

Title	芸術思考教育の実践と展開
Author(s)	有賀, てるみ
Citation	
Issue Date	2023-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	ETD
URL	http://hdl.handle.net/10119/18411
Rights	
Description	Supervisor:永井 由佳里, 先端科学技術研究科, 博士

博士論文

芸術思考教育の実践と展開

有賀てるみ

主指導教員 永井 由佳里

北陸先端科学技術大学院大学

先端科学技術研究科 [知識科学]

令和5年3月

Practice and Development of Art Thinking for Education

[Abstract]

The purpose of this study is to develop a methodology for solving social issues as well as a human resource development method to form the foundation for such a methodology by creating interactions for a new social environment as well as for self-expression, beginning with artistic activities by students of the University of Art and Design. In this research, "Art Thinking" is used as a necessary element for interaction with an eye toward a new social environment. The significance of the development of this method proposal is that it will provide knowledge on the resolution of conflicts that occur in the initial stages of cultivating mini-c, the earliest stage of creativity, and raising it to habitual behavior. It will also contribute to the development of the field of art-based research, which conducts academic research on how the unique characteristics of art, perceptual experience, and aesthetic experience can contribute to and create possibilities for other humanities and social sciences in the future.

In developing the human resource development method for this study, the research was examined in two stages: the development of an Art Thinking workshop, a specific development method for solving social issues through Art Thinking, and the development of an educational curriculum to form the foundation of "Art Thinking," which is required in developing the workshop.

First, in the development of the Art Thinking workshop, the creative process of Art Thinking was incorporated into a style in which participants learn and create something together through their own participation and experience, rather than a one-way knowledge transfer style. This study used the four indicators of "self-responsiveness," "interpersonal responsiveness," "situational responsiveness," and "inquisitiveness" to create a space for dialogue that generates empathy for the creation of new value. The study also focused on whether multiple intelligences as individual characteristics were activated by the Art Thinking Workshop.

Next, this study adopted an approach that focuses on the classification of the content aspects in the development of an educational curriculum for the formation of a foundation for artistic thinking, which is required in the development of artistic thinking workshops. In addition, an educational engineering approach was used to set the readiness level of the Art Thinking Workshop. In this study, qualitative evaluation using the KJ-Method by participants was conducted along with a questionnaire survey of students at the University of Art and Design, to examine the qualitative changes in the educational curriculum.

Finally, this study examined the required focus in embodying Art Thinking among graduating students who had understood Art Thinking and had undergone changes in attitude and behavior. In this examination, we focused on the reinforcement of learning in social cognitive theory, and organized the descriptions in the questionnaire survey into "direct reinforcement," "pseudo-reinforcement," and "self-management".

From these three research approaches, this study demonstrates the practicality and challenges of Art Thinking workshops and educational curricula for the formation of a foundation for Arts Thinking.

Keywords: Art Thinking, Multiple Intelligences, KJ-HO, Workshop, Creativity

目次

第 1 章 序章	1
1.1. 研究の背景	1
1.1.1. リーダーシップについて	2
1.1.2. デザイン思考の課題	2
1.2. 研究の目的とリサーチ・クエスチョン	4
1.3. 研究の学術的意義	6
1.3.1. 創造性、特に mini-c との関係	7
1.3.2. アートベース・リサーチの発展	7
1.4. 研究の方法	9
1.4.1. 研究 1 の研究方法	9
1.4.2. 研究 2 の研究方法	10
1.4.3. 研究 3 の研究方法	16
1.5. 論文の構成	17
第 2 章 先行研究レビュー	18
2.1 芸術思考の理論	18
2.1.1. 利他性	18
2.1.2. 多重知能理論	20
2.1.3. 芸術思考とアート思考の相違点	22
2.1.4. 芸術思考の創造プロセス	26
第 3 章 研究 1：芸術工科大学学生対象の、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法の検討	28
3.1. 本研究の被験者特性	28
3.2. 芸術思考教育におけるワークショップの概要	28
3.3. 結果と考察	34
3.3.1. 多重知能の活性化に関する評価	34
3.3.2. 探究力調査アンケートの評価結果	37
3.5. 研究 1 の結論	39

第 4 章 研究 2：芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの検討	41
4.1. 本研究の目的.....	41
4.2. 芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの特徴.....	41
4.2.1. ブリコラージュの概念の導入.....	41
4.2.2. 多重知能とブリコラージュの往還関係の構築.....	42
4.2.3. ワークショップの内容面を踏まえた単元開発.....	43
4.2.4. アクティブ・ラーニングの教育カリキュラムの教育工学的アプローチ.....	43
4.3. 芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラム.....	46
4.4. 結果と考察.....	52
4.4.1. アンケート調査による学生の事前事後の意識変化.....	52
4.4.1.1. 受講前の動機・期待について.....	52
4.4.1.2. 『芸術思考論』に関する満足度について.....	53
4.4.1.3. 芸術活動に関する事前事後の意識変化について.....	54
4.4.1.4. 『芸術思考論』の単元内容について.....	55
4.4.1.5. 『芸術思考論』受講後の意識や行動の変化について.....	56
4.4.2. 衆目評価法による、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの定性的評価.....	56
4.4.2.1. 研究方法.....	56
4.4.3. 結果と考察.....	62
第 5 章 研究 3：芸術思考の連続プログラムの追跡調査	63
5.1. 本研究の目的.....	63
5.2. 研究方法.....	63
5.3. Art in Life の活動について.....	64
5.3.1. ポストン・チルドレンズミュージアムとの連携プロジェクト.....	64
5.3.2. 日本海総合病院におけるホスピタルアート.....	66
5.3.3. 福島県会津若松市との連携プロジェクト『牛美べこプロジェクト』.....	69
5.4. Art in Life の学生の追跡調査.....	71
5.4.1. 研究手法.....	71
5.4.2. アンケート調査の内容.....	71
5.5. 考察.....	84
第 6 章 結論	86

6.1. 本研究の結論.....	86
6.2. リサーチ・クエスチョンへの回答.....	86
6.3. 本研究の理論的な貢献.....	87
6.4. 本研究の限界と課題.....	88
引用文献.....	89
謝辞.....	93
研究業績リスト.....	95
付録.....	105

目次

図 1 ワークショップの分類	11
図 2 W 型解決モデル	14
図 3 芸術（美術）における情報空間	19
図 4 SEDA モデルによるデザイン思考、アート思考、芸術思考の相違	24
図 5 芸術思考の創造プロセス	26
図 6 芸術思考ワークショップの流れ	28
図 7 グループ内の意見を KJ 法で整理し「軌轢を意識する（フェーズ 1）」	31
図 8 仲間や教員からのフィードバックによって「軌轢を肯定する（フェーズ 2）」	31
図 9 プロトタイプを制作して「イメージを表出する（フェーズ 3）」	32
図 10 プレゼンテーションで「軌轢を解消する（フェーズ 4）」	32
図 11 どの様な多重知能に留意しているかの説明も加える	33
図 12 表出法方法を考慮する	33
図 13 表現メディアの選択を考慮する	33
図 14 芸術思考論のテキストノート	44
図 15 「快樂の園」 ヒエロニムス・ボス 1503-1504 年	48
図 16 多重知能評価シート	49
図 17 講義前の内容に関する KJ 法の結果	59
図 18 講義後の内容に関する KJ 法の結果	60
図 19 受講前に関する衆目評価の結果	61
図 20 受講後に関する衆目評価の結果	61
図 21 総合的考察のための KJ 法の結果	62
図 22 ボストン・チルドレンズミュージアム	65
図 23 ボストン・チルドレンズミュージアムに展示された学生の作品	65
図 24 日本海総合病院におけるホスピタルアート	66
図 25 病院のアンケート回収 BOX と位置関係を考慮する学生たち	68
図 26 鑑賞者の目線を考慮の上、作品展示のやりなおしを行う学生たち	68
図 27 学生が作成した巡回展のための展示説明ポスター	69
図 28 牛美べこプロジェクト	69
図 29 バーチャル Youtuber 「牛美べこ」	70
図 30 卒業学生 A が編集を担当して出版した本	71
図 31 「幸せの壊し方」	73
図 32 「死について」	73
図 33 「空からの贈り物」	74
図 34 「あなた自身を輝かせる」	75

図 35 卒業後の作品展示の様子	
図 36 Art in Life 活動前の作品	77
図 37 Art in Life で活動中の作品	77
図 38 卒業制作「めぐりめぐり」	78
図 39 卒業制作の作品キャプション	78

表目次

表 1 創造性の 4C モデル表	6
表 2 トランスセオレティカルの変容ステージの 5 つの段階	7
表 3 多重知能理論における 8 つのドメイン	21
表 4 アート思考、デザイン思考、芸術思考との比較	25
表 5 被験者のデータ	28
表 6 芸術思考ワークショップの多重知能 8 つのモジュールの平均値の変化	34
表 7 芸術思考ワークショップの多重知能 8 つのモジュールの標準偏差の変化	34
表 8 芸術思考ワークショップ（事前）の多重知能モジュールの相関分析結果	35
表 9 芸術思考ワークショップ（事後）の多重知能モジュールの相関分析結果	36
表 10 芸術思考ワークショップによる探究力主因子の平均値の変化	37
表 11 芸術思考ワークショップによる探究力主因子の標準偏差の変化	37
表 12 芸術思考教育におけるワークショップ（事前）の探究力主因子の相関分析結果	38
表 13 芸術思考教育におけるワークショップ（事後）の探究力主因子の相関分析結果	38
表 14 ブリコラージュ理論の本研究における改訂点	42
表 15 研究 1 および研究 2 で取り扱う内容の分類	43
表 16 『芸術思考論』を受講する動機	52
表 17 『芸術思考論』への期待	53
表 18 『芸術思考論』の満足度	53
表 19 芸術活動に関する事前事後の意識変化	54
表 20 アートに関する事前事後の意識変化	54
表 21 多重知能理論の理解	55
表 22 芸術思考の理解	55
表 23 受講後の意識や行動の変化	56
表 24 講義前・講義後の各データの衆目評価	58
表 25 芸術思考における「強化」の概念	64
表 26 ホスピタルアートの過去のテーマ	67
表 27 卒業学生のエピソードの「強化」に着目した整理	84

第1章 序章

1.1. 研究の背景

本研究の背景となったきっかけは、筆者が東北芸術工科大学（以下「芸術工科大学」とする）の学生たちと活動をした経験における問題意識である。

彫刻や絵画、建築や写真、デザインなどを学ぶ美術大学、基本的に美術学部と音楽学部で構成される芸術大学と違い、芸術工科大学は、絵画や彫刻といった自己表現よりもまず環境の理解から始めるところに特徴がある。環境と、その環境に新たに付け加えて作り出すモノの姿やありかたを批判的に構築することを基本とする。

しかし、このような特徴をもつ芸術工科大学の学生においても、自分の内側を目に見える形にする自己表現が活動の中心となる傾向が強い。人間は、社会に適応して生きていく以上、他者との共生関係を意識しなければならないが、学生は自己表現を求めるあまり、このことが苦悩の源になってしまうことが多い。

コロナ禍により、ニューノーマルへの適応が不可避となっている昨今、リーダーが経験的な知識だけに依存して、組織を牽引していくことは難しい。ビジョンや目標を提示していただくだけではなく、フォロワーとの相互作用から対話をマネジメントしていく関係調整力も必要となる。このことから、芸術工科大学で共に活動をした学生には、芸術活動について、社会的文脈の中から自己への影響を検討し、そこから行動や適応を改めて検討することが必要と考えるようになった。

1.1.1. リーダーシップについて

Kouzes and Posner (1993) は、「リーダーシップとは関係性 (relationship)」 [1]であると強調する。つまり、リーダーシップ概念は、リーダーがフォロワーを率いるタテの関係だけでなく、チームの関係性といったヨコの関係の、2つの関係性から捉える必要がある。

リーダーシップ研究の変遷を概観すると、その着眼点は、大きくタテの関係からヨコの関係へと展開している。Yukl (2013) によれば、1900年代に、リーダーに帰属する特性がリーダーシップに影響を与えることを指示する検証結果が多く提出されている [2]。その一方で、リーダーに帰属する特性という観点だけ、リーダーシップ現象を説明するにも限界があるとの指摘も多く出てきた [3] [4]。この限界の指摘から現れた、新たな研究アプローチが、Gergen, K. J. (1999) の提唱する社会構成主義 (social constructionism) [5]に依拠したリーダーシップ研究である。この社会構成主義に依拠するリーダーシップについては、捉え方が多様であり、統一的な定義が存在しない。ただ、研究アプローチの基本的特徴として、リーダーシップ現象を、対話を通じてコミュニティ独特の価値体系が組織化していくプロセスとみなす点が挙げられる。

この社会構成主義に依拠するリーダーシップは、リーダーシップをリーダーに帰属する属性や組織の階層制に結びつく属性としてではなく、社会的現実 (social reality) という関

係的な属性と見立てることにより、リーダーシップの発生、維持、変化にかかわる新たな理解が期待されている [2]。しかし、実証的な研究展開の不足や、研究方法論の開発の必要性が指摘されているが [2]、これら指摘に応える具体的な研究方法の検討がまだなされていない。

そのため、芸術工科大学学生の自己表現に固執する芸術の関わり方から脱却を促す、1つの教育論を検討することとした。

1.1.2. デザイン思考の課題

一方、筆者が所属していた芸術工科大学では、2018年、「絵がうまい子が入るのが美大ではない。アート・デザインを通じて社会課題を解決していくのが美大」とする新コンセプト『超・美大（美大を超えていこう）』を掲げている。そのことから、筆者は、学生の芸術への携わり方について、関係論的アプローチから検討するだけでなく、そこから課題解決にまで昇華させていく必要があった。筆者は、その課題解決の思考法として、芸術との親和性もあり、デザイン思考を検討することとした。

デザインとは、『広辞苑第六版』によれば、以下の意味がある。

- ① 下絵。素描。図案。
- ② 意匠計画。製品の材質・機能および美的造形性などの諸要素と、技術・生産・消費面からの各種の要求を検討・調整する総合的造形計画。「建築—」「衣服を一する」
→ インダストリアル・デザイン、グラフィック・デザイン（広辞苑第六版）

また、『三省堂大辞林第三版』によれば、以下の意味となっている。

行おうとすることや作ろうとするものの形態について、機能や生産工程などを考えて構想すること。意匠。設計。図案。「自分で—した服」

デザインには、商品の色や形に関わるものだけでなく、それを実現するまでの計画も含まれるなど、多義的であり、広い概念として捉えられている。その背景の一つに、1990年代に米国のデザイン事務所である IDEO 社が、自身で培ってきた問題解決手法を体系化、それをデザイン思考と名付けたが、そのプロセスが知られるようになったことがある。

デザイン思考は、デザイナーの着想、発案、および実現のプロセスを、企業の経営や企画などにおける総合的な問題解決に応用できるようにしたイノベーション開発手法として、現在では多くの企業で活用されている。

一方、当時 IDEO 社の社長であったビル・モグリッジは同時期に、製品を通してそれを使う人々をつなぐことを目的としたデザイン、インタラクションデザインを提示した。

例えば、スマートフォンを例にすると、スマートフォンの筐体をデザインすることはプロ

ダクトデザインとなるが、操作画面に表示される GUI（グラフィック・ユーザー・インターフェース）をデザインする場合、グラフィック・デザインとなる。このようなデザインの専門領域を横断的に統合し、スマートフォンのデザインを通して、人と人とのつながりに貢献することがインタラクティブデザインの目的となる。

このインタラクティブデザインに近いデザイン分野として、近年、ユーザーエクスペリエンスデザインと情報デザインがある。インタラクティブデザインが、人とシステムのインタラクティブを通して、人と人とのつながりを考えるデザイン活動であるのに対し、機器やシステムの操作における、ユーザーの体験にフォーカスしたデザイン活動がユーザーエクスペリエンスデザインとなる。また、情報デザインは、情報から人間や社会の豊かな関係や文化・芸術を創造するデザイン活動である。

これらは人間中心設計の理念をベースに、人と機器、人とシステムの関係改善を図ることを目的に発展してきたものであるが、その境界は曖昧である。

昨今、コンピュータの発達と普及により、VR（仮想現実）や AR（拡張現実）が進み、子どもから高齢者までがその恩恵を享受、活動の幅が広がっている。現実社会とバーチャルな環境という、社会の二重性の中で、インタラクティブの多様性をどう捉え、行動していくのかは重要な課題である。その意味で、インタラクティブデザイン、ユーザーエクスペリエンスデザイン、情報デザインを統合の上、人間の新しい社会環境におけるユーザーのインタラクティブの在り方を発見、デザインすることが求められる。

一方、デザイン思考において、ノンデザイナー（エンジニアやビジネスパーソン等）がデザイナーと同程度に人に共感し、深い洞察から問題の本質を捉えることは難しい。さらに正解のない問いに対して、答えを見出すことに不慣れである。

このことから、本研究では、芸術を起点に自己表現だけでなく、人間の新たな社会環境を見据えながらのインタラクティブを志向し、社会の課題解決をしていく方法論を検討することとした。

1.2. 研究の目的とリサーチ・クエスチョン

本博士論文では、芸術工科大学学生の、芸術活動を起点に、自己表現だけでなく、新たな社会環境を見据えたインタラクションの創出による、社会の課題解決の方法論およびその基盤形成のための人材育成方法を研究対象とする。

紺野・野中（2018）は、ノルウェーの生産性の高さが「より豊かな社会を生み出すという人間的目的」[6]に基づいていると指摘している。また、我が国では東日本大震災の影響後、人との繋がりが意識されるようになった。

このような新たな対人関係の構築人と人、人とモノとの繋がりを意識することが多くなった昨今、その発展を促進する手段として、向社会的行動と共感性がある。

向社会的行動とは、「外的報酬を期待することなしに、他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしたりする行動」[7]と定義される。向社会的行動には、分与・寄付行動、ボランティア活動、協力行動などが含まれる。

共感性とは、「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」[8]と定義される。共感性と向社会行動との関連に関する先行研究として、Mehrabian & Epstein（1972）は、共感性が高い人は低い人よりも援助行動が多いとの結果を示した[9]。桜井他（2011）は、向社会行動と共感性、攻撃性との関連性を調べた[10]。その結果、他者のポジティブ・ネガティブ両面の感情に共感できる群が最も向社会行動をとること、またポジティブな感情に共感しにくい群は攻撃行動をとりやすいとの結果を示した。しかし、桜井（1988）は、心理実験への参加協力という形で、共感性と援助行動の相関を検討したが、両者に有意な関係が得られなかったとの結果を示した[11]。

これらの先行研究の結果から、実際の向社会行動場面では、共感性との関連が見られないことが分かる。このことについて、実際の向社会行動場面においては、社会的に望ましいか望ましくないかの判断が介在していると考えた。そのため、本研究では社会的に望ましいか望ましくないかを判断の上、向社会行動と共感性を促すことが、新たな社会を見据えたインタラクションの構築に必須と考えた。

これらのことから本研究では、新たな社会環境を見据えたインタラクションの要素として、後述する芸術思考が必要であるという仮説を立て、芸術思考による社会の課題解決の方法論およびその基盤形成のための人材育成方法を研究対象とすることとした。

本研究におけるリサーチクエッションは以下となる。

メイン・リサーチ・クエスチョン (MRQ)

芸術工科大学における、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育方法とはどのようなものか

サブシディアリー・リサーチ・クエスチョン (SRQ)

SRQ1：芸術思考による社会の課題解決を行うプロセス、およびそれを実現する教育手法とはなにか

SRQ2：芸術思考の基盤形成を行う教育カリキュラムとはどのようなものか

SRQ3：SRQ1・SRQ2の連続教育プログラムの実践がもたらす教育実践の効果（特に定着）とはどのようなものか

1.3. 研究の学術的意義

研究の学術的意義について、以下の点が挙げられる。

1.3.1. 創造性、特に mini-c との関係

創造性の厳密な定義は見出されていない。しかし、Plucker, Beghetto & Dow (2004) は新規性と有用性を含む産物を生み出す態度、プロセス、環境間の相互作用であることは共通すると考えられている [12]。

Kaufman & Beghetto (2009) は、mini-c、little-c、pro-c、Big-C の4つの発達段階からなる、創造性の4Cモデル [13]を提唱した(表1)

表 1 創造性の4Cモデル表 ※[19]を改編

創造性のレベル	程度
Big-C	フィールドを変化させる創造性
pro-c	プロフェッショナルレベルの創造性
little-c	日常の創造性
mini-c	新しく個人的に意味のある解釈

近藤・永井(2018)は、創造性の最も初期の段階である mini-c に着目、mini-c の発達の特徴を明らかにした上で、mini-c を育成するためのグループワークのプログラムの提案を試みた [14]。

mini-c とは、「経験、活動そして事象に対して個人的に意味のある新しい解釈をすること」 [15]と定義され、「すべての人が持つ、特定の社会文化的な文脈内での個人的な知識や理解を構築する動的、解釈的なプロセス」 [13]であることを強調している。

また、Sternberg (2012) によれば、創造性は習慣であり、創造的な人々は生まれつきの特性の結果としてではなく、人生の態度を通じて創造的であるとする [16]。このことから近藤・永井(2018)は、mini-c が習慣的行動であるとした [14]。また、mini-c の発達について、行動変容を連続する5つの段階(表2)に分類されていることが、mini-c の変化に対する個人のレディネスに応じた支援を可能にするという点から、行動変容モデルの1つであるトランスセオレティカルモデルを採用している [14]。

表 2 トランスセオレティカルの変容ステージの5つの段階 ※ [14]を編集

変容ステージの構成要素	内容
前熟考期	6か月以内（近い将来）に行動を変える意思がない
熟考期	6か月以内（近い将来）に行動を変化させる意思がある
準備期	1か月以内（すぐ）に行動を変容させる意思があり、その方向に何らかの手段をとっている
実行期	6か月未満（長期ではないが）行動変容を行っている
維持期	6か月以上（長期にわたって）行動変容を行っている
ターミナルステージ	再度問題行動を始める誘惑がなく、自己効力感が100%存在する

本研究において、芸術思考による社会の課題解決がアイデア発想にとどまらず、芸術思考教育により行動変容まで促すことを志向することから、近藤・永井（2018）の研究アプローチとの親和性があると考えている。また本研究は、自己表現だけでなく、新たな社会環境を見据えたインタラクションの構築を目指すことから、前熟考期に着目することとした。

近藤・永井（2018）は、「前熟考期のひとつとは日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えるという意図がないことから、自ら進んでグループに参加してくることはなく、参加者の活動を中心としたグループワークがうまく機能することは期待できない。また、参加者は実際に行動もしていない又は過去に試してみたが失敗しているので、それぞれの成功体験などの参加者の持つリソースを利用することもあまり期待できない」[14]とする。そのうえで、「これらの人々を対象とするグループワークにおいては、ファシリテーターが主導して、日常生活において何かを良くするための新しいアイデアを考えることのメリットを中心に情報提供をおこなうことが重要である」とする。さらに「その上でファシリテーターが問題を想起したり感想を求めたりして、グループディスカッションを行うことが有効である」としている。

上記熟考期における mini-c 育成の知見を踏まえ、芸術思考による社会の課題解決を検討することで、創造性を習慣的行動まで高めるための初期段階の解消の具体的方法論を明らかにすることに、本論文の学術的な意義があると言える。

1.3.2. アートベース・リサーチの発展

アートベース・リサーチ（Arts-based Research、以下 ABR と表記する）は、Eisner W. Elliot と Barone Tom が 1993 年にスタンフォード大学で開催した研究会で生まれたとされ、その後、社会学や教育学、アートセラピーなどの領域において展開をみせる芸術表現の特性に基づく新たな研究方法 [17]である。

ABR については、さまざまなタイプの理論と特徴がある。ここでは、Eisner W. Elliot と Barone Tome, Sullivan Graeme, Irwin, L. Rita の 3 つの主要な ABR の展開を概観する。

(1) Eisner W. Elliot と Barone Tome による ABR

Barone, Tom., Eisner, W. Elliot (2011) によれば、ABR は、「芸術のもつ思考様式や表現形式を世界をよりよく理解するための取り組みであり、そのような理解によって世界はよりよく理解され、知性が拡張される」 [18]のものであるとする。Eisner, W. Elliot は、他の科学的探求とは違う、芸術を基盤とする探究の可能性が、日常の無意識な知覚体験が、反省により芸術的営みへと変わる点にあるとし、その一連の探求活動が ABR であるとした。

(2) Sullivan Graeme による ABR

Sullivan Graeme は、芸術の実践が、いかに概念化が可能であるかを考察している [19]。芸術制作の特性に基づく探究が、人文社会科学の研究と同様、研究と呼ぶことができることを目指した点では、Eisner, W. Elliot と同じ方向性を持っている。しかし、Eisner, W. Elliot が、人文科学に近い研究方法へと接近したのに対し、Sullivan Graeme は、社会科学研究との境界領域や重なりを意識している。Eisner, W. Elliot は、美術実践による研究が、批判的な創造性を生み出す行為とし、既存知識とその枠組みを超える新しい何かを生み出す上で不可欠であるとした。

(3) Irwin, L. Rita による ABR

Irwin, L. Rita は、A (artist : 芸術家)、R (researcher : 研究者)、T (teacher : 教育者) といった主体の有り様や生を、(芸術の) 表現活動や研究、他者との実践の共有などの多様な活動の中で探求的に考察する実践を志向、そのアプローチを A/r/tography として展開した [20]。その際 graphy (記述) は、探究の過程を記述的に省察を深めるという点で重要である。また、芸術的な実践を行う共同体を形成する各主体が graphy (記述) を対話的な視点で行うことで、互いに知を共有し合う相互関係を生成するという意味で、教育的意義がある。

これらの ABR の歴史的変遷は、芸術固有の特性、知覚体験、美的経験が、他の人文社会科学に今後どのような貢献、可能性を生み出すことができるのかという絶えることのない問いである。この ABR の展開の可能性の具体的な方法の1つとなりうるという点に、本研究の学術的意義があると言える。

1.4. 研究の方法

本研究の目的は、芸術工科大学における、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育方法とはどのようなものを明らかにすることが最終目的である。そのために、本研究を下記の3つの研究に分けた。

研究1：芸術工科大学学生を対象とした、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法の検討

研究2：芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育方法の検討

研究3：研究1・研究2の連続教育プログラムを受けた芸術工科大学学生が、どのような変化を起こしているのか、の追跡調査

1.4.1. 研究1の研究方法

研究1では、芸術工科大学学生を対象とした、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育手法として、ワークショップを採用した。

ワークショップ (workshop) とは「工房」や「作業場」を意味し、社内研修等企業における人材育成手段として行うものだけでなく、一般社会人対象の生涯学習、学校におけるリフレクション・ワークショップ等、さまざまな文脈、場所で展開される。このようなワークショップを中野民夫は、「講義などの一方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合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」 [21]と定義する。また日本ファシリテーション協会の堀公俊と加藤彰は、「主体的に参加したメンバーが協働体験を通じて創造と学習を生み出す場」 [22]と定義する。いずれの定義に共通であるのは、「参加者による体験的主体的活動に基づく、共同の学びである」という点である。本研究では、ワークショップを「参加者の体験的主体的活動に基づく、共同の学び」と定義する。

本研究では、芸術工科大学学生の対象の、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法としてのワークショップの評価として、芸術思考の理論の基盤形成に関わる多重知能を評価する多重知能評価シート、コミュニケーションによるアイデア生成・結実に関して評価する探究力調査アンケートを用いる。

(1) 多重知能評価シート

多重知能理論に対する確立された自己採点尺度は開発されていない。先行研究では、7つの知能名、記述、正規分布曲線を一つずつ提示し、参加者に各知能の具体的な値をIQ同様に平均値100、標準偏差10として推定させる方法を用いたものがある。しかし、小さな値でも参加者が詳細に判断することは困難であった。

そこで本研究では、参加者が自分自身の位置を選択できる方法を使用した。具体的には、1:「ない」、2:「どちらかというもない」、3:「どちらかというもある」、4:「ある」の4項目の方法で、各多重知能の現状を評価するものである。

