

造形遊び論Ⅱ

——造形遊びの活動実践の特徴とその諸観点からの考察——

岡田 匡史

A Study on Zōkeiasobi (Formative Play) II :
The Characteristics of Activities of Zōkeiasobi and Its Various Educational Sides

Masashi OKADA

(Received November 19, 1993)

キーワード: 学習活動と遊び (a.学習活動と遊びの相違、b.活動の両義的性格、c.統合の観点、d.統合形態を導く教育観)、造形遊びの6つの学習目標 (①感情・心理面、②関心・意欲・態度面、③自己教育的側面(発想・構想面を含む)、④技能・表現面、⑤知識・理解面、⑥人間形成的側面)、造形遊びの授業実践に関する3種の基本原則 (①個別指導の徹底、②「待ち」の授業、③ロング・スパンの評価活動)、図画工作科教育における造形遊びの4つの位置づけ (a.導入部・準備段階、b.樹木モデル:肥沃な土壌、幹、c.建築物モデル:土台・基盤、骨格的支柱、d.原体験・原風景)

本論は、「造形遊び論Ⅰ(同副題)」(『研究論叢—芸術・体育・教育・心理 第43巻・第3部』山口大学教育学部、1994年発行予定)の続篇である。ただし、「造形遊び論」はもともと1篇の論文として構想されたものであり、執筆後に投稿規定上の理由から、論文をⅠ・Ⅱと2篇に便宜的に分けざるをえなかった。だが、Ⅰ・Ⅱの間の一貫性ある論の展開を重視し、あえて両篇を1篇の論文として扱うことにした。

前篇Ⅰでは、最初の章Ⅰと次章Ⅱの1.までを収載し、続篇である本論には、続く2.・3.と終章Ⅲを収載した。本論では前篇Ⅰの章・節等を参照箇所として何度か示したが、その場合は前篇Ⅰを参照願いたい。註・表の数字も、前篇Ⅰに続く通し番号とした。

2.学習活動と遊び

造形遊びの本質をより深く知り認識する上で、表題の課題を考えることが必要になる。そもそも学習活動と遊びの両立や統合は可能なのであろうか。本節では、この問題を考えるために、初めに両活動の特質について比較検討することにする。

(1)学習活動と遊びの相違

教師が指導計画・指導目標に基づいて学習課題を設定し、その課題の遂行・達成を目的とする活動が学習活動であるというのが、学習活動の最もオーソドックスな捉え方である。児童にとって、学習課題は自分の意思によらず、教師を通じて外部から与えられたものである。この場合、課題の遂行・達成が第一義的要素になり、学習活動はそのための方

法・手段として位置づけられ、通常、課題達成率を上げるための洗練・効率化が図られる。その意味で、学習活動は「方法的・手段的活動」であると言える。

この場合、児童個々の存在価値は、課題をどう遂行しどの水準で達成するかという能力的側面に限られやすく、活動能力が機械観的観点から評価されがちな傾向が生ずることを、問題点として指摘できる。加えて、それは児童にとって楽しく喜びに満ちた活動とは言えない。課題を教師が要求する標準的レベルで達成しなければならないという、義務感・責任意識が強く働くため、重圧感・心理的緊張が大きい。また同時に、失敗を恐れたり、他者の活動状況に意識過剰となって、不安、思い煩い、コンプレックス的感情等を抱きやすいといった側面がある。

これに対し、遊びは、活動者の自由意思に基づく活動で、やらされているという受動的意識が全くない。活動自体に触発されて活動意欲が内発的に起こり、その活動に楽しく集中的・持続的に関わることができる。無論、課題達成的側面をもつが、その道程が活動者には堪らない魅力に富み、活動途上の消極的・抑圧的感情は皆無である。活動自体が目的であるという意味で、遊びは「自己目的的活動」である。

このように両活動の性格は対照的である。常識的見解ではあるが、上記した学習活動（比較のため、課題達成的側面を強調した）は、活動者の主体性の発揮を厳しく限定するもので、活動者を生き生きと輝かせる遊びの活動様態に近づく必要があると思える。したがって、そのための創意工夫が、ここでは重要な教育的課題となってくる。

(2)活動の両義的性格

次に活動の両義的性格を見ておきたい。

他者の目には退屈で過重で時間浪費的で無意味な活動内容に映っても、活動者本人にとっては、それが何にも増して面白いというのが、遊びの興味深い側面である。ゆえに、活動内容をもって遊びと学習活動を区別することはできない。要は活動者がその活動をどう受け止めているかなのである。学習課題が児童の興味を強く惹き、大きな活動意欲を喚起するものであるならば、その遂行・達成は遊びになる可能性をもつことになる。そうした活動の性格の実質的変容を、造形遊びでは第1にねらっているのである（前節(8)参照）。

