

インクルーシブアート教育の広がり可能性
—障害のある子どもが災害と向き合うためのアート教育実践—

梶原千恵・竹丸草子・茂木一司

群馬大学教育実践研究 別刷
第37号 111～119頁 2020

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

インクルーシブアート教育の広がり可能性 —障害のある子どもが災害と向き合うためのアート教育実践—

梶原千恵¹⁾・竹丸草子¹⁾・茂木一司²⁾

1) 群馬大学大学院

2) 群馬大学教育学部

The breadth and potential of inclusive art education —Art education practice for children with disabilities to face disasters—

Chie KAJIWARA¹⁾, Soko TAKEMARU¹⁾, Kazuji MOGI²⁾

1) The Graduate School of Gunma University

2) Faculty of Education, Gunma University

キーワード：インクルーシブ教育，アート教育，防災

Keywords : Inclusive Education, Arts Education, Bosai

(2019年10月31日受理)

1 はじめに

1.1 目的

3.11東日本大震災が起こって8年以上経過し、その後も熊本地震や毎年の台風・局地的集中豪雨などの大災害が集中して日本列島を襲っている。それに対してハード面の対策は勿論、ソフト面の整備の必要性が叫ばれており、とりわけ災害によって高齢者、障害者、異文化などの身体や情報受容に関する弱者に甚大な被害が集中しており、これに対する対策が急務であることは周知である。

わたしたちは、これまで共生社会構築にアートはどんなことができ、具体的にどのような役割があるのかをさまざまに検討してきた¹⁾。とりわけ、障害をもった人たちがスピードと効率を加速してきた近代産業社会から排除され、それによって逆にさまざまな分断を生みだし問題点を拡張してきた実態がある。これに対して、筆者は「総合的で暖かいアートの身体的獲得が障害者を社会包摂し」「失われる（自己）肯定感の

回復のための他者との関係性の再構築にアートのな思考／態度」が重要であることを指摘し、感情によって右往左往するメディアの力が象徴するこの時代を「感情＝アートの時代」（R. シュタイナー）と捉え、グローバル化・多元的な価値観を持つ必要のある社会にはアートを通して問題解決をするのがいい時代であることを述べた²⁾。すなわち、共生社会構築に必要なマインドとスキルを育成するインクルーシブ教育の時代には、アート／教育を基礎にして社会全体の教育を考えていく必要があり、本稿の目的はこのアート／教育を共生社会構築の基礎とすべきという「インクルーシブアート教育」を理念から具体化するときに、どのような問題があり、それをどのように解決していったらいいのかという実装段階について考察することである。

昨年度わたしたちは東日本大震災後の美術教育の事例を検討する中で、地域コミュニティの復興を目指したアートプロジェクトに参加した障害のある中学生の変容を分析し、アート教育によって学校で固定化され

た関係性の再構築が促されることを示した（梶原・茂木，2018）³⁾。本稿もそれに続く研究であり，（自然）災害という避けられない現実に対して，生命の確保やライフラインによる維持がある程度できた次の段階において，生きていく力を支えるために働くアートの力を美術教育という視点から見つめ直してみたい。繰り返すが，今後の共生社会に向けて，社会の中でアートが重要な役割を果たすべきであり，社会実践としてのアート教育によって生きにくさを抱えた人を含めて全ての人が参加できる社会・コミュニティの構築を模索する，そのための美術教育とは何かを実践的に考察してみたい。

本稿では，2つの実践事例を示す。

事例1は東日本大震災後に地域コミュニティの復興を目指して中学校美術部と町内会，NPO団体が協働して行った「壁画プロジェクト」である。参加者である自閉スペクトラム症の生徒Aの変容に着目して分析・考察し，災害後の復興期におけるアート教育の成果と課題を明らかにしたい。

事例2は養護学校で行われた宿泊型の避難所開設訓練におけるアクティビティである。知的障害のある児童生徒たちが，避難所開設訓練の一環として造形遊びワークショップに参加した。美術やアートが，障害児童生徒の防災訓練や避難所での在り方にどのように生かされ，どのような効果をもたらしたのかについて検討する。

