

◆特集＊招待論文◆

# 芸術表現を促すということ

アート・ワークショップによる創造的教養人の育成の試み

Facilitating Artistic Expression  
A Framework and Methodology  
to Enhance Creative Literacy through Art Workshops

岡田 猛

東京大学大学院教育学研究科・情報学環教授

Takeshi Okada

Professor, Graduate School of Education, and Interfaculty Initiative in Information Studies, the University of Tokyo

縣 拓充

日本学術振興会特別研究員・千葉大学

Takumitsu Agata

Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science, and Chiba University

創造的な社会には、芸術家のように創造活動を専門とする「創造的熟達者」のみならず、創造活動について知識や経験を持ち、創造活動を楽しむ意欲を備えた「創造的教養人」がたくさん存在することが必要である。本論文は、アート・ワークショップの中で頻繁に起こる表現の「提案」と「触発」をキー・コンセプトとして、市民に芸術表現領域での創造的教養を身につけさせるための教育実践の理論的枠組みを提案し、それに基づいた教育実践の一例を紹介した。

A creative society needs not only creative experts such as professional artists but also many people with 'creative literacy' who have knowledge and experience of creative activities and the motivation to participate in such activities. Focusing on the interaction between artists' suggestions regarding artistic expressions and their inspirational effects on the expressions of participants in art workshops, this paper proposes a theoretical framework to facilitate the acquisition of creative literacy and introduces an example of such educational practices.

Keywords: 芸術表現、創造性、創造的熟達者、創造的教養、アート・ワークショップ

## 1 はじめに

全ての人は表現者である。道を歩くという行為を例に挙げて、この言明の意味を説明しよう。仮にあなたが大学生であるとしよう。駅を降りて大学に向かって歩いていく行為は、A地点からB地点への

移動行為である。授業が面白くなくて、学校に行きたくないときなどには、あなたは下を向いてとぼとぼと足を前に進めているかもしれない。しかし、途中で素敵な異性を見かけたとしよう。その途端にあなたの歩くという行為はそれまでとは違ったもの

になってしまうだろう。あなたは少し胸を張って、ちょっと格好つけてしっかりと足取りで歩き始めるかもしれない。素敵な異性を前にして、あなたの歩行行為は単なる移動のためだけではなく、他者に向けた表現の様相を帯びるようになる。

このような素朴な表現行為は、誰にも経験があるものだろう。このような行為を表現に含めると、誰かと食事をする時も、メールやブログを書く時も、友達と雑談をする時も、全て表現という要素を含んでいると言えるだろう。その意味で、全ての人は表現者なのである。

それでは、ダンサーやアーティストといったプロの表現者が、ワークショップのような教育的場面において、上述のようにもともと表現者である一般の人々と「芸術表現を介して関わる」ということは、どういうことを意味しているのだろうか。その答えを端的に述べると、一般の人々に自分の領域の表現の仕方を紹介したり、その創造や表現のプロセスと一緒に体験したりすることで、素朴な表現しか行っていなかった一般市民を触発し、彼らが芸術活動を楽しみきっかけを提供することであろう。

## 2 創造的熟達者の営み

この点を詳しく説明する前に、まずは創造的熟達者について少し説明しておこう。創造的熟達者とは、アーティストや研究者、デザイナー等、クリエイティブな発想を持った専門家のことを指している（縣・岡田，印刷中）。彼らは、当該の創造領域に関わる豊富な知識やスキルを蓄積し、それらに基づいて高いパフォーマンスを生み出したり、有益なプロダクトを作り上げたりすることに携わっている人々である。創造的熟達者の営みは、それまでの社会にはない新たなものを生み出す可能性を有しており、新たな価値の創出につながるものと言える。なお、創造的熟達者には、科学者などのように芸術とは関わりのない人も含まれているが、ここでは特に、アーティストやダンサーのような芸術表現領域の熟達者を想定して話を進めることにする。

我々の研究室ではこれまで、芸術領域の創造的熟達者を対象にしたフィールドワークや大学生を対象

にした心理実験など研究を積み重ね、彼らの表現プロセスについての基礎データを蓄積してきた。これらの研究からは、主として芸術創作における作品コンセプトの生成プロセスに関する知見や芸術表現に関わる外的制約の役割に関する知見などが得られた。例えば、作品コンセプトの生成プロセスに関しては、現代アーティストが熟達者になっていくプロセスの中で、30代半ば頃に自分の創作活動の中核テーマとなる「創作ビジョン」を構築し、その創作ビジョンに基づいて個性的な表現活動を展開していくようになること（横地・岡田，2007）や、現代アーティストが芸術創作のためのコンセプトを生成するために、これまでの作品コンセプトの中に含まれる制約条件の一部を変更しながら新しいアイデアを生み出す「ずらし」という認知操作を多用していること（岡田・横地・難波・石橋・植田，2007; Okada, Yokochi, Ishibashi, & Ueda, 2009; 高木・岡田・横地，印刷中）などが明らかになった。

また、芸術表現に及ぼす外的制約の役割に関しては、山水画家が即興で墨画を描く際に、他者が描いた落書きの線という外的制約を利用しながら新しいスタイルの絵を模索し、その中で実際に紙の上に描く前に空中で筆を動かす「空書」といった身体活動を有効に利用していること（Yokochi & Okada, 2005）や、コンテンポラリーダンサーやストリートダンサーが他のダンサーの動きに触発されながら、自らのダンスの動きを創造していくこと（Shimizu & Okada, 2012; Nakano & Okada, 2012）といった、芸術家たちが他者の存在を有効に利用しながら、表現のための身体活動を行っているという知見も示された。また、描画の初心者の大学生を対象にした実験では、プロの画家によって描かれた見慣れない作品を模写するという制約が、その後の描画の創造性を高める役割を持っていることも明らかになっている（石橋・岡田，2010）。これらの研究は、芸術家たちの創造プロセスについて有益な知見を提供してくれる。

