

造形遊びの教育的意義に関する一考察

— 西野範夫の観点を基に —

倉原弘子

A Study of the Educational Meaning of “Formative Play” — Based on the Viewpoint of Norio Nishino —

Hiroko Kurahara

(2015年11月27日受理)

I はじめに

昭和52年(1977年)造形遊びが「造形的な遊び」として登場して、今年(2015年)で38年が経過しようとしている。当時、造形的な遊びは小学校低学年のみに位置付けられた。この事から以下のような誤解を生んだと西野範夫は『美育文化(1997年2月号)』において述べている。

(前略)多くの場合、「低学年だから」という論理で、しかも、それは「たかが遊びではないか」という意識を生み、低学年時代のお遊びのレベルとしての理解にとどまってしまった。¹

しかし、上述したような誤解を生んだものの、実は造形遊びは当初から中学年、高学年にも位置付けられるものとして構想されていた。また、造形的な遊びが登場してから7年後の西野の論文「造形的な遊びの意義— I —」(1984年)においても、彼は、造形的な遊びの意義の解釈が不十分であると述べている。² さらには『美育文化(2012年5月号)』において、「造形遊びの逆襲」と題し、造形遊びの特集が組まれているが、本書の最初のページにもこう述べられている。

けれども、当初の導入から30年余を経た今日、造形遊びがこの教科の中核的な活動としてどっしりと位置づけられ、図工教育の一般的な授業形態として定着しているとはいいがたい。³

上述したように、未だに造形遊びは教育現場に定着していないと危惧されているが、そもそも造形遊びの教育的意義とは、何なのだろうか。西野範夫は、1986年

から1994年にかけて当時の文部省教科調査官及び視学官として勤務し、昭和52年、平成元年の学習指導要領の改訂に関わり、「新しい学力観」の構築と普及、「造形遊び」の制定と拡充について多大な貢献をした人物である。造形遊びを正しく理解するためには、その発端となった当時の状況を知る必要があり、「造形遊びの生みの親」とも言われる西野範夫の見解を知ることこそ造形遊びの理解へとつながると考える。それを基に、造形遊びの教育的意義を述べてみたい。それが本研究の目的である。

II 造形遊びの歴史的変遷

1 学習指導要領上の変遷⁴

1-1 昭和52年(1977年)

低学年の表現領域に「造形的な遊び」が初めて記載され、「材料をもとにした楽しい造形活動」という学習内容が位置づけられた。また、これまでの絵画、彫塑、デザイン、工作及び鑑賞の5領域の区分を「表現」と「鑑賞」に統合し、幼小の関連からも初歩的・総合的な造形活動が行われるようになった。さらには、学校のゆとりの充実の観点から、内容が大幅に削減または、軽減され、材料・用具も大幅に整理し、基本的なもののみ示された。また、多胡慎平は、「造形的な遊び」という呼称について、幼稚園や保育園における「造形遊び」を包含する意味として捉えるために「的」が付け加えられたと述べている。⁵

別刷請求先：倉原弘子，中村学園大学教育学部，〒814-0198 福岡市城南区別府5-7-1

E-mail : gohirona@nakamura-u.ac.jp

¹ 穴澤秀隆 編集，1997年，『美育文化2月号』，美育文化協会，p.57

² 西野範夫，1985年，「造形的な遊びの意義— I —」，『大学美術教育学会誌17号』，p.61参照

³ 穴澤秀隆 編集，2012年，『美育文化5月号』，美育文化協会，p.1

⁴ 福田隆眞，福本謹一，茂木一司編集，2010年，『美術科教育の基礎知識』，建帛社，p.67，参照

⁵ 多胡慎平，2014年，「西野範夫氏の造形遊びに関する一考察」，『日本美術教育研究論集47号』，p.211，参照

西野範夫 編著，1989年，『小学校新教育課程を読む 図画工作科の解説と展開』，(株)教育開発研究所，p.11，参照

1-2 平成元年（1989年）

「造形的な遊び」から呼称が「造形遊び」と改称され、対象が中学年（3・4年生）まで拡大された。低学年の目標として、「材料をもとにした造形活動の楽しさを味わい、材料から豊かな発想をして、進んで造形活動ができるようにする」と示され、「材料をもとにした楽しい造形活動」が占める割合は拡充した。さらに、上述した内容の主旨を高学年においても発展させていった。

