

共通教育科目「芸術の世界」への創造思考プロセスの導入

—— 表現法の開発を通して ——

徳田 明仁

(愛媛大学 ミュージアム)

Introduction of Creative Thinking Process to curriculum for General Education “World Of Art”

—— Through the development of new style presentation ——

Akihito TOKUDA

(Ehime University museum)

はじめに

愛媛大学では、専門教育と連携しながら、学生が自ら学び、考え、実践する姿勢と能力を身に付け、専門学習のための基盤をつくり、様々な分野の知を探究することによって、豊かな創造性、人間性、社会性を培うことを理念とした共通教育が実施されている。筆者は、2013年度よりこの授業のひとつである教養科目－主題探求型科目「芸術の世界」を担当している。

美術制作はもちろん、デザインや展示設計・建築設計など、およそ創造的な諸活動（以下、簡略に「クリエイティブ活動」と表記する）には、あらかじめ構想した内的なイメージと、中間的にせよ最終的にせよ、形をなすに至った「作品」との間に一定の乖離が生じてしまい、クリエイティブ活動の担い手を、程度の差はあれ悩ますものである。

クリエイティブ活動においてつくり出されるイメージとその後の具現化による実体との対比から生じる違和感の蓄積は、この種のアクティビティにおいて特有のストレス（ここでは、精神的に負担となる刺激や状況をさす）となり、制作者の次なる行動を縛ってしまい、クリエイティブ活動や思考活動に対する意欲低下を引き起こす要因のひとつともなりうる。本報告では、こうした傾向に対処するための表現法の開発にむけた授業実践の結果について、若干述べておきたいと考える。

具体的には、「芸術の世界」と名付けられた共通教育の授業を研究フィールドとすることにより、教授法の更なる開発の方向性を理論と実践の往還のなかで探求する。ク

リエイティブ活動を通して授業改善をおこないつつ、併せてクリエイティブ活動における上記の隘路に学生たちが陥らないように指導していきたいという願いは、筆者がながく温めてきた構想の一端をなすものである。もちろん、問題は大きく、成果はまだ限られたものである。しかしながら、大学が掲げる「学士基礎力」の修得のための方法論のひとつとして、ささやかではあるが、実践的な提案がでさうるものとする。

研究の背景と目的

これまで創造力・思考力の修得により、学生たちが一定の「提案力を身に付ける授業」を実現したいと考え、専門教育や共通教育に取り組んできた。学生たちにとってクリエイティブ活動を中心とした授業は、それまでに蓄積してきた知識を応用し、自身の考えを整理すると共に、他者に向けた伝達する力・表現する力（発信力）を身につけさせることにつながる点で重要であろう。

学生のクリエイティブ活動の過程において、何らかの過剰なストレスが生じている状況が観察されている。一般的に言って、クリエイティブな作業は、“無から有を導きだす”高度な思考運動であり、しかも、対象化しうる形の生成物が心中での構想とは著しく乖離してしまうというギャップにより、過剰なストレスが生じることが知られている。もちろん本論ではストレス全般を扱う意図はなく、制作・創造活動に伴う「内的な構想」vs「クリエイティブ活動による生成物」という関係性の確認のもとに実態乖離

の現実を認めつつ実践的に乗り越えてゆく方策の探究という視点のもとに焦点を絞って論じて行きたいと考えている。

クリエイティブな活動は社会的現実からしても固有の専門能力を有する人々（広義のクリエイター）が取り組むべき分野・業務であるとされている。そのためか、この種のクリエイティブ活動に伴うストレスは経験的事実として当然のことと受け止められ、クリエイター各自が固有の回避行動を生み出し、対応しているのが実情である。つまり、この種のストレスに対する打開策の開発そのものも、黙示的にクリエイティブ活動における一要素であるとみなされ、その結果、これまでこの種のストレスに対する対応策や解決策などへのシステムティックな提案は、あえてなされて来なかったのではなかろうか。

現代の大学教育においては、思考力・表現力・伝達力の涵養が特に求められ、愛媛大学でも「学士基礎力」の育成が強調されている。ここでいう「学士基礎力」とは、愛媛大学憲章、愛大学生コンピテンシー及び各学部のディプロマ・ポリシーに謳う、自立した個人として生きていくのに必要な力＝「学士力」の修得のために、学生が身に付けておくべき、五つの項目（1. 基本姿勢、2. 基本的なコミュニケーション力、3. 基本技能、4. 基礎知識、5. 基本的思考力）に係る基礎的能力のことを指す。この点において、創造力・思考力の修得を目的とした「提案力を身に付ける授業」は、上記の基礎力にかかわる重要な要素・内容を有している。学生たちが直面するこのストレスに対する解決策の探求は、「学士力」ないし「学士基礎力」の修得にあたっても重要な手がかりをあたえるものと捉え、取り組みに至っている。