これらの実践はいわゆる「防災教育」と呼ばれるジャンルに属する。しかしながら，従来の防災教育は国土交通省が主導しているため，学校教育等で行う基本的・根本的な問題点が共有されておらず，また災害が多い／少ない地域差の大きいことや学校と地域とのリアルな連携が必要なことを考えるだけでも防災教育と呼ぶ教育の難しさが明らかになる。そういう中で一見避難を主軸とする防災教育とは趣旨を異にするアートによる（自然）災害に対する向き合い方やアートができる災害後の具体的な支援について，障害をもつ子どもたちなどの弱者の視点で検討してみたい。

これに関連して，「インクルーシブ防災」もしくは「障害者インクルーシブ防災」⁴⁾という考え方がある。それは，障害者を含むあらゆる人を社会の構成員として捉え，孤立したり，排除されたりしないで支え合う「インクルーシブ」という考え方に基づいた防災

であり，障害者を含むあらゆる人が安全・安心に生活できる社会を目指し，当事者の声や行動を生かすという考え方である。この理念も参考にして，2つの事例を検討し，災害時にアート／教育は何ができるのかについて明らかにしたい。

2 事例1〈壁画プロジェクト〉

2.2 活動概要と経緯

東日本大震災における障害者の死亡率は住民全体の2倍であった。この事実を受けて「仙台防災枠組2015-2030」以降，「(障害者)インクルーシブ防災」が推進されている。これは障害者を「災害弱者」と捉えるのではなく，主体的に自分を守り，地域防災に貢献する存在として貢献する存在として捉え直す，インクルーシブの考え方に基づいた防災の考えである。本事例では，障害のある生徒がアート活動を通して，地域住民とのつながりを形成し，地域に貢献できたことを示す。

「壁画プロジェクト」は，東日本大震災の2年後の2013年に門脇地区町内会（宮城県石巻市）に対する認定非営利法人JEN（ジェン）のコミュニティ支援の一環として行われた。同NGOから門脇中学校美術部が依頼を受けてプレハブのコミュニティハウス（通称・まねきの家）に壁画を描く活動に参加したものである。概要と関係機関については以下の通りである。

〈概要〉

日 時：2013年（平成25年）9月～10月

場 所：まねきの家

参加者：門脇中学校美術部 6名，門脇地区町内会 2名，特定非営利活動法人JEN（ジェン） 2名

内 容：門脇地区のコミュニティセンターに住民，NGO職員，美術部の生徒が共同で絵を描く。





〈門脇地区町内会〉

門脇地区は震災前約300世帯が居住していたが，海岸に面しておりほとんどの家が全壊・流出した。震災後に残った23世帯は町内会長を中心に町内に多くの住民が戻ってくることを願い，季節毎のイベントや体操教室などのコミュニティ活動に力を入れている。

〈特定非営利活動法人JEN（ジェン）⁵⁾〉

1994年に設立した紛争や自然災害に対する支援を行

表1. 「壁画プロジェクト」の活動の流れ

| 活動工程 | ●生徒A／○他生徒／△住民／□NGO職員・活動の説明 | 実施の状況 |
|-------------------------------------|--|---|
| <p>〈1日目〉 住民へのインタビューと場所の下見</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 門脇町内会について住民の方から話を聞く。 ● 昭和時代の門脇町の絵を見る。 △ 「昔は競馬場があったんだよ」 ● ○ 「えっ」(驚き) ○ 「将来はどんな町内会にしたいですか？」 △ 「お花がたくさん咲いている明るい町内会」「たくさん住民が戻っててにぎやかになれば」 ● 生徒は学校で門脇町の「現在」「過去」「未来」を描く構想をたてる。 |  <p style="text-align: center;">門脇町内会の皆さんと生徒の談話</p> |
| <p>〈2日目〉 ペンキ塗りをするための下準備、下書き</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 養生、道具の準備 ● 白のペンキで下書きをする。 ○ 「Aちゃん、ここに描いて。丸で描いて」 ● 「ふふふん」(楽しそうな声) ● 住民も一緒に描き始める。 |  <p style="text-align: center;">まねきの家</p> |
| <p>〈3日目〉 下書き</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 生徒Aの担任訪問。 ● (担任が来たのはあまりうれしくない様子。担任と一緒に下絵を描く) ● 生徒Aの担任が帰る。 ● (作業に飽きて水遊びを始める) ○ 「Aちゃん、だめだよ」 □ 「一緒にひまわりの種とり手伝って」 ● (NGO職員と共に作業を始める) |  <p style="text-align: center;">下絵を描く</p> |
| <p>〈4日目〉 着色</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● カラーペンキで色付け。 △ 「どこかにまねき猫を描いてほしいな」 ○ 「Aちゃん、描く？」 ● (うなづく) ○ (猫の下書きをする)「ここに白を塗って」 ● (ペンキで色を塗る) ○ 「わあ、Aちゃんの猫、かわいい」 |  <p style="text-align: center;">完成した壁画と生徒</p> |

