

総合的な探究の時間におけるArts-Based Researchの意義と可能性— 「現代アートゼミ」の取り組みを事例に —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-05-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 室谷, 洋樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00069773

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



総合的な探究の時間における Arts-Based Researchの意義と可能性

—「現代アートゼミ」の取り組みを事例に—

地理歴史科（研究企画部） 室谷 洋樹

本論は、総合的な探究の時間において、その課題と学習指導要領上の目標から、Arts-Based Research(ABR)を取り入れる意義を検討するものである。ABRに依拠した探究活動はポスト実証主義的な探究を拡充させるための選択肢であることや、生き方の「探求」として機能することから、総合的な探究の時間における指導の一考え方として意義があることを示した。加えて、本論後半では本校の総合的な探究の時間で展開されている「現代アートゼミ」でのABRを基にした実践を報告し、その考察から作品制作の過程で自己省察を促す可能性があることを指摘した。

キーワード：総合的な探究の時間 Arts-Based Research (ABR) 美術教育 自己省察

1. はじめに

文部科学省（2018）によれば、予測の困難な時代を迎えた現代日本においては、個々人に「質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待され」ており、学校教育には「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようになることが求められている」とされる。

このような要請を受け、高等学校では総合的な探究（学習）の時間を中心として、多様な探究活動の実践が蓄積されてきている。一方で、様々な芸術活動が特定の資質・能力の育成に寄与することは、すでに明らかとなっている（OECD, 2013, 篠原 他 訳, 2016）にもかかわらず、日本では探究の考え方をベースとした美術教育のあり方を検討するような実践が十分になされているわけではない（笠原 他,

2020）。

そこで、本論では近年の国際的な美術教育研究の動向の中で注目される“Arts-Based Research”（以下、ABR）について、その位置づけと固有性から、総合的な探究の時間における意義を検討することを目的とし、探究学習を指導する際の一つの考え方となり得ることを指摘する。また、そのうえで本校の総合的な探究の時間で展開されている「現代アートゼミ」での実践を報告し、考察を加える。

本稿の構成は以下の通りである。まず、第2章では総合的な探究の時間における教員の指導が抱えている課題を指摘し、ABRの位置づけや意義を示したうえで、探究学習との親和性について述べる。さらに、総合的な探究の時間の目標を参照し、ABRが持つ固有性との親和性についても述べる。次に、第3章ではABRをもとにした「現代アートゼミ」の実践を報告し、第4章で考察を加える。最後に、第5章では本論をまとめ、今後の課題に言及する。

2. 総合的な探究の時間におけるABRの意義

(1) 実証主義を乗り越える探究手法としてのABR

ABRは、芸術を基盤とする新しい知の創出を目指す研究の考え方を示す概念かつ実践の方法論である(笠原, 2019)。ABRは、1990年代以降に人文社会科学が直面した実証主義に対抗する認識論的転回あるいは文化論的転回を背景として、ポスト実証主義的な質的研究が構築される中でエリオット・アイズナーやトム・バロンらによって牽引された。その後、Irwin (2004, 笠原 訳, 2019) やSullivan (2006) らによって、広義のABRの中にさまざまな志向性が提示されてきた¹⁾。いずれにも共通していることは、人文社会科学における実証主義的な研究に対して、新しい研究の理論及び実践を構築しようと試みていることである。

一方で、総合的な探究の時間における教員の指導は、実証主義的なアプローチに終始してしまう可能性があることを指摘しておきたい。ポスト実証主義は『『観察の理論負荷性』や『決定実験の不可能性』などのテーゼを提起することによって、従来の『実証性』の規定が狭隘で一面的なものにすぎず、自然科学の方法においても『意味解釈』や『プラクグマティックな判断』が不可避免的に働いていることを明らかにし』ており(野家, 2001)、本来であれば、それらの研究方法は二項対立的に捉えられるものではなく、「どのようなリサーチクエスチョンに、どちらの方法がふさわしいか」を慎重に検討しなければならないのである(時津, 2019)。

しかし、質的研究やABRを含むポスト実証主義的アプローチは、その名前が示しているように後発であり、1990年代以降に人文社会科学分野の研究に身を置いた経験のない多くの高等学校教員にとっては馴染みが薄いとと言える²⁾。総合的な探究の時間においては、教育資源の制約から地域や身近な生活を題材とすることも多く、このような状況の中では、これまでに人文社会科学が直面してきた実証主義的

なアプローチが抱える問題が教育現場(あるいは対象とする「地域」)で再生産されてしまう可能性がある³⁾。

当然ながら、統計情報の扱い方を学ぶことや地域活性化、身近な生活を探究の対象とすることは、総合的な探究の時間の目標の一つである「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」(文部科学省, 2018) 目的に合致しており、重要視されるべきである。しかし、このような探究プロセスに従えば、多くの教員は実証主義的なアプローチに依拠した探究手法を生徒に指導することは想像に難くない⁴⁾。そのため、ポスト実証主義的な研究方法を総合的な探究の時間でも拡充していく必要があり、その一つとしてABRが探究の手法・実践の選択肢として立ち上がってくるのである。

