



Title	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求
Author(s)	呉, 文慧
Citation	臨床実践の現象学. 2024, 6(1), p. 1-16
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/93483
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求

How Do Special Needs Teacher Engage Students with Autism?

：A Phenomenological Exploration Focusing on Teacher's Practical Knowledge

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究員 呉文慧

1. 問題と目的

現象学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、これを「意思疎通困難な他者」と表記する）とコミュニケーションを成立させる実践者の実践知の研究が蓄積されている（村上, 2021）。それはそうした場合に行われるコミュニケーションが、第三者からみてとることができないのみならず、当事者自身もはっきりと自覚できないような前意識的な領域、つまり＜身体＞の次元で行われており、現象学がそうした＜身体＞を扱う学問領域であるからである（西村, 2018）。そして本研究では意思疎通困難な他者として自閉症（今日では自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder: ASD）と表記することが多いが、先行研究や研究協力者の語りとの整合性をとるために本研究では自閉症と記述する）のある子どもを、また彼／女らと関わる実践者として特別支援学校教師を取り上げる。

自閉症のある子どもが意思疎通困難な他者として表象されるのは、彼／女らが定型発達の子どもの比して異質な経験構造を有しているためである。例えば村上（2008）では、自閉症のある子どもの経験構造が、他者からの視線やスキンシップ、呼びかけ（以下、これらをまとめて「視線」と表記する）に焦点を当て現象学的に探求されている。そして定型発達の子どもの他者と視線が合うことによって間身体性の次元が形成され、その人の感情を（それがあっているにせよ間違っているにせよ）類推する前に感じ取ることができるのに対し、自閉症のある子どもは他者の視線に気がつかないか、視線に気がつき間身体性の次元が形成されてもそれが秩序を持たないために他者の視線が了解不可能で侵襲的なものになり、視線を合わせることが大きな恐怖になっていると分析した。ではこのように経験構造が異なる自閉症のある子どもに対し、実践者はどのように関わることができるのだろうか。

自閉症のある子どもと関わる実践者の＜身体＞に根ざした実践知を探求した研究として、学校教育ではなく学童保育の領域ではあるが、田代（2018; 2020）の研究があげられる。ここでは自閉症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について現象学的探求を行い、四十年にわたり学童保育に携わってきた保育士の＜身体＞は、子どもの＜身体＞と「リズムが合う」――連動、同調することで間身体的な器官として作動し、子どもの思いを言葉の経由がないままに「わかる」ことができると解釈されていた（田代, 2018）。また田代（2020）は田代（2018）の解釈を深化させ、こうした「わかる」は中動態として、つまり主体と客体の二項対立が解消され、動作や感覚の遂行主体は問われないままに「わかる」という感覚が私の中で生起している点が特徴であると述べた。

自閉症のある子どもと関わる実践者の＜身体＞に焦点を当てた田代（2018; 2020）の研究は本研究の関心と大きく重なる。しかし本研究では実践者の＜身体＞を分析する際に実践者がどのような世界に住み込んでいるか、つまり実践者の在り方という視点を導入する。実践者の在り方という視点を導入する理由は、人間存在である「現存在（Dasein）」の根本的な

在り方が「世界内存在 (In-der-Welt-Sein)」だからである (Heidegger, 2013/1927)。ここから、＜身体＞が前意識的に知を発揮できるのは＜身体＞がある文化を持つ世界のうちに住み込むことで、特定の習慣を形成していることだということが導かれる (Benner & Wrubel, 1999/1989)。そのため＜身体＞に根ざした実践知を探求する際には、＜身体＞がどのような文化、あるいは構造を持つ世界のうちにあるのか、その在り方を明らかにすることが重要だと考えられる (Benner, 2006/1994)。つまり、実践者がどのような世界に住み込んでいる存在なのかを存在論的に探究することは、実践者の＜身体＞に根ざした実践知をより深く理解することを可能にするのである (Dreyfus, 2000/1991)。

自閉症のある子どもと関わる実践者の在り方を存在論的に探求した研究として、自閉症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を現象学的に分析した呉 (2023b) があげられる。そこで教師は、自閉症のある生徒を発達させること以上に、教師自身、自閉症のある生徒、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るからこそ、適切な「枠」を生成するように＜身体＞に根ざした実践知を発揮し、生徒との間に円滑な社会的相互作用を成立させていたと分析されていた。このように実践者の在り方を分析することは、実践において発揮される実践知のみならず、なぜそうした実践知が発揮できたのかという背景を明らかにできるという利点がある。

さて、呉 (2023b) は授業場面に焦点を当てたが、本研究では生活場面における日常的なやりとりにも焦点を当てる。なぜなら授業における自閉症のある子どもに対する対話的な指導 (呉 (2023b) の言葉では円滑な社会的相互作用の成立) に際して、教師が授業以外の場面で自閉症のある子どもに対し非権威的に柔軟に関係性を移動するように関わり関係を深めていくことが肝要であることが指摘されており (Conn et al. 2020)、生活場面でのやりとりが自閉症のある子どもの教育において重要な意味を持つからである。そのため本研究では、生活場面において自閉症のある子どもと関係を深める際に発揮される教師の実践知を、教師がどのような世界に住み込んでいるのかという視点から探求することを目的とした。

2. 研究方法

A 特別支援学校 (以下、研究実施校) の中学部の担任を勤める A 先生に研究の協力をしていただいた。研究実施校をフィールドとした理由は、研究実施校が教師と生徒が合意と折り合いをつけた上での授業作りをテーマとした校内研究が多く行われているなど、教師と生徒のやりとりを重視していたためである。加えて授業研究が盛んに行われる校風があり、執筆者も一年間に渡り月一回程度フィールドワークとインタビューに協力していただき、その研究成果の報告会を通じて先生方と交流を深める等、研究実施校との間にラポールを形成していたこと、さらにそうした活動を通じて研究実施校の教師たちの世界についての想像力が執筆者の中に醸成されていたからである。