う国際NGOである。2011年3月から2015年10月まで宮城県石巻市に事務所を構え、変化する被災地のニーズに合わせた幅広い支援活動を行った。2013年8月に門脇地区町内会にプレハブ小屋一基を多目的施設として寄贈したが、周囲に建物がなく殺風景であったため、町内会との協議の結果、美術部へ壁画を依頼するに至った。

2.2 対象生徒の活動について

美術部に在籍した自閉スペクトラム症の生徒Aは、当時中学1年生で、特別支援学級在籍である。生徒Aは小さい頃からペン画を好んでおり、姉が美術部に在籍していたため美術部に入部した。生徒Aは小学校で周りの児童や教員達から親しみをもたれていたが、中学校ではからかいの対象となり、ストレスを感じる機会が増えた。好きなペン画や水遊びができる美術部は生徒Aにとって大事な居場所となっていた。しかし、生徒Aが独り言を言いながらペン画を描くことや水遊びで水を無駄遣いすることは他の部員にとって肯定的に受け止められていなかった。また、生徒Aは地震や台風などを頻繁に描いており、PTSDが心配されていた。

2.3 活動中の生徒の様子

生徒Aが校外で活動することに保護者は懸念を示したが、活動はスムーズに進んだ。動植物のモチーフの描画やペンキの使用は初めてだったが、他の生徒がペンキの量や筆の使い方などを教えて一緒に活動できた。生徒Aは水遊びが好きで、筆洗の水替えや道具を洗う担当になり、他の部員から喜ばれた。

活動中に生徒Aの担任が見学に来ると、生徒Aは嫌そうなそぶりを見せる。担任は「私が来ると学校みたいにダメっていうからじゃない」と言った。

活動の後半では住民の「『まねきの家』にちなんだ招き猫を描いてほしい」という発言に対して、他の部員が生徒Aに猫を描くよう促した。部員が下書きし、生徒Aが色を塗った。絵が完成するとみんなと共に喜びの声を挙げた。

作業量が多く集中力が途切れてくると住民による差し入れによって励まされたり、部員がほかの作業に誘ったりして、生徒Aは気持ちを切り替え、スムーズに別の活動に移ることができた。

2.4 考察

生徒Aは普段の学校生活で授業は教師と一対一で、部活動でも一人で活動することが多く、協働で活動する機会はあまりない。しかし、事例で見た通り、生徒Aは協働の活動は可能であり、むしろ学校外の方がリラックスできるのかもしれない。周囲の過度な配慮は生徒Aを囲い込み、他の生徒にとっても学校外の多様な人との関りを学ぶ機会を奪っているのではと感じた。本節での気づきとして、効率重視や能力主義は障害をもつ子どもの学びを制限するだけでなく、障害理解教育を疎外することを感じた。それはすべての人がお互いの違いを認め、活かしながら生きていく協働による共生社会の構築がもっとも各自の能力を発揮させ、結果的に効率的であることを理解できたとも言える。

震災後の宮城県女川町の避難所でピアノを弾く「まさき君」のエピソードがある。まさき君は生徒Aと同じく自閉スペクトラム症である。長期化する避難所生活の運動不足解消にみんなでラジオ体操をしようということになったが、電気が使えないためCDがかけられない。するとまさき君が「僕、弾ける」と言って、音楽室にあるピアノでラジオ体操を弾き始めた。まさき君はほかにもクラシックやポップスも弾くことができ、避難所で暮らす人々の癒しになった。(橋本, 2012)⁶⁾

私たちは、障害者は助けなければならないという固定概念を持ってしまっているが、障害／健常の境界は極めて曖昧である。いやむしろそのような境界はないともいえる。障害と呼ばれる状態をつくりだした社会自体を問題にすべきとは考えられないのかと感じた実践であった。

