

## 野外教育における造形活動 (第4報)

—学校教育と野外教育との関係の視点から—

渋谷 寿・沖 幸子

### Arts Activities in Outdoor Education (IV)

From the Viewpoint of the Relation between School Education and Outdoor Education

Hisashi SHIBUYA and Sachiko OKI

#### 緒 言

山梨大学教育学部野外教育研究会主催の野外教育における、キャンプクラフトのコンセプトに関する考察を二つの視点から行い、その結果を前報<sup>1)</sup>に報告した。その視点の一つとした、平成元年改訂文部省指導要領をとおして、学校教育の造形活動における、材料と道具にかかわる幾つかの問題と思われる点が明らかになってきた。さらに、もう一つの視点として取り上げた『ティーチング イン ザ アウトドアーズ』をとおして、欧米追従型ではない日本独自の野外教育・キャンプクラフトの必要性が明らかとなった。そこで、本論では、造形活動に関する文部省指導要領の一部再検討を行い、それに関連させて、造形活動における学校教育と野外教育との関係を探り、さらに、キャンプクラフトの新たな可能性に関する考察を行いたいと考える。

#### 小学校における材料をもとにした造形活動について

平成元年度学習指導要領の改訂にともない、従来小学校の低学年だけで扱われてきた「材料をもとにした造形活動」が、中学年まで拡大された。「材料をもとにした造形活動」は昭和52年改訂学習指導要領に初めて設置されたが、今なぜ「造形遊び」の拡大が必要なのかを、昭和52年改訂学習指導要領にさかのぼり、「材料をもとにした造形活動」が設置されるに至った理由を探り、造形活動の今後の課題、問題点について考察したい。

昭和52年改訂以前は美的情操を養う、技能を尊重する等、高度で過密な造形活動が行われていた。そして、この図画工作の実施状況について、西野範夫は、必ずしも、児童の創造的な本性などを目覚めさせたり、自分の思いや感覚などを生かす能力を育てることが十分とは言えないもの<sup>2)</sup>であったと述べている。このような背景において、昭和52年改訂学習指導要領で初めて、低学年に「材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。」という内容が位置付けられた。このことについて、昭和53年改訂『小学校指導書(図画工作編)』<sup>3)</sup>では、低学年の造形活動は遊びから始まり、次第に意図的、目的的なものに発展していくのであって、まず最初は、遊びの中で「表現の喜びを味わわせる」という活動が適当であるとして、このような観点から「材料をもとにした造形活動」を行うようにしたと述べられている。また、この「材料をもとにした造形活動」は総合的な造形活動であり、就学前の造形活動との関連を考えて、造形的な遊びを通してその楽しさを味わわせ、造形学習への意欲を起こさせていこうと意図し

たものであるとしている。これについて、西野は、「子供たちにもっと表現の喜びを味わわせたいという願いと、自由な活動の中でこそ材料体験の広がりや高まりが得られるという考えなどが、この内容を位置付けることとなったものであろう。」<sup>4)</sup>と述べている。これは、初歩的な造形活動を「遊び」という観点からとらえるという画期的な内容ではあるが、とらえ方によっては、単なる遊びで終わってしまうことも懸念される。実際、この内容が位置付けられて10数年たつが、「材料をもとにした造形遊び」は、真に理解されるには至っていないという意見も聞かれる。それは、石田寿男によれば、「材料をもとにした造形遊び」が、直接作品作りを目指すものではないために、補助的に扱われたり、絵や立体に表す内容や工作的な内容の準備段階と取られている面がある<sup>3)</sup>ということである。

このように、造形遊びが新しく昭和52年学習指導要領に位置付けられたが、子供たちの遊びとのかかわりの中で、その真の目的が達成されていないまま平成元年度の改訂につながっているのではないかと考える。

それでは実際には、造形的な遊びと、他の図画工作の内容との関連性はどうかであったらうか。昭和53年改訂『小学校指導書 (図画工作編)』より引用して図1<sup>4)</sup>に示した。

学年		領域		
		第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年
A 表現	↓	(1) 造形的な遊び	(1) 絵で表す	(1) 絵で表す
		(2) 絵や立体で表す	(2) 立体で表す	(2) 彫塑で表す
B 鑑賞	↓	(3) 使うものをつくる	(3) 使うものをつくる	(3) デザインしてつくる
		(1) 作品を見る	(1) 作品を見る	(1) 鑑賞する

図1 昭和52年度小学校指導書における図画工作内容構成の構造

図1によると、第1・2学年の(1)造形的な遊びは、第3・4学年の(1)絵で表す、(2)立体で表す、(3)使うものをつくる、の内容に点線で結びついている。ここでは、「造形的な遊び」によって培われた造形活動の基礎は中学年以降の造形活動に反映されていくものととらえることができる。一方、この図では、第1・2学年での、(1)造形的な遊び、と(2)絵や立体で表す、(3)使うものをつくる、以上の3者の関連性が図示されていない。このように、各内容間での関連は深くはとらえられていないことが分かる。ところが、実際の造形遊びでは、内容間の関連性を無視できない。たとえば、従来、材料や用具についての記述は指導書の(2)絵や立体で表す、(3)使うものをつくる、の項目で具体的に説明されていた。しかし、これは本来(1)造形的な遊び、にもかかわるべき事がらだと考えられるが、この問題が見落とされているため、造形遊びの範囲を狭くしてしまっていたのではないだろうか。つまり、材料としての造形遊びの素材と、用具・道具との関係が重視されていないのである。造形活動はあくまで素材経験に限定され、手で触れることを主として、道具との関わりをもたない造形活動が意図されていたと考えられる。

