

A/r/tographyによる知的障害のある児童の探究過程の考察

— 特別支援学級における図画工作科の実践より —

横山 由季¹, 池田 吏志², 若松 昭彦³

要約

近年, Arts-Based ResearchやA/r/tographyなど探究に焦点を当てた研究が, 日本で行われるようになってきた。本研究では, 知的障害のある児童が主体的に生成する探究の様相を明らかにすることを目的とし, 図画工作科「ミラーアート」における探究過程をA/r/tographyにより考察した。その結果, 児童は, 「質問」「調査」「創造」など様々な探究の様相を経て, 鏡やカラーセロファンによる工夫を凝らした多様な表現を生み出した。そして, 先行研究で挙げられた探究の様相以外に, 「象徴遊び」と「交流」を主体的に生成していたことが明らかとなった。また, 探究の様相である「省察」を深める手立てとして, 鏡とノートパソコンによる録画が効果的であったと考えられた。

キーワード: A/r/tography, Arts-Based Research, 探究, 知的障害, 図画工作

1. 問題と目的

文部科学省(2018)は, 各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」を, 習得・活用・探究という学びの過程の中で働かせることを通じて, より質の高い深い学びにつなげることが重要であるとしている。松下(2021)は, 習得・活用段階では多くの場合, 〈問題〉を教師が与えるが, 探究段階では問題から結論に至るプロセス全体を生徒主体で行うとしている。自ら問いを立て, 探究する力を育成することが大切であり, 探究に焦点を当てた授業改善, 授業開発など今後一層必要であると考え。秋田(2019)は, 深い学びを保障するためには, 問題や課題を自らで見出して探究し, その内容の意味や価値を創造していく学習機会や活動のデザインを行うことが, 学校において教師たちに求められていると指摘している。そして, 近年日本の学校において, 探究理論の実践化の一つとして開発された探究型の学習が導入され始めている(秋田, 2018; 藤原, 2020)。

探究の論理構造は, 探究の展開過程の分析に基づいて構想, 図式化され捉えることができる(杉浦, 2007)。Casey and Bruce(2011)は, 小学生がデジタルリテラシーを高めるための手立てとしてBruce and Bishop

(2002)の探究過程モデルに依拠した指導や学び方を提案した。そして, 探究する様子を分析するために開発したフレームワークを用いて, 機器を活用した学級活動における探究過程を明らかにした。Easterly and Myers(2011)は, 障害のある高校生と障害のない高校生を対象に, Singer and Moscovici(2008)による探究型学習のIMSTRA(Imersion Structuring Applying)フレームワークを用いて, 「没頭」「構造化」「応用」の3つの探究の様相に沿った農業教育を実施している。7回のプレポストテストによる検証の結果, 障害の有無による授業内容理解度に差は見られず, 探究型の指導が障害のある生徒にも同様に効果的であったことが示されている。また, Scruggs, Mastropieri, Bakken, and Brigham(1993)は, 特別支援学級の学習障害のある中学生を対象にした理科学習において, 活動を中心とした探究的なアプローチと, 教科書を使ったアプローチの両者を比較している。その結果, どちらの条件でも語彙の習得は限られていたが, 生徒は教科書的なアプローチよりも探究志向のアプローチによる活動ベースの学習を圧倒的に好んだことが報告されている。

芸術制作行為における探究それ自体を研究に位置づける, Arts-Based Research(以下, アートベース・リサーチ)がある(小松, 2018)。アートベース・リサーチとは,

¹ 広島大学附属東雲小学校

² 広島大学大学院人間社会科学研究科

³ 広島大学大学院人間社会科学研究科

制作過程で自らのものの見方が外化されそれを省察することで、制作者自身の内面形成が図られる、芸術的省察による研究である(小松, 2018)。Barone and Eisner (2012) は、人間理解を深める研究手法であると述べている。また、A/r/tography (以下、アートグラフィー) は、芸術や教育の動的な実践の中で、作ること、学ぶこと、知ることが相互に関連していることを認識する、実践に基づく研究の一形態である (Irwin, LeBlanc, Ryu, & Belliveau, 2018)。アートベース・リサーチの教育的アプローチとして、制作と研究と教育とをつなげる研究であるとされる(小松, 2018)。接頭語A/r/tはそれぞれ、Artist (以下、芸術家) であり、Researcher (以下、研究者) であり、Teacher (以下、教育者) でもあるという複数の立ち位置の「あいだ」から見えるものや省察を記述 (Graphy) する方法であり、理論であり、理論化の営みである(笠原・アーウィン, 2019)。A/r/tの「/ (スラッシュ)」は、芸術家、研究者、教育者いずれかの専門家という明確なアイデンティティではなく、切り分けられない複数のアイデンティティや役割をもった存在を意味し、表現や対話や記述を通して、アートグラフィーが生成されるとしている(笠原・アーウィン, 2019)。一般的な研究手法であれば、特定のリサーチクエスチョンを設定するが、アートグラフィーは、探究過程を重視しており、研究の初めから終わりまで問いが変化、発展し続けるとされる (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006)。ここでのアートとは、美術、音楽、詩や演劇、映像やワークショップ、時には対話の場づくりや共に道を歩くこと、それらが混じり合ったプロジェクトや社会的・文化的実践の探求など広く含んでいる(笠原・アーウィン, 2019)。

