

教師の「遊びなおし」と子どもが主体的に活動する
造形遊びに関する研究

2018

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科

教科教育実践学専攻
(兵庫教育大学所属)

寺元 幸仁

学位論文要旨

導入から40年が経とうとしている「造形遊び」であるが、教育現場で十分に組み込まれていない現状にある。本来、子どもは新たな意味や価値を主体的に学ぶ存在であり、学習指導要領においても、主体性等の「遊び」の特性を生かした「造形遊び」が指導内容として示され続けている。本論文では、「造形遊び」が浸透しない要因を、教師の「造形遊び」に対する意識の低さにあるととらえている。

教師が学ぶ機会としては、「研修」の場が考えられるが、これまでの研修は教師にとって受け身的な内容となりやすく、「造形遊び」に対する意識を変容させる効果はなかったと言わざるを得ない。そこで、教師が主体的に取り組む研修プログラムの開発が有効ではないかと考え、本研究では「遊びなおし研修」と呼ぶ研修を考案している。この研修では、教師が「遊び」の主体となることで、「遊び」の教育的意義を体感する「遊びなおし」体験と、子どもと大人の視点から「造形遊び」を往還的に問い返す「とらえなおし」活動を組み合わせ取り組んでいる。参加者の事前事後アンケートの内容から、本研修の効果と課題について論じている。

序章では、問題の所在と本研究の目的を示し、「遊びなおし研修」の意義について述べている。また本研究で使用する「遊びなおし研修」等の用語について整理を行っている。

第1章では、『『造形遊び』導入の時代背景』、『導入をめぐる諸説』、『『造形遊び』の意義』、『『造形遊び』の内容』、『指導にあたっての留意事項』を取り上げ、本研究で扱う「造形遊び」について改めてとらえなおし、再定義を行っている。

第2章では、「造形遊び」に生かす「遊び」の特性や教育的意義について述べている。ピアジェを含め4名の研究者「遊び」論を取りあげ、「遊び」の意味や特性を整理している。また、麻生武、森林の「遊び」論から、「遊び」の起因や意義を明らかにし、本研究における「遊び」のとらえ方を論じている。

第3章では、実際に子どもが遊ぶ様子から、「遊び」における「学び」が、具体的にどのようなものであるのかを論じている。その際、浜田寿美男の「志向性」や「三項関係」等を援用し、活動する姿から、「遊び」を生かした「造形遊び」において、子どもが様々な資質や能力を発揮しながら学んでいることについて論じている。

第4章では、「図工・美術実態把握アンケート」(平成25年)の回答から、「造形遊び」が楽観的には語れない状況にあることを述べ、その傾向が、図工専科の配置が多い都市部以外の地域の方が顕著に見られることを指摘している。

第5章では、全3回の「遊びなおし研修」を取り上げている。第1回では、土ねんど、第2回では新聞紙、第3回では紙コップを材料として、参加者が遊ぶ「遊びなおし」体験

を行っている。「とらえなおし」活動の内容としては、第1と2回は、子どもの「造形遊び」の映像を観た後、意見交流する活動、第3回は、「遊びなおし」体験の活動を参加者同士で「評価」し合い、それらをもとに意見交流する活動を行っている。参加者の行為や活動の様子、アンケートの回答内容や追調査の結果を分析し、「造形遊び」に対する意識の変容について論じている。

第6章では、個々の参加者の変容を手がかりに「遊びなおし研修」の効果と課題について考察を行っている。研修参加後、「造形遊び」を実践した教師3名を対象に、アンケートとインタビューによる調査を実施し、アンケートは大谷尚が提唱する質的データ分析手法SCATを用いて、インタビューについては回答内容をテキスト化し分類する手法を用いて分析を行い、個々の参加者の変容から「遊びなおし研修」の効果と課題を論じている。

第7章では、第6章と第7章で述べた「遊びなおし研修」の効果と課題の整理を行い、本研究の成果と今後の展望を示している。

「遊びなおし研修」を経ることで、教師には、「『造形遊び』に対する好感度が上昇」「実践する意欲の向上」「不安や疑問を一定解消」といった変容が見られた。そして、意欲的に教材研究を開始し実践する、「造形遊び」に対して主体的に取り組む教師が増加するという成果が確認された。

今後の展望としては、まず「造形遊び」の実践経験が豊かな教師を対象とした研修を行い、本研究の結果と比較することによって、造形遊びへの理解や指導経験の研修への影響を検討することである。

次に、都市部と山間部による、「遊びなおし研修」の効果の違いを検討することである。都市部と山間部では研修の形態や研修に対する意識に差異が認められたが、このことが研修の効果にどのように影響するのかを確認する必要がある。

また「遊びなおし」体験に子どもたちを加え、教師と子どもが一緒に遊ぶという研修内容も考えられる。教師が子どもと一緒に活動する場合、逆に教師が子どもとの関わりによって「遊び」の教育的意義を獲得していく様子が確認できるかもしれない。また、子どもと大人の「遊び」の違いや、大人の「遊びほぐし」と呼んでいる時間帯の意義などについて、新たな知見を得ることができないのではないだろうか。

一方、「遊びなおし研修」の参加者が、今度は研修主催者の立場となり、繋がり広がっていく展開も考えられる。「遊びなおし」体験で扱う材料の選定や、「とらえなおし」体験で取り上げる内容を工夫するなど、それぞれが主体的に研修を進めていくことで、「造形遊び」の、現場への浸透が一層期待できる。

目次

序章 教師が主体的に取り組む研修プログラム開発の意義	1
第1節 問題の所在と研究の目的	2
第2節 論文の構成	5
第3節 用語の整理	7
(ア) 造形遊び	
(イ) 遊びなおし研修	
(ウ) 教師主導の指導観と子ども主体の指導観	
(エ) 「学習指導要領」の表記について	
第4節 教師が主体的に取り組む研修プログラム開発の意義	11
引用文献・註釈	12
第1章 「造形遊び」	14
第1節 「造形遊び」導入時の時代背景と導入に影響したとされる新たな取り組み	14
第1項 「造形遊び」導入の時代背景	14
第2項 「造形遊び」導入をめぐる諸説	15
(ア) デザイン教育の行き詰まりと感性教育	
(イ) 具体美術協会の影響下にあった「Doの会」	
(ウ) 「造形遊び」導入に深く関わった西野範夫	
第2節 「造形遊び」導入の意義	17
第1項 美術教育研究者が示す「造形遊び」のとらえ方と意義	18
第2項 学習指導要領が示す「造形遊び」導入の意義	21
(ア) 指導観の転換	
(イ) 「遊び」の特性を活かす	
(ウ) 就学前との段差解消	
第3節 「造形遊び」の内容	23
第1項 学習指導要領における「造形遊び」の内容	23
(ア) 学習指導要領 図画工作科の目標の変遷	
(イ) 昭和43年学習指導要領	
(ウ) 学習指導要領 「造形遊び」の内容の変遷	

(エ) 平成 29 年学習指導要領	
(オ) 指導に当たっての留意事項	
(カ) 教師主導の指導の改善を図る	
第4節 本研究における「造形遊び」の定義	33
引用文献・註釈	34

第2章 「遊び」37

第1節 これまでの「遊び」論	37
第1項 ホイジंगा, カイヨワ, アンリオ, ピアジェの「遊び」論	38
(ア) ヨハン・ホイジंगा	
(イ) ロジェ・カイヨワ	
(ウ) ジャック・アンリオ	
(エ) ジャン・ピアジェ	
第2項 子どもの発達における「遊び」論	43
(ア) 「学び」と「遊び」論	
(イ) 「遊び」と「造形表現」	
(ウ) 学習指導要領が示す「遊び」の意義	
第2節 本論文における「遊び」のとらえ方	48
第1項 子どもの遊びと大人の遊び	49
第2項 麻生武の遊び論	50
(ア) 「遊んでいる」という意識と観察不可能な「遊び」	
(イ) 「遊びという秘術」までの段階	
(ウ) 「遊び」の教育効果	
(エ) 麻生の遊び論と「遊びなおし研修」との関連	
第3項 森楸の遊び論	51
(ア) 教育の理想と現実	
(イ) 「遊び」の教育的役割	
第4項 本論文における「遊び」論	54
引用文献・註釈	55

第3章 子どもの「遊び」の姿からとらえる「学び」58

第1節 子どもの「遊び」の中の「学び」.....	58
第1項 子ども主体の「学び」	58
第2項 1歳児のお絵かき事例	60
第2節 子どもの姿からとらえる「造形遊び」の中の「学び」	66
第1項 小学校1年生の実践から考える「造形遊び」における「学び」.....	66
(ア) 教師の意図と異なる場所で行われる「遊び」(小学校1年生Dの活動)	
(イ) 活動の許容範囲をもつ子どもの「遊び」(小学校1年生EFの活動)	
(ウ) 様々な状況と関わり合う「遊び」の中の「学び」(小学校1年生GHの活動)	
第2項 小学校3年生の実践から考える「造形遊び」における「学び」	78
(ア) 「遊び」によって心が解放される(小学校3年生JKLの活動)	
(イ) 関係性をつくり・つくりかえる「遊び」(小学校3年生Mの活動)	
第3節 「遊び」を生かした「造形遊び」における「学び」について	83
引用文献・註釈	86

第4章 教育現場の現状87

第1節 「図工・美術実態把握アンケート」から見る教育現場の現状	87
第1項 図画工作科の現状	89
(ア) 教育現場における図画工作科の重要度	
(イ) 年間授業時数	
(ウ) 展覧会・コンクール	
(エ) 学校行事	
(オ) 教科書の使用頻度	
(カ) アンケートから見る図画工作科の現状	
第2節 「造形遊び」の現状.....	98
第1項 研究者の指摘する「造形遊び」の課題	99
第2項 「造形遊び」の現状	101
(ア) 取り組んでいる内容	
(イ) 今日の「造形遊び」の状況	
(ウ) 「造形遊び」が教育現場に浸透しない要因	
第3節 山間部と都市部の違い	105

第1項 都市部を前提に語られる図工・美術教育	105
第2項 都市部と山間部の比較	107
第3項 宍粟市における課題とその要因	110
引用文献・註釈	110

第5章 「遊びなおし研修」.....112

第1節 「遊びなおし研修」の内容	112
第2節 第1回「遊びなおし研修」	115
第1項 参加者の現状把握	116
(ア) 参加者の「遊び」のとらえ方	
(イ) 参加者の「造形遊び」のとらえ方	
第2項 活動の様子	119
第3項 子どもの「造形遊び」との比較	123
第4項 事後アンケートから	124
第5項 三つの効果	127
第6項 第1回「遊びなおし研修」から考えられる課題	128
第3節 第2回「遊びなおし研修」	129
第1項 研修の概要	129
第2項 参加者の現状把握	130
第3項 活動の様子	130
(ア) 「遊びなおし」体験	
(イ) 「とらえなおし」活動	
第4項 事後アンケートから	136
第5項 効果	138
第6項 第2回「遊びなおし研修」から考えられる課題	138
第4節 第3回「遊びなおし研修」	139
第1項 研修の概要	139
第2項 参加者の現状把握	140
第3項 活動の様子	140
(ア) 「遊びなおし」体験	
(イ) 「とらえなおし」活動	
(ウ) 子どもの「造形遊び」との比較	

第4項 事後アンケートから	148
第5項 追調査	149
第6項 第3回「遊びなおし研修」から考えられる成果と課題	150
引用文献・註釈	153

第6章 参加者の変容と「造形遊び」の実践事例 154

第1節 SCAT を用いた分析	154
第1項 参加者Aと参加者BCとの比較分析	155
第2項 研修参加による変容	160
第3項 参加者による「造形遊び」の実践	160
(ア) 参加者Aの変容と実践事例(D小学校 2年生)	
(イ) 参加者Bの変容と実践事例(E小学校 4年生)	
(ウ) 参加者Cの変容と実践事例(F小学校 5年生)	
第4項 3名の評価に対する変容	162
第5項 負担について	163
第6項 さらに追究すべき課題	163
第7項 SCAT を活用した分析から考える成果と課題	165
第2節 インタビュー内容の分析	166
第1項 インタビュー内容の分析	166
(ア) 参加者Aのインタビュー内容の分析	
(イ) 参加者Bのインタビュー内容の分析	
(ウ) 参加者Cのインタビュー内容の分析	
(エ) 参加者3名の変容	
(オ) インタビュー内容の分析による教師の意識の変容	
註釈	175

第7章 「遊びなおし研修」の成果と今後の展望 177

第1節 「遊びなおし研修」の成果	177
第1項 各回と本論文における成果と課題	177
(ア) 第1回「遊びなおし研修」の成果と課題	
(イ) 第2回「遊びなおし研修」の成果と課題	

(ウ) 第3回「遊びなおし研修」の成果と課題	
(エ) 参加者の実践から考える「遊びなおし研修」の成果と課題	
(オ) 本研究の成果	
第2節 「遊びなおし研修」の今後の展望	184
参考文献等一覧	186

序章 教師が主体的に取り組む研修プログラム開発の意義

平成 29 年学習指導要領改訂では、教育課程全体を通して、「育成を目指す資質・能力」を明確化することとし、全ての教科等の目標及び内容が、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理された¹⁾。図画工作科も同様に再整理されたが、これまで通り指導内容「A 表現」領域には、「造形遊び」が取り扱う内容として示されている。

「造形遊び」は、「造形的な遊び」として導入されてからすでに 40 年が経とうとしているにも関わらず、未だ教育現場に浸透していない状況にある。平成 25 年に筆者が図画工作科・美術科の現状を掴むために行った「図工・美術実態把握アンケート」²⁾においても、「造形遊び」が十分に組み込まれていない状況が確認された。その要因の一つとして、授業を行う教師の「造形遊び」に対する意識の低さが重要な課題であると考察した。そして、「造形遊び」が十分に実践されることを考えるならば、教師の意識の変容が必要であり、さらに具体的に言うならば、「造形遊び」に生かされる「遊び」の教育的意義を教師が獲得することが必要であると考えた。

教師の意識の変容や資質・能力を向上させる機会として「研修」の場が考えられるが、本研究では「造形遊び」に関わる研修のあり方に注目し、新たな研修プログラム開発に取り組んでいる。

阿部宏行も、『『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)』において、「造形遊び」が十分に組み込まれていない要因として、7 つの項目を課題として挙げているが、その中の 2 つに「各自治体の研修機関及び任意の研究団体の課題」「各学校の校内研究及び研修の課題」が挙げられている³⁾。

阿部は「教員自身の子どもの見る眼をそだてることであり、教員の資質・能力の向上が鍵となる。子ども理解を中心とした教員研修などを通して、実際の子どもの姿から読み取ることのできる教員の育成が求められる」⁴⁾と述べている。従来の研修のあり方を問い返し、参加者の意識を変容させる新たな研修プログラムの開発が現状を打開する有効な手立てとなると考えたのである。

従来の研修と本研究で取り組む研修の違いとしては、参加者の主体性が挙げられる。本研修では、教師自身が「遊び」を体験する活動を組み込んでいるが、「遊び」は自由で楽しく、主体的な活動である。参加者は子どもの頃の感覚に立ち返り、主体的に活動することで、子どもの視点から「遊び」の中で発揮されている様々な資質・能力や、子どもなりに意味・価値を獲得していることに注目するのではないかと。参加者が「遊び」の

重要性を実感することで、「造形遊び」の実践が増えるのではないか。これらの仮説から、本研究では、参加者が主体的に活動し、「遊び」の特性や教育的意義を獲得する研修に取り組んでいる。本研究では、その研修を「遊びなおし研修」と呼び、教師の「造形遊び」に対する意識にどう影響を及ぼすのかについて研究を行なっている。本論文においては、「遊びなおし研修」参加者の活動の様子、事前事後アンケート、追調査から、教師の「造形遊び」に対する意識の変化を分析・考察し、その効果と今後の展望について論じている。

第1節 問題の所在と研究の目的

「造形遊び」が、「遊び」の教育的意義に注目し、その特性を生かした造形活動であることは、昭和 52 年に「造形的な遊び」として導入された当時から今日に至るまで学習指導要領に示されている。平成 29 年学習指導要領には以下のように記されている⁵⁾。

児童の遊びには、人が本来もっている、生き生きと夢中に活動する姿を見ることができ。遊びにおいて、児童は、自ら身の回りの世界に進んで働きかけ、いろいろと手掛けながら、自分の思いを具体化するために必要な資質・能力を発揮している。そこには心と体をつ一つにして全身的に関わりながら、多様な試みを繰り返す、成長していく姿がある。

このような遊びがもつ教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、その特性を生かした造形活動が「造形遊びをする」の内容である。

学習指導要領の内容から、「造形遊び」導入には「遊び」が人の発達にとって重要であるとする多くの「遊び」に関する先行研究があったことは想像がつく。フレーベルは、「遊び」について以下のように述べ、「遊び」の重要性について言及している⁶⁾。

遊ぶこと、または遊戯は、この期における人間の発達、すなわち児童生活の最高の階段である。なぜかといえば、遊戯とはその言葉がすでに示すように、児童が自己の内面を自ら自由に表現したもの、自己の内面的本質の必要と要求とに応じて内面を外に表したものである。遊戯はこの時期における児童の最も純粋な精神的生産であり、また同時に、人間生活全体の模範というべきものである。

「遊び」によって、生きる上で重要な様々な資質・能力が育まれることをフレーベルは

「人間生活全体の模範」と表現している。フレーベルを始め、多くの研究者がその重要性について語っている。

学習指導要領が示す「遊び」の教育的意義を、教育現場の教師はどれほど理解し実践しているのだろうか。筆者が、小学生時代を思い返しても、「造形遊び」の授業を受けた記憶はなく、「造形遊び」という言葉と内容に触れたのは、大学院進学後である。少なくとも筆者の周辺では、「造形遊び」が実践されていたとは言い難い。このような状況は、筆者の周辺のみでみられるのか、あるいは広い範囲で確認できるものなか、「造形遊び」の実態を把握すべく、平成 25 年に「図工・美術実態把握アンケート」を実施した。結果、13%の小学校教師（112人中 15人）が「造形遊び」という言葉を知らないことや、年間実施時数が5時間未満の教師が81%（84人中 68人）、11%（84人中 9人）が未実施であることなど、「造形遊び」が十分に組み込まれていない状況が明らかとなった。また、その要因として、「造形遊び」への不理解と、「国語や算数など時数の多い教科が優先」「学校行事や展覧会・コンクール製作の時間に充てる」等、「造形遊び」に限らず図画工作科自体を軽視する教師が多いということも明らかとなった。このような結果から、「造形遊び」が十分組み込まれていない状況は、図画工作科を軽視する教育現場の雰囲気と教師の「造形遊び」に対する意識の低さが要因と推察した。そのような状況を好転させるためには、教師の「造形遊び」に対する意識を変容させることが必要なのではないかと推察した。

先述したように、教師の意識を変容させる機会として研修が挙げられる。これまでも「造形遊び」に関わる研修は行われてきたはずである。それならば何故、「造形遊び」が教育現場に浸透するに至らなかったのだろうかという疑問が生まれる。兵庫県立教育研修所がホームページに掲載している平成 30 年度研修一覧を見ると、「造形遊び」の内容を扱う講座も、図画工作科の内容を扱う講座も開設されていない。また、初任者、経験者研修においても国語、算数、理科、社会、外国語活動、特別の教科道徳を扱う内容は確認できるが、図画工作科の内容が組み込まれた研修は確認できなかった。過去5年間の研修一覧を見ても、やはり「造形遊び」は勿論、図画工作科の研修講座は開設されていない⁷⁾。

また兵庫県内市町単位で見ると、都市部と山間部で研修内容に違いが見られる。神戸市や姫路市などの都市部では、図画工作科を専門の専科教師が指導することも多く、担当者会や研究部会で、「造形遊び」や「絵や立体」のように指導内容ごとに年間計画を立て研修に取り組んでいる。しかし、児童数も少ない山間部では、専科の教師も少なく、指導内容ごとの研修を行うことも難しいのが現状である。

実際に県や市町の研修内容を調べることで、「造形遊び」に関わる研修が少ないということが明らかとなった。表1は、神戸市と筆者の勤務地である宍粟市の図工・美術研究部会の研修計画である。

表1 神戸市教科教育研究部図工部研修内容と宍粟市図工・美術研修部会研修内容

神戸市 ⁸⁾			宍粟市 ⁹⁾	
Aグループ	Bグループ	Cグループ	時期	内容
6月 研修計画	6月 研修計画・評価	6月 アンケート・作品もちより	8月	<ul style="list-style-type: none"> ・小中学校教師対象講師招聘研修会 ・中学校教師対象実技研修会(小学校教師が参加可能) ・造形展西播磨ブロック審査会
8月 研修計画	7月 作品(工作)を用いた評価研修	7月 教科書題材について	10月	
9月 評価について	7月 作品(絵画)を用いた評価研修	10月 経験20年目の教師による模擬授業		
10月 接着の実技実習	10月 美術館での鑑賞教育(大学教授による講習)	11月 経験30年目の教師による木工実技講習		
11月 経験20年目教師による研究授業	11月 経験30年目教師による授業公開	11月 研究授業の先行授業の作品評価研修		
12月 美術館での鑑賞教育	12月 他教科から評価を学ぶ(国語科指導主事の講習)	12月 経験3年目の教師による研究授業		
2月 造形遊びの実技講習	2月 水墨画の実技講習(水墨画作家の講習)	2月 卒業制作・卒業式展示についての情報交換会	不定期	・マイスター教師による公開授業

表1を見ると、図工を専門とする専科が多い都市部にあっても、「造形遊び」について学ぶ研修の場は多いとは言えない。また、行われたとしても、多くの参加者はすぐに使える材料や活動方法の伝達を求めているのではないだろうか。結果的に、参加者は新たな題材を教えてもらう受動的な態度で研修に臨むこととなり、「造形遊び」の理論や意義ではなく、方法論的な内容のみが伝わっているのではと危惧する。この点について阿部は、研修は公的な機関のものや任意団体のものを含め、教師自らが求めていかなくてはならないこと確認した上で、以下のように述べている¹⁰⁾。

しかし、必要性を感じないものや、すぐに授業に生かすことができない教育の原理などの理論研修は敬遠されがちになる。図画工作に関しても、多くの教員はすぐに活用できる方法などが習得できる研修に向かう傾向がある。「研修しても無駄」など、研修の意義を見いだせない場合には、研修の効果は極めて低調なものとなる。

阿部は、教師が主体的に参加することで効果があるという研修の有るべき姿と、「造形遊び」に対する教師の意識と実態から研修の実状を述べている。多忙化を極め、合理性や効率性を求めざるを得ない今日の教育現場において、教師が研修に求める内容も、分かりやすくすぐに使える即効的な題材を伝達してもらうものとなりやすいのである。

そこで、教師が主体的に取り組む「造形遊び」の研修プログラムが、「造形遊び」を教育現場に浸透させる一助となるのではないかと考えた。「遊び」の意義に触れ、「造形遊び」

に対する意識が変容し、その変容に自分自身が気づく研修プログラムである。本研究では、この研修を「遊びなおし研修」と呼び、「遊びなおし」体験と「とらえなおし」活動という二つの内容でプログラムを構成している。

「遊びなおし」体験は、かつての子どもの頃の感覚に立ち返り、「遊び」が自由で楽しい活動であることを再確認し、「遊び」の教育的意義を参加者自らが学びとっていくことを目的としている。

「とらえなおし」活動は、「遊びなおし」体験を経た上で「造形遊び」をとらえなおす活動である。「遊びなおし」体験によって子どもの感覚に立ち返った参加者が、子どもと大人、異なる視点から往還的に「造形遊び」をとらえなおす機会をもつこととなる。

本研修に参加することで、参加者の「造形遊び」に対する意識がどのように変容するのか。その効果について明らかにすることが本論文の目的である。

第2節 論文の構成

図1は、本研究の構造図である。

第1章では、『造形遊び』導入の時代背景、「導入をめぐる諸説」、「造形遊び」の意義、「造形遊び」の内容、「指導にあたっての留意事項」を取り上げ、本研究で扱う「造形遊び」について改めてとらえなおし、再定義を試みる。

第2章では、「遊び」の特性や教育的意義について述べる。「遊び」についての先行研究は多数あるが、主だった研究者として、ピアジェを含め4名の「遊び論」を取りあげる。それぞれがどのような視点から「遊び」の特性や教育的意義を示したのかを、整理することで、本研究において、子どもの「造形遊び」あるいは、教師の「遊びなおし」体験をどのようにとらえるのかを論述する。また、子どもの「遊び」の中の「学び」について研究を行なっている麻生、森の2名の研究者を取り上げ、具体的な「遊び」論から、その起因や意義を明らかにし、本研究における「遊び」のとらえ方を論じる。

第3章では、実際に子どもが遊ぶ様子から、「遊び」における「学び」が、具体的にどのようなものであるのかを論じる。その際、浜田寿美男の「志向性」や「三項関係」等¹¹⁾を援用する。また、小学校1年生と3年生の「造形遊び」の実践を取り上げ、子どもが活動する姿から、「遊び」を生かした「造形遊び」において、子どもが様々な資質や能力を発揮しながら学んでいることについて論じる。

第4章では、平成25年に取り組んだ「図工・美術実態把握アンケート」の回答をもとに、「造形遊び」が楽観的には語れない状況にあることを述べる。また、その状況は、図工専

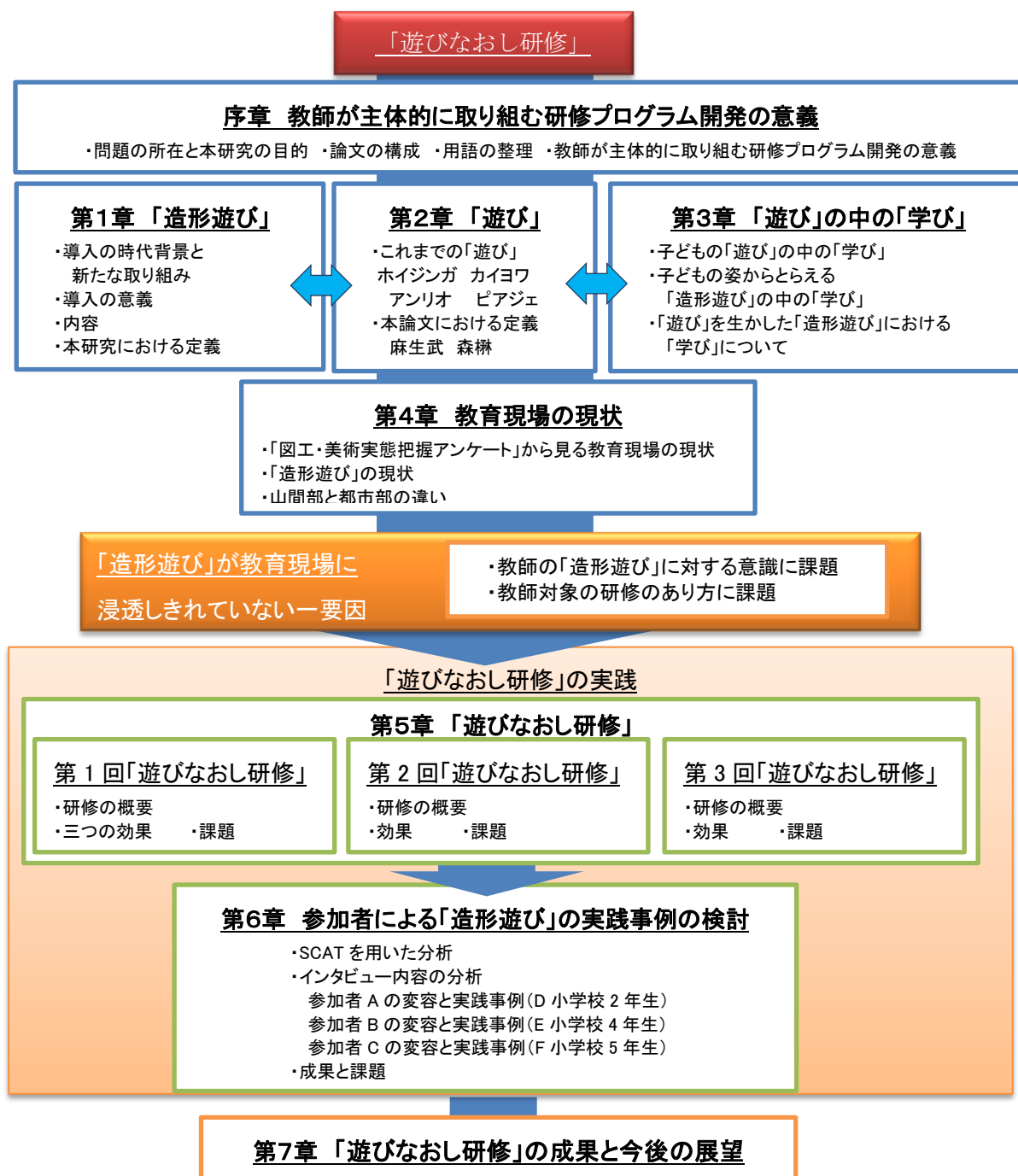


図1 本論文の構成

科の配置が多い都市部ではなく、担任が図工を指導することが多い山間部のような地域の方が顕著に見られることについても触れる。

第5章では、第1回から第3回までの「遊びなおし研修」を取り上げ、教師の「造形遊び」に対する意識の変容について論じる。研修会毎に、その変容について考察を行い、効果と課題を示した。第1回から第3回の内容は以下の表2の通りである。

表2 「遊びなおし研修」の内容

		「遊びなおし」体験	「とらえなおし」活動	
第1回	事前アンケート	土ねんどを100kgをつかって遊ぶ	・土ねんどを使って「造形遊び」をしている子どもたちのビデオを見て意見交流	事後アンケート
第2回	事前アンケート	大量の新聞紙をつかって遊ぶ	・新聞紙を使って「造形遊び」をしている子どもたちのビデオを見て意見交流（少人数グループ）	事後アンケート
第3回	事前アンケート	大量の紙コップをつかって遊ぶ	・自分たちの活動を評価し合う活動 ・紙コップを使って「造形遊び」している子どもたちのビデオを見て意見交流	事後アンケート

第6章では、個々の参加者の変容を手がかりに「遊びなおし研修」の効果と課題について考察を行う。「遊びなおし研修」に参加後、教育現場で子どもたちと「造形遊び」を実践した教師3名を対象に、個々の参加者に見られる「造形遊び」に対する意識の変容について分析を行う。アンケートとインタビューによる調査を実施し、アンケートは大谷尚が提唱する質的データ分析手法 SCAT を用いて、インタビューについては回答内容をテキスト化し分類する手法を用いて分析を行い、個々の参加者の変容から「遊びなおし研修」の効果と課題を論じる。

第7章では、第5章と第6章で述べた「遊びなおし研修」の効果と課題を整理し、本研究の成果と今後の展望を論じる。

第3節 用語の整理

ここで、本論文内で使用する主要な用語として、「造形遊び」、「遊びなおし研修」、「教師主導の指導観と子ども主体の指導観」、「学習指導要領」について整理しておく。

(ア) 造形遊び

平成29年学習指導要領において「遊びがもつ、教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、その特性を生かした造形活動が『造形遊びをする』の内容である」¹²⁾と示されているように、本研究では、「造形遊び」の内容を、主体性や自由性、快楽性などの「遊び」の特性を生かし、子どもたち自身が様々な資質・能力を働かせながら、展開する多様な造形活動を「造形遊び」とする。昭和52年に導入以降、「遊び」の特性を生かした活動内容として導入された意図が貫かれていることは、各年代の学習指導要領を見ても明らかである。

学習指導要領では、造形活動を二つの側面からとらえている。一つは、材料やその形や色などに働きかけることから始まる側面と、もう一つは、自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする側面である。「造形遊び」は前者にあたり、遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた活動であるとしている¹³⁾。結果的に作品になること

もあるが、作品づくり自体を目的とはしていない。

また、昭和 52 年当時、就学前の子どもの活動で、つくった造形物を使って遊ぶ活動のことを「造形遊び」と呼んでいたこととの差異化を図るために、「造形的な遊び」という名称で導入されたが、つくったのちに遊ぶことを目的としたような造形活動は、工作と考え、「造形遊び」としてはとらえていない。さらに一見、子どもたちが遊んでいるように見えたとしても、活動の道筋がすでに授業者によって決定されていたり、活動過程において子どもの主体性や自由性等が軽視されていたりする活動は「造形遊び」ととらえていない。

(イ) 遊びなおし研修

本研究では、「造形遊び」が教育現場に浸透しない要因が、教師の「造形遊び」に対する意識の低さにあり、その変容が、「造形遊び」が教育現場に浸透していく一助となると考えている。意識変容の機会として研修の場を挙げているが、阿部が示したように従来の研修では受動的態度で参加しがちで、その効果も低調なものとなりやすい。そのため教師が主体的に参加できる手立てが必要であると考え、本研究では、教師が「遊び」の主体となり、体験的に子どもの頃の感覚に立ち返り、「遊び」の特性や教育的意義を自ら獲得する活動を組み込んでいる。この研修を従来の研修と区別し、本研究では「遊びなおし研修」と呼んでいる。

主な研修内容は、「①事前アンケート」「②『遊びなおし』体験」「③『とらえなおし』活動」「④事後アンケート」となっている。

(ウ) 教師主導の指導観と子ども主体の指導観

本論文では、教師が子どもの指導に対してもつ、考え方や実践方法等を大きく「教師主体の指導（観）」と「子ども主体の指導（観）」に分けている。「教師主導」と「子ども主体」の教育については、柴田/金子論争を代表として、これまでも様々な機会に議論されてきた。ここでは、本研究が考える「教師主導」「子ども主体」の指導（観）について定義を行う。ふじえみつるは、次のように述べる¹⁴⁾。

教育の対象としての子ども観は、時代や文化によって異なる。大きく分けて、子どもは大人をつくるための無機的な材料（粘土）であるとする考え方と、子ども自身が植物の種子のように内在する可能性をもっているとする考え方がある。前者は一定の価値観を外から注入し、その価値観によって支えられた社会体制を維持するという立場から、後者は現状を越える新しい価値観を作り出そうとする立場から、それぞれ主張されることが多い。

「価値観を外部から注入する」と「現状を越える新しい価値観を作り出す」の対比は、

本研究の「教師主導」と「子ども主体」の指導（観）と重なるとらえかたである。

また若元澄男は、「レスポンス図工」「フレキシブル図工」と題して、「教師主導」と「子ども主体」の指導（観）に関わる記述を行なっている¹⁵⁾。「レスポンス図工」を『作品のイメージ』が教師の念頭にあり、子どもをそこに向かわせる。・・・中略・・・先回り指導では、「指示」が多発される。「指示」の充満した教室から生まれるのは「指示待ち姿勢」だけである」とし、先回り指導を否定している。反対に「フレキシブル図工」を「適正な美術教育が展開されている場合『答が一つ』ということはおおかたあり得ない。常に子どもの数だけ結果が発生する。こうした自由性と可能性こそ、この教科の最大の特性である。むしろ、原則的にはなんでもありのこの特性こそが学校教育に美術教育が在る最大の意味と根拠といえよう」と述べ、「レスポンス図工」が浸透している現状を嘆いている。

「造形遊び」導入に深く関わった西野範夫は、「子ども一人一人が、自分の感じ方や考え方、表現の仕方などを生かしながら自ら生きようようにすることを基底におかなければならない」¹⁶⁾と「新しい学力観」の視点から教育を問い返す必要があると述べた上で、その視点となる「子どもの論理」と「大人の論理」について以下のように記している¹⁷⁾。

子どもたちは、本来、様々な可能性や有能さを秘めた存在であるにもかかわらず、常に、大人の未熟な存在であって、したがって、あらゆる面で劣るものであるという子ども観があったといえます。そのような誤った子ども観をつくってしまったのは、社会や教育の近代性の構造であるといわれます。

近代の社会や教育をつくりあげてきた構造の特性として、合理性や効率性、客観性（狭い意味の科学主義）などをあげることができます。このような構造は、いわゆる近代的な社会や教育をつくりあげ、一応、すばらしい成果をあげ、私たちに豊かな暮らしと、あふれるような知識を与えてくれるようになりました。

しかし、その過程では、それらをつくりだすためには、常に最も有効なもの、つまり、合理的で、効率的、客観的な考え方や方法などが追及され、それにふさわしいものだけが選ばれ、他のものは意味のないものとして軽視されたり、排除されてきたのです。

西野は、合理的・効率的な教育のあり方を、近代性の構造が背景にある「大人の論理」からくる指導（観）としている。反対に、「子どもたちは、常に状況とかかわりながら、そこでのルールをつくり、意味をつくり、世界をつくりかえながら、自分（私）を成り立たせているのです。そして、その過程や在りようは実に柔軟性に富んでいるのです」¹⁸⁾と述べ、子ども主体の指導を実践するためには、教師が「子どもの論理」を学び変わらなければならないことを指摘している。

西野の述べる「子どもの論理」と「大人の論理」からとらえると、昭和 52 年学習指導要領は、「大人の論理」から「子どもの論理」へ指導観を転換する意図があったことがわかる。指導内容が「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」「鑑賞」から「表現」と「鑑賞」に改訂された点について、子どもの外側にある制度化された美術文化の領域構成を内容の区分とするのではなく、未分化な世界に生きる「子どもの論理」に寄り添い改訂されたと言える。

本研究で取り上げている「造形遊び」は、「子どもの論理」への転換を図った改訂の象徴として導入された。西野は図画工作科の内容として「造形遊び」を重視し導入した点について、「子どもたち一人一人の論理によって自ら生きようとすることを重視する教育を実現しようとするならば、子どもたちの可能性を可能な限り生かすようにする必要があります。新しい教育において『造形遊び』を重視した意味もここにあるといえます」¹⁹⁾と述べ、「造形遊び」の実践において、「大人の論理」からではなく、「子どもの論理」を重要とした指導が重要であると述べている。

西野は、「あくまでも子どもの行為の論理から発想した」²⁰⁾造形遊びがなかなか浸透しきれなかったのは、「子どもたちがそれをつくり出す前に、次々に大人の考えた『造形遊び』がつくれ、…中略…偽りともいえる造形遊びがひろがってしまった」「このような誤った『造形遊び』は『こんな大掛かりなことはできない』という言い訳の根拠をつくり、多くの教師が子どもたちと素直に実践することを回避させていった」²¹⁾と指摘している。

西野の「大人の論理」と「子どもの論理」を基にした指導（観）は、ふじえみつるが示す「価値観を外部から注入する」と「現状を越える新しい価値観を作り出す」指導（観）、若元澄男が示す「レスポンス図工」と「フレキシブル図工」の指導（観）の区分と重なるのとらえている。本研究では、西野の示す、合理的・効率的で大人の論理から行われている指導は「教師主導の指導（観）」、子どもたちの主体性や自由性を保証し、一人一人の感じ方・考え方に寄り添いながら関わるような指導を「子ども主体の指導（観）」として扱う。

また、一見、子どもたちが楽しそうに活動を展開していたとしても、何が有益で何が無駄であるかという判断も子どもたちの実感ではなく、教師の判断基準が優先されるような指導は、「教師主導の指導（観）」の実践としてとらえている。特に、「造形遊び」においては、「遊び」の特性を生かした活動であることから、主体性や自由性が軽視されているような活動は、「造形遊び」とはとらえていない。

(エ) 「学習指導要領」の表記について

平成 30 年 3 月 29 日（木）～30 日（金）に滋賀大学で開催された第 40 回美術科教育学会滋賀大会において、シンポジストを務めた元文部科学省教科調査官の奥村高明は、学習指導要領や解説書の記述には、時代性や教育の様々な文脈や内容が内包されていること、

それらが子ども理解とともに豊かな実践によって支えられていることを述べている。そのうえで、学習指導要領や解説書を上意下達の文言と断定するのではなく、現場の豊かな実践が基底にあると述べている。学習指導要領では様々な制約もあり、そこでは書ききれない意図を解説書で記していることから、学習指導要領と解説書を合わせてとらえてほしいことも述べている²²⁾。

本論文では、「昭和 52 年学習指導要領」「平成 29 年学習指導要領」等の表記を使用しているが、「平成 29 年学習指導要領」の場合、「平成 29 年小学校学習指導要領」だけでなく、「平成 29 年小学校学習指導要領解説図画工作編」も含み、「平成 29 年学習指導要領」と表記して扱っている。昭和 43 年から平成元年までは、「小学校学習指導要領解説図画工作編」ではなく、「小学校指導書図画工作編」であるため、その場合は、各告示年の「小学校学習指導要領」と「小学校指導書図画工作編」を合わせて、「昭和〇年学習指導要領」と表記している。

第4節 教師が主体的に取り組む研修プログラム開発の意義

既述したように本論文では、教員対象の研修プログラム「遊びなおし研修」の成果と今後の展望について示すが、これまで、教員対象の研修を見つめ直し、新たな研修プログラムを提案する研究は多くはない。美術教育に関わる教員対象の研修を見つめ直す研究としては、以下のような研究が挙げられる。

就学前から高等学校まで、広く美術教育全般について研究を進めている竹内晋平(2008)は、「小学校における鑑賞学習に関する現状と教員の意識」²³⁾において、鑑賞教育の教員研修を取り上げ、質問紙調査を行った結果、低得点群は鑑賞学習で育つ能力を狭義にとらえ手法がわからないとしているが、高得点群は意欲的で広義にとらえていると結論づけている。教員の「構え」の違いによって鑑賞学習に関する課題に大きな差異が見られることを述べている。

学校教育における図画工作、美術教育の意義の問い直しを試みている美術教育研究者の降籬孝(2012)は、『教育力向上のための教員研修の要素と内容』²⁴⁾において、教育現場の教師は、図画工作科の研修の機会や経験が少ないという問題点をあげ、教員免許状更新講習を実施する中で、少ない機会であっても「図画工作科」における実践的な教育力の向上を目指す要素と内容について考察している。

また、本研究等同様に、教師を対象とした研修プログラム開発の研究としては、以下の先行研究が挙げられる。

総合的・領域横断的な芸術教育に関して、音と造形を結びつけた実践や研究を進めてい

る井上朋子・初田隆（2015）は、『総合的・領域横断的な芸術教育に関する教員研修プログラムの開発（1）』²⁵⁾において、総合的・領域横断的な芸術教育を実践できる教員を育成、増員するために、教員研修の中に取り入れていくことが有効であると考え、全国の都道府県及び政令指定都市で行われている教員研修を調査し、プログラム開発の課題と視点を導き出し、総合的・領域横断的な芸術教育に関する教員研修の内容構成及び展開方法を提示している。

このように美術教育において、教員対象の研修に関わる課題を取り上げ、新たな研修プログラム開発の意義を論じている先行研究は非常に少ない。また「造形遊び」に焦点化した教員研修に関わる研究は見られない。「CiNii」論文検索を活用し「造形遊び 研修」と検索をかけた場合、2018年12月現在で4本、「造形遊び 教員研修」では1本の論文がヒットするが、その内4本は筆者が取り組む「遊びなおし研修」の論文となっている。このような視点からも、重要であると言われながら「造形遊び」を教育現場に浸透させる手立てが見出せない中、「遊びなおし研修」には現状を打開する一助となり得る可能性があると考えている。

引用文献・註釈

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版，2018.3.1，p.13.
- 2) 「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。兵庫県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。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もてずにいるのではないか。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。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。
- 3) 阿部宏行『『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)－学習指導要領と図画工作の教科書－』『美術教育学第38号』美術科教育学会誌，2017，p.2.において阿部は，「造形遊び」が定着しない要因として，①国の行政機関の文部科学省及び国立教育政策所の課題，②都道府県及び政令指定都市の教育行政機関の教育委員会の課題，③学習指導要領に沿った教科書の編成の課題，④各自治体の研修機関及び任意の研究団体の課題，⑤各学校の校内研究及び研修の課題，⑥教員を養成する大学の課題，⑦各地区・各学校独自の課題（ア各種公募展などの絵のコンクール イ従前から続く地域事業や行事との関係 ウ教材採択の予算やセットものの教材の採用）を挙げている。
- 4) 同上，p.10.
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版，2018.3.1，p.26.
- 6) フレーベル（Friedrich Wilhelm August Fröbel）著/小原國芳・荳司雅子編集『フレーベル全集第二巻人の教育（原

- 著 *Die Menschenerziehung*)』玉川大学出版部, 1976. 9. 20 (原著 1826 年), pp. 59-60.
- 7) 兵庫県立教育研修所ホームページ『研修概要』,
<http://www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/index.html> (2019. 1. 17 閲覧)
 - 8) 小田恵子『図工専科教師の力量形成のための研修モデルプラン構築』兵庫教育大学大学院修士論文, 2012. 3. 1, p. 5.
小田は, 教師の力量形成に果たす役割と課題を分析し, K市の図工科教師全体の教育力向上に向けた研修モデルプランについて述べている。
 - 9) 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ー『図工・美術実態把握アンケート』と意見交流型勉強会の実践からー」『美術教育学』第 36 号, 美術科教育学会誌, 2015. 3, pp. 445-459.
 - 10) 阿部宏行「なぜ『造形遊び』は定着しないのか?」北海道教育大学岩見沢校芸術・スポーツ文化科学研究編集部編『芸術・スポーツ文化科学研究 2』大学教育出版, 2016. 3. 31, p. 81.
 - 11) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社メチエ, 1999. 11. 10. を参考に, 浜田のいう「志向性」や「三項関係」を援用し, 子どもの「意味世界の成り立ち」について述べる。
 - 12) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018. 3. 1, p. 13.
 - 13) 同上, p. 21.
 - 14) ふじえみつる「児童・生徒観の変遷」真鍋一男・宮脇理監修『造形教育事典』建帛社, 1991. 10. 25, p. 157.
 - 15) 若元澄夫「レスポンス図工」「フレキシブル図工」若元澄夫編集『図画工作・美術科ー重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8, pp. 280-281.
 - 16) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 1999. 12, p. 11.
 - 17) 同上, p. 212.
 - 18) 同上, p. 85.
 - 19) 同上, p. 42.
 - 20) 西野範夫「特集造形遊びの逆襲」『美育文化 vol. 62 No. 32』美育文化協会, 2012. 5. 1, pp. 7-14.
 - 21) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 1999. 12, p. 63.
 - 22) 学習指導要領と解説書についての記述は, 筆者も第 40 回美術科教育学会滋賀大会に参加し, シンポジウムを傍聴した記録と新開伸也「滋賀大会報告 学習指導要領改訂と美術科教育のゆくえー学会 40 年の歩みとこれからの課題ー」『美術科教育学会通信』no. 98, 美術科教育学会, 2018. 6. 30, pp. 6-7. を参考にまとめている。
 - 23) 竹内晋平「小学校における鑑賞学習に関する現状と教員の意識ー京都市立小学校教員対象の質問紙調査からー」『教育実践研究紀要』第 8 巻, 京都教育大学付属教育実践総合センター, 2008. 3, pp. 41-50.
 - 24) 降旗孝「教育力向上のための教員研修の要素と内容ー『図画工作科』の実践的な教育力向上を目指してー」『教職・教育実践研究』第 7 巻, 山形大学, 2012. 3. 15, pp. 45-54.
 - 25) 井上朋子・初田隆「総合的・領域横断的芸術教育に関する教員研修プログラムの開発 (1)」『美術教育学』第 36 号, 美術科教育学会誌, 2015. 3, p. 57-70.

第1章 「造形遊び」

先述したように、「造形遊び」は昭和52年の小学校学習指導要領改訂により、「造形的な遊び」という名称で低学年に位置づけられた。平成元年改訂時には、名称を「造形遊び」に改め、中・高学年にも位置づけられた。名称や対象学年の変化は見られるが、「遊び」の教育的意義を生かした活動であることや、子ども主体の造形活動であるというところから、変わることなく現在まで貫かれている。

本章では、「造形遊び」が導入されるまでの経緯や意図、また導入後、今日までどのような変遷を辿ってきたのかを整理することで、「造形遊び」の教育的意義について論述し、本研究において、「造形遊び」をどのようにとらえるかを定義する。

第1節 「造形遊び」導入時の時代背景と導入に影響したとされる新たな取り組み

昭和52年学習指導要領改訂は、「学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるとの指摘もあり、真の意味における知育を充実し、児童生徒の知・徳・体の調和のとれた発達を図る」¹⁾意図があったとされている。図画工作科の指導内容も、「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」「鑑賞」から「表現」「鑑賞」の2領域に整理される大きな改訂であった。「造形遊び」はその象徴であったととらえることができる。「造形遊び」が導入された経緯を紐解くと、当時の教育に関わる諸問題と知識偏重の指導に対する反省と改善の意図を感じ取ることができる。本節では、「造形遊び」導入に関わる昭和52年当時の時代背景、美術教育に関わる美術教育運動や導入に深く関わった西野範夫の発言から、「造形遊び」導入の意義を示す。

第1項 「造形遊び」導入の時代背景

昭和52年学習指導要領改訂は、教師主導から子ども主体へ教育観の転換を求めた、戦後の図画工作科の教育を考える上でも大きな変化をもたらした改訂である。さらに「勉強」や「学習」の対極の概念としてとらえられることも多い「遊び」の特性を生かした指導内容が導入されたことから、当時の教師が少なからず動揺し戸惑ったことは想像がつく。昭和52年頃は、教え込みが過剰となり、学校教育についていけない子どもの存在や、校内暴力など、教育に関わる問題が、社会的にも取り上げられていた。西野は、昭和52年以前の社会や教育の状況を次のように述べている²⁾。

当時の社会や教育の状況が、子どもたちの論理が生かされにくいものであったこと

をあげることができます。つまり、戦後の復興を目指し、あらゆる面において合理性や効率性が重んじられてきました。この合理性や効率性を追求する在り方は、やはり大人の論理であって、決して子どもたちの論理ではないといえます。この合理性や効率性を追求する過程においては、それに適した最も有効なものを残し、いわゆる不都合なもの、よけいなものを排除することになります。この合理性あるいは効率性は、もちろん、速さや確実さなどが求められます。そして結果として明確な分野、あるいは枠組み、そこにおける基準がつくられることになります。その結果、強固な制度がつくられることになるのです。

当時、学歴社会が進み、受験戦争が過熱し学力偏重の波が教育現場にも押し寄せ、結果として「落ちこぼれ」「不登校」「いじめ」「校内暴力」等の課題が噴出してきたのである。また、当時の教育現場が無視できない課題として、自分の考えをもてない、個性がみられない若者ということも取り上げられていた。このような状況から昭和52年改訂は、教師が教え込むのではなく、子どもがゆとりをもち自ら学ぶようにすることが必要とされ、指導内容も削減されたのである。

当時の教育現場においては圧倒的に「絵」を描くことに重点が置かれ、その内容も観察的な表現が主流であった。昭和52年改訂の意図からも、その指導内容が子どもの思いを重視したものとなり得ていなかったことは想像がつく。そのような背景の中、子どもが主体的に材料や場所と関わり合いながら多様な造形活動を展開し、自ら新たな意味や価値を獲得していく「造形遊び」が導入されたのであった。

第2項 「造形遊び」導入をめぐる諸説

ここでは、「造形遊び」導入に影響したと言われるいくつかの美術教育運動と、「造形遊び」導入に深く関わった西野範夫が述べる、導入にいたる過程を押さえることとする。

(ア) デザイン教育の行き詰まりと感性教育

昭和52年改訂において、指導観の転換が求められたことは述べたが、昭和43年学習指導要領において、「デザイン」と「彫塑」の内容に子どもの主体性を生かす文言が記載されている。デザイン系教育者らがバウハウスの教育メソッドを参照し、主体的な「表現性」を生かそうとするアプローチは、知識偏重の教育に行き詰まりを感じていた教育全体を変革する方向性と重なった。そして昭和52年改訂へとつながる。しかし、金子一夫(1998)は、次のように述べる³⁾。

合理主義・機能主義の没落は、オーソドックスなデザイン理論の没落でもあった。現

実のデザインはバウハウスの理念を超えて、イメージ消費目的の非機能主義というしかないものになった。後述の『造形遊び』が、デザイン教育に関係が深かった人たちによって推進されたのは象徴的である。…中略…美術教育者は感性に望みをかけて、感性主義的美術教育を模索するようになった。しかしそれも困難な道であって、具体的な教材として『造形的な遊び』しか公的に提案できなかった。

戦後美術教育の大きな領域の1つであった「デザイン」が行き詰まりに陥ったことや、「感性に望みをかけて」「『造形的な遊び』しか公的に提案できなかった」等の記述が見られる。金子は、それまでの教育では立ち行かなくなった美術教育の状況を打開する手立てとして、「感性」というつかみどころのない概念に頼ることができなかつたと、「造形遊び」導入に批判的な意見を述べている。

(イ) 具体美術協会の影響下にあった「Doの会」

関西の具体美術協会の影響下にあった若手教員らが60年代にはじめた「Doの会」が「造形遊び」の源流とみる研究者は多い。具体美術協会は、吉原治良のもと1954年結成された前衛作家集団であり、人のまねをせず今までにないものをつくる吉原の指導のもと、国際的にも評価される美術活動を展開していった。白髪一雄、元永定正、嶋本昭三らが所属していた。

「Doの会」を源流ととらえた時、二つの側面が考えられる。一つ目として、「造形的な遊び」を現代美術の方法論と共通性をもたせ、美術教育の論理や体系を組み立てようとする側面である。二つ目として、大人からすると一見無駄に思えるような「明日に役に立たない美術教育を考える」というテーマを掲げ、子どもの視点から「行為」や「環境」「身体性」を意識した側面があったと考えられる。

「造形遊び」が現代美術から発生したというとらえ方は、大人の美術文化から子どもの活動領域を分類することになり、子ども主体の指導を目指した学習指導要領改訂の意図とは異なる。「具体美術協会」の影響下にあったものの、「Doの会」を「造形遊び」の源流ととらえた場合、あくまで子ども主体の「行為」や「環境」「身体性」を意識した造形活動を推進したいという意図があったととらえられる。

「Doの会」の取り組みは「造形遊び」導入を意図したものではなく、活動内容から結果的に「造形遊び」の源流とされてきたのではないかと考えられる。少なくとも、「Doの会」に所属していた実践者や研究者が子ども主体の実践や研究を展開している点から、「造形遊び」導入には肯定的であったと考えられる。

(ウ) 「造形遊び」導入に深く関わった西野範夫

「造形遊び」の生みの親と言われる西野は、ここまで述べた美術教育運動の影響を否定

し、『造形遊び』はあくまでも子どもの行為の論理から発想したものであり、子どもの論理以外に造形遊びに影響を与えたものはなかった⁴⁾と述べている。実際の授業として「造形遊び」を提案するため、イメージできる活動の事例の必要性を問われた西野は次のように述べている⁵⁾。

そのために、当時、私はカメラを片手に、子どもたちがいる場所、例えば、野原や海辺、公園などをできる限り歩き回って、子どもの実際をとらえようと思いました。そこで私が出会ったのは、造形的な行為を楽しんでいる子どもたちの生き生きとした姿でした。その場で自ら生きることを委ねられた子どもたちの行為には、何ものにも制約されていない率直さがあり、自信や楽しさが溢れていました。それを「遊び」と呼ぶのなら遊びという言葉でいいのではないかと思いました。ですから、造形遊びは、いわゆる『遊び』の論理から着想したものだと言われたりもしましたが、そうではなく、造形遊びはあくまでも子どもの〈生〉に委ねられた行為の事実から導き出された論理なんです。

ここで述べられている「いわゆる『遊び』の論理」とは、昭和52年当時すでに発表されていたホイジンガやカイヨワ、フレーベル等々の「遊び」研究の論理であると考えられる。「造形遊び」はそれらの論理を紡ぎ合わせて考えられた活動ではなく、西野が子どもたちの「遊び」に混ぜてもらう中で、子どもの感覚に立ち返って実感した子どもたちの「遊び」の論理から導き出されたものであると考えられる。主体的に遊ぶ子どもそのものが「造形遊び」の起源であるとしている。

「子どもの行為の論理から発想したもの」として「造形遊び」を導入した西野の考え方は、子ども主体の指導観を考える上で、重要な視点であると考えられる。しかし西野の述べる子どもの論理は、教師主導の指導観が大勢を占める教育現場では理解されにくいものであったため、方法論のみが先行し「造形遊び」導入の意図が浸透しなかったことも事実である。

第2節 「造形遊び」導入の意義

指導観の転換の象徴ともいえるべき「造形遊び」については、多くの美術教育研究者が、どのような内容であるのか、導入された意義はどこにあるのか等、多くの考えを示している。本節では、それら美術教育研究者が示す「造形遊び」の内容や導入の意義について論じる。

第1項 美術教育研究者が示す「造形遊び」のとらえ方と意義

表1は、美術教育研究者が示す「造形遊び」の内容と導入の意義についてまとめたものである。

多くの美術教育研究者が、「造形遊び」は、子どもたちが主体的に場や材料、周囲の状況に全身で働きかけながら、自由で多様な造形活動を展開していく内容であり、活動過程において、様々な資質・能力を働かせながら、子どもたち自身が、ものをつくる喜びや楽しさを体験していくとしている。多くの研究者があげる「自分で」「進んで」「自発的」「自ら」「能動的な」「自分で目的を見つけて」等の文言は、「造形遊び」に生かされている「遊び」の特性である。多くの研究者が「遊び」の教育的意義や人の発達にとって重要な要素であることを認めた上で「造形遊び」について示している。「造形遊び」が「遊び」の特性を生かし、教師の指示による活動ではなく、子どもたちの主体的で、自由で楽しい造形活動である点で共通している。辻田・板良敷・岩崎・今西においては、「造形遊び」が「遊び」そのものであると言い切っている。

個々の研究者の言葉を取り上げると、花篤は「心象表現やものづくりの前段階指導や基礎的教材として位置づけない」としているのに対して、辻田・板良敷・岩崎・今西は、「造形の基盤として総合的な造形活動が行われる」、板良敷は「造形的な創造活動の基礎的な力を育てる学習活動として構成した」、藤原は、「美術の基盤ともなる豊かな造形体験をすることがねらい」と述べている。一方は「基礎的な教材として位置づけない」とし、一方は「基礎的な力を育て」「美術の基盤となる」としている。子どもたちは、次の前段階として「造形遊び」に取り組むのではなく、その時その場面の行為や活動を楽しむことを目的として活動している。「遊び」の特性としては「無目的性」「その場性」が当てはまると考えられるが、結果として「造形遊び」の活動が他の活動に生かされることはあり得る。「無目的性」を生かした活動でありながら、その場での豊かな体験が結果として「基礎的な力を育て」「美術の基盤となる」と考えられる。一見、その場的で無目的に見える「造形遊び」がその後の活動に繋がっていくことと関連して、岡田は、「主体的に学ぶ態度や、形や色などによるコミュニケーション能力も育まれ、大きくとらえれば、生きることを学ぶ活動とも言えるとしている」と述べ、「造形遊び」が「生きること」に関わる内容であることを述べている。

「造形遊び」導入の意義を見ると、岩崎（1985）は、「造形遊び」には、「子どもたちが生来もっている表現欲求を満足させ、意味生成の体験を促進することに意義がある」²⁴⁾と述べ、花篤（1991）は、「造形遊び」が、「本能的な活動を鼓舞し養成することで、教えられることや設定されることに馴れ、“指示待ち”姿勢の中で、表現の主体性を失っていた子

