

# 「遊びなおし」体験を取り入れた「造形遊び」の 教員研修の効果と課題

寺元幸仁\*, \*\*

(平成29年6月13日受付, 平成29年12月4日受理)

## Effect and Improvements of the “Asobinaosi” Experience for Teachers

TERAMOTO Yukihiro \*, \*\*

I examined the workshop of “Asobinaosi” experience for teachers to get the educational significance of artistic play activities through experiences. In this pilot study, I considered the results, “upturn in the favorable impression for the arts and crafts instruction”, “growing willingness to practice”, and “order and elimination of anxiety and questions”. In this paper, I focused on the third workshop which is considered “Asobinaosi” experience and evaluation to reconsider the consciousness change of the participants.

As a result, through the “Asobinaosi” experience, participants who wanted to get the practicable evaluation method came to discuss the fundamental evaluation. In conclusion, I confirm the validity of this type of workshop to spread out the educational significance with the artistic play activities.

Key Words : Art and Handicraft, Artistic play activities, “Asobinaosi” experience, evaluation

### 1. はじめに

導入後、すでに40年を経過する「造形遊び」であるが、教育現場で十分に取組まれているとは言えない。平成25年に行った「図工・美術実態把握アンケート」<sup>(注1)</sup>では、「造形遊び」が十分に取組まれていない現状が明らかとなり、その要因が「教員養成の課題」「教師対象の研修のあり方」「学校行事や展覧会・コンクール中心の年間カリキュラム」にあることを示した。

「造形遊び」が定着していない現状は、都市部よりも図工専科の配置が少ない農村部や漁村部、研修体制も整っていない山間部において、より顕著に見られることがこれまでの研究から明らかとなっている<sup>(注2)</sup>。また今日実践されている「造形遊び」の授業の中には、「遊び」の特性がややもすると軽視された内容も多く、教師主導の「造形遊び」の広がりも、子ども主体の「造形遊び」が定着しない要因であると捉えている。

阿部宏行は、『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)<sup>(1)</sup>において、7つの項目を課題として挙げているが、その中でも、「教員養成の課題」「教師対象の研修のあり方」については、本研究との重なりが見られる。

昭和52年学習指導要領改訂において、「造形遊び」が位置づけられたのには、当時の教育に関わる社会問題が、大人の合理性や効率性を重視しすぎた点への反省という

側面が少なからずあったと考えられる。教師主導から子ども主体へ指導観を転換することや、就学前の表現活動との段差を埋める等、子どもの主体性を重視したねらいが込められていた。現行学習指導要領では、「造形遊び」の内容を、「遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に注目し、その特性を生かした造形活動が『材料を基に造形遊びをする』内容」<sup>(2)</sup>と示している。「遊び」が成立する条件としては、真鍋一男が示した、遊び自体の目的しかもたない無償性、楽しみを追求しようとする快楽性、自由意思による自発的な活動である自由性と主体性などの特性が考えられる<sup>(3)</sup>。教育現場で取組まれている「造形遊び」には、教師が活動の道筋を準備し、子どもがそれらをこなしていくようなものも少なくない。「遊び」の特性、特に自由性や自発性がややもすると軽視されているのではないかという取り組みを、本研究では大人の考え出した教師主導の「造形遊び」として、本来の子ども主体の「造形遊び」と区別している。

本研究では、「造形遊び」が定着しない要因や教師主導の「造形遊び」が実践されている要因も、教師の「造形遊び」に対する意識にあると捉え、「教師対象の研修のあり方」に注目し、新たな教員対象の研修プログラム開発に取り組んでいる。そこでは、教師に「造形遊び」の指導法を伝達することを直接的な目的とするのではなく、教師自

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

\*\* 兵庫県宍粟市立一宮北小学校 (Ichinomiya Elementary School)

自身が「遊ぶ」ことを通して子どもであった頃の視点に立ち返り、「遊び」の教育的意義を自ら発見していくことを重視しており、本研究ではそれを「遊びなおし」体験と呼んでいる<sup>(注3)</sup>。あくまでも大人の視点から「造形遊び」を理解し、整理しようと試みてきた従来の研修に、子どもの視点に立ち返る「遊びなおし」体験を取り入れることで、子どもと大人、異なる二つの視点から往還的にとらえなおし、「造形遊び」に対する意識に変化が見られたり、実践への意欲が向上したりすることを目的としている。「遊びなおし」活動を経て、異なる視点から「造形遊び」について考える活動を「とらえなおし」活動としている。「とらえなおし」活動の内容は、ワークシートを活用した自身の振り返りや、意見交流による不安や疑問の共有、子どもの活動風景をビデオで観て自分たち大人の活動と比較するなど、いろいろな内容が工夫できる。新たな研修の構造図は、図1のようになる。

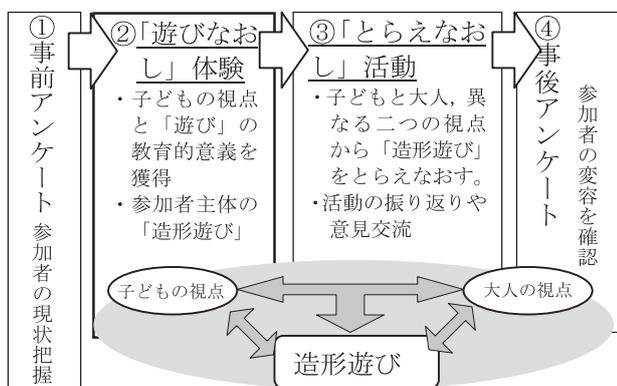


図1 「遊びなおし」体験を取り入れた研修の構造図

平成26年に行った第1回の「遊びなおし」体験を取り入れた研修会において、「遊びなおし」体験自体には「教師の視点が移動」、「不安や疑問を軽減」、「意欲の増進」の効果がみられることが明らかとなっている<sup>(注4)</sup>。平成27年に行った第2回の研修では、「造形遊び」に対して教師が抱く不安や疑問を意見交流する内容を組み合わせ、「実践する意欲向上」「不安や疑問の軽減」の効果が確認された。子どもの視点に寄り添える「遊びなおし」体験を他の研修内容と組み合わせることで、新たな効果が見られた。本論文では、「図工・美術実態把握アンケート」や第1回・第2回の研修の課題に基づき、「造形遊び」の「評価」について考え意見交流する内容を組み合わせた、第3回研修会を取り上げ、その効果と課題を明らかにする。

## 2. 「遊びなおし」体験

### 2-1. 「遊びなおし」の意義と活動内容

「図工・美術実態把握アンケート」において、小学校教師101人中15名が「造形遊び」という言葉を知らないという結果であった。また、大学時代に「造形遊び」につ

いて学んだかたずねると、125人中22人は「学んだ」、45人は「学んでいない」、58人は「覚えていない」という結果であった。阿部も指摘した「教員養成の課題」が確認された。つまり、教壇に立って初めて、「造形遊び」について学ぶ教師も多いと言える。