1-3 平成10年（1998年）

「材料をもとにした楽しい造形活動（造形遊び）」となり、高学年（5・6年生）までその内容は拡大した。「つくりだす喜びを味わうようにする」という観点から、「遊び性を生かした学習活動」として位置づけられた。

1-4 平成20年（2008年）

現行の図画工作科学習指導要領には、対象学年はそのまま低学年から高学年、「造形遊び」と明記され、現在（2015年）に至るまで継続的に位置づけられている。

以上が学習指導要領上の造形遊びの位置づけ、変遷の経緯である。

2 造形遊び登場の背景

では、何故造形遊びが登場したのか、ここで探ってみよう。ここで、着目したいのが昭和43・44年版学習指導要領である。

2-1 昭和43・44年版学習指導要領の特徴⁶

昭和30年代後半から40年代、高度経済成長期であった我が国日本において、経済発展を支える人的能力の開発が目指された。科学技術教育の一層の振興を求め、その観点から「教育の現代化」を目的としたカリキュラム改革運動が活発化し、この流れを背景として、教育課程審議会は昭和43年（1968年）10月、44年（1969年）6月に小・中学校の教育課程の改善について答申、自然・社会・文化の理解や思考力の発展、教育内容の質的改善と精選などが示された。特徴としては以下の二点が挙げられている。

① 昭和33年の改訂での系統学習を発展、系統的に整備し、目標と内容に於いて小・中・高等学校の一貫性が図られた。

② 小・中学校の教育課程を「各教科」「道徳」「特別活動」の3領域で編成。授業時数は標準時数。

教科の目標としては、「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のばし、技術を尊重し、造形能力を生活に生かす態度を育てる」とした総

括目標及び3項目の具体目標によって示され、学年目標は、絵画・彫塑、デザイン、工作、材料・用具、鑑賞の5つの観点から示されたとしている。内容の特徴としては、以下の2点が挙げられている。

① 内容の精選により、絵画・彫塑、デザイン、工作、材料・用具、鑑賞の5領域に再編成し、小・中学校が共通する区分けとし、発展的な系統性を強調。

② 絵画・彫塑40%、デザイン15%、工作40%、鑑賞5%というように、年間授業時数におけるおよその内容の割合が示され、鑑賞の指導は、第4学年までは他の各領域の表現活動に付帯して行うこととされた。

2-2 西野範夫による昭和43年学習指導要領の分析⁷

昭和52年（1977年）、造形遊びは多くの論議がなされながら、小学校低学年を対象に小学校図画工作学習指導要領に初めて登場する。その背景には様々なことがあったが、西野はもっとも重要な要素は当時の教育の状況が「子どもたち一人一人のその子らしい造形表現の在りようを回復する必要性に迫られていた点にある」と述べており、「造形美術教育を、子どもたち一人一人が、その本性に根ざした造形表現の活動を楽しみ、その喜びを味わうことができるように改善する必要性」があった。⁸

つまり、当時の美術教育が子どもに開かれたものではなく、極めて閉鎖的であったとした上で、彼は当時の問題点を以下の三点に集約している。これよりその詳細を述べてみよう。

(1) 図画工作科の指導内容過多

西野は、昭和43年度改訂の学習指導要領には、「大人の社会や文化を基準とし、そこから逆算して、必要と思われるものを順を追うようなかたちで内容として細かく示す」という考えがあり、造形美術に限らず教育全体及び社会の状況もそうだったと述べている。つまり、近代社会の構造、効率主義や合理主義の考え方による指導観に基づき、指導内容が過多となり、いわゆる「教え込み」の指導、膨大な内容を教えることから効率の良さが求められ、画一一斉的な指導になったとしている。そして、その指導についていけない子どもたち、いわゆる「落ちこぼれ」の存在が画一一斉的における排除の結果とされ、彼らの人間性を無視していると非難された。