## 3 市民と創造的表現

社会に占める創造的熟達者の役割は極めて重要な

ものであるが、社会は創造的熟達者だけで成り立っているわけではない。むしろ社会の大多数を構成するのは、直接創造的な活動を仕事にするわけではない一般の市民である。そのような人々は当然ながら、主として創造的熟達者が生み出す作品を鑑賞し、成果を享受するというかたちで創造活動と関わっている。では、彼らが創造や表現のプロセスについて知ったり、また実際に創造や表現活動を行ったりする必要はないのであろうか。

縣・岡田（印刷中）によると、一般市民が、ただ鑑賞者・消費者に留まるのではなく、創造の「主体者」として創造活動に関わることの意義には次のものが挙げられる。まず、市民が芸術表現活動に携わる経験を持つことによって、より深い視点から芸術作品の鑑賞ができるようになるだろう。また、特定の領域の創造活動に関わる経験によって、創造や表現行為というものについての理解が促され、その後彼らが様々な局面において、創造的な視点を持つことができるようになることも考えられる。さらによりマクロなレベルで考えると、そのような経験を持った人々が社会の中での文化芸術のあり方を議論し、創造的熟達者をサポートするといった役割を担うことによって、社会の中で文化芸術や創造活動が民主的かつ意義深いかたちで位置づけられ、また促されるようになるだろう。

このような一般市民に求められる創造活動との関わり方、あるいは彼らが形成すべき創造に関わる知識や経験は、当然ながら創造的熟達者のそれとは異なっている。例えば創造性について、ボーデン（Boden, 1991）はその人にとって新しいものを生み出す「個人的なレベルの創造性（P-Creativity）」と、社会・歴史的に見ても革新的な「社会的なレベルの創造性（H-Creativity）」とに区別している。この区分に基づけば、創造領域の専門家である創造的熟達者は、当然ながら後者を希求する存在である。たとえば自分がその存在を知らなかったとしても、誰かが見つけたり作り出したりしたものの二番煎じでは意味をなさない。他方で、一般の人が持つべき創造性は、社会的な次元で新しいものを追求することにはない。それよりも、個人的次元で新しいものを生み

出し、その活動を楽しむことの方が重要だと考えられる。

また、一般の市民は、何らかの領域に長い期間コミットする熟達者とは異なり、関わりの対象となる領域が移り変わっていくことが許容される。これはクラウリーとジェイコブズ（Crowley & Jacobs, 2002）が、子どものインフォーマルな学びのプロセスについて指摘している「islands of expertise（熟達の島々）」と共通した特徴であると言えよう。すなわち、日常の中での関わりの対象や、その中で蓄積される知識量は、自己の興味の変遷や飽き、あるいは身近な他者の影響等によって、時間と共に変化していくのである。ただし、過去の知識や経験はそれによって完全に失われてしまうのではなく、類推のソースとなったり新しい活動を展開するための土台として機能したりすると考えられる。

そのような形で創造活動に携わっていく市民も、創造的熟達者とはレベルは異なるものの、創造や表現についてのある程度抽象化された知を獲得していく。すなわち、芸術表現の経験の蓄積によって、新しいものを生み出すことはどういうことかという創造のプロセスについての表象が形成され、それらに基づいて、様々な活動を創造的な視点を持ちながら行うことができるようになると考えられる。特に芸術表現において重要であるものとしては、解決すべき問題について多様な角度から探索する「問題発見」のプロセス（Getzels & Csikszentmihalyi, 1976）や、多様な視点から物事を見る拡散的思考と論理的に考える収束的思考とをうまく使い分けること（Nickerson, 1999）、あるいは、表現の意図にふさわしい表現方法を探索しようと試みる「表現の自覚性」（石黒・岡田,印刷中）等が挙げられるだろう。また、創造や表現活動への高いモチベーションや意欲を持ち、創造活動を「楽しむ」ことができるという創造への志向性も重要であろう。我々は、このような市民が持つべきそのような知や意欲を「創造的教養」と呼び、それを獲得した人を「創造的教養人」と呼んでいる（縣・岡田,印刷中）。

以上より、社会の中では創造的熟達者だけでなく、創造的教養人も育てていくことが必要だと考え

られる。この2つのタイプの人々の持つ創造性の基盤にある認知プロセスや身体活動は質的に異なるものではないが、上述のように、それぞれが獲得すべき知の内容や目標とするところには差異があると言える。それ故、それぞれの創造的表現に関わる知識や能力の獲得に向けた実践や教育の在り方は異なったものになることが予想される。

これまで、創造的熟達者の学び、あるいはその支援法については、古くから多くの認知的研究が行われ、様々な知見が蓄積されている（例えば、Ericsson, 1996; Ericsson, Charness, Hoffman, & Feltovich, 2006）。最近でも、様々な領域の創造的熟達者が持つ「実践知」に焦点を当てた著作が刊行されたばかりである（金井・楠見, 2012）。そこでこれから先は、まだ研究の少ない「創造的教養人」の教育の在り方について、節を改め考察していきたい。なお、創造的教養人は、芸術に限らず科学など様々な創造領域に存在するが、ここでは本論文の主旨に沿って、芸術表現領域の創造的教養人を想定して話を進めることにする。

## 4 創造的教養人のための教育の枠組み

### 4.1 創造のコアとなる活動を体験する「基礎に降りてゆく学び」

芸術表現領域の創造的教養を育むためには、どのような教育実践が必要であろうか。まず、1) 創造的教養人が H-Creativity の創造を必ずしも目指すわけではないこと、2) 創造的教養人の関わりを対象が、時間とともに移り変わっていくことの2点を鑑みると、芸術領域における創造的教養人育成のための実践では、一つの領域の専門知識やスキルの獲得よりもむしろ、多様な芸術領域に共通するような要素について知り、創造や表現を面白がることのできるようになることが重要だと考えられる。

そのための実践としては、まず第一に、何らかの創造や表現をハンズ・オン (hands-on) で体験させることが必要となると考えられる。なぜなら、創造的教養人にとって領域固有の知は必ずしも必要はないとはいえ、何らかの活動に関わることなく創造や

