

文部省・文部科学省 小学校学習指導要領 図画工作編 「造形遊び」に対する〈批評的論述〉の考察

－“彫琢作業”をふまえた「造形遊び」に向けて－

The Reformation of the Contents of “Zokei-Asobi” (Playful Art Study) : A Study on the Critical Discourse upon the Contents of “Zokei-Asobi” in the Elementary School Art and Craft Section of the National Course of Study

*宇田秀士

UDA Hideshi

1. はじめに

本稿は、美術科教育学会誌第25、26号掲載「文部省・文部科学省小学校学習指導要領図画工作編「造形遊び」の歴史的考察」と同学会「第5回西地区会〈研究発表会 in 奈良〉造形遊びプロジェクト」で得た成果を礎にし、「造形遊び」に対する〈批評的論述〉を考察したものである。「造形遊び」に対する継続的な〈批評的論述〉をもつ那賀貞彦、金子一夫両氏のそれを軸とし、様々な立場からの論述を集約した。そして、これに対する“彫琢”の項目をまとめて、現在の枠組みの中での役割の再考、「主観絶対主義・情緒規範主義・ミーイズム」偏重姿勢の是正、〈育む「力」と評価〉の具体的な設定及びこれらをふまえた内容規定、教えるべき「最低限の内容」の設定などの項目を提示した。

*宇田秀士／奈良教育大学教育学部
UDA, Hideshi / Nara University of Education,
Faculty of Education
E-Mail: udah@nara-edu.ac.jp

(1) 研究の経緯

本稿は、文部省・文部科学省（以下文部・文科省と表記）小学校学習指導要領図画工作編「造形遊び」に対する〈批評的論述〉を考察するものである。また、継続研究の性格をもつ一連の研究物の一稿でもあるため、まず、研究の経緯を提示する。

筆者は、文部・文科省学習指導要領図画工作編に、昭和52（1977）年から正式に位置づけられた「造形遊び」¹⁾とこれに関する教育政策は、教育現場で実践を行う教師たちに十分に受け止められていないと感じてきた。そして、この状況全体を把握し、次の教育政策を構築していくための第一段階として、昭和43（1968）年版、同52（1977）年版、平成元（1989）年版、同10（1998）年版の各学習指導要領改訂の中心となった教科調査官・視学官や改訂に関わったメンバーの個人著作などを取りあげて、改訂時の教育状況をふまえた歴史的考察を行い、各学習指導要領の「造形遊び」に関して以下の内容を確認した²⁾。

①昭和43年版にも、「造形遊び」の原形を見ることができ、また、この昭和43年版には、昭和40年代初頭の造形教育セン

ターの主張や運動が「内在」し、昭和52年版での導入の基になっていると考えられること。

②昭和52年版全体の改訂方針に、低学年における〈幼小連続の視点〉や〈総合学習・総合科学習重視の方向〉が盛り込まれ、これらに対応させる形での位置付けともいえること。

③板良敷敏（前教科調査官・視学官）が所属した大阪府「Doの会」の活動は、昭和52年版における導入の下地を形成したと考えられること。

また、「Doの会」の主張と実践は、当時主流であった〈コンクールを背景とした描画中心の図画工作科教育〉へのアンチテーゼであり、自ずと一教科のスケールを超える枠組みをもつものであったと考えられること。

④平成元年版で、足場を固めて迎えた平成10年版では、教育改革全体の理念などにも支えられ、全学年における「A表現」領域のうちの二つのうちの一つの「小領域」であるとともに、教科の基調となり、枠組みの確立がはかられたこと。

⑤昭和52年版以降、例示された活動は、広がりを見せるものの、「子ども本来の生き生きした姿を取り戻すために遊び性を生かす」という設定理由や「〈材料や場所に関わる体験〉を核とした〈全身的な造形活動〉、〈発想や連想を豊かにし、その過程の楽しさを味わう活動〉、〈構成遊び的な活動〉」という三つの、いわば〈活動要素〉は、基本的に一貫していると考えられること。

⑥現在の図画工作科を取り巻く状況は、導入された昭和52年当時と比べ、社会全体や子どもの変化を軸に、生活科と「総合的な学習の時間」の創設、時間数の削減、評価規準の明確化など大きな変化があること。

⑦「造形遊び」の源として〈西野範夫（元教科調査官・視学官）が問題提起した子どもの論理から導き出された理念〉と〈板良敷の昭和45（1970）年前後の時代状況に影響を受けた根源的な教育実践〉との二つがあると考えられること。また、この二つの源には、造形教育センターの〈デザインや工作を中心とする教育理念〉と「Doの会」の〈アンチテーゼ意識〉が、その基盤としてあり、さらに、二つの源の共通意識として、〈昭和52年当時のコンクールを背景とした描画中心の図画工作における作品主義〉への反発があったと考えられること。

⑧西野は、「制度化された大人の美術」批判を軸に、子どもの論理が体现された「造形遊び」によるパラダイムチェンジを企てた構想を立てたが、この構想は、板良敷らのものと同様に、一つの教科のスケールを超える壮大な理想を抱いたものとなっていると考えられること。したがって、西野の構想は、学習指導要領の枠をも超え、一つの言説として評価できるものの、学習指導要領関連著作と考えるならば、「造形遊び」成立本来の説明責任を果たしていない面があると考えられること。

また、筆者は、「造形遊び」を主題として、平成15（2003）年12月20日に美術科教育学会第5回西地区会〈研究発表会 in 奈良〉を開催したが、これも本稿の礎となった。この西地区会の企画段階から、当日の討議会記録をまとめた冊子を発行するまでの約2年間を「西地区会造形遊びプロジェクト」と仮に名付けるならば、この間に、様々な立場の方から貴重な意見をいただき、その内容を整理することができたからである³⁾。

(2) 本稿の位置

学会誌に執筆した「造形遊び」導入者を中心に据えた考察を、歴史的時間のタテ軸に

そったものだとするならば、「西地区会造形遊びプロジェクト」における様々な立場からの発言・議論の“収集と整理”は、いわば、ヨコ軸にそったものと考えることができる。

本稿は、このタテ軸とヨコ軸をふまえ、文部・文科省学習指導要領「造形遊び」に対する〈批評的論述〉を考察する⁴⁾。具体的には、様々な文脈の中で書かれた、〈批評的論述〉内容を著作の中から取り出し、それを著わした者の立場をふまえた考察を行う。まず、「造形遊び」に対する立場が明確で、継続的な論述をもつ那賀貞彦、金子一夫両氏の批評的論述を確認した上で、他の評者の論述を加え、論点の集約・整理を行う。

論述が〈批評的〉であるのは、いわば「造形遊び」から一定の距離をおいた立場からなされたものといえ、メタ次元からの考察と考えられる。これに対して、本稿執筆の立場は、メタ次元の発言をさらに、メタ的に捉えるものと言え、いわばメタ・メタ次元から「造形遊び」の意味を考える研究方法をとる。

筆者は、近年、「造形遊び」及びこれを基調とする学習指導要領が、教育現場の教師たちに必ずしも響いてこなかった一因をメタ次元の考察の不在と捉えた。出版事情の悪化もあり、文部・文科省行政官および学習指導要領関係者など、いわば当事者側の発言のみしか、教育現場に発信されず、これに対する批評的論述をふまえたメタ次元の考察は、存在はしていたものの、実際には届いていなかった。したがって、メタ次元の考察を取り上げる本稿内容は、結果的に、「造形遊び」の理念、内容、方法などについて、その理論的基盤の“彫琢作業”につながると考えられる。

2. 那賀貞彦の〈批評的論述〉

(1) 立場と論述の概要

那賀貞彦は、大阪教育大学に着任後、1970年代の現代美術の問題意識（一全てを平面・

表面に還元したところからの発生として美術を捉える）による教材開発を企図する「アトラス企画室」を主催し、その成果を昭和54（1979）年から現在まで『アトラス通信』誌に発表している。E. W. アイスナーの「美術教育の正当化」をふまえて、美術教育論者としては、「社会派（contextualist）」に対する「本質派（essentialist）」の立場をとる⁵⁾。

那賀（1985）は、山本正男監修『美術教育学研究』全4巻のうち、「美術教育の方法」の主題のもとに編まれた第2巻において、「創作—作家論から作品論の美術教育へ」という論考を発表した。この論考の最終節「一つの展望—ドローイング教育から始まる」で、「造形遊び」にふれた⁶⁾。そこでは、昭和52年版学習指導要領告示1年後に『教育美術』誌に発表された大阪府「Doの会」（1978）「行為の美術教育—「もの」と「空間」の設定による実践報告」⁷⁾を念頭においている。ただし、取り上げ方は、那賀の主張「抽象表現主義レベルで開示された具体的な表面の場所から始める美術教育」提案のための、いわば“傍証”としてである。決して、中心課題ではないが、明確な批評的論述として捉えることが可能である。これを筆者が、まとめると以下のようなになる。

①この論述には、次のような前提がある。

「20世紀初頭における表現主義的なレベル—作家個人の内的イメージの表出」に対する「J. ポロック以後の20世紀後半で自覚されてきた抽象表現主義のレベル—外的な物質における、作品そのものの構築の論理」を想定することによって、様々な美術教育の可能性が生まれる。しかし、那賀の主張は、単に、内的なものから外的なレベルへの美術教育への転換を意味しない。

②1950年代の「抽象表現主義」を「アクション・ペインティング」としてアクション（行為）の問題に限定したように、外

的な論理における美術教育を、「行為の美術教育」として組織するのは必ずしも正当ではない。

- ③様々な子どもの「行為」（－特殊的には「出会い」や事件（イベント）、一般的には遊びや運動など）を美術教育の中心に据えて、さらに、それを支える子どもの「肉体」の問題に美術教育を限定していくのは魅力的である。