調査・分析を進める中で着目したストレス要因のひとつが、“クリエイティブ活動によって創出されたイメージとその後の具現化行動の過程でつくられた生成物が、イメージと生成物との対比から派生するイマジネーションの不一致を具体的に認識させること（Robert, 1982a）になり、更には、その不一致がもたらす違和感の蓄積がストレスを生み、当事者のクリエイティブ活動への意欲を低下させる要因となりうる”ということであった。筆者は、「デザイン思考」（Gaynor, 2002）に関する研究を通じて、その思考プロセスを教育的視点における創造プロセス、創造的活動一般の仕組みに応用し、「ひらめきを計画的に生み出すための発想法」を修得させるための教授法の開発に携わってきた（徳田, 2014）。そこから、「デザイン思考」より導き出された“創造思考プロセス”と“創造の仕組み”を敷衍し“クリエイティブ活動における創造と現実とのジレンマから発生するストレスが引き起こすクリエイティブ活動への意欲低下に対する解決策への取り組みのひとつ”を構想するに至った。

あくまでこの種のストレスからの脱却は、想像世界と現

実世界との間で構築する完成イメージをどこまで正確に創り上げることができるかという点にある。その能力を身に付けるためには、膨大な経験と修練が必要である。また、その努力を重ねたとしても、脳内における明確なイメージの完成には至らない。教育学的ないし美学的な方法論をただ単にがっちりと理論的に構築したとしても、こうした感覚的イメージのズレを補うことは、簡単にはなし得ないだろう。しかし、クリエイティブ活動に対する興味関心を誘発させる仕組み（表現法）を開発しつつ修得させ、具体的に制作にむかって段階を刻んで進ませることには、これまでの研究から一定の可能性を秘めているものと、考えた。したがって、本報告の目標は、上記の一定のストレスを抜本的に解決する妙案を出すことにはなく、個々の小作業によって中間生成物を他のメンバーやグループ内部での調査と討論との積み重ねによって改善し、最終作品へと作りかえて行くことによって、この種のストレスによる隘路にもとづく制作の停頓を防止し、乗り越えてゆくという実践的な方策の探究にほかならない。

デザイン思考を基にした創造・思考プロセスの考え方

今回の創造思考プロセスを導き出すにあたり、拙論（徳田, 2014）において考察を行ってきた本来の「デザイン思考」概念（Ⅰ）（Kelley and Littman, 2001）と創造性開発のための理論である川喜田二郎氏が著した「発想法」による概念（Ⅱ）（川喜田, 1967）を取り入れている。そこで、この2つの考えを簡単に紹介する。

概念Ⅰについて紹介するにあたり、まずは「デザイン思考とは何か」にふれておこう。一言でいえば、これは新たなイノベーション手法のひとつといえるだろう。元々は商業社会におけるビジネスモデルの模索のためのツールである（Gaynor, 2002）。

開発者である米国のIDEO（アイ・ディー・オー）のCEO ティム・ブラウン（Tim Brown）は、これを“技術的に実現可能で、実行可能なビジネス戦略によって顧客価値と市場機会に転換され得るものと人びとのニーズとを一致させるよう、デザイナーの感性と手法を用いる領域”であると述べている（Brown, 2008, 2009）。言い換えるならば、デザイナーの感性と手法によって、人々のニーズと生産者の技術を取り持つノウハウ、すなわち両者をデザイナーの介入により連携させ、相互に交通可能な状態にするテクニックであるといえるだろう。

本来の「デザイン思考」におけるデザインプロセスでは、（1）理解（2）観察（3）視覚化（4）評価と改良（5）実現 の五つで示されている（黒須, 2004）。

最初の「（1）理解」では、現状の制約事項の理解が求められており、市場やクライアント、技術などの面で最初

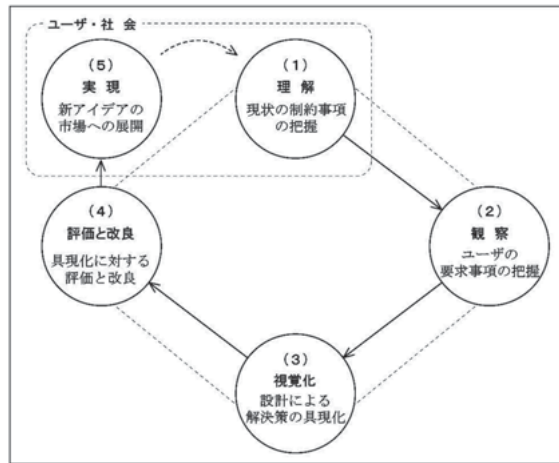


図1 デザイン思考におけるデザインプロセス

から認識されている制約事項についてあらかじめ理解することである。二番目の「(2) 観察」では、現実の人びとを観察し、人は何故混乱しているのか、何を好み嫌うのか、隠れたニーズは何かを発見することを求めている。三番目の「(3) 視覚化」では、デザインコンセプトを、実際にそれを使っているシーンが「目に見える形」で表現することを求めている。ここで言う“目に見える形”とはプロトタイプの模型であったり、人びとの体験を描いたストーリーボードや映像であったりする。四番目の「(4) 評価と改良」では、短時間にいくつものプロトタイプを作り、繰り返し評価してブラッシュアップする。はじめから改善の余地がないアイデアはあり得ないのであり、要は多くの人びとに使ってもらい、意見をヒアリングすることにある。当然ながらヒアリング実践も全体の不可分の一部をなす。最後の「(5) 実現」では、新しくデザインしたものを市場に出すために必要な準備を行うことを求めている。そして、概念Ⅰであるデザイン思考における実践的な詳細プロセスが以下である(図2)(棚橋, 2009)。

