

2025年12月14日

学位申請

2025年度 修士論文

## 鑑賞実践の先の新しい形

### —田丸メソッドを用いた「三行感想詩」の試み—

指導教員

田中尚史

芸術専攻（通信教育） 文芸領域  
52453039 菊池 泰子

## 目次

はじめに .....	1
第1章 序論 .....	3
第1節 研究の背景と目的	
1. 背景	
2. 目的	
第2節 研究の意義	
第3節 研究の課題と仮説	
第2章 先行研究の検討.....	7
第1節 対話型鑑賞の定義と背景	
第2節 対話型鑑賞の課題と「感想」の本質	
第3節 感想を「感想詩」へ ―創造的言語の可能性―	
第4節 内発的動機づけ	
第5節 「田丸メソッド」の導入と本研究の新規性	
第3章 研究方法.....	16
第1節 本研究のデザイン	
1. 三行感想詩の具体的な創作プロセス	
第2節 実践①単発ワークショップ	
1. ワークショップの目的	
2. 設計方針	
3. ワークショップの実施概要	
4. ワークショップの流れ	
第3節 実践②連続ワークショップ	
1. 目的と対象者	
2. 手順と使用した教材	
第4節 データ収集・分析の方法	
1. データ収集の方法	
(1) 実践①におけるデータ収集	
(2) 実践②におけるデータ収集	
2. データ分析の方法	
第4章 結果と分析 .....	25
第1節 創作活動への心理的変容	

第2節	アート活動としての認識	
第3節	他者との共有・対話の効果	
第4節	単発ワークショップのまとめ	
第5節	連続ワークショップにおける意識と表現の変容	
	1. 1回目・2回目アンケートの結果比較 ―困難と楽しさの共存―	
	2. 自由記述から見る質的变化 ―学習効果の芽生え―	
	3. 3回目実践後の口頭ヒアリング結果 ―学習の実感―	
第6節	3名の学生の事例研究 ―3回の作品の比較分析による成長の軌跡―	
	1. Aさんの事例：「困難」を「コツ」に変えた、内省的成長モデル	
	2. Bさん、Cさんの事例：多様な成長の形	

第5章	考察	42
-----	----	----

第1節	対話型鑑賞における創造的アウトプットの意義
第2節	三行感想詩による創造的アウトプットの有効性
第3節	教育的・社会的な実践としての応用可能性
第4節	限界と今後の課題

第6章	結論	48
-----	----	----

第1節	研究のまとめ
第2節	実践の教育的意義と理論的貢献
第3節	今後の展望

おわりに	50
------	----

註	52
---	----

参考文献	55
------	----

付録1 単発ワークショップと連続ワークショップ1回目使用アンケート

付録2 連続ワークショップ2回目使用アンケート

付録3 三行感想詩ワークシート（田丸雅智氏作成のワークシートを筆者が改変したもの）

付録4 事後アンケートの自由記述とワークショップ内の発言リスト

## はじめに

2023年12月、私は仙台市西部の秋保地区で開催された野外アートイベント

「AKIULUMINART 2023」に偶然足を運んだ。町のあちこち、神社仏閣や古い建物の軒先に点在するアート作品たちは、それぞれの個性的な場に負けじと存在感を際立たせ、静かに語りかけてくるようだった。私はその風景に強く心を揺さぶられた。屋外で剥き出しの作品に触れたときの驚きや感動は、単なる「美しい」「すごい」といった言葉ではとても言い表せないような、もっと曖昧で、もっと深い何かだった。「この感動を誰かと分かち合いたい」と思った。

しかし、周囲の人と「すごいね」「きれいだね」「よかったね」と言い合うだけでは、どうしても物足りない。感じたことを、もっと自分の言葉で、自分なりのかたちで表現したい。そしてできることなら、その言葉をアーティスト本人にも伝えたい。そんな思いが、私の中に沸々と芽生えてきた。私はすぐさまイベントの主催者に連絡を取り、翌年には運営会議に関わるようになった。

一方、同時期にショートショート作家の田丸雅智氏<sup>1)</sup>による「誰でも書けるショートショート講座」にオンライン参加する機会があり、「田丸メソッド」に出会った。日常の名詞を組み合わせる“おもしろい言葉”を生み出すこの発想支援法は、誰もが創造的な思考を体験できる仕組みをもっており、実際に自分で言葉を作ったときの喜びと意外性への驚きは、忘れられないものだった。「この田丸メソッドを使えば、あのときアート作品を見たあとに浮かんできた“ことばにならない気持ち”を形にできるのではないかとふと思いついた。よくある「感想」ではなく、自分の中に浮かんだ言葉を、詩のように三行で表現することで、心の動きや感動をもっと自由に、もっと創造的に語るができるのではないかと。これが「三行感想詩」というアイデアの出発点である。

その後私は、AKIULUMINART 2024の企画の一環として「言葉とアートのワークショップ」を実施する機会を得て「三行感想詩」を試してみることにした。参加者は中学生から、地域の一般参加者までさまざまであったが、ほとんどの参加者は当初「創作なんて無理」「語彙力が心配」と不安を抱えていた。それでも、田丸メソッドを通して頭の中に浮かんだ感想の素となる

何かを言語化し、偶然の組み合わせで自由な言葉を生み出し、三行の詩として形にするプロセスを経る中で、最初に不安を感じていたほとんどの参加者が「楽しかった」とふり返ってくれた。自分の言葉に自信を持ち、他者の詩に触れて新たな気づきを得る様子を見たとき、私は「言葉によるアート」の可能性を確信した。これは、アートをきっかけに他者と感想を共有し合う対話型鑑賞の一形態とも重なるが、そこに「創作」を組み合わせることで、より深い学びや表現へとつながるのではないか。

本研究は、この「三行感想詩」の実践を通して、従来の対話型鑑賞の課題を補完し、鑑賞体験を参加者自身の創造的なアウトプットへと繋げる新たな教育的枠組みの可能性を検証するものである。特に、表現活動への心理的障壁の軽減、鑑賞体験の内省的定着、自己肯定感および他者理解の促進といった教育的効果について実証的に考察する。

本論文は、全6章から成り、以下のような構成によって展開される。

第1章では、本研究の背景と対話型鑑賞における現状の問題とその限界、ならびに触発型ワークショップ導入の必要性について問題提起を行う。

第2章では、対話型鑑賞および触発的な創作活動に関する先行研究を整理し、詩的アウトプットの教育的意義と本研究の位置づけ、新規性について考察する。

第3章では、田丸メソッドを応用した三行感想詩の創作活動の手順を概観し、「単発型」と「連続型」の2種類のワークショップの事例について、構成、実施対象、データ収集・分析方法など、実践の枠組みを詳述する。

第4章では、ワークショップ参加者アンケートや観察記録などから得られた実践の結果を分析し、三行感想詩の導入による心理的影響、共有の効果、教育的可能性を検討する。

第5章では、研究結果をもとに、創作活動の教育的意義、田丸メソッドの有効性、鑑賞と創作の相互作用について多角的に考察し、本研究の限界および今後の課題を明らかにする。

第6章では、本研究の成果を総括し、研究目的との関係を整理したうえで、教育実践としての貢献と今後の展望を示す。

## 第1章 序論

### 第1節 研究の背景と目的

#### 1. 背景

近年、学校教育や地域社会において、個人の感性を尊重しながら作品を深く理解する手法として「対話型鑑賞」が広がりを見せている<sup>2</sup>。松村（2024）は、対話型鑑賞が美術館や病院、企業など多様な場に導入され、自己理解や観察力、共感的態度の育成に寄与している点を指摘している<sup>3</sup>。さらに、東京国立近代美術館においても企業向けの人材育成プログラムとして対話型鑑賞が展開されるなど、美術鑑賞の実践は教育領域を超えて組織開発やウェルビーイングの向上にまで影響を及ぼしつつある<sup>4</sup>。

一方で、その実践においては、ファシリテーターの力量によって対話の質に差が出やすく、参加者の発言に偏りが生じたり、体験がその場限りの共有にとどまるといった課題も指摘されている<sup>5</sup>。こうした中で、対話型鑑賞の限界を補い、鑑賞によって得られた感情や気づきをより持続的な学びにつなげる方法が求められている。

このような課題意識に基づき、近年では「触発(inspiration)」の概念を中核とし、鑑賞体験から創作活動へと展開するワークショップ実践が注目されている。作品との出会いから内的な反応を引き出し、造形、身体表現、言語表現などの多様なアウトプットに結びつける実践は、意味生成や主体的関与を支援する新たな枠組みとして位置づけられている<sup>6</sup>。しかし、こうした創作活動は、技能的ハードルや心理的抵抗感が障壁となり、誰もが気軽に参加できるとは限らないという課題もある。

筆者は2023年に仙台市で開催されたアートイベントに参加した。そこで作品鑑賞によって喚起された感情を他者と共有しようと試みたが、既存の「感想を述べる」という形式では、その想いを十分に伝えられないという限界を感じた。鑑賞によって心の中に生まれた、複雑で、時に矛盾をはらんだ感情の機微が、「すごい」「きれいだ」といった定型的、あるいは社会的に期待される言葉に回収される過程で、その豊かさが失われてしまうと感じたのである。

その後、ショートショート作家・田丸雅智による発想支援法「田丸メソッド」と出会い、自

由で創造的な言葉の生成が誰でも可能となるこの手法を活かし、詩と感想の中間に位置づけられる表現として「三行感想詩」の形式を構想するに至った。

## 2. 目的

本研究の目的は、対話型鑑賞における「対話して終わる」という課題を補完し、鑑賞体験を参加者自身の創作へとつなぐ教育的実践として、「三行感想詩」を用いたワークショップの枠組みを提案・検証することである。特に以下の三点に焦点を当てる。

- ①表現活動への心理的障壁の軽減
- ②鑑賞体験の内省的定着
- ③自己肯定感および他者理解の促進

田丸メソッドを応用した三行感想詩という形式を用いることで、創作経験に関係なく、誰もが言語による創造的アウトプットを経験できる仕組みの構築を目指す。

### 第2節 研究の意義

本研究の意義は、対話型鑑賞と創作を接続する新たな教育的枠組みとして、三行感想詩という新たな実践手法を提示する点にある。三行感想詩は、構造化され簡潔でありながら、鑑賞者の複雑で深い内的反応を詩的言語として表現する可能性を持つ。その中核をなすのが、ショートショート作家・田丸雅智氏の発想支援法「田丸メソッド」である。

田丸メソッドは、誰もが創造的に言葉を生み出すプロセスを体験できる、極めて有効な足場（スキヤフォールディング）を提供する。本研究では、まずこのメソッドを取り入れることで、多くの初学者が抱く「自分には才能がない」といった創作への不安を軽減し、心理的なハードルを下げる試みを行った。

その上で、メソッドによって生み出された独創的な言葉を、ショートショートの創作ではなく、筆者が考案した「三行感想詩」という、感想を表した詩として表現させる。この形式は、鑑賞者の複雑で深い内的反応を、短い詩的言語として定着させることを可能にする。

このように、「田丸メソッド」という技術的な足場と、「三行感想詩」という表現形式を組み合わせた本実践は、「創造性は特別な能力である」という通念（創造性神話）<sup>7</sup>を問い直し、「誰もが創作できる」という自己効力感の醸成に資する点で、大きな教育的意義を持つ。

加えて、Adobe Systems(2017)の国際調査において日本の若年層が、自らを「創造的だ」と認識している割合が他国と比較して著しく低いという結果が報告されている<sup>8</sup>。この結果を踏まえると創作へのハードルを下げる教育的介入の必要性は高い。

本研究は、言葉という誰もが用いる資源を媒介することで、個人の感性を表現し、他者と共有する創造的な学びの場を提供するものである。

### 第3節 研究の課題と仮説

対話型鑑賞は、参加者が作品に対する多様な解釈を共有し合うことで、他者理解や自己内省を深める実践として注目されてきた。しかしその一方で、実際の授業やワークショップにおいては、発言が一部の参加者に偏り、活動が「対話して終わる」段階で止まってしまうことも少なくない。杉田(2022)は、対話そのものが目的化することで、かえって主体的な学びの機会を掠め取ってしまう危険性を指摘しており、こうした懸念は対話型鑑賞の限界の一端を示しているといえる<sup>9</sup>。さらに伊達(2023)は、対話型鑑賞に対する関心が高まる一方で、それを担うファシリテーターの育成体制が整備されておらず、専門的な育成の場が不足していること、また実践の質に大きなばらつきがあることを課題として挙げている。筆者自身も、現場での実践を通して、鑑賞後の気づきや感情が内面に定着せず、一過性の体験に留まってしまう場面を経験してきた。こうした、対話がその場限りの共有に終わり、鑑賞自体が持続的な学びに繋がりにくいという課題を補完する実践的手法として、「触発」による創作活動の導入に着目するようになった。とりわけ、成果物としてのアウトプットを残すことによって、鑑賞によって得られた思考を可視化し、自己肯定感や学びの充実感、ウェルビーイングの向上につながる可能性があるのではないかという仮説的関心が、本研究の出発点となっている。

対話型鑑賞を創作活動につなげる教育実践は、いかに参加者の心理的負担を軽減しつつ、鑑

賞によって得られた感情や気づきを内省的かつ創造的な表現へと接続できるかが、主要な課題であると考え。とりわけ、詩や物語といった言語的表現は、自由度が高い反面、「正解のない表現」への不安や「うまく書かなければならない」という意識が障壁となりやすく、創作経験の少ない学習者にとっては参加のハードルが高い。そこで、発想支援法として開発された田丸メソッドを応用し、短く構造化された三行感想詩という形式を導入することで、誰もが言語を通じて創造的にアウトプットできるのではないかと考えた。本研究は、田丸メソッドによる詩作が、①表現活動への心理的障壁を下げる、②鑑賞体験を内面的に定着させる、③自己肯定感および他者理解の促進に寄与する、という点において、教育的効果をもつ可能性を検証していくことになる。