表1 美術教育研究者が示す「造形遊び」のとらえ方と意義

研究者名	「造形遊び」のとらえ方	「造形遊び」の意義
辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫 (1978)	「造形遊び」は遊びであり、従来の絵や工作における助言や留意点では通用しない新しい形態の学習ある ⁶⁾	
辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮 (1982)	「造形遊び」を「名の無い遊び」と呼び、どちらかといえば材木を散らかす迷惑な遊びに近いとしながら、造形の基盤として総合的な造形活動が行われる。子どもたちが場や材料の特徴を本能的につかみ、利用し、全身で働きかける大きな遊びであることから、ものをつくる喜びや楽しさを体験させられる活動である ⁷⁾	地域性を生かした場や材料をもとに色や形に関心を抱かせることができる点を取り上げ ⁸⁾
岩崎由紀夫 (1985)	「造形遊び」を、子どもたちが自ら発想した造形活動を楽しみ、その過程で創造的な想像力や造形感覚、技能などの資質や能力を十分に働かせながら、伸ばしていく活動 ⁹⁾	子どもたちが生来もっている表現欲求を満足させ、意味生成の体験を促進することに意義がある ¹⁰⁾
新川昭一 (1987・1989)	「造形遊び」は、造形表現の喜びを味わわせることに主眼を置き、子どもが本来的にもっている造形的な遊びや活動を盛んにする活動であり、あらかじめ目標を決めて、まとまった結果を期待するよりも、子どもの自由な発想を大切にすねらいがある ¹¹⁾	
西野範夫 (1989)	「遊び」がもつ教育的な意義と創造的な雰囲気に着目し、ともすると生気を失いがちな造形活動に、本来の生き生きとした姿を取り戻すために生かそうというのがこの「材料をもとにした造形遊び」である ¹²⁾ 。「造形遊び」が材料をもとに自分で感じ、思い、その思いをふくらませ、いろいろ試しながら本来もてる能力を十分に発揮して主体的に展開する活動であり、子どもたちが進んで造形活動を楽しみ、その喜びを味わう、主体性をもっとも発揮しやすい活動である ¹³⁾	
花篤實 (1991)	「造形遊び」を、心象表現やものづくりの前段階指導や基礎的教材として位置づけないとし、他の内容の準備や練習段階ではなく、「造形遊び」の活動過程自体が重要な学習内容である ¹⁴⁾	本能的な活動を鼓舞し養成することで、教えられることや設定されることに馴れ、“指示待ち”姿勢の中で、表現の主体性を失っていた子どもたちに、生き生きとした主体的な表現活動と、思いに結びついた本来的な表現を取りもどす重要な起爆剤的な使命を担っている ¹⁵⁾
板良敷敏 (1991・1999)	遊びのもつ教育的な意義と創造的な雰囲気に着目し、本来、子どもたちの造形活動にある生き生きとした姿を取り戻すために、遊びがもつ性格（遊び性）を生かす必要がある。すべての子どもたち（いかなる文化の下で暮らす子どもたちにも）が根本にもつ遊び性を生かし、一人一人の資質や能力を十分に働かせる状況をつくり、造形的な創造活動の基礎的な力を育てる学習活動として構成したのが、「材料などをもとにした楽しい造形活動（造形遊び）」である ¹⁶⁾	子どもの自由な表現、多様な表現方法を前面にとらえる教育へ立ちもどる必要性を述べ、「『造形遊び』は、そのための『有効な切り札としての意味を含んでいる』 ¹⁷⁾ としている
藤原逸樹 (2000)	「造形遊び」を遊びの持つ、楽しい、自由である、自発的、活動自体が目的といった特性を造形活動に取り入れようとしたもので、材料や場所から発想して、自ら工夫しながら楽しみ、美術の基盤ともなる豊かな造形体験をすることがねらい ¹⁸⁾	作品主義や教師主導型の授業から、表現過程の重視、表現は本来その子自身のものであるという教師の意識改革を図る役割があった ¹⁹⁾
新野貴則・石賀直之 (2008)	子どもが主体的に材料などに働きかけ、その中で自分の感覚や行為、活動を通してとらえた形や色、イメージなどから思いついた表現を試みるなどして、思いのままに活動を展開させるものである。造形活動のゆらぎやずれを存分に楽しむことが資質や能力を発揮し、それを育むことにつながる ²⁰⁾	
川路澄人 (2010)	「遊び」の特性を教育活動の中に位置づけるという独特の構造を持ち、「遊び」という人間に特徴的な活動をもとに、素材や用具、環境とかかわりながら自ら楽しんで行う活動で、教師からの指示による外的動機付けと異なり、自分の意思で「こうしたい」「こうなったらどうなるのかな」「こんなことできないかな」という考えをもとに造形的に考え、活動するものであると示している。「つくりながら」→「遊びながら」→「楽しみながら」→「その中から学ぶ」→「また遊ぶ」を繰り返す活動である ²¹⁾	精選が進む中であって『造形遊び』がその対象を拡張してきたことを考えれば、それが図画工作科を支える内容的柱としていかに重要視されてきたかがわかる ²²⁾
岡田京子 (2015)	遊びのもつ能動的な性格を学習として取り入れた学習活動で、子どもが材料や場所などと出会い、それを手にするなどして、自分で目的を見つけて発展させていく活動である。身近にある自然物や、人工物の材料、その形や色の特徴などから思い付いた造形活動を行い、子どもが対象と自分とのかかわりを見つけ、自分のよさを発揮できる価値ある活動である。主体的に学ぶ態度や、形や色などによるコミュニケーション能力も育まれ、大きくとらえれば、生きることを学ぶ活動 ²³⁾	

どもたちに、生き生きとした主体的な表現活動と、思いに結びついた本来的な表現を取りもどす重要な起爆剂的な使命を担っている」²⁵⁾として、「造形遊び」がもつ子どもに対するプラスの影響を示している。

辻田・板良敷・岩崎・今西（1982）は、「地域性を生かした場や材料をもとに色や形に関心を抱かせることができる点を取り上げ」²⁶⁾、「造形遊び」における造形活動の可能性を示している。昭和52年以降の学習指導要領をはじめ、多くの美術教育研究者は、岩崎のように視点を子どもに向けて、「造形遊び」の意義を示している。しかし、「造形遊び」の意義について、視点を教師に向け示しているものも少なくない。

板良敷（1991）は、子どもの自由な表現、多様な表現方法を前面にとらえる教育へ立ちもどる必要性を述べたうえで、「造形遊び」は、そのための「有効な切り札としての意味を含んでいる」²⁷⁾と述べ、「造形遊び」が教育現場の指導観転換の切り札であるとしている。

藤原（2000）は、「造形遊び」導入には、「作品主義や教師主導型の授業から、表現過程の重視、表現は本来その子自身のものであるという教師の意識改革を図る役割があった」²⁸⁾とし、やはり、子ども主体の指導観への転換を求めている点に「造形遊び」導入の意義を認めている。

川路（2010）は、「造形遊び」が導入されて以降、学習指導要領の改訂ごとに名称を変えながらも図画工作科の内容として位置づけられてきた点について、「精選が進む中であって『造形遊び』がその対象を拡張してきたことを考えれば、それが図画工作科を支える内容的柱としていかに重要視されてきたかがわかる」²⁹⁾と述べている。しかし、導入以降40年となる「造形遊び」が、いまだに定着せず、十分に取り組みされていない現状から考えると、川路の言うような重要性は、教育現場には届いていないと言わざるを得ない。

一方、「造形遊び」について否定的な意見も確認できる。川路（2010）は「造形遊び」を肯定的にとらえている研究者としても名を挙げた。川路は、「造形遊び」が「遊び」の特性を生かした多様な造形活動であるとしながら、同時にその危うさについても以下のように言及している³⁰⁾。

遊びの持つ特性を生かそうとするあまり、子どもの自由に任せ、勝手気ままに活動するよう放任してしまう状況が各所で生まれたことや、指導者も子どもも何を目的に授業を行ったのかがわからなくなり、未消化なまま終わることの繰り返しの末、造形遊びの教育的機能に対する疑問が投げかけられる事態を招いた。

金子（1998）は「造形遊び」の導入意義や教育現場の混乱も含めて、否定的な立場から意見を述べている³¹⁾。金子は、「造形遊び」がどのような体系をもち、何に基礎づけられ

ている活動であるかがはっきりしていないとし、多くの場合、繰り返してするほど興味が継続せず、学習の積み重ねが効くのかどうかも未だはっきりしていないと述べる。「造形遊び」が、その名称から「遊び」に基礎を置くように思われがちであり、「造形遊び」が解放的な「遊び」そのものになってしまえば、教育にならないと述べる。「遊び」に似ていているとは言え、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ず、それゆえ、「造形遊び」も美術・芸術・美に基礎を置くべきであると主張する。「造形遊び」の目的は「遊び」そのものではなく造形活動であり、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）を体験させることにあるとしている。また、児童画が近代絵画に基礎を置くように、「造形遊び」の理解もこれら現代美術の活動に置くべきであるとのべ、造形遊びもこれら現代美術に基礎を置くことができるとしている。

多くの「造形遊び」論が、「遊び」の特性から「造形遊び」をとらえようとしているのに対して、金子はすでに確立している美術文化の枠組みから「造形遊び」をとらえ、現代美術に基礎を置くことができるとしている。そうした構造故にその意義や扱い方が理解されず、いくばくかの誤解を生みだしてきたことも否定できないとし、「遊び」という言葉から好き勝手やいい加減、安易といったマイナスイメージをもつ人もいると考えられる中で、反対に「遊び」だからこそ、真剣に、目的をもって集中して自発的、能動的、創造的に行うことが重要であると主張している。

第2項 学習指導要領が示す「造形遊び」導入の意義

平成元年学習指導要領改訂においては、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実努めなければならない」³²⁾と、知識よりも意欲と関心を重視する『新たな学力観』が打ち出された。「自ら学ぶ」「主体的に対応」などの言葉によって、知識偏重の学力観との違いを強調している。西野（1989）は指導観の転換について以下のように述べ、子ども主体の指導観への転換の必要性を示している³³⁾。

今回（平成元年）の改訂においては、児童の発達などの特性を見直し、内容を吟味するとともに、その指導の改善を図ることが重要な課題である。その第一の視点は児童が可能な限り自分でできるようにすることであろう。教師が、テーマを決め、材料や用具などを整え、つくり方や技法まで教え、その過程でも、事細かに指示をするようなことがある。これでは児童がその発達の段階において発揮し、伸ばすであろう想像力や手を働かせるなどの能力を伸ばすことはできない。…中略… 指導においては、「児童が進んでする」ことを基本に置かなければならない。材料をもとにした造形遊

びは、この主体性をもっとも発揮できやすいものである。材料をもとに自分で感じ、思い、その思いをふくらませ、いろいろ試しながら本来もてる能力を十分に発揮して主体的に活動していくようにすることが指導の基本である。そこには、強制ではない適切な快い刺激と、追立ではない適度な後押しとなる指導が必要である。

「造形遊び」導入には、当時の教育現場を含む社会の諸問題から考えられた、教師主導の指導観の根本的なとらえ直しが必要とされ、図画工作科・美術科教育に限らず、教科教育を考える上で大きな意義があったと考えられる。

(ア) 指導観の転換

昭和 52 年学習指導要領改訂が、当時の教育に関わる諸問題に対する反省の側面をもつ改訂となったことはすでに述べた。同時に、「国際化の進展」「異文化理解の問題」「情報化の問題」「環境問題」「少子・高齢化による社会構造の変化による問題」等、目まぐるしく変動する社会の中でも、「自ら考え正しく判断できる力を持つ児童生徒の育成」を目指す側面ももつ。この考え方は、後に『『生きる力』の育成』として平成 29 年度学習指導要領に至るまで示され続けている。

当時の図工の取り組みとしては、「絵」の授業が多く、その多くが指導者の価値観から考える「子どもらしい絵」や「上手な絵」を目指し、合理性・効率性が追求された指導が教師主導で行われていたと考えられる。児童の展覧会・コンクールも盛んに行われ、結果主義や作品主義的な指導も多かったであろうことも想像できる。

(イ) 「遊び」の特性を活かす

自由で魅力のある「遊び」の場では、子どもの生き生きとした姿を見ることができ、「遊び」の場において子どもは外部からの統制をうけることなく、主体的に材料や場所に働きかけることを楽しみ、多くの発見や体験をする。「遊び」には「自由性」「快楽性」「無償性」など様々な特性があり、それを造形活動に取り入れたものが「造形遊び」である。

「遊び」の場では、遊ぶこと自体が目的でありながら、主体的に材料や場、状況と関わり合うことをきっかけに、感じ、考え、試すような美術の基盤となる多くの造形活動が展開されていく。教師主導の指導において子どもは受け身になりがちであるが、生き生きと主体的な造形活動を展開する姿を取り戻すためにも、「遊び」の特性を教師が知り、生かすという点に意義があると考えられる。

(ウ) 就学前との段差解消

「造形遊び」が導入された理由の一つとして、就学前の造形活動との段差解消があげられる。改訂前は、内容が高度化、過密化する傾向がある分け方であったため、就学前との関連を図り、初歩的・総合的な造形活動が行われるようにされた。就学まで、遊びの中で

多様な造形表現を展開してきた子どもにとって、就学後、小学校で行われる教師主導の指導が作品主義的に偏ったものとして、大きな段差を感じるものであったかもしれない。

平成元年の改訂においては、「造形遊び」の定着を図るため、「材料をもとにした造形遊び」が占める位置づけが拡大された。「造形遊び」では、材料体験を重視し、低・中学年に位置づけられ、高学年の「立体に表す活動及びつくりたいものをつくる活動」の内容にも生かされるように示された。同時に幼稚園教育要領の改訂では、領域「表現」の目標を、①豊かな感性、②音、動き、絵をかく、つくるなどによるさまざまな表現、③豊かなイメージと表現の楽しさにまとめ、広い視野から表現を受け止めようとした。当時、幼・保での「造形遊び」は自由に展開されていく「遊び」であった。それに対し、小学校ではあくまで「遊び性」の強い造形活動であった。「遊び」と造形活動といった位置づけの違いはありながらも、それまで存在していた段差解消への意図が見られる。

第3節 「造形遊び」の内容

次節で本研究における「造形遊び」のとらえ方を明らかにすることを念頭に置き、本節では、学習指導要領における「造形遊び」について整理して示す。

第1項 学習指導要領における「造形遊び」の内容

本項では、「造形遊び」が、どのような内容であるかを明らかにする。「造形的な遊び」として学習内容に位置づけられたのは昭和 52 年学習指導要領であるが、その前の昭和 43 年学習指導要領から、平成 29 年度学習指導要領まで、示されている内容を見ていくこととする³⁴⁾。

(ア) 学習指導要領 図画工作科の目標の変遷

学習指導要領には、どのように「造形遊び」が示されてきたのか、その変遷を論述する前に、まず、図画工作科の目標の変遷について述べることとする。表 2 は、昭和 52 年から平成 20 年までの学習指導要領に示されている図画工作科の目標をまとめたものである。

昭和 52 年は、それまで総括的な目標と具体的な目標とからなっていたものを、総括的なもののみとし、簡略化された記述となっており、「表現の喜び」を味わわせることを強調している。また、就学前の造形活動との関連を考慮し、小学校における造形活動の初歩的で導入的な役割を担う意図が示されている。

平成元年学習指導要領では、改訂の趣旨として次の 2 点が変わったことがわかる。1 点目は、「基礎を培う」が「基礎的な能力を育てる」へ変更されたこと。2 点目は、「豊かな

表2 学習指導要領図画工作科の目標（昭和43年～平成20年）

	図画工作科の目標
昭和43年	造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現の能力を伸ばし、技術を尊重し、造形能力を生活に生かす態度を育てる ³⁵⁾ 。
昭和52年	表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う ³⁶⁾ 。
平成元年	表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う ³⁷⁾ 。
平成10年	表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う ³⁸⁾ 。
平成20年	表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う ³⁹⁾ 。

情操を養う」について、適切な鑑賞の指導を重視することが示されている。

平成10年の学習指導要領改訂では、完全学校週5日制の下で「ゆとり教育」が展開され、子どもに「生きる力」を育成することを基本的なねらいとしている。図画工作科の改訂では、文言として「表現の喜びを味わわせ」が「つくりだす喜びを味わうようにするとともに」に変更され、教師主導から子ども主体への教育観の転換をより強調している。

平成20年は、「感性を働かせながら」が加えられ、「基礎的な能力」を「育て」から「培い」に戻すこととなったことがわかる。「感性」を「さまざまな対象や事象を心を感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性をはぐくむ重要なものである」⁴⁰⁾としている。また、育てたい資質や能力を「造形への関心や意欲、態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞の能力」とより明確に示した点が挙げられる。〔共通事項〕が新設され、表現及び鑑賞の活動において、共通に必要な資質・能力について示された点も大きな特徴である。

時代毎の学習指導要領改訂の意図も反映され、表記に移り変わりがあることは確認できるが、子ども主体の指導観の基、子どもの主体性を重視しているにとらえられる。

(イ) 昭和43年学習指導要領⁴¹⁾

「造形遊び」が「造形的な遊び」として位置づけられたのは、もちろん昭和52年の改訂においてであるが、昭和43年学習指導要領において、すでに「遊び性」に注目し取り入れている文章を見ることができる。

低学年の目標および内容(3)は、「色や形などに対する関心をもたせる」となっている。

様々な材料の色や形をもとに、集めたり並べたりすることについて、「これらの活動は、造形の基本的要素としての色や形に関する初歩的な遊びともいえるもので、・・・中略・・・今後の造形活動をいっそう豊かにするうえにたいせつな基礎となるのである」⁴²⁾と示している。

彫塑の内容の解説では、「こどもたちは、身のまわりにある材料をさがしだし、それを使って遊ぶことが好きである。したがって第1学年の彫塑学習は、そうした遊びの要素を中心とした立体表現であるといえよう」⁴³⁾と記されており、「遊び」と示されている。

デザイン領域では、児童の色や形に対する興味や関心とともに、かいたりつくったりするそぼくな欲求をもとにして、「かいたり、はりつけたり、並べたりして、色や形などの自由な組み合わせをつくる」⁴⁴⁾と解説されている。

また、「改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編」(1967)において、当時教育課程審議会専門委員であった西田藤次郎は、以下のように述べている⁴⁵⁾。

子どもが、泥遊びをしたり、積み木遊びをしている段階は、それが具体的な形とならないとしても、教育上重要な段階であることは、教育学者や、心理学者が斉しく認めているところである。原住民が生活必需品として土器や武器をつくっていた。これは生活の中から生み出した知恵である。幼児や子どもの発達はこれと同じように、生活に密着しその中から生み出していく過程は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。このような発達段階に即した小学校の段階には、美術を含め、これをさらに大きな輪でくくった内容を持っている。これを「美術」という名称だけで代弁できるだろうか。

当時「図画工作」という名称を「造形」に改称するどうか議論されたが、西田は、「泥遊びや積み木遊び」も含めることができる「造形」の方がよりふさわしいと考えていた。のちに西野範夫は、昭和52年に「造形的な遊び」を位置づけながら、「新しく位置付けられたものではあるが、全く新しい内容ではない」⁴⁶⁾とし、「現行の指導要領にも、『彫塑』や『デザイン』などの領域の中で、この一部のものが示され同じねらいであった」と述べていることから、昭和43年学習指導要領においてすでに、「遊び」の「遊び性」に注目し、それらを組み込んでいると捉えられる。

しかし、西野は同時に「現行(昭和43年)でも、そうしたねらいは一応考慮されていた。しかし、示された他の内容が多かったり、作品をつくることに偏りがちであったりして、次第に高度化していった。その結果、子どもたちの造形活動に精気がみられなくなるほどの問題点がしばしば、指摘されることとなっていった」⁴⁷⁾と述べ、実際には生かされな

ったと記述している。

(ウ) 学習指導要領「造形遊び」の内容の変遷

図画工作科の目標が、昭和 52 年から一貫して子ども主体の指導観の下に示されていることを述べたが、一指導内容として示されている「造形遊び」はこれまでどのような示され方をしてきたのか。表 3 は、昭和 52 年から平成 20 年までの学習指導要領に示されている「造形遊び」の内容をまとめたものである。表記の移り変わりからその変遷を辿る。

表 3 学習指導要領「造形遊び」の内容（昭和 52 年～平成 20 年）

	「造形遊び」の内容
昭和 52 年	「初歩的な造形活動」とは、材料をもとにした造形的な遊びを意味する。身近な材料を使って自由に造形活動をさせ、その楽しさを十分に味わわせることを中心にしながら、材料を使う経験、形をつくる経験、材料からの発想の経験、手を十分使う経験などをさせることをねらいとしたものである ⁴⁸⁾ 。
平成元年	遊びがもつ特性を生かそうというのがこの「材料をもとにした造形遊び」である。材料の形や色、場所の形状などの特徴に進んで働きかけ、造形的な活動を思い付き、それを工夫しながら楽しみ、造形活動の基盤ともなる材料からの多様な発想や形づくるなど豊かな体験をすることがねらいとなる ⁴⁹⁾ 。
平成 10 年	児童が自己の根本にもつ遊び性を生かし、一人一人の資質や能力を十分に働かせ、造形的な創造活動の基礎的な力を育てる学習活動として構成したのが、この「材料などをもとにした楽しい造形活動(造形遊び)」である。児童が体全体を働かせ、一人一人の造形感覚や創造的な技能などの造形的な創造活動の基礎的な能力を十分に働かせることをねらいとするものである ⁵⁰⁾ 。
平成 20 年	遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目し、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」内容である。主題や内容があらかじめ決められたものではなく、児童が材料や場所などと出会い、それを手にするなどして、自分で目的を見つけて発展していくことになる。単に遊ばせることが目的ではなく、進んで楽しむ意識をもたせながら、発想や構想、創造的な技能などの能力を育成する意図的な学習である ⁵¹⁾ 。

昭和 52 年には、「造形遊び」の言葉はなく、「(1) 材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする」を受けた指導内容の一つとして「造形的な遊び」が導入された。表 4 を見ると、「造形的な遊び」が「A 表現」の内容(1)に位置づけられ、矢印が示されていることから他の内容の基盤となる「初歩的な造形活動」として重要視されていることがわ

表 4 領域と内容の展開図(S52)⁵²⁾

学年	第 1・2 学年	第 3・4 学年	第 5・6 学年
領域			
A 表現	(1)造形的な遊び (2)絵や立体で表す (3)使うものをつくる	(1)絵で表す (2)立体で表す (3)使うものをつくる	(1)絵で表す (2)彫塑で表す (3)デザインしてつくる
B 鑑賞	(1)作品を見る	(1)作品を見る	(1)鑑賞する

文部省『昭和 52 年小学校指導書図画工作編』, 日本文教出版, 1978, p. 21. より転載

表 5 指導計画の作成上の留意点(S52)⁵³⁾

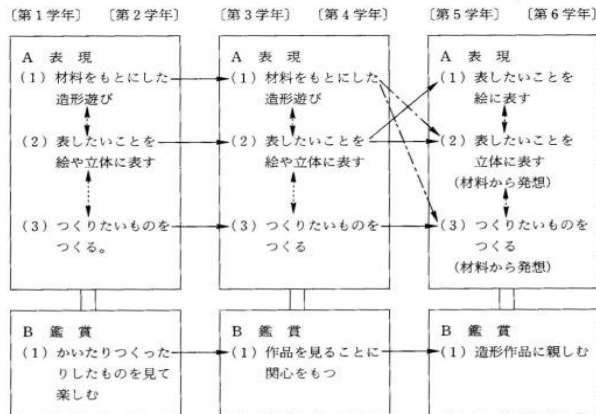
	低 学 年	中 学 年	高 学 年
(2) 絵や立体で表す	およその均衡をとる	(1) 絵で表す (2) 立体で表す	およその均衡をとる
(1) 造形的な遊びをする (3) 使うものをつくる		(3) 使うものをつくる	
		(1) 絵で表す (2) 彫塑で表す (3) デザインしてつくる	およその均衡をとる

文部省『昭和 52 年小学校指導書図画工作編』, 日本文教出版, 1978, p. 102. より転載

かる。また、表5の低学年を見ると、「絵や立体で表す」が年間授業時数の半分を占め、残りの半分を「造形的な遊びをする」と「使うものをつくる」で分け合い、均衡をとるように示されている。「絵」の活動が指導の多くを占めていた当時の状況がうかがえる。

平成元年学習指導要領では、「造形遊び」に名称を変更し、中学年まで位置づけられることとなった。高学年についても内容「つくりたいものをつくる(材料からの発想)」に「材料をもとにした造形遊び」の特性が生かせるように示され、実質的には、全学年に位置づけられた。文言も「思い付き」「楽しみ」「体験する」など、子ども主体の教育観がいよいよ強く打ち出されてきた。また「材料」を中心に考えられていた造形活動が、「材料や場所」に広げられ、より多様な発想と豊かな経験につながるように記されている。「遊び」のもつ特性についても示され、「遊び性」を十分に生かした内容となった。

表6 図画工作の内容構成の構造(H元)⁵⁴⁾



文部省『小学校指導書図画工作編』，開隆堂，1989，p.12.より転載

表7 図画工作科の内容項目の構成(H10)⁵⁵⁾

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
A 表現	(1) 材料をもとにして、楽しい造形活動をするようにする。 (2) 感じたことや想像したことなどを絵や立体に表したり、つくりたいものをつくりたりするようにする。	(1) 材料や場所をもとにして、楽しい造形活動をするようにする。 (2) 見たこと、感じたこと、想像したことを絵や立体に表したり、つくりたいものをつくりたりするようにする。	(1) 材料や場所などの特徴をもとに工夫して、楽しい造形活動をするようにする。 (2) 見たこと、感じたこと、想像したことを、伝えたいことを絵や立体に表したり、工作に表したりするようにする。
B 鑑賞	(1) かいたり、つくったりしたものを見ることに興味をもつようにする。	(1) 作品などのよさや面白さなどに関心をもち見るようにする。	(1) 作品などを鑑賞し、それらのよさや美しさに親しむようにする。

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，p.18.より転載

表6をみると、「A表現」の内容(1)に位置づけられ、他の内容の基盤として「材料をもとにした造形遊び」が重要視されていることは変わらないが、矢印が一方向ではなく、双方向を示していることから、それぞれの内容の関連がより強調されたとと言える。

平成10年改訂も、子どもの視点から内容が記されている。それまでは「材料をもとにした造形遊び」とされていたが「材料などをもとにした楽しい造形活動(造形遊び)」と変更された。「材料」を「材料など」に変更したことは、子どもたちの多様な造形活動が、「材料」だけでなく、場や友だちとの関わりなど、様々な状況がもととなり展開されていることを意識させる意図がうかがえる。また、以前の「材料をもとにした造形遊び」では、「材料をもとにした活動」と「造形遊び」が別の物で、それらを組み合わせた印象があるが、「材料などをもとにした楽しい造形活動(造形遊び)」では、「材料などをもとに

した楽しい造形活動」自体が「造形遊び」であり、もともと一体的であったというと考え方ができる。さらに「遊び性」については、以前は「遊びがもつ特性を生かす」であったが、「児童が自己の根本にもつ遊び性を生かす」となり、もともと子どもの中に内在している特性として示されることとなった。

「一人一人の造形感覚や創造的な技能」からは、個々の子ども独自の「学び」や関わり合いを認めようとする教育観が見て取れる。表7内容項目の構成をみると、どの学年でも初歩的・総合的な造形活動を行いやすいものとなっている。平成元年まで書かれていた内容同士の関連を示す矢印がなくなったことも、変更された点として挙げられる。

平成20年は、「材料などをもとにした楽しい造形活動(造形遊び)」が「材料を基に造形遊びをする」、「材料などを」も「材料を」に戻し、一見平成元年の「造形遊び」に回帰した観がある。しかし、これまで「材料をもとにした造形遊び」や「材料などをもとにした楽しい造形活動(造形遊び)」であった表現が、「材料を基にした造形遊びをする」のように文末が「～する」という表現になった。「～する」は、子どもの視点からの表記である。

「単に遊ばせることが目的ではなく、進んで楽しむ意識をもたせながら、発想や構想、

創造的な技能などの能力を育成する意図的な学習である」からは、「ただ遊ばせているだけでいいのか」という教育現場の意見を意識していると考えられる。教育現場の状況を踏まえつつも、「造形遊び」の教育的意義や創造的な性格を教育現場に浸透させようという意図が感じられる。

表8 図画工作科の内容項目の構成 (H20)⁵⁶⁾

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
領域	A表現 (1) 材料を基に造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。 (2) 感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。	(1) 材料や場所などを基に造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。 (2) 感じたこと、想像したこと、見たことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。	(1) 材料や場所などの特徴を基に造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。 (2) 感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。
	B鑑賞 (1) 身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。	(1) 身近にある作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。	(1) 親しみのある作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。
(共通事項)	(1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。	(1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。	(1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。

文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』, 日本文芸出版, 2008. 8. 31, p. 13. より転載

表8を見ると、平成10年の内容項目に新設の〔共通事項〕が加えられ、全学年「A表現」の項目(1)に「造形遊び」が記されるようになった。

(エ) 平成29年学習指導要領

平成29年学習指導要領改訂は、学校教育の改善と充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指し、各教科等で育成を目指す資質・能力「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理している。特に「どのように学ぶか」を意識し、主体的・対話的で深い学び(「アクティブ・ラーニング」)の視点からの学習過程の改善という方向性を打ち出している。表9は、平成29年学習指導要領に示されている図画工作科の目標と「造形遊び」の内容をまとめたものである。

表9 平成29年学習指導要領図画工作科の目標と「造形遊び」の内容⁵⁷⁾

図画工作科の目標	「造形遊び」の内容
<p>表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)対象や事象をとらえる造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。(2)造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。(3)つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。</p>	<p>遊びがもつ、教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、その特性を生かした造形活動が「造形遊びをする」の内容である。大まかな内容は、児童が材料などに進んで働きかけ、自分の感覚や行為を通してとらえた形や色などからイメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返し、経験や技能などを総合的に活用してつくることである。学習活動としては、想像したことをかく、使うものをつくるなどの主題や内容をあらかじめ決めるものではなく、児童が材料や場所、空間などと出会い、それらに関わるなどして、自分で目的を見付けて発展させていくことになる。</p>

PISA の学力状況調査の結果から学力低下が話題となる中、図画工作科においては、「造形的な見方・考え方」を働かせることが示され、育成を目指す資質・能力の三つの柱のそれぞれに「創造」という言葉がつけられ、あくまで、子ども自ら主体的に行う創造活動であることを強調されている。「知識及び技能」についても、以下のように示している。

ここでいう『知識』とは、形や色の名前を覚えるような知識のみを示すのではない。児童一人一人が自分の感覚や行為を通して理解したものであり、造形的な視点である『形や色など』、『形や色などの感じ』、『形や色などの造形的な特徴』などが、活用できる『知識』として習得されたり、新たな学習の過程を経験することで更新されたりしていくものである。児童が自分の感覚や行為を大切に学習活動をするにより、一人一人の理解が深まり、『知識』の習得となる⁵⁸⁾。

「知識」や「技能」という言葉から、子どもの外側に存在する価値を教え込む教師主導の指導に陥るのではなく、むしろ「自分の感覚や行為」を「理解」「大切に」した子ども主体の指導の重要性が示されている。

「造形遊び」については、結果的に作品になることもあるが、始めから具体的な作品をつくることを目的としないことや、思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものであることが示されている。「造形遊び」に生かす「遊び」の特性については以下のように示してある。

遊びにおいて、児童は自ら身の回りの世界に進んで働きかけ、いろいろと手がけながら、自分の思いを具体化するために必要な資質・能力を発揮している。そこには心と体をつ一つにして全身的に関わりながら、多様な試みを繰り返し、成長していく姿がある⁵⁹⁾。

「自ら身の回りの世界に進んで働きかけ」からは、教師側からの積極的な働きかけがなくても、子ども自身が主体的に多様な造形活動を展開していることから、子ども主体の指導を心がけるよう論じているととらえることができる。また、子ども自らが「資質・能力を発揮している」「成長していく姿がある」という言葉からも、教師は子どもが自ら伸びている姿に寄り添う姿勢が重要であると示されている。

(オ) 指導に当たっての留意事項

次に、各年代の学習指導要領に示してある、指導にあたっての留意事項の変遷を見ることで、教師がどのような姿勢で指導に当たることが望まれてきたかについて論じる。表 10 は指導にあたっての留意点をまとめたものである。

昭和 52 年をみると、「児童の主体的な活動を重視しながら教師も一緒になって遊ぶ」とあり、子ども主体の指導観への転換を求めている意図がうかがえる。教師主導で指導に当たってきた教師にとっては、「一緒になって遊ぶ」「楽しい雰囲気作り」に違和感を抱く者も多かったと想像できる。「過程において」の文言には、教師が設定した課題に到達したかどうかという一定の基準ではなく、一人一人の多様な良さを認めていくという視点が必要であるという意図がうかがえる。

平成元年では、子ども主体の指導が子どもの様々な造形的能力の発揮と伸張につながるとし、子どもと一緒に楽しむことの意義について示されている。「自分らしさ」も加えられ、いよいよ子ども主体の指導観への転換が強調されている。また、「つくるテーマを決め、材料を準備して活動の仕方を示し、特定の材料との遊びをさせるようなことは、材料をもとにした造形遊びのねらいとは異なるものとなる」「固定化した遊びをさせることが目的となつてはならない」とし、一見「遊び」に見えたとしても、子どもの主体的な活動でなければ「造形遊び」としては扱わないことが示されている。

平成 10 年は、教師が子どもと一緒に「遊び」を楽しむ表記がなくなった。この点については、子どもの「遊び」が、何者にも影響されない子ども自身のものであり、教師と一緒に活動することによる影響すらも取り除かれる形で、指導の留意点が示されたととらえることができる。また一方で、「造形遊び」には膨大な準備物と片付けが大変であるという教師の声に対応し、「特別な材料をたくさん準備することと思われがちであるが、学校にあるものや活動場所にすでにあるものも含めて材料を考えられる」と示すことで、取り組みやすさを強調している側面も見られる。

平成 20 年は、目標に「育成する資質や能力」が示され、「造形遊び」においても、「活動と材料などの関連に配慮する」や「活動そのものに現れることが多い」など「資質や能力」と関連した記述が加えられた。活動の例示が多いことも特徴的であるが、一方的に授業展

表 10 学習指導要領 指導にあたっての留意事項（昭和 52 年～平成 29 年）

	指導にあたっての留意事項
昭和 52 年	<ul style="list-style-type: none"> ・おのずから簡単な作品づくりに発展することもあり得るが、これらの指導に当たっては、主題を強制したり、作品完成への雰囲気を助長するような指導よりも、むしろ児童が自分の気持ちや考えで、安心して活動できるような雰囲気づくりが大切である⁶⁰。 ・実際の指導に当たっては、児童の主體的な活動を重視しながら教師も一緒になって遊ぶなど、たのしい雰囲気づくりが大切である。また、その過程において一人一人が進んで活動しているかどうか確かめ、その場で、適切にその活動の良さをほめたり励ましたりしてやるのが大切である⁶¹。
平成 元年	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の指導では、教師は、児童が材料や場所に進んで働きかける遊びの中に入りながら励まし、一緒に楽しむようにすることが大切である。このようなことに支えられ、児童は新しい材料をもとにした造形遊びを見付け、それを楽しみながら、さまざまな造形的能力を発揮しそれを伸ばしていくことになる。すなわち、この内容は、児童が進んで造形的な創造活動をすることの楽しさや喜びを味わいながら、材料にかかわる豊かな体験をし、造形することの基礎的な能力を培うとともに、自分らしさを発揮し進んで創造活動に取り組む主體的な児童を育てることがねらいである。 児童自身が進んで新しい造形遊びを発見したり、それを工夫したりする楽しさや喜びを味わうようにすることがねらいとなる。したがって、つくるテーマを決め、材料を準備して活動の仕方を示し、特定の材料との遊びをさせるようなことは、材料をもとにした造形遊びのねらいとは異なるものとなる。つまり、児童が材料をもとにした遊びに気付くようにするために、材料をもとにした遊びを例示するようなことはあっても、固定化した遊びをさせることが目的となつてはならない⁶²。
平成 10 年	<p>指導に当たっては、児童が、体全体の感覚を働かせ、進んで材料や場所などに働きかけ、その過程において想像力や造形的な技能など持てる力を十分に働かせ、造形活動を楽しむようにすることが大切である。そのために、活動の場は、児童がものにかかわる欲求や友人と共につくる期待感、それまでの経験などに配慮し、教室だけでなく、校庭や校舎など学校全体を学習の場にすることが考えられる。また、この内容では、特別な材料をたくさん準備することと思われがちであるが、学校にあるものや活動場所にすでにあるものも含めて材料を考えることである⁶³。</p>
平成 20 年	<ul style="list-style-type: none"> ・指導に当たっては、育成する資質や能力の観点から、活動と材料などの関係に配慮する必要がある。例えば、材料からの発想を豊かにするためには、材料の種類や量を豊富に用意することが考えられる。材料からの発想を深めるために、材料の種類や量を少なくする方法もある。創造的な技能を高めるために、材料や用具の経験を総合的に生かすような題材を構成する、体全体を使って長く並べたり高く積んだりできる場所を工夫するなどがかんがえられる。また、児童の資質や能力は、活動そのものに現れることが多いことから、活動の様子を写真などの映像で記録し、評価に役立てることも大切である⁶⁴。 ・〔共通事項〕は〔共通事項〕だけを題材にしたり、どの時間でも〔共通事項〕を教えてから授業を始めたりするなどの硬直的な指導を意図したものではない。児童が普段の生活で発揮している資質や能力であり、形や色などを活用してコミュニケーションを行う児童の姿としてあらわれることに配慮しながら、指導を具体化することが必要である⁶⁵。 ・指示的になりすぎて児童の発想を狭めたり、具体的な作品をつくるような意識を強くもたせたりすることには十分注意する必要がある。また、つくる行為とその過程が重要な活動なので、これを適切にとらえ評価し指導に生かすことが重要である⁶⁶。 ・友人との交流においては、友人とついたり思いを共有したり、ルールをついたりしながら活動していることが多く、みんなで何度も見直ししながら材料の配置を検討する姿がよく見られる。指導においては、友人同士でどのようなことを共有しているか具体的に把握し評価に生かす必要がある⁶⁷。
平成 29 年	<ul style="list-style-type: none"> ・「知識」とは、形や色などの名前を覚えるような知識のみを示すのではない。児童一人一人が、自分の感覚や行為を通して理解したものであり、造形的な視点である「形や色など」、「形や色などの感じ」、「形や色などの造形的な特徴」などが、活用できる「知識」として習得されたり、新たな学習の過程を経験することで更新されたりしていくものである⁶⁸。 ・「造形遊びをする」では、児童が、つくる過程そのものを楽しむ中で「つくり、つくりかえ、つくる」という、学びの過程を経験している。児童は一度つくって満足することもあるが、つくっている途中で考えが変わって、つくりかえることもある。次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるものの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切にして活動している。このような学びの過程を児童自身が実感できるようにすることが大切である。なお、「つくり、つくりかえ、つくる」は、広くとらえれば図画工作科の学びそのものであり、「知識 及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」のみならず、「学びに向かう力、人間性 等」にも深く関わることである⁶⁹。 ・造形遊びをする活動においても、絵や立体、工作に表す活動においても、児童は、自分が納得するまでつくったり、活動の終わりを自分で決めたりしている。それぞれの児童が自分らしくやり切る学習活動は、図画工作科の特質ともいえる⁷⁰。 ・教師は、児童がこのような様々な思いをもっていることを強く心に留め、指導を工夫する必要がある。そのためには、児童の活動の様子をよく見たり、言葉に耳を傾けたりし、児童がどのような思いをもっているのかを知ろうとすることが大切である。そして、活動の全過程を通して、それぞれの児童が自分の思いをもって活動できるような指導計画を作成することが必要である⁷¹。

開の型を示すものではなく、「材料からの発想を豊かにするためには、材料の種類や量を豊富に用意すること」「材料からの発想を深めるために、材料の種類や量を少なくする方法もある」など、様々な視点から「造形遊び」に取り組めるという可能性を感じさせるものとして示されている。また、評価についても「活動の様子を写真などの映像で記録し、評価に役立てることも大切である」と具体的な手法まで示され、教師の観察のみではとらえ切れない多様な造形活動に目をむけさせるような意図が読み取れる。反対に、指導が指示的になりすぎたはいけないことや強く作品作りを意識させる指導に注意をしなければならぬことも示され、教師主導の指導に対して改善をうながす側面も確認できる。

平成 29 年改訂を見ると、『『つくり、つくりかえ、つくる』いう、学びの過程を経験している』からは、活動過程を重視する内容であることや、必ずしも作品が残るとは限らないことがおさえられている。この点からは、作品主義的指導が大勢を占めている教育現場に対して警鐘を鳴らし、再度活動過程を重視する指導の重要性を伝える意図がうかがえる。

「児童は、自分が納得するまでつくったり、活動の終わりを自分で決めたりしている」「教師は、児童がこのような様々な思いをもっていることを強く心に留め」からは、子どもの活動は一人一人独自のなものであることを理解させる意図がうかがえる。そして、子どもたちの足並みを揃えるべく、教師から描き加えを要求したり、こだわることを要求したりするなど、子どもの思いに反した指導は避けるべきであることが示されている。

(カ) 教師主導の指導の改善を図る

昭和 52 年改訂以降も、教師主導の指導が大勢を占めていた教育現場においては、子ども主体へ指導観を転換することは困難であった。それは、学習指導要領において、教師主導

表 11 学習指導要領 教師主導の指導観に改善をうながす文言（昭和 52 年～平成 29 年）

昭和 52 年	おのずから簡単な作品づくりに発展することもあり得るが、これらの指導に当たっては、主題を強制したり、作品完成への雰囲気を助長するような指導よりも、むしろ児童が自分の気持ちや考えで、安心して活動できるような雰囲気づくりが大切である ⁷²⁾ 。
平成 元年	「材料をもとにした造形遊び」は、絵をかく、使うものをつくるというような目的があらかじめ決められているものではない。児童が、材料や場所と出会い、それを手にするなどして、自分でテーマを見つけて発展させるところに意味があり、児童の見方や感じ方など主体的なものにゆだねられることになる。したがって、児童の材料や場所への働きかけ方は多様に考えられる。 ここでは、児童自身が進んで新しい造形遊びを発見したり、それを工夫したりする楽しさや喜びを味わうようにすることがねらいである。 したがって、つくるテーマを決め、材料を準備して活動の仕方を示し、特定の材料との遊びをさせるようなことは、材料をもとにした造形遊びのねらいとは異なるものがある ⁷³⁾ 。
平成 10 年	児童が体全体で材料や場所などに働きかけ、扱う材料の特徴から発想し、自ら選び、判断し、試し、表現するなどの創造的な活動を通して、持てる力を十分に働かせる楽しい造形活動をすることである ⁷⁴⁾ 。
平成 20 年	指示的になりすぎて児童の発想を狭めたり、具体的な作品をつくるような意識を強くもたせたりすることには十分注意する必要がある。また、つくる行為とその過程が重要な活動なので、これを適切にとらえ評価し指導に活かすことが重要である ⁷⁵⁾ 。
平成 29 年	児童が進んで造形的な活動を始めるような提案をしたり、題材名を示したりすることも重要である。その際、教師と一緒に活動したり、材料や活動の例を挙げたりすることなども考えられるが、指示的になりすぎて児童の発想を狭めたり、具体的な作品をつくるような意識を強くもたせすぎたりすることがないように十分に注意する ⁷⁶⁾ 。

の指導観に改善をうながす文言が示され続けたことからもうかがえる。表 11 は、それらの文言をまとめたものである。

表 11 を見ると、昭和 52 年と平成元年の学習指導要領では、「主題を強制したり、作品完成への雰囲気を助長するような指導」や「材料をもとにした造形遊びのねらいとは異なる」など、教師主導の指導観を牽制するような文言が見られる。平成 10 年以降の学習指導要領では、「自ら選び、判断し、試し、表現する」といった「造形遊び」における子どもの姿を示すにとどまり、教師主導の指導観に改善をうながす意義が弱まった感もある。しかし、平成 20 年では、「指示的になりすぎて児童の発想を狭めたり、具体的な作品をつくるような意識を強くもたせたりすることには十分注意する必要がある」と示し、教師主導の指導観に改善をうながす意義が再び強調されている。

続く平成 29 年学習指導要領では、「児童が進んで造形的な活動を始めるような提案をしたり、題材名を示したりすることも重要である」と記し、課題設定や授業導入時の教師の働きかけについてもイメージできるよう示している。

第4節 本研究における「造形遊び」の定義

本研究では、ここまで見てきたように「造形遊び」を、「遊び」の教育的意義や特性を生かした子ども主体の造形活動であるととらえている。主体的に場や状況、材料や他者と相互行為を展開していく中で、様々な資質・能力を発揮しながら、自分たちで新たな意味・価値を獲得していく。一見「遊び」のように見える活動であっても、外的動機付けによって展開されている取り組みは、「遊び」の特性である主体性や自由性が軽視されていると考え、「造形遊び」としては扱わない。そのような授業の場合、絵や立体、工作といった他の内容として考えたり、時には図画工作科以外の授業としてとらえたりする。例えば、遊ぶための道具を作り、それを使って遊ぶような題材は、「遊び」に関わっていないが前もって作られるものや手順が決まっている場合も多いため、工作として扱っている。

授業者の役割として、子どもたちの多様な造形活動を保証すべく、場の設定や題材の提示等を行うが、積極的な働きかけは行わず見守り、子どもたちがその場を委ねられている感覚をもてるように配慮する。さらに、平成 29 年学習指導要領で「児童が進んで造形的な活動を始めるような提案をしたり、題材名を示したりすることも重要である」と示されたように、子どもたちが場の設定や材料選び、題材の決定にも主体的に取り組めるような授業づくりがなされることが望ましいと考えられる。

「遊び」の特性については、第 2 章で詳しく述べるが、本研究では「遊び」の主体性や自由性、快楽性等の特性が生かされ、多様な造形活動を展開する中で、様々な資質・能力

を發揮しつつ、新たな意味・価値を子どもたち自身が獲得していく造形活動を「造形遊び」と定義する。

引用文献・註釈

- 1) 文部科学省『学習指導要領等の改訂の経過』
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf (2019年3月閲覧)
- 2) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 1999.12, p. 58.
- 3) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 1998.3.30, p. 227.
- 4) 西野範夫「特集造形遊びの逆襲」『美育文化』vol.62 No.3, 美育文化協会, 2012.5.1, p.8.
- 5) 同上, p.8.
- 6) 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫『実践例による造形遊びのポイント』日本文教出版, 1978.7.10, pp.26-27.
- 7) 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び指導と展開のポイント』日本文教出版, 1982.4.10, p.6.
- 8) 同上, p.6.
- 9) 岩崎由紀夫「造形遊びの目的・内容」『美術科教育の基礎知識』建帛社, 1985.7.10, p.68.
- 10) 同上, p.68.
- 11) 新川昭一『図画工作・美術』三晃書房, 1987.12.1, p.37.
- 12) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書, 1989.7, p.50.
- 13) 熱海則夫・西野範夫『'89告示小学校学習指導要領図画工作科の解説と実践』小学館, 1989.8.20, p.8.
- 14) 花篤實『実践図画工作科の授業 [全15巻] 第1巻造形遊び (低学年)』同朋舎出版, 1991.4.30, p.5.
- 15) 同上, p.5.
- 16) 板良敷敏『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規, 1999.9.10, p.28.
- 17) 板良敷敏「『造形遊び』の意義とねらい」『図工科ヒット教材集④造形遊び・総合造形編』明治図書, 1991.7, p.138.
- 18) 藤原逸樹「『造形遊び』の意義」『図画工作・美術科重要用語300の基礎知識』明治図書, 2000.8, p.36.
- 19) 同上, p.36.
- 20) 新野貴則・石賀直之『新学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 2008.12, p.31.
- 21) 川路澄人「第4章図画工作科の内容」『小学校図画工作科の指導』建帛社, 2010.6.1, p.36.
- 22) 同上, p.36.
- 23) 岡田京子『子どもスイッチ ON!!学び合い高め合う「造形遊び」—豊かな学びの世界がひろがる図工の授業づくり—』東洋館出版, 2015.6.30, pp.ii-viii.
- 24) 岩崎由紀夫「造形遊びの目的・内容」『美術科教育の基礎知識』建帛社, 1985.7.10, p.68.
- 25) 花篤實『実践図画工作科の授業 [全15巻] 第1巻造形遊び (低学年)』同朋舎出版, 1991.4.30, p.5.
- 26) 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び指導と展開のポイント』日本文教出版, 1982.4.10, p.6.

- 27) 板良敷敏『『造形遊び』の意義とねらい』『図工科ヒット教材集④造形遊び・総合造形編』明治図書, 1991. 7, p. 138.
- 28) 藤原逸樹『『造形遊び』の意義』『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8, p. 36.
- 29) 川路澄人「第 4 章図画工作科の内容」『小学校図画工作科の指導』建帛社, 2010. 6. 1, p. 36.
- 30) 同上, p. 36.
- 31) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 1998. 3. 30, p. 86.
- 32) 文部科学省ホームページ『小学校学習指導要領 (平成元年 3 月)』,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322305.htm (2018 年 12 月閲覧)
- 33) 熱海則夫・西野範夫『' 89 告示小学校学習指導要領図画工作科の解説と実践』小学館, 1989. 8. 20, p. 8.
- 34) 「第 3 節 第 1 項 学習指導要領における『造形遊び』の「(ア) 学習指導要領 図画工作科の目標の変遷」「(ウ) 学習指導要領 『造形遊び』の内容の変遷」は, 寺元幸仁『「遊び」の特性を生かした「造形遊び」における「学び」』兵庫教育大学大学院修士論文, 2015. 3, pp. 5-18. の内容を再構成し論述している。「(イ) 昭和 44 年学習指導要領」「(エ) 平成 29 年学習指導要領」「(オ) 指導に当たっての留意事項」「(カ) 教師主導の指導の改善を図る」「(キ) 小学校学習指導要領図画工作科編の変遷から」は, 本論文執筆に際して加筆した。
- 35) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1969. 5. 31, p. 4.
- 36) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 12.
- 37) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 13.
- 38) 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. 5. 31, p. 6.
- 39) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 6.
- 40) 同上, p. 7.
- 41) 「第 3 節 第 1 項 学習指導要領における『造形遊び』の「(ア) 昭和 43 年学習指導要領」は, 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』第 28 号, 美術科教育学会誌, 2007. 3, pp. 67-87. を参考にして論述した。
- 42) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1969. 5. 31, p. 22.
- 43) 同上, p. 29.
- 44) 同上, p. 36.
- 45) 西田藤次郎編『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書, 1968. 9, pp. 32-33.
- 46) 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, 1977. 8, p. 59.
- 47) 同上, p. 55.
- 48) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 5, pp. 24-26.
- 49) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 4.
- 50) 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. 5. 31, p. 19.
- 51) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 14.
- 52) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 22.

- 53) 同上, p. 102.
- 54) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 12.
- 55) 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. 5. 31, p. 18.
- 56) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 13.
- 57) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018. 3. 1, p. 9, p. 26.
- 58) 同上, p. 13.
- 59) 同上, p. 26.
- 60) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 5, p. 27.
- 61) 同上, p. 5, p. 29.
- 62) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 6, p. 15.
- 63) 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. 5. 31, p. 5, p. 20.
- 64) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 15.
- 65) 同上, p. 20.
- 66) 同上, p. 25.
- 67) 同上, p. 48.
- 68) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018. 3. 1, p. 13.
- 69) 同上, p. 26.
- 70) 同上, p. 28.
- 71) 同上, p. 116.
- 72) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 5, p. 27.
- 73) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 6, p. 15.
- 74) 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. 5. 31, p. 5, p. 19.
- 75) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 25.
- 76) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018. 3. 1, p. 40.