多重知能評価シートで得られた得点を基に、多重知能理論の 8 つのモジュールにおける相関分析を行い、得られる相関係数から芸術思考ワークショップの効果を検討した。標本数 13 において、有意水準 5% で有意な相関係数の絶対値の下限値を算出し、得られた相関分析結果の相関係数と比較して効果を検討した。相関係数の絶対値の下限値は式 (1) によって算出した [23]。

$$|\text{相関係数}| > \tanh(1.96 / \sqrt{\text{標本数}-3}) \quad (1)$$

ここで、式 (1) の標本数に 13 を代入すると式(2)が得られる。

$$|\text{相関係数}| > 0.55 \quad (2)$$

式(2)の条件を満たすモジュールの組み合わせを有意と判定した。

なお、標本数の少ない場合の有意差検定について、青木 (2004) が示した有意水準と検定力、相関係数から標本数を算出する方法 [24] や、標本数の少ない場合の検定力を 70% とする Cohen (1988) の方法 [25] がある。本研究では、相関分析の信頼区間が、相関係数と標本数で決まる式 (1) を使用した。

(2) 探究力調査アンケート

安達は、製品開発力を高めるために研究開発者が持つべき個人特性を高めるために、情動知能、創造性、実践力に基づく三要素自己診断法 [26] を開発し、この測定尺度を用いて調査を行った。本研究では、この尺度を改訂し、7 種類の「自己対応力」、7 種類の「対人対応力」、7 種類の「状況対応力」および 12 種類の「創造力」の 33 項目からなる探究力に関する質問票 [27] を作成した。この質問票は、(1) が「まったく当てはまらない」を意味し、(5) が「とてもよく当てはまる」を意味する 5 段階によって探究力の現状を評価するものである。

探究力調査アンケートで得られた得点を基に、探究力の 4 つの主因子における相関分析を行い、得られる相関係数から芸術思考教育におけるワークショップの効果を検討した。標本数 13 において、多重知能と同様に有意水準 5% で有意な相関係数の絶対値の下限値を式 (2) で判定した。

1.4.2. 研究 2 の研究方法

研究 2 では、芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムについて検討する。

中野 (2001) は、ワークショップの内容の側面に着目、「個人的-社会的」、「創造する-学ぶ」という 2 軸を用いて、以下の 7 つに分類 [21] した (図 1)。

(1) アート系

演劇、ダンス、芸術など

(2) まちづくり系

住民参加のまちづくり、政策づくりなど

- (3) 社会変革系
開発教育、国際理解教育、人権教育など
- (4) 自然環境系
環境教育、自然体験学習など
- (5) 教育・学習系
企業研修、生涯学習、総合的な学習の時間など
- (6) 精神世界啓
自己成長・自己変容、人間関係など
- (7) 統合系
精神世界と社会改革の統合

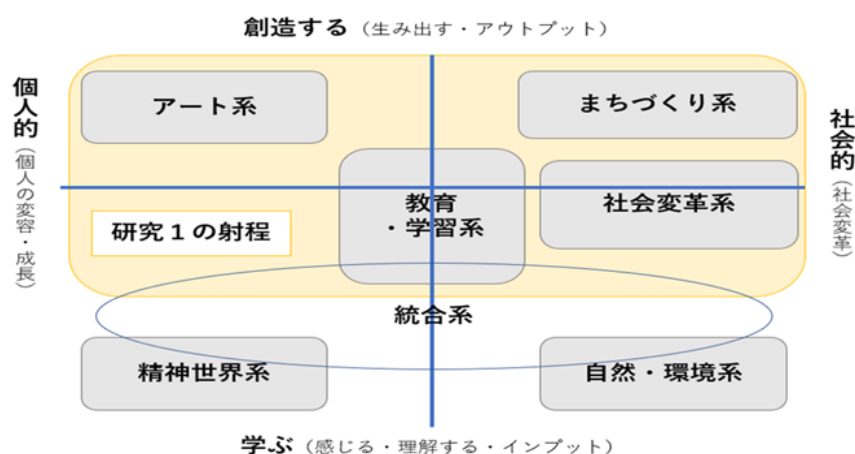


図 1：ワークショップの分類 [21]

研究 1 における、芸術工科大学学生を対象とした、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育手法としてのワークショップでは、「精神世界系」、「自然・環境系」、「統合系」がカバーしきれておらず、この点を補完する必要があった。この3つは、経済・社会的ニーズの他、環境ニーズをどう捉え、「個人レベルの Well-being と社会レベルの Well-being の往還関係」 [28]を実現する上で、また芸術思考の基盤形成をしていく上で重要である。

上記を踏まえ、研究 2 では「精神世界系」、「自然・環境系」、「統合系」を包括した、芸術思考の基盤形成を行う教育カリキュラムを開発することを目的とした。

教育カリキュラム開発に関する教育工学的アプローチとして、工学的アプローチと羅生門的アプローチがある。

工学的アプローチ、は「大目標－（具体的な）特殊目標－（測定可能な）行動的目標」と3つの階層に構造化するアプローチである。その後、行動的目標の達成のための教材作成、その教材に基づいた教授・学習活動が行われる。最終的に行動的目標に照らし合わせて学習者に対する評価がなされ、同時にカリキュラムに対するフィードバック情報が得る。

羅生門的アプローチは、一つの教育的事象に対して多様な見方、判断があつて然るべきであるという前提に立つ。そのため、多様な評価者からの主観的なフィードバックがカリキュラム開発には必要であるとする。

羅生門的アプローチは、工学的アプローチと同様に一般的目標を設定するが、「(具体的な) 特殊目標 - (測定可能な) 行動的目標」に構造化することはしない。教師はあくまでも一般的目标を達成するために教授・学習活動へと展開する。

研究 2 における芸術思考の教育カリキュラムの開発では、アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントとの融合を重視するため、羅生門的アプローチを採用する。

アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」 [29]である。アクティブ・ラーニングの特徴として、「(習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた) 深い学び」、「(他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、) 対話的な学び」「(学生たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、) 主体的な学び」の 3 点に整理がある。アクティブ・ラーニングでは、教師-学生間、学生-学生間のインタラクションを重視するため、事前に予測できないことが起こる可能性が高い。その予測できない事態には、教師の即興的な対応が求められ、その即興性の保証には、カリキュラムデザインも柔軟に対応する必要があるからである。

一方、山内 (2018) は、アクティブ・ラーニングを実現する上での、アクティブ・ラーニングの方法を下記の 3 つに分類 [30]した。

レベル 1 : 知識の共有と反芻

アクティブ・ラーニングは、教員-学生間、学生-学生間で情報が提示されるだけではない。情報を提示された側 (学生・教師) は、その内容を主体的に解釈、アウトプットすることが求められる。(例) ミニッツペーパー

レベル 2 : 葛藤と知識創出

既有知識や成育歴等、多様な背景を持つ複数の学習者が相互作用する場合、意見のコンフリクトがよく起きる。このコンフリクトを乗り越える過程で新たな知識が創発される。

(例) ジグソー法

レベル 3 : 問題の設定と解決

学習者が問題を解決する、アクティブ・ラーニングを実現する上で、最も高度な教育的手法として捉えられる。

(例) 問題基盤型学習(Problem Based Learning)、プロジェクト学習(Project Based Learning)

この3つのレベルのアクティブ・ラーニングについて、上位レベルのアクティブ・ラーニングの方法が、下位レベルのアクティブ・ラーニングの方法を道具的に使用することがある。例えば、プロジェクト学習（Project Based Learning）で協調学習を取り入れるのは、一般的である。また、その協調学習では、学習者の意見をホワイトボード（PC上も含む）や付箋で貼るなど、書き言葉の共有を行うことは頻繁である。言い換えれば、下位レベルのアクティブ・ラーニングの方法が、上位のレベルのアクティブ・ラーニングを行う上でのレディネスになっている。

Ausubel (1960) は、「新しい教材が提示された場合に、その教材に関する体系的な知識をもっている学生には、その教材を抽象的、かつ一般的にまとめたものを与えると学習が改善される」という有意義受容学習 [31]を提唱している。また、その中で「学習を支配するのは、学習知識や量、明瞭さおよびその組織性（階層性も含む）が重要な要因」と述べている。

また Gagne (1979) の学習階層モデルでは、「学習される知的技能は、低次のものから高次のものへと階層をなしている」「関連する低次の技能を完全に習得することによって高次の技能の習得が可能である」 [32]と指摘している。

これらの先行研究とともに、研究1の、芸術工科大学学生を対象とした、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育手法としてのワークショップが『レベル3：問題の設定と解決』に該当すること、下位レベルのアクティブ・ラーニングの方法となっていることから、研究2における芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムを『レベル1：知識の共有と反芻』、『レベル2：葛藤と知識創出』の段階的な積み上げを行うものとして構成することとした。

一方、アクティブ・ラーニングの評価を考える場合、高次の能力育成が目標となることが多いため、事前・事後テストの点数変化などを用いる知識理解よりその評価は難しい。また、カリキュラム・マネジメントについて検討する場合、学習目標の達成確認のための総括的评价と学習過程の形成的評価の両方が必要となる。また、カリキュラム全体、それを構成する1回ごとの学びの機会において、学習者の能動性をどう評価するという点も課題となる。上記観点に関して、確立された評価の方法論は確立されていない。そのため、筆者は、「関係付ける力」 [33]に着目して評価をすることとした。「関連する力」とは、無関係に思えるアイデアや問題等を、相互にうまく結びつけることで、新たなアイデアを生み出す力である。

筆者は、研究2において、「精神世界系」、「自然・環境系」、「統合系」を包括した、芸術思考の基盤形成を行うにあたり、学生が課題・テーマに対する理解を深め、さまざまな問題に対応できるようにする必要があった。また、解決するためのプロセスの理解やコミュニケーション・プレゼンテーションを重視した授業を組み立てるが、その中で重要とするのは関係づけである。

上記から、研究2の教育カリキュラを関連付ける力に着目、その評価方法としてKJ法による衆目評価法を用いることとした。

KJ 法は、収束的技法の代表的なものであり、文化人類学者の川喜田二郎が考案した、問題解決、アイデア発想のために観察した記録（データ）をまとめる手法である [34]。データを付箋などに記述、それを関連グループごとにまとめて図解する。その図解を解釈して論文等にまとめていくもので、共同での創造的問題解決に効果があるとされる。また、川喜多（1986）は、W 型問題解決法モデル（図 2）が広義の KJ 法であるとする [34]。

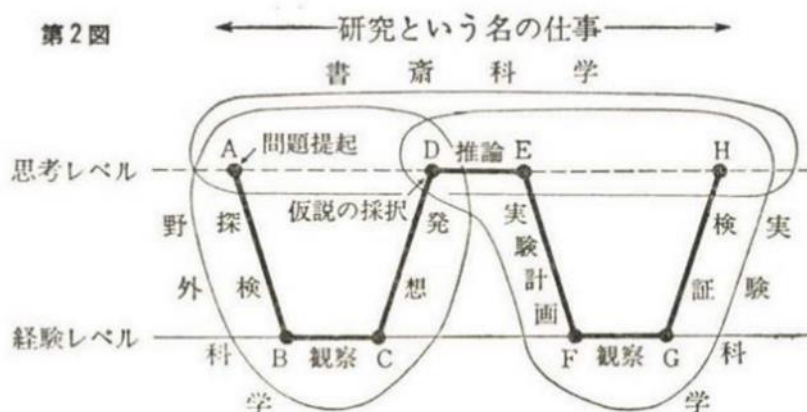


図 2 : W 型解決法モデル (川喜多, 1967) [34]

W 型問題解決モデルでは、問題解決の過程が、思考レベルと経験レベルとに分けられ、その 2つのレベルが俯瞰的に表現されている。さらに、野外科学の必要性が指摘されている。具体的には、文献に基づく、思考レベルの問題解決過程である「書齋科学」(A, D, E, H), 仮説を実験で検証する、経験レベルの問題解決過程である「実験科学」(E, F, G, H)に分けられる。また、室外観察実験に基づく、「野外科学」(A, B, C, D)に分けられるが、KJ 法は、この野外科学に相応しいとされ、観察から発想 (C→D) を特に担う手法である。

KJ 法の具体的な展開方法は以下のとおりである。

1. テーマ（課題）を決める。
2. フィールドワークなどを経て、データを集める。
3. データをラベルに記入する。
4. 志が同じラベルを集める。
5. 各グループに一行見出しを付ける。
6. グループ集めと一行見出し作りを、階層的に繰り返し、上位概念の構造にまとめている。
7. グループ間の関係性を分析し、安定な空間配置を求め、模造紙に配置する。
8. 図解を口頭発表したり、文章化したりする。

（國藤，2020）[35]から引用

KJ法は大量の情報を具体的に並べ、それを俯瞰した時に混乱や葛藤と直面することによっておきるプレッシャーを感じるような状況の中で創造性を発揮する機会をつくり、その後、新しいアイデアが生まれるような思考の収束（再構成）の機会を設定していることで、非常に使いやすい問題解決のツールとして広く活用されている。

一方、衆目評価法とは、「問題意識と状況把握を踏まえたうえで、いったいどこが重要な問題点であるのかを、ラベルに書き出し、そしてKJ法でまとめたものである [34]。ラベルを用いて、参加者の意見・感想・アイデアなどを整理し、格付け評価を行う。それによって、参加者の発想力と問題解決力、アイデアの関連付けが評価しやすくなる。

衆目評価法の具体的な手順は次のとおり。

1. テーマにもとづいて、チームメンバーから多様なアイデアを出してもらおう。（すぐにアクションをとることができる具体的なもの）
2. アイデアを出したメンバーが、同じメンバーあるいは他のメンバーが採点する。
（例：1～3点／1～5点）
3. 合計点数が多いアイデアほど「衆目評価」が高いとみなされる。
4. リーダーがメンバー全員に確認を取ったうえで、そのアイデアが採用される。

川喜田（1986）では、衆目評価法の信憑性について、「（評価の哲学をめぐって、）評価表には良いのから悪いのまで、その良しあしには非常な開きがある。良し悪しの度合いなどというものは容易に数字にはできまい。しかし漠たるものでも、良し悪しの程度は、ある程度問題にすることはできる。」 [34]と指摘する。さらに、「この方法の理論的説明はまだなされていない。だが全く経験的実感として、その信頼性はすこぶる高いと思われる。」またその根拠として「①評価グループに強い感銘と説得力をもたらす。②この評価表を信用して対策を論じた場合、的中の度合いが大変高い。③状況の全体構造の把握をぬきにした、従来の

要素並列的で機械的な評価法に比べ、比較にならない信頼性を持つ。④最も必要な方から順番に島を選択することには、人間性からいって、ある種の自然さ、無理のなさがあるように感じられる」としている [34]。

この衆目評価法は、事前事後の衆目評価の比較により住民の意識変化を提示、地域復興に成功した、山浦の「内発型地域創生手法」 [36]など、多くの事例で活用されている。衆目評価法は、最終調整評価に応用した実施手順をありのままに説明が可能など、その再現性の高さから、参加者の納得が得られやすいことが特徴である。

1.4.3. 研究3の研究方法

研究3では、研究1・研究2の連続教育プログラムを受けた芸術工科大学学生が、どのような変化を起こしているのかを明らかにすることを目的とする。

研究3に関連する先行研究として、Howard Gardnerの「グッドワーク (Good Work)」研究がある [37]。Gardner, Csikszentmihalyi, Damon (2001)において、「(グッドワークとは)技術的に優秀であるとともに、倫理的、道徳的かつ責任ある結果を求めるような仕事」 [37]と定義している。

グッドワーク関連の研究においては、1996年から2006年の間、遺伝子工学及びジャーナリズムの2つの領域において、グッドワークに関する質的研究、すなわち、一人ひとりインタビューをする研究手法を用いることで、遺伝子工学とジャーナリズムにおけるグッドワークの核となる部分およびその相違を顕在化することを行っている。このインタビューと過去の先行研究調査と最新の研究事情のギャップ、研究目的と倫理性の関係などを洗い出そうとしている。

研究3では、上記 Gardner の質的研究法を採用し、研究1・研究2の連続教育プログラムを受講した芸術工科大学の卒業生を対象に、就職後も意識される芸術思考とその日常における実践に着目したインタビューおよびアンケートを実施し、各人の人生にどのような影響を与えているかを調査する。

1.5. 論文の構成

本節では、本論文の構成とその概略を述べる。

第1章では、本研究の背景である筆者が芸術工科大学の学生たちと活動をした経験における問題意識について、学生のリーダーシップ及びデザイン思考の観点から顕在化する。その顕在化した自身の問題意識から、研究の目的及びリサーチ・クエスチョンを提示する。その研究の目的及びリサーチ・クエスチョンを解決する本研究の学術的意義、研究方法を提示した後、本論文の構成を述べる。

第2章では、芸術思考の背景理論を述べた後、芸術思考、さらに芸術思考とアート思考との相違点について述べる。また、芸術思考教育におけるワークショップを構築する上での問題の所在を明らかにする。

第3章では、芸術思考教育のワークショップのデザイン、評価方法の提示とともに、その実験的実践の効果検証、課題を述べる。

第4章では、芸術思考教育のワークショップを実践する上での基盤形成のための教育カリキュラム『芸術思考論』の構築を、アクティブ・ラーニングの工学教育的類型をもとに行い、その教育カリキュラムを受講した学生のアンケートから、その効果を検証する。

第5章では、『芸術思考論』、芸術思考教育のワークショップを受講・体験した学生へのアンケートから、大学から社会へのトラジションにおける影響を考察する。さらに、芸術思考教育の課題を明らかにする。

第6章では、リサーチ・クエスチョンに対する回答を述べ、本研究の理論的含意をまとめる。また、本研究の限界と今後の研究について述べる。

第2章 先行研究レビュー

本章では、芸術思考の理論およびアート思考との違いを述べる。その後、芸術思考の背景理論と共に、芸術思考教育のワークショップの実践における、本研究の課題を整理する。

2.1. 芸術思考の理論

芸術思考とは、「未来を構想し、実現に向かう思考」 [38]であり、「社会と自己の間に生じる軋轢（ギャップ）を創造的に解消する力」 [39]である。筆者はこれに利他性を加えている [40]。また、芸術思考学会では、「芸術思考とは、他者や社会に貢献しようとする意志のもとで人が何かを創り出す時の思考。ハワード・ガードナー博士の多重知能理論と創造性理論を基礎にして、人が芸術を作り出すときに創出・創発する思考プロセスからヒントを得たアプローチである。」としている。すなわち、創造的な個人が、少なくとも1つの文化的な集団の中で、多重知能理論のいずれかの専門とするドメインにより、問題を解決したり、時代の流れを創り出したり、新しい問題を提起する上で求められる思考である。

2.1.1. 利他性

芸術思考の創造のプロセスは、共感－利他性仮説、すなわち、共感的配慮が利他的な動機づけを生み出すという命題を踏まえている [41]。共感的配慮とは、援助を必要としている他者の福利についての知覚によって引き起こされ、それと適合する他者指向的な感情のことである。また、共感について、次の7つの状態があるとしている [41]。

- ・他者の内的状態を知ること
- ・他者の姿勢を採用すること、あるいは他者の神経的反応とのマッチング
- ・他者が感じるように感じる
- ・他者の状況に自分を投影すること
- ・他者を想像する視点を採用すること
- ・自分を想像する視点を採用すること
- ・代理的に個人的苦痛を感じる

共感については、個人、組織、社会レベルの暗黙知および形式知の相互変換を示す集合知モデルである、SECIモデル（野中・竹内，1996）においても、最初に共感から始めている [42]。暗黙知とは、個別の具体的な身体経験から得られる、信念や思い等を含んだ言語化しにくい知識のことである。また、形式知とは、普遍的な言語や数値によって表現できる客観的知識を指す。

一方、荷方（2018）は、芸術の表象空間について、芸術の情報処理が物理的情報（例：光、音など）と意味的情報（例：光や音の意味の解釈）の2つの処理が行われること、また、処

理の認識が、外的もしくは内的に表象される情報の2つの次元に構成されることに着目し [43]、このことを、美術を例にして、その構成要素をまとめたものが (図3) である。

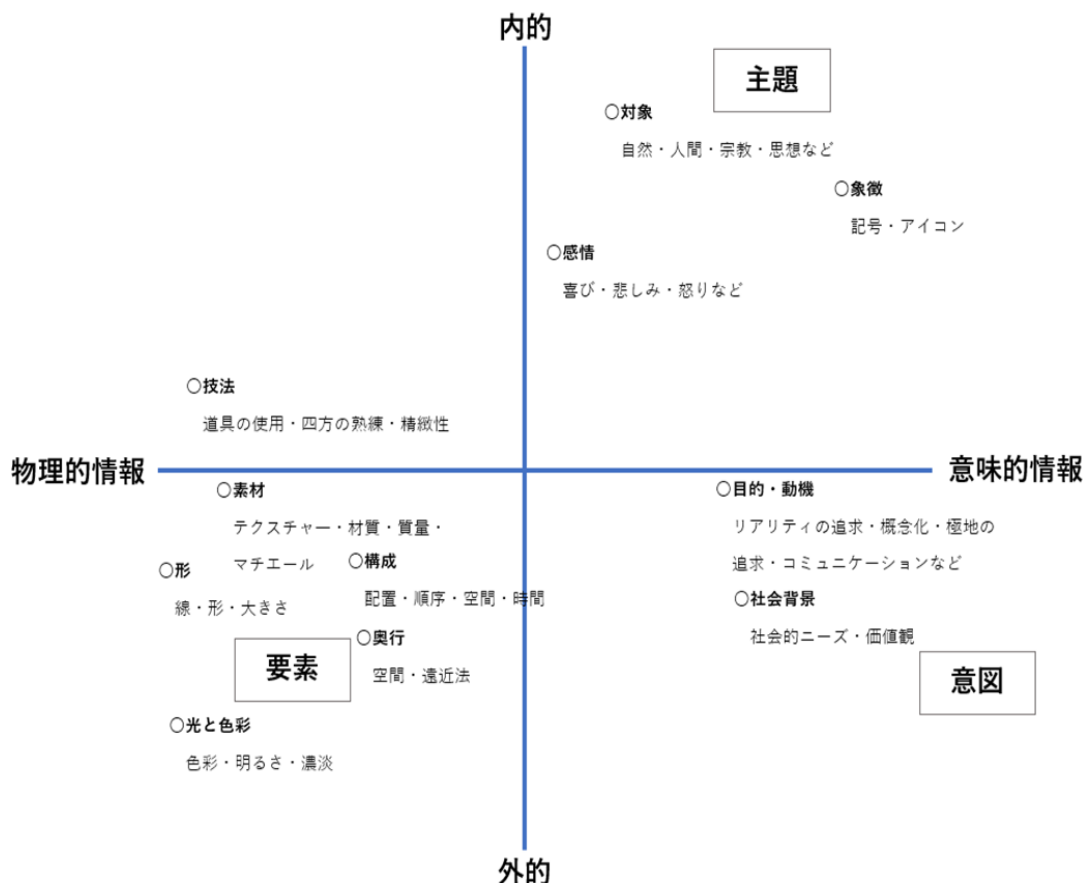


図 3：芸術（美術）における情報空間（荷方，2018） [43]

すなわち、芸術の情報空間については、

- ・美術を構成する情報が、「物理的（情報）－意味的（情報）」の軸に沿って位置
- ・感覚・知覚的情報（例：色や形、音、運動など）は、物理的情報もしくは意味的情報を含む
- ・表現される主題やモチーフとしての対象物は、意味を中心として理解される

などの特徴がある。また鑑賞者にとっては、示されている意味が単に意味として理解されるだけではなく、鑑賞者のもつ、さまざまな知識や経験と関連づけられ、内省を伴う情報として位置づけられるようになる。同様に、制作者による制作意図は、意味的な情報を中心とするものの、その認識については、個人の内省など内的なプロセスだけに限らず、社会的なニーズなど比較的外的な性質を持ったものも少なくない。

芸術思考は、このような芸術のもつ情報空間の特徴を生かして、課題解決を行うための思考である。

2.1.2. 多重知能理論

前節では、芸術思考が芸術のもつ情報空間の特徴を生かして、課題解決を行うための思考であることを述べた。この節では、芸術のもつ情報空間の特徴を課題解決に生かすメカニズムの理論としての多重知能理論（以下、MI理論と表す）を述べる。

発達心理学者の Howard Gardner は、1970 年代初頭から、積極的に芸術の学習に見られる認知的発達について研究を行っている。Gardner が芸術の学習に見られる認知的発達を研究するようになった主な理由は、それが認知的要素と情意的要素を組み合わせたもので、論理的－科学的思考のみの能力とは、正反対のものであるということに興味をもったからである [44]。

1983 年、Gardner は”Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”を出版した。そこで Gardner は、知能を次のように定義している [45]。

- ①問題解決の能力、解決すべき問題を考える能力で、少なくとも 1 つあるいは複数の文化的状況の中で評価されうる何かをつくり出す能力
- ②知能は特定の種類の情報を特定の種類の方法で処理するような、私たちの種の生物心理学的な潜在能力を指している。

(Gardner, 1983) [45]。

その後、1999 年には、「霊的知能」「実存的知能」「博物的知能」の 3 つの知能が検討され、そのうち「博物的知能」だけが加えられた。人間の知能は多重または複合的であり、8 つの知能領域（ドメイン）に分けられていると述べている [45]。

次の表 3 は 8 つの知能領域（ドメイン）と他の知能の可能性、適した職種を表したものである。

表 3： 多重知能理論における 8つのドメイン

言語的知能 (Verbal-linguistic intelligence)	話し言葉と書き言葉への感受性、言語を学ぶ能力、およびある目標を成就するために言語を用いる能力。 最終状態) 弁護士、演説家、作家、詩人
論理数学的知能(Logical-mathematical intelligence)	問題を論理的に分析したり、数学的な捜査を実行したり、問題を科学的に究明する能力。 最終状態) 数学者、論理学者、科学者
音楽的知能 (Musical-rhythmic and harmonic intelligence)	音楽パターンの演奏や作曲、鑑賞のスキルを伴う。 (ガードナーは、音楽的知能は、構造的には言語的知能とほとんど対応しているので、一方(ふつう言語的)を「知能」と呼んで、他方(ふつう音楽的)を「才能」と呼ぶことは、科学的にも論理的にも意味がない、と考えている。)
身体運動的知能 (Bodily-kinesthetic intelligence)	問題を解決したり、何かを作り出すために、からだ全体や身体部位(手や口など)を使う能力を伴う。 最終状態) ダンサー、俳優、スポーツ選手
空間的知能 (Visual-spatial intelligence)	広い空間のパターンを認識して操作する能力(例えば、航海士やパイロットが用いる能力)や、また、もっと限定された範囲のパターンについての能力(彫刻家や外科医、チェス・プレーヤー、グラフィック・アーティスト、建築などに重要な能力)。文化が異なれば空間的知能の使われ方も多岐にわたる。
対人的知能 (Interpersonal intelligence)	他人のいとや動機付け、欲求を理解して、その結果、他人とうまくやっていく能力。 最終状態) 外交販売員、教師、臨床医、宗教的指導者、政治的指導者、俳優
内省的知能 (Intrapersonal intelligence)	自分自身を理解する能力。自分自身の欲望や恐怖、能力も含めて、自己の効果的な作業モデルをもち、そのような情報を自分の生活を統制するために効果的に用いる能力。
博物的知能 (Naturalistic intelligence)	事例のある集団(より正しくは種)のメンバーだと認識し、ある種のメンバー間を区別し、他の近接の種の存在を認識し、そして、正式、非正式に、いくつかの種間の関係を図示するという能力。 最終状態) 博物学者

それぞれの知能は単独で働くのではなく複合して働く。たとえば、音楽家が演奏で人を感動させる場合、音楽的知能はもちろん、他人の動機や欲求を理解する対人的知能も必要とされる。また、建築家には、建築物はもちろん、空間をデザインする空間的知能や建築デザインを精緻化する上での論理数学的知能も必要となる。また、知能が複合的に働くのは、それぞれの知能のドメイン上で美的に起動するのに必要なシステム、すなわち芸術的シンボル・システムによるものとしている。

芸術思考は、この多重知能理論がもつ、芸術的シンボル・システムによる8つのドメインの活性化をもとに課題解決を行うものである。Gardnerによれば、8つの知能のうち、どの知能が豊かで、どの知能が乏しいかは各人によって異なるが、人は必ずこれら8つの知能を持っているとする。さらに、個人内の知能のパターンがその人の個性となり、学びからその知能のプロフィールは変化する [45] [46]。そのため、各人の個性としての多重知能をいかに活性化させるかが、芸術思考を行う上で重要な鍵となる。

