

## 序

NHK の幼児、児童向けの子供番組「おかあさんといっしょ」では、20～30 名の幼児が音楽に合わせて元気よくスタジオ内を走り回っている場面がある。見てみると、20～30 名の幼児の中に必ず周囲の様子を見ているかのように立ちすくんでいる、或いは集団とは違う個性的な動きをしている 1、2 名の幼児が居ることに気づく。

その 1、2 名の目立つ幼児は、何を思っているのだろうか。幼児向けの音楽が気に入らないのか、他の幼児の動きが面白くて見ているのか、その空間に興味がないのか、想像は尽きず推測の域で終わる。特別支援学校の児童生徒にも、座ったまま動かない、或いは集団と全く違う動きをする個性的な児童生徒は多く在籍する。

みんなと一緒に楽しく遊ぶことができない児童生徒は、幼稚園、小中学校等に少数だが<sup>1</sup>存在している。本論ではこのような「集団を楽しめない、遊べない」児童生徒に焦点を当てた研究を進める。特に集団から離れてしまう児童生徒は、先行研究の実践例でも考察の対象から外れていることが多く（そもそも、研究が行われている教室や広場等に居ない）、これまでの研究では見過ごされてきた可能性が高い。

仮説として、このような集団から離れる児童生徒は「自己効力感」が低いことを予想する。自己効力感とは「自分には、ある行動に取り組み達成させることができる」という自己を認知する、主体的、能動的に生きる上でも重要な概念であり、論の有効性は証明されている。

しかし、バンデュラの自己効力感理論は、児童期以降の社会性を伴った自己効力感である。社会性を重視した理論では特別支援学校の児童生徒には十分に当てはまらない部分がある。発達段階が 0 歳～就学児童までの、社会性を構築する以前の自己効力感には着目していない。そこに、多くの先行研究の中でも扱われることが少なかった「遊び」を取り上げることで従来の自己効力感の議論では補えなかった部分を補完できる可能性がある。

本論では、知的障害のある児童生徒の教育現場をフィールドとして「造形遊び」の実態を

明らかにし、1977 年の学習指導要領に「造形的な遊び」が組み込まれて以来、現行の小学校学習指導要領の図画工作にもある「造形遊び」が、自己効力感に及ぼす影響について考察を行う。同時に「動かない、動き過ぎる、集団から離れる」等の行為に表出される能動性を肯定的に捉え、児童生徒の行動受容を基本に造形遊びのあり方を考察する。

学習指導要領で指導、評価の対象としての「造形遊び」に関する先行研究の蓄積は十分とは言えない。そこで本論ではまず、自己効力感、遊びの定義、次に造形遊びの導入の歴史と、先行研究から考察を行い、造形遊びがどのように扱われてきたのかという批判的分析と、造形遊びのあるべき姿から自己効力感との関連を探る。

## 1 章 遊びと自己効力感

### 1 節 バンデューラの自己効力感について

「自己効力感」とはカナダの社会学者、バンデューラ（A.Bandura）が 1977 年に『社会的学習理論』<sup>2</sup>の中で提唱した概念である。バンデューラは自己効力感を「自己に関する思考が行為に影響する点である。ある活動が自分にできるかどうかという可能性を予見することによって（後略）」としている。つまり人が自分自身の持つ能力について判断していくときの内容を自己効力感と定義している。またバンデューラは『激動社会の中の自己効力』<sup>3</sup>の中で「自己効力感とは、その状況（環境）で、結果目標を達成するための行動を選択する見通しのことであり、①制御経験（成功体験）、②代理経験、③言語的説得、④生理的情緒的高揚の要因により自己効力感が高められ、その自己効力感によって人の行動を予測することができる、或いは自己効力感の変化が行動に強く影響する」つまり、自分には出来るだろうといった予測、信念が自己効力感であるとしている。（①～④の番号は筆者の加筆）

自閉的傾向の強い児童生徒は、周囲が行動をフォローし、幼少期より衣食、学習等の活動を手厚く支援されてきた為「自分にはできるだろう」という自己効力感の概念が十分に育まれていない可能性が高い。そのため「指示を待ち続ける」「やってもらうまで、待ち続ける」「自分から判断しない」といった他者依存の場面が多く、自己効力感の低さ<sup>4</sup>が散見される。

バンデューラの論にある自己効力感を高める①～④の要因が、特別支援学校の児童生徒の自己効力感を高める上で一定の効果があると考えられる。①～④に該当する成功体験、見本提示や励まし等は教育現場の実践で取り組まれてきた従前からの支援に相当し、バンデューラの自己効力感理論の有効性は示されている。

しかしバンデューラの自己効力感理論は、児童期の遊びが成立して以降の社会性を伴った自己効力感である。社会性を重視したバンデューラの自己効力感理論では特別支援学校の児童生徒には十分に当てはまらない部分がある。乳児期から発達段階が 0 歳～就学児童まで

の、社会性を構築する以前の自己効力感には着目していない。よって①～④を要因とする結果を達成するための行動選択の中に不足している部分があると考ええる。それは、自己効力感と遊びの相関関係に触れられていない点であり、自己効力感は遊びと共に高まる可能性を指摘する。更にバンデュラが論じた自己効力感では「遊び」を直接扱っておらず、遊び（ゲーム）<sup>5</sup>を自己効力感の分析ツールとして使っているが「自己効力感」と「遊び」の相関までは分析していない。他の先行研究でも自己効力感と遊びについて論じたものはほぼ無い。唯一、佐伯怜香「児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定感に及ぼす影響」<sup>6</sup>に感動体験の因子として遊びが取り上げられ、感動体験が自己効力感を高めるという結果を導き出している。これは、感動体験の付随する遊びを中心に扱った論文である。感動のない平坦な遊び、例えば流れる水を見ている等の心が落ちつく遊びは扱われていない。バンデュラらが自己効力感理論で触れていない部分は、特別支援学校学習指導要領総則、第1節教育目標にある「(前略) 学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」で育む目標を具現化するにあたっても重要視されなければならない部分でもある。

## 2節 遊びについて

遊びには様々な定義<sup>7</sup>づけがされているがここでは、ホイジンガ (J.Huizinga) の著書『ホモ・ルーデンス』<sup>8</sup>を軸として整理、批判を行い、辞書等も参考に論じる。

