

大学新入生の創造力と人間力を引き出す体験学習 ——マンディ・プロジェクト、ねぶたプロジェクトの意義を総括する

本間正人・箭内新一・銅金裕司

はじめに

京都造形芸術大学の全一学生が履修する教育プログラム「マンディ・プロジェクト」(二〇一四年度からは「クリエイティブ・ベーシック」が正式名称となっている。本論稿では「マンディ」と略記する)では、一学生前期の毎週月曜日に学科・コースの枠を超えて、全ての学生が創造力と人間力に磨きをかける様々なワークショップを体験する。一五週間にわたって鍛え上げられた個々人の能力と、その期間中に築かれた人間関係をベースにして、九月に二週間かけて「京造ねぶた」(二〇一四年度からは「コミュニケーション・ベーシック」)に取り組むことが伝統になっている。

このプログラムの経緯、意義、効果などを総括し、広く他の教育機関でも共有・実施できる知見としてまとめることが本研究ノートの目的である。そのために、キーパーソンのインタビューを行ない、その発言の中から、教育学・心理学のいくつかの関連する理論に照らして、その意味や位置づけを明らかにしたいと思う。こうした検討により、さらなる改善の方向性を見出すことにつながれば、著者にとって望外の幸せである。

一、マンディの歴史と現状

(一) 導入の背景

二〇〇七年に、「マンディ」が導入された背景には、入学者のバックグラウンドの多様化があった。入試形態も複線化し、画塾等での修養を積んだ学生の比率は低下する中で、「芸術大学としての専門教育を受けるための基盤を形成し、社会の様々な領域や場面で求められる力の基礎を育む」という命題への対応が求められていた。そのために「つくり方をつくる、考え方を考える」をテーマに、芸術教育の特質を活かした初年次教育の開発と実施が構想された。

検討を始めた時に、大野木啓人副学長が青森県立美術館の仕事をしていた縁があり、ねぶたの制作を初年次教育の一つの中心テーマとして位置づけることになった。

しかしながら、立ち上げの際には、混沌の期間があったと箭内新一は語る。「ファシリテーターとは何か、ということも、誰もよく知らなかったのです。暗中模索の時期がありました。しかし、気付いてみるとそこには緻密な仕掛けがあり、その旗のもと椿昇先生のリーダーシップで少しずつ前に進んでいったというのが実感です。でも、その仕掛けとその混沌があったからこそ、今のマンディが生まれたのだと思います。」

(二) ワークショップの経緯・概要

導入初年度となった二〇〇七年度には、学科組織改組により「芸術教養教育センター」が設置され、一年生を対象にした接続教育として、ベーシックワークショップ(前期一限から四限/二週)、グループワークショップ(前期集中授業一限から四限/一日)の二つのワークショップ科目が開設された。一〇学科混成のークラス約三五人の二二クラスで構成され、非常勤講師がファシリテーター、学生サポートメンバーがティーチングアシスタントとしてクラスを担当。統括するプロジェクトマネージャーとサポートする四名のグループマネージャーには専任教員が就いた。

マンディでは、「1 day kokoro」というワークショップ教科書を作成。二八タイトルのワークショップに関して目的・進め方が紹介され、それを基に各ファシリテーターがワークショップを十回分選択した。

その内訳は、教科書から七タイトル、自由枠として三タイトルの割合で実施した。第一回目のワークショップは、各クラスとも「ライフライン」を描く自己紹介のワークショップを共通で行なった。一日単位のワークショップが組まれ、個人の基礎能力、身体的対応力を養う体験型の授業が行なわれた。

ねぶたは、九月一八日から一日間かけて制作され、点灯式は二八日、解体日は翌日の二九日と一日限りの展示だった。組織的成果達成に重点を置き、相互コミュニケーションにより、情報や能力を交換しながら成長を促す集中短期プログラムとして企画・設計された。

初年度の手応えを得て、二〇〇八年度には、運営組織、プログラムは初年度

の体制を引き継ぐ一方、実施時間を月曜日の二限から五限、一三週に変更。また、二二クラスの内、半数ほどのファシリテーターを各学科からの専任教員に充て、学科との専門教育と教養教育の連携を図った。この年、文部科学省の「質の高い教育推進プログラム（教育GP）」に選定された。

