

田村一二の障害児教育実践 ——「流露」という発想に着目して——

竹 内 理 恵

1. はじめに

田村一二（1909 - 1995）は1933年より1944年まで京都市立滋野尋常小学校特別学級で障害児教育に携わり、その後石山学園（1944 - 1946年）、近江学園（1946 - 1961年）、一麦寮（1961 - 1975年）を経て、その生涯を障害児教育と福祉に捧げた人物である。彼の関心は学校教育から施設での教育へと移行し、晩年には天理教信仰に基づいた、障害者と健常者が助け合って共に生きる社会「茗荷村」を構想するに至る。

滋賀県立近江学園は、戦後先進的な障害児教育を行ったことで有名である。この学園の園長を務めた糸賀一雄は、社会が障害児者を保護するという考え方（「この子らに世の光を」）を転換させ、障害児者の人格発達の権利保障こそが社会の責務であるという思想（「この子らを世の光に」）を提唱した。また、京都大学で心理学の研究に携わりながら、1954年に近江学園研究部に赴任した田中昌人は、近江学園での発達研究に携わり、障害児の発達の過程を解明し理論化していく。その中で「どんなに障害の重い子どもでも普遍的な発達の道筋を辿る」ことを明らかにし、そこから発達を人間の「権利」として捉え、社会がその発達の権利を保障していくことを要求する「発達保障論」を提唱した。田中の理論は、1967年に結成された全国障害者問題研究会によって普及・拡大され、障害者の権利保障を求める「発達保障運動」として広がっていった。

このように、戦後の障害児教育を切り拓いた近江学園の取り組みと関わって、糸賀の思想と功績、田中の発達保障論と発達保障運動は、その歴史的意義が認められ、多くの研究が蓄積されてきた。その一方で、糸賀と共に近江学園を開設し、副園長として教育実践を進めた田村に関して、彼がなぜ近江学園を辞めて茗荷村を構想するに至ったのかということについては、十

分に検討されていない。彼は近江学園で重要な位置を占めていたが、史料の制約もあって、これまであまり光を当てられてこなかった。田村が優れた教育実践の中心となったことは指摘されるものの、彼自身はその当時のまとまった記録を書いていない。自分の行った実践や子どもたちの残した作品は、最後には「無になる」「灰になる」¹というのが田村の考えであった。

本論文の目的は、なぜ田村が最終的に近江学園を離れ、糸賀や田中と歩むべき道を異にしたのか、そこにはどのような教育観の相違があったのかを明らかにすることである。それにより、戦後障害児教育の主流とは異なる、もう一つの水脈があったことを提起したい。

先行研究を見ると、野上芳彦が田村の思想と功績を伝記的に記述しているほか²、戦前の京都市立滋野尋常小学校（以下「滋野小学校」と表記）での教育実践に関して、清水寛の研究等がある。清水は、田村の教育を、「知的障害児者にとって真に必要な生活教育とは何かを探求していく歩み」、「その真髄を教室での授業や学校教育での枠を超えた社会的な広がりの中で実践的に検証していく歩み」、さらには『「茗荷村」の構想とその実現に至る道」³と総括している。戦後の教育実践に関しては、村田利裕や大槻倫子らによって、近江学園と一麦寮における美術・造形教育の研究が行われている。村田はアート教育という視点から田村の実践を論じ⁴、大槻は、田村の窯業の教育について詳細にまとめている⁵。また、吉永太市は一麦寮で田村の影響を受けながら、自身が取り組んだ実践を分析している。彼は1960年にボランティアとして近江学園に赴任し、翌年一麦寮ができると田村と共に職員として一麦寮に移り、寮長田村の下で実践に携わった人物である。

これらの研究は、田村の思想と実践を、美術・造形教育や生活教育の側面からの的確に指摘している。しか

しいずれの研究も、田村を伝記的に取り上げるか、実践の一側面を明らかにするにとどまっている。そこで本論文は、「流露」という田村の発想に沿いながら——「流露」とは教育実践において田村が最も重視した言葉の一つで、障害児の持つ本来の姿が表出する過程である——彼の思想と実践の根本にあった障害児観と教育観を明らかにし、それとの関連において教育実践を分析するとともに、なぜ彼が、施設という形態から最終的に茗荷村を構想するに至ったのかを述べる。

2. 教育実践分析

ここでは、田村の具体的な教育実践を分析する。その前段階として、(1)では田村の略歴と近江学園における役割や人間性について記述する。その上で、分析対象として、(2)で近江学園における窯業の教育を、(3)では一麦寮における粘土の教育を取り上げる。