## 第2章 先行研究の検討

### 第1節 対話型鑑賞の定義と背景

対話型鑑賞は、美術作品などを参加者同士の対話を通して鑑賞する手法として、近年、美術教育および関連分野で広く注目されている。その具体的な実践方法として、後述する VTS や ACOP など多様なものが存在し、それらの根底には共通する一つの理念が見られる。それは、参加者個人の感性や思考を尊重し、対話を通じて多角的な解釈を生成するプロセスを重視するという点である。

この共通理念を的確に表す定義として上野（2012）は、対話による意味生成的な美術鑑賞を、「美術作品にまつわる歴史や固有の情報を教えるのではなく、作品に対する自分の見方、感じ方や考え方を、対話を通して深めたり広げたりしながら集団で意味生成すること」と述べている<sup>10</sup>。

この鑑賞手法の源流は、1980年代後半にニューヨーク近代美術館(MoMA)で開発された Visual Thinking Curriculum(VTC)にある。VTC 誕生のきっかけは、MoMA が10年以上にわたり実施した、来館者の鑑賞スタイルに関する大規模な調査研究であった。この調査で明らかになったのは、美術館側が良かれと思って提供する専門的な解説と、多くの来館者が実際に作品を前にして行う個人的な鑑賞の仕方との間に、大きな「すれ違い」が生じているという事実だった<sup>11</sup>。

この「すれ違い」を解消するための理論的な羅針盤となったのが、心理学者アビゲイル・ハウゼンが提唱した5段階の「美的発達段階」(表1)である。MoMA とハウゼンが協働で行った調査研究は、多くの初心者が、美術史的な知識よりも、作品を見て個人的な物語を語ったり、好き嫌いで判断したりする段階(第1、第2段階)にいることを示した<sup>12</sup>。

(表 1) 美術鑑賞の発達段階 (Housen, 1999 を基に筆者作成)

美術鑑賞の発達段階	名称	特徴
第 1 段階	Accountive (物語を語る 段階)	感覚的な観察と個人的な連想を使い、作品を基に物語を語る。作品世界に入り込み、主観的に鑑賞する。好き嫌いが判断の基準となる。
第 2 段階	Constructive (枠組みを構築 する段階)	論理や現実世界との比較を用いて、作品を理解するための枠組みを構築しようとする。作品が「あるべき姿」から外れていると、それを「奇妙だ」「下手だ」と評価する傾向がある。
第 3 段階	Classifying (分類・分析 する段階)	美術史的な知識 (時代、流派、様式など) を手がかりに、作品を客観的に分類・分析しようとする。作品の意味を合理的に説明できると考える。
第 4 段階	Interpretive (個人的に解釈 する段階)	作品との個人的な出会いを求め、直感や感情を使いながら作品の意味や象徴性を探求する。作品の解釈は多様であり、一つではないと理解している。
第 5 段階	Re-creative (意味を再創造 する段階)	長年の鑑賞経験に基づき、作品の背景 (歴史、作者の人生など) と個人的な体験を融合させる。作品と対話するように、個人的かつ普遍的な意味を再創造する。

この認識のずれを解消し、第 1、第 2 段階の鑑賞者にも適切なサポートを提供するために、MoMA の教育部長フィリップ・ヤノウインが主導し VTC が開発された。VTC は開発当初、知識や理論に偏重せず、美術の専門的な概念や作品作家情報の提示を排して行われ、ファシリテーターは完全な中立の立場をとっていた<sup>13</sup>。

ヤノウインは MoMA を退職した後、1995 年からハウゼンとともに、鑑賞活動の名称を新たに Visual Thinking Strategies (VTS) とした。VTS は、VTC が持っていた「専門的な知識を教えるのではなく、鑑賞者自身の観察と対話から意味を生成する」という中心的な理念を引き継ぎ、主に学校教育の現場へ向けた展開を進めた。VTC が主に美術館を現場とし不特定多数を対象としたのに対し、VTS は学校を現場とし生徒を対象とした点に大きな違いがある。これにより VTS は、思考力や言語能力の向上を通じて、自律的な鑑賞者を育てるという、より明確な教育目的を持つプログラムとなったのである。

この VTS の実践を支える理論的背景として、平野・三宅 (2015) は、レフ・ヴィゴツキーの社会文化的理論を挙げている。ヴィゴツキーの理論では、学習は他者との相互作用の中で起こり、特に言語が思考を媒介する重要な役割を果たすと強調される。ただし、平野・三宅(2015) は、VTS がこれらの点を重視する一方で、対話における意味の共同生成という側面については、十分に捉えきれていないとも指摘している<sup>14</sup>。

日本においては、1997 年に福のり子が芦屋市立美術博物館で対話型鑑賞を導入したのが始まりとされる。さらに 1998 年には、ニューヨーク近代美術館でエデュケーターとして活動していたアメリア・アレナスによる書籍『なぜ、これがアートなの?』<sup>15</sup>と連動した展覧会が開催され、広く知られることとなった。この流れの中で、福が京都造形芸術大学（現：京都芸術大学）で「鑑賞者研究プロジェクト」を始め、これが後のアート・コミュニケーション研究センター(ACOP)の設立へと繋がっていく<sup>16</sup>。

以上のように、対話型鑑賞には、MoMA で生まれた VTC、学校教育へと展開した VTS、そして日本で独自に発展した ACOP などの系譜が存在する。松村(2024)は、これら三者が対象者や目的に違いはあれど、最終的に「主体的な鑑賞者」を育てるというゴールを共有していると指摘している<sup>17</sup>。本研究では、これらの流れを汲む日本における対話形式の作品鑑賞を「対話型鑑賞」として位置付ける。

## 第 2 節 対話型鑑賞の課題と「感想」の本質

対話型鑑賞は、その教育的有効性から広く普及している一方で、実践における様々な課題も指摘されている。筆者自身、過去に参加した対話型鑑賞ワークショップで物足りなさを感じた経験が、本稿の課題意識の出発点の一つとなっている。本節では、こうした実践における課題を、先行研究を基に明らかにしていく。

第一に、対話型鑑賞の質がファシリテーターの力量に大きく依存するという問題が挙げられる。この点について伊達(2023)は、対話型鑑賞に対する関心が高まる一方で、それを担うファシリテーターの育成体制が整備されておらず、専門的な育成の場が不足していること、また実

践の質に大きなばらつきがあることを課題として挙げている<sup>18</sup>。伊達が指摘するように、この課題は、特定のファシリテーターのスキルや知識によって、参加者の対話の深度や気づきの質が左右されることを意味する。

このような課題意識に対し、対話型鑑賞の普及を担う機関の一つである京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター(ACOP)は、独自の姿勢を示している。ACOPが主催する「対話型鑑賞ファシリテーション講座」では、受講生に対して「対話型鑑賞ファシリテーターとしての資格や認定書」を発行していない。その理由としてACOPは、資格や認定が付与されることで、対話型鑑賞が「正統性・真正性といったかたちで排他的に働き、建設的な議論や応用的・発展的改良を妨げることにもなりえること」を危惧していると説明している<sup>19</sup>。

これは、資格認定が手法の固定化を招き、多様な実践や自由な発展を阻害する可能性への懸念を示唆しており、対話型鑑賞が本来持つべき柔軟性や開かれた性質を維持しようとするACOPの意図がうかがえる。しかし、この資格認定をしない方針は、ファシリテーターの質の担保や、その力量に対する客観的な評価が難しいという別の課題を生む可能性もはらんでいる。

第二に、鑑賞体験がその場限りの共有に留まり、持続的な学びや深い内省に繋がりにくいという課題がある。この点について第1章でも触れたように、杉田(2022)は、対話そのものが目的化することで、かえって主体的な学びの機会を損なってしまう危険性を指摘している。杉田が論じる「対話の目的化」とは、鑑賞者と作品との一対一の内面的な対話よりも、参加者同士で言葉を交わすという行為自体が優先されてしまう状況を指す。杉田によれば、個人の自由な解釈は、本来、対話や共有といった社会的空間から独立していることによってこそ保障される。しかし、対話型鑑賞では、ファシリテーターがどれだけ中立を装っても、参加者を「対話」という共有の場に導くこと自体が、個人の解釈を「飼い慣らされた主体性」へと変質させ、その自由度を決定的に損なってしまうと、彼は厳しく批判するのである<sup>20</sup>。

松村(2024)もまた、対話型鑑賞が多くの人々や研究において賞賛される傾向が強い一方で、批判的に検証する研究が少ない現状を指摘し、目的設定の多様化によって課題が細分化され、

一概に批評することが難しくなっていると述べている<sup>21</sup>。特に、教育現場で取り入れられる対話型鑑賞においては、「自由」が強調されすぎて必要な情報の提供が行われず、美的な価値に触れる機会を奪ったり、広い見地からの解釈を妨げている傾向があるという指摘もなされている。このような問題は、「意見の変化」や「認識の変化」が十分捉えられていないこと、あるいは対話型鑑賞が「鑑賞にあたっての考え方、態度」ではなく「手法、技術」として捉えられる傾向が強いことに起因すると考察されている。

こうしたプロセス上の課題は、最終的にアウトプットの質の課題へと繋がっていく。事実、筆者が体験した前述のワークショップでは、定型のファシリテーションのもとで参加者が順番に感想を述べるものの、議論が深まったり、新たな気づきが参加者全体で形成されたりすることはなかった。むしろ、参加者は周囲の反応を気にかけ、当たり障りのない意見に終始する空気が支配的であり、独自の視点を述べても誰にも拾われないという孤立感さえあった。この体験は、鑑賞者が言語化する「感想」が、しばしば「きれいだった」「すごかった」といった定型的、あるいは社会的に期待される言葉に回収されがちであるという問題を象徴している。そのような言葉は、他者との穏当なコミュニケーションを可能にはするが、鑑賞を通じて個人の内面で生じたはずの、より複雑で、時として矛盾をはらんだ感情の機微や思考のユニークなプロセスを捉えきれているとは言えない。つまり、鑑賞者の主体的な学びを実現するためには、対話のプロセス改善だけでなく、鑑賞体験を矮小化しかねない「感想」というアウトプットのあり方そのものを、根本から問い直す必要があると言えよう。

### 第3節 感想を「感想詩」へ —創造的言語化の可能性—

前節で論じたように、鑑賞活動のアウトプットは、鑑賞者の内面で生じた体験を十分に表現しきれないという課題を抱えている。「感想」とは、辞書的には「心に浮かんだ思い。感じ。所感。所懐。感懐。」と定義される<sup>22</sup>。実践の現場では、鑑賞者が言語化する「感想」が「よかった」「すごかった」「きれいだった」といった定型的、一般的な言葉で表されがちである。これは、本来であれば複雑で多層的なはずの鑑賞体験が、表層的な言葉へと矮小化されてしまうこ

とを意味し、鑑賞者の深い内省や自己理解を十分に促しているとは言い難い。

このように、鑑賞によって喚起された捉えどころのない内的な体験を、ありのままに表現することの困難さを超える試みとして、近年のアート・コミュニケーション実践においては、鑑賞から得た気づきを創作活動へと展開する「触発 (inspiration)」の概念が注目されている。石黒・横地・岡田編 (2023) は、作品との出会いから引き出された内的な反応を、造形、身体、言語といった多様な表現に結びつける実践を、鑑賞者の意味生成や主体的関与を支援する新たな枠組みとして位置づけて紹介している<sup>23</sup>。これは、鑑賞を「対話」や「感想」や「その場だけの体験」で終わらせず、創造的な行為へと繋げる重要な一歩であると言える。

しかし、その一方で、こうした創作活動には「うまく作らなければならない」という技能的ハードルや、「自分には才能がない」といった心理的抵抗感が障壁となり、誰もが気軽に参加できるとは限らないのではないかという、次なる課題も存在する。詩や物語といった言語表現は、論理的な説明や正確な描写に縛られず、比喩や象徴といった手法を用いて、言葉にしにくい感覚や感情を凝縮して表現する創造的な営みである。自由度が高い反面、そのために参加者を躊躇させてしまう側面も持つ。

この「創作への心理的ハードル」という最後の壁と、「定型的な言葉に矮小化されがちな『感想』の限界」という二つの課題を同時に乗り越えるために、本研究が提案するのが「感想詩」という新たな表現形式である。

これは、優れた詩作能力を求めるものではない。むしろ、絵を見て頭の中に浮かんだ脈絡のない言葉や感覚、すなわち「感想の種」を、そのまま素材としてすくい上げることを奨励する。そして、その「感想の種」に、「三行」という極めてシンプルな構造を与えることで、誰もが創造のプロセスを体験し、自分だけの作品を生み出すことができる。

したがって本研究は、「感想詩」を、鑑賞体験を矮小化させず、かつ参加者の心理的負担を軽減しながら、内省的で創造的な言語化を可能にする新たな教育的実践として位置づけ、その可能性を検証するものである。

#### 第4節 内発的動機づけ

鑑賞体験を「感想詩」という創造的な言語表現へと繋げるアプローチは、なぜ有効性を持ちうるのか。本節では、その背景にある人間の心理的なメカニズムを、内発的動機づけの観点から考察する。その中核となるのが、Deci & Ryan (1985)によって提唱され、その後発展してきた自己決定理論(Self-Determination Theory)である。この理論は、人間が生まれながらにして持つ、能動的に環境と関わり、自らを成長させようとするポジティブな傾向に着目する。

自己決定理論の中核には、人間が健やかに成長し、意欲的に活動するために普遍的に重要とされる、三つの基本的な心理的欲求が存在する。すなわち、「有能感」「自律性」そして「関係性」である。有能感(competence)とは、ある活動をうまくできる、挑戦を乗り越えられると感じられる感覚を指し<sup>24</sup>、自律性(autonomy)とは、他者から強制されるのではなく、自らの意思で行動を選択・決定しているという感覚である<sup>25</sup>。そして、関係性(relatedness)とは、他者と安全で温かい絆で結ばれ、受け入れられていると感じられる感覚を指す<sup>26</sup>。自己決定理論は、これら三つの欲求が満たされるような環境下で、人の内発的な動機づけが最も高まると主張する。

