

初等教員養成課程における実践を通して「造形遊び」についての考察

—遊びと芸術，現代の多様な芸術表現の視点から—

A Study on "Formative Play" through Practice in the Primary Teacher Training Course
-Play and Art, from the perspective of various contemporary artistic expressions

南雲 まき*

NAGUMO, Maki

【要旨】 本論は立教大学文学部教育学科において学ぶ学生とともにに行った「造形遊び」の実践を通して「造形遊び」の意義について考察を行うものである。「造形遊び」とは学校教育へ導入されて約 40 年が経とうとする小学校図画工作科の表現分野における領域のひとつである。しかし，教育現場では「造形遊び」という活動のわかりにくさや実践の難しさなどが未だ聞かれており，実際に学生たちの多くは小学校時代に「造形遊び」を授業で行った経験がなく，自らが経験したことのない活動を指導することの難しさを訴えていた。

本論においては，有用性に回収されない「遊び」に没頭する体験そのものが子どもにとっての芸術体験であり，学びそのものであると位置付け，「造形遊び」の重要性について考察を行っている。また，美術教育の表現分野である絵や立体，工作という区分は，近代芸術の表現区分に対応しており，現代ではそこに分類しきれない多様な表現も多く見られる。それらの多様な表現を美術教育に導入する際に「造形遊び」の果たす役割は大きく，「造形遊び」の実践は図画工作科における学生の指導観の転換の契機となる可能性があると考ええる。

キーワード: 図画工作, 造形遊び, 美術教育

1. はじめに

昭和 52 年の小学校学習指導要領改定を機に小学校図画工作科に導入された「造形的な遊び」は，小学校低学年の活動として取り入れられ，その後「造形遊び」という名称となり，平成 10 年の学習指導要領の改訂を経て小学校の全学年で実施されるようになった。

しかし，この「造形遊び」という領域については，約 40 年を経てなお，小学校現場でどのように指導したら良いのかわからないという声が多く聞かれる。本論では，立教大学文学部教育学科における小学校図画工作科の指導法の科目内で学生と行った「造形遊び」の実践を通して「造

* 立教大学文学部

形遊び」が小学校現場に定着しない理由についての考察を行っていききたい。また、その上で本論では「造形遊び」を子どもの「遊び」の性質から読み解き、作品を作るだけではなく既存の価値を転換し、新たな物の見方や価値を創造するような現代の多様な芸術表現との接続という視点で見ていくことで、図画工作という教科のなかで「造形遊び」がどのような意義をもつのかについて明らかにしていきたいと考える。

2. 「造形遊び」をめぐる

小学校図画工作科の分野は大きく「表現」と「鑑賞」、そしてその両者をつなぐ〔共通領域〕に分かれている。そして「表現」分野は「絵や立体、工作に表す活動」と「造形遊び」の二つに分かれている。「絵や立体、工作に表す活動」が作品を作ることを最終的な目的とした活動であるのに対して、「造形遊び」は作品を作ることを目的としない活動であるところにその特徴がある。学習指導要領によれば「遊びがもつ教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、その特性を活かした造形活動」であり「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、資質・能力を育成する意図的な学習」であるという。¹

例えば低学年の題材には、様々な大きさの箱を並べたり、積んだりする活動、段ボールの形を変えながら身体全体で楽しもうとする活動がある。中学年の題材には、色々なものを組み合わせてできた影の形を楽しむ活動、透明なシートや布なので教室や校庭にあるものを包んで場を変化させる活動などがある。高学年の題材には暗い部屋でレンズを開放したカメラの前で光を動かし、光の軌跡を用いて表現を行う活動や、同じく暗い部屋のなかで人工の光と様々な素材を利用して見え方の変化を楽しむ活動がある。

「造形遊び」が小学校に導入された頃の論文、学会発表の記録を見ると、美術教育の研究者のなかでも、「高学年造形遊び不要論」を発表した吉田をはじめ、特に低学年以外の「造形遊び」を不要とする論が散見される。また、平成15年に奈良教育大学で開催された美術科教育学会第5回西地区〈研究発表会 in 奈良〉『25年を経た「造形遊び」の功罪〈新たに切り拓いた道〉と〈巻き起こした混乱・誤謬〉』と題した研究会では、多くの参加者から「造形遊び」への以下のような否定的な意見が数多く聞かれたという。

多忙を極める教育現場で、材料の確保、場の準備、片付け等が他の領域よりも多く必要な「造形遊び」は現場教員に更なる負担をかけるという意見や、「造形遊び」は幼児期から学齢期に移行したばかりの低学年で実施するべきで、それ以外の学年にはそもそも不要であるという意見、図画工作科の時間が減らされているなかで「造形遊び」を取り入れることでもっと重要度の高い学習事項を指導することができなくなるという意見、基礎的な用具の使い方や技能が定着しなくなるのではないかという意見とともに聞かれたのは、そもそも「造形遊び」とは何なのか、子どものどのような力を育てるのかという根本的な疑問の声であった。

日本の美術教育においては技能の獲得を重視する臨画教育から子どもの表現を重視する自由画教育への転換が最も大きな変化であるが、この「造形遊び」の導入はそれに次ぐ大きな変化であると言っても良いだろう。現在では美術教育の論文や学会の口頭発表でも「造形遊び」を前提に子どもの造形活動について語られることが多く、美術教育の研究者の間では「造形遊び」が肯定的に受容されているように感じられる。一方で、小学校教育現場では積極的に「造形遊び」を取

り入れていこうという立場の教員がいる一方で、教育現場総体としては未だ「造形遊び」をどのように実践していくかという戸惑いが払拭されたわけではない。次章では、「造形遊び」をめぐるの先行研究を紐解きながら、本研究の位置付けを明らかにしたい。