(1) 田村一二の生涯

田村は、1933年から11年にわたる滋野小学校特別学級での実践の中で、京都市内の特別学級担任の教師らと共同しながら、生活と結びついた障害児教育を切り拓いていく。しかし、学校教育の枠内では教科や時間の制約があり、障害児と生活を共にできないことに田村は限界を感じ始めた。戦争で次々と特別学級が閉鎖されていくという状況もあり、1944年、滋賀県に石山学園を創設、家族と滋野小学校の教え子15人と移り住む。ここで田村は障害児と生活を共にし、開墾と農耕を中心とした教育を始める。この時石山学園の創設を援助したのが、小学校教員時代に知り合った、滋賀県庁職員糸賀一雄であった⁶。

この糸賀一雄と、同じく教員時代に知り合った池田太郎と田村一二の3人で1946年に滋賀県大津市南郷の地に創設したのが近江学園である。3人は、終戦直後の混乱の中で、「日本の再建」として最も重要なのは教育であると考え、近江学園の開設を計画した。彼らは、池田と田村が関わり続けてきた障害児と、当時街に溢れていた戦災孤児とを救い、教育することが、最重要の課題と考えた。こうして開設された近江学園は、その先進的な障害児教育実践で全国的に有名になった。特に、生産教育や演劇教育をはじめ、当時教育不可能と考えられていた重症心身障害児への取り組み

が深められた。田中昌人によって発達保障論が生み出され、1960年代後半以降の、障害者の権利保障を目指す実践・研究・運動において、全国的に大きく広がった。さらに糸賀一雄は、各地に次々とコロニーを作り、近江学園の理念や実践を社会に広めていった。

田村はここで、副園長兼児童指導員として、多くの職員の教育実践をまとめていく役割を果たした。糸賀が対外的な代表としての役割を果たしたのに対し、田村は副園長という学園内部での責任者となったのである。田中昌人は、田村が子どもや職員から信頼を受けるとともに、職員の力となって、職員の可能性を存分に発揮させてくれたと言う。その人柄は大らかであり、「総合的に物事を見て直感的に判断し、子どもの内面に深く食い込んでいく、天性芸術家的な素質」⁷を持っており、一人ひとりの子どもたちを捉える目も非常に優れていた。また、経験がほとんどで、「経験と、経験から出てくるある種の勘」⁸は本当に素晴らしかったと言う。

だが彼は、1954年、副園長としてのストレス等から胃潰瘍を悪化させてしまう。天理教の分教会長である義母の勧めにより、病氣療養を目的に天理教修養科で3ヶ月間生活し、その間に天理教信徒となった。

1961年、田村は近江学園を退職し、成人知的・精神障害者を対象とする施設「一麦寮」の寮長となる。この一麦寮への財政援助を行ったのが関西経済連合会であった。田村は、寮の建設や活動資金の捻出に困り、かつて近江学園在職中に学園見学に来た関西経済連合会会長、工藤友恵に資金援助を依頼した。工藤は近江学園を見学した際、その事業に感銘を受けており、田村の依頼を快諾する。それ以来、資金面での援助に関西経済連合会が行い、一麦寮の側は協力会を作って教育実践や会計の報告を行うという関係が続いた。

晩年の田村は一麦寮寮長を退職し、『茗荷村見聞記』⁹をもとに、障害者と健常者が助け合って共に生きる「茗荷村」作りの運動に加わる。田村自身は直接村の建設や生活に参加したわけではないが、村の理念を思想的に支え、導く役割を果たした。村は1982年に開村し、田村はそれを見守りながら、1995年に生涯を閉じた。