(2) 自己と他者(社会)を結ぶABR

このような位置づけのABRが、その学問的ルーツと関連して総合的な探究の時間において意義を持つことを示すためには、ABRが持つ固有性に言及しなければならないだろう。

笠原(2019)は、Arts-Based Research (ABR)の日本語訳を検討するうえで、その多義性をふまえて以下のように述べている。

「ABRにおいて学術的に実践を捉えていくと Research = 研究または探究となり、実践を共にする人々との、あるいは芸術制作に取り組む自分自身のあり様を模索するといった、芸術制作を通して何かを見出していく主体(当事者)の生きられる経験に着目するならば、『探求』をより意味するようになると考える」⁵⁾。

この記述に則って考えるならば、ABRは研究(探

究)にも探求にもなり得るということである。

こうしたABRの考え方をふまえたうえで、総合的な探究の時間の目標を確認したい。文部科学省(2018)によれば、総合的な探究の時間における目標は、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」の育成である。この文言は中央教育審議会答申(2016)の指摘をふまえたものであるが、その中で「自己の在り方生き方を考える」ことは「自己のキャリア形成の方向性と関連づけ」ることが念頭に置かれている。キャリア教育における主体と自己に関する概念整理を行った寺本(2022)は、キャリア形成の鍵概念となる「自己」や「主体」の概念には、関係性や公共性との関連付けや、多元的かつ構成的な性質を確認している。つまり、生徒は自己の在り方生き方を考える際に自己を閉じられた自己の中で振り返るだけでなく、他者や社会との関わりの中で振り返ることが必要とされているのである。

このような総合的な探究の時間の目標をふまえた時、ABRはその固有性から、探究学習の一つの方法として適しているということができよう。即ち、ABRをResearch=研究(探究)としてだけでなく「探求」としても捉え、他者や社会との関わりの中で自己省察を生み出すような実践を行うことで、生徒は自己の在り方生き方を考えることが可能となるのである。

3. ABRに依拠した「現代アートゼミ」の実践

ここまで、ABRはその位置づけや固有性から、総合的な探究の時間における実践の方法として適していることを指摘してきた。そこで、本校の総合的な探究の時間で展開されている「現代アートゼミ」において、ABRに基づく授業を考案し、実践した。

(1) 現代アートゼミの概要

筆者が在籍する金沢大学附属高等学校の総合的な探究の時間においては、本年度(2022年度)から1,2年生合同のゼミ形式で探究活動が行われている。ゼミによって扱うテーマは異なっており、担当する教員の専門性や興味・関心の中で、生徒が探究活動に取り組むことが多い。なお、週に1校時(50分)の活動である。

筆者が担当する「現代アートゼミ」では現代美術をテーマとしており、年間を通じて講義形式およびワークショップ形式の授業と制作課題を繰り返しながら探究活動を行っている。生徒の構成は1・2年合わせて19名である。

現代アートをゼミのテーマとして設定した理由については、第一に、現代アートの鑑賞・制作などにおいては美術の技法的な側面だけでなく、哲学・歴史・現代社会・空間などへの理解も求められるため、教科横断的な学びをもたらしやすいことが挙げられる。また、作者による作品コンセプト⁶⁾の生成過程において、そのコンセプトは発見時から同じ意味として固定的に使用されるのではなく、内容的に変化発展していくことが明らかになっている(高木 他, 2015)ことも理由の一つである。この流動性は、自己と外界に存在するモチーフとの関係の中でもたらされる。つまり、現代アートは、前章で述べた「他者や社会との関わりの中で自己省察を生み出すような実践」のテーマとして適していると考えたのである。

一方で、新井(2019)が指摘するように、現代美術を教材化・カリキュラム化する試みは美術教育界において高い関心が払われているものの、その取り上げ方には偏りがある。例えば、美術教育では「自我の表現」という表現主義的な枠組みに終始し、作者の「自己不在」や「作品外部への広がり」といった現代美術の表現の特質をふまえることが重要だとする指摘がある(吉村, 2001)。

そこで、本ゼミでは表1のように年間のカリキュラムを計画し、実施した。表1からわかるように、本ゼミでは1学期に近代～現代における美術史のコンテキスト、2・3学期に社会とアートの関連について学び、時期と内容に応じて課題を課している。吉村（2001）の指摘をふまえ、1学期には「美術史的コンテキスト」をテーマに実践を行った。すなわち、表現主義的な芸術運動だけでなく、美術史において大きな転換点であったカメラの発明以降のコン

テキストを扱い、特に抽象表現主義やミニマルアート、ポップアートに至る過程を学ぶことで、「自己不在」や「作品外部への広がり」といった現代美術の表現の特質に対する理解を深めさせようと試みている。また、第16回以降は「社会とアートのつながり」をテーマに取り組み、コンセプチュアル・アートや、都市とアートの関係などを学ぶ中で、他者を自己内に介在させながらアート制作を行わせようと試みた。本稿で報告する実践は、この「社会とア

