

「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—

The Transformation of the Contents of *Zokei-Asobi(Playful Art Study)* in the 6th (1989) and the 7th (1998) Elementary School National Course of Study According to the Change of Viewpoint of Scholastic Ability

宇田秀士

1. はじめに

本稿は、文部省・文部科学省 小学校学習指導要領図画工作編における「造形遊び」¹⁾に関して、本学会誌第25号に発表した内容の継続研究である。前稿では、昭和43年版指導要領と同52年版に関わり、次の事項を確認した²⁾。

(1)「造形遊び」の原形は、昭和43(1968)年版指導要領に見ることができ、昭和43年版から昭和52(1977)年版への連続性がある事 (2)昭和40年代初頭の造形教育センターの主張や運動は、昭和43年版指導要領に内在し、昭和52年版での「造形遊び」本格的導入の基になっていると考えられる事 (3)昭和52年版指導要領全体の改訂方針に、低学年における<幼小連続の視点>や<総合学習・合科学習重視の方向>が盛り込まれ、「造形遊び」は、これらに対応させる形での位置付けともいえる事 (4)先導的な教育実践を試みた教師群の一つである大阪府「Doの会」の活動は、指導要領における「造形遊び」導入の下地を形成した事 (5)「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、一つの教科のスケールを超える枠組みをもつものであった事

以上の成果をふまえながら、「新しい学力観」「生きる力」といったスローガンが前面に出た、平成元年版指導要領と同10年版に焦点をあて、「造形遊び」について歴史的な考察³⁾をすることが本稿の目的である。永守(1997, 2003)、武藤・金子(2004)の先行研究⁴⁾、学習指導要領とそれに伴う文部省・文部科学省著作、文部・文部科学省教科調査官や改訂関係者の個人著作などを基礎資料とし、現在の教育改革時代における「造形遊び」の内容とその変遷について整理の上、考察する⁵⁾。

2. 平成元年版学習指導要領における「新しい学力観」と「造形遊び」

(1) 平成元年版学習指導要領をめぐむる状況

昭和62(1987)年12月24日の教育課程審議会の答申⁶⁾をうけて、平成元(1989)年3月15日に小学校・中学校の学習指導要領が西岡武夫文部大臣のもとで改訂告示(文部省告示第24号、文部省告示第25号)され、小学校においては、平成4(1992)年4月1日から、中学校においては平成5(1993)年4月1日から施行した。新しい学力観といったスローガン、自己教育力といったキーワードなどの

もと、小学校低学年に生活科の登場があった。

とりわけ、新しい学力観というスローガンは、今日まで、教育改革の基調を形成した。これに関連しては、平成3(1991)年3月20日に指導要録改訂も行われ⁷⁾、評価の観点として、「関心・意欲・態度」、「思考力・判断」、「技能・表現(又は技能)」、「知識・理解」の四つが示された。さらに、この評価の観点については、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力などの能力の育成に重点をおくことが明確になるようにする」という記述が設けられ、「関心・意欲・態度」、「思考力・判断」への傾斜がかけられた⁸⁾。高岡浩二(文部省初等中等教育局(以下初中局と表記)小学校課教育課程企画官)は、子どもたちが生きる社会は激変が予想されるとともに、どのような方向に変化するか予想できないとし、今後の学校教育は、このような社会の変化に対応して生きていくことができる資質や能力の育成を重視するように基調の転換を図る必要があるとした。そして、この転換された基調が、<自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力の育成>を学力の基本とする新しい学力観であると説いた⁹⁾。この転換のもとで、図画工作の教科内容の改訂が行われた。

(2) 平成元年版小学校学習指導要領図画工作編

改訂年の平成元(1989)年6月には、西野範夫(文部省初中局小学校課教科調査官)、前調査官樋口敏生(横浜国立大教授)、次期調査官となる板良敷敏(大阪教育大附属平野小教諭)らによって、文部省著作『小学校指導書図画工作編』(以下『平成元年版指導書』と表記)が出版された。執筆者は、大学教員が樋口、橋本光明(信州大助教授)、藤澤英昭(千葉大助教授)、宮坂元裕(上越教育大教授)の4名、指導主事が清水満久(都立多摩教育研究所)1名、校長が島田稔(中野区立立野方小)1名、教諭が、板良敷の他、飯田靖夫(トキワ松学園小)、石川誠(東京学芸大附属大泉小)、石田壽男(武蔵村山市立第九小)、田中基美(世田谷区立弦巻小)、中沢信子(横浜市立東中田小)、八田慶子(品川区立第二延山小)の7名の陣容であった。また、平成元年7月には、西野による『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』(以下『平成元年版展開』と表記)が出版された¹⁰⁾。

文部省は、改訂の要点として、①工作的内容(低中学年「造形遊び」+「つくりたいもの」、高学年「立体に表す」+「つくりたいもの」)の指導充実のため、これに配当する授業時数が各学年の2分の1を下らないようにすることの明示、②デザイン能力に関することを中学年、高学年の目標と指導事項に提示、③鑑賞の適切な指導、特に高学年での表現活動から独立した鑑賞活動の導入、④「造形遊び」の中学年までの拡大とその視点の高学年での活用、⑤弾力的な指導の重視(一学年目標を2学年分まとめる、地域の身近かな材料を取り上げることなど)を上げた(『平成元年版指導書』1-3、121-122頁、『平成元年版展開』11-14頁)。これらに続き、文部省は、下の3つのハードカバー指導資料を出版し新しい学力観に立つ図画工作指導への理解を求めた¹¹⁾。

- ・『小学校図画工作指導資料 指導計画の作成と学習指導』平成3(1991)年4月
- ・『小学校図画工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』平成5(1993)年9月
- ・『小学校図画工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』平成7(1995)年9月

(3) 平成元年版小学校学習指導要領図画工作編にみられる「造形遊び」

『平成元年版指導書』によれば児童の造形的な創造活動と「A表現」領域の関連は、表1のようになる。児童の造形的な創造活動は多様であるが、初めに児童に表現のイメージや構想があるか否

「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

かでAの1, Aの2と二つに大別され, このうち, Aの2は, 遊びとしての性格(遊び性)の強い活動であることから, この内容を「材料をもとにした造形遊び」と示すことにしたという(『平成元年版指導書』10-11頁)。低学年に「造形遊び」が導入された昭和52年版指導要領関連著作である『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編(1977)』(以下『昭和52年版展開』と表記)及び『小学校指導書図画工作編(1978)』(以下『昭和52年版指導書』と表記)¹²⁾と比較すると, 「造形遊び」を表現領域全体の中での位置づけをはかる意図がみえる。

「A表現」領域の下位項目となる構成内容は, 互いに関連しあい, 明確に分けられるものではないというが, これを本稿において小領域とすると, 表2のように, 全学年ともに三つの小領域をもつことになる。高学年では, 低・中学年にある「造形遊び」はなく, 低・中学年の「A(2)絵や立体に表す」の内容が二つに別れての三小領域であるが, 「造形遊び」の視点を「高-A(2)立体に表す, 高-A(3)つくりたいものをつくる」の二つの小領域の中に示した(『平成元年版指導書』10-12頁)。

こうして, 「造形遊び」を図工科の中心に据えたが, その「内容の概略」では, 「ともすると生気を失いがちな児童の造形活動に, 本来の生き生きした姿を取り戻す」ために, 児童の遊びがもつ「本能にもとづいた状態」「外部からの統制を受けることのない自由さ」「いろいろなものに主体的に働きかけることを楽しみ, 様々な発見や体験をすること」などの特性を生かそうとしたとある(『平成元年版指導書』13頁)。執筆者の図工科教育に対する危機意識が伺われる部分でもある。

