

発達の遅れがある子どもと「共にある」保育実践の一考察 ～インクルーシブ保育を考える新たな観点の可能性を求めて～

五十嵐 元子*, 川尻 泰樹**

A case study of including the children with and without disability : Exploring the possibility of another point of view about inclusive early childhood care and education

Motoko Igarashi*, Yasuki Kawajiri**

Abstract

The case study is discussed about building peer relationships among the children with and without disability by analyzing interviews of the nursery's teachers. The peer relationships between children with and without disability seemed to be built in sharing nursery life for 18 months through the result of the interview's data. The nursery's teachers refused our proposal, although the teachers felt that the children interacted with each other. Actually, the teachers were not sure whether the peer relationships had been built among the children with and without disability. In Japanese early childhood care and education, the inclusion places importance on children's participation in activities and playing and the acceptance of the difference. This practice in which the teachers are trying to be with the child with disability, is proposing to explore another point of view when we'll discuss about inclusion of children with disability in early childhood care and education.

本稿は、保育者へのインタビューを通して、中程度の発達の遅れと自閉的傾向をもつ子どもとその他の子どもとの関係性の変容について考察した。おおよそ1年半の間に、子どもたちは仲間関係を構築してきたかのように見えたが、保育者にとってはそうと肯定できない一方で、互いが影響しあい育ちあっていないと言いつつ切れないところに、保育への戸惑いを見せる。日本の幼児期における保育・教育におけるインクルージョンは、一人ひとりの子どもの参加と多様性を受け入れることを重視する。この保育者の障害児と共にあろうとする保育実践は、この先、私たちがインクルーシブ保育を考察するための新たな視点を示唆している。

1. はじめに

インクルーシブ保育とは、浜谷 (2014)¹⁾によれば「子ども一人ひとりの多様性と基本的人権を保障して、どの子どもも保育の活動に参加することを実現する」保育であるとし、一人ひとりの子どもの意見表明を尊重しあえるような活動・遊びの設定、及び子ども同士の関係性を重視する (浜谷・五十嵐・芦澤2013)²⁾。一方で、河合 (2011)³⁾は、これまでの障害児保育の実践の中に、「どんなに障害や困難をかかえていても子ども期から排除されることなく、かけがえのない仲間や集団の中で一人ひとりがその子らしく輝き豊かに発達していくことがめざされてきた」ものがあり、それこそがインクルーシブ保育の姿なのではないかと述べている。

実際に、発達に困難がある子どもたちへの保育実践、

実践記録、学術論文は相当量積み重ねられてきている。特に困難や障害がある子どもとそうでない子どもとの相互作用に関する研究・実践記録に着目すれば、それぞれの子どもが充実した園生活を送り、かかわり合い、互いに育ちあうプロセスを重視し、子どもの間を取り持つ保育者の実践の中身が明らかにされてきた (二宮2014⁴⁾; 宇田川2014⁵⁾; 湯澤・湯澤2010⁶⁾; 安曇2009⁷⁾; 全国保育問題研究会編2001⁸⁾など)。

本稿もこれまでの実践研究と同様に、中程度の発達の遅れがある子どもを対象に、他の子どもとの関係性と保育者の実践について、保育者のインタビューデータと保育記録から描き出そうとした。しかし、ある出来事がきっかけで、そのデータを再考する必要性に迫られたのである。したがって、本稿は、筆者が描き出そうとしたものとその後の再考について、保育者の語

りを中心に、事例研究を行い、そこから何が見えてくるのかを論じてみたい。

2. 問題の所在：仲間関係の解釈

Q児は中程度の発達の遅れがあり、4歳児クラスの半ばに入園してきた。このエピソードは5歳児クラスの後半で出てきた姿を、保育者が語ったものである。

私とQの二人で、かくれんぼをしているとき、Yちゃんが『何やってるの?』って言ってきたので、“あ、そうだ、Yちゃんだったらいけるかも”って思って、『Yちゃんも一緒にやらない?』って誘ったんです。それで、私はYちゃんと一緒に隠れて、『Qくん』って呼ぶと、Qがなんかはっとしてやってきてね。私とYちゃんが『あれ!見つけた!!』と言うと、Qはニコニコしていました。それで、なんとなくYちゃんも『次は私がオニやるから』と言って、なんとなく本当に簡単なんですけどね、それでYちゃんが隠れるときには、私とQが、おんぶしながら、『見つけた!』って…

