

造形遊びに関する一考察

静 屋 智*

A Study on Zokeiasobi (Formative Play)

Satoru SHIZUYA*

(Received November 20, 1995)

キーワード：造形遊び、題材構成、提案と共感、評価、可能性

はじめに

昭和52年の指導要領で「造形的遊び」が示されて以来17年が経過しようとしている。もともと造形遊びは幼稚園・保育園教育からの無理のない移行と活動の関連を考えて、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ようと意図されたものであった。しかし、その教育的意義や子供にとっての重要性は理解されながらも、本当に造形遊びは必要なものであるのかという声さえあり、実際にはあまり実践されていない状況がある。そこで本稿では、造形遊びを実践していくにあたって、必要であると思われることを次のような点から述べていくことにする。

- I 造形遊びの題材構成の視点
- II 指導における支援について
- III 造形遊びの評価について
- IV 造形遊びの可能性

I 造形遊びの題材構成の視点

(1)題材の内容にかかわること

図画工作科の学習における題材とは、児童一人一人が表現の主題や意図を見つけ主体的な学習を展開し、目標・内容の具現化を目指す学習活動のまとまりということができる。

* 山口大学教育学部附属山口小学校

題材は、題材名や教師・友達との話し合いで生まれてくるものから、児童一人一人が自分の思いや意図をもち、それを集約できるような形で主題やテーマを設定し、自分らしい想像力を働かせて発想・構想したものから創造的な表現活動につながることを期待する、学習活動のまとめりであるということが出来る。題材は、児童にとって興味や関心があって、自由に主体的にかかわれるような魅力的なものであることが求められる。そして、児童が展開していく活動がそれぞれの発達にとって望ましい活動であり、個の持ち味を十分発揮できるような可能性を持つ題材が必要であると思われる。

題材名についても「『題材名』には、児童にさわやかな創造活動への案内的な意味と、『このような活動はどうか』というような発想をふくらませるような提案の意味などを多く含むほうが望ましい。児童の様々な面の実態を十分把握し、それらの中から、児童一人一人が自分のよさを発揮する意欲がわくような題材を設定し、それにふさわしい題材名にする必要がある。」¹⁾としている。

題材設定においては、ねらいの設定、内容の吟味、指導にあたっての支援（教材化・評価も含む）の構えの考察やその具体などを検討しなくてはならない。造形遊びは「子供たちが材料や場所などの特徴などから想像力をはたらかせて発想し、材料などを生かして、主体的に創造活動を展開し、その資質や能力を自ら高めるようにするとともに、創造活動の喜びを十分に味わうようにする」²⁾ことを目標にしている。この目標からしても、造形遊びの題材構成において、材料や場所とそれをもとにした児童の資質や能力の向上ということに一番のウェイトがおかれているということがいえる。つまり、内容の吟味がまずもって重要であると考えられる。

造形遊びの具体的な活動を整理すると次のようになる。³⁾

- ①材料をもとにした体全体を使った造形活動をめざすものであり、おおきな活動ができる材料や場所に働きかけ、心身ともにダイナミックな活動を期待しているもの。
- ②材料の形や色などからの造形的な発想の遊びであり、材料の形や色などをもとにつくりたいものを思いついたり、自分らしいものの見方や感じ方などを豊かにすることを期待しているもの。
- ③材料による構成的な遊びであり、材料を並べる、積む、版にするなどの活動を楽しみ、造形の基盤的となる経験を期待するもの。

辻田嘉邦も前指導要領にもとづいて「教材開発と精選の視点」⁴⁾として造形遊びの活動を3項目に整理している。

- ①からだによる空間への活動（場所や環境を生かして、全身的な造形活動をする内容）
- ②材料による発想と作業（材料に基づく発想、連想、模倣などの作業を展開する内容）
- ③初歩的・基礎的な構成遊び（並べる、積む、写す、飾るなど、初歩的・基礎的な構成遊びの内容）

前指導要領に基づいたものとしては、福井昭雄も「『表現への芽生えとなるもの』を基としながら、『見ること感じることから』、『全身的な表現』、『想像遊び』、『つくって遊ぶ』という5つの視点」⁵⁾から活動をとらえた考察がある。

また、岡田匡史は「造形遊びの類型化の試みⅠ」⁶⁾の中で、材料の特徴や場所の特徴活動形態の特徴、表現の主題、活動を衝き動かす原理などの諸観点によって、上記のような活動類型をさらに細かく17種類の項目で分類・整理している。その項目は、インスタレーション的活動建築的活動、構成的活動（接合彫刻へと発展）、工作的活動、切り貼りの活動、コラージュ・アサンブラージュ的活動、リサイクル的活動、装飾的活動、描画材料

(クレヨン・絵具等)による色遊び的活動、造形行為の過程および結果を楽しむ活動、落
がきの活動、アースワークスの活動見立てに基づく活動、材料・造形物で遊ぶ活動、パフォー
マンズの活動やマルチメディア的活動である。