さらに, 「造形遊び」は, 「絵を描く, 用途のあるものを作る」といった目的があらかじめ決められているのではなく, 「児童が材料を見付け, テーマや活動を思い付いて進んで活動する」内容で

表1 児童の造形的な創造活動と「A表現」領域との関連

児童の造形的な創造活動／表現領域	活動の概要		特徴・具体的な活動	
	Aの1	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って, 材料や方法を選び, かいたりつくったりする。	<ul style="list-style-type: none"> おおよその目的, テーマがあり, 作品づくりを目指す。 ＜心情性の強い表現活動＞ ・感じたことや思ったこと等表したいことを絵等の平面に表す ・感じたことや思ったこと等表したいことを立体に表す ＜目的性や機能性をもったものをつくる活動＞ ・生活を楽しく豊かにするものをつくる 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵 ・立体 ・つくりたいもの
Aの2	身近な自然物や人工の材料等の形や色等の特徴から自由に形づくる造形的な活動を思い付いたり, つくりたいものを思い付いたりして, 思いのままにする。	<ul style="list-style-type: none"> 身近にある材料の形や色などの特徴から, 思い付いた活動そのものを楽しむことが中心となり, 結果的に作品になることもあるが, 具体的な作品を作ることを目的としない。 思い付くままに試みる自由さがあり, 遊びとしての性格(遊び性)の強いもの。 	<ul style="list-style-type: none"> ・材料をもとにした造形遊び 	

表2 「A表現」領域の学年ごとの小領域

	低学年(1, 2年)	中学年(3, 4年)	高学年(5, 6年)
小領域	低-A(1) 材料をもとにした造形遊び	中-A(1) 材料をもとにした造形遊び	高-A(1) 絵に表す 高-A(2) 立体に表す(「造形遊び」の視点) 高-A(3) つくりたいものをつくる(「造形遊び」の視点)
	低-A(2) 絵や立体に表す	中-A(2) 絵や立体に表す	
	低-A(3) つくりたいものをつくる	中-A(3) つくりたいものをつくる	

あるが、これは「単に遊ぶことが目的ではなく、材料体験を豊かにしたり、様々な形作る体験をしたりする」などのねらいがあるとす。教師は、児童が主体的に活動の目的やテーマを設定して進めていくようにするが、「材料体験や形づくる体験の拡大」といった教育目標は達成しなければならないという(『平成元年版指導書』14-15頁)。このような指導は、現実的には教師自身に高い力量が求められるといえ、教育現場における戸惑いの一つの要因であったと考えられる。これは、また、全教科を通じた新しい学力観に基づく指導・支援についても、言えることであった。

また、『昭和52年版展開』「造形遊び」にみられた①<全身的な造形活動>、②<材料からの発想や連想を豊かにする活動>、③<構成遊び的な活動>という三つの活動内容を本稿で<活動要素>とすると、基本的には昭和52年版と変わらない<活動要素>を平成元年版も持つ。ただし、これらは別々なものではなく相互に深く関わり合い、多様に発展するものとし、複合的となることを示した(『昭和52年版展開』59-65頁、『平成元年版指導書』13-15頁)。また、4年次では、「活動の場所の特徴」という文言が加わってくるので、②の<活動要素>は、<材料や場所からの発想や連想を豊かにする活動>と変わることになる。指導要領文言、上記の三つの<活動要素>、『平成元年版展開』『平成元年指導書』に例示された具体的な方法や材料を整理したのが表3¹³⁾である。

表3にあるように、「造形遊び」は、本質的に<材料や場所からの発想や連想を豊かにする活動>を軸にした統合的造形表現であり、三つの<活動要素>は、常に絡み合って存在するが、低学年における「場所を設定した活動、変身遊び、版遊び」などの<全身的な造形活動>から、中学年における「見立て遊び、材料の切断・結合による形づくり、場所を構成する活動」などの<構成遊び的な活動>に力点が移るような構想となっている。高学年では、5年小領域A(2)「立体」のうちの「イの事項」、A(3)「つくりたいもの」のうちの「ア、イの項」、6年A(2)「立体」のうちの「イの項」、6年A(3)「つくりたいもの」のうちの「イの項」の中で、「造形遊び」を生かす方向が明示された。

このほか、「造形遊び」の考え方は、高学年「絵に表す」でも生かされた。この小領域で示された「見たこと、感じたこと、想像したこと」とは表現したいことの意味であり、観察画、生活画、構想画という枠でとらえるべきでないという。そして、見たことを表現するにしても、その「美しさ、不思議さ、快さ」などを感じ取り、それを表そうと想像力を働かせながら表していくことになり、対象の再現を目指すものではないとした。したがって、この小領域では、単に上手に描かせたり、「材料や用具の使い方のみを初めに教え、それらを生かすように指導する」のではなく、児童が自分の思いを表しながら気付くようにする必要があるとした(以上『平成元年版指導書』88-89、91-92、104-105、108頁、『平成元年版展開』140-141、144-145、162-163、167頁)。既に、平成元年版改訂の段階で、「造形遊び」の考え方が浸透し、教科の基調を形成していたといえる。

指導上の留意点としては、1年では、材料準備が大きな課題として上がり、その多くは教師が、保護者の協力を得るなどして、準備する必要があるとした。また、低学年において、児童が主体的に造形活動を思い付かなかつたり、安易な活動に流れる場合には、「一緒に遊ぶなど意欲を喚起するような快い刺激を与える」「例示をする」「新しい試みをする視点に気付かせる」「一人ひとりに誘いかける」とあるが、指示的になったり、思い付く範囲を狭めない配慮を求めた。ここでは、特に、動物、鳥など具象的な作品をつくることを強制しないことを明記したが、こういった具象的