教師が「造形遊び」について学ぶ場としては、教員対象の研修等が主となる。しかし、もともと子どもの論理から発想された「造形遊び」の意義や価値を理解することは、既に大人となった教師にとって難解なものであった。そのため、かつて金子一夫が「このままであると児童及び教師から何のために造形遊びをするのか、楽しいだけでいいのか等の疑問がいずれ出されてくることになるだろう<sup>(4)</sup>」と指摘した状況がこれまで続いてきた。

従来の研修のもとでは、教師主導の指導観から「造形遊び」を理解し、整理しようと試みられてきたため、子どもたちにどう取り組ませるか、どのような指導法であれば、教師が想像するように子どもが活動を展開するかなど、目的のために遊ばせる方法論が繰り返されてきた。もともと、子どもの遊ぶ姿から発想された「造形遊び」でありながら、教師によって「遊び」の特性である主体性や自由性が大幅に軽視された形が研修によって広がったのである。西野範夫は、教師主導の「造形遊び」の広がり、「造形的な遊び」として導入された当時から見られたことを、次のように指摘する。

昭和52年の学習指導要領に初めて『造形遊び』が位置付けられたとき、子どもたちがそれをつくりだす前に、次々に大人の考えた『造形遊び』がつくられ、紹介されてしまって、その偽りともいえる造形遊びがひろがってしまったのです<sup>(5)</sup>。

従来の研修が、教師主導の「造形遊び」を広め、子ども主体の「造形遊び」が浸透しなかった一要因であると捉えると、従来の研修とは違う形の研修開発が、子ども主体の「造形遊び」を浸透させる契機になると考えた。

注目したのは、今では大人の身体性を持つ教師も、もともとは子どもであり、「遊ぶ」ことを通して生きることに通じる多くの学びを獲得していたという点である。身体性について西野は、次のように述べ、「身体性」を身体のみではなく、心身が分けられるものではないとしている。

子どもたち一人一人の生きる根拠となる心身の分けられることない身体性を働かせた自分の感じ方や考え、表現（行為）の仕方などをもとに、友だちをはじめとする自分をとりまく世界にかかわり、そこに新しい意味が作りながら相互にかかわり合うことによって、お互いが、かけがえのない〈私（自分）〉であることが実践できるようになるのです<sup>(6)</sup>。

また、犬童昭久は、「身体性とは従来の心身二元論のそれではなく、ここの存在の根拠であるという意味での身体性のことである」<sup>(7)</sup>と示し、心身二元論でとらえられやすい身体性の意味を、本来、心身一体であって分断不可能であると述べている。

従来の研修でも、実際に子どものように活動することはあったが、あくまでも指導を目的とした大人の論理から取り組まれている内容が多かった。子どもが「遊ぶ」目的は、言うまでもなく自分たちで活動を自由に楽しむこと自体が目的である。本研究では、子どもの視点に立ち戻り、遊ぶこと自体を目的とした活動を、「遊びなおし」体験と称し、従来の研修と異なる点としている。

「遊びなおし」体験では、従来の研修でややもすると軽視されてきた主体性や自由性を、参加者に保証するように心がけている。例えば、石や流木などが落ちている河原で、その場の材料をどのように使うか、どう楽しむかは、子どもたち自身が決定する。「遊びなおし」体験においても、場と材料は主催者側が用意するが、その場における遊びの方向性も材料の使い方も、参加者が主体となって決定し活動を展開していく。参加者自身が遊びの主体となることで、子どもであった頃の「遊ぶ」感覚を取り戻すことになる。

従来の研修が一貫して教師の視点から「造形遊び」について考えることになりやすいのに対して、「遊びなおし」体験を取り入れた研修では、子どもの視点と教師の視点、異なる視点から往還的に「造形遊び」をとらえなおすこととなる。

## 2-2. 子どもの遊びと大人の遊び

「遊びなおし」体験では、教師自身が遊ぶことからその教育的意義を実感することをねらっているが、そもそも大人が子どものように遊ぶことができるのか。

柴谷久雄は、遊びの定義を「遊びとは、よろこびと楽しみ、さらには、緊張を伴った、それ自体のうちに目的をもつ人間の自発的活動である」<sup>(8)</sup>とし、子どもの遊びと大人の遊びの違いについて次のように示している。

子どもの遊びの目的が、楽しさを満喫したいという純粋な目的であるのに対して、大人は目的が世俗的なものに結びつきやすことを第一の違いとしている。次に、子どもと大人の生活の構造の違いから、子どもは遊びに対して熱心でまじめであり、大人は遊びに対して休息や癒しを求める点を第二の違いとしている。最後に、遊びに託するゆめについて、子どもの遊びにはイメージやファンタジーないし想像がきわめて豊富で、大人の遊びにはこれらがほとんど見つからない点を第三の違いとしている<sup>(9)</sup>。

「さあ、遊びましょう」と声をかけられたとしても、大

人は子どものように遊ぶことはできない。「遊びなおし」体験でも、活動開始直後は、人間関係や研修に参加している気負いや気構え、とまどい等から、参加者は子どものように遊ぶことができなかった。周囲を気にして活動しなかったり、子どもの遊びを意識しすぎて異様にはしゃいだりする参加者の姿が見られた。大人が子どものように遊べないということについて、西野は、次のように述べる。

私たち大人には、少なくとも子どもたち以上に合理性や効率性追求の閉塞的な理論が埋め込まれていて、それを価値として世界をみるようになってきているといえます。したがって、子どもたちの身体性による柔軟な、そして、深みにあるかけがえのなさを立ち表す行為の成り立ちや意味はみえにくくなるといえます<sup>(10)</sup>。

しかし参加者は、自分たちで少しずつ場や素材、状況とかかわり合うことで、徐々に「遊ぶ」身体性となり、最終的には子どものように遊ぶことができていく。戸惑いながらも活動を展開し、実際にいろいろな行為をやってみる時間が、子どものように遊べる身体性へ大人をほぐしていく。凝り固まった感覚が少しずつほぐれていくような段階を、本研究では「遊びほぐし」と呼び、「遊びなおし」体験の中でも大人が遊ぶために重要な段階としている。

## 3. これまでの研究

### 3-1. 第1回「遊びなおし」体験

S市の現状を把握した上で行った第1回「遊びなおし」体験<sup>(11)</sup>は、平成26年7月30日、S市立S小学校図工室と中庭で行った。参加者は20代から50代の小学校教師13名で、非常勤講師、新任教師、教職経験10年前後の教師、教職経験25年を経た教師など教職経験年数も様々であった。また、図工を指導した経験は、単年で図工専科を経験している者もいたが、その多くは、担任の立場から図工を指導してきた者が多い。素材は、質感や質量、可変性などを重視して、土粘土100kgを使った。「これで遊んでみましょう」という声掛け以外は、授業者からの積極的な働きかけは控え、参加者自身が「造形遊び」を展開していった。活動開始直後は、お互い様子を見あって大人しい様子であった参加者も、時間が経つにつれ、関わり合いも豊かになり、自分たちの思いをどんどん表現していく活発な活動となった。結果、「遊びなおし」活動には、3つの効果がみられると結論づけた。

