

プロジェクト実践報告

アートワークショップによる創造性教育の試み

高校生を対象とした実践報告

長谷川 敦士 (武蔵野美術大学大学院造形構想研究科)

岡 碧幸 (武蔵野美術大学 特任研究員)

齊藤 美咲 (株式会社コンセント)

連絡先: 長谷川 敦士 (E-mail: ahasegawa@musabi.ac.jp)

**Practice report**

A Practical Report on Art Workshops for High School Students:  
Fostering Creativity Through Observational, Conceptual, and Critical Thinking Skills

Atsushi Hasegawa (Institute of Innovation, Musashino Art University)  
Miyuki Oka (Specially Appointed Researcher, Musashino Art University)  
Misaki Saito (Concent, Inc.)

**Abstract**

This paper presents a practical report on creativity education through art workshops conducted by Musashino Art University for high school students in Hokkaido, Japan. Building upon existing programs initially developed for adult learners and undergraduate students, the workshop aimed at fostering three key creative competencies: observation, critical thinking, and conceptualization. Employing a Research through Design (RtD) approach, the program iteratively refined its content based on insights obtained between two workshop sessions conducted in Iwamizawa and Sapporo cities in Hokkaido. The research employed various data collection methods, including pre- and post-workshop surveys, participant observations, journaling, and follow-up interviews, to evaluate the workshops' impact. The findings indicate enhanced observational abilities and improvements in conceptual thinking among participants, with varying degrees of advancement in critical thinking skills facilitated by structured critique sessions. This paper concludes by discussing insights for future educational practices and the potential application of art-based experiential learning methodologies in broader educational contexts.

**Keywords**

Creative Education, Art Workshop, Inquiry-Based Learning

## 1 研究概要

本研究は、武蔵野美術大学における高校生を対象としたアートワークショップを通じた創造性教育の実践報告として、プログラムの内容と成果を評価するものである。

2019年、大学院造形構想研究科クリエイティブリーダーシップコースの開設に伴い、従来の美術教育の経験を基に、社会人や非美術経験者に対して成果物ではなくプロセスを重視し、意識の変革を促す教育を実践してきた。2021年には、これらの知見を活かし、「価値創造人材育成プログラム Value Creation Program（以下、VCP）」と名付けられた履修証明プログラムを開発し、毎年実施している（2025年度現在）。また、大学院だけでなく、学部（造形構想学部クリエイティブイノベーション学科）1年次のアートプログラムも再編成した。これらのプログラムでは、アート制作を通じて観察力・構想力・批判力を身につけることを重視している。

2023年度からは、内閣府戦略的イノベーション創造プログラム（Cross-ministerial Strategic Innovation Promotion Program：通称SIP）および、科学技術振興機構 共創の場形成支援プログラム（Center of Innovation NEXT：通称COI-NEXT）へ参画した。SIP、COI-NEXTでは、VCPプログラムの内容を編集し高校生向けに提供する実践を開始した。本実践報告は、2024年度に実施した2件の高校生向けアートプログラムの実施内容とその成果を評価したものである。

本実践を通じて、高校生向け教育のみならず、初等教育、社会人、大学生向けへの展開にも寄与できることが期待されている。

## 2 背景と動機

### 2.1 武蔵野美術大学での社会人向けアートコースの開設と実践

武蔵野美術大学は、1929年の創立当初から、幅広い教養を備え、人格的にも優れた美術・デザインを中心とする造形各分野の専門家を養成するという教育理念を持ち続けてきた（武蔵野美術大学，n. d. a）。建学の精神として、「真に人間的自由に達するような美術教育」「教養を有する美術家養成」を掲げている。

この精神を具体的な教育実践に落とし込むための一つの方策として、武蔵野美術大学では、ファインアート系の学科においてもデザイン演習を行い、デザイン系の学科において

もファインアート演習を行うなど、専門領域を横断するカリキュラムを構築してきた。これは、特定の表現様式や思考枠組みに閉じることなく、複数の視点や方法論に触れることで、表現の自由度や造形的教養を広げることを意図したものである。

さらに、通信教育課程の展開やカリキュラム開発を通じて、多様な背景をもつ学生や社会人を対象とした教育実践を蓄積してきた。これらの取り組みを通じて、専門領域外の学生や社会人などを対象とする美術教育のノウハウが体系的に培われてきたと考えられる。

2019年、武蔵野美術大学に大学院造形構想研究科造形構想専攻クリエイティブリーダーシップコース（以下CLコース）が新設された。この大学院は、同時に開設された学部である造形構想学部クリエイティブイノベーション学科（以下CI学科）の延長線上に位置づけられているが、学部とは独立して、社会人が高度なデザイン人材を目指して学ぶ側面も持つ。カリキュラムは社会人も受講しやすいよう、平日夜や土日の集中講義で構成されている。

開設以降2025年までの平均では、CLコースの院生は1学年約30名弱で構成されている。その約半数は、企業等に勤務しながら通学する社会人院生であり、残りは国内外の美術系大学および非美術系大学からの進学者である。大学院の主なプログラムは、美術教育やデザイン教育の枠を超えたサービスデザインやデザインプロジェクトの実践演習、デザイン研究などで構成されている。

CLコースでは、主として非美術大学出身者を対象に、土日集中型のアートおよびデザインプログラムが用意されている。このプログラムは、前述の武蔵野美術大学の通信教育科目および全学共通の教育内容を基盤として設計・実践されている。とりわけアートのプログラムは、社会人大学院生から、従来経験したことのない学習機会として高い評価を得ている。その背景には、比較的ビジネスの延長線上に位置づけられるデザイン実践に対し、一見すると日常や実務とは距離があると捉えられがちなアート実践が、一般大学出身のビジネスパーソンにとって新たな視座をもたらす刺激となっていることが挙げられる。

さらに社会的にも、IDEO等によって2000年代以降広く普及した「ユーザー起点」のイノベーション手法としてのデザイン思考に対し、近年では「自分起点」あるいは「問い起点」の思考としてアート制作を位置づける「アート思考」が注目を集めている（末永，2020）。すなわち、アート思考は、デザイン思考の次、あるいはその先に位置づけられる新たな思考枠組みとして肯定的に評価され始めている。このような社会的文脈も、本プログラムが支持を得ている一因であると考えられる。

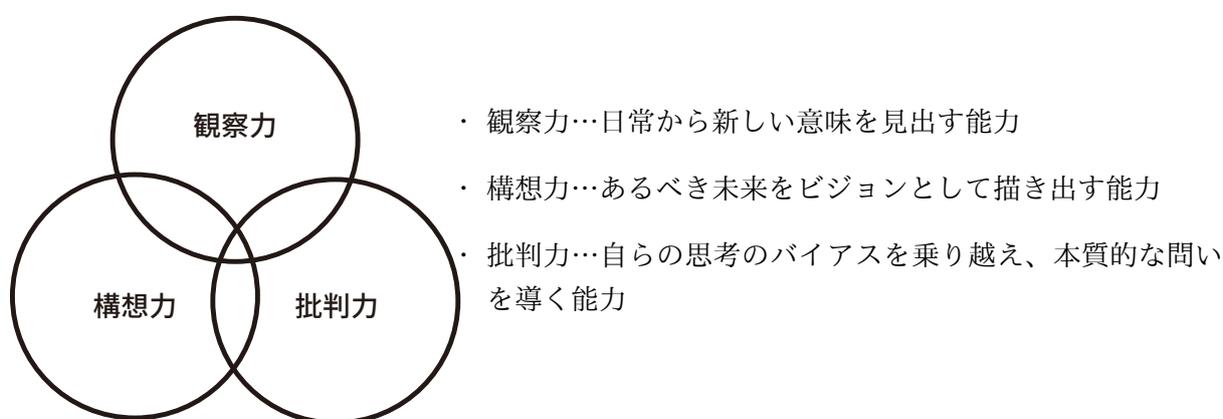
## 2.2 バリュークリエイションプログラム（VCP）の開設

武蔵野美術大学では、2021年度に大学院CLコースの入門コースとして、社会人向けに「価値創造人材育成プログラム Value Creation Program School（以下VCP School）」を開