(2) 近江学園における窯業の教育

近江学園では、将来の自立を目指して生産教育が重視されており、窯業科も職業教育としての性格が色濃

く出ていた。田村も、学園卒業後、厳しい社会の中で生きていかねばならない子どもたちの状況を見据え、実践的な職業教育を行うことの必要性を説いている。

1952年度の窯業科では、知的障害児の中学生20名と学齢超過した男子4名とが、煉瓦、茶碗類、皿、湯呑等の製作に携わった。田村は、子どもたちに適した窯業の作品作りを研究するため、窯業の専門家のもとへ行って話を聞き、作品を買って帰る。だがそれをすぐに子どもたちに見せるのではなく、一ヶ月ほど、「子どもたちに思うまま作らせ、つき当らせ、工夫させなどして、ある程度、ひねりの作り方を子どもたちが自分のものにして、自分の表現に手なれを見せはじめた頃」はじめて専門家の作品を見せている。それは、「はじめから作品を見せることによって、それに完全に左右され、枠はめを受けることを恐れたから」である¹⁰。さらに田村は、子どもたちに思うままに作らせながら、その間にそれぞれの子どもの作品の傾向を細かく把握し、それを作る子どもの性格も捉えていった。「名人芸」と見える背後で、子どもの作品や性格を非常によく観察し、細かな教育的配慮を持って取り組んでいることが伺える。教師が先に教えるのではなく、十分時間をかけて子どもたちの自主性に任せて作らせ、それぞれの子どもの特徴を掴む。そしてその上で、子どもたちが作業に飽きないように、ここぞというところで興味付けを行ったり、見本を見せたりしているのである。

この窯業科の教育に影響を与えたのが、前衛陶芸作家の八木一夫であった。彼は、田村が近江学園での窯業教育から一麦寮での粘土の取り組みへと方針や指導方法を転換していく上で、重要な示唆を与えた。1954年、田村は窯業科の活動を活発にするため、以前から交友関係のあった八木に相談を持ちかける。それ以来八木はボランティアという形で頻繁に学園を訪れるようになった。その指導は以下のようなものであった。「八木は、指導に当たって『子供が自分から粘土に近寄ってくるまで、絶対に無理に粘土をさわらせてはならない』[中略]『子供が作っているときに口を出してはいけない』、自分から『土を触りたい』『作りたい』と思わなければいいものなどできるはずがないと強く主張し、子供の方から『作りたい』というアプローチがあるまでは、一切手を出さなかった。中には、土に見向きもしない子もいたが、子供の方から近寄って

るのをじっと待っていた」¹¹。

このように子どもの自発性を重んじた八木は、器などの生産の合間に子どもたちが自由に作る作品にこそ、むしろ興味を抱いた。当時の学園は、卒業後の自立と社会参加を目指すために、窯業科の取り組みも職業教育としての性格が強く、製品の製作が中心であった。しかし、窯業科の担当であった田村らは、子どもが興味を失わないよう、自由に粘土に触る時間も確保する。すると子どもたちは「だんごのようなもの」や「複雑な形のもの」を作ったり、ひたすら粘土に触るだけであったりと、思い思いの姿を見せた。八木はその姿に感銘を受け、「力を加えることによって自由に変形する土」こそ、子どもの本当の姿を知る可能性を秘めた最良の素材だと考えた¹²。田村は、八木が時折話す「子どもの顔が見える」造形に興味を抱くとともに、そうした造形に出会うには、八木の言うように、もっともっと自由にさせなければならないと感じた。彼はこうした八木の考え方や指導に影響を受け、一麦寮に移る頃には、窯業科の方針を大きく変えた。近江学園窯業科で中心としていた製品の生産は行わず、子どもに専ら自由に粘土に触らせるようになるのである。

（3）一麦寮における粘土の教育

一麦寮では、窯業科という名前は近江学園時代と同じものであるが、その方針は大きく異なっていた。田村はここでも八木に相談を持ちかけ、八木の二人の弟子を一麦寮に派遣してもらい、子どもと生活を共にする中で指導を担当してもらう。「指導」とは言え、指導者の「枠付け」の排除は、近江学園時代よりさらに徹底して、「強制、指示、禁止などで寮生の活動に介入しない」¹³というものだった。最初のうちは粘土室にも来なかった子どもたちであったが、徐々に、自発的に粘土室にやって来るようになる。いったん粘土に取り組み始めると、寝食を忘れて取り組む子や、夜中に起き出して取り組む子さえ現れ始めた。ある子は、重度の障害を持ち、「平生はまったく無表情」だったが、いったん粘土に触ると「急に表情を変えて手の甲にこすりつけ、髪にぬりつけ、なめたり、食べたりして積極的に、素早く、激しい動きを示した」¹⁴。