多重知能の活性化を教育実践で促すことについて、Spencer Kagan は以下の3つの観点の重要性を説いている [47]。

- ・ マッチング

自分の得意知能を見つけ、それを使って効率よく情報処理することであり、またその支援を行う。

- ・ レッチング

自分の弱い知能を意識して使うことで、その知能を伸張(開発)する。

- ・ セレブレイト

互いの持つ知能を有効に活用しあい、その多様性の成果を祝福しあう。

本研究では、多重知能の活性化において、このSpencerの3つの観点を踏まえて、芸術思考教育のデザインを行う。

2.1.3. 芸術思考とアート思考の相違点

この節では、芸術思考とアート思考の違いについて述べる。

VUCA (Volatility : 変動性、Uncertainty : 不確実性、Complexity : 複雑性、Ambiguity : 曖昧性) の時代を迎え、社会あるいはビジネスにおいて、将来予測の困難な状況に直面している。企業は、その状況を打開するために、企業現状の部分的な改良ではない、抜本的な改革である非連続なイノベーションを起こす必要に迫られている。

Raghuramapatruni & Kosuri (2017) は、特定可能だった市場から、産業の境界が絶えず変化する環境と移行している昨今、リーダーは持続可能な未来のために組織の進化を支援すべきである。そのためにコンフォートゾーン (Comfort zone)、すなわち従来のやり方から抜け出し、未知の世界に立ち向かうための新たな思考や行動が必要と指摘する [48]。コ

ンフォートゾーン (Comfort zone) から抜け出し、未知の世界に立ち向かうための新たな思考として、「デザイン思考」が考案された。

「デザイン思考」とは、ユーザー中心アプローチから、顧客の課題に対する共感を頼りに、インサイトを探索、最終的に魅力的なユーザー経験の創出を目指す思考法である。しかし、ユーザーエクスペリエンス第一主義が、アイデアのブレイクスルーを阻害しているなどの限界が指摘されるようになり、新たに「アート思考」が注目されてきている。「アート思考」とは、アーティストの思考方法や制作過程に着目、そこからヒントを得、これまでにないモノやコトを創出する手法である。

延岡 (2011) は、イノベーション創出に向けて、Science、Engineering、Design、Art から構成される理論枠組み「SEDA モデル」を提言した [49]。これは、「機能的価値－意味時価値」、「問題提起・価値探索－問題解決・価値深化」の2軸による4象限から、Science、Engineering、Design、Art を規定する。すなわち、

- ・ Science：機能的価値から新たな可能性を探索する
- ・ Engineering：帰納的価値から問題解決する
- ・ Design：意味的価値から問題解決する
- ・ Art：意味的価値から革新的な問題提起をする

という整理を行った。延岡 (2011) は、これらを統合的に活用し、顧客価値を最大化する重要性を明確にした [49]。

この SEDA モデルを元に、筆者がデザイン思考、アート思考および芸術思考を整理したものが図4である。

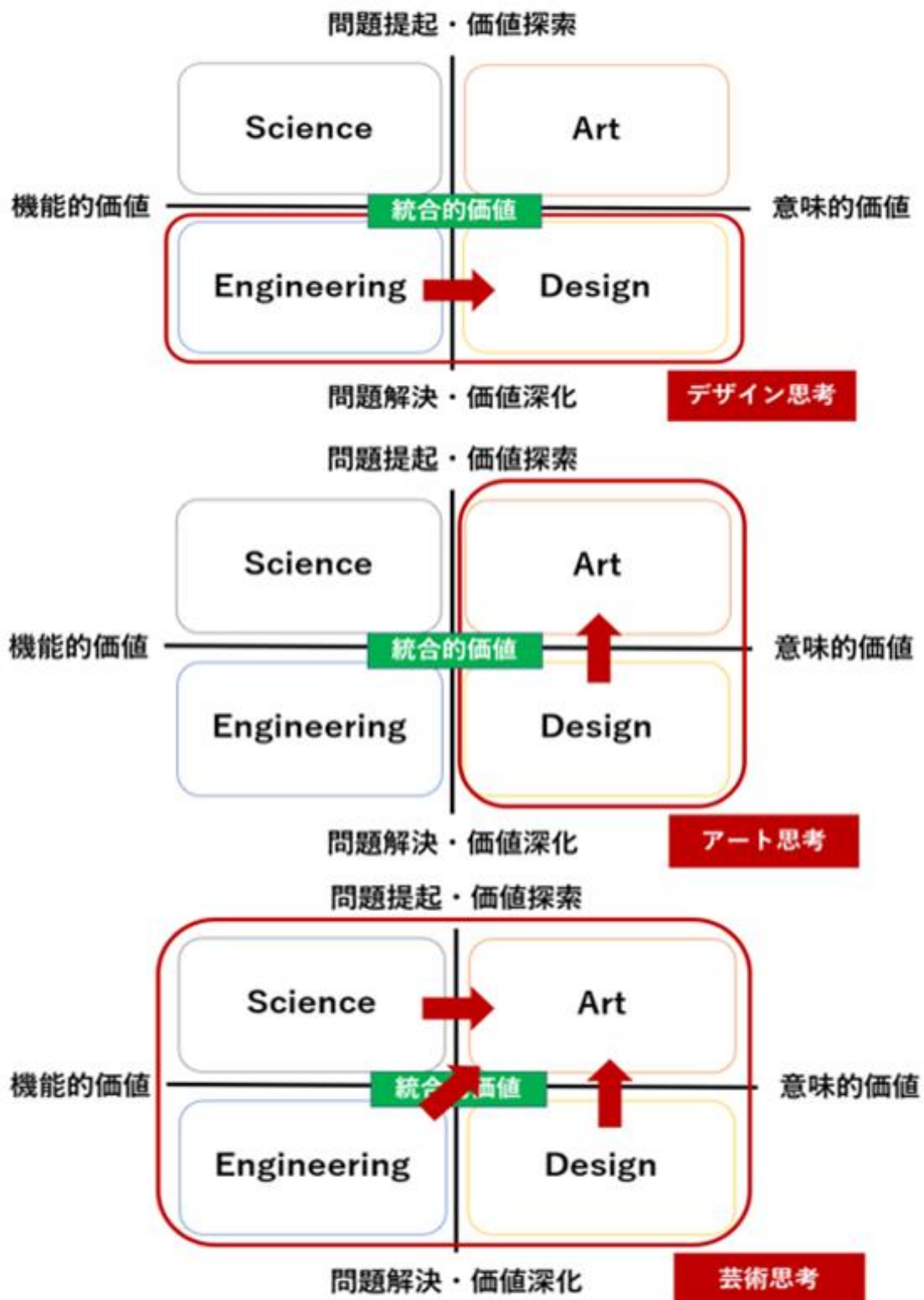


図 4：SEDA モデル（延岡，2011）によるデザイン思考、アート思考、芸術思考の相違

また、アート思考、デザイン思考と芸術思考の比較について、表4のとおりに整理した。

表4：アート思考、デザイン思考、芸術思考との比較

	アート思考	デザイン思考	芸術思考
目的	クリエイターのアイデア (感情、信念、哲学の表現)	必要な機能の開発	GoodWorkの実現
テクノロジー	手作りの本物志向	費用対効果とITの活用	手作りの本物志向 費用対効果とITの活用
プロセス	限らない試行錯誤	顧客を満足させる	限らない試行錯誤 顧客・関係者を満足させる
価値	精神的な価値の追求	経済的、社会的価値の追求	精神的価値と経済的、社会的、環境 的価値の追求 (往還関係の構築)

アート思考とデザイン思考の相違点について、経営の観点からは、ユーザー調査の有無が顕著な違いといえる。

アート思考では、アーティストの自己や価値観の表現を基にした考え方であり、自分起点の考え方を重視しており、特定の商品開発においてユーザー調査についてはあまり重要視しない。しかし、社会の抱える問題の本質や顧客の深層心理を掴むことは必須である。つまり、アート思考では、自身の理想・哲学の表現を重視し、その実現について手作りの本物志向であり、自問自答を繰り返しながら徹底的に追求する。

一方、デザイン思考は顧客満足度を追求するため、企画段階から顧客の嗜好を調査し、その具体的対応を検討する。その調査方法については、好ましい経験価値を求めているため、アンケート調査ではなく、行動観察調査やエスノグラフィー等の、顧客が商品を使用している場面の、丁寧な観察を重視する。また、開発段階においても、プロトタイプを作成、テストをし、その成果物について顧客のフィードバックを得るプロセスを何度も繰り返して試行錯誤しながら、優れた商品開発に結び付ける。そのため、費用対効果とITの活用は必須となる。

芸術思考は、人が何かを作り出す行為が、自分の内省による表現だけでなく、他者や社会に貢献するモノやコトのための、創造性の発揮をも想定している。芸術思考がその先にGood Workの実現を目的としているためである。

2.1.4 芸術思考の創造プロセス

次に、芸術思考の創造プロセス（図5）について述べる。村山他（2014）によれば、芸術思考の創造プロセスは以下の4つのプロセスがある [39]。

第1段階：軋轢（ギャップ）を意識する

現実とイメージ、自己と他者、周囲の環境が一致しない場合に発生する軋轢（ギャップ）を意識する。

第2段階：軋轢（ギャップ）を肯定する

その人が対処しようとしている軋轢（ギャップ）を認識し、肯定的に受け入れる。

第3段階：自分のイメージを表現する

軋轢（ギャップ）を確認することで、将来に向けたポジティブなイメージを表現する。自分の表現を現実と比較して、フィードバックを受け取り、外部とコミュニケーションをとる。

第4段階：ギャップを解消する

自己と周囲の環境を結合して、軋轢（ギャップ）を解消する。自己とその外部からのコミュニケーションが新しい構造を創造する

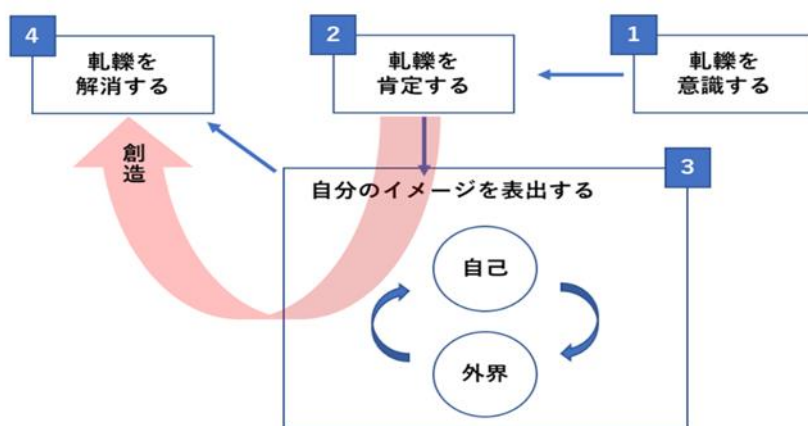


図 5： 芸術思考の創造プロセス[48]

芸術思考の創造プロセスは、Jack Mezirow が提唱した、それまで見過ごしてきた前提に気がつき、自覚的に問い直す思考の過程である「想定 of 批判的省察（critical reflection of assumptions）」が背景にある [50]。「想定」とは、信念の背後にあり自明視されている事柄のことである。

Mezirow は、想定 of 批判的省察によってものの見方を変容させる過程を「変容的学習」[50]と名付けた。ここでいう「学習」とは、Mezirow によれば「将来の行為を方向づけるために、以前の解釈を用いて、自分の経験の意味について新たな、あるいは修正された解釈を

作り出すプロセス」 [50]である。

この変容的学習のプロセスには、以下の 10 の局面が現れることが多いという [50]。

- (1) 混乱を引き起こすジレンマ
- (2) 恐れ、怒り、罪悪感や恥辱感の感情を伴う自己吟味
- (3) 想定 (assumption) の批判的評価
- (4) 自分の不満感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
- (5) 新しい役割や関係性のための、別の選択肢の探究
- (6) 行動計画の作成
- (7) 自分の計画を実行するための知識や技能の獲得
- (8) 新しい役割や関係性の暫定的な試行
- (9) 新たな役割や関係性における、能力や自信の構築
- (10) 新たなパースペクティブの自分の生活への再統合

また、Mezirow が規定した「想定 of 批判的省察」は、個人が孤立した状態では行うことが出来ず、自分とは異なるものの見方を持った他者とのやり取りや共有が不可欠である [50]。Mezirow 自身も、想定 of 批判的省察のために他者と行われる協力的な対話、すなわち「理性的対話」の過程を重視していた [50]。この「理性的対話」の成立条件としては、下記がある。

- ・ より正確で完全な情報がある
- ・ 強制や歪曲的な自己欺瞞がない
- ・ 代替的な観点に開かれている (他者の考え方や感じ方についての共感と気遣いがある)
- ・ 客観的に証拠を図り主張を評価する能力をもつ
- ・ 思考の文脈を強く意識し、自分自身の前提も含め、前提を批判的に省察する
- ・ 対話の様々な機会に参加するための平等の機会をもつ
- ・ 理解や同意を追求し、対話を通してパースペクティブ、証拠、主張がより良い判断を生み出すことが確認されるまでは、その結果生じた最良の判断を受容する

芸術思考は、課題解決の中で、理性的対話を通して変容的学習を起こすだけでなく、その変容した自己から湧き出る思いや、思いの信念を真善美 (真理) に向かって社会的に正当化していくダイナミック・プロセスである。

第3章 研究1：芸術工科大学学生対象の、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法の検討

本章では、芸術工科大学学生対象の、芸術思考による社会的課題の解決について、具体的展開方法を検討する。その検討においては、新たな価値創造における共感を生み出す対話の場の創出、多重知能の活性化に着目した。その着眼点を踏まえてデザインしたワークショップ（以下、「芸術思考ワークショップ」）のプロトタイプを実践、その有効性について報告する。

3.1. 本研究の被験者特性

本研究における芸術思考ワークショップは、山形県山形市の T 芸術工科大学で、平均年齢 19.5 歳の 13 名の学生(男性 4 名、女性 9 名)を対象に開催した(表5)。各チームの被験者間の既存の関係の影響を排除するために、可能な限りお互いが初見であることに注意した。また、性別、年齢、学年について、各チームでの多様性を図っている。

表 5：被験者のデータ

グループ	性別	年齢	学年	グループ	性別	年齢	学年
A (4名)	女	19	2年	C (4名)	女	19	2年
	男	22	4年		男	22	4年
	女	18	1年		女	18	1年
	男	20	3年		女	21	3年
B (3名)	男	20	2年	D (2名)	女	20	3年
	女	18	1年		女	19	2年
	女	18	1年				

3.2. 芸術思考教育におけるワークショップの概要

本研究における芸術思考ワークショップは、導入ガイダンス 30 分、アイスブレイク 60 分、共創ワークショップ 600 分 (1 日目：240 分、2 日目：360 分)の 3 段階からなる(図 6)。



図 6：芸術思考ワークショップの流れ

① 導入ガイダンス

事前準備として、芸術思考ワークショップで使用するプリント一式は、各テーブルに全て同じものを置いていた。

まず、チームごとに指定されたテーブルに着席させ、多重知能理論の共通理解を目的に、8つの多重知能についての説明を実施した。その上で、多重知能分析シートを実施し、自己評価をさせた。その際、今後の芸術思考ワークショップにおいて、多重知能の活性化を促す礎として、以下の Spencer Kagan のマッチング、レッチング、セレブレイト [47]を意識するよう促した。

・ マッチング

多重知能分析シートから、自身の強みといえる知能を見つけるよう促した。また、これから臨む課題解決に、その強みといえる知能を意識して活用することで、効率よく情報処理することを考えるよう促した。

・ レッチング

多重知能分析シートから、自分の弱みといえる知能を見つけるよう促した。また、これから臨む課題解決に、その弱みといえる知能も意識して活用することで、その知能を伸張（開発）することができることを説明した。

・ セレブレイト

多重知能分析シートを用いて、チームの構成員のお互いの知能を理解し、有効に活用しあうことを意識することを説明した。また、その多様性の成果を祝福しあうことで、お互いの知能の強化、伸長（開発）ができることを説明した。

② アイスブレイク

アイスブレイクとして、多重知能分析シートを用いた自己紹介とともに、コンセンサスゲームを行った。

コンセンサスゲームは、社会心理学者の Jay Hall によって提案された。このコンセンサスゲームは、ある状況下における問題解決方法の選択をグループで順位付けするものである [51]。本ゲームを研究している Hall は、「グループが協力して導き出す結論は、各人が考える方法の平均値を上回る。最も優れた個別のアイデアと比べても、はるかに優れた結果になることが多い。」と指摘している。このコンセンサスゲームの特質を用いて、Spencer の指摘するセレブレイトの実現を本アイスブレイクで図った。

具体的には、まず問題解決の方法を各自で順位付けし、その後グループで同じ順位付けを行った。そのうえで、選択肢ごとに回答の順位と自身およびグループでの順位との差の絶対値をとり、それらの総和を求めた。その結果、すべてのチームが解答とグループの順位付けとの差による絶対値の総和の方が少なくなった。そのことから、グループで考えることのよさを紹介した。さらにお互いの能力を、グループで最大限効果的に活用できるようにするた

めに、お互いの8つの多重知能を理解し合うよう、説明をした。

また、本アイスブレイクでは、自身の活動における多重知能の自覚の促しも想定していた。本アイスブレイクではコンセンサスゲームの採点后、導入ガイダンス及びコンセンサスゲームで、どのような多重知能を働かせたのか、その根拠の分析もあわせて、学生各個人で振り返り、さらにグループ内で共有させた。その後、教員側から多重知能を使っていると気づいた活動内容、特に学生が気づいていない視点を中心に、フィードバックしている。そのことで、常に多重知能がさまざまな活動場面で活性化されていることを意識させるとともに、各活動の中でどのような多重知能が活用されているのかを改めて意識するよう促した。

③ 共創ワークショップ

共創ワークショップは、芸術思考の創造プロセスの形をとっている。

初日は、まず他大学の地域創生の事例紹介を行った。そのうえで、芸術思考の創造プロセスの第1フェーズ「軌轍を意識する」の環境として、大学のオリジナルグッズを考えるという課題を設定した。さらに、学内探索や他校・海外の事例などを紹介し、各グループの考えをまとめさせることをさせた。この活動は、多くの事例の情報から考えられるアイデアの自他の相違を意識させることを意図している。

第1フェーズ「軌轍を意識する」を踏まえ、グループ内の意見をKJ法で整理させた(図7)。さらにそのアイデアについて、全体で共有する場面を設定した。その際、他学生からは肯定的なフィードバックを行うことを指示している。これは、第2フェーズ「軌轍を肯定する」へと個人、チームが移行することを促す狙いがある。教員からは、チームで考案したアイデアの可能性をさらに引き出すことを意図し、アイデア新たな発展性の示唆を中心としたフィードバックを行った。フィードバック後は、各チームのアイデアの醸成のため、自由裁量時間として設定した(図8)。

第2日目は、第3フェーズ「自分のイメージを表出する」の場の創出のため、第1日目に各チームで想起したアイデアの振り返りを改めてさせて上で、それを実現するプロトタイプの作成をさせた(図9)。このプロトタイプの制作については、各人の多重知能を刺激することを意図し、イラストやPC、工作などさまざまな方法で表現することを認めている。

その後、第4フェーズ「軌轍を解消する」の場を創出するため、プロトタイプを用いて、各グループのアイデアについてプレゼンテーションを実施した(図10)。その際、提案するグッズがどのような多重知能を刺激することを体現したものなのか、その根拠も合わせて発表することを条件に加えた(図11)。これは、8つの多重知能に対応する表出方法・表現メディアや効果的な組み合わせの選択により、多様な背景をもつ人々との円滑なコミュニケーションを促すことを目的としている(図12、13)。



図 7: グループ内の意見を KJ 法で整理し「軌轍を意識する (フェーズ 1)」



図 8: 仲間や教員からのフィードバックによって「軌轍を肯定する (フェーズ 2)」



図 9： プロトタイプを制作して「イメージを表出する（フェーズ3）」



図 10： プレゼンテーションで「軋轢を解消する（フェーズ4）」



図 11： どの様な多重知能に留意しているかの説明も加える

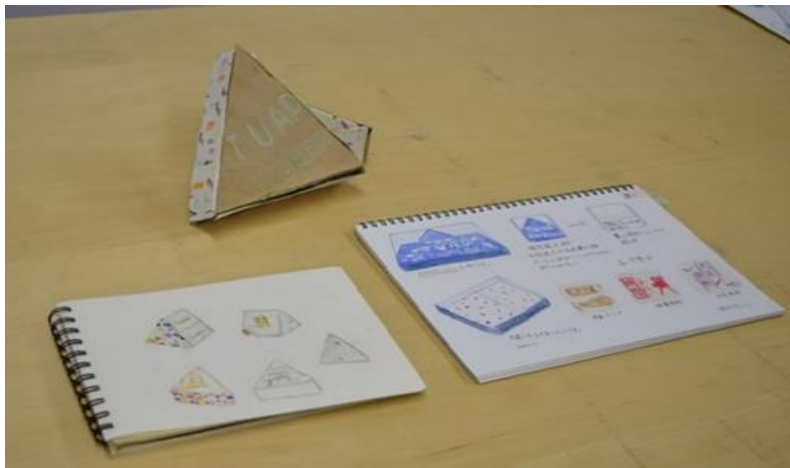


図 12： 表出方法を考慮する



図 13： 表現メディアの選択を考慮する

3.3. 結果と考察

この節では、芸術ワークショップについて、以下の2つの方法により、その効果の考察を行った。

- (1) 多重知能評価シートによる、芸術思考の理論の基盤形成に関わる多重知能の活性化の評価
- (2) 探究力調査アンケートによる、新たな価値創造における共感を生み出す対話の場の創出（コミュニケーションによるアイデア生成・結実）の評価

3.3.1 多重知能の活性化に関する評価

表6は、この芸術思考ワークショップ事前、事後の、各人の多重知能8つのモジュールの平均値の変化を、表7は各得点の標準偏差の変化を示している。

表6：芸術思考ワークショップの多重知能8つのモジュールの平均値の変化

	事前	事後	変化
言語的知能	2.31	2.77	0.46
論理・数学的知能	2.46	3.00	0.54
空間的知能	2.85	3.38	0.53
身体・運動的知能	1.85	2.23	0.38
音楽的知能	2.08	2.46	0.38
対人的知能	2.77	3.38	0.61
内省的知能	3.15	3.54	0.39
博物的知能	2.15	2.62	0.47

表7：芸術思考ワークショップの多重知能8つのモジュールの標準偏差の変化

	事前	事後	変化
言語的知能	0.72	0.80	0.08
論理・数学的知能	0.75	0.39	▲ 0.36
空間的知能	0.77	0.84	0.07
身体・運動的知能	0.66	0.80	0.14
音楽的知能	0.83	0.75	▲ 0.08
対人的知能	0.97	0.84	▲ 0.13
内省的知能	0.77	0.63	▲ 0.14
博物的知能	0.77	0.74	▲ 0.03

表 6 から、多重知能 8 つのモジュールのすべての項目の平均値が増加していた。特に、対人的知能、論理・数学的知能、空間的知能の変化が大きかった。表 7 から、論理・数学的知能、内省的知能、対人的知能、音楽的知能、博物的知能の標準偏差が減少傾向を示し、分布のばらつきが小さくなっていた。

分布のばらつきが小さくなったということは、芸術思考ワークショップのフェーズ 1 では、個人の得意な多重知能モジュールを活かして「転轍を意識する」が、フェーズ 2 以降ではチームで何度も議論し、「転轍を肯定し、イメージを表出し、転轍を解消する」ので、個々人が潜在的にもつ他の多重知能モジュールが伸長（開発）された結果と考えられる。

一方、空間的知能と身体・運動的知能は、芸術思考ワークショップ前後の変化は比較的小さかった。このことは、2 日間の束縛された環境での芸術思考教育におけるワークショップのため、音楽的知能や空間的知能への刺激、またそれぞれの知能を発揮する機会がほとんどなかったことが影響したものと考えられる。

次に、事前及び事後の多重知能各モジュール間の相関関係を表 8 および表 9 に示す。

表 8：芸術思考ワークショップ（事前）の多重知能モジュールの相関分析結果

	言語的知能	論理・数学的知能	音楽的知能	身体・運動的知能	空間的知能	対人的知能	内省的知能	博物的知能
言語的知能	1							
論理・数学的知能	0.25	1						
音楽的知能	0.18	-0.26	1					
身体・運動的知能	0.20	0.25	0.60	1				
空間的知能	0.02	0.00	-0.04	0.21	1			
対人的知能	0.45	0.24	0.46	* 0.67	0.01	1		
内省的知能	0.09	* 0.62	0.13	0.21	-0.25	0.19	1	
博物的知能	0.50	0.53	-0.10	0.28	-0.13	0.12	0.11	1

*：|相関係数| > 0.55

表 9：芸術思考ワークショップ（事後）の多重知能モジュールの相関分析結果

	言語的知能	論理・数学的知能	音楽的知能	身体・運動的知能	空間的知能	対人的知能	内省的知能	博物的知能
言語的知能	1							
論理・数学的知能	0.31	1						
音楽的知能	-0.17	0.07	1					
身体・運動的知能	-0.06	-0.17	0.44	1				
空間的知能	-0.05	* 0.55	-0.34	-0.20	1			
対人的知能	0.21	0.25	0.50	0.18	-0.25	1		
内省的知能	0.33	* 0.55	0.34	-0.11	-0.09	0.36	1	
博物的知能	-0.09	0.28	0.10	0.20	-0.35	0.05	-0.04	1

*：|相関係数| > 0.55

今回の参加者に対して事前の多重知能の各モジュール間の相関関係を取ったところ、表 8 から、対人的知能－身体・運動的能力、内省的知能－論理・数学的知能および身体・運動的能力－音楽的知能に強い正の相関関係が認められた。事後の多重知能の各モジュール間の相関関係は、表 9 から内省的知能－論理・数学的知能が強い正の相関関係が、空間的知能－論理・数学的知能が強い負の相関関係が認められ、事前で認められた対人的知能－身体・運動的能力の相関関係はむしろ弱くなった。

このことから、芸術思考ワークショップの事前について、芸術工科大学の学生には、日常に体験される、生き生きとした芸術（美術・音楽）情動が、学生の身体動作とコミュニケーションのなかに存在していると考えられる。一方、(数学的) 概念を解釈したり、さまざまな考え方、概念や技能の関連付けをしたりすること、考えや規則性の発見等が常に思考でとどまっており、外在化する経験が少ないと考えられる。

芸術思考ワークショップを体験することによって、表 3 および表 4 で顕著な変化が認められた論理・数学的知能の向上により、大きな変化が認められなかった内省的知能に好影響を及ぼすと考えられる。具体的には、課題解決のアイデア創出、プロトタイプ作成において、KJ 法によるラベル・見出し付けによる構造化とその分析、「課題（テーマ）－（体現した）アイデア」、「アイデア－着目した多重知能」の関連付けなど、論理性を用いたアクティビティの試行錯誤の機会が、他者からのフィードバックによる自分軸の振り返りを刺激した結果と考えられる。

一方、論理・数学的知能が向上している反面、空間的知能には負の影響を及ぼしている。これは、視覚的・空間的に、課題の対象（大学等）を正確に捉えたり、対象（オリジナルグッズ等）の認識を自由に転換させたりすることにおいて、数字を有効に使うことや原因－結

果などの因果関係等論理的に検討することが苦手である傾向があると考えられる。

また、対人的能力ー身体・運動的能力の関係において、対人的知能の向上が身体・運動的能力の向上には結びつかないことが示唆された。理由として、本芸術思考ワークショップでは、他者との知的共同作業を中心に行う課題であったため、対人的知能を刺激したが、個人の内省的知能への働きかけや、身体・運動的能力を刺激する機会が少なかったことが影響したものと考えられる。

以上から、芸術工科大学学生を対象に芸術思考ワークショップを実践する場合、以下の点に留意することが必要と考える。

- ・芸術工科大学の学生には、日常に体験される、生き生きとした芸術（美術・音楽）情動が、学生の身体動作とコミュニケーションのなかに存在していると考えられる。一方、（数学的）概念を解釈したり、さまざまな考え方、概念や技能の関連付けをしたりすること、考えや規則性の発見等が常に思考でとどまっておき、外在化する経験が少ない。その特性が、アイデアおよびその具体化に影響を与える。
- ・グループ特性に応じて多重知能の向上のための課題設定やプログラムの改良、例えば、身体を動かす要素や共同作業の中にも、個人の芸術的志向を発揮させる機会を取り入れる等の工夫が必要と考えられる。