設した。VCP Schoolは3日間のアート制作の演習と7日間のプロジェクト実践演習（プロジェクトベースドラーニング）による集中型プログラムとなる。2021年度に経済産業省事業として試験運用を始め、2022年度からは武蔵野美術大学の履修証明プログラムとして現在に至っている。なお、2021年度の実施内容については経済産業省からレポートが公開されている（経済産業省，2022a，2022b）。

本プログラムでは、特にアート制作パートは創造性思考力育成と位置づけられ、「観察力」「構想力」「批判力」の3つの能力の育成を意図している（図1、武蔵野美術大学（n. d. b））。

図1 VCPにおける創造的思考力の3つの能力



本研究では、このプログラムを高校生向けに再設計したVCP for U-18についてその概要と評価を行う。

### 2.3 アート制作を通じた三つの学習目標の設定

前述の通り本プログラムでは、アート制作パートにおいて、創造的思考力を育むために以下の三つの能力が重要と定義した：

#### (1) 観察力

日常生活において私たちは、物や風景を既存のカテゴリーや機能によって即座に理解する傾向がある。たとえば、「掲示物」「ごみ」「設備」といったラベルによって対象を処理し、その形状や質感、痕跡そのものに意識を向けることは少ない。本プログラムでいう観察力とは、こうした日常的な記号的理解を一度留保し、対象そのものの形態や状態、文脈を丁寧に見直す力を指す。社会人にとっては新たな課題設定力に、高校生にとってはオリジナルな問題設定へとつながることが期待される。

## (2) 構想力

問題に対して唯一の正解を求めるのではなく、自ら問いを立て、複数の可能性を探りながら新しい関係や意味を生み出す力が、これからの社会では重要となる。本プログラムでいう構想力とは、与えられたテーマをそのまま受け取るのではなく、観察や対話を通じて得られた要素を再構成し、新しい仮説や表現へと展開する力を指す。それは既存の知識を演繹的に適用するのではなく、断片的な情報から仮説を立てるアブダクション的思考を実践する過程でもある。社会人にとっては新たな価値創出力に、高校生にとっては独自の発想を形にする経験へとつながることが期待される。

## (3) 批判力

私たちは通常、自らの考えや判断を無意識の前提や価値観に基づいて形成している。しかしそれらの前提は自覚されにくく、自分の思考の癖や偏りに気づく機会は多くない。本プログラムでいう批判力とは、自らの思考や作品を対象化し、他者の視点や問いを通じて検討し直す力を指す。アート制作における「講評」プロセスは、作品の良し悪しを決定する場ではなく、多様な解釈や論点に触れることで、自らの判断基準を相対化する契機となる。本能力は、既存の前提を問い直し、本質的な問いを導くための基盤となる。

これら三つの目標に基づくプログラムが対象者にどのような変化をもたらすかは未検証であり、本研究ではその影響や態度変容について評価・検証を行う。

## 2.4 効果測定のコツ

本プログラムのようなアート制作のカリキュラムは、もともと「正解のない」課題を課すという性質があり、またプログラム自体がその場の状況や受講者の属性、前後のタスクに応じて再設計されるため、厳密な評価が難しい。特に受講者の属性については、本人のアート経験や教育歴が多様なことに加えて、そもそもどういった関心を持っているかが多様であり、かつ、プログラム体験によってその感覚が変化する（好ましいから嫌いになる、嫌いから好ましくなる、の双方）こともあり、詳細な比較が困難である。本研究ではインタビューを実施し、研究者がそこから成果を読み取り、評価する方法を採用している。この方法には限界があるが、プログラムの大まかな特性を把握する上で有意義と判断した。

## 2.5 Research through Design としての本プロジェクト

本研究では、プログラムの実践とその分析を、デザインを通じた研究 (Research through

Design: 以下 RtD) の枠組みで捉えた。RtD は、「デザイン行為を通じて問いが生成され、プロトタイピングと振り返りを通じて知識が蓄積される探索的実践」であるとされ、あらかじめ確定された仮説を検証することよりも、実践の過程において問いと方法とが相互に更新されていくことを特徴とする (Zimmerman et al., 2007; Gaver, 2012; Redström, 2017)。

本研究では、「高校生向けのアートワークショップは、参加者の観察力・構想力・批判力にどのような変化をもたらさうのか」という探索的な問いの枠組みを設定した。しかしこの問いは固定的なものではなく、1 回目のワークショップで得られた気づきや課題を踏まえ、2 回目のプログラム設計および評価方法に反映させる中で更新されていった。

具体的には、岩見沢ワークショップでの実践を通して、「講評はどのように設計すれば批判力の育成により寄与するのか」「制作導入の設計は参加者の構想の広がりによってどのような影響を与えるのか」といった新たな問いが浮上した。それらを踏まえて札幌 WS では、ミニワークの導入やジャーナリングの追加などの再設計を行い、その効果を検討した。このように、本研究は「評価」そのものを目的とするのではなく、実践・振り返り・再設計という循環を通じて、アートワークショップ設計に関する知見を生成することを志向している。

## 2.6 関連する先行研究

本研究の背景となる創造性教育に関して、以下のような研究が挙げられる：

Eisner (2002) は、アート教育を通じて創造性や批判的思考を育成する可能性を論じている。特にアートが持つ多様な表現形式が、従来の教育で十分に開発されていない認知的能力を引き出す点に着目している。

Hetland ら (2013) の『Studio Thinking 2』では、スタジオベースのアート教育において具体的なスキルや思考プロセスがどのように育成されるかを体系的に整理・分析している。同書は、アート教育（アートスタジオにおける実践）が、従来考えられていたような単なる芸術的技能の習得だけでなく、広く一般的な思考能力や社会的・情意的スキルを向上させるとしている。特に以下の 8 つの習慣的思考スキル (Studio Habits of Mind) を育てることが重要な意義であるとしている。

- (1) 観察 (Observe) : 細部まで注意深く観察し、普段は見逃しがちなものにも目を向ける
- (2) 構想 (Envision) : 制作の過程や次のステップを頭の中で思い描き、計画を立てる
- (3) 表現 (Express) : アイデア、感情、意味などを作品を通して伝える

- (4) 試行錯誤と修正 (Engage and Persist) : 難しい課題に対しても粘り強く取り組み、試行錯誤を繰り返しながら作品を改善していくプロセスを習慣化する。
- (5) 挑戦と探究 (Stretch and Explore) : 自分の限界を超えて新しいことに挑戦し、失敗からも学ぶ姿勢を持つ
- (6) 省察 (Reflect) : 自分や他者の制作過程や作品について考え、意見を述べたり評価したりする
- (7) アートワールドの理解 (Understand Art World) : 芸術の歴史や文化、他のアーティストとの関わり方など、アートを取り巻く世界について学ぶ
- (8) 技術習得 (Develop Craft) : 道具や素材の使い方、アートの技法や作法を学び、適切に扱う力を養う

さらに Sawyer (2012) は、『Explaining Creativity』において、創造性がどのように生まれるかというプロセスを認知科学や社会心理学の観点から体系的に分析している。本研究の評価指標である観察力、構想力、批判力は、Sawyer が指摘する創造的プロセスの基本的要素と整合している。

これらの先行研究を踏まえて、本研究ではアートを媒介とした創造性教育プログラムを設計・評価し、理論的枠組みの妥当性を実践を通じて検証することを目指す。

### 3 高校生向けワークショップの概要

#### 3.1 ワークショップ実施概要

##### 全体目標と設計意図

高校生向けワークショップ「Value Creation Program for U-18 (以下 VCPU18)」では、観察力・構想力・批判力の3つの学習目標を基盤としつつ、創造的な活動が実生活や実社会の延長線上に存在すること、そして創造的な活動を通じて実生活や社会を新たに捉え直す視点を持ち得ることに、参加者自身が気づけるようなプログラム構成を目指した。ここでは、頭の中や机上で完結する作業ではなく、実際に身体を動かし周囲の環境を観察し、そこから制作へとつなげるプロセスを重視した。

三つの学習目標に対応する形で、以下の工程をプログラムに組み込んだ。

- ・ 観察力：フィールドワークを通じて、普段とは異なる視点から周囲の環境を観察する。
- ・ 構想力：観察をもとに、課題に即して個人で作品を構想・制作する。
- ・ 批判力：制作後の発表と講評を通じて、自作および他者の作品に対して多角的に考察する。