このような問題と思われる要素を抱えながら、今回「材料をもとにした造形遊び」が中学年まで拡大された。ここでは、低学年での活動の経験や喜びが蓄積となって、中学年での活動がより豊かになっていくことがねらわれている。このように、今回の改訂は、従来の第1・2学年の造形遊びを引き継いで、児童がより一層自らの力を発揮できる造形活動を目指していると

言える。これとともに、平成元年改訂『小学校指導書（図画工作編）』<sup>7)</sup>では、「高学年においても、この内容の主旨を発展させ十分に生かされるようにするために、表したいことを立体に表す内容及び作りたいものを作る内容にもその視点を示した。」と記されており、造形遊びと高学年の内容との関連を明確にしている。この関係を明確にしている図を平成元年改訂『小学校指導書（図画工作編）』より引用して、図2<sup>8)</sup>に示した。この図と従来の内容構成図（図1）を比べると各学年ごとの内容が相互に結びつくように新しく意図されたことが理解され、それぞれの内容が、関連性をもって扱われていくことが求められていると言える。

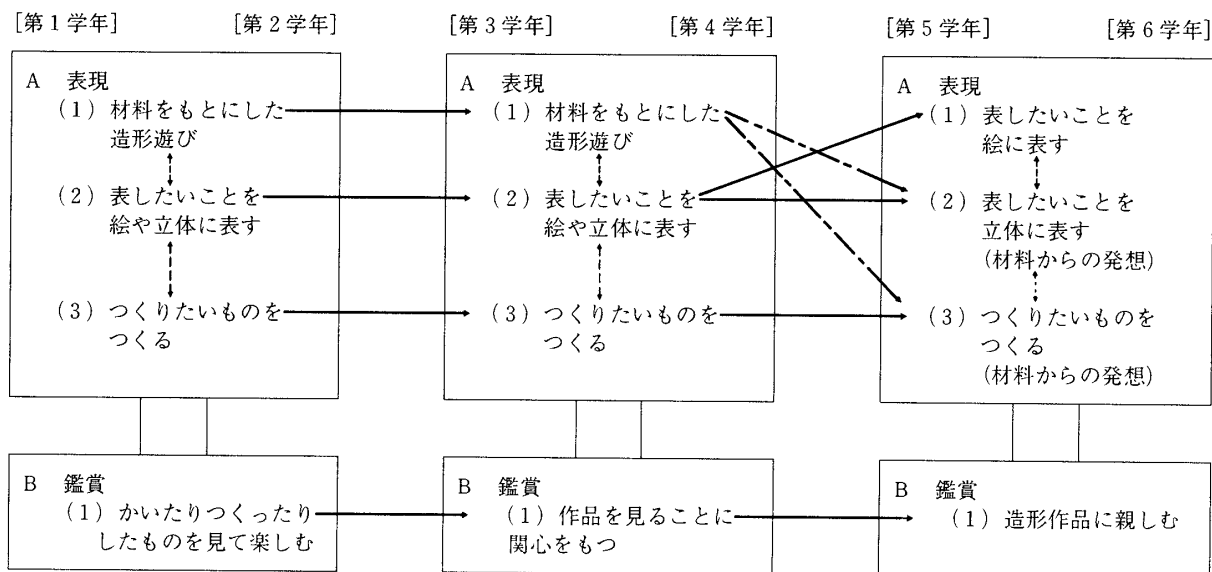


図2 平成元年度小学校指導書における図画工作内容構成の構造

それでは、図2の(1)材料をもとにした造形遊び、と(2)表したいことを絵や立体に表す・(3)つくりたいものをつくる、の内容の関連性について実際の教材を例に挙げて検討してみよう。ここでは、日本文教出版発行の図画工作教科書（平成2年1月15日発行）を用いることにする。この教科書は、従来の指導要領に沿いながらも、新指導要領の動向を見据えたうえでの編集がされている。つまり、平成4年度からの完全改訂に向けての過渡期的教科書である。

この教科書の造形遊びに関する題材名及び、題材の指導目標を表1に示す。この中で表1に〰線が付した『あつまれあつまれ』は、今回の指導要領改訂作業の結果、新指導要領への移行時期に新たに加わった題材である。他の題材は従来のものでほとんど同一である。つまり、『あつまれあつまれ』には新指導要領で展開されるであろう新しい造形遊びの動向を予測することができる。この表1の『わたしがっこう』など、従来から教科書に掲載されていた題材は、遊びの要素を大きく扱っている。そして、材料をもとにした造形活動としては重要だと思われる自然物の扱いが軽微である。また、材料と手の仲立ちとなる用具が、積極的には扱われていない。一方、『あつまれあつまれ』では木切れ等の自然物や、発ぼうスチロールやプラスチックの容器といった人工の材料を集めること自体をテーマとし、各素材に応じた用具が用いられていることが分かる。このように、『あつまれあつまれ』のテーマと他の題材のテーマとは、造形遊びのとらえかたに違いが見られ、新しいテーマは少なからず造形遊びの意図する材料経験や主体的な造形の基礎を子ども達が体得できる方向性を持っていると考えられる。