表1 現代アートゼミの取り組み（年間計画）

学期	回数	授業タイトル	授業で扱った主な作品（作者名）	提示した課題
1学期	第1回	美術史的コンテキストとは何か？ カメラでは表現できないモノとは？	・睡蓮（クロード・モネ） ・緑のすじのあるマティス夫人の肖像（アンリ・マティス）	なし
	第2回	ピカソはなにがスゴいのか？	・リンゴの籠のある静物（ポール・セザンヌ） ・アヴィニョンの娘たち（パブロ・ピカソ）	リアルな絵を描いてみよう （授業内課題）
	第3回	この絵には何が描かれてる？	・コンポジションVII（ワシリー・カンディンスキー）	なし
	第4回	「便器」はアートになり得るのか？	・泉（マルセル・デュシャン） ・春の日の夕暮（中原中也）	モナリザを加工してみよう （授業内課題）
	第5回	無意識を表現するには？	・ゴルコンダ（ルネ・マグリット） ・記憶の固執（サルバドール・ダリ）	シュルレアリスムの作品を生み出す方法は？（授業内課題）
	第6回	ぐちゃぐちゃに描いた絵が224億円!?	・Number 17A（ジャクソン・ポロック）	なし
	第7回	アート？アートじゃない？	・プリロ・ボックス（アンディ・ウォーホル） ・撃ち抜かれたマリリンたち（アンディ・ウォーホル）	なし
	第8回	作者の個性を打ち消すためには？	・雲と結晶/鉛、身体、悲嘆、歌（カール・アンドレ） ・無題（ダン・フレイヴィン）	美術史的コンテキストをふまえたアートを作ろう （夏休み課題）
夏休み	第9回	アートの展示にはどんな工夫があるだろう？ ※金沢21世紀美術館見学（夏休み）	鑑賞した展覧会 ・ムン・キョンウォン&ジョン・ジュンホ：どこにもない場所のこと ・特別展示：マシュー・バーニー ・コレクション展1 うつつわ ・特別展示：オラファー・エリアソン ・「ひとがた」をめぐる造形	制作期間
2学期	第10回	1学期の振り返り	1学期に鑑賞した作品	
	第11回	ゼミ内展示会	・生徒の制作した作品	自分の作品を解説してみよう
	第12回	アートは見るもの？考えるもの？	・One and Three Chairs（ジョセフ・コースス）	なし
	第13回	コンセプチュアル・アートを紹介してみよう！	・生徒が紹介したいコンセプチュアル・アート ・the Today series（河原温）	なし
	第14回	展示会準備（キャプションボードづくり、プレ展示など）		キャプションボードを作ろう
	第15回	学びの共有の日1st（本校における探究成果中間発表会。本ゼミは作品展示会isaribiを開催）		外部のお客さんに自分の作品を解説してみよう
	第16回	社会とアートのつながりを考えよう	・Ever Is Over All（ピピロッチェ・リスト） ・子猫（バンクシー）	誰かの抱える個人的な「思い」や「問題」を社会的な文脈から捉え、コンセプチュアル・アートとして制作しよう
3学期	第17回	アートは誰のためにあるのか？	・A day in the life shibuya（NPO法人365ブノイチ、渋谷区、武蔵野美術大学、女子美術大学、東洋美術学校、桑沢デザイン研究所）	制作期間
	第18回	課題制作		
	第19回	課題制作		
	第20回	ゼミ内展示会	・生徒の制作した作品	グループで制作した課題を解説してみよう
	第21回	未定	未定	未定
	第22回	未定	未定	未定
	第23回	展示会準備（キャプションボードづくり、プレ展示など）		キャプションボードを作ろう
	第24回	学びの共有の日2nd（本校における探究成果発表会。本ゼミは作品展示会isaribi2を開催）（予定）		外部のお客さんに自分の作品を解説してみよう
	第25回	1年間の振り返り（予定）		1年を振り返って（レポート課題）

※第21回以降は未実施の状態で執筆したため、未定・予定となっている。

トのつながり」を意識して実施したものであり、表1のうち、太枠線で囲み、着色を施した部分がそれに当たる。

(2) 実践の意図と展開

本実践「誰かの抱える個人的な『思い』や『問題』を社会的な文脈から捉え、コンセプチュアル・アートとして制作しよう」は、筆者が勤務する金沢大学附属高等学校1，2年生の19名に対して実施したものである。前項で述べたように、生徒は美術史的なコンテキストとコンセプチュアル・アートについては既習の状態であり、「社会とアートのつながり」をテーマとした取り組みの中でこの課題に取り組んだ。