1つ目は、「教師の視点の移動」である。参加者は「遊び」の主体となることで、子どもの造形活動を、指導者ではなく、子どもの視点から見つめられるようになる。

2つ目は、「『造形遊び』に対する不安の解消」である。

不安や疑問に向き合う機会となり、体験的にそれらの解消を果たす。ただし、「評価」に対する不安や疑問は解消されるには至らない。

3つ目は、「『造形遊び』に対する意欲の増進」である。主体的に活動する中で、有効性や重要性を実感し、「造形遊び」を実践してみようという意欲が持てる。

これら3つの効果は、「教師の視点の移動」、「『造形遊び』に対する不安の解消」、「『造形遊び』に対する意欲の増進」の順序でつながっている。

事後アンケートの回答には、「やってみたいが評価しづらい」「評価しづらいので学期に1回程度」等の「評価」に対する不安や疑問が要因で、「造形遊び」の実践を躊躇する回答が見られた。「遊びなおし」体験によって、「遊び」の教育的意義を実感できたとしても、いざ指導者側に自分を置いたときに、「評価」が取り組みを躊躇させている点が課題として浮上してきた。

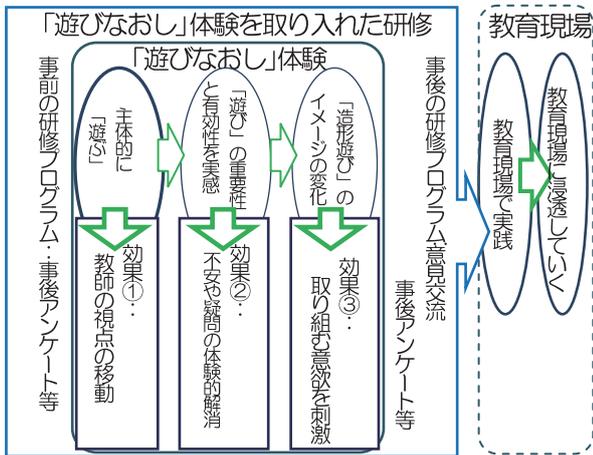


図2 「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラムの構造図

### 3-2. 第2回「遊びなおし」体験

第2回は、平成27年2月25日、S市にある教育会館2階で行った。入手しやすく加工もしやすい「新聞紙」を使った活動で、20代から40代の小中学校教師29名が参加した。参加者のほとんどは、教職経験が15年未満で、図工・美術の指導も、担任として指導してきた者がほとんどであった。この研修では、活動開始直後から自分たちで活発に活動が展開され、活動終了まで活動グループも流動的であった。活動の様子や事後アンケートから、参加者自身が「遊び」の教育的意義を獲得していく「遊びなおし」体験の目的は果たされていたと捉えている。

「遊びなおし」体験後、「造形遊び」について意見交流を行う時間を設定した。そこでは、解消するまでに至らなくても、参加者同士が不安や疑問を出し合い共有するだけで、「造形遊び」に対する好感度が高まることがわかった。

課題としては、「造形遊び」の「評価」に対する不安や

疑問の解消の効果は見られるものの、「子どもの『遊び』を評価すべきか」等のあらたな疑問が生まれてきたことが挙げられる。結果的に事後アンケートでは、「評価」について「整理された」「すっきり解消」の回答は少なく、「少し整理された」「少し解消」の回答が多い。この結果からも、子ども主体の「造形遊び」が浸透していくためには、教育現場の教師にとって「評価」という壁は避けては通れないと言える。

「評価」について意見交流を重ねる中で、主体的で自由な活動である「遊び」を、「教師が『評価』すべきか」「『評価』できるのか」「『遊び』を評価できるのは、遊びの主体である子ども自身ではいか」など、より根源的で重要な疑問の出現も確認できたので、それらも考慮し、第3回研修では、「遊びなおし」体験と組み合わせる課題を「評価」とし、子どもと大人、異なる二つの視点から往還的に「造形遊び」の「評価」をとらえなおす時間を設定することとした。

### 4. 第3回「遊びなおし」体験

第3回「遊びなおし」体験は、平成28年7月28日に兵庫県S市I小学校多目的室で、「紙コップ」という日常的な素材を使い行った。参加者は20代～60代までの小学校教師14名で、「遊びなおし」体験を取り入れた研修への初参加は5名であった。参加者の教職経験も様々で、常勤講師、新任教師、教職経験年数15年前後、25年を超える教師、退職後再任用の者もいた。図工の指導経験は、専科ではなく、担任として指導してきた者がほとんどであった。素材の紙コップは、目の前にしたときにインパクトを持ち、活動意欲が高まるよう2000個用意した。これまでの反省から、全プログラムの内、「造形遊び」の「評価」について具体的に意見交流できる活動③の時間を組み入れ、以下のような効果をねらった。

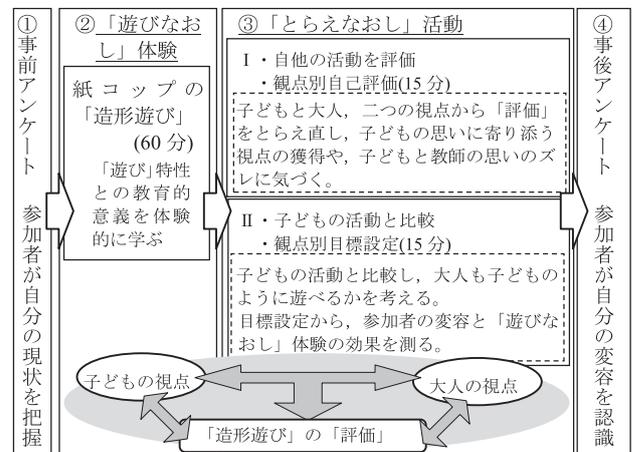


図3 第3回「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラムの構造図

③-Iでは、「遊びなおし」体験を経て、参加者自身が指導者に対して評価してもらいたい点と、指導者として他の参加者を評価する点を比較し、意見交換を行う。子どもの立場と指導する立場という2つの異なる視点から「評価」を捉え直すことで、子どもたちの思いに寄り添う視点の獲得と、子どもと教師の思いには、どのようなズレが見られるかを考える機会とする。

