

書評 編集代表 茂木一司 『協同と表現のワークショップ [第2版]—学びのための環境のデザイン—』

Book Review, Workshops in collaboration and expression: designing environments for learning (2nd edition)

Editors: Kazuji MOGI

立原慶一

Yoshikazu TACHIHARA

はじめに

本書の編集代表者茂木一司氏はレスターポリテクニク芸術学部にて在外研究員として留学し、とくに構成教育を基礎として美術教育のあり方と取り組んできたという。その後、メディアや学習環境デザイン、ワークショップ、障害児の表現教育に関心を持ちつつ、現在は教科教育の担当者として群馬大学教育学部教授に在職されている。執筆者はワークショップ学習論、学習環境デザイン、博物館学、教育工学、認知科学、情報デザイン、組織社会学など実に幅広い領域を専門とする、研究者総勢 27 人に及ぶ。書物の厚みは 263 頁に達する浩瀚なものである。

ここでは新刊紹介ではなく書評のレベルを目指すべく、以下に考案し選定した論点について順次、論評していきたい。切り口として「ワークショップにおける表現—その意義と本質—」「ワークショップにおける学び」「ワークショップにおける協同」「ワークショップにおけるデザイン」「ワークショップにおけるリフレクション」の諸項目について論及する。上記の全 5 項目は本書を特徴づけている、基本的な枠組みと見なされる。そうした手続きを踏むことによって、書評として本書の幅広い内容を漏らすことなく、学問的な価値と性格に迫れる、と考えた。

1. ワークショップにおける表現—その意義と本質—

ワークショップにおいて誰にでも表現する力はあるという立場に立つ (7 頁。以下「頁」を略す)。したがって才能がある個人による特別な表現であるべき、という考え方を採らない。西欧ロマン主義的な自由や天才ではなく、一般市民である老若男女による集団的な表現活動が標榜されている。そうした意味で近代的な芸術概念と隔たっている。多様な個人が集団に参加しそこで対話することによって、コミュニケーションを取り合いながらすりあわせ、合意形成を図っていく活動である (7)。

そこでは多様な個を認め合い、なおかつ協同的に問題解決を図っていく (7)。とすればそれは近代の芸術概念を特徴づける無関心性などではなく、現実 (日常) や利害関心と積極的に結びついた、「アート」として展開されることになる。ワークショップはアート行為を通してコミュニケーション力、及び他者理解力や自己表現力を育てることに趣旨がある。アートを基礎にして囚われのない自己と、社会の共生や維持、協力などの願いを実現しようとする (7) 性格のものなのである。

ワークショップに参加した子どもたちは自ら学び、表現する中でその能力を伸ばすだけではない。相互に学び合い認め合う集団の中で、自己を実現していくのである(6)。執筆者によれば、「さまざまな人やものとの関係性を自ら創り出す」体験をした参加者は、ワークショップという場の外に出たとしても人やものを固定的に捉えず、しなやかな態度でそれらとの関係性をつくりだそうとする(43)。ワークショップにあっては、こうした波及的な教育効果に対する期待感を抱くことができるのである。

このようにワークショップはアート行為を通して、囚われのない自己や協同性を回復することに意義と本質がある、と主張する。アートを基礎にした人間的な学びの再構築に他ならない。それに対して、昨今では「複数の人々が場所とテーマと時間を共有して、能動的な視線を獲得するための方法論」(降旗 2008)、などの定義も現れてきた(12)。ちなみに本書におけるワークショップの内容は標題にあるように、「協同」と「表現」の二大概念から形づくられている。しかしテーマの性格づけにもよるが、ここにアートの概念はとくに含まれていないようなので、それは主に一方の「協同」に応えた形での定義として位置づけられよう。