研究協力者の選定にあたっては、研究実施校の副校長、そして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、自閉症のある生徒の α さん (以下、対象生徒) 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六年の女性教師である A 先生 (以下、対象教師) を紹介していただいた。その後、A 先生に直接執筆者の研究関心を伝え、A 先生から研究への協力を承諾していただいた。

αさんはA先生が初任の時に受け持った男子生徒で当時中学部三年生であった。駅名を並べることと音楽が好きで、休み時間はずっと電子ピアノで音楽を鳴らしながら首を振るという常同行動が見られ、自分の世界に入り込んで過ごしていた。また歌詞ボードの中から、「む」という平仮名を探すという独特の遊びも好んでいた。発表会など非日常的な環境ではパニックを起こすことがあり、卒業式では退場の際にマイクを投げてしまうこともあった。

インタビューは20xx年6月に研究協力校の教室で対一で実施した。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、研究協力者の前意識的な層を引き出すことを意識することが重要だとされる (Benner, 2006/1994)。本研究においてもこれを踏まえ、「自閉症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や、印象に残っている自閉症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、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、20xx+1年2月に研究協力者に研究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。これらのインタビューデータは全てICレコーダーで録音し、その後逐語録を作成し、これを分析データとした。インタビューは一回目が約40分、二回目が約60分であった。

データの分析においては、呉 (2023b) でも依拠されていたベナーの解釈的現象学の手順を参考にした。ベナーの解釈的現象学の特徴は、研究協力者の住み込んでいる世界を研究者が想像力を用いて解釈することで、その世界の構造、あるいは在り方を明らかにし、研究協力者の実践知の探求を目指すことである (Benner, 2006/1994)。具体的な手順としてベナー (Benner, 2006/1994) 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。五つの道標とは①「状況」(どのような状況を好調／不調であると判断するか)、②「身体性」(身体に染みついた知識や意識されていない身体的な反応)、③「時間性」(未来や過去に照らした自身の理解)、④「関心事」(状況においてその人が意味深く方向付けられる、その方向付けられ方)、⑤「共通する意味」(人々の間で当たり前すぎて意識されていないこと)である。

また、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検討され承認された (承認番号：126)。ここでは対象教師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。そして対象教師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

生活場面においてA先生がαさんに対してどのように関わり、関係を深めていったのかに注目し分析を行った。結果として《自閉的な世界》、《自閉的な世界の綻び》、そして《人とつながってほしいという理想》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、【】は対象教師の行動の補足を、(...) は省略を、**太字**は執筆者の強調をそれぞれ意味する。また直前の語り以外で語りを引用する際は例えば (語り1) のように語りの番号をあわせて表記した。なお語りには、[第一回, p.1] のように、インタビューの回と逐語記録のページ数を記し、インタビューの語りをどの程度再構成したのかについての目安として表記した。

3-1. 《自閉的な世界》と《自閉的な世界の綻び》:《自閉的な世界》へ入っていく

A 先生が α さんと関わって最初にしたのは、 α さんの世界が α さんと「歌詞ボード」しかないような「自閉的な」ものであったということである。このような世界を《自閉的な世界》と名づけよう。そしてこの《自閉的な世界》において、そもそも A 先生は「人」として認識されておらず α さんとの関係を深めることができない。こうして自らが「人」として認識されていない中、A 先生は α さんの《自閉的な世界》へ「どうやって入っていけるか」を思案し α さんとの関わり方を模索する。

どうやったら (α 君の) この自閉的なこの自分と歌詞ボードだけみたいな世界に人が入るかって思ったら、それこそ α 君の場合ちょっとオーバーリアクションな、「うわっ！」って (意表をつくような関わり方がいいと思ったんです)。 α 君も心がふっとそこから揺れるような何かがあったら (私を) 人として認識してもらえかもっていうのはありました。

執筆者: そうか、人として、まず認識されないといけないですね。

いや、 (α くんも私が入らなくて) 知ってると思うんですけど、もちろん、もちろん。もちろん、知ってると思うし、って思ってるんですけど、生身の人間同士のやりとりの中で、 α 君の中に、私がどうやったら入っていけるかって思ったら、ちょっと、 α 君の意表をついてみようとか、そんなことを、当時、思っていました。(...)

関わりの中で大事にしたのは、一緒に「む」を、同じように探すとか。 α 君が、ちょっと心揺らせることには、私も一緒に喜びたいって思って、関わらせてもらいました。(...) そんな定形というか、この人とはこのやりとり (一緒に「む」を探す遊び)、みたいなのができてきた時には、うれしかったです。自分が好きなものとかを、「見つけた」って。「A 先生に報告しよう」みたいなので、私がお子の中に入ったというか、って感じた時は、素直にうれしかったです。(...) (「む」を探す時は) α 君より先に見つけてやるって思って。 α 君より先に見つけて、 α 君よりも感動してみよう、みたいな。(語り 1) [第一回, p. 3]

A 先生が α さんの《自閉的な世界》に入り込むためにまず行ったことは、 α さんが「心揺らせること」を「一緒に喜びたい」と思って関わることであった。「一緒に喜びたい」という言葉からは、「む」を見つけて α さんが喜んでいいる際に、A 先生自身も一緒に喜ぶような状態を目指していることがわかる。こうして α さんは、A 先生を自分の好きなものを見つけた時に一緒に喜んでくれる存在として認識し、自分の好きなものを見つけた際には「A 先生に報告しよう」と考えるようになる。このように、A 先生は積極的に α さんの情動を共有するように関わることで、「その子の中に入っ」ていくのである。