本研究で実践する「三行感想詩」のワークショップは、この三つの欲求が満たされるよう、意図的にデザインされている。

第一に、参加者は「三行」というシンプルな形式と、後述する「田丸メソッド」という発想の足場を用いることで、創作経験の有無にかかわらず、誰もが詩を完成させることができる。これは、参加者の有能感を育むことに直結する。

第二に、鑑賞を通じて何を感じ、どの言葉を選ぶかは完全に個人の自由であり、「正解」は存在しない。このプロセスは、参加者の自律性を最大限に尊重するものである。

第三に、完成した詩は、安全が確保された場で他者と共有される。他者のユニークな視点に触れたり、自身の表現が他者に認められたりする体験は、他者との温かいつながり、すなわち関係性の欲求を満たす。

このように、「三行感想詩」の実践は、単なる創作活動ではなく、参加者の基本的な心理的欲

求を充足させるよう設計された、心理学的に裏付けのあるアプローチであると言える。この理論的基盤があるからこそ、本実践は、参加者の創作に対する心理的障壁を軽減し、内発的な表現意欲を高め、鑑賞体験のより深い内省へと繋げる教育的可能性を持つのである。

## 第5節 「田丸メソッド」の導入と本研究の新規性

前節までで、「感想詩」というアイディアの教育的価値と、その背景にある心理学的な理論を論じた。しかし、実際に参加者が「感想の種」から創造的に詩を生み出すためには、具体的な「技術」という足場（スキヤフオールディング）が必要となる。本研究は、そのための極めて有効なツールとして、ショートショート作家・田丸雅智氏が開発した発想支援法、通称「田丸メソッド」を導入する。

本来の「田丸メソッド」は、誰もがショートショートを創作する喜びを体験することを目指して考案された一連の手法である。その代表的なプロセスでは、複数の名詞やそれらから発想される言葉をランダムに組み合わせることで「ポカポカしたカメラ」のような「不思議な言葉」を作り出し、それをショートショートの物語を展開させるための「創作のネタ」として用いる<sup>27</sup>。この手法は、作文への苦手意識や「才能がない」という思い込みを払拭し、創作を一種のゲームのように楽しむことを可能にする。その具体的な手順は、著書だけでなく、公式サイトで公開されているワークシートでも確認でき、本研究の実践もこれを参考にしている<sup>28</sup>。

一方、本研究では、このメソッドをそのまま用いるのではなく、鑑賞後のアウトプットという目的に合わせ、田丸氏の許可を得て独自のアレンジ（変更と工夫）を加えた。その最大の工夫点は、創作の出発点を、思いつくままのランダムな名詞ではなく、アート作品を鑑賞した後の鑑賞者の内面から生まれた「感想の種」に設定したことである。つまり、「ゼロから物語を創る技術」としてではなく、「鑑賞という内的な体験を、創造的に言語化する技術」としてメソッドを再解釈し、応用したのである。さらに、最終的なアウトプットもショートショートの出発点としてではなく、体言止めによる余韻を残した、三行の短い形式をもつ独創的な詩とした。田丸メソッドのプロセスが、自然と3つの独創的な言葉を生み出す点に着目し、それをあえて

その断片のまま提示することで、鑑賞者に内在する生の感覚をそのまま残すことを選んだ。

本研究で応用した「田丸メソッド」は、そもそも様々な分野での活用実績があり、その有用性と信頼性が広く認められている。教育現場における信頼性の一端は、2020年度から小学校4年国語教科書（教育出版）にも採用されていることにも示されている<sup>29</sup>。小松（2024）は、日本語学習者を対象とした「田丸メソッド」を活用しての創作活動の実践を報告している<sup>30</sup>。また、企業研修におけるアイデア創出の文脈で用いられたり<sup>31</sup>、少年院における教育活動の一環として導入されたり<sup>32</sup>と幅広く活用されている。これらの事例は「田丸メソッド」が小学生から日本語学習者、企業人、そして少年院の入所者まで、極めて多様な参加者の創造性を引き出す汎用性の高い技術であることを示している。

しかし、これらの先行研究や実践報告においては、田丸メソッドが「美術作品を鑑賞した後の、内面的な感情や思考を表現する手段」として応用された例は見当たらない。本研究は、このメソッドの新たな可能性を開拓し、「ゼロから物語を創る技術」としてではなく、「内的な体験を、創造的に言語化する技術」として応用する点に、独自の位置づけを持つ。具体的には、鑑賞者の頭に浮かんだ「感想の種」となる言葉を起点に、このメソッドを用いることで、鑑賞と創作を直結させるのである。

以上、本章では、対話型鑑賞の発展と課題（第1節、第2節）から筆を進め、そのアウトプットである「感想」の問題を乗り越える新たな形式として「感想詩」を提案した（第3節）。そして、その有効性を支える心理学的な理論（第4節）と、それを実現するための実践的な技術（第5節）として独自に応用した「田丸メソッド」を検討した。

これらの検討を経て、本研究の新規性は、①鑑賞教育の焦点を「プロセス」だけでなく「アウトプット」の質の変容に当て、②「感想詩」という具体的な表現形式を提示し、③それを内発的動機づけ理論と田丸メソッドという心理学・実践技術と結びつけ、統合的な教育モデルとして構築する点にある。

次章では、この「田丸メソッド」を活用して「感想詩」を創作するワークショップの具体的な研究方法について述べる。

### 第3章 研究方法

#### 第1節 本研究のデザイン

本研究は、性質の異なる二つの実践から構成される。第一の実践①は、2024年度に実施した。これは、多様な参加者を対象とした単発のワークショップを通じ、本研究で提案する「三行感想詩」の基本的な教育的効果を検証するものである。この実践①の結果、一度きりの活動でも参加者の意識に肯定的な変化が見られた。この知見は、本手法が創作経験のほとんどない初学者に対しても有効であることを示唆している。

この結果をさらに発展させるため、第二の実践②を設計した。実践②は、2025年度に、実践したが、その対象者の選定には意図がある。実践①と②で対象となる学生は異なる個人であるが、研究の比較可能性を担保するため、実践①で対象とした専門学校と同じ学校の新一年生を対象とした。これにより、参加者を「創作経験のほとんどない初学者」という、可能な限り均質な集団として設定することを目指した。

その上で実践②は、三週間にわたる連続的な三回の実践を通じ、繰り返しや鑑賞対象の変化が参加者の意識や表現にどのような変容をもたらすかを、より深く分析することを目的としている。本章では、これら二つの実践のデザインと、データ収集・分析の方法について詳述する。

#### 1. 三行感想詩の具体的な創作プロセス

本研究で実施したワークショップの核となる三行感想詩は、参加者が鑑賞と対話を通じて得た内的な気づきを、田丸メソッドを応用した創造的なプロセスを経て言語化するものである。その具体的な手順は、以下の五つのステップから構成される。

##### ステップ1：鑑賞と対話

まず、参加者は作品を鑑賞した後、VTSを参考にした簡単な対話を行う。「何が見えますか?」「どんなことを感じますか?」といった問いかけに対し、参加者は自由に発言し、他者の多様な視点に触れる。この対話は、鑑賞体験を言語化するためのウォーミングアップとして機

能する。

#### ステップ2：「感想の種」の採取（ワークシート①）

次に、参加者は配布されたワークシート（付録3参照）の①の欄に、作品を見て頭の中に浮かんだ言葉（主に名詞）を、思いつくままに複数書き出す。これは、鑑賞によって心の中に生まれた、まだ形になっていない感情や思考の断片、すなわち「感想の種」を採取するプロセスである。

#### ステップ3：連想の展開（ワークシート②）

続いて、田丸メソッドの中核的なプロセスに入る。参加者は、ステップ2で書き出した「感想の種」の中から、最も心惹かれる言葉を一つだけ選び、ワークシート①の欄のその言葉に丸をつける。そして、その選んだ一つの言葉から連想される別の言葉を、今度は②の欄に複数書き出していく。この連想のプロセスが、鑑賞者の思考を、作品の直接的な描写から、より自由で個人的なイメージの世界へと飛躍させる。

#### ステップ4：言葉の結合と詩の生成（ワークシート③）

最後に、参加者は三行の詩を創作する。ここでのルールはただ一つ、「ステップ3で連想した言葉（②の欄）と、ステップ2の最初の言葉（①の欄）を自由に組み合わせる」ことである。この「ありえない組み合わせ」を意図的に作るプロセスが、参加者を論理的な思考から解放し、予期せぬ独創的な表現を生み出す。この組み合わせを三回繰り返し、三行の詩として③の欄に書き出した時点で、「三行感想詩」は完成となる。

#### ステップ5：共有と対話

完成した詩は、PadlletなどのICTツールを用いて視覚的に共有されたり、参加者が音読したりすることで、耳からも共有される。そして、互いの詩について感想を話し合うことで、新たな対話が生まれる。

## 第2節 実践①単発ワークショップ

### 1. ワークショップの目的

本ワークショップの目的は、「田丸メソッドを用いた三行感想詩の制作が、創作活動に対する不安や抵抗感を軽減し、アート活動の一形態として認識されるかを検証すること」である。具体的には、主に以下の二点に着目する。

1. 参加者がワークショップ前に抱いていた「創作に対する不安・抵抗感」は、三行感想詩の制作を通じてどのように変化するか。
2. 鑑賞によって生じた感情や気づきが、三行感想詩の制作を通じて言語化・構造化され、アート鑑賞体験として、より深まるか、また三行感想詩の制作が参加者にとって、アート活動として認識されるか。

なお、副次的な観点として、「参加者同士のつながりが生まれたか」や、「創作が他者との共有のきっかけとなったか」といった対人的・社会的側面についても考察する。これらは本研究の主題ではないが、自由記述の分析などを通じて今後の検討課題とする。

## 2. 設計方針

本ワークショップは、参加者が安心して創造的な活動に取り組めるよう、特に以下の二つの設計方針を重視した。

### 1. 創造のプロセスを支える「足場」の提供

第一に、創作活動への心理的ハードルを徹底的に下げることを目指した。そのために、ショートショート作家・田丸雅智氏が開発した、シンプルなプロセスで独創的な言葉を作成できる「田丸メソッド」を、創作の足場（スキヤフオールディング）として活用した。これにより、参加者は創作経験の有無にかかわらず、「誰でも簡単に創作できる」という安心感の中で、統一的な創作体験をすることが可能となる。

### 2. 自己表現と他者理解を繋ぐ「対話」の設計

第二に、個人の内的な表現が、他者との関わりの中で豊かな意味を持つよう、ワークショップ全体に対話の機会を設計した。具体的には、創作前にVTSの要素を参考に作品について自由に話す時間を設け、鑑賞体験を言語化するためのウォーミングアップとした。さらに、創作後

には完成した三行感想詩を共有し、感想を話し合う時間を設けた。これにより、個人の自己表現と他者との対話が相互に作用し、参加者が多様な視点に触れ、自己肯定感や他者理解を深めることを目的とした。

### 3. ワークショップの実施概要

実践①の単発ワークショップは、異なる環境・対象者を含めて実施され、合計で85名が参加した。鑑賞対象は、短編映画またはアート作品と様々であったが、その後の三行感想詩を創作する手順や用いるワークシートは、すべての回で統一した。

開催場所は、AKIULUMINART 2024 会場付近の秋保里センター、A 中学校、スタッフ会議会場の蕎麦屋、佐々木美術館の五カ所である。各会場での実施グループ数と参加人数の内訳は、表2の通りである。

(表2) 単発ワークショップの実施場所と参加者の内訳

開催場所	参加人数	グループ数	参加者の特徴
医療系専門学校	40名	3	医療系専門学生(3クラス)
秋保里センター	9名	4	少人数のグループ、家族、個人参加
A 中学校	22名	1	中学2年生の美術教育の一環
蕎麦屋(会議中)	10名	1	会議の合間に実施
佐々木美術館	4名	1	美術館での実施
合計	85名	10	多様な環境で実施

### 4. ワークショップの流れ

本ワークショップは、以下の流れで実施した。

#### 1. 導入

ワークショップの目的を簡単説明し、事前アンケートの回答をお願いした。

## 2. アート鑑賞または映画鑑賞

参加者は、アニメ『つみきのいえ』<sup>33</sup>または、AKIULIMINART 2024 に出品されたアート作品から任意の作品を選び、自由に鑑賞する。

## 3. 対話型鑑賞

三行感想詩の制作前に、VTS(Visual Thinking Strategies)を活用し、簡単に参加者同士で意見を交換し、作品理解を深める。

## 4. 三行感想詩の制作

田丸メソッドを用いた詩の作成プロセスを説明し、参加者は作品の印象を三行感想詩の形にまとめる。作成後、希望者は詩を音読し、参加者同士で共有する。

## 5. 振り返り

ワークショップ終了後、事後アンケートを実施し、三行感想詩の制作が参加者に与えた影響を評価する。

以上によって、三行感想詩の制作を通じて、創作活動に対する参加者の気持ちの変化と、言葉を使った創作がアート活動と感じられたかを検討した。

## 第3節 実践②連続ワークショップ

### 1. 目的と対象者

本実践②の目的は、同じ参加者（学生）が、三行感想詩の創作を繰り返すことを通して、参加者の創作に対する意識や、表現そのものにどのような変化が見られるかを検討することである。