本書ではワークショップによる「現代における近代システムへの問い直し」が、テーマとして据えられている。それは「生の疎外」に対し、「生のリアルさ」を追求することにワークショップの目的や、意味があることを指摘する。しかしこれほど精神性を打ち出すとすれば、それだけ芸術概念に接近することになり、逆にアート概念から離れてしまうのではなかろうか。この点は異論の出ることが予想されよう。それはとにかくさらに「体験重視」や「双方向的コミュニケーション」、「プロセス自体の重視」、「創造性の探究」などの概念を、ワークショップの特徴にあげている(16)。本書では仲間と学びあう中で、彼らが生活や社会との関連を取り戻す営みが提案されるのである。

本書はまた新たなワークショップのあり方への関心も如実に示す。それは創造的なアート活動が有する「システム全体」をワークショップと捉えよう、という考え方である。そこからさらに参加者とのコミュニケーションやコラボレーションを目的にした、ワークショップが試みられはじめている。アート行為としてのワークショップは「学び」の契機をやや後退させ、ズバリ「表現としてのワークショップ」と定義される。

それは普通に使われている別の用語によれば、「アートプロジェクト」の営みが相当しよう。それについてはたとえば、「プロセスに重きを置き、関わった人びとの集合的な表現」(熊倉純子監修『アートプロジェクト—芸術と共創する社会—』水曜社、2014年 329頁)という、実に分かりやすい定義が既に提起されている。この著作のタイトルでは表現が芸術の語に、協同が共創のそれにそれぞれ変えて用いられている。それはとにかくワークショップ＝アート活動そのものを表現手段とするアーティストがここに登場した(12)、と見なすのである。

これまで「ワークショップにおける表現—その意義と本質—」という本章執筆の切り口から検討してきたが、表現の諸相が的確に論じられているのを確認した。

2. ワークショップにおける学び

ジョン・デューイの教育は従来、「学校のコミュニティ化」といわれてきたように、「学校のワークショップ化」を構想した。つまり「行為することで学ぶ」というスタイル、いわゆるプロセス重視型に基づく学びを実現しようとした。デューイの教育観によれば体験やプロセス、身体が尊重されるべきなのだ。そうした参加体験型学習の思想的枠組みにおいて、ワークショップという学びは「結果を予め想定できない、オープンエンドで生成的なコミュニケーションがなされる場」と特徴づけられる。それら斬新な特質のゆえにワークショップの思想がその後、さまざまな分野に波及し、よき影響を与えていったのだという (17-18)。

ワークショップとは端的には「参加体験型グループ学習」の謂いであり、一般的には学習の方法 (3) を指していた。それは、学びが人の序列化の装置になってしまっている今の悲惨な状態から、学びが本来的に備えるべき喜びに満ちた情意体験という原点に、児童・生徒を立ち戻らせる可能性がある (4)。ワークショップには学校教育とは違う、現実 (日常) 生活に密着した学びの性質が含まれるのではなかろうか (4)。このような希望的観測を濃厚に示している。それが現在、盛んに試みられている理由だと考えるならば、学校教育への反学的な学びの性格がそこには映し出される (4)、と述べる。

ワークショップとは「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」(新藤 2001) 活動である。これまでこう規定されてきた。すなわち学びと創造からなる一つの文化スタイル、という定義が広く普及してきた。続く論及で二つの教育学説が対比的に援用されることになる。一方の「社会構成主義」で、学習は知識を受動的に記憶する個人の内的プロセスだ、と捉えられる。他方の「状況的学習論」において、知識は社会的関係性におけるヒトやモノなどの相互作用＝協同によって構成される、と考えられているという (11)。ただし遺憾ながらそれによって学習や知識の内実について、あたかも目から鱗のように理解が深まった、というほどでもない。理論的な関連づけは多くの場合、複雑化を伴うので、それには効果を吟味してから、慎重に行うべきだと思われる。

ワークショップの学びでは、互いの違いこそが創造力を生み出す源泉だという点に着目し、そのメカニズムを大切にす。かくて中身は参加者の相違性によって常に変動するので、事前に学びの全貌を完全に予想し、記述しておくことはできない。参加者自身が能動的に活動等の意味づけを行いながら、学び自体をつくっていく学びなのだという (11)。伊藤俊治氏は、ワークショップを「多様な差異をどう自覚し、どう活性化し、どう編集していくかの鍛錬の場」と規定し、それが希薄な日常に差異を生じさせ、かき混ぜ、集団全体の生命力を回復することの必要性を、強くアピールする (5)。

