

テーマセッション

■ 2026年6月14日(日) 9:00 ~ 11:00 | 金口頭02会場(1階612講義室)

[C-02] 意味が生成される場を耕すデザイン

座長:上平 崇仁(立命館大学)

◆ 日本語

9:00 ~ 9:20

[C-02-01] 組織で働く大人が「知らないままにやってみる」を取り戻す方法とその意味
企業で働く実務家による実践知の言語化を事例とした考察

*瀧 知恵美¹、埴 達晴¹、本間 篤¹、山内 一真¹、寺倉 翔太¹ (1. 株式会社MIMIGURI)

◆ 日本語

9:20 ~ 9:40

[C-02-02] 地域での展示を媒介とした美術・デザイン教育モデルの検討

*木塚 あゆみ¹、大谷 智子¹ (1. 大阪芸術大学 芸術学部 アートサイエンス学科)

◆ 日本語

9:40 ~ 10:00

[C-02-03] デザインを学ぶこと：その学びの成り立ちと意味 (4)

デザインの学びを構成するリソースとしつらえ

*須永 剛司¹、岡村 綾華²、柿本 悠³ (1. 放送大学、2. まなざしのアーカイブ、3. Karuizawa Learning Atelier)

◆ 日本語

10:00 ~ 10:20

[C-02-04] 活動の不安や熱意を写しとって再構成していく「記録」の意味と役割

「デザインキャンプ上田」の記録を当事者たちで考えた

*野本 七海¹、鈴木 彩音²、大場 心晴³、安武 伸朗³ (1. 富士ソフト株式会社、2. 株式会社JVCケンウッド・デザイン、3. 常葉大学)

◆ 日本語

10:20 ~ 10:40

[C-02-05] 企業におけるグラフィックレコーディング研修の導入と文化変容

5名の受講者インタビューに基づく心理的障壁の克服プロセスと組織文化の変容の可能性と課題

*清水 淳子¹ (1. 多摩美術大学 情報デザイン学科)

10:40 ~ 11:00

ディスカッション

組織で働く大人が「知らないままにやってみる」を取り戻す方法とその意味

- 企業で働く実務家による実践知の言語化を事例とした考察 -

How Practitioners Recovering "Doing before Knowing" in Organizations

- A Case Study of Articulating Practitioners' Tacit Knowledge into Practical Wisdom -

瀧 知恵美、埴 達晴、本間 篤、山内 一真、寺倉 翔太

Taki Chiemi, Ban Tatsuharu, Homma Atsushi, Yamauchi Kazuma, Terakura Shota

株式会社 MIMIGURI

Abstract : This study explores how practitioners in organizations can recover "Doing before Knowing," referring to Lois Holzman's performance theory. Through case studies of four practitioners articulating their practical wisdom for academic conferences, the research identifies a process of "being a head taller" by diving into unknown fields. Results show that support

Key Word : Non-Knowing Growing, Practical Wisdom, Performance

from others—suggesting opportunities, accepting positively, and exploring together—drives a loop of creation and reflection. This practice transforms individuals into "explorer" and fosters an organizational culture where wisdom is generated through mutual support and exploration.

1. はじめに

筆者は、IT 企業でのデザイナー経験を通じ、自らのアプリ開発プロジェクトにおけるデザインプロセスを駆動する行為や思考を見つめ、その意味やそれに注がれている実践知は何かを考えること（リフレクション）の面白さを体験した [注 1]。それ以来、毎年学会発表を通じて自身の知の言語化に取り組み続けている。現在は、経営コンサルティングファームである株式会社 MIMIGURI の社内メンバーが各自の実践知を言語化し、学会発表するプロセスに伴走する活動も行っている。

2. 研究背景

2-1. 課題

デザインのプロセスは、まず表現してみる創作行為が先行し、自分で表現したものを見て、吟味・省察しながら表現し直すことを繰り返す、いわば「やって・みて・わかる」営みである [注 2]。これは、自分でもまだよくわかっていない、知らないことを表現してみることから始まり、表現したものを見て吟味・省察しながら表現し直す往還によって、結果として「わかる」ことが生まれていく営みである。しかし、現代の組織で働く大人は、既に持っている知識やスキルを用いて組織へ貢献することを期待される。心理学者のロイス・ホルツマンは、こうした「知ってから行う」ことが善しとされる風潮が、人間が本来持っている「知らないままに成長する (Non-knowing growing)」能力を失わせていると警鐘を鳴らしている [注 3]。

デザイナーは本来、「知らないままに行う」ことをしていたはずだが、組織で働いていく中で、その身体知を見失ってしまう場合も少なくない。また、デザイナー以外であれば尚更、幼少期以来、学校教育を通して「知ってから行う」ことに慣れてしまうと、「知らないままに行う」ことができなくなってしまう。

2-2. 背景理論

本稿では、ホルツマンらが提唱するパフォーマンス論を参照する。ホルツマンは、人間を「知る者 (Knower)」である以前に、世界を創造する「パフォーマンス」者として捉えている [注 3]。ホルツマンによれば、パフォーマンスとは「自分であると同時に、自分ではない誰かになる」という生成の活動である。この理論の中核には、乳幼児の言語習得過程の類推がある。赤ちゃんは言葉を「知らない」にもかかわらず、あたかも話せるかのように振る舞い、周囲の大人がそれを「話し手」として扱うという共同のパフォーマンスによって、「頭一つの背伸び (a head taller)」ができ、言語を獲得していく。

3. 実践事例

本稿では、実務家が自らの実践知を学会発表するという、正解がわからないものに対して、試行錯誤しながら自ら言葉や図などでかたちにしていく経験を通じ、どのように「知らないままにやってみる」を取り戻し、それが実務家自身と周辺にどのような変容をもたらすのかを考察する。

3-1. 事例の概要

本稿では、筆者が所属する株式会社 MIMIGURI でコンサルティング業務に従事するメンバー 4 名が、2024 年 12 月から 2025 年 9 月に実施した学会発表事例（以下、事例 A～D）を対象とする。いずれも筆者が、発表に向けて実践のふり返りによる実践知の深掘りや関連理論の提案、原稿や発表資料作成の壁打ち等を、伴走者として一定期間、定期的に支援を行った。

3-2. 調査手法

発表から 5 ヶ月以上経過した対象者に対し、準備段階・発表時・参加者との対話・発表後の変化に関する質問項目を含むアンケートを実施し、一部対象者には追加インタビューを行った。

3-3. 調査結果

調査結果から、4 名が「知らないままにやってみる」をどのように実践し、取り戻していったのかを整理した [表 1]。4 名の共通点は、自身の経験の背後にある論理や目的が十分に言語化しきれていない状態でも、一旦他者がいる場へ飛び込んでいった点である。伴走者から渡された問いや理論をもとに、手探りで試行錯誤しながら、自分なりに実践知を言葉や図などで

