

Co-Creative Art Workshopについての対話的省察

西村 愛子 松本 哲平 山本 双葉 大久保 祐衣

Dialogic Reflections on a Co-Creative Art Workshop

Aiko NISHIMURA / Teppei MATSUMOTO / Futaba YAMAMOTO / Yui OKUBO

論文要旨

本研究ノートは、子どもが他者と関わり合いながら創造的に活動ができる「co-creative art workshop」の在り方を検討する為に行った実践とその省察の報告である。実践者の継続的な対話的分析を通し、co-creative art workshopの構造モデル及び内在される概念の諸相について仮説生成的に論じた。

キーワード：co-creation、art workshop、共創、アウトリーチ、対話的省察

1 はじめに

1. 研究の背景

(1) 教育・保育におけるco-creation

近年、アートやデザインをはじめとして、様々な領域・分野において、co-creationというキーワードが着目されている。co-creationとは、日本語では「共創」と訳されることが多く、特にアートの分野においては、「芸術家個人が作品を制作する従来のやり方ではなく、人々のなかに生まれる関係やプロジェクトができていくまでの過程を大切に創作活動」として通説的に定義をされている¹⁾。子どものアート活動においては、特に海外の美術館・博物館等におけるアート教育・アートプロジェクトにおいて注目されている概念・コンセプトでもあり、Boise Art Museumの「co-creation project」やVictoria and Albert Museumの「collaborate program」等が挙げられる。国内においてもteam.Labが同用語をコンセプトとして打ち立てる等、産学連携の観点からも注目を浴びる概念である。

co-creationという共創活動は日本の幼児教育においても求められる内容の一つである。幼稚園教育要領²⁾の中に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿：豊かな感性と表現」の項においては「友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい」という記載がある等²⁾、保育・教育現場における表現活動は、他者と関わりながら行うことが重要な過程であると捉えられている。

Co-creationという用語に含意される「共に創作する」という概念は、保育・教育現場における「他者と関わりながら行う表現」においてどのように捉えればよいのだろうか。両者の関係性について探っていくことは意義あることと考えられる。

(2) ワークショップ実践者の対話的省察

他方、保育・教育現場における表現教育・芸術教育においては、上述した産学連携という視点を含め、外部の専門家を招聘して行われるアウトリーチが着目されている。子どもが保育園・

幼稚園等就学前施設で日常的に行う表現活動に加え、外部から講師を招聘して行われるアウトリーチは1990年代以降多くの保育現場で盛んに行われてきた。これらのアウトリーチにおいては、鑑賞教室や出張コンサートのように、子どもが鑑賞をする、話を聞くと言った受動的・一方向型の活動と、子ども自らが参加し、体験しながら表現を生み出す参加型・ワークショップ型の2種類に大分される。

いずれにおいても、保育・教育現場におけるアウトリーチ実践においては、外部講師やファシリテーター等の実践者と日常的に子ども達と関わっている保育者（教師）が共通の目的意識の下、共同・連携を図ることが求められている。その為には、事前の会議や活動後の振り返り等を対話的に行うことが重要であり、保育現場におけるアウトリーチの実践研究においても、活動自体に対する分析・考察に留まらず、事前・事後の子どもの変容等を語る実践者の語り合いや対話を通じた省察が重要な視座であると言える。

2. 研究の目的

このような現状を踏まえ、本研究ノートは、子どもにとって、共同的かつ創造的な表現活動である「co-creative art workshop」の在り方について、実践及び実践者の対話的な省察を通し検討することを目的とする。

3. ワークショップの概要

【対象】

年長児2クラス（1クラスあたり男児15名・女児15名、計30名）

【実践者】

大久保（駒沢女子短期大学付属こまざわ幼稚園 年長組担任）

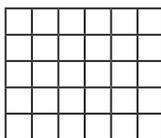
西村（駒沢女子短期大学 造形表現担当教員）

松本（駒沢女子短期大学 音楽表現担当教員）

山本（駒沢女子短期大学 音楽表現担当教員）

【活動内容】

白い段ボール紙（1m×1m）を図のようにつなぎ合わせた5m×6mの大きなキャンバスの中に入り、ペインティングをする。



①線を描く（約10分）

クレパス（オレンジ・ピンク・水色・黄緑の4色から好きな1色）を使って線を描く。キャンバスの外から外までというルールで、自由に線を引く。先に女児、その後に男児の順で描いていく。

②線と線が交わってできた空間（“部屋”とした）を絵の具で塗る（約10分）

絵の具を溶いた色水（黄・オレンジ・ピンク・水色・黄緑の5色）と筆を用いて色を塗る。①で描いた様々な線が交わってできた部屋の中を塗っていく。色水は透明のプラスチック製カップに入っており、色を変えたいときはカップ置き場で自由に交換できる。筆はバケツで園児が洗う。

