

特別な教育的配慮を要する児童への造形遊びの有用性について

広島大学学校教育学部 若元澄男

特別な教育的配慮を要する児童・生徒に対して図画工作科や美術科はどのような意味をもっているのか。あるいはなんらかの可能性をもちうるのか。これらの事項の明確化が本小稿の中心課題である。とりわけ本稿では「造形遊び¹⁾」に焦点を絞り、その有用性を明らかにすることを試みた。なぜなら、造形遊びはその意義や指導内容・方法など未だ学校教育の中において十分な理解を得ているとはいえない実態があり、なおかつ、筆者は「特別な教育的配慮を要する児童・生徒」に対する造形遊びの固有の教育的意味及び可能性について大きな期待を持っているからである。

さらに、本稿を通して造形遊びの有用性に関するコンセンサスを獲得すれば、たとえば、統合・交流教育等における指導内容として積極的に導入されていくことなども期待できる。このことは子ども達の表現を保証することに連鎖するものであり筆者の現時点における美術科教育サイドの課題とも整合する。

I はじめに

文部省平成6年度科学研究補助金(一般研究B)の助成を受けた『特別な教育的配慮を要する児童・生徒』の治療教育に関する基礎的研究の初期の段階で実態調査を実施した。この調査内容に対する学級担任等からの回答のうち、図画工作科および美術科にかかわる表記をピックアップすると次のようであった。

「色覚異常」「アレルギー(電動糸のこ盤やサンドペーパーの使用時に発生する塵埃による眼球へのダメージ)」「指示を受けないと次の課題に取り組めない」「不器用(手指の運動機能障害)」「集中力の欠如」「かいたりつくったりすることに興味を示さない」「授業の内容にかかわらず自由帳に絵をかいたりしている」「授業中不安定な行動をとるがマンガをかくことは熱中」「黒、グレーだけで絵をかいたことがある」「図工の時間中ずつとなにもできないでいる」「両腕欠損なので足で活動」「手のふるえ」「工作などで人の作業を真似ることはできる」「話し合いなどは退屈で立ち歩いたりすることが多いが生活・音楽・図工などの活動はまわりをみながら一緒にできる」「想像力に劣る」「干渉されるこ

とをきらい人前での発表・実技・試験・体育などの授業にでない」「授業中寝ていることが多いが実験・電気・実技には意欲的」等々である。いずれもが看過できない問題を含んでいるといえよう。そして、学級担任等の所見は、その全面的な意味での妥当性はともかくも「特別な教育的配慮を要する児童・生徒」の実態や教師の解釈を如実に示している。

さて、こうした厳しい現実に対し図画工作科や美術科はどのような意味をもつのか。あるいはなんらかの可能性をもちうるのか。これが本小稿の中心課題である。この課題に迫るため本稿では「造形遊び」の視点から検討を加えてみたいと考えている。なぜなら、経験的にではあるが適正に展開された造形遊びは「特別な教育的配慮を要する児童・生徒」の一部にとってとりわけ有効な作用があるものととらえられるからである。さらに、付加的にはあるが本稿を通して造形遊びの有用性に関するコンセンサスを獲得できれば、たとえば、統合・交流教育等における指導内容として積極的に導入されていくことなども期待されるからである。このことは子ども達の表現を保証することに連鎖するものであり筆者の現時点における美術科教育サイドの課題とも整合する。

II 特別な教育的配慮を要する児童・生徒と「造形遊び」

ところで、筆者のこうした認識は、ある造形遊びの授業²⁾の参観を契機に形成されたものである。この授業に関する研究協議会の席上、A君(特別な教育的配慮を要する児童³⁾)の反応について授業者の興味ある観察所見が示された。のみならず、後日、異なる学校の異なる造形遊び⁴⁾の授業研究において、異なる授業者から、授業時のB君(特別な教育的配慮を要する児童)の様子について、A君のそれと同質同様の観察所見をまさに異口同音に得たのである。すなわち、2つの造形遊びの授業の際に観察された2人の子どもの反応は、国語・算数等の授業時に示すそれとは全く異なり、それぞれ非常に主体的・積極的に活動が展開されたというのである。