この教育は、幼児教育には相応しいともいえるし、最終的に、ほとんど体育のような教育を目指すというのも無意味なことではない。

- ④しかし、美術教育の一般的な論理は構成し難い。やはり美術教育として構想すべき論理は、行為ではなく、具体的な素材や方法に関わる作品の表現構造の組織化についてである。

- ⑤物質表面における、子どもの瑞々しい「出会い」を美術教育として組織することも可能だが、そこでの教育的な時間構造は一瞬の「出会い」に包摂されてしまいがちである。そうであれば、持続的な美術教育的過程は保障できないといえる。

(2) 時代状況の把握

このような趣旨の論述の根底には、1960年から70年代にかけての現代美術の状況把握があり、1988年の編著作でそれを述べた⁸⁾。那賀が指摘するのは、1960年代にダイナミックに展開された「60年代アート（現代美術）」⁹⁾と美術教育現場との関係である。「造形遊び」を60年代にダイナミックに展開された60年代アートの帰結と捉えた。

60年代アートは、素材、方法論、概念などにおいて、多彩に繰り広げられて、例えば「環境芸術」として、美術することの可能性を最大限に広げた。これが、美術教育現場に影響をもたらすのは、1960年代末期に学生としてその洗礼を受けて、1970年代に教壇に立った「Doの会」など一群の教師たちを媒

介にしてであるとする。60年代アートが、50年代のアクション・ペインティング（－現在は抽象表現主義と捉える）におけるアクションの論理を受け継ぐのに対応したことが、「アクション（行為）の美術教育」となったという¹⁰⁾。これに関しては、「Doの会」の「金のないパトロン」役を任じた花篤實の次のような発言にも示されていると考えられる¹¹⁾。

「Zooの会／Doの会」は、まさにアナキーな部分、例えばアクション・ペインティングだとか、行為という性格を、もっておったのです。僕は、そういうアナキーなものや東洋的なもの・禅的なものをくっつけようとして教育活動に組み込んだのです。個性だとか自己主張や自己表現という戦後の欧米から取り入れた美術教育の中で、それと別の東洋的なもの、土着した別の意識は、大阪以外の地方でも、ひょっとしたら全国的にも、あったのじゃないかと思えます。

（中略）もう一ついわゆる「エコロジー的」な考え方ですね。「Zooの会／Doの会」の名称は、初め、英語の動物園のZooであって、野良仕事をしたり、会員の家へ行って稲刈りしたり、動物と遊ぶ、自然と一体化する、そういった非常に「エコロジー的」なものがあつたのです。

（指定質問者としての発言）

そして、さらに昭和52（1977）年版学習指導要領図画工作編低学年「造形遊び（－材料をもとにして、楽しく造形活動ができる）」として、アクションと物質の論理に立脚し、様々な「出会いを求めて」非連続を生む美術教育がカリキュラム化して定着したという¹²⁾のである。

関根伸夫や菅木志雄ら、いわゆる「もの派」は、『出会いを求めて』を著わした李禹煥^{リウファン}の「イメージやオブジェの論理を離れて、あるがままの存在としての物質と知覚との出会い

に、近代克服の端緒をみいだす主張—西田幾多郎の哲学と実存主義をつきつめながら」によって共通のフィールドを示され活動した¹³⁾。

那賀は、Doの会「Do宣言文」にある「環境」、「もの」といったキーワードと『教育美術』誌上で提示された「1, 行為学習の実際」「2, 授業への組み立て」「3, 題材一覧表」「4, 実践事例」「花篤實の解説」をふまえ、60年代アートの精神の波及をみたものと考えられる。

〈Do宣言文〉

(前略)美術教育は、現実に立ち向かう力を培うことであり、色や形で子どもを縛るのではなく、行為するエネルギーをコントロールすることができる力を獲得させることである。それは机からの解放を意味し、「環境」や「もの」に目を向けさせることである。(後略)

ところで、この時代状況の把握が書かれた文章は、第二次世界大戦後の美術教育の問題を「神話」として、“批判”した著作序章の第四節「「遊び」は、教育の原理たりえるか」の中にある。この序章では、創造主義教育、デザイン教育、生活リアリズム教育と並んで、「造形遊び」が、“批判”の対象となっており、前出の論述を補足したものであるといえる。

「遊び」の中にある起爆力やエネルギーを認めつつも、無目的に放出されるからこそ、「遊び」であることをふまえ、「遊び」の論理が、美術教育として、組織できるか疑問を投げかけた。I. イリッチの指摘する社会に広がる「学校化」の問題やE. フィンクの「遊び論」をふまえ、遊びの持つエネルギーは、教育空間における組織化原理すら解体してしまうと結んだ¹⁴⁾。

(3) 那賀貞彦の立場からの〈批評的論述〉の要点

那賀の立場をふまえて、批評的論述をまとめると、要点は、次のようになると考えられる。

①現代美術評論の立場から、60年代アートと「造形遊び」との結びつきを指摘し、これらの持つダイナミズムやエネルギーを認めた。

②しかし、本来、教育空間を破壊する起爆力やエネルギーをもつからこそ、遊びであると指摘。成長・発達段階をふまえると、幼児教育の教育空間では成り立つ可能性があるが、それ以降の段階(小学校)の教育空間においては、成り立ちにくいとした。

③そこでの教育的な時間構造は、一瞬の「出会い」に包摂されてしまいがちであり、持続的な美術教育的過程は保障できず、美術教育の一般的な論理は構成し難いとした。

3. 金子一夫の〈批評的論述〉

(1) 立場

金子一夫は、『美育文化』誌を舞台に、平成9(1997)年から同12年にかけて行われた美術科教育における議論(いわゆる「金子／柴田論争」)の当事者¹⁵⁾である。時期的にこの議論をふまえて執筆したと考えられる『美術科教育の方法論と歴史 初版』(1998)と『同名書 新訂増補版』(2003)の序において、自身の立場を表明した¹⁶⁾。

初版序においては、「美術や学校教育の個人を超えた要素に無自覚な美術教育論」に違和感をもつと表明した。その美術教育論とは、「美術の無論理性・説明不能性、児童生徒の自然状態での個性・感動・自己表現を強調する」ものである。これらの教育論にある善意は尊重するが、これらは教育方法論を探究させないとともに、これらに基づく指導は、心情中心となり、子どもを「主観絶対主義・情緒規範主義」に向わせるという懸念を抱いた。そして、「近代社会は個人の内面にはできるだけ介入しない」原則をふまえ、新学力観に

おける「関心・意欲・態度」の評価優先にも、疑問を投げかけた。

増補版序では、上記の基本姿勢は変わらないが、「学校教育についての基本的認識」という副題を付け、13項目にわたって、引用をふまえて補強した。例えば、宇佐美寛の次のような一節¹⁷⁾を引き、美術教育言説が陥りがちな思考に反省を促した。

- ①子どもの喜びをたてにとって教員が自分の授業を高く評価するのは無責任である。「喜び」は、授業内容の言葉に翻訳されなければ、異なる個人の間での検討に耐えうる授業記録の文章にはなり得ない。
- ②授業についての論述の本質的部分が致命的に弱いとき、「人間」的な語は、カモフラージュに使われる。

授業における感動・自己表現・楽しさに言及する場合、その授業内容を明らかにすべきであると言うのである。

金子は、文部・文科省指導要領の記述が抽象的であり、根拠の提示がないことに不満を抱いていた。その意味で、那賀の「抽象表現主義レベルで開示された具体的な表面の場所から始める美術教育」構想を美術の方法論を基準に主体的に内容構成したものとして評価をした。ただし、那賀構想は、禁欲的にイメージやイデア的内容を排除してしまう傾向にあると捉え、「非合理的存在としての人間を否定してしまう」という懸念を抱いた。そして、美術の方法論のうちイメージの方法を軸とする教育内容案を示した¹⁸⁾。

金子は、美術作品は種々の方法論が結集したものであり、それらの方法論は互いに絡み合って一つの作品又は美術的行為として、ある論理に統合されていると捉えた。それらは①内容的側面、②形式的側面、③形成過程的側面という三側面のいずれかに対応するものと考え、三側面に対応する方法論の種類（①主題の設定、イメージトリックなど、②イメージ生成手法、造形要素の構成など、③素

材、技法など）を設定し、さらに、具体的方法論の例を付けて、論理的概観の試案表を作成した。

実際の教材化は、方法論的体系から方法論の種類、具体的な方法論を選択決定する。通常は、教育内容として一つの美術方法論に焦点を絞り、教材化を図るが、それ以外の美術方法論は背景に退くことになるという。これに従えば、例えば、金子の試案表にある「内容的側面における方法論—イメージトリック（直喩、隠喩、換喩、堤喩、二重像）」を選択したならば、教師は、子どもたちが、イメージトリックという方法論を十分に理解、実践できるように目標を焦点化した授業を計画することになると考えられる。

構想の最後に、美術教育を進める会や元教科調査官・視学官遠藤友麗にならい¹⁹⁾、「美術教育課程の構想試案」を示した。それによれば、小学校1年生から高校3年生までの年齢を想定し、それぞれについて、「絵画の発達段階、絵画の視点、表現主題、主な美術の方法論、対応する既成美術、物質的想像力」「養うもの、主な学習目標、主な題材教材」の項目を示した。

「主な美術の方法論」の項目をみると、全ての年齢に共通に示されているのは、③形成過程的方法論（素材、技法など）であり、中学校1年生を境にして、①内容的側面（主題の設定、イメージトリックなど）から②形式的側面（イメージ生成法、造形要素の構成など）に移行するような構想となっている。

