

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 —

和久井智洋¹

要約

本論文は、探究をベースにした学習活動に焦点を当て、図画工作科における芸術的な探求に基づく学習の可能性を明らかにすることである。そこで、近年の美術研究の新たな動向でもあるArts-Based Research (ABR) に着目し、その概念や実践方法を取り入れることで、従来の図画工作科の学習がどのように変容可能かを考察した。検討の結果として、芸術的探求に基づく学習活動は、主体的な学びや自己省察的な学びを実現する一つの方法であることや、子どもと教師が互いに探求的な視点に基づく対話的で生成的な学習活動の枠組みであることが明らかとなった。また、その評価の在り方としてビジュアル・ナラティブに基づくアセスメントを提起した。

キーワード: 探究, Arts-Based Research (ABR), A/r/tography, ビジュアル・ナラティブ

1. はじめに

1.1. 研究の目的と背景

グローバル化が進展し多様化する現代社会に対応する資質・能力を育成するために、これまでの知識中心の教育から脱却を図るためのカリキュラム改革が国際的に進んでいる¹⁾。そのような潮流の中で注目されるのが問題解決的な探究をベースにしたカリキュラム構成や学習である。日本においても高等学校では、総合的な探究の時間や古典探究、日本史探究、世界史探究、地理探究、理数探究といった科目が新設され、STEAM教育が推進されようとしている。また、小学校においても、「習得・活用・探究という学びの過程」という深い学びの視点からの授業改善が求められ(文部科学省, 2017b)、総合的な学習の時間においても探究的な見方・考え方に基づく、「横断的・総合的」な学習を行うことが示されている(文部科学省, 2017a)。このような横断的な学習が展開される中、芸術や美術はものをつくるといった側面からその役割を担っているが、芸術制作が本来もつ探求的なものをつくり出していく特性との違いもあると考えられる。

美術教育の分野では、芸術表現に基づく研究として、アートベース・リサーチ (Arts-based Research, 以下 ABRと表記) という新たな方法が展開されている。ABRとは笠原(2019)によると「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であり、同時に実践の方法論」(p.114)と述べる。図画工作科においても、ABRの概念や実践方法を取り入れ、芸術に基づいた視点から探求的活動を考察することで、芸術表現の特性を生かした探求的な学びの可能性を示すことができるのではないかと考える。

一方、新たな教育の方法論が次々と展開される中でその評価の在り方はどのように示されているのだろうか。小学校学習指導要領総則編では学習評価の充実のために指導と評価の改善の方法として、多面的・多角的な評価を行うことの必要性が示されている(文部科学省, 2017b)。しかし、評価の現状としては文部科学省による通知(文部科学省, 2019)によって課題が示され、児童の学習改善や教師の指導改善につながる「真に意味あるもの」とする重要性が指摘されている。また、桂(2020)は今日の学校教育において評価の基本は「教授目標を規準とする授業構成」(p.3)の標準化された枠組みであると述べ、芸術教育においては「目標が基準となっていく評価も、個の表現や自発的な鑑賞を抑圧する方向に働く」(p.3)と主張し、目標を明確化する今日のカリキュラム構成を批判する。

このような探究的な実践の広がりや評価における現状の課題を踏まえ、芸術的な探求とは何かを明らかにし、図画工作科における芸術的な探求に基づく実践と評価の在り方を示し、その可能性を考察することが本稿の目

¹ 東京都東久留米市立第十小学校／東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践専門職高度化専攻教科領域指導プログラム 美術・工芸サブプログラム

的である。

1.2. 研究の方法

研究の方法であるが、まず「2. 探究ベースの学習」では、現在広がりを見せる探究的な学習の理論や方法について述べ、「3. 芸術的探究とは何か」では、ABRの理論や実践から芸術的探求について素描し、「4. 芸術的探求に基づく学習の評価」では、ナラティブ（語り、物語）に着目し、ビジュアル・ナラティブといった概念や方法を概観し、「5. 芸術的探求に基づく学習設定」では、ビジュアル・ナラティブ・アセスメントといった概念や方法に基づき、芸術的探求に基づく実践と評価の在り方について考察する。

1.3. 言葉の定義

本文で示す探究と探求であるが、学問的に何かを探し究めようとする場合を「探究」とし、学問のみにとどまらず何かを探し求める、見出そうと求めるなど、広義の意味をもつ場合を「探求」と示す。

2. 探究ベースの学習

2.1. 探究ベースの学習の位相

探究ベースの学習の理論や実践の在り方を捉えるために、まず、課題解決学習、問題基盤型学習、デザイン・ベース研究、総合的な学習の時間といった探究学習の位相を概観し、後のアートベースの研究の芸術に基づく探求の特性との違いを整理する。

2.1.1. 課題解決学習 (Project-Based Learning)

新たな学習の在り方として注目される探究であるが、新しい概念ではなく、ジョン・デューイ (2013:1938) によって経験主義に基づく課題解決型の教育論として提唱されたことに端を発し、「探求は、非決定の状況から決定され、統合された状況への方向づけられた、または統制された変容」(p.123) と定義付けられている。ジョセフ・S. クレイチャックとナムスー・シン (2016) によると、課題解決学習は学習科学研究によって洗練、精緻化され子どもの学習をいかに促進すべきかについて新しい理解が得られてきており、その特徴として、①学習を駆動させる質問②スタンダードや評価に沿った学習目標③科学的実践④協調⑤学習テクノロジー⑥アーティファクトとしての学習成果のアウトプットの6つがあると整理している。本稿では探究的な学習の在り方を参照するといった観点から、①、②、④、⑥を中心にクレイチャックらが示した特徴を整理する。

