

1 美術教育における「遊び」概念の諸相

2 一教師の<意識-規範・文化>をふまえて一

3

4 Aspects of the Concept of “Play” in Art Education:

5 Taking the “Awareness, Norms and Culture” Surrounding Teachers into Consideration

6

7 *宇田 秀士

8 UDA Hideshi

本稿は、美術教育における「遊び」概念を対象とした。「遊び」概念が窺える関連著作、「遊び」を活かした実践の先達といえる乾一雄の構想と実践、大阪「Doの会」の構想と実践、文部省・文部科学省「造形遊び」の成立と展開、芸術概念の拡がりの中での教育実践の展開などの歴史的事象をタテ軸に、その背景にある社会的・文化的状況をヨコ軸にそれぞれおき、美術教育の実態における教師の<意識- 規範・文化>をふまえて、メタ次元から構想し論じた。その結果、「遊び」概念の諸相を、斯界の教師の<意識>の基盤としての「自由への志向」、初等教育段階に適した様相を呈する「主体的な活動を生み出す内発的な動機づけ」、初等教育終盤から中等教育段階に一層適すると考えられる「芸術概念の拡がりをもたらす柔軟な思考への誘い」として示し、考察した。



英文概要

査読の結果、掲載が決定した後で提出するので、[投稿時は空欄のまま提出する](#)。

キーワード Keywords

美術教育, 「遊び」概念, 自由への志向, 内発的な動機づけ, 芸術概念の拡がり
Art education, concept of “play”, orientation towards freedom, intrinsic motivation, expanding concept of art

*宇田秀士／奈良教育大学

UDA, Hideshi / Nara University of Education

E-mail: udah@cc.nara-edu.ac.jp

1. はじめに

(1) 対象・目的

本稿は、美術教育と浅からぬ関係にあると考
えられる「遊び」概念を対象とする。ここで言
う「遊び」概念とは、文部省・文部科学省（以
下、文部・文科省と表記）が設定した小学校図
画工作科における「造形遊び」¹⁾のみならず、
美術教育における理念・内容・方法における「遊
び」的なものの総体を指し示すものである。し
たがって、この総体としての「遊び」概念は、
単一の像として結ばれて投影されるものでは
なく、いくつかの相となって我々の眼前に現れ
てくることになる。

また、この総体的な「遊び」概念は、実体が
あって明確な規定がなされているわけではな
く、いわば、美術教育の実際とそれを担う人々
の意識によって成り立っていると考えられる。
担う教師の勤務する学校園種や担い方によっ
て「遊び」に対する意識の有り様もまた違っ
てくることになる。

これまでの筆者の研究成果²⁾をふまえるなら
ば、教師においては、肯定的に捉えるにせよ、
否定的に捉えるにせよ、多くの人々に意識され
ている概念と言える。これには、勿論「造形遊
び」の存在が大きい、それだけではない。材
料や用具にふれての試行錯誤や主題との対話
などのリニア的思考ではない創造活動が含ま
れる造形表現・図画工作・美術の特徴・教科性
からも、「遊び」概念は、看過できないからだ
と言えよう。

これを受けて、筆者は、既に構想して提示し
た「美術教育における教師の〈意識- 規範・文
化〉」³⁾という観点を据えて「遊び」概念を考
察することにした。美術教育の実際の中での
教師の意識は、これもまた平板なイメージでは
なく、教師を取り巻く規範や文化などによって
影響される重層的な構造がある。なお、ここ
で言う教師とは、幼年教育から大学教育を
経て生涯教育に至るまで、全ての美術教育を
担う人々

とする。

まだ実体の定まらないこの概念を、いくつか
の相を設定しながら包括的に把握することは、
筆者にとっては困難を伴う思索の試みと予想
されるが、この思索の作業過程そのものが、
斯界の「遊び」概念に関する誤解や混乱を鎮め、
延いては教育実践に資することに繋がると考
えた。

(2) 先行研究と方法

斯界における「遊び」概念に関する教育実践
をメタ次元から考察したものには、以下がある。

横出正紀は、「遊び」と造形活動の両義性を
考察し⁴⁾、茂木一司は、「遊び」の最大の特徴で
ある自由の問題を取り上げ、美術教師論につな
げた⁵⁾。岡田匡史は、「造形遊び」の実践内容に
着目し、美術の表現方法をふまえて類型化を試
みた⁶⁾。また、佐藤賢司は、西野範夫の示唆⁷⁾
を受け、「造形遊び」を既存の「制度化された
美術」では捉えきれない、作品に至らない本質
的な創造行為として捉え、その中身を提起しよ
うとした⁸⁾。

さらに、筆者がコーディネートした美術科教
育学会第5回西地区会（2003）において、永守
基樹は、「造形遊び」に見られる三つの性格（一
汎領域的な基礎教育、教科の中の領域・内容、
図画工作科教育全般にわたる理念や方法）をあ
げ、これらの性格が未整理のまま制度化された
がための混乱を指摘している⁹⁾。

本稿では、これらの先行研究に学びつつ、筆
者自身の継続研究で蓄積した内容を思索の素
材として、「遊び」概念を整理・構築し、描写
する。具体的には、「遊び」概念の現れとして
の美術教育関連著作、「遊び」実践の先達の一人
ともいえる乾一雄の構想と実践、大阪「Doの
会」の構想と実践、文部・文科省「造形遊び」
の成立と展開、芸術概念の拡がりの中での教育
実践の展開などの歴史的事象をタテ軸に、その
背景にある社会的・文化的状況をヨコ軸にそれ
ぞれおき、美術教育の実際における教師の〈意
識- 規範・文化〉の観点をふまえて、メタ次元

1 からの考察を行う¹⁰⁾。

2 □□□□□□□□□■□□□□□□□□□■

3 2. 教師の〈意識-規範・文化〉

4 (1) 教師の〈意識-規範・文化〉

5 考察の観点として据える筆者の美術教育に
6 おける教師の〈意識-規範・文化〉については
7 既に提起しているが、ここで、その概要¹¹⁾を示
8 すことにする。

9 教育実践の中でも、美術教育は、教師の意識
10 や価値観が反映される度合いの強い分野であ
11 る。文部・文科省学習指導要領の記述をみても、
12 算数・数学や理科などと比べ、いわば抽象化し
13 た文言であり、担う教師の裁量が大きいといえ
14 る。これは、逆に考えれば教師の実践の構えや
15 思考の枠組みといった力量が鍵を握る分野と
16 いうことになる。

17 この教師の意識や価値観をふまえて、教育実
18 践を分析・解釈しないことには、美術教育実践
19 全体を把握することにはならないといえる。そ
20 こで、筆者は、社会学のピエール・ブルデュー
21 (Pierre Félix Bourdieu 1930-2002) が言う
22 「ハビトゥス habitus」の概念¹²⁾や、その成果
23 を受けた藤田英典らの知見¹³⁾をふまえて、教師の
24 意識の総体を〈意識-規範・文化〉と表記し、考
25 えていくことを提案した。

26 教育実践を産み出す教師の様々な意識は、教
27 師自身に〈根づいた物差し〉を基にしている
28 が、それは何らかの〈のり(法・則・典・範・矩)、
29 規範、模範〉への依存があり、さらに、それら
30 の〈物差し〉が集積された美術教育実践にお
31 ける〈教師文化〉を背景とする。このとき、そ
32 の〈物差し〉は、教師が所属する社会の文化体
33 系によって規制され拘束されているが、同時に、
34 その文化体系を日常的に構造化し、再生産する
35 と想定した。

36 (2) 教師の〈意識-規範・文化〉の構造スケッ

37 ち

38 ここで、その構造を描写する場合、ある教師
39 に〈根づいた物差し〉は、単一の〈規範〉やそ

40 れに基づく平板なく〈教師文化〉を背景とする
41 と構想するよりも、複数のそれが積み重なり、
42 絡み合って形成されると考える方が無理がな
43 いといえる。