このように、一麦寮でかなり自由な粘土の取り組みを展開する中で、田村は「流露」という表現を使うよ

うになる。彼は、どんな障害児も、もともとその内部に力を備えており、教育とは、それが外に現れるように条件を整えることだと考えた。条件を整えることで子どもの力が「流れ出る」という意味で「流露」と呼び、子どもがそれを現す前に教師が焦って「枠付け」をしてしまうことを戒めた。「先生が子どもたちに何かを製作させようとするとうとうしても大人の側からの枠づけが強くなり勝ち」だが、そうすると「その枠付けにはまり切れない子どもは脱落」してしまう。そういった教師の枠付けにはまり切れない子どもは、障害の重い子に多く、しかも作品の最も楽しく面白いのはこういう子どもたちのものだと言う。それゆえ、この子どもたちの作品が『「流露」によってあらわれ出てくる』のを待たねばならない。それを引き出すためには、「子どもたちの前に粘土を置いて、その粘土を彼等がなめたり食べたり、顔や頭や服に塗ったり、投げ上げたり落したりする時間を待つ」ことが必要である。そのようにして遊ぶことで、粘土の「柔らかさ、粘り、適度な冷たさ」といった心地良さに触れることができ、「伸びる、ちぎれる、くつつく、へこむ、手指の動きに素直にしたがってくれる変化」を味わって、「心を喜ばせ、心を乗せる」ことができるのである¹⁵。

待つことの重視は、当時「枠づくり指導」を前面に打ち出していた近江学園の職員からは、子どもの「あるがまま」を無条件に肯定する放任主義だと批判された。しかし田村は指導を放棄していたわけではなく、子どもたちが「流露」を現すための条件作りは積極的に行っていた。たとえば、粘土の教育とは違うが、絵画の指導法について、田村は「直接法、間接法」の指導をしていた。直接法とは、画用紙いっぱいに線路を描き続ける子どもを見ながら「だいぶ線路がひけたなあ。汽車はまだ来んのか、汽車を走らせてくれよ」とさりげなく促し、汽車を描き入ると「機関車が来たぞ、箱をひっぱっていないのか」「だいぶたくさん汽車が走ってるなあ。衝突するぞ、信号柱を立ててやらんと」と働きかける方法である。間接法は、同じもののばかり描き続けている子どもの前に、様々な素材や道具を与える方法である。曲線ばかり描いている子どもの前に、黙って物差しを5、6本放り出しておく、面白がって直線を引き始める。さらに、三角定規や土瓶の蓋やいろいろな形に切り抜いた紙、鋏、木片などを

出しておく。そのたびに子どもたちがその道具を採り入れて、画面を豊かにしていくというものである。

このような条件作りに関して、田中昌人は田村の教育を間近で見ながら、理論的に分析する。田中は、田村が「ある教授—学習過程のような、何かをどう教えるか、どんな順序で行うか」といったことを考えたり、単元に追われるような教育をするのではなく、窯業の粘土作品作りにおいて「ただちぎるだけというのをずっと何日もさせて、次第にそのうちに他の人を見たり、何かの拍子にそれを重ねていくようになるとか、自分の力で自分のやっていることを変えていく力ができていくために、どんな条件が必要か」を考え、そのための条件・環境を整えたことを指摘する。たとえば、粘土作品を作るとき、単に板の間の机と椅子に座らせて粘土を与えるのではなく、「足の下は砂利にして、砂利の上に素足が触れるように」したと言う。そうした足ごたえがあつて初めて、上半身とするものが変わってくる。田村は、「流露」は無造作に素材を与えさえすれば勝手に現れるのではなく、「自然の恵みと結びついた」条件付けの中でこそ現れてくるのだと考えたのである。そうした「全身的なエネルギーの流れを教育的に作る」ことで初めて「流露」が現れ、作品ができていくと田村は考えていたのだと、田中は言う。これを、田中は発達保障論の観点から「発達の下部連関」¹⁶を重視する実践だと評する。刺激を与えて、それへの反応を見るという短期的なやり方ではなく、体全体や基本体をきちんと作ることによって、上半身や手先での表現力を力強いものにさせるのだと言う。

田村と共に一麦寮の窯業の教育に携わってきた、元一麦寮職員吉永太市は、この田村の「条件作り」について、田中とは違う角度から述べている¹⁷。吉永によれば、子どもの「流露」を現すための条件作りの核心は、細かな教授技術の問題ではなく、「コロニー」を作ることにあつた。それは現在の言葉で言えば「コミュニティ」ということになろう。コミュニティが作られれば、その中には、場の緊張をほぐし緩急をつけてくれる人物やコミュニティの核となる人物が現れる。そうしたコミュニティの生活や雰囲気がないと、創造活動は生まれれないと言う。村田利裕によれば「コミュニティ・アート」とは「芸術が生成される子どもの社会という場づくり」であり、そこでは「力量のある指導