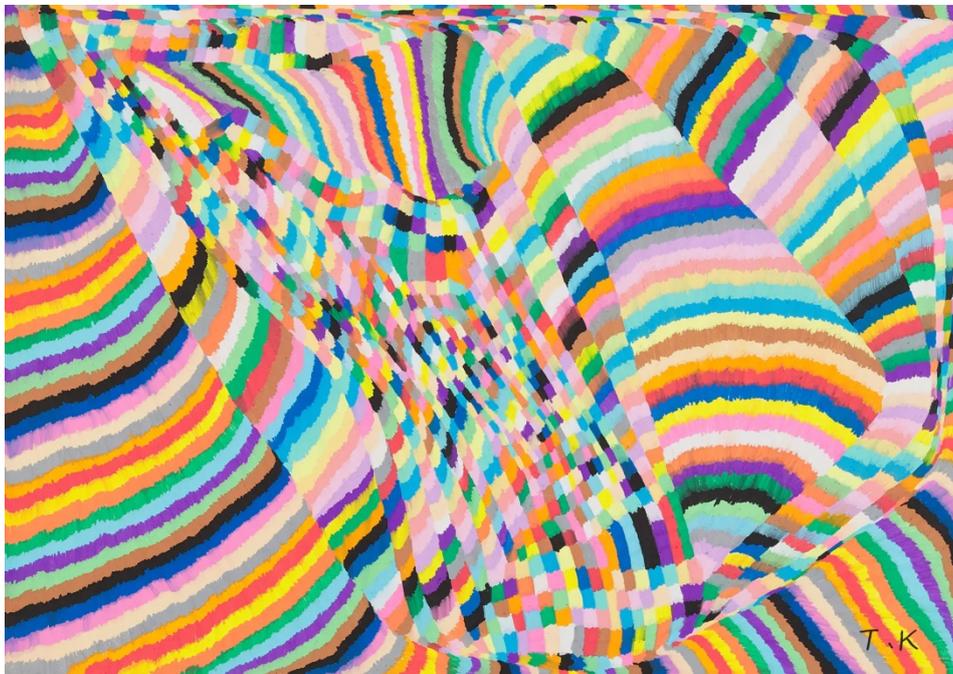
特に、(a)繰り返しによる学習効果と、(b)鑑賞する対象の性質の違い（映像／絵画）が創作に与える影響、という二つの側面から考察を試みた。

対象は、実践①で対象とした専門学校と同じ医療系専門学校の、2025年度の新一年生67名である。実践①で対象とした学生たちも、その多くが創作未経験者であった。今回対象としたこの集団も同様である。

## 2. 手順と使用した教材

実践は、三週間にわたり、週に一度のペースで授業内において実施した。毎週同じ 67 名の学生が、週ごとに異なる鑑賞教材を提示され、その後、共通の田丸メソッドのワークシートを用いて三行感想詩を創作した。各週で使用した教材と実施日は以下の通りである。

- ・ 第 1 週（2025 年 7 月 16 日）：物語性のある映像作品（アニメ『つみきのいえ』）
- ・ 第 2 週（2025 年 7 月 23 日）：物語性のない抽象絵画（古城貴博『はばたく』）（図 1）
- ・ 第 3 週（2025 年 7 月 30 日）：物語性のある具象絵画（北脇昇『クォ・ヴァディス』）（図 2）



（図 1）古城貴博『はばたく』、2021 年。（元気のでるアート！公式ウェブサイトより）



(図2) 北脇昇『クォ・ヴァディス』、1949年、(東京国立近代美術館ウェブサイトより)

#### 第4節 データ収集・分析の方法

##### 1. データ収集の方法

本研究では、二種類の実践を通して、主にアンケート調査、口頭ヒアリング、成果物収集という三つの方法でデータを収集した。

##### (1) 実践①におけるデータ収集

実践①では、ワークショップ参加者(85名)の意識の変化を検討するため、事前・事後アンケートを用いてデータを収集した。

事前アンケートは、参加者の創作活動への関心度や、三行感想詩作成に対する事前の印象を把握することを目的とした。具体的な質問項目としては、参加者の属性(性別)に加え、普段の「創作活動の経験」の有無、そして活動前に「三行詩を作ると聞いての印象」(「楽しそう」「難しそう」等からの選択)を尋ねた。

事後アンケートでは、実際の制作体験に関する感想や、その活動がアートとして認識されたかを把握することを目的とした。主な質問項目は、「三行感想詩の制作体験」（「楽しかった」「難しかった」等からの選択）や、その制作が「芸術活動と感じられたか」についての5段階評価、そしてワークショップ全体に関する自由記述の感想である。（※1）

（※1） 使用した事前・事後アンケートは、付録を参照。

## （2）実践②におけるデータ収集

実践②では、参加者 67 名に対し、その意識と表現の変容を多角的に捉えるため、以下の三つの方法でデータを収集した。

### 1. アンケート調査

1 回目と 2 回目の実践終了後に、質問紙調査を実施した。1 回目終了後のアンケートは、実践①で用いた事後アンケートとほぼ同様の項目で、活動の感想や難易度などを尋ねた。2 回目終了後のアンケートでは、メディアの違いによる影響をより直接的に尋ねるため、設問を一部変更した。具体的には、活動の感想に加え、「絵画は言葉が頭に浮かびやすかったか」といった問いや、「DVD と絵画とで、どちらが言葉を思い浮かべやすかったか、作りやすかったか、楽しかったか」といった比較質問、および自由記述を設けた。（※2）

（※2） 使用したアンケートは、付録 2 を参照。

### 2. 口頭ヒアリング

3 回目の実践終了後、クラス全体に対して口頭での質問と挙手による回答を求め、そのやり取りを録音した。主に 2 回目の抽象画と 3 回目の具象絵画を鑑賞した場合はどちらの方が言葉が思い浮かびやすいか、楽しいかという印象の質問と、3 回やってみて自身のスキルの習熟を実感したかなどを尋ねた。

### 3. 成果物収集

全 3 回で参加者が創作した三行感想詩をすべて収集し、アンケートの内容や発言などを踏まえた質的分析の対象とした。

## 2. データ分析の方法

本研究では、収集したデータに対し、参加者の意識や表現の変容を検討するため、定量的および質的データを用いた混合的アプローチによる分析を行った。

まず、定量的データとして、実践①および実践②で収集したアンケートの選択肢回答について、参加前後の変化や、実践ごとの比較を、記述統計を用いて分析した。特に「創作活動への不安」「表現に対する抵抗感」「感想詩をアート活動と認識したか」といった項目に焦点を当て、変化の傾向を把握した。

次に、質的データとして、アンケートの自由記述欄に記載された感想や、実践②の3回目で口頭で質問し、回答された内容を収集し、カテゴリ化による内容分析を行った。分類の観点としては、「自己表現」「他者との関係」「アートへの意識」「楽しさ・恥ずかしさ」「気づき」などを設定し、それぞれのカテゴリに属する語句・表現を抽出した。

さらに、実践②で収集した三行感想詩そのものについては、特定の参加者の三作品を時系列で比較分析する事例研究（ケーススタディ）の手法も用いた。これにより、言葉の選択傾向、表現の創造性、形式上の特徴などを中心に、個人の表現がどう変容したかを質的に分析した。なお、これらの分析結果については、第4章において詳細に報告する。

## 第4章 結果と分析

本章は、二つのパートから構成される。第一部（第1節～第4節）では、単発ワークショップの結果を分析し、本手法の基本的な効果を明らかにする。続く第二部（第5節）では、3回にわたる連続実践の結果を詳細に分析し、繰り返すと鑑賞メディアの違いがもたらす意識と表現の変容について考察する。

本章の分析に先立ち、本研究の実践から生まれた創造的なアウトプットの中から、象徴的な事例を2つ紹介する。はじめに、AKIULUMINART 2024 の会場ワークショップに参加した20女性の事例である。彼女は、図3のアート作品を鑑賞し、次の三行感想詩を創作した。



(図3) 佐藤創瑠『影より』、2024年、ミクストメディア、1167×1820mm (佐藤氏撮影)

歩くところは冬枯れ

自分と向き合う両崖

すがすがしい錯乱

(20代女性・三行感想詩作品)

この詩が、構造化された田丸メソッドのプロセスを経て、いかにして紡ぎ出されたのか。その内訳を図4に示す。



(図4) 図3の佐藤氏の作品を鑑賞して20代女性が三行感想詩を紡ぎ出すプロセス(執筆者作成)

図4が示すように、参加者はまず作品から着想を得た言葉(感想の種)を①欄に複数挙げ、その中から中心となる言葉(この場合は「参道」)を選択した。次に、その言葉から連想される別の言葉群を生成し②欄に記入し、最終的に②→①の順にそれらの言葉を自由に組み合わせることで、前掲の詩を完成させたのである。

次に、A中学校でのワークショップに参加した中学2年生の事例を紹介する。生徒は、図5の作品を鑑賞し、以下の詩を紡ぎ出した。



(図5) 中川和寿『WHALE SONG』(中川氏撮影)

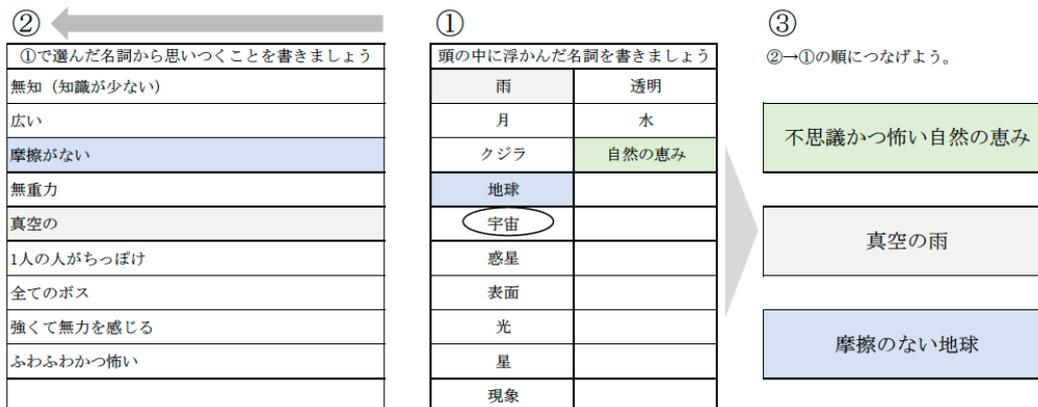
不思議かつ怖い自然の恵み

真空の雨

摩擦のない地球

(中学2年生生徒・三行感想詩作品)

この詩の制作プロセス(図6)では、特筆すべき点が見られた。



(図6) 中学2年生の生徒の三行感想詩生制作プロセス (執筆者作成)

この生徒は、連想した言葉のリスト (②) にはない「不思議かつ怖い」という、より自身の感情に近い言葉を自ら創造し、詩に組み込んでいる。これは、メソッドを単にこなすだけでなく、参加者が自身の内面と対話し、表現を柔軟に発展させたことを示す好例である。

以上の事例は、本研究で実践した創作活動の具体的な成果である。次節からは、これらの活動が参加者全体に与えた心理的影響や認識の変化について、アンケート結果に基づき定量的に分析していく。

### 第1節 創作活動への心理的変容

本章では、三行感想詩の制作体験が、参加者における創作活動への心理的抵抗感や不安感にどのような影響を与えるかを検討する。

調査対象は合計85名、以下の3つのグループに分類し、中学生(22名)および成人(23名)は、「AKIULUMINART 2024」に出品された任意の作品を鑑賞した後に三行感想詩を制作したことから、これらを「絵画グループ」とする。

一方、専門学校生(40名)は、短編アニメーション『つみきの家』を鑑賞後に三行感想詩を制作したため、これを「映画グループ」と定義する。

事前アンケートでは、「三行詩を作ること」に対して「難しそう」「不安」と回答した参加者

が一定数存在した（全体の 55.3%）。これは、創作活動に対する心理的ハードルが存在していたことを示している。

これに対し、事後アンケートにおいては、「楽しかった」と回答した参加者が全体の 75.3%に達した。特に、絵画グループにおいては、事前に不安を感じていた中学生が 22 名中 16 名（72.7%）いたが、制作後には 18 名（81.8%）が「楽しかった」と回答しており、肯定的変容が見られた。成人グループでも、事前に不安を感じた割合が 52.2%であったが、事後には 69.6%が「楽しかった」と回答し、創作への肯定的態度が促進された。映画グループ（専門学校生）においても、事前に不安を感じた割合は 52.5%であったが、事後には 75.0%が「楽しかった」と回答していた。（表 3 参照）

これらの結果は、本実践が、参加者が当初抱いていた創作へのネガティブな予想を、ポジティブな「体験」へと転換させる上で、極めて有効であったことを示唆している。「楽しかった」という一回の体験評価が、直ちに「抵抗感の低下」を意味するわけではない。しかし、創作未経験者が、創作活動に対して初めてポジティブな情動を抱いたという事実は、長期的な抵抗感を低減させていく上での、重要な第一歩であると位置づけることができる。

特に中学生グループでは、肯定的変化が最も顕著であった。Deci & Ryan(1985)は、内発的動機づけが「有能感(competence)」や「自己決定感(self-determination)」といった基本的な心理的欲求の充足によって促進されると述べている<sup>34</sup>。これらの欲求が満たされることで、個人はより自律的に活動へ参加し、創造的な表現がしやすくなると考えられる。本研究において、三行感想詩制作は、参加者が自己の表現力を実感し（有能感）、自分の言葉を自由に選んで創作する（自律性）経験を提供したと考えられる。このような体験は、特に発達段階上、自己肯定感や柔軟な適応力を有する中学生において、創作活動への肯定的態度変容を強く促した可能性がある。

(表 3) 三行感想詩制作による創作活動への心理的影響 (執筆者作成)

グループ	人数	【事前】 「不安・難しそう」と回答	【事後】 「楽しかった」と回答
中学生 (絵画)	22 名	16 名 (72.7%)	18 名 (81.8%)
成人 (絵画)	23 名	12 名 (52.2%)	16 名 (69.6%)
専門学校生 (映画)	40 名	21 名 (52.5%)	30 名 (75.0%)