③-IIでは、実際に子どもたちが紙コップを使った「造形遊び」をしているビデオを観ながら、自分たちの活動との相違点について、また、子どもたちの活動のどのような点を評価するのかについて意見交換を行う。「遊びなおし」体験を経ることで、参加者自身が子どもたちを評価する視点に変化することを実感するために取り組む。

表1 第3回「遊びなおし」体験事前アンケート結果

※数字は回答数

○図工の指導は楽しいか。					
	すごく楽しい	どちらかという と楽しい	普通	あまり楽しく ない	苦痛
初参加	1	2	2	0	0
経験有	5	2	2	0	0
○教師になって「造形遊び」をしたことがあるか。					
	毎年やっている	やる年もある	数回やった	1度だけ	やったことはない
	2	3	7	0	2
○「造形遊び」に、不安や疑問、負担はありますか。(複数選択可)					
準備	片づけ	単元設定	指導法	声掛け	評価
3	3	1	3	4	10
作品が残らないことがある		自由にやらせるだけでよいのか		楽しいだけでよいのか	
3		2		0	
					他 場所

#### 4-1. 参加者の実状

活動①では、参加者の実状を把握するため、事前アンケート（無記名）を行った。回答結果をまとめたものが表1である。日々の実践の中で「造形遊び」の取り組みが、十分ではないことがわかる。そして、「造形遊び」に対して抱く不安や疑問で一番多い回答が、やはり「評価」で回答数10となっている。

#### 4-2. 「遊びなおし」体験の様子

活動②は、「紙コップで遊んでみましょう」という声掛けを合図に、序盤こそ動き少なく活動が始まったが、ここでも「遊びほぐし」と呼べる段階が見られ、時間の経過とともに、参加者は主体的に動き、多様な造形活動が展開された。一人が花の造形物を作っていると、周囲の参加者が、打ち合わせしたわけでも、「一緒に作っていい」と断ったわけでもなく、自発的に共同活動に発展したり、一人が高く積み始めると、周囲の参加者も高く積みはじめ競い合ったり、いつの間にか関わり合いながら活動が展開されていった。会話も時間を経るごとに増えにぎやかな場となったが、しだいに会話も少なくなった。これは活動に対する集中力が高まっていた状態だと考えられる。最終的には、活動③に移行しようと声をかけても、「もうちょっとやりたい」「時間伸ばして」という意見が上がり、20分程度時間を延長することとなった。

活動後の評価シートにおいて、今回の活動が楽しかったかをたずねると、14人中13人が「楽しかった」、1人が「少し楽しかった」と回答している。参加者は、「遊び」の「楽しさ」を感じていることがわかる。写真1～5は活動の様子や作品、写真6は小グループ意見交流の様子である。



写真1



写真2



写真3



写真4



写真5



写真6

#### 4-3. 活動③-I「評価」について

活動③-IとIIは、新しく組み込んだ内容である。活動③-Iは、紙コップを使った「造形遊び」を振り返り、自分自身の活動の中で評価してもらいたい点と他の参加者を評価する点を評価シートに回答してもらい、その回答をもとに意見交換を行った。

表2 自分の活動で評価してもらいたい点と、他者の活動で評価する点

※数字は回答数

設問	今日の活動で、指導者にどのような点を評価してもらいたい か。(自己評価)	他の方の活動で、評価するとしたら、どんな活動を評価しますか。(他者に対する評価)
関心 意欲	7 チャレンジ精神②、「夢中だねー」、集中力、地道さ、懸命な点、努力、	5 集中力③、生き生きと活動しているか、
発想 構想	10 アイデア②、「おーすごい」、「どくとくのカチだね」、規則的なデザイン、いろいろ考えた、発見した、的当てをした、縄跳び、心の変動	9 自分がないアイデア③、おもしろさを発見②、数学的なデザイン、新しい遊び、縄跳び、土俵を作る、
技能	8 積み方(個)③、並べる、積み上げる、他と違う積み方、どうやったか聞いてほしい、作品の一部分	7 置く、積み方、側面を使った積み方、花を作る、新しい積み方を試す、横に倒す、寝かす積み方
鑑賞	1 違う視点から見てもほしい、	5 人のマネ②、マネして進化させる、人の良いところを見つける、
関わり	3 協力した②、積み方(みんな)	5 協調性②、グループ活動、自然なかかわり合い、一緒に一つのものを作る、

表2は、回答内容を観点別に分類したものである。自己評価の観点として「関心・意欲」「発想・構想」「技能」の項目に回答が多いことがわかる。また、「心の変動」や「作品の一部」等の回答は、評価する者にきちんと伝えないとわかってもらえない内容でありながら、活動している本人にとっては評価してもらいたいと感じている点である。

他者に対する評価は、「発想・構想」「技能」を評価する回答が多い。「側面を使った積み方」「寝かす積み方」「花をつくる」など、周りの参加者と異なる積み方や、指導者（参加者自身）の考えている積み方とは異なる「新しい積み方」「他と違う積み方」を評価している。「積む」「並べる」等の基礎的な技術力がきちんと発揮されていたとしても、多くの参加者が行っている積み方や指導者が当たり前と感じる積み方は、あまり評価されていない。「鑑賞」「関わり」の回答からは、活動している者に他者への眼差しがあるかどうか、他者との関わりがあるかどうか、評価の視点としてあることが伺える。

③-Iの活動では、自身の活動において他者から見とりにくい点を評価してほしいと感じ、他者に対する評価としては個人的な感じ方ではなく、他者同士の相互的な関わり方を評価していることがわかる。

表3 自分の活動を4観点に分けて3段階評価

※○数字は複数回答。数字なしは1人回答

	関心・意欲			発想や構想			創造的な技能			鑑賞		
	◎	○	△	◎	○	△	◎	○	△	◎	○	△
	11	3	0	4	9	1	7	6	1	6	8	0
意欲心	◎…楽しめた⑤。・夢中だった②。最後まで取り組んだ。 ・集中した。・活発にできた。協力。・一生懸命。 ○…最後はあまりしていない。・たくさん試した。											
発想や構想	◎…新発想あり。・工夫した。縄跳び。 ○…真似した②。・次々活動。・デザインにこだわり。 ・新発想なし。・新発想なし。新活動なし。 ・広く重ねたらよかった。・他者のような発想なし。 △…積み方が普通。											
創造的な技能	◎…積み方の工夫②。・使い方工夫。こたわって積んだ。 ・基礎を大切に積んだ。・倒さないよう細心の注意。 ○…新活動なし。・基本的造形行為はできた。 ・不安定な(積み方の)発想なし。・安定させる発見。・隙間を考えた。 ・上手く積めたが曲がっていた。 △…きれいに積めず。											
鑑賞	◎…側面を生かしていた。・自他の違いを発見。真似をした。 ・他グループの良さを発見。全体を一つの空間と見られた。 ○…夢中で他の人を見てない。・立って座って～みたい。 ・見つけれなかった。・見つけにくい。・こわいから。 ・すこさを説明できない。・土俵から縄跳び。											