これと関連して、営業マンであるAが、仕事のためにある場所まで自動車で行く場合と、自動車の運転が趣味であるBが、レジャーで同じ場所に自動車で行く場合を比較したい。両者の間で自動車の運転の実質が全然異なるのは明白である。横出正紀氏は、プロの大工を例に取り、大工仕事は報酬を前提とする活動で遊びとは言えないが、それでは、趣味の犬小屋製作はどうかと問い、同じ活動が遊びにも仕事のような一般的活動にもなりうる側面を、「遊びの両義性」という観点で解説している²²⁾。

(3)統合の観点

遊びを目標に置く学習活動という発想は、初歩的な誤謬である。遊びを目標に置くとは、教師が児童に遊ぶよう要請し指導することを意味する。たとえ児童が教師の意図通り楽しく活動しているように見えても、それは本質的に遊びではない。と言うのは、活動が自己目的的に展開するということが、遊びの大前提だからである。この種の授業実践では、授業時間に遊んだ児童が、休憩時間に本義の遊びを開始するという、皮肉な展開が起きることになる。造形遊びでも遊びを第1の目標にしがちであり、同様な展開が起きる可能性がある。

教育現場では、造形遊びの授業が概して遊びの時間のように捉えられているので、児童をただ遊ばせておくような活動が学習活動なのか、という疑問の声がよく聞かれる。粟屋智志先生（山口県山口市立白石小学校）によれば、造形遊びを基礎的な造形能力を培う原体験的活動として位置づけるのであれば、何も遊びという形態を取る必要はなく、むしろ基礎基本の学習指導を徹底した方がよいのではないか、という意見が教育現場には根強いそうである²³⁾。

加えて、造形遊びは、材料の準備・保管、活動場所の確保、活動後の後始末・清掃等、繁雑な作業が山程ある。隅敦先生（山口大学大学院教育学研究科、山口県下松市立中村小学校）は、授業で出た大量のゴミを焼却した体験を振り返り、そうした事情が造形遊びの発展の大きな壁になっていることを指摘した²⁴⁾。造形遊びが教育現場では敬遠されがちで、学習指導要領改訂に伴う設定学年の拡張も余り歓迎されていないというのは、解る気がする。

そこで、統合の観点を見直し、造形遊びの教育的意義を改めて考えてみたい。造形遊びが字義通り遊びであると捉えるのは正しくないし、そういう学習活動は小学校教育ではありえない。小学校教育では、学年段階に応じた基礎基本の事項を明確に定め、その着実な習得を重視し、その指導実践を否定すれば教育の実体は消える。どんなに気ままで無勝手流な活動展開を示そうとも、学習活動であれば必ず目標があり、その目標に向かって前進するというのが、学習活動の常識である。無論、造形遊びにも学習目標があり、それは知識・技術の習得から基本的な学習態度や造形的価値観の育成にわたる広範なものである（次節(1)参照）。

統合の本質的な観点は、学習活動の遊び化ではなく、遊びを参照し、その自律的な活動展開をもたらす過程・構造を学習活動に取り込むことである。造形遊びは、その観点より考案された両活動の統合形態であると認識する必要がある。

教師はどうしても目標達成を第一義的に考えるため、学習活動が直線・直進型になり、また、階段を1段ずつ登るような感じで目標水準を更新しようとするとき、学習活動は階梯型になる。この種のモデルは、大量の知識を短時間で記憶しなければならない試験・受験勉強や、諸種の高度な表現技法の習得に重点を置く美大受験教育等では確かに役立つ。だが、それらはいずれも効率主義・能力主義等を煽る結果第1主義をもたらすもので、人間不在の教育になりがちな危険性を孕む。

そうした活動モデルを改善・変革しようとするとき、参考になるのが、活動が自ずと動態的に発展する、遊び特有のスパイラル型活動、そのフィードバック構造である。さらに、遊びの過程・構造の特質と併せて、その自己教育的側面にも着目する必要がある。幼児の場合、遊びの活動は、様々な活動体験の蓄積をもたらす、諸感覚を発達させ、種々な基礎的知識・能力を身につけさせ、調和ある人間的成長を促す、大変優れた自己教育活動になっているのである。学習活動に遊びの過程・構造を取り入れる意義は、この自己教育活動が具体化されることにあるのであって、遊びの活動形態を単に模倣することにあるのではない。

造形遊びが備えるフィードバック型学習構造は、自己教育活動の基本構造である点を強調したいと思う。その学習活動の中には、「着想・発想→構想・計画→学習活動の始動→学習体験の蓄積→新たな着想・発想→学習活動の発展・飛躍」、「目標の設定→学習活動を通しての目標の検討→目標の改善・調整→新たな目標の設定」という基本的活動ループ