当初、Q児とクラスの子どもたちがどのように関係を培ってきたのか、保育者へのインタビューを通して明らかにすることが研究目的だったので、担任保育者を挟んで、Q児とクラスの子どものYちゃんが楽しそうに遊んでいる姿を聞き、両者の間に良質な心地よい仲間関係が培われているのだろうと期待した。そして、第2回目のインタビューを終え、内容のまとめを確認のために保育者に読んでもらった後、保育者は「待った」の声とともに、次のように語った。

(Q児は、仲間との関わりが) 楽しくって来ている、という形に思えたんです。でも私たちの中では、そこまでQ君がそら組の子どもたちに対して、積極的に友達が好きだから、かかわりたいという姿勢には捉えられなくて、でも確実に彼は変わってきてますし…Q君も他の子どもも影響しあいながら、育ちあっているとは思うんですけど…

この保育者の発言に、正直に言えば、困惑した。先このエピソードを聞いたとき、筆者はQ児とYちゃんは担任保育者を介して、かくれんぼを楽しんでいると思っていたし、Yちゃんの名前が、Q児とセットで保育記録にもよく登場していたので、良い関係が築き上げられていると考えていたからである。だが、Q児と他の子どもとの仲間関係を、迷いつつも、否定した保育者の言葉をなかつたことにはできない。“子どもたちは主体的に互いの存在を求め、かかわりあっているわけで

はない、でも育ちあっていると思う”という保育者の言葉を真摯に受け止め、Q児と他の子どもとのかかわりについて、再考する必要があるだろう。

以上の問題意識のもとに、本研究は、二つの視点から、Q児と他の子どもとの関係とその変容プロセスを考察する。

はじめに、Q児と他の子どもとのかかわりと保育実践のプロセスを検討する。次いで、保育者が、なぜ筆者の解釈を拒みつつ、それでもQ児と他の子どもが互いに影響しあいながら育ちあってはいると否定しきれない部分があるのかを読み解く。

3. 方法

3-1 研究協力者と研究方法

関東圏内の中規模保育園の担任保育者2名・主任・園長に合同インタビューを3回(合計約6時間)実施。第1・2回目は、Q君が入園してから5歳児クラス1月までの姿と他の子どもとのかかわりに関する経過、保育者が実践してきたことを聞き取った。さらに、これまでの保育記録とそれをまとめた年表(園長による)、巡回相談(月に1回)の記録、インタビューアの観察記録を総合し、Q君と他の子どもとのかかわりの変容と保育者の実践を整理し、解釈を行った。この解釈に基づいて、第3回目のインタビューを実施し、保育者に意見を求めた。

本報告は、まず、第1・2回目までのデータを通して、Q君が入園してから5歳児クラス1月までの他の子どもとのかかわりにおける変容を整理する。次に、第3回目のインタビューデータをもとに、Q君と他の子どもとのかかわりと保育者の実践のプロセスを再解釈し、発達の遅れがある子どもを含めた保育に、保育者がどのように向き合うのかを考察する。

3-2 事例概要

Q児：中度発達遅滞・自閉的傾向。入園当初の発達年齢は1歳前後。言葉は「うー」「いー」という発声からジャルゴンが主だったが、オウム返しや有意語が3・4つ出てくる。理解面では、簡単な言語指示(「…とってきて。」「お外に行くよ。」等)に応じることができる。入園当初、通りすがりの子どもにかみつくなどの行為や他の子どもが近づくとすっと避けていく姿があった。砂や水を手で触り、手に受けて落とし、その感触を楽しんでいた。

クラスの運営体制に担任保育者2名。うち1名はQ児の担当(加配)保育者の役割を担う。Q児の担当は1～

2週間で交替していた。

4. 保育者との関係を基点に他の子どもとの関わりが徐々に増えていくプロセス

Q児と他の子どもとの関係の変容過程は、①担任保育者との愛着関係の成立期、②担任保育者との関係を基点にクラスの子どもの活動や遊びに関心をもつ時期、③クラスの子どものとそうでない子どもとを区別する時期、④互いの関わり合いが増え、居心地の良い関係へと発展する時期の4つに整理した。なお、②と③は時期的には重なっている。それは、Q児と担任保育者との関係からクラスの子どものかかわりへと広がっていく移行期として捉えることができるが、ここではその様子を分かりやすく記述するために、別の項に分類した。