44 ①藤川信夫の三層構造 教育哲学の藤川信夫
45 ¹⁴⁾は、1970年代の土居健郎の「甘え」論¹⁵⁾をふ
46 まえ、日本的「自己 Selbst」が、近代的自我・
47 プレモダンな気・無意識の三層構造を有するも
48 のであると述べた。基本的に強力な自我とその他
49 他者(特に身体や無意識)といった二層構造を
50 前提とする欧米近代教育学の理論が、そのまま
51 の形では日本の教育研究に適応されない見解
52 を示したのである。そして、その三層構造を基
53 盤に据え、主観的側面における自我・気・無意識
54 という日本的「自己」の階層に対応する形で、
55 教育の「目的、内容(顕在的カリキュラム、ホ
56 ンネのカリキュラム、潜在的カリキュラム)、
57 方法」の素描を行った。

②美術教育の三層構造 藤川論考の主眼は、三
58 層構造のうちの第二層の強調にあり、「気」「ホ
59 ンネ」という鍵語を用いて、そのプレモダン性
60 が語られる。筆者が問題とする教師における
61 〈意識-規範・文化〉の構造を描写する上でも、こ
62 のような要素を含む中間的な層の設定が必要
63 であると考え、藤川にならない、基本的に以下の
64 三層構造を設定した。

第一層 〈公の規範から導きだされる意識〉

第二層 〈教育実践環境から導きだされる意識〉

第三層 〈潜在化し、内面化された意識〉

65 そして、1990年代の教師を取り巻く状況をふま
66 えて描写したのが、以下の構造スケッチ(図1)
67 ¹⁶⁾であった。それ以降、細部においての状況の
68 変化は勿論あるものの、根本的な再考を要する
69 程の変化はないと考えられ、美術教育における
70 教師の〈意識-規範・文化〉に関わる構造スケ
71 ッチは、本稿での考察に用いることが可能と考
72 えた。

73 この教師の〈意識-規範・文化〉について、
74 教師が抱く「遊び」概念の代表的なものである
75 文科省「造形遊び」の例でみても、

1 第一層<公の規範から導きだされる意識> 41
 2 では、「造形遊び」は当然のことながら実施さ 42
 3 れるべき内容である。しかし、深層の意識(-第 43
 4 二層や第三層の意識)によっては、受け止め方 44
 5 の違いを生ずるものとなる。 45
 6 この違いが、文科省「造形遊び」における「子 46
 7 ども像」を真正面に据える教師、正面から反対 47
 8 を表明する教師、面従腹背の姿勢をとる教師と 48
 9 いったスタンスの違いを作り出すことになる。 49
 10 また、学習指導要領には、それを支える社会科 50
 11 学理論や学習理論が附加されて、喧伝されてい 51
 12 る状況が一般的にみられるが、「造形遊び」も 52
 13 同様であり、これらの理論に対する理解のあり 53
 14 方が受け止め方の違いを生む。 54
 15 第二層は、教師を取り巻く様々な環境との関 55
 16 係から導き出される意識である。その環境は、 56
 17 教師の帰属集団の性格によって、<地域の教育 57
 18 委員会や研究会、勤務校>などの従属的集団と 58
 19 個人が希望して所属する<民間の研究団体・サ 59
 20 ークルや学会、教師の学びの場である大学や同 60
 21 窓会などの学閥>など自主的な集団の二種類 61
 22 に分けられると考えられる。 62
 23 このうち、勤務校の集団としての意識は特に 63
 24 大切であり、教育方針、同僚教師の雰囲気、地 64
 25 域の事情などが、「造形遊び」実践に対する立 65
 26 場を左右する要素となる。
 27 施設や場所、材料の問題
 28 などで、同僚教師や地域
 29 などの理解がなければダ
 30 イナミックな「造形遊び」
 31 は、展開できないからで
 32 ある。
 33 こういった目に見える
 34 従属的な集団に属しなが
 35 らも、教師は、自主的な
 36 集団にも所属することが
 37 ある。勤務校やそこでの
 38 自分の現状に不満を覚え、
 39 その現状を打破しようと
 40 して、テーゼや方針が自

分にあった研究団体・サークルに入る場合や、
 第三層の意識と結びつきが強い同窓会的組織、
 制作集団に入ることがあると言える。ここから
 の刺激も「造形遊び」に対する意識に影響を与
 える。

さらには、第三層<潜在化し、内面化された
 意識(-性根)>においては、教師自らのライ
 フコース(教育歴、家庭教育歴、職歴)が影響し、
 「造形遊び」の本質的な理解に影響を与えてい
 る。教師のライフコースそのものが微妙に教育
 観、信念に影響を与え、教科観・子ども観・美術
 観・評価観を形成する。例えば、実践時の材料
 や用具の扱い方に、その教師自身が家庭で受け
 た教育が反映されたり、ライフコース全体の中
 で培われてきたと考えられる好きな作家・画風
 などの個人的嗜好が評価観に影響を与えている
 場合も少なくない。

③「造形遊び」における意識 こういった重層
 的な教師の文科省「造形遊び」に対する意識形
 成は、実践にも影響を与え、延いては「遊び」
 概念の形成にも関わってくる。

「遊び」全体を見通した大著は、この後で見
 るが、本稿の基軸として参考とする所である。
 しかし、美術教育実践には、その性格上、「遊
 び」概念を独自に捉えていると思われる実態が

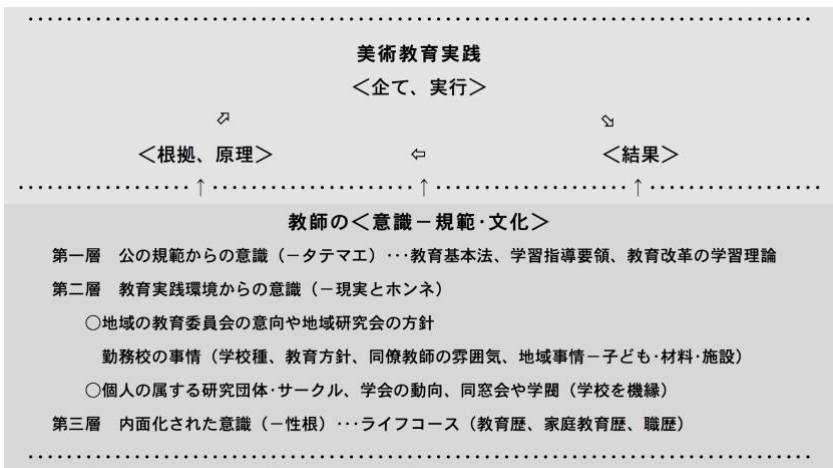


図1 教師の<意識-規範・文化>の構造スケッチ

1 あり、これら大著における考察の視点は、その 40
2 ままの形では適用できないと言える。また、文 41
3 科省「造形遊び」の定義や内容をのみ、把握し 42
4 たのではこの概念を考察するのに十分ではな 43
5 い。なぜならば、「造形遊び」の規定以前にも、44
6 「遊び」概念を生かした実践は存在したからで 45
7 ある。美術教育実践の特徴として、制作や鑑賞 46
8 活動の中で、試行錯誤や柔軟な思考を生み出す 47
9 ための創造的で領域横断的な思考が含まれて 48
10 おり、むしろ、それを活かす中で「造形遊び」 49
11 は生を享けたと捉えることが可能である。 50
12 本稿では、美術教育実践に特有の状況をふま 51
13 えるために、「遊び」論大著や芸術史における 52
14 展開に、美術教育における実態やそでの教師 53
15 の〈意識-規範・文化〉を交錯させながらみて 54
16 いきたい。 55
17 □□□□□□□□□■□□□□□□□□□■ 56