「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

表3 『平成元年版展開』『平成元年版指導書』にみられる「造形遊び」

		指導用要領文言・〈主な活動要素〉/例示された材料、場所、方法
低学年	1年A(1) 造形遊び	ア砂、土、粘土などの材料に親しみ、それらをもとに体全体を使う造形遊びをすること。〈全身的な造形活動〉 ・「砂、土、粘土、身近にある新聞紙、段ボール、大きな包装紙、紙袋、縄や紐」などを用い、手や体、感覚などをダイナミックに働かせて、その感触を味わいながら、「深く掘る、形を考えて掘る、高く盛り上げる、穴をあける、形を変える、壊す」など思いのままに形づくる。 ・いろいろな材料で、自分や友人の体などを造形的に変身させる。
		イ身近な自然物や人工の材料の形や色などに関心をもち、それらを並べる、積む、版にして写すなど思い付いた造形遊びをすること。〈材料からの発想や連想を豊かにする活動〉〈構成遊び的な活動〉 ・「造形材料として扱え工夫ができる身近な自然物、身近にある空き箱などの容器、段ボール、新聞紙」などを並べる、積むなどの思い付いた活動をする。 ・「木切れ、容器の蓋、手」などを版にして写す(水彩絵の具やインクを付けて写す。用紙を当てクレヨン・パスなどで擦り出す。並べて写す。写しながら何かの形を思い付き、クレヨン・パスなどで形をかき加え楽しい形にする。)
	2年A(1) 造形遊び	ア身近な自然物や人工の材料の形や色などから思い付いた体全体を使う造形遊びを工夫すること。〈材料からの発想や連想を豊かにする活動〉〈全身的な造形活動〉 ・「身近な樹木、大きな器物、校庭の大きな器具、木の枝、木の根っこ、海岸や野山にある大きな木の根っこ」などを「組む、繋ぐ、色々なものを付け加える」などして変身させる。 ・「段ボールや大きな包装紙」などを「折る、切る、穴をあける、つなぐ、広げる」などして積極的に変化させる。
		イ身近な自然物や人工の材料の形や色などの特徴に関心をもち、それらを並べる、積む、組むなどの思い付いた造形遊びを工夫すること。〈材料からの発想や連想を豊かにする活動〉〈構成遊び的な活動〉 ・材料の特徴-形の面白さ、何かに似ている、並べたら面白そう、高くしかも不思議な形に積みそう、組んだら格好いい、楽しい形になりそう、大きいものをつくりたい(など)に関心をもち活動を行う。 ・材料を体につける変身遊びを行う。
中学年	3年A(1) 造形遊び	ア身近な材料を形や色の面白さなどの特徴に関心をもち、その特徴の生かし方を試しながら思い付いた造形遊びをすること。〈材料からの発想や連想を豊かにする活動〉 ・「身近にある木の枝、木の根、石、空き缶、空き容器、器具の部品」などから、形や色などが「気に入る、見たことがない、面白い、不思議だ、何となく欲しい、何かに似ている、何かができそう」などという特徴に注目して集め、活動する。
		イ木切れなどの身近な材料の形や色などの特徴を考え、切ったり組み合わせたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想してつくるなどの造形遊びをすること。〈材料からの発想や連想を豊かにする活動〉〈構成遊び的な活動〉 ・「木切れ、厚紙、木箱、容器」などを、「手、使いやすいのこぎり、小刀」などで、「切る、分解する、広げる、組み合わせる、他の材料を加えて組み合わせる」などして、「新しい形」をつくる。さらに、それから発想して変化させる。 ・「新しい形」とは、発想や活動に広がりがあるように、見たことのある動物などにとらわれないようにするためにこう称した。結果的に何かになることもあるが、過程では自由に試みるように留意する。
4年A(1) 造形遊び	ア身近な材料の形や色、活動の場所の特徴などから思い付いたり、みんなで発想したりした造形遊びをすること。〈材料や場所からの発想や連想を豊かにする活動〉 ・室内及び屋外にある「器具、建造物、樹木」などのモノや「傾斜地、広々している、穴を掘れる、棒切れを打ち込むことができる」などの活動場所の形状や可能性をもとに「転がる材料を見付ける、斜面を利用して変化のある溝を工夫し、面白い転がりをする造形を楽しむ、樹木と樹木を縄などでつなぐ、樹木を材料で変身させる」などの活動をする。 ・一人ひとりの発想を出し合い、みんなで話し合い、刺激しあい、ふくらませ、まとめる。	
	イ木切れなどの身近な材料の形や色などの特徴を生かし、切ったり、組み合わせたり、結合させたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想して楽しい形をつくるなどの造形遊びをすること。〈材料や場所からの発想や連想を豊かにする活動〉〈構成遊び的な活動〉 ・木切れなどの材料の特徴を生かして、「切る、分解する、広げる」などして、その形を生かしながら、「組み合わせる、結合させまとめる、たたむ」などして試み、「新しい形」をつくる。また、この「新しい形」を「縄、紐、針金などで結わえる、釘などで止める」などして固定する。 ・さらに、この「新しい形」から、形や造形する(切る、加える、積む、続ける、つなげる)ことそのことを楽しみ、「楽しい形」(美しさ・楽しさ・面白さ・不思議さを感じさせるような形、快く感じる形)をつくる。「楽しい形」とは、動物や鳥などそれらしくつくりたいとする傾向があるが、発想の広がりが見られなくなることがあるので、こう称した。	
高学年	5年	A(2)「表したいことを立体に表す」 「イ材料の特徴から発想して立体に表す」 A(3)「つくりたいものをつくる」 「ア材料の感じなどに関心をもちつくる」「イ材料の特徴から発想してつくる」の中で、「造形遊び」の視点を生かす。
	6年	A(2)「表したいことを立体に表す」 「イ材料の特徴から発想して立体に表す」 A(3)「つくりたいものをつくる」 「イ材料の特徴から発想してつくる」の中で、「造形遊び」の視点を生かす。

な形にとらわれないという留意点は、中学年の「イの項」にある「新しい形，楽しい形」をつくる箇所にも見ることができ，強調された。従来の美術教育観の中心的事項であった再現的表現を強く否定する立場から書かれた指導要領の性格が顕著に現れたのが，これらの箇所であるといえる。

また，小グループでの活動については，2年では初歩的であるが可能，3年では創造活動がそこで十分に可能，4年では発想を出し合う造形活動が可能と，それぞれ記し，これを生かす指導を示した(『平成元年版指導書』37，68頁，『平成元年版展開』78，96，118頁)。さらに，児童への評価においては，1年から4年まで，積極性を促しますなど，共感的な評価を求めた(以上『平成元年版指導書』26，39，54，70頁，『平成元年版展開』63，80，97，120頁)。

3. 平成10年版学習指導要領における「生きる力」と「造形遊び」

(1) 平成10年版学習指導要領をめぐる状況

平成8(1996)年7月19日の中央教育審議会第一次答申は，学校教育の在り方として，「ゆとり」の中で，自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を基本とし，教育内容の厳選と基礎・基本の徹底，個性を生かす教育の推進，豊かな人間性とたくましい体を育むための教育改善，横断的・総合的な指導を推進するための「総合的な学習の時間」の設置，完全学校週5日制の導入，などを提言した。これを受けた教育課程審議会は，平成8年8月27日から約2年にわたり審議を行い，平成10年7月29日に答申した¹⁴⁾。

この教育課程審議会の答申を受けて，有馬朗人文部大臣のもとで，同年12月14日に小・中学校の学習指導要領が改訂告示(文部省告示第175号，文部省告示第176号)され，小学校，中学校ともに，平成14(2002)年4月1日から完全学校5日制にあわせて施行した。「生きる力」というスローガンを掲げ，それを培う時間としての「総合的な学習の時間」の登場は，教科学習存在の危機とその存在感を同時に実感させるものとなった。また，教科学習の時間の削減に関して，学力論争が起り，文部省もその対応をせざるを得ない状況ができあがった。なお，平成13(2001)年1月6日から，中央省庁等改革により文部省は，文部科学省(初代大臣は，町村信孝)となった。

この改訂は，平成元年版から始まる転換された基調(新しい学力観)の下で，行われたが，基盤となる学習理論の存在も一般的に顕在化した。特に，現教育改革の基礎理論とも言うべき学習者中心の学習理論の一つである「構成主義の学習理論」¹⁵⁾が注目される。「構成主義の学習理論」は，「現実や意味といった<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構成される」とする認識論を基盤としているため，単に方法論を取り換えればよいというものではなく，社会全体のパラダイムそのものの変換をとまなうものであり，容易ではない。保護者をはじめとする地域社会，受験制度も巻き込んで，変換するようなパラダイムチェンジをとまなう学習理論として見極める必要がある。後に平成10年改訂指導要領に対するアンチ・テーゼが提出され，学力論争を中心とした教育論争が起きているのも，このパラダイムチェンジに対する危惧が根底にあると考えられている¹⁶⁾。平成13(2001)年4月27日に指導要録改訂も行われ，評定欄の記入も観点別学習状況と同様に目標準拠型評価によって行うことになった¹⁷⁾。学習内容，育む力，評価規準の明確化とそれを基にした社会(保護者，地域)への説明責任が求められている。

(2) 平成10年版小学校学習指導要領図画工作編

改訂翌年平成11(1999)年5月には、文部省著作として、初中局小学校課教科調査官板良敷敏のもとで『小学校学習指導要領解説図画工作編』(以下『平成10年版解説』と表記)が出版された。また、同年12月には、指導要領作成協力者で前初中局視学官の西野範夫(上越教育大教授)、八田慶子(品川区立大原小教諭)による『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』(以下『平成10年版展開』と表記)が出版された¹⁸⁾。