なお、実際にはこれらの目標は個別の工程を通じて養うものではなく、例えば制作の途中で自分の作品を批判的に見直したり、発表の間に他者の作品を観察したりするなど、ワークショップ全体を通じて往復・循環的に鍛えることを想定している。

また、美術等の制作に馴染みのない参加者でも抵抗がないように、課題設定を工夫するとともに、使用する素材や展示・発表方法についてもできるだけ自由度を高く確保した（図2）。これにより、参加者一人ひとりが自由に表現を試みられる環境を整えた。制作に伴う思考や試行について自ら振り返り共有するために、制作した作品にはタイトルをつけてもらい、一人ずつ発表と講評の時間を設けた。

図2 制作ワーク用の素材。のりやハサミ、ペンなどの基本的な文具のほか、色紙、布、針金、ビニール袋、プラスチックコップ、輪ゴム、磁石など、工作に使いやすい素材を集めてテーブルに並べた。



2025年1-2月にかけて2度の高校生向けワークショップを実施した。以下、1回目のワークショップを岩見沢WS、2回目を札幌WSと表記する。

### 岩見沢 WS 実施概要

岩見沢 WS は 2025 年 1 月に、北海道の岩見沢市にて実施した。実施概要を表 1 に示す。プログラム全体では 3 日間あるが、本研究では 1 日目の「課題発見に向けたアートワークショップ」の内容のみを扱う。岩見沢市内の高校へのフライヤーや掲示物の送付、教員への連携を通じて、参加者を公募した。

表 1 岩見沢 WS 実施概要

項目	内容
プログラム名	VCP for U18～日常を飛び出し、新しいを作る 3 日間～
日程	2025 年 1 月 11 日（土）9:00-16:00（第 1 日目） ※全体は以下の 3 日間のプログラム ・ 1 日目：課題発見に向けたアートワークショップ（1 月 11 日） ・ 2 日目：課題解決に向けた PBL（Project-Based Learning）型デザインワークショップ（1 月 12 日） ・ 3 日目：価値創造のプレゼンテーション（成果発表会）（1 月 18 日）
場所	北海道教育大学岩見沢校
対象	岩見沢市に在住、または岩見沢市に通学している高校生
参加人数	5 名
実施体制	講師 1 名＋プログラムスタッフ 4 名＋調査スタッフ 2 名＋学生サポーター 5 名。高校生 1 人につき、武蔵野美術大学または北海道教育大学の学生サポーター 1 人が個別サポート。

### 札幌 WS 実施概要

札幌 WS は 2025 年 2 月に、北海道の札幌市にて実施した。実施概要を表 2 に示す。札幌市内の高校生へのフライヤーの送付を通じて、参加者を公募した。

表 2 札幌 WS 実施概要

項目	内容
プログラム名	「考える！ 感じる！ かたちにする！ 高校生のためのクリエイティブワークショップ」
日程	2025 年 2 月 15 日（土）9:00-15:30
場所	ACU-A（アスティ 45）12 階中研修室（札幌市内ビル）
対象	札幌市に在住、または札幌市に通学している高校生
参加人数	6 名
実施体制	講師 1 名＋ゲスト講師 1 名＋プログラムスタッフ 3 名＋調査スタッフ 2 名。講師とスタッフを中心に適宜声かけを行うが、高校生 1 人ひとりへの個別サポートはなし。

### 3.2 参加者の背景

岩見沢WSと札幌WSに共通して、参加者は全員何らかのかたちで美術やアート・デザインに関心を持っており、自ら進んで参加を決めていた。参加型・体験型のワークショップへの参加経験者が、岩見沢WSでは5名中0名だったのに対し、札幌WSでは6名中4名だった。札幌WSでは友人同士で参加している参加者も見られた。

### 3.3 岩見沢ワークショップのプログラム内容

#### 設計意図

本ワークショップは、北海道教育大学岩見沢校の施設内で実施することがあらかじめ決まっていたため、2024年7月に現地の下見を行った。その際、校内に、落とし物や忘れ物、壁や床や備品の傷、汚れやごみなど、人の活動のさまざまな「痕跡」が点在している様子が目に入った。このような実際の環境を活かしたワークを組み立てることにした。

プログラム設計では、教育大学の学生に校内を案内してもらいながら見て回るフィールドワークを取り入れた。ここでは「『誰か／なにかの跡』を探す」という課題を設定し、普段何気なく見ている風景を意識的に見直し、観察のきっかけとなるようにした。スマートフォンで各自見つけたものの写真を撮ってもらい、共有する時間を作ることにより、他人の視点に気づき自分の視点を相対化する機会を作ることを意図した。

制作課題として、フィールドワークで見つけた「痕跡」を「残してみる」ことを設定した。「残し方」として、模写や模型、手形、魚拓、デスマスク、フロタージュなど、美術作品にとどまらない様々な事例を制作前にレクチャーで紹介した。作品をつくること自体を目的とするのではなく、対象の形や色、大きさなどをいかに残すかという行為に目を向けてもらうことで、制作に馴染みのない参加者でも自然に手が動かしやすくなるよう工夫した。

#### タイムテーブル

岩見沢でのアートワークショップのタイムテーブルを表3に示す。

#### 発表と講評

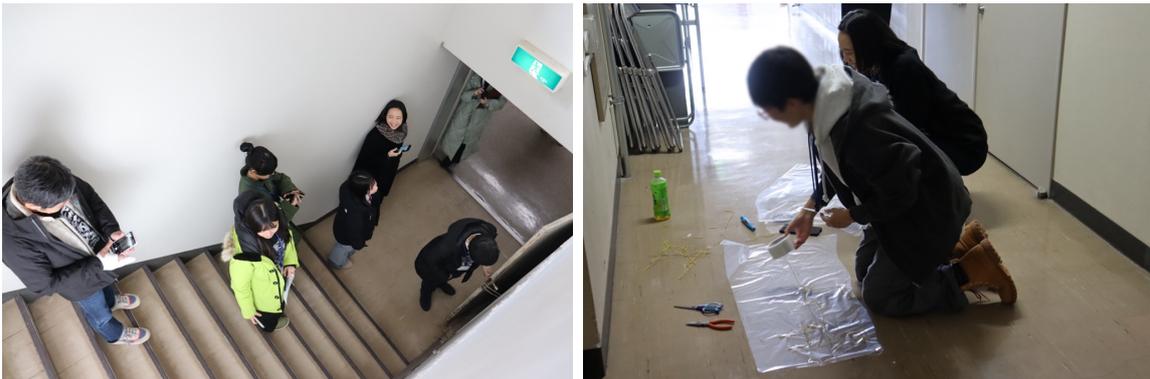
床に残った水滴、物体や人の影、壁面の張り紙やテープ、中庭の残置物など、フィールドワークと制作時間を通して参加者が見つけた様々な「痕跡」を元にした作品が発表された。技法としては、「線をなぞる」「型を取る」「模倣する」などが見られた。参加者の作

表3 岩見沢WSタイムテーブル

時間	内容
9:00-9:30	オリエンテーション・アンケートタイム
9:30-10:00	イントロダクション
10:00-10:45	フィールドワーク：「『誰か／なにかの跡』を探す」 (校内を探索／スマホで写真を撮ってくる)
10:45-11:00	フィールドワークの写真を見る
11:00-11:30	制作ワーク「痕跡を残す」
11:30-12:30	昼食
12:30-14:00	制作ワーク「痕跡を残す」(続き)
14:00-14:45	発表・講評
14:45-15:00	総評
15:00-15:30	クロージング・アンケートタイム

左：図3 フィールドワークの様子。はじめにグループで校内を回って「痕跡」を探し、写真を共有した。その後、参加者個人で校内を巡り、「痕跡を残す」ワークに入った。

右：図4 校内での制作風景



品発表は、制作のきっかけや作品タイトルの説明が主な内容となった。講評では、参加者による発表の中で触れられていなかった素材や表現方法、制作過程に関する質問とコメントが中心となった。