とりわけA君は学習困難の傾向にあり大半の授業において無気力・無関心、時にはエスケープさえもする。さらに、平素は比較的自分の世界にこもり一人きりで遊ぶ傾向がみられるというのである。そのA君がこの授業においては他の児童に勝るとも劣らない活発な活動を展開し、のみならず、自らクラスメートに働きかけ遊びを拡張・発展させたということである。筆者は、このことの要因を授業における完全なまでの「遊び」の保証と推理するのである。したがって、本稿では「遊び」を軸にしてA君のかかわったこの授業に検討を加えつつ、造形遊びの意味、特別な教育的配慮を要する児童に対する造形遊びの意味、交流・統合教育における指導内容としての造形遊びの可能性などを探ってみたいと考えている。

III 授業の概要

さて、この「プラタナスで変身」の授業における指導目標は、プラタナスの枝木を材料にした造形遊びの中で「表現の喜びを味わわせること」であり、さらに、各々の子ども達が様々なことに挑戦すること、様々な材料に出会うこと、材料の生かし方、遊び方などを思いつくこと、立体表現力及び各種の技能を身に付けること等々であった。すなわち、この授業では、とりわけ子ども達の主体的・積極的な活動が要求かつ期待されていた。こうしたことを背景にしつつ、では、子ども達の

実際の授業時の様子はどうであったか。筆者の観察所見は、まさにすべての子ども達が喜々として枝木に挑み、2時間余りの授業時間中活動に食傷した様子を示すものは皆無であったととらえている。のみならず、子ども達の一人一人がどうすれば自分の思いが達成できるかについて本気で考え、枝木を立てたり、積んだり、並べたり、つないだり、石片に葉をこすりつけ葉汁を絞ったり、葉片を用紙に見立てそれに文面をしたため葉書とするなど、まさに多様な活動を展開しつづけたのである。こうした活発な活動を展開した子どものひとりがA君だったのである。A君も他の子ども達と同様、2時間の授業時間中、ひとときも休むことなくプラタナスの枝木に働きかけ、自分の思いを存分に追求し活動そのものを楽しんでいる様子であった。国語や算数等の座学では決して見せることのない自主的・主体的な活動が展開されたという先の授業者の観察所見もこうした様子を根拠にしたものと思われる。ちなみに、授業者のA君に関する所見は筆者も同一見解であり、むしろ、最も活躍した子どもの一人とさえとらえていた。

ところで、このようなA君の反応は「造形遊び」の教育的有用性を暗示するものとは考えられないだろうか。また、今後の統合・交流教育における、遊びのメリットを包含した指導内容や方法の開発に対して大きな示唆を含んだものという見方はできないだろうか。すなわち、A君の活動・活躍を引き出した要因は、まさに「遊び」が許容・保証された「造形遊び」の授業の結果と考えるのが自然だからである。そして、このことは造形遊びの有用性のみでなく、生活科や特別な教育的配慮を要する児童・生徒の指導内容や方法等の多岐にわたって「遊び」を学校の教育活動に導入することの意味を再確認させてくれるものといえるだろう。

IV 造形遊びとは

先にも述べたようにA君の活躍の誘発因及び当該授業の成功要因について、筆者は完全なまでの遊びの保証の結果と推理している。つまり、この授業は「いかに遊ばせるか」という指導者サイドの論理のみによって構築されたものでなく、終始「子ども達が自ら遊ぶことを援助する」という姿

勢で貫かれ、自発性にもとづく遊びを保証していたのである。なによりも「遊び」がキーになっている。したがって、では「遊び」の何が子ども達に作用するのか、以下、先人の知見等をまじえつつ、遊びの視点からこの授業のメリットを検討し、遊びの意味、造形遊びの意味や授業構築の視点等々にも言及してみたい。

(1) カイヨワの視点からメリット確認

まず、ここでは一体遊びとは何かということを確認しておきたい。そのため、遊びに関するカイヨワ⁵⁾の極めて明快な解釈を引用しておく。

いかなる富も、いかなる作品も生み出さないのが、遊びというものの特徴である。この点で、遊びは、労働や芸術と異なる。一回の勝負が終わっても、何も新しいものが現れないまま、すべてが同じ点から再出発できるし、また、しなければならぬ。収穫があったわけでもなく、物が製造されたわけでもなく、傑作が生まれたわけでもなく、資本が増加したわけでもない。遊びは、純粋な消費の機会である。時間、エネルギー、巧妙、器用の消費であり、遊びの付属用品を買ったり、特に遊びの場所を賃借したりすれば、それは金銭の消費でもある。