を初め、創意工夫、問題の発見・解決、試行錯誤、体験学習的展開、知識・理解の増加、諸技能の伸長等、豊かなレディネスの獲得を可能にする諸過程が存在し、児童の自己教育力の確かな育成を可能にするのである。

なお、造形遊びの過程・構造とその自己教育的側面については、前章5.で詳述したので、参照願いたい。

(4) 統合形態を導く教育観

造形遊びのような、遊びとの統合形態を重視する観点を生んだ背後には、前述した児童中心主義的な教育観がある。児童の個性を最大限尊重する、学習者中心型教育を確立するためには、どうしても遊びがもつ自己目的性質を学習活動に備えさせる必要が生じ、必然的に活動過程を重視する観点に連なる。

新指導要録における、①関心・意欲・態度、②思考・判断、③技能・表現、④知識・理解という、観点別学習状況の観点の順序の大幅な変革が示すように、現在では、学習結果よりも学習の準備・導入段階や学習過程に評価の重点が移ってきている。児童の学習活動への取り組み方や、児童が学習目標にどうやって向かっていくかという活動過程の質を重視する指導、資質・能力や学習方略の違いから来る活動過程の多様性を認める指導が重要になる。また、そうした指導を効果的に推し進めるために、指導の個別化や指導計画の弾力化等が要請される。そして、最終的に学習活動を主体的に推進・展開することができ、結果として広範で豊かなレディネス・基礎基本を培いうる、児童の自己教育力を養っていくことが最も大事な課題になる。

こうした児童中心主義的観点が、学習指導要領や指導要録の基調になっている。その観点を基に、遊びとの構造的統合を目指したラジカルな学習形態が、造形遊びなのである。新しい学力観が提唱され、作品主義に基づく目標達成型学習の脱却が目指され、児童の学習体験の深化・拡充や全人的成長等が再認識されつつある今日、造形遊びの教育的意義は一層高まるものと思われる。

3.造形遊びの目標と評価

(1)学習目標

学習目標が不明瞭であれば、学習活動は始動できない。造形遊びは純粋な遊びではなく、遊びと統合した学習形態であると、前節で述べた。この表現分野にも多種の学習目標が存在する。

造形遊びの学習目標については、学習指導要領にその最大公約数の事項が記載されているので、資料1をまた参照願いたい。ここでは、その基本趣旨を踏まえ、広範な内容で構成される学習目標を、基礎基本的観点から整理しようと思う。

図画工作科の学習目標の諸観点は、『小学校児童指導要録付属資料「観点別学習状況評価のための参考資料」』に従えば、①造形の関心・意欲・態度、②発想や構想の能力、③創造的な技能、④鑑賞の能力という4項目に集約し整理できると思われる²⁵⁾。ただし、④は知識・理解面の学習として、学習対象を鑑賞に限定しているが、これには異論がある。

表現活動にも知識・理解的側面が当然ある。色・形の学習や、点・線・面・量塊・空間等の基礎的な造形諸要素の学習等は、表現活動の中で実践的に進められ深められるものである。また、構想実現のために、どんな性質の材料が最適か、どんな種類の補助材・道具類を用いるのが効果的か、場所の特徴をどう生かすべきか、どんな技術・造形的方略を選択すべきか、造形活動をどう計画・展開すべきか等々は、明らかに知的活動である。それ