	どのように「知らないままにやってみる」を実践し、取り戻していったのか。
事例A	「知らないままにやってみる」実践：まだ明確に意味をつかめていないながらも、伴走者から関連理論として渡された「共有メンタルモデル」の概念を用いて、自分の考えを言葉にしようとした。元々、自分の考えを感覚的に図にしてクライアントへ見せることはしてきたが、学会発表においては、まだ十分に実践知を言葉にしきれていない感覚のまま、まずは実務家として学会発表という探究の場に飛び込んだ。 発表後の実務：他者へ語るなかで、自分の言葉をつくっていったことで、自分の足場となる探究者としてのアイデンティティが固まってくる感覚を得られた。
事例B	「知らないままにやってみる」実践：元々、デザイナーだったことから、自分なりに図にして見せることは慣れていたが、発表準備段階で伴走者など周囲の他者と話す中で、自分がつくった図の背後にあるロジックがゆるかった（「知らないまま」だった）ことに気づき、吟味を重ねていった。学会発表の場では、ポスターに描いた図を媒介にして、見に来てくれた人と対話型鑑賞をする感覚と一緒に実践知を探究していった。 発表後の実務：参加者との対話を通じて、さらに探究を深めていくための理論的足場となるキーワードを獲得し、探究したいことがアップデートされた。
事例C	「知らないままにやってみる」実践：業務の中で独自に作ったモデル図というHOWを実践知として発表することが先行していたが、何のためにそのモデルを使うのか？ WHYの言語化に挑む中で、HOWの意味を捉え直すキーワードと出会い、自身の中でWHY,WHAT,HOWの構造が書き変わる経験をした。学会発表時はまだ借りてきた言葉を自分なりに繋いでキュレーションしてみたものを発表した感覚だった。 発表後の実務：発表を経て、さらにWHY,WHAT,HOWの構造整理が進み、約半年後には自信を持って自分の言葉で語れる状態に至った。
事例D	「知らないままにやってみる」実践：それまで当たり前に使っていた言葉を使わずに、自分が大事にしたいことを他の言葉で言い換えてみることを伴走者から勧められた。それをきっかけに、それまで使っていた言葉の理解を深め、言い表せていないことをわからないなりに自分なりに言語化してみ、発表の場に臨んだ。 発表後の実務：発表後にさらに関連する先行研究に触れた際、知的好奇心が触発され、他者へ語れる言葉が増えていったことで、課題構造などを以前よりメタ的に捉えられるようになり、自身の物事の捉え方の軸が確立されていった。

表 1. 学会発表過程における「知らないままにやってみる」実践

	他者の「知らないままにやってみる」を後押しする側への変容がどのように起きたのか。
事例A	発表に向けた壁打ちの中で、あくまで自分の体験に根差した質問を繰り返しされる経験をしたことで、聞かれる側の身体感覚を獲得できた。その結果、相手の話を聞く際、概念や理論の話が出てもそれで終わらず、本人の主観はどうなのかと、相手の身体性に根ざした問いかけをするようになった。
事例B	発表の場で参加者から教えてもらった「情動」というキーワードに触発され、人が本当に面白いと思っていることを話す時、勝手に場が躍動することに気づいた。それ以降、クライアント担当者へ大学時代の研究を聞いたり、仕事でもプライベートでも、相手が面白いと思ってることが何なのかを引き出そうとするようになった。逆に、それまでは相手の話に興味を持てないまま探らなくて聞いていなかったが、自分で自分の好奇心をくすぐる方法を見つけた感覚だった。
事例C	探究を開いた時に、他者から「面白い！触発された！」と反響をもらうことは、自信に繋がる。それを身をもって体感したことで、今度は誰かの探究を開いてもらった際には、自分なりの言葉で触発されたポイントや、いいなとおもった点を「反響」として返す意識が生まれた。さらに、日常の業務で、意図的に他者とリフレクションする機会を配置し、率先して面白がり、相手の意味づけを手伝おうとするようになった。
事例D	他者の語りを聞く際に、発表を通して獲得した自己決定理論のレンズを用いて「この人は自分の価値観に立脚して行動を選んでいるか？」などメタ的に捉えるようになった。「他の言葉に言い換える」と？など、相手の当たり前な言葉の裏に眠る物事の見方のこだわりを共に探るような問いかけをすることが圧倒的に増えた。

表 2. 他者の「知らないままにやってみる」を後押しする側への変容

かたちにしてみる「パフォーマンス」を行った。そして、伴走者や発表を聴いた聴講者との対話を通じて、事後に意味を生成し、自らの探究の足場となる持論を固めていった。

中でも注目すべき変容は、4名は「知らないままにやってみる」能力を取り戻したことによって、他者との関わり方が、単なる情報のやり取りから、他者の自分なりに言語化してみた言葉や主観を積極的に引き出し、受け止め、面白がりながら共に意味を生成していく、すなわち他者の「知らないままにやってみる」を後押しする関わりへと変容した点である。4名それぞれの変容を表2に示す。

4. 実践事例の考察

実践結果から、組織で働く大人が「知らないままにやってみる」を取り戻す方法とその意味について、特に他者との関わり合いの観点から考察する。

4.1 「知らないままにやってみる」を後押しする他者の関わり

表1で示した4名の実践とその後の変容からわかることは、発表準備段階での伴走者（筆者）や発表時の聴講者が、実践知の言語化を後押ししていたことである。ここで、「知らないままにやってみる」を後押しする他者の関わりを3点示す。

(1) 「知らないままにやってみる」場の提案 学会やイベントなど実践知を発表する場を提案したり、発表準備の中で壁打ちの場を設けたりするなど、まだ経験したことのないなかで、実践知をわからないなりに言語化してみるという「背伸び」が必要な場へ、発表者が立ってみる後押しをする。

(2) 肯定的に受け止める わからないなりに発表者が自身の実践知を言葉や図などでかたちにしてきたものを、否定せず肯定的に受け止めることで、さらなる実践知の吟味を後押しをする。

(3) 面白がり、一緒に実践知を吟味する 発表者がかたちにしてきた実践知に関心を持ち、面白がりながら、実践知を探る問いかけをしたり、足場となる関連する理論を手渡したり、実践知の解釈を提案したりすることで、次の実践知の創作へ向かう後押しをする。

このような他者の関わりは、発表者のことを実務家としてだけでなく、自分でもまだわかっていない実践知を探索する探究者になりつつある者として扱っていたことの現れと言える。

4.2 大人が「知らないままにやってみる」を取り戻す要件

本稿の事例を通じて見えてきた、組織で働く大人が「知らないままにやってみる」を取り戻す要件を3点示し、デザインにおける創作と省察のループモデル「やって・みて・わかる」営みに照らし合わせて捉えた、他者の後押しが駆動する実践知の創作と省察のループモデルを図1に示す。

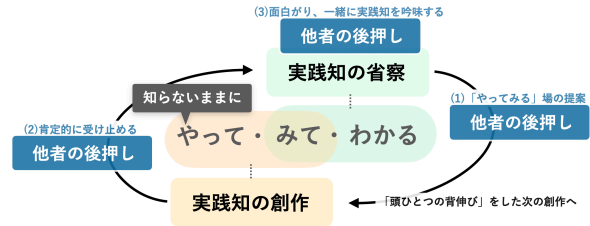


図 1. 他者の後押しが駆動する実践知の創作と省察のループモデル

(1) 「知らないままにやってみる」を躊躇せずにできる環境整備

「知らないままにやってみる」ことを開示してよい場があり、それを肯定的に受け止めてくれる他者やコミュニティがあることで、一人では躊躇してしまう自分ではよくわかっていないことを他者へ語ることで一歩踏み出しやすくなる。

(2) 「知らないままにやってみる」成功体験を積む 「知らないままにやってみる」ものが他者から肯定的に受け止められ、ともに吟味できたという成功体験を積むと、自分でもよくわかっていないことをやってみるなかでわかっていくなかで変容し続けていく探究者としての自己認識の獲得へとつながっていく。

(3) 実践知の言語化とその実践知を吟味する行き来の習慣化

わからないなりに実践知を自分がかたち（言葉や図）にしていくことと、かたちにしてきたものを見て、さらにその実践知を吟味し、深めていくことの行き来を組織のルーティーンに埋め込む。習慣化することで、わからないことでもまず目に見えるかたちにしてみるのが徐々に身体知になっていく。