0. 問題提起 探索の開始

1. 内部で認識している問題を整理する
2. 利用者の実体を観察そしてインタビューで収録
3. 調査データを構造化し問題の全体像を把握

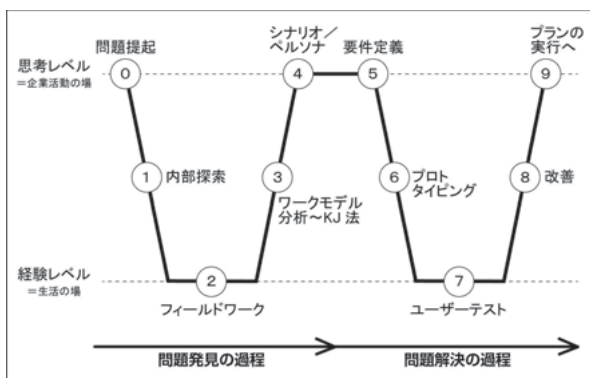


図2 デザイン思考における実践的なプロセス

4. 利用者タイプごとにゴールを満たすためのシナリオを用意
5. 利用者および組織の要求の双方を比較、優先度をつける実施要件を絞り込む
6. 問題解決の具体案を検討
7. 作成したデザイン案を利用者に評価してもらい問題点を抽出
8. テストで明らかになった問題点を改善
9. 最終解決案の決定プランの実行

これら一連のプロセスは、商品開発におけるデザインの手法にとどまらず、一様に提案者(チーム)と利用者(民衆)との関係において、互いがより有益な関係性を構築するための思考プロセスと捉えることができる。つまり、利用者の利用状況の理解に基づき要求事項を整理し、それに基づいて企画・設計することで解決策をつくり、要求事項に照らして評価確認してゆくのである。また、クリエイティブ活動における高度な思考プロセスと捉えるなら、“提案者と利用者の双方向型クリエイティブ活動を構造的に順序立て、成果に導く”点で、当事者のクリエイティブ活動からもたらされるストレスを“思考の展開”によって、すなわち、具体的に可視化された作業の中で回避するアイデアのひとつと捉えることができる。

次に、創造性開発のための理論である川喜田二郎氏の発想法に関連する「仕事のプロセス」(概念Ⅱ)を紹介する。氏のこの理論は、研究者の研究現場で実践される科学的研究において、独創的発想を生み出す新技術を含めた発想法である。氏は科学を「野外科学」「実験科学」「書斎科学」の三つに大別分類し、科学的研究における発想法のプロセスを構築している。このプロセスは、デザイン思考の実践的なプロセスと思考構造が酷似しており、氏はこのプロセスを“仕事のプロセス”と表している(図3)(川喜田, 1967)。

氏のプロセスでは、まず頭の中(A地点)で問題を提起し、次いで、その問題に関係がありそうな情報を探検に

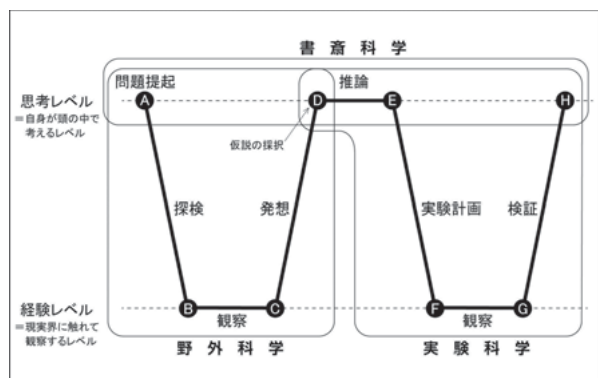


図3 川喜田氏が図式化した仕事のプロセス

いく (A→B 過程)。それに続いて、個々の現象が観察され記録され (B→C)、こうして集めた情報をなんらかの形でまとめる (C→D)。この途中で、多くの仮説が発見される。その結果、問題提起とにらみあわせて、何らかの仮説が採択される (D 点)。次いで、もしその仮説が正しいければ事態はこうなるはずであると、頭の中で推論が展開される (D→E)。さて、推論通りに現実になっているかどうかをテストするために実験計画が立てられ (E→F)、それに基づいて実際に観察と記録が行われる (F→G)。このデータに基づいて、仮説が正しいかが検証され (G→H)、結論 (H 点) に到達すると提唱している。問題提起からはじまり、探検→観察→発想を経て推論に至る過程は“問題発見の過程”段階であり、氏はこの段階の領域を「野外科学」と規定している。更に、「野外科学」で発見した問題に対して、いくつかの仮説を作り、仮説検証のための実験計画を作成し、実際に実験を行うことで仮説の検証を行っていく。この過程は「実験科学」と位置づけられ、“問題解決の過程”としている。「書斎科学」はその両方の過程を支える役割を担う。すなわち、文献を参照したり、自ら思考したり、議論しながら推論を行い、「野外科学」で集めた情報を「実験科学」で検証する仮説へと変換する過程である。

これは、概念Ⅰの考えである「デザイン思考におけるデザインプロセス」のステップと結びつくものである。「(1) 理解」「(2) 観察」の最初の二つのステップが問題発見の過程＝「野外科学」と重なり、「(3) 視覚化」「(4) 評価と改良」「(5) 実現」の三つのステップが問題解決の過程＝「実験科学」である。

