

## 造形遊びとその環境要件について

若元 澄 男  
(1994年11月24日受理)

### Formative Play and its Environment Factors

Sumio WAKAMOTO

**Abstract.** The concept of 'Formative Play' was introduced into Art Education in Elementary School when the Course of Study was revised in 1977. At the present revision, the aspect of 'Play' was further emphasized and Formative Play was placed in the goals at the third and fourth grade. We are all aware that more than ten years have passed since the word 'play' was used for the first time in the Course of Study. However, the concept of formative play has not received wide recognition in school education in terms of its significance, teaching content and method. Therefore, the present paper examines a sample lesson from the viewpoints of two formative environments; namely, the visible environments, which include: (1) situation, (2) material, (3) tools, and the invisible environments, which include: (1) human (teacher, classmates, parents), (2) time, (3) information, and then acknowledges the significance of formative play, and makes the teaching content and method clear.

#### I はじめに

昭和52(1977)年の学習指導要領の改訂時、図画工作科に、従来の絵画、彫塑、デザイン、工作という概念にとらわれない造形活動として「造形的な遊び」が登場した。さらに今回の改訂においては、その「遊び性」が一層強調<sup>1)</sup>され「造形遊び」として中学年にも位置づけられた。あらためて確認するまでもなく、「遊び」という文言が図画工作科の学習指導要領に表記され、すでに10有余年の時間が経過しているのである。

にもかかわらず、造形遊びはその意義や指導内容・方法など学校教育の中において十分な理解を得ているとは言いがたい実態がある。「造形遊び? 学校で子どもを遊ばせる必要はない」などの類の発言が後を絶たない現実がそのことを象徴する。

ところで、次の一文は東京工業大学工学部建築学科仙田満教授が環境建築家として静岡県の野中保育園の園舎・園庭の設計に携わり、その経験に基づく所見である。

「子どもたちの内的なエネルギーを自由に発散させると、本当に感動的な絵になる。静岡県富士宮市の野中保育園の子どもの絵を見て驚いた。美しい絵というのではない。たくま

しい絵、元気な絵、爆発的な絵にあふれているのだ。ここではみんな、ものすごい芸術家たちだ。絵の具に夢中だ。それはきっと、この子どもたちが8100平方メートルの敷地の中でたくましく、猛烈に遊んでいるからに違いない。...<sup>2)</sup>」

仙田氏はたくましい表現の起因を、野中保育園の「環境」や「あそび」にあると推理する。広大な園庭は子ども達に自然との触れ合いを保証し、その中で様々なことを体感しつつ学び取り、これが豊かな表現に連鎖していくという図式を想定しているのである。仙田氏のこうした知見を引き合いに出すまでもなく、人が環境から多大の影響を受けその人格を形成していくことは誰もが認めることであろう。このことは、教育と環境の不離であることを指摘するものであり、教育営為における環境づくりの重要性を示唆するものである。さらに、仙田氏のこの指摘は、いわば「造形遊び」の意義を再確認できるものともなっている。

さて、放置されてきた造形遊びの必然ではあるが、その意義の確認、指導内容及び方法等に関する資料が、今、学校では切実に要求されている。したがって、本稿では筆者の作成した授業評価のひとつの視点、すなわち“造形環境<sup>3)</sup>”の視点か

ら“サンプル授業<sup>4)</sup>”に検討を加え、造形遊びの意義、指導内容及び方法等について言及し、可能な限り造形遊びにおける望ましい授業像を明確にしてみたいと考えている。

## II 授業評価の視点

よい授業の追求は不断の取り組みが要求される。また、授業の可否を検討するためには本質的目的と時代的目的（時代の要請）の双方を踏まえた適切な観点が不可欠である。なぜなら授業の可否は教育の“不易流行”に連鎖するものだからである。授業の評価に当たって、まず、各々の教科の“不易流行”がふまえられなければならない所以でもある。こうした前提のもとに設定した評価観点が「観点別（指導計画、題材、授業）検討票（資料1）」にあげた各々の項目である。したがって、この検討票に基づく評価に先行し、ある特定の1時間分の授業をピックアップして「造形環境」という限られた観点から検討するだけでは不十分ともいえるが、紙幅の関係もあり、また、「図画工作科における現実的疑問・課題の検討<sup>(2)5)</sup>」において「観点別検討票」の各々の観点についてはすでに論述したところでもあるので本票に基づくサンプル授業の検討は割愛することとする。

観点別（指導計画、題材、授業）検討票

	観 察 観 点	メリット	デ	ット
教科 目標	3 Heart			
	H Head			
	工 Hand			
指導 内容	みる かく・つくるの バランス図工			
	子ども生き生き アナーキー図工			
指導 方法	あれあり、これあり フレキシブル図工			
	問われて応える レスポンス図工			
評価	過程を見つめ、子どもを見 つめるルックルック図工			

(資料1)