4.3 組織における「知らないままにやってみる」の意義

ホルツマンが警鐘を鳴らす「知ってから行う」組織の支配に対し、本稿では「知らないままにやってみる」を取り戻すための道筋を、学会発表に向けた実践知の創作の実践から導き出した。4名の発表者の変容は、単なるスキルの習得ではなく、人は他者から意味づけられ、共鳴されることで、まだ「知らないまま」な自分のまま次へ進めるといった人間発達メカニズムを、彼ら自身が身体的にわかり直したプロセスだったと言える。この結果は、他者やコミュニティの後押しがあって初めて「知らないままにやってみる」ができることを示唆している。一度成功体験を積めば、徐々に「知らないままにやってみる」に慣れ、正解がわからないことに向き合っていく探究者として発達していく。その結果、自分が後押ししてもらったように、次は他者の「知らないままにやってみる」を後押しする側へと回っていくものと捉えられる。

組織で働く大人が「知らないままにやってみる」を実践することは、個人の成長に留まらない。それは、組織の中で正解がわからないことがあっても、互いに後押ししあい、「知らないままにやってみる」を繰り返しながら探究できる場を連鎖的に生み出し、未知の自己と知が生成されていく組織文化へと変革していくきっかけとなる。

注および参考文献

- 1) 瀧知恵美, 小早川真衣子, 須永剛司: リフレクションが拓くデザイン実践の意味, デザイン学研究特集号, 32(1), 27-37, 2025
- 2) 須永剛司, 岡村綾華, 柿本悠: デザインを学ぶこと: その学びの成り立ちと意味 (2), 日本デザイン学会第71回研究発表大会, 266-267, 2024
- 3) ロイス・ホルツマン(岸磨貴子訳, 他): 「知らない」のパフォーマンスが未来を創る: 知識偏重社会への警鐘, 2020

地域での展示を媒介とした美術・デザイン教育モデルの検討

A Study on an Art and Design Education Model Mediated by Community-Based Exhibitions

木塚あゆみ¹⁾ 大谷 智子¹⁾

Ayumi Kizuka¹⁾ Tomoko Ohtani¹⁾

1) 大阪芸術大学 芸術学部 アートサイエンス学科

Abstract : This study proposes an educational model that bridges art and design education through community-based exhibition projects. As situations increasingly require integrating expression and function, as well as individuals and society, such approaches are needed. Students learn how their works are received in real

Key Word : Art and Design Education, Exhibition, Community Contribution

contexts by creating and exhibiting them through dialogue with local residents. A four-month practice showed that these interactions fostered a sense of role, responsibility, and agency, contributing to improved creative skills and supporting the development of self-acceptance.

1. 背景

大阪芸術大学芸術学部アートサイエンス学科では、インタラクティブな体験型アートおよびコンテンツ制作に関する分野の専門的知識および実践的スキルを有する人材の育成を行っている。この分野は、社会課題解決と深く関係しており、美術教育とデザイン教育の双方を踏まえた教育的枠組みが求められている。しかし、これらを橋渡しするような理論的枠組みや実践的手法は、未だ十分に確立されていない。

美術教育とデザイン教育は、それぞれに特有の価値と方法論を持ちつつ、融合や越境について論じられてきた。美術教育では主に個人の内的問いや表現の独自性を重視し、デザイン教育では社会課題の解決やその機能性、他者との関わりを重視している [1]。現代では表現と機能、個人と社会を分断的に考えるのではなく、両者をつなぐことが求められている [2]。

本研究では美術教育とデザイン教育の狭間に位置する実践として、地域社会と連携した展示プロジェクトに着目した。プロジェクトでは、学生が制作した作品を美術館やギャラリーなどの専用空間に限定せず、街の公共空間に展示することを試みる。この取り組みから、学生は作品そのものの制作に加え、「どのように見せるか」や「誰に向けて提示するか」という他者視点を意識する機会を得る。また地域住民との関わりを通じて、作品が社会の中でどのように受容されるかを学ぶことができる。

一方、地域社会においても本プロジェクトは単なる作品鑑賞の機会ではなく、街の新たな価値創出に寄与する可能性がある。日常空間にアートが介入することで、住民の視点が変化し、地域の魅力や固有性の再発見につながることを期待される。

本実践は美術教育における表現の掘り下げと、デザイン教育における社会的実装の相互作用による双方を橋渡しする試みとして位置づける。本研究では、このような教育実践を通して美術教育とデザイン教育の境界を再考しつつ、両者の特性を活かした新たな教育モデルの可能性を検討する。

2. 現状の課題と研究目的

本学科の従来の教育では制作技術の獲得に重心が置かれており、他者（鑑賞者）の視点を踏まえた表現の検討が十分でなく、作品の発信力や自己評価の形成、制作物の改善に課題がある。加えてインタラクティブ作品では、動作の信頼性および再現性の向上も課題である。一方、地域社会においては、学生が地域との関わりを持たないまま卒業する傾向があり、若年層の定着

不足により少子高齢化・過疎化が進行している。これら双方の課題に対し、本研究では地域における展示を媒介とした美術・デザイン教育モデルの確立を提案する。これにより、学生が他者視点を取り入れつつ実践的スキルを向上させるとともに、地域と関係構築する機会により地域課題の解決も期待できる。

3. 展示を媒介とする美術・デザイン教育モデル

Heaton (2024) [3] や藤木 (2025) [4] は制作プロセスに加えて展示（キュレーション）や発表に教育効果があると述べている。本研究では地域のコミュニティを含む学習構造としている点で異なる。他にも地域と連携したデザイン教育の事例研究は多いが、展示を介した学習循環を明示した研究はあまりない。原田ら (2022) [5] は地域の中でのデザイン実践を継続的なものにするために、デザイナーがコミュニティの一員として関わり続けることを重視した。本研究においても教員が大学と地域社会のコミュニティをつなぐ一員として深く関わる。

これら先行研究を踏まえ、本研究では地域で展示を媒介とする美術・デザイン教育モデルとして次の3要素を設定する。

①教育目的……インタラクティブな体験型アートやコンテンツ制作スキル向上を基盤とし、展示を通じた対話によって自分の制作活動を社会の中に見出し、俯瞰的に捉える力を育成する。

②構造……図1に示す地域と連携した循環型構造のモデルである。従来の美術教育（制作-展示-講評）と同様に学生は自身の表現を追求する。制作プロセスを地域の人と共有しながら展示設計をする。展示公開し、地域の人々の率直なフィードバックによって学生は作品の再解釈・再制作の機会を得る。全体として、制作と展示が評価と学びの中核となり、講評で地域社会との相互作用から学びが拡張される流れである。

③評価……制作、展示、講評における一般的な美術教育的評価に加えて地域での対話や試行錯誤のプロセスを重視する。具体的には、制作では「コンセプトの明確さ、表現との一致、独自性、試行錯誤の質」、展示では「作品と空間の関係、鑑賞者への提示方法、複数作品の関係性、文脈の設計」、講評では「意図の説明力、他者からの解釈の受容、批評的思考」を地域社会との相互作用を踏まえて評価する。