3 事例2 〈つるみ防災キャンプアクティビティ〉

3.1 特別養護学校における防災キャンプ

神奈川県立鶴見養護学校は、主に知的障害児が通う特別支援学校である。小学部・中学部・高等部・分教室で構成され、252名⁷⁾の児童生徒が在籍する。日頃より社会と関わる取り組みを積極的に行なっている。Twitterも積極的に運用し、外部講師による様々な授業も行なっている。2016年に宿泊を含めたつるみ防災キャンプ(避難所解説訓練)を独自に開催。これは神奈川県で初の試みとして注目された。つるみ防災キャ

ンプの参加者は以下の通り。2017年119名（うち宿泊48名、アクティビティ参加30名スタッフ9名）、2018年100名（うち宿泊48名、アクティビティ参加35名スタッフ6名）、2019年81名（宿泊55名、アクティビティ参加23名スタッフ4名）。

平成23年に発生した東日本大震災での課題を踏まえ、平成25年6月には災害対策基本法が改正され、避難所における生活環境の整備等や、避難所以外の場所に滞在する被災者についての配慮が規定された⁸⁾。聴覚障害児者、精神障害児者、発達障害児者、認知症者など要配慮者等への情報提供についても明記されている。また、「災害時の障害者避難等に関する研究報告書」（平成26年4月発行）⁹⁾では、震災発生時の課題が挙げられているが、支援に望む姿勢として現地主導の配慮が必要であったとし、発達障害児が落ち着いて生活するための物資が結果的に届けられなかったという報告もある。東日本大震災以降の障害児への防災が検証されるなかで、避難所指定されていないにも関わらず、鶴見養護学校が宿泊を取り入れた防災キャンプを実施する意義は深い。学校は防災キャンプ実施のねらいを以下のように定めている¹⁰⁾。

- ・避難所経験や防災関連活動を通し、児童生徒、保護者の防災意識を高める。
- ・避難所の設営・運営を通じて、教職員の運営力を高めるとともに、運営方策の検証および、整備を図る。
- ・地域との連携を通して情報共有を図り「共助」の視点で災害対応力を高める。

3.2 障害児が居られる工夫としてのアクティビティ

筆者は2017年、2018年、2019年の3年間の防災キャンプに、アクティビティ担当外部講師として参加した。このように机上だけではなく実践の時間があることは、特別支援学校の避難所開設訓練における特徴になっている。鶴見養護学校では避難所の開設を主とした実践的な学習を「つるみ防災アクティビティ活動」の時間（授業）として設定している。

鶴見養護学校の児童生徒は、その障害程度から、一般的な避難所を開設する作業を担う機会は少なく、また難しい。実際の体験では保護者や地域住民、教員が協力して避難所を開設する時間まで待つ必要がある。そこで、アクティビティの時間に防災に繋がる活動を

してほしいというのが学校側から当初の依頼内容であった。

ワークショップのプログラムデザインをする時に、最も重要なのはそこにどんな学びがあるのかを運営側が共有しておくことである。つまり、終了時点やその後「参加者にどのような状態でいてほしいのか」ということを言語化し、実施者全員で共有することである。

教員との打ち合わせで共有されたのは、このプログラムの目的が災害時に学校という避難場所にくる抵抗感をなくすということであった。それは、通常と違う、夜の学校にいたことが楽しかった経験として残れば、いざという時に避難が可能になるというものである。

実際にアクティビティ活動時に、一度帰宅してから再度登校するという時点で違和感と抵抗感を示している児童生徒も見受けられた。

このねらいに加えて、学校にあるもの、日常にあるものを使用素材にすること、絵の具など、汚れたり後片付けに手間がかかるものは使用できないということも条件に付け加えられた。

3.3 実施プログラム

3年間ともに造形遊びの要素を取り入れたプログラム作りをしている。

各内容を以下のとおりである

- ・2017年「きらきらランプ作り」。厚紙とアルミホイルで実際に使えるランプ作りをする。その後、校内へ探検に出かけて行き、謎解きをする。（図1）
- ・2018年「影絵で楽しい！気持ちボックス」。ダンボールのフレームの中に、カラーセロファンや切り紙を糸で垂らして飾り、暗い教室で、懐中電灯で照らし影絵を投影。（図2）



図1 きらきらランプ実施の様子



図2 影で楽しい！気持ちボックス実施の様子



図3 光る絵で作る，メジルシフラッグ実施の様子

・2019年「光る絵で作る，メジルシフラッグ」。大きなクラフト紙に蛍光ペンやクレヨン，蛍光マスキングテープなどで絵を描き，手作りのブラックライトで光らせて鑑賞する。大きな作品は自分の好きな場所を切り取り，自分の目印用のフラッグにする。（図3）