第2章 「遊び」

第2章では、「造形遊び」に生かす「遊び」の特性や教育的意義について論じる。これまで「遊び」についての先行研究は多数あるが、主だった研究者として、ホイジンガ、カイヨワ、アンリオ、ピアジェの「遊び論」を取りあげ、「遊び」の意味や特性を整理し、その起因や意義を明らかにする。また、麻生武、森楸の「遊び論」から本論文における「遊び」のとらえ方を示す。

第1節 これまでの「遊び」論

なぜ「遊び」が起こるのか、何のためにあるのかなど、その意味についてこれまで多くの研究が成されてきた。M・J・エリスは表1のように200以上の遊び論を古典、近代、現代の3つの時期に区分し、さらに13の説に分類している(原著1973年)¹⁾。3つの時期とは次のような区分である。古典理論—20世紀に入る前に展開されたもの。近代理論—第2次世界大戦頃までに展開されたもの。現代理論—その後展開されたもの。

エリスは、著書『人間はなぜ遊ぶか』で「遊び」の近代理論についてホイジンガとピアジェを取りあげている。特にピアジェについては、発達説と学習説を説明する際にかなり重要視している。それは、後にエリスが遊び論の統合を試みる際に取りあげた、3つの遊び論「覚醒—追求としての遊び」「学習としての遊び」「発達主義的子ども観」が近代理論の「発達説」「学習説」を最も満足のいく説明として認めていることからわかる。しかし、本節で取り上げる、カイヨワとアンリオについては名前すら取りあげられていない。

表1 エリスによる遊び論の分類表²⁾

	名称		遊びの原因
古典理論	1-a	剰余エネルギー説Ⅰ	生存に必要とする以上の剰余エネルギーの存在によって遊びは引き起こされる
	1-b	剰余エネルギー説Ⅱ	反応剥奪期の後に増大した反応傾向によって遊びは引き起こされる
	2	本能説	遊び行為をする生得的能力の遺伝によって遊びは引き起こされる
	3	準備説	後年の生活に備えて遊ぶ人の努力によって、遊びは引き起こされる
	4	反復説	種の発展の歴史をその成長期間中に反復する遊び手によって遊びは引き起こされる
近代理論	5	気晴らし説	元気を回復するために、労働でなされる反応とは別の反応を個人が必要とすることによって遊びは引き起こされる
	6	般化説	労働において報酬を受けてきた経験を遊びに用いる遊び手によって遊びは引き起こされる
	7	代償説	労働によって満たせない、あるいは生みだせない心的欲求を満たすために遊びを利用する遊び手によって遊びは引き起こされる
	8	浄化説	乱れた情動を、社会的に認められた活動に形を変えて、無害なやり方で表出しようとする欲求によって、遊びの一部は引き起こされる
	9-a	精神分析説Ⅰ	非常に不快な経験を遊びの形で繰り返すことで深刻さを減らし、不快な経験を同化する遊び手によって、遊びは引き起こされる
	9-b	精神分析説Ⅱ	遊んでいるあいだに極めて不快な経験の消極的な受容者としての役割を逆転し、同じような方法で他の受容者を積極的に支配し、そうすることで不快な結果を浄化する遊び手によって遊びは一部引き起こされる
現代理論	10	発達説	子どもの知力が発達する行程によって遊びは引き起こされる。したがって、遊びは、子どもの知的能力の成長によって引き起こされ、それに条件づけられる。遊びは、子どもが現実に対して自分自身の概念や制約を課すことができると生ずる
	11	学習説	学習を生みだす正常な過程によって遊びは引き起こされる。
	12	覚醒—追求としての遊び説	個体にとって最適の状態を目指して覚醒(興味あるいは刺激の水準)を向上させるところの環境または自己との相乗作用を生みだそうとする欲求によって遊びは引き起こされる
	13	能力—効力説	環境の中で効果を生みだそうとする欲求によって遊びは引き起こされる。こうした結果は能力を証明し効力感を生みだす

第1項 ホイジंगा、カイヨワ、アンリオ、ピアジェの「遊び」論

ここでは、4人の「遊び」論を紹介する。ホイジंगाとカイヨワは、エリスが示した「遊びの分類表」において、「古典理論」に位置づけられている。「遊び」の一般的・全般的な研究として取り上げる。アンリオは、エリスが示した「遊び」の「近代理論」に位置づけられ、一般的・全般的な「遊び」論ではなく、個々に見られる「遊び」の特性に注目し、子どもの立場からも「遊び」について語られている。本研究では、「子どもの行為の理論から発想した」活動である「造形遊び」について論じているため、アンリオの「遊び」論について取り上げる。最後にピアジェの「遊び」研究は、子どもの遊びの行為を細やかに観察し、丁寧な考察を行っているという点で、第4章で取り上げる子どもの事例等の参考としている。そのため、年代的には前後するが、ピアジェを4人目として取り上げることと

した。

(ア) ヨハン・ホイジンガ

ホイジンガは、人間の本質を表す言葉として「ホモ・サピエンス(考える人間)」や「ホモ・ファベル(つくる人間)」は、さほど適切ではないとし、「ホモ・ルーデンス(遊ぶ人間)」を新しい人間観として提示した。

「遊戯は文化よりも古い」から始まる著書『ホモ・ルーデンス』³⁾(原著 1938 年)の中で、ホイジンガは、効能論的遊び論が、「遊び」の「面白さ」について語られておらず、「遊び」が遊び以外の何ものかのためではなく、目的は行為もしくは活動そのものの中にあるとして、それまでの遊びの定義を退け、遊びと人間文化の起源と発展を関連づけて述べている。

ホイジンガは、遊びの基本的な特徴として、3つを挙げている⁴⁾。

- ①「自由性」－すべての遊戯はまず第一に、また何にもまして、一つの自由な行動である。
- ②「非日常性」－遊戯は日常生活から、それが行われる場とその持続時間とによって区別される。
- ③「完結性・限定性」－定められた時間、空間の限界内で行われ、遊戯されて、その中で終わる。遊戯そのものの中に固有の経過があり、特有の意味が含まれている。

一見、これらの特徴から、遊びと文化を関連づけて語ることは不可能であるようにもとらえられる。ホイジンガは「遊戯が文化的機能となることによって、はじめて必然、課題、義務などの諸概念が、副次的な結果として遊戯との関係を持つようになってくる」⁵⁾というところから出発し関連づけを行っている。「文化はその黎明のころの根源的な相の中では、何か遊戯的なものを固有の特質として保っていた、いや、文化は遊戯の形式と雰囲気の中で営まれていた、ということなのだ」⁶⁾とし、人間文化が黎明的状态にあるとき、その中には遊びの特徴が存在していたと述べている。この黎明的状态から、遊びの特徴は徐々に薄まり、人間文化として整理されていく。そのころには遊びの特徴はまったく隠れてしまうのが一般であるとしている。

ホイジンガの遊び論は、「遊び」と文化を関係づけて語られ、文化生成論を強く意識したものである。それは子どもの「遊び」を考える上で大切な視点を与えてくれるが、「造形遊び」に生かす子どもの「遊び」の論理とは視点が異なると考えられる。

(イ) ロジェ・カイヨワ

カイヨワは、『遊びと人間』(原著 1958 年)において、ホイジンガの研究が、「遊び」の根

本的な性格のいくつかを見事に分析し、文明の発展における役割の重要性を明らかにしたことは功績と認めている。その上で、「遊び」を一つの心的態度として、様々な遊びの種類・分類には着目していない点を指摘している。カイヨワは、「遊び」について以下の6点の特徴を挙げている⁷⁾。

- ①自由な活動—遊戯者が強制されないこと。強制されれば魅力的で愉快的な楽しみという性質を失う。
- ②隔離された活動—決められた明確な空間と時間の範囲内に制限されている。
- ③未確定の活動—展開や結果がわからない。創意の必要と自由が遊戯者側に残されていなくてはならない。
- ④非生産的活動—新要素を作り出さない。遊戯者間での所有権の移動をのぞいて、勝負開始時と同じ状態に帰着する。
- ⑤規則のある活動—この約束事は通常法規を停止し、一時的に新しい法を確立する。そしてこの法だけが通用する。
- ⑥虚構の活動—日常生活と対比した場合、二次的な現実、または明白に非現実であるという特殊な意識を伴っている。

このように、遊びの特徴を述べたうえで、遊びを4つに分類している⁸⁾。「競争」「偶然」「模擬」「眩暈」を遊びの類型とし、どの原理が優勢であるかということと、ルールと意志の二方向性によって遊びを分類した。またこれらが各遊びの背後にあるとされている本能傾向であると述べている。ホイジンガとは異なる視点を示し、ホイジンガの遊び論を狭くして広すぎると批判している。ホイジンガの遊び論は、文化生成論で語られ、カイヨワは個人にとっての遊びの自立性、個別性を強調するものであった。また「遊びと聖なるもの」という章⁹⁾を設けてまで遊びの面白さや魅力を純化させ理解しようとするカイヨワの姿勢は、遊びと文化の渾然一体化論を述べたホイジンガに向けられていたと考えられる。

文化生成論として遊び論を展開したホイジンガに対し、カイヨワが個人にとっての遊び論を展開した。

(ウ) ジャック・アンリオ

アンリオは『遊び—遊ぶ主体の現象学へ』¹⁰⁾(原著1973)において、遊びについて考える時、二つの誘惑にさらされるとしている。一つは全てのものいたるところに遊びを見出してしまう誘惑。二つ目はどこにも遊びを発見できなくなってしまう誘惑である。一つ目の誘惑に負けた一人としてホイジンガを挙げている。また、カイヨワが挙げた遊びの6つの特徴についても、丁寧な検討を行っている¹¹⁾。どれも重要な特徴であると認めたとうえで、

遊びの基準とはなり得ないとしている。

- ①自由な活動—仕事や勉強において自由な志向性に基つかない場合がある。
- ②隔離された活動—「いたるところで遊ぶ」「人生のあらゆる局面で遊ぶ」のような開かれた形式の遊びもあり得る。
- ③未確定の活動—どんな仕事にも未確定は存在する。遊びで未確定なものを減らす努力が見られる。
- ④非生産的活動—仕事によっては産物の定義が難しい。遊びが何も生み出さないように見えて、遊び手の才能や資質に変化を与えて新たな技能を開発する生産性も持ちうる。
- ⑤規則のある活動—遊びに規則が付きものであるが、仕事にも当てはまる。
- ⑥虚構の活動—遊び手は多くの点で徹底した現実主義者である。

アンリオは、遊びと仕事の対比を用いており、これは遊びを余暇のものとする伝統的な遊びの観点であると思われる。しかし、「いたるところで遊ぶ」「人生のあらゆる局面で遊ぶ」といった視点は、それまでの遊び論には見られない新たな観点である。

アンリオは、遊びの定義の中で区別しうる三つの段階を示している。「①遊ぶ人が《何を》して遊ぶかということ」「②遊びを遊ぶ人の《おこない》として考えることができる」「③《何が》遊び手に遊ぶことをさせるのか」である¹²⁾。ホイジンガを意識してカイヨワは個人にとっての遊びの自立性、個別性を強調するものとして遊びについて論じたが、それは一人一人異なるものではなく、一般的な多くの人々に当てはまる遊び論を展開していると考えられる。アンリオは、遊びの余暇論に立脚していながら、自らこの前提に立ち向かっている。人類全体にあてはまるような一般的な「遊び」の傾向として述べられてきたそれまでの遊び論に対して、一個人から考えられる「遊び」の特性に注目し、以下のようにより遊びの固有性を強調して論じている¹³⁾。

遊びという活動の特性を分析するとけっきょく遊ぶ存在の固有性を分析する方向へ導かれるのであるならば、遊ぶ存在の固有性を検討してこそ、遊びの存在理由と可能性そのものを発見しうる見込みがあるということになる。遊ぶことのできる主体の存在そのもののなかにある、主体内の遊びを解明することによって、遊びの観念の何よりも根源的な、もっとも直接に実存的な意味に、たどりつくことができる。

この根源的な意味から、どうして遊ぶことができるのか、なぜいろんな遊びが存在する

のかという事実まで理解できるとしている。

アンリオの遊び論は、余暇論的立場から述べられてはいるが、カイヨワが展開した一般的・全般的に当てはまる遊び論ではなく、個々の子どもから遊びについて論じる視点が示されている。

(エ) ジャン・ピアジェ

これまでの「遊び」論が、一般的な「遊び」の傾向として述べられてきたのに対して、ピアジェは一人一人の子どもの発達から「遊び」論を述べている。ピアジェは『ピアジェ臨床児童心理学Ⅱ 児童の世界観』¹⁴⁾(原著 1926年)において、個々に独自の形で展開される子どもの遊びなどを理解しようとするとき、「幼児たちに質問することは不可能である。見通しを得る唯一の方法は、子供の行動なり子供の言葉なりを注意深く観察することである」と述べている。ピアジェは観察を重視した研究方法をとっている。

ピアジェは、『遊びの心理学』¹⁵⁾(原著 1945年)の中で、「遊び」の起源として、機能的遊びの6つの段階を示した上で、子どもの成長と共に「遊び」を分類している。

① 「機能的あそび」「単なる実践の遊び」

乳児期の遊びで、子どもが外界とかかわり、つかむ、すわれる、たてる、あけるなど、できないことができるようになっていく過程である。できること自体が楽しく、心地よいため、その機能を繰り返し行う遊びである。その繰り返しによって、その機能が上手く使えるようになり、自分の体の働きを楽しんでいる。外界とのかかわりの中で、人とかかわり、特に母親とのやり取り(情動的感情交流)を重要視しており、母親との愛着形成がなされ、こころの土台がつくられるとしている¹⁶⁾。

② 「象徴の遊び」

ごっこ、模倣、想像、虚構を通した幼児期の遊び。ごっこ遊びなど、象徴することから記号などをあつかう知識の土台がつけられていく。遊びの形態が、一人遊びから並行遊び、役割遊びとなっていく、象徴を共有するようになり、他者との関係を築いていくことになる。それは人間関係の基礎を築いていくこととなる。

ごっこ遊びの中で、子どもはさまざまな役割となり、満足感を得たり、敵意・嫉妬など嫌な感情をはき出すことでスッキリしたりする(カタルシス、浄化)¹⁷⁾。

③ 「ルールのある遊び」

ルールをつくり、公平な関係を結ぶ遊び。これは、児童期の遊びであり、競技・競争の意味合いが強まり、ルールを守る事で、自己中心性から脱却していく。ルール設定し、それに縛られながらも、不安や期待という心地よさとは反対にあるような感情も操りながら快感を得る。それが感情のコントロールにつながり、思春期や青年期の

スポーツ活動や文化活動につながっていくのである¹⁸⁾。

第2項 子どもの発達における「遊び」論

第1項では、主だった研究者の「遊び」論を示したが、近年の教育に関わる「遊び」研究から「遊び」の意義について示す。

(ア) 「学び」と「遊び」論

幼児教育研究者である久保田浩は、『あそびの誕生』(1973)において、子どもの成長に重要な学習が「遊び」の中で行われているという視点に立ったうえで、「遊び」が「学習」と対立させてとらえられていることを述べている。「こうした見方、考え方は、この時期—幼年期—にも、そっくりそのままもちこまれているといってもいい。その証拠に、最近はとくに“学習”が“あそび”をおしのけはじめている¹⁹⁾と、「遊び」と「学習」に対する誤解を示している。

続いて幼児教育研究者である桑幸男は、『遊びの中で育つ子ら』(1979)において、幼児の「遊び」の意義を次のように述べている²⁰⁾。

幼児は、自己の活動のもつ効果を考えていない。目的を意識してその活動をするのではない。ひたすら自己の興味にしたがって、没我的に遊ぶのである。しかし、この幼児の遊びの活動は、気まぐれやでたらめの行動ではない。ある時は自らの力を試し、ある時は考えた結果を検証しようとし、またある時は何かを見つけだそうとする活動である。つねに何かを指向しての動きである。それは単なる知的な練習でもなければ、身体的な訓練でもない。にもかかわらず充実した遊びの生活の中で子どもはさまざまなことを知り、いろいろなことができるようになり、身体をきたえ、分別をわきまえていく。遊びの過程は、子どもの「育ち」の過程であり学習の過程である。そこに幼児教育における方法的契機がある。

子どもの生活は、遊びの生活である。遊びは子どもの生活のすべてである。子どもの生活の本質は遊びの中に示される。子どもは遊びの中にひたりきって満足した時を過ごす。遊びは結果を目的としない。活動の過程が楽しまれている。一時ひとときの活動に満足しきっているとき、その子は充実した生活をしているのであり、実感的に生活しているのである。「よく遊ぶ子は真に生活する子である」といわれる所以である。ほんとうによく遊ぶ子こそ、幼児らしい幼児であり、幸せに生きる幼児であり、全面的な発達の道筋をたどりつつある幼児である。

保育研究者である西頭三雄児は、『遊びと幼児期—人間形成の視点から—』(1974)において、

「遊び」の主体性や自己の客体化について次のように述べる。

遊びは、むしろ幼児自身が自発的に学習を楽しみ、学習したものを自己に定着させる方法原理であるといえよう。「遊びながら学ぶ」こそ、遊びの方法原理の理念とってよかろう。・・・中略・・・遊びが単に直感的・生理的気晴らしにとどまらず、その本質において全体的人間につながり、しかも外的・内的に拘束された人間性を解放し、存在の根拠につれ戻す直接的運動であった²¹⁾。

幼児は、遊びへの没入・集中によって、遊具と遊び仲間に自己を客体化すると同時に遊びの中に自己を確認することができる。このようにわれわれは、幼児期の遊びに、自己が自己を越えて自己ならぬものにおいて、自己を認識する自覚—いいかえれば主体性—の逆説的構造の萌芽形態を見ることができる²²⁾。

教育心理学を研究する小口忠彦は、『乳幼児の教育③あそびの心理と指導』（1980）において、「あそびのなかには、こどもが自分から進んで能力をつちかい、調和的な人間を形成していく原動力というべきものがその本質として働いているのです。『あそび』こそ幼児の生活の本質をなすものであり、比較的自由に発達していくものです²³⁾」と述べ、「遊び」の役割について説明している。

子どもの遊びについて研究をしている高橋たまきは、『乳幼児の遊び—その発達プロセス—』（1984）において、それまで提唱されてきた「遊び」の特徴を6項目にまとめている²⁴⁾。

- (1) 遊びは、自由で、自発的な活動である。
- (2) 遊びは、面白さ、楽しさ、喜びを追求する活動である。
- (3) 遊びにおいては、その活動自体が目的である。
- (4) 遊びは、その活動への、遊び手の積極的なかわりである。
- (5) 遊びは、他の日常性から分離され、隔絶された活動である。
- (6) 遊びは、他の非遊び的活動に対して一定の系統的關係を持つ。

子どもの理解能力について研究をしている清水美智子は、高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編「遊びの発達学展開編」（1996）において、「遊び」の二つの側面について示している。「遊びというとき、厳密には二つの側面、遊び行動と遊び体験が含まれている。遊び行動は行動として外に表現されていて目に見えてわかる、外部からの直接観察が可能な面である。他方、遊び体験は内的、情動的で、その個人にとって自然なものであるが、あからさまには見えない。・・・中略・・・遊びの本質はいうまでもなく後者にある²⁵⁾」と述べ

ている。また、「遊びにおける学習の特性」²⁶⁾について以下のように示している。

- (1) 遊びにおける学習の特質—自律性
 - a. 動機の自発性, 自己選択による学習
 - b. 無知や失敗, できばえを気にすることなく, 試行錯誤できる自由
 - c. 自分に必要な時間を費やして十分な繰り返しによる習熟と充足感
 - d. 自分に合った学び方で学ぶ (学び方を学習する)
 - e. 遊び体験そのものが学習を強化し動機づける (自己強化)
- (2) 遊びにおける学習の特質—総合性・拡張性・非効率性・ゆとり
- (3) 遊びを外から強化すると, 自発的興味が減退する
- (4) 学校教育における学習と遊びにおける学習との関連

清水は、「遊びにおける学習の特質」として、「自律性」と「総合性・拡張性・非効率性・ゆとり」を示している。また、外から強化することで自発的興味が減退するとし、「遊び」が子どもの主体的な活動であることを述べている。

「遊び」について研究を行っている中野茂は、『遊びの保育発達学』(2014)の中で、「遊び」が自分のもう一つの世界であることについて、以下のように述べている²⁷⁾。

遊びは自分の力で物事が可能だと信じられるもう1つの世界、「可能世界」での情動行動だというものである。この「可能世界」は、寝て起きて、食事をして、働いて、他者と会って話をするというような日常ルーチンからなる「日常世界」を模倣したもので、想像・空想によって変形させた虚構世界でも、ごっこ遊びや映画・演劇、読書などが生むファンタジーの世界でもない。可能世界は、日常世界と併存しているもうひとつの世界であり、私たちは両者を絶えず往来しているのである。

ここまで見てきたように、子どもの「遊び」は、健全な発達にはなくてはならない活動であり、「遊び」の中で人が生きることに必要な、多様な学びが行われていることは、多くの研究者が示してきたとおりである。多くの「遊び」論から、「遊び」の中で多様な「学び」が行われていることがわかる。

(イ) 「遊び」と「造形表現」

辻田・板良敷・岩崎・今西は、『造形遊び指導と展開のポイント』(1982)において、「遊び」の中で子どもが身に着ける力として、「子どもは遊びを通して造形の楽しさや、広がりを知り、作業や活動に、速さや、深め方のコントロールを身につける」²⁸⁾と述べている。

西野は、『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』（1989）において、「子どもの遊びの世界」を以下のように示し、「造形遊び」に生かす「遊び性」について述べている²⁹⁾。

子どもの遊びの世界とは、外から指示されたり、統制されたりすることなく、自分のかけがえのなさから立ち上がる〈感じる、考える〉によって、場や状況にかかわり、そこから発想して思いのままに行為することのできる世界のことであるといえます。この外から指示されたり、統制されたりすることなく、それを統制するものが自分の側にあるとき、感じることや考えること、行為することが自分に委ねられ、自由になります。このような自由さを遊び性ということができるといえるでしょう。

花篤實は、『実践図画工作科の授業〔全15巻〕第1巻造形遊び（低学年）』（1991）において、子どもの「遊び」の特徴について次のように示し、「遊び」は子どもの主体的活動であり、大人が指導・誘導しなくても自然に発生するものであることを述べている³⁰⁾。

- ・子どもの生活内容そのものが遊び
- ・遊びが本来的に総合的で、自然発生的で、無目的な活動である
- ・子どもは大人から学ばずとも、遊びの中で数々の造形活動を体験し、そのなかから造形表現を発生させる

橋本光明は、真鍋一男・宮脇理『造形教育事典』（1991）の中で、「遊び性」を、「遊び性とは、児童が材料を自由に思いのままに扱い、材料の形や色などの特徴から造形的発想をして自分から進んで活動し、楽しむことを基本にしている」³¹⁾と述べている。

板良敷は、『小学校新教育課程の解説図画工作』（1999）において、子どもの「遊び」について次のように示している³²⁾。

- ・子どもの自然な遊びは、心と体、活動の一つにしてもものにかかわる全身的なものであり、そこでは、子どもたちの生き生きした姿をみられる。それを生み出しているのは、遊びがもつ自由さです。
- ・そこでは、自分の思いをもとに働きかける楽しみがあり、もてる力を思いのままに働かせることができます。そして、さまざまな新しい出会いや体験をすることができます。

藤原逸樹(2000)は、若元澄男編『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』（2000）の

中で、「遊びには社会性の育成，知識の習得，運動能力の発達，心の解放，癒しなどの機能がある」と「遊び」の意義について述べている³³⁾。

平野真紀は，中川香子・清原知二編『表現—遊びと造形と子どもの世界—』（2004）の中で、「子どもたちの表現は，それ自体が遊びになっているといえます。つまり表現すること＝遊ぶことなのです。遊ぶこと，それは子どもたちにとって重要な行為です。なぜなら，子どもたちは遊びのなかで，遊びを楽しむだけでなく，いろいろな力を育てていくからです。表現することだけが遊びではありませんが，実際，表現活動は遊びになりやすい要素を持ち合わせているといえるでしょう」³⁴⁾と述べている。「遊び」によっていろいろな力を育てているとし，「表現」＝「遊び」という考え方を示している。

川路澄人（2010）は，新井哲夫・天形健・山口喜雄編著『小学校図画工作科の指導』の中で，「遊び」を『「遊び』という人間に特徴的な活動』とし，「遊び」は人間が生きるということにおいてに必要な活動であるとしている³⁵⁾。

美術教育研究者が考える「遊び」の意義を見てきたが，自由で楽しく主体的な活動であることは，「遊び」の特性として，共通している。その「遊び」がもつ意義についても，子どもは「遊び」の中で様々な能力を発揮しながら，同時に様々な経験を積み，社会性の育成，知識の習得，運動能力の発達，心の解放，癒し等々の多様な「学び」を得ているという点でも，共通していると考えられる。

(ウ) 学習指導要領が示す「遊び」の意義

表 2 は，昭和 52 年以降の学習指導要領に示してある「遊び」の意義についての記述をまとめたものである。

昭和 52 年学習指導要領には，「遊び」の教育的意義を示す具体的な記述は見られないといってもよい。平成元年以降は内容の概要として，「遊び」の意義が示されている。平成元年，10 年では，「遊びがもっている自由さであり魅力である」「遊びがもつ自由さである」とし，子どもの生き生きとした姿を生み出す「遊び」の特性として，自由性が強調されている。平成 20 年と 29 年では，「児童は，自ら身の回りの世界に進んで働きかけ，いろいろと手がけ」と記し，「遊び」のもつ特性として主体性が強調されている。

昭和 52 年改訂以降，「造形遊び」が主体性や自由性等の「遊び」の特性を生かした活動であることは，学習指導要領において示され続けている。しかし昭和 52 年において，「造形的な遊び」として導入されたが，その意図は教師にはなかなか理解されなかった。教育現場では「造形遊び」と言いながら，教師が活動の道筋を事前に用意しすぎることで，子どもの主体性や自由性が軽視された活動が広まった。

表2 学習指導要領が示す「遊び」の意義

昭和52年	<p>低学年の造形活動は遊びから始まり、次第に意図的、目的的なものに発展していくのであって、まず最初は、遊びの中で「表現の喜びを味わわせる」という活動が適当である。このような観点から低学年では、「材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。」としめし、「造形的な遊び」を行うようにした。これは、総合的な造形活動であり、就学前の造形活動との関連を考えて、造形的な遊びを通してその楽しさを味わわせ、造形学習への意欲を起こさせていこうと意図したものである³⁶⁾。</p>
平成元年	<p>児童の遊びには、その特性である生き生きした姿を見ることができ。それを生み出しているのは遊びがもっている自由さであり魅力である。そこでは、児童は外部からの統制を受けることなく自由であり、いろいろなものに進んで働きかけることを楽しみ、様々な発見や体験をすることになる。</p> <p>児童が遊びに熱中することは、その本能にもとづいたもので、いろいろなことに自ら働きかけ、自分の思いを具体化する能力を発揮するものである。</p> <p>この遊びがもつ教育的な意義と創造的な雰囲気に着目し、ともすると生気を失いがちな児童の造形活動に、本来の生き生きとした姿を取り戻すために、遊びがもつこの特性を生かそうというのがこの「材料をもとにした造形遊び」である³⁷⁾。</p>
平成10年	<p>児童の遊びは、心と体、活動を一つにしてもものにかかわる全身的なものであり、そこでは、児童の生き生きとした姿を見ることができ。それを生み出しているのは、遊びがもつ自由さである。そこではいろいろなものに進んで働きかけることを楽しみ、様々な発見や体験をすることができる。児童の生き生きとした造形的な遊びには、砂や土、人工物などを材料にするものがある。そこでは、ものの形や色などから思い付いた活動を意のままに進め、手がけた材料の形などから新たに発見したり、自ら形などをかえる面白さを楽しんだりする姿が見られる。</p> <p>この遊びがもつ教育的な意義と創造的な雰囲気に着目し、本来、児童の造形活動にある生き生きとした姿を取り戻すために、遊びがもつこのような性格（遊び性）を生かす必要がある。この児童が自己の根本にもつ遊び性を生かし、一人一人の資質や能力を十分に働かせ、造形的な創造活動の基礎的な力を育てる学習活動として構成したのが、この「材料をもとにした楽しい造形活動（造形遊び）」である³⁸⁾。</p>
平成20年	<p>児童の遊びには、人が本来もつ生き生きした姿を見ることができ。遊びにおいて、児童は、自ら身の回りの世界に進んで働きかけ、いろいろと手がけながら、自分の思いを具体化するために必要な能力を発揮している。そこには心と体を一つにして全身的にかかわりながら、多様な試みを繰り返し、成長していく姿がある。</p> <p>このような遊びがもつ教育的な意義と創造的な性格に着目し、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」内容である³⁹⁾。</p>
平成29年	<p>児童の遊びには、人が本来もつ生き生きと夢中になって活動する姿を見ることができ。遊びにおいて、児童は、自ら身の回りの世界に進んで働きかけ、いろいろと手がけながら、自分の思いを具体化するために必要な資質・能力を発揮している。そこには心と体を一つにして全身的に関わりながら、多様な試みを繰り返し、成長していく姿がある。</p> <p>このような遊びがもつ教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、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」内容である⁴⁰⁾。</p>

第2節 本論文における「遊び」のとらえ方

本節では、本研究における「遊び」の特性や意義について再定義を行う。再定義に際し、現代の遊び論研究者を取り上げ、それぞれの遊び論を紹介し、それらをまとめる形で本研

究における遊び論として再定義を行うこととする。

第1項 子どもの遊びと大人の遊び

子どもの「遊び」と大人の「遊び」を区別するような表現は、これまでの「遊び」に関する研究でも見られた。「遊び」は人が生きる上で重要な活動であるという点から、全ての人に共通する活動であるとしてとらえたいという思いがある。しかし、桑や柴谷が示すように、子どもと大人の「遊び」のとらえ方には違いが見られる。そのため、本論文では、子どもと大人の「遊び」を対比的にとらえ、子どもの「遊び」を「仕事」「学習」にとって余計なことにとらえ排除していくような考え方が「造形遊び」が定着しない要因となっているのではないかと考えている。

桑幸男は、幼児の「遊び」を、育ちの過程そのものであるとしている。また、子どもの生活は「遊び」そのものであり、子どもの遊ぶ姿が、健全に発達の道筋をたどっている姿だとしている。

また桑幸男は、子どもと大人の「遊び」について以下のように述べる⁴¹⁾。

子どもの遊びは大人の遊びと根本的に相違する。大人の遊びは仕事の対極にあり、仕事には必ず、義務・責任・制約などが伴う。したがって、大人の遊びは、こうした仕事からの解放、息抜きとして位置付けられる。これに対して、乳幼児期は大人の仕事に当たるような制約を受けるものではなく、遊びは、生活全体をさすものである。つまり、子どもは「遊ぶ」という行為を通して、生活のしかたを学んでいるのである。言い換えるなら、乳幼児期における遊びとは、子ども自身が主体的に生きるための学習の場であり、生活の中核そのものである。さらに、主体的に生きるためには、自らの興味・関心に基づいて自発的に環境にかかわり、遊びを作り出すことが必要である。

柴谷久雄は、「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」⁴²⁾と遊びを定義しながら、子どもと大人の遊びの違いを以下のように示している⁴³⁾。

- ・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い。
- ・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。

- ・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。

「遊び」研究の中には、ホイジンガやカイヨワのように多くの人々に当てはまるような一般的な「遊び」論を展開したものも多い。また、フレーベルが述べたように、「人間生活の模範」として、子どもの時期の「遊び」が人生全体に関わる重要な活動であると「遊び」論を展開した例もある。本論文では、教師主導と子ども主体、子どもの「遊び」が大人からすると理解し難い活動であるなど、大人と子どもを区分して論じている。それは、子どもと大人の論理の違いにこそ、「造形遊び」が浸透しない要因があると考えているからである。

第2項 麻生武の遊び論⁴⁴⁾

麻生は、『シリーズ発達と障害を探る第2巻遊びという謎』において、実際の子どもたちの活動の様子から、すでに紹介したカイヨワやアンリオの遊び論を引用しつつ「遊び」について述べている。

(ア)「遊んでいる」という意識と観察不可能な「遊び」

麻生は「遊びの意識というものは、行動の特徴によって外から客観的に観察可能なものではありません。遊びとは『遊んでいる』という主体の意識なのです。別のことばで言えば、それは『遊んでいる』という主体の態度です。よって『遊んでいる』主体は必ず自分が『遊んでいる』ことを知っているのです⁴⁵⁾と記しています。つまり、「遊び」であるかどうかは、本人の意識であり、第三者が客観的に観察できるものではないとしています。アンリオはこの立場でありながら、個々の子どもの行為から「遊び」を理解しようとしているが、麻生もまた、就学前の障害のある子どもたちがプレイルームで遊ぶ様子から遊び論を展開している。しかし、子ども観察している観察者が、子どもが遊んでいると感じることにも注目し、「遊びとは、私たちが遊びと感じる心的な体験です。よって、遊びの研究において最も重視する必要があるのは、遊んでいるときに私たちが感じているある種の気分です⁴⁶⁾と述べている。このある種の気分につながる「遊び」の2面性について「遊びには、『遊びだからこそ“本気”になれる』という側面と『遊びだから“本気”ではない』というまったく正反対の側面が、併存しているのです。『遊び』がうまく“立ち上がる”というのは、この矛盾した側面がともに『だから楽しい』という一つの気分結びつく事態を指し示しています⁴⁷⁾と述べている。

(イ)「遊びという秘術」までの段階

また、「『遊び』は『自らが遊んでいることを知りうる』者にしか開かれませんが、よって

幼い子どもたちは、最初『遊ぶ』ことを知りません。子どもたちが自ら遊べるようになるためには、自分と遊んでくれる大人たちから多くのことを学ばなければなりません。子どもが、決して一人で『遊びという秘術』を我がものにするわけではありません。『遊びモードにある』大人の、子どもの発達段階に応じた適切な関わりの中で、ゆっくり獲得されるものだといえるでしょう⁴⁸⁾と述べている。子どもは生まれてまだ自由に動けない時から、様々な者に主体的に働きかけながら、新たな意味や価値を獲得しながら成長するが、その多くが、大人からすると「遊び」の中で「学ぶ」姿ととらえることができる。しかし本人は言葉も知らない赤ちゃんの時から、遊んでいるという意識をもっているわけではない。麻生は子ども本人が遊んでいると意識するまでには、四つの段階があるとしている⁴⁹⁾。

- 第1段階 子どもたちが遊びモードにある大人とやり取りする楽しさを知る段階
- 第2段階 子どもたちが、相手をしてきている「遊びモードにある」大人の“ふり”行動を楽しみ、それを模倣する段階
- 第3段階 子どもたち自身が大人から習得したさまざまな“ふり”行動を自由に展開する楽しさを知るようになる段階
- 第4段階 子どもが自己や他者の“ふり”をそれは本当ではない、うそっこであると充分に自覚し、その上で“ふり”のパラドックスを楽しめるようになる段階

子どもは初め「遊び」を知らないので、遊んでいるという意識をもつためには大人の助力が必要であるとしている。このことを教育現場では、教師がきちんと教えるべきことを教えるのとらえ、教師主導の指導観を推し進める理論としてとらえるのかもしれない。しかし、ここで注目すべき点として「遊びモードにある」大人という言葉である。子どもを観察していて、遊んでいると感じ方は、「遊び」を知る者でなければわからないとしている。つまり、遊び方を教えるのではなく、大人が「遊びモードにある」ということが大切なのである。多くの大人は、子どもの頃の「遊び」の感覚ではなく、普段の仕事や学業等の息抜きや解放の為に「遊び」という言葉を使うが、ここでいう「遊び」は主体的で自由、楽しい者であり、「もっとも人間的な行為」⁵⁰⁾として扱われている。

(ウ)「遊び」の教育効果

麻生は、「『遊び』とは、進化の中で獲得されてきた『哺乳類の親が子に対して抱く』特殊な心性から派生した態度ではないでしょうか⁵¹⁾と仮説を述べている。「遊びモードにある」状態を「遊び心」をもつと言い換え、「遊び心」をもって子どもたちと接する時の教育効果を3つ挙げている⁵²⁾。

- ・「遊び心」つまりプレイフルな精神を学ぶ
- ・他者とコミュニケーションする際のさまざまな情動調律のスキルを学ぶ
- ・事物の慣用的な操作の仕方から社会的役割や生活スクリプトに至るまでの自分の生きる世界で必要とされるさまざまなスキルやイメージを学ぶ

麻生は、大人が「遊び心」をもって子どもたちと接することは、子どもにとって多くの学びがあることを述べている。

(エ) 麻生の遊び論と「遊びなおし研修」との関連

本研究で考える「遊び」は、主体性や自由性、快楽性が保証された活動であるとしており、大人が意図したように子どもたちが動くといった類の活動ではない。この点については、麻生もこれまでの遊び論も同様であると言える。

また、麻生が示した「子ども本人が遊んでいると意識する」までの4つの段階で示した「遊びモードにある」大人という点で、「遊びなおし研修」との関連を見いだすことができる。「遊びなおし研修」では、教師がかつて子どもであった感覚に立ち返る「遊びなおし」活動を組み込んでいる。教師が「遊ぶ」ことで、その教育的意義や特性を実感することをねらっている。子どもの感覚へ立ち返ったり、遊びの特性を実感したりすることは、「遊びモードにある」大人へと感覚を転換していくことであるととらえられる。また、「遊びなおし」体験において、開始直後の教師は子どものように意欲的に遊ばず、「遊びほぐし」という時間帯を経て、徐々に子どものように遊ぶことができるようになるが、この「遊びほぐし」という時間が、「遊びモードにある」大人へ転換していく時間であると考えられる。

麻生が示すように、「遊び」が子どもたちと「遊びモードにある」大人、授業の場合は指導者である教師との間で成立するのであれば、「造形遊び」に取り組む教師は、「遊びモードにある」大人であることが望ましい。

第3項 森の遊び論

幼児教育を中心に「遊び」の研究を行っている森は「遊びの原理に立つ教育」において、偏差値至上主義の教育を根底から問い返し、「遊び」のもっている教育力を教育の原理に導入すべく遊びの復権を提唱している。森は、それまでの「遊び」研究を踏まえ、「遊び」の共通特性として以下の4つを挙げている⁵³⁾。

- ①遊びは自由な活動である。
- ②遊びは自発的な活動である。
- ③遊びは自己目的的活動である。

④遊びは、喜び、楽しさ、緊張感を伴う活動である。

森の挙げる「遊び」の特性は、本論で示してきたこれまでの「遊び」研究と一致する。そして、「教育の場における主役は子どもであり、その自主性を引き出すことこそ肝要であり、そのためには遊びの導入が有効な手段であるという認識も、教育の原理と遊びの原理との、この重なり合いという事実から生まれてきたものであろう」と記し、「遊び」の重要性と教師主導の指導に対する是正を強調している。

(ア)教育の理想と現実

森は、教育を語るとき、理想と現実があまりにかけ離れていることについて、以下のように指摘している⁵⁴⁾。

わたしたちがほんとうに願っている教育とは、自己学習の態度や意欲や方法を一人ひとりの子どもに体得させることであろう。人間の学習行動は、本来内発的動機づけに支えられているのである。乳幼児は別に外から強制されなくとも、自発的にいきいきと実に多くのことを学習し成長する。そこには無気力のかげすら見あたらない。なぜ子どもたちは、教育の専門家の手にかかるにしたがって、一部の者をのぞいては学ぶことに意欲を失っていくのか。幼児期にみせた好奇心や意欲や感動は、なぜ姿を消していくのか。それは制度化された教育の場が、遊びと学習を対立するものとしてとらえるからではないのか。遊びは学習を妨げるものであるという誤った見方に、教師や親がいぜんとしてとらわれているためではなかろうか。

ここでいう教育の専門家というのは教育現場の教師であり、制度化された教育の場は、あまりに偏差値至上主義になってしまった学校教育をさしている。また、「遊び」と「学習」を対立的な概念としてとらえ、「学習」のために「遊び」を排除しようとする教師や親を含む大人の教育観が子どもの「学び」を妨げているとしている。「学習」を優先させようと「遊び」を排除することで、重要視している「学び」を妨げていることに気づかない大人を痛烈に批判している。

(イ)「遊び」の教育的役割

森は、これまで偏差値至上主義の中、進学のための学力を優先してきたことで、「創造のための活力」を失った子どもを多く育ててしまったとし、「創造性」を育む教育が求められるとしている。そして、子どもの「遊び」に、多くの創造的な要素が含まれ、「創造性」が「遊び」で育まれることを強調している。子どもに「創造性」があるとみている教師や親を含む大人は、子どもを受容し、支持し、子どもといっしょに積極的に遊ぶ姿勢で関わる

こととなる。そして、そのような中でも、父親が子どもにとって「遊び」の有効なモデルとなり、新しい「遊び」や別の遊び方を教えることが、「創造性」を育むために有効であると記している。森は父親という存在を示しているが、麻生が言う「遊びモード」にある大人にあたると考えられる。「遊びモードにある」大人が、子どもと遊ぶことは、教育的な意義があるという点で、麻生と森の見解は一致しているにとらえられる。

第4項 本論文における「遊び」論

ここでは、本論における「遊び」のとらえ方について論じる。本論文では、「遊び」を、以下のようにとらえている。

- ・遊びは、内的動機付けによる主体的な活動（主体性）
- ・遊びは、自由な活動（自由性）
- ・遊びは、楽しい活動（快楽性）
- ・遊びは、遊ぶこと自体が目的である（無償制、その場性）

これらの「遊び」の特性は、とりわけ子どもの「遊び」にあてはまると考えられるが、子ども大人という分け方ではなく、人が「遊ぶ」ということに当てはまると考えている。しかし、「仕事」「勉強」と「遊び」を対立する概念にとらえるようなことが、大人に多いため、示した「遊び」の特性が、子どもの「遊び」の特性にとらえられやすいと考えている。「休息」などは、「仕事」と「遊び」を分けてとらえるような大人の感覚から考える「遊び」の要素として省いている。

「造形遊び」が導入されて以降も、教師主導の指導が教育現場の主たる指導としてあり続けていることは述べたが、それは、合理的・効率的な指導を求め推し進めてきたことが大きな要因であることも示してきた。今日に至っても、多忙化を極める教育現場では、子どもたちの自由を保障し、時間を要し、教師が見通しもちにくい子ども主体の指導を実践しにくい状況がある。昭和52年以前から今日に至るまで、教師主導から子ども主体へ指導観の転換を図りにくい状況が続いている。

「遊び」を教育現場に導入することは、以下のような意義があると考えている。

- ・教師主導の指導（観）を問い返す機会
- ・教師が「遊びモードにある」大人になる
- ・「遊びモードにある」大人として子どもと関わることで、新たな教育的意義が生まれる

合理的・効率的な指導では、様々な面で無駄と考えられることは排除されていく。「遊び」は「学習」を妨げる対立概念ととらえられるため、「遊び」は無駄なものとして真っ先に排除されてきたのである。そこに「遊び」を取り入れることは、合理的・効率的な指導を問い返す機会となる。

教育観の問い返しに抵抗感をもつ教師も多い。しかし、実際に「遊び」を意識して実践することで、抵抗感が和らいだり、なくなったりする教師も多いと考えられる。それほど、教育実践における生の反応は教師の意図に及ぼす影響が大きいと考えているからである。これまでも示してきたように、子どもの「遊び」の姿は生き生きとしており、教師は求める子ども像と重なりを感じずにはいられないはずである。

麻生が示したように、大人自身が「遊びモードにある」時、関わる子どもへの教育効果が高まる。同じ題材を扱ったとしても、指導に当たって教師がどのような心構えで子どもたちに関わっていくかによって、その教育効果に違いが現れることは想像がつく。「遊び」を無駄なことととらえていては、「遊びモードにある」状態にはなれない。森が示したように「遊び」に教育的価値を感じ、重要視することで、子どもを受容し、支持し、子どもと一っしょに積極的に遊ぶ姿勢で関わる必要があるであろう。

人が生きる上で「遊び」には重要な「学び」を獲得する場である。その「学び」は個々の子どもによって異なることも多い。「遊び」を無駄なことととらえるような教師主導の指導（観）からは、その教育的意義には気づきにくいのである。第2章では、「遊び」について論じてきたが、次章では、この「遊び」の中の「学び」について論じていく。

引用文献・註釈

- 1) M・J・エリス(Michael J. Ellis)/森林・大塚忠剛・田中亨胤『人間はなぜ遊ぶか—遊びの総合理論—(原著 *Why People Play*)』黎明書房, 2000(原著 1973 年), pp. 92-93, pp. 143-144, p. 197.
- 2) 同上, pp. 92-93, pp. 143-144, p. 197.
- 3) J・ホイジンガ(Johan Huizinga)/高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス(原著 *Homo Ludens*)』中央公論社, 1971 (原著 1963 年), p13-15.
- 4) 同上, pp. 22-26.
- 5) 同上, p. 23.
- 6) 同上, p. 89.
- 7) ロジェ・カイヨワ(Roger Caillois)/多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間(原著 *Les jeux et les hommes*)』講談社学術文庫, 1990 (原著 1958 年), p40.
- 8) 同上, p. 44.

- 9) 同上, p. 286.
- 10) J・アンリオ(Jacques Henriot)/佐藤信夫訳『遊び—遊ぶ主体の現象学へ—(原著 *Le Jeu*)』白水社, 1981 (原著 1973 年), p13-14.
- 11) 同上, pp. 95-108.
- 12) 同上, pp. 30-31.
- 13) 同上, p. 31.
- 14) J・ピアジェ(Jean Piaget)/大伴茂『ピアジェ臨床児童心理学Ⅱ児童の世界観(原著 *Etudes sur la logique de l'enfant II*)』同文書院, 1977. 5. 1 (原著 1926), p. 365.
- 15) J・ピアジェ(Jean Piaget)/大伴茂訳『遊びの心理学(原著 *La formation du symbole chez l'enfant*)』黎明書房, 1967. 6. 20 (原著 1945), pp. 42-120.
- 16) 同上, pp. 58-66.
- 17) 同上, pp. 67-111.
- 18) 同上, pp. 112-120.
- 19) 久保田浩『あそびの誕生』誠文堂新光社, 1973. 5. 16, pp. 220-225.
- 20) 桑幸男『遊びの中で育つ子ら』北大路書房, 1979. 5. 30, pp. II-III.
- 21) 西頭三雄児『遊びと幼児期—人間形成の視点から—』福村出版, 1974. 5. 20, p. 191.
- 22) 同上, pp. 195-196.
- 23) 小口忠彦『乳幼児の教育③あそびの心理と指導』福村出版, 1980. 5. 10, pp. 14-15.
- 24) 高橋たまき『乳幼児の遊び—その発達プロセス—』新曜社, 1984. 10. 25, pp. 2-4.
- 25) 清水美智子「遊びと学習」(小山高正・田中みどり・福田きよみ編)『遊びの発達学展開編』培風館, 1996. 6. 28, p. 130.
- 26) 同上, pp. 132-151.
- 27) 中野茂「遊び研究の展望」『遊びの保育発達学』川島書店, 2014. 4. 11, p. 18.
- 28) 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び指導と展開のポイント』日本文教出版, 1982. 4. 10, p. 6.
- 29) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書, 1989. 7, p. 214.
- 30) 花篤實『実践図画工作科の授業 [全 15 巻] 第 1 巻造形遊び (低学年)』同朋舎出版, 1991. 4. 30, p. 5.
- 31) 橋本光明「15. 造形遊び」(真鍋一男・宮脇理監修)『造形教育事典』建帛社, 1991. 10. 25, pp. 220-227.
- 32) 板良敷敏『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規, 1999. 9. 10, p. 28.
- 33) 藤原逸樹『『造形遊び』の意義』『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8, p. 36.
- 34) 平野真紀「子どもの表現と遊び」中川香子・清原知二編『表現—遊びと造形と子どもの世界—』, (株)みらい, 2004. 4. 1, p. 138.
- 35) 川路澄人「第 4 章図画工作科の内容」『小学校図画工作科の指導』建帛社, 2010. 6. 1, p. 36.
- 36) 文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版, 1978. 5. 10, p. 15.

- 37) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989. 6. 15, p. 6, p. 13.
- 38) 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. 5. 31, p. 5, p. 19.
- 39) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008. 8. 25, p. 14.
- 40) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018. 3. 1, p. 26.
- 41) 桑幸男『遊びの中で育つ子ら』北大路書房, 1979. 5. 30, pp. II-III.
- 42) 柴谷久雄『遊びによる人間形成《保育の哲学》』黎明書房, 1973. 2. 10, p. 81.
- 43) 同上, pp. 84-86.
- 44) 「第2節 第1項 麻生武の遊び論」は, 麻生武「なぜ大人は子どもと遊ぶのか?-プレイルールのミラクル体験-」麻生武・綿卷徹編『遊びという謎-シリーズ発達と障害を探る第2巻』ミネルバ書房, 1998. 4. 15, pp. 3-33. を参考にして論述した。
- 45) 同上, p. 3.
- 46) 同上, p. 5.
- 47) 同上, p. 13.
- 48) 同上, p. 16.
- 49) 同上, pp. 16-17.
- 50) 同上, 表紙.
- 51) 同上, p. 33.
- 52) 同上, p. 33.
- 53) 森楸『遊びの原理に立つ教育』黎明書房, 1992. 3. 20, p. 33.
- 54) 同上, p. 38.

第3章 子どもの「遊び」の姿からとらえる「学び」

本章では、「遊び」における「学び」が、具体的にどのようなものであるかを、実際に子どもが遊ぶ様子から明らかにする。その際、浜田寿美男の『「私」とは何か』¹⁾を援用し、「遊び」における「学び」について考察する。そして「あくまでも子どもの行為の論理から発想したもの」である「造形遊び」の教育的意義について論じることとする。

第1節 子どもの「遊び」の中の「学び」

本節では、実際に1歳児がお絵描き遊びをしている場面を取り上げ、子どもが「遊び」の中で多くの「学び」を自ら獲得していることについて論じる。

第1項 子ども主体の「学び」

「造形遊び」が導入された際に、指導観の転換が教師に求められたことはこれまでも述べてきた。そこには平成元年改訂時のキーワードにもなっている「新しい学力観」が大きく関係している。昭和62年12月の教育課程審議会答申では、「新しい学力観」について以下のように述べられている²⁾。

これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある…中略…発達段階に応じて必要な知識や技能を身に付けさせることを通して、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えなければならない。

「新しい学力観」では、学力の関心・意欲・態度の面を強調し、「自ら学ぶ意欲」「社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成という点に特徴が見られる。また学年に応じてではなく、「発達段階に応じて必要な知識や技能を身に付けさせる」という文言が見られるが、これは学年ごとに制度化された指導ではなく、個々の発達段階に応じた指導の必要性を示している。

「新しい学力観」は、過剰に合理性・効率性を求めた教師主導の指導の影響で、子どもの主体性が失われ、受け身になるということの反省から打ち出されたと考えられる。「新しい学力観」によって、教師主導の「学習」と子ども主体の「学び」の違いが明確になった。

この「学習」と「学び」の区別について、佐伯胖は次のように述べている。『学ぶ』と

は本人が主体的に自分から学ぼうという意思をもって何らかの活動をするというのが自然な理解と考えてもいいのではないか」³⁾また「学習という場合には、その生起に関して学習者本人の意図は関与しない…中略…学習の生起に関して、学習内容もまた一切関与しない」⁴⁾と述べている。

佐伯は、子どもの主体的な働きかけが「学習」と「学び」を区別する点だとしている。本研究では、佐伯が示す「学習」と「学び」の区別の考え方をうい、教師主導の指導の場合、その主体的な働きかけが損なわれる可能性が多いと考えている。教師主導の「学習」と子ども主体の「学び」のイメージを表したのが図1である。

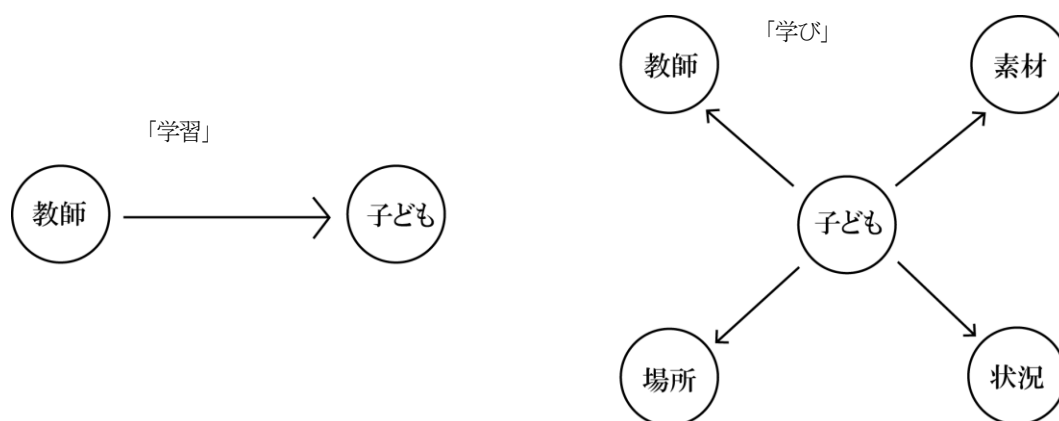


図1 教師主導の「学習」と子ども主体の「学び」のイメージ

また「主体的・対話的で深い学び最近（アクティブ・ラーニング）」という言葉も見られる。文部科学省は、2012年8月28日の中央教育審議会の答申で、受け身ではなく主体的に学ぶ諸能力の育成の重要性について以下のように示している⁵⁾。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の「育成を図る」

この答申は、大学教育に焦点を当てたもので、今日の大学の抱える課題として、学生が主体的に学修することをねらいとして使われていた言葉であったが、2014年11月20日に下村文部科学大臣が中央教育審議会議を諮問した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中で、「アクティブ・ラーニング」という言葉を用いている⁶⁾。

育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、学習評価の在り方についてどのような改善が必要か。その際、特に、「アクティブ・ラーニング」等のプロセスを通して表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるのか…中略…「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるか。またそうした教材や評価の手法の更なる開発や普及を図るために、どのような支援が必要か。

アクティブ・ラーニングの考え方が小中学校の教育現場にまで範囲を広げて使われていることがわかる。ここでは、子どもの主体的な「学び」の重要性や必要性について触れるとともに、その「学び」を見取り評価する困難さという教師側の課題についても同時に触れられている。

子どもの主体性を生かした「学び」が重要であることは明らかである。次項は、「遊び」に注目し、実際に子どもが主体的に材料や場、他者を含めた状況に働きかけながら、新たな意味や価値を自ら獲得していく「学び」について考察を行う。

第2項 1歳児のお絵かき事例

子どもはもちろんのこと、人は日々、様々な表現を行いながら生きている。胎児の時、母親のお腹をポンとけるだけで、母親やその周りにいる家族は、その確かな命を感じ笑顔になる。胎児がその笑顔を意識してお腹をけたのではないだろうが、無意識的な表現であっても、その行為によって人と人との間に意味や価値が立ち上がってくる。人は表現することで様々な意味や価値を学び続けながら生きているのだと考えられる。表現活動のことを、人が生きることそのものであり、極めて重要な活動であるととらえることが、図工や「造形遊び」を問い返すうえで必要な視点であると考えている。

主体的な働きかけが「学び」のポイントであることは既に述べた。ここでは、幼児の活動を分析することで、人が「遊び」を通してどのように新たな意味や価値を学んでいるのか、また「遊び」を通して学ぶことは、人が生きる上で本来的に内在されているのかということについて述べる。

まず1歳児のお絵かきの場面を取りあげる。1歳児Aは母親Bと父親C(ビデオ撮影者)に見守られながらお絵かきをしている。ペンやマジックを持って紙につけると、その軌跡が残ること知り、Aにとっては絵を描く行為が楽しみとなり始めた時期である。ペンの握り方にはまだ不慣れで筆圧も弱いため、鉛筆や色鉛筆よりも、マジックを使うことが多く、自分から持ち出すことが多い。この1歳児Aの活動の様子を表1にまとめた。

表1 1歳児Aのお絵かき遊び

時間	場面	観察
0:00		白い画面に、1歳児Aがマジックで殴り描きをしている。画面左には母親B、撮影を父親Cが行っている。
0:02	①	A:紫のマジックで画面に二つの絵が描ける。緑色のマジックを持った左手で描けた絵を指しながら、Bを見上げ反応をみる。
0:03	②	B:「すごーい。おもしろいの描けた。」と絵を指さし笑顔の反応。
0:06		A: Bの指さしと同時に視線を画面におろし、絵を描き足す。 B:「いいね。」と反応。 A: 反応後、絵を描き足す。
0:11	③	A:手を左右に動かし、その軌跡が絵になる。マジックをトントンして、点々を描く。 B: Aのトントンに合わせて、「トントン」と声を描ける。 A: Bの「トントン」と合わせるように点を打つ。
0:15	④	A:再び手を左右に動かすように描く。緑色のマジックを持った左手で描けた絵を指しながら、笑顔で母親を見上げ反応をみる。



写真1 Bと写真視線を合わせる

Aの殴り描く行為はピアジェが示した「機能的あそび」「単なる実践のあそび」にあたると思われる。①の場面でAは、白い画面(以下:画面)に紫色のマジックで線が描ける度に、Bの方に視線をやり、その表情を確認していることがわかる(写真1)。この行為は何度も見られ、Aは点打ちや殴り描きのみを楽しんでいるのではなく、その行為をすることによる

Bの反応も楽しんでいると考えられる。行為と状況が相互に作用している。①の場面では、Aが行っている所をBが見ているのであるが、画面とAとBの三項関係が存在する。この関係から意味世界が立ち上がることについて、浜田は赤ちゃん和鉛筆の例をもちいて述べている⁷⁾。

問題は、鉛筆が絵を描き、あるいは文字を書いて、何かを人に伝えるコミュニケーションの道具になるということである。つまり、鉛筆というものが、人どうしの作りあげる関係世界のなかで位置づいて、そこで帯びる意味がある。その言わば社会的、あるいは文化的な意味こそが、ここでの意味世界形成の軸をなすのである。

Aのお絵かきの場面では、Aは画面との間で働きかけ合っているのではなく、母親であるBの表情や発言などを通して、自分の行為や画面の軌跡についての意味や価値を獲得しているのである。Bはいてもいなくても関係のない存在ではなく、Aにとってその場で立ち上がる意味や価値を獲得していく要因となっている。

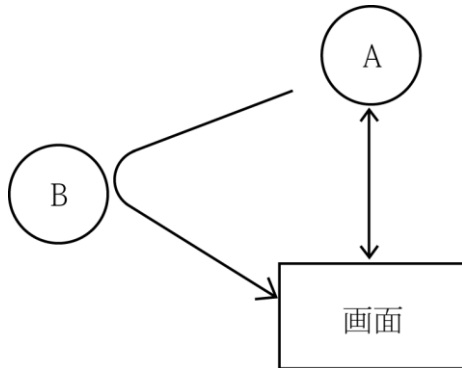


図2 画面とAとBの三項関係

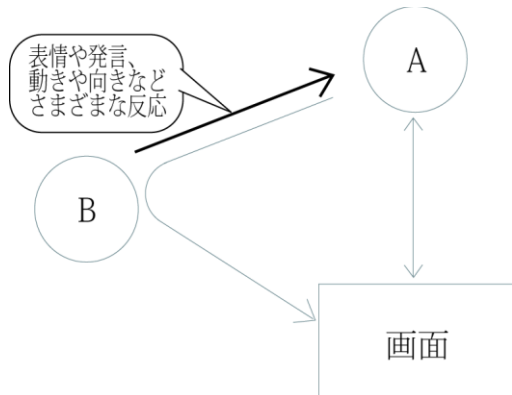


図3 Bからの働きかけ

この時Bは、Aを見たり、画面を見たり、時には撮影者であるCを見たりしながら、笑顔で認めるような発言や拍手をしている。全身でAの行為とその軌跡を受け止め認めている。BがAを見ていること、笑顔を見せていること、画面を見ていること、何か言葉を発していることなど、Aは様々なことを感じ取りながらお絵かきをしているのである。

Aにとってマジックは、握りしめたり、叩きつけて音を鳴らしたり、舐めたりするような物であったが、自分なりに感じ、考え、試すうちに、芯の部分と接すると線や点が描かれることを知る。この段階では図2のような三項関係はまだ成立しておらず、自分と画面の間で働きかけられる状況である。しかし、①の場面では、三項関係が成立し、Aの主体的なお絵かきにより他者と相互的に関わり合うコミュニケーションが生まれている。一見Aの行為にBが反応しているだけのようにも見えるが、実は図3のようにBからもAに対しての働きかけが存在している。

ここでAは、マジックで白い画面にお絵かきをすることで、Bが笑顔になり心地よい反応が示されることを学ぶ。まだ画面とAとBの中で成立した点打ちや殴り描きという行為の意味も、様々な他者や場と関わり合いを重ねるたびにつくり、つくりかえていくことの繰り返しによって、社会的な価値につながっていくのだと考えられる。

このお絵かきは、Aが主体的に行った「遊び」である。「遊び」の中で画面やBと関わり合いながら、殴り描く行為の意味や価値を自ら獲得している。言葉によるコミュニケーションが難しいため、Aは視覚、聴覚、雰囲気を感じる触覚など、体全体の感覚を働かせながらコミュニケーションを行っている。その中で自ら新たな意味や価値を獲得していく「遊び」が行われていると考えられる。

1歳児の「遊び」は、主体的な「学び」である。子ども主体の「学び」は、1歳の子どもにも見られることから、人がもともと根源的にもち得ている力であると考えられる。



写真2 Bの様子を確認

②の場面でAは、初めBの方に視線を向けていたが、Bが「すごーい。おもしろいの描けた」と絵を指さし、笑顔で反応すると同時に、画面へ視線を下ろし、絵を描き足すことをする。ここで視線について考えてみる。

②の場面で、BがAを見ていないことや、その視線が画面に向けられていることをAは感じ取っている。その時Aは、視線は合っていないが、Bが絵を指さしながら声をかけている様子を確認している(写真2)。

AはBの指さしと同時に画面に視線を下ろし、勢いよくさらに絵を描き加える。描き加えた場所は、Bが指したところである。それに対してBはさらに「いいね」の声掛けを行う。Aは一度Bへ視線をやるが、その時もBは画面を見つめているため視線は合っていない。Bの様子を確認した後、Aはさらに絵を描き加える。

Aは、視線が合わなくても、自分の殴り描きをBが認めてくれていることを、表情や発言などで感じ取っている。また、Bがその時に注目している場所も、視線や体の向き、指さしといったBの志向性(向かう力)⁸⁾を敏感に感じ取りわかっていると考えられる。志向性について浜田は次のように述べている⁹⁾。以後、本研究では浜田の志向性の解釈に従い論述していく。

外のものを外のものとして見る、あるいは聞く、触れるというのは、世界を生きる出発点と言ってよい。そのようにして人は外のものに向かう。それを『向かう力』と私は名づけてみたが、この力があってこそ生き物はみな周囲の世界と関わって生きていくことができる。私たちがおのおのその身体においてそなえているこの構図こそは、生きていくことの大前提なのである。

①の場面では、Bが殴り描き行為を認めていることをAが体全体の感覚を働かせて感じ取っていると述べたが、視線や体の向き、指さしなどの他者の志向性を感じ取る力の影響が大きいと考えられる。

ここまで見てくると、殴り描くという一つの行為に対する多くの反応をAは感じ取っているとと言える。特にBからの反応は多く、材料と関わるだけでなく、他者とコミュニケーション能力を働かせ活動することで、多くの新たな意味や価値の獲得につながっていると考えられる。

②の場面は、AとBが画面を一緒に見ている場面でもある。この「一緒に見る」ということが重要で、浜田は「一緒に見るためには、自分があるものを見ながら、相手もまたそのものを見ていることを見ているのでなければならない」¹⁰⁾と述べている。

また「一緒に見る」ことは、日常的行動でありながらもその成り立ちは単純でないとし、「同時に見る」(時間的に)と比較し、その違いについて説明を行っている。

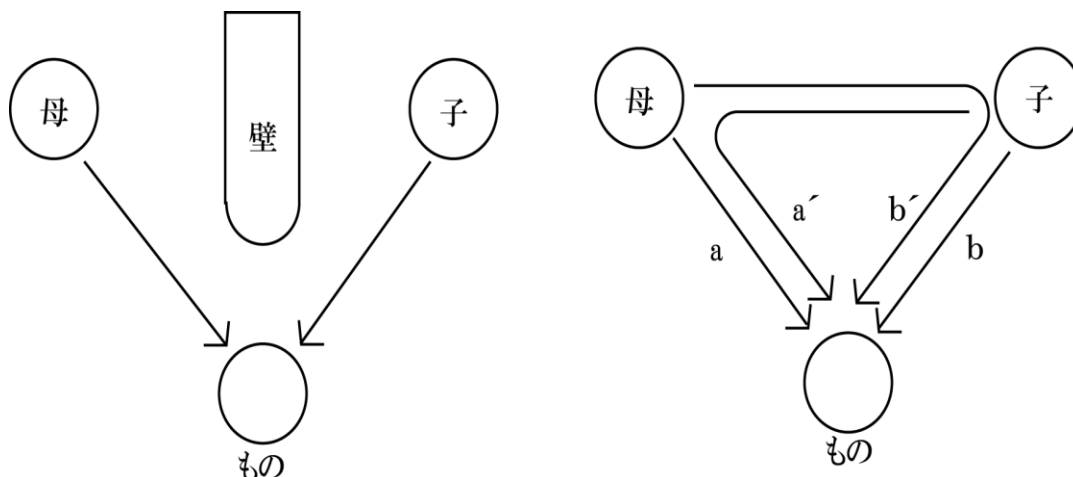


図4 一緒に見るということ¹¹⁾

図4の左図の場合は同時間に同じものを見ていることを表す。右図では、母と子が物を見ていることをaとbで表し、a'とb'は、母親は子どもが同じものを見ていることを見ている(感じている)、子どもは母親が同じものを見ていることを見ている(感じている)。②の場面で考えると、AはAが描いた画面を見ながら、Bが同じ画面を見ていることを見ている(感じている)ということになる。この時Aにとっては描いた画面とだけ関わり合っているのではなく、Bが画面を見ていることを見る(感じる)ことから新たな意味が立ち上がっている。

②の場面からは、特に他者との関わり合いから多くの反応を得て、そこには、「一緒に見る」といった自分が画面を見ながら他者も見ていることを感じる力、他者の視線や体の向きなどを敏感に感じ取る力の働きが強く関わっていると考えられる。



写真3 「トントン」リズムが合う

③の場面でAは、マジックをトントンと叩きつけると、画面には点々が描かれていく。それに合わせてBが「トントン」と声をかけると、マジックのトントンと声の「トントン」のリズムが合う様子が見られる(写真3)。

ここでは、Aはつねに画面を見つめていて、Bと視線を合わすことはない。しかし、自分の行為によって出される音とBの声のリズムが合っていく。ここでは音や声と言った聴覚、振動を感じる触覚に対して志向性が働いていると考えられる。Aは自分の行為がトントんと音を出していることを聞いて感じている。そしてBがその音を聞いていることも感じている。つまり「一緒に聞く」ことをしているため、徐々にマジックのトントんと声の「トントン」のリズムが合ってきたと考えられる。

殴り描きという行為が、Aにとって視覚的な意味や価値を形成するだけでなく、聴覚、触覚的に、体全体で意味や価値を形成していることがわかる。



写真4 勢いよく殴り描きをする

④の場面では、再び①の場面のように、Bと視線を合わせ、その様子を確認しながら殴り描きの行為を行っている。①の場面ですでに経験したことであるため、その行為に勢いが感じられ(写真4)、画面を指さすAの表情は笑顔であるようにも取れる。①の場面でAの表情に笑顔は見られなかったが、ここではすでに行為とBの反応を経験として積み重ねているので、Bの笑顔や認めてくれる声掛けを事前に予測しているようである。

このように同じ行為でも、一度経験したことがあるという新しい要素が加わることで、いろんな違いが出てくる。①の場面ではBが反応することを受動的に見たり感じたりしていると考えられたが、④の場面ではBの反応を予測・期待しながら積極的に画面に働きかけていることがわかる。以前の経験から周囲の反応の予想ができるようになったと言える。その予想はその通りになることもあれば、そうでないこともあり、その時その時に、意味や価値が再構築されることになる。まだ造形表現には至っていないかもしれないが、その予想にはこうすればよくなるのでは、こうしたいからそのためにこれをやってみようなど、発想や構想、創造的な技能につながる能力の芽生えや育ちのもとがあると考えられる。

