

生活コミュニケーション学研究所ミニシンポジウム記録 「特別支援」が求められる時代における保育者の専門性とは

渋谷 郁子・小島 佳子・山野 栄子

要旨

平成 25 年 11 月 16 日に開催された、生活コミュニケーション学研究所ミニシンポジウム「『特別支援』が求められる時代における保育者の専門性とは」を記録した。本シンポジウムは、特別支援教育と統合保育の関係性を再考することを通して、保育者の専門性を論ずるために企画された。話題提供および指定討論の中から、保育者の専門性について「子どもの特性を理解して対応し、他機関と連携して引き継ぐ」、「共感して応答しながら『今ここ』を共に生き、子どもとの物語をつむぐ」、「訓練ではない生活の場を堅持し、他者と折り合いをつける過程を大切にする」という視点がそれぞれ提出された。

キーワード：統合保育，特別支援，保育者，専門性

1. はじめに

本稿は、平成 25 年 11 月 16 日に鈴鹿短期大学において開催された、生活コミュニケーション学研究所ミニシンポジウム「『特別支援』が求められる時代における保育者の専門性とは」の記録である。シンポジウムの構成を以下に示す。

日時：平成 25 年 11 月 16 日（土）15:00～17:30

場所：鈴鹿短期大学 B101 教室

企画者：山野 栄子（鈴鹿短期大学生生活コミュニケーション学科こども学専攻）

小島 佳子（鈴鹿短期大学生生活コミュニケーション学科こども学専攻）

渋谷 郁子（鈴鹿短期大学生生活コミュニケーション学科こども学専攻）

司会者：渋谷 郁子

話題提供者：森 順子（鈴鹿市保健福祉部子育て支援課子ども家庭支援室）

小島 佳子

指定討論者：柳 誠四郎（社会福祉法人「おおすぎ」）

（敬称略）

2. 企画趣旨

保育所における障害児保育は、昭和 49 年の厚生省通達「障害児保育事業実施要綱」以降、国によって制度化され、推進・支援されてきた。保育現場では、ノーマライゼーションの意識の高まりと共に、障害をもつ幼児、もたない幼児を同じ場で一緒に保育するという、統合保育

のあり方が論じられてきた。生活を共にすることを重視する統合保育は、障害をもつ幼児、もたない幼児、そして保育者の三者にとって、日常の中で学び合い、育ち合う環境を提供するものとなり、これまでに多くの実践や研究が積み重ねられてきた。

一方で近年、特別支援教育の導入により、障害をもつ子どもを取り巻く状況は、大きく変化してきている。一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行うことを目的に、子どもの発達を専門的に支援するシステムが構築されつつあり、発達障害の種類や、各障害に応じた支援法に関する知識などが、一般に広く認知されるようになった。いまや特別支援教育の対象は幼児にも拡大され、早期発見・早期支援の実現のため、保育者も幼児の発達を見極め、個別の支援を行うことが求められるようになってきている。

企画者らは、こうした現状の下、保育者の子どもへの対応が専門家任せになってしまい、保育者の果たすべき役割が不明瞭になったり、生活の中で子どもの発達をとらえる力が弱まったりする事態を懸念している。3名の企画者のうち、山野と小島は、長年にわたって統合保育に携わり、現在では保育者を養成する立場にある。特別支援が求められる時代に、保育者の専門性を改めて問い直すことは、保育者養成課程教育にも資するものと考えた。

そこで、本シンポジウムでは、特別支援教育と統合保育の両方について話題提供を受け、特別支援教育と統合保育の関係性を再考することを通して、保育者の専門性について議論することにした。特別支援教育に関しては、鈴鹿市保健福祉部の子ども家庭支援室室長の森順子氏に、三重県の特別支援をめぐる最新状況をお話しいただいた。また、統合保育に関しては、企画者でもある小島が、長年にわたる統合保育実践を振り返り、そこから得られる示唆を語った。最後に、障害者支援施設「れんげの里」元施設長で、現社会福祉法人「おおすぎ」副理事長の柳誠四郎氏に、2名の話題提供を踏まえた指定討論を依頼した。

3. シンポジウムの記録

3・1. 企画趣旨の説明：山野 栄子

昭和49年、当時の厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を定め、全国の保育所20ヶ所で指定保育所制度により障害児保育が実施されてから、約40年が経った。昭和53年には指定保育制度に人数加算制度が導入され、障害児保育が広まっていった。そうした中、保育の現場では、分離保育や統合保育、個別指導や小集団指導、交流保育など、さまざまな保育形態が取り入れられ、試行錯誤しながら実践が積み重ねられてきた。

その一方で、文部科学省は平成15年3月、障害のある児童が年々増加傾向にあることから、従来の特殊教育を改め、特別支援教育を推進する方針を打ち出した。特別支援教育とは「一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」である。平成24年12月の文科省の全国調査によると、学習面や行動面で困難を示す児童生徒が通常学級に6～7%おり、通級による指導や特別支援学級、特別支援学校の対象者まで入れると、9.2%にも達すると報

告されている。

保育所、幼稚園においても、特別な支援を必要とする子どもが、年々増加傾向にある。それに伴い、特に軽度発達障害といわれる子どもたちに対する理解と対応について、関心が高まってきた。書店には数多くの関係書籍が並び、様々な研修会が開催されて学ぶ機会も多くなった。また、専門機関との連携も図られ、医師、臨床心理士、保健師など、いわゆる専門家からのアドバイスや指導が受けられるようにもなってきた。三重県では、あすなる学園「子どもの発達総合支援室・市町支援グループ」の指導の下、特別支援教育の個別指導計画が立てられ、子どもや保護者にとって「途切れない支援」を目指して、各市町で取り組みが進んでいる。

本シンポジウムではそのような時代の流れの中で、特別支援教育と統合保育の関係性を問いながら、改めて「現代の保育者に必要な専門性とは何か」を皆さんと共に考えてみたいと思う。

