

造形ワークショップの評価に関する実践研究

—〈実践デザイン=評価デザイン〉と〈日常生活への延長〉—

Practice Study on Evaluation of Art Workshop

<Practice Design=Evaluation Design> and <Extension to Everyday Life>

大泉義一* / Yoshiichi OIZUMI

[和文要旨] 本研究は、筆者が継続実践している造形ワークショップ・プロジェクト『アートツール・キャラバン』(以下、ATC)を対象にして、造形ワークショップの評価方法を構想・開発し、その妥当性を検討するものである。まずワークショップならびに造形ワークショップにおける課題として提起されている評価に関する先行研究を分析し、その課題を明らかにしながら、〈実践デザイン=評価デザイン〉という原理と〈日常への延長〉という方法論を構想している。そしてそれら原理と方法論を三越伊勢丹からの依頼によるATCのプログラム開発に適用し、さらにその実践を通して妥当性を検討している。その結果、実践の「ねらい」と実践様態との整合性から評価する上での妥当性を確認するとともに、学校教育における学習評価の考え方との関連性を検討していく必要性を確認している。

[Abstract] This study examines the next validity. The first, I develop the evaluation method of the Art Workshop. The second, among Art Workshop project "Art Tool Caravan (ATC)". At first I analyze the precedent study about the way of an evaluation submitted as a problem in a Workshop and Art Workshop. And I envision a principle called, <Practice Design=Evaluation Design> and methodology called <Extension to Daily Life> while clarifying the problem. Then, I apply those principles and methodology to program development of ATC and examine validity through the practice. As a result, I confirm validity, and confirm the need examining the association with The Evaluation in The School Education.

[キーワード] ワークショップ 造形ワークショップ 評価 アートツール・キャラバン 日常生活

[所 属] *横浜国立大学 / Yokohama National University

[受理日] 2014年12月15日(論文掲載決定日)

1 研究の経緯と問題の所在

本研究は、筆者が継続実践している造形ワークショップ・プロジェクト『アートツール・キャラバン』を対象にして、造形ワークショップの評価方法を構想・開発し、その妥当性を検討するものである。

『アートツール・キャラバン』(以下、ATCと記す)とは、2010年より筆者が取り組んでいる「造形実験装置による巡回式ワークショップ・プログラムの開発研究」において開発された造形ワークショップ・プログラムである。それは、「あそぶプログラム」(図1)と「つくりだすプログラム」(図2)から構成されている。前者には、子どもが全身の感覚を働かせて遊ぶことを促す装置群「アートツール」が設置されており、それらは、指導者や教師から「…しなさい」「…してみ



図1 あそぶプログラム



図2 つくりだすプログラム

よう」というような言葉による“投げかけ”がなくても、子どもたちが自然に遊びたくなるように設計されている。そしてその遊びを通して子どもたちの能動性が促され、自分の実感に自信をもった能動的で協働的な表現を生み出す後者のプログラムへと発展していくのである。ATCは以上のプログラムを携え、子どもの居る様々な場所(公園、商業施設、美術館、学校、東日本大震災の避難所など)を巡回実践するプロジェ

表1 アートツール・キャラバンの軌跡 (2010～2014年)

2010年			
2/26, 27	ワークショップ・コレクション2010	11/6	横浜国立大学附属小学校・鎌倉なんとかナール
6/10	茅ヶ崎市立千ヶ崎小学校	12/12	TRESSA 横浜
6/10	神奈川県立近代美術館葉山	12/13	横浜市立駒岡小学校
8/14	横浜市民ギャラリーあざみ野		
2011年			
2/26, 27	ワークショップ・コレクション2011	9/11	神奈川県立上溝南高等学校・上南祭
4/24	川崎市とどろきアリーナ(震災避難所)	11/12	川崎市市民ミュージアム
7/25	横浜市立坂本小学校・ふれあい学校		
2012年			
1/22	TRESSA 横浜(商業施設)	8/20	横浜国際美術教育会夏季研究会(発表)
3/2	宮城県南三陸町立入谷小学校	10/12~4回	横浜高島屋キッズクラブ(商業施設)
7/28	造形教育センター夏の研究大会(発表)	12/15, 16	川崎市市民ミュージアム
2013年			
8/1	児童造形教育研究大会子どもコーナー	11/30, 12/1	川崎市市民ミュージアム
2014年			
2/1	セキスイハウス・コドモ里山ラボ	8/16, 17	伊勢丹新宿本店
7/26	造形教育をもちあげる会(発表)	11/15, 16	川崎市市民ミュージアム