三年目の二〇〇九年度は、実施時間を一限から四限に再び戻し、クラス数は二二から二四に変更された。ワークショップを記録するために、アーカイブが始まった。

二〇一〇年度には、学園祭である「大瓜生山祭」が九月に移行されたことに伴い、「京造ねぶた展」として一般公開されるようになった。

二〇一一年度には、京造ねぶたの作品が、上賀茂神社との連携企画として、神社境内に屋外展示され一般公開された。また、京都市「学まちコラボ」事業に選定を受けた。

二〇一二年度は、アーカイブ資料が充実したため、これをワークショップテキストとして使用することができるようになった。四年間で約八〇タイトルのワークショップがアーカイブとして記録され、これに基づき、ワークショップ傾向を分析。「触発／コミュニケーション」、「創造／観察」、「身体／体験」、「ことば系」、「ドローイング系」の五つのカテゴリーに分類された。これらの中から各FAがバランスよく選択し、授業を構成する体制が整備された。

また、授業準備として「ワークショッププレジューメ」（通称Dシート）を各FAが作成し、目的、内容の明確化と共有化が行なわれた。

二〇一三年度には、全クラス共通で行なう回を除き、クラスごとに実施する十回のワークショップの内、カテゴリー枠が七タイトル、ファシリテーターの自主性に任された自由枠が三タイトルという割合になった。最後に、ワークショップのまとめとして、振り返り日（新聞作成）が設けられた。すなわち、珍しい体験をして終わりにしてしまうのではなく、学びや気づきを言語化するために、ワークショッププレジューメ（通称Dシート）と振り返りシート（通称Hシート）を配布し、学生に記述させ、回収し、フィードバックすることで、体験からの学習効果の向上と作文能力の向上を狙っている。

同時に、これらの振り返りシートからは、ワークショップがどのような効果をもたらしたか、どのようにすればさらに効果を高めることができるか、という授業改善のツールとしても活用されている。

二〇一四年度には、芸術教養養育センターが創造学習センターへと改組され、カリキュラム改革の一環で、「ベーシックワークショップ」（マンディ）は、「クリエイティブベーシック」に、「グループワークショップ」は「コミュニケーションベーシック（旧）」に科目名が変更され、キャリア教育との関連も強化されつつ、「創造基礎科目群」の中核に設置された。

マンディでは、カテゴリー別のワークショップは継続される一方、キャリア教育として「ロールモデル研究」を実施。社会人、上級生からの体験談を基に学生自身のキャリアプランニングに活かし、「自分未来地図」を作成するワークが追加された。

八年間をふりかえると、学生のバックグラウンドの多様化、ネット文化の進展に伴う対人間コミュニケーションのパターンの変化など、変動要因にいかに対処していくか試行錯誤が行なわれてきたと言えよう。就業力をアップするカリキュラム改革の一環としての位置づけも加わったが、同時に「しっかり理論武装して確固たる芸術教育に仕立て上げてほしい」という大野木副学長からの期待もあり、更なる改良・深化が求められている。

二、マンディを理論的に分析する

本章では、マンディをいくつかの理論的な枠組みの中に位置づけ、その意味を考えてみたい。限られた紙幅の中で、あらゆる理論を参照することは不可能なので、多分に恣意的な選択に陥っている自覚は著者にあるが、より公允な理論的分析は今後の研究者の検証に委ねたいと思う。

（一）初年次教育としてのマンディ

近年は、多くの大学で「アカデミック・ライティング」や「フレッシュマンセミナー」など、様々な初年次教育の取り組みが行なわれている。山田礼子（二〇〇八）は、これを四つの類型に分類している。

- 1) 優秀な学生を選抜して行なう「オナー型プログラム」
- 2) ノートの取り方、レポートのまとめ方、発表やディスカッションのルールなど、学習活動の基礎力を身につけさせる「スタディスキルアップ型プログラム」

