

保育の原点としての「共在」

嶺村 法子

プロローグ

初めて肢体不自由児養護学校を訪れたときの驚きを、私は、今でも忘ることができない。それは、本来ヒトがとるべき姿勢からあまりにかけ離れた、アンバランスな肉体がうごめきあつてことへの、恐怖と嫌悪が入り混じったような気持ちだった。案内してくださいった教頭先生の横で、近づいてくる子どもたちに精一杯の笑顔で応え、手を握り返しながら、この子たちは、一体何なのだろう、という思いを拭い去ることができずにいた。

私の目の前で展開されている光景は、ついさっきまで私が身を置いていた世界とは、まるで異質なもののように思われた。座位がとれないために抱きかかえられた子どもたちの間を、歌いながら、あるいはボールをころがしながら、先生たちが往き来していた。子どもたちの静けさ……ギヨロリと飛び出しそうな眼球、自傷のためになくなつた唇、変形したからだ……の上に、先生たちの声が異様な明るさを放っていた。これらの出来事は、今までの私の経験の枠をはるかに超えたところにあつ

て、なんとか自分の言葉で意味付け、理解しようとする努力は、空しく実らないまま、校長室に向かって歩き出していた。

「子どもの接し方が上手ですね。」

教頭先生のひとことに我に返った私は、不安な心を見透かされずに済んだらしいことに半ばホッとしながら、一方で、これから先のこの子どもたちとの生活に思いを馳せて、引き返したくなるような衝動に駆られていた。

「そりやそうだろう。」

と、教頭先生の報告を受けて、校長先生がおっしゃつた。そのひとことから、児童学科出身なんだから当たり前だ、という驚きが伝わってきて、ますます身を縮めなくなつた。

新たな問い

私が初めて障害児とつきあうことになったのは、大学三年生のとき、愛育養護学校家庭指導グループで、実習生として保育に参加したときだつた。その後、四年間にわたつてグループの保育に参加する中で、常に問い合わせてきたのは、子どもとの関係の持ち方であつた。特に、一人の女児Y子との出会いを通して、関係とは、その時々の保育者の視点や意味付与のし方によって変容し得るものであることに気づかされた。重く苦しい関係も、自己と他者に肯定的な意味を創造することによつて新たな関係へと開かれていくのであり、その意味は、自ずと見出されるだけではなく、主体的に創り出していくことによって「意味」になるのだということを、私は自覚した。この自覚は、関係の持ち方を問い合わせてきた私にと

て、盲学校の幼稚部に勤務した私は、今度は肢体不自由児の、しかも高三担任という、これまた、まったく未知な世界に足を踏み入れることになったのである。

つて、ひとつ明確な答えだった。(*)

しかし、肢体不自由児養護学校での、重度重複と呼ばれる子どもたちとの出会いは、この答えを、さらに根本から問い合わせるものであった。彼らに対する私の行為に、あるいは、彼らの微妙な表情の変化に、何らかの意味を付与すること自体、自らの行為を正当化し、それに安住すること以外の何ものでもないかのように思われたからである。私とは決して対立することのない他者の出現によって、関係以前、意味以前の「共在」ということ、すなわち、共に在ることそれ自体に、目を向けるを得なくなつたのである。

分らしくありながら、しかも調和を保つて、共同の生活を生み出していく——それが、保育という営みであり、保育者として、子どもが自分らしく活動できるよう支えていたいと思つてきたし、今もその姿勢に変わりはないと思つてゐる。しかし、ここでの生活、特に、重度重複と呼ばれる生徒たちとの生活は、そもそも「自分らしくある」とか「共同の生活」というのはどういうことなのだろう、というところから問わざるを得ない。

歩けない、喋れない、やりたいことがあるようでもない。そういう子どもたちが、「自分らしくある」とはどういうことなのだろう。そういう子どもたちに対して、「私らしく振舞う」とは、どうすることなのだろう。いたい、私には何が求められているのだろう……。