この教育課程で、「主観絶対・情緒規範的人間」ではなく、子どもに合理的人間の一樣態である「芸術知的人間」の側面を培いたいとした。

(2) 論述の概要

このような立場にある金子の「造形遊び」に対する批評的論述は、文部・文科省の教育政策にふみ込んでおり、筆者がまとめると以下のようなになる²⁰⁾。

- ①西田幾多郎の哲学（－「行為的直観」「場所的論理」）に対して言われる懸念と「造形遊び」理論に対する金子の懸念は共通する。それは、現在性を重視するあまり、物事の歴史的・過程的性格を軽視する点である。現在性の過度の強調には、行為者の非合理的な現在性（－虚無主義（nihilism）的な無）への志向があり、人間の成長発達に必然的な否定的契機が無視されている。このことは、構築する教育を否定し、単なる解放を指向する単純な浪漫主義的自然成長論に陥りやすい。
- ②「造形遊び」を中心的と位置づけた『平成元年版小学校指導書図画工作編』（文部省著作，開隆堂）であるが、この活動の体系や根拠・基礎領域を明示していない。このために子どもや教師から「何のためにこれをするのか」「楽しいだけいいのか」等の疑問が出されている。
- ③美術科教育の諸内容は、美術・芸術・美に基礎づけられるべきである。「造形遊び」が遊びそのものになってしまうと、教育にならない。つまり遊びに似ているとはいえ、その中で最低限の出会いがなければ自己形成的機能は期待できない。それゆえ「造形遊び」も美術・芸術・美に基礎をおくべきである。
- ④『平成元年版小学校指導書』にある「造形遊び」の整理は次の通りであるとした。
1. 材料や場所に進んで働きかけ、体全体を使うような活動
 2. 材料の形や色などから造形的な発想や連想を楽しみながら、いろいろと試み、ものの見方や感じ方を豊かにする活動
 3. 材料を並べる、積む、版にして写すなどの、材料や形や色を操作することを楽しむ構成的な活動
- そして、これをふまえ、次のように換言し

た。

1. いわゆる既成の美術材料ではなく、土、砂、粘土、木切れ等の自然物、身近な人工物、さらには場所を相手に、手先だけではなく体全体を使って行う活動。
 2. イメージや概念が先行するのではなく、材料や場所からイメージや概念を導き出す活動。
- ⑤上記の換言した特徴は、オブジェ、インスタレーション、野外アートといった「もの派」系統の活動を想起させ、「造形遊び」は、これらの現代美術に基礎をおくことができる。
- 児童画の理解が近代絵画とは違うように、「造形遊び」とこれらの現代美術は、同じではない。
- しかし、児童画の理解が近代絵画に基礎をおくように、「造形遊び」の理解もこれらの現代美術の活動におくべきである。
- ⑥そうすると「造形遊び」の目的は、「既成の枠にとらわれずに、物質・物体・場所・空間のもつ力（美的イメージ）を体験させること」であるといえる。これにより、〈素材あるいはイメージの手法によって体系化する可能性〉や〈現代美術のみならず伝統的空間構成を参考にする道〉が開ける。
- ⑦ただし、「造形遊び」は、造形活動の中心ではなく、節目ごとの出発点としての活動にすべきである。多くの場合、繰り返してするほど興味が持続しないし、学習の積み重ねが効くのかも明確ではない。
- ⑧成長・発達段階では、アニミズム（animism）的な想像力が自然と出る小学校4年あたりが限界で、それ以後は、急速に興味が失われるように見える。
- これらのうち、②については、具体的な事実が示されていないが、例えば、筆者が「西地区会造形遊びプロジェクト」で“収集”し

た次のような意見に伺うことができる(『2005年宇田科研書』p.60)。

いまだに、「造形遊び」(教科書に掲載している題材)を取り入れる事には、迷いがある。その原因は、教育現場の現状をふまえると、様々な障害を感じるからである。授業時間、授業形態、教師集団の理解、価値観の違い等である。教科としての図画工作のあり方を問うと造形遊びは、教科の価値をさらに周囲に下げる結果になるのが現状である。図工の授業で子どもたちに何を生きる力として培うのか育てるか明確に出来る内容でなければその存続さえ危うくなっていく。

周囲の理解が得られない。私自身の教師としての力量不足も多いにあるが、教育現場では個人プレーはできないのである。

造形遊びは、人として育つ為に必要だとは理解していますが。

(当日参加小学校教員、事後の感想)

また、その結果、「造形遊び」実施状況は必ずしも芳しいとはいえないと考えられる。学習指導要領をふまえた検定教科書や実践題材集などでは、推進者によって、華々しく展開されているものの、「造形遊び」に対して否定的あるいは、慎重な意見を持つ教師においては、実施すらされていない状況がある。いわば、実践の二重構造が生まれているのである(『2005年宇田科研書』p.60)。

③に関連しては、別箇所では陶冶と出会いを教育の連続的形式と非連続形式という対比で考察したO. F. ボルノーを引用し、陶冶と出会いについて述べた²¹⁾。金子は、細かな出会いの連続が結果として陶冶を構成するところに、学校教育の理想をみており、出会いの一種である美的体験を必須とする美術科教育も、細かな美的体験の連続として構想されるべきであるとする。これは、「現在性」とともに、教育の段階を設定すべきであるという主張である。

また、「造形遊び」に惰性化した日常に区切り目を入れる機能をもつ祭儀の意味合いを持たせる考え方もあるが、文部・文科省の推進する学校教育理論自体が構築的な要素を弱め祭儀的性格になっている状況では、機能しないとした²²⁾。

⑦に関しても、具体的な事実は示されていないが、例えば、「西地区会造形遊びプロジェクト」における次のような意見(『2005年宇田科研書』p.112)に伺うことができる。

何かを提示したときに、「うわ! 楽しそう、やってみよう」とパッと飛びつくのは、絵画や工作以上のものがある、子どもの意欲を引き出す面ですばらしいものだと思います。でも短時間で、2時間単位、あるいは1時間単位で展開するときに、そこでポンと終わるような、ショートな題材ならすごく意欲がなくなっていくのですが、来週に続くようになってきたときに、その1回目に比べて、何かさめてしまう部分が、他の領域と比べて大きいような気がします。何でかなあと考えてみると、それは絵画や工作に比べて、造形活動の広がりや発展性というところを、指導者が、なかなか引き出せていない現実があるのじゃないかな、と思っています。

(討議会での指定質問者発言)

「現在性」に特徴がある「造形遊び」の限界であろうか。子どもの喜びの場面だけで授業の成功と捉える論者には、宇佐美の言をもって切り返すのであろう。

こういった論述のほか、本来の美術教育史研究においても、「造形遊び」に取り組んだ。従来、学習指導要領は造形教育センター関係者が携わることが多い事情をふまえ、「デザイン出自」と述べていたが²³⁾、武藤智子との共同作業(2002, 2004, 2005)によって、本格的に取り組む、造形教育センターと大阪Doの会の二つの源について探究した²⁴⁾。

(3) 金子一夫の立場からの〈批評的論述〉の要点

金子の立場をふまえた批評的論述の要点は、次のようになると考えられる。

- ①学校の機能を「小さく」捉える²⁵⁾立場から、学校教育にできないことがあることを自覚し、子どもの内面に対する教育政策は、限定すべきであると主張。
- ②文部・文科省が重視する図画工作科教育理論は、現在性を重視するあまり、物事の歴史的・過程的性格を軽視する。すなわち、構築する教育を否定し、単純な浪漫主義的自然成長論の主張になりやすいとした。
- ③「造形遊び」を基調とする図画工作科教育政策は、主観絶対主義・情緒規範主義に向わせると批判。
- ④その対案として、美術の方法論を理解する教育構想を提案し、「造形遊び」の目的を「物質・物体・場所・空間」のもつ力（美的イメージ）を体験させることと新たに定義をした。
- ⑤それでもなお、持続的な美術教育的過程は保障できず、導入段階に限定すべきであるとした。また、成長・発達段階においては、小学校4年あたりが限界であるとした。

4. 二人の〈批評的論述〉をふまえた「造形遊び」に対する“彫琢”項目の集約・整理

前節まで、「造形遊び」に対する立場が明確な二人の批評的論述をみた。本節では、これをふまえながら、他の評者の論述を加え、論点の集約・整理を行い、「造形遊び」「彫琢」項目を提示する。

(1) 現在の枠組みにおける役割の再考

①登場の背景の理解 金子は、「造形遊び」が、学習指導要領に入って以来の約30年間を

感性主義美術教育時代第Ⅰ期（1977-1988）、第Ⅱ，Ⅲ期（1989-1997，1998-現在）と定義した²⁶⁾。第Ⅰ期では、美術教育論の感性論的方向への傾斜が始まったと捉えたが、昭和50（1975）年出版の山口昌男『文化の両義性』（岩波書店）、中村雄二郎『感性の覚醒』（岩波書店）、子安美知子『ミュンヘンの中学生』（中公新書）をその嚆矢とした。感性論／感性教育論の流行の背景は、日本経済の生産力が、昭和35（1960）年頃と昭和48（1973）年頃の2回頂点を迎えたことが、人々の意識を量的目標から質的目標（多様性）へ転換させたこととみた。この転換は、生活を多様化・抽象化させ、諸事が明晰な論理や概念ではなく、感性、両義性でしか捉えられなくなり、合理性や機能主義の没落も、そこから来ているという。

那賀も60年代アートとの関係で指摘したが、「造形遊び」の登場を時代の〈必然／要請〉とみることが可能である。学習指導要領改訂のキーワードも、「ゆとりと充実」であった。美術教育理論への具体的な影響としては、中村が考察した「共通感覚」が造形教育センター会員でもある大橋皓也などにより“紹介”された²⁷⁾。「共通感覚」で提示された分化されない全体的な感覚への着目は、身体性を意識した統合的な表現活動への道を開いたといえる。