4. 実践と結果

2024年度本学科3年生向け選択科目「アートサイエンス構想演習」において、大阪府藤井寺市にあるカフェ＆コワーキング

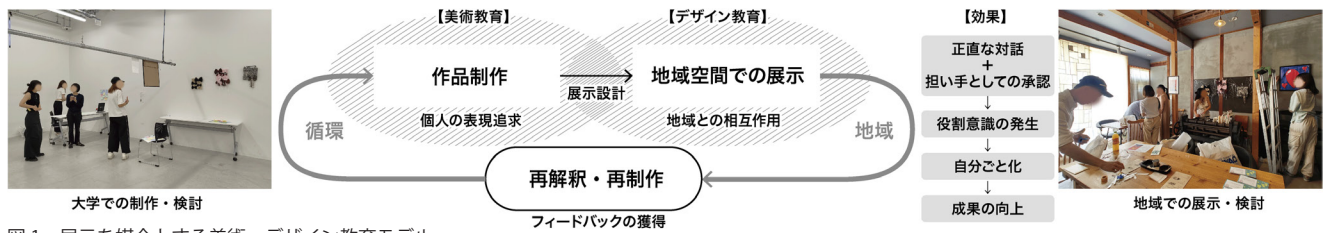


図1 展示を媒介とする美術・デザイン教育モデル

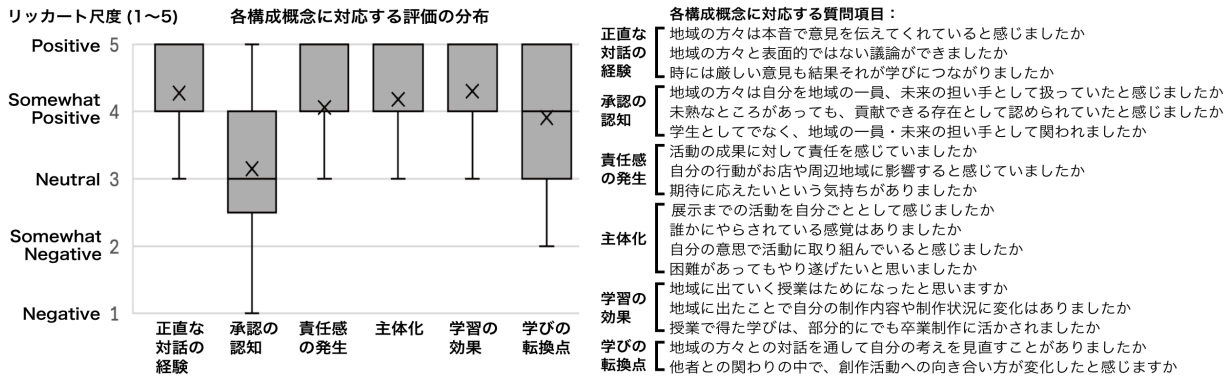


図2 質問紙調査の結果

グスペースに協力してもらい、学生の作品を展示するプロジェクトを実施した。4ヶ月間で毎週2コマ(90分×2)を15回行った。制作期間としてはかなり短い。授業の目的は作品を展示して地域の人からフィードバックを得ることであるため、自分が得意とする技法(絵画、立体造形、映像、デジタルコンテンツ)を用い、これまでと関連するテーマで制作してもらった。

4-1. 観察結果

授業で観察された学生や地域の方の発言や振る舞いから、次の3つの構成概念が明らかになった。

(1) **正直な対話の経験**……意見が衝突したり、期待されたり、現実に直面したりするなど適度な摩擦が生じた際に気づきを得た者が多かった。鑑賞者からの気を遣われた対話ではなく、本音での対話の経験が制作展示に対する主体性の獲得につながった。これは学内での「配慮された議論」とは異なる種類の対話であり、このような他者との深い関係は、その後の困難に直面した際の適応力や耐性の育成に寄与すると考えられる。

(2) **地域からの承認感、責任感の発生と主体化**……作品について初めは単なる授業の課題として認識していた者も、地域の人と接していく中で、展示が期待されていることを自覚し、責任感を持って自分ごととして制作に取り組むようになった。

(3) **意図しない出来事による学びの転換**……良いと思った案が鑑賞者に受け入れられなかったり、自分の視点がずれていたりと、これまでの前提が通用しない場面が学びにつながっていた。

4-2. 質問紙調査結果

本研究では、長期的な教育効果を重視し、2024年度に授業を実施した後、2025年度の卒業制作終了後に学生を対象とした質問紙調査を実施した。受講生14人中、回答者は11人であった。18個の質問は6つの構成概念を確認するものである。

結果を図2に示す。本データはサンプル数が11名と少ないため、因子分析などは行わずに各構成概念について被験者ごとの平均値を算出した後に記述統計を整理した。また、各尺度が中立値(3)からどの程度乖離しているかを確認するため、Wilcoxon符号付順位検定(1標本)による検討を行った。

結果、正直な対話の経験、責任感の発生、主体化、学習の効果、

学びの転換点において中立値より有意に高い値が示された($p < .05$)。今回の授業によって地域の視点に気づき、それにより責任感や主体性を自覚できたことが推測される。一方、承認の認知については有意差は認められなかった。このことから自分で地域に受け入れられていると認識していなかったとしても学習効果はあったと考えられる。承認感を得るためには、地域の人々との対話にもっと教員が関与したり、地域との協力体制を変えたりする工夫が必要である。

5. 今後の展望

展示を媒介とする美術・デザイン教育モデルによって、教育の課題は解決したが地域課題の改善は不十分であった。今後も一方的な地域介入ではなく、双方の立場と継続性を考慮した協働関係を検討していきたい。

謝辞: 授業に協力いただいた Nowhere Hajinosato とその関係者の方々に感謝申し上げます。

関連研究:

- [1]Zwirn, S.G. and Vande Zande, R., Differences between Art and Design Education—or Differences in Conceptions of Creativity?. J Creat Behav, 51: 193-203. (2017).
- [2]Ingalls Vanada, Delane., Practically creative: The role of design thinking as an improved paradigm for 21st century art education. Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A. 21. 21-33. (2013).
- [3]Heaton, R. (2024). Curating cognition in higher degree art education. Research in Education, 119(1), 6-26.
- [4] 藤木 淳, 初等 STEAM 教育における成果発表と児童の承認欲求, 日本デザイン学会第72回研究発表大会概要集, 72巻, p. 44-45. (2025).
- [5] 原田 泰, 元木 環, 三野宮 定里, デザイン、街に出る 10: ローカルなデザインをデザインする, 日本デザイン学会第69回研究発表大会概要集, 69巻, p. 88-89. (2022).

デザインを学ぶこと：その学びの成り立ちと意味（4）

デザインの学びを構成するリソースとしつらえ

What is the flow of learning design (4): Resources and their settings for places of learning design

須永剛司¹⁾ 岡村綾華²⁾ 柿本悠³⁾

Takeshi Sunaga¹⁾ Ayaka Okamura²⁾ Haruka Kakimoto³⁾

1) 放送大学 2) まなざしのアーカイブ 3) Karuizawa Learning Atelier (KLA)

Abstract : The authors explored how learning places that co-weaved design with existing academic disciplines are being created in college education outside of art and design majors. First, they extracted the "tools" prepared for the learning and explored how they were set and shaped the place by reflecting on the past eight semesters during school year 2022 -25. What emerged was

Key Word : learning resources, place of learning, Societal design

the understanding that the place of the learning is "live", dynamic event that is not fixed but is organized each time in accordance with the learning situation. The identified tools were considered "learning resources" and were structured into nine categories: *society, self, creating, assignments, things/events, teachers, others, tools, and dialogue*. This paper discusses on these findings.