3.3.2. 探究力調査アンケートの評価結果

探究力調査アンケートの4つのカテゴリーの質問に対する平均値と標準偏差の前後の変化を表10および表11に示す。

表 10：芸術思考ワークショップによる探究力主因子の平均値の変化

主因子	事前	事後	変化
①自己対応力	3.38	3.52	0.14
②対人対応力	3.43	3.49	0.06
③状況対応力	2.93	3.22	0.29
④創造力	2.97	3.18	0.21

表 11：芸術思考ワークショップによる探究力主因子の標準偏差の変化

主因子	事前	事後	変化
①自己対応力	1.34	1.22	▲ 0.12
②対人対応力	1.29	1.23	▲ 0.06
③状況対応力	1.36	1.28	▲ 0.08
④創造力	1.26	1.11	▲ 0.15

表 10 から、自己対応力、対人対応力、状況対応力、創造力のすべての主因子で平均値が増加した。特に、状況対応力、創造力の変化が顕著であった。

表 11 から、これら 4 つの主因子全てにおいて標準偏差は減少し、特に、創造力、自己対応力の減少幅が大きかった。分布のばらつきが小さくなったということは、芸術思考ワークショップのフェーズ 1 では、個人の情動知能や創造力を刺激して「軋轢を意識する」が、フェーズ 2 以降ではチームで何度も議論し、「軋轢を肯定し、イメージを表出し、軋轢を解消する」ので、個々人における探究力の各因子が連動して発動した結果と考えられる。

次に、事前及び事後の探究力主因子間の相関関係を表 12 及び表 13 に示す。

表 12：芸術思考教育におけるワークショップ（事前）の探究力主因子の相関分析結果

主因子	自己対応力	対人対応力	状況対応力	創造力
自己対応力	1			
対人対応力	0.43	1		
状況対応力	0.44	* 0.74	1	
創造力	0.20	0.02	0.44	1

*： | 相関係数 | > 0.55

表 13：芸術思考教育におけるワークショップ（事後）の探究力主因子の相関分析結果

主因子	自己対応力	対人対応力	状況対応力	創造力
自己対応力	1			
対人対応力	* 0.81	1		
状況対応力	* 0.77	* 0.89	1	
創造力	* 0.71	* 0.86	* 0.84	1

*： | 相関係数 | > 0.55

事前の探究力各主因子間の相関関係は、表 12 から、状況対応力－対人対応力に強い正の相関関係が認められた。事後の探究力各主因子間の相関関係は、すべての主因子間で強い正の相関関係が認められた。

事前の探究力各主因子間において、状況対応力－対人対応力に強い正の相関関係が認められたのは、状況の洞察の結果を踏まえて、人づきあいや協力関係を積極的にも消極的にも築く傾向があると考えられる。

一方、事後の探究力各主因子間の相関関係は、表 13 から、すべての主因子間で強い正の相関関係が認められたが、これは本芸術思考ワークショップが、多重知能の活性化だけでなく、新たな価値創造における共感を生み出す対話の場として機能しうる手法であると考えられる。理由として、本芸術思考ワークショップは、グループ内の誰かがアイデアを出してくれるのを待つといった受動的姿勢ではなく、自ら参加する意識の醸成、グループとして課題を解決する協働者へ配慮、グループとして成果を出さなければならない状況を経験させる仕掛けとなっているからである。共同作業の目標が明確であり、他者との協働によって課題を達成した経験を経ることにより、探究力各主因子の特性を効果的に刺激したものと考えられる。

本芸術思考ワークショップの効果を更に詳細に分析するためには、探究力の下位因子について因子間の相関関係も検討する必要がある。今後の研究課題とする。

3.5. 研究 1 の結論

本研究では、芸術工科大学学生を対象とした、多重知能と探究力の向上と共に芸術思考の創造プロセスを有する、芸術思考ワークショップのプロトタイプを設計した。その芸術思考ワークショップを実施した結果、下記の結論を得た。

- (1) 芸術思考教育におけるワークショップは、芸術工科大学学生の多重知能や探究力の向上に寄与することがわかった。
- (2) 芸術思考ワークショップは、被験者の多重知能 8 つのモジュールのすべての項目で向上が認められた。特に、対人的知能、論理・数学的知能、空間的知能の変化が大きかった。
- (3) 芸術思考ワークショップ事後の多重知能の各モジュール間の相関関係は、内省的知能－論理・数学的知能が強い正の相関関係が、空間的知能－論理・数学的知能が強い負の相関関係が認められ、事前で認められた対人的知能－身体・運動的能力の相関関係はむしろ弱くなった。
- (4) 芸術思考ワークショップは、探究力の 4 つの主因子のすべての項目で向上が認められた。特に、状況対応力、創造力の変化が顕著であった。
- (5) 芸術思考教育におけるワークショップ事後の探究力各主因子間の相関関係は、すべての主因子間で強い正の相関関係が認められた。

今後は、グループ特性を考慮して多重知能や探究力の各因子を選択的もしくは総合的に向上させる芸術思考ワークショップのプログラムを検討し、芸術思考の創造プロセスの第1フェーズから第4フェーズに至るファシリテーション法の開発とファシリテーターの育成を進める。また、芸術思考ワークショップの効果測定に多重知能と探究力の2種類の評価指標を使用した。より詳細な効果分析を行うために他のグループで芸術思考ワークショップを試みて、各評価指標の因子間における関係を検討する。

第4章 研究2：芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの検討

前章において、芸術工科大学において、芸術思考ワークショップの効果検証を行った。本章では、その芸術思考ワークショップを機能させる上で求められる、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムを構築し、その効果検証を行う。

4.1. 本研究の目的

筆者は、2021年10月～2022年1月に実施した『芸術思考論』という講義を、山形県のT芸術工科大学内で行っていた。芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成を、この『芸術思考論』の講義でカリキュラムの開発をすることを検討した。また、その際、以下のことを目的とした。

- (1) 芸術工科大学の学生たちが知覚する出来事で満たされた生活世界の環境や文化と、概念の構造化された概念世界の統合体としての芸術を、自身なりに編むことができるようにする。また、その編んだ芸術を用いて、自身の思考を自己表現に変換することができる。
- (2) 人間が営む自由な想像／創造力を引き出す

4.2. 芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの特徴

『芸術思考論』のカリキュラム開発においては、大きく3つの特徴がある。

4.2.1. ブリコラージュの概念の導入

『芸術思考論』では、ブリコラージュの概念の導入を図っている。

ブリコラージュとは、フランスの人類学者 Claude Lévi-Strauss が、著書『野性の思考』(1962)のなかで「未開」社会の思考様式の特徴を示すために用いた概念である [52]。

水越 (2007) は、ブリコラージュを「その場にある物や道具を用いつつ、問題解決を図ろうとする論理」 [53]と説明する。このブリコラージュについて、三宅 (2011) は、モノの特性を抽出し、用途を設定することで、新たなコンセプトを可能とするものであると指摘する [54]。また、王・稲葉 (2019) は、災害支援における「即興」、すなわち「ルールを臨機応変に変更しながら展開する」動きの実践知について、即興のもつブリコラージュの側面の重要性を指摘している [55]。

本研究では、ブリコラージュを、その場にあるモノ、コトに基づいたやりくりを少しでも精緻化することで、その場にいる人たちが暫定的に納得し、合意できるような「成解」(矢守, 2009) [56]を導き出す行為とし、カリキュラム開発においては、このブリコラージュの概念の活用場面を創出することを検討した。

4.2.2. 多重知能とブリコラージュの往還関係の構築

『芸術思考論』では、多重知能とブリコラージュの往還関係の構築を目指している。本研究においては、ブリコラージュの中心的な要素である「やりくりすること」、「手元にある資源」、「新しい目的のための資源の再統合」について、多重知能理論との関係から捉え直したのが表 14 である。

表 14： ブリコラージュ理論の本研究における改訂点

ブリコラージュの中心的な要素	既存のブリコラージュ理論	本研究の改訂点
やりくりすること	一般的なプラクティスや判断の基準に依存しないこと、主観的定義の実態、過程はまだ不明	通常の資源を細分化し、複数の文脈を8つの多重知能の観点から個々の構成要素の再評価・認識する
手元にある資源	はじめから利用目的がなく、価値がない未利用資源をありのままに活用すること	特定の文脈において、資源（単独だけでなく、複数資源の結合も含む）の制約要素をとらない要素を（多重知能の観点からの）探索・創造・強化していくことにより資源自体を強化する。
新しい目的のための資源の再統合	ブリコルールと資源との対話に基づいた候補資源の抽出	制約要素をとらない要素の探索・創造・強化による単独資源の強化、資源の制約要素が他の資源の制約要素とならない要素により代替・補完されるような、複数資源間の組合せ方を念頭に、候補資源の抽出・結合・形成をしていく

『芸術思考論』では、芸術における自己表現の探究から、他者との共生関係を意識し行動する、またその行動のルーチン化を促す上での、指導上の基礎理論として、Howard Gardnerの多重知能理論の8領域知能(言語、論理数学、音楽、身体、空間、対人、内省、博物)を用いた。具体的には、学生自らの経験の内省、学生が知覚した社会的事象等を、多重知能理論の8領域知能から捉え直すことで、「自己－他者」の理解、モノ・コトの理解を促すものである。その多重知能理論の8領域知能による捉え直しを、ブリコラージュに反映させることを目的とした。

多重知能とブリコラージュの往還関係の構築により、自己・他者の標準的指標を持ち合わせることで、自己省察、さらには他者評価による自己肯定感の強化に繋がる。この経験は、内的動機付けに繋がるとともに、芸術工科大学学生に特有の、ネガティブ感情からの脱出に繋がる可能性に期待している。

また、この多重知能とブリコラージュの往還を人間関係以外の場面でも適用することで、自然・科学・人間の調和の時代の創造の足掛かりとなることを目指している。

4.2.3. ワークショップの内容面を踏まえた単元開発

中野（2001）のワークショップの内容の側面に着目した7つの分類 [21]を参考に、研究1による、芸術工科大学学生対象の、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法と、研究2における芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの内容を整理した（表 15）。

表 15：研究1および研究2で取り扱う内容の分類

		ワークショップの内容による分類				
研究1	(1)	アート系	演劇、ダンス、芸術など	(2)	まちづくり系	住民参加のまちづくり、政策づくりなど
				(3)	社会変革系	開発教育、国際理解教育、人権教育など
				(5)	教育・学習系	企業研修、生涯学習、総合的な学習の時間など
研究2				(4)	自然環境系	環境教育、自然体験学習など
				(6)	精神世界系	自己成長・自己変容、人間関係など
				(7)	統合系	精神世界と社会改革の統合

本研究では、芸術の観点を常に取り入れながら、内容としては、自然・環境とのかかわりと自己啓発を中心軸に据え、その2つの内容をいかに統合しながら、自身の生き方へと還元していけるのかを単元開発において考慮した。

一方、芸術工科大学の学生は、芸術との向き合い方について、自分の作品をただ漠然と制作する、技術の研鑽を黙々と行う傾向がある。『芸術思考論』では、「芸術すること」の多様な意味を捉え、自身の芸術との関わりを少しでも変える契機にしてもらいたいという希望があった。

4.2.4. アクティブ・ラーニングの教育カリキュラムの教育工学的アプローチ

芸術思考の基盤形成におけるアクティブ・ラーニングの「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の実現のためには、活動と学びの関係性や活動を通して何が身に付いたのかという観点から、授業改善を進めることが求められる。

「主体的な学び」では、学生が自ら課題を設定し、その探究をしていくことが大切である。また、「対話的な学び」では、講義形式から、グループにおける話し合い活動や全体でのまとめを丁寧に扱っていくことが大切である。「深い学び」は、学びの体験を通して、学生間で協力して学ぶことによって、実際の生活や地域の中でも生かせる力を育てていくことであると考える。さらに、芸術思考を包括的に見ることができ、多重知能理論を通じた見方や考え方を働かせて、芸術思考と主体的に関わることによって、生涯にわたって自分の人生を豊かにしていく見方や考え方を育てていくことが「深い学び」として考えられる。

『芸術思考論』では、アクティブ・ラーニングの「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を機能させる上で、1回の授業の中に、講義だけでなく、ミニワークショップを入

れて、自己認識を深める機会、自己開示の機会を意図的に創出した。また、芸術工科大学の学生が授業に参加しやすいように、テキストノートオリジナルで作成し、授業の中に使用する講義画面と対応し、知った情報や考えたことをすぐ書き込めるようにしている(図14)。このテキストノートを使用することで、芸術工科大学の学生たちにノートテイキングの習慣が付き、また学習内容を視覚的に想起できるように工夫した。

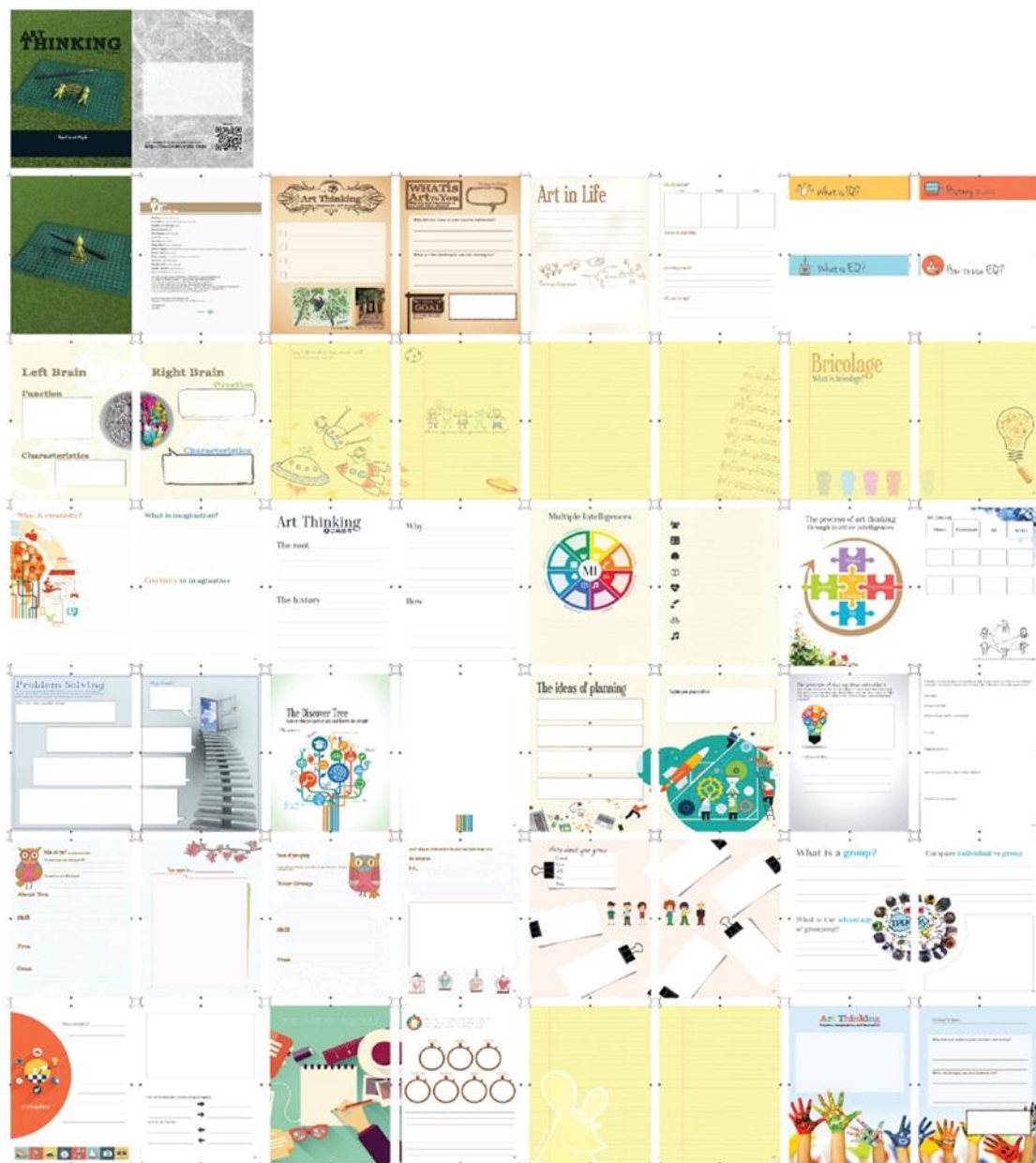


図 14：芸術思考論のテキストノート

上記、芸術思考の基盤形成におけるアクティブ・ラーニングの視点を入れた単元開発とともに、カリキュラム・マネジメントが重要である。『芸術思考論』の講義は90分授業を15回で計画されている。

カリキュラム・マネジメントについて、本研究では、山内（2017）が提示するアクティブ・ラーニングを実現する上での、アクティブ・ラーニングの方法の3つに分類 [30]に着目した。

レベル1：知識の共有と反芻

アクティブ・ラーニングは、教員－学生間、学生－学生間で情報が提示されるだけではない。情報を提示された側（学生・教師）は、その内容を主体的に解釈、アウトプットすることが求められる。（例）ミニッツペーパー

レベル2：葛藤と知識創出

既有知識や成育歴等、多様な背景を持つ複数の学習者が相互作用する場合、意見のコンフリクトがよく起きる。このコンフリクトを乗り越える過程で新たな知識が創発される。

（例）ジグソー法

レベル3：問題の設定と解決（研究2が該当）

学習者が問題を解決する、アクティブ・ラーニングを実現する上で、最も高度な教育的手法として捉えられる。

（例）問題基盤型学習(Problem Based Learning)、プロジェクト学習(Project Based Learning)

この3つのレベルのアクティブ・ラーニングについて、下位レベルのアクティブ・ラーニングの方法が、上位のレベルのアクティブ・ラーニングを行う上でのレディネスになっておること、また研究1における芸術工科大学学生対象の、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法である芸術思考ワークショップがレベル3に該当することから、本カリキュラムを『レベル1：知識の共有と反芻』・『レベル2：葛藤と知識創出』の段階的な積み上げを意識した構成とした。

4.3. 芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラム

アクティブ・ラーニングの『レベル1：知識の共有と反芻』、『レベル2：葛藤と知識創出』の段階的な積み上げを意識した、『芸術思考論』のカリキュラム構成は、以下のとおりである。

(1) 『レベル1：知識の共有と反芻』の単元（第1講～第10講）

第1講：ガイダンス〈テーマ：芸術について考える〉

ガイダンスとして、『芸術思考論』の目的とともに、この講義を担当する筆者がどのような活動をしているのかを説明した。

具体的には、筆者が美術大学の学生であった頃の経験を中心に、学生時代に就職活動をどのように考えていたのか、実際どのようにしたのかを話した。また、就職するも改めてアメリカ留学をしたこと、留学を志す理由であったアートセラピーの学びから多重知能理論の研究に行きついた経緯について説明した。そのような人生経験を話す中で、アート制作の活動が人生に応用できることに気づかせることを目的とした。

John Dewey は、芸術が日常と遊離する現状を危惧し、次のように述べている。

「芸術はコミュニケートする観衆をつくりだす。障壁だらけの世界にあって、芸術は遮る物のない人と人との間の完全なメディアである。」 [57]

これは芸術活動の基盤に、人々の日常の経験が深く関与することを述べた言説である。芸術の創造性は、日常の事柄を深い水準で意識化させることで、人々に経験をもたらすのである。そして、このような芸術の創造性こそが、現実的な社会問題へと向きあう糸口になり得るのかもしれないと筆者は考えている。

また、John Dewey は、芸術表現を「日常的な経験から得られる知識や容態の理想化」と考えた。また、芸術作品の鑑賞を、見る者が自身の内に経験を産出させる活動と考え、芸術作品の鑑賞のプロセスで、作品と鑑賞者との間に継続的な相互作用が生じ、そのプロセスにおいて、美的経験が生成されるとした。Dewey にとって美的経験とは芸術の範囲内のみではない。自己を取り巻く環境をも包含した相互作用である [57]。

このような芸術が日常と合一することを、この講義では、筆者自身の経験をもとに考えてもらった。

第2講：知能・知性〈テーマ：自分自身について・特技について考える〉

第2講では、まず、知能、知性、知恵などの言葉の意味に触れ、多重知能理論の簡単な創出をした。また、筆者の自己紹介、その内容の多重知能理論の側面からの分析を行った。

その後、アサーションとその方法の説明、学生にグループ内で、自身の特徴や強み／弱みを多重知能理論の側面から話すワークを実施した。

芸術工科大学の学生の多くが、自己紹介に苦手意識があり、自己紹介の機会を与えても、その場を乗り切ることには終始する場合が多い。そのため、アサーションの概念を導入するこ

とで、自己紹介が周囲に自分のことを知ってもらい、仲間を見つけるための契機となることを、実体験を通じて理解してもらおうよう工夫した。

現代の青年が対人関係上の問題に陥ってしまう原因の1つに社会的スキル、「他者と円滑な人間関係を保持していくために必要な認知的判断や行動」[58]がある。アサーションは、その社会的スキルの1つに位置付けられ、「自他を尊重する率直な自己表現」[59]と定義される。

アサーティブに対応できると人と付き合う上での不安感が少なくなること、あるいはきっぱりと自分を主張でき、主体的に行動できることでストレスは減少し、自尊心が高まることを明らかにしている。また、アサーティブな者はストレスへの対処行動をうまく行うことができること、アサーションが自尊感情や自己統制感、ソーシャル・サポートを介してストレス反応の低減に影響を及ぼすことが報告されている[60]。

このことから、芸術工科大学の学生が、自己-他者との円滑な関係を切り結ぶ要素の1つとしてアサーションの概念を紹介、実体験による納得を促した。

第3講：ブリコラージュ〈テーマ：あなたは器用な人ですか？芸術思考とは何か？〉

第3講では「ブリコラージュ」の概念について説明を中心に行った。これは、学生たちの日常の活動に、ブリコラージュの特質を含んでいることが多いためである。

説明後、学生たちが普段行っている制作や、これからの課題に取り組む場合に、ブリコラージュの考え方が活かせるかどうか、を各々確認するように促した。

加えて、レヴィ＝ストロースを知る上で「野生の思考」を紹介し、人間の社会文化的現象の背後には、目に見えない構造があることについて簡単に解説した。

第4講：右脳と左脳、創造性と知能〈テーマ：創造性はどこから生まれるか？〉

第4講では、右脳と左脳をテーマとして取り上げた。

脳機能に関する動画を視聴し、フロイトとユングの脳の局在論について説明をした。その後、大衆に広まった右脳タイプと左脳タイプの概念を紹介し、「芸術工科大学の学生は右脳派が多いと言われるのはなぜか」という問いについて考察してもらい、その内容をグループで共有してもらった。

本講義は、脳機能とその機能に関わる諸説の真相を検討させる中で、スマートフォンで一瞬にして調べ物ができてしまう今の環境においては、意識的に行わなければ、真理の探究の機会を逃してしまうことに気づいてもらうことを企図していた。

第5講：メタファー〈テーマ：シンボルの世界〉

第5講では、メタファーについて学ぶ機会を創出した。

まず、メタファーと直喩の違いについて解説した後、身の回りにどれくらいのメタファーがあるのかを確認した。その後、絵画、歌、映画、詩、小説などさまざまな創作活動にメタ

ファーが活用されると、どのような効果があるかを考察した。

筆者の説明の際、ヒエロニムス・ボッシュの作品「快樂の園」(図 15) を使い、メタファーの描写をクローズアップした。さらに、作家側の思考と鑑賞側の思考を対比させることを学生に考察させた。



図 15:「快樂の園」ヒエロニムス・ボス 1503 - 1504 年

https://preview.aflo.com/j2T096AA98Ig/aflo_15319422.jpg

一方、文章のメタファーとして、あいみよんの歌詞「満月の夜なら」を用いた。この歌詞の中にある単語が何を意味しているのかを考え、学生同士で意見交換をさせた。その様子を観察していたところ、それぞれ独自の解釈にしていたり、まったくメタファーに気が付いていなかったりしているケースが多くあった。

あいみよんの歌詞にメタファーがあることに気づかない、もしくは気づいても独自の解釈をしている場合、作り手と聞き手の間には共感が得られない。その事実を知る契機として、本講義を企画した。

第 6 講：多重知能理論とは何か？①

第 6 講では、多重知能理論についての説明を行った。

まず、IQ 研究から EQ 研究への移行、Howard Gardner による科学・論理偏重の社会への警鐘といった、多重知能理論に関わる歴史的背景を解説した。その後、『芸術思考論』と多重知能理論との関わりについて、第 2 講目の知能や知性、第 4 講の右脳と左脳の働きを振り返りと関連付けを意識しながら説明した。

第7講：第1講～第7講のまとめ

講義全体の押し返し点として、本講義はこれまでの復習時間と位置付けた。

学生たちからの質問に回答し、改めて、芸術活動およびその過程で考える思考が人生に生かせるのかについて考える機会を設けた。

第8講：多重知能理論とは何か？②

第8講では、Howard Gardner の多重知能8領域について説明をおこなった。ここでは多重知能のそれぞれの領域について詳しく説明し、その後、自身の強み／弱みについて、多重知能評価シート（図 16）を用いて、自己評価を行い、多重知能に対する知識理解の促進を試みた。

多重知能評価シート

手順：この図は各知能の強さを表すもので、ご自身の知能を4段階で自己評価し記入してください。
 1=なし 2=どちらかというかない 3=どちらかというがある 4=ある

知能	論理・数学的知能	言語的知能	音楽的知能	空間的知能
評価				
知能	身体的知能	対人的知能	内省的知能	博物学的知能
評価				

4段階の評価をつけ、際の評価と線で結びます。

なぜその評価表現にしたのかの理由を書きます。

多重知能理論における8つの知能

論理・数学的知能	論理や数字と演算を認識し、使う能力
言語的知能	言葉を効果的に使う能力
音楽的知能	音のリズム、長さ、メロディーとハーモニーといった概念を理解し、扱う能力
空間的知能	空間やその中にあるものを認識したり、その認識を転換させたりする能力
博物学的知能	物事や自然現象を認識し、理解したり分類したりする能力
身体・運動的知能	身体全体、またはその一部（手、指、腕など）を使って身体運動を調整する能力
対人的知能	心にあるものを表現し、他人を理解するために言葉や文字でコミュニケーションをとる能力
内省的知能	自分の考えや感情、好み、利害などを理解し、コントロールする能力

※より詳しい記入の方法はOページをご覧ください。

図 16：多重知能評価シート

その後、多重知能評価シートを用いた自己理解をもとに、改めて自己紹介の機会を第2講で自己紹介を行ったときと同じグループにて行う創出した。これは、第2講で行った自己紹介時から自己理解が深まったこと、またそのことを他者からのフィードバックを受けて自己肯定感を安定させるという狙いがあった。またその安心感がアサーションの起点になることを改めて体感させ、その連続が協働作業には必須であることに気づかせる契機として企図した。

第9講：多重知能理論と芸術思考の関係性を考える①

第9講では、創作活動中の内発的動機づけや外発的動機づけについて考える機会を創出した。

まず、制作活動の動機には大きく「内発的動機付け」と「外発的動機付け」の2つがあることを説明の上、Abraham Harold Maslowの欲求段階説とHenry Alexander Murrayの欲求のリストを紹介した。また、欲求との関連で、利己および利他の概念についての説明を行った。

上記説明後、現在の自分がどちらの動機付けをもとに制作活動をしているのか、その作品はどのようなゴールを目指して制作をしているのかを考える機会を作った。自身の経験とアーティストの思考法を比較しながら、最後にアート思考と芸術思考の違いについて解説を行った。

第10講：多重知能理論と芸術思考の関係性を考える②

第9講を振り返り、利他や利己について改めて考察した。これは、芸術工科大学の学生たちがこれまで、自分以外の誰か他の人や社会のために何かを作るといった経験がないため、利他について腹落ちをさせるためである。また、利己の概念が決してネガティブなものではないことにも留意して説明を行った。

本講義では、利他的に芸術活動を行った実践の具体例として、以下のものを紹介した。

- ・学生によるボストン・チルドレンズミュージアムでの活動
- ・日本海総合病院でのホスピタルアートの活動の紹介
- ・会津若松市における『牛美べこプロジェクト』
- ・ボストンのアーティスト Bren Bataclan の Smile Project

(<http://bataclan.com/index.html>)

上の3つは、同じT芸術工科大学学生の活動であったことから、『芸術思考論』の受講学生にとって現実感が増し、利他に関する質問の回数が増えた。

(2) 『レベル2：葛藤と知識創出』の単元（第11講～第15講）

第11講：多重知能理論を使って自己紹介をしてみる

第11講では第10講に関するの質疑応答後、改めて、多重知能評価シートによる自己分析をさせ、以前の自分との意識の違いを確認させた。その後、アサーションを多重知能理論との関連から改めて説明した。

