

造形ワークショップにおける 「つくりながら知る」ことに関する実践的考察

— そごう美術館『国吉康雄展』から —

Combining Research with Active in Art workshop

: Through the Exhibition of Yasuo Kuniyoshi at Sogo Museum of Art

大泉義一* 中村友哉** 前沢知子** 正木智美** 宮田みな美**

Yoshiichi OIZUMI* Tomoya NAKAMURA** Tomoko MAEZAWA** Tomomi MASAKI** Minami MIYATA**

I 問題の所在

1. 教育学研究における「つくりながら知る」

日本の教育学研究が、とりわけ戦後において教育界にもたらし得たものに対する疑念が語られるようになって久しい。それは、「実践と理論の乖離」というフレーズでもって永く議論の俎上に上げられてきた。筆頭筆者は、奈須正裕が「教育という領域のもつ最大の特質は、“つくる”ということではないかと思う。教師は日々授業をつくり、教育課程をつくり、学校をつくっている。」¹⁾と述べ、教育において「つくる」ということが根底的な命題たり得ることを示唆していることから、この命題に対して「教育学研究における『つくる』ことの意味」と題した小論を提出している²⁾。それによれば、先述した「実践と理論の乖離」を克服するためには、教育現場の教員が当たり前のように日々行っている「つくる」営みに対して、実践者と研究者が共に参画していく機会を有意義に活用する必要があるとした³⁾。そして一例として大学と附属学校の研究に関する関係性を挙げ、大学教員が“助言者”ではなく“共同研究者”としての役割を果たしてゆくことが重要であることを主張した。さらにそのような役割を担う中で取り込まれる研究とは、「仮説生成的アプローチ」による実践研究であり、質的研究法 (Qualitative Research Method) から多く方法論としての示唆を得ることができることを明らかにした。質的研究法とは、広義には歴史学なども含めた非計量的アプローチ全体を指す。周知の通り、今日では量的、実験的、実証的な研究手法とは異なる解釈学的手法、構成主義的手法、現象学的手法、自然主義的手法等の研究手法を統合した呼び名である。その特徴は、次の通りである。①実験的研究状況を設定しない。②「現象に内在する意味」を見出すことを目的とする。③研究者の主観を排さない。④得られる資料を統合して検討する。このように質的研究方法では、事象の生起した文脈を重視し、事象そのものから意味を見出し、概念を構成し、知見や理論を得ることを目的として研究が行われる⁴⁾。この研究方法は、これまで主流であった量的研

* 美術教育講座 ** 教育学研究科

究方法のもつ問題を克服するためにも注目されて久しい。質的研究方法では、授業というものが複雑で流動的な存在であることを前提にし、なお間主観的アプローチによってその中にある事象の意味を明らかにすることを指向する。つまり、そのようにして得られた知見が、量的研究のようにデータの定式的な分析の結果として得られるものではなく、データの検討を通して「浮かび上がってくる (Emerge)」ものとされているのである。例えば「理論の浮上 (Theory Emergence)」という言葉が使われることからわかるように、質的研究方法とは、予め結果を想定して進む研究方法ではなく、絶えず仮説と検証を繰り返して進んでいく⁵⁾。こうした営みは、奈須が提案する「つくりながら知る」という研究方法論であると言え、「理論と実践の対立図式」⁶⁾を超え、それらの照応関係をなめらかにつなぐ接続する中間概念としての「実践原理」の創出を伴いながら実践がつけられることにより、さらには「つくることを通して理論が豊かになる」⁷⁾ことにつながってゆくのである。

現在、筆頭筆者がその研究枠組みを具現化しているのは、附属学校や研究開発指定校をはじめとする学校教育機関における授業実践を対象にした研究、そして学校教育に限定しない場における造形ワークショップ実践研究の機会が挙げられる。これらのうち、前者については、すでにいくつかの論考において研究成果を公開している⁸⁾。対して、後者については実践自体が研究の課題となっており、その実践における「つくりながら知る」ことの内実については十分に検討されているとは言い難い。ゆえに本稿では、この造形ワークショップの実践における「つくりながら知る」ことについて検討を行いたい。

2. 対象実践となる造形ワークショップ「アートツール・キャラバン」について

(1) 「アートツール・キャラバン」とは

子どもの健全育成のためには、子育ての現場である学校や地域、家庭、各種教育施設等がそれぞれの教育的役割を明確にした上で連携していくことが重要であると言われる⁹⁾。しかしながら、それぞれの役割分担によって生じる閉鎖性や分断性など、その実現には多くの困難が存在している状況にあることは周知の通りである。本研究で対象にする造形ワークショップ「アートツール・キャラバン」とは、そうした状況を鑑み、地域コミュニティの子育て力を活性化するために、巡回型造形ワークショップ・プログラムを開発し、子育ての現場を結束するハブ (hub) として位置付けた実践を展開することにより、子育てをめぐる状況に、多様な [子ども - 大人] 関係を生み出そうとするものである。

筆頭筆者は、科学研究費補助金 (基盤研究C・課題番号: 21530920) の助成を受けて、平成 21 年度から 23 年度まで「造形実験装置による巡回式ワークショップ・プログラムの開発研究」に取り組み、その助成期間を終えた後も、その研究実践を「アートツール・キャラバン」(以下、ATC と記す) と称したプロジェクトとして、以下の通り継続させてきた¹⁰⁾。ATC は、「あそぶプログラム」(図 1) と「つくりだすプログラム」(図 2) から構成される造形ワークショップである。前者には、子どもが全身の感覚を働かせて遊ぶことを促す「アートツール」という装置群が設置されている。それらは、指導者や教師から「…しなさい」「…してみよう」というような言葉による“投げかけ”がなくても、子どもたちが自然に遊びたくなるように設計されている。そしてその遊びを通

して子どもたちの創造心が沸き起こり、自分の実感に自信をもった能動的で協働的な表現を生み出す後者のプログラムへと発展していく。基本的に「あそぶプログラム」と「つくりだすプログラム」はセットでプログラム化されることが多いが、実践の場の状況や依頼主の要請によっては、どちらか一方のみで実施する場合もあるし、また両方の要素を合体させた形でプログラム開発がなされる場合もある。いずれにしても、ATCのプログラムにおいては、参加者である子どもが能動的に関わることができるような「ツール」、すなわち「Object」が用意されており、そこに非言語な誘因が埋め込まれていることによって、参加者の自発的な行為の生起が企図されている。この「アートツール」は、従前までは、玩具や遊具などのように、文字通り「Object」としての造形製作物（装置）を指していた。しかしながら近年においては、そうした事物的な概念から子どもの行為を生起させる誘因がデザインされた道具(Tool)



図 1 あそぶプログラム



図 2 つくりだすプログラム

へと、その概念をひろく規定するようになってきている。これは、佐伯胖らによる、ワークショップの最小単位として、一人の「Facilitator」、二人の「Lerner」そしてコンテンツとしての「Object」があるという「F2L0 モデル」の考え方に通底するものでもある¹¹⁾。

