

Collage 制作過程に内包される多様な対話

根津知佳子¹・安部 剛²・圓道 衣舞²

The various dialogues contained in the production process of collage

Chikako NEZU and Takeshi ABE and Eve ENDO

要 旨

“Collage”とは、「糊づけする」という意味の“coller”に由来するフランス語で¹、紙や物を平面上に貼る活動である。筆者らは、K地区の“保・幼・小・中合同文化祭”²でCollage制作を行い、この活動をチューターがLAの行動を評価する活動プログラム(Task)の試行として位置づけた。本稿では、Collage作品の象徴性と、その作品が包含する対話の多様性について検討する。

1. Collage 制作の場

1-1. はじめに

筆者らは、平成17(2005)年度春よりK地区の小中一貫教育特区モデル校で放課後学習の支援活動を行っている³。このような学習支援活動と平行して、保・幼・小・中学校の連携事業のひとつである“地区合同文化祭”に対する支援活動も行っている。4年の歴史を持つ“保・幼・小・中合同文化祭”は、家族だけでなく地域の人々や高齢者施設の利用者など、幅広い年齢層の人々が訪れることが特徴である。小中両校からは「文化祭で児童・生徒の五感を刺激するような活動を提供して欲しい」という要請があり、昨年度は「輪ゴムの部屋」を創出した⁴。

山田は、「芸術とは単に人々が自らの思想や感情を表現し、作品にすることだけを意味するわけではない。私たちの身の回りの政治、労働、社会生活、家庭生活などの人間の諸活動を新鮮な目で見直しつつ人々との対話と交流を生み出していくことこそ、芸術の役割だといえる⁵」と述べている。さらに、ドイツの社会文化センターの例をあげ地域社会のかかわるさまざまな問題や運動が、コラージュのように自発的に持ち寄せられて、それぞれの活動が展開されると同時に、各々の運動や活動が相互に交わったり刺激しあう空間が生み出されているとし、芸術運動のキーワードとして“コラージュ”を用いている。

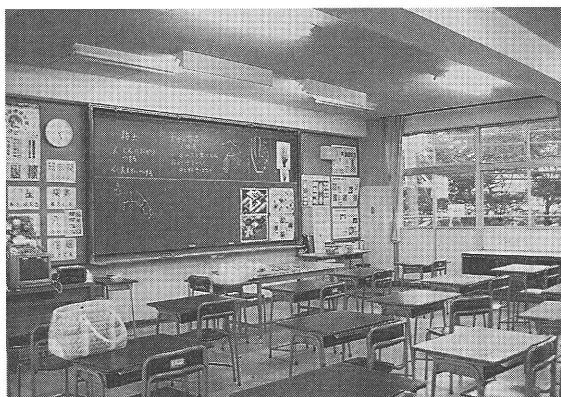
また中村雄二郎も、科学的な専門技術者に対比される手仕事、器用仕事の価値の再発見としてブリコラージュという術語を用いている⁶。

1-2. 場の構造

“合同文化祭”という性格上、人々の参加は流動的にならざるを得ない。前年度は、“日常的な空間”である美術室に仕掛けをして、教室らしさを残しつつも“非日常的な空間”に変え、輪ゴムを大量に持

1 三重大学教育学部

2 三重大学大学院教育学研究科2年



【写真1. 日常の美術室】

ち込んだ。いつ訪れても気軽に参加することができ、安心できる“場”である点は前年度と同様だが、特に今年度は“時差”を有効に利用できる活動の創出を目指した。

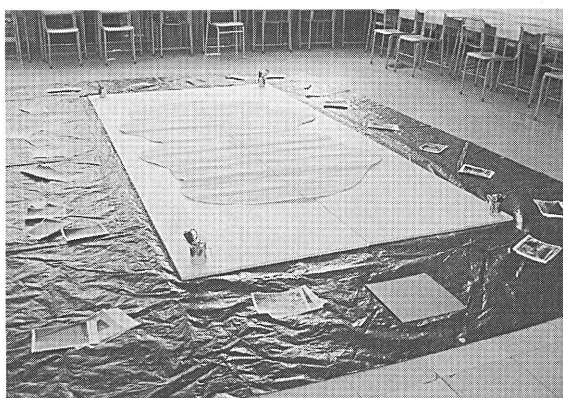
今年度は以下の3点を重視し、K地区に暮らす人たちにとって日常的な写真を使った文化祭参加者の協働による Collage 作品の制作を企画した。