アサーティブな自己表現とは、自分の考えや意見を相手に主張するだけでなく、同時に相手への気遣いや相手の意見を受け入れる態度を兼ね備えているものである。たとえば、自己主張と相手への受容性がともに高い場合にはアサーティブな自己表現と考えられるが、相手への受容性が低いにもかかわらず自己主張を行うと攻撃的な自己表現となる [60]。

本講義では上記アサーションの効果と留意点を体感させるために、多重知能理論による自己理解の内容を以前のグループとは違う他者の前で発言させて、また相手の説明を受け止める中で認識させた。

第12講：表現の種類を探る

〈テーマ生活の中にある Art とは？人生に芸術をどう使おうか？〉

第12講では、多重知能理論を活用したイベントやオリジナルグッズの企画に挑戦する課題の実施について説明をした。この課題は、多重知能理論を学び、自分の強みを活かし、仲間と創造をしていく場の提供が目的である。

第13講：芸術の可能性について

第13講では、STEAM教育についての説明をした。STEAM教育とは何か、またその要素としてのARTの役割とは何か、ということについての解説を行った。

STEAM教育におけるAの意味・役割を説明することは難題であること、アート思考、芸術思考などの理論と実践を通して、芸術のもつ可能性を考えながら、その意味・役割を検討していくことも必要であることを述べた。

一方、STEAM教育と自然との関わりについて検討することの重要性についても触れた。そのことは、自然・科学・人間との調和の契機となり、持続可能な社会の実現には必須であることを説明した。

第14講：アートセラピーについて

第14講では、筆者の専門領域であり、『芸術思考論』の受講生からの質問リクエストが多かった、アートセラピーに関する説明を行った。具体的には、アートセラピーの歴史や実際の活動、日本とアメリカでの相違点などに関して、である。

第9講、第10講での利他や利己について、第13講でのSTEAM教育について、それぞれの授業に続くものだったこともあり、『芸術思考論』の受講生たちは、世の中で、また自身の人生でARTを使うということの意味に関心が出てきていた。

第 15 講：講義全体の総まとめ：まとめ〈グループディスカッション形式〉

第 15 講は、これまでの講義を振り返り、学生たちからの質問に答えるディスカッションの時間とした。

4.4. 結果と考察

この節では、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムについて、以下の 2 つの方法により、その効果の考察を行った。

- (1) アンケート調査による、学生の事前事後の意識変化
- (2) KJ 法による衆目評価法

4.4.1. アンケート調査による学生の事前事後の意識変化

『芸術思考論』の講義を受講した学生 54 名を対象に、講義前および講義後にアンケート調査を実施した。アンケート調査は無記名、選択式（4 件法、一部記述式を含む）である。

分析は、両方のアンケート調査を回収できた 14 名を対象に分析を行っている。

4.4.1.1. 受講前の動機・期待について

『芸術思考論』の講義を受講した学生の、受講前の意識に関するアンケート結果は以下のとおりである。

- (1) 『芸術思考論』を受講する動機について

設問「選択科目であったにも関わらず、この講義を取ろうと思った動機は何ですか」の結果は、表 16 のとおりである。

表 16：『芸術思考論』を受講する動機

	人数	%
(1) 講義テーマに興味があった	8	57.1
(2) 筆者の他の授業を受けていて興味があった	4	28.6
(3) 講義時間が自分の都合が良かった	2	14.3
(4) なんとなく	0	0.0
(5) その他	0	0.0

『芸術思考論』に関して、「講義テーマに興味があった」57.1%、「筆者の他の授業を受けていて興味があった」28.6%と、学生の多くが積極的理由から受講していることが分かった。

(2) 『芸術思考論』の期待

設問「あなたは講義にどのようなことを期待していますか」の結果は、表 17 のとおりである。

表 17：『芸術思考論』への期待

	人数	%
(1) 講義テーマの深い理解	7	50.0
(2) 知識の修得	5	35.7
(3) 単位を取ることに	2	14.3
(4) 特にない	0	0.0
(5) その他	0	0.0

『芸術思考論』に関して、分析対象の学生は、「講義テーマの深い理解」50.0%、「知識の修得」35.7%と、授業への高いモチベーションをもっていたことが分かった。

4.4.1.2. 『芸術思考論』に関する満足度について

『芸術思考論』の講義を受講した学生の、受講後の満足度については以下の表 18 のとおりである。

表 18：『芸術思考論』の満足度

	そう思う	%	どちらかといえば そう思う	%	どちらかといえば そう思わない	%	そう思わない	%
開講前に身につけたいと思っていた知識やスキルを身につけることができましたか	5	35.7	8	57.1	1	7.1	0	0.0
わかりやすい順序であったか	8	57.1	5	35.7	1	7.1	0	0.0
1回の講義のボリュームは適切な量でしたか	7	50.0	7	50.0	0	0.0	0	0.0
教員は適切な教え方をしていましたか	9	64.3	5	35.7	0	0.0	0	0.0
講義は全体的に満足できるものでしたか	11	78.6	3	21.4	0	0.0	0	0.0

芸術思考論の満足度については、「そう思う」78.6%、「どちらかといえばそう思う」21.4%と全体的に肯定的に捉えていたことが分かった。その満足度は、自身が身につけなかった知識・スキルの獲得、講義の順序、1回の講義のボリューム、教員の適切な教え方について、肯定的に受け止められていたことによると考えられる。

ただし、自身が身につけたかった知識・スキルの獲得については、「そう思う」35.7%、「どちらかといえばそう思う」57.1%、「どちらかといえばそう思わない」7.1%と、他の質問項目と比較して、「そう思う」と積極的に自覚している学生の割合が低い。これは、『芸術思考論』の内容が、知識習得ではなく、知識活用・探究に比重をおいているからであると考えられる。

4.4.1.3. 芸術活動に関する事前事後の意識変化について

『芸術思考論』受講後の、芸術に関する事前事後の意識変化については、以下の表 19、表 20 のとおりである。

表 19：芸術活動に関する事前事後の意識変化

	そう思う	%	どちらかといえば そう思う	%	どちらかといえば そう思わない	%	そう思わない	%
講義を受ける前、「芸術活動は個人で行うものだ」と思っていましたか	1	7.1	8	57.1	3	21.4	2	14.3
受講後の今、「芸術活動は個人で行うものだ」と思っていますか	1	7.1	3	21.4	5	35.7	5	35.7

表 20：アートに関する事前事後の意識変化

	そう思う	%	どちらかといえば そう思う	%	どちらかといえば そう思わない	%	そう思わない	%
講義を受ける前、「アートは自分のためだけに作り出すものである」と思っていましたか	3	21.4	2	14.3	6	42.9	3	21.4
受講後の今、「アートは自分のためだけに作り出すものである」と思っていますか	1	7.1	1	7.1	4	28.6	8	57.1

表 19 の事前事後の推移から、芸術活動が個人で行うものではないとの意識を『芸術思考論』を通じて醸成することができたと考えられる。

一方、「受講後の今、「芸術活動は個人で行うものだ」と思っていますか」との問いに対し、「そう思う」7.1%、「どちらかといえばそう思う」21.4%と一定数見られる。これは、芸術活動は自己表現の1つであり、そのためには自身の理想、哲学を追求する必要があることから、その経験が強い学生自身の考えが強固であったと考えられる。

表 20 の事前事後の推移から、アートが自分のためだけに作り出すものであるかとの意識を『芸術思考論』を通じて醸成できたと考えられる。

芸術活動が個人で行うものではないとの設問と比較して、意識変化が起こっているのは、自身で作成した作品を家族、友人等にプレゼントとして贈るなどもあり、日常変化の経験上から理解しやすかったことの要因の1つとして考えられる。

4.4.1.4. 『芸術思考論』の単元内容について

『芸術思考論』の単元構成の中心概念、多重知能理論および芸術思考の理解については、以下のとおりである。

(1) 多重知能理論について

『芸術思考論』受講後の、多重知能理論の理解については、以下の表 21 のとおりである。

表 21：多重知能理論の理解

	よく知っていた	%	少し知っていた	%	知らなかった	%		
講義前に、「多重知能理論」のことを知っていましたか	1	7.1	3	21.4	10	71.4		
	そう思う	%	どちらかといえば そう思う	%	どちらかといえば そう思わない	%	そう思わない	%
この授業をとおして、「多重知能理論」について理解できたと思いますか	8	57.1	6	42.9	0	0.0	0	0.0

受講前の認知度および受講後の多重知能理論に関する理解度から、『芸術思考論』において、多重知能理論は一定理解が進んだと考えられる。

(2) 芸術思考について

『芸術思考論』受講後の、芸術思考の理解については、以下の表 22 のとおりである。

表 22：芸術思考の理解

	よく知っていた	%	少し知っていた	%	知らなかった	%		
講義前に、「芸術思考」のことを知っていましたか	1	7.1	3	21.4	10	71.4		
	そう思う	%	どちらかといえば そう思う	%	どちらかといえば そう思わない	%	そう思わない	%
この授業をとおして、「芸術思考」について理解できたと思いますか	7	50.0	7	50.0	0	35.7	0	35.7

受講前の認知度および受講後の芸術思考に関する理解度から、『芸術思考論』において、芸術思考は一定理解が進んだと考えられる。

4.4.1.5. 『芸術思考論』受講後の意識や行動の変化について

『芸術思考論』受講後の意識や行動の変化については、表 23 のとおりである。

表 23：受講後の意識や行動の変化

	はい	%	いいえ	%
この講義を受講して、受講前と今ではなにか自分の意識や行動が変わりましたか	11	78.6	3	21.4

表 23 から、『芸術思考論』受講後、学生自身の意識や行動の変化の自覚が一定見られたことが分かった。

4.4.2. 衆目評価法による、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの定性的評価

アンケート調査（選択式部分のみ）においては、一定の効果があつたことは認められるが、質的变化については考察ができていない。そのため、本研究では、事前事後のアンケート調査の自由記述内容を利用し、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの効果について、定性的評価を行うこととした。その定性的評価の方法について、本研究では衆目評価法を採用した。

4.4.2.1. 研究方法

(1) 基本情報

2021 年 10 月～2022 年 1 月に実施した『芸術思考論』を受講した学生のうち、受講前、受講後のアンケートを両方回答できた学生 14 名の学生に対して、衆目評価法への協力依頼を行った。その結果、本研究の衆目評価法では 8 名の参加を得た。

(2) 研究の手続き

まず、『芸術思考論』の事前事後のアンケート調査における、学生の自由記述内容により、『芸術思考論』のもたらした効果に関連する内容（要因・結果）を抽出した。

アンケート（記述式）の質問項目は、以下のとおりである。

【受講前関連の自由記述アンケート項目】

- ・（設問「選択科目であったにも関わらず、この講義を取ろうと思った動機は何ですか（選択式）」に対し）「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」
- ・（設問「あなたは講義によってどのようなことを期待していますか」（選択式）に対し）「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」
- ・（設問「講義を受ける前「芸術活動は個人で行うものだ」と思っていましたか（選択式）」

に対し)「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」

- ・(設問「講義を受ける前、「アートは自分の為だけに作り出すものである」と思っていましたか(選択式)」に対し)「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」

【受講後関連の自由記述アンケート項目】

- ・(設問「受講後の今、「芸術活動は個人で行うものだ」と思いますか(選択式)に対し)「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」
- ・(設問「受講後の今、「アートは自分の為だけに作り出すものである」と思いますか(選択式)に対し)「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」
- ・「この講義について「良かった」と思う点について書いてください。」
- ・「この授業で改善した方が良くと思う点についてあれば書いてください。」
- ・「設問「この講義を受講して、受講前と今では何か自分の意識や行動が変わりましたかどちらかを選んでください。」に対し)「前記で選んだ答えの理由を教えてください。」
- ・「この授業の感想(自分の反省を含む)、また授業担当者(筆者)へ伝えたいことなどを自由に書いてください。」

『芸術思考論』のもたらした効果に関連する内容(要因・結果)を抽出する際、1つの質問項目に複数の内容が混在している場合は分解、またその内容に筆者の解釈が入らないように留意、明快となるよう心掛けた。また、抽出内容の質保証のため、抽出した内容について、複数(2名)の教員による確認をしてもらった。

抽出した内容例は以下のとおりである。

【受講前関連の自由記述アンケート項目の内容例(一部)】

- ・アート活動に個人活動の部分もあるが、様々な人との関りや影響もあると思う。
- ・自分の自己満足ではなく作品を通じて自分を知ってもらうために制作をしている。
- ・アートは自分のために作る場合もあると思う。(それだけではない)
- ・個人の考えをより他人へ伝える媒体として芸術を使うから。
- ・ホスピタルアートのように人のために作り出す制作もある。
- ・芸術活動は個人のときもあるし、そうでないときもある。

【受講後関連の自由記述アンケート項目の内容例(一部)】

- ・新しい知識を知って、それが別の知識と繋がるときにとっても嬉しく感じた。
- ・作品制作の動機はだれかに喜んでほしいと思うから。
- ・得た知識は人生において必要不可欠なものになると考える。
- ・制作への向き合い方を見つめ直し、何のために制作するのを見つけることができた。
- ・自分の為だけに作り出すアート、あるいはみんなのため、他の様々な物事のためにア

トなど多くの考えがあると知った。

- ・誰かのためのアートはアートの存在意義が深くなるきっかけになる。
- ・担当教諭の他の講義を受けた際、おちついて取り組むことができたのでこの講義も積極的に取り組もうと思った。
- ・チュートリアルで学んでいたのにより深く知りたくて受講した。
- ・授業をとれてうれしかった。

これらの内容について、受講前の内容、受講後の内容を別々に、オンラインホワイトボード Miro (<https://miro.com/ja/>) を用いて付箋に記入、それをデータとした。そのデータ各々について、各個人の投票は記名投票で講義前は最上位 4 段階評価、講義後は最上位 5 段階評価してもらい、その総計で順位付けを行った (表 24)。

表 24：講義前・講義後の各データの衆目評価 ※数字は点数の総計

講義前	講義後
アート活動に個人活動の部分もあるが様々な人との関りや影響もあると思う 12	新しい知識を知って、それが別の知識とつながる時にとてもうれしく感じた 9
自分の自己満足ではなく作品を通じて自分を知ってもらうために制作している 10	作品制作の動機はだれかに喜んでほしいと思うから 8
アートは自分のためだけに作る場合もあると思う (それだけではない) 9	得た知識は人生において必要不可欠なものになると考える 8
個人の考えをより他人へ伝える媒体として芸術を使うから 9	制作への向き合い方を見つめ直し、何のために制作するのかを見つけることができた 7
ホスピタルアートのように人のために作り出す制作もある 7	自分の為だけに作り出すアート、誰かのためのアート、あるいはみんなのため、他の様々な物事のためのアートなど多くの考え方があると知った 7
芸術活動は個人のときもあるしそうでない場合もある 5	誰かのためのアートはアートの存在意義が深くなるきっかけとなる 7
	担当教諭の他の講義をうけた際、落ちついて取り組むことができたので、この講義も積極的にとりくもうと思った 7
	チュートリアルで学んでいたのにより深く知りたくて受講した 6
	授業をとれてうれしかった。 6

その後、志が同じデータを集め、グループを作成、各グループに見出しをつけた(図17)。

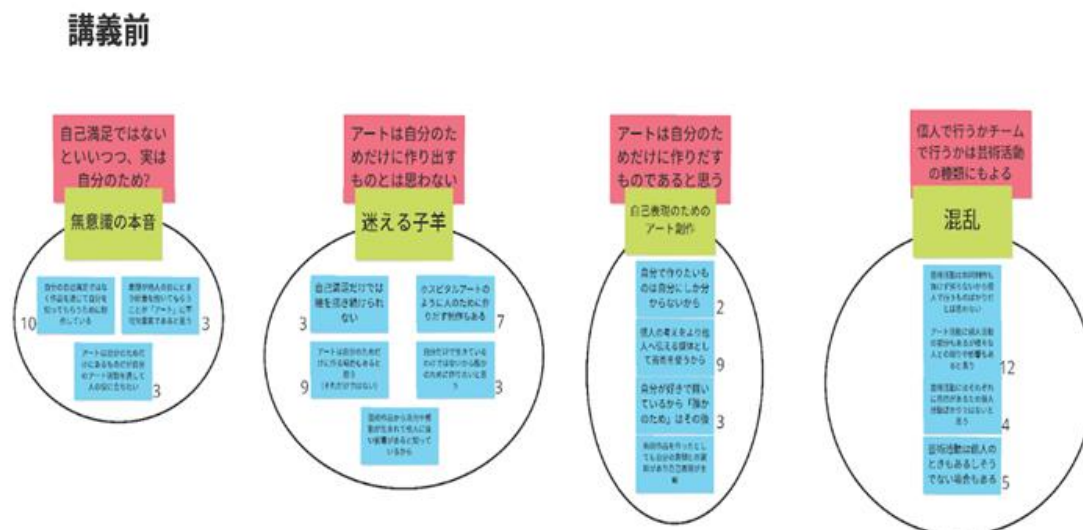


図 17：講義前の内容に関する KJ 法の結果

講義後

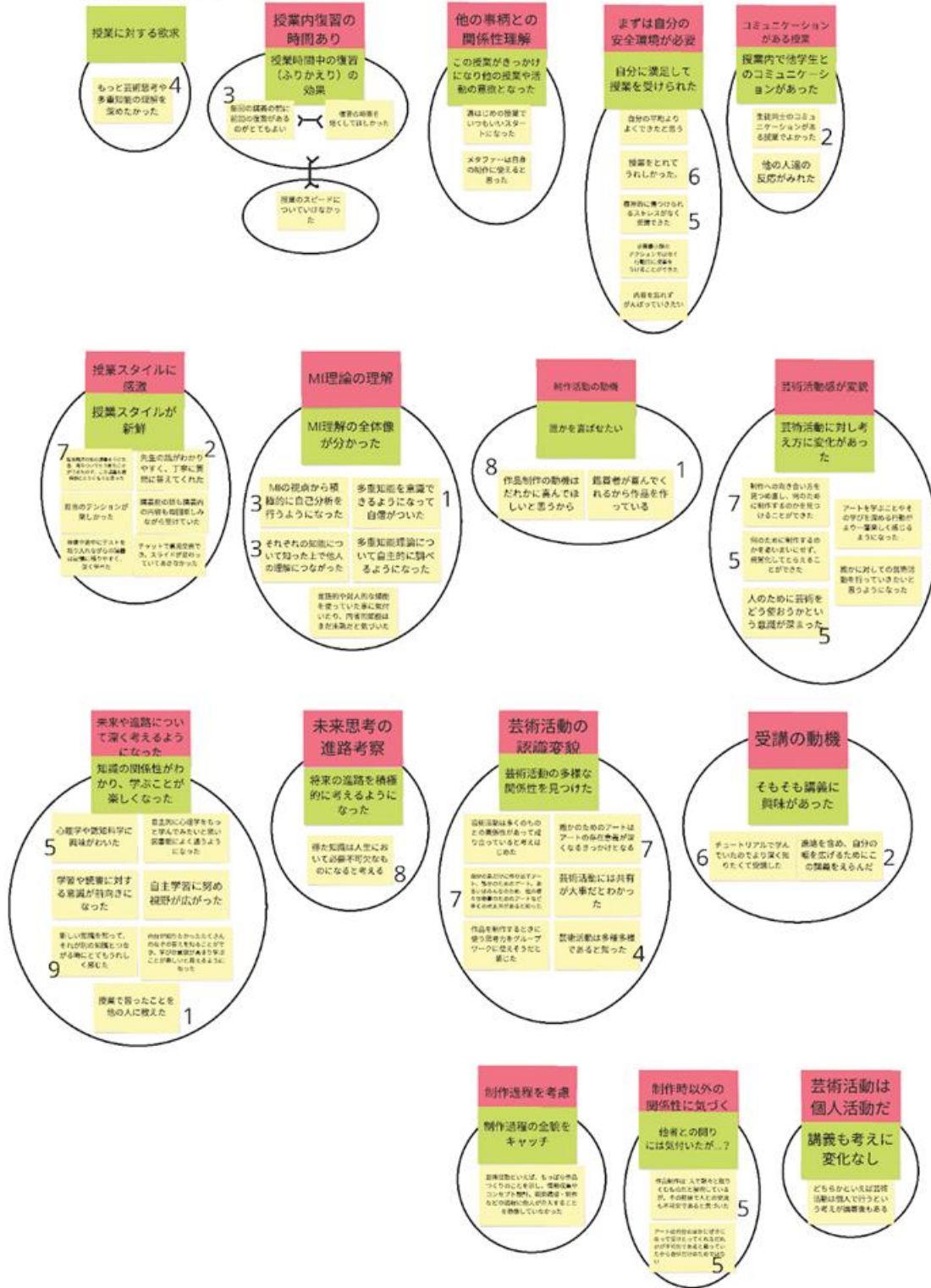


図 18：講義後の内容に関する KJ 法の結果

4.4.3. 結果と考察

芸術工科大学における、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの効果を総合的に考察するため、2回目の『芸術思考論』の受講前、受講後それぞれの衆目評価の結果を、KJ法により纏めたものが図21である。

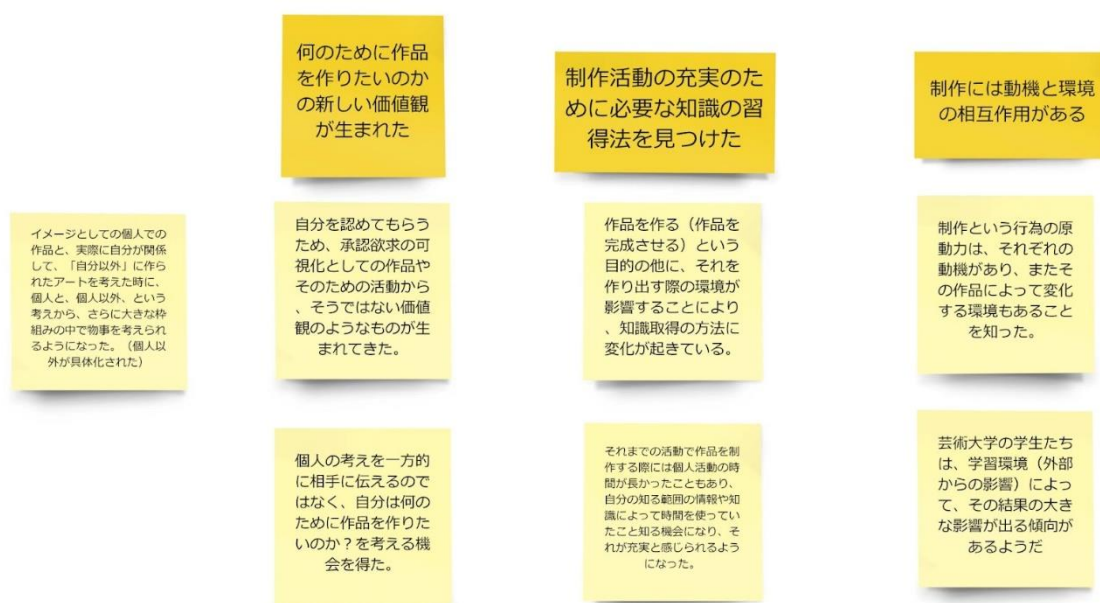


図 21：総合的考察のための KJ 法の結果

図21から、『芸術思考論』の講義を受講したことによって、それまで作品のテーマを無意識に決めていた自分を意識することができるようになったと考えられる。作品制作において、あくまで自分自身の哲学・理想を追い求めるのか、そうではなく、モノやコト、ヒトを想起しながら、その関係性を意識して行うのか、などを学生が考える契機になったと考えられる。また、その相乗効果が制作活動の可能性を広げることを学んだと考えられる。

一方、アンケート調査(選択式)において、自身が身につけた知識やスキルの獲得の自覚がカリキュラム構成や教員のファシリテート等の要素より低かったことを踏まえれば、多重知能理論や芸術思考等の新たな理論の出会い、芸術を介した真理の探究における、知識の活用の必要性の自覚が芽生えたと考えられる。

第5章 研究3：芸術思考の連続プログラムの追跡調査

本校では、研究1・研究2で提示した、芸術思考による社会の課題解決の具体的展開方法（以下、芸術思考ワークショップと表記）および芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムを実現していく上で、芸術思考を体現する学生がどのような学習を経て行動変容を起こしていくのかを考察する。

5.1. 本研究の目的

芸術思考を芸術工科大学において実践することの意義は、大きく下記の2つがあると考えられる。

- (1) 大学を窓口として、地域社会等に態度・行動変容を促す
- (2) 芸術思考関連の講義を受けた学生の将来の態度・行動変容を促す

上記目的の実現に向け、本研究では後者に着目する。具体的には、現在開発している芸術思考関連の連続教育プログラムにおいて、学生の態度・行動変容を起こす学習がどのようなものがあるのか、その点、芸術思考を理解し、態度・行動の変容を起こした卒業学生の事例から考察し、検討する。

5.2. 研究方法

本研究においては、行動変容理論の1つである「社会的認知理論」(Social Cognitive Theory) [61]に着目する。社会的認知理論によれば、行動変容を引き起こす「学習 (learning)」は、個人の環境と認知プロセス、行動の間の相互的な関係の中で高まる。つまり、個人がある特定の行動をとるようになるには、適切な行動の内容を認識し、そのような行動の仕方を学ぶ必要があるとする。

この社会的認知理論で重視されるのは、「強化 (reinforcement)」の概念である。この「強化」の概念は、「直接強化 (direct reinforcement)」、「疑似強化 (vicarious reinforcement)」、「自己管理 (self-management)」の3つがある (表 25)。

表 25：芸術思考における「強化」の概念

直接強化	芸術思考に関連する活動の中で、その活動の参加者にフィードバックを返す立場にいるグループファシリテーターが「よいところ」を明確に言語化してフィードバックすることで、求められる行動変容が強化される。
疑似強化	芸術思考に関連する活動への参加者たちが、他者の「直接強化」の様子を観察することで、間接的に自らの行動変容を（望ましい方向に）促進する。
自己管理	芸術思考に関連する参加者が自らの行動を記録し、自らの行動の変容過程を自覚し、自らより望ましい行動への変容を促進する。

本研究では、個人が芸術思考による行動を、他者との活動の中で、芸術思考を表現していると考えられる行動の内容を認識し、そのような行動の仕方を学んでいると考えられる卒業生へのアンケート、インタビュー調査から、なにが芸術思考の「強化」を生み出しているのかを考察する。

5.3. Art in Life の活動について

制作活動等を通じた協働作業の中で、芸術思考を表現していると考えられる行動の内容を認識し、そのような行動の仕方を学んでいる場として、筆者が顧問をしていた、T 芸術工科大学の有志学生による活動団体 Art in Life がある。

Art in Life での活動は、学生が自主的に行う一定のボランティア活動として単位に認定されるわけではないが、毎年 20 名ほどの学生が活動していた。

Art in Life は、学生を主体とした活動が基本であり、講義終了後、19:00~21:00 の定例会議（週 1 回の頻度）で、学生たちが自分たちで取り組む課題を決めていた。

主な Art in Life 活動としては、以下の 3 つがある。

- ・ボストン・チルドレンズミュージアムとの連携プロジェクト
- ・日本海総合病院（山形県酒田市）におけるホスピタルアート
- ・福島県会津若松市との連携プロジェクト『牛美べこプロジェクト』

5.3.1. ボストン・チルドレンズミュージアムとの連携プロジェクト

ボストン・チルドレンズミュージアムとの連携プロジェクトは、2013 年から開始された。

2011 年の関東大震災の際にアメリカから沢山の支援を頂いたことに対して何かをお返ししたいという学生の気持ちから始まったもので、2014 年にボストンに渡米した学生が、ボストン・チルドレンズミュージアム（図 22）に作品展示を行ったのがはじまりであった。



図 22：ボストン・チルドレンズミュージアム

この連携プロジェクトは、毎年学生たちが夏季休暇明けの10月ころにテーマを決めて作品を作り始める。その際、上級生が中心となって下級生に現地での状況などを説明し、イメージを膨らませる。また、制作期間の中で、何度も学生たちで講評会をする。そのような過程を経て作られた作品群は、渡米する Art in Life の有志メンバーによってボストン・チルドレンズミュージアムに展示される（図 23）。