参加者それぞれが、自分の体験と併せて自らのストーリーを展開できるように、出来合いの物語が予め介在しないような構成をあえて心がけることが求められる (105)。ワーク

ワークショップに特徴的な形で認められる自己原因性の感覚は、「自分が外界の変化の原因になりたいという感覚」である。つまり自分が発信源となって自分を取り囲む世界の出来事を、かけがえのない自分ごととしてとらえることができる感覚である。自らが納得した答えにこそ意味がある道理を伝え、参加者にとって自己原因性を失わせないことが肝要となる。「答えはあなたの中にある」というスローガンを実践し、その意味を理論的に自覚する事態に他ならない(14)。活動のプロセスに起こる関係性の変化に注目し、そこで意味生成させるような学びだ、と見なすのである(14)。

ワークショップにおける学びの定義で最近注目されているのは、荻宿俊文らの「アンラーン(unlearn)＝まなびほぐし」だという。創造的な学びを実現するためには、自ら作りだしてしまったださまざまな枠組みをいったん壊し、作り直さなくてはならない(12)。そうした趣旨が定義の背後に認められる。荻宿はワークショップを手段や方法として限定しながら、「コミュニティ形成(仲間づくり)のための他者理解と合意形成のエクササイズ(練習)」(13)と定義する。

本書でワークショップは一見、特定の部分における問題解決を図っているように見えるが、実は「全体に配慮し/された学び」であって、実は「総合性の高い学習」なのではないか(5)と述べ、教育的な意義深さを訴えかける。そこでは従来の知識技能教育から離れ、結果よりもプロセスを優先するとともに、協同的な学びの重要性が参加者によって認識されてきた。かくて「学習者が知識を蓄積するのではなく、社会や文化等の環境に埋め込まれたそれを再構成する」ような、社会文化的な学びがなされるのだ(6)、と強調する。

ワークショップは共同体(コミュニティ)への参加行為を学習としてとらえる、学習観を中核に持つ。身体や感性を通しての学びなど、私たちの生にとって本来的な営みに着目している(62)。執筆者によれば、他者とともに行うことによって学び、それを通して自己を発見し学び返すこと、すなわち「学ぶことは許すこと、本来楽しい活動なのだ」。人々はこうした学びが趣旨とする、情意体験的局面に気づくべきなのだ(224)。

これまで「ワークショップにおける学び」という本章執筆の切り口から検討してきたが、学びの諸相がぬかりなく論じられているのを確認した。そのため感性や表現を通した学びは、そのうちのひとつとして項目があげられるのみで、その観点から理論的な展開はとくになされなかった。

3. ワークショップにおける協同

ワークショップにおける相互行為を通して、参加者は自己と他者や社会との関係が、変化していく様を目の当たりにする。そこで彼らには新たな自己を発見する機会が与えられるのである(28)。

ワークショップの成立条件で最も重要なのは協働性である、と本書は力説する。「参加者にさまざまな自己主張をさせ、意味づけをさせ、それぞれのこだわりを持たせ」、立場の違いを超えた者同士の協働性を生起させるべく、ゆさぶりをかけていくのだ(13)。そこには

あたかもミニ共同体が形づくられるように見える。

この協働性を支え増幅していく仕組みが、即興性と身体性の概念に他ならない。即興性に応えるべく時間制限を設けたり、身体性に応えるべく頭だけでなくからだ全体で学んだりすることは、不自由さが逆に人を自由にさせるものなのだ。その逆説的な仕組みを学ぶことでもある(13)。ワークショップは「コミュニケーションを軸にした創造的で協同的な学び」とも捉えられる(14)。また「集団の相互作用による主体の意識化がなされ、目標に向かって集団で創造していく方法」とも定義される(16)。そこでは創造的な視点が入ること、ミニ共同体をアートとして演出しようとする姿勢が窺われよう。