3・2. 話題提供①「特別支援の観点から」：森 順子

(1) 特別支援に出会って

今日は、自分自身の保育士としての足跡や気持ちの変化をたどる中で、三重県の特別支援の流れを振り返ってみたい。私は長年、鈴鹿市の公立保育所で保育士として勤めた。そのときには「障がいのある子どもも健常の子どもと一緒にあたたかい保育をする」「一人ひとりを大切に、子どもたち自身が生き生きと優しい気持ちになれるよう、皆で力を合わせてクラスを作る」という気持ちで保育をしていた。公立保育園だったので、障がいのある子どもクラスの中にたくさんいたし、他の子どもたちもそれを当たり前のこととして受け入れ、クラスの中で困っていたら助け合い、考え合っていた。

転機となったのは、平成 19 年に三重県立小児心療センターあすなる学園へ、一年間の研修で派遣されたことだった。はじめは「医療機関で保育士が何の勉強をするのだろう」と思っていたが、発達障がいについての研修や、発達検査、ソーシャルスキルトレーニングなど、保育士の世界とは違う医療的な分野の勉強を重ねていくうちに、特性のある子どもへのかかわり方や、一人ひとりの子どもをより深くみていく必要性などに気づかされた。もちろん、これまでも、自閉症など障がいのある子どもを担当していたし、自分なりにその子どものことを考えて接していたつもりだったが、問題となる行動が、子どもの生得的な特性に由来するという発想がなかった。一年間の研修を終えて感じたことは「子どもをもっとよく見なければいけない」「自閉症といっても、A ちゃん、B ちゃん、C ちゃんですべて全然違う」「一人ひとりの子どもに応じた保育を、もっと丁寧にしていかなければならない」というものだった。また「保育園であれだけ丁寧に保育をしても、学校に上がってしまうと、そのときの状況に応じていろいろな問題が噴出してしまう」という思いもあった。「困っているのは子どもなのに、周りの大人はその『困り感』に寄り添わず、子ども自身のせいにしてしまう」という問題もあるのだと気づかされた。「困っている子どものために、周りの人がいろいろな支援を考えていかなければならない、そのためには医療的な視点でみていかなければならない」と強く感じた。

(2) 子ども家庭支援室の設置

ところで、こうした研修の機会が与えられたのは、平成 17 年 4 月に「発達障害者支援法」が施行されて、平成 19 年、あすなる学園に「子どもの発達総合支援室」が設置されたことに端を発している。そこでは、発達に課題のある子どもを途切れなく支援するための発達総合支援室を、各市町に作る事が目指された。研修者第一号として、鈴鹿市から派遣されたのが私だった。研修に行ってはじめて、そうした世の中の大きな流れに気づいた。医療機関や他機関が現場に入って違った視点でみていくことが大切だと感じた私は、「保育所で過ごしていたときの世界は狭く、いろいろな考えに触れてこなかった」という反省に立ち、研修から帰ったら、絶対に鈴鹿市にも支援室を作ろうと決意した。

その後、鈴鹿市からは平成 20 年に別の保育士が、21 年には保健士と教員が、それぞれ、あすなる学園へと研修に赴いた。そして平成 22 年 4 月、研修から帰ってきた者たちが配属され、「子ども家庭支援室」が立ち上がった。それまでは家庭児童相談室というところが、保護者の相談にのりながら子育てについてアドバイスをしたり、保育所を巡回しながら保育についてアドバイスをしたりしていた。新たに設置された子ども家庭支援室には、教員、保健士、保育士、心理士など様々な立場の者が配属され、専門的な多職種が一堂に会し、保育所、幼稚園、小学校、中学校を支援していく組織となった。平成 25 年度からは、教育委員会の管轄だった、小中学校の教育相談も支援室に一元化され、いじめや不登校の対応も請け負うことになった。このように組織体制が大きくなり、現在では教員 5 名、保育士 2 名、保健士 1 名のほか、家庭児童相談員、婦人相談員、養育支援訪問員を擁し、家庭や学校をサポートしている。

(3) 子ども家庭支援室の取り組み

子ども家庭支援室では、あすなる学園の「Checklist in Mie : CLM」というチェックリストを、鈴鹿市の公立の幼稚園全体で実施している。これは、経験と勘だけに基づくのではなく、チェックリストを通して一人ひとりの様子をよく見ることで、苦手感・困り感のありかを調べ、支援方法を探り出していくために実施している。今後は公立の保育園、私立の保育園へと実施対象を広げ、いずれは幼児期のすべての子どもに適用し、サポートできる体制を作っていく方向である。

私たちがしていかなければならないのは、さまざまな職種の方と手を結んで、保育園、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、途切れなく支援していくことである。子どもを中心に据えて、保護者、関係する職員、行政機関が寄り添い、将来にわたって子どもをサポートすることが必要だ。平成 23 年度からは、「引き継ぎ会」のツールとして「すずかっこ支援」ファイルを使っている。このファイルは、保健、医療、福祉など関係機関からの情報を一括して、保育・教育機関に引き継いでいくためのものである。保護者が希望する場合は、子どもが生まれた時点から記録することも可能である。このファイルを使うことで、ある機関でうまくいった支援や対応を次の機関へとつないでいくことができる。子どもが他機関に移るときには、まず引き継ぎ会を行い、次へと引き継いでいく。もちろん、同じ機関内でも、たとえば小学校 1

年生から2年生に移るときに、引き継ぎが行われる。そういった、引き継ぎの場に、常に支援室は、保護者に寄り添って入っていくことになる。平成24年度は鈴鹿市全体で100名ほどの子どもが、こうした支援の流れにのりながら引き継がれているが、それが子どもたちの幸せにつながるのだと考えている。周りの大人も、「困っているのは子どもなんだ、サポートしていくのは私たちなんだ」ということを肝に銘じ、子どもを支援する必要がある。