さて、あえてこの一文を引用したのは、時として「遊び」に罪悪感をさえもつ我々が「遊び」及び造形遊びに関する検討を進める際の有効な資料になると判断したからである。「遊び」は本質的に非生産的・非現実的なものである。まさにこのコンセンサスが底辺にあってはじめて学校教育の中に「遊び」が導入されたことの意味が発生することになる。この確認が十分でないため未だ造形遊びが定着しないとも考えられるのである。この視点から考えた場合「遊び」になんらかの「意味付け」をしようとしている本稿もその展開の方向によっては立脚点を問い返される可能性さえも含んでいる。

ところで、カイヨワは「遊び」について、さらにその活動内容を以下6つのポイントで説明している。

- ① 自由な活動＝遊ぶ人がそれを強制されれば、たちまち遊びは魅力的で楽しい気晴らし

しという性格を失ってしまう。

- ② 分離した活動＝あらかじめ定められた厳密な時間および空間の範囲内に限定されている。
- ③ 不確定の活動＝発明の必要の範囲内で、どうしても、ある程度の自由が遊ぶ人のイニシアティブに委ねられるから、あらかじめ成り行きがわかっていたり、結果が得られなかったりすることはない。すなわち、予想できない状況の更新が絶えず必要であり、たとえば、テニスでは一球ごとに、あるいは、チェスでは相手が一手動かすたびに起こることである。
- ④ 非生産的な活動＝財貨も、富も、いかなる種類の新しい要素も作り出さない。そして、遊ぶ人々のサークルの内部での所有権の移動を別にすれば、ゲーム開始の時と同じ状況に帰着する。
- ⑤ ルールのある活動＝通常法律を停止し、その代わりに、それだけが通用する新しい法律を一時的に立てる約束に従う。
- ⑥ 虚構的活動＝現実生活と対立する第二の現実、あるいは、全くの非現実という特有の意識を伴う。

以上の6項目が遊びに関するカイヨワの説明であるが、これらの柔軟性、弾力性、曖昧性が保証された場合、必然的に子ども達は自主的・主体的かつ創造的な活動を展開すると考えられるのではないか。

以下、A君の活躍した「プラタナスで変身」の授業がこれらの条件をどの程度充足していたのかについて検討を加え、この授業の包含した「遊び性」が成功要因である可能性を確認しておきたい。

まず、第1の「自由な活動」の観点からみた場合、この授業については子ども達に対する多くの「援助」すなわち材料や用具の保証及び許容的言葉掛け等々が豊富であり、極めて優れた配慮があったことが指摘できる。また、一切の強制や否定的発問は観察されず、すべての子ども達が抑圧のない状況の中で自分のしたいことを自分のしたいようにしていたことも確認できており、自由な活動が保証されていたといえるだろう。

第2の「分離した活動」については「造形遊び」

が学校の教育活動の一貫で実施される限り、時刻がくれば次の授業が始まり、否応なく子ども達はそこにおいて形成していた特殊な空間と雰囲気から現実に戻せざるを得ない。自ずと「あらかじめ定められた厳密な時間および空間の範囲内に限定されている」という条件は実現することになる。この授業も例外ではない。学校で遊びを満喫するという超日常活動を展開した後、この状況が無制限に続くものでないことを十分に了解している子ども達は次の学習活動にスムーズに移行したのである。その前提の元に子ども達は遊んでいたのである。

第3の「不確定な活動」という視点からこの授業を検討した場合、図画工作科の授業でありながら教師が子ども達に対して一切の特定の「もの」を求めていなかったという事実をピックアップすることができる。ともかく活動内容の概ねは子ども達に委ねられ、若干の「指示」は葉のついたプラタナスの枝木で遊ぶことだけであった。まさに教師も子ども達も、その展開は全く未知であり不確定そのものだったわけである。C君の活動がDさんのアイデアを誘発し、そのアイデアを実現していく過程で新たなアイデアが発生するなどの図式がこの授業の随所に見られたのである。

第4の「非生産的な活動」ということで、カイヨワは、財貨も、富も、いかなる種類の新しい要素も作り出さないとしているが、造形遊びの授業は自ずとこうしたニュアンスの展開になる。つまり、授業終了と同時に遊びは終了し後始末をしたら先程までの遊び空間はもとの状態にもどり、心地よい疲労感以外手元にはなにも残らないのである。すなわち、造形遊びは営みの結果が必ずしも形態として残らないということが多々ある。この授業においては、「葉っぱの王冠」「プラタナス電車」などは形として残ったが、子ども達の全精力を注ぎ込んだともいえる「アジト」は最終的にはその片鱗さえ残らなかった。遊びが前提の学習活動であることを了解した子ども達に不満の残ることもない。