ここで A 先生には α さんの世界を意識的に理解するのみならず前意識的にとらえる、＜身体＞を通じた共振 (田代, 2018) によって中動的に「わかる」経験 (田代, 2020) が生じていたと考えられる。そして α さんが「心揺らせること」に対し、自分もその情動を共有するように関わり続けることは、次第に α さんと A 先生の間に「この人とはこのやりとり (一緒に「む」を探す遊び)」という「定形」の関わりのパターンを成立させていくことになる。ここで重要なのが、A 先生と α さんがただ機械的に定形の関わりのパターンを行っているのではなく、A 先生の＜身体＞が α さんと共振した結果、 α さんにとって A 先生が同

じものを同じように喜ぶことのできる感性を持った人として認識され、そこに情動を伴って定形の関わりのパターンが生まれることである。このように A 先生と α さんの＜身体＞が共振しつつ生じた定形の関わりのパターンにおいては、どちらかのみが行為の主体／客体になっている状態ではなく、二人の人間が一つの間身体的な器官を生きている (Merleau-Ponty, 2001/1957) 状態であることが予測される。そして α さんとの間に情動を共有しつつ生じる定形の関わりのパターンが生まれることは A 先生にとって「すごくうれしい」ものであり、次節で検討するようにこれを基盤として A 先生と α さんとの関係が深まっていく。

また、ここで重視されていたのは α さんが「ちょっと心揺らせること」(例えば「む」を探ること) に対して、A 先生が「 α くんよりも感動」してみせるといった関わりである。このように α さんが「ちょっと」心を揺らしたことにに対して、A 先生が「うわっ!」と「オーバーリアクション」に関わることは、 α さんの「意表をつく」ものとなる。こうして意表をつかれた α さんには「心がふっと、そこから揺れるような何か」が生じる。

α さんの心が揺れる時とは、 α さんの《自閉的な世界》が綻ぶ瞬間を指す表現である。意表をつかれ心が揺れる中で、 α さんの《自閉的な世界》は綻ぶ。ここでは、《自閉的な世界》は外部から無理やり崩壊させられたのではなく、「ふっと」自ずと「揺れる」かのように自然と綻んでいることであることに注目したい。

このように A 先生は α さんの《自閉的な世界》へ入るために、①積極的に α さんと情動を共有すること、② α さんの意表をつくこと、という二つの方略を採用していたとまとめられる。そして《自閉的な世界》が綻ぶことで A 先生は α さんに「人」として認識され、そこへ「入って」いくことが可能となる。こうした現象を《自閉的な世界の綻び》と名付けよう。では、そもそも「人」として認識されるとは A 先生にとってどのような経験なのだろうか。

(α 君から)「ちょっと、ちょっと助けて」とか(言われるようになったり)、関係づくりしていく中でそういう私に対する関わりとか、まなざしとかが子どもから、私という人でちゃんと認識してもらえて、変わったって思った時は、すごくうれしいんですけど。(…)

認識されてちゃんと自分 (α 君) が、ちょっと (A 先生を) 頼りにできたり、自分が面白いって思ってることをやってくれるって。この人とやりたいし、この人はそれを実現してくれるし。何々してくれるだけじゃなくってこの人と一緒に遊びたいとか、この人のこれと一緒にしたいみたいなのを、その子の中に入っていく、っていうような感じかと。(…)

してもらうとか、ちょっと受動的な感じではなくて、 α 君の中からも、あれをしてほしいとか、そういうことかと思います。(語り 2) [第一回, pp. 4-5]

まず、「人」として認識されるとは、 α さんが困った時には「ちょっと助けて」と「頼りにできたり」、「一緒に遊びたい」と思ったりと、 α さんが能動的に関わろうと思ひ、またそのような「まなざし」を向けられる人になることを指す。これは日々の生活の中での何らかの支援によって α さんを支え、 α さんを「受動的な感じ」にする人(=「何々してくれるだけ」の人)と対比されることで浮かび上がってきている。これは「(α くんも私が入らなくて)知ってると思う」と語られている時のような、 α さんにとって A 先生が一般的他者として現れている状況とは異なり、 α さんが能動的に関わろうと思える他者として A 先生が現

れていることとして解釈できるだろう。

このように α さんは当初《自閉的な世界》を生きているが、A先生の関わりによって《自閉的な世界の綻び》が生じ、A先生は α さんの世界へ入っていくことが可能になる。ここにおいてA先生は α さんから情動を共有することができる、能動的に関わろうと思える他者として認識されるようになっていく。

3-2. もう一つの《自閉的な世界の綻び》:《自閉的な世界》から新しい世界へ

また、 α さんの意表をつくる方法には、「オーバーリアクション」以外にも定形の関わりのパターンに「アレンジ」を加えるというものもあるという。

(自分を)目にとどめてもらうようなことをするのは何かと思ったら、 α 君が思ってもない、それこそ、自分が好きなことなんだけど、ちょっと聞いたことないことが出てきたぞ、とか(だと思ったんです)。(…)

α 君だったら、好きな駅名を並べて、それを私が勝手に替え歌で歌ってみるとか。 α 君が楽しめそうなことを、こっちがアレンジして出してみた時に、「またあれして」って言うたり。(…)好きなことはずっとグルグルして(定形の関わりのパターンを繰り返して)るんだけど、そこから、こっちもオリジナリティ出しながら返した時に、「またあれして」みたいになるのが、すごく、その子との関係づくりする上で、大事なんじゃないか、大事にしてきたって思っていて。それは、ほんとにこの学校で、いろんな先輩方から教えてもらいながら、いろんな先生たちを見ながら、やってるところっていう感じなんですけど。

執筆者: そうか。それも、ちょっと意表をつくというか、ちょっと予想外のことをしてやることとつながってるんですね。

そうですね。(語り3) [第一回, p. 2]

