

知的障害養護学校における図画工作・美術の歴史に関する研究 —施設における造形表現活動との比較による—

奈良 峰博*・星野 常夫**

The Study of History about the Drawing and Manual Arts In an Intellectual Disability Special School — Comparing the Modeling Expression Activities Used In Different Institutions for Intellectual Disability —

Minehiro NARA, Tsuneo HOSHINO

要旨 知的障害養護学校における図画工作・美術指導の教育方法の変遷をたどり、指導の方向性を探る。その方法として同じ知的障害児を対象としていたいわゆる知的障害児・者施設における造形活動の指導を比較する。

その結果、近江学園設立時からあった指導者の「四六時中勤務」（職員のための近江学園三原則の一つ）による子どもと共に生活する豊富な時間の中での指導とは異なる養護学校の「限られた時間の中での指導」が明らかになった。

本研究が対象とした施設は、粘土という知的障害児・者が主体的に関わることのできる自然の造形素材によって軽度児・者を対象にした職業教育においても重度児・者を対象にした表現教育においても成果を上げてきた。その成果の原因は知的障害児・者と共に生活する豊富な時間にあったと考えられる。

一方、体制上限られた時間の中で指導しなければならない知的障害養護学校の現在の課題は、重度・重複化、多様化の中で全ての子どもの造形表現活動をいかに保障するかである。可塑性に富むため、あらゆる造形が可能な粘土は、軽度児にも重度児にも共通して適したものといえる。だから、今後は粘土のような素材そのものに触れることによって多様な造形表現の可能性を引き出すための時間を、限られた時間の中でいかに工夫して確保するかが必要なこととなるのである。

キーワード：職業教育 表現教育 粘土 近江学園 糸賀一雄 池田太郎 田村一二

はじめに

本研究は戦後発足した知的障害養護学校における図画工作・美術指導に関する理念・内容・方法の特性を明らかにすることを目的とする。そのために今回は戦後期の知的障害児・者施設における造形表現活動¹を取り上げ、その理念・内容・方法について養護学校のものと比較、検討する。さらに両者の比較検討をすることで、障害の重度・重複化した現在の養護学校における図画工作・美

*なら みねひろ 文教大学研究生

**ほしの つねお 文教大学教育学部学校教育課程

術指導の方向性に関しなんらかの示唆を得る可能性があると考えられる。

第1章 養護学校の図画工作・美術指導の歴史

以下に述べられる学習指導要領の全体的特色は星野常夫（1997）²によって明らかにする。

また、図画工作・美術の特色の内、1962（昭和37）年度版、1970（昭和45）年度版、1979（昭和54）年度版及び1989（平成元）年度版は、宮崎直男（1997）³によって明らかにする。

1. 生活単元学習の確立と批判

(1) 学習指導要領の制定以前

1947年の新教育制度発足時の知的障害教育は、ほとんどゼロからの出発であった⁴。

やがて、昭和20年代の後半期にいたってこの知的障害児教育独自の方法として生活中心の教育である生活単元学習が盛んになった。

それは、知的障害児が抽象度の高い学習内容よりも、現実度の高い具体的な学習内容を好むという特性に着目したものであった。

美術教育も、生活単元学習が扱う具体的な題材（主に行事、日常生活）を通じて造形表現活動を展開し、成果（題材具体的な題材であることによる動機付けの容易さや制作への集中等）を上げることができた。愛知県ひかり学園の川崎昂の生活単元学習を活用した実践⁵や紙粘土を自分で作らせ、興味を持った段階ではがき作りや挨拶・礼状書きをするパルプ図工⁶の実践などがこれにあたる。

同時期実験学級として発足した品川区立大崎中学校分教場は、東京都立青島中学校への移転に際し「バザー単元」⁷を行ったが、その単元設定の目的には、「生徒の青年期的特性として、こういう事業に参加することに対する興味に対応し、職業生活の基底たらしめようとした。」とあった。

やがて、この職業生活の基底としてのバザー単元は青島祭を経て、作業重視の「学校工場方式」という新しい教育方法に発展した。

つまり、生活中心の教育である生活単元学習は、将来の生活と結びついて職業教育という性格を持ち、作業学習となった。そして、その徹底化が学校工場方式であり、1955年前後から一般化した。

こうした職業教育の徹底化に対して1959（昭和34）年当時、青島養護学校の中・高等部の美術科を担当していた小串里子は、以下のように当時の様子を批判している。

「その頃の障害児教育全体がそうであったように、一週間の大部分が作業学習であった時代です。コンクリートブロック作り、縄ない、竹かごあみ、

雑巾ぬい、ちり紙折りなどです。

『先生、きょうも朝から、ずっと作業だったんだよ』美術室に入ってきた生徒は訴えるように言いました⁸。

図画工作の特設を目指した小串は、「自分たちの家づくり」という題材を行い、物をきちんと作り上げることに価値を置く作業学習とは異なる楽しみながら作ること自体（行為自体）に価値を置いた授業実践を積極的に展開した。

それは、作品主義ではなく活動すなわち「行為」に注目する現代美術の方法を取り入れることによって、当時生活単元学習や作業学習の中でその独自性が埋没していた図画工作を教科として確立させようとした当時としてはユニークな試みであった。

また、昭和30年代中期から生活単元学習の中で造形表現活動の指導を盛んに行っていた宮崎直男は、遠足が終わって、子どもたちの気持ちが冷えてしまっているときにも、「遠足を思い出して、その感動を絵にしてください」といった類の紋切り型指導に対して批判をした。

「あまりにも紋切り型過ぎる。たとえば、運動会や合宿などの行事の後、＜運動会の絵を描こう＞＜学会会の作文を書こう＞と行事の反省として扱っている」⁹と彼は述べている。

(2) 学習指導要領の制定以降

学習指導要領の制定 1962（昭和37）年

・全体的な特色

昭和30年代は特殊学級の教育課程の研究協議が盛んに行われ、養護学校の学習指導要領の内容は教科によるべきか領域によるべきかが問われた時期であった。結果は、教科によってではなく領域（「生活」「生産」「健康」「情操」「言語」「数量」の6領域）に決まった。しかし、直前に文部省の学校教育法に明記されている通常の学校の教育に「準ずる」ということを根拠に結局「教科」に決まった。

そして、1962（昭和37）年に知的障害児教育の教育課程編成の基準である学習指導要領が制定

された。

特色は、大きくとらえて3つあった。

①対象児童・生徒の知能程度をおおよそIQ50～60と想定。

②目標・内容を教科で表した。

③教科を合わせ、領域を合わせることができる合科・統合が認められた。(生活単元学習, 作業, 日常生活指導)

