



学習指導要領（図画工作）と造形遊び

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-04-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 阿部, 宏行 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006870

学習指導要領（図画工作）と造形遊び

阿部 宏行

北海道教育大学岩見沢校美術教育研究室

Course of Study for Elementary Schools (Art and Handicraft) and Zoukei-Asobi

ABE Hiroyuki

Department of Art Education, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

概要

本稿では、昭和52（1976）年の学習指導要領に位置づいた「造形的な遊び」（のちに造形遊び）を「造形的な創造活動」として捉えるとともに根源的な生の営みとしての造形活動であることを検証し、誕生当時の背景や現在の実施状況などから、〈学習〉としての造形遊びの意味や意義を再評価するものである。

はじめに

本稿は、学習指導要領に示された図画工作の「造形遊び」について検証し、学習としての意味に言及し、再評価し整理することを目的としている。

昭和52（1976）年の学習指導要領上に「造形的な遊び」（のちに造形遊び）が、小学校第1学年及び第2学年に新設された。その後、学年が拡大し、平成10（1998）年には全学年に位置付いた。

その現状を把握するために平成27（2015）年3月に札幌市内の小学校203校に対し年間で指導した図画工作の題材を調査した。そのうち回答のあった約40校の実施状況を、絵、立体、工作、造形遊びの内容項目ごとに分析した。絵、立体、工作は、どの学年も平均70%以上であった。「造形遊び」は1学年で70%以上の実施率であったが、2学年から下がり始め、6学年では34%であった。

特に高学年は低調である。（図1）

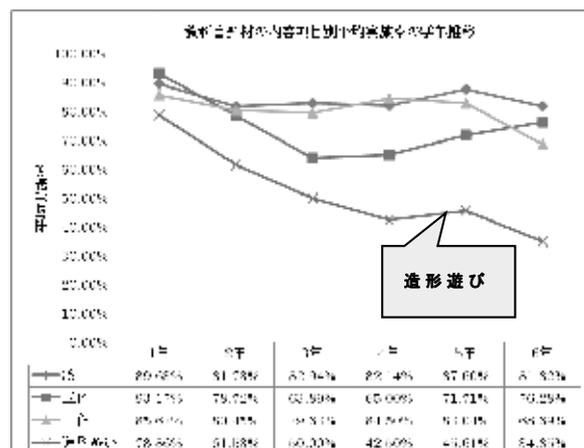


図1 教科書題材の平均実施率

その低調の主な原因について、美術科教育学会誌第38号の「『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～」¹⁾で以下の7つを導き出した。

- ①国の行政及び国立教育政策研究所の課題
- ②都道府県及び政令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教材の採択

とした²⁾。

その際、造形遊びの低調な要因になったと考えたのが、受け取り側の「誤謬」や、伝え側の理解不足などがあったとした。

本稿ではさらに、この低調な実施率の背後にある要因を考える。検証に当たっては、⑤⑦のような学校内の具体的な事情も然ることながら、「造形遊びの理解が進んでいない」ことに特化し、造形遊びを子ども観や指導観などから捉え直し、学習としての意味論述する。

その際、造形遊び特有の材料や身体、時間などの不易の部分は学習論から離れてその意味を考え論稿する。

「学習」は子どもの側から見たものであるが、その学習を提供する教師にとって指導や授業づくりと密接に関係している。事前の教材研究をはじめとして、子どもの学習を支える「授業」をいかにつくり、「授業」として子どもに提案することは、教師として重要な領域である。³⁾

造形遊びについての理解は、受け取り側の教師にとって造形遊びを子どもの側から考えると、その発達や表現は自然のあらわれとして理解することができる。しかし、「教える」ことに慣れた教師にとっては、指導観の転換を図ることに難しさがあった。そのため「よくわからない」「準備や後片付けが大変」「評価ができない」など、造形遊びに対して否定的な回答になったと考えられる。

ここでは、その要因となった子ども観の変化や造形遊びの発現を振り返るなどして、教師に醸成

された考えなどを論ずる。

1 〈学習〉としての造形遊び

ここで扱う「学習として」とは、学校の教育課程に位置付く授業のことである。この「学習として」を外した「造形遊び」には様々な解釈がある。一つは「遊び」から派生するもの、また、一つは「美術」などのアートから派生するものである。他に、「教育」から派生するものもある。

遊びから派生するものとしての代表的なものは、幼児などが好んで行う「遊び」である。対象となる材料に働きかけて形を変えたり、その感触に浸ったり、夢中になって行う「遊び」ある。美術（アート）から派生するものとしては、形や色などで構成する視覚的な活動で、絵や立体、工作などがこれに当たる。教育から派生するものとしては、遊びの教育的な意義を踏まえ、情操や創造性を育成する意図的で造形的な営みとして捉えている。

(1) 造形遊びと造形あそび

本稿の造形遊びは、小学校の教育課程に位置付いたものとして使用し、造形あそびは、就学前の幼児教育などで行われる、遊びの要素を多く含んだ造形活動に使用することとする。

「遊び」は、働きかける対象に対する主体的で能動的な営みと考えている。「学習」は、教材や時間など意図的な教育活動でありながら、共同的で文化的な実践と考える。幼児期の自発的な遊びには、遊びが存在するが、遊びの対象は学習のように指導者などが意図的に組み入れた課題と異なる。

学習を「主体的で文化的な営み」として、表記を尖がり括弧の〈学習〉とすることで、幼児の造形あそびから、小学校で行われる図画工作の造形遊びまでを規定できると考える。

佐伯胖は「遊び」を「その活動がなんらかの別の目的を達成するための手段ではなく、それ自体が目的である」としかいいようのない自発的な活

動⁴⁾と捉えている。本稿ではこの規定を使用している。

また、佐藤学は「教育education（引き出す）」が大人から子どもに対する一方向の意味付けに対して、言葉の系譜から「edu-care」相手のために心砕くケア（care）のこととして応答関係の中で育つものとした。その中で学びは「身体の想像力の働きであり、モノや人や事柄と〈出会い〉、新しい世界や自分と〈対話〉する身体技法によって遂行されるいとなみ⁵⁾」としている。ここでは〈学び〉を、ものや人との応答的な関係で成立することを基本においている。

〈学習〉はまさに、「より広い世界へ向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくことにほかならない。」⁶⁾としている。続けて佐伯は「参加」という言葉を使うのは、「それがきわめて個人的な『自分探し』の営みでありながら、同時にきわめて社会的な、人々との共同的な営みに、自らのユニークな『自分らしさ』を生かしながら、『加わって行く』営みだ、という点を強調したかったからである。」という、つまり自分をつくりあげる営みなのである。