表7 造形遊びの学習目標

<p>①感情・心理面</p> <p>a. 準備・導入段階：活動への思いが高まる</p> <p>b. 活動段階：内側に感動をもち、楽しく喜んで活動に取り組む</p> <p style="padding-left: 2em;">活動の諸場面で表現の喜びを味わう</p> <p style="padding-left: 2em;">自由な活動の中で解放感を味わう</p> <p>c. 活動後：達成感・自己充実感を味わう</p> <p>②関心・意欲・態度面</p> <p>材料・場所や補助材・道具類に関心をもつ</p> <p>固定遊具・樹木等の環境的要素に関心をもつ</p> <p>造形活動（題材）に関心をもつ</p> <p>旺盛な好奇心・活動意欲をもつ</p> <p>チャレンジ精神を発揮する</p> <p>活動に集中する</p> <p>主体的・積極的に活動に取り組む</p> <p>粘り強く活動に取り組み、最後まで最善を尽くす</p> <p>③自己教育的側面</p> <p>材料・場所の特徴から活動を柔軟に発想・構想する</p> <p>材料・場所の造形的可能性を諸角度から調べる</p> <p>アイデアに富む目標を自己設定し、活動途上で継続的に見直す</p> <p>造形活動を自分で立案・計画する</p> <p>多様な表現技法を試みて体得する</p> <p>オリジナルな表現技法を発明する</p> <p>補助材・道具類の使用法を工夫する</p> <p>環境的要素の利用法を工夫する</p> <p>試行錯誤により様々な学習体験を得る</p> <p>困難な問題や失敗を克服する</p> <p>よりよい活動展開を目指す</p> <p>④技能・表現面</p> <p>各種の材料体験、場所体験、造形活動体験の蓄積</p> <p>手指の巧緻性の発達</p> <p>全感覚・身体諸機能の発達</p> <p>各種の基礎的な表現技法・造形操作の習得</p> <p>補助材・道具類の基本的な使用法の習得</p> <p>⑤知識・理解面（造形的な基礎基本的事項の学習）</p> <p>材料の特徴：色・形・材質・強度・可塑性・重量等の諸性質、仕組・構造等の学習</p> <p>基礎的な造形要素：点・線・面・量塊等に関する学習</p> <p>基礎的な構成原理：配置・組合せ等の構成的特質に関する学習</p> <p>制作物の空間的要素：サイズ・長さ・高さ・奥行等の学習</p> <p>制作物の構造的要素：構造面の強度・安定性・弾力性等の学習、補強的観点の学習</p> <p>場所の特徴：諸種の地形的要素、繁茂する植物・樹木等の生態学的要素（材料の種類と関連）、活動場所の広さ・距離（穴を掘れば、その深さ）等の学習</p> <p>⑥人間形成的側面</p> <p>集中力・持続力・忍耐力等を養う</p> <p>主体性・自発性・積極性・責任感等を養う</p> <p>自己最善の活動を体験することで、自己の成長・確立を図る</p> <p>班活動や全員参加型の活動を経験することで、社会性・自制心・協調的態度・助け合う態度等を養う</p> <p>各々の資質・能力や観点・造形表現等の違いとよさを認めることで、個性を尊重する態度を養う</p> <p>情操的資質（感受性・審美眼・想像力・創造性等や真善美を追求する普遍的価値観）を養う</p>

ら諸体験が集積し有機的に組織化されることで、造形活動を発展的に推し進めるための知的基盤、すなわち創造知としてのメチエが形成される点も理解しておきたい。

したがって、造形遊びの学習目標を考える場合、上記4つの評価の観点を一応踏まえた上で、次のような項目を立てるのが有益ではないかと思える。

- ①感情・心理面
- ②関心・意欲・態度面
- ③自己教育的側面（発想・構想面を含む）
- ④技能・表現面
- ⑤知識・理解面
- ⑥人間形成的側面

表7は、各項目に属する基本的学習事項を列举し整理したもので、参照願いたい。

なお、知識・理解面の項目には、主に視覚リテラシー教育的観点から、諸種の基礎基本的事項を総括し、上記したメチエは自己教育的側面の項目に総括した。さらに、造形遊びの主要な側面と考えられる感情・心理面の項目と、それから、学習指導要領の図画工作の教科目標が、「豊かな情操を養う」という表現で締め括られている点に着目し、人間形成に関する最後の項目を加えることにした。

(2)評価活動

授業活動とは、目標と評価が常に連動して展開・推進する活動である。目標がない所には、活動の実質を検討する評価活動は生まれてこない。授業実践において、両者は、目標が評価の諸観点を生み、種々な評価結果が総合されることで、目標の再検討・改善が進むという、相補的な円環的關係にあり、ここにも発展的なフィードバック構造を見出すことができる。

(1)で示した6つの項目は、そのまま造形遊びの評価の観点になりうるものである。だが、同時に、授業活動を動的に捉える観点から、実際の授業活動場面での評価活動を基に、造形遊びの内容豊かな授業展開を目指して、個々の項目を積極的に見直す作業も必要である。

辻田他共著前掲書には、大阪教育大学附属平野小学校で育まれた、「楽しさ、速さ、広がり、深まり」という4種の基本項目からなる、次のような参照すべき評価の観点が記載されている²⁶⁾。同校は、造形遊びの授業実践を早い時期より先導的に展開し、多数の優れた教育実績を上げてきていることでよく知られている。

- 楽しさ:楽しんで取り組む行為・態度（興味、関心、好奇心、驚きなど）
- 速さ:集中しねばり強く取り組む行為・態度（作業の速さ、リズム、手ぎわよさ、集中、持続、協力など）
- 広がり:空間やものへ柔軟に挑む行為・態度（大きさ、広さ、重さ、長さ、場所や材料の選択など）
- 深まり:活動を発展させ、深化させる行為・態度（発想、構想、活動の様子、技術など）