図5 発表と講評の様子



### 3.4 札幌ワークショップのプログラム内容

#### 設計意図

札幌WSでは市内中心部の貸し会議室を使用することとなったため、岩見沢WSで行った施設内で痕跡を発見・制作するワークは難しいと判断した。そこで、フィールドワークは会場周辺の街中を歩きながら観察するものに変更し、「動詞を見つける」という課題を設定した。制作ワークの課題はこれを踏まえ、「動詞を表現する」とした。前回同様、行為に注目した課題にすることで、制作に馴染みのない参加者でも手を動かしやすいとともに、これまで試したことのない方法で何かをつくることに挑戦しやすくなることを狙った。

また岩見沢WSでは、

- ・制作課題の自由度が高く、取りかかりに戸惑う参加者が見られた
- ・発表や講評の経験が少ない参加者が多く、講評時の議論がやや控えめだった

という、プログラムの構成の変更によって改善しうる課題が見つかった。そこで札幌WSでは、プログラムを大きく前半と後半（①と②）に分け、前半にも制作ミニワーク・発表・コメントを複数回組み込むことにより、これに慣れ、メインの制作ワーク・発表・講評をより充実させることを目指した。ミニワークは、「紙を破いて、『こわい』『かわいい』と思うものを選ぶ」「それを『複製』してみる」という、メインの制作ワークより取り組み方にある程度枠を設けた課題とし、取りかかりに負担が少ないようにした。

さらに、活発な作品の発表と講評の場を目指し、冒頭にアイスブレイクと参加型のレクチャーを取り入れ、参加者が自由に発言をしやすい雰囲気づくりを図った。また講評では、参加者に互いの制作物に対して一回以上コメントをすることを促した。

#### タイムテーブル

札幌WSでは以下のようなプログラムで実施された（表4）。岩見沢WSと異なり、札幌WSは一日での実施となった。

#### 発表と講評

動詞としては「読む」「流れる」「整う」「靡く」「枯れる」などが選ばれた。それらの動詞と、複数の素材の特徴、そして参加者自身が普段から興味関心を持っている事柄とを結びつけて表現する作品が多く見られた。発表では、作品制作のきっかけや工夫した箇所が

表4 札幌 WS タイムテーブル

時間	内容
9:00-9:20	オリエンテーション・アンケートタイム
9:20-9:35	自己紹介
9:35-9:45	①参加型レクチャー「動と静」
9:45-10:30	①ミニ制作ワーク「こわいとかわいい」を選び、複製してみる
10:30-11:00	①「こわいとかわいい」の制作物共有・コメント
11:00-11:30	②フィールドワーク：「動詞を見つける」 (集団で街中を散歩／スマホで写真を撮ってくる)
11:30-11:50	②動詞を書き出す→共有
11:50-12:50	昼食
12:50-14:00	②制作ワーク「動詞を表現する」
14:00-15:10	②講評
15:10-15:20	②総評
15:20-15:30	クロージング・アンケートタイム

左：図6 施設周辺のフィールドワークの様子。参加者が「歩く」「反射する」などの動詞を見つけて撮影。

右：図7 制作風景



主に話された。講評は、講師が作品から受ける印象や、別の表現方法の検討や提案が中心となった。

図8 発表と講評の様子。机上だけではなく、部屋全体を使って作品を展示する発表も見られた。



## 4 データ収集

### 4.1 データ収集方針

2.4でも記載した通り、本プログラムは状況や受講者、前後のタスクに応じて調整しながら実施されるため、厳密な評価が難しい。また、受講者のアート経験や教育歴も多様で、詳細な比較が困難である。

そのため、本研究では探索的アプローチとして、ワークショップ前・中・後の各フェーズにおいて複数の手法を用いてデータを収集した。

具体的には、岩見沢WS（2025年1月）をプレ調査と位置づけ、得られた示唆をもとに札幌WS（2025年2月）で調査手法を一部変更した。主な変更点として、岩見沢WSでは行動観察を実施したが、客観的な観察のみでは変容の兆しをリアルタイムで捉えることが難しかった。そこで札幌WSでは、制作過程の記録とジャーナリングを導入し、参加者自身の思考や感情の変化をより直接的に把握できるよう工夫した。

### 4.2 データ収集の実施

今回実施した調査の全体像は表5の通りである。これ以降、各調査について「実施目的」「実施内容と変更点」について述べる。

表5 今回した調査の全体像

フェーズ	岩見沢 WS	札幌 WS
ワークショップ前	事前アンケート	事前アンケート
ワークショップ中	行動観察	制作過程記録 ジャーナリング
ワークショップ後	事後アンケート	事後アンケート
	事後インタビュー	事後インタビュー

### 4.3 調査実施の内容

以下にワークショップ前・中・後の調査実施内容を示す。

## 【ワークショップ前】事前アンケート実施概要

### 実施目的

- ・ VCPU18 プログラムへの参加理由や期待値を把握すること
- ・ アートやデザインに対する経験や認識を確認すること

### 実施内容と変更点

- ・ 両WSともにプログラム開始直前にアンケートを実施し、プログラムへの参加動機や「アート」や「デザイン」に触れてきた経験を確認した。
- ・ 岩見沢WSでの調査の結果、「『アート』『デザイン』に触れてきた経験」だけでなく、「『アート』『デザイン』に対するリテラシーの違い」を確認することで参加者理解が深まることがわかった。そこで札幌WSでは「『アート』『デザイン』をどのようなものと捉えているか」という設問を追加した。

## 【ワークショップ中】行動観察・制作過程の記録とジャーナリング実施概要

### 実施目的

- ・ 制作への取り組み状況を把握すること
- ・ 周囲や講師とのコミュニケーションの状況について把握すること

### 実施内容と変更点

- ・ 岩見沢WSでは、態度の変化を捉えるために、観察対象者を任意で設定し、動画と行動観察シートの記入によって記録した。しかし複数の参加者を観察するため、部分的にしか記録ができず、変容があった瞬間に立ち会うことが困難であった。また、作業の様子を見るだけでは、何を考えているのかを理解することが難しかった。このため、客観的に観察するだけでは、彼らの変容を捉えることに限界があることがわかった。
- ・ 上記の結果を踏まえ、札幌WSでは、行動観察の位置付けを「制作過程の記録」に変更した。制作物がどのような過程をたどりアプトプットされたのか、制作の文脈を理解することを目的に実施した。さらに、参加者の思考や気持ちの変化を捉えるため、「ジャーナリング」を導入した。プログラムが切り替わるタイミングで、参加者自身に「今の気持ち」「今思っていること」を記入してもらった。

## 【ワークショップ後】事後アンケート概要

### 実施目的

- ・ プログラム内容についての本人の評価内容の把握すること

### 実施内容と変更点

- ・ 両WSともにプログラム終了直後にアンケートを実施した。ワークショップでの学びや気づき、工夫した点や難しかった点などを確認した。
- ・ 岩見沢WSでの調査の結果、プログラムでの学びや気づきを日常に役立てている参加者が数名いたことから、札幌WSでは「学んだことを日常生活で活かせる場面がありそうかどうか」という設問を追加した。

## 【ワークショップ後】事後インタビュー概要

### 実施目的

- ・ VCPU18 プログラム参加時の行動の背景・理由の深掘りすること
- ・ VCPU18 プログラムへの参加を通じてどのような態度変容が起きたかを確認すること

### 実施内容と変更点

- ・ 1人あたり1時間の半構造化インタビュー（あらかじめ設問を準備しておきつつ、当日インタビューの回答に合わせて、柔軟に質問内容を調整する方法）を採用した。
- ・ ワークショップでの学びや気づきを日常生活の中で活かしているかを確認するため、プログラム終了後、1週間程度期間を空けてから実施した。
- ・ インタビューへの協力は、強制ではなく任意とし、協力可能な参加者のみに実施した（岩見沢WS参加者は5名中4名、札幌WS参加者は6名中6名に実施）。
- ・ インタビューは、1人あたり60分間。学年や部活、進路、趣味などプロフィール情報の聞き取りから始まり、参加動機や参加してみた感想、プログラム中に印象に残っているエピソードの深掘り、参加後の考え方や態度の変化などについて確認した。
- ・ 岩見沢WSと札幌WSとでの変更点はなし。両WSともにインタビュー設計は同様のものを使用した。