(4) 保育士の役割

保育士は保護者の目から見ると、いろいろなことを良く知っていて、子育てに関する専門的な助言ができる存在である。このときに子どもの特性も理解して、たとえば発達検査をしたら、その見立てもしっかりと理解して、子どもの得意・不得意をとらえて、保護者と対応を考えていくことが望まれる。中には、特性を理解せずに、子どもの問題行動をとらえて、それを子どものせいにし、叱ってしまう保護者もいる。そのときに、ただ単に「怒ったらだめよ。優しくしなければだめよ」と言うだけでは、なかなか理解されないが、なぜそうした行動が生じるのかを専門的な視点から説明し、保護者の方に寄り添ってあげることで、困っている保護者にはとても喜ばれると思う。

専門的支援というところでは、私たちは小学校にも出向いていき、保育所でうまくいった支援を伝えることも大切にしている。小学校の先生は、たくさん子どもを一斉に見ていくので、一人ひとりの子どもを丁寧にみるができない場合もある。そんなときは、保育所が有している子どもの特性や支援法などの情報を、一番子どもをよく知っている保育士が学校に引き継ぐことで、円滑にクラス作りが進むこともある。

(5) 特別支援保育コーディネーター

小中学校には「特別支援コーディネーター」という立場の方がいるが、鈴鹿市では、保育園や幼稚園にも「特別支援保育コーディネーター」という立場の方がいる。この仕事は、クラスだけではなく、学校全体、保育園全体、幼稚園全体を見ながら、担任の先生と共に対応を考えていくものである。また、保護者の窓口になって、機関との連携を図っていく役割も担っている。このとき、鈴鹿市の場合は先ほどお話しした「すずかっこ」支援ファイルを、ツールとして利用している。

(6) ノーマライゼーションと特別支援

現代は、ノーマライゼーションの考え方に立ち、障がいの有無にかかわらず、みんなに親近な社会が目指されている。たとえば、前に立っただけで開く自動ドアは、両手が塞がっている人にも、そうではない人にも、等しく便利なものである。このように、障がいのある子どもに優しい保育は、そうではない子どもたちにとっても優しい保育ではないかと思う。

現場では、わかりやすい支援が子どもの力を弱めてしまうのではないかという疑問や意見もある。何のためにその方法を用いるのか、いつ用いるのか、どのような場面で用いるのか、誰に用いるのかなどをよく考え、一人ひとりに合った方法を用いることが大切である。子どもが大人や仲間にあたたかく見守られ、傷つき体験や失敗体験をせず、自尊感情が高まる、そんな

支援をしていきたい。

3・3. 話題提供②「統合保育をふりかえって」：小島 佳子

(1) 拠点園での保育経験

保育士になって3年目に、障害児保育の拠点園に異動になり、障害のある子どもたちと出会った。当時、定員200名の中に10名程度、障害のある子どもたち(3～5歳児)が在籍していた。障害の種類や程度は多岐にわたり、多動、パニックなど、行動上の問題をもつ子どもも少なくなかった。手探り状態ではあったが、保育者仲間と「子どもたちから学ぼう」「学びながら保育を創っていこう」という熱い思いで保育をしていた時代だった。今振り返ると、統合保育ということばに「今まさに共に生きて共に学び合っていく」という精神が宿っていたと感ずる。

現在では、多くの保育所で「障害のある子どもたちがいて当たり前」という雰囲気が醸成され、障害特性への理解も進んできた。特別支援ということばができたことによって、インテグレーション(統合)の時代よりも、対応すべき子どもの枠や範囲が広がり、子どもを園全体で抱え込み、個々の問題に対応していこうとする、インクルージョン(包含)のイメージに近づいてきたと感じる。

しかし、保育所という集団の場で、どのように一人一人の個別ニーズに応え、発達支援を保障していくかということは、今なお大きな課題であり、保育の質が問われるところである。今日は、統合保育の実践の中で、一実践者である私が子どもたちから学んだことについて、話してみたい。なお、事例中の子どもの名前はすべて仮名である。

(2) エピソード①：見る側から見られる側へ

ひろやくんは、私が最初に担当した、障害のある子どもだった。彼には、額をゴシゴシこするという激しい自傷行為があった。そのため、額の皮膚は破け、ケロイド状の痕になっていた。散歩に出るのが大変好きな子で、ひろやくんと私は、いつもクラス集団の後ろから、ひろやくんのペースに合わせて、ゆっくりゆっくり歩いて散歩をした。それまでの私は、クラス担任として、散歩に出ると先頭を歩き、子どもたちを率いていくような保育者だった。その頃は、ひろやくんを担当することで、保育者としてのリーダーシップがとれない寂しさを感じている自分もいた。そんな折、散歩で商店街を通るコースを歩いたが、道行く人が振り返って、冷たい視線で私たちをじろじろ見てくるという場面に遭遇した。私は自分から希望して、ひろやくんの担当になったにもかかわらず「見られて恥ずかしい」「見ないで」という気持ちが自分の中に湧き上がってくるのを感じた。それは自分でも戸惑うような感情だった。障害について同僚とも学び、十分に理解もしているつもりだったし「自分がひろやくんを成長させるんだ」と意気込んでいた。そんな私がなぜ、と罪悪感に苛まれ、自己の内面で深く葛藤した。

そんなときにちょうど研修会があり、以前から尊敬していた臨床心理士の方に、この一件について打ち明けた。するとその方は「あなたは素晴らしく貴重な体験をされましたね。あなたは見る側から見られる側になったのですよ。このことで、今度あなたが見る側になったときに、