ATCは、以上のプログラムを携え、子どもの居る様々な場所（公園、教育施設、商業施設、美術館、学校、東日本大震災の避難所など）を巡回する教育実践プロジェクトである。なおこのプロジェクトの母体メンバーは、〈子ども－教育－アート〉に関心をよせる学生、教師、地域人、研究者で構成されている横浜国立大学AEゼミ（Art Education Seminar）に参画するメンバーである。その企画・運営・実践の中心プロジェクト・スタッフは学生であるため、プロジェクト・スタッフの入替を経ながら、様々な場における実践を展開してきていることになる。そしてその過程においては、実践毎の課題がプロジェクト・スタッフの間で引き継がれ、以降の実践で改善・解決を図る試みがなされてきている。例えば、美術館で実践する場合には、同時期に開催されている企画展との関連や連動を持たせたプログラムを開発したり、クライアントの求める価値にこたえ得るようにプログラムの検討を行ったりしている。また参加を事前予約制にするか、フリーにするかといった運営面も交えたプログラム内容の検討も重要となっている。このように、ATCでは「あそぶプログラム」と「つくりだすプログラム」というプログラム構成を基軸にししながら、実践の場に応じた内容・方法のカスタマイズを行うとともに、その検討においては、スタッフがこれまでの実践で得た経験的知見が引継がれ、共有されているのである。

本プロジェクトは、現在7年目の活動になる。これまでの主な実践の軌跡は表1の通りである。

表 1 アートツール・キャラバンの軌跡 (2010~2016 年の主な実践を抽出)

2010 年			
2/26,27	ワークショップ・コレクション 2010	11/6	横浜国立大学附属小学校・鎌倉なんとかなーレ
6/10	茅ヶ崎市立千ヶ崎小学校	12/12	TRESSA 横浜
6/10	神奈川県立近代美術館葉山	12/13	横浜市立駒岡小学校
8/14	横浜市民ギャラリーあざみ野		
2011 年			
2/26,27	ワークショップ・コレクション 2011	9/11	神奈川県立上溝南高等学校・上南祭
4/24	川崎市とどろきアリーナ(震災避難所)	11/12	川崎市市民ミュージアム
6/25	横浜市立坂本小学校・ふれあい学校		
2012 年			
1/22	TRESSA 横浜(商業施設)	8/20	横浜国際美術教育会夏季研究会(発表)
3/2	宮城県南三陸町立入谷小学校	10/12-4回	横浜高島屋キッズクラブ(商業施設)
12/15,16	川崎市市民ミュージアム		
2013 年			
8/1	児童造形教育研究大会子どもコーナー	11/30,12/1	川崎市市民ミュージアム
2014 年			
2/1	セキスイハウス・コドモ里山ラボ(企業)	8/16,17	伊勢丹新宿本店(商業施設)
11/15,16	川崎市市民ミュージアム		
2015 年			
11/12,13	川崎市市民ミュージアム		
2016 年(途中)			
2/10	横浜市立すみれが丘小学校	6/12	神奈川県立三ツ池公園
6/25,26	そごう美術館『国吉康雄展』	12/17,18	川崎市市民ミュージアム(予定)

(2) 「アートツール・キャラバン」の実践を通してみえてきたこと

これまでの実践を通して、ATCが持つ意義として下記の事項を仮説的に捉えている¹²⁾。

① 参加者に対して

1) 子どもが自分の感じていることに自信をもつこと

昨今の子どもたちは、例えば“KY”という言葉に象徴されるように、自分の感じていることを抑制して生活することを強いられていると言われる。そうした状況を鑑み、ATCには『自分の感じていることに自信をもってほしい』という子どもたちへの願いが込められている。実践では、子どもたちが自身の感覚を働かせて能動的に遊ぶ姿が見られる。色水が動いていく様子をじっと見つめる子、指先の感覚を働かせてネジをまわし組み合わせて遊ぶ子、注意深くのぞきこんで動きを楽しむ子、「これがいい!」と自分で決めて伝える子。このような子どもたちの姿には能動性がその行為の基底に位置付いていることがわかる。

2) 子どもと子ども、子どもと大人との「多層的な関係」の可能性

さらに、そうした能動性は、一人の子どもにとどまるものではなく、プログラムに参加している子ども同士の一期一会の関係にも波及していく。近くの子の活動に自分の活動を連動させたり調整したり、時には「わあ、それかわいい!」、「私はこっちにするね」など声を掛け合ったりしながら、

〈いまーここ〉での出あいを生みだしてもいるのである。また、子どもと一緒に参加している保護者、運営するファシリテータ、場を提供したクライアントとの出あいもあり、そこでは子どもと大人の協働が存在している。こうした多様な立場が総合的に関係付けられることによる「多層的な関係」は、前述したように今後の子育てにおいては一層重要になると考えている。このことは、ATCプログラムに参加した保護者の感想にも示されている。(傍点筆者)

子どもが3人いるのですが、それぞれがそれぞれの楽しみ方を見つけたようで、大変刺激になりよかったです。思います。

最近の遊びは、テレビゲームなど遊び方があらかじめ指定されていることが多いのですが、ここでは何も言われなくても子どもたちが自分なりに遊んでいる姿をみることで新鮮でした。

このように、ATCにおいては、そこに生起している能動性が、子どもと子ども、子どもと大人、大人と大人という社会的な立場を架橋する役割を果たしているのである。

② オルタナティブな造形教育実践として

ATCには、「アート子どもたちのすぐ近くに届けたい」という願いがある。一般的に“アート”と聞くと、特定の場へ赴き、専門的にアプローチしないと触れることができないもの、と思われがちであるが、ATCではその逆の発想から、“アート”が、子どもたちの居る場所へと出向いてゆく。実は、そこで見られる子どもの姿は、これまで見てきたように、学校における図画工作・美術科の授業で見られる姿と重なっている。学校の授業で大切にしている子どもたちが能動的に「つくりだす」姿とは、学校のみならず、保護者や地域とも共有が可能なのではなかろうか。ここにおいて、学校・家庭・地域・社会を越境するオルタナティブな造形教育実践としてATCの可能性を見出すことができるだろう。

③ 指導者育成に関して

上述したようなATCの実践を通じた「越境」には、プロジェクト・スタッフとして参画する学生、とりわけ教職志望学生にとっては、イヴァン・イリイチの言う「学校化 (Schooling)」から解放された実践知を獲得する意味合いを持っている¹³⁾。今後の教育実践マネジメントにおいては、異業種との協働がより一層必要となる。そのような協働的に教育実践を「つくる」ことに関するマネジメント経験を通して、今後どのような人材が育っていくかに関心が持たれるところである。

II 研究の目的と方法

以上のように、造形ワークショップに関するこれまでの先行実践からは、仮説としての意義を見出すことはできているが、実証的な分析を経ているわけではない。したがって、その意義を今後の実践において援用することのできる理論として鍛えていくためには、これら仮説的意義を基に実証分析を積み重ねていくことで妥当性を高めていく必要がある。

とりわけ、上述した「指導者育成に関して」で述べた、実践を「つくる」側の問題を明らかにすることが、その他の課題にこたえることにつながると考えられる。なぜならば、それは、前述したような「多層的な関係」を生起させるためのワークショップを「つくる」ことに関する具体的な方

法論を整理することであるとともに、参加者に対する質問紙調査やプロジェクト・スタッフによる考察を通して「つくりながら知る」ことの意味を具体的に明らかにすることでもあるからだ。また、そこで明らかになることとは、プロジェクト・スタッフが実践を通して「つくりながら知る」に至った内実とその獲得された実践知の内容を明らかにすることと考えられる。

したがって、本稿においては、次の手順で造形ワークショップにおける「つくりながら知る」ことの意味を明らかにする。第一に、ATCのプログラムを「つくる」プロセスを時系列に沿って整理して示す。第二に、そのプログラムの実践でもたらされたものを、活動の様相分析、参加者に対する質問紙調査から明らかにする。第三に、プロジェクト・スタッフによる実践に対するリフレクションを、先述したプログラムの「つくる」プロセス、ならびに実践でもたらされたものとの関係から検討することで、「つくりながら知る」ことの意味を考察する。