アートベース・リサーチやアートグラフィーに基づき、小学校の図画工作科や幼稚園の遊びにおける探究(探求)に焦点を当てた実践が紹介されている。笠原・森本・手塚・生井・栗山・小室・丁・和田・池田・加山・佐藤・岩永(2020)は、アートベース・リサーチに基づく6つのワークショップを小学生に実施した。紙風船を用いたワークショップでは、児童は見立てからさらなる操作や試みの中で発見を生み出す探究の姿があり、教師による省察を補助する声かけや会話が探究の手がかりとなった。岩永・手塚(2021)は、アートベース・リサーチによる芸術を基盤とした探求型学習として、土の色プロジェクトを実施し、アートグラフィーの手法で考察した。その結果、素材体験、記憶や思い出、知覚体験などが、探求行為を生起させたことを報告した。吉川・手塚・森本・笠原(2020)は、幼児の土遊びを、アートベース・リサーチの視点により考察し、幼児が探究と省察を繰り返していたことを見出した。さらに、池田・森本・マルジェ・新

井・会田・生井(2020)は、アートグラフィーの実践を通して、小学校の図画工作や中・高等学校の美術の授業における探究の媒介として、写真を用いた学習の可能性を示唆した。

以上のように、美術教育における探究に関する先行研究は行われているが、知的障害のある児童の探究型学習や探究過程の様相は究明されていない。そこで、本研究では、図画工作科において、知的障害のある児童が主体的に生成する探究の様相を明らかにすることを目的とした。

飯塚(2004)は、デューイの「探究の理論」より、「真実である」と信じていることに疑問をなげかけることから探究が始まるとしている。また、藤村(2018)は、子どもの学びが深まるメカニズムとして4つのプロセスを明らかにしており、個別探究過程と協同探究過程(他者とともに考え、関連づけや本質追究を行う)を経て、個人内あるいは個人間で多様な知識が関連づけられ、さらに再度個別探究の機会があることで再構造化されて本質が明確になるとしている。笠原(2021)は、探究を、「芸術制作などの表現や技法や素材とのかかわり合いを通じた探索や理解」としている。以上のことから、本研究では、探究を、「疑問をもち、個人内もしくは協同する他者との、表現や技法や素材とのかかわり合いを通じた探索や理解」と定義した。探求は、笠原・アーウィン(2019)の定義と同様に、「何かを探る」、「見出そうと求める」こととした。

2. 方法

2.1. 対象

B小学校知的障害特別支援学級に在籍するダウン症児で、知的障害がある児童1名を対象とした。本研究は、児童が小学3年生の10月から小学4年生の7月まで実施された実践を報告する。児童は、絵を描いたり、工作したり、他者を誘って遊ぶことが好きである。ただし、身だしなみに気を配ることや、意思を伝えることに課題があり、意思に反することがあったときは、投げやりになることがある。日常生活で、簡単な言葉による会話は可能であり、4年生になってから過去の出来事を伝えることができるようになってきた。

2.2. 倫理的配慮

本研究の趣旨及び個人情報への取扱いについて、保護者、学校長に事前に口頭及び書面で説明をし、研究協力同意書に署名をいただいた。また、本論文の作成、公表についても保護者の承諾を得た。

2.3. 実践概要

202x-1年10月～202x年1月に図画工作科「ミラーアートをつくろうⅠ（以下、Ⅰ期）」（計10時間）、202x年4月～202x年7月に図画工作科「ミラーアートをつくろうⅡ（以下、Ⅱ期）」（計7時間）の実践を行った。Ⅰ期は児童が小学3年生、Ⅱ期は小学4年生であった。Ⅰ期の目標は素材から思いついたことを表現できること、Ⅱ期の目標は素材を工夫して表現できることとした。両期とも準備物は、卓上鏡、姿見鏡、鏡シート、透明フィルム、カラーセロファン（9色）、マジック、はさみ、のり、セロハンテープ、鏡の仕掛け絵本（阿部，2015；わたなべ，2014a；2014b；2016）であった。活動のねらいに応じて、教室、中庭、運動場、屋上で実施した。児童が自主的に鏡を見て、身なりを整える習慣を身につけてほしいという願いから、鏡を用いた表現に取り組んだ。また、児童は、絵の具や色鉛筆など混色して塗ることが好きで、鏡の上で混色を楽しむことができる素材を用いたかったため、カラーセロファンを使用した。各授業の最初に自由に表現するように伝え、最後は児童が活動の振り返りを行った。

2.4. 分析の方法

児童が、自身の言動を即時に把握できるようにするため、ノートパソコンを児童の目の前に設置し、児童の活動の様子をノートパソコンのインカメラで録画した。児童の言動を逐語記録化し、逐語記録から児童の探究過程を、アートグラフィーの手法により考察した。筆者は、児童と一緒に表現をし（芸術家）、児童の表現と背景を結びつけて意味を創出し（教育者）、児童の探究過程を解釈した（研究者）。アートグラフィーにおける芸術家とは、日常の中で何らかのささやかな表現を行うすべての者を、教育者は学校の教師やファシリテーターだけでなく、そうした問いや表現を他者と共有したいと思うすべての者を、研究者は何らかの問いを抱えたすべての者を対象とし象徴している（笠原・アーウィン，2019）。筆者は、児童の学級担任で、美術の教諭免許は保持していない。本稿では、一般的な教師、アートグラフィーにおける教育者と区別するため、本研究にかかわった教師を筆者と表記する。