④の場面からは、「遊び」の場において経験を積み重ねることで、同じ行為を行ってもその場で立ち上がる意味や価値が新たに再構築されていることについて述べた。行為し意味や価値を獲得し、さらに行為を繰り返すことで、その意味や価値を再構築していくことを子どもは積み重ねている。しかし、それは合理性・効率性を追求する指導観からは見取りにくいようなじわじわと生かされる積み重ねであると考えられる。

たった15秒の点打ちや殴り描きをする遊びの場面であったが、①～④の場面から子どもが主体的に活動する中で、材料や場、他者を含めた状況と関わり合いながら新たに意味や価値を自身で獲得していることが明らかになった。

①の場面では、子どもが多く感覚を働かせながらコミュニケーションを行う中で、新たな意味や価値を自ら獲得していることを、画面とAとBの三項関係から考察した。②の場面では、子どもが一つの行為に対して多くの反応を得ながら新たな意味や価値を獲得しており、それには、他者の視線や体の向きなど志向性を敏感に感じ取る力が働いていることを示した。③の場面では、他者の志向性も感じ取りながら新たな意味や価値を獲得していることについて述べた。④の場面では、子どもが同じ行為を行っても経験を積み重ねることで、意味や価値を新たに再構築しながら獲得していることを示した。主体的に体験することを積み重ねることは、予想を可能にし、それは発想や構想、創造的な技能につながる「学び」であると考えられる。

これらはお絵かきの「遊び」の場において、Aが主体的に遊んだ中から生まれた「学び」であると考えられる。「遊び」における「学び」を考える時に、子どもが主体性を発揮する場という特性は外すことができない。

第2節 子どもの姿からとらえる「造形遊び」の中の「学び」

子どもの「学び」は、子どもの主体性が前提となっており、材料や場、他者を含めた状況と関わり合う中で相互的に意味や価値が獲得されていると述べた。また、「遊び」の過程において、視線や体の向きなど他者の志向性を敏感に察知する力が働いていることについても述べた。では、「造形遊び」における「学び」はどうであろうか。「造形遊び」は「遊び」の特性を生かした活動でありながら、学校の授業という枠組みの中で取り組まれている内容である。ここからは、1年生と3年生の実践を取り上げ、「造形遊び」の「学び」について論じる。

第1項 小学校1年生の実践から考える「造形遊び」における「学び」

平成26年5月30日に行われた兵庫県A小学校1年生の「造形遊び」『うみをわたるふしぎなみちをつくろう！』の実践記録から、子どもが主体的に造形活動を展開し自身で学びを獲得している場面を取りあげる。

この授業は、材料に土ねんどを使った「造形遊び」の授業である。個々の子どもに約1kgの土ねんどの塊を与え、それらと関わり合う中で様々な発想や構想と創造的な技能を発揮することをねらっていた。また、『うみをわたるふしぎなみちをつくろう！』という題材名から、個々の活動がどんどんつながっていき、最終的には様々に入り組んだ海をわたる道ができあがるという授業者のイメージもくみ取れる。広い活動場所には、ブルーシートが敷かれ、それが海に見えるようになっていた。

1年生児童Dの事例からは、教師考える授業の意図とは異なるところで、子どもが主体的に造形活動を展開し自身で「学び」を積み上げている様子を述べる。児童EとFの事例からは、個人制作や共同制作といった大人が考える活動形態とは異なる活動に関わる範囲が、個々の子どもに存在することを述べる。児童GとHの事例からは、材料との関わり合いによって、子どもがどんどん変容していく姿に注目し、子どもが自身で様々な意味や価値をつくり、つくりかえていく「学び」を行っていることについて述べる。

(ア) 教師の意図と異なる場所で行われる「遊び」(小学校1年生Dの活動)

表2 1年生造形遊び(土ねんど)Dの記録

※Tは教師

時間	場面	観察
0:00	⑤	T:「トントンたたいてください。」 みんな:粘土をペタペタ叩く。笑顔で顔を見合わせている子どもが多くいる。楽しそうな笑い声も聞こえる。
	⑥	D:叩いた手のひらを見つめ、再び叩き出す。
0:07	⑦	D:粘土を両手で持ち上げ落とし、粘土が粘土板に落ちることを何度も繰り返す。視線は粘土や周囲、いろんな所へ。
0:16	⑧	D:粘土を棒状にしたものを水につけ、もう一つの棒状の粘土とくっつけようとする。
1:22	⑨	D:粘土に穴をあけ、棒状の粘土をくっつける。粘土は表面に水がついており、つるつるした触感。
1:42		D:2か所に粘土をつけたところで棒状の粘土を手のひらで押しつぶしてしまう。押しつぶした粘土をはがして取る。

表2はDの活動の様子をまとめたものである。⑤の場面では、授業者が教師主導で子どもに土ねんどとの出会いを行わせている(写真5)。「ねんど体操」といわれる指導ではあるが、それは教師が考える材料の特性を味わわせるためには効率的であり、時間的なコントロールも効く指導である。



写真5 ねんど体操

しかし、この場面では、教師の意図したとおりの展開にはなっていない。⑤の場面では、教師には、冷たさ、固さ、重さ、可変性、可塑性、粘り気など、土ねんどの特性子どもに味わわせたいという意図があったが、子どもは教師の指示に従いながらも、自分たちなりに楽しさを共有することをすでに始めていた。



写真6 手の平を
確認するD



写真7 持ち上げて落とす

⑥の場面でDは、みんなとちがった行為を行う。叩いた手のひらを見つめ、再び叩き出すことを行うのである(写真 6)。周りの子どもはペタペタと土ねんどを叩いている中、叩いていた手の平を見つめる。土ねんどを叩いた手のひらはどうなっているのか。土ねんどが手にひっついていないか、どのようにひっついていないかなど、この行為によって土ねんどの特性を感じ取ったと考えられる。ここでは教師が手のひらを観察するような指示は出しておらず、Dの自発的な行為であり、その観察から得られた土ねんどの特性はD独自の発見である。

⑦の場面でDは、土ねんどを持ち上げ、粘土板の上に落とすという行為を何度も繰り返す(写真 7)。土ねんどが固いと言いながらも、高い位置から落とすと、床にぶつかった時にはへしゃげる。土ねんどの固さと可変性を同時に味わっている。客観的に見ると、位置エネルギーを利用した行為であるので、落とす位置を高くすればするほど土ねんどは大きく形を変える。Dはこの行為を自身で思いつき、試してみることで土ねんどと位置エネルギーについて経験を積んでいるのである。

また、落とす行為をDは自分だけの世界で行っているように見えるが、Dの視線は変化する土ねんどだけに向かっているのではなく、周囲の反応にも向かっている。ここには1歳児のお絵かきの事例でも見られた三項関係が見られる。Dは自身の行為そのもので土ねんどの特性を味わいながら、同時に周囲の反応を通してその行為の意味や価値を獲得しているのである。



写真8 ドベでくっつける

⑧の場面でDは、棒状にした土ねんどを一度水に浸してから、違う棒状の土ねんどにくっつけようとする(写真 8)。土ねんど同士をくっつけるために、

陶芸で土同士の接着に用いられるドベのようなもので、このようなある分野の専門的な知識・技術と合致するような行為を、Dは自身で発想している。

教師の意図していないところで、子どもは自身の興味・関心から主体的な活動を展開し新たな意味や価値を自ら獲得していることがわかる。



写真9 穴に棒状の粘土を入れる

⑨の場面でも、Dの主体的な行為が見られる。Dはこの授業中、水を使うことにこだわっていた。水の中で土ねんどをこねていると、溶けてなくなることを発見したのもDである。また土ねんどが水にぬれるとつるつるした感覚が味わえることも発見し、指でつるつるする行為を何度も行いじっくり味わっていた。⑨の

場面では、大きな土ねんどの塊に親指で穴を空け、ドベを使って棒状の土ねんどをつき指す行為を行っている(写真9)。土ねんどはしっかり穴に固定されていた。しかしDは結局、棒状の土ねんどを手のひらで押しつぶし、土ねんどの塊から引きはがす。引きはがされながらも簡単にははがれない接着部の粘り気を感じていた。はがした跡には、親指の形がきちんと残っていた。Dはこの一連の活動から、水を加えた土ねんどの特性、粘り気やつるつる感、おしつぶす時に手のひらで感じる形が変わっていく様子など、多くの感覚を自身で獲得していて、そこには発想と構想、創造的な技能といった資質や能力が働いていると考えられる。

大人の感覚からすると無駄にも思える、土ねんどの接着と剥離を繰り返すDの姿から、試行錯誤しながら自分なりに意味や価値を獲得している子どもの姿が確認できる。Dの行為や活動は、授業者の意図とは少しズレた所で展開されていたのかもしれない。しかし、Dが主体的に活動しながら新たな意味や価値を獲得していたことから、授業者が設定したこの場は、子どもの主体的な活動を保証する場になり得たと考えられる。

(イ) 活動の許容範囲をもつ子どもの「遊び」(小学校1年生EFの活動)

表3 1年生造形遊び(土ねんど)EFの記録

時間	場面	観察
0:29	⑩	E:ブルーシートに粘土を置き、足でペタペタ音を鳴らしながら踏んで楽しんでいる。粘土の上にてきた足型を参観者に指さしながら紹介している。少しづつつけてやめる。
0:43	⑪	E:平らになった粘土をブルーシートからはがし、裏面を覗き込む。
0:50		E:覗き込んだ裏面がツルツルになっていることに気づき、参加者の方に視線をやる。視線をもどし、Fに向かって「ほら見て」。その面を手でペタペタ叩きはじめる。
0:53		E:叩く行為が徐々に勢いを増す。手のひらを一度確認して、最後の力強くペン。
0:56	⑫	F:その行為を見ていたわけではないが、叩く行為を行う。
1:00	⑬	F:上靴で粘土を何度も踏みつける。かかとで踏みつける。
1:14		F:両手で足を持ち上げながら、力強くかかとで踏みつける。

児童EとFの事例からは、多様な造形活動を展開している子どもたちに、活動の範囲が存在することを述べる。またその範囲は個々の子どもによって様々であり、状況に応じて変容することも述べる。表3はその活動の様子をまとめたものである。



写真10 足で叩くE

Eはこの授業の中で、だれよりも早く土ねんどを足で扱った子どもである(写真10)。足で扱うことに抵抗を感じる参観者から、手で扱うよう指導すべきだというつぶやきが聞かれたが、指導者は許容している。

⑩の場面でEは、座ったまま足をバタバタさせて、ブルーシートの上に置いた土ねんどをパタパタと踏み続けている。表情は楽しそうで、「きゃはきゃは」とはしゃいでいる。



写真11 参観者の様子うかがうE

Eはその行為をある程度行った後、ねんどについて上靴の跡に気づき、参観者に視線を向け、その上靴の跡を紹介している。すぐ近くにFがいるにも関わらず、参観者に紹介しているこの場面では、足で扱う行為を大人が許してくれるのかそうでないのかをうかがっているのではと考えられる(写真11)。Eはこの行為が、行儀がわるいと叱られるかもしれないと感じていたのかもしれない。笑いながら紹介することは、この楽しい行為を参観者には認めと欲しいという表現ではないかと考えられる。

子どもがやってみたい行為が、大人からすると許容範囲を超える行為になることもある。図5を見ると、Eにとって足で土ねんどを扱う行為は、やってみたいが、この場で許されるかわからない行為であった。Eの場合は一度やってみて、それを参観者の様子から判断

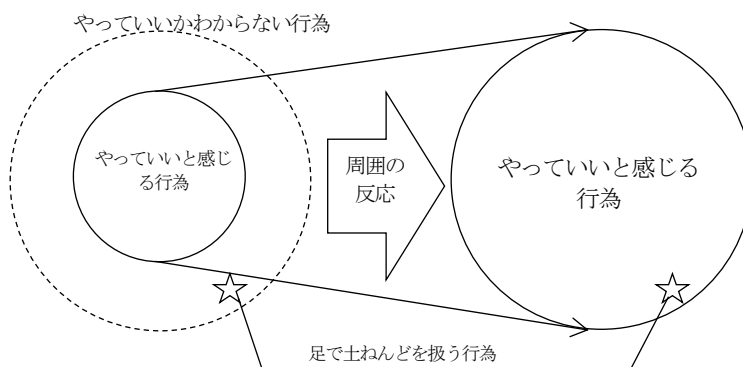


図5 やっていい行為の枠を広げるイメージ

している。子どもは活動の範囲を、周囲の反応なども含めた関係性の中で決定し、その範囲を変化させている。足で土ねんどを扱う行為は、この一瞬のやりとりで、図5のようにやっていい行為の中に含まれた。



写真12 裏面を確認するE



写真13 参観者の反応をうかがうE

しばらくしてEから笑顔がなくなり、その行為をやめる。参観者の反応の中に、足で土ねんどを扱う行為を否定的にとらえたものを見つけたからである。

⑩の場面は、足で扱っていた土ねんどをブルーシートから剥がし、裏返す所から始まる(写真12)。そのつるつるで真っ平らな裏面は、上靴の跡がいつぱいついた表面とは違っていった。そこで先程と同じ参観者に視線をやり反応を確かめる(写真13)。Fに向かって「ほら見て」と声をかけ、両手でペチペチ叩き、真っ平らな面の感触を味わいつつ、叩く勢いを加速させていく。

この場面で、注目するのはEの視線と体の向きである。ブルーシートから土ねんどを剥がした時点で、Fの方へ体の向きをかえているが、視線はFと合わせてはいない。ここでEの関心は、参観者の反応にあったと考えられる。⑩の場面で、Eが自身の行為に共感的理解を示してもらえず、足で土ねんどを扱う行為を止めてしまったことと深く関連しており、体も視線も向

けていない参観者の自分への反応をうかがっている。

図6のように、体をFに向けながらも視線はあっていない(写真14)。Eはこの時、足で土ねんどを扱う行為の副産物でもある真っ平らな裏面の魅力を感じながら、これに参観者がどのように反応するのかを知りたいと感じている。Fに向かって「これ見て」と声をかけたのも、参観者の注意を惹きつけたかった意図があったのではと思われる。体をFに向けたことも、参観者の表情が何となく感じられるような位置を取ったのである。EはFの隣で視線を合わせることなく個人活動を行っていたようにも思えるが、その活動範囲の中にはFはもちろん、参観者も入っており、大きく影響したということである。

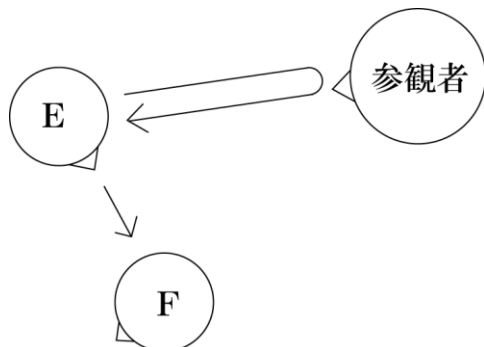


図6 参観者の反応を気にしているイメージ



写真14 視線を合わさずに参観者の様子をうかがうE



写真 15 手を振り上げるE



写真 16 足で土ねんどを扱うF

その後一度、視線を参観者に向け、ペンペンと真っ平らな面を叩きはじめる。叩く行為はどんどん加速し、ペシンッと大きな音を何度か立ててその行為を締めくくっている。

ここでも参観者の反応がEにとって強く影響していることがよくわかる。Eが真っ平らな面を発見した時、参観者の反応が場面⑩よりも肯定的であったため、Eの表情に笑顔がもどった。叩く行為が加速していったのは、その影響であると考えられる。最後の右手を振り上げてペシンと大きな音を立てるような締め行為は、参観者にアピールする、パフォーマンスのようであった(写真15)。

⑫の場面は、土ねんどを足で扱う行為をFも行った場面である。Eの横で自分なりに活動を進めていたように感じるFであるが、活動中EからF

に視線を向けることはあっても、FはEと視線を合わせる事がほぼなかった。しかし時間的な差はあったものの、⑩の場面でFはEがやっていた足で土ねんどを扱う行為を行った(写真16)。全くF独自の活動の中から同じような行為が行われたとも考えられるが、腰を支点に足を自由にしてペタペタと音を鳴らす姿はEの行為と重なる。視線は合わせなくとも、その行為は充分Fに伝わるもので、やってみようと思える魅力あるものであったと考えられる。別々の活動を行っていたようにも見えるEとFであるが、その活動の範囲にきちんとお互いが入っており、一緒に造形活動を行っているのである。

Eの行為をやってみながら⑬の場面でFは、独自に行為を発展させ、新たな土ねんどの特性を味わう。足の裏で表面をペシペシと音を出しながら叩くEの行為に対して、Fはか

かとで踏みつけて土ねんどに穴を開ける。Fは足の裏全体で力を加えることと、かかとの一点で力を加えることで味わえる感覚の違いを発見する。

Fはこのかかとで穴をあける行為をさらに発展させることになる。Fは両手で足を持ち、かかとを落とす位置や力加減を調整するようになる(写真17)。かかとであけた穴を何度も見つけ



写真 17 両手で足を持ち上げ、かかとで土ねんどに穴をあけるF

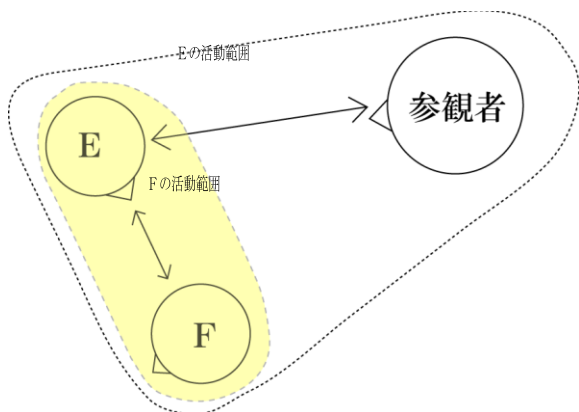


図7 EとFの活動の範囲

ながら力加減を強めていく様子が見られた。しかし、FはEと異なり参観者を意識している様子は感じられなかった。Fの活動の範囲に参観者は入っておらず、影響力もない。しかし、Eの模倣を行ったように、その活動の範囲の中にはEがしっかり入っている。図7はその活動の範囲を表したものである。

⑩～⑬のEとFの活動から、別々の活動を行っているようでも、志向性を敏感に感じ取り合い、相互に関わり合いながら活動が展開されていることが見えてきた。さらに、子ども同士の活動の範囲が存在し、大人が存在が入ってくる場合もあるなど、その範囲は多様であることがわかった。

⑩～⑬の活動は自由で魅力のある行為を主体的に試していける「遊び」の場で展開されたと言える。子どもは主体的に活動を展開する中で、やってもよい範囲を広げながら行為している。単にやってみたいことをやるのではなく、材料や場、他者を含めた状況と関わり合い、様々な要素を調整しながら活動の範囲を広げているのである。それも子どもの主体性が前提となる「学び」であり、主体的な活動が展開できる「遊び」の特性を生かした「造形遊び」の場において成立すると考える。

(ウ) 様々な状況と関わり合う「遊び」の中の「学び」(小学校1年生GHの活動)

GとHの活動事例では、材料との関わり合いによって、子どもがどんどん変容していく姿を取り上げる。材料と関わり合い変容していく姿から、子どもが自身で様々な意味や価値をつくり、つくりかえていく「学び」を行っていることについて述べる。表4はその活動の様子をまとめたものである。

表4 1年生造形遊び(土ねんど)GHの記録

時間	場面	観察
2:26	⑭	GH: 水でぐちゃぐちゃになった粘土をブルーシートいっぱい広げ、雑巾で水気をふき取っている。残った粘土はブルーシートにへばりつき、面白い表情を見せている。 H: 手でつるつるしている粘土を触り、その感覚を味わいながら「ひゃー」。視線をGに向けるがGは雑巾で水気をふき取ることに夢中な様子で視線が合わない。Hも雑巾を手伝う。
2:36	⑮	G: 雑巾で水気をふき取りながらも、指で粘土を触り、その感覚を確かめるようにしている。
2:40		H: 素足になり、足で粘土の感触を確かめる。

2:48		H：両足裏を使って、粘土のつるつる滑る感覚を確かめる。笑顔でとても気持ちよさそう。「ひゃー————」。
2:51		G：Hと同じ行為を始める。両足でつるつるした粘土の感覚を味わっている。
2:52	⑩	T：「お、なかなかおもしろいな。」
2:56		G：「気持ちいい。」
2:58		G：「はい、言います。」と言って立ち上がる。 H：両足をつるつる動かしながら、Gを見上げる。口は「ひゃー」の形のまま空いている。 T：「Gさんがどうしても言いたいそうです。聞いてください。」
3:00		G：Hが足を動かしているのと、一緒にGの両足もつるつる動いている。立ったので不安定
3:04		になり、体を大きくくねらしながら、「ぎゃーぎゃー」と騒いでいるが、笑顔でいっぱい。 みんな：Gの楽しそうな様子に、「あははは」と笑顔。多くの子どもがGを見つめる。
3:06		T：Gのはしゃいでいるのを静止し、「言うんだったら、ちゃんと言うて。」
3:08		G：動きは小さくなり、足は粘土を足ふみ。下を向きながら「おもしろい」と小さく発表。
3:13		T：「つるつるがおもしろいんだって」 G：両足をそろえてツイストのように左右に体を揺らしながら、つるつるを味わっている。
3:15	⑪	I：「それでこけて頭うって死んだらどうするん」 G：「死なへんし」と大声で言うが楽しそう。
3:23	⑫	GH：ブルーシートの上でつるつるを味わう行為を続けているが、味わい方が手のひらで円を描くようになでたり、握りこぶしで叩いてみたり、両足を細かく前後に動かしたりするなど、変化が見られる。
3:42	⑬	H：すべってバケツの水をこぼしてしまう。周囲の子どもがその光景に視線をやる。注目が集まる。Hがすぐに授業者の先生に視線をやり、反応を伺う様子を見せる。
3:46		T：「あーあー、やっちゃいました」と言いながら近づいてくる。しかし、叱ることはせず、期待していた活動とはちがっていても、それも認める姿勢を見せる。
3:50	⑭	周囲の子ども：GHがこぼれた水と粘土が混ざってべちゃべちゃになった場所で、その感触を楽しそうに味わっている様子に惹きつけられるように、それぞれの活動を中断し、その場に混ざってくる。
3:57	⑮	T：「あそこ、危険ですので…」と注意をする。 みんな：さらに何人かも混ざってみんなでつるつるを味わっている。「きゃーきゃー」言いながら、つるつるすべってこけそうになる不安定さを楽しんでいる。
4:08	⑯	GH：つるつる場を雑巾で拭いている。片づけようとしているとも取れる。 水を含んだ粘土がべちゃべちゃになった場合は、他の2か所に出現した。



写真 18 雑巾で水分を拭き取るGとH



写真 19 手で触るH

に組み込まれている。Gは水分を拭き取ることを続けて、手で触っていたHも雑巾で水分を拭き取る活動に戻るようになる。

⑮の場面でGが手で水分を拭き取った土ねんどの感覚を確かめる行為を行う。これは⑭の場面でHが一度行っている行為である。ここまでGとHの関係性では、Gが活動をリードしている様子が見られ、Hは土ねんどを触ってはタオルで手を拭き、極端に汚れることを気にしている様子で、積極的に材料と関わっていなかった。しだいにHの心が解放されて主体的に材料や場と関わり合うようになった。その心の解放が⑮の場面では、素足になって土ねんどの特性を味わうところまでGを突き動かす(写真 20)。



写真 20 足裏で感触を味わうH



写真 21 足裏で感触を味わうGとH

はHの行為をGがまねている。活動とともにHの活動はよりのびのびと勢いを感じさせるようになる。

⑯の場面では、その活動の場に大人(授業者)が入ってくることになる(写真 22)。指導者



写真22 授業者が現れる



写真23 さわぐG

所で活動していた学級のみならず、視線をGに向けその姿を笑顔で見つめていた。指導者は、きちんと発言させようとした。学習団づくりや学習規律の定着という面から考えると適切な指導であったと言える。しかし今回の場合は、きちんとした発言よりも、満面の笑顔でバランスを取ろうとしながら体を大きくくねらし大きな声をだしている姿そのものが、学級全体にその行為の魅力伝えていた。

「言うんだったら、ちゃんと言うて。」という指導者の指示もあり、Gは「おもしろい」と小さな声で発言するが、視線は下を向き、表情から笑顔は消えていた。Gは騒ぎながら体全体でその行為の楽しさを表現しようとしている行為自体も認めてもらえたかったのかもしれない。



写真24 踊るG

その後、立った状態に慣れたGは、両足をそろえてツイストを踊るようにパフォーマンスし、つるつるした土ねんどの特性を味わうところまで行為を発展させていた（写真24）。



写真25 新たな行為を見せるGとH

⑰の場面でGは、活動範囲外の子どもから「それでこけて頭うって死んだらどうするん」と言われる。この授業の事後研究でも話題に上がったが、水を使うことで滑りやすくなり、転倒して後頭部を打つなど大きな怪我の防止、安全確保について意見が出された。Iもその可能性についてすでに気づいていた。

⑱の場面では、すでに足の裏で十分につるつる滑る土ねんどの感覚を味わっている二人の行為に変化が見られる(写真 25)。つるつる滑る土ねんどを手で触る場合に、円を描くように触ったり、グーで叩いてみたり、これまでと異なる行為が確認できた。足で触れる場合も前後に動かすだけでなく、足裏で叩いてみたり、力強く踏んづけてみたりの行為が新たに見られた。しかもどの行為もHが先んじて行い、汚れることを極端に嫌がっていた姿はどこにも見られなくなっていた。



写真 26 水をこぼして授業者の反応を確かめるH

土ねんどとの関わり合いにどんどのめり込んでいくGとHであったが、⑲の場面でHが水の入ったバケツをこぼしてしまうことから新たな展開が見られる。Hはバケツをひっくり返し、水をこぼしてしまった瞬間、指導者に視線を向け反応をうかがう(写真 26)。指導者の反応次第で違った展開が十分にあったと考えられるが、「あーあー、やっちゃいました」

と言いながらも指導者はその行為を咎めず認めるように対応した。ここでもやっていい(この場合は、やってもおこられない)と感じる行為の範囲が広げられたことになる。Hの表情は笑顔になり、べちゃべちゃになった土ねんどの上を二人は楽しそうに両足で滑って遊んでいる。

⑳の場面で、「あそこ、危険ですので…」と、指導者は安全確保のため、学級全体に声を



写真 27 水たまりに集まるみんな

かけている。しかし、子どもたちの興味はべちゃべちゃの土ねんどの水たまりで遊ぶことに集まっている(写真 27)。自分たちの活動を止めてまで、GとHの活動の場に多くの子どもが集まり、一緒に滑って遊んでいる。それだけ魅力のある場であった。㉑の場面でわかるように、他の活動の場へと広がっていく。

この小学校1年生の実践は、土ねんどを材料とした「造形遊び」の授業であるが、授業者としては、子どもの活動が個々で完結するのではなく、一人の子どもの活動に他の子どもが関わっていき、最終的にみんなの活動がつながり、視覚的にも土ねんどがつながっていくことを狙っていたと考えられる。しかし教師の意図と別の観点で、子どもたちは主体的に造形活動を展開していたと考えられる。それは自由で魅力的な「遊び」の特性を十分に生かしたもので、「造形遊び」導入の意図と重なる活動であった。

今回のように、教師の意図とズレたところで授業が展開されることも多分にあり得る。しかし、授業者は安全確保への声掛けをしながらも子どもの多様な活動を認める姿勢で対応する道を選んだ。

この授業開始直後、GとHは、土ねんどを触ってはタオルで手を拭くという、極端に汚れることを避けながら消極的に活動を行っていた。しかし活動に取り組む中で、徐々に表現したいという意欲が高まっていった。その過程が、多くの材料の特性を味わうことや材料と関わり合う楽しみにつながり、最後には誰よりもダイナミックに活動するまで発展させたのだと考えられる。GとHは、材料や場との関わり合いによって、どんどん「遊び」に没入していく姿を見せた。

第2項 小学校3年生の実践から考える「造形遊び」における「学び」

ここでは、小学校3年生の造形遊びの実践記録を取り上げ、子どもの変容という点から「遊び」の中の「学び」について論じる。

取り上げる実践記録は、筆者が平成21年4月21日に兵庫県の山間部にあるB小学校3年生21名で行った「造形遊び」の授業、「新聞やぶって」の実践記録である。この授業では、指導者が授業のゴールを設定せずに「新聞をやぶっていろいろやってみましょう」という声かけから始め、その後の展開は子どもに委ねるようにした。指導者の立場としては、ケンカや人を傷つけるような行き過ぎた行為があった時には指導に入るが、それ以外は子どもの活動を認め、出来る限り子どもと共に活動を楽しむように心がけた。

子どもたちは、新聞紙や友だち、周囲の状況と意欲的に関わり合い、様々な行為を重ねていた。その中で、明らかに普段とは異なる様子を示す子どもが数人確認できた。その数人の子どものみに注目し、「造形遊び」で見られる「遊び」の特性や「学び」について述べていくこととする。

JKLの活動事例からは、3人が一緒に活動を繰り返すうちに、視線や言葉を交わさなくても同じことを行うようになっていく様子を取りあげ、「遊び」の場において「一緒にすることから、タイミングを合わせたり、力を加減したりするなど、様々な感覚を働かせていることについて考察を行う。

また普段と異なり、心が解放され活発に活動するJの様子から、「遊び」の場と子どもの「学び」の関係について考察を行うが、続いて取り上げるMについても普段と異なる心が解放された活動が見られたことから、Mの活動事例でも同様の考察を行う。

(ア) 「遊び」によって心が解放される(小学校3年生JKLの活動)

表5は児童JKLの活動の様子をまとめたものである。JKLは普段から仲良しのグループで、いつも一緒に行動をしている。今回も一緒に活動をしていたが、いつもと違う点としてJの活動の様子が挙げられる。Jは普段から声を出して話すことが少ない。自ら発表

表5 3年生造形遊び(新聞やぶって)JKLの記録

時間	場面	観察
0:50		JKLが指導者の近くでそれぞれ新聞を破って遊んでいる。
0:54	㉓	JがKと一緒に新聞を破ろうと声をかける。
0:57	㉔	JKが一枚の新聞を持っているところにLが混ざる。3人で新聞を持つ
1:01		J:「いっせーの一で。」と声をかけるが、Kが手を放してしまい上手くいかない。LがKに話しかけて、掛け声なしで3人新聞を引っ張って破る。Jが大きくKとLが小さくなる。
1:08		続けてJの持っていた新聞をKとLが掴み、すぐさま掛け声なしで引っ張り合い破る。今度は均等に破れる。
1:11		3人:すぐさまJの持つ新聞を引っ張り合って破る。それぞれ持っている新聞の欠片をそれぞれで小さく破り続ける。
1:43	㉕	3人:指導者に向けて新聞紙を破っては投げつけを繰り返す。
1:54		K:JKに声をかけ再び3人で新聞を引っ張って破る。この時もJが大きくKLが小さく破れるが、すぐさまJの新聞を3人で破る。これを繰り返す。
2:10	㉖	3人:一緒になって指導者に向かって新聞を投げつける。 K:新聞紙を持っていると、声をかけ合わなくても自然とJLが新聞を持ち、引っ張り合って破る。大きさも均等に破れる。



写真28 中央J右K左L

することはなく、教師から指名され発言を求められても立ち尽くしたままもじもじと困った様子でいる。休み時間もKとLと話すことはあっても、積極的に自ら働きかけることは少ない。質問してうなずいたりするのみで、会話はなかなかできない。

そのJが積極的にKLに話しかけ、表情は笑顔で大きな笑い声を出しながら活動することは、この時点で大きな変容であった(写真28)。㉓の場面では積極的にJから声をかけていることがわかる。授業が始まって間もないこの時間帯にすでに心が解放されている。前年度担任は、それまでの再現・表象に重きをおいた図工では、こうはいかなかったと話していた。「遊び」の特性を生かした「造形遊び」には、心を解放する可能性がある。

発言することが苦手ではあるが、Jは学習能力も高く運動能力も高い、さらに体は小さいが力もある。そのためか、㉔の場面では、3人一緒に新聞紙を引っ張ったにも関わらず、破れた新聞は一番大きな塊となっている(写真29)。それが回数を重ねるごとに、均等に破



写真29 新聞を引っ張る3人



写真30 指導者に新聞をなげるJ

れるようになる。力加減やタイミングのコツのようなものを3人が共有してくる。

㉔の場面では、3人が指導者に向かって破った新聞を投げつける様子が見られる(写真30)。ここでも普段と違ったJの様子がみられる。休み時間になるとKとLは担任にちょっかいを出したり、話をしたりすることが多いが、Jはその後ろで様子を眺めている。しかし、㉔の場面のJはKLと一緒に、積極的に指導者と関わろうとしている。この変容からも、「遊び」の特性である自由性と主体性が保証されることで、心が解放され、積極的に周囲へ働きかける姿が見られた。

㉔の場面になると、JKLの誰かが新聞を持っているだけで、何の打ち合わせもなく当たり前のように3人で新聞を均等に破ることを行っている。3人で何度も体験を積み重ねるうちに自分たちで力の加減やタイミングを学んだのである。

(イ) 関係性をつくり・つくりかえる「遊び」(小学校3年生Mの活動)

Mの事例からは、心が解放され活発に活動する「遊び」の場において、固定した人間関係も揺さぶり新たな関係をつくり出していく様子について述べる。表6はMの活動の様子をまとめたものである。

Mは普段から控えめで、活発な姿を見ることがない。一人であることも多く、Nがそれに気づき、一緒にいることが多い。自分の思いを表現することも苦手で、発表も少ない。そのためか、活発な男の子たちが遊んでいるその横で、知らぬ間にとぼっちを受け、一人で泣いている場面を何度も確認している。図画工作科の授業でも、再現・表象に重きをおいた表現の活動では、なかなか活動が始められずにいることが多い。

㉔の場面でMはすでに笑顔で活発に活動を行っている。開始早々意欲的に活動を行う姿を見たのはこの「造形遊び」が初めてである。しかし、Nに寄り添うように活動を行っていることや、参観者と一緒に新聞を破っている他の子どもの様子をちらちらと気にしながら活動している点からも、これまでの固定化した関係性が影響していることがわかる(写真31)。とは言え、この場面からはMの普段とは異なる姿が見られる。

㉔の場面では、破る行為を繰り返しているうちに、破って両手を広げ、その手を上に伸ばし、片足を地面から放し、体全体の伸びも加えるようになっていく。バレエダンサーの

表6 3年生造形遊び(新聞やぶって)Mの記録

時間	場面	観察
0:29	㉗	MとNと一緒に新聞をやぶっている。
0:35		Nが参観者と一緒に新聞を破って遊んでいる。その横でMも新聞を破っている。
0:38	㉘	M: 破りながらくると回る。何度も繰り返すうちに破りながらバレエダンサーのように体全体で跳び上がる。
0:44	㉙	M: 指導者に新聞を投げつける。
0:51	㉚	M: 男の子が激しく新聞やぶりをを行っている横をすり抜けながら、新聞をやぶり、Nの近くへ移動。
1:08		M: Nと一緒に跳びはねながら移動。その間も新聞を破り続けている。
1:27	㉛	M: Oが行った新聞の上に滑り込む行為を続けてやってみる。立ち上がるると同時に跳び上がり新聞を破る。
1:56	㉜	M: 参観者と複数の女の子が新聞を投げ合っているところへ走って行って参加する。 M: 指導者に近づき、視線を合わせて「たのしい」と伝える。
2:00	㉝	M: 新聞をちぎりながら歩いていると、Pが大量の新聞を舞い上がらせ、降らせる。
2:08	㉞	それを見て、笑顔で受け止めようとする。



写真31 左M右N



写真32 踊るように新聞を破るM



写真33 指導者に新聞を投げるM

ように踊りを踊って回っているように見える(写真32)。破ることと連動したその動きは、破るという行為から体全体が自然に反応し発展したものであると考えられる。

㉙の場面でMは、いよいよ指導者に働きかける活動を行う(写真33)。普段は自分から働きかけることもほとんどないMからすると、大きな変容である。教師主導の指導では見られなかった姿であり、「遊び」の特性を生かした「造形遊び」の場であるからこそ、見られた変容である。主体的に、働きかけることで、周囲からの反応も、普段と少しずつ異なり、人間関係にも変化が見られた。

㉚の場面でMは、指導者に新聞を投げつけ、はしゃいだ様子を見せていたが、友だちに



写真34 男の子たちの横をすり抜けるM(画面右)

新聞を投げる行為は行わなかった。激しく新聞を破って投げ合う目の前の男の子の横をすり抜けるようにして、Nのところへ移動する姿が見られた(写真34)。しかし、Nと一緒にになると笑顔が戻り、一緒に跳びはねるように移動しながら新聞を破り続けることを再開する。㊸の場面では、心が解放され主体的に行為する姿と、普段からの学級における友だちとの関係性によって行為を自制する姿の両方が見

られた。

㊸の場面は、Mにとって授業中で一番大きな変容が見られた場面である。Oは学級で一番力が強く、運動能力も高い。活発に動き回る反面、トラブルを起こすことも多い。Mにとっては苦手な相手であり、普段からMを含め、気の弱い子どもは近寄らないようにしている。Oが行ったのは、破ぶった新聞の山に走ってきて滑り込む行為である。シャーと音を立てながらどんどん滑っていく。この行為を見てすぐにMは同じ行為をする(写真35・36)。そして、立ち上がって嬉しそうに両手を広げて跳び上がって新聞を破る。普段のMとOの関係からは考えられない場面である。



写真35・36 床の新聞に滑り込むOと続いて滑り込むM

ここでは、「遊び」を通して心が解放され、やってみたいという欲求が表出したのではないかと考えられる。その直後は、普段の関係性がよみがえり、引き返す様子が見られた。一瞬にしてOに対しての普段の関係性がよみがえり、Mは引き返したと考えられる。一瞬とは言え、新聞に滑り込むという行為によって、MとOの関係性はつくりかえられた。



写真37 参観者に新聞を投げるM(画面左)

㊸の場面では、女の子たちとの関係性を再構築する場面が見られる。普段からN以外の女の子たちとも積極的に関わらないMであるが、ここでは他の女の子たちが参観者と新聞を投げ合っている場に自分から混ざっていく。参観している若い先生に対して、新聞を投げつけるのである(写真37)。N以外の他者に自ら働きかける様子が見られた。

Mが混ざっても女の子たちは同じように活動を続け、Mを受け入れた様子であった。固定化した関係性から、お互いに積極的な



写真 38 視線を合わせて指導者に「たのしい」と伝える M



写真 39 P が投げた新聞紙を受け止めようとする M

関わりを避けることがあったが、この場では「遊び」の中で新たな関係性が確認できた。

③の場面でMは、いよいよ指導者のところへ自分から向かい、視線を合わせて「たのしい」と伝えることになる(写真 38)。このような表現をMが行ったことは初めてであった。そもそも主体的な活動である「遊び」の特性を生かしているのであるから、「造形遊び」の場では、このような積極的な表現活動を期待することができる。それをMが証明してくれた。

③の場面では、⑩の場面で横をすり抜けていた活発な男子の活動に、関わっていく姿が見られる。いつも元気なPが大量の新聞紙を抱えて、空中に舞いあがらせ降らせている。そこにMは遭遇するが、今回は両手を広げ受け止めようとする(写真 39)。表情は満面の笑顔で、何度もピョンピョン跳び上がりながらである。

開始から数分という短い時間であるが、Mは普段とは異なる様子を見せた。主体的に活動を進める中で、感じ、考え、試すこと繰り返しながら、その人間関係を自分で徐々に作りかえていったと考えられる。その手立てとして、いつも安心して関わり合えるNを中心に、まず授業者に働きかけ、Oの行為を真似、女の子たちと一緒に空間に飛び込む、Pの行為を受け止めようとするなど、徐々に他者との関わり合いを広げていった。

ここでは材料や場、状況と関わり合いながら、やってみたい行為やそれまでの人間関係、その場の雰囲気など様々な要素を自身で調整しながら広げていくMの姿が見られた。

第3節 「遊び」を生かした「造形遊び」における「学び」について

第1節では、幼児のお絵かきの場面から、子どもが行為や活動を展開する中で、画面に働きかけるだけではなく、材料や場、状況から多くの反応を得つつ自分なりの意味や価値を獲得していることを述べた。特に他者の存在からは多くの反応を得て、相互の関係性の中で行為の意味や価値が成立していると述べた。

第2節では、小学校1年生と3年生の事例を取り上げた。小学校1年生の土ねんどを使った「造形遊び」の事例からは、子どもには造形活動を行う時の活動範囲というものが存在し、その中で材料や場、状況と関わり合いながら活動を展開している。特にその範囲中の他者の反応には敏感で、他者の視線や体の向きなど「志向性」を感じ取っていることについても述べた。小学校3年生の新聞紙を使った「造形遊び」の事例から、「遊び」の特性

を生かした「造形遊び」の場において、自由で主体的な普段の子どもの活動を保証することが、子どもの心を解放し主体的に人間関係を活性化していく子どもの姿につながることを述べた。主体的な「一緒にする」活動は、人間関係を活性化し、新しい意味や価値をどんどん立ち上げ獲得することになる。

ここからは、それら子どもたちの主体的な「学び」が教師主導の指導（観）からは見取りにくいことと、同時に教師にとってそれらを見取ることが重要な役割となることについて述べる。

子ども自身で獲得した意味や価値は生きる上でも大切な「学び」であり、主体的な子どもの活動が前提となっている。獲得される「学び」が豊かで重要であることを実感できれば、子どもの主体的な活動をどのように保証していくかが授業者側の課題となる。「遊び」の特性を生かした場では子どもの主体的な活動が保証されるが、「遊び」の中の「学び」は個々の子どもによって異なる。子どもの多様な「学び」を授業者が見とることも大きな課題である。

小学校1年生の事例では、事前に子どもが行うであろう行為や活動、獲得するであろう感覚を教師は18個予想していた（指導案から）。しかし、活動記録からそれらを見取ってみると、はるかに多い64個も確認された（表7）。

表7 行為や活動、感覚の数(1年生造形遊び)

予想した数	実際の数
粘土をたたき、伸ばす、ひねる、ちぎる、こねる、穴を開ける、丸める、なでるにおいをかぐ、温度を感じる、水をつけて柔らかくする、足で踏む、並べてつける、形をかえようとす、つるつる、ギョウザ、おもちつき、ドロドロ	裏返すと真平ら、こすると光る、土をさわった手をこするとカスがでる、足でふみつけると型がいく、判子になる、水でぬらしてつるつる、両手でペン、円をかくようにつるつる、持って板にたたきつける、たたけつけてひっつける、ひねりまげる、かたい、つめたい、ペタペタ、ゆびでけずる、押して穴をあける、おりまげる、わる、グーでなぐる、たたき、手のひらでおしつける、丸める、もとの形にもどす、持ち上げておとす⇒ぐにゃ、手にひつつく、上に投げる⇒べちゃっとはねる、ちぎって手のひらで丸める、ゆびで平らにする、服につく、靴下がよごれる、板にすりつけてカスカスにする、つめの間に入ってくる、つめでこするといたい、水につけるとひつつく(どべをつくって)、水の中でさわっていると小さくなる⇒なくなる、すべる、水をまぜるとなさなくなる、ぞうきんでふく、足でペタペタ⇒手でやるより早い、かかとおとし(位置エネルギー)、ちぎって穴をうめる、たたきとなめらか、手にベトベト、スジをつけて水でつるつるとも気持ち良い(つるとした感覚のよさ・ミニマルアート)、みがく、穴を開けて水を入れて部品を接着、木の形にあわせて丸める、土ねん土色になった水がドロツとする、ころころのばす、長くする、足と水ですいすい、水を手ですくって土にかける、水だとひつつくから土玉が転がらない、ブルーシートにこすりつけてひろげる、水でしゃばしゃばにする、足でさわると気持ちいい、裸足でふむともっと気持ちいい、雑巾でふきとると跡が残る、水気をふきとる、上靴につくととれない、素早くつけるときれいな線、板につくととれなくなる、ゆびでこすると型が残る、ブスツという感覚
16個	64個

この64個という数は、記録したビデオの画像に映っていた数名の子どものものであり、学級全体を見てみるとさらに多くなると考えられる。

小学校3年生の事例でも同じようなことがあった。事前の指導案を確認すると、教師が予想していた行為や活動、獲得する感覚の数は6個であった。活動記録からそれらを見取ってみると、42個もの数が確認できた(表8)。

表8 行為や活動, 感覚の数(3年生造形遊び)

予想した数	実際の数
やぶる, ちぎる, なげる, 集める, 降らせる, うめる 6個	あてる, 足をすべらす, なげられる, うもれる, 手が黒くなる, 1カ所に集める, トントンたたいて音を出す, なげる, なげあう, まるめてなげる, ぱらぱらとなげる, かけるかけられる, ぱっと上になげる(花びらみたい), 上になげる, たたきあう, たたかれる, たたく, かきあつめる, やぶる, びりびりやぶる, ちぎる, やぶらない, ぞうきんしぼり, とばす(飛行機), 音を出す, スケート, すべりこむ, ぐるぐるまわる, こける, うめる, うめてもらう, うもれる, かくれる, まるめる, (紙の上に)ねころがる, ねる, いもむしになる, 剣, 飛行機, 棒, おそうしき, かい棒, 旗 42個

このように、主体的で多様な造形活動を展開する中では、子ども自身が新たな意味や価値を獲得していく「学び」が可能である。それは合理的・効率的に整理された意味や価値ではないかもしれないが、それまでの生活体験をもとに子どもなりに新たな意味や価値を獲得しているのである。

教育現場では、教師主導で新たな知識・技能を習得していく「学習」が大勢を占めているが、「遊び」の場における「学び」は、人がもともと持っている生きることそのものと言える行為や活動である。

「造形遊び」は、あらかじめ何を描くか何をつくるかといった具体的な目的が決められていない。子どもが材料や場と出会い、関わり合いながら、テーマを見つけ発展させる、子どもの主体性を重視するものである。そのためには、「遊び」がセット的に扱われたり、固定化した遊びを経験させたりするだけでは、教育的意義がうすれ、形骸化する。また、教師が場所を整え過ぎ、材料を準備し過ぎ、活動の仕方を示し過ぎ、教師の意図する「遊び」に誘導するようなことがあっても、その教育的意義は失われる。材料も場所も十分に準備することが必ずしも教育的意義を高めることにはつながらない。少ない材料や不十分な場所で、子ども自身がどう活用するのか試行錯誤しながら遊ぶことも新たな「学び」となる。

子どもが進んで「遊び」を発見したり、様々な工夫をしたりする楽しさや喜びを味わうことが、大切なのであって、教師が例示し過ぎ特定の形式化された「遊び」をさせることに「造形遊び」の教育的意義はない。「造形遊び」の中の「学び」には個々の子どもの独自のものが多く、教師は指導の中で、子どもの「遊び」に溶け込みながら、共に楽しみ、喜び合うような共感の姿勢が大切である。

しかし「造形遊び」のような子ども主体の活動の効果は、即効的ではなく、子どもの造形活動や生き方に徐々に生かされてくるものであるだけに、教師は「造形遊び」の教育的意義を見失ったり、見つけられなかったりということがあり得る。子ども独自の「学び」は見取りにくく即効的ではないことを理解し、子どもの「学び」を見取ることに根気強く取り組むことが重要であると考えられる¹²⁾。

引用文献・註釈

- 1) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社メチエ, 1999. 11. 10.
- 2) 文部科学省ホームページ『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(答申)』教育課程審議会, 1987.
<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/2-01.pdf> (2017年12月10日閲覧)
- 3) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店, 1995. 4. 4, p. 3.
- 4) 同上, pp. 3-4.
- 5) 文部科学省ホームページ『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考えられる力を育成する大学へ～(答申)』中央教育審議会, 2012.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2017年12月10日閲覧)
- 6) 文部科学省ホームページ『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)』中央教育審議会, 2014.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (2017年12月10日閲覧)
- 7) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社選書メチエ, 1999. 11. 10, p. 149.
- 8) 同上, p. 60.
- 9) 同上, p. 67.
- 10) 同上, p. 153.
- 11) 同上, p. 153, 図4-5.
- 12) この段落は、西野範夫『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規, 1989. 8. 20, p. 29. を構成し論述している。

第4章 教育現場の現状

今日の教育現場において、「造形遊び」はもちろん、図画工作科の状況を楽観的に語ることはできない。平成10年改訂学習指導要領から図画工作科・美術科の年間授業時数が大幅に削減され、毎週2時間が確保されるのは小学校低学年のみとなった。時数が減り、日常業務の多忙化も進む中、図画工作科においては、題材研究を進めたり事後研究を行ったりするなどの時間を十分にもてずにいる。図画工作科がそのような状況にある以上、「造形遊び」は十分に組み込まれているとは考えにくい。本章では、教育現場における図画工作科と「造形遊び」の現状と課題について論じる。

第1節 「図工・美術実態把握アンケート」から見る教育現場の現状

本節では、平成25年に実施した「図工・美術実態把握アンケート」¹⁾の結果をもとに、教育現場で図画工作科および「造形遊び」がどのようにとらえられ実践されているのかを示す。「図工・美術実態把握アンケート」は兵庫県宍粟市小中学校教師181名(配布333名,回収181名,回収率54%),市外小中学校教師22名(65名に配布,回収22名,回収率34%)と兵庫教育大学学生・大学院生(以下「学生」と示す)49名(80名に配布,回収49名,回収率61%)を対象に、平成25年10月から平成26年2月に行った。「図工・美術実態把握アンケート」の内容は表1のようになっている。

表1 実態把握アンケート内容

<p><u>1 図工・美術の捉え方</u></p> <p>1-(1) 普段から力を入れている順番</p> <p>1-(2) 力を入れている内容</p> <p>1-(3) 力を入れているテーマ</p> <p>1-(4) 授業を行う場所</p> <p>1-(5) 教科書の使用頻度</p> <p>1-(6) 年間時数</p> <p>1-(7) 指導する上で、 心掛けている事</p> <p><u>2 実践内容</u></p> <p>2-(1) 課題・単元設定</p> <p>2-(2) 印象的な実践内容</p> <p>2-(2)-①造形遊び ②絵(小学校)</p> <p>③立体</p> <p>④工作 ⑤鑑賞(小学校)</p> <p>⑥その他の実践(小学校)</p> <p>⑦絵(中学校) ⑧彫刻</p> <p>⑨デザイン</p> <p>⑩工芸 ⑪鑑賞(中学校)</p> <p>⑫その他の実践(中学校)</p> <p>2-(3) 事前の取り組み</p> <p><u>3 基礎・基本</u></p> <p><u>4 研修方法</u></p> <p><u>5 参観日の図工・美術授業</u></p> <p><u>6 評価</u></p> <p>6-(1) 困った事や不安な事</p> <p>6-(2) 評定一数值化への手順</p> <p>6-(3) 評定の意義</p>	<p><u>7 展覧会・コンクールについて</u></p> <p>7-(1) 参加する展覧会・コンクールの 決定方法</p> <p>7-(2) 参加している展覧会・コンクール</p> <p>7-(3) 展覧会・コンクールの メリット・デメリット</p> <p><u>8 造形遊び</u></p> <p>8-(1) 「造形遊び」という言葉</p> <p>8-(2) 「造形遊び」の授業時数</p> <p>8-(3) 「造形遊び」を大学で学んだか</p> <p><u>9 水彩画(透明水彩・不透明水彩)の指導</u></p> <p>9-(1) 水彩画指導</p> <p>9-(1)-①水彩画道具の設置場所 ②パレットの 使い方③筆洗の使い方 ④混色 ⑤片付け 方</p> <p>9-(2) 絵の具のチューブから出したそのまま の色を使わせない指導</p> <p>9-(3) マニュアル的指導</p> <p><u>10 指導するポイントと話題になる内容</u></p> <p>10-(1) 指導するポイント</p> <p>10-(2) 話題になる内容</p> <p><u>11 行事と図工・美術</u></p> <p>11-(1) 行事の準備物や発表物を 製作する時数</p> <p>11-(2) 行事の準備物や発表物を製作する事</p> <p><u>12 図工・美術に感じる負担と不安</u></p> <p>12-(1) 負担に感じる内容</p> <p>12-(2) 不安に思っている事</p> <p>12-(3) その他</p>
--	---

第1項 図画工作科の現状

平成 20 年学習指導要領は平成 10 年で大幅に削減された年間授業時数をそのまま引き継いでいる。低学年以外は毎週 2 時間の図画工作科の授業数が確保できないままである。教育現場では学習指導要領の示す時数で、指導内容はバランスよく扱われているのだろうか。

(ア) 教育現場における図画工作科の重要度

図工をどのような教科ととらえ指導するか、教師ごとに考え方は様々である。教育現場において、図工は他教科他領域と比較して、どの程度重要視されているのであろうか。教科同士を比較すること自体に違和感をもつという意見もあるだろうが、参観日に掲示する絵を描かせたり、発表会の準備物を作業的に作らせたり、コンクールに提出する絵を描かせるなど、子どもが描きたいという思いから始める活動が少なかったことや、教師の都合で子どもを動かしているという現状からは、図工が軽視されていると言わざるを得ない。磯部洋司、浅野皆子は次のように述べる²⁾。

図画工作・美術科の軽視は(さらに無用視も)、今に始まったことではない。明治期に図画教育が始まって以来美術教育の歴史は、一面では軽視・無用視の歴史と言い換えてよいのではないかと思えるほど、これを嘆く声が頻出する。

両氏が指摘するように、図工を軽視する教育現場の雰囲気は全国的な傾向としてこれまでも指摘されてきた。

表 2 図工・美術教育の重要度(小学校教師)

		主たる理由
かなり重要	7 7 %	・全教科一番。・芸術文化は人を育てる。・専門外なのでもったときは 2 番。
どちらかという重要	11 11%	・時数が少ない。・テストが難しい。・図, 体, 道, 同じ。・気分転換でき楽しい。
中間くらい	54 52%	・授業数が少ないので。・学級経営に結びつけにくい。・5 教科がまず大切。・最低限必要な知識の次に感性。・勉強が苦手な児童でも力を発揮できる。・自己表現活動として大切。・国算社理体の次。・敬遠した結果。・つける力が把握できていない。・楽しめながら個性も出せる。・毎日ある科目が優先。・生きていく上で重要ではない。・指導方法が分からない。・教材研究ができない。・自分自身が苦手。・主要教科(回答のまま)が受験で必要性が高い。
それほど重要ではない	24 23%	・入試もあり 5 教科を優先。・指導方法が分からない。・どんな作品でも OK?・生きていく上で必要でない。・自分が得意でない。・時数も少なく遅れてもまき返しがきく。・テストや入試優先。・生きていくのに困らない。・現実的に中学校ではまず 5 教科, 道体, 部活の次。・明確な理由はない。・授業時数関係。
重要ではない	7 7 %	・4 教科中心。・毎日は授業がない。・差はないが、時数と影響力から。・芸術も素晴らしいが、順位は後回し。

図工・美術実態把握アンケートでは、全教科・領域の中で図画工作科にどの程度力を入れて取り組んでいるかをたずね、他教科・他領域との比較から教育現場における図工の重要度を明らかにした。普段から準備や片づけの時間、教材研究など、自身が優先している順位づけを行ってもらい、その理由についても記述してもらった。普段から力を入れている順番をたずねると、図画工作科は主要な国語、算数、理科、社会の後に来ることが多いことがこのアンケートでわかっている。表1は、回答をまとめたものである。

表2では、国語、算数(数学)、理科、社会、英語など、受験に関わる教科を基礎的な学力として重要視し、図工などの教科はその後に回すという回答が多い。また、「ねらいがはっきりしない」「指導法がわからない」「自分が苦手」の回答からは、教師が図工・美術教育に対して不安や疑問を抱いていることがわかる。

「実態把握アンケート」は、兵庫教育大学大学生・大学院生(以下:「学生」と記述)も対象に実施している。学生は、数年前まで小・中学生であったことから、その回答には、いわば子どもの視点の延長としての意味があると考えた。アンケート全般を通じた記述内容を見ると、小中学生の時には言えなかった率直な思いも多く見られた。学生にも、図工・美術教育の重要度についてたずねた。回答をまとめたものが表3である。

表3 どのくらい重要な教科か(学生)

重要度	回答数	代表的な理由
かなり重要	11	・楽しい・感性を養う・他教科とは別物・国算も芸術に帰着する・心の豊かさ・自己表現・発想力・楽しく人生を過ごす力・言語外の活動である
どちらかという重要	13	・自己表現・感性・想像力(創造力)・表現力・学習意欲がわく・楽しい・他者との関わり方が変化・ものの見方が広がる ・過程や結果で得られるものがある・発想・集中力
中間くらい	18	・つくり出す力・デザイン力・賞狙いでは学びはない ・下手でも困る事はない・感性が磨かれる・人による ・今のままで十分・どの教科も重要・比較できない
それほど重要ではない	5	・大人になり下手でも味があると思えた ・個性に価値を感じ指導の必要を感じない ・専門的でないと必要とされない教科。
全く重要ではない	1	・図音は選択制にすべき。

表3を見ると、「かなり重要」「どちらかという重要」「中間くらい」の項目に回答が多く集まった。記述内容も「自由」「感性」「自分なりの表現」といった文言が使われ、図工・美術教育に対して肯定的なものが多い。「それほど重要ではない」からは、「受験に必要ない」など、教師の「主要教科(回答のまま)を優先」と重なる回答も見られる。また、「下手

でも困らない」からは、図画工作科に対する価値・評価の低さが確認できる。学生の回答は、教師よりも重要度が若干高くなっていることから、学生の方が、図工を重要視している傾向が見られ、自由記述の欄では図工の意義をより豊かに語っている。

(イ) 年間授業時数

表4は、平成元年と平成10年の図工科の年間授業時数を比較したものである。現行の平成20年・29年改訂学習指導要領では、授業時数の変動はなかった。

年間授業時数の削減が行われるまで毎週2時間は図工科の授業が行えていたが、現在は毎週2時間を確保できるのは低学年のみとなっている。図工科の年間授業時数は、他教科・領域と比較しても少なく、大幅な削減によりさらに取り組みの幅が制限される厳しい状況にあると言える。

表4 図工科年間授業時数の比較表（平成元年と平成10年）

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
平成元年	68(週1.94)	70(週2)	70(週2)	70(週2)	70(週2)	70(週2)
平成10年	68(週1.94)	70(週2)	60(週1.71)	60(週1.71)	50(週1.43)	50(週1.43)

では、この状況を教育現場はどのようにとらえているのか。アンケートの調査結果から考えたい。表5は「図工の年間時数についての考えを教えてください。」の間について小学校教師の回答をまとめたものである。

表5 図工の年間授業時数について（小学校教師）

多い	少し多い	ちょうど良い	少し少ない	少ない
0	2 (2%)	83 (72%)	27 (23%)	4 (3%)

毎週2時間を確保できない現状であっても、「ちょうど良い」の回答が72%を占めている。平成10年小学校学習指導要領は平成14年実施であるから、今回のアンケートを行った平成25年まで11年間、年間時数が削減されてから経過していることになる。宍粟市では、教師の年代別の人数を考えると長年勤めている教師の方が多いため、11年以上指導にあたっている教師の数も多い。その教師は毎週2時間、図工科の時間が確保できた頃を経験されているはずであるが、時数が削減された現状であっても、「ちょうど良い」に多くの回答が集まっている。

結果は7割強の小学校教師が毎週2時間を確保できない現状を「ちょうど良い」ととらえているとわかった。年間授業時数の多くが、学校行事や展覧会・コンクールに関わる活

動に充てられており、それらをこなしていれば何とか一年が過ぎてゆく状況に、多くの教師は安住しているかのように見える。教師が図工・美術について不安や疑問を抱いていたとしても、わざわざそれらと向き合わなくてもやり過ごせる状況があると言える。