生活単元学習が教科とともに養護学校の教育課程に位置づけられた。

・図画工作(この学習指導要領だけ図画工作は小・中学部共通であった。)の特色

宮崎直男は、目標についてはまず小学部で「造形的表現について 楽しんでする(低)→喜びを味わい, 意欲を高める(中)→完成の喜びを味わい, 自信を高める(高), さらに, 基礎能力を身につける。材料や用具の使用については, 慣れる(低)→いっそう慣れる(中)→特色に応じた使い方に慣れる(高)と発達を考慮している。」と述べ, 中学部では, 「鑑賞について 教室や身の回りの美化(中)→美しい風景や作品等による環境の美化(高)」と述べている。その他に「養護学校の児童には, 特に, 共同制作等により人との協力, 責任の分担等について指導するように述べている。生活中心の教育であるため, 多少なりとも小学校の図画工作の目標の文言と違いようとの意向がうかがえる」¹⁰という考えも述べている。

内容については「材料や用具の使用, 絵をかく, デザイン, 粘土, ビーズ類を通す, 積み木, はり絵・ちぎり絵, 紙版画, くぎ打ち, 金工, 鑑賞等がしめされている。絵をかくでは, 鉛筆, クレヨン, パス類, 水絵の具でかいたり, ぬったりする(低)→……を必要に応じて表記を工夫している。また, 粘土では, のぼしたり, 丸めたり, 平らにしたり, ごく簡単な形を作る(低)→球などの形をつくる(中)→動物などの形をつくる(高), さらに, 焼くという活動が加えられていて, いずれも具体的に示されている」¹¹と述べている。

また, 中学部の目標の全体的傾向については,

「生活的図画工作の色彩が強い」¹²と述べている。

2. 重度・重複化における模索

(1) 義務制の実施以前

第1次改定 1970(昭和45)年

・全体的な特色

1970(昭和45)年の養護学校学習指導要領

昭和37年度版学習指導要領編成時と比べて養護学校の児童・生徒の障害の程度は, 重度・重複化した。このことを踏まえての第1回目の改定であった。特色を以下に示す。

①対象児童の知能程度をIQ40～50と考えた。

②小学部に生活科が新設された。

③領域の一つとして養護・訓練が新設された。

④道徳の扱いについて, 教科や領域との統合が認められた。

⑤各教科の内容の取り扱い, 道徳, 特別活動, 養護・訓練に関する「資料」が作成された。

1972(昭和47)年に養護学校(精神薄弱教育)高等部学習指導要領が公示された。特色を以下に示す。

①中学部における教育の目標を, なお十分に達成するとともに, その成果をさらに発展充実させること。

②生徒の将来の職業生活や家庭生活に必要な態度や能力を身につけさせること

・図画工作・美術の特色(以後美術は中学部段階のみを扱い, 高等部段階は示さない。)

宮崎直男は, 小学部の図画工作の目標について「昭和33年度版小学校図画工作の目標の一番初めの『絵をかいたりものを作ったりする造形的な欲求や興味を満足させ, 情緒の安定を図る』の『情緒の安定』の部分を図画工作の大きな目標としている」¹³と述べ, 小学校の学習指導要領が下敷きになっていることに触れている。

内容については, 「はじめは, 『絵をかく』『ものを作る』『飾る』つまり, 『絵画』『工作』『デザイン』の活動をする。2番目は, この際使

用する『材料や用具』についてふれ、3番目は、『自然や造形品の鑑賞』について指導するように示している¹⁴と述べている。

また、美術の目標については、「昭和43年度小学校図画工作の目標を下敷きにしている。小学校の目標は、『美的情操養うとともに』の後に『創造的表現の能力をのばし、技術を尊重し』が加えられたものである。精神薄弱児養護学校の場合は、創造的表現の能力を伸ばすより、生活美術や実用的美術活動をすればよいとの考えがある¹⁵と述べている。

・実践例

この時期の様子として特記すべきは、ソヴィエトの「手の労働」という学習が目されたことであろう。これは、ソヴィエトにおける普通の小学校だけでなく、補助学校という知的障害児のための学校でも実施された。紙、ボール紙、織物その他の材料を扱う方法を身につける「手の労働」学習と観察力、表現力、想像力を高めることのできる「絵」の学習との結合が図られた。その理由は、「絵の授業と手の労働の授業は、その間に守備一貫した結びつきがうちたてられているならば、そのような結合の結果、知覚される対象についての分析と総合のプロセスが生徒たちのうちでいっそう活発におこなわれるようになる¹⁶と考えたからである。

当時の「手の労働」という教育理念は、作業と図画工作・美術をつなごうとする意図が明確であったように思われる。

(2) 義務制実施以降

第2次改定 1979（昭和54）年

・全体的な特色

この年、就学義務制が実施された。重度・重複化した障害児に対する教育方法の吟味の中で、それまで軽度・中度程度の知的障害児を予想して進められてきた単元学習をどうするかを模索しはじめた。以下に改定の特徴を示す。

①特殊教育諸学校の学習指導要領を一本化し小学部・中学部学習指導要領および高等部指導要領と

して同時に公示。

②訪問教育の教育課程は、養護・訓練を主とした指導を行うなど弾力的な編成ができるようにした。

③小学校・中学校の児童生徒や地域の人々と活動をともにする交流教育の機会を積極的に設けるよう配慮。

④学校は、児童施設との連携を密にし、指導の効果を上げることを配慮。

⑤各教科の目標内容は、中度および重度の知的障害児を対象とし、学部ごとに総括して示した。

・図画工作・美術の特色

宮崎直男は図画工作の目標について「表現の喜びを味わわせることにウエイトを置き、表現の喜びを味わわせることによって、結果的に情緒の安定が図られると考えている¹⁷と述べている。

内容に関しては、1970（昭和45）年とほとんど同じと述べている。

また、美術の目標については、「大きく改められている。これは、小学校の目標が改められたことに準じたものである。小学校の目標は『表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う』と改められたのを考慮して、『造形能力を生活に生かす態度』から『豊かな情操を養う』に改めている¹⁸と述べている。

美術の内容については1970（昭和45）年度版とほとんど同じであると述べている。

・実践例

義務制実施の直前の1978年の実践ではあるが、東京都立矢口養護学校のフィンガーペインティングによる試みは著しい重度・重複化の中で感触あそびがクローズアップされてきていることがわかる実践であった。

ポイントは、1年生の生活におけるあそびの重要性に着眼して、図画工作の内容をあそびととらえ、重度の子どもが抵抗感無く楽しく題材に取り組める素材としてフィンガーペインティングを使用したところであった。

指導目標は、感覚的素材（水、砂、小麦粘土、

フィンガーペインティング、泥等)によって身体全体を使って「あそび」をより豊かに経験することとなっていた。

第3次改訂 1989(平成元)年

・全体的な特色

知的障害児を取り巻く社会環境の変化や幼児・児童・生徒に対し、障害の状態および能力・適正等に応じる教育を一層進めて、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間の育成を図ることを基本的ねらいとすることとなった。特色を以下に示す。