いずれにしても、一つの題材においては、中心となる主要な造形操作・造形活動を想定
し、そこから育まれるであろう資質や能力を期待するものである。類型化されたものは別々
のものではなくて、互いに深くかかわっているものである。それだからこそ、児童一人一
人の思いが生かされ、多様な活動・表現が期待できるといえるのではないか。造形遊びは、
いろいろな要素が絡み合いながら、活動として発展したり収束したりして展開するもので
ある。指導者(支援者)である教師は活動の相を想定して臨むが、活動する児童にとって
は、活動の始めの発想から活動の過程における試行錯誤の段階、さらに新しい形からの発
展といった連続した「遊び方」(活動・表現)は予測できないことである。もちろん教師
においても、想定した活動の相が発展的なものにならず活動が停滞したり、予想以上に多
様で創造的なものに発展したりすることもある。例えば後者の例として自分がかかわった
「新聞紙をつかって」という題材⁷⁾がある。この授業で観察された活動形態は、次の6種
類であった。⁸⁾(下の写真)

- a. インスタレーション(材料の設置)的活動: 新聞紙で大小様々のソフトクリームや花等
をつくり、それらを1列に並べる
- b. 立体構成: 新聞紙を筒状に硬く丸めて、これを柱・骨組みとし、四角錐状の幾何学的な
形態・構造物を構成
- c. 一般の工作活動: 親ガメ・子ガメ、各種動物・昆虫などの具体物の製作
- d. 絵画的要素を持つ装飾的活動: 色テープを貼って新聞紙を装飾する等
- e. 遊びの展開: 新聞紙や製作物で遊ぶ活動
- f. 仮装・パフォーマンス的活動: 自作の家屋に似た作品を頭からすっぽり被って、教室中
を動きまわったりする



写真1



写真2

これらの活動形態は、教師の予想を越える多様なものであった。授業後の児童の顔それ
ぞれには満足感があつたが、もっと納得行くまで挑戦したかったという思いも、学習カー
ドに見られた。後の鑑賞活動を設定したことで、それぞれの発想やつくり方のよさに気付
いたり、つくったり発想を広げたりすることに関する造形的な関心・意欲・態度のよさに
目を向けていくことができた。

このようなことから題材構成にあたっての一つの重要な視点として、「多様な活動・表
現が期待できるような題材であること」を考えることができる。

(2)材料・用具にかかわること

材料・用具は、造形遊びの内容に関わる活動の軸となるもので、「物と場所」、学年の発達という観点から述べてみたい。

造形遊びの中心となる材料には、土、砂、木などの自然材や、紙、合成樹脂、布、空き缶などの人工材の2つに大きく分けられる。造形的には、ボタン、おはじき、小石、貝殻や牛乳のふたなどの点材、竹や木の棒、ひも類、針金、割り箸、ストローといった線材、ベニヤ板、ダンボール、タイル、プラスチック板などの面材といった種類分けができる。また、数のたくさん準備できるもの、操作（変形・接合）の比較的易しいものといった分け方も可能である。造形遊びでは、材料の種類や量が表現活動に大きく影響するので、高価なもの、希少なものの、危険なもの以外は、さまざまな材料を対象とすることができる。なお、子供の発達や表現に見合った材料を準備することや、収集を促すことは、まずもって留意したいことである。

低学年では、並べる、積む、版にする材料等が必要である。小石や貝殻、ボタン、ダンボール箱などの箱類、スポンジ、木切れ等たくさん考えられる。用具としては、スコップやバケツ、ロープ、棒が必要である。「表したいことを絵や立体で表す」ことや「つくりたいものをつくる」と合わせて題材化する場合には、ハサミや接着剤、簡単な小刀類といった用具もあわせて必要になってくる。活動に応じて必要な用具は、発達にそぐわないから、危険だからというだけで使わせないのではなく、安全に配慮しながら徐々に慣れさせることが大切であると考えられる。

中学年では、組み合わせ、変形できる材料や、長い大きい材料、多量に集めやすい材料などが必要になる。針金、新聞紙や袋、器具の部品、種々の容器、自然木、流木などが考えられる。教師が全て準備するのではなく、普段から子供たちが生活の中で、「使えそうだな、使ってみよう」と思ったものは集めて保管するようにすることや、地域によって差はあるがいっしょに集めに行ったり、あらかじめ予告しておき自分たちの手で材料収集をしたりすることによって、造形活動前の意欲を高めておくことも必要である。のこぎり、ペンチ、キリ、小刀、かなづちなどの用具も安全への配慮を考え必要に応じてできるだけ多く使わせたい。自分の思いで試行錯誤して何度も挑戦できる造形遊びでは、失敗がないだけに思い切って挑戦でき、材料の特性や用具の上手な使い方が経験を通して体感できるものである。ある研究会で、3年生の子供たちが電動糸のこぎりを使用して、細い加工した木の棒を切っていた。始めはおそろおそろ操作していたが、慣れてくるにしたがって要領よく切っていた。電動糸のこぎりは、5年生で板材を使ってというのではなく、3年生くらいから材料によっては使うことに慣れることも必要であると感じた。

高学年では、変形・加工するのに簡単でなく、耐久性のある材料として、石、板、空き缶、機械の部品などが材料に適している。高学年の発達特性からしても、中学年に比べて見通しを持った構想ができる。それまでの材料体験で得た知恵や造形的思考を駆使しながら、少し抵抗のある材料に対することで、より望ましい資質や能力が養われていくと思われる。用具としては、裁断用の道具と、接着材等が基本的に必要なものである。ただ道具使用の技術については、「つくりたいものをつくる」内容で指導されるものである。造形遊びでは技術指導は含まれていない。子供が必要とする道具の扱い方については個別にあるいはグループで指導する場面がでてくることが予想される。