18 3. 自由への志向

19 (1) 自由の崇拜

20 「遊び」論の巨人であるヨハン・ホイジンガ 60
21 (Johan Huizinga 1872-1945) とロジェ・カイ 61
22 ヨワ (Roger Caillois 1913-1978) は、共に「遊 62
23 び」の定義として、まず「自由さ」をあげた。63
24 ホイジンガは、「遊びの形式的特徴」の第一と 64
25 して「自由な行動」をあげ、「命令されてする 65
26 遊びは、既に遊びではない」¹⁷⁾とした。カイヨ 66
27 ワもまた、「遊戯者が強制されない自由な活動」67
28 であることをあげ、もし強制があれば「魅力的 68
29 な愉快的な楽しみという性格を失う」¹⁸⁾としてい 69
30 る。 70
31 この趣旨からすると、学校における教科学習 71
32 の一つとして位置づけられている図画工作科 72
33 や美術科は、存在そのものが既に「遊び」とは 73
34 言えないと考えられる。しかしながら、この自 74
35 由への志向は、美術の教科教育の枠組みを持ち 75
36 ながらも、美術教育を担う教師の意識の中に捨 76
37 て難い魅力として存在する。教科学習という制 77
38 約の中でも主体的な自由な造形表現や鑑賞を 78
39 目指す方向にしたいという思いが、美術教育を 79

担う教師にはある。
このとき、その思いが特に強いのは、斯界の
〈中心〉に位置する教師である。一般的にある
世界・集まり・協団体には、〈中心〉と〈周辺
(周縁)〉が存在し、その人がどこに位置して
いるのかによって、考え方に温度差が生じる。
山口昌男 (1931-2013) によって、それまで否
定的・従属的に語られてきた〈周辺 (周縁)〉
の存在が比重を強めて語られ、〈中心〉と〈周
辺 (周縁)〉の価値の逆転現象もあり得ること
が示された¹⁹⁾。
斯界に目を移すと、当然のことながら〈中心
〉に位置する教師によって美術教育の提案や
言説は投げかけられるが、初等教育を中心にし
て圧倒的に〈周辺 (周縁)〉の人数が多いのが
実情である。提案者にとっては、サイレントマ
ジョリティとも言える声なき多くの教師を動
かす術が肝要となる。
この〈中心〉に位置する教師の〈意識-文
化・規範〉を見るならば、「この分野を専門的
に学んできた」「もともと好きであった」とい
ったライフコースによって培われている第三
層の〈潜在化し内面化された意識〉が強くそ
の教師を衝き動かすといえる。
第一層の〈公の規範〉も、昭和 52 (1977) 年
の方向転換を経て、平成元 (1989) 年の「新し
い学力観」の提唱以降、現在に至るまで、基
本的には子どもの主体的で能動的な学びを強
く提案している。しかし、斯界の〈中心〉に位
置する教師が子どもの主体的で能動的な活動
を主張するのは、〈公の規範〉を抛り所にして
いるだけではない所に特徴がある。美術教育に
携わり、美術の活動の本質をふまえながら、そ
の〈中心〉を担おうとする教師の矜持のよう
なものであると言える。
「遊び」論にしばしば登場する〈真面目 (本
気) と「遊び」〉の対比²⁰⁾のように、子どもを
取り巻く教育活動全体の中でのこれらの調和
を図ろうとする意識が〈中心〉に位置する教
師にはある。それは、創造的な活動が可能な自

1 由な空間の中でこそ、主体的で能動的な活動は 41
2 可能であるとの主張とも言える。国語や数学な 42
3 どのいわゆる主要教科・座学に対する実技系教 43
4 科・活動型の学びとしての価値、結論・こたえ 44
5 が必ずしも一つではないなどの造形表現・図画 45
6 工作・美術活動の特徴は、<造形表現・図画工 46
7 作・美術＝自由>という志向に結びつくと言え 47
8 る。とりわけコンプライアンス（法令遵守）、48
9 自己規制の厳しい現代社会の中では、そこから 49
10 の解放の意味すら込めているともいえる。 50
11 **(2) 自由に対する恐れ** 51
12 しかし、こうした自由への志向に対しては、52
13 必ずしも肯定的に受けとめる立場ばかりでは 53
14 ない。先に見た斯界の<中心>に位置する教師 54
15 の中にも、自由さに対する危惧の念を抱く教師 55
16 がいる。それは、制度としての「美術」と「美 56
17 術教育」を脅かし、その崩壊への契機を予見す
18 るからである。教師の自由への志向は、図画工 57
19 作・美術を教科であることの束縛から解き放ち、
20 真に自由に行動できる時空間である課外活動 58
21 や家庭教育への配置換えをもたらすこともあ 59
22 るからである。 60
23 また自由への志向は、授業内容の希薄さを生 61
24 む恐れがあるといえる。教師や子どもの自由な 62
25 気持ちが尊重された場合、最初の何度かはよい 63
26 としても、材料や環境の準備が間に合わずに継 64
27 続的に内容が維持できずに終わる危険がある。65
28 図画工作・美術の有する豊かな内容を子どもに 66
29 味わわせることができなくなり、さらに、そこ 67
30 で保障する学力や評価活動にまで影響を及ぼ 68
31 すのである。 69
32 さらに、中学校や高校の教師の場合には、子 70
33 どもの生徒指導上の困難さもあり、子どもの自 71
34 由さに任せていたのでは、授業が崩壊する現実 72
35 もある。いわば第二層<教育実践環境から導き 73
36 だされる意識>がそうさせるといえる。 74
37 先にふれたが、初等教育では圧倒的に<周辺 75
38 (周縁)>に位置する教師が多い。この中には、76
39 小学校で全科を担当する教師も少なからず含 77
40 まれる。<第一層の公の規範>が提起する「造 78

形遊び」に対して、その理念は理解するものの、
活動の自由さに翻弄され、疑問を抱く場合がある。子どもの表現活動の自由を保障しながら、
基本的なことがらをも身につけていくためには、
教師自身の力量が必要とも言えるからだ。
この力量形成は、一朝一夕では成し遂げられず
に、自由への志向に対する恐れは残ったままで、
<中心>に位置する教師の提案や実践を遠巻き
に見ていると言える。

こうした、恐れや危惧も内包しながらの自由
への志向であるといえる。美術教育における
「自由への志向」の相は、崇拝とともにそれ
に対する恐れも孕みながら「遊び」概念の基盤
として存在する。



4. 主体的な活動を生み出す内発的な

動機づけ

(1) 内発的動機づけ

まず、美術教育における「遊び」概念の基盤
として自由に対する恐れも含めて「自由への志
向」の相をみた。そして、自由に対する恐れを
抱く教師においてさえも、子どもの主体的な造
形活動は尊重する。創造活動を中核とする美術
教育においては、子どもの主体的な意思に基づ
く表現活動であって欲しいという願いが教師
にあるからだ。「遊び」概念の二つ目の相は、
自由への志向に根を持ち、主体的な活動を生み
出させる「内発的な動機づけ (intrinsic
motivation)」であるといえる。

心理学では、やる気や意欲の問題を論ずる場
合は、「動機づけ motivation」という用語が遣
われる。基本的に「動機づけ」には、子どもを
動機づける<他動詞的 (motivate) な意味>と
子どもの心の中に存在する<欲求のような意
味>の二つがあるという²¹⁾。もともと興味や関
心を抱いていた内容であれば、当然、主体的な
活動に結びつく可能性が高いが、必ずしもその
ような状況とは限らない。教師の指導という外