3) 大学における自分自身のあり方を見つめ、将来のキャリア目標を発見させ

る「アイデンティティ形成型プログラム」

4) 自尊心や自己効力感を高める「セルフエスティーム向上型プログラム」

京都造形芸術大学における「マンディ・プロジェクト」は、こうした一般的な類型にはあてはまらない「芸大らしい初年次教育」として立ち上がっている。たとえば、典型的な「スタディスキル」が、一般教室での講義・ゼミなどを想定したものであるのに対し、「マンディ」は「五感を活用した」創作活動を基調としており、「学習」に関して、より広い能力の枠組みを想定したものであるという。

また、アイデンティティに関していうと、「マンディ」「ねぶた」と続く一連のワークショップでは、学科混成のクラスとしての一体感、チームワークの醸成が図られ、個人としての「インディビジュアル・アイデンティティ」の確立のみならず、集団としての「グループ・アイデンティティ」、京都造形芸術大学の一員であるという「カレッジ・アイデンティティ」の形成にも寄与しているものと考えられる。

教員の視点から見れば、学科の枠が重要に思え、学科の枠を超えたクラス編成は、マンディの大きな特徴であるようにとらえていた。しかし、学生の視点から見ると、学科の違いは、ゲームが好き、映画が好き、といった無数に存在するアイデンティティの違いの一つとも考えられ、学生自身は、学科にこだわらず、縦横な交流を行ない、チームワークを育んできた。

ただ、初年次にマンディがあることにより、二年次以降も、様々な学生のシナジーが生まれ、コラボレーションが普通になっているのは、京都造形芸術大学の特徴であると言える。

マンディを通じて、どのようなアイデンティティが形成されるのかは、興味深い研究テーマだが、現時点では、まだ体系的な研究は行なわれていないので、今後、マンディ参加者への調査を行ない、その効果を実証していきたい。

そして、自尊心・自己効力感に関して言えば、それが導入当初に企図されていたかは判然としないが、結果として多くの学生のそうした自己評価の向上にプラスに作用したことは想像に難くない。この点も、これから事前・事後の比較調査などを実施すべきテーマであろう。

山田礼子(二〇〇九)は「日本の中等教育の場合、知識注入型の授業が多い」

ことを指摘している。(p.12)この点、京都造形芸術大学における「マンディ」「ねぶた」は、後述するような学生の多様な学習スタイルに対応し、高等学校までの「詰め込み型」の教育の弊害を克服する試みとして、さらに注目され、広められるべき初年次教育プログラムであると言えるだろう。

(二) プロジェクト学習(PBL)としてのマンディ

プロジェクト学習(Project-based Learning)に関しては、多くの教育研究者が様々な定義を行なっており、統一的な見解は確立していないが、19世紀末にジョン・デューイが提唱した「Learning by Doing」の概念にその源流をたどることは大方の合意があると思われる。その特徴を、著者なりに整理すると、以下の五点に集約される。(鈴木敏恵二〇二二、田中智志・橋本美保二〇二二)

第一の特徴は、学習者中心の視点に立ち、学際的で、体験を重視するところにある。従前の教室内での一方通行の授業が、ともすれば、教師中心の視座から行なわれ、一つの学問分野・専門領域の枠内の知識の伝授にとどまるという批判に対する代替案として提示されてきた。

時には、もう一つのPBL(Problem-based Learning)と合流して、現実社会の中の「問題解決型学習」という形態で行なわれる場合もあった。すなわち、環境や福祉、地域振興など、具体的な公共的な課題について、机上で知識を修得するだけでなく、実際に現地調査などを行ない、解決策を提示する形をとったことも、第二の特徴としてあげられよう。

第三には、教室における伝統的な学習スタイルが、個人主義的なものであったのに対し、プロジェクト学習では、他者との協働を通して学んでいく形態が主流となったことも特徴的であった。すなわち、個々の学習者は、自分自身の学習能力を向上させるだけでなく、他者との協調のもとに、コミュニケーション能力や責任感など、社会性を涵養することが期待されてきた。