①幼稚部学習指導要領が初めて制定された。内容は、幼稚園教育要領に示す「健康」「人間関係」「環境」「音楽」「表現」の5領域に「養護・訓練」を加えた6領域で示されている。

②小学部の各教科の内容は、発達段階により3段階に分ける。

③養護・訓練の内容等を再編成した。従来4分野であったが、「心身の健康」「心理学的適応」「環境の認知」「運動・動作」「意思の伝達」の5分野に分けた。

④高等部における職業教育の充実を図り、「家政」「農業」「工業」を新設。

・図画工作・美術の特色

宮崎直男は、図画工作の目標について「『情緒の安定』を削除し、『表現の喜びを味わわせる』とし、表現の喜びを味わうことによって、結果的に情緒の安定につながると考えている」¹⁹と述べている。

内容に関しては、「1段階で『造形的表現に関心をもつ』と『造形遊び』、2段階は、『造形的表現をする』と『材料・用具の使用』、3段階は、『造形的表現をする』、『材料・用具の使用』及び『鑑賞』について指導するよう示している。重度児への配慮として第1段階で『造形遊び』と『絵をかいたり、ものをつくったりすることに関心をもつ』を加えている。また、昭和54年度版の『いろいろな材料や用具に親しみ、目的にあわせて使う。』を平成元年版では、2段階の『親しみ

ながら使う』と3段階の『……工夫しながら、目的に合わせて使う』に分けて示している。」²⁰と述べている。

また、美術の目標については、同じ文言であると述べ、内容に関しては、「重度化を考慮して(2)の『性質や扱い方』を『扱い方』のみとし、(3)の『優れた造形品を鑑賞する』を『造形品の美しさに親しみをもつ』に改めている」²¹と述べている。

・実践例

当時の美術指導の実践の様子は、東京都立小岩養護学校「えがく・つくる・うた・リズム」²²からもうかがわれる。

対象は小学部の高学年で、図画工作的活動と音楽的活動とを関連させながら「以前のように歌える子が少なくなった」「絵や粘土など、形のある作品ができない」など年々重度化する子どもの表現活動に危機感を持ち、そのための打開を合科によって行おうとした試みと考えられる。特徴は、週一回90分授業で前半「うた・リズム」後半60分「えがく・つくる」とし、音楽活動と造形活動を総合して「表現する力をより豊かにする」ことであった。この実践の根底には、重度・重複化した子どもの表現活動の特徴を未分化した活動とする見方がある。実践報告者は、「この子どもたちの表現のしかたをみると、それはまだ未分化であり、総合的であり、身体的・全体的な動きによることが多く、そのため音楽・図工・体育など明確に分けることがむずかしく、重なりあった形で行われていることが多い」と述べている。

第4次改訂 1999(平成14)年

・全体的な特色

平成14年度から実施される完全学校週5日制が意識され、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、幼児・児童・生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身につけ、個性を生かし、自ら学び自ら考える「生きる力」を培うことが基本的なねらいとなった。特色は以下の通りである。

- ①特殊教育諸学校は、障害のある3歳未満の乳幼児への教育相談を含め、地域でのセンター機能を果たす。
- ②知的障害養護学校においては、中学部・高等部に「総合的な学習の時間」が設けられた。(小学部には、既に生活科があるので設置なし。)
- ③知的養護学校の中学部・高等部に「外国語」および高等部に「情報」という選択科目が設けられた。
- ④特殊教育諸学校の「養護・訓練」を「自立活動」に改めた。(5つの柱の表記も改めた)
- ⑤「自立活動」および重複障害児の指導に当たって、個別指導計画の作成が規定された。
- ⑥知的障害養護学校の教科が、基礎的内容と発展的内容の2段階で示された。
- ⑦知的障害養護学校高等部の専門教育に関する各教科に「流通・サービス」が示された。中学部の「職業・家庭」の内容に「産業現場での実習」が規定され、中学部段階から職業的自立の推進が重視された。
- ⑧特殊教育諸学校の高等部に訪問教育の規定が示された。
- ⑨重複障害児等の指導について、教科の目標・内容で、中学部では幼稚部・小学部に、高等部では小学部・中学部に、と下部適用の範囲が拡大された。

全体としては、「せる」「させる」などの使役的表現が改められた。

・図画工作・美術の特色

図画工作の目標の文言は、「児童の主体性を重視する」視点から改められた。(例：「興味や関心を持たせ」→「興味をもち」)

内容に関しては、重度・重複化を考慮して内容が3段階に分けて示されたが、造形活動の初歩的な段階である1段階に「造形的遊び」が取り上げられた。

また、美術の内容では、表現領域の中にポスターや平面デザイン等客観性のある表現も含まれた。

・実践例

この時期の美術指導の実践例として山口県立下関養護学校小学部ランド単元「するっちゃランドで遊ぼう！」²³がある。

実践のポイントは、学校を子どもが喜ぶ遊園地形式にしたことである。そこには4つのゾーン(ミュージックゾーン、アートゾーンアドベンチャーゾーン、ゲームゾーン)があった。

アートゾーンは粘土遊びやお絵かき遊びなどができる場所であった。ここでは、何か形のあるものを作るというのではなく、「ぬりぬり、べたべた、びりびりしようよ」をスローガンにして、小麦粉を10キロあまり利用した3色小麦粘土や扇風機のモーターを利用した自動線引き機、思いっきりちぎれる古雑誌等が設置され、絵具や粘性のものによって子どもが自分から触りたいという意欲を引き出す場所であった。

つまり遊園地という最も子どものあそび心を刺激する環境を設定してリラックスさせ、そこで粘土あそび等をおこない、主体的活動を引き出そうとした試みであった。

また、神奈川県立みどり養護学校中学部で実際にケーキ職人を目指す人を招いて行われた「ケーキを白いキャンバスに見立てて描く」²⁴の実践は「食」という子どもたちが最も興味関心を寄せることに着眼して、自然な形で主体性を引き出そうとしたものであった。

そしてここで紹介したような空間的・人的規模などの面で従来の生活単元学習を越えた広がりをもつ実践は、「総合的な学習の時間」に相当する実践とみなすこともできる。

ただ、ここでおさえておかなければならないのは、「総合的な学習の時間」が養護学校にあった生活単元学習と内容が重なり、違いはその広がりにはしかないと思われる点である。総合的な学習の時間でも生活単元学習の時間でも造形活動が行われるならば、図画工作・美術の授業で行われる美術教育は特にどんな意義があるのか、ということが問われるのである。つまり、教科としての独自性