1 発的な動機づけ (extrinsic motivation) に頼 41
2 らざるをえない事例もある。 42
3 エドワード・L・デシ (Edward L. Deci 1942-) 43
4 は内発的動機づけの第一人者であるが、昭和 55 44
5 (1980) 年には『内発的動機づけ-実験社会心 45
6 理学的アプローチ』が翻訳刊行された²²⁾。心理 46
7 学の桜井茂男によれば、1970 年代初めの「外的 47
8 報酬が引き起こす内発的な動機づけの低下」に 48
9 関わるデシの論文は、心理学界に衝撃を与えた 49
10 という²³⁾。当時は、外的報酬の優位性を支持す 50
11 る説が強かったからである。内発的動機づけと 51
12 外発的動機づけは、教育活動における主体的な 52
13 活動とそこでの指導を考える上で、熟慮すべき 53
14 内容である。ここにおいて、主体性を重んじ、54
15 丁寧な指導も心掛けたい教師が拠り所とする 55
16 のは、以下のようなデシの言説であろう²⁴⁾。 56
17 デシは社会の中で、ある職業の役割として行 57
18 う仕事を考えたときには、大概の活動は、面白 58
19 いものではないとし、どのように支援し内在化 59
20 (internalization) していくかが課題である 60
21 とする。 61
22 この課題に対処する上で、「元来、人間は受 62
23 動的で野蛮であるから外的統制を使って行動 63
24 を制御していく」のだという立場が当然あるが、64
25 これに対して、デシは、「人間には、自らの心 65
26 理的欲求と調和しながら成長し発達する傾向 66
27 と、そのためのエネルギーが元来備わってい 67
28 る」という立場をとる。その人 (子ども) への 68
29 外的な援助を<内的な援助へと変換する能動 69
30 的なプロセス>と見なすのである。 70
31 大人になってからの職業としての仕事と子 71
32 どもの学習の動機づけを全く同じ基盤として 72
33 とらえられない面はあるとはいえ、外発的な動 73
34 機づけと内発的な動機づけを対立的に捉えず 74
35 に連続的に変換・移行させる考え方は教師にと 75
36 って朗報である。 76
37 全く外的に制御された状態 (外発的な動機づ 77
38 け) から、消化はしていないが鵜呑みして表面 78
39 的には自らやっているように見える「取り入れ 79
40 introjection」段階を経て、そのことの利点を 80

認識して自ら進んでやろうとする「同一化
identification または 統合化 integration」
の段階に進むことになる。そして、最終的には、
そのことをすること自体が楽しいという「自己
目的的に活動をする状態」(内発的な動機付け
の最終段階) に近づけていく指導が教師におい
ては肝要となる。

この内発的な動機づけの究極の段階は、ギリ
シア語<auto 自己>と<telos 目的>との合成
語とされる<autotelic: 自己目的的>に活動
をする状態であるとされる²⁵⁾。<自己目的的>
に活動をする状態の下では、「絵を描いたり、
ものをつくることそれ自体が楽しいので、何の
見返りも求めずに学校でも家でも、止むにやま
れずにやってしまう」姿が想定されている。た
とえ、苦しさや困難さが伴っても、そうとは感
じないほど強い動機づけがあるからである。

この<自己目的的>な活動は、当然のことな
がら子どもに限らないといえる。大の大人が芸
術や登山などに何の見返り (報酬) も求めずに
没頭し、ひたきる姿をミハイ・チクセントミ
ハイ (Mihaly Csikszentmihalyi 1934-) は、
「フロー体験 Flow」として捉えて研究を進めた。
彼は、心理学を基礎としながらも人文社会的
な「遊び」研究全体の流れもふまえて、内発的
動機づけの究極の段階である<自己目的的>な
状態にある人間の姿を追究した²⁶⁾。そして、こ
の「フロー体験」を学校現場の学習や活動の場
面に援用した教育実践研究もある²⁷⁾。

この主体的な活動を生み出させる内発的動
機づけの相は、教師の<意識-規範・文化>の
第一層 <公の規範から導きだされる意識>か
らすれば、中等教育、高等教育を含めた全ての
発達段階の教師が意識すべき内容と考えられ
る。しかし、実際の発達段階をふまえるならば、
初等教育段階にある幼年教育や小学校の教師
において、真に実感するものである。

それは、<第二層 教育実践環境から導きだ
される意識><第三層 潜在化し、内面化され
た意識>もあわせて、初等教育とは、子どもが

1 主体的な活動を生み出すために内発的動機づ41
 2 けを活かした段階であるべきという認識が、教42
 3 師相互に概ね共有されているからだと言えよ43
 4 う。44

5 (2) 内発的動機づけを活かした造形活動過程45
 6 の構想46

7 美術教育における「遊び」概念における二つ47
 8 目の相として、心理学における内発的な動機づ48
 9 けをみた。初等教育における共通イメージが基49
 10 盤としてあるが、美術教育実践における実像と50
 11 しては、どう捉えたらよいのであろうか。平成51
 12 20(2008)年度版文科省学習指導要領図画工作52
 13 編では、「造形遊び」の特徴を「思い付くまま53
 14 に試みる自由さなどの遊びの特性を活かした54
 15 もの」²⁸⁾と説明した。すなわち、「遊び」をして55
 16 いるときの子どもたちの能動的な姿を念頭に56
 17 おき、そのように活動が展開されるように、教57
 18 師は材料や場を設定し、活動を導いていくこと58
 19 になる。これは、いわば、教師が内発的な動機59
 20 づけを活かした方法を用いて主体的・能動的な60
 21 子どもの活動に導いていくことを想定してい61
 22 るといえる。62

23 また、幼年教育に携わる教師、小学校教師に63
 24 おいては、必ずしも「造形遊び」という枠組み64
 25 ではないが、「色水遊び」や「見たて遊び」と65
 26 いった導入で造形活動に親しみ、子
 27 どもに「面白そう、やってみたいな」
 28 という気持ちを持たせて、展開する
 29 ことは日常的によくみられることで
 30 ある。まるで「遊ぶ」ように材料や
 31 用具と戯れさせ、基本的な事柄を身
 32 につけさせ表現活動を行わせていく。

33 大阪の地を中心に教育実践者・研
 34 究者として活躍した乾一雄(1920-
 35 1992)は、自身の「遊び」観にもと
 36 づき、主に小学生を対象として「造
 37 形表現の過程」(図2)²⁹⁾を構想した。

38 子どもがある造形活動について、
 39 まず、「①動機の発生」があったとす
 40 る。子どもは、好奇心が強く「②やっ

てみたい」と考えるが、そこですぐ活動が始まるわけではない。衝動的に始める子どももいるが、大部分は慎重で自分にやれるかどうかを一旦考える。そして、「③めどをたて」て、初めて「④やってみよう」という気になる。ここまでくれば、子どもは自分で材料、用具を準備して造形活動に取りかかるのだが、「⑤行動化」した時点で、①のように「面白い」と感じるかどうか
 が問題で、その上で「⑥」「⑦」の段階に進む。活動の中で徐々に「集中」が高まり、表現が生まれ、「⑧だんだん楽しく」なり、表現活動が「遊び」になり、「⑨続けてやろう」という連鎖が始まる。

子どもは、この「遊び」に没頭して、作品ができ上がるまでの間、多少の壁を感じようとも、それを克服するまでに集中が深まり、続けられるという。このような経緯を辿り、最後に感じる「⑩目的達成感」は、「⑪自信」を生み、「⑫期待」となって、次の造形活動への契機になるという。

また、乾は、図2における①、③、⑥の三段階を重要視したが、特に③、⑥の段階では、材料・技法等にある基本的な事項を身につけさせていけば、この段階をのり越えさせられるとした。