そこで、本節では、評価活動と同時に、評価活動と深く関わる、授業実践における教師の基本的な構えについて重点的に考察することにする。造形遊びの授業実践に関する基本原則には、以下3種があると思われる。

- ①個別指導の徹底
- ②「待ち」の授業

③ロング・スパンの評価活動

A.個別指導の徹底

最終的な活動目標が作品であれば、明確な到達点を設定して、一律的・同時的到達を促す指導が実施でき、また、到達度順に児童を並べて成績をつける、相対評価が容易になる。無論、これは作品主義を土台とする教師主導型教育の悪しき典型である。

児童の個性を尊重する立場から、また、何よりも造形遊びは活動の過程・結果が様々に異なるので、指導の個別化・個性化を図り、指導形態を一斉型から個別型に移していくことが重要な課題となる。以前は、こうした取り組みが評定の縛りで柔軟に進展できなかったが、今回の指導要録改訂で状況は改善された。観点別学習状況の評価の重点化や、低学年の評定をなくし、中学年では従前の5段階評定を3段階評定に改めた点は、造形遊びでの個別指導的展開を評定面でも保証するものである。

ただし、個別指導となると、児童1人1人の活動を見守り、その活動展開を丹念に観察・追跡していかなければならないので、教師の負担が激増する。そのため、授業活動の形態・方法に工夫が必要になる。

第1は、1人の教師が指導に当たる、一般的な形態である。この場合に重要なことは、児童の活動を遠く離れた場所から静観するのではなく、児童の活動の中に入って、自ら動き回りながら、1人1人の顔の表情を見、つぶやきや対話を聞き、活動意欲や活動への取り組み方等がどうであるかを真近に観察しチェックすることである。その場その場で詳細な授業記録がつけられればよいが、指導活動と授業記録を同時に行うのは困難である。静屋先生は、個別指導の最も本質的な仕方とは、教師が児童の活動様態を覚えてしまうことであると述べているが、それが確かに理想である²⁷⁾。

第2は、1教師への作業の集中を避けるため、チーム・ティーチングを導入することである。現在、教育現場で施行されはじめたチーム・ティーチングとは、学級担任を主軸に、複数の教師が、指導補助、学習活動の記録、材料・用具の準備等の各役割を分担し、さらに、活動形態に併せて、児童集団を様々な形・規模に臨機応変に編成したりしながら、個別指導の充実を図るといふ、新種の授業方式である。

第3は、教育機器の活用で、様々な授業場面をビデオ撮影しておき、授業後に録画した内容を教師が諸観点から確認・分析することで、各児童の活動実態を知るというものである。ただし、ビデオ撮影を他の教師にしてもらえれば、指導活動に専念できるので、やはりチーム・ティーチング的形態を採用するのがよいと思う。

第4は、児童が記入した自己評価カードを、個々の活動実態を児童側から知るための資料として活用することである。

個別指導に基づく学習活動の詳細な観察と記録は、評価活動に結果的には収斂するものである。児童個々の活動実態を正確に詳細に捉え評価するためには、各種指導形態を試みながら、個別指導の緻密化を図ることが肝要である。

B.「待ち」の授業

造形遊びのみならず、図画工作科の授業活動では、児童に目標達成を急がせたり、児童の意図を無視して、教師本位に造形活動を誘導したりすべきではない。児童の自由で主体的な活動展開を最大限認めることが、教師には求められる。そのためには、思索・試行錯誤・問題解決・発見等が複雑に入り組んだ活動過程を、教師は児童と同じ目の高さ、同じペースで経験していかなければならない。そして、なおかつ、教師が考える学習目標に児

童が近づくまで、あるいは、教師が期待する活動展開や成果が現れるまで、教師は忍耐強く待ち続けなければならない。

花篤氏は、そのような構えを「待ち」の授業（教育）と表現し、「子供の自主性、表現の復権はこの“待ちの教育”の成否にかかっているといっても過言ではない²⁸⁾」と述べている。花篤氏が言う通り、児童が自由に発想・構想でき、表現活動を楽しみながら主体的に展開でき、もてる個性的な創造的資質・能力が全開できるためには、「待ち」に重点を置く指導態勢が必要である。加えて、効率性とは無縁であり、また、緩やかな発達曲線を示す造形活動に関しては、材料の特徴を理解したか、表現技法を習得したか、道具類の扱い方を覚えたか等を、活動直後に評価するのは全くナンセンスであり、「待ち」の授業を基礎とする、ロング・スパンの評価活動（C.参照）が必要になってくる。

しかし、花篤氏も指摘しているが、この基本的構えには、授業実践が放任主義に流れるという側面がついて回る。もし教師が指導活動を放棄し、児童にただ好きなように活動させているのであれば、それは明らかに放任である。