ホイジンガは『ホモ・ルーデンス』に遊びを「出発点はほとんどまだ子供子供した遊ぶ心でなければならない。(中略) 文化は遊び[として]、もしくは遊び[から]始まったものではない。言うなれば、遊びの[中で]始まったのだ。」<sup>9</sup>としている。つまりホイジンガは遊びの出発点は子供心の遊びでなければならない、遊びが先か文化が先かといった発想ではなく、文化は遊びの中で生まれ、同時に文化は遊ばれて発展したとしている。

ここでホイジンガが示した「文化」を「教育」と置き換えてはどうだろうか。「教育は遊びとして、もしくは遊びから始まったものではない。言うなれば、遊びの中で始まったもの

だ」とする。そこに、児童生徒が主体となって能動的に活動に取り組む「教育（造形遊び）」像が浮かび上がる。

歴史文化学者、言語学の研究者でもあるホイジンガは『ホモ・ルーデンス』に「日本語における遊びの表し方」<sup>10</sup>の中で「遊びの機能に対して一つの極めて明快な単語をもっており、その上、これと対をなす真面目という反対語をもっている。（中略）一般的な遊び、緊張をとくこと、娯楽、気晴らし、物見遊山、休養、遊蕩、賭博、無為、怠けること、仕事に就かないこと、（中略）演じたり、扮したり物真似したりするのにも使われる。注目すべきは回転体やその他の道具の限られた範囲内での自由な動きを[あそび]と呼ぶことだ」<sup>11</sup>と記している。

「真面目」と「遊び」が対をなすとしていることにも注目したい。ホイジンガの「真面目」とはどのような状態を指しているのだろうか。「あそびの概念は真面目の概念よりも高い次元のものだ。なぜなら、真面目は遊びを締め出そうと努めるが、遊びは喜んで真面目を自己の中に抱き込むことができる」<sup>12</sup>としている。ホイジンガは文中<sup>13</sup>でプラトンの『法律』<sup>14</sup>を引用し「遊びの中の聖なる真面目さ」としても言及している。遊びの中に「真面目にする」が含まれることも可能であり、それは「造形遊び」では「真剣に遊ぶ」「行為に没頭する」のような表現で表される。

『最新心理学辞典』<sup>15</sup>によると遊びは「行動それ自体の喜びや楽しみのための内発的動機づけによる自己目的的で自由な自発的行動。したがって遊びは、現実的適応に直接かわるものではなく、また、何らかの目的や報酬獲得のための道具的手段として行われるものでもない」そして遊びと遊びでない行動として「内発的報酬によって動機付けられている場合は遊びであり、それが現実適応的な必要や目的の外発的動機によって動機づけられている場合は遊びではない」としている。『APA 心理学大辞典』<sup>16</sup>には「個人の遊びに対する動機は食えることや寝ることと同じぐらい本質的なものであり、発達に重要な貢献をしている」とされている。

『広辞苑』<sup>17</sup>にも遊びは「①遊ぶこと、遊戯。②猟や音楽などのなぐさみ。③遊興。④あ

そびめ。⑤仕事や勉強の合い間。⑥人生から遊離した美の世界を求めること。⑦気持ちのゆとり、余裕。⑧機械などの部材間・部品間に設ける隙間」とされている。例えば自動車のハンドルの「遊び（隙間、ガタ、少しのゆとり）」なども含めている。ホイジンガの指摘通りに日本語の「遊び」は言語的にも守備範囲が広いと言えるだろう。広辞苑第7版で「遊ぶこと、遊戯」が最初に記されるようになる。前版では「遊ぶこと、遊興」が最初であったが、言語学の中でも①遊ぶことや②猿や音楽などのなぐさみ、を重視するようになったのだろう。小学校学習指導要領に記されている「造形遊び」も守備範囲が広いのだろうか、この点については2章で検討を深める。

特別支援学校の中～重度の児童生徒はどのような遊びの段階にいるのだろうか。心理学者のピアジェ(J.Piaget)は『遊びの心理学』<sup>18</sup>で遊びの段階を1～3段階に分類している。

①機能的遊びあるいは実践遊び（出生時から2歳、乳児期の遊び、何らかの行為ができること自体が楽しい）。

②象徴的遊び。（2歳から7歳、幼児期の遊び、ごっこ遊び等）

③ルールのある遊び。（7、8歳から11、12歳、児童期の遊び、ルールのある遊び等）の3項に分けている。更に各段階を更に6段階に細分化して分析している。

ピアジェが分類した遊びの中でも特別支援学校の児童生徒が必要としている遊びは①段階の遊びが中心で、他者の評価等を気にせずに取り組める遊びこそ幼～児童期には必要ではないだろうか。ホイジンガの指摘したルールのある遊び（ゲーム）は、社会性を養うことを目的としてなら良いだろうが、自閉的傾向の強い児童生徒が求めているのは、まず①の機能的遊びあるいは実践遊びで、『APA 心理学大辞典』に記述されている「食べることや寝ることと同じぐらい本質的なもの」の経験ではないかと考える。

中～重度障害のある児童生徒が遊びという能動的な活動を通して「自分には、何らかの行為を行うことができる（遂行）」という自己効力感を得るという視点からも豊かな活動を就学年齢に経験しておくことは大切であろう。

他にも多くの学者が「遊び」について論を述べているがここでは割愛しておく。本論では、ホイジンガの論を優先し、基本的に全ての活動には遊びが含まれているとした上で論ずる。有償無償に関わらず労働や調理にも遊びが含まれる。児童が取り組んでいる「勉強」にも遊びの要素が含まれる。否、遊びでなければならないはずである。数学者が問題を解く、哲学者が時を忘れて書籍を読み耽るのも遊びであろう。造形活動や音楽を奏でることも当然遊びである。しかし、賃金の為に嫌々ながら稼業を行っている場合や、親の希望校のための受験勉強などには遊びの要素が無い、または極めて少ないだろう。活動に怒りや嫉妬が含まれる場合も遊びの要素が少ないだろう。

