

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, cocept 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」<sup>1)</sup>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、いくつかの相となつ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、実体があつ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<sup>2)</sup>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〉」<sup>3)</sup>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<sup>4)</sup>、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<sup>5)</sup>。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<sup>6)</sup>。また、佐藤賢司は、西野範夫の示唆<sup>7)</sup>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<sup>8)</sup>。

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（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<sup>9)</sup>。

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な事象をタテ軸に、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

1 教師の〈意識-規範・文化〉の観点をふま  
2 えて、メタ次元からの考察を行う<sup>10)</sup>。

3 □□□□□□□□□■□□□□□□□□□■

## 4 2. 教師の〈意識-規範・文化〉

### 5 (1) 教師の〈意識-規範・文化〉

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

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

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

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

### 37 (2) 教師の〈意識-規範・文化〉の構造スケ 38 ッチ

39 ここで、その構造を描写する場合、ある教

40 師に〈根づいた物差し〉は、単一の〈規範〉  
41 やそれに基づく平板な〈教師文化〉を背景と  
42 すると構想するよりも、複数のそれが積み重  
43 なり、絡み合って形成されると考える方が無  
44 理がないといえる。

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

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

- 67 第一層 〈公の規範から導きだされる意識〉
- 68 第二層 〈教育実践環境から導きだされる意識〉
- 69 第三層 〈潜在化し、内面化された意識〉

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

78 この教師の〈意識-規範・文化〉について、  
79 教師が抱く「遊び」概念の代表的なものであ



1 実態があり、これら大著における考察の視点  
2 は、そのままの形では適用できないと言える。  
3 また、文科省「造形遊び」の定義や内容をの  
4 み、把握したのではこの概念を考察するのに  
5 十分ではない。なぜならば、「造形遊び」の規  
6 定以前にも、「遊び」概念を生かした実践は存  
7 在したからである。美術教育実践の特徴とし  
8 て、制作や鑑賞活動の中で、試行錯誤や柔軟  
9 な思考を生み出すための創造的で領域横断的  
10 な思考が含まれており、むしろ、それを活か  
11 す中で「造形遊び」は生を享けたと捉えるこ  
12 とが可能である。

13 本稿では、美術教育実践に特有の状況をふ  
14 まえるために、「遊び」論大著や芸術史におけ  
15 る展開に、美術教育における実態やそこでの  
16 教師の〈意識-規範・文化〉を交錯させながら  
17 みていきたい。

18 □□□□□□□□■□□□□□□□□□■

### 19 3. 自由への志向

#### 20 (1) 自由の崇拜

21 「遊び」論の巨人であるヨハン・ホイジン  
22 ガ (Johan Huizinga 1872-1945) とロジェ・  
23 カイヨワ (Roger Caillois 1913-1978) は、  
24 共に「遊び」の定義として、まず「自由さ」  
25 をあげた。ホイジンガは、「遊びの形式的特徴」  
26 の第一として「自由な行動」をあげ、「命令さ  
27 れてする遊びは、既に遊びではない」<sup>17)</sup>とし  
28 た。カイヨワもまた、「遊戯者が強制されない  
29 自由な活動」であることをあげ、もし強制が  
30 あれば「魅力的な愉快な楽しみという性格を  
31 失う」<sup>18)</sup>としている。

32 この趣旨からすると、学校における教科学  
33 習の一つとして位置づけられている図画工作  
34 科や美術科は、存在そのものが既に「遊び」  
35 とは言えないと考えられる。しかしながら、  
36 この自由への志向は、美術の教科教育の枠組  
37 みを持ちながらも、美術教育を担う教師の意  
38 識の中に捨て難い魅力として存在する。教科  
39 学習という制約の中でも主体的な自由な造形

40 表現や鑑賞を目指す方向にしたいという思い  
41 が、美術教育を担う教師にはある。

42 このとき、その思いが特に強いのは、斯界  
43 の〈中心〉に位置する教師である。一般的に  
44 ある世界・集まり・協団体には、〈中心〉と  
45 〈周辺 (周縁)〉が存在し、その人がどこに  
46 位置しているのかによって、考え方に温度差  
47 が生じる。山口昌男 (1931-2013) によって、  
48 それまで否定的・従属的に語られてきた〈周  
49 辺 (周縁)〉の存在が比重を強めて語られ、  
50 〈中心〉と〈周辺 (周縁)〉の価値の逆転現  
51 象もあり得ることが示された<sup>19)</sup>。