③ローラーを用いて絵の具を伸ばす（約10分）

色水や、これまで塗った紙上の絵の具を伸ばす形で、ローラーを使用する。色と色が混ざっていく。

④スパッタリング（約10分）

一度手を止め、作品を鑑賞する。最後の仕上げとして絵の具を付けた筆を振り、スパッタリングをする。

⑤鑑賞

キャンバスの周りに集まり、鑑賞する。上階から全体を写す形で記念撮影を行う。

活動中は、ペインティングの各段階で、絵の具を手や足につけてスタンプする様子や、友達同士で色を混ぜ合う様子が見られた。

完成した実物と、活動の様子を撮影し編集した動画を、園行事である造形展で展示した。

4. ワークショップ実践に至る経緯

(1) 担任教員から捉えた子どもの姿

本実践を行った幼稚園では、造形表現活動として、身近にある様々な素材や自然物に触れて、ハサミやのり、絵の具の使い方等の基本的な技術を楽しく身につけ、創造的な活動を行っている。年少時には、様々な素材があることを知り、その適切な使い方について造形活動を通して学んでいく。年中時では、それらの基本的な使い方を理解した上で、より高度な制作を行っている。年長時では、2年間の経験を生かしながら、作業工程の多い制作にもチャレンジしている。

年齢が上がるにつれてできることが増える一方で、造形活動に対して自信のなさが目立つ子どもが多くなるという印象もある。本ワークショップを行った年長クラスの中には、周りの友だちと自分の作品を比べ、「〇〇ちゃんは上手だけど、僕のは上手じゃない。」といった発言をし、他者と自身の表現を比べてしまう子どもの姿も見られた。このように、正解がなく、自由な表現を楽しむことが表現活動のねらいの一つであるにも関わらず、自身と他者を比べ、作品の出来栄や見た目に意識が偏重してしまう子どもの姿について、担任間で課題として挙げられてきた。これらの課題意識や子どもの姿を背景に、本ワークショップでは、そこで、アートを専門とする保育者養成校教員と連携を図り、造形表現の本来の楽しさを子どもたちに感じてほしいという保育者の願いがあった。今回の活動を通して、のびのびと表現する楽しさや、友だちと一緒に1つの作品を作り上げる達成感を子どもたちが味わうことを期待し、実践者間でワークショップの内容について話し合いを行いながら模索していった。

(2) アウトリーチ実践における今日の課題意識

新型コロナウイルスの感染拡大を受け、本共同研究についてのブレインストーミングが、2020年3月にオンライン上で行われた。その後も感染拡大が続き、対面会議の実施が困難である中、オンライン会議ツールやICTを積極的に活用し、ワークショップについての実践的かつ有機的な会議を目指し、話し合いを重ねてきた。

コロナ渦におけるコミュニケーションの変化の中、子どもたちの遊びや学び、生活への今後の影響については課題意識として度々議論に上がった。子どもたちは本来、ふれ合いの中で遊び、学び、育っていくもの。しかし、外出自粛を余儀無くされ、公園にも使用禁止のテープが貼れた。様々な行事が中止となり、マスクの着用により互いの表情が見えず、ソーシャルディスタンスにより心身の距離が離れていく等、新型コロナウイルスによる子どもの日常生活への影響は計り知れない。また、ステイホームでオンラインによる学習ツールの整備も加速化される中、YouTubeやゲームに熱中する子どもも増え、不安を抱える保護者も多くいた。国立成育医療研究センターが4～5月に実施した「コロナ×子どもアンケート」調査³⁾によると、75%の子どもが何らかのストレス反応を呈していたとされ、保護者の62%が精神的な負担を感じていたことがわかった。このような、昨今の社会的環境を踏まえ、筆者らは、制限された環境の中でも子ども達がのびのびと表現することを楽しめるような活動を検討し、本ワークショップの実践に至った。

II 方法

1. 分析対象

本研究の分析対象は実践者の4名による対話スクリプトのデータ10回分である。また、アウトリーチ実践に際し、実践対象の年長2クラスの両担任を含めた事前・事後のカンファレンスを実践園において1回ずつ行なった。そのう

ち事後の振り返りでは録音を行い、発言内容を全てデータとした。

その他の特筆事項として、実践当日の協力者（幼稚園教諭の経験のある養成校教員1名）と、第2執筆1名とで事後にインフォーマルな意見交換の機会がもたれた。その際の対話はデータには含まれないが、その後の分析・考察に示唆を与えている。

2. データ収集

データの収集は2020年10月8日から12月24日までの計10回、1時間～2時間半ほどの対話を録音・録画し、動画編集・字幕作成ソフト「vrew」を使用してスクリプトにした。その際の主な対話内容は次の通りである。

- ・ 第1回～第3回：実践についての打ち合わせ
- ・ 第4回：実践園での事後の振り返り
- ・ 第5回～第7回：実践の振り返りと、表現・表現教育についての議論、分析について
- ・ 第8回～第10回：分析をしながらの議論
分析途上のマップを見ながらメタ的な視点での議論

3. データ分析

収集したデータ（対話のスクリプト）を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを参考にコーディングし、概念を生成した。概念の生成方法としては、まず、データの中から各自が気になった箇所に着目し、それを説明できる概念として命名する。データ分析を進める中で、新たな概念を生成しながら、既に生成された概念に当てはまる別の具体例を探っていく。