(ウ) 展覧会・コンクール

今日の図工と展覧会・コンクールは切っても切れない状況にある。学習指導要領において、郊外の作品展示会については、「内容の取扱いと指導上の配慮事項」に示されているが、賞を決定し賞状を出すような展覧会・コンクールについては記載がない。しかし、教育現場では、コンクール等に作品を出すことが慣習化していることも多く、出品するための過剰な指導やマニュアル的指導が深く入り込んでいる。子どもの意志に関わらず、展覧会・コンクールの出品作品製作に取り組み、大人の価値観から市入選・入賞等が決定される。子どもたちは、それらの評価を、一般的な世間の評価と受け取り、「自分は絵が得意」「自分は絵が下手」等の思いを抱くことも多いのではないだろうか。

展覧会・コンクールについて V. ローウェンフェルド(1963)は次のように述べる³⁾。

創作品に等級をつけるのは、たとえそれがどのようになされようとも、子供にとって有害になることはいうまでもない。それは、子供の注意を創作過程から完成品へとそらしてしまうからである。抑制はあるが、はじめから創作活動において自己を発見するように進んできた子供に対しても、別の打撃を与えることになる。かれの作品は、他人の作品とは比較できないからである。

これまで、展覧会・コンクールが教育現場の子どもたちにどのような影響を与えるか、ローウェンフェルドをはじめ、多くの研究者がその功罪について語ってきた。しかし、その功罪について、考え続けなくてはならないはずの教育現場では、先行研究を学ぶことも、教師自身の考えを交流することもほぼ行われていないのが実状である。

教育現場には、毎年多くの募集要項が送られてくる。表 6 は、平成 26 年度に兵庫県宍粟市立 S 小学校に寄せられた図工に関わる展覧会・コンクールの募集要項の一覧である⁴⁾。その数は 60 を超える。

造形連盟主催の造形展や彫塑展、交通安全ポスターなど、長く取り組まれてきたものから、単発的な行事の一区画に展示するものまで、多岐にわたる。また、一般企業からの募集が増えてきていることも、近年の特徴と言える。

表6 平成27年度兵庫県宍粟市S小学校に届いた図工関係募集要項一覧

	絵画(28)	ポスター(20)	その他(16)
強制的	・造形展 ・ターンアート展	・交通安全ポスター ・明るい選挙ポスター ・平和ポスター	
要請有	・ふるさと祭り参加作品 ・読書感想画 ・MOA 絵画	・人権ポスター	・彫塑展
参加自由	・「農」絵画コンクール ・土砂災害防止に関する絵画 ・メリットみんなの夢子ども絵画コンクール ・全国子ども絵画選抜展 ・ふるさとの風景絵画コンクール ・おじいちゃんおばあちゃん子ども絵画展 ・進研ゼミ未来をつくるコンクール絵画部門 ・「海とさかな」作品コンクール ・「ふるさとのお盆の思いで」絵画コンクール ・さっちゃんの絵コンクール ・「アートフェスティバル2015」の作品募集 ・水辺の風景画コンテスト ・ピルメンこども絵画コンクール ・「下水道いろいろコンクール」絵画ポスター ・食育絵手紙コンクール ・みどりの絵コンクール ・ルネッサンススクエア子どもの絵画展 ・WE LOVE トンボ絵画コンクール ・国土と交通に関する図画コンクール ・海の絵画コンクール ・ものづくり子ども絵画 ・ひょうご海の子作品展 ・小中学校児童・生徒環境絵画コンクール ・愛鳥週間ポスター原画コンクール	・動物愛護週間ポスター ・こども組合貯蓄ポスター ・防火ポスター ・税に関するポスター ・植物画コンクール ・防災ポスター ・歯・口の健康に関する図画・ポスター ・「犯罪から自分を守ろう」ポスター ・近隣騒音防止ポスター ・宇宙への挑戦ポスター ・世界エイズデーポスターコンクール ・「土木の日」ポスター ・著作権保護に関する啓発ポスター ・緑化作品コンクール ・健康診断啓発ポスターコンクール ・「下水道いろいろコンクール」ポスター	・アイデア貯金箱コンクール ・夏休みこども木工教室 ・1.17 防災未来賞「ぼうさい甲子園」 ・「きみはどことなくすりがほしいかな」 絵はがきデザインコンテスト ・ハットリ・キッズ食育クッキングコンテスト ・アイデア写真コンテスト「はたらくすがた」 ・虫や植物とふれあうコンテスト ・「家やまの絵本」コンクール ・手紙作文コンクール絵手紙部門 ・小学生のぼうさい探検隊マップコンクール ・三菱アジア子ども絵日記フェスタ絵日記作品 ・小中学校における生態園づくり ・こどもの館手づくり絵本コンクール ・市歴史資料館竹細工・木工体験教室 ・子どもの伝統文化わくわく体験教室

教育現場ではこれらに対して、担任あるいは担当者が、夏休みの宿題や文化祭シーズンに参加するものなどを選び対応している。中にはあらかじめ「各学校〇点は必ず提出」と決まっていて、必ず参加しなければならない強制力のあるものもある。このような対応は、主催者側や教師の意図のもとで行われており、子どもの意思が反映される場合は少ない。表7は、図工・美術実態把握アンケートにおいて、「参加するコンクールの決定方法」をたずね、回答をまとめたものである。

表7 参加するコンクールの決定方法

がす毎 固定年 も参 の加	任担図 当工・ に美 一術	有参 無加 賞の	優あ 先つ から 要請 物を	定担 任が 決	学学 年団 で	提 出 期 限	り作 やす 品の 作	提 出 期 限
54	40	19	15	14	10	8	6	8

表7から「毎年参加するものが固定している」「図工美術担当に一任」が群を抜いて多い。学校教育には多くの展覧会・コンクールが存在し、参加方法も慣習化し教育的意義や入選・入賞が子どもに与える影響についての議論も沈静化していると考えられる。

展覧会・コンクールを見込んだ年間カリキュラムも生まれ、出品作品制作も義務的で達成目標的な面が強くなっていると考えられる。出品するとなると、教師もそれなりの見映

えを重視することになり、時間をかけざるをえなくなる。結果として、「絵」「ポスター」など描く活動が中心となり、時数はその制作に充てられることが多くなるのである。

「実態把握アンケート」からも、展覧会・コンクールについて、「賞に入るか入らないか教師が評価される」「指導力が問われる」「締切り・時間に追われる」「指導過剰になる」などの回答が確認でき、教師にとっても負担となっていることがわかる。

平成10年学習指導要領において授業時数が削減されながら、学校へ送られてくる募集要項は減ることなく、展覧会・コンクール出品作品制作中心のカリキュラムは改善されずにいる。しかし、それらをこなしていれば、一年間がやり過ぎせる状況が蔓延していることは、ここまで述べてきた現状からも想像がつく。このような状況下では、「造形遊び」が後回しにされ、取り組まれることが少ないということももうなずける。

(エ) 学校行事

教育現場では、運動会、学習発表会、自然学校、入学式、卒業式、参観日などの学校行事の準備物や発表物を図工科・美術科の授業を使って製作することもある。このことについては、「みんなで一つの作品をつくる良い機会」といった意見、「図工・美術とは別で、区別すべき」といった意見など、賛否両論がある。

まず、アンケート結果からどの程度、図工の年間授業時数がそれらに充てられているのかを見ることとする。

表8では、「1～5時間」が回答数49で一番多くなっている。続いて「6～10時間」の27である。全体の76%が準備物や発表物の製作に図工の時数を充てていることになる。学校行事に関わる製作に図工の授業時数がかなり割かれていることがわかる。「11～15時間」に5、中には、「16時間以上」時数を充てている教師もいる。多くの時数が割かれている印象がある。また製作されている内容をみると、作るべきイメージがはっきりしており、作業的な活動が多い。

表8 学校行事の準備物や発表物の製作時数と内容(小学校教師)

使っていない	17	
1～5時間	49	・劇の大道具小道具(16)・劇の背景(7)・ポスター(7)・プラカード ・スローガン・パンフレット・運動会の絵・年賀状・デコ ・カリキュラムに沿って描いたので問題ない・運動会デコ人形 ・看板・音楽会用掲示みの虫。
6～10時間	27	・劇の背景(6)・劇の大道具小道具(6)・スローガン(2)・ポスター(2) ・自然学校での記念品作り(2)・入場門に貼る似顔絵・水墨画・学級旗 ・年度初めの学級掲示・飾り物・おもちゃ
11～15時間	5	・劇の道具(2)・劇の背景(2)。
16時間以上	2	

学生に子どもの頃をふり返ってもらい、「学校行事の準備物や発表物を図画工作科・美術科の時間に製作したことがあるか、あるとすればどのような内容であったか」をたずねると表9の結果となった。回答数の30%の学生・院生が製作したことがあるという結果となった。教師の結果とは大きくズレが見られるが、内容については重なるものが多い。

表9 学校行事の準備物や発表物の製作時数と内容(学生・院生)

ない	ある	製作した内容
34	14	<ul style="list-style-type: none"> ・自然学校の鳥笛・旗(3) ・修学旅行の「しおり」の表紙(2) ・応援の絵 ・看板の文字・プログラム・版画作品(運動会)・文化祭の共同作品・土器 ・イルカのちぎり絵・自然学校での記念品作り ・学校祭の出し物(ゲームや景品)・修学旅行の写真を参考にした風景画

では、準備物や発表物の製作に図工の時数を充てていることを、教師と学生はどう感じているのか。「学校行事の発表物や準備物の製作に図工・美術の時数を使う事についてどう思いますか」の回答をまとめたものが表10である。

表10から、教師の回答には「賛成」「どちらとも言えない」が多い事がわかる。「他に時間がとれない」「時間が限られている」「時間が有効に使える」など、時数不足がその理由として挙げられている。「反対」は1割にも満たない。学校行事に関わる製作の時間を確保するため、図工の授業時数が使われていることになる。

表10 準備物や発表物を図画工作科・美術科の時間に製作することについて

	小学校教師		学生・院生	
賛成	45	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなでつくるのでとてもよい(7) ・他につくる時間がとれない(10) ・図工の内容に合っていればよいと思う(2) 	14	<ul style="list-style-type: none"> ・時間を有効に使える(3) ・図工の時間だからやる気がする(4) ・ねらいをもった授業なら(2)
どちらともいえない	44	<ul style="list-style-type: none"> ・他につくる時間がとれない(11) ・目的をはっきりさせておくことが大前提(2) 	20	<ul style="list-style-type: none"> ・時間は限られているから(4) ・図工の時間を使う価値があればよい(3)
反対	6	<ul style="list-style-type: none"> ・図工の時には図工に合う活動をすべき(3) 	15	<ul style="list-style-type: none"> ・図工は違うものだと思う(12)

学生は、「賛成」「反対」がほぼ同数という、教師とは異なった結果となった。教師と比

較して若干「反対」の立場の割合が多くなる。「特活とは違う」「準備物や発表物は図工・美術の時間につくるべきではない」などの回答が見られた。

「賛成」「どちらともいえない」の回答の特徴は、「時間」に関するものが多いことである。教師の回答はその割合がさらに増す。準備物や発表物を図工の時間を使って製作する教育的意義があるから「賛成」ではなく、「他に時間が取れない」から「賛成」、「他に時間がとれない」から仕方がないので「どちらともいえない」という回答が多く見られた。

対して、「反対」の意見からは教育的意義について、「図工に合う活動をすべき」といった回答が、教師よりも学生から多く見られる結果となった。

この結果から、学校行事全体の活動量や、時間不足を補う役目を図工の時間に求める場合があることがわかる。作業的な活動に対しても、どのような教育的効果が見られたかなど、ふり返る視点が欠落していると言える。また、描く・つくる活動であるから図工の時間でよいと教師は考えていても、子どもが同じように感じているとは限らず、ズレがあると言える。

図工で保証されるべき多様な造形活動が、学校行事や教師の都合で作業的な共同・分担作業にすり替わり、その教育的意義について吟味されることは少ない。「時間」が足りないという理由で、年間授業時数が削減された図画工作科の時間が充てられている。

(オ) 教科書の使用頻度

今日の図画工作科の教科書は、「造形遊び」「絵や立体」「工作」「鑑賞」の内容がバランスよく扱われている。教科書どおりに授業を行えば、内容が大きく偏ることはないと考えられるが、「図工・美術実態把握アンケート」結果では取り組み内容の偏りがある事がわかった（表 11）。

表 11 教科書の使用頻度(小学校教師)

すべて教科書を使う	ほぼ教科書を使う	半分程度使う	時々使う	全く使わない
5 (4%)	21 (18%)	26 (22%)	53 (46%)	11 (9%)

使用頻度がやや低い「時々使う」に 46%の回答が集中し、「まったく使わない」9%を合わせると半数以上にのぼる。図工の教科書使用頻度は低いと言える。アンケートでは教科書を使用する理由、使用しない理由についてもたずねている（自由記述）。回答を分類し整理したものが表 12 である。

「教科書を使用する理由」を見ると、「導入時」「参考にする」の回答が多い。その他の回答も、教科書を使用するメリットについてのものが多い。

表 12 教科書を使用する，しない理由(教師)

教科書を使用する理由	教科書を使用しない理由
<ul style="list-style-type: none"> ・導入時(7)・参考にする(6)・意欲付け(3) ・イメージ作り(3)・ほぼ教科書どおり(3) ・技術と技法の確認(2)・鑑賞として(2) ・ヒントとして(2)・アイデア(2)・見本として(2) ・発想力を養う・テーマ設定はしやすい ・理解の補助として・準備のため・必ず使う ・教材研究が不十分なので・作品例の確認 ・時期や季節にあっている・発達段階に合っている ・年間計画のためつかう・使うものである ・授業計画を立てる・計画を立てやすい・例として ・指導要領とあっている・題材を選ぶ ・市で選ばれているから 	<ul style="list-style-type: none"> ・行事やコンクールを優先(6) ・参考に見る程度(5) ・他の資料の方がよい(5) ・その時々でやりたいことと異なる(5) ・オリジナルの題材を行う(3) ・カリキュラムとあわない(3)・必要な時(2) ・使い方がわからない(2) ・よいものが載っていない(2) ・こなさないとと思う・時期や季節があわない ・教科書すべてはできない・時間確保のため ・自由な発想ができない ・毎回使う必要がない・特になし

「教科書を使用しない理由」を見ると、「使い方がわからない」「よいものが載っていない」「自由な発想ができない」など、教科書に目を通した上で、マイナスのイメージを感じさせる意見も見られる中、教科書の内容を実践する時間がもてずにいる「行事やコンクールを優先」をいう回答も見られた。また、「その時々でやりたいことと異なる」「オリジナル題材を行う」など、指導者の思いと教科書の内容が異なる場合に、指導者の思いを優先するという意見も見られた。

学生にも、小学校時代をふり返ってもらい、教科書の使用頻度についてたずねている。回答をまとめたものが表 13 である。

表 13 教科書の使用頻度(学生・院生)

いつも使っていた	使うことが多かった	半分くらい使っていた	時々使っていた	ほとんど使っていない
0	2 (4%)	10 (20%)	14 (29%)	23 (47%)

学生の回答からも、教科書の使用頻度の低さが見て取れ、「時々使っていた」「ほとんど使っていない」を合わせた割合が教師の回答の割合を上回っている。教師が考えている以上に、学生は教科書を使用していないと感じている。

図工の教科書の使用頻度は低く、使用しない理由としては、教科書の題材の良し悪しだ

けでなく、「行事やコンクールを優先」なども挙げられる状況が明らかとなった。その時々
の場当たりの実践の存在や、教科書や指導書に目を通していない教師も少なくないこと
も考えられる。教科書通りに図工を行っている先生に「先生の図工は、斬新ですね」と他
の先生が感想を伝えたというエピソードを聞いたことがあるが、教科書の使用頻度の低さ
だけでなく、教科書に目を通していない教師の存在を裏づけるものと言える。

(カ) アンケートから見る図画工作科の現状

第1節では、アンケートの回答結果から、以下のような教育現場における図工のとらえ
られ方、取り組まれ方が明らかとなった。

- ・「教育現場における図画工作科の重要度」からは、受験に関わる教科を優先し、子ども
よりも教師が図工を重要視していない。
- ・「年間授業時数」からは、低学年以外週2時間の授業時数を確保できない今日の状態を
「ちょうど良い」と感じている教師が7割に達する。
- ・「展覧会・コンクール」からは、学校現場に多くの展覧会・コンクールが存在し、それ
らへの参加も慣習化され、子どもへの影響について考えられていない。
- ・「学校行事」からは、学校行事等の準備物や発表物の製作に図画工作科の時数が使われ
るなど、他教科・他領域で不足している時数を図画工作科で補い、多くの教師がその
状況に対して「賛成」「どちらとも言えない」立場であって、「反対」の立場の教師は
少ない。

これらのことから、教育現場には学習指導要領が浸透していないと言わざるを得ない。
描く活動が多くなることや、他教科・他領域の不足している時数の補てんに図工の時数が
充てられるなど、図工の指導内容が十分に理解されていない現状が明らかとなった。

第2節 「造形遊び」の現状

第1節では、教育現場における図工の現状について述べた。本節では、教育現場にお
ける「造形遊び」の現状について明らかにする。そして、導入から40年を経ても、なか
なか浸透しきれない要因について考察を行う。

これまで、多くの美術教育研究者が「造形遊び」に関わる課題について論じてきたが、
「造形遊び」を教育現場に浸透させるまでに至るものはなかったと言わざるを得ない。
本節では「図工・美術実態把握アンケート」の教師と学生(子どもの視点の延長として)
の意見から、「造形遊び」がなかなか浸透しきれない要因について明らかにする。

第1項 研究者の指摘する「造形遊び」の課題

金子一夫は、「造形遊び」の課題を「多くの場合繰り返してするほどの興味が持続しないし、学習の積み重ねが効くのかどうかも未だはっきりしていない」⁵⁾と指摘している。

藤原逸樹は、「造形遊び」導入には、「作品主義は教師主導型の授業から、表現過程の重視、表現は本来その子自身のものであるという教師の意識改革をはかる役割があった」⁶⁾がまだ十分ではないとし、「学校サイドからは、遊びの形態に対する戸惑いや、作品ができなくても子どもが満足するのかなどの疑問が出ている」⁷⁾ことを指摘している。

阿部宏行は、『なぜ「造形遊び」は定着しないのか?』において、札幌市内40校から得られたデータをもとに、「造形遊び」が定着しない要因として、7つの課題を挙げている⁸⁾。

①国の行政機関の文部科学省及び国立教育政策所の課題

本来、文部科学省から示された学習指導要領の実施については、国立教育政策研究所による評価によって、成果や課題が導き出されるが、研究指定校からの報告などに限られるため造形遊びの実施率を調査するシステムになっていない。「実施されていることになっている造形遊び」として、40年の時間の流れを生み出してきたのである。

②都道府県及び政令指定都市の教育行政機関の教育委員会の課題

各学校での履修状況などを確認する機会としては、各学校担当の指導主事による学校訪問や研究会などの公開授業等で知ることができるが、これも教科の内容項目にまで踏み込むまでには至らない。

③学習指導要領に沿った教科書の編成の課題

教科書に掲載される造形遊びは、作品ではなく、活動をしている子どもの情景写真が中心となる。また、掲載される造形遊びの情景写真が、多量の材料や屋外での活動であると敬遠される。また、文房具などを個人の学習机の上で並べるような活動は、算数で使用する色板並べに置き換えられて行なうなど、身体をダイナミックに使う全身活動にならない場合がある。

④各自治体の研修機関及び任意の研究団体の課題

必要性を感じないものや、すぐに授業に生かすことができない教育の原理などの理論研修は敬遠されがちになる。図画工作に関しても、多くの教員は、すぐに活用できる方法などが習得できる研修に向かう傾向がある。「研修しても無駄」など、研修の意義を見いだせない場合には、研修の効果は極めて低調なものとなる。

⑤各学校の校内研究及び研修の課題

技術指導などすぐに授業に役立つ実技研修を求めるが、中規模校の学校においても、校内に指導的な立場で教える教員がいないため、図画工作の研修をする機会は国語や

算数などの教科に比べて少ない。また、授業研究で公開授業を教員で見合うなど、図画工作の目標や内容に関する研究・研修ができない状況にある。

⑥教員を養成する大学の課題

教員養成系の大学においては、「図画工作科」または「音楽科」（または「家庭科」）の教科教育法を選択して受講する場合もあるため、すべての学生が図画工作の指導について学ばないまま小学校教員免許状を取得する場合がある。また、講義中心の授業では「造形遊び」を指導内容として学ぶことが少ないため「造形遊び」の理解が進まないまま教員になる場合がある。

⑦各地区・各学校独自の課題

ア 各種公募展などの絵のコンクール

様々な主催事業者のもとで行われる児童画展が各地域で盛んになると、入選作品の傾向をとらえた指導（特に絵）が行われるようになる。そのため教員の指示や手続きの多い絵の授業が展開され、必要以上に授業時数が増えることになる。造形遊びの題材は未実施になる傾向がある。

イ 従前から続く地域事業や行事との関係

地域にはこれまで培ってきた伝統的な行事や町内会などを含めて地域との深いつながりがあり、図画工作の題材にも深く根をおろしたものがある。従前から地域の伝統行事との関係で絵の題材が、地域の振興に欠かせないことから祭りや神社・寺などを対象とした題材が続いている地域がある。

ウ 教材採択の予算やセットもの教材の採用

教材などは予め予算面も含めて年度当初に決定され、時期がくるとセットものの教材が業者から届き、授業が行われることになる。このため年度の途中で新たな題材を行うことが困難となる。

阿部が示した課題の内、「④各自治体の研修機関及び任意の研究団体の課題」と「⑤各学校の校内研究及び研修の課題」については、本研究と通じる課題である。また、「⑥教員を養成する大学の課題」については、図工・美術実態把握アンケートにおいて明らかとなった教員養成段階で「造形遊び」について「学んでいない」教師が多いという結果と共通している。「⑦各地区・各学校独自の課題」について、本論文では山間部に位置する宍粟市を取り上げているため、阿部の指摘する課題との共通点が強く感じられる。

第2項 「造形遊び」の現状

(ア) 取り組んでいる内容

第1節では、学校行事や展覧会・コンクール優先で取り組む内容に偏りがあることがわかったが、そうすると「絵」「ポスター」など「描く」取り組みが多くなると考えられる。

「図工・美術実態把握アンケート」において、小学校教師には「力を入れて取り組んでいる内容」を、学生には「よく取り組んだ内容」たずねた。回答をまとめたものが表14である。

表14 力を入れて取り組んでいる内容（小学校教師）・よく取り組んだ内容

	造形遊び	絵	立体	工作	鑑賞	どれも同じくらい
小学校教師	34	89	16	55	12	0
学生	12	33	5	35	2	4

回答結果から、「絵」と「工作」が力を入れている内容として取り組まれていることがわかった。「造形遊び」はその次という結果であるので、比較的多く取り組まれているという印象を受ける。しかし、その取り組み内容を見てみると、「造形遊び」として取り組んでいるながら、「絵」「立体」「工作」の内容に取り組んでいる場合も多くあることがわかっている。

表15 印象的な実践内容(造形遊び)

学年	小学校教師	学生
1	・砂や土で遊ぼう・新聞紙迷路・砂場で遊ぶ・砂遊び ★秋みつけ→木の实落ち葉を使って	・粘土
2	・土ねんど遊び・砂場で町づくり・紙いっばいに包まれて ・新聞ちぎって(2名)・海の世界を表現・砂場の大変身 ★鬼の面づくり・砂場で夢の国	・粘土
3	・ごみ袋をつなげて生き物をつくる	・粘土★劇の人形
4	・河原の石や木を使う★育てたひまわりの絵 ★コップでおもしろ顔・カラー粘土で造形遊び	・粘土
5		・砂の造形★校外活動
6	★墨絵を描こう	★縄文土器づくり
複数学年	・新聞をちぎってつなごう【1～3年生】	・粘土【1・2年生】
学年不明	・新聞紙を使って(2名)・大きな紙を使って・墨で遊ぼう ★粘土で不思議な生き物★粘土で動物★くぎうち	★うさぎを作って焼いた・ダンボールや木、葉っぱで秘密基地 ★小物入れの彫刻

表15は、これまでの図工の実践内容で印象的なものを内容別にたずねた回答の中から、

「造形遊び」について書かれたものだけを抜き出したものである。小学校教師には、自身が指導した印象的な「造形遊び」の実践内容を、学生にはこれまで受けた「造形遊び」の中で印象的な実践を回答してもらった。

表 15 内で★印をつけた内容は、「造形遊び」より「絵」「工作」「工芸」などの要素が強い内容である。また、★印がついていないもので、「粘土」や「新聞紙」を使った実践であっても、教師があらかじめ活動の道筋を決定していて、子どもの主体性や自由性が軽視されている場合も少なくない。教師が「造形遊び」として取り組んでいたとしても、実際はそうでない場合もある。挙げられた内容の4割程度はそれにあてはまり、結果的に「造形遊び」の取り組みは充分ではないと考えられる。さらにその他の内容と取り組みの違いが整理できておらず、「造形遊び」の活動内容が浸透しきれていないことを裏づける結果となった。

(イ) 今日の「造形遊び」の状況

第4章第1節において「教科書の使用頻度の低さ」についてすでに述べたが、学校行事や展覧会・コンクール優先のカリキュラムに取り組んでいることから、教科書や指導書にも目を通したことがない教師も少なくない。そもそも「造形遊び」という内容があることを知らないこともある。『造形遊び』という言葉を知っていますかという問いを設定し、回答をまとめたものが表 16 である。

表 16 「造形遊び」という言葉を知っているか

	小学校教師	学生
知っている	97	23
知らない	15(13%)	25

教師の回答の大半は「知っている」という結果であるが、「知らない」の回答が15挙げられた。13%の小学校教師が、言葉を知らず、内容を把握しないまま指導に当たっていることになる。子どもは教師の指導のもと学んでいることを考えると、この数字は重く受け止めなければならない。

学生の回答からは、教師とは違った状況が見える。「造形遊び」という言葉を知っている回答はさらに少なく半分程度である。「造形遊び」を実践する際、指導者が「今日は造形遊びをします」と伝える場合も少ないと思われるが、「造形遊び」という言葉に触れる機会もなく、大学まで進学してきた学生が半数はいることになる。

先に、教科書や指導書に目を通していない教師の存在に触れたが、学習指導要領についても目を通していない教師の数はさらに増えると考えられる。「造形遊び」は、小学校全学

年で領域 A の項目 (1), 内容の一番目に示され, 導入時からすでに他の表現活動のもとになるような造形体験として重要視されている内容であるにも関わらず, その教育的意義に触れずに, 「造形遊び」に取り組むことになるのである。

次に, 「造形遊び」の実施時数である。表 17 は, 小学校教師に年間どのくらい「造形遊び」を行っているか, 学生にどのくらい経験したことがあるかをたずね, 回答をまとめたものである。

表 17 「造形遊び」の実実施時数

小学校教師	10 時間以上	10 時間未満	5 時間未満	1 時間もない
	2	14	59	9
院生	よく経験	ある程度	数回経験	1 回もなし
	0	12	19	11

年間授業時数が 50 時間の高学年であっても, バランスよくカリキュラムを組めば, 年間 10 時間前後を「造形遊び」に充てることになるが, 教師の回答は「5 時間未満」に集まっている。この実施時数からも「造形遊び」が充分に取り組まれているとは言い難い。

学生の回答の特徴としては, 回答総数は教師の半分であるのに, 「1 回もない」の回答が教師を上回る点である。26%の学生が小学生時代に「造形遊び」を体験していないことになる。

ここまで「造形遊び」について, 言葉も知らない教師の存在と, 取り組まれていない実状について述べてきたが, 一つの疑問が浮かんでくる。小学校教師という職業に就くには, 大学で初等教育を網羅したカリキュラムを学んだ上で, 免許状を取得しているはずである。「造形遊び」についても学び, その言葉にも触れていると考えるが, 実際はどうであろうか。「大学のカリキュラムの中で造形遊びについて学びましたか。その内容も教えてください」と教師にたずねた。回答をまとめたものが表 18 である。

表 18 「造形遊び」について大学で学んだか(小学校教師)

学んでいない	覚えていない	学んだ	<ul style="list-style-type: none"> ・木ぎれを使った造形遊び・砂の造形・段ボールを使って ・粘土★スクラッチ★はりこ★マーブリング ・学んだが覚えていない・講義で学んだ程度・泥遊び ・内容は忘れてしまった・新聞紙を使って教室を飾り付け ・木切れを使って遊ぼう・フィンガーペイント
45 (36%)	58 (46%)	22 (18%)	

「学んでいない」は36%にのぼる。「覚えていない」を含めると82%もの教師が、大学で「造形遊び」の内容が身につけていないと言える。それらの教師は、指導する立場になって初めて「造形遊び」を知り、そこで初めて学習指導要領や教科書、指導書に目を通し取り組むこととなる。「造形遊び」という言葉を知らないと答えた13%の教師は、教科書や指導書に目を通すこともなかったのだと思われる。また★印をつけた内容は、「造形遊び」ではなく、他の内容に分類される内容であるため、それらを回答した教師は「造形遊び」を「学んだ」としながらも、実際は学んだとは言い難い。この結果からは、「造形遊び」が浸透していない理由として、教員養成段階における課題があることが明らかとなった。

(ウ) 「造形遊び」が教育現場に浸透しない要因

「造形遊び」が教育現場に浸透しきれない要因は何であろうか。学習指導要領では、昭和52年の改訂以来、「主体性」を重視した子どもの「学び」を保証する指導のあり方について質的な変容は見られない。子どもは元来「遊び」ながら、主体的に学ぶ有能な「学び手」であると言える⁹⁾という子ども観についても貫かれている。

また、学習指導要領においては、「造形的な遊び」導入時から、「遊び」の特性に注目しそれらを生かした活動として「造形遊び」が位置づけられてきた。「造形遊び」は、子どもの主体性や自由性、快楽性を発揮し、多様な造形活動が展開される内容である。

そこで要因として考えられるのが、教師の姿勢である。学習指導要領が改訂されたからといって、子ども主体の指導観への転換を図ることは、容易ではなく、現在でも教育現場では、教師主導の指導が主流となっている。そのような指導観の下では、造形活動は、あくまでも教師が設定した造形的価値（目標）に基づいた目的的活動であるととらえられる傾向が強く、「造形遊び」のような、材料や行為、空間などから、子どもが主体的に表現の価値や意味を生み出していくといった造形活動は受け入れにくいのではないだろうか。多くの教師は「造形遊び」における造形性の高まりを感じとることができず、むしろ「遊び」のもつ特性を批判的にとらえてきたと考えられる。

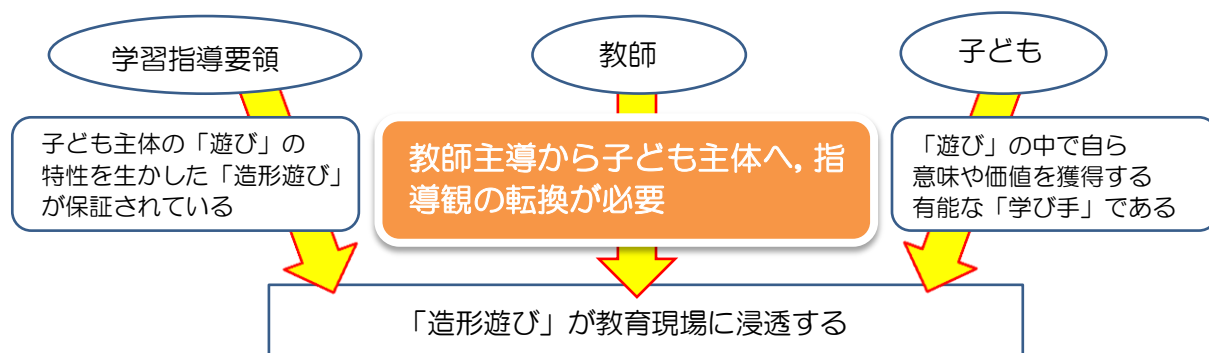


図1 「造形遊び」が浸透するイメージ

「造形遊び」が教育現場に浸透するためには、学習指導要領において「遊び」の特性や子どもの多様な造形活動が保証されること、教師の指導観が教師主導から子ども主体へ転換されること、子ども自身が本来の姿である有能な「学び手」であり続けられることが必要である。図1は「造形遊び」が浸透するイメージを図にしたものである。教育観の転換がなかなか進まない教師に課題があるととらえられる。子ども主体の指導観が「造形遊び」を成立させる大きな要素であるならば、「造形遊び」が教育現場に浸透しきれなかった要因は、やはり指導観の転換を図れなかった教師にあると言えるのではないだろうか。

第3節 山間部と都市部の違い

図工・美術教育について考える時、多くの場合、都市部の教育現場を想定して語られてはいないだろうか。「鑑賞」教育を例に挙げると、美術館と連携をとった取り組みは多く報告されているが、山間部においては連携を取る美術館などの施設がない場合も少なくない。

前節まで、教育現場において、図工と「造形遊び」がおかれている現状が厳しいものであることを示した。それらの現状が、どの地域においても同じような状況にあるのか。本節では、地域によって図工や「造形遊び」がおかれている現状に違いがあるのか。また違いがあるとすれば、どのような違いが見られるのか。兵庫県の山間部に位置する宍粟市と都市部に位置する神戸市の研修内容を比較することでそれらを示す¹⁰⁾。

第1項 都市部を前提に語られる図工・美術教育

まず、筆者がある研修会に参加した際、そこで出会った小学校教師の言葉を紹介する。

都市部と違って、図工・美術が本当に軽視されている。免許(美術)持ちは少ないし、専科でも何年かで交代する専科ばかり。だれにでも簡単にできると思われている¹¹⁾。

兵庫県内の緑豊かな山間部に位置する小学校に勤務するこの教師は、都市部と山間部を比較すると図工・美術教育の状況が異なっており、山間部の方が軽視の度合いがより大きいと感じている。その背景には、図工・美術の教育環境の違いと教師の意識の違いがあると考えられる。

筆者も同じように、都市部に対して山間部と言われる兵庫県宍粟市の小学校に勤務しており、同じ思いを抱いていた。宍粟市は総面積の約90%を森林が占める、人口が4万人に満たない都市である。

ここでいう「都市部」とは、一定地域の政治・経済・文化の中核をなす人口の集中地域

とし¹²⁾、「山間部」とは、住民の多くが農業や林業を生業としており¹³⁾、都市部と比して人口も少ない地域のことである。宍粟市はそういった山間部に位置している。これまで、図工・美術教育における都市部と山間部の違いに着目し、そこに焦点化される課題について考察する研究は少なかった。図工・美術教育において、都市部と山間部では、どのような違いが見られるのか。教師の勤務状況、教育環境について述べる。

兵庫県の都市部として最も人口の多い神戸市と山間部に位置する宍粟市における一般的な違いを考えると、神戸市では多くの小学校で長年継続して図工に取り組める図工専科が配置され、宍粟市では担任または、単年の図工専科が図工を指導することが多い。図工専科と担任教員の力量の比較は度外視しても、配置における違いが見られるのは事実である。

山間部において、図工・美術の専科や免許所持者の配置数が十分でない理由としては、児童生徒数に応じて配置される教師の数も決まるため、教師の数が絶対的に少ない。それに加え、行事等で必要性が高い音楽専科が優先的に配置され、図工・美術の専科は後回しにされがちなのである。そこで、担任や単年で交代する専科が指導する事になる。

近年、都市部においても、子どもの数の減少に伴い図工・美術の専科や免許状所持者の配置が少しずつ減り、山間部と同じような課題が見られるようになってきている。しかし、まだまだ、教育環境としては都市部と山間部では大きな違いがある。中学校を見ても、宍粟市では数年前まで市内8校の中学校に対して、美術免許状所持者は2名であった。他の6校は専門外の教師が指導を行っていた。

「鑑賞」の取り組みにも大きな違いが見られる。都市部には美術館や博物館が多数あり、それらと連携をとった学習活動や研究も活発に行われている。井ノ口和子は、『美術館での鑑賞学習における子どもの学びの意味と意義に関する考察』の中で、美術館と連携した鑑賞教育に多様な意義が認められたとしている¹⁴⁾。また、和田咲子・山田芳明は、『美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察』において、大塚国際美術館の鑑賞プログラムを取りあげ考察を行っている¹⁵⁾。しかしそういった研究では、山間部などの、美術館や博物館の数が少ない地域の状況はほとんど考慮されていない。

宍粟市には、資料館などは存在するが、それらを活用した「鑑賞」の取り組みには限界があり、名画鑑賞を行えるような美術館はない。ICTを活用した取り組みも進み、名画を大きく映し出して行う鑑賞学習も実践されているが、美術館の雰囲気や体感しながら、本物の美術作品に触れる、あるいは肌で感じることは、やはり難しい。

最寄りの姫路市立美術館まで、バスを借りて1時間以上移動する事になる。バスのレンタル代も少ない子どもの数で割ると、1人分の額が大きくなり負担がかかる。美術館との連携をとった鑑賞教育についてみても、山間部は地理的にも不利な状況にある。

以上のように、多くの美術教育研究は都市部を中心に行われており、宍粟市のような山

間部は、僻地教育といった特別の教育環境における取り組みとしては研究されているが¹⁶⁾、美術教育の研究フィールドとして取り上げられることは少ない。

第2項 都市部と山間部の比較

毎年、取り組むべき目標や課題を取りあげ、教師自身の指導力向上につながる場として研修が行われている。宍粟市では毎年、図工・美術の担当者中心に3回の研修会を行っている。表19は宍粟市の図画工作科研究部会の研修内容である。

表19 宍粟市の図画工作科研究部会の研修

時期	内容
8月	<ul style="list-style-type: none"> ・小中学校教師対象講師招聘研修会 ・中学校教師対象実技研修会(小学校教師が参加可能)
10月	<ul style="list-style-type: none"> ・造形展西播磨ブロック審査会
不定期	<ul style="list-style-type: none"> ・マイスター教師による公開授業

8月の「小中学校教師対象講師招聘研修会」は、毎年市外から講師を招いた実技研修で、市内の小中学校の担当者と希望者に呼びかけ行っている。中学校教師の参加率は低く、平成27年度は、20名の参加者全員が小学校教師であったが、回数を重ねる毎に中学校教師の参加人数も徐々に増えている。「中学校教師対象実技研修会」は、美術免許を持たず、専門外で指導している教師を、技術的にフォローするねらいで行われている。

10月の「造形展西播磨ブロック審査会」に参加する研修会には、宍粟市が所属している西播磨地域の小中学校図工・美術担当者が参加する。11月に行われる兵庫県の審査会に向け、西播磨から出品する代表作品を、招聘された講師が選び、その後でコメントを聴くという研修である。宍粟市の担当者が全員参加するのではなく、希望者が参加する研修会である。

2015年から、マイスター教師による図工・美術の授業公開が始まった。団塊の世代の大量退職に伴い、ベテラン教師の豊富な指導経験を、若い世代に引き継ぐ必要性が高まったため、各教科において優秀な教師をマイスター教師として認定し、授業公開や校内研修講師等など、広く活用しようとする宍粟市の取り組みである。2015年は6月に中学校美術の授業公開を行っているが参加者は4名であった。

都市部にあたる神戸市の研修について表20は2011年の神戸市教科教育研究部会図工部の研修内容である¹⁷⁾。

表 20 神戸市教科教育研究部図工部研修内容

A グループ	B グループ	C グループ
6月 研修計画	6月 研修計画・評価	6月 アンケート・作品もちより
8月 研修計画	7月 作品(工作)を用いた評価 研修	7月 教科書題材について
9月 評価について	7月 作品(絵画)を用いた評価 研修	10月 経験 20年目の 教師による模擬授業
10月 接着の実技実習	10月 美術館での鑑賞教育(大 学教授による講習)	11月 経験 30年目の教師による木 工実技講習
11月 経験 20年目教 師による研究授業	11月 経験 30年目教師による 授業公開	11月 研究授業の先行授業の作品 評価研修
12月 美術館での鑑賞 教育	12月 他教科から評価を学ぶ (国語科指導主事の講習)	12月 経験 3年目の教師による研 究授業
2月 造形遊びの実技 講習	2月 水墨画の実技講習(水墨 画家の講習)	2月 卒業制作・卒業式展示につい ての情報交換会

表 21 神戸市のキャリア形成と図工専科の研修の関連

神戸市によるキャリアと職能課題指標			図工専科教師の研修				
キャリアの段階		職能課題					
20代	基礎形成	初任	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を覚える ・1年の流れをつかむ 	●新任者研修	校 内 研 修	図 工 部 研 修	自 主 研 修
		2・3年	<ul style="list-style-type: none"> ・役目を果たす ・授業ができる ・図工室経営ができる 	●フォローアップ研修 ●フォローアップ研修 ●スーパーアドバイザー			
	基礎充実	4～8年	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導ができる ・新しいことに挑戦する 				
30代	ステップ アップ	9～10年	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を工夫する ・児童理解を深める ・図工科教育の専門性を高める 	●10年研修			
	資質向上	11～18年	<ul style="list-style-type: none"> ・クリエイティブな仕事ができる ・組織的な動きができる ・後輩を指導できる 				
40代	ステップ アップ	19～20年	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を工夫する ・児童理解保護者理解を深める ・図工科教育の専門性を磨く 				
	資質発展	21～25年	<ul style="list-style-type: none"> ・校務分掌の中心を担う ・学校経営に参画する ・仕事の意味づけを理解する 				
50代	ステップ アップ	29～30年	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を工夫できる ・学校経営について理解する ・総合力を養う 				
	資質円熟	31～38年	<ul style="list-style-type: none"> ・後輩の実践の支援する ・学校経営を支える ・組織の活性化に貢献する 				

小田恵子『図工専科教師の力量形成のための研修モデルプラン構築』
兵庫教育大学大学院修士論文, 2015.3, p.7より転載

神戸市では経験者研修や教科教育研修が計画的・組織的に行われている。全市を3つのブロックに分け、参加者の経験年数や希望をまとめて内容を決定する研修システムである。また、個々の教師のキャリア形成についても、図工専科の研修と関連づけて取り組んでいる。表21は神戸市のキャリア形成と図工専科の研修の関連を表した表である。

小田恵子は、『図工専科教師の力量形成のための研修モデルプラン構築』において、このキャリア形成と図工専科の研修の関連表を用いて、行政機関の必修研修と経験者研修、市の図工部の研修、自主研修の場が教師の力量形成のための研修として機能していることを述べている。反対に各校の校内研修においては、図工の授業研究が実施されにくく図工の指導力向上という効果は望めないことも述べている。

神戸市の平成23年度研修終了後のアンケートには、以下のような参加者からの感想が回答されている（表22）¹⁸⁾。

表22 神戸市の研修修了後の参加者からの感想

感想①	図工専科は学校に一人配置が多いので、独りよがりな考えや授業になりがちである。そうならないためにも図工部の研修で自己の授業実践が適切なのかを確認、訂正しながら日々の授業に活かしていった。
感想②	他校の専科との出会いや情報交換の場であるため、ネットワークづくりができる。
感想③	世代間で学び合うことができる。
感想④	図工科の専門的な指導技術や、造形教育を通じた児童理解の方法が学べる。

表19・20を比較すると、宍粟市と神戸市では、参加者数、研修回数、内容など大きな違いが見られ、研修会のもち方の違いは明らかである。神戸市の感想からも、宍粟市の教師とは異なる教師の取り組む姿勢がうかがえる。

感想①の「図工専科は学校に一人配置が多いので、独りよがりな考えや授業になりがちである」からは、自身と向き合う視点を持ちながら研修に参加していることがわかる。感想②の「他校の専科との出会いや情報交換の場」からは、意見交流を教師間のネットワークづくりに生かし、そのネットワーク自体に何らかの有効性を感じていることがわかる。感想③の「世代間で学び合う」では、若手やベテラン、様々な年代が交流する研修会を有意義と感じていることがわかる。感想④の「造形教育を通じた児童理解」からは、研修に参加した教師に指導法はもちろん、図工・美術教育と児童理解をつなげて考える視点が確認できる。

宍粟市と神戸市の研修について比較してきたが、図工専科の配置数、参加人数、実施回

数、実施内容などの違いが見られ、それに伴い質や効果についても差があることは想像ができる。表 21 からは、宍粟市にはない、長期的な視点で教師の指導力を伸ばす意図がうかがえる。

第3項 宍粟市における課題とその要因

山間部に位置する宍粟市は、本研究の「遊びなおし研修」による教師の意識の変容を検証する地域となるため、ここで、これまで示してきた宍粟市の図工・美術教育の状況についてまとめておきたい。

- ・受験に関わる教科に比べ、重要度が低い。
- ・学校行事等で必要とされる音楽専科が優先的に配置される。
- ・学校行事の発表物や準備物の製作に図工・美術の授業時数が使われている。
- ・展覧会・コンクール出品作品制作に多くの時数が充てられている。
- ・教科書の使用頻度が低い。
- ・神戸市と比較すると、研修会へ参加する意欲が低く、有効性も感じられずにいる。

これらの課題に対して、どのような取り組みができるのであろうか。神戸市の研修会参加者の感想を見ると、「独りよがりにならないために」「出会いや情報交換の場」「ネットワークづくり」「学び合う」というキーワードが見られる。神戸市の研修会参加者に、参加する意欲と有効性を感じている様子がうかがえるのは、教師がお互いに思いを語り、他者とつながりながら学ぶことが大きく影響していると考えられる。宍粟市の課題の解消に向けた具体的な取り組みとして、教師同士が抱えている不安や疑問、自分なりの指導観を交流し合う場が組み込まれた研修が有効であると考えられる。

引用文献・註釈

- 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。兵庫県宍粟市小中学校教師 181 名(333 名に配布, 回収 181 名, 回収率 54%), 市外小中学校教師 22 名(65 名に配布, 回収 22 名, 回収率 34%)と兵庫教育大学学生・大学院生 49 名(80 名に配布, 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。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もてずにいるのではないか。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。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) 磯部洋司・浅野皆子「図画・手工教育の軽視・無用視に関する歴史的研究」『大学美術教育学会誌』第45号, 大学美術教育学会, 2013, pp. 39-46.
- 3) ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)/竹内清・堀内敏・武井勝雄『美術による人間形成(原著 *Creative and Mental Growth, 3rd edition*)』黎明書房, 1963(原著 1957年), pp. 108-109.
- 4) 平成26年度兵庫県宍粟市立S小学校に送られてきた図画工作科に関わる展覧会・コンクール等の募集要項を絵画, ポスター, その他に分類し, その数を明らかにした表である。
- 5) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 1999, p. 86.
- 6) 藤原逸樹「『造形遊び』の意義」『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8, p36.
- 7) 同上, p. 36.
- 8) 阿部宏行「なぜ『造形遊び』は定着しないのか?」『芸術・スポーツ文化研究 2』大学教育出版, 2016. 3. 31, pp. 78-83.
- 9) 寺元幸仁「『遊び』の特性を生かした「造形遊び」における「学び」」兵庫教育大学大学院修士論文, 2015, pp. 33-64.
- 10) 第3節は, 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ー『図工・美術実態把握アンケート』と意見交流型勉強会の実践からー」『美術科教育学会』第37号, 美術科教育学会誌, 2016. 3, pp-315-328. の内容を構成し論述した。
- 11) 2015年8月17日(月)に兵庫教育大学で行われた「図工+音楽=?総合的な表現活動を楽しもう!」『平成27年度研究講座』に筆者が参加した際, ペアになった教師が話した内容である。
- 12) 『広辞苑第六版』岩波書店, 1998.
- 13) 同上.
- 14) 井ノ口和子「美術館での鑑賞学習における子どもの学びの意味と意義に関する考察」『大学美術教育学会誌』第47号, 大学美術教育学会, 2015, pp. 63-70.
- 15) 和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術科教育学会誌』第29号, 2013, pp. 645-655.
- 16) 松田孝一「へき地教育の現状と課題」『明治大学教育会紀要』第7号, 2014.
屋宮栄作, 「へき地小規模校における学力向上」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第24号, 2015, pp. 365-370. 等のへき地教育の研究が見られる。
- 17) 小田恵子『図工専科教師の力量形成のための研修モデルプラン構築』兵庫教育大学大学院修士論文, 2012, p. 5.
小田は, 教師の力量形成に果たす役割と課題を分析し, 神戸市の図工科教師全体の教育力向上に向けた研修モデルプランについて述べている。
- 18) 同, p. 6. に掲載してある, 2012年神戸市図画工作科研修会の参加者の事後感想である。

第5章 「遊びなおし研修」

第1章から第3章では、「造形遊び」が子ども主体の活動であり、「遊び」の教育的意義に注目して導入されたこと、子どもはもともと主体的に表現しつつ学ぶ存在であることを論じた。そして第4章では、今日の教育現場においては、子どもの主体性を重視した「造形遊び」が実践され難く、その要因として教師の「造形遊び」に対する意識の低さが挙げられる。本研究では、「造形遊び」が定着しない要因が、教師の「造形遊び」に対する意識にあるととらえ、「遊びなおし研修」と呼ぶ教師対象の新たな研修プログラム開発に取り組んでいる。

本章では、これまで取り組んできた第1回から第3回までの「遊びなおし研修」を検証し、それぞれの効果と課題について示す。それらを検証し、「遊びなおし研修」に参加することで、教師に見られる「造形遊び」に対する意識の変容について、全体的傾向を論じる。

第1節 「遊びなおし研修」の内容

「遊びなおし研修」では、かつての子どもの頃の視点に立ち返り、教師自身が「遊ぶ」ことを通して、「遊び」の教育的意義を自ら発見していく「遊びなおし」体験を取り入れている。従来の研修の多くは、大人の視点から「造形遊び」を理解しようと試みてきたのに対し、「遊びなおし研修」では、子どもの視点に立ち返り、子どもと大人、異なる二つの視点から往還的に「造形遊び」をとらえなおす。そして「造形遊び」に対する意識が変容し、実践を経て「造形遊び」が浸透していくことをねらっている。「遊びなおし研修」の構造を、図1に示す。

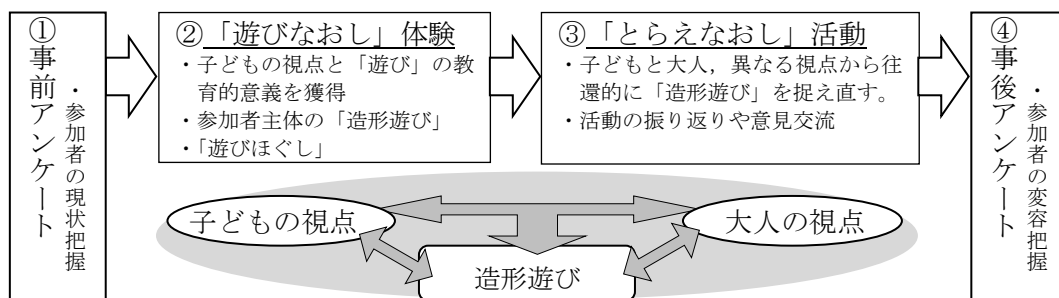


図1 「遊びなおし研修」の構造図

表1 事前アンケートの主な内容

各問いの該当するところを○で囲んでください。

問1 「図工・美術」を指導することは楽しいですか。
 すごく楽しい どちらかという楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問2 「図工・美術」が「学級経営」とつながるイメージがありますか。
 つながる つながることもある つながらない 考えた事がない

問3 「造形遊び」という言葉を知っていますか。
 知っている 知らない

問4 「造形遊び」を指導することは楽しいですか。
 すごく楽しい どちらかという楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問5 「造形遊び」を指導する際、不安や疑問を抱いたり、負担に感じたりすることはありますか。(複数選択可)
 準備 片づけ 単元(課題)設定 指導法 声掛け 評価
 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 その他

問6 「造形遊び」は、子どもにどんな力をつける内容だと思いますか。(複数記述可)

問7 あなたが小学生の頃、「造形遊び」の授業を受けたことがありますか。
 あればどんな内容であったか教えてください。
 よく受けた 何度か受けた 1度受けた 受けていない 覚えていない

内容

問8 あなたが大学生の頃、「造形遊び」の講義や演習を受講しましたか。
 どんな内容であったかも教えてください。
 よく受けた 何度か受けた 1度受けた 受けていない 覚えていない

内容

問9 教師になってから「造形遊び」の授業をしたことがありますか。
 ある方は内容とその時の様子を簡単に教えてください。
 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

内容・様子

問10 あなたが小中学生の頃、「図工・美術」の授業で紙コップを使いましたか。
 どんな内容であったかも教えてください。
 よく使った 何度か使った 1度使った 使っていない 覚えていない

内容

問 11	教師になってから紙コップを使った「図工・美術」の授業を行ったことがありますか。あれば内容も教えてください。	よく使った	何度か使った	1度使った	使っていない	覚えていない
内容						
問 12	あなたが考える、紙コップという素材の特徴を教えてください。					
問 13	紙コップ以外で「造形遊び」で使えそうな材料を書いてください。					
問 14	あなたが「造形遊び」について、不安や疑問があれば教えてください。					

「①事前アンケート」では、「造形遊び」に対する参加者の意識調査を行う。参加者にとっては、「造形遊び」について自分の現状把握となり、「④事後アンケート」と比較する資料となる。「遊びなおし研修」を重ねる毎に、アンケート内容は課題をもとに修正を行ったが、主な内容は以下のようにになっている（表1）。

「②『遊びなおし』体験」では、教師に「造形遊び」の指導法を伝達することを目的とするのではなく、教師自身が子どもであった頃の視点に立ち返り、「遊ぶ」ことを通して「遊び」の教育的意義を自ら発見していく活動に取り組んでもらう。本研究ではそれを「遊びなおし」体験と呼んでいる¹⁾。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。

「③『とらえなおし』活動」では、「遊びなおし」活動を経て、子どもと大人、異なる二つの視点から往還的に「造形遊び」について考える活動に取り組んでもらう。「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、様々な内容が工夫できる。

「④事後アンケート」では、「遊びなおし」体験と「とらえなおし」活動を経て、参加者の「造形遊び」に対する意識がどのように変化したかを参加者自身も把握することとなる。設問内容は「①事前アンケート」と同じものを組み込み、自身の変容を認識しやすいようにしている。「造形遊び」に対する意識の変化を参加者自身が認識することで、「遊び」の教育的意義を実感することになると考えている。事後アンケートの主な内容を以下に示す（表2）。

表2 事後アンケートの主な内容

各問いの該当するところを○で囲んでください。

問15 子どもたちと「図工・美術」をしたくなりましたか。
 かなりしたい 少ししたくなった 変わらない あまりやりたくない したくない

問16 「図工・美術」が「学級経営」とつながると思いますか。
 つながる つながることもある つながらない 考えた事がない

問17 「造形遊び」は子どもたちにどんな力をつける内容だと思いますか？

問18 今、あなたが考える、紙コップと
 という材料の特徴を教えてください。

問19 「造形遊び」の評価について、あなたの考えは整理されましたか。
 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

問20 今回のような「造形遊び」のワークショップを、実践に生かそうと考えると「評価」について学ぶことが必要だと考えますか。
 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

問21 今回のワークショップで、あなたの「造形遊び」に対する不安や疑問は解消されましたか。増大しましたか。
 すっきり解消 少し解消された 変わらない 少し増えた もっと増えた

問22 今後、機会があれば、子どもたちと「造形遊び」をやってみようと思いますか。思う方は、子どもたちとどんな事をしたいですか。
 絶対やる やってみたい わからない やりたくない やらない

問23 「造形遊び」を指導するにあたって、不安や疑問があれば教えてください。

問24 今後、どんな図工・美術の勉強会に参加してみたいですか。

問25 その他、「図工・美術」について何かあれば教えてください。

第2節 第1回「遊びなおし研修」

2015年7月30日、兵庫県宍粟市立S小学校図工室と中庭で「遊びなおし研修」を行った。参加者は20代から50代の小学校教師13名で、内容は土ねんど100kgを使って「遊ぶ」というもので、「子どもの頃に戻って自由に遊みましょう」という声掛けを行った。内容の構造図が図2である。

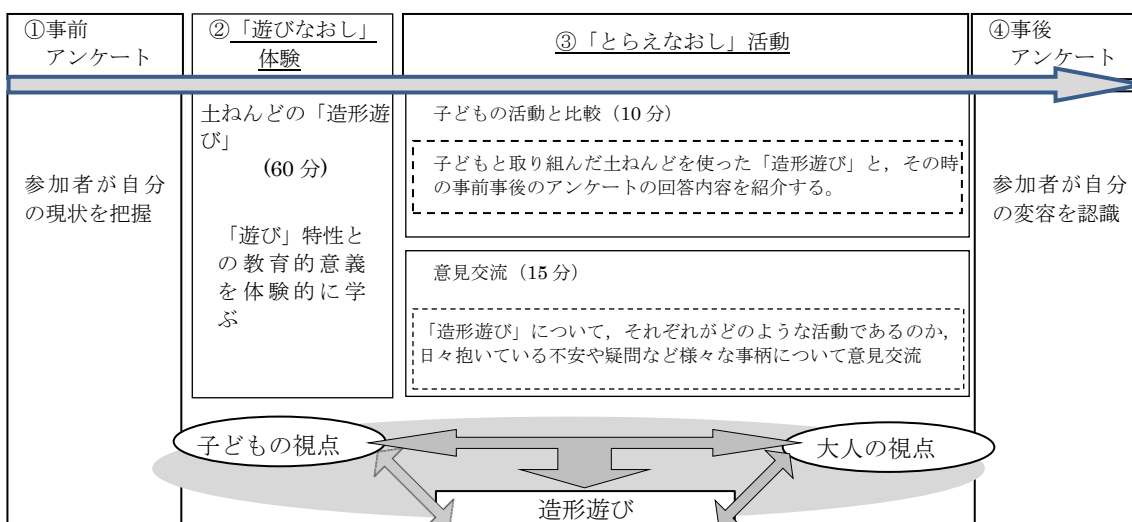


図2 第1回「遊びなおし研修」構造図

第1項 参加者の現状把握

(ア) 参加者の「遊び」のとらえ方

事前アンケートを行い、参加者に「子どもの頃(小学校時代)どのような『遊び』をしていましたか」とたずね、回答をカイヨワの分類 (によりまとめたものが表3である。

表3 遊びの分類

※数字は回答数, ○内数字は複数回答の数

	アゴン	アレア	ミミクリ	イリンクス
パ デ イ ア	10 当て物 (石や木), ペケポコ, 瓦 転がし, パチンコ, パズル, ボ ール投げ, 花いちもんめ, だる まさんがころんだ, かくれんぼ, けったん,	1 じゃん けん	16 秘密基地④, 着せ替 え人形②, ごっこ遊 び, おままごと, 戦 いごっこ, ミニカー, 折り紙, あやとり, 水鉄砲, こま, シャ ボン玉, 竹とんぼ	14 スケボー, 一輪車, サイクリング, ゴム 跳び, 縄跳び, 大縄, ケンパ, 竹馬, 竹ぼ っくり, 田んぼと び, ピアノ, 山散策, 水切り, 雪遊び
ル ド ウ ス	49 ドッチボール⑧, 鬼にごっこ ⑧, ソフトボール⑤, キックベ ース③, ケイドロ②, 缶けり②, 野球②, サッカー②, 帽子取り ②, ラグビー, バトミントン, 卓球, バレー, リレー, すもう, 将棋, めんこ, なぞなぞ, クイ ズ, ふえ鬼, 高鬼, 肉だん, し っぽ取り, 双六,	1 花札	0	23 虫取り⑧, 川遊び ⑥, 山のぼり③, 魚を取る, 魚釣り, カニ取り, ハチ退 治, 木登り

表3からは、競技性の強い遊びや「虫取り」「川遊び」などの遊びが確認できる。参加者

の傾向としては、賭け事や演劇や映画鑑賞などは少ない。スポーツや自然遊び、ごっこ遊び、「竹馬」など昔ながら遊び、「かくれんぼ」等の集団遊びとといったれもが経験している遊びを子どもの頃にしていたと言える。しかし、多くは、すでにルールなども決められた、目的が既にある程度決定している「遊び」である。「砂場遊び」「泥遊び」のような、ルールや目的もその場で揺れ動きながら展開されるものは少ない。つまり、参加者が考える「遊び」と、「造形遊び」に生かされる「遊び」との間にはズレが認められる。