本実践では、ABRが示す「自己や他者、出来事や社会などの新たな側面に気づき、意味や価値を創出していき、創造的な探究の方法として芸術を捉え、積極的に気づきや知の創出に用いていこうとする考え方」(笠原, 2019)に基づくような課題設定を試みている。つまり、「社会」、「他者(個人)」、「自己」の3つの領域を跨ぎながらアートを制作することで、自己を閉じられた自己の中で振り返るだけでなく、他者や社会との関わりの中で振り返ることができるようになって考えた。社会における様々な問題は、生徒の生活や人生と切り離されたものとして捉えられてしまうきらいがあるが、身近な他者(個人)が抱える「思い」や「問題」として捉える課題を設定することで、生徒がその他者(個人)を媒介として、社会、すなわち外界との関係を結びながら自己を振り返り、新たな価値を見出すことを本課題のねらいとした。

また、表2に本実践の展開をまとめた。1校時目(第16回)の授業では、課題を提示した後、4人一組の生徒グループを必ず1，2年生が含まれるように5班構成した。その後、各班につき1名の「対象者」をくじ引きで決めた。「対象者」とは、本実践

表2 本実践の展開

1校時	①課題の提示・説明 ・グループ分け ・「対象者」決め(くじ引き)
2校時	②制作計画の立案 ・ワークシートへの記入
休み時間・放課後など	③情報収集 ・対象者等へのインタビュー ・社会的文脈に関する事前調べ
3校時	④課題制作
4校時	
5校時	⑤ゼミ内展示会 ⑥振り返りシートの記入

のタイトル「誰かの抱える個人的な『思い』や『問題』を社会的な文脈から捉え、コンセプチュアル・アートとして制作しよう」のうちの、「誰か」に該当する。今回は本校の校長1名、英語科教員2名、国語科教員1名、地理歴史科教員1名の計5名に、事前に協力を依頼しておいた。

2校時目(第17回)の授業では、通常のワークショップ(表1参照)実施後に、課題制作に関して簡単なワークシートを基に計画立案を行った。各班の制作プロセスは生徒に任せていたが、全ての班が「対象者」やその周囲の知人へのインタビューを企画し、その内容を考えるところから作業が始まった。その後、各班は放課後や休み時間などを利用してインタビューを行い、「対象者」の抱える「思い」や「問題」を探ろうと試みる様子が確認された(図1)。

3校時目(第18回)・4校時目(第19回)では、作品を制作する前段階として、インタビュー内容を



図1 「対象者」へのインタビューの様子

班員の間で共有したり，次回のインタビューに向けてさらに内容を練ったりするなどしていた。また，進捗の早い班は3校時目の時点で「対象者」を抱える「問題」や「思い」と「社会的な文脈」との接続を考え始めていた。授業者（筆者）からは「インタビューの中で一番印象に残ったのはどのような内容だった？」，「どのような背景が対象者をそのような気持ちにさせたのだろうか？」など，適宜，思考を促す発問を行った。

5校時ではゼミ内展示会を実施した。なお，展示会の前に，ワークシートを用いて①作品タイトル，②対象者がどのような「問題」・「思い」を抱えていたか，③その社会的背景，④作品のコンセプトをまとめさせた。その後，一班ずつ作品について発表させ，展示会終了後には課題として個人単位の振り返りをGoogle formを用いて記入させた。また，その締切りは授業実施の3日後に設定した。

(3) 制作物

本項では，前述の課題を通じて制作された作品(作品1～5)を概観する。各作品について，ゼミ内展示会前に記入させたワークシートから，前項で述べた①～④を抜粋した。なお，個人が特定される情報については伏字処理を施した。

作品1



①鍵の保有者

②子どものうちから，インターネットと深い関わりを持ってしまうと，見ている世界が現実から離れていき，将来に良くない影響が出るのではないかと感じている。一方で，自分の

手が離せないかを感じている。一方で，自分の手が離せないとき等はメディアやインターネットを利用してしまう。

③インターネットの普及により，社会の情報のほとんどはインターネット上で扱われるようになり，人々の生活が現実社会から乖離するようになった。今の世代の子どもたちの成長において，インターネットは生活を向上させるものであると同時に視野を狭めるものにもなりうる。

④生まれた時からインターネットと関わりが強い生活を送っている子どもたちの見方，考え方が固定されてしまっている状態を表している。また，脳を囲っている鉄線には鍵がついており，この鍵を所持しているのは親である。子供を固定観念から解放できる鍵は既に持っているが，それをどうするかは親次第であることを表している。

作品2

① Dilemma

②近年，働き方改革を進めるなかで，教員の退勤時間を早めるという国からの要請を，教員の残業せざるを得ない現状の間で板挟みになっている。



③教員のための働き方改革が，逆に教員を悩ませている現状。普段の授業準備に加え，テスト作りや丸つけなどの量の膨大さや，扱いの難しい個人情報を持ち帰れないなどの問題があり，労働環境の改善が難しい。