が問われるのである。

重度・重複化，多様化の中で遊びの意義がましていくのと平行して，教科としての意義も真剣に問わなければいけないのが養護学校の現状であるといえよう。

第2章 施設²⁵における造形教育の理念と実践

知的障害児の美術教育の方法の変遷と歴史を研究する中で，なぜ施設との比較・検討が必要となったかを以下に明らかにする。

戦後間もない頃ゼロの状態であった養護学校の設立が急増したのは，義務制実施に関する予告政令を出した1973（昭和48）年以降であった。

養護学校のなかった戦前そして戦後の間もない頃の知的障害児の造形活動の様子を調べようとするならば，特殊学級や施設における実践に焦点を当てなければならないのである。

本章では滋賀県の知的障害児・者のための施設に焦点を当て，その理念・実践を形づくってきた糸賀一雄，池田太郎，田村一二を取り上げる。

1. 糸賀一雄（1914－1968）の指導理念²⁶

知的障害児の教育権は，1947（昭和22）年「教育基本法」や「学校教育法」で保障されたが，養護学校の義務制は，ずっと後の1979（昭和54）になってからであった。

糸賀一雄は，終戦直後の1946（昭和21）年に池田太郎や田村一二などととも施設近江学園（知的障害児とともに戦災孤児も対象）を設立した。ここでは，教育や保護，自立のための生産活動，医療，障害児の研究などが行われ，教育施設と福祉施設が一体となった総合的な学園であった。やがて年長者の知的障害施設を併せ持つようになり，規模を拡大していった。また1963（昭和38）年には，重度心身障害者施設びわこ学園も設立し，知的障害児のほかに重い障害を持つ子どもたちの教育にも努力した。

造形教育に関しては，1943（昭和18）年頃マスコミをにぎわしていたイディオ・サヴァンについてのすぐれた見解を残している。当時支配的であった知的障害児の才能発掘の場としての役割に疑問を感じ，もっと広い視野である知的障害児の人格発達を保障する観点に立つことを提唱した。

1950年に発行された美術雑誌²⁷の中で式場隆三郎は，山下清について「[イディオ・サヴァン] (Idiot savant) は，「賢い白痴」の意味であり，いわゆる「白痴天才」のことである。精薄者でありながら，あらゆる才能にすぐれて，常人以上にすばらしい仕事をするものをいう。それは絵画，彫刻に見られることもあり，牧畜に見られ，ある特殊な記憶力，あるいは音楽などに見られることがある。古今東西，このような人々の例が少ない。最も近い例を挙げるならば，八幡学園出身の貼絵の画家山下清も，そのひとりであろう」といって礼賛している。

こうした礼賛に対して糸賀一雄は，同じ美術手帖の誌面で「造形的な美術教育は，精神薄弱児の指導にとって一つの重要なポイントであって，彼らの感受性と美の表現能力は拡大し向上する可能性を持っていること，それと同時に，わずかな例に示されるいわゆる馬鹿天才（イディオ・サヴァン）を以って一般に精神薄弱児の特質と錯覚して，これを床の間の置物のようにしないこと，この二点を正しく認識して，造形教育を地道に積み上げるならば，そのことが彼達の将来の社会生活にどんなに大きく役立つかということを私は強調したいと思う」²⁸と書き，知的障害児の造形教育を特異な才能を引き出すためのものとしてではなく，将来の社会生活に役立つもの，すなわち職業適性の範囲を広げるものと考えていたのである。

彼の唱えた「造形教育」は美の表現を引き出すためにあるだけではなかった。むしろ知的障害児の職業的自立が強く望まれた時代でもあったので，職業教育的側面が強く前面に出たものであった。

しかし，障害の重い子どもに生産を強いることはできない。だから，「この子らはどんなに重い

障害をもっている、だれととりかえるえることのできない個性的な自己実現をしているものなのであり、人間と生まれて、その人なりの人間となっていくのである。この自己実現こそが創造であり、生産である」²⁹と書き、知的障害児の人格発達を個性的な自己実現と捉え、それは生産でもあると見たのであった。ここでの自己実現は「自ら輝く素材そのもの」すなわち自己表現の意味で使われている。

彼は「私たちのねがいは、重症な障害を持ったこの子たちも、立派な生産者であるということ、認めあえる社会をつくらうということである。『この子らに世の光を』あててやろうというあわれみの政策を求めているのではなく、この子らが自ら輝く素材そのものであるから、いよいよみがきをかけて輝かそうというのである。『この子らを世の光に』である。この子らが、うまれながらにして持っている人格発達の権利を徹底的に保障せねばならぬということなのである。」³⁰と述べている。

糸賀の教育理念は、造形教育（表現教育）を人間の根源的・全人間的視野のもとに見て、生産教育（職業教育）との関係を明確にしたといえる。

2. 池田太郎（1908－1987）の理念と実践³¹

福岡県生まれ。1927（昭和2）年京都師範学校を卒業後、京都市立衣笠小学校に赴任したが、途中で児童心理学を復学して学び直し、1932（昭和7）年に教師に復帰。この時代に糸賀一雄、田村一二に出会った。1943（昭和18）年虚弱児施設三津浜学園の主任となり、寝食を共にし、指導に当たった。1946（昭和21）年に糸賀、田村らと近江学園を創設。1952（昭和27）年に知的障害年長児のための施設「県立信楽寮」（1960（昭和35）年に信楽学園と改称）の園長となった。糸賀一雄の職業教育的側面を推し進めたのが池田太郎の役割であったと考えられる。

池田のやったことの代表的なことは2つあった。地場産業の振興と今日でいうところのグループホ

ームの前身ともいべき「民間下宿」の設立の2つであった。

（1）地場産業の振興

彼は知的障害年長児たちの将来の職業的自立を真摯に考え、信楽の地場産業である焼物に注目して、彼らの就労の場所を確保しようとした。

当時の信楽は、戸数三千戸余りのうち百軒が焼物製造業という焼物で栄える町であった。そのような土地柄もあり窯業を中心にした職業教育が可能であった。その地場産業に目をつけ、地元の大きな生産工場で「汽車土瓶」や「そば井」等を製造した。

「私のところでは今、方々の駅で売っているおそばの井、それを毎月一万五千個、二万個ぐらい生徒たちにつくってもらい、滋賀県の米原という駅で使ってもらっています。」³²

池田の実践のすぐれた点は、ただ、出来高を上げ利益を得たというところにはない、もしそうであるならば、施設に企業論理である「利益」をもたらしただけである、そうではなかった。その生産活動を通じて「僕達は信楽窯業振興の担い手や」という意識を芽生えさせ、寮生たちに自信と生きがいを与えた点にこそあった。