4-1 担任保育者との愛着関係の構築（入園から3か月強：4歳児クラス9月～11月）

Q児が入園した直後、担任保育者は、安心して園生活を送ることができるよう、担当を決め、Q児の動きに合わせていき、自分に何ができるのかを探っていた。すると、1か月後、Q児は、朝、一番に自分についている人が、今日1日自分と一緒にいる人という理解が促されていき、2か月後には担任保育者とそうでない保育者を区別するようになっていた。Q児との愛着関係が出てきた喜びを次のように語っている。

午睡時、そばに他の人が来た時に泣いちゃうとか。そういうのが、担任とそうではない大人との区別がついてきてる。担任としては嬉しいみたい。あらあらみたいなの感じのね。それまで誰でもよかったのが、そうでもなくなってきたぞっていうのが見えて。

その一方で、担任保育者は、今後のQ児への保育に悩むようになっていた。このままQの好きなようにさせていいのか、何かひとつでも園でできることを促していったほうがいいのではないかと。その後、巡回相談や同僚との話し合いを通して、“1年間様子を見て、Qが安心して園で過ごせるようにすること”“Qが自分を表現できるような担任保育者との関係を作ること”が重要であるという意見を聞き、迷いが消えたという。

4-2 担任保育者との関係を基点にクラスの活動に部分的に興味を持つ（4歳児クラス12月～）

先の巡回相談で、担任保育者は、話題に挙がっていたテレビ番組を見て、Q児の姿と重ね合わせ、考えたときに、Q児への思いが変わっていく。

それこそ、東田さん⁹⁾の番組を見た時に、今まで自分はQのことを考えてやってたけど、やっぱりそれって自分本位でしか、今もそうなのかもしれないけど。自分本位で、一方的にしか見てなくて、Qの中では自分が思ってるよりももっといろんなことを思っていて。もっといろんなことをやりたがっていて。だけどそれを言葉に出せなかったり、態度としても表せなかったりっていうだけなのかもしれない。

これまでも、保育者は、Q児の気持ちを推測して代弁し、他の子どもが何をしているのかを伝えていたが、それに加え、上記の理解をもとに「Qもやってみる？」など、Q児なりの状況理解や思いがあることを尊重し言葉をかけるようになっていった。

それから4歳児クラスの年度末に近い時期、Q児の新たな側面を発見する。年度末の発表会に向けた劇練習で、担任保育者は、Q児が参加できそうなパートを探し、見るところから始め、練習へといざなった。その時には、Q児が嫌になったら無理強いしないという方向で保育を進めていった。

(練習の時) Qは膝に座ってわりと見ていたので、もしかして、これはなんとなくやってるっていうか、興味が全くないわけじゃないのかもしれないって。まずそこがあって。実際に発表会も参加して…。振り返ると、もしかして、みんなとこうしてやるのは興味がちょっとはあったんじゃないか。みんなじゃなくても、音楽とか見聞きするのは、嫌いじゃないんじゃないかとか。ただ単に、ふらふらあっち行ったり、こっち行ったりしてたわけじゃない姿がちょっとこころへんで見えてきたのかなって。

劇の発表や練習を通して、Q児がクラスの活動に関心を部分的にも向けるようになり、彼の探索行動の理解が深まっていく。

“Q児が本当に喜んで劇の活動に参加していたのかは分からない。だが、Q児が分からないだろう、嫌がるだろうと思って、活動を提案しないのは、逆に保育者の一方的な決めつけになってしまう。”このように考えた担任保育者は、これ以降、Q児にクラスでの活動や遊びに誘いつつ、その反応を見ながら、対応するようになる。

4-3 クラスの子どもと他クラスの子どもを区別する

Q児は、入園から3か月間（4歳児クラス9月～11月）、他の子どもたちが近づいてくるとすっと逃げ、時々、近づかれると、他の子どもの顔をつねったりなどしていた。殆どの子どもに対して、同じような反応

し、クラスの違いが分かっている様子もなかった。だが、劇の活動の前後あたり（4歳児クラス12月・1月）から、クラスの特定の子ども二人からの働きかけに嬉しそうにしている姿や自分から近づいていく姿が出てきている。さらに4歳児クラスの3月の記録に、“子どもたちが遊んでいる姿を楽しそうに見ていた”という記述があり、Q児がクラスの子どもに関心を持ち始めていることが分かった。5歳児クラスに進級すると、Q児は同じクラスの子どもとそうでない子どもとを区別し、態度に違いが出てくる。