なお対象とする実践は、2016年6月25日・26日の2日間に渡って実践された、そごう美術館（神奈川県横浜市）の『国吉康雄展』における造形ワークショップ『旅する白い少女 ～自分探しの旅をつくろう！～』である。

Ⅲ そごう美術館『国吉康雄展』の造形ワークショップにおける「つくりながら知る」

1. 実践の経緯

2016(平成28)年6月3日から7月10日までを会期とし、そごう美術館において企画展『国吉康雄展 -少女よ、お前の命のために走れ-』が開催されることとなった(図3)¹⁴⁾。本展覧会は、そごう美術館、公益財団法人福武財団、神奈川新聞社が主催し、実際の企画は、そごう美術館と岡山大学大学院教育学研究科の「国吉康雄を中心とした美術鑑賞教育研究講座」が協同で担うものであった。今回、横浜で企画展を開催するにあたり、上記講座の才士真司氏から横浜国立大学教育人間科学部美術教育講座に協力要請があった¹⁵⁾。

当初、その協力とは会期中のギャラリートーク等でのボランティア、サポーターを想定していたが、本展の企画者である才士氏から、企画面での共同開発が可能であること、特に国吉作品を対象化した教育普及プログラム開発が可能であることを伺い、AEゼミで何らかの取り組みを行っていくことが同意された。なかでも、本展においては、国吉作品を比較的自由に扱うことができる(著作権関係、コピーして造形材料として使用すること等)ため、AEゼミで取り組んでいる造形ワークショップ「アートツール・キャラバン」として、国吉作品を対象にした造形ワークショップ・プ



図3 国吉康雄『少女よ、お前の命のために走れ』1946年、公益財団法人 福武財団

プログラムの開発に取り組むこととなった。そうして、会期中の 6 月 25 日(土)・26 日(日)の 2 日間に渡り、参加者を各日 10 名までの小中学生、保護者同伴可とし、参加費は無料(保護者の入館料は必要)として実践することとした。企画・運営するプロジェクト・スタッフは、AEゼミに所属する大学院生の中村友哉、前沢知子、正木智美、宮田みな美、そして教員の大泉義一である(いずれも本論文筆者)。また、同展においては、プログラム開発のプロセスをパネルにして同展に展示し公開することで「つくりながら知る」ことを重視した。

2. ワークショップ・プログラムを「つくる」プロセス

それでは、本実践において、ワークショップ・プログラムがどのように開発されたのか、そのプロセスを整理して示していく。このプロセスには、冒頭で述べたような実践を「つくりながら知る」ことの営為が埋め込まれていると考えられる。

(1) 第 1 回ミーティング (5 月 2 日 (月))

- ① 展覧会概要の把握
- ② ワークショップ開催日時の決定
- ③ ワークショップ・プログラムの検討

ワークショップ・プログラムのアイデアをプロジェクト・スタッフで持ち寄ることとした。その際に明らかになっていた開発の条件は、「小学生、中学生 10 名程度を対象」、「活動所要時間は 1 時間程度」、「国吉作品を材料として何らかの形で扱う」、「言葉による対話を中心とせず、造形活動を通じた鑑賞プログラムを構想する」という事項であった。それら条件をふまえたプログラムのアイデアをラフに考えてくることが課題とされた。

(2) 第 2 回ミーティング (5 月 18 日 (水))

- ① ワークショップ開催日時の決定
- ② ワークショップ・プログラムの検討

持ち寄ったアイデアを検討した。その結果、今回の実践では以下の前沢案をベースに考えていくこととなった。

【タイトル】旅する白い少女 ～自分探しの旅をつくろう！～

【ねらい】展覧会の企画の柱「国吉の目を借りて世界を見る」からのプランニングです。国吉作品『少女よ、お前の命のために走れ』の画中の白い服の少女に参加者自身を重ねます。作品制作をすることで、自分の分身となった白い服の少女が、自分の代わりに、行ってみたいところへ旅をして、世界を見て、自分探しをします。

【対象】子ども、引率者(保護者)

【定員】15～20 名

【時間】60 分間程度

【活動概略】雑誌などからのコラージュを基本とした作品制作をします。行ってみたい場所/国/世界観などをコラージュ制作し、その中に国吉作品の「白い少女」(コピー)を貼り付けます。自分の分身となった白い服の少女が、自分の代わりに、行ってみたいところへ旅をします。

【活動内容】

- 1) 雑誌などを切り抜き、自分が行ってみたい場所／国／世界観をイメージしてコラージュ制作
- 2) 画中の「白い少女」(コピー切り抜き)を貼付

【材料・用具】

雑誌(旅行, 鉄道, 花などテーマがあるもの), 色画用紙, 台紙, 折り紙, ハサミ, のり, セロハンテープ, クレヨン, 色鉛筆, 筆記用具, カッターマット, カッター, ウェットティッシュ, 「白い少女」のコピーなど

以上の案に対して, 次のような意見が交換された。

- ・画中の「白い少女」を立体化したり, ペープサートのよう動かしたりしながら参加者に物語をつくらせることも考えられる。
- ・展示企画と連動し, 「白い少女」のコピーをそれぞれの展示室に旅させ, 参加者のお気に入りの場所で写真撮影させ, その写真を基に発表会を行い, ワークショップ後に写真展示するなども考えられる。
- ・コラージュだけではなく, 描き込みもできるようにしたい。
- ・旅への誘いや, イメージの世界に没入させるようなファシリテーションが重要ではないか。
- ・美術作品としての造形的視点(形, 色, 質感)への着目をどう考えるか。
- ・国吉の表現意図とワークショップの活動とをどう関連付ければよいか。
- ・参加者同士の“つながり”をどう形成するか。

(3) 本展企画者との打合せ(5月25日(水))

本学において, 本展企画者である才士氏, そして伊藤駿氏とプロジェクト・スタッフとで打合せを行った。その際, 検討を進めていたワークショップ・プログラムについて協議を行った。その主な内容は以下の通りである。

- ・参加者の立場から, ワークショップへの参加と展覧会での鑑賞を関係付ける必要がある。
- ・例えば, ワークショップ参加者が, 国吉の人生になぞらえた「物語」を編み出すことで, 国吉が生きた時代と今をつなぐことができるようにする。
- ・ワークショップで用いる「フォト・コラージュ」の技法は, 参加者が“現実=写真”を再構成することで, ある「世界観」をつくりだすことになるだろう。
- ・国吉の『少女よ, お前の命のために走れ』の1年後に描かれた『ここは私の遊び場』(図4)を用いたイントロダクションが考えられる。
- ・国吉の表現意図に迫るために, 造形的視点に注目してみることも有効ではないか。例えば, 国吉独特の遠近感や, ベン・シャーンとの親和性が認められる色づかい, 画中の“文字”に着目



図4 国吉康雄『ここは私の遊び場』1947年, 公益財団法人 福武財団

することなどが考えられる。

- ・主材料である写真や雑誌は、どのようなもの（種類）をどの程度（量）収集し提示するのか。この意思決定はすでにファシリテーションであることに留意する。
- ・参加者が使用する用具（はさみ）の安全管理について考える必要がある。

(4) 第3回ミーティング（6月3日（金））

① 試作

構想しつつあるプログラムを基に、参加者がワークショップの活動で制作する作品の試作を行った（図5）。そして、そこで気づいたことをプログラムの検討に反映させていった。



図5 プロジェクト・スタッフによる試作品

② ワークショップの展開の検討

筆頭筆者が単独で赴いた会場の下見（5月5日）で得た情報から、これまで検討してきたワークショップ・プログラムの展開について協議した。その結果、以下のような展開を構想するに至った。