表1 教科書で扱われている造形遊び

学年	題材名	指導目標
1 年	わたしがっこう	学校の広い場所で、チョークや廃材、自然物などを使い、友達と仲良く遊びながら造形する楽しさを知る。
	すなであそぶ	全身的な活動を通して、土や砂に親しみ、みんなで遊びながら、造形遊びの楽しさを知る。
	かみであそぶ	新聞紙を材料にして、どんな遊びができるかみんなで考え、仲良く遊びながら造形の楽しさを体験する。
2 年	あつまれあつまれ	身近な素材の形や色を生かして動物に見える形態を構成し、美しい造形的な遊びを体験する。
	だんホールばこであそぶ	大きなだんボール箱を使った、いろいろな遊び方を見つけて、みんなで遊び、造形する楽しさを知る。
	かみぶくろであそぶ	大きな紙袋で、どんな遊びができるか、みんなで話し合いながら、遊びに使うものを作る。

註：平成2年発行日本文教出版『ずがこうさく1』『ずがこうさく2』より抜粋

さて、新指導要領では、「造形遊び」の内容が第1学年から第4学年まで位置付けられているが、学年が進むにつれてどのように展開していくのであろうか。造形遊びに関する学習指導要領の内容を表2に示した。

表2 新旧指導要領における「材料をものにした造形活動」の内容

	旧指導要領 (昭和52年版)	新指導要領 (平成元年版)
1 年	(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。 ア 土、砂などの材料に親しみ、全身的な造形活動をする。 イ 自然物や人工の材料の形や色に関心をもち、それからつくりたいものを思い付いたり、それを身体につけて楽しんだりするなどの造形的な遊びをすること。 ウ 自然物や人工の材料を並べる、積む、版にして写すなどの造形的な遊びをすること。	(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。 ア 砂、土、粘土などの材料に親しみ、それらをもとに体全体を使う造形遊びをすること。 イ 身近な自然物や人工の材料の形や色などに関心をもち、それらを並べる、積む、版にして移すなどの思い付いた造形遊びをすること。
2 年	(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。 ア 材料や場所を生かして、全身的な造形遊びをすること。 イ 自然物や人工の材料の色や形に関心をもち、それから作りたものを思い付いたり、その使い方を工夫したりするなどの造形的な遊びをすること。 ウ 自然物や人工の材料を並べる、積む、版にして写すなどの造形的な遊びを工夫すること。	(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。 ア 身近な自然物や人工の色や形などから思い付いた体全体を使う造形遊びを工夫すること。 イ 身近な自然物や人工の材料の形や色などの特徴に関心をもち、それらを並べる、積む、組むなどの思い付いた造形遊びを工夫すること。
3 年		(1) 材料をもとにして、造形遊び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おもしろさなどの特徴に関心をもち、集め、その特徴を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作るとともに、その形から発想して作るなどの造形遊びをすること。
4 年		(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 身近な材料の形や色、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作るとともに、その形から発想して楽しい形を作るなどの造形遊びをすること。

表中(1)ア、イ、ウ等は、学習指導要領に明示されている番号や記号を示す。

まず、新旧の内容を比較してみよう。第1学年で粘土が新しく加わった程度で、あまり大きな変化は見られない。しかし、ここでもっとも注目しなくてはならないのは、第2学年のイに新しく「組む」活動が組み込まれていることであろう。これを表中〰〰線で示した。この活動は『あつまれあつまれ』の題材の中で、木切れを釘により組み合わせた馬、のかたちで見ることができる。<sup>9)</sup>このような活動は、従来第4学年で取り上げられており、改訂後は、第2学年という低学年での扱いに変わっている。そして第3・4学年ではさらに高度な造形活動につながっていくのである。それでは、新指導要領での造形遊びの展開を学年を追って検討してみよう。第1・2学年では、子ども達が体全体を使った造形遊びを中心として、素材に関心を持ちながら思い付いた造形遊びをすることがねらいとされている。ここで、子ども達は活動を楽しみながら形や色を感じたり、手を十分に働かせたりする経験をするようになる。第2学年になると、活動が多彩になり、より工夫して遊ぶことが重視されるようになる。第1学年で取り上げられていた「並べる、積む、版にして写す」などの造形遊びが、第2学年ではそれに加えて新しく「組む」活動が取り上げられている。