『平成10年版解説』の執筆者は、大学教員が西野範夫、柴田和豊(東京学芸大教授)、藤澤英昭(千葉大教授)、水島直喜(聖心女子大助教授)、柏木博(武蔵野美大教授)の5名、指導主事が岡本昌巳(都教育委員会)、平成15(2003)年度より文科省教育課程課教科調査官(国立教育政策研究所教育課程センター研究開発部教育課程調査官との併任)となる村上尚徳(岡山県教育委員会)の2名、校長が三澤正彦(大阪市立味原小)1名、教諭が、飯沢公夫(八王子市立第五小)、蒔田良子(船橋市立市場小)、鈴木弘之(新宿区立四谷第四小)、大杉健(府中市立武蔵台小)、奥村高明(宮崎大附属小)、高橋孝子(中野区立東中野小)、仲村景子(福島県郡山市立柴宮小)の7名の陣容だった。昭和43年版から平成10年版までの『展開』『指導書又は解説』計8冊の執筆者所属先を見ると、関東圏以外では大学教員を除くと、昭和52年版、平成元年で各1人ずつのみであったが、『平成10年版解説』で一気に4人に増えた。これは、板良敷が大阪の教育現場出身であることも関係があるものと考えられる。教科調査官も含めた美術教育行政の変貌が感じられる部分である。

内容改善の要点としては、①弾力的な指導のための2学年まとめでの提示、②「造形遊び」の高学年への拡大、③「造形遊び」以外の活動の関連付けや一体化、④全学年での独立した指導、地域の美術館利用など鑑賞指導の充実、⑤創造的な技能を高めるために工作に充てる授業時間数の確保(一低中学年の「つくりたいもの」と「絵や立体」の授業時数、高学年「工作」と「絵や立体」の授業時数を、それぞれおおよそ等しく設定)が上がった(『平成10年版解説』4-5, 88-91頁、『平成10年版展開』28-29頁)。

「造形遊び」が本格導入された昭和52年版から平成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。とりわけ、授業時数については、昭和52年版では、全学年ともに1週間に2単位時間(45分×2)であったのが、平成10年版では、低学年で2単位時間(45分×2)、中学年で1.7単位時間(45分+約32分)程度、高学年で1.4単位時間(45分+約19分)程度になった。図画工作の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。これは、平成元年版では生活科、平成10年版では、週5日制や「総合的な学習の時間」などが導入されたからである¹⁹⁾。

(3) 平成10年版小学校学習指導要領図画工作編にみられる「造形遊び」

『平成10年版解説』によれば、『平成元年版指導書』と同様に児童の造形活動を、表4のように二つに大別し、「A表現」領域と関連づけ、さらに、これに、その構成内容である小領域のあり方もあわせた。すなわち、平成元年版では「A表現」領域は、各学年ともに、それぞれ三つの小領域だったが、平成10年版では、表5のように、各学年とも、「造形遊び」と「それ以外の活動—絵や立体、つくりたいもの又は工作」の二つの小領域となった。既に平成元年版で「造形遊び」を図画工

作科の基調に据えたが、一層その比重を高めたことになる。また、その「造形遊び」を設定する趣旨も「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」ということで、平成元年版と同じである(以上『平成10年版解説』15-19頁)。ここにおいて、「児童が、表現に向かうときの身体の状態や思考のあり方」を基調にし、「表現の形式や内容(小領域)」をそこに付随させる教科構造を提示したといえる。

また、その内容を整理した部分を過去2回の指導要領と比較すると、平成10年版では、統合化された文章表現に改められており、<活動要素>が明示的ではなく一概に比較しにくい。しかし、「造形遊び」の性格そのものは、上でみたように変わっていないので、前回二つの指導要領にある三つの<活動要素>を活かしてまとめると、以下のように読み取ることが可能である(『平成10年版解説』20頁)。これらの<活動要素>を成就するために、表し方を自分で発見する、友人との協同活動といった教育方法がとられることになる。

<材料や場所に関わる体験>を核としながら、①<全身的な造形活動>、②<材料や場所からの発想や連想を豊かにし、その過程の楽しさを味わう活動>、③<構成遊び的な活動>三つの<活動要素>をふまえて、遊び性を活かした造形活動を行う。

さらに、「内容構成の考え方」によれば、「A表現」には、先に見た二つの小領域があり、そこには、二つの事項を示した。一つは、「内容に関して育成する資質や能力」に関するアの項であり、もう一つは、「資質や能力を育成する材料や用具、表現方法等」に関するイの項であるという(『平成10年版解説』14, 15頁)。「生まれつきの性質や才能」や「もともと備わった土台としての力」²⁰⁾を引きだし、伸ばす意図が感じられる。ただし、西野は、『平成10年版展開』で、ア、イに対して、違った解説をつけた。アは、「造形遊び」の発想に関わる例示であり、イは、子どもが「材料あるい

表4 児童の造形活動と「A表現」領域の内容との関連

		活動の概要	特徴・具体的な活動
児童の造形活動／表現領域	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)や雰囲気が見られる思い付くままに試みる自由さがある。
	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