① 学習を駆動させる質問

課題解決型学習の重要な特徴は、現実の状況と結びつき学習者が有意味と感じる、学習をガイドするための駆動質問である。優れた駆動質問にはいくつかの特徴がある。第一に生徒が実行可能な問いであり、第二に、豊かな科学的内容を含み、科学者が現実に行なっていることと関連しているという意味で価値があることで、第三に、現実の世界の文脈に依存していることで、第四に、学習者が興味深くわくわくするような意味をもち、第五に、個人や生物、環境に害を与えないという点で倫理に適っているべきであると示される。課題解決学習では教師が駆動質問を選択するが、時として教師と生徒と一緒に駆動質問を選択することもある。

② 学習目標に焦点を当てる

課題解決型環境は、生徒がアイデアに焦点を当て、仲間と協調し、現象を探究し総合的理解を発達させることができるよう、カリキュラム設計にかなりの時間を割く必要があり、その際には、中核的アイデアを選択する→アイデアを分解する→学習パフォーマンスを開発するといったプロセス²⁾を用いることで、教材が主要な学習目標を満たしていくことができる。また、学習パフォーマンスは知ることと行為することが結びつけられ、駆動質問、課題、評価を設計するためのガイドとして用いることができる。

④ 協調

課題解決学習は、生徒、教師、社会のメンバーが互いに協調し探究する機会を与える学びの共同体となるが、教師は発話の交代や聞くこと、他者の意見に敬意を払うといった生徒の協調スキルを支援する必要がある。

⑥ アーティファクトの創造

生徒は、アーティファクト（授業を通じて構成した知識を外的に表象したもの）を作ることで、より効果的に学ぶことができ、その作成を通して理解を構成、再構成することができる。その方法としてはレポート、映像、ゲームや演劇、コンピュータプログラミング等、様々であるが、アーティファクトが効果をもつには駆動質問に対応したものであり、学習目標に関する生徒の理解の発達を支援し、その理解を実証するものでなければならない。そして、このような学習は線形で離散的な単位ではないので、評価は小さな離散的な断片状況をもとに構成されるべきではない。アーティファクトの創作は問いを発し、データを収集し、科学的な説明を作るといった高度な認知的成果に対して評価することを可能にする。さらにアーティファクトを公に公開し利用可能なものにした時、他の人が理解してくれくれるようなものを創ろうという動機付けを促進する。また、アーティファクトは具体的で明示的なので、教師や生徒、親といった他の人に共有したり評価してもらったりすることができる。

2.2 問題基盤型学習 (Problem-Based Learning)

C. E. Hmelo-Silver (2004) によれば, 問題基盤型学習は, 複雑で構造化されていない問題のシナリオを学習者に提供し, 学習者に協調的な問題解決や自己主導型学習に取り組ませることを通して, 理解の促進を目指す教育方法であり, その特徴としてファシリテーターである教師はチュートリアルと呼ばれる学習サイクル(問題のシナリオ-事実の同定-仮説の生成-知識の欠落の同定-自己主導型学習-問題に対する新しい知識の応用-評価-振り返り)を通して子どもの学習を導くことを示している。

2.2.1 足場かけ

ジンガヤン・ルーら(2016)は問題基盤型学習における足場かけの重要性を指摘する。足場かけは学習内容や推論に関する目標を達成することに向けて, 学習者を緩やかにガイドしながら, 問題の複雑さやグループダイナミクスをうまく扱えるように支援する。足場かけには3つの種類がある。第一に, プロセスの伝達である。プロセスの伝達とは, 問題解決に取り組む際のプロセスを学習者に提示したり, プロセスを構造化したり, 単純化したりすることであり, モデリングやデモンストレーションを通して行われる。第二に, コーチングであり課題を途中の学習者に助言することである。コーチングには, 問題の枠組みを提示したり探究の目標を明確化したりすることを支援する言葉かけが関係する。第三に, 明確な言語化の誘発である。学習者に説明を求めることで, 考えていることを明確化させ, 振り返りが行われ, その後に意味ある学習が行われるようになる。

2-3 デザイン・ベース研究 (Design-Based Research)

ブリッジ・バロンとL. ダーリング・ハモンド(2017)によると, デザインベースのアプローチは, 科学, テクノロジー, 芸術, エンジニアリング, 建築で行われているという。また, 学校外の活動として協働的なプロジェクト活動やテクノロジー・ツールを通じたデザインを競い合うコンテストがWeb上に組織されているという。デザイン・ベース学習では, 「定義→創造→評価→再デザイン」(p.41)といったサイクルに従い, 修正や反復する問題解決が必要となり, 作品の複雑さによって協働と分散化された専門知識が必要とされるという。

また, WangとHannafin(2005)は, デザインベース研究を「分析, デザイン, 開発, 実施を繰り返すことで教育実践を改善することを目的とした体系的かつ柔軟な方法論」(p.6)と定義し, その特徴として, 「実用的であり, 理論に基づいていること, 対話的, 反復的, 柔軟であること, 統合的であること, 文脈に即していること」

(p.7)を挙げている。

また, サーシャ・バラブ(2019)によれば, デザイン・ベース研究の方法論は, 現実化するメカニズムを解明する際に特に有効であるので, J. Gee(2013)が「物語られる真理」²⁾と定義したものを明らかにする取り組みの中で, 個別の物語を一般化可能な価値をもつ議論に変換し, その変化の根底ある原因や現実化するメカニズムを紐解くことが必要になると述べる。物語られる真理は「現実とのインタラクティブな会話」(p.72)という反省的行為のプロセスを通して構築されるので, 物語られる真理は実際に起きていることに基づき, 単なる推測とはならない。このような根拠づけから, どのような物語られる真理にも価値があり, 理論を発展させる要素としてコンテキストに紐付ける必要がある。特定の研究から生成される物語られる真理は, 複数の物語られる真理と互いに結びつくことで, 創発的に変化し成長していくと述べ, デザイン・ベース研究における物語の有用性を示している。