表3は、評価シートを活用して、参加者が活動を振り返り、4観点3段階の自己評価とその理由をまとめたものである。

表3は、参加者が自己評価を行ったものであるが、回答内容をみると、表2の「他者に対する評価」と重なりが見られる。たとえ一時的に活動に夢中になっていたとしても、その意欲が終始持続していない場合は、「最後はあまりしていなかった」のように高い評価はなされていない。

「発想や構想」については、「◎4」「○9」「△1」という結果で、他の観点よりも厳しい評価を自身に行っている。プラスの回答は、「新発想あり」「縄跳び」など、「関心・意欲」と異なり、活動のある部分を切り取った回答が見られる。また、マイナスの回答としては、「真似をした②」「新発想なし」「積み方が普通」など、評価者のイメージとは異なる積み方や活動を「評価」という基準が見られる。

「創造的な技能」は「◎7」「○6」「△1」という結果で、「できる」「できない」を基準とした回答が多い。プラスの回答は、「積み方の工夫②」「基礎を大切に積んだ」「隙間を考えた」など、「できる」の回答で、マイナスの回答は、「不安定な(積み方の)発想なし」「上手く積めたが曲がっていた」「きれいに積めず」など、「できない」の回答である。失敗も含めた試行錯誤ではなく、イメージどおりに「できる」「できない」が「評価」の基準となっている。

「鑑賞」は、「◎6」「○8」という回答結果であった。回答内容は、自分自身の行為や作品を見つめ直したりするような鑑賞ではなく、他者を認める眼差しの有無や、他者との関わりが感じられる活動をプラス評価する視点が見られる。

ここでは、表2のように、自分の活動で「指導者にどのような点を評価してもらいたいのか」をたずねた場合とは違う評価の視点が確認された。いざ4観点3段階評価をすると、学期末には行っている通信簿の成績づけのように、自分自身の活動を教師の視点から厳しく評価している。

#### 4-4. 活動③-II「評価」について

活動③-IIでは、子どもたちが「紙コップ」の「造形遊び」を行っている映像を観てもらい、参加者の活動と比較し、行為や感覚の相違点について意見交流を行った。また、参加者が授業者として今回のような「造形遊び」を行うことを想定して、観点別に目標を設定してもらい、どのような視点で子どもの活動を「評価」しようとしているか話し合った。これらの活動は、参加者にとって「目標」と「評価」について考える機会であると同時に、本研究のねらいでもある「遊びなおし」体験が、教師の抱く不安や疑問にどう影響するか調査する活動となると考えた。

参加者に観てもらった映像は、平成28年7月にS市I小学校2年生27名が行った「造形遊び」の様子である。子どもたちは大人と違い、授業開始から活動そのものを自由に楽しんでいた。写真7～10は活動の様子である。活動グループも流動的に入れ替わり、友だちと常に関わり合い、造形行為も多様であった。

表4は、子どもたちの映像を観た後、参加者に「子どものように遊べたか」「子どもとの違いは何か」をたずね、回答をまとめたものである。参加者全員が「遊べた」と回答し、その半数は「子どものように遊べた」と回答し



写真7



写真8



写真9



写真10

表4 活動③-Ⅱで活用した評価シートの記述まとめ

○子どものように遊べたか。			
子どもと同じように遊べた	子どもと同じではないが遊べた	わからない	遊べなかった
7	7	0	0
○子どもとの違いは何か			
	子どもの遊び	大人の遊び	
関心・意欲	楽しむ③、達成感③、声、動き、悩まない、深く考えない、自由にチャレンジ、跳びはねる、本当に遊んでいる、子どもらしさ、走り回る、思い切り、倒れるのを気にしない	大人は作品作りをしている、	
発想	発想、丸い家、	指示がある方がやりやすい、人と違うことをやりたい、	
技能	高く積み②、積み方がシンプル、作品が大きい、積むのが上手		
関わり	グループ活動④、協力②、競い合い②、グループが変化、関わりが多い		

ている。

回答内容を見ると、「楽しむ」「自由」という言葉が「子どもの遊び」の特徴に見られる。参加者も快楽性や自由性が子どもの「遊び」の特性であると捉え、半数の参加者は子どもと同じように活動できたと感じている。また、「子どもと同じではないが遊べた」と回答している参加者についても、活動の後半になるにつれ、楽しく自由に活動している様子が確認されているため、後半は子どもと同じように遊べていたと考えられる。

回答の多さから、参加者は子どもの「関心・意欲」「関わり」の面で、大人との違いを多く感じていると言える。半数の参加者が「子どもと同じではないが遊べた」と回答したのは、活動直後の戸惑いの時間と「遊びほぐし」の段階が大人の活動にはあったため、終始夢中で遊んだ子どもの活動との違いを感じたと考えられる。

「技能」については、どうしても積み方に複雑さや規則性を持たせようとしていた大人に対して、子どもの高さを追求するなどのシンプルな積み方に違いを感じている回答が見られる。しかし、「積む」「ならべる」と言った基礎的な造形行為は、参加者の活動にも多く見られ、子

どもの活動と重なっている。すでに述べたが、大人の視点から評価した場合、基礎的な造形行為は、軽視され評価されない場合が多く、子どもと大人の共通する活動とは捉えられにくいことがわかる。

「発想」の面では、活動の方向性を自分で決定するのではなく、指示してもらう方がやりやすいという回答も見られた。しかし「遊びほぐし」の段階を経て子どものように遊んでいた活動後半は、参加者はどんどん新たな活動を発想し展開していた。予定時間が来たことを伝えても、まだやりたいという気持ちが強く、結局20分の時間延長を行ったことは、その証拠である。

半数の参加者は、主体性、快楽性、自由性などを「遊び」が成立する重要な特性であることは実感しており、それらが大人の活動における戸惑いの時間や「遊びほぐし」の段階には発揮されていなかったため、「子どもと同じではないが遊べた」と回答したと考えられる。しかし、主催者側から見ると、その後、参加者は、子どもと同じように遊んでいる。「自由に活動している」「跳びはねている」「体いっぱい達成感を表現②」など、子どもが活動に夢中になって見せる身体的表現を、程度の違いはあっても大人も行っている。それだけに留まらず、活動グループが流動的に変化する点や、作品を地面すれすれから覗き込む姿、活動しながら独り言をつぶやいている姿など、ほぼすべての行為が共通する点として挙げられる。

柴谷の示した子どもと大人の遊びの違いから考えても、参加者の行為が世俗的な目的とつながっていたとは捉えられないし、また休息や癒しを求めて行為していたとも考えられない。つまり、参加者は子どもと同じように、活動そのものを楽しむことを目的とし、熱心にまじめに遊んだのである。特に活動の後半は、子どもと比較しても違いが見られず夢中で行為自体を楽しむことができていた。