金子は、さらに、第Ⅱ，Ⅲ期においては、第Ⅰ期で抱えた問題が拡大化・先鋭化し、自明性と中心性の喪失と捉えた。教育政策の上でも「新しい学力観」「生きる力」といった学びのあり方が提案されたが、こういった学びを支える学習理論（一構成主義に代表される学習者中心の学習理論など²⁸⁾も、「造形遊び」を美術教育政策上、後押ししたと言える。「〈知識〉は一定不変ではなく、主体の意識によって常に変化し、再構成される」という構成主義の学習理論は、作品に向かう細やかな決まり事からの解放と「技」の矮小化を同時

に、おし進めたと考えられるからである。

こういった「感性、両義性・曖昧さ、自明性と中心性の喪失」という時代の潮流に対して、教育現場の教師たちの中に、子どもへの現実的な対応をするために、〈確実性／具体性〉を求める一群が出てくるのも当然の流れともいえる。第Ⅰ期においては、松本キミ子（1982）『三原色の絵の具箱』（ほるぷ）、第Ⅱ、Ⅲ期においては、酒井臣吾（1989）『酒井式描画指導法入門』（明治図書）などが、これに応えたと考えられる。

②現在の枠組みの中での役割の再考 ここで、論点をあげるとすれば、以上みた時代背景があり、「造形遊び」の登場が時代の〈必然／要請〉であったとしても、30年の時を経て、今なお、それは全く変わらないのか、という点である。

既にみた第3章第(2)節での金子の「論述の概要」にあるように、美術教育論のみならず、文部・文科省の推進する学校教育理論全体が、構築的な要素を弱め祭儀的性格になっている状況にある。「造形遊び」が本格導入された昭和52年版学習指導要領から平成10年版にかけて、図画工作科授業をめぐる状況は、大きく変化した。具体的には、平成元年版では生活科、平成10年版では、完全学校週5日制や「総合的な学習の時間」などが導入され、金子の言う祭儀的性格の強い教科や領域がほかにも出現した。また、学習指導要領における図画工作科の6年間の総授業時数は、平成10年版では、昭和52年版の約85.6%になり、他教科を含めた総授業時数に占める図画工作科の割合も約7.2%から約6.7%に減った²⁹⁾。

生活科の新設をふまえ、東山明（1993, 1995）は、子どもを取り巻く自然・生活・地域に根ざす東山自身の「造形遊び」論や図画工作科教科書と生活科教科書の内容の重複をあげ、「造形遊び」の役割の終焉を述べた。そして、集団での長時間独立させての活動で

はなく、「風製作前段階での、風とは何かを感じたり、考えたりする活動」のように、活動の導入段階などで、造形の基礎的な感性や考え方を体験的に学ぶ授業を考えていく方が、図画工作科がより広がり、活性化すると主張した³⁰⁾。

こうした金子や東山の主張に対して、反論も予想される。まさに、「造形遊び」がそうであるように、学習指導要領上での扱い方と実際の教育現場の状況は、必ずしも一致しないからである。

例えば、第5回西地区会討議会における司会者（筆者）と矢木武³¹⁾とのやり取り（『2005年宇田科研書』pp.135-137）にも、それを伺うことができる。矢木は、東京都図画工作科専科教員の経験をふまえ、現代の教育における「造形遊び」の意義、西地区会発表者が取り上げた教科書掲載題材「ここにマイハウス」³²⁾における実践者と子どもたちとの関わり方を紹介し、「造形遊び」の功の部分 강조했다。その上で、次のようなやり取りがあった。

司会：一つ確認なのですが、造形遊びが誰しも大事な活動ということは認識していると思います。であれば、なぜ図工の時間でやりますか。

特に、私は、小学校低学年なら分かるのですが、中学年・高学年ではどうか。他の教科・領域でやったらいいのではないか、という意見がありますが、どうでしょう。

矢木：全然かまいませんよ。もし、できれば。

司会：そうなのですね。

矢木：僕は、自分の生活を守るために話している訳ではないので、全然かまいませんけれども、現状でそれが可能なのは、今の学校の中では図工でしかないな、と思っています（会場から賛同の声）。大学生までやってもいいなとぐらい、思っていますよ。

司会：という事は、図工と一部、「総合的

な学習の時間」と提携してやってもいいのですね。時間数の関係からして。

矢木：かまいませんよ。もし、できるなら。

矢木の発言は、教育現場の“現実の姿”をふまえたものである。学習指導要領上は、確かに、「ゆとり、自己確認の時間、学習者中心の時間」などの確保が記されていたとしても、現実には、それが機能していない状況もある。もちろん、全ての教育現場ではないが、教師の認識や準備不足、保護者の締め付け、学校外の受験戦争などにより、子どもたちが追い詰められている状況もみられる。

また、安全面など子どもを取り巻く状況の悪化により、子どもの野外での自由遊びが制限されている状況もある。かつてならば、その自由遊びの場面で、自然に備わっていった、身のこなし方、冒険心、試行錯誤の態度、人間関係の術などの「力」が形成されにくくなっていったとしても不思議ではない。

こういった状況の中で、子どもを育ていくために、一教科である図画工作科が、「ゆとり、自己確認の時間、学習者中心の時間」などの任を果たそうというのも分からないことではないし、また、教科がこの状況をふまえて、子どもの成長に寄与していく態度を持つのも当然のことではある。

しかし、寄与するとしても、過度な貢献は無理を生じることになる。これらの問題は、学校外教育も含めた教育機能全体が果たしていくべき事項である。理論的には、本来、「ゆとり」が保障されているはずの時間に、確実にそれが実現できるように、力を注いでいかなければならないといえる。

(2) 理念の軌道修正

① 〈「主観絶対主義・情緒規範主義・ミーイズム」偏重姿勢〉の是正 金子は、「造形遊び」理論を基調とする文部・文科省が重視する美術教育理論は、現在性を重視するあまり、単純な浪漫主義的自然成長論の主張になりやすいとし、その結果、子どもを「主観絶対主

義・情緒規範主義」に向わせると批判した。これに関しては、佐藤学（1995）の次の論述³³⁾も視野に入れる必要がある。

「自己表現 (self expression)」を中心目的に掲げた芸術教育は、「内」から「外」の円環を断ち切る教育、つまり、自己と世界を析出し続ける「表現」のいとなみを分断し抑圧する教育として機能してきたのではないだろうか。現実と主体との厳しい格闘を含まない「表現」は、それがいかに内面の感覚や感情を純粹に表出し吐露したとしても、類型的な表現の再生産によって自己喪失に帰結するか、あるいは、他者への無関心へと導く自己撞着に終わるほかはないだろう。

自己表現は、美術教育において確かに大切な事項ではあるが、この過度の強調は、この教育が本来持ち合わせているはずの「現実と主体との厳しい格闘」を葬ってしまうというのである。

岡田博（2005）も、美術教育実践の文脈にそくして、題材に、「私の願い」「私の家族」などの「私」が中心に据えられているものが多いのは、第二次世界大戦後の一時期、多くの画家が教育現場の教師の指導にのり出し、「自分の目で見て自分の心で感じたことを表す」ことや「人の目を気にしないで描くよう指導する」ことなどを教えたことに根ざしていると指摘した³⁴⁾。この教えを信奉して教師たちが題材開発に励んだので、絵画領域のみならず、他領域の題材にも影響が及び、「私」を中心とするものが増えたとした。また、「造形遊び」の題材もこれらミーイズム (meism)³⁵⁾に根ざしたものが多いと捉えた。岡田は、美術教育題材全体のバランスを問題とし、ミーイズムによる表現の価値は認めるものの、その題材が多くなったことを批判した。ミーイズム偏重が、子どもの視野を狭め、「他人の思い」「他人の価値観」などに気づけない人間になることを心配したという。

佐藤や岡田の論述は、芸術や美術教育全体のことを視野に入れているが、「造形遊び」にとっても看過できない点である。「私」を大切にすることは、他者を理解し、他者の価値観を認めることを同時に行わないと完結しない。図画工作・美術科教育においても、〈表現－鑑賞〉、〈内－外〉、〈想像－観察〉、〈夢－現実〉といった軸の中で、調和を考え、再構築をする必要性を、これらの論述は、訴えかけている。

② 〈「遊び」の起爆力と時間構造〉の自覚

那賀は、美術の可能性を広げた60年代アートと「造形遊び」との結びつきを指摘し、これらの持つダイナミズムやエネルギーを認めたが、本来、教育空間を破壊する起爆力やエネルギーをもつからこそ、遊びであると述べた。そして、そこでの教育的な時間構造は、一瞬の「出会い」に包摂されてしまいがちであり、持続的な美術教育的過程は保障できず、美術教育の一般的な論理は構成し難いとした。

これは、「脱学校論」にも通じるところである。社会全体の「学校化」現象批判を現実の学校に適應させようとするならば、学校そのものを解体し、新たな学びのネットワークを提案することになる。

膠着した美術教育の内容に活力を与えるための方策として遊びの起爆力を活かそうとするとき、教科そのものの構造を破壊する危険性を孕んでいるといえる。それも、当然のことながら一つの道ではあるが、美術教育関係者は、そこまでの覚悟をもっているのかどうか、試されているといえるであろう。

(3) 〈育む「力」と評価〉の具体的な設定及びこれらをふまえた内容規定

西野範夫は、「造形遊び」導入時の昭和52年版から平成10年版までの3回の学習指導要領改訂に関わり、その理論的基盤を築いた人物といえる。西野は、平成10年版改訂直前の教育課程審議会答申各教科別の改善事項「ア」「イ」の項をふまえて、次のような趣旨

