

保育と療育における身体の「溶け合い」

林 沙織（京都大学）¹・乾 英理子（京都大学）²・杉万俊夫（京都大学）³

要 約

「自然の中での保育」と「軽度発達障害児の療育」に取り組むユニークな 2 つの活動事例を取り上げ、それらを専門家（保育士・療育士）と子どもの身体的「溶け合い」という概念を軸に考察した。それは、同じく幼児を相手にしていても質的にかなり異なる 2 つの活動についての具体的な記述（観察言語）に、共通の理論言語を重ね合わせることによって、2 つのローカルティにインターローカルな視点を提供する試みでもある。

まず、「自然の中の保育」の活動事例として、鳥取県智頭町で行われている「森のようちえん」を、筆者が参加観察で経験したエピソードに即して紹介した。「森のようちえん」では、園舎をもつことなく、常に森の自然の中で保育が行われている。その保育の現場では、保育士と子どもたちが、自然の場を共有し、「横並びの目線」で自然に相対していた。また、保育士は、子どもを肯定するか否定するかという姿勢ではなく、まずもって、あるがままの子どもを受容するという姿勢を貫いていた。そのような保育士と子どもたちの関係は、親の変化、すなわち、子どもの多様性を認め、子どもが伸びるのを「待つ」姿勢への変化をももたらしていた。

次に、「軽度発達障害児の療育」の活動事例として、京都府宇治市にある NPO 法人アジュール舎の児童デイサービス事業所「児童デイころぼっくる」の活動を、参加観察と母親からのヒヤリングをもとに紹介した。「ころぼっくる」では、療育士は、「障害児」という先入見に捕らわれない姿勢、子どもを無条件に受容する姿勢で療育にあたっていた。また、子どもも、そのような療育士の胸に飛び込み、保育士・療育士と一体化しつつ療育を受けていた。その療育は、子どもたちに保育園や学校では得られない自信と能動性を育てていた。また、そのような療育士と子どもとの関係は、親の変化、すなわち、わが子の障害を受容する方向への変化をももたらしていた。

これら 2 つの事例は、保育士・療育士と子どもの身体が互いに「溶け合う」関係を形成している点で共通している。その身体の「溶け合い」は、新しい「意味」（子ども・子育てについての意味）を生成し、親の変化をももたらしていると考察した。

キーワード：身体の溶け合い、意味の生成、森のようちえん、軽度発達障害、保育、療育

本論文は、「自然の中での保育」と「軽度発達障害児の療育」という、同じく幼児を相手にしていても、かなり質的に異なる 2 つの活動を紹介する⁴。その上で、これら 2 つの活動を、専門家（保育士・療育士）と幼児の「溶け合い」、および、その「溶け合い」を通じ

¹ 京都大学総合人間学部（2011 年 3 月卒業）

² 京都大学総合人間学部（2011 年 3 月卒業）

³ 京都大学大学院人間・環境学研究科 sugiman@toshio.mbox.media.kyoto-u.ac.jp

⁴ 本論文は、「軽度発達障害児の療育」に関する第 1 著者の卒業論文（林，2011）と「自然の中の保育」に関する第 2 著者の卒業論文（乾，2011）をもとに執筆した。本研究に多大のご理解とご協力をいただいた「智頭町：森のようちえん・まるたんぼう」と「NPO 法人アジュール舎」の関係者に深く感謝いたします。

た新しい意味の生成という理論的観点から考察する。言いかえれば、2つの活動の参加観察によって得られた観察言語に、共通の理論言語を重ねることによって、保育と療育を語る言説を豊かにし、保育と療育の新しい可能性を探ろうとするものである。

1. 自然の中での保育

本節では、鳥取県智頭（ちづ）町で、自然の中の保育を実践している「智頭町森のようちえんまるたんぼう」（以下、「まるたんぼう」）の活動を紹介します。まず初めに、「森の幼稚園」について一般的な説明をした後、「まるたんぼう」の設立経緯と概要について述べる。次に、「まるたんぼう」でのフィールドワークによって見出された保育現場の特徴を、具体的なエピソードに即して述べる。

（1）森のようちえん「まるたんぼう」

「森の幼稚園（Wald Kindergarten）」とは、特定の園舎・私有敷地を持たず、自然を保育の場とする幼稚園である。1954年にデンマークで親グループによる自主保育活動として始まった。2000年時点で、デンマークには60、ドイツには220以上存在し、ドイツでは組合として組織化されている。平均的に、3歳前後～6歳の園児15～20名と教員2名によって構成される。年間通して、自然、特に森林の中で遊び、物作り、散歩などを自由に行う。教育目的は「森林の木々、大地、空気、水などすべてを幼稚園や教室であるとみなし、自然の中での様々な現象を直に体験し、自らを取り巻く自然環境を学習しながら、個々の運動能力を促進し、自立能力を積極的に高めていくこと」である（上原，2005）。

現在、日本には「森のようちえん」という名前でも、ヨーロッパの「森の幼稚園」と同様の保育を行う団体や、自然教室を一部取り入れた野外保育・教育を行う団体が約70ある⁵。智頭町の「まるたんぼう」も、その一つであり、就学時前（3歳～6歳）の子どもを持つ親と保育士が共同で、自主的に保育を行っている。現在（2010年）、通園児は智頭町内外から13名。キャンプ場や原生林等、多様な9カ所のフィールドが活動場所だ。地方誌やテレビでの広報を通じ、全国からの視察が絶えない。

「まるたんぼう」は、Nさん（30歳代の女性）によって設立された。Nさんは、東京出身。大学では熱帯林の研究をしていたが、結婚を機に鳥取市に移住し、県職員として林業行政に関する仕事を行った。地域振興や山林の活用に興味を持った。「幼い時の田舎暮らしの経験やミャンマー留学など、今振り返ると自分の中に地域や山村への興味があったことに気づく」という。

その後、智頭町に移住することになり、二人目を出産、育児休暇をとった。智頭の景色や人を理想の環境と思い、「外部から人が入って来られる仕組みを作りたい」と思うようになった。その頃、行政マンとしてだけではなく、一人の母、一人の住民として、「森の幼稚園」に関心を寄せるようになった。現在、Nさんの子どもも「まるたんぼう」に通っている。

「まるたんぼう」の保育現場では、園長Kさんの他、FさんとYさんという2人の保育士が保育に当たっている。園長Kさんは、三児の母であり、自らの子どもも「まるたんぼう」に来ている。Fさん（20歳代女性）は、保育所勤務の経験を活かし、子どもたちを後ろからそっと見守り暖かい声かけをする。Yさん（20歳代男性）は、自然や植物についての知識や経験を活かし、体を使った遊びをリードしていく。

ヨーロッパの「森の幼稚園」の精神を受け継いで、「まるたんぼう」は次のような方針を

⁵ 文部科学省の認可を得ていないので、「ようちえん」と平仮名書きにした。

掲げている。特に「待つ」ということを大切にし、子どもの自主的な行動を尊重し、成長を見守ることに重きを置いている。

自然の中でのびのびと

智頭の美しい自然環境が学び舎です（野外活動を重視します）。昔の子どもなら普通にやっていた野外遊び（山・川遊び）や体を使った遊びを重視します。自然そのものが遊び道具です。季節の変化や景色も楽しめます。地元ならではの体験も積極的に取り入れます。