半数の参加者はそれらを共通する特徴として捉えられていないが、この点が今後「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラム開発の課題となる。それは、参加者が、「遊びなおし」体験を経て、子どもの「遊び」の教育的意義を実感することと、自身を子どものように遊べたと実感できることは、密接に関係していると考えられるからである。参加者があくまで自身の活動と子どもの遊びを別のもので捉える時、「遊びなおし」体験を経たとしても子どもの「遊び」の教育的意義を大人の視点から導き出そうとしている従来の研修と変わらない活動となると考えているからである。

#### 4-5.「評価」の観点

次に、今回の活動を参加者が子どもたちと実践する場合を想定し、観点別目標設定を行った。回答をまとめたものが表5である。ここでは、それをもとに意見交流した場面を取り上げる。この活動では、意見交流による不

表5 授業の観点別目標を設定してください。

※○数字は複数回答。数字なしは1人回答

関心・意欲	個人	・楽しんでたか⑤。・意欲的、夢中で活動したか④。・紙コップで遊べたか②。・遊びに参加したか。・失敗してもどんどん活動したか。・自分なりに表現したか。・活発に活動したか。・最後まで活動したか。
	関わり	・協力したか③。・関わりながら活動したか。
	素材規則	・紙コップを使ったか。・紙コップの質感に興味を持ったか。・ルールや約束を守ったか。
発想や構想	行為	・積み方を工夫③。・いろんなものを作ろうとしている③。・いろんな遊びの工夫をしている②。・考えて活動している②。・高さを作品として見れたか。・いろいろ試す。・新しいチャレンジ。・自分を表現。・目標をもって取り組む。
	素材	・紙コップの特徴を生かす活動②。
創造的な技能	工夫	・工夫しながら活動⑤。・バランスの良く正確に積んでいる②。・規則正しい積み方ができる。・いろんな積み方を試している。・並べ、積む、集めるができていく。・作品を完成させようとしている。
	実現	・作りたいことができているか⑤。
	発想の様子	・並べながら形を決めているか。・集中しながら活動③。
鑑賞	他者の良さ	・友だちの良さを発見⑥。・友だちの作品を見る③。・友だちの積み方を見る。・友だちの作品に意見や感想を持つ。
	自己比較関わり	・友だちと自分の違いがわかる③。・友だちと自分のつくり方を比較。・友だちと自分の作品を比較。・友だちを真似ているか④。・友だちに意見や感想を伝える②。・一緒に作ろうとしている。

安や疑問の共有、また解消の効果、子どもを見つめる観点や評価の幅を広げることをねらいとした。

活動③-Iでは、「関心・意欲」について、時間的な意欲の持続という基準が見られたが、表5では「楽しんでたか⑤」「夢中で活動したか④」など、活動に対する個々の子どもの様子や、「協力したか③」など他者との関わりについての回答が見られる。「関心・意欲」では、活動③-Iで示した「意欲が持続したか」という視点は見られなかった。

「発想や構想」については、「積み方を工夫③」「いろんなものを作ろうとしている③」「いろんな遊びを工夫②」など、表5で見られた回答と同様に、評価者の持つイメージと異なる活動を新しいと評価する傾向が見られる。「発想や構想」では、活動③-Iで示した、「評価者のイメージと異なる活動をしたか」という視点で重なりが見られた。

「創造的な技能」については、「バランスよく正確に積んでいる②」「規則正しい積み方ができる」「作りたいことができていく」など、活動③-Iの回答と同様に、思ったとおりに「できる」「できない」が基準となっている回答が多い。「創造的な技能」でも、活動③-Iで示した、「イメージどおりにできたか」という視点で重なりが見られた。

「鑑賞」については、「友だちの良さを発見⑥」「友だちと自分の違いがわかる③」「友だちを真似ているか④」など、活動③-Iで見られた回答と重なりが見られる。他者の活動や関わりを自分自身が見つめられるかが基準となり、「鑑賞」でも、活動③-Iで示した、「他者の良さや自他の違いを見つけたか」という視点が見られた。

以上から、「関心・意欲」については、目標としては「楽しく活動」「夢中で活動」と挙げていても、評価する際には、

その活動に時間的な持続を求めて評価を行うことになる。「発想や構想」「創造的な技能」「鑑賞」については、「目標」と「評価」が重なる点が多いことが明らかになった。

さらに記述内容をみると、「関心・意欲」だけでなく「発想や構想」「創造的な技能」にも、子どもたちの多様な造形活動を保証しようとする回答が見られる。

「発想や構想」では、発想力や構想力を発揮する方向性を教師が決定するのではなく、大人からは把握しきれない子どもの多様な発想や構想も認めようとする回答が多く見られた。「いろんなものを作ろうとしている」「いろんな遊びの工夫」「考えて活動」「いろいろ試す」「新しいチャレンジ」「自分を表現」などである。

「創造的な技能」でも、一つのことを成し遂げたりイメージした通り表現したりする技術だけでなく、失敗も含め試行錯誤することやどんどん更新されていく状況に応じた創造的な技能を認めようとする回答が多く見られた。「工夫しながら活動」「いろんな積み方を試している」「並べながら形を決めているか」「集中しながら活動」などである。これらは、教師主導の指導観から示される授業の目標ではなく、さまざまな活動を展開することを保証し、子どもたちの多様な良さに気づこうとする姿勢が感じられる。

4-6. 第3回「遊びなおし」体験の成果と課題

第3回「遊びなおし」体験を取り入れた研修では、これまでの取り組みから「造形遊び」の「評価」に重点を置いた内容を組み込んだ。事後アンケート（無記名）において、今回のワークショップで参加者の考え、不安や疑問が整理されたかをたずね、回答を表6にまとめた。

表6 「評価」について

※数字は回答数

「造形遊び」の評価について、考えが整理されたか				
整理された	少し整理された	変わらない	少しわかりにくくなった	わかりにくくなった
2	11	0	0	0
「造形遊び」に対する不安や疑問は解消されたか。増大したか。				
すっかり解消	少し解消	変わらない	少し増えた	もっと増えた
0	11	1	1	0
実践に生かすために「評価」について学ぶことは必要だと思うか。				
必要	どちらかといえば必要	わからない	どちらかといえば不必要	不必要
12	1	0	0	0

表6を見ると、「評価」に対して、考えがおおむね整理され、不安や疑問も少し解消されたという参加者が多いことがわかる。「造形遊び」の「評価」に対して、ある程度整理されたりある程度解消されたりする効果が見られる。また、「評価」について学ぶ機会は、実践に生かすために「必要」であると考える参加者がほとんどであった。この結果からも、今回のような「評価」の内容を盛り込