### 1 3Hに向かう図画工作科

とはいえ、前掲の資料1における「3H<sup>6)</sup>」の視点からのみは“サンプル授業”に関する所見を

明らかにしておきたい。なぜなら、この視点は筆者の求める図画工作科の底辺を形成するものだからである。

さて、3Hとは、Heart（心：感性）、Head（頭：理性）、Hand（手：技能）を指すものである。第1は、Heart。図画工作科はまず楽しいものでなければならない。わくわくどきどき、心が弾むものでなければならない。わくわくどきどきこそが、「おもしろそうだ（Heart）」「考えてみよう（Head）」「やってみよう（Hand）」の原動力になるものととらえるからである。これを大前提として確認しておきたい。第2に、Head。図画工作科は各々の子ども達が最大限に頭を働かせ、工夫し、それが発揮できる余地が十分に保証されていなければならない。教師の工夫で作品が見栄えのするものになっても無意味である。見栄えのする作品をつくらせる指導の工夫をするよりも、工夫する子どもを育てる指導の工夫の開発が指摘されるところである。第3に、Hand。図画工作科はこの教科の学習を通して、技術・技能が獲得できるものでなければならない。技術・技能の問題を回避してこの教科のことを語ることは不可能である。しばしば、「技術主義」とか「作品主義」というワードで図画工作科の偏向が指摘される。しかし、これは決して「技術・技能」そのものを否定するものでなく、「技術・技能」を獲得させるための「指導の歪み」について指摘しているのである。図画工作科において「技術・技能」は不可欠の要件である。ともあれ、今、あえての問題提起は、従来の「技能（Hand）」の育成に偏った作品主義・技能主義脱却、あるいは指導観及び評価観等の是正への指摘である。なぜなら、図画工作科においてもその第一義的目標は人間形成が確認されるべきであり、技術・技能がそれに先行するものではないからである。

ところで、ここでさらに付言しておかねばならないのは、筆者は「個々のH」を等価とは考えていないということ（図-1）である。すなわち、なによりも表現の喜びを味わわせるHeartにひびく図画工作科の構築が最優先の課題である。なぜなら、先にもふれたように、わくわくどきどき（Heart：関心・意欲）こそが、工夫（Head）や手（Hand）の活躍を誘発し理性や技能の獲得に連鎖するという図式を想定しているからである。

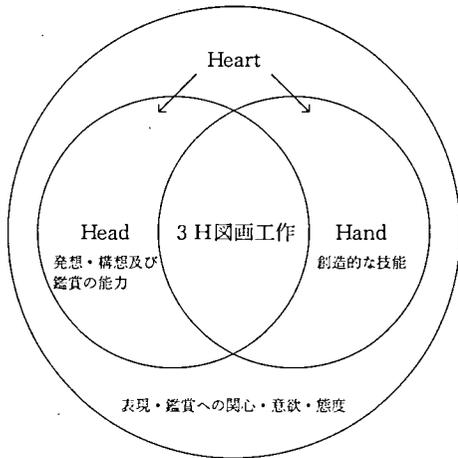


図-1

いわば、「好きこそもの上手」の筋道の確認である。

また、ここで確認しておきたいのは、バランスのとれた3Hの充足である。あえての確認は、「好きこそもの好き」として、表現できれば好きになるだろうと、Hand（技能：手）の訓練を先行させるような図画工作を否定するのと同様のレベルで、「楽しませていればHeartが育つ」などの非常識が発生することを未然に防ぐためである。求めるべきは3Hのすべてを包含する授業であり、そうした題材開発こそ進められなければならない。

## 2 3Hと「指導要録」

ところで、現時点、この3Hのアイデアは私的なものでありコンセンサスを得たものとはいえない。しかし、全くの無根拠でないことを示す、一つの「興味ある整合」を提示しておく。すなわち、「小学校児童指導要録（以下、指導要録という）」における「各教科の学習の記録 I 観点別学習状況」の「図画工作」に示されている4つの観点、①造形への関心・意欲・態度、②発想や構想の能力、③創造的な技能、④鑑賞の能力との整合性である。この4観点を内容面から再構成した場合、極めて高いレベルで3Hと整合するのである。

まず、指導要録の「造形への関心・意欲・態度」という第1の観点における「造形」という文言を「表現・鑑賞」に差し替え、「表現・鑑賞への関心・意欲・態度」とするのである。図画工作科は

「みる・かく・つくる」の内容で構成される教科である。したがって、むしろ「造形」という文言だけを「関心・意欲・態度」にかぶせるのは不適切である。かつ、今回の改訂で極めて鮮明にその重視を打ち出した「鑑賞の指導」の位置づけという意味でも不備である。そして「関心・意欲・態度」は、まさに「Heart」に直結するものである。次に「Head」。現行の指導要録では、第2の観点にあげられている「発想や構想の能力」とオーバーラップさせる場所である。なお、その際、「能力：①物事をなし得る力。はたらき。②知性・感情・記憶など、精神現象の諸形態を担う実体（広辞苑）」という解釈をくみ、「鑑賞」を付加し「発想や構想及び鑑賞の能力」とするアイデアである。図画工作科の「能力」を「発想や構想」とすること、さらに「及び鑑賞」として単純に組み込むことの是非の検討は別稿にゆずることとし、とりあえずこの内容を「Head」とする。最後に「Hand」は、そのままスライドして「創造的な技能」でよいと考えている。ともあれ、こうした操作を加えると、指導要録の4観点は3Hに整理・統合できるのである。否、むしろ統合すべきと筆者は考えている。

## 3 3Hと“サンプル授業”

ところで、前述してきた3Hの視点からサンプル授業を概括しておきたい。

この授業は第2学年を対象にした題材名「プラタナスで変身」という、枝打ちされたプラタナスの枝木をもとにした造形遊びの授業であり、学習指導案の表記から判断する限り、この造形活動を通して、表現の喜びを味わわせることを主眼に、材料経験や立体表現力及び各種の技能の育成を意図したものであった。

子ども達は概ね喜々として枝木に挑み、2時間の授業時間中、活動に食傷した様子の子どもは見かけなかった（Heart）、どのようにすれば自分の思いが達成されるかということの本気で考え（Head）、枝木を立てたり、積んだり、並べたり、つないだり、葉をこすってしぼる、葉を用紙に見立て文面をしたため葉書とするなどなど枚挙に暇ない子ども達の手活躍があった（Hand）。こうした子ども達の姿から判断する限り、総括的には3Hを充足した授業であったと評価している。