次に「子どもの頃の『遊び』は今のあなたにどのように生かされていますか」とたずね、人の成長と「遊び」の関係について参加者がもっているイメージを探った（表4）。

表4「子どもの頃の『遊び』は今のあなたにどのように生かされていますか」

※数字は回答数，○内数字は複数回答の数

感情	能力	コミュニケーション	コミュニケーション (対子ども)
6	12	3	7
思い出④, 自己肯定感, 心が豊かに	体力③, スポーツ③, 生き物への抵抗が少ない, 遊具への抵抗が少ない, 体を動かす②, 手先がおもうように動かせる, 運動神経がよくなった	チームで協力する, いろんな人と遊べる, 人間関係	子どもに教えられる③, 子どもと遊べる②, 子どもとの関わり, ズルを教えられる

回答内容を次のように4つに分類した。自分の内側で完結するような内容「思い出」「感覚」等を「感情」。何等かの形で表現するようなこと関わる「スポーツ」「手先の器用さ」等を「能力」。他者との関わる「協力」「人間関係」等を「コミュニケーション」。「コミュニケーション」の中でも子どもに対する回答である「子どもと遊べる」等を「コミュニケーション（対子ども）」。

回答は、「体力③」「スポーツ②」等の「能力」に当たるものが多く見られた。続いて「コミュニケーション（対子ども）」といった他者への対応に関する回答が多かったが、これは教師を対象としたアンケートであることも影響していると考えられる。参加者には、子どもの頃の「遊び」が、運動能力や抵抗力を高めたり、子どもと関わったりすることに生かされていると考えられていることがわかる。

(イ) 参加者の「造形遊び」のとらえ方

次に、参加者の「造形遊び」に対する意識について考察する。参加者の「遊び」のイメージは把握できたが、「造形遊び」について、参加者はどのようにとらえているのだろうか。まずは基本的な質問として、「『造形遊び』という言葉を知っているか」をたずねたが、参加者全員が知っているという回答であった。また、表5は「『造形遊び』という言葉をいつ

知ったか」の回答をまとめたものである。

表5 『『造形遊び』という言葉を知ったか』の回答まとめ

～高校まで	大学生時代	教員になって	回答なし
0名	8名	3名	2名

表5を見ると、「大学生時代」の回答が多く、「～高校まで」という回答は0である。参加者の大半は20代30代であり、参加者自身が高校までに「造形遊び」という言葉を聞いたことがあると回答する参加者がいても不思議ではない。導入されてこれまで、「造形遊び」が教育現場にいかにか浸透していなかったかを裏付ける結果となった。しかしこの結果は、先に述べた「実態把握アンケート」における結果とはズレが見られる。第4章表2では、大学生時代に「造形遊び」を「学んでいない(36%)」「覚えていない(47%)」の回答が8割を超える結果となっている。今回の参加者は、大学で学んだことを忘れてはいないという点で、「実態把握アンケート」における傾向と比べ、造形遊びに対する意識が高いと言える。

次に、『『造形遊び』はどんな造形活動だと思いますか』をたずね、回答をまとめたものが表6である。

表6 『『造形遊び』はどんな造形活動だと思いますか』

※数字は回答数、○内数字は複数回答の数

	回答数	記述内容
材料	5	粘土②, 紙, 廃材, 身の回りの物
内容	9	何かをつくって表現⑤, 大きな物をつくる, 遊びながら学ぶ, つくる, 描く
子どもの活動	19	自由に自分なりに表現⑥, 楽しむ(材料・色・形・行為)④, 自分のイメージを表現③, 想像を膨らませる②, 色々考える②, 工夫する, 形や物にとらわれない
教師の指導	1	先生が教えるのではない
育つ力	5	創造力, 表現の仕方, 作り方, コミュニケーション力, 五感を使う

回答を見ると、「遊びながら学ぶ」「自由に自分なりに表現⑥」「楽しむ(材料・色・形・行為)④」の回答からも学習指導要領の内容との大きな違いはないと言える。しかし、「内容」の回答は、「何かをつくって表現」「大きな物をつくる」など、事前の目的に向かう活

動ととらえている記述が見られ、活動の方向性を教師がすでにもっており、子どもの主体性や自由性が軽視された活動となっている可能性がある。

表7は、「勉強に『遊び』を取り入れることについてどう考えるか」をたずね、回答をまとめたものである。

表7「学校の勉強に『遊び』を取り入れることについてどう考えるか」

※○内数字は複数回答の数

「遊び」のイメージ	「遊び」の特性	その他
「遊び」から学ぶ④、「遊び」は大切②、特に低学年に大切、学びの基本は「遊び」、高位な「遊び」は学び	のびのび自由に表現③、楽しく積極的に取り組む②、子どもの素が見られる②、自然なコミュニケーション、関係づくり、自由な発想、楽しく工夫、意欲が増す、苦手意識を払拭、楽しく勉強すると身につく	賛成②

表7を見ると、『遊び』から学ぶ④「のびのび自由に表現③」と回答が見られ、子どもの主体的な「遊び」に肯定的な回答が多く、学習指導要領と大きな違いはないと言える。

しかし、日々の授業で「遊び」の特性を生かした「造形遊び」に取り組んでいるかをたずねると、取り組んでいると答えた教師は2名のみであった。藤原は「造形遊び」に対して賛否両論が存在するとし、教育現場から見る課題について次のように指摘している²⁾。

造形遊びに対しては賛否両論がある。学校サイドからは、遊びの形態に対する戸惑いや、作品ができなくても子どもが満足するのかななどの疑問が出ている。

藤原が指摘するように、「造形遊び」に対して頭の中では肯定的なイメージをもちながらも、実際の授業では取り組みが少ないという両面が、今回の参加者にも見られた。やはり、教師自身が「造形遊び」や「遊び」を体験していないため、具体的な活動内容を掴み切れず、それが教育現場で取り組まれ難い要因となっている。

第2項 活動の様子

材料との出会いにインパクトをもたせることをねらい、材料については参加者に知らせなかった。活動場所も話し合い、芝生の中庭に決定した。ブルーシートを敷き終わった時点で、授業者が100kgの土ねんどを示した。それをみんなで運んで「遊びなおし」活動が始まった。時間内に見られた活動をあげてみると、表8のようになる。

表8 参加者が行った行為と作った具体物

行 っ た 行 為	<p>粘土の箱を開ける。粘土のシートを外す。担ぐ。塊を転がす。塊をダンボールに投げ入れる。嗅ぐ。叩く(手の平, 手のつけ根)。指をねじ込む。ちねる。叩きつける。両手で(広げる, 丸める, こねる)。足で踏む(足の裏, かかと)。体重を乗せてこねる。折りたたむ。穴をあける。平らにして棒状に丸める。殴りつける。丸を作る。芝生の上で踏む。紐状(伸ばす, リングにする, リングを高く積む)。地面で棒状に伸ばす。指先で形を整える。地面に投げつける。水を入れる。人と合体させる。堤防を作る。指で穴を拡げる。水で表面をつるつるに仕上げる。手の甲を押し付ける。水を入れた土ねんどに足を入れる。塊を投げ入れ, 水を跳ねさせる。水を含んだ土ねんどの上で滑る。丸でサッカー。芝生の上で土ねんどをひっくり返して芝生の跡を見る。つま先で穴を開ける。キャッチボール。土ねんどの上で倒立。トンネル(つなげる, 腕を入れる, 水を流し込む, 腕を通してもち上げようとする)。泥パック(顔,)。水で泥パックを流す。時計を埋めて宝さがし。上に投げてつぶれ方を楽しむ。指の跡をつける。球を並べる。四角を並べて芋虫にする。恐る恐る足で踏む。足の指の間からムニュッと出す。人の作品を装飾する。怪獣の手足をつけなりきる。怪獣の手足を脱着。ダンボール(土ねんどをつける, 伸ばして広げる, 似顔絵を描く, 小さな山をたくさん並べる)。似顔絵と本人の写真を取る。似顔絵の髪の毛に芝生を使う。絵を描く(指, 爪)。つまんでとがらす。指でこする。木の棒で叩く。眼鏡を作ってかける。</p>
造 形 物	<p>水の入る容器。怪獣の手。怪獣の足。手をかたどった容器。ヒトデ。ゴマフアザラシ。イルカ。ペンギン。壺。ドラゴンボール。ジンベイザメ。四角い入れ物。眼鏡</p>



写真1 活動の様子①



写真2 活動の様子②

活動中、個人からグループ、グループから個人、異なるグループへ渡り歩くなど、活動形態も流動的に変化していた。一人一人を取りあげてみても、他者や状況と相互的に関わ

りながら多様な行為を行っている。写真1は、土ねんどのにゆるにゆるした感触を足で味わっている様子である。写真2は、土ねんどを使った造形物を作っている過程で、一人の参加者の手足をデコレーションする活動に移り変わった活動の完成時の様子である。このデコレーションは一人の参加者がもう1人の参加者に行っていたが、活動人数が4・5人に増えたり、一人にもどったりと流動的に変化していた。

表9 Aの行った行為

準備運動。小さくちぎる。投げる。人のマネをして足で踏む。足で広げる。人の粘土に指で穴を開ける。足の指先で細かく土ねんどを広げる。人の手伝い。トンネルを作る。人の土ねんどと合体させる。広げた土ねんどを4人で協力して運ぶ。土ねんどを広げて穴を塞ぐ。土ねんどの壁を作る。ダムを作って水を入れる。水が漏れている所を探して補修する。水を使って土ねんどを滑らかにする。水を入れ感触を楽しむ。水のついた土ねんどに指を擦り合せて感触を確かめる。穴を埋める。水を入れた土ねんどに足を入れて感触を味わう。土ねんどを投げ入れて水を跳ねさせる。水を含んだ土ねんどの上で足を滑らせる。塊を作り直す。塊でリフティング。水を含んだ土ねんどにつま先で穴を開けて3人で共感する。キャッチボール。泥パック(手、足、人に)。人がトンネルに腕を入れている所に水を流し込む。トンネルに腕を入れ気持ちよと感じ、人に教える。水で泥パックを流す。木の棒で叩く。木の棒を突き刺す。ダンボールに引っ付ける。こねて広げる事を無意識に繰り返す。



写真3 A(左)の活動の様子① 写真4 Aの活動の様子②

表9は、参加者Aが行った行為をまとめたものである。Aは、具体的な造形物は制作しなかったが、活動開始から意欲的に多くの行為を行った。当初は子どものように振る舞おうとする意図的な活動であったとも考えられるが、徐々に他の参加者や周囲の状況と関わり合いながら相互的に活動を行うように変化していったと思われる。写真3は、他の参加者と土ねんどに水を混ぜ、にゆるにゆるになった感触を楽しんでいる様子である。写真4は、水を混ぜた土ねんどを泥パックに見立て手と足に塗ったあと、どうしようかと考えている様子である。



写真5 周囲を気にするBとC



写真6 没頭するBとC

次に参加者BとCである。周囲が活発に造形活動を展開する中で、BとCは何をするのか決められず、頻りに周囲を観察していた(写真5)。徐々に土ねんどを触り、具体物をつくり始めた。時間が経つと共に、周囲をうかがうような行為は少なくなり、つくりたいものをつくる活動に夢中になっていった。Bはイルカな動物を作る活動、Cは大小の球をつくり積んだり並べたりする活動に没頭していた(写真6)。Bの活動は「立体」の内容ともとらえられるが、指示を受けたのではなく、自身で決定し活動を開始したことから、主体的な活動としてとらえられる。また、Bは、それらの具体物を大きな土ねんどの土台上に配置する構成的な活動を行っていた。Cの活動は、土ねんどを形の整った球体にする活動と、それらを並べるといふ構成的な活動であった。BとCはイルカと球という別々のものを制作していながら、指でなでながらつるつるに仕上げるといふ表面の処理の方法に共通性が見られた。お互いの活動が影響し合っていたと考えられる。またBとCは一見別々の活動を行っているように見えても、活動の場を共有することで、互いに共感的な活動を行っていたと考えられる。



写真7 Dの活動の様子①



写真8 Dの活動の様子②

参加者Dは、土ねんどの大きな塊から大きな手を作る活動を行っていた(写真7・8)。大地の中から大きな手が出現してくるイメージを熱心に追究していた。手のイメージも、もともともっていたのではなく、土ねんどの特性を感じ取り、イメージを刻々と変化させながら、自分なりの技術を工夫しつつ造形活動を展開していたと考えられる。

周囲と相互的に関わり合う中で、Aは時間の経過と共に活動が変化し、BとCは自分た

ちの活動を立ち上げ、Dはイメージを刻々と変化させ活動を行った。これらは、子ども主体の「造形遊び」においても見られる行為であると考え。次に実際に土ねんどを使った「造形遊び」の授業において活動する子どもの姿を見てみたい。

第3項 子どもの「造形遊び」との比較

今回と同じ土ねんど 100kg を使った「造形遊び」を、小学校 6 年生児童 26 名対象に行っている。子どもたちは、最初こそ戸惑っていたが、徐々に主体的な活動に移行し、多様な造形活動を展開した。児童Mを例に挙げると、Mは授業中に表 10 に示した多くの行為を行っている。

表 10 Mの行った行為と作った具体物

行 っ た 行 為	<p>パンパン触る。・もち上げる。移動させる。手でこする。ちぎる。丸める。叩いて音を出す。指で線を描く。チョップ。叩きつける。つぶす。棒状にする(両手で)。投げつける。のぼす。紐状(リングにする)。棒状(太ももを使って)。土ねんど同士を合体。床で丸める。ハンバーグの形成行為。投げるふり。パンチ。引っ張り合う。塊をくっつけてははがす。上に投げて(トラップ, ヘディング, レシーブ)。自分のお腹に投げる。人に投げる。投げて平らにつぶす。バケツに詰める。手のひらで押さえる。バケツに張りつける。バケツの裏を叩いて取り出そうとする。担任を見つめ床に投げる。積む。指の腹を使って塊をつなげる。指で弾く。バケツの淵にのせる。床に置いて叩く。棒状の土ねんどで繋ぐ。ひらひらさせる。投げて他者の気を引く。床に叩きつけてはがす。鼻につける。おでこにつける。そっと置く。右目に乗せる。お手玉。お腹の下にバケツを置いて溜める。塊を投げ合う。人の頭に乗せる。転がしキャッチボール。伸ばすとちぎれる。ふにゃと曲がる。叩きつけようとするがちぎれて先が飛んでいく。</p>
造 形 物	<p>マフラー。フライパン。ソード。目玉焼き。粘土合戦。エビフライのような物。螺旋手裏剣。変身ヒーローのような物。眼帯。雪だるま。</p>



写真 9 Mの活動の様子①



写真 10 Mの活動の様子②

MはAと同様に、作品として残すような造形物を作るのではなく、周囲の友だちや状況と関わり合いながら、様々な行為を行っている。表9と表10を比較すると、子どもであるMと大人であるAの多くの行為が共通する。写真9は、土ねんどを床にたたきつけている様子である。写真10は土ねんどを細長い棒状に伸ばし、端と端をくっつける行為を何度も繰り返している様子である。



写真11 周囲をうかがう3人



写真12 没頭する3人

また、児童E、I、Nの活動では、何をしてよいかわからず、頻りに周囲の様子をうかがいながら（写真11）、徐々に自分たちの活動を立ち上げていき、活動に夢中になるとともに周囲をうかがう行為が見られなくなっていった（写真12）。このE、I、Nの活動は、先に述べた大人であるBとCの活動と共通する。



写真13 Rの屋根



写真14 工夫を重ねるR

最後に児童Rは、児童H、Lと共に箱庭のような町を作る活動の中（写真13）、家の屋根をつくる活動（写真14）において、土ねんどの特性に悩んだり、生かしたりして、自分なりの技術を工夫しつつ活動を展開している。児童Rの活動は先に述べた大人Dと重なりが見られる。

第4項 事後アンケートから

参加者には、活動後に「遊びなおし」体験のふり返しを行ってもらった。土ねんどを使った活動について「活動前から知っていた事」と「新たに発見した事」についてたずねた。まとめたものが表11である。

表 11 「遊びなおし」から得られた既知と新規の感覚と技術 ※○内数字は複数回答の数

	既知していた事	新たに発見した事
感覚	<p>材料の特徴 やわらかい ③。時間がたつとかたくなる。水でヌルヌルになる。ざらざらしている。丸めるとつるつる。つぶすとグニャグニャ。かわくとパサパサでひびわれる。伸びにくい。</p>	<p>材料の特徴 他人につけるとれやすいつけ方と温かくなるととれてしまう。熱がこもる。やわらかい。つめたい。土ねんどの状態の変化。冷たくない。油粘土との感触のちがいが少ない。小さくちぎりこねるとすぐ乾燥してボロボロになる。すぐにかたくなると思っていたが、なかなかならなかった。</p>
	<p>感覚 粘土遊びの楽しさ。触り心地がいいと心がおだやかになる（児童をみて知っていた）。気持ちいい。手ざわり②。足ざわり。芝生の感触。</p>	<p>感覚 足で粘土をふむと気持ちいい②。水を入れた粘土の手触り。足と指とはちがう感覚。トンネルに水を入れ腕全体で感じるヌルヌル感。きもちいい。水をかけこねるとかたく感じた。水をかけるとニュルニュル。土の中が冷たく気持ちいい。丸を作って並べると落ち着く。やっているとだんだん落ち着いてきた。土ねんどの方が(油粘土より)やさしい。体験してみて既知していた事を実感。水につけた手触り。小さくちぎる。こねる。玉を作るだけで無意識に長く伸ばす自分と向き合った。粘土で食器を作りたい思っていた自分と向き合う。思っていたよりもやわらかい。人と協力したり、1人で黙々と取り組んだり、それぞれのスタイルの楽しさ。</p>
	<p>行為 足でふむ。トンネルづくり。何でも自由に作ったりこわしたり。無意識に他の人の良い点を真似や参考にしてしまう。つぶす。</p>	<p>行為 人につける。足でふむ。水を入れる。協力して遊ぶ。作品を作る。足で穴を開ける。トンネルを作る。水をかけてコネコネ。丸を作る。人と話しながらだともた新しく「やってみよう！」と思う事が出てくる。活動過程で、人のものを見たりして自分の作品が少しずつ変化する。玉を作る。長く伸ばす。</p>
		<p>その他 まわりの人とはあまり交わりたくない自分。</p>
技術・技能	<p>材料の特徴 水をつけるとなめらか。やわらかくなる。水でくっつく。</p>	<p>材料の特徴 水を入れてもこぼれない。水で柔らかく。水で動かす。体につけると温かくなる。</p>
	<p>感覚 粘土を体につけると重たい。丸めているときれい。</p>	<p>感覚 一人で作ると行き詰まるが、多人数で話しながらだと次々とアイデアが浮かび楽しい活動になる。丁寧にさわるとつるつる。水、草、粘土以外を使う工夫でもっと想像力が広がる。粘土で作るのではなく年度に絵を描いてもおもしろい。つなぎ目の消し方。友だちとの関わりで創造性が広がり形になる。評価し合うとうれしい気持ち、達成感もてる。人柄が無意識に出る。水を使うとまた違う味わいを求めている。体に着けると粘土の重さや温度の変化を感じる。表面をつるつるにするのが難しい。足を使うとはやく伸びる。丸をいかに上手に作るか。関わり合いながら新しいものを創造していく。時間が経つごとに創造性が高まる。作りたいものがない場合はなかなか作る作業に取り掛かれないのではと思っていた(そうではなかった)。</p>
	<p>行為 こねる②。丸める③。形をつくる。ひねる。のぼす。たたく。思いを形にする。体につけ足す。つぶす②。ひらべたくする。作りたいものを作る。ちぎりとる。投げつける。あるものをつくる(ボール、りんご、へび)。</p>	<p>行為 ダンボールにつける。水を使う②。草をつける。投げる(キッズボール・的あて)。丁寧に触る。つるつるにする。つなぎ目を消す。水を入れる②。体につける。体につけて遊ぶ。表面をつるつるにする。足で踏む。草を使って表現。平面から立体へ削りあげる。</p>
	<p>穴を掘る。穴をつなげる。</p>	

表 11 からは、「新たに発見した事」の記述が明らかに多くなり、内容もより具体的に表現されている。内容を見ると、「土ねんどの状態の変化」「乾燥してボロボロになる」など土ねんどの特性について多く触れられているが、「気持ちいい」「つめたい」「やわらかい」など、既知であってもおかしくない感触も「新たに発見した事」に挙げられている。「水を

入れた粘土の手触り」や草や段ボールなど、他の材料と組み合わせた時の感触も挙げられている。また、「玉を作るだけだったが、最初のころとくらべるとだんだん落ち着いてきた」「自分とむきあった」など、活動しながら自己をふり返るという事や、「友だちとの関わりの中で創造性が広がり形になる」「自分一人の考えで作ると行き詰まるが、多人数で話しながら活動すると次々とアイデアが浮かび楽しい活動になる。人柄が無意識のうちに出てくるものだな」など他者との関わりについての記述も見られた。

既に示した表7では、「造形遊び」について活動外にいる指導者の立場で子どもの「造形遊び」をとらえている印象を受ける。しかし、表11の「新たに発見した事」を見ると、主体的に活動している立場、つまりは授業場面での子どもの立場にたって活動し、土ねんどの感覚や一緒に活動している他者の様子や関わりをとらえていると考えられる。

表12は「『造形遊び』のイメージが変化したか」とたずね、回答をまとめたものである。既に表7において、参加者の「造形遊び」に対するイメージは肯定的なものであることを確認した。しかし表12では、「変化」をたずねることで、実は「造形遊び」への不安や不明瞭なイメージをもっていながら、それらを明確にはしてこなかった教師の姿が明らかとなった。

表12 「造形遊び」に対するイメージの変化

活動内容	作品を作らねばと思っていたが、関わりながら作っているうちに変化していったり何となく作品が仕上がっていくこともあると知った、造形遊びには図工の様々な要素が含まれていると発見、学びの基礎となる場、自由、創造力がかきたえられる、自由であることが大切、最初よくわからないイメージが楽しい！子どもとやってみたい、造形遊びは楽しい、今までになかった視点だった、またやりたい、
関わり	自分は表現が難しくても一緒に作ったり友だちを参考にしながら技術や感覚を主体的に身に付けるのだと思った、自然と関われる、苦手意識があったが一緒にする中で自分のアイデアも少しずつ出せた、
評価	評価のヒントが得られた、評価でなるほどと思った、粘土を並べる感覚も鑑賞能力が働いている、子どもたちへの少しの声掛けがやる気につながる事を知った、作ったものの並べ方も発想の観点に入れられる、子どもの表現を狭めることなく2年生につなげたい(1年生担任)、
他	ルールのある授業に(遊びを)上手くいかせていないことが問題、

「作品を作らねばと思っていたが、関わりながら作っているうちに変化していったり何となく作品が仕上がっていくこともあると知った」等の意見は、新たな意味や価値をつく

り・つくり変えていく「造形遊び」の特性について語られている。「自分は表現が難しくても一緒に作ったり友だちを参考にしながら技術や感覚を主体的に身に付けるのだと思った」等の意見からは、関わり合いがいかに重要で有効であるかについて改めて気づいたことがわかる。「評価のヒントが得られた」からは、「造形遊び」の「評価」について不安を抱えている教師がいることと、「遊びなおし研修」がその解消につながる効果をもつことがわかる。「今後『造形遊び』をやってみたいと思いますか」の問いに、参加者の多くが今後「造形遊び」に取り組みたいと回答している。回答をまとめたものが表 13 である。

表 13 「今後『造形遊び』をやってみたいと思いますか」 ※○内数字は複数回答の数

やってみたい	躊躇
やってみたい⑩、手軽に手に入る物でやってみたい、積極的にとり入れたい、学級開きの頃に心を開放し交流させる時間をもちたい、他にどんな造形遊びがあるのか知りたい、6年生に卒業までに土ねんどはやらせたい、全員ですると安心感がもて大きな自信になる、安く手軽にできる物を知りたい	やってみたいが評価しづらいので学期に1回程度、やってみたいがあまりに他のクラスと違うと・・・、土ねんどは予算的に難しい

「学級開きの頃に心を開放し交流させる時間をもちたい」からは、クラス替えが担任発表等、緊張感が増す時期に「造形遊び」のような取り組みが有効であると感じたことがわかる。「全員ですると安心感がもて大きな自信になる」からは、関わり合いながら行う活動が、お互いの理解と安心感につながると感じていることがわかる。

「躊躇」の回答を見ると、「造形遊び」に対する教育現場の教師が抱えているイメージが見えてくる。「やってみたいが評価しづらいので学期に1回程度」からは、やはり「造形遊び」について評価しづらい印象があることがわかる。「やってみたいがあまりに他のクラスと違うと…」からは、「造形遊び」が普段から取り組まれている図工の授業とは異質な取り組みとして受け取られる教育現場の状況を表している。とは言え、大部分が「遊びなおし研修」後、「造形遊び」に意欲的な姿勢を示している。

第5項 三つの効果

参加者の意識の変化を見てくると、「遊びなおし」体験には、以下の3つの効果があると考えられる。

1つ目は、「教師の視点の移動」である。教師自身が主体となることで、子どもの造形活動を、外側からではなく、内側から見つめられるよう視点を移す。

2つ目は、『造形遊び』に対する不安の解消」である。本当は抱いていながら向き合っ
てこなかった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。

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」をやってみようという意欲がもてる。

これら3つの効果は、「造形活動を見つめる視点が移動」,「不安や疑問を解消」,「今後取
り組む意欲の増進」の順序でつながっている。図3は、第1回「遊びなおし研修」の効果
を書き入れたものである。

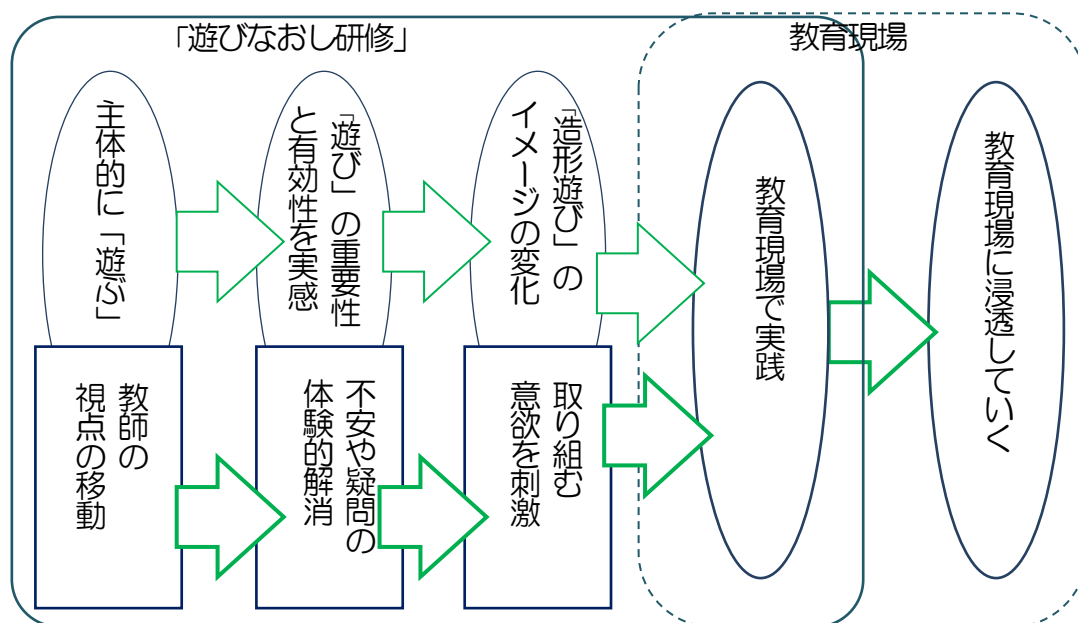


図3 「遊びなおし研修」のイメージと実際の効果

第6項 第1回「遊びなおし研修」から考えられる課題

参加者は「造形遊び」に対して、子どもが主体性を発揮し、多様な造形活動を展開する
場として肯定的にとらえている。しかし同時に、実際はどのような活動であるのかわかり
にくく、課題設定、活動中の指導・支援について不安や疑問を抱いている。さらに、評価
については、どこをどのように行うのか、その観点も不明確なままである。しかし教育現
場では、それらと向き合う機会ももてない多忙化の状況と、また、あえて向き合わなく
ても一年間無事に過ぎていく慣習化された「造形遊び」を含まないカリキュラムをこなして
いる現実がある。

体験型の「遊びなおし研修」は、「造形遊び」に対する不安や疑問と再び向き合わせる。
そして、少しずつ参加者自身でそれらを解消しながら、「造形遊び」に取り組む意義を獲得
していくことになる。それは「遊び」の特性でもある、教師から教えられるのではない主
体性に支えられた、参加者自身が獲得する「学び」である。自分で「学び」を獲得するこ

とが、教育現場で取り組んでみようという意欲につながる。この意識の変化は、「造形遊び」を教育現場に浸透させていくために重要で有効な手掛かりの一つと成り得ると考えている。

第3節 第2回「遊びなおし研修」

第1回「遊びなおし研修」では、3つの効果を示すことができた。しかし、参加者が「造形遊び」に対して肯定的にとらえるようになりながらも、不安や疑問をすっきりと解消するような効果はなかったと言える。また、その中でも、「造形遊び」の「評価」について不安や疑問を抱いている教師が多いことが明らかとなり、「遊びなおし」体験の研究を続ける上で、避けては通れない課題であることがわかった。

そこで、第2回の「遊びなおし研修」では、参加者が主体となり遊ぶ内容の他に、参加者同士が少人数で意見交流する内容を組み込んだ。意見交流の中で、お互いが抱く不安や疑問が交流され、「評価」についても話し合われると考えた。

第1項 研修の概要

第2回「遊びなおし研修」は、2016年2月25日に兵庫県宍粟市にある教育会館2階で行った。参加者は小学校教師26名と中学校教師3名である。前回は土ねんどを使ったが、コスト面や手に入りやすいということ、また加工しやすいことも考慮し、今回の材料は新聞紙とした。活動内容は、図4のとおりである。

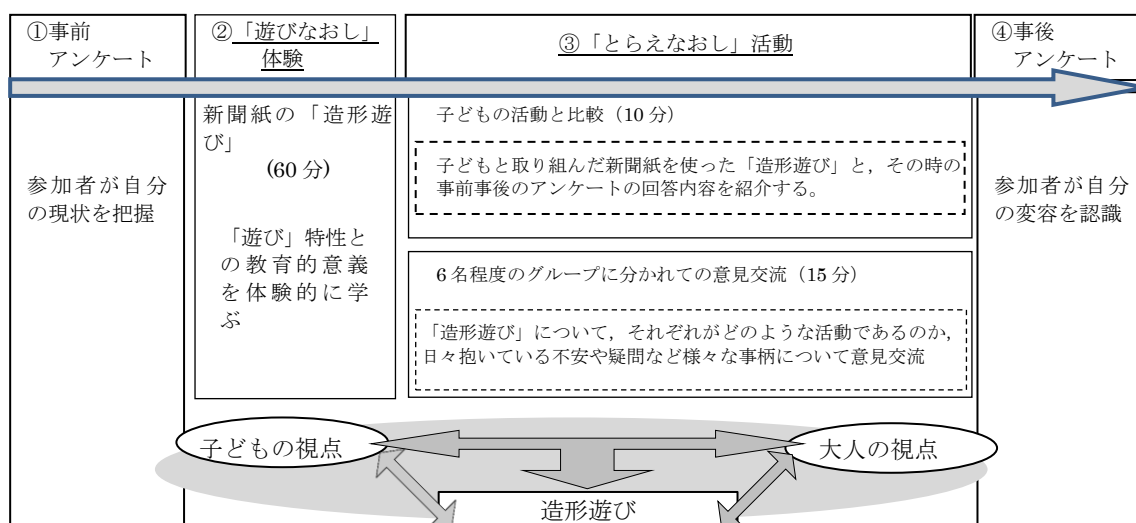


図4 第2回「遊びなおし研修」の構造図

筆者が行った「造形遊び」の授業で、子どもたちにも事前・事後アンケートに取り組んだ実践を紹介し、子どもたちの変容をとらえる評価について、意見交流を行った。

第2項 参加者の現状把握

事前アンケートのいくつかの質問で、まず参加者が「造形遊び」をどのような活動ととらえ、取り組んでいるのかを把握することとした。

参加者の中には、「造形遊び」という言葉を知らない小学校教師（表 14）や、「造形遊び」を指導することがあまり楽しくない教師（表 15）がいることがわかった。また、参加者自身が小学校時代に「造形遊び」の授業を受けたかどうか覚えていない参加者が多く（表 16）、小学校免許を取得する大学時代に、「造形遊び」に関わる授業を「受けたことがない」あるいは「覚えていない」教師が多い（表 17）こともわかった。表 18 からは、今回の参加者についても、やはり「造形遊び」の取り組みが十分なされていないと言える結果となった。

参加者の中には、第1回の「遊びなおし」体験に参加し、実際に子どもたちと「造形遊び」をしてくれた者もいたが、全体としては、多くの教師自身が「造形遊び」の経験も少なく、どのような活動であるのか自分なりに整理できていない。このような参加者の実態を把握した。

表 14 「造形遊び」という言葉を知っていますか。 ※数字は回答数

知っている	知らない
19	4(小教師 3 中教師 1)

表 15 「造形遊び」を指導することは楽しいですか。

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
5	8	6	2	0

表 16 あなたが小学生の頃、「造形遊び」の授業を受けたことがありますか。

よく受けた	何度か受けた	1度受けた	受けていない	覚えていない
0	3	1	3	16

表 17 あなたが大学生の頃、「造形遊び」の講義や演習を受講しましたか。

よく受けた	何度か受けた	1度受けた	受けていない	覚えていない
1	4	0	12	6

表 18 教師になってから「造形遊び」の授業をしたことがありますか。

毎年やっている	やる年もある	数回やった	一度だけ	やったことはない
2	2	5	1	13

第3項 活動の様子

(ア) 「遊びなおし」体験

今回は、前回にも増して、主体的に多様な造形活動を展開する参加者の姿が見られた。個人で活動する参加者はなく、少なくともペアで、多くは5名程度のグループで活動を行

っていた。写真 15 と 16 は、新聞紙を使って服や装飾品をつくり、お互いに着せ合っている場面である。写真 17 は、部屋の壁を新聞紙で覆う活動を行っている所である。写真 18 は、活動の全体を記録したもので、様々な場所で多様な活動が行われている様子を記録したものである。



写真 15 お互いに装飾し合う様子



写真 16 装飾されている様子



写真 17 壁を新聞紙で覆う様子



写真 18 活動の場の全体の様子

(イ)「とらえなおし」活動

「とらえなおし」活動では、まず、筆者が子どもたちと取り組んだ「造形遊び」の実践を紹介することから始めた。紹介した実践においても「遊びなおし研修」同様、子どもたちが「造形遊び」でどのように変容したのかをとらえるために事前・事後アンケートに回答してもらっている。子どもたちの変容も紹介した上で意見交流を行った。

紹介した実践は、2015年4月15日、兵庫県宍粟市立I小学校2年生27名と行った、新聞紙を使った「造形遊び」『新聞やぶって』である。事前事後のアンケートも合わせて、全3時間で行った。

子どもたちに回答してもらったアンケート内容は以下の通りである。

事前・図工は好きですか (5段階)

- ・何をつかって図工をしたいですか (5項目から選択)
- ・しんぶんしはどんなことができる紙ですか (記述)

事後・今日の図工はがんばれましたか (5段階)

- ・今日の図工をして図工が好きになりましたか (5段階)

- ・何をつかって図工をしたいですか（5項目から選択）
- ・新聞紙でやったことをかきましよう（記述）

事前と事後を比較し、子どもの変容をとらえる評価を試みた。

アンケートの回答結果は以下の通りである。

表 19 図工の授業への好感度

※数字は回答数

事前：図工は好きですか

事後：今日の図工をして図工がすきになりましたか

事前	とてもすき	すき	ふつう	にがて	とてもにがて
	24	2	1	0	0
事後	もっとすきになった	すきになった	かわらない	きれいになった	とてもきれいになった
	23	1	3	0	0

表 20 使いたい材料

事前：何をつかって図工がしたいですか

事後：何をつかって図工がしたいですか

	ねん土	びんやかん	牛乳パック	しんぶんし	おかしのはこ
事前	15	2	4	0	6
事後	4	3	1	15	3

図工の授業への好感度について、事前の回答から、対象の2年生はもともと図工が好きであったことがわかる。今回の様な「遊び」の特性を生かした「造形遊び」の経験はほぼなかったことも聞き取り調査によって明らかとなっている。大半の子どもが、もともとすきであった図工が、「造形遊び」を経ることで、事後では「もっとすきになった」（回答数23）「すきになった」（回答数1）と回答している。「かわらない」と回答した3名には、その理由を聞き取りしたが、「もともと図工がすきで、今も大すきだから」といった旨の返答であった。表19からは、大半の子どもにとって、図工は「とてもすき」な教科で、「造形遊び」には、多くの子どもが「もっとすきになった」と回答する魅力があることも確認できる。

使いたい材料について表20をみると、事前アンケートでは、「しんぶんし」の回答数は0である。しかし、子ども主体の「造形遊び」を体験した後は回答数が15にまで増えている。子ども主体の「造形遊び」によって、材料の特徴や良さに気づき、もう一度してみ

たいという子どもが増えることとなった。

では、実際に子どもたちは、どのような行為や活動を行っているのか。その内容を、表 21 から具体的に見取ることとする。

表 21 行為や感覚について

※●内数字は複数回答の数

事前：しんぶんしはどんなことができるかみですか

事後：しんぶんしでやったことをかきましょう

事前	事後
<p>つくれる</p> <p>剣¹² ボール⁹ 刀⁵ 飛行機⁴ 兜³ 棒² ライオンの鬃 大きい鶴 ソフトの道具 ムチ ふね クワガタ 文字 花 バット 釣竿 箱 ゴミ箱 シート</p>	<p>つくった</p> <p>剣¹⁰ ボール⁷ 刀⁵ お面⁴ 枕³ バリア² 洋服² マスク 飛行機 椅子 ピストル エプロン 爆弾 ミサイル 屋根 友達と家 マント 馬車 バット 棒 ハリセン 布団</p>
<p>できる</p> <p>丸める⁴ やぶる² ちぎれる 習字に使う 大きな折り紙</p>	<p>やったこと</p> <p>人を埋める²⁰ やぶる¹³ すべる¹⁰ 投げる¹⁰ 散らかす⁹ 人にかける⁶ 戦い⁶ 集めた⁶ ちぎる⁶ みんなで上になげる⁵ 滑り込み⁵ 人にかぶせる⁵ 埋めてもらう⁴ ブルドーザーみたいにかき集めた⁴ 丸める³ 布団にする³ 顔にかぶる³ ばらまいた³ 新聞だらけにした² 野球² 友達とスケート² 上に投げる² 寝た² 遊んだ² かけてもらう² 隠れた² 人にあてる 下に敷く 滑り合い 自分を埋める 埋めあいっこ 埋める 埋まる 新聞紙に入る かぶせてもらう 友達とソフト 片付け 吹き飛ばした 友達と集めた 寝転がる 読む 掃いた 体や頭につけた 置く 靴の下に置く 二人で引っ張ってやぶる 新聞紙の温泉 エルサの真似 つくる 二人でしゃべる 足に巻く 自分を巻く 隠す 叩き合い みんなで輪になる 匂いをかぐ 走り回った 新聞紙合戦 棒を人に当てる 人に投げる 友達と投げ合い 人に投げられる 暴れた 爆弾設置 体につける</p>
	<p>感じた事</p> <p>教室めちゃくちゃ⁷ 楽しかった⁵ 暑い³ 手が真っ黒² 汗をかいた² やばい かたかった 大きい夏のような 夏みたい 暖かい 暑いのかぶるともっと暑い みんなで上に投げると暗くなって落ちる 友達に優しくされた 歩く場所がなくなった やぶった音にびっくり みんなで投げるといっぱい上がる</p>

表 21 を見ると、「造形遊び」を体験することで、「つくれる・つくったもの」の記述はほぼ変化が見られないが、「できる・やったこと」「感覚」の記述は明らかに増えている。また事前には記述のなかった「感じた事」の記述も多く書かれている。これだけ行為や感覚に関わる記述が増えることから、「造形遊び」は、多様な造形活動の行為を発生させ、多くの感覚を獲得する機会となると言える。そこで行われる行為や得られる感覚は、子ども自身が自ら獲得する「学び」である。

ここまではアンケートの回答内容から、学級全体の変容を見てきたが、実際の教育現場においては、一人一人の子どもの「評価」を行うことが多い。「評価」について教師が抱え

る不安や疑問には、個々の「評価」をどうするかというものも多い。そこで、個々の子どもの変容を事前事後のアンケートから見ていく。表 22 は S さんと T さんが事前事後のアンケートに回答した内容をまとめたものである。

表 22 S さんと T さんの回答内容

S さん	事前	事後
意欲・態度		とてもがんばった
図工の好感度	とてもすき	もっとすきになった
使いたい材料	ねん土	しんぶんし
行為や感覚について	刀	やぶる。よみながらやぶる。やぶってきょうしつをめちゃくちゃ。やわらかい刀をつくった。先生をうめた。友だちもうめた。うめられた。あつかった。ばしやをつくった。ふとんにしてあたたかかった。
T さん	事前	事後
意欲・態度		とてもがんばった
図工の好感度	とてもすき	もっとすきになった
使いたい材料	ねん土	しんぶんし
行為や感覚について	けん。し ゆうじに つかえ る。はこ。 シール。	ちぎる。じぶんでじぶんをうめてたのしかった。C さんと D さんとうめあいつこがたのしかった。先生をうめた。ちぎった音はビチツというのでびっくりした。みんなでいっぱいあつめて上になる。はこ。げたらすごくいっぱいあがった。

表 22 から、今回の新聞紙を使った「造形遊び」において、S さんが意欲的に取り組み、図工の授業への好感度も高まったことがわかる。また、主体的に材料との関わりを経て、次も新聞紙を使いたいという思いをもったことは、材料の特性や良さを自ら見出したのだと考えられる。多様な造形活動を展開し、多くの行為を試し、多くの感覚をひらく経験をしたこともわかる。さらに、「友だちもうめた」など他者との関わりや、「ふとんにしてあたたかかった」など新聞紙の特性に関わる記述が見られ、状況と関わりながら多くの行為と多くの感覚を獲得したことがわかる。T さんも S さんと同様、意欲的な取り組みと図工の授業への好感度が上がったことがわかる。使いたい材料も事後では新聞紙が選ばれている。記述の欄では、先生や友だちとの埋め合い、みんなで集めて上に投げた感想など、他者との関わり、破った時の音など、材料の特徴についての気づきの記述が見られる。

ここまで述べてきたように、「造形遊び」の「評価」の一例として、事前事後のアンケートの回答内容から、子ども一人一人の変容を示す所見評価を行ったことを参加者に紹介した。参加者には、教育現場で実際に活かせるのか、評価方法について率直な意見を求めた。出された意見を表 23 にまとめた。

表 23 「遊びなおし」体験を経た教師の意見

肯定的意見	○使えそう。○使えそうというか使える。○感想文とは違う良さがある。○基準がはっきりしている。○子ども自身がふり返りながら、学びを実感できる。○実際「遊びなおし」をして「遊び」が大事とわかっても、評価で困るので、こういった評価はありがたい。○前以て決めてある教師の基準ではなく、子どもの記述からの評価であるので、良いと思う。○できる、できない、の評価はやはり疑問なので、子どもの意見を取り入れたい。○こどもの思いを知ることができる。
工夫を加える	☆感想文と併用することでもっとよくなる。☆ポートフォリオにすると学びを蓄積でき、学びの変容をとらえることができる。☆この評価からルーブリック的基準も見えてくる。☆教師自身の評価基準もふり返ることができる。☆この評価を出し合うことで、教師同士の評価基準の比較検討や評価方法の情報を増やすことができる。
改善	▲数値化までしてもらおうと分かりやすい。▲「遊びなおし」だけではやりっぱなし感がある。

回答からは、参加者が今回の評価方法を、おおむね肯定的にとらえていると言える。「肯定的な意見」の「前以て決めてある教師の基準ではなく、子どもの記述からの評価であるので、良いと思う」「子どもの意見を取り入れたい」「こどもの思いを知ることができる」から、教師主導ではなく子どもの自己評価を重要視するように配慮した評価者の意図が、参加者に伝わっていることがうかがえる。

「工夫を加える」の「感想文と併用することでもっとよくなる」「ポートフォリオにすると学びを蓄積でき、学びの変容をとらえることができる」からは、他の評価方法と組み合わせることで、もっと子どもの「学び」に触れられる可能性を示しつつ、今回の評価方法を肯定的にとらえていることが読み取れる。また、「教師自身の評価基準もふり返ることができる」「評価を出し合うことで、教師同士の評価基準の比較検討や評価方法の情報を増やすことができる」からは、教師が評価について不安や疑問をもち、本当はそれらと向き合い改善していかなければならないと考えていることが読み取れる。

「改善」の「数値化までしてもらおうと分かりやすい」からは、通知表や要録に記すための具体的な数値化の方法を求める率直な教師の思いが表れている。「『遊びなおし』だけで

「やはりっぱなし感がある」の回答は、「遊びなおし」体験についての改善点を指摘する貴重な意見である。

表 23 の回答から、「遊びなおし研修」において、「評価」について考える時間を設定することで、「造形遊び」の「評価」に関わる不安や疑問が少しでも解消すると考えている。「評価」について考える時間を設定する際も、主催者が子どもたちと行った「造形遊び」の実践を紹介したり、その時に実際に行った子どもに対する評価活動を示したりして、意見交流の具体的な資料として提示することが有効であったととらえた。

第4項 事後アンケートから

活動後、事後アンケートに取り組んでもらったが、ここからはそれらの回答を事前アンケートと比較しながら、参加者の「造形遊び」に対する意識の変化について考察を行う。

回答してくれた参加者員が体験後、子どもたちと「図工・美術」をしなくなったという結果となった（表 24）。そして、参加者が「遊びなおし」活動によって「造形遊び」に対する不安や疑問が、「すっかり解消」6名、「少し解消」16名と、解消に向かったと回答している（表 25）。

表 24 子どもたちと「図工・美術」をしなくなりましたか。 ※数字は回答数

かなりしたい	少ししなくなった	変わらない	あまりやりたくない	したくない
15	7	0	0	0

表 25 「造形遊び」に対する不安や疑問は解消、または増大しましたか。

すっかり解消	少し解消	変わらない	少し増大	もっと増大
6	16	0	0	0

表 26 「学級経営」に図工が活かせると思いますか。

	かなり活かせる	少し活かせる	別物	わからない	考えたことがない
事前	6	8	7	3	2
事後	17	6	0	0	0

表 27 今後、子どもたちと「造形遊び」をやってみようと思いますか。

絶対やる	少しやってみたい	わからない	あまりやりたくない	やらない
17	6	0	0	0

図工が学級経営とつながるとする参加者も多く、多様な造形活動の中では、他者や状況と関わり合う力が活発に働いていると感じていることがわかる（表 26）。そしてすべての参加者が今後「造形遊び」を「絶対やる（17名）」「少しやってみたい（6名）」と回答しており、「遊びなおし研修」による意欲の高まりが見られた（表 27）。

表 28 「造形遊び」は子どもたちにどのような力をつける内容だと思いますか。

※○内数字は複数回答の数

事前	表現力⑦ 想像力⑥ コミュニケーション能力③ 思考力③ 発想力③ ひらめく力②創造力② 感受性 自由性② 協力する力② 助け合い 見通す力 意思決定
事後	表現力⑤ 協力する力④ 想像力④ コミュニケーション力③ 発想力③ 意欲② 主体性② 鑑賞力② 相互理解② 協働性 協調性 自律性 構成力 自分の性格を知る 相手の考え方を認める 自分の内面を表現する力 ルールを設定する力 協同性 自由な表現力 自分を認める力 自分の考えや思いの表現 仲間と触れ合える アイスブレイク 創造力 創造性 対話力 思考力 関る力 関ろうとする力 自由性 楽しむ力 主体性 自主性 自由な発想 活躍の場 他者理解 自己決定力 真似する力 自分の思いを出せる 技能 自分なりの技術 図工って楽しい またやりたい がんばろう 自己肯定感 自他を認める力 いろんな力

表 29 「学級経営」に「図工・美術」が活かせると思いますか。

※数字は回答数

	かなり活かせる	少し活かせる	別物で活かさない	わからない	考えた事がない
事前	6	8	7	3	2
事後	17	6	0	0	0

表 30 あなたが「造形遊び」について抱く不安や疑問

※○内数字は複数回答の数

事前	評価⑤ 片付け 準備② 「造形遊び」とは何か④ 自信がない 作品が残らない 指導の仕方② 騒がしくなる 時間や場所の確保③ 題材選び②
事後	評価⑤ 片づけ② 準備 自由度 題材選び 時間や場所の確保 単元設定② リサイクルの仕方② 教材研究 指導の仕方② 騒がしくなる 「造形遊び」とは何か

また、「造形遊び」で育まれる力について事前事後共にたずねた。記述内容を比較することで、教師の意識の変容を見た。回答をまとめたものが表 28 である。表 28 を見ると、まず回答の記述量が明らかに増えている。「主体性」「自主性」「自由性」など「遊び」のもつ主体性に関わる記述も見られる。「表現力」から「自由な表現力」,「発想力」から「自由な発想」に記述内容が変化し、子ども一人一人に寄り添うような視点からの記述が増え,「自分の内面を知る」「自分の考えや思い」「自分なりの技術」のような文言が見られた。注目する点として,「コミュニケーション力」「協力する力」「助け合い」「他者理解」など,他者との関わりを示す記述が増えている。これらの回答が増えていることは,表 29 の『学級経営』に『図工・美術』が活かせると思いますか』の問いに対する回答が事前と事後で大きく変化したこととつながっている。「造形遊び」に対する不安や疑問については,表

25 において「造形遊び」に対する不安や疑問が解消に向かう効果を確認しながら、表 30 では不安や疑問を抱くこととして、研修参加前と後で同じように「評価⑤」が挙げられていることがわかる。

第5項 効果

第2回「遊びなおし研修」からは、第1回で示した3つの効果、「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」を再確認することができた。

またそれらが、「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」とつながり、実際に子どもたちと実践する参加者も現れた。さらに、「造形遊び」に限らず「図工・美術教育」に対する好感度も高まるという効果も確認することができた。

第6項 第2回「遊びなおし研修」から考えられる課題

「遊びなおし研修」を経た教師の中には、実際に子どもたちと「造形遊び」を行った参加者も多い。初めて「造形遊び」をしたという教師や、研修を境に本格時に取り組み始めたという教師がほとんどである。実践者の中には、活動の様子がわかる記録写真や感想文を筆者に見せた者もいる。

参加者が楽しく主体的に参加できる内容を考案し、さらに、参加者の「造形遊び」の実践例を追跡調査するなど、「遊びなおし研修」の効果と子どもへの影響についても、同時進行で進めるべきだと考える。

第1・2回の事後アンケートから「評価」についてより実践的な評価方法を求める教師が多いことに気づき、それらの教師にとっては、これまでの「遊びなおし研修」が日々の実践と結びつきにくい面があることも明らかとなった。改善点としては、「評価」について参加者がより深く意見交流できるように、具体的な実践例を示すなどの工夫が必要であることが挙げられる。

教師が抱く「造形遊び」に対する不安や疑問は、評価に限ったことではなく、単元構成や準備や片づけ、指導方法や子どもへの声掛けなど、「造形遊び」に関わる多くの場面で見られる。それぞれの不安や疑問に対しても、教師はより具体的な取り組み方法を求めている。

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」という問いの回答欄に、「今日されていたような勉強会はとても楽しいと思いますので、このような勉強会があれば、また参加させていただきます」「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

いと思う」「今日のように図工の楽しさを感じることができるものに参加したい」のような、教師自身も楽しく活動できる勉強会を望んでいる記述が多く見られた。これまでのような受け身的な研修等ではなく、体験的で教師が主体的に取り組める内容であることが、参加者の意識変容に有効だと考える。参加者が「遊び」の教育的意義を実感した上で、「造形遊び」に対する不安や疑問を解消し、日々の実践に結びつけるようなワークショップを取り入れた、新たな「遊びなおし研修」の形を考案・実践することが必要である。

第4節 第3回「遊びなおし研修」

第1項 研修の概要

第3回「遊びなおし研修」は、平成28年7月28日に兵庫県宍粟市I小学校多目的室で、「紙コップ」という日常的な材料を使い行った。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。材料は目の前にしたときにインパクトをもち、活動意欲が高まるよう、「紙コップ」は2000個用意した。これまでの反省から、プログラムに「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5は、第3回「遊びなおし研修」の構造図である。

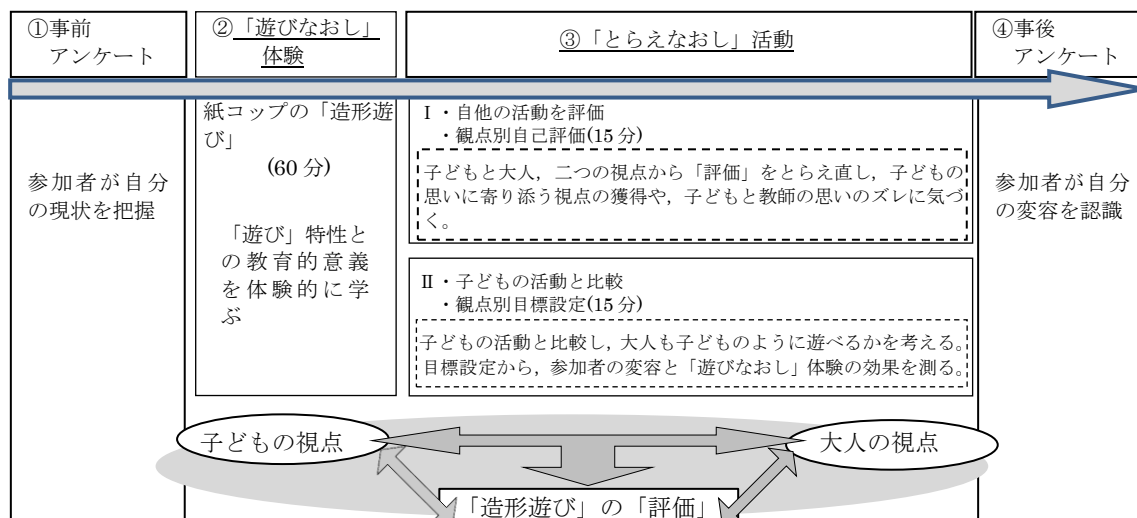


図5 第3回「遊びなおし研修」の構造図

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の異なる視点から「評価」をとらえ直すことで、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した。

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、自分たちの活動と重なる点や異なる点について、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流を行う。「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が変化することを実感するために取り組む。

第2項 参加者の現状把握

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 31 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。

表 31 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	他		
3	2	0	場所		

第3項 活動の様子

(ア)「遊びなおし」体験

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、

自然と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、自然と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、ある時を境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。写真19～23は活動の様子や作品、写真24は小グループ意見交流の様子である。



写真19 活動の様子①



写真20 活動の様子②



写真21 活動の様子③



写真22 活動の様子④



写真23 活動の様子⑤



写真24 意見交流の様子

(イ) 「とらえなおし」活動

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流を行った。

表32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。

表 32 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」,「どくとくのカタチだね」, 規則的なデザイン, いろいろ考えた, 発見した, 的あてをした, 縄跳び, 心の変動	9	自分にはないアイデア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	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, 自然な関わり合い, 一緒に一つのものを作る,

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うかがえる。

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 33 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 33 参加者が自身の「遊びなおし」活動を観点別に評価した内容をまとめた表

※数字は回答数，○内数字は複数回答の数

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 関 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。										
想 発 想 や 構 構	◎…・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。・新発見なし。・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。										
能 創 造 的 な 技 能	◎…・積み方の工夫②。・使い方工夫。・こだわって積んだ。・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。・見つけられなかった。・見つけにくい。・こわいから。 ・すごさを説明できない。・土俵から縄跳び。										

表 33 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」「新発見なし」「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」する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、「自他の違いを発見」等、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か」をたずねた場合とは違う評価の視点を確認された。いざ4観点3段階評価をするとすると、相対評価を加味した厳しい自己評価となっている。

(ウ) 子どもの「造形遊び」との比較

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見てもらい、参加者の活動と比較し、行為や感覚の共通点や違い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。

参加者に見てもらった映像は、2016年7月に宍粟市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た。写真25～28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。



写真 25 活動の様子①



写真 26 活動の様子②



写真 27
活動の様子③



写真 28
活動の様子④

表34は、子どもたちの映像を見た後、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」と回答している。

表 34 活動③－Ⅱで活用した評価シートの記述まとめ

※数字は回答数，○内数字は複数回答の数

○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	高く積む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		

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「遊び」の特性であるにとらえ、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とらえている。

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とらえている。

「技能」については、どうしても積み方に複雑さや規則性をも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とら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。

半数の参加者は、「子どもと同じではないが遊べた」と回答しているが、主催者側から見ると、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。

半数の参加者はそれらを子どもの「遊び」と共通する特徴としてとらえられていないが、この点が今後「遊びなおし研修」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にとらえる時、「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と考えているからである。

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 35 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 35 では「楽しんでいたか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」「いろいろなものを作ろうとしている③」「いろいろな遊びを工夫②」など、表 7 で見られた回答と同様に、評価者のも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。

表 35 授業の観点別目標を設定してください。

※○内数字は複数回答の数

関心・意欲	個人	・楽しんでいたか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。
	材料	・紙コップを使ったか。・紙コップの質感に興味をもったか。
	規則	・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。・いろいろなものを作ろうとしている③。・いろいろ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。
	材料	・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。・いろいろな積み方を試している。・並べる、積む、集めるができています。・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ますか⑤。
	発想	・並べながら形を決めているか。
	様子	・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もつ。
	自他比較	・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。
	関わり	・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。

「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ます」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」と掲げられていても、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傾向が見られた。「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。

さらに記述内容には、「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、大人からは掌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」等である。

「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とおりに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」等である。大人からすると一見無駄とも思える行為や活動であっても、子どもにとっては様々な資質・能力を働かせている場面であり得る。参加者の回答からは、合理性や効率性を重視する大人の論理からではとらえにくい子どもの「創造的な技能」を見取ろうとする姿勢がうかがえる。

第4項 事後アンケートから

第3回「遊びなおし研修」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や不安や疑問が整理されたかをたずね、回答を表36にまとめた。

表36 「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。				
すっきり解消	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 36 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」であるとす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と言える。

第5項 追調査

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」されたとまでは至っていない。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。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 37 である。

表 37 「整理された」「すっきり解消」と回答しなかった理由 ※○内数字は複数回答の数

教師の不安	<ul style="list-style-type: none"> ・評価規準を教師自身が設定するのが難しい③。 ・評価規準も主観的になるのでは③。 ・子どもと大人の評価のズレはどうするのか②。 ・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。 ・教師が図工を好きでなければ難しいのではと感じた。 ・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い。 ・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。
目指す教師像	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・「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。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。 ・教材研究の時間がないため深められない。昔は普通の会話の中で自然と教材研究がなされていた。 ・今回だけでなく、教師同士がどンドン話して考えを交流させることが必要。昔は言い合っ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。

「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うかがえる。「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とらえ切れず、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、「遊びなおし研修」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一昔前を振り返り、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。

第6項 第3回「遊びなおし研修」から考えられる成果と課題

第3回の研修では、子どもの「遊び」の教育的意義を実感したが故に、多くの参加者が「評価」について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いう事実が明らかとなっている。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、事後

の聞き取りにおいて「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。

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出来るもの」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うかがえる。

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」をとらえなおす『とらえなおし』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、「遊びなおし研修」の効果として新たな発見であった。

表 38 「遊びなおし」体験の効果と課題

効果	<ul style="list-style-type: none"> ・継続的な取り組みで、図工指導に対する好感度上昇。 ・「造形遊び」に取り組む意欲向上と、実践者増加。 ・「評価」に対する不安や疑問の整理と解消。 ◎「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。 ・「遊びなおし」体験と組み合わせる「往還的とらえ直し」活動の課題によって様々な効果が考えられる
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・「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。 ・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。 ・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。 ・そもそも教師が子どもたちの「遊び」を「評価」できるのか。 ・「造形遊び」は「評価」すべきなのか。

変容を詳しく見ると、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を、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たものが表 38 である。

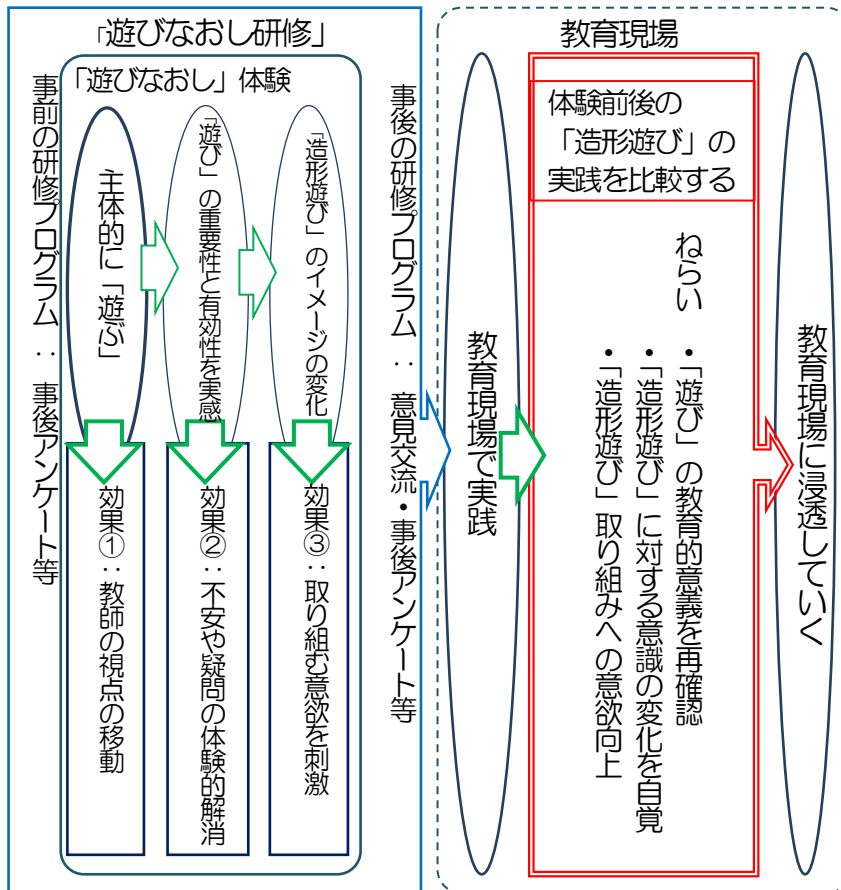


図 6 「遊びなおし研修」の構造図

図 6 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と、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」に対するとら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。

回を重ねるごとに取り組み内容を変化させてきた「遊びなおし研修」プログラムであるが、第 3 回では「遊びなおし」体験と「評価」に特化した「とらえなおし」活動を組み合わせることで見られる成果と課題を示した。第 3 回は「評価」に力を入れ取り組んだが、「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

と組み合わせて取り組める課題は様々である。

引用文献・註釈

- 1) 「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ねらっている。
- 2) 藤原逸樹『『造形遊び』の意義』『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書、2000.8, p. 36.