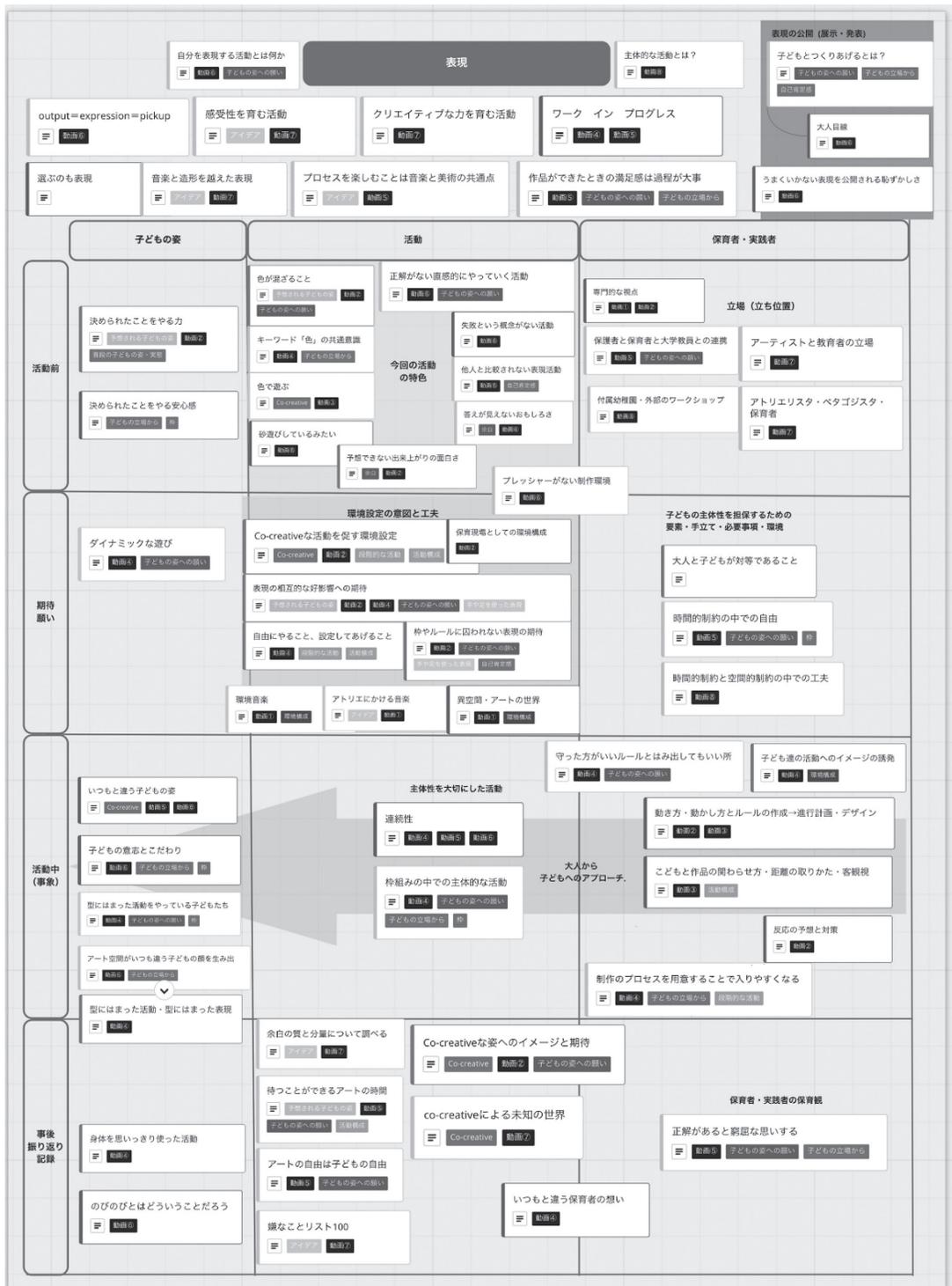
このコーディングは、オンラインのホワイトボードアプリ「miro」を用いて分析ワークシートを作成する形で概念を生成し、概念同士の関係性をボトムアップ式にカテゴライズし、マップ化していった。第8回からは、「miro」の画面を共有しながら対話を行い、各自の気づきや問題意識をメタ的な視点で議論する内容となった。その際のマップは(図1 概念のカテゴリ-

マップ)の通りである。

(図1 概念のカテゴリーマップ)においては、本ワークショップの対話を通じた省察の中において、子どもの姿や環境構成、保育者の動き等の活動に関する具体的な内容から、「そもそも創造的な表現とは何か」といった議論の中で生まれた包括的な観点まで、様々なレベルにおける概念が明示化された。それらの概念は、縦軸（時系列的分類）と横軸（活動の主体）によってカテゴライズ・整理された。

更に、このように整理された(図1 概念のカテゴリーマップ)をもとに、本論における研究目的・問題の所在である、「co-creativeな活動とは？」という問題意識に立ち戻り、そのような活動を目指す上での活動構成や要素についての議論に発展した。

この議論を土台とし、(図2・図3 co-creative art workshopにおける理想モデル)の仮説生成に至った。全10回の議論内容は、本ワークショップについての事前準備に関する内容、活動内容の新たな可能性、表現活動や子どもの見取り、活動における大人と子どもの関係性、表現教育への問題意識等多岐にわたった。トピックを絞らず自由に語る中で、対話者の「語り」に自分の意識を照射することによって逆に自身の立ち位置を自覚したり、またその自覚された立ち位置から改めて対話者やトピックの「見え方を認識したりするという往復作業」をするという感覚をそれぞれが経験した。これは、小山(2017)⁴⁾が自身の授業研究のオートエスノグラフィの包含性について、学生の語りに対して自身が経験した記述に基づいている。本研究でも対話から生まれたそれぞれの気づきを、対話的省察におけるオートエスノグラフィの包含性として活かすため、結論の後に4者がそれぞれに考察を綴ることとする。