52 斯界に目を移すと、当然のことながら〈中  
53 心〉に位置する教師によって美術教育の提案  
54 や言説は投げかけられるが、初等教育を中心  
55 にして圧倒的に〈周辺 (周縁)〉の人数が多  
56 いのが実情である。提案者にとっては、サイ  
57 レントマジョリティとも言える声なき多くの  
58 教師を動かす術が肝要となる。

59 この〈中心〉に位置する教師の〈意識-文  
60 化・規範〉を見るならば、「この分野を専門的  
61 に学んできた」「もともと好きであった」とい  
62 ったライフコースによって培われている第三  
63 層の〈潜在化し内面化された意識〉が強くそ  
64 の教師を衝き動かすといえる。

65 第一層の〈公の規範〉も、昭和 52 (1977)  
66 年の方向転換を経て、平成元 (1989) 年の「新  
67 しい学力観」の提唱以降、現在に至るまで、  
68 基本的には子どもの主体的で能動的な学びを  
69 強く提案している。しかし、斯界の〈中心〉  
70 に位置する教師が子どもの主体的で能動的な  
71 活動を主張するのは、〈公の規範〉を拠り所  
72 にしているだけではない所に特徴がある。美  
73 術教育に携わり、美術の活動の本質をふまえ  
74 ながら、その〈中心〉を担おうとする教師の  
75 矜持のようなものであると言える。

76 「遊び」論にしばしば登場する〈真面目 (本  
77 気) と「遊び」〉の対比<sup>20)</sup>のように、子ども  
78 を取り巻く教育活動全体の中でのこれらの調  
79 和を図ろうとする意識が〈中心〉に位置する

1 教師にはある。それは、創造的な活動が可能  
2 な自由な空間の中でこそ、主体的で能動的な  
3 活動は可能であるとの主張とも言える。国語  
4 や数学などのいわゆる主要教科・座学に対す  
5 る実技系教科・活動型の学びとしての価値、  
6 結論・こたえが必ずしも一つではないなどの  
7 造形表現・図画工作・美術活動の特徴は、  
8 造形表現・図画工作・美術＝自由＞という志  
9 向に結びつくと言える。とりわけコンプライ  
10 アンス（法令遵守）、自己規制の厳しい現代社  
11 会の中では、そこからの解放の意味すら込め  
12 ているともいえる。

## 13 (2) 自由に対する怖れ

14 しかし、こうした自由への志向に対しては、  
15 必ずしも肯定的に受けとめる立場ばかりでは  
16 ない。先に見た斯界の＜中心＞に位置する教  
17 師の中にも、自由さに対する危惧の念を抱く  
18 教師がいる。それは、制度としての「美術」  
19 と「美術教育」を脅かし、その崩壊への契機を  
20 予見するからである。教師の自由への志向は、  
21 図画工作・美術を教科であることの束縛から  
22 解放し、真に自由に行動できる時空間であ  
23 る課外活動や家庭教育への配置換えをもたら  
24 すこともあるからである。

25 また自由への志向は、授業内容の希薄さを  
26 生む怖れがあるといえる。教師や子どもの自  
27 由な気持ちが尊重された場合、最初の何度か  
28 はよいとしても、材料や環境の準備が間に合  
29 わずに継続的に内容が維持できずに終わる危  
30 険がある。図画工作・美術の有する豊かな内  
31 容を子どもに味わわせることができなくなり、  
32 さらに、そこで保障する学力や評価活動にま  
33 で影響を及ぼすのである。

34 さらに、中学校や高校の教師の場合には、  
35 子どもの生徒指導上の困難さもあり、子ども  
36 の自由さに任せていたのでは、授業が崩壊す  
37 る現実もある。いわば第二層＜教育実践環境  
38 から導きだされる意識＞がそうさせるといえ  
39 る。

40 先にふれたが、初等教育では圧倒的に＜周

41 辺（周縁）＞に位置する教師が多い。この中  
42 には、小学校で全科を担当する教師も少な  
43 ならず含まれる。＜第一層の公の規範＞が提起  
44 する「造形遊び」に対して、その理念は理解  
45 するものの、活動の自由さに翻弄され、疑問  
46 を抱く場合がある。子どもの表現活動の自由  
47 を保障しながら、基本的なことがらをも身に  
48 つけていくためには、教師自身の力量が必要  
49 とも言えるからだ。この力量形成は、一朝一  
50 夕では成し遂げられずに、自由への志向に対  
51 する怖れは残ったままで、＜中心＞に位置す  
52 る教師の提案や実践を遠巻きに見ていると言  
53 える。

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

59 □□□□□□□□□■□□□□□□□□□■

## 60 4. 主体的な活動を生み出す内発的

### 61 な動機づけ

#### 62 (1) 内発的動機づけ

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

74 心理学では、やる気や意欲の問題を論ずる  
75 場合は、「動機づけ motivation」という用語  
76 が遣われる。基本的に「動機づけ」には、子  
77 どもを動機づける＜他動詞的 (motivate) な  
78 意味＞と子どもの心の中に存在する＜欲求の