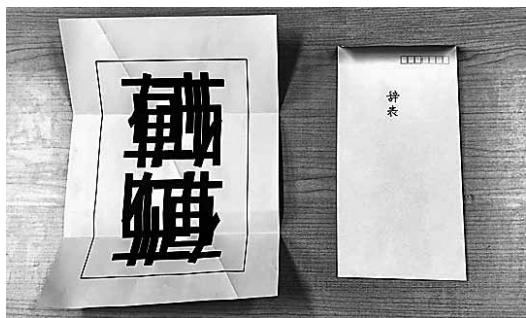
④・車→校長先生の趣味…象徴

・色の違い→国の理想と教員の現状の差

・洗濯ばさみ→板挟み

・道→理想的な未来につながっているけど，進めないという強調。

作品3



- ①間違えてる
- ②教育での実践的な価値と学術的な価値が乖離していた。自分のやりたいことを仕事とするのは難しく、夢を諦めるしかなかった。教育に関して研究をまとめたが、教育の現場でそれは実用されなかった。教育の世界は感情でできている。
- ③研究している人と現場で働く人の意識の違い。夢を実現するのに金銭的な問題で諦める人がいる。
- ④今回の制作では、インタビューでの内容と社会背景を結びつけることになった。このような作品の作り方、アプローチの仕方に違和感を覚えた。S先生の人生についてインタビューを行ったが、価値の乖離というものが大きな問題として出てきた。合わせて良い効果を見出すこともあるが、悪いものがうみ出される事もある。そこで、最初の“違和感”を思い出し、今回のテーマに対して“間違えてる”という意味を込めた。△△（地域名）の学校を辞職されたことから、辞表のモチーフになった。

紙を巻いた意味などの説明…“封筒は中に紙を入れるもの”として認識されていることを間違い、また価値の合わせ方を間違えた。それによって本来の意味はなくなっている。今回の製作は本当に芸術・現代アート制作であったかの提起として、まとめた。

作品4



- ①マリトッツォ
- ②附属高校生徒の英語科目に対する怠慢へのあきれ
- ③少子高齢化による負担増と、地方回帰志向を喧伝するメディアとの板挟みに遭う若者の精神的負担。
- ④若者、特に高校生の生活の中心といえるスマートフォンを、老人の象徴としての入れ歯が挟み込む。若者が消費されていく社会構造、その形態を流行の消費物であるマリトッツォに見立て、現代社会の不安定さと理不尽を示す。

作品5



- ①MAKI
- ②いい意味でも悪い意味でも「期待を裏切ることのできる」自分でありたい。
- ③多様性が認められつつある今だが、自分の固定された価値観や偏見などで物事を見てしまう。(LGBTQ, 人種, 年齢, 障害)
- ④「無理でしょ?」といった偏見, 差別, 先入観に囚われた世界がこの世には少なからず存在している。そんなものにとらわれない、抗っていく姿勢を示した。作品形態も普通の発想ではないもの (LINEスタンプ) を採用。

4. 考察

本章では、今回の課題を通して、各グループでどのような探究が行われたのかを概観する。その後、第3章2項で述べた本課題のねらい、即ちABRの考え方の一部である「自己や他者、出来事や社会などの新たな側面に気づくことや、それに基づいて新たな価値や、という点に着目し、いかに自己省察を生んだか、自己を変容させたかという視点から活動を考察する。

その際、「ABRに基づく探究活動では、何がつくられていくのかではなく、その場で何が起きているのかを捉えていくという意味や価値の創出が重要」(吉川 他, 2020) であることから、筆者による制作過程の観察、ゼミ内展示会で提出されたワークシート、展示会後の振り返りの記述などを主な資料として用いながら分析する。

(1) 作品1を制作したグループの探究過程

このグループは、育児を行う男性教員へのインタビューを通じて作品を制作した。インタビューでの内容は、インタビューの家庭での役割に関するものが多かったが、生徒は其中で「メディアと子ども」に関心を持ち、作品に昇華させるに至った。また、振り返りでは、「意外と私たちの悩みは、社会問題と結びついていることが多いということに気がつきました。また、自然と社会問題に結びつきがあることを自分自身で考えていたら、それをうまく表現したアートを作りたいと感じました」(生徒A, 1年)との記述が見られた。

(2) 作品2を制作したグループの探究過程

このグループは、校長へのインタビューを通じて作品を制作した。働き方改革を推進しなければならない立場であるものの、業務量の削減などを行うことが難しいという校長の抱える悩みを聞き出し、関連する新聞記事などを切り取り、コラージュ作品を

制作した。また、このグループはインタビューを行う過程で、その日程などを巡って対立する場面があったが、2年生の適切な振る舞いによって収束した。振り返りでは、「働き方改革は、理想を掲げるだけではなく、それぞれの会社や学校がどのような問題を抱えているのかを把握し、その問題を踏まえて進めていくべきだと思った」(生徒B, 2年)、「いつもニュースなどで見かける働き方改革という単語に持っていたイメージが思っていたより曖昧で、今の作品作りを通してイメージもより鮮明になった」(生徒C, 2年)という記述が見られた。