他に造形遊びの言葉の規定については、昭和52年の学習指導要領の策定に協力者として関わった西野範夫は「造形的な遊び」か「造形遊び」かの論議について⁷⁾、当時、幼稚園や保育園で「造形遊び」と呼ばれていたことや、小学校においても、つくったものを遊びに使う特別活動などの活動を「造形遊び」と呼んでいたことから重複を避けるために、敢えて「造形的な遊び」としたとある。しかし西野は、混乱を避けるために「造形的な遊び」としたが「むしろ、ねらいや内容を考えるならば『造形遊び』と言う方が適している」⁸⁾としている。小学校教師に対して新設された「造形的な遊び」の意味について「子どもたちが材料と友達になり、新しい遊びを、新しい活動をつくり出していく姿を望みたい」⁹⁾と理解を求めている。

板良敷敏は「これまでの造形教育は子どもの造形活動を分化し、効果的に教育するあまり、子ど

もの表現は教師の意図や計画の裏に隠れてしまった」¹⁰⁾（下線筆者）という指摘を受けて、このような指導を是正する意味から造形遊びが設定される必要があったとしている。

造形遊びの出現は、子どもの文化を認め、子どもの側から造形教育を考えるための分岐点となったといえる。続けて板良敷は「造形欲求や表現衝動に始まり、世界を認識する活動として、人間教育の根幹にかかわる内容を〈造形遊び〉はもっている」¹¹⁾として、造形遊びと人間の深いかかわりについて論じている。

その上で、「〈造形遊び〉は〈絵や立体に表す〉などの内容を包括している」¹²⁾とし、造形遊びは他の内容のおおもとであるとともに、図画工作科の中心となる内容としている。そこでは子ども一人一人が自分の感性や技能を発揮できる、子ども主体の教育を実践する場であると述べている。

(2) 〈学習〉としての造形遊び

〈学習〉は幼児なども含め自発的に対象に働きかけ、自らの資質能力を発揮して更新していく〈学習〉の様態と同じであることを示している。これは「学習」というと、教える側の指導者から、教わる側の子どもが知識や技能を授ける学習観と区別するためである。

①学習指導要領にある造形遊び

昭和51（1976）年12月に教育課程審議会が、文部大臣に答申した「教育課程の基準の改善について」の方針を受けて学習指導要領に「造形遊び」が位置付いた。方針ではその理由を「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」を挙げている。このときの図画工作科の主な改訂は「表現と鑑賞の2領域にする」「鑑賞の内容の整理」そして、低学年の総合的な造形活動の「造形的な遊び」の新設であった¹³⁾。この当時の文部省樋口敏夫教科調査官は、低学年の発達特性から「遊びと表現が一緒になったり、平面的な表現から立体的な表現へと連続的に行われたり、心象的な表現と目的をもった表現とかが混合的に行われたり

などする」と、幼児や低学年の子どもたちの活動の過程でいろいろな形式をとることが示されている。その中で、材料を体験的に知り、豊かな発想が育てられるとして、過程そのものに意味があるとしている。

そこで学習指導要領に「(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」を新設したとある。その背景には、幼稚園や保育所等の就学前の遊び中心の造形活動から、学習としての「造形的な遊び」を円滑な接続に寄与することを期待している。

昭和52年の小学校学習指導要領の改訂に関した作成協力者の西野範夫は、「造形遊びにおける指導の要点」¹⁴⁾で、第一に「私たち大人の立場、都合、行き掛り、こだわりといったものを捨てて、子どもたちを真中に据えて考えなければならない」として、造形遊びの存在理由を〈子ども〉に置いて説明している。

〈子ども〉を真中に据えることは、この後西野が文部省の調査官に就任し、「新しい学力観に立つ教育」の源流になっていると考えることができる。

2 幼児教育のあそび

(1) 遊びの中の造形活動

幼児の遊びの中にある造形あそびの活動は、小学校の「造形遊び」の活動への移行に重要な意味をもつ。

以下のア～オは「創造美育協会（以下創美）」の活動を源流とする四国や九州等の幼児教育研究の50年以上に渡る保育者の視点から、幼児の創造的な活動における姿を帰納法的に分類したものである¹⁵⁾。

- ア 行為としての造形活動
- イ 状態としての造形活動
- ウ 配置・配列としての造形活動
- エ 構成としての造形活動
- オ 場としての造形活動 など

ア 行為としての造形活動

遊びの基本的な行為、創造的な行為そのものを指す。行為する子ども自身を造形作品としてみる。座る、立つ、寝る、転がる、見るなどの生活的なものから、木登り、バランスをとるなどの運動的な行為や冒険的な行為のすべてである。

イ 状態としての造形活動

「行為が継続される状態」のことで、砂をまく、土を投げる、水を飛ばすなどの破壊的行為の継続から、波打つ水面をつくったり、木を遊具として遊んだり、木を引きずったり、水で絵をかいたりする行為が継続されている創造的な状態を指す。

ウ 配置・配列としての造形活動

ものを配置したり、ものを並べたりする遊び。石や泥団子、枝や木片などを並べる造形活動である。この活動は小学校の造形遊びの低学年の内容にある「並べる、積む」などにつながっている。

エ 構成としての造形活動

配置・配列の延長上にあり、行為の結果として作品になったり、さらに構成するなどして複数の材料の複合体として作品になったりする造形活動である。

オ 場としての造形活動 など

子どもの活動の拡張には、場を広げて共同で行われる砂場遊びや場所の特性を生かした隅っこ遊びなどがある。他者からの目が閉ざされる場所が子どもにとっての格好の活動場所になる。

これらは、瞬時に変わる場合もあるし、複合的にあらわれる場合もある。分類としての是非ではなく、幼児期に「子どもの姿」で捉えることが、その延長上にある小学校での造形活動（特に造形遊び）につながることが多いことから、本稿で採用した。

3 子ども観や教育観の変遷

フランスの中世・近世社会研究から近代以降の子供観の形成を研究した、フィリップ・アリエス (Philippe Ariès, 1914-1984) は、それまでの人々が目を向けようとしなかった「子ども」という概念の礎を築いた¹⁶⁾。西欧においては、17世紀初頭に、子どもや養育の概念が出来上がったしている。