氏の「仕事のプロセス」(概念Ⅱ)は、人々との協働でおこなわれる「デザイン思考におけるデザインプロセス」(概念Ⅰ)とは、対象ならびに関係性が異なり、個人のクリエイティブ活動において詳細に組み立てた“パーソナルな思考の展開フロー”と捉えられる。まさに、個々人に内包するクリエイティブ活動における思考法の分解と再構築を促す理論であるといえる。

概ねこれらの理論をもとに、今回の表現法の開発は進められた。

表現法の開発

具体的授業にあわせた表現法を開発するにあたり、2013 年度後学期の共通教育授業である「芸術の世界」を取り上げた。この授業において、テーマを“伝達表現を考える (Thinking of presentation)”とし、具体的な学びを得るために課題を「自身による自己表現」と設定した。このテーマや課題の設定も問題解決を企図したアイデアの一端であった。また、そのほかにもクリエイティブ活動におけるストレスの問題を解決に導くための実践的アイデアを創出

した。以下がそのアイデアである。

- ・ありのまま・感じるままから発想する。
- ・モチーフは、自分自身。自分のことを伝える。
- ・パートナーやグループでのコミュニケーションによるリサーチと分析
- ・伝達に必要な情報の整理と構成
- ・プレゼンテーション
- ・自由な発想によるコラージュ表現
- ・メッセージのディスプレイ化

多様な視点からの研鑽を行いながら、前段で取り上げた各理論の応用によって、今回の授業を概ね「問題提起、収集、分析・理解、表現、伝達、検証、改良、再認識」の順で構成し、各段階をクリエイティブ活動・思考活動の繰り返しによる成果物を通した発表を行わせるよう授業計画を構築した (図 4)。

クリエイティブ活動時に発生するこのストレスの根本的な問題は、創造世界と現実世界との間で構築するイメージ性と完成形の不一致にあり、この点を観念的に追いつけても解決には至らず、不満は増すばかりであろう。受講学生は、

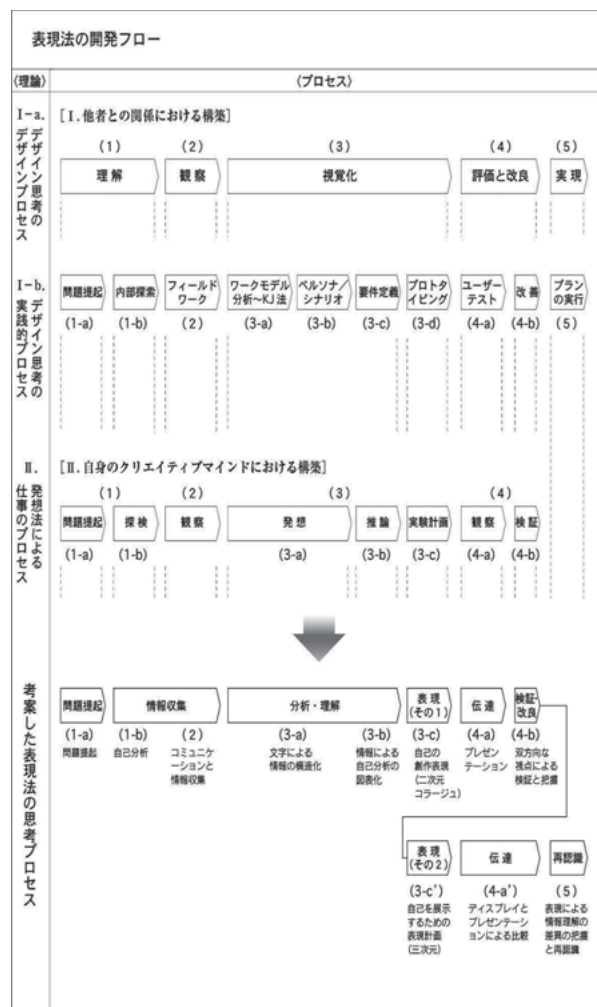


図 4 表現法の開発フロー

クリエイティブ活動を主とする美術や芸術などに必要な専門能力を修得するための訓練をおこなってきているわけではない。イメージ通りに思考活動が進む事自体あり得ないのである。

この授業計画にもとづく各段階での学生たちによるクリエイティブ活動では、上記の如きストレス発生の要因となっている“構想と生成物との一致を求めてしまう”という隘路に学生たちが落ち込まないようにさせる工夫として、“表現法の体系的な思考プロセス”を導入すべきであると筆者は考えた。“意識世界におけるイメージの断定化となる創造行為ではなく、リサーチにおける情報の収集と分析によりもたらされる結果が、各段階における主要素をつくりあげる思考法”を取り入れることで、クリエイティブ活動時のストレス要因の発生を緩和させ、当事者の意識にクリエイティブ活動への興味を誘発させ、持続させるような表現法を企図したのである。