## 5 分析および評価

### 5.1 分析方針

2.4でも記載した通り、本研究では主に事後インタビューの結果をもとに、研究者が成果を読み取り評価する方法を採用した。この方法には限界があるが、プログラムの大まかな特性を把握する上で有意義と考えている。

具体的には、以下の2つの観点から分析を行った。1つ目は「3つの学習目標に関する評価」であり、「参加者は学習目標に定めた3つの力を理解・経験できたか。それには、どのようなプログラムが影響を与えたか」という観点から分析した。2つ目は「考え方や態度の変容に関する評価」であり、「ワークショップ前後で参加者にどのような変化がもたらされたか。その変化には、どのようなプログラムが影響を与えたか」という観点から分析した。

なお、分析は事後インタビューに協力した参加者のデータを対象に実施した。具体的には、岩見沢WS参加者4名、札幌WS参加者6名の計10名分のデータを用いた。本来、質的研究においては、複数の分析者によって視点の偏りを補完することが望ましい。しかし本研究では、短期間での分析が求められたため、著者のうち1名が主たる分析を行い、他のメンバーがレビューと内容調整を行うことで、一定の信頼性を確保した。

### 5.2 「3つの学習目標に関する評価」の実施

5.1に記載した通り、「参加者は学習目標に定めた3つの力（観察力、構想力、批判力）を理解・経験できたか。それには、どのようなプログラムが影響を与えたか」を評価することを目的に行った。

なお、分析に先立ち、3つの学習目標については以下のように定義した。

- ・ 観察力：普段とは異なる視点を持って対象を観る力、物事を多面的に捉える力
- ・ 構想力：素材や手法を試す力、作りながら考える力、無から有を構築する力
- ・ 批判力：多様な論点を設定し、様々な角度から検討する力

本プログラムは1日の短期的な実施であり、これらの能力を「習得」することよりも「その重要性や意義を理解し、体験的に触れること」を重視して設計された。そのため評

価においても「理解・経験の程度」を中心に判断した。

具体的な評価手順は以下の通りである：

手順1：インタビューの文字起こしデータから、3つの学習目標に関連すると考えられる発話を抽出した。抽出は、各目標に関する理解や実践を示す具体的な言及を基準とした。

手順2：抽出した発話に基づき、参加者1人ひとりに対し、各学習目標についての理解度を以下の4段階で評価した。あわせて、その評価理由を記述した。

- ◎（3点）：よく理解できた・十分に経験できた
- （2点）：理解できた・経験できた
- △（1点）：一部理解できた・一部経験できた
- ×（0点）：理解できなかった・経験できなかった

表6 手順2の作業で使用した評価シートの一例（岩見沢WS参加者ID1の作業結果を抜粋）

参加WS	ID	学習目標	結果	点数	評価理由	根拠となる発話
岩見沢	1	観察力	◎	3	フィールドワークの経験を通して、ワークショップ後の日常生活においても、自分なりの視点で周囲を観察するようになっている。また、講評や他の参加者の作品鑑賞の経験を通して、自分だけの視点だけでなく他者の視点を取り入れ多面的に物事を見るようになっており、ワークショップ後の日常生活にまで影響もたらされているため、よく理解できたと判断した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 「よく見かけてたはずのポスターがなくなったり、新しいポスターが貼ってあったりとか。変化に気づけるようになりました。」</li> <li>● 「参加する前は自分が考えたことだけでものとか作ってきたんですけど。参加した後は意見とか取り入れたりすることができるようになったかなって思います。」</li> <li>● 「（事後アンケートに「想像力が豊かになった」と記述した点については）自分のない発想、他の人とかの発表とかを聞いて、こんな考え方もあるんだとか。自分にはない視点の向け方、視点を学べたことかなって思います。」</li> </ul>
		構想力	○	2	制作の過程で、さまざまな素材を試しながらより最適なものを選択し作品に反映する経験ができていと判断した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 「制作するときに悩んだのは、材料選びですかね。材料を何使うとか、他の人が何使ってるか見て真似してみたりしたんですけど。結局、やっぱり自分で選んだものが一番使いやすかった。」</li> </ul>
		批判力	△	1	講評を通じて、他者の意見を取り入れることの価値を理解し、自分の表現に反映しようとする姿勢が見られた。しかし、事後インタビューでは「意見をもらったら活かさないと思し訳ない」という心理が強く、自分の意図や判断基準に基づいた意見の取捨選択が十分にできていない様子がうかがえた。このため、批判力の理解は一部に留まっていると判断した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 「今まで作ってきたものとちよっとテイストが違う感じになりました。絵を描くときとかも、絵のタッチっていうか、ちよっと変えてみたり。他の人の意見とか取り入れて描くようになったので、少し変わったかな」</li> <li>● 「意見とかを人からもらって、その意見を使わなかったら申し訳ないなみたいな気持ちも勝っちゃって。結構使ってたかなって思います。意見をくれたのにその意見をなかったことにするっていうか、取り入れなかったりしたら、（意見をくれた相手も）残念かなって考えがありました。」</li> </ul>

手順3：岩見沢WSおよび札幌WSそれぞれについて、各学習目標に関する評価の平均点を算出し、その得点差や傾向について、プログラムの構成や参加者属性との関連から示唆を得た。

以上の手順により、各プログラムが参加者の学習目標の理解・経験にどのように寄与していたかを比較・分析した。

### 5.3 「3つの学習目標に関する評価」の結果および実践を通して得られた示唆

ここからは、3つの学習目標（観察力、構想力、批判力）についての評価結果と実践を通して得られた示唆を示す。評価結果では、3つの学習目標に対する参加者1人ひとりの評価結果を基に、岩見沢WSと札幌WSそれぞれの平均点を算出した。最後に、結果に影響を与えたと考えられる両WSの特徴やそこから導かれた示唆を述べる。

#### 観察力に関する評価

##### (1) 結果

岩見沢WS：平均 2.75 点（◎3名、○1名）

札幌WS：平均 2.50 点（◎4名、○1名、△1名）

両WSともに観察力に関しては高い評価が得られたが、特に岩見沢WSの方がやや高い結果となった。両グループの過半数以上が「◎（3点）」評価を獲得しており、観察力の理解・経験においては本プログラムが有効であったと考えられる。

##### (2) 実践を通して得られた示唆

岩見沢WSでは、約40分の自由度の高いフィールドワークが実施され、参加者は空間を探索しながら観察対象を見出すことができた。また、「痕跡を残す」制作ワークでは、観察した要素をもとに表現するプロセスが組み込まれており、観察力を自然に活用する設計となっていた。一方、札幌WSでもフィールドワークは行われたが、時間が短く、中心となる制作テーマが「動詞を表現する」であったため、観察よりも表現に重点が置かれる構成となっていた。その結果、観察の深まりに若干の差が生じた可能性がある。

ここから得られた示唆は下記の通り。

- ・ 観察力を養うためには、自由探索型のフィールドワークが効果的である。
- ・ 観察した内容を作品に落とし込むような制作ワークを組み込むことで、観察力の重要性に対する理解や活用の実践が促される。
- ・ テーマ設定としては、「痕跡を残す」のように観察対象を明確に表現する構造の方が、観察力の発揮につながりやすい。

## 構想力に関する評価

### (1) 結果

岩見沢 WS：平均 2.00 点（○4名）

札幌 WS：平均 2.00 点（○4名）

両グループともに全員が「○（2点）」の評価を獲得しており、構想力については一定の理解・経験がなされていたと判断される。一方で、「◎（3点）」評価に達した参加者はいなかった。

### (2) 実践を通して得られた示唆

岩見沢 WS では、「痕跡を残す」ワークにおいて、素材や手法の自由度が高く、参加者が手を動かしながら思考する過程が見られた。しかし、観察内容をそのまま表現する傾向が強く、そこから発想を広げて新たな形を構想するというよりは、発見したものを再現するような制作が中心となった。また、制作に慣れていない参加者も多く、初期段階では戸惑いも見られた。

札幌 WS では、「動詞を表現する」という抽象的なテーマが与えられ、ゼロから構想を展開するプロセスが求められた。参加者は比較的制作に慣れており、素材や手法を試す姿勢は活発であったものの、多くは当初のアイデアをそのまま形にしており、構想を広げて再構成するような試みは限定的であった。