を述べた³⁶⁾。

- ①「表現及び鑑賞に関わる幅広い活動」を重視するということは、子ども一人ひとりに様々な表現活動をさせるということだけではなく、「表現や鑑賞の行為を楽しみながら広がり、それに伴って新しい意味とかたち等が一体となったものを作り出していく」子どもの活動を受けとめる教師の柔軟な姿勢を確保することである。
- ②「表現や鑑賞の喜び」とは、自己を発揮し、新しい意味を作り出すことができる喜びのことであり、自己をつくり、つくりかえる喜びである。
- ③「基礎となる資質や能力」は、再現や表象を目的とするような表現行為のための技術的なものに限られるものではなく、子どもたちにとっての「新しい意味とかたち等が一体となったもの」をつくりだす、創造的な表現行為を成り立たせる能力と捉える必要がある。
- ④ここでいう「新しい」とは、既成の意味とかたちではなく、子どもの行為とともに、その瞬間に立ち表れるものであり、「意味とかたち等が一体となったもの」とは、子どもが価値を感じるような意味が立ち表れると同時にかたちが立ち表れ、かたちの立ち表れと同時に価値ある意味が立ち表れるようなものである。

このように、造形教育において育成すべき基礎・基本とは、〈造形による意味生成の創造的な能力〉であり、これは、「造形遊び」のねらいでもあるとした。西野は、これらの内容について、長年にわたる子どもの造形活動の観察と言語学者丸山圭三郎の言説などを援用して訴えた³⁷⁾。この語り口が、西野独特の論述であり、平成元年版、同10年版「造形遊び」に登場する必ずしも「再現的ではない新しい形、楽しい形」の根拠ともなっているといえる。

また、図画工作科は、金子の定義するような芸術や美術を基礎とするのではなく、「造形」という、より大きな概念を基礎としているのであるという主張がある。昭和43年版学習指導要領改訂にあたって、「造形科改称問題」が起った中で、教育課程審議会専門調査員であった西田藤次郎（東京都立教育研究所主査）は、「造形科」擁護の立場から、次のような趣旨の内容を記した³⁸⁾。

- ①子どもが、泥遊びや積み木遊びをしている段階は、それが具体的な形にならなくとも、教育上重要な段階である。「原住民」が生活の必需品として土器や武器をつくっていたのと同様に、幼児や児童の発達は生活に密着しその中から生み出して行く過程である。はじめから具体的に成型されたものではなく、遊びを通し漸次進められていくものである。
- ②このような発達段階にある小学校段階では、美術を含め、これをさらに大きな輪で括った内容を持っており、これを「美術」という名称だけでは代弁できない。また、「芸術や美術」という名称では、ともすれば才能教育や特殊な教育を想起させがちであり、放任主義的な教育に陥りがちで、普通教育には適さない。
- ③小学校の発達段階をふまえ、子どもの生活の中にある「泥遊びや積み木遊び」をも含めることができる「造形」の方がより、公教育の一教科として相応しい。

確かに「造形遊び」活動のねらいを抽象化すれば、西野の言うようなく造形による意味生成の創造的な能力の一面もあるだろうし、「再現的ではない新しい形、楽しい形」というのも言葉として魅力的である。また、西田の言うように、小学校図画工作科の基礎領域は、美術よりも大きく、芸術という言葉でも包括できない「造形」という領域概念であるということは、小学生の活動の可能性を広げてくれるとともに、図画工作科の内容は、中

学校美術科のみならず、技術・家庭科などにも展開されるという根拠ともなるといえる。

しかし、これらの魅力的な言葉や包括的な概念からは、具体的な力や内容及びそこから生まれる活動の姿が理解しにくい側面も併せ持つ。特に、基本的に全科を受け持つ小学校教師や教職経験年数の少ない教師たちからは、疑義が提出される。酒井臣吾（2000）も、「若い教師の悩みや質問に答える」形で、次のように述べた³⁹⁾。

素朴に考えるのはいいですよ。私もいつも素朴に考えています。自分が分からないことはしません。分からないことを知っているかのように言う人がいますよね。分からないことは、やりようがないですよ。個性なんて、果たして本当に育てられますか、先生方。

「造形遊び」をするとね、いったい何が子供たちの思いになるか分からないです。つまり、「造形遊び」という授業そのものが分からないのです。だから「造形遊び」はしません。

「造形遊び」をするんだったら、好きなこととして遊ばせた方がずっと良い。やっぱりね、ちゃんとね、「ここではこのような造形的な能力をつけよう」という内容がないと、意味はないと思います。

酒井の論述は、少なからぬ教師が、「造形遊び」自体を理解できていないことを示唆している。図画工作科に関する文部・文科省著作は、一般的に抽象化された文言となっており、全教科を担当する教師が、読み取りづらい構造となっている。この中で、絵や工作といった内容は、自らの被教育者としての体験や教師経験などから具体像を想起し、補って読み取り理解することも可能であるが、「造形遊び」については、内容規定が分かりづらいう上に、被教育者としての体験で補うことも難しく、理解がしにくいといえる。

また、この活動によって育む「力」を評価

するときにも、子どもの思いにそうために、関心・意欲・態度が中心となるように感じ取れ、評価の具体的な観点がみえにくい印象がある。宇佐美の言を借りるまでもなく、子どもの喜ぶ姿は評価の観点の一つであるが、それだけでは、一面的であり、そこに内容的な蓄積が提示される構想がないと多くの人を納得させるものにはならないといえる。

このように、一つの教科における教育活動の具体化ということを考えてときに、教師が学ぶべき著作における「ねらい、力、基礎領域、評価」の内容規定が包括的・抽象的であることは、曖昧さを生んで、マイナスに働く場合があり、より具体的な提示が求められていると言える。1回限りのイヴェント的な扱いであれば、曖昧さが残っていても済むが、教科の基調であり、高学年まで拡大されている状況⁴⁰⁾では見逃せない点である。

(4) 図画工作科全体構造の再構築

今「造形遊び」を問題としなければならないのは、単に一つの「小領域」ではなく、図画工作科全体の基調となっていて、全学年にわたって位置づけられている点である。子どもの主体性を尊び、内容や方法に関しては曖昧に映る「造形遊び」を基調にしたとき、教科全体の構造が曖昧模糊とした印象になったといえる。子どもを自由な表現者に育てていこうとするならば、単に内容や方法を自由にすればよいというのは、あまりに無策である。多様な子どもに対応するために、このねらいを達成するための手だてを提示する必要がある。

また、「造形遊び」にあるいわば、高邁な理念の文言を仮に理解する事ができたとしても、第3章第(2)節「論述の概要」第②項に関連して取り上げた小学校教師の言葉のように、学校教育の場（一クラスの人数、活動場所、授業時数、評価、教師集団の理解）における実現が困難と考える教師がいる。

こうした事情をふまえ、内容区分 (scope)

と学年発展 (sequence)（一小学校6年間の「造形遊び」および6年間の図画工作科全体）を構築し、それに合わせた方法が提示される必要がある。

①内容区分 (scope) と学年発展 (sequence)

「造形遊び」を基調とする図画工作科教育は、子どもの主体的な思いや願いを大切にし、内容は、子どもに委ねられている印象⁴¹⁾を教師たちに与えた。しかし、子どもの思いが様々な活動として展開するための場の設定においては、教師の備えとして、ある程度の内容の準備が必要である。そうでなければ、教師自身が様々な出会い自体に翻弄されてしまい、子どもの成長に寄与することが難しくなる。

平成10年版学習指導要領の内容構成を読みとるならば、子どもの造形活動を表1のように、「材料や場所などの特徴から始まる活動」と「初めに表したいことやつくりたいもののイメージや構想がある活動」との二つに大別し、さらに、表2のように、図画工作科の構成内容である「小領域」のあり方もこれに、あわせた⁴²⁾。初めに明確な表現の方向があるか否かで、「造形遊び」的な活動とそうでないものを大きく分けた形となっており、分け方自体は、表現動機にそったものとして、理解ができる。

しかし、これは、あくまで出発点での活動内容の分け方であり、いつまでも、そのままの活動になるとは限らない。最初は、その場に立ち、木切れや土に触りながら、〈さぐる〉わけであるが、そこから、〈めざす〉方向が、決まる場合がある。その場合には、Aの2の活動に徐々に移っていくことになるはずである。もちろん、子どもによって、〈めざす〉方向が違うということを意識させるためだと考えられるが、より説明が必要となる。

おそらく、ずっと〈めざす〉方向が定まらないが、場やものと戯れる子どもの像も視野に入れているのだろうが、それは、基本的に

は低学年の姿ではないだろうか。本来の意味で、遊び性を活かした「造形遊び」は、やはり幼児教育においてこそ相応しいように感じられる。

金子は、内容区分 (scope) と学年発展 (sequence) をふまえ、造形活動として、意味付け、文部・文科省対案として、美術の方法論を理解する教育構想・教育課程を提案し、「造形遊び」の目的についても、「物質・物体・場所・空間のもつ力 (美的イメージ) を体験させる活動」と新たに定義をした。これにしても、体験活動であるから、小学校中学年あたりの限界があるとした。

宇田 (2003) も、金子の提案をふまえ、第5回西地区会において、文部・文科省学習指導要領の言う意味での「造形遊び」は低学年までとし、中学年では領域化、高学年では「総合造形」とし、教科の一部と「総合的な学習の時間」を利用して行う内容に編成替えするという試案を提示した (『2005年宇田科研書』p.66)。

遊び性を最大限に活かすからこそ、低学年なのであり、学年が進むにしたがって、現行の内容に準拠した評価規準には、そぐわない面があると考えた。中学年では、領域化する

ことで、くさぐる時間を確保し、高学年では、学年行事や学校行事と絡めて行うことを想定した。「総合的な学習の時間」本来の評価のあり方がなされれば、協同制作による対話 (友人との葛藤やその克服を含む)、材料研究、地域理解などが可能である。