その子のペースでゆっくりと

子ども一人ひとりのペースを尊重します。時間を気にせずその子の育ちをゆっくり見守る‘待つ保育’を大切にします。

仲良く楽しくたくましく

子どもの持つ感性・創造力を大切にします（プログラムは最小限）。決められたプログラムをこなすのではなく、自然の中で子どもたちの興味や関心を尊重した保育を行います。子どもの持つ感性・能力を大切にします。

（智頭町森のようちえん まるたんぼう ホームページより）

「まるたんぼう」では、雨や雪の日も、午前9時の集合から午後2時頃まで、保育士と子どもたちは森の中で過ごす。毎朝、スタッフの車でフィールドに移動する。到着後はまず、「朝の会」で、保育士のギターや鍵盤ハーモニカに合わせて歌を歌う。その後、子どもたちのペースで森林を歩く。どンドン進む子、2～3歩毎に立ち止まって昆虫を探す子、木々や花を拾って歩く子、スタッフの手をつなぎたがる子 ---- それぞれのペースに合わせ、スタッフも別れて同行する。昼にお弁当を食べた後は、川遊びをしたり、散歩をしたり、空きのログハウスで「おうちごっこ」をしたりする。絵本を読む「終わりの会」の後、スタッフの車で家路につく。託児所となっている「まるたんぼうハウス」で午睡をしたり、絵本を読んだり、自由な時間を過ごして親の迎えを待つ子もいる。

毎週月曜日は、地域の方々から伝統文化を教えてもらったり、にじみ絵を描いたりする「ものづくりの日」。木曜日は、持ち寄りの材料でご飯とお味噌汁を作る「クッキングの日」。3歳児未満とその母親による、「まるたんぼう」の妹組「こえだ組」が同行する時もある。他にも、年に数回、鳥取砂丘への遠足や、馬とふれあうイベントも実施される。

（2）「まるたんぼう」の保育の特徴

本論文の第2著者（乾）は、2010年6-10月に計20日間、「まるたんぼう」の保育現場でフィールドワークを行った。著者自らも保育士や親に交じって子どもと接する中で、後でエピソードの形で紹介する事例を経験した。また、保育士、親からも、親しく話を聞くことができた。

以下、まず、参加観察やヒヤリングによって見出された「まるたんぼう」の保育スタイルの特徴を述べる。次に、筆者が保育の現場で遭遇した出来事を、エピソードの形で紹介する。

a. 「まるたんぼう」の保育スタイル

「まるたんぼう」の保育スタイルには、次のような3つの特徴がある。

第1の特徴は、「自然環境の中で保育を行う」ことだ。森を中心に、四季折々の木々の変化、天候による土の軟らかさやにおいの違いを楽しみながら、一年を通じて、多くの時間を野外で過ごす。子どもたちは、その中で自然環境や生態系について実体験を通じて学



写真 1. 「まるたんぼう」の保育風景

び、植物や動物を愛する心をもつようになる。また、気候の変化や自然特有の危険に対応して、生きる力を身につけていく。

第 2 の特徴は、「保育士と母親らが協力して保育をつくり上げる」ことだ。保育士や幼児教諭のような有資格者以外によって行われる保育は「自主保育」と呼ばれ、中でも「まるたんぼう」のような、保育士と一般の人々との協力によってなされる保育は「共同保育」と呼ばれる。

「まるたんぼう」では、園児の母親らは、希望すればいつでも子どもたちに同行できる。保育士たちと直接話す機会も多い。親の会も結成されている。母親らの「ハチドリ」では、「まるたんぼう」に関わる人々を招待し料理や出し物を提供する「感謝祭」を主催、父親らの「たきびの会」では父親参観や山の整備に関わるイベントを実行している。このように、「まるたんぼう」には園長や保育士のみならず、子どもの親の参加・協力が欠かせない。

第3の特徴は、子どもを「見守り育てる」という保育者の態度だ。これは、ヨーロッパの「森の幼稚園」の精神に加え、代表者 N さんの子育てに対する考えが影響している。「子どもは自分たちの力で成長していくものだから、大人はそれをそっと見守るくらいが適切だ」というのが、保育者の姿勢である。そのため、雨具の装備や火おこし、片づけなど、安全に十分配慮して大人が見守る中、できるだけ子どもたちに任せてみる。子ども同士が喧嘩をしても、すぐには口をださない。園長 K さんは「一度やってあげると、次もやってあげることが多くなってしまう」と言う。

この姿勢を「放任」だと誤解したり、「自分本位な人間に育つのでは」と心配したりする人もいる。しかし、その保育の現場に居合わせれば、保育者がどれだけ子どもたちと密に関わりながら、子どもたちの心の機微を理解しているかがわかる。また、子どもにとっては、いつも自分で決めて動かなければならない状況は、決して楽な場合ばかりではない。「やってほしい」と「自分でやりたい」の葛藤を乗り越えられる時、子どもは他人の心も察するようになる。

b. エピソード

次に、「まるたんぼう」の保育活動の内部に目を向け、保育者（保育士・園長）と子どものやりとりについて、具体的なエピソードを3つに分けて紹介しよう。エピソード中の「私」は著者（乾）のこと。

1) 場を共有する

【エピソード①：「おーい誰か落ちたぞー」】

朝から森を歩いていると、草が生い茂る溝（深さ 80 cm程度）に、A くん（3 歳）が落ちた。私は A くんが怪我をしたのではないかと咄嗟に緊張するが、Y さんは「おーい誰か落ちたぞー」と、明るい声で、他の子どもたちに聞こえるように言い、笑いながら近づいていく。穴の方から「あーん」という鳴き声に近い声が聞こえ、私も近寄ると、溝は草が倒れてすっぽりと人型の穴ができあがり、A くんは地面から頭しか出ていない。

穴といっても周囲は草なので、A くんは怪我はない。A くんは、痛みよりも、落ちたこと自体に驚き、半分泣いている表情で、こちらを見上げている。Y さんが「溝が見えなかったんだね」というようなことを言っていると、様子を見に来た他の子どもたちが突然「楽しそう！」「私も！」「僕も！」と、次々に A くんが落ちた溝に飛び込み、きゃっきゃと笑いだす。

泣くタイミングを失った A くんは、何度も穴に飛び込むことを繰り返している他の子どもたちを見て、自ら溝から這い上がり、穴をこわごわのぞいてみる。そして、他の子どもに混じって落ちてみる。怖くないと知るが、だまったまま複雑な表情をした後、何度か登っては飛び込み、を繰り返して、次第にみんなと一緒に笑い始める。唾然と見ていた私も、子どもたちにつられて笑いがこみ上げてきた。

筆者は、この時、A くんを心配する気持ちで一杯だった。保育士 Y さんや子どもたちの楽しそうな反応が、筆者の気持ちとあまりにかけ離れていたため、困惑を覚えたほどだった。

ここで、保育士 Y さんについて説明する必要がある。Y さんは、自らも自然に慣れ親しんで育ってきた、「まるたんぼう」勤務 2 年目の保育士だ。木登りやかくれんぼといった身体を使った遊びの巧みさ、虫や植物に関する知識量などから、子どもたちの信頼が厚い。例えば、子どもたちは、道中に見知らぬ植物や虫、動物、穴、動物の糞などを発見すると、Y さんのところ駆け寄り、発見を報告して名前を尋ねる。蛇のような危険な動物がいると