さらに、働き方改革の文脈を超えて、「単なる授業での教員との関わりだけでは個人の抱えている深い悩みや社会問題、それらの本当の価値に気づくことはできないと私は感じる。そのため、このような機会を通して教員とより深く向き合い、討論することで、私たちがこの理不尽な社会を変える第一歩となることができるのだと気がついた」(生徒D, 1年)や、「二つの異なるもの間をとりもち調整しようとするのは容易ではないということがわかった」(生徒B)などの記述も見られた。

(3) 作品3を制作したグループの探究過程

このグループは2年生が1人、1年生が3人で構成されるグループであった。2年生が1人であるということに対し、当初、当該生徒はかなり狼狽していた様子であった。また、このグループはアカデミズムと教育現場の乖離に問題意識を持つ教員に対してインタビューを行い、作品を制作した。このグループは「価値の乖離」というテーゼをもとに、インタビューで聞き出した「教育」-「学術」という社会的関係の枠を脱した作品を制作するに至った。

振り返りでは、教育と学術の関係に焦点を当てた記述はなく、個人の「思い」をベースにした記述が見られた。例えば、「人の羨む栄光も、本人はよく

思っていないかもしれない」(生徒E, 1年), 「物事を突き詰めることにとても価値があるとわかった(楽しそうだった)。突き詰めた先に必ずしも解決が待っているわけではないことがわかった」(生徒F, 2年) などである。加えて, 「合同制作, 自分がアイデア出した後ぱったり一年が何も言わなくなっちゃったのでやっちゃったかなと思ってました。全然一年生の意見聞いてみたかったんですが, 最終的に自分の意見が通り過ぎてこれもなんか違うな, と思いつつ発表まで至ってしまいました」(生徒F) といった協働の難しさについての記述も見られた。

(4) 作品4を制作したグループの探究過程

このグループは, 緩やかに衰退する地方社会における英語教育のあり方に問題意識を持つ英語科教員に対してインタビューを複数回行い, それを生み出す社会的背景を, スマートフォンと入れ歯という特徴的な材料を用いて表現する作品を制作した。制作過程において, 2年生が1年生のフォローをする姿勢も見られた。

振り返りでは, 「若者が高齢者に縛られる, という将来はわかっていたつもりだったけど, それが特に地方で露骨になっていることは分からなかった」(生徒G, 1年) という, 社会の盛衰と地方に住む自分自身の立ち位置を紐づけるような記述や, 「いろいろな面倒事を悩んでいて大変そう。なにも考えずに生きていけないから身に着けた処世術なのか, 単にそういう学術的なり精神的なりといったことを考えるのが好きなのか」(生徒H, 2年) といった個人の背景を想像するような記述が見られた。また, 「社会的事象や問題はそもそも単一的でないので, 単一の要素からなる構成物として作品をつくるのは難しいのかなと思った。コンセプチュアルアートの例として鑑賞したジェンダーの動画も, いくつかのジェンダー的な象徴を作品に入れ込むこと, そしてそれを破壊することで作品としての位置づけがなされて

いて, 今回の課題発表でも, 他者の悩みの象徴としての作品が多かったなと思う」(生徒H, 2年) といった, 作品制作に関する記述もあった。

(5) 作品5を制作したグループの探究過程

このグループは, 内面にある固定観念と向き合い, 自らの言動を以って, 意識的に抗おうとする英語科教員に対してインタビューを行った。

振り返りでは, 「今現在では多様性が重要視されていない地域や社会が存在している。その中で勝手に決められた常識や多くの人が普通だと思うことに対して真反対のことをするということが現代社会のあり方のようだと思われた」(生徒I, 1年) や「第一印象がとても怖い先生だったので苦手意識がありましたが, 話してみると質問に対して丁寧に答えてくれたり, 土下座のポーズをしてくれたり, と私たちにすごく協力してくれて改めて第一印象などで人を決めるのは勿体ないと思いました。それこそ私が偏見を抱いていたのかもしれないと思います。人は気付かない所で様々な偏見や差別を生み出しているのだと思いました。特に日本はそれが多いのだろうなということも同時に思います。〇〇先生が留学を機会に自分の価値観が変わったとおっしゃっていて, 私も自分の視野を広げたり価値観を変えてみたいと思いました」(生徒J, 2年) などの記述が見られた。

(6) ABRの視点からの考察

各グループの探究をABRの視点から考察する。本章1項~5項で見えてきたように, 本課題によって生徒に何らかの変容をもたらしたと考えることはできるだろう。そこで, ABRや本課題のねらいである, 自己や社会問題に対する新たな気づきから, 自己省察が行われたかどうか, また, それに基づいて意味や価値を創出していく姿勢があったかどうかを確認する。

作品1を制作したグループの生徒Aは、自らの問題意識と社会事象を結びつけて考えようとしていることが読み取れる。そして、自己内での思考の深まりから、作品への創作意欲を持ち、新しい意味づけを果たすことができたとして解釈できる。