1 ような意味>の二つがあるという<sup>21)</sup>。もとも  
2 と興味や関心を抱いていた内容であれば、当  
3 然、主体的な活動に結びつく可能性が高いが、  
4 必ずしもそのような状況とは限らない。教師  
5 の指導という外発的な動機づけ (extrinsic  
6 motivation)に頼らざるをえない事例もある。  
7 エドワード・L・デシ (Edward L. Deci 1942  
8 -) は内発的動機づけの第一人者であるが、  
9 昭和 55 (1980) 年には『内発的動機づけ-実  
10 験社会心理学的アプローチ』が翻訳刊行され  
11 た<sup>22)</sup>。心理学の桜井茂男によれば、1970 年代  
12 初めの「外的報酬が引き起こす内発的な動機  
13 づけの低下」に関わるデシの論文は、心理学  
14 界に衝撃を与えたという<sup>23)</sup>。当時は、外的報  
15 酬の優位性を支持する説が強かったからであ  
16 る。内発的動機づけと外発的動機づけは、教  
17 育活動における主体的な活動とそこでの指導  
18 を考える上で、熟慮すべき内容である。ここ  
19 において、主体性を重んじ、丁寧な指導も心  
20 掛けたい教師が拠り所とするのは、以下のよ  
21 うなデシの言説であろう<sup>24)</sup>。  
22 デシは社会の中で、ある職業の役割として  
23 行う仕事を考えたときには、大概の活動は、  
24 面白いものではないとし、どのように支援し  
25 内在化 (internalization) していくかが課題  
26 であるとする。  
27 この課題に対処する上で、「元来、人間は受  
28 動的で野蛮であるから外的統制を使って行動  
29 を制御していく」のだという立場が当然ある  
30 が、これに対して、デシは、「人間には、自ら  
31 の心理的欲求と調和しながら成長し発達する  
32 傾向と、そのためのエネルギーが元来備わっ  
33 ている」という立場をとる。その人 (子ども)  
34 への外的な援助を<内的な援助へと変換する  
35 能動的なプロセス>と見なすのである。  
36 大人になってからの職業としての仕事と子  
37 どもの学習の動機づけを全く同じ基盤として  
38 とらえられない面はあるとはいえ、外発的な  
39 動機づけと内発的な動機づけを対立的に捉え  
40 ずに連続的に変換・移行させる考え方は教師

41 にとって朗報である。  
42 全く外的に制御された状態 (外発的な動機  
43 づけ) から、消化はしていないが鵜呑みして  
44 表面的には自らやっているように見える「取  
45 り入れ introjection」段階を経て、そのこと  
46 の利点を認識して自ら進んでやろうとする  
47 「同一化 identification または 統合化  
48 integration」の段階に進むことになる。そし  
49 て、最終的には、そのことをすること自体が  
50 楽しいという「自己目的に活動をする状態」  
51 (内発的な動機づけの最終段階) に近づけて  
52 いく指導が教師においては肝要となる。  
53 この内発的な動機づけの究極の段階は、ギ  
54 リシア語<auto 自己>と<telos 目的>との  
55 合成語とされる<autotelic: 自己目的的>に  
56 活動をする状態であるとされる<sup>25)</sup>。<自己目  
57 的的>に活動をする状態の下では、「絵を描い  
58 たり、ものをつくることそれ自体が楽しいの  
59 で、何の見返りも求めずに学校でも家でも、  
60 止むにやまれずにやってしまう」姿が想定さ  
61 れている。たとえ、苦しさや困難さが伴って  
62 も、そうとは感じないほど強い動機づけがあ  
63 るからである。  
64 この<自己目的的>な活動は、当然のこと  
65 ながら子どもに限らないといえる。大の大人  
66 が芸術や登山などに何の見返り (報酬) も求  
67 めずに没頭し、ひたりきる姿をミハイ・チク  
68 セントミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi  
69 1934-) は、「フロー体験 Flow」として捉え  
70 て研究を進めた。彼は、心理学を基礎としな  
71 がらも人文社会学的な「遊び」研究全体の流  
72 れもふまえて、内発的動機づけの究極の段階  
73 である<自己目的的>な状態にある人間の姿を  
74 追究した<sup>26)</sup>。そして、この「フロー体験」を  
75 学校現場の学習や活動の場面に援用した教育  
76 実践研究もある<sup>27)</sup>。  
77 この主体的な活動を生み出させる内発的動  
78 機づけの相は、教師の<意識-規範・文化>の  
79 第一層 <公の規範から導きだされる意識>  
80 からすれば、中等教育、高等教育を含めた全