遊びに関して、ヨハン・ホンジンガ (Johan Huizinga, 1872-1945) は著書『ホモ・ルーデンス』において、遊びを「はっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為または活動」¹⁷⁾として研究対象とした。

また、遊びに関する分類においてロジェ・カイヨア (Roger Caillois, 1913-1978) は、遊びを4つに大別した。意図をもったものと、意図をもたない偶然を楽しむものに分けるとともに、さらに約束ごとをもつものと持たないものの2つの軸でとらえた。意図と約束ごとは、将棋や囲碁、また競技スポーツなどの遊びを「アゴン」(競争)とした。

これに対し、約束ごとはあるものの、参加者の意図で進行するわけではない遊びのギャンブルなどの遊びで、これを「アレア」(偶然)と呼ぶ。一方、例えば子どもの「ごっこ遊び」のように、積極的な意図のもとで遊ばれるものの、勝敗は付かない遊びを「ミミクリー」(模擬)とした。「ままごと」や「お店屋さんごっこ」などはこれに該当し、演劇もここに含まれる。この遊びは「想像力」を高め、物語を発展させる創造性に満ちた遊びとなる。芸術活動の源が「遊び」の中に満ちている。

そして、意図と約束ごとのどちらも否定される「イリンクス」(めまい)という遊びである。これは鉄棒やブランコなど自身の身体の不安定さを楽しむバランス遊びである。幼児では独楽のようにくるくる回る遊びを楽しむことがある。「遊び」は文化を築く源泉である¹⁸⁾。

教育論に関して、ジャン＝ジャック・ルソー

(Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) は、その著書『エミール』において、「われわれが現在のよう子どもについて誤った考えを持っている限り、それにもとづいて教育をやるとなると、やればやるほど誤った教育になっていくばかりである」¹⁹⁾として、子ども理解を教育の基礎にすべきと主張する。この「消極的教育」は、大人があれこれ教えるよりも、子どもが自発的に行動し、大人はあくまでもそれを援助する存在となる教育である。この教育観は、子どもの発達など、子どもの目線で捉えたものである。しかし、これは、「教育」を「(大人が)子どもを教え導く」と捉える従前からの教育観には受け入れられないものである。「発達」を軸に、発達に即した教育を提供するという立場を今一度考える必要がある。

先の創美の流れを汲む「子どもの美術文化研究会」では、子どもの自発的な行動の価値について「乳幼児の育ちにとって、創造性(意欲)と社会性(人間関係構築能力)は、いつの時代にも、求められる不易のことです」²⁰⁾と、非認知的な能力の育成において軌を一にしている。

同会では、「身に付けさせる」という大人からの一方向の「教え」では、「～あるべき」「～のため」などの大人の思い描く子ども像が過度に「～しなければならない」という教育に変質することを危惧している。

「子どもとはこのように育つべきだ、このような姿になるべきだとする像を描くことを止め、その子その子をよく観てしっかりと理解すること」²¹⁾として、杓子定規な「望ましい子どもの育成像」ではなく、今ある子どもの資質・能力を基に、活動できる場を用意して、健やかな成長を促すこととしている。これは「像派の子育てから新しい観派の子育てへと保育姿勢を転換すべきでしょう」²²⁾として、新しい学力観に立つ「子ども観」につながっている。

「教え」ではない「学ぶ姿」を子どもの視点で捉えている。「教えられる子ども」から「学ぶ子ども」への変化は学習観や教育観の変化に沿って移行している。

この変遷は学習指導要領の改訂にも呼応している。造形遊びに深くかかわった当時の文部省教科調査官の西野範夫や板良敷敏を中心として編纂された昭和52年・平成元年・平成10年の学習指導要領の変遷から伺い知ることができることから、この二人の言説を中心にしながら、また、それらに対する当時の教師たちなどの捉えなどを中心にして論を進める。

(1) 子どもと造形遊び

①子ども文化と教育

美術と教育の関係においては、「美術で美術を教える」とする教育観ではなく、「美術を通して行う教育」として考えられている。そこでは情操や想像力、そして創造性などの育成が掲げられている。ここでいう「美術」は「絵がかける・かけない」という捉えではなく、美術を通して人格形成を行うという意味である。

板良敷敏は「美術と教育」の二つの文化を「子どもの遊び」²³⁾という統合する枠組みから論を唱えている。

子どもの活動を「学校での学習」という範囲を制限してみると、見えてこない「子どもの文化」にある「創造的な造形活動」で捉える見方である。

②遊びと造形遊び

板良敷は「子どもの遊びと教育内容である造形遊びを同一に扱うことはできない。というのは、造形遊びは組織的、計画的な学校制度の下で行われる内容だからである。」²⁴⁾というように造形遊びは学校教育の枠の中で行われるものである。教師の適切な計画のもとに行われる教育活動である。

自然な遊びには、制約はなく、すべてを自らの関心と判断で行い、始めたいときに始め、終わりたいときに終わる。「遊びを学校に持ちこむことはできる。しかし、遊びをそのまま〈造形遊び〉に持ちこむことは無理なことある。」²⁵⁾とし、子どもの立場から、遊びと〈造形遊び〉が関連するのは、「遊びとしての造形活動と〈造形遊び〉の造形活動は、モノを直接扱いながら、同じように

主体的に想像を広げたり活動そのものを楽しむところである。」²⁶⁾（下線筆者）とする。遊びの特性である自発性、柔軟性、想像性、行為性などは、造形活動に不可欠である。これらの特性を〈造形遊び〉に導入し保障することはできるとしている。この遊びの特性において〈造形遊び〉は、遊びと同じ地平に立っている。

(2) 造形遊びを形づくるもの

子どもの造形活動は、材料にふれたり、その場所に身を置いたりしてから始まる。ここでは、自分と対象になる材料や場所など、その活動を支えているものに言及して展開する。

①材 料

昭和52（1977）年の学習指導要領の造形遊び（1年、2年に新設）の材料に関する記述には、「土、砂など」「自然物」「人工の材料」がある。平成元年（1989）年（3年、4年まで拡大）では、1年、2年が「砂、土、粘土など」「身近な自然物」「人工の材料」である。3年、4年で「木切れ」が加わる。平成10（1998）年（全学年まで拡大）では、1年、2年で「土、木、紙など」「身近な自然物」「人工の材料」、3年、4年で「木切れなど」が加わる。5年、6年では具体的な材料の記載はないが、「材料の特徴をもとに」が加わる。また、それぞれの学習指導要領の指導書及び解説には、要領以外に具体的な材料が記載されている。実際には、水や石、木や土などの自然物、合成樹脂製品や塩化ビニルなどの人工物、紙や陶器などの中間的な加工物などがある。また、物を操作する用具も造形活動の材料になることがある。