3. 先行研究と本研究の位置付け

「造形遊び」について論じた論文は非常に数多い。西村は2006年『小学校図画工作科における造形遊びの位置』²のなかで「造形遊び」をめぐる状況を昭和30年代に言われた「這い回る経験主義」をもじって「這い回る造形遊び」と表現している。また、同氏の現職教員への調査では「これからも『造形遊び』をやろうと思いますか?」という問いに対し「価値を見出したらやる」と回答した教員が45%、「やりたくない」と答えた教員が10%弱であり、半数以上の教員が「造形遊び」について否定的な考えをもっていることが明らかとされた。

また、その調査から14年後、吹氣による『小学校図画工作科の造形遊びに関する一考察』³によると、同氏が2019年に教員免許状更新講習の参加者29名に聞き取り調査を行ったところ、年間のうち1題材も実施していない教員が全体の17%にあたる5名いたという。また、図画工作科の指導法の授業を受講する学生147名に「あなたが小学生の頃、造形遊びの学習で何年生のどんな造形活動が印象に残っているか」と質問したところ、約7割の学生が「特にない」と答え、数名の学生は「受けていない」と答えたという。「記憶にある」と回答した学生の多くも低学年時の活動について回答し、これらの結果は現職教員への聞き取り調査の結果を裏付けるように、教育現場で「造形遊び」が積極的に実施されていない実態を表していると考えられる。

大野木によって2021年に発表された『小学校図画工作科の実践における「造形遊び」の定着の状況についての一考察—「もの派」をめぐる論評との比較において—』⁴によると、同氏は1996年から2017年までの22年間公立小学校で勤務し、目の当たりにしてきた状況から、1977年の「造形遊び」導入当初の教員の戸惑いは全く解消されておらず、教育現場に「造形遊び」が定着していないと言えるという。大野木は学習指導要領に指導事項として明記されている内容である「造形遊び」を実施していないという事実を現場の小学校教員が、まして教育委員会が調査をし、公表するということは考えにくく、そのため公的で大規模な調査結果が得られにくいことを指摘している。また同氏は、他の多くの論文が「造形遊び」がなかなか実施されず、定着をみない状況の原因を現職教員のアンケートから「準備の大変さ」、「評価の難しさ」、「授業時数の少なさ」が原因と分析しているのに対して、論文の表題にあるように「造形遊び」を「もの派」と比較して論じている点、授業を行う当事者である現職教員の意識に着目した点に独創性がある。また、小学校教員の意識に根強く「作品主義」があること、それゆえに「造形遊び」が「作品」を作るのではなく「状況」を対象とした創造的な行為であるという理解の上でなお、作品を作らない「造形遊び」を価値のないものと判断しているのではないかという同氏の指摘は、「造形遊び」という活動への理解を通して、無理解を通して現職教員の多くが「造形遊び」に価値を見出さないという二重の困難についての重要な示唆を与えている。

本論では「造形遊び」を既存の美術の分野でいうとインスタレーションに相当するという考えのもと、論を展開していくが、吉村も『「造形遊び」の概念をめぐる試論』⁵のなかで「作品が永続しないこと、一回性」をベースとすることをもって「造形遊び」がインスタレーションと近接

していると述べている。また、吉田は『「図画工作科を教えるために」教科に関する科目における実践【3】～インсталレーション、造形遊び～』⁶のなかで、学生たちがインсталレーションという美術表現への理解が乏しいことをあげ「造形遊び」を「宿題」として課題を提出させる実践について報告している。

これらの先行研究はそれぞれの論文が執筆された時期の「造形遊び」を取り巻く状況を表したものであり、前述のとおり、公的な調査が行われにくい「造形遊び」の実施状況や、それらを取り巻く状況の調査、分析を様々なタイミング、様々な立場から実施していく必要があると考えている。筆者が教員養成課程で指導を行っているのは過去5年であり、これは約10年に一度改訂される学習指導要領の現行要領の先行実施と全面施行の時期に相当する。表現分野のなかでより「造形遊び」を重視するよう改訂された現行学習指導要領下での状況の分析を行い、論文という形で残すことは意義のあることと考える。

また、詳しくは後述するが「造形遊び」をめぐる論には、「造形遊び」を現職教員や学生が「造形遊び」を単なる「遊び」と捉えることを憂える論調は多く「遊び」と子どもの学びを切り分けて考える考え方が美術教育においても根強いと感じている。本論では「遊び」そのものを能動的な学習の一形態として捉え「遊び」であり、かつ学びである「造形遊び」の価値について論じていくこととしたい。

4. 立教大学文学部教育学科における実践

立教大学文学部教育学科では3年次に図画工作科に関連する免許必修科目が置かれており、その内訳は実技の演習授業が2コマ、指導法の授業が1コマの計3コマである。受講者は2021年度36名おり、その人数を2グループに分けているため、片方のクラスが19人、もう片方のクラスが17人と、どちらのクラスも20人弱である。少人数での授業のため、学生の発話機会も多い。指導法の授業で図画工作科の表現分野について取り扱った際「自分が小学生の頃、どのような造形遊びを経験したことがあるか」と2クラスの受講生全員に聞いたところ「記憶にない」、「多分やっていない」、「『造形遊び』という言葉がこの授業で初めて聞いた」、「『造形遊び』がどのようなものかわからない」という反応がほとんどで、唯一「粘土遊びなら記憶がある」と答えた学生がいた以外、「造形遊び」が記憶に残っていると答えた学生はいなかった。指導法においては少人数での指導ということもあり、指導案を個人で1案立て、それをもとにグループでの討議と模擬授業を経て、1人1案、指導案の立案と模擬授業を実施することとした。