また、作品2を制作したグループの生徒Bは、働き方改革における理想と現実に対して理解を深め、そのうえで自己の中で事象を解釈し、「それぞれの会社や学校がどのような問題を抱えているのかを把握し、その問題を踏まえて進めていくべき」という問題解決的思考へと至った。さらに、生徒Dは、社会と自己を結び付けて省察したうえで、「私たちがこの理不尽な社会を変える第一歩となることができる」という新たな社会的価値の創出に向けた記述も見られた。

作品3を制作したグループでは生徒EやFが、「自己」-「社会的事象」ではなく、「自己」-「他者（対象者）」の関係についての記述を残したが、いずれも個別具体的な感想を脱し、「人の羨む栄光も、本人は良く思っていないかもしれない」、「突き詰めた先に必ずしも解決がまっているわけではない」といった、より一般化した考えを持つに至った。また、生徒Fは、本来、苦手とするリーダーとしての役割を果たそうと試みたが、その過程で協働の難しさに気づき、自己省察的で反省色の強い記述を残した。

作品4を制作したグループでは、生徒Hが、生徒EやFと同様に「自己」-「他者（対象者）」の関連において、対象者が歩んできた人生に思いを馳せながら「なにも考えずに生きていけないから身に着けた処世術なのか」といった疑問を持つに至った。さらに、生徒Eは社会事象の複雑性に目を向けてモチーフを深め、素材を的確に選択して、作品を創造する中核的な役割を担った。

作品5を制作したグループでは、生徒Jが印象的な記述を残している。生徒Jは、対象者への苦手意識を持っていたが、実際に対話を重ねることで払拭

し、モチーフに引き付けながら「それこそ私が偏見を抱いていたのかもしれないと思います。人は気付かない所で様々な偏見や差別を生み出しているのだと思いました。特に日本はそれが多いのだろうなということも同時に思います」とこの活動を振り返った。つまり、自己に内在化されていた偏見に気づき、内省し、日本社会に対しても同じ状況があるのではないかと思いを至らせたのである。また、これらの気づきや自己省察から、「私も自分の視野を広げたり価値観を変えてみたい」という変容をもたらした。

このように、上記に挙げた生徒たちについては、本課題のねらいがある程度達成されたと考えられる。しかし、これらの「気づき」から全員が自己省察へと至ったわけではなかったことも指摘したい。

例えば、作品2を制作したグループの生徒Cは、働き方改革についての漠然としたイメージを、鮮明なイメージに転換することができるようになったように思われる。また、作品4を制作したグループの生徒Gにおいても、地域社会と少子高齢化の現状についての理解は深まったように思われる。ただし、観察や記述からは、その社会的事象に対する理解の深まりが自己省察や新たな意味や価値をもたらしたとは読み取ることができなかった。

このことから、本課題をABRの考え方に照らし合わせたとき、必ずしも効果的であったわけではないことがわかる。しかし、他者との対話を通じて、その「思い」そのものや社会的背景について知り、モチーフを深めたり表現方法を試行錯誤したりしながら作品として昇華しようとするプロセスは、他者を解釈し、自己省察を生む可能性があることも指摘できよう。また、その自己省察が自らの在り方や社会の在り方への指針となった生徒も確認できた。

5. まとめと今後の課題

本論での第一の目的は、総合的な探究の時間における指導の考え方としてABRの意義を検討することであった。高等学校における探究活動は、これまでに実施されてきた総合的な学習の時間から、総合的な探究の時間へと質的な転換を果たし、より「自己の生き方在り方」が強調されることとなった。このような状況において、ABRに依拠した探究活動は、ポスト実証主義的な探究を拡充させるための選択肢であることや、「探究」ではなく生き方の「探求」として機能することから、総合的な探究の時間における指導の考え方として意義があることを示した。

また、本稿後半で報告した、ABRを基にした実践においては、設定したねらいに到達しなかった生徒もいたものの、作品制作の過程で他者性を含みながら自己省察を促す可能性があることを指摘した。

最後に、今後の課題についても述べておきたい。まず、第一の課題として、評価の問題が挙げられる。和久井（2022）は、ABRを主観的で非論証的な方法によって生成される活動であり、自己生成を伴う「生きた探求」であると述べ、そのような活動に適した評価の在り方としてビジュアル・ナラティブという対話的なアセスメントを提起している。しかし、今回の実践では実施することができなかった。そのため、今後の実践では、ビジュアル・ナラティブを含め、ABRにおける評価の在り方を模索していかなければならない。

また、第二の課題として、本実践での効果測定の在り方が挙げられる。今回は観察により確認された生徒の言動、ワークシートの記述、振り返りフォームの記述という3つの資料をもとに考察を行った。しかし、これらの資料では、ABRに基づく活動における生きた探求の生成をつぶさに観測できないという問題点がある。観察は調査者が一人であることによる記録の限界があることに加え、ワークシートや振り返りフォームの記述では抽出できない気づき