きは、Yさんが子どもや他の人々に指示を出し、皆がそれに従って行動する。

YさんはAくんが足を踏み外したのを見た時、そこにケガの心配はないこと、たとえ多少擦り傷くらいしてもAくんなら乗り越えられるということを経験的に確信していたのだろう。その上での「明るい」対応だったと考えられる。

興味深いのは、「おーい、誰か落ちたぞー」という明るい調子の声かけにより、子どもたちに「何か楽しいことがあるのではないか」という期待感を呼び起こしたことだ。集まってきた子どもたちは、Aくんの落ちた溝を楽しい遊び場に変えてしまった。もし、この時、「大丈夫？ケガはない？」と大きな声をあげたり、心配そうな表情をしたりしたら、周りの子どもたちの反応は違ったものになっただろう。

2) 横並びのまなざし

【エピソード②：Kさんの声かけ「くまさん」】

山道を歩いていると、先頭をきっていたKくん（3歳）が直径20cm程度の穴を発見し「穴！」と叫んだ。園長Kさんは「何の穴かな？」「いのしし！」「蛇！」「熊！」と子どもたちが口々に言うと、園長Kさんは「ちょっと聞いてみようか、くまさん」と穴に顔を近づける。続いて真似をすることもたち。それまで一方的に私に話しかけていたTくん（4）も、少し遅れて「くまさん・・・お出かけ中かな」、Kくん「いや、もっと下の方にいるんだよ」。園長Kさんは「そうかあ下の方にいるんか、じゃあ聞こえんなー」と歩き出す。Tくんが「くまのおうち住みたいなー」と言って後に続く。

【エピソード③：Kさんの声かけ「雨がふっていないと川がないのはなぜ？」】

さらに山道を登っていくと、下の方に広い川が見えてきた。Kくん（3歳）が「おーい！川があるぞー！」と叫ぶ。園長Kさんが川を見て、「本当だあ。でも何かいつもより川の（水の）量が少ないねえ」と言うと、Kくんが「雨が降ってないけー」と答える。私は、「Kくん、よく知っているな」と思いながらも口には出さず、「ほんとだ、川だね」と言う。すると園長Kさんは、「そうかあ雨が降ってないと川がないの？なんでー？何で雨が降らんと川がないの？」と、明るい声でKくんさらに問う。Kくんだけでなく、その場に居合わせた子ども全員に聞いているかのような仕草である。Kくん「水がちょっとしかないから・・・雨が降ってないと水が貯まらんけえ」、園長Kさん「じゃあこの水は雨が降ったら川になるんだあ？そうかあ大事だなあ」。Tくん（3歳）、Mちゃん（3歳）も川の方をじっと見つめている。園長Kさんの言葉の後すぐに、Tちゃん（3歳）が、私の顔を見上げて満面の笑みで「雨って大事だなあ。大事にせんといけんなあ」と言う。Kくんが川を指さし、「これが全部水たまりになって、池になる」と言うと、園長Kさんが納得した表情で、「あ、そうかあじゃあもっと雨がいっぱい降ったら、もっともって水が増えるんかあ。最近雨が降ってなかったけえ、こんなに水が少ないんかあ」と言う。Kくんはうなずいている。園長Kさんが「そうかあ、今日は一ついい勉強になったわあ。Kくんよく知るとるなあ」と言い、先に進み出す。

これら2つのエピソードに見られるように、Kさんの子どもへの声かけは、子どもの好奇心を刺激する。実際、「くまさん」の声かけの後、「この木は熊のお父さんが倒したのかな」（蛇が穴に戻るのをみて）「蛇さん、どんぐりを拾うスコップを取りに帰ったんだよ」などと、子どもたちは、めいめい想像を膨らませた。このような自然を活かしたKさんの声かけや子どもたちの反応は珍しいものではなく、毎日のように見られる光景である。

「子どもに教え込むのではなく、見守る」という「まるたんぼう」の方針を体現するKさんの声かけからは、答えを与えるのではなく、共に考えようという姿勢が読み取れる。

このことが、どこまで意識的に行われているのかは定かではないが、このような姿勢が、自然という環境を、子どもにとって一層魅力的なものにしていくようだ。

Kさんは自然の現象や事物について、子どもたちに「なんだろうね」と問いかける。これは、何も声をかけずに子どもたちの反応を伺う「観察するまなざし」でもなければ、子どもから正解が出ることを期待して質問する「向かい合うまなざし」でもない。ましてや、答えを与えるような教え込みでもない。かといって、ただ子どもを完全に好きなようにさせて、手放しで待っているというわけではない。「私もわからないな、一緒に考えよう」と、疑問の気持ちを共有する「横並びのまなざし」である。子どもたちはその気持ちを察し、自分たちで思考したり発言したりするようになる。Kさんは、そうして引き出されてきた子どもたちの反応を、例えそれが一般に期待される正解ではなくとも否定せず、正解に近いところまで共に考えていく⁶。

3) 子どもを「受け止める」

【エピソード④：けんかをする子どもたちと保育士Fさんの対応】

子どもの背丈程ある草を分けて歩いてしていると、Kちゃん(4歳)とAくん(3歳)が喧嘩を始めた。Sくん(5歳)の「喧嘩はいけん!」の言葉も聞かず、二人はたたきあう。KちゃんがAくんの腕を衝動的に噛み、Aくんが泣き出した。少し離れて見守っていた保育士Fさんは、二人に近づき、側にいたEちゃん(4歳)に「Eちゃん見て、(Aくんの腕に)歯形がついてる。どう思う?」と問いかけた。Eちゃんは「…嫌だなあ」。保育士Fさんが「Kちゃんのお口はお友達噛むためにあるん?おいしいものを食べるためにあるんじゃないの?」と問うと、Kちゃん「(半分泣き顔で)違う…。Sくんは噛まれたAくんを心配して「大丈夫?」と聞き、FさんはKちゃんに「どうして噛んだ?」と続ける。Kちゃんは「AくんがTちゃん(側にいた3歳の女の子)を押したから」Fさん「それでKちゃん怒ったんか…。Aくんが他の子どもを押しているのを見て、Kちゃんは止めに入ったつもりでいたら、いつの間にかAくんと喧嘩になっていたようだ。やりとりを聞き事情を理解したEちゃん(4歳)は「でも噛んだらいけんよ」とお姉さんらしい言動をとる。Fさんは、けんかの発端となったAくんに向き直り、「Aくんは最初、何で(Tちゃんを)押した?」と聞くが、Aくんは「Kちゃんが押したから」と話の順番がわからなくなってしまっている。

Fさんが「みんなで押し合ってたんか」というと全員が沈黙になり、Eちゃんも「とめようと思ったけど…」と口をつぐむ。FさんがKちゃんの方へ戻って「Yちゃん(Fさんの呼び名)は、噛む子は嫌だなあ」というと、他の子どもたちが口々に「Mちゃんあんまりしない」「Aちゃんも」と言い始める。するとKちゃんが突然「Aくん、さっきはごめんね」と謝り、Aくんはうなずく。Fさんが笑顔で「ごめんねって言えてすごいねえ」と言い、Fさんの身体に顔を埋めてきたKちゃんを抱きしめた。その後の道中、まつぼっくりを拾いながら、「クリスマスに使おうね、Aくんの誕生日にも使おうね」「うん、Kちゃんの誕生日にも使おうね」という、KちゃんとAくんの仲睦まじい会話が聞こえてきた。