### III “サンプル授業”の造形環境

さて、授業研究等の場において対象授業を評価する際、筆者は、先に提示した「観点別（指導計画、題材、授業）検討票」のみでなく「造形環境（資料2）」の視点からも評価を実施している。子どもの活動は彼らをとりにくく「環境」に影響される場合が少なくないとの考え方に基づくものである。各々の評価観点については、過去、筆者が巡り会った優れた実践の成功要因を環境の観点から整理・統合しそれを成文化したものである。いわば授業観察の中から生成した評価観点である。

まず、図画工作科における不可欠の造形環境として筆者は大きくは二つを考えている。その第一は可視造形環境（以下「可視環境」という）であり、第二は不可視造形環境（以下「不可視環境」という）である。第一の可視環境は、①場の環境、②材料環境、③用具環境（教具等を含む）を内包し、第二の不可視環境は、①人的環境、②時間環境、③情報環境を含んだものである。

以下、本稿では、この造形環境の視点から“サンプル授業”に検討を加え、造形遊びの意義及び指導内容や方法について具体的に考えていきたい。

#### 造形環境検討票

	観 察 観 点	メリット	デ	ット
保証すべき造形環境	可視環境	場の環境		
		材料環境		
		用具環境		
不可視環境	人的環境	教師		
		仲間		
	情報環境	保護者		
		時間環境		
	情報環境			

(資料2)

#### 1 可視環境

さて、図画工作科の中における「みる」「かく」「つくる」等の活動を考えるとき、あらためて言うまでもなく「場」「材料」「用具」の条件は不可欠であり造形の際の環境を形成する要素である。また、これらは視認できるものであり、したがってこれを可視環境と呼ぶこととした。以下、この3つの視点からサンプル授業に検討を加える。

##### (1) 場の環境

造形遊びにおいて「場」は最も重大な環境条件

の一つである。場の影響がプラス方向で子ども達に作用すれば活況が期待できる。しかし、それがマイナスに作用した場合は活動の停滞のみでなく停止という事態に至る場合も想定される。サンプル授業は校庭で実施された。大小9本のプラタナスが枝打ちされ丸裸の状態ではぼ50メートルの間に縦列をつくっていた。各々のプラタナスの根本付近には葉を付けた枝木（1本が約2メートル）が山と積まれていた。また、場という視点から特筆すべきは、プラタナスの縦列に平行し、約3メートルの距離をおいてジャングルジム、雲梯、登り

子どものあそび空間……6つの原空間

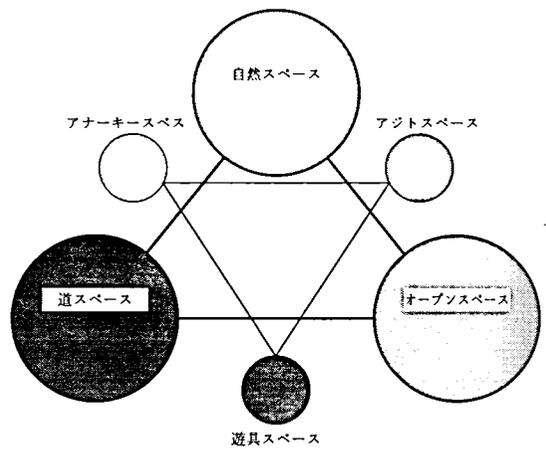


図-2

#### 6つの原空間

- ① 自然スペース：魚をとり、虫をとり、泳ぎ、木に登り、ぶらさがり、かくれ家づくり土手をすべりおり、洞穴にもぐるそういう空間の中で、子ども達は生命の重さを学ぶ
- ② オープンスペース：走り回り、鬼ごっこや、様々なボールを使ったゲーム、陣とり、縄跳び、野球。ゲームのできる広がり
- ③ 道スペース：出会いの空間、遊びの拠点を連係するネットワークのあそび空間
- ④ アナーキスペース：廃材置き場、工事場のような混乱にみちた空間。追跡、格闘などのワイルドなあそび。子どもたちの想像力を刺激
- ⑤ アジトスペース：親や先生、大人に隠れてつくる子ども達の秘密基地。子ども達の共同体としての意識を育み、友情、思いやりのみでなく、ある時は、裏切りや暴力の体験
- ⑥ 遊具スペース：児童公園等

棒等々の固定遊具が存在していたことである。造形遊びを発展させるためには格好の状況が準備されていたといえるだろう。(写真一①②⑤後掲)

ところで、場の問題を考える資料として、「子ども」と「遊びの空間」に関する「6つの原空間<sup>7)</sup>」というアイデア(図-2)を紹介しておきたい。本稿冒頭で引用した仙田教授は環境建築家の立場から子どもと遊びの空間について、とりわけ大円で示した自然スペース、オープンスペース、道スペースの3つが重要であり、さらに、従の空間としてのアナーキスペース、アジトスペース、遊具スペースも保証されるべきことを示唆し、6つの原空間の完備を指摘している。極めて明快な知見であり、場の問題を考えるための有効な資料である。のみならず「6つの原空間」の考え方は「造形遊びの場」を検討するための視点からも有効な資料といえるだろう。