- ① 流動的な動きがありながらも、他者と対話のできる活動
- ② 生活と密着した芸術活動
- ③ 形として残す活動

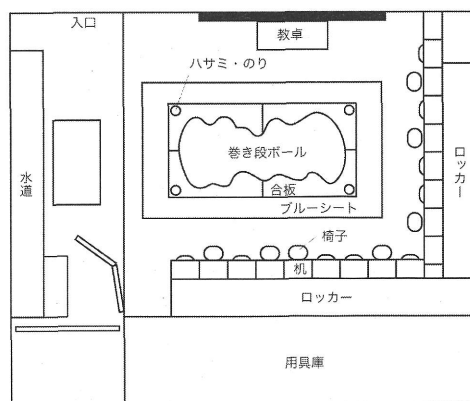
前年度同様、中学校の美術室（縦8m×横8m×高さ2.6m）で行った。今回は日常的な写真を使った活動のため非日常的な空間作りではなく、できるだけ特殊なことは行わない日常的な空間作りを心がけた。教室に並んでいる机、椅子は積んだり外に運び出したりはせず脇へ寄せるだけにし、中央にできたスペースを活動の場とした。その中心あたりにブルーシート（360cm×540cm）を敷き、さらにその上に厚さ15mm合板4枚を組み合わせて180cm×360cmになるように置いた。

ブルーシートは写真を広げておく場所として使用し、合板は上に乗って作業をする場所とした。このレイアウトは、合板の上で他者の貼った写真を見ながら作業ができ、またその場から使いたい写真を選んだり取ったりできることから、作品を通した他者との対話を促進できるのではないかと考えた。同時に、制作活動における心理的・物理的な“枠”としての機能も考慮した。

合板の上には、2枚の巻き段ボールを組み合わせて作った雲形の支持体⁷（160cm×200cm）を置いた。立って見た時に全体が視野に入る程度の大きさであること、形に凹凸をつけることで体のちいさな子ど



【写真2. Collage制作の場】



【図1. 構造】

もでも中心部に手が届きやすいということ、さらに角をなくし、この活動のほんわかとしたイメージを感じてもらいたいという理由で支持体の形を決定した(写真2参照)。ここでも、支持体の持つ“器”としての機能を考慮した。また、支持体表面にはあらかじめスプレーのりを吹き付けておき、写真にのり付けをせず貼り付けることができるようにした。それは、流動的に出入りする参加者が時間をかけず気軽にかかわることができるようにするためである。

文化祭の中の1つの出し物である今回の活動の特徴として、教室に入って来ても制作には参加せずに鑑賞するだけの人たちもいる。そのため、それらの人たちが制作をしている人たちを囲むように立っていると、圧迫感を与える恐れがあるため、周囲に椅子を数個配置し、そこから縦覧できるようにした。前述した①から③の視点を重視し、安全で安心できる表現の場を創出するためには、Collage 作品の制作の場には、多重の“枠”が必要であると考えた。

1-3. 材(写真)

今回の Collage 制作は小・中学校のみならず、K 地区全体のイベントである合同文化祭の象徴として位置付けたかったため、Collage の対象として使用する写真は K 地区の日常の風景や物とした。K 地区の小・中学校校内および周辺をデジタルカメラで撮影し、それをコピー用紙にレーザープリンタで A5 サイズに印刷したものを Collage の対象として使用した(写真3参照)。

写真の内容としては、子どもたちが普段あたりまえに見ている風景を中心に撮影しつつも、人物や個人が特定される作品や持ち物と、校内にあっても漫画のキャラクターなどの影響力の強いものの撮影は避けた。一方、被写体全体がフレームに納まるように撮影したり、被写体をわざとフレームからはみ出させ、そのものとして認識させないように撮影したり、写真全体の内容のバランスなども意識して撮影を行った。さらに、撮影者の趣向によって写真の内容が偏らないように、K 地区にかかわりのある4名が撮影した写真を使用することにした。

