



Title	特別支援学校教師の実践知からハイデガー現象学を照らし返す : 経験と概念の往還から「共同存在／ともに在る (Mitsein) 」を再考する
Author(s)	呉, 文慧
Citation	臨床実践の現象学. 2026, 8(2), p. 16-31
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/105184
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

特別支援学校教師の実践知からハイデガー現象学を照らし返す
：経験と概念の往還から「共同存在／ともに在る (Mitsein)」を再考する
Refracting Heideggerian Phenomenology through the Practical Wisdom
of a Special-needs School Teacher:
Rethinking Mitsein (being-with) through Reciprocal Movement
between Experience and Concept

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究員 呉文慧

1. はじめに

本研究はハイデガー現象学を援用し、自閉スペクトラム症 (ASD) のある子どもと関わる特別支援学校教師の経験を深く理解すると同時に、ハイデガー現象学における「共同存在／ともに在る (Mitsein)」概念を再考することを目指す。

現象学的質的研究という分野がある。村上 (2019) はそれを、ある実践者の視点から経験がどのように組み立てられるのかを、彼／女ら自身でも意識しきれていない次元を含めて描き出す方法論だとする。そして彼／女らの経験を読み解く上で重要な視点を提供するのが哲学書である。それは哲学書が「世界の見え方を堅牢な概念で提示している」ために、彼／女らの経験に対し、新たな見え方を提示してくれるからである (p. 12)。現象学的質的研究は、一般にイメージされる現象学の研究——文献研究ではないものの、現象学を含む哲学書に多くを拠って分析を進める。ただしそれは彼／女らの経験を哲学書の提示する一般概念へと包摂してしまうものではない。なぜなら固有の経験と概念の間には「埋めがたいずれ」があるからである (p. 12)。それゆえ「哲学が提示する世界の枠組みと、フィールドワークデータの個別構造は、独特な共振」をし、「事例の方は自らが潜在的にはらんでいた構造を刺激され」、「書物はポテンシャルを更新する」(p. 12)。現象学的質的研究において、事例は哲学的な概念を経由することでより深い理解が可能になり、哲学的な概念は事例により解釈が更新される可能性に開かれている。そうした意味で経験と概念は「弁証法的に共振」する (p. 12)。

本研究は実践者として特別支援学校教師に、哲学書としては主にハイデガーの『存在と時間』(ハイデガー, 1927/2013) にそれぞれ焦点を当てる。この探究の結果、特別支援学校教師の経験に対する深い理解と、『存在と時間』の諸概念、とりわけ「共同存在／ともに在る」の解釈の再考に至るだろう。

さて、現象学的質的研究においては「一般的には意思疎通が困難と思われる他者」(以下、意思疎通困難な他者) とコミュニケーションを成立させる実践者の研究が蓄積されてきた (村上, 2021)。それは意思疎通困難な他者とのコミュニケーションが、まさに先ほど述べた自分でも意識しきれていない次元で行われるものであり、「量的研究」や「統計と折衷した質的研究の方法論」では捉えられないからである (村上, 2019, p. 3)。本研究では意思疎通困難な他者として社会的コミュニケーションと社会的相互反応の障害を中核にもつ ASD (米国精神医学会, 2022/2023) に注目し、特別支援学校教師が彼／女らと関わるなかで、いかに意思疎通困難な他者と「ともに在る」という経験をしているのかを探究する。

2. 研究方法

研究の実施に際し、西特別支援学校（以下、研究協力校：これを含め固有名詞は全て仮名）に協力をしていただいた。フィールドを選んだ理由は、授業研究が盛んに行われる校風があり、筆者の研究におけるフィールドワークやインタビューに協力していただいたり、それらの研究成果の報告会を通じて先生方と交流を深めたりする中でラポールが形成され、また先生方に対する想像力が醸成されていたからである。本研究で筆者は、11名の研究協力校の先生方に対し、ASD者と関わった経験についてインタビューを行った。結果として、南原先生とASDのある生徒であるテルさんの事例に焦点を当てることとした。彼／彼女の事例は意思疎通困難な他者と「ともに在る」経験を探究する上で極めて興味深いものであり、事例選択における「理論的意義」（辻本, 2025）が十分に見出せるものだったからである。そもそも事例選択において重要なのは、例えばサンプル数が多く代表的であることが示せる事例か否かではなく、「解明したい理論的特性が顕在化している」、「既存理論の例証や反証に使える」といった理論的に意義がある事例か否かである（p. 72）。後に考察で示すように、本事例は意思疎通困難な他者と「ともに在る」経験のみならず、ハイデガー現象学における「共同存在／ともに在る」概念の再考をも可能にする。

南原先生は教員歴が20年程度の女性であり、語っていただいたのは研究実施から3年前時点に出会った中学部1年生のテルさんとの事例である。なお、本研究では南原先生一事例のみの語りを扱う。それは一人ひとりの「経験がもつリアリティ」に接近することを目指す現象学的質的研究においては詳しい語りのデータを必要とするため、「一人の語りで論文一本」が原則だからである（村上, 2023）。インタビューは、202x年5月に研究協力校の教室で対面で実施した。インタビューの際は抽象的な理論よりも具体的な事例を、事例の説明よりも事例における感情的な反応について聞くことを意識することで、研究協力者の自身でも意識しきれていない次元を引き出すことが重要だとされる（ベナー, 1994/2006）。本研究もこれを踏まえ「ASDのある生徒との関わりの中で関係が深まったと感じた経験について自由に語ってください」などを質問の糸口とし、自らの事例や感情的な反応について自由に語っていただいた。また、202x+1年2月に南原先生に筆者の解釈を確認していただきながら、追加のインタビューを行った。インタビューデータは全てICレコーダーで録音した後に逐語録を作成し、これらを分析データとした。

南原先生の経験に対し、本研究では主にハイデガー（1927/2013）の『存在と時間』に見出される「実践知」の解釈と、「共同存在／ともに在る」の概念に依拠し分析した。それは現象学的質的研究の基本的姿勢が「あらかじめ決まったマニュアルや手順はなく、研究しようとしている事象の方から呼びかけられる形で研究手順が決まる」（松葉, 2014, p. 3）のものであり、以下で示すように逐語記録を精読する中で南原先生の経験はこれらの観点から解釈することで深く理解できる可能性を、まさに事象から呼びかけられたからである。以下、呉（2025）を参考に『存在と時間』から見出された実践知の議論を見ていこう。