1. 場の設定, 受付
 - ・環境設定 … 本展の世界観を具現化するように設定。写真類は被写体の種類別に分類して机の上に置く。
 - ・受付設定 … 美術館入口かワークショップ会場で受付を行う。
2. ミーティング（あいさつ）
3. イントロダクション
 - ・国吉の表現意図との関連を持たせつつ、参加者を「旅」へと誘い、イメージの世界に没入させる。
 - ・国吉の表現様式（造形的視点）にも着目させる。
 - ・はさみなどの用具を安全に扱うよう指導する。
4. 制作
 - ・個別にファシリテーション（安全にくれぐれも留意する。制作の進度差に対応する）
5. フォローイング・シェアリング
 - ・参加者同士の“つながり”をどう形成するか。
 - ・企画展を見に行きたくなるようにする。

(5) そごう美術館における打合せ（6月3日（金））

① 美術館との打合せ、ワークショップ・スペースの下見

これまでに、美術館との意見交換はメールで行ってきたが、直接対面して打合せを行う機会を設けた。同館主任学芸員大塚保子氏の立ち合いの基、ワークショップ・スペース、ならびにワークショップ開発プロセスの展示スペースの下見を行い、開発しつつあるワークショップ・プログラムの妥当性、展開に必要な環境構成を検討した。

② 『国吉康雄展』の鑑賞（才士氏によるギャラリートーク）

当日は、才士氏も同席していたため、プロジェクト・スタッフに対するギャラリートークを実施し、国吉の表現や人生、本展企画について理解を深めた。(図6)



図6 『国吉康雄展』会場

(6) 第4回ミーティング (6月7日 (火))

① ワークショップ・プログラムの検討

現地での打合せで得られた情報をふまえて、ワークショップ・プログラムの構想を更新していった。ワークショップではコラージュの主材料として国吉作品『少女よ、お前の命のために走れ』のカラーコピーを扱う。そのコピーの「白い少女」を予め切り抜いておき、参加者がその少女を絵から“抜き出す”行為によって、少女が“旅立つ”イメージが促されるようにするアイデアが考え出された。参加者にこの切り抜きが施された作品コピーを配布し、参加者が共通して“画中から白い少女を抜き出す”行為を行うのである。つまり、ここでの作品コピーは、参加者の能動的な行為を誘発する「Tool」であり、つまりは国吉作品に「アートツール」としての機能を持たせることに他ならない。(図7)



図7 「アートツール」としての国吉作品

② 準備物に関する検討

プログラムが明確になるにつれ、ワークショップで必要となる材料・用具等が以下のように洗い出された。

(材料)

- ・風景などの写真 (雑誌, 写真集, カレンダーを収集し必要に応じて裁断)
- ・包装紙 (そごうの包装紙含む) ・色画用紙や色紙 ・作品台紙 (白画用紙) ・額縁としての色画用紙

(用具)

- ・はさみ ・のり (スティック, 液体) ・カラーペン, 色鉛筆

(アートツール (図7))

- ・『少女よ、お前の命のために走れ』のカラーコピー (「白い少女」切抜き済) を台紙に貼り付けたもの

(7) 第 5 回ミーティング (6 月 8 日 (水))

① 環境構成の検討

会場の下見で得た情報を基に、ワークショップの環境構成を検討した。ここでは、会場壁面に 2 台のプロジェクターで国吉作品と旅のイメージを誘発するための風景写真を並べてプレビュー投影するアイデアが創案された (図 8)¹⁶⁾。



図 8 会場に投影された国吉作品と風景写真

(8) 第 6 回ミーティング (6 月 8 日 (水))

① ワークショップ・プログラムの検討

プログラム全体の展開について時系列で整理し、以下のように案としてまとめた。

1) 受付 (～13 時 50 分)

- ・会場入口で受付
- ・材料、用具、アートツール (『少女よ、お前の命のために走れ』コピー) は事前配布

2) ミーティング (5 分間)

- ・プロジェクト・スタッフ、参加者の自己紹介

3) イントロダクション (5 分間)

- ・活動の見通し、会場の使い方の説明
- ・『少女よ、お前の命のために走れ』の鑑賞から「旅する少女」をイメージ

4) 制作 (40 分間)

- ・個別にファシリテーション
- ・参加者同士をつなぐファシリテーション

5) フォローイング・シェアリング (10 分間)

- ・作品を囲んで語り合い
- ・旅してみたい場所について語り合い
- ・『ここが私のあそび場』の鑑賞

(9) 第 7・8 回ミーティング (6 月 14 日 (火)・15 日 (水))

① 環境構成の検討

構想された上掲プログラムの展開を基に、あらためて環境構成について検討を行い、図 9 のような案にまとめられた (さらに実践当日、修正・更新がなされた (図 10 参照))。

② ワークショップ・プログラムの検討

プログラムの内容も再検討を行い、以下のように更新された。(下線部が更新部分)

1) 受付 (～13 時 50 分)

- ・美術館入口から会場までの誘導、会場入口で受付

2) ミーティング (5 分間)

- ・プロジェクト・スタッフ、参加者の自己紹介

- 3) インTRODクシヨン (5 分間)
 - ・活動の見通し, 会場の使い方の説明
 - ・『少女よ, お前の命のために走れ』の鑑賞
 - ・そごう美術館『ジュニア・ガイド』の参照
 - ・「アートツール」としての国吉作品コピーを用いて, 絵から飛び出した「白い少女」が旅をしながら世界をどこまでも広げていくことをイメージした動機づけ
- 4) 制作 (40 分間)
 - ・個別にファシリテーション
 - ・参加者同士をつなぐファシリテーション
- 5) フォローイング・シェアリング (10 分間)
 - ・作品を囲んで語り合い
 - ・旅してみたい場所について語り合い
 - ・『少女よ, お前の命のために走れ』の鑑賞

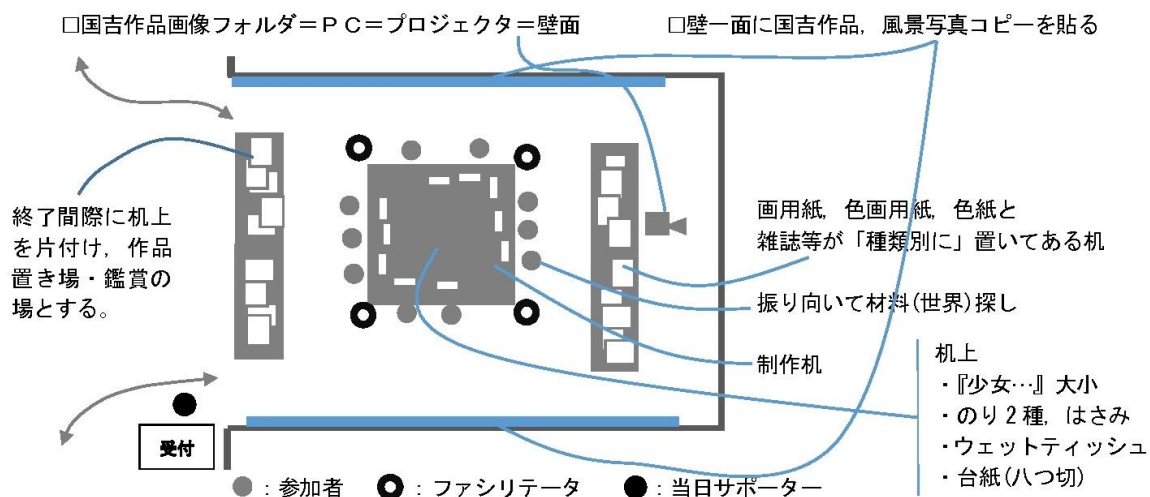


図9 環境構成案

3. 実践でもたらされたもの

ここでは, 以上のプロセスを経て開発されたプログラムの実践によってもたらされたものを, 活動の様相分析, 参加者に対する質問紙調査から明らかにする。

(1) 活動様相から

ワークショップの活動様相をプログラムの展開に沿って時系列で整理すると, 以下のようになる。

① ミーティング



図10 集まった参加者 (6月25日)