第5にカイヨワは、遊びは「ルールのある活動」と指摘しているが、日常から遊離し、特殊にその時だけに成立する関係という意味では、A君のこの授業中におけるイニシヤティブはその典型とも

いえるだろう。この授業ではA君のリーダー的役割がルールとして了解されていたのではないだろうか。

第6は「虚構的活動」という視点である。「現実生活と対立する第二の現実、あるいは、全くの非現実という特有の意識を伴う」との説明が付されているところであるが、枝木のアジトの中で活動し、枝木の弓矢を持って外出し、葉っぱのお金と葉っぱのジュースを手に入れるなどの子ども達の活動のすべてがまぎれもなく虚構の中で展開されたということができよう。

以上、6つの視点からこの授業の内包した「遊び性」を検討してきたが、まさにその条件のすべてを満足しており、遊びが十分に保証された授業であったということが了解されるのではないだろうか。

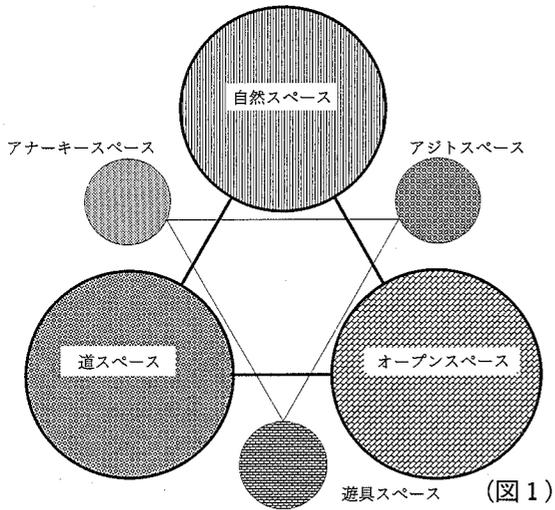
なお、本稿であえてカイヨワの視点を引用したのは造形遊びのみならず「遊び」を導入した教育活動を組織していこうとする際、その活動の「遊び性」の充足度を判定する視点として今なお活用できるものだからである。なぜなら、遊びを導入した学習活動を標榜しつつも、現実的には、6つの条件とは全く逆のいわば教師主導型の「遊ばせている授業」にあまりに多々遭遇するからである。

(2) 仙田の視点からのメリット

環境が人の活動に影響することについてあらためて言うまでもないであろう。ここにおいては子どもにかかわる環境のひとつとしての「場＝空間」の視点からこの授業のメリットを考えてみたい。なぜなら、とりわけ、この授業における配慮された「場＝空間」が子ども達の活発な活動を誘発したと推察されるからである。

さて、このことを考えるための資料として、ここでは東京工業大学工学部建築学科仙田満教授の「6つの原空間(図1)⁶⁾」というアイデアを紹介しておきたい。仙田は活発な「遊び」を誘発するためにはしかるべき空間の保証が不可欠であることを指摘している。すなわち、子どもの遊びにとって、とりわけ大円で示した自然スペース、オープンスペース、道スペースの3つが重要であり、さらに、従の空間としてのアナーキスペース、アジトスペース、遊具スペースも保証されるべき

子どものあそび空間…6つの原空間



(図1)

6つの原空間

- ① 自然スペース：魚をとり，虫をとり，泳ぎ，木に登り，ぶらさがり，かくれ家をつくり土手をすべりおり，洞穴にもぐるという空間の中で，子ども達は生命の重さを学ぶ。
- ② オープンスペース：走り回り，鬼ごっこや，様々なボールを使ったゲーム，陣とり，縄跳び，野球。ゲームのできる広がり
- ③ 道スペース：出会いの空間，遊びの拠点を連係するネットワークのあそび空間
- ④ アナーキスペース：廃材置き場，工事場のような混乱にみちた空間。追跡，格闘などのワイルドなあそび。子どもたちの想像力を刺激
- ⑤ アジトスペース：親や先生，大人に隠れてつくる子ども達の秘密基地。子ども達の共同体としての意識を育み，友情，思いやりのみでなく，ある時は，裏切りや暴力の体験
- ⑥ 遊具スペース：児童公園等