クトである。なお、このプロジェクトの母体は、<子ども教育アート>に関心をよせる学生、教師、地域人、研究者で構成されている横浜国立大学のA Eゼミ(Art Education Seminar)のメンバーである。

A T Cのこれまでの実践履歴は、表1の通りである。その企画・運営・実践の中心スタッフは学生であるため、スタッフの入替を経ながら、様々な場において実践を展開してきていることになる。そしてその過程

においては、実践毎の課題がスタッフの間で引き継がれ、以降の実践で改善・解決を図る試みがなされてきている。そうした問題解決過程を経ながらもなお、これまでに積み残されてきた課題として、評価をどうとらえ、どのように実践していくかということがあった。

それは、A T Cが様々な場を巡回して実践するプログラムとして開発されているがゆえに起こり得る必然的な課題である。例えば、美術館で実践する場合には、同時期に開催されている企画展との関連や連動を持たせたプログラムを開発したり、クライアントの求める価値にこたえ得るようにプログラムの検討を行ったりしている。また参加を事前予約制にするか、フリーな形態にするかといった運営面も交えたプログラム内容の検討も重要となっている。このように、A T Cでは「あそぶプログラム」と「つくりだすプログラム」というプログラム構成を基軸にしなが、その「内容・方法」を実践の場に応じたカスタマイズを行う必要があるということである。そして当然、そのカスタマイズは、造形ワークショップの「ねらい」、そして「評価」のあり方にも波及することとなる。しかしながら、これまでは「内容・方法」のカスタマイズに終始していたのが実情であった。せいぜい「ねらい」の修正点を実践直前にスタッフで共有する程度であり、「評価」については自覚的に扱われることはなかったのである。

A T Cは様々な場で実践される造形ワークショップであるがゆえに、プログラム開発に応じた評価の検討が必要になり、その評価は、造形ワークショップの「内容・方法」、ひいては「ねらい」のあり様と一体化している必要がある。そもそもワークショップという実践活動が基本的には企画・運営・実践者と参加者との“一期一会”の出あいによるものであること、また活動自体が“一回性”によるものであることから、その評価

のあり方、そしてその具体的方法の開発が懸案となっていることは周知の通りである。したがって造形ワークショップの評価のあり方を、具体的実践において検討することが必要であると考えられる。

2 研究の範囲と目的・方法

本研究では、上掲の課題を、造形ワークショップの評価をめぐる現状から検討するとともに、株式会社三越伊勢丹が運営する百貨店、伊勢丹新宿本店におけるA T Cの企画・運営・実践のプロセスから検討する。すなわち、造形ワークショップの可能性と限界をふまえ、実践の場にあわせたプログラムの開発、つまり造形ワークショップの企画・運営・実践を行いながら、その評価のあり方と具体的方法を検討する。

3 ワークショップの可能性と課題

昨今、新しい学びのあり方として「ワークショップ / Workshop」が注目されていることは周知の通りである。佐伯胖らは、ワークショップに「アンラーニング / unlearning (脱学習)」という概念を持ち込み、学校で学んだものを意識的に捨て去り、新たに学び直すことを目指す教育の方向性を提唱している¹⁾。さらにワークショップの基本型として「F2L0モデル」を提示し、ワークショップにおける「関係性の変化」を学習としてとらえようとしている²⁾。

中野民夫によれば、ワークショップは「参加体験型グループ学習」として「講義など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あったり創り出したりする学びと創造の