②教えるべき最低限の内容 (Minimum Essentials) 学習指導要領図画工作編では、文言を抽象化し、材料や主題などが、教師の創意工夫によって選べるようになっている。これについては中学校美術科も基本的に同じであり、この教科の長年の特色であるともいえる。しかし、小学校では、全科を受け持つ教師が行うことの方が多く、その扱いに差が出ることもあり、ここに、教えるべき最低限の内容 (Minimum Essentials) を設ける提案が出てくる余地がある。

酒井 (2000) は、教科時間数の削減傾向をふまえ、指導内容の厳選に踏み込むための基本的なスタンスについて、次のように述べた⁴³⁾。

私は、やはり「できるだけ少なく教え、教えたことは確実に定着させる」という原則にそって考えるべきだと思う。

このような視点から「図画工作」の教科を

表1 児童の造形活動と「A表現」領域の内容との関連

児童の造形活動/表現領域	活動の概要		特徴・具体的な活動	
	Aの1	身近な自然物や人工の材料等に進んで働きかけ、その形や色などの特徴から自由に発想し、楽しい造形活動を思い付き、持てる力を自在に働かせながら形や色、材料を選んだり、新たな方法を試みたりして、体全体を働かせ思いのままに進める。	材料や場所などの特徴から発想し、形や色、材料を選んだり、新たな方法を試みたりして、体全体を働かせて表す。遊びの性格(遊び性)や雰囲気のみられる思い付くままに試みる自由さがある。	・材料などをもとにした楽しい造形活動
Aの2	初めに表したいことやつくりたいもののイメージや構想があつて、それをもとに材料や方法を選び、かいたりつくったりする。	表したいことを描画材等で絵に表す 表したいことを粘土等で立体に表す 用途や機能のある作品をつくる	・絵や立体 ・つくりたいもの 工作	

表2 「A表現」領域における学年ごとの「小領域」

	低学年	中学年	高学年
小領域	低-A(1) 材料などをもとにした楽しい造形活動	中-A(1) 材料などをもとにした楽しい造形活動	高-A(1) 材料などをもとにした楽しい造形活動
	低-A(2) ・表したいことを絵や立体に表す ・つくりたいものをつくる	中-A(2) ・表したいことを絵や立体に表す ・つくりたいものをつくる	高-A(2) ・表したいことを絵や立体に表す ・工作に表す

見ると、誠にうすら寒い感じがする。第一に、「できるだけ少なく」教えるべきものが見当たらない。指導内容がほとんどないのだ。全くないと言ってもよい。

その替わりといたらおかしいが、「活動内容」だけは数限りなくある。(中略)

このように、活動内容ばかりがやたら多くて、指導内容がないのだから、厳選のしようがない。

この後、学習指導要領小学校6年生の絵の内容のうち、「画面の構成など表し方の構想を練って」の部分为例にとり、指導書の内容をふまえて、「画面構成を教えるはいけないうことだろうし、教えずとも、「自然に気づいていくことになる」ということだ」と解釈した。そして、さらに、自身の実践における最低限の内容として、「大小」「重なり」「色の環」にその可能性があり、それを確実に定着させる方法を紹介した。

酒井の提案は、絵の分野が中心であり、「造形遊び」を含めた現行の学習指導要領には、そぐわない面がある。しかし、その「教えるべき最低限の内容」という発想を活かすとするならば、図画工作科の内容のうち、どの教師も必ず行う「内容/材料」とそれぞれの教師が創意工夫する「選択的内容/材料」を設けるということがある。例えば、「造形遊び」を発展的に行っていくために、どの子どもも、必ず体験すべき材料、接着剤、場などを抽出してみる手だてがある。図画工作科・美術科の伝統的な考え方ではないが、教科のあり方をさぐる意味はある⁴⁴⁾。西地区会討議会でも学習指導要領について次のような意見が出された(『2005年宇田科研書』p.61)。

(前略) 集めるとか、並べるとか、組むとかっていうふうにしか書いていないんですけども、じゃあ、それは土を提案した場合に、集めるってことはどんなことなのか、組むってどんなことなのか、並べるってどんなことなのか、ていうふうなことがなか

なか読み取って想像して、子どもの中に期待したいような活動の中身が教師の力量の中にないのですね。これも恥ずかしいことですけども。それから副読本ではないですけども、土の提案したときには、だいたい幼小中高の連携の中では、1年生の場合だったら、この辺までするのは、こういうこと、みたいな、提案などを示して頂くと、そこからさらに発展的にいろいろ考えることができるかな、というふうに感じています。

(小学校専科教員の討議会での発言)

教えるべき最低限の内容規定を受けて、大学など教師教育の場における学びも鍵となる。表現活動自体の進め方のみならず、体力の十分でない子どもたちをカバーするクランプや万力、材料のストック場所の確保など施設整備を行いながら、それらの材料の特徴に対応する術を身につけ、さらに、子どもの身体にそれを伝える言葉が必須となる。また、この小学校における最低限の内容規定を受けて、中学校でのより発展的な活動を構築する小中連携美術教育カリキュラムが模索される必要がある。

③**材料の絞り込みと発展** 学習指導要領図画工作編をふまえて作られた各社検定教科書を見ると、「造形遊び」の基調もあり、材料や道具が多彩で見えて自然と楽しく感じられる。これは、造形活動への動機付けの点で、プラスに働くこともあるが、時には、教師と子ども両者にとって、マイナスに働くことにも留意しておきたい。

まず、全科担当教師においては、材料の多い活動は、準備の時間を考えると敬遠しがちであり、行ったとしても、イベント的に年1回ということになる。材料や場所からの発想という「造形遊び」のねらいを活かせば、材料を絞り込んだ内容でも可能なはずである。また、子どもにとってのマイナスの要因として、酒井(2000)は、「材料が多すぎて、何

をすればよいか分からない」ことをあげる⁴⁵⁾。多様な材料を用いれば、それだけ、接着や接続の工夫が必要となり、子どもの思いを実現していくのが難しくなる場合がある。多様性を活かせる子どももいれば、そうでない子どもも存在するということである。さらに、東山(1993, 1995)が指摘⁴⁶⁾するように、多様な材料を使うということは、後に、多くのゴミが残るということであり、ものの扱い方、環境問題への対応などの点で、教師と子どもの双方にマイナスに働くこともあり、これについても、十分な留意が必要となってくる。

しかし、教師、子ども共に成長し、材料感覚、接着・連結の手だて、ものを扱う教科としてのマナーなどを身につけながら、多様な材料にも挑戦するカリキュラム上の発展形が用意されていてよいのは当然である。また、一人の教師が行うクラス単位ではなく、学年単位、学校単位の協同体制によっても、発展が望めるといえる。

④個人と集団の見極め 川人(2005)は、養護学校での勤務をふまえて、「のびのび自由に」という図画工作・美術科の基本姿勢を見直さざるを得ない場合があるとして、次のように述べた⁴⁷⁾。

先のことに対して見通しが持ちにくい自閉症児の制作活動では、見本や手順書を提示しゴールやステップを示すことが必要になってくる。場合によっては以前行ったパターンや慣れ親しんだルーティンに乗せていく方が、ずっと生き生きと活動できることもある。経験不足や失敗により引っ込み思案になっている子どもには「のびのび自由に」は有効であるが、脳の中樞神経系の障害に根ざして自立性が発揮しにくい場合は別である。(中略)集団活動や共同制作も自閉症児の苦手な分野である。人の視線や予測不能な動き、身体的な接触、大きな音やざわざわとした雰囲気、におい。集団の場面で起こりやすいこれらの状況に対して、

自閉症児は感覚の過敏性を示すことがある。(後略)

養護学校での事例とはいえ、クラスにおける様々な子どもへの対応という意味で、留意したい点である。子どもの状況によっては、「造形遊び」の活動が軌道にのるまでのルーティン・ワークが必要な場合もあるといえる。

さらに、「造形遊び」では、協同的な学びをする場として、グループ活動が設定されている場合があるが、これも子どもの状況をみての判断が必要となってくるといえる。グループ中での人間関係や個人の状況をみて、協同的な学びの度合いを調整したり、場合によっては、個人活動に切り替えたりする判断である。

(5)〈遊びの過程〉の方法論における活用

－内容と方法の混同を排して－

乾一雄は、子どもの造形表現における遊びの意味を考えてきた一人であり、「自主－集中－継続－成就」という遊びのサイクルに基づく造形表現の過程を提案し、批評的論述を遺した⁴⁸⁾。筆者が、まとめると、次のようになる。

- ①子どもの様子に、熱中する活気が感じられない「造形遊び」は、自主－集中－継続－成就、という遊びのサイクルに乗っていない為である。
- ②「造形遊び」が遊びになりにくい一つの理由に、繰り返しの無さを挙げるができる。遊びは、繰り返し飽きる所まで繰り返される行動であるが、「造形遊び」は授業として行われるので、通常一度きりである。毎日やって遊びであり、年に一度の楽しみは、お祭りであり得ても、遊びではない。
- ③「造形遊び」を料理に例えるならば、「一品料理的な形」や「ご馳走をして上げる式」で行われるのは、適切ではない。遊びは子どもにとって、ご馳走のような存在ではなく、「パンと牛乳、ご飯と汁、コ

ロケにサラダ」など日常的な食べ物であるべきだからだ。

①にある造形活動のサイクルは、子どもが遊びに没頭していく姿から導き出したものである。また、〈非日常性に対する日常性〉、〈瞬間・出会いに対する継続性〉も重視しているが、これらは、「造形遊び」のみならず、全ての製作過程に通じるものである。内容としてではなく、過程としての遊びに注目し、造形活動の方法論として用いているといえる。