ここから得られた示唆は下記の通り。

- ・ 構想力を養うためには、「制作」のプログラムが効果的である。ただし、今回は、元から美術やアート・デザインに対する関心が高い参加者であったため、それほど大きな学びには繋がらなかった可能性が考えられる。
- ・ 制作経験の有無に応じて、支援のあり方を変えることが有効である。経験が浅い参加者には「お手本の提示」や「手を動かしながら考える場の提供」が有効である。経験が豊富な参加者には、「異なる素材や表現手法の実践」や「展示の工夫」といった新しい視点への挑戦を促す支援が効果的である。

## 批判力に関する評価

### (1) 結果

岩見沢 WS：平均 0.50 点（△2名、×2名）

札幌 WS：平均 1.50 点（○4名、△1名、×1名）

批判力に関しては、3つの学習目標の中で最も評価が低く、特に岩見沢WSでは低い結果となった。一方、札幌WSでは過半数が「○(2点)」以上の評価を得ており、一定の効果が認められた。

## (2) 実践を通して得られた示唆

岩見沢WSでは、講評を通じて他者の視点に触れる機会があったものの、内容としては比較的穏やかであった。フィードバックが主観的な感想にとどまり、視点の転換や論点の提示につながる深い対話が少なかったため、批判力の理解には至らなかった可能性がある。一方、札幌WSでは講評の時間が比較的長く、参加者同士のコメントも活発であった。特にミニワーク「複製してみる」で講評を挟んだことで、フィードバックのコメントを内在化する機会を獲得。そのため、ワーク「動詞を表現する」では、メタ認知が働き、ミニワークでの講評コメントを思い出しながら思考を巡らせることができたと推察される。

ここから得られた示唆は下記の通り。

- ・ 批判力を養うためには、講評の質が重要である。
- ・ 講評の場では、「視点の転換」や「論点の提示」「表現理由の説明」といった要素を含んだフィードバックを行うことで、参加者の思考を深めることができる。
- ・ さらにプログラム内に「参加者同士による対話」や「講評を踏まえた再制作(再構成)」を取り入れる余白を設けることで、自他の作品を批判的に捉える姿勢を育むことが期待できる。

## 5.4 「考え方や態度の変容に関する評価」の実施

5.1に記載した通り、「ワークショップ前後で参加者にどのような変化がもたらされたか。その変化には、どのようなプログラムが影響を与えたか」を評価することを目的に行った。

評価の手順は以下の通りである。

**手順1:** 各データソース(事後アンケート、事後インタビュー、ジャーナリング)より、参加者の考え方や態度の変化が表出された記述や発話を抽出した。また、変容の背景として、参加者自身が言及していた影響要因(プログラム内容や他者とのやり取りなど)も併せて記録した。

**手順2:** 抽出された変容の内容を、参加者ごとに整理したうえで内容的に類似するものをグルーピングし、岩見沢WSおよび札幌WSそれぞれにおいて、どのような変容の傾向が見られたかを整理・分類した。

手順3：各変容グループに対して、どのプログラムが変容に寄与していたかを分析者の視点から検討し、インタビュー等における発言との対応関係を踏まえながら、変容に影響を与えたプログラム要素について整理した。

これらの分析により、ワークショップを通じた考え方や態度の変容が、どのような要素や経験によって促されたかを明らかにすることを試みた。

## 5.5 「考え方や態度の変容に関する評価」の結果および変容に影響を与えたプログラム要素

評価の結果、4つの変容が一部の参加者に確認された。これらの変容は、参加者の発話および記述において、本人がワークショップを通じて得た気づきや実感として言及しており、本プログラムの影響によるものである可能性が高いと考えられる。

ただし、以下に示す各変容はすべての参加者に共通して生じたものではなく、個別の反応に基づくものである点に留意が必要である。

### 変容1：日常の変化に敏感になった

#### (1) 結果

日常生活における風景や現象の変化に対し、意識的に目を向けるようになったという態度変容は、岩見沢WSでは4名中3名、札幌WSでは6名中3名の参加者で確認された。事後インタビューにおいて、参加者は以下のように発話している（一部抜粋）。

- ・「学校内とかを、今の高校なんですけど、歩いてる時に視野が広がったかもしれない。気のせいかもしれないんですけど、細かいことに気がつけるようになった気がします。（中略）私の撮る写真のバリエーションっていうのが増えましたね。普段は空とかを撮ったりとかしていたんですけど、（中略）最近だと、学校に貼ってあるポスターみたいなやつとか、画鋲で顔が作ってやるやつだったりとか、撮るようになって（岩見沢WS参加者）」
- ・「動詞を探しているわけではないんですけど、街並みを面白いなって感じるが増えたっていうか。例えば、通学路の家から駅までの道は歩き慣れた道。だけど、そのいろんな要素がある中で、それを見つけ出す、っていう体験をして（中略）いろんな景色をちゃんと見つめながら、歩くようになった。（札幌WS参加者）」

#### (2) 変容に影響を与えたプログラム要素

第一に、「既知の環境を新しい目で見るとの体験」が効果的であったと考えられる。岩見沢WSでは、「『誰か／なにかの跡』を探すフィールドワーク」を行ない、参加者は校内を

自由に探索する機会を得た。普段注目しない掲示物などの残置物、構造物などに着目し、写真に記録するという行為を通じて、当たり前の風景に潜む違和感や新たな発見に気づく体験が促された。札幌WSでも「動詞を見つけるフィールドワーク」が行われ、日常的な行動や現象に意味を見出す視点の変化が促された。

第二に、「観察した内容を制作につなげるプロセス」が変容の定着に効果があったと考えられる。

岩見沢WSでは、フィールドワークで見つけた対象をもとに「制作ワーク『痕跡を残す』」を行い、観察の内容を形にする実践を通じて表現への接続が図られた。札幌WSでも「制作ワーク『動詞を表現する』」を通じて、身の回りの動きや行為に注意を向け、自分なりに解釈する体験が設計されていた。

以上より、「日常の変化に敏感になった」という変容は、フィールドワークによって既知の環境を新たな目で見ると、そこで観察した内容を制作につなげる一連のプロセスによって効果的に促進されたと考えられる。

## 変容2：物事の背景に想いを巡らせるようになった

### (1) 結果

見慣れたモノや出来事に対して「なぜそうなっているのか」「どのような意図があるのか」といった背景や意味を考えるようになったという変容が、岩見沢WSでは4名中1名、札幌WSでは6名中2名の参加者から確認された。事後インタビューにおいて、参加者は以下のように発話している（一部抜粋）。

- ・「あれはなんだろうみたいなの。何見ても、経緯を考えちゃう。新しい見方とか考え方とかをするのが楽しいなって思うようになってきたから。そういうのを取り入れた絵とかを書いたり。（中略）人が着てる服とか、あの人はなんでこの色のズボンを履いているんだろう？とか。人の意図みたいなのをすごい考えちゃうようになりました（岩見沢WS参加者）」
- ・「例えば、ペットボトルとかで言うんだったら、なんでここって凹んでるんだろうとか。それは、なんか、個体的に言うなら、人のために持ちやすくしてるとか、衝撃を抑えるためだったり。意味がある。形、デザインとか、物って全部意味があると思うので、形にそういうのを考えるようになりました。（札幌WS参加者）」

### (2) 変容に影響を与えたプログラム要素

第一に、「なぜ？」を問う機会の提供」が挙げられる。岩見沢WSでは「『誰か／なにかの跡』を探すフィールドワーク」において、普段は気に留めない構造や残置物に違和感や

不自然さを見出す中で、「なぜここにこれがあるのか」「なぜこの形なのか」といった問いが自然に生まれる状況が作られていた。札幌 WS においても「動詞を見つけるフィールドワーク」を通じて、日常の行為やモノの構造の背後にある意図や意味を想像する機会が用意されていた。こうした活動は、「物事の表層的な見え方を超えて、その背景にある構造や目的を想像する」という態度を促進する契機となった。

第二に、「背景を考える力を刺激する言語化と共有のプロセス」である。両 WS では講評の時間が設けられており、作品を制作した意図やプロセス、他者の捉え方について対話を行う中で、「自分はなぜこの素材を選んだのか」「この作品から何が読み取れるか」といった内省が促された。岩見沢 WS の参加者は他者の講評を聞くことで「意味を考えると自体が面白い」と感じるようになったと述べており、札幌 WS でも講師や他参加者からの問いかけを通じて、制作の背景にある意図への意識が強まった。

