

フラットホーム@中之条ビエンナーレ2015

一群大美術+同特別支援学校×アーティストによる
アートカフェとワークショップの実践—

喜多村徹雄・茂木一司・手塚千尋・菅野 剛
新井洋美・高橋初穂・深須砂里・園田樹里
内田望美・塩川 岳

群馬大学教育実践研究 別刷

第33号 45～63頁 2016

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

フラットホーム@中之条ビエンナーレ2015

—群馬大美術+同特別支援学校×アーティストによるアートカフェとワークショップの実践—

*喜多村 徹 雄・*茂 木 一 司・**手 塚 千 尋・***菅 野 剛
新 井 洋 美・高 橋 初 穂・****深 須 砂 里・*****園 田 樹 里
*****内 田 望 美・*****塩 川 岳

*群馬大学教育学部・**東京福祉大学短期大学部・***群馬大学教育学部附属特別支援学校
****群馬大学大学院・*****群馬大学4年・*****出前アート大学

FlatHOME project@Nakanajo Biennale 2015

—A Practice of Art café and workshop by students and teachers of Faculty of Education,
Gunma University and Special-Needs School Attached to Gunma University + Artists —

*Tetsuo KITAMURA, *Kazuji MOGI, **Chihiro TETSUKA, ***Tsuyoshi KANNO,
Hiromi ARAI, ***Hatsuho TAKAHASHI, *Sari FUKASU, *****Juri SONODA,
*****Nozomi UCHIDA, *****Takeshi SHIOKAWA

*Faculty of Education, Gunma University, **Tokyo University of Social Welfare Junior College,
Special Needs School Attached to Gunma University, *The joint Graduate School of Gunma University,
*****Faculty of Education, Gunma University, *****Delivery Art University

(2015年10月30日受理)

1. はじめに

本稿は、群馬大学教育学部美術教育講座と同附属特別支援学校高等部及び外部アーティストの連携による、中之条ビエンナーレ参加企画「フラットホーム@グンダイビジュツトクシ」(2015. 9. 12～10. 12、主催：群馬大学教育学部美術教育講座茂木一司研究室、群馬大学教育学部附属特別支援学校高等部)で実施した、アートカフェとワークショップの出来事を分析し、「アートプロジェクトにおける(美術)教育(もしくは学習)活動の可能性(意味・意義など)」を考えるものである。中之条ビエンナーレへの群馬大学教育学部美術教育講座の参加は2回目である。前回(2013年)は「こどもわーくしょっぷすくーる@gんだいびじゅつ」と題して、中之条町中心地区の近藤公園を会場に院生や学生のワークショップと、主に子どもを対象に

した「みる・きく・はなすウォークツアー」と題する、茂木、郡司明子、春原史寛(以下敬称略)の3名の教員で企画したビエンナーレの作品鑑賞ツアー(中之条町市街地、やませ(神保家住宅)、四万温泉)をメインに実践した(詳細は別稿を参照)¹⁾。茂木は越後妻有アートトリエンナーレ2006に「ラーニングアート・ワークショップ「学びの繭」展—文化を語る子どもたち— Learning Art Workshop — Cocoon of learning : Children talk about culture」(新潟県十日町中心地区空き店舗における展示と地域の子どものワークショップ実践)を出品して以来、アートプロジェクトにおける美術教育の可能性について、継続的に実践研究をし、それについて検証してきた²⁾。

成果としては、アートプロジェクトに展示やワークショップを持ち込むことは企画者、ボランティア学生、参加来場者すべてが場を共有し、そこを関わるすべて

の人々の学びを見える化するような、いわば「学びのプロセスの展覧会」に設えができるということがわかった。特に大学での机上の学びしか知らない学生たちが「生きたアート」や「生の声を持つ人々」に直接触れ、否応なくアート教育（学習）の場にさらされることは、（うまくいく／いかないは別にしても）彼らにとって大変ハードルの高いアクティブラーニングになっている。本稿の分析もそのような「教育系学生の協働学習や自己学習」に関する分析として考察される。

次に、群馬大学教育学部美術教育講座と同特別支援学校高等部の連携及び今回の参加の経緯についても略述する。茂木は本学部着任（2000年）以来、継続的に同校と関わりを持ち、研究会での助言など、いわゆる障害児の美術教育研究にも携わってきた。しかしながら、正直に言えば、障害を持つ彼ら／彼女たちの突き抜けた表現力やコミュニケーション能力に魅せられて、いっしょに遊んできた？という方が正しいかもしれない。

そんな中で、高等部の生徒たちが今回中之条ビエンナーレに参加するきっかけは前々回と前回の同ビエンナーレへの自主的な見学がきっかけである。そのツアーに、出品者である群馬大学教育学部美術教育講座の教員（林耕史、齋江貴志）や学生が補助者として参加し、いつしかビエンナーレは生徒たちの身近な存在になっていった。

今回の参加は随分前から菅野、新井から相談を受けていた。当初は生徒のできあがった作品を展示する展覧会という案からスタートしたと思う。新井は2013年の中之条ビエンナーレ鑑賞の終了後、同校の中空の渡り廊下を会場に見立てて、「わたしたちのビエンナーレ」という実践を高等部生徒5人と実施した。そこではまさに場を活かした現地制作という実践がなされたが、人工的で白い廊下に生徒たちは苦戦した。茂木は院生2名とその授業に介入し、生徒対学生がペアになって制作をするという、いわばアートリンクのような活動を促し、生徒たちに「させられるではなく、自分が発信源になる（造形）表現活動」³⁾ができるような仕組みを設えた。たとえば、院生OによるC君と絵画コラボレーションでは、Oが素早く手を動かすとC君の手はもっと早く紙の上を動く。これが繰り返され、OとC君の描画は呼吸やリズムが次第に合っていく。ここでペアの関係はすでに完全にフラットである。

片方が一方的にリードするという関係ではない。私たち教師は子どもたちが教えなければ学べないと思っ

てしまっている。しかし、安心安全な場さえ準備できれば、（障害のあるなしに関わらず）すべての子どもたちは自分の学びをつくっていくのである。

この「わたしたちのビエンナーレ〜渡り廊下を飾ろう〜」の実践は生徒たちの心を強く捉えたと思う。それは作品が場を埋め尽くすほど大きいということもあるが、何よりも他の生徒たちが皆彼らの作品を鑑賞し、賞賛を送ったからである。そんな風にして、参加の準備は整っていった。（茂木）

2. 企画コンセプト

本プロジェクトは「フラットホーム」という名称がコンセプトを明確に示している。一言で言えば、「みんながふらっと立ち寄り、コミュニケーションし、フラットな関係性がつくられる、居心地のいい場＝アートな場」をつくりたいというプロジェクトである。

最初に、本プロジェクトの原資となった、平成27年度文部科学省「児童生徒の人間関係形成能力やコミュニケーション能力等の育成に関する研修等の調査研究」の申請書の目的・趣旨から抜粋しておく。

「平成27年に開催される中之条ビエンナーレにおいて、群馬大学教育学部特別支援学校高等部生徒がアート・コミュニケーションをテーマに同地域アートプロジェクトに参加し、群馬大学教育学部美術教育講座の院生・学生と協同し、同生徒の思考力・判断力・表現力、社会性や人間関係形成能力、コミュニケーション能力等の育成を図ることを目的に、アートカフェ事業及びアートワークショップを開催する。本事業の特色は、事業を形成するコミュニティがインクルーシブな組織構築システムを持ち、知的障害を持つ生徒が参加者に能動的に関与するアートカフェの仕組みを構築する、アートを活用したアクティブラーニングを実践するところにある。

取組の具体的な内容は、中之条ビエンナーレ2015の会場を使って、群馬大学教育学部特別支援学校高等部生徒が前橋市内で取り組んでいるカフェ事業（H25〜）を発展し、アーティスト、群馬大学教育学部美術教育講座の院生・学生と協同しながら、同展の来場者向けにアートカフェによる、生徒がおもてなしをする仕組みをアート化する。また地域の健常者と障害者などが自由に参加できるアートワークショップを開催し、生徒の思考力・判断力・表現力、社会性や人間関係形成能力、コミュニケーション能力等の育成を図ることを目的とするプロジェクトを開発・実践・評価する。それは同時に、このプロジェクトに参加するすべ

での組織や個人が、つながりのあるコミュニティ、すなわちインクルーシブ教育システム構築のサークルの中で機能する仕組みをデザインすることになる。つまり、本事業の最終的な目的は、差異や多様性が活きるアート学習に注目し、障害の有無に関わらず共に学べる学習環境デザインを活かした、障害児による、参加者に能動的に関与するアートカフェの仕組みを構築することである。これは、アート・コミュニケーションによるアクティブラーニングの実践的な研究にもなる。」