図 23：ボストン・チルドレンズミュージアムに展示された学生の作品

渡米した Art in Life の有志メンバーは、ボストン・チルドレンズミュージアムの展示作業の他、渡米期間のうち 2 日間を、ボストンの子どもたちが参加できそうなワークショップを考案して実施することになっている。

上記の活動は、コロナ禍のパンデミック前の 2019 年までは毎年開催されていた。また、2020 年に渡米の上行う予定であった展示作業は、2022 年に筆者が単身で渡米し、展示作業を行っている。

5.3.2. 日本海総合病院におけるホスピタルアート

日本海総合病院（山形県酒田市）とのプロジェクトであるホスピタルアート（図 24）は 2015 年、筆者が、病院内に既に展示してある作品と並列して、芸術工科大学の学生たちの作品も展示させて頂けないかという依頼したことから始まった。



図 24：日本海総合病院におけるホスピタルアート

当時、病院側としては、病院のスタッフの声として寄せられていた、時々患者から寄せられるネガティブな気持ちになってしまう展示作品の改善をしていきたいということがあった。病院側との数回にわたる討議の結果、Art in Life の活動として筆者が、学生たちと 2013 年より「ホスピタルアートを考える会」の課外活動を実施していたことを病院側に受け止めてもらえ、その活動の成果作品を、病院内のホスピタルストリートに展示できることになった。第一回の展示作品は、ボストン・チルドレンズミュージアムからの巡回展になるように設定し、約 40 点を展示している。その後、毎年テーマを検討し、そのテーマに沿った絵画を作成、現時点で 6 回の展示を行っている（表 26）。

表 26：ホスピタルアートの過去のテーマ

開催年	タイトル・コンセプト
2015	<p>友達モンスター展</p> <p>大学生がアメリカの子どもたちのために、子供が友だちになりたいと思うようなモンスターを考える。</p>
2016	<p>木は幸せをつくる展</p> <p>笑顔になる木と一緒に育て、未来を築く。</p>
2017	<p>トレイン・トレイン展</p> <p>駅から駅に繋ぎ、目的地までを走る電車のように人や文化、自然や環境を繋いでいくことで鑑賞者が夢や希望に向かっていく。</p>
2018	<p>あったか HOME 展</p> <p>居心地の良い場所は人を支え、心を落ち着かせる。それぞれの居場所である HOME は人とつながったり、ものに触れたり、ありのままの自分でいられるところである。人の成長を支え、それぞれの居場所となる HOME を子どもたちはどのように捉え、どのような発想やアイデアで想像し、創造していくのだろうか、ということを考える。想像力や創造力から自分の住みたい HOME やそれらを取り囲む環境をそれぞれのアイデンティティの基礎となるものから可視化させることで HOME が想像や創造のメタファーになることを目指す。</p>
2019	<p>コネクト・コネクトパズル展</p> <p>各自の作品にそれぞれの物語があり、それを繋ぎ合わせて大きなストーリーになるような作品にしている。仲間同士の 1 つ 1 つの作品ピースを組み合わせ、仲間の作品の要素を自分の作品に取り入れたパズルのような作品に仕上げた。</p>
2020	<p>ビクトリーブーケ展</p> <p>ビクトリーブーケとは、オリンピックなどで勝者にメダルとともに贈られる花束のことである。2020 年東京オリンピック・パラリンピックをきっかけにこのテーマで作品を創った。自分の身近にいる誰かを励ましたり、讃えたりすることを想像して作品を創った。ビクトリーブーケ展は、学生たちが同年に開催された佐藤美術館のビクトリーブーケ展のアイデアに共感し、Art in Life でも学生たちのオリジナルなアイデアを盛り込み、取り入れさせていただいたものである。</p>

ホスピタルアートの活動目的は、学生たちがテーマに沿った絵画を作成し、展示することで、穏やかな空間を病院内につくることである（図 25, 26）。展示される作品は、自己表現を重視して創ったのではなく、作品を鑑賞する患者・付添人、病院スタッフ等のことを想って創る。



図 25：病院のアンケート回収BOX との位置関係を考慮する学生たち



図 26：鑑賞者の目線を考慮の上、作品展示のやりなおしを行う学生たち

今では、このホスピタルアートの作品群は、ボストン・チルドレンズミュージアムの展示にも使用するという巡回展の仕組みが整った（図 27）こともあり、Art in Life の学生たちは、ボストンの子どもたちにとっても、病院に関係する人たちに対しても受け入れられる作品とは何かを考えるようになった。

東北芸術工科大学 課外活動団体
Art in Life

▼ Art in Life とは
「Art in Life」は東北芸術工科大学アートリアルム（短期課程）有期卒業 / 専攻卒業・アートセブーン（短期課程）卒業生が中心となり、多岐にわたる芸術表現活動を行っています。特に、社会福祉活動に力を入れており、アートを通して社会福祉活動を行っています。また、福祉活動の推進に力を入れています。

私たちがボストン・チルドレンズミュージアムに展示した作品は、病院に在る子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。また、福祉活動の一環として、子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。また、福祉活動の一環として、子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。

▼ 多岐にわたる活動について
人間を人として、人間性、感性、想像力を大切にしています。また、社会と個人の多様な関係を軸として活動しています。多岐にわたる活動を行っています。また、社会と個人の多様な関係を軸として活動しています。また、社会と個人の多様な関係を軸として活動しています。

▼ 福祉活動について
「福祉活動」は、社会福祉活動の一環として行っています。また、福祉活動の一環として、子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。

ボストン・チルドレンズミュージアム企画

多岐にわたる活動も活用した活動報告

2014年に展示された本館の作品は、ボストン・チルドレンズミュージアムに展示され、社会福祉活動の一環として行っています。また、福祉活動の一環として、子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。

▼ 内省的知能
▼ 論理的・数学的知能
▼ 対人的知能
▼ 言語的知能
▼ 身体的・運動的知能
▼ 音楽的知能
▼ 科学的知能
▼ 空間的知能

ボストン・チルドレンズミュージアムに展示された作品は、社会福祉活動の一環として行っています。また、福祉活動の一環として、子どもたちと関わることで、社会福祉活動の一環として行っています。

図 27：学生が作成した巡回展のための展示説明ポスター

5.3.3. 福島県会津若松市との連携プロジェクト『牛美べこプロジェクト』

福島県会津若松市との連携プロジェクト『牛美べこプロジェクト』（図 28）は会津大学、会津短期大学とのコラボレーション企画から派生したものである。



図 28：牛美べこプロジェクト

具体的には、芸術工科大学の学生が会津大学、会津短期大学と融合して活動をする中で、芸術工科大学の学生たちの強みを活かすという活動を見出し、その活動を Art in Life 単独の活動として切り分けた。その活動が「実践！イノベーション塾」である。

この「実践！イノベーション塾」は、シャッター街となったある街から、空き家・空き店舗のシャッターに絵を描いてくれないかという依頼を実現するプロジェクトである。Art in Life は、シャッター街での創作活動をさらに街を活性化に繋げていきたいと考え、動画共有サイト YouTube 上でこの街の情宣活動を行うことを思いつく。その際に誕生したのが、バーチャル YouTuber 「牛美べこ」(図 29) というキャラクターである。この当時はまだ、バーチャル YouTuber が稀有の頃であり、学生たちは大学で学んだ動画編集技術等を活かして、この「実践！イノベーション塾」のプロジェクトに臨んでいた。



図 29: バーチャル YouTuber 「牛美べこ」

5.4. Art in Life の学生の追跡調査

この節では、芸術思考の概念を理解し、態度・行動変容を起こした Art in Life の学生が、どのような「強化」のプロセスを経ていたのかを概観する。

5.4.1. 研究手法

Art in Life の活動に関わったことから芸術思考の概念に触れ、その活動の中で態度・行動変容した卒業学生を対象に、「Art in Life での活動はあなたにとってどのようなものでしたか」とのアンケート調査を行った。

そのアンケート調査のテキストデータをもとに、「直接強化」・「疑似強化」・「自己管理」が起こった事実、要因を探る

5.4.2. アンケート調査の内容

ここでは、卒業学生の背景、アンケート調査の記載内容を報告する。

アンケート調査の記載内容については、学生の氏名を仮名標記（A 学生等）にした以外は原文そのままである。

(1) 卒業学生 A（大学在籍時：文芸学科）

・本学生の背景

学生 A は文芸学科の第一期生であったが、2 年次から Art in Life の活動に参加しており、主には文字まとめを担当していた。可視化としての得意表現は文章を作ること、在学中に 2 年間で費やして筆者の講義を文字化した。それをもとにして筆者と共同作業して、現実に出版物を完成させた(図 30)。卒業学生 A はこれがきっかけで有名出版社に就職をすることになった。その後家の都合で退職したが、現在はフリーの編集者として活動している。



図 30：卒業学生 A が編集を担当して出版した本

・アンケート調査の内容

Art in Life に入る前、私は個人主義で、誰かと一緒に一つの物事に取り組むのは苦手だと感じていました。足並みを揃えるのも得意ではなかったし、助けを求める術も知りませんでした。

Art in Life に入り、(筆者) から多重知能理論や芸術思考について教えていただく中で、何度も内省を行う機会がありました。私は何ができて、何が苦手なのか。この質問は実は、簡単なようではっきりと答えることができる人はとても少ないようです。(日本人の国民性も関係していると思いますが)

私は文章を書くことが好きでした。でも、それはあくまでも自分のためだけに使う能力であって、社会のために使うことはできないと思っていました。私と同じような能力を、使わないだけでみんなが持っているものだと思っていたし、好きだというだけで、特別に秀でているものだとは思っていませんでした。

しかし、Art in Life で活動が続けるうちに、何度も私の文章を書く力を必要とされ、そのことが問題を乗り越えるための一助になる場面に立ち合い、いつの間にか私ははっきりと「私は文章を書くことが得意」だと認識できるようになっていました。

Art in Life のみんなが論文を書く時に一緒に夜通し執筆をしたことや、作品のキャプションを考えるお手伝いをしたことなども、私が誰かのために役に立つことができたと感じた大きな瞬間でした。

そして何より(筆者)の本を作ったことは、人生に絶大な影響をもたらしています。

最初のきっかけは企画者の友人の離脱という偶然のようなものでしたが、頭の中に浮かんだものを文章にして、それを先生と可視化し精査していく作業は非常に楽しく、ワクワクする時間でした。

また、そのようにして本を作ったことがきっかけで新しい出会いがあったり、その本が誰かのもとへ届いて、そこからまた新しい出来事が始まったり……と、未来へつながる扉がどんどん開いていくような体験でした。

自分一人では到底できないようなことも、(筆者) や Art in Life のみんながいたからできました。

もしも Art in Life に入っていなかったら、(筆者) と出会っていなかったら、今の私は全くの別人だったと思います。意味を求めず、ただ目の前の自分の楽しさや、利益、楽をすることを追求しているような人間のまま大人になっていたはずです。

(2) 卒業学生 B (大学在籍時：芸術学部洋画コース)

・本学生の背景

卒業学生 B は芸術学部洋画コースに所属していた学生で、卒業学生 B のネガティブさを心配した友人が、卒業学生 B を筆者の研究室に連れてきたのが最初の出会いだった。高校生時代から専門的な学びをしていたこともあり、技術力はあるほうであったが、主に家族間

の人間関係に問題がありそうだっただけでなく、これまでで出会ってきた教員との関係も良かったとは言えないものであった。そのため、大人を信用しておらず、反抗的な面があり、卒業学生 B の態度から、新しい環境で会う大人たちとも揉めてしまうことが多かった。卒業学生 B の作品は、どこか影があり、またそのネガティブさを自分でも承知で可視化していた。黒い花や人の影、トイレを題材にしたものなどを表現していた（図 31、図 32）。

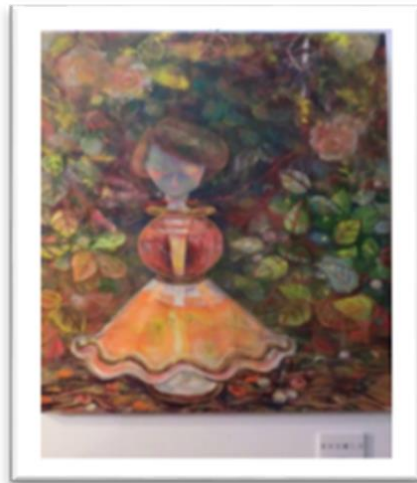


図 31 : 「幸せの壊し方」



図 32 : 「死について」

Art in Life の活動に参加後、アートセラピーを知り、学んでいくうちに、自分の表現は昇華、すなわち満たせない自身の欲求から、芸術表現の追求に目を向け、その実現によって自己実現を図ろうとしていたことを知り、それらを分析していくことに興味を持つようになった。ボストン・チルドレズミュージアムの企画に参加したことが、仲間と一緒に作品を作り出す意味、作品が他者に与える影響などに気がつく契機となった。またその渡米での活動の中で、卒業学生 B の性格を理解しようとしてくれる仲間に恵まれ、また本人も自分の性格や特技を認識するようになった。

幼い頃からのトラウマなどの影響も、自分の作品に特徴として出てくることに気が付き、それをあえて可視化することに挑戦を続け、現在はビーズ素材を使った作品を制作するアーティストとなっている（図 33、図 34、図 35）。卒業学生 B の使う青の色は涙を表現しているが、それが次第に濃い青から淡い青になり、現在は紫やときにはピンク色が混じり始めたことに、卒業学生 B の心の心境の変化が見える。それは作品タイトルの付け方からも観察することができる。



図 33 : 「空からの贈り物」



図 34：「あなた自身を輝かせる」



図 35：卒業後の作品展示の様子

・アンケート調査内容

◆社会人になって思った事

アートインライフの活動は、「利他性」を仲間たちと息を吸うようにとじていたと感じています。社会人となった時に、恐らくアートインライフで培った当たり前になっていることが、世の中ではちょっと違うようだぞ？と感じることが多々ありました。あまりうまく言えな

いのですが、自分の中での思いやり・親切心・誰かのために発信する行動は、あまり周りに
いなく、利益やお金、「自分のために」が先行していて、何かがすり減ってしまうのを感じ
ています。

◆当時（学生時代）思っていた事

アートインライフの活動は、私にとって勇気が出るものでした。

異なる分野のみんなと協力し合って、何かを実現させていく場合は、とても貴重でした。1
人1人が得意なこと・不得意なことがあって、良いところも悪いところも表裏一体で、誰か
を否定するのではなく、その人が輝けることを任せて、得意分野を各々が発揮する。私はず
っと自分が駄目でどうしようもない人間だと思っていて、そんな自分を許容してくれたみ
んなや先生方には感謝の気持ちばかりです。活動外でも、自分のこと、自分がしていること
を話せたことで、「私はここにいてもいいんだ」という気持ちがあり、困難な課題にも立ち
向かってゆけたと思っています。

(3) 卒業学生 C（大学在籍時：芸術学部洋画コース）

・本学生の背景

卒業学生 C は芸術学部洋画コースに所属していた学生で、とにかく、自分に自信がなく、
何かをしたいという気持ちはあっても、長続きしないと言って泣いていた学生であった。何
かをしようとすると、腹痛が起きたり、気持ちが悪くなったりするという症状を持っていた。
「実践！イノベーション塾」（Art in Life 中の企画）に参加し、上級生に助けられ、活動
をするうちに健康体になったことを自覚する。ボストンの活動のために渡米し、他の学生た
ちと行動を共にした後は、見違えるように明るくなり、研究室で泣くことが少なくなった。
ごちゃごちゃしたオブジェクトが多かった複雑な作品（図 36）は本人が「気持ち悪い作品」
だと言っている。ホスピタルアートの活動をするようになってからは、用途を考えて制作
（図 37）ができるようになり、感情が落ち着き始めた。大学生としての自分の目標が見え
てくるようになり、ホスピタルアートの活動に尽力し、人に何かをするために自分が得意な
ことを使いたいと思うようになった。就活が始まった非常に早い時期に自分のやりたいこ
とが見つかり、次々と内定を決め、本人が最終的に選んだ勤め先は化粧品も扱う企業であっ
た。メイクアップセラピーを学びたいという希望ができて、自分の得意な化粧を使って人を
元気にできるような仕事がしたいとのことである。



自分のために描いた絵 辛かったり 西しかったり 自分の気持ちを可視化させて、心を整理する
 気持ち悪い表現が多い
 アートセラピー

図 36 : Art in Life 活動前の作品



おかえりといってくれる環境があることが幸せ
 うさぎちゃんや森をイメージ 絵の中にストーリーを持たせる コアブル、ボミ、優しい
 レンガのあかを抑えめにした

図 37 : Art in Life で活動中の作品

卒業学生 C が卒業制作として制作したものは、200 号の油絵（図 38）で、彼女が学生生活の中で気付いた体験が感情として表現されている（図 39）。



図 38: 卒業制作「めぐりめぐり」

タイトル『めぐりめぐり』

サイズ (F200) 1,940×2,590 mm

素材 アクリルクレヨン 紙

キャプション

人からもらった優しい気持ちに気づくまでに時間がかかります。

とんがった世の中ではすぐに消されてしまいそうな暖かい気持ちです。

「優しさ」だと気づいた時に、自分だけのものにしたくないと思えるようになりました。次に繋げていきたい。

時に自分の弱さや、世の中のとんでもない事実には嘖きます。

それでも次の世代の豊かさを願い、自分にできることを探しているとき、託す側になっていると気づきました。

図 39: 卒業制作の作品キャプション

・アンケート調査内容

Art in LIFE の活動を通して、初めて人と協力して活動できたことに喜びを感じました。特にホスピタルアートの制作を通して、見る人の立場を考えることは学科の授業だけでは学べなかったことだと思います。ホスピタルアートの作品を作っていると、自己満足の絵ではなく、見る人の生活や置かれている現状を考慮して表現を選びます。その時に、見る人にプレゼントを贈るような優しい気持ちになっていることを実感していました。少しおこがましいかもしれませんが、アートを通して見る人に少しでも穏やかな気持ちになってもらえたり、楽しい思い出を思い出してもらえたりするきっかけになるかもしれない、と思うと何より嬉しかったです。

(4) 卒業学生 D (大学在籍時：デザイン工学部プロダクトデザイン学科)

・本学生の背景

卒業学生 D は、Art in Life の活動で、劇的に変化をした学生の 1 人である。入会当初は、自分を全く表現できなかった。

・アンケート調査内容

①はじめに

私がサークル活動を通じ、利他性が養われたことは疑う余地はない。「創造性を活用し社会課題を解決したい」「子供に勉強する楽しさや建設的な発見を与えられる人間になりたい」等、創造性や教育・問題解決等の複合的観点から物事を考えるようになった。

しかし、それがサークル活動に因るものか、法人的組織構造からか、STEAM 教育に纏わる理論を知ったからか、過去の体験からか、人間関係からか大いに悩んだ。研究の裏付けとしてお送りするに当たり、「Art in life にいたおかげで利他的になれました」など安直なことは書けないと思った。考察に当たり、体験や知識から如何に利他性が養われたか紐解きたい。なお、ここでは善悪を見抜く力・適切な課題解決法を考えるとといった、能力度合いには触れない。何故なら善悪は、個人的・主観的で、流動的側面があり、善意の押し売り・エゴの押し付けに繋がる場合がある。しかし、それが利他性に欠けるからでなく、経験やリテラシーが足りない場合があり、利他性そのものとは別問題と考えるからだ。あくまでもどんな条件が、利他的であり続けようとする姿勢を育むのか考察していきたい。

②サークル参加のキッカケと自己変化

考察にあたり、サークル参加のキッカケと自己変化を述べたい。少々長いが、考察の根拠づけには必要だと思った。

まず参加キッカケは、園芸サークル所属時に N 先輩から宣伝されたことだった。宣伝される前から Art in life の存在は知っていたが、自分では役に立たないと考え、自己肯定感が低い人間だった。しかし、宣伝時の活動紹介を聞き「もしかしたら役に立てるのでは」と、かなり漠然とした動機で入った。その後、イノベーション塾でのトラブルから一旦活動を休

み、しばらくして復帰した。M先輩から注意を受け、相談にも乗ってもらったことが幸運だったと思える。復帰できたのは事情を知る人がいて相談・本音を言いやすい環境だったため、誰かのためでは無かった。また、自分を知ることで精一杯だったことと、人との関わり方が分からなかったため、ワークショップ参加は控えた。

実は、活動継続の相談することもかなり抵抗があった。小・中学生ではバスケット部に所属していたが、人間関係が上手くいかず美術部に転部した。親からは「お前は逃げたんだ」と言われ、先輩や先生からも言われるのではと警戒していた。当時、私の両親からの信用は0だった。幼い頃から忘れ物や、物を壊すことが多く、勉強も運動も大の苦手、人間関係も上手くいかず、何一つ取り柄のないトラブルばかり起こす問題児だった。それらが障害に因るものと判明してから徐々に関係が改善していった。

先生に相談した際「人には得意不得意があるから無理に続けなくて大丈夫。けど卒業学生Dの得意なことが活かせる機会があったら力を借りたいかも」という言葉は、生まれて初めて言われたことだった。常に、人の期待を裏切ってはならないという強迫観念を持っていた自分には、氷の様に硬く閉塞的な心が緩やかに溶けていく思いだった。

自己勉強をした上でメンバーと交流を重ねる中で、自分の行動や発言に肯定や賛同・称揚をもらえたことで自信を持てるようになった。上級生後は、先輩らしい手本を見せられない不甲斐なさや責任、足りない経験や技術の存在を感じられるようになった。4年間の活動を経て「昔の自分と同じような思いや人間は生みたくない」という気持ちが醸成された。

③利他的であり続けようとする姿勢を育む条件の考察

ようやく本題だが、どんな条件が利他的であり続けようとする姿勢を育むかを考察したい。主観になるが、活動を卒業間近まで続けられたメンバーには、3つの条件があると考えられる。

一つ目は、「より深く仕事に関わり、やり甲斐を感じられること」。企画毎の内容的に準備から実施まで、どうしても手持ち無沙汰になるメンバーが現れ、例外なく抜けていった。やり甲斐や存在意義を感じられないためと考える。関わりの深さでは、夜遅くまで研究室に残る者が高確率でサークルに残った。時間や地理的に遅くまで残れず先生の話や直接聞けないことや、我々メンバーが「芸術思考」の理念を十分に伝えられなかった部分があったかもしれない。他には、手助けを依頼してきた企業や施設から不誠実な対応をされたことも、やる気の障害に繋がったかもしれない。私の場合、当初は理念への共感というより、所属学科に比べ圧倒的に居心地が良かったことによる依存に近かったため、決して褒められることではない。学内にある種「共通の敵」がいたことも継続と依存の拍車をかけたと思う。一般企業でも一つ目の条件は、長く勤務するために必要だと思うが、Art in lifeもサークルというより法人に近い組織構造だったと今に思う。

二つ目は、「過去に倫理や道徳に関わる強い体験をした」。例えば、「昔いじめを受けた」「助けられたかもしれない人を助けられなかった」「政治や宗教に疑問を持っていた」等で

ある。漠然としているが、こういった体験をし、向社会的取り組みや考え・人物により深く触れることで、世の中を良い方向に変えたいといった気持ちが高まるのではと考える。他メンバーの参加理由や過去を詳しく把握していないので予想の域を出ない。ただ私は、普通とは違う人間に生まれた故に起こったすれ違いや誤解による、悔しさ・悲しさから、人の正しい在り方とは何かという考えが湧くようになった。そして徐々に、人や社会を良い方向へ変えたいという活動理念へ共感するようになった。

ただ残念ながら、活動理念に触れても利他的になれないどころか、人を傷つけてしまう子もいた。前述の2つの条件だけでは、まだ利他的姿勢を育むには不十分ということになる。そこで以下の例から3つ目の条件を考えたいと思う。

最近、12歳で会社を立ち上げ、楽しく勉強ができるツールを開発する子を取り上げた番組を見た。その子は先生から「黒板通り板書しなさい」と言われ、自由に勉強が出来ないことが嫌で不登校になった。漫画「ヒロアカ」では、主人公はヒーローになることを夢見ていたが、生まれつき特別なパワーを「持っていない体質」で、周りから馬鹿にされる日常を送っていた。

普通ならどちらも、世捨て人や反社会的な人格になりそうだが、そうならなかった。12歳の子は、多くの人と交流を持つようにし、世の中のためになることをしたいと言う。その理由は、番組内で取り上げられなかったが、恐らくその子自身もハッキリと分かっていないだろう。「ヒロアカ」の主人公は、力を持たずとも人助けをしようとする姿が描かれる。主人公は「オールマイト」というヒーローの志や戦う姿勢に幼い頃から憧れ、それが力が無くとも立ち向かう勇気になった。

もしかすると、どちらも身近か否かに関わらず憧れや手本的存在があり、心の支えになり、自暴自棄や反社会的にならなかったのではと考える。私も幼い頃はウルトラマンに、大学では先生に心を救われたことで最低限自制心を保ち、一線を踏み止まれた。今思えば、傷害未遂事件は学生で対処できる範囲を大きく超えていたため、今後 Art in life を立ち上げる際、加入者の適性を精査する必要があるだろう。

以上のことから、3つ目の条件は「最低限の倫理観とそれを持てる環境にいる」ことと考える。3つの条件を全て満たせることが、利他的であり続けようとする姿勢を育むと考察した。但し、論文や書籍を参照した訳では無いので、主張の妥当性・信頼性は疑わしさがある。しかし、これが先生の論文執筆の一助と、ささやかでも今までの恩返しになれば幸いに思う。

(5) 卒業学生 E (大学在籍時：デザイン工学部企画構想学科)

・本学生の背景

卒業学生 E は、自分の所属する学科のゼミにもほとんど参加せず、担当教員から大学を退学するか、続けるのかと進退を問われていた。一方、毎日のように筆者の研究室にやってきて、時間を過ごしていた。ボストン・チルドレンミュージアムに3回遠征している。

・アンケート調査内容

生まれたもの、行動の動機については結果として利他性を含むものと思いますが、活動中「世のため人のため」のようなことを本当の意味で意識していた瞬間はあまり多くなかったなど回想しています。

私にとって Art in Life での活動は「自己肯定感」を学び得た場でした。「自分で自分を愛せるようになる」ことは当時の私の大きなテーマの一つであり、今となっては「無理に自己の全てを好きでいる必要もない」とも思っているのです。自分で自分を肯定する力というよりは「自己分析をする力」を得たのかなと解釈しています。反面、確かに、自分には価値があるのだという実感を得られた活動でありました。

自分を知り、より多くの他者と関わり、ときに責任を負うという体験によって、自分には何ができるのか、何ができないのか。そして身の回りにいる人は何ができるのか、何を苦手としているのかを測り合うことで、学生を終えた先に続く人生を、社会に属して生きていくためのロールプレイができたと思っています。私にとって、自分の中に「人のために何かしたい、組織の中で役立つ自分でありたい」という願望が芽生えたことは、「私は何ができる人間ですか、どういう人間ですか」という自己理解の先にあったものだったように感じているからです。

らせん階段のように、自分を知る、人と関わる、達成する。自分を知る、人と関わる、達成する。ということを繰り返しながら階段を上り、少しずつ精度を上げていく、より高い階層を目指していく。というプロセスは社会で仕事を行なっている今も同じだと思います。

芸術思考そのものが利他性を含んでいるというよりは、芸術思考を学んだことによって「さあ、そんな価値ある私は、社会にどんな価値を示すのか」という問いかけと行動を誘発したのは Art in Life の活動を通して、それも大学内外の人と関わりを持ったことによって生まれたものだと実感しています。

そんなわけで、私にとっては BCM (ボストン・チルドレンミュージアム) のそれも第二回目のあたりと、御茶ノ水大学での合同授業が特にその気持ちを強くさせた記憶があります。

(6) 卒業学生 F (大学在籍時：デザイン工学部映像学科)

・本学生の背景

Art in Life の活動の中で、信頼できる仲間を見つけ、在学中から「牛美べこプロジェクト」を立ちあげ、学部コースを越えた創設以来学内初めての共同企画で卒業制作を完成させた。互いにそれぞれの所属域から卒業制作における優秀賞を受賞した。地域創生のために企画を考え、現地に調査に出向き、夜通しデザイン画を描いて、動画を制作し、インターネットにアップロードするという作業を学部やコースの違う仲間と協働できたことで、お互いの信頼関係が増した。課外授業での後輩たちへの指導にも苦戦しながら健闘し、後輩たちから慕われていた。