(図1 概念のカテゴリーマップ)

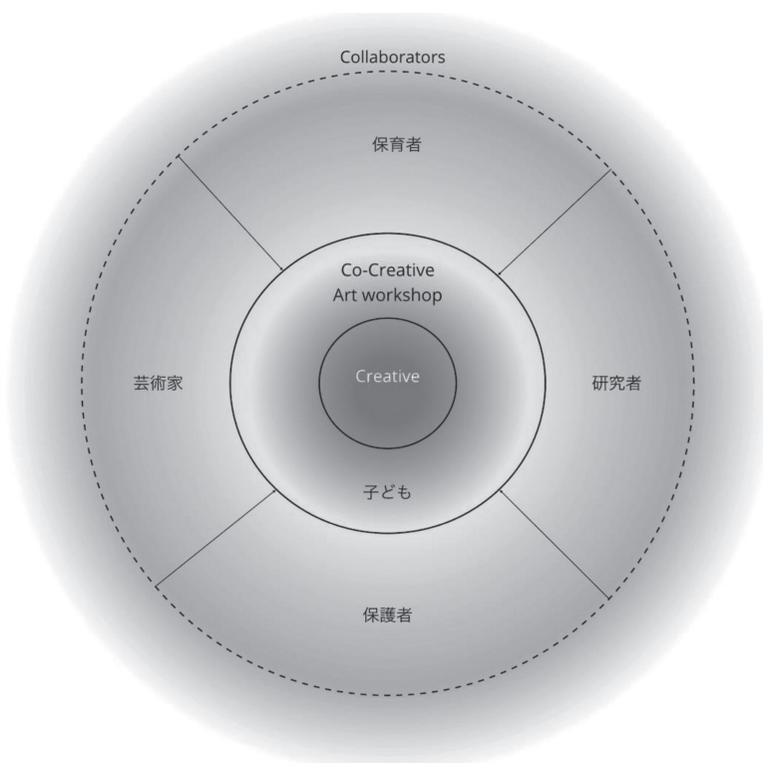
Ⅲ. 分析結果

1. 結果図とストーリーライン

(図2 結果図①)は、creativeな個の感性を中心とし、co-creativeなアートワークショップを通して、個々の感性が自然発生的に広がり、互いに影響していることを表している。そして、その周囲には、環境設定や作品アイデア提供をする、保育者・研究者・芸術家・保護者が存在する。外円が点線で図解されている意図は、collaboratorsとしての、保育者・研究者・芸術家・保護者に留まらず、地域や社会等、様々な要素が、creativeな感性に影響していることを意味している。

(図3 結果図②)は、co-creativeの関係を側

面から見た図である。保育者・研究者・芸術家・保護者、はピラミッド型ではなく、子どもも共に並列化されている。その意図は、creativeなアート活動において、個々の感性には上下関係やヒエラルキーがないことを表している。このような、実践に関わる人々が並列的に存在するというポジショナリティの観点は、保育においても「横並びのまなざし」等と論じられており⁵⁾、子どもを捉える上での重要な考え方である。



(図2 結果図① co-creative art workshopにおける理想モデル1)



(図3 結果図② co-creative art workshopにおける理想モデル2：横並びのまなざし)

2. 大久保による考察

(1) 周囲の環境がもたらす影響について

今回の活動を振り返ってみると、終始笑顔があふれ、活動に夢中で取り組む子どもたちの姿を見ることができた。まず、活動の環境設定としてホール一面になるほどの大きなキャンパスを用意したことが子どもたちの心をつかんだ。これほどまでに大きなキャンパスに描いた経験はこの3年間で初めてである。1工程目のクレパスを用いてそれぞれが線を描き始めるときには、躊躇する子どもがほとんどいなかった。大きなキャンパスに自由に描けるという期待が後押しをしたように思う。思い思いに全身を使いながら描き、ある子どもはカクカクと緻密に、ある子どもは体を軸にして大きな円を描いている。どの線にもその子どもの性格が表れていた。この時、時間いっぱいまで描いていたのが男児Aである。普段のAは制作に対してあまり時間をかけることはない。しかし、この時のAは楽しそうどこか満足げな表情をしていた。それは、きっと自分が描いた線を見ていた他児が「Aくん、すっごく長いね!」「ゴールはどこになるのかな?」とAの姿を受け入れて肯定的な言葉をかけていたからであろう。自分を受け入れてくれる他者の存在が活動に対する意欲を高めたと言えよう。これは、周囲の“大人”の存在も大きく影響していたのではないだろうか。この時、ワークショップに参加していた保育者・保育者養成校教員はAに対して受容的な態度を示していた。結果図1でも表されているように、子どもの創造性を支えるためには、まずは周囲の大人が子どもを肯定的に見ること、子どもの世界を共に楽しむ姿勢が重要である。このような大人の態度が、子ども同士の関係性にも大きく影響する。