ここでは、表現法としての思考プロセスの各段階について概略を述べておこう（図5参照）。

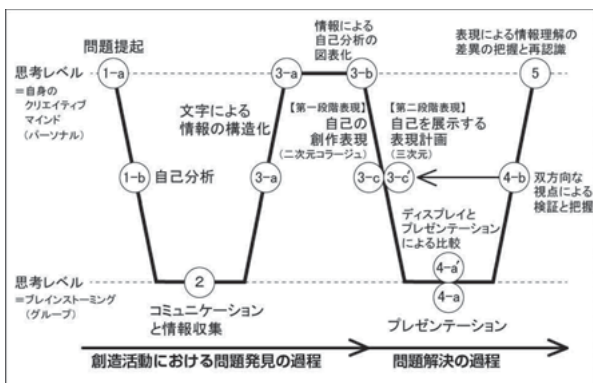


図5 考案した表現法の思考プロセス

1-a. 問題提起

本授業においては、課題を「自身による自己表現」とすることで“自分とは…?”という己に対するクリエイティブ活動への動機付けとする。

1-b. 自己分析（自己作業）

自分と向き合い、素直な自分を掘り起こしながら、自分について書き出していく。それにより「課題」と「実体」を意識世界の中で共存させていく。

2. コミュニケーションと情報収集

初対面の学生同士がパートナーとなり、会話を通じて親睦を図る。また、“自分を語る”をキーワードにお互いで取材を行い、互いに関する其々の捉え方による情報メモを構築する。次に、パートナーを含めた5～6名のグループをつくり、全員が同様に交流を図りながら、各々について、他者から感じ取られる印象を記録していく（Robert, 1982 b）。これは、観察と取材によって、その対象を理解して

いく質的な調査方法のひとつである。

3-a. 文字による情報の構造化

パートナーやグループのメンバーからの取材情報（メモ）を当事者に渡し、それらのリサーチ情報と自己分析を元に、対人関係における気づきのモデル（ジョハリの窓）を用いた情報の整理作業を行う。

3-b. 情報による自己分析の図表化（図6）

前段までの文字による情報の整理作業の後、それらの情報から自身のキーワードを5つ導きだす。そのキーワードに関連する各情報を感覚的な視点のみで判断し、各グループに分類する。その際、文字で表現できない情報を図・表やイラストなどに置き換えさせる。情報収集から分析へと移る過程で、自己認識についてのクリエイティブ活動は、創造の手がかりとなるアイテムが、この段階で個人に関する情報として多角的視点から集められ整理されているため、脳内では自然に誘発されていく。

3-c. 自己の創作表現（二次元コラージュ）

これまでに構造化がなされた情報により、学生の自己世界に対する探求と開放の創造エネルギーは各々蓄積された状況となる。表現の第一段階として、その世界観を可能な限り、思うままに具現化させる手法として、コラージュ表現による創作活動を行わせる。この段階では、自分自身を一言で感じさせるコピーをつくらせ、そのメッセージのみを制約要素とし、具体的ビジュアル素材により自身を自由に表現させる。

4-a. プレゼンテーション

制作したコラージュ作品を初めに組んだパートナーに鑑賞させる。その時点では、口頭による説明等は行わず、作品のみで作者自身の自己表現を互いが感じ取る。その後、各々が口頭による説明を通して、自身が伝えたかった情報を正確に認識させる。このプレゼンテーション法をグループ内でも同様に行わせる。

4-b. 双方向な視点による検証と把握

思いつくままの表現によるコラージュの創作は、自己世界の開放への心理と重なり、結果として、作者以外では理解し得ない表現となりがちである。しかし、この創作行為が第一段階としてのクリエイティブ活動に対する興味関心へのステップと捉えるなら、十分な効果が期待される。そして、情報収集の際、感じた対外的視点からの印象（情報）と作者自身のコラージュによる表現から受ける新たなそれとを客観的視点で感じ、結果、作者に対し抱く人格的印象からのイメージのズレを互いが伝え合うことで、第二段階の創作表現につなげる。

3-c'. 自己を展示するための表現計画（三次元）

第一段階での思いつくままの比較的自由的なクリエイティブ活動における創作によって、当事者のクリエイティブ活動に対するストレスは、それを乗り越え、“生み出すことに楽しさを感じる”思考へと変化すると考える。その結果、第一段階の作品を通した互いの理解とズレへの指摘は、当事者の自己世界の表現に対する更なるクリエイティブ活動への刺激となりえると考ええる。

表現の第二段階では、自己世界の表現として、他者に情報（メッセージ）を的確に伝えるための表現として、展示における表現伝達の方法論のひとつである展示構成のノウハウについて教授した上で、「自分を展示する」をテーマに展覧会を計画させ、具体的な展示模型の製作までを行わせる。この段階では、情報を伝達可能な順序や構成に組み替える理論的クリエイティブ活動に挑戦させることで、クリエイティブ活動が理論の構築思考法によって創造を具現化に導けることを体験させる。構造的思考法がクリエイティブ活動への意欲を誘発し、創造と現実におけるイメージの一致化に挑む意欲に繋がるのが狙いである。

4-a'. ディスプレイとプレゼンテーションによる比較

第二段階の創作表現では、自身の展示についての創作物として、以下の三点を求める。

- ・展示計画構成表
- ・展示企画書
- ・展示の企画模型

この三点を資料として、まず初期段階でつくったグループ内で展示の企画模型のみでの鑑賞を行わせる。その際、前段4-a.のプレゼンテーション時と同様、口頭での説明は行わず、互いが企画模型から各作者の人物像を感じ取る。その後、各々が展示企画のメッセージをプレゼンテーションする。この作業をクラス全員でも実施する。