池田による当時の実践について糸賀も著書で詳しく記述している。

「かつて近江学園から信楽へ移っていった二十人の精神薄弱の子どもたちは、信楽寮で青年期を迎え、その本格的な窯業の作業現場で生産に従事した。全国の火鉢の八十パーセントを生産するという信楽の町には大小百二十軒の窯業家が窯に煙をあげており、街を歩けば至るところ陶器の山である。そういう雰囲気の中で彼らは、一度失敗すれば何十万円の損害という窯と取り組んで真剣な働き手となった。できあがった汽車土瓶を梱包してトラックに山と積み、それをながめ『万歳』して見送るのであった。信楽寮に移ってから、半年、一年とたつうちに、彼らは健全な労働で体力が増し、与えられたポストを守って仕事に責任を自覚するようになり、意欲的となり、協調の気風もぐ

んと高まってきた。かつて近江学園にいたころの彼らを知っているわれわれが、時折出かけて行っ
てはその変化のいちじるしさに驚く他なかった。
がちりとしてきた。『まるで性格が変わってしま
ったようだ』と言う人もあった。事実性格が
変わっていたのである。それは学園からその子ら
と共に移っていった池田太郎寮長やそのほかの指
導者の教育愛が彼らを変えたのであって、その人
間関係においてみれば、変わるということと、変え
るということとは一つである。」³³

(2) 「民間下宿」の設立

信楽青年寮と地域の人たちとの交流については、
著書に信楽青年寮近隣の柿ノ木のある民家の人と
園生の柿の実をめぐる心温まるエピソードがつづ
られている³⁴。柿の実を盗みに来る寮生にはじめ
は腹をたてていた隣家の主が、後に柿の実を寮生
にプレゼントすることから始まった交流の様子が
つぶさにわかる。こうした地域の人達との交流の
延長上に今日のグループホームの前身と見てとれ
る「民間下宿」の設立があった。当時は大規模コ
ロニーの建設が一般的であった時代であった。同
書で「信楽では昨年の暮に精神薄弱児の中で、ど
うしても就職できないもののため、寄宿舎付きの
庇護授産場が完成した。また、社会で受け止めて
貰えるという精神薄弱者のためには、三年前から、
住込就職や家庭からの通勤就職という形のものだ
けでなく、信楽青年寮からの通勤就職や、集団自
治寮からの通勤就職、そして民間下宿からの通勤
就職などの形のものをはじめられている。」³⁵と
述べられている。

園生たちの地域住民との交流や民間下宿の設立
などの取り組みは、今日のノーマライゼーション
の取り組みにあたるものであり、その先駆性には
驚かせられる。

3. 田村一二（1909－1905）の指導と実践³⁶

京都府生まれ。1933（昭和8）年に京都師範学
校専攻科卒業後京都市滋野小学校に赴任、特別学
級の担任となった。ここでの経験は、その後著書

として刊行されたり、映画化されたりした。1944
（昭和19）滋野小を退職後、戦争の厳しい状況下、
滋賀県大津市の石山学園で知的障害児らと生活を
共にするが、そのときの体験は、著書「開墾」
（1979（昭和54）年）に詳しく書かれている。
1946（昭和21）年に糸賀一雄、池田太郎らと
「近江学園」を設立。1961（昭和36）年から1975
（昭和50）年まで一麦寮の寮長を務めた。

糸賀の生産教育論には、2つの側面があった。
社会的自立にかかわる生産活動による職業教育的
側面と造形活動による表現教育的側面である。前
者は池田太郎の分担であり、後者は田村一二の分
担であった、と考えられる。

美術教育家としてのスタート直後の田村の様子
を糸賀一雄は書いている。

「田村一二君は昭和8年に当時の京都師範の専
攻科を卒業、そしてすぐ滋野小学校の「第二部」
と称する特殊学級に赴任した。新卒行政を物色し
に京都師範を訪ねてみえた滋野小学校の斉藤千栄
治という校長が、専攻科の図画科に在籍していた
田村一二君をひと目見て、「特別学級の担任」に
することにひとりできめてしまったのだという。
斉藤校長は田村君が快く承諾してくれたので大い
に気をよくしていた。」³⁷

その後は、既述の通り最重度の知的障害児のた
めの施設石山学園に勤務した。そして糸賀一雄や
池田太郎らと出会い、近江学園を設立し、一麦寮
でユニークな造形教育の実践を行った。

ここで注目しなければならないのは、彼の美術
教育家としてのスタートが最重度知的障害児のた
めの施設石山学園であったという点である。彼が
そこで重視せざるを得なかったのは、仕上げの良
い作品が出来たかどうかを問うことではなかった。
問わなければいけなかったのは、子どもがどれだ
け制作過程に熱中し楽しむことができたかどうか
であった。

「話は粘土細工、焼きものにもどりますけれど、
粘土をこねることによって、ああいうこと、こう
いうことをねらうのやない、粘土をやってること

自体が、ああいうこと、こういうこと、こういうことを行じとることなんや、つまり、教育というのは、過程に値打ちがあるので、そこを大事に、日々思いっきり、思い切りというのは、楽しんでということですよ。」³⁸

池田と同じように近隣の地場産業である焼き物の材料である粘土造形に着目したが、田村にあっては製品の製造のように仕上がりの出来の良さを問うのではなく、子どもが制作過程においてどれだけ熱中したかを問うことが肝心であったのである。

造形活動において、大人ができることは、子どもがいつでも自由に粘土に触れ、遊びにおけるようにこねること自体に熱中できるように環境を整える（希望者の粘土室への入室はできる限りかなえること等）ことなのである。

つまり、教育というとはなから「遊びではない」という当時の常識から離れて「遊び」こそ大事であるということを先駆的に主張していたのが田村であった。

「皿とか壺とか動物とか使えるものや、はっきりわかったもの以外のものをつくるのは「遊び」であって教育でないと一部の大人はいうが、遊ぶということは子どもにとっては「育つ」ということであって、それに、ちょっと大人がかかわるのを「教育」という」³⁹

そして、同様な趣旨の考えを糸賀の著作からも見出せる。既述したように手で物を作ることに職業的側面と表現的の両面を見ようとした糸賀であれば当然のことであろう。

「子供たちを純真な子どもらしい子供に育てることが、まず先決問題であって、その上に教育や職業の配慮は有効となると見るべきでありまして、その意味で、過去に問題を持った不遇な子供たちには、出来るだけ多くの「遊び」を与えることに努力を集中することが大切であると信ずるのであります。殊に「永遠の子供」である精神薄弱児の場合はそうであります。彼等にあっては、職業指導さえも遊びの連続にほかなりません」⁴⁰

ただ、ここで確認しておきたいことは、元來施設の造形教育は生活指導の一環であったということである。

生活指導の一環としての絵画指導の様子は、近江学園にあった重度知的障害児クラスの「さくら組」が分かれて隣接地に建設された落穂寮での以下の一コマからうかがい知ることができる。