そして、第四の特徴としては、「コンピテンス指向」があげられる。つまり、プロジェクト学習においては、知識として「わかる」「覚えた」ということが最終目的ではない。実際にその知識を活用して、実地に役立てることができるということこそが大切なのだ。

最後に「能動性」もプロジェクト学習のキーワードである。デューイ以来の体験学習の潮流にあつては、目的を持った活動・作業へのコミットメント(専

心して取り組む」が想定され、「受動的に何かを教わる」環境と対比して、潜在的能力が発揮される度合いが桁違いだとされている。

プロジェクト学習には様々な形の実践があるが、課題の設定から、情報収集・分析、解決策の検討、プレゼンテーション、評価・フィードバックといった一連の流れを通して、参加する学習者は、ロジカルシンキング、コミュニケーション力など、様々な能力を獲得することができる。OEC Dの調査などで、常に高位にランクされるフィンランドの学校教育では、プロジェクト学習の比率が高いことから、近年、注目度が高まって来ている。

さて、京都造形芸術大学のマンディでは、各クラスに配置されたファシリテーター（FA）とティーチング・アシスタント（TA）が中心となつて、ワークショップを企画し、その中で、学生は多面的な能力を開発する契機を得る。正解が一つに定まっていない課題に対して、グループで知恵を出し合うことにより、ある時は解決策を見出し、また、ある時には、具象的な創作物を生みだしていく。

そして、最もプロジェクト学習の典型が「ねぶた」の制作に他ならない。毎年異なる「テーマ」は抽象的な言葉で提示される。たとえば、二〇一三年の場合には「MAP」であった。これを各クラス毎に、研究し、解釈し、三次元の構造物を設計し、二週間で完成させるのだ。この間には、クラスメンバーの間で「目的・ビジョンの共有」が不可欠であり、適材適所の人材配置を経て、「計画立案→実施→修正」のサイクルが何周も繰り返される。入学してわずか半年の学生が、多くの人を感動させる作品を作り上げていく。そのプロセスの中で、芸術創作活動、あるいは、将来の社会的活動に求められる様々な能力身につけることができるのだ。その期間は、まさに人生の縮図であり、協力や葛藤、挫折と成功など、多彩な人間模様が現出し、人間的な成長を自覚する学生も多い。

こうしたことから、「マンディ」「ねぶた」は、まさに芸術大学らしい「プロジェクト学習」の形と行うことができよう。

(三) 多重知性理論的取り組みとしてのマンディ
多重知性理論 (Multiple Intelligences Theory、略称MI理論) は、ハーバード大学の教育心理学者ハワード・ガードナーにより提唱された概念である。

人間には知能検査 (IQテスト) では計測しきれない多面的な能力が本来備わっており、ガードナーは、これらの能力を八つの分野に分類した。すなわち、

- ① Linguistic (言語)
- ② Logical-Mathematical (数・論理)
- ③ Spatial (空間)
- ④ Bodily-Kinesthetic (身体)
- ⑤ Music (音楽)
- ⑥ Naturalist (自然)
- ⑦ Intra-personal (内省的)
- ⑧ Inter-personal (対人関係)

の八つの領域である。

そして、人それぞれに得意分野・苦手分野があるので、自分に合った方法で学べば効率が良い、というのが、MI理論に基づく「学習スタイル」論の基本的な考え方だ。ちなみに、これらの知性に優劣はなく、言うなれば学び方の個性であり、それを教育者が理解することにより、個々の学習者の適性に合わせた効果的な学習プログラムを作ることが可能になるというものだ。臨床的には、米国の小学校の算数の授業などで、広く導入・実践されている。

他方、わが国の一般的な学校教育においては、「言語」と「数・論理」の領域に優位性を持つ児童・生徒は、国語・数学・理科・社会・英語のいわゆる「主要五教科」のペーパーテストで高得点をとり、「優秀」と見なされる傾向が今もなお続いてきた。

こうした背景には、MI理論の知名度不足もあると同時に、教員自身が、自らの学習スタイルに関して無自覚であり、意識しないまま、自分自身が得意な分野に適合した教育スタイルを繰り返してきたという事情もあったと考えられる。