特に、「ピース～Kのかげら あつめて つくろう～」というタイトルを掲げたこともあり、文化祭の雰囲気も Collage 作品に含めたいと考え、文化祭前日の準備・リハーサル時の会場で撮影した写真も使用した。それには、園児、幼児、保護者などに馴染みのない小・中学校の写真だけではなく、文化祭の会場である中学校の写真を多く入れることで、参加者が当日見たものが活動に使用する写真の中に入るようにする意図もあった。



【写真3. 使用した写真の一部⁸⁾】

2. Collage制作の場とのつながり

2-1. 背景

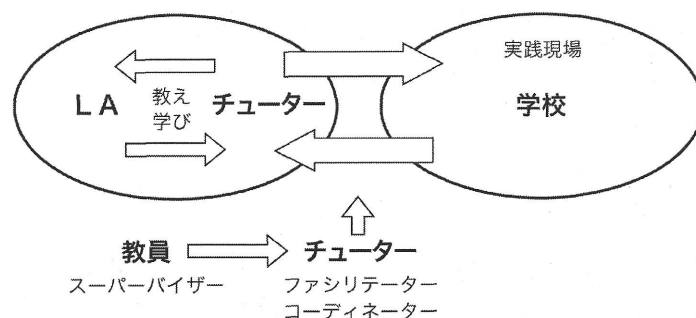
筆者らは、平成 17 (2005) 年度から小・中学校における学習支援活動を実施している。継続的に子ども達の学びに寄り添う LA (主に 1 年生) をチューター (主として院生) が支援するというシステムである。LA とはラーニングアテンダント (Learning Attendant 以下、LA とする) の略で、ラーニング (学習) とアテンダント (寄り添い) を合わせた造語である⁹。ティーチングアシスタント (TA) のように、教えることの補助ではなく、子どもたち自身の学びに寄り添い、子どもたちの声を聞きながら、学習の環境を整え支援していくことを意味したものである。LA というコンセプトは、教えるお手伝いではなく、まさに「生徒個々の学習に寄り添う者」というコンセプトである。対してチューターは、子ども達と LA や、現場と大学教員との関係をファシリテートし、Moodle に投稿される週日の活動をチェックする役割を担ってきた。こうした現場における LA の活動をファシリテートするチューターの役割はきわめて大きく、そのことが子どもたちや学生の「学び」を保障してきた。

この学習支援活動は、2 年目の平成 18 (2006) 年度前期には、「教育実地研究基礎」に位置づけられ、チューター 3 名、LA として 1 年生 15 名、2~4 年生 5 名が参加し、学年やコースを超えて自主的な検討会、学習会を実施し、学生自身で学びのシステムを構築していった (図 2)¹⁰。

2-2. チカラ

このような活動を通して、学生がどのような知を獲得し、それを具体的な事象に応用できるチカラを身につけたかの評価も必要となる。活動や体験の評価については、知識や技能を問うテストを使うよりも、実践へのかかわりの熟達を含めた Performance Assessment (パフォーマンスアセスメント) などの評価システムの検討が急務である¹¹。しかし、学生にとってリアリティのある課題は、「教員が学生を評価すること」から、「学生同士がお互いの力を認め合うこと」ということであろう。それは、教育学部における現場体験においてチューターを務めるうちに、学生の「底力」を「SOKO-ZIKARA」という固有の名前で表記したいという思い入れの強さを持ち始め、「力」の表記を、「JIKARA」や「DIKARA」ではなく一番力強い形と思われる「ZIKARA」を選ぶようになったことにも象徴される¹²。

20 名の LA が中学生とどのように接しているかわからない段階で、チューターは「位置を把握するチカラ」「寄り添うチカラ」「記録するチカラ」を中心に LA の行動を分類していた。しかし、一ヶ月後には、視点が「A:現場を把握するチカラ」「B:記録するチカラ」「C:寄り添うチカラ」に変化し、それぞれの項目も細分化された。Moodle を介しての「体験の省察」などを通して LA との信頼関係が深化し、チューターの捉える「LA のチカラ」が変容していったことは、松下が言及するように評価を作成するという作業を通して「鑑識眼を協働で鍛える」ことを意味するものといえよう¹³。