他のクラスと合同で食事をして、好きな遊びをしているときに、他クラスの子どもに声をかけられたのが嫌な気持ちになったのか、ぎゅっと顔をつねちゃって。同じクラスの子どもがQに抱き着いたりしても、Qは（嫌な）反応しないけど、他のクラスのことと同じことすると、Qの中の気持ちが波たつというか。そういうのは見えたので、Qの中で、同じクラスの子どもとそうでないクラスの子どもとの関係の違いがあるんだということは色々なところで感じた。

常に担当保育者がQ児についていたが、その関係を基盤に、特定の子どもとのかかわりができ始め、クラスの子どもたちに関心を持ち始めたと思われた。

4-4 (Y児との) 関係の深まり～共に居心地よく過ごす仲間関係への期待

5歳児クラスになってからは、Q児は嫌な時はその場を立ち去ることもあったが、自分のクラスにすることが多くなっていく。特にYとの関係は深くなっている様子で、“Qが砂場で遊んでいて、Yが同じように遊んでいると、Q児からYに寄り添って座る”など、Q自身が他の子どもに接近する姿が挙げられている。また、プールの時、“Q児が、友達がくるのを待っている”という記録が残っていた。一方で、Yとは別の子どもたちがQ児の絵を見て、何を書いているのかを解説したり、Q児の姿が見当たらないと「ご飯だよ。」「おやつだよ。」と声をかけるようになっており、それにQ児が反応するときもあった。また、Q児にとって、逃げ場であった階段の踊り場には、一息つきたいクラスの子どもがやってきて、互いに穏やかな時間を過ごす場面も見られるようになってきた。

さらに、Q児にとって、このクラスが自分のいる場所と思っているのではないかというエピソードを保育者は以下のように語っていた。

散歩の時、たまたまQについていたのが主任で、抱っこしてって言ってたけど、『抱っこしません。歩いて

ください。』と返すと、しゃがみこんでなかなか歩こうとしないのに、クラスが角を曲がって見えなくなると、慌てて、歩いてね。で、見えるとまたしゃがんで・・・

このように徐々にQ児と他の子どものかかわりが出てきており、互いに親しみや関心を持つようになってきていると思われた。

4-5 一連の出来事群の総合

2回のインタビューと保育記録を総合すると、Q児と担任保育者・他の子どもとの関係性を次のように解釈できる。

Q児は担任との関係を基盤に、クラスの特定の子どもとのかかわりから少しずつ周りへと関心が広がっていき、関係が増えていった。それを支えていたのは、①保育者がQ児の思いに寄り添い、かかわってきたこと、②Q児の気持ちや考えを代弁したり、他の子どもに考えるように促したりと間をつないでいったこと、③保育者の働きかけを通して、他の子どもたちがQ児に関心を持ち、Q児の思いを汲み取りながら働きかけることが多くなっていったことと考えられた。こうして、Q児にとっても、他の子どもにとっても一緒にいて心地よい仲間関係を育んでいったと思われたのである。

5. 「仲間関係」の解釈の衝突から、再考へ

以上の解釈を保育者に伝え、3回目の聞き取りに臨んだ。インタビュー冒頭、保育者から提出されたのは、“仲間関係の成立”という筆者の見解への「違和感」である。

ちょっと読ませていただいて、違和感を持ちまして。この文章を読んだ限りでは、わりとQ君の方が意欲的にクラスの子どもたちに関わっているような、Y1君にしろ、Y2ちゃんにしろ、そういう形の印象を受けて。彼自身がそら組のなかまと一緒にいることが、楽しくって来ている、という形に思えたんです。でも私たちの中では、そこまで、Q君がそら組の子どもたちに対して、積極的に友達が好きだから、関わりたいという姿勢には捉えられなくて、でも確実に彼は変わってきているし