第6章 参加者の変容と「造形遊び」の実践事例

第5章では、「遊びなおし研修」を経た参加者の全体的傾向として効果と課題を示してきた。本章では、個々の参加者の変容に注目し、本研修の効果と課題を示すこととする。

「遊びなおし研修」を経て、教育現場で「造形遊び」を実践し始めた参加者は多い。ここでは、3名の実践者にアンケート式の調査とインタビュー式の調査を行い、「遊びなおし研修」後の実践を経て、「造形遊び」に対する意識がどのように変容したのかを分析する。分析手法として、アンケートの分析には大谷尚が提唱する質的データ分析手法SCATを用い、インタビューの分析は、回答内容をテキスト化し、それらを分類する方法を用いた。最後は二つの分析を比較し、「遊びなおし研修」による効果を示した。

第1節 SCATを用いた分析

ここでは本研修に参加後、子どもたちと「造形遊び」を実践するようになった3名の参加者に対して追調査を行った。調査方法は、アンケートに自由に回答してもらい、回答内容を分析・理論記述する方法をとった。追調査は、平成29年8月初旬に行った。表1は追調査アンケートの内容を示したものである。

表1 追調査アンケートの内容

・「造形遊び」に対してどのような印象をもっていますか。	
参加前：	参加後：
・変化した場面、要因を教えてください。（できれば具体的に）	
・行為を楽しみと感じましたか。	
楽しく感じる行為：	抵抗を感じる行為：
・どんな資質・能力が働いている、育っていると思いますか。	
・絵や立体、工作の活動とどう違うと感じますか。	
・評価については、整理されましたか。	
・なぜ実践してみようと考えましたか。	
・準備・片付けについて	
・課題設定・目標・評価規準について	
・子どもの様子・評価	
・実践した感想を教えてください。	
・どんな活動があれば、「造形遊び」がさらに取り組まれると思いますか。	
・「遊び」の教育的意義とは何だと考えますか。	

分析手法として、大谷尚が提案するステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT(Step for Coding and Theorization)¹⁾を用いた。

SCATは、大谷が提案したステップコーディングによる質的データ分析手法である。①データの中の着目すべき語句を記入する。②①を言いかえるためのデータ外の語句を記入する。③②説明するための概念、語句、文字列を記入する。④そこから浮き上がるテーマ・構成概念を記入する。テーマ・構成概念とは、テキストに記述されている出来事に潜在する意味や意義を追加した記述であり、これをつなぎ合わせたものがストーリーラインとなる。ストーリーラインから重要な部分を抜き出し、命題や定義のような端的な表現で理論を記述する分析手法である。一つだけのケースのデータ、小規模な質的データの分析にも有効である。明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい。今回は、SCATによって3名の参加者それぞれの理論を導き出した後、さらにそれらを比較し、共通する「遊びなおし研修」の効果と課題を示す手順をとった。

表2 SCATワークシート²⁾

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
ストーリーライン (観時点と言えること)							
理論記述							
さらに追究すべき点・課題							

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

SCAT WEB site からのダウンロードフォーム scatform1.xls
http://www.educ.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls

第1項 参加者Aと参加者BCとの比較分析

「遊びなおし研修」に参加後、「造形遊び」を実践する教師が増えてきた。本研修と「造形遊び」の実践によって、教師の「造形遊び」に対する意識にどのような変容が見られるのかを明らかにするため、今回はその実践者から、3名を抽出し、自由記述のアンケート方式で研修参加時のことや子どもたちと実践したことを振り返ってもらい追調査を行った。抽出した3名は、本研修参加まで、図工の授業と言え「再現・表象」を目的とした絵や工作の授業を行ってきており、「造形遊び」には取り組んでこなかった参加者である。また、3名は、小学校時代を振り返っても、「造形遊び」の授業を受けた記憶がないということであった。

表3 SCATを用いた参加者Aのデータ分析用紙

番号	発語者	テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤疑問・課題	
1	聞き手	研修参加前は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていましたか。						
2	参加者	やったことがないので、わからない。	やったことがない。わからない。	参加者自身が未経験。理解できない。	教育現場の状況(原因)。不認識による無理解(結果)。	十分に組み立てられていない「造形遊びの状況」。大学生時代の「教員養成段階における課題」。	図工を学ぶ機会が少ない。	
3	聞き手	研修参加後は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていますか。						
4	参加者	こんなのも図工なんだ。子どもも楽しさだろう。やってみたい。	こんなのも図工なんだ。子どもも楽しさだろう。やってみたい。	以前の不認識。児童の楽しさ。取り組み意欲。	指導観(原因)。「再現・表象」を重視。思い込み(原因)。遊びの特色(契機)。意欲向上(影響)。新たな視点・子どもの視点の獲得(結果)。	図工に対する「意識と経験不足」。遊びの特色である「楽しさ」。取り組む児童を想像して「意欲が向上」。		
5	聞き手	具体的に、変化した場面、要因を教えてください。						
6	参加者	実際に体験できた。その後評価の話等を聞きなると感じた。	実際に体験できた。評価の話等を聞きなると感じた。	体験による実感。評価への不安・疑問があった。納得。	実体験(原因)。取り組みへの抵抗要因(原因)。不安・疑問の解消(結果)。	「実体験」による「不安・疑問の解消」。	体験し語り合う機会が少ない。	
7	聞き手	どんな活動・行為を楽しみ感じましたか。						
8	参加者	子どもの気持ちで遊んでいる時。	子どもの気持ちで遊んでいる時。	児童の視点の獲得。新たな視点の創出。	自己回帰と視野拡大(契機)。	「遊び自体が目的」。大人と子ども、両方の「視点の獲得」。		
9	聞き手	どんな活動・行為に抵抗を感じましたか。						
10	参加者	周りの目を意識してしまう時。	周りの目を意識してしまう時。	自分はどう見られているか。失敗を恐れる。見通しをもちたい。	活動への不安(以前の状況)。自信がもてない。見通しをもちたい。	何をしても良いかわからない不安。活動範囲や活動内容の見通しをもち安心して活動に入りやすい。		
11	聞き手	「造形遊び」では、どんな資質・能力が働いている、育っていると思いますか。						
12	参加者	考える力。周りを見る力。集中力。考えを表現する力。コミュニケーションをとる力。	考える力。周りを見る力。集中力。考えを表現する力。コミュニケーションをとる力。	思考力。観察力。鑑賞力。集中力。表現力。コミュニケーション能力。	児童の資質・能力。	児童が造形遊びで発揮しているであろう「資質・能力」。場や状況と関わり合い活動して。	子どもの思いに寄り添う手立て。	
13	聞き手	「造形遊び」は、絵や立体、工作の活動とどう違うと感じますか。						
14	参加者	作品を評価するか、しないか。	作品を評価するか、しないか。	Can Do 評価とプロセスを評価。作品主義。結果主義。	活動過程を重視。新たな視点の獲得。	児童を見つめる「視点の違い」。作品主義・結果主義など、これまでの「教育現場の状況が影響」。		
15	聞き手	評価については、整理されましたか。						
16	参加者	自分が見えていなかった面の評価を整理するようになった。でも◎が多くなっていくので、これだけの◎と評価をつけるのが難しくなった。	見られていなかった面の評価を意識。◎が多くなっていく。これだけの◎と評価をつけるのが難しくなった。	新たな評価視点の獲得。よさを認める。新たな評価方法についての不安・疑問。	評価に対する不安や疑問(原因)。活動過程を重視(影響)。不安や疑問の軽減新たな根源的疑問の発生(結果)。	これまではなかった「新たな価値の獲得」。児童の良さを認めれば認めるほど「新たな根源的課題が発生」。		
17	聞き手	なぜ実践してみようと考えましたか。						
18	参加者	子どもが楽しいと思える内容が、発達にも大切な体験であると思ったから。	子どもが楽しいと思える内容が、発達にも大切な体験であると思ったから。	「楽しさ」は児童の発達に重要だと思う。	遊びの特性。児童の発達。遊びの教育的意義(影響)。	遊びの「特性を実感」。児童の発達における「遊びの重要性」。		
19	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の準備・片付けについてどう考えますか。						
20	参加者	今は準備・片付けしやすいものを使っているが、木材など、地域にあるものを活用したい。	今は準備・片付けしやすいものを使っている。木材など、地域にあるものを活用したい。	簡単に用意・撤収しやすい材料の使用。木材など地域の材料を欲しい。	取り組みやすさ(原因)。地域教材の開発(影響)。題材の探求(結果)。	取り組みやすさが「教師の意欲に影響」。「地域教材の開発」。	「造形遊び」に対する誤解の解消(準備・片付けの負担)。	
21	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の課題設定・目標・評価規準についてどう考えますか。						
22	参加者	今は教えてもらったもの、インターネットで調べたものを使っている。	教えてもらった、インターネットで調べたものを使っている。	尋ねる。ネット検索。自分から調べる。	教師の主体性(影響)。探求(影響)。	教師が「主体的に題材を探求」。	「造形遊び」に対する誤解の解消(材料の量)。	
23	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の子どもの様子・評価についてどう考えますか。						
24	参加者	熱心に取り組んでいるし、絵等、他の内容への取り組み意欲や工夫も増えた。	熱心に取り組んでいる。他の内容への取り組み意欲や工夫も増えた。	意欲的な取り組み。他内容にも意欲的創造的な影響。	児童の意欲向上(様子)。他内容への好影響(影響)。相互行為の場(様子)。主体的な工夫(様子)。	造形遊びを実践することで、児童の取り組みも「意欲的になる」。その意欲は「他内容へも好影響」。		
25	聞き手	実践した感想を教えてください。						
26	参加者	実践してよかった。見られていない面が見れた。もっと取り組みたい。	実践してよかった。見られていない面が見れた。もっと取り組みたい。	手ごたえあり。満足。新たな視点で児童を評価。次への意欲。	実践への満足感(結果)。新たな取り組みへの満足感(結果)。次への意欲向上(結果)。	児童の様子や教師身の関わりを振り返って、実践への「満足感を感じる」。次への「意欲も高まる」。		
27	聞き手	どんな活動があれば、「造形遊び」がさらに取り組まれると思いますか。						
28	参加者	教材・教具の貸し出し。	教材・教具の貸し出し。	教材・教具の充実。取り組みやすさを求める。	準備・片付けの負担(原因)。取り組みやすさの重要性。教師の意欲に影響(原因)。	取り組みやすさが「教師の意欲に影響」。材料の「入手・管理しやすさ」。教材の共有。		
29	聞き手	「遊び」の教育的意義とは何だと考えますか。						
30	参加者	自分で考え行動する。自主性。周りから学ぶ。周りとの関わり。	自分で考え行動する。自主性。周りから学ぶ。周りとの関わり。	思考力。主体性。相互行為。観察力。鑑賞力。	遊びの特性。遊びの中で発揮される資質・能力。	「遊びの特性」。自主性。相互行為による学び。考える力。	生きることと遊びの関連	
ストーリーライン(現時点で書えること)	参加者Aは、教員養成における課題と過去の教育の影響より、教師主導の指導観をもっていた。造形遊びは不理解・未経験で、準備、片付けの大変さや評価への不安や疑問により抵抗感もあった。研修序盤は、見通しがもてず不安感もあったが、遊びの特性(自由性)を生かし活動する他者に影響され、「再現・表象」にこだわる自分に気づき、活動過程を重視する。遊びの教育的意義・重要性を実感し、不安や疑問が軽減された。想像力を働かせ楽しむ子どもの姿を想像し実践意欲が高まる。自主的に題材研究に取り組む(地域教材の活用・砂場等)。実践では、意欲的な子どもの姿から、多様な資質や能力に注目。大人と子ども、両方の視点から造形遊びをとらえるようになった。他内容に取り組む子どもの姿にも好影響(意欲向上・主体性・創造性)が見られ、満足感を得る。遊びの重要性を実感するたび、評価が必要なか等の根源的課題が発生してくる。・材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながるかと考えている。							
理論記述	・教員養成における課題と過去の教育の影響より、教師主導の指導観をもっていた。造形遊びは不理解で未経験で、準備、片付けの大変さや評価への不安や疑問により抵抗感もあった。・研修序盤は、見通しがもてず不安感もあったが、遊びの特性(自由性)を生かし活動する他者に影響され、「再現・表象」にこだわる自分に気づき、活動過程を重視する。遊びの教育的意義・重要性を実感し、不安や疑問が軽減された。想像力を働かせ楽しむ子どもの姿を想像し実践意欲が高まる。題材研究に取り組む(地域教材の活用・砂場等)。・実践では、意欲的な子どもの姿から、多様な資質や能力に注目。大人と子ども、両方の視点から造形遊びをとらえるようになった。他内容にも好影響(意欲向上・主体性・創造性)。満足感を得る。・遊びの重要性を実感するたび、評価が必要なか等の根源的課題が発生。・材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながる。							
さらに追究すべき点・課題	図工を学ぶ機会が少ない。体験し語り合う機会が少ない。子どもの思いに寄り添う手立て。「造形遊び」に対する誤解の解消(準備・片付けの負担)。「造形遊び」に対する誤解の解消(材料の量)生きることと遊びの関連							

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

表4 SCATを用いた参加者Bのデータ分析用紙

番号	発言者	テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤疑問・課題	
1	聞き手	研修参加前は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていましたか。						
2	参加者	何だそれ？どうやってするの？評価は？	何だそれ？どうやって？評価は？	知らなかった。やり方は？なんのために？	教員養成過程の課題。無知。再現・表象の教育観	教員養成時に「造形遊び」について学んでいない。「造形遊び」について知らない。作品主義的再現・表象の教育観		
3	聞き手	研修参加後は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていますか。						
4	参加者	図工の基礎的な行為を獲得するもの。	図工の基礎的な行為。獲得	基礎的造形行為。学び。	「遊び」の教育的意義。基礎的造形行為の獲得。「遊び」の中の学び。	造形遊びが他内容へつながる。「遊び」の教育的意義。「遊び」の中で多く学び。		
5	聞き手	具体的に、変化した場面、要因を教えてください。						
6	参加者	主催者のワークショップに参加したから。	ワークショップに参加したから。	研修への参加による。	「遊びなおし」研修の効果。	「遊びなおし」研修が契機。「造形遊び」に対する意識の変化。		
7	聞き手	どんな活動・行為を楽しいと感じましたか。						
8	参加者	積む。こわす。新聞にくるまる。	積む。こわす。新聞にくるまる。	基礎的造形行為。	初歩的な造形行為の楽しさ。「遊び」の中の造形行為。	懐かしい基本的造形行為の楽しさ。「遊び」の中で変容。「遊び」の特色(快楽性)		
9	聞き手	どんな活動・行為に抵抗を感じましたか。						
10	参加者	ならべる。	ならべる。	初歩的な造形行為。想像力が必要。具体物ではない。見えない線。	具体的な形が見える活動を好む。見えない線を感じる感覚。想像力。	見えない線。具体的な造形物ではない。想像力が必要。離れた関係性。		
11	聞き手	「造形遊び」では、どんな資質・能力が働いている、育っていると思いますか。						
12	参加者	指先の器用さ。他者と交わる力。	指先の器用さ。他者と交わる力。	手工的技術。コミュニケーション能力	「遊び」の中で高まる技術力。相互行為。他者理解。	手の感覚の強化。技術重視。「遊び」の中で鍛えられる器用さ。	子どもの思いに寄り添う手立て。	
13	聞き手	「造形遊び」は、絵や立体、工作の活動とどう違うと感じますか。						
14	参加者	想像する力がより必要になる。途中からでも方向の修正が開く。途中でやめられる。	想像力がより必要になる。途中からでも方向の修正がきく。途中でやめられる。	想像力。修正可能。計画性が低い。着地点が決まっていない。	想像力。その場の判断。状況による変化。臨機応変。活動そのものが目的。再現・表象のためではない。	「遊び」の特性(無償性)。活動そのものが目的。子ども主体の指導観。発見重視。状況と関わる力。		
15	聞き手	評価については、整理されましたか。						
16	参加者	少しずつ整理できている。	少しずつ整理できている。	不安や疑問の軽減。徐々に明瞭化。	意見交流の効果。不安や疑問を共有する効果。研修の効果。	「遊びなおし」研修による効果。意見交流による効果。不安や疑問を根源的課題に変容。		
17	聞き手	なぜ実践してみようと考えましたか。						
18	参加者	図工はもともと好きだし、評価の仕方がわかり、教育的意義を感じたから。	図工はもともと好きだし、評価の仕方がわかり、教育的意義を感じたから。	図工の好感度が高い。過去の図工教育の影響。評価への不安や疑問。教育的意義の実感	図工への好感度。教師自身の経験値。評価に対する課題。評価の重み。教育的意義を実感。	好感度が高いが、これまでの再現・表象の図工観が影響。子どもの表現と大人の評価に対する抵抗感。研修による教育的意義の時間。	「遊び」の教育的意義の実感と評価することへの矛盾。	
19	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の準備・片付けについてどう考えますか。						
20	参加者	材料を集めるのが大変に感じる。	材料を集めるのが大変に感じる。	準備が大変。材料集めが負担。	造形遊びへの思い込み。教師主導の造形遊び拡大の影響。	造形遊びが大がかりであるという思い込み。教師主導の造形遊び拡大の影響。		
21	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の観測設定・目標・評価観測についてどう考えますか。						
22	参加者	ワークシートを使えば、評価はしやすくなった。次の単元構想によって、目標はかわってくるのかな？とも思っています。	ワークシートを使えば、評価はしやすくなった。次の単元構想によって、目標はかわってくるのかな？	ワークシートによる可視化。評価のしやすさ。単元のつながりによる目標の変化。	学びの可視化。ワークシートの活用。観測の整理。柔軟な目標設定。単元ごとのつながりを考える。	学びを可視化し子ども自身も認識。子ども視点からの観測整理。柔軟な目標設定。単元同士のつながりを意識。	子ども主体の造形遊びを考える機会。	
23	聞き手	実践してみて、「造形遊び」の子どもの様子・評価についてどう考えますか。						
24	参加者	子どもは100%満足しています。やはり、いきいきとした表情が違いました。	子どもは100%満足。やはり、いきいきとした表情が違いました。	子どもの満足感が高い。生き生きとした姿。豊かな表情。これまでの活動との違い。	子ども主体。満足度を重視。子どもの変容。「造形遊び」ならではの姿。	子どもの思いを重視。「造形遊び」で見られる子どもの姿を生かす姿と感じる。他学習との違い。		
25	聞き手	実践した感想を教えてください。						
26	参加者	自分も評価をおそれなくなってきたので自分も楽しい。	自分も評価をおそれなくなってきたので自分も楽しい。	評価への抵抗感の解消。実践する楽しさを実感。自己の変容を認識。	評価に対する抵抗感。実践による楽しさの実感。教師自身が変容。	評価する不安や疑問。評価に対する抵抗感。研修による効果と実践する楽しさ。教師の「造形遊び」に対する意識の変容。	研修を実践とつなげる。	
27	聞き手	どんな活動があれば、「造形遊び」がさらに取り組まれると思いますか。						
28	参加者	教材レンタル。評価についての学ぶ機会。定期的なワークショップ。	教材レンタル。評価についての学ぶ機会。定期的なワークショップ。	教材の貸し出し。評価の研修。研修の継続的参加。	材料集めの負担。「造形遊び」への思い込み。継続的に参加する意味。	偽りの造形遊びの拡大と思いつき。材料集めの負担。継続的に学ぶ意義を実感。「遊びなおし」研修の効果	「造形遊び」に対する誤解解消(準備や片付けの負担)。	
29	聞き手	「遊び」の教育的意義とは何だと考えますか。						
30	参加者	学びの基本。遊びで培った技術がすべて学び方につながると思います。	学びの基本。遊びで培った技術がすべて学び方につながると思います。	「遊び」=学びの基本。「遊び」の技術が他学習につながる。	生きる-「遊び」の意義。「遊び」他学習への影響。「遊び」と学び。	生きる-「遊び」の意義。「遊び」の中の学びが他学習への影響。「遊び」と学び。	学びの基本。遊びで培った技術がすべて学び方につながると思います。	
ストーリーライン(現時点で考えること)	参加者Bは、教員養成における課題と過去の教育の影響、教育現場の雰囲気により、再現・表象の指導観をもっていた。評価への不安や疑問ももっていた。研修に参加し、楽しさを実感。遊びの特性(無償性)・教育的意義・学びや子どもの視点、発揮される資質や能力(発見する力、状況と関わる力)を見つめる視点を獲得。教師主導の評価への抵抗感も発生。教師の意識の変容が見られた。意見交流で不安や疑問を軽減と、根源的課題が発生した。実践では、主体的な子どもの姿から、これまでの図工との違いと楽しさを実感。学びを可視化。柔軟な目標設定、単元のつながり等の工夫に取り組む。子どもの姿から他内容への好影響を実感。体験の楽しさや継続的に学ぶことで意識の変容につながる。遊びと学びの関連や「生きる」こととの関連について学ぶ意欲の向上が見られる。材料の入手の工夫が取り組み拡大につながると考えている。							
理論記述	・教員養成における課題と過去の教育の影響、教育現場の雰囲気により、「再現・表象」の指導観をもっていた。評価への不安や疑問ももっていた。・研修に参加し、楽しさを実感し、遊びの特性(無償性)・教育的意義・学びや子どもの視点、発揮される資質や能力(発見する力、状況と関わる力)を見つめる視点を獲得。教師主導の評価への抵抗感の発生。教師の意識の変容。・意見交流で不安や疑問を軽減と、根源的課題が発生。・実践では、主体的な子どもの姿から、これまでの図工との違いと楽しさを実感。学びを可視化。柔軟な目標設定、単元のつながり等の工夫。他内容への影響を実感。・楽しさが意識の変容につながる。継続的に学ぶ意欲が高まる。遊びと学びの関連。「生きる」こととの関連。・材料の入手の工夫が取り組み拡大につながる。							
さらに追究すべき点・課題	子どもの思いに寄り添う手立て。「遊び」の教育的意義の実感と評価することへの矛盾。子ども主体の造形遊びを考える機会。研修を実践とつなげる。「造形遊び」に対する誤解解消(準備や片付けの負担)。							

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

表5 SCATを用いた参加者Cのデータ分析用紙

番号	発語者	テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の箇句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構想概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	⑤疑問・課題	
1	聞き手	研修参加前は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていましたか。						
2	参加者	楽しそうだけど、どう評価？ゴールを決めても良いか？	楽しそうだけど、どう評価？ゴールを決めても良いか？	楽しさと不安、評価の方法。目的を設定しても。	期待感。不理解。評価への不安や疑問。誘導的指導。	期待感と不理解の不安。評価に対する不安や疑問。再現現象の指導に対する抵抗。		
3	聞き手	研修参加後は、「造形遊び」に対してどのような印象をもっていますか。						
4	参加者	何でもOK。創造する力が膨らみ、最後は自分なりに完成を目指して取り組む楽しい活動。	何でもOK。創造する力が膨らむ。自分なりに完成を目指す。楽しい活動。	自由。創造力の育成。個人内評価。快楽性。	遊びの特性（自由性、快楽性）。資質や能力の育成（創造力）、個人内絶対評価。自分で納得。	遊びの特性（自由性、快楽性、無償性）の中で、子どもにも資質や能力（創造力）を育成。		
5	聞き手	具体的に、変化した場面、要因を教えてください。						
6	参加者	たくさんの素材を目の前にして、決められたものを作るのではなく、作りながら考え、みんなでできる楽しさがあった。	たくさんの素材を目の前。決められたものを作るのではなく、作りながら考える。みんなでできる楽しさ。	豊富な材料。材料のインパクト。作品づくりが目的ではない。臨機応変に活動。関わり合う。快楽性。	材料（量、印象、意欲向上）。活動過程を重視。遊びの特性（その場性、快楽性）。相互行為。	材料（量、印象、意欲向上）との関わりの中で、遊びの特性（その場性、快楽性）の中で、相互行為の活動過程を重視。		
7	聞き手	どんな活動・行為を楽しみたいと感じましたか。						
8	参加者	新聞に巻かれている。大量の粘土に手足を入れる。	新聞に巻かれる。大量の粘土に手足を入れる。	（新聞、粘土）材料に包まれる感触。	素材観（感触、温度）。体感。	素材観（感触、温度）を体感すること遊びの特性（快楽性）を体感。相互行為による実感。		
9	聞き手	どんな活動・行為に抵抗を感じましたか。						
10	参加者	これでいいのかなと不安になる。	これでいいのかな。不安。	疑心暗鬼。不安や疑問。	素直な感想と標準的イメージとのズレ。図工への不安や疑問。	教育現場の標準的イメージとのズレによる不安。再現現象と相互行為の指導観。	教育現場の標準的イメージによる不安。	
11	聞き手	「造形遊び」では、どんな資質・能力が働いている、育っていると思いますか。						
12	参加者	情熱。学ぶ楽しさ。意欲や積極性。想像力。	情熱。学ぶ楽しさ。意欲や積極性。想像力。	学びの楽しさ。資質・能力（意欲、積極性、主体性、創造力）。	学びの本質（快楽性）。多様な資質や能力（意欲、積極性、主体性、創造力）。	遊びの特性と学びの本質（快楽性）。多様な資質や能力（意欲、積極性、主体性、創造力）を育成。	子どもの思いに寄り添う手立て。	
13	聞き手	「造形遊び」は、絵や立体、工作の活動とどう違うと感じますか。						
14	参加者	何でもOK。活動を進めながら途中で考えが変わっても作品ができていく。できあがるというよりも、ゴールがなく、いくらかでも作品に変化を加えられる。	何でもOK。途中で考えが変わっても。作品ができていく。ゴールがない。いくらかでも作品に変化を加えられる。	自由。臨機応変に活動。作品づくりも結果論。作品づくりという目的で終わらない。無制限に創造性を発揮。	遊びの特性（自由性、その場性、無償性、創造性）。その場の判断。状況による変化。臨機応変。活動そのものが目的。	遊びの特性（自由性、その場性、無償性、創造性）を生かし、状況や場、友だち同士との相互行為。活動そのものが目的。		
15	聞き手	評価については、整理されましたか。						
16	参加者	していない。	していない。	不安や疑問の軽減。新たな不安や疑問の発生。評価する意味。悩む続ける。	不安や疑問の寛容。根源的疑問の発生。評価の必要性。多様な評価。整理されない。	不安が根源的で具体的な疑問へ寛容。評価の必要性。多様な評価。学び続ける教師像。		
17	聞き手	なぜ楽しんでみようと考えましたか。						
18	参加者	まずは楽しい。図工で楽しいと思うと、どんな活動にも意欲的に取り組み、想像力がアップしていきます。	まずは楽しい。楽しいとどんな活動にも意欲的。想像力がアップ。	楽しさが意欲になる。楽しさと意欲の関係。想像力の育成。	遊びの特性（快楽性）が意欲に影響。資質や能力（想像力）の育成。教師の意欲。	遊びの特性（快楽性）が意欲に影響し、相互行為の場で資質や能力（想像力）の育成される。教師の意欲と快楽性。		
19	聞き手	楽しんでみて、「造形遊び」の準備・片付けについてどう考えますか。						
20	参加者	特に片付けは、子どもたちが時間を設定してやれば、その中で楽しみ考えながら行っている。	片付けの時間を設定。子どもたちが楽しみ考えながら行っている。	子どもが片づけ。片づけも授業。子どもの創意工夫。楽しさ。主体性。	遊びの特性（快楽性、主体性）。資質や能力（主体性、創意工夫）。授業の工夫。	片づけでも遊びの特性（快楽性、主体性）を生かし、資質や能力（主体性、創意工夫）育成可能。授業の工夫。	「造形遊び」への思い込みの払拭。	
21	聞き手	楽しんでみて、「造形遊び」の課題設定・目標・評価観についてどう考えますか。						
22	参加者	今のところあまり考えず一年間の図工が楽しそうと思えるようになっている。	今のところ。あまり考えず。一年間の図工が楽しそうと思えるように。	とりあえず。深く考えない。楽しさを年間のテーマ。子どもが楽しい。	子ども主体。遊びの特性（快楽性）。年間テーマ「楽しさ」。固定せずに幅をもたせる。	子ども主体の授業で遊びの特性（快楽性）も自身で獲得。年間テーマ「楽しさ」。固定せずに幅をもたせる。		
23	聞き手	楽しんでみて、「造形遊び」の子どもの様子・評価についてどう考えますか。						
24	参加者	初めはどうしていいかわからず戸惑う。やり始めると楽しくてやめたくなくなる様子。	初めはどうしていいかわからず。戸惑う。やり始めると楽しい。やめたくなくなる。	過去の授業の影響。自ら戸惑いを払拭。活動過程で楽しさを実感。意欲向上。終われない。	過去の授業の影響。作られた身体性。活動過程で発揮される資質や能力（戸惑いを払拭。快楽性を獲得。意欲向上）。	過去の授業の影響から作られた身体性。活動過程で発揮される資質や能力（戸惑いを払拭。快楽性を獲得。意欲向上）。		
25	聞き手	楽しんでみた感想を教えてください。						
26	参加者	子ども同士の関係性も見ることができた。公園や自然、放課後にも遊ぶ場。身近な素材でつくって子どもたちに体験させてやりたいと感じた。	子ども関係性も見ることができた。公園や自然、放課後にも遊ぶ場。時間がなくなっている。身近な素材でつくって子どもたちに体験させて。	子ども同士の関係性がわかる。子どもを取り巻く環境の変化。身近な材料の活用。体験の重要性。	相互行為。過程重視。関わりを見る視点。環境の変化。材料の分類。体験の重要性。	相互行為。関わりを見る視点の獲得。過程重視。材料の選定と環境の変化。体験の重要性。		
27	聞き手	どんな活動があれば、「造形遊び」がさらに取り入れられると思いますか。						
28	参加者	材料がカンタンに手に入る。図工の時間が余裕をもってとれる（授業時間数的に・・・）。	材料がカンタンに手に入る。図工の時間に余裕が。授業時間数的に・・・	入手しやすい材料。授業時数の少なさ。他教科他領域優先。授業改善の機会の少なさ	材料への抵抗感の軽減。図工の授業時数のとらえ方。他教科他領域優先と図工軽視。図工をとらえなおす機会	準備の負担と取り組みへの抵抗感。図工をとらえなおす機会と取り組みへの意欲。他教科他領域優先と図工軽視の解消。		
29	聞き手	「遊び」の教育的意義とは何だと考えますか。						
30	参加者	仲間づくり。子どもの考えを膨らませる時間・場。	仲間づくり。子どもの考えを膨らませる時間・場。	関わり合いの場。思考力、想像力を発展させる。授業のとらえ方（場・時間）	相互行為の場。資質や能力（思考力、想像力）。授業観や指導観。	知識や技能以外の授業の意味や価値。相互行為の場。資質や能力（思考力、想像力）。		
ストーリーライン (現時点で書えること)		参加者Cは、「造形遊び」に対し期待感（再現現象への抵抗感）と不理解の不安（評価や標準的イメージとのズレ）があった。要因は、研修機会や過去の授業の影響。研修に参加し、材料や状況、子ども同士の相互行為・遊びの特性（自由性、快楽性、その場性、無償性、創造性）の重要性を実感。学びを見つめ直す視点の獲得。相互行為、関わりを見る視点や、多様な資質や能力（意欲、積極性、主体性、創造力、思考力、想像力、戸惑いを払拭、快楽性の獲得）を子どもが発揮・育成する視点を獲得。実践では、遊びの特性と生かした子ども主体の片付け、「楽しさ」をテーマにカリキュラムに幅、身近な材料（量、印象、意欲）の選定等の工夫に取り組む。評価への不安は、多様な評価の重要性、評価自体を問い返す根源的な疑問へ寛容した。楽しさが実践への意欲になり、教師は放置せず学び続けることが大切で（他教科他領域優先と図工軽視の解消、知識や技能以外の授業の意味や価値を実感）、本研究のような機会に参加意欲が高まっている。材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながる。						
理論的記述		・「造形遊び」に対し期待感（「再現・表象」への抵抗感）と不理解の不安（評価や標準的イメージとのズレ）があった要因は、研修機会や過去の授業の影響。・研修に参加し、材料や状況、子ども同士の相互行為・遊びの特性（自由性、快楽性、その場性、無償性、創造性）の重要性を実感。学びを見つめ直す視点の獲得。・相互行為、関わりを見る視点や、多様な資質や能力（意欲、積極性、主体性、創造力、思考力、想像力、戸惑いを払拭、快楽性の獲得）を子どもが発揮・育成する視点を獲得。・実践では、遊びの特性と生かした子ども主体の片付け、「楽しさ」をテーマにカリキュラムに幅、身近な材料（量、印象、意欲向上）の選定等の工夫。・評価への不安は、多様な評価、評価自体を問い返す根源的な疑問へ寛容。・楽しさが実践への意欲に。放置せず学び続ける大切さ（他教科他領域優先と図工軽視の解消、知識や技能以外の授業の意味や価値を実感）。教師像。本研究のような機会に参加意欲。・材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながる。						
さらに追究すべき点・課題		教育現場の標準的イメージとのズレによる不安。子どもの思いに寄り添う手立て。「造形遊び」への思い込みの払拭。「造形遊び」に対する誤解解消（準備や片付けの負担）						

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

表3～5は、参加者A・B・CのSCATを使ったデータ分析用紙である。また表6は、参加者3名の理論記述を比較したものである。表3から、参加者Aがこれまで「造形遊び」に取り組んでこなかったのは、「教員養成における課題」「過去の教育の影響」「造形遊びへの思い込み」が要因であると言える。Aは大学生時代に小学校教員免許取得のための授業で「造形遊び」について学ぶことはなかった。小学生時代を振り返ると、「造形遊び」の授業を受けた記憶がないと言う。図工の授業は「再現・表象」の指導観のもと「絵」と「工作」が中心で、教師が描き方・作り方を示す指導に肯定的な考えをもっていた。また、教師になってから「造形遊び」を知ったが、準備や片付けの負担、評価への不安や疑問から取り組まずにいた。取り組まなくてもやり過ごせる教育現場の実態があった。これは参加者BとCにも同様な実態が確認される。

Cの「造形遊び」に対する期待感からは、教師主導の指導に対して抵抗感を感じていることがわかる。また、Cは、教師主導の指導を受けてきた過去の経験から、図工とはこういった指導をするものだという標準的イメージをもっており、そのイメージからズレることに対して不安を感じている。

表6 3名の参加者の理論記述比較表

参加者A	<p>・教員養成における課題と過去の教育の影響より、教師主導の指導観をもっていた。造形遊びは不理解で未経験で、準備、片付けの大変さや評価への不安や疑問により抵抗感もあった。・研修序盤は、見通しがもてず不安感をもったが、遊びの特性（自由性）を生かし活動する他者に影響され、「再現・表象」にこだわる自分に気づき、活動過程を重視する。遊びの教育的意義・重要性を実感し、不安や疑問が軽減された。想像力を働かせ楽しむ子どもの姿を想像し実践意欲が高まる。題材研究に取り組む（地域題材の活用・砂場等）。・実践では、意欲的な子どもの姿から、多様な資質や能力に注目。大人と子ども、両方の視点から造形遊びをとらえるようになった。他内容にも好影響（意欲向上・主体性・創造性）。満足感を得る。・遊びの重要性を実感するたび、評価が必要なのか等の根源的課題が発生。・材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながる。</p>
参加者B	<p>・教員養成における課題と過去の教育の影響、教育現場の雰囲気により、「再現・表象」の指導観をもっていた。評価への不安や疑問をもっていた。・研修に参加し、楽しさを実感し、遊びの特性（無償性）・教育的意義・学びや子どもの視点、発揮される資質や能力（発見する力、状況と関わる力）を見つめる視点を獲得。教師主導の評価への抵抗感の発生。教師の意識の変容。・意見交流で不安や疑問を軽減と、根源的課題が発生。・実践では、主体的な子どもの姿から、これまでの図工との違いと楽しさを実感。学びを可視化、柔軟な目標設定、単元のつながり等の工夫。他内容への影響を実感。・楽しさが意識の変容につながる。継続的に学ぶ意欲が高まる。遊びと学びの関連。「生きる」こととの関連。・材料の入手の工夫が取り組み拡大につながる。</p>
参加者C	<p>・「造形遊び」に対し期待感（「再現・表象」への抵抗感）と不理解の不安（評価や標準的イメージとのズレ）があった要因は、研修機会や過去の授業の影響。・研修に参加し、材料や状況、子ども同士の相互行為・遊びの特性（自由性、快楽性、その場性、無償性、創造性）の重要性を実感。学びを見つめ直す視点の獲得。・相互行為、関わりを見る視点や、多様な資質や能力（意欲、積極性、主体性、創造力、思考力、想像力、戸惑いを払拭、快楽性の獲得）を子どもが発揮・育成する視点を獲得。・実践では、遊びの特性と生かし子ども主体の片付け、「楽しさ」をテーマにカリキュラムに幅、身近な材料（量、印象、意欲向上）の選定等の工夫。・評価への不安は、多様な評価、評価自体を問いつねる根源的な疑問へ変容。・楽しさが実践への意欲に。放置せず学び続ける大切さ（他教科他領域優先と図工軽視の解消、知識や技能以外の授業の意味や価値を実感）。教師像。本研究のような機会に参加意欲。・材料の入手、管理の工夫が取り組み拡大につながる。</p>

第2項 研修参加による変容

参加者Aは、「遊びなおし研修」の「遊びなおし」体験の開始直後の場面では、何を目的として活動すればよいのか戸惑い、不安感を感じていた。作品作りではなく、材料や他者と関わり合い楽しみながら活動している子どもの様子を見て、作品作りにこだわる自分に気づいた。「こんなのも図工なんだ」「子どももたのしいだろう、やってみた」という回答からも、教師主導の指導観が揺さぶられたことがわかる。Aは遊びの教育的意義や重要性を実感し、活動過程を重視する視点を獲得する。

参加者Bは、Aとは反対に開始直後から意欲的に活動を展開していた。「途中からでも方向の修正がきく」という回答から、これまでの作品作りを目的としていた価値観が揺らぎ、活動過程で自由に路線変更できる遊びの特性に教師主導の指導観との違いを感じたと言える。楽しく感じる行為として、「積む、こわす、新聞にくるまる」を挙げ、それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づいたことがわかる。Cの回答「決められたものをつくるのではなく、作りながら考え、みんなでできる楽しさがあった」からも、個人個人で「再現・表象」を目指す図工との違いを感じ、子ども同士の相互行為を見つめる視点や発揮されている多様な資質や能力を見取ろうとする視点を獲得している。BとCの指導観の揺らぎは、「楽しさ」「子ども同士の相互行為」「活動自体が目的」等の遊びの特性を実感したことが大きな要因となっている。

「遊びなおし研修」によって、これまでの指導観が揺らぎ、「遊びの特性を実感」「子ども視点の獲得」「相互行為を見つめる視点の獲得」等の効果が見られた。

第3項 参加者による「造形遊び」の実践

(ア) 参加者Aの変容と実践事例(D小学校2年生)

Aは参加後、楽しく活動する子どもを想像しながら題材研究に取り組み、自身で材料も工夫し、実際に「造形遊び」を何度も実践している。実践の中で、活動過程を記録し、ワークシートや事後作文を活用して、発揮されている資質や能力を見取ろうと工夫をしている。子どもを見つめる視点も教師の立場からのみではなく、子どもの思いに寄り添う姿勢をもつようになったとA自身が感じている。子どもに寄り添う視点を獲得したことで、「絵」や「工作」といった他内容に取り組む際も、子どもの活動を見取る視点が増えたことを実感し、「遊びなおし研修」に参加したことに満足感を得ている。

参加者Aの実践を紹介すると、「砂場遊び(2・3年生)」「(写真1)」、「新聞を使って(5年生)」「(写真2と3)」、「雪で遊ぼう(5年生)」「(写真4)」、「光で遊ぶ(5年生)」等がある。子どもにとって身近な砂場や、雪が多く降るといった地域の特徴を生かした材料を選定している。



写真1 砂遊び



写真2
新聞を使って①



写真3
新聞を使って②



写真4 雪で遊ぶ

(イ) 参加者Bの変容と実践事例(E小学校4年生)

参加者Bも、「子どもは100%満足している。いきいきした表情がちがいました」と回答し、実践する中で、楽しみながら意欲的に取り組んでいる子どもの姿から、本研修参加前にもっていたイメージと異なる「造形遊び」のあり方を感じ取っている。「(造形遊びが)学びの基本で、遊びで培った技術がすべての学び方につながると思います」という回答か

造形遊び

名前

①ヤクルトの容器を使ってできることって何だろう。

(造形遊び前) すな時計、つむ、城、山の形

↓

(造形遊び後) すな時計、つむ、城、山、ピラミッド、ボウリング、投げたドミノ、文字、かさねる、船、わる。

②造形遊びをやってみた感想を書こう。

初めは、3人であそんでいたけど、だんだんほかの子と合体できたのしかた。それに、あそぶ前とあそぶ後では、ぜんぜん考える量がちがった。

図1 参加者B作成ワークシート



写真5 ヤクルトの入れ物①



写真6 ヤクルトの入れ物②

らも、Bは「造形遊び」で育まれた主体的に取り組む姿勢が、他教科の学習にも意欲的に取り組み、創造的に工夫するという好影響につながると考えている。Bは実践する中で、目標設定も柔軟に幅をもたせ、単元のつながり等も工夫するようになった。またワークシートを工夫し、「造形遊び」の中の学びも可視化できるようにしている。図1は、そのワークシートである。Bの実践を紹介すると、「新聞を使って」「ヤクルトの入れ物」(写真5と6)、等がある。Bは、地域や保護者と連携し、参加者自身が「ヤクルトの入れ物」という材料を選定し取り組んだものである。

(ウ) 参加者Cの変容と実践事例(F小学校5年生)

参加者Cは、「楽しさ」を年間テーマとし、年間カリキュラムをもとに、子どもたちの様子に合わせて活動内容を柔軟に変化させる工夫を行っている。負担と感じていた片付けも、子どもたち自身で行う機会を設定した際、自然と役割分担するなど、関わり合いながら楽しそうに取り組む姿にCは気づいた。片付けであっても、子どもたちは、遊びの特性を生かし主体的で創造的に取り組む子どもの姿を見せてくれる。参加者Cの実践は、第2回「遊びなおし研修」で行った「新聞を使って」を、5年生の子どもたちと取り組んだものである(写真7～10)。今後、扱ってみたいと考えている材料として、普段なら気にも留めない「落ち葉」や普段なら捨ててしまうこともある「はこ」といった、身近な材料を考えているということであった。



写真7 新聞を使って③



写真8 新聞を使って④



写真9 新聞を使って⑤



写真10 新聞を使って⑥

第4項 3名の評価に対する変容

3名の回答からは、子どもの視点を獲得したからこそ感じられた「研修による楽しさ」と、「造形遊び」に取り組む中で生き生きと活動する子どもの姿を目の当たりにした「実践

する楽しさ」である。

研修参加によって実感した「楽しさ」は、実践への意欲となり、実践する中で「指導者としての楽しさ」を実感することにつながっている。実践で実感する指導者としての「楽しさ」は、教師主導の指導を普通としていた3名にとって、子ども主導の指導観に変容するための重要な要因であったと考えられる。

Aには、研修と実践の中で「遊び」の重要性を実感するにつれ、「造形遊び」の評価に対する不安や疑問にも変容が見られた。研修参加前までは、教師の立場から大まかに抱いていた不安や疑問が、「自分で考える」「行動する」「自主性」「相互行為」等に注目して評価をしていく等、参加者なりの不安や疑問の軽減と評価の鮮明化が見られた。同時に、「数値化する評価が必要か」「そもそも図工に評価が必要か」等、子ども主体の重要性を実感できたが故に評価に対する新たな課題も生まれてきている。参加者BとCにも同様に、評価に対する「疑問の課題化」が確認できた。

参加者Bは、この「疑問の課題化」に独自に対応しようと、子ども自身が「造形遊び」で取り組んだ行為や活動を単語や文章で表すワークシートを作成したが、最終的に学期毎に子どもに渡す「通知表」には数値化した評定を示さないといけないジレンマに苦しんでいる。

3名の参加者の回答から、「遊びなおし研修」には、評価に対する不安や疑問を軽減し、整理する効果が見られるが、同時により根源的な疑問へ変容させる効果、「疑問の課題化」という影響も見られる。「疑問の課題化」は、図工の本質に迫る問いの出現として、筆者としては効果として示したいが、参加者にとっては新たな課題の出現として、前向きにはとらえられない様子であったため、現時点では「影響」として示している。

第5項 負担について

「どんな活動があれば、『造形遊び』はさらに取り組まれると思いますか」の問いに3名の参加者が共に、「教材の貸し出し」等、材料の入手・管理しやすさを挙げている。「造形遊び」が十分に取り組まれていない要因の一つに、「準備・片付けの負担」があると言える。参加者AとBは、材料のレンタルをすることで、取り組みやすさと「造形遊び」に取り組むネットワークができあがり、実践交流も広がるのではないかと考えている。本研修参加によって、漠然と負担に感じていた準備や片付けも、具体的に用意する材料や入手方法を想像し、「教材の貸し出し」という解決策を見出すまでに意識の変容が見られる。

第6項 さらに追究すべき課題

表7は、SCATを使った分析で明らかにした、本研修における「さらに追究すべき課題」

を比較し、まとめたものである。

「子どもの思いに寄り添う具体的な手立てを学ぶ機会を求めている」については、3名ともに課題として挙がっている。子ども主体の指導が重要であると感じたとしても、実際にどのような手立てを用いることが有効なのか、参加者にとっては新たな課題としてとらえられている。参加者Bの作成したワークシートも一つの取り組みである。「とらえなおし」活動において、話題として取り上げることもできる。

表7 SCATによるさらに追究すべき課題の比較とまとめ

	参加者A	参加者B	参加者C	まとめ
自身を把握	現場の標準的イメージとのズレによる不安。		現場の標準的イメージとのズレによる不安。	子どもの多様性に寄り添うことと、「通信簿」等の数値化する評価と間で、ジレンマに陥る。
教育現場の雰囲気		子ども主体の造形遊びを考える機会。		図工・造形遊びを問い返す機会がほぼもてない。
実践中	子どもの思いに寄り添う手立て。	子どもの思いに寄り添う手立て。	子どもの思いに寄り添う手立て。	子どもの思いに寄り添う具体的な手立てを学ぶ機会を求めている。
評価		「遊び」の教育的意義の実感と評価することへの矛盾。		課題化された評価への疑問を追及する機会がほぼもてない。
研修の工夫		研修を実践とつなげる。		本研修と教育現場の実践を深める機会がほぼもてない。

「子どもの多様性に寄り添うことと、『通知表』等の数値化する評価の間で、ジレンマに陥る。」については、教育現場の現状と本研修が目指す指導観との間に大きな隔たりがあることから発生している課題である。参加者Cは、本研修によってそれぞれの子どもの多様性に寄り添うことが大切で、固定された価値観から行われる『評価』に対して疑問をもつ

こととなった。同僚の教師や保護者等に理解されずに、「これでいいのかと不安になる」と回答している。

「図工・造形遊びを問い返す機会が少ない」「課題化された評価への疑問を追及する機会が少ない」「本研修と教育現場の実践を深める機会が少ない」等の回答が見られる要因としては、図工や「造形遊び」に関わる研修や勉強会等が少ないことや、行われたとしても参加者が受身的な姿勢で課題に向き合っただけであったことが考えられる。参加者Bが「どんな活動があれば、『造形遊び』はさらに取り組まれますか」との問いに、「評価について学ぶ機会」「定期的なワークショップ」とあげているように、図工や「造形遊び」に対する不安や疑問と向き合える機会を継続的に設定していくことが、今後の課題としてあげられる。

第7項 SCAT を活用した分析から考える成果と課題

今日の教育現場では、教師主導の指導観で取り組まれている日々の実践を問い返すような機会は少ない。ゆとり教育の見直しや学力向上が求められ、合理的・効率的な指導が推し進められる中、「造形遊び」は、一見すると非合理的で無目的な活動ととらえられることが多い。その中で子ども主体の学びを重要視した「造形遊び」を問い返すことは、学校教育全体を問い返すことにもつながる。

表8 「造形遊び」に対する意識の変容

研修参加による変容 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体の指導観の重要性を感じる。 ・教師主導の指導観が揺さぶられる。 ・活動過程を重視する視点を獲得する。 ・それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づく。 ・子ども同士の相互行為を見つめる視点を獲得する。 ・子どもの思いに寄り添おうとする視点を獲得。 ・遊びの特性を実感する。
実践における変容 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもに合わせて活動内容を柔軟に変化させる。 ・身近な材料に目を向け活用しようと想像させる。 ・子どもの視点から「造形遊び」の「楽しさ」を実感する。 ・子ども主体の指導の重要性を再確認させる。
評価に対する変容 <ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の評価に対する不安や疑問を変容させる。 ・参加者なりに不安や疑問が軽減し整理される。 ・評価に対する「疑問の課題化」。 ・実践に活かせるように評価に対する独自の工夫が試みられる。
負担について <ul style="list-style-type: none"> ・準備や片付けに対する漠然とした負担が、解決策を立案するまでに意識を変容させる。 ・負担への対策を具体的に想像させる(材料の調達方法、管理方法、実践交流による不安や疑問の軽減)。

表8は、本研修参加後に「造形遊び」の実践を重ねることで、参加者の「造形遊び」に対する意識がどのように変容したかをまとめたものである。

追調査を行うことで、参加者個人から考えられる「遊びなおし研修」の効果を細かく見取ることができた。また、参加者自身が指導観の変容を再確認していき、さらに実践への意欲を高めていた様子が印象的であった。追調査のように、実践を経た後で授業を工夫した点や子どもの様子を意見交流するような機会を設定することも、「造形遊び」への理解を深め、さらに取り組まれるきっかけになると感じられた。

表9 さらに追究すべき課題

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・子どもの思いに寄り添う具体的な手立てについて学ぶ場面を本研修にどのように組み入れるか。・周囲の人たちに「造形遊び」の重要性を伝えることができるよう参加者自身が理論を構築する機会を本研修にどのように組み入れるか。・多忙化がさらに進む中で、参加者が図工や「造形遊び」に本音で向き合える機会を確保し、継続的に取り組んでいく。 |
|--|

同時に、「さらに追究すべき課題」も明らかとなった。SCATにより示したさらに追究すべき課題(表9)について見ると、「造形遊び」について学ぶ機会の設定と継続的取り組みということになる。「造形遊び」を問い返すことは、学校教育における図工の意義を問い返す代表的な取り組みとなり得ると考えている。

第2節 インタビュー内容の分析

参加者A・B・Cには、「遊びなおし研修」による自身の変容についてインタビューによる調査も行っている。ここでは、インタビュー内容を分析し、参加者の「造形遊び」に対する変容を論じる。

第1項 インタビュー内容の分析

参加者3名のインタビュー内容をテキスト化し、内容ごとに分類した。分類の内容は「研修前の参加者の状況」「研修に参加した時の変容」「『遊びなおし』体験の感想」「『とらえなおし』活動の感想」「研修後の実践」「評価について」とし、それぞれの内容ごとに異なるアンダーラインを引き、分類した。個々の参加者の変容を記し、最終的には、「遊びなおし研修」に参加することで期待できる変容を示した。表10～12は参加者A・B・Cそれぞれのインタビュー内容をテキスト化したものである。

(ア) 参加者Aのインタビュー内容の分析

表 10 参加者Aのインタビュー記録

インタビュー記録	※●は筆者の質問	回答の分類
<p>●「遊びなおし研修」に参加したことを振り返って思うことを話してください。</p> <p>①子どもの頃、正直、「造形遊び」をした記憶がなくて、②大学でも絵の歴史とかを勉強して、楽しかったのは、彫塑でコップつくったりとかで、③「造形遊び」の勉強したことがないまま教師になった。</p> <p>どちらかという、④きっちり絵を描いたりとかが図工だと思っていた。⑤教科書を見てもこんなものもあるんやなと思いつつ、なかなか取り組めなかった。木の実を使って、遊んだりはりつけたりするのも、子どもたちが⑥楽しい事よりも作品をつくるのが図工だと思っていた。だから⑦研修に参加する前は、「造形遊び」ができてたかというほとんどできていなかったと思う。</p> <p>そこから⑧「造形遊び」を知って、こんなものもあるんやと思ったが、なかなか勉強できていなかった。</p> <p>研修を受けさせてもらって、最初本当に⑨これが図工なんかとびっくりした。⑩子どもは楽しいやろなと思って、こんなできたら。⑪自分は土ねんどの時、なかなか、周りがどんなのをつくっているのとか・・・あんまり取っ掛かりがつかめなかったが、⑫だんだんやってみて、自分も楽しんで取り組めたりした。</p> <p>⑬後で、インターネットとかで調べると、砂場で遊んでみたりとかあった。自分なりにやってみたけど、⑭やっぱり僕は作品作りになってしまう。⑮子どもが砂場で水を流して遊んでいても、お城をつくらうとか言ってしまう。⑯その方を評価してしまう。</p> <p>その後、⑰紙コップの研修でも、子どものただ積み木を並べるだけの授業を見せてもらって、あの頃（研修参加当初）の僕は、⑱まだまだ作品を評価していた。でも⑲そこから、他の参加者の活動を見たり、⑳人の評価と自分の評価が違うということも知る中で、㉑子どもの活動の最中の様子を見るのが大切なんだと思った。㉒去年の新聞の研修をやったり、実際に子どもたちと新聞をやぶってやってみたりして、㉓他の活動でも、ちぎり絵なんかのはり方も、一枚ずつ丁寧にやるこもあれば、のりを最初にバーっと塗ってしまって、その後、ちぎった紙を振りかける子もいたりして・・・。なんか子どもなりの工夫とか、おもしろいと思えるところを見れるようになったり、㉔多分研修参加前のぼくなら、一枚一枚丁寧にやりなさいと言っていたと思う。</p> <p>㉕「造形遊び」もそうだし、それ以外のことで、子どもたちが「やってみよう」ということを、以前よりは評価できるようになったと思う。㉖「造形遊び」以外のこともつながってきたと思う。</p> <p>●「遊びなおし研修」のどこで一番自分が変容したと感じますか。</p> <p>㉗「とらえなおし」活動だと思う。㉘「遊びなおし」体験でも確かに楽しいなと思って、やってみようと思えたけど、ただやるだけだったら、楽しかったなで終わってしまったと思う。㉙評価の部分になった時に、僕は今まで、工夫とか発想というところが、自分の見取り方が違うんだと思うところがあって面白い発見だった。㉚「遊びなおし」体験あつての「とらえなおし」活動の変化だということだと思う。</p> <p>●実践することで考えた事がありますか。</p> <p>㉛実践する内容は研修やネットから真似をしたが、㉜実践することで、研修参加前の自分と違って感じた。それこそ①工夫とか発想とかの見どころが変わった。②子どもの活動をいろいろ許すところを広げることで、子どもたちの楽しみ方が変わった。③実践する中で自分がどんどん変わって行っている気がする。④紙コップ、新聞、砂場なんかの実践をした。「造形遊び」で遊んだあと、使った材料をもとに「絵や工作」をつくってみた。⑤光の造形遊びをする前に、影絵の作品を作ったが、すでに光と影をつかって遊んでた。遊びの方が先にあって、その後、光の作品作りをするようになった。</p>		<p>研修前の参加者の状況</p> <p>①「造形遊び」の授業を受けたことがない。</p> <p>②教員養成課程で「造形遊び」を学んでいない。</p> <p>③図工のイメージが固定化している。</p> <p>④教科書の使用頻度の低さと図工の授業を改善しなくても取り組める状況にある。</p> <p>⑤「造形遊び」が充分に取り組まれていない。</p> <p>⑥受け身的に「造形遊び」を知っても取り組む意欲が向上しない。</p> <p>研修に参加した時の変容</p> <p>⑦「造形遊び」の内容におどろく。</p> <p>⑧子どもを意識した感想。</p> <p>「遊びなおし」体験の感想</p> <p>⑨開始直後の戸惑い</p> <p>⑩「遊びほぐし」を実感</p> <p>⑪「遊びなおし」体験だけだと遊んだだけなる。</p> <p>「とらえなおし」活動の感想</p> <p>⑫「評価」についての気づき</p> <p>⑬指導観の転換と教師の視点の変化</p> <p>⑭印象に残った研修内容</p> <p>⑮「評価」に関わる新たな発見</p> <p>⑯「遊びなおし」体験と「とらえなおし」活動の関連</p> <p>研修後の実践</p> <p>⑰自分なりの教材研究</p> <p>⑱自分なりの教材研究</p> <p>⑲「造形遊び」以外の内容や教科にも指導観の変容が影響。</p> <p>⑳実践することで自信の変容を実感。</p> <p>評価について</p> <p>㉑「評価」の問い返し。</p> <p>㉒⑬活動中の声掛けの問い返し。</p> <p>㉓「評価」の問い返し。</p> <p>㉔「評価」に対する自身の変容を実感。</p>