【図 2. K 地区における大学生の学び】

PA には、ひとまとまりのパフォーマンスを専門家からなる複数の評価者が、一定の基準に従って評価するという手続きが必要である。そのためには、PA の課題とモデレーション（評価手続き）とルーブリック（課題別採点基準）が必要になるため、平成 18（2006）年度前期には、チューターと教員が LA に対する Rubric（評価基準）と Task（パフォーマンス課題となるべき活動プログラム）を開発し、試行した¹⁵。しかし、学習支援や実地研究基礎などの実践的な場面で求められるチカラに関する先行研究が少ないことから、Collage 活動を広義の Task として位置づけ、そこでの LA の動きを記述する方法を取り入れた。チューターと教員であらかじめ予想される LA の行動について表を作成し、2 台の VTR を用いて記録を残し、チューター 2 名が記録を書いた。

【表 1. チューターが作成した LA のチカラ 第 6 版¹⁴】

A：現場を把握するチカラ			B：記録するチカラ
a プロジェクトの理解	b 学校現場の流れを理解	c 中学生の理解	要点を押さえ、正確であり、申し送りの意味を果たしている
1. 大学教員との協働において	1. 先生と生徒、生徒と生徒の日常の関係を把握	1. 中学生の心理	1. 現場の様子（生徒の人数や名前、先生について、教室の雰囲気、生徒同士の様子、他の LA の様子）
2. チューターとの協働において	2. 現場の先生との協働において	2. 中学生の学習内容や進捗	2. 担当した生徒の学習状況やつまずき、生徒とのやりとり、感じたこと、考えたこと

C：寄り添うチカラ					
a 距離 生徒と適切な距離を保つことができる		b 働きかけ 学ぶ意欲を高める働きかけができる		c 受け取る 生徒の事を理解することができる	
a. 1. 物理的な距離	a. 2. 心理的な距離	b. 1. 生徒の状況に応じて個々に合った教え方ができる	b. 2. 生徒の状況に応じて個々に合った言葉かけができる	c. 1. 学習面	c. 2. 心理面
1. 個々の生徒に合った立ち位置で寄り添うことができる	1. 大学生と中学生という距離感を守ることができる	1. 採点方法の工夫	1. 生徒自身を気遣う言葉かけができる	1. 生徒が学習内容を理解できているかを判断できる	1. 生徒の声を丁寧に聞くことができる
2. 人数や教室の様子に応じた距離で接する事ができる		2. 中学校の学習の文脈に沿った教え方	2. 適度な賞賛と激励	2. 得意／不得意の判断	2. 生徒の言葉の裏側にあるものを読みとることができる
					3. 非言語的な表現を受け取ることができる

3. 多様な対話をファシリテートするチカラ

Collage 制作の場では、園児、幼児、児童、生徒そして家族や地域の人々、教員、大学生など様々な年齢層の参加があるため、この場では、世代を超えた交流と対話が可能である。本稿における対話とは、人との対話であり、材との対話であり、Collage 作品との対話であり、自分との対話である。

形として残したのは、直接対話をしていなくても、自分が貼った写真に他者がどのようにかかわったのかを後から観ることができるからである。換言するならば、時間や空間を越えた他者との対話を重視したことになる。

活動直前、リーダーから LA 4 名を含むスタッフ¹⁶に伝えたことは、「靴を脱げば、板の上に乗っても良いということ」と、「切り抜いた写真の残りの部分は、捨てずにそのまま戻して欲しいということ」の 2 点である。参加者への対応をスタッフに任せたのは、普段からこの K 地区における支援活動などで、子どもたちとのかかわりを繰り返しており、相手によって対応の方法を考えることができ、自分なりの接し方のスタイルを持っているためである。また、前述したように、この活動自体に Task の位置づけをしていたからである¹⁷。