ワークショップ会場は、美術館の出口にほど近い場所に位置している。そのために、美術館入口からやってくる参加者は自ずと本展の会場（美術館）の雰囲気に入りつつ、会場に到着した（図 10）。そのためか、やや緊張した面持ちの参加者も多かった。そこで、プロジェクト・スタッフ自己紹介においては、今回の活動が参加者の日常空間である家庭でも学校でもない、非日常的な空間である「美術館」の中で行われることへの意味づけが強調された。

② イントロダクション

ここでは、ファシリテータが説明や指示を行う以前に、先述したような美術館という空間、会場に投影されている国吉作品と風景のプレビュー映像、そして机の上に置かれた『少女よ、お前の命のために走れ』の「アートツール」との“出あい”といった環境構成が重要な意味を持っているように思われた。その

ような環境構成によるイントロダクション、制作活動への動機付けに加え、ファシリテータによって『少女よ、お前の命のために走れ』の鑑賞が促された。そして、実際に「アートツール」である国吉作品のコピーから「白い少女」を抜き出し、別の風景写真に重ねてみせるなどして、絵から飛び出した「白い少女」が旅をしながら世界観を広げていくことをイメージした動機付けがなされた。ここでは、ファシリテータの語り口（発話の抑揚、周辺言語のあり様）も重要な要因であることが見て取れた（図 11）。

③ 制作活動

制作活動においては、ファシリテータは参加者である子どもに対して個別にファシリテーションを行うとともに、子ども同士をつなぐファシリテーションを行うことも心掛けていた。この子ども同士をつなぐファシリテーションとは、先述したイントロダクションと同様、参加者の座席形態や材料の設置場所といった環境にすでに埋め込まれているものでもある。そうした要因に加え、ファシリテータは子どもの間に位置取るようにし、個々の表現を紹介して交流させるなど、子どもたちがお互いの表現を意識し、会場全体の雰囲気が共有できるように留意した（図 12）。

そうして、子どもたちによって作品が作りだされていった。図 13~18 は、その一部である。



図 11 「アートツール」を用いたイントロダクション



図 12 制作活動とファシリテーション



図 13 作品「やしのみとるぞ」(小学校 4 年生)



図 14 作品「はなとやまへむかう少女」(小学校 4 年生)



図 15 作品「コトバであらわさなくても。」
(中学校 2 年生)



図 16 作品「せいじん」(小学校 3 年生)



図 17 作品「きれいな青い空と海」(中学校 1 年生)



図 18 作品「海に行った」(小学校 2 年生)

④ フォローイング・シェアリング

作品の完成後、子どもたちがお互いの表現を囲んで語り合う場を設けた。第 1 日目 (6 月 25 日)

の実践においては、制作した机の上を片付け、その上に作品を置き、保護者も含めて自由に見てまわった後、ファシリテータが一人ひとりの作品を取り上げ、質問しながらお互いの気持ちや表現意図などを共有した (図 19)。子どもたちは、取り上げられた作品のまわりに集まり、肩を組むなどして自然な語り合いを行っていた (図 20)。第 2 日目 (6 月 26 日) では、活動スペースの壁面に作品を展示した (図 21)。すると、参加した子どもたちの持つ雰囲気やファシリテーションの違いにもよると思われるが、子どもたちの会話は敬体を用いることが多くなり、机上に置くよりもフォーマルな雰囲気で語り合いが行われた (図 22)。

その後、制作を通して自分が旅してみたい場所について発表してもらったり、活動の感想を述べてもらったりした。最後に、壁面に投影された『少女よ、お前の命のために走れ』をもう一度鑑賞してワークショップはしめくくられた。



図 19 机上に置いてのシェアリング



図 20 自然な語り合い



図 21 壁面に展示してのシェアリング



図 22 フォーマルな語り合い

(2) 参加者に対する質問紙調査から

① 子ども

実践後に実施した子どもに対する無記名による質問紙調査のうち、図 13~18 で示した作品の作者である子どもの感想から、本ワークショップ・プログラムがもたらしたものについて考察する。

【図 13 の作者：小学校 4 年生】

楽しかった。いろんな紙をすきにきったり、はったりして、おもしろかった。少女をいろんなところにたびさせたくなった。楽しそうだから。

参加者のうち、この作者も含めた小学生のほとんどはコラージュ技法の経験がなく、初めての表現方法に対して新鮮さをもって臨んでいる様子であった。回答からは、コラージュ技法そのものの楽しさを味わっていることを窺い知ることができる。またこのことは、制作された作品から受けるユニークな印象においても確認することができよう。さらにコラージュ技法が様々な「組み合わせ」を試しながら活動を進められることから、その行為を「白い少女」の「旅」と重ねている様子がわかる。

【図14の作者：小学校4年生】

つくってみて、ぼくはまえまではえはへただったけど、じょうずになったとおもった。

この作者は、日頃の自分の描画活動と、ワークショップの活動を重ねて考え、「じょうずになった」と感想を述べているが、これも描画ではないコラージュ技法と出会うことによって、参加者にもたらされた効果の1つであろう。

【図15の作者：中学校2年生】

最初は、何も考えが浮かばず、ただ紙をやぶるだけだったけれど、やぶったり切りぬいたりするうちに、だんだんと自分がつくりたいものがはっきりしてきて、最終的に自分の想いをカタチにすることができました！とても楽しかったです！ありがとうございました。

コラージュ技法が持つ、目の前の材料を編集する行為の試行錯誤から発想が促されるという特性が、作者の発想を促していることがわかる。この作者は中学校2年生ということもあり、自身の活動に対して客観的な判断を行っている。

【図16の作者：小学校3年生】

たのしくて、つくるのがたいへんだった。

短い一言の感想であるが、その中に認められる相反する文意「たのしくて／たいへん」に、この作者が夢中になって制作に取り組んでいたことを窺い知ることができる。確かにこの作者は、製作時間の最後まで粘り強く制作を続けていた。

【図17の作者：中学校1年生】

最初は、なにをつくらうかなやんでいたけど、うつっている絵や写真をみたり、いろいろな写真を組み合わせたり、アドバイスをもらったりして、いい作品ができてよかったです。

この作者の感想からは、ワークショップの環境構成として投影された映像が表現に影響を与えていることがわかる。中学生なので、環境を自覚的にとらえ、それを自身の表現に生かすことができているのだとも考えられる。また図15の作者と同様、コラージュ技法の特性が発想に生かされていることがわかる。さらに、ファシリテータの関与が意味を持っていることも示されている。

【図18の作者：小学校2年生】

おもしろかった。えらんだしゃしんの右しかないとおもったら、うらがえしたら、左がわがみつかったからよかったです。このしょうじょのえをかいた人は、すごいとおもう。こんなふうに、じょうずにつけない。

小学校2年生のこの作者は、自分の意図を実現すべく制作を進めていたことがわかる。また国吉を「じょうずにかく」人ととらえるに留まっていること、また他の参加者の感想には国吉作品や国吉自身に関する記述がいっさい登場していないことから、ワークショップ・プログラムが、国吉作