1 ての発達段階の教師が意識すべき内容と考え  
 2 られる。しかし、実際の発達段階をふまえる  
 3 ならば、初等教育段階にある幼年教育や小学  
 4 校の教師において、真に実感するものである。  
 5 それは、<第二層 教育実践環境から導きだ  
 6 される意識><第三層 潜在化し、内面化され  
 7 た意識>もあわせて、初等教育とは、子ども  
 8 が主体的な活動を生み出すために内発的動機  
 9 づけを活かした段階であるべきという認識が、  
 10 教師相互に概ね共有されているからだと言え  
 11 よう。

12 **(2) 内発的動機づけを活かした造形活動過**  
 13 **程の構想**

14 美術教育における「遊び」概念における二  
 15 つ目の相として、心理学における内発的な動  
 16 機づけをみた。初等教育における共通イメージ  
 17 が基盤としてあるが、美術教育実践におけ  
 18 る実像としては、どう捉えたらよいのであろ  
 19 うか。平成 20 (2008) 年度版文科省学習指導  
 20 要領図画工作編では、「造形遊び」の特徴を「思  
 21 い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性  
 22 を活かしたもの」<sup>28)</sup>と説明した。すなわち、  
 23 「遊び」をしているときの子どもたちの能動  
 24 的な姿を念頭におき、そのように活動が展開  
 25 されるように、教師は材料や場を設定  
 26 し、活動を導いていくことになる。こ  
 27 れは、いわば、教師が内発的な動機づ  
 28 けを活かした方法を用いて主体的・能  
 29 動的な子どもの活動に導いていくこと  
 30 を想定しているといえる。

31 また、幼年教育に携わる教師、小学  
 32 校教師においては、必ずしも「造形遊  
 33 び」という枠組みではないが、「色水遊  
 34 び」や「見たて遊び」といった導入で  
 35 造形活動に親しみ、子どもに「面白そ  
 36 う、やってみたいな」という気持ちを持  
 37 持たせて、展開することは日常的によ  
 38 くみられることである。まるで「遊ぶ」  
 39 ように材料や用具と戯れさせ、基本的  
 40 な事柄を身につけさせ表現活動を行わ

41 せていく。  
 42 大阪の地を中心に教育実践者・研究者とし  
 43 て活躍した乾一雄(1920-1992)は、自身の「遊  
 44 び」観にもとづき、主に小学生を対象として  
 45 「造形表現の過程」(図2)<sup>29)</sup>を構想した。  
 46 子どもがある造形活動について、まず、「①  
 47 動機の発生」があったとする。子どもは、好奇  
 48 心が強く「②やってみよう」と考えるが、そ  
 49 ですぐ活動が始まるわけではない。衝動的に  
 50 始める子どももいるが、大部分は慎重で自分  
 51 にやれるかどうかを一旦考える。そして、「③  
 52 めどをたて」て、初めて「④やってみよう」と  
 53 う気になる。ここまでくれば、子どもは自分  
 54 で材料、用具を準備して造形活動に取りかか  
 55 るのだが、「⑤行動化」した時点で、①のよう  
 56 に「面白い」と感じるかどうかが問題で、その  
 57 上で「⑥」「⑦」の段階に進む。活動の中で徐々  
 58 に「集中」が高まり、表現が生まれ、「⑧だん  
 59 だん楽しく」なり、表現活動が「遊び」になり、  
 60 「⑨続けてやろう」という連鎖が始まる。  
 61 子どもは、この「遊び」に没頭して、作品が  
 62 でき上がるまでの間、多少の壁を感じようと  
 63 も、それを克服するまでに集中が深まり、続  
 64 けられるという。このような経緯を辿り、最