【例 1：LA 1 と A 親子の様子（チューターの記述）】

最初に訪れたのは、幼児 A と母親であった。この A 親子には、LA 1 がついていた。最初に選んだ写真は“排水口”。母親が手渡した写真を、A がはさみで丁寧に切り抜いた。A は何も貼られていない、真っ新な巻き段ボールの端にそっと貼り付けた。お母さんの「もっとやる?」という問いかけに、A は大きく「うん」とうなづいた。お母さんが何枚かの写真を手に取り、A に見せていると“青いスリッパ”を見たときに「それがいい」というような反応を見せた。先ほどの“排水口”に比べるとおまかではあるが、スリッパの形をなぞるように、周りを切り抜いていった。

LA 1 は親子の様子を見ながら、A に話しかけたり、切って貼ることができると「いいねえ」などと声をかけたりしていた。次第に、A はお母さんの手を借りずに、自分で選んだ写真を切っては好きなところに貼るということを繰り返すようになった。

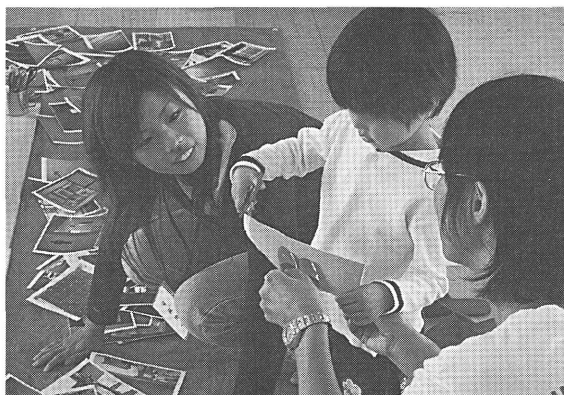
次にやってきた中学生男子は、しばらく大学生と話をしたり、A 親子の様子を窺っていた。そしてある 1 枚の写真から“非常口”を切り抜くと、A の貼った“排水口”のところに貼った。最初の作品同士の対話が、ここで起こった。

例 1 の下線部を見てみよう。LA 1 は、表 1 の「C：寄り添うチカラ」のうち c. 2-1 や c. 2-3 を丁寧に感じ取り、まずは、「受け取る」ことを大事にしている。その上で、b.1 の個々に合った教え方や b.2 の個々に応じた言葉かけをして「働きかけ」ていることがわかる。

A 母娘が帰ったあと、LA 1 は「あゝ緊張する。中学生はちょっと慣れてるけど、他の年齢の子に接するのは難しい。」と感想を述べていた。しかし、支援活動を始めたばかりの頃、子どもたちとのかかわりを求めて、とにかく話しかけようとしていた LA が、初めて出会った母娘の関係を見守り、無理に介入することなく自然に寄り添えていたことは、大きな成長であるといえる。

例 1 の波線を見てみよう。A が排水口に置いた瞬間、スプレー糊を吹き付けた巻きダンボール全体があたかもお風呂か小さなプールのようなになった。たった 1 枚の写真が、平面の Collage 作品に立体性と動きを持たせたことに参加者が驚くことになる。さらに中学生が排水口を非常時の逃げ込み口として意味づけたことに、その場はどよめいた。

Collage 制作の場では、「お母さんが切り取ったものを、娘が貼る」「中学生女子二人が個別に写真を選び、お互いに好きな形に切ってから、貼る際に組み合わせて貼る」などの非言語的な対話が多かった。



【写真4. スリッパを切り抜く A】



【写真5. 排水口とスリッパ】

無言であっても、その対話は場全体のダイナミクスを生み出し、周囲から観察していた家族が娘や息子の姿に触発されて、自然に写真に手を伸ばす姿などの動きを作っていた。このように参加者の日常の関係が見られたのも、活動を支えていた LA が参加者の様子をよく見守り、表1の「A：現場を把握するチカラ」における b.1「日常の関係を把握」しながら寄り添っていたからだと見える。



【写真6. 制作途中の作品】

巻き段ボールの全面が埋まり始めた頃、大きな写真を手に、貼るスペースがないことに戸惑っている小学校低学年の女子がいた。この女子に対し、「多少は重なってもいいけど、他の人が貼ったものが全部隠れちゃうとかわいそうだから、どうやって貼ればいいのか」とスタッフが投げかけると、少し考えながら「じゃあもう少し小さく切る」と言って切り直し、園児が貼った大きな写真同士の隙間を埋めるように貼っていたというエピソードは、Collage 作品を通しての間接的な他者との対話を象徴する例といえよう。