本稿では，参加者が一番多く，使用素材が多様で制作時の自由度が高かった2018年の内容を中心に考察する。（表2）

3.4 考察

3.4.1 探求の時間を生む造形遊び

2018年のプログラムでは表2で示したように，自分の気持ちを色や素材で表現するボックスを自由に表現した。小学部から高等部まで幅広い年齢層と，障害の程度によって制作技術やレベルに差があることを考慮しなければいけない。筆者はハサミを使う，糸を通す，糊をつけるなどの作業が完成度に影響しないよう

な工夫をして，作品づくりができるようにした。

また，制作時間にも差が見られることから，自分のやりたいことに好きなだけ時間を使えるように，工程はシンプルにして，余白の多いタイムスケジュールにした。児童生徒の制作時間や集中力の差を探求の時間に変えられないであろうかというねらいを持ってプログラムをデザインし，工程④と⑤を繰り返し，フェイズを変化させることで，集中力の持続もねらった。その結果，彼らは色が光によって鮮やかに映し出され，混色する面白さに気づき，色を重ねて何度も影絵を映しに行ったり，風船の影が面白いと気づいたり，自分で幕の機能をつけて影絵を動かしてみる姿も見られた。また，素材・色・形との対話を通して作品と向き合う探求の時間が生まれていた。これは，参加していた鶴見養護学校の美術教師にも大変好評で，「授業でも取り入れたい」というコメントをもらった。

3.4.2 アートのある避難所が生まれた

アクティビティの時間終了後は，体育館で食事とダンボールベッドづくりの時間があった。児童生徒達は自分たちの作品を体育館ステージに並べて展示した。アクティビティの時間終了後，作品は個人の手元で保管予定であったが，彼らは自分の作品を，みんなの居場所が楽しくなるように「貸して」くれたのだった。思い思いにステージに持ってきて，スタッフと一緒に並べながらライトで照らす。並べ方を考えたり，感想を言い合いながら鑑賞する時間は，暗い体育館（避難所）がインスタレーションの場となっていた。

2018年のみならず，3年間の事例すべてにおいて参加者自分たちが作った作品が避難所（体育館）に「在る」ことの効果は大きかったと考える。

2017年は自分のダンボールベッドの区画に作成したランプを持ち込み，安心材料にしていた。柔らかい光が体育館に散らばっていた。2019年には自分の目印となるフラッグを個人の区画に飾り，みんなで作った大きな作品が壁に吊るされて，体育館の全体フラッグにもなっていた。その前を通りかかる親子が指を差しながら作品について話す様子もあった。

造形遊びのなかで「暗い学校」という場を生かし，各児童が楽しんで表現しながら活動した。その結果，避難所という非日常空間に障害児自身が「居る」ことのアイデンティティを生み出していた。また，コミュ

表2. 「つるみ防災キャンプ2018」の活動の流れ

| 時間 | 活動内容 | 実施の様子 |
|-------|---|--|
| 実施概要 | 2018年10月26日(金) 場所：鶴見養護学校食堂／音楽室 時間：16時30分～18時(90分) 参加者：35名，補助教員8名，スタッフ6名 |  <p data-bbox="979 568 1273 598">パーツを作り，枠内に吊るす</p> |
| 16：30 | 参加者集合，ファシリテーターあいさつ | |
| 16：40 | 製作説明(手順をゆっくりと説明) 〈製作活動〉 ①グループで材料をすきな形に切り取り、パーツをつくる。補助教員・スタッフがサポート ②スタッフがダンボール上面にキリで穴を開けて糸を通し，天面にセロテープで固定。 ③垂れた糸の先端にパーツを接着。 ④食堂隣の音楽室に移動し，ミニライトで影絵を映す。 ⑤食堂に戻り，透明シート(ペンで彩色)，シール，風船，モール，ビーズ等のパーツを付けたす。 *④と⑤を時間内で何度も自由に繰り返す。工程を行き来することで，作品をもっと面白くしようと色を足したり，影の形を考えたりして，実際に影絵で確認するという探求の時間となる。作品と向き合い，色や形のおもしろさを発見していた。また，自分の影と色を合わせたり，枠の中のシートを手で動かし，作品に動きを持たせた鑑賞を繰り返す児童もいた。 |  <p data-bbox="1066 920 1184 949">影絵で遊ぶ</p>  <p data-bbox="1054 1274 1195 1303">パーツを追加</p>  <p data-bbox="1034 1628 1219 1657">自分の作品を鑑賞</p> |
| 17：50 | まとめ | |
| 18：00 | アクティビティ終了 〈夕食時〉 自分の作品を，児童生徒が自主的に体育館ステージに集めてくれる。その後体育館で食事の時間。食事の時間とその後の休憩時間に，先生が出してくれた舞台用の間接照明や，自分たちのライトで影絵を作り出して，遊ぶ。その周りでスタッフや保護者と対話しながら鑑賞。 |  <p data-bbox="963 1982 1289 2011">みんなのボックスを集めて展示</p> |