スタイル」であるとされている³。このスタイルは、16世紀頃の「作業場」「工房」としての意味に端を発し、近代以降においてはそれが「講習会」「実習」という意味を呈するようになり、現代においてはやがて「ワークショップ」としか言い表せないものとして概念規定がなされるように至る⁴。そしてこのワークショップには「参加」「体験」「相互作用」という3つの特徴があると言う⁵。これら特徴は、学校教育における授業において聞かれるところの、「教師から子どもへ」という一方通行の伝達型の教育実践のあり様、そしてそこに存在する教師の（自覚的・無自覚的）権力性、学習における答えの単一化と学校外におけるそれとの乖離などといった批判にこたえ得る可能性を有している。

さらに高橋陽一は、海後宗臣が掲げる「陶冶」「教化」「形成」といった教育の基本構造のうち、近代学校制度を支えてきた目的・契約的な教育の形式である「陶冶」よりも「教化」に可能性を見出している⁶。「教化」とは、一般的な意味によれば、“教え導いて善に進ませること”である。しかしながら高橋は、海後がこれを“媒介にかかわって学ぶ”という意味で用いていることに着目し、「陶冶」によって硬直した近代的学習を打開するための方法として、「反教化的教化」としてのワークショップの可能性を主張しているのである。

以上のように、現代におけるワークショップがもつ教育的可能性は、実践的にはもちろん、理論的にも分析・考察が進められており、ワークショップが今後の教育のあり方に少なからず影響を与えるものであることは確かである。

しかしながら、中野は同時に、ワークショップが「非日常」的な体験であるがゆえに、そこには限界もあるとして警鐘を鳴らしている⁷。例えば“ワークショップ中毒”という表現を用いて、参加者がワークショップにおいて見いだすことのできる大切にしたい世界と現実との乖離を埋めることができずに、ワークショップでの体験を、文字通りの“一回性”に閉じたものとみなしてしまう傾向も見受けられるとしている。中野は次のように述べる⁸。

大切なのは、言うまでもなく、現実の日常生活である。夫婦や家族、友人や同僚など、身近な人間関係や、自分の仕事や活動やプロジェクトの現場で、どのように少しずつ学びを活かせるか、こそが問題である。

このように、「非日常」的な体験というワークショップの特徴を、私たちが現実に生きる「日常」へとどのように関連付けるべきなのか、つまりその実践の評価のあり方が重要な課題として提起されているのである。

こうした評価に関する課題に対して、身体障害者更生援護施設の曙光園で11年以上にわたってワークショップを実践している川本雅子は、「よくワークショップは非日常だといわれる。私も例外なくワークショップの活動の瞬間は非日常だと考える。しかし、それは長く継続することを前提にしていけない定義ではないだろうか。」と述べ、自身が取り組んでいる継続的なワークショップ実践の意義を主張している⁹。そして「非日常であるワークショップを、日常の中にいかに取り込んでいけるか、そう意識が変化していかなければ継続することは困難である。」として、ワークショップの体験を通じた「意識の変化」を重要視している¹⁰。

ワークショップをめぐるこうした言説はいずれも、ワークショップの参加者にどのような変容がもたらされたのかという、言わば実践の評価にかかわる課題を提示している。しかしながら、高橋陽一が「造形ワークショップによる変化とは、数値や数量を測定する物差しではなく、本質的には参加した人たちの感動としてあるべきものである。（傍点筆者）」としているように、ワークショップの評価とは極めて主観的なものとしてとらえられており、その具体的な方法が体系的に論じられていない現状にある。

そしてこの事態は、本稿が対象としている造形ワークショップにおいても同様である。

4 造形ワークショップの評価に関する基礎的考察

4-1 ワークショップの評価の考え方

ワークショップの評価が、その具体的方法においては、未だ開発途上であることはすでに述べた。しかしながらいくつかの試みはなされてきているので、先行研究として俯瞰しておきたい。