また、西野は、当時は極端に絵画の指導が重要視され、その絵画は「再現＝表象」を中心とし、大人の表現を規範とした「窮屈な再現＝表象」であったと述べている。そこでは、個々の子どもたちが感じることを、考える

⁶ 福田隆眞、福本謙一、茂木一司編集、前掲書、p.160-162、参照

⁷ 穴澤秀隆 編集、1997年、『美育文化2月号』、美育文化協会、p.53-56、参照

⁸ 西野範夫 編著、上掲書、p.11、参照

こと（発想や構想）、形式、方法、色や線等までもが客観的な表現に集中し、その指導は画一斉的であった。つまり、題材、テーマ、材料、表現方法、製作時間も同一で、子どもたち個々のよさの発揮の場や機会が狭められ、個々が奪われていたと言えるまとめている。

(2) 指導過多と結果主義（作品主義）

上述したように表現が「再現＝表象」となった場合、大人の造形美術の影響を強く受けた作品を基準とする傾向から、その基準へ到達するために技術的な指導が中心となる。西野は、「指導過多＝画一斉」の構造によって、子どもたちの思考や感覚は一方向に閉じ込められ、＜私＞らしい表現は出現できなるとし、個々の思考も感覚も働かなければ、創造という営みも成立せず、造形美術教育はその存在の根拠をすべて喪失してしまうことになりかねないと述べている。

(3) 子どもたちの立場を無視

上述した二つの点から見ても、子どもの個々が排除される危険性は大きいと言える。それはつまり、子どもたちの立場を無視し、本来有能である子どもたちを「無能者」であるがごとく扱っており、そのために「教え込み」になっていたと西野は振り返っている。

以上の三点に関して、西野は極端に言えば「子どもたちの本来の造形活動は存在しなかったということに他ならない」と述べている。このように昭和43年学習指導要領は、教師中心主義的な傾向が非常に強く、このような状況の改善のため、大人の概念を外して、子どもの造形表現の在り方について検討し、構想されたのが造形遊びであった。

2-3 昭和52年改訂学習指導要領及び造形的な遊びの登場

上述した昭和43年学習指導要領で教育を行ったものの、受験体制の激化と注入主義の指導や内容の高度化により、落ちこぼれや不登校、非行などの問題が顕在化したことを背景に、昭和52年学習指導要領において内容は再び改訂された。昭和51（1976）年12月の教育課程審議会の答申において、以下の三点の教育が目指された。

- ① 人間性豊かな児童生徒の育成
- ② 学校生活におけるゆとりと充実
- ③ 基礎的・基本的な内容の重視と個性に対応した教育

そして、小・中・高等学校で、指導内容の大幅な削減、授業時数の約1割削減により、「学校裁量時間＝ゆとり時間」が導入されたことが特色である。

これまで述べてきたように、昭和43年学習指導要領の図画工作科の教科目標に「技術を尊重し」とあるように、作品主義で子どもの表現技術を育てるための指導が

目標達成のために行われたことは想像がつくであろう。その反動を受け、昭和52年学習指導要領において、教科目標は「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」とされ、表現の喜びを味わわせることに重点が置かれている。故に、昭和43年学習指導要領は、指導内容が過剰であり、その詰め込み型の教育がいわゆる「落ちこぼれ」の子どもをつくり、意図した教育効果を発揮できなかったと言えるのではなかろうか。その反省により、子どもを主体とした教科内容である「造形的な遊び」を取り入れ、教育の改善を図ったと考えられる。

III 造形遊びの定義

では、造形遊びとは何なのか。この章で考察してみよう。

1 小学校学習指導要領における造形遊びの定義

小学校学習指導要領解説図画工作編（平成20年8月）において、第2章図画工作科の目標及び内容、2各領域及び〔共通事項〕の内容の（1）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。」とし、以下のように造形遊びについて明記されている。