以上より「物事の背景に想いを巡らせるようになる」という変容は、問いを生み出す観察活動、意図や意味に目を向けさせる講評や対話によって促進されたと考えられる。

### 変容 3：他者に意見を求めるようになった

#### (1) 結果

制作や思考のプロセスにおいて、自身の考えだけで完結せず、他者の視点や助言を積極的に求めようとする姿勢の変容が、岩見沢 WS の 1 名において見られた。札幌 WS では該当者は確認されなかった。事後インタビューにおいて、参加者は以下のように発話している（一部抜粋）。

- ・「（講評を）いろんな視点からもらえるっていうのは、今回のプログラムがすごい新鮮でした。（中略）参加した後からは意見とか取り入れたりすることができるようになったかなって思います。（中略）制作してる時とかに、なんかおかしいとことかあったら教えてほしいとか求めるようになりました。（岩見沢 WS 参加者）」

#### (2) 変容に影響を与えたプログラム要素

第一に、「他者の視点が自分の考えを広げる体験」が効果的であったと考えられる。岩見沢 WS では、講評の時間に制作物を発表し、大学生や講師、他の参加者から多様なフィードバックを受ける機会が設けられた。他者の視点や捉え方に触れることで、「自分だけでは得られなかった新しい気づきがある」ことを参加者自身が体感した。加えて、フィールドワークで撮影した写真の共有を通じて、他者がどのような視点で対象を観察したのかを知ることができた。この体験は、他者の意見を求めることが自身の学びや成長に直結するという意識の形成につながったと考えられる。第二に、「互いに意見を求めることを促す環境」が構築されていたことである。

岩見沢 WS では、制作中にサポーターとして参加していた大学生が参加者に声をかける機会があり、「この表現どう思う？」と相談したり、逆にアドバイスを受けていたりする場面が自然に生まれていた。このようなやり取りを通じて、「意見を求めることで制作のヒントが得られる」という文化がワークショップ内に形成されていた。また、講評時には他者の作品へのコメントが奨励され、フィードバックを受けることの価値や楽しさに気づく契機となった。

以上より、「他者に意見を求めるようになる」という変容は、多様な視点を獲得の体験や意見交換が自然に行われる環境設計が作用することで促進されたと考えられる。

#### 変容4：自分の思考の癖やバイアスに気づいた

##### (1) 結果

自分が無意識に持っていた価値観や考え方の傾向に気づいたという変容は、札幌 WS の参加者6名中4名に認められた。岩見沢 WS では該当者は確認されなかった。事後インタビューにおいて、参加者は以下のように発話している（一部抜粋）。

- ・「今回は初めて会う人との交流だったから、逆に、自分が固定観念にとらわれてたな、っていう。（中略）自分の中ではメッセージが伝わりやすい作品とか、この作品をどんな人が見るのかっていう点から考える癖があって。もちろん、それもいいと思うんですけど、自分の思考の癖に気づけたことで、逆にそこから脱却してみようとする事ができるようになった（札幌 WS 参加者）」
- ・「（普段は）考えを整理しようとするところに重きを置きがちで。実際に作品を作るとか、行動まで持っていくことがあんまりなかったんですけど、（今回のプログラムは）時間が短い分、そこをわーってやらなきゃいけなかったんで、意外とできたわっていう感想はありました。（中略）意外と手を動かして作ってみたら自分の考えが前面に出るタイプだということを、思想が強いねっていう一言から、まず学びました（札幌 WS 参加者）」

##### (2) 変容に影響を与えたプログラム要素

第一に、「他者と自分の視点や感覚の違いを比較するワーク」が効果的であったと考えられる。札幌 WS では、「参加型レクチャー『動と静』」では、普段意識しない「静」と「動」という抽象的な概念をテーマにしたことで、自分と他者の感じ方や捉え方の違いを実感する機会となった。また、「ミニ制作ワーク『こわいとかわいい』」を選び、複製してみる」では、感覚的なものを作品として表現する過程で、曖昧だった自分の考えや感覚を言語化する経験を得た。さらに、フィールドワークで撮影した写真を共有したり、そこで見つけ

た動詞を書き出し共有したりする時間があった。参加者は自分と他者の着眼点を比較し、自分がどのような価値観や思考の癖を持っているのかを客観的に認識する機会を得た。

第二に、「普段の行動や思考との違いに気づく制作プロセス」が気づきを促したと考えられる。「ミニ制作ワーク『こわいとかわいい』」を選び、複製してみる」は15分間で作品を制作し、プレゼンする必要があり、手を動かしながら考えないと間に合わない設計となっていた。普段は頭の中や紙に書き出し考えを整理してから行動に移すことを常としている参加者にとっては、新鮮なプロセスであり、これまでの自身の思考法との違いに気づく機会となった。

第三に、「多様な視点を提示する講評」が自己認識を深める契機となったと考えられる。札幌WSは、岩見沢WSに比べて、講評を通して、新しい視点や考え方の提示が多く行われた。具体的には、表現方法やテーマの捉え方、作品制作のプロセスなどについて、他の可能性についての言及があった。結果として、参加者自身が自分の固定観念や考え方の癖などに自覚的になるきっかけとなった。

以上より、「自分の思考の癖やバイアスに気づいた」という態度変容は、他者との視点比較、行動と思考のプロセスの変化、そして多様な視点が提示される講評という複数の要素が相互に作用するプログラム設計によって促進されたと考えられる。

## 6 総評

### 6.1 3つの学習目標と態度変容に関する総評

評価の結果、各学習目標の獲得に関して明らかになったことを述べる。

#### 岩見沢WS

フィールドワークを行い、痕跡を発見した現場でそのまま制作を行うプログラムとしたため、参加者は自然に観察と構想を行き来しながら取り組む形となった。岩見沢WS「観察力」の評価が高かったのは、フィールドワークに十分な時間を確保したことに加え、このように観察と構想を往復できるプログラム設計が奏功した可能性がある。

一方、「批判力」の評価が低かった点については、参加者が発表や講評に慣れていなかったことに加え、課題設定自体が批判的な目を生みにくかった可能性もある。「残す」という行為から構想することはある程度成功し、作品には参加者それぞれの視点や特徴も見られたが、参加者自身が発表までに自分の作品を見直しきれていない部分があった。例えば「作品に、自分の感情や考えが含まれているとすれば、それはどのような部分か」といっ

た質問を課題に補助的に添えたり、その時間をプログラムに組み込んだりすることで、内省と再観察を促し、批判的な視点の強化につながるかもしれない。

## 札幌 WS

メインの制作ワークでは、岩見沢 WS のように観察しながら作る、という形式にしなかったため、比較すると「観察力」の評価がやや落ちた。しかし、自身の感覚や印象に基づいて紙片を選ぶ前半のミニ制作ワークや、「動詞を見つける」というフィールドワーク及び写真撮影は、「観察力」の向上に一定効果があったと考えられる。

前半のミニ制作ワークで制作物共有・コメントを行ったことは、参加者にとって心構えをつくる機会となり、メインの制作・発表・講評を活性化させる効果があったと考えられる。特に、メインの講評で参加者同士のコメントを促したことは、他者の制作物を真剣に見る姿勢を育み、批判力の形成にもつながっていたように感じられた。

一方で、制作ワーク「動詞を表現する」では、課題設定時に狙ったような「行為に注目した制作」「試したことのない方法で何かをつくる」といったことは起きにくく、「動詞」から着想を得て、そのまま作品化したものが多かったように思う。例えば制作の途中で中間講評を設け、「別の作り方はないか」といったコメントをすることにより、構想と批判を行き来しながらつくる経験をもたらすことができたかもしれない。

## プログラムのありかた

3つの学習目標「観察力」「構想力」「批判力」を意識し、それぞれプログラムに組み込んだ「フィールドワーク」「作品制作」「講評」は、概ねその効果を発揮したと言える。

今回の分析により、高校生の参加者にとって「批判力」を理解し経験することが、最もハードルが高いことがわかった。これは、批判的な視点が観察や構想の後に生まれるものであり、今回のプログラムでは「講評」以外の場面でこれを意識する機会が少なかったことが一因と考えられる。