障害児のアートカフェ事業をコミュニケーション教育にというアイデアは、特別支援学校高等部がすでに2年前から実施している前橋中心商店街のコミュニティ・カフェの運営にあった。それをアーティストとのコラボレーションで拡張・変形できないかと考えた。幸い、中之条ビエンナーレ実行委員会の桑原かよ氏より紹介いただいた、イタリア人アーティストのクリスティアン・ポッフエリ氏と宮山香里氏夫妻、及び群馬大学長期研修院美術教育に所属して、学校外のワークショップなどのアート（教育）を実践研究するアーティスト・塩川岳が参戦して準備が整った。

この取り組みは附属特別支援学校からの要望もあったが、筆者は常々「アートプロジェクトにおける教育支援の脆弱さ（関心の低さ）」を問題点と感じており、それは「こどもわーくしょっぷすくーる@gundaiびじゅつ」（2013年）で重点的に考えた。今回はさらにアートの現場がよりひらかれるために「インクルージョン」をテーマにしたいと考えた。障害児・者が地域アートプロジェクト（展覧会）に気楽に参加できる方法はないか？アートは多様性を受容し、そのダイバーシティを活かして表現が成立することを謳うが、実際は障害を持つ人たちはアートの受容者にとどまっていることが多い。カフェが本当に学びの場になるのかはまだ未知数である。しかし、カフェの空間は言語によらない、イメージや身体という方法でコミュニケーションをとり、対等な関係性を構築し、学びの場として成立する可能性を秘めていないか。「障害者の権利条約」（2014年1月批准）が推し進めるインクルーシブ教育をアートによって実行してみたいと思った。「障害があるなしにかかわらず、すべての子どもたちがともに学ぶ仕組みをつくり、障害によって一般教育から排除されず、生活する地域において教育の機会が与えられる」。名づけて「インクルーシブ美術教育」のささやかな挑戦である。（茂木）

3. プロジェクトのドキュメント

3-1. 組織

本事業の正式名称は「フラットホーム 一群大美術 + 同附属特別支援学校×アーティストによるアートカフェとワークショップ」（略称は「フラットホーム@グンダイビジュツトクシ」）であり、そのサブタイトルにあるように、群馬大学教育学部美術教育講座と同附属特別支援学校高等部、アーティストによる三者連携の事業である。美術教育講座からは、茂木・喜多村が、特別支援学校からは、菅野・新井・高橋が、そして、アーティストである塩川が参画して、中之条ビエンナーレ2015（群馬県吾妻郡中之条町／2015. 9. 12～10. 12）の参加企画として実施した。会場は、閉園した中之条町立伊参幼稚園の二室を利用した。ただし、本施設は、現在「伊参交流館」として町民が利用していることに加え、通常授業期間でも特別支援学校の生徒や学生が参加できるように配慮した結果、ビエンナーレ会期中の土日祝（14日間）に限定して開催することとなった。

事業目的の設定および組織連携のフレームは茂木が策定し、実務は喜多村が担った。本事業の柱である特別支援学校高等部の生徒と大学院生・学生による協同プロジェクトに係る部分は、菅野・新井・高橋および塩川が担当した。特に、塩川は学生と生徒が連携するための仕組みづくりからマネジメントを実働し、本事業の要として機能した。詳細は下掲するが、学生には、連携活動に参加するグループと、学生主体で活動するグループ（後に2チームに分化）の2グループがあり、前者の学生リーダーを園田（監督：塩川）、後者を深須・内田（監督：喜多村）が担当した。ビエンナーレ実行委員会は、フラットホームがビエンナーレに参加するための会場選定、折衝、広報など様々な面でフォローしてくれた。

実施事業は、「あそびアートカフェ～みんなの家～」 「ふらっと・ぷらっと」「伊参デイドリーム」「中之条に足跡を残そう」「からだであそぼう」の5つのワークショップとシンポジウム「アートコミュニケーションを核にしたインクルーシブ教育は何をもたらすのか」である。（喜多村）

3-2. 経緯

2014年7月頃、茂木から中之条ビエンナーレ実行委員会ならびに群馬大学教育学部美術教育講座、同附属特別支援学校関係者に、中之条ビエンナーレ2015に向けて特別支援学校の生徒の参加を視野に入れた連携の提案がある。10月6日に、ビエンナーレ実行委員会から連携に意欲的なビエンナーレ参加アーティスト、ポッフェリと宮山が紹介される。22日には、特別支援学校で、ビエンナーレ実行委員会の山重徹夫氏と桑原を交え、菅野、新井、茂木、春原、喜多村が出席して連携に向けた意思確認を行う。2015年3月23日に、茂木、春原、喜多村および院生・学生14名で中之条町役場を訪問して山重、桑原と顔合わせを行い、夕方から大学教員が特別支援学校を訪問して菅野、新井と打ち合わせを行った。4月10日、特別支援学校と協議した結果、上述した連携組織が確定する。15日には、塩川を交えて事業の方向性を検討し、19日、特別支援学校高等部で塩川によるワークショップが初めて行われた。5月20日には、本事業を旧伊参幼稚園（現・伊参交流館）で実施することが確定する。

6月1日に美術専攻の学生を対象とした事業概要説明会を開催した。この時点で、特別支援学校と塩川の連携活動に参加を希望する学生と、学生主体で活動するグループに分けて希望を募った。3日には、大学院生1名、4年生4名、2年生3名、1年生10名の計18名の学生が参加の意向を示し、連携活動に7名、学生主体の活動に11名の参加が確定した（3年生は教育実習のため、4年生は教員採用試験・就職活動のため原則除外。一部の学生は自主的に参加）。学生の取りまとめ役として、連携グループに園田（4年）、学生主体グループに深須（院2年）と補助として内田（4年）を配置し、園田にはメールで塩川と意見交換を重ねることを確認した。同日、教員と取りまとめ役院生・学生で検討した結果、事業の正式名称を「フラットホーム 一群大美術+同附属特別支援学校×アーティストによるアートカフェとワークショップ」、略称を「フラットホーム@グンダイビジュツトクシ」に決定した。

6月6日に特別支援学校教諭の中之条視察に喜多村が同行し、学生主体グループは7日と13日に、連携グループは20日に視察を行った。23日には、学生参加の下、特別支援学校で塩川の2度目のワークショップを実施した。実施後に喜多村と学生が同席して行った打

ち合わせで、ピタゴラ装置の設置やサイコロを振ることなどのおおまかな方向性が提案され、採択に至る。この際、連携活動の名称が「あそびアートカフェ～みんなの家～」に決定する。また、室内を装飾するガーランド、園庭に掲げる旗を制作することが決まる。

6月24日、「みんなの家」に参加する学生が、前橋市中心商店街で特別支援学校が行っている「群大附特カフェスマイル」を訪問して交流を深めた。26日には、学生主体グループの名称が「ふらっと・ぶらっと」に決まる。運営を進める過程で、ほぼ交流のなかった異学年の学生同士がコミュニケーションを深めながら企画・運営するには小グループが適していることが判明したため、グループを「ふらっと森の休憩所」6名（1年生3名、2年生2名、4年生1名）と「ぶらっと温泉」5名（1年生3名、2年生1名、大学院生1名）の2チームに分け、内田と深須が各チームの取りまとめ役になった。

取りまとめ学生3名が、学部生のためにワークショッププレクチャーを企画し、7月1日に勉強会を行った（講師は大学院2年生）。7月2、3日には、特別支援学校の中の条宿泊学習に「みんなの家」の学生が参加するとともに、中之条町で滞在制作していたポッフェリ・宮山たちと合流して、会期中の活動拠点となる伊参幼稚園で活動を共にした。その後、7日、14日には、特別支援学校でポッフェリ・宮山による版画を用いたワークショップを実施し、生徒が制作した版画作品は、幼稚園の空間を飾るインテリアとして使用された。10日には学生が特別支援学校を訪問し、カフェの名称を発表。その後、ガーランドの素材となる大きな布に、生徒と学生が協同して彩色を施した。8月10日に学生が縫製したガーランドは、期間中、「みんなの家」を彩った（図1）。

8月17日に「ふらっと森の休憩所」がワークショップのシミュレーションを行い、25日には「ぶらっと温泉」と合同シミュレーションを実施。8月29～9月9日までの期間、塩川と学生は「みんなの家」で使用するカウンターの製作やピタゴラ装置の設置作業を行い、学生は自身が企画したイベントコーナーの設置も行った。9月5日に実施された特別支援学校の文化祭「ふようまつり」において、塩川が三度目のワークショップを行うとともに、高等部の生徒が「温泉スタンプ」「ピタゴラコーナー」などを実践して、「みんな



図1 あそびアートカフェ～みんなの家～

の家の」のシミュレーションを行う。8月28日には、本プロジェクトの広報および情報発信に加え、簡易なアーカイブとして活用するためにfacebookページを公開（ページへの「いいね」合計117件、最大リーチ数1,013／9月12日投稿記事【10月26日確認】⁴⁾。8月31日には、内田によるチラシ（図2）が完成する。なお、チラシのメインイメージは、ガーランドに縫製される前の彩色を施した布である。9月12日には、フラットホームのウェブサイト⁵⁾を公開した（喜多村作成）。