どういふ見方をしたらいいかわかりますね。ひろやくんのお母さんにとって良き理解者、支援者になるための第一歩です。今あなたが抱えている感情を否定せず、それも自分の一部だと受け止めてください。これからひろやくんとかかわっていったどのような変化が起こるのか、自分の変化を意識してよくみてください」と言われた。そのことばで、わだかまっていた自分の心に風が通ったように感じた。この経験は私にとって大きなものであり、ここから私は、自分の感情や思いが受け止められ、その意味を理解することで、視点や対応に変化が生まれることを学んだ。その先生のことばがなかったら、自分の経験も異なっていたと思うと「どう経験するか」という経験の仕方が、とても重要だと気づかされた。それは子どもたちにとっても同様で、子どもが何かを経験するときに、その経験の仕方を大切に、保育をしていきたいと考えるようになった。

(3) エピソード②：よだれは健康のバロメーター

けんたくんは、けいれん発作を伴う重度の知的障害のある子どもだった。彼が入園して間もない頃、同じグループのみゆちゃんが「けんちゃんと同じグループは嫌や」と言ったので、「何で嫌なの？」と尋ねた。すると「けんちゃん汚いもん。一緒に食べるの嫌や」という答えが返ってきた。そこで「明日から、先生はおしぼりを3枚用意するね」と声をかけた。そして食事の途中で「おしぼりで拭いたら、こんなにきれいになったよ」などと話しかけるようにした。その頃はまだ、みゆちゃんはけんたくんから遠く離れたところに椅子を置いて座っていたが、私はこれから、みゆちゃんがどんな風に変化するのか楽しみだった。またあるときには、けんたくんが手掴みで食事する意味について、指の発達を解説しながら子どもたちに伝えたりもした。

こうして、けんたくんに接していく中で、けんたくんの健康状態が良いときにはよだれが多く出て、調子が悪いときにはよだれが減ってしまうということが、こちらにもわかってきた。それについての保育者同士の会話を聞きつけた、けんたくんと同じグループのたかしくんが、あるとき「けんちゃん、今日よだれ出てないし、熱測ってあげたら？」と保育者に言ってきた。また、あかりちゃんという子も「けんちゃん、今日はいっぱいよだれ出てるし、元気やな」と、よだれに着目して、けんたくんの健康観察をする姿がみられた。私は引き続き、食事のときに、みゆちゃんの椅子の位置を横目で見ていたが、椅子が段々けんたくんに近づいてくることに気づいた。そして、あるときから、私が席を立つと、みゆちゃんがけんたくんのよだれ掛けやティッシュで、けんたくんの口の周りを拭いてあげる行為が見られるようになった。

今振り返ると、子どもたちが最初に感じた抵抗感は、エピソード①で、私がひろやくんに感じたのと同じような感情ではなかったかと思う。しかし、生活を共にする中で、汚いと思っていたけんたくんのよだれが、いつしか健康状態のバロメーターになり、けんたくんへの理解の深まりと共に、汚いものではなくなっていく。このように、相手を理解することで、感情に変化が起こることを実感した。

(4) エピソード③：運動会が大好きになったこうきくん

こうきくんは軽度の広範性発達障害のある子どもだった。4歳児クラスから入所してきた。このとき私は、主任保育士として、こうきくんの担当者をサポートするという、間接的な立場であった。晩夏になり、運動会の練習が始まった。こうきくんにとって、運動会の練習は、大きな音の連続で堪え難いものだったのだろう。皆が帽子を被って園庭に出ていくと、こうきくんは好きな図鑑を持って2階のホールに駆け上がっていき、ひとりで図鑑を見ているという状況が続いていた。無理に連れてきても、担当者を蹴ったり叩いたりして、怒って出ていってしまう。

担当者は悩んで私に相談を持ちかけてきた。私はまず「見る参加」から始めてみてはどうかと提案してみた。「見る参加」ができることが、発達のある場である保育所の大きな特徴である。担任は絵カードを作って、運動会の練習への参加を促していたが、こうきくんは、なかなか集団に入らなかった。だが少しずつ、こうきくんが練習を見る位置が近くなってきた。見る位置の変化は、心の変化を表していると感じ、待つことにした。こうしてすぐ近くで他児の動きを見るようになったこうきくんは、かけっこの練習に参加するようになった。やっと練習に参加してくれたと皆で喜んだが、かけっこしたまま2階に上がっていってしまうなど、こちらの思い通りにいかないことも多くあった。かけっこの次は玉入れの玉を数える行為が気に入り、玉入れにも参加するようになった。運動会当日は、かけっこ玉入れには入れるかもしれないと期待していたが、当日はたくさんの人に不安になったのか、結局1種目にも参加できなかった。

しかし、とりわけ印象深かったのは、運動会の後にも続いた「運動会ごっこ」の遊びだった。こうきくんは、すべての種目の練習を見ていたので、ごっこ遊びでは全競技に参加し、年長組の種目にまで入ることができた。本当に楽しそうに、嬉しそうに遊んでいた。その経験は翌年実を結んだ。年長組のときには練習にもスムーズに参加し、当日はすべての競技に参加することができたのだ。

子どもの発達が形になって見えないとき、保育者は焦りや虚しさを感じ、反対に計画が予定通り達成されたり、できないことができるようになったりすると、満足感や自信を感じたりする。しかし、子どもの姿を「できる、できない」だけで捉えたり、「クラスに入っているか否か」だけで子どもの成長を評価したりしていると、子どもに働きかけて子どもをもっと変えようという思いが強く働き、子どもに圧力をかけてしまうことがある。そのことに気づくためには、常に子どもの反応を見ながら、待つことが大切だ。「働きかけながら待ち、待ちながら働きかける」、この繰り返しを丁寧に行うことで、子ども自らが興味・関心を広げ、おもしろさや楽しさ、悔しさといった、内面に湧き上がる感情を実感しながら、成長の階段を登っていくのだと実感した。取り組みの最初の段階から「この子には無理だから」といった判断はせず、互いに知恵を出し合い、参加の仕方を一緒に考えることが大切である。