現在の「造形遊び」における論議の中で、内容と方法が混同して語られ、混乱を生じているが、これを分けて構築する上での大きな示唆となる。

5. まとめ

文部・文科省小学校学習指導要領図画工作編に正式に位置づけられて30年を迎えようとしている「造形遊び」について、様々な立場からの〈批評的論述〉の集約・整理を行い、考察した。そして、そこから、次のような“彫琢”項目を提示した。

- 現在の枠組みにおける役割の再考
 - ・登場の背景の理解
 - ・現在の枠組みの中での役割の再考
- 理念の軌道修正
 - ・〈「主観絶対主義・情緒規範主義・ミーム」偏重姿勢〉の是正
 - ・〈「遊び」の起爆力と時間構造〉の自覚
- 〈育む「力」と評価〉の具体的な設定及びこれらをふまえた内容規定
- 図画工作科全体構造の再構築
 - ・内容区分と学年発展
 - ・教えるべき最低限の内容
 - ・材料の絞り込みと発展
 - ・個人と集団の見極め
- 〈遊びの過程〉の方法論における活用—内容と方法の混同を排して
これらは、「造形遊び」並びにこれを基調と

する図画工作科の教育実践を支えるべき美術教育理論の“彫琢”項目といえる。教育実践を行い、これを反省する過程で、これらの項目をもって、その理論的基盤を意識的に磨くことで、現在の状況をふまえた、新たな「造形遊び」の内容と位置、そして、そこから導き出される教育方法といった支援理論が構築されていくものと考えられる。

註

- 1)「造形遊び」とは、昭和52年版学習指導要領で「造形的な遊び」として登場して以来、「材料をもとにした造形遊び」(平成元年版)、「材料などをもとにした楽しい造形活動」(平成10年版)と名称が変化した活動の通称である。しかし、この通称の方が、教育現場に浸透しており、本稿では、これらを経じて、「造形遊び」とする。また、平成10年版では、高学年への拡大にあたって、文部省は、遊びのイメージを弱めようとした名称変更を行ったが、略称としての「造形遊び」を、本文ならびに関連著作に残している。文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版、1999年、p.19、p.30、p.49、p.70等を参照。なお、社会教育や生涯学習、幼児教育の場などでの「造形遊び」的な教育活動は、別の状況・文脈のもとで行われており、本稿では考察の対象としない。学校という場の制約から外れた、これらの活動は、「造形遊び」展開にとって、大きな可能性があるということになる。
- 2)宇田秀士(1963-)「小学校図画工作科における初期「造形遊び」の内容—学習指導要領図画工作編昭和43年版と昭和52年版をめぐって」『美術科教育学会誌』25、2004年、pp.95-112。宇田「「新しい学力観」「生きる力」時代の小学校図画工作科「造形遊び」の内容—学習指導要領図画工作編平成元年版と平成10年版をめぐって」『美術科教育学会誌』26、2005年、pp.91-108。
- 3)宇田編「美術科教育学会第5回西地区会〈研究発表会 in 奈良〉概要集—25年を経た造形遊びの功罪—〈新たに切り拓いた道〉と〈巻き起こした混乱・誤謬〉」2003年。宇田「「造形遊び」に関する教師の〈意識—規範・文化〉—美術科教育学会第5回西地区会〈研究発表会 in 奈良:25年を経た「造形遊び」の功罪2003.12.20〉を中心に」『討議会記録(抄録)』代表宇田『平成14-16年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書 美術教育における教師の〈意識—規範・文化〉と題材・単元との関係』2005年、pp.59-66、pp.111-153を参照。
- 4)筆者は、以下の口頭発表において、「造形遊び」に対する拒絶反応、反駁を含んだ言説を取り上げたが、本稿は、その後の研究成果をふまえ、これをまとめたものである。「造形的な遊び」は、21世紀に生き残れるか?—美術教育実践における原理と教師の〈意識—規範・文化〉」第24

- 回美術科教育学会鳴門大会, 2002年3月26日, 鳴門大塚国際美術館B3古代系統展示ホール。
- 5) E. W. アイスナー (1933-) (仲瀬律久ほか訳)『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1987年, pp.13-22. (Eisner, Elliot W. (1972), *Educating Artistic Vision*, Macmillan Publishing Co., Inc. New York). 那賀貞彦 (1944-)「美術の「終わり」と美術教育—美術教育史学とは何か」『アートエデュケーション』No.26, 建帛社, 1996年, pp.3-4. なお, 那賀は, 1980年の大阪教育大学美術科のカリキュラム改革では, 現代における美術観の変貌に対応して, 絵画・彫塑・デザイン・工芸・美術理論・美術史という組み立てから, 平面・立体・美術理論(教育)の3本柱による構成へと変更させる改革を行った。現在, “流行中”の観のある美術教育教師教育改革の先駆者とも言える。那賀「美術教育の展望—美術科カリキュラム改革」大阪教育大学美術学科『美術科研究 エディトリアル No.5』1985年, pp.26-29 (初出は, 大阪教育大学・広報委員会『OKD ニュース No.138』1980年8月8日号)。
- 6) 那賀「創作—作家論から作品論の美術教育へ」山本正男監修, 川上実編集『美術教育学研究2 美術教育の方法』玉川大学出版, 1985年, p.147.
- 7) 青木正美, 板良敷敏 (1945-), 井上三知, 岩崎由起夫 (1949-), 辻田貞和, 長町充家 (1945-), 増田生紀男, 三澤正彦 (1946-), 花篤實 (1932-)「行為の美術教育—「もの」と「空間」の設定による実践報告」『教育美術』教育美術振興会 Vol.39, No.11, 1978年10月号, pp.13-43.
- 8) 那賀「幾つかの神話—戦後美術教育の問題—」那賀編『現代教科教育シリーズ6 美術科教育論』東信堂, 1988年, pp.11-13.
- 9) 那賀の60年代アートの把握については, 次の著作を参照。那賀「現代美術と美術教育」北澤憲昭ほか編『美術のゆくえ, 美術史の現在—日本・近代・美術』平凡社, 1999年, pp.67-83. 一般的な60年代アートの概略については, 中村英樹 (1940-)「抽象表現主義からミニマル・アートへ」, 嶋崎吉信 (1955-)「ポップアートの誕生」, 中村「視覚と認識の変革」, 近藤幸夫 (1951-)「20世紀後半の彫刻」末永照和 (1931-)監修『カラー版20世紀の美術』美術出版社, 2000年, pp.101-116, pp.133-180, p.216, pp.218-219などを参照。
- 10) このほか, 1960年代におけるポップ・アートにおける「オブジェ」(物体)と「イメージ」(映像)の問題は, まさに現代の問題意識からの「オブジェの教育」あるいはポップな「イメージの教育」を実際に生み出し, それらを巻き込む「環境教育」を可能性として見せてくれると指摘する。前掲註8)書, p.11, pp.63-69.
- 11) 前掲註3)宇田代表『科研費研究成果報告書』pp.123-124. 以後, 引用時には, 本文中に『2005年宇田科研書』と該当頁を記す。花篤は, 前掲註7)報告 pp.27-30に「解説にかえて」を書いたが, その副題に「金のないパトロン, 先輩, ファ
- ン, さらには熱烈なる応援団としての弁」とある。なお, この発言中の「東洋的なもの・禅的なもの」とは, 「Zooの会/Doの会」が発表の場をもった大阪児童美術研究会の方向性を示している。この研究団体は, 「一本線」に代表されるように, 第二次世界大戦後には珍しく非常に東洋的な表現意識を持った団体であったという。花篤「第1章第3節 美術教育の展開」河合忠勝 (1942-)「第5章第5節 「一本線」の指導」『第1章第3節 美術教育の展開』教育大学教科教育講座第9巻 図画工作・美術科教育の理論と展開 第一法規出版, 1980年, pp.33-34, pp.255-266.
- 12) 前掲註8) 那賀書, p.11. 李禹煥 (1936-)「出会いを求めて 新版 現代美術の始源」美術出版社, 2000年 (『出会いを求めて—新しい芸術のはじまりに』の書名で, 1971年に田畑書店より刊行). O. F. ボルノー (独, 1903-91) (峰島旭雄訳)『実存哲学と教育学』理想社, 1966年 (Bollnow, Otto Friedrich (1959), *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart).
- 13) 針生一郎 (1925-)『東書選書34 戦後美術盛衰史』東京書籍, 1979年, pp.189-193. 李禹煥「出会いの現象学序説」同上李禹煥2000年書, pp.225-226.
- 14) 前掲註8) 那賀書, pp.12-13. I. イリッチ (塊, 1926-2002) (東洋ほか訳)『脱学校の社会』東京創元社, 1977年 (Ivan D. Illich, *Deschooling Society*, Harper&Row, 1970), E. フィンク (独, 1905-75) (千田善光訳)『遊び—世界の象徴として』せりか書房, 1976年 (Fink, Eugen (1960), *Spiel als Weltsymbol*, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart).
- なお, 那賀は, その後, 1999年8月27日開催美術科教育学会主催「リサーチ・フォーラム'99」(課題 美術教育における“ディシプリン(規範性)”)での発表内容をまとめた論考で, 「“ポスト創造主義”の美術教育という意味においての, 70年代終わりからの新たな美術教育の実践は「造形遊び」をもたらし, まさに“ウルトラ創造主義”といった風をみせるのである。」という跡付けを行った。那賀「ディシプリン論の行方」花篤實監修『美術教育の課題と展望』建帛社, 2000年, p.3.
- 15) 美育文化協会『美育文化』誌上の金子論文より始まり, 主に柴田和豊との間で行われた意見交換がきっかけとなった。金子「教育改革と美術教育」『美育文化』第47巻第5号, 美育文化協会, 1997年, pp.20-25. 金子一夫 (1950-), 藤澤英昭 (1944-), 柴田和豊 (1948-)「戦後美術教育における“創造主義”の再検討」『美育文化』第47巻第10号, 1997年, pp.14-29などを参照。
- 16) 金子一夫「序」『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, 「新訂増補版の序にかえて—学校教育についての基本的認識」『同上書 新訂増補版』2003年.
- 17) 引用①は, 宇佐美寛 (1934-)「第13章 文章としての授業記録—大西忠治氏の「思い入れ読み」を排す」『授業にとって「理論」とは何か』明治図書, 1978年, p.160. 引用②は, 宇佐美「第7章 授業観・人間観(3)」『授業の理論をどうつくるか』明治図書, 1983年, p.117.