ニティ醸成の媒介物として、作品がそこに「在る」ことが彼らの表現=気持ちを伝える手立てとなっていた。

この活動を支えていた周囲の大人たちからは「NPOの方、インターン学生の優しい雰囲気に含まれた会場で、子どもたちも穏やかに制作に励む様子が印象的だった。実際の避難所でも、このような雰囲気の場所があるとよいと感じた。」¹¹⁾「大人の避難所設営に並行して、子どもたちが設営の待ち時間に防災に関連した工作活動を行いました。そのため、保護者が運営に携われるようになりました。また、子どもたちもほとんど不安を訴えることなくその後の訓練に参加することができました。大人と子ども双方にプラスとなりました」¹²⁾という意見も聞かれた。

造形遊びという一見防災には関係のないように見える活動を理解し支援する学校の体制とそれを支える教師たちがこの場で生み出してきたことは、アートや美術教育が学校と教師に受け入れられ、それを通して社会と接続するチャンスを実際に生み出した実践であった。

防災キャンプでは避難生活に慣れる訓練だけを目的としがちだが、誰も排除しない「インクルーシブ」防災の観点から見ると、この事例は防災学習にアートができる可能性を実践によって見せてくれた。何かの規律で統制しようとする場所は、コミュニケーションに問題を抱えがちな障害者にとっては困難な場所である。しかしながら、彼らの在り様をありのままに受容できるアート活動を加えることによって、ノンバーバルでの対話が可能になり、結果的にアートが社会と障害者をつなぐメディアの機能を果たすことができたと思われる。

4 全体のまとめにかえて

防災×アートというテーマを意識的に取り扱うことは美術科教育ではほとんどない。しかしながら、人類が農業や産業革命を通じて地球規模の環境変化をもたらした時代と定義される人新生の時代になり、温暖化等によって自然災害がむしろ人間によって引き起こされているといってもいい現代において、防災学習を避難だけの問題と捉えるのは考え違いであろう。紹介した2つの事例が示すように、災害後の避難所等でのインクルーシブな支援の方法の検討だけでなく、障害等

を持つ人を含めて、多様な属性を持ち周囲との調整が必要な、生きにくさを抱えた人々のことをみんなで配慮できる事前のいわゆるインクルーシブな防災理解学習の必要性が増している。アート/教育はこの問題に直接的間接的にどのように関与できるのか。

学校教育や社会教育の中で、災害を絵画やポスター等にして記録し省察する取り組みは以前からある。絵に表すことによって被災した子どもたちが癒やされるという取り組みであったり、災害ポスター制作などの事前の防災啓発学習である。筆者は東日本大震災後の福島でのアートによる支援、福島大学の渡邊晃一の「koi 鯉 アートのぼりをつくろう」に参加したことがある。震災直後の2011年4月、避難所になっていた福島市の体育館に出かけ、そこで生活している子どもたちといっしょに大きな鯉のぼりを描き、住居スペースになっていた体育館の壁に展示したプロジェクトである。体育館の玄関広場には慰霊の花束がうずたかく積まれ、避難所独特の暗さがあった。住居スペースはなぜか「がんばろう日本」と書かれた大きな段ボール板で隣同士が仕切られていて、人工的で画一的な風景画がつくられていた。みんなで作った鯉のぼりの展示はその灰色の居住空間に色(彩り)を添えた。筆者は、このとき美術(visual art)が持つ世界を明るくする力(意味)を心底実感した¹³⁾。