9月12日の中之条ビエンナーレ開幕時には、「みんなの家」がオープンするとともに、塩川のワークショップ「伊参デイドリーム①」が開催された。「みんなの家」は、会期中の毎週土曜日は特別支援学校の生徒と学生が協同で運営し、日曜日は学生が運営した。「ふらっと森の休憩所」と「ぷらっと温泉」は日曜・祝日にオープンし、閉幕までの会期中に計10回実施した。19日にポツフェリ・宮山によるワークショップ「中之条に足跡を残そう」、26日に柏木陽氏のワークショップ「からだであそぼう」、10月3日に塩川の「伊参デイドリーム②」を開催した。

10月4日には、当事者である特別支援学校の生徒と茂木、塩川、深須、園田に加え、外部から苅宿俊文氏（青山学院大学・教授）と手塚千尋（東京福祉大学短期大学部・助教）をパネリストに迎えてシンポジウム「アートコミュニケーションを核にしたインクルーシブ教育は何をもたらすのか」を開催した（司会：喜多村）。ビエンナーレ最終日である10月12日には、高等部の生徒と学生による「みんなの家」「ふらっと森の休憩所」「ぷらっと温泉」「伊参デイドリーム③」の4つのワークショップを同時開催した。

なお、フラットホーム@グンダイビジュツトクシの参加人数は、2,263人であった。内訳は、みんなの家／1,367人、ふらっと森の休憩所／393人、ぷらっと温泉／346人、伊参デイドリーム／90人（3回合計）、中之条に足跡を残そう／21人、からだであそぼう／16人、シンポジウム／30人。（喜多村）



図2 チラシ

4. ワークショップの実践および成果と課題

4-1. あそびアートカフェ～みんなの家～

ここでは、群馬大学教育学部附属特別支援学校とアーティスト、学生の三者連携事業である「あそびアートカフェ～みんなの家～」について、連携者それぞれの視点からその成果と課題を振り返る。（喜多村）

4-1-1. 特別支援学校の視点から

○学校の概要

本校は前橋市内に位置しており、知的障害の児童生徒が学ぶ特別支援学校である。H27年度の全校児童生徒は、53名でそのうち高等部生徒は19名である。高等部では、卒業後の就労や生活を意識し、自立・社会参

加に向けた指導を行っている。さらに、卒業後、地域の中で生活していくことを踏まえ、近隣の施設等の利用を図るようにしている。

○活動のきっかけ

高等部では、卒業後の余暇の活動を充実させるための学習に取り組んでいる。H26年度は、近隣の美術館「アーツ前橋」(前橋市)に出かけて、作品(「白川昌生 ダダ、ダダ、ダ 地域に生きる想像☆の力」)を鑑賞したり、芸術家が開催するワークショップに参加し、作品づくりを楽しんだりした。

本校高等部の生徒は、H23年度の「中之条ビエンナーレ」に校外学習で作品の見学に出かけ、中之条駅周辺の作品を見学した。H25年度の「中之条ビエンナーレ」では、群大プロジェクト「こどもわーくしょっぷすくーる@gundaiびじゅつ」のワークショップに参加をして「だるまづくり」を行い、大学生と作品を通したコミュニケーションを図った。現地での活動から、生徒は、作品を作りたいという意欲をもったことで、授業「私たちのビエンナーレ」という単元を設定し、平面や立体の作品作りに取り組み、本校の渡り廊下に作品を展示した。このように生徒は、近隣の美術館で作品を見たり、「中之条ビエンナーレ」に複数回出向いたりしたことで、作品の鑑賞や「中之条ビエンナーレ」自体が身近になった。本年(H27)度開催の「中之条ビエンナーレ」にも、生徒から見学に行きたいという希望が出された。そこで、本校高等部(菅野)は群馬大学美術教育講座(茂木)に相談を持ちかけ、数回の話し合いの後、「フラットホーム@gundaiビジュツクシ」の企画と、そこで生徒と学生が共同で運営する「あそびアートカフェ～みんなの家～」を開催することが決定した。

○活動のねらい

生徒は、「あそびアートカフェ～みんなの家～」の運営を通して、これまでは作品を見学する立場から、作品を表現する立場になることで、自分の思いを表現したり来場者とコミュニケーションを図ったりすることができる考えた。

H25年度より本校の「作業学習」では喫茶サービス班を設け、生徒が、「まちなかサロン」(前橋市)を利用して、市民の方を対象に喫茶店を開店している。ここでは、生徒が喫茶サービスを行う中で、人との関わり方やコミュニケーションの図り方を学ぶことをねら

いとしている。そこで、今回の「あそびアートカフェ～みんなの家～」では、喫茶サービスの学習を生かすとともに、人と人を柔軟に結びつけるといったアートの持つ力を活用して、生徒が他者とコミュニケーションを図れるようにし、①人と関わる力をつけること、②自らの思いを表現すること、をねらいとした。

○活動のながれ

H27年4月から7月までは、ビエンナーレ会場で使用する作品の制作活動を行った(計34単位時間)。活動の導入時には、H25年度のビエンナーレの活動を、画像を見て振り返り、思い出を話し合った。話し合いを通して、生徒の作品のキーワードを「温泉」と決めた。そして、H27年度のビエンナーレに向けて、生徒自身が制作活動をするとともに、芸術家の方や大学生を招聘して、校内で作品作りの活動に取り組んだ。生徒は会期までに、会場で来場者が遊ぶための「ピタゴラ装置」や中之条町のイメージをもとに制作した「温泉コーナー」、会場を飾る「ガーランド」などの作品作りに取り組んだ。また、ビエンナーレ開催2ヶ月前には、生徒が、会期中の活動を見通せるように、現地で制作活動をする日を設けた。1泊2日の日程で、「レジデンス」⁶⁾に宿泊し、会期中に活動場所となる「旧伊参幼稚園」で、会期中に会場で掲揚するシンボルフラッグ作りを行った。会期中に活動を行う場所で、制作活動を取り入れたことで、生徒は活動への見通しをもつことができた。また、制作活動の際にアーティストの方も利用する「レジデンス」に滞在したことで、アーティストと交流する姿も見られた。会期中に、生徒は毎週土曜日の10:00~15:00の時間帯に合計7回(シンポジウム含む)美術専攻の学生とともに「あそびアートカフェ」を運営した。1回当たりの生徒の参加者は6名程で一人平均3回運営に携わった。活動場所は、単語や接続詞が書かれたレゴブロックを組み立てる「文字レゴ」コーナーや手作りの温泉に入って記念写真を撮影できる「温泉」コーナー、「ピタゴラ装置」で遊べる「ピタゴラ」コーナーや自然物を使ってコラージュをする「コラージュ」コーナー、そして、オリジナルの科学記号を作る「科学」コーナーと大きな黒板に蛍光チョークで絵を描く「ドローイング」コーナーの6つの遊びコーナーに分かれており、生徒は「あそびアートカフェ」に来場した方を各コーナーに案内したり、各コーナーで来場者と一緒に活動したりした。

以下、この活動を通して、コミュニケーション面の変容が見られたAさんの事例を述べる。

Aさんの実態

Aさんは、教師や友だちに話しかけられた際に、相手に体を向けなかったり顔を伏せたりして話を聞かないなど、話を聞く姿勢や態度に課題がある。さらに、気持ちが落ち込んでいると活動に取り組むことが難しく、人への関わりを拒む傾向がある。

Aさんの活動の様子

Aさんは、H27年9月12日(土)から10月12日(月)までのビエンナーレ開催期間中、「あそびアートカフェ～みんなの家～」に全6回参加した。ここでは、「あそびアートカフェ」におけるAさんの活動の様子や変容について、時系列に沿って述べる。



図3 「文字レゴ」コーナーで活動する様子

○第1回「オープニング」【9月12日(土)】

初日の開始時は、会場内に各コーナーが設えてある様子を見て、会場内の様子を把握するのに時間がかかったり、初対面の学生スタッフにどう接したらよいのか分からず、緊張したりしている様子が見られた。会場内を回った際に、「ここにあったの」と言って、自分が作った「ピタゴラ装置」に近づき、ビー玉を転がして遊ぶ様子が見られた。その後、学生スタッフから「Aさん、これやらない」と「文字レゴコーナー」に誘われ、学生スタッフとブロックを組み立てて遊ぶなど、少しずつ緊張がほぐれていく様子が見られた(図3)。午後は、会場の雰囲気や任された係にも慣れ、学生スタッフから「Aさん、お客さんが来ましたよ」と伝えられると、来場者にサイコロを「どうぞ」と言っ

て、遊びコーナーを選択するためのサイコロを渡す係に取り組むことができた。

◎第1回の活動後のAさんの様子

活動終了後帰宅する際に、笑顔が見られ、第1回の活動で来場者にサイコロを渡す役割が果たせたという満足感を感じている様子が伺えた。本人から母親に「また行きたい」という申し出があり、当初は1回目みの参加希望であったのが、第2回以降も参加することになった。