題材の設定をし、その題材を通して子どもたちにどのような力を身につけさせたいかを明確にし、そのための具体的な手立てを文字や図で書き表したものが学習指導案である。そのため、当然のことながら、立案者の考え方、指導観を強く反映させるものとなる。

まず学生たちの選んだ題材は、色水遊び、新聞紙を使って教室を変身させるというものの、暗くした教室を光で変身させるもの、ちぎった紙を何かの形に見立てるといったもの、洗濯ばさみをつなげていくものなど非常に「造形遊び」的な題材であり、それだけを見ると学生たちは正しく「造形遊び」を理解しているように思える。また、模擬授業を見ると非常に懸命に学習活動を組み立てようとしていることも伺える。しかし学生が当初作成した学習指導案からは、色水を作り、校庭の色々な場所で見え方を比べる題材のねらいが「水の性質を理解する」ことであったり、新聞

紙を扱った題材のねらいが「再生紙の作り方を理解する」ことであったりし、素材や環境を通してものの見方を変容させる「造形遊び」とはやや離れており、理科、社会、生活科的な学びの要素が主になっていることを見て取れた。また、授業の展開としては、参考作品を事前に見せることで子どもたちの活動を作品の完成を目指す立体製作に導く可能性のある授業、授業の途中にワークシートを用いた学びの振り返りを取り入れる授業など、子どもたちの活動を直接的に知識や形に落とし込もうとする「工夫」も見て取ることができる。このように多くの授業が「造形遊び」でありながら「造形遊び」ではないもの、例えば図画工作科における「絵や立体、工作に表す活動」や他教科である「理科」、「社会」、「生活科」等の学習に横滑りする可能性をはらむものであった。おそらくそれは学生の未熟さによるものだけではなく、現職の教員にとってもまた、同様のことが起こり得るのではないかと考える。それは学生たちが「造形遊び」の経験がないのと同じように、現職教員もおそらく自身が十分に「造形遊び」を経験せず、職場において理解を深められる環境が整っていない場合も多いと考えられるためである。また次章では教員養成段階での問題についても言及していきたい。

5. 「造形遊び」と教員養成課程及び教育現場

前述してきたように小学校教員志望の学生の多くは、小学校の免許科目で図画工作科について学ぶ段で初めて「造形遊び」という言葉を聞くことになる。筆者は前任校である石川県の大学でも図画工作科の教員免許科目を担当していたが、そこでも同様に「造形遊び」を経験したことがある学生は極めて少なく、このような状況は全国的な状況であると推測する。

前任校においては50人から100人ほどの大人数の授業で、図画工作科の講義科目が1科目、指導法の演習科目が1科目の計2科目であり、実技の科目は設定されていなかった。そのなかで学生ひとりひとりがどこまで「造形遊び」についての理解を深めているかについての把握は困難であった。しかし、教員養成課程においてカリキュラム上に図画工作の実技科目を置かないことは決して珍しいことではなく、免許必修の最低限の科目だけでかなり多くの授業数を確保しなければならない小学校教員養成課程においては、立教大学の教育学科のように少人数で実技2科目と指導法という充実した時数を置く大学の方が少数であろうと思われる。現職教員が「造形遊び」の実践が難しいという現状にはこのような養成段階における課題も大きいと考えられる。更に、教育現場の多忙化により、学生が教育現場でゆっくりと力を育てていくことも困難な状況もあり、「造形遊び」を指導することが難しい教員と、「造形遊び」の経験のない子どもたちを生み出し続ける構造の問題についても考える必要があるだろう。

「造形遊び」は同じ図画工作科の他の分野、領域と比較しても、より子ども主体の活動であり、一度授業が始まったら、授業者が子どもの活動を方向付けることが難しい。そのために、授業者は事前に子どもの実態を想定し、素材や場の選定、場の環境設定から子どもの活動を導き、方向付ける。アフォードンス理論を活用した授業設計ということができよう。これはどのように使う、ここではこのようにする、など説明するのではなく、ものの形や、その場自体が子どものどのような姿を誘発するかを事前に想像し、授業を設計する。事前に定められた指導事項を言葉やテキスト、教材を用いて指導するのと比較し、非常に高度な指導技能が求められる。

そして他の教科では指導事項が明確であるがゆえに、授業終了後に子どもにどのような知識や

技能、能力が身についたのかを計りやすく、授業者にも安心感や達成感がある。同じ図画工作科のなかでも絵や立体の題材では、授業が終わったら成果物としての絵や立体作品が残され、学びが視覚化される。しかし「造形遊び」にはそれがない。「造形遊び」を通しての学びは指導者にとっても非常に見取りにくく理解しにくい性質がある。

前章で学生たちの指導案、模擬授業が他教科や他領域に横滑りを起こしそうになった原因も、おそらくここにあると思われる。教師は「指導」をしなければならないと考え、まず、遊びの仕方を指導しようとする。そのことによって子どもの主体性、能動性は損なわれる。そして「造形遊び」における教育的価値が見出せない場合、「造形遊び」に他の学びを付加することで活動の教育的価値を担保しようとする。その結果「造形遊び」として計画された活動が「造形遊び」ではないものに横滑りしていくのではないだろうか。そしてこのような現象は学生だけでなく、実際の小学校現場でも起こっているのではないだろうか。

「造形遊び」に否定的な立場の教員の言葉に「遊びは学校の外ですればいい」、「ゴミを作っているだけ」という類のものがある。ここには「遊び」は学びとは全く別のものであり、作品を作らない活動は創造活動ではないという根強い指導観を見てとることができる。このような指導観に対して筆者は「造形遊び」という活動の意義は大きく、小学校教育現場でより広く実践されるべきであるという考えをもっている。その理由について次章で述べていきたいと考える。