ひるがえって、京都造形芸術大学における「マンディ」のワークショップでは、ガードナーが示した八つの能力分野のすべてが見事にカバーされている。

たとえば「新象形文字」では「言語」「身体」「空間」の知性が活用され、「音と造形」では「音楽」「空間」「内省」などの力が発揮される。屋外活動では「自然」や「内省」の知性が働き、「ねぶた」では「数・論理」「空間」「身体」「対人関係」を中心にあらゆる力が総動員されることで初めて巨大な構造物が建立されるのだ。

京都造形芸術大学には、十三の専門学科が存在するので、M I理論の八つの領域に強みを持つ学生が数多く在籍している。「空間」は美術系、デザイン系の多くの学科が関連するし、「言語」は文芸表現学科、「音楽」は舞台芸術学科や映画学科、「自然」なら環境デザイン学科、など、特定の知性領域に偏らず、幅広い人材が交流し、切磋琢磨する場があるのだ。そして「マンディ」は学科横断的にクラスを構成するので、どんな分野についても必ず得意な人材が見つけれられるという状況になっている。そして、十五週間のマンディを通じて、「対人関係」知性に磨きがかけれられ、チームワークが不可欠な「ねぶた」建設に結実する流れとなっている。

これは、法学部や文学部、理工学部といった旧来型の大学組織と比較すると顕著な違いである。こうした学部には、得意な知性が似通った者どうしが在籍し、個人としての能力向上が主目的とされる科目構成が行なわれているからだ。

してみると、学科の枠をはずしたマンディのクラス設計は、本学の特性を反映し、うまく活かしてきたと考えることができる。

従って、本節の結論としては、マンディ及びねぶたは、M I理論を芸術大学の文脈で効果的に実践したケースとして評価しうるものと言えるだろう。

(四) 芸術基礎学習としてのマンディ

一九二三年、グロピウスは『バウハウスの理論と組織』を著し、その中で、芸術の総合化というバウハウスの目的のためには、基礎課程を重視することが不可欠であるとしている。ここには、一人の芸術家は、芸術を総合するためにあらゆる芸術に通じていなければならないというウィリアム・モリスの「ユニバーサル・メン」の理想が受け継がれており、普遍の原則を学ぶことが強調された。

バウハウスにおける基礎学習は、まず「形態教育」(elementary study of form)を

半年間かけて行なうところに特徴があり、それは観察(自然研究、材質分析)、表現(記述的幾何学、構成技術、あらゆる構造物の平面図と模型制作)、構成(空間、色彩、デザイン理論)からなっていた。

実際に、石、木、金属、ガラス、陶器、布などの素材を扱うクラフト教育は三年間にわたり、専門のマイスターの指導の下、石工、木工、金工、陶芸、ガラス、色彩、テキスタイルのコースに分かれて行なわれた。

京都造形芸術大学のマンディでは、加工技術を教育する要素も多少はあるものの、「形態教育」的な要素の方が濃い。その典型が「ペーパーファクションショー」であり「ねぶた」であろう。どちらも、和紙を主たる素材として扱い、彩色は行なわない。従って、幾何学的な造形の力が問われるのだ。

マンディは、「触発/コミュニケーション」、「創造/観察」、「身体/体験」、「ことば系」、「ドローイング系」という五つの領域をカバーしており、十三の専門学科に共通する芸術教育の基礎的なプログラムとして、適切な普遍性を持っていると考えることができる。

マンディの理論的支柱を提供してきた銅金裕司は、芸術教育としてのワークショップ学習について、次のように述べている。

「原則的に新入生全員がマンディを体験するわけですが、仮に、一年生の時に芸術を実感できなかったとしても、四年も経てば、全ての学生が「芸術的な創造」を体験した、と感じることが可能だのだと私は考えています。このように芸術が万人に開かれているという主張は、マルセル・デュシャンの芸術上の概念「レディ・メイド」に代表されるように、決して新しい概念ではありません。