真の協同とは、他者とアイデアにおいて交流し創発しあうことだ(23)、と主張する。状況的学習論が提示する学習観は、学習を「相互行為を通じた考え方や振舞い方の変化」と捉える。そのため協同と学習には因果関係が認められるのである。この相互行為に浸透された学習観の立場からワークショップについて改めて考えてみると、ワークショップとは「道具や他者との活動的で対話的な相互行為の場」である事実気づくという(28)。

執筆者はワークショップでどのような関係性の中に自分が位置し、どのような相互行為を通じて自分自身が変わっていくのか、を自覚できるのだ(28)と述べる。以上、ワークショップの画期的な局面が並べられてきたのであるが、ここで参加者からの体験談が引用され、とくに負の局面にたとえかすかではあっても光が当てられるならば、一連の叙述にリアリティを帯びると思われる。それはとにかく本書でワークショップの内容は既述のように、「協同」と「表現」の二大概念によって構成される、との基本的な考え方を採る。

ワークショップでの体験は他者との関係や相互行為を通して、新たな学びのあり方へと動機づける(29)。協同と表現が主体となるワークショップでは、参加者に近い立場のファシリテータが複数いることによって、それぞれ子どもによるミニ共同体への「参加の仕方」が尊重される(31)。しかもゆるやかで優しい協同性の中で、子ども各自が思いきったアート活動を行えるような環境が、形づくられていくのである(32)。

人々との協同的關係の中で新たな自分を発見したり、そこでいままで気がつかなかった面白さの感じを味わったり、既存のものを組み替え捉え直したりする。このように再構成していくプロセスが、協同という名の下での学びに他ならない。ワークショップに独自の学びとは何かについては、その回答としてこのように規定できるという(33)。複数の人たちが活動の主人公である子どもの能動性を大切に、彼らの思いを周りで支えるのである(33)。そこには支え合うミニ共同体が自ずと生まれる、と考えられよう。

ワークショップとは、教育学説として知られる一方の社会構成主義の学習観によると、「人やモノを含む環境との相互作用によって学びが生成される場」、学びとは「モノやヒトなどとの相互作用を通じて生成されていくもの」と説明される。他方の状況的学習論によれば、学びは「他者との関係性や自分の考えを捉え直そうとすること」と理解される(49)。

双方向性があつたり協働したりするということは、先生と生徒による「たて」の関係だけではなく、友人との「よこ」の関係、先輩後輩や先に進んでいる友人との「ななめ」の

関係など、多様な人間関係を参加者が体験することでもある (57)。活動している内容や事柄はワークショップの「手段」であって、あくまでも「目的」は子どもたち自身が創造性や可能性を身に付けるための、場づくりなのである (60)。ワークショップは美しさの実現を目標として、創造性をキーワードとした共同作業によってできあがるコミュニティだ (139)、と述べる。場づくりとは結果的に、アートによって創造的に広められたり深められたりした共同体づくり、と見なしてよいだろう。

これまで「ワークショップにおける協同」という本章執筆の切り口から検討してきたが、協同という概念の下で学びと表現のあり方がダイナミックに論じられているのを確認した。

4. ワークショップにおけるデザイン

ワークショップを行うときに留意すべき点は以下の事柄だという。コンセプトづくり、空間や時間の設定、道具やスタッフの配置、活動の記録などワークショップを構成する諸要素は、それぞれ独立しているように見える。しかしそれらは複雑にからみあって、ワークショップを形づくっている (65)。ワークショップづくりはあたかも料理をつくって誰かをもてなす、パーティを企画するのとよく似ていると語る。