このように「材料を基に造形遊びをする」内容は、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⁹

2 西野範夫の造形遊びの定義

西野は絵画、彫刻、デザイン、工作といったそれぞれの分野を崩し、「子どもの〈生〉に委ねる行為が成り立つような新しい分野を位置づけること＝造形遊び」とした。また、造形遊びの構想の際、都図研の人たちのワークショップ、様々な現代美術の方法を取り入れたと言われることに対し、西野は「造形遊びを教育課程に盛り込もうとした立場からは特に意識したことがない」と述べており、関西の「Doの会」の実践が造形遊びの源流であるという説も否定している。さらにはバウハウスや初期の構成教育の学習方法の影響についてもそれらは大人の論理であるとし、否定した上で、「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の構想に影響を与えたものは特になかった」と述べている。そして、西野は、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

⁹ 文部科学省、2008年、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、日本文教出版株式会社、p.15

に満ちていて、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いう思いから、「造形遊び」という名称にし、いわゆる、「遊び」の論理から着想したものだとは勘違いされたこともあったが、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であると主張している。¹⁰

また、造形遊びの特色として、「作品づくりを目指さない」ことが挙げられる。西野は、この点は、造形遊びを構想した時から明確に打ち出したことであるが、「単に作品を作ることを否定している」と捉えられていることがあると述べている。西野によると、造形遊びにおいて重要なことは、そこでの行為の結果としての作品ではなく、その行為の在りようこそ本来の意味があり、その行為の在りようとは、子どもたちによるとどまることのない意味生成活動に他ならないと主張している。そして、造形遊びをあえて定義するならば、「子どもたちが、自分の可能性としての有能さ、例えばものなどを感じ、関わり、そしてなにごとかを手がけ、そこにとりあえずの、あるイメージをつくりだすものを存在させ、それをテキストとして関わり、さらに新たな意味を生産ないし生成するテキスト的な意味空間における限らない意味生成の活動」であると述べている。¹¹

IV 造形遊びの意義

では、造形遊びの意義とは一体何なのだろうか。本章で述べていこう。

1 「遊び」の教育効果

特色として、第一に挙げられるのは、この「遊び」という言葉を用いた点ではなかろうか。西野によれば、創造性豊かな人間形成を目的とし、児童の成長過程における「遊び」の持つ有効な教育機能に着目して生まれたのが造形的な遊びであった。¹² 第II章で述べたように、子どもの立場、可能性を無視し、指導過多、作品主義に陥ることによって、子ども主体の表現が阻害されていたため、個々の表現を求め、子どもの内からの造形表現、主体性を追求した結果、必然的に「遊び」へと接近したのである。エリスが遊びについて「行動が内部から動機づけられているなら、その行動は遊びである。」¹³と定義していることに基づけば、「造形遊び」という名称にも

頷けよう。また、幼児期の造形遊びとの関連が思い浮かぶが、西野によれば改定の際、幼小連携、その関連については十分に考慮されていたとしている。しかし、「同時に幼き者への戯れごとを幼小の接続点において継続させる程度」に捉えられる結果にもなったと西野は述べている。西野は、下記のようにも述べている。

造形遊びは、いわゆる〈遊び〉がもつ教育的な可能性、つまり、〈遊び〉に内在する自由さ、柔軟さなどの〈遊び性〉に着目した。¹⁴

2 子どもの可能性¹⁵

西野は、私たち大人は「具体的な形で認められる能力によってしか、人間を評価できない」とし、子どもという存在を単に「カワイイ」「オモシロイ」などといった表面的な捉え方しかできておらず、そのような状態では子どもたちの思考や行為を多様な人間の可能性としての価値や新しい意味として捉えることは不可能であると述べている。確かに何事もそうではあるが、西野が述べるように表面的な面では子どもを捉えようとしなければ、その行為の意味までは見えてこないだろう。しかし、子どもたちが遊びながら地面に並べた木切れや石ころがつくりだすかたちには、西野が言う「新しいイメージや新たな意味のあるものをつくりだすという、子どもたちの表現の可能性」を見出すことが出来る。彼は、子どもたちが「新しいかたちを作り出すこと＝新しい意味を作り出すこと」とし、子どもたちが次々と新しいかたちをつくる行為が我々大人にとって今の自分にどのように繋がっているのかが明確ではないために、子どもの表現の本来の意義や価値を認められないとしている。西野は、この大人の論理で「造形遊び」を捉えるならば、それは単なる幼い子どもの遊び、戯れでしかなくなってしまおうと主張している。しかし、子どもの目線に立ってその行為を見れば、次々とイメージが広がる感覚を持ち、主体的な造形活動を行っており、そこには子どもの表現の可能性が無限に広がっていくのである。