んだ研修が必要とされていることも伺える。

しかし、教師の不安や疑問が自分なりに「整理された」り「すっきり解消」されたとは至っていない。今回の研修で、「造形遊び」の「評価」について、整理・解消されることをねらっていただけに、予想を下回る結果であったため、要因の調査が必要であると考えた。そこで、参加者に追調査への参加の可否を確かめ、聞き取り可能な参加者8名にインタビューによる追調査を行った。

#### 4-7. 追調査

インタビュー調査では、「整理された」「すっきり解消」と回答しなかった理由をたずねた。回答をまとめたものが表7である。

表7 「整理された」「すっきり解消」と回答しなかった理由

※○数字は複数回答。数字なしは1人回答

教師の不安	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価規準を教師自身が設定するのが難しい③。</li> <li>・評価規準も主観的になるのでは③。</li> <li>・子どもと大人の評価のズレはどうするのか②。</li> <li>・子どもの学びが多様であることがわかったが、教師自身がそれらを見つけられるかが不安になった。</li> <li>・教師が図工を好きでなければ難しいのではと感じた。</li> <li>・やはり作品が残らないのが、学級経営や環境整備の面で生かしくくい。</li> <li>・持ち帰って実際に子どもたちとやってみることで解消となると思う。自分でやってみたい。</li> </ul>
目指す教師像	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分でやってみることが大切。でもその数も今は少ないから。</li> <li>・「遊び」は「心のコントロール」と関係している。今の若い先生は真面目なので、心から遊べないことも多いのではないかと。子どもの「遊び」を理解するには、教師が遊べて心のコントロールができる余裕もいるのではないかと。</li> <li>・教材研究の時間がないため深められない。昔は普段の会話の中で自然と教材研究がなされていた。</li> <li>・今回だけでなく、教師同士がどんどん話して考えを交流させることが必要。昔は言い合っただけでけんかしている教師もたくさんいたが、それも大切だった。</li> </ul>

「評価規準を教師自身が設定するのが難しい」「評価規準も主観的になるのでは」「子どもと大人の評価のズレはどうするのか」「子どもの学びが多様であることがわかったが、教師自身がそれらを見つけられるかが不安になった。」等の回答からは、「遊びなおし」体験によって、子どもの「遊び」の教育的意義を実感したが故に、教師主導で行う「評価」について疑問を感じている参加者の思いが伺える。「教師が図工を好きでなければ難しいのではと感じた」と答えた参加者は、教師が方法論を得て、マニュアル的に実践するだけでは「造形遊び」における多様な子どもの学びは捉え切れず、教師自身が「造形遊び」、ひいては「図工」を好きでなければ、自由で楽しい子どもの「遊び」に寄り添うことはできないという点を指摘してくれた。「持ち帰って実際に子どもたちとやってみることで解消となると思う。自分でやってみたい」「自分でやってみることが大切。でもその数も今は少ないから」と答えた参加者は、「遊びなおし」体験を経て、「造形遊び」では活動も学びも子どもによって多種多様であることが実感できたが、それ故に実践してその場における子どもたちの活動に触れてみることで、不安や疑問の解消につながるかと話してくれた。

「子どもの『遊び』を理解するには、教師が遊べて心のコントロールができる余裕もいるのではないかと」と答えた教師は、今日の教育現場の忙しさや若い教師が置かれている状況から、遊ぶことができない教師を心配しつつも、それでは子どもの「遊び」に寄り添うことが難しい点と、「遊びなおし」体験のように主体性が発揮できる研修の必要性について話してくれた。また、「教材研究の時間がない。昔は普段の会話の中で自然と教材研究がなされていた」「教師同士がどんどん話して考えを交流させることが必要。昔は言い合っただけでけんかしている教師もたくさんいたが、それも大切だった」と答えた教師は、普段から教師同士が意見交流する場と時間があつたひと昔前を振り返り、今回の研修のように、教師同士が話し合い、指導観や教材観等を交流することがいかに重要であるかを話してくれた。

インタビューの結果から、「遊びなおし」体験前後では、「評価」に対する不安や疑問に変化があることが明らかとなった。体験前には、漠然としていた不安や疑問も、体験後には実践するためのより具体的な内容に変化している。また、そもそも教師が子どもたちの「遊び」を「評価」できるのか、また「評価」すべきなのかといった根源的な問いも生まれてきている。つまり、第3回の研修では、「評価」について、子どもの「遊び」の教育的意義を実感したが故に、多くの参加者に新たな不安や疑問が生じたため、「整理できた」「すっきり解消」と回答できなかったと考えられる。実際に、「『造形遊び』に対する不安や疑問は解消されたか。増大したか」の問いに唯一「少し増えた」と回答した参加者は、「造形遊び」における「学び」がそれぞれの子ども独自のものが多く、いかに大切であるかを実感できたからこそ、指導者として、それらの「学び」を「評価」していけるだろうかという思いから「不安」が「少し増えた」と回答している。

以上のことから、「遊びなおし」体験と「評価」の内容を含んだ今回の研修プログラムでは、多くの教師が抱えている「評価」についての不安や疑問をより根源的な内容に変容させる効果が確認できた。

#### 5. 結語

事後アンケートの「今後どんな勉強会に参加してみたいですか」という設問の回答には、「今日されていたような勉強会はとても楽しい」「今回のような座学だけでなく体験できる学習会に参加したい」「今日のように図工の楽しさを感じることができるもの」等の記述が見られた。教師自身が体験的で楽しい勉強会を望んでおり、「今日されていた」「今回のような」「今日のように」から、今回の「遊びなおし」体験を取り入れた研修が、従来の研修と異なるものであると、参加者が感じ取ってくれたことが伺える。

これまで、子ども主体の「造形遊び」が教育現場で定

着するためには、「遊びなおし」体験のように、一旦、子どもの視点にまで立ち戻る活動と、子どもの視点と大人の視点から、往還的に「造形遊び」を捉え直す活動を組み合わせた研修が効果的であることを示してきた。その中でも「評価」が、教師が取り組むことを躊躇させる大きな要因となっているため、今回の研修では、「とらえなおし」活動の課題を「評価」とした。

結果として、教師が抱く不安や疑問が変容する効果が確認できたことは、「遊びなおし」体験の新たな発見であった。何をどう見たらよいのか、子どもに遊ばせておくだけでよいのかといった、漠然とした不安や疑問が、子どもたちの「遊び」を「評価」できるのか、また「評価」すべきなのかといった根源的な問いに変容している。今回の取り組みから確認できた「遊びなおし」の効果と課題をあげると、表8のようになる。