何のために、どんなふうにその場を組み立てるのか。誰と一緒に行動するのか、そこにどんな人がやって来るのか。メニューとそこで使う素材や道具はどのように選ぶのか。パーティが終わったら、そのアルバムはどのように整理し編集したらよいのか (65)。これら目的や参加者の特性や人数、時間と場所の設定、使う道具、支えるスタッフなどがワークショップを構成する、重要な要素となる。とくに何について思考するのは主題と呼ばれるが、その実現のためにプロセスと道具が念入りに整理されなければならない (66)、と述べる。

ワークショップを意義深いものとして成就させるためには、何をどのように考えていくのかが肝要となる。それについての指針となるのが、いわゆるデザインに他ならない (35)。こう主張する。ワークショップにあって評価の対象となるのは、プログラム自体の活動編成内容とファシリテータの行動、そして参加者の活動が主なものだ (117)、と唱えられている。この命題の筆頭にある述語（賓辞）が活動編成としてのデザインに相当しよう。このようにワークショップでデザインはことほどさように大切である事実を窺い知ることができる。

とにかく一緒に行為したい「人」、取り組みたい「テーマ」、使ってみたい「もの」を、いわば「ワークショップの種子」として常日頃から、その複数個を自分の中に暖めておく (37)。ワークショップの企画を考える者はさまざまな人や素材と出会いながら、最初は直感的にそれらの可能性を予感し、次第に筋道の通った企画が実現されるように試行錯誤を重ねて、考えを練り上げていくべきなのである (39)。

人間は自分にとって意味のあるものをつくるときに最も学ぶことができる。こうシーモア・パパートは述べている。自分にとって意味あるものになり得る課題を設定して、その

表現を豊かにするために道具立てを十全に揃えることが、ワークショップにとって望ましいデザインのあり方となるのだ (66-67)。それは、学びのための思考のプロセスが提示されている場 (67)、と見なすのである。

続いてデザインに関して専門用語と、概念が筋道を立てて提起される。参加者に何を考えてほしいのかを明確にしたのがコンセプトであり、考えるためのフレームがモチーフとなる。そして、活動を参加者各自にとって意味のあるものにするために、実際に扱うものがアイテムとなる (67)。別の言い方をすれば、コンセプトとはワークショップ・デザイナーが、そのワークショップ全体を通して表現したい思想を表すものであり、ワークショップを形づくり意味づける根幹をなすものなのだ (68)。「何を考えるのか」がコンセプトならば、「どのように」に相当するのがモチーフだという (68) が、モチーフとアイテムの関係が今ひとつはっきりとしない嫌いがある。

時間経過的に見て、ワークショップの様相は三つの局面に分けられる。

1. 始動フェーズ (始まりのデザイン) : ワorkshopで多様性は負的ではなく、ポジティブに受けとめられるのだ。この種の安心感を参加者にまず抱かせる。それと共に興味が湧きもっと知りたくなるような、活動のデザインが必要とされる。安心と興味の情感が立ち上がることによって、ワークショップは始動する。

2. 多様化フェーズ (継続のデザイン) : 活動が進むにつれ参加者間の差異、素材の多様性が表面化する。

3. 意味づけフェーズ (発見のデザイン) : 意味を引き出す活動に相当する。自分にとってなじみが深い文化の中だけではどうてい学べないような、「新しい意味の構築」を引き出すためのデザインが必要となる (40)。この段階では、自分と他者との関係に言及した発言が増加し、また他者同士のコミュニケーションを促進しようとする発言が、増えていくことが望まれる (42)。他者の学習環境をつくり、彼らの可能性を引き出そうとする活動は、翻って自らの学習環境をデザインすることに相当する。さらに自らの可能性を発見し、自身の人生をつくりだしていくことにもつながる (43)。こうした考え方を本書は採る。

ワークショップ・デザインは多様なので、本書で別種の考え方も示されている。デザインのためのスローガンとして、たとえば「つくって、かたって、ふりかえる」(上田信行)がある。それはつくったものをナラティブに語ること、そして自分の体験を一度客観的に振り返り、客観的に見直すこと (メタ認知) に他ならない。それが次の創造、明日の私をつくっていることを教えてくれるのだ。しかしながら、その効能を今までの図工・美術教育は忘れていたのではなかろうか (6)、と私たちに実践的な反省を促す。ただしそれはワークショップに独自の立場からのものであり、自己表現を趣旨とする美術教育全般に及ぶものではないだろう。両者は互いに性格を異にするからに他ならない。