5. 表現による情報理解の差異の把握と再認識

これまでに創作した第一段階（3-c）での思うままのカラーージュによる自己表現と第二段階（3-c'）における情報伝達を意図した構造的思考法による自己表現の体験を通して、伝達表現の方法の違いにより発信者と受信者の間で相互の理解にズレが生じることを認識させる。また、本来の目的であるクリエイティブ活動や思考活動に対する意欲低下を引き起こす要因であるクリエイティブ活動時の違和感からのストレス発生を、考案した今回の思考プロセスにより、調整できうることを検証する。

当事者には、この一連の思考プロセスを通じて、自己理解の再認識も重なることにより、自己のクリエイティブ活動に対するある種の達成感ともいえる満足感が生まれ、創造的な活動に対する意欲が誘発されるものとする。

授業実践とその結果

表現法の思考プロセスを使った実際の授業は、A班からH班までの8つのグループ（5～6名／1グループ）に分かれて実施した。この授業には、47名の学生が受講した。「自身による自己表現」という具体的な課題の提示に対し、興味を誘発されている学生と不安な表情を浮かべる学生という両極端な集団にわかれることが見てとれた。今回の授業実践においては、詳細な講義の流れを事前に説明せず、三段階に分けて説明する方法をとった。事前に全てのプロセスを説明することは、心理的な負担を感じさせることにつながるのではと、考えたからである。第一段階として、（1-a）から（3-b）までのプロセスを説明し、作業を行わせた。（3-b）の段階で、学生たちにアンケート調査を行った。以下がその回答である。

- ・自己分析にて、なかなか本当の自分の気持ちに入り込めない。
 - ・悪い面ばかりが見えてくる。
 - ・今まで深く自分について考えてきていないことがわかった。
 - ・自分は何が好きで何が嫌いなのか？など簡単なことすら表現できない。
 - ・自分を見つけ出し、そして、書き出すことが難しい。
 - ・短文で表現することが難しい。
 - ・自分の中でテーマを整理しきれない。
 - ・本当の自分と演出する自分が見え隠れする。
 - ・自分が何者なのか。見え始めるのが怖い。
- などである。

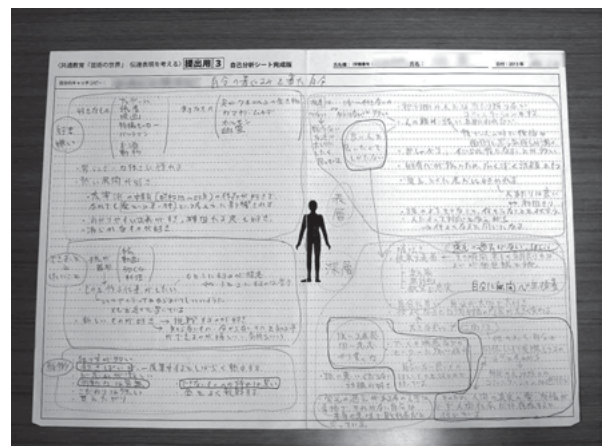


図6 3-bで作成した自己分析シート事例

この段階までで既に学生たちの脳裏からは、「芸術の世界」という科目名から思い描いていたクリエイティブ活動への不慣れなイメージは消えており、自問自答と他の学生からの自分に対する意見の収集・分析に意識が集中している状況が観察された（図7）。



図7 パートナーやグループによる情報収集状況

第二段階として、(3-c)から(4-b)のコラージュによる創作表現からそのプレゼンテーション、更には検証作業までのプロセスを説明し、実践させた。事前に予想していたとおり、学生たちの作品群からは、それまでの分析データを手がかりに、自己をグラフィカルに表現しようとする意思力が感じられることとなった(図8)。この段階で学生たちは、自身の創造性の具象化をリアルに把握し、同時にイメージとのズレを体感している。この時点で前段としてアンケート・ヒアリング調査を実施した。その結果より、全体47名中の36名に及ぶ76%の学生が創造活動で感じたイメージのズレを前向きに受け取り、次なる創作意欲へと転化している結果が確認されている(図11, 表2)。



図8 3-cで作成したコラージュ作品の一例

最終段階として、(3-c')から(5)までのプロセスを説明し、実際に作業させた。他者に情報(メッセージ)を伝達するための方法論を教授し、各人に伝達情報の構造化にチャレンジさせた(図9)。

学生たちは、それまでの自由な創作思考脳が、情報伝達を目的とした計画的な構造思考脳へと切り替えることにストレスを感じた。また、自己の伝達情報の構造化作業とその具体的な表現としての模型づくりという立体表現も精神的な負荷となった。しかし、伝達情報の構造化作業や具現

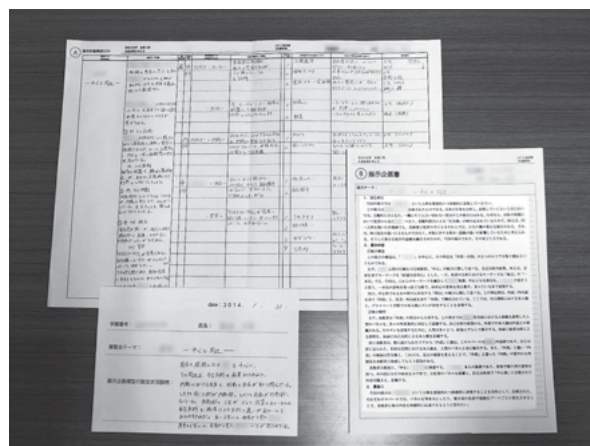


図9 構造的思考法による伝達情報の一例

化のプロセスは、ここに至る前段階までの情報収集→文字による構造化→コラージュ表現による具現化という流れと同様に認識できる点から、作業によるクリエイティブ活動からの精神的負担よりも自身を投影する立体的自己表現への創作意欲がまさってゆく状況が発生した。完成後、鑑賞会を実施し、その後、パートナーそしてグループメンバーの順で口頭による解説プレゼンテーションを実施した(図10)。学生たちは、一様に自分と他の学生との比較をおこなっていたが、伝達された情報に想像を超えた違いが生じ、他者に対して誤った認識が生じることなど伝達表現の違いによる認識のズレを体験した。