ことを示唆する。そして，これら6つの原空間の完備こそが子どもの遊びを活性化し，その遊びの中で子ども達は様々なことを身に付けていくと指摘しているのである。

ところで，本稿にあえて仙田のアイデアを引用したのは，「プラタナスで変身」の授業が，この6つの原空間を満足したものであり，このことがこの授業の成功要因のひとつと判断したからである。さらに，この6原空間の視点は，遊びを導入

して組織した授業の評価観点として転用できるとも考えたからである。以下，各々の空間の視点からこの授業の「場＝空間」の問題を検討しておくことにする。

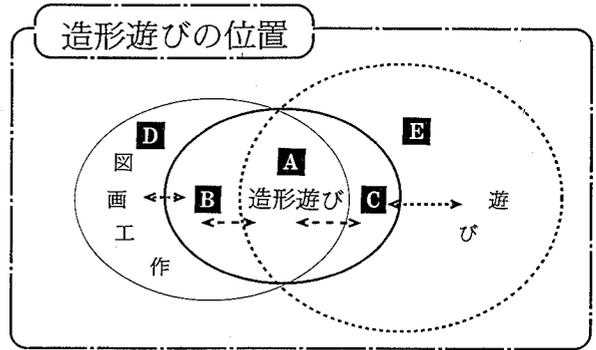
この授業で，第1の「自然スペース」の視点から特筆すべき，幹回りが2本強もある大木を含め，比較的大きな9本のプラタナス（剪定された裸木）のある校庭の一隅で実施されたこと，そしてそれらの根元には前日剪定された葉の付いた枝木が山と積み上げられていたことなどである。これらの条件は否応なく子ども達を刺激し，仙田の指摘する「木に登り，ぶらさがり，かくれ家をつくり土手をすべりおり，洞穴にもぐる」という類の活動を保証するものとなっていた。第2の「オープンスペース」については，そもそも校庭で実施された授業であり，この条件はもとより充足されている。のみならず，先のプラタナスはおおよそ50本の中に等間隔で縦列に存在し，むしろ最適の空間が準備されていた。子ども達が存分に手足を活躍させることのできる空間である。さらに，校舎に隣接したプラタナスと後掲の大型固定遊具等の存在は，たくましくして第3の「道スペース」を形成していた。すなわち，仙田は，「道スペース」は「出会いの空間，遊びの拠点を連係するネットワークのあそび空間」としているが，これは，いわば人と人の「すれ違い」のダイナミクス，つまり，すれ違いざまのコミュニケーションが期待できる空間なのである。すれ違いから新たな遊びの発生も期待できる。続いて，従の空間として仙田のあげた第4の「アナーキスペース」であるが，この授業は「校庭」という遠慮のない空間にプラタナスの枝木が山積みされ，「なんでもあり」という「教師の発問」で展開された授業であったことからすれば，このアナーキーな空間も保証されたと評価できる。第5の「アジトスペース」は，第6の「遊具スペース」の保証と合わせて考えることにするが，この授業では，「遊具スペース」の保証が結果的には「アジトスペース」を保証したという側面があった。オープンスペースのところでも紹介しておいたように，この授業では各種大型固定遊具（ジャングルジム，雲梯等）が存在し，これらの遊具が子どもの遊びの誘発因になっていたのである。

以上、ここまでにおいて、「遊び」をキーワードにしつつカイヨワや仙田の視点から「プラタナスで変身」の授業に検討を加えてきたが、このことによって、この授業が遊びのための条件保証等々、教師の有形無形の繊細な配慮のあったことが了解されたのではないだろうか。そしてこれらの配慮がA君をはじめとするすべての子ども達に有効に作用し、自発的・主体的・積極的活動を誘発したと判断したわけである。さらに、この授業は学校教育に「遊び」を導入することの意味、その際の教師の「仕事」、すなわち、子ども達を「遊ばせる」ための配慮でなく、子ども達自らが「遊ぶ」ための配慮の不可欠であることなども示唆しているといえよう。