ここで定形の関わりのパターンについて、「好きなことはずっとグルグルして」と述べているのは、A先生と α さんの「リズムが合う」(田代, 2018)中で、それが「グルグル」と円環のように安定して変化なく繰り返される様子を表現している。自閉症のある子どもは未知・未決定な現象を避けるために既知の環境を作り出す常同行動を好むことが知られているが(村上, 2008)、ここでは定形の関わりのパターンによる安定したリズムが α さんにとって心地よい既知の環境として機能していることが予測される。しかしA先生はここで自らの「オリジナリティ」を出しながら定形の関わりのパターンに「アレンジ」を加え、 α さんの「意表をつく」ことで、あえてその安定したリズムを乱している。つまり前節において「オーバーリアクション」で α さんの心を揺らし α さんの《自閉的な世界の綻び》を生じさせていたA先生は、ここでは定形の関わりのパターンの中に自らの「オリジナリティ」を加えて α さんの「意表をつく」ことで、 α さんの「心が揺れる」(語り1)ことを期待している。具体的にそれはもともと α さんが好きだった「好きな駅名を並べ」ることに対して、A先生がそれを「勝手に、替え歌で歌ってみる」という仕方で現実化されていた。そしてA先生の「オリジナリティ」に接することで《自閉的な世界の綻び》が生じた時、 α さんはA先生の世界を垣間見ることになる。

最初はある意味、(私と α 君は)横並びで。一緒に、 α 君が「む」を探してたら、横で見とく、みたいなことから、だんだん、私の立ち位置が、こう(正面に)なってくるみたいな【横並びから正面に相對するように変化する手のジェスチャー】。(…)

正面のほうに、ちょっとずつなって。最初は、横並びだったのが、だんだんと関わってきて、同じものを見ながらも、ちょっと距離は空いてて、少し、私のそのオリジナリティも発揮しながら、正面まで行くかはわからないですけど。(…)

(α 君のことを)100%理解はできないじゃないですか。人も違うし誰でもそうだと思うんですけど。そこにとことん α 君が見えてることを、まずは想像を、私なりに膨らませる。ちょっとぬるっと、隣に入るみたいな感じから、斜めになっていって。 α 君の中でも、それが嫌じゃないとか、それが面白い、みたいなことが思うと、入っていけるんですね。

執筆者： α さん自身が、A先生のほうに、ちょっと近付いていく。

そんな感じです。 α 君も、行ったり来たりも、できると思うんです。多分、自分の好きなところ行ったり、こっち(A先生の世界)に来たり、っていうイメージなんですかね。

執筆者：勉強になります。あとは斜めに出す時って、どんなことを考えたり、感じたりしながら出されているのでしょうか。

土台はその子が好きなこととか。この子はやっぱり、すごい歌が好きとか替え歌とかが好きってことが多いんで、一緒に替え歌を歌うとか。そんな中で、あとは私がいろいろと楽しかったこととか。私が、これまでいろいろ関わってきて、面白かったって思うことを、いったん出してみた時に、あとは、子どもから返ってきたもので、またちょっと、私もいろいろとためていくっていう感じです、その引き出しを。(語り4) [第一回, p. 6-7]

ここで明らかになったことはA先生が α さんとの関係の深まりを、「私の立ち位置が、こう(正面に)なってくる」、あるいは「斜めになっていって」というように、両者の位置関係が自ずと変化していくようなものとして感じ取っていることである。では、「横並び」や「斜め」とは何を意味しているのだろうか。

まずA先生が α さんに対して「横並び」の位置にいると感じるのは、前節で見られたようにA先生が α さんと情動を共有しつつ定形の関わりのパターンを成立させている状態の時である。この「横並び」の立ち位置において、A先生は「とことん α 君が見えてることを、まずは想像を、私なりに膨らませる」ことで、 α さんと同じものを同じ向きで見ようとしている。しかしこの段階においてA先生の世界は背景化しており、それが α さんの視界に入ることはない。「横並び」とは、このようにA先生が α さんと同じ位置に立って「同じものを見」ているためにA先生の世界が α さんの視界に入らない状態であることの表現であると考えられる。つまり前節で生じた《自閉的な世界の綻び》は、 α さんの世界を変容させないまま、A先生が α さんの《自閉的な世界》のうちへ入る際の現象なのである。

これに対し、A先生が α さんに対して「斜め」の位置にいると感じるのは、A先生が自らの「オリジナリティ」を発揮し「正面の方」に移動することで、「同じものを見ながらも、ちょっと距離は空いて」いくために、A先生の世界が α さんの視界に入っている状態の時である。つまり「横並び」の立ち位置において同じ位置に立っているために視界に入らなかつ

た A 先生の世界が、「斜め」の立ち位置においては角度が変わり、そして「距離」が開いたために視界に入るようになったのである。

注目すべきは、A 先生が「正面まで行くかわからない」という語りである。A 先生の「オリジナリティ」が前景化し α さんと視線が合うこと、また A 先生と α さんとの間に生まれた定形の関わりのパターンを一種の常同行動とみなすなら、それに変化を加えられることは α さんにとって強い侵襲として経験されるはずである（村上, 2008）。実際に A 先生は別の場面で「そう（正面ではなく斜めの位置に立つことを）しないと、なかなかそれこそ開かれないじゃないですか。子どもたちは正面から来られたら（開かれない）っていうのは、思います」[第二回, p. 7] と述べている。つまり、A 先生は α さんに対して教師が「正面」に立って関わるのでは《自閉的な世界》が「開かれない」（＝《自閉的な世界の綻び》が生じない）と考えている。《自閉的な世界の綻び》が生じるのは、A 先生が α さんの「正面」ではなく「斜め」に在ると感じられる位置にいる時なのである。

「斜め」の立ち位置において重要なことは、A 先生の「オリジナリティ」が「正面」ほど侵襲的に発揮されるわけではないが、かといって「横並び」のように背景化されることもなく、侵襲性の低い形で「少し」発揮されることである。これには「横並び」の立ち位置において重視されていた α さんと同じものを同じ向きで見ようとする A 先生の姿勢が重要な意味を持つ。つまり、「斜め」の立ち位置において A 先生は α さんの見えている世界を「とことん」「想像」し尊重した上で、侵襲性を限りなく低くして「ぬるっと、隣に入るみたいな感じから、斜めに」他者として現前するのである。「ぬるっと」は、まさに摩擦をなくすこと、つまり侵襲性を低くして A 先生の「オリジナリティ」が発揮される表現である。