2-4 総合的な学習における探究

文部科学省による「学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編」(2017a)によると探究とは, 日常生活や社会に目を向け課題を自ら設定し, 解決に向けて情報を収集・整理・分析したり, 明らかになったことをまとめ・表現するという探究のプロセスから, 新たな課題を見付け, 更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返す, 「物事の本質を探ってみ極めようと一連の知的営み」(p.9)と示されている。この探究のプロセスを支えるのが「探究的な見方・考え方」であり, 探究的な見方・考え方には二つの要素が含まれる。第一に, 各教科等における見方・考え方を総合的に働かせることであり, 解決しようとする課題や方向性に応じて児童が意識的に各教科における見方・考え方を活用することである。第二に, 特定の教科等の視点だけでは捉えきれない広範な事象を, 多様な角度から俯瞰し, 自己の生き方を問い続けるという, 総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方である。このような探究的な見方・考え方を働かせながら横断的・総合的な学習に取り組むことにより, 「よりよく課題を解決し, 自分の生き方を考えるための資質・能力」(p.8)が育成されると示されている。

総合的な学習の時間で育成することを目指す資質・能力は, 他教科と同様に「知識及び技能」, 「思考力, 判断力, 表現力等」, 「学びに向かう人間性等」の3観点となる。知識においては, 探究の過程を通して, 自分自身で取捨・選択・整理し, 既習の知識や体験と結びつけながら, 構造化することで「実社会・実生活における様々な課題の解決に活用可能な生きて働く知識, すなわち

概念」(p.13)が形成されると示され、それは技能においても同様であると示される。「思考力・判断力・表現力等」においては、探究のプロセスを通して、児童が実際に考え、判断し、表現することを通して身に付けていくことが大切になる。課題は、「問題をよく吟味して児童が自分でつくり出すことが大切」(p.16)であり、日常を改めて見つめ直したり、具体的な事象を比較・関連付けたりし、矛盾や理想との隔たりを認識したり、地域の人やその道の専門家との交流などを通して設定することが考えられる。そして課題の解決にむけて、自ら情報を集めたり、他者とのコミュニケーションを通して収集したりし、情報を整理・分析して自分の意見や考えをまとめ、他者との相互交流や表現することを通じた振り返りによって課題が更新されたり、意見や考えが明らかになると示されている。

探究的な学習に主体的に取り組むというのは、課題解決のために、見通しをもって、自ら計画を立てて学習に向かおうとする姿であり、課題解決においては、主体的に取り組むこと、他者と協働的に取り組み、異なる意見を生かして新たな知を創造しようという態度が欠かせないと示される。

3. 芸術における探求と何か

3-1アートベース・リサーチ (Arts-Based Research)

アートベース・リサーチ(以下、ABRと表記)はエリオット・W・アイズナーとトム・バロンによってスタンフォード大学で行われた教育イベント(1993~2005)で生まれ、その後、社会学や教育学、アートセラピーなどの領域において展開をみせる芸術表現の特性に基づく新たな研究方法である。笠原(2019)によれば国際的な美術教育の研究の中でも新たな動向の一つであり、国内の美術教育分野においても、本格的な取り組みが始まっていると述べる。(p.115)

ここでは、アイズナーとバロンによる共著である *Arts-Based Research*、小松佳代子による『美術教育の可能性-作品制作と芸術的省察』、笠原広一とリタ・L・アーウィンによる『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探究の技法』を中心に、ABRの定義や特徴について概観する。

3.1.1. アイズナーとバロンによるABR

アイズナーとバロン(2011)によると、ABRは「芸術のもつ思考様式や表現形式を世界をよりよく理解するための取り組みであり、そのような理解によって世界はよりよく理解され、知性が拡張される」(p.xi)と述べる。また、「他の方法では言い表すことができない意味を表現する

ために、論証的なコミュニケーションの制限を超える取り組み」(p.1)であり、絵、音楽、ダンス、などの非論証的な手段による「美意識に根ざした表現方法の可能性を探究する試み(p.1)」とも述べている。そして、ABRの特徴の一つとして、個々の美的判断に基づくがゆえに、世界への視点は部分的であり不完全となるが、それゆえに個人がそれぞれの異なる視点から議論することを可能とし、単一の統一された見解では得られない概念に到達することができることを挙げている。

また、P. Leavy (2020)は、ABRは他の方法ではアクセスできないものを取り入れたり、新たな関係性を作ったり、新たな研究課題を問いかけてそれに答えたり、古い研究課題を新たな方法で探求したり、幅広い聴衆へのアプローチという点で、量的研究や質的研究との違いを述べ、これまでとは違った見方や考え方や共感的な理解をもたらす可能性を指摘する。芸術は社会生活の本質を反映したプロセスを捉えることができると主張している。

このように、ABRは従来の統計的な手法や言語だけでは明らかにできない意味や質を、芸術表現の特質を用いることで、読者の感情を喚起しながら共感的に照らし出すことができる研究方法である。