表現のプロセスについて知ることは、極めて困難だと考えられるためである。それゆえ、その後どのような創造領域との関わりを持つにせよ、まず「創造する」という認知的・身体的・情動的体験の記憶を形成できるような実践が必要である。

そして第二に、社会には多様な創造領域が存在し、多様な創造や表現活動との関わり方がありうることを伝えることも重要であろう。社会における創造活動について幅広い知識を有しておくことは、自らが日常の中で楽しむことのできる活動を見つけやすいことに加え、後に創造的熟達者を目指す者にとっては、自分の適性や志向を見極める機会にもなると考えられる。

そのような実践を実現するための具体的方法として、市川 (2004) による「基礎に降りてゆく学び」という学びのあり方は参考になる。市川は、現状の学校教育が、基本的に「基礎から積み上げていく学び」の形式をとっていると指摘する。すなわち、どの教科においても、知識を基礎から体系的に獲得させることに主眼が置かれているのである。それは効率よく知識を身につけさせる上では有効なものであるものの、その反面、専門家が日々行っている活動について知ることができずに終わってしまう。そこで市川は、それぞれの基礎的な学びが何につながるのかを表象できるようになるためにも、様々な活動の「中心的な活動」「面白味のある部分」を圧縮して体験できるような実践（「基礎に降りてゆく学び」）を行う必要性を指摘している。

上述したように、創造的教養人の教育には、専門的な知識やスキルの詳細を身につけさせることよりもむしろ、いかに「創造」の本質的な部分を抽出し、体験させるかが重要である。したがって、この「基礎に降りてゆく学び」の枠組みは、芸術領域の創造的教養人を育成するという目的においても極めて有効だと言えよう。多様な表現領域の中核的な活動に参加させることは、創造や表現に関する抽象化された理解を促すとともに、それぞれが興味を持てるような活動に出会う機会を提供することにもなると考えられる。

#### 4.2 「触発」によるコミュニケーションとワークショップ

ところで、創造的教養人のための芸術表現教育を考えるときには、「教育」という枠組みを一度捉え直してみる必要がある。なぜなら、通常の教育に対する考え方は、創造的教養人のための芸術表現教育には必ずしも当てはまらないと思われるからである。

学校教育の現場で一番頻繁に起こっていることは、「教育的介入」という形態の関わり方であろう(図1)。教育的介入は、教育者が設定した教育目標の達成に向けて、学習者を方向付けていく働きかけを意味している。次に、学習者が自分の設定した目標にたどり着けるように、教育者が支援する「学習支援」も頻繁に行われている(図2)。ミュージアム等に代表される「インフォーマルな学習場面」においては、学校のように「全ての学習者が習得すべき目標」はなく、個々がそれぞれの興味に応じて学びを発展させていくことが原則となるため、多くの場合はこちらの枠組みの方が整合性が高いと言える(Falk & Dierking, 2000; Hein, 1998)。

教育というと、上述の二つのモデルがまず思い浮かぶが、アーティストやダンサーがファシリテーター

を行うワークショップなどを考えてみると、教育的介入や学習支援のモデルだけでは十分な説明ができない。なぜなら、多くのアーティストやダンサーが市民と関わる際には、特定の教育目標を達成しようとか、困っている人の学習支援をしようと考えているというよりは、作品やパフォーマンス等の表現行為、あるいはワークショップ等の活動を「提案」し、人々がそこで「触発」されて、新しい視点やアイデアを得たり、感情が動かされたり、モチベーションが高まったり、新しい表現を生み出したりを望んでいるからである(図3)。その際、受け手の中に生まれる視点や表現は、決してアーティストやダンサーが意図した通りのものでなければならないという訳ではない。そこで起こっていることは、表現者による「提案」とそれに基づいた受け手の「触発」によるコミュニケーションであると言える。

なお、提案はアーティストやダンサーの専売特許ではなく、受け手である参加者が彼らの創造的表現に触発されて行う新たな表現行為の提案も含まれる。この方向の触発はそれほど頻繁に起こることではないにしても、アーティストやダンサーも素人の参加者が紡ぎ出す思いもよらない表現に刺激を受け



