

プロジェクト実践報告

教育非専門家の学びのプログラム設計・実践体験がもたらす 自己変容

武蔵野美術大学「学びのデザインプロジェクト」を事例に

鈴木 七世 (武蔵野美術大学ソーシャルクリエイティブ研究所 連携研究員)

長谷川 敦士 (武蔵野美術大学大学院造形構想研究科)

連絡先：鈴木 七世 (E-mail: nanase229@gmail.com)

Practice report

Effects on Undergraduates of Designing and Practicing Learning Programs without Formal Teacher Preparation or Prior Teaching Experience

Nanase Suzuki (Visiting Researcher, Musashino Art University
Research Center for Social Creativity)

Atsushi Hasegawa (Institute of Innovation, Musashino Art University)

Abstract

Amid efforts to mitigate resource shortages in contemporary education by engaging non-specialists, this study explores the value of having such individuals recast the wisdom and experience gained in their own disciplines into teachable form and put it into practice with others. Focusing on a project in which six art-university students without formal teacher preparation or prior teaching experience designed and practiced learning programs for elementary pupils, we qualitatively traced their internal transformations through participant observation and pre-/post-project interviews. Findings showed that designing and delivering a learning program served not only to transmit knowledge but also to create a powerful arena for instructors' self-reflection on the values they hold dear within their discipline. The process prompted them to reinterpret—and sometimes transform—the values and behavioral norms they had regarded as central to their creative practice; the direction of change, however, varied markedly across individuals. Operating without pre-set pedagogical templates fostered continuous trial-and-error and reflection, deepening self-awareness. Thus, learning program design became a creative act of producing one's own learning materials, extending educational opportunities beyond formal schooling and offering a rare chance to re-examine one's stance toward society and craft a personally meaningful trajectory.

Keywords

Instructional Design and Implementation, Learning by Teaching,
Piagetian Constructivism, Self-Reflection

1 はじめに

1.1 研究概要

本研究では、武蔵野美術大学によって2024年度に実施された「学びのデザインプロジェクト」の参加者へのインタビューと観察を通して、学びのプログラムを設計・実践する経験が、専門的教員訓練を受けていない美術大学の学生にどのような内的変容をもたらすのかを明らかにすることを目的とした。

武蔵野美術大学は、90年以上の造形教育で培った教育資産を活用し、アート・デザインの学びと実践を通じて身につく「創造的思考力」を基盤とした学びを展開している。その一環として、2023年度より内閣府の戦略的イノベーション創造プログラム（SIP）に参画し、北海道大学や北海道教育大学と共同で「自分らしく生き、自分の意思で決定できる社会をつくる学びの北海道モデルの構築と展開」に取り組んでおり、「学びのデザインプロジェクト」はその一つの活動である。

本研究は、自らの専門分野における経験を教育可能な形に再構成し他者に伝える試みが、教育非専門家にとって持つ価値を示し、教育への市民参加を促進する実践的知見の提供に貢献するものである。

1.2 背景

急速な社会変化と課題の複雑化により、リーダーシップ・協働性・創造的思考といった知識再生を超える多様な資質が求められている（経団連，2022）。一方で、日本の若者は自己のあり方を見失い、挑戦意欲も国際比較で低い（内閣府，2020；こども家庭庁，2024）。学校教育は「生きる力」の育成を掲げ探究学習を推進するが、従来型の授業とリソースでは十分に応えきれないとの指摘がある（Adobe，2018；文部科学省，2015；内閣府，2024）。このギャップを補う場として、NPO・地域活動・企業の社会貢献プログラムなど公教育外の学習機会が拡大し、教育非専門家が学びの場に関与する余地が広がっている。多様な経験を持つ彼らの参加は新奇な学習体験を生む一方、彼ら自身に及ぼす内的影響は十分に解明されていない。

そこで本研究は、美術大学に在籍し専門的教員訓練を受けていない学生が、ワークショップ形式など比較的容易に学びの場を立ち上げられる方法を用いて、小学生向けに学びのプログラムを設計・実践する過程で経験する内的変容を明らかにすることを目的とする。な

お、ワークショップは参加者とファシリテーターが対等な関係を築きやすく、創造的思考を引き出しやすい形式とされており（山内・森・安齋，2013）、非専門家でも学習者主体の環境を構築しやすいとされている。

1.3 定義

本論における用語の定義は以下のとおりである。

- ・ 教育非専門家：教員免許や学級担任・教諭としての職務経験など学校教育に関する専門的訓練や現場経験を持たない者。
- ・ 学びのプログラムの設計・実践：自分自身の専門分野で培った経験をワークショップ形式で再構成（設計）し、実際に他者に教授（実践）すること（図1参照）。
- ・ プログラム：大学生が小学生向けに設計・実践した一連の学習活動やワークショップの構成単位。
- ・ テーマ：大学生がプログラムを通じて子どもたちに伝えたい、または共に探求したいと考える概念。
- ・ 内的変容：価値観・信念・行動規範・アイデンティティ等を批判的に再構築し、質的に再編成する過程とその結果。

図1：学びのプログラムの設計・実践のイメージ



2 先行研究

2.1 つくることによる学び（構成主義的学習理論）

久保田（2003）によれば、学習理論における構成主義とは「学びの意味と自分との関わりを構成していく過程を『状況に埋め込まれた活動』としてとらえる」と考える立場であり、学習者が自らの経験や環境との相互作用を通じて知識を構築する過程に焦点を当てている。

この理論の基盤を築いたピアジェの理論について、平野・紅林（2014）によれば、「教え手から一方的に知識を注ぎ込まれるのではなく、学習者は能動的に学びに取り組むことによって知識を獲得し、知識を構成していく」ものとしている。これらの理論は、教育デザインにおいて、学習者の主体性や経験の重要性を強調する理論的背景となっている。

また、ピアジェは、学習者が新しい情報や経験に出会う際に認知の枠組みであるスキーマ（schema）を発展させる過程を、「同化」「調節」「均衡化」という3つの主要なメカニズムで説明している。大澤（2009）によれば、「同化」とは人が新しい情報を既存のスキーマに統合させていく過程である」としている。この段階では、既存の枠組みを基盤として新しい情報を取り込むため、学習者にとって新しい情報が容易に理解される。この同化が不可能な場合に、学習者が既存のスキーマを修正、もしくは新たなスキーマを作ることで新しい情報に適応するプロセスを「調節」とし、同化と調節のバランスをとれた状態「均衡化」と呼ぶ（大澤，2009）。

大澤（2009）は、「同化」と「調節」のバランスを取るのが不均衡化と呼ばれる状態で、人が期待しているものと既存のスキーマの間に違いが生じた時に、人はスキーマを更に同化させたり調節させたりすることで均衡化の状態にしようと試みる」と述べており、不均衡な状態が、より洗練されたスキーマを形成するための重要なステップといえる。これにより、学習者の認知構造が発展し、複雑な情報や状況にも柔軟に対応できるようになると指摘している（大澤，2009）。このような構成主義的視点は、学びを「設計してみること（＝つくる学び）」と「実践のなかで教えること（＝おしえる学び）」の両面から検討する本研究の理論的基盤となる。

2.2 教えることによる学び（Learning by Teaching）

教授による学習（Learning by Teaching（LBT））とは、小林（2020）によれば、「他者

に教えることで自分自身の学びにつながるという現象」であり、古代ローマ時代から様々な言及されてきた。このプロセスでは、学習者（教える側）が教える内容を整理し、相手にわかりやすく説明することが求められ、その過程で生じる知識の再構築や新たな理解の獲得が、単なる受動的な学びを超えた深い学習を促すとしている（小林，2020）。

LBTによる効果やメカニズムについて先行研究を俯瞰的に評価した小林（2020）は、学習者の変化について、幅広い心理的効果を示している。まず、学習内容を整理し、新たな知識を構築する活動を通じて理解を深める点があげられる。次に、メタ認知の向上も指摘されている。加えて、教える役割を担うことが他者への影響感や責任感を喚起し、それが学習への積極性を高めることで、内発的動機づけの向上にも効果があると述べている（小林，2020）。一方で、教える行為が学習者の感情面や価値観などに与える影響についての議論は限定的であり、十分な検証はなされていない。

2.3 大学生による小学生向け学習支援活動

大学生が小学生向けに学びのプログラムを設計・実践する経験の関連領域として、大学生による学校支援ボランティア活動に関する研究がある。「学校支援ボランティア」という概念は、1997年の「教育改革プログラム」において初めて提唱され、保護者や地域の企業など、地域の人材を活用する形で学校をサポートする活動として始まったものである（杉本，2013）。特に1990年代後半以降に全国的に広がり、大学生も地域の人材の一つとして活動報告がなされている。

この学校支援ボランティアについて、支援者となる大学生に焦点をあてた研究を概観した杉本（2013）によれば、大学生による学校支援ボランティアの内容は主に学習支援であり、その中でも子どもに直接指導を行う「ゲスト・ティーチャー」の役割が本研究において対象とする経験と類似する。

杉本（2013）は、学校支援ボランティアによる大学生側の効果として、子どもに対する理解の向上、教育スキルの向上、生徒指導・学級経営能力・教育技術などに対する自己評価の高まり、教育意識の高まり、対人スキルの向上などを示唆している。

一方で、杉本（2013）は、「大学生の学校支援ボランティア参加者の多くは、教員養成課程在学者と捉えることができる。学校支援ボランティアの性質上、将来教員を目指す学生が興味を持ちやすいため、事実を反映している可能性もある」と述べており、先行研究の対象となる大学生の属性に偏りがあり、教育非専門家の大学生による学習支援の研究は限定的である。また、大学生側の効果についても、教育的能力やファシリテーション力の効果検証などの実践部分に留まっている。

2.4 教育非専門家によるアート／デザインを基盤としたワークショップ

教育非専門家が関与するアートやデザインを基盤としたワークショップは多岐に報告されているが、その焦点はワークショップ参加者の鑑賞体験向上や情緒面の効果に置かれることが多い。一方、日本語圏では、実践者を対象とした研究が2000年代以降に増加している（廖，2020）。廖（2020）は、美術館での造形ワークショップ実践者4名への半構造化インタビューから「実践者としての実践経験とその省察」「造形ワークショップの状況と活動効果」「今後の発展と追求」という三側面の意識構造を示したが、分析の焦点はファシリテーション技能の把握にある。杉本・岡田（2013）は美術館で実施された3日間の子ども向けワークショップにおいて、参加した初心者スタッフの意識変化に焦点をあてた。質問紙調査と参与観察から「ファシリテーションに関する学習」「ワークショップ自体への理解」「作品との関わり方の変化」「日常的姿勢の変化」の4つの変化を報告するものの、価値観や行動規範などの質的再編やそのプロセスは検証していない。森（2015）は、ワークショップ実践者の専門性を体系的に捉え、育成プロセスを理論・実証の両面から検討し熟達過程を論じたが、変容はスキル熟達の副次的結果として扱われている。このように既存研究は、教育非専門家の実践者の技能習得や意識変化を主題とし、内的変容の内容やプロセス自体を扱った研究は乏しい。実践者の変容を直接検証した試みは伊勢（2023）以外に乏しいため、以下2.5節で詳細に扱う。