## 第 2 節 アート活動としての認識

三行感想詩の制作体験が、参加者にとって「アート活動」として認識されたかどうかを検討するため、事後アンケートの回答を集計した。「三行の感想詩を作って芸術的な活動（アート活動）をしたという気持ちになりましたか」という設問に対し、「なった」「ややなった」とポジティブに回答した割合は、中学生（77.3%）、成人（69.6%）、専門学校生（67.5%）と、いずれのグループにおいても比較的高い水準であった。（表 4）

この結果から、三行感想詩という創作体験は、鑑賞後の感想表明にとどまらず、表現行為としての意味を持ち、参加者の中で「アート活動」として認識された可能性がある。日常的に創作する機会の少ない参加者にとって、「自分の言葉で意味を生み出す」体験は、創作行為としての自己肯定感を喚起しやすかったと推察される。

このようなアート認識の背景には、本実践が参加者の内発的動機づけを促すように設計されていたことが深く関わっている。

第 2 章で論じたように、Deci & Ryan(1985)は、人が内発的に動機づけられるためには、「自律性」と「有能感」が満たされる必要があると指摘している。本実践において、参加者は「自分の言葉で意味を生み出す」という自律的な表現を体験し、かつワークシートという足場を通じて、それを詩として完成させることで、有能感を得ることができた。この二つの心理的欲求が満たされた結果として、日常的に創作する機会の少ない参加者にとって、アート活動への心

理的な距離が縮まり、自らの行為を「アート活動」として肯定的に認識することに繋がったと考えられる。

(表 4) 三行感想詩制作に対するアート活動の認識 (執筆者作成)

グループ	人数	「なった」「ややなった」と回答	ポジティブ回答割合
中学生 (絵画)	22 名	17 名	77.3%
成人 (絵画)	23 名	16 名	69.6%
専門学校生 (映画)	40 名	27 名	67.5%

### 第 3 節 他者との共有・対話の効果

本節では、三行感想詩を他者と読み合う活動を通じて、参加者にどのような対話的效果や心理的变化が生じたかを検討する。分析対象は、単発ワークショップに参加した絵画グループの中学生 22 名と成人 11 名の自由記述、および秋保里センターで実施した 4 グループ (9 名) のワークショップにおける発話記録である。(※付録 4 参照)

自由記述と発話記録の分析からは、主に三つの効果が浮かび上がった。

第一に、他者の詩に触れることによる、視点の多様性への気づきである。この傾向は、特に中学生のアンケート自由記述に顕著に見られた。ある生徒は「人それぞれで面白かった」と率直に記し、また別の生徒は「自分と違う感想にびっくりした」と記述している。また、この気づきは、成人参加者の実際の対話の中で、より豊かな形で現れた。例えば、家族 3 名で参加したグループでは、娘 (20 代) が父の詩を聞いて「父とは思考回路が違うなっていうのがわかって面白かった」と語り、母もそれに頷いていた。このように、同じ作品を鑑賞しても、そこから生まれる表現は一人ひとり全く異なるという事実を、参加者が肯定的に受け止め、他者理解や家族間の新たな発見に繋がった様子がうかがえる。

第二に、自らの表現が他者に受け入れられることによる、自己肯定感の高まりである。自由記述では「自分の詩を読んでもらえてうれしかった」「発表できて自信がついた」といった声

が、特に中学生に多く見られた。この感覚は、成人参加者の発言からも確認できる。50代の女性参加者は、自身の詩が他者から「素敵」と称賛された後、「谷川俊太郎になった気分」と満面の笑みを浮かべた。この言葉は、単なる喜びを超え、自身の創造性に対する深い肯定感、すなわち自己効力感が高まった瞬間を象徴している。

第三に、詩を媒介としたコミュニケーションの促進と、鑑賞体験の深化である。自由記述に見られた「話せてよかった」「共感しあえた」という感想は、この活動が単なる作品発表会ではなく、対話的な交流の場として機能したことを示している。ある成人参加者は「相手の詩から話題が広がった」と記述しており、詩がアイスブレイクのツールとなり、参加者同士の深い対話を誘発したことが確認された。さらに、この対話は、参加者自身の鑑賞体験を内省し、深める上で決定的な役割を果たしていた。ある50代の女性参加者は、ワークショップの最後にこう語っている。

「家に帰ったら、今日はよかった、で終わってしまうことをもう一度言葉でおこして、深く鑑賞できました。芸術を鑑賞するってこういうことなのかなって思った。漠然としたワクワクの正体はこれだったんだって思いました。」

この発言は、本研究が目指す核心を的確に捉えている。三行感想詩の創作と共有は、鑑賞によって生まれた漠然とした感情（「ワクワク」）に具体的な言葉を与え、それを他者との対話の中で意味づけることで、一過性の体験を、持続的で深い「学び」へと昇華させるのである。

これらの共有体験は、自己表現が他者との関係性の中で意味づけられるプロセスであり、櫻井(2024)が内発的動機づけの要素として挙げる「関係性(relatedness)」の充足と関係していると考えられる<sup>35</sup>。詩を作り、読み合い、語り合うという行為は、「自分の感じ方にも価値がある」という実感を伴いながら、他者との対話的關係を構築するものである。このような活動は、学習者にとって創作活動の心理的意義を再認識させ、学びのモチベーションを持続させる基盤となる可能性がある。

(表5) 自由記述に見られた共有・対話の効果の分類 (絵画グループ) (執筆者作成)

カテゴリ	内容の例	中学生 (n=22)	成人 (n=11)	計
① 他者の詩の多様性・面白さ	「人それぞれで面白かった」 「違う感想にびっくりした」	12	6	18
② 自分の詩を読んでもらった喜び	「読んでもらえてうれしかった」 「自信がついた」	9	5	14
③ 対話や交流の実感	「話せてよかった」 「共感しあえた」	5	6	11
④ アート活動への気づき	「芸術に関われた気がした」	3	4	7
⑤ 詩作そのものへの意識変化	「ちゃんと考えて作った」 「思ったより書けた」	6	3	9

#### 第4節 単発ワークショップのまとめ

本節では、単発ワークショップ実践から見てきた、三行感想詩という手法の教育的な意義と、そこから浮かび上がった課題について考察する。

本研究の単発実践では、絵画や映像といった芸術作品の鑑賞後に三行感想詩を制作する活動を通じて、参加者が自己の感性を言語化し、他者と共有するという体験を得た。その結果、創作活動への心理的抵抗の緩和、自分の表現への肯定的な認識、他者との対話的關係の構築が確認された。これらは、芸術教育における鑑賞と創作の往還的实践として、大きな可能性を持つことを示している。

特に三行感想詩という形式は、構造的にはシンプルでありながら、自己表現の自由度が高く、言語的負担を軽減しつつ創造的なアウトプットを可能にする点で、初学者や言語表現が苦手な学習者にとっても有効である。ワークシートを用いた田丸メソッドは、詩作のプロセスを段階的に支援する枠組みを提供し、参加者の心理的安心感を高める役割を果たしていた。

一方、一度きりの実践からは、「三行」という形式に縛られることで表現が限定される可能性も一つの論点として残っている。また、今回の研究では主に中学生と成人を対象としたが、他の年齢層や異なる文化的背景を持つ学習者に対しても同様の効果が得られるかは更なる検証が必要であろう。

これらの成果と課題は、一度きりの実践でも十分に確認できたものである。しかし、ここから「この効果は一度きりだからこそ得られたものではないのか」「繰り返し行うことで、参加者にはどのような学習効果や変化が生まれるのだろうか」という、新たな問いが生まれる。

そこで次の5節では、この問いに答えるため、同一の参加者に対して三週間にわたり実践を繰り返した「連続実践」の結果を分析していく。

## 第5節 連続ワークショップにおける意識と表現の変容

本節では、同一の参加者に対して三週間にわたりワークショップを繰り返した「連続実践」の結果を、より詳細に分析していく。これにより、単なる繰り返しの効果だけでなく、鑑賞対象のメディアが映像から絵画へと変化したことが、参加者の意識や表現にどのような影響を与えたかを多角的に明らかにする。

### 1. 1回目・2回目アンケートの結果比較 —困難と楽しさの共存—

連続実践が参加者の意識に与えた変化を捉えるため、まず、1回目（物語性のある映像）と2回目（物語性のない抽象画）の実践後に行ったアンケート結果を比較分析する。下の表6は、その結果をまとめたものである。

（表6）連続実践1回目・2回目における三行感想詩創作活動の感想比較（n=67）（執筆者作成）

質問項目	1回目（映像）	2回目（抽象画）
楽しかったと回答	80.6%(54名)	62.7%(42名)
難しかったと回答	16.4%(11名)	41.8%(28名)
芸術活動だと感じた	73.1%(49名)	50.7%(34名)

表6が示すように、鑑賞対象が物語性のある映像から物語性のない抽象画に変化したことで、参加者の意識には顕著な変化が見られた。

第一に、活動の困難さについてである。「難しかった」と回答した学生の割合は、1回目の16.4%

から、2回目には41.8%へと2.5倍以上に増加した。これは、物語という明確な手がかりのない抽象画という素材が、創作経験のない初学者にとって大きな挑戦となったことを明確に示している。

しかし、ここで特筆すべきは、第二の点、すなわち活動の「楽しさ」についてである。難易度が大幅に上がったにもかかわらず、「楽しかった」と回答した学生は依然として62.7%と6割以上を維持している。さらに詳細に見ると、2回目に「難しかった」と回答した28名のうち、実に半数にあたる14名が、同時に「楽しかった」とも回答していた。

この「困難と楽しさの共存」という結果は、本実践の教育的価値の核心を示唆している。すなわち、本実践における「楽しさ」は、題材の分かりやすさや創作の容易さだけに依存するものではない。たとえ題材が抽象的で難解であっても、田丸メソッドという創造のプロセス自体が、困難な課題に挑む達成感や、自由な発想の喜びを参加者にもたらしている可能性が高い。この点は、次項で分析する自由記述の内容からも、さらに詳しく見て取ることができる。

## 2. 自由記述からみる質的变化 ―学習効果の芽生え―

前項で示した「困難と楽しさの共存」という傾向は、アンケートの自由記述からも、より具体的に読み取ることができる。まず、多くの学生が、物語性のある映像と比較して、抽象画からの詩作に困難を感じていた。ある学生は「映画より絵の方は、情報量が少なくて難しかった」と、また別の学生は「映画の方がわかりやすく言葉が浮かびました」と率直に記述しており、鑑賞対象から手がかりを見つけ出すことへの戸惑いがうかがえる。

しかし、この困難は必ずしも否定的な体験には結びついていない。むしろ、その困難を知的な挑戦として楽しむ様子が、多くの記述から見えてくる。「難しかったけど楽しかった」という直接的な感想に加え、「頭を少し使う必要があるので良い脳トレになった」「言葉が出てくると連想してつなげることができて面白かった」といった声は、創作のプロセス自体に内在する遊戯性や達成感を楽しんでいる証左である。

そして、この「困難の中の楽しさ」を支えていたのが、本研究で最も重要な発見の一つである

「学習効果の芽生え」である。2回目の実践において、複数の学生が明確な成長実感を示していた点は、特筆に値する。

- ・「やり方がわかってきた」
- ・「慣れてきて発想できるようになった」
- ・「前回よりもコツを掴んで考えることができた」

これらの声は、参加者が一度目の経験を通して、本実践の創作プロセスを単なる作業としてではなく、一種の「スキル」として内面化し始めていることを示唆している。特に「慣れてきて発想できるようになった」という発言は、1回目で感じていたであろう「これでいいのだろうか？」という創作への不安が軽減され、精神的な余裕が生まれたことで、より自由なアイデア創出が可能になったプロセスを物語っている。

以上のことから、自由記述の分析は、参加者が2回目の実践で直面した「困難」と、それを乗り越える過程で生まれた「楽しさ」、そしてその根底にあった「学習効果」という、三者のダイナミックな関係性を明らかにした。次項では、3回目の実践後に行った口頭ヒアリングの結果から、この学習効果がどのように定着していったかをさらに検証する。

### 3. 3回目実践後の口頭ヒアリング結果 —学習の実感—

2回目までのアンケート分析で示唆された学習効果の芽生えは、2025年8月6日に実施した3回目の実践後の口頭ヒアリングによって、より明確な形で裏付けられた。当日の欠席者を除く61名を対象としたヒアリングの結果は、この連続実践が参加者にもたらした挑戦の大きさと、それを乗り越えた先にある成長の確かな実感という、二つの重要な事実を明らかにしている。

第一に、参加者が直面した困難の大きさである。「3回の実践の中で、どの題材が最も詩作を難しく感じたか」を尋ねたところ、結果は圧倒的であった。

1回目の映像作品が最も難しかったと回答したのはわずか2名(3.3%)、3回目の具象絵画は6名(9.8%)であったのに対し、2回目の抽象絵画が最も難しかったと回答した学生は、全体の86.9%にあたる53名にもものぼった。この極めて明確な量的データは、物語性という補助線のない抽象

的な題材が、創作経験のない初学者にとっていかに大きな認知的負荷をかける「試練」であったかを証明している。

しかし、この困難な体験は、単なる失敗体験では終わらなかった。むしろ、この最も高い山を乗り越えたからこそ、参加者は自身の成長を実感できたのである。続いて、「三回の実践を通して、スキルが上達した、あるいはコツを掴めたと感じるか」を尋ねたところ、全体の41.0%にあたる25名の学生が、肯定的に手を挙げた。

この二つの結果を論理的に結びつけると、本実践の教育的価値の核心が浮かび上がる。すなわち、参加者の成長実感は、単調な作業の繰り返しによる「慣れ」から生まれたのではない。クラスの9割近くが最も困難だと感じた課題に挑戦し、それを乗り越えるという「成功体験」を経たからこそ、4割以上の学生が自身のスキル習熟という明確な「有能感」を手にすることができたといえるであろう。