Bruce and Bishop (2002) による探究過程モデルより、「質問」「調査」「創造」「議論」「省察」の5つの様相を本研究に援用し児童の姿を捉える。先行研究(Bruce & Bishop, 2002; Casey & Bruce, 2011) を参考に本研究における各様相の定義を表1に示した。探究は、これらの様相が同時あるいは一部のみが出現したり、各様相が相互に関連したりして、循環もしくは螺旋的に展開される(Bruce & Bishop, 2002; Casey & Bruce, 2011)。

表1 探究の様相の定義

探究の様相	定義
「質問」	実体験や挑戦から生じた問い
「調査」	情報収集、実験、観察、インタビューをすること
「創造」	新しい思考、アイデアを生成すること
「議論」	他者に耳を傾けたり、自分の考えを共有したりすること
「省察」	経験を振り返り、新しい問いをもつこと

3. 結果

3.1. Ⅰ期からⅡ期にかけての探究

3.1.1. 鏡の用い方の変容

Ⅰ期で児童は、専用の卓上鏡や鏡シートを自分の顔の前に置いて笑顔を作り表情を観察したり（「調査」）、アニメキャラクターに変身したりしていた（「創造」）。鏡の仕掛け絵本の読み聞かせでは、覗き込むように聞き入り、鏡の面白さを実感していた。児童は、制作中に、自ら鏡の仕掛け絵本を探して前回とは異なる向きで読み返すとどうなるのかを考えて試したり（「質問」「調査」）、その絵本に出てきたトンネルや図形を想起して自分の作品に取り込んだりした（「創造」）。中庭で、児童は落ちていた松ぼっくりを見つけて、「相撲しようよ。はっきよのこったがいい。どすこいどすこい。はっきよのこった!」と言って、鏡シートを相撲の土俵に見立てて、筆者と松ぼっくり相撲を行った（「創造」）。教室や運動場では、画板にして、透明フィルムを貼りつけてそれに絵を描いたり、拾った葉や枝をつけて作品作りをしたりなど補助的に用いた（「創造」）。

Ⅱ期になり、児童は事前に表現したいことが決まっていたときは、それに合う鏡を選択、配置した。外で活動するときは、持ち運びやすい鏡シートを選択した。鏡シートを手に持ち外廊下を歩いていると、一瞬立ち止まり「あ！見て！」と、鏡シートから壁や天井に光が反射し、歩くと同時に光も移動することに気づいた（「質問」「調査」）。そして、鏡シートの向きを変えたり、腕を伸ばして鏡シートを高い位置にしたりして光の動線を追った（「創造」）。教室では、眼前にカラーセロファンをかざしたまま、鏡に映るカラーセロファンを見て切る位置を確認しながらはさみで切ったり、鏡に話し掛けたりして活動した（「創造」）。このように、Ⅱ期では、用途に応じて鏡の種類を選択すること、鏡を通して光を捉えることや角度を変えて楽しむこと、また、鏡の中の空間を意識することなどⅠ期には見られなかった鏡との関わりが見られた。

3.1.2. カラーセロファンを用い方の変容

I期では、描く、貼る、切る、重ねて色眼鏡にするなど平面での使い方が多かった。いろいろな色のカラーセロファンを次々に取り替え混色を楽しみ、なぞなぞのように筆者に何色になるか問うた(「質問」「調査」)。色眼鏡にすることで、目の前が一色に色づけられる不思議さを感じているようだった(「調査」)。屋上では、2色のカラーセロファンを児童が自分や筆者の目の上に覆い被せて色の変化や濃淡を実験していた(「質問」「調査」)。筆者は、屋上の床にカラーセロファンの色が反射していることを児童に気づかせた。すると、児童は、床の色を追い掛けて踏み遊びを思いついていた(「創造」)。屋上や運動場など屋外で活動することで、カラーセロファンの光の美しさを知り、カラーセロファンの多様な使い方に気づくようになった。

II期になると、児童は授業が始まる前から、はさみとのりを机の上に置いて準備するようになった。カラーセロファンを巻いたり、組み合わせで包んだり立体的にして、花束、食べ物、掃除道具などを制作した。I期に花束を作り始めた頃は、誰も触らないように教室の隅に置いたり家に持って帰ろうとしたりしていた。しかし、活動を重ねていくと、花束をそのまま鬼の角や金棒にして豆まきをしたり、花束を接着していたセロハンテープを取って平面に戻し、じょうろや掃除機に作り替えたりするなど想像する物が移り変わっていった(「創造」)。筆者は、「それは、花束じゃなかったの?」「(セロハンテープをはがすなんて)せっかくの花束がもったいない」などと伝えた。しかし、児童は表現を継続したため、筆者は、金棒になったときは豆まきを、掃除機が出来上がったときは掃除をするなど、児童と一緒に楽しむようにした(「創造」「議論」)。本来、鏡を用いた表現をねらいにしていた単元だったが、児童はカラーセロファンを用いて見立てることが多くなり、教室を、「ここお店ね」と、空間も利用した「象徴遊び」へと発展させた(表2)。

3.1.2.1. 「象徴遊び」の生起

児童は、花屋(表2-a, 図1)、手洗い(表2-b, 図2)、豆まき(表2-c, 図3)、水やり(表2-d, 図4)、掃除(表2-e, 図5)、食事(表2-f, 図6)など日常生活で経験した事柄を発想豊かに表現していた。そして、同様な出来事でも日ごとに言動を変えていった。花束作りでは、児童は家族と行った花屋で花の茎を切っていたことや、過去に筆者が新聞紙で生花を包んでいたことを思い出して花束を制作したと述べていた。また児童は、筆者が児童を真似て、洗面所でカラーセロファンを持ち歌いながら手洗いをしたり、掃除機を掛けたりすることに楽しみを見出していた。さらに、食べ物屋や花屋とお客、歯医者とお客、鬼と豆まきをする子どもなど、児童はよりリアルにな