はじめに

美術・デザイン専攻ではない大学の既存の教育課程に、デザインの学びを編み込んできた筆者らは「そこから何を学んだのだろう」。そんな問いを立て、手探りでつくってきた学びの場の成り立ちに着目した。上田短期大学で展開した2022年度からこれまでの8学期の活動を省察するという方法で、学びの場に用意した「道具立て」を抽出し、それらがいかに学びをしつらえたのかを探った。

見えてきたのは、学びの「しつらえ」とは、ライブな事柄であり環境に固定されず、学びの状況にあわせてつど組織化される生成的な出来事であるという理解だ。見出した道具立てを、柔軟に組み合わせる場を形成する資源、「学びのリソース」ととらえ、それらを、9つのカテゴリー「社会、私たち、つくる、課題、もの・こと、教師、他者、道具、対話」に整理した。本稿はそれを報告する。

1. デザインの学びをしつらえる9つのリソース

社会 society

「まずもって社会がある。」これはデザインを学ぶ上の大切な前提となる。学び手が、実世界とそこにある現実に出会う「社会」は、デザインの学びの重要なリソースである。

実世界は、それぞれの「いまここ」で構成され、そこに「未だ知られざる創造の方角 (Lars Spuybroek, 2011)⁽¹⁾」に向かう力がある。学び手が出会う「社会」は、止まることなく前に進みつけ「未知」に向かっている。デザインを学ぶとき、生成される場に立つことは重要である。

学び手たちは、図書館に「調べに行く」ことよりも、その社会の「いまここ」を経験し、そこにある実践を受けとめ、それを深く見つめる。そして、未知へ進む生成の力と共に、未だ見えないところに向かって進もうとする。

私たち self

「デザインできるようになること」はこの学びの目標である。その学びは、学び手である「あなた（私・自己）」自身が「行うこと」で成立する。少しでも「できる」ようになると、「あなた（私）」は、デザインが何であるのかゆっくりと「わかり」はじめる。

もうひとつ、その学びの場には「仲間」がいる。「あなた（私）」と共に「つくる」仲間だ。私と仲間がつながり、「私たち」が「も

の・こと」をつくり、その営みを共感する。それは、この学びの大切な条件であり、デザインを学ぶことを楽しい営みにする。そのリソースが「私たち」だ。

つくる creating

「もの・こと」をつくることは、人びとが生活のなかで行う自然な営みである。たとえば、食事をつくる、パーティーをひらく、旅行を計画し実施するなどである。しかし、デザインの専門家が創造的活動として形成する「つくることの流れ」を、多くの人は自覚してはいない。

その意味で、デザインを学ぶとは、学び手が、日常的に行う「つくる行為と思考」の流れを、あらためて「みる」経験を育むことだと言える。そして、そこにみえる「つくることの流れ」を適切に整えられるようになることである。

「つくることの流れ」とは、「つくる」を、単につくるのではなく、「それをみる」を加えることで生じる。「みる」ことが自分の行った「つくる」を「わかり」、そこにみえた道筋を手がかりにして次の「つくる」を展開するのである。この「つくる・みる・わかる」ループを「私」が回すこと、それがデザインの学びの真ん中に位置づけられるリソースだ（図1）。

筆者らは、3つの用語「行なう」「つくる」「デザインする」を次のように捉えている。すなわち、種々の「行なう」営みのなかのひとつが「つくる」こと。その「つくる」を「つくる・みる・わかる」ループとして回すこと。それが「デザインする」ことである。この関係を記号で示すと次のようになる。

行う コ つくる コ デザインする

課題 assignments

デザインの学びでは「課題」が明示される。これからはじまる活動や授業で、学び手が「何を学ぶのか、そのために何を行うのか」を明示し、共有するリソースである。課題の内容は必要に応じて変更され、その変更を共有する役割も果たす。

課題はその中に「題材、素材、制約」をもち、「行う・つくる」領域や幅を限定し、課題を学び手の扱える内容にする。

課題は、教師が示すことや、その「社会」に立った学び手と教師が共につくることがある。「デザインキャンプ上田」はその例だ。また、卒業や修了の研究や制作のように、学び手が自分の課題を立てることもある。

もの・こと things/events

「もの・こと」は、「つくる・みる・わかる」ループを回した結果の産物であり、また、回している途中の産物でもある。結果としての「もの・こと」は、本来、その「社会」に供されることが期待される。しかし、教育課程ではそれが難しいので、展覧会や発表会などの学びの場を用意する。開示されるのは、学びの成果としての「もの・こと」や、学びの過程、学び手が学びとったことなどである。それらの交換と共有が「対話」の場を形成する。また、途中の産物である「もの・こと」は「みて・わかる」対象であり、ループを回す原動力としてはたらく。

学びの場に「もの・こと」が「客体」として在ることは重要だ。学び手が直接にそれらにかかわり、良さを味わい、その意味や価値を解釈することができるからだ。

また、それが在ることは、デザインの学びが「つくって終わらない」ことを示唆している。それは、学び手に、自分のつくったものが、その社会にどんな意味と価値を供するのかを考え、言葉にする機会を与えていると考えることができる。

デザインの教師 teachers

デザインの学びは常にライブで「生放送」のように進められる。その場所は、教室や工房、大学の裏山や、学外などであり、その「番組」のディレクターは、教師たちである。

デザインの教師は、活動の流れにあわせて、つど、必要なリソースを学びの場にしつらえる。そこでは、教師自身がそれらリソースと自分が「つながる」こと、「どうつながるといいのか」を、学び手にむけて「みせる」ことが大事される。

そうやって「みせる」のは、この学びの要点が、学び手が自分でリソースと「つながる」経験をするところにあるからだ。「みて、まねて、やってみる」を繰り返すなかで、学び手は、そのリソースとのつながり方と、リソースの意味や価値が「わかってくる」。そのことが大事なので、デザインの教師は、学び手がそれを経験する「以前」に、「つながること」の意味や方法を言葉で説明することはしない。

教師は、なんであれ、何かを「つくった」学び手に問いかける。あなたは「どうして、それをつくったの?」「なんで、そうやったの?」「なんで、それが好きなの?」「その意味はなに?」などだ。そのとき教師は、それらの問いの応えを、その学び手と共に考えようとしている。そこには、学び手と教師、学び手どうしの関係の相互性を大切にしているリソースとしての「教師」がいる。

他者 others

学び手が「社会・実世界」につながるとき「他者」に出会う。歴史性をもってそこに生きる人びとだ。

「他者」は、学びの成果を届ける「相手」であると同時に、学び手をその社会に誘う役割を担う。他者と出会うことで、その社会に適合するデザインの「課題、題材、素材、制約」を、より妥当なものにすることができる。

他者は、学び手をその社会につなげるにとどまらず、デザインのパートナーとして共同する潜在力をもっている。さらに、そのデザイン結果が生み出す新たな実践を、その内側で持続させる主体でもある。「他者」とは、学び手が、その社会の実践とつながる経験を豊かに形づくる重要なリソースなのである。

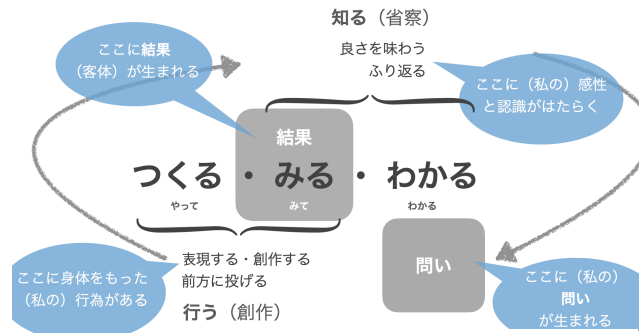


図1. 「つくる・みる・わかる」ループの構成

道具 tools

デザインを学ぶ場にはさまざまな「道具」がある。この学びで筆者らが用意したのは、木工用の手動や電動工具、画材など視覚表現具。自他の経験を心象表現する「体験作文」法⁽²⁾、カスタマー・ジャーニー・マップ (CJM) 法などである。