(*) 詳しくは「幼児の教育」第八十六巻第十二号に、「保育における受容の問題」として掲載した。

一ヶ月を経たある日のノートから

△保育の視点△

異なる過去を生きてきた子どもと大人が、それぞれ自

感覚を湧き起こさせ、そして何らかの働きかけを引き出しがそこに存在するということ 자체が、私たちに何らかの

させる……そう考えれば、確かにそれは「共同」のなせる業だろうから。

△空虚な行為▽

一方で、食べさせる、オムツを取り替えるという作業は、ごく機械的にも行えることに気づく。黙々と、たどり着いて、汚れたオムツをビニール袋に入れ。ふつとその自分に気づいて、慌てて「おいしい?」「気持ちよくなつた?」と目をのぞきこんだりする。名前を呼んだり、ほほをさすつてみたり……

ハンノウハ、イマヒトツ、ヨミトレマセン……それでも、何だかんだと話しかける。自分を励ますために、場

を持たせるために……時に、行き場を失った声が、虚ろ

な驚きを残して宙をさまよう。そんな中途半端な、心からではない働きかけしかできない自分が、ひどく情けなくなる。反応の確かでない子どもを前にすると、日頃、自分が、どれほど相手の反応に左右されているか、どれほど相手からの働きかけを期待し、それに助けられてい

るかが、実によくわかる。

△結ばれる関係▽

名前を呼べばニコッと笑うとか、差し出したものを喜んで受け取ってくれるとか、からだを揺すると笑顔になるとか、そういうことが、心のつながりを感じるためにどれほど大きな役割を果たしていることか!これでよかつたと確認できる安心感、他に一緒に楽しめることを探す気持ちが、小さな関係の芽を育んでくれる。そして、相手の方から笑いかけてくれたとか、手を引っぱってくられたとか、そんな小さな働きかけの積み重ねが、絆をさらに強くしていく。

「共同の生活」というときには、こうしたジグザグに直線で結ばれるイメージ、一方向的ではなく、相互的に働きかけあいながら高まっていくイメージが、つきまと。しかし、そうしたイメージでばかりは見えきれないところに、最初の問い合わせてくる。たとえ反応が得られなくとも、私はそこにいて、何かしなくてはならないの

だから。

△包み込む関係▽

こうして、今までのことを思い出しながら書いているうちに、ひとつ気づいたのは、みんな自分を盛り上げるのが上手な人が多いということ。眠つてばかりいる子どもの鼻にかみついて「おはよう」のあいさつをしたり、思いつきりニコニコしてほめちぎった後で、理由もなくいきなり怒鳴つて泣かせたり、引っぱったり、なでさすつたり、つまんたり…そういうことをして、否応なく反応を引き出させ、それをみんなで楽しんでしまう。そこ

でもた、優しくなぐさめる人あり、さらに嫌がらせをする人あり。迷惑そうな子どもの泣き顔をよそに大笑いする——そういうことを実にうまくやる。

反応の乏しい子どもと日々共に生活していくための、それはひとつの中恵かもしだれないと思う。毎日が本当に同じように過ぎていく中で、その重さをどうやって持ちこたえ、明るい気分で前向きに歩いていくか——という

ことを考えると、きっかけは何であれ、笑いの渦にもろともに巻き込んでしまって、明るさとか、教師どうしの和やかな雰囲気とか、そういうものを漂わせておくことが必要なのではないか、と思う。そうすることで、ジグザグしたイメージでは把えきれない、もつとぼわぼわした包み込むイメージの、しかも一対一ではなくて、大勢ガヤガヤいる、そんな「共同の生活」の可能性が開けてくるのかもしれない。

先日読んだ『育てるものの日常』（津守房江著・婦人の友社一九八八）に、こんな一節があつたことを思い出す。

『人と人との結びつきや、親と子との絆を考える時、私は、糸や紐をイメージし、愛で結ばれることを考えていた。だが、結ばれる愛は、時にはもつれ合うこともあるし、ほどけない不自由さの中に生きることにもなることを思う。それに対してただよう愛は、大気の中に含まれる匂いや、光や、湯気と同じように、自由さを失わないで、確実に取り入れられ、相手を生

かすものになるのではないか。』

このノートを書いた時から約一年経った今、他者を包み込み得るには、まず彼らの生に巻き込まれ、それまでの枠をつき崩され、無力さを思い知らされる経験が必要だったことに気づかされる。