### 3節 遊びと自己効力感の関係

人は、遊びをいつ知るのだろうか。乳児が、偶然手にした「物」を振った結果、「心地よい」音が鳴った。乳児は言語化して思考することは行わないが、「物」と「心地よい」関係は構築され、自分には「心地よい音を鳴らすことができる」という原初的な「自己効力感」の概念を獲得する。そして、その行為が「遊び」と言われる。

鉛筆で落書き遊びをしながら線描の楽しさを知り画家になった人もいるだろう。幼少期のボール遊びが発展して野球選手になった人や、草野球を遊びとして楽しむ人もいるだろう。野球好きの人が、ボールやバットを手にしたとき「自分には速球を投げることができる、ホームランを打つことができる」といった、自分にはできるだろうという見通し（遂行予測）を持つ、この概念がバンデュラの「自己効力感」である。

さて、「遊び」と「自己効力感」のどちらが先かという疑問が有るなら、ホイジンガの「文化が先か遊びが先か」の解と同じく、遊びの中で自己効力感が育まれ、自己効力感の元で遊びが育まれたとするのが妥当だろう。乳児の場合のように、意図しない偶然の行動契機が遊びとなり自己効力感も生まれると考える。

特別支援学校の児童生徒の遊びの中には独特な遊びがある。例えば、トイレの水を流し続け、水流と水音を鑑賞する、電動鉛筆削りで鉛筆を削り続ける等である。これらの「遊び」

は「いたずら」や「問題行動」と呼ばれることが多く制止されることが多い。やりたい行為（遊び）を制止された場合「自分にはその行為をすることができない」と感じるはずである。教員の考える社会性を身に付けるために、自己効力感が下がることに繋がるのではないだろうか。

遊びのために、自己効力感のために好きなことだけをしていては具合が悪いだろうが、自己効力感を高めるためには、やりたいと感じた「遊び」を児童生徒の行動と折り合いをつけながら寛容に受け止める必要がある。行いたい行為を制止され自己効力感が下がるよりも、寛容な対応で少しでも自己効力感を高めることができるなら、その遊びから別の豊かな遊びが生まれるまで見守ればよい。このような良い循環に児童生徒を導くことが特別支援教育の基本である。そこには遊びと自己効力感の相互作用が働いていることが予想される。



## 2 章 学習指導要領

### 1 節 学習指導要領の変遷

「学習指導要領」<sup>19</sup>は学校教育の根幹をなす要領である。各学校の教育活動は、学習指導要領を基準に組まれる。学習指導要領<sup>20</sup>は、教育基本法<sup>21</sup>と学校教育法<sup>22</sup>、学校教育法施行規則<sup>23</sup>に裏付けられている。

学習指導要領は、経験主義を基本として 1947 年に「教育課程、教科内容及びその取扱い」の基準として刊行された。しかし経験主義では学力低下の問題が起こり 1958 年には「小学校・中学校課程の改善について」<sup>24</sup>の答申を踏まえ系統主義教育へと進む。因みに図画工作に「デザイン」が導入されたのも 1958 年の告示からである。1968 年にも学習指導要領は改定告示され、内容の増加と高度化が起こり、教育現場での「落ちこぼれ」「非行」等が社会問題となる。このような背景のもとに学習指導要領は大きく見直され、1976 年文部省答申<sup>25</sup>には「ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること」として初めて「ゆとり」という文言が記述される。

### 2 節 学習指導要領での造形遊び

1977 年に小学校学習指導要領の図画工作に「造形的な遊び」が初めて記載される。しかし 1969 年に執筆された宮崎直男『精神薄弱児の造形教育』<sup>26</sup>では現在の特別支援学校で行われている「造形遊び」と同様の活動が特別支援学校（当時の養護学校、以下特別支援学校と記す）での事例として紹介されていることから考えると、特別支援教育（当時は特殊教育、以下特別支援教育と記す）の現場では 1977 年以前から遊びを含んだ造形活動が行われていたと考えられる。

図画工作の学習内容では、1969 年『小学校指導書図画工作編』は 276 ページに及んだが、1977 年『小学校指導書図画工作編』は 137 ページに減り『学習指導要領 6 節図画工作』も 1969 年の 26 ページから 10 ページに減っている。1969 年告示では「絵画」「彫塑」「デザイ

ン」「工作」及び「鑑賞」に分けられていた5領域が、1977年では「A表現」及び「B鑑賞」の2領域に整理統合され現在に至っている。

教育課程審議会の答申<sup>27</sup>に示されているような「作り出す喜び」を具現化すべく、学習指導要領の図画工作に「造形的な遊び」が初めて記述されたのも1977年である。教育全般、図画工作、美術において最も大きな変化の契機となったのが、この年であるとしても過言ではあるまい。

1977年の「造形的な遊びをすること」との文言が、5回の告示の変遷を経て2017年の告示では「造形遊びをする活動を通して」（下線は筆者）とされている。1977年の「造形的な遊び」は、「遊び」という名詞が「造形的な」という形容詞で修飾されていた。2017年には「造形遊びをする活動」となっているので、「造形遊び」が一つの複合名詞<sup>28</sup>として学習指導要領で扱われていることに気づく。児童にとって「遊び」は楽しく自由奔放な動詞としての「遊ぶ」だったはずである。学習指導要領の「遊び」は複合名詞としての制約された名目上の自由行為となったのかもしれない。学習指導要領解説での取り扱いは「遊びの指導」とされており、遊びは指導されるものとして取り扱われている。近年では遊びも個別の教育支援計画等に組み込まれ年間指導計画<sup>29</sup>も立てられている。

学習指導要領と解説の内容について考察する。

#### (1) 「A表現」

（前略）「造形遊びをする」は、結果的に作品になることもあるが、初めから具体的な作品をつくることを目的としないのに対して、「絵や立体、作品に表す」は、およそのテーマや目的を基に作品をつくろうとすることから始まる。また、「造形遊びをする」は、思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものであるが<sup>30</sup>（後略）

（解説部、下線は筆者）

下線部の「造形遊びをする」は結果的に作品になることもあるが、初めから具体的な作品を

作ることを目的としていない、との一節に注目したい。従前の作品を完成させることを「表現」と捉える評価法から一線を画し、成果主義や作品評価主義から解き放たれたような記述である。しかし、以下のような記述もある。