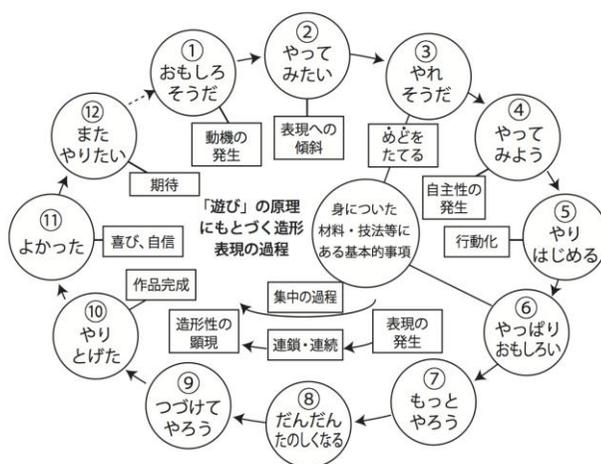


図2 「遊び」の原理にもとづく造形表現の過程図

1 後に感じる「⑩目的達成感」は、「⑩自信」を  
2 生み、「⑫期待」となって、次の造形活動への  
3 契機になるという。

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

9 この図2のみをみると、最初の動機づけや  
10 造形表現活動の基本との関係に曖昧な部分が、  
11 感じられる。すなわち、「最初の段階で、いか  
12 にして動機を生み出すのか」、「造形の基本を  
13 習得する活動の中で、嫌気がさし「遊び」の  
14 原理が働かない子どもの存在をどうするの  
15 か」という二つの難題の存在である。しかし、  
16 これは、モデル図やそれに付随する基本的な  
17 構想のみでは判断できないものである。

18 この二つの難題は、「点・線・面・塊・色彩」  
19 領域によって支えられたスモール・ステップ  
20 のカリキュラムと「きっかけ題材」の設定に  
21 よって、理論上の解決をみる。モデル図の最  
22 初の段階では、「きっかけ題材」を設定して、  
23 子どもの興味・関心を引き起こして「遊び」  
24 のルートに誘い、さらに、そこで身についた  
25 「造形の基本」で、いくつかの難関をのり越  
26 えさせていくのである

27 乾の構想は、「遊び」と対極にあると思われ  
28 る造形の基本の定着も目指し、子どもの実態  
29 に基づいたきめ細やかな学習過程モデルとな  
30 っており、内発的な動機づけを強く意識した  
31 ものと考えられる。また、その「遊び」観は、  
32 内発的動機づけの究極の段階である<自己目  
33 的的>に活動をする子どもの姿が想定されて  
34 いるといえる。

### 35 (3) 内発的動機づけを支えるきめ細やかな 36 子どもの観察と指導

37 乾の構想は、「遊び」概念の一つの相である  
38 内発的動機づけを活かした美術教育実践の姿  
39 と言える。具体的な活動内容については、後  
40 述するが、これを行うためには、教師のきめ

41 の細かな子どもの観察とそこでの洞察に基づ  
42 いた指導が必要である。すなわち、こうした、  
43 子どもの主体的な造形活動は、「内発的な動機  
44 づけの中での造形的な思考の有り様」を如何  
45 に把握し導くかが、肝要となる。子どもにめど  
46 を立たせるための<自己目標の設定と自己評  
47 価の場>、試みと失敗を繰り返しながら次第  
48 に見通しを立て、自分のゴールを見いだして  
49 いく<試行錯誤の過程>、材料・技法にある  
50 基本的事項にふれさせながらの<継続活動に  
51 よる蓄積・熟練の場>の設定がなければ成り  
52 立たない。

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

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



## 67 5. 芸術概念の拡がりをもたらす柔

### 68 軟な思考への誘い

#### 69 (1) 「遊び」概念を支える内容

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

77 しかし、また保育・授業実践は、工夫を施  
78 した方法だけでは成り立たず、取りあげる内

1 容とは不可分の関係にあると言える。はたし  
2 て子どもが「遊び」の状態の如く夢中になる  
3 状態のときには、特定の内容・領域を有して  
4 いるのだろうか。

5 ホイジンは、造形芸術は、音楽、舞踏な  
6 どと比べて「遊び」性を説明するのに少な  
7 らぬ苦勞を強いられた<sup>30)</sup>。これは、造形芸術  
8 作品の本質がその無時間性にあり、音楽、舞  
9 踏などの時間芸術に対する空間芸術の無時間  
10 性が「遊ぶ」が如くある状態をつくりにく  
11 しているからと考えられる。またこのことは  
12 逆に造形芸術の鑑賞行為の方は、時間軸があ  
13 り、作品と戯れる状態を説明しやすいとも考  
14 えられる。

15 ここでは、表現活動を主に考えると、子  
16 どもが夢中になって取り組む内容は何かを考  
17 えてみる。これは、教育実践の中では、方法  
18 と一体となっていたり、教師との関係性も相  
19 まって判断が難しい問題である。まずは先達  
20 の構想・実践をみることにする。