Aさんは、第1回の活動後に3日間の「現場実習」が予定されていた。第1回の活動前では、Aさんは「現場実習」への緊張や不安を抱えていたため、学校生活では、やるべき活動に気持ちが向かず時間がかかっていた様子が見られたが、ビエンナーレに参加したことで、例えば、清掃時間になれば自主的に清掃場所に移動して掃き掃除に取り組むようになった。また、朝の会で友だちが話をする際には、友だちの顔を見て話を聞く様子が見られた。第1回の活動5日後に実施した「現場実習」では、Aさんは3日間休まず実習に取り組むことができた。

○第2回【9月19日(土)】

「現場実習」の翌日だったため実習の疲れはあったものの、「ピタゴラ装置」コーナーの担当になった際には、「ピタゴラ装置」のスタート位置に手が届かない子どもたちを見かけると、自分から踏み台を用意したり、伸ばした手がスタート位置に届くように体を抱えてあげたりする様子が見られた(図4)。第1回目と同様に、入り口で来場者に遊びコーナーを選択するためのサイコロを次々と渡す様子も見られた。



図4 「ピタゴラ」コーナーで活動する様子

○第3回【9月26日（土）】

Aさんは、「あそびアートカフェ」での活動に見通し
が持てるようになり、スムーズに活動に取り組むこと
ができるようになった。仲の良い友だちが少なかった
ことや、活動の流れを把握してきたため、物足りなさ
を感じていたと捉えた。しかし、当日開催された演劇
家の柏木陽氏のワークショップに興味を示し、ワーク
ショップ会場の入口に何度も足を運んでいた。また、
柏木氏と学生スタッフが打合せをしていた際に、柏木
氏の「古典を題材にした……」という発言を聞いたA
さんが「コテン（古典）」と会場の入り口から言葉を投
げかける様子があった。そのAさんの投げかけに対し
て、柏木氏がその場で「コテン」と返しつつ転がる様
子を見て、Aさんを含めスタッフが笑う場面があった。
Aさんが自ら言葉を投げかけることで、言葉で場を和
ませるといった場面があった。

○第4回【10月3日（土）】

作家の塩川岳氏が行ったエアドームを使ったワーク
ショップでは、塩川氏からエアドームに入ることを促
されると、エアドーム内に入り自分の居心地の良い位
置を見つけてしばらく中にいる様子があった。また、
エアドームの外に出ると、エアドームを押したり叩い
たりして、中に入っている学生スタッフを驚かせよう
とする様子が見られた。

Aさんは第1回から学生スタッフBさんと関わるこ
とが多く、4回目になると、このBさんに対して、自
分の意思を言葉で伝える姿が見られるようになった。
これまでは、学生スタッフからの質問に対して「はい」
「いいえ」で答えていたAさんが、「文字レゴ」のコー
ナーでBさんに、自分が積み上げたレゴブロックを見
せ、「これなんかどう」と感想を尋ねる様子が見られた。

◎第2～4回後のAさんの様子について

第2回以降の学校生活では、朝の会では以前よりも
はきはきとした大きな声で一日の予定を発表する様子
が見られるなど、表情も明るく自分から進んで活動に
取り組むことが増えた。また、教師や友だちとの関わり
においても、以前に比べて返事やあいさつを自分か
ら進んで行ったり、休み時間には積極的に友だちを遊
びに誘ったりするようになった。登校した際に教師に
会うと、「ピタゴラ装置はここをこうする（高い位置か
らビー玉をスタートさせる）と面白くなるよ」や「学
校でもやったらいいのに」など、ビエンナーレで自分

が行った取り組みから、「ピタゴラ装置」の改善点など
について意見を伝える姿も見られた。

○第5回【10月10日（土）】

来場者を迎える準備の際に、学生スタッフのBさん
と一緒にレゴブロックを組み立てる活動を行った。レ
ゴブロックを銃に見立てて組み立てたものを「僕の銃
だよ」といって他の学生スタッフに向かって「バーン」
と撃つ真似をし、相手が当たった動きをすると喜ぶ様
子が見られた。当初から関わりが多いBさんは、本人
と歳が近いこともあり、第5回の活動になると「どん
な食べ物が好きですか」「好きなテレビ（テレビ番組）
は何ですか」と、質問するなど、Bさんと自分から積
極的にコミュニケーションをとろうとする姿が見られ
るようになってきた。

この頃になると、他の学生スタッフに対しても、「こ
こはもっとこうした方が面白いよ」と、「ピタゴラ装置」
のビー玉が転がるレーンの改善点について、自分の意
見を話す様子が見られるようになった。また、来場者
に対しても、「ここからの方が面白いよ」「スタートこ
こだよ」と、「ピタゴラ装置」の遊び方を教える様子
が見られ、来場者との関わりが増えた。

○第6回エンディング【10月12日（月）】

最終日には、「ピタゴラ装置」のコーナーでBさんと
レーンについて意見を述べ合う様子が見られた。「ここ
とここがつながれば、転がるんじゃない」と提案した
Aさんに、Bさんが「うーん、でも開場までに時間が
ないから厳しいかもよ」と返すと、Aさんは「やっ
てみないと分からないんじゃない」と返答した。

そして、Aさんは自分の力だけで、「ピタゴラ装置」
のレーンをつなげたり、ビー玉がしっかりとゴールに
入るようにコースを調整したりした（図5）。

コースを調整している際、来場者から「何をしてい
るの」「どこまでつながったの」と言葉をかけられると、
それに対してAさんが「（スタートからゴールまで）つ
ながっているよ」と回答する様子が見られた。レーン
が完成すると「ピタゴラスペースつなげたよ」とBさん
に誇らしそうに話す様子も見られた。レーンの調整
が終わると、自分の携帯電話に保存してある「ピタゴ
ラスイッチ」のメロディーを流して会場内を歩いて
回ったり、来場者の子どもたちの転がしたビー玉が、
ゴールするタイミングに合わせてメロディーを流したり
し、来場者と様々な方法で自ら関わろうとする姿が



図5 「ピタゴラ装置」のレーンを調整する様子

見られた。

また、最終日には、初めて「Cちゃん、テープどこ（セロハンテープはどこにありますか）」「Dさん、できたよ（ルールがつながったよ）」などと、学生スタッフの名前を呼んで話す様子が見られた。名前を呼ばれた学生は、活動後のミーティングで「初めて名前を呼んでもらって、感動しました」と振り返っていた。

◎第5回、第6回後のAさんの様子について

ビエンナーレ閉幕後の学校生活では、「またBさんと一緒にやりたいな」と話したり、教師が「塩川さんは、今、何をしているのかな」という質問に対して、「またピタゴラ作ってるんじゃない」と答えたりするなど、ビエンナーレ開催期間中に関わった人たちのことを思い出して、教師と会話する姿が見られた。また、家庭生活では、ビエンナーレの活動を重ねることで家庭でも家族と話したり、休日には家族と一緒にボウリングに出かけたりするなど自ら関わろうとすることが増えた。

Aさんにとっての成果と課題

作品制作やアートカフェの運営を通して、学生スタッフと共に活動をする中で、Aさんは学生スタッフに対して「自分の考えを受け入れてくれる」「この人は力になってくれる」という気持ちを持ち、そうした気持ちが安心感につながり、Aさんが積極的にコミュニケーションを図ろうとする姿を引き出したと考える。また、来場者との関わり（ピタゴラ装置という『モノ』を通じた関わり）の中で、自分が相手の役に立っている、感謝される経験などが自信にもつながり、初対面の人とも関わる姿が見られたと考えられる。

一方で、親しくなった人に節度を持って接すること

が課題となった。学生スタッフBさんに対して、何度も肩を叩いて呼びかけたり、歩いている際にわざと相手にぶつかって気を引こうとしたりするなどの姿が見られた。今後は、相手に好感を与える態度をとることができるよう支援していく必要がある。

全体の成果と課題

事例で挙げたAさん以外の生徒についても、以前より友だちや教師に積極的に話しかけたり、相手の話をしっかりと聞いたりする様子が見られてきている。このことから、「あそびアートカフェ〜みんなの家〜」という舞台が、生徒にとってわかりやすい活動の場であり、活動内容そのものが見通しを持ちやすいものであったと言える。また、「あそびアートカフェ〜みんなの家〜」は、作品や活動への自由度があり、画一的に評価をされることのない空間の中、遊びコーナー選択のためのサイコロを渡す仕組みや飲み物の希望を尋ねる役割など、来場者と必然的な関わりをもてたことで、コミュニケーションが苦手な生徒であっても人に関わろうとするきっかけとなった。今後は、学校生活においても、一般の方と関わる機会を積極的に設けて、より実践的で実的なコミュニケーションを図る必要がある。（菅野、新井、高橋）

4-1-2. アーティストの視点から

このプロジェクトの構想は、2014年10月の時点で茂木から伺っていた。群馬大学長期研修院美術教育において、アートが社会で果たす役割について研究する筆者にとって新たな視点であり、今後の社会とアートの関わりを考えた上で意義のある試みだと感じ、実現の際の参加をお願いしたのが、筆者がこのプロジェクトに関わった経緯である。