中学年として第3学年では、子ども達は低学年の経験をもとに一步進んだ活動として、新しい形を見つけ出したり、その形から新しい発想をしたりするようになる。すなわち、切ったり、組み合わせたりしてもとの形にとらわれない新しい形を作り出す工夫をするようになる。第4学年では、子ども達はグループで発想する活動も行われるようになる。また、「木切れ」が具体的に取り上げられ「切ったり、組み合わせたり、結合させたり」と活動が多様になる。このように造形活動が第4学年まで枠を広げたことによって、並べる、積むといった初歩的な活動から、組み合わせる、結合させるなどのより程度の高い活動まで多様な造形経験が可能になるのである。また、これらの活動では完成品を要求されていないため、子ども達は途中での発想の転換も可能であり、自主性や想像力を身につけることができるであろう。このように、新指導要領では造形遊びの理想的とも思える展開が位置付けられたわけだが、一方では、多様な加工の仕方にもなって、材料や用具の扱いに関する問題点が幾つか生じてくる。この問題について、時代的な観点から考察してみよう。昭和43年版、昭和52年版、平成元年版のそれぞれの学習指導要領に取り上げられている材料や用具の具体的な名称を表3に示した。

これによれば、昭和43年版から昭和52年版に改訂された際、細かい材料、用具名が大幅に削減されている。さらに、平成元年版では、金づち、ペンチ、針金などが削除されている。このように改訂ごとに材料や用具の数が減少しているが、平成元年版では簡単な小刀類、使いやすいのこぎりという条件をつけて用具使用に弾力性を持たせることで、用具の減少が肯定されている。しかし、すでに触れた『あつまれあつまれ』の「組む」テーマとして、金づちと釘が明らかに用いられているにもかかわらず金づちの名前が消えているのである。これは、教育現場では金づちを使わなくても良いと解釈され、実際には、金づちで釘を打って木を組むテーマは取り上げられない可能性が高いと思われる。このように、子ども達が用具を扱わなくても良いとする、いわば、教育上の実質的な逆行が生じてくるのではないかと懸念されるのである。

表3 小学校6か年間で使用する材料・用具

昭和43年版学習指導要領		昭和52年版学習指導要領		平成元年版学習指導要領	
材 料	用 具	材 料	用 具	材 料	用 具
1年 ・クレヨン、パス類 ・水彩絵の具 ・色紙など ・粘土 ・紙や小枝など ・画用紙 ・紙類 ・あき箱 ・のりなど	・粘土板 ・はさみ	1年 ・土、砂など ・自然物や人工の材料 ・クレヨン、パスなど ・紙(版) ・粘土 ・接合に必要なもの	・はさみ	1年 ・砂、土、粘土など ・自然物や人工の材料 ・クレヨン、パスなど ・紙など ・のり	・はさみ
2年 ・簡易な材料 ・中厚紙		2年		2年 ・厚紙	・簡単な小刀類
3年 ・綿材、画材など ・ゴムや竹など ・厚紙 ・竹ひご	・ものさし ・粘土べら ・定規 ・コンパス ・切り出し小刀	3年 ・水彩絵の具 ・厚紙 ・板切れ	・小刀	3年 ・木切れ ・水彩絵の具 ・板切れ	・小刀 ・使いやすいのこぎり
4年 ・合板 ・彫りやすい版材 ・細木 ・木片 ・接着、緊結のための材料、用具	・彫刻刀 ・のこぎり ・かなづち	4年 ・彫りやすい板材 ・板材	・彫刻刀 ・のこぎり ・金つち	4年 ・板材	
5年 ・木や針金など ・塊材 ・ばねなど ・薄板	・ペンチ ・糸のこぎり	5年 ・彫りやすい材料 ・焼成に適した粘土 ・針金	・糸のこぎり ・ペンチ	5年 ・焼成に適した粘土	・糸のこぎり
6年 ・滑車や輪軸		6年		6年	

### 野外教育における造形活動の普遍性と特殊性

ここで、視点を野外教育に移し、それと学校教育との関係をとおして、造形活動の考察を深めたいと考える。学校教育における造形活動と、野外教育における造形活動との関係を考察する時、子どもの造形教育としての教育上の普遍性に関わる部分と、学校教育としての特殊性、また、野外教育の場としての、学校教育の特殊性という、いわば相対立する、普遍と特殊という問題を整理しておく必要性が生じる。

平成元年に改訂された文部省新指導要領は、学校教育の今後の方向性を示しているわけだが、前報及び本論の「小学校における材料をもとにした造形活動」での考察をとおして、素材と道具に関する幾つかの問題と思われる要因が明らかとなってきた。つまり、改訂された文部省新指導要領自体は、教育のより望ましい方向に向かって作成されてはいるのだが、必ずしも内容のすべてが教育上の普遍性を有しているものではなく、変化していく性格を持っている。また、子どもの教育の本質という観点からみれば、直接体験を教育の原点としてとらえる野外教育の方が学校教育より普遍性を有しているとも言えるであろう。一方教育形態という視点で見れば、学校外教育としての野外教育は特殊性を有する教育としてとらえることができる。このように、視点を変えれば、学校教育と野外教育の位置付けは逆転するのである。換言すれば、普遍の中に特殊が、また特殊の中に普遍を有すると言うことができる。つまり、学校教育と野外教育は対立相補的な関係としてとらえることができるのではないだろうか。そこで、野外教育の普遍的な要素と特殊な要素との関係を明確にしておこうと考える。まず、普遍的要素は、前報でも確認したが、キャンプクラフトを造形教育の理想状況の追求の場としてとらえることである。つまり、キャンプクラフトは、文部省指導要領の改訂に影響されるものではなく、子どもの本