小さなことを機に喧嘩になり、衝動的に相手を噛んでしまったKちゃんに対し、保育士Fさんが、周りの子どもたちに意見を聞きながら、「私はそんなことをする子は嫌だな」という意思を示し、最後には、Kちゃんの「ごめんね」を引き出した場面である。この場合、

⁶ 「観察するまなざし、向かい合うまなざし、横並びのまなざし」という概念は、佐伯(2007)を参照。

Kちゃんが他の子どもの喧嘩を止めようとしたことが発端であったため、Kちゃんが一方的に悪いというわけではない。そのため、「あまり責めることもできないが、それでも人を嘔むという行為自体は悪いことだと知ってほしい」というのが保育士Fさんの複雑な心境だったのだろう。事が解決した後、Fさんが、謝罪できたKちゃんを十分に褒めてあげたことで、Kちゃん自身「自分は否定された」という感情もなく、Aちゃんと仲直りできたと推察される。

筆者は、フィールドワークの中で、子どもたちが喧嘩をする場面を何度も目にした。基本的に、保育士は最初は見守っている。そのためか、小さいいざこざであれば、年上の子どもを中心に、子どもたちが自分たちで問題を解決する様子が頻繁に見られた。例えば、野外での保育に慣れない年少の子が、疲労や寂しさから泣き出すと、他の子どもたちが寄ってきて「どうして泣いてるの?」、「こけたの?お母さんに会いたいの?」、「大丈夫?」、「私がお母さんになってあげようか!」といった調子で話しかける。木にロープをつるしたブランコの取り合いで、二人の子どもがもめていると、別の子が「順番、順番だよ」と仲裁に入る。

子どもたちの喧嘩は、一概に、どちらが悪いと言えない場合が多い。例えば、誰かを嘔むという行為は叱責すべきだとしても、その行為に至った経緯まで考えれば、あながち悪いとは決めつけられない。その行為は、悪くもあるが、同時に、悪くはない。上記のFさんの対応は、子どもを一方向的に肯定するのでも否定するのでもない。肯定・否定よりも、まずもって、あるがままの子どもをそのまま受け入れている。

4) 親の変化

子育て経験の豊富な代表者Nさんと園長Kさん、子育てに迷いや不安のある子育て経験の浅い母親たち、保育の専門知識を持つ保育士たちが、同じ保育の場に携わり、お互いに意見や知識を共有し合っている。そのやりとりを通して、NさんやKさんの子ども観や保育観が伝達され、次第に構成員全員の相互作用の中で「まるたんぼう」の保育観を作り上げていっている。次のエピソードは、そのような過程の一コマである。

母親たちは、保育の場、ミーティング、子どもの送迎時等、あらゆる場面で、スタッフや保育士、他の母親たちと、子育てについて会話し、密な関係を築いていく。例えば、子どもの迎えに来た母親が「子どものおむつって、何歳くらいではずした?」と代表者Nさんに聞き、Nさんが「一番上の子はね・・・」と自分の子育て経験を説明し、「一般の保育園ではどうしている?」と保育士に問いかけ、今度は保育士が「私が前に勤務していたところでは・・・」と保育所での指導法を伝える。こういった情景は日常茶飯事だ。ある母親は、スタッフや保育士から「何が子どもにとっていいのか、子どもへのスタンスなどを教えてもらっている気がする」という。

影響を受けるのは母親だけではない。「子どもの育ちを見守るのが大人の役目」という「まるたんぼう」の考えは、2人の保育士のそれまでの保育観を大きく揺るがしたという。「まるたんぼう」勤務2年目の保育士Yさんは、「子どもは屋内で育てるもの、大人が教えて育つもの、と思っていた」が、園長Kさんの、子どもの動きを十分に待つからの対応に影響され、自分の考え方も変わったと語った。

すでに述べたように、「まるたんぼう」は、親の会によって支えられている。父母会の活動では、同じ子育て世代の貴重な仲間を得られるだけでなく、その活動を通じて、自分たちで子育て・保育していることを再確認するという。ある母親は「家族が引き込まれていく感じ」「自主保育だから、自分が立ち上がることを求められ、それによって預けっぱな

しにしてはいないということを理解する」、「夫の子育てへの関心が高まった」と言う。

また、保育の現場での参加を通じ、親が「育てる者」としての意識を醸成していく。筆者は、子どもに同行して「まるたんぼう」に来ていたある母親が、他の園児が泣いているのを見て「いつもしっかりしてるけど、あの子でも泣くことがあるんだね」と、安心した表情をしている場面に遭遇した。日頃から自分の子どもの育ちに心配があったが、同年代の子どもの多様な面を見て、自分の子どもが特別なわけではないことを知ったのだろう。園長 K さんは「変わるのは、親。子どもが伸びるように引き出したり、待ったりできるようになると、子どもとの信頼関係ができて、子育てに余裕ができる」と言う。親は、子どもが生まれた瞬間、生物学的に親になれるわけではない。まさにこの機会が「育てられる者=子ども」から「育てる者=大人」への移行を見ることができる（鯨岡，1999）。

2. 軽度発達障害児の療育

本節では、ある NPO が行っている軽度発達障害児の療育を紹介する。前節で紹介した「まるたんぼう」の活動は自然の環境の中で行われていたが、本節で紹介する療育は、療育室という人工的環境の中で行われる。しかし、専門家（療育士）と子どもの関係、その関係が親に与える影響について、「森のようちえん」との類似点を見出すことができる。

（1）「アジール舎」の児童デイサービス「ころぼっくる」

まず、本論文で取り上げる「軽度発達障害児の療育」を行っている NPO 法人アジール舎について紹介し、次に、アジール舎の児童デイサービス事業所「児童デイころぼっくる」について説明する。

a. 「アジール舎」

1) 「アジール舎」の設立経緯と概要

NPO 法人アジール舎（以下、アジール舎）は、京都府宇治市を拠点とする特定非営利活動法人である。「アジール」とは、聖域、自由領域、避難所、無縁所といった特殊な場所という意味である。アジール舎は、「自らに与えられた課題に自由に取り組む場、すなわち、アジールを創出すること、一人ひとりが自立を志向しつつ、互いに支えあい、共に生きる社会（インクルーシヴ社会）を目指すことを理念に掲げている。

アジール舎は、K 氏夫妻によって 2007 年に設立された。一般的には、児童デイサービスの施設は、地方公共団体や公共施設から委託を受けた社会福祉法人が運営している場合が多い。しかしアジール舎は、施設の確保からすべてを NPO で行っているという珍しい例である。

アジール舎がこういった運営形態をとる理由は、所長の K 氏が、障害児のための公共施設で長らく働いた経験が大きく関係している。K 氏は、「公共の施設で働くなかで、公ではなく民で障害をもつ人々を支援したいという思いが強くなった」と述べている。その最も大きな理由は、料金設定の問題である。公共の施設ではスタッフが公務員であるため、どうしても人件費がかかってしまう。また、公共の施設では個々人に合ったサービスを提供することが困難であったことも理由として挙げている。公的な機関は、まず決められた仕組みを作ってしまう、その仕組みに合う人を連れてくるという傾向があるため、「誰のための施設なのかかわからない。療育士のための施設になっている」。そのため、「利用者のニーズにピタっとあったサービスをどう提供するか」を考えたいという思いがあった。また、人を育てることが難しく、子育てをしている母親や、若い療育士を育てたくとも、公共の施設では、療育士の研修や親の支援などはどうしても財源が確保できない。