### ① 場の質

仙田氏の知見からも明らかなように、「場」の様相は多様であり様々な性質を包含している。それらを無視して場の問題を検討することは無意味でさえもある。したがって、ここではまず場の質の問題を考えておきたい。筆者の主張を鮮明にするため、サンプル授業をあえて穿った視点から検討してみることにする。サンプル授業の学習指導案に「2 場所」として「校庭(雨天の場合は空き教室)」との表記が見られる。周到にも雨天の場合の配慮があり、その際は「空き教室」での実施が予定されていたのである。しかし、「空き教室」で実施された場合、我々がサンプル授業で確認したような、枝木をダイナミックに並べる、積み上げる、立てかける、曲げる、つなぐ、垂らすなどなどの活動が発生していただろうか。またインスタレーションの活動が果たして出現しただろうか。あるいはプラタナスジュースはつくられただろうか。もちろん、遊びのきっかけ、あるいは取り掛かりとして固定遊具等の果たした役割も大であり「校庭」という「屋外という条件」のみが要因ではないだろう。しかし、「空き教室」は所詮「教室」なのである。おのずとアナーキーな空間にはなり得ない質のものである。「汚してはいけない」「窓ガラスにあたりはしないか」「壁を傷付けはしないか」等々の潜在的な遠慮が子どもの

肉体的活動を制限し、のみならず思考活動までも制限することは十分推理できる。後始末のこともある。教室に微細なゴミが散乱した場合の事後の大変さについては子どもといえども予感する。些細なことではある。しかし、こうした些細なことの一つ一つが潜在的に子ども達の自由な発想や活動を抑制していくと考えるのである。口頭で幾度も「伸び伸びと自由に」と空疎に繰り返すより、むしろ抑圧のない場の保証こそ教師の仕事と考えるのである。かつて、ほぼ同質の材料を使い、内容的にニュアンスの近い活動を教室で実施した授業<sup>8)</sup>を参観した。その際、子ども達の活動は概ね「見立て」に終始し、このサンプル授業で出現したような活動は皆無であった。こうしたことから校庭というオープンな場がダイナミックな活動を誘発する一因となったであろうことが推理されるのである。また、秋の日のさわやかな風と適度な気温などの気象条件も見過ごせないところであろう。いずれにしてもサンプル授業で準備された場は、「子どもの身長<sup>9)</sup>の2倍以上もある緑の葉のついた大きなプラタナスの枝木」をもとにした造形遊びにとっては最適の場になっていたと考えられる。

### ② 場の容量

ところで、「空き教室」に関する筆者の所見はそれを全面的に否定しているものでないことを付言しておく。なぜなら「場」には各々のメリット、デメリットがあり、サンプル授業の内容を空き教室で実施した場合にはそれ相応の結果がでたであろうことが想定されるからである。のみならず校庭では出現しなかった活動が発生する可能性さえもある。このことについては、すでに拙稿「図画工作科における造形環境に関する一考察<sup>9)</sup>」で紹介したが、あえて資料として本稿で再度紹介しておく。第1学年のタフロープを主材料にした造形遊びである。

府中町立府中小学校<sup>10)</sup>では、子ども達の日常生活空間である普通教室で実施された。40名弱の子ども達のすべてが活発に手を動かし、頭を働かせ、生き生きと全身を動かしていた。授業終了時、教室にはタフロープが縦横に張り巡らされ、非日常的な極彩色の「ひも空間」が現出した(写真一⑥)。さて、



写真-① 剪定されたプラタナスに平行して遊具



写真-② 剪定された枝木

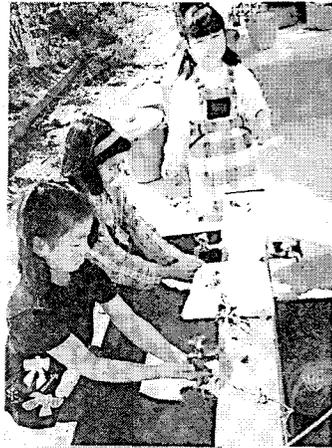


写真-③ プラタナスジュースづくり



写真-④ プラタナス姫

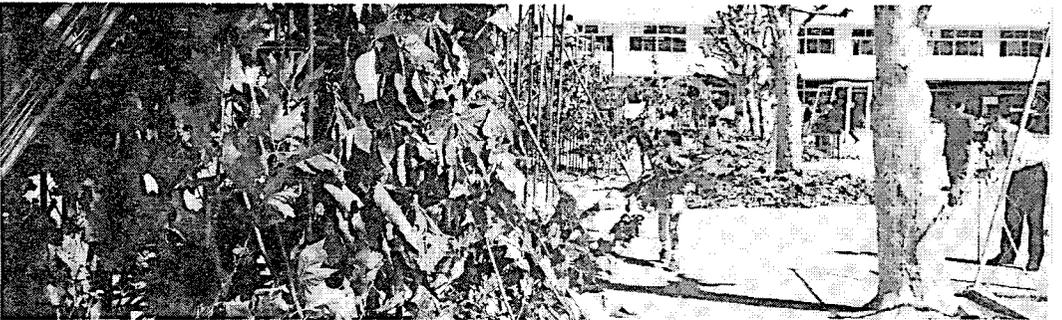


写真-⑤ これがジャングルジムだ！



写真-⑥ 極彩色のひも空間



写真-⑦ 400kgの粘土と遊ぶ

広いスペースを保証するという一方で、同種の造形遊びを「体育館」で実施するケースも考えられる。しかし、こうした場合、ままだ見受けられるのが、元気のいい一部の子も達が体育館の中を傍若無人に駆け巡り、ほとんど手を動かさずことなく時間を過ごしてしまったという状態である。おおよそ造形遊びとは無縁の姿である。では、体育館は否定されるべきか。否、同質の授業を広島市立己斐小学校<sup>11)</sup>では体育館で実施した。この授業ではロープやタフロープを垂らしたり、張ったり、つないだり等々の活動が活発に展開され、同時にロープ等で体育館の床面に大きな魚の“ひも絵”（体長約6m）をつくる子どもが複数人出現した。ひもを使って絵をかいたから造形遊びがなされたという短絡をするものではないが、おそらく通常の教室ではこうした活動は生まれなかったであろう。