るように児童と筆者のせりふや演技を設定して、筆者が児童の期待通りに演じることに喜びを味わっていた。

児童の「象徴遊び」の様子は、児童がどのようなことに関心を持ち、印象に残るのかを知る機会でもあった。児童は、活動を繰り返すことで、事前に「ちょっと待ってよ!」と言って、カラーセロファンに貼ったセロハンテープをはがれないように固定するなどすぐに壊れない強度の増した花束を作るようになった。また、例えば児童は豆を投げる役で、筆者が鬼役になり教室の外へ出て、「ピンポン、(教室のドアを)開けてください。カチャ。鬼だぞー!」というせりふと動作を筆者に要求した。児童はこの場面が好きで、筆者の本気度に応じてせりふや動作を追加するようになった。

3.1.3. 授業後の振り返り、日常生活での変容

授業後の振り返りで、I期は、完成した作品の中の一つ一つについて紹介していた。II期になると、制作の過程における児童と筆者の会話を引用して述べるようになった。そして、歯科での虫歯治療や家庭での弁当作りなどを再現して、作品の中に日常生活と結びつけたストーリーがあるように具体的に説明をするようになった。また、作品をノートパソコン画面に映して、動画の視聴者がいるかのように振り返る姿も見られた。このように、振り返りに長く時間を掛けるようになった。さらに、児童は満足のいくまで振り返りをした後、筆者による振り返りを聞くことを好むようになった。筆者は主に、児童の表現の魅力や制作過程の様子を伝達するようにした。

II期の日常生活で、本実践の般化と思われるエピソードがあった。まず一つ目に、教室のドア付近の床に太陽の光が差し込む様子を見た児童は、「あ!見て!ミラーアート!」と言い、その光の上に立ち光を指さした。体育の授業では、黄色半透明の跳び縄を両目に当てて空を見上げていた。先述の外廊下や屋上での経験から派生した発見だったと考えられた。二つ目は、休憩時間に、遊び道具の中にあつた棒を鬼の角や金棒にして筆者を「象徴遊び」に誘うことがあった。三つ目は、他の授業でも、ノートパソコンのインカメラによる録画で、ノートパソコン画面に映る自分の姿を見ながら授業をしたいと希望するようになった。例えば、動画の配信者であるかのように、好きな絵本をノートパソコン画面に映して、絵本の解説をすることが好きであった。最後に四つ目は、「明日の図工は、ミラーアートをします」と、授業内容を決めるようになり、国語や算数の授業内容も前日に提案するようになった。

表2 「象徴遊び」の様子

時期	日付	場所	カラーセロファンを用いた「象徴遊び」の例
I期	202x-1. 12.22	図工1時間 運動場	<ul style="list-style-type: none"> ・折って、誕生日プレゼント用の花を作る。「いい匂い」と言って筆者に渡す ・飛行機を作って飛ばす
	202x. 4.23	図工 2時間 教室	<ul style="list-style-type: none"> a ・巻いて花束を作る。「いらっしやいませ、お花ですよ」「お花とカーネーション、家に帰ってから洗ってね」と花屋をする。花屋のように茎を切る ・つまんでリボンを作る ・鉢巻に見立てて額につけ、「フレーフレー」と運動会の応援をする ・カレーライス、すっぱいはちみつに見立てて、食べ物屋をする b ・流水に見立てて両手でこすり、手洗いの歌を歌いながら手洗いをする ・カラーセロファンの破片を花びらに見立てて花束の先端に入れ、花屋をする c ・花束を鬼の角や金棒に見立てて、節分の豆まきをする ・おまんじゅうに見立てて、「お家帰って食べてください。紙袋ありますか？箱入れますか？入れましたよ。食べてください」と食べ物屋をする
		帰りの会	<ul style="list-style-type: none"> ・花束を虫歯の治療道具にして歯医者をする
II期	202x. 4.26	図工1時間 教室	<ul style="list-style-type: none"> ・携帯電話に見立てて救急車を呼ぶ ・ノートパソコンのインカメラに青色セロファンをつけて、青いパソコン画面を雷に見立てる
	202x. 7.14	図工1時間 中庭 教室	<ul style="list-style-type: none"> d ・じょうろに見立て、じょうろの先にもカラーセロファンを1枚つけて、じょうろから流れ落ちる水を表す。実際に育てているいちごや朝顔を水やりをするように、じょうろを傾ける e ・掃除機に見立てて、カラーセロファンの破片をばい菌（ほこり）にし、吸い取るように掃除をする ・雑巾に見立てて雑巾絞りをする ・扇風機やドライヤーに見立てる
	202x. 7.15	図工1時間 教室	<ul style="list-style-type: none"> ・石鹸に見立てて手洗いをし「いい匂い」と言う
	202x. 7.19	図工1時間 教室	<ul style="list-style-type: none"> f ・手の平にカラーセロファンを当てて口を表し、腕をお腹に見立て、その口で食べ物を食べる ・ポテトサラダやウィンナーに見立てて、A4サイズの紙をお弁当箱にして詰める ・いちごやぶどうなどに見立てて果物屋をする

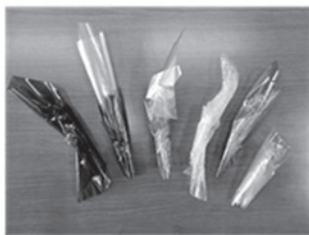


図1 花屋の花束(表2-a)