中野は、ワークショップが企画・運営・実践者の独善に陥らないようにするために、幾重にも客観的な評価やフィードバックを得られる回路を用意しておくべきであるとし、その方法には、大きく「参加者からの評価」と「主催側スタッフ同士での自己評価」の2つがあるとしている¹¹。前者にはワークショップ終了時にアンケートを実施したり、実践前後に意見を聴取したりする機会を設けることなどが挙げられ、後者には、スタッフ同士で実践を振り返り、課題等を共有することが挙げられている。そして、そうした評価をふまえてプログラムを臨機応変に変更していくことを求めている。このことから、中野の言う評価論は、実践す

るワークショップの内容との関係にも言及していることは注目に値する。

アートユニットの“tupera tupera”は、絵本やイラストレーションをはじめとした創作を行いながらも、子どもも大人も楽しめるワークショップ実践を各所で展開している。“tupera tupera”はその評価に関する知見を述べることを取り立てて行ってはいないが、その実践には、一貫して次のような「ねらい」がある¹²。

ワークショップは、バラバラの個性が集まっていっしょに作品を作れる場です。できあがった作品のよしあしは関係ありません。人と人との関わりながら、お互いの違いを楽しみながら作る過程、そして最後に生まれる一体感こそが、わたしたちのワークショップの醍醐味です。(傍点筆者)

つまり、参加者同士の関わり、そして関わるがゆえに露わになってくる違い、さらにその違いを共有して得られる一体感が、ワークショップの「ねらい」なのである。そしてこれらをその達成度の観点からとらえるならば、「参加者同士が十分に関わりあっているか」、「参加者同士の違いを認め合っているか」、「実践終了時に場の一体感が生まれているか」という「評価」となる。さらにその達成のために、入念に計画された環境設定（彼らはそれを“世界観をつくる”と表している）、用具・材料の吟味・選定、さらには適切なテーマの設定などといった「内容・方法」がデザインされている。このことから、彼らのワークショップ実践においては、「ねらい」、「内容・方法」、「評価」が一体化しているということになる。

福本謹一は、ワークショップの企画にあたっては、次の評価指標が必要であると述べている¹³。

- ①目的と方法の適合性
- ②活動のプロセスの力動性
- ③参加者同士の相互作用性
- ④感覚・身体による積極的関与性
- ⑤参加者の活動全体に対する満足度
- ⑥企画自体の社会貢献性

さらにこれらの指標は、プログラム開発の視点でもありと指摘している。すなわち、上記6つの評価指標が実現されるようなプログラムを開発することが求められるのである。また参加者を対象にした評価の実践には、活動の成果が評価ツールとしても機能するようにプログラムを構想することが必要であるとしている¹⁴。例えば造形ワークショップにおいては、参加者が制作する造形物が同時に評価ツールとして機能するようなプログラムを開発するということになる。この

指摘は、先ほど“tupera tupera”のワークショップ実践において確認したような、ワークショップ実践における「ねらい」、「内容」、「評価」の一体化につながるものであることがわかる。

また九州大学芸術工学部において体験的なデザイン教育の普及を目指し開発されたワークショップ・プログラムでは、その開発の考え方として「作りながら考える」という点を重視している¹⁵。これはコンセプトから入るワークショップが形骸化する危険性のあることから、「考える」よりも「行動」に力点を置くことを提唱している。つまり実践を「作る」という「行動」とその意味を「考える」こと、すなわち評価することが一体的・往還的に位置付くべきであることが示唆されていると考える。

4-2 造形ワークショップの評価

これまで論じてきたワークショップをめぐる評価の考え方を基に、造形ワークショップの評価を以下のように構想した。

(1) 〈実践デザイン＝評価デザイン〉という原理

まず、その基本原理として考えられるのは、「ねらい」、「内容・方法」、「評価」の一体化である。これら三者は、文脈上においても時系列上においても相互的・双方向的関係にある。例えば、「ねらい」に基づき、「内容・方法」を構想し、実践後にその「評価」を行うばかりでなく、実践中の「評価」から「内容・方法」を吟味・検討し修正したり、実践前に「評価」の設定と「内容・方法」の開発を同時に行ったりするのである。とりわけ造形ワークショップにおいては、福本の言うように、参加者によって創出される造形物が、同時にプログラムや活動の評価ツールとして有効に機能することが望ましい。つまり造形ワークショップにおける造形活動のデザインは、評価のデザインと同義的な位置付けとなるのである。ここにおいて、造形ワークショップの評価においては、〈実践デザイン＝評価デザイン〉という原理が重要であることが浮上する。