・アンケート調査内容

Art in Life での活動を経て、今まで作ってきた作品のコンセプトが大きく変わりました。自分の世界を出すことに力を入れている大学から学んでいたこともあり、その世界での順位を気にしていましたが、Art in Life に所属して芸術思考を学んでからは作品の良し悪しの基準が変わったと思います。

(7) 卒業学生 G (大学在籍時：芸術学部洋画コース)

・本学生の背景

Art in Life に所属していた学生で、教職免許を取得し、教員になった学生は4名いる。

卒業学生 G は、Art in Life の活動に大学1年時から参加していた。大学2年時、大学3年学生から Art in Life のリーダーを選出することができなかったことから、リーダーを担当することとなった。大学2年でリーダーになったことで、大学4年の先輩たちと関わる機会が増え、急に自分の周りの環境が変わるという経験をしている。卒業制作にはインスタレーションアートを作成し、自らの作品を介して世の中に伝えたいことをしっかりと表現することができた。

・アンケート調査内容

Art in life に入って変わったことは、自分で自分に気づけるようになったように思う。自分がどういう人間なのかわかったことが一番大きい。自分が、何が得意で、何ができて、何に怒りを感じて悲しくなるのか知ったので、昔よりパニックになることが減ったような気がする。自分には何もなくて空っぽだと思っていたから、なんでもやりたくて、でもすごく不安だったんだと思う。自分の感情を無視することがなくなった。これは抑えられない怒りだな、とか悲しみだなと思うことは時々あるけれど、それ自体を見てみぬふりすることがなくなった。

Art in life の活動を通じてポジティブに変わったことは、対人面ではまだまだ自分の中に課題があると感じるが、極度に人を怖がったり、何考えているのかと気にしたりすることはなくなったと思う。失敗しても、そんなに自分が思っているほど人は気にしてないと思うようになった。上手く人に伝えられなくても、一生懸命気持ちを言葉にできるように頑張れるようになった。

許せるラインが広がった。自分が上手いかなかったり、思うようにできなかったりするとダメだなーと許せなかったけれど、もしかして他の人は許せたりすることなのかもと思えたことで、自分も他者も許せるようになった。

もし Art in life の活動をしないうまま今の年齢まで過ごしていたとしたら、世の中も自分も分からないまま過ごしていると思う。自分も他者も許せなくて、なんで自分はこんなだめで周りはこんな感じなの！って多分常に怒っているか泣いてるかもしれない。教員になっていたとして、人間関係のトラブルで泣いてるかもしれないと思う。

子どもたちに関しても、チュートリアルに入ってから最初の WS は、子どもに苦手意

識を感じていたので不安だった。先輩からそんなに難しく考える必要はないし、子どもって面白いし楽しいんだよって教えてもらわなければ苦手意識を持ったまま教員になっていたかもしれないと思う。

5.5. 考察

芸術思考の概念に触れ、態度・行動変容を起こした卒業学生の背景、アンケート調査の内容を、「直接強化」、「疑似強化」、「自己管理」に整理したものが表 27 である。

表 27：卒業学生のエピソードの「強化」に着目した整理

	直接強化		疑似強化		自己管理	
	背景	アンケート調査	背景	アンケート調査	背景	アンケート調査
①卒業生A	著者からのフィードバック	著者からのフィードバック		アンケート調査 ・Art in lifeの文章表現活動の中で、自身の能力を自覚		アンケート調査 ・Art in lifeの文章表現活動の中で、自身の能力を自覚
②卒業生B	・アートゼミ ・著者、仲間による受容的態度 ・景色の作品に興ずるフィードバック	・自身の旅歴を受け入れる土壌 ・心理的安全性（ここにいていい）		・他者を評価しちか感じていた ・他者を否定せず、本人が深く帰属感 ・くきがArt in lifeでなされていた	・トラウマを受け入れ、それを自身の作品作りにかきこめる	・Art in lifeと社会の異質性に基づく
③卒業生C					・「実践（イノベーション）」の活動を通して、健康体になる自覚 ・ホスピタルアートの活動を通して、他者のために自分の得意なことを活かしたいとの芽生え	
④卒業生D	・（活動でのトラブル後）先輩からの注意、相談 ・先輩からのArt in life入会の勧め ・活動上のトラブルの準備を知る人がいる環境 ・相談、本音がしやすい環境 ・自分の行動や発言に自信や賛同、称賛をもらえる環境 ・過去に論争や遠慮に費す強い経験 ・最終頃の倫理観とそれが持てる環境			・深い活動作業、やり甲斐の自覚		・先輩らしい手本を見せられない不安 ・妻なさを補は、足りない経験や旅歴の存在の自覚
⑤卒業生E				・自己理解、多くの他者と関わり、責任を食う体験		・自己分析する力の自覚 ・芸術思考の概念による自己の問いかけの繰り返し
⑥卒業生F						・他者との比較からの基準の変化
⑦卒業生G	・失敗をあまり気にしない周囲 ・苦手意識が対象に対する、先輩からの声掛け				・リーダー経験	・自己を納得する力 ・自己理解 ・許容範囲の拡がり

表 27 から現れてくる、芸術思考関連の連続教育プログラム構築およびその実践の際に留意すべきは、まとめると以下のとおりである。

- (1) 「直接強化」の観点
 - ・ 教員の声かけ
 - ・ 受容的態度
 - ・ 心理的安全性の構築
 - ・ 倫理観、価値観の形成のための学びの場の構築
- (2) 「疑似強化」の観点
 - ・ 利他性を共に意識、醸成する人間関係づくり
 - ・ 受容的態度に基づく、自己肯定感の場づくり
 - ・ 他者の深い協働作業の場づくり
 - ・ やりがいの創出
- (3) 「自己管理」の観点
 - ・ 観察力
 - ・ 批判的思考力
 - ・ 自己を俯瞰する力
 - ・ 芸術思考の概念の、日常的な振り返り

芸術思考関連の連続教育カリキュラムを構築する場合、教師からの働きかけ、足場かけの観点から、特に「倫理観、価値観の形成のための学びの場の構築」に留意をしていく必要があると考える。

第6章 結論

6.1. 本研究の結論

本研究においては、3つの異なるアプローチ研究を行い、芸術工科大学学生を対象とする、芸術思考教育の実践と展開の方法論を検討した。

本研究の目的は、芸術工科大学学生が、芸術活動を起点に、自己表現だけでなく、新たな社会環境を見据えたインタラクションを創出し、社会的課題解決をしていくための、教育カリキュラムの構築である。

6.2. リサーチ・クエスションへの回答

■ サブシディアリー・リサーチ・クエスション (SRQ) への回答

本研究では、以下の3つのサブシディアリー・リサーチクエスション (SQR) を設定した。以下に、それぞれ回答する。

SRQ1：芸術工科大学学生の対象の、芸術思考による社会の課題解決を行うプロセス、およびそれを実現する教育手法とはどのようなものか

芸術思考による社会の課題解決を実現する教育方法のプロトタイプとして、芸術思考ワークショップを開発、効果測定を行った。その結果、この芸術思考ワークショップは、多重知能や探究力の向上に寄与することがわかった。

具体的には、芸術思考ワークショップでは、被験者の多重知能 8 つのモジュールのすべての項目で向上が認められ、特に、対人的知能、論理・数学的知能、空間的知能の変化が大きかった。また、探究力の 4 つの主因子のすべての項目で向上が認められ、特に、状況対応力、創造力の変化が顕著であった。

SRQ2：芸術工科大学学生対象の、芸術思考の基盤形成を行う教育カリキュラムとはどのようなものか

芸術思考芸術思考の基盤形成を行う教育カリキュラムの構築のアプローチとして、中野 (2001) のワークショップの内容面による分類に着目、芸術思考ワークショップの内容を補完するという観点からカリキュラム内容を検討した。

T 芸術工科大学の講義『芸術思考論』でその教育カリキュラムを実践、アンケート調査から一定の効果が認められた。また、衆目評価法による定性的評価の結果、『芸術思考論』の教育カリキュラムが芸術思考の基盤形成という観点において、以下の効果が見られることが分かった。

- ・芸術における制作活動について、自己表現以外の新たな価値観を生み出す仕掛けとなりうる。
- ・芸術の制作活動の充実に必要な、新たな知識の修得法（知識活用・探究の方法）を見出せる。

SRQ3：今後、芸術工科大学で芸術思考教育の実践と展開を進めていく場合、どのような点に留意すべきか

芸術思考教育の実践と展開を進めていく場合の留意点について、社会的認知理論の「強化」の概念に着目、芸術思考の概念に触れ、態度・行動変容した芸術工科大学の卒業学生へのアンケート調査の内容を「直接強化」「疑似強化」「自己管理」に落とし込んだ。

今後、芸術思考連続の教育カリキュラムを構築していく場合、「倫理観、価値観の形成のための学びの場の構築」を、理念一貫通貫として落とし込む必要がある。

メイン・リサーチ・クエスチョン（MRQ）

芸術工科大学における、芸術思考による社会の課題解決を実現する教育方法とはどのようなものか

SRQ2 で検討した、芸術思考の基盤形成のための教育プログラムのプロトタイプ、さらに SRQ1 で開発した芸術思考ワークショップのプロトタイプの連続教育プログラムが、その一定のひな形になりうる。

6.3. 本研究の理論的な貢献

本研究は、芸術思考関連の教育プログラムの構築において、芸術を介在させることを前提としている。その点で、日本におけるアートベース・リサーチ（Arts-based Research）の深化に寄与できると考える。

アートベース・リサーチは、欧米でも発展途上、日本においてもあまり知られていない研究アプローチである。筆者がアートセラピーに精通していることから、本研究の応用として、日本におけるアートセラピスト養成カリキュラムの構築が考えられる。

また、芸術思考は、アート思考、デザイン思考に加え、Science の（新たな）概念をアートの課題として考える視点を含んでいるため、アート・インテグレーション、すなわち学生が美術や音楽、ダンスなどの芸術形式を通して、学生自身が設定した課題、現代的なテーマ等についての理解を構築し表現する教育方法に応用可能である。また、芸術を中心に据えた STEAM 教育を射程に入れることができるため、今後の日本で求められる教育に大きく寄与できる可能性を秘めている。

6.4. 本研究の限界と課題

本研究は、芸術工科大学学生を対象とした芸術思考教育を、芸術思考の基盤形成、その土台の上での社会的課題解決の実践という、2つの教育システムの組み合わせとしてデザインしている。

芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムは、「精神世界系」、「自然・環境系」、「統合系」を取り入れることを前提としていたが、「自然・環境系」の内容が、第13講にしか具体的に取り込むことができていなかった。この点、芸術思考が、芸術思考は、アート思考、デザイン思考に加え、Scienceの(新たな)概念をアートの課題として考える視点を含んでいることから、具体的な教育プログラムに落とし込み、芸術思考におけるScienceとArtの関係の理論的枠組みを明確にする必要がある。この点、筆者は、『芸術思考論』の他、『環境と心理』の講義を担当しており、この講義内容は、もう1つの芸術思考の基盤づくりの教育カリキュラムとして検討していた。今後、『芸術思考論』と『環境と心理』を統合して、芸術思考の基盤形成のための教育カリキュラムの強化をしていく必要がある。

また、今後、効果測定の実分析の観点で課題となるのが、芸術思考関連の連続教育カリキュラムの効果測定および芸術思考教育の実践と開発に求められる観定の抽出方法である。

この点、両者を切り結ぶ方法論として、研修等の教育カリキュラムの効果測定の方法論の1つである、Kirkpatrickの4段階モデルと参加型評価の手法の親和性から行動変容、特に学習の「強化」の概念に着目するという米原(2014)の観定を取り入れた。しかし、この方法論については先行研究がなく、今後評価方法の確立が求められる[62]。

最後に、芸術思考関連の連続教育カリキュラムの構築において、理念一貫通貫のため、「倫理観、価値観の形成のための学びの場の構築」の必要性を提示した。この観定を実現させていくために、芸術思考の倫理観、価値観の観定からの理論化を進めていく必要がある。その進め方として、Howard GardnerのGood Workの概念からアプローチ方法を検討していきたいと考えている。

引用文献

- [1] Kouzes, J. M., and Posner, B. Z.(1993). *Credibility*, Jossey-Bass.
- [2] Yukl, G. A., *Leadership in Organizations*, 8th Edition, Pearson Education, 2013.
- [3] Jenkins, W. O., “A Review of Leadership Studies with Particular Reference to Military Problems,” *Psychological Bulletin*, Vol. 44, No. 1, 1947, pp. 54–79.
- [4] Mann, R. D., “A Review of the Relationship between Personality and Performance in Small Groups,” *Psychological Bulletin*, Vol. 56, No. 4, 1959, pp. 241–270.
- [5] Gergen, K. J., *An Invitation to Social Construction*, Sage, 1999.
- [6] 紺野登・野中郁次郎 (2018) 『構想力の方法論－ビッグピクチャーを描け』, 日経 BP.
- [7] Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N., *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. Freeman, 1977.
- [8] Davis, M. H., *Empathy. A social- psychological approach*. Westview Press,1994.
- [9] Mehrabian, A. & Epstein, N., A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 1972, pp.525-543.
- [10] 桜井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011) 「他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係, *心理学研究*, 82, pp.123-131.
- [11] 桜井茂男(1988) 「大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感性尺度を用いて—」, *奈良教育大学紀要*, 37, pp149-153.
- [12] Plucker, J.A., Beghetto, R.A., and Dow, G.T., “Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research”, *Educational Psychologist*, 39(2), 2004. pp. 83-96.
- [13] Kaufman, J.C. and Beghetto, R. A., “Beyond big and little: The four c model of creativity”, *Review of General Psychology*, 13(1), 2009, pp.1-12.
- [14] 近藤健次・永井由佳里 (2018) 「創造性の育成に関する研究」, *日本創造学会論文誌*, 21, pp.42-63.
- [15] Beghetto, R.A. and Kaufman, J. C., “Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity”, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2),2007, pp. 73-79.
- [16] Sternberg,R.J., “The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach”, *Creativity Research Journal*, 24(1), 2012, pp. 3-12.
- [17] 笠原広一 (2019) 「Arts-Based Research による美術教育研究の可能性について—その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」, 『美術教育学』, 40, p.113-128.
- [18] Barone, Tom., Eisner, W. Elliot., *Arts Based Research*, Sage, 2012.

- [19] Sullivan Graeme, "Research Acts in Art Practice", *Studies in Art Education*, 48: 1, 2006, pp.19-35.
- [20] Irwin L. Rita, *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*, Pacific Educational Press, 2004.
- [21] 中野民夫 (2001) 『ワークショップ:新しい学びと創造の場』. 岩波書店
- [22] 堀公俊・加藤彰 (2008) 「ワークショップデザイン:知をつむぐ対話の場づくり」.日本経済新聞
- [23] 南風原朝和 (2014) 『続・心理統計学の基礎:統合的理解を広げ深める』有斐閣アルマ
- [24] 青木繁伸 (2004) 「母相関係数の検定するとき」『標本サイズの決め方 統計学自習ノート』, <http://aoki2.si.gunma-u.ac.jp/lecture/SampleSize/corr1.html> (最終閲覧日:2021年2月16日)
- [25] Cohen, J (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed), Lawrence Erlbaum Associates.
- [26] 安達恭史(2006)「EI・創造性・実践力による3要素自己診断法の提案ー研究開発従事者の商品開発力を高めるためにー」JAIST 修士論文.
- [27] 國藤進・石川県立小松高校 SSH 企画推進室(2019) 「小松高校 SSH 課題研究3年間の進め方と中間評価の結果について」『日本創造学会第41回研究大会論文集』pp.178-183.
- [28] OECD (2017) *How's Life? 2017: Measuring Well-being*. OECD Publishing.
- [29] 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (最終閲覧日:2021年2月16日)
- [30] 山内祐平 (2019) 「教育工学とアクティブ・ラーニング」, 『日本教育工学会論文誌』, 42, No. 3, pp. 191-200.
- [31] Ausubel, D. P. (1960). The use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. *Journal of Educational Psychology* 51(5), 1960, pp.267-272.
- [32] Gagne, R. M. & Briggs, L. J.: *Principles of Instructional Design* (2nd Ed.). Holt, Rinehart & Winston, New York., 1979.
- [33] Christensen, Clayton, 『The Innovator's Dilemma』 Harvard B. S. Press, 1997,
- [34] 川喜田二郎 (1986) 『KJ法ー混沌をして語らしめる』中央公論社, pp.172-194.
- [35] 國藤進 (2020) 『KJ法ーW型問題解決法が基本の発想法ー『実例で学ぶ創造技法』高橋誠 (編著) 日本創造学会 日科技連出版社 pp78-85.
- [36] 山浦晴男 (2012) 「質的統合法入門ー考え方と手順」、医学書院
- [37] Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001) *Good Work: When Ethics and Excellence Meet*. New York, Basic Books.

- [38] 阪井和男・有賀三夏 (2012) 「「生きる力を育む芸術思考」－知的能力の統合的な育成を目指して－」, 『情報コミュニケーション学会第10回研究報告』, pp.14-19.
- [39] 村山真理・有賀三夏・阪井和男(2014) 「生きる力を育む芸術思考」『情報コミュニケーション学会第15回研究会発表論文集』15, pp.17-20.
- [40] 有賀三夏(2018) 「有賀三夏ポートフォリオ人生に芸術をどう使おうか？」
<https://minatsu.org> (最終閲覧日：2020年12月27日)
- [41] Batson, C, D (2011) *Altruism in Humans*, Oxford.
- [42] 野中郁次郎、竹内弘高 (1996) 「知識創造企業」、東洋経済新報社
- [43] 荷方邦夫 (2018) メディア理解としての芸術と芸術教育 感性の情報処理とリテラシー, 読書科学, 60(1), pp.1-12.
- [44] Gardner, H. (1973) *The Quest for Mind: Piaget, Lévi-Strauss, and the Structuralist Movement*, Basic Books, New York.
- [45] Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- [46] 有賀三夏 (2018) 『自分の強みを見つけよう』ヤマハエンターテイメントホールディングス.
- [47] Spencer, K. (2004) (関田一彦訳) 「スペンサー・ケーガン博士講演 多重知能理論の教育における可能性」『創大教育研究』13, pp.33-40.
- [48] Raghuramapatruni, R., Kosuri, S. R., "The Straits of Success in a VUCA World", *Journal of Business and Management*, 2017, pp.16-22, IES Management College and Research Centre.
- [49] 延岡健太郎 (2021) 『アート思考のものづくり』日本経済新聞社.
- [50] Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- [51] Doyle, M. & Straus, D. (1982) *How To Make Meetings Work!*, Jove Books.
- [52] クロード・レヴィ＝ストロース(1976) 『野生の思考』みすず書房.
- [53] 水越康介 (2007) 企業と市場のヒューリスティックス－マーケティング戦略の再構築－. *マーケティングジャーナル*, 27(2), pp.53-63.
- [54] 三宅英道 (2011) ブリコラージュと製品開発, 東海大学紀要政治経済学部, 第43号, pp.161-175.
- [55] 王文潔・稲場圭信 (2019) 災害対応における創造的即興－熊本地震被災地の実践を事例に, 『災害と共生』, 3(1), pp. 57-69.
- [56] 矢守克也・GENERATION TIMES (2014) 被災地 DAYS : 時代 QUEST－災害編－, 弘文堂.
- [57] 本田悟郎(2017)「ジョン・デューイの芸術論における人間活動としての作品生成と受容」『美術教育学研究』49(1), pp. 369-376.

- [58]堀井俊章・小川捷之 (1996). 対人恐怖心性尺度の作成. 上智大学心理学年報 20, pp.43-51.
- [59]平木典子 (1993). アサーション・トレーニングーさわやかな〈自己表現〉のために一. 金子書房.
- [60] 関口奈保美, 三浦正江, 岡安孝弘 (2011) 大学生におけるアサーションと対人ストレスの関連性：自己表現の3タイプに着目して, ストレス科学研究, 26, pp.40-47.
- [61]Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, pp.191-215.
- [62]米原あき (2014) 研修評価における「行動変容」への視点：「4 レベルアプローチ」を手掛かりに. 国立教育政策研究所紀要, 143, pp.209-219.

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々からのご指導ご鞭撻を賜りましたことを、心から深く御礼申し上げます。

本研究を遂行するにあたり、北陸先端科学技術大学院大学知識科学系創造社会デザイン研究領域教授 永井由佳里先生（現理事・副理事長）には、指導教官として、研究に関する考え方や進め方、研究生活に関してなど、様々なご指導とご助言を賜りました。研究を継続することが困難になりそうな時には遠くまでご足労くださり、いつも温かい言葉をかけてくださり、未来のために励まし続けてくださいました。深く感謝すると同時に、心より御礼申し上げます。

北陸先端科学技術大学院大学 名誉教授 國藤進先生には外部審査員として豊富な知識と経験の下、熱心なご指導と適切なお助言を賜りました。体調面や精神面についても、何時も気にかけてくださいました。心より感謝し、御礼申し上げます。

長い間、私の活動を見守ってくださり、私を研究の世界に導いてくださった明治大学教授の阪井和男先生に心より感謝し御礼申し上げます。阪井先生は私が持ち続ける極めて曖昧な課題について、ただの一度も否定することなく持ち上げてくださり、またそれをいくつもの新たな可能性に繋ぐきっかけをくださいました。

ADEKA ケミカルデザイン(株)開発研究所の安達恭史先生には、研究に関わるデータ解析手法、およびその解釈などについて多くのことをご指導いただき、ご助言いただきました。ありがとうございました。

担当教員として、貴重なお時間の中をいただき親切にご対応くださった、北陸先端科学技術大学院大学 知識科学系トランスフォーマティブ知識経営研究領域 教授 内平直志先生、西村拓一先生に心より御礼申し上げます。

学位論文審査にあたり、貴重なお時間をいただき、丁寧なお助言をくださった、北陸先端科学技術大学院大学 融合科学系 知識科学系 創造社会デザイン研究領域 教授 由井蘭隆也先生、知識科学系 創造社会デザイン研究領域 教授 藤波努先生、岩手大学 人文社会科学部教授 田中隆充先生に、心より御礼申し上げます。

法政大学 デザイン工学部 システムデザイン学科教授の姜理恵先生には、研究のご助言をいただき、研究生活においては体調面でのご心配をしていただき、時折温かい言葉をかけていただきました。ありがとうございました。

レスリー大学の Coleen O'Connell 先生には、研究者としての人生について多くを教えてください、いつでもアメリカに帰る場所を作ってくださいました。心より御礼申し上げます。

そして、ハーバード大学教育大学院教育心理学教授 Howard Gardner 先生（Hobbs

Research Professor of Cognition and Education) には、研究の元になる多重知能理論について深くご教示いただきました。またその世界に関係する素晴らしい出会いのきっかけを沢山頂きました。人生をも変えてしまうようなこの素晴らしい理論から、私自身が生きる勇気と精神的な支えをいただいております。深く感謝し御礼申し上げます。

また、私の研究継続を気にかけてくださり、ガードナー先生との連絡網を常に継続してくださっているオフィス観音崎・代表の上條雅雄氏にも深く感謝申し上げます。

函館工業高等専門学校 一般系教授の下郡啓夫先生は、共同研究を続けてくださり、アートのワークショップの可能性を広げて頂きました。心より御礼申し上げます。

東北芸術工科大学で私の講義を受講した学生さんたちはアンケート調査などにご協力いただきました。それによって多くの事例を集めることができました。ありがとうございます。Art in Life に所属していた卒業生の皆さんには、学生時の活動を回想し、それがどのように現在と関係しているかの調査において、多くの貴重な報告をしていただき、時間をかけて研究に協力して頂きました。心より感謝申し上げます。

学生たちの作品展示と実践研究の場を提供してくださった、山形県酒田市の日本海総合病院 院長 島貫隆夫先生、阿曾亮介氏、奥山孝子氏をはじめとするスタッフの皆さま、アメリカのボストン・チルドレンミュージアムの茶山明美氏をはじめとするスタッフの皆さま、いつも温かいご支援とご理解、ご協力に深く感謝しております。

本研究の後半戦は、金沢大学に勤めながら進めました。このような環境を与えてくださった、金沢大学学長 和田隆志先生、副学長（理事・融合学域長）の大竹茂樹先生に深く感謝しております。

共同研究の環境を整えてくださり、研究のサポートをしていただいた株式会社学研ホールディングスの皆さま、古岡秀樹氏（顧問・元取締役）に深く感謝申し上げます。

北陸先端科学技術大学院大学永井研究室の皆さまからは、いつも温かいご支援をいただきました。ありがとうございます。

アメリカとのやり取りやワークショップの設定には Daruma The Factory, Inc. の森田晃太郎氏に大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

上記の皆さま以外にも、大変多くの方々に応援していただき、お世話になりました。心から御礼申し上げます。

最後に、幼き頃から芸術に触れる機会と、探求し続ける環境を与えてくれた父母、故郷で父母をサポートしてくれている妹に感謝の意を表したいと思います。

本当に、心から感謝しています。ありがとうございました。

有賀てるみ（三夏）

研究業績リスト

学術誌論文

芸術思考ワークショップによる多重知能の活性化と探究力の育成,
有賀 三夏, 下郡 啓夫, 國藤 進, 永井 由佳里,
日本創造学会論文誌 24 170-183, 2021 年 4 月 15 日 査読有り

Revitalizing Multiple Intelligences and Fostering Creativity through Art Thinking Workshop,
Minatsu Ariga, Akio Shimogoori, Susumu Kunifji, Yukari Nagai,
14th INTERNATIONAL CONFERENCE on Knowledge, Information and Creativity Support
Systems,
2019 年 11 月 査読有り

芸術思考による多重知能の活性化とその成功要因,
有賀三夏, 阪井和男, 國藤進, 下郡啓夫, 永井由佳里,
日本創造学会 121-124, 2019 年 9 月 査読有り

Future Learning and Design Creativity Competency,
Nagai, Yukari (1); Shimogoori, Akio (2); Ariga, Minatsu (1); Georgiev, Georgi V.,
22nd International Conference on Engineering Design,
2019 年 8 月 査読有り

芸術思考型バーチャル YouTuber の実践,
森川優輝, 織笠直人, 有賀三夏, 下郡啓夫,
情報コミュニケーション学会第 16 回全国大会発表論文集 68-71, 2019 年 2 月

芸術思考を用いた複合型学習モデルの構築,高橋洋充, 有賀三夏, 下郡啓夫,
情報コミュニケーション学会第 16 回全国大会発表論文集 64-67, 2019 年 2 月

芸術表現の教授法開発の一考察,有賀三夏, 下郡啓夫, 上條雅雄,
情報コミュニケーション学会第 16 回全国大会発表論文集 60-63, 2019 年 2 月

芸術思考の新たな可能性について,
有賀三夏,
第 25 回大学教育研究フォーラム発表論文集 70, 2019 年

Computational Thinking for Elementary School in Japan and Art Thinking,
Akio Shimogoori, Minatsu Ariga, Yukari Nagai,
The 13th International Conference on Knowledge, Information and Creativity Support Systems,
2018年11月 査読有り

アート活動による能力開発の実践報告,
有賀三夏, 永井由佳里,
日本認知科学学会大会発表論文集(CD-ROM) 34th, 2017年

因子分析による多重知能分析アンケートの開発,
阪井和男, 有賀三夏, 村山真理, 戸田博人, 大島伸矢,
電子情報通信学会技術研究報告 vol.115No.441 47-52, 2016年

オーガナイズドセッション：芸術思考とデザイン思考,
有賀三夏, 村山真理, 秋山ゆかり, 戸田博人, 阿部明典, 原田康也, 阪井和男,
電子情報通信学会技術研究報告 vol.115 No.441 53-58, 2016年

新規ビジネスを生み出す芸術思考 Art thinking and New Business Development,
秋山ゆかり, 有賀三夏, 阪井和男,
第101回次世代大学教育研究会, 2015年

新規事業を生み出す芸術思考 Art thinking and New Business Development,
秋山ゆかり, 有賀三夏, 阪井和男,
情報コミュニケーション学会第12回全国大会発表論文集 60-69, 2015年

芸術思考を育む「場」の構築-大学間連携による授業実践の報告,
村山真理, 有賀三夏, 池田知之,
情報コミュニケーション学会第12回全国大会発表論文集 120-127, 2015年

行動観察を用いた多重知能理論に基づく芸術系ワークショップの評価と特徴,
阪井和男, 戸田博人, 内藤隆, 有賀三夏, 片桐隆嗣,
第15回情報コミュニケーション学会研究会 Vol.11 3-12, 2014年