また、自他の経験や表現を要素分解し構造化する方法 (KJ法) や、要素群を時系列で再配置するタイムライン法、要素群の関係から新たな配置構成をつくる関係マップ法などである。

これら全ては、「つくる・みる」と「みる・わかる」を支え、学び手が自分でループを回すことを後押しするリソースである。

対話 dialogue

「対話」は、学びの場に集まる人びとが話を交わすことや、教師と学び手がやりとりすることを指す。ねらいは、参加者が、「対話に産まれる意味の流れを感じ、そこから新たな理解を手にいれる⁽³⁾」こと。そして「新たな理解はそもそも出発点には存在しなかったもの、創造的なもの⁽³⁾」である。

対話は、さまざまな道具立てに支えられ、学びを深める。たとえば教師が、描画や工具の使い方を学び手に向かって「やってみせる」こと。学び手がそれを「みてまねる」こと。仲間のアイデアや形が産まれ出る瞬間を「みること」。そこから、課題の意味や自分のつくることの意味が「わかってくる」こと。体験作文なら「朗読」しそこに「傾聴」が起きること。発表会や展覧会で学びの所産を「みせあう」こと。そして、教師から「問われ」自分の言葉でそれに「応える」ことなどである。デザインの学びに、つど、立ち現れるこれら相互行為が「対話」という学びのリソースである。

2. 展望

本稿が示したのはデザインを学ぶ場を構成するリソース群である。このリソース導出の探究を敷衍すれば、それは美術やデザインを専門としない人びとのためのデザインの学びづくりにつながるはずである。その学びは、人びとのつながりの中にデザインをおく、社会的デザイン⁽⁴⁾の構想に不可欠なものとなるに違いない。その意味で、本稿では十分に示すことができなかった、学びの状況に照らした、リソース群の柔軟な組織化とデザインの学びのしつらえについてのさらなる検討は今後の課題としたい。

- (1) インゴールド・ティム「メイキング」p. 151、左右社、2017
- (2) 須永剛司、岡村綾華、柿本悠「デザインを学ぶこと」p. 42, 58、上田女子短期大学、2024
- (3) ボーム・デヴィッド「ダイアログ：対立から共生へ、議論から対話へ」p. 44, 45、英治出版、2007
- (4) 須永剛司「デザインの知恵」p. 187、フィルムアート、2019

活動の不安や熱意を写しとって再構成していく「記録」の意味と役割

「デザインキャンプ上田」の記録を当事者たちで考えた

The meaning and role of "recording" that capture and reconstruct the anxieties and enthusiasm of activities. The people involved in "Design Camp Ueda" decided to create a recording of the Camp.

野本七海¹⁾ 鈴木彩音²⁾ 大場心晴³⁾ 安武伸朗³⁾

Nomoto Nanami¹⁾ Suzuki Ayane²⁾ Oba Koharu³⁾ Yasutake Nobuo³⁾

富士ソフト株式会社¹⁾ 株式会社JVCケンウッド・デザイン²⁾ 常葉大学³⁾

Abstract : As the stakeholders in design activities expand from businesses to consumers, the styles and processes of these activities are becoming more diverse. While we have utilized graphic recording and other methods as means of sharing these processes among diverse people, in the activities of "Design Camp Ueda," we continued to express our experiences by participating in the

activities as stakeholders, in line with the project's purpose. This report details how the resulting records functioned as a kind of anchor to alleviate anxieties for non-experts as they carried out design activities.

Key word : Co-creation, Social Design, Recording

1 概要

「記録を見ていると、皆さんが不安だったことが伝わってくる」というK氏の言葉から、活動の記録には心情まで表現できているのかと議論の熱量が上がった。筆者たちは上田短期大学を舞台に2022年度からスタートしたデザインの学び「デザインキャンプ上田」において、大学と附属幼稚園、地域社会が共創する活動を記録しつづけていた。2026年3月の「終わりの会」の内容の1つが記録の意味を考えることだ。本稿は筆者たちによる3年に渡る記録に対する姿勢の変遷と、全体のデザイン活動における意味や可能性について考えたものだ。

2 2023年夏のはじまりと変化の兆し

「デザインキャンプ上田」は須永、柿本、岡村らのデザイン教育者による、森の活動と教室での省察を組み合わせた「デザインの学び」のプログラムだ。筆者たちは当時学部4年としてゼミ指導教員のYと共にプログラムの途中から加わっている。

8月の会は全体像が掴めない状況下で教育者たちの報告を模造紙に記述した。〈図1〉筆者たちは企業や自治体のワークショップやセミナーの記録を依頼される経験が多く、その経験に基づいたグラフィックレコーディングの捉え方で記録した。しかし裏山のモチーフで画面全体の世界観の表現を試みたのは筆者たちなりの小さな実験だ。自分たちも「デザインキャンプ上田」の一員になろうと、普段の記録では使っていない、表現という意識が芽生え始めた。

「グラレコという記録ではなく人の活動を視覚化するインフォグラフィックスとして捉えはどうか」という指導教員Yとの対話から、筆者たちは何ができるだろうかと考え始める。

3 2024年度の活動

裏山で立木を伐採するという1月のプログラム資料に筆者たちは、冬の寒さに備えた服と靴を準備するにつれて、あの山を吹き抜ける冷たい風や落ち葉を踏んで登る光景を想像し、どこで、何を、どうやって記録するのかと怯えつつ、戦略を立てた。学生Nは体力があるので、自ら参加者の一人として伐採を味わうことを通して自分の感覚を表現しよう。学生Sは人の懐に入るのが得意だから、参加する市民の人に密着し

て、その人たちが感じていることを描こう。教員Yが時間や出来事などの客観的な情報で紙面を構成するという、複数のレイヤーで記録を試みる計画だ。ビデオカメラも用意した。

しかし当日は小雨だった。10時過ぎに覚悟を決めて裏山に向かう。伐採の専門家たちの物々しい服装とチェーンソーの装備。多くの人たちの愛着がある木々を切り倒す内容に気が滅入った。Nは切り倒す木に抱きついて匂いを嗅ぐと、気のせいか中を水が流れているような感触を覚えた。Sは幼稚園児の母親がザザザ、パキパキ、メンメンという音を立てて倒される木を見て涙している姿を見て思わず自分も泣いた。自分たちは裏山と木々と人々と一緒になっている感覚を感じて、ノートにメモを取り、大学の敷地に降りて模造紙に整理できない様々な気持ちを込めて描いた。Yは伐採した木の種類と名前をしっかりと描くことが大切だと感じた。〈図2〉

この記録はプログラム後に大学構内に掲示された結果、参加者もそうでない人たちも関心を抱く効果上がり、プログラムの当日以降も「デザインキャンプ上田」という意味が社会に広がっていく役割を果たしたと聞く。

一方でこの流れから、人間の活動を視覚化するには？という観点で2月に「その場で起きたことを、自分の見方で自分の心に刻む、インフォメーショングラフィック的なもの」として記録の価値を話しあった。すると先の記録には①参加する人たち観点 ②視覚化を探索する観点 ③資料的な観点 ④記録者の主張 ⑤文字や図形の表現 という異なる5つの観点が組み合わさっていた。これらは記録という活動を客体化して論じる上でなお追求する可能性があるものの、本稿の趣旨から言及を割愛したい。〈図3〉