表現での造形遊びをする活動や絵や立体、工作に表す活動及び鑑賞する活動は、それぞれ次の事項を指導することになる。

造形遊びをする活動

「A表現」 (1) ア 造形遊びをする活動を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」

(2) ア 造形遊びをする活動を通して育成する「技能」

〔共通事項〕(1) ア 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して育成する「知識」

イ 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」<sup>31</sup> (本文)

(1) アには「思考力、判断力、表現力等」を指導することになるとされている。これは「遊び」の事項を指導することになる。上記の小学校学習指導要領解説「図画工作」に下線を引いた部分を尊重するならば指導の必然性を深く検討しなければならない。ここでの「遊び」は、自由な活動ではあるが、指導される「遊び」に収まっている。遊びを通し、目的として「思考力、判断力、表現力等」の指導を受け、これらの力を育まねばならない。学習指導要領の「遊び」は、課題と評価のある複合名詞としての遊びである。

論が逸れるが、図画工作の他に、体育の学習指導要領<sup>32</sup>では、内容の全てが遊びの構成になっている。児童生徒を楽しい遊び<sup>33</sup>に導く教員は遊びの専門家でもなければならない。

### 3 節 遊びについての先行研究

1977 年に学習指導要領の図画工作に「造形遊び」が取り入れられてから様々な研究が重ねられている。越村らの研究<sup>34</sup>にある「仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した“遊び指導”のあり方」にはそれぞれの児童が「自主的、自発的」「他者とのかかわる」「熱

中、夢中」をキーワードとし、相根良平「自閉症の特性に応じた“遊びの指導”についての一考察」<sup>35</sup>の12項（自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際の留意点）を使い児童の内面を予想しながらの優れた実践例である。私も越村の論を参考に相根の12項等を汎化し実践に移したことがあり、児童へのアプローチの分かりやすさを実感したことがある。しかし序でも少し触れたが、どのような手立てをしても「集団」からとび出して、特定の興味ある場所で特定の行為をしたいと主張する児童生徒が数名いる。

これらの児童生徒は、退出したい等の主張が通らない場合には泣く、暴れる等の主張を繰り返し、相当の努力を経て退出することが多い。退出した元気一杯の児童生徒を追跡した先行研究<sup>36</sup>は見当たらない。

造形遊びの黎明期から活動が続けている金子一夫<sup>37</sup>は2003年に造形遊びの基礎として現代美術をあげ、1977年の学習指導要領を「造形遊びの目的は造形活動であり、遊びそのものでないことは明らかである」と批判した。そして「造形遊びの目的は、既成の枠にとらわれずに、前述の物質・物体・場所・空間の持つ力（美的イメージ）を体験させることにあるとしたい」（下線は筆者）として捉えている。その方法として現代美術のオブジェ、インスタレーション、野外アート、アースワークを一斉授業として取り上げている。集団に溶け込めない、自閉的傾向の強い児童生徒にはランドアートやサウンドオブジェなどを遊びとして受け入れることのできる場合も多いと予想される。そのねらいを「体験させること」としているので、グラウンドで寝そべる、雲を見る等の活動を「造形遊び」として取り入れることができる、造形遊びの幅を広げる契機となる論である。

### 3 章 特別支援学校での造形遊び

#### 1 節 造形遊びの現状

知的障害のある児童生徒に行われている教育内容は、その都道府県や地域によるのではなく、その時の図画工作の主担教員の方針にかかっている現状がある。例えば、小学部2年の「造形遊び」では全身を使った表現活動を経験したが、3年では机上での活動のみといったこともある<sup>38</sup>。特定の学年の取り組みを、近年の造形遊びの現状として一概に取り上げることは誤解を招くであろう。

一般小学校を対象とした造形遊びのあり方を宇田秀士が約20年前に『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』<sup>39</sup>の中で批判的に論じた。宇田が質疑応答<sup>40</sup>の中で取り上げた「現実として図工専門でない学級担任が、お金もない、場所もない、それから時間も余裕もないその中でやっていかなければならない状況が現前としてあるわけです。時間数が少ないからと言うことで（中略）やはり今の学習指導要領及び解説は全ての先生が一生懸命図工に取り組むための戦略的な姿勢は欠けているのではないかと思います。」との意見が出ている。この質疑内容に表れている現状は現在も改善されていない。更に近年、特別支援学校に進学を希望する児童が激増<sup>41</sup>しているために教室が手狭になり、音楽教室、美術教室等の特別教室がホームルーム教室に転用されている。実践研究等で紹介される大胆な「遊び」が物理的に厳しい中での「造形遊び」であり机上での活動が増える傾向にある。更に「作品展」や「母の日」等に向けての作品作り<sup>42</sup>が存在する。そして教員は「〇〇を作ることができました」と評価しなければならない。

限られた環境の中で、特別支援学校の教員は試行錯誤と臨機応変な支援を行い、ホイジンガが示したような本来の「遊び」の原点を目指した造形遊びを行い、ほとんどの児童生徒は楽しく遊んでいるようである。しかし本当に当事者である児童生徒が納得できる「造形遊び」の環境を提示できているのだろうか。何らかの適切な提示ができたときに、遊びは更に充実し自己効力感が高まり、より良い循環が起こるはずである。

## 2 節 児童の求める造形的な遊びとは

特別支援学校での遊びは、ピアジェの分類した遊びの第一段階「機能的遊びあるいは実践遊び」にあたると考えられる。1977 年にゆとりと共に導入された図画工作の「造形遊び」は、その方向性が定まらないままに実践され、現在で 40 年以上経つ。教育現場に指導と評価対象の「造形遊び」が導入されたことは正しいことだったのだろうか。それが「遊びそのものでないことは明らかである」<sup>43</sup>とした金子の論の通り、実は児童から本当の遊びを奪うことになった可能性がある。

造形的な遊びは、教員が準備した材料を元に何らかの行動を始めることを狙っている。学習指導要領が狙う通り、そこに主体性や自主性が生まれるはずである。理解度が高く、教員の思いを忖度できる児童（高コンテクストな児童）はその狙いを察知し適切な行動を行うだろう。では、用意された材料以外で遊びたい児童生徒はどのように遊べば良いのだろうか。電車好きの児童生徒は電車図鑑を見ていたいが、興味の沸かない材料と環境で遊びを強要されることになる。自分の好きなことに熱中してそのことを評価されることは次へのステップとなるはずである。例えば、電車図鑑の次に電子工作へと興味が広がることもある。