(5) エピソード④：大きくなったら何になる

エピソード②で登場したけんたくんを、4歳、5歳と連続して私が担当することになった。5歳のときには、これまでの積み重ねで、他児も集団の中で自然にけんたくんに手が貸せるようになっていた。やがて卒園の時期がきた。製作を進めていた卒園文集の中に『大きくなったら何になる』という欄があった。他の子どもたちは、字や絵で自分の将来の夢を表していたが、けんたくんにはそうした意志表示ができない。一体、何をどのように書けばいいのだろうと、私は困ってしまった。「先生困っているんだけど、みんなはどう思う？」とクラスの子どもたちに投げかけてみたところ、日頃はやんちゃで自己主張が強いなおくんが、「そんなの簡単やんか、僕が聞いたる」と言ってくれた。どうするのかな、と見てみると、なおくんは片手にカセットテープ、片手にままごとのケーキのおもちやをもち「けんたくん、どっちになりたい？」とけんたくんに尋ねた。たまたまだと思われるが、けんたくんはそのとき、ケーキの方へ手を伸ばした。するとなおくんは「先生、けんたくん、ケーキ屋さんになりたいって言うよ」と教えてくれた。私は「そんな発想、どうしたら出てくるのだろう」と脱帽した。確かに、けんたくんは音楽を聞くのが好きだし、誕生会のケーキを食べるのが大好きだった。なおくんの問かけは、けんたくんの普段の様子をよく見た上でのことだったのだ。子どもたちは、けんたくんと毎日一緒に生活する中で、いつしか子どもたちなりの物語をつむぎ、それを表現してくれたのだと思った。

このことから、日々生活を共にしていると、いろいろな物語をつむぐことができるものなのだと改めて感じた。保育者も子どもとの、あるいは保護者との、あるいは保育者仲間との、日々綴られる物語を自分の表現手段（詩、絵、音楽など）で語り、その物語を交流し合い、それを整理、吟味することによって、保育の引き出しがどんどん増えていくのではないかと思う。私が勤めていた園では、3月の恒例行事として、反省会を開き、自分が子どもから気づかされたこと、学んだことなどを、短歌に詠んだり歌にしたり手紙に書いたり、好きな方法で表現することになっていた。そうした活動を通して、保育者としての力が培われてきたのではないかと思う。

(6) 保育者の専門性

統合保育を経験された方なら、統合保育の中で子どもたちが主体的に育ち合っていく姿を実感しておられると思う。「子どもたちの育ち合い」というのは確かにある。しかしそこには、当然、子どもの発達や特性を踏まえた、保育者のかかわりやモデル提示、意図的な環境設定などが必要であることは言うまでもない。目の前にいる子どもを理解するためには、個別ニーズに対する知識、スキルを学び続けていくことが大切だ。同じ障害名をもった子どもでも、一人ひとり違う。目の前にいる子どもに合わせて学び続け、支援していく必要がある。「実践しながら学び、学びながら実践していく」という視点が、保育者には重要だと感じている。その上で、子どもたちと生活を共にし、その傍らで子どもの姿を見守っている者として「できる」ことよりも先に、子どもの生活の豊かさに目を向けて援助をし続けていってほしいと思う。日々、

抱っこしたり、手をつないだり、一緒に遊んだり、子どもの喜怒哀楽に付き合いながら、五感を通して感じ、捉え、考えている中で、ときには自分の弱さに直面したり、迷ったり、イライラしたり、驚いたり、喜んだり、いろいろ湧き起こってくる感情がある。それを子どもの理解につなげたときに見えてくるもの、それが保育者にしか見えないもの、保育者のまなざしそのものではないかと思う。そして、子どもの成長しようとする力を信じ、繰り返し伝え、何度でもできるまで援助し、そして待つ、この営みを繰り返し、丁寧に積み重ねていくことで、保育者の専門性は磨かれていくと考える。

最後に、「保育者の専門性とは」の問いについて、3つのキーワードを挙げる。1つ目は「共感し、応答する力」である。乳幼児にかかわる上では、情緒的・情動的な営みが非常に大切だと思っている。ことばにはならない行動、表情など、いろいろな情報から内面を推測し、子どもの「ことばにならないことば」を代弁する必要がある。応答の仕方は無限に工夫できる。2つ目は「『今ここ』を共に生きるから見える保育者のまなざし」である。生活を共にして、その傍らにすることが保育者のスタンスである。「今」をつないでいくことで、形になって見えてくるものがあると考え。3つ目は「子どもとの物語をつむぎ、語る」である。子どもの物語をつむぐことは、子どもを理解することにもつながるし、子どもの代弁者になることにもつながっている。多くの人にその子どものことを理解してもらうためには、物語をつむぎながら、一人ひとりの保育者の表現方法で語っていくことが大切だと考えている。このような専門性をどのように育んでいけばよいのか、これからも継続して考えていきたい。

3・4. 指定討論：柳 誠四郎

(1) 専門性とは

私は直接、幼児や児童とかかわったことがないが、保育士の妻を通して保育の世界を垣間見てきた。子どもを支援するにあたって、子どもの特性を理解する必要があることは重々理解している。しかし、専門性が大切だどこまで言われてきたことへの危うさを感じている部分もあり、それをテーマに話してみたい。

今日のための準備として、「保育所保育指針解説書」に目を通した。216 ページの文章中に「専門性」という単語が 79 個あり、そして、その専門性を前提にして「専門機関」「専門的職員」「専門性の向上」という単語が記載されていた。しかし、この専門性とは何かについては、突き詰めた話は書かれていなかった。このシンポジウムのテーマである「『特別支援』が求められる時代における保育者の専門性とは」の意味が少しわかるような気がした。さしあたってここでは、専門性を「該当する分野で十分な科学的知識をもち、目の前に起こる現象を説明し、先を読むことのできる能力をもつこと」と定義する。