図1 教育的介入

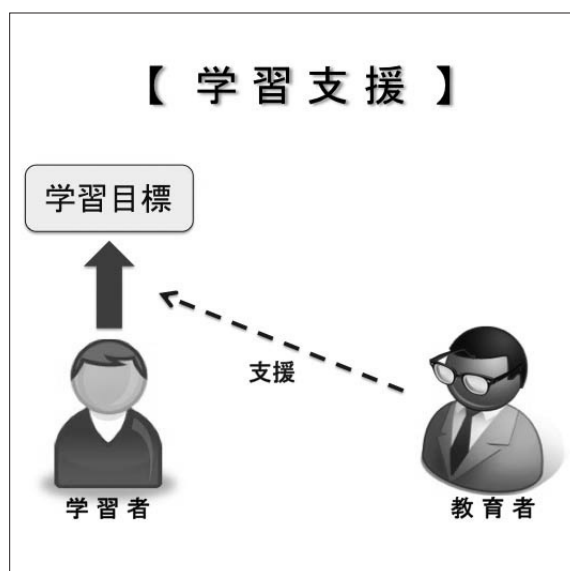


図2 学習支援

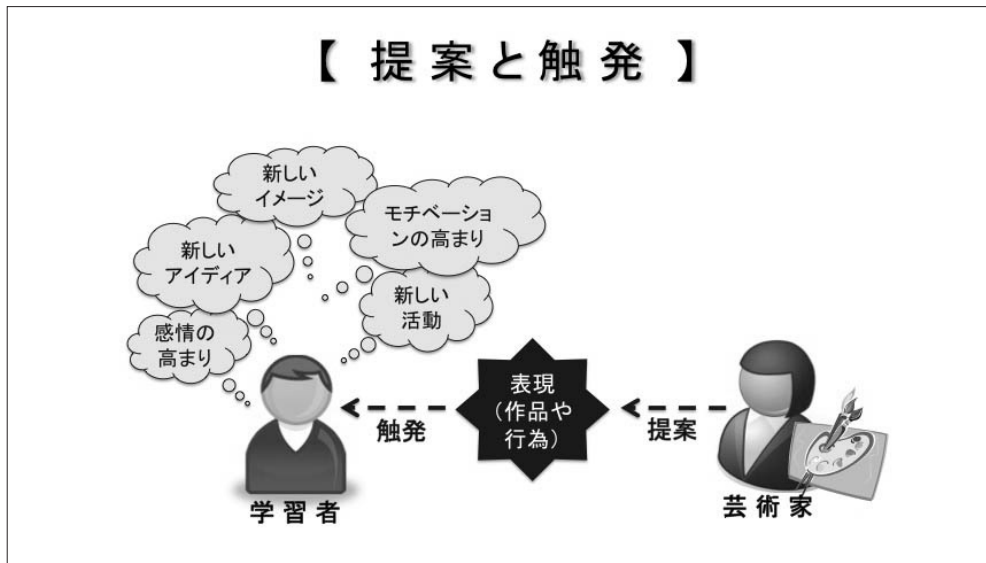


図3 提案と触発

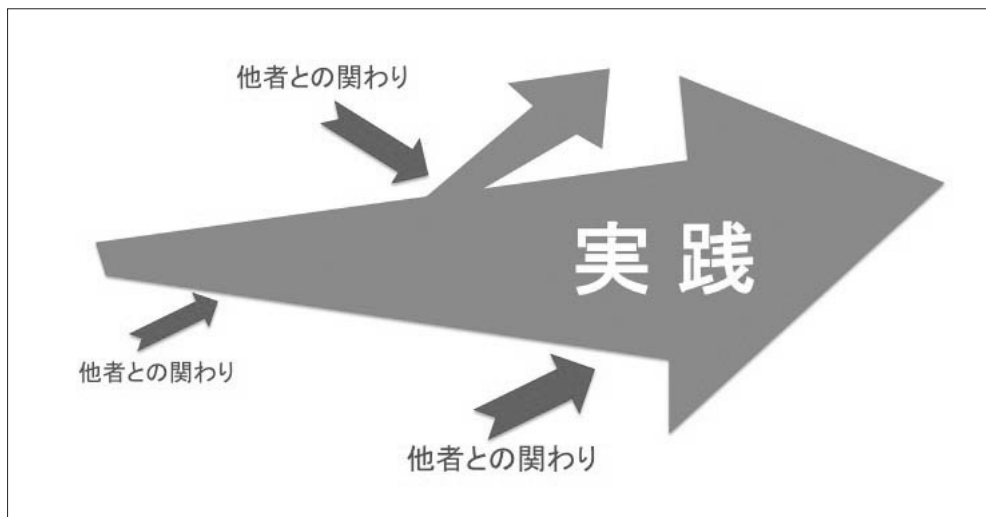


図4 表現実践の発展と他者との関わり

て、自身の表現を発展させていくこともあり得るだろう。実際、ハンディキャップを持った人々に対して即興ダンスのワークショップを行ってきたダンサー達は、「彼らの動きに触発されて新しいダンスの動きを思いつくことがあり、それがとても面白い」といった主旨の感想を述べている（中野，2009）。その意味で、創造的表現の教育活動には、「提案」と「触発」がサイクルとなって進行する双方向的なコミュニケーションが、その中核に存在していると

言えよう。

以上をまとめると、アーティストやダンサーが一般市民と関わる場面で生じていることは、「教育的介入」でも「学習支援」でもなく、「(創造的熟達者であるプロの) 表現者が素朴な表現者である一般市民に表現行為を介してコミュニケーションをすること、そしてその関わりの中で、新しい視点や表現の提案や触発が起こること」と考えられる。そして、それをきっかけとして、「参加者

の中に新たな実践が拓かれ、彼らが創造的な視点を持ったり、表現を行ったりすることを楽しみながら、人生を送るようになるということ（図4）」が、その重要な意義であると言えるだろう。

ところで、上でも少し触れた、近年様々な場で盛んに行われている「ワークショップ」と呼ばれる活動は、そのようなコミュニケーションが顕著に見られる場面だと言える。ワークショップの形態については、中野（2001）が「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり作りだしたりする学びと創造のスタイル」（p.11）と定義している。また、荻宿・佐伯・高木（2012a）では、ワークショップの機能について、「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解や合意形成のエクササイズ」であると定義し、これまで学んできたことの「まなびほぐし」がその本質機能であると指摘している。近年では、このようなワークショップは、演劇や美術館等の芸術に関わる現場の他、大学や学校、さらには企業の研修等においても積極的に活用されている。また教育工学や教育学、認知科学などの領域で、ワークショップ・デザインの方法やファシリテータの育成法に関わる研究も増加しており、これらの知見からは、触発によるコミュニケーションを引き起こすようなワークショップをデザインする際に参照できるものも多い。例えば、荻宿・佐伯・高木（2012b）は、ワークショップのグランドデザインとして、協働性、即興性、身体性、自己原因性感覚の重要性を指摘しているが、これらは芸術表現のワークショップにおいても重要な要素であると思われる。

## 5 創造的教養の育成に向けた教養教育における実践

以上より、創造的教養を育成するための芸術表現ワークショップとしては、参加者がその場での楽しい芸術体験を持つことや、参加者間の活発なインタラクションが起こることのみならず、彼らが「創造や表現の中核」とも言える活動を体験できること、そしてその実践をきっかけに、そこから何らかのかたちで「触発」を受け、その後各自の生活実践の中

でどのように創造や表現との関わりを作っていくかが問われるべきだと考えられる。このような実践は、まずは子どもの創造や表現への理解や態度を培うために、フォーマルな学校教育の中で積極的に展開されていくべきであるが、それに加え、既に学校を出てしまった大人にもアプローチし、彼らが創造的表現に関わるきっかけを作ったり、またその継続的な参与を促していく必要がある。その際には、ミュージアムや大学を中心とした文化芸術に関わるリソースを有した場が、それぞれの地域の中で重要な役割を果たしていくべきだと考えられる。

そのような考えに基づき、我々はこれまで、主として大学生を対象として創造的表現活動を触発するワークショップの実践研究を展開してきた。以下では、我々が行った実践とその成果の一例を紹介する。