板良敷は、材料の2つの見方を説明する²⁶⁾。一つは、造形物を製作するために必要な材料である。これは目的を達成するために必要な手段として使う材料観である。もう一つは、つくるものの目的がはっきりしてしていないが、材料の形や色などに触発されてつくる場合がある。身近な材料が発想のもとになったり、材料自体が思いを実現したりする活動の主役になる材料観である。造形

遊びは、後者の自分の思いを実現する材料観である。

平成20（2008）年の学習指導要領からは材料・用具に関する項目は、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」にまとめて記載されている。

第1・2学年が「土、粘土、木、紙、クレヨン、パス、はさみ、のり、簡単な小刀類など」、第3・4学年が「木切れ、板材、釘、水彩絵の具、小刀、使いやすいのこぎり、金づちなど」、第5・6学年が「針金、糸のこぎりなど」が記載されている。用具は材料にもなり得るので、材料と用具の境界はあいまいである。また、「造形遊び」と「絵や立体など」の区分も同じく曖昧になっている。

佐藤公治はヴィゴツキーの発達理論に関する論述の中で、「人間の技能や能力も含めて、人間が行う営みは文化的道具という媒介手段を使用して可能になり、人間をこの媒介手段と切り離して考えることはできない²⁷⁾」としている。この道具には「言葉」なども含まれている。言葉は、他者とコミュニケーションをとるための会話の道具である。また、自分の思考を進めるための道具でもある。幼児の外に向かって発せられる「つぶやき」なども、他者や自分に伝える道具となる。また、ハンマーなどの人間が目的をもって用いるものも「文化的道具」として、発達を促すものである。加えて、人間は目的に応じて道具をつくりだす動物でもある。手にする材料・用具が、思考を促し、自らの資質・能力を高める役割をもっているということである。

②場 所

造形遊びにおける場所は、そこに「居る」ことを示すという存在の場所であったり、物理的な空間であったりする。これは絵に表す活動のように机上の表現活動に終始するものではなく、造形遊びの場合、子ども本来の体全体を使う全身活動であることによる。

平成元（1989）年の学習指導要領に位置付いた中学年の「場所」は、活動の場所の特徴であったり、傾斜地や樹木と樹木の間の特徴などから思い

付いたことを展開することを意味している。単に広い場所（空間）ではなく、校庭の隅の空間であったり、子ども独自の世界を構成したりできる〈場所〉といえる。

③状 況（時間）

5、6年に造形遊びが位置付いた平成10（1997）年の学習指導要領の解説書（平成11年発行）には、「材料や場所などの特徴をもとに」とある。その「など」の説明では、「などは、材料や場所に、生活の場や天候などの自然や社会を加えた環境のこと²⁸⁾」としている。そして、その環境には「光や風、建物や広場、人の出入りなどの自然の動きや生活の空間」と示している。

ここでいう「環境」は、単に物理的な空間や物だけではなく光や風などの自然現象、人の出入りなど社会的な現象まで含んだものになっている。そのため、本稿では「環境」だけでは、不十分であり誤解を招くと考え、「状況」として、変わりゆくものなどの変化にまで言及して使用している。

学習指導要領の解説では、その例として「風通しのよい所や小さな丘、棒が立てられる柔らかい地面の場所、いろいろな色の落ち葉や葉の落ちた木が立っているところ」を挙げている。

ここでの時間の概念は単なる時計で測れることのできるものではない〈時間〉である。夢中になって時間を忘れるなど、人それぞれにある〈時間〉という捉えである。

木村敏は、その著書『時間と自己』の「ことと時間」の項の中で、計測できる時間は「もの的に対象化された時間」であり、こと的な時間は、「さまざまなことが私のいまを構成している」として自己と時間の同時的誕生を意味するとしている²⁹⁾。ここでの計測することのできない個人的で主観的な〈時間〉は、自分をつくっている〈いま〉を形成しているといえる。〈造形遊び〉は、自分の時間を何か「もの」をつくるという前にある「つくること」そのものをつくっている行為ということになる。

西野は、この時間を〈じかん〉と表記して、次

のように規定している。「時間について：日常生活において使われている時間。つまり社会的、物理学的な、時計やカレンダーなどで具体的に測れて、数値などで示せるような時間のことを「時間」と表記する一方、時計などで測れない時間、心の時間、生き甲斐を感じる時間など質的な時間、あるいは、人生そのものを表す時間のことを〈じかん〉と表記する。』³⁰⁾としている。〈造形遊び〉の場合は、〈時間〉も〈空間〉も極めて個人に委ねられるといえる。

④ 身 体

この身体は、内にある心（思い）と、外にある「物や場所」とをつなぐ役割をしている。視覚や触覚などの身体感覚は、知覚に多様な受け止めを促すことができる。いわば感性が働く居場所（ステーション）である。身体は「場所」と関わるとき、目の高さで空間の広がりをつかむ。また、移動することで「場所」の広がりや特徴をつかみ、造形活動の方向や判断を促すことになる。手や指の操作も身体に大いに関わり全身的な活動へと促していく³¹⁾のである。

⑤ 行 為

三木清は「行為論」を展開する中で、現実の社会とその歴史は人間相互の行為のかかわりによって築かれているとして「この行為の最も根源にあるのは、身体性による相互行為であり、身体的なものと結びついた実践である」³²⁾としている。この身体をもとにした相互行為は言語や論理にだけ依拠しないロゴス以前のものである。

さらに三木は著書『哲学入門』において「我々の行為はすべての形成作用の意味をもっている。形成するとは物を作ることであり、物を作るとは物に形を与えること、その形を変えて新しい形のものにすること」³³⁾という。まさに行為によって形をつくりだすという創造的な造形活動を行っている。行為は外部へと打ち出された表現といえる。

板良敷は、第21回佐武賞（現：教育美術・佐武賞）の「行為としての美術教育 〈個〉の「なし方」

と「見方」³⁴⁾で、「見方」を精神的行為とし、戦後「見ること」の学習はゆがめられ、自由画教育の精神性は失われ今にあるという。

そこでの精神的行為を「しるす行為」と「うつす行為」とに分け、「しるす行為」は幼児期や低学年に特有の抽象化や記号化、誇張化などによる造形活動を例に挙げて論じている。「見立て遊び」などはその顕著な例である。他方、高学年などには再現したい欲望に裏打ちされた「うつす行為」を挙げています。