表5 「A表現」領域の学年ごとの小領域

	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

「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

表6 『平成10年版展開』『平成10年版指導書』にみられる「造形遊び」

		指導用要領文言	
		ア. 例示された〈資質、能力〉又は〈発想にかかる例示〉／イ. 〈材料、場所、表現方法等〉又は〈造形活動の在り様〉	
低学年(1・2年)	A(1)造形遊び	<p>ア身近な自然物や人工の材料の形や色などに関心をもち、体全体の感覚を働かせて、思い付いたことを楽しく表すこと。</p> <p>〈指導者が育成する資質や能力〉又は〈発想にかかる例示〉</p> <p>〈造形活動の特徴〉児童は、幼い頃から、材料を手を持って動かす、積む、自分なりに意味付けするなどしながら、ものとの関わりを楽しむ。この時期も、これらの材料に働きかけ、関わることで自らを楽しむ傾向がある。思い付いたことをもとに活動し、新たな考えを思い付き、初めの形を変える、別の材料を付け加えるなどして、さらに、新たな形をつくる姿がある。</p> <p>ここでは、児童は、出来栄にそれほど拘らずに、「自分が見付けた」「思い通りできた」「こんな風にしてもできる」といったことに喜びを感じている様子が見られる。そのために、活動は、一つのことで、終わらずに、興味や関心を満足させながら、次の活動に移ることが少なくない。この状態は、思いと活動が深くつながっている。</p> <p>材料の形や色などの美しさや面白さ、不思議さなどの特徴を感じ取り、それらに関心をもたせる。関心をもたせることで、「きれいな色」「不思議な色」「使ってみよう」「たくさん集めてみたい」など思いがふくらみ、楽しい造形活動が期待できる。</p> <p>「体全体の感覚」とは、「大きい感じ、楽しい感じなど材料や活動などから感じる感覚」「感情を初め、ものを扱う際に働く諸感覚やよさや美しさなどの美的な感性」「ものの存在感」などである。「思い付いたことを楽しく表す」とは、「〇〇に使う」「この所にも、かいてみたい」「もっと、長くつないでみよう」など思い付くことを意のままに表すことを示す。</p>	<p>〈主な活動要素〉</p> <p>〈全身的な造形活動／材料からの発想や連想を豊かにし、その過程の楽しさを味わう活動〉</p>
		<p>イ土、木、紙など扱いやすい材料を使い、それらを並べる、つなぐ、積むなど体全体を働かせて造形遊びをすること。</p> <p>〈材料・用具・表現方法等〉又は〈造形活動の在り様〉</p> <p>上記の材料は、児童が興味・関心をもち、楽しい造形活動を思い付き、体全体で関わることができ、また、数や量を集める場合にも入手しやすい材料である。学校や地域の実態によって、色々な材料が考えられ、土では「粘土成分の多い山土きめの細かい砂」、木では「木の枝、根っこ、木片、おがくず」、紙では「新聞紙、段ボール、大きな包装紙」などがある。</p> <p>「並べる、つなぐ、積む」とは、この時期の表現の特徴である。「体全体を働かせて」とは、「材料を身長より高く積む、床に広げて材料を長く繋ぐ、小さな材料をいくつも並べる、両手で抱える大きな形にする」といった活動である。一人の活動のほか、途中から、友人と共に活動することも想定する。</p>	
中学年(3・4年)	A(1)造形遊び	<p>ア材料や場所、ものをつくった経験から発想したり、みんなで話し合っ考えてりして楽しく表すこと。</p> <p>〈指導者が育成する資質や能力〉又は〈発想にかかる例示〉</p> <p>〈造形活動の特徴〉楽しいことを想像したり、面白い工夫を出し合うことに関心をもつ。また、手の巧緻性が増し、活動にも力強さが見られる。能動的で、大きな形や広い場所にも進んで働きかけたり、狭い場所に小さなものを形作ったりする。そして、友人と遊ぶことを楽しみ、ここでは、自分たちの身体より大きなものや広い場所を使って遊ぶ姿や小さなスペースを使って、楽しいゲームを考えて遊ぶ姿も見られる。</p> <p>さらに、友人の発想や表し方に刺激され、自分の発想を深める姿も見られる。友人と目的や楽しさを共有できるようにになるといえる。扱う材料については、色々な形や色などに関心を持ち、初めて試みる表し方に挑んだり、偶然に見付けた美しさや面白さを楽しむようになる。</p> <p>この活動を通して、中学年目標(2)にある「つくりだす能力、デザインの能力、創造的な工作の能力」を高めさせる。「つくりだす能力」とは、児童が自分のよさを生かし、想像力や造形感覚を十分に働かせ、新しい試みをし工夫することである。「デザインの能力」とは、表したいものを自分で見付け、美や用途などを考え、表現方法を構想し、材料や用具を探す、創造的につくりだすといった、活動を進める全過程に働く能力のことである。また、このときに働く造形感覚や創造的な技能なども含む。「創造的な工作の能力」とは、デザインの能力とともに働き、一人ひとりの造形感覚や技能を生かしながら、工作するとき働く力のことである。</p>	<p>〈主な活動要素〉</p> <p>低学年一つの要素(全身的)／材料からの発想や連想に構成遊び的な活動が加わる</p>
		<p>イ木切れなどの材料や場所の特徴をもとに、組み合わせる、切っつなぐ、形を変えてつくるなど工夫し、新しい形をつくるとともに、その形から発想してつくりだす造形遊びをすること。</p> <p>〈材料・用具・表現方法等〉又は〈造形活動の在り様〉</p> <p>「木切れ」は、切っつなぐ、組み合わせるのに適切な材料である。この他にも、分解する、組み合わせることが可能な材料として、「厚紙や箱、空き容器」がある。また、手や体全体を働かせ、自分らしい表し方を広げられる材料として、「布、紙、紐」がある。「児童が遊びに用い、造形活動を発想する特徴ある場所」とは、「机の下の隙間、広い床、校庭の植え込みの陰、校庭の端の大きな木の下、大きな石がある場所、草がよく繁った場所、築山の周囲、遊具のある場所、雨水の溜まる所や流れる所、傾斜地、自然物や人工の材料がある場所、樹木や壁に囲まれた場所、棒切れを立てられる柔らかい地面」などである。「組み合わせる、切っつなぐ」とは、具体的な活動とともに、経験して得た知識や関心のある事柄などを自分なりの想像の仕方と組み合わせ、他の事柄とつないで、合成し、新たなイメージをつくることも示す。</p>	

高学年(5・6年)	A(1)造形遊び	<p>ア材料や場所などの特徴をもとに発想し、よさや美しさなどを考え、想像力や創造的な技能などを総合的に働かせて楽しく表現すること。 <指導者が育成する資質や能力>又は<発想にかかる例示> <造形活動の特徴>抽象的な思考ができるようになり、友人の立場から見る事が可能になるなど客観的に物事を見ることが出来る。また、個性的な面がみられるとともに、社会的な事柄にも関心の対象が広がり、この対象を、憧れをもってみたり、批判的に見たりする。遊びでは、広い場所を使うことやユーモアのある会話や意外な発想を楽しみ、造形活動では、造形体験も増え、手などの働きに一層力強さや巧緻性が増す。材料、用具、表現方法については、自分で材料を探して集めること、よさや美しさなどを表すことに思いを巡らせること、人に伝えるものをつくることに興味を持つなどの様子が見られる。このように、自己を中心とした表現から、ものや人との関わりによる表現へ、また場所に関わる表現から環境に関わる表現へと広がる様子が見られる。</p> <p>この活動を通して、高学年の目標(2)にある「創造表現の能力、デザインの能力、創造的な工作の能力」を高めさせる。「創造表現の能力」とは、自分の発想や感じ方を生かし、表したいことと、材料や場所などの特徴を考え合わせ、造形的な構成や視覚的な効果などを考え、工夫して表すことである。「楽しく表す」とは、児童が持てる力を十分に働かせ、材料や場所に体全体の感覚を働かせて、直接働きかけることで得られる実感や作り出す喜びを味わうことである。</p>	<主な活動要素> 中学年と同じ二つの要素へ全身的な発想や連想を構成遊びが材料か
		<p>イ材料や場所などに進んでかかわり合い、それらをもとに構成したり、つくるものと周囲の様子を考え合わせて表したりしながら造形遊びをすること。 <材料・用具・表現方法等>又は<造形活動の在り様> 「場所など」とは、場所に、生活の場や天候などの自然や社会を加えた「環境(-光や風、建物や広場、人の出入り、四季折々の特徴)」を加えたものである。具体的には、風通しのよい所、小さな丘、棒が立てられる柔らかい地面の場所、様々な色の落葉や落葉した木が立つ所などである。「周囲の様子を考え合わせて表現する」とは、この時期の児童が、客観的に物事を捉え、新しいゲームをつくるなどの遊びを発想し、環境を構成し形作ることがあることを示す。このような発想に基づいた活動は、広い意味での作品と言える。</p>	

は場所」に出会ったときにごく自然にみられる「造形遊び」の在りようの例であるという(『平成10年版展開』108, 109, 141, 142, 173-175頁)。したがって、両者を併記する形で、『平成10年版解説』『平成10年版展開』に見られる例示された方法、材料等を整理して表6²³⁾に示した。

表6にあるように、<活動要素>については、複合的に絡み合っ出て出現するとはいえ、全学年ともに、平成元年版と同様に、<材料や場所からの発想や連想を豊かにし、その過程の楽しさを味わう活動>を中心にして、低学年では<全身的な造形活動>に、高学年では<構成遊び的な活動>に、それぞれ力点がある。ただし、高学年では、この時期の子どもが持つ社会性や環境に関する意識を活かし、光、風、人の出入りなどの環境構成を例示した(『平成10年版解説』70-75頁)。また、中高学年には、「造形遊び」によって、高める能力として、「つくりだす能力」「創造表現の能力」「デザインの能力」「創造的な工作の能力」が明記された。これは、平成元年版では、中高学年の目標に「デザインの能力」と「創造的な工作の能力」が、明記され、「つくりたいものをつくる」小領域に対応していたが、平成10年版では、目標項目が統合されたのに伴い、これらの能力が、中高学年の「造形遊び」「絵や立体」「工作」「つくりたいもの」全てで育むことになったからである。とりわけ、高学年では、「造形遊び」の活動を通して、「創造表現の能力」「デザインの能力」などを高めるとあり、高学年までの拡大の根拠づけとも考えられる(『平成10年版解説』45, 47, 68, 72-74頁)。このほか、中学年のイの項にある「組み合わせる、切って繋ぐとは、合成し、新たなイメージをつくることも示す」というように、多義的な意味を包含した文章もある。一般的に、領域や内容が統合されると、こういった文章表現が増えるが、教育経験が豊富でないと、読み取りにくい場合もあり、混乱も生じやすいと考えられる。