こうして A 先生は自らの世界と α さんの世界を行き来することが可能になるが、ここで A 先生が「 α 君も、行ったり来たりも、できると思うんです」と述べていることは重要である。つまり A 先生は、 α さんも自分と同様に互いの世界を行き来することができると——おそらく間身体的に感じているのである。 α さんにこうしたことが可能になったのは、定形の関わりのパターンのリズムが乱され、意表をつかれることで心が揺れ、 α さんの《自閉的な世界の綻び》が生じたためだと考えられる。前節の《自閉的な世界の綻び》は A 先生が α さんの《自閉的な世界》のうちへ入るものだったが、ここで生じているもう一つの《自閉的な世界の綻び》は α さんが A 先生の世界に入っていく現象なのである。

また、A 先生と α さんが互いの世界を行き来できるようになるのは、 α さんが A 先生の定形の関わりのパターンへの「面白かったって思うことを、いったん出して」みるように発揮された「オリジナリティ」に対し、それを「またあれして」（語り 3）と α さんが述べるほど肯定的に、あるいは「それが嫌じゃないとか、それが面白い」（語り 4）と否定的でない形で α さんの応答が「返って」きている時である。こうした相互のやりとりの結果、 α さんの世界は A 先生の世界の影響を受けることで少しずつ変容していく。ここにおいて A 先生の「オリジナリティ」は背景化しておらず、A 先生と α さんのどちらも「オリジナリティ」を発揮している関係が立ち現れる。

こうした関係は、A 先生が α さんの好きなことを「土台」にしつつ、自分が「面白かったって思うこと」を提案するという方略が用いられる中で実現されていた。そして、 α さんの《自閉的な世界》において行われていた定形の関わりのパターンは、互いの世界を行き来を通じて、今までになかったような新しい実践へと変容していく。以下では、 α さんが「好き」

な「替え歌」を「土台」として定形の関わりのパターンが変容していく様子を見ていく。

だからいつときは**予定をずっと歌にして2人で歌ってたりしました**。遠足の時は「X 駅に集合、そこから電車乗って、何駅、何駅、何駅。」とか言って。「その駅に集合するのは、お友達が誰ちゃん、誰ちゃん、何君、何君、何々先生、何々先生」とか、全部歌にして。そしたら、「もう一回しよう」とか言って、それを一緒に、もう一回、歌ったりっていう感じでした。 **α 君の好きなことの中で、普段から聞いている歌に乗せて、こっちはそこにちょっと歌詞を勝手に人の名前とかで付けてみる、みたいな。**(語り 5) [第一回, p. 2]

「語り 3」においても、もともと α さんが好きだった「好きな駅名を並べ」ることに対し、A 先生がそれを「勝手に、替え歌で歌ってみる」といった仕方で「オリジナリティ」を発揮することで、「一緒に替え歌を歌う」という実践を行っていた。加えてこの「語り 5」では、 α さんが「普段から聞いている歌に乗せて」、「予定」や「人の名前」などの「歌詞を勝手に」付けるという実践を行ったことが語られている。

それらは α さんが「またあれして」(語り 3)、あるいは「もう一回しよう」(語り 5) と言うほどに α さんにとって「それが嫌じゃないとか、それが面白い」(語り 4) といった経験として積み重なっていく。こうして両者の「オリジナリティ」が相互に発揮されたことによってこれまでの定形の関わりのパターンになかった新しい実践が生み出されている。注目すべきはこうした実践が A 先生だけでも α さんだけでも生まれなかったことである。このように A 先生が「斜め」に立っていることで《自閉的な世界の綻び》が生じ、 α さんは自分自身と A 先生の世界を行き来するようになる。こうした行き来の中 α さんの世界は変容し、これまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践が生み出されている。

さらにここでは α さんがこれまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践を生み出さないこと、つまり α さんに世界を変容させない自由があることに注目したい。

(α 君にとって) ちょっと**質の違う**みたいなものが入ってきた時に、その子の好きだったことが**広がる**のか。**全然、失敗もあります、たくさん。全部が全部、受け入れられたわけでもなくて。やりとりの中で、広がらせたいっていうのが、思ってた。**

だから、もちろん失敗もあって、そんなものよりも、こっちのほうがいいっていうことも、たくさんあるんですけど、人とやりとりをするっていう中で、それが、例えば、ちょっと意表をつかれたことだったりとか、じっくり、同じことにずっと付き合ってもらってるっていうことも。**やりとりかと思えます、大事にしたいのは。**(語り 6) [第一回, p. 4]

A 先生が「オリジナリティ」(語り 4) を発揮し「ちょっと質の違う」世界が α さんの前に現前しても、それは「全部が全部、受け入れられ」ることはない。このように「その子の好きだったことが広がる」ことが「失敗」したとしても、それ以上に A 先生が大事にしたことは「ちょっと意表をつかれた」り、「同じことにずっと付き合ってもらっ」たりといったように、A 先生と α さんの間で「やりとり」が行われることである。では、なぜ「やりとり」が重要なのだろうか。

3-3. 《人とつながってほしいという理想》

A先生はその理由を「人を嫌いな人にはなあってほしくない」ためと語る。

すごく大きな理想みたいになっちゃいますけど、やっぱ独りでずっと生活するって、無理じゃないですか。(…) やっぱ他人って、どこにでもいるし、その人たちが、全員敵というか、恐怖みたいになっちゃったら、生きづらいかって思います。孤独感みたいなのあるだろうし、周りが全員、ちょっと怖い人たちだったら、生きづらいかっていうのはあって。(…)

ほんとに根元には、人を嫌いな人にはなあってほしくないと思います。好きまで行けたらいいですけど、自分のことも含めて、嫌いではいてほしくないって思います。(…)