ハイデガーは、実践者の日常的に発揮される技能が実践者の存在の内に常にすでに埋め込まれていると述べる。これは熟練した大工がハンマーを使用する際に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ればわかりやすい。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「技能の現象学」（門脇, 2000）を提唱した。ここで重視されるのが表象を経ない実践者の

端的な行為や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 (Welt)」である (ドレイファス, 1991/2000)。そして人間存在である「現存在(Dasein)」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彼／女らの住み込む世界の構造——在り方を明るみに出す存在論的探究が必要だと主張した。

現存在である実践者は常にすで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 (Rede)」のうちに常にすでに現れている。しかしそれはぼんやりとした「前存在論的な存在了解」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 (ドレイファス, 1991/2000)。そこで本研究は、ドレイファスの「技能の現象学」を看護領域の経験的研究に援用したベナー(2006/1994)に依拠して解釈を行なった。ベナーは実践者の世界の探究において、彼／女らが何を「気づかい」、「ケア」しているのかを中核に置いて彼／女らの世界の構造を理解する特徴があり (ベナー・ルーデル, 1989/1999)、特別支援教育実践を読み解く上でも「ケア」の視点が重要だと考えたからである。

具体的には、ベナー(1994/2006)が実践者の世界の構造を探究する際に用いる五つの道標を参照してインタビューデータを解釈し、浮かび上がってきた意味をテーマとして扱った。ベナーの用いる五つの道標とは、①「状況」(その状況がスムーズに機能しているか否か)、②「身体性」(身体に染みついた知識)、③「時間性」(人が自身を未来に投影したり過去から自身を理解したりする方法)、④「関心事」(状況において何が意味深いと方向付けられているか)、⑤「共通する意味」(人々の間で前提となっていること)である。これらは実践者がどのような時間の中を生きているかという「時間性」の視点を根幹に据えつつ、その中で実践者はいかなる「身体性」や「共通する意味」を獲得したのか、そして実践者が何を大事に思う「関心事」を有し、それに応じて環境がどのような「状況」として立ち現れているのかというように、有機的に連関し世界を構成している (榊原, 2018)。

本研究は研究実施校に設置されている機関内審査委員会において倫理が承認された (承認番号: 126)。そこで教師と事例に登場する生徒の匿名性を保つこと等が確認され、教師に書面と口頭で研究目的と個人情報保護について説明し同意を得た。なお、本研究における利益相反は存在しない。

3. 結果と考察

南原先生がテルさんにどのように関わり、関係を深めていったのかに注目し分析した。結果として《共感の困難》、《ワンクッション置く》、そして《先導する寄り添い》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)。語り内の () は補足を、**太字**は強調を、[] 内の数字はそれが何回のインタビューでの発言かを意味する。なお語りは匿名性確保を目的に、文意を損ねない程度に一部編集している。また地の文における『』は引用ブロック内の、〈〉は引用ブロック外の南原先生の語りの引用を意味する。

3.1 《共感の困難》

まずはテルさんと出会った南原先生の語りを見てみよう。

ASD の子に限らず好みはやっぱりそれぞれ違うので。それぞれが好きなもの、全体に対しての好きっていうのは ASD のお子さん以外だったら何となくそこに「これ、かわいいね」とか、一緒におんなじ目線で共有ができるんですけど。ASD のお子さんは特にヘリコプターのこの羽のここの形が好きとか丸いフォルムとか、すごく好きな部分がマニアックというか、ていうところなので、そこはすぐピンときて「そう、そう」とは言えなくて。[1]

南原先生は『ASD のお子さん以外』に対し、『好みはやっぱりそれぞれ違う』ことを前提とし、また『何となく』と留保をつけつつも、『一緒におんなじ目線』で『これ、かわいいね』という『好み』——ある対象の良さに共感することができる」と述べている。ここで思い出されるのは、ハイデガー（1927/2013）が現存在を他者との関係と切り離せない「共同存在」であるとした上で、日常的な現存在の在り方が「ひと（das Man）」であると述べていることである。それは「各自の現存在を『他の人たち』の在りようの中に全面的に溶解させ、他の人たちそれぞれの違いや明確な区別」が消し飛んだままの現存在の在り方である（pp. 188-189）。我々は周囲の人たちとそれほど異なった存在ではないため、『なんとなく』ではあるが周囲の人が感じる対象の良さに共感することができる。前章では、世界はそれぞれの現存在の在り方によって異なる仕方で現れると述べたが（榊原, 2018）、さしあたりたいい現存在は「ひと」の平均性に固定される「平均的なかたちで発見されている共同世界（筆者註：Mitwelt）の内で存在している」（ハイデガー, 1927/2013, p. 192）。

これに対し、南原先生は『ASD のお子さん』については、ある対象の良さを見出すポイントが『マニアック』なため、『すぐピンときて「そう、そう」とは言えない』、つまり、それを共有することが困難であると述べる。その理由は、ASD 者は対象の細部に、定型発達（以下、TD）者は全体に着目する傾向が強いためであろう（フリス, 2003/2009）。南原先生はテルさんと着目するポイントがずれているため、対象の良さを共感することが難しい状態である。これを《共感の困難》と名付ける。留意すべきは、南原先生が TD や〈ダウン症や知的障害の子〉は〈共感〉が容易であるのに対し（[2]）、平均的な「共同世界」を生きていない ASD のある子どもに対してはそれが難しいと感じていることだ。

3. 2. 《ワンクッション置く》

テルさんに《共感の困難》を覚えた南原先生は、それを解消するために『ワンクッション置く』ことを意識するという。

（ASD のお子さんと関わる上で大事にしているのは）その子が一生懸命描いてる（ヘリコプターの）部分のどこに惹かれているのかっていうのを、その子目線にぐっと入ってから、私はよくわからないけど、「ここがこうなってるのがあなたは好きなのね」っていうことを一緒に味わうみたいな感じですかね。これのここが面白いのだねっていうことを、いったん、その子モードに自分を切り替えるというか、そこをして、一緒のものを共有しながら見るっていう感じですかね、ワンクッション置くっていうのは。[1]