なお、本研究のプログラム詳細は3章で説明するが、読者が既存研究との差異を先に俯瞰できるよう、ここで比較表（表1）を提示する。

表1 既存アート／デザイン系ワークショップと本研究の概要比較（本研究詳細は3章で後述）

	アートたんけん隊 (廖, 2020)	夏休みこどもワークショップ (杉本・岡田, 2013)	学びのデザインプロジェクト (本研究)
主目的	実践者4名の意識構造 (経験・効果・展望)の把握	初心者スタッフの認識変化 (技能・理解・姿勢)の抽出	美大生(教育非専門家)の 内的変容とその過程
実践期間	1か月弱 (5回の打合せ+2日間の実践)	3日間	約2か月 (2か月間継続企画+複数回の実践)
構造	企画から振返りは実践者が担当	美術館側が企画し新人が実践	学生が企画・実践・省察を主導
内的変容 の扱い	テーマ外、価値観変容は 副次的言及のみ	未検証、意識変化は技能理解の レベルに留まる	仮説として設定し質的インタビューと 省察ログで検証

2.5 非専門家による創造的な学びの設計・実践

非専門家が創造的な学びを自ら設計し、小学生を対象に実践するプロセスを包括的に扱った研究としては伊勢（2023）の「創造的な学びのデザインプログラムに関する実践的研究」が事例に該当する。

伊勢（2023）は、ワークショップの創造過程を通じて、創造的な学びの実践方法を学ぶプログラムを開発している。プログラムは4日間で構成され、前半2日間の「創るフェーズ」と後半2日間の「実践フェーズ」に分かれている。また、これらの間には2週間の準備期間を設け、参加者がワークショップの構想を練る時間を確保している。調査では、プログラム前後の半構造化インタビュー、プログラム中の観察、2日目終了後のアンケート調査、準備期間中の1回の面談にて定性的データを収集し、質的分析が実施された。

結果、全員に共通して「学びの捉え方の広がり」が確認され、プログラムの実践者に学習観の変容が起こると結論づけている。ただし、創造的な学びのデザインを学べる実践プログラムの開発が主であり、実践者の変容に関する考察は初期的段階に留まっている。また、準備期間を含む中長期的な継続観察は限られている。

2.6 本研究の位置付け

先行研究の整理から、構成主義的学習理論は学習者主体の知識構築過程を理解するうえでの理論的基盤を提供し（2.1節）、LBTは「教える」行為による理解深化やメタ認知的変化の可能性を示している（2.2節）。

また、大学生による小学生向け学習支援活動に関する研究（2.3節）では、教育非専門家の学生の変容に注目した研究は限定的であることが課題として確認できた。加えて、それらの研究の多くが学習支援におけるスキルや教育技術の習得面を中心に扱っており、参加大学生の内面的変容に焦点を当てた研究は十分でない。さらに、教育非専門家によるアート／デザインを基盤としたワークショップに関する研究（2.4節）では、技能習得や意識変化を主題とし、内的変容に焦点をあてた研究は乏しく、教える／創る行為を媒介とした内的変容の内容やその変容過程について検討の余地がある。なお、伊勢（2023）の研究は、教育非専門家による創造的な学びの設計・実践が実践者の学習観に変容をもたらすことを示唆しているものの、その変容過程や要因、価値観レベルでの変化についてはさらなる検討の余地がある（2.5節）。

以上を踏まえ、本研究では、教育非専門家（教員養成課程以外の学生を対象）が小学生向けに学びのプログラムを設計・実践する中長期的なプロセスを観察することで、教育非専門家にどのような内的変容が引き起こされるのかを明らかにすることを目指す。

3 研究方法論

3.1 リサーチクエスチョン

本研究におけるリサーチクエスチョンを「専門的教育訓練を受けていない大学生が小学生向けの学びのプログラムを設計・実践する過程で、自身にどのような内的変容が起こるか」と定める。

特に内的変容を探る切り口として、プログラムで取り扱う「テーマ」に着目し、(1) テーマに対する大学生の捉え方がどのように変化するか、(2) 大学生がテーマをどのように変化させ、それが結果として自身にどのような影響を及ぼすのか明らかにする。

3.2 調査フィールド

武蔵野美術大学の「学びのデザインプロジェクト（以下、プロジェクト）」を調査フィールドとした。同プロジェクトは、創造的思考力の教育を受けた武蔵野美術大学の学部生が主体となり、小学生たちの創造性を引き出す学びのプログラムを設計・実践する約2ヶ月間のプロジェクトとして2023年度より開催されている。参加学生自身がこれまでのデザインとアートを通じた学びや経験を振り返りながら、これからの時代に求められる学びとは何かを探索し、独自のプログラムをワークショップ形式で小学校の総合の授業で実践するものである。

プロジェクトが(1) 教育非専門家である大学生が主体となる点、(2) 内容が創造的な学びのプログラムの設計・実践である点、(3) 約2ヶ月間という中長期的なプロジェクトである点、及び(4) 実際の小学生との相互作用を伴う現場での実践を通じたリアルなデータを得られる点、以上4点に鑑み調査フィールドとして選択した。

3.3 予備調査

過去参加者への半構造化インタビューによりプロジェクトの実際の流れと特徴を整理し、大学生に生じ得る内的変容を仮説的に見通すことを目的に予備調査を実施。2023年度の参加学生6名に対し、1対1で60～90分の対面聴取を延べ8回実施し、録音・文字起こしデータを分析した。なお、インタビュー前に研究目的と守秘義務を説明の上同意を取得した。聴取項目は、(1) 選択理由、(2) 具体的プロセス、(3) 印象的出来事の3点に統

一した。

予備調査の結果、学生は当初、到達点を抽象的・理想的に設定し、一方向的に知識を伝える構成を想定していた。しかし、設計と試作を重ね、子どもとの対話を繰り返す過程で、プログラムの「テーマ」を動的に組み替え、その意味や期待を再解釈する可能性が伺えた。たとえば「ひらめきクラフトラボ」では、当初「達成感」を与えることを狙い、〈誰かのための椅子づくり〉を企画した。ところが試作の段階で、活動が複雑すぎて子どもが達成感を得にくいと判断され、内容は〈ビー玉転がし〉に転換された。試行錯誤を促し、子ども自身が考えて成果を得られる構造へ再設計した結果、学生は「試行錯誤そのものの価値」に着目するようになった。さらに試作を続けるうち、テーマ自体が〈試行錯誤を繰り返すプロセス〉へと再定義され、最終的に〈ビー玉が滑走するコースを作り、人とつなげる〉活動へと発展した。

このように、学生がテーマを再構成する過程を追跡することで、内面的な変容を捉えられる可能性が示唆された。したがって本調査では、学生の内的変容を読み解く具体的な視点として、プログラムのテーマに注目する。

図2 「ひらめきクラフトラボ」のテーマ変化

(写真データは2023年度「学びのデザインプロジェクト」Workbook(武蔵野美術大学, 2024)より引用)



3.4 本調査

2024年度参加学生を対象に、(1) プロジェクト前後の半構造化インタビューと(2) 設計初期から実践後までの非参与観察を併用しデータを収集し、参加学生がテーマをどのように再編成・再解釈し、自己変容を遂げるのかを解明することを目指す(参加学生にはプロジェクト開始時に研究目的と守秘義務を説明し同意を得て実施した)。

半構造化インタビューは、参加学生6名を対象に、事前は武蔵野美術大学ソーシャルクリエイティブ研究所研究員と筆者の2対1、事後は筆者との1対1で30~60分実施し、「子どもに伝えたいテーマ」「テーマ観の理由」を共通項目として録画・録音後に逐語起こし

する。追加項目として、事前には参加動機や幼少期体験、事後には感想と気づきを聴取する。非参与観察では参加学生の議論や実践の場に同席しながら、フィールドノートにその場の活動と発言を記録し、必要に応じて写真や映像の撮影も行い、それらを記録として残す。

分析・考察は三段階で行う。まず、非参与観察で得た記録を時系列に整理し、学生の体験とテーマ変化のプロセスを把握する。次に、事前・事後インタビューの共通項目を対比し、発言の変化をジャーニーマップ化してテーマそのものや捉え方と自己意識の変容を抽出する。最後に、観察によるプロセス図とインタビューによる変化点を突き合わせ、プロジェクト全体を通じて生じた内的変容を統合的に論じる。

4 事例対象プロジェクトの全体像

4.1 プロジェクト体制

「学びのデザインプロジェクト」は、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（CI学科）3年次の「産学プロジェクト実践演習」の一環として位置付けられている。演習では複数のプロジェクトが提示され、学生は志望理由書を提出して希望先に応募し、書面選考により採択される。2024年度は応募者の中から同学科学部3年生の6名（A～F、男性2名・女性4名）が参加した。

表2 参加者のプロジェクト参加理由等の整理

学生	プロジェクト参加理由	ワークショップ経験	子どもとの関わり
A	現状の教育システムに閉塞感を持ち、大学で経験した開放的な学びを届けたい	ほぼなし	なし／親戚程度
B	良い教育を提供してもらってきたという実感があり、今度は教育を作る側を実践したい	数回（インターン）	あり／学童アルバイト
C	「子どもから学ぶことがすごく多い」との実体験があり新たな視点を吸収したい	多数（団体活動）	あり／子ども向け団体活動運営
D	美術大学と総合大学の違いを知らない小学生を対象にCI学科らしい学びを提供することで何を与えられるかを考えたい	数回（授業成果物）	あり／塾講師アルバイト
E	受験に勝つための修行ではない新しい教育の手がかりを見つけたい	ほぼなし	なし
F	子ども時代に「もっと面白いことあるよ」と教えてもらえなかった悔しさがあり、その思いを伝えたい	数回（地域活動）	あり／飲食店アルバイト

プロジェクトは担当教授の全体監修の下、実践のフィールドとなる北海道在住の講師2名（学生の企画アイデアに対する助言およびフィードバックと生活面のサポート等）と、北海道大学・北海道教育大学（Creative Learning Design Campの企画と運営の支援等）・北海道岩見沢市（行政調整／現地小学校のアレンジ／学生滞在先手配等）の協力を得て実施された。筆者は、同プロジェクトに同行して、参加学生の非参与観察と半構造化インタビューを行った。