(2) 他者の存在と子どもの表現

2工程目は絵の具を扱った。絵の具は子どもたちも好んでいる素材である。ここでも子どもの個性が如実に現れる。クレパスの線が交わっ

てできた“部屋”を筆の先を器用に使いながらはみ出さないように丁寧に塗りこむ子ども、水を多めにして溶いた絵の具がのびる性質に気づき、ダイナミックに筆をはしらせる子ども等様々であった。クレパスの工程と異なるのは、絵の具を使い始めると自然と周りの友だちとの関わりが生まれていたことである。キャンパスの中で、自分の色と他者の異なる色が混ざり、偶発的に発生した色の変化を楽しんでいた。これを皮切りに、他者とのコミュニケーションも次第に活発になり、周りの友だちに声かけをして集まるとキャンパス上で多色を用いた混色を楽しんだり、キャンパスの中だけでなく、コップに入っている絵の具同士を合わせて新たな色を作り出していた。偶然の出来事をきっかけに、自分だけでは発見することができなかった世界を他者と共に見ることにつながったのである。また、それまで慎重に絵の具を塗っていた子どもが、友だちがダイナミックに絵の具を扱う姿を見て表現の仕方を変えていた。慎重に筆を扱っていた子どもが、次第に足や手に絵の具を塗ってスタンプのようにして楽しむ姿に変容していった。事前の対話でも、相互的な好影響について語っていたように、多様な表現の面白さが活動の空間を通して子どもから子どもへと伝わっていった。他者と共に創り上げる作品だからこそ、自分の表現の範囲を超えてのびのびと表現する楽しさに気付くことができたと考えられる。

(3) 対話を通じた自己への気づき

上記の子どもへの姿の気づきと共に、筆者自身も本実践の省察における対話を通して、保育者として“表現”の捉え方を改めて振り返る機会になった。これまで筆者は、造形表現においては、子どもながらの表現の独自性や各々の個性を重視していくことを念頭において保育を展開していこうと心がけていた。しかしながら、事後の対話を重ねていくうちに、筆者の思いが今回のワークショップと普段の造形活動で相違

点があると感じるようになった。それは、筆者自身が保育における造形活動の中で、子どもの作品の出来栄に目がいくようになっていたのではないかということである。対話の中でも、大人が思っている造形は「絵がうまい」「色の塗り方がうまい」「立体物で形になっている」が頭に浮かぶと述べているように、無意識のうちにそのような思考になっていたことに気づいた。保育の経験を積んでいくと、さまざまな子どもたちと出会う。造形表現を得意とする子どももいれば、反対にそうでない子どももいることは事実である。得手不得手関係なく全員が楽しめる活動を提供することも保育者の力量によるが、それ以上に子どもの多様な表現に対して共感してあげられる存在になることが大切なのではないだろうか。これは、完成した作品だけではなく、その作品の制作過程においても同様なことが言える。本ワークショップの後には、本園で造形展が開催された。1学期からの作品を展示し、保護者に作品を通して子どもの成長を伝えることを目的としているが、来園した保護者の中には、他児と自分の子どもの作品を比べて、その出来栄の違いに不安を感じる保護者もいた。筆者は、作品に取り組む子どもの様子（最初は難しかった部分も自分で最後までやりたいと意欲をもって取り組んでいたこと、出来上がった時の嬉しそうな表情とこだわった部分を自らたくさん教えてくれたこと等）を詳細に伝えるように努めた。すると、保護者の中でも子どもの作品に対する捉え方が変化し、「あの子なりに頑張っていたんですね、時間をかけてこだわって作品に向かい合っていたところをたくさん褒めたいです。」と言葉にしていた。今回のワークショップの制作過程も保護者が見られるようにプロジェクターで映し出した。すると、保護者からは「これだけ夢中になってできる活動は本当に楽しかったでしょうね。楽しかった様子が目に浮かびます。」と言葉をいただいた。これは、筆者の中で子どもの作品の捉え方が変化すると認識した瞬間でもあった。ま

た、本ワークショップの事前・事後の対話でも、筆者らは作品の出来栄ではなくプロセスに重点を置いていたことがわかる。これらを踏まえて筆者は、子どものありのままの表現を受容し、それに共感していくことの重要性を再認識するに至った。幼稚園教育要領の「表現」における内容の取り扱い(2)では、「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。」と述べられている。子どもの作品において、良し悪しというもの存在しない。そのような捉え方自体が相容れないものである。今後もありのままの子どもを受け止め、共感的に関わることで子どもの表現に対する意欲や積極的な態度につなげていきたい。

3. 西村による考察

(1) 芸術的観点からの考察

色で遊ぶことをテーマに行なった本活動では、子どもたちが線路を描くかのように、キャンバスの中を旅した30本ほどの線の痕跡から始まり、そこで重なり合ってきた偶発的な形を基盤に、5色の色が混ざり合い新たな色が生まれていった。

活動の特色として、【正解がない直感的にやっていく】【失敗という概念がない】【他人と比較されない】【プレッシャーがない】【予想できない面白さ】という項目が対話を通して浮かび上がってきた。そのような活動の例として「砂場遊び」との類似性についても言及された。「砂場遊び」は、素材の感触を体験しながら、活動中に繰り返し立つ・座る等の動きを通して視点が変化する。砂場という舞台の上で様々な物が生まれては崩れ、また生まれて物語となる。制作過程の中で自然に役割分担ができ、その時々目的を他者と協力し達成しようと熱中する。本活動においても、「砂場遊び」のように、大きなキャンバスで、子どもたちが自分たちにし