材料の収集と保管は、実践上問題になることが多い。材料の収集は、前述したように、指導者一人や学年の教師によるチームで集めることもあれば、子供が材料を集めることか

ら学習が始まることもある。授業前の段階で、子供が材料を集めるのに留意することとして留意することは次の様なことである。例えば、厚紙や板に貼れる材料、毛糸のように長い形の材料と子供に分かり易いように材料に条件を付けて集めさせる。学校への持ち運びに危険をともなう物はやめさせる。短期間で収集させない。手に入りにくい材料を指定しないで、それに代わるものなどについて子供の希望も取り入れながら話し合うこと、などが考えられる。学習が始まっていけば、子供は自分の思いや構想にしたがって身近なところから材料を集めてくれるのでずっと簡単になる。しかし、このような場合は、子供のせっかくの熱中している遊びを時間で区切ってしまうこともあるので学習活動の時間を十分考慮しておくが必要になる。

前述したことだが、材料の種類や量が少なすぎれば子供たちの思いがかなえられない活動になるであろうし、種類や量が逆に多すぎてもそれを持って余して活動が停滞してしまうことがある。また、発達段階に合わないような、つまり操作が簡単すぎたり難しすぎたりするような材料を選んでも、望ましい活動はできないであろう。適度な抵抗があって、次々に新しい発想を思いつき、思いが膨らむような材料選びが必要であろう。そこで、材料・用具にかかわる視点としては、「思いがかなう造形操作ができる材料・用具の質と量が保障されること」であろうか。

(3)場所について

造形遊びにふさわしい場所は、その活動の内容・様相によって変わってくる。同じ活動を考えた場合にも、材料の大きさ・量、予想される子供の活動の様子から場所を選択する必要がある。屋内でも屋外でも子供たちの多様な活動が十分に保障できるスペースが必要となる。多くの場合、普通教室ではどうしても活動が限られてしまう。屋内であれば、普通教室よりも広いスペースか（図工教室や体育館等）、子供にとって魅力のあるスペースとなろう。屋外であれば校内、校外のいずれかだが、地面の性質（草むら、砂地、石が多いところ、土等）、地面の形状（斜面、平ら、起伏やくぼみがある等）、その場所に付随してあるもの（遊具、木、池、川等）、そして季節や天候によって大きな差が生まれてくる。河原が近ければ、無理に学校に石を運んでこなくてもその場に行けばよいし、むしろ石以外の「もの」から刺激をうけて発想し、活動が発展することが期待できる。

指導要領の4年生の内容には「ア. 身近な材料の形や色、活動の場所の特徴などから思い付いたり、みんなで発想したりした造形遊びをすること。」⁹⁾としてある。4年生で特に「活動の場所の特徴」をあげているのは、活動の場所の特徴から思い付いた造形的な活動をするという意図がある。場所の特徴とは、傾斜地、木等があったり、穴を掘ったり杭を打ち込んだりできる等をさしている。そしてこの時期の特徴でもあるみんなで思い付いたことを出し合って発想を刺激し合い、いろいろな造形遊びを生み出していくこともねらっている。

このようなことから場所にかかわる視点としては、「思いがひろがる活動ができる適度な空間と環境のある場所が保障されること」が考えられる。

題材構成にかかわることを、題材の内容、材料・用具、場所という観点で、子供の思いと関連を持たせながら述べてきたが、授業で一番中心になるのは一人一人の子供たちである。造形遊びの活動の中で子供たちは材料・用具、場所にそれぞれ違ったかかわり方を示す。教師が事前にいくら活動の相を予想しても、それにはあてはまらないし、一人一人を注目していても、活動がどんどん変わっていくことが多い。これは個の発想がどんどん発

展しそれが手や全身を通して現れてくる一つの現象である。その時に一人一人の思いが読み取れる、つまり子供の活動に共感できるのである。活動者である子供にかかわる視点としては、「一人一人の思いが活かされかなうための試行錯誤と、活動の自由性が保障されること」が考えられる。

以上のことから「造形遊びの題材構成の視点」をまとめてみると次のようになる。

- ①多様な活動・表現が期待できるような題材であること
- ②一人一人の思いが活かされかなうための試行錯誤と、活動の自由性が保障されること
- ③思いにかなう造形操作ができる材料・用具の質と量が保障されること
- ④思いがひろがる活動ができる適度な空間と環境のある場所が保障されること

II 造形遊びの支援について

子供の主体的な造形活動を大切にす造形遊びの指導は、教師主導のちょうど対極にある指導といえる。そうかといって、子供主体の造形遊びにおいて、指導は不要なものとするのは性急である。造形遊びの指導観は教育現場に戸惑いとして広がっている感がある。自然な子供の遊びを造形遊びと誤解している人は、指導は放任することと受け止めているようであるが、これは間違いであると思う。子供たちが造形活動の楽しさを味わい、自分の持てるよさや可能性を自らの力で育てることができるようにするためには、教師の支援が必要である。造形遊びの指導は「支援と共感」であるといわれる。それに対して教師主導の指導は「指示と点検」となるうか。子供の造形活動を信頼し、自分の表現の一人立ちのために行う「支援と共感」は、教師の柔軟で豊かな子供一人一人に対するかかわりである。そして、子供それぞれの精一杯の造形活動を、誠実に細やかに見守る教師の感覚と受け止めが、子供の造形活動とじかに触れ合うことを通して、教師それぞれの独自の指導のあり方が生まれてくるものだと思う。