これを受け筆者は、再考の必要を要請された。以下、Q児を取り巻く出来事群を再考する。

担任保育者は「私たちの中ではそこまでQがクラスの子どもたちに対して積極的に友達が好きだから、関わりたいという姿勢には捉えられなくて…。でも確実に

彼は変わってきているし。」と3回目のインタビュー時にその違和感を語った。

入園当初、大人には誰かれ構わず来るけれど、子どもに対しては視界に入れないような、もう入ってくるだけで怖いみたいな、そういう感じですよと逃げていたような感じから、(担当と一緒に年長児などの遊びを見せてもらいつつ) Qに興味を持った子が近づいても逃げなくなるというのが先ず出てくるんだけど、そこから5歳になってくると(他の子どもとかかわりが増えてきたのは) Q児がクラスの中に入るといよりも、クラスの子もたちがQを受け入れていく容量が増えてきた。Qから見たら、最初は(園が)異世界のように分からない、戸惑いがある場所から居心地が悪くない場所になったのであって、友達がいる場所だから居心地がいいというのではない。

筆者と担任保育者は、Q自身が他の子どもに対して関心を抱き、そこに自ら身を投じるか否かという点で決定的に異なっている。担任保育者は、語りながらQ児の内面により接近し、Q児にとって、園生活自体が未知のものであり、不安と恐怖の中、ただ大人だけが頼れる存在だったと読み取っている。故に、周りにいる子どもも未知なるもの以外の何物でもなかったと言えるだろう。そこから、Qが周りの子どもを積極的に好きになるのは極めて困難な道のりであり、半年くらいかけて、不安や恐怖が和らぎ、他の子どもが自分に近づいてきても逃げずにすむようになったと考えている。そして、進級後、Q児がクラスの子もとかかわる姿や同じ活動や遊びに部分的にでも入っていく姿が出てくるのは、Q児からではなく、周りの子どもたちがQ児を徐々に受け入れるようになってきたためと読み解く。5歳児クラスの夏、プール遊びでの出来事を例に、Q児と他の子どもの心持ちを保育者は次のように語る。

Qは友達と一緒に楽しむという感覚ではなくて、大きなプールには担任と一緒に入ってはみたものの、怖がって、入れなかった。だけど、水遊びは好きだから、Q君の固定のビニールプールがあって(耳に水が入ると身体上の問題があるため)、そこがQ君の定位置になっていた。そこでずっとなんか水遊びを楽しむ、心地よくなってるのがあった。その場所は他の子どもたちにとって入れないところなんだということを気にしていた。

同じクラスで生活しているけれど、Q児と他の子どもの間には境界がある。プールで遊ぶ場所の違いは、

Q児の身体的な事情があるとはいえ、実に象徴的だ。なぜなら、この水遊び場面以外の時間においても、他の子どもにとって、Q児がいる場所は、同じ空間にいても、特別なのである。

でも、他の子どもたちはなんとなく興味があるし、入りたいんだけど、“ここはQ君のだから入らないでね”というんだけど、やっぱり気になるから、自分はQ君と遊んでいるんだよというふりをしながら、そのプールに入っていた。(中略)そして、最初、ちょっと特別で違うスペースで遊びたいという目的に入ってきた子どもたちが、そこにいるQ君の遊びに注目するようになって、手を貸してくれたり、面白がったり…

他の子どもたちは、Q君と遊びたいからという理由ではなく、その特別な場所へ接近したいという思いから行動していることがこの語りから明らかになる。そして、そこにいるQ児へと注目を移し、Q児という子どもに配慮するなかで、彼を知っていく。さらに、Q児についている担任保育者とかかわりやQ児の反応を通して、Q児への親しみが生まれ、境界を越えやすくなっていくシーンに言及する。

「プールの水遊びにしても、友達が何か持ってきて『Q君、これ使う?』って言って、じゃらじゃらと落として見せて、なんかこうQ君がふっと見て、それを持っていくと『あ、これQ君好きみたいだね』と言ってみたりする。でも、そうじゃないと、(動きかけた子どもは)『Q君、あれ、遊ばないの?』と保育者に聞くので、『これはなんか違うみたいだね。もっとこういうのが好きみたいだよ』って答えると、Qが喜んでくれるものに対してなのかどうかは分からないけど、Qに応じてもらおうとする」

「Yちゃんとかは、自分で関わったことで、Q君が楽しそうにしていると、あ、これって喜んでもらっていることなんだなって。それでYちゃんもまた嬉しかったり、やってあげたいなと思ったり」

越境にある程度成功する子どもが出てくると、それは他の何人かにも派生していく。

なんとなくその場所はQだけでなく、自分たちもいいの?って。そこには保育者がいて、Qと遊んでいるんだという特別感も味わえるし、その中でなんとなくなんかこうQとちょっとかかわれたということがなんかひとつ優越感というのかな、俺、ちょっと今日触っちゃったーみたいな、今日ちょっと頭撫でられた、って。