『ワンクッション置く』とは、『その子目線にぐっと入って』、『その子モードに自分を切

り替える』ようにして『一緒のものを共有しながら見る』ような関わり方である。前節で確認したように、ASD 者は TD 者に共有される平均的な「共同世界」を生きていないため、世界の現れが『何となく』でも共感できないほどに異なっている。ここで南原先生はテルさんにとっての世界の現れを、『ワンクッション置く』ことで垣間見ようとしている。

ここで焦点を当てたいのは、『私はよくわからないけど、「ここがこうなってるのがあなたは好きなね』』という語りである。これまでの現象学に依拠した議論では、ASD のある子どもと関わる実践者に対し、主にメルロ=ポンティに依拠しつつ、まるで二人が「同じ一つの間身体性 (intercorporéité) の器官」(メルロ=ポンティ, 1959/2001, p. 162) を生きる経験により、子どもの情動をまるで自分のことのように把握することが重要であるとされてきた(鯨岡, 2005; 呉, 2024)。ここで実践者と ASD のある子どもは、個人と個人が対立する以前の「未分化な集団生活」(メルロ=ポンティ, 1959/2001, p. 44) を生きている。これに対し、先に引用した語りには、南原先生とテルさんが未分化を前提とした間身体的な共感を行っていない感覚が表出している。『私はよくわからないけど』という語りからわかるように、南原先生はテルさんの『好きなこと』を自分も『好き』になっていないからである。南原先生の実践の特徴は、テルさんと「分化」しているにもかかわらず、それでもテルさんと対象を『一緒に味わう』ことを目指している点に見出される。

これをよりよく理解するために、フッサール (1950/2015) の「感情移入 (Einfühlung)」の議論を補助線に引こう。そこでは、他者の心的なものがまるで自分のもののように「根源的呈示」として——これは先のメルロ=ポンティの議論に接近する——ではなく、あくまで私の「間接的呈示」によって把握されると論じられているからである。フッサールは、私が他者と出会うとそれぞれの身体は類似のものとして「対関係」が形成され、ただちに「類比による把握」が生き生きと働きだすと述べる。そして「わたしの身体の統覚がその物体(筆者註: 他者の身体)の中へ移し入れられる」(p. 207) ——「感情移入」が行われる。注目すべきは「その移し入れは、(...) 本来の知覚によって確証することを排除するというしかたで行われる」(p. 207) と論じられていることだ。他者の心的なものはあくまでその他者にのみ根源的に与えられており、私に対して根源的に与えられることはない。そのため「このような重ね合わせは、全体的なこともあれば、部分的なこともある」(p. 211)。部分的であれ他者の心的なものを把握することができるのは、他者に生じている心のできごとがいかに多様であったとしても、私がこれまで経験した「生の経過形式」が把握の手がかりを与えるからである。さらに私に根源的に与えられている外から観察することのできる他者の身体の行動には、他者の心的なものが間接的に示されている。これこそ、私が他者の心的なものを把握する際の端緒となる。

本事例に戻ろう。まず確認したいのは、南原先生はテルさんと未分化を前提とした間身体的な共感ではなく、分化を前提としつつテルさんの行動を手がかりに「感情移入」することによって「類比による把握」を行っていることである。ただし注目すべきは、本事例において、両者が出会うとただちに生き生きと働きだすはずの「類比による把握」が、そのような形では作動していないことだ。それは南原先生とテルさんのように《共感の困難》が生じている場合、両者の身体はほとんど重なることがないからだろう。

では、このような状況において、いかにして他者の心的なものへの接近が可能となるのか。この問いに対する手がかりこそ『ワンクッション置く』という語りである。南原先生

は、例えばテルさんが『一生懸命描いてる（ヘリコプターの）部分』から、自分自身がかつて経験した『このここが面白い』という、ある種の「こだわり」を楽しむ「生の経過形式」を手がかりに彼の心的なものを理解している。テルさんに『ぐっと』入るとは、このような理解がただちに生き生きと生起するのではなく、彼を前に一度立ち止まり、『目線』や『モード』を切り替えるという技能を通して、自らの経験に照らし合わせながら『一緒に味わう』という能動的な「感情移入」の一連の動きを表現している。平均的な「共同世界」を生きていないために、通常は自明に、そして受動的に働く——そのためフッサールは「類比による把握」は「類比推理」ではないことを強調している——「感情移入」が作動しないテルさんに対し、能動的にそれを再起動させること。こうした能動的な一連の動きこそ『ワンクッション置く』という南原先生がテルさんを把握し共感する実践知である。このことは同時に、「感情移入」が他者と出会うことで自然と作動するのみならず、出会う他者の、いわば他者性に応じて多様な作動様式があり得ることを示している。そして本事例は、その一つに技能による能動的な再起動があるということを提示した。

ここで南原先生が『ワンクッション置く』という方略を採用した理由を見ていこう。それは『その子を尊重する』ためであるという。

どの人もそうだと思うんですけど、別人格で。やっぱり ASD のお子さんは特に独特の感覚があるので、そこを尊重したいって思っているんで、その子を自分のほうに引き寄せるのではなくて、自分をその子のほうに近づけるっていうか、そういうことが大事だし、その子を尊重することにはなると思って、ワンクッションっていう感じですかね。[1]

ここで南原先生の『ワンクッション置く』という方略に対置されているのは、『その子を自分のほうに引き寄せる』ような、ASD のある子どもの世界を TD 者の世界に近づけるように変容させることを目指す方略である。Gurdborg (2017) は、ASD のある子どもへの支援で強い影響力を持っている、子どもの特定の能力を向上させるための「エビデンスに基づいた実践」に対し、これが ASD 者を TD 者に比して何か特定の能力の欠陥があると眼差す「医学モデル」で表象する問題があると指摘している。「医学モデル」には、ASD 者の能力の欠陥を補う——TD 者に近づけるために介入を行うために、彼／女らが操作される客体であり、自発的行動者であるということが軽視される弊害がある（河野，2013）。

これに対し南原先生は、『その子を自分のほうに引き寄せる』のではなく、『自分をその子の方に近づける』ことが重要であると述べる。ここではテルさんは自発的行動者として『尊重』されている。それは自らが自発的行動者であることが強調される「自分がその子に近づく」ではなく、テルさんを中心としつつ自らの行動者性を背景に置く『自分をその子の方に近づける』という南原先生の語り口のディテールにも表出している。