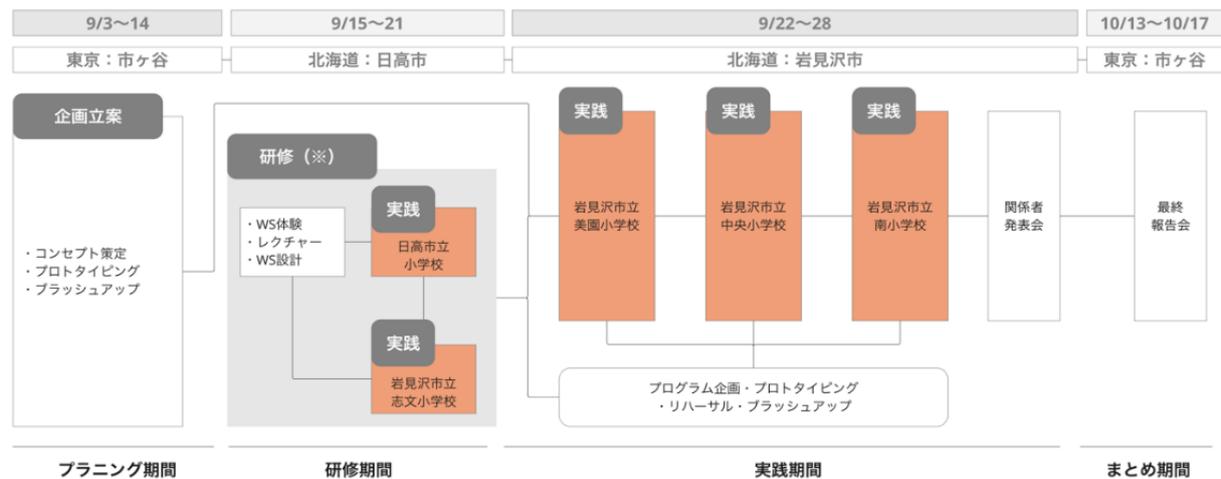
4.2 スケジュール

プロジェクトは2024年9月4日～2024年10月17日の期間で実施された。全体スケジュールを図3に示す。

まず東京にて約2週間、参加学生が、小学生向けに設計する学びの方向性を討議し、試作を行った。次に北海道日高町へ移動し、北海道教育大学の学生と合同で6日間の「Creative Learning Design Camp」を受講し、創造的学習の設計手法を集中的に体験した。最後に岩見沢市に拠点を移し、およそ3週間の共同生活を送りつつ小学生向けプログラムを設計し、小学校の総合学習で計6回実践した後、学内外の関係者に成果を報告する発表会を実施した。

全体の工程と期間は事前に定められていたものの、活動の具体的な進め方やプログラム内容は学生の判断に委ねられており、高い裁量権を特徴としている。

図3 2024年度の全体スケジュール概要



4.3 主要活動

プロジェクトを(1)プランニング期間、(2)研修期間、(3)実践期間、(4)まとめ期間の大きく4つに分類し、以下にそれぞれの概要と参加学生の動きの流れを記す。なお、学生のテーマに対する捉え方がどのように変化し得るかを時系列で追うために、このような期間設定を行った。

(1) プランニング期間：コンセプト策定とプロトタイピング

第1段階は武蔵野美術大学市ヶ谷キャンパスで実施された。期間中参加学生6名が全員

一緒に活動していた。

まず子ども時代の学習経験やCI学科で印象に残った授業を振り返り、プログラムで取り扱うテーマについて議論した。また、プログラムのテーマを「子どもにあってほしい姿」という形で言語化し、簡易的なプロトタイピングを通じ、プログラムがどのようなテーマの獲得に寄与するかも考察していた。さらに、個々の学生が「どの活動をプログラムに取り入れたいか、その理由は何か」を共有する時間も設けられ、同じ活動であっても個々の意図や期待するテーマが異なることが浮き彫りとなっていた。最終的にテーマは、「①問いを持つ、②新たな気づきを得る、③自分軸をもつ、④なんでもできる気持ち、⑤他者を受け入れる」に集約された。

(2) 研修期間：Creative Learning Design Camp への参加

第2段階では、北海道日高町で武蔵野美術大学、北海道教育大学、北海道大学の3大学共同の合宿型プログラム「Creative Learning Design Camp (CLDC)」に参加した。武蔵野美術大学生6名は、北海道教育大学生13名と混成チーム（計4名×5組）を組み、前半でワークショップを体験し講義を受け、後半で創造的学習プログラムを短期的に共同設計した。完成したプログラムは、9月18日日高町立日高小学校と9月19日岩見沢市立志文小学校でそれぞれ2回ずつ授業として実践された。

(3) 実践期間：プログラム設計と実践

第3段階では、武蔵野美術大学の参加学生6名のみで活動を行った。北海道岩見沢市に滞在し共同生活を送り、日中から夜間までプログラムのプロトタイピングやりハーサルを繰り返した。このフェーズでは、参加学生は2人一組で3チームを構成し、計3つの学びのプログラムを並行して設計した。各チームが主担当となって企画を進めつつ、残る2チームの学生が相互にフィードバックを行う形で、全体として協働的にプログラムを作り込んだ。

設計されたプログラムは、表3に記載の通り各小学校で授業として実施した。各小学校では同じ日に異なる2クラスに対して、1コマで完結する同一のプログラムをそれぞれ実践した。1回目の終了後に子どもの反応を速やかに共有し、指導時間配分修正やインストラクション文言変更など、子どもたちの反応をもとに即興でプログラムを調整していた。

小学校での実践には6名全員が参加し、企画担当2名が全体をコーディネートする一方で、残りの4名はサポートやグループファシリテーターとして役割を担った。また、授業後には6名全員で毎回振り返りを行い、子どもたちの反応やプログラムの成果について議論した。

(4) まとめ期間：振り返りと成果発表

第4段階では成果をとりまとめ、10月9日に岩見沢で自治体・関係者向け報告会、16日に市ヶ谷キャンパスで学内発表を実施した。学生6名は学びと課題を整理し、今後の方向性を協働で検討した。

表3 最終的な学びのプログラム一覧

名称	描いて広げようみんなの街	光で映すわたしの世界	音で色づく！桃太郎
実践日程	2024年9月27日 45分×2コマ	2024年10月1日 45分×2コマ	2024年10月4日 45分×2コマ
協力校	岩見沢市立美園小学校 4年生30名×2	岩見沢市立中央小学校 6年生30名×2	岩見沢市立南小学校 5年生40名×2
企画担当	Aさん・Bさん	Cさん・Dさん	Eさん・Fさん
狙い	発想を広げ 手を動かすことを楽しむ	自分の世界について考え 表現する	他者の考えや感性を知り 自分にはない視点に気づく
設計した 体験	物理的に広がりのある環境で体を大きく 使うことで発想を拡張するプロセス	表現活動を通じて「自分が何を大切に思 っているか」を再発見するプロセス	他者の考えを知ることで、自分には なかった視点に気づくプロセス
活動内容	①大きな紙にみんなで思い思いの 街を描く ②描いた街に赤・青・黄の3色の 絵の具を使って色を塗る ③全体で鑑賞 ※クラス全体で実施	①自分の好きなものを書き出す ②透明なキューブに好きなものを表現 ③部屋を暗くして光を当て鑑賞 ④キューブを集めて鑑賞 ※①②③は6名程度のグループに 分かれて実施	①紙芝居の一場面からどんな音が 聞こえるか想像し共有 ②身近な道具を使って音を表現 ③全グループで音を繋げ、音付きの 紙芝居を完成させる ※①②は7名程度のグループに分かれ て実施
設計時の 様子			
実践時の 様子			

4.4 最終的な学びのプログラム概要

最終的に参加学生は、「描いて広げようみんなの街—体を動かすことによる発想力拡張の体験」、「光で映すわたしの世界—表現を通じた自己理解の体験」、「音で色づく！ 桃太郎—他者理解と新たな気づきの発見の体験」の3つの学びのプログラムを設計し、それぞれ岩見沢市立美園小学校、中央小学校、南小学校で授業として実施した。表3に各プログラムの概要と実施校を示す。なお、以下3つの学びのプログラムは、参加学生が自分自身の専門分野での経験を元に小学生に学んで欲しいと考えたテーマが、実際の授業の場でのように具体化されたかを示すものでもある。

5 観察による結果

観察を通じて、参加学生の活動は以下図4のような活動の変遷をたどったことが確認でき、プロジェクトを通じた活動が「リサーチ／議論」「プロトタイピング」「実践」「リフレクション」の4つのカテゴリーの段階を経て進行したことが確認され、各カテゴリーでの特徴的な体験（後述①～⑧）を整理した。また、その体験を生み出す要素と考えられるものについてそれぞれ分析・考察した。その上でプロジェクトの全体を俯瞰し、テーマの変化が起きるプロセスを可視化した。

5.1 各カテゴリーでの特徴的な体験

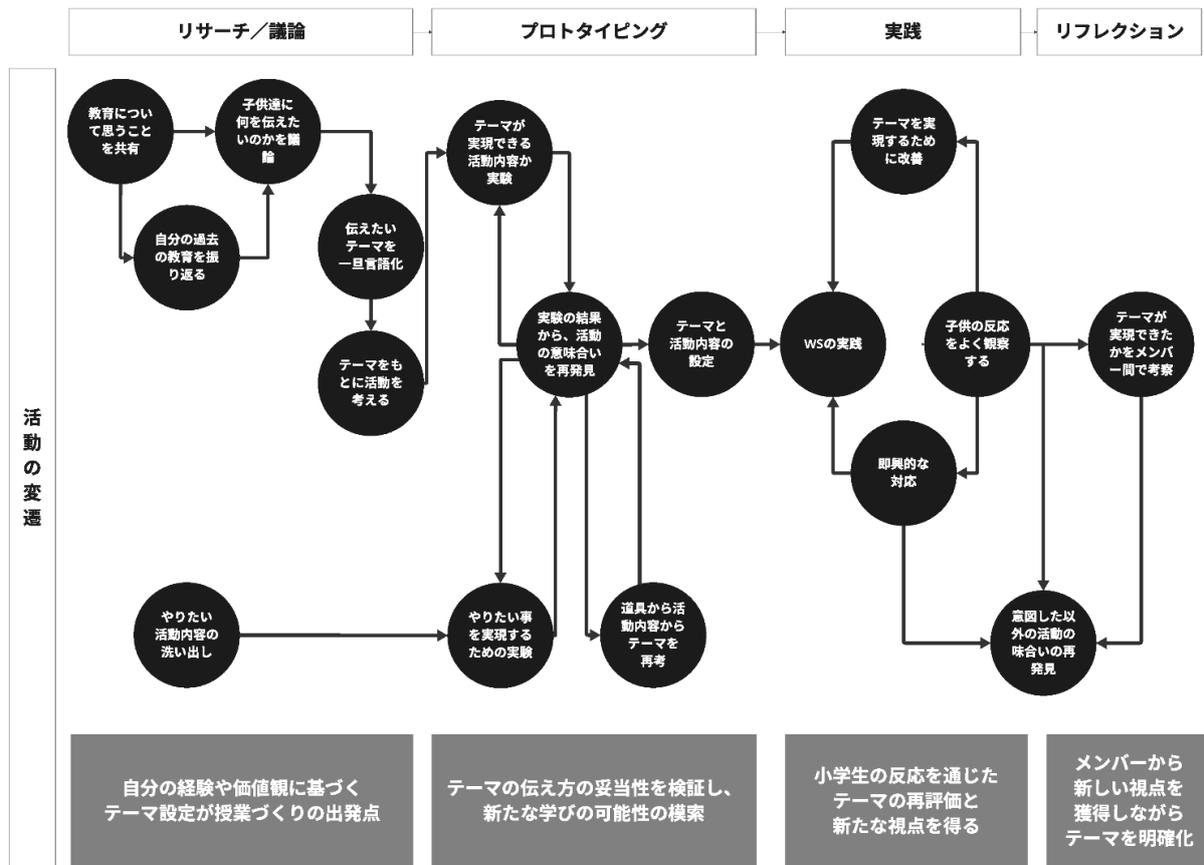
「リサーチ／議論」:

参加学生は自身の学習経験や専門領域を振り返り、楽しかった体験と嫌だった体験を整理しながらテーマを立案していた。学習指導要領やカリキュラムの枠組み、あるいは専門的知識といった「こうすべきだ」という既成概念に必ずしも縛られず、直感的・探究的に議論を重ねてテーマを決定したと言える。議論の過程で、他者が持つ教育経験や視点が自分と大きく異なることを認識し、教育には個々の価値観が多様に存在することに気づいた。これらのプロセスを経て、テーマは学生自身の価値観や経験と結びつき、「自分ごと」として自然に捉えられるようになっていた。

特徴的な体験①：過去の自分の経験から直感的にテーマを設定する

特徴的な体験②：一人ひとりに教育の思想があるという気づき

図4 学生の活動の変遷



「プロトタイピング」:

設定したテーマを基に具体的な活動案を練り、試作を重ねる過程では、「関心駆動型」と「テーマ焦点型」の二つのアプローチが並行して進んでいた。

関心駆動型では、学生が「面白そう」と感じる活動をまず試み、その過程で生じる学びを観察しながら新たなテーマを見いだす。たとえば体育館で水鉄砲を用いて壁面に絵を描く試行では、解放的な環境が子どもに与える影響に注目した。また透明キューブと光を組み合わせた試作では、素材の特性がどのような探究心を喚起するかを探った。専門的教育訓練を受けていないことから、教わる立場としての視点も持ち、実証済みの指導方法を選択するよりも「自分が楽しいと思える学び」を起点とする発想が生まれやすかったと考えられる。

一方、テーマ焦点型では、定めたテーマを子どもに的確に伝える活動案を設計し、その伝達効果を検証する。たとえば「自分の世界を表現する」というテーマでは、好きなものを文字で書き出す工程を追加し、抽象度の高い概念を扱いやすくするかを試していた。

このように、興味に根ざしたプロトタイピングとテーマ検証を往復しながら改良を続け

ることで、学生はテーマへの理解を深め、新たな視点を獲得していった。

特徴的な体験③：試作結果の観察から新しいテーマに出会う

特徴的な体験④：テーマが伝わる活動か仮説検証を繰り返す

「実践」：

小学校での実践では、児童の反応を観察するたびにプログラムのテーマや活動の意味合いを再考する場面が頻繁に生じた。指導のための知識や経験が浅いため予想外の出来事が多く、参加学生はテーマを伝えるべく即興で調整を行った。教育非専門家であることから、教室の現実と理想とのギャップが顕在化しやすかったと考えられる。たとえば「自己理解」を目的に、透明キューブに好きな色を塗って光を照らす活動を進めている際、全盲の児童がいると判明し、光や色を使わずに世界観を表現できるよう、異なる触感の素材を急遽集めて対応した。

特徴的な体験⑤：テーマを伝えるべく現場で即興対応する

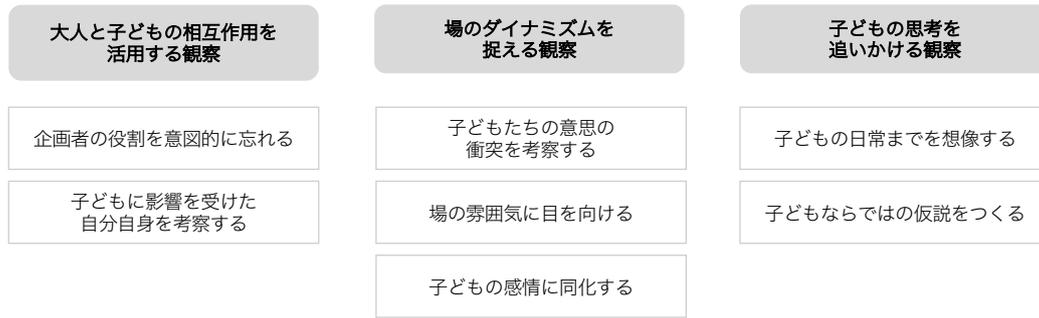
小学生が自作を光で照らし、自信を深めていく姿を観察した学生は、自己理解には「知る」だけでなく「肯定する」という側面も含まれることを新たに見いだした。この体験は、テーマに対する視点を広げる契機となった。また、児童が活動を通じて学生の想定外の学びを得る様子から、活動自体の新たな価値も浮かび上がった。たとえば絵画活動では、児童同士が互いのアイデアを取り入れて協働する場面が見られ、当該活動が「協調性の育成」にも寄与し得ることが示唆された。

特徴的な体験⑥：子どもをよく観察し設計した活動の意味を再発見

このような発見や気づきが生まれた要因としては、(1) ワークショップが子ども主体の場をつくり出し、大学生の想定外の反応を引き出したこと、(2) 学生が児童の様子を多面的に把握しようとする姿勢を強めたこと、の二点が挙げられる。とくに(2)に関しては、図5に示すように、岩見沢での各プログラム後の振り返りや対話を整理・分類することで、多様な観察アプローチが確認できた。

「大人と子どもの相互作用の活動」場面では、子どもを静かに見守る場合と共に工作活動をする場合とを即興で切り替え、反応の差を観察するものが具体的事例である。また「余白を塗ってね」と「全力で塗ってね」といった微妙な声かけの違いが行動にどう影響するかを比較した例もある。「場のダイナミズムを捉える」観点では、男女の距離感が児童の動きや反応に及ぼす影響を追跡した例があげられる。「子どもの思考を追いかける」

図5 参加学生の観察のアプローチ



では、個別対話を通じて普段実は友達付き合いで悩んでいるのではないかと子どもの日常を想像する観察や、子どもは手の動きを通じて発想が広がるかをその場で仮説化するなどが該当する。

これら多角的な観察が生まれた背景には、指導経験の少ない教育非専門家が「進行は適切か」「テーマは伝わっているか」と手探り状態で臨み、子どもの反応を手がかりに随時調整せざるを得なかった事情がある。また、「自分が楽しめる学びは子どもにも有効か」を確かめたいという関心も観察意欲を高め、結果として学生は多様な手法で子どもの様子を捉えるようになったと考えられる。

「リフレクション」:

他メンバーからの意見やフィードバックを受け、学生は設定したテーマを再評価していた。たとえば「モノの見方を広げる」を掲げた学生は、「視点を広げることは人との違いを楽しむことにつながる」という指摘を得て、テーマに〈違いを楽しむ〉という新たな意味を付加した。このように他者の視点が、自身のテーマに別角度からの洞察をもたらしていた。

さらにリフレクションの過程で考えを言語化することで、テーマの意義を再確認する場面も多い。「好奇心に素直に従うこと」をテーマとした学生は、振り返りを通じて「好奇心が行動を生み、その行動が次の好奇心を誘発する循環の仕組みを設計したい」と整理し、テーマへの理解を深めていた。

特徴的な体験⑦：他者の意見を通じて設計した活動の意味を再発見

特徴的な体験⑧：自分の気づきや考えを言語化して整理する

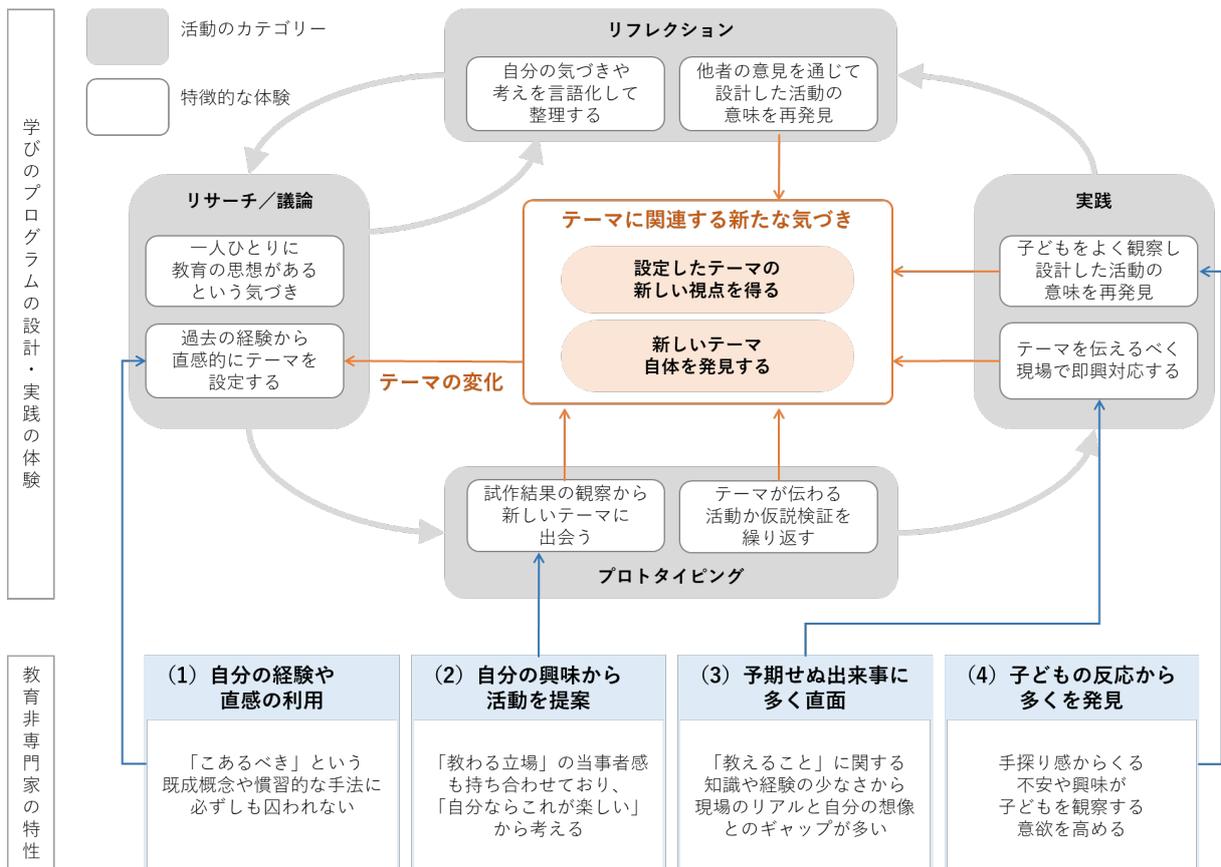
5.2 テーマの変化が起きるプロセスの構造

上述8つの経験は、学生がプロジェクトを通じてテーマを内在化し、その価値や意義を

反復的に再解釈する過程で、テーマに関する新たな気づきを得て、自分なりにテーマを変化させる契機となった。なかでも仮説検証や即興的対応によって得られる気づき（特徴④・⑤）は、テーマに新たな視点や具体性を付与する機会となっている。一方、制作活動や他者の反応・意見によって活動の意義を再発見する経験（特徴③・⑥・⑦）は、学生が自らの関心領域を鮮明にし、そのテーマを強く意識するきっかけを与えていた。