3.1.2. 「芸術的省察による研究」としてのABR

小松(2018)は欧米を中心に進められてきた社会学的なアプローチによるABRとの違いを主張し、個人的な美術制作の活動もABRと捉えることができると述べ、美術制作を美術に固有の思考や研究のプロセスと捉えることで、学校の美術教育においても、教育目標に照らしつつ、児童の制作活動が探究としてどのように深まっているかを評価することが可能となると述べる。そこでABRを「芸術的省察による研究」と訳し、美術制作や鑑賞活動における省察によって「質的な知性」が形成されると述べる。美術の学びは「発見的学び」、「イメージによる学び」、「モノとの相互作用による学び」という特殊性をもち、グッドマンの記号論を例に芸術は意味論的にも構文論的にも稠密であり、分節化できない無限の可能性を持つと述べ、多様で多義的な要素が複雑に絡み合う稠密なものを制作や鑑賞するために求められるのが「質的な知性」であると主張する。芸術制作の過程ではモノとのやりとりを介して、モノと自己への省察を不断に繰り返しながら、モノ(外界)と自己(内界)がつながり、自らの意味の世界を構築することで自己形成が行われる。質的な知性はこのようなモノと自己の往還を可能とし、その往還における陶冶過程によって質的な知性はゆたかになる。表現過程においてモノや自己イメージが刻々と変容しながら結果として生み出されるものが変わっていくという、変容的で創発的な知性も含めた、美術の学びの過程のあらゆる段階を

貫いて働いている総合的な知性が質的知性であり、それは表現や鑑賞の活動において教育することが可能な知性であると示す。

3.1.3. A/r/tography (アートグラフィー) としてのABR

笠原 (2019) によると、20世紀後半の質的パラダイムへの転回の流れの中で、ABRは実践や対象領域の広がりを見せ、「特に2000年代以降は教育に重心を置いたArts-Based Educational Research: ABERやA/r/tographyなど、美術教育を中心とした取り組みも明確に現れてきた」(p.114) という。「A/r/tographyとはA (artist:芸術家), R (researcher:研究者), T (teacher:教育者) と, graphy (記述) の頭文字を合わせた造語」(p.118) であり、広義のABRに位置づくという。そして、その分かち難い複数の立ち位置の「あいだ」から見えるもの、そうした複雑な関係性を生きる中で体験や省察を、芸術制作や表現、研究、教育的な実践や活動を行き来しながら、記述 (graphy) することを通して探究する考え方、方法、理論、理論化の営みであると述べる (笠原&アーウィン, 2019)。

A/r/tographyを展開するリタ・L・アーウィン (2019) は、アートグラフィーはドゥルーズ＝ガタリ (Deleuze & Guattari) が論じたリゾーム³⁾ の概念に基づく研究方法であり、「新しい理解を生み出す強力なうねりとなるダイナミクスの中で動く、モノと思考と構造のアッサンブラージュ」(p.16) であり、リゾームの中に見出される動きを認識することによって理論と実践の間の伝統的な関係を変化させると述べる。アートグラフィーは、「芸術と記述は互いに補完し、反論し、強め合うことでビジュアルとテキストを結び付ける」(p.45) が、一方が他方を説明するのではなく、「互いに何かしら異なりつつも類似性があることを教えてくれ、自身の実践の中へより深く探求を進めていくことを可能とする」(p.45) ものであり、美的な経験を通して自らの実践を生き、自らの理解を表象し、知ること、行うこと、作ることを統合するものであると述べる。アートグラフィーはこのような生成的な探求を生み出す上で、自らが芸術実践とともに記述的に省察を深めるアートグラファーになっていく (becoming) ことの教育的意味が重要であり、その人の生きた体験や生と深く結びついた、現在進行形の生きる探求 (living inquiry) となることに意味がある。教師は、芸術的な実践共同体の社会的関係性に埋め込まれた一員として、対話的な視点で、子どもたちとともに実践するアートグラファーとなることで、互いに知を共有し合う相互関係を生成し、子どもたちもまた、アートグラファーへとようになっていくのである。

3.2. 科学的探究と芸術的探求における評価

ここまで、課題解決学習、問題基盤型学習、デザイン・ベース研究、総合的な学習の時間といった科学的な探究プロセスに基づく学習方法と、ABRという芸術に基づく探究の在り方を概観した。前者の科学的探究では、物事や対象に対し客観的な事実や視点から総合的な理解を導き出そうとする探究であるといえる。ブリッジ・バロンら (2017) は、科学的探究ベースの学習において効果を発揮するには、小グループでの協働、明確に定義された学習目標、綿密にデザインされた足場かけ、活動中の評価、十分な情報に基づくカリキュラムによって学習が展開される必要があり、とりわけ評価が決定的に重要となり、その効果的な方法としてパフォーマンス評価のデザイン、ルーブリックといった評価ツールの活用、形成的評価を用いることを示している。

一方で、芸術に基づく探求では、美的体験という個人の感覚や感性に根ざした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、それは自己形成を伴う「生きた探求」となる。では、そのような活動はどのように組織され、評価することが望ましいのだろうか。

アイスナー (1986) は、カリキュラムの意味を「教育的経験を施すように意図的に開発された学習活動の連鎖」(p.183) であると述べ、「子どもだけで、あるいは子どもと教師が共働で、(中略) あるいはまた、教育現場以外の人々によっても開発される」(p.184) と、カリキュラムの柔軟性を示した。また、目標を観察可能な行為として明確に設定する行動目標論を批判し、芸術教育の目標設定の在り方として「問題解決目標」を定義し、評価の方法として「教育的鑑識眼」(以下、鑑識眼と表記) と「教育批評」を提唱した (Eisner, 2002)。「問題解決目標」とは、「満たすべき規準は指定されているものの、解決策の形は指定されていない目標」(p.187) であり、「鑑識眼」とは鑑賞の技術であり、他の人が気付かない子どもの作品や教室での出来事よさに気づく能力であり、「鑑識眼」によって捉えたことを言語的に公にし、それまで気づかれなかった対象の特質を広く認識させる行為が「教育批評」であると定義されている。