かできない色を生み出すことを目指し、色の実験をしながら、色の世界という舞台上、物語を作り上げていた。制作の「過程」が作品として成立する現代美術のワーク・イン・プログレスの概念と同様、瞬間、瞬間と変化していくキャンバスが作品として成立しているようだった。最終的に出来上がった色をゴールとするのではなく、時間芸術のように、その時にしか見ることができない色や形と出会えることが、この活動の面白さと魅力の一つであったと考えられる。

(2) 芸術家の役割についての考察

活動事後の対話で挙げられた一人の子どものエピソードから、ワークショップにおける芸術家の役割は「空間を演出すること」であると考えた。

[対人関係にトラブルが多かった男児B]
「…活動のときは全然そういう感じではなかった。自分から仲間にも入ることができ、友達もBくんの持っている色をみて“その色いい色だね”と褒めている姿がみられた。誰も否定する人がいなくて、あの空間が誰もBくんに対して否定的じゃなかった。」(第5回対話)

このエピソードのように「空間」が、いつもと異なる、他者を受容する心を作っているとすれば、「空間を演出すること」=「アートな異空間をつくる」ということは、現代美術の手法のひとつであるインスタレーションに類似している。インスタレーションは、芸術家が空間を構成し、異質させ、空間全体を体験できる作品である。ワークショップにおける芸術家の役割は、インスタレーション作品を作るように、アートを体験する空間を作り上げることかもしれない。ワークショップで、どのような素材や道具を使い並べるのか、そして、どのような音楽を流し、どのような雰囲気子どもと向き合うのかという、人自身も含めて、様々な感覚が感性を刺激し、空間を演出している要因となっている。ここでアートという曖昧で抽象的な概念を、

「作品を通して人の気持ちや心を動かす」と仮定すると、アート性のある空間を演出することで、子どもたちの感性が自由にされ、他の人の表現も受容できる心へと変容し「自分らしさ」が認められていく体験を提供する空間づくりであるとも言える。

そして、このような「自分らしさ」が認められていく体験についてさらに言及すると、それは、子どもたちとの活動時に留まらず、collaborators(保育者・研究者・芸術家・保護者等)の関係性においても重要な要素であると考ええる。

対話の中で、西村(本節においては以下「筆者」とする)の観点を提示したときに、度々「そのままがいい」と芸術家としての一視点として受容されてきた。これは対話を通して、自身の思いを言葉にし、そして、言葉によって受け入れられたという体験であった。このような体験は、等身大の思いを表現することにつながり、個々の感性を自由にする関係性(空間)が生まれ、クリエイティブな発想を豊かにしてくれた。その反面、このような対話に欠けた場合、空間演出のズレへとつながる可能性もあることから、「空間を演出する」ために、「対話を重ねる」ことも重要なプロセスであった。結果図①のように、子どもたちとのワークショップにおいて、collaboratorsも「空間を演出する」一つの要素として影響を及ぼすものであったと考えられる。

(3) 対面で実施された意義の探求

本研究は、オンライン上で対話を重ね、様々な会議ツールを用いることで、対面では表現できない記録方法や、同時編集で効率化された。しかし、子どもたちとのワークショップにおいて、オンラインで実施する可能性もいくつかありうる中で、本ワークショップは、感染対策をしながら、対面で同じ空間を共有し、相互にどのように影響しあうのかという軸で検討が進められた。

子どもたちにとって対面であることの意義について、筆者がヒントとなった経験がある。それは、母親である筆者が入院し、2歳の息子と初めて一週間分離した生活を送ることだった。入院中にビデオ通話で息子と会話をしたが、息子は目をそらし画面をあまり見ることなく、スマートフォン上に映し出される母は母ではないかのような反応を示した。2歳の息子にとって、オンライン上でリアルタイムに声や映像を見ることができても、温もりを体験できなければ、母として認めづらいことが伺えた。つまり、子どもにとっては、大人以上に対面であることに意義があり、「空間を共に体験する」ことに価値があるのではないだろうか。言葉や知識に欠ける分、空間における感覚が鋭敏で、触れ合いを通して吸収している感性が豊かであるかもしれない。オンライン化の加速によって、コミュニケーションが変化していく中で、子どもたちにとって、対面で「空間を共に体験する」ことの意義をさらに探求していく必要性を感じた。

4. 松本による考察

(1) 自己の価値認識への気づき

本論の研究方法である共同的な省察の性質の一つとして、対話という相互的なプロセスを通じたそれぞれの価値の語り直しと、それによる自己覚知が挙げられる。保育者・研究者・アーティストという異なる立ち位置やアイデンティティを持つ本論の執筆者は、創造的かつ共同的な表現を目指すワークショップの実践という共通経験をトピックとして対話を行うことにより、当初は予想し得なかった偶発的ともいえる自己の価値認識をメタ的に認知した。本研究の独自性である、それぞれの立場からの考察という観点を踏まえ、筆者である松本（本節においては以下「筆者」とする）が本論の言及範囲において特筆されたい概念は次の2点である。1点目は、「子どもの主体的かつ創造的な表現活動におけるリミットセッティング」、2点目は、「保育現場におけるワークショップ実践者の役