### 5.1 実践の概要

我々は、「アーティストの創作プロセスに触れる」ことを通して創造的教養の育成を試みた実践を、2003年当時在籍していた名古屋大学の教養科目の中で実施した（縣・岡田,2009）。本実践は、特に「アーティストの創作プロセス」の中核部分を体験させるために、アーティストと約半年という時間をかけ、協働で作品制作を行うという、プロジェクト型の形態を採用している。もちろん作品の大きな枠組みはアーティストが設定するが、最終的な目標は明確化されておらず、学生とのインタラクションの中でプランが出来上がっていく。このような実践に参加することで、学生は自らアイデアを出したり、それを精緻化させてゆく芸術表現の創造プロセスをハンズ・オンで体験できるとともに、アーティストがどのように活動を進めていくのかといった観点から、創造的熟達者の活動を観察することも可能であったと言える。

アーティストには、名古屋を拠点に活動を展開する小川信治氏を招き、複数回のミーティングを重ねて授業の内容を詰めていった。実践には人文・社会科学系の学部属す大学1年生の女性、11名が参加した。なお、彼女らはもともと芸術や創作活動に対して肯定的な印象を抱いていたと言えるが、そ

れらについて専門的に学んだ経験を持つ学生はいなかった。

実践の中では、『家族の肖像』という作品が制作された。3～4名の3グループに分かれた学生は、それぞれ古い欧米の写真60枚を渡され、その中から複数の人物を選択し、架空の家族の物語を作り上げることを課された。合わせて、それぞれの家族が実在したことを示すために、登場人物が生前に用いたという「証拠品（遺品）」を捏造することも行った。具体的には、小川氏の所持するアンティークの品（服、おもちゃ、ポストカード等）を選んで、そこにもっともらしいエピソードを添えたり、新たに必要な物（絵画や映像、合成写真等）の制作を小川氏に依頼したりした。

一方で小川氏は、授業の中では基本的に学生の議論の様子を観察していたが、しばしばそこに加わり、物語の方向性や証拠品のアイデアにコメントした。また学生から依頼された絵画や映像等の証拠品については、自らアトリエにて制作すると、積極的に授業に持ち込み、学生に提案した。なおこのプロジェクトの成果は、約1年後に、大学内の博物館で展示されることが決まっていた。

## 5.2 実践のプロセス

2003年10月から翌2月にかけて、計14時限に渡って授業内での作品制作が行われた。ここでは、この実践の中で学生が体験したことについて、特に小川氏とのインタラクションに注目しながら簡単に説明しておきたい。

授業開始からしばらくの間、学生たちはグループごとに、写真から自由に発想し、アイデアを膨らませていった。小川氏はその様子を観察するものの、当初はほとんど介入しなかった。しかしながら、小川氏が「現実でありそうな家族の物語の捏造」を想定していたにもかかわらず、学生はネタ的に笑えるものや、SF的なテイストの物語などを組み上げていった。そこで、4回目の授業からその齟齬を解消するため、徐々に両者の間で活発な議論が交わされるようになった。また同時に、学生サイドからも、小川氏の意図や作品の狙いについてよりはっきりと

把握するために、頻繁に質問が提示されるようになっていった。

やがてグループごとの物語の方向性が決まると、グループ内でさらに役割を分担し、個人が担う制作が明確になっていった。それ以後は、次第に小川氏と学生個人との1対1のやり取りが増加していった。小川氏は、学生が作りたかったものについては基本的にそのアイデアを尊重したが、「さらに手を加えると面白い」と感じた部分については細部に至るまで厳密なこだわりを見せ、付加的なアイデアを提案することもあった。そのため学生は、小川氏の了解が得られる基準まで突き詰めて考えることを強いられたと言える。例えばある学生は、「証拠品の一つとして古い映画のパンフレットを制作して欲しい」という要望を小川氏に出した。小川氏はその案に賛同したが、パンフレットのデザインや、そこに掲載する文章を考えてくることを条件として提示した。以下は、学生がそれを小川氏に提出した際のやり取りである。

小川：ふーん、素晴らしい。すげー…。(中略) これはじゃあ、またメールのやり取りとかで。で、どう？ もう力尽きた？ それともまだいける？

S-01：あ、それ昨日徹夜で書いたんで…。

小川：うん、ああ、例えば（このパンフレットに加え）これを見た当時の評論家による酷評だとか、絶賛の短い批評分とかっていうのがあったらすごく面白いんだけど、それ(4ヵ月後の)6月くらいまでに、いける？

S-01：6月くらいまでですか？ じゃあ多分全然（大丈夫です）。テストが終われば。

小川：じゃあもうしばらくの付き合い（笑）

このように、小川氏と学生個人が密にやり取りをする場面は授業の後半で頻繁に見られたが、そこで学生は、小川氏が制作する絵画や映像のクオリティの高さに驚愕すると同時に、提案される「視点や発想の面白さ」、さらには活動の姿勢そのものが大きな刺激になっていたようである。例えば、実践終了



後に参加者から聞かれた以下のような語りからは、その様子を顕著に読み取ることができる。

S-03：どっからがプロで、どっからが素人っていうその線は、見た気がします（笑）。（中略）何か、全然って感じですね。（自分たちとはレベルが）違うっていう感じ。

S-06：小川さんは突き詰めるポイントが独特だなんですすごいって。（中略）話を作って「はい、できた」みたいな感じで言うと、「ここはどこの？」とか、「ここはもっとミステリアスな感じ」とか（笑）（中略）こだわり方がすごいなって思いました。

S-09：小川さんが言っていたことで印象に残っていることがあって、「とことんこだわることっていうのがアートなんだ」みたいなことを、絶対表現は違うんですけど（笑）、そういうことを言っていて、何かその姿勢をいつも見させてもらっていて、「あ、こういうことなんだなー」って感激していました。

これらの語りからは、小川氏の活動に触れた学生たちが、様々な部分から「触発」されていたことが分かるだろう。他方で先の映画のパンフレットに関わる事例からは、小川氏の側もまた、学生から提案されるアイデアを楽しんでいる様子を見ることができると言える。