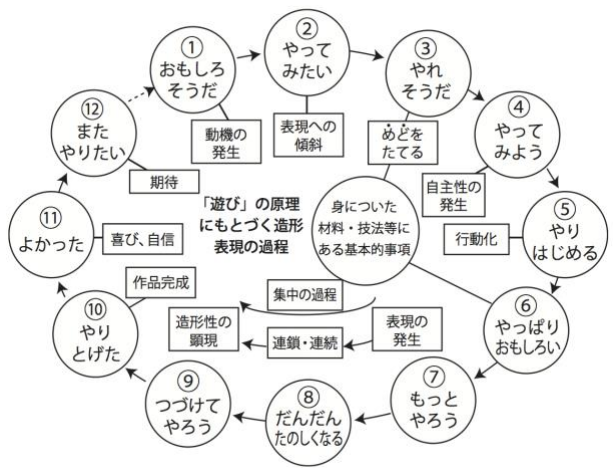


図2 「遊び」の原理にもとづく造形表現の過程図

1 この図2のみをみると、最初の動機づけや造
2 形表現活動の基本との関係に曖昧な部分が、感
3 じられる。すなわち、「最初の段階で、いかに
4 して動機を生み出すのか」、「造形の基本を習得
5 する活動の中で、嫌気がさし「遊び」の原理が
6 働かない子どもの存在をどうするのか」という
7 二つの難題の存在である。しかし、これは、モ
8 デル図やそれに付随する基本的な構想のみで
9 は判断できないものである。
10 この二つの難題は、「点・線・面・塊・色彩」
11 領域によって支えられたスモール・ステップの
12 カリキュラムと「きっかけ題材」の設定によっ
13 て、理論上の解決をみる。モデル図の最初の段
14 階では、「きっかけ題材」を設定して、子ども
15 の興味・関心呼び起こして「遊び」のルート
16 に誘い、さらに、そこで身についた「造形の基
17 本」で、いくつかの難関をのり越えさせていく
18 のである
19 乾の構想は、「遊び」と対極にあると思われ
20 る造形の基本の定着も目指し、子どもの実態に
21 基づいたきめ細やかな学習過程モデルとなっ
22 ており、内発的な動機づけを強く意識したもの
23 と考えられる。また、その「遊び」観は、内発
24 的動機づけの究極の段階である<自己目的的
25 >に活動をする子どもの姿が想定されている
26 といえる。
27 (3) 内発的動機づけを支えるきめ細やかな子
28 どもの観察と指導
29 乾の構想は、「遊び」概念の一つの相である
30 内発的動機づけを活かした美術教育実践の姿
31 と言える。具体的な活動内容については、後述
32 するが、これを行うためには、教師のきめの細
33 かな子どもの観察とそこでの洞察に基づいた
34 指導が必要である。すなわち、こうした、子ど
35 もの主体的な造形活動は、「内発的な動機づけ
36 の中での造形的な思考の有り様」を如何に把握
37 し導くかが、肝要となる。子どもにめどを立
38 せるための<自己目標の設定と自己評価の場
39 >、試みと失敗を繰り返しながら次第に見通
40 しを立て、自分のゴールを見いだしていく<試

行錯誤の過程>、材料・技法にある基本的事項
にふれさせながらの<継続活動による蓄積・熟
練の場>の設定がなければ成り立たない。

この意味でも、初等教育に携わる教師の<意
識-規範・文化>に合っているといえる。

逆に言えば、初等教育終盤から中等教育の段
階の教師においては、発達段階をふまえた子ど
もとの一定の距離感の必要性や教科担任制の
特徴などから、このようなきめ細かさは実現し
にくい傾向がある。ただ、子どもが「遊ぶ」が
如く夢中になる状態の兆候把握は、どの発達段
階でも必要である。初等教育段階の時期の原体
験に働きかけるという意味で、自らの作品の出
来映えに“疲弊”した中学生、高校生あるいは
大人に対しても有効な場合がみられるからで
ある。



5. 芸術概念の拡がりをもたらず柔軟

な思考への誘い

(1) 「遊び」概念を支える内容

「遊び」概念の基盤としての自由への志向、
そこから主体的な活動に向かわせる内発的動
機づけの二つの様相をみてきた。主に初等教育
段階の教師は、子どもがまるで「遊ぶ」ように
夢中で活動している状態を探り、その状態にな
るような方法を駆使して活動を展開しようと
する。

しかし、また保育・授業実践は、工夫を施し
た方法だけでは成り立たず、取りあげる内容と
は不可分の関係にあると言える。はたして子ど
もが「遊び」の状態の如く夢中になる状態のと
きには、特定の内容・領域を有しているのだら
うか。

ホイジンガは、造形芸術は、音楽、舞踏など
と比べて「遊び」性を説明するのに少なからぬ
苦労を強いられた³⁰⁾。これは、造形芸術作品の
本質がその無時間性にあり、音楽、舞踏などの
時間芸術に対する空間芸術の無時間性が「遊

1 ぶ」が如くある状態をつくりにくくしているか41
2 らと考えられる。またこのことは逆に造形芸術42
3 の鑑賞行為の方は、時間軸があり、作品と戯れ43
4 る状態を説明しやすとも考えられる。44

5 ここでは、表現活動を主に考えるとし、子ど45
6 もが夢中になって取り組む内容は何かを考え46
7 てみる。これは、教育実践の中では、方法と一47
8 体となっていたり、教師との関係性も相まって48
9 判断が難しい問題である。まずは先達の構想・49
10 実践をみることにする。50

11 昭和31(1956)年に画家の沢野井信夫(191651
12 -1990)は、主に子ども向けに絵を面白く描か52
13 せる工夫を意図し、アイディア・ヒント集のよ53
14 うな形式で、『新しい絵あそび』を著した³¹⁾。54
15 同書では、大阪大丸文化課勤務の作者自身の作55
16 品のほか、山下清(1922-1971)、早川良雄56
17 (1917-2009)、泉茂(1922-1995)、駒井哲郎57
18 (1920-1976)、マックス・エルンスト(Max Ernst58
19 1891-1976)、パブロ・ピカソ(Pablo Picasso59
20 1881-1973)、パウル・クレー(Paul Klee60
21 1879-1940)、アレクサンダー・カルダー61
22 (Alexander Calder 1898-1976)などの国内外62
23 の作家の作品写真と子どもの作品写真を組み63
24 合わせる形で掲載し、版遊び、線遊び、デザイ64
25 ン遊び、コラージュ遊びなどを紹介した。65

26 昭和30(1955)年前後の美術・デザインの状66
27 況が色濃く反映しており、同時代に進行する美67
28 術・デザインや移入された海外の作品写真から68
29 受ける新奇性、斬新性をふまえた構想と推察さ69
30 れる。70

31 また、先にみた乾一雄は、昭和55(1980)年71
32 に小学校校長を定年退職したが、その授業構72
33 想・実践では、一般的な作品制作にある、いわ73
34 ゆる主題提示から展開するのではなく、「点・74
35 線・面・塊・色彩」などの領域によるカリキュ75
36 ラムと「きっかけ題材」の設定という二つの“仕76
37 掛け”が用意されていた³²⁾。77

38 このうち、「きっかけ題材」は、図2「遊び」78
39 の原理にもとづく造形表現の過程図の最初の79
40 段階で設定して、子どもの興味・関心を呼び起80

こすとともに、「造形の基本」も身につけさせ
ることになる。この「きっかけ題材」では、子
どもの日常空間にある身近なものを対象とし
て、子どもが楽しんで学べる、いわゆる操作や
技法から始まる形をとる。一般的な子ども其々
の感動を基礎として技法や表現方法をみつけ
るのではなく、具体的な技法や造形操作をしな
がら、その中で楽しみながら内容に集中し、あ
わせて造形の基本を身につけていく。

「点・線・面・塊・色彩」などの領域による
カリキュラムのうち、「色彩」領域を例にとる
ならば、乾は、幼児や小学校低学年での色遊び
は、「色の雨」「電気洗濯機の中へ絵の具を落と
したら」などのように「絵の具を直接、紙にぶ
つける」ようにして、きっかけをつくる題材が
望ましいと述べた³³⁾。

乾が続けて紹介した題材「色の雨」(丹田千
恵子指導、小4)では、最初にパレットに十分
に好きな色を4色出しておき、1色ずつ太筆で
溶いては、水で濡らした画用紙に振り掛けた
「雨ふらし」をして遊ばせる。また、水自体も
かけて、小さな色の点が画面の水に溶けて滲み
になったり、絵を傾けると色が筋になって流れ
るのを楽しませた。水の加減で美しい濃淡がで
きたり、色が混ざって思わぬ色が生まれたりし
て、子どもたちは大騒ぎになるという。子ども
自身に「ちょっとした魔法使いのようになった
気分」にさせる動機づけをした後、色や水加減
を学習させた。