「集合の合図があれば定められた場所に集まる態度、一つのことに一定時間注意を集中して持続する習慣をつけることに力を注いだ。前者については、朝礼のときに、今までより一層これを徹底させ、一人でも集まらないものがあれば、皆が揃うまでこれを繰り返して練習した。後者については、絵画指導を行ったのである。」⁴¹

このように絵画指導も本来は、生活指導や集団訓練の一環だったのである。

しかし、田村の実践は型破りであった。生活指導の有効な手段となっていた落穂寮での実践とも異なり、粘土による実践である“遊戯焼”に見られるように、ただ遊びだけを目的としたものであった。

遊びも知的障害児（者）の生活の一部ではあるが、田村は遊びを手段にして注意力や社会性を養成しようとはしなかった。

彼が問題にしたのは、遊びにおける自主性であった。だから、手で好きな物を作っていたら、そのままにすればよいのである。無理に皿や壺のような使えるものに作り変えるように指導する必要はないのである。

ここには、田村の子どもと同じ目線に立とうとする姿勢が強く出ている。彼は、指導するものが一段上に立って作る物を指示したりすることを嫌った。彼の画家としての特徴は子どものような大らかさにあったので、子どもと平等な立場に立とうとしたのであった。当時の職業教育が重視されていた時代状況を考えると、田村の実践は、きわめてユニークなものであった。

このように田村は糸賀の福祉教育における造形活動を通じてなされる表現教育の徹底化を図った

人といえそうである。

第3章 考察

1. 養護学校と施設との比較検討

(1) 歴史

戦後の養護学校の美術教育の方法の変遷と歴史に関する研究によって1962（昭和37）年の学習指導要領作成と1979（昭和54）年の義務制施行の2つは、養護学校と施設の両方に大きな影響を与えたことが明らかになった。

① 1962（昭和37）年学習指導要領制定による影響

学習指導要領という教育課程の内容を示した公的な基準の登場によって、養護学校はそれまで行われていた造形活動を伴う生活単元学習（職業教育と美術教育が未分化の状態で行われていた）が2つに分類された。一方が「作業」（教科と領域を合わせた形態）、他方が「図画工作」（教科）と位置づけられた。生活単元学習自体も「作業」、「日常の生活指導」同様に教科・領域を合わせた授業の形態として位置づけられた。

一方、施設には戦後間もない頃には町にあふれていた戦災孤児または浮浪児の「狩り込み」という強制保護から始まった1947（昭和22）年制定の児童福祉法や1960（昭和35）年制定の精神薄弱者福祉法（現在の知的障害者福祉法）があった。しかし、その性格は前者において法制化過程で前文（総則3か条）から「教育」保障が脱落した経緯に見られるように「厚生省児童局管轄の児童保護行政法」⁴²というべき性質のものであり、後者においても制定の目的に「この法律は、精神薄弱者に対し、その更正を援助するとともに必要な保護を行い…」とあるように保護を行い更正⁴³援助する性質の法律であった。条文の内容は、どちらもそのための権利及び環境の設定についての規定が主なものであった。

この当時の施設が必要としていたのは、保護を必要とする知的障害児（者）の手に職をつけて社

会に貢献できる人間を育成ための生活主義に立った具体的な指導・訓練計画の方であった。それは、教育というよりも「体得」させるためのものであったかもしれない、教科によって基準となる教育課程について詳細に規定した学習指導要領とは性質の異なるものであった。

つまり、施設には学習指導要領のような教育のための公的基準はなかったといえる。

② 1979（昭和54）年義務制施行による影響

養護学校の重度・重複化、多様化傾向は進み、この時期の美術教育（図画工作・美術）においても対応が大きな課題となった。

一方、施設は、この義務制によってそれまで果たしてきた学校教育の代替的・補完的役割を終え、その頃教科学習を重視し始めていた養護学校とは異なり、施設本来の生活指導と職業訓練の2つを中心とした施設独自の教育活動に専念することができるようになった。

職業訓練に関しては、池田太郎及びその後継者によって製品としての品質向上のための施設・設備の整備・拡張および販路を広げることが積極的に行われるようになった。

生活指導に関しては、従来通り行われたが、その中から生活指導の一環として行われていた造形活動を田村一二及びその後継者が造形教育本来の目的である表現活動と位置づけ、その徹底化を図った。

また、義務制施行以前ではあるが、1967（昭和42）年に設置された重症心身障害児施設の設置は、それまで処遇不可能とされてきた最重度の知的障害児の造形教育をも保障するという課題に正面から取り組むこととなった。

重症心身障害児施設の設置以後実施されている身近な生活用具や補助具などを活用した取り組みは、座った状態や寝た状態でも感触遊びできるようにしたものであり、⁴⁴田村の遊戯焼の徹底化とも考えられる。

(2) 子どもと生活する時間

施設の指導者が子どもと生活する時間は子ども

が成人になってやがて生涯を終えるまでである。一方、養護学校では、小・中・高の12年間と限られている。それなのに、養護学校では体育祭や文化祭といったビッグイベントが目白押しである。そうしたビッグイベントの準備にあたる時間を日課の中で確保することが多くなる。(放課後は、会議が目白押しであることと、民間委託の警備会社によって強制的に勤務を中断され、午後8時前には必ず教師も子どもも帰宅しなければならないところもある。)当然、日課変更をしてでも授業中に準備に当たらなければならない日が多くなる。

日課変更があると子どもは安定した気持ちで学習にのぞめない、これらの行事は、期日が決まっているため体育祭だったら応援グッズ作りや文化祭だったら展示作品の仕上げなどのために子どもたちは極めてあわただしい時間をすごさなければならなくなる。

一方、施設の日課は、知的障害児・者と四六時中生活を共にする中で一生涯にわたる指導を視野に入れたプログラムにそって行われる。そのため、養護学校と比較すると年間を通してゆったりとした時間の流れの中で展開される。施設の知的障害児・者は安定した気持ちで造形活動にものぞめるのである。

そうした知的障害児(者)と指導に当たる者のとのゆったりした時間が徹底した職業指導と徹底的に自由な造形表現活動を可能としたと考えられる。

そしてこの二つの実践の場は、やがてそれぞれの役割を徹底するために別々の施設となった。(池田の信楽学園における職業教育や田村の一麦寮における表現教育など)

近江学園の設立は1946(昭和21)年であり、信楽学園が設立され活動を開始したのは、1952(昭和27)年、そして田村の一麦寮が開設されたのは、1961(昭和36)年である。三つの施設が独自性を発揮した取り組みをするようになったのは、1962(昭和37)年の学習の指導要領制定以前からであった。その頃から、それぞれの施設が