(2) 〈日常生活への延長〉という方法

さらに、先に中野や川本が指摘したように、ワークショップの“一回性”のもつ限界を克服するためには、ワークショップのもつ「非日常」性を、参加者の「日常」に還元していくことが必要である。これは、ワークショップの体験による意識の変化を、日々の日常生活において確認する作業でもあり、まさしくワークショップの評価である。そこでは先述したように、造形ワークショップにおいて参加者が創出する造形物が有

効に機能する可能性がある。つまり、造形ワークショップによってつくられた造形物が、ワークショップの場と参加者の日常生活とを結び付ける役割を持つのである。具体的には、参加者がワークショップで制作した造形物が、参加者の日常生活に持ち込まれたときに起こる「意識の変化」をとらえることが有効であると考えられる。

5 造形ワークショップの評価に関する実践研究

5-1 目的

これまでの考察から明らかになった造形ワークショップの評価に関する〈実践デザイン=評価デザイン〉という原理、ならびに〈日常生活への延長〉という方法を、ATCの実践を通して検討する。

5-2 方法

(1) 実践の経緯

ATCは、2011年にキッズデザイン賞（フューチャー・アクション部門）を受賞している。その顕彰制度の主催団体であるキッズデザイン協議会から依頼を受け、株式会社三越伊勢丹の伊勢丹新宿本店においてATCを実践することとなった。なおこの企画は、同時期に同店において展開される『Art & Creation Festival ～アートな夏休み～』の一環として開催されたものである。

(2) 実践日時

2014年8月16日(土) 15時～、17時～
17日(日) 11時～、13時～、15時～

(3) 場所

伊勢丹新宿本店、伊勢丹会館2階、アイキッズクラブ教室

(4) 対象

3歳以上の幼児、小学生とその保護者 各回5組

(5) 企画・運営・実践スタッフ

学生6名、現職教員1名、筆者

(6) 〈実践デザイン=評価デザイン〉プロセス

① 「ねらい」の設定

「つくりだすプログラム」の開発にあたり、クライアントであるキッズデザイン協議会、そして三越伊勢丹からは、“子どもの感性を育て、アートとのふれあいを通して自分の個性を発揮して表現することを促す”という要望が寄せられた。この要望と、本稿においてこれまで論じてきた造形ワークショップの評価に関する考え方を基に、「ねらい」を以下のように設定した。

a：子どもが日常生活を新鮮にとらえ直すようにする

b：一緒に参加する親の見方・感じ方を更新するようにする

これらは、単発のワークショップにおける「非日常」性をいかに参加者の「日常」へと延長・拡張することができるか、という先述した評価の課題と同義である。したがって、これらの「ねらい」を具現化するための「内容・方法」の開発といった〈実践デザイン〉と同時に、参加者の意識の「評価」方法の開発といった〈評価デザイン〉が行われることとなる。

② 『むげんのめがね』の〈実践デザイン〉

上掲「ねらい」を実現するためのプログラムについてスタッフで検討を重ねていく中から、日常生活にある不要物や身边材の意味を転換することで作品を制作するという活動のアイデアが生まれ、大橋里沙子の取りまとめにより具体化がなされた。そしてこの活動を親子一緒に行うことにより、日常に対する新たな気づきが創発されるのではないかと考えた。なぜならば日常生活にあるモノとは、子どもと親が日々共有している対象であり、それを材料にして制作した作品を参加者が持ち帰ることで、ワークショップでの気づきを日常生活に“延長”することができると考えられるからである。

以上から、今回のATCは、既存の「あそぶプログラム」と上記アイデアを基に新規に開発された「つくりだすプログラム」を総合し、『むげんのめがね』というテーマで、次のように実践デザインされるに至った。