表8 「遊びなおし」体験の効果と課題

効果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・継続的な取り組みで、図工指導に対する好感度上昇。</li> <li>・「造形遊び」に取り組む意欲向上と、実践者増加。</li> <li>・「評価」に対する不安や疑問の整理と解消。</li> <li>◎「評価」に対す不安や疑問を、より根源的な内容に変容させる。</li> <li>・「遊びなおし」体験と組み合わせる「往還的捉え直し」活動の課題によって様々な効果が考えられる</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「評価」に対する不安や疑問は整理されるが、それに伴う新たな不安や疑問が生じる。それらをどのように解消するか。</li> <li>・図工を好きと感じたり、遊びにくい参加者を遊べるように導いたりするような「遊びほぐし」の充実。</li> <li>・参加者が意識の変化を自覚できるように、「遊びなおし」体験前後の「造形遊び」の実践を比較する内容を新たに加え、効果を検証する。</li> <li>・そもそも教師が子どもたちの「遊び」を「評価」できるのか。</li> <li>・「造形遊び」は「評価」すべきなのか。</li> </ul>

図4は、今回の研究の成果と課題により、「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラムの構造図を変化させたものである。「遊びなおし」体験を経て子どもの「遊び」に寄り添う視点を獲得したことで、教育現場で実践し子どもの「遊び」にじかに触れることが、参加者にとって本当の意味で「造形遊び」を問い返すことになることを示した。「造形遊び」に対する捉え方の変化を参加者自身が自覚し、次の取り組みへの意欲向上も図れると考え、

新たに「体験事前事後の『造形遊び』の実践を比較する」活動を加えた。

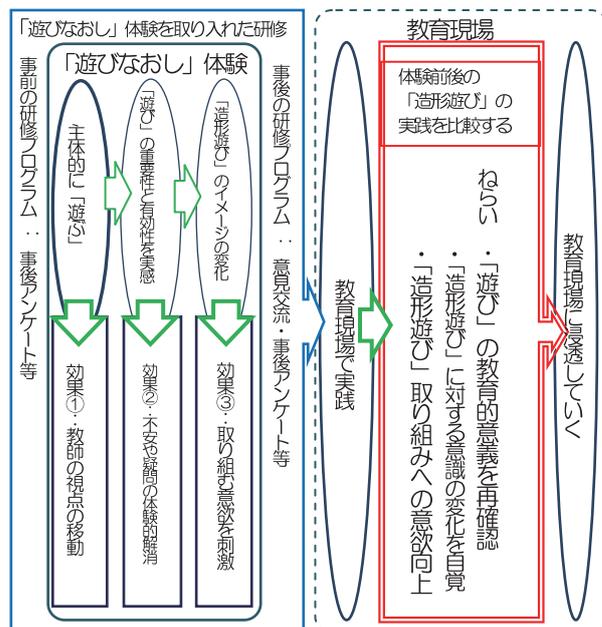


図4 「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラムの構造図

回を重ねるごとに取り組み内容を変化させてきた「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラムであるが、今回は「遊びなおし」体験と「評価」について意見交流を行う内容を組み合わせることで見られる成果と課題を示した。「遊びなおし」体験を通じて、子どもと教師の視点を、往還しながら捉え直す今回のような研修が、子ども主体の「造形遊び」の定着のために必要である。「評価」だけではなく、「題材設定」や「子どもへの関わり方」など、「遊びなおし」体験と組み合わせる課題はさまざまである。その組み合わせも考え、成果と課題を明らかにしながら、「遊びなおし」体験を取り入れた研修プログラム開発をさらに進めていきたい。

— 注 —

1 「平成25年度兵庫教育大学大学院同窓会研究助成金制度」を活用して行ったアンケートである。S市小中学校教師333名（回収181名、回収率54%）、市外小中学校教師65名（回収22名、回収率34%）と兵庫教育大学学生・大学院生80名（回収49名、回収率61%）を対象に、2013年10月から2014年2月に行った「図工・美術実態把握アンケート」。日々多忙な中、図工・美術教育は後回しにされ、指導内容を吟味したり、ふり返ったりする時間も持てずにいるのではないかと。実践の方法や内容には、その根拠を問い返す事なく取り組まれているものも存在するのではないかと。筆者がこれまで教育現場で感じてきた、疑問をもとに、図工・美術教

- 育の実態を客観的に把握する事を目的に取り組んだ。
- 2 寺元幸仁,『山間部における図工・美術教育の課題と解消に向けた取り組み』,美術科教育学会誌 (36), pp.445-459, 2015. 3 参照。兵庫県内の都市部 K 市と山間部 S 市の図工・美術教育に関する教師の意識調査や研修内容の比較を行った。山間部では都市部ほど専科の配置や研修体制が十分ではないことがわかっている。また,山間部においては,教師が「図工・美術教育を軽視」している実態や,「学校行事や展覧会・コンクール優先のカリキュラム」が組み込まれているなどの課題も明らかとなった。
  - 3 「遊びなおし」体験という概念は,教師自身が「遊ぶ」こと自体を目的とし,子どもたちに指導することを目的とした「造形遊び」の方法を勉強するのではない。主体的に「遊ぶ」中に多様な「学び」が存在し,楽しみながらその重要性や教育的意義を教師自身が実感することを第一にねらっている。そして第二に,その実感から「遊び」を捉えなおし,「遊び」を生かした「造形遊び」についての,教師が持つイメージが変化することをねらっている。第三には,参加した教師が,教育現場で「遊び」を生かした「造形遊び」を実践するまでを,「遊びなおし」体験のねらいとしている。
  - 4 寺元幸仁,「『遊びなおし』体験による教師の『造形遊び』に対する意識の変化についての研究」(『美術教育学研究』第 48 号, 大学美術教育学会, pp.281-288, 2016) において,「遊びなおし」の成果と課題を示した。

- (11) 寺元幸仁,「『遊びなおし』体験による教師の『造形遊び』に対する意識の変化についての研究」『美術教育学研究』第 48 号, 大学美術教育学会, pp.281-288., 2016

#### 一文 献一

- (1) 阿部宏行,「『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)ー学習指導要領と図画工作の教科書ー」,美術教育学(美術科教育学会誌)第 38 号, pp.1-11, 2017
- (2) 文部科学省,『小学校学習指導要領解説図画工作篇』,日本文教出版, p.14, 2008
- (3) 真鍋一男, 松本巖, 斎藤清監修,『造形教育体系＝造形の基礎 1 遊び』, 開隆堂出版, p.10, 1981
- (4) 金子一夫,『美術科教育の方法論と歴史』, 中央公論美術出版, p.86, 1998
- (5) 西野範夫編著,『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』, 明治図書, p.63, 1999
- (6) 西野範夫編著,『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』, 明治図書, p.1, 1999
- (7) 犬童昭久,「つくることの教育の展開と身体性」『大学美術教育学会誌』第 31 号, p.95, 1998
- (8) 柴谷久雄,『遊びによる人間形成《保育の哲学》』, 黎明書房, p.81, 1973
- (9) 同著, pp.82-87
- (10) 西野範夫編著,『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』, 明治図書, pp.86-87, 1999