品や国吉が生きた人生のあり様へとアプローチを促す効果があったとは言い難いことがわかる。

② 保護者

子どもを引率した保護者に対しても、無記名による質問紙調査を実施した。その質問事項のうち、「1：お子様の様子はいかがでしたか?」「2：感じたこと・お気づきの点」に対する回答は、表 2 の通りである。

表 2 保護者の感想

1：お子様の様子はいかがでしたか?	
1-1	最初、とまどっていたけど、やはり始めると楽しそうにしていました。
1-2	とてもたのしそうでした。貴重な経験をさせていただき、感謝いたします。
1-3	イキイキと楽しそうでした。
1-4	学校での図工の授業は好きですが、自信が持てないようで「上手ではないけど…」が口ぐせです。今日はとても楽しそうに取り組んでいて良い経験になりました。ありがとうございました。
1-5	今までよりは、集中できていました。
1-6	初めての参加でドキドキしていましたが、やさしくアドバイスしていただき、がんばって取り組んでいたと思う。
1-7	非常に楽しみながら対応していたと思います。作りながら、いろいろなアイデアが浮かび、同時に修正しつつ対応していたと思います。
1-8	集中してできたと思います。
1-9	家でもよくやっていることですが、人がたくさんいるし、カメラもあることで、多少緊張しているようでしたが、楽しそうでした。
2：感じたこと・お気づきの点	
2-1	とても、おもしろいワークショップで、子どもの想像力を引き出してくれた感じがしました。
2-2	作品に心理が出ていておもしろいと思いました。このワークショップが、どのようにまとまるのか興味があります。またぜひ参加したいです。
2-3	ふだん見ているものと関連付けられていたと思います。
2-4	とてもよい経験ができました。
2-5	学校とは異なる環境でのワークショップを楽しんでいたように感じます。
2-6	自由に考えているところがよいと思いました。
2-7	1時間はあっというまだと思いました。

質問事項「1：お子様の様子はいかがでしたか?」に対する回答(1-1~1-9)からは、参加した子どもたちが保護者から見て活発に活動していたと評価していることが判断できる。その中で、回答 1-6、1-9 においては、美術館という非日常的な空間が緊張をもたらしていたことを示している。一方、回答 1-4 では、学校で行っている図画工作の学習と今回のワークショップの活動とを関連付けている。この回答者は、作品  14 の作者(小学校 4 年生)の保護者であり、子どもが感想に「つくってみて、ぼくはまえまではえはへただったけど、じょうずになったとおもった。」と記していることから保護者の感想の意味を裏付けている。ここにおいて、造形ワークショップが学校教育に対するオルタナティブな造形教育の場・機会としての意味を有していることが示されていると言えるだろう。また、同様な内容を記している回答 2-5 は別の回答者によるものであり、その意味が強化されている。

回答 2-3 は、小学校 2 年生の参加者の保護者の回答である。コラージュの材料である写真を選ぶ際、そして選んだ写真を構成して新しい意味や価値を形づくる際には、特に小学校低学年の子どもには、自身の日常感覚が作用していることが示されている。

4. 造形ワークショップにおける「つくりながら知る」

実践後に、プログラムを開発し実践に取り組んできたプロジェクト・スタッフ（筆者でもある中村、前沢、正木、宮田の4名）に対して、メールによる質問紙調査を実施した。その回答内容と、これまでに明らかにしてきたプログラムを「つくる」プロセス、ならびに実践でもたらされたものを重ね合わせながら「つくりながら知る」ことの意味を考察する。

(1) 個別具体的な経験としての実践

本プロジェクトは、冒頭で述べた通り、様々な場におけるワークショップ実践の一環として取り組まれた。その実践は、参加者に対して“一回性”の体験をもたらす¹⁷⁾。それが、参加者に対して非日常的な体験を通して自身の認識の変革を促すというワークショップの意義を用意するのであるが、一方でそうした体験をもたらすプログラムを「つくる」側にとって、どのような意味があるのだろうか。

このことについて、プロジェクト・スタッフは次のように述べている。

同じ題材であるはずのワークショップでも、導入やファシリテーションによって活動の雰囲気、作品が変わるということを実践の中で経験することができた。1日目の導入では「国吉の作品」に重点を置いていたのに対して、2日目はコラージュを基に「旅をする」「風景」といった要素を強調した。その結果、集まった子ども達の性格もあったとは思いますが、それでも作品の傾向に大きな差があったことは大変興味深かった。

日に1回ずつの実践ではあったが、それらに対するファシリテーションを変更することで、参加者の活動様相が変容することに興味を抱いている。これは、実践というものが、時間・空間・対象に応じた臨時的な関係性の中に生起するものであり、それを「つくる」という経験は、どこまでも個別具体的なものであるとの気づきをもたらしているのだと言えよう。

また、そうした気づきは、学校教育における実践との比較へと考察を向かわせる。

今回のワークショップは、創作活動をする「場」に関して改めて考えるきっかけとなった。今回は場所が「美術館」の中での活動ということもあり、独特な雰囲気の中での活動だったが、もしこれが「公共施設のオープンスペース」であったら、もしくは「学校の教室」であったらと考えると興味がわく。

実践の「場」が、活動のあり様を大きく規定するものであることへの自覚、これは学校教員を養成する際に、本稿冒頭で述べたように、今後においてはより一層重要なことのように思われる。

作品を作り終えた後のシェアリングは、子どもの作品を壁に貼ったことで、美術館で活動する特別感を出せたのではないかと。

この記述にある「特別」なるものから、反対にどのような「一般」が想定し得るのであろうか。例えばそれは、「学校」「家庭」といった等しく教育が実践される「場」であるならば、それぞれの持つ「特別」に着目して実践をつくっていくことが求められるのはなかろうか。

(2) 教育実践における継続性

造形ワークショップと学校教育という実践の「場」に関する比較は、さらに次のような具体的知見をもたらす。

ワークショップにおける活動は1回限りだが、今後どのようにつなげていけるかが課題である。

ここで、先述したワークショップ実践が抱える“一回性”の限界に対して、学校教育における教育実践とは、そもそも“継続性”が前提となっていることに気づかされる。その気づきには、“育てる”営みが、その対象となる子どもの成長・発達に沿って行われるものであるという前提が顕在化している。ここから、ワークショップ実践と学校教育における授業実践とが連携していく必要性が示唆されている。

また、こうした教育実践における“継続性”とは、実践が行われる時間の問題だけでなく、子どもの発達の段階にも当てはまる。

今回は年齢層を小・中学生に限定した「場」であったが、もしこれが「高校生」「大学生」「大人」まで広がった場合、どんな活動の違いがあるのかといったことも、今後機会があれば実践を通して見てみたいと思った。

これは、本ワークショップの参加者が、小学校2年生から中学校2年生という幅広い年齢を対象にしており、その活動様相の違いを目の当たりにしたことから考えるに至った事項であろう。言うまでもなく、学校教育は学齢によって等質に構成された学習環境において実践がなされている。しかしながら、学校種接続が今後の教育課題に挙げられている¹⁸⁾ことからわかるように、たとえある特定の学年に対する実践であるとしても、その前後の学年における発達の道筋を考慮しながら実践を考えてゆくことが重要なのである。

(3) 子どもとおとなの関係

本実践では、参加者である子どもたちは全員、保護者の引率によって参加した。そして活動中、保護者は活動する子どもと近い距離にいた。子どものすぐ後ろ、あるいは隣に座って参観したり、場合によっては話し合ったり一緒に制作することも可能であった。そのような状況の中で、プロジェクト・スタッフは、参加者である子どもと保護者の関係について考察を行っている。