このようなアイスナーの主張や、多義的で曖昧な芸術表現がもつ学びの特質を踏まえると、芸術的探求に基づく実践は一律にプログラム化できる性質ではなく、教師と子どもによる協働と個々に応じた柔軟性に基づいて生成変容していく必要があるだろう。教師と子どもによる協働とは、学習活動や評価が教師のみによって組織されるのではなく、子どもと共につくり出していくことであり、個々に応じた柔軟性とはつくり出された学習活動に応じて学習の枠組みや評価規準を柔軟に更新していくことである。そして、教師と子どものあいだをつなぐ役割

が作品であり、作品を介した対話となる。アイズナーは、「芸術から教わる10のレッスン」⁴⁾において、子どもが作品から感じたことを話すことは内に秘めた詩人としての能力を引き出すのだという。また、作品を相互批評し合うことは、「見ることが言葉を生み、言葉が見ることを生み出す」(pp.193-194)と述べ、学習活動の一環として相互批評の必要性を示している(Eisner, 2001)。作品について語ることは、言葉で整理できない世界を言葉で表現するために新たな言葉を創造する活動となり(ふじえ, 2012)、「開かれた作品」(エーコ, 2011)として作品は解釈による多様な可能性によって成り立ち、その意味を新たに更新していくことができるのである。渡辺(2019)が「言葉にならないもの」、「言葉が起ち上がる過程」、「断片的な言葉から次の断片が生み出されるあいだ」などの、論理の外にある「詩的な言葉」による対話の必要性を示すように、図画工作科においても作品から紡ぎ出される子どもと教師の「詩的な言葉」によって生成的に編み上げられた物語から、学習活動や評価といった授業の枠組みをつくり出していくことができるのではないだろうか。

このことを踏まえ、次章ではナラティブ(語り、物語)、ビジュアル・ナラティブといった概念や方法に着目し、対話的で生成的な学習の在り方を考察する。

4. 芸術的探求に基づく学習の評価

4.1. ナラティブの基礎概念

ナラティブは「語り」や「物語」と訳されるが、多義的で広がりのある概念である。ここでは、やまだ(2007)の「広義の言語によって語る行為と語られたもの」(p.54)であり、「広義の言語には映像、身体、建築、芸術、パフォーマンス、都市など、記号化されたものすべてが含まれる」(p.54)という広義の解釈に依拠する。ブルーナー(1998)は、思考様式には論理科学モードと物語(ナラティブ)モードの2つがあり、両者は経験を秩序だて、現実を構築する特徴的な仕方であり、その2つは相補的であるが、お互いに還元することはできないと示す。物語モードは、出来事と出来事のあいだをつなぎ筋立てることによる説明の真実さや信憑性を拠り所とし、意味を与えることが目的となる思考様式のことである(森岡, 2013)。

ナラティブの概念に基づく「不変性」「同一性」をもつと考えられてきた自己という概念は、ナラティブによって組織化され、物語によって変容する複数の自己概念となり、「多様なものが網目のように組織化されむすび目を単体として切り離すことができない複合したシステム」(pp.453-454)における相互作用の中の一員となる(やま

だ, 2006)。

4.2. ナラティブ・アプローチ

野口(2009)は、ナラティブ・アプローチとは『「ナラティブ(語り、物語)」という概念を手がかりにしてなんらかの現象に迫る方法」(p.ii)と定義する。やまだ(2006)は、「語り手と聞き手の相互行為の文脈において、経験の組織のされ方、物語の語り方とプロセス、多様な意味づけを重視するところに特徴がある」(p.440)と示す。物語の定義は研究者によって異なるが、やまだ(2000)によれば、「2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」と定義され、「むすびあわせる物語行為」の中で意味が発生すると述べる。ナラティブ・アプローチは経験を組織化、意味化し、異なる物語を生み出す生成性とそれによって未来のものの方や人生を変革していく実践性を併せ持つ方法なのである(やまだ, 2006)。

4.3. ビジュアル・ナラティブ

ビジュアル・ナラティブとは「視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語る」(p.2)とやまだ(2018)は定義している。ナラティブ・アプローチがしばしば言語至上主義と批判されるのに対し、ビジュアル・ナラティブは感性や直感によって伝える形式であり、人と人が向き合って語る対話的な二項関係から、共同注意をもたらす共存的な三項関係へと関係性の質を変える、共感的コミュニケーションに適した方法である。言語による語りが論理的な概念や決まった意味解釈や定型構造をもつのに対し、ビジュアルの方が自由で新たな物語を生みやすくなるのである(やまだ, 2018)。

4.4. ビジュアル・ナラティブの教育的展開

ビジュアル・ナラティブの概念や方法に基づく、芸術的探求に基づく実践の評価は、作者である子ども、作品等、教師による三項関係による視覚的な対話を通して生成されていく。子どもは主体的な語り手であり、評価者となる。教師は聴き手であると同時に物語を構成する参加者でもある。作品は多様な相互作用によって組織化された織物であり、授業という枠組みはプロセスによって有機的に変容する組織体となる。子どもと教師は、ビジュアル・ナラティブを通して学習の可能性を共に探求し生成的に編み出すのである。つまりは教師が教え、子どもが教わるという教室における権力関係を問い直すことであり、授業創造のプロセスや評価活動に子どもが主体的に関わっていくことになる。