教室等の決められた場所に居ることも大切だが、ある程度の折り合いをつけて、雲を見たい児童が居たならば、教員も児童も誰からの評価を気にせずに雲を見る「造形遊び（鑑賞）」の時間も大切である。本来、造形遊びの時間は自由な表現ができるはずの時間であり、好きなことを見つけ、行うことができる児童生徒の望む自由な形態が担保されていたはずである。

ここで、個別の教育支援計画や年間指導計画等の作成義務がなく、評価も緩かった 30 年前の実践を紹介する。造形遊びが一般小学校に取り入れられ 12 年が経過し、遊びが世間にも馴染んだ頃の特設支援学校の図画工作と美術の造形的な遊びの実態を記録した中野聡史（本論筆者）『子供たちの讃歌“90－美術の授業から－』<sup>44</sup>に当時の造形的な遊びの実態が詳しい。

30 年前の特別支援教育は、題材の試行錯誤が行われていた時代で、教員がどのように児童生徒の活動と作品を評価（見ていた、見守っていた）していたのかといった視点から当時の造形的遊びの 3 例を振り返る。

※「牛乳パックを使った紙すき学習から（小学部）」<sup>45</sup>は、高等部で行っていた紙すき作業をそのまま小学部で行った事例である。授業のねらいは「いろいろな素材に触れ、全身を使って遊び楽しむ、手・指先の感覚と働きを豊かにし、ものに関わる力をより太らせていく」として授業を行い「一番喜んでくれたのは、洗濯機やミキサー（紙を攪拌する）を使っの作業でした。機械の側を離れません。手でかき混ぜ、スイッチを押し、次々にパック等を放り込みます。ほほをミキサーに当て振動を確かめ楽しめます。これ程熱中するのは他には多くないのです。」と記されている。

造形的な遊びで紙すき作業に取り組んだ結果、紙すきの作品の完成には一切触れず、洗濯機やミキサーの振動を楽しんだことを「造形的な遊び」として発表している。「ねらい」が明確に立てられているので、一連の活動の中で偶然得られた振動という楽しみを評価できたと考える。

「よくよくひとりを見つめること」との言葉から示唆されることがある。「ひとりを見つめる」と表記することで、個人の行動を深く観察し理解しようとする教員の姿勢が促されている。

※「感触遊びのスライム」では「この教材は、今回、本当に感触遊びだけで何か作品として形を残すことはありませんでしたが、子供達にとっては楽しめる良い教材だったのではないかと思います。」として楽しんだことだけを評価している。作品展に向けての制作ではない、「楽しめる良い教材だった」ことが最も大切な教材感であることを示している。

※「ーこいのぼりの共同制作ー」で生徒の様子を記録している部分を抜粋して紹介する。

「○紙を折るのを得意とするもの。○ボンドでのりづけした上を足でばりばり踏みつけてよろこぶもの。○好きな作業だけするもの・・・」と書かれている。

「のりづけした上を足でばりばり」は、制作の邪魔をすることで注意を引こうとしている

のか、「ばりばり」を楽しんでいるのか分からないが、行為を認めている教員の姿勢は伺える。「好きな作業だけするもの・・・」の「・・・」が書かれている意味は奔放な活動が認められていたことを示唆している。

「社会性を身に付ける」といった観点からは問題があるのだろうが、30 年前には「ひとり」の生徒が集団の中で邪魔をする等の活動を容認され、発表されるという、教育の幅と寛容さが特別支援学校に広くあったことが伺える。この寛容さが遊びを認め相互作用として自己効力感を高めていたと考えられる。

授業のねらいの枠からはみ出した児童生徒の行動を受容できる、日本語特有の広義な意味を含む「遊び」の中にある「気持ちのゆとり、余裕」「隙間」が 1977 年に文部省が提言した「ゆとり」の本質であったのではないか。その「ゆとり」は、2008 年から順次改定され学習指導要領から消えている。教育現場の「ゆとり」と同時にホイジンガの言う「子供子供した遊び」は失われ「真面目遊び」に変化しつつある。その失われつつある遊びは、一般学校でも、特別支援学校でも、自己効力感が高まる契機となる大切なものである。

学習指導要領から「ゆとり」が削除されて 10 年が経過する。だが、学習指導要領には「運動遊び」等として遊びという文言が増え指導される「遊び」が目立っている。

自己効力感は遊びと共に相互に高まるのではないかと予想した。バンデューラの指摘した①成功体験②社会的説得③代理体験等の要因による自己効力感は、指導される遊びでも高まる可能性はある。しかし自閉的傾向のある児童生徒の自己効力感を高めるには、ピアジェの第一段階の遊び「機能的遊び、或いは実践遊び」からのアプローチが必要であると「ゆとり」と「遊び」が共存していた 30 年前の実践を振り返り、そこに遊び本来の姿を確認することができた。告示された「造形遊び」には本来、児童生徒の活動に対する寛容さがあった。今後、現在の学習指導要領に沿いながらも、個性的な児童生徒の表出を受け止める支援が、豊かな遊びと自己効力感を相互に高めることに繋がる。



## 結

ホイジンガは遊びが義務として行われるものではないとし、ピアジェは「何らかの行為ができることが楽しい」状態を遊びの第 1 段階とした。本来、机上学習で小中学生が勤しむ「勉強」も楽しい遊びであるべきなのだが、そこに義務と評価と競争原理が組み込まれた時に、楽しい遊びの領域が非常に狭くなる。

学習指導要領に「造形遊び」が記載され、評価対象となった時点で、学校での遊び（造形遊び）は、人が楽しめる手放しの遊びから変容しつつある。本来、能動的に、行いたい行為を行うことが遊びであり、それがより高い次元に向かって挑戦する契機となる自己効力感を育むことに繋がる。児童生徒が、集団の中に溶け込み快活に活動することは教員や保護者の願いである。しかし特別支援学校の自閉的傾向の強い児童の中には、静かに一人で過ごしたい人や、同じ遊びを恙なく延々と続けていきたい人もいる。