- 18) この金子構想の部分については、1998年の公刊時よりも2003年の新訂増補版で整理が進んでおり、新訂増補版からその内容をみる。金子「第2部美術科教育内容・方法論 第2章美術科教育の新たな内容構成」前掲註16) 1998年金子書, pp.50-60. 註16) 2003年金子書, pp.50-60.
- 19) 大勝恵一郎(1924-)、鈴木寛男(1921-)編『美術教育概論』黎明書房、1984年, pp.96-97. 遠藤友麗(1943-)『改訂中学校学習指導要領の展開 美術編』明治図書、1989年, pp.20-22.
- 20) 金子「第1部美術科教育の基礎論 第1章美術科教育の基礎論」「第3部美術科教育内容及び教材各論 第1章造形遊びーオブジェ・インスタレーション・野外アート」前掲註16) 1998年金子書, pp.12-14, pp.86-88. 金子「アジア的退行を超えて知的美術教育論へ」金子編『美術科教育学会第3回東地区研究大会・同美術教育史研究部会概要集 現代日本における美術教育理論の課題ーアジア的退行を超えて知的美術教育論へ』2002年, pp.1-6. 鈴木亨(1919-)『西田幾多郎の世界』勁草書房、1977年. 篠原助市(1876-1957)『理論的教育学』教師研究会、1929年, pp.234-249.
- 21) 前掲註16) 1998年金子書, pp.26-33. 前掲註12) ボルノー書, pp.20-32, pp.196-206. 金子「創造的出会いと美術教育」石川毅編『美術教育研究学3 美術教育の現象』玉川大学出版部、1985年, pp.209-234.
- 22) 前掲註20) 金子2002年書, p.6.
- 23) 「第4部美術科教育の歴史」前掲註16) 1998年金子書, p.227-228.
- 24) 武藤智子「造形遊びの発生過程」前掲註20) 2002年金子編著, pp.7-16. 武藤・金子「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1),(2)」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第53号, 2004年, pp.27-50, pp.51-68. 武藤・金子「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(3),(4)」同上紀要第54号, 2005年, pp.39-58, pp.59-77.
- 25) 那賀は、前掲註14)「リサーチ・フォーラム'99」の口頭発表の中で、「金子／柴田論争」とは、経済政策論における「大きな政府」と「小さな政府」の対立と同様に、学校教育の機能を「大きく」捉えるのか、「小さく」捉えるのかの対立という趣旨の指摘をした。
- 26) 前掲註16) 2003年金子書, pp.134-135, pp.227-246.
- 27) 中村雄二郎(1925-)「視覚の神話をこえて」『共通感覚論』岩波書店、1979年, pp.63-138. 大橋皓也(1928-)「いま美術教育に問われているもの」『感覚教育の流れと現代文明』大橋・宮脇理(1929-)編『美術教育論ノート』開隆堂、1982年, pp.8-13, pp.115-121.
- 28) 菅井勝雄(1942-)「コンピュータによる学習指導」大村彰道(1940-)編『教育心理学Iー発達と学習指導の心理学』東京大学出版会、1996年, pp.214-225. 佐藤学(1951-)「学習論の批判ー構成主義とその後」『学びの快楽』世織書房、1999年(初出1996年), pp.81-84. 久保田賢一(1949-)『構成主義のパラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版、2000年(初出1995年), pp.13-47.
- 29) ちなみに、中学校美術科では、3年間の総授業時数は、平成10年版では、昭和52年版の約65.7%になり、他教科を含めた総授業時数に占める割合も約5.6%から3.9%に減った。小学校図画工作科の方が減少率は少なく、「総合的な学習の時間」を合わせ実質週2時間を確保する教育課程を編成する小学校もある。学校教育法施行規則第24条の2、第54条、別表第1、別表第2、附則(昭和52年7月23日文部省令第30号)、附則(平成元年3月15日文部省令第1号)、附則(平成10年12月14日文部省令第44号)及び改正附則(平成11年6月3日文部省令第30号)を参照。
- 30) 東山明(1937-)「美術科教育学会第2回公開シンポ(出前シンポ)発言」1993年2月. 東山「美術教育の今日的課題ー美術教育の課題と提言」『神戸大学発達科学部研究紀要』第2巻第2号, 1995年.
- 31) 矢木は、「金子／柴田論争」を扱った「特集 続・戦後美術教育の位相」においても稿を寄せている。『美育文化』第49巻2月号, 1999年, pp.14-17.
- 32) 日本児童美術研究会『図画工作5・6上』日本文教出版、2002年, pp.24-25.
- 33) 佐藤学(1951-)「「表現」の教育から「表現者」の教育へ」『シリーズ 学びと文化5 表現者として育つ』東京大学出版、1995, pp.223-228.
- 34) 岡田博(1931-)「新美術教育序説ーなぜ美術教育を変えなければならないか2」『児童美術ー大阪児童美術研究会研究紀要』第72巻, 2005年, pp.39-40.
- 35) 自分又は自分の所属集団以外のことに対する無関心である自己中心主義のことを指すが、元々は1960年代のアメリカの社会活動世代に対し、1970年代の風潮を背景に生まれた考え方である。梅棹忠夫ほか監修『カラー版日本語大辞典』講談社、1989年. 新村出編『広辞苑第五版』岩波書店、1998年などを参照。
- 36) 西野範夫(1937-)、八田慶子『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』明治図書、1999年, pp.20-22, pp.41-42. 次の連載の第13回, p.56. 西野「連載子どもたちが作る学校と教育 第8-15回ー子どもの絵の意味の再構築, つくることの意味の再構築, 造形遊びの再定義」『美育文化』美育文化協会 vol.46/47, 1996/1997年.
- 37) 同上「美育文化連載8」pp.58-59. 丸山圭三郎(1933-1993)『ホモ・モルタリス』河出書房新社、1992年.
- 38) 西田藤次郎(1915-1998)編『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編』明治図書、1968年, pp.32-33.
- 39) 酒井臣吾(1934-)・野口芳宏(1936-)・庭野三省(1951-)『“活動主義の授業”はなぜダメかー呪縛から脱出するヒント』明治図書、2000年, pp.116-117.
- 40) 前掲註36) 西野1999年書, pp.32-34.
- 41) 前掲註36) 西野の二書を参照。
- 42) 文部省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』日本文教出版、1999年, pp.15-22.
- 43) 前掲註39) 書, pp.19-22.
- 44) ちなみに文部・文科省小学校学習指導要領音楽編の場合には、「内容A表現」に表現教材の項があり、共通教材

として、第1学年「うみ」文部省唱歌、第3学年「うさぎ」日本古謡、第6学年「われは海の子」文部省唱歌などといった曲が、計24曲掲載されている。また、「国歌「君が代」は、いずれの学年においても指導すること」となっている。文部省『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社、1999年、pp.94-100.

45) 前掲註39) 書, pp.118-119.

46) 前掲註30) 東山1995年書を参照。

47) 川人建司(鳴門教育大学附属養護学校)「障害のある子どもたちにとっての造形活動とは」『美術科教育学会第8回西地区会<映画鑑賞&シンポジウム in 徳島>概要集: テーマ いま、なぜ 造形教育なのか—「トントンギコギコ」の時間—から見えてくる子どもの造形的学び』2005年, pp.14-15.

48) 乾一雄(1920-1992)「遊びと労役と娯楽と」『大阪児童美術』30号, 31号, 1966年。「子どもの造形性を育てる「遊び」」『教育美術』, 1976年5月号。「表現の筋道をただす」『大阪児童美術研究発表会研究紀要』1992年。乾(私家版)『子どもの表現を生む美術教育』1993年, pp.43-47, pp.48-52, pp.18-27.

乾の「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程(遊びのサイクル)は、下の通りである。このうち、乾は、①, ③, ⑥の段階を大事なポイントとしている。①の「おもしろい」というのは、「おかしい」の意味ではなく、「やれば楽しそうだ」「やってみる値打ちがありそうだ」ということとした。また、造形表現を足踏みする子どもは、③, ⑥の段階が関門となっているとし、これをのり越えるためには、[身についた材料・技法等にある基本的事項]が必要であるという。⑥-⑩の段階は、「集中の過程」とし、[表現の発生→連鎖・継続→造形性の顕現]にまとめ

「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程(乾一雄)
 ①おもしろそう(動機の発生)→②やってみよう(表現への傾斜)→③やれそう(めどをたてる)→④やってみよう(自主性の発生)→⑤やりはじめる(行動化)→⑥やっぱりおもしろい→⑦もっとやろう→⑧だんだんたのしくなる→⑨つづけてやろう→⑩やりとげた(作品完成)→⑪よかった(喜び・自信)→⑫また、やりたい(期待)・・・→①へ

参考サイト

国立国会図書館検索ページ <http://opac.ndl.go.jp/index.html>

<付記>

本研究遂行にあたっては、平成18(2006)年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)(一般)課題番号18530705(代表者宇田秀士「〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開」の支援を受けた。