さて、ここに紹介した事例から、造形遊びにおける場の問題については、指導目標、子ども達の学習経験や人数、材料の質や量等々の様々な条件から総合的に判断されるべきであることが明らかになる。なお、このサンプル授業で見られたような大きな空間が確保されるのであれば、学級の活動に止まるのでなく、「学年造形遊び」や「学校造形遊び」等も可能だったのではないか。否、むしろそうした活動の組織こそ造形遊びに一層の意味を付加することにもなるだろう。すなわち、人数の増加によりさらに多様かつダイナミックな活動が発生するかもしれない、あるいは学年の連帯感、さらには縦割りグループのメリットなどなどの新たな価値の発生も期待される。

## (2) 材料環境

造形遊びの成否の鍵の一つが「材料」にあることは誰しも認めるところであろう。したがって、ここでは材料の質や量などの観点から検討を加えておきたい。

### ① 材料の質

さて、質の良い材料を子ども達に保証するために日常的収集活動は不可欠である。このことについて、府中小学校では生活科ともかかわって空き教室を転用して「おたすけのへや」を設置してい

る。「おたすけのへや」には、段ボール箱、糸、ひも、ロープ、ペットボトルなどなど生活科や図画工作科等の授業において必要になるであろう可能な限りあらゆるものがストックされている。必要に応じて子どもも教師も活用できる段取りになっている。今回の学習指導要領の改訂で生活科が新設され、新たに中学年に造形遊びが設定され、工学的な指導内容の充実が示されたことなどと相俟って、各学校でもこうした材料保管室、材料棚・材料箱等を設置していくなどの地道な努力や工夫が望まれるところである。なお、サンプル授業では、枝木のみでなく、活動内容をひろげるための補助的な材料とでもいうべき、布テープ、タフロープ、厚紙などなどがさりげなく準備され、それを子ども達が活用していたことを付言しておく。

ところで、質の良い材料を確保するためには年間指導計画の整備も課題となる。たとえば、題材の実施と枝打ちの時期を合致させておかなければサンプル授業のような内容の構築は不可能である。この授業で準備された材料は剪定業者と学校の緻密な連携のもとに確保されたものであり、枝打ち直後ということが「新鮮な葉のついた枝木」の確保を可能にしているのである。新鮮な葉の存在が、葉のジュース（写真-③）、葉の帽子（写真-④）、葉の電車、葉の手紙などなど、葉を生かした活動を惹起したとも考えられるのである。年間指導計画の整備を指摘する所以である。

### ② 材料の量

材料は「量」の問題も放置できない。多量のみを是とするわけではないが、数基の大型固定遊具のすべてを覆い尽くし、なお余りある「葉のついたプラタナスの枝木」の確保がこの授業の成功要因の一つであったことは異論のないところであろう。豊富な材料が大胆な試行錯誤を許容し多様な活動を誘発したと考えるのである。同様の状況を東広島市立高屋東小学校の粘土をもとにした造形遊びにおいて観察している。<sup>12)</sup> クラスあたり400kg余の粘土を準備し一人一人が十分な粘土を遠慮なく使う中で豊かな造形遊びが展開されたのである（写真-⑦）。

### ③ 事後処理

このことは造形遊びに限ったことではない。し

かし、とりわけ造形遊びにおいては不可避の問題であり、かつ授業の構築に際しては「見通し」の欠落が許されないポイントである。十分な準備を怠って実施した題材というのは往々にして同僚や子ども達の響きをかかすことにもなる。結果として造形遊びは嫌われもの、やっかいものとなるのである。ともあれ、材料をふんだんに使う造形遊びであればこそ省資源や環境保護等への配慮が要求されることになる。何らかの材料を新規に購入し、そのうえ事後処理に困るゴミの発生するような造形遊びは回避されなければならない。「無理」や「無駄」があったのでは支持される題材とはなり得ない。また、子どもへの悪影響も甚大である。逆に、ペットボトルや空き缶など自分たちで収集し表現するという類の再生的な活動は積極的に検討されるべきではないか。廃品を造形遊びに活用するのは一種のリサイクルと考えることもできるからである。サンプル授業で使われた材料も枝打ちされたものの「活用」「再生」であり問題は皆無である。また、粘土なども事後処理を厭わず保管を工夫すれば繰り返し活用できる材料であり否定されるべきではないだろう。子ども達は粘土が大好きなのだから。ところで、サンプル授業には後日談があった。造形遊びで使ったプラタナスの枝木から枯れ葉を除去し、枝木をつかった工作を実施したようである。のみならず、生活科における焼き芋の活動では、薪としても活用したとのこと。完璧ともいえる事後処理ではないか。

### (3) 用具環境（教具等を含む）

造形に用具は不可欠である。用具の質や量が活動の展開を規定する場合もある。以下サンプル授業をもとに用具環境について考えてみたい。

#### ① 用具の質

「服装」も重要な用具のひとつである。しばしば、基準服（制服）で、いかにも窮屈そうに造形に取り組んでいる子ども達を見受けることがある。窮屈なはずである。「汚してはいけない」「どこかに引っかけて破れはしないか」などの意識が働くであろうことが容易に想像される。過日、中学校における教育実習生の授業を参観した時のことである。ある生徒の学生服（基準服）に水彩絵の具が付着した。以後この中学生は意気消沈し表現活