1) 受付、「あそぶプログラム」(図3)

・受付後すぐに「あそぶプログラム」で活動

2) ミーティング(図4)

・あいさつ、「つくりだすプログラム」の提案

3) 「つくりだすプログラム」

・集められた日常生活にあるモノから選ぶ(図5)

・選んだモノを白色塗料(『イベントカラー』ターナー)で塗る(“リセット”の活動)(図6)

・乾燥中は、「あそぶプログラム」で活動

・“リセット”されたモノを、カラーペン、色鉛筆、クレヨン、絵の具等によって、あらたに彩る(“リクリエイト”の活動)(図7)

・完成後、キャプション(題名、氏名)に記入

4) フォローイング(図8)

・“リクリエイト”したモノの発表と交流

・アンケートの依頼

③ 『むげんのめがね』の〈評価デザイン〉

以上の〈実践デザイン〉は、〈評価デザイン〉の構想へ連動していく。ここでは以下の3段階の評価を構想するに至った。

i) 評価デザインⅠ 先述した通り、『むげんのめがね』の〈実践デザイン〉には〈評価デザイン〉も包含されている。つまり「つくりだすプログラム」において日常生活にあるモノを“リセット”し“リクリエイト”する活動自体は「非日常」

的であるが、そこで“リセット”するモノは「日常」的であるがゆえに、先掲した「ねらい」の「a: 子どもが日常生活を新鮮にとらえ直すようにする」, 「b: 一緒に参加する親の見方・感じ方を更新するようにする」が促されるようデザインされているのである。ゆえにそれら「ねらい」と参加者の活動の様子、つくりだされた作品、キャプションの記述内容との整合性を検討することから評価を行うことが必要である。

ii) 評価デザインⅡ さらに参加者の意識の変化を日常生活に還元していくことができるように、“リセット”し“リクリエイト”した作品を参加者の日常生活の中に飾ってもらうという提案を行った。そして実践終了時には、その情景の写真データを後日メールで提供してもらうという「延長アンケート」を実施した。提供されたデータは、研究データとして使用する旨を事前に伝え、了承を得るようにした。「延長アンケート」は、造形ワークショップの体験における参加者の意識の変化を日常生活にまで追跡して評価する営みであると言えよう。

iii) 評価デザインⅢ 実践終了時においては、保護者に対する「事後アンケート」と企画・運営・実践メンバーに対する「振り返りレポート」も実施した。これらは、「評価デザインⅠ」および「評価デザインⅡ」と関連づけて考察される評価材料となる。

5-3 実践結果と考察

ここでは、〈実践デザイン〉に設定した「a: 子どもが日常生活を新鮮にとらえ直すようにする」, 「b: 一緒に参加する親の見方・感じ方を更新するようにする」という「ねらい」と実践の様態との整合性を、前掲「評価デザインⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の視点から検討してみたい。

企画・運営・実践スタッフは、教職志望の学生と現職教員であるので、教育実践に対する基本的態度を心



図3 あそぶプログラム



図4 ミーティング



図5 日常生活にあるモノを選ぶ



図6 “リセット”



図7 “リクリエイト”



図8 フォローイング

得ているとともに、ATCにおけるファシリテーションの留意点も理解しているので、初めて参加者同士が出あう場に安心できるような雰囲気を形成することができていた。このことは、「事後アンケート」における次のような参加者の回答からも明らかである。