しかし、レディ・メイドが、どのようにして各個人において芸術として可能となるのか、そのメカニズムと方法についてはいまだ明確にされていないように思われます。

実際問題、マンディ・プロジェクトでは、造形経験の少ない者であっても、芸術という創造行為をとくに意図せずとも、簡単な作業を地道に繰り返し行うことだけで、知らず知らずの間に芸術的な作品を制作してしまします。そして、ついには、芸術作品を創造したという達成体験をつかみとるのです。

こうした体験を容易に可能にするワークショップを、京都造形芸術大学では

意識的に構成してきたわけです。その重要性はいくら強調してもしきれません。つまり、このような「アートの普遍化」、言い換えれば、誰もが創造行為に主体的に関わる喜びを享受する契機、これは、まさに「レディ・メイド」と近いわけですが、こうした実践により、それぞれ個人の芸術家やデザイナーの資質に供する美術的教育、学習を一貫して目指している点が、初年次に行なうマンディ・プロジェクトの最大の特徴であると言えるでしょう。」

(五) 変容学習としてのマンディ

変容学習 (Transformative Learning) は、Mezirow 以来、人間的成長に関する学びを分析する枠組みとして理論化されてきた。その主眼は、知識を与えることなく、学習者の価値判断や行動の「枠組み」(frame of reference)を変えるところにある。Jack Mezirow (一九九七) は、この「枠組み」とは「証拠のない仮定や前提の集合から成り、この枠組みを通して我々は取り巻く世界を解釈し理解している」と述べ、以下の2つの要素から構成されるとした。

1) 習慣的性格 (habits of mind)

2) 観点、ものの見方 (point of view)

前者は、その時代の文化的、社会的、政治的な行動規範に基づいて形成され、後者は、前者によってひとりひとりの個人の中に醸成される。ところが、人間は、非日常的な体験を行ない、それを振り返ることにより、それまで自分が無意識に置いていた仮定や信念を抜本的に見直す機会を得る。それによって、より包括的で、とらわれない見方、自由な考え方を獲得することが可能になり、環境の変化や自ら変化を起動することに積極的になれる。ただし、あらゆる経験がこうした姿勢の変化を引き起こす訳ではなく、効果的な学習のためには、深い内省のプロセスが必要であり、これこそが変容学習の中核を成すと考えられる。(Mezirow 一九九七)

この理論を、マンディ・プロジェクトにあてはめて考えると、まさしく変容学習のモデルそのものと言っても過言ではない。

第一に、非日常的な体験が提供されていること。「白い部屋」「暗闇」「I am ボールペン」など、多くの学生が人生の中で初めて経験することが用意されている。「白い部屋」では、見慣れた教室の風景が、全面に紙を貼ることによって一変し、「暗闇」では光が完全に遮断された暗黒の空間で五感が研ぎす

まされる。日常的にボールペンを使っている人は多くても、一日のうちにインクを使い切ったことがあるという人はめったにいない。こうした「ありえない状況」を経験することで、日常性を見直す機会が得られるのだ。

第二に、ふりかえりの時間及びツールが設けられていること。一日のワークショップが終わった後で、Hシートを書く時間は、そこで得られた体験をひとりひとりが言語化し内省する貴重なプロセスとなる。あわただしい現代社会の中で、ふりかえり (reflection) の時間を持つことが、学びと気づきを豊かなものにし、人間的成長の機会となることを、多くの学生が体感している。

第三に、見方・考え方が変わること。回収されたHシートには、学生の視点の変化を如実に表す言葉が数多くちりばめられている。「目からウロコ」「新鮮な発見」「驚いた」「当たり前でないことに気づいた」など、従来、当然と思っていた常識・世界観が、ひとりひとりの中で大きく変化したことが見てとれる語彙が並ぶ。

実は、変容学習を行なっているのは、学生だけではない。実は、ワークショップを企画・運営しているファシリテーターやティーチングアシスタント、そして、本部スタッフもまた、見方・考え方の変化を体験しているのだ。

「マンディのファシリテーターは、ひとりひとり、教員としてではなく、アーティストとして、専門家として、一人の人間として、クラスを作っていくんです。そこでの言葉、メッセージ、学生と交わされるキャッチボール、それ自体が、真剣勝負であり、自分自身を鍛える修行になっています。つくり方をつくる、考え方を考えるマンディのワークショップ自体が僕の「作品」なのかな、という思い込み、思い入れがないと関わりません。作家としての自分の創作活動に費やすエネルギーを削りながら、全身全霊をかけてマンディに向かい合ってきた。でなければ、学生と向かい合えません。」