者が、子どもの中へ入り、お互いの『関係』を深めながら豊かな場を形成する。子どもも絵を描く活動を通して相互に影響し合う」¹⁸。田村にとって、教育の条件作りとは、子どもたちとどのような生活の場を作り上げるのかということであった。それは、本章で見たように、近江学園の窯業教育から一麦寮での粘土の教育へと変わって見えてきたことであり、そこに共同体の構想へとつながっていく萌芽があったと言えよう。

2. 施設での教育から自然の中の共同体へ

糸賀一雄は全国にコロニーを作り、様々な障害を持つ人を受け入れ、発達保障の理念を広めた。池田太郎は信楽の町にグループホームを作り、地域の中で障害者が生きていくあり方を目指した。それに対して田村が最終的に構想したのは、茗荷村という健全者と障害者が共に生きる村作りであった。近江学園を創設した3人の目指したものは、人柄の違いから形を異にしていたものの、目指すところの内容や願いには共通のものがあつた。この点を踏まえながら、近江学園、一麦寮という施設を経て、田村がなぜ最終的に茗荷村という形を目指していったのかを詳しく見ていこう。

(1) 近江学園指導体制の転換

田村が近江学園を退職した直接的な理由は、新しく開設された一麦寮の寮長が必要になったことである。規定の年齢を超過しても、就職先など行き場のない障害児を受け入れるため、糸賀は一麦寮を開設した。

一麦寮は定員50名の小規模施設であり、田村は糸賀からもっと大きな施設にするように勧められていたが、彼は一人一人に眼が行き届くよう小規模な施設に留めた。子どもがどんなに良い芽を持っていても、担任の教師がそれを見つけ出せないと、自分のやり方を子どもに押し付けてしまう危険があると考えたのである。

田村が「一人一人の顔が見える」規模の施設を望んだ理由には、近江学園が次第に有名になり、規模も拡大し、県立の施設として近代化していく中での矛盾や葛藤があつた。園長糸賀の裁量によって、学園では教師の自由な実践が守られていたが、徐々に県立としての性格が強まっていくとともに、有名になって見学者が一年間に一万人も訪れるようになるという状況の中で、田村は「自分がしたいと思うことができないとい

う県立の空しさ」¹⁸を感じるようになっていった。

田村が近江学園を退職したもう一つの理由に、指導方針や体制の面で、新しい世代の職員が発達保障論に基づいて科学的に教育実践を進めていこうとする中で、自分流の昔ながらのやり方を続けたいと考えたことがあつた。1961年、近江学園の指導体制が、従来の班制度に代わって、発達保障論に基づく集団指導体制に転換したのに合わせて、近江学園年報も第10号より、新たに編成されたグループ毎に取り組みの記録が載せられるようになった。そこには「枠づくり指導」という言葉が盛んに登場している。それぞれの発達階層における発達の特徴や発達課題が明らかにされ、それに基づいた明確な指導方針を持ち、集団で討議する中で科学的な教育実践を行おうとする努力がなされた。田村の実践のような「名人芸」ではなく、多くの職員は、日々の指導を模索する中で、困難なことに直面した時の指導の指針を必要とした。「指導技術を名人芸化することなく、体系化し公的なものを確立していくこと」や「注入でも放任でもない枠づくり指導が指導技術として再構成」²⁰されることが目指されたのである。

近江学園における指導体制の転換は、その実践記録の変容にも現れていた。記録から、固有名の子どもの姿が消え、出てきたとしても、教師とその子どもとの固有のエピソードではなく、教師の意図した指導に添えてどう行動したかという教師の関心の枠内で登場する。たとえば朝礼時の集合の取り組みでは、「ホールまでの間になにか目新しいものや、興味をひくものがあったりすると注意がとられてしまう」ため、「集合を鐘の合図によって呼びかける」方法が採られた。「生活の流れの中で、枠づけることにより、自分は今、何をすべきであるかを分からせようとした。まわりもそれを評価するようにさせた。すなわち今日集まれなかったものは、簡単な罰が与えられる。そして明日合図によって集まれたときは、みんなの前で賞められる、全体から拍手を送られるなどである」とあるように、教師の「枠づけ」と評価を明確に打ち出している²¹。

これらの記述には、教師が綿密に目標を立て、その目標と結びついた指導方法を採用し、子どもの反応を見、指導を評価し、再び目標を立てるという一連の指導サイクルが描き出されている。この点について吉永は、当時近江学園で発達保障論が主流となり、「やや強制