南原先生は ASD のある子どもを欠陥のあるものとしてではなく、自分とは異なる『別人格』であると『尊重』した上で、自分を ASD のある子どもに近づけるように変容させることを目指す。これを実行するために南原先生が重視するのは、行動の観察である。

テルさんは絵が描くのが好きだったので、すごく。でも、普通にダウンのお子さんだっ

たら、好きな絵を描くときは普通にシャシャシャッて描くんですけど、(テルさんは) 消して何回も書き直すんですね。だから、そこにこだわってるのかってというのは、描いてる様子とか、色を塗ってる様子とかで分かるって感じです。[1]

南原先生は『普通にシャシャシャッて描く』のではなく『こだわっている部分を』『消して何回も書き直す』という、テルさんの独特の描画を頼りに彼の住み込んでいる世界を理解しようとしている。これは前述のように、「感情移入」を再起動させるためにテルさんの行動が重要な手がかりを与えるためだろう。そしてハイデガー（1927/2013）は、現存在の道具への関わり方を「配慮的気遣い（Besorgen）」、他の現存在への関わり方を「顧慮的気遣い（Fürsorge）」と区別し、これらの「気遣い」には彼／女らの在り方が現れていると述べている。これに従えば、南原先生はテルさんの「配慮的気遣い」を読み解くことでテルさんへの「顧慮的気遣い」をしていると言えよう。

再度確認するが、南原先生がテルさんを理解する際の特徴は、分化を前提とした能動的な「感情移入」により子どもを『尊重』する姿勢であった。これは、南原先生がASD者と『対等な立場』に立とうとすることから導かれるという。

(分化しつつも子どもに共感できるのは) 上から目線で何かをしてあげるとかお世話をするっていうわけじゃなくて、対等な立場の中で、お互いにお互いのことを認め合ったり、思い合ったりっていうことと、つながってるのかなっていう感じがします。全て第三者に客観的にわかることだけではない、人間の複雑な心模様ってすごくあると思うので、そこが全部はわからないんですけど、わかろうとするっていうことが、理由はわからないけど共感するっていうことにつながってるのかなっていうふうに思いました。[1]

南原先生は世界の現れが『マニャック』なテルさんの『全部』をわかろうとはしない。それは人間が『複雑な心模様』を有しているため、『全部』をわかることが不可能だからである。この相手を理解し尽くそうとせず、それでも相手を尊重しようとする姿勢は二人の間に『対等な立場』をもたらす。ここで反転して浮かび上がってくるのは、他者を理解し尽くした、という思いから導かれる関係である。詳しく検討しよう。

伊藤（2020）は、脳性まひ当事者である熊谷（2009）の著書を引用しつつ、自分が正解を知っていると思っているトレーナーが脳性まひ者のリハビリを行う際、脳性まひ者の体はトレーナーが「こうあるべき」と考える正しい体のあり方を実現するための「道具」になってしまうと述べる（p. 136）。実践を行う際に相手のことを理解し尽くしていると考えすることは、他者を自己の実践の道具のように扱うことにつながっている。これを防ぐためには他者と自己の間には距離があることを自覚し、汲み尽くせない他者に対する「尊さと畏怖」を抱くことが重要になる（p. 141）。ハイデガー（1927/2013）に戻れば、南原先生はテルさんを理解し尽くして彼を自分の実践を実現する道具として扱う——彼に配慮的気遣いをするのではなく、他者として尊重した顧慮的気遣いをすることを志向している。

他者として尊重した顧慮的気遣い。ここに重要な論点がある。まずハイデガーは「顧慮的気遣い」に極端な二つの可能性を見いだしている。ひとつは「肩代わりして支配する顧

慮」である。これは「相手に代わって負担を肩代わりしてやる」ものであり、相手が依存的になったり、支配されたりしてしまうことにつながる危険性を孕む(pp. 181-182)。もうひとつは「先に立って相手を自由にしてやる顧慮」である。これは「(相手の「気遣い」を)あらためて気遣いとして返して」やることで、相手が自らの実存を選び取るのを手助けする(p. 182)。以下では松本(2025)に倣い、前者を「尽力的顧慮」、後者を「垂範的顧慮」と名付けて議論を進める。榊原(2018)による看護の例に即すと、「尽力的顧慮」は「手足を自由に動かせない患者の排泄のために、看護師が尿瓶を用意し、患者にあてがうような気遣い」であり、「垂範的顧慮」は「重篤な疾患に罹って将来に絶望している患者に、同じ疾患に罹りながらも生き生きとその後の人生を歩んでいる別の患者のことを話したり、紹介したりすることで、その患者自身が自分で疾患の意味を捉え直し、疾患を抱えながらも生きていく意味を見出せるよう、支えていこうとする気遣い」である(pp. 63-64)。

こうした整理をもとに次節以降の南原先生のテルさんに対する顧慮を検討しよう。結論を先取りすれば、南原先生が志向するのは「垂範的顧慮」である。なぜなら次節の語りにあるように、南原先生はテルさんに対し『上から目線で何かをしてあげる』といった『お世話』に代表される「尽力的顧慮」ではなく、まさに相手の「先にたって」——松本(2025)の表現では「背中で語る」ように——『先導』することによって、『相手の好きなこと』が『広がったり深まったり』することを目指しているからである。

3. 3. 《先導する寄り添い》

前節に引き続き、南原先生のテルさんに対する顧慮の姿をみてみよう。そこで目指されているのは、『先導』という『寄り添い方』である。

寄り添うっていうのが確かにその子がしてることを見守るとか、これが好きなんだなと思って、一緒にそれを好きになろうとするっていう、それも一つの寄り添いなんだろうけど、それだけでは、よりその子を深く理解したり、知るっていうことにはならないんだろうなと思って。やっぱりとっかかりは、その子の好きなことから入るんですけど、そこがもっと広がったり深まったりっていうことが、多分、寄り添う、寄り添い方にも必要なんだっていうふうに思っていて。だから、水遊びが好きだったら、いろんな遊びを、こんなことが好きだろなっていうふうには、こちらが先導してやって、それでその子が好きなことがより広がるようにっていうふうには、寄り添い方では必要なんだっていうふうに思っています。例えば、ホースなのか、じょうろなのか、いろんな道具で試したり。ただ単にジャーッと出すだけじゃなくて、上から降ってくる水なのか、じょうろでジャーッとシャワーのように出すのか。あと、ひしゃくでピャーッと軌跡が分かるような感じで出すのかとか。水一つとっても、いろんな提示の仕方が多分あると思うので、そんなんをいろいろ試しながら、その子がシャワーだったら、手を出してきたら、そういう感覚が好きなんだっていうふうにして、じょうろでいろいろジャーッとやったり、ホースでポタポタっていうふうにかけたりとか、そんな感じですかね。〔1〕