と箭内新一は述懐した。

マンディのファシリテーター経験者が、どのような変容学習を遂げたのか、今後、より多くの対象者にインタビュを行なう質的研究を行なっていくことも有意義なことだと考えられる。

(六) 教職開発としてのマンディ

前節の最後に、ファシリテーターにとつての学びについて言及したが、マン

ディは、実は、京都造形芸術大学における教職開発 (Faculty Development) の機能を果たしてきた。簡潔に言えば、

「教員の側も教え方に毎回工夫を行う必要があり、教育能力を高める効果がある。その意味では、FDとしての要素もある。」(文部科学省二〇一四)

という一言に要約されるのだが、実は、指導する側の学びは、教員の育成・採用という機能にもつながっているのだ。大野木啓人はこう語った。

「マンディのファシリテーターがきちんとつとまるといことは、芸大の教員がつとまるといことなんです。毎週、筋書きのないドラマみたいなものから、鍛えられますよ。実際、マンディのFA (非常勤講師) から、本学の専任教員になった人もいますし。」

現在、マンディのGMとして中心的な役割を果たしている箭内新一は、まさにそうしたキャリアパスを歩んできた。

「僕が非常勤の時、来年もよろしく、と頼まれて、即答できませんでした。覚悟が、個展をもう一回やるくらいの覚悟が、必要で、それが自分にあるかどうかと自問する気持ちでした。」

ファシリテーターとしては、毎回、残念会だったんです。毎週、くやしい、うまくできなかった、という屈辱感、消化不良の連続。学生の反応が違う、わかってもらえたのか。

導入はあれで良かったか？準備をもつとやれば良かった。果たして、今日やったワークショップは何だったのだろう？何になったのだろう？と自問自答しました。でも、汗流しながら、必死にやった。

で、案外、学生からの評価が良かったこともあります。必死に奮闘する本性を見せるとそれが伝わる。逆に、うまくいった、ちゃんとやれたワークショップが印象に残らないこともあるんです。何かに向かう力、やる気、能動的意欲を高めてきた、引き上げてきた感触があります。

今、専任教員になって、マンディのGMになっても、非常勤の方にファシリテーターになって、と、軽々には頼めない自分がいます。」

「マンディのプログラム自体も進化してきました」と箭内は語る。

「最初、GMをつとめられたのは椿昇先生。その後、原田憲一先生、水野哲雄先生、岡本康明先生、そして、銅金先生、本間先生と毎年のように、GMが変わることで、ワークショップに対する考え方、意味づけが付加されていく、と言ってもいい。ある意味、新たな視点が入り込むことによって、プログラムそのものが変容していく訳です。」

二〇一四年度から、キャリア教育という視点が混入し、ロールモデル研究などが行なわれる訳ですが、現在行なわれているワークショップの意味、これから必要なことを考える機会になり、プラスに働くのではないかと思います。

三、これからのマンディ

二〇一四年度からは、芸術教育教養センターが創造学習センターに組織替えされ、基礎学力の充実、キャリア開発との関係がさらに強化されることとなった。そこで、マンディの中でも、先輩学生および社会人と親しく懇談する「ロールモデル研究」の日を設けた。また、十週にわたるワークショップの集大成として、「自分新聞」の作成を、キャリア開発の一環として組み込むこととなった。

また、二〇一四年度からの全学的カリキュラムの一環として、「二つの力、七つの能力」の育成が教育目標として掲げられ、マンディは「創造力と人間力」の涵養を担う、基礎学習科目の中核としての位置づけが明確になった。