中之条ビエンナーレに先立ち、特別支援学校の授業内で3度のワークショップを行った。これは生徒の特性を知り、教員や群馬大学学生との信頼関係を築く上で不可欠なプロセスであった。初回は、参加者全員で大きな紙に蛍光ペンでドローイングを描くワークショップと、ブラックライトの発光効果による、明所と暗所で見え方が変化する作品の鑑賞を行った。これにより、個々の生徒の興味の所在や集中力の持続時間が見えてきた。2回目のワークショップは、グループによるピタゴラ装置（大型のビー玉ころがし）の制作



図6 仕掛けを考える生徒と学生

を行った(図6)。2つのプログラムに共通するのは「描く」「転がる」という、シンプル&プリミティブな表現や事象に、「光る」「音が鳴る」という直接五感に働きかける「仕掛け」や「仕組み」を併用した共同制作という点だ。障害のある人をはじめ、子供から大人まで幅広い層が一緒に取り組めるコンテンツとして、アートカフェに向けての有用性を探る目的があったが、特別支援学校の生徒達も、これらの共同プログラムに興味を持って取り組む事がわかった。3回目は、特別支援学校の教室に実際に制作物を入れて、参加者の動きを確認するシミュレーションを行う機会となった。

アーティストとしてこのプロジェクトに関わる上で、プログラムや空間演出についてアイデアや意見を集約するコーディネーターとしての役割を意識した。これは、カフェのイメージとして、遊戯室のような複数プログラムの併存が想定された事と、アートプロジェクトへの参加自体が初めての学生を含め、参加者全員が主体的に関わるための調整役が必要となるからだ。プログラムの発案は「その場にふさわしいか」よりも「思い入れがあるか」を尊重した。経験が浅い学生にとって、既存のアートの手法やセオリーにとらわれず、本心から面白いと思う事象を出発点として表現や手法に結びつける事が、コミュニケーションの入口としてリアリティーと説得力があると考えたからだ。

プログラムのアイデア出しから絞り込みまでには多くの意見交換・検討を重ねた。手法やねらいが類似するものは一本化し、最終的に、文字レゴ、科学、植物コラージュ、温泉スタンプ、ピタゴラ装置、ドローイングボードの6つのプログラムに集約し、準備を進めた。

実際に「あそびアートカフェ～みんなの家～」が始まってから、学生の行動に刻々と変化が見えはじめた。例えば「科学」は、テーマが必ずしも一般的ではない事に気づき、来場者や生徒達が気軽に参加できるよう、元素記号を手がかりに自由に絵を描いたり、遊べたりする場に変化させていった。また、最終週には壁に立て掛けていた「ドローイングボード」をカフェ空間の中央に平置きし、絵具で描けるように設えを変えた。これにより、来場者は全方向から描き、鑑賞することが可能となり、偶発的なコミュニケーションの機会を広げた(図7)。コンテンツの形に縛られ過ぎて本来の目的であるコミュニケーションの誘発に結びつかないのでは意味がない。これらの工夫は、都度のミーティングで挙がった反省点やアイデアを反映してみることで、少しでもコミュニケーションの間口を広げ、この実践の意味や有用性を確かめるための進化である。

また、回を重ねる度に、担当するプログラムだけでなく、スペース全体に目を配るようになった事も注目すべき点だ。アイコンタクトする、ビー玉を渡してあげる、踏み台を支える、子供を抱き支える等、言葉によらない、お仕着せがなくさりげないコミュニケーションの場面が多く見られるようになった。与えられた役割ではなく今必要なのは何かを判断し、その場にいる人達と一緒に描いたり、創ったり、笑ったりを体現していく中で、カフェ全体の居心地良い雰囲気を醸成していった。特別支援学校の生徒のシフト予定外の



図7 床に平置きしたドローイングボード

現場入りや、多くの家族連れや子ども達がリピートして訪れている事からも、その事が伺える。課題として、特別支援学校の生徒と来場者とのコミュニケーションに関して、もう一步踏み込めなかった点が挙げられる。同じ場所で一緒に遊ぶという場面は多々見られたが、直接的なコミュニケーションにまで繋がった例は多くなかったように思える。しかし、「あそびアートカフェ～みんなの家～」を多くの立場や世代の人達が共有し、アートによる仕掛けを契機として多様なコミュニケーションが生まれたのは、この連携の試みにとって大きな成果となった。

「あそびアートカフェ～みんなの家～」は“アートでコミュニケーションするカフェ”としての認識を共有し、発想・展開したプロジェクトであり、多様なコミュニケーション能力の形成を軸に、アートが社会の中で果たす役割を考え、美術教育普及を含む、インクルーシブ教育の実践的試みとなった。(塩川)

4-1-3. 学生の視点から

筆者(園田)は会期中の土曜日に群馬大学教育学部附属特別支援学校高等部の生徒達、同教員及びアーティストの塩川、ポツフェリ・宮山氏と共に「あそびアートカフェ～みんなの家～」の企画・運営を行った(図8)。

これは特別支援学校高等部が作業学習として前橋市内で実践する「カフェ」とは全く違ったものである。今カフェというは、お茶を飲むだけの場ではなく、偶然の出会いや出来事、つまり新たな学びの場として注目されている。今回はアートカフェを通してアートの仕掛けをし、もの・こと・ひとがつくる場全体をアート、つまりコミュニケーション教育の場と考え、企画・



図8 あそびアートカフェの様子



図9 生徒から渡されたサイコロを振る来場者

運営を行った。特別支援学校の生徒達は言葉を介したコミュニケーションを苦手とする者も多いが、このような場所でならば自分の役割を見つけ、いつも以上の力を発揮することができるのではないかと考えた。

カフェの運営に携わった学生スタッフは園田を含めた7名で、全員が群馬大学教育学部美術専攻の学生である(1年生4名、4年生3名)。学生スタッフは、カフェの中の仕組みや、仕掛けのアイデアを考え、ひとり1コーナーを企画・運営する形となった。ワークショップの内容は、①文字レゴ、②温泉、③かがく、④自然でおえかき、⑤ピタゴラ装置(塩川)、⑥ドローイングボード(塩川)の6コーナーで、来場者にサイコロを振ってもらうことで、半ば強制的にどこかのコーナーに参加してもらう、というものであった(図9)。

ワークショップの運営に関して、特別支援学校の生徒と来場者、また来場者同士が自然とコミュニケーションをとってしまうような仕掛けにすることを目標にした。そのために試行錯誤した結果、あまり凝ったものにせず様々な遊び方ができる「余白」を残したものにした。「余白」とは指示通りに人を動かすというルールを決めないということである。しっかりと作りこまないことに不安もあったが、会期が始まり、特別支援学校の生徒や来場者が自然と遊びをつくり出す姿やコミュニケーションが生まれる様子を何度も目の当たりにすることができた。回数を重ねることでスタッフが説明しすぎるのが、コミュニケーションや創造の邪魔をしてしまうことがあるということも経験の中で学んだ。それは学生にとっては社会の中で学ぶという貴重な経験になった。コミュニケーションは言葉あ



図10 「文字レゴ」で交流する生徒、学生、来場者

りきだという考え方だった学生たちは、この経験を通して、コミュニケーションには様々なあり方があるということ学んだ。

今回の企画は群馬大学教育学部附属特別支援学校高等部と群馬大学とアーティストという三者連携で運営されたが、様々な立場の連携には三者三様の考え方があるため時に難しいことも多かった。しかし学習環境の場をつくる上で重要なのは三者がそれぞれの役割を果たしながらも、お互いの意見を交換しながら、すりあわせていくことだった。

また旧伊参幼稚園は室内全体が木できていて、その設えが安心感を与え、くつろげるゆったりした雰囲気を持っていて、生徒だけでなく、空間のいろいろな場で起こる創造的な活動が人と人をつなぎ、新たな学びの環境として十分な機能を果たしていた(図10)。(園田)

4-2. ふらっと・ぶらっと

次いで、学生が主体となって企画・運営した「ふらっと・ぶらっと」について、その取りまとめ役を担った学生・院生の視点から、各ワークショップの成果と課題を振り返ることを試みたい。(喜多村)

4-2-1. ふらっと森の休憩所

「ふらっと森の休憩所」は、動物のお面をきっかけに来場者と会話して、コミュニケーションを深めるワークショップである。

チーム発足当初、学生のイメージするフラットなコミュニケーションとは、「年齢・性別・地位に関係なくすべての人が平等であり、かつ緊張や抵抗感のない状

態で起こるコミュニケーション」であった。学生は、視察を通して、2つの着想を得ていた。ひとつは、町に生息する動物。もう一つは、住民と交流した体験から、「来場者と会話を通してコミュニケーションをとりたいたい」という強い思いである。これらに基づき、「お面をつけて動物になりきって会話する」ワークショップが提案された。