(1)授業以前にかかわる支援

教材化ということが支援に含まれるとするならば、前で述べた題材構成、題材設定にかかわることは子供にとって大きな支援と言える。また、題材設定にかかわる材料・用具と場所の選択も子供の活動を大きく左右するものである。ここでは教師個人の材料・用具の体験と、子供の活動を見通す経験が必要である。しかし、いくら子供と一緒に過ごした時間が多く（教師生活が長く）ても、子供の豊かな思い、切実な思いが響かない教師では、子供たちの豊かな活動を支援することはできないであろう。一人一人の子供たちのレディネス（資質や能力等のまごとの個人）を把握し、それぞれの活動の相を想定し授業場面での言葉かけ等の支援を考えておくことが大切になってくる。それによって、子供たちの多様な取り組みに共感でき、子供に対する称賛の仕方が変わってくるのである。そのような教師に対して子供たちは信頼感をもち、安心して活動を楽しむことができると考える。

また、指導計画を立てるときの時間設定も大切な支援と考える。造形遊びに熱中すれば2単位時間（90分）くらいの時間はあっというまにすぎってしまう。学年や内容に応じた適当な長さの時間を設定することによって、活動の満足度が保障される。今、時間について試行していることは、1単位時間を15分としてこれを1M（モジュール）として考え、子供の活動内容と見比べながら、3Mの活動（一般的な45分を1単位時間としたもの）、4Mの活動、6Mの活動、8Mの活動などとして時間設定を考えることである。時間が長ず

ぎでも子供の活動が停滞しせっかくの楽しかったことが薄れてしまう場合もあるが、それぞれの多様な楽しみ方にたっぷりと浸れる時間の保障を学年や内容で想定することは、題材構成の視点の②にかかわることである。

(2)授業における支援

①「もの」の提供と提案

「もの」の提供と提案は造形遊びでの支援を実践的に説明しているものである。ここでいう「もの」とは材料・用具、場所、あるいは活動を活性化するための約束ごと、活動の呼びかけることばや時間といったのを総称したものである。提供とは文字通り教師があらかじめ用意したものや子供の活動において必要になったものを子供たちに対して示し供給するものである。提案とは、「材料などのかかわりをもつとともに、てがけはじめるきっかけで、指示性、統制観を弱めるための工夫」¹⁰⁾である。「もの」の提供と提案は、「もの」について教えたり守らせたりすることではなく、子供が自分の表したいことを実現するために行う支援の一つとなる。つまり造形遊びでは、子供の造形活動の契機が、教師の提供と提案という方法をとるということである。活動の提案とは、「これとこれを組み合わせると何に見えてくる」とか「こんなこともできそうだね」とか「こんなときどうするかな」というように、ヒント、活動の漠然とした方向、活動のきっかけ等をして、活動の具体がひらめくことを子供に伝えることである。子供は自分の思いとミックスして受け止め、造形遊びにはいっていく。ある研究授業でこんな光景がみられた。教室の中には色とりどりの直方体や立方体、そして円柱状の空き箱が一杯である。ダンボール箱などのちょっと大きめの箱もそっと隠してある。対象は1年生で、教師としては指導案を見るかぎり、並べたり、積んだり、何かに見立てたりして楽しむ活動を考えていたようである。教師の提案は「今日はここに見えるようにたくさんのおすすめの箱があります。さあ、どんなことをして遊べるかな。思いついたことをやってみようよ。」であった。子供たちは、思い思いの空き箱を集めてきて、セロハンテープなどで箱を組み合わせ始め、好きな動物やロボットをつくり始めたのである。この活動はどちらかと言えば、「つくりたいものをつくる」に重点が置かれた活動であるから、教師の描いていた活動の相とは違うものである。結局45分の授業ではダンボール箱も出ずじまいであった。この例ではやはり提案の仕方がよくなかったと言わざるを得ない。「先生と一緒に箱をつなぎながら並べていってみようよ。(どンドン並べていったところで)何に見えてきたかな。」このような提案だと多分子供たちは、「線路」「道」等と様々に反応し、見立てたそのものから思いを発展させて、「線路から発想できるもの」「道から発想できるもの」を次々と「先生、これを使っていい？」などといいながら、友達とかかわって生き生きとした活動ができたのではないと思われる。活動を制限するのではなく、発達に合った活動に誘う提案が子供たちの豊かな活動を保障する上で大切になる。

「もの」の提供は、子供が自分の思いと連続する操作や必要な用具、ものや材料から発想したことが生かされ、造形活動を集中し充実して行えるように提案することになる。(1)で述べたように事前に十分検討し、提供できるようにしておくことが大切になる。