板良敷のいう精神的行為などは、その後文部省の「造形遊び」の策定にかかわった背景にあるといえる。さらに板良敷の「行為」の背景には、関西地区における造形遊びの誕生に大きくかかわった「DOの会」との関係がある。

DOの会宣言文に

「美術教育は子どもを行為に駆り立てることである。造形活動は行為を發し、行為に終わる。色や形による表現は、今日風化しているといえる。美術教育は、現実に立ち向かう力を培うことであり、色や形で子どもを縛るのではなく、行為するエネルギーをコントロールすることができる力を獲得させることである。それは机からの解放を意味し、「環境」や「もの」に目を向けさせることである。美術教育は明日に役立つ教育である。活動の無目的、色や形に対する無制限、従来の絵画観に対する無価値・無意味なものなかに子どもの興味・関心を見出すことである。我々は、指導者であることよりも時間・空間・場・素材の提供者でありたい。」（下線筆者）と記している。

この宣言文は、昭和40年（1979・8・25）国際児童年記念・大阪府子どもフェア・Doの会企画《造形のひろば》『ACTION（アクション）』から記載した。

(3) 造形遊びの歩み

東京都図画工作研究会（通称：都図研）の鈴石弘之と辻政博は対談の形式を取りながら著書『月に吠える』をまとめた。鈴石は著書の中で「都図

研の城西ブロックの『ワークショップ』は素材との出会い、それから行為、そして時間についての提案をしたのだと思います。」「造形作品をつくるのではない、1回性の表現行為（辻さんの言う創造性をともなった）に着目したのです。しかし西野範夫氏等によって提起された『造形的あそび』やその後の『造形遊び』は造形的要素還元ではないかというのが僕（鈴石）の『造形遊び』の認識です」という³⁵⁾。

辻は「(造形遊びのように混同される) モダンテクニックは、たとえばドリッピングやデカルコマニーなどの造形的な要素・技能を抽出して『知識』として教える。」³⁶⁾として、現象的な行為によって作品化されるが、そこには子どもの内面や心情を汲み取ることはできないとする。造形遊びは「むき出しの〈身体〉や〈もの〉があって、知識的なものや形式に還元できない〈行為〉がある」³⁷⁾として、表現者の主体はあくまで〈子ども〉であることを主張する。

①黎明期

昭和52（1972）年に誕生した「造形的な遊び」は、好き勝手に遊ばせるものではなく、身近な材料を基にして、自ら造形的な遊びをつくり出して遊び、その中で、造形の基礎となる多様な材料を使う経験、形をつくる経験、材料から発想する経験、手を使う経験などを十分に味わわせることをねらいとしている。

昭和52年の学習指導要領の改訂にかかわった西野は「ちなみに、昭和52年度の改訂において位置付けられたときには、すでに作ったもので遊ぶという、制度化された「造形遊び」と称されていたものがあって、それとの違いを表すために「造形的な遊び」と表記した経緯がある。平成元年度の改訂においては、趣旨が理解されるようになったので、「造形遊び」と表記することにしたのである。」（下線筆者）³⁸⁾として、名称の変更の経緯を記述している。

西野はさらに「いずれにしても、『造形遊び』が、子どもたちが、常に、〈いま〉というかけがえの

ない〈とき〉（以降〈じかん〉と表記する）を、主体的に生きて学び、生涯にわたって主体的に自己のよさや可能性を実現しながら生きられる子どもたちが育つ教育の基礎として位置づけられたといえる」³⁹⁾として造形遊びを学習指導要領上に位置付けたことの意義を述べている。

②拡大期

平成元（1989）年の学習指導要領では中学年までに造形遊びが拡大されることになった。その3学年には「(1)材料をもとにして、造形活動を工夫することができるようにする。ア 身近な材料を形や色の面白さなどの特徴に関心をもって集め、その特徴の生かし方を試しながら思い付いた造形遊びをすること。イ 木切れなどの身近な材料の形や色などの特徴を考え、切ったり組み合わせたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想してつくるなどの造形遊びをすること」そして、4学年には「(1)材料をもとにして、造形活動を工夫することができるようにする。ア 身近な材料を形や色、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。イ 木切れなどの身近な材料の形や色などの特徴を生かし、切ったり、組み合わせたり、結合させたりして新しい形をつくるとともに、その形から発想して楽しい形をつくるなどの造形遊びをすること。」として、材料の他に、「場所」の概念が加えられている。

平成11（1999）年の学習指導要領には、はじめて高学年の造形遊びが登場する。そこでは、「児童が材料や場所、環境に働きかけ、それらの特徴やその場の様子から発想し、楽しさや美しさなどを考え、体全体の感覚を働かせて造形的に構成するなどの楽しい造形活動をすることである。造形活動をしながら、新しいものをつくりだすことや楽しい表現を試み一人一人が持てる力を総合的に働かせ、創造表現の能力やデザインの能力を高めることをねらいとしている。」（下線筆者）⁴⁰⁾と、その内容とねらいを解説書に明示している。ここでいう「環境」や「様子」の文言が受け取り側の

教師に捉えにくいことが高学年の実施率の低調な事由に挙げられる。

これらの意味理解が不鮮明なまま未理解が続き現在を迎えている。

③現状維持期

平成20（2008）年の学習指導要領の改訂では、小学校・中学校で共通に育成する能力として〔共通事項〕を掲げるとともに、社会や生活とのかかわりに重点がおかれた。造形遊びは継続され全学年で行われている。

実施調査（図1）においてもわかるように、高学年では低調な実施率である。

平成20年の学習指導要領に基づいた平成27（2015）年3月（図1）の実態調査は、教科書題材の実施有無を回答することとしたものである。教科書題材ではなく、各自の学校独自に行ったものについては、数値に表れていない。また、教科書題材に魅力を感じないが、他に題材を開発するまで至らなかったなど事由まで調査できていない。

平成29（2017）年告示の学習指導要領では、資質能力の観点で育成するものが整理された。造形遊びは、これまで同様に全学年に位置付いている。

（4）子ども観の変化

①資質・能力と新しい学力観

文部省が平成5（1993）年に発行した「小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ 教育課程の創造と展開」では、個性について、「主体的な学習活動などによって獲得したり、身に付けたりした、子供一人一人の意欲や態度、思考や判断、表現及び行動などの内容や傾向などのよさであり、そのことに自信をもつと同時に、友人などまわりの人々からも共感される資質や能力である」（下線筆者）⁴¹⁾としている。