21 昭和 31 (1956) 年に画家の沢野井信夫 (1916  
22 -1990) は、主に子ども向けに絵を面白く描か  
23 せる工夫を意図し、アイデア・ヒント集の  
24 ような形式で、『新しい絵あそび』を著した  
25 <sup>31)</sup>。同書では、大阪大丸文化課勤務の作者自  
26 身の作品のほか、山下清 (1922-1971)、早川  
27 良雄 (1917-2009)、泉茂 (1922-1995)、駒  
28 井哲郎 (1920-1976)、マックス・エルンスト  
29 (Max Ernst 1891-1976)、パブロ・ピカソ  
30 (Pablo Picasso 1881- 1973)、パウル・ク  
31 レー (Paul Klee 1879-1940)、アレクサンダ  
32 ー・カルダー (Alexander Calder 1898-1976)  
33 などの国内外の作家の作品写真と子どもの作  
34 品写真を組み合わせる形で掲載し、版遊び、  
35 線遊び、デザイン遊び、コラージュ遊びなど  
36 を紹介した。

37 昭和 30 (1955) 年前後の美術・デザインの  
38 状況が色濃く反映しており、同時代に進行す  
39 る美術・デザインや移入された海外の作品写  
40 真から受ける新奇性、斬新性をふまえた構想

41 と推察される。

42 また、先にみた乾一雄は、昭和 55 (1980)  
43 年に小学校校長を定年退職したが、その授業  
44 構想・実践では、一般的な作品制作にある、  
45 いわゆる主題提示から展開するのではなく、  
46 「点・線・面・塊・色彩」などの領域による  
47 カリキュラムと「きっかけ題材」の設定とい  
48 う二つの“仕掛け”が用意されていた<sup>32)</sup>。

49 このうち、「きっかけ題材」は、図 2「遊び」  
50 の原理にもとづく造形表現の過程図の最初の  
51 段階で設定して、子どもの興味・関心と呼び  
52 起こすとともに、「造形の基本」も身につけさ  
53 せることになる。この「きっかけ題材」では、  
54 子どもの日常空間にある身近なものを対象と  
55 して、子どもが楽しんで学べる、いわゆる操  
56 作や技法から始まる形をとる。一般的な子ど  
57 も其々の感動を基礎として技法や表現方法を  
58 みつけるのではなく、具体的な技法や造形操  
59 作をしながら、その中で楽しみながら内容に  
60 集中し、あわせて造形の基本を身につけてい  
61 く。

62 「点・線・面・塊・色彩」などの領域によ  
63 るカリキュラムのうち、「色彩」領域を例にと  
64 るならば、乾は、幼児や小学校低学年での色  
65 遊びは、「色の雨」「電気洗濯機の中へ絵の具  
66 を落としたり」などのように「絵の具を直接、  
67 紙にぶつける」ようにして、きっかけをつく  
68 る題材が望ましいと述べた<sup>33)</sup>。

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

1 をした後、色や水加減を学習させた。  
2 題材名である「色の雨」を主題として提示  
3 して子どもに構想させて描くのではなく、技  
4 法遊びを通して、次第に「色の雨」となって  
5 いく過程を子どもに感じ取らせた。そして、  
6 この技法遊びの内容を吟味するならば、シュ  
7 ルレアリスムやアクション・ペインティング  
8 にみられる「ドリッピング、滲み、暈かしな  
9 どの「行為（身体性）を活かした操作」と考  
10 えられる。

11 また乾は、食に関わる題材も子どもの関心  
12 が高いという理由で「きっかけ題材」として  
13 有効とし、「色のお好み焼き」「たこ焼き」な  
14 どをあげた。子どもの日常にある身近な食べ  
15 物を題材にするという意味では、大阪風のポ  
16 ップ・アートの選び方にもみえるのである。

17 題材「お好み焼き」は、幼稚園教諭の藪田  
18 一子の事例報告を紹介<sup>34)</sup>したが、絵の具皿を  
19 冷蔵庫に、溶き皿を調理台にそれぞれ見立て  
20 た実践であった。水を油のつもりで筆で画用  
21 紙に敷き、白色を小麦粉の溶いた液のように  
22 敷かせた。緑のキャベツを細く切った様、肉  
23 の赤からジュージュー焼けて黄色くなる様、  
24 卵をポンと割った様を、それぞれ、筆でおか  
25 せ、描かせている。これは、幼年期の実践で  
26 あるから一層その度合いが強いのであるが、  
27 やはり「行為（身体性）を活かした操作」が  
28 含まれていると考えられる。

29 乾の構想とその研究グループによる実践内  
30 容の一端を見たが、初等教育段階の子どもの  
31 実態をふまえ、子どもの日常空間にある身近  
32 なものを対象としている点で、当時の題材対  
33 象を拡げていると考えられる。また、シュル  
34 レアリスムやアクション・ペインティングに  
35 見られる造形的な操作や偶然を楽しむ技法的  
36 な活動から始まるという意味で「行為（身体  
37 性）」に着目しているといえる。