このヒアリング結果は、本実践が、参加者を意図的に「少し難しい課題」へと導き、田丸メソッドという足場（スキヤフオールディング）を用いてその挑戦を支えることで、効果的な学習プロセスとして機能したことを強く示唆している。この集団全体で見られた「困難を乗り越えた先にある成長実感」というダイナミズムは、次項で分析する、生徒の三行感想詩実作事例において、より具体的な表現の変容として見て取ることができる。

## 第6節 3名の学生の事例研究 — 3回の作品分析による成長の軌跡—

前項までで明らかになった、集団全体としての意識の変容は、個々の参加者の表現の中に、より具体的で豊かな成長の物語として見て取ることができる。本項では、アンケートの回答と三作品の変化が特に象徴的であった三名の学生を事例として取り上げ、その成長の軌跡を質的に分析する。

まず、本実践の教育的効果を最も典型的に示すモデルとして、Aさんの事例を詳細に分析する。その後、Aさんとは異なる形で成長を遂げたBさん、Cさんの事例を対照的に分析することで、本実践がもたらす学びの多様性を明らかにする。

## 1. Aさんの事例：「困難」を「コツ」に変えた、内省的成長モデル

Aさんは、1回目の事前アンケートで「難しそう」と回答しながらも、実践後には「難しいと  
思ってたけど、意外と楽しかった」と記述している。そして、学生全体の86.9%が最も困難だと  
感じた2回目の抽象画の実践後には、「難しかった」と正直に認めつつも、「前回よりもコツを掴  
んで考えることができた」と、明確な学習効果を自らの言葉で言語化している。このAさんの  
アンケートの言葉は、まさに本研究が描こうとする「困難を乗り越えることで学びが生まれる」  
という物語の要約そのものである。では、その内面的な成長は、実際の詩の中にどのように現れ  
たのだろうか。

(表7) Aさんの三作品と語彙 (執筆者作成)

	1回目(DVD)	2回目(抽象画)	3回目(物語画)
ワークシート①の語 彙(キーワード赤色)	境界、未来、過去、 思い出、孤独、幸せ、 海	谷、砂、人生、ドット、 タイムスリップ	雲、道、花、海、旅、 町、空
完成した三行感想詩	どこまでも深く広 い幸せ/冷たくて暗 い孤独/自分(未完 成)	雨が降ると固まる人 生/温かくも冷たいド ット/サラサラ崩れる タイムスリップ	終わりが無い町/色ん な顔を見せる道/温か くて冷たい旅

Aさんの成長の軌跡は、1作目の未完成の詩から始まる。映像作品から「孤独」や「幸せ」と  
いった内面的な言葉を抽出しながらも、最後の三行目を「自分……」という途切れた言葉で終え  
ている。これは、鑑賞によって喚起された内的な感情を、まだ詩という形式でまとめきれしてい  
ない、創作初期の戸惑いを象徴している。(表7)

しかし、最も困難であったはずの2回目の抽象画で、Aさんの表現は大きな飛躍を遂げる。ワ  
ークシートには「人生」「タイムスリップ」といった、極めて抽象的でスケールの大きな言葉が  
並ぶ。そして完成した詩は、「雨が降ると固まる人生」「サラサラ崩れるタイムスリップ」と、抽  
象的な概念を具体的なイメージへと変換する、高度な比喻表現を獲得している。これは、物語と  
いう手がかりを失ったことで、かえって彼女自身の内面にある言葉や世界観と向き合わざるを

得なくなり、メソッドを駆使してそれを表現する「コツ」を掴んだ瞬間であったと推察される。

そして3回目、再び物語性のある具象絵画に向き合った時、その成長は確かなものとなる。1作目で見られた戸惑いは消え、「終わりが無い町」「色んな顔を見せる道」「温かくて冷たい旅」と、一貫したテーマ性を持つ、一つの情景として完成された詩が生まれている。特に「温かくて冷たい」という矛盾をはらんだ表現は、2作目の「温かくも冷たいドット」から引き継がれており、彼女独自の感性が、一貫した表現として定着し始めたことを示している。

Aさんの事例は、アンケートの言葉と作品の変容が見事に一致した、内省的な成長の好例である。彼女は、困難な課題と向き合い、メソッドという「足場」を使いこなすことで、自身の内面を表現する「スキル」と「自信」を、着実に手に入れていったのである。

## 2.Bさん、Cさんの事例：多様な成長の形

Aさんのような典型的な成長とは異なる形で、本実践が参加者の創造性を引き出した事例も確認された。ここでは、創造性が「解放」されたBさんと、表現が「深化」したCさんの事例を簡潔に分析する。

Bさんは、事前アンケートで「不安」と回答しながらも、1回目の詩から「魚が泳いでいるライン」「息ができない未来」といった、極めて独創的でシュールな表現を見せていた。(表8) 彼にとってこの実践は、新たなスキルを学ぶというより、元々持っていたであろうユニークな感性を表現するための「許可証」として機能したのかもしれない。そのことは、2回目の実践後の「頭が柔らかくなった気がする」という彼の言葉が何よりも雄弁に物語っている。田丸メソッドは、彼の創造性を解き放つための、最適な「鍵」となったのである。

(表 8) Bさんの三作品と語彙 (執筆者作成)

	1回目 (DVD)	2回目 (抽象画)	3回目 (物語画)
ワークシート①の語彙 (キーワード赤色)	海、タバコ、つみき、 <b>水中</b> 、家、おじいさん、なつかしさ、家族、親、現在、生活、思い出、ワイン、レンガ、約束、おばあさん、悲しさ、子供、過去、未来	色、カラフル、あざやかさ、虹、気球、ゆがみ、線、 <b>ななめ</b> 、層、異世界、綺麗さ、芸術、平行線	男性、茶色、空、 <b>地球</b> 、石、標識、アンモナイト、帽子、平原、景色、印、背中
完成した三行感想詩	魚が泳いでいるワイン/人が生きられない家/息ができない未来	不安定さがある気球/ ひねくれている芸術/ 玉が転がる異世界	回っている男性/神秘的である背中/青かったアンモナイト

一方、Cさんの成長は、表現の「深化」という点で非常にドラマチックである。彼女もまた事前アンケートで「不安」と回答しており、1回目の詩は比較的素直な言葉の組み合わせで作られている。しかし、最も困難であったはずの2回目の抽象画の詩では、「自分の色がある直線」「チャレンジする陰と陽」「自信がある絵の具」と、創作プロセスにおける自己の内面を、詩そのもので表現するという、驚くべき飛躍を見せる。そして3回目には、「自分の罪が思い浮かぶ帽子」「迎えに来る巨大なカタツムリ」と、極めて個人的で、物語性の強い、深い内省を伴う表現へと到達している。2回目の実践後の「難しかったけど楽しかった」という彼女の言葉は、この表現の深化が、困難な課題との格闘の中から生まれてきたことを示している。(表 9)

(表9) Cさんの三作品と語彙(執筆者作成)

	1回目(DVD)	2回目(抽象画)	3回目(物語画)
ワークシート①の語彙(キーワード赤色)	海、タバコ、家族、テレビ、鳥、ルール、積み木、船、魚、思い出、寂しさ、木、写真、ダイバー服	立体的、貝殻、絵の具、グラデーション、楽しい、陰と陽、カラフル、個性、直線、不思議、真剣	男の人、死後の世界、本、雲、花、天使、山、人の道、巨大カタツムリ、ぼうし、雨、夕方、鬼、影
完成した三行感想詩	こだわりのある鳥/気持ちのいい生活ができる積み木/厳しい時もある魚	自分の色がある直線/チャレンジする陰と陽/自信がある絵の具	自分の罪が思い浮かぶ帽子/迎えに来る巨大なカタツムリ/迷う夕方

以上の事例研究から、本連続実践が、参加者の特性に応じて多様な成長を促したことがわかる。ある学生にとっては着実なスキル習熟のプロセスとなり(Aさん)、ある学生にとっては潜在的な創造性を解放するきっかけとなり(Bさん)、またある学生にとっては自己の内面を深く見つめる表現の深化につながった(Cさん)。これらの個別の軌跡は、集団としての量的データだけでは見えてこない、本実践の教育的価値の豊かさと多層性を明確に示している。

## 第5章 考察

### 第1節 対話型鑑賞における創造的アウトプットの意義

第2章で検討したように、対話型鑑賞は参加者の主体的な学びを促す有効な手法として普及する一方、実践においては対話がその場限りの共有に留まり、鑑賞者の深い内省へと必ずしも繋がらないという課題が指摘されてきた。本研究は、この「対話して終わる」という限界を乗り越えるため、鑑賞体験を参加者自身の創造的なアウトプットへと接続する実践的枠組みとして「三行感想詩」を提案した。

第4章で得られた結果は、この試みの教育的意義を明確に示している。とりわけ重要なのは、多くの参加者が三行感想詩の制作を、単なる感想の言語化としてではなく、「アート活動」であると認識した点である。事後アンケートの自由記述においても、「芸術に関われた気がした」「自分も作品を作った感じがした」といった声が寄せられており、これは鑑賞者が作品の「受け手」という立場から、自らの感性を用いて新たな価値を生み出す「表現の主体」へと、その自己認識を変容させたことを示唆している。

この主体への転換こそが、創造的アウトプットを導入する核心的な意義である。従来の対話型鑑賞が主眼としてきた「作品を介した他者との対話」のプロセスに、本実践では「自己の内面と向き合い、言葉を紡ぐ創造のプロセス」が加わった。これにより、鑑賞体験は一方向的な理解や他者との意見交換に終始せず、鑑賞者自身の内省を伴う立体的でパーソナルな学びへと深化したのである。作品との出会いをその場限りのイベントで終わらせず、形あるアウトプットとして残す行為は、鑑賞によって得た気づきや感情を参加者の内面に定着させ、自己肯定感の醸成にも寄与する。

以上のことから、対話型鑑賞に創造的アウトプットのプロセスを組み込むことは、鑑賞の体験的価値を高め、杉田（2022）が指摘した対話の目的化という課題を補完する、極めて有効な教育的アプローチであると結論づけられる。

## 第2節 三行感想詩による創造的アウトプットの有効性

前節において、鑑賞体験に創造的アウトプットを導入する意義を論じた。しかし、アウトプットに関する創作活動は、参加者に技能的な不安や心理的な抵抗感を与えやすく、単に「表現しよう」と促すだけでは、かえって自己肯定感を損なう危険性もはらむ。本研究で提案した「三行感想詩」が有効に機能した鍵は、この創作活動への心理的障壁をいかに低減させたかという点にある。第4章で示したように、実践前には参加者の半数以上が創作に「不安」や「難しさ」を感じていたにもかかわらず、体験後にはその大部分が「楽しかった」と肯定的に回答している。

この顕著な心理的変容を支えたメカニズムは、第2章で論じた Deci & Ryan (1985) の自己決定理論によって説明できる。この理論によれば、人間の内発的動機づけは、「有能感」「自律性」「関係性」という三つの基本的な心理的欲求が満たされることで促進される。本ワークショップは、まさにこの三つの欲求が満たされるよう、意図的に設計されているのである。

第一に有能感である。田丸メソッドは、言葉をランダムに組み合わせるといったゲームのようなプロセスを通じて、誰もがユニークな言葉を生み出せる足場（スキヤフオールディング）を提供する。さらに「三行」という簡潔な形式は、完成までの見通しを立てやすくし、参加者に「自分にもできた」という達成感を与えたと考えられる。

この有能感の高まりは、第4章の連続実践の結果によって、より明確に裏付けられる。クラスの9割近くが最も困難だと感じた抽象画鑑賞による詩作という課題を乗り越え、4割以上の学生が「コツを掴んだ」と自らの成長を実感できたという事実は、本実践が参加者の有能感を育む、極めて有効な学習プロセスであったことを証明している。特に、Aさんが未完成の詩から、困難な課題を通じて高度な比喻表現を獲得していった軌跡は、その典型的な事例である。

第二に自律性である。作品からどの言葉を拾い上げ、どのように詩として再構成するかは、完全に個人の自由に委ねられる。そこには唯一の正解は存在せず、参加者は自らの意思で表現を選択・決定することができる。特に、A中学校の生徒がメソッドの枠組みを超えて「不思議かつ怖い」という独自の感情語を創造した事例（図6）は、参加者がマニュアルに従うだけでなく、自律的に表現を発展させていることを示す好例である。さらに、連続実践のBさんが、メソッドを

「許可証」として、元々持っていたユニークな感性を解放させていった事例は、本実践が参加者の自律性を最大限に尊重した結果であると言えよう。

第三に関係性である。完成した詩は、安全が確保された場で他者と共有される。他者のユニークな視点に触れたり、自身の表現が他者に認められたりする体験は、温かなつながりの感覚をもたらす。単発ワークショップの事後アンケートの自由記述に「人それぞれで面白かった」「自分の詩を読んでもらえてうれしかった」「自信がついた」といった声が多数見られたこと（表 5）は、この関係性の欲求が満たされ、創作活動が他者理解と自己承認の場として機能したことを明確に示している。

結論として、本研究で提案した三行感想詩は、単なる表現技法ではないと言える。それは、参加者の基本的な心理的欲求を満たすことで創作への内発的動機づけを巧みに引き出す、心理学的に裏付けられた教育的アプローチである。この設計思想こそが、鑑賞者の心理的ハードルを乗り越えさせ、創造的なアウトプットを有効に機能させた根幹であると言えよう。

### 第3節 教育的・社会的な実践としての応用可能性

これまでの節で、本実践の意義と、その有効性を支える心理的メカニズムを論じてきた。本節では、これらの知見を踏まえ、「三行感想詩」を用いたアート鑑賞ワークショップが持つ、より広い教育的・社会的な応用可能性について考察する。

本研究の実践が、中学生、専門学校生、そして地域の一般参加者という、年齢や背景の異なる多様な対象者に対して、いずれも肯定的な効果を示したという事実は、この手法の汎用性の高さを裏付けている。この汎用性の根底には、本実践が「言葉」という、誰もが日常的に用いる普遍的な資源を表現のメディアムとしている点があげられる。特別な技能や専門知識を必要とせず、短い時間で創造のプロセスを体験できるため、多様な教育・福祉現場やコミュニティ活動に導入しやすい特長を持つ。