動は停滞した。「服装」の問題を無視すべきでないとする所以である。サンプル授業では長袖の動きやすそうな上着を着用していた。そして手袋（軍手）の着用。虫や枝木の跳ね返りから腕や手を保護するための対策ということであった。極めて緻密な配慮といえるだろう。ところで用具ということを別な視点でとらえてみると、このサンプル授業の活性化した要因として子ども達の活動空間に「水道」や「造形砂場」のあったことも見逃せないところである。用具というには多少の語弊があるかもしれないがこれらの施設が「プラタナスジュース」や「落とし穴」などにつながったのは事実である。

#### ② 用具の量

サンプル授業では枝木を切断するための用具として、鋸、剪定ばさみ、シャベル、はさみなどが準備されていた。しかし、鋸や剪定ばさみは各々一丁で子ども達が自由に使用できるものではなかった。安全面への配慮からではあるが子ども達の要求に応じて教師が切断するという制限があった。果たしてこの措置は妥当だったのだろうか。サンプル授業に対して唯一このことが筆者の疑問として残ったところである。確かに安全面への配慮は最優先事項ではある。しかし、最大の配慮のもとにおおよそ子どもの手に合う用具を教師の目の届く範囲で使わせることも考えるべきではなかったか。たとえば、朝礼台のところに用具をいくつか準備し、剪定ばさみはともかくも、「朝礼台の周りにかいた直径10メートルのサークル内であれば万能鋸や万能鋏は使用可」というような条件付き使用などにより、子どもが自分の思いに従い苦勞しながら独力で枝木を切断できるような場面は保証すべきだったのではないか。授業者のところへ枝木をいちいち持参し切断を依頼するというのは折角の造形意欲の減退や技能獲得のチャンスの奪取にもなりかねない。安全面への最大限の配慮は不可欠であることは認めつつも、しかし、自主性や主体性の育成などとも関連して再考されるべき唯一の事項として指摘しておきたい。なぜなら、造形遊びの主眼は、子ども達の考えたことを、子ども達なりに実現させることであり、そのための援助こそが要求される活動だからである。なお、直径10メートルのサークル内で道具を使用する

という条件は用具の散乱・放置の予防にもなる。

## 2 不可視環境

ここでは、前述してきた「場」「材料」「用具」の環境という範疇では語り尽くせない、そして強いて言えば「雰囲気」という曖昧な言葉に象徴されるような環境として、しかし、極めて重要な、ある場合には可視環境よりもはるかに重要な環境としての人的環境、時間環境、情報環境を「不可視環境」として考えてみることにする。

### (1) 人的環境

人的環境には、教師、クラスメート、保護者がある。各々をサンプル授業の展開にそって考えてみたい。

#### ① 教師

さて、ここで指摘しようとしているのは教師の許容的・支援的姿勢の不可欠性である。とりわけ、造形遊びにおいてはこのことが重大な要素となる。なぜなら、造形遊びはその性質上、従来の授業像からは大きくかけはなれる場合もあり、従前の指導観のみでは対処できない場面も想定できるからである。以下、このことに関する筆者の見解を提示しておくことにする。

まず、確認されなければならないのは、造形遊びは時として純粋な「遊び」になる瞬間があり、また、場合によっては遊びのニュアンスを失い、いわゆる絵画や彫刻という分野に属するような活動が展開される場合もあるということである。しかし、造形遊びはそれらのすべてが包含されるべき活動なのである。また、それらのすべてを容認した時、はじめて、「造形遊び」を学校に導入し

た意味が発生することになる。このことを図式化すると、「造形遊びの位置（図-3）」となる。本図中、「A」は、まさに「造形遊び」らしい活動が展開されている状況を示し、教師の最も安心できる状況である。「B」は造形遊びの授業時間中に極めて造形的な活動が展開されているケースである。さらに「C」は、造形遊びの授業時間中、子どもが造形とは全く無縁の遊びを展開している状態である。さて、造形遊びの授業においては、授業開始時点から、スムーズに「A」の活動が展開される場合もあるだろう。しかし、「B→A」「C→A」、あるいは「造形活動から造形遊びへ（D→B→A）」「遊びから造形遊びへ（E→C→A）」など、その展開においては様々なルートが考えられる。場合によっては「造形遊びから遊びへ（A→C→E）」や「造形遊びから造形活動へ（A→B→D）」、あるいは、「C」や「B」に停滞（Aのみを造形遊びとの視点からとらえた場合）する場合も考えられる。

しかし、造形遊びの授業は、まさに、こうした単一でない子どもがつくり出す様々のレベルの活動が最大限保障されていくところにこそ活路がある。なぜなら、すべての活動は造形遊びに発展する芽を内包しているからであり、造形遊びの基本理念は学校教育の中における他のどの活動よりも子どもの自由の最大限の保証だからである。

ところで、昨今、子ども達へのかかわり方を示す文言として「援助」「支援」「提案」等々が頻繁に使用されている。子どもを中心に据えた授業が模索されこのこと自体は好ましい傾向である。しかし、日常的な実践が許容的・支援的に展開されているかとの反問がなされたとき、造形遊びにおいてさえも「理想と現実」「建て前と本音」のギャップが顕現化する実態がある。サンプル授業はどうであったか。この授業において教師はほとんど立ち止まることになかったと言っても過言ではないだろう。2時間連続の授業時間中、終始子ども達の間を駆けめぐり、子ども達の話に耳を傾け、遊びに加わり、遊びが発展する方向でのヒントを提案し、まさしく三面六臂の活動だったのである。子ども以上の活躍がみられたといっても過言でない。子ども達の活動に停滞や停止が発生しなかったのもこうした支援や援助が要因の一つであったととらえている。