他の子どもたちがQの思いに触れるようになるのは、この後のことだ。

(お絵かきをしているときにQは色々な色を使って、殴り書きしている姿に対して)、私は殴り書きしている、いろいろな色をつかっているとしかとらえていないものを、他の子どもに『何書いてんだろうね』ってというと、(中略)『あ、もしかしてこれは公園のあれじゃないの?』って考えて答えてみたり。(子どもたちなりに) 同じ時間にとりあえず同じことを一緒にやっているからなんだろうけど。

先の担任保育者の“クラスの子どもがQを受け入れる容量が増えていった”という語りは、単にQ児を認める・温かにやさしく包み込む・仲良くなるという意味ではない。同じクラスの中でも一見近寄りがあった、Q児がいる場所に少しずつ行き来ができるようになったことで、Q児という存在に気遣えるようになるといったことなのだろう。

では、Q児にとって、どうなのか。

(他の子どもたちがそうやって入ってくる) その中で、なんとなくQも他の子どもが来てもしゃべらないやという感じで。そこに来る子どもはたいてい同じだけど、そういう中で、この人が来て自分には害はないやというのが分かってくる。まずは居心地の悪くない場所というところがあるのが先にあって、そこにいると、そのうちに他の子どもが来て、嫌じゃない…という感じ。

Q児は、水遊びの場面も同様だが、ほどほど安心していられる状況にあると、そこにやってきた来訪者を歓迎するわけではないが、自分の今を邪魔されるわけでもなさそうなので、その場にいることを許していると読み解けるだろう。そして、Q児自身も担任保育者にそばにいてもらいながら、自分の安心していられる場所にたたずんでいるだけでなく、少しずつ自分の身をおいておけるところが増えてくる。

Qも過ごしていく中で、試行錯誤というのかな、Q自身が分からない中で、どうなんだろう、ああなんだろうと思いつつ、ちょっと自分の中で受け入れられないときは、場所を変えたりしながら、必ずそこには担任なり担当が付きながら、働きかけながら、そういう状態の時にはQの様子に合わせてながらもクラスに戻ってきたり、そういうことを繰り返していく中で、クラスで過ごす時間が増えてきて、で、その中で、Q君も外から受ける刺激を自分の中に取り入れられていく、時間的な慣れであったり、自分の持つ

ている気持ちの揺れなのかで受け入れられるようになってきたというか、

Q児と他児とのかかわりは、Q児の居心地が悪くない場が徐々に増えていくことと、クラスの子どもたちがQ児を受け入れる容量が増えたことの二つが相互に作用した結果であり、互いの存在を積極的に求めているわけではない。それでも、この二つの側面がちょうどいい具合に重なり合うときがある。それを筆者は、あたかもQ児と他の子どもが共にあるかのように見たと考えられる。

6. 戸惑いながらも「共にあり続けよう」とする保育者

Q児と共にあることは、保育者にとり、戸惑いの連続である。Q児を理解しようと努めても、その足掛かりを得ることが難しい。中等度の遅れと自閉的傾向という状態にあるQ児は、保育者にとり、自己の経験を足場とする現実理解の外部にあり、かつ、そうした子を含む保育は、常時、従来の経験則を拡大し続けることを要請する。Q児と誠実に向き合うことは、保育者にとり、それまでの経験や観念に一定の揺らぎを与え続ける。

共有可能な足場の不在、彼-我を橋渡しする「不変項」(熊谷、2016)⁹⁾の不在により、両者は、疎隔され、乖離している。ここには、戸惑いが生じる。戸惑いながらも、その乖離を埋めるべく、保育者は、手探りで、あるいは、外部専門家の知見を頼りに、あるいは、一篇のドキュメントを受けて、自己の地平を拡大することで、Q児に迫ろうとする。そこには、簡便な「仲間関係」の命名は存在しない。そこには、「仲間関係」を安易には捉えない峻厳さと、実現したい「仲間関係」の切実さが、戸惑いととも存在する。

一方、筆者は、あたかもQ児と他の子どもが共にあるかのように見た。その見えは、保育者からの「違和感」の提起によって醒まされることとなる。ここで、「違和感」は、肯定と否定の往還によって提起される。