写真 2. アジール舎

2) アジール舎の事業内容

では、そのように設立されたアジール舎は、具体的にどのような事業を行っているのだろうか。アジール舎では、①児童デイサービス事業所「児童デイころぼっくる」、②心理発達相談、③親子塾、④市民講座の4つの事業が行われている。2007年の設立から4年が経ち、それぞれの事業の体制が整ってきている。以下、それぞれの事業について紹介していく。

①児童デイサービス事業所「児童デイころぼっくる」

アジール舎のメイン事業であり、宇治市から委託され、「療育を必要とする」と判断された幼児・保護者とアジール舎が利用契約を結び、児童デイサービスを提供している。児童デイサービスについての一般的説明と、児童デイサービス事業所「児童デイころぼっくる」(以下、ころぼっくる)の詳細は後述のとおり。

②心理発達相談室

子育てで悩んでいる親を対象に、子どもの発達相談・発達検査や大人、家族、関係者の心理相談に応じている。2009年度は15件の相談が行われ、③親子塾との連携もなされている。

③アジール親子塾

小学生を対象とし、それぞれの子どもたちのペースに合わせて学べる場を提供している。「ころぼっくる」を利用していない児童も対象であるが、「ころぼっくる」では基本的には小学2年生までが対象であるため、「ころぼっくる」を卒業した子どもが引き続き親子塾に通う場合も少なくない。2009年度は1年から6年まで9名の小学生が利用した。

④市民講座

アジール舎の拠点である「ころぼっくるの家」が地域に開かれた場となることをめざし、数ヶ月に1回程度地域の人々を対象に開講されている。子育てに関係することから、絵画教室、演奏会など、さまざまな分野から講師が招かれている。

上記①-④以外にも、ロビーは誰でも利用できる交流スペースとなっている。展示スペ

ースには写真や絵画などを飾るスペースがあり、さまざまな作品が月ごとに飾られている。また、本や雑誌などが「アジュール文庫」として置いてあり、誰でも気軽に読むことができるスペースを提供し、貸し出しも行なっている。

b. 児童デイサービス

「ころぼっくる」の紹介をする前に、一般に児童デイサービスとはどのようなものかを見ておこう。

児童デイサービスは、1972年に厚生省の補助事業として開始され、通園施設のない地域での療育の拠点として広がった。その設置や運営の規定は市町村に任されており、日常生活に必要な基本動作の習得や集団生活の適応を目的とした心身発達の支援が行われているが、内容は個々の事業所によって異なっている。1998年から小学校学齢児の利用も可能となったが、実際は多くの事業所で就学前の子どもたちで手一杯の状態、学齢児の受け入れは進まなかった。しかし、2003年支援費制度開始にともない、徐々に学齢児を対象にする児童デイサービスも広がりつつある。さらに、2005年の障害者自立支援法成立によって支援費制度が廃止され、児童デイサービスは介護給付対象となった。

児童デイサービス事業を行う事業所数は、2003年には全国で582であったのに対し、2009年には1316と急増している。さらに、2008年から厚生労働省で開催されている「障害児支援の見直しに関する検討会」ではその重要性が確認され、さらなる拡充が求められている。

また、運営主体は2003年には地方公共団体が41%、社会福祉法人が34%に対し、特定非営利活動法人はわずか7%であった。それが2009年には、社会福祉法人は33%とほとんど変化はないもの、地方公共団体は24%と減少する一方、特定非営利活動法人は23%と大幅に増加し、社会福祉法人、地方公共団体に次いで3番目に大きな運営主体となっている。このことから、地方公共団体中心だった児童デイサービスの運営が、民間へと委託されていることがうかがえる。

ここで、宇治市における児童デイサービスを受けるまでのプロセスを述べておこう。乳幼児健診は、宇治市では3ヶ月、10ヶ月、1歳8ヶ月で行われる。1歳半すぎで歩きはじめ、指差しができ、言語が出るようになる子が多いため、言葉が遅い、指差しをしないなどの兆候から1歳8ヶ月の健診で発達障害が疑われることが多い。健診で発達につまずきを認められた子どもは、市の発達相談を受けることになる。その後子どもの様子が気になるようであれば、市が提供する「親子あそびの教室」に10回程度通い、さらに療育が必要と認められた子どもには、保健士から児童デイサービスへの入所が勧められる。児童デイサービスは宇治市には3箇所あり、親は見学をした上で希望を出せるが、第1希望とは異なる施設への入所となる場合もある。また、定員オーバーでどこにも入所できない場合もあり、そういった待機の子どものためには、「親子サポート事業」が行われている。

中には、1歳8ヶ月健診では問題がなかったが3歳児健診では要相談となる場合や、少数ではあるが親が自ら相談を求めてくる場合もある。

(2) 「ころぼっくる」での療育

次に、「ころぼっくる」での療育について紹介する。

現在「ころぼっくる」を利用しているのは、宇治市を中心に周辺市町村在住の2歳から9歳の幼児・児童約50名、療育士は心理士や作業療法士などの資格をもつ常勤職員4人と非常勤職員4人である。小学生を受け入れる児童デイサービスは比較的少なく、宇治市では「ころぼっくる」のみである。そのため、小学校に就学する際に他の児童デイサービスに通っていた子どもたちが転入する例もある。

子どもたちは週に1回または2回、2、3歳児は午前（9：30～12：00）、4～6歳児は午後（14：00～16：30）に療育を受ける。就学前の幼児は原則週2回だが、家庭の事情などにより週1回の場合もある。就学児は土曜日だけの週1回である。療育は、同年齢の6人程度のグループに、4人の療育士がつき、1人または2人の子どもを担当する。また、基本的にグループでの療育は小学校2年生までで、小学3年生でフォローが必要な児童に月2回程度、療育士1人に対して児童1人または2人で療育を行っている。

療育は、午前のグループでははじめに30分程度親子の集いの時間が設けられているが、基本的に、療育士と子どもだけで行われる。集団遊戯療法と感覚統合支援を中心としたプログラムが組み立てられており、吊り具やボールプールなど感覚統合のための遊具や大型遊具を使い体を動かすようなプログラムや、道具を使って手先を動かし何かを作成するようなプログラムが多い。2つのプレイルームがあり、子どもたちは内容に応じて適宜プレイルームを移動する。また、公園まで出かけたり夏はプールに入ったりと屋外で行われることもある。

療育中、親は基本的には拘束はなく、親同士で会話をしたり読書をしたりして待つ、買い物に出かけるなど時間の使い方は自由である。ただし月に1回グループカウンセリングの時間があり、子どもたちの療育の様子を別室のモニターで観察しながら療育内容の説明を受けたり、親の育児に関する悩み相談などが行われる。

療育が終わると15分程度、療育士から親への報告の時間が設けられている。療育士からはその日その子がどんな様子だったのか、どんなところがのびていて、どこに課題があるかなどが話される。親から普段の生活での悩みや心配事などが相談されることもあり、報告の時間がかかなり長くなる場合も珍しいことではない。