私たちもちょっと豊かに生きていくみたいなのところでは、人間らしく生きていくのには、やっぱいろんな集団とか、いろんな場とかに行くみたいなの、ある種、必要な時期もあるじゃないですか。(…) やっぱ、人とつながりたいって、きっと、みんな思ってるし。そのきっかけじゃないですけど、やっぱ、先生との間でも、人との間で、こんなふうに関係が結べている、みたいな。そこでも好きなことやって、いろいろとこんなふうに広がるし、増えてきたみたいなのは、大事かっていうふうに思います。(語り7) [第一回, pp. 11-12]

A先生の実践を方向づける「根本」には、αさんのような「自閉的な子」に「人を嫌いな人にはなあってほしくない」という「理想」があった。それは「豊かに生きていく」ためには「いろんな集団」や「いろんな場」に行くことが「必要な時期」もあるからである。そのため、A先生はαさんのような「自閉的な子」が、「人との間」で、「好きなこと」が一緒にできること、またそれが「広がる」という経験を積むという「やりとり」(語り6)をすることそのものを重視して関わっていた。このように、他者が自らの「好きなこと」を共有してくれる存在になること、そしてその「好きなこと」が「広がる」という世界が変容する経験は、αさんにとって肯定的なものとして積み上がっていく。こうした「やりとり」はαさんのような「自閉的な子」の中に「人とつながりたい」という思いが生まれる「きっかけ」となり、αさんが「豊かに生きていく」ことにつながっていく可能性が広がる。「語り3」では、A先生がこれまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践を生み出すことが「その子と関係づくりする上で、大事」なことだと述べていたが、それはこうした他者との肯定的な「やりとり」を重視していたためだと考えられる。

以上のようにA先生の実践の「根本」には「自閉的な子」に対して「人を嫌いな人にはなあってほしくない」、あるいは「人とつながりたい」と思ってほしいという「理想」があったことが明らかになった。こうしたA先生の実践を方向づける「根本」にある「理想」を《人とつながってほしいという理想》と名づける。

対象教師の語りの分析をした結果浮かび上がってきたテーマは、《自閉的な世界》、《自閉的な世界の綻び》、《人とつながってほしいという理想》であった。まず対象生徒の《自閉的な世界》に入ることができなかった対象教師は、対象生徒と＜身体＞と共振させ、対象生徒との間に情動を共有しつつ生じる定形の関わりのパターンを成立させていた。さらに

ここから対象教師はオーバーリアクションなどで意表をつくことで《自閉的な世界の綻び》を生じさせ、対象生徒の《自閉的な世界》に入ってしまった。ここで対象生徒は対象教師を自らと情動を共有できる存在としてまなざし、《自閉的な世界》に他者を受け入れる余地が生まれている。この《自閉的な世界の綻び》において注目すべきは、対象教師のオリジナリティが対象生徒に対して現前していないということである。しかし対象教師は対象生徒との関係を深めるためには自らのオリジナリティを発揮し、これまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践を生み出すことが重要だと考えていた。問題は、対象生徒の世界を変容させるために正面からオリジナリティを発揮することが対象生徒にとって侵襲的で困難だったことである。そこで対象教師は限りなく侵襲性の低い仕方で、オリジナリティを発揮することで、もうひとつの《自閉的な世界の綻び》を生じさせ、対象生徒が自らの《自閉的な世界》から対象教師の世界へ一步踏み出すことを可能にしていた。こうして対象生徒は対象教師を自らの楽しいことを広げてくれる肯定的な存在としてまなざすようになる。そして対象教師と対象生徒が互いの世界を行き来する中で、対象教師と対象生徒は互いにオリジナリティを発揮しながらこれまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践が生み出されていった。最後に、これらの対象教師の関わりを支えていたのが自閉症のある生徒に対する《人とつながってほしいという理想》であった。

4. 考察

本研究の目的は、生活場面において自閉症のある子どもと関係を深める際に発揮される教師の実践知を、教師がどのような世界に住み込んでいるのかという視点から探求することであった。以下では対象教師の世界の構造を、ベナー(Benner, 2006/1994)の五つの道標の中から特に語られることの多かった「身体性」(以下、文脈に応じてほぼ同義の<身体>とも言い換える)、「関心事」、そして「状況」に焦点を当てて考察する。

まず対象教師の「身体性」の特徴は、対象生徒の世界を変容させるようにその知性を発揮させていたことである。意思疎通困難な他者に対し相手の立場に立つことでその世界を尊重すること(村上, 2021)、あるいは自閉症児のことを<身体>の共振を通じて理解すること(田代, 2018; 2020)の重要性はこれまでも議論されてきた。対象教師も対象生徒と「横並び」の関係であると感じている時は、対象生徒と<身体>を共振させた上で、対象生徒の世界を変容させないまま対象教師が対象生徒の《自閉的な世界》のうちへ入るように関わっている(語り1)。ここでの対象教師の関わりは先行研究と共通しているが、これと同じくらい、あるいはそれ以上に「その子と関係づくりする上で、大事」(語り3)にしていたことが対象生徒の「好きなこと」が「広がる」(語り6)こと、つまり対象生徒の世界を変容させることであった。このように対象教師の<身体>は対象生徒の世界を変容させるように知性を発揮していたのである。

教育の本質を現象学的に探求した中田(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ものであると指摘している。そして教育が成立するとは、例えば三平方の定理の証明の手続きを理解するのみならず、学んだ子どもの世界が一変しこれまでとは直角三角形の見え方が変わることでであると述べる(中田, 1996)。一方、子どもに対して世界の変容を迫ることは大きな侵襲性を孕むため、「将来のために」や「或る目的のために」という暗黙の前提を子ども自身も受け止