造形遊びの位置

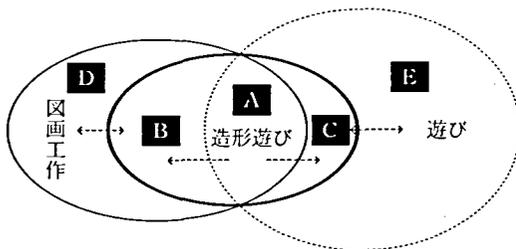


図-3

## ② クラスメート (仲間)

クラスメートも環境である。表現の原点ともなる自己表出の保証という観点から支持的風土を持った環境づくりは大切な要素である。このことにかかわってサンプル授業の中で興味ある様子を随所に観察できた。子ども達が活動を展開する中で、同質の活動する子ども達のグループがトラブルなく自然発生的に形成され、お互いのアイデアを生かしながら活動を展開したのである。同様の様子を仁賀小学校の造形遊びの授業<sup>13)</sup>でも観察している。これらのことは造形遊びの意義の再確認にもつながる。「造形遊び」が子ども達の連帯を発生させた可能性も推察されるからである。

ところで、サンプル授業において、教師の働きかけに応ずるでもなく、他の子ども達とつかず離れず、終始一人で活動した子どもがみられた。決して仲間外れということではない(授業者談)。一人でする活動を本人が選択したのである。造形遊びはこうした姿をも容認すべきではないか。あえていうなら生活科の授業とニュアンスの相違があるところかもしれない。

## ③ 保護者

保護者も環境である。とりわけ、未だ市民権を得ていない造形遊びのような活動を進める際には重要である。充実した造形遊びは保護者の理解を得ることなくして成立しないとさえもいえる。支持・理解を得られない状態での強行は、材料の収集に困難を生ずるのみならず、図画工作科の否定、学校教育への不審などにつながっていく可能性もある。造形遊びの意義の啓発活動(学級通信・教科通信等の発行)は、単に「材料集め」のためにだけ要請されているのではない。生活科もそうであるように、造形遊びにおいても、家庭との連携の中ではじめて実効をあげることが可能になると考えるからである。サンプル授業において、すべての子ども達が長袖を着用し、軍手を身に付けていたことは、なによりも保護者の支持・理解を裏付けるものと判断した。

### (2) 時間環境

サンプル授業は2時間連続で設定されていた。子ども達は休憩時間をとることもなく、まさに連続2時間飽くことなく活動を展開した。2時間が

終了した後なお続けたいというのが子ども達の反応であった。授業者は子ども達の意向をくんで(実際には予定されていた)次の日の造形遊びを設定した。さわやかな秋空のもととはいえ、休むことなく2時間におよぶ一生懸命の活動はどんなに元気な子どもにも負荷がかかっているはずである。疲労が事故を誘発する場合もある。2時間で打ち切り、次の日に継続設定という判断は適切な時間配分ともいえるだろう。ところで、造形遊びに限ったことでなく、一つ一つの題材は各々最適の時間数があるのではないだろうか。つまり1週間につき2時間という時間に拘束された授業づくりは本末転倒を惹起する可能性もあるということである。題材によっては「半日図工」「一日図工」、またサンプル授業のように「2日連続図工」などのロングタイムの実施が望ましい場合もあるだろう。逆に、題材によっては20～30分間程度のミニ工作で終了という「ショートタイム図工」等、柔軟に考える必要があるだろう。

ところで、上述してきた時間の問題は「運用」のことである。しかし、時間については運用のみでなく、たとえば、発想→構想→表現(制作、造形)の各段階で、各々の時間をどの程度確保するかという「配分」の問題もある。あるいはタイミングもある。筆者はサンプル授業の成功要因を前日の「誘いの時間」にも起因するととらえている。これは授業者へのインタビューの結果判明したことである。前日の枝打ちの際、剪定音が教室に伝わってくるのを授業者は待っていた。この一瞬を「導入」に生かしたのである。「バサッ、バサッ」と校庭からの音。プラタナスを剪定していく音が子ども達の耳に届く。「あの音なんの音？」と子ども達、「エッ! なあに? なにかしら?」と授業者。みんなで窓の所へ移動し、プラタナスの枝打ちを目の当たりにする。「あれで遊ぶ」と、すかさず授業者の誘いの発問。時間にすればほんのわずかである。まさに好機を逃さない、極めてショートタイムのプロフェッショナルの導入である。

### (3) 情報環境

ここでいう「情報」は「題材名」「発問」「材料・用具の活用法」「技術・技法」「クラスメートや保護者のコメント」などなど無形のものである。あえて無形と限定するのは、「情報」という意味で

は「場の環境」をはじめとする可視環境のすべてが「情報」とも言えるからである。ともあれ、子ども達は否応なく様々の情報に曝され大小の影響を受ける。「情報」を一つの環境とした所以である。ここでは「題材名」「発問」の視点からサンプル授業に検討を加えてみたい。