筆者（林）は、2009年6月から約1年半、宇治市にあるアジール舎にて参加観察を行った。基本的には週1回、金曜日（幼児）または土曜日（小学生）の午前中の部の療育の観察をした。その他、アジール舎の総会などにも可能なかぎり参加し、市民講座やイベントにもスタッフとして参加した。また、補助金申請の手伝いや壁新聞作成などにも関わった。

実際の療育の現場は、子どもの数に対し療育士の数が決まっていたため直接療育中の子どもたちと関わることはあまりできなかったが、療育を受ける子どものきょうだいをサポートしながら、適宜療育の様子を観察した。療育士からは、療育が始まる前のミーティングへの参加、療育後の片付けや昼食の時間などに話を聞くことができた。利用児の親とは、療育中の待ち時間や、月1回行われるグループカウンセリングへの参加などを通して話を聞いた。

a. 療育士と子どもの関係

筆者は、フィールドワークで療育士と接していて、療育士から一度も「障害者」、「障害児」という言葉を聞くことはなかった。「ころぼっくる」で使われていたのは、「～が苦手」、「～しやすい」、「むずかしいところがある」といった表現であった。もちろん、「障害者自立支援法」や「特別支援学級」といった言葉がでることはあるが、子どもたちに対して「障害」という表現が使われることはなかった。

また、「ADHD」、「自閉症」などの診断名で子どもを分類せず、「～の傾向がある」というように、療育士は、一般的に障害の特徴とされる行動や感覚を、子どもの一つの特徴と捉えているようであった。例えば、対人関係が苦手であり人と関わらない子は「シャイだから」、攻撃性が強い子は「硬派なのよね」と表現されていた。

療育士は子ども一人ひとりを知ろうという姿勢を強くもっているように見えた。療育士の一人は、「障害とか関係なく、その子が何を好きで何を嫌いで、どんなことを感じてるの



写真 3. 「ころぼっくる」の療育風景

かを知りたい」と述べた。子どもの親からも、「(グループの人数が) 6人いるんですけど、(先生=療育士は) この子はこういう子って、一人ひとりの性格を把握してくれてる」といった声が聞かれた。次に、療育士の療育姿勢に関する母親の声を聞いてみよう。

「自分の子どもみたいな子でも、受け入れてくれるところがある」って思った。ここ来たら、別に子どもの問題行動でも、「悪いことでもない」って、そういうところを認めてくれるところがある。それだけで、ちょっと楽になれたかなあっていうところがある。

素人的には、「こんなことしてー」って思うことが、(先生からは) それで、あながちペケでもなかったり、逆に、私が、すごーいと思って、「こんなことできるようになったんですよ」って言っても、先生側からしたら「別に」っていうことだったりする。「こんなことできないんです」とか、「こんなことして困るんです」って言っても、「いやいや、それは、これこれこういう意味があって、こんなことしてるんやから」って逐一言ってくれはったりする。(中略) 私の感覚やったら、「これはおかしい」とか、「これはどうもない」と思ってることが、(先生の言葉で)「そうでもないんかー」って思うようになる。そういうように、ちょっと助けてもらったりしてる。

「(子どもが) こうしたのは、こうやったからだと思います」って言ってくれる人は、さすがだなと思いますし、やっぱり助かりますね。子どもは、もともとわからないと思いますけど、「こういう理由でだと思います」って言われたら、「なるほど」って(腑に落ちる)。

何も知らないまま送り込まれたって感じなので、「子どもは言葉が遅れてるだけじゃなくて、ちょっとへんだなって徐々に思い始めるじゃないですか」。(中略) 療育の先生に聞いたときに、「こういうことなんです」って教えていただいて、こういう世界の入り口に連れて行ってもらって、見せてもらったっていう感じですね。入り口まで案内してもらったって感じ。

上記のような「ころぼっくる」の療育は、子どもの中に自信(こころ)と能動性(からだ)を育てているようだ。

発達を促すっていうことと同時にちょっとのことでも「すごいな」って言ってくれるので、自信をつけるって意味でもよかったな。

典型的な内弁慶だったんですよ、幼稚園あがるまでは。(中略) 4月になってからそれがなくなったんで、彼なりに自信がついてきてるのかな。彼自身も変わってきてと思う。「ころぼっくる」が、かなり影響してるんじゃないかな。

すごく掘り下げてみてくれる。(自分の息子は) もう人を見たら、かみつつか、殴りに行くか、悪態つくか、どれかっていう感じだったんです。それが週2回通って1年くらいしたら、ずいぶん攻撃性がなくなってきて、丸みが出てきたんですね。(中略) 先生が、すごい体当たりでかかわってくださったから。うちの息子が、「初めての友達がM先生」って言ったんですよ。(中略) それほど視線を落としてかかわってくださったから、きっと息子の心をつかんでくれはったんですよ。そこからだんだんやりやすくなってきて、人をたたくこととか、悪態つきまくることとか、ものが貸せなかったこととかから解放されていった。

闘争心も出させてくれた。闘争心なんかなかったんですけど、表面に出させてくれるようになって、家でもお兄ちゃん7つ上なんですけど、お兄ちゃんに向かっていくし、お兄ちゃんが「もういや」って言うくらい、たくましくなった。だから来てよかったなって思う。

「ころぼっくる」の療育によって、子どもたちは、保育園や学校でも以前よりのびのびできるようになった。

保育園では一応集団生活ってことで、Kに合わせてなんでもしてくれるわけじゃなくて、やっぱりお友達とも一緒にいろいろごかなくちゃいけない中ね、本人もしんどかったと思うんですね。で、そういう中やっぱり週2日、ここに来て、ちょっとやっぱり気休めみたいな、ここではそんなどうしてもこれしなさいとかそういうのはないんで、Kに合わせたペースでやってくれてるので、そういう意味で保育園との両立ができてよかったなって。

たぶん学校にはいったら一般級なのでしんどい思いをするだろうなと思っていて、解放されるような、しんどい一辺倒じゃないところがあったらいいなと思ってここに来てもらって、ゆったりした感じだったので、ここだったらきつとのびのびさせてもらえるかなっていう気持ちがあって、まかせさせていただきました。

自分をだせてるっていうか。(中略)ここと保育園の違いっていうのは。(中略)保育園ではお友達に「これしなあかんで」とか言われて合わしていつてる感じなんですけど、ここはやっぱりみんな波長が合うっていうか。ここではほんと甘えたりわがまま言いたい放題。保育園では賢くしてたり。家で1番わがままなんですけど、ここが2番目にわがまま、3番目が保育園。

たとえば「お友達にあいさつしてきてごらん」って言ったときに、「おはよう」って挨拶して、翌日保育園でお友達の手をひいて「あそぼ」って言って走っていった。そんなありえへんことやったから、「ころぼっくる」で勉強したことを保育園で活かしたらいいなって。それがつながればいいなって。

以上のように、「ころぼっくる」では、「障害児」という先入見に捕らわれることなく、あるがままの子どもを受容する姿勢で療育が行われていた。また、子どもの方も、そのような療育士のふところに飛び込み、療育士や遊具と一体化しつつ、療育の時間を過ごしていた。

b. 親の変化

1) 「ころぼっくる」に来るまで

インタビューをする中で、親が「ころぼっくる」を利用するまでの葛藤が明らかになった。以下は、親に対するインタビューで聞かれた、「ころぼっくる」を利用するまでの親の意識である。