6. 「遊び」をめぐる

6-1 幼児教育と学校教育の接続

小学校教育現場で遊びに価値が見出されにくいと前章で述べた。小学校での「造形遊び」の価値について述べていく前に、まず幼児教育における遊びについて述べていきたい。前述しているような環境から学びを構成する「造形遊び」のアプローチは幼児教育の手法と非常に近く、学校教育と幼児教育の隔たりの大きさが小学校における「造形遊び」への無理解につながっている一因と考えるためである。

なかには就学前教育や、画一的な一斉保育等を行う保育施設もあるが、一般的に幼児教育においては「遊び」と「学び」はほぼ同じものとされる。小学校においては、多くの場合、教室には椅子と机が教壇と黒板を向くように配置してあり、時間割があり、チャイムがあり、教科書がある。これは教員が指導しやすい環境である。それに対して、幼児教育では常に椅子や机があるわけではなく、時間割や教科書があるわけでもない。保育者は子どもに何かをさせるのではなく、子どもが自ら何かをしたくなるような働きかけを行う。例えば、活動の切り替えでは子どもを集めて「話を聞きなさい」というのではなく、違う楽しそうな活動を始め、それに気がついた子どもが少しずつ集まってくる。子どもの大部分の注目が保育者に移ったところで、主活動に子どもを誘う。

また、幼児教育の指導案では「環境図」を書くことが一般的であるが、これは保育の教育活動のなかで環境から子どもの活動を誘発することが重んじられていることの表れである。子どもが教室のこの場所へ行ったらどのようなものが見えるか、ここにこれを置いたら、子どもがどのような行為が誘発されるかを事前に想定し、物や人を配置することで保育活動を展開させていく。小学校の教科に相当するのが保育の5領域「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」であ

るが、そのどれもが「遊び」を通して構成、計画されている。「遊びこむ」という言葉があるが、これは子どもが遊びに熱中する様子を表す言葉である。大人は、子どもが生まれつき遊びの熟達者かのように錯覚しがちであるが、そうではない。乳児期の子どもが初めて出会う環境のなかで戸惑うときに、保育者は、遊ぶ方法を教えるのではなく、自らも遊びのなかに入り、遊びが生起するきっかけを作ったり、加速させたり、そこから離脱し、子どもにまかせたりするなかで子どもと遊びの関係をとり持っていく。そのなかで子どもは安心して遊びを深めていくことができる。

「鳥の目で見える」という言葉がある。保育者は現実の目で子どもたちを見るだけではなく、教室全体を鳥の視点で俯瞰して把握し、どこで何が起きているか、それは誰がどこで何をしているかということだけではなく、あらゆる人や物の関係性のなかでどのような状況が生起しているかを把握するという意味の言葉である。社会一般に保育者が行っているのが子どもの安全確保をし、ただ遊ばせているだけの所謂「子守り」と理解されることが多いが「遊び」という視点から子どもの活動を俯瞰して構想する保育という営みは高度に知的で専門性の高い営みである。しかし、そのことに小学校教員でも理解がない場合も多々あり、学びは学校教育から始まり、幼児期の学びといって想像するものは幼稚園等での漢字や英語の先取り学習であると考えられることも多い。子どもが小学校の学びに適応できずに問題行動を起こす「小1プロブレム」といわれる社会問題があるが、この問題を引き起こしているのは、環境の変化や学習活動の形態の変化だけではなく、教員が学びを見取る、その見取り方にも大きな要因があるのではないかと考える。そのような視点から「造形遊び」への否定的な意見も生まれ、また、逆に「造形遊び」を支持する立場から「造形遊び」は「遊び」ではなく「学び」だという声が聞かれるのではないだろうか。筆者は「造形遊び」のみならず、特に芸術においては「遊び」はそのまま「学び」につながると考えている。詳しくは次節で述べていきたい。

6-2 芸術と教育と「遊び」

「遊び」が教育にとって有用であるという説は多い。例えば、遊びを通して身体が育ち、大勢のなかでのルールの大切さを学び、自らの与えられた役割を全うすることや、人間関係について学ぶことができるという説である。このような言説をもって「遊び」は「学び」であるということもできるであろう。しかし筆者は教育における「遊び」の有用性を理由として「造形遊び」を推進しようと考えているのではない。そのように考えることはむしろ「造形遊び」の学びの本質を見誤らせるものだと考えている。

近代に成立した学校教育は既存の社会をモデルに、子どもに知識を効率的に伝授し、子どもの健全な成長を保障しようとする場である。学校教育は「発達の論理」を軸としており、この「発達の論理」は近代の労働をモデルとしている。労働、発達の論理を特徴づけている考えは全ての事柄が何の役に立つのかという有用性の原理である。それゆえ「遊び」という有用性とは反対の性質をもつ事柄も、現象を部分に切り分け、教育にとって有用な部分のみを取り出すことで「遊び」の本質をかえって見えなくしてしまう。

この「発達の論理」に貫かれた「発達としての教育」に対して「生成としての教育」⁷という概念を提唱する矢野が遊びについて言及している文を引用したい。

「労働のように行為の外部に目的をもっているのとは違い、遊びは遊ぶこと以外にいかなる目的をもってはおらず、無償のエネルギーの発現であるがゆえに、この有用性・功利性を求める構