割意識への気づき」についてである。

(2) 子どもの主体的かつ創造的な表現活動におけるリミットセッティング

音楽教育実践をフィールドとする筆者のこれまでの関心意識の一つとして「音楽表現活動を行う際の枠組みや制限の設定」が挙げられる。例えば、音楽作りにおいて、使用音階やリズムに対して、共通ルールや制限を設定しないまま複数人が同時に演奏行為を行えば、現れる音楽は非和声的なものとなる可能性は否めない。子どもが日常的に触れ、馴染みのある西洋音楽基盤である（西洋音階や西洋和声を用いた）音楽との乖離という観点の範囲で言及すれば、無設定に音楽表現を行うことに対して、そのような活動をどのように取り扱うべきか、という問題意識が生まれる。この問題意識を背景として、本ワークショップにおいても、「子どもが自由に絵を描く」という行為に対しての慎重さを筆者は抱いていた。対話記録においても、「自由にやること・設定してあげること」という概念で表されるトピックが複数回生まれたが、そのトピックに対しては、筆者は積極的に意見表明を行っていた。このことから、環境構成・活動構成としての表現活動におけるルールや制限枠組みの設定が子どもの表現にどのように作用・影響するかについて、筆者が問題意識を持ち、実践における要因として捉えていたことがうかがえる。

(3) 保育現場におけるワークショップ実践者の役割意識

附属幼稚園と保育者養成校教員との連携で行われた本ワークショップにおいては、保育に関する観点とアートに関する専門的な観点という多声的な観点を持った実践者の関わりがその特色として挙げられる。当初から、このような複数の観点でワークショップに関する事前・事後の対話（話し合い）を重ねることが本研究の独自性として研究者間で認識をされていた。本

ワークショップの振り返りにおいては、子どもの表現活動を見とる観点だけでなく、実践中や準備段階におけるそれぞれの役割意識に対しても複数の言及があった。それらの言及は、当初は「道具や教室等の物的環境設定は保育者が中心と担うべきか？」等の活動構成に関するコンテキストで話されていた。しかし、このような実践における具体的な役割についての対話を重ねる中で、次第に「ワークショップに携わる複数の実践者の立場」という内容へと繋がっていった。これは、「そもそも、専門性や、社会・文化的なポジショナリティが異なる者が共同的にワークショップを実践するとはどういうことなのか？」という議論へと発展し、レジョエミリアの活動を例に挙げ、アートワークショップ実践における実践者のパーソナリティという内的要因への言及に及んだ。

5. 山本による考察

(1) 対話をもたらしした自己変容

本研究では、モデル生成に至るまでの間、ワークショップの実践計画から実践後の省察と分析まで、何度も対話とその解釈を重ねてきた。メンバーは保育者養成校の造形表現の教員1名と、音楽表現の教員2名、付属幼稚園教諭1名である。執筆者をこのように記すとほんの一部分的な部分しか表せていないが、それぞれにアイデンティティがあり、バックグラウンドをもつ人間同士である。対話を続けているうちに、「〇〇の教員」という表層だけではない、その人間ならではの想いや経験が言葉にされていく場面が増えていった。本論が目指すアートワークショップに関する深い議論をすることは、芸術家として、演奏家として、教育者として、それぞれの教育観や表現への考え方を語ることに他ならない。かつて子どもだった自身の「表現」の経験に遡ることもあれば、学生時代に影響を受けた恩師の言葉を共有することもあった。ここでは、対話をする中で、これまでの自分の立ち位置から見るとは異なる見方に出会い、驚

きをもって受け止め、自己覚知を経て自己変容に至った経験について記したい。以降、本節に限り山本の一人称を「筆者」とする。

まず、筆者自身のアイデンティティに関していえば、現在は保育者養成校の音楽教員であるが、学生時代には教員養成課程において音楽科を中心に、初等教育全科も含めた教育全般を学んできたため、教育者としてのアイデンティティが強い。後述するが、自身の中にいくつもの役割がある分、それだけアイデンティティの数もある。

本研究の対話で「主体性」をめぐるトピックが議論されていた時のことである。いかにして子どもの主体性を育むかは、教育において最重要ともいえる課題の一つであり、筆者自身にとっても同様であった。ところが、対話の中で【子どもの主体性だけではなく、先生側、大人の主体性も同じように大切ではないか】【大人がやりたいことも大切ではないか】という議論が挙がった。初め、心の中に驚きが広がったのを自覚した。「はじめに子どもありき」という学生時代に学んだ言葉が浮かび、疑問が湧き、すぐには理解が追いつかない。自身の中に確固として根付いていた前提を問い直すような議論である。【感性には大人も子どももない】という言葉、【アートの世界では子どもの感性にリスペクトをもち、子どもに負けないという思いで制作に取り組むアーティストもいる】という話を聞くうちに、それを理解するために自身もっていた既存の枠組みを、一段高いところから俯瞰しようとする感覚をもった。そのために教育者というアイデンティティを一旦離れ、それ以外のアイデンティティを参照する必要があった。

筆者は2児の母であり、その面での対子どもにおけるアイデンティティは、自身のもつ教育者としてのそれとは少し異なる。親子として、自身の子にとっての母でもあり、それに付随して子の友人にとって「友達のお母さん」であり、親子で参加するクラブでは、メンバーの子ども