4.5. ビジュアル・ナラティブ・アセスメント

以上のような評価の在り方はアセスメントという評価の概念に位置づけることができる。アセスメントとはポートフォリオ評価やパフォーマンス評価といった「真正の評価」に対して使われる評価の概念である。寺西(2001)は、アセスメントとしての評価では、共通目標ではなく、一人一人の学習のめあてに対する形成的(オンゴーイング)評価に力点が置かれると述べ、そこでは一方的ではない「進行中の対話」(on going dialogue)が重要であり、評価から得た情報をもとに話し合う活動が大きな意味をもつと主張する。また、Lorna M. Earl(2012)は形成的評価の新たな展開を受け、形成的評価の目的や準拠点の違いを区別化し、「学習の評価」、「学習のための評価」、「学習としての評価」として示す。「学習としての評価」は、子どもが主な評価者となり自己モニタリングを図ることで、批判的思考を發揮し学習の意味を理解したり、関連付けたり、新たな学習へと活用したりというように、メタ認知を調整するプロセスが生じるという。そして、教師による従来の形成的評価である「学習のための評価」と共に、子どもが批判的思考を發揮して学習を省察し自律的に学習を推進していくための「学習としての評価」を学習評価に導入することが、従来の形成的評価の役割を強化し、拡張することができるという。

アセスメントは、子ども自身が学びをつくり出す「メタ認知能力」を育てることが目的となり、ふりかえり活動を中心とした自己評価活動として子どもの学びの文脈に組み込まれていく(村西, 2001)。このように、アセスメントは個人に準拠する内的な評価の概念であり、それは教師と子どもとのビジュアル・ナラティブによって生成されていくこととなる。

5. 芸術的探求に基づく学習設定

5.1. 表現の生成

芸術的探求に基づく学習では、学習者である子どもの表現意欲や衝動性と、学習が展開される場所や地域がもつ文脈や物語から生成される材料やテーマ設定等が考えられる。つまり、教師が材料やテーマといった学習の場を設定し子どもがそれらを基に表現活動を行うのではなく、子ども自身が材料を集めたり、選んだり、作り出したりと、自らの選択と行為に基づき環境や材料に積極的に関わる過程で、感じ取ったり、美的感覚を働かせたり、創造したりといった美的体験を重ね、表現行為に没入していく中で、自分とモノとのあいだに関係性を見出し、表現を生成していくのである。それは何か課題を解決しようといった意識ではなく、美的体験に基づく表現への欲求である。そのような表現への欲求から、変容す

るものの形や、自己イメージをメモやスケッチ、写真等にビジュアル化したり、記述をしたりしながら、表現と省察を繰り返す、自らの表現課題やめあてを立ち上げていく。教師は、子どもが探究するイメージ、状況、空間、時間、言語が示すあいだの空間へと身を委ねながら、ビジュアル・ナラティブを基に学習の可能性を子どもと共に探求し、学習を物語的に編み上げていくことになる。

材料や身近な環境に働きかけ学習課題を生成するといった点では、「造形遊び」との共通点がある。造形遊びは、「遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料などを基にした活動」(文部科学省, 2017c, p.21)と示されている。芸術的探求に基づく実践では、造形遊びのもつ能動性や創造性を生かしつつ、材料のもつ形や色といった造形性に加え、そのものもつ意味や文脈、自己イメージ等を一体的、省察的に捉えながら表現を見出していくことになる。

5.2. 表現の探究

子どもが自ら設定した表現課題やめあてを基にどのように表現するのか、材料や用具の選択や表現方法等、自分の学習経験に応じて探究する。子どもは、その時に不足する知識や技能のギャップを埋めようと、思考を重ね自分なりの方法を考え出したり、必要な知識があれば教科横断的に調べたりしながら、自己判断を重ね自らの文脈で学習を編み上げていく。教師はそのような探究の過程を視覚的な対話による形成的(オンゴーイング)評価として支えると共に、評価規準の調整等、学習の枠組みを子どもの学習の広がりに応じて問い直すこととなる。その学習過程は生成変化を繰り返す予測不可能な広がりをみせるが、そのダイナミックな知を捉え組織化していくために記述や対話といった省察的な行為が重要となる。このような探求と探究の過程を教師や子どもは、写真や映像、ワークシートによる記述等、多様な方法で記録をしておくことで、生成変容する学習過程を可視化し自己モニタリングを図りながら、表現と自己省察を往還し、探究を深めていくことができる。このような、表現と省察の往還的な探求から自分なりの表現を見出していく過程は、ABR的な視点であり、A/r/tographyであるといえよう。

この時、教師は2つの姿勢が重要となる。1つ目は、専門家としての立場から「鑑識眼」によって捉えた学習の質を「教育批評」によって子どもが気付いていない学習の可能性を示し新たな気づきを促すのである。2つ目に、教師は「無知の姿勢」⁵⁾で、子どもの言葉にこそ真実があるという姿勢で、言葉を紡ぎ合うことである。このように、活動をただ子どもの自主性に任せるのではなく、教師は教育批評や無知の姿勢を通したビジュアル・ナラティブによって子どもと積極的に関わり、学習の足場を即興

的につくり出していくのである。このような学習の過程では子どもと教師の意見の衝突も起こり得る。市嶋(2014)がバフチンの対話原理から対話を、「完全な一致や収束を目的としない、価値の衝突と共有を創出し続ける相互行為」(p.138)と定義するように、子どもが教師との衝突を恐れず自己主張をしたり、他者の声に耳を傾け共有したりする多声的で創発的な学習環境を、教師はつくり出していく必要がある。このように、ビジュアル・ナラティブ・アセスメントに基づく対話や記述、それによって生成される環境によって子どもは自己省察を促され、探求的な学習を自らつくり出していくのである。