例として抽象的な概念を言葉やイメージで可視化する、というワークショップのテーマを参加者に与えたとする。その場合、第1フェーズの「つくる」では、各参加者はそれぞれの「学び」についてのイメージを、言葉や図を使って表現する。「かたって」というのが

第2フェーズで、他者との相互交渉の中で自分がつくったイメージを説明しつつ、吟味する段階である(45)。エディティング作業が「ふりかえる」という第3フェーズに当たる。それは省察的思考の段階である(45)。他者との語り合いと省察を通して、知識を社会的に構成する。これはまさに社会構成主義のセオリーとして自覚されるが、実はそれがワークショップ活動を理論的に基礎づけている(46)、との洞察を示す。ただしこの例は具体性の点で、幾分問題を残しているように思われる。読者にとって分かりやすく、興味を引くような事例を選んで頂きたかった。

これまで「ワークショップにおけるデザイン」という本章執筆の切り口から検討してきたが、デザインの諸相が多様に論じられているのを確認した。ただし当該活動のあり方を考察する上で、「人」「スタッフ」「参加者」「ファシリテータ」「主題」「テーマ」「コンセプト」「もの」「素材」「道具」「モチーフ」「アイテム」などの用語例は、概念内容が階層的に錯綜している。読者に対する説得力を伴わせつつ叙述を論理的に進めるには、それらを体系的に整序することが必要なようにも感じた。

本書では丁寧にも、ワークショップの実践が校種を変えて幅広く報告されている。それにも拘わらず、実践を支える理論に一貫性が不足しているためなのか、それとも文章表現が遺憾ながら不適切もしくは不備なためなのか、たとえ腰を据えて読んだとしても個々のワークショップについてはっきりとしたイメージを、持ちにくかったのも偽らざるところである。とくに感動体験が共有される仕方や、創造過程で新たに生み出されるものとは何か、さらに主体的な問題解決過程についての叙述法に、読者をワクワクさせるような魅力を備えて頂きたかった。

5. ワorkshopにおけるリフレクション

ワークショップのリフレクションとは自らの学び方を自身で観察し、そこで生まれた意味を確認し、さらに次の学びにつなげていく活動のことである(90)。かくて体験したことをお互いに表現し語り合い、共有できる意味を協同で構成していくのだ(90)。リフレクションとはまさに、「協同と表現による学び」を根本的に基礎づける活動ということになる(93)。

それにしてもリフレクションの具体的なあり方が論及される場面が次に来ると思いきや、意外にも「リアルタイム・ドキュメンテーション」なる概念が登場する。それはどう考えてもワークショップにおける、リフレクションの方法論的バリエーションとして位置づけられるはずのものだ。しかしその関係についてはとくに論定がなされていない。同一章である第4章「ワークショップの記録(ドキュメンテーション)・評価について教えて下さい」内にありながらも、両者は脈絡のない別個なものとして扱われている点に、不可解さを覚えた。

それはとにかくリアルタイム・ドキュメンテーションの機能には2つの側面があるという。一つはワークショップの場で参加者自身が活動を俯瞰的に捉えつつ、自分の活動を振

り返り意味づけるための機能である (95)。もう一つは、ワークショップの内容を主催者や参加者、その周辺の人々などむしろ他者と共有し、その意義を社会化していく。そうした記録メディアとしての機能である (95-96)。鏡のように活動をその場に映し出し、参加者が自分たちの働きを俯角的に眺め、社会的に意味づけるための機能をめざすのであるが、それはメディア表現に他ならず、ドキュメンテーションに求められる意義と作用だ (96)、と語る。