南原先生は『寄り添い方』の二つの姿を語っている。一つは、前節で示されたような、

子どもの好きなものを『見守る』,あるいは『一緒にそれを好きになろうとする』といった『寄り添い方』である。しかしそれは、『その子を深く理解したり,知る』ということにつながらない。なぜなら,〈その子の好きなことだけで関わってたら,その子の好きな世界にこっちが合わせるじゃないけど,そこは本当の共有と言うか,共感した世界にはならない〉からである [2]。南原先生が求めているのは,〈その子の好きな世界に自分が入れる,「こんなのが面白いよ」っていう私のものを入れて,その子がまたそれに響いて楽しめる〉という関係を通じた〈本当の共有〉や〈つながったって感じ〉である [2]。

ここで,なぜこうした〈本当の共有〉を求めるかを聞いた時の語りを見てみよう。

やっぱり教師なので,その子を理解しないと始まらないっていうのは頭にあるので,だからつながりたいのが大きいです。なかなかASDのお子さんと一緒に共感っていうところは,私たちが思ってる共感ではないところにあるので,そこがどうしたら共感できるかなとか,「つながった」「響き合える」って思えるのかなって思う。

(筆者: その子とつながったり共感したりした上で広げたい?)

そうですね。やっぱり,何か広げないとそこで終わってしまうっていうか,どれだけ自分が豊かな生活とか人生を送るために学校生活を送るかっていうことを大事にしている。なので,新しい刺激だったり,新しい活動なりの出会いっていうのはすごく大事で,その子の成長にも関わってくる部分かなと思うんで。その刺激が,いわゆる刺激的な反応だけではないもっと深いものって言うか,心のひだを広げたり,豊かにしたりとか,何か「こんなことがわかった」とかいろんなことがあると思うんですけど,まあ,そこをつくっていくっていうのがやっぱり私たちの使命かなと思ってます。[2]

南原先生は,ASDのある子どもと『私たちが思ってる共感』を実現するのは難しいが,それでも『つながりたい』と思っている。それは『教師』として子どもの『心のひだを広げたり,豊かにしたり』することが,『豊かな生活とか人生を送る』ことに通じると考えているからである。

教育の本質を現象学的に探究した中田(1996)は,教育の本質は子どもを異なる世界へ移動させることであると述べ,教育が子どもの世界の変容を志向することを指摘している。時間の視座から換言すれば,教育は子どもの「いま」を『尊重』するのみならず,より善い「未来」になることを目指す営みである。南原先生も見守るだけの寄り添い方——「いま」を『尊重』するだけ——は,教育が『その子を理解しないと始まらない』ものであるために必要であると述べるが,『何か広げないとそこで終わってしまう』ために,それだけだと不十分だと語る。そして「未来」の子どもに向かって働きかけることこそ『教師』としての『使命』だと考えている。これこそ,その子の好きなことが『広がったり深まった』するという,もう一つの『寄り添い方』である。『寄り添い方』には,《ワンクッション置く》ような寄り添い方と,それを『とっかかり』に行われる《先導する寄り添い》方があり,後者こそがASDのある子どもとの深い『つながり』,〈本当の共有〉を可能にする。

そして《先導する寄り添い》を現実化する際に南原先生が重視しているのが『道具』である。南原先生はテルさんと,例えば言語実践に依拠した対話によってではなく,『ホー

ス』、『じょうろ』,そして『ひしゃく』といった様々な道具を介して『相手の好きなこと』が『広がったり深まったり』することを支えている。『じょうろ』で『ジャーッ』と,あるいは『ひしゃく』で『ピャーッ』と,様々な道具を使用して,『水』を多様に『提示』する南原先生は,〈その子がこっちをチラッと見たりしたら,「何か興味持ってくれてるな」と思って,「そこをどう広げたらその子がもっと世界が広がるかな」》と考えているという[2]。南原先生は,テルさんの配慮的気遣いを広げることに関心がある。多様な道具に触れ,それに〈興味〉を持ち〈世界〉が広がったテルさんは,新たな道具を使用するようになり,〈これまでとちょっと違う遊び〉に参加できるようになる[2]。こうしてテルさんの〈世界〉は広がっていく。南原先生は,言語実践に依拠した対話ではなく,道具を介して,そしてテルさんの道具使用の可能性を広げることで,テルさんをより自由にしていくことを目指している。

相手の前に立って,道具の使用を通じて自らの背中で語りながらテルさんと関わる南原先生の姿は,まさに「垂範的顧慮」を体現しているように思われる。しかし,ここにハイデガーにおける顧慮論を読み返すポイントがある。どういうことか。

実はハイデガー(1927/2013)は,「尽力的顧慮」が「その多くは手許のものの配慮(筆者註: 的気遣い)に関わるもの」であるのに対し,「垂範的顧慮」は「相手が配慮(筆者註: 的気遣い)する個別の事柄の中身に関わるのではなく,本来的にあくまで相手の本来の気遣い」に関わると述べている(p. 182)。つまり「尽力的顧慮」は「配慮的気遣い」に関わるのに対し,「垂範的顧慮」は「配慮的気遣い」に関わることがない(松本, 2025)(表1)。

気遣い	垂範的顧慮 → 本来的な顧慮的な気遣い	他者への気遣い → 本来的
	尽力的顧慮 → 非本来的な顧慮的な気遣い	他者から気遣いを取りさる気遣い, 道具を介した他者への気遣い → 依存・支配
	配慮的な気遣い	道具への気遣い

表1 ハイデガーにおける3つの「気遣い」の整理
松本(2025)を参考に,筆者が一部修正して作成

興味深いことにベナー・ルーベル(1989/1999)も,こうした(「配慮的気遣い」と関わらないことを前提とする)「垂範的顧慮」こそが,「他者がこうありたいと思っているあり方でいられるようにその人に力を与える関係であり,看護関係の究極の目標」であると述べている(p. 56: 強調は筆者)。しかし,ハイデガー(1927/2013)自身も述べるように日常の「顧慮的気遣い」は「尽力的顧慮」と「垂範的顧慮」が入り混じっているし,榊原(2018)が指摘するように——それは痛みに苦しむ患者の枕を調整する看護師の姿を想像すれば明らかだが——ケアにおいて「配慮的気遣い」と「顧慮的気遣い」は地続きである(p. 62)。