えを破壊してしまう。そこで実現されるのは、世界に溶解する体験であり、日常の生活では実現されることのない世界との十全な交流の体験である。』⁸

矢野は子どもの遊び体験を芸術家の生に通底しているものとし、「大人の芸術的生（大人の美学）」に対して「子どもの遊び体験（子どもの美学）」と呼ぶ。また矢野は遊び体験の創造性について次のように述べている。「子どもの遊び体験における創造的瞬間の特徴は、この溶解体験の反復という在り方にあり、それは自己と世界との境界線が溶け自己を失いふたびその自己を見出すという反復でもある。この溶解の瞬間は、言葉によって分節化される環境の外部にふれることであり、至福の瞬間であると同時に言い表すことのできない陶酔の瞬間でもあり、ここに創造的瞬間の秘密が隠されているのだ」⁹。

芸術家が表現を行うときには自己の内面にあるものを表出しているだけではなく、自己を取り巻く世界、表現を支える素材との十全な交流を通して表現を行なっている。また、鑑賞者も美しいものに接したときに自己と対象を隔てている境界が溶け出すような感覚を覚えるのではないだろうか。

図画工作における「絵や立体・工作に表す活動」が基本的に作品の完成という目的へ向かって一方向に進むのに対して、「造形遊び」に熱中する子どもは、何度も、何度も同じ行為を繰り返すことがある。例えば水にインクを落とす行為を繰り返す子どもは、インクが落ちて水の中で不可思議な模様を描きながらゆっくり広がっていく様子をどれだけでも飽きずに見ている。対象を分析し、そこに意味を見出すのではなく、自己が対象と一体化して行為に夢中になっている状態である。また、ある子どもは紙をちぎってできた模様を何かの形に見立てる行為に熱中している。自分が行った紙をちぎるという行為が次々と生み出す、うさぎや恐竜との出会いに夢中になっている。見立てという行為を、ある形から他の何かの形を見出す知的な能力を育てる行為と教員は考えることがある。もちろん、そのような意味合いもあるが、子どもにとっては何もなかったところに、自身が働きかけることで意味が生成される、より深い創造的な行為である。

子どもがこの「遊び」の力を借りた芸術体験のなかで獲得するものは、知識や技能ではなく、美や創造それ自体に触れた体験そのものである。授業者である教員は授業のなかで子どもが何を学びとったか発表やワークシートのような形で読み取ろうとすることがある。しかし遊びという体験のなかで子どもは遊びに没入しており、体験を対象化して見ることは困難である。そのときに教員の働きかけによっては、体験を見取りやすい教育的価値、有用性に回収してしまう恐れもある。それを避けるには、教員もまた、子どもの体験の場に立ち会い、そこで何が生起しているかを感じ取ることが重要だと考える。また、前述したように教員も人的な環境であり、子どもの様子から素材を増減したり、置く場所を変えたり、ともに見ていたりする行為によって、自ら関与し、遊びを深めることも、転化させることもできる。そのなかから子どもの体験を共有し、その創造的価値を理解することができるのではないだろうか。

7. 「造形遊び」と現代の多様な芸術表現との接続

前章では芸術と「遊び」の関係から「造形遊び」の価値について論じたが、本章ではまた少し異なる側面から図画工作科に「造形遊び」がおかれている意義について述べていきたい。小学校低学年のうちは行為に没入すること自体に価値がある「造形遊び」であるが、年齢が上がってい

くに従い、自己と世界そのものの関係を捉え直す活動につながってくるのではないかと考える。作品を作ることに終始しないそのような行為を近代の美術分野に分類しきれない、現代の多様な芸術表現と照らし合わせて考えていくこととしたい。

第4章では大野木が「造形遊び」と、素材を生々しく作品として出現させる「もの派」の類似について論じたことを述べたが、筆者は「造形遊び」を現代美術の一分野であるインスタレーション全般に近いものであると考えている。また、吉村も『「造形遊び」の概念をめぐる試論』のなかで「作品が永続しないこと、一回性」をベースとすることをもって「造形遊び」がインスタレーションと近接していると述べている。また、吉田は『「図画工作科を教えるために」教科に関する科目における実践【3】～インスタレーション、造形遊び～』のなかで、「造形遊び」とインスタレーションとの関連について述べている。

1960年代まで学習指導要領図画工作科の内容は近代美術の表現分野に準じ「絵画」、「彫塑」、「デザイン」、「工作」、「鑑賞」の5つの内容で構成されてきた。しかし、時代の変化に応じて美術表現の分野自体も変化する。現代においては図画工作科の表現分野の領域である「絵や立体・工作に表す活動」は「絵画」、「彫塑」、「デザイン」、「工作」の分野に相当し、「造形遊び」はそこに分類しきれない美術表現の分野に相当するのではないかと考える。そうではないと、作品の最終形態が「絵や立体・工作」であるもの以外を図画工作科で取り扱うことができないということになりかねない。

2018年に発行された『教育美術』の第910号「特集 現代アートと美術教育」においては元文部科学省初等中等教育局視学官である板良敷が「“造形遊びをする”と“現代美術”」という文章で「造形遊び」をアース・ワークやランドスケープと比較しながら「近代的な思考である既存の表現分野や科学的な分節化に対して、総合化、関連性」をキーワードにもつ活動であると述べている。