スタッフは、こういった間接的な他者との対話もファシリテートしていた。

【例2：LA3とLA4の様子（チューターの記述）】

板の上に腰を下ろし、活動全体の様子や参加者の動きを眺めていることが多かった。教室を訪れた参加者に積極的に声をかけに行ったり、作品作りに誘導するといったことはあまり見られなかったが、自分の近くに寄ってきた参加者に声をかけたり、夢中になっている参加者に対しては、作業の様子をそばからそっと見守るなど、参加者のペースを尊重し柔軟に対応できるよう、枠の中で参加者を受け入れられる態勢で待っていた。

また、参加者との直接的な対話だけでなく、参加者の貼り終えた写真の糊付けが足りないと、参加者がいなくなってから貼り直す行動も見られた。

下線から、表1のC.a.1「物理的な距離」やC.a.2「心理的な距離感」を大事にしながら、参加者の様子を丁寧に読み取ろうとしていることがうかがわれる。学習中の子どもたちに圧迫感や不快感を与えないような位置から寄り添おうとする姿勢が、作品作りに向かう参加者への寄り添い方にも反映されていた。

今回のように幅広い年齢層の参加者が、流動的に訪れる活動の場合、様々な条件の参加者がいることから、スタッフとしても様々な対応をとることが重要である。スタッフ同士が協働し、積極的に参加者にかかわろうとするスタッフの存在に対し、受け入れる側の役割を担うスタッフがいることで、訪れた参加者は安心して作品作り集中できたのではないだろうか。



【写真7. 中学生のかかわり】

【例3：LA1 と LA2の様子（チューターの記述）】

参加者が大勢いると、LA1 と LA2 は全体をぐるぐると歩いて、多くの参加者とかかわりをもっていた。はさみやのりを必要としている参加者を見つけると即座に手渡したり、新たに訪れた参加者に活動の説明をしたりと、積極的に声をかけていた。多くの写真を前に、悩んで手がだせない子もいたが、写真の多くが子どもたちにとって馴染みのある、学校や物の写真であることを示すと、とたんに興味を持ち始める子どもが多かった。

また、参加者の人数が少なくなると、LA1 と LA2 は座り込んで近くにいる参加者とコミュニケーションをとりながら、いっしょに作品を作ったり、できあがっていく作品を眺めたりしていた。

下線から、C.a.1-2の人数や教室の様子に応じた距離やかかわりを重視しており、柔軟に対応を変化させていることがわかる。言語的なやりとりだけでなく、C.c.2-2やC.c.2-3のように、要求されなくても相手の求めていることを感じ取りながら、個々に応じた働きかけをしている。また、教室を訪れたばかりの参加者の不安や、わからなさを受け取り、活動へ促すようなきっかけ作りや声かけは、参加者の作品作りへの意欲を高める働きかけであったといえる。

以上、Collage制作の場で起こったことは、学習支援活動でも学生同士が考えた課題であった。例えば、LAと中学生の人数がアンバランスになる状況が起こった場合、マンツーマンでひとり子どもに固定してしまうのではなく、LA同士が協力しながら全体をまんべんなく見渡したほうがいいのか、という意見が生まれていった。こういったLA活動での学びは、Collage制作の場でも、参加者

の人数に合わせて全体を把握し、状況にあった動きとなって現れたのだと考えられる。何よりも、これらのことから Collage 制作の場は、LA で培ったチカラを試したり、見直す場であったともいえよう。



【写真8. ピース ～Kのカケラ あつめて つくろう～】

4. 時間・空間を超えた対話

ここでは、チューターの記述を通して中学生 T さんと他者とのかかわりの変化について取り上げる。当該活動において、大学教員は実践現場と直接かかわることは少ない。Moodle にアップされる LA やチューターの記録を通して全体を俯瞰する役割を担い、倫理的な問題や個別支援については、スーパーバイザーとしての役割を務めてきた。