題材名である「色の雨」を主題として提示し
て子どもに構想させて描くのではなく、技法遊
びを通して、次第に「色の雨」となっていく過
程を子どもに感じ取らせた。そして、この技法
遊びの内容を吟味するならば、シュルレアリス
ムやアクション・ペインティングにみられる
「ドリッピング、滲み、量かしなどの「行為(身
体性)を活かした操作」と考えられる。

また乾は、食に関わる題材も子どもの関心が
高いという理由で「きっかけ題材」として有効
とし、「色のお好み焼き」「たこ焼き」などをあ

1 げた。子どもの日常にある身近な食べ物を題材 41
2 にするという意味では、大阪風のポップ・アー 42
3 卜的な選び方にもみえるのである。 43
4 題材「お好み焼き」は、幼稚園教諭の藪田一 44
5 子の事例報告を紹介³⁴⁾したが、絵の具皿を冷蔵 45
6 庫に、溶き皿を調理台にそれぞれ見立てた実践 46
7 であった。水を油のつもりで筆で画用紙に敷き、47
8 白色を小麦粉の溶いた液のように敷かせた。緑 48
9 のキャベツを細く切った様、肉の赤からジュー 49
10 ジュー焼けて黄色くなる様、卵をポンと割った 50
11 様を、それぞれ、筆でおかせ、描かせている。51
12 これは、幼年期の実践であるから一層その都合 52
13 いが強いのであるが、やはり「行為（身体性） 53
14 を活かした操作」が含まれていると考えられる。54
15 乾の構想とその研究グループによる実践内 55
16 容の一端を見たが、初等教育段階の子どもの実 56
17 態をふまえ、子どもの日常空間にある身近なも 57
18 のを対象としている点で、当時の題材対象を拡 58
19 げていると考えられる。また、シュルレアリス 59
20 ムやアクション・ペインティングに見られる造 60
21 形的な操作や偶然を楽しむ技術的な活動から 61
22 始まるという意味で「行為（身体性）」に着目 62
23 しているといえる。 63
24 **(2)「造形遊び」を支える内容** 64
25 昭和 52 (1977) 年の「造形遊び」の学習指導 65
26 要領への登場も、昭和 30 (1955) 年前後から 66
27 40 (1965) 年前後にかけての芸術活動やその概 67
28 念の拡がりとしての内容に、当時の若手教師が 68
29 刺激されたことが切っ掛けの一つと考えられ 69
30 る³⁵⁾。世界的には、1950 年代のジャクソン・ポ 70
31 ロック (Jackson Pollock 1912-1956) のアク 71
32 ション・ペインティング (One 72
33 Number 31, 1950, MoMA New York), 1960 年前後か 73
34 ら 70 年代にかけてのアラン・カプロー (Allan 74
35 Kaprow 1927-2006) のハプニング (1875
36 Happenings in 6 Parts, 1959), ジョゼフ・コ 76
37 スース (Joseph Kosuth 1945-) のコンセプチュ 77
38 ャル・アート (One and Three Chairs, 1965, MoMA 78
39 New York), ロバート・スミッソン (Robert 79
40 Smithson 1938-1973) のアース・ワーク (Spiral 80

Jetty, 1970, Great Salt Lake, USA) などが、刺
激をうけた内容と推察される。

また、国内、特に関西地方に目を向ければ、
吉原治良 (1905-1972) をリーダーとし、白髪
一雄 (1924-2008) らをメンバーとして、昭和
29 (1954) 年に結成された具体美術協会の反芸
術的な姿勢があげられる。さらに、神戸須磨離
宮公園第 1 回「現代美術展」大賞 (1968) を受賞
した関根伸夫 (1942-2019) 「位相-大地」を代
表作とする、いわゆる「もの派」の活動、池水
慶一ら関西のグループ「ザ・プレイ」の「物質を
離れた観念や行為の自立」³⁶⁾なども美術のあり
方に大きな影響を与えた。

これらの従来の美術の枠組みへのアンチ・テ
ーゼのような芸術活動にも刺激をうけて、大阪
Do の会などの教育実践を行なうグループ³⁷⁾が
現れ、結果的に「造形遊び」の内容規定に結び
つくといえる。

昭和 52 (1977) 年の登場以来 3 度目の改訂に
あたる平成 20 (2008) 年版小学校学習指導要領
図画工作の中で、「造形遊び」は、「並べたり、
つないだり、積んだりするなど体全体を働かせ
てつくこと (第 1 学年及び第 2 学年 A 表現
(1) ウ)」「材料や場所などに進んでかかわり
合い、それらを基に構成したり周囲の様子など
を考え合わせたりしながらつくこと (第 5 学
年及び第 6 学年 A 表現 (1) イ)」などと規定
されている。

ここに見られる「身体性を活かしながら材料
や場」に関わる造形活動という規定は、上記の
現代芸術の在り方に示唆を受けているといえ
る。先に見た子どもの内発的動機づけを中核と
する「遊び」概念の存在だけでは、「材料や場」
から出発することには必ずしもならないから
である。

学習指導要領では、作品に結びつかないが、
多方面に思いを拡げていく造形活動に取り組
む姿が許容されているのも、上記の芸術活動の
歴史があったからと思われる。

(3) 芸術概念の拡がり

1 沢野井の構想内容からは、昭和30（1955）年41
2 前後の同時代に進行する美術・デザインや移入42
3 された海外の作品写真から受ける新奇性、斬新43
4 性が感じとれる。また、昭和55（1980）年退職44
5 の乾の構想・実践内容では、子どもの日常空間45
6 にある身近なものを対象としている点で題材46
7 対象の拡がりや造形的な操作や偶然性を楽し47
8 む点で「行為（身体性）」への着目をみた。48
9 さらに昭和52（1977）年に文部・文科省学習49
10 指導要領に登場し、現在まで続く「造形遊び」50
11 では、その登場の経緯や題材内容から、昭和3051
12 （1955）年前後から40（1965）年前後にかけて52
13 のアクション・ペインティング、ハプニング、53
14 コンセプチュアル・アート、アース・ワークなど54
15 の芸術活動の刺激を感じ取った。当時の文化55
16 的・社会的状況を背景にして、表現内容の問い56
17 直しや脱構築意識、反芸術運動も含めての概念57
18 の拡がりと考えられる。58
19 これら、第二次世界大戦終結後に新たに始ま59
20 った半世紀以上にわたる美術教育における「遊60
21 び」概念の内容の一端を見ると、彼らの構想・61
22 実践の新奇性、斬新性の背景にある同時代美術62
23 の存在、同時代性ゆえの芸術概念の拡がり感が63
24 感じとれるのである。64
25 表現内容の問い直しや脱構築意識を含めて65
26 の芸術概念の拡がりと言えば、斯界においては66
27 ドイツのヨーゼフ・ボイス（Joseph Beuys, 192167
28 -1986）のいう「拡張された芸術概念68
29 Erweiterter Kunstbegriff」が想起されるのであ69
30 ろう。「社会彫刻（Soziale Plastik）」とい70
31 う社会を視野に入れた壮大な構想の中では、71
32 「拡張された芸術概念」に裏付けられた創造行72
33 為においては、「全ての人は創造力という能力73
34 を持ち、芸術家である（Jeder Mensch ist ein74
35 Kuenstler）」ということになる³⁸⁾。75
36 また、J・C・F・シラー（Johann Christoph76
37 Friedrich von Schiller 1759-1805）の美的教77
38 育による社会の変革をふまえた美的国家の思78
39 想³⁹⁾との共通基盤も指摘され⁴⁰⁾、「遊び」概念79
40 の本流とも考えられる。80

実際、初等教育にあたる教師の〈意識-規
範・文化〉においては、自由への志向に対する
立場は、様々であるが、主体的に活動し表現し
ようとする子どもの姿は概ね共有されている。
したがって、「全ての人は創造力という能力を
持ち、芸術家である」という言葉は、実に魅力
的に映るのである。