このように創作が進展するとともに、小川氏は自身が予め考えていたプランを幾度も変え、作品全体のコンセプトについても修正を繰り返した。それらの多くは、学生の創作した物を見て、それを生かす方向へと改めたものであったと言える。

### 5.3 実践の成果

それでは、このような体験は、学生にどのような影響を及ぼしたであろうか。特に長い時間を経ての実践の効果を検討するため、授業終了から約1年半後、3年生に進級していた参加者10名に対してインタビューを実施した。インタビューは半構造化面接によって個別に行い、平均所要時間は53分であっ

た。インタビューの中では、「『家族の肖像』に参加したことはどのような経験となったか」「日常生活の中で、この授業のことを思い出すことはあるか」などについて尋ねていった。

回答を分析した結果、実践の成果としては、大きく二つのことが示唆された。一つは、学生が実践を通じ、創造活動に対するイメージを大きく改めていたこと、もう一つは、実践の記憶は依然強く残っており、またしばしば様々な意思決定の中で活かされていたということである。

創造に対するイメージの変化が示唆される回答をした学生は、7名（70%）にのぼった。例えば、

S-10：（アーティストの創作プロセスは）もっとおしゃれな感じで、天才的なイメージ、結構感覚でぼんぼん物事を進めていったりっていうイメージが強かったんですけど、でもその裏にある努力とか緻密な計算だとかっていうのが今回前面に現れていた。

S-11：芸術家の人とかが、絵とかそういうのを作るのにも色々考えて創作しているんだなあっていうのを実感できたと思います。（中略）どんな人でも努力しないと完成に持っていくのは大変なんだろうなっていうイメージは持つようになりましたね。

これらの回答からは、本実践に参加した学生が、もともと「アーティストは天才であり、一瞬の閃きによってアイデアを思いつく」という事実にとぐわなステレオタイプを有していたことが示唆される。さらに、6名（60%）の学生が、「最後まで突き詰めていくような活動を、本実践で初めて経験した」という旨の回答を残していたことを考え合わせると、それまで学生たちがいかに「創造活動」に触れずに育ってきたかを確認することができよう。

また9名（90%）の学生が、実践への参加を通じて、創造するということや、ゆっくりと時間をかけて考えることに面白味を感じたり、また自信を持つことができるようになったと回答している。

S-06：最初はただの脈絡のない写真が、話したり考えたりすると形になるんだなって。ひたすら妄想の世界だったけど、考えていると何でも出来るもんだなあっていう感じですね。

S-11：最初は恥ずかしくて（中略）で、小川さんはすごいアーティストさんだから、こんなしょぼいを見せて何て思うだろうって思ったけど、真面目に考えてくれて、しかも結構同じ視点で見てくれたような気がして、「こういうの考えたんですけど」とか言うと向こうも興奮して聞いてくれたりして、そういうのがすごく楽しくて（笑）。（中略）（授業の中で学んだことは）自分の考えに自信を持ってそれを突き通せば作品にできる、うん、そういうことかなあ…。

これらの回答例からは、アーティストとのインタラクションのプロセスや、自らの手で一定の完成度のものを作り上げたという成功体験が、創造や表現に対する自信へとつながったものと推測される。ただし、それは必ずしも「プロと同じようなクオリティのものを生み出すことができる」「アートが得意だ」という自信ではない。自らの力で、大きな物事を作り上げることができるということを知り、またその面白さを実感していたということである。以上より、本実践は、創造に関する理解や態度を促すという目的において、一定の成果を得ることができたと言える。

実践の2点目の成果として、この授業が学生各々にとってインパクトの強い、印象に残る体験となっていたことがインタビューから明らかになった。

S-07：多分、大学を卒業してから「どういう授業があった？」って聞かれて、一番に答えるのがこの基礎セミナーだと思います（笑）。（中略）自分がやったことが形になってあらわれて、いい経験でした。

S-03：あの時はもういっぱいいっぱいそれぞれの中で考えていたので、何かちょっとしたきっかけとかでそういうのはフッと結びつきます

ね。「あー、やったなー」、みたいな。

特に後者の回答からは、長い時間創作に没頭し、自らを追い込んで作品を完成させたという体験の記憶が、この学生の拠りどころとなる重要な記憶として位置づいていたことが分かるだろう。

また4人（40%）の学生は、実践終了からインタビューまでの約1年半の間に、自らの「生き方」を参照する際に実践の記憶を参照していたことも明らかになった。例えば、もともと司法の道へ進むことを考えていた法学部所属の学生は、次のように回答している。

S-10：ちょっと前に進路で悩んでいた時に、この時にすごく楽しかったことが思い返されてきた。楽しいっていうかやりがいがあったんですよね、何にするにしてもすごい考えたし、四六時中。（中略）そういうことが全然苦にならなかったから、「あー、やっぱこういうふうに仕事も出来たらいいな」って思って。（中略）まあどんな人生を歩もうとも分からないけど、ただこういう（創造するという）ことを何かのかたちで生かせたらなと。

この学生は、進路について悩み、様々な可能性を考える際に、この授業の体験を想起したのである。最終的には法律関係の職を目指す決断をしたというが、それまでほとんど知識のなかったアートや創造活動に触れ、そこに対する自分の興味や志向を理解し、さらに「自分がどのように仕事をしていきたいか」という概念を獲得した上で、「それでもやはり法律の道を」という決意に至ったことは、極めて意味のあるプロセスであったと言える。さらに最後の言葉からは、依然「創造をする」ことへの志向が、この学生の中に強く位置づいていることが示唆されるだろう。

その他、実践への参加によって、純粹に表現をしたいと思うようになった、アートへの興味が増したという学生は、7名（70%）に上った。

S-06：(実践を経験して) 時間をかけて何か作りた  
 いていう気持ちはすごい強くなりました。  
 (中略) 絵に限らず、時間を使って大作を作  
 りたい。