平成29（2017）年の学習指導要領では、資質・能力が「三つの柱」に整理され「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」になった。

この育成に当たっては、子どものよさや可能性が資質・能力として規定され、それらを発揮しながら、主体的、創造的に生きることのできる教育を目指している。そこでは「まず、はじめに指導すべき内容ありきではなく、まず子供ありきという考え方に立つことが大切である」⁴²⁾として子ども観から指導観の変換を促している。

この「新しい学力観に立つ教育」の子ども観の考えの背景には、西野が視学官として、この策定に大いに関わっていた事実がある。

子ども観の転換の項では「子供たちは、本来、様々なよさや可能性を内に秘め、よりよく生きたい、より向上したいという望ましい欲求をもった存在として捉えることが大切」⁴³⁾としている。この子ども観が未だに理解されないままに、教授型の指導が続いていることが、造形遊びの定着に妨げになっているといえる。

②社会の変化と造形遊び

昭和から平成へと時代が推移する中で、社会の変化に伴い遊びも変容してきた。個人遊びは、その多くがゲームなどの電子機器を使用した遊びに変わった。集団遊びも地域から学校などの特定の限られた場所へと移行してきた。子どもたちを取り巻く生活圏が自然環境から公園や文化的体育的な施設など人工的な環境へと様変わりをはじめた。遊びの変容は、子どもの身体性や想像力を低下させている。

③身体性・想像力の欠如

子どもたちの身の回りで起きている環境の変化は何をもたらしているのだろうか。岩崎清は著書の『4本足のニワトリ 現代と子どもの表現』の中で、身体性の喪失による想像力の欠如を憂いている。「人生を豊かにしてきたのは、神話、英雄伝説、寓話、芸術作品を生み出してきた想像力の賜物である。と、近代化とは合理化することによって、一見不合理と見えるもの、幻想や想像を縮小してきた人間の歩みである。」⁴⁴⁾としている。

また、教師の指導力向上と謳いながら表現方法

の伝達に頼り、指示の多い指導法などによって、教師の言われるままの受け身の表現は抑圧的な表現を生み出し、自分で「考える」ことを奪い取られ、受け身の表現へと向かわせている。

平成5（1993）年の『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』にある転換期の「新しい学力観」が、図画工作の世界でどこまで浸透したのだろうか。

子どもをかけがえのない存在として展開する象徴のような造形遊びであったが、未だ浸透しているとは言い難い。

平成元年に発行された文部省の学習指導要領の解説書には、この造形遊びの原点は〈すべての造形活動の源流〉としている。「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、本来の生き生きした姿を取り戻すために、遊びがもつこの特性を生かす」⁴⁵⁾（下線筆者）とある。これは「子どもと造形」の深いかかわりを示すものである。

4 子ども観の変換から指導観の変換へ

(1) 子ども中心主義の指導観

戦後間もない昭和27（1952）年5月に結成された「創造美育協力」の宣言には、大正期の山本鼎らによる自由画教育の精神に触れつつ、これからの美術教育の在り方を「子どもの個性や創造性の育成」に求めている。

そこでは我が国における全国や地方児童画展などを引き合いに出しながら、「うわべでは躍進を遂げたときえ見える」⁴⁶⁾として、我が国が歴史的な変換期を捉えつつ、抱える課題についても論じている。

前述の創美の宣言の子ども観は、造形遊びなどの子ども観と同じである。同会の宣言の綱領には「私たち（指導者）は子どもの創造力を尊び美術を通して、それを健全に育てることを目的とする」（下線及び（ ）筆者加筆）⁴⁷⁾として、設立の目的を記している。

まさに「子ども観」の転換によって、子どもの

造形活動の意味を見出し、その上で指導の是非を問うことができるのである。

造形遊びには、子どもを肯定的に捉える指導の基本があることを示している。この子ども観に関して、西野は

「子どもたちには、そのように主体的に学ぶことが可能であるという考え、すなわち、子どもたちは有能であるという〈子ども観〉があり、それを生かすようにするならば、自ら生きて学ぶ力が生まれ、従来の教育のようにすべての内容を教え込まなくても、学ぶ力を発揮し、学びとっていけるはずだという考えがあったのである。実は、そのことは子どもや教育に対する考え方、発想の大転換が求められるものであった。」⁴⁸⁾として、子ども観の変換を求めている。

造形遊びには、子どもの育ちの側に立つことで、子どもが創造的な体験を十分味わい、自分の資質・能力を育成する瞬間に出会えることができるよさがある。

子ども観の変換は、「指導観」の変換を促す。先の板良敷は絵の指導などに観られる教師主導の「教える」指導観を否定して、「〈造形遊び〉の指導は、“支援と共感”である」⁴⁹⁾としているところに、大きな意味がある。

この「支援と共感」の指導観は、子どもの思いに寄り添い、思いの実現に寄与する指導である。

(2) 「行為に表す」造形遊び

子ども観の変換は、学習指導要領上にも、変化をもたらした。平成元（1989）年の学習指導要領から内容のまとまりを表す名称が「絵で表す」から「絵に表す」に改訂された。他の「立体に表す」においても同様である。

これは子どもの絵や立体は、単に目的を遂行する手段としての「で」ではなく「子どもの思い」をもとにして「表したいことを絵に表す」という「表すこと」そのものに目的であり「子どもの思い」が最優先されるということである。子どもは「思い」を絵で表すのではなく、「思い」を絵に表すのである。

また、このときの改訂では、それまでの「使うものをつくる（工作・デザイン）」の名称が「つくりたいものをつくる」に変わった。これも「つくりだす」主体が子どもであることを強調した形になったといえる。このことは、作品主義などの「作品」に偏る指導に改善を求め、つくりだす過程に意義があることを示している。特に造形遊びでは、結果としての「作品」であり、「つくりつくりかえ つくる」過程に重点がある。

これらを受けて、造形遊びは、「表したいことを行為に表す」ことであるといえる。

材料や場所は活動を支える大切な要素であるが、時には主役になったりするといえる。その行為は単なるあらわれではない。行為にあらわれるのは、資質・能力である。これら子どもの行為を捉えることは「子ども理解」に他ならない。