①「子どもの頃、正直、「造形遊び」をした記憶がなくて」「『造形遊び』の勉強したことがないまま教師になった」の回答からわかるように、参加者Aは、「造形遊び」について、子どもの頃授業を受けたこともなければ、教員養成の段階で学んでもいない。作品作りが図工であると考えていた。教師になってからも、図工に関しては教材研究を特に熱心にするわけでもなかった。「造形遊び」を知ったのも、教師となってからであり、その時は、自分から意欲的に「造形遊び」について教材研究するなどの意欲向上は見られなかった。

研修に参加することで、「造形遊び」の内容を改めて知り、どういった意味をもつ活動であるのかよくわからず、びっくりしたと回答している。

⑨「自分は土ねんどの時、なかなか、周りがどんなのをつくっているのとか……。あんまり取っ掛かりがつかめなかったが、だんだんやってみて、自分も楽しんで取り組めたりした」の回答から、「遊びなおし」体験において、自身の固定した図工に対するイメージの影響もあり、開始直後に何をしたら良いのか戸惑い、活動をする中で徐々に遊ぶことができた「遊びほぐし」を実感していることがわかる。

「とらえなおし」活動は、研修の中で一番自身が変わったと感じた内容であると回答している。⑩⑪「人の評価と自分の評価が違う」等、新たな発見や、「子どもの活動の最中の様子を見るのが大切なんだと思った」等、子ども主体の指導観への転換が感じられる回答が見られる。⑫「『遊びなおし』体験あつての『とらえなおし』活動の変化だということだと思う」の回答からは、「遊びなおし研修」の意図である、「遊びなおし」体験による子どもの視点の獲得と「遊び」の教育的意義の実感を経て、「とらえなおし」活動で子どもと大人の異なる視点から往還的に「造形遊び」をとらえなおすというねらいが達成されると考えられる。

研修参加後は、特に使う材料について自主的に教材研究を進め、子どもたちと「造形遊び」の実践を行っている。以前の自分であれば、子どもの活動を制限してしまっていたかもしれないという回答からも、実践を重ねる中であっても、子どもに向けた声掛けを含めた「評価」について、つねに問い返しを行っている参加者Aの姿勢がうかがえる。

(イ) 参加者Bのインタビュー内容の分析

参加者BもA同様、教員養成課程において「造形遊び」を学んでいない。図工のイメージも⑬「1学期に絵を1枚、工作1つやれば良いと思っていた」という回答から、図工のイメージが固定していたことがわかる。「造形遊び」の評価についてもわからないままであっても、教師を続けていける状況にあった。

「遊びなおし研修」に参加することで、「造形遊び」のイメージが明確になり、「遊びなおし」体験では、実際に「造形遊び」をする中で、子どもたちが材料の特徴を実感していることを知る。

表 11 参加者Bのインタビュー記録

インタビュー記録	※●は筆者の質問	回答の分類
<p>●「遊びなおし研修」に参加したことを振り返って思うことを話してください。</p> <p>そもそも①「造形遊び」をどうやってしたらいいかわからなくて先生になったと思う。②1学期に絵を1枚、工作1つやればいいと思っていたところから先生になった。③研修（「遊びなおし研修」）によってどうやってやればいいのかとか身近なものでやればいいんだというのをもらったというのは大きかった。④今まで教材やさんに頼んで教材は買わないといけないという発想だったが、④そこからまず変わった。⑤今年の担任している学級も材料はすべて家から持ってきたものを使って、工作もやってみたりして、教材の発想の幅が広がった。</p> <p>⑥評価のところもどうしたらいいのかと思いつつも、⑦何とか過ぎてきたところがあったが、今は、⑧ワークシートを使ったりして、⑨子ども自身が「造形遊び」の前後でどう変わったかを比べられるようにして、⑩それを綴っていくことで、子どもたちが明らかに遊びを獲得していたり、技術を獲得していたり、目に見えてわかって振り返りの仕方や評価の仕方がわかったというのが、⑪より安心して「造形遊び」に取り組めるようになったのは感じている。⑫やりっぱなしにならない活動になっていると感じている。</p> <p>今、担任している学級で⑬「造形遊び」の後に工作を入れた。⑭「造形遊び」で使ったヤクルトの容器1つでもこんなことができるんだと子どもたちが発見した、⑮積むだけじゃないんだとか、倒すことも投げることもできる壊すこともできる、いろいろなことを獲得してきたことをつかって、ピタゴラスイッチ風貯金箱になっていった。子どもたちもすごく楽しそうで、⑯いろいろなものの使い方ができたし、でも⑰子どもたちのアイデアで本を使った時に、他の先生から「あの使い方いいんですか」とおしかりを受けたりもした。⑱でも子どもたちからしたら発想がいろいろなところに広がって行って、⑲身の回りのもので⑳そのような装置が作れたりだとか、仕掛けにつながったりだとか、そういう㉑「造形遊び」の経験が繋がったのかなって。</p> <p>●参加した「遊びなおし研修」の中で印象的なことは何かありますか。</p> <p>㉒新聞紙があんなにあたたかいなんて、やってみなければ知らなかった。やってみてわかる材料の特徴っていうのはすごく感じた。</p>	<p>研修前の参加者の状況</p> <p>①教員養成課程で「造形遊び」を学んでいない。</p> <p>②図工のイメージが固定化している。</p> <p>③「評価」の仕方がわからない。</p> <p>④図工の授業を改善しなくても取り組める状況にある。</p> <p>⑤他の教師に理解を得る困難さ。</p> <p>研修に参加した時の変容</p> <p>⑥「造形遊び」の取り組み方を知る。</p> <p>「遊びなおし」体験の感想</p> <p>⑦体験によって材料の特徴を感じる</p> <p>「とらえなおし」活動の感想</p> <p>⑧「造形遊び」の取り組み方を知る。</p> <p>研修後の実践</p> <p>⑨図工のイメージが変化</p> <p>⑩材料を発掘する教材研究</p> <p>⑪子どもの寄り添おうとする視点</p> <p>⑫不安や疑問に一定の解消が見られる。</p> <p>⑬「造形遊び」の教育的意義を実感。</p> <p>⑭「造形遊び」以外の内容にも指導観の変容が影響。</p> <p>⑮子ども主体の指導観への転換</p> <p>評価について</p> <p>⑯子ども自身が変容に気づける評価。</p> <p>⑰振り返りワークシートを綴り長期的な子ども変容をつかむ評価活動。</p> <p>⑱子ども主体の指導観からの評価活動。</p> <p>⑲具体的な発想や構想の力、創造的な技術</p>	

研修参加後は、教材屋さんに頼らず、自分で材料を発掘しようと教材研究を進め、保護者との関わりの中でヤクルトの空き容器を採用するなど、意欲的に「造形遊び」に取り組んだ。「評価」について不安や疑問を感じていたBは、子どもが自己評価し、子ども自身が活動の前後でどのように変容があったのかを認識できるようなワークシートを独自に作成した。さらにそのワークシートを綴ることで、子どもの変容を長期的な視点からもとらえようと試みている。研修に参加することで、安心して「造形遊び」に取り組むことができるようになったと参加者B自身が感じている。

㉑「『造形遊び』の経験が繋がったのかなって」という回答からは、「造形遊び」の教育的意義が、いろんな場面で子どもたちにより影響を及ぼしていると、感じていることが

わかる。参加者Bにも子ども主体の指導観への転換が見られ、子どもの行為や活動を、ただ遊んでいるとするのではなく、「発想や構想の力」「創造的な技能」など、様々な資質・能力が発揮されているととらえている。

(ウ) 参加者Cのインタビュー内容の分析

参加者Cは、子どもも頃の図工ではなく生活科で体験した段ボールの授業が楽しくて思い出に残っていた。教師になってそのような楽しい活動をしたいと考えながらも、取り組んでこず、準備の大変さや⑤「無茶苦茶になるので」の回答のようにリスク回避を優先する授業の考え方から、「造形遊び」には取り組んでこなかった。作品作りが図工であると考え、慣習化したカリキュラムに沿ってこれまで図工を行ってきたが、「評価」に対する不安や疑問を抱えており、図工の指導に苦手意識をもっていた。また、このインタビュー以外で参加者Cと話していると、教師が描き方を教え込む指導には否定的な考え方を持っており、それでも図工で教師主導の指導を行ってきたことにジレンマを抱えていたことがわかっている。

「遊びなおし研修」に参加したことで、自由な活動は楽しいということを再確認している。図工は作品作りであるという既存のイメージが壊れ、作品主義から活動過程を重視するようになった。

新聞紙を使った「遊びなおし」体験が印象に残っているようで、「造形遊び」によって、図工のイメージが崩れたという変容が子どもにも起きると感じた。新聞紙という身近な材料の特徴を新たに発見し、多様な造形活動が行われていく様子から材料の可能性を実感した。大量の材料を目にしたときの高揚感や、活動の中で発想や構想の力が発揮されていることを実感し、これまで自身が行ってきた図工の授業と比較し問い返す視点を獲得した。

研修後、子どもたちと「造形遊び」を実践する中で、子ども主体の指導観の重要性を実感し、子どもの思いに寄り添い、多様な造形活動を認める姿勢で関わるようになった。「造形遊び」に取り組む意欲が向上し、子どもたちにも「造形遊び」について話すようになった。子どもたちがもつ図工のイメージも再構築されたと感じている。子どもたちは、「造形遊び」を実践することで、他の内容にも意欲的に取り組み、自分なりのアイデアを盛り込んだり、様々な工夫を試してみたりするなどの良い影響が見られた。

表 12 参加者Cのインタビュー記録

インタビュー記録	※●は筆者の質問	回答の分類
<p>●「遊びなおし研修」に参加したことを振り返って思うことを話してください。</p> <p>まず、①小さいころ生活科で段ボールなんかを使って、活動したことが自分の中にすごく残っていた。②教師になって子どもたちとやってみたくてという気持ちはあったが、③準備が大変ということ、④子どもたちの活動をどこまで OK にしていいのかわからなかった。⑤無茶苦茶になるので、⑥最後に作品にならないといけないというのが自分の中にあった。⑦作品ができないんじゃないかと、⑧自由過ぎてけんかになるんじゃないかというのが先にあって、⑨絵を描いたり工作したりとかが多くて、⑩その方が評価もしやすいし、⑪自分でもある程度指導ができるかなというのがあった。</p> <p>研修で「造形遊び」を自分でやってみることを通して、⑫やっぱ楽しい。⑬普通の遊び(形式化した遊び、休み時間のスポーツ等)にはない、⑭土ねんどとか新聞紙とかいう素材を与えることによって、子どもたちは自分たちで遊びをつくるし、⑮物をつくる子もいるし、ただ遊ぶ中で想像力が膨らむ子もいるし、⑯違うことも体験してみようという気持ちも膨らむので、⑰完成品がなくてもいいというか、⑱図工＝何かをつくらないといけないというイメージが、⑲僕の中にも子どもたちの中にもあったというのが、⑳打ち崩されて、㉑「造形遊び」をしたことで絵を描く時にも、別に線がいがないように色が違っていく方がいいんだというところに結びついた子もいるし、㉒困っている子どもに対して、「造形遊び」の時みたいに発想はいろいろあっていいんだって言えるようになって、㉓それがオリジナリティや個性だよって言ってもっと描いてみる子ができたり、もう1枚描いてみる子が出たり、やっぱりなおしてみるとか、もういっかいやってみるとかいう一部の子どもの変化も見られた</p> <p>㉔研修で僕らが知ったように、4月に子どもたちに「造形遊び」っていうのがあるんだということを話す。㉕全部がつながっていて、どれも図工だということを言う。㉖上手い下手というのがあるかもしれないけど、いろんなことを経験するのが図工だよと話す。</p> <p>㉗「造形遊び」から図工を始めることによって、㉘この先生の図工は何が起こるんだろうっていうワクワク感を子どもたちはもつようになったと思う。㉙「造形遊び」もそうだけど、他の内容も勉強して学期ごとに1個ずつでも目玉をつくって、自分もつくったりしていきたいと思う。</p>	<p>●参加した「遊びなおし研修」で何か印象に残っていることはありますか。</p> <p>㉚新聞紙の「遊びなおし」体験が楽しかった。土ねんども楽しかったけど、㉛新聞紙という一番身近な素材で、㉜ここまで楽しめるというか、何でもOKという感じで、㉝はってもいいし、ちぎってもいいし、丸めてもいいし、くりぬいてもいいし、㉞普通家ではできないと思うので、それができるということ。㉟子どもになった気持ちで体験させてもらった。㊱㊲あんなに大量の新聞紙、大量の土ねんどがあると、やっぱりわくわくして、㊳「全部使っているの」って、何してもいいの、水入れてもいいの、ってなったら何をつくらうかなっていう想像が膨らむ。㊴そういうところが楽しい。㊵画用紙だったら、画用紙1枚に収められないといけないというのがあって、㊶子どもと一緒にそれを打ち崩されたというのがあった。</p>	<p>研修前の参加者の状況</p> <p>①生活科で「造形遊び」のような体験。 ②やってみたくて、やってみなかつた状況。 ③準備の大変さ。 ④授業に対する固定した考え方。 ⑤「造形遊び」に対するイメージ。 ⑥作品作りが図工であるという考え。 ⑦慣習化したカリキュラム。 ⑧「評価」への不安や疑問。 ⑨図工の指導への苦手意識。</p> <p>研修に参加した時の変容</p> <p>⑩楽しさを再確認 ⑪作品主義から活動過程重視へ。 ⑫既存のイメージの崩壊。 「遊びなおし」体験の感想</p> <p>⑬既存のイメージが参加者も子どもも変容 ⑭楽しかった「遊びなおし」体験 ⑮身近な材料の特徴と可能性。 ⑯自由性、快楽性等の「遊び」の特性を実感。 ⑰多様な造形活動の場を実感。 ⑱子どもの視点の獲得。 ⑲材料の量による意欲向上。 ⑳発想や構想の力が発揮されることを実感。 ㉑従来の図工のイメージとの比較。</p> <p>研修後の実践</p> <p>㉒子どもに寄り添おうとする視点。 ㉓子ども主体の指導観。 ㉔多様な造形活動を認める。 ㉕「造形遊び」による意欲向上。 ㉖既存のイメージが参加者も子どもも変容 ㉗「造形遊び」以外の内容にも指導観の変容が影響。 ㉘「造形遊び」を浸透させる働きかけ。 ㉙図工のイメージを再構築。 ㉚多様な価値観を提示。 ㉛カリキュラムの工夫 ㉜図工への意欲向上を図る工夫 評価について</p> <p>㉝活動中の声掛け」の問い返し。</p>

(工) 参加者3名の変容

表13 インタビュー分析による教師の変容

	参加者A	参加者B	参加者C
研修前の参加者の状況	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の授業を受けたことがない。 ・教員養成課程で「造形遊び」を学んでいない。 ・図工のイメージが固定化している。 ・教科書の使用頻度の低さと図工の授業を改善しなくても取り組める状況にある。 ・「造形遊び」が充分に取り組まれていない。 ・受け身的に「造形遊び」を知っても取り組む意欲が向上しない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成課程で「造形遊び」を学んでいない。 ・図工のイメージが固定化している。 ・「評価」の仕方がわからない。 ・図工の授業を改善しなくても取り組める状況にある。 ・他の教師に理解を得る困難さ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活科で「造形遊び」のような体験。 ・やってみたいが、やってこなかった状況。 ・準備の大変さ。 ・授業に対する固定した考え方。 ・「造形遊び」に対するイメージ。 ・作品作りが図工であるという考え。 ・慣習化したカリキュラム。 ・「評価」への不安や疑問。 ・図工の指導への苦手意識。
研修参加時	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の内容におどろく。 ・子どもを意識した感想。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の取り組み方を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさを再確認 ・作品主義から活動過程重視へ。 ・既存のイメージの崩壊。
「遊びなおし」体験	<ul style="list-style-type: none"> ・開始直後の戸惑い ・「遊びほぐし」を実感 ・「遊びなおし」体験だけだと遊んだだけなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体験によって材料の特徴を感じる 	<ul style="list-style-type: none"> ・既存のイメージが参加者も子どもも変容。 ・楽しかった「遊びなおし」体験。 ・身近な材料の特徴と可能性。 ・自由性、快楽性等の「遊び」の特性を実感。 ・多様な造形活動の場を実感。 ・子どもの視点の獲得。 ・材料の量による意欲向上。 ・発想や構想の力が発揮されることを実感。 ・従来の図工のイメージとの比較。
活動「とらえなおし」	<ul style="list-style-type: none"> ・「評価」についての気づき ・指導観の転換と教師の視点の変化 ・印象に残った研修内容 ・「評価」に関わる新たな発見 ・「遊びなおし」体験と「とらえなおし」活動の関連 	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の取り組み方を知る。 	
研修後の実践	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの教材研究 ・自分なりの教材研究 ・「造形遊び」以外の内容や教科にも指導観の変容が影響。 ・実践することで自信の変容を実感。 	<ul style="list-style-type: none"> ・図工のイメージが変化。 ・材料を発掘する教材研究。 ・子どもの寄り添おうとする視点。 ・不安や疑問に一定の解消が見られる。 ・「造形遊び」の教育的意義を実感。 ・「造形遊び」以外の内容にも指導観の変容が影響。 ・子ども主体の指導観への転換。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに寄り添おうとする視点。 ・子ども主体の指導観。 ・多様な造形活動を認める。 ・「造形遊び」による意欲向上。 ・既存のイメージが参加者も子どもも変容 ・「造形遊び」以外の内容にも指導観の変容が影響。 ・「造形遊び」を浸透させる働きかけ。 ・図工のイメージを再構築。 ・多様な価値観を提示。 ・カリキュラムの工夫 ・図工への意欲向上を図る工夫
評価について	<ul style="list-style-type: none"> ・「評価」の問い返し。 ・活動中の声掛けの問い返し。 ・「評価」の問い返し。 ・「評価」に対する自身の変容を実感。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども自身が変容に気づける評価。 ・振り返りワークシートを綴り長期的な子ども変容をつかむ評価活動。 ・子ども主体の指導観からの評価活動。 ・具体的な発想や構想の力、創造的な技術 	<ul style="list-style-type: none"> ・「活動中の声掛け」の問い返し。

インタビューの内容から個々の参加者の変容を見てきたが、SCATを用いた分析によって得た参加者の変容と共通点が多い。まず、インタビュー形式による変容の分析から、3名に見られる変容をまとめ、それをSCATによる変容と比較し、「遊びなおし研修」による変容として示した。3名の変容をまとめたものが表13である。

「研修前の参加者の状況」から、3名が「造形遊び」の授業を受けたことがなく、教員養成時代にも学んだことがないということが確認できる。教師になっても、作品づくりが図工であるにとらえており、「絵や工作」の実践が多かったこともわかる。「造形遊び」という言葉を知り、教科書を見てその内容に触れたことはあったようだが、教材研究をするような意欲をもつまでには至っていない。3名とも「造形遊び」に関しては、ほぼ何もやることがないという状況で教師を続けられる状況が教育現場にはあったと言える。

「研修参加時」は、「『造形遊び』の内容におどろく『造形遊び』の取り組み方を知る」等、本研修によって「造形遊び」を初めて知ったかのような回答が見られた。参加者自身が子どもの立場となり「造形遊び」を行うことで、早速、子どもの思いを意識した発言や活動過程を重視した発言、作品作りが図工であるという既存のイメージを打ち崩す発言が現れている。

「遊びなおし」体験については、参加者Aからは、大人と子どもでは取り掛かりに「遊び」の違いが見られたという回答が見られた。活動を進める中で徐々に「遊び」に対して感覚がひらく「遊びほぐし」を経ることで、大人にも子どもと共通する行為や活動が見られるようになったことに気づく回答が見られる。BとCの回答からは、実際に「造形遊び」を行うことで、材料の特徴を実感できること、Cの回答からは、自由性や快楽性等の「遊び」の特性を感じられる回答が得られた。「造形遊び」の多様な造形活動の中で、「発想や構想の力」「創造的な技能」といった資質や能力が発揮されていることも回答している。

「とらえなおし」活動では、「遊びなおし」活動において、子ども視点を獲得し、「遊び」の教育的意義を実感した上で「とらえなおし」活動を行う意義を感じていることを、参加者Aが回答している。「とらえなおし」活動において、子どもと大人の異なる視点から「造形遊び」を問い返すことで、子ども主体の指導観への転換が意識され始めたことがわかる。

「研修後の実践」では、参加者が研修参加後に「造形遊び」に対して取り組む意欲が向上し、何度も実践していることがわかる。特に材料に対する研究意欲の向上が確認できる。実践する中で、子どもたちの活動や行為を見つめる視点に変容していることを、参加者自身が実感していることがわかる。3名とも担任の立場から図工の授業を行っていることもあって、「造形遊び」に取り組むことで他の内容や他の教科・領域でも、以前よりも子どもなりの発想を認めたり、試行錯誤する姿を認めたりする自身の変容を実感していることもわかる。また、子どもたちにも他の内容や他教科・領域でも主体性が発揮されているとい

う良い影響があったことも回答している。

「評価」については、多様な造形活動を行っている子どもたちへの声掛けが、活動過程を認めるものに変容したことや、子どもを見つめる視点も子どもの思いに寄り添ったものに変容したことを回答している。参加者Bは、子どもの自己評価を大切に、子ども自身が活動の前後の変容を確認できるワークシートを作成している。それを綴ることで長期的な視点でも子どもの変容をとらえようと、「評価」についても自分なりの工夫が見られる。

(オ) インタビュー内容の分析による教師の意識の変容

表 14 「造形遊び」に対する意識の変容

	SCATを用いた「遊びなおし研修」の効果	テキストの分類から考える「遊びなおし研修」の効果
研修参加による変容	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体の指導観の重要性を感じる。 ・教師主導の指導観が揺さぶられる。 ・活動過程を重視する視点を獲得する。 ・それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づく。 ・子ども同士の相互行為を見つめる視点を獲得する。 ・子どもの思いに寄り添おうとする視点を獲得。 ・遊びの特性を実感する。 ・子どもの視点を獲得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体の指導観の重要性を感じる。 ・教師主導の指導観が揺さぶられる。 ・活動過程を重視する視点を獲得する。 ・それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づく。 ・子ども同士の相互行為を見つめる視点を獲得する。 ・子どもの思いに寄り添おうとする視点を獲得。 ・遊びの特性を実感する。 ・子どもの視点を獲得する。 ○造形遊びの楽しさと内容を知る。 ○実際に体験することで材料の特徴を実感する。 ○大人と子どもの遊びの違いを実感する。 ○子どもの視点を獲得することによる気づきがある。
実践における変容	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに合わせて活動内容を柔軟に変化させる。 ・身近な材料に目を向け活用しようと想像させる。 ・子どもの視点から「造形遊び」の「楽しさ」を実感する。 ・子ども主体の指導の重要性を再確認させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに合わせて活動内容を柔軟に変化させる。 ・身近な材料に目を向け活用しようと想像させる。 ・子どもの視点から「造形遊び」の「楽しさ」を実感する。 ・子ども主体の指導の重要性を再確認させる。 ○教材研究への意欲向上。 ○他内容・他教科にも指導観の変容が影響。 ○不安や疑問に一定の解消が見られる。 ○図工に対するイメージが再構築される。 ○「造形遊び」に取り組む意欲向上。 ○多様な価値観を認める。
評価に対する変容	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の評価に対する不安や疑問を変容させる。 ・参加者なりに不安や疑問が軽減し整理される。 ・評価に対する「疑問の課題化」。 ・実践に活かせるように評価に対する独自の工夫が試みられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の評価に対する不安や疑問を変容させる。 ・参加者なりに不安や疑問が軽減し整理される。 ・評価に対する「疑問の課題化」。 ・実践に活かせるように評価に対する独自の工夫が試みられる。 ○自身のこれまでの評価活動と比較する視点。 ○子どもの自己評価を重視。 ○「発想や構想の力」「創造的な技術」の多様性を認める。
負担について	<ul style="list-style-type: none"> ・準備や片付けに対する漠然とした負担が、解決策を発案するまでに意識を変容させる。 ・負担への対策を具体的に想像させる(材料の調達方法、管理方法、実践交流による不安や疑問の軽減)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・準備や片付けに対する漠然とした負担が、解決策を発案するまでに意識を変容させる。 ・負担への対策を具体的に想像させる(材料の調達方法、管理方法、実践交流による不安や疑問の軽減)。 ○カリキュラムの工夫 ○教師も安心して取り組める。

インタビュー内容をテキスト化し分類する手法で、参加者3名に見られる教師の意識の変容について述べてきた。ここでは、その変容をSCATによって確認した教師の意識の変容と比較し、新たな確認できる教師の変容について述べる。SCATによる教師の変容と比較するために、表13から3名の変容をまとめ、それぞれの内容をSCATによる変容と比較しやすいように言葉を言い換えた。共通する内容については同列に配置し、新たに確認した内容はそれらの下に来るように配置した。インタビューを分析した3名の変容をまとめ、SCATによる分析と比較したものが表14である。

表13からは、SCATを用いた意識の変容と共通するもの以外にも参加者の変容が確認できる。「研修参加による変容」では、今回の研究が、「造形遊び」についてほぼ知識もなく経験もない教師を対象としていることから、「造形遊びの楽しさと内容を知る」という変容が見られる。子どもの思いと自分の思いを比較したり、子どもの思いを重視したりする視点を獲得していることがわかる。

「実践における変容」では、「造形遊び」の教材研究に対する意欲が高まり、特に扱う材料について意欲的に教材研究がなされたことがわかる。「造形遊び」に対する不安や疑問が一定解消され、実践しようという意欲向上が見られる。実践する中で、リスク回避等の理由から教師主導で作品作りをしていた指導観から、子どもたちの多様な造形活動を認める指導観の転換が始まっていることがわかる。

「評価に対する変容」では、教師が一方的に行ってきた評価活動から、子どもの自己評価を重視する評価活動に変わっている。これまで参加者にとって掴みどころのない概念であった資質・能力についても、子どもの具体的な行為や活動を取り上げ、ここでは「発想と構想の力」が、ここでは「創造的な技能」が働いている等の評価をするようになっている。

「負担について」では、「造形遊び」に対して意欲的に取り組むようになったことから、これまで「負担」と感じていた準備や片付け、教材研究等自体が「負担」と感じなくなったことが効果として確認できる。「造形遊び」で使った材料を、次の工作でも活用するなど、これまで慣習化していたカリキュラムに参加者なりの改善を加える変容も確認できる。

註釈

- 1) ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT(Step for Coding and Theorization)は、大谷尚が提唱する質的データ分析手法である。4ステップのコーディングとテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。この手法によって、一つだけのケースのデータや地涌記述欄などの、小規模な質的データの分析にも有効である。明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手

しやすい。本論では、大谷尚「SCAT: Step for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』日本感性工学会論文誌, 2011. 6. 10. と大谷尚, 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』, 第 54 巻第 2 号, pp. 27-44, 2007. を参考に用いた。

- 2) SCAT (Steps for Coding and Theorization) 質的データの分析手法ホームページよりダウンロードし、本論文用に編集し掲載。

<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/#09> (2017 年 12 月 10 日アクセス)

第7章 「遊びなおし研修」の成果と今後の展望

本章では、第5章で述べた第1回から第3回までの「遊びなおし研修」の効果と課題、そして、第6章で述べた研修参加後に教育現場において「造形遊び」を実践した教師の追調査から考えられる「遊びなおし研修」の効果と課題について整理し、本研究の成果と今後の展望について論じる。

第1節 「遊びなおし研修」の成果

「遊びなおし研修」に参加した教師には、「『造形遊び』に対する好感度が上昇」「実践する意欲の向上」「不安や疑問を一定解消」「評価に対する疑問化」等をはじめとする多くの「造形遊び」に対する変容が見られる。そして「遊びなおし研修」に参加することで、教師が意欲的に教材研究を開始したり、教育現場で「造形遊び」を実践したりしている。「遊びなおし研修」によって、主体性に「造形遊び」に取り組む教師が増加するという成果を確認した。

第1項 各回と本論文における成果と課題

ここでは、これまで3回の「遊びなおし研修」の取り組み内容と追調査の成果と課題を整理して示し、本論文における成果と課題について述べる。

(ア) 第1回「遊びなおし研修」の成果と課題

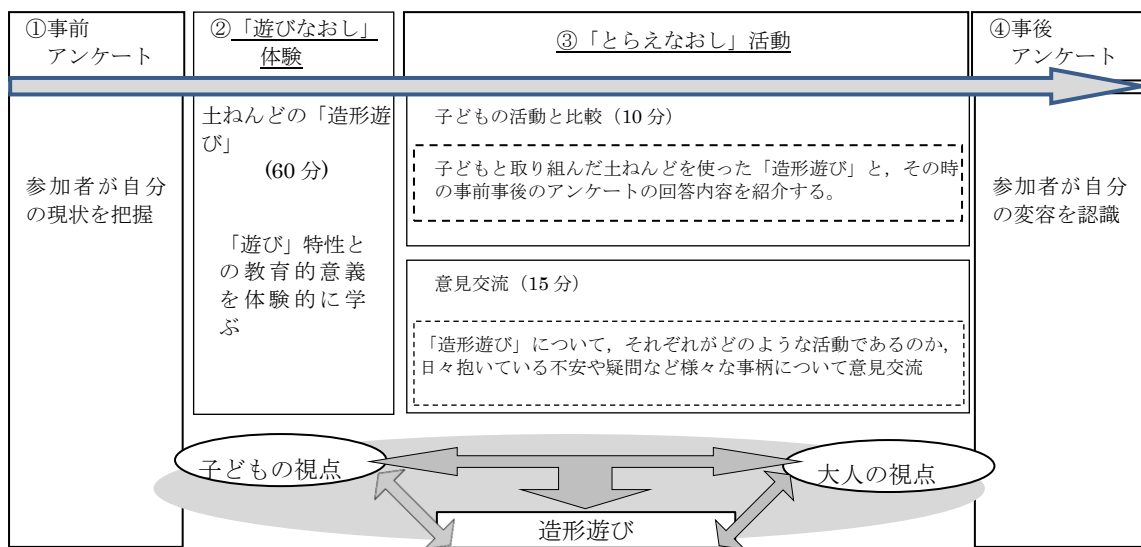


図1 第1回「遊びなおし研修」構造図

第1回「遊びなおし研修」は、2015年7月30日、兵庫県宍粟市立S小学校図工室と中庭で「遊びなおし研修」を行った。土ねんどを100kgを材料とした「遊びなおし」体験と子どもが同じ材料を使って活動している「造形遊び」の映像を観た上で意見交流を行う「とらえなおし」活動を組み合わせて行った。参加者は20代から50代の小学校教師13名で、あった。図1は内容の構造図である。

第1回「遊びなおし研修」では以下のような3つの成果があったと結論づけた。

- ・「教師の視点の移動」である。教師自身が主体となることで、子どもの造形活動を、外側からではなく、内側から見つめられるよう視点を移す。
- ・『造形遊び』に対する不安の解消」である。本当は抱いていながら向き合っただけでこなかった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。
- ・『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」をやってみようという意欲がもてる。

第1回「遊びなおし研修」では以下のような課題をあげた。

- ・多くの教師が「造形遊び」への不安や不明瞭なイメージをもっている。
- ・課題設定、活動中の指導・支援について不安や疑問を抱いている。特に「評価」については、強い不安と疑問を抱いている。
- ・多くの教師が「造形遊び」における子どもの活動や「学び」を「評価」することが難しいと感じている。
- ・未だに「造形遊び」が特別な活動と受け止めている教育現場の雰囲気が存在する。
- ・多忙化と慣習化されたカリキュラムを打開する機会がもてない、教育現場の現状が存在する。

(イ) 第2回「遊びなおし研修」の成果と課題

第2回「遊びなおし研修」は、2016年2月25日に兵庫県宍粟市にある教育会館2階で行った。新聞紙を材料として活動する「遊びなおし」体験と子どもが同じ材料を使って活動している「造形遊び」の映像を観た上で、小グループに分かれて意見交流を行う「とらえなおし」活動を組み合わせて行った。参加者は小学校教師26名と中学校教師3名である。図2は内容の構造図である。

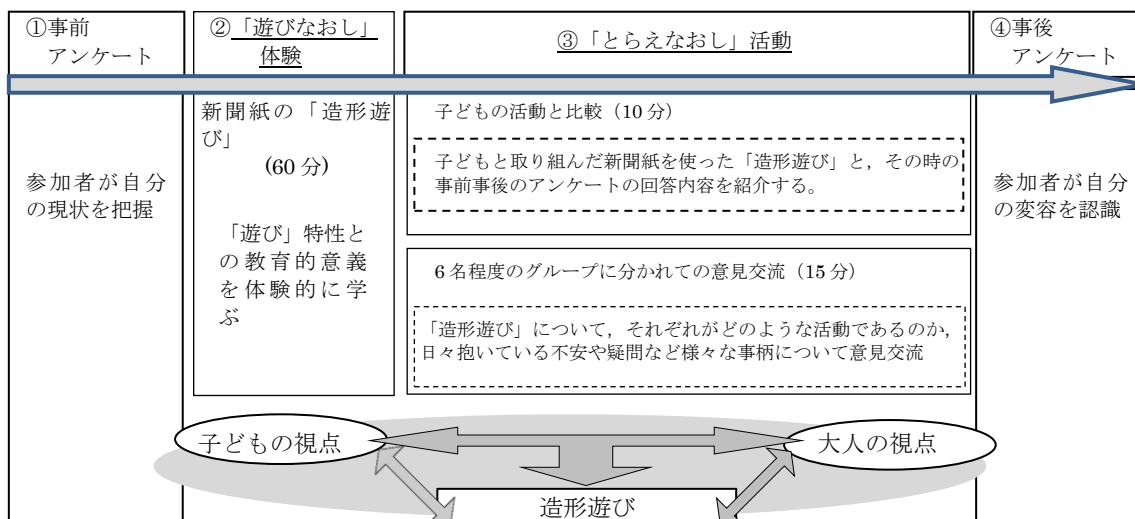


図4 第2回「遊びなおし研修」の構造図

第2回「遊びなおし研修」では以下のような3つの成果があったと結論づけた。

- ・第1回で示した3つの効果、「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」を再確認。
- ・それら3つの効果が、「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」と順につながる。
- ・「造形遊び」に限らず「図工・美術教育」に対する好感度も高まる。

第2回「遊びなおし研修」では以下のような課題をあげた。

- ・「評価」について、より具体的に意見交流ができる「とらえなおし」活動の内容を考える。
- ・「造形遊び」を実践することを念頭に、実際に取り組まれている「評価」活動の紹介。
- ・題材選びや準備や片づけ、指導方法や子どもへの声掛け等の不安や疑問に対する具体的な実践例の紹介や意見交流の場の設定。
- ・参加者が、より主体的・体験的に取り組める「遊びなおし研修」のプログラム開発。

(ウ) 第3回「遊びなおし研修」の成果と課題

第3回「遊びなおし研修」は、2016年7月28日に兵庫県宍粟市I小学校多目的室で行った。紙コップを材料として活動する「遊びなおし」体験と子どもが同じ材料を使って活動している「造形遊び」の映像を観た上で、小グループに分かれて意見交流を行う「とら

えなおし」活動を組み合わせて行った。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。図3は内容の構造図である。

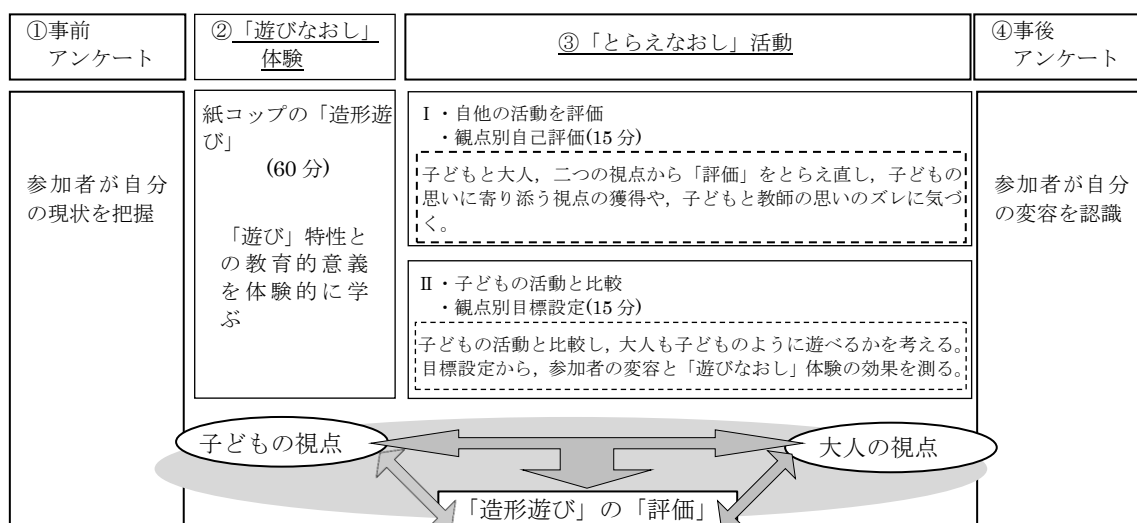


図3 第3回「遊びなおし研修」の構造図

第3回「遊びなおし研修」では以下のような成果があったと結論づけた。

- ・継続的な取り組みで、図工指導に対する好感度が上昇。
- ・「造形遊び」に取り組む意欲向上と、実践者の増加。
- ・「評価」に対する不安や疑問を整理と解消。
- ・「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。
- ・「遊びなおし」体験と組み合わせる「とらえなおし」活動の内容を工夫することで様々な効果が期待できる

第3回「遊びなおし研修」では以下のような課題をあげた。

- ・「評価」に対する不安や疑問は一定整理されるが、それに伴う新たな不安や疑問が生じる。
- ・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。
- ・参加者が意識の変化を自覚できるプログラム開発。
- ・「遊びなおし研修」前後の「造形遊び」の実践を比較することで研修の効果を検証。
- ・「教師が子どもたちの『遊び』を『評価』できるのか。『造形遊び』は『評価』すべき

か」という根源的な課題に対する理論の構築。

(エ) 参加者の実践から考える「遊びなおし研修」の成果と課題

第6章では研修参加後に子どもたちと「造形遊び」の実践を行った教師3名に記述式のアンケートとインタビューを行い、それぞれの参加者に見られる「遊びなおし研修」の効果について述べた。記述式のアンケートは、SCATを用いて、「遊びなおし研修」が教師の「造形遊び」に対する意識の変容を検証した。インタビューは、回答内容をテキスト化し内容ごとに分類する手法で検証を行った。それぞれ導き出した教師の「造形遊び」に対する意識の変容が表1である。

SCATを用いたアンケート内容の分析では、次のような「遊びなおし研修」の成果が確認された。

- ・「遊び」の特性を実感。
- ・指導観が揺さぶられ、子どもの思いに寄り添う姿勢や子ども同士の相互行為を見つめる視点の獲得。
- ・活動過程を重視するような子ども主体の指導観の重要性を実感
- ・身近な材料を発掘、自作ワークシートの作成、「負担」に対する独自の解決策の発案など、意欲的な教材研究を実践。
- ・「評価」への不安や疑問が一定解消。

インタビュー内容の分析では、SCATを用いた分析によって確認された以外にも、「遊びなおし研修」の効果が見られた。

- ・「遊びなおし」体験の場面で、「遊び」の楽しさを思い出し、直接材料の特徴を実感。
- ・子どもの感覚に立ち返り、「遊び」の教育的意義を実感。
- ・「造形遊び」を実践したいという意欲の向上。
- ・多様な価値観を認める視点の獲得。
- ・図工に対するイメージの再構築。
- ・他教科や他内容の指導にも良い影響を及ぼす。
- ・これまで行ってきた評価活動を振り返る視点の獲得と子どもの自己評視点の獲得。
- ・子どもなりに様々な資質・能力、子どもの思いや感覚に寄り添おうとする姿勢が出現。
- ・「造形遊び」で使った材料を、次の時間で工作に活かすなどのカリキュラムの工夫。

表1 「造形遊び」に対する意識の変容

	SCATを用いた「遊びなおし研修」の効果	テキストの分類から考える「遊びなおし研修」の効果
研修参加による変容	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体の指導観の重要性を感じる。 ・教師主導の指導観が揺さぶられる。 ・活動過程を重視する視点を獲得する。 ・それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づく。 ・子ども同士の相互行為を見つめる視点を獲得する。 ・子どもの思いに寄り添おうとする視点を獲得。 ・遊びの特性を実感する。 ・子どもの視点を獲得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体の指導観の重要性を感じる。 ・教師主導の指導観が揺さぶられる。 ・活動過程を重視する視点を獲得する。 ・それまで取り上げもしなかった行為にも意欲向上につながる楽しさが潜んでいることに気づく。 ・子ども同士の相互行為を見つめる視点を獲得する。 ・子どもの思いに寄り添おうとする視点を獲得。 ・遊びの特性を実感する。 ・子どもの視点を獲得する。 ○造形遊びの楽しさと内容を知る。 ○実際に体験することで材料の特徴を実感する。 ○大人と子どもの遊びの違いを実感する。 ○子どもの視点を得ることによる気づきがある。
実践における変容	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに合わせて活動内容を柔軟に変化させる。 ・身近な材料に目を向け活用しようと想像させる。 ・子どもの視点から「造形遊び」の「楽しさ」を実感する。 ・子ども主体の指導の重要性を再確認させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに合わせて活動内容を柔軟に変化させる。 ・身近な材料に目を向け活用しようと想像させる。 ・子どもの視点から「造形遊び」の「楽しさ」を実感する。 ・子ども主体の指導の重要性を再確認させる。 ○教材研究への意欲向上。 ○他内容・他教科にも指導観の変容が影響。 ○不安や疑問に一定の解消が見られる。 ○図工に対するイメージが再構築される。 ○「造形遊び」に取り組む意欲向上。 ○多様な価値観を認める。
評価に対する変容	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の評価に対する不安や疑問を変容させる。 ・参加者なりに不安や疑問が軽減し整理される。 ・評価に対する「疑問の課題化」。 ・実践に活かせるように評価に対する独自の工夫が試みられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「造形遊び」の評価に対する不安や疑問を変容させる。 ・参加者なりに不安や疑問が軽減し整理される。 ・評価に対する「疑問の課題化」。 ・実践に活かせるように評価に対する独自の工夫が試みられる。 ○自身のこれまでの評価活動と比較する視点。 ○子どもの自己評価を重視。 ○「発想や構想の力」「創造的な技術」の多様性を認める。
負担について	<ul style="list-style-type: none"> ・準備や片付けに対する漠然とした負担が、解決策を発案するまでに意識を変容させる。 ・負担への対策を具体的に想像させる(材料の調達方法、管理方法、実践交流による不安や疑問の軽減)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・準備や片付けに対する漠然とした負担が、解決策を発案するまでに意識を変容させる。 ・負担への対策を具体的に想像させる(材料の調達方法、管理方法、実践交流による不安や疑問の軽減)。 ○カリキュラムの工夫 ○教師も安心して取り組める。

SCATを用いた分析では、「さらに追究すべき課題」についても明らかとなった。

- ・子どもの思いに寄り添う具体的な手立てについて学ぶ場面の設定。
- ・周囲の人たちに「造形遊び」の重要性を伝えることができるよう参加者自身が理論を構築する機会の設定。
- ・多忙化がさらに進む中で、参加者が図工や「造形遊び」に本音で向き合える機会の確保と継続的に取り組み。

(オ) 本研究の成果

これまで「遊びなおし研修」に取り組むことで、教師の「造形遊び」に対する意識を変容させる効果あることを明らかにしてきた。ここでは、本研究全体を通じた成果と課題を示す。図4は、すでに示した「遊びなおし研修」の構造図であるそれをもとに成果を整理することとする。

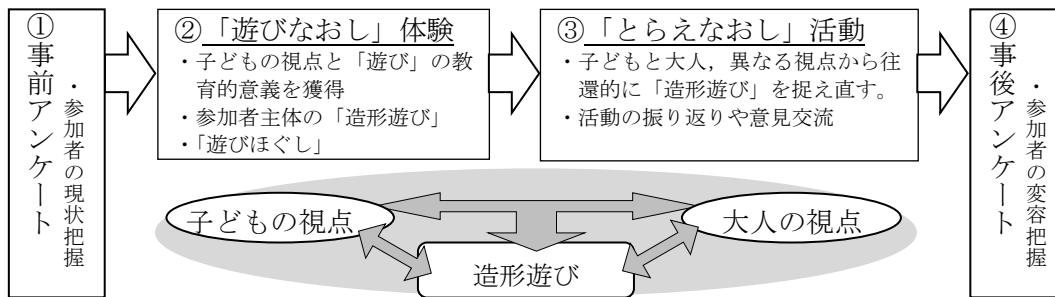


図4 「遊びなおし研修」の構造図

「①事前アンケート」では、参加者が「造形遊び」をどのようにとらえているかが把握できる。初めて本研修に参加した教師の中には、初めてじっくりと「造形遊び」について考える機会となった者もいる。また、本研修に継続的に参加している教師にとっては、参加するごとに変容していく自身と向き合う機会となる。子ども時代に「造形遊び」の授業を受けたことがほぼない教師や、教員養成時代に「造形遊び」について学んでいない教師にとって、自分が「造形遊び」をどうとらえているのか現状を把握する機会となる。「①事前アンケート」に取り組むことは、「造形遊び」を参加者自身がどうとらえているのか、改めて向き合う機会となっている。

「②『遊びなおし』体験」では、参加者自身が「遊び」が楽しいと実感できていることが一番の効果として挙げられる。開始直後は、子どものように遊ばなくても、活動するうち、徐々に「遊び」に対して感覚をひらいていき、凝り固まった大人の感覚がほぐれていく「遊びほぐし」の様子も確認できた。「遊びほぐし」を経た参加者が行う行為や活動は、子どもが「造形遊び」で見せる行為や活動と共通するものが多いことも確認できた。「遊びなおし」体験の場面では、「遊び」の主体性や自由性、快楽性等の特性を実感し、子どもの感覚に立ち返ることで、「遊び」の教育的意義を感じ取ることになる。

「③とらえなおし」活動」では、「遊びなおし」体験において、子どもの頃の感覚に立ち返ったことや、「遊び」の特性や教育的意義を実感したことが影響し、参加者にとっては、受け身的に参加していた従来の研修とは異なる「学び」となることが確認できた。第7章で取り上げた参加者Aは「とらえなおし」活動を一番自分が変容した場面として挙げているが、同時に「遊びなおし」体験あつての「とらえなおし」活動であつたと回答している。

本研究においては、参加者が取り組んだ「遊びなおし」体験と子どもたちの「造形遊び」の

様子を比較することと、「評価」について意見交流しとらえなおす活動を行ったが、「とらえなおし」活動で取り上げる内容は様々なものが考えられる。例えば、「場の設定」「教師の役割」など、取り上げる内容によって効果も変わってくると考えられる。

「④事後アンケート」では、参加者が自身の変容を確認する場となったことが確認できた。研修参加後に満足度や感想を書く事後アンケートはこれまでもあったが、「①事前アンケート」と比較して自身の変容を認識させるようなものは、ほぼなかったと考えている。漠然と事後アンケートに回答するだけでは、得られることのない自身に対する発見がある場合も少なくない。

「遊びなおし研修」の内容に沿って、それぞれの場面の効果を整理したが、「遊び」の教育的意義の獲得や子ども主体の指導観への転換など、期待していた効果が多くの参加者に見られたことは成果であった。何よりも、「遊びなおし研修」に参加した後、教育現場で「造形遊び」を実践する教師が多くあらわれたことが、大きな成果であると考えられる。その参加者の実践も、一回限りではなく、様々な材料を用いて継続的に取り組まれていることも、「遊びなおし研修」のねらいでもある、「造形遊び」が教育現場に浸透することにつながっているという成果である。

第2節 「遊びなおし研修」の今後の展望

最後に、「遊びなおし研修」の今後の展望について述べる。

「遊びなおし研修」の参加者の多くは、子どもの頃に「造形遊び」の授業を受けた経験や教員養成課程において学んだ経験の乏しい教師であった。教師となってからも、担任として図工を指導することはあっても、図工専科という立場から長期的・継続的に指導にあたった経験はない。つまり本研修の成果や効果は、あくまでも「造形遊び」に対する経験が少ない教師を対象に「遊びなおし研修」を行なった場合に限って有効であるかもしれないのである。

そこで、「遊びなおし研修」の今後の展開としては、まず「造形遊び」の実践経験が豊かな教師を対象とした研修を行い、本研究の結果と比較することによって、「造形遊び」への理解や指導経験の研修への影響を検討することである。

次に、都市部と山間部による、「遊びなおし研修」の効果の違いを検討することである。第4章でも取り上げたように、都市部と山間部では研修の形態や研修に対する意識に差異が認められたが、このことが「遊びなおし研修」の効果にどのように影響するのかを確認する必要がある。

また教員を対象とした「遊びなおし研修」であるが、「遊びなおし」体験に子どもたちを加え、教師と子どもと一緒に遊ぶという研修内容も考えられる。子どもと一緒に行うことで、子どもが遊ぶ様子を間近に感じ、相互に影響し合いながら活動を展開することによっ

て、これまでの研修とは異なる効果が期待できるのではないだろうか。第3章では、子どもが材料や場、周囲の大人との関わりなどによって「学び」を獲得していく姿を「三項関係」から説明したが、教師が子どもと一緒に活動する場合、逆に教師が子どもとの関わりによって「遊び」の教育的意義を獲得していく様子が確認できるかもしれない。また、子どもと大人の事前事後アンケートを比較することから、子どもと大人の「遊び」の違いや、大人の「遊びほぐし」の意義などについて、新たな知見を得ることができるのではないだろうか。

一方、「遊びなおし研修」の参加者が、今度は研修主催者の立場となり、繋がり広がっていく展開も考えられる。「遊びなおし」体験で扱う材料の選定や、「とらえなおし」体験で取り上げる内容を工夫するなど、それぞれが主体的に研修を進めていくことで、「造形遊び」の、現場への浸透が一層期待できる。事前事後のアンケート内容の工夫、参加者による材料や内容の決定なども、今後の課題となろう。

最後に「遊びなおし研修」は、子どもの頃の感覚に立ち帰り、教師自身が、「遊び」の楽しさを実感する研修である。主体性が「遊び」の特性であるように、主体的に取り組む研修であるという点が、従来の研修と異なる本研修の特徴である。「遊びなおし研修」に取り組んできたこの3年間で、宍粟市においてはそれまでほぼ取り組まれてこなかった「造形遊び」が継続的に実践されるようになってきた。「遊びなおし研修」に参加していない教師が、研修経験者による「造形遊び」の授業を参観することによって、新しい材料を発掘してきたり、自分でも「造形遊び」を実践してみたりしたという報告も受けている。このように宍粟市では「遊びなおし研修」の参加者によって「造形遊び」の実践が行われるようになってきたことは事実であるが、教育現場に浸透していくスピードは速くはない。今後も継続的に「遊びなおし研修」を行いながら、研修による意識の変容がどのようにして起こるのかをさらに詳細に検討していくとともに、新たなプログラムの開発に取り組んでいきたい。

参考文献等一覧

参考文献

- ・麻生武「なぜ大人は子どもと遊ぶのか？-プレイルームのミラクル体験-」麻生武・綿巻徹編『遊びという謎-シリーズ発達と障害を探る第2巻』ミネルバ書房，1998.4.15.
- ・熱海則夫・西野範夫『'89告示小学校学習指導要領図画工作科の解説と実践』小学館，1989.8.20.
- ・阿部宏行「なぜ『造形遊び』は定着しないのか？」北海道教育大学岩見沢校芸術・スポーツ文化学研究編集部会編『芸術・スポーツ文化学研究2』大学教育出版，2016.3.31.
- ・板良敷敏『『造形遊び』の意義とねらい』『図工科ヒット教材集④造形遊び・総合造形編』明治図書，1991.7.
- ・板良敷敏『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規，1999.9.10.
- ・岩崎由紀夫「造形遊びの目的・内容」『美術科教育の基礎知識』建帛社，1985.7.10，p.68.
- ・岡田京子『子どもスイッチ ON!!学び合い高め合う「造形遊び」-豊かな学びの世界がひろがる図工の授業づくり-』東洋館出版，2015.6.30.
- ・小口忠彦『乳幼児の教育③あそびの心理と指導』福村出版，1980.5.10.
- ・金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版，1998.3.30.
- ・川路澄人「第4章図画工作科の内容」『小学校図画工作科の指導』建帛社，2010.6.1.
- ・久保田浩『あそびの誕生』誠文堂新光社，1973.5.16.
- ・桑幸男『遊びの中で育つ子ら』北大路書房，1979.5.30.
- ・花篤實『実践図画工作科の授業 [全15巻] 第1巻造形遊び (低学年)』同朋舎出版，1991.4.30.
- ・『広辞苑第六版』岩波書店，1998.
- ・西頭三雄児『遊びと幼児期-人間形成の視点から-』福村出版，1974.5.20.
- ・佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店，1995.4.4.
- ・柴谷久雄『遊びによる人間形成《保育の哲学》』黎明書房，1973.2.10.
- ・清水美智子「遊びと学習」(小山高正・田中みどり・福田きよみ編)『遊びの発達学展開編』培風館，1996.6.28.
- ・新川昭一『図画工作・美術』三晃書房，1987.12.1.
- ・J・アンリオ(Jacques Henriot)/佐藤信夫訳『遊び-遊ぶ主体の現象学へ- (原著 *Le Jeu*)』白水社，1981 (原著 1973年) .
- ・J・ピアジェ(Jean Piaget)/大伴茂訳『遊びの心理学(原著 *La formation du symbole chez l'enfant*)』黎明書房，1967.6.20 (原著 1945) .
- ・J・ピアジェ(Jean Piaget)/大伴茂訳『ピアジェ臨床児童心理学II 児童の世界観(原著 *Etudes sur la logique de l'enfant II*)』同文書院，1977.5.1 (原著 1926) .
- ・高橋たまき『乳幼児の遊び-その発達プロセス-』新曜社，1984.10.25.
- ・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，1977.8.

- ・ 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫『実践例による造形遊びのポイント』日本文教出版, 1978. 7. 10.
- ・ 辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由紀夫・今西榮『造形遊び指導と展開のポイント』日本文教出版, 1982. 4. 10.
- ・ 中野茂「遊び研究の展望」『遊びの保育発達学』川島書店, 2014. 4. 11.
- ・ 新野貴則・石賀直之『新学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 2008. 12.
- ・ 西田藤次郎編『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書, 1968. 9.
- ・ 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作編』明治図書, 1989. 7.
- ・ 西野範夫『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規, 1989. 8. 20.
- ・ 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開図画工作科編』明治図書, 1999. 12.
- ・ 西野範夫「特集造形遊びの逆襲」『美育文化』vol.62 No.3, 美育文化協会, 2012. 5. 1.
- ・ 橋本光明「15. 造形遊び」(真鍋一男・宮脇理監修)『造形教育事典』建帛社, 1991. 10. 25.
- ・ 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社メチエ, 1999. 11. 10.
- ・ 平野真紀「子どもの表現と遊び」中川香子・清原知二編『表現—遊びと造形と子どもの世界—』, (株)みらい, 2004. 4. 1.
- ・ V ローウェンフェルド(Victor Lowenfeld)/竹内清・堀内敏・武井勝雄『美術による人間形成(原著 *Creative and Mental Growth, 3rd edition*)』黎明書房, 1963(原著 1957 年).
- ・ ふじえみつる「児童・生徒観の変遷」真鍋一男・宮脇理監修『造形教育事典』建帛社, 1991. 10. 25.
- ・ 藤原逸樹『『造形遊び』の意義』『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8.
- ・ フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel) 著/小原國芳・荘司雅子編集『フレーベル全集第二巻人の教育(原著 *Die Menschengrowth*)』玉川大学出版部, 1976. 9. 20 (原著 1826 年) .
- ・ M・J・エリス(Michael J. Ellis)/森林・大塚忠剛・田中亨胤『人間はなぜ遊ぶか—遊びの総合理論—(原著 *Why People Play*)』黎明書房, 2000(原著 1973 年).
- ・ 森林『遊びの原理に立つ教育』黎明書房, 1992. 3. 20.
- ・ J・ホイジンガ(Johan Huizinga)/高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス(原著 *Homo Ludens*)』中央公論社, 1971 (原著 1963 年) .
- ・ ロジェ・カイヨワ(Roger Caillois)/多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間(原著 *Les jeux et les hommes*)』講談社学術文庫, 1990 (原著 1958 年) .
- ・ 若元澄夫「レスポンス図工」「フレキシブル図工」若元澄夫編集『図画工作・美術科—重要用語 300 の基礎知識』明治図書, 2000. 8.

学術論文等

- ・ 阿部宏行「『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)—学習指導要領と図画工作の教科書—」『美術教育学』第 38 号, 美術科教育学会誌, 2017. 3. 20.
- ・ 磯部洋司・浅野皆子「図画・手工教育の軽視・無用視に関する歴史的研究」『大学美術教育学会誌』第 45 号, 大学美術教育学会, 2013. 3. 31.

- ・井上朋子・初田隆「総合的・領域横断的芸術教育に関する教員研修プログラムの開発（１）」『美術教育学』第36号，美術科教育学会誌，2015.3.20.
- ・井ノ口和子「美術館での鑑賞学習における子どもの学びの意味と意義に関する考察」『大学美術教育学会誌』第47号，大学美術教育学会，2015.3.31.
- ・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』第28号，美術科教育学会誌，2007.3.20.
- ・大谷尚「SCAT: Step for Coding and Theorization-明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」『感性工学』日本感性工学会論文誌，2011.6.10.
- ・大谷尚「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き-」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第54巻第2号，2007.
- ・屋宮栄作，「へき地小規模校における学力向上」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第24号，2015.1.27.
- ・小田恵子『図工専科教師の力量形成のための研修モデルプラン構築』兵庫教育大学大学院修士論文，2012.3.1.
- ・新開伸也「滋賀大会報告 学習指導要領改訂と美術科教育のゆくえ-学会40年の歩みとこれからの課題-」『美術科教育学会通信』no.98，美術科教育学会，2018.6.30.
- ・竹内晋平「小学校における鑑賞学習に関する現状と教員の意識-京都市立小学校教員対象の質問紙調査から-」『教育実践研究紀要』第8巻，京都教育大学付属教育実践総合センター，2008.3.
- ・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-『図工・美術実態把握アンケート』と意見交流型勉強会の実践から-」『美術科教育学会』第37号，美術科教育学会誌，2016.3.20.
- ・寺元幸仁『「遊び」の特性を生かした「造形遊び」における「学び』』兵庫教育大学大学院修士論文，2015.3.
- ・降旗孝「教育力向上のための教員研修の要素と内容-『図画工作科』の実践的な教育力向上を目指して-」『教職・教育実践研究』第7巻，山形大学，2012.3.15.
- ・松田孝一「へき地教育の現状と課題」『明治大学教育会紀要』第7号，2014.
- ・和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術科教育学会誌』第29号，2013.

学習指導要領

- ・文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版，1969.5.31.
- ・文部省『小学校指導書図画工作編』日本文教出版，1978.5.10.
- ・文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂，1989.6.15.
- ・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，1999.5.31.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版，2008.8.25.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版，2018.3.1.

その他

- ・兵庫県立教育研修所ホームページ『研修概要』, <http://www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/index.html>
- ・文部科学省 HP 『学習指導要領等の改訂の経過』,
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf
- ・文部科学省ホームページ『小学校学習指導要領（平成元年3月）』,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322305.htm
- ・文部科学省ホームページ『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(答申)』教育課程審議会, 1987. <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/2-01.pdf>
- ・文部科学省ホームページ『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考えられる力を育成する大学へ～(答申)』中央教育審議会, 2012.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- ・文部科学省ホームページ『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)』中央教育審議会, 2014.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm