

子どもたちのものづくりの意義

坂 井 旭

The Significance of Making Creative Crafts in Children

Akira Sakai

はじめに

現行の小・中学校学習指導要領は平成14年度(2002)、幼稚園教育要領は平成12年度(2000)から施行されている。「生きる力」が掲げられた。小・中学校ではこれまでの教科の大幅な授業時間数削減を伴って、週5日制への対応や新たに「総合的な学習の時間」が誕生した。「総合的な学習の時間」は、「生きる力」を育くむ教育課程の改善策の1つとして打ち出されている。子どもたち自身が、授業で学んだことを日常生活で発揮するため、子ども自身の主体的な行動によって知を確かな力として体得するためのさまざまな方策を学ぶことが主な目的となっている。今回の教育課程は、知の総合化と基礎基本を軸に練り上げられた。

美術教育に限れば、小学校の図画工作では、「造形遊び」が全学年に取り上げられたのが目を引く。板良敷敏は、“ごっこ遊び”や“砂遊び”“ゲーム遊び”といわれる遊びの行動を指すものではないと指摘した上で、「造形遊び」の主旨は、子どもたちがもてる力を総動員して、対象に働きかけ、手など身体全体の感覚を働かせるための総合的な造形行為であり、この活動を通して新たな力を獲得したり、自己発揮を体験したりして、学びの活性化と感性や理性を関連づける「知の総合化」を培おうとするものである⁽¹⁾といっている。つまり、「造形遊び」の展開は、単に図画工作が担う教育的役割の枠に留まらず、現代教育の課題である「知の総合化」の働きによって生まれる“新たな知を生成する”という価値ある行為(教育内容)として期待されているのである。幼稚園や小学校での「知の総合化」としての「造形遊び」は、子どもたちの“ものづくり”が大いに発揮・展開する場といえ、子どもたちの“ものづくりの行為”は、「知の総合化」の発揮によって子どもたち一人一人の人格形成としての場の一端を担うものといえる。

本稿では、情報化が加速する現代社会の中で“子どものものでづくり”教育について取り上げる。今回は、幅広い美術教育観を提唱、事例発表の場となり、50年間余刊行し続ける美術教育誌『美育文化』に掲載された各人の論や事例を中心に提示し、現代の子どもたちについての

“ものづくり”がどのような教育的意義があるのかを、これまでの工作教育と比較しながら、考察をした。

工作教育の現況から

かつて、ものづくりは学校外でも子どもたちの遊びや日常生活の中で、遊具や用具づくりが子ども自身の手で形づくられ用いられてきた。年上の子どもから年下の子どもへと伝えられ、仲間としての共同体が少なからず存在していた。学校と学校外での遊びの中で、大人たちの温かい眼差しの中で、子どもたちは全能力そして、全身体を働かせて様々なものづくりを試み、遊びに熱中してきた。そこではしぜん、知の育成と身体機能の向上が育まれていた。

現代は、加速的に変貌する高度情報化社会となり、子どもたちの周りにも否応なしに映像メディアや情報機器が氾濫し、経済的価値観による格差が生じている。

そのような状況下、学校・幼稚園の教育の場の「ものづくり」はどうなっているのであろう。「ものづくり」を育てる工作教育の状況を次に振り返ってみた。

1886年（明治19）日本では、学校教育の中で手工科としてもものづくり教育が始まっている。100年後の1986年は工作教育100年にあたり、当時、各美術教育界では、工作教育について活発に講じられていた。当時の工作教育の在り様を記す。

浜本昌宏は、「ハイテク時代と人間疎外」の現状を憂い、現代の産業文明、科学技術の利益の論理優先を見据えて、「人間と自然の豊かな共存関係を崩壊させ、人間と人間の連帯的な生き方や愛の形を狂わせる要因にもなる」とし、「今日みられる青少年の『非行』『いじめ』の増大と低年齢化もまた、そうした病める社会や時代の反映としてとらえることが実際的であろう⁽²⁾」と述べ、青少年の世界に人間疎外が拡大しているのではないかと指摘する。そして、学校という教育の場において、「人間性」を育くむ教科としての工作教育の役割を、「手を使う行為や仕事（生産労働）が心身の全体的発達を促し、その活動を通して世界を識り、感情や知恵や文化を生み出す源泉となってきた⁽³⁾」のではないかと、いっている。浜本の考えは、本人自身の工作教育の現場、すなわち、子どもたちへの全人教育の立場から説得力ある提案である。

浜本の「全人教育」としての工作教育観は、現代では当然と受け取るのだが、浜本は、技術錬磨育成の戦前の手工教育時代において、藤岡亀三郎が1922年（大正11）に『児童の手工』の中で、「手工はかく、総合的な知力と技術とを要するものであるが、従って手工は、只に知識の方面丈でなく、美的情操丈でなく、其人の道徳を指導し、其人格を陶冶するものであると云う事は申すまでもない」と、言及している⁽⁴⁾のである。しかし、現代においても一般的には、手仕事＝技術錬磨が存在するのも事実である。藤岡の全人教育観としての先進的な見解は、当時の大正期が、西欧からの児童中心的教育観が都市部から広がりみせた時代背景もあり、また、「臨画教育」（手本をまねて描く図画教育）を排することを主張し、子どもの主体性を重んじて写生画を奨励した山本鼎の「自由画教育運動」の展開も影響しているといえる。

このような全人教育の観点は、これまでの工作教育の根底にあり、子どもたちの著しい環境変化によって、浜本は、工作教育の重要な位置づけを問うているのである。

森下一期は、さらに1歩踏み込んだ工作教育の見解を放っている。

手工科の加設から100年を経た現在、高度情報化社会が幕あけされたとして、子どもたちをとりまく状況は一変している。子どもたちの労作経験や自然やものに働きかける場は極端に減少している。高度情報化社会が、子どもたちの豊かな成長、発達に多くの問題を生じさせていることはさまざま指摘されている。……そのような中においては、工作（手工）教育がとりわけ重要な役割をはたさねばならない。……

自然やモノに直接働きかけていくことを軸におく工作教育の目標は、自然やモノに働きかける技を獲得していくことであり、人間と自然やモノとのふれ合いの中で、人間的な感性を育むことである。……人間性は、自然やモノと、また人間相互にかかわる生活や労働の中で培われてきたのに、その場がなくなっている。⁽⁵⁾

森下の見解は、これまでの工作教育が果してきたさまざまな材料体験と、その材料を前にしての創作活動つまりものづくりと、その活動に関わる人々との交わりによって子どもは人間性を育ててきたという自負からのことばといえる。材料体験は自然との関わりを育んでいたし、人々においても共生的な視点が根底に育まれていた時代の上に成り立ってきたのも事実である。

しかし、現代の工作教育の在り方は、人間の英知が生み出した高度な情報化社会が急速に広まっていることや、いっそう個人主義的傾向の強い人的環境の上に成り立つことも認識した上で、子どもたちをどのような人間形成に工作教育が関わるのかを発しながら、実践していかなければならない時代なのである。

工作教育100年から18年余が過ぎた現代の工作教育観として、佐藤賢司の見解は、次のようである。

佐藤は、現代は、「ものづくりの危機」的状況があるが、その原因は技術的指導を怠ってきた美術教育のこれまでの在り方が問われるべきではないか、の疑問視から発している。佐藤は、美術教育とは直接関係しないとしながらも、『論座』（朝日新聞社刊行）2001年1月号の下谷昌久の「学力低下がモノづくりの基盤を掘り崩す」を取り上げて、製造業の人材育成の観点から理数系授業の時間削減に対する強い不安感と、産業界から学校教育への要望として強く訴えられている現状を掲げて、本当に「ものづくり」が減少しているのかを疑問視している。学校外では、「ものづくり」に関するメディアが、現代はいっそう豊かになっているのではないかと、「手づくり」に関する雑誌類の多様さ、多量さ、映像メディアやDIY店での広がりと。さらに佐藤は次のようにいう。美術教育が関わる「想像 - 創造」について、「（このところ毎年テレビ放映されている）『ロボコン』に見られる参加者たちの発想の力と、それを実際の口ポ

ットに表現していく力は、まさに想像力、創造力といえるものであろう。そして、「『想像 - 創造性』のための『想像 - 創造性』という、閉じた構造の中での議論に私たちは終始してはいなかったらうか⁽⁶⁾」と、投げかけている。このことは、「想像 - 創造性」は美術教育が半ば自明してきたこととはいえ、「想像 - 創造性」を美術教育の枠から切離して、広く「想像 - 創造性」を問う必要があるのではないかといっているのである。

佐藤は、「『ものづくり』を日常から非日常へと特化する、強力な装置として美術教育が機能しているとも言えるのである⁽⁷⁾」という。そこには、「ものづくり」の今日的意味あいが見込まれているようにみれる。教育での「ものづくり」は、ただ単に、日常的な機能をもつものづくり技術を習得するのではなく、豊かな想像性や創造性を育くむために、非日常化するものづくり体験が、ものづくりとして美術教育に存在し、その教育体験が、将来、あらゆる人々の人生や人類発展に寄与する働きを成すのである。

浜本や森下は、人間性回復のための「ものづくり意義」を唱えている。ダイレクトに飛び込んでくる映像メディアや、キーボード1つで生活が変貌していく情報社会の中での「人間の育ちの危うさ」を、「ものづくり」に大きな期待を寄せている。

佐藤は現代社会を真正面に受け留めながら、学校での「ものづくり」が、日常的なモノづくりとかかわるだけに終わるのではなく、「ものづくり」が、人間主体のより豊かな、一段高い創造的な生きる力を育くむために、非日常的な創造性、想像性をも育くみながら、「ものづくり」体験をしていく必要があり、そのような「ものづくり」であってほしいと望んでいるのである。

時代が経ていくにしたる、それぞれの時代に「ものづくり」が一人一人の人間性回復の場として重要なキーワードを持つことは否定できないし、軽んじてはならないと思うのである。

工作教育（ものづくり）の現場から

子どもたちの実際のものづくり教育はどのように関連しているのだろうか。教育現場からの発進を紹介する。

永野一生は、「表現の原初を求めて」の中で、「幼児、低学年のみならず、高学年にも内在しているはずの内面の心の働き、つまり『感じること』を抑えてしまって、外界の姿を味気なく模倣するのは、伝達であっても創造性を内にはらんでいる表現本来の在り方ではないと思う。高学年でも、随時、人間本性である原初的なものに立ち返って、……混沌とした空間や物（素材）そのものを全身（肌）で感じとらせていく中で、子ども自身が外界を自分の原初的なイメージで再構成してゆくほうがむしろ感じたことを素直に表現する力や素地を身につけていくのではないか⁽⁸⁾」と、記す。

美術教育の中でも「知」の領域と、「情（感）」の領域に分かれる内容が少なからず存在する。

例えば、小学校中学年から、特に客観的な視点が育くまれていく年令で、自分の中にある「情(感)」を押え込むことによって「知」を獲得していく度合いが大きい。しかし、本来人間は、「情(感)」によって人間性を育くんでいくものともいえ、年令に関係なく、「情(感)」を満して精神の豊かさ(安定)を勝ちとっていくものである。永野は、中学年、高学年にかけても「知」の獲得重視だけでなく、人間としての「情(感)」を豊かに育くむために、体感を重視しての素朴な素材を知りそして交わる、また、人間として内在する心の動きを満す体験=表現の原初に立ち返った体験を味わわず、必要があるのではないかと、そこに表現領域の担う1つの意義が存在するのではないかと問うのである。実践の1つとして、永野は、「迷路づくり(4年)-もぐらのような体験をする」を実例提案している。

内野務は、「おおらかに へたであれ」を提唱している。

「うまい-へたを越えたところに、美術教育は息づいていなければならない⁽⁹⁾」とする内野は、「美術教育の醍醐味は、作品の出来のみを気にかけることなく表現主体たる自分の中のおもしろさ、不思議さ、意外性を身体ごと外界にぶつけ、新たな自分-個を見つける逸脱性にあるのではないかと、提言した。そして、「へたをどんと受けとめる図工室を用意しておく。おおらかにへたであれ⁽¹⁰⁾」とまで言い切っている。

子ども自身が、自分という個としての価値観を育くもうとしている時期、すなわち、低学年から中学年、高学年にかけて、客観性が芽ばえ、それは、「知」の価値観の優位性を生じさせる。すると、子ども自身は、手しごとに価値観を見い出せなければ、自信のなさ、悩み、不満を増長し、ひどくなれば自己否定へと歩む。造形活動は、製作過程におけるエネルギーの発散そして、自己内面の感性表現のもつ爽快さ、ときめきの体験をあらゆる子どもたちに味わわせる可能性を秘めている。しかし、うまい-へたでの表現で結果のみを評価することは、子どものものでづくりへの取り組みを減退させ興味をなくし、「知」へ偏るきっかけをつくっていくことになる。「へたであれ」は、手をぬいたり、投げだしたりの「へた」ではない。ものでづくりそのものの行為の過程の大切さを指しているのである。そして、子どもたちはものでづくり体験によって自信と新たな創造意欲をつけていくことになるのである。

藤田達人の提案は、「工作人」から「ブリコロールの時代」へ、である。

藤田によれば、「ブリコロール(仏・bricoleur)」とは、「ブリコラージュ(仏・bricolage)する人」のことである。つまり、あり合わせの道具・材料を用いて、自分の手でものをつくる人のことをいっている。この考えは、レヴィ・ストロークの『野生の思考』によるところから、「身の回りにあるものを材料に、理知的な思考をつくり出していること」に、意義があるといえる。これを具体的に述べると次のようになる。

幼児から小学生の子どもは、身の回りにある紙や空缶、包装紙、ヨーグルトのカップ、トイレットペーパーの芯、木片等からいろいろ発想し、はさみやセロテープ、のり、くぎ等を

使って、自分の思いに導かれるように自由に無心につくる。……つくられるものは計画的なものでなく、偶然が発想を呼び、その発想が新しい形を生む。できあがったものはどうであれ、その子どもにとって満足のいくものになる⁽¹¹⁾

ここでは、子どものものづくりは、「知」の働きをも導きだしている。しかし、従来の工作教育のもつ、計画性や完成度への重みは薄い。ここでは、子どもたちの日常にある身近なものや廃物利用からの「発想する力」と、それに向ってつくり上げていく総能力の結集の育ちが、子どもの主体性の育ちとからまって成長していく。そこには、子ども自身の充実感が伴うことが重要となる。藤田は、この充実感、子どもがつくったものを周りの教師や大人たちが、それを認めてあげるところから生じてくるというのである。ここでは、先にふれた「知」の働きだけでなく、子ども自身の「感性」への働きかけの育ちが増すが向上していく。子どものつくる行為には、それを受けとめる大人側のかかわりがあってさらに高まっていくのである。「子どもにとって『つくること』は、素材との語り合いであり、わが身を使っての身体性の回復である。その中で子どもは夢をふくらませ、自分でつくる楽しみを創造する⁽¹²⁾」のである。

藤田は、「つくる行為」についてさらに次のようにいっている。

主体的に考え、自分で判断し想像をふくらませること、持てる諸感覚全てを働かせ、試行錯誤を繰り返しながらものを創造することが自立する力につながり、また、人と助け合いながらものをつくることは、その中で自己を知り、他を理解することにつながる。……「つくる」という根源的な行為を通して人に分ってもらふこと、そして自分を知り人を知ることは、自己を見失わないことであり、それが自分として生きる力になるからである。⁽¹³⁾

藤田のいうように、子どもがものづくりする意味は、まさに、子ども自身に生きる力を育くむ体験といえよう。しかし、そこには周囲の人々との深い理解がなくてはならないことも事実なのである。

隅敦は、写真家、藤原新也の主張つまり、「僕たち、つまり2000年代を生きる人類は、デジタルという魔手から逃れることはできません。僕が今やろうとしていることは、それをいかにアナログ側に引き込むかということなんだね。この闘いは実にスリリングだし、これから人間が直面する大きな問題なんだ⁽¹⁴⁾」を取り上げて、アナログ重視の「手間」をかけた図工教室に取り組んでいる。そこでは、「総合的な学習の時間」「附小発！エコ・ミュージアム」として、地域に出て、地域での素晴らしさ、おもしろさをみつけ出し、自分たちの選んだテーマに沿って調べたことをまとめて、学校のホームページを作成するという企画に、図工授業がドッキングしているのである。隅の事例紹介では、「む・ろ・ず・みアート企画」6年（約10時間）の中で、室積（人が住むところ）を舞台にした美術展を企画運営している。例えば、美術展「ギャラリー自然」展 美術展「人と風景カメラハウス」展 美術展「カラフルポップキャンディー」展 美術展「室積自然展改め室積ネイチャーワールド」展 など、14の美術展が2学期という期間に学校内のあちこちで開催されたという。そのどれもが成功したとはいいがた

いとしながらも、そこでは、「一人一人の子どもたちが自分たちで美術展を企画運営していくという気概をもってこの題材は進んでいった⁽¹⁵⁾」というのである。

この展開は、これまでの図工教育の在り様とは異とするが、新設の「総合的な学習の時間」と合いました子どもたち自身によるものづくりといえよう。それは、まさに時間と手間をかけての子どもたちの主体性の育成に重きを置いた事例といえる。現代は、ますますデジタル化し、人間性が希薄になっていく時代であるからこそ、仲間と、時間と、手間という頭脳のいるアナログ復興によって人間性回復、子ども一人一人の生きる力へとつなぐ試みをしているのである。

「総合的な学習の時間」を重ねて展開している事例をもう1つ示す。

先に掲げた内野務は、「校庭に家をつくろう」と題して、「三日野カーペンターズ」の紹介をしている。三日野とは東京都品川区第三日野小学校のことである。5年生の20時間におよぶカーペンターズの活動によって、毎年秋になると校庭に小屋が現れるのだという。7～8名が1グループとなり、4週間をかけて家づくりに励む。細かい設計図はなく、大きな壁面を立てながら、自分たちの家の形づくりを決めていく。自分たちで考え、自分たちで行動できる主体性を目指しているという。班づくりも、メンテナンスも、完成した後のイベント企画も全て子どもたちに委ねることにねらいがある。内野はいう。「子どもたちは、身体全体を使って動き、感じる。もの・時間・ひと・自然をトータルに感受する。およそ20時間に及ぶカーペンターズの活動は、子ども時代の豊かな『ものがたり』へと広がっていく。家は全校児童のために数ヶ月の間、遊び場として開放される。『カーペンターズハウス』は全校の子どもたちをつなぎ、子どもたちの育ちに寄り添う⁽¹⁶⁾」という。

このカーペンターズの展開では、選挙用のベニヤパネルを組み合わせ、建築事務所考案のロープ結びによってしっかり固定され、ヘルメットをかぶってのジグソー、ドリル、カナヅチなど様々な道具を扱い築いていく。夜、強風に飛ばされた家を見て、自然の厳しさを知ったり、仲間たちとの話し合いがぶつかり合ってたびたび中断したという。ひとりで建てたいけれど、ひとりでは建たないことを知った。指導に加わる主事先生のサービスによって道具の使い方を知る。完成後の全校あげてのふれあいでは、このハウスで食べたカレーは最高の味がしたそうだ。このカーペンターズは引きつがれ、第三日野小学校の図工から発達した「総合的な学習の時間」として位置づき、これからも引き継がれていく。

この事例は、子どもたちをどのように育んでいくのか、新しく取り入れられた「総合的な学習の時間」を学校としてどう取り組んでいくのか、図画工作から発達し、最後には全児童をまき込む教育効果を上げる教師たちの企画力と、子どもたちを全面にかかわらせながら側面からしっかりとした教師たちの支援があることが読み取れるのである。教師たちの結集した指導体制が存在するところに、子どもたちの全精神、全身体との発揮が、完成後の大きな達成感と喜びが湧き上がる由縁なのである。

幼児の「ものづくり」周辺

長谷川総一郎は、「教育課程改訂におけるゆれうごきという風土性」と掲げた中の、「幼稚園教育要領のゆれうごきに見る」では、前回の1989年（平成元）幼稚園教育要領に対するバッシングを取り上げている。89年版では、それまでの幼稚園教育が領域主義、教師主義から脱却できないところから、徹底した「子ども中心」になったところに原因があるのではないかと述べ、このバッシングは社会問題になった小学校の学級崩壊や少年の心の問題が、当時の幼児教育に根源があるのではないかと、という指摘からきている。89年版は、「遊び」中心に傾斜したあまり自由放任の保育と受けとられ、「遊び」のメカニズムや機能、教師の指導性や方法論があいまいにされたまま教師の「援助」論に傾き、「知的発達」の押えの不十分さから、現場の混乱は避けられなかったのではないかと、そこに要因があるのではないかと指摘し、98年版の新要領ではそのあたりもクリアしているようだ⁽¹⁷⁾とも述べている。

長谷川は、「幼稚園の教育課程においては、『知的発達』か『総合遊び』か、『個性』か『協調性』か、『指導性』か『援助』かの議論を経て、ようやく二者択一的な議論をゆっくり越えようとしている⁽¹⁸⁾」のが現状であると語る。そして、「教育課程や指導における体技的なキーは二項対立ではなく、指導や内容における両義的一元性のキーととらえたい。子どもの『遊び』のなかには文字や数字にかかわる『知的』な体験が豊かにあり、『仲間』とのかかわりの中で初めて『個性』が生き、『指導性』を発揮しながら『援助』をし、『子どもの思い』をよみながら『指導内容』をおろしていかなければならない⁽¹⁹⁾」と、唱える。

著者も保育現場とかかわる機会を持っているが、保育者たちの多くが、子ども自身の活動（行動）を大切にすあまり、どこで「援助・支援」したらよいか、さらに「援助・支援」という視点が先走り、「指導性」という保育者の本来持つべき意味合いに立ち入り過ぎていないかという気づかいのあいまいさに接したことが多々ある。子どもたちが「遊び」から学ぶ体系を、保育者たちはお互い議論しながら、保育者として、子どもとどうかわっていくか、年令に応じたかわり方を現場から発信し、保育者間で各ケースごとに検討し、保育に生かすことが望まれる。

以上を踏まえて、幼児のものづくり体験の方策をみってみる。

中山府仁夫は、『「はみ出し」のすすめ』を、提唱している。

中山は、知育優先の社会では子どもは感性を失っていくばかりだといい、「知性」と「感性」のバランスを真剣に考える必要があるとし、特に幼児期では母親の影響が大きく、母親の過度なきれい好きから、子どもの「はみ出し」行為を抑えつけていることが子どもの成長に強く影響していると、この点で幼児の造形教育が抱える問題は、大きなものがあることを説いている。中山によれば、「イメージ」には2種類のタイプが存在し、イメージトレーニングのように、目標とする一定のイメージを繰り返して描いて脳裏に定着させる時に働く「概念型イメ

ージ」 固定化した考え方や枠をはずれようとする時に働くイメージで、造形表現をはじめとする芸術表現などで目にする「はみ出し型イメージ」を示す。中山は、の「はみ出し」法のねらいは、パターン化した表現などに関わる既成概念を取り払うこと、委縮した心の解放など、心の枠を広げてやることに意味があるとする。そして中山は、「造形あそび」はまさに「はみ出し」型と捉えることができ、体を使う造形表現（造形あそびのものづくり）は、「素材やスペースの大きさとか多量というものが持つ特別の力、あるいは、その非日常に反応する子どものイメージが、子ども自身を変える鍵であることをかみしめる必要を感じる」と、言うのである。そして、「ノコギリや金づちでの活動では、幼児にとっては抵抗を乗り越えることで、その子の行動を狭めている枠を破ることが出来るのである。そして、心に残る達成感によって、その子の意志は逞しさを一段と増すことになるだろう⁽²⁰⁾」と報告した。

中山の唱える「はみ出し」は、固定された「いい子」を求める大人たちの環境の中で、「いい子」になるためのレールの上にいるパターン化した子どもたちを、まず子ども自身に内在する「生命力」を奮い立たせ、自信をつけさせるところにある。子ども自身が自分の力で獲得する達成感が、次のやる気をいっそう湧きたたせることになる。

ここでの主張は、長谷川の言う「子ども中心」に目を向けた展開の1つでもあるが、ノコギリや金づちを使うという、幼児には抵抗の強い道具を用いての「ものづくり」などでは、「指導性」が発揮されている。中山の主張は、当時の幼児を取り巻く社会情勢から、幼児教育の現場がともすると、一斉的で過度な教育熱に陥っている状況から、子ども一人一人を解き放つ1つの保育方法論に向けられているといえよう。社会の一部では、「お受験」に見られる母親たちの教育熱が蔓延している事実も避けられない状況といえた。

中山の「はみ出し」型をねらう保育観は、「造形あそび」という保育実践の中で、十分発揮されることを求めることはやぶさかではない。しかし、長谷川が指摘するように、子どもへのオンリーな「はみ出し」保育の「造形あそび」だけに捉われるのではなく、仲間との「協調性」や「我慢強さ」、「知の発達」に対する視点への配慮が、身守るだけでない「指導性」もまた保育者の在り方として求められるのも事実といえる。ある時には、「幼児の解放」を、ある時には「自己チュー」に陥らない「指導性」とが、切に保育者たちの指導体制の在り方が求められているのである。

槇英子は、「幼児の表現基地づくり」を提唱している。

槇たちは、少子化によって生じた空保育室を、造形活動ができる自由度の高いスペースとして、幼児が心のままに自由に展開可能な「表現活動の基地」を設けたのである。通称、「つくりんぼのへや」という。表現媒体は、生活用品や食品のパッケージなど、「身近な素材」を中心としている。母親たちにも呼びかけて、多様な素材を受け入れ設置している。この「つくりんぼのへや」への思いは、幼児が、「まわりの人やものに主体的にかかわることを通して発達が成り立つという在り方が、幼児期の特徴にふさわしい保育の姿⁽²¹⁾」ではないか、による。

そして、「幼児に内在している能動性の保障」という視点から生まれたという。この「つくりんぼのへや」の利用状況の調査も行っている。例えば、このへやの利用の高い幼児は、親からも創造性評価が高い傾向が見られたというし、親から創造性が低いとみなされていた幼児は、やはり低い参加率がみられたという。素材別での利用状況では、筒状の棒（ホイール等の芯材）の利用が高かったという。この筒機能を用いての戦いごっこ、ゴルフごっこ、輪投げなど、多様な集団あそびへと発展している事実も記している。さらに横たちは、「素材」、「教材」、「装置」の観点から、それぞれ別々に準備して、それぞれが幼児にとってどのようなかわりをもつかも、次のステップとして模索していくという。「素材」、「教材」、「装置」についての在り様を示しておく。

- 〔素材〕 探索を促し、必要性に応じてくれる可能性のあるもの 操作性、応答性、発展性
- 〔教材〕 あそびに使える、きれいというように達成感、有能感、満足感の得られるもの 課題性、汎用性、審美性
- 〔装置〕 構造装置……それによってお店という状況等の虚構が共有できるもの イメージの伝達性、相互性
- 構成的装置……ダンボール箱や机や大型ブロックなど自由に操作し、見立てられた必要に応じて利用できるもの 低構造的性、操作性⁽²²⁾

著者が関わった園においても、空保育室を利用した「つくりんぼのへや」と同じような「造形室」が存在していた。各コーナーには、廃材がきれいに洗い積み重ねられていたり、色紙、厚紙のある引き出しや、トイレトペーパー・ラップの芯、紙コップ類の入った大箱など、また、描画もいつでも自由に描けるように、クレヨン・クレパス・クーピーペンシル類が机の上であり、落書き自由な裏が白い包装紙・広告等の束が置かれていた。午前中の自由保育時間には、誰でも自由に毎日使用ができるという。園長の話では、誰かがそこで行動すると仲間がそれを見て集まり、まねて行動する。造形活動の好きな子がまわりの仲間をひっぱっていくという。まねてつくるところからさらに発展して、仲間の共同作業の高まりも、年齢によって増していく。一方、園庭で元気にあそびたい子どもたちは、この「造形室」の利用も低いのではないかとのことであった。一人の保育者からは、「造形あそび」を豊かに味わってほしい子どもほど、自分から「造形室」を利用することは少ない。時に、保育者側のさそいが必要でもあると。

横たちの「つくりんぼのへや」は、この設置にかかわる保育者たちの熱意が、子どもたちの利用頻度を上げ、さらに発展的造形活動につながっている。造形活動の好きな子どもたちが、他の子どもたちに対しても誘発している。そして、仲間としての共同作業も発展していくことが多いのである。子どもたちの豊かな育ちは、豊かな保育環境と、すべての子どもをしっかり見届け、見守る熱意ある保育者のかかわりからも生れてきていることはいままでもない。そこでは、子どもたちの能動性を重要視した「生きる力」を育くもうとしているのである。

子どもが手をつかうことの意味

四半世紀前の新聞連載(昭和49年夏～昭和50年春)をまとめた『子どもの手』の冊子がある。そこにはすでに、「手を中心にした子どもの遊び、仕事、生活が貧弱になって、子どものことばさえもひからび、考える力もなえている⁽²³⁾」のではないかと、を問っていた。そして、この現実を直視した“こどもの手”の連載が始められたというのである。「手足を十分に使いこなせる子にしないと、考える力もついてこない」に対する現場教師たちの励みや、家庭での様子を展開している。多くの事例から2つ掲げてみた。

事例1として、「のこぎり 系統的な訓練が必要」では、東京都町田市の和光鴨川幼稚園の5歳児卒園制作「乗れる電車⁽²⁴⁾」を示す。乗り物全般についての話し合いから始まり、駅への見学、ボール紙での模型作りを経て、1クラス34人を2グループに分け、ラワン材と角材、ベニヤ、キャスター、釘、のこぎり、かなづち、きり、釘ぬき、モンキースパナを使う。子どもたちの最初の難問は、「のこぎりで二枚に切った板を電車の床にするのにどうやってつないだらいいの」だった。「糊をボンドとセメダインを混ぜて張りつける」というすごい案も飛び出したという。キャスターを取り付ける穴は、子ども3人がかりでドリルを扱ってあける。この子たちは4歳児の5月には、はさみと糊、6月にダンボールの家づくりで釘、かなづち、ナイフを使用。9月には、杉板の「顔づくり」で、はじめてのこぎりを使ったという。5歳児の夏には木の舟を作る。子どもたちにちょっと遠い見通しを持たせ、遊びを長期的に組織することが必要であり、電車を作ることが目的ではなく、あくまでも「遊びを創り出す力」をつけるのが最大の目的であったのだ。

事例2として、「お手伝い」を取り上げる。「いたずら2歳 多様な発達の芽ばえ」では、『順子ちゃんがやったる、やったる』-2歳8ヶ月の子には、お母さんのすることをなんでも“手伝う”のがうれしくてたまらない。その善意の申し出を断ろうものなら、たちまちワーンと泣いて抗議だ」「遊びからお手伝いへ、2歳の手は生活体験を広げつつ、やがてボタンをはめ、箸を持ち、はさみを使い、おしっこも自立する。3歳で新入園の子のほとんどが、初めは昼寝のパジャマも着られず、1人でおしっこも行けないありさま。『危ない、まどろっこしい……親が手を出し、2歳で表われる意欲の芽を摘んでしまう』と、過保護のマイナスを永平彰園長は指摘する⁽²⁵⁾」

四半世紀前の連載記事においてすでに、子どもたちの手のかかわり不足を憂いている。しかし、子どもは自分で行う場を提供すれば、さまざまなものづくりへの意欲旺盛さが計り知れないことも事実である。当時は、子どもたちの手しごとの重要性を直視する大人たちがまだ数多く存在していたことも、事例から伝わってくる。現代は、大人たちからの声すら、ごく少なくなっているのが現状といえよう。

『子どものしあわせ』(2002年2月号)の特集、「暮らしに生かす手仕事・もの作り」の中で、

カメラマンの岡本^{さなか}央が、「自然の中で技術を手にする」という短文を寄せている。その一部を示す。

今の子どもたちは、手先を使って遊ぶことが少なくなった。「だから不器用な子どもたちが増えたんだ」などという人もいる。数十年前になるだろうか、鉛筆を削れない子どもたちが社会問題になったこともあった。しかし、そのときの子どもたちは今、パソコンのキーボードをすごいスピードで操作している。現代の子どもたちにしたって右手と左手を器用に使い分け、テレビゲームで敏速な指先の動きを見せつけている。……私は長年、自然とふれあう子どもたちを撮り続けている。カマを使っての稲刈り、ハサミを使ってのミカンの収穫、ナイフを使ってのリンゴの皮むき等々。いずれも鋭い刃物を使うので、危険が伴う。写真を撮りながら私のほうがハラハラするのだが、先生や親たちは『けがはつきもの』とゆとりの表情で子どもを見守っている。……手先を使ったもの作り体験は、現代の父母の子ども時代には、もう失われ始めていたかもしれない。となると、子どもたちにそれらの技術を伝えるには、祖父母から学ばなければいけないことか。親子で祖父母を訪ね、あるいはご近所のお年寄りを招いて、自然体験学習なんてのは、いかがだろうか？⁽²⁶⁾

ここでいう岡本は、現代の子どもたちは、以前と違った手先を使った体験を重ねている。その手しごとは、現代社会を生きていく知恵にかかわっていることもよみとれる。岡本のことは、「手先を使ったもの作り体験」を、「祖父母」からも学びとる必要性を投げかける。岡本のいうように、現代に刃物を扱う上手な技術を身につける必要があるのか。現代は、例えば、三度の食事でも、デパチカへ行けばすぐ食べられる惣菜が競っている。ファミレスは安くてメニューも豊富だ。コンビニは弁当が勝負だという。喫茶店でのモーニングサービスは家庭の朝食以上のメニューに目を引く。カップめん。レトルト食品。便利さは数えきれない。大人たちの日常生活での手しごとの必要性は薄らいでいる。

否、文明が進めば進むほど、私たちは何か大切なものを置き去りにしてこなかったか。捨て去って来たのではないか。岡本の徒々なことばをつきつめると、人としての“生きる力”をどのように身につけていくかということである。現代は時間に追われていよう。個の判断が先になり、その先は、孤立化であろう。逆に、岡本は、身近な道具の使いこなしを通して、親と子、年配者と子、人と人とのかわりか、生きる生活力を豊かに育くんでいき、その対象が「ものづくり」にあると説いたのである。

VI 結びとして

『失われた手仕事の思想』を著した塩野米松は、季刊誌『環』の中で、「手仕事の思想の未来」として、鋭く、簡潔な文面を寄稿している。日本人の一人として、心に響くものがある。拾い出してみる。

- ・二十世紀の百年の間にたくさんの職業が消えていった。特に後半の50年間の消滅はすさまじかった。

- ・徒弟の制度は、弟子入り年令を11歳から14歳ぐらい、16歳では遅すぎるとした。若すぎるように思うが、自我が目覚め、反抗心が起き、外がよく見え、遊び心が付いてからでは師の教えを聞き入れがたくなるから、その前に修行を始めるというものであった。職人仕事の多くが手仕事であり、技を手や体に記憶させるには繰り返しが必要であった。
- ・職人が存在できたのは作り手は使い手の顔が見える、故に常に自分の腕を磨き、昨日よりは今日、今日よりは明日、少しでもいい物を作ろうとした小さな社会であったのだが、それは消滅した。
- ・単純であるが、技を要求される作業工程は若年者にも年老いたものにも身体の不自由なものにも仕事への参加を可能にした。老いた大工は若者の相談役になり、大きな部材は扱えなくとも楔を作れた。
- ・積み重ねを大事にする思想、輪廻を基本に自然の資源も使い尽くさぬ思想は効率優先の元では失われてしまった。経験も、技術も勘も、時間さえも最新の機械やシステムに追放されてしまったのである。それは長い間かかって培ってきた人間の経験からたどりついた英知を捨てることでもあった。
- ・日本人が器用な民族であるということは一面である。私たちがさまざまな美しいものを生活の中に満してきたのは器用なだけでなく、それを生み出すことが楽しく、生き甲斐であることを知っていたからである。そしてそれらは急ぎすぎる時間の中からは産み出されないことを知っていたのである。日本人の手には美しいものの記憶がある。百年をかけた実験の結果私たちが手にしたものが活かされる時、私たちは再び羨ましがられる国となり得るのである。⁽²⁷⁾

塩野は、日本人の持っていた温かな人間性が捨て去られたのではないかと投げかけているのであろうか。人間が生み出した道具は、人間にとって温かな人間性をも育んでいった。しかし、現代の道具は、巨大な怪物化している。その筆頭が情報機器であろう。人間にとって、これまでと比べものにならない便利さを持ち、時間を短縮し、その残った時間を有効に使っている錯角を持つ。地球のあらゆる所で発信すれば、あらゆる所で受信しなければ、共同体が成り立たない時代となった。その巨大な道具にプライバシーも含め、人間は振り回されていくことになる。しかしまた、人間は、地球という自然の中で生き続けている。

塩野は、日本の手仕事は後退したが、次の新しい文明の利器が、時間を経て、日本に根づく時、新たな日本の存在が打ち出されていく、と述べている。しかし、新たな英知を加え、実践しなければ、日本の未来はないともいえる。

日本の美術教育の一端へ指南を発する『美育文化』は、1992年の8、9月号に「美術教育1000人に聞きました」の特集記事の中で、「これからの美術教育に望むこと」というアンケート項目がある。その一部を示す。

- ・坂本博司 今後、美術教育は、子ども達の教科としてではなく、人間としての一番大事な

“仲間”“生きがい”“意欲”などを育てる場として考えていく必要がある。

- ・盛田隆三 美術ほど教師の影響を受けやすい教科はないように思う。どんな思想、志向でもかまわないが、美術が他のどんな教科よりも、子どもたちの心に届く教科であることを教師の方々に自覚してほしい。
- ・野呂芙美子 小学校のころの美術教育はとくに大切と考えます。工作で工夫することを覚え、絵を描くことで何を表現したか、何が大切かを考えます。美術教育は子どもにとって哲学を学ぶ一番大事な授業だと思います。
- ・松本健義 学校教育では、正直いって、いかに効率的に直線的に目的達成型によって知識や技能を転移させるかに関心が向けられている。そのため、まず身をもって経験すること、試行錯誤すること、つまづくこと、失敗すること、他人（友人）と協力すること等が抜け落ちてしまっている。
- ・中角洋子 かつての子どもたちは、遊びそのものを創り、友だち同志ぶつかりあいの中から学んでいき、秩序、社会性、思いやり、悲しみ、喜び、それらを自然を相手に子どもの内から作っていったのではないかと思う。これから美術教育は子どもの内なるものに目を向けていきたい。どう描かせる、どう作るから、その子は何ができるのか、何を言いたいのかに着目したい。～のための授業から価値転換をはかりたい。⁽²⁸⁾

これらは、子どもたち一人一人の目や手だけでなく、心をも育てるということである。個人の内存在を確かなものにするのと同時に、仲間の中で鍛え、仲間と協力し合うことを望んでいる。多くの声は、美術教育が、美術・造形という狭い活動の意味合いだけでなく、人間としての生き方を育てていく場となることを切に願っている。それらは、深く、しかし、明るい未来に向っての願いの声でもあり、人間性を取りもどす願いの声でもある。美術教育での子どもたちのものづくりは「生きる力」を育くむことが期待されているのである。

学級崩壊に立ち向ったある女教師の教育力を、中谷隆夫が綴っている。

筆舌につくせない学級崩壊の中で、秩父にある女教師は徹底して子どもたちに表現活動を重視した。図工の授業でも表現については厳しく要求し、妥協をゆるさなかった。荒れた子が自分に満足できる表現をした時に変わり始めたという。彼にも自分が見えてきたのだ。同時に、その表現は友だちにも伝わり学級へ響いていった。⁽²⁹⁾

この女教師は、徹底して子ども自身に表現活動を強いている。表現活動が、己と立ち向かい、自分の意志で表現する力を養うことを熟知し、確信しているからであろう。その教師の姿勢が、子ども自身新たな自分を再発見できる体感を味わせたのである。周りを困らせた子どもは、アウトサイダーではなく、エネルギーを自分に向けて発信し、自分の手で表現出来たことによって自分の存在を体感したからであろう。そこまで向かわせた女教師の思いは、深い教育への情熱があったからである。

日本の子どもが自分自身を失っていることは、河地和子の調査の結果からもみられた。

河地の『自信力はどう育つか』が、2003年（平成15）9月9日朝日新聞家庭欄、「子どもたちはどこにいる？」の中で紹介されていた。河地は、'00年～'02年にかけて、日本、アメリカ、スウェーデン、中国の4ヶ月で14～15歳の男女4000人に意識調査したという。その結果、日本の子どもの『自信力』は極めて低いという結果になった。

「私は自分に対して積極的な評価をしている」の項では、中国92.7%、スウェーデン83.2%、アメリカ77.9%に対して、日本は実に40.0%と著しく低かった。記者の平塚央歩は、「一見、自己主張をするようになった現代の子どもたちだが、多くは自分の能力や可能性を信じきれず、ささいなきっかけで挫折してしまう」という現代の子どもたちの姿を写し出した。

日本の子どもたちの『自信力』の低さを、河地は、「日本は自己主張を奨励しないから、『自信』と『高慢』が混同されかねない。自信のある子をつくりにくい社会」であるといい、「見守っているよという安心感を与えていない」など大人の責任の大きさを指摘する。

一方、現実には、日本の子どもたちの学力低下の傾向が叫ばれてきており、文部科学省は次期学習指導要領にこの点を加味した訂正を行おうとしている。このことは、「生きる力」を掲げる「総合的な学習の時間」をはじめ、学力向上に直接関わらない教科の授業時間削減にも及ぶかもしれないのである。

塩野がいうように、かつて日本は手仕事の世界を通して、人間性が育まれていた事実があった。つくる仕事に携わった多くの職人たちは、自分の腕の技に、「自信」を持っていた。それは身体で学んだ「自信」であった。そのような『自信』ある大人たちに守られながら、子どもたちは、生きていくための「人間性」をそれぞれ育んでいったといえる。

現代は、子どもたちに「自信」つまり、「生きる力」を育くむ指針を、学校教育で掲げなければならない日本の子どもたちに、美術教育の在り方と実践力を重ね合わせる大人たちの声を、ここに取り上げてきた。そして、「自信」や「生きる力」の場を、「子どもたちのものづくり」の中に見い出しているのである。

ここに提示した人々を例として、将来の日本の子どもたちのものづくり教育における力強いアプローチが提案されていることは、心強いことである。

浜本、森下は、かつてのものづくりから生まれる人間性の回復をめざす視点を唱え、工作教育の必要性を論じた。佐藤は、子どもたちのものづくりは日常のものづくりに終るだけでなく、子ども自身の想いが発揮される創造あるものづくりの重要さを説いている。

現場の教師たち、永野や内野、藤田、隅、中山、槇からは、今のデジタルなものの考えが支配し始めた世の中に対して、子ども自身が自分のもつ知恵と身体をフルに発揮し取り組めるものづくりの活動が「生きる力」の源になっていることを提示している。そこでは、あくまで

も子ども自身を一個人としての人間教育つまり、全人教育の立場の視点を、教師たちは試行しているのである。

20世紀は、日本の社会を大きく変貌させた。しかしながら、人間性を育んできた手仕事を失ってしまっている。人間性の育成は、子どもたち個々の心の育ちそのものをまず安定なものにせねば生まれてこない。そのためには、社会の中で、過去の日本文化を土台とした上で、先端文化を取り入れるという、着実なプロセスを経ることにより、「心の豊かさ」を、持ち合わせる人間形成がなされていくと考えるのである。

特に、学校教育の中での美術教育が、美術・造形の枠を越えて、人間を育てる教科としての可能性を持っていることは、ここに提示した、坂本、盛田、野呂、松本、中角、そして、中谷が綴る秩父の女教師の行動が指摘している。

子どもの人間形成は、多くの要素が関与しているが、「子どものものでづくり」体験を通して、かつて日本が誇れた人間性ある心と実践力を育んでいくことが重要な役割を果たしている。今の子どもたちに、世界に通用する人間性豊かな「自信」を育てていきたいものである。「子どもたちのものでづくり」に関与する大人たちは責任の重要性を肝に銘じなければならない。

最後まで査読者の助言に感謝いたします。

注

- (1) 美育文化 vol 52 No 5 P18 美育文化協会 2002
- (2) 美育文化 vol 36 No 10 P16, 17 美育文化協会 1986
- (3) 前掲載書 P17
- (4) 三重大学教育学部研究紀要 教育科学 第38巻 P136-137 1987
- (5) 美育文化 vol 36 No 10 P24 美育文化協会 1986
- (6) 美育文化 vol 52 No 6 P16 美育文化協会 2002
- (7) 前掲載書 P17
- (8) 美育文化 vol 36 No 6 P21 美育文化協会 1986
- (9) 美育文化 vol 47 No 7 P24 美育文化協会 1996
- (10) 前掲載書 P27
- (11) 美育文化 vol 46 No 8 P27 美育文化協会 1996
- (12) 前掲載書 P31
- (13) 前掲載書 P31
- (14) 美育文化 vol 51 No 1 P35 美育文化協会 2001
- (15) 前掲載書 P34
- (16) 美育文化 vol 52 No 6 P20 美育文化協会 2002
- (17) 美育文化 vol 49 No 2 P41-42 美育文化協会 1999
- (18) 前掲載書 P42
- (19) 前掲載書 P42
- (20) 美育文化 vol 44 No 6 P33 美育文化協会 1994

- (21) 美育文化 vol 47 No 6 P28 美育文化協会 1997
- (22) 前掲載書 P32-33
- (23) 中日新聞婦人家庭部編 子どもの手 P12 中日新聞 1975
- (24) 前掲載書 P32
- (25) 前掲載書 P38
- (26) 日本子どもを守る会編 子どものしあわせ 12月号 P7 草土文化 2000
- (27) 環 vol 9 P202-205 藤原書店 2002
- (28) 美育文化 vol 42 No 8 P56, 57, 59, 69 美育文化協会 1992
- (29) 美育文化 vol 49 No 1 P59 美育文化協会 1999

〒483 - 8086 愛知県江南市
高屋町大松原172番地
愛知江南短期大学
現代幼児学科