②子供の資質や能力の向上をロングスパンでとらえる

新しい教育は、子供たちが心豊かに、主体的、創造的に生きていくことができる資質や能力を自ら獲得するようにすることを目指している。言い換えれば、「させる教育」から

「する教育」へ変わってきたのである。ここでいう資質や能力は、これらを新しい学力と
考え、その中核となるものとして、関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・
理解をあげている。これら中核となるものを、図画工作にあてはめると、価値あるきっ
かけをつくりだし活動・表現にかかわる中でその子を支える基盤である「造形に対する関
心・意欲・態度」、課題解決やより豊かで価値ある表現を追求して「発想・構想の能力」、
思いを具現化していくために必要な「創造的スキルや感性」、経験・体験を通して確かなも
のとなる知識・理解である「鑑賞力」となる。ここで知識・理解が鑑賞力だけにかかわる
と考えるのは疑問が残る。なぜならこの知識理解は、関心・意欲・態度、思考・判断、技
能・表現という資質・能力とそれまでにある知識や能力が影響し合い、学習活動の総合的
結果として生まれるものであるからである。もちろん、集約して鑑賞力を広くとらえ、鑑
賞力があるのはじめていろいろな感じ取り方ができると考えれば、活動体験を通して分か
る材料の特性などの知識・理解的事項も鑑賞力に含まれるであろう。

これらの資質や能力は、すぐに身につくものではない。一つの題材、1学期間、1年間
で、低学年の中で、小学校の6年間でという比較的長いスパンで徐々に向上してくるもの
だと思われる。造形遊びが、考え方として図画工作科の中心的な内容になることが予想
されるが、「表したいことを絵や立体に表す」「つくりたいものをつくる」内容と密接に関
連を持ちながら、子供一人一人の資質や能力はスパイラル的に向上するものであろう。特
に造形遊びにおいて、用具の使用の習熟や技法にかかわることでは、このことを十分に考
えに入れておくべきである。なぜなら用具の習熟を重視することで本来保障されるべき活
動の自由性が失われ、期待する子供らしい姿が発揮されない状況が予想されるからである。
技法についても、いま重視されることは、自分で操作や技法をつくりだしていくことを子
供に委ねることである。子供は強い願いを持つほど、自己流の操作や技法を見つけ出すも
のである。自分で見つけて使っていくことが創造的スキルであると考えられる。

③言葉による支援

指導者である教師は、子供から学ぶことが多い。それは例えば指導者の提供や提案に対
する子供たちの反応や、取り組み方からである。指導者は不安な気持ちで取り組む子供に
勇気を与え、自信のない子供に共感し、活動の停滞する子供には対話をしながら材料や方
法のヒントを与える。これらの指導者の子供への働きかけは、一方的な伝達では決してな
い。子供との対話から指導者はその子にとって必要なヒントや材料を思いつくし、子供が
こだわりを見せる操作から、子供が好む操作についての情報を得る事ができる。指導者は
教える側であると同時に教えられる側にいるのである。子供の活動を支援する言葉がけに
は、活動を励ましたり共感したりひろげたり、活動のよさや美しさを伝える、称賛するこ
とがある。子供たちは、声を出して楽しさや喜びを表したり、友達と話したりつぶやいたり
しながら活動する。中にはつぶやきもなく黙々と活動する子もいる。しかし、どんな子
供でも子供たちはいろいろな自己内対話をくり返しながら「もの」にかかわっているはず
である。その表情や試行錯誤の活動など、その子の全身から伝わってくるものから判断し
て基本的には「待ち」「見守り」の構えでその子のいろいろな観点からのよさを覚えてお
き（チェックリストなどに記録しておく）、活動が進展したときあるいは停滞して進展し
ないときに、言葉がけが必要になると考える。「先生はちゃんと見ていてくれているんだ
な」という実感が信頼感につながり、望ましい活動に発展することが期待できる。支援は
子供が自ら活動や表現のよさに気付くようにするするためにある。支援の言葉は、言葉と

同時に具体物、具体的な操作、具体的な場面で語りかけることが重要であり、抽象的な言葉がけはしないほうがよいと思う。

Ⅲ 造形遊びの評価について

造形遊びでは評価が問題にされやすい。本来、評価は指導と表裏の関係にあり、評価は指導に向けて行われるものである。子供の自由で想像的な活動が見られなかったのは、教材に問題があるのが、指導方法（提供や提案などの支援や準備などにかかわること）に問題があったのかなどを問いただし、必要によってフィードバックしながら教材の修正を行う必要がある。このように、評価は基本的には指導の問題といえる。

それと同時に子供の造形的な資質や能力の向上という面から見れば、長いスパンでそれを見守り支援していくという立場をとりながらも、一人一人の確かな学びを保障するためにも、形成的な評価をしていく必要を感じる。造形遊びは結果としての作品が残らないこともある。したがって結果として現れるものよりも、むしろ過程における活動に対する子供の「楽しみ方」に重点をおいた評価が必要になってくる。福井昭雄は、大阪教育大学教育学部附属平野小学校の実践より子供の造形遊びにおいて「学習の取り組みにある評価」「造形性にある評価」という2つの面から造形活動を見ることを提案している。¹¹⁾

①学習の取り組みにある評価の視点

作品のよしあしに関係なく、自己実現のための方向を持って、子供が造形活動にどのようなかわりをしたか。

- a. 興味・関心の喚起（興味深く造形活動に参加できたか）
- b. 学習課題の具現と把握（学習のねらいにそってできたか）
- c. 工夫・試みへの積極さ（工夫や試みができたか）
- d. 作業・活動に置ける集中・持続（ねばり強さ、最後までできたか）
- e. 次時への意欲（次にどんなことがしたいか）