4 2025年度の活動

2月、伐採して乾燥させていた原木を加工するために「原木の搬出」がプログラムとなり、筆者らは上田を再訪した。社会でデザインの実務に就いた筆者たちにとって、記録に対する探究心よりも上田の人たちに再会することの方が大きな楽しみになっていた。予定されていた馬搬が延期になったため、子供と大人が数名一組になって馬用の道具を使いながら雑木林の中で原木を引っ張る。でこぼこした道のりに息が切れる。ところがグラッパという重機は原木を数本まとめて加え込みながらキャタビラーで荒地を踏みしだきながら運



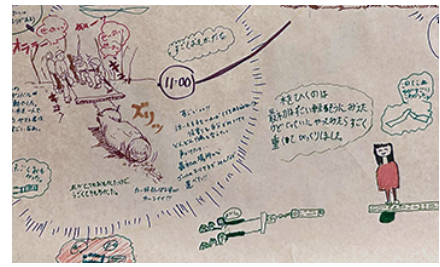
《図1》当初のグラフィックレコーディング



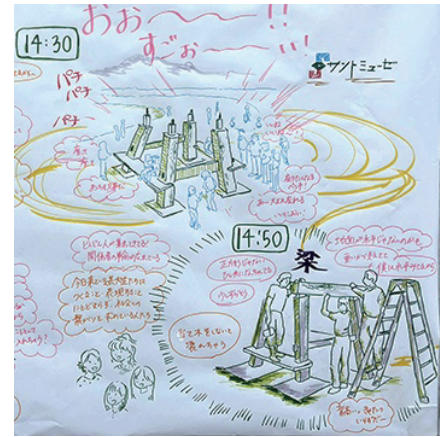
《図3》活動をインフォメーショングラフィックスとして視覚化する場合の要素と関係の仮説



《図2》活動に加わりながらその場の感覚を主観的に表現した記録。



《図4》記録者と参加者の境目がなくなった記録



《図5》内容に圧倒され、今ここにあるものを残したいと無心に描いた記録

ぶ。筆者たちはこれらの様子を描いていく。こうした中で終了時間までに出来事を描くことができずにいたら、誰が言い出したともなく「私も描きたい」と余白に子供たちが空や運ぶ道具を描き加えることになった。筆者たちの記録の中に描かれた人物たちが描き方になり、一緒になって描きたいものを描いていく。「すごくおもしろかった」「このところがすごくよかった」という文字もある。彼らや彼女たちと筆者たちは主体と客体の区別もなく、山の上で一緒に感じた原木の重さや見たこともない道具の形を無心に残していた。筆者たちが1月に捉えた「自分の見方で自分の心に刻む記録」は、また違うあり方で具体化されていたように感じる。(図4)

9月、原木が専門の大工職の手により加工されて材木になっていた。市内の美術館の中庭で「あずまや」の仮組が企画された。様子が見える場所の壁に4枚の模造紙を繋げて屏風のような大きなキャンパスを用意した。筆者たちにとっては、バラバラな材木がどのように組み上がっていくのか予想できないので、今そこにある状況を無心に描いていく。重そうだ、音が響く、ノミがきれいだ、こうやって持つのか、など数メートル先の現場をじっと見て壁に戻り、およその位置に描いて、線で繋げていく。Nは木を支えてみたり、Sはそこにいる人たちの吹きを聞いたりしている。今回より加わった学生Oは教員Yと共に画面を構成する。通りがかりのご婦人が、何やってるの？と筆者たちに尋ねてきた。絵が上手いねえと。やがて見たこともない形のあずまやの骨格が組み上がるとどんどん人が集まってきた。あの山で冷たい風に吹かれていた木々がこの姿になったのかと思うと、筆者らも込み上げるものがあった。全員から歓声があがった。(図5)

5 記録の中にあるデザインの知

2026年3月の終わりの回。大学の食堂の壁一面にこれまでの

の記録が貼られていた。一連の記録の意味をみんなで話すことになっていた。

「いま描いておかないとわからなくなることに関心があった。意味がわからないものを描こうとしていた」教員Y。「自分がここにいたことを他人の目で見れるって、写真とは違うんだ」山の会のM氏。須永氏は「この記録がなかったらこうやって話すことはできない。仮組みしている傍らで、最初は何もない白い紙に次々に我々の活動が移されていくんだ。出来事の鏡のようにみえるけど、生きている時間が同時に紙に移されて生成されていく、経験のデザインだろう」とした。岡本氏は「焦りながら描いていた様子がわかった。自分の想いで表現しているから共感できる」その時点で教員であるK氏が「その場の全員が不安だったみたいで、この記録があることで、安心できるものになったのではないかと指摘する。須永氏は「デザインは未知に向かう知性。未知は不安だが、絵があることでそれが既知になっていく。未知に向かう人たちにとって、記録が不安なところに鏡を用意するようなものになった」と話す。

振り返ると筆者らの記録活動は、予告もなくその場で生まれていく人々の間で起こる出来事を追いかけて描いているようでいて、少しでも活動の先にある未来を描こうとしていたのではないかと思ひ至る。例えば伐採の現場で雨の音や人の囁きを拾いながら、この活動が数日後や数年後にどんな意味だったのかのわかるのではないかと思ひを巡らせて、目の前の出来事にその場で意味や価値を与えたい気持を留保しながら、透明な気持ちでありのままを描いていたように思う。誰もが社会のあり方を模索して作ろうとする活動の中では、記録する活動は、当人にとっても不安の中で未来を信じる手がかりとして機能していたように思うのだ。

企業におけるグラフィックレコーディング研修の導入と文化変容

5名の受講者インタビューに基づく心理的障壁の克服プロセスと組織文化の変容の可能性と課題

Graphic Recording Training in Organizations • Overcoming Psychological Barriers and Transforming Culture

清水 淳子

Junko Shimizu

多摩美術大学

This study examines how graphic recording (GR) functions within organizations through a corporate training program. Based on interviews with five practitioners, it identifies psychological and cultural barriers to drawing in meetings and analyzes how these barriers are gradually reconfigured through staged introduction. The findings show that GR is not

Key Word : Graphic Recording • Organizational Culture • Participatory Dialogue

immediately adopted but becomes embedded incrementally within existing formats while demonstrating its value in practice. A shift from “understanding before participation” to “participation before understanding” was observed, positioning GR as a mediating practice that reshapes participation and organizational meaning-making processes.

1. 問題意識と背景

本研究は、議論をリアルタイムに視覚化するグラフィックレコーディング（以下、GR）の実践が、企業組織においてどのように機能するかを検討するものである。筆者はGRの実践者として、ヤマハ発動機株式会社のクリエイティブ本部において段階的な研修を実施した。クリエイティブ部門では、「創造性の発揮に貢献する」というビジョンに寄与する手段のひとつとして、GR研修に期待があった。一般にGRは個人の描画技能として理解されがちであるが、その実践は単なる記録にとどまらず、議論の構造や参加のあり方に影響を与える可能性を持つ。しかし、外部委託による専任グラフィックレコーダーではない社員の実践の効果や組織文化との関係に関する検討は十分ではない。また、企業において「会議中に描く」という行為は一般的ではなく、心理的・文化的障壁の存在も想定される。そこで本研究は以下の3点に着目する。

- (1) 専任の外部グラフィックレコーダーではない企業内実務者にとって、GR実践に伴う障壁はいかなるものか。
- (2) 企業内実務者は、それらの障壁をどのような工夫によって通じて乗り越えるのか。
- (3) GRの導入は、組織内の文化をどのように変容させるのか。また、その導入過程においてどのような困難が生じるのか。これらを通じて、GRを単なる技能ではなく、創造性を支える媒介文化としての可能性を探る。