(3) 造形遊びの視点からのメリット

ところで、この授業の成功は「遊び」が中軸にすえられた展開の中でむしろ必然だったともいえる。しかし、その前提として、授業者の「遊び」及び「造形遊び」への適正な理解があり、それを基底に授業構築がなされたことを看過するわけにはいかない。以下、当該授業の極めて高いレベルでの造形遊びの授業としての完成度について、筆者の造形遊びに関する解釈と重ね合わせることで、以下、当該授業の極めて高いレベルでの造形遊びの授業としての完成度について、筆者の造形遊びに関する解釈と重ね合わせることで、以下、当該授業の極めて高いレベルでの造形遊びの授業としての完成度について、筆者の造形遊びに関する解釈と重ね合わせることで、

まず、造形遊びは授業でありつつ、時として純粋な「遊び」になる瞬間があり、逆に、場合によっては遊びのニュアンスを全く失い、いわゆる絵画や彫刻という分野に属するような作品を追求する活動が展開される場合もあることを確認しておきたい。そして、造形遊びはそれらのすべてが許容・包含されるべき活動なのである。この共通理解があつて、はじめて「造形遊び」を学校に導入した意味が発生することにもなる。このことを図式化すると「造形遊びの位置(図2)」となる。本図中、「A」は、まさに「造形遊び」らしい活動が展開されている状況を示し、あえていうなら教師の最も安心できる状況である。「B」は造形遊びの授業時間中に極めて造形的な活動が展開されているケースである。さらに「C」は、造形遊びの授業時間中、子どもが造形とは全く無縁の遊びを展開している状態である。さて、造形遊びの授業においては、授業開始時点から、スムーズに「A」



(図2)

の活動が展開される場合もあるだろう。しかし、「B→A」「C→A」、あるいは「造形活動から造形遊びへ(D→B→A)」「遊びから造形遊びへ(E→C→A)」など、その展開においては様々なルートが考えられる。場合によっては「造形遊びから遊びへ(A→B→D)」、あるいは、「C」や「B」に停滞(Aのみを造形遊びとの視点からとらえた場合)する場合も考えられる。しかし、造形遊びの授業は、まさに、こうした単一でない子どもつくり出す様々なレベルの活動が最大限保障されていくところにこそ活路がある。なぜなら、すべての活動は造形遊びに発展する芽を内包しているからであり、造形遊びの基本理念は学校教育の中における他のどの活動よりも子どもの自発性の最大限の尊重であり、自由の保証だからである。こうした観点から「プラタナスで変身」の授業をみる時、子ども達は時間の経緯とともに「A」「B」「C」「D」「E」のあらゆるポイントを行きつ戻りつの活動を展開していた。この授業では、その往復活動が安心して展開できる雰囲気が形成されていたのである。これは授業者が造形遊びの性格を十分に理解していたからに他ならないととらえているのである。ところで、ここで再確認しておきたいのは造形遊びの授業構築に際し、その「遊び性」の確保こそ不可欠の要件ということである。すなわち、「造形遊び」は、まさに「遊び」を通して子どもを育てることを指向するべき活動だからである。このことから再確認しておきたいのは必ずしも作品づくりを目指すことを先行して考えるなどは全くのナンセンスということである。あえてこの活動の目標を筆者の視点から

鮮明にするなら、むしろ「パイオニアスピリッツを養う」というようなフレーズこそ掲げられるべきと考えている。否、むしろ今後の造形遊びは、とりわけそうした人としての在り方生き方とのかわりの中で展開されるべきであることを強調しておきたい。なお、こうした展開が常態化した時、特別な教育的配慮を要する児童・生徒にとってもより有効な教育活動が保証されることになると考えられる。いわばファジーな活動への教師のフレキシブルな対応によってはじめて実効をあげる事が可能となる活動とも言える。

ところで、造形遊びの理解のためには、さらに革命的な教育観の転換が迫られていることを指摘しておかねばならないだろう。従前の教育観のみでは造形遊びの理解は無理である。「なぜ、いま造形遊びなのか」「なぜ、いま生活科なのか」「なぜ、いま新学力観なのか」「学力とは」「生きる力とはなにか」「なぜ、いま生涯学習なのか」「生涯学習の図式の中で学校教育の役割はなにか」等々のレベルでの反問を基底に据えた検討でなければおそらく造形遊びのことは結局解釈できないだろう。