②造形性にある評価の視点

造形性や創造性そのものの流れや、美術教育思潮・心理学的基盤などを参考にして子供の造形性や創造性をとらえてみると、次の4つの視点にしばられる。

- a. たのしさ——興味・関心などを心的燃焼させることにより、操作や活動を通して形象化することの喜びがもてること
- b. はやさ——思考・活動が一定のはやさで「空間」や「物」や「課題」とかかわり実践すること。
- c. ひろがり——造形的な能力としての概念や物理的な量・重さ・大きさなどを扱う能力が「物」や「空間」とのかかわりにおいて広がりをもつこと。
- d. ふかまり——主観的に客観的に自己の発想に基づき、積極的な変形・操作をすること。

一人一人の活動の読み取りは、それ自体評価活動の一環であるが、子供の自己評価についても考えておきたい点である。活動の読み取りではまずどの場面か、何を読み取るのが問題になる。それぞれの場面に応じた読み取りの視点が必要になってくる。大阪教育大学教育学部附属平野小学校では次の4つの読み取りの視点から子供の活動の様相をとらえている。

- 創造的操作——多様な試みや操作、工夫のある活動など
- 見立て方——発想の豊かさや材料の生かし方など
- こだわり——自分のやってみたい活動や操作への執着など
- 技 巧——手の巧緻性、丈夫さなど¹²⁾

この読み取りの視点は子供の造形活動における直接的に「もの」にかかわる「造形的な発想・構想の能力」、「創造的技能」にやや重点が置かれているような気がするが、あえて他の視点をあげるとするならば、「関心・意欲・態度」に重点をおいた、友達や環境に対する「他へのかかわり方」という視点や活動全体をおおう「その子なりの楽しみ方」という視点も必要ではないかと思われる。活動をふりかえって子供が判断する自己評価ではどんなことが楽しかったかを問うことはよいことであると考え。楽しい造形活動であったなら子供の心は解放され、自己の思いのままの活動も程度の差はあるが、よい学習活動であったと判断できる。造形遊びでは、この楽しさの観点が大切であり、子供が楽しさを感じたならば、「次の時間もこれをしよう。」「休み時間も続きをしてみたいですか？」などの言葉が聞かれる。そんな子供らしい反応が聞こえてくるときにその活動に対する子供たちの評価がある。

造形遊びが子供主体の活動であり、指導者はその活動を支援していくという立場から、その評価においては子供の資質や能力の向上を願い支援していく観点で、子供まるごとを見つめ見守る構えが大切になってくる。次にあげる表は、観点別学習状況評価を、評価の対象となる場面を考えて作成したものである。

観点別学習状況評価	評価の対象となる子供の造形活動の事例
造形への関心・意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> ○進んで取り組む。集中して操作をする。関心をもって活動する。楽しく友達と活動する。積極的にものを扱う。 ○いろいろな発想に関心をもつ。連想が続けられる。自分の思いを持つ。 ○意欲的に体を動かす。大きなものに挑む。
発想や構想の能力	<ul style="list-style-type: none"> ○好きな形のものを選ぶ。種類の違うものを使う。場所の特性を生かす。場所の形状から思いつく。 ○発想と具体の構想をつなぐ。詳しくイメージする。経験や記憶と願いをまとめる。さまざまな見立てができる。 ○感覚（ダイナミックさ、繊細さなど）的な表現。
創造的な技能	<ul style="list-style-type: none"> ○ものの確実な組み合わせをする。ものを自由に変形する。用具を自在に使う。用具の材料化またその逆ができる。 ○思いと連動して操作を続ける。操作そのものを楽しむ。用具を使うことを楽しむ。 ○手や体を使って活動する。視覚や感触の操作ができる。
鑑賞の能力	<ul style="list-style-type: none"> ○ものなどの見立ての中でよいと思うものを判断する。活動場所において、その特徴に気づき生かそうとする。 ○表し方やつくる順序を考える。表現の違いやよいと思う工夫アイデアを真似たり選んだりする。夢を文字で書く。話す。 ○つくったものをつかって発展的に遊ぶ。つくっていて自分が楽しいと思ったり、それを発表したり、図などで表現する。

IV 造形遊びの可能性

IからⅢまでを通して、造形遊びの実践化における考えを述べてきた。

前述したように、昭和52年の指導要領で「造形的遊び」が示されて以来17年が経過しようとしているが、その教育的意義は認められていても、あまり実践されていないようである。ここで明らかにしたいのは、「造形遊び」の持つ問題点に対する自分の考えである。その問題点とは以下にあげる6点である。

- ①「遊び」という名称から生まれる誤解があること
- ②材料の保障と保管が難しいこと
- ③教師の授業における位置が不明確であること
- ④学年発達と場の構成条件の関係が不明確であること
- ⑤評価が難しいこと
- ⑥無目的で無償の活動でいいのかということ

この6つの問題点について、自分なりに整理してみたいと思う。

①「遊び」という名称から生まれる誤解があること

造形遊びのねらいや内容・活動の視点は、遊びに見られる様々な発想や体験といった教育的意義と創造的な雰囲気への着目にあるといえる。さらに「造形的な遊び」から「材料をもとにした造形遊び」としたところにも内容の視点やねらいそのものが含まれているようである。その視点とねらいは、従来から造形的遊びとしてあった色紙遊び等とははっきりした区別をつけるものである。何か決まったものをつくらせるといった目的をもった遊びではなく、伝承遊びやゲームを子供に知らせようとするものでもない。この点が生活科で「遊ぶものをつくる」内容との違いである。つまり、ものをつくることと遊びのかかわりからは