物質的に豊かになった現代人にとって「遊び（楽しみ、愉しみを含む）」が非常に大切なことに異論はないだろう。本来、特別支援学校や一般小学校では、全ての教科が楽しい行為であり「遊び」が具現化される場所でなければならない。そして生活していること全てが遊びの如く能動的に機能するべきだと考える。そこに自己効力感が生まれる。その自己効力感はより高みを目指すものでなくとも、一日ゆったりと雲を眺めることができるといった、ピアジェの第 1 段階を踏襲するような原初的な自己効力感が認められる必要を感じる。

（本文 19538 文字）

---

## 語彙補足

- ・本論で取り上げる児童生徒は知的障害があり自閉的傾向の強い人を中心としている。「自閉症」とせずに「自閉的傾向が強い」と表記した意図は「自閉症（自閉スペクトラム症）」は診断名であり、自閉症と診断されていないが、その傾向が強い児童生徒は除外されてしまうためである。
- ・学習指導要領における「造形遊び」の対象は小学部（小学生）の児童である。しかし、現実には特別支援学校の中高等部に於いても、全く同じ学習内容が継続して行われていることがあり、文中では児童生徒と表現することが多い。
- ・学習指導要領の記載が時代によって「造形的な遊び」「造形遊び」と変遷があるが本論では基本的に「造形遊び」として表記する。
- ・本論では「障害」の文字表現を使う。障がい、障害等を含め、社会に枠付けられている「障害」を表す適当な言葉が見当たらないためやむを得ず「障害」表記を使った。何れの表現を行おうとも「障害」があるとされる人々をその能力による差異により線引きを行う契機となる。障害の枠ではなく、家庭、教育現場、社会でも「〇〇さん」という一人の人として捉えられるべきである。

---

## 序注釈

- <sup>1</sup> ここではあえて「みんな」という集合を表す言葉で、寄せ集めの集団を表現した。集団に入るときに選抜される、偏差値の高い進学先を目指す学習塾や、大学付属の小中学校ではその場での目的が定まり、均質性の高い集団像が見られることが多いようである。特別支援学校に在籍する児童生徒は選抜されて進学しているが、俗に言う下位選抜であり、どの部分にも属さなかった児童生徒である。それ故、個性豊かな児童生徒の集りとなっている。

---

## 1章注釈

- <sup>2</sup> アルバート・バンデューラ『社会的学習理論』原野広太郎訳、金子書房、1977年/1979年訳。pp. 2-3。元論文 Bandura Albert, “Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.” *Psychological Review*, vol.84, 1977 pp. 191-215.
- <sup>3</sup> アルバート・バンデューラ『激動社会の中の自己効力』本明寛、春木豊訳、金子書房、1995年/1997年訳、pp. 3-6。原著 Bandura Albert, *Self-efficacy in changing societies*, Bandura, ed., New York, Cambridge University Press, 1995.
- <sup>4</sup> ベネッセ教育総合研究所 HP、  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Survey\\_on\\_learning\\_report\\_5.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf)（2020年9月12日閲覧）木村聡「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもかー子どもの特徴と保護者との関係に着目してー」小中学生の学びに関する調査報告書、2015年。

---

<sup>5</sup> 佐伯省三、原野広太郎、柏木恵子、春木豊『社会的学習理論の新展開』金子書房、1985年、pp. 24-26。

<sup>6</sup> 佐伯怜香、新名康平、服部恭子、三浦佳世「児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定感に及ぼす影響」九州大学心理学研究 7 巻、2006 年、pp. 180-192。

<sup>7</sup> サルトルは『存在と無』に「カフェのボーイであることを演じているのである。それは何も意外なことではない。遊びは一種の測定であり、探索である」とし、その者が実存するとは、演技すること遊ぶことであるとしており、チクセントミハイは『楽しむということ』で遊びと仕事の境界に疑問を持ち、フローモデルを提唱し「近代的技術生活のルールに基づく“遊び”を助長する慣習である」とし、仕事の中に含まれる遊び、仕事においても遊びと同じ熱中と楽しさが得られるとしている。フロベールは遊びに近い概念を芸術として取り上げ「芸術においては“全てが叶えられる、何でもできる、国王にも国民にも、行動的にも受動的にもなれる、生贄にも司祭にもなれる。限界というものがないために、人間の魂は解き放たれて〈真実〉の境界に行き着くまで飛翔できる”からである」としている。これらの多くの論の基となるのがホイジンガの遊びであると考ええる。ホイジンガの後継論とも言われるカイヨワは、ホイジンガの論に「利益追求」の項を追加し、遊びの機能を競争、偶然、模倣、眩暈の 4 つに分類している。

<sup>8</sup> ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』里見元一郎、河出書房新社、1989 年。本論では主に里見元一郎訳を引用する。

<sup>9</sup> ホイジンガ前掲書 (8)、ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』p. 127。

<sup>10</sup> ホイジンガ前掲書 (8)、ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』p. 65。

<sup>11</sup> ホイジンガ前掲書 (8)、ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』p. 65。  
ホイジンガが日本語に対して行った見解には、ホイジンガを解釈する上で重要な意味が隠されていると考える。ホイジンガは欧州の文化で育ち母語のオランダ語を中心に「遊び」を考察している点である。ホイジンガが取り上げた「演劇」が広辞苑 7 版の「遊び」には記載されていない点でも日本語の遊びとの相違がある。だが「遊び」の定義づけは全人的に汎化される論が立てられていると考える。

<sup>12</sup> ホイジンガ前掲書 (8)、ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』p. 82。

<sup>13</sup> ホイジンガ前掲書 (8)、ホイジンガ『ホイジンガ選集 1 ホモ・ルーデンス』p. 39。ホ

---

イジンは文中で「遊びの中の聖なる真面目さ」としてプラトンの『法律』を引用して「(前略) 真面目にするべきときは真面目にし、真面目でなくてもいいことは真面目にしなくてもいい。(後略)」つまり、神の元では遊びと真面目が同一としている。ホイジンガのこの部分には西洋哲学や神学に不慣れな場合(私のことである)馴染めない部分は「神の元」を「最重要な事項」等として考察すると理解し易い。