図10 グループプレゼンテーションの一例

考察と課題

今回の授業では、“クリエイティブ活動において創出されるイメージとその後の具現化による実体との対比から生じる違和感が、当事者のクリエイティブ活動や思考活動に対する意欲低下を引き起こす要因のひとつとなる”ことについて、すでに述べた様に創造時に発生する精神的負荷の一要因である意識世界における“イメージの一致化”といわれる思考行動そのものに陥らせないような工夫を施した。具体的には、“表現法の体系的な思考プロセス”を考

表1 前段と後段の2回実施したアンケート

I. 前段階〔2次元コラージュ制作終了後〕アンケート調査

1. コラージュ制作を終えて、この取り組みについて4段階で自己評価して下さい。
(A:とてもと思う B:そう思う C:あまり思わない D:そう思わない)

一連の自己分析は、制作の上で役に立ったか	A	B	C	D
自己理解が深まったか	A	B	C	D
自分のイメージ通りにできたか	A	B	C	D
制作が嫌になったか	A	B	C	D
次への課題（創作活動）に意欲がわいたか	A	B	C	D

2. コラージュ作品の完成に至る一連の取り組みで、創造活動において感じたことを教えて下さい。

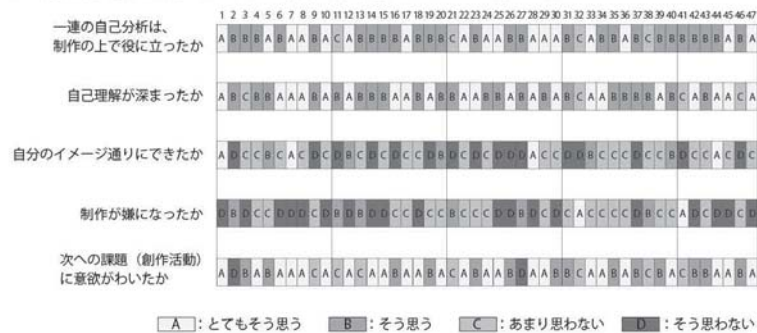
II. 後段階〔自己の展示計画と3次元模型制作終了後〕アンケート調査

3. 自己の展示計画と3次元模型制作を終えて、この取り組みについて4段階で自己評価して下さい。
(A:とてもと思う B:そう思う C:あまり思わない D:そう思わない)

自分の展示計画どおりにできたか	A	B	C	D
自分のイメージ通りにできたか	A	B	C	D
制作は精神的な面で辛かったか	A	B	C	D
この創造活動は楽しかったか	A	B	C	D
今回の一連の授業は、あなたの創造力に意欲を湧かせたか	A	B	C	D

4. 今回の授業の一連の取り組みで、創造活動において感じたことを教えて下さい。

I. 前段階〔2次元コラージュ制作終了後〕アンケート調査結果



II. 後段階〔自己の展示計画と3次元模型制作終了後〕アンケート調査結果



図11 2回実施したアンケート項目1と項目3の結果

案し、授業において実践を行い、学生たちのクリエイティブ活動に対する精神的負荷の検証を行ったのである。最終時点で、学生たちにクリエイティブ活動におけるストレスと意欲低下に関する二度目のアンケート・ヒアリング調査を行い、結果として、受講した学生の75%（35名）から、「今回の授業では、クリエイティブ活動に対する不明確な重圧を常時感じた。しかし、クリエイティブ活動本来に対する意欲低下については、思考活動が進むに連れ、思考法に対する順応性が高まり、自身に対する好奇心とともに創作活動意欲が高まっていった。」との評価がなされた（図

11、表2）。

学生の意識世界では、しばしば不用意に欠陥をはらんだイメージを大急ぎで作成することにより、それ以上に進めなくなるという、一種の袋小路化の現象が起りやすい。今回は、クリエイティブ活動が外界との応答を行うことにより、すなわち調査行動による情報の収集と分析からもたらされる結果を利用し、クリエイティブ活動の各段階における創造のヒントづくりを行わせ、自己世界への探求心と共に創作意欲を維持もしくは誘発させるとした一連の思考法によって、かれらのクリエイティブ活動時のストレ