(2) 現場人と専門家

配布資料の1に荘子の文章が掲載されている。桓公という人が、堂の上で書物を読んでいる場面から始まる。堂の下で、車の輪を作っていた輪扁が「殿さまのお読みなのは、どんなことばですか。」と問う。すると桓公は「聖人のことばだよ。」と答える。それを聞いた輪扁は

「それなら、殿さまの読まれているのは、古人の残りかすですね。」と応じる。続けて輪扁は「車の輪を作るのに、削り方が甘いと（削った穴に輻をさしこむのに）緩くてしまりが悪く、削り方がきついと窮屈でうまくはめこめません。甘くもなく、きつくもないという程よさは、手かげんで会得して心にうなずくだけで、口では説明することはできませんが、そこにきまった一つのコツがあるのです。」と言う。輪扁が言ったことは「現場では、ことばにできないけれども大切なものがあるんです。あなたにはたくさんの知識があるかもしれないけれど、現場にとってそんなものはかすなんだ」ということだ。私には、桓公と輪扁が、専門家と実践現場職員の関係に重なって見える。むっとした桓公が「わしが書物を読んでいるのに、車大工ふぜいがよけいな口出しはできないぞ」と言ったあたりもなかなかいい。しかし、それに対して「あなたの言うことはカスですね」という輪扁にいたっては、その気概やよしというところだ。

（3）現場で体得する感覚

もう 20 年も前のことだが、授産施設で紀州名産の茎漬けを作ろうということになり、土地のお年寄りからその漬け方を教えていただいたことがあった。ずいきの茎を塩漬けにし、その後、梅酢に漬けて発酵させるものである。「茎の重さは〇キロやから、〇グラムの塩を入れて」と、こんな風に教えてもらったのだが、いよいよ最後、出来上がりを調べる段になると、教師役のお年寄りは、漬け汁に人差し指を突っ込んで舐め、「これや、舐めてみ」と言った。これこそ、輪扁の言う「コツ」というものではないだろうか。実践は「〇グラムの塩を入れる」というように、ことばで伝えることのできるものと、そうでないものが一体となって成り立っているということだろう。先ほど、森先生が「勘だけではなく」ということばが使われたが、それはまったくその通りだ。ことばで伝えられるものがなければ、漬け物は漬けられない。しかしそれだけでは足りない。結局のところ、最後の最後は「舐めてみ」で分かる領域があり、それがなければ実践は完結しない。現場はこの部分を担っていると思う。

かつて、武谷三男という物理学者が、ことばで伝えることの可能なところを「技術」、ことばでは表現することができないけれども再現することができる力を「技能」と定義した。先ほどお話しした「保育所保育指針解説書」の保育士の専門性には、「技術」ということばが出てくるが、「勘」や「技能」の位置づけはない。これが意図的であったのか、技術ということばの幅が広いためののか、そこのところはわからないが、こうした点に専門性を考えるときに大切な問題が含まれているように思う。

（4）鹿も四つ足、豚も四つ足

私は 30 年以上、紀州犬を飼っていた。飼い主以外にはなかなか懐かない犬だが、山を駆け回る姿は実に魅力的で、こちらも解放された気分になる素晴らしい犬種である。私も 60 歳近くになり、次に紀州犬を飼っても、その犬が死ぬまで山と一緒に駆け回るのはもう無理だろうと思い、ラブラドル・レトリバーを飼うことにした。ラブラドルは紀州犬と比べれば、急峻な山道を駆け回る力は劣る犬だが、この犬も人間と心が通い合う、本当に素晴らしい犬種である。今からお話するのは、紀州犬のときと同じように、つれあいと一緒に、ラブを山に放

しに行った時の話だ。谷筋で車を止めて放そうとした時「(ラブも紀州犬のように)この谷をおりて行けるかな、鹿も四つ足、馬も四つ足か」と私は言った。このことばは、平家物語の「鴨越の逆落とし」に由来するもので、絶壁の下に陣取る平家軍を追い詰めた源義経が、鹿が降りたのを見たという猟師のことばを受けて崖の上で言ったというものである。義経は「鹿も通ったのだから、同じ四つ足の馬も降りることができる」と判断し、一気に崖を駆け下り、平家軍を破ったと伝えられている。このことから、「鹿も四つ足、馬も四つ足」ということばは、特定の事象を一般化することの比喩的表現として用いられる。しかし「鹿も四つ足、馬も四つ足」という私のことばを聞いて、つれあいと言ったのが「鹿も四つ足、豚も四つ足」であった。

「鹿も降りた」という現場を見て、「四つ足の動物なら降りることができる」とした一般化は、「馬も降りることができる」という判断を可能にし、実践の力にすることができる。専門性とか科学性はこうしたものに裏づけられている。しかし、不用意な一般化は「豚も四つ足」という誤った判断を招く恐れもある。現場の中で最前線をしっかり見ながら実践につなげないと、抽象化された知識は「豚も四つ足」の事態を引き起こす危険性がある。このことから、保育現場で専門性を考えるときに大切なことが浮かび上がってくる。それは、専門性を担うものがもたなければならない現場への謙虚さである。時には専門家と呼ばれる人がそれを担い、時には現場の保育士が専門性という視点でそれを担うのだろうが、いずれにしても、現実に対しての謙虚な姿勢が求められるということである。私は「お尻がさっぱりする」が支援の最前線だと思う。どんなに素晴らしい理念や知識があっても、被支援者のお尻が清潔にされない暮らしをさせるのはナンセンスだ。そこを堅持できるのが専門家であり、それが、暮らしをしっかりと見据えた専門性というものではないだろうか。

(5) 訂正されるべきはつねに地図の方である

資料の2は、大塚久雄という経済学の大家が著した、『共同体の基礎理論』の一部である。少し読んでみる。

「この講義で説明される諸概念や諸理論をいわば「鑄型」のようなものと考え、総ての史実を何でもかんでもその中に流しこんでしまうようなやり方を、われわれはお互いに固く戒めたいと思うのである。(中略)いきなり錯雑をきわめた史実の森に分け入ろうとすることは、おそらく燈火なしに暗夜の道を行こうとするほど困難であり、場合によっては不可能とさえなるであろう。」