質・本性を根底の視点とした、理想を目指したクラフト実践を行う教育形態であると言える。次に特殊な要素について考えてみよう。まず、学校教育と野外教育という教育形態の視点で見ると、キャンプクラフトは時間的制約が大きいことをあげなくてはならない。学校教育では何か物を作るために、何回かに分けて比較的無理なく計画が立てられるが、野外教育では、たとえば半日、一日で完成させねばならない。また、他のキャンププログラムとの関係も無視できない。さらに、野外という空間的には広がる教育も、造形教育としては天候・道具等制約は大きなものがある。このように、キャンプクラフトは理想を追求できる教育形態ではあるが、大きな制約が付帯しているのである。この制約を特殊性の要素としてとらえておきたい。

次に、これらの制約から山梨大学野外教育研究会主催の野外教育におけるキャンプクラフトに求められる幾つかの条件について明らかにしておきたい。まず時間的制約として、子どもの作業への集中力の持続限界として、約3時間～4時間、または最長で休憩をはさみ6～8時間で完成するクラフトのテーマが求められる。つまり、キャンププログラムとして半日、最長で一日で完成する必要がある。そして最大の条件は、キャンプクラフトが子どもたちにとり楽しい、充実した、素材・道具をとおした造形体験でなければならないことである。これは、キャンプクラフトの特殊性故の条件であるが、同時に造形教育の普遍的な条件とも言えるであろう。この条件を満たすためには、原則として毎回新しいクラフトのテーマを提供するという課題をこなさなければならない。これは、同じテーマによるマンネリ化を防ぐとともに、指導者自身が意欲的に、楽しいもの作りの体験を、子ども達と共有することを目指しているからである。指導をとおした経験からも、子どもたちは指導者・キャンプカウンセラーの心の中をかなり適確にとらえるため、単に何かをやらせようとすることは最大の努力により避けなくてはならない。そのためには、指導者が前向きに、喜びを見い出すべくキャンプクラフトに向かう以外方法はないのである。このような指導者の前向きの姿勢は、いかなる教育形態であろうと、全ての教育に求められる最も重要な普遍性の部分の一つであろう。以上の考察をとおして、キャンプクラフトは、造形活動としての特殊性の要素を、課せられた条件として解決し、造形活動としての普遍性の要素を追求する教育として位置付けられよう。これはまた、学校教育では満たされない要素を満たす、対立相補の関係としてとらえても良いと考える。

次に、以上に述べた野外教育の特殊性故の諸条件を満たすという制約の中で、新しいキャンプクラフトのテーマを案出する具体的な作業について触れておきたい。この作業は、本キャンプクラフトにおいては非常に重要な位置付けとなる。子ども達が興味を持ち、数時間の道具使用の作業が楽しいと感じられ、完成した時の喜びを実感し、さらに、完成した作品で楽しく遊ぶ、また、使用するといった一連の経験が得られる必要性があるからである。また、年二回のキャンプクラフトに、数年にわたり参加している子ども達もいるため、同じクラフトのテーマは避けなければならない。さらに、毎回初めて参加する子ども達もいるため、道具使用に関しても、クラフトの数時間で、木という素材を加工する経験を無理なく提供する必要がある。そして、このような経験が、キャンプ後の子ども達の自発的な創造活動を導くことこそ、最も重要な役割として位置付けられる。このような条件を満たすべく、テーマを生み出すという作業は実はかなり精神的苦痛を伴う。子どもの造形教育という視点からだけでは、クラフトのテーマは底をついてしまうのである。そこで、全く異なった視点からクラフトのテーマを検討する必要性が生じるのである。

## 新たな視点

造形教育に関する文部省指導要領の考察をとおして、身近な造形素材と道具との関係が希薄にとらえられている点を問題として既に指摘した。すなわち、造形遊びとして扱われる素材と、用具・道具が別々の要素として扱われるならば、子ども達には素材の本質を把握することが困難だと考えられる。その結果、次の段階である、加工、組み合わせといった創造的な活動につながらないのではないかという疑問が生じる。素材を知り、創造的な展開を生むためには、素材と用具・道具との有機的関連の把握なくしては不可能なのである。また、前述したように、野外教育故の特殊性から、新しいクラフトのテーマが求められている。

そこで、これらの考え方をキャンプクラフトに当てはめて考察を深めてみよう。キャンプクラフトで、木材を中心とした自然素材を扱うことは基本的コンセプトの一つであることは前報で報告した。文部省指導要領における「身近な素材」は、野外教育では当然、「自然素材」となるが、「自然」をどのようにとらえるか、まず検討しておく必要がある。ここで、東洋の叡智の一つである「陰陽五行」思想の自然の見方に注目したいと考える。