【例4：出あったころの T さん】

最初はほとんど目を合わせず、質問もしてこなかったため、一方的にこちらが話しかけることばかりであった。次第に私のことを笑顔で迎えてくれるようになり、質問のあるときに顔をあげ、帰り際にもきちんとあいさつをして帰るようにはなったが、積極的にアプローチされることはまずなかった。『あいさつで始まり、学びに寄り添い、そしてあいさつで終わる』という単調なやりとりではあったが、学習支援を行う上では十分な非言語的な対話を繰り返してきた。

今年に入り、チューターとして LA 活動を支えるようになってからは、T との直接の対話は減ってしまったが、放課後学習の様子は必ず見に行くよう心がけていた。相変わらずこつこつプリントに取り組む T であったが、普段から仲の良い友達と和気藹々と学ぶ姿や、先生の冗談をおもしろがる姿は、T の控えめな部分しか知らなかった私を驚かせた。

LA として活動していた 1 年目は、放課後学習という限定された時間の中での対話にとらわれていたが、活動全体における自分の役割を理解することによって、同時に T さんの生活世界へと視野が広がったことを象徴する記述である。大学教員は、当該チューターの「B：記録するチカラ」によって現場を知るが、言葉を発することのない T さんと何とか対話したいという気持ちが強くなり、様々な文献を調べたのもこの時期である。

【例5：“寄りそう”から“見守る”への変化】

文化祭前日、Tが出演する劇のリハーサルを見に行った。

練習の合間、Tが自分の衣装を見せに来てくれた。いつもは机に向かっているTに私が近づいていくので、Tから歩み寄って来たことがとても新鮮に感じられた。さらに本番前、出演者と関係者で円陣を組んだとき、たまたま隣にいたTが、力強く私の肩に腕を回してきたときはTの持つエネルギーが全身に伝わってきた。

劇の衣装作りに立ち会った2名の教員に対して、Tさんは、「そうじゃないの。こういうふうには私と同じようにつくってください」といわんばかりに、ゆっくり見本を示した。役に入り込むためには、衣装も大事ではないかというアドバイスも受け入れ、水色のテニスウェアを着て、手の動かし方、飛び方、様々なポーズを通常現場にいない大学教員と一緒に練習した。

【例6：“寄りそわれる”から“伝える”への変化】

文化祭のCollage活動（ピース）に訪れたTは、まず最初に小学校の校舎と通学路が写った写真を手に取り、道や塀に沿って切ったあと、切った部分を少し開けた状態で元一枚の写真のように貼り、私に指で見てみてと教えてくれた。こういうCollageをした参加者は初めてだったので、とても興味を惹かれ、私は「すごい！おもしろい。」などと連発した。Tはうれしそうにはにかみ、次の写真を選び始めた。しかしここで友達が別の展示教室に行くというので、一旦作業は中断した。その後再び戻ってから、Tが自分の役象徴である羽形に切り抜いた写真を、M先生の作品を彩るように貼っていたことから、ここにひとつの対話があったことが見て取れた。

美術室に戻ってきたTさんは、無言で切り取った2枚の写真を教員に見せ、自分の衣装作りを手伝ってくれたもう一人の教員の貼った場所を確認すると、「一緒に来てください」というように促し、その作品を囲むように2枚の羽の写真を貼り付けた。

Tさんと教員は、わずかな時間しか共有していない。しかし、例4から例6に関しては、日々学習支援に通っているLAやチューターの記録・報告を通して、実は教員がTさんと間接的な対話をしていたことを象徴する例といえよう。

Collage制作は、後から来室した参加者が、先に来室した「だれか」の作品にかかわりながら対話をするという構造を持っている。特に今回のCollage制作では、生活と密着した材を使って、流動的でありながらも他者と対話をし、それをかたちとして残すことができた。

Collage制作には、K地区との2年にわたるさまざまな対話が内包されている。それは、K地区の教室や会議室で直接交わされた対話であり、Collage制作で交わされた時差のある対話であり、K地区と離れた大学で学生や教員が交わした対話や文字による記録である。

5. まとめ

教室（放課後学習）という守られた枠の中で繰り返されてきた対話は、学生と子ども達の間には「見守る＝見守られる」という確かな関係を築いていった。その関係は、間接的にかかわる人々との関係性も変容させつつある。また、実践を通して培われた学生のチカラは、「その場の固有性という文脈」の中では、相互に活かされることがわかった。