表2 2回実施したアンケートの項目2と4の回答例

2. コラージュ作品の完成に至る一連の取り組みで、創造活動において感じたことについて

- ・コラージュの材料を見ているとイメージがよくみえた。とくに、自分の分析データは材料探しの道しるべになってくれた。
- ・他の授業や普通は、テーマと条件を示されてコラージュ制作を進めたりする。その場合、イメージしている段階で、強くストレスを感じ頭の中がぐちゃぐちゃになったが、今回は自分の思考の流れと発想の流れが感じられ、制作の成果も順番に感じ取れるため、ストレスを感じる瞬間はあるものの溜まらなかった。段階が進むにつれて、制作意欲が高まっていった。
- ・自分が考えたとおりにつくりたいけど、出来ないことにイライラした。
- ・自分を表現するイメージが一瞬で作れたので、作りやすく楽しかった。プロセスが非常に役に立ったと実感している。
- ・自分の精神世界を表現するようになっているので、このテーマはある意味難しく感じた。でも、プロセスに従うことでイメージを考えさせやすく導いているように感じた。
- ・自己分析で自分と他の人からの意見を集め、文章にしたので理解しやすくなった。文字で理解したことをモノに置き換えるコラージュは、とても難しく戸惑った。だが、分析情報が無かったら制作は嫌になっていたと思う。今回はたのしかった。
- ・つくっているときは、楽しく夢中になったが、出来上がってみると恥ずかしく感じた。
- ・自分のことは分かっているつもりでも、コラージュで表現しようするとイメージがわからなくなった。

4. 今回の授業の一連の取り組みで、創造活動において感じたことについて

- ・授業全体を通して、取り組まれた流れは、創造活動を具体的なものにさせてくれたと実感した。あのプロセスがなかったら、立体的表現は出来なかったように感じる。出来たとしても、ぐちゃぐちゃになっていたように思う。
- ・この授業では、自分を題材にすることが分かっていたが、実際に受講して、実際自分が見えてくることに驚きと恥ずかしさがありました。自己分析は今まで分かっているようで分かっている自分を発見できてよかったです。自分を表現することの具体的なイメージをはっきりと作れたとは言えないですが、なんか自分のいいところを画像で見れたように感じました。
- ・自分の展示模型の作成時は、自分と他の人との理解のズレを補うように制作を進めたが、みんなに見てもらうときに、ズレが明らかになるため、授業中に感じていたストレスみたいなものと別の新しいストレスが段々感じられるようになった。
- ・この授業は、課題量が多く、自分は想像するのがあまり得意ではないのでとてもしんどかった。授業で考え方の方法を教えられ、その流れで考えていけたので、最後まで出来た。なんか答えを調査で探して、それをコラージュにしたのは不思議な感じだった。できあがり自分の分身と気がついた。立体の表現は、初めてだったので順序立てて考えていけたが、うまく想像できなかったし、その通り作れたような気がしない。でも面白かった。

スと精神をコントロールさせるという当初想定した狙いは、一定の成果をあげたといえる。また、クリエイティブ活動への興味を誘発させることもできたといえよう。

しかしながら、かれらのクリエイティブ活動時におけるストレス発生のメカニズムを事前に把握し、幅広く予測的に対処することについては、まだ、明確な見通しを得るには至っていない。学生がクリエイティブ活動の中で感じた一種「不明確な重圧」の背景には、より多くの社会的ないしパーソナルな諸要因が重層的に存在することは容易に洞察しうる。率直に自己表現することへのためらいや競争的環境への不適応感や将来の職業人たるべき具体的能力が未だクリアーに把握できていないことへの焦りなど、多様なファクターに着目する必要がある。クリエイティブ活動時のストレスに関する詳細な研究と調査を更に行う必要があるものと思われる。

いずれにせよ、このささやかな授業実践報告は、「学士基礎力」の修得のための実践的方法論のひとつとしてなお鍛え上げの過程にあるものである。ひろやかな表現を学生諸君が実現できるように導く新構想のアプローチ手法は、大学教育のイノベーションのための一定の方向性を示しているものと言うことができるであろう。

参考文献

- Anderson, John Robert 著, 富田達彦訳 (1982a), 『認知心理学概論』, 誠信書房, 86-97.
- Anderson, John Robert 著, 富田達彦訳 (1982b), 『認知心理学概論』, 誠信書房, 412-430.

- Brown, T. (2008) "Design Thinking", *Harvard business review*, June.
- Brown, T. (2009) "Change by Design: How Design Thinking Transforms Organization and Inspires Innovation", Harper Business (千葉敏生訳 (2010), 『デザイン思考が世界を変えるーイノベーションを導く新しい考え方』, 早川書房).
- Gerard H. Gaynor (2002) *Innovation by design: what it takes to keep your company on the cutting edge*, Amacom Books
- 川喜田二郎著 (1967), 『発想法 創造性開発のために』, 中央公論新社, 21-23.
- Kelley, T. and Jonathan Littman (2001) *The Art of Innovation: Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm*, Crown Business, 鈴木主税, 秀岡尚子訳 (2002), 『発想する会社!ー世界最高のデザイン・ファーム IDEO に学ぶイノベーションの技法』, 早川書房, 15-20.
- 黒須正明 (2004), 「ヒューマンセンタードデザインとユーザビリティ評価」, 『電子情報通信学会誌』 87, 10, 861-866.
- 棚橋弘季著 (2009), 『ひらめきを計画的に生み出す デザイン思考の仕事術』, 日本実業出版社, 53.
- 徳田明仁 (2014) 「デザイン思考に基づく授業づくりに関する考察」, 『愛媛大学教育学部紀要』, 61, 213-224.
- 米盛裕二著 (1981), 『パースの記号学』, 勁草書房, 18-29.