ここで、古色悄然とした思想を持ち出すのは、「陰陽五行」が、自然を「気」の循環の観点からとらえる見方を内包しており、その見方の弁証法的実践論としての可能性を探るためであり、これは合わせて欧米追従型の野外教育から、日本独自の視点としての野外教育の可能性を探る意味を合わせ持っている。陰陽五行思想の根幹をなす思想は、「易」の陰陽思想であり、これを実践論的に、現代のあらゆる分野に応用した桜沢如一のマクロビデオティック理論は有名である。しかし、この陰陽思想の上に成立した陰陽五行思想を実践論的に応用する基盤は現代にはほとんどないのである。では複雑難解な中国古代哲理である陰陽五行思想の概要を『陰陽五行と日本の民俗』<sup>10)</sup>の解説に沿って検討してみよう。

陰陽五行において最も重要な根本原理は「天地同根」、「天地往来」、「天地交合」の三つがあげられる。これは、内容としては「易」の陰陽思想の内容と同義である。すなわち、天地未分化の「混沌」から「陽」の気が上昇して「天」となり「陰」の気が下降して「地」となった。天と地・陰と陽は全く相反する本質を持つが、元来、混沌・宇宙・無限・無より陰陽が生じているため、天と地程離れているものも、対立しながらも相補い合うという東洋独自の宇宙観・自然観が生まれたのである。相反するものも元をたどれば一なるものに還元され、陰陽二気は互いに引き合うため、往来し、そして交感・交合する。すなわち「天地同根」、「天地往来」、「天地交合」の三つが、万物は生成流転するという輪廻の根本理・自然界の普遍的法則を表しているのである。

混沌から派生した陰陽二大元気は交感・交合し、天上で太陽・月・その他の星々を生み、地上では、木・火・土・金・水の五元素・五気が生じたことになる。この五気の輪廻・作用が「五行」としてとらえられる。つまり、自然界のすべての循環、例えば朝から夜までの流れや、四季の推移、さらに生物の誕生から死までも五行として把握されるのである。このように、五行は自然界の全てである森羅万象を、動的なダイナミズムとして丸ごととらえようとした東洋的な自然観から生み出されたものと言えるであろう。

このような、自然の秩序を最も尊重する東洋の叡知は、日本では何世紀にも渡り、国家の中樞から、あらゆる文化的領域にその根本原理として浸透していたのである。しかし、物質文明の夜明けである明治維新より、その全てが迷信だと退けられ、五行は古代から継承されている祭りや年中行事の中や、一部の専門家にのみ、その片りんが継承されているのである。しかも



実際は五行の理を知ることなく、歴史的伝統という観点からの形骸化したもののみが受け継がれていることが多くなっているようである。このように、物質文明の現代では過去のものとなっている五行は、古代人が見つけた宇宙の普遍的秩序であるわけで、その全てを捨て去るには文化的に見てもあまりにも惜しいことである。そこで、五行の複雑な体系の中から、現代にも通じると思われる法則としての「理」を次に考察してみよう。

五行には、普遍的秩序である幾つかの「理」があるが、まず「相性・相克」の理を検討してみよう。五行の、木、火、土、金、水は自然界の五気であり「相生」は、これらが順送りに次の相手を生み出していく関係である。つまり、木、火、土、金、水の順に、木が火を生じ、火は土を生じ、土は金を生じ、金は水を生じるという無限の循環を表す。これらは「木生火」、「火生土」、「土生金」、「金生水」、「水生木」として単純明解に表される。

「木生火」は字のごとく木と木を擦りあわせると火が生じる関係である。「火生土」は、火が燃えれば、後に灰が残る。灰は土気であり、火が土を生じる関係である。「土生金」は、金属はその多くが土の中に埋まっているわけで、土を掘れば金属を得る関係である。そこで土が金属を生む関係となる。「金生水」は、冷えた金属は空気中の湿度から水滴を生じる。金属が水を生む関係である。「水生木」は、木気である全ての植物は水により生長する。水により木は生じるのである。このように、木から始まり木に戻る循環が繰り返されるのである。

「相克」は、木、火、土、金、水の五気が、「相生」とは順番を変え、木、土、水、火、金の順に順送りに相手を克していく関係である。木は土を克し、土は水を克し、水は火を克し、火は金を克し、金は木を克すというように無限の循環を繰り返すのである。これらは「木克土」、「土克水」、「水克火」、「火克金」、「金克木」と表される。

「木克土」は、木の根が地中にはっていくことにより土を傷める関係である。木は土に勝つのである。「土克水」は、果てしなく漲ろうとする水と、水を抑制する、土嚢、土積み、土手、堤防との関係である。土は水に勝つのである。「水克火」は、すべてを燃え尽くそうとする火と、それを消すための水との関係である。水は火に勝つのである。「火克金」は、最も強いと思われる金属と、それを溶解する火との関係である。火は金属に勝つのである。「金克木」は、高くそびえる樹木と、それらを倒す金属の斧やのこぎりとの関係、また、材木とそれらを傷つけるのこぎり・のみ・釘等との関係である。すなわち、金は木に勝つのである。