看護にしる特別支援教育にしる,ケアを重視する実践において道具,「配慮的気遣い」,そしてそれらと関わる「尽力的顧慮」は,究極的な目標である「垂範的顧慮」の背景ではなく,むしろ主題となりうるのではないか。とりわけASD者は他者の現前や視線が苦手であり(村上, 2008),また道具を介して視線の強度を弱めることでASDのある子どもとの関わりを成立させる教師の実践があること(呉, 2024)を鑑みれば,ASD者に対する実践を

考える上で、道具を介した関わりこそ重要である可能性が開かれているのではないか。

以上のように、南原先生は、『ワンクッション』を置いて、分化を前提とした能動的な「感情移入」による共感を経た上で、道具使用の提示による『先導』によってテルさんとながっていた。これこそ意思疎通困難な他者と「ともに在る」ことができる南原先生の実践知である。相手を理解し尽くすことなく、道具を介して子どもとつながるような「ともに在る」姿を、本稿では「差異を保ったまま部分的につながる」姿であると提示したい。

4. 総合考察

南原先生は、ASD のない子どもとは『おんなじ目線』で『好み』を共有できるが、ASD のあるテルさんの関心は『マニアック』なため、この日常的な共感が機能しない困難を経験した（《共感の困難》）。この困難に対し、南原先生は『その子モードに自分を切り替える』方略をとった（《ワンクッション置く》）。これは未分化を前提とした間身体的な共感ではなく『私はよくわからないけど、「ここがこうなってるのがあなたは好きなのね』と分化を前提とした能動的な「感情移入」により生じる共感であった。さらに南原先生は『見守り』を『とっかかり』にしつつ、テルさんの好きなこと——例えば水遊び——が『もっと広がったり深まったり』するよう、『じょうろ』や『ひしゃく』といった「道具」を『先導して』提示する（《先導する寄り添い》）。これは相手の未来の可能性を開く「垂範的顧慮」にあたる実践である。以下、南原先生の経験をベナーの五つの道標の中から、特に語られることの多かった「関心事」、「身体性」、「時間性」に照らして実践知の観点から分析し、ハイデガーの『存在と時間』を読み返すことを目指す。

南原先生の世界を方向づける中核は「関心事」にある。それは、テルさんを『お世話』するような尽力的顧慮ではなく、テルさんを『尊重』し、『その子が好きなことがもっと広がったり深まったりする』よう手助けする垂範的顧慮にある。

ここで発揮されるのが、「身体性」としての実践知である。『ワンクッション置く』という方略は、まさに経験によって培われた「身体に染みついた知識」である。これに加えて発揮されていたのが、『じょうろ』や『ひしゃく』といった道具を介した関わりである。

これは「配慮的気遣い」と深く結びついた「尽力的顧慮」であり、具体的な道具に関わる実践である。ハイデガーは概念上「配慮的気遣い」と「垂範的顧慮」を区別したが、南原先生の世界においては道具を介した「尽力的顧慮」こそが、むしろ「垂範的顧慮」を実現するための不可欠な手段として連結していた。「尽力的顧慮」には、例えばどんなものを食べ、あるいは着るべきかを決めてしまうことにより道具を介して相手を支配してしまう否定的な側面と、尿瓶をあてがったり枕を整えたりと道具を介して具体的に関わることでケアを可能にする肯定的側面がある（松本, 2025）。

本事例からは、この分岐において、相手の配慮的気遣いを起点とすることの重要性が示唆されている。南原先生が「尽力的顧慮」の肯定的側面を活用できたのは、まさにテルさんの『水遊びが好き』という配慮的気遣いを起点としているからだと考えられる。南原先生は「これを勉強するべき」、「水遊びはこう遊ぶべき」と、自らの規範を押しつけテルさんを支配するのではなく、『先導』して道具を使用し、テルさんの配慮的気遣いをテルさん自ら広げることを支えることによって「垂範的顧慮」を可能にしていた。

これらを根底で支えるのが「時間性」である。『その子が好きなことがもっと広がったり

深まったり』するように『こちらが先導して』道具を介した実践を提示する関わりは、テルさんを現在の興味に留まらせるのではなく新たな可能性という「未来」へと誘う行為である。

次に本事例の分析は、ハイデガー（1927/2013）の「共同存在／ともに在る」の再考につながる。ハイデガーによれば、現存在は日常において「ひと」に「頹落」して生きている。換言すれば他者に「依存」したまま無責任に生きている（松本, 2025）。だからこそハイデガーは「頹落」して生き続けることを批判し、「世人（筆者註：「ひと」）の規範とは別の生き方の尺度を自分の生き方自体で示し、他人に新たな存在可能性を開くこと」、つまり「**逸脱者**が開く新たな共同存在の可能性」を提示することの重要性を説いた（池田, 2018, pp. 121-123: 強調は筆者）。しかし本事例が提示したのは、平均的な「共同世界」を生きていないがために他者に依存することができない現存在としての ASD 者である。松本（2025）が指摘するように、ハイデガーは「依存にやすやすとあずかれていないひとを視野の外に置いている」、いわば「依存忘却」があったのではないか（p. 233）。

ここで本事例が示したのは、TD 者は「ひと」に「頹落」しており ASD 者はどこにも馴染めずに孤独で他者と隔絶している、という単純な図式ではない。南原先生とテルさんは確かに「ともに在る」姿を見せていたからである。この新しい「ともに在る」姿としての「差異を保ったまま部分的につながる」姿の特徴は、それが技能によって能動的に生成されることである。TD 同士においては日常的に生じる他者への依存が困難な ASD のある子どもに対して、南原先生は《ワンクッション置く》ことで共感し、《先導する寄り添い》によって相手の未来の可能性を開くという一連の能動的な技能によってつながる。ここで南原先生はテルさんに他者へ依存するきっかけを与えている。ただし、ここで生じる依存は単に支配につながるものではない。他者への依存と「ともに在る」ことは地続きだからである（松本, 2025）。南原先生の一連の技能はこの依存を能動的に成立させている。テルさんが南原先生を〈チラッと見た〉のは、依存のきっかけを見出した瞬間の現れである。