辞書を引くと、英語の“leave”には、次のような2種類の意味があることが理解できる²⁹⁾。

- a. <人・ものを> <…するままに>しておく
- b. [人に] <もの・判断などを>任せる、預ける、託す

監督・規制等がないという意味で、両者とも確かに放っておく行為であるが、a.は第三者が当事者の活動に全く無関心なケースであり、そこには教育的側面が認められない。それに対し、b.には活動者に対する広義の教育的意図が見出だせ、a.とは異なる側面がある。その側面とは、第三者が当事者を信頼し、その自由意思を尊重し、主体的で責任ある処置を期待しながら、ある課題を全面的に託すという側面である。この信頼関係に基づいて託すという行為の中に、諸種の教育的契機が含まれ、活動者は活動体験を通して、自主性・責任感・社会意識や判断力・実行力・問題解決能力等に自ずと優れるようになり、健全な自己成長が促されていくのである。

無論、造形遊びはb.の意味における活動である。そして、「待ち」の授業によってその活動の自己教育的側面が保証されるのである。児童の活動に無関心なまま、好き勝手な活動をさせておくことと、児童を深く信頼し、児童の主体的活動と自己成長を見守ることとは、外見は同種の活動実践に見えても、実質は180度異なることになる。

ここで鍵になるのは、教師が児童1人1人の活動を愛情をもって見つめていることを、児童自身が知っていることである。そのことから来る喜びと安心感、自由で開放的な雰囲気、そして、教師・児童間の確かな信頼関係の確信があるとき、児童は教師の期待に応えようと、やる気を出して活動に取り組むので、授業活動が放任主義に陥ることはまずないと考えられる。

元来、外部要請的な活動である学習活動を、活動意欲を自ら喚起しながら推進する内発的活動に変質させることは、学習の押しつけとは異なる、1つ高いレベルの指導実践であると考えられるべきである。上述した「待ち」の授業とは、徹底的に児童側に立つ観点から考え出された、1つ高いレベルの指導実践であるという基本認識に立ちたいと思う。

C.ロング・スパンの評価活動

知識の定着度・記憶量や知的理解の割合等を確認しながら、目標到達水準を段階的に上げようとする場合や、授業活動（目標到達）の効率化を図る場合には、ショート・スパンの評価活動が有効である。その最も普及・定着した方式がペーパーテストである。教師が

短期間の学習成果を知ることは無論悪いことではないが、のべつ幕なしにその方式を実施すれば、授業活動は細かく分断されてしまい、児童は何を学んでいるのかよく解らないまま、大量の知識を詰め込まれる結果になる。言うまでもなく、これが受験学力の育成を目指す、悪しき詰め込み主義の教育である。

評価活動は、児童の活動実態・発達段階的特性を深く知った上で、学習活動の性格・内容に適合したスパンを見つけ、その中で効果的に実施される必要がある。造形遊びを始め、表現活動全般においては、学習成果がすぐに明瞭に現れてくるということが少ない。表現技術の習得は概して時間がかかるし、また、発想・構想や造形方略等は知的理解ではなく体験的実質を必要とするので、その方面の能力が発達するには時間がかかる。学習態度面や人間形成面の成長となると、さらに長い期間が必要である。

したがって、表現活動全般に関して、その基本的な評価形態はロング・スパンであることになる。造形遊びのように活動形態が流動的・変動的であり、1つの活動の中で多様な造形体験を得ることが可能な場合には、児童が授業で何を習得したかが余計見づらくなり、学習成果の確認・評価は、必然的に前述した「待ち」の指導態勢で長期的に行わざるをえなくなる。特に造形遊びの場合、ある授業で得た学習体験がすぐにはレディネスにならず、1箇月後に、1月期後に、次の学年でといった具合に、沈潜・醗酵期間とも言えるある一定の期間を経てから、初めて有効な実践的レディネスとなって、他の諸活動の中に多様な様態で出現することがある。それが突如出現するということもあり、そのような発展過程を教師があらかじめ予想し計画することは不可能に近い。

ここでもし教師がその後の豊かな発展過程を見ようとせずに、授業終了の時点で造形遊びの活動実践を評価してしまったとすると、それは相当狭い視野での評価ということになり、児童の学習実態を正しく捉えていないことになる。教師が学習成果の確認を急ぐと、評価活動はどうしてもショート・スパン化してくる。評価活動を行う上で、教師には忍耐が必要なのである。