大塚がここで言おうとしているのは「私の理論は鑄型のようなものではなく、あなたの足を照らす灯りでしかない。だからこの講義を灯火として、分け入ってください」ということである。このような謙虚な姿勢は、専門家になくはならないものだと思う。

大塚はこうも言う。「いま一度比喩をもっていってみれば、地図は現実の地形にもとづいて作られたのであって、現実の地形が地図に従って作られたのではない。もし両者の間にくいちがいが見出されるならば、地図の読み方が正確である限り、もちろん訂正されねばならぬのは、つねに地図の方であって地形ではないはずである。」

地図は専門性、地形は現実の比喩である。大塚は、もし両者の間にくいちがいが見出されるならば、地図の読み方が正確である限り、訂正されねばならぬのはつねに理論の方であって現実ではないはずだという態度をとる。もちろん、その前提として「地図の読み方が正確である限り」というように、専門性への正確な理解が置かれていることは言うまでもない。

(6) 生活の場の専門性

ここまで述べたことは、専門性に関する一般的な話である。保育現場には（というよりは、人と向かい合う現場には、といった方がいいだろう）、固有の専門性の課題がある。それは、「生活の場」であるということに起因するものである。生活の場は、人と人が向かい合う場であり、相手がいる場である。「自分の思いを実現しようとする」エネルギーをもった子どもが周りどぶつかり、「相手との関係」のなかで折り合いをつけ、譲り合いながら生きていく世界だ。そうした中で、生きるための力が身についていくことこそが大切なのではないかと思う。

そんな生活の場に、現在、「訓練の場」の関係がずかずかと入ってきている。私は訓練や治療を否定するつもりはないし、早期発見の必要性を感じている部分もある。素因として困難さをもっていることと、それがあつて生きにくくなることは別物だと思うからだ。あるがままのその人を認めることと、育ちに介入していくこととは別のことである。しかし、訓練、治療ということばには、訓練を受けるトレーニーと訓練をするトレーナーがいて、トレーナーが正しいと思う方向に、トレーニーを操作して導いていくというイメージがある。この過程の中で、トレーニーは、一旦はトレーナーの秩序の世界に収まるだろうが、いつの日かマグマのように「自分の思い」が噴出してくのではないだろうか。これはそのまま、現在の子どもの置かれた状況のようにも思える。操作ではなく、暮らしの場で獲得した、お互いに折り合いをつける力は、人が生きていく上で欠かすことのできないものではないだろうか。

こうしたことについて、哲学者の鷲田清一は「ケアの専門性を意識するあまり、つきあいが『方法』になってしまったら、本末転倒だ。『素人』に学ぶ専門性というものこそ、ここで求められているのではないだろうか。」と述べている。いま、「専門性」をもった人といわれる人たちが社会的に上位に位置づけられ、治療する時のクライアントに向かうように「正しい道」を示していくようなシステムが、あちらこちらで見えるようになってきた。資料の3に引用した鯨岡峻の文章には「専門家が〈共に生きる場〉を自らの療育方針の『受け皿』にし、現場もまたそれに応じて『させる』対応に傾斜した」と述べられているが、これは現在の状況への警鐘と受け止めることができる。

(7) 再び、現場人と専門家

今、人にかかわる現場では、何も知らない現場人と、話のわかる専門家の二者が想定されている。その中で、専門家が枠を作って、何も知らない現場人に正しい方向性とは何かを指し示し、それに従って日々の生活を組み立てることが増えている。私のいる障害者福祉の分野では、サービス管理責任者が個別支援計画を立て、たった数日の研修で専門家になったと錯覚した事業者によって、サービス利用計画の枠がはめられるようなシステムが出来つつある。財政上、

サービスの総量の枠が必要とか、現場を担う支援者の質の問題等、それなりの理由もあるのだろうが、専門性をもった機関や人によって枠がはめられていくシステムそのものに疑問がある。

その一方、「正しい道」を示してもらわなければ、主体的に動くことのできない世代が増えつつある。「自分のいる場所に誇りを持ち、自分の頭で考える」人が減っている。「正しい道」の枠で教育され、大塚久雄の言うところの、鑄型に合わせる生き方をしてきた現場人には「正しい道」を指し示してもらう必要があるのかもしれない。そうした中で、「嘔吐物やお尻を拭く」という、支援の最先端である大切な仕事をしている人が、低く見積もられている。私たちは知らず知らずのうちに、発達検査をする人の方が、レベルが高いという意識をもってしまっていないだろうか。

(8) 現場の誇り

「共に暮らす普通の付き合い」を専門性といっていいのか、悩むところだ。けれども、もしそれが専門性でないというのなら、私はそれでもいいと思う。「共に暮らす普通の付き合い」の砦に立てこもることもまたよいだろう。現場は、専門家がふるいにかけて捨ててきた、生きていく上でとても大事なものを大切に、共に生きる力を育てる場所なのだ。

現場人には多少荒削りであれ、輪扁の心意気があってもいいのではないか。私は現場にエールを送りたい気持ちである。「私たちが最前線」という誇りを現場がもち、そしてその上で、誰にも負けないような知識を身につけていくことが重要だと考える。

3・5. シンポジウムの総括：渋谷 郁子

本シンポジウムに臨むにあたり「保育者の専門性」とはつまるところ何なのか、企画者同士で話し合った。その話し合いの内容を少しだけ、皆さんに聞いていただきたい。

私たちはまず、医療や心理などの専門的な場と保育の場の特色を整理した。前者の特色の第一は、非日常的な場だということである。たとえば発達検査を行う場面を想定すると、子どもは検査者と対面して座り、普段の生活の中では尋ねられないようなことを問われる。こうして1時間なら1時間の枠の中で、そのときに子どもの見せた行動やことばから、子どもの育ちを評価することになる。こうした限定的な場面を拠り所にした発達のアセスメントには否定的な意見もあるだろうが、支援の構えを作るためには、定まった枠組みの中で症状を分類し、障害名を定めることもまた、避けて通れない営みである。