- <sup>14</sup> プラトン『プラトン全集 12 巻 (法律下)』岡田正三訳、全国書房、1952 年、pp. 36-37。「アテナイの客人 (中略) ところで、神のことは本来あらゆる恵まれた真面目な努力に値することであり、それに反して人間は先に言つたやうに、神のおもちゃとして考案せられたものであり、さうしてそれは本当に神の一番善いおもちゃである。そこですべての男も女もこの仕方に従ってさういふ風に一番善い遊びをしながら今とは正反対の考へで生きなければならない。」

ホイジンガ、プラトンの引用には、ロジェ・カイヨワ『遊びと人間』多田道太郎・塚崎幹生訳、pp. 341-347 の訳者解説の示唆によるところが大きい。

- <sup>15</sup> 藤永保『最新心理学辞典』平凡社、2013 年、pp. 5-6。

- <sup>16</sup> G.R.ファンデンボス『APA 心理学大辞典』繁樹算男、四本裕子訳、培風館、2013 年、p. 10。

- <sup>17</sup> 新村出編『広辞苑第 7 版』岩波書店、2018 年。

- <sup>18</sup> J.ピアジェ『遊びの心理学』大伴茂訳、黎明書房、1988 年、pp. 13-15、pp. 240-258。成長発達と遊びについて触れられている。

---

———2 章注釈———

- <sup>19</sup> 文部科学省 HP [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm) (2020 年 4 月 2 日閲覧) 学習指導要領-生きる力-学習指導要領の基本的なこと。「全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程(カリキュラム)を編成する際の基準を定めています。これを学習指導要領といいます。学習指導要領では、小学校、中学校、高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容を定めています。また、これとは別に、学校教育法施行規則で、例えば小・中学校の教科等の年間の標準授業時数等が定められています。各学校では、この学習指導要領や年間の標準授業時数等を踏まえ、地域や学校の実態に応じて、教育課程(カリキュラム)を編成しています。」とされている。

---

<sup>20</sup> 学習指導要領は、義務教育諸学校、高等学校、特別支援学校（小学部・中学部・高等部）の各学校が各教科で教える内容を定めたものであり国立、公立、私立学校に適用される。学習指導要領の詳細な事項を記載した『学習指導要領解説』を発行している。就学前教育を行なう幼稚園や特別支援学校の幼稚部にも学習指導要領に相当する教育要領がある。

<sup>21</sup> 1947 年公布・施行、2006 年に公布・施行された現行のものは、全面改正された教育基本法である。「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」とした上で、この理想を実現するために教育を推進するとしている。第 1 章から第 4 章までに分けられており、「教育の目的及び理念」「教育の実施に関する基本」「教育行政」「法令の制定」について規定されている。

<sup>22</sup> 1947 年公布・施行、学校教育法に該当する学校は、小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年（定時制 4 年）、大学 4 年、幼稚園、高等専門学校 5 年、中等教育学校、義務教育学校、特別支援学校（以上一条校）のほか、専修学校や各種学校なども含まれる。

<sup>23</sup> 学校教育法、学校教育法施行令の下位法にあたる文部科学省の省令である。下位にはさらに多くの文部科学関係の省令や告示が詳細に示されており、学校運営や設置等を規定している。

<sup>24</sup> 国立教育政策研究所 HP <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/all.pdf>（2020 年 8 月 1 日閲覧）1958 年 3 月 15 日文部省教育課程審議会答申。  
経験主義から知識技能の向上を狙った系統主義教育へ移行する。高度経済成長の下支えとなる教育力の向上が計られる。マスコミはこれを「詰め込み教育」と表現した。

<sup>25</sup> 国立教育政策研究所 HP <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/all.pdf>（2020 年 8 月 1 日閲覧）1976 年 12 月 18 日、文部省教育課程審議会答申。  
「人間性豊かな児童・生徒を育てること」として「学校教育が児童・生徒の知・徳・体の調和のとれた発達を目指すこと」「ゆとりある充実した学校生活が送れるようにすること」「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」の 3 つのねらいが記され、ゆとり路線の方針が示され、知・徳・体の調和のとれた育成や個人差に応じた教育といった現在の教育に繋がる教育方針が示される。しかし虐めや、落ちこぼれ等の問題は解決されず現在に至っている。

- 
- <sup>26</sup> 宮崎直男『精神薄弱児の造形教育』、日本文化科学社、1969年。全ページに造形遊びに相当する活動が紹介されている。
- <sup>27</sup> 教育課程審議会答申、1976年12月18日 (イ)「表現」の領域の内容は色や形などの美しさに関心をもち、つくりだす喜びを味わわせることに重点を置き、現行の「絵画」「彫塑」「デザイン」及び「工作」の各領域の内容を整理して構成する。内容の構成に当たっては、現行の内容のうち、取扱いの程度が高くなりがちなものや題材の範囲が広がりすぎるもの、例えば低学年の「知らせる目的でつくる」や「色や形などの自由な組み合わせや組み立て」などの内容は「表現」のうちの他の内容に統合し、「動くものや建物などをつくる」などの内容は、造形的な創作に重点を置いて整理する。
- <sup>28</sup> エミール・バンヴェニスト『言葉と主体』阿部宏監、前島和也訳、岩波書店、2013年、pp.169-175。「凝集語」として「古着屋」等の3つの意味を持つ言葉を例にあげている。「造形遊び」も凝集語に含まれる可能性がある。バンヴェニストは「造形遊び」のような言葉は「複合名詞」として扱うことが適切であろうとしている。
- <sup>29</sup> 年間指導計画やシラバス等の作成はその時の校長や全校教務主任等の裁量によるところが多く、年間指導計画の内容も様々である。週ごとに月に4回の遊びの指導計画を立てている学校や、学期を通してある程度大まかな計画で過ごす特別支援学校等様々である。しかし近年では、何処の都道府県でも個別の教育支援計画と共に年間指導計画も精緻に立てることが多い。年間計画を立ててしまうと授業内容に変更を加えることができなく柔軟な支援には向かないことも解決しなければならない課題である。
- <sup>30</sup> 文部科学省 HP  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf) (2020年4月14日閲覧)「小学部学習指導要領(2017年告示)解説「図画工作」より引用。
- <sup>31</sup> 文部科学省 HP [https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf) (2020年4月14日閲覧) 2017年告示、小学部学習指導要領第2章-各教科-第7節「図画工作」より引用。
- <sup>32</sup> 文部科学省 HP  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_010.pdf) (2020年4月14日閲覧)「小学部学習指導要領(2017年告示)解説体育編」(2)内容より引用。