具体的な応用先として、第一に学校教育における活用が挙げられる。美術や国語の授業はもちろん、総合的な学習の時間において、生徒の観察力、思考力、表現力を育むツールとして有効で

はないか。特に、第1章で触れた日本の若者の自己創造性評価の低さ<sup>36</sup>という課題に対し、創作へのハードルを下げ、表現の喜びを成功体験として提供する本実践は、生徒の自己肯定感や学習意欲といった非認知能力の育成にも貢献しうるだろう。更に他者の多様な視点に触れる機会は、付録4の自由記述感想にも他者の作品への述懐が複数あることから、他者理解と多様性理解教育にも有効であると考えられる。

第二に、特筆すべき応用先として、医療・福祉領域への展開が期待される。例えば、高齢者介護施設や障害者支援施設、病院の緩和ケア病棟などにおいて、言語的なコミュニケーションに困難を抱える人々にとって、三行感想詩は貴重な非言語的コミュニケーションの補助手段となりうる。自らの内面にある感情や感覚を、整然とした文章でなくとも「感想の種」として表出し、詩という形にすることで、QOL(Quality of Life)の向上や自己肯定感の回復につながる可能性がある。これは、技術的な巧拙を問わず、作り手の内側から湧き上がる表現を尊重するアール・ブリュット(生の芸術)や障害者アートの理念とも深く共鳴する。ケアの現場において、当事者と支援者が共に行う創造的な活動として、新たな対話のチャンネルを開くことができるだろう。

第三に、地域社会におけるインクルーシブな場づくりへの貢献である。美術館や公民館、図書館などが本ワークショップを導入することにより、単なる文化的な催しに留まらず、多様な背景を持つ人々が創造を介してフラットにつながる社会的インクルージョンの拠点として機能しうる。高齢者、子ども、障害のある人、外国にルーツを持つ人など、普段は交わることの少ない人々が、同じ作品を前にしてそれぞれの詩を創作し、共有する。その体験は、互いの違いを豊かさとして認識し、共感と尊重に基づいたコミュニティを育む土壌となるだろう。

このように、三行感想詩を用いたアート鑑賞は、教育、福祉、地域づくりといった領域の垣根を越え、人々が創造的に自己を表現し、他者とつながるための開かれたプラットフォームとして、幅広い応用可能性を秘めていると言える。

#### 第4節 限界と今後の課題

本章では、これまで本研究で得られた成果の意義と応用可能性について論じてきた。しかし、

本研究にはいくつかの限界も残されており、それらを明確にすることは、今後の研究を進展させる上で不可欠である。本節では、今後の展望を含め四つの課題を指摘したい。

第一に、効果測定の間に関する限界である。本研究では、ワークショップ直後のアンケートによって参加者の心理的変容を測定したが、その肯定的な効果がどの程度持続するのか、長期的な影響については検証できていない。創作への意欲や鑑賞への態度が、一過性の高揚に留まらず、参加者の日常生活や自己認識にどう根付いていくのかを明らかにするためには、数ヶ月後の追跡調査やインタビューなど、縦断的な研究デザインが求められる。

第二に、参加者の属性に関する課題である。本ワークショップの参加者のうち、地域のイベントに参加した成人層は、元来、芸術や創作活動にある程度の関心を抱いていた可能性がある。その一方で、対象者全体の半数以上を占める中学生・専門学校生については、必ずしも日常的に創作に関心を持つ層ではなかった。このことは本手法の一定の汎用性を示唆するものの、創作に対してより強い苦手意識を持つ人や、そもそも関心のない人々を明確に対象とした場合に、同様の効果が得られるかについては、今後の検証課題である。

第三に、実践者（ファシリテーター）の役割に関する課題である。本研究では、研究者自身が一貫してワークショップの運営にあたったが、実践者のスキルや声かけが、場の心理的安全性や参加者の満足度に与える影響は少なくない。第2章で触れた対話型鑑賞の質のばらつきという課題と同様に、本実践においても、誰が実施しても一定の効果が得られるような、より標準化されたプログラムや、実践者向けのノウハウを示したハンドブックなどを開発することが、今後の普及に向けた重要な課題となる。

第四に、成果物である詩に対する評価やフィードバックの視点が欠けている点である。本研究は、創作の「プロセス」が参加者に与える心理的影響に焦点を当てたため、意図的に作品の優劣を評価することは避けた。しかし、学習効果をより詳細に測定するためには、今後どのようなフィードバックが参加者の成長を促すのか、といった指導法に関する研究も不可欠であろう。

これらの課題は、本研究の限界を示すと同時に、「三行感想詩」という実践が、より洗練され、社会に広く貢献していくための、次なる研究への道しるべでもある。これらの課題を乗り越えた

先には、三行感想詩を起点としたより多様な対話的活動（例えば、共同詩作、詩の展示など）への展開も期待される。さらに、アーティスト自身がこれらの詩を鑑賞者からのフィードバックとして受け取り、逆に新たな創作の契機とするような、双方向的な鑑賞—創作モデルの構築も可能であろう。本研究が、より多くの人々が創造の喜びを分かち合える社会の実現に寄与していくことを期待したい。

## 第6章 結論

### 第1節 研究のまとめ

本研究は、美術館や教育現場で普及する対話型鑑賞が、しばしば「対話して終わる」という一過性の体験に留まりがちであるという課題意識から出発した。その課題を乗り越えるため、本研究ではショートショート作家・田丸雅智氏の発想支援法を応用し、アート作品の鑑賞体験を参加者自身の創造的なアウトプットへと繋げる、新たな教育的実践として「三行感想詩」のワークショップを提案・検証した。

実践は、二種類に分けて行われた。まず、中学生から地域の一般参加者まで、多様な背景を持つ計85名を対象とし、事前事後アンケート調査や作品分析を通じてその効果を分析した。結果、本実践が、①参加者の創作活動への心理的抵抗感を大幅に低減させ、②参加者が自らの表現行為を単なる感想表明ではなく「アート活動」として認識するに至り、③完成した詩を共有する体験が、他者理解や自己承認の感覚を育む、という三つの主要な効果を持つことが明らかになった。

さらに、専門学校生67名を対象とした三週間の連続ワークショップでは、より深い学びのプロセスが確認された。参加者は、2回目の抽象画という最も困難な課題に直面しながらも、その挑戦を乗り越えることで、4割以上の学生が明確な成長を実感していた。この「困難を乗り越えることによる学習効果」こそが、本研究の最も重要な発見である。

### 第2節 実践の教育的意義と理論的貢献

本研究の最大の貢献は、アート鑑賞教育の焦点を、従来の対話の「プロセス」だけでなく、その後の「アウトプット」の質の変容に当て、そのための具体的な方法論を提示した点にある。

三行感想詩という手法は、自己決定理論における「有能感」「自律性」「関係性」という人間の基本的な心理的欲求を満たすよう設計されている。この心理学的な裏付けにより、参加者の内発的な動機づけを効果的に引き出し、鑑賞者を作品の「受け手」から表現の「主体」へと転換させることができたと言える。この主体への転換こそが、鑑賞体験をより深く、内省的で、持続的な学びに変える鍵である。

特に、連続ワークショップの事例研究は、この理論的貢献を具体的に裏付けている。クラスの9割近くが最も困難だと感じた課題を乗り越え、多くの学生が成長を実感できたという事実は、本実践が参加者の「有能感」を育む、極めて有効な学習プロセスであったことを証明している。Aさんが困難の中で表現を飛躍させた軌跡はその典型例であり、また、Bさんがメソッドを自己表現の「許可証」として創造性を解放させた事例は、本実践が参加者の「自律性」を最大限に尊重した結果であると言えよう。

本研究は、この「鑑賞と創作を有機的に接続する」という新たな教育モデルを、理論と実践の両面から実証した点において、教育的意義を持つ。

### 第3節 今後の展望

本研究は、鑑賞と創作をつなぐ一つの確かなモデルを提示したが、むしろ、これが終着点ではない。第5章で論じた長期的な効果の検証や、実践の担い手の育成といった課題は、この実践をさらに磨き上げ、社会の隅々にまで届けるために乗り越えるべき、次なるステップである。

本研究が最終的に目指すのは、「感想」という言葉に縛られず、誰もが自らの内なる声に耳を澄まし、それを創造的に表現できる文化の醸成である。特別な才能や技術がなくとも、アートとの出会いをきっかけに自分だけの言葉を紡ぎ、それを他者と分かち合う。その小さな成功体験の積み重ねが、個人の自己肯定感を育み、多様な感性が行き交う、より豊かでインクルーシブな社会の礎を築くと信じている。本論文が、その未来に向けたささやかだが、確かな一歩となることを願い、本稿の結びとしたい。

## おわりに

本研究の出発点は、2023年の冬、仙台の秋保で偶然出会ったアートイベント「AKIULUMINART」で感じた、一つの個人的な感動であった。「すごい」「きれいだ」というありふれた言葉では到底すくい取れない、あのときの心の揺らぎ。それを誰かと分かち合いたい、自分だけの形で表現したいという切実な思いが、この「三行感想詩」というささやかな実践へと繋がっていった。

当初、「創作なんて無理です」と不安そうな顔をしていた中学生や専門学校生たちが、ワークショップを通じて、目を輝かせながら自らの言葉を紡ぎ出し、他者の詩に驚き、笑い合う姿を目の当たりにしたとき、私は確信した。創造とは、一部の特別な才能の持ち主だけのものではない。それは、誰もが内に秘めている可能性であり、適切な「問い」と「足場」さえあれば、いつでも解き放つことができるのだと。本研究のプロセスは、私自身がそのことを参加者たちから教わる、かけがえのない学びの旅でもあった。

執筆も終盤に差し掛かった頃、ある情報科学の研究者と対話する機会を得た。その際、「人間が創作した三行感想詩と、同様の指示を与えたAIが生成した詩を比較分析してはどうか」という、非常に刺激的な提案を受けた。本論文ではその分析には至らなかったが、今後、人間固有の創造性とは何かという根源的な問いを探求する上で、それは極めて重要な次なる研究課題となるだろう。

最後になりましたが、本論文を完成させるにあたり、多くの方々から温かいご指導とご協力を賜りました。ここに記して、心より感謝の意を表します。

本研究の核となる「田丸メソッド」の使用を快くご許可くださり、その可能性を広げるきっかけを与えてくださったショートショート作家の田丸雅智先生に、深く感謝申し上げます。

指導教官である田中尚史先生と野上千夏先生には、研究の構想段階から最終稿に至るまで、常に的確かつ丁寧なご指導をいただきました。

田中先生からは、接続詞一つ、語尾一つにも「論理的な必然性」を求める、学術研究の厳しさを徹底的に叩き込んでいただきました。私の文章が、安易な接続詞で論理を飛躍させたり、事実と主観を混同しそうになるたびに、先生は妥協のない朱を入れてくださいました。

「書き手の恣意的な思い」を「他者に伝わる論理」へと鍛え上げのご指導があったからこそ、とりとめもないアイデアや思いを、論文という確かな「形」にすることができました。

野上先生からは、徹底的な読み手の立場に立ったご意見とご指導を賜りました。両先生のご指導がなければ、本論文が完成することはありませんでした。心より感謝申し上げます。

また、研究の舞台となった「AKIULUMINART」でお世話になった、AKIULUMINART スタッフの皆様、秋保の杜佐々木美術館&人形館の佐々木克真様、そして、学生たちの感性を豊かに触発する素晴らしい作品のお写真をご提供くださったアーティストの中川和寿様、佐藤創瑠様、並びに、作品の掲載にあたりご許可くださいました、アーティストの古城貴博様、元気の出るアート！事務局の吐合紀子様、ヘラルボニー株式会社の亀山紘治様に、心より御礼申し上げます。

そして何よりも、本研究に快く協力し、その瑞々しい感性で数多くの素晴らしい詩を生み出してくれた、A 中学校の生徒の皆さん、H 専門学校の学生の皆さんに、最大の感謝を捧げます。この研究は、皆さんの言葉なくしてはありえませんでした。

末筆ながら、研究生生活を支え続けてくれた家族、そして常に応援してくれた友人たちにも、心から感謝しています。

本当に、ありがとうございました。

(本文 37744 文字)

## 註

1 田丸雅智氏は、現代ショートショートの手旗手として活躍する作家である。田丸氏は、誰もが持つ創造性を解放する手段として田丸メソッドを考案し、作家活動の傍ら、全国の学校や企業、さらには法務省所管の少年院（註 32 参照）など、分野を問わず幅広く創作講座の実践を行っている。

2 上野行一「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」『帝京科学大学紀要』第 8 巻、2012 年、pp. 79-80。

3 松村淳子「対話型鑑賞に対する批判 ―課題点の整理―」『名古屋芸術大学研究紀要』第 45 巻、2024 年、pp. 123-131（以下「対話型鑑賞に対する批判 ―課題点の整理―」）。

4 東京国立近代美術館 HP「学びと体験>企業と法人」

<https://www.momat.go.jp/learning/business>（2025 年 12 月 14 日閲覧）

5 伊達隆洋「ファシリテーターの専門性と育成」京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター監修、福のり子・北野諒・平野智紀編『ここからどう進む？ 対話型鑑賞のこれまでとこれから アート・コミュニケーションの可能性』淡交社、2023 年、pp. 172-177（以下「ファシリテーターの専門性と育成」）。

6 石黒千晶・横地早知子・岡田猛編『触発するアート・コミュニケーション——想像のための鑑賞ワークショップのデザイン』、あいり出版、2023 年、pp. 18-19（以下『触発するアート・コミュニケーション』）。

7 縣 拓充・岡田 猛「美術の創作活動に対するイメージが表現・鑑賞への動機づけに及ぼす影響」『教育心理学研究』58、2010 年、p. 440。

8 アドビシステムズ株式会社『Gen Z in the Classroom: Creating the Future』、2017 年、

<https://www.adobe.com/content/dam/acom/jp/news-room/pdfs/201706/20170629-japan-gen-z.pdf>

（2025 年 12 月 14 日閲覧）

9 杉田敦「アートのサンバ・スクールは可能か？」『国際芸術祭「あいち 2022」ラーニング』公式サイト、<https://aichitriennale.jp/2022/learning/discussion.html>（2025 年 12 月 14 日閲覧）（以

下「アートのサンバ・スクールは可能か？」)。

10 上野前掲稿「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」、p. 79。

11 美術による学び研究会『対話型鑑賞 75 年を超えて』学術研究出版、2024 年、pp. 35-49。

12 Abigail Housen, “*Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*” Paper presented at the conference of Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach, Lisbon, Visual Thinking Strategies, 1999, pp. 9-12.