一学期終わりのノートから

そこに在るという存在の重みを、これほどまでに感じたことは、今だかつてなかった。とにかく彼らは、私の横に息づいているのであり、私に何らかの感情を湧き起させ、そして、何かしらの働きかけを求めてくる。否、求めてくるというのは、正しくないのかもしれない。訴え、求めるだけの自我を彼らは持たない。にもかかわらず、私はそこに居続け、何かをしなければならぬ。その何かとは、それをしてことによつて私もまた何かを受けとるという類のものではなくて、純粹に一方向的な何かである。

それでも、私は、自分の行為に対する応えとして、彼らの表情に何らかの意味を見出そうとする。例えば、それは、楽しそうに私の方を見たとか、文句を言いたそな目をしたというような言葉で表現される。そして、確かに、そういう意味付与が、私を再び彼らに向かわせ、次なる行為をおこさせる契機となる。だが、はたして、彼らは私の呼びかけとは無関係に、中空を見つめ、声をたてて笑う。それでも尚、私は、その傍に居続けることを求められているのだ。

いつたい誰によって——？ 学校という制度によってでもなく、親によってでもなく、彼ら自身がそこに在ることによつて。それほどまでに、存在は重く他者にのしかかり、他者を巻き込む。彼らの生の本質は、他者を巻き込むことにあるのかもしれないと思えるほど…。

* * *

変化とか、上昇とか、目的としては最も求めていなかつたはずのものを、「日々の保育の結果として、そうなるのだ」という前提で、実は求め、そしてそれに支えられる。

ていたことを実感する。

* * *

私は、他者の反応によつて、私の輪郭を形作る。他者からの反応によつて自己の位置を定められないとき、私の輪郭はとめどなく拡散し、いつしか己の核がむき出しがされる。彼らを前にして、私は、己自身と向き合わざるを得ない苦痛を味わう。

このとき、他者の微妙な反応に多大な意味を付与し、それを己の核のまわりに浮遊させておくことで、ひとときの安らぎを得ようと努める私が見えてくる……

このとき以来、私は、「関係」とか「意味」とか「在り方」といふたものについて、なるべく目を向けないようになつたものにして、日々を過ごしてきた。そして、この生活が早く終わることを、どこかで願つていたようだ。

だから、卒業の日が迫つてくるにつれ、私の中に、切々と別れ難い思いが去来することに、自分でも驚きを禁

じ得なかつた。誰もいない部屋で、私は子どもを抱きしめ、語りかけていた。もはや、彼女の反応の無さとか、自らの言葉の虚ろさは、問題ではなくなつていて。私は、素直に自分の思いを言葉にした。

「Tちゃん、もうすぐ会えなくなるんだよ。ねえ、どうする？ 卒業しちゃうんだよ……。」

どうしてこんなに愛しさを感じるのか、いつたいこの思いは何なのか、胸の奥から突き上げてくるような、…そして、ほのぼのとあたたかい…。

私は、弱き者に与えられた大きな力を実感した。その生に、巻き込まれ、揺さぶられ、つき動かされてきたこの一年を、今、ゆづくりと懷しんでいる。

再び、保育の視点

問い合わせに対する答えは、問い合わせることで見出されるとは限らない。聞くことをやめることができ、その問い合わせに対する唯一の答えである場合さえある。

村瀬学は、重度の子どもの世界に触れた著書『理解の

遅れの本質』（大和書房一九八五）の中で、次のように言っている。

「その子らを問い合わせると、その問うている者自身がなきないほどにあいまいになつてくる。」「ひとつだけ確實にいえることがあるとしたら、『そこにその子がいる』ということだけである。」そして様々聞くも「そこにいる」という『確信』にくらべたら、わざわざ問うほどの問い合わせもなくなつてくるのである。『この子はここにいるじゃないか』何をそんなに細かく問う必要があるので、と。」

障害の有無にかかわらず、子どもたちを前にして、私たちは、時に、己の無力さ、問い合わせの不毛さを思い知られる。しかし、彼らは確かにそこに存在し、私たちは、彼らと共に在ることを必要とされている。保育の目的とか、活動の意義とか、子どもとの関係とか、そういったものが、ことごとく不確かで曖昧になつていったとしても、彼らが存在し、そのためには私たち保育者の存在が求

められているという確信は、決して揺るがされることはないだろう。

この確信は、子どもと生きる保育者にとって、最も根源的な確信であり、この確信の上に、保育の原点としての「共在」があるのではないか、と思ふ。

（東京都中央区立明石幼稚園）