「実践者は実践のなかで（実践に身を置いて）さまざまな省察（リフレクション reflection）をしており、それは、いわば『実践知』における「考えること」の復権といえる。」⁵⁰⁾としている。言語化できない非言語的知（実践知）はマイケル・ポランニーのいう「暗黙知」である。

私たちが日常何気なく行っている所作も、暗黙知からなる行為である。その行為を今一度俎上に挙げて考えてみることを「省察する」ということができる。しかし、子どもに対して「なぜ？ どうしてこんなことしたの？」と問い詰めるような指導であってはならない。「うまくいかなかった」「もっとこうしたい」などの思いとともに自らに働く思考力であることを踏まえて指導に当たることである。

(3) 指導観の変換を阻害する背景

①身体性の欠如と直接体験の減少

成長の過程に欠かすことのできないのが身体性であり、その身体性を支えてものには、身体と直接触れることのできる対象である。造形活動においては、その部分の多くを材料が担っている。

幼児期から直接触れる自然材（土や枝木など）及び人工材（紙や木切れなど）によって、子ども

の想像力が触発され拡がることは、先の創美を源流とする幼児教育研究会からも報告されている。しかし、現状では、学力調査結果等の指摘から、学校教育に数値化された目標が示され、教師もその対応に日々追われている教育制度の疲弊がある。主体性や体験重視という目標値は示されても、学校の枠の中で、どこまで行われているか疑問が残る。

他方で、身体的で体験的な活動は、学校教育の枠組みの中では、総合的な学習の時間や、生活科、理科の実験など、そして、図画工作科の中に押し込まれようとしている現実もある。

②造形遊びの未理解と実施への制約

これまでに述べてきたように、造形遊びの実施率の低下には、趣旨が今もって伝わっていない未理解の問題であった。

新しい学力観の基盤となる子ども観（子どもは有能であり、かけがえのない存在）に関する変換があった。机上での論議での理解が深まったとしても、子どもと実際に接する教室で実践されている指導観（子どもの視点で学びを捉え実践する）となっているかという疑問が残る。

板良敷がいう「指導は支援と共感である」は、これからの教育を示唆するものと考えられる。これらは、造形遊びなどを通した子どもの姿から得られたものである。

現状の学校では、「子どものため」「学校教育のために」という文言で寄せられる地域で開催される絵画コンクール、様々な企業から寄せられる公募などは、目に見えぬ形で授業を圧迫している。

公教育として学習指導要領に示された目標や内容から判断して、公募展への参加など考える必要がある。救いは、子どもに題材として提供できる最終判断の裁量は教師や学校がもっていることである。

おわりに

本稿に挙げた「身体・行為」「材料・場所」「状

況の変化」は、教師が授業をつくり出す際の構成要素である。子どもの中にあるのは「こうしたら、色はどうなるだろう。試してみよう」といった造形的な実験精神である。

子どもにとって、ワクワクする瞬間である。このワクワクを感じたり、驚いたりして得られる喜びは、子どもを主体的に対象に向かわせる原動力になる。単なる「知識」を得るというのではなく、体験を通して自分の身体すべてで味わう「生きる喜び」なのである。答えは、子どもの心の中にある。

露口和男は「あまりにも大人は、子どもの『生きる喜び』の場を奪ってきました。子どものためと言いながら、実は大人や社会にとって都合のいい人間を育てようとしていたのではないか」⁵¹⁾と学力調査などによる数値によって右往左往する教育システムに警鐘を鳴らしている。「子どものため」といいながら、現行の教育は子どもの主体性をそぎ落としている。子どもの視点で学びを捉え、教育システムを再構成する必要がある。造形遊びは、造形的な実験精神に満ち溢れ体験の場である。

注および参考文献

- 1) 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～」美術科教育学会誌『美術教育学』第38号
- 2) 阿部宏行『芸術・スポーツ文化学研究2』大学教育出版, 2016, p78-80
- 3) 佐伯胖「『学び』を問い続けて」「遊び」=「学習」の本源的様態」小学館, 2003
- 4) 同上
- 5) 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社, 1997
- 6) 佐伯胖『学びへの誘い』東京大学出版会, 1995, p30
- 7) 樋口敏夫・西野範夫・宮副正克編『新学習指導要領の指導事例集 小学校図画工作科・1 造形的な遊び』明治図書, 1979
- 8) 同上
- 9) 同上
- 10) 板良敷敏「教育の中の遊び」『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』, 日本文教出版, 1993
- 11) 同上
- 12) 同上
- 13) 樋口敏夫・西野範夫・宮副正克編『新学習指導要領の指導事例集 小学校図画工作科・1 造形的な遊び』明治図書, 1979
- 14) 同上
- 15) 子ども美術文化研究会編『子どもが生み出す絵と造形 子どもの文化は美術文化』エイデル研究所, 2012
- 16) フィリップ・アリエス著, 杉山光信, 杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房, 1980
- 17) ホイジンガ著, 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中公文庫, 1973
- 18) ロジェ・カイヨア著, 多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間』講談社学術文庫, 1990
- 19) 梅根悟『ルソー「エミール」入門』明治図書, 1971, p15
- 20) 子ども美術文化研究会編『子どもが生み出す絵と造形 子どもの文化は美術文化』エイデル研究所, 2012
- 21) 同上
- 22) 同上
- 23) 板良敷敏「教育の中の遊び」『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』, 日本文教出版, 1993
- 24) 同上, P129
- 25) 同上, P129
- 26) 同上, P129
- 27) 佐藤公治『幼児教育 知の探究5 保育の中の発達の姿』萌文書林, 2008, p40
- 28) 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
- 29) 木村敏『時間と自己』中央公論新社, 1982
- 30) 西野範夫「『第40回美術科教育学会滋賀大会 講演資料「子どもたちの〈じかん〉と学習指導要領』」, 2018
- 31) 板良敷敏「教育の中の遊び」『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』, 日本文教出版, 1993
- 32) 三木清『哲学入門』岩波新書, 岩波書店, 1940, p7
- 33) 板良敷敏「行為としての美術教育 〈個〉の「なし方」と「見方」」『教育美術』第38巻第9号, 1977
- 34) 同上
- 35) 鈴石弘之・辻政博『月に吠える 子ども・アート・学校』文化書房博文社, 2007
- 36) 同上
- 37) 同上
- 38) 西野範夫「『第40回美術科教育学会滋賀大会 講演資料「子どもたちの〈じかん〉と学習指導要領』」, 2018
- 39) 同上
- 40) 文部省『小学校学習指導要領 図画工作編』日本文教出版, 1999
- 41) 文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ 教育課程の創造と展開』東洋館出版, 1993
- 42) 同上