最初はすごく迷ったんですよ。やっぱり「自分の子どもが障害」っていうのが、なんか自分の中でも受け入れきれなくて。

私としては、(児童デイサービスが)「障害者」っていうイメージだったんで、「えっ?なんで?」っていう感じで断り続けていて、主人も、「うちの子は他の子より遅いだけで、笑うし歩くし、だから別に行く必要ない」って言ってた。

障害って決まったわけやないのに(児童デイサービスに)行かなきゃいけないっていうので、私は落ち込んで、「(自分の子どもは)は障害なんや」とか言ったら、主人は、そういうふうに障害とかいう言い方がすごいやで、「2歳やのに、なんで決めつけるんだ」とか。

以上のように、親が自分の子どもが障害をもつということを受け入れられなかったこと、「児童デイサービスに通う子ども=障害児」であるという認識をもっていたことがわかる。市の健診では「言葉が少し遅いので」「少し落ち着きがないのが気になるので」などオブラートに包んだ言い方で児童デイサービスを紹介されることが多い。それまで、親は、少し遅れているとは思っていても、障害児というイメージを伴う児童デイサービスを紹介され、戸惑いを覚えることとなる。

2)「ころぼっくる」に来てから

では、「ころぼっくる」に来るようになって、親の意識はどう変化したのだろうか。インタビューでの母親の声を聞いてみよう。

発達に遅れがあるってことは、ここにくるまでは、やっぱり隠してたんですよ。今は同じバス停の5、6人には、こういうところに行ってるって言ってます。やっぱり年齢より低い行動をしたりするので、「何かあったら教えてね」って言ってます。恥ずかしいとも思わないし、とりあえず迷惑さえかけてなければいいかなって。精神的に楽になったかな、隠さないことで。(中略)ここに来てからですね、隠さなくなったのは。

ほんとに、ここに来るのを、子どもは楽しみにしてるんで、私も(ここに)預けて、これだけ成長してるのであれば、期待じゃないですけど、楽しんでほしいかなって思う。はじめは、「同年代に近づきたい近づきたい」って思ってたんですけど。

私も、「自分の子どもだけ、なんでほかの子どもと違うんやろう」って思うこともあったけど、今は慣れて、「普通の子じゃなくてよかった」って思う。「普通の子やったら、おもしろくないな」って。けっこうすごい突拍子もないことをするけど、おもしろいんですよ。(中略)以前は、「何でみんなできるのに、Mちゃん、じっとしてられへんの」って、おしりパチーンて叩いてしまったこともあるし、すごい自分がヒステリックっていうか、ほんとにちっちゃいときは、よく泣いたりしてたんですけど。私も、今は強くなったっていうか。

以上のように、「ころぼっくる」における療育は、子どもや育児に対する親の態度を変化させている。すでに見たように、「ころぼっくる」の療育を受けるまで、親は、わが子の障害を認めたがらなかった。そして、少しでも他の子どもに近づけることばかりを考えていた。しかし、「ころぼっくる」の療育によって、見違えるように自信をもち、能動的になっていく子どもを目の当たりにしつつ、親は、わが子の障害を受容するようになった。障害をもつ子を、あるがままに認める姿勢へと変化した。

3. 身体の溶け合いと意味の生成

以上、参加観察に基づき、「森のようちえん」で行われている自然の中の保育と、「ころぼっくる」で行われている経度発達障害児の療育を紹介した。その記述は、参加観察に基づく「観察言語」である。本節では、これら2つの観察言語に、共通の理論言語を重ねることによって、「森のようちえん」の保育と「ころぼっくる」の療育という2つのローカルリティに架け橋をかけ、インターローカルな視点を模索してみたい⁷。

(1) 身体の「溶け合い」

「森のようちえん」では、森という豊かな自然のふところに、子どもも保育者も親も抱かれながら、保育が行われる。子どもも保育者も親も、自然という大きな身体に溶けこみ、また、三者も互いに溶け合っている。とりわけ、体の小さな子どもにとっては、森の自然は、大人よりも格段に大きく、自分たちを包み込むかのように見えるだろう。

身体の「溶け合い」とは、たとえば、自己の身体と他者の身体の違いが希薄化、あるいは消滅する状態のことである。私たち人間は、他者の感覚や感情を、その他者の身体において感受することができる。それは、他者に「なる」ことに他ならない。そのような「他者になる」経験が、複数の身体の間で頻繁かつ濃密に生じるとき、それらの身体は「溶け合い」の状態にあると言う⁸。

溶け合う相手は、人間に限られないし、動物にも限られない。「森のようちえん」の観察言語の中には、子どもたちの森との溶け合い、草で覆われた溝との溶け合いが登場する。また、写真〇のように、子どもたちは雪と溶け合うこともある。逆に言えば、溶け合いの相手になるのが身体である。溶け合いの相手にならない対象が、事物として、オール身体の世界から分離される。「森のようちえん」では、身体（自然、子ども、保育者、親）が溶け合っている。

一方、「ころぼっくる」の観察言語にも、身体の溶け合いを見て取ることができる。溶け合いに至る一つの道は、(他者の)無条件の受容である。「お利口にしていたら……」、「がんばったら……」等々は、すべて条件付きの受容である。無条件に自分を胸に包み込んでくれる人には、何の抵抗もなく身をまかせることができる……その人の一部のようになることができる。また、身をまかせられた方も、胸の中の相手をわが身のように甘受する。そこには、両者の分離が希薄化し、両者は、あたかも一つの身体であるかのように「溶け合っている」。

「ころぼっくる」の療育者には、そのような無条件の受容にきわめて近い姿勢で、子どもを迎え入れている。もちろん、療育者は、子どもが障害児であることは頭では認識していても、子どもを障害児として特別扱いしない姿勢を貫いている。子どもも、そのような療育者の胸に絶大の安心感をもって飛び込んでいる。その安心感は、保育園や小学校では得られない安定感を与えている。

「森のようちえん」とは異なり、「ころぼっくる」の療育は、療育室（プレイルーム）と

⁷ 観察言語と理論言語については、ガーゲン（1998、第2章第5節）を参照。自然科学（論理実証主義）では、観察言語はデータに、理論言語は理論に相当し、前者によって後者を実証するという関係にある。しかし、人間科学（社会構成主義）では、両者にそのような関係はなく、具象的な観察言語と抽象的な理論言語が相まって言説空間を豊かにする。ローカルリティとインターローカルリティについては、杉万（2000、第1章）を参照。

⁸ 身体の「溶け合い」は、大澤（1990）の「間身体的連鎖」を平易な言葉で表現したもの（杉万、2006）。

いう人工的環境で行われる。しかし、療育室という部屋はもとより、その中に配置されている遊具は、発達に障害のある子どもが十分身をまかせて遊べるよう工夫されたものばかりである。具体的には、「ころぼっくる」では、主に「感覚統合」という方法がとられている（Ayres, 1972 宮前・鎌倉訳 1978 ; Ayres, 1979 佐藤他訳 1982）。感覚統合法では、天井から吊るす吊り具やボールプールなど、全身の感覚を使うような遊具や、独特の感触の遊具が使われる。それらには、保育園や小学校にある遊具とはちがって、子どもが安心して身をまかせることができる。子どもたちにとっては、遊具も溶け合える身体なのではなからうか。その意味で、「ころぼっくる」の遊具は、「森のようちえん」の自然に対応する存在だろう。