## 38 (2)「造形遊び」を支える内容

39 昭和 52 (1977) 年の「造形遊び」の学習指  
40 導要領への登場も、昭和 30 (1955) 年前後か

41 ら 40 (1965) 年前後にかけての芸術活動やそ  
42 の概念の拡がりとしての内容に、当時の若手  
43 教師が刺激されたことが切っ掛けの一つと考  
44 えられる<sup>35)</sup>。世界的には、1950 年代のジャク  
45 ソン・ポロック (Jackson Pollock 1912-1956)  
46 のアクション・ペインティング (One  
47 Number31, 1950, MoMA New York), 1960 年前後  
48 から 70 年代にかけてのアラン・カプロウ  
49 (Allan Kaprow 1927-2006) のハプニング (18  
50 Happenings in 6 Parts, 1959), ジョゼフ・コ  
51 スース (Joseph Kosuth 1945- ) のコンセプ  
52 チャル・アート (One and Three  
53 Chairs, 1965, MoMA New York), ロバート・ス  
54 ミツソン (Robert Smithson 1938-1973) のア  
55 ース・ワーク (Spiral Jetty, 1970, Great Salt  
56 Lake, USA) などが、刺激をうけた内容と推察  
57 される。

58 また、国内、特に関西地方に目を向ければ、  
59 吉原治良 (1905-1972) をリーダーとし、白髪  
60 一雄 (1924-2008) らをメンバーとして、昭和  
61 29 (1954) 年に結成された具体美術協会の反  
62 芸術的な姿勢があげられる。さらに、神戸須  
63 磨離宮公園第 1 回「現代美術展」大賞 (1968)  
64 を受賞した関根伸夫 (1942-2019)「位相-大地」  
65 を代表作とする、いわゆる「もの派」の活動、  
66 池水慶一ら関西のグループ「ザ・プレイ」の「物  
67 質を離れた観念や行為の自立」<sup>36)</sup>なども美術  
68 のあり方に大きな影響を与えた。

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

74 昭和 52 (1977) 年の登場以来 3 度目の改訂  
75 にあたる平成 20 (2008) 年版小学校学習指導  
76 要領図画工作の中で、「造形遊び」は、「並べ  
77 たり、つないだり、積んだりするなど体全体  
78 を働かせてつくこと (第 1 学年及び第 2 学  
79 年 A 表現 (1) ウ)」「材料や場所などに進ん  
80 でかかわり合い、それらを基に構成したり周

1 囲の様子などを考え合わせたりしながらつく  
2 ること（第5学年及び第6学年A表現（1）  
3 イ）」などと規定されている。

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

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

### 15 (3) 芸術概念の拡がり

16 沢野井の構想内容からは、昭和30（1955）  
17 年前後の同時代に進行する美術・デザインや  
18 移入された海外の作品写真から受ける新奇性、  
19 斬新性が感じとれる。また、昭和55（1980）  
20 年退職の乾の構想・実践内容では、子どもの  
21 日常空間にある身近なものを対象としている  
22 点で題材対象の拡がりや造形的な操作や偶然  
23 性を楽しむ点で「行為（身体性）」への着目を  
24 みた。

25 さらに昭和52（1977）年に文部・文科省学  
26 習指導要領に登場し、現在まで続く「造形遊  
27 び」では、その登場の経緯や題材内容から、  
28 昭和30（1955）年前後から40（1965）年前後  
29 にかけてのアクション・ペインティング、ハ  
30 プニング、コンセプトチャル・アート、アース・  
31 ワークなどの芸術活動の刺激を感じ取った。  
32 当時の文化的・社会的状況を背景にして、表  
33 現内容の問い直しや脱構築意識、反芸術運動  
34 も含めての概念の拡がりと考えられる。

35 これら、第二次世界大戦終結後に新たに始  
36 まった半世紀以上にわたる美術教育における  
37 「遊び」概念の内容の一端を見ると、彼らの  
38 構想・実践の新奇性、斬新性の背景にある同  
39 時代美術の存在、同時代性ゆえの芸術概念の  
40 拡がりを感じとれるのである。

41 表現内容の問い直しや脱構築意識を含めて  
42 の芸術概念の拡がりと言え、斯界において  
43 は、ドイツのヨーゼフ・ボイス（Joseph Beuys,  
44 1921-1986）のいう「拡張された芸術概念  
45 Erweiterter Kunstbegriff」が想起されるで  
46 であろう。「社会彫刻（Soziale Plastik）」と  
47 いう社会を視野に入れた壮大な構想の中では、  
48 「拡張された芸術概念」に裏付けられた創造  
49 行為においては、「全ての人は創造力という  
50 能力を持ち、芸術家である（Jeder Mensch ist  
51 ein Kuenstler）」ということになる<sup>38)</sup>。