1 題材内での造形活動の発展過程や、諸題材を経験しながらの造形活動の長期的成長過程を、教師はじっくり見ていく必要がある。そのためには、現在展開されている活動だけに観察を集中するのではなく、その少し前の段階、さらに前時・前題材・1月期前等々の各段階における活動と比較し、種々な基礎から活動が発展する道筋を立体的に捉えながら、児童がどういう造形的成長を遂げてきているのかを精確に把握しなければならない。

ちなみに、図画工作科では造形遊びを、小学校でより高度な表現活動を実践していく上で必要な、基礎基本的学習活動と位置づけているので(Ⅲ参照)、造形遊びの活動実践をより長期的に、つまり高学年段階で評価することも本来必要なのである。そればかりではなく、中学校・高等学校段階、さらには成人した段階でも、造形遊びの活動実践の評価を試み、かつ、その結果を現在行われている授業実践のあり方に生かしていくことは大変有意義である。ロング・スパンの評価活動は、造形遊びの授業実践を実質的に高め、そのエンドレスな改善を促すものであるということが出来る。

Ⅲ 総括——図画工作科教育における造形遊びの位置づけ

本論では、Iで、造形遊びの活動実践とはどういうものかを理解するために、学習指導要領の造形遊びに関する記載と設定学年を確認し、次に活動の諸類型を示し、さらに活動様態を動かし決定する3種の基本変数と活動の過程・構造を重点的に考察した。

こうして造形遊びの活動実践の特徴が掴めたところで、Ⅱでは、まず様々な問題設定を試みながら、その活動を小学校教育に設定することの教育的意義について多面的に考察した。次に遊びに関する基本的考察を踏まえ、遊びとの統合形態である造形遊びの特質を検討し、最後に学習目標と評価活動について概説した。

そこで、ここでは、造形遊びが図画工作科教育の中にどう位置づけられているのかを概観し、その教育的意義を改めて確認することで、総括にしたいと思う。

前章3.(1)で示したように、造形遊びの学習目標は、諸種の基礎基本の事項から構成され、その活動実践を通して、基礎基本的な造形的諸能力を育てるということが、造形遊びに関する基本的認識である。だが、もう1つ、造形遊びに関する認識の仕方があり、それは、造形遊び自体が、図画工作科における全表現活動の基礎基本、つまり図画工作科教育の基礎基本なのであるという認識である。そこで、この基礎基本という教育概念を多角的に捉えながら、造形遊びの位置づけを整理することにする。

そもそも造形遊びは、前述したように、小学校教育への移行・橋渡しを円滑化する目的で、幼稚園・保育所で幼児が展開する造形表現を連続的に発展させた活動形態である。そして、それは小学校での最初の表現活動（無論、絵画・塑造・工作的活動も行われるが）となるものである。

したがって、造形遊びには第1に導入部的性格が備わることになる。この導入とは、続く展開・発展を前提にするもので、基礎基本を時間的流れの中で把握した概念である。また、その展開・発展が、先行学習体験を十分に積んでからなされる、小学校での本格的な表現活動を意味するものであることから、造形遊びには準備段階的性格が備わると言うこともできる。

導入部・準備段階としての造形遊びは、まず児童にとって、活動意欲を自ずと高める、楽しく面白く喜びに満ちた活動でなければならず、同時にその活動実践を通じて、多種多様なレディネスが層厚く形成されていく活動でなければならない。それはまさしく遊びのような活動である。

また、ここで図画工作科での造形活動を樹木に譬えるとすれば、造形遊びとは、水と滋養を送り続けて樹木を育てる肥沃な土壌である。また、樹木自体に着目すれば、葉を繁らせる枝々が、これから発展的に展開していく様々な種類の造形活動を意味し、造形遊びはその幹に当たると考えることもできる。この観点は、造形遊び自体も展開・成長しながら、常に図画工作科教育の基礎基本をなしていくという、動的なカリキュラム構造のイメージを導くものであり、この構造モデルから造形遊びの設定学年の拡張を意義づけることが可能である³⁰⁾。

さらに、図画工作科という教科を建築物に譬えるならば、造形遊びは、それを支える厚く堅固な土台・基盤である。と同時に、鉄筋のように建築物に強度ある構造をもたらず骨格的支柱でもある。

そして、最後に考えられるのは、造形遊びが造形活動の原体験・原風景であることである。造形遊びの活動を記憶していようとしまいと、その体験は児童の心の中深くに沈澱し、原体験・原風景となり、以後の活動実践の体質を決定することになる。であるから、最初の段階の活動が、退屈で無味乾燥なものであったり、挫折感・自信喪失感等が覆う暗く悲嘆的なものであったりしてはならない。児童に喜ばしく感動的で至福感に満ちた原体験・原風景をもたせてあげるのは、教師の責務である。健康的な原体験・原風景からは、