最後に、「差異を保ったまま部分的につながる」とはどういうことかを、より広い理論的文脈の中に位置づけることで今後の展望を論じたい。実は「差異を保ったまま部分的につながる」という解釈は、人類学において「バラバラな世界をバラバラなままつなぐ」（久保, 2025, p. 19）——例えば精霊を信じる「彼ら」と科学を信じる「私たち」をつなぐ——ために援用された「サイボーグ」という概念から着想を得ている。そこで「サイボーグ」は生体と機械の融合体にとどまらず、既存の境界線を超えて異種のものたちが結びつき、新たな主体や共同体を再構成する概念として使用される（ハラウェイ, 1991/2017）。それが示すのは、二つのものの境界が抹消されてひとつになる「ホーリズム」を拒否しつつ、異種のものが境界を保ったまま、全てではなく部分的に結びつく「比較可能性＝等質性（comparability）なき共在可能性（compatibility）」であり、そこで生まれるのは「一つは少なすぎるが二つは多すぎる」ような共在の姿である（ストラザーン, 2005/2015, pp. 128-134）。「私たち」は精霊を信じる「彼ら」を表象によって理解し尽くすことはできないが、理解できないと切り捨てる必要もない。

久保（2025）は人類学者のストラザーンに依拠しつつ、「私たち」と「彼ら」は、例えば比喩を使用した「イメージの連鎖」によって部分的につながることができると述べる。ストラザーンは、メラネシアの人々が祭礼に際し巨大な「ダンスの盾」を身につける姿から、

「根元に人がいる樹木」を、さらにそこから海を旅する男たちを乗せる「カヌー」へと、まるで連想ゲームのように次々とイメージを連鎖させる記述を行う（ストラザーン, 2005/2015, pp. 173—184）。それは彼女が目指すのが、「彼ら」の正しい表象ではなく、イメージの連鎖によって「私たち」に既存の観点では捉えられない「残余」を生み出し、新たな視覚を生み出させようとするからである（久保, 2025）。「彼ら」によって作り変えられ、新たな視覚が生み出された「私たち」は、「彼ら」と差異を保ったまま部分的につながるることができる——生体と機械が統一感のないまま結びついている不恰好なサイborgのように。「差異を保ったまま部分的につながる」姿は「サイborg的共在」とも呼べる関係へ続く道を我々に照らしている。

南原先生とテルさんの「ともに在る」姿は、「サイborg的共在」のひとつの具体的な可能性である。南原先生はテルさんを自分の世界に『引き寄せる』ことや、彼を『全部』わかることを否定し、TD者とASD者の差異を保持することで「ホーリズム」を拒否する。南原先生とテルさんの間には、ある対象（ヘリコプターの細部、水の流れの感覚）に対する、価値観や知覚の「比較可能性＝等質性」が欠けている。しかし、『私はよくわからないけど』と、「比較可能性＝等質性」はないままに共感すること、そして『じょうろ』や『ひしゃく』といった道具を介在させ、水を『ジャーッ』あるいは『ピューッ』と多様なイメージで提示することによりテルさんを新たな世界へ誘うことで、両者の差異は保持されたまま、部分的な『つながり』が生まれる。分化を前提とした能動的な「感情移入」や道具に介在させることで生まれる「差異を保ったまま部分的につながる」在り方——共在可能性。

「頽落」、「逸脱者」、「隔絶」を超えて、南原先生とテルさんの事例は「サイborg的共在」とも呼べる「共同存在／ともに在る」の在り方を我々に提示しているのではないか？

謝辞

本研究に協力してくださった南原先生をはじめ、いつも温かく研究に協力してくださる西特別支援学校の先生方に心より感謝申し上げます。

本研究は日本現象学・社会科学会第40回大会における「ASDのある子どもに対する特別支援教育実践の現象学の可能性——ハイデガーに着目して」（呉文慧, 2023）での発表に対し、大正大学の木村史人先生からいただいたコメントを契機として着想されました。その後、日本現象学会第47回研究大会での「なぜハイデガーが実践の記述において重要なのか——現象学的な質的研究の一つの可能性」（池田喬・呉文慧・海老田大五朗・榊原哲也, 2025）における発表と議論を経て完成しました。木村先生をはじめ、ご一緒に登壇くださった先生方ならびに議論に参加してくださった皆様に心より感謝申し上げます。

執筆にあたっては、多くの方々からご助言をいただきました。とりわけ東京都市大学の横山草介先生、昭和女子大学の浅見佳子先生、神奈川工科大学の小田切祐詞先生、武庫川女子大学の大山正博先生、独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構の生田邦紘先生、そして神戸大学大学院博士後期課程の横田慧さんから賜ったご指摘は、本稿を深めるうえで大きな支えとなりました。厚く御礼申し上げます。