S-01：ちょっと変わったのは、結構絵画とかを見  
 に行きたくなったのはありますね。そうい  
 うのはちょっと変わりましたかね、うん。美術  
 とかに興味が、前より増えた感じですね。

このように、参加した学生は、プロジェクトへの  
 参加から、その後の芸術表現との関わりのおきかけ  
 となる体験をしていたことが推察される。特に、1  
 年半という時間を経てもなお、このような記憶とし  
 て残っていたということは、特筆に値するだろう。

この実践の中で、学生は専門的な知識やスキルを  
 身につけるのではなく、むしろアートの創造活動の  
 コアとなる部分を圧縮したかたちで体験していたと  
 考えられる。それ故、この実践は「基礎に降りてゆ  
 く学び」の特徴を有したものだと言えよう。さらに  
 この実践では、学生たちがアーティストから提案さ  
 れた創作活動や具体的な表現行為から様々な触発を  
 得ており、特にそれが長きにわたって、時に人生の  
 重要な局面にも影響を与えていた。この実践への参  
 加をきっかけとして、学生達の生活の中には、創造  
 的な思考や芸術表現への興味が根付いていったこと  
 が読み取れる。

このような教育実践の成果は、アートを専門とす  
 るわけではない大学生に、何らかの創造活動に携わ  
 らせることの意義を再確認するものであったと言え  
 る。それは必ずしも、「芸術表現の専門家」を育成  
 するという意味ではない。芸術表現に対する理解が  
 あり、また「創造や表現と関わっていく」というこ  
 とが生活の中に位置づけられた、創造的教養人を輩  
 出するという意味で有用だということである。

## 6 表現の触発を促す教育実践のための 重要な要素

この実践研究からは、表現の触発を促す教育実践  
 に必要ないくつかの要素が示唆される。まず第1に、  
 当該領域 (domain) の熟達者 (expert) が関与する

ことの重要性である (Csikszentmihalyi, 1999)。こ  
 のワークショップには、芸術創作の方法やものの見  
 方など、その領域の中に蓄積された表現実践の本質  
 的要素が組み込まれている。彼らが普段展開してい  
 る活動は、もちろん素人とは大きな差がある。しか  
 しながら彼らが蓄積している創造に関する知の中  
 には、一般の人々のヒントになりうるもの、刺激を与  
 え得るものが多く含まれている。したがって、市民  
 の創造的教養を育成するためには、創造的熟達者の  
 関与が極めて重要な役割を担っていると言えるだろ  
 う。

2番目に、本人の日常生活ではあまり出会わない  
 ようなものごとと、身体や思考を使って深く関わる  
 ことの重要性が指摘できる。上述の教育実践では、  
 アーティストは受講生が日頃経験したことの無いよ  
 うな課題を与えている。これは彼らには完全にはそ  
 の意味を理解できない、よく分からないものであ  
 った。実際に、ある学生は、実践が始まった当初の印  
 象について、以下のように語っている。

S-05:何か、「家族を作る」って言われて、「へ？」っ  
 て(笑)。「は？」って思って、「何、何する  
 んですか？」みたいな(笑)。よく分かんなか  
 ったけど、やっていって段々「あ、こういうこ  
 とをしているんだ」っていうのが、分かった、  
 うん。最初は全然分かんなかった。

S-08：もう最初に、このプロジェクトの説明を受  
 けたときに、「え、これアートなんだ！」って、  
 もうそこで一回何か(アートに対する)見方  
 が変わった(笑)

しかしそれは同時に、挑戦的でワクワクするよう  
 な課題でもあったがゆえに、受講生達は約半年とい  
 う長期間に渡って、アーティストからの(時に学生  
 にはハードルの高い) アドバイスを受けながら、自  
 らを追い込んで作品を仕上げていった。

これらの特徴の重要性に関しては、我々が行った  
 認知科学的研究からも支持される。石橋・岡田(2010)  
 は、絵画の模倣が描画の創造性に及ぼす効果を検討  
 し、見慣れないスタイルの絵に、「模写」という「深

い」関わり方をすることが描画の創造性を高めることを示した。これは、異質なものと深く関わることにより、創造的な活動が触発されることを示している。

3番目に、本人がその活動に価値を見出せるということも重要である。先に紹介した実践において、学生たちが困難な課題を長期に渡って継続できたのは、学生たちがその活動に面白さや意味を感じていたために他ならない。また、学生が小川氏とのコラボレーションから「触発」されて創造へのモチベーションを高めたり、実践終了後も活動の記憶が参照された背後にも、彼らがその活動に価値ややりがいを見出していたことがあると推測される。石黒・岡田（印刷中）の写真の模倣に関する研究からは、本人にとって価値を見いだせる面白い作品と出会い、その表現を実践するための具体的な手立てを見つながら表現活動を行うことが、表現の自覚性を獲得するために有効であることが示唆されている。この知見からは、単に「見慣れない」「馴染みのない」と接するだけではなく、そのような対象に、学習者が「価値」を見いだせるという要素が、触発が生起する上で重要だということが分かる。

## 7 終わりに

幸いなことに、上述したような、アーティストと市民が出会い、ワークショップ等を通して触発的なやり取りをする場は、近年大きく増加している。例えば堤康彦氏が代表を務めるNPO法人「芸術家と子どもたち」は、アーティストと子どもとの関係性を生み出す草分け的な存在である（堤, 2003）。堤氏は、都内を中心にアーティストを派遣し、教師とアーティストの協働によるワークショップを企画・実施する試み（「エイジアス」と呼ばれる）を2000年より展開しており、多くの子どもたちに学校的な価値観によるものとは異なる経験を提供している。

また、臼井隆志氏がSFC在籍中の2008年に始め、現在はNPO法人として発展を遂げている「アーティスト・イン・児童館」の試みも特筆に値する。この活動では、子どもがそれまで見聞きしてきた大人とは全く異なる生き方をしている「アーティスト」と

いうオルタナティブな存在と関わり、その価値観に触れることのできる機会を、学校と家庭の間にある「児童館」という場で提供している。そこで生じる子どもとアーティストの関わり方は様々であるが、子どもが経験したことのない未知の状況を、自らの知識や経験を頼りに、あるいは周囲との協働の中で、創造的に打開していくような体験を提供している。