図2 手洗い(表2-b)



図3 豆まき(表2-c)



図4 水やり(表2-d)



図5 掃除(表2-e)



図6 食事(表2-f)

3.2. 一授業の探究の様相

児童の特徴的な表現が顕著に見られた202x年4月23日の授業(1時間)を時系列に記す。まず、児童は、カラーセロファン(紙)の箱から心惹かれる一枚を選び出し、目の上に被せて質感、色や濃さを観察した(「質問」「調査」)。青色や紫色など、濃いと思ったときは、「強い」と言い、薄い色合いのカラーセロファンに変更した。「待ってね。お花作るから。いらっしやいませ。お花屋さんですよ!」と花屋になり、筆者へ花束を渡した(「象徴遊び」)。ノートパソコン画面に映っていることを意識して(「省察」)、誇張した身振りで花の茎を切っていた(「象徴遊び」)。そして、「どれがいいですか?」と筆者にカラーセロファンの色を尋ねてピンクと分かると、「先生ピンク好きなんよね!」と言って、緑色と紫色で作っていた花束の上をピンクのカラーセロファンで包み、作り替えていた。次に、鏡を見ながら顔全体を黄色のカラーセロファンで覆い(「省察」)、目の高さの辺りを真横にはさみで切った(「創造」)。額に近かったことから想像したのか、そのカラーセロファンを額に当てて鉢巻に見立て、運動会の白組の応援を始めた(「象徴遊び」)。その鉢巻を、食べ物や花の制作に使い、「象徴遊び」を始めた。再び、「どれがいい?」と尋ね、青色のカラーセロファンを手にとると「フレーフレー」と応援を始め、そのカラーセロファンを二つ折りにした。自然と、両手ではさみ、こすりだし「手を洗おう!」と歌い出した(「象徴遊び」)。児童は、両手でこする感触や響く音が初めての感覚であるかのように楽しんでた。その後、児童は制作した花にのりがつきにくいことが分かり、「手術する」と言ってセロハンテープで修正した(「創造」)。授業後の振り返りでは、花屋をしてうれしかったことを話していた(「省察」)。

児童に手洗いをした理由を尋ねると、きれいな手で花を触りたいという思いがあったことがわかった。本実践で児童は、同じカラーセロファンを繰り返し使用したり、カラーセロファンを躊躇なく潰すように丸めたりすることがあった。そうして現れたカラーセロファンの表面の凸凹から放たれた光沢が流水に結びついたようであった。そして、「どれがいいですか?」「どれがいい?」と選択を促す発言は、児童が他者になりたい、他者に選んでほしいという思いがあり尋ねたと述べていた。とりわけ、児童は、制作を始める前や、友達や筆者が児童に近寄り、児童の表現に関心を寄せていることを児童が感じ取ったときに、カラーセロファンやマジックの色、花の種類などを尋ねていた。なお、児童が尋ねた友達は、一度だけ学校探検をしていて教室を訪れた複数の児童のことである。児童は、筆者の返答が自分の思いと異なるときは、自分の思いを優先して色や物を選び取り作品を作っていた。

このように、児童は、自分なりの思いをもち、様々な

探究の様相を往還し活動を展開していた。

4. 考察

アートグラフィーの手法を用いて、芸術家の視点、教育者の視点、研究者の視点で順番に考察する。芸術家の視点で考察するにあたり、岡田(2013)の芸術家と表現者における表現の提案と触発の考え方である「触発する芸術コミュニケーション」のモデルを援用する。触発とは、表現者が外的世界と触れあう際に起こる内的プロセスの一つであり、他者の作品などの外界の事物に刺激されて、表現者の中に新しいイメージやアイデアが喚起されたり、感情が動いたり動機づけが高まったり、省察等の活動が引き起こされたりするようなプロセスを指している(岡田, 2013)。表現者である児童は、芸術家の役割を担う筆者に、好きなタイミングで日常生活に基づいた「象徴遊び」を提案したり、他者になりたいと思った直後に「どれがいいですか?」と尋ねたりなど、自ら提案を生じた。そして、触発を受けた筆者が児童の望むように応答をしたことで多様な表現が生まれたことがうかがえた。なお、本研究において、「象徴遊び」は、あるものを他のものや自分の動作に代理させるのに象徴(シンボル)を使用した遊びのことである(小椋, 1995)。発達につれ、脱文脈化、脱中心化、統合化が見られ、子どもの欲求や葛藤の満足、解消に役立つとされている(小椋, 1995)。小山(2012)によると、象徴遊びは、現実経験の心像風景が表象化され、さまざまなものへの子どもの志向性を高めていくことにつながっているとされる。児童は、「象徴遊び」を通し現実経験を筆者と共有して、自分なりの探究を洗練化し自尊心を満たしていたことが考えられた。また、梶谷(2019)は、表現のプロセスで人と人のやりとりが生まれ、作品を介して人と人の繋がり、コミュニケーションが生まれるとし、葉山(2018)は、アート自体がコミュニケーションであり、コミュニケーション能力は、他者と意思疎通ができる交流・対話力であると述べている。このことから、「どれがいいですか?」と友達や筆者に尋ねる行為を、「交流」とした。「触発する芸術コミュニケーション」のモデルに、児童と筆者を当てはめると、児童が主体的に生成する探究の様相として「象徴遊び」と「交流」があったことが見出された。