的」で「格好を作らないといけない、結果を出さないといけない」という誤解や「早い結果を求める傾向」が生じていた——「発達保障は本来決してそういうものを期待していたわけではないが」——と述べる²²。1960年代初めは、発達保障論が学園の指導の中に取り入れられるようになって間もない時期で、理論を実践に生かすことを模索していた段階であり、そのために「早い結果を求める傾向」が強かったとも考えられる。

この当時、「待つことの意義」を説き、数ヶ月や数年のスパンで子どもの成長を見ようとしていた田村は、ある目標を立て、今日・明日で成果を見るようなことをするのではなく、まずは1ヶ月なり数ヶ月なり子どもの思うようにやらせてみて、子どもが自分の興味や性格を外に現すのを待たなければならないと考えていた。田中昌人は、指導目標を立て、一定の方向性を持って指導することが重要だと考えながらも、科学に基づく教育実践が中途半端なものに留まり、「愛情や細やかさ」のない「下手くそな学者の技術提供」になってしまう時には、田村の実践を見て、「まだ自分のやり方は先走っている、もっとここを大事にしてやっていったらいいなということを反省する鏡」にしたと言う。また、田村のやり方と自分たちのやり方とは「アプローチは同じ」だが、実践を理論的に再構成するという点において、「両方が鏡になっていない」「表裏」の関係で、「双方が鏡になっていた」と述べる²³。

確かに田中は近江学園に赴任してから幾度も田村の家を訪問しており、二人の間には信頼関係があった。それでもなお、実践を緻密に理論構成し、科学的に進めていく田中たちのやり方と、実践における「枠付け」を拒んだ田村の実践との間には、「表裏」という相補的な関係だけではない一種の葛藤があったと考えられる。田村は、教育実践を科学的に理論化し、その理論に沿った実践をすることで——そのことの意義や価値は認めながらも——こぼれ落ちてしまうものに目を向けようとした。田村にとって教育実践とは型にはまったものではなく、教師と子どもの生のぶつかり合いであり、両者の間に生起する一回きりの固有の体験であった。もちろん、田中昌人が、教育実践の一つの「型にはめ」ようとしたわけではない。むしろ彼は、一人ひとりの障害児が発達していく生の姿に触れ、感動し、その事実にとこまでも忠実であろうとして、その発達

の姿を一つひとつの言葉に理論化していったのである。そのことの意義は十分に正当に評価されるべきである。ただ、そうしていったん理論化された言葉が、固定され、硬化していく——そうした「理論」の持つ限界性に気付いていたからこそ、田村は一つの理論の枠組みの下で教育実践を行ったり、自己の実践を理論化したりを、敢えて拒み続けたのであろう。

また、発達保障論の誕生と発展は、労働組合運動の発展と一体となっていた。学園外での労働運動の盛り上がりを受けて、田中らが中心となって労働組合近江学園支部を作った。「発達を保障する」という思想は、労働者の労働条件改善、賃金値上げといった労働者の「権利を保障する」という思想と重なっていた。京極高宣は「コロニーに内在する原始共産思想と職員に対する人権擁護（労働基準法等の遵守など）の対立の問題」を、今日から見て克服すべき課題だと述べ、「敗戦直後における国民的な窮乏生活のもとでは、また当初の職員の意識水準からはそれなりに耐えることができて、その後の経済成長に伴う国民生活の向上をふまえると、黙過できない大きな待遇問題、労働問題に発展せざるを得なかった」、「大量に職員が退職していく原因ともなっていた」²⁴と指摘している。

もちろん多くの職員は、四六時中勤務・不断の研究という近江学園創立当初の三原則を、精神として残さねばならないと考え、学園の職員が奉仕職であると同時に労働者であることから生じる問題の解決を模索した。しかし具体的な変化としては、労働条件の改善のため、学園でも三交代制や通勤制が導入されることとなった。これは、職員の家族も皆学園内に住み込み、職員の子どもの施設の中で共に教育を受けるといった、全生活を共にする教育のあり方を大きく変えることとなった。この変化は、学校教育という限られた時間でしか子どもと関われないことに限界を感じ、生活教育を志して近江学園へ移ってきた田村にとって、後戻りする感を拭い切れなかった。田村の著書『はなたればとけ』の中の、寮生「ひろやん」の姿を描いた章では、「近頃のような、勤務体制だ、八時間交替制だ、いや指導体系だなど、面倒なことを言い出した施設には、ひろやんのような天衣無縫ともいうべき精薄は、もう住めなくなるだろう」²⁵という葛藤も書いている。近江学園が開設した終戦直後の混乱の時期とは大きく時