これらの体験を引き出した要因として、プログラムの設計と実践を担う主体が教育非専門家である点も一定の効果があったと考えられる。具体的には、(1)「こうあるべき」という既成概念や慣行に縛られず直感的にテーマを議論・設定しやすい、(2) 教わる立場としての視点が残っており「自分ならこういう学びが楽しいだろう」という関心駆動型のアプローチ発想が生まれやすい、(3) 指導経験が乏しいため想定外の事象が多発し試行錯誤や即興判断が不可避となる、(4) 非専門家ゆえの不安や好奇心から子どもの観察への意欲が高まり、そこから多様な発見が得られる—という4点が、テーマ変化の好機を増大させたと考えられる。

図6 テーマの変化が起きるプロセスの構造



6 インタビューによる結果

半構造化インタビューでは事前・事後で共通する聴取項目として「子どもに期待すること（取り扱いたいテーマ/その理由）」および「その時点でのテーマに関する考え（大切に感じていること/理由）」を設定し、参加学生6名それぞれについて事前・事後の発言を比較した。また、観察記録で得られた会話や行動に関する情報も、事後インタビューの一部として扱い、テーマ形成のプロセスをトレースした。

図7 インタビューの前後比較

事前	事後	観察からの補足
<ul style="list-style-type: none"> 子どもに「可能性を広げる学び」を提供したいと考え、答えが決まっている場面に【問いを見出す姿勢】や【作ること】による発想力や知識活用を重視。 自分が「大人の顔色をうかがい窮屈だった」経験から、他者の価値観に流されず、複数の思考プロセスを持つことが重要。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに「こうあってほしい」という願望が自己投影であり、自分のエゴだと考え、【子どもが楽しめる環境】を整えることに重きを置くようになった。 他人にどうあってほしいかより、自分がどうありたいかを考えるようになり、自分が「映画の視聴者のように他人に干渉せず、自分の興味のままにスタスタ」とを再認識した。 「作ること」が自己完結だった自分に気づき、他者視点を意識し、他者を理解するバランス感覚を考えるようになった。 「教育は自分の思想であり、そもそも自分がどんな人物なのかを振り返らないと伝えられない」と気づき、自己を見直す機会を得た。 	<p>授業の中で子どもの意思に完全に委ね接していた（干渉せず自分の好きなことに素直に従う）。</p>
<ul style="list-style-type: none"> 子ども心（好奇心）を大切に、「なんで？」と疑問を持ち続ける姿勢が、自分ならではの考えや自信につながる」と考え、 「インターンさせて欲しいと急なDMを送っても無視せず対応してくれるような大人」との出会いや選択肢を沢山用意してくれたと親の姿から、子どものやりたいことを尊重し、真摯に向き合う大人の存在が重要。 	<ul style="list-style-type: none"> 「好奇心やワクワク感が生まれる場をつくることで、子どもが考えずに動き、また新たなやりたいことを見つけていく」と実感し、好奇心があって動き出す、動き出すと新たな好奇心になると、好奇心を生む仕組みについて考えた。 「自分もいつも好奇心に素直である」という価値観を子どもと一緒に活動する中で再確認し、「それは間違っていない」との自信を深めた。 「過去から未来まで人生を考え、自分で選び取れる自由さが教育には大事であり、自分の受けてきた教育の良さを確信した。 「子どもは大人の目を気にせず、自分のやりたいことにまっすぐだった」との気づきから、好奇心に素直にまっすぐ動き出すことが自分が重視していることを再確認した。 	<p>大きな紙に絵を描くという自分の好奇心からのアイデアを実現させた。</p>
<ul style="list-style-type: none"> 「モノの見方を広げる」ことで「世界の捉え方が変わる」経験を子どもに提供したいと考えていた。自身の経験から、「視点を変えることが新しい発見や気づきにつながる」と信じており、それを教育に活かしたいと思っていた。 「他者との対話で、自分が持っていない視点に気づけるのが面白い」と感じ、多様な視点を取り入れることを重視していた。 小学校の恩師の「人を見た目で判断しない」という教えも自分の価値観の形成に影響を与えている。 	<ul style="list-style-type: none"> 「モノの見方を広げる」だけでなく、「人との違いを楽しむ」というテーマが新たに浮かび上がった。この視点は、他者から気づかされ、新しいテーマとして受け入れたものだった。 プログラムを通じて他者の視点を取り入れる一方で、「自分の視点も活かしたい」という思いを実感。岩見沢のワークショップで、体調を崩して「自分の視点を反映できなかった悔しさ」を感じる自分がいた。 振り返る中で「小学校の教師の言葉が、自分に新しい見方を促していたのかもかもしれない」と考え、実は自分自身への見方も変えていたのではとの気づきを得る。【自分軸の形成】についても扱うテーマとして現れた。 人との違いに触れることで、「自分の視点を見つめ直す時間が増え、自己軸を持つことが大切だった」と自覚。自分自身の価値観や視点を肯定し直す機会になった。 	<p>—</p>
<ul style="list-style-type: none"> 子どもには「元気でいてほしい」と思いつつ、具体的なテーマは未定。 「学びを与える」というよりも、「どこかで自分を思い出ししてほしい」と語り、子どもとの関係性が大切。 「平等なものを与えるのは好きじゃない」と語り、一人ひとりに個別に向き合うことを理想としていた。自分も含めて人を「個人」として扱いたい（扱われた）思い。 	<ul style="list-style-type: none"> プログラムを実践する中で、「低学年は自分の世界を確立し、高学年は世界との境界が薄れる」という気づきを得て、自分らしさや自己理解につながる【自分の世界について考え、表現する】をテーマとして見出した。 プログラムを通じて、自分には「特徴がない」と感じる時期もあった。「あ、ちゃんと自分あるんだ」と気づき、自分を肯定する感覚を得た。 「好きなことを表現するプロセス（自己理解）は、自分を知るだけでなく、自分を肯定することも含まれる」と考えられるようになった。 「ワークショップを作るよりも、一人ひとりの子どもと直接向き合いたい」と語り、子どもを一括りにするのではなく、個性を尊重する姿勢を再確認した。 	<p>透明キューブと光を使う目的について、複数の選択肢があった中、「わたしはこれをベースにしたい！」と自分のテーマを見出した。</p>
<ul style="list-style-type: none"> 正解を求めず、子どもが自分の好きなことに自由に取り組める環境を作ることを目指していた。高校時代に個人塾で経験した、個性を尊重し寄り添う教育方針が環境づくりが原点。 「考えることの楽しさ」を感じられる場を提供し、子どもたちの興味関心を深められる自由な環境を重視していた。 子どもに何かを伝えるという点で具体的なテーマは未定。 	<ul style="list-style-type: none"> プログラムの実践を通じて「他者を理解する」と「他者の考えを受け入れる環境」の重要性に気づく。子どもたちが寸劇に気負う様子や、他の子どもたちに流される様子を見て、関係性が学びに影響することを発見。「みんな違っていい」という考えを強調し、違いを否定しない環境づくりを模索。 自分が他人の考えや感性に興味を持つ理由を分析し、「相手を知ることで自分を納得させたい」という無意識だった動機を認識。人は環境や教育に影響されている存在であり、「その人自身が良い悪いではない」という価値観を再確認し、それを子どもたちにも伝えたいことと気づいた。 内容を固めすぎない方が、子どもが自発的に楽しむ場を作れると気づき、「もっと子どもに委ねてもいい」と考えるようになった。 	<p>授業での子どもの反応から他メンバーとは異なる意味合い（嫌な気持ちになるかも）を捉え共有。実践では目の前の子どもに集中して一緒に活動に取り組む。</p>
<ul style="list-style-type: none"> 【素直に自己表現】と【相手を受け入れる】の2つをテーマとして考える。 子ども時代に「知らないことも知っていると思えようとした」経験や、ユニークな表現が受け入れられなかった記憶がテーマの出发点となっていた。 みんなが公平だと感じられる場であれば、自己表現や意見交換は促進するとの考え。 他者の意見や作品を尊重することを重視し、「勝手に作り変える」ような行動を避けたいと考えていた。 	<ul style="list-style-type: none"> 【素直に自己表現する】に関し、「周りに流されずに自分のやりたいものを作ることを本当に大事にしたい」という自分の価値観をより強くもつ。プログラムを通じて、子ども時代に自己表現ができなかった経験を解消できたと感じた。 子どもが周りに流される様子を「本当に楽しめているか」を考えることを特に考える。目の前の子どもに合わせた対応を心がける。「同じ立場で一緒にやる」ことの重要視。 【相手を受け入れる】について「印象を持つことは避けられないが、その後じっくり観察し、相手を理解しようとするのが大切」と気づいた。 	<p>—</p>

6.1 各学生のテーマの変遷

参加学生6名それぞれの変化について、事前・事後インタビューの共通項目を対比し、発言の変化をジャーニーマップ化してテーマの捉え方と自己意識の変容を抽出した。なお、一部観察で得た情報も参考とした。

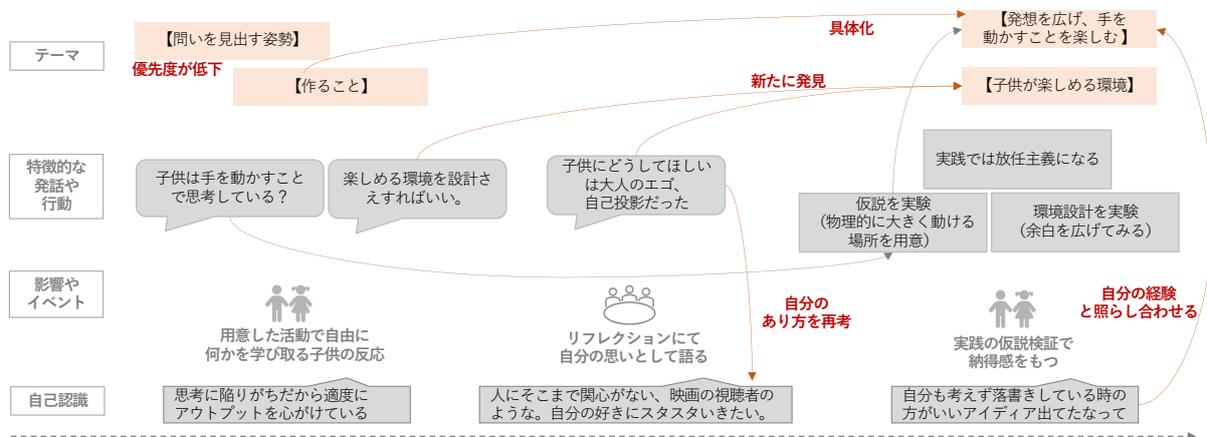
Aさん

Aさんは当初「作ること」を主軸に据えていたが、授業を重ねるうち「発想力」と不可分であると捉えるようになった。子どもたちが手を動かすほどに思考を深めていく姿を目の当たりにし、子ども時代の自身の経験—「落書きから生まれるアイデア」—と重ね合わせながら、「作ること」に対する認識を見直した。