想像を飛翔させ、創造活動を促す大きなエネルギーが、新鮮な気分、喜びの感情、満ち足りた思い等を伴って、活動する児童に常に送り込まれることになる。

以上、概説した造形遊びの位置づけをまとめると、次のようになる。

a.導入部・準備段階

b.樹木モデル:肥沃な土壌、幹

c.建築物モデル:土台・基盤、骨格的支柱

d.原体験・原風景

ここで最も重視したい項目は、感動と関わる最後のdである。

新井宏二氏（単立馬橋キリスト教会主任牧師）は、その信仰的観点から、人間を真に活動させるのは、活動対象に関する知識や頭脳の理解ではなく、体験の実質から生まれる感動であると語っている³¹⁾。その感動があるからこそ、必要な知識を覚え、難解な内容を理解し、困難な目標を達成することに積極的に取り組めるのである。だから、まず感動があり、それに続く事柄として知識・理解やその面に重点を置く目標達成活動があると考えべきなのである。

これまで学校教育ではこの順番が逆転し、知識・理解面の学習や目標達成が最重視され、知識の大量かつ効率的な習得の途上で、肝腎の学習活動に対する感動が雲散霧消していってしまう、そんな傾向が見られたように思う。図画工作科でも、作品のよしあしに重点を置く、作品主義的の価値意識が強くなることにより、児童の学習活動から感動を奪い取っていたように思う。

造形遊びの教育的意義や教育理念については、前章で諸角度から見てきたが、その柱になるのが自己教育力の育成、基礎基本の重視、個性教育の推進等である。これらは現行学習指導要領・総則に掲げられた基本的観点であり³²⁾、造形遊びはそれらすべてを理想的に体现する可能性を備えた学習活動である。

だが、造形遊びの教育的意義を、もっと単純に考えるならば、それは学習活動の中に感動を回復し復権させることである。造形遊びを通じて、自分が確認でき、自己最高に生きていると実感でき、生きる喜びが味わえる、そうした深い感動体験がもたらされるとき、学習活動は自ずと主体的活動に変質し、自己教育的形態で進展しだすようになる。その感動体験が基盤となって、表現活動が豊かに発展し、また同時に、美術をより深く探求しようとする鑑賞態度が育ち、美術を愛好する心情が豊かに養われ、最終的には表現・鑑賞を両輪とする美術活動が児童の全人的成長に繋がっていくのである。

教育の人間化とは、本来、そのようなことを言うのではないか。喜びと感動に満ちた原体験・原風景を児童1人1人にもたせること、それが造形遊びを図画工作科に設定した、最も重要な教育的意義ではないかと思える。

註

(22)横出正紀「遊びの過程―間切る（遊戯角設定）能力の獲得」「1遊びの両義性」（『芸術教育学 第1号』筑波大学芸術学系芸術教育学研究室、1986年）pp.2-4.

(23)粟屋先生からは、学校教育現場での造形遊びの捉え方や、現代美術的活動としてのその新しい位置づけ等について書いた書簡をいただき、造形遊びの活動実践を考える上での重要な観点を教えられた。

(24)現在、隅先生は山口大学大学院教育学研究科・美術教育専修に在籍しており、学校教育

現場での造形遊びの授業活動の実情に関する詳しい話を、演習等を通じて個人的に伺うことができた。

- (25)『小学校児童指導要録付属資料「観点別学習状況評価のための参考資料」』〔図画工作〕（編集代表: 奥田真丈『小学校 新しい評価観と指導要録記入の実際』教育出版、1991年）pp.199-200.
- (26)「造形遊びの評価観点」[10]前掲書p.25.
- (27)本節の主題である、個別指導や「待ち」の授業やロング・スパンの評価活動といった、造形遊びの指導の具体的内容については、この活動に意欲的に取り組んでいる静屋先生から多くの点を学んだ。
- (28)[17]前掲書p.17.
- (29)小稲義男・山川喜久男・竹林滋・吉川道夫編『第5版 英和中辞典』（研究社、1985年）p.960.
- (30)図画工作科教育のカリキュラム構造に関しては、岡田匡史・静屋智「図画工作科カリキュラムの考察」（『山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 第2号』同センター、1990年）pp.37-52.を参照願いたい。
- (31)新井牧師は、礼拝説教の中で、活動対象に関する知識・概念をもっているだけでは、活動に長期的に集中して取り組むことは無理であり、むしろ人間をある活動に本質的に向かわせるものは、感動体験がもたらす活動対象の価値の納得であることをしばしば強調する。
- (32)「第1章 総則」には、次の1文がある。文部省『小学校学習指導要領』（大蔵省印刷局、1989年）p.1.
- 「学校の教育活動を進めるに当たっては、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に努めなければならない。」