【参加して「とてもよかった」とする理由】

- ・たくさんほめて頂いて子どもが楽しんでた。
- ・スタッフの方がたくさんいて、とても親切にしてくださいました。

【アートツール・キャラバンに対する意見・感想】

- ・スタッフの皆様お優しくて温かい空間で楽しませていただきました。

また、今回の「つくりだすプログラム」の材料となった日常生活にあるモノは、スタッフが参加者である子どもたちの生活年齢に即したものを1ヶ月間にわたり収集したものである。表2は、「つくりだすプログラム」における参加者(子ども, 親)が選んだ「日常生活にあるモノ」の名称, それを“リセット”した様子, さらに“リクリエイト”して完成した作品, それに付された題名を時系列に並べ, 作品の創出プロセスを析出したものである。これを見ると、「日常」性を帯びたモノを「非日常」的なモノ, すなわち作品へと変革していくプロセスがみてとれる。例えば, 参加者A(子ども・5歳)は、「電話機」を“リセット”し、『かわいいでんわ』に“リクリエイト”した。ここでは、「日常」性を帯びた既存の意味である「電話機」に、「かわいい」という自分なりのイメージ, すなわち「非日常」的な意味を加えた表現となっている。参加者B(子ども・3歳)は, 材料として自分が日ごろから大好きなアニメのキャラクターの人形を選んだが, 臆することなく“リセット”し, 自分なりのキャラクター『いちごちゃん』につくりかえていた。子どもの想像力に対するアニメをはじめとしたメディアの影響は懸念され

表2 作品の創出プロセス

	参加者A (子ども・5歳)	参加者B (子ども・3歳)	参加者C (親)
日常のモノ	電話機	キャラクター人形	ゲーム機
リセットから リクリエイトへ			
リクリエイト			
題名	かわいい♡でんわ	いちごちゃん	やせたパパがうつるテレビ

しているところであるが、参加者Bは、既存のメディア・イメージ（「日常」）を基にしながらも、新たなイメージを創出する（「非日常」）という“リクリエイト”を行っている。参加者C（親）は、ポータブル・ゲーム機（「日常」）を“リセット”し、その画面をテレビ画面になぞらえ、『やせたパパがうつるテレビ』（「非日常」）として“リクリエイト”した。日常生活で気になっていることや話題にしているテーマが創造活動に参加しているのである。

参加者は、こうした“リセット”と“リクリエイト”の活動について、「事後アンケート」では「いつもはできない体験で、子供も大人も遊び心をくすぐられました」と受けとめている。親も含めた参加者の「遊び心」が重要な構えとして位置付きながら、「日常」性の中に「非日常」性を見いだす面白さを味わっていることがわかる。ここにおいて、「a：子どもが日常生活を新鮮にとらえ直すようにする」という「ねらい」との整合性を評価することができよう。

さらにスタッフが「振り返りレポート」で「親の参加を促したことでだいぶ動きが変わった。『親子』、『おとな』と『子ども』で行うワークショップの大切さが今回より強く感じた。」と述べているように、子どもと親と一緒に活動したことにより活動が促進したこともわかる。同時に「事後アンケート」の「大人もいっしょに参加してみました。大人にはむずかしいわー！（傍点筆者）」という親の感想からもわかるように、子どもの発想の豊かさに対する親の気づきも生まれていた。ここには「b：一緒に参加する親の見方・感じ方を更新するようにする」とこととの整合性に対する評価を見ることができるだろう。

プログラム終末における「フォローイング」では、作品と題名を発表し、参加者同士で交流・共有する場

を設けた。この場について、「事後アンケート」では「最後に発表、イシキづけ、（フィードバック）、拍手…は、ふだんの生活では得られない体験だった」と評価されており、「b：一緒に参加する親の見方・感じ方を更新するようにする」ための機会として機能していることがわかる。

以上のように、「ねらい」と実践様態との整合性からプログラムの「内容・方法」の妥当性を検討することで、〈実践デザイン＝評価デザイン〉の原理を確認することができた。

そして実践後の「延長アンケート」には、3組の参加者にデータを提供していただいた。（図 10～12）これらの写真に記録されているのは、ATCで創作して持ち帰った作品を、参加者それぞれの日常生活の場面に飾っている様子である。これはつまり、造形ワークショップにおける「非日常」的体験を通して作りだされた造形物が、参加者の「日常」性に“延長”して位置付いているという事実を示しており、興味深い。その中の親からのコメントとして「飾る場所は私が考えました。息子は作ったことに満足し、置く場所はどこでもよいようでした。」とあるように、今回の参加者の子どもの年齢層が幼児から小学校低学年に集中していたことから、こうした“延長”は親からの働きかけによって成立するものであることが明らかになった。このように、参加者の年齢設定、あるいは年齢に応じたプログラム開発に関する改善点が提示されていることから、「延長アンケート」の回答には、「ねらい」との整合性を検討する評価としての機能を見出すことができる。つまり、造形ワークショップにおいて創出された作品を、参加者のその後の日常生活に位置付けていくという方法が、造形ワークショップの一つの評価方法足り得ることを物語っている。