子どもたちにとって学生は、わからないことを尋ねるだけの存在ではなく、自分の世界を見て欲しいと思う対象となりつつある。それを象徴するのが「Collage作品ピース」である。一方、「Collage作品

ピース」を形として残したということは、これまでとは異なる形態で学生たちの学びを「相対化する」意味を持つ。この作品は、子ども達の横に寄り添う役割から、子ども達と向き合い、彼ら自身から表出される想いを受け取ることのできる存在になったという象徴と言っても過言ではない。

今後も、「生活世界から安易に離脱しない芸術的活動¹⁸⁾」を提供し、児童・生徒や大学生の感性を培う体験の質についての論議を重ねていきたいと考えている。

注

- 1 今村友木子：『統合失調者の特徴を探る コラージュ表現』、創元社、p. 8、2006
- 2 第5回K地区保幼小中合同文化祭は、『みんなで作ろうハッピーサタディ☆明るく楽しく燃え上がれ☆』というテーマで、平成18(2006)年10月28日(土)に開催された。
- 3 三重大学COE(B)感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～「感じる力」を培う教育モデルの開発にむけて～、平成17(2005)年度報告書、IV. “感じる力”を培うための方法論と実践をめぐって、pp. 45-57 参照
- 4 根津知佳子、森脇健夫、松本金矢、圓道衣舞、下垣温子、榊眸、安部剛：多様なかかわりを包含する“輪ゴムの部屋”の創出、『大学教育研究-三重大学授業研究交流誌-』、第14号、pp. 15-20、2006
- 5 山田康彦：「芸術教育の視点から見たドイツ社会文化運動」、共同探求通信15〈特別号〉p. 29
- 6 中村雄二郎：『術語集』、岩波新書、P. 105
- 7 ホルベイン工業技術部編：中央公論美術出版、「絵の具の科学」参照
- 8 出力したプリンターの都合により写真には白い枠が付いている。
- 9 平成17年度学部長裁量経費「教育学部におけるPBL教育システムの改善とチューター制度の導入」(代表：森脇健夫)
- 10 前期は、森脇、根津、松本、後期は、音楽科教員全員が担当した。
- 11 Performance Assessment (以下PAとする)とは、特定の文脈で知識や技能などを用いながら行われるその人自身の作品やふるまい(学習者の遂行行動)を直接的に評価するものである。
- 12 安部剛：「共に変化するデザイン～螺旋につながる感性から生まれるもの～」、日本感性工学会感性哲学部会 & 三重大学COE(B)合同シンポジウム発表予稿集、2006
- 13 松下佳代、第2回教育のアクションリサーチ研究会、前掲シンポジウム配布資料、3. 4 参照
- 14 2006年7月10日作成第4版を一部改定したものである。7月19日には、シナリオに基づいたPAを実施した。
- 15 松下佳代、2005年、学力評価の新たな可能性、日本教育心理学会第47回大会発表論文集、47、pp. 18-19、および配布資料
松下佳代、2005年、第2回教育のアクションリサーチ研究会、シンポジウム配布資料などを参考にした。
- 16 当日は、リーダー：安部剛(M2)、圓道衣舞(M2)、スタッフ：榊眸(M2)、下垣温子(M2)、馬淵晶子(研究生)、堤舞子(3年)、伊藤亜希、田中健史朗、田中奈津美、水野香那恵(1年)の10名で活動を展開した。根津、森脇、松本の教員3名も参加した。
チューターは、安部剛、圓道衣舞の2名、LAは、15名のLAのうち伊藤亜希、田中健史朗、田中奈津美、水野香那恵の4名が参加した。
- 17 10月25日の試作の時点では数種類の写真しか用意できなかったため、「新たに用意した写真を手にとって見てもいいよ」、と声をかけたが、少し緊張しているせいもあって最初はあまり触れようとはせず、立ったままセッティングされた板や巻き段ボール、並べられた写真など、全体の様子を眺めていた。
- 18 山田康彦：「芸術教育の視点から見たドイツ社会文化運動」、共同探求通信15〈特別号〉p. 28-36、2000