5.3. 振り返りと評価

子どもが学習を振り返り、自己評価や相互評価を行うことができる場の設定は探究的な活動では重要となる。図画工作科では、学習後に行う作品鑑賞会や、地域に向けて作品を公開する展覧会等が考えられる。作品を展示するという行為そのものや、教師や子ども同士、時には保護者も交えた視覚的な対話による多様な解釈によって、学習を省察的、批判的に振り返ったり、新たな価値を見出したりすることができる。また、ポートフォリオを活用した検討会も考えられる。子どもがポートフォリオに蓄積された複数の作品や学習の成果物を、自分なりの基準に応じて並び替える等の具体的操作をしながら、教師や友達と対話することで、学びをストーリーとして意味づけたり、再構成したりすることができる。池内(2014)によれば、ポートフォリオを活用した振り返りによって自己の学習をコントロールし、結果を自己反省する能力であるメタ認知が高められるという。メタ認知は自己の学習上の課題を自ら発見したり、問題点を解決したりし、類似の課題への転移の効果もみられ、より深い理解に至ることができるという。芸術的探求という即興的で予測不可能な学びも、学びのストーリーという形式で捉えることで、子どもは断片的な学びを連続的なものとして組織化し、生きた知識として統合していくことができ、教師はその変容を捉え評価していくことができるのである。

このようにしてABRに基づく探求的な学びの在り方は、ビジュアル・ナラティブによる対話的で生成的な評価によって図画工作科における実践として構成され位置付けていくことの可能性が見出すことができる。

6. 研究の成果と今後の課題

本研究では、芸術的探求の在り方をABRの概念や方法から考察し、芸術的探求に基づく実践の在り方をビジュアル・ナラティブ・アセスメントという対話的で生成的な評価の在り方から示した。

本研究から明らかになったことは、芸術的探求に基づく実践では、形や色といった造形性に加え、作品をつくりだす探求プロセスやコンテキストが重要となる。プロセスやコンテキストの重視は教師による評価を複雑化させ、作品解釈のための対話という評価プロセスを生み出す。作品を言語に翻訳することは創造的な解釈となり、創造的な解釈をビジュアル・ナラティブという対話的なアセスメントとして位置付けることで、学習(評価)活動や学習空間が編み直され、子どもと教師による協働的で個に基づく生きた探求活動が生成されていくのである。

そして、芸術的探求に基づく実践において子どもは、表現を通じた芸術的省察や、ビジュアル・ナラティブを通じた自己省察が促され、自らの思考を省察的に感じ取り、そこでの気づきから表現を更新していくといったいわゆるメタ認知に関わる力を発揮し、学習を生成していく。つまり、芸術表現という複雑で曖昧な活動の質を判断し解釈していく力「鑑識眼」と、そこでの気づきを言語的・物語的に翻訳し意味づけていく「教育批評」の力を子ども自身が発揮していくことで、自ら学びをつくり出す芸術的探求に基づく実践が実現していくのである。

課題は対話的で生成的な評価は個々に準ずるため、評価のデータが大量になり、評価の負担が増えることである。ICT機器の活用が必須となるが、効率性ととの両立を図っていく必要がある。また、評価の準拠点が共通の目標ばかりではなく、個々のめあてに準拠するため、これまで以上に教師の「鑑識眼」と「教育批評」といった高度で専門的な実践力の向上が必要となる。

このような課題を踏まえ、引き続きABRに基づく探求的な学びと評価の在り方を図画工作科に接続させ実践と検証を重ねその可能性を検討していく必要がある。

注

- 1) 例えば国際バカロレア教育のPYPにおける探究プログラム(赤羽, 2020)や、上海の探究型カリキュラムを含む「多次元のカリキュラム構造」(野沢, 2020, p.339)等が挙げられる。
- 2) 事実を超えて夢や希望に満ちた新しい世界を盛り込みながらも証拠に基づいて語られる物語のことで、Gee(2013)は物語られる真理を語り合い、交流を通して知識を同期化し相互作用的に学習が行われる現象をアフエニティ・スペース(共感空間)と呼び、学校の未来の道として示した。
- 3) ジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリ(1994)によって提唱された概念で、始まりも終わりもない、「序列的でなく意味形成的でない非中心化システム」(p.34)であり、「ただ諸状態の交通によって定義されるシステム」(p.34)、「あ

りとあらゆる種類の生成変化」(p.35)といった概念のメタファーがリゾームであり、中心性をもち系譜的で「複写と複製の理論」(p.24)のメタファーである樹木モデルと対比させて示されている。

- 4) National Art Education Association HP <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/articles/116-10-lessons-the-arts-teach>, (2021年9月20日アクセス)
- 5) ハーレン・アンダーソンとハロルド・グーリシャン (2014) が定義した概念で、クライアントに対して専門的な知識をもって対応するのではなく、クライアントこそ専門家であるという姿勢から語りに耳を傾け、問いを投げかける姿勢と示される。