6 結語

本研究では、造形ワークショップの評価を〈実践デザイン＝評価デザイン〉という原理、そして〈日常への延長〉という方法によって検討した。その結果、実践の「ねらい」と実践様態の整合性から評価する上での妥当性を確認することができた。これは、第3章に

において提起した「非日常」的な体験というワークショップの特徴を、私たちが現実生きる「日常」へとどのように関連付けるべきなのかという評価のあり方に対する回答と重なりとみてよいであろう。しかしながら、本研究における実践検討はシングル・ケースに過ぎず、かつ対象となった参加者数も少数であることから、今後の実践研究の継続による客観性の確保が不可欠である。またATCという実践が、各実践場所においては単発のプロジェクトであるがゆえに、参加リピーターへの追跡調査も必要であろう。

翻ってみれば、学校教育における評価は現在、「学習評価」の考え方に基づいた「評価規準」の設定が何よりも重視されている。これは「目標に準拠した評価」であるとも言われ、“その学習活動の目標はどのようなものか”というように、目標と評価の整合性、ひいては学習内容と評価の整合性が問われている¹⁶。さらに、その評価が真正のものとなり得ているかどうかの判断は、「妥当性」にあるとされている。この「妥当性」とは、評価結果と評価しようとした目標の間に関連性があること（学習評価が学習指導の目標に対応するものとして行われていること）、評価方法が評価の対象である資質や能力を適切に把握するものとしてふさわしいものであることによって確保されるものであるとされている。本研究において導出した、〈実践デザイン＝評価デザイン〉という原理と〈日常への延長〉という方法による造形ワークショップの評価は、こうした学校教育における学習評価のあり様と関連付けながら考察していくことも重要であると思われる。

末尾となりましたが、本プロジェクトをご仲介頂いたキッズデザイン協議会の高橋義則氏、ならびに株式会社三越伊勢丹の浦部ひかり氏に深く感謝申し上げます。また企画・運営スタッフ諸氏（市川恵鈴、伊東勇紀、大橋里沙子、小澤仁美、高橋里帆、富野真衣）、サポーター（渋谷修）（敬称略）の熱意と誠実さに敬意を表します。

[注]



図9 ねこばたけ（靴）



図10 そうじき（塗着剤）



図11 空とぶせんたくばさみ

1. 佐伯胖(研究代表)「アンラーニング・ワークショップの開発研究」基盤研究(B)報告, 2008~2010年度
2. 佐伯らは、ワークショップの基本型として「F2L0モデル」を提示している。これは、ワークショップの関係性の最小単位として、一人の「Facilitator」、二人の「Lerner」そして内容としての「Object」があるという関係で、ワークショップにおける関係性の変化を学習としてとらえるものである。
3. 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, p. 11
4. 同, p. 10
5. 同, pp. 132~143
6. 高橋陽一, 2009, 『美術と福祉とワークショップ』武蔵野美術大学出版, pp. 67~76
7. 中野, 同掲, p. 166
8. 同, p. 168
9. 高橋陽一編, 2011, 『造形ワークショップの広がり』武蔵野美術大学出版, p. 159
10. 同, p. 160
11. 中野, 同掲, pp. 174~175
12. tupera tupera, 2013, 『tupera tupera のわくわくワークショップ』チャイルド本社, p. 79
13. 茂木一司編, 2010, 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン』東信堂, p. 114~115
14. 同, pp. 115~116
15. 朝廣和夫ほか, 2012, 『デザイン教育のススメ—体験・実践型コミュニケーションを学ぶ—』花書院, pp. 49~50
16. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」