3 諸感覚の発達¹⁶

造形遊びとは、その定義に「材料を基にする」とあるように、様々な材料、制作環境に触れることで、視覚、聴覚、触覚、嗅覚といった子どもたちの感覚を刺激する。西野はそれを「新しい〈かたち〉をつくりだし、〈かたち〉との関係において、その場所を理解してい

¹⁰ 穴澤秀隆 編集、2012年、『美育文化5月号』、美育文化協会、p.8、参照

¹¹ 穴澤秀隆 編集、1997年、『美育文化5月号』、美育文化協会、p.53-59、参照

¹² 西野範夫、1986年、「造形的な遊びの意義-I-」、『大学美術教育学会誌18号』、p.65、参照

¹³ M・J・エリス（森・大塚・田中訳）、1985年、『人間はなぜ遊ぶか』、黎明書房、p.217-218

¹⁴ 穴澤秀隆 編集、1997年、『美育文化7月号』、美育文化協会、p.52

¹⁵ 穴澤秀隆 編集、1997年、『美育文化4月号』、美育文化協会、p.50-52、参照

¹⁶ 穴澤秀隆 編集、上掲書、p.52-56、参照

く」と述べており、そのような理解は、単に見せられたり教えられたりすることによって理解したものと比べようもない質的な高まりをもつと述べている。そして、彼は、このような諸感覚を十分に働かせ、世界を理解する感覚そのものを高めていくことにおいて、「造形遊び」はもっとも典型的で、可能性のある営みであると言えるとしている。

自分の感覚すべてを生かして、素材に触れ、主体的に造形に取り組むことは、必然的に自らの諸感覚を研ぎ澄まし、発達させ、造形に必要な感覚を獲得することに繋がるだろう。この主体的な学びこそが、西野のいう「人間の本性である創造の姿」なのではなかろうか。

そして、感覚を発達させることは、西野の言う「感覚による思考力」を育成することにもつながる。西野も述べているように、子どもたちを取り巻く状況は、言葉を媒体とした理解ができないものがあり、その際に、感覚による思考力が必要となるのだ。西野は、感性の教育を成立させるためには、子どもたち一人一人の感覚による思考力をいかに働かせられるかが、課題となると述べている。

4 子どもの自然と個性ある表現の表出¹⁷

西野は、大人たちの人間としての自然性は、近代の構造の中で急速に失われ、子どもたちの自然もその影響を受け、完全なものではなくなっていると指摘している。西野が述べているここでいう自然とは、次の二点を満たすことである。

- ① 子どもたちの思考や表現、行為、感覚などが狭い意味の理性に一方的に閉じ込められることなく、同時に、一方的に非理性的なものによって動かされず、バランスよくコントロールされて表出・発揮される状態
- ② 心身が分離されないで一体となっている状態

上述した条件が満たされたとき、心身にわたるすべてのものが相互に関わり、「その子らしい思考力や判断力を生かした表現」が出来ると西野は述べている。西野は、そのような子どもたちの自然を維持し、造形活動を行う場としての「造形遊び」の可能性を考えると、造形遊びには、身体性や想像力が深く関わっており、「身体性を生かす＝感情や無意識的なものの表出」へと繋がり、想像力はイメージの再現だけに留まらず、イメージを変形する能力、最初のイメージから我々を開放する能力、現実から離れる働きも含んでおり、結果、無意識や情念などといった個々が表出するため、想像力は個性の実現と深く関わっていると主張している。また、この想像力