<https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf> (2025 年 12 月 14 日閲覧)

13 同上。

14 平野智紀・三宅正樹「対話型鑑賞における鑑賞者同士の学習支援に関する研究」『美術科教育学会誌』36、2015 年、pp. 365-366。

15 アレナス,アメリア著、福のり子訳『なぜ、これがアートなの?』淡交社、1998 年。

16 京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター監修、福のり子・北野諒・平野智紀編『ここからどう進む? 対話型鑑賞のこれまでとこれから アート・コミュニケーションの可能性』、淡交社、2023 年、pp. 16-23。

17 松村前掲稿「対話型鑑賞に対する批判 ―課題点の整理―」、pp. 127-128。

18 伊達前掲稿「ファシリテーターの専門性と育成」、pp. 195-197。

19 京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター主催「2025 年度受講生 (6 期生募集) のお知らせ」中の Q&A より、<https://acop.jp/> (2025 年 12 月 14 日閲覧) 同 Q&A では、

「対話型鑑賞の専門的なファシリテーターの育成という目的において資格や認定の必要性も認識・検討はしていますが、他方、日本に紹介され 30 年の間にこれだけ広義に普及しているなかで、資格や認定が正統性・真性性といったかたちで排他的に働いたり、建設的な議論や応用的・発展的改良を妨げることにもなりえることを危惧し、現在は資格認定をしておりません。」と述べられている。

20 杉田前掲稿「アートのサンバ・スクールは可能か？」。

- 21 松村前掲稿「対話型鑑賞に対する批判 ―課題点の整理―」、p. 124。
- 22 新村出編『広辞苑 第七版』、岩波書店、2018年、p. 666。
- 23 石黒・横地・岡田編前掲書『触発するアートコミュニケーション』、pp. 57-105。
- 24 Edward L. Deci and Richard M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press, 1985, p. 57.
- 25 *Id.*, p. 58.
- 26 櫻井茂男『動機づけ研究の理論と応用』金子書房、2024年、p. 41（以下『動機づけ研究の理論と応用』）。
- 27 田丸雅智『たった40分で誰でも必ず小説が書ける 超ショートショート講座 増補新装版』、WAVE出版、2020年。
- 28 田丸雅智公式サイト「海のかげら」<https://masatomotamaru.com/>（2025年12月14日閲覧）
- 29 田丸雅智の公式サイト（註28）内「自己紹介」の内容によれば、2020年度より教育出版が発行する小学4年生の国語の教科書『ひろがる言葉 小学国語 四上』に、同氏の書き方講座の内容が採用されている。
- 30 小松麻美『日本語教育に創作活動を！ 詩や物語を書いて日本語を学ぶ』ココ出版、2024年、pp. 204-217。
- 31 WORK MILL「荒唐無稽な物語にイノベーションの種が宿る。空想からビジネスを生み出す方法」2024年、<https://workmill.jp/jp/webzine/short-short-story-20241107/>（2025年12月14日閲覧）
- 32 法務省「田丸先生による『ショートショート講座』」  
[https://www.moj.go.jp/kyousei1/kyousei08\\_00086.html](https://www.moj.go.jp/kyousei1/kyousei08_00086.html)（2025年12月14日閲覧）
- 33 加藤久仁生監督『つみきのいえ』ロボット、2008年。
- 34 Deci and Ryan, *op. cit.*, pp. 57-58.
- 35 櫻井前掲書『動機づけ研究の理論と応用』、p. 190。
- 36 アドビシステムズ株式会社『Gen Z in the Classroom: Creating the Future』前掲稿

## 参考文献

- ・ 縣拓充、岡田猛「美術の創作活動に対するイメージが表現・鑑賞への動機づけに及ぼす影響」『教育心理学研究』58巻、2010年。
- ・ アレナス、アメリカ著、福のり子訳『なぜ、これがアートなの？』淡交社、1998年。
- ・ 石黒千晶、横地早知子、岡田猛編『触発するアート・コミュニケーション ―創造のための鑑賞ワークショップのデザイナー』あいり出版、2023年。
- ・ 上野行一『まなざしの共有: アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社、2001年。
- ・ 上野行一「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について」『帝京科学大学紀要』第8巻、2012年。
- ・ 岡田猛、縣拓充「芸術表現の創造と鑑賞、およびその学びの支援」『教育心理学年報』第59集、2020年。
- ・ 岡本太郎『誰だって芸術家』SBクリエイティブ、2023年。
- ・ 奥田秀己「対話型鑑賞の展開の方向性についての一考察」『大学美術教育学会誌』第54号、2022年。
- ・ 京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター監修、福のり子他編『対話型鑑賞のこれまでとこれから』淡交社、2023年。
- ・ 小松麻美『日本語教育に創作活動を！ 詩や物語を書いて日本語を学ぶ』ココ出版、2024年。
- ・ 斉藤真奈美「対話型鑑賞教育の課題」『中国学園紀要』第10号、2011年。
- ・ 櫻井茂男『動機づけ研究の理論と応用』金子書房、2024年。
- ・ 末永幸歩『13歳からのアート思考』ダイヤモンド社、2024年。
- ・ 鈴木有紀『教えない授業』英治出版、2022年。
- ・ 田丸雅智『たった40分で誰でも必ず小説が書ける 超ショートショート講座 増補新装版』WAVE出版、2020年。
- ・ チャタジー、アンジャン著、田沢恭子訳『なぜ人はアートを楽しむように進化したのか』草思社、2024年。

- ・美術による学び研究会『対話型鑑賞 75 年を超えて』学術研究出版、2024 年。
- ・平野智紀『鑑賞のファシリテーション』あいり出版、2023 年。
- ・平野智紀、安齋勇樹、山内祐平「対話型鑑賞のファシリテーションにおける美術史的背景の活用」『日本教育工学会論文誌』42 巻 1 号、2018 年。
- ・平野智紀・三宅正樹「対話型鑑賞における鑑賞者同士の学習支援に関する研究」『美術科教育学会誌』36 巻、2015 年。
- ・深美和夫『「読むこと」と「書くこと」の関連』金沢市教育委員会、2017 年。
- ・松村淳子「対話型鑑賞に対する批判 — 課題点の整理 —」『名古屋芸術大学研究紀要』第 45 巻、2024 年。
- ・渡辺哲男他編『言葉とアートをつなぐ教育思想』晃洋書房、2021 年。
- ・Deci, Edward L. and Ryan, Richard M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press, 1985.
- ・Housen, Abigail, “Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice,” Paper presented at the conference of Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach, Lisbon, Visual Thinking Strategies, 1999. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf> (2025 年 12 月 14 日閲覧)



**事前アンケート【Before】**

1. これから絵画を見て三行詩を作ります。今の気持ちに最も近いものに○をつけてください。

( 難しそう・楽しそう・何も感じない・不安・その他( ) )

---

**事後アンケート【After】**

1. 実際に絵画を見て、三行の感想詩を作ってみてどうでしたか。

( 楽しかった・つまらなかった・何も感じなかった・難しかった・その他( ) )

2. 絵画を見て、頭の中に言葉は思い浮かびやすかったですか。

(とても思い浮かびやすかった・やや思い浮かびやすかった・どちらでもない・

あまり思い浮かばなかった・全く思い浮かばなかった )

3. 前回のDVD『つみきのいえ』の時と比べて、今回(絵画)のワークショップはどうでしたか。当てはまるものすべてに○をつけてください。

a.今回(絵画)の方が、言葉が思い浮かびやすかった

b.前回(DVD)の方が、言葉が思い浮かびやすかった

c.今回(絵画)の方が、三行詩を作りやすかった

d.前回(DVD)の方が、三行詩を作りやすかった

e.今回(絵画)の方が、楽しかった

f.前回(DVD)の方が、楽しかった

g.どちらも同じくらいだった

h.その他意見 ( )

4. 今回、三行の感想詩を作って芸術的な活動(アート活動)をしたという気持ちになりましたか。

( なった・ややなった・どちらでもない・あまりならなかった・全くならなかった )

5. 2回のワークショップ全体を通しての感想を自由に書いてください。

( )

ご協力、ありがとうございました。

言葉とアートのワークシート

作品の感想を3行で表現してオリジナルの感想詩を作ってみましょう。

名前 \_\_\_\_\_

(このシートは田丸雅智先生に許可を得て「田丸メソッド」を使用して作成しております。無断転載・使用は固くお断りいたします。)

② ←

①で選んだ名詞から思いつくことを書きましょう


①

頭の中に浮かんだ名詞を書きましょう


③  
②→①の順につなげておもしろい言葉を作って3行の感想詩にしましょう。


(例) 「家族」で思いつくこと

北海道に住んでいる
温かくもあるし冷たくもある
旅行が大好き
キャンプへよく行く

②は①で選んだ名詞から連想される様々なこと、文

(例)

星	波間
家族	涙
茶色	砂
チョコレート	惑星

①は動物、食べ物、物、自然などいろいろな名詞

③の例

北海道に住んでいる+砂=北海道に住んでいる砂  
 温かくもあるし冷たくもあるチョコレート  
 旅行大好きな星  
 キャンプへ行く惑星

#### 付録4

##### 1.事後アンケートの自由記述(中学生・成人)

	参加者の感想(自由記述)
1	みんなの発想力が良いと思いました。
2	詩を作って不思議な気分になりました。すごく見てて想像力が豊かになったと思いました。
3	同じ絵(作品)でも全く違う感想が出てきて面白かった。他の人の詩を見て、「この絵にこういう表現を使うのか！」と新鮮な気持ちになれた。
4	おしゃれな詩になったり、面白い詩があったりして楽しかったです。
5	みんなの詩が面白かった。意外に(詩がどの作品の感想か)当てるのが難しかった。
6	どこからこの言葉がでてきたのかなど、いろいろな人の詩について考えるのが楽しかった。
7	他の人の詩が面白かった
8	ものすごくおもしろかったです。
9	みんないろいろな詩を作っていておもしろかった
10	おもしろい詩を作るのが初めてで面白かった
11	頭の中に浮かんだ言葉を言語化するのが難しかったです。けど、絵をじっくりみることはあまりないので楽しかったです。
12	めっちゃ楽しかった
13	どの班も面白く楽しい活動ができました
14	中々普段アートをみる機会がなく、詩を作ってみてとてもおもしろかったです。
15	たくさんのお見解があったり、衝撃的な文や共感する文があっておもしろかった。
16	面白い言葉がたくさんでてきて楽しかったです
17	班で同じ作品についてでも、誰1人同じような詩じゃなくて面白かったです。爆発するポニョという表現が面白かった
18	絵の作品をみただけでたくさんのお詩があるのがすごかった
19	同じ写真を(作品を)見ているはずなのに、感じている所、見ている所が違って面白かった
20	3つの段階を踏むと詩が書きやすかった。想像できないような言葉がたくさんあった。すごく面白く楽しかった。

21	みんなの想像力が浅かった(すごかった?・読み取れず)言語はよくわからなかったけど、絵に関するヒントにはなっていた。
22	五班(この班?)の詩がおもしろかった。
23	途中までどうなるのかわからずドキドキしましたが、思った以上に詩的で意図的には作れなさそうな面白フレーズが生まれて妙な達成感がありました。
24	予想外の言葉の繋がりがおもしろい。案外的を得ている気がする。
25	頭の中をマッサージされたような、かたくなった考え方をほぐしていただきました。
26	他の人の言葉も聞いて作品をさらに楽しくみることができた。
27	創造力の衰えを感じた
28	みなさん感性が多様で思いもしない文ができ楽しかった
29	他の人の詩がおもしろかった
30	名詞を連想するのが難しく、最後は名詞にはいけないなどの注意書きが必要?
31	アートを見てインプットして感想をアウトプットする方法として楽しくできた
32	ついついちゃんとした文章にしようと思ってしまう
33	これまでにない感覚をもつことができた

## 2.ワークショップ参加者の発言の記録(秋保里センター4グループより)

	参加者の発言
1	なんか作ってみた!いい感じになった
2	おーめっちゃいい!
3	作品のタイトルを考える時にも使えそう。いいと思う。
4	このステップを踏めば誰でも面白い言葉が作れますね。
5	言葉選びに性格がでますね。
6	言葉って、私はあまり出てこない

7	おもしろい！今ちょっと楽しくなってきた！
8	おもしろい！結構心が動きました。
9	新感覚！
10	ボキャブラリーがなくてなかなか言葉が出てこない
11	ボキャブラリーがないなりにまとまった！
12	素敵だね、かっこいい！
13	私と母は似ていて、父とは思考回路が違くなってというのがわかって面白かった。
14	家族と参加して新しい発見があった。
15	暗い言葉が出てくるのはなんだか疲れているみたいだね。
16	どうやって詩を作るんですか？語彙力全然ないです！
17	もっと書きたいです。
18	びっくりです！これめちゃくちゃ楽しいです！
19	家に帰ったら、今日はよかった、で終わってしまうことをもう一度言葉でおこして、深く鑑賞できました。芸術を鑑賞するってこういうことなのかなって思った。
20	漠然としたワクワクの正体はこれだったんだって思いました。