---

<sup>33</sup> 秋田喜代美他「小学生の遊び観の分析」東京大学大学院教育学研究科紀要 55 巻、2015 年、pp. 325-346。分析データでは小学生の遊びのイメージ（種類）として、身体機能を使う遊びが圧倒的に多く、「物遊び」に含まれる造形遊びは 1.36%しかない。

<sup>34</sup> 越村早貴子、近江ひと美、和田充紀、「仲間と共に遊びの世界に浸り主体的に遊ぶ姿を目指した“遊び指導”のあり方」富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 No.13、pp. 105-117。

検索ソフト CiNii を使い「造形遊び」を検索した結果 274 件が該当したが、授業で取り上げられる集団を基本とした、造形遊びの取り扱いがほとんどである。「自己効力感」では 3868 件が該当したが「自己効力感 造形遊び」では該当はなかった。（2020 年 9 月 12 日検索）

<sup>35</sup> 相根良平「自閉症の特性に応じた“遊びの指導”についての一考察」京都府総合教育センター研究紀要、2015 年、pp. 3-4。

<sup>36</sup> 教育実践こそ、教育の被害者たる泣き叫ぶ児童生徒を排出しないためにも、失敗事例を高く評価する気風が必要でないだろうかとは私は考える。何らかの理由で児童生徒が大暴れした事例や、教員が児童生徒の前で失態をした場合の児童生徒の反応等、実践研究で忘れられている看過できない事象は多いと考える。

多くの研究者が、暴れる等表現の上手くない児童生徒には、〇〇化、〇〇法、〇〇訓練と課題解決策を提示している。教育現場で、その実践を行っても児童の変化は乏しいことも多く、特に重度の知的障害や自閉的傾向の強い人には適さない場合がある。

関わる教員のスキル不足を指摘されてしまえばそれまでだが、現実には支援を受け入れてくれない児童生徒が例年、数名存在する。

<sup>37</sup> 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』中央公論美術出版、2003 年、pp. 86-88。

---

—————3 章注釈—————

<sup>38</sup> カリキュラムの連続性については、「個別の教育支援計画の作成と運用（小中高、各学年で連携した教育の未履行）に問題がある」と指摘されながらも一向に改善される見込みのない現実である。そして教員研修の機会を増やすという解決方法が採られている。研修を増やした故に教員の資質が高まり、児童の抱えている課題解決に一步前進したとされる。同じような問題提起が近年の 20 年近く行われている。

<sup>39</sup> 宇田秀士『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』アサヒビジネスサポート出版、2009 年。pp. 29-62。造形遊びが学習指

---

導要領に組み込まれてから 25～30 年を経て、功罪と歴史について論じられている。

<sup>40</sup> 宇田秀士前掲書（39）p. 33。宇田秀士『〈遊び的な活動〉と〈基礎の定着〉を結ぶ小中連携美術教育の構築及び教師教育への展開』大学教員、元小学校教員のコメントより抜粋。

<sup>41</sup> 近年では廃校になった高等学校等が特別支援学校に転用されることが多い。  
実践研究が行われる事の多い、各都道府県に 1 校程度設置される研究促進校でもある、大学付属特別支援学校では入学選考があり「定員」以上の児童生徒を受け入れないため、特別教室を潰す等の教育環境を犠牲にしないで良い。一方都道府県立や市立等の地域に密着した特別支援学校では「定員」制ではなく、希望者全員を入学させるため、教室不足が起きている。その為、教室一部屋を使う大胆な造形遊び等が行える環境が整わない場合がある。

<sup>42</sup> 勿論、自らの意思で「良い作品を作ろう」としている児童も居るはずである。しかし、作品展、或いは母の日、クラスメイトの誕生祝いの品等のために作品を作らなければならない必然に迫られる児童と教員の姿が現場にある。  
他に、運動会等の行事ポスター作成、節分の鬼の面作り、収穫作品の絵作り、クリスマスの飾り作り、正月の飾り作り、凧作り、学芸会の衣装作り等々、常に「作品作り」に追われている特別支援学校児童の実態がある。作品が無ければ評価も行い難く、保護者の期待に応えるというジレンマが存在する。

<sup>43</sup> 金子一夫前掲書（37）、金子一夫、pp. 68-69。『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』

<sup>44</sup> 中野聡史『子供たちの讃歌“90－美術の授業から－』大阪精神薄弱養護学校造形教育研究会、1990 年。大阪府下の養護学校 17 校の 1988 頃～1990 年の実践事例集冊子。大阪精神薄弱養護学校造形教育研究会の私家版のため一般図書館等には蔵書されていない。大阪府下の特別支援学校図書館（室）等には蔵書されていることが多い。

<sup>45</sup> 中野聡史前掲書（44）『子供たちの讃歌“90－美術の授業から－』pp. 3-19。



In recent years, a growing number of researchers and teachers have been conducting research on education provided by special needs education schools. Such research includes studies of artistic play activities for pupils and students with disabilities. It can be said that their play activities are sources of artistic activities. Those play activities include artistic elements ranging from actively creating something to enjoying something, or even to destroying something.

In 1977, the national courses of study for elementary schools were revised to include “artistic play activities” in their art and handicraft section for the first time. “Artistic play activities” were concurrently introduced into special needs education in accordance with elementary school education. The expression “guidance of play activities” is found in the official commentary on the national course of study, which means that play activities are regarded as being subject to teaching control. An annual guidance plan is also supposed to be formulated for play activities.

The concept “self-efficacy” was proposed by Albert Bandura, a Canadian sociologist, in his work titled “Social Learning Theory.” He defines it as follows: “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”.

There have not been sufficient studies on “artistic play activities” that are subject to guidance and evaluation. This paper first analyzes those studies done so far and the historical background of introducing artistic play activities into education. It also discusses what artistic play activities are performed in real settings of special needs education schools and whether there have been any changes in those activities. It then gives consideration to what aspect of “artistic play activities” affects self-efficacy as well as what steps to take to realize artistic play activities that are highly desired by pupils and students of special needs education schools.

(291 語)