代が変わり、法律や制度が隔々まで行き渡るようになった社会の中で、田村が志したような全生活を共にする教育を行おうとすれば、共同体という形をとるのはある種の必然だったと言えるだろう。

(2) 茗荷村の成立

田村が障害児の魅力に「流露」として現すための教育実践を追求し、それが実現される社会のあり方を考え、行き着いた姿が茗荷村である。学校教育にとどまらない、障害者と健常者が社会の中でどのように生きべきかを問うてきた、田村なりの答えであった。

彼の障害児観の本質は、次の言葉に端的に表れている。それは、「知恵おくれの子らは、人に笑われたり、そしられたり、いじめられたりしながら私のような人間の目を、ぼつりぼつりと温かくしてくれたり、狭い心を少しずつ広げてくれたりするために、神さまがこの世に下された教材、教科書」²⁶だというもので、この障害児観は茗荷村の理念の根幹にある。

茗荷村の特徴は、「遊び」と「賢愚和楽」という二つのキーワードで読み取ることができる。彼は、子どもたちが「粘土の感触に陶醉し」「無心につぶやき、笑い、遊ぶ」姿を「遊戯の世界」と表現し、そこに障害児の「流露」の発現を見出した。それを教育の中心に据えた田村は、それが実現される社会の形を、「賢愚和楽」と表した。これは、障害者が遊びの中で生きる喜びを表す姿は、健常者との共同の中で可能なのだということを表している。男女や老若があるように「愚者」と「賢者」とがあり、その「差」はあっても命の尊さに「別はない」。これは田村が天理教と出会う中で、「皆一れつは隔てない親神の子、兄弟姉妹という理」²⁷という教祖の言葉と結びついていったものである。このように、茗荷村構想には天理教の信仰が現れている。

ここで、茗荷村構想と実際の共同体「大萩茗荷村」が成立する経緯を見ておこう。1972年に『茗荷村見聞記』が刊行される。この小説は、田村が架空の理想郷茗荷村を訪ね、村内にある焼物屋や居酒屋等を見て回るといものである。豊かな自然の中で、健常者と障害者が助け合って暮らす姿が描かれている。

この茗荷村構想は、石山学園での体験に根ざしている。田村はこの小説の序で、「[石山学園に勤めていた時期は] 戦争中で、物が不自由であったので、野草を

集めて食べたり、すすきを刈って来て屋根を葺いたり、井戸を掘ったり、藪を開墾したり、そういうことを、かたわら防空壕を掘りながら、毎日、子どもたちとけんめいにやった。物が一番不足した時でありながら、私の過去四十年の教育生活のうち、この三年間程、充実した手ごたえのあった時代はなかった。この時の経験が、『茗荷村』構想を次第に具体的に鮮明な形態をとらせていった」²⁸と述べている。物質的に貧しい、自然の中での共同生活は、田村に教育の理想の姿を描かせるとともに、高度経済成長で物質的に豊かになって自然と人間や人間同士のつながりが切られていく現代社会に対する批判の目を向けさせた。

田村はすでに高齢であり、実際に茗荷村を作る気はなかったが、1979年に『茗荷村見聞記』が映画化されたのを契機に、田村と親交の深い人々が中心となって茗荷村を現実に作る運動が始まった。1981年に滋賀県の北東部、愛知郡愛東町で映画『茗荷村見聞記』の上映と田村の講演が催され、廃村となった大萩地区の跡地を茗荷村に無償貸与することが約束され、大津市内で共同体を運営していたスタッフとその家族、障害者の計11名が1982年に大萩地区の茗荷村に移住した。これが「大萩茗荷村」の始まりである。現在「大萩茗荷村」の中心になっている人々は、田村の講演や映画『茗荷村見聞記』をきっかけに、あるいは高城氏とのつながりで入村した人が多い。田村自身は、運営などの実際のな面には直接関わらず、村の理念を例会等で講演し、思想的な面で村を支えるという関わりをした。

4. おわりに

本論文では、障害児の「流露」を現そうとする田村の障害児教育実践の内実を明らかにし、近江学園や一麦寮で直面した問題意識から、なぜ最終的に茗荷村を構想するに至ったかを考察した。

田村は、近江学園から一麦寮へ移る過程で、職業教育としての窯業教育から、「子どもの流露を現す」ための教育へと方針を変えていった。技術面での「枠付け」を排し、子どもたちが自発的に粘土の作品を制作するのを待った。全くの自由放任や指導の放棄ではなく、条件作りは積極的に行っていた。そこには、生活を共にし、一人ひとりが自己表現し得る土台を、生活のレベルから作るということ田村なりの教育観があった。