さらに実践の場では、子どもがAさんの狙いを超えて学びや楽しみ方を見つけ出す場面が多々あり、その過程で「自分が『教える』こと自体がエゴなのではないか」という葛藤が芽生えた。子どもが自由に動き、自ら意味を見いだす様子に触れ、「教える」よりも「自由に発想できる環境」を整えることこそ本質だと考え直していった。この気づきは、Aさんが抱いていた「自由な意思」や「干渉しない」という自身が創造的であるためのあり方を再認識する契機となり、新たに掲げたテーマ「子どもが楽しめる環境」は自分が目指す姿そのものであることが伺える。

Aさんは、もともと感じていた既存教育への違和感（就職予備校的な風潮）に対する解決手段としてテーマを掲げていた。実践によりその違和感を多角的に捉え、テーマの選択肢を広げ、自身の中でその優先順位を吟味したケースと言える。

図8 Aさんの変遷



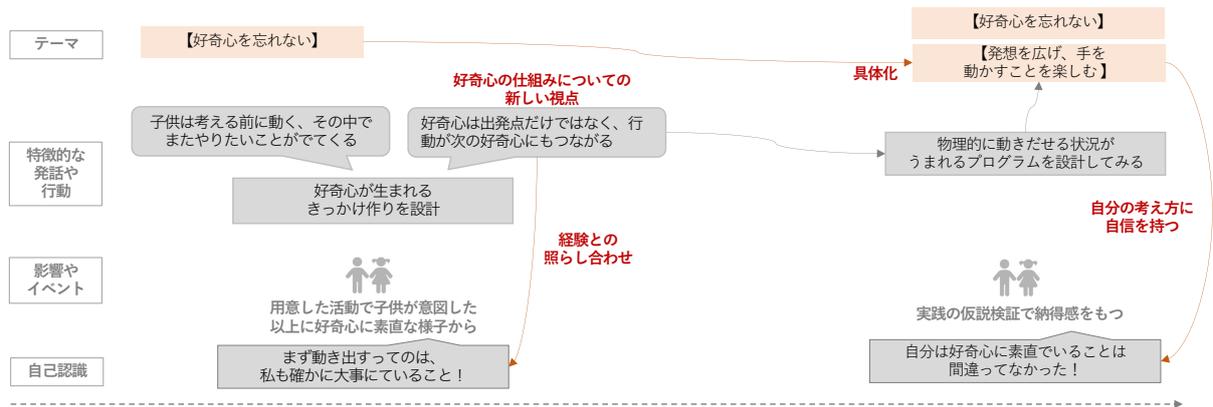
Bさん

Bさんはテーマに「好奇心を忘れない」を掲げ、好奇心が芽生える環境づくりを念頭にプログラムを設計した。実践の場で子どもたちが好奇心を起点に行動し、その結果として次の好奇心を自然に見つけ出す様子を目の当たりにし、「まず動き出すことを大事にする」という自身の信条と強く響き合った。ここから、好奇心は単なる出発点ではなく行動と循環的に結びつくという仮説を抱き、「描いて広げようみんなの街」を具体化した。

同プログラムでは、子どもたちが非日常的な空間に興味をもち、そこから「色そのものへの興味」「塗り方への興味」「街を描くことへの興味」へと次々に関心を連鎖させていく様子が観察された。これによりBさんは自らの仮説に確信を深め、「好奇心に従って動く」という価値観を肯定的に再評価した。

当初から明確だったテーマが現場で検証され、手応えを伴って強化されたケースと言える。また、実践を通じて生じた予期せぬ出来事は、Bさんに好奇心の多層的な働きについて新たな視角をもたらし、テーマ理解の深化と自己信頼の獲得に寄与した。

図9 Bさんの変遷



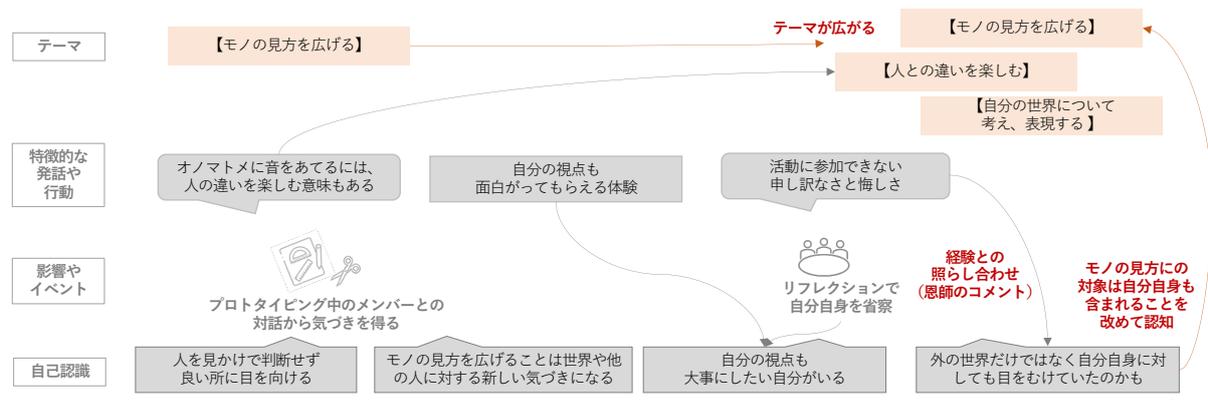
Cさん

Cさんは当初、「モノの見方を広げる」を掲げていたが、実践の途中で「人との違いを楽しむ」という視点が加わり、テーマが拡張された。プロトタイピング中の対話で「この活動は人との違いを楽しむ契機にもなる」との指摘を受けたことで、Cさんの価値観である「人の良いところを見る」と結びつき、テーマが立体的になった。

さらに「他者との違い」をテーマとして考えるうちに、視点を向ける対象は外界だけでなく自分自身にも及ぶべきだと気づく。この発見には、高校時代に恩師から受けた助言が影響した。また、活動中に自らの視点を他者から「面白い」と評価された経験や、逆に盛り込めなかった時に感じた「悔しさ」が自己への関心を深める契機となった。

Cさんは、もともと多様な視点に対する期待（学びを深める）を有していたが、実践がこれを立体的なテーマに育てた例と言える。「見方の拡張」につながる活動が「違いを楽しむ」「自分軸の形成や自己肯定」も同時に考えるものと発見し、テーマの選択肢を広げながらその関係性を考えたケースと言える。

図10 Cさんの変遷



Dさん

Dさんは序盤で明確なテーマが定まらずにいたが、実践を重ねるうちに「自分の世界について考え、表現する」を見出した。実践中、子どもたちが確立した世界観から創造的アウトプットを生み出す姿を観察し、自分との対比から「年齢を重ねることで自分と社会の境界線が薄れていくのではないかと感じ、自らの世界観を知ることが重要という、自身の創造性を保つための行動規範を再検討する契機を得た。

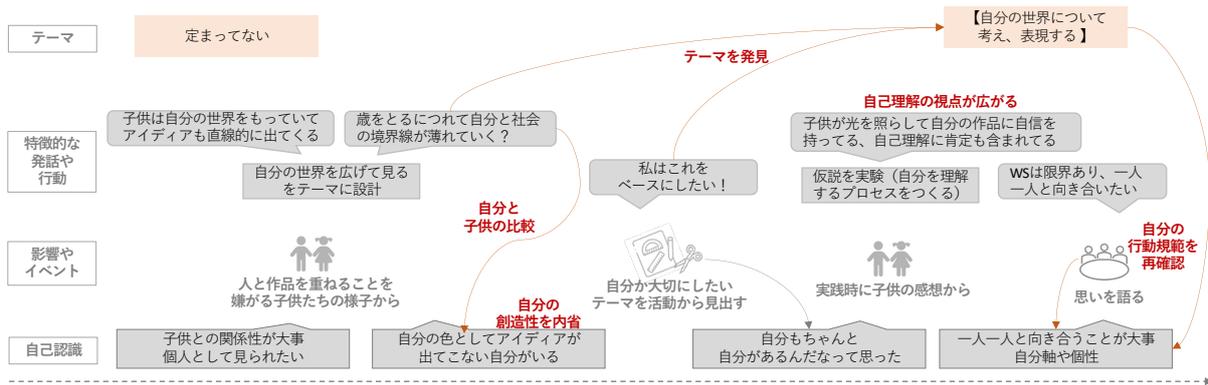
その後、「透明素材」と「光」を手がかりにプログラムを設計する過程で、透明キューブを自己世界の象徴に見立て、自分の世界観を思い出す活動へ到達。ここで「本当に伝えたいことは何か」を問い直し、テーマは「自己理解」へと重心を移した。この洞察は、もともと抱いていた「個を大事にする」思いと、子どもたちとの実践から得た新たな視点とが結びついた結果と考えられる。さらに、ワークショップ形式で個々と十分に向き合えなかった経験が価値観の内省を促した。

実践では、子どもがキューブに光を当て自信を深める場面から、自己理解には「知る」だけでなく「肯定する」側面が含まれると気づいた。こうした子どもの姿やプロトタイピング時の発見が、Dさんに「一人ひとりの世界を大事にする」という自身の価値観を再認識させ、「自分の世界について考え、表現する」というテーマとして現れたと言える。