52 また、J・C・F・シラー（Johann Christoph  
53 Friedrich von Schiller 1759-1805）の美的  
54 教育による社会の変革をふまえた美的国家の  
55 思想<sup>39)</sup>との共通基盤も指摘され<sup>40)</sup>、「遊び」概  
56 念の本流とも考えられる。

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

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

74 美術教育における「遊び」概念の諸相を考  
75 える本稿においては、よりシンプルに「芸術  
76 概念の拡がりをもたらす柔軟な思考への誘  
77 い」を問題とする。子どもに、それまで対象  
78 としていた内容から拡げた内容を示し、ズ  
79 レ・新奇性を感じさせた後に、それまでの伝  
80 統的な内容も含めて展開させていく。この展

1 開は、一般的に、小学校高学年から中学校・  
2 高校における授業において見ることが多いと  
3 考えられる。

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

11 この時期には、発達段階や教師との関係性  
12 などから柔軟な発想ができずに「硬化した発  
13 想」に陥る子どもも出てくる。そのために教  
14 師は、今までにふれたことのない芸術活動の  
15 内容に出会わせることから授業を始める場合  
16 がある。従来の美術（「真面目」）に対する「遊  
17 び」のような柔軟で幅のある芸術活動を内容  
18 として用いるのである。そして、そのラディ  
19 カルな内容の中には、必然的に展開方法が内  
20 包されていることもある。

21 また、小学校高学年から中学校・高校の中  
22 でも、とりわけ中高の美術教育実践では、子  
23 どもの成長・発達の関係から、内発的な動機  
24 づけを中心に据えにくい状況がある。そんな  
25 ときに、従来の枠組みより広がった芸術活動  
26 の内容にまず学び・鑑賞し、それをなぞりな  
27 がら柔軟な発想の造形活動を導きだしていく  
28 展開は実現性が高いといえる。

29 現在、各校の中学校検定教科書を見るなら  
30 ば、「造形遊び」が示唆を受けた内容と同じ基  
31 盤をもつ内容のほか、空間ディスプレイ、フ  
32 アッション・ショー、メディア・アート、お  
33 もしろグッズ、アート・イベントなどの領域・  
34 題材が存在している<sup>42)</sup>。

35 これらは、芸術活動やその概念の拡がりを  
36 ふまえた内容と考えられる。教師は、その瑞々  
37 しい内容からの刺激を活用し、生徒がのめり  
38 込める状況をつくり、柔軟な造形思考に導き  
39 たいと考えるのである。そして、これを切つ

40 掛けとして、造形的な学びの総体につなげた  
41 いといえる。

42 □□□□□□□□■□□□□□□□□■

## 43 6. おわりに

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

48 その結果、「遊び」概念の諸相を、「自由へ  
49 の志向」「主体的な活動を生み出す内発的な動  
50 機づけ」「芸術概念の拡がりをもたらす柔軟な  
51 思考への誘い」として示した。

52 「自由への志向」の相は、美術教育に携わ  
53 る教師の〈意識-規範・文化〉の基盤にあた  
54 るが、自由の崇拜とそれに対する怖れが混在  
55 している。そして、斯界の〈中心〉に位置づ  
56 く教師によって、強固に形成されているとい  
57 える。

58 「自由への志向」を源とした「主体的な活  
59 動を生み出す内発的な動機づけ」の相では、  
60 初等教育に携わる教師の実態や乾一雄の構  
61 想・実践事例を中心に述べた。子どもの実像  
62 把握のための観察をふまえた洞察が肝要であ  
63 り、初等教育段階に馴染みの深い相といえる。

64 「芸術概念の拡がりをもたらす柔軟な思考  
65 への誘い」の相では、沢野井信夫や乾の構想・  
66 実践、文部・文科省「造形遊び」の内容を確認  
67 した。そこでは、彼らの構想・実践の新奇  
68 性、斬新性、ズレといった特徴の背景にある  
69 同時代美術の存在、同時代性ゆえの芸術概念  
70 の拡がりをみた。ヨーゼフ・ボイスの思想の  
71 存在も忘れてはならないが、一般的には、内  
72 発的な動機づけの方法がとりにくい小学校高  
73 学年から中高校生の授業の実態と合っている  
74 ことを指摘した。

75 本稿は、美術教育における「遊び」概念の  
76 整理・構築の端緒と位置づけ、各相の詳細の  
77 描写については、今後の課題としたい。

78 □□□□□□□□■□□□□□□□□■

## 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。

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、個人的傾向よりもむしろ、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  
あるとした。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・  
ユニベルシタス>, 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) 」