こうした実践を近江学園で続けなかった理由に、1960年代の学園の指導体制の転換があった。労働条件改善を求める時代的な流れの中で、田村の求めた「障害児と全生活を共にする」教育が失われ、田村は施設にも限界を感じ始める。そして、天理教信仰を背景に持ちつつ、障害児者も健常児者も共に「流露」を発現させ得るような社会を求めて「茗荷村」を構想するに至る。そこでは、「流露」が発現した姿としての「遊び」と、それを可能にするための「賢愚和楽」の思想が理念の中核に置かれた。

近江学園で志を共にし、障害者と健常者とのノーマライゼーションの道を模索しながらも、糸賀や田村の目指したあり方とは異なり、田村はあくまでも障害児者と全生活を共にする教育を求め続けた。それは、健常者中心の社会が変わることによって障害児者がそのまま生きていける社会を実現しようとする試みであった。こうした田村の思想と実践の意義を「科学的でないもの」として斥けるのではなく、障害児教育史において再評価することが求められるだろう。

今後の課題として、筆者自身養護学校で障害児と関わる中で、田村が「流露」を発現させる教育や社会を求めて茗荷村を構想するに至ったことの意味を、確かなものとしていきたい。

注

- ¹ 田中昌人氏への聞き取りより（2004年3月12日）。
- ² 野上芳彦『シリーズ福祉に生きる⑩田村一二』大空社、1998年。
- ³ 清水寛『京都障害者歴史散歩』文理閣、1994年、p.172。
- ⁴ 竹内博・長町充家・春日明夫・村田利裕編『アート教育を学ぶ人のために』世界思想社、2005年。
- ⁵ 大槻倫子「八木一夫が出会った子供たち—土・造形の原点—」『八木一夫が出会った子供たち—土・造形の原点—』滋賀県陶芸の森、1993年。
- ⁶ ここまでの経緯は、拙稿「2004年度京都大学教育学部卒業論文「戦前における田村一二の障害児教育の思想と実践に関する一考察—京都市立滋野尋常小学校と石山学園の時代に焦点を当てて—」にまとめた。
- ⁷ 田中昌人氏への聞き取りより。

- ⁸ 三浦了氏への聞き取りより（2006年4月20日）。三浦氏は1962年に近江学園に赴任し、その後あざみ寮で寮長を務められた。
- ⁹ 田村一二『茗荷村見聞記』北大路書房、1972年。
- ¹⁰ 田村一二「窯業科ひねり班」『近江学園年報』第6号、1954年、p.178。
- ¹¹ 大槻、前掲論文、p.4。
- ¹² 同上論文、p.5。
- ¹³ 吉永太市「一麦寮にみる土（粘土）と教育」竹内博・長町充家・春日明夫・村田利裕編『アート教育を学ぶ人のために』世界思想社、2005年、p.53。
- ¹⁴ 同上論文、pp.56-57。
- ¹⁵ 田村一二『協力会の十二年』大木会協力会、1975年、pp.57-58。
- ¹⁶ 田中昌人は発達理論の中で、人間の諸機能を「下部連関」「基本連関」「上部連関」等のカテゴリーに分類している。下部連関とは姿勢や運動に関する部分である（田中昌人『人間発達の科学』青木書店、1980年）。
- ¹⁷ 吉永太市氏への聞き取りより（2006年12月9日）。
- ¹⁸ 村田利裕「アート教育の実践的挑戦」竹内博・長町充家・春日明夫・村田利裕編『アート教育を学ぶ人のために』世界思想社、2005年、p.47。
- ¹⁹ 上野、前掲書、p.104。
- ²⁰ 『近江学園年報』第10号、1963年。
- ²¹ 同上書、p.134。
- ²² 吉永太市氏への聞き取りより（2005年11月7日）。
- ²³ 田中昌人氏への聞き取りより。
- ²⁴ 京極高宣『この子らを世の光に—糸賀一雄の思想と生涯』NHK出版、2001年、p.179。
- ²⁵ 田村一二『はなたればとけ』北大路書房、1967年、p.78。
- ²⁶ 田村一二『賢愚和楽—田村一二の世界』道友社、1996年、pp.131-132。
- ²⁷ 天理教教会本部『天理教教典』天理教道友社、1949年、p.96。
- ²⁸ 田村一二『茗荷村見聞記』北大路書房、1972年、pp.1-2。

（修士課程）