参加学生の大半は、初対面の人とのコミュニケーションに対して苦手意識を抱えていたが、匿名・隠蔽性と日常から切り離された空間内だからこそ得られる安心感があれば、それは克服できるという考えを持っていた。このような実態を背景に、互いの見ために左右されないように動物のお面で顔を隠し合い(相互匿名化・隠蔽化)、動物にちなんだ語尾を使用するルールを設定することで敬語を使用しない状況をつくりだす(地位の捨象)ために、お面の着用は必須であった。このように動物の姿を借りることで、「年齢・性別・地位」がフラットになり、会話によるコミュニケーションが深まると考えていた。そして、お面だけでは実現できない、日常空間から切り離された環境を創出すべく、「カーテンによって閉ざされた空間」が創り出された。相互匿名化の必要性は他者と共通する感覚だと信じて疑わない姿勢は、参加者側に立った視点が不足しており、自身たちにとって心地よい(或いは都合のよい)コミュニケーションを想定している様子だった。

話し合いやシミュレーションを繰り返す中で内容の改善に努めたが、上述の基本姿勢は変わらなかった。一方で、学生の自主性及び主体性は非常に弱かった。その理由は、実施のイメージが掴めないことによる実感のなさがもたらす、自覚の欠如によるものだと考えられる。この段階では、自発的な取り組みというよりは、やらされているという側面が強かったが、準備を進めていく中で学生同士の連帯感は高まっていった。

しかし、初回の実施でフラットなコミュニケーションに絶対的に必要であると考えていたお面や閉ざされた空間が、コミュニケーションを阻害するという場面に直面する。来場者の直接的な反応を通して他者との認識の齟齬を実感した学生は、この取り組みが他人事ではなくなったようであった。これ以降、回を重ねるごとに学生の自主性及び主体性が高まると共に、閉じていた空間は開放され、お面は自身を守るものではなく参加者と深く交流するための会話の道具となった。

また、お面を取り素顔で参加者と話し込む姿が多く見られるようになった。

実施内容は、全5回を通して変容していったが、定まっていたのは、お面をコミュニケーションのきっかけに用いて、会話をするのであった。以下、時系列に沿って主要な変化内容を述べる。

- ・ 1回目。参加せずに帰ってしまう来場者の多さや、参加しづらいとの声を聞き、参加者に改善案を相談するようになった（図11）。
- ・ 2回目。空間中央に机を置いてお絵描きスペースを設けるなどして、子どもが楽しめる空間づくりを行った。参加者数は増えたが、学生たちの求める深い会話は生まれなかった（図12）。
- ・ 3回目。カーテンを開け広げてより開放的な空間にすることに加え、お面の動物になりきって来場者を迎えた（図13）。
- ・ 4回目。動物が人間を調査しているという設定を設け、調査カルテを会話のきっかけとした（図14）。
- ・ 最終回。屋外の来場者にも積極的に声をかけ、会話によるコミュニケーションを行っていた（図15）。

他者との関わりに苦手意識をもつ学生にとって、コミュニケーションをとるために自分を変容させることはある種の自己犠牲だったかもしれない。だが、それ以上に、他者との関わりでしか得られないものがあることや、自らがそれを強く求めているということを実感したようであった。

これらの経験が一過性のものでなく、これからの生活の中で人と関わる、或いは自身と向き合う際に、今回得たものを材料としながら想像力をはたらかせていくことが今後の課題であるだろう。（内田）



図11 1回目：来場者にワークショップの相談をする学生



図12 2回目：子どもが楽しめる空間に変化した休憩所



図13 3回目：カーテンを開けて開放的になった休憩所



図14 4回目：動物のお面を着けて来場者を調査する学生



図15 最終日：屋外の来場者と交流する学生

4-2-2. ぶらっと温泉

「ぶらっと温泉」は、6月に実施した視察で一年生が着目した「温泉」をモチーフにしている。「温泉に入るとすっきりする」と、浴場では初対面でも会話を交わして仲良くなるというイメージから、温泉に「フラットなコミュニケーション」が生まれる手掛かりがあるとメンバーは考えた。

当初は、石鹸の泡に見立てた色付きのシャボン玉を飛ばすことで会場を鮮やかにする企画だったが、シミュレーションの結果、室内を汚損する問題が浮上した。しかし、「汚れ」に発想を得て、温泉で背中を流し合う行為を内容に取り入れたワークショップを立案する。実際の流れは次の通りである。

湯船（温泉）を模した八角形の枠に入り、その中で①日頃の「もやもや」についておしゃべりしたり、絵や文字などを書いたりして、吐き出してもらう（図16）。②「もやもや」を参加者の背中に貼り、タオルで流し合う（図17）。③最後に、「もやもや」を拭いたタオルはみくじかけに結び着け、入湯料の代わりに置いていってもらう（図18）。

メンバーは決定した内容を実現するために、綿密に内容を練ったり、小物づくりに力を注いだりするなど、地道に準備を進めた。事前に実施した計5回のシミュレーションを通して課題や問題などを見つけ、話し合いを重ねて解決に取り組み、内容は、少しずつ改善していった。それでも、実施直前までワークショップとして成り立つのかをとっても心配していたメンバーだったが、1回目のワークショップが予想通りに実施できたことで、とても満足した。

一方、三回目になると、話すことが得意な学生が参加者と話す場所に居続けたり、台詞がつくられたりするなど、役割やコミュニケーションが固定化していった。また、円滑にワークショップを進めることや上手くコミュニケーションをとることが目標になってしまっていた。実施を重ねたことでワークショップに愛着や自信をもってきたと同時に、慣れが生まれたことで仕事をするような感覚に変化してしまい、現状に満足してしまう要因となっていた。問題が顕在化して以降、意識を変化させるために、役割を固定しないようにしたり、背中を流し合うときにみんなで数を数える、マッサージをし合ったりするなど内容を変化させることで、仕事として取り組まないように努力した。

屋外開催となった最終日は、外に設えを出したことで参加者が増えることを学生は期待していた。しかし、多くの人に参加している姿を見られる恥ずかしさから、参加者数はとても少なかった。多くのことが予想通りだったこれまでに反して、ここで初めて思い通りにいかないことに直面したようだった。学生はどうか現状を変えようと話し合ったり、設えの位置を変えたりしていった（図19）。



図16 話すときは楽しい雰囲気を心掛けた



図17 「もやもや」をみんなで流し合う



図18 「もやもやが晴れますように」と願掛けをする



図19 最終日：屋外で開催した「ぶらっと温泉」の様子

はじめは、ワークショップという言葉も知らない一年生が企画したり、見知らぬ人と一緒に何かをしたりできるのか、学生も取りまとめ役である私も不安に感じていた。しかし、最終日にメンバーの一人が「幅広い年齢の人、住む場所も異なる人とコミュニケーションをとることがこんなにも大変だとは思ってもしなかった。でもそれが、とても面白いということに気づいた。」と話してくれた。来場者に満足してもらえるほどの質の高いワークショップが出来たかという点、そこは十分でなかったはずだ。しかし、話すこと以外にもコミュニケーションの仕方があることに気づけたことや大学の外に出て、自分とは違う他者のことを知ろうとする身体になったという点では、このプロジェクトは、一年生に大きな影響を与えたと考えている。(深須)

5. プロジェクトを評価する試み

本企画は、①特別支援学校の生徒・教員、②アーティスト、③群馬大学の学生・教員の3つのコミュニティが協同して、来場者をもてなすための「場＝フラットホーム」をつくりあげることが目的としていた。シンポジウムでは、この3つのコミュニティに属する人たち全てを「学習者」と定義し、「フラットホーム@グンダイビジュツトクシ（以下、フラットホーム）の企画・運営を広義の「学びの機会」としてとらえ、プロジェクト＝自分たちの学びを評価する視点を提案した。本項では、シンポジウムの内容を一部抜粋し、その概要をまとめていく。

5-1. 学校の「外」での学びの機会—フラットホームの学習構造

生徒、学生、教員にとって、本企画は学校外での学びの機会となる。石黒(2008)は、学校教育の学習を、①無媒介性：(モノ；ツール)をつかわない概念操作を中心とした学習、②脱文脈性：社会的「状況」から切り離された知識を扱う、③没交渉性：社会の文脈において「知識」が他者との社会的相互作用を経て構築されるのに対し、個人の認知活動により知識は獲得されると特徴づけている。近年の、プロジェクト型学習やワークショップ型学習の学校現場への導入は、学習方法の多様化を生み出し、知識教授型とは異なる学習を可能としてきている。一方で、学校教育・文化的制度がつくりだす「ワク」は、依然として学習者に強力に作用している。その「ワク」を取り払い、「フラット」な学びの場を創出することも本企画の中心的なねらいに位置づけられていたように思う。

ところで、本企画における3つのコミュニティの共通課題は「コミュニケーションを誘発する場をつくることを通して来場者をおもてなしする」ことである。そのため、「ワク」を取り払い、「フラット」な学びの場を創出するためには、コミュニティ間の垣根を越えた協同が不可欠となる。このような状況下で起きる学びとは、すなわち、複数のコミュニティが同じ空間(物理的環境)とコンセプト(概念)を共有して共通課題に向かう学習である。ここでの「学習」とは、ひとつの「実践共同体」を構築しながら、その実践に「参加」していく過程であり、フラットホームをつくり上げる文脈下において、即興的で状況依存的な「学び」が生まれる可能性があるといえる。つまり、3つのコミュニティがひとつの「実践＝フラットホーム」をつくることに「参加」していくなかで「実践共同体」を構築するというプロセスそのものに、それぞれの立場の学びが期待できるということである。