しかし、これらの教師の多くは、ボイスの存
在やその言説を知らず、子ども中心主義の言葉
として、第一層の〈公の規範〉や第二層〈教育
実践環境〉などから間接的にイメージとして
受けとめている姿が実態であると推察される。
また、ボイス自身、純粋な理論家ではない故に、
彼の言説や行動に関する評価は多様⁴¹⁾であり、
ボイスの思想を基盤として、芸術概念の拡がり
をこの小論で論ずるのは得策ではないと考える。

美術教育における「遊び」概念の諸相を考
える本稿においては、よりシンプルに「芸術概念
の拡がりをもたらす柔軟な思考への誘い」を問
題とする。子どもに、それまで対象としていた
内容から上げた内容を示し、ズレ・新奇性を感
じさせた後に、それまでの伝統的な内容も含め
て展開させていく。この展開は、一般的に、小
学校高学年から中学校・高校における授業にお
いて見ることが多いと考えられる。

従来の領域ではない統合的な造形表現や同
時代性の美術・デザインの表現・鑑賞の中で、
「遊び心」が強調される場合である。ここでは、
自動車のブレーキや芸事の「遊び」ではないが、
従来の領域にとらわれない「表現の幅を広げる
ゆとりのある柔軟な発想」という意味で「遊び
心」が遣われている。

この時期には、発達段階や教師との関係性
などから柔軟な発想ができずに「硬化した発
想」に陥る子どもも出てくる。そのために教師
は、今までにふれたことのない芸術活動の内容
に出会わせることから授業を始める場合があ
る。従来の美術（「真面目」）に対する「遊び」
のような柔軟で幅のある芸術活動を内容とし

1 て用いるのである。そして、そのラディカルな 33
2 内容の中には、必然的に展開方法が内包されて 34
3 いることもある。 35
4 また、小学校高学年から中学校・高校の中で 36
5 も、とりわけ中高の美術教育実践では、子ども 37
6 の成長・発達の関係から、内発的な動機づけを 38
7 中心に据えにくい状況がある。そんなときに、 39
8 従来の枠組みより広がった芸術活動の内容に 40
9 まず学び・鑑賞し、それをなぞりながら柔軟な 41
10 発想の造形活動を導きだしていく展開は実現 42
11 性が高いといえる。 43
12 現在、各社の中学校検定教科書を見るならば、44
13 「造形遊び」が示唆を受けた内容と同じ基盤を 45
14 もつ内容のほか、空間ディスプレイ、ファッシ 46
15 ョン・ショー、メディア・アート、おもしろグ 47
16 ッズ、アート・イベントなどの領域・題材が存 48
17 在している⁴²⁾。 49

18 これらは、芸術活動やその概念の拡がりをふ 50
19 まえた内容と考えられる。教師は、その瑞々し 51
20 い内容からの刺激を活用し、生徒がのめり込め 52
21 る状況をつくり、柔軟な造形思考に導きたいと 53
22 考えるのである。そして、これを切っ掛けとし 54
23 て、造形的な学びの総体につなげたいといえる 55
24 □□□□□□□□□■□□□□□□□□□■ 56

25 6. おわりに

26 美術教育における「遊び」概念の諸相を整 27
28 理・構築するために、美術教育の実態における 28
29 教師の〈意識- 規範・文化〉をふまえて構想し、 29
論じてきた。

30 その結果、「遊び」概念の諸相を、「自由への 31
32 志向」「主体的な活動を生み出す内発的な動機 32
づけ」「芸術概念の拡がりがもたらす柔軟な思

□□□□□□□□□■□□□□□□□□□■
註
□□□□□□□□□■□□□□□□□□□■

1) 本稿では、昭和 52 年版学習指導要領で「造形的な遊び」として登場して以来、「造形遊び」(平成元年版)、「材料などをもとにした楽しい造形活動」(平成 10 年版)、「造形遊び」(平成 20 年版)と名称が変化した活動の総称として用いることにする。
2) 以下の筆者論文該当頁を参照。

考への誘い」として示した。
「自由への志向」の相は、美術教育に携わる教師の〈意識- 規範・文化〉の基盤にあたるが、自由の崇拝とそれに対する怖れが混在している。そして、斯界の〈中心〉に位置づく教師によって、強固に形成されているといえる。
「自由への志向」を源とした「主体的な活動を生み出す内発的な動機づけ」の相では、初等教育に携わる教師の実態や乾一雄の構想・実践事例を中心に述べた。子どもの実像把握のための観察をふまえた洞察が肝要であり、初等教育段階に馴染みの深い相といえる。
「芸術概念の拡がりがもたらす柔軟な思考への誘い」の相では、沢野井信夫や乾の構想・実践、文部・文科省「造形遊び」の内容を確認した。そこでは、彼らの構想・実践の新奇性、斬新性、ズレといった特徴の背景にある同時代美術の存在、同時代性ゆえの芸術概念の拡がりをみた。ヨーゼフ・ボイスの思想の存在も忘れてはならないが、一般的には、内発的な動機づけの方法がとりにくい小学校高学年から中高校生の授業の実態と合っていることを指摘した。
本稿は、美術教育における「遊び」概念の整理・構築の端緒と位置づけ、各相の詳細の描写については、今後の課題としたい。
□□□□□□□□□■□□□□□□□□□■

宇田「小学校図画工作科における初期「造形遊び」の内容」『美術教育学』25号、美術科教育学会、2004年、pp. 95-111. /宇田「「新しい学力観」「生きる力」時代の小学校図画工作科「造形遊び」の内容」『美術教育学』26号、2005年、pp. 94-98. /宇田「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」『美術教育学』28号、2007年、pp. 83-84. /宇田「「遊び」を活かした美術教育実践の

構想(1)『奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要』22(通巻35)号, 2013年, pp. 35-43. /宇田「「遊び」を活かした美術教育実践の構想(2)」『奈良教育大学紀要人文・社会科学』62(1), 2013年, pp. 105-120.

3) 宇田秀士「美術教育実践における教師の<意識-規範・文化>」『美術教育学』22号, 美術科教育学会, 2001年, pp. 41-51.

4) 横出正紀「造形と遊びの両義性」『アートエデュケーション』Vol. 1(2), 建帛社, 1989年, pp. 17-25.

5) 茂木一司「遊びと自由-よい美術教師とは何か」同上誌, pp. 26-35.

6) 岡田匡史「造形遊びの類型化の試み(I)」『美術教育学』13号, 美術科教育学会, 1991年, pp. 127-138. 岡田匡史「造形遊びの類型化の試み(II)」『山口大学教育実践総合センター研究紀要』3号, 1991年, pp. 61-71.

7) 西野範夫「連載 子どもたちがつくる学校と教育 第8~15回-子どもの絵の意味の再構築, つくることの意味の再構築, 造形遊びの再定義」『美育文化』vol. 46/47, 美育文化協会, 1996/1997年. 西野範夫「子どもの論理とつくること」『美と育』5号, 上越教育大学美術教育講座/美術教育実践学会, 1999年.

8) 佐藤賢司「造形遊びの論理の可能性についての一考察-造形遊びにおける<遊び>概念の検討」『大学美術教育学会誌』34号, 2002年, pp. 193-200.

9) 永守基樹「21世紀における「造形遊び」の可能性」, 奈良教育大学美術科教育第2研究室編『美術科教育学会 第5回西地区会<研究発表会 in 奈良>概要集-25年を経た「造形遊び」の功罪』ABS出版, 2003年, pp. 69-78.

10) 本稿は, 「遊び」概念に関わる全体像を扱うが, 筆者は, これまで, この部分的・予備的な考察として, 以下の二稿を著した。

宇田「乾一雄の「遊び」を活かした美術教育構想の特徴と実際の授業像」『美術教育学』35号, 美術科教育学会, 2014年, pp. 137-152. /宇田「美術教育実践を担う者にとっての「遊び」概念とは?」, 宮脇理監著『アートエデュケーション思考』学術研究出版/BookWay, 2016年, pp. 260-267.