一番印象的だったのは、子どもと一緒に保護者の方々もワークショップに同じ目線で参加していたことである。子ども達と同じ空間にいるのだから一見当たり前のように思えるが、日常生活の中で子どもと同じ目線で何かを行うということはなかなかないのではなかろうか。仮に同じことを行ったとしても、「大人」「保護者」の立場、目線で行うことが多いと思われる。しかし本ワークショップでは、保護者も子どもも同じ「コラージュ」「創作活動」を楽しむという目線で参加していた方が多く、その点が印象に残った。

このように、実践を通して子どもとおとな、親と子の関係を変化させている様相に着目している。そして、そのことの意義について、次のように考察している。

今回の実践は、デパートの美術館の中ということもあり、高学年や中学生のお子さんの保護者の方も、すぐ近くに同席され、我が子の制作を見守っていた。それらから気が付いたことは、子どもが成長するにつれ、制作の様子を間近で見る機会は減るという事実と、一方それ自体に有効性があるのではないかという仮説である。

今回の実践において、参加者である子どもは表現活動に取り組む。そうした我が子の表現に、保護者が間近で関わる機会としての有効性を提起しているのである。さらに次のような実践改善に関する具体的知見を持ち得ている。

保護者の様子は、静かに子どもの様子を見ている人や、迷っている子どもに指示している人もいた。活動対象は子どもであったが、親子で参加することで、新たな気づきにつながるのではないかと考えた。

こうした考察は、今後の実践に生きてくる実践的知見であると考えられる。

(4) 教科内容学研究

本実践は、『国吉康雄展』の企画の1つとして実施されたものであり、したがってここでは国吉康雄の作品と人生がモチーフとなっている。プロジェクト・スタッフにとって、それとの出あいには個人差があるが、プログラムを「つくる」プロセス、そして実践することにより、それらに対してどのような気づきや考えがもたらされたのであろうか。

国吉の作品は決して子ども向けではなく、子どもたちが興味を持ちづらいものだと思う。しかし、国吉の作品が持つ特徴やメッセージを考えることによって、それが活動のきっかけとなり、更には子どもたちが美術への理解を深めるきっかけとなるならば、この活動には意味があるということであり、今後も同様の実践をしていくべきであろう。

ここには、子どもたちに対する質問紙調査結果からも明らかになったように、子どもが興味を持ちにくい国吉という作家、その作品であっても、子どもの活動や思考の「きっかけ」になることに意味があることが述べられている。それは先述したように本実践の場である「美術館」の持つ「特別感」(それは作品のアウラと言うべきものでもあるかもしれない)と相まって、子どもたちに何らかの誘因を生み出すとするならば、それはまさしくワークショップの意義であると考えられる。さらに、その「きっかけ」をプログラムの具体として「つくる」上での方法論的な考察も次のように行われている。

今回の実践では、「鑑賞」の方法として、ワークショップのプログラム作成という方法の可能性に気付くことができた。作品のコピーを実際に切り取り、試行錯誤するのは、単なる鑑賞では気がつかなかった作家の視点に気付く、ワークショップ参加者へ伝えるべきことが明確になりそれがプログラム作成につながり、結果として鑑賞につながることに気が付いた。

また、そうしたプログラムを「つくる」プロセスを通して、プロジェクト・スタッフ自身にもたらされた国吉康雄その人自身に対する考え方も存在している。

今回、展示会場で国吉の遺物や歴史に触れ、そしてワークショップを実践する中で、国吉康雄が生きた時代と自分が生きている今の社会、そして未来の世界を『少女よ、お前の命のために走れ』を通して考えることができた。自由や平和の価値が問われ、悲惨な戦争によってたくさんの人々の暮らしと命が奪われ、家や故郷、町や国を追われた人々、難民が生まれた時代の中で、かつての少年が描いた作品からは当時の悲しみを感じることができた。これは、この先の未来を明るく輝いているものにしていかなくてはならないという国吉によるメッセージではないかと考えた。

ここには、国吉康雄をモチーフにした造形ワークショップ・プログラムを「つくる」ことを通して、国吉から得た理念的考察が述べられている。子どものために実践を「つくる」プロセスとは、その実践で対象となる教科内容(本実践の場合、美術という教科)に対して自身が学びとってゆくプロセスでもあるのだ。すなわちそのプロセスとは、教科内容学研究と同一な学びを用意していることになるのではなかろうか。

IV 結語

本実践のプロジェクト・スタッフは、これまでに複数回、ATCの実践を「つくる」営みに参画してきている。ゆえに、前章で示した本実践を「つくる」プロセスにおけるミーティングにおいては、プロジェクト・スタッフそれぞれのATCに関する実践経験を基にした意見や考えの交流から新たな発想が創出されていたことになる。そして展覧会企画者や実践の場である美術館学芸員との打合せから、実践に対するイメージをより詳細にしながらか試作を実際に制作し、プログラムを具現化させていった。そしてそこから見出された課題を基に、プログラムを改善し、更新していった。さらに実践においてもたらされたプロジェクト・スタッフの知見にも、今後の実践に生かそうとする意思が自ずと位置付いていることは先掲した通りである。本実践の「つくる」プロセスの整理と実践分析を通して、こうした「つくりながら知る」ことの内実が明らかになった。

ところで、昨今において新しい商品やサービスの創造のために注目されている手法として「デザイン・シンキング (Design Thinking)」がある¹⁹⁾。「デザイン思考」とも訳されるこの手法は、市場の変化に直面し、これまでの発想法では限界を感じた企業が採用する開発的な思考方法である。これは、ピーター・ロウが1987年に著した『デザインの思考過程 (Design Thinking)』²⁰⁾で提示され、その後、アメリカのデザイン・コンサルティングのIDEOによって、広く実践化されるようになった。その創造的プロセスは、「着想」「発想」「実現」を経る²¹⁾と言われ、現在においては、**図 23**のようなプロセスとして整理されている²²⁾。それによれば、デザイン・シンキングはまず対象となる生活者を観察 (Observation)

し、そこにある本当のニーズをとらえることから始まる。ニーズがわかったならば、様々な可能性を志向して発想をひろげる。ここではブレインストーミングのように拡散的にアイデアを出しあうことが必要であるとされる。そして絞られたアイデアを試作してみる。それを生活者に使ってもらうなどして、課題を見出し、その課題解決のためにさらに観察を行ったり、アイデアを検討し直したりするなどして、デザイン・シンキングのサイクルを何度も回していくことで、実現の有効性を高めてゆく。このように、「理解」「発想」「試