### ① 題材名

かつて新聞紙を材料にした造形遊びの授業をみた。一方は、「新聞紙で遊ぼう」との題材名の授業であった。この授業では、新聞紙で刀をつくってチャンバラをする子ども、ボールをつくって転がす子ども、バットとボールをつくって野球をする子ども、帽子をつくる子ども、などなど新聞紙を活用した活動が展開された。もう一方の授業は「新聞紙と遊ぼう」との題材名が付された授業であった。この授業では新聞紙を細切れにちぎって上に投げ舞い降りる様子を楽しんだり、たくさんの新聞紙を集めて山をつくったり、その山に潜ったり、新聞紙の散乱した床面を海に見立てて泳いだり、机や椅子を基礎にして隠れ家をつくったりという活動が発生した。さて、この2つの授業の展開の相違について、その因果関係を明らかにするには至っていないが、筆者はかなりのウエイトで「題材名」のもつニュアンスが子ども達の活動に影響していると推察している。ここに引用した題材名おける相違は「で」と「と」の一文字のみである。しかし、この一文字の相違の子ども達に与える印象は全く異なるものではないか。この印象の違いが子ども達の活動の差になったと考えるのである。さらに、「で」とした教師と、「と」を付した教師の意識の違いが発問や雰囲気の相違を形成し子ども達の活動に影響したとも考えられる。ともあれ、概ねの授業において、最初に子ども達が入手する情報は「題材名」である。題材名から子ども達は様々なことを想起し、連想し、活動を開始する。子ども達の心に響く題材名の工夫を指摘する所以である。

さて、「プラタナスで変身」というのがサンプル授業の題材名である。「変身」という文言はそれ自体が子ども達の心情に合った題材名ということができるだろう。そして教室から剪定の様子を見た「昨日のプラタナス」である。題材への誘いの工夫をうかがえるところである。

### ② 発問

「発問」も情報の一つである。教師の「ひとこと」で、ある場合は子どもの活動が途絶え、ある場合は停滞した思考や活動がより活性化することなども考えられる。「発問」も子ども達が曝される環境のひとつとして指摘する所以である。

サンプル授業では「このプラタナスでどんなことがして遊べる」との問いかけで授業がスタートし、子ども達の様々な発想を引き出すことに成功している。たとえば、この授業における第一発問が「プラタナスでどんなものができる」で開始されていたら、その展開はどうなったか。おそらく、サンプル授業で見られたような多彩な活動を見ることはできなかったのではないだろうか。

ところで、「造形遊びでは、教師が何か言ったり子どもの考えていることをつぶすようで、どんな発問をしたらいいのか戸惑うことが多い」とか「造形遊びは子ども中心だから極力指示的発問は避けるべきである」というのや、さらには「一切の口出しをすべきでない」と断言する教師の存在さえもある。子どもの思いを大切にしたいとの心構えはそれでよいだろう。しかし、だからといって、たとえば、授業時間中意味なく走り回ったり、一切の発展なく徘徊する活動を看過することを正当化する根拠にはならない。造形遊びといえども指導者の拱手傍観を肯定しない。造形遊びにおける発問は、教師も一人のプレイヤーとして共に楽しみ工夫するという視点からその内容を判断していくべきであろう。日々の実践が強圧的に展開されているのでなければ、多少のマイナスイメージの発問で子どもの活動がゆがむとも考えられないからである。

## IV まとめ

以上、本稿では「3H」および「造形環境」の視点からサンプル授業に検討を加え、「造形遊びとはなにか」また「それはどのように構築されるべきか」などについて、かなり大胆な私見も交え論及した。これは、これらのことが造形遊びの授業をつくる際の幾分かの資料となることを願ったからであり、かつ、単に「造形遊び」の問題にとどまるのではなく、日々の図画工作科の授業を改善するための視点として活用されればとの願望があっ

たからである。とはいえ、本稿で明らかにできたことは極めてわずかであり、未だ不十分なものと云わざるを得ない。たとえば、可視環境及び不可視環境における環境要件の過不足、さらに、各々の環境要件のより緻密な分析などなど、むしろ残した課題の方が大であると言わざるを得ない。これらの課題については、最前線の授業実践というフィルターを通しつつ継続的に明確にしていきたいと考えている。

註及び参考・引用文献

- 1) 文部省 『小学校指導書図画工作編』 開隆堂 1989年, p.13
- 2) 仙田満 『子どもとあそびー環境建築家の目ー』 岩波新書 1992年 p.43
- 3) 若元澄男, 「図画工作科における造形環境に関する一考察」 美術科教育学会誌 第16号 1995年
- 4) 1994年10月18日(火) 広島県安芸郡府中町立府中小学校校内研修会 金沢緑教諭の提案授業 第2学年4組 男子17名 女子14名 「プラタナスで変身(造形遊び)」
- 5) 若元澄男, 「図画工作科における現実的疑問・課題の検討(2)」 日本教科教育学会誌 第17卷 4号 1994年
- 6) 「3H」とは、授業評価の総括的観点として筆者が案出したものであり「自己表現力育成の原点」 広島大学附属小学校内学校教育研究会 第917号 1993年 p.12-17において提案
- 7) 前掲書 2) p.18-19
- 8) 1993年11月18日(木) 広島大学附属小学校校内研修会における三根和浪教諭の提案授業 第4学年 男子19名 女子20名 「～枝木から～ 世界でたったひとつの○○をつくろう」
- 9) 前掲書 3)
- 10) 1993年7月9日(金) 広島県安芸郡府中町立府中小学校校内研修会 金沢緑教諭の提案授業 第1学年4組 男子20名 女子16名 「わたしのすみか(ひもとあそぼう)」
- 11) 1993年6月4日(金) 広島県広島市立己斐小学校校内研修会 棟本満喜恵教諭の提案授業 第1学年4組 男子15名 女子16名 「ひもであそぼう」
- 12) 前掲書 3)
- 13) 1994年10月28日(金) 広島県竹原市立仁賀小学校公開研究会 屋敷陽子教諭の授業 全校児童17名 「遊びいっぱいのおうちをたてよう」