「現代アート」という言葉そのものが、既存の芸術に分類しきれないものを表す言葉であり、それゆえに、芸術とは何かという根本的な問いをはらむ芸術の分野である。そのなかには多く、既存の社会や人々の生の有り様に対して問いを投げかけるものもある。インスタレーションとは、そのなかでも場や空間、そこで行われる人々の行為をメディアとした表現分野である。作品を見る、というよりはその空間を体験し、見たり、聞いたり、触ったりするなかで物の見方、考え方を再構築するものである。筆者もまた「造形遊び」を通して子どもたちは行為のレベルとして、インスタレーションと近似する表現活動を行っているのではないかと考えている。例えば教室から椅子や机を出し、大量の新聞紙を使って空間を変容させる活動で子どもたちによって行われていることは、いつも見慣れた日常であり、学びの場である教室を解体し、そこに新たな見え方や過ごし方、ひいては新たな価値を創造する行為ではないだろうか。また、体験を共有することで学級という常に同じ空間と時間を過ごす共同体のありようを創造する行為ということもできるだろう。自己と他者の身体、そして教室や校庭という場、光や水などの環境、窓の外の風景や遠景など自分と接し、連続する事物を通して、モノとしての作品ではなく、新たな価値を作り出す活動として「造形遊び」を位置付けることが「造形遊び」の価値を理解するうえで重要なのではないだろうか。

そのような考えをもつには、教員が現代の多様な芸術表現に精通している必要はないが、少なくともそれらに触れる経験は必要だと考える。美術が物質としての作品の形態を必ずしもとらな

いという理解や、美術というものが、ただ美しいだけのものではなく、人間の考え方に影響を及ぼすものだという理解は、実際にそのような経験を経て獲得されることが多いと考える。そのような経験と理解を踏まえれば「造形遊び」という活動が意味や価値の見出せないものではなく、美術の範疇として捉えられるようになるのではないだろうか。

実を言えば、筆者も現代の多様な芸術表現や「造形遊び」の価値が初めから見出せたわけではなかった。筆者の専門は絵画分野であり、多くの場合、絵画ははじめから終わりまで制作は個人で行い、作品は基本的には自己からも他者からも切り離された独立した存在である。それに対して、例えばインスタレーションの多くは体験を提供するもので、作者以外の他者がいることで成立するものである。他者に依る作品という存在のありように違和感を覚えたことや、コンセプトへの理解の困難さなどからインスタレーション等を含む現代の多様な芸術表現への理解を遠ざけた経験がある。また、筆者は絵画という表現分野を専門としていたため、表現したいことを表現するための技能を重視する指導観をもっていた。そのため教員を志望した当初は現在の学生と同様に「造形遊び」を通して育まれる子どもの能力を十分に見て取ることができなかった。筆者が教員養成課程に在籍して学んでいた頃に「越後妻有 大地の芸術祭」の初回が開催され、それらの場に足を運ぶ経験を通して、自然や社会と芸術との関係や、美術の多様性、場を通してゆるやかに形成される他者との関係などを経験し、自分自身が「作品主義」を脱却し、作品が作られる過程や、作品の形をとらない表現に価値を見出すようになったと感じている。このような経験や美術に対する捉え方の広がり、当然のことながら美術教育の指導観にも反映する。子どもの表現が「ゴミを生み出している」ように見えるか「美術表現」に見えるかは指導者の美術に対するリテラシーに依るところも大きい。美術を専門とする者であっても他分野について理解を深めるには積極的な努力が必要だと感じている。その点、小学校教員は全科であり、美術を専門とするわけではない。もとより美術への造詣も関心も深い教員や教員志望の学生もいると思われるが、当然、全員がそうではない。「絵画」、「彫塑」、「デザイン」、「工作」等、従来の美術の範囲に収まらない美術表現があるということを教員養成段階から伝え、学生たちにとっての美術という概念を拡張し、多様な美術表現に親しむ機会を設定することが結果的に「造形遊び」への理解に結びつくのではないかと考える。

8. 「図画工作科教育法」における実践

8-1 実践の概要

本章までに述べてきた学生たちの「造形遊び」への体験、既存の美術の範囲から概念を拡張する体験等を補うことで「造形遊び」への理解を深めることができるのではないかと考え、授業内での実践を行った。以下に本実践の概要を述べる。

日時：2021年7月12日（月）10：45～12：25

場所：立教大学4号館別棟 3階

対象学生：「図画工作科教育法b」受講学生19名

活動内容：暗い教室のなかで1人1個LEDライトを持ち、様々な素材の見え方を変化させる。

用意した素材：LEDライト、LED投光機、紙コップ、使い捨てプラコップ、すずらんテープ(赤、青、黄、緑、紫、橙)、セロファン(赤、青、黄、透明)、お花紙(赤、青、黄、緑、桃、水色、

白), ビー玉, おはじき, 梱包材, プラダン, 養生テープ, 食品用ラップ等

環境設定としては, 講義を行う明るい空間と「造形遊び」を行う暗い空間をパーティションで区切り, 暗い空間には8台の大きな作業台があり, 1台を物置とし, 中央の作業台2つに材料を置き, その周囲の3台には台面に白い紙を張った。壁寄りの2台には白い紙を貼らずにLED投光機を設置し, 光を白い壁面に投影した。

8-2 学生の反応

いつもの教室をパーティションで区切り, 片方を暗く, 片方を明るくし, 明るい方から1人ひとずつ手にLEDライトを持って暗い部屋へ移動した。移動し, 材料を集めた机を見た時点で「わくわくする」などの声が聞かれた。

また, 活動が始まってすぐ, 学生たちが材料の周囲に集まって色々な素材に光を通し「綺麗!」と言い合う声が聞かれた。LEDライトの形には膨らんだドーム形と, 膨らんでいない平らな形の2種類があり, 平らなライトの上にはコップを置いたり, 他の素材を置いたりする姿が見られ, ドーム形のライトは学生が手で持って上から照らす姿が多く見られた。また, コップを置いた学生の多くは, その中にまた別の素材を入れたり, 水を入れたりし始めた。LEDライトの形が学生の行為を誘発し, ライトの上に置かれたコップの形から, 中に他の素材や水を入れるという行為が誘発されているように感じられた。