- 43) 同上
- 44) 岩崎清「想像力と市民」宮脇理編『4本足のニワトリ 現代と子どもの表現』国土社, 1998
- 45) 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
- 46) 子ども美術文化研究会編『子どもが生み出す絵と造形 子どもの文化は美術文化』エイデル研究所, 2012
- 47) 同上
- 48) 西野範夫『「第40回美術科教育学会滋賀大会 講演資料「子どもたちの〈じかん〉と学習指導要領」』, 2018
- 49) 板良敷敏「教育の中の遊び」『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』, 日本文教出版, 1993
- 50) 佐伯胖・刑部育子・刈宿俊文『ビデオによる リフレクション入門』東京大学出版会, 2018
- 51) 露口和男『「やさしさ」の教育 センス・オブ・ワンダーを子どもたちに』東洋館出版, 2019

板良敷敏の「造形遊び」研究

- 板良敷敏『行為としての美術教育〈個〉の「なし方」と「見方」』『教育美術』第38巻第9号, 1977
- 板良敷敏「教育の中の遊び」『造形遊びの魅力 新しい授業の展望』, 日本文教出版, 1993
- 板良敷敏「自然発生的な造形遊びの分類と過程(1)」長崎大学教育学部教科教育学研究報告, 16, pp39-56, 1991
- 板良敷敏「基点としての造形遊び 「造形遊び」という名の学び その意味をめぐって」美育文化, 美育文化協会, 2002, 52巻, 5号, pp13-21
- 板良敷敏「“造形遊びをする”と“現代美術”(1950~80年代)」教育美術, 教育美術振興会, 第79巻, 第4号, No.910, 2018, pp16-21
- 板良敷敏・阿部宏行『全学年・全内容を網羅した図画工作の指導と評価 一わくわく どきどき楽しい授業!』東洋館出版社, 2005

西野範夫の「造形遊び」研究

- 西野範夫・水島尚喜・辻政博「美育インタビュー」美育文化, 美育文化協会, 2012, 第62巻, 3号, pp7-14
- 西野範夫「造形的な遊びの意義 II」大学美術教育学会誌, 第18号, pp3-13
- 樋口敏夫・西野範夫・宮副正克編『新学習指導要領の指導事例集 小学校図画工作科・1 造形的な遊び』明治図書, 1979
- 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第11回 造形遊びの再定義(1)~第15回(5)」美育文化, 美育文化協会, 1997, 第47巻, 4月号-8月号

論文

- 武藤智子・金子一夫「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1) —教育課程の改善, 及び造形教育センター—

- 茨城大学教育学部紀要(教育科学) 第53号, 2004, pp27-50
- 武藤智子・金子一夫「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(2) —昭和52年発表図画工作科学習指導要領の編成作業—」茨城大学教育学部紀要(教育科学) 第53号, 2004, pp51-68
- 武藤智子・金子一夫「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(3) —「行為の美術教育」—」茨城大学教育学部紀要(教育科学) 第54号, 2005, pp39-58
- 武藤智子・金子一夫「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(4) 大阪教育大学教育学部附属平野小学校」茨城大学教育学部紀要(教育科学) 第54号, 2005, pp59-77
- 宇田秀士「文部省・文部科学省 小学校学習指導要領図画工作編 「造形遊び」に対する〈批評的論述〉の考察 —「彫琢作業」を踏まえた「造形遊び」に向けて—」美術教育学, 28巻, 2007, pp67-87

雑誌

- 水島尚喜「子どもの学びと「造形遊び」 造形遊びと学びの論理」教育美術, 教育美術振興会, 第59巻, 第4号, No.670, 1998, pp33-35
- 岡田京子「造形遊びの現状とこれから」教育美術, 教育美術振興会, 第76巻, 第5号, No.875, 2015, pp30-33
- 野々目桂三・山本朝彦・辻政博「第2回 創美から「造形遊び」への流路」美育文化, 美育文化協会, 2002, 52巻, 5号, pp72-77
- 板良敷敏「連載「つくりだす喜び」をはぐくむ 第2回 造形美術教育の目標(その1)」美育文化, 美育文化協会, 2006, 9月号vol.56 No.5

学会, 講演会記録及び資料

- 板良敷敏『先輩に学ぶ 一実践家板良敷敏先生をお招きして』幼少年造形美術研究会, 平成27年度活動報告書別冊, 2016
- 西野範夫 講演資料『子どもたちの〈じかん〉と学習指導要領』2018年3月29日第40回美術科教育学会滋賀大会
- 第36回美術科教育学会奈良大会 記念プレ学会〈研究発表会in Nara〉2013記録集『美術教育における「遊び」概念と指導』編集発行奈良教育大学 宇田秀士, 2014

書籍

- 古市憲一『造形あそび』開隆堂, 1979
- 福井昭雄『造形遊び その指導と展開』東京書籍, 1979
- 宮坂元裕『「造形教育」という考え方』日本文教出版, 2006
- 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

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
鈴石弘之・辻政博『月に吠える 子ども・アート・学校』
文化書房博文社, 2007, pp134-136

阿部宏行

阿部宏行「子どもの絵の発達と指導のあり方 図画工作
の年間指導の実施調査から」『美術教育学』美術科教育
学会 第37号 2016, pp13-22

阿部宏行「『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)」美術
科教育学会誌, 『美術教育学』第38号, 2017, pp1-11

阿部宏行「基点としての造形遊び 未来に生きる〈知〉
をつくり出す造形遊び 一身体性の確立と美術伝道師
としての自覚」美育文化, 美育文化協会, 2002, 第52巻,
5号, pp22-27

阿部宏行「春爛漫! 嗚呼…私の造形記念日 一造形遊
び20年一」教育美術, 第59巻, 第4号, No670, pp40-
41

阿部宏行「造形遊びの逆襲 「造形遊び」から『造形学び』
への位相へ」美育文化, 美育文化協会, 2012, 第62巻,
3号, pp15-19

阿部宏行「なぜ「造形遊び」は定着しないのか?」芸術・
スポーツ文化学研究2, 大学教育出版, 2016, pp65-85

阿部宏行「図画工作における授業改善の一考察 一年間
指導実施調査から一」北海道教育紀要(教科科学編),
第66巻第2号, 2016, pp213-222

(岩見沢校教授)