生きる力を育む芸術思考-知的能力の統合的な育成を目指して-,
阪井和男, 有賀三夏, 情報コミュニケーション学会研究報告 Vol.9 No2 14-19, 2012年2月

アートの発信 -創作活動から見える表現の可視化-,
有賀三夏,情報コミュニケーション学会 研究報告 Vol.9 No2 34-37, 2012 年 2 月

ガードナーの多重知能理論とアートセラピーの融合 ～美を求める心を耕す～,
有賀三夏
『情報コミュニケーション学会 研究報告 Vol.7』 no6(2010-06)pp28-29, 2010 年

口頭発表

コロナ禍後に求められる STEAM 教育の Art とは,
下郡 啓夫, 古岡 秀樹, 有賀 三夏, 杉原 麻美, 島 青志,
日本 STEM 教育学会拡大研究会 2021 年 3 月 28 日, 日本 STEM 教育学会

多重知能理論を応用した、創造性の基盤育成のための美術鑑賞法の開発,
有賀三夏, 下郡啓夫,
第 27 回大学教育研究フォーラム 2021 年 3 月, 大学教育研究フォーラム実行委員会

ホスピタルアートを通じた学生の共感意識の変容に関する研究,
有賀三夏,第 27 回大学教育研究フォーラム 2021 年 3 月, 大学教育研究フォーラム実行委員
会

With コロナにおける芸術思考に基づくオンライン上での活動の可能性,
熊田 敏秀, 有賀 三夏, 下郡 啓夫,
第 18 回情報コミュニケーション学会全国大会 2021 年 3 月 7 日, 情報コミュニケーション
学会

アート思考の今後求められる方向性～Art/Arts 提案書報告①～,
有賀三夏, 三森朋宏, 西村文孝, 加茂文吉, 森本彩, 野田苑恵,
日本 STEM 教育学会第 3 回年次大会 2020 年 9 月 26 日

Art/Arts 提案書におけるアートの観点～Art/Arts 提案書報告総論～
下郡啓夫, 古岡秀樹, 有賀三夏, 杉原麻美, 島青志, 荻原彰, 谷美奈
日本 STEM 教育学会第 3 回年次大会 2020 年 9 月 26 日

芸術思考を基盤とした Vtuber 活用型地域創生プロジェクト,
有賀三夏, 下郡啓夫,
第 26 回 大学教育研究フォーラム 2020 年 3 月 19 日, 大学教育研究フォーラム実行委員会

日本海総合病院におけるホスピタルアートの実践と評価,
下郡啓夫, 有賀三夏, 阿曾亮介, 奥山孝子,
第 26 回大学教育研究フォーラム 2020 年 3 月 18 日, 大学教育研究フォーラム実行委員会

日本 STEM 教育学会 STEAM 教育研究会 第 1 分科会について,
有賀三夏, 下郡啓夫,
日本 STEM 教育学会 STEAM 教育研究会, 第一回研究会 2019 年 12 月 15 日

今あらためて考えたい「芸術の意味について」,
有賀三夏,
船橋市教育委員会文化課 美術フォーラム, 2019 年 12 月 14 日

博物館教育論 ゲスト講師,
有賀三夏,
学習院大学 学芸員課程開講科目 2019 年 12 月 13 日

特別講義「Art in life～人生に芸術をどう使おうか?～」,
有賀三夏,
京都女子大学 デザインスキルアップ講座 2019 年 12 月 7 日

Revitalizing Multiple Intelligences and Fostering Creativity through Art Thinking Workshop,
Minatsu Ariga, Akio Shimogoori, Susumu Kunifuji, Yukari Nagai,
14th INTERNATIONAL CONFERENCE on Knowledge, Information and Creativity Support
Systems 21 - 23 Nov, 2019 2019 年 11 月

集中講座「アートセラピー研究」,
有賀三夏,
武蔵野学芸専門学校 2019 年 9 月

芸術思考の創造プロセスを具体化するワークショップ開発に関する一考察,
有賀三夏, 下郡啓夫, 國藤進,
第 158 回次世代大学教育研究会 2019 年 9 月

芸術思考による創造性育成ワークショップの開発,
有賀三夏, 阪井和男, 國藤進, 下郡啓夫, 永井由佳里,

信学技報 119(213) 27-30 2019 年 9 月

芸術思考の評価方法の開発,
下郡啓夫, 有賀三夏, 原田康也,
信学技報 119(213) 17-20 2019 年 9 月

講演「8つの能力で未来を切り開く」,
有賀三夏,
クアタムリーブ株式会社 club100 定例会 2019 年 4 月

芸術思考の新たな可能性について,
有賀三夏,
第 25 回大学教育研究フォーラム 京都大学吉田キャンパス 2019 年 3 月 23 日, 京都大学高等
教育研究開発推進センター

芸術表現の教授法開発の一考察,
下郡啓夫, 上條雅雄, 有賀三夏,
情報コミュニケーション学会第 16 回全国大会 2019 年 2 月 24 日, 情報コミュニケーション
学会

超人気の美術の授業,
有賀三夏, 土曜ゼミナール ゲスト講師, 2018 年 12 月 9 日

芸術思考版 e ポートフォリオ (実践編),
水越綾, 下郡啓夫, 樋口早紀, 有賀三夏,
第 147 回次世代大学教育研究会 2018 年 10 月 27 日

芸術思考版 e ポートフォリオ (理論編),
下郡啓夫, 水越綾, 樋口早紀, 有賀三夏,
第 147 回次世代大学教育研究会 2018 年 10 月 27 日

多重知能理論×多文化共生の可能性を考える,
有賀三夏,
横浜市立大学 多文化社会論講義 2018 年 10 月 24 日

芸術思考で身体と社会の関係を考えてみよう,

有賀三夏,
横浜市立大学 社会関係論講義 2018 年 10 月 24 日 招待有り

特別講義「多重知能理論と非認知能力」,
有賀三夏,
岡山大学 大学院教育学研究科 2018 年 10 月 23 日

STEAM 教育におけるアートの可能性の一考察,
下郡 啓夫, 有賀 三夏, 中島 徹,
日本 STEM 教育学会 第 1 回年次大会 2018 年 10 月 13 日, 日本 STEM 教育学会

Relationship Between Art Thinking and Social Effects,
Minatsu Ariga, Rihyei Kang, Akio Shimogoori,

The International Conference on Creativity and Innovation 2018, 2018 年 9 月 10 日
未来を彩るみちづくり～美術、工芸教育の存在価値の再発見～,
有賀三夏,
第 55 回全国高等学校美術、工芸教育研究会 2018 埼玉大会 第 4 分科会 2018 年 8 月

芸術思考と共感的理解,
下郡啓夫, 有賀三夏, 森本彩,
明治大学サービス創新研究所 第 143 回次世代大学教育研究会 神戸学院大学ポートアイランドキャンパス D 号館アクティブスタジオ 3F, 2018 年 6 月 16 日

正課外活動における多重知能分析の t 検定比較,
阪井和男, 有賀三夏, 森下美和, 原田康也,
第 142 回次世代大学教育研究会 長崎大学 ICT 基盤センター・NPO 法人 学習分析学会・明治大学サービス創新研究所・早稲田大学情報教育研究所・情報コミュニケーション学会・日本ビジネスコミュニケーション学会共催 長崎大学 ICT 基盤センターセミナールーム, 2018 年 5 月 19 日

芸術思考と自己形成,
下郡啓夫, 有賀三夏,
第 142 回次世代大学教育研究会 長崎大学, 2018 年 5 月 19 日

アートは必要？人生に芸術をどう使おうか？,

有賀三夏,
富山県立近代美術館 2018 年 4 月 13 日

「湯かげん図」からみる教育インパクトとしての「場」の機能 ~変化が顕在化する「熱湯」
に居続けられる「場」とは~,
阪井和男, 川尻知弥, 有賀三夏,
電子情報通信学会 思考と言語研究会 (TL) , 2018 年 3 月 19 日

音感受と多重知能理論:環境、人とのコミュニケーションの在り方と創造性,
下郡啓夫, 吉永早苗, 有賀三夏,
日本ビジネスコミュニケーション学会, 2018 年 3 月

多重知能理論による教育インパクトの定量的推定方法 ~PDP スキーマモデルによる『場』
の解釈と知能の響鳴仮説~,
阪井和男, 川尻知弥, 有賀三夏,
明治大学サービス創新研究所 第 138 回次世代大学教育研究会 琉球大学 法文 101 教室, 2018
年 1 月 6 日

多重知能理論による教育インパクトの定量的推定方法の提案 ~PDP スキーマモデルによる
「場」の解釈とパラメーターの推定~,
阪井和男, 川尻知弥, 有賀三夏,
明治大学社会イノベーション・デザイン研究所 エクスターンシップ教育実践研究会明治大
学グローバルフロント 7 階 C4 会議, 2017 年 12 月 25 日

多重知能理論による教育インパクトの定量的推定方法の提案 ~PDP スキーマモデルによる
「場」の解釈とパラメーターの推定~,
阪井和男, 川尻知弥, 有賀三夏,
明治大学サービス創新研究所 第 137 回次世代大学教育研究会 愛媛大学 城北キャンパス 交
友会館 2F サロン, 2017 年 12 月 9 日

芸術思考を活かした地域活性化の取組みについて,
有賀三夏,
あいづグローバル・ブランディング戦略 キックオフ・ワークショップ~イノベーション塾
2017 に向けて~会津大学, 2017 年 9 月 21 日

アート活動による能力開発の実践報告,

有賀三夏,

日本認知科学会第 34 回大会 OS15 実践の中のデザイン・創造研究実践と研究のマッピング
金沢大学, 2017 年 9 月 13 日

講演「人生に芸術をどう使おうか?～生きる力と芸術思考～」,

有賀三夏,

平成 29 年度青森県高等学校教育研究会 美術工芸部会研究大会, 2017 年 8 月 17 日

多重知能理論紹介と私立大学戦略的研究基盤形成支援事業として取り組む研究の関係報告、
学際的な学会での研究成果報告,

有賀三夏,

2017 年電子情報通信学会総合大会・基礎・境界ソサイエティ企画講演 AK-2 多重知能理論
シンポジウム～日本における多重知能理論の展開と未来～ 名城大学, 2017 年 3 月 22 日

音感受と多重知能理論：環境、人とのコミュニケーションの在り方と創造性,

下郡啓夫, 吉永早苗, 有賀三夏

第 140 回次世代+日本ビジネスコミュニケーション学会大会 2017 年 3 月 18 日,

人生に芸術をどう使おうか?,

有賀三夏,

高岡市ボランティア交流研究会 高岡市ふれあい福祉センター, 2017 年 2 月 4 日

多重知能理論から芸術思考へ,

有賀三夏,

日本創造学会 第 47 回クリエイティブサロン 近畿大学東京センター, 2017 年 1 月 28 日

アートセラピー授業,

有賀三夏, 石巻市立蛇田小学校, 2016 年 11 月 28 日

芸術思考の実践について,

有賀三夏,

日本認知科学会 デザイン・構成・創造(SIG-DCC)シンポジウム 神戸大学統合研究拠点, 2016
年 11 月 13 日

アートは必要?人生に芸術をどう使おうか?,

有賀三夏,

夏休み&「マイ・ベスト×ユア・ベストーわたしたちのコレクション」会期中イベント 富山

県立近代美術館, 2016 年 8 月 27 日

パネルディスカッション「人を育てる多重知能理論」,
ミンディ・コーンヘイバー, 山西潤一, 有賀三夏,
「8つの知能 多重知能理論と人材育成」富山大学人間発達科学部 富山県教育工学研究会主
催 富山インターネット市民塾共催, 2016 年 7 月 18 日

Introduction & Recent Trends, Introductory Talk 「シンポジウムのはじめにあたって」,
有賀三夏,
MIIM2016 国際シンポ「多重知能理論の展開と深化」明治大学駿河台キャンパス リバティタ
ワー, 2016 年 7 月 16 日

学会発表「多重知能分析アンケートによる芸術系ワークショップ分析」,
戸田博人, 有賀三夏, 阪井和男,
MIIM2016 国際シンポ「多重知能理論の展開と深化」明治大学駿河台キャンパス リバティタ
ワー, 2016 年 7 月 16 日

学会発表「新規事業を生み出す芸術思考」,
秋山ゆかり, 有賀三夏, 阪井和男,
MIIM2016 国際シンポ「多重知能理論の展開と深化」明治大学駿河台キャンパス リバティタ
ワー, 2016 年 7 月 16 日

人生に芸術をどう使おうか? ~本当に芸術って必要なの~,
有賀三夏,
第一回高等学校芸術教育研究協議会 芸術四科合同発表会 市民会館おおみや, 2016 年 7 月 8
日

総合講義「芸術思考と言語研究」,
有賀三夏, 阪井和男,
言語情報研究室入門早稲田大学, 2016 年 4 月 25 日

多様性は芸術思考を育むか,
村山真理, 有賀三夏, 池田智之,
第 115 回次世代大学教育研究会 東北芸術工科大学, 2016 年 3 月 24 日

図書

実例で学ぶ 創造技法, 高橋誠(編著者), 樋口健夫, 澤泉重一, 石井力重, 有賀三夏, 下郡啓夫, 上條雅雄, 西浦和樹, 川路崇博, 池澤七郎, 松波晴人, 國藤進, 中川徹, 田村新吾, 前野隆司, 齊藤誠, 豊田貞光, 河野龍太, 安藤正行 (担当:共著, 範囲:第1部 第4章 MI セオリー-ハーバードの多重知能理論を応用した思考法-p. 26-34),日科技連出版社 2020 年 1 月 (ISBN: 9784817196880)

私だけの魅力を作るアートセラピー・ノート, 有賀三夏,大和書房 2019 年 8 月 (ISBN: 9784479784807)

自分の強みを見つけよう : 「8つの知能」で未来を切り開く ,有賀 三夏,ヤマハミュージックエンタテインメントホールディングス 2018 年 (ISBN: 9784636941852)

図画工作・美術科 理論と実践 ~新しい表現と鑑賞の授業づくりのために, 有賀三夏 (担当:共著, 範囲:「多重知能」の活用で「芸術思考」を発揮する創作活動スマートスタンドアップドールを作ろう!),あいり出版 2016 年 (ISBN: 9784865550290)

本当はすごい"自分"に気づく女子大生に超人気の美術の授業, 有賀 三夏, 京都造形芸術大学東北芸術工科大学出版局藝術学舎, 幻冬舎 (発売) 2015 年 (ISBN: 9784344952898)

ちっちゃな3匹と黄金のたてがみ, 有賀三夏, Daruma The Factory,Inc. 2010 年

「つながる教育、つながる未来」-教育改革×ソーシャルの力, 有賀三夏 (担当:共著, 範囲:『Art in Life ~人生に芸術をどう使おうか?~』),GKB48 パブリッシング (ISBN: 9784908089015)

付録

Art in Life 活動年表 1.ホスピタルアート 日本海総合病院

2017

展示タイトル「木は幸せを作る」



2018

展示タイトル「トレイントレイン」



2019

展示タイトル「HOME」



2020

ヒーリングボックス



現在

Art in Life 活動年表 2.ポストン・チルドレンミュージアム企画

2015

展示タイトル「木は幸せを作る」



2017

展示タイトル「トレイントレイン」



2017

展示タイトル「HOME」



2018

展示タイトル「コネクトコネクトパズル」



現在

Art in Life 活動年表 会津若松での活動

2018

5 月

会津若松応援 vtuber 牛美べこ活動開始



12 月

特別養護老人ホーム絆 ホスピタルアートの展示
タイトル「木は幸せを作る」



大正館にて「牛美べこ展」開催



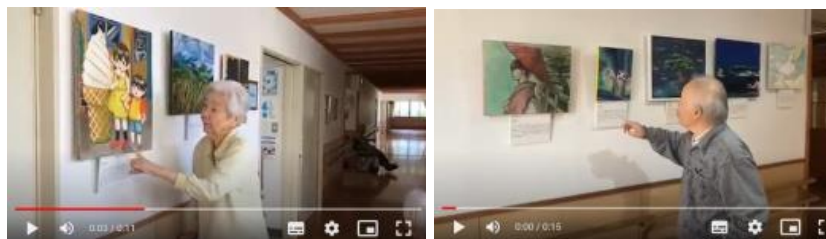
2020

卒業制作展



2021

特別養護老人ホーム絆 ホスピタルアートの展示
タイトル「色と旅」



現在



Art in Life

卒業生の芸術思考



2018年4月28日（土）芸術思考学会

東北芸術工科大学 Art in Life卒業生

2022/11/17

Art in Life 卒業生

1

発表目的

芸術思考学会の初回ということで……

自分たちにとっての 芸術思考とは何か？

振り返る機会をいただきました。



2022/11/17

Art in Life 卒業生

2

今回は

川元里紗…洋画学科卒、作家

添野美生…企画構想学科卒、美術館職員

樋口早紀…文芸学科卒、心理学勉強中

を中心にお伝えします。

そのほか関わるメンバー 斎藤翔太、上遠野里香、青山美咲

2022/11/17

Art in Life 卒業生

3

**「イメージを可視化する思考のプロセスであり、
そのプロセスが楽しかったり、美しかったり、
未来的であること」**

！ここに注意！

○芸術家がモノづくりをする際の思考プロセスを抜き出したもの

○可視化されたイメージを「何のために」

活用するかまで考えることができている

×芸術家の作品作りに対する感情や感性そのものではない

これら注意事項は
芸術思考提唱者
有賀三夏先生に
ご相談しました

2022/11/17

Art in Life 卒業生

4

卒業生が学んだ芸術思考=プロセス①=



未来的な
「いいな」を
想像する

2022/11/17

Art In Life 卒業生

(イラスト：川元里紗 (以下すべて) 5

卒業生が学んだ芸術思考=プロセス②=

実現する方法を
考えて
様々な手段で
実践してみる



2022/11/17

Art In Life 卒業生

6

卒業生が学んだ芸術思考=プロセス③=

試行錯誤を
繰り返し
イメージを
近づけていく

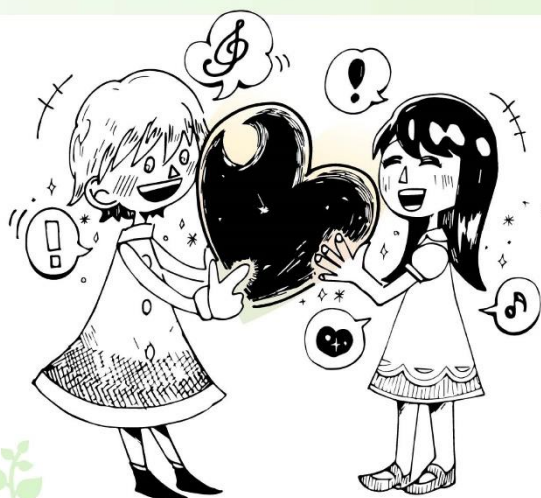


2022/11/17

Art in Life 卒業生

7

卒業生が学んだ芸術思考=プロセス④=



可視化した物事を
他者と共有したり
共感することで
コミュニケーションが
可能になる！

2022/11/17

Art in Life 卒業生

8

Question

芸術思考を活用させると
人生はどう変わるの？

川元里紗

洋画学科出身、芸工大卒業後はジュエリー専門学校で学ぶ。今は作家として活動



芸術思考を学ぶ前(幼少～大学入学前)

多くの人との物事の捉え方が異なり、
言語伝達よりも図式的伝達の方がわかりやすい。



2022/11/17

11

芸術思考を学んで～川元里紗の場合～

大学3年生の時の作品

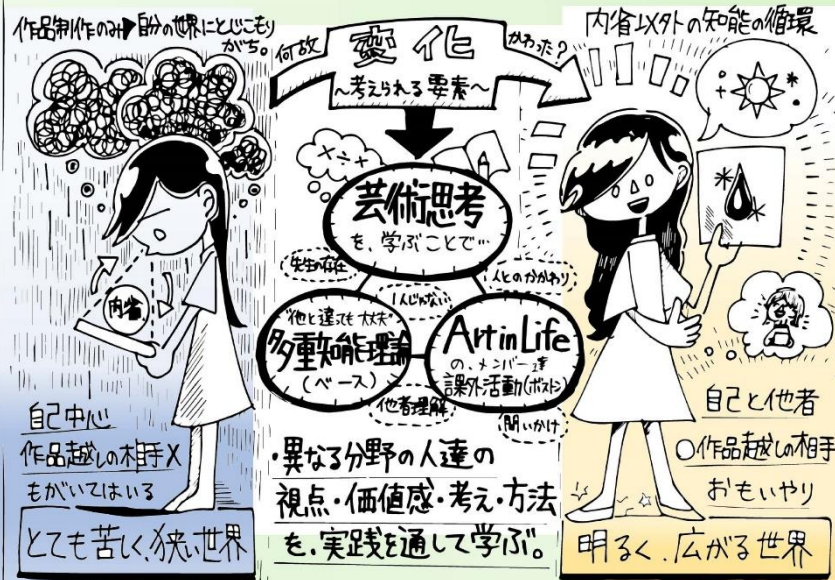


2022/11/17

Art in Life 卒業生

12

芸術思考を学んで～川元里紗の場合～



2022/11/17

13

芸術思考を学んで～川元里紗の場合～

作品テーマ：死について

以前の絵



祖父の死について感じたことを、絵として残す
カギはいつでも祖父との記憶をいつでも思い出せるように
セラピー的に推測すると、
辛い気持ちにカギをつけたかった可能性

現在の絵



お別れした人は、記憶や感情として胸に残る
亡くなった人が遠くから見守ってくれているイメージ
生きている私達のことをもいつも思ってくれている
縁として、いつまでもつながっている

2022/11/17

Art in Life 卒業生

14



2022/11/17

15

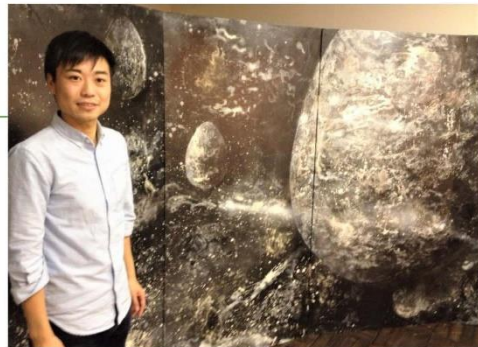
芸術思考を学んで～齋藤翔太の場合～

マイナスの状態

芸術思考を学ぶ前
大学4年・進路に悩みアイデンティティ崩壊

三夏先生に出会い
きっかけをもらう

↓
ボストンにて個展開催
展示二日後には作品が初めて売却！



齋藤翔太

洋画学科卒業後、(株)日比谷花壇にて営業職を経験
現在は地元 山形県酒田市に戻りYamagata Design(株)にて勤務

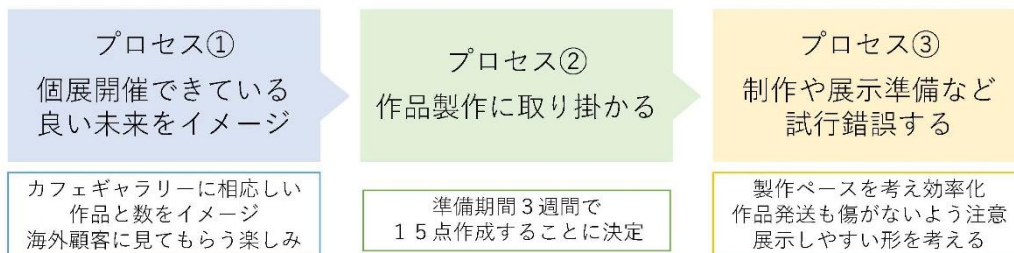
2022/11/17

Art in Life 卒業生

16

芸術思考を学んで～齋藤翔太の場合～

芸術思考を学んで、芸術思考が活用されていたとわかった！



プロセス④作品を見ってもらうことで共有した結果…

予想以上に作品が販売でき、3か月以上も個展継続
ギャラリーオーナーに認められ、今でも展示中
全てがチャンスだと前向きになった

2022/11/17

Art in Life 卒業生

17

芸術思考を学んで～齋藤翔太の場合～

卒業後、芸術思考を学んだおかげで
ありたい未来をイメージし試行錯誤の上たどり着けるとわかったので

就職活動では入社したい企業へ

キャリアアップの為の転職に成功

現在は **Yamagata Design(株)**勤務

地元に戻り活動

働きながら**芸術思考**を考え実践できる職場に！

2022/11/17

Art in Life 卒業生

18

芸術思考を学んで～樋口早紀の場合～

樋口早紀

文芸学科卒業後、(株)幻冬舎にて編集・校閲の経験を積む

現在は社会とつながりながら、有賀三夏先生のもとで心理学や芸術思考について勉強中

芸術思考を学ぶ前

浮草のような人生（好きなことを好きなだけ、継続がない）



大学入学後

創作・文章を書くことと社会のつながりを知る



活動の「場」を与えていただき、他者との関わりや、自分を省みる機会を多く与えていただいた

有賀三夏先生に出会う

芸術思考という理論を知る



2022/11/17

Art in Life 卒業生

19

芸術思考を学んで～樋口早紀の場合～

三夏先生の与えてくださったきっかけから芸術思考を学び、得た力

①ゴールに向かって
道筋を考え、実行する力

- ・達成までのプロセス
- ・他の出来事との関連付け

②他者と協力し
関わりを継続する力

- ・他者との協力の必要性
- ・他者を認め、学びを得る

①と②の結果…

学会や研究会に参加させていただいている今がある！



2022/11/17

Art in Life 卒業生

20

11月完成予定！

現在の目標は、
東北芸術工科大学講義（芸術思考と社会）での発表・今年度中
イギリスのケンブリッジ大学での発表（未定）



①卒業前の芸術思考について

本日お話した内容はごく一部のため、より深く内容を詰める
今回発表していないメンバーも発表予定

②卒業後の芸術思考について

芸術思考を学び意識しながら卒業生が社会にでた結果・具体例

③卒業生にとっての芸術思考

卒業前に学んだ芸術思考に対し、卒業後に感じた芸術思考について比較

④芸術思考を社会全体でどう活用させるか？

芸術思考が認知されて活用されると社会がどうなるのかを予想・提案

発表完成に向けて、ご教示願います！



2022/11/17

Art in Life 卒業生



23

芸術思考を学んで～川元里紗の場合～

作品製作する際の問題
自分の世界に入ったまま



作品を見る相手の事を考えられない
自分の事ばかり考えているので
とても苦しく、狭い世界

芸術思考を学ぶ

他の人と異なる
もちろんOK
(多重知能理論がベース)
↓
様々な人と関わる
↓
様々な視点・方法
があると知る
&
その過程を楽しむ



他者から作品を見てもらう意識
作品を通して関わることで
広がる自分の行動範囲
自分の殻を破ったので
明るく、広い世界

2022/11/17

Art in Life 卒業生

25

芸術思考を学んで～上遠野里香の場合～

里香

日本画学科卒業、卒業後は創造性開発センタースタッフを経験。現在は関東で広告デザイナーとして勤務。

職場での出来事

①職場の先輩による突然の芸術否定
芸術思考を学ぶ前の自分なら
「しんどい、辞めたい…」

芸術思考による解決

①この状況、芸術思考の研究に使いそう！
逆境は自分にとっての研究材料収穫
前向きに解決する姿勢&心を守る

職場での出来事

例えば…
時間が足りない・荒い画像を使え・画像
の著作権問題等

②営業さんから○○○についてできる？
という業務依頼。他の社員なら
「出来ない」と突っぱねるような案件

芸術思考による解決

②相手の要望には可視化して応える
多少難しい内容でも、可視化して共有
想像上だけで話すと、正確なやり取りが×
小さな軋轢が発生する場合も

芸術思考がいかに自分を冷静にさせ、
少しずつ大人へ導いているか、日々実感している

2022/11/17

Art in Life 卒業生

26

芸術思考を学んで～川元里紗の場合～

芸術思考を学ぶ前（幼少～大学入学時）

多くの人と物事の捉え方が異なり、
言語的伝達よりも図式的伝達の方がわかりやすい
脳内で一度図式化（イメージ化）して解釈&理解
→変な人に思われるので、一般的なやり方に無理にあわせた

パズルの図
マイナス状態を

多くの人には言語で認識

赤くて丸い果物
へたがある

リンゴについて説明

川元の場合は
図や映像
として認識

生きづらさを表現するため作品製作

自身のアートセラピーを兼ねていた・わかってほしかった

2022/11/17

Art in Life 卒業生

27