独自性を発揮できたのは、知的障害児(者)と共にする生活が四六時中であったということが大いに影響していたように思われる。

それは、近江学園関係施設がおおむね午後3時に日課を終えた後の時間である。養護学校の子どもならば、お絵かき教室や地域活動ホーム(横浜独自の通所施設。放課後の余暇活動を支援している。)の造形の時間などに通わない限り、どんなに好きでも造形活動は中断してしまう。お絵かき教室に入会することは障害児であることを理由に断られてしまうこともあるし、地域活動ホームにしても指導する人が責任をもてる子どもの数は限られているので必ず参加できるとは限らない。

その点、施設は入所している限り午後3時以降も指導員の誰かが生活を共にできるので指導は中断しない。余暇時間の利用の際に自由に絵を描いたり、粘土に心置きなく触れたりすることができるのである⁴⁵。

(3) 素材に触れる時間

この項で最後に確認したいことは、池田太郎も田村一二も信楽で産出する粘土の特性を活かした取り組みをしていたということである。土瓶や鉢といった実用品の製作と遊戯焼きのような自由な表現を可能にしたのは、可塑性に富んだ自然素材である粘土を十分に練る時間が確保されていたからである。彼らのいた施設では、利用者が希望すれば粘土室への入室はできる限り許されていた。

この素材は、時間をかけて十分練ることによって素材としてのよさが発揮されるのである。授業後粘土室を施錠することが多いため、素材に触れる十分な時間の確保が難しい養護学校との相違は明らかである。

2. 課題と展望

(1) 課題

生活単元学習は、知的障害養護学校の教育に携わった先人たちが子どもたちの特性(抽象的内容よりも生活に関係する具体的内容の学習に適するという特性)を考慮した上で作ったすぐれた指導

形態であった。

しかし、体育祭の応援グッズ・ポスター作りや文化祭に展示する作品づくりなどは、期限が定められ、親の目を強く意識するために作品の仕上がりのよさが問われることになりがちである。そのために、仕上げが難しい重度・重複の障害を持った子どもは、授業中は置き去りにされ、未完成の作品は教師が後で仕上げるといった非教育的なことが行われている。

問題は、この置き去りにされていく子どもが義務制以後重度の子どもにも軽度の子どもにも増えてきていることである。(高等部になると通常の高校で受け入れられなかった知的障害児が入ってくるが、こうした生徒の障害は小・中学部より軽度である。)施設のように別々の施設で職業教育と表現教育が行えない養護学校にとって、生活単元学習で行われることの多い目的・用途を伴うデザイン・工芸的活動は軽度児に有効である。しかし、そうした活動から置き去りにされている軽度の子どもがいるのである。

重度・重複化対応として教師の定員増は行われても造形活動の指導はママならないことが多い、定員増された教師が結局重度の子どもの対応に追われて軽度の子どもの指導に手が回らないことが多いのである。軽度であるから「自分でやるだろ」といわれて結局授業中放っておかれることがあるのである。せっかくの目的・用途を持った客観的・実用的造形表現活動に取り組むチャンスを見すみす逃している軽度児がいるのである。

(2) 展望

以上述べたような課題を意識してあらためて養護学校の生活単元学習と図画工作・美術を見つめると、いくつかの点に気づく。

造形活動を伴った生活単元学習には2つの方向性がある。それは、作業学習に通じる職業教育と図画工作・美術に通じる表現教育である。しかし、造形活動を伴う生活単元学習は養護学校の専売特許ではない、生活主義に立った施設にもある。教科との関係がもっと薄いだけである。

では、養護学校にあって施設にないものはなんだろうか、それは教科としての図画工作・美術である。

教科としての美術教育には2側面がある。1つは、純粹美術的と呼ばれる自由な造形による主観的表現である絵画・彫塑であり、2つめは実用美術的と呼ばれる用途・目的にそった客観的表現であるデザイン・工芸である。

学習のつながりということに関しては、小学部では純粹美術的な自由な表現を主に行い、中学部・高等部で実用美術的な用途・目的にそった表現を主に行えばよいのである。

また、生活単元学習での造形活動は期間限定の一過性であるため、せっかく学習した経験や技能・習慣・知識等の定着が難しいという点に関しては、教科としての図画工作・美術の時間に定着化を図ることを提案したい。

一麦寮がやったように粘土に触れるための十分な時間の確保は、重度児にとっても軽度児にとっても大切なことである。その理由は、重度児にとっては材料に慣れることであり、軽度児にとっては材料の特性を活かした物を作るためであるからである。

しかし、施設のように文字通り十分な時間を確保することは体制上養護学校ではできない。だが、用途に沿った物づくりを生活単元学習で行い、教科としての図画工作・美術では制作前に材料(粘土だけではなく、絵の具や木材等も含まれる。)に触れることによって材料に慣れ親しみ材料の特性を知ることが主に行う、といった役割分担に基づいた時間配分は工夫次第で可能であろう。