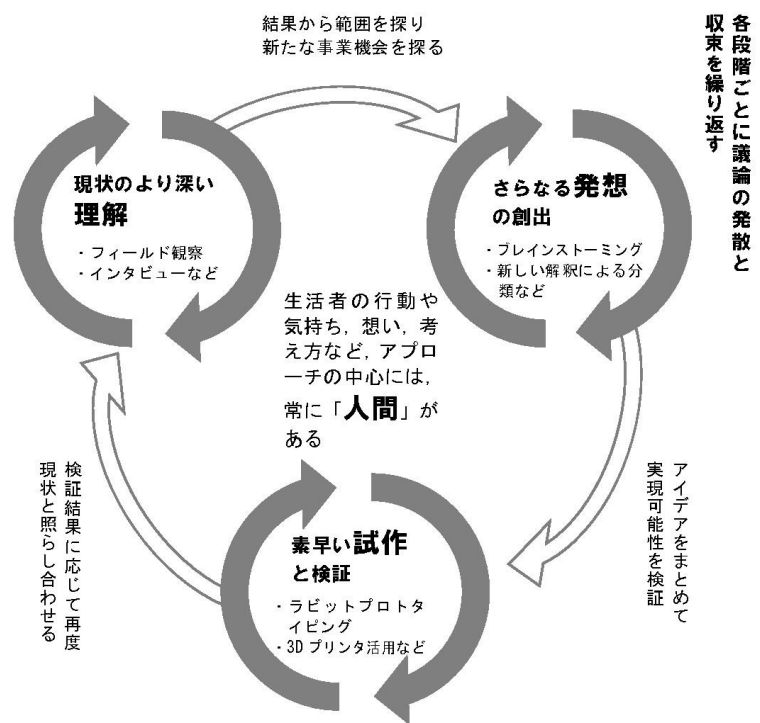


図 23 デザイン・シンキングのプロセス
 (『デザイン思考のつくりかた』日経 BP 社, 2016 年, p. 11 を基に筆者作成)

作」を素早く行い、新たな発想につなげるプロセス²³⁾なのである。

ここで、本実践における「つくる」プロセスとは、「デザイン・シンキング」のプロセスになぞらえられることに気づく。その相関を示したものが表 3 である。

表 3 デザイン・シンキングと「つくりながら知る」のプロセスの関連

	デザイン・シンキングのプロセス	本実践における「つくる」プロセス
↑ 行き つ 戻 り つ ↓	現状のより深い理解	・ A T C における実践経験 ・ 展覧会企画者との打合せ ・ 美術館での打合せ、会場下見 ・ ギャラリートーク体験
	・ フィールド観察 ・ インタビュー など	
	さらなる発想の創出	・ ミーティングにおける発案、アイデア交流 ・ 実践案、環境構成案の検討・更新
	・ブレインストーミング ・新しい解釈による分類 など	
	素早い試作と検証	・ 作品の試作 ・ アートツールの作成 ・ 材料・用具の検討
	・ ラビットプロトタイピング ・ 3D プリンタの活用 など	

現段階ではまだ、素朴に関連を見出した状態であるが、今後、教員に求められる資質・能力との関連において、今回のようなワークショップ実践のみならず、学校の授業実践における「つくりながら知る」という営みを、このデザイン・シンキングのプロセスとして理解することの意味を考察してゆくことは有意義なことであるように思われる。

末尾となりましたが、実践に際してご助言・ご協力いただいた才士真司氏はじめ岡山大学大学院教育学研究科「国吉康雄を中心とした美術鑑賞教育研究講座」のみなさま、大塚保子氏はじめそごう美術館のみなさま、研究分析に関して快く了承いただいたワークショップ参加者のみなさまに深く感謝申し上げます。

註

- 1) 奈須正裕「教育心理学と実践活動：つくりながら知る」日本教育心理学会誌『教育心理学年報・第 41 集』, 200 年, p. 170
- 2) 大泉義一「教育学研究における『つくる』ことの意味」教育デザイン研究会『教育デザイン研究』, 2010 年, pp. 96 ~99
- 3) 同, p. 96
- 4) 平山満義『質的研究法による授業研究：教育学／教育工学／心理学からのアプローチ』北大路書房. 2001 年, p. 133
- 5) 同, p. 144
- 6) 奈須, 同掲, p. 175
- 7) 同, p. 176
- 8) 例えば, 以下の論文で成果を公開している。
 - ・ 大泉義一, 泉大吾「図画工作科における個に応じた学習指導に関する実践的研究：附属小学校と大学の連携によ

- るアシスタント・ティーチャー・プロジェクト」大学美術教育学会誌第 38 号, 2006 年, pp. 33~40
- ・大泉義一, 西岡裕英, 石塚佑理, 松川理佳「附属中学校と大学による授業連携の実践: 大学院授業科目・美術科教育特論 II の実践から」北海道教育大学教育実践総合センター紀要 6, 2005 年, pp. 75~85
 - ・大泉義一, 石井陽子, 内藤真理子, 山崎 寛子「学校種間接続を意識した図画工作科・美術科カリキュラム実践研究: 大学院授業科目・芸術系カリキュラム論演習 II の実践から」横浜国立大学教育人間科学部紀要. I, 教育科学 10, 2008 年, pp. 17~39
 - ・大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究: 図画工作・美術科の授業を構成する『第 3 教育言語』への着目」美術教育学第 32 号, 2011 年, pp. 69~83
 - ・大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・II: 教職キャリアと『第 3 教育言語』の関係から」美術科教育学第 33 号, 2012 年, pp. 135~147
 - ・大泉義一「図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する実践研究・III: 中学校美術科の授業分析と美術教師論」美術教育学第 34 号, 2013 年, pp. 107~120
 - ・大泉義一「フロントライン教育研究: 図画工作科の授業における教師の発話: 『第 3 教育言語』への着目」初等教育資料 (918), 2014 年, pp. 72~75
- 9) 池田寛『地域の教育改革—学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社, 2000 年, p. 78
- 10) 「アートツール・キャラバン」は, その実績から第 5 回キッズデザイン賞 (2011 年) を受賞している。詳しくは右記を参照されたい。 <http://www.kidsdesign.jp/> (2016 年 9 月 24 日参照)
- 11) 佐伯胖 (研究代表) 「アンラーニング・ワークショップの開発研究」基盤研究 (B) 報告, 2008~2010 年度
- 12) この内容は, 大泉が『形 (FORME) No. 302』(日本文教出版, 2014 年, pp. 7~9) で発表した内容から抜粋し要約したものである。
- 13) イヴァン・イリイチ『脱学校の社会』(東洋・小澤周三訳) 東京創元社, 1977 年, p. 18
- 14) 下記そごう美術館ホームページの「アーカイブ」を参照されたい。
<https://www.sogo-seibu.jp/common/museum/> (2016 年 9 月 24 日参照)
- 15) 下記「国吉康雄プロジェクト」ホームページ, ならびにフェイスブックを参照されたい。
<http://www.yasuo-kuniyoshi-pj.com/> <https://www.facebook.com/yasuo.kuniyoshi.pj/>
(2016 年 9 月 24 日参照)
- 16) 国吉作品の画像データは, 投影許可を得て才土氏の提供によるものを使用し, 風景写真の画像データは, ウェブ上のフリー素材を使用した。
- 17) 中野民夫『ワークショップ —新しい学びと創造の場』岩波書店, 2001 年, p. 168
- 18) 2015 (平成 27) 年 7 月に「学校教育制度の多様化及び弾力化を推進するため, 小中一貫教育を実施することを目的とする義務教育学校の制度を創設する」ために「小中一貫教育制度の導入に係る学校教育法等の一部を改正する法律について」が通知され, 今後においては小中一貫教育の推進が必須とされた。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1359105.htm: 2016 年 9 月 24 日参照)
- 19) 丸尾弘志他『デザイン思考のつくりかた』日経 BP 社, 2016 年, p. 8
- 20) Rowe, G. Peter, *Design Thinking*, The MIT Press, 1987 ([邦訳] 奥山健二訳『デザインの思考過程』鹿島出版会, 1990 年)
- 21) ティム・ブラウン (千葉敏生訳)『デザイン思考が世界を変える —イノベーションを導く新しい考え方—』早川書房, 2016 年, pp. 27~28
- 22) 丸尾, 同掲, p. 11
- 23) 大山繁樹編『デザインシンキング入門』日経 BP 社, 2016 年, p. 12