Eさん

Eさんは当初、テーマが具体化されていなかったが、仮説実験を重ねるなかで「他者の

図 11 D さんの変遷

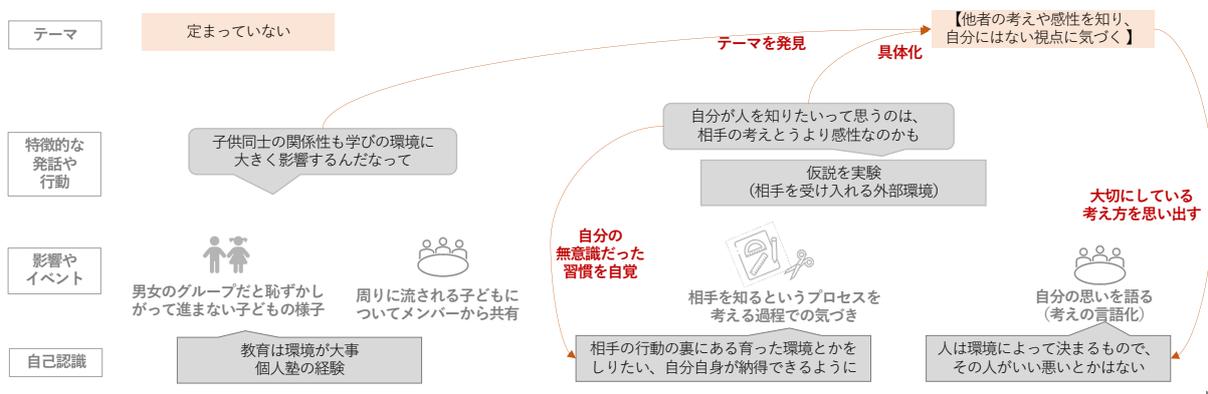


考えや態度を知り、自分にはない視点に気づく」と明確化した。契機となったのは、実践現場での子どもの観察やリフレクションでの他者のフィードバックであり、とりわけ「子ども同士の関係性が学びに大きく影響する」という発見であった。

Eさんは子ども時代の塾での経験から「教育には環境が重要である」との考えを有していたが、そこに「子ども同士の関係性」という視点が加わり、「否定が生まれにくい、相手を受け入れる環境」の必要性を見いだして、相手を知る活動を中心にプログラムを設計した。設計の途上では、「自分はなぜ相手を知りたいのか」という動機について考え直すことになり、「人は環境によって形づくられる存在であり、良し悪しはない」という自分の価値観を再認識した。さらに「理解できない行動に遭遇したとき、その背景にある環境を理解することで共感できなくても納得したい」という無自覚だった価値観も意識化された。

予期せぬ出来事や他者の指摘を通じ、自身の内在的信念を明確化し、それをテーマへと結びつけたと言える。

図 12 E さんの変遷

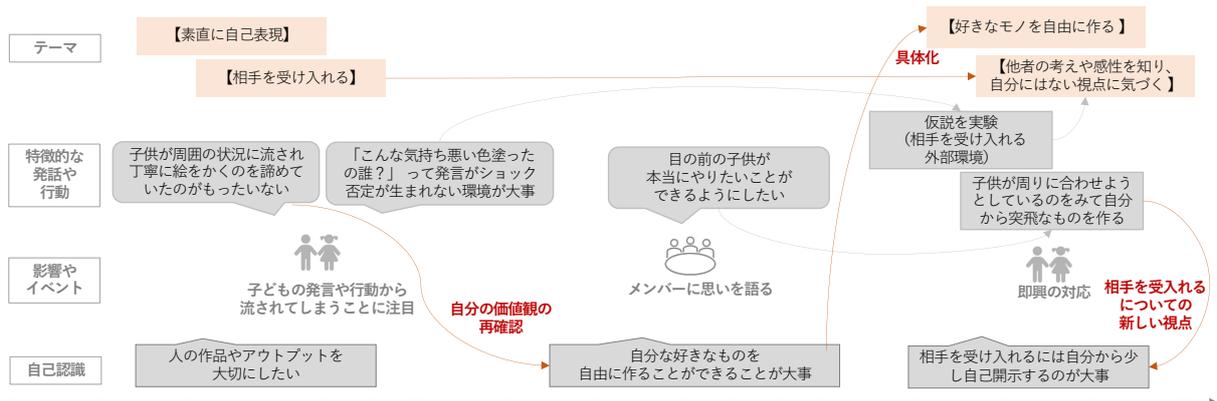


Fさん

Fさんは自身の体験を踏まえ、「相手を受け入れる」と「素直に自己表現する」を明確なテーマとして掲げていた。実践中、他の子どもが描いた絵に対し「こんな気持ち悪い色塗ったの誰？」と否定的な発言をする場面に遭遇し、否定の生まれない関係性を築く必要性を痛感。これがプログラム設計上の重要課題となり、テーマの深化につながった。さらに別プログラムで、子どもが思いをうまく表現できずにいる状況を見て即興的に共に作業した結果、その児童が自分を受け入れ「素直な表現」を示す姿を目撃した。この経験から、他者を受け入れるには自分自身を開示することも欠かせないと気づく。加えて、子どもたちが周囲に流され本当に好きなものを作れない様子を見て、自身の学校時代を思い起こしながら「好きなモノを自由に作る」ことが自身にとって大切なことを再確認した。

こうした一連のプロセスを通じ、Fさんは当初から掲げていたテーマ—とりわけ「素直に自己表現する」—への確信を一層強めるに至ったと言える。

図 13 Fさんの変遷



6.2 テーマの変化について

6名の学生は全員、実践中に起きた想定外の出来事や他者からのフィードバックを契機に、当初掲げたテーマを見直し、自らの経験と照らし合わせながら独自に変化させた。ただし、その変化のパターンは、初期にテーマをどの程度明確に持っていたか、また内在的価値観が何であったかによって異なる。

- ・ AさんとCさんは、初期段階から批判的視点（既存教育への違和感）や肯定的な期待（多様な視点が学びを深める）を抱いており、これらの想いを遂行する手段としてテーマを位置づけていた。設計・実践を通じてこの内在的な思いが多面的に捉え直され、テーマの選択肢を広げる「多角化」が起きた。

- ・ BさんとFさんは、開始時点で明確なテーマを保持しており、現場で検証しながら納得感を深める「強化」の方向へ変化した。
- ・ DさんとEさんは、潜在的にはテーマを持っていたものの言語化できていなかったが、実践によって内在する思いが表出し、テーマが明確になる「顕在化」に至った。

以上より、今回の調査では学生のテーマ変化は（1）多角化、（2）強化、（3）顕在化の三類型が確認できた。

表4 テーマの変化とその様相の整理

学生	事前テーマ	最終テーマ	変遷	影響要因	変化の様相
A	問いを持つ姿勢 作ること	・発想を広げ、手を動かすことを楽しむ	子どもに何かを伝えるのは自分のエゴで、自由に楽しめる場さえ整えれば良いと考えた。	・想定外の出来事 ・自分の落書き経験 やものづくり経験	テーマの選択肢が広がり優先順位を吟味 (多角化)
B	好奇心を忘れない	・好奇心を忘れない ・発想を広げ、手を動かすことを楽しむ	好奇心を「動き出す出発点」から「行動と結びついて循環するもの」という新しい視点を得た。検証して納得感も得た。	・想定外の出来事	設定したテーマに新しい視点を得て、具体化 (強化)
C	モノの見方を 広げる	・モノの見方を広げる ・人との違いを楽しむ ・自分軸を形成する	「見方の拡張」につながる活動が「他者との違い」や「自分の肯定」も同時に考える活動だと発見。	・メンバーのFB ・恩師のコメント	テーマの選択肢を広げ、それらの関係性を考える (多角化)
D	なし	・自分の世界について考え、表現する	子どもが自分の世界から直線的にアイデアを出す姿と自分とを比較。自分軸を考えることに注力。	・想定外の出来事 ・メンバーのFB ・子どもとの比較	取り扱いたいテーマの表出 (顕在化)
E	なし	・他者の考えや感性を知る	子ども同士の関係性が、学習環境に大きく影響することを発見。否定が生まれない場について仮説検証を繰り返す。	・想定外の出来事 ・メンバーのFB ・個別塾での思い出	取り扱いたいテーマの顕在化。特に力点を置く部分を具体化 (強化)
F	素直に自己表現 相手を受入れる	・好きなモノを自由に作る ・他者の考えや感性を知る	子どもが自分の気持ちを素直に表現できていない場面に遭遇。好きなことに自由になれる環境を模索。	・想定外の出来事 ・子ども時代の学校生活の思い出	設定したテーマの重要性をより強く意識 (顕在化)

6.3 テーマの捉え方の変化について

6名全員に共通していたのは、当初「子どもに伝える内容」として外向きに設定していたテーマが、学びのプログラムの設計・実践を経るなかで「自分の価値観や行動規範」として内向きなものとしての意識が強まった点である。なお、今回の当事者は、美術大学で創造的思考を専門とし、小学生と向き合った学生たちであるため、彼らが再認識した「価値観・行動規範」とは、自らが創造性を発揮するうえで重視する信念や行動様式であったと考えられる。

表5 テーマの捉え方に関する学生コメントの一部

プロジェクト当初の学生コメント	プロジェクト終了時の学生コメント
「答えがあるように見える所に問いを見出す姿勢を伝えたい」 「作ることで知識を使うとか、発想をうむとか、子どもに伝えられたら」「CI学科の人たちだとどんな学びを与えられるんだろうなとは思う」「価値観を何かアップデートしてあげられるものが出たらって」	「元々のどうあって欲しいかとは、自分がどうして欲しかったくらの感覚だったのかなって、自己投影というか、自分の思想」 「答え合わせになった。自分の今までの教育は楽しかったし、それが学びになっているのを実感。それこそがいいことって確信できた」「自分の作りたいものを作ることを本当に大事にしたい」

6.4 インタビュー調査結果の考察

6.2節で示した「学生がテーマを独自に変化させた」という知見と、6.3節で示した「テーマが学生自身の価値観・行動規範と合致していた」という知見を総合すると、テーマの変化とは、自らが創造的であるための価値観や行動指針を改めて捉え直した結果であると解釈できる。すなわち、学びのプログラムを設計・実践する一連のプロセスが、自己の再認識を促進する場として機能したと言える。

また、テーマの変化が多様であったことから、自己再認識の方向性も一様ではない。本調査ではテーマ変化の類型に対応するかたちで、自己再認識の変容の方向性を三つに整理できた。(1) 多角化—「ありたい姿」の選択肢を拡張し再検討する、(2) 強化—既存の行動指針に新たな視点を加えつつ自信を深める、(3) 顕在化—潜在していた価値観を言語化し想起する、である。

7 結論

7.1 本調査の全体考察

本研究では「専門的教育訓練を受けていない大学生が小学生向けの学びのプログラムを設計・実践する過程で、自身にどのような内的変容が起こるのか」をリサーチクエスションとし、内的変容を探る切り口として、プログラムで取り扱う「テーマ」に着目し、(1) テーマに対する大学生の捉え方がどのように変化するのか、(2) 大学生がテーマをどのように変化させ、それが結果として自身にどのような影響を及ぼすのかを調査した。