参考文献

- アイズナー・W. E. (著), 仲瀬律久ら (訳), (1986), 『美術教育と子どもの知的発達』, 黎明書房
- 赤羽寿夫, 2020, 「国際バカロレア (I B) 教育とは—IB教育プログラムの構造と特徴—」, 東京学芸大学国際バカロレア教育研究会 (編), 『国際バカロレア教育と教員養成』, 学文社, pp. 12-40
- アンダーソン・H., グーリシャン・H. (著), 野口裕二, 野村直樹 (訳), 2014, 「クライアントこそ専門家である—セラピーにおける無知のアプローチ」, S. マクマナミー, K. J. ガーゲン (編), 『ナラティブ・セラピー—社会構成主義の実践』, 遠見書房, pp. 43-64
- 池内慈朗, 2014, 『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術認知論とその実践』, 東信堂
- ウィギンズ・G., マクタイ・J. (著), 西岡加奈恵 (訳), 2012, 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』, 日本標準
- エーコ・U. (著), 篠原資明+和田忠彦 (訳), 2011, 『開かれた作品』, 青土社
- 笠原広一, 2019, 「Arts-Based Researchによる美術教育研究の可能性について—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.113-128)
- 笠原広一&リタ・L. アーウィン, 2019, 『アートグラフィー 芸術家/研究者/教育者として生きる探究の技法』, BookWay
- 桂直美, 2020, 『芸術に根差す授業構成論-デューイの芸術哲学に基づく理論と実践-』, 東信堂
- クレイチェック・S. J., シン・N. (著), 河崎美保 (訳), 2016, 「課題解決型学習」, R. K. ソーヤー (編), 大島ら (訳), 『学習科学ハンドブック [第二版]・効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ第2巻』, 北大路書房, pp. 17-35
- 小松佳代子, 2018, 『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』, 勁草書房
- 寺西和子, 2001, 『総合学習の評価-ポートフォリオ評価の可能性-』, 明治図書
- デューイ・J. (著), 河村望 (訳), 2013, 『行動の論理学-探究の理論-』, 人間の科学新社 (原著 Dewey, John, 1938 Logic: The Theory of Inquiry, New York: HENRY HOLT AND COMPANY)
- ドゥルーズ・G., ガタリ・F., 1994, 宇野邦一ら (訳) 『千のプラト—資本主義と分裂症』, 河出書房新社
- 野口裕二, 2009, 『ナラティブ・アプローチ』, 勁草書房
- 野沢有希, 2020, 「上海のカリキュラム改革におけるカリキュラム全体構造の特徴に関する研究」, 『上越教育大学研究紀要』, 39 (2) pp. 333-342
- バラブ・S. (著), 大浦弘樹ら (訳), 2018, 「デザイン研究: 変化をもたらす方法論的道具」, R. K. ソーヤー (編), 森ら (監訳), 『学習科学ハンドブック [第二版]・基礎/方法論第1巻』, 北大路書房, pp. 127-143
- バロン・B., ダーリン・ハモンド・L. (著), 深見俊崇 (訳), 2017, 「意味ある学習のために私たちはいかに教えることができるか」, L. ダーリング・ハモンド (編), 深見俊崇 (編訳), 『パワフル・ラーニング 社会に開かれた学びと理解をつくる』, 北大路書房, pp. 9-67
- ふじえみつる, 2012, 「「思考力・判断力・表現力」と美術教育 (6)」, 『教育美術』, No837, pp. 52-54
- ブルーナー・J. (著), 田中一郎 (訳), 1998, 『可能世界の真理』, みすず書房
- 森岡正芳, 2013, 「ナラティブとは」, 能智正博, やまだようこ (編) 『質的心理学ハンドブック』, 新曜社, pp. 276-292
- 文部科学省, 2017a, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編』, 東洋館出版
- 文部科学省, 2017b, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』, 東洋館出版, p. 94
- 文部科学省, 2017c, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 図画工作科編』, 東洋館出版
- 文部科学省, 2019, 「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)」
- やまだようこ, 2000, 「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」, やまだようこ (編), 『人生を物語る—生成のライフストーリー』, ミネルヴァ書房, pp. 1-38
- やまだようこ, 2006, 「質的心理学とナラティブ研究の基礎概—ナラティブ・ターンと物語の自己—」, 『心理学評論』, 49 (3), pp.436-463
- やまだようこ, 2007, 「ナラティブ研究」, やまだようこ (編), 『質的心理学の方法—語りを聞く—』, 新曜社, pp. 54-71
- やまだようこ, 2018, 「ビジュアル・ナラティブ—視覚イメー

- ジで語る」, やまだようこ (編), 『ナラティブとケア』, No9, pp. 2-10
- ルー・J., ブリッジス・S., メーロシルバー・C. E. (著), 山口悦司 (訳), 2016, 「問題基盤型学習」, R. K. ソーヤー (編), 大島ら (訳), 『学習科学ハンドブック [第二版] 効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』, 北大路書房, pp. 37-56
- Barone, Tom., Eisner, W. Elliot, 2011, *Arts Based Research*, Sage
- Earl, M. Lorna 2012, *Assessment as Learning Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning Second Edition*, Corwin Press
- Eisner, W. Elliot. 2002, *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press
- Gee, James, 2013, *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*, Griffin
- Hmelo-Silver, C. E., 2004, “Problem-based learning: what and how do students learn?” *Educational Psychology Review*, 16(3), pp. 235-266
- Leavy, Patricia, 2020, *Method Meets Arts (3rd Edition)*, Guilford Press, 2020
- Wang, F., Hannafin, M. J. 2005, “Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments”, *Educational Technology Research and Development*, 53(4), pp. 5-23

A Study on the Practice and Evaluation of Artistic Inquiry in Arts and Crafts From an Arts-Based Research Perspective

Tomohiro WAKUI

Tokyo Gakugei University

Abstract

This study aims to clarify the possibility of artistic inquiry-based learning in arts and crafts studies by focusing on these activities. This study focuses on a new trend in recent years, Arts-Based Research (ABR), and examines how conventional learning in arts and crafts can be transformed by adopting the ABR concepts and practices.

Consequently, the study revealed that artistic inquiry-based learning activities are one way to realize independent learning including self-reflective learning, and that they are a framework for interactive and generative learning activities based on the curiosity of children and teachers. In addition, evaluation based on visual narratives was proposed as a method of assessment.

Keywords : Inquiry , Arts-Based Research(ABR), A/r/tography, Visual Narrative