5-2. フラットホームにおける実践共同体と学習環境の特徴

「正統的周辺参加」理論に基づく実践共同体(Community of Practice)の「学習」は、新参者がコミュニティの中心にある「実践」に「参加」していく過程で仕事や役割が変化していく過程そのものに位置づけられる、「状況に埋め込まれた」学習である⁷⁾。本企画の

場合、実践＝フラットホームの活動と、実践共同体＝フラットホームをつくりあげるコミュニティにおける関係性は、固定化されたものではなく常に変化し続けるという特色をもつ。

今回の場合は、まず「フラット」な関係性をつくり出すためには、学校教育の制度や文化によってつくられた各コミュニティ内とコミュニティ間の既存の関係性（生徒・学生－教員、生徒・学生－生徒・学生）を解体する必要があった。特に、今回は、学校内には存在しない「アーティスト」が加わることで、関係性の見直しは必然となった。したがって、フラットホームの実践共同体は、共通の目的・課題に向けて既存の固定化された関係性を自ら編み直し、共に実践をつくり・つくりかえていくというパートナーシップに支えられた関係性の下に成立していたと考えられる。

また「フラット」な場をつくり出すために設えられたワークショップ型、カフェ型の実践は、固定化されない関係性の中で常に活動の調整や変更が行われるという特色をもつ。つまり、その日・その時に集う「場」を構成するメンバー（来場者、運営に携わる生徒・学生・教員）という変数が、その日・その時の「状況」＝実践をつくり出すということである。加えて、今回は「日替わりのプログラム」も変数として作用していたといえる。

このような環境下で展開された活動からは、以下のような場面を観察することができた。①「余白」が埋め込まれた各ブースのワークショップは、来場者の創造性によって遊び方や楽しみ方が変わるため、スタッフには状況に合わせたファシリテーションや関わり方の変更が求められた。②①の結果、スタッフは自ら準備したワークショップの再解釈を試みることになり、活動内容を調整したり拡張したりしていた（文字レゴなどは来場者の遊び方のバリエーションが出た例である。）。③カフェブースでは、「来場者をもてなす」という共通課題に対し、コミュニケーションツールとしての「飲み物」をどのように活かすのかを状況的に判断していた。特に、今回は特別支援学校の教員が群大生にアドバイスしたり、役割を振り分けたり、生徒を巻き込みながら率先して来場者とワークショップを楽しんだりする姿が見受けられた。

以上よりフラットホームにおける実践共同体と学習環境は、①実践へのさまざまな「参加」の仕方が求め

られる、②活動内容（実践）の変更と調整を求められると特徴づけることができる。したがって、このような学びの場において実践共同体を構成するメンバーには、状況に応じた「役割」を見出し、実行していくことが求められていたといえる。

5-3. 「場づくり＝プログラム」をどのような視点から評価するのか？

本企画を、広義の「協同による学び」としてとらえた場合、「コミュニケーションを誘発する場をつくることを通して来場者をおもてなしする」共通した目的の達成を評価する視点として、以下の2点（図20）を提案することができる。

場づくりに関わるコミュニティ数が多いほど、より複雑な調整と変更が求められる。自らの役割を見つけ出すとは、すなわち、自分に何が求められているのかを考えることである。それは同時に、実践共同体全体を見渡すことの必要性を意味する。それぞれが持つ思いや熱を維持しながらも、構成員一人ひとりが実践共同体の一員として自覚し、実践共同体の形成と維持、発展にいかん「貢献」していこうとするのか。こうした「相互貢献」のアイデアは、インクルーシブな社会を形成するためのひとつのヒントになると考えている。（手塚）

実践共同体による「場づくり＝プログラム」をどのような観点から評価するか？

【プログラム評価の2要素】

①アートを媒介にしたコミュニケーションについて

- ・多様なモノを媒介に、さまざまな“対話”は起きたのか？
- 例) 言語、造形要素（色、かたち、質感など）、身体表現
- ⇒プログラムはコミュニケーション（対話）が起きる参加構造、課題構造になっていたか？
- 今回の企画のコンセプト・メイキングはできていたか？
- 「コミュニケーションの誘発」と「もてなす」の関係性はどのように考えているのか？押し売りしていないか？

②実践共同体の構築と「参加」について

- ・「真の協同」では、コミュニティの成果が誰のものか不明瞭（匿名性が高い）
- ⇒課題を共有した特別支援コミュニティ、アーティスト、群大生コミュニティは、どれだけ「分担された役割」を越境しあえたか？

図20 評価の2要素（シンポジウムのスライドから）

6. まとめにかえて

5つのワークショップとシンポジウムを実施した本事業の価値は、実践に至るプロセスおよび実施中の生徒・学生の意識や行動変化を紐解くことで明らかにな

るように思われる。高等部の生徒Aの変化は特別支援学校の考察に詳しく、「みんなの家」に参加した学生の行動変化は塩川の考察に詳しい。ここでは、対比的な変化を見せた「ふらっと森の休憩所」（以下、休憩所と略記）と「ぶらっと温泉」（以下、温泉と略記）に認められた学生の変化に着目したい。

フラットなつながりをつくりだすワークショップの実施を目的とする両チームだが、来場者と深い交流を希求しながら匿名性を優先する休憩所の学生と、コミュニケーションをプログラムに落とし込もうとする温泉の学生は、企画段階から志向性が異なっていた。

休憩所の学生が必須と考え、決して手放さないお面（仮面）とは、自らを防御するための道具であると同時に、何かを演じるための道具である。それは、いずれは外して素顔を晒すことが前提の仮の面でもある。しかし、学生は終始仮面に身を隠し、来場者にもそのシステムを強要しようとした。「私」ではない誰かが、「あなた」ではない誰かと接することを望んでいたことになる。始めから当事者性を相互に隠蔽したコミュニケーションは破綻の兆しを内包していたが、お面を着けることを拒む多くの来場者によって初日に瓦解し、休憩所は、ただの場所へと変貌した。その後、学生は、来場者に相談して得た助言を適用させつつ、自在に変容しながらワークショップをつくり直して行った。

一方、温泉の学生は、コミュニケーションをプログラム化しようとする傾向にあった。それは、高校までの客観主義的な学習観に浸ってきた結果、これを身体化してしまっていたからである。故に、そこには教授過程の法則化を志向する学校教育スキーマの縮小構造があるのだが、「予想通りに実施できたことで、とても満足した。」ため、問題に気付くきっかけを逸していた。屋外へ出たことでプログラムが破綻したことによる困惑は、正答などないコミュニケーションに対しても、正解があり普遍的真理は存在すると捉えたことに根を持っている。あるいは、これまでの経験則に従い正解の幻想を見ていたからである。だが幸いにも、自身の想像を超えた来場者の振る舞いが、硬直化したワークショップを生きた学習の場へと転化させてくれた。学生たちがワークショップを立て直そうとした動機は、来場者とともにフラットなコミュニケーションをつくりだすことだったのかどうかは怪しい。結局、自分たちのワークショップ（領域＝ワク）を成立させること



図21 リコーダーを吹く学生

が目的だったようにも見えてしまう。残念ながら、両ワークショップは、依然として自己本位的なのである。

「みんなの家」の事例をひとつ紹介したい。屋内に居ると気付かないのだが、総合受付に隣接するが奥まった場所にあった幼稚園への人の流れは決して良くはなかった。このことは、来場者の視点に立って動線を考えなければ分からないのだが、ひとりの一年生が会期間際で気付いた。翌日、リコーダーを持って現れた学生は、総合受付の前で独奏を始め、集まった来場者そのまま幼稚園に連れてきた（図21）。自らの「ワク」を出ることで得た、実践的な知＝身体のひとつである。

不特定多数の人々が来場したフラットホームの場は、学生たちにとり、実践によって「知」を獲得するアクティブラーニングの場であったことは確かである。そして、分かり得ぬ他者との共存を目指すことがインクルージョンの前提ならば、学生たちが自分たち世代のコミュニケーションや予定調和ではない出来事に直面したことで、戸惑い、試行錯誤した点において、本事業はインクルーシブだったと言えるのかも知れない。

最後に、学生を賞賛したい。喜多村が休憩所と温泉の監修を務めたといっても、必要に応じて助言したに留まる。実働したのは深須、内田の両名である。最後まで学生に粘り強く働きかけたことで変化は生じた。このことを付言しておく。（喜多村）

今回の群馬大学教育学部美術教育講座のビエンナーレへの参加では前回（2013年）の反省を基に、鑑賞プログラムの充実や実現できなかった地元の小中（高等）学校との連携などを当初考えていた。しかし、特別支援学校からの相談もあり、前述のように障害児・者の