生井(2016)は図工の存在意義を、作品制作のプロセスにおける新たな発見や気づきとし、それは「新たな世界の見方」「新たな自己」あるいは「それまで自分でも気づけなかった自己」の発見であるとした。また、作品制作の主体は作者ばかりにあるのではなく、作品のほうにもあり、そうした主体の入れ替わりによって制作行為は長い時間にわたり続けられ、絶え間ない生成と破壊(形成

と修正)を繰り返すとした(生井, 2011)。小松(2018)は、モノづくり手とのやりとりのなかで、思考のレイヤーができてくると述べている。児童が、カラーセロファンで作った花束を金棒にしたり、花束から掃除機へ作り替えたりする行為は、正に生成と破壊を繰り返す姿であった。児童は、このような制作のプロセスを経て新たな発見、気づきや思考を蓄積していたことがうかがえた。

教育者の視点で考察する。まず筆者は、児童の日常生活の様子から単元設定を行い、鏡の選択や、鏡の仕掛け絵本で鏡を用いることの面白さを感じ取るように授業を計画した。そうすることで、児童は鏡を自分の表現に活用したり、探究のための道具にしたりするようになった。本実践に取り組み始めてから、児童は日常生活で洗面所の鏡を見て自分の顔全体と顔の一部にも視線を向けるようになったと感じられた。また、服装を直す言葉掛けをしたときに、鏡の前に行き確認する姿が見られるようになった。児童の課題を直接的に指導するのではなく、楽しい活動の一部として授業に組み込むことで、自然と課題に対峙できると思われた。清田(2013)の鏡遊びでは、観察者の空間認識の趣向や興味に加え、鏡による内省する能力(Keenan, Gallup, & Falk, 2003)が働いたとされている。児童は、空間や鏡の中の自分に感化されたことがうかがえた。

Singer and Moscovici(2008)は、探究の様相の「応用」における教師の指導例として、児童生徒が、日常生活の中で今後の学習につながりそうなことを考えるように働き掛けることを挙げている。授業と日常生活が結びついていることを児童が意識できる言葉掛けが必要である。笠原ら(2020)は、アートによる意味創出の探究活動では、教師も協同で意味を創出する共創者として場に関与し、自らを創造的に投企することが求められるとした。筆者は、本実践と日常生活とのつながりや経時的変容を追い、児童のエピソードを紡いでいくことで、児童の表現に意味を創出することができた。一例として、ある日の休憩時間に、児童が絵の具を1色ずつボウルや牛乳パックに入れて色水を作り絵筆で混色していた。そのときの手つきは、泡立て器で食材を混ぜているかのようであった。児童は、家庭で調理をすることが好きであり、食材を混ぜるように混色を楽しみ、アイスクリーム屋さんを始めた。同様に、カラーセロファンを混色するときも、重ねる、折る、丸めるなどの操作が調理を想起させたり、混色した色や形から食べ物を連想したりして、食べ物屋を生起したことが推察された。小山(2008)は、他者との象徴遊びの過程で、子どもは自己の思考を表現する言葉を表出するようになるとしている。筆者は、児童が操作を通して思考を巡らせて「象徴遊び」を生起したという児童の背景と表現をつなぎ、それを児童へ言葉で伝え

ることが大切であった。さらにその伝達が、児童にとって日常生活と結びつけて表現することの価値を感じ取る瞬間でもあったと思われた。

「交流」の場面で、児童は友達や筆者からの返答に対し、「いいよ!」「いい考えだね!」と、とてもうれしそうに答えていた。「いい考えだね!」は、3年生のときの劇で何度も練習をしたせりふだった。児童の答え方や表情より、児童は友達や筆者から表現のヒントを得ると同時に、他者が受け止め返してくれたことに充実感を覚えていたことがうかがえた。そして、「交流」で、意欲が向上することを実感した児童は、「交流」を繰り返したと考えられた。以上のように、児童が主体的に生成する探究の様相には筆者の存在が少なからず影響していたと推察された。

研究者の視点で、児童の探究過程を考察する。児童が授業開始前から活動に期待を寄せ、継続して探究した姿からは、表現への興味が内在していたと思われた。Hidi and Renninger(2006)は、興味の発達4段階モデルを提唱し、興味が発達に伴い第1段階から第4段階へ深化するとした。第3段階と第4段階は、特定の内容に関心を向け、特定の活動に取り組む持続的な興味の段階であり、特徴の一つには好奇心による疑問を抱き、答えを探し続けることが挙げられる(Hidi & Ainley, 2008)。好奇心による疑問とは、新奇的な問いのことである(Renninger, 2000)。自らつくり出す好奇心による疑問は、すでに理解したことを考え直したり、新たな情報を求めたりするとされている(Hidi & Ainley, 2008)。先述したIMSTRAフレームワークの各様相も、常に、問い続ける姿勢と連動していた(Singer and Moscovici, 2008)。これらのことから、児童の探究の変遷は、児童が自発的に好奇心による疑問をもち、日常生活や前時の活動の回顧から再考したり、新規の表現を探索したりした結果だと推測された。

またRenninger and Su(2012)は、興味とメタ認知との関係性は明らかになっていないものの、省察により興味が深化する可能性を指摘している。メタ認知は、自分の学びを一段高い所から俯瞰し、よりよい方向に導いていくことである(三宮, 2018)。本実践では児童が、鏡やノートパソコンの画面を通して、自分の活動を俯瞰的に捉えていたと推察された。このことから、鏡とノートパソコンの画面により自分の姿を省みることで、メタ認知が促されることが推測された。Nader-Grosbois(2014)は、知的障害のある青年(11~16歳)と定型発達児童(7~9歳)の課題解決におけるメタ認知を比較し、知的障害のある青年のメタ認知の能力が低いことを明らかにした。鏡やノートパソコンの画面は、児童が主体的に探究する態度を形成し、探究の様相である「省察」を深め