また歴史をふり返れば、水害や地震などの自然災害の多い我が国では「鯉絵(なまずえ)」などの災害を表現した絵画等が多くつくられてきた。鯉絵は当時の幕府や豪商が災害によって焼け太ることを風刺した絵画であり、災害とは自然と人間の両方が引き起こしたものであることを示している。このことはアートの持つ批評力が災害時のような緊急時には力を発揮することを提示する。近年アート活動が社会問題へ直接的に関与しながら問題解決を志向するソーシャルエンゲージドアートなどの登場によって、アートが社会の芸術として認知され、その在り方に変化がある。学校教育が形や色という造形性だけを美術科教育の教科性とするには限界が出てきた。学校の美術科教育と現代のリアルアートの乖離をもう少し埋める必要がある。今回の実践を通して、(美術科教育を含めて)学校を社会の拓くことによって、アート/教育が緊急時に排除されやすい人々を支援できる可能性を示すことができた。文化振興基本法が謳う「文化芸術による社会包

撰」が単なる理念ではないことを2つの実践が示したように思う。

謝辞

「壁画プロジェクト」の企画と協力をしてくださった門脇町内会の皆様、特定非営利活動法人JENのスタッフ、石巻市立門脇中学校校長・教員の皆様、及び神奈川県立鶴見養護学校校長・教員他の皆様に深く感謝致します。

註

- 1) 茂木一司 (2016) インクルーシブアート教育システム構築のための覚え書き, 群馬大学教育実践研究 第33号, pp.33~46, 茂木一司 (2017) インクルーシブアート教育システム構築のための覚え書き 第2報, 群馬大学教育実践研究 第34号, pp.53~61, 茂木一司 (2018) 共生社会をめざす教育の中で美術教育はどうしたらいいのか?—インクルーシブアート教育という提案—, 教育美術, No.911, pp.14~19, 茂木一司 (2019) インクルーシブアート教育システム構築のための覚え書き 第3報, 群馬大学教育実践研究 第35号, pp.71~78.
- 2) 茂木一司 (2019) インクルーシブアート教育システム構築のための覚え書き 第3報, 群馬大学教育実践研究 第35号, p.71.
- 3) 梶原千恵・茂木一司「中学校美術部の活動におけるインクルーシブ教育の可能性—被災地における美術部×地域×アーティストによるアートプロジェクトの実践—」2019, 群馬大学教育実践研究 第36号, pp.73-80.
- 4) 日本財団ソーシャルイノベーション本部 (2016) 「障害者インクルーシブ防災」を目指して, 『東日本大震災 障害者の支援に関する報告書2』.
https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/bf/jdf_201603/2-5.html, (2019. 10. 20).
- 5) 特定非営利活動法人ジェン ホームページ
<https://www.jen-npo.org>, (2020. 1. 23).
- 6) 橋本安代 (2012) 『まさき君のピアノ—ある自閉症の少年が避難所で起こした小さな奇跡』, ブックマン社.
- 7) 神奈川県立鶴見養護学校ホームページ, <https://tsurumi-sh.pen-kanagawa.ed.jp/01schoolguid.html>, 2019年10月24日, 児童生徒数内訳は平成30年4月1日現在, 小学部77名, 中学部41名, 後頭部89名, 岸根分教室45名としている.
- 8) 内閣府 (2013) 避難所における良好な生活環境の確保に向けた取組指針」はじめにより抜粋.
- 9) REPORT11日本知的障害者福祉協会 (2014) 『災害時の障害者避難等に関する研究報告書』全国社会福祉協議会 障害関係団体連絡協議会, P42.
- 10) 神奈川県立鶴見養護学校ホームページ, 「つるみ防災キャンプ2018学校報告」学習のねらい https://www.pen-kanagawa.ed.jp/tsurumi-sh/chiiki/documents/bousai-camp_to_homepage.pdf (2019. 10. 25).
- 11) 平成29年度鶴見養護学校避難所体験「つるみ防災キャンプ」報告書, 2018. 3, 神奈川県立鶴見養護学校発行.
- 12) 前掲10), 「つるみ防災キャンプ2018学校報告」まとめ.
- 13) 茂木一司ほか (2011) ワークショップ「koi 鯉 アートのぼり」をつくろうに参加して, 教育美術, No.828, pp.48-53.

(かじわら ちえ・たけまる そうこ・もぎ かずじ)