「相生」と「相克」は自然界の森羅万象の陰陽の二面性を表している。何かを生み出し、何かの活動が際限なく続けば、いつかは破局を迎える。自然界は調和を保つために必ず、破壊や崩壊、死といった負の要因が組み込まれている。つまり、自然の大きな陰陽の秩序を「相生」と「相克」という関係として捉えたのである。さらに、もう一步踏み込んだ関係を読み取ることが必要である。それは、「相克」そのものの中にある「相生」と、「相生」そのものの中にある「相克」である。つまり「陰」の中にある「陽」と、「陽」の中にある「陰」とも言いえる逆説的な関係である。

「相克」そのものの中にある「相生」を考えてみよう。木の根は土を傷つけるが、根を張ることにより崖崩れを防ぐというプラスの面を生み出す。土は水を抑制するが、それにより川や池の形を保つというプラスの面を生み出す。水は火を抑制するが、そのために燃やし方をコントロールするというプラスの面を生み出す。火は金属を溶かすが、それにより金属製品を作るというプラスの面を生み出す。金属である刃物により、木は傷つけられるが、それにより木製品を生産するというプラスの面を生み出す。

一方「相生」そのものの中にある「相克」を考えてみよう。木が燃え続ければ衰え、燃えつ

きてしまうというマイナスの面を生み出す。火が燃え続け、土である灰を生み続ければ、やはり燃えつきてしまう。土を掘れば金属を得ることができるが、掘り続ければ、大地は形を変え陥没等の災害というマイナスの面を生み出す。冷たい金属は表面に水を生じるが、その状態が長く続けば金属はさびて腐食するというマイナスの面を生み出す。木や植物は水により生長するが、水が多すぎると根は腐り、枯死してしまうというマイナスの面を生み出す。

以上のように木、火、土、金、水の五気の間には相反する相生・相克の二面があり、これは、必ずしも固定的ではなく、見方を変えれば、その瞬間に逆転する要素も合わせ持っていることが理解される。この、一見不確実ともとらえられる要素こそが、流動・流転する自然のダイナミズムの対立相補の二面性を、的確にとらえられる東洋的な世界観なのである。このように五行は、五気の循環の理を表すが、この他に宇宙の森羅万象を象徴する。すなわち、色彩・方位・季節・惑星・天神・人間精神・徳目・内蔵・十干・十二支等が五行に配置される。ここでは、これらの詳しい考察は避けるが、自然をとらえるうえで、今後必要な事項には触れていきたいと考える。

さてここで、陰陽五行の五気の間を、具体的にキャンプクラフトに当てはめて考察してみよう。五行の「相生」・「相克」は自然素材を加工するキャンプクラフトにおいて、素材と道具との関係の視点以外の「気」の循環という異なった視点からとらえることができる。

キャンプクラフトにおいて必ず使用する、木材とのこぎりの関係は「相克」の「金克木」が最もその関係を示している。すなわち、金属であるのこぎりにより木材は切断される。また、クリックドリルによる穴明けも同様に、金製のドリル刃により木製の木材は穴が開けられる。また、金づちによる釘打ちも金属の釘により木材は穴が開き、釘と木材の摩擦により二つの木材は固定される。このように、金属製の道具は木材の加工用のポピュラーなものである。

次に、「木」にかかわる関係として、「相生」の「木生火」を検討してみよう。この関係から木の加工に火を用いる可能性が出てくる。この関係をクラフトのテーマに応用すると、木と木の摩擦による火起こしの道具が提案される。また、燃やすことにより窪みを形成し、木の皿を製作するクラフトのテーマも提案できる。この場合、燃やす部分を限定するために、水が必要となり、これは「水克火」の応用と言えるだろう。木を加工するために火を用い、それをコントロールするために水を用いる、木と火と水の相互関係による、新たなクラフトのテーマを考えることができるであろう。このように、木の加工に際し、金属の道具以外に火を用い、それを水でコントロールする方法による、もの作りをとおして、子ども達は自然の三つの気に触れることになるであろう。このように自然を構成する五つの気の相互関係を野外で直接体験することは、それを意識する、意識しないにかかわらず野外教育として有意義と言えるのではないだろうか。

自然が失われつつある現在において、野外教育ではエコロジカルな視点で自然をとらえる見方は今後増していくであろう。その中で植物の保護・動物との共存を訴えても、自然は徐々に失われ、人間がものを生産するために吐き出した有害な物質は回りめぐって、人間の上に降り注ぐ時代になっていくであろう。ここには明らかに、原因と結果を結ぶ「理」に基づいた法則が働いている。このような不調和を生みだした最大の原因の一つは、人間が、自然を、循環という法則としての「理」でとらえられなかったことがあげられる。自然の秩序を越えた人間の行動は、自然のサイクルを越えて、不調和を伴って人間に戻ってくるのである。このことはあまりにもあたりまえのことである。しかし、このあたりまえの法則を無視したところに全ての