活動の序盤, 暗い空間のなかで, 素材の周りに集まって色々なものをLEDライトで照らす様子を見合うなかで, 自然と学生たちのなかで大きく4つの行為の系統が生まれてきた。1つ目は透明なコップのなかにビー玉やおはじき, いろいろなものを入れて光で照らす行為, 2つ目は水を光に絵の具やインク, 石けんなどを溶かしながら光で照らす行為, 3つ目はプラダンなどで工作を行い, その作品と光の関係を楽しむ行為, 4つ目はLED投光機に手や素材をかざし, 壁に投影して見る行為である。

学生たちはそれぞれの行為系統ごとに使用する空間を住み分け, 近い行為をする学生ごとのゆるやかな集団が生まれていった。普段, 仲の良い学生同士で集まっているわけでもなく, 魅力を感じる素材や行為によって学生たちがその場に集まっている様子を伺うことができた。

そのうちに1つ目のコップに素材を入れていたグループと, 2つ目の水に絵の具やインクなどを混ぜていたグループが交流し, 素材を入れたコップに水を入れたり, インクを落としたりするようになった。下に白い紙を敷いたところに作ったものを移動し, 見え方の変化を楽しむ行為が見られた。また, 水とインクを使った行為は, 4つ目の光投機のグループに伝播し, 光投機で壁や机に水やインク入れたプラスチックのコップの影を投影する行為が見られた。3つ目の工作を楽しむグループと1つ目のコップに素材を入れていたグループが交流し, 様々な素材やコップと光を使った工作に発展した。はじめ, 光投機の前で影を作っていた学生たちもコップとセロファンを使って白い紙にプラネタリウムの投影を始めたり, 宝石のようにカットされたプラスチックを分光器のように使って光を周囲に散らしたりし, 他の学生の注目を集めていた。

便宜上, 4つのグループとして記述しているが, 実際には学生たちは他のところへ見に行ったり, そのまま今までやっていた行為とは違う行為を試し始めたり, ゆるやかに動いたり, 離れたりしながら行為を変容させていった。

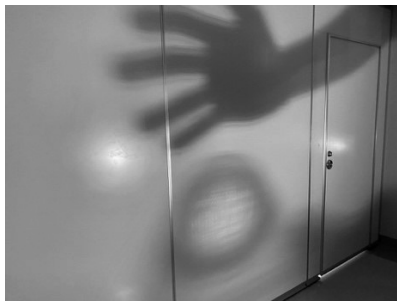


図 1



図 2



図 3



図 4

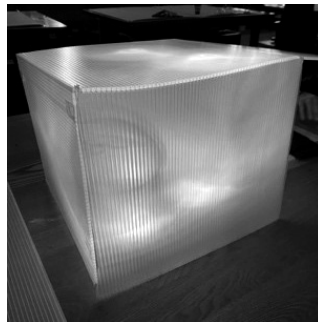


図 5



図 6

授業時間の終わりが近づき、筆者が声をかけると、何人かの学生が「まだ見ていないものがある!」、「消えてしまう!」と教室を駆け回り始めた。他の学生もゆっくりと教室のなかを見てまわり、教室に明かりがついて授業は終わりとなった。

9. 考察

授業後は「はい、いいえ」で回答するようなアンケートは取らず、「造形遊び」でわからないと思う点があれば書いて欲しいと依頼した以外は、通常の授業と同様にリアクションシートに気付きや質問を自由に記述する形式とした。その中から学生の声をいくつか紹介したい。

「何回でも作って変えて作って、を繰り返すことができる。学習指導要領のつくり、つくりかえ、つくるということがわかった」、「没頭するという経験を久しぶりにした」、「今までは全員ができる活動を考えていたが、最初は数人の行動から始まり、それに周りが誘発されるのもまた学びなのだった。この発想がなかったので無理やり鑑賞を入れようとしていたが、造形遊びのように自由であればあるほど、鑑賞は勝手に起きているのだと分かった」、「講義のなかで環境設定という話を聞いたが、その環境設定がどのように行われるべきかがはじめ、全く分からなかった。今回の授業では、大きな光源を用意したり、水道の近くにインクを置いていたり、材料を用意するだけではない誘発があったと感じた。環境設定というと難しく考えすぎていたが、子どもがやってみたいと思えるものを用意することがそれに当たるのだとわかった」、「一度気に入った色を変化させるのには勇気が要ったが、色々と試せるのが造形遊びの良さだと感じた」

学生の「造形遊び」に対する理解が深まれば良いと考えて今回の実践を計画したが、筆者にとっ

でも学生がどのような点がわからないと感じていたのか、実践を通してどのように考えが変わったのかがわかり、大変大きな学びにつながった。現行の学習指導要領が重視する「つくり、つくりかえ、つくる」という考え方は、確かに目的に向かって一方通行で進む活動ではイメージしにくい。この考え方は図画工作科の表現分野に共通する考え方であるため「造形遊び」を経験することで図画工作科の表現分野の根幹の考え方に学生たちが触れることができた可能性がある。

また、一部の学生にとって本実践は授業における環境設定について考える契機になったと考えられる。例えばLED光投機で白い壁に光を投影しているのを見れば、色々なものの影を映してみたくなり、コップの近くに水場があれば水を入れてみたくなり、その近くにインクが置かれていれば水に落としてみたくなる。また、白い紙が敷いてあればその上に物を置いて見てみたくなる、という経験を通して、何を用意し、どこに置くかが子どもの行為に影響するという物的環境と子どもの行為の関係についての気づきに結びついたのではないかと考える。