め、教師と子どもが互いに了解することなしには成り立たない（中田, 1996）。

しかし、重度の自閉症のある子どもはこうした暗黙の前提を理解することが困難であり、またこだわりが強く自らの世界を堅持しようとする傾向があるため、教師の世界を変容させようとする関わりは彼／女らにとって単なる侵襲となってしまう、彼／女らの世界に全く影響を与えないことが多い（中田, 1984; 1996）。このように教育の本質が子どもに世界の変容を迫ることであるのに対し、自閉症のある子どもにはこうした関わりが困難であるというジレンマを、本稿では＜自閉症教育のジレンマ＞と名づけよう。これに対し、対象教師の＜身体＞は生徒の「好きなもの」を「土台」としながら――生徒の世界を尊重しつつ、より侵襲性の低い仕方で自らの「オリジナリティ」を発揮し、生徒に自らの世界を見せるように彼／女らに関わることで＜自閉症教育のジレンマ＞に対処していた（語り 3, 4）。

なお、授業場面に着目した呉（2023b）において、教師は自閉症のある生徒の世界を尊重しつつも教師自身の意図（や物の特性）も満たされるような授業の「枠」を設定し、生徒に長い時間をかけてその「枠」と向き合わせるという仕方で＜自閉症教育のジレンマ＞に対処していた。これは、「枠」と向き合う中で生徒のやりたいことが広がったり、教師からの提案を受け入れたりできるような土壌が育つからである。これに対し、生活場面に着目した本研究では、対象生徒の「心揺らせること」を「一緒に喜びたい」という考えから「定形」の関わりのパターンを生み出していたため（語り 1）、対象教師の意図が満たされるような「枠」は設定されなかった。ここから示唆されるのは、授業場面に比して生活場面での関わりにおいては教師の意図――世界がより前景化しにくいということである。そのため、例えば「定形」の関わりのパターンに対して自らの「オリジナリティ」を出して「アレンジ」をする（語り 3）というように自らの世界をあえて見せるような工夫が必要だったと考えられる。

以上では教師の＜身体＞に根ざした実践知を考察したが、本研究ではこれに加えこうした対象教師の＜身体＞に根ざした知性が発揮される背景として機能する世界の構造を探究した。本研究ではこうした背景として、以下の二つの観点から明らかにすることができた。一つは、対象教師が対象生徒に対して《人とつながってほしいという理想》を抱いていたこと（語り 7）、つまり対象生徒に「人とつながりたい」（語り 6）と思ってほしいという「関心事」があったことである。これと関連してもう一つは、対象教師は対象生徒に対して「正面」や「横並び」ではなく、「斜め」に立っているように感じる関係をより望ましい「状況」として意味づけていたことである（語り 4）。

従来の自閉症教育では自閉症のある子どもの特定の能力の欠陥に焦点を当ててその向上を目指す実践が多かった（呉, 2023a）。例えば自閉症のある子どもは対人葛藤の解決スキルである「相互交渉スキル」が低いことを向上させる支援プログラムを実施する（長峰ら, 2015）と考えるのはその典型である。つまりこれまでの自閉症教育は、多くの場合自閉症のある子どもの特定の能力の向上に「関心事」があったといえる。一方、こうした実践には、自閉症のある子どもを操作する客体としてみなし、彼／女らが自発的行為者である点を軽視する危険性がある（河野, 2013）。このような自閉症のある子どもの世界が尊重されない関わりは自閉症の子どもに対して単なる侵襲となりやすく（中田, 1984; 1996）、「正面」に立つような関係になってしまう（語り 4）と考えられる。これに対し、対象教師は対象生徒に対し《人とつながってほしいという理想》を抱き、対象生徒の特定の能力の向上よりも対象生徒が「人とつながりたい」（語り 6）と思うようになることに「関心事」を向けていた。

そのため対象生徒に対し「やりとり」（語り5）を通じて他者が自らの「好きなこと」を共有したり「広」げたりする存在であることを伝えるように関わる（語り6）ことで、対象生徒が他者を肯定的な存在としてまなざすきっかけとなることを目指していた。このような「関心事」があったからこそ、対象教師は対象生徒の特定の能力を向上させようと「正面」に立つような関係ではなく、「横並び」のように生徒の世界を尊重しつつ、より侵襲性の低い形で「斜め」に立つような関係を望ましい「状況」であると感じていたことが予測される。

以上より、対象教師は自閉症のある生徒の世界を尊重しつつもそれを変容させることを目指す「身体性」を有すること、その背景として自閉症のある生徒に人とながつながってほしいという「関心事」があり、また「正面」や「横並び」ではなく「斜め」に立つような関係をより望ましい「状況」だと感じるという構造の世界に住み込んでいたことと整理できよう。

最後に、自閉症のある子どもや教師の特性、そして状況によって＜自閉症教育のジレンマ＞への対処は様々であることが予測される。これを本研究の課題とし、今後は様々な自閉症教育実践における差異や共通性（Benner, 2006/1994）を探究することをあげたい。

謝辞

インタビューに快く協力してくださった A 先生をはじめ、いつもあたたかく迎えてくださった A 特別支援学校の先生方や児童・生徒の皆様に感謝申し上げます。本論文の執筆にあたっては指導教員の神戸大学の赤木和重先生や同ゼミのメンバー、同じく神戸大学の稲原美苗先生、そして東京都市大学の横山草介先生が主催する研究会のメンバー、さらに千葉経済大学の馬場大樹先生に多くのご指導やご助言をいただきました。本当にありがとうございました。また、本研究は公益財団法人俱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。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。

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執筆者の博士論文（令和5年度）の一部を加筆修正したものです。

引用文献

- Benner, P. (1994) / 相良一ローゼンマイヤーみはる訳 (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, 93-118 / Benner, P 編 (1994) / 相良一ローゼンマイヤーみはる監訳 (2006), 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.
- Benner, P. & Wrubel, J. (1989) / 難波卓志訳 (1999). 現象学的人間論と看護. 医学書院.
- Conn, C., Lewis, M., & Matthews, S. (2020) An analysis of educational dialogue as support for learning with young pupils with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 251-265.
- Dreyfus, L. H. (1991) / 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, M. (1927) / 高田珠樹訳 (2013). 存在と時間. 作品社.