元凶があると言えるだろう。陰陽五行思想における五気の循環の見方は、このあたりまえの自然のとらえ方の一つである。自然を構成している様々な要素の法則を、頭で論理的に把握するのではなく体で、そして心で直接的に体験としてとらえることこそ教育として必要なことではないだろうか。この意味で、陰陽五行の自然観は、キャンプクラフトのテーマを検討する上にも大きな可能性を持つと考える。また、陰陽五行は、今回の学校教育における造形教育に関する考察の中で、問題としてとりあげた、「素材」と「道具・用具」との有機的関係の根源的見方を示唆するものとも言えるであろう。そして、今回その中から「火」と「水」という新たな具体的な加工の可能性を見出すことができた。少なくとも、古色悄然とした陰陽五行思想は、単なる過去の遺物ではなく、自然の秩序を失いつつある現代においてこそ、実際的に応用できる要素を持つと言っても良いと考える。

## 結 語

学校教育における造形活動と、野外教育における造形活動は、造形教育の本質的な視点からみれば、それぞれが制約としての特殊性を持っている。文部省指導要領は、子ども達のより望ましい造形活動を志向して作成されているのだが、今回の考察をとおして、材料と対にとらえるべき用具・道具が軽視されている傾向が認められ、実際に学校教育において、子ども達の本質的な造形活動に、ひとつの限定としての枠を形作っていると考えられる。これは、学校教育の特殊性の要素であろう。また、野外教育は、時間的空間的な特殊性故の、様々な条件が制約として付帯している。このように、両者はそれぞれの特殊性の部分を持ち、互いに欠如している部分を補い合う関係にとらえられよう。

この視点によれば、学校教育における造形活動では、造形遊びが重視され素材経験が中学年まで必要とされたが、扱われる素材はプラスチック容器や空き箱といった身近な廃材が中心である。そして、新しく造形遊びの視点から加えられた「木を組む」活動は、そのための用具・道具としての釘・金づちが補助的にしか扱われていない。野外教育における造形活動で扱う素材としての木材は、のこぎり・金づち・クリックドリル・釘・木ねじ・ドライバーといった道具との関係を見無視しては全く考えられない。このような道具との関わりがなく、手で触れるだけでは、素材そのものの本質は理解できないはずである。その結果、子ども独自の創造性の芽も伸ばすことができないのではないかと懸念される。

また、教科書の造形のテーマの、そのほとんどがゴミでゴミを作る内容だという批判は必ずしも的はずれではない。廃材利用の造形活動は、確かに子ども達にとり魅力的な重要な活動である。ただ、子ども達は大きな創造の可能性を持っている。廃材の他に、本物の素材を扱う造形活動が必要であり、そのためには自然素材と道具との有机的関連の直接体験が何より重要だと考える。このような内容の活動は本来は学校教育が担うべきであるが、この理想と現実とのギャップはかなり大きいと考えられる。そこで、このギャップは、学校教育の欠如する部分を補う形として、野外教育における造形活動が埋めるべき領域としてとらえる必要があるのかもしれない。

そして、自然素材と用具・道具との関係をさらに深く考察すると、まず「自然」の把握方法が問題となる。自然を構成する要素を、木、火、土、金、水の五気としてとらえた陰陽五行思想は、「相生」・「相克」という循環的な相互作用の「理」を表している。この考え方によれば、例えば、「木」はのこぎり・金づち・小刀等の金属との関係の他に、「火」と「水」の関係を指し示す。「木」は刃物である金属により、形を変えるが、「火」によっても燃えることにより形

を変える。ここで、燃えつきないように、「水」を用いて「火」をコントロールすれば、目的にかなった形に作り替えることができる。このように、木を加工するために火と水を用いるキャンプクラフトのテーマを導くことが可能となる。このように、古色悄然とした五行思想は、自然をとらえるうえで現代にも通じる普遍性の要素を持っていると言えるであろう。

この、陰陽五行思想の考え方は、子どもの素材体験において、素材と道具という小さな枠を越え、循環する自然の五気の相互作用としての有機的な関連の視点を与えてくれるのである。このような自然の見方は、東洋独自の野外教育のとらえ方のうえにも、新たな具体的可能性を見出せると考える。

## 文 献

- 1) 渋谷寿・沖幸子「野外教育における造形活動(第3報) 1991『名古屋女子大学紀要第37号人文・社会編 p.115 ~127
- 2) 西野範夫「材料をもとにした造形遊びの意義」『教育美術』第50巻 9号 1989 教育美術振興会 p.12
- 3) 文部省 『小学校指導書 図画工作編』 1978 日本文教出版 p.20
- 4) 樋口敏生編『小学校新教育課程の解説』 1977 第一法規 p.21
- 5) 石田寿男「中学年における材料をもとにした造形遊びへの試み」『アートエデュケーション』VOL.1 No.2 1989 建帛社 p.80
- 6) 前掲書 3) p.22
- 7) 文部省『小学校指導書 図画工作編』 1990 開隆社 p.13
- 8) 前掲書 7) p.12
- 9) 日本児童美術研究会『ずがこうさく2』 1990 日本文教出版 p.6~7
- 10) 吉野裕子 『陰陽五行と日本の民俗』1987 人文書院 p.25~36