また、何をしたら良いのか、と他の学生の様子を見て、楽しそうだから自分もやってみようと行為を始めたり、また他の学生の行為を見て自分の行為を変容させたりすることで、まわりの子どもによって子どもの学びが変容するという人的環境と子どもの学びについての気づきもあったのではないかと考える。

また、リアクションシートの記述ではないが、授業後の学生の声に「今まで表現というのは作者の内側にあって、それが外に出てくるのだと思っていた。造形遊びを体験して、表現は人と人の間や、物と人の間にもあるのではないかと感じた」等の声も聞かれた。他者の表現や素材の特性に自分の表現行為が誘発されているという経験が、子どもの表現行為の捉え方にも影響を与えたのだと考えられる。

授業を通して「造形遊び」に関して不明な点についての学生からの質問は、圧倒的に評価に関する事項が多かった。「造形遊び」は作品が残らないため、最終的に作品を見て評価することができない。学生たちは指導案を書いているので、大体、どのような評価項目になるかは想像できるが、実際に30人ほどの子どもをひとりひとり評価することができるのか心配だという意見が多かった。現職教員が「造形遊び」を実施しない理由にも、評価の難しさが上位に上がっており、学生たちにとっても同様に評価の問題は「造形遊び」実施に向けて大きなハードルのひとつであることを伺うことができた。

従来の小学校図画工作科の考え方は「作品主義」と言われることが多いが、それは作品を作らせる指導というだけでなく、最終的にできた作品で評価をするということでもある。美術、図画工作科において作品の出来上がりが非常に重要である。しかし、評価が作品のみにて行われる限り、最終的に作品には反映されなかった、子どもと環境の間の試行錯誤の過程で起こる学びを掬い取って見ることはできないだろう。

図画工作科教育法の授業のなかでは「指導と評価の一体化」を図画工作においてどのように実践するかについて以下のように指導を行っている。評価をするということは製作の過程でうまくいかずに嫌になってしまった子どもや、材料や道具を思い通り扱うことができない子ども、また、何をして良いかわからずに困っている子どもの様子を見取ることであり、教員はその状態を受けて子どもに働きかける。見取る行為が評価であり、働きかけが指導である。子どもの様子を丁寧に見ていれば、心配な子ども、困っている子どもを放っておくことは考えにくく、その個別の指導が、評価の目につながっていく。現在の各教科の評価は絶対評価（目標に準拠した評価）であ

るので、学級全員がAということもあり得る。どの子どもがどの子どもより優れていて、と順位をつけるように比較して考えるのではなく、この題材の経験を通してこのような力を身につけてほしいという目標に対してそれぞれの子どもがどのような姿を見せているのかについて考えていければ良いと筆者は考えている。

また、学生からの聞き取りのなかでは、絵画や彫刻など、作品の形態を必ずしもとらない芸術表現があるということが美術とは絵を描くこと、立体を作ること、と捉えていた学生たちにとっては新鮮であったことも窺える。教員を志望する学生が美術の様々な表現に親しんでいることが、子どもの表現について多面的、多層的な捉えをすることにつながっていくのではないかと考える。

10. まとめ

本論では、立教大学文学部教育学科において小学校図画工作科の指導法である「図画工作科教育法」において学生に対して「造形遊び」について扱った経験をもとに、「造形遊び」についての考察を行ってきた。現在、幼児教育と初等、中等教育の接続の観点から0歳から18歳までの学びのなかでどの段階で何を育てるかが教育における大きな課題となっている。幼児教育と学校教育の接続を考える上で、また、芸術活動の本質を考える上で教員養成段階の学生が「造形遊び」を体験することは非常に重要だと考える。

「造形遊び」の実践を通して考えるなかで学生が獲得したものは、表現が子どもの内面にあるのか、それとも他の子どもや素材との間にあるのかという問いや、作品の出来、不出来だけでは評価を行うことができないということ、教師が「教える」のではなく子ども自身が学びを作っていく授業のあり方などであり、これらの学びは学生たちの評価観、指導観を転換するものであるのではないかと考える。

「造形遊び」がわからない、定着しないという教育現場の状況は、図画工作科における既存の学びのあり方を転換できないという教育全体の課題を示すものとも考えることもできる。東京都は図画工作科の専科教員をおいており、専科教員が指導を行うことが多いため、今回「造形遊び」について学んだ学生が実際に「造形遊び」の指導を行うことは少ないかもしれない。しかし、教員を志す学生たちが「造形遊び」について学ぶことには図画工作科の学びだけでなく、初等教育段階における子どもの学びについてより深く考える契機になるのではないかと期待する。授業期間を通して率直な意見や感想を投げかけ、筆者に考える契機を多く与えてくれた学生たちには改めて感謝したい。

【引用・参考文献】

1. 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』，東洋館出版，2018年
2. 西村隆司『小学校図画工作科における造形遊びの位置』，教育学部論集第17号，2006年
3. 吹氣弘高『小学校図画工作科の造形遊びに関する一考察』，中村学園大学発達支援センター研究紀要第11号，2019年
4. 大野木位行『小学校図画工作科の実践における「造形遊び」の定着の状況についての一考察-「もの派」をめぐる論評との比較において-』
5. 吉田貴富『「図画工作科を教えるために」教科に関する科目における実践【3】～インスレーショ

- ン，造形遊び〜』，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第38号，2014年
6. 吉村壮明『「造形遊び」の概念をめぐる試論』，別府大学短期大学部紀要第36号，2017年
 7. 矢野智司『自己変容という物語』，金子書房，2000年
 8. 矢野智司『意味が躍動する生とは何か 遊ぶ子どもの人間学』，世織書房，2006年
 9. 同上