V 特別な教育的配慮を要する児童と造形遊び

遡れば、昭和52(1977)年の学習指導要領の改訂時、絵画、彫塑、デザイン、工作という従来の活動分野の概念とは全くニュアンスを異にする「造形的な遊び」が誕生した。これが「造形遊び」の前身である。そして、今回の教育課程の改訂において、従前の「造形的な遊び」の「遊び性」を一層強調⁷⁾し、その性格を鮮明にするため、呼称も「造形遊び」と改め、さらにこの活動内容を低学年のみでなく、あらたに中学年にも位置づけ、さらに高学年においてはその趣旨を生かすことまでも明記されるに至っている。また、今回の教育課程の改訂では造形遊びのみでなく生活科の新設等とも相俟って、とりわけ「遊び」が学校教育の中でクローズアップされる状況となっている。筆者は、特別な教育的配慮を要する児童・生徒の指導内容や方法の充実という観点から考えた場合こうした動向は歓迎すべきものと判断している。しかし、造形遊びはその意義や指導内容・方法など未だに学校教育の中において十分な理解を得てい

るとは言いがたい実態がある。先にもふれたように「造形遊び?学校で子どもを遊ばせる必要はない」「造形遊びではどんなことをすればいいの」「造形遊びにおける教師のかかわり方がわからない」「造形遊びは放っておけばいいのだろう」「造形遊びは10年後には消滅する」などなどの類の発言が後を絶たない現実がそのことを象徴する。おそらく、これらの発言は造形遊び等の活動を積極的に否定するというより、むしろその意義や有用性に関する理解の欠如によるものだろう。しかし、こうした姿勢を放置できないのは、たとえば特別な教育的配慮を要する児童・生徒に対して造形遊びの固有に具備する可能性までも排除することになるからである。本稿においてあえて取り上げ問題提起する由縁である。

最後になったが、1981年の国際障害者年(IYDP)を契機に、そのテーマでもあった「完全参加と平等」という理念にもとづき、障害児と健常児がともに教育を受けることを保証しようとする統合教育の視点がクローズアップされた。しかし、この問題を美術教育の視点からとらえるとき、果たしてこの10有余年の間に認められるような十分な工夫や配慮がなされただろうか。否と言わざるを得ない現実ではないか。しかし、たとえば、造形遊びがこうした立脚点から再検討され、より積極的に学校に導入されることになれば、在り方生き方に関与・貢献できる図画工作科のニュアンスも一層拡大していくであろうことを付言しつつ本稿を閉じることとする。

註及び参考・引用文献

- 1) 昭和52(1977)年の学習指導要領の改訂時、図画工作科に、従来の絵画、彫塑、デザイン、工作という概念にとらわれない造形活動として「造形的な遊び」が登場した。さらに今回の改訂においては、その「遊び性」が一層強調され「造形遊び」として中学年にも位置づけられた。
- 2) 1994年10月18日(火) 広島県安芸郡府中町立府中小学校校内研修会における金沢緑教諭の提案授業 第2学年4組男子17名女子14名「プラタナスで変身(造形遊び)」この授業は「造形環境」という視点から優れた希少の実践として、拙稿「造形遊びとその環境要件について」

- 学校教育実践学（第1巻）で紹介している。
- 3) 担任教師の所見によれば、A君は例えば算数のテスト等において自分の名前は記入できるが、白紙解答という学習困難の傾向が認められる。
- 4) 1994年10月26日（水） 広島市立己斐小学校校内研修会における平井ひづる教諭の提案授業第2学年2組 男子15名 女子22名「うつして遊ぼう」
- 5) カイヨワ 清水幾太郎・霧生和夫訳(1968)：『遊びと人間』 岩波書店
- 6) 仙田満 (1992)：『子どもとあそび—環境建築家の目—』 岩波新書, p.43
- 7) 文部省 (1989)：『小学校指導書図画工作編』 開隆堂, p.13

Usefulness of Formative Play for Children with Special Educational Needs

by

Sumio WAKAMOTO

Faculty of School Education, Hiroshima University

The primary concern of this article is to clarify what kinds of significance or potentialities art and craft education has children with special educational needs. In particular, the present study focuses on 'Formative Play' and tries to make clear its usefulness. It is because we cannot say that the significance, teaching contents and methods of Formative Play are not adequately recognized yet in present school education, and furthermore, the author has high expectations for educational meanings and possibilities that Formative Play itself has for children with special educational needs.

Moreover, if the present paper succeeds in achieving an agreement on usefulness of Formative Play, we can expect Formative Play to be positively introduced as teaching contents to the fields such as integrative/confluent education. This would lead to secure a chance of self-expression for children, which is in line with the goal of art education that the writer has at the present time.