3. 研究の方法

- ・体験ワークショップ（20名、1月11日）GRの実演を通じて参加者の関心を喚起し、継続的な研修への参加者を募った。
- ・初級講座（30名、7月11日・24日）「仮に描く」「未完成のまま共有する」といった態度の導入に重点を置き、描画行為への心理的障壁を低減することを目的とした。
- ・中級講座（10名、8月7日・19日）実務への適用を想定し、議論の構造化や関係性の可視化といった実践的スキルの習得を行った。
- ・上級講座（5名、10月22日・11月6日・19日）会議設計への介入に焦点を当て、可視化を通じて対話環境に働きかける実践を行った。

全ての研修終了後に、初級から上級までの研修を受講した実務者5名を対象に、インタビューを実施した。

(1) 阪田（技術・デザイン統合戦略部）

本研修の実践を主導し、現場でのGR活用を推進した立場。初期は議事録的な補助役として関与していたが、次第に可視化を通じて議論の流れを調整し、沈黙を破るタイミングを生み出すなど、対話の進行に積極的に関与するようになった。

(2) 杉浦（技術・デザイン統合戦略部）

共創デザイン部門に所属し、多様なステークホルダーとの協働プロジェクトに関与。従来はテキストによる議事録作成を行っていたが、GRを導入することで、議論の構造や関係性を可視化する役割へと変化した。

(3) 山根（技術・デザイン統合戦略部）

デザイン部門に所属し、企画や地域共創プロジェクトに関与。絵を描くことへの心理的ハードルが高く、当初はGRの実践に困難を感じていたが、キーワードや構造を文字で可視化する方法へと適応した。

(4) 河内（技術・デザイン統合戦略部）

デザイン部門に所属し、アイデア創出やコンセプト設計に関与。従来は言語中心の議論において発言の偏りや理解のズレが生じやすい状況にあった。GR導入後は、ラフな概念図やメタファーを用いて議論を可視化することで、発言量の均等化や認識のズレの顕在化を促した。

(5) 土屋（法務戦略部）

契約や知財に関する業務を担当。専門領域外の技術的議論に参加する際、情報の理解と共有に課題を抱えていた。GR導入後は、PowerPoint上で関係図や構造を可視化しながら議論に参加することで、「理解してから参加する」から「参加しながら理解する」スタイルへと変化した。

インタビューでは、下記の項目を中心に聴取した。

①最初の実践の契機、②描画後に生じた変化、③対立や言いにくさへの影響、④役割や機会の変化、⑤組織への波及

これらの問いを通じて、GRが個人の認知や行動、対話の構造、組織内の関係性にどのように影響しているかを多面的に把握することを試みた。分析においては、発言内容を逐語的に整理した上で、GR実践によって生じた変化を分類し、共通するパターンおよび差異を抽出した。

4. 実践結果

4.1 導入における障壁

研修後に GR を実務へ導入する過程において、受講者 5 名に共通する障壁が確認された。これらは単なる個人のスキル不足ではなく、組織的・文化的条件に起因するものである。

- (1) 会議中に大きな紙に絵を描くことへの文化的抵抗
- (2) 未完成な思考を未完成な絵で掲示することへの心理的不安
- (3) GR の機能が理解されないことによる価値の不明確性

4.2 導入プロセスの段階性

これらの障壁を踏まえると、GR 導入は一挙に浸透するのではなく、段階的に進行するプロセスを持つことが明らかとなった。本研究では、そのプロセスを以下の 4 段階として整理する。

(1) 目立たない導入としてのプロトタイプングを行う

全ての受講生において、A4 用紙や PowerPoint など既存のフォーマット内で、小規模な可視化の試みが行われた。GR は完成された手法としてではなく、仮の実践として導入されることで、実践者の心理的負担を軽減するとともに、既存の会議文化との摩擦を最小化していた。

(2) 共有基盤を形成に貢献する

可視化された情報が会議内で共有されることにより、議論の参照点として機能し、参加者間の共通基盤が形成された。この段階において、GR は補助的ツールとしての有用性を獲得し、その機能の有効性が認識されることで、実践に対する信頼が徐々に醸成された。

(3) 未完成性による参加者の発言誘発が起きる

未完成の状態では提示されることにより、他者による修正や補足が誘発された。未完成であること自体が関与の契機として機能し、参加者のハードルを低減させる。さらに、参加者がビジュアルを指し示しながら発言するなど、発言を支援する媒介として活用されていた。

(4) 実践者の役割が新たに生まれる

可視化は単なる補助行為にとどまらず、翻訳や調整といった機能を担うようになり、実践者は対話の媒介者としての役割を獲得した。加えて、受講生自身が GR 研修を企画し、講師として活動するなど、実践の内在化と展開が見られ、学習の循環が形成されていた。

4.3 認知様式の転換

全対象者に共通して「理解してから参加する」から「参加しながら理解する」への認知様式の転換が確認された。GR は理解の結果を記録する手法ではなく、理解の過程に参与する装置として機能していた。また、対話構造にも変化が見られた。発話量の偏りが緩和され、図を介した間接的コミュニケーションが増加するとともに、議論の振り返りや再解釈が容易になるなど、対話の持続性が高まる傾向が確認された。

以上より、GR は単なる可視化技術にとどまらず、対話の参加条件を変化させ、意味生成のプロセスを再編成する実践として機能していることが示唆された。

5. 考察

本研究の結果は、GR が単なる情報の可視化技術ではなく、対話環境そのものを設計し直す実践であることを示唆している。

(1) 「参加の前提」を再構成する機能

従来の会議では、理解した上で発言することが暗黙の前提とされていたが、GR の導入により、未理解の状態でも関与が許容される環境が形成される。このとき重要なのは、未完成な表現が可視化されることで、それ自体が他者の補足や修正を誘発し、参加の契機となる点である。

(2) 「未完成性の制度化」として機能

GR はあえて曖昧さや途中状態を可視化することで、他者の補足や修正を誘発し、思考を閉じずに持続させる。未完成であること自体が、対話を開く条件として機能している。この未完成性は、対話における曖昧さやズレを排除するのではなく、共有可能な資源として扱うことを可能にする。

(3) 「主張の交換」から「素材の編集」へ転換

発言が図や構造として外在化されることで、批判の対象が個人から表象へと移行する。この変化により、対立は個人間の衝突ではなく、構造的な検討へと移行し、思考を更新し続ける場へと再編成される。

GR の導入プロセスが段階的に進行することは、組織文化の変容が一挙には生じないことを示している。特に、「目立たない導入」や既存フォーマットへの適応は、文化的抵抗を回避する重要な条件として機能していた。

一方で、本研究では、部署ごとの文化差や既存の評価や環境とのズレなど、導入の持続性に関わる課題も確認された。これらは、GR を組織内に定着させるためには、実践の共有だけでなく、役割や評価との接続が必要であることを示唆している。

以上を踏まえると、GR 導入とは、描画技術を教えることではなく、未完成のまま関与することが許容される対話環境を段階的に構築するプロセスであると位置づけられる。

7. 結論

本研究では、企業内実務者による GR の実践に着目し、その導入過程と組織への影響を検討した。その結果、GR 導入には文化的抵抗や心理的不安といった障壁が存在する一方で、これらは段階的な実践を通じて再編成されることが明らかとなった。GR は単なる可視化技術ではなく、対話の参加条件および意味生成様式を再編成する媒介的実践として位置づけられる。とりわけ、未完成のまま関与することが許容される環境を段階的に構築する点に、その本質的な意義があると考えられる。一方で、組織文化や評価制度との関係、導入の持続性といった課題も残されている。今後は、これらの条件を含めた対話環境設計のあり方について、さらなる検討が求められる。