- ・遊びのための道具づくり
- ・知識や認識を学習の目的として、材料を使って遊んだり、ものづくりをする内容のもの・遊びの解放感、満足感だけを目的とした材料を使った活動

のようなものも考えられるが、「材料をもとにした造形遊び」とは分けて考えるべきであるということである。呼び名としては定着した感があるが、内容のとらえ方としての定着が図られるべきである。

②材料の保障と保管が難しいこと

材料・用具は子供たちの生き生きとした活動を支える直接的なものである。材料の質は前述したように学年の発達に見合ったものでなくてはならない。例えば、アルミ缶がいかに魅力的で可能性を秘めた材料であったとしても、低学年の子供たちには多様な造形操作が望めないであろう。また、ダンボール紙は中学年・高学年にとっても十分魅力ある材料だが、指導者の提案の仕方が適当なものでなければ、資質や能力を高める有効な教材とはなり得ない。

材料の量・種類は活動内容に大きくかわるものである。多ければ多いほどよいというものではない。多すぎる材料は子供たちの意欲を減退させる場合もあるし、多様な種類の材料は子供たちの発想を拡散させすぎる場合もある。数種類のわずかな材料であっても、それだからこそ、独自の発想が生まれ生き生きとした表現活動になることも多い。これも

価値ある豊かさではなかろうか。そのことが生きて働く知恵となるのである。材料は、子供たちの思いに基づいた要求があってはじめて提供の価値が高まると考える。材料・用具を大切にすることは、指導者の言葉かけ等の支援によって育まれるものである。無駄もあるときには大切なものであるが、無駄のまま終わらせることがよくないことである。ただ「楽しかった」だけで終わる活動は学習として成立したとは言いがたい。振り返る視点を示して、子供たちが学びを実感することが大切なのである。

③教師の授業における位置が不明確であること

「造形遊び」の支援は「提案と共感」と言われていると述べた。しかし、一方で子供たちが授業のねらいから外れていく活動になったり、活動が停滞した場合、はたして「提案と共感」だけでいいのかという疑問が残る。支援の基盤となるものは、教師の強い願いである。その願いの中心となる考え方が子供たちの「主体的な造形活動の保障」になる。つまり、子供たち一人一人が、やってみようという意欲をもって活動に向かわれるように、新しい出会いを教師がつくっていく必要を感じる。一つの造形遊びで子供たちにとっていろいろな出会いがある。「触れる出会い」、「立ち止まる出会い」、「驚きのある出会い」である。これらの出会いを価値あるものに高めるのが、教師の重要な支援であると思う。子供たちのそれぞれの活動に共感しながらも、一方では指導者として、子供の造形的な成長を見守り積極的に支援していくことが、授業において必要であると考えられる。

④学年発達と場の構成条件の関係が不明確であること

他の教科のようにはっきりした系統性をもった指導計画は立てにくい、レディネスの把握や学年の発達特性を考慮した題材設定が必要である。まず、子供の発想の傾向性と出合わせたい場所や材料つまり教材を十分に吟味して、題材構想を練ることが必要となる。はっきりと決められた活動内容はないだけに、指導者の体験・経験が題材設定にかかわる見通しにつながり、活動の豊かさを保障するものとなる。つまり、指導者も全く子供と同じように試行錯誤が必要であり、子供とともに活動し子供の表現活動から発せられるあらゆるものを見極めることを積み重ねることによって生まれる資質が要求されるものと考えられる。

⑤評価が難しいこと

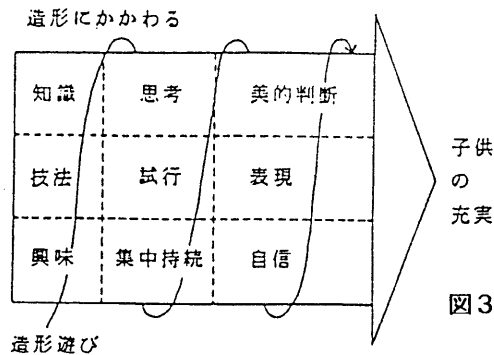
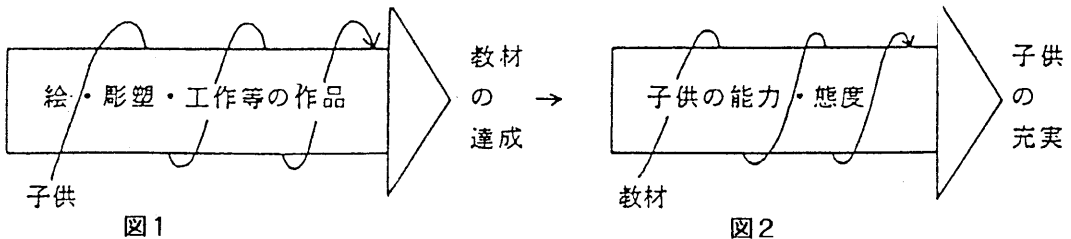
結果として全ての子供たちの表現活動を見守り、把握することは無理なことである。造形表現が個性の表現であり、その表現も刻々と変化し発展していくものである。それぞれの子供のそれぞれの活動を吟味し形成的評価をしていくことは困難である。しかし、ビデオに映像として収録したり、チェックリストに記入したり、活動の前に活動の相を想定したタイプ分けをしたりすることによって、補足できるものと思われる。また、子供たちの活動を読み取るという行為が、指導者である教師の感性、好みといった主観に大きく影響されるために、客観的な説得力に乏しいといったことも考えられる。したがって、教師としての資質や能力を高めていくことが、これからも大切なこととなってくる。