が創造につながるためには、理性的なものが必要であり、想像力と理論的な思考力が共に働くことが求められ、これまで述べてきた「身体性と想像力が働く活動の実現」において、造形遊びの意義を見ることが出来ると西野はまとめている。

5 「私」の可能性と確立

西野は、人は自分の感じ方や考え方、判断の仕方などの根拠を持って生まれてくるとし、この根拠の実現に向かう存在、実現した存在を「私」と言っている。西野によれば、材料を手にした子どもたちは、なでたり、たたいたりなどして、材料の可能性を理解し、それは自分を取り巻く世界を理解することへと繋がり、自分の可能性を生かして、新しい意味を作り出す「私」に出会い、私の可能性を実現するために、積極的に主体的に表現することに取り組むのである。それこそが、自分の表現、個性へと繋がるのであろう。そして、こうまとめている。

そこでは、一人ひとりの子どもが行為を質的に高めながら繰り返し、私の可能性を実現する〈私〉に出会い、その〈私〉と対話をしながら、さらなる可能性の実現に向かうことになる。¹⁸

6 「造形遊び」指導の留意点¹⁹

これまで述べてきたように、造形遊びの第一の目的は子どもが主体的に活動することにあるだろう。西野も「その指導は、材料を与え、遊び方を教えることでは決していない」と述べている。それ故、材料、環境など造形遊びに関するものに興味を持たせ、子どもたち自らが主体的に表現できる工夫が指導者側に必要となってくる。西野は、指導者は、子どもたちの遊びの中に溶け込みながら、その行為を励まし、愉い刺激を与え、共に遊びを楽しみ、喜び合うことが望ましいとしている。

教育における遊びの有効性、可能性に着目して生まれた造形遊びについて、西野は造形遊びは「子どもたちが自ら学び生きるという最も基本的な教育の理念を含んだ教育の方法」であるとし、それを造形教育全体に浸透させるためのものとして造形的な遊びが位置付けられたと述べている。そして、西野は、造形教育の有り様が、造形的な遊びを通して、子どもたちによって生み出されている事実も多く、それらから率直に学ぶ必要があり、そここそ造形的な遊びの意義があるといえると結論付けている。

つまり、子どもたちをよく観察し、彼らの主体性、造形遊びの様子から学ぶことが指導者には必要なのである。上述した意義は、指導者側の造形遊びに対する正し

¹⁷ 穴澤秀隆 編集, 上掲書, p.53-54, 参照

¹⁸ 穴澤秀隆 編集, 上掲書, p.57

¹⁹ 西野範夫, 1986年, 「造形的な遊びの意義—II—」, 『大学美術教育学会誌18号』, p.11, 参照

い理解がなければ、効果を発揮しないと云えるだろう。

V まとめ

これまで述べてきたように、造形遊びの教育的意義とは、「遊び」が持つ教育効果を生かし、子どもの可能性の伸長、諸感覚の発達を促し、「私」を確立させ、それぞれの子どもの個性ある表現を生み出すことにあった。そして、造形遊びが子どもを主体とした子どもの理念から発したものであることは明らかである。しかし、その実践のイメージが現代アートを想像させ、それを目指しているという誤解や狭い視野で子どもを表面的にしか捉えないことにより、造形遊びが正しく理解されなかったのも事実であり、現在も造形遊びが教育現場に定着しているとは言い難いのかも知れない。西野は、造形遊びの最も有効だった理念として、「子どもの論理と「遊び性」という理念」を挙げ、「子どもたちの枠組みを乗り越えた意味生成の活動という、そこから導きだされた「事実」が基になった」と述べている。²⁰ 西野は下記のようにも述べている。

造形教育における指導に求められる有り様は、個々の児童の内部から発せられた動機によって造形活動を創造的に展開させ、その過程において指導者が創造的に関り、人間的価値を付加していくにある。²¹