る手立てとして効果的であると考えられた。

研究者の視点では、興味と「省察」が探究を支え、深める要因であったことが示唆された。そして、児童の探究過程は、表2より明らかなように、「象徴遊び」の中だけでも経目的に変容している。さらに、全日程の活動を縦断的に見ると、「質問」「調査」「創造」「象徴遊び」「交流」「議論」「省察」などの様相は、ランダムに往還し、日ごとに異なっていた。7つの各様相は、好奇心による疑問を伴い、先行研究(Bruce & Bishop, 2002; Casey & Bruce, 2011)と同様に互いに関連性を持ちながら展開していたことが推測された。Harwood, Bajovic, Woloshyn, Di Cesare, Lane, and Scott (2015)は、Bruce and Bishop (2002)の探究過程モデルを基に幼児の探究過程を立体的に構想しており、これを参照し本研究における探究の様相を図7に示した。本研究において、児童が独自に歩む探究過程を明らかにすることができた。

以上、芸術家、教育者、研究者の3つの立場から児童の探究過程を概観したことで、何の変哲もない会話や遊びと思われていた言動が、意味や価値のある探究過程の一端として浮上したことは、アートグラフィーならではの成果であったと考える。露木(2019)は、価値は気づく前に存在しているのではなく、気づくことではじめて生まれると指摘している。筆者は、図画工作に関わらず他教科においても、児童に「終わった?」と聞くのではなく、「どうしようかな?」と児童に進行の有無を委ねるようにしてきた。問い方次第で、探究を促進したり、そこで制作が終了したりするからである。この児童への問い掛けは、好奇心をそそることにもつながると思われた。杉浦(2007)は、探究を「状況の変容」とし、「真の知の教育の目的は、子供が自ら探究し続ける力を一成長し続ける力を自ら養い続けることである」としている。探究が授業改善の一つのキー概念になっている昨今の状況を踏まえると、知的障害のある児童生徒も、自ら探究しつづける力を育むことが必要である。今後は事例数を増やし、更なる障害のある児童生徒の探究の様相や探究過程を明らかにすることが課題である。そして、特別支援教育におけるアートベース・リサーチやアートグラフィーの研究手法の在り方、及び好奇心を高めたり、問いが発展したりする探究型の授業開発などの知見を積み上げることが期待される。

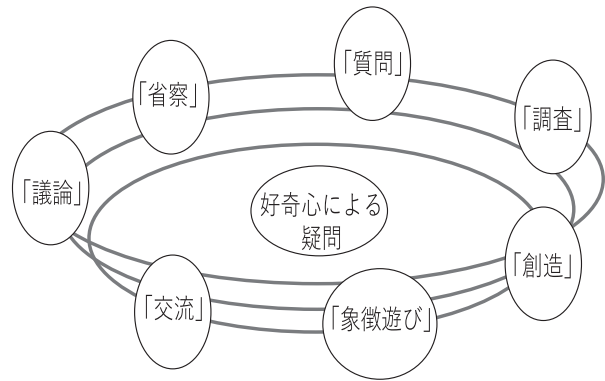


図7 本研究における児童の探究の様相

謝辞

本研究にご協力いただきました対象児童と保護者の方に深く感謝申し上げます。

付記

本論文は、日本特殊教育学会第59回大会(2021 つくば大会) 研究発表(実践・調査報告等08(知的障害②))での発表に加筆修正を加えたものである。

参考文献

- 阿部愛美(2015) みてみてミラー. コクヨS&T.
- 秋田喜代美(2018) 福井大附属プロジェクト型学習の意義と可能性. 秋田喜代美・福井大学教育学部附属義務教育学校研究会(編), 福井発プロジェクト型学習未来を創る子どもたち. 東洋館出版社, 7-16.
- 秋田喜代美(2019) 探究的学びを支援するために: 海外の研究から見る5つの提言. 日本教材文化財団紀要, 48, 9-14.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012) *Art Based Research*. Sage.
- Bruce, B. C. & Bishop, A. P. (2002) Using the web to support inquiry-based literacy development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (8), 209-221.
- Casey, L. & Bruce, B. C. (2011) The practice profile of inquiry: Connecting digital literacy and pedagogy. *E-learning and Digital Media*, 8 (1), 76-85.
- Easterly III, R. G. & Myers, B. E. (2011) Inquiry-based instruction for students with special needs in school based agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 52 (2), 36-46.
- 藤村宣之(2018) 探究の学びと意義. 藤村宣之・橘 春菜・

- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校(編), 協同的探究学習で育む「わかる学力」 豊かな学びと育ちを支えるために. ミネルヴァ書房, 51-64.
- 藤原さと(2020)「探究」する学びをつくる 社会とつながるプロジェクト型学習. 平凡社.
- Harwood, D., Bajovic, M., Woloshyn, V., Di Cesare, D. M., Lane, L., & Scott, K. (2015) Intersecting spaces in early childhood education: Inquiry-based pedagogy and tablets. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 53-67.
- 葉山 登(2018) 特別支援学級の役割とアート. 高橋陽一(編), 特別支援教育とアート. 武蔵野美術大学出版局, 102-113.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006) The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Hidi, S. & Ainley, M. (2008) Interest and self-regulation: Relationship between two variables that influence learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge, New York.
- 塚野州一編訳(2009) 自己調整学習と動機づけ. 北大路書房, 61-87.
- 飯塚順子(2004) デューイにおける「探究の態度」に関する一考察. 教育学研究集録, 28, 29-36.
- 池田史志・森本 謙・マルジエモサバルザデ・新井 馨・会田憧夢・生井亮司(2020) 多様な価値を包摂する A/r/tography の試み Narrative by three pictures project in Hiroshima を通して. 広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」, 1, 275-284.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006) The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48 (1), 70-88.
- Irwin, R. L., LeBlanc, B., Ryu, J. Y., & Belliveau, G. (2018) A/r/tography as living inquiry. In P. Leavy (ed) *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press, New York, 37-53.
- 岩永啓司・手塚千尋(2021) 図画工作科における芸術に基づく探求の学習環境デザイン: 「土」を用いた実践のA/r/tography 試行. 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 71 (2), 221-232.
- 梶谷素女(2019) 障害のある人のオープンエンドな創作活動についての考察. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 22, 23-33.
- 笠原広一・アーウィン・リタ・L(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求の技法 -. ブックウェイ.
- 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, 77-97.
- 笠原広一(2021) Arts-based research と A/r/tography は教員養成と学校の美術教育に何をひらくのか. 文部省科学研究費基盤研究(B) 研究成果報告書「判断力養成としての美術教育の歴史的・哲学的・実践的研究」(代表: 小松佳代子, 課題番号: 18H00622) : 39-54.
- Keenan, J., Gallup, G. G., & Falk, D. (2003) *The Face in the Mirror: The Search for the Origins of Consciousness*. Harper Collins, New York.
- 山下篤子訳(2006) うぬぼれる脳「鏡のなかの顔」と自己意識. 日本放送出版協会, 18-32.
- 清田哲男(2013) 鏡による空間認識から発展する表現活動の研究-高校生の「鏡遊び」における空間認識のカテゴリーズによる考察から-. 美術教育学: 美術科教育学会誌, 34, 147-159.
- 小松佳代子(2018) 芸術的省察と美術教育. 小松佳代子(編), 美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察. 勁草書房, 75-141.
- 小山 正(2008) 言語獲得期の発達. ナカニシヤ出版.
- 小山 正(2012) 初期象徴遊びの発達の意義. 特殊教育学研究, 50 (4), 363-372.
- 松下佳代(2021) 対話型論証による学びのデザイン 学校で身につけてほしいたった一つのこと. 勁草書房.
- 文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部). 開隆堂出版.
- Nader-Grosbois, N. (2014) Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1334-1348.
- 生井亮司(2011) 表現する身体・生成する自己. 東京藝術大学美術教育研究室(編), 美術と教育のあいだ. 東京藝術大学出版会, 207-237.
- 生井亮司(2016) 自己生成の場としての図画工作: 「見ること」の深化と世界との出会い. 武蔵野大学教職研究センター紀要, 4, 37-46.
- 小椋たみ子(1995) 象徴遊び. 岡本夏木・清水御代明・村井潤一(監修), 発達心理学辞典. ミネルヴァ書房, 326.
- 岡田 猛(2013) 芸術表現の捉え方についての一考察「芸術の認知科学」特集号の序に代えて. 認知科学, 20 (1), 10-18.
- Renninger, K. A. (2000) Individual interest and its

- implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Academic Press, San Diego, 375-407.
- Renninger, K. A. & Su, S. (2012) *Interest And Its Development*. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford University Press*, Oxford, 167-187.
- 三宮真智子 (2018) メタ認知で〈学ぶ力〉を高める 認知心理学が解き明かす効果的学習法. 北大路書房.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Bakken, J. P., & Brigham, F. J. (1993) Reading versus doing: The relative effects of textbook-based and inquiry-oriented approaches to science learning in special education classrooms. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 1-15.
- Singer, F. M. & Moscovici, H. (2008) Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1613-1634.
- 杉浦美朗 (2007) 真の知の教育 デューイ教育学の再構築—学校教育実践学の構築を目指して. 風間書房.
- 露木和男 (2019) 「やさしさ」の教育 センス・オブ・ワンダーを子どもたちに. 東洋館出版社.
- わたなべちなつ (2014a) きょうのおやつは. 福音館書店.
- わたなべちなつ (2014b) ふしぎなにじ. 福音館書店.
- わたなべちなつ (2016) かがみのサーカス. 福音館書店.
- 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. 香川大学教育実践総合研究, 41, 57-69.

A consideration of Inquiry-Based Processes Through A/r/tography for a Student With Intellectual Disability: A Special Needs Elementary Art Class

Yuki YOKOYAMA¹, Satoshi IKEDA², Akihiko WAKAMATSU³

1 Shinonome Elementary School Attached to Hiroshima University

2 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

3 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Abstract

Recently, Arts-Based Research and A/r/tography have become more widely accepted in Japan. Our study aims to clarify phases of independent inquiry in an art class called “Millor Art,” with the participation of a student with intellectual disability. We expanded upon the student’s inquiry process using the A/r/tography approach. We observed the student using Millors and colored cellophane sheets to create imaginative works while performing inquiry-based processes. The subject’s activities indicated that there were two additional phases of her inquiry: “Symbolic Play” and “Interaction.” Furthermore, we determined that both Millors and computer recording deepened her capacity for reflection.

Keywords : A/r/tography, Arts-Based Research, Inquiry, Intellectual disability, Art