こうした工夫をし続けることが現在の重度・重複化、多様化の中で重い子どもにもまた軽度の子どもにも等しく造形表現活動を保障することに通じると考えなのである。

注

- 1 本研究では、「造形活動」を図画工作・美術や作業及び生活単元学習における「手で物を作る活動」と

- いう意味で使用する。「造形表現活動」とする場合は、内面の思いや感情が主体的に作品に込められた「創造的活動」を意味する。
- 2 星野常夫「養護学校教育」発達障害白書・戦後50年史 日本文化科学社 1997 pp.103 - 123
 - 3 宮崎直男「精神薄弱養護学校学習指導要領の対比と考察」明治図書 1990 pp.157 - 160 pp.180 - 183
 - 4 全日本特別支援教育研究連盟編「教育実践でつづる知的障害教育方法史」日本文化科学社 2002 小出進による巻頭言
 - 5 望月勝久「戦後精神薄弱教育方法史」黎明書房 1979 p.324 - 327
 - 6 前掲書 p.333
 - 7 全日本特別支援教育研究連盟編「教育実践でつづる知的障害教育方法史」日本文化科学社 2002 p.18 新校舎移転の際に行われる開校式に来るお客さんのために作品をつくるための単元
 - 8 小串里子「ワクのない表現教室」フィルムアート社 2000 p.23 - 24
 - 9 望月勝久「戦後精神薄弱教育方法史」黎明書房 1979 p.349
 - 10 宮崎直男「精神薄弱養護学校学習指導要領の対比と考察」明治図書 1990 p.157
 - 11 前掲書 p.159
 - 12 前掲書 p.180
 - 13 前掲書 p.157
 - 14 前掲書 p.159
 - 15 前掲書 p.181
 - 16 飯野節夫 ソヴィエトの精神薄弱児教育における手の労働の授業と絵の授業の結合 「精神薄弱児研究」1970 3月 138号 p.41
 - 17 宮崎直男「精神薄弱養護学校学習指導要領の対比と考察」明治図書 1990 p.157 - p.158
 - 18 前掲書 p.181 - p.182
 - 19 前掲書 p.159
 - 20 前掲書 p.159 - 160
 - 21 前掲書 p.182
 - 22 清田裕子/町田千代子/小俣しずか
えがく・つくる・うた・リズムの実践
「精神薄弱児研究 特集－学習活動の統合化－」
1982 8月号第290号 p.18 - p.24 p.18
 - 23 飯田泰弘 単元「するっちゃランド」で遊ぼう
「発達の遅れと教育」 2002 10月第542号
p.46 - p.54
 - 24 星野常夫監修・奈良峰博編著「知的障害児のための造形表現活動題材集」2006 p.116 - p.79
 - 25 本研究で使用する「施設」という語は、特定の施設名を挙げない限りは、滋賀県にある知的障害児・者施設である近江学園、第2びわこ学園、信楽学園、信楽青年寮、一麦寮、落穂寮等の近江学園関連施設を表す。
 - 26 糸賀一雄の全体的な人物像は、以下の本の要約による。
津曲祐次編「日本の障害児教育3」日本図書センター 2004 p.60
 - 27 式場隆三郎 精神薄弱者の特性と作品「美術手帳」1955 臨時増刊号ちえのおくれた子らの作品 p.37
 - 28 前掲書 精神薄弱児と美術教育 p.65
 - 29 糸賀一雄「福祉の思想」日本放送出版協会 7章 発達保障の考え方 p.177 5 - 7行目
 - 30 前掲書 p.177 8 - 13行目
 - 31 池田太郎の全体的な人物像は、以下の本の要約による。
「障害児教育大事典」旬報社 1997 p.21 - p.22
 - 32 池田太郎「ふれる・しみいる・わびる教育」北大路出版 1978 p.280 - p.281
 - 33 糸賀一雄著作集刊行会編「糸賀一雄著作集Ⅱ」日本放送出版協会 1982 p.453 - p.454
 - 34 池田太郎「ふれる、しみいる、わびる教育」北大路出版 1978 p.87 - 90 p.125 - 128
 - 35 池田太郎「ふれる・しみいる・わびる教育」北大路出版 1978 p.299
 - 36 田村一二の人物像は、以下の本を参考にして筆者がまとめた。
「障害児教育大事典」旬報社 2003 p.550
 - 37 糸賀一雄「この子らを世の光に―近江学園20年の歴史」柏樹社 1965 p.28
 - 38 田村一二「ちえおくれと歩く男」柏樹社 1974 p.107
 - 39 吉永太市「遊戯焼」柏樹社 1981
田村一二による序文
 - 40 糸賀一雄著作集刊行会編「糸賀一雄著作集Ⅰ」日本放送出版協会 1978 p.399
 - 41 岡山喜久治 絵を描く落穂寮児の歩いてきた道
「美術手帖 臨時増刊号『ちえのおくれた子らの作品』美術出版社 1955 p.43
 - 42 許斐有「子どもの権利と児童福祉法」信山社 1996 p.22 - p.23
現行の児童福祉法の全文総則3か条の第1条は「すべての国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるように努めなければならない。すべての児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない」とあるが、成立以前には

前文冒頭に「すべて児童は、心身ともに健やかに育成されるために必要な生活を保障され、その資質及び環境に応じてひとしく教育を施され、愛護されなければならない」（以下略）とあったようにここでは教育の保障が規定されていたのであった。この間の事情について許は、「児童福祉法は総合的な「児童福祉の基本法」をめざしながら、現実には官僚のセクショナリズム（縄張り行政）の故に、結局は厚生省児童局管轄の児童保護行政法という性格を色濃くすることになる」と書いている。

- 43 ここで使用されている「更正」と「保護」は、1999年に「知的障害者福祉法」になっても「知的障害者に対し、その更正を援助するとともに必要な保護を行い、もって知的障害者の福祉を図ることを目的とする」とあるように変わらず使用されている。

リハビリテーションをわが国は、「更正」と約しているが、本来デンマークのバンク・ミケルセンが障害のある人たちに障害のない人々と同じ生活条件を作り出そうとしたヒューマニズムに立った語であった。しかし、この法律の場合は、教科学習に時間を割くよりも早く障害を改善し、「手に職」をつけて社会に貢献できる人間に復帰すべきであるという限定された意味で使われているのである。「保護」という意味も障害があつて気の毒な人を救済してあげるという意味が強い。救済してあげるといふのは差別意識であつて、人間としての基本的人権を尊重するという視点が欠けている。

- 44 2007年8月10日～12日筆者らは、滋賀県の施設見学を行った。びわこ学園医療福祉センター野州（通称第2びわこ学園）では、最重度児・者の感触遊びを主とした造形活動による作品を見学した。

医療的ケアを必要としている障害児・者の作品であった。指導に当たっている濱路正典氏の説明によって、それらの作品が生み出されるために必要なよく工夫された数々の遊び道具（大方が身近な生活用品を活用したものであった。）や補助具を見せていただいた。

特に印象に残ったのは、バイブレーターを使った遊具であった。空き缶の中にバイブレーターを入れただけのものであるが、利用者が手に取ると振動するため自然と「なんだろう」と不思議に思う気が湧き上がり、いつまでもその感触を楽しんでいることが多いそうである。

- 45 既述の施設見学の際、最初の見学地であった第二栗東（りっとう）なかよし作業所で2人の利用者さんの粘土作制作の様子を見ることができた。

池谷氏は、指示したり手伝ったりはしなかった。

ただ見守っているだけであった。利用者のお二人は、一週間のうち月・火曜日がパンづくりで、水・木・金曜日は心置きなく粘土作品の制作のみにあたるそうである。池谷氏は生活の中にリズムを取り入れることの必要性を語っておられた。作業と遊びの両面がバランスよく行われることが大切といっておられた。

そのバランスの中から生み出された成果が、知的障害者の作品のコレクションとして知られるアール・ブリュット・コレクションへの収蔵なのであろう。

また私たちは、その後田村一二の自宅で吉永太市氏とお話しする機会を与えられた。そのときのお話は、筆者が粘土遊びについてのご意見をお聞きした関係で、粘土遊びのお話が主なものとなった。

粘土遊びは、土という自然素材を使った造形活動であるから意義があるということ、他の自然素材である火、水、木、金（属）との関連でお話くださった。また、その際子どもと同じ表現者として活動を楽しまなければいけないこと、楽しまないで指導者として一段上の立場に立つことは差別意識があることだともおっしゃった。

謝辞

東京からやってきた私たちのために貴重なお時間を割いて懇切丁寧に施設の現状と特色について説明して下さった滋賀県の各施設の方々には、心より感謝いたします。

そして見学旅行の計画立案及び現地での案内を積極的にしてくださった文教大学OBで元落穂寮勤務の菅原龍弥氏（現埼玉市大崎むつみの里障害者センターのコーディネーター）にも感謝の気持ちでいっぱいです。