アートプロジェクトへの参加というテーマに中心が置き替わった。今回の参加をとりあえず個人的に総括(評価)すれば、シンポジウムで取り上げた「アート(教育)によるソーシャルインクルージョン」がアートカフェ=コミュニティ・カフェで実現できたかと言えば心許ない。原因の背景には特別支援学校が学校の授業という枠でしか関われないという事情がある。インフォーマルなビエンナーレにフォーマルな学校教育システムを持ち込んだ時に、日常の学びと授業の目標の達成とに若干の齟齬が生じたということである。しかしながら、メリットもあった。それは開催日に皆勤で参加した前述のA君のコミュニケーションの変化に象徴されるが、学校外での一般社会との接触がよい変化を与えた事例である。このことはまた学校教育の限界も意味しているし、同時に今回のようないわゆる自由を保障できる場での社会と接面できる体験の重要性も示している。そして、アートカフェ=インクルーシブな学びの場という理念がボランティア学生や特別支援学校の教師たちと十分に共有できなかったことも残念である。学生たちに普段接点がない特別支援学校の生徒や学習に関する情報伝達が不十分で、担当の4年生のリーダーと1年生を中心にしたボランティアチームはワークショップの制作・実施・記録まで一手にこなすにはアートによるインクルージョンの実践という意味ではまだ力不足なのは否めない。しかしながら、彼らの協同的学びが前述の感想からわかるが、随分と進化・発展したことも事実である。準備から議論に直接関わってきた3名の美術教師(菅野、新井、高橋)以外の特別支援学校の教師たちにもカフェの当番と生徒たちの指導などの役割以上のお願いは難しかった。特別支援学校との打ち合わせの中で常に注意を払っていたのは、生徒たちが私たちの決めた計画通りに振る舞わないようにするにはどうしたいのか、つまり彼らが主体的に来場者をもてなす仕組みづくりを学習(の場)としてデザインすることだった。しかし、実際には彼らはお客さんにお茶を丁寧に出して喜んでもらうという仕事意外に何ができるか?これをアーティストの創造力で解決しようとしたのが、塩川らの試みであった。塩川は自己の作品制作以外に子どもワークショップを自らのアート活動=課題として活動する、いわばワークショップ型アーティストである。今回の活動の柱(要と言ってもいい)は塩川の学習環境のデ

ザインによるものであった。実際の空間構成やワークショップ・コンテンツはうまく場と時間をコントロールしていた。ピタゴラ装置と呼ばれるビー玉転がしは実際あそこまで生徒たちがこだわりを持ってつくるとは思っていなかったが、彼らが会場に置かれた自分たちの作品を眺める様子は随分と誇らしく見えた。前述のように、塩川の(アート)マネジメントは準備の段階から初学者の1年生をうまくリードし、場をホールドしながら運営までを丁寧につくっていた。学生たちは塩川を親方として熟達者に近づく学び=「正統的周辺参加」論が見えるような試みだった。

最後に、残念だったのは、茂木が文化庁のプロジェクトに時間を多くとられてしまって、このプロジェクトでの「アート×インクルージョン」、すなわち中之条ビエンナーレへの障害を持つ生徒たちの参加の意味を正面から議論ができなかったことである。生徒(人間)はどうして自己表現やコミュニケーション、それを通じた仲間作りが必要なのか?彼らにとってアートとは何か?学校教育の中では余暇と呼ばれているが?……などなど。会期中会場での写真撮影で禁止の看板を設置するかどうかの問題が起こったが、議論ができないまま積み残しとなった。インクルーシブな社会形成に必要な自己(顔や氏名など)を出して、参加する方法については表現以前の問題としても重要であり、日本においては必要な議論であると思う。当事者の生徒たちはもちろん、特別支援教育に関わる教師や保護者とそのような話し合いの場が持てたら、もっと今回の活動が有意義になったに違いない。佐伯胖に「子どもを〈人間としてみる〉ということ」という言葉(著書)⁸⁾があるが、それは子どもたちが教育や支援を一方的に受けたりする存在ではなく、あくまで対等で相互に学び合う存在であることを示す。

「アート×ソーシャルインクルージョン」が実際どのようなかたちになれば成功と言えるのかはまだ不明である。しかしながら、とりあえずはやってみながら考えるしかないと思っている。喜多村との話し合いの中で偶然出た、今回のプロジェクトは「(普段日常から分離され透明化している)障害児・者が普通にいる風景をつくる活動だった」ということばはそのままこのプロジェクトの意味になると思った。それは日本における障害者への対応がまだまだだということとアートなら何とかできるという両方の意味を含んでいる。(茂木)

7. おわりに

大学と特別支援学校にアーティストを加えた三者連携組織で実践したフラットホームについて、当事者がそれぞれの視点で成果と課題を記述し、全体の出来事を俯瞰的に捉えようと試みたのが本稿である。

「“障害者”と“多様な分野のプロフェッショナル”による現代アート国際展」を目的に掲げたヨコハマ・パラトリエンナーレ2014のような事例が見られるようになったとは言え、多くの地域アートイベントやアートプロジェクトでは、教育普及や障害児・者を包摂したプログラムはまだまだ乏しいのが現状である。そんな中、エドゥケーター1名とアシスタントエドゥケーター3名を配して学校向け教育プログラムを充実させたアートイベントが、第1回あいちトリエンナーレ(2010年)だった。そして、より充実したプログラムが多数展開された第2回(2013年)で普及・教育セクションを総括したのは、コミュニティ・デザイナーの菊池宏子だった。

手塚が指摘するように、組織の「ワク」を超えて新たな目的の下に実践共同体を創造しようとするとき、コミュニティ・デザインの思考は有効である。本事業でもアートを媒介にしたコミュニケーションが機能した個別的事例は見られた。しかし、手塚・茂木が指摘する通り、実践共同体が目的を共有しきれたと言うことはできない。やはり、自らの「ワク」を解体するまでには至らなかった印象が強い。

当然だが、共有とは、同化ではない。異なる者同士が異なるままでありながら、何を創造し得るのか。このことが真剣に議論され始めた今日において、茂木が述べるように、まずは「風景をつくる活動」が必要とされているのではないだろうか。

※本稿は、各項目を末尾に記名の執筆者が執筆し、全体を喜多村と茂木がまとめた。(喜多村)

謝辞

本プロジェクトの実施にあたっては、山重徹夫氏、桑原かよ氏をはじめとする中之条ビエンナーレ実行委

員会の皆様、中之条町教育委員会の皆様、会場提供にご尽力賜りました中之条町役場の安原克規氏、中之条町の皆様、クリスティアン・ポッフエツリ氏、宮山香里氏、苅宿俊文氏、柏木陽氏に感謝申し上げます。

なお、本事業は「平成27年度文部科学省児童生徒の人間関係形成能力やコミュニケーション能力等の育成に資する研修等の調査研究」、「環境芸術学会」、「科学研究費補助金 基盤研究(C)「地域資源を活用した美術科鑑賞題材の開発研究」(課題番号:15K04408、代表:喜多村徹雄)の助成を受けています。(茂木一司)

註

- 1) 茂木一司・郡司明子・春原史寛・喜多村徹雄・藤原秀博・飯島歩・大塚裕貴・椎橋元貴・城田祐規・寺内愛乃・宮川紗織・鷲塚裕太郎「地域アートプロジェクトにおける美術教育の実践—中之条ビエンナーレにおける表現と鑑賞のワークショップ—」『群馬大学教育実践研究』31号、2014年、47-77頁。
- 2) 例えば、Gの杜プロジェクト「かこ・いま・みらい」(群馬県立近代美術館40周年記念展「1974 第2部 戦後日本美術の転換点」の関連事業、2014年9～11月)。春原史寛・喜多村徹雄・茂木一司ほか「Gの杜プロジェクト「かこ・げんざい・みらい」(1) —美術館と大学との連携において学生は何を学んだか—」『群馬大学教育実践研究』32号、2015年、37-54頁。
- 3) 茂木一司「させられるではなく、自分が発信源になる(造形)表現活動を〜「わたしたちのビエンナーレ〜渡り廊下を飾ろう」より〜」『特別支援教育の実践情報』No.161、2014年、48頁。
- 4) <https://www.facebook.com/flathome.gundaibijutsu-tokushi>
- 5) <http://art.edu.gunma-u.ac.jp/flathome/index.html>
- 6) 中之条ビエンナーレに参加するアーティストが滞在して制作するための宿泊施設。2015年は旧伊参小学校がレジデンスとなった。開幕後は、総合受付および会場として使用された。
- 7) Jean Lane & Etienne Wenger, “*Situated Learning : Legitimate peripheral participation*”. Cambridge University press, 1991. [レイブとウェンガー著/佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』、産業図書、1993年]
- 8) 佐伯胖他『子どもを「人間としてみる」ということ:子どもとともにある保育の原点』ミネルヴァ書房、2013年

(きたむら てつお・もぎ かずじ・てつか ちひろ・かんの つよし・あらい ひろみ・
たかはし はつほ・ふかす さり・そのだ じゅり・うちだ のぞみ・しおかわ たけし)