第二の特色は、個別の場であるということである。集団で療育を行っている場面も、もちろんあろうが、基本的に医療や心理の場では、子ども一人ひとりに合った方法ではたらきかけ、子どもが最大限にその力を発揮できるようにすることが目指されている。

次に、保育の場の特色について述べる。第一の特色は、生活の場だということである。生活の場では、子どもの主体性が重視され、偶然起こる出来事から子どもが学ぶように保育者は支援する。また、生活の場には、日々の子どもの「行きつ戻りつ」が含まれている。かけっこに参加したかと思ったら、そのまま2階に駆け上がってしまったこうきくんの事例もあったが、子どもの「行きつ戻りつ」を抱えて、長いスパンで子どもを見守ることができるのも、生活の

場の特色である。

第二の特色は、集団の場だということである。統合保育の実践においては、相互作用を通して、保育者はクラスの子どものいろいろな側面を見ることができ、障害のある子ども、そうではない子どもの双方にとって経験や人間理解の幅が広がる。その中で、心地よい人間関係を子どもが体験していくことが重要である。障害のある子どもが、最終的には地域に戻って地域社会の中で暮らすことを考えると、集団の中で安心していられるという経験をするのが、本当の意味での支援につながると思う。こうした2つの場の特性を踏まえて、保育者の育ちについてのモデル図を描いてみた（図1）。まずは保育者になる人に、人間への興味関心や愛情などの基本的な感性があり、そこに、子ども集団からの刺激、保育者集団からの言語的交流、個々の子どもや親との交流といった、保育経験が重ねられていく。それらを通して、生活の中から子どもの育ちを感じとり、子どもに自分を重ね、子どもの物語をつむぐ力がついていく。そうした基盤の上に、医療、心理分野などの専門的知識が重ねられることで、知識を自らの実践の中に展開・応用していくことが可能になるのではないだろうか。柳先生のお話にもあった通り、概して知識というのは抽象化・一般化されたものである。それを目の前の子どもに合った形にしていくことが、保育者の専門性ではないかと考えている。

今回は3名の先生方にお話いただき、「特別支援」と「統合保育」の考え方や意義を問い直す中で、保育者の専門性を考えるためのいくつかの手がかりを示すことができた。本シンポジウムのテーマは、今後、一層その重要性を増してくると思われる。引き続き、このテーマについて、皆さんと一緒に考えていきたいと願っている。

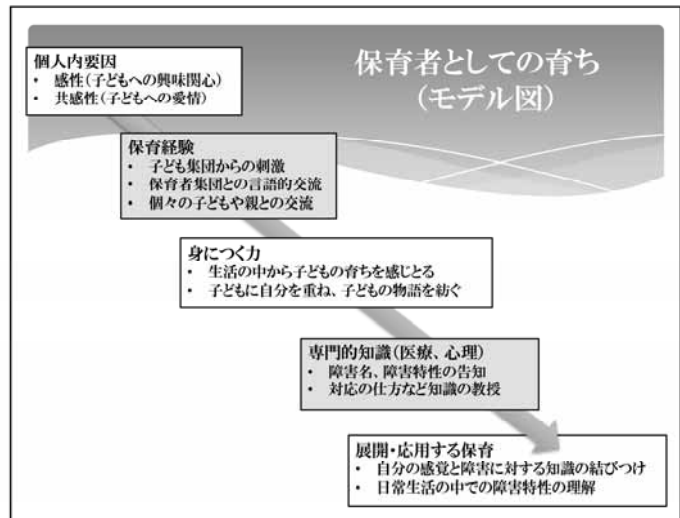


図1 保育者の育ちのモデル図

4. おわりに

現代の保育者に必要な専門性について、森氏から「子どもの特性を理解して対応し、他機関と連携して引き継ぐ」、小島氏から「共感して応答しながら『今ここ』を共に生き、子どもとの物語をつむぐ」、柳氏から「訓練ではない生活の場を堅持し、他者と折り合いをつける過程を大切にする」という視点がそれぞれ提出された。森氏が「子どもの特性」に着目する一方、小島氏は「子どもとの物語」、柳氏は「他者と折り合う」ことに注目し、いずれも人と人との関わりの中から生まれるものに焦点を当てている。これはそのまま、特別支援教育と統合保育の関係性にも重なって見える。特別支援教育は「一人ひとりの教育的ニーズを把握して、その

持てる力を高める」ためのものであるし、統合保育は「今を共に生きて、共に学び合っていく」ものだからである。

子どもが一日の大半を過ごす保育所は、必然的に子どもにとっての「生活の場」となる。そのため、子どもから見た保育者は、生活を共にする人、つまり「今を共に生きて共に学ぶ」存在だといえよう。保育者はまず、自分がこうした存在であることを認識する必要がある。その上で保育者は、生活の中から子どもの発達や特性をとらえ、子どもに対する願いや意図を持って、子どもにかかわることになる。このとき、自分が見た子どもの姿の「なぜ」を理解するために、特別支援に関する専門的知識やスキルを適宜利用できる状況が整えられてきている。

以上を踏まえ、現代の保育者には、軸足を生活に置きつつ、特別支援の知識やツール、システムなどの資源を「使いこなす」力が求められていると結論する。子どもの主体性を保障しつつ、生活に根ざした保育の中に、特別支援を組み込んでいくことが肝要だと考えられる。

What Is a Professionalism of Childcare Workers When the “Special Support” Is Required?

Ikuko SHIBUYA, Yoshiko KOJIMA, and Eiko YAMANO