- 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, 73-111／石原孝二編 (2013) , 当事者研究の研究. 医学書院.
- 呉文慧 (2023a) . ASD のある子どもに対する教師の実践の類型化：社会的相互作用に着目して, 神戸大学発達・臨床心理学研究. 22, 48-56.
- 呉文慧 (2023b) 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求, 質的心理学研究. 22, 7-24.
- Merleau-Ponty, M. (1959) ／木田元・滝浦静雄, 訳 (2001) . 哲学者とその影：メルロ＝ポンティ・コレクション 2. みすず書房.
- 村上靖彦 (2008) . 自閉症の現象学. 勁草書房.
- 村上靖彦 (2021) . ケアとは何か. 中央公論新社.
- 長峰伸治・入野奈穂・野村香代・望月直人・辻井正次 (2015) . 自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児・者に対する相互交渉スキル支援プログラムの実践と効果 (その 1)：認知面への効果を中心に, 聖隷クリストファー大学看護学部紀要. 23, 11-25.
- 中田基昭 (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.
- 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.
- 西村ユミ (2018) . 語りかける身体：看護ケアの現象学. 講談社.
- 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と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. 67, 515-525.
- 田代和美 (2020) . 身体感覚を伴う保育者の子どものわかり方：保育者が子どもの状態を中動的に語ることと身体との関係, 日本家政学会誌. 71, 695-702.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to ontologically explore teacher's practical knowledge that is demonstrated when developing relationships with children with autism in daily interaction.

Method: One special-needs school teacher was interviewed, and the data were analyzed based on Benner's interpretive phenomenology.

Results: First, the target teacher felt that the target student lived in an "autistic world" where only the student and his favorite subject existed. Therefore, the teacher tried to react positively in a same manner as the target student when he found something that the student liked, so that the student would learn to regard the teacher as a being with whom he could share emotions. In the course of these interactions, a formulaic pattern of interaction was established between the target student and the target teacher, in which the target student and the teacher interacted in this way. In response to this pattern, the target student's mind was shaken by the target teacher, who made a surprise by overreacting and so on, creating a "slit in the autistic world" and entering into the target student's "autistic world". In this kind of relationship where the teacher feels "side by side" with the student, the teacher's originality is not present in front of the student. However, the target teacher believed that it was important to demonstrate their originality to each other in order to deepen the relationship with the target student. The problem was that it was difficult for the target teacher to "directly" demonstrate their originality in order to transform their world, because it was invasive for the student. Therefore, the target teacher tried to be as original as possible in a less invasive way. By creating a "slit in the autistic world" again, the subject student was able to step out of his own "autistic world" and into the world of the target teacher. In this kind of relationship in which the target teacher felt that she was positioned "diagonally" to the target student, both parties were able to demonstrate their originality and create a new practice that had not existed in the conventional pattern of relationship. Finally, the target teacher's relationship with the student with autism was supported by her "hope for connecting with others."

Discussion: It became clear that the target teacher was inhabiting a world of structure with three characteristics. First, the target teacher had a "embodiment" that aimed to transform the autistic student's world while respecting it. Second, as a background to this, she had a "concern" for the autistic student to connect with others. Lastly, the target teacher lived in the world where she felt that a relationship in which she stood "diagonally" rather than "directly" or "side by side" was a more desirable "situation".

Key words : autism, ASD, practical knowledge, special needs education, phenomenology

要旨

目的：生活場面において自閉症のある子どもと関係を深める際に発揮される教師の実践知を存在論的に探求することであった。

方法：特別支援学校教師一名にインタビューを行い、そのデータをベナーの解釈的現象学に基づいて分析した。

結果：まず対象教師は、対象生徒が自分と自分の好きな対象しか存在しない《自閉的な世界》に生きていたと感じた。そのため、対象教師は、対象生徒が好きなものを見つけた際に、自らも対象生徒と同じように喜ぶように関わることで、対象生徒が対象教師を自らと情動を共有できる存在としてまなざすようになることを目指していた。こうしたやりとりを続けるなかで、対象生徒との対象教師との間に、この人とはこのやりとりをするという定形の関わりのパターンが成立していった。この定形の関わりのパターンに対し、対象教師はオーバーリアクションなどで意表をつくことで、対象生徒の心を揺らし《自閉的な世界の綻び》を生じさせ、対象生徒の《自閉的な世界》のうちに入っていった。このような対象教師が対象生徒に対して「横並び」であると感じる関係においては、対象教師のオリジナリティが対象生徒の前に現前していない。しかし対象教師は対象生徒との関係を深めるためには互いのオリジナリティを発揮することが重要だと考えていた。問題は対象生徒の世界を変容させるために「正面」からオリジナリティを発揮することが、対象生徒にとって侵襲的であるために困難だったことである。そこで対象教師は限りなく侵襲性の低い仕方でオリジナリティを発揮するように対象生徒関わっていた。こうして再び《自閉的な世界の綻び》が生じることで、対象生徒は自らの《自閉的な世界》から対象教師の世界へ一歩踏み出せるようになっていた。このような対象教師が対象生徒に対して「斜め」に位置すると感じる関係において、両者は共にオリジナリティを発揮し、これまでの定形の関わりのパターンにはなかった新しい実践を生み出していた。最後にこれらの対象教師の関わりを支えていたのが自閉症のある生徒に対する《人とつながってほしいという理想》であった。

考察：対象教師は自閉症のある生徒の世界を尊重しつつもそれを変容させることを目指す「身体性」を有すること、その背景として自閉症のある生徒に人とつながってほしいという「関心事」があり、また「正面」や「横並び」ではなく「斜め」に立つような関係をより望ましい「状況」だと感じるという構造の世界に住み込んでいたことが明らかになった。

キーワード：自閉症, ASD, 実践知, 特別支援教育, 現象学