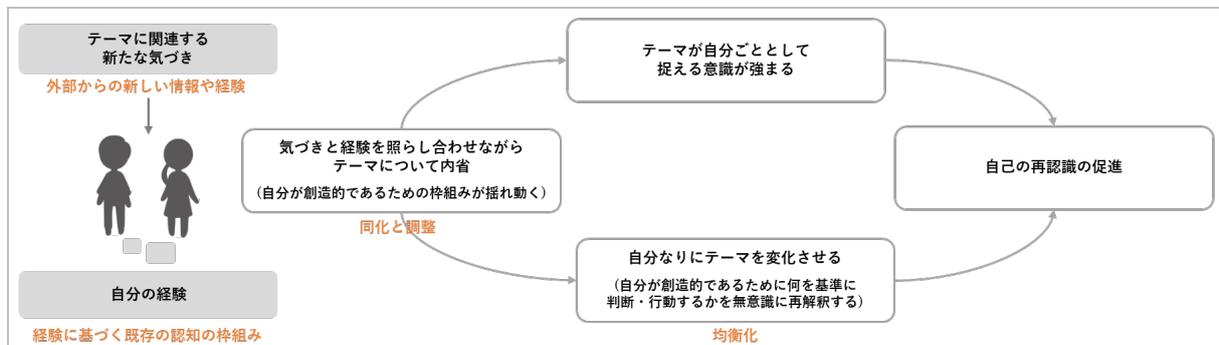
結果として浮かび上がったのは、学びのプログラムを設計・実践する体験は、単なる「小学生向けに学びのプログラムを作る」を超えて、「学生自身が創造的であるための（＝専門分野において自身が重視する）価値観や行動規範を捉え直す場」として機能することである。

学びのプログラムを設計・実践の過程で学生は「テーマに関連する新たな気づき」を得ながら、自分なりにテーマを再評価していった。彼らは「こうあるべき」という既成概念や定型的手法に縛られず、直感的に議論し、学習者としてのフラットな視点を保ったまま試行錯誤を続けた。定まった指導手順などの「正解」に頼れない状況で即興的判断が求められ、さらに教育非専門家としての不安や好奇心が子ども観察への意欲を高め、子どもの反応を通じた発見や気づきを得ていた。学びのプログラムの設計と実践の当事者が、教育非専門家であることが、テーマの変化をより後押ししたと考えられる。

学生は「テーマに関連する新たな気づき」と「自分の過去の経験」を照合しながら内省を重ね、その結果、テーマを「子どもに伝えるべき内容」から「自分が創造的であるための価値観や行動規範」へと内向化させた。また、内省を通じてテーマを変化させる過程そのものが、学生が専門領域で何を判断基準とし、何を重視して行動するのかを再認識・再解釈する契機となっていた。

この一連の流れは、ピアジェが説くスキーマの発展過程—「自分が創造的であるための価値観や行動規範」について、「テーマ」という媒介を通じて「外部からの新しい情報や経験」と自分の過去の経験によって構成された「既存の認知の枠組み」とを照らし合わせ、同化と調節（価値観や行動規範について修正や更新）を経て均衡化に至る—に符合する。言い換えれば、学びのプログラムを設計・実践する体験は、大学生自身が認知構造を再編成する機会となり、自分の学習教材を自ら創出する創造的な行為であったと言える。

図 14 自己の再認識が生まれるプロセス



一方、同一の環境下に置かれたとはいえ、すべての学生が同一の変容プロセスをたどったわけではない。テーマの内面化の深度や自己再認識の方向は学生ごとに異なり、一律に整理できるものではなかった。本研究では、①多角化（ありたい姿の選択肢を広げ再考）、②強化（自分の行動規範に新視点を加えつつ自信を持つ）、③顕在化（潜在的な価値観を改めて言語化し再想起する）の三類型を確認した。

この結果は、教育非専門家であっても各自が固有の視点・動機・背景知識を踏まえて取り組むため、新たな気づきや内省の現れ方が多様であることを示す。すなわち、「外向き

から内向きへの転換」と「自己再認識の促進」という傾向こそ共有されるものの、その具体的な形や深まり方は一様ではない。この多様性を考慮すると、教育専門性の欠如は必ずしも不利とは言い切れない。むしろ既存の枠組みに縛られない立場だからこそ、各学生が自らの基準を試行しながら形成する余地が大きかったといえる。

以上の結果は、教育非専門家が自身の専門分野について柔軟に内省し、価値観や行動規範を再確認・再解釈する契機を得られる可能性を示すとともに、その具体的展開が個々の参加者によって多様に変容しうることを示唆している。

7.2 まとめと限界

本研究から、学びのプログラムの設計・実践が、単なる知識・経験の伝達にとどまらず、教える側にとっても自己理解と価値観の再評価を促す、創造的営みであることが明らかになった。この知見は、多様な主体が相互に学び合う新たな教育像を構想する上で示唆的である。また、自らの専門分野における経験を教育可能な形に再構成し他者に伝える試みが、教育非専門家にとって価値があることを示した点は、教育への市民参加を促進する実践的手がかりにもなる。

一方で、本研究にはいくつかの制約がある。第一に、対象者の偏りである。対象者は美術大学に在籍する6名に限定されており、芸術系に特有の直感的アプローチや高い創作志向、創造的活動への親和性が内的変容を促進した可能性を排除できない。なお、美術館ボランティア型や民間絵画教室型など、教育非専門家によるアートやデザインを基盤とした既存ワークショップは多数存在するが、期間・設計裁量・評価指標が異なるため、直感的アプローチ自体の因果効果を厳密に推定できていない点は課題となる。第二に、小学生向けの短期ワークショップに絞ったため、中高生や大人、異なる年齢層や異なる社会・文化的背景を持つ集団への一般化には慎重な検証が求められる。第三に、「教育非専門家であること」が変容に寄与したかを明確にするための比較群が不足している点も課題である。第四に、追跡期間の不足である。本研究は2か月間のプログラム終了時点までを観察範囲としたが、価値観の再構築が長期にわたり維持されるかは未検証である。

今後は、対象や年齢層を拡大し芸術系以外の大学生を対象とした再現研究、及び専門訓練を受けた集団との比較や長期的追跡、さらには造形活動を伴わないワークショップの実践者との比較を行うことで、得られた変容が普遍的か条件依存かを検証する必要がある。

7.3 教育の場に限らない可能性

本研究で明らかとなった価値観の内省的再認識は、教育現場にとどまらず、意思決定のさまざまな局面で有効に働く可能性がある。現代日本では、進路や選択肢の決定に困難を

覚える若者が少なくない（内閣府，2020）。彼らにとって、自ら教育実践をデザインする行為は、内面的価値観を見直し、判断基準を形成する契機となり得る。

加えて、学びのプログラムの設計・実践では、設計者の専門領域や経験が、そのまま世界観・社会観として表出する点にも注目に値する。本研究の対象は美術大学生であったが、仮に法学専攻者なら法的視座、医学専攻者なら生命や健康を軸とした視座が前面に現れるだろう。各専門領域に根ざした価値観と行動規範は、各自が社会とどう向き合い行動するかを方向づける重要な基盤となる。

このように自分が世界をどのようなフレームで捉えているかを意識的に振り返ることは、自分らしい人生の軸を再確認する好機である。自らの学びや経験が将来社会にどのように貢献し得るかを見つめ直し、選択根拠を明確にすることで、主体的かつ充実した生き方を模索できる。また、学びのプログラムを設計・実践し、内省を繰り返す循環的プロセスは、自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）の示す「自律性（autonomy）」の感覚を高め、自分の意思に基づく主体的行動を促進するとも考えられる。

今後は、多面的アプローチや長期的観察、比較研究を通じて、学びのデザインが自己形成や価値観の再構築にどのように寄与するかを一層深く探究したい。

引用文献

- Adobe (2018). 学校現場における「創造的問題解決能力」育成に関する調査. <https://cps-japan.adobeeducate.com/japan-study>, accessed on 5.1, 2025.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- 平野由貴・紅林秀治（2014）. 「コンストラクショニズムに基づく学習の過程の検討」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』22, 29–37.
- 伊勢壮太（2023）. 「創造的な学びのデザインプログラムに関する実践的研究」武蔵野美術大学 2023 年度修士論文.
- 小林敬一（2020）. 「他の学習者に教えることによる学習はなぜ効果的なのか？ —5つの仮説とそれらの批判的検討」『教育心理学研究』68（4），401–414. <https://doi.org/10.5926/jjep.68.401>
- こども家庭庁（2024）. 我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-e9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf, accessed on 5.1, 2025.

- 久保田賢一（2003）。「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15, 12-18.
- 廖曦彤（2020）。「造形ワークショップ実践者の意識構造に関する一考察—「アートたんけん隊」の事例分析を通して」『芸術学論集』1, 23-32. https://doi.org/10.34524/jsartdesign.1.0_23
- 文部科学省（2015）. 教育課程企画特別部会論点整理. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364306.htm, accessed on 5.1, 2025.
- 森玲奈（2015）. 『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』ひつじ書房.
- 武蔵野美術大学（2024）. 2023年度「学びのデザインプロジェクト」Workbook. <https://vcp.musabi.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2024/10/d52111aa7f762f030a906d58b7ebeb13.pdf>, accessed on 5.1, 2025.
- 内閣府（2020）. 令和元年度子ども・若者の状況及び子ども・若者育成支援施策の実施状況（令和2年版子ども・若者白書）. [https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_gian.nsf/html/gian/gian_hokoku/20200731kodomogaiyo.pdf/\\$File/20200731kodomogaiyo.pdf](https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_gian.nsf/html/gian/gian_hokoku/20200731kodomogaiyo.pdf/$File/20200731kodomogaiyo.pdf), accessed on 5.1, 2025.
- 内閣府（2024）. 戦略的イノベーション創造プログラム（SIP）ポストコロナ時代の学び方・働き方を実現するプラットフォームの構築 社会実装に向けた戦略及び研究開発計画. https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/sip/sip_3/keikaku/04_postcovid19.pdf, accessed on 5.1, 2025.
- 日本経済団体連合会（2022）. 採用と大学改革への期待に関するアンケート結果. https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf, accessed on 5.1, 2025.
- 大澤真也（2009）. 「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達概念—言語習得研究への示唆」『広島修大論集』49（2）. 1-11.
- 杉本希映（2013）. 「大学生による学校支援ボランティアの現状と課題」『目白大学心理学研究』9, 107-119.
- 杉本覚・岡田猛（2013）. 「美術館におけるワークショップスタッフ初心者の認識の変化—東京都現代美術館ワークショップ“ボディー・アクション”への参加を通して」『美術教育学』34, 261-275. https://doi.org/10.24455/aaej.34.0_261
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹（2013）. 『ワークショップデザイン論-創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会.

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々からご支援とご協力を賜りましたこと深く感謝

いたします。本研究は、武蔵野美術大学大学院での活動を基盤としており、多くの教員や同期の皆様から終始温かい励ましと的確なご指導をいただきました。また、約2ヶ月の活動期間においてインタビュー調査やその他の協力を貴重な時間を割いてくださった学生の皆さまにも、心から感謝いたします。皆さまのご協力がなければ、本研究を進めること到底叶いませんでした。そして、「学びのデザインプロジェクト」に関わるすべての皆さまにも、多大なご協力をいただきましたことに心よりお礼申し上げます。最後に、研究期間を通じて絶えず私を支えてくれた妻に、特別な感謝を捧げたいと思います。妻の温かい支えがなければ、本研究をやり遂げることは決してできなかったことを、ここに記します。改めまして、ここに記載のすべての方々のご支援に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

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>