銅金裕司は、以下のように総括している。

「京都造形芸術大学の初年次教育の一環でのマンディ・プロジェクトの様々なワークショップは、誰もが創造行為に主体的に取り組み喜びを享受する契機となっている。そこでは、つねに、様々な集団の中で、個人の生きかたを模索し、内省する時間があり、自らの人間力そして創造力(すなわち七つの能力)の向上をはかる機会が与えられる。また、これを支援する教育・手法として、七年間の事例の蓄積に基づく多様なワークショップが用意されており、それらが、自ら学ぶ姿勢をもった教員と本部スタッフによって周到に計画されて遂行されていく。こうした実践が、繊細な感性と技量を持って行なわれること自体が、芸術的な営みと言えるのではないだろうか？」

マンディ・プロジェクトを通じて、美術的に優れた作品を成果物として生み出す、あるいは、何らかの美術的意味合いを見出そうとする試みではないとい

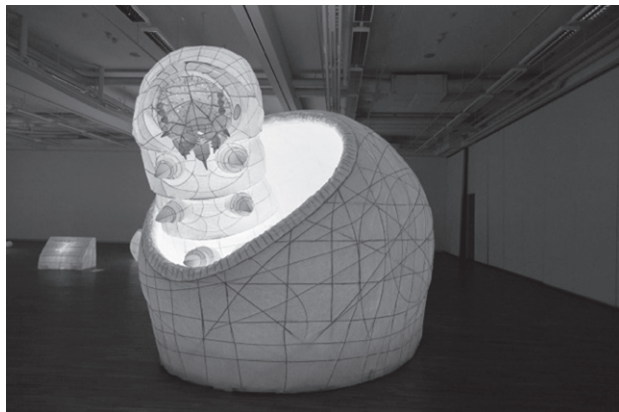
うことに注意が必要だ。美術的な成功は、実は、無関心な領域において構想され、有用性を破棄した観念としての創造性であると考えられる。したがって、ファシリテーターはもとより、学生もまた、「つくり方をつくる、考え方を考える」ことにこそ、マンディの真価があり、今後の新しい創造を担うアーティストのセンシビリティになると確信すべきである。」

〈芸術作品において本質的なことは、それが美しいかどうかではなく、観る人の思考を促すかどうかということなのである〉——マルセル・デュシャン

そして、次年度以降の本学紀要においては、マンディ・プロジェクトでのいくつかの実践成果を参照しつつ、そのさまざまな創造的手法の構造・原理の一端を紹介し、検討したいと思う。

参考文献

- Walter Gropius, *The New Architecture and The Bauhaus*. (M.I.T. Paperback, 1965)
- Jack Mezirow, "Transformative learning: theory to practice," *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, summer, Jossey-Bass, 1997.
- 鈴木敏恵『プロジェクト学習の基本と手法』（教育出版、二〇一二年）
- 田中智志、橋本美保『プロジェクト活動 知と生を結ぶ学び』（東京大学出版会、二〇一二年）
- ジョン・デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』（講談社学術文庫、二〇〇四年）。原著は『Experience and Education』（一九三八年）
- マルセル・デュシャン他著、岩佐鉄男他訳『デュシャンは語る』（ちくま学芸文庫、一九九九年）
- 文部科学省『頭と手を動かすワークショップ型初年次教育』（二〇一四年）
- 山田礼子監訳『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために—』（丸善ウィリー共同出版、二〇〇七年）。
- 山田礼子「初年次教育の組織的展開」『初年次教育』第一巻、第一号、65-72（二〇〇八年）
- 山田礼子「大学における初年次教育の展開 —アメリカと日本—」『Journal of Quality Education』Vol.2 March, 157-174（二〇〇九年）



京造ねぶた 2014 テーマ「TOY」
「熟蚕」Gクラス FA 森岡厚次 TA 横山茜



京造ねぶた 2013 テーマ「マップ」
「MISSING LINK」Cクラス FA 金澤一水 TA 磯部美巴子



ワークショップ
「岩」Sクラス FA 南川憲二&増井宏文 TA 湯本順子 2010



ワークショップ
「白い部屋」Aクラス FA 岡村寛生 TA 三木茜 2009



ワークショップ
「ペーパーファッションショー」クラス合同ワークショップ
2010-2014



ワークショップ
「月と砂漠とピラミッド」FA 嵩村裕司 TA 水谷絵里子 2011