11) 前掲註3), pp. 41-47.

12) *habitus*は, 「持つ」の意のラテン語動詞 *habere* の派生語であり, 本来はある個人が備えている外観, 態度, 顔色などを意味するが, そこから発して一般的には, 体質, 気質, 心的傾向などの意味を持つ語であり, 価値観や態度, 習慣といったものから, 趣味や嗜好, さらに癖やしぐさまでをも含む幅広い概念であるという。社会的な伝達-習得という点が特に強調され, 個人的性向よりもむしろ, 集団, 階層などの条件に結びつけられた特性・性向とみなされる。

P. ブルデュー (P. Bourdieu), 石井洋二郎訳『ディスタクシオン-社会的判断力批判 I』藤原書店, 1990年, pp. 261-268 並びに『ディスタクシオン II』pp. 476-477 (P. Bourdieu, *Le Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Les Édition de Minuit, Paris, 1979, 1982). P. ブルデュー, 今村仁司・港道隆訳『実践感覚1』みすず書房, 1988年, pp. 82-104 (P. Bourdieu, *Le Sens Pratique*, Les Édition de Minuit, Paris, 1980). 宮島喬・藤田英典編『文化と社会-差異化・構造化・再生産』有信堂, 1991, p. 47.

13) 藤田英典は, 『教育学年報2』の特集テーマとして, 「学校=規範と文化」を掲げ, 学校が子どもたちに伝達しているのは, 単なる知識の寄せ集めだけではなく, <人々の行為を産出する原理であると同時に, 諸々の行為や事物を相互に関連づけ秩序づけている物差し・コード (P. ブルデューのハビトゥスに相当)>であり, また, その総体としての文化であるとした。

藤田ほか編『教育学年報2 学校=規範と文化』世織書房, 1993年, pp. ii-iii.

14) 藤川信夫「分析的ポスト・モダン教育学の日常的カリキュラム研究への応用」『カリキュラム研究』5号, 日本カリキュラム学会, 1996年, pp. 41-52. /藤川信夫「日本的な「自己」と教育の構造-モダンとプレモダン」, 小笠原道男監修『近代教育の再構築』福村出版, 2000年, pp. 105-110.

15) 土居健郎『「甘え」の構造』弘文堂, 1971年.

16) 前掲註3), pp. 44-46.

17) J. ホイジンガ (J. Huizinga), 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公論社(中公文庫), 1973年[翻訳初版1963年](Johan Huizinga, *Homo Ludens*, 1938), pp. 28-30.

18) R. カイヨワ (R. Caillois), 多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間 増補改訂版』講談社(講談社文庫), 1973年(翻訳初版1971年)(Roger Caillois, *Les Jeux et les Hommes*, Editions Gallimard, Paris, 1958), pp. 39-40.

19) 山口昌男『文化の両義性』岩波書店, 1975年, pp. 224-244.

20) 前掲註17), p. 25.

21) 市川伸一『学ぶ意欲の心理学<PHP新書171>』PHP研究所, 2001年, pp. 16-17.

22) E. L. デシ (E. L. Deci), 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機づけ-実験社会心理学的アプローチ』誠心書房, 1980年 (Edward L. Deci, *Intrinsic motivation: Perception and Perceptual Development*, Plenum, 1975).

23) E. L. デシ, R. フラスト (R. Flaste), 桜井茂男監訳『人を伸ばす力-内発と自律のすすめ』新曜社, 1999年 (E. L. Deci, Richard Flaste, *Why we do what we*

- do: *The dynamics of personal autonomy*, 1995), p. 289.
- 24) 同, pp. 123-130. 前掲註 21), pp. 41-43.
- 25) M. チクセントミハイ (M. Csikszentmihalyi), 今村浩明訳『楽しみの社会学 改題新装版』新思索社, 2000年 [翻訳初版 1979年] (Mihaly Csikszentmihalyi, *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, Jossey-Bass Inc, Publishers, 1975), p. 31.
- 26) 同上書。
- 27) 静岡大学教育学部附属浜松中学校『フロー理論にもとづく「学ぶひたる」授業の創造』学文社, 2011年。
- 28) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年, p. 14.
- 29) 以下の引用頁にある図を基に筆者が作図。
- 乾 一雄「子どもの造形性を育てる指導 テーマ1 線描の基本事項とその実践研究 総論」『教育美術』Vol. 37(6), 教育美術振興会, 1976年5月号, p. 9.
- なお, 乾の構想の全体像については, 前掲註 10)「乾一雄の「遊び」を活かした美術教育構想の特徴と実際の授業像」を参照。
- 30) 前掲註 17), pp. 324-354.
- 31) 沢野井信夫『新しい絵遊び-造形ノート』創元社, 1956年。
- 32) 前掲註 10)「乾一雄の「遊び」を活かした美術教育構想の特徴と実際の授業像」 pp. 139-140, 143-150.
- 33) 乾一雄ほか「子どもの造形性を育てる指導 テーマ3 水絵の具による色表現の基本事項とその実践研究」『教育美術』Vol. 37(8), 教育美術振興会, 1976年7月号, pp. 6-38.
- 34) 同, pp. 15-16.
- 35) 前掲註 2)「小学校図画工作科における初期「造形遊び」の内容」 pp. 104-108.
- 36) 針生一郎『戦後美術盛衰史<東書選書 34>』東京書籍, 1979年, pp. 176-193.
- 37) 板良敷敏, 岩崎由紀夫ほか「行為の美術教育-「もの」と「空間」の設定による実践報告」『教育美術』Vol. 39(11), 教育美術振興会, 1978年, pp. 13-43.
- 代表格の板良敷は, 従来の美術教育が近代欧州の絵画観(モダン・アート)に多くの示唆を受けたように「行

為としての美術教育」がもっとも勇気づけられ, 暗示を受けた芸術にアクション・ペインティングやハプニング, アース・ワーク(環境芸術)などの現代美術があると。板良敷敏「行為としての美術教育」のバックグラウンド」大阪児童美術研究会『大阪児童美術ニュース』10号, 1978年9月, p. 2.

38) J. ボイス (J. Beuys) 「レクチャア 芸術と社会 1984. 5. 30(三島憲一訳)」西武美術館・WAVE・SPN『1984 Joseph Beuys in Japan ドキュメント ヨーゼフ・ボイス・TV プリンター・マガジン』ペヨトル工房, 1984年, pp. 33-57.

39) J. C. F. シラー (J. C. F. Schiller), 小栗孝則訳『人間の美的教育について』法政大学出版局<叢書・ウニベルシタス>, 2003年 [翻訳初版 1948年] (Johann Christoph Friedrich von Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*, 1795)。

40) 平山敬二「シラー美学とボイスの思想-美的国家の構築をめぐる」『慶應義塾大学大学アートセンターブックレット』Vol. 5(ヨーゼフ・ボイス: ハイパーテキストとしての芸術), 1999年, pp. 14-24.

41) 三島憲一「ヨーゼフ・ボイス-ボイスあるいは精神の楽譜」『美術手帖』Vol. 50(1) (no. 750), 美術出版社, 1998年1月, pp. 142-153.

42) 2016年4月時点での以下の各社の検定教科書の該当頁を参照。日本文教出版『美術1』pp. 36-37。『美術2・3下』p. 23, pp. 34-35, 38-39, pp. 50-51, p. 53。開隆堂出版『美術1』p. 33, pp. 44-46, 『美術2・3』p. 57, p. 64, p. 81, 86-87。光村図書出版『美術2・3』pp. 38-39, 58-59, p. 79, p. 81, p. 96.



付記

本研究遂行にあたっては, 以下の補助金の支援を受けた。日本学術振興会 2014-2016年度 科学研究費補助金 基盤研究 (C) No. JP26381201「<美術教育における「遊び」概念の整理・構築>に基づく題材並びに授業モデル開発」(代表 宇田秀士)