「批判力」をより強化するには、講師からの講評以外にも、札幌 WS で行ったような参加者同士でのコメントや、既存のモノや仕組みを批評的に見る時間を設けるなどの工夫が必要だと考えられる。さらに、「自分の作品を見直す時間」などをプログラムに組み込み、観察→構想→批判→観察→構想→批判→…といったプロセスを繰り返す設計とすることで、3つの力を相互に高め合う、より相乗的な学びの場が実現できるだろう。

## 6.2 ワークショップ及び調査の実施によって得られた改善

### ワークショップの改善

岩見沢 WS はフィールドワークと制作のワークを一体にし、発表と講評の場も一度だけだったが、札幌の WS では前半にミニ制作ワークを入れて、観察・制作・発表・コメントを複数回体験できるようにした。これにより、後半での講評や参加者同士のコメント交換をより活発に行うことができた。

また、岩見沢 WS では冒頭のアイスブレイクやレクチャーが不十分であったため、場の空気が硬く、参加者同士の会話も少なかった。札幌の WS では、「参加者同士の顔が見えるような席の配置にする」「参加型のレクチャーを入れる」「参加者同士で意見を交換する」といった工夫をすることにより、より安心して制作や発言ができる場を整えた。

### 調査の改善

岩見沢 WS では、主に行動観察と事後アンケート・インタビューを実施したが、客観的な観察のみでは、参加者の内面的な変化や思考プロセスを十分に捉えることが難しいことが明らかになった。このため、札幌 WS では、制作過程の記録とともにジャーナリング（参加者自身による気づきの記録）を導入し、思考や感情の変化を本人の言葉で把握できるようにした。

また、岩見沢 WS の調査を通じて「アート・デザインへのリテラシーの違い」を把握する必要性が浮上したため、札幌 WS では事前アンケートの設問を追加し、参加者の背景理解を深めた。

評価においては、アンケート等による前後比較という単純な変化測定ではなく、参加者の発話や行動、思考プロセスに現れる多様な変化のきざしを複数の調査方法によって捉える設計とした。これにより、参加者の学習目標の理解度と態度変容をよりの確に捉え、評価結果とプログラムとの関連性を探ることができた。

## 6.3 本研究の課題と展望

本研究を通して、VCPU18 の一定の効果を確認することができたものの、いくつかの課題が存在した。今後のプログラムの改善や調査設計に向けて、以下の点を考慮する必要があると考えている。

## 参加者の偏り

本プログラムの参加者は、武蔵野美術大学が主催し、アートやデザインに関するメッセージで情報発信を行ったことで、美術に関心のある層に偏る傾向がある。そのため、本調査の結果は美術に関心のある参加者における効果を示すものとなっており、美術への関心が低い層への影響は十分に検証できていない。

今後は、美術への関心がない層にもプログラムを提供し、その効果を検証することで、より広範な視点からプログラムの意義や課題を明らかにする必要がある。そのためには、学校の授業時間を活用するなど、より多様なバックグラウンドを持つ参加者を対象に実施することが有効だと考えられる。

## リフレクションによるバイアス

今回は、プロジェクト期間内でできる最適な調査方法を考えた結果、参加者が学びや気づきの振り返り（事後アンケートやジャーナリング、事後インタビュー）を行うプロセスを採用した。しかし、このプロセスが参加者の認識に影響を与え、実際の学び以上に、意味を見出そうとする意識を強める可能性がある。

今後、より正確な調査を実施するには、振り返りによるバイアスを最小限に抑えるため、無記名のアンケートを取り入れる、あるいは、振り返りのタイミングを分けて異なる条件下で実施するなど、より客観的なデータ収集方法を検討できると良いと考えられる。

## 短期的な変容にとどまる調査

今回は、プロジェクト期間の兼ね合いから、ワークショップ実施から1~2週間以内の短期的な変化を対象としており、直後の気づきや態度の変化は確認できた。しかし、こうした変化がその後の日常にどれほど定着・継続していくかは把握できていない。今後は、数か月後のフォローアップや追跡調査など、定点観測の仕組みを取り入れることで、変容の持続性や日常への転移を捉えられるとより良いと言えるだろう。

## 地域性の考慮と可能性

本研究では、北海道の岩見沢市および札幌市においてアートワークショップを実施した。特に岩見沢WSでは、地域固有の学校環境を活用したフィールドワークを行い、札幌WSでは都市環境を活用した街歩きを実施するなど、それぞれの地域性を反映した内容を構築した。その結果、地域の特性を活かした課題設定や環境選定が、参加者の観察力や表現への取り組みに良い影響を及ぼしたことが示唆された。今後は、さらに異なる地域や文化的背景を持つ場所での実施を通じて、地域特性を生かしたプログラム設計の一般化可能性や多様な環境下での有効性を検討することが求められる。

## 7 結論

本研究では、北海道において高校生を対象としたアートワークショップの実践を通じて、創造性教育における観察力、構想力、批判力の向上可能性を検証した。参加者の事前・事後アンケート、ジャーナリング、インタビューなどを通じた質的評価により、アートを媒介とした探究型の教育手法が、参加者の思考や態度に肯定的な影響を与えることが明らかとなった。

具体的には、観察力についてはフィールドワークが、構想力については自由な制作活動がそれぞれ効果的であった。また批判力の育成においては、講評による他者視点の導入や参加者同士の意見交換が重要であることが示された。ただし批判力の伸びに個人差があったことから、今後のプログラムではさらに体系的かつ段階的な講評やフィードバック方法の改善が求められる。

今回の研究を踏まえ、地域特性を生かしたプログラム展開や、多様な対象への一般化可能性を検討することが重要な課題として残された。アートを軸とした教育手法が、創造性育成において実効性のある探究型学習手法として幅広く活用されることを期待したい。

## 引用文献

- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Gaver, W. (2012). What Should We Expect From Research Through Design? In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI'12), 937–946.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- 経済産業省 (2022a). 令和3年度「大企業等人材による新規事業創造促進事業（創造性リカレント教育を通じた新規事業創造促進事業）」報告書. [https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/souzousei\\_jinzai/pdf/houkokusho\\_r3\\_recurrent\\_c.pdf](https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/souzousei_jinzai/pdf/houkokusho_r3_recurrent_c.pdf), accessed on 4.27, 2025.
- 経済産業省 (2022b). 次世代リーダーのための創造的思考力トレーニング(ワークブック). [https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/souzousei\\_jinzai/pdf/10\\_workbook.pdf](https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/souzousei_jinzai/pdf/10_workbook.pdf), accessed 4.26, 2025.
- 武蔵野美術大学 (n. d. a). 大学概要, 武蔵野美術大学. <https://www.musabi.ac.jp/>

outline/, accessed 7.15, 2025.

武蔵野美術大学 (n. d. b). 武蔵野美術大学 履修証明プログラム「価値創造人材育成プログラム (Value Creation Program)」, 武蔵野美術大学. <https://vcp.musabi.ac.jp/school/>, accessed 7.15, 2025.

Redström, J. (2017). *Making Design Theory*. MIT Press.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.

末永幸歩 (2020). 『「自分だけの答え」が見つかる 13 歳からのアート思考』ダイヤモンド社.

Zimmerman, J., Forlizzi, J., & Evenson, S. (2007). Research Through Design as a Method for Interaction Design Research in HCI. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI'07), 493–502.

## 謝 辞

本研究は、JST 共創の場形成支援プログラム JPMJPF2108 の支援を受けたものです。

## 付 記

本研究は、創造性教育の新しい方法論の開発と検証を目的とし、武蔵野美術大学 Value Creation Program (VCP) の知見を共もとにしたアートワークショップを高校生向けに実践し、高校生の変革・成長がどのように促進されるかを検証するものです。背景としては、武蔵野美術大学大学院造形構想研究科および武蔵野美術大学造形構想学部クリエイティブイノベーション学科で実践されている社会人向けアートプログラムおよびバリュークリエイションプログラム (VCP) の成果に基づいています。

発行：武蔵野美術大学ソーシャルクリエイティブ研究所

編集・制作協力：特定非営利活動法人 ratik

<https://ratik.org>