その他、越後妻有アトリエンナーレ「大地の芸術祭」の成功も一つの大きな契機となって、アーティストが地域社会に入り、そこに暮らす人々と関係性を持ちながら制作を展開する「プロジェクト型」のアートも、都市部・地方を問わず様々なところで見られるようになってきた。そこには様々な課題も表面化しているが、多くの市民に創造や表現の主体者として活動するようになるきっかけを提供し、彼らの日常や地域を豊かなものにしていくことにつながるという意味では、可能性を持つものとして肯定的に受け止めたい。

このような創造的教養人の育成に向けた教育実践を、今後更に改善し発展させて行くためには、まず創造的教養育成のための実践を企画・実施し、そのプロセスや効果を検証するような実践研究が更に必要である。実際、我々は今回紹介した教育実践を皮切りに、アーティストによるワークショップと創作プロセスに関する美術展示（縣・岡田, 2010）や即興ダンスのワークショップ（中野・岡田, 印刷中）などを実施し、その教育効果についての実践研究を積み重ねてきた。

それに加えて、先に述べたような芸術表現プロセスの解明に向けた基礎研究の蓄積も極めて重要であると思われる。なぜなら、芸術表現における身体活動や認知活動の中には、無意識的に行われるプロセスも重要な役割を果たしており、芸術家自身が明確に意識化していることのみに基づいてデザインしたワークショップでは、十分ではない可能性があると考えられるからである。芸術表現の持つこのようなコアトな要素やその性質が基礎研究によって明らかにされれば、それらの要素を組み込んだ教育実践を提案することができるようになる。したがって、創造的芸術表現のメカニズムの解明を目指す基礎研

究とその知見に基づいた実践研究のサイクルを回して行くことが、このような教育実践の改善をもたらすためには必要であろう。我々もそのような考え方のもとに、今後更に研究を積み重ねていくつもりである。

## 謝辞

本研究は石橋財団寄付助成事業の助成を受けたものである。

## 引用文献

- 縣 拓充・岡田 猛「教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案：「創作プロセスに触れること」の教育的効果」、『教育心理学研究』、57、2009年、pp.503-517。
- 縣 拓充・岡田 猛「「創作の過程や方法を知る」美術展示及びワークショップの効果」、『美術教育学』、31、2010年、pp.13-27。
- 縣 拓充・岡田 猛「創造の主体者としての市民を育む：「創造的教養」を育成する意義とその方法」、『認知科学』、印刷中。
- 市川 伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる：今求められる学力向上策』、小学館、2004年。
- 石黒 千晶・岡田 猛「初心者の写真創作における表現の自覚性獲得過程の検討：他者作品模倣による影響に着目して」、『認知科学』、印刷中。
- 石橋 健太郎・岡田 猛「他者作品の模倣による描画創造の促進」、『認知科学』、17、2010年、pp.196-223。
- 岡田 猛・横地 早和子・難波 久美子・石橋 健太郎・植田 一博「現代美術の創作における「ずらし」のプロセスと創作ビジョン」、『認知科学』、14、2007年、pp.303-321。
- 金井 壽宏・楠見 孝（編）『実践知：エキスパートの知性』、有斐閣、2012年。
- 荻宿・佐伯・高木（編）『まなびを学ぶ』、ワークショップと学び1、東京大学出版会、2012a。
- 荻宿・佐伯・高木（編）『まなびほぐしのデザイン』、ワークショップと学び3、東京大学出版会、2012b。
- 高木 紀久子・岡田 猛・横地 早和子「美術家の作品コンセプトの生成過程に関するケーススタディ：写真情報の利用と概念生成との関係に着目して」、『認知科学』、印刷中。
- 堤 康彦「アーティストと子どもたちの幸福な出会い」佐藤学・今井康雄（編）『子どもたちの想像力を育む：アート教育の思想と実践』、東京大学出版会、2003年、pp.247-265。
- 中野 民夫『ワークショップ：新しい学びと創造の場』、岩波新書、2001年。
- 中野 優子・岡田 猛「即興表現を中心としたダンス授業実践とその効果：大学生の心理的変容に注目して」、『舞踊学』、35、2012年、pp.53-64。
- 中野 優子「ダンサーの成長に伴うダンス表現の変容プロセス—ダンサーの語りを通して—」平成20年度 お茶の水女子大学生生活科学部人間生活学科発達臨床心理学講座 卒業論文、2009年。

横地 早和子・岡田 猛「現代芸術家の創造的熟達の過程」、『認知科学』、14、2007年、pp.437-454。

- Boden, M. A., *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Basic Books, 1991.
- Crowley, K., & Jacobs, M., "Building islands of expertise in everyday family activity" In G. Leinhardt, K. Crowley, & K. Knutson (Eds.), *Learning conversations in museums*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp.333-356.
- Csikszentmihalyi, M., "Implication of a system perspective for the study of creativity" In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999, pp.313-335.
- Ericsson, K. A., *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Hoffman, R. R., & Feltovich, P. J., *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- Falk, J. H., & Dierking, L., *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press, 2000.
- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M., *The Creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley, 1976.
- Hein, G. E. *Learning in the museum*. New York: Routledge, 1998.
- Nakano, Y. & Okada, T., "Process of Improvisational Contemporary Dance" In *Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Sapporo, JAPAN, 2012*, pp.2073-2078.
- Nickerson, R. S., "Enhancing creativity" In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999, pp.393-430.
- Okada, T., Yokochi, S., Ishibashi, K., & Ueda, K., "Analogical modification in the creation of contemporary art" *Cognitive Systems Research*, 10, 2009, pp.189-203.
- Shimizu, D. & Okada, T., "Creative Process of Improvised Street Dance" In *Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Sapporo, JAPAN, 2012*, pp.2321-2326.
- Yokochi, S., & Okada, T., "Creative cognitive process of art making: A field study of a traditional Chinese ink painter," *Creativity Research Journal*, 17, 2005, pp.241-255.

[受付日 2012.11.29]