上述してきたように、作品主義や子どもの存在を正しく理解しないような従来の価値観、大人の価値観に留まってしまうと、子どもたちの可能性を伸ばす、発見することを遮ってしまう。西野は、その子をもって生まれた根拠に基づいた創造的な思考力や感性は、子どもたちのすべての行為に深く関わることになり、造形遊びは、教育の基礎的な存在であると言える述べている。²² また、西野は、「遊び性」について下記のようにまとめている。

(前略)〈遊び性〉は、予定に従った行動や行為性ではない。通常、予定は既成のものによって立てられるものであり、それに従うことは、既成の枠にとどまることを意味している。その意味で、遊びの特性は、意外性と冒険性であり、それは予定の連続をはぐらかせる非連続的な行為に他ならない。さらに、〈遊び性〉は新しい行為(冒険)と新しい意味生成を展開させるとともに、覆いに裂け目を生じさせる。そして、その裂け目からは無意識や下意識が表出し、やがて安定した自己を感じさせることにな

る。これこそが芸術による教育の意味であろう。²³

造形遊びは、単に遊ばせるといった単純なものではない。しかも、造形遊びは、作品づくりを目指さないため、遊びの中で「何か」をつくろう」と目的を定めた間違っただけの指導をしてしまえば、それは造形遊びとは呼べなくなってしまう。造形遊びの主旨を教育に生かすためには、指導者側の十分な配慮、造形遊びに対する理解が必要なのだ。子どもに寄り添った教師の指導、そしてそこには指導過多にならないよう配慮した「子ども主体」の表現が必要不可欠である。子ども一人ひとりが主体となり創造することは、「自ら学び、自ら考える力」即ち「生きる力」へと繋がっていく。それ故、この理論から西野は「造形遊びは、教育の基礎的な存在である」といったのだろう。そして、本論文で述べた西野範夫の観点に基づいた造形遊びの教育的意義は、教育の基礎、基盤の理念と言っても過言ではなからう。時代の趨勢とともに、美術教育も少なからずその影響を受ける。しかし、教育が目指す本質は根本的には変わらない。そこには、改訂における教育内容に対する指導者の正しい理解が必要不可欠なのである。なぜなら、その正しい理解が得られなければ、その教育内容に込められた教育的意義本来の効力は発揮されないからである。

さらに前述したように、造形遊びが生まれた背景には、昭和43年学習指導要領の猛省があるとも言えよう。昭和43年学習指導要領の教師中心主義で絵画中心、作品の完成度が高いものを子どもに求めることは、図画工作に対する苦手意識を助長させ、子どもが苦痛な時間を過ごすことになりかねない。子どもたちが本来持っている自由にのびのびと表現する心を解放するためには、造形遊びは非常に有効であると考えられる。その点において、造形遊びを取り入れることは図画工作科において、「造形する」という行為を大人の観点ではなくして、子ども自身に取り戻したという点において、実を言おうとすれば、また本来あるべき姿に立ち戻ったものであると言えるのではなかろうか。

しかし、時代の趨勢に着目すれば、歴史は繰り返すものであり、ゆとり教育の反省から再び詰め込み型の教育になる可能性も完全には否定できない。その時、図画工作科の教科内容はどうなっていくのだろうか。誰のための教育なのか、改定の際には教育の本質に立ち戻って熟考すべきであろう。

本論文は西野範夫の造形遊びの考えを中心にまとめた

²⁰ 穴澤秀隆 編集, 1997年, 『美育文化8月号』, 美育文化協会, p.55, 参照

²¹ 西野範夫, 1985年, 「造形的な遊びの意義-I」, 『大学美術教育学会誌17号』, p.66

²² 穴澤秀隆 編集, 1997年, 『美育文化4月号』, 美育文化協会, p.53, 参照

²³ 穴澤秀隆 編集, 1997年, 『美育文化8月号』, 美育文化協会, p.61

ものに過ぎないが、本研究の目的はそこにあった。造形遊びは奥深く、またその教育的可能性はまだ十分解明されていないと思われる。本論文を発端とし、さらに研究してみる価値があると思う。