たちからもニックネームで呼ばれる「クラブの一員」でもある。それらは教育的なバイアスも当然もちながら、もう少し社会的でもあり、素の自分に近いという意味でより人間的である。それらのアイデンティティで、自身の子や子の友人、クラブの子どもたちと遊んでいたことに思いを巡らせた時、「大人の主体性」が筆者の中にしっかりと腹落ちしたのであった。「この子たちをどう教育するか」という目的のもとではなく、ともに面白がり楽しむために遊んでいるとき、そこにはあまり「大人」と「子ども」の区別は必要ない。その区別がないからこそその面白さや嬉しさを、相互に感じていることさえあるのである。

ワークショップにおいても、共に創る「相手」、もしくは「仲間」としての関係性を目指せるのではないか。子どもたちを教育するためという目的のもとにお膳立てをするでもなく、ましてや技術を教え込むでもない、共に楽しむために共に創る、「大人も子どももない」とはそういうことではないだろうか——。この腹落ち感は、明らかに自己変容をもたらした。教員として子どもの前に立つときは「(教科書で学んだような)教育的であるべき」という自身の前提をもっていただけにも気づいた(自己覚知)。どの程度「教育的」な必要があるのかは、そのシチュエーションや活動によって調整可能だったのである。アーティストが絵の具の濃度をその時によって調整するというように、「教育」の濃度も調整していいのではないか——。

このトピックはその後回を重ねて何度も議論されることになり、本研究の結果図②の「横並びの眼差し」へと発展していった。本考察はこのトピックが出た最初の回の対話と、それを受けての筆者の自己省察である。対話と省察を区別するため、対話の部分を【】で表記した。それ以外は自己省察についての記述である。自身の前提を自覚し、メタ的にとらえたことで教育的スタンスを調整可能にしたこれら対話は、最初衝撃的であり、納得の後にカタルシスをも

たらした。同時に、このトピックに対して様々な立場から対話を続けてきた共同研究者3名へのリスペクトが深まった。否定ではない形で「異なり」を理解しようとすることで、新たな気づきを生むということ、その時に心が躍動することを実感をもって経験することとなった。子どもたちとの活動だけではなく、この共同研究そのものも co-creative であったのである。

IV おわりに

1. 応用可能性と研究の範囲

(1) 応用可能性

本研究ノートの結論である「co-creative art workshopにおける理想モデル」の応用は、今回のようなアート活動を始めとする様々な形態の、複数人で行う感性を生かした活動の際に有用である。主な対象は子どもとの活動であったが、感性のヒエラルキーがない概念であるため、大人同士での活動にも応用可能であると考えられる。

(2) 研究の範囲

本論で生成した「co-creative art workshopにおける理想モデル」は、本論の執筆者が対話を重ねたうえで構造化したものである。応用可能性で言及したすべての活動に必ずしも適用されるものではない。保育者や実践者の立てる活動の目的により応用の是非を判断されたい。

2. 研究のまとめと今後の展望

本研究ノートでは、幼稚園におけるワークショップ実践の対話的省察を通し、co-creative art workshopの在り方について検討を行った。担任教諭やアーティスト、養成校教員等、異なる立ち位置と観点による継続的な対話は、実践への省察をより多角的に深めていくだけでなく、個人的な省察では得られない実践者のそれぞれの気づきへと繋がることとなった。

本論で仮説生成されたco-creative art workshopの理想モデルにおいては、概念レベル、実践レ

ベルにおいて、今後の研究発展性としての多くの示唆がなされた。省察の随所で語られた、「子ども・大人やそれぞれの立ち位置・意識を超えた創造性」と、その根底にあるとされる横並びのまなざしを一つの視座とし、今後は実証的視点で研究実践を重ねることが展望とされる。また、本論のテーマである co-creative を観点とした実践研究においては、柔軟かつ多角的なアプローチで検討を重ねることが必要である。

注

- i co-creation、co-creative という用語に関しては、教育、アートだけでなくビジネスのプロセスモデル等でも使用されていることもあり、厳密な定義に関しては未だに統一的な見解がなされていない。本論においては教育における表現活動や芸術教育をその言及の範囲とし、他者と共同的に関わりながら行う創造的な表現活動としている。
- ii 佐伯は、横並びのまなざしについて、「あなたが見ている世界を『一緒に見ましよう、共に喜び、共に悲しみましよう』としてかかわったり、『私が見ている世界を、あなたも一緒にみてください』としてかかわる関係」であると論じている⁵⁾。

引用文献

- 1) 中村美亜 (2019) 「芸術活動における共創の再考 —創造とエンパワメントのつながりを探る—」 共創学 1 (1). 31
- 2) 文部科学省 (2017) 「幼稚園教育要領」平成 29 年告示. 5
- 3) 国立成育医療研究センター (2020) 「コロナ × 子ども アンケート第 1 回調査報告書」
https://www.ncchd.go.jp/center/activity/covid19_kodomo/report/report_01.html (2021/1/7)
- 4) 小山聡子 (2017) 「質的研究方法において研究者が自己を語ることの意味と位置—

授業研究を通して—」日本女子大学社会福祉学科／日本女子大学社会福祉学会『社会福祉』第 58 号. 81

- 5) 佐伯胖 (2007) : 『共感—育ち合う保育の中で』 ミネルヴァ書房. 1-38

参考文献

木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版 グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂

謝辞

本研究の活動・分析を実施するにあたり、ご協力いただきました駒沢女子短期大学附属こまざわ幼稚園の先生方、駒沢女子短期大学の佐藤晶子先生に心より感謝申し上げます。