教師の留意点としては、低学年では、児童が「思いと活動が深くつながる」状態を作り出す題材設定が求められ、1年の最初は、つくりだす喜びを味わえるように計画し、しだいに、友人との

関わりが広がり活動的になってきたら、体全体を働かせて取り組む題材を設定することを例示した。前回同様に、遊び性を取り入れるとはいえ、ただ、勝手気ままな行動を意味するものではないと釘をさしてもいる。また、友人と共に活動する場では、お互いに力やよさが引きだされるように、児童同士の関係に配慮する必要があるとしている。中学年では、それまでの体験を生かし、深めることに関心を持たせることが大切であるとする。また、低学年には明示されていなかった「場所、みんな(友人)、新しい形」を意識したダイナミックな活動を設定することも必要になってくるとした。高学年では、それまでの造形体験を生かし、それらを総合的に働かせるために、この時期の特徴である社会性や友人との話し合いを活かし、材料との関わりを一層深めるようにさせるとした(『平成10年版解説』31, 35, 50, 54, 71-72, 75頁)。

4. 西野範夫の言説

(1) 西野範夫の軌跡

西野範夫(1937-)は、多摩美術大学卒業後、小学校、皇学館大、金沢大での教員生活を経た後に、文部省初中局小学校課教科調査官、同視学官、上越教育大教授を務め、図工・美術教育に携わった。また、民間教育団体である造形教育センター会員でもあり、同センター事務局長も務めている。武藤・金子(2004)が指摘したように、造形教育センター発起人の一人であった勝見勝(1909-1983)のデザイン教育観には、「造形遊び」と通じる部分があり、さらに、同センター有力会員は、美術教育行政に携わる度合いが高かった²²⁾。このような環境・地盤の中で実践・研究を行った西野は、指導要領における「造形遊び」導入・確立と図画工作科の基調転換をはかった中心人物と言える。昭和52年版、平成元年版、平成10年版の3回の指導要領改訂に関わり、その間に出版された『昭和52年版展開』『昭和52年版指導書』『平成元年版展開』『平成元年版指導書』『平成10年版解説』『平成10年版展開』全ての執筆に関わった。このほか、先述の平成3(1991)年以降の指導資料3冊など指導要領関連の著作が多数²³⁾ある。

『平成10年版展開』では、「造形遊び」を基調とした指導要領図画工作編の理念と実践を述べた。この書にある西野の言説をみるが、西野が雑誌『美育文化』に連載した「子どもたちがつくる学校と教育」(以下『美育文化連載』と表記)のうち、「第8-9(1996)、第10-15回(1997)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」²⁴⁾を補足して、これを捉えることにする。それは、この『美育文化連載』が、時期的に、教育課程審議会の審議をふまえた平成10年版指導要領改訂作業、同指導要領関連著作執筆の中で発表されたものであり、『平成10年版展開』と重なる部分が多いと考えられるからである。

(2) 西野範夫の想いーパラダイムチェンジの源としての「造形遊び」

①パラダイムチェンジを実現させるための<大人・教師>の意識改革 西野は、平成10年版指導要領の理念をふまえながら、可能な限り子どもの論理まで立ち返り、学習者中心の授業を構築するために、<大人・教師>の自己改革を強調した。そして、「造形遊び」の理念を理解する<大人・教師>やそこで育った子どもたちによって、パラダイムチェンジをはかろうと主張する(『平成10年版展開』1-3, 10-18, 83-86頁)。

しかし、現実的には、西野自身も語るように、社会のパラダイム(理論的枠組や体系)を変えるということは、決して容易いことではない。美術教育のパラダイムを根源的に問うた「造形遊び」は、昭和52(1977)年版指導要領に登場して以来の歴史があるが、正当に理解され評価されたとは言いがたいのである(『美育文化連載11』53頁)。この状況下では、そのパラダイムチェンジを支える<大人・教師>の意識改革が是非とも必要ということになる。西野は、今次教育改革における「新しい学力観」や「生きる力」が置かれている状況に重ねて、この意識改革を求めた(『平成10年版展開』83-86頁、『美育文化連載15』54-55頁)。

西野の壮大な構想は、前稿で整理した板良敷らDoの会の意識にも通じる、教科の枠を超えた初等教育のコア又は土台(基礎領域)としての図工科の位置づけを感じる部分であり、その意味で、昭和52年版では、存在していなかった生活科、総合的な学習の時間との異同が課題となる。

②**制度化された大人の美術批判とパラダイムチェンジの源としての「造形遊び」**そして、批判の矛先は、「制度化された大人の美術の枠組み」に向かう(『平成10年版展開』20-23, 26, 43, 59, 86-94, 110, 143-144, 177, 210頁)。とりわけ、一般的に子どもが成長とともに意識する再現的描写については、厳しい批判をくわえた。西野によれば、幼児は、もともと無意識に描くことによって、表現を楽しんでいたが、周囲の対象物の形と結びつけようとする大人の誘導によって、描くこととは、知ったことを印づけるものとして意識させられ、しだいに表現の自由さを失っていくという。そして、遂には、子どもは、絵とは対象を再現的、説明的に描写することだという枠に閉じ込められ、やがて、対象を「本物のように描きたい」という子どもになってしまうとする。子どもが、再現的描写に向かう過程は、<大人・教師>がルールを敷いたのにもかかわらず、子どもが自然にそこに向かうかのように根拠づけ、技術指導の重要性を上げ、これを基礎・基本とする誤った考え方が成立したというのである。そして、これを、絵に表す活動の中心に置くのではなく、派生的な位置に置くことを提案した。また、「物語の絵」についても、結局は再現的描写の呪縛に陥るという意味で、批判をくわえた(『美育文化連載8』55-58頁、『同連載9』50-51頁)。

この再現的描写に関連しては、その呪縛が、中高学年において、より一層、子どもに悪影響を与えているという認識から、この状況を変えるためには、小学校の全学年で「造形遊び」を位置づける必要があるとし、平成10年版指導要領において、これを実現した。もともと、西野は、昭和52年版の段階から、小学校全学年への位置づけを提案していたというから、20年越しの理想の実現であった(『平成10年版展開』61頁、『美育文化連載11』57頁)。

そして、「近代性の構造の快さに甘んじたり、旧来の再現=表象の美術の枠の中で自らの優位さを感じる」<大人・教師>が支えるパラダイムを壊し、「現代美術本来の多義的な意味生成の只中にいる」<大人・教師>や「造形遊び」によって育った子どもたちによって、<大人・教師>社会のパラダイムチェンジをはかろうとする(『美育文化連載15』54-55頁)。

③**造形による意味生成を目指す「造形遊び」**西野は、教育課程審議会答申各教科別の改善事項「ア」の項で記された「表現及び鑑賞に関わる幅広い活動」にふれ、「幅広い活動」を重視するということは、必ずしも、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