現在検討されているチーム・ティーチングが実際に取り入れられるようになれば、教師同士のお互いの読み取り方が高まり広がりを見せてきて、多様なよさを子供たちに伝えることができるようになり、子供にとってより望ましい評価が期待できる。

⑥無目的で無償の活動でいいのかということ

「造形遊び」何の制約も受けずに生き生きと活動を展開することを目指して、「何々のため」といった目的を持たないとされる。造形遊びの意義をその「過程」に見いだすならば、「結果」として現れるものはどうでもいいのかということが問題になる。子供たちの造形遊びの過程でのタイプは様々であるが、結果としての「作品」にあくまでもこだわりを見せることが多く観察される。これは、「ものをつくる」ということにおいて共通のものである。いろいろな発想をし、つくりながら楽しみ新たな発想から活動を発展させていくタイプもあれば、はじめの出会いで思いついたことにこだわりを持ってつくるタイプもある。指導者にも子供たちの活動に対する願ひがあるかぎり、「無目的で無償の活動」にはなり得ないのではないかと考える。

これらの問題点の多くは、教師の側にある問題といえる。子供にとって望ましい活動を設定するとき、まず子供の側にたった価値ある造形体験にしていくことを中心に置かなくてはならないと考える。従来多く見られた図画工作の指導は、教材の達成つまり、絵・彫塑・工作等の作品づくりを目的として、それに子供たちを無理やりにまきつけていくようなものであった。(下図1)しかし、今、目指すべき指導は、子供たちの造形的な資質・能力・態度がより豊かに充実したものになっていくように願う、教材を子供たちにまきつけていくような支援である。(下図2)「造形遊び」においては、それぞれの個の持っている資質・能力・態度をさまざまに共鳴させながら総合的に育んでいくものであると思う。限られた時間の中ではあるが、できるだけ多くの「出会い」を用意し、子供たちの心にその「出会い」を実感させていくことが、子供たちの充実につながるのである。(下図3)



「材料をもとにした造形遊び」は、子供たちにとって魅力ある活動である。子供たちが心待ちにする活動である。しかし、その表現活動から獲得していく子供たちにとって望ましい資質・能力の伸長が保障されないかぎりその価値は低下し、ただの楽しい遊び、楽しい活動に終わってしまうであろう。「這い回る経験主義」を繰り返さないためにも、そのあり方について継続的で多角的視野からの研究が必要となる。

「生涯を通じて美術を愛好し、生活の中にある美的なよさを発見し、それを生かして潤いのある生活にしようとする子供」。そんな豊かさを備えた子供にするためにも、子供一人一人の「造形的なよさ」を、教師の感性というフィルターを通して発見し伝え、そして広めていくことが必要となる。自分なりの、あるいは他に存在する「美しさ・造形的なよさがわかること」が大切であろう。そのためにも、教師が積極的に一人一人にかかわっていく必要がある。「造形遊び」の実践における問題点は少なくない。目に見えない、形に現れない資質や能力も、短時間では身につかない。しかし、それだけに実践の中での教材化や評価についての具体的な検証を踏まえながら繰り返し実践し、より望ましい総合的造形活動である「造形遊び」のあり方を模索していく必要がある。

注および参考文献

- 1) 文部省：1991年「指導計画の作成と学習資料」日本文教出版 P83
- 2) 西野範夫：1992年「子供たちの造形遊び」美育文化VOL.42 P14
- 3) 西野範夫：1989年「小学校教育課程を読む『図画工作』」西野範夫編 教育開発研究所 PP15～16
- 4) 辻田嘉邦：1982年「造形遊びの指導のポイント」辻田嘉邦・板良敷敏・岩崎由起夫・今西栄共著「造形遊び－指導と展開のポイント」 日本文教出版 PP20～22
- 5) 福井昭雄：1979年「造形遊び－その指導と展開－」東京書籍 PP24～65
- 6) 岡田匡史：1991年「造形遊びの類型化の試みⅠ」美術教育学－美術科教育学会誌－第13号 P127
- 7) 1991年 5月に実施。対象は第3学年
- 8) 岡田匡史：1993年「造形遊び論Ⅰ－造形遊びの活動実践の特徴とその諸観点からの考察－」（研究論叢－芸術・体育・教育・心理第43巻）山口大学教育学部 P3
- 9) 文部省：1989年 小学校指導書「図画工作編」開隆堂出版 P68
- 10) 前掲書2：西野「子供たちの造形遊び」美育文化VOL.42 P19
- 11) 前掲書5：福井「造形遊び－その指導と展開－」PP80～86
- 12) 大阪教育大学教育学部附属平野小学校：1989年「子どもが創りだす学習」東洋館出版 P166