や自己省察もある。そのため、生徒間や生徒-教員間の対話内容を、録音機器などを用いて確實かつ膨大に記録しておくことが求められる。さらに、本稿での効果測定は、筆者が資料から読み取れたことを基に構成されており、主観的な意見を取り除けていない。そのため、対話の記録を会話分析（conversation analysis）などの手法を用いて、より詳細に分析する必要がある。

これらの課題をふまえ、今後もABRに基づく探究活動を総合的な探究の時間に取り入れて検証を行っていくことが求められる。

謝辞

本実践を行うにあたって、「対象者」を快く引き受けてくださった5名の教員の皆様に、心より御礼申し上げます。

注

- 1) これらのABRに関する展開については笠原（2019）に詳しい。
- 2) 文部科学省（2021）「学校教員統計調査」によれば、令和元年度（2019年度）における高等学校教員のうち、大学院卒の割合は18.8%である。また、そのうち人文社会科学に類する教科を専門とする教員はさらに限られることから、実際に総合的な探究の時間の指導にあたる教員の多くは、ポスト実証主義的な探究手法・理論への理解が乏しい状況にあることが想定される。
- 3) 人類学やカルチュラルスタディーズなどの領域においては、研究（探究）者自身の持つ権力性について、ポストコロニアリズムの観点から批判がある。
- 4) 高等学校における総合的な探究の時間での生徒の探究活動は全国的にも始まったばかりであり、どのような内容や探究手法が中心となっているのかは統計

的に明らかにされていない。本稿では、実証主義的なアプローチに依拠した指導が中心を占めていることを推測し、自明視しているが、この認識は実態と乖離がある可能性もある。今後、高校生による探究活動の内容・手法についての実態に関する調査や研究の蓄積が求められる。

- 5) 笠原広一 (2019) 「Arts-Based Researchによる美術教育の可能性について —その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」, 美術教育学, 40, p.123より引用。
- 6) 高木 他 (2015) によれば、「作品コンセプト」とは、アーティストが創作の際に構築する概念の一種であり、作品を作るための枠組となるような概念を指す。

参考文献

- 新井馨 (2019) 「日本における美術教育への現代美術の取り入れられ方に関する研究動向と課題」, 美術教育学, 40, pp.1-14.
- 笠原広一 (2019) 「Arts-Based Researchによる美術教育の可能性について —その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から—」, 美術教育学, 40, pp.113-128.
- 笠原広一, 森本謙, 手塚千尋, 生井亮司, 栗山由加, 小室明久, 丁佳楠, 和田賢征, 池田晴介, 加山総子, 佐藤真帆岩, 永啓司 (2020) 「Arts-Based Researchに基づく小学校での探究的ワークショップ実践の開発: 小学校5・6年生を対象とした図画工作科の関連実践として」, 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系, 72, pp.77-97.
- 寺本妙子 (2022) 「キャリア教育における主体と自己に関する概念と教育実践上の課題についての一考察」, 開智国際大学紀要, 21, pp.25-37.
- 時津倫子 (2019) 「質的研究の理論的背景」, 異文化コミュニケーション論集, 17, pp.57-65.
- 野津啓一 (2001) 「『実証主義』の興亡—科学哲学の視点から」, 理論と方法, 16 (1), pp.3-17.
- 高木紀久子, 河瀬彰宏, 横地早和子, 岡田猛 (2015) 「現代美術家の作品コンセプト生成過程の解明 —インタビューデータの計量的分析に基づいたケーススタディー」, 認知科学, 22 (2), pp.235-253.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編』.
- 吉川暢子, 手塚千尋, 森本謙, 笠原広一 (2020) 「幼児の土を使った遊びと探究 I —Arts-Based Researchの視点から実践を描き出す—」, 香川大学教育実践総合研究, 41, pp.41-57.
- 吉村壮明 (2001) 「現代美術と美術教育における表現観についての考察: 抽象表現主義, ダダのオブジェ, ポップ・アートの表現観との差異を中心として」, 美術教育学, 22, pp.271-281.
- 和久井智洋 (2022) 「図画工作科における芸術的探求に基づく実践と評価の研究 —Arts-Based Researchの視点から—」, 初等教育カリキュラム研究, 10, pp.49-58.
- OECD (CERI: Center for Educational Research and Innovation). (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD. (OECD教育研究革新センター編, 篠原康正, 篠原真子, 裊岩晶訳 (2016) 『アートの教育学 革新型社会を拓く学びの技』, 明石書店)
- Rita L. Irwin. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In Rita L. Irwin & Alex de cosson (Eds), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, pp.27-40. (リタ・L・アーウィン著, 笠原広一訳 (2019) 「アートグラフィー —換喩的混沌—」, 『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法』, pp.41-55, 学術研究出版/ブックウェイ)

Sullivan Graeme (2006). Research Acts in Art
Practice. *studies in Art Education*, 48:1, pp.19
-35.