また、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。ここに記して感謝申し上げます。

最後に拙論を丁寧にお読みいただき、論考の改善に向けて惜しめない助言を与えてくだ

さった査読者のお二方に心より感謝いたします。

文献

- 米国精神医学会 (2023). DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル (高橋三郎・大野裕 監訳). 医学書院. (原著 2022)
- ベナー, P (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 (相良ローゼンマイヤーみはる訳). ベナー, P (編), ベナー解釈的現象学——健康と病気における身体性・ケアリング・倫理. 医歯薬出版. (原著 1994)
- ベナー, P.・ルーデル, J. (1999). 現象学的人間論と看護 (難波卓志訳). 医学書院. (原著 1989)
- ドレイファス, L. H. (2000). 世界内存在——『存在と時間』における日常性の解釈学 (門脇俊介監訳). 産業図書. (原著 1991)
- フリス, U. (2009). 新訂 自閉症の謎を解き明かす (冨田真紀・清水康夫・鈴木玲子訳). 東京書籍. (原著 2003)
- Guldborg, K. (2017). Evidence-based practice in autism educational research: Can we bridge the research and practice gap?. *Oxford Review of Education*, 43 (2), pp. 149-161. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1248818>
- ハラウェイ, D. (2017). 猿と女とサイボーグ——自然の再発明 新装版 (高橋さきの訳). 青土社. (原著 1991)
- ハイデガー, M. (2013). 存在と時間 (高田珠樹訳). 作品社. (原著 1927)
- フッサール, E. (2015). デカルト的省察 (船橋弘訳). 中央公論新社. (原著 1950)
- 池田喬 (2018). 順応と逸脱,あるいは道徳性の自然な捉え方——ハイデガー『存在と時間』におけるダス・マン論の再読解と新展開. 現代思想. 青土社. pp. 111-125.
- 門脇俊介 (2000). アメリカのハイデガー／ドレイファスのハイデガー論. ドレイファス, H. 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. pp. 345-357.
- 河野哲也 (2013). 当事者研究の優位性——発達と教育のための知のあり方. 石原孝二編. 当事者研究の研究. 医学書院, pp. 73-111.
- 久保明教 (2025). 内在性多様性批判——ポストモダン人類学から存在論的転回へ. 作品社.
- 熊谷晋一郎 (2009). リハビリの夜. 医学書院.
- 鯨岡峻 (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. 日本評論社, pp. 1-46.
- 呉文慧 (2024). 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. 現象学と社会科学. 7, pp. 51-68.
- 呉文慧 (2025). 現象学／ポスト現象学と特別支援教育. 海老田大五郎編. 障害のある人びとの学びをどのようにデザインするか. 学文社, pp. 209-236.
- 松葉祥一 (2014). 現象学的研究を学ぶために. 松葉祥一・西村ユミ編. 現象学的看護研究. 医学書院, pp. 1-6.
- 松本卓也 (2025). 斜め論——空間の病理学. 筑摩書房.
- メルロ＝ポンティ, M. (2001). 哲学者とその影 (木田元・滝浦静雄訳). みすず書房. (原

著 1959)

村上靖彦 (2008) . 自閉症の現象学. 勁草書房.

村上靖彦 (2019) . 哲学と質的研究——現象学的な質的研究の役割と位置づけについて. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 45, pp. 1-18.

村上靖彦 (2021) . ケアとは何か. 中央公論新社.

中田基昭 (1996) . 教育の現象学——授業を育む子どもたち. 川島書店.

榊原哲也 (2018) . 医療ケアを問いなおす——患者をトータルにみることの現象学. 筑摩書房.

ストラザーン, M. (2015) . 部分的つながり (大杉高司・浜田明範・田口陽子・丹羽充・里見龍樹訳) . 水声社. (原著 2005)

辻本昌弘 (2025) . 事例研究における事例の選択について. 実験社会心理学研究. 64, pp. 70-83. <https://doi.org/10.2130/jjesp.2402>

ABSTRACT

This study examined the practical knowledge of a special-needs school teacher working with a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) by drawing on Heideggerian phenomenology, to reconsider the concept of *Mitsein* (being-with) as articulated in *Being and Time*. Using phenomenological qualitative research, the study explores how relationships with others who are regarded as difficult to communicate with are constituted in educational practice, focusing on a teacher's lived experience.

The analysis is based on interview data collected at a special-needs school and examines in detail a single case involving a female teacher, Ms. Nambara, and a junior high school student with ASD, referred to as Teru. Using Benner's interpretive phenomenological framework, three central themes were identified: "difficulty with empathy", "placing a buffer", and "leading accompaniment".

Ms. Nambara had difficulty achieving *Einfühlung* (empathy), commonly shared with typically developing children with Teru, as his interests were very specific and detail-oriented. In response, she adopted a strategy described as "placing a buffer", characterized by an attitude expressed as "I do not fully understand, but this is what you like". This approach reflects *Einfühlung* (empathy) proactively re-activated by Art of teacher, which was grounded in the acknowledgment of differences and a stance of respect that resists the impulse to comprehend or assimilate the other fully.

Furthermore, the teacher practiced "leading accompaniment", in which she used tools such as watering cans and hoses to expand and deepen the child's interests. This practice corresponds to Heidegger's notion of "liberating solicitude", as it seeks to open future possibilities for the child rather than

merely supporting the present state.

Based on these findings, this study offers a conceptual contribution to Heideggerian thought. This study shows possibility to consider Mitsein (being-with) not as simple coexistence, but as a form of “cyborg-like coexistence”, in which difference is preserved and partial connection is achieved through mediation by cognition and material tools. Thus, the relationship between the teacher and child exemplifies a mode of being-with that does not presuppose identification or complete mutual understanding but, instead, emphasizes mediated, partial, and respectful connections as a viable form of shared existence in education practice.

Key words : Autism Spectrum Disorder, Practical Knowledge, Special Needs Education, Phenomenology, Mitsein

抄録

本研究はハイデガーの現象学を援用し、自閉スペクトラム症 (ASD) のある子どもと関わる特別支援学校教師の実践知を明らかにするとともに、『存在と時間』における「共同存在／ともに在る (Mitsein)」概念を再検討することを目的とする。現象学的質的研究の立場から、意思疎通が困難とされる他者との関係が実践の中でいかに成立しているのかを、教師の経験を通して探究した。

特別支援学校において実施されたインタビュー調査に基づき、ASD のある中学生であるテルさんと関わった一人の女性教師である南原先生の事例を詳細に分析した。ベナーの解釈的現象学の枠組みに依拠して分析した結果、《共感の困難》《ワンクッション置く》《先導する寄り添い》という三つのテーマが抽出された。

南原先生は、テルさんの関心が『マニアック』であるため、定型発達児との間では自明に働く「感情移入 (Einfühlung)」が機能しないという困難を経験していた。これに対し南原先生は『私はよくわからないけど、「ここがこうなってるのがあなたは好きなのね』』という態度で子どもの視点を理解しようとする《ワンクッション置く》という方略を用いる。これは技能によって能動的に再起動された「感情移入」であり、他者を理解し尽くそうとしない「尊重」の姿勢に基づいている。

さらに教師は、じょうろやホースなどの道具を用いて子どもの興味を広げ、深める《先導する寄り添い》を実践していた。これは、相手の可能性を未来へと開くハイデガーの「垂範的顧慮」に相当する。

最後に本研究は、こうした関係を、差異を消去するホーリズムではなく、道具や認知を媒介として差異を保ったまま部分的につながる「サイボーグ的共在」の可能性として提示した。ASD のある子どもと教師の関係は、同一化や完全な理解を前提としない、新たな「共同存在／ともに在る」姿を示している。

キーワード：自閉スペクトラム症, 実践知, 特別支援教育, 現象学, 共同存在／共に在る