(Q児は、仲間との関わりが) 楽しくって来ている、という形に思えたんです。でも私たちの中では、そこまで、Q君がそら組の子どもたちに対して、積極的に友達が好きだから、関わりたいという姿勢には捉えられなくて、でも確実に彼は変わってきているし、Q君も他の子どもも影響しあいながら、育ちあっているとは思うんですけど…

筆者による「仲間関係」の存在を示唆する解釈は、

しかし保育者にとり、それをそのままに肯定するに容易ではない。解釈を受けて生じた「違和感」によって、肯定には取り消し線が引かれる。なぜならば、Q児は、仲間関係をそれほどには生きていない。しかし肯定への取り消し線は否定につながるゆえに、即座に、否定への取り消し線が生起する。なぜならば、Q児は育っており、また、Q児にまつわる出来事群は、未熟ではあれ、一面において仲間関係と呼ぶべきものであるかもしれない。それを否定することはできない。しかし、一方で、保育者には、実現したい仲間関係——未到来の仲間関係——が確かにある。

どちらつかずで不明瞭な、前言撤回の繰り返しから成るこの逡巡は、Q児の保育参加を誠実に捉え、真摯に対峙するゆえに起こり、筆者の総合に対する「違和感」として結実する。

戸惑いながら共にあることを諦めない保育者の逡巡に対し、我々は、いかなる形で対峙しうるか。

7. インクルーシブ保育を再考する——未到来への敬意

今回、中等度の発達の遅れ（自閉的傾向）がある子どもを含む保育における仲間関係、インクルーシブな保育の典型例の描出を企図し、その過程において、保育者から「違和感」という応答を得た。筆者によって事前に用意された「仲間関係」にまつわる筋立ては、保育者の実感によって座礁した。暗礁にあって嘆息することを受け容れたとき、我々は否応なく、保育者の逡巡に巻き込まれる。このとき我々は、保育の記述を去り、保育者——実践を安易に明瞭化することを棄却し、Q児と共にあることを諦めず、自己の地平を棄却しつつ再構築しながら、実現し難い真に期待される保育を作り上げることを諦めない保育者の戸惑いと逡巡——にならうこととなる。

現に存在する戸惑いと逡巡とともにある容易ならざる実践、未到来のインクルーシブな保育、そこに敬意と共に目を向ける過程に、インクルーシブ保育を別様に検討する可能性を期待したい。

*文献・脚注

1) 浜谷直人 インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談 障害者問題研究 Vol42 No 3 18-25頁 2014年 今やクラスに支援を必要とする子どもがクラスに複数おり、その背景も多様化しており、「多数の健常児と少数の支援児という前提が成り立ちにくくなって」いると現状を分析し、

その上で、インクルーシブ保育を、多数派の子どもの中に少数派の障害児を導く従来の統合保育の原理とは異なっているとしている。

- 2) 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音 特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程：排除する子ども集団の変容に着目して 保育学研究 第51巻第3号 45-56頁 2013年
- 3) 河合隆平 障害児保育からインクルーシブな保育を展望する～すべての子どもが排除されない保育をめざして～ 全国保育問題 研究協議会編『困難をかかえる子どもに 寄り添い共に育ち合う保育』新読書社 p.102～109 2011年
- 4) 二宮祐子 障がいのある子どもとの関わりが園児に与える影響に関する検討 田園調布学園大学紀要 第9号223～236頁 2014年
- 5) 宇田川久美子 「自閉症児の心の世界」への参入と統創呆育における共生の可能性 —「モノの世界」と「ヒトの世界」の橋渡しを手がかりとして— 保育学研究第42巻第1号 59～70頁 2014年
- 6) 湯澤美紀・湯澤正通 仲間とともに育つ—アスペルガー症候群の子どもの体験と成長—保育学研究第48巻第1号 36～46頁 2010年
- 7) 安曇幸子・豊島区公立保育園あそび研究会 がっちゃんから広がった探検遊び 現代と保育 第75号 92～124頁 ひとなる書房 2009年
- 8) 全国保育問題研究会編 障害乳幼児の発達と仲間づくり 新読書社 2001年
- 9) 東田直樹氏は、会話ができない重度の自閉症でありながら、パソコンや文字盤を使ってコミュニケーションをとり、自身の障害について多くの著書・絵本を出版している。
- 10) 熊谷晋一郎 関係に先立つ身体の探究—当事者研究への招待(5) 臨床心理学 第16巻 第2号 2016年

【謝辞】

本研究に協力して下さった園の先生方に心より深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