「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

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と捉えたいという。また、改善事項「イ」の項で示された「表現や鑑賞の喜び」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という。さらに、同じく「イ」の項で示された「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とする。ここでいう「新しい」とは、既成の意味やかたちではなく、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と補足する(『平成10年版展開』20-22頁)。

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(以上『平成10年版展開』41-42頁、『美育文化連載13』56頁)。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(1933-1993)の言説などを援用して訴えた(『美育文化連載8』58-59頁)。この辺りが、西野独特の言説であり、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。

④教師の身体によって感じることで吟味する「造形遊び」の内容 『平成10年版展開』では、このように、<大人・教師>の世界をパラダイムチェンジしてくための子どもの論理と新しい意味生成をめざす「造形遊び」が語られる。無難な言葉が並ぶ指導要領関連著作が多い中で、西野の持論が展開され、一定の思想が見えるものになっていると言える。ただ、実際に指導にあたる教師の意識に響く言葉となっているのだろうか、という疑問も残る。特に、造形表現についての経験と学びが必ずしも豊富とはいえない全教科を受けもつ担任教師、子ども像を構想しにくい初任者や学生などには、届きにくい部分が多いのではないかと考えられるのである。

このほか、脱構築的な子どもの論理に依拠し、新しい意味生成という特徴を強調するあまり、指導要領が本来持つべき言葉による説明責任が十分に果たされていないと考えられる箇所も見受けられる。例えば、指導要領の読み取り方についてふれた箇所で、その「意味を厳密に詮索して規定し、それに当てはめること」によってではなく、「子どもとともに行為しながら、教師自身の身体を通して感じ取る必要がある」という部分(『平成10年版展開』55-56頁)である。これに関連しては、再現的描写を前提にした従来の美術教育観にとどまる<大人・教師>に向けて、「自らなにも試みることをせずに、ただ単に形としてわかろうとすることでは、造形遊びを理解することはできないであろう。なぜならば、造形遊びは、わかってするものではないからだ。」ともいう(『美育文化連載13』58頁)。複雑な思考や行為が絡み合う造形活動は、言葉によって完全に語り尽くすことはできないにしても、一つの新しい教育活動の概念を広く普及させていくためには、可能な限り説明しようとする努力は不可欠ではないだろうか。

また、西野は、「造形遊び」の内容規定自体を、近代的な発想と捉え、ネオダダやもの派など1960年代アートとの関連を考察する永守(1997)の言説²⁵⁾を批判する。当事者である西野の回想を基に

するならば、昭和52年版に「造形遊び」を登場させた段階では、武藤・金子(2004)が指摘した造形教育センターの影響が考えられる²⁶⁾とはいえ、確かに、子どもの論理からの提起であったのである(『美育文化連載15』54-58頁)。しかし、25年以上の歴史を刻んだ現在の「造形遊び」には、西野の提起した問題意識とともに、昭和45(1970)年前後の時代状況とそこで展開された美術に影響を受けた板良敷の軌跡²⁷⁾とその教育実践のイメージとが、混在し、分ち難くなっている。子どもの論理と子どもが生きる同時代美術・表現の問題意識が、どんな形で結びつき、理念と内容を形成したのか、当事者の発言の整理とともに、メタ次元での考察が必要となるといえる。

4. まとめ

これまでの整理から、以下の事項を確認した。

(1) 平成10年版における「造形遊び」を基調にした枠組みの確立

「造形遊び」は、昭和43年版に原形があったとはいえ、制度的には、西野範夫関わった昭和52年版以降3回の改訂において、「造形遊び」を基調にした枠組みの確立がはかられ、平成10年版では、小学校の全学年に位置づけられた。昭和52年版では、低学年における「A表現」領域のうちの一つの小領域であるとともに、中高学年の表現領域全体の土台(基礎)としての意味を併せ持っていた(『昭和52年版指導書』20-22頁)。これに対して、平成10年版では、教育改革全体の理念(―「新しい学力観」「生きる力」)や学習理論(―構成主義など)にも支えられ、全学年における「A表現」領域のうちの一つの小領域であるとともに、教科全体の基調(理念・方法)となった。

(2) 昭和52年版から一貫する「造形遊び」の趣旨と具体的な内容の拡大

昭和52年版以降、「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①<全身的な造形活動>、②<発想や連想を豊かにし、その過程の楽しさを味わう活動>、③<構成遊び的な活動>」という三つの<活動要素>は、基本的に一貫していると考えられる。しかし、平成10年版で、最終的に、高学年まで拡大したことにより、子どもの社会性や環境を視野に入れた活動が例示され、広がりを見せたといえる。

(3) 現在の教育改革の中での周囲の状況の変化

図画工作科を取り巻く状況は、導入された昭和52年版当時と比べ、大きな変化がある。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、評価規準・基準の明確化といった課題、学校5日制の導入、授業時数の減少などにより、教師に時間的・精神的な余裕がなくなりつつある。こうした状況の中で、「造形遊び」を基調にした図画工作科教育は、どんな位置づけを担うのか、慎重な論議が求められていると言える。

(4) 指導要領上における「造形遊び」の二つの源とその共通意識

教科調査官や指導要領関連著作の執筆者をみると、指導要領上の「造形遊び」には、<西野範夫が問題提起した子どもの論理から導き出された理念>と<板良敷敏の昭和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>という二つの源があると考えられる。そして、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>と大阪府「Doの会」の<アンチテーゼ意識>が、その基盤としてあった。この二つの源が、共通意識として持っていたのは、<昭和52年版当時の

「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

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における作品主義への反発であったといえる。このことが、指導要領上で、絵の活動を減らし、デザインの能力や創造的な技能を育む工作重視の方向、身体や環境を含んだ活動の拡大につながったものと考えられる。

(5) パラダイムチェンジを企てた西野範夫の言説

3回の指導要領改訂に携わった西野は、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。したがって、西野の図画工作教育観は、板良敷と同様に、自ずと一つの教科のスケールを超える壮大な理想と枠組みをもつ構想となっている。しかし、理想を語るあまり、指導要領関連著作としての適切な文章表現にかけ、上記の(3)の状況の中で、説明責任を果たしていない部分もある。当事者の発言のみならず、メタ次元での考察をあわせ、再構築する必要が生じているといえる。

註

- 1) 昭和52年版指導要領で「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」、「材料などをもとにした楽しい造形活動」と名称が変化したが、これらを総じて、「造形遊び」とした。
- 2) 宇田秀士「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』第25号，平成16年3月，pp.95-112.
- 3) 本稿で対象とする期間の一般的な歴史的事項については、次の二書を参考にした。神田文人編『昭和・平成現代年表大正12年9月1日～平成8年12月31日』小学館，平成9年6月。下川耿史編『近代子ども史年表 1926-2000昭和・平成編』河出書房新書，平成14年4月。
- 4) 永守基樹「造形遊び－美術と教育の出会いの孕むもの」『美育文化』美育文化協会vol.47 no.7，平成9年，pp.20-25。永守「21世紀における「造形遊び」の可能性」『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>』平成15年12月，pp.69-78。武藤智子・金子一夫「「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，平成16年，pp.27-50，pp.51-68。
- 5) 本稿は，平成15年12月20日に開催した美術科教育学会第5回西地区会の概要集掲載稿「「造形遊び」の変遷」後半部分を加筆・修正したものである。註4)概要集pp.21-50を参照。なお，第5回西地区会は，スタッフを含め約100名の参加者があり，5時間余にわたり，発表と討議が行われた。
- 6) 教育課程審議会答申「幼稚園，小学校，中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」。
- 7) 文初小第124号「小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録並びに盲学校，聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」の通知。なおこの通知は平成14年3月31日をもって廃止された。
- 8) 文部省『小学校図画工作指導資料指導計画の作成と学習指導』日本文教出版，平成3年4月，pp.237-238。
- 9) 高岡浩二「生きる力としての学力とは」『新しい学力観読本』教育開発研究所，平成5年5月。高岡は，従来の教育においても，自ら学ぶ意欲や思考力，判断力，表現力などの能力は，重要と考えられてき