（２）新しい意味の生成

身体の「溶け合い」は、その「溶け合い」ならでの新しい「意味」を生成する。意味は、複数の身体に「共通する経験」が結晶化して生成される。その「共通の経験」をもたらすものこそ、身体の「溶け合い」である。たとえば、芳香を放つバラの花を囲む 3 つの身体 A、B、C が溶け合うとき、A は、何度も何度も B になっているし、C にもなっている。B も C も同様である。そうであれば、3 つの身体（3 つのポジション）における経験の違い（バラの見え方の違い）はあっても、3 つの身体（3 つのポジション）に共通する経験（バラの色や芳香など）が、そのバラの「意味」になる。

「森のようちえん」でも、「ころぼっくる」でも、身体の溶け合いから、新しい意味が生成されている。その新しい意味は、親の変化の中に現れている。

まず、「森のようちえん」では、園長 K さんは、「変わるのは、親」と述べている。自然の中で、親は、自分の子ども以外の子どものとも溶け合う中で、子どもの多様性を実感する。自分の子どもだけを見ていると、必ずしも自分が期待するように振る舞わない子どもに立ち、自分の子どもだけができないと思いがちである。しかし、「森のようちえん」で多様な子どもに「なる」経験を通じて、自分の子どもに特異と思っていたことが、他の子どもにも共通することを知る。こうして、子どもの多様性を認め、自分の期待からのみ子どもを見る呪縛から解放される。「子どもが伸びるのを待つ」という言葉に象徴される、新しい（子どもの）意味が生成されたのだ。

「ころぼっくる」では、より鮮明な形で新しい（子どもに関する）意味が生成されている。自分の子どもが障害児であることを認めず、何とかよその子どもと同じだ、同じにしたいと無理をしていた親の姿勢は、「ころぼっくる」で養育者や遊具と溶け合う子どもとの溶け合いや、療育者との溶け合いを通じて、大きく変化していく。「今では、普通の子どものじゃなくてよかった」と障害を抱える子どもを、あるがままに受容するようになった。その受容する態度は、まさに子どもを無条件に受容してくれる療育者の態度と同じである。「わが子」の意味が大きく変化した。

本論文で取り上げた「森のようちえん」と「ころぼっくる」は、同じく幼児を相手にした活動であっても、その内容なかなり異なっている。しかし、そこには、保育士・療育士と子どもの「溶け合う」関係、および、保育者・療育者／子どもと自然／遊具との「溶け合い」を共通に見ることができる。

言うまでもなく、本論文で取り上げた 2 つの事例は、現実に行われている保育・療育の一般的な姿ではない。本論文で、これらユニークな 2 つの事例を一緒に取り上げたのは、身体の「溶け合い」という共通の概念を軸とする理論言語を重ねることによって、事例の具体的な記述である観察言語を豊かにできると考えたからである。

理論言語は、観察言語と結びついて初めて、現実を変える力をもつ。その力は、ローカルな実践をインターローカルな実践へと拡大する。本論文によって、「森のようちえん」の

保育と「ころぼっくる」の療育という2つの実践を結ぶインターローカルな視点を提供できたであろうか。

引用文献

- Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. LA: Western Psychological Services.
(エアーズ, A. J. 宮前珠子・鎌倉矩子 (訳) (1978). 感覚統合と学習障害 協同医書出版社)
- Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. LA: Western Psychological Services.
(エアーズ, A. J. 佐藤剛 (監訳) (1982). 子どもの発達と感覚統合 協同医書出版社)
- Gergen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge (2nd ed.)*. London: Sage Publications.
(ガーゲン, K.J. 杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀 (監訳) (1998). もう一つの社会心理学：社会行動学の転換に向けて ナカニシヤ出版)
- 林 沙織 (2011). 「児童デイころぼっくる」からみる発達障害をかかえる子どもの支援 京都大学総合人間学部卒業論文
- 乾 英理子 (2011). 関係性からみる共同保育「智頭町森のようちえんまるたんぼう」：地域と保育、保育者と子ども、人間と自然 京都大学総合人間学部卒業論文
- 鯨岡峻 (1999). 関係発達論の構築 ミネルヴァ書房
- 大澤真幸 (1990). 身体の比較社会学 I 勁草書房
- 佐伯 胖 (2007). 共感：育ち合う保育の中で ミネルヴァ書房
- 杉万俊夫 (2000). フィールドワーク人間科学：よみがえるコミュニティ ミネルヴァ書房
- 杉万俊夫 (2006). コミュニティのグループ・ダイナミックス 京都大学学術出版会
- 上原 巖 (2005). 事例に学ぶ・森林療法のすすめ方：医学・教育からツーリズム、市民レベルの活動まで 全国林業改良普及協会

—— 2011. 2. 15 受稿, 2011. 5. 31 受理 ——

Interchanging bodies in child-care and child-therapy

Saori Hayashi, Eriko Inui and Toshio Sugiman
(Kyoto University)

Two different unique activities, i.e., caring children in a forest by a group of residents and treating children who have mental retardation or pervasive developmental disorders by a non-profit organization, were investigated by a long-term participant observation and they were discussed depending on the same theoretical framework in which the bodily interchange between experts and children was focused on. By this, we tried to develop an inter-local viewpoint for the two different localities by combining two different descriptions (observational language) of each activity with the same theoretical language.

First, the activities of Walt Kindergarten in a mountainous area called Chizu, Tottori-Prefecture, Japan were described by showing several episodes of the second author's experiences. In the kindergarten, child-care was always carried out in a forest. Teachers and children faced nature side by side without taking a hierarchical relationship. The teachers rejected a choice between appreciating and depreciating a child but tried to accept each child as he/she was. Such attitudes of the teachers looked changing parents so that they acknowledged the diversity of growth of children and acquired the patience to wait until children could do something new by themselves.

Second, the activities of a non-profit organization called the Asile in Uji city, Kyoto Prefecture, Japan to treat developmentally-handicapped children were reported using participant observation and interviews with their mothers by the first author. In the Asile, therapists tried to accept children unconditionally without any preconceptions that the children were handicapped. The children rushed into arms of the therapists and were treated with therapy that combined physical and psychological modalities. Such relationships between therapists and children changed the mothers' attitude toward the disorders from negation into acceptance.

It was suggested that the two activities were characterized in common by the relationship between experts and children in which the both were interchanged with each other like becoming a single body. Also, new meanings of child and child raising emerged from such a relationship and brought about a change in attitude of the parents.

Key words: interchanging bodies, emergence of meaning, Walt Kindergarten, child-care, child-therapy, mental retardation, developmental disorders

Authors:

Hayashi, S., Faculty of Integrated Human Studies, Kyoto University, Japan. (Graduated in March, 2011)

Inui, E., Faculty of Integrated Human Studies, Kyoto University, Japan. (Graduated in March, 2011)

Sugiman, T., Graduate School of Human and Environmental Studies, Kyoto University, Japan.

Mail: sugiman@toshio.mbox.media.kyoto-u.ac.jp