このようにドキュメンテーションを単なる記録として位置づけるのではなく、刻々と変化している活動を挑発する装置として、またワークショップの醍醐味を社会に向けて発信していくための、メディアとして捉えるのだ。ここで改めてメディアが私たちの創造性の増幅器になっている場面や、作品づくりのプロセスをも作品化している事態等を想起してみる。そこではメディアを利用することによって、ワークショップの特徴がより鮮明になってくる (133)。メディアそのものが引き出していくような驚きや気づきのあることを前提に、いかなるメディアが活用されどのような活動に意味づけを行っているか。それを分析的にとらえるべきだ (133)、と主張する。

とりわけワークショップの楽しさは、そのライブ性と即興性にある。どうすれば状況がよりスリリングで面白くなるのか。この問いかけに応えることこそがワークショップの生命線なのである。このようにドキュメンテーションは彼らの経験を映し出す鏡として、経験を俯瞰するためのメタ認知的ツールとして機能するのだという (89)。

それはとにかく話しをリフレクションに戻すことにしたい。リフレクションには時間経過及び構造的に見て、いくつかの段階と水準が考えられる。ワークショップを実践し活動している中で、自分を振り返りながら進める段階から、ワークショップ活動終了直後に振り返る段階、ワークショップの数日後に振り返る場合もある。さらに一度振り返った内容そのものを、再びリフレクションすることもある。それはリフレクションのレベルを質的に高めることに他ならず、それによって気づきの内容を一段と拡大させていくことができるのだ (111)。その次元だと人との関わりやつながりの過程、ワークショップにおける場面の变化や社会的な文脈を捉えていくことが、重要な課題になると述べる (112)。

これまで「ワークショップにおけるリフレクション」という、本章執筆における額面上と言えるような切り口から検討してきたが、第一にリアルタイム・ドキュメンテーションの機能をめぐる諸相と、第二にリフレクションの諸相が多角的に論じられているのを確認した。ただしリフレクションとリアルタイム・ドキュメンテーションの関係は是非、明確にして頂きたかった。

まとめ

類書では、実践報告や事例紹介などやや安直なレベルのものが、多くを占めている。それに比べて本書には、内容を理論的に充実させることによって、現在の学的水準を超えようとする意図が、濃厚に窺われる。そうした点でワークショップやアートプロジェクトに

関する著作物の中でも、さらにまた執筆者を研究者から多く選んだことを鑑みても、とくに「学術的な」性格が強いものと形容でき、高く評価されよう。

本書では「アートプロジェクト」の用語が意図的に使われていない。しかし今もあげたが、「アートプロジェクト」を標題とする書物や、報告書が美術文化環境的には最近、とみに数多く刊行され続けている。

たとえばそこでの定義は「①現代美術を中心に、おもに 1990 年代以降日本各地で展開されている共創的芸術活動。②作品展示にとどまらず、同時代の社会の中に入りこんで、個別の社会的事象と関わりながら展開される。③既存の回路とは異なる接続／接触のきっかけとなることで、新たな芸術的／社会的文脈を創出する活動」（熊倉前掲書、9 頁）の 3 項目を打ち出している。

その規定からも分かるように、アートプロジェクトとワークショップは中身に関して、極めて似通っているのだ。この事実を無視することができない限り、両者の関係を融合相としてではなく分析的に捉えることも、この第 2 版（初版は 2010 年 11 月刊行）の時点では必要となるのではなかったか。それに関して一定の見解を示しておくことが、読者にとって親切な態度だと思われる。

ついでに言えば「協同」と「表現」、「学び」は本書のタイトルや副題にもなっているほど、重要な概念である。これと関わってアートプロジェクト派は慣用的な「協同」ではなく、あえて「共創」という言葉を用いて違いを際立たせている。それらは相互にどのような関係にあるのかも、本書を特徴づける学術的な立場をさらに進めて、その図式化に挑んで頂きたかった。

●書籍情報：編集代表 茂木一司 『協同と表現のワークショップ [第 2 版]—学びのための環境のデザイナー—』東信堂、2014 年 6 月刊行