たとはいえ、知識や技能を獲得する手段的なものと捉える傾向があったとする。そして、新しい学力観に立つ教育は、これまでと質的に異なるものとして捉えることが必要であると説く。

これに関連しては、梶田叡一の学力全体を氷山に見立てた解釈がある。水面下の「見えない」部分(「関心、意欲、思考力」など)と水面上の「見える」部分(「知識、技能」など)とに区別し、その両者を関連づけ、「見える」部分だけを重視するのではなく、「見えない」部分にも光をあて、これをも育てようとするのが、新しい学力観であるという。そして、このことは、内容的には、従来から「生きて働く学力」ということで、言われ続けてきたものとし、新しい学力観とは、「新たに、この時点でお互いに再確認し合うべく学力観」と言うほうがよいのかもしれないとした。梶田叡一『「新しい学力観」を考える』人間教育研究協議会編『教育フォーラム12・学力観の転換』平成5年5月。

10) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂、平成元年6月。西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』平成元年7月。

11) 前掲註8)書。執筆者は西野のほか、大学教員が藤澤、花篤實(大教大教授)、星邦男(弘前大助教授)、増田金吾(東学大助教授)、水島直喜(山形大講師)の5名、指導主事が片岡眞幸(都教育庁指導部)、佐々木孝(横浜市教育委員会指導課)の2名、校長が吉田了(新宿区立東戸山小)の1名、小学校教諭は、石川誠、八田慶子、佐々木達行(筑波大附属小)、蒔田良子(船橋市立三山東小)、森内富久志(北区立神谷第二小)の5名。

文部省『小学校図画工作指導資料新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』日本文教出版、平成5年9月。執筆者は、文部省初中局視学官となった西野のほか、大学教員が花篤、千葉大教授となった藤澤、新井哲夫(群馬大助教授)の3名、指導主事が都立教育研究所所属となった片岡眞幸の1名、校長は石川秀也(足立区立本木東小)1名、小学校教諭が八田慶子、蒔田良子、飯沢公夫(中野区立桃園第三小)、和泉清勝(神奈川県藤沢市立高砂小)、小池和子(埼玉県朝霞市立第八小)、盛山澄夫(前鳥取県米子市立加茂小)、二瓶真理子(北区立王子第五小)、松宮佳代子(杉並区立杏小)の8名。

文部省『小学校図画工作指導資料新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』日本文教出版、平成7年9月。執筆者は、新しく教科調査官となった板良敷のほか、大学教員は、上越教育大教授となった西野、山形大助教授となった水島、栗田真司(山梨大助教授)、柴田和豊(東学大助教授)、辻田嘉邦(兵教大教授)の5名。校長が山屋敬典(埼玉県戸田市立戸田第一小)1名、教頭が渡辺千恵子(神奈川県横浜市立山下小)1名。小学校教諭は、八王子市立第五小所属となった飯沢公夫、二瓶真理子、梅里辰生(東京都町田市立緑ヶ丘小)、鈴木弘之(新宿区立天神小)、三浦百合子(葛飾区立葛飾小)、矢田部泰子(静岡県賀茂郡東伊豆町立稲取小)、山口喜雄(筑波大附属小)の7名。

12) 高山正喜久、樋口敏生編『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書、昭和52年8月。文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版、昭和53年5月。

13) 前掲註10)『平成元年版展開』pp.60-63, 78-80, 95-98, 117-120, 149, 155-156, 172, 176-177.『平成元年版指導書』pp.21-23, 24-26, 37-39, 49-51, 52-54, 68-70, 93, 94-95, 98, 99, 111-112, 115-116.

14) 教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」。

15) この立場はI.カントを起源とするが、J.デューイ、J.ピアジェやL.S.ヴィゴツキーなど、学習を意味と

「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

- 関係の構成と捉える理論はすべて、構成主義の立場に立っている。これらの理論が、半世紀以上の時を越えて、現在授業改革の推進力として再評価されているのは、学習心理学の大きな転換(行動主義→認知革命、構成主義)が過去20年間に起こったからであるという。佐藤学「学習論の批判—構成主義とその後」『学びの快楽』世織書房、平成11年9月(初出平成8年)、pp.81-84。
- 広義の構成主義の中に、個人の発達を扱う個人的構成主義の学習理論と「学習者同士の議論や合意による知識の共有化や社会的な知の構成」をはかる段階をもつ社会的構成主義の学習理論がある。
- 菅井勝雄「コンピュータによる学習指導」(大村彰道編)『教育心理学I—発達と学習指導の心理学』東京大学出版会、平成8年4月、pp.214-225。
- 16) 久保田賢一『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、平成12年3月(初出平成7年)、pp.13-47。
- 17) 文科初第193号「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」の通知。
- 18) 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、平成11年5月。西野範夫、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、平成11年12月。
- 19) ちなみに、中学校美術科では、昭和52年版では、1週間に1、2年生で2単位時間(50分×2)、3年生で1単位時間だったが、平成10年版では、1年で1.3単位時間(50分+約14分)程度、2、3学年で、1単位時間(50分)になった。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。小学校図工科の方が減少率は少なく、「総合的な学習の時間」をあわせ実質週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。
- 20) 大野晋、浜西正人『類語国語辞典』角川書店、昭和60年1月、pp.916、930-931。
- 21) 前掲註18)『解説』pp.26-35、45-54、66-75。『展開』pp.107-109、140-142、171-176。
- 22) 前掲註4)武藤・金子「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1)」pp.38-46。
- 23) 西野範夫『たのしいぞうけい1～3』岩崎書店、昭和56年。西野「造形的な遊びの意義I、II」『大学美術教育学会誌』18・19、昭和60・61年、熱海則夫ら監修、西野ほか編『新しい学力観に立つ授業展開のポイント図画工作編』東洋館、平成7年 ほか。
- 24) 西野範夫「連載子どもたちがつくる学校と教育 第8～15回—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、平成8年/平成9年。この連載は、『美育文化』平成8年4月号から、同12年7月号まで、43回掲載された。
- 25) 前掲註4)永守基樹「造形遊び—美術と教育の出会いの孕むもの」。
- 26) 前掲註4)武藤・金子「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1)、(2)」pp.38-46、pp.58-64。
- 27) 前掲註2)拙稿pp.104-108を参照。

**The Transformation of the Contents of *Zokei-Asobi*(*Playful Art Study*)
in the 6th (1989) and the 7th (1998) Elementary School National Course
of Study According to the Change of Viewpoint of Scholastic Ability**

UDA Hideshi

This paper is a sequel of the one published in *Bijyutsu-kyoiku-gaku* (The Journal for the Association of the Art Education)[25]. This focuses upon the historical and social background of the revision of the contents of *Zokei-Asobi* (*Playful Art Study*) in the 6th National Course of Study (revised in 1989) and the 7th National Course of Study (revised in 1998). The Ministry of Education (MEXT) has introduced the new viewpoint of scholastic ability and planned to reshape teachers' conventional teaching orientation in the last two decades. MEXT has regarded *Zokei-Asobi* (*Playful Art Study*) as a symbol of the new viewpoint of scholastic ability. The literature review of the promoters of *Zokei-Asobi* (*Playful Art Study*) was implemented to clarify the fundamental issues involved in the promotion and its undermining effect on art education. This study was funded by a grant from JSPS (#14580288, Category C of Scientific Research, Japan Society for the Promotion of Science, 2002-2004).