

Integrating Art Production Across the Disciplines: Four Practical Models for Making Art in STEAM

TERASHIMA Masahiko[†], MONZEN Ayaki[‡], SAKURAI Asumi[§], MIYOSHI Huta^{††}

Abstract

This paper explores the integration of the "Arts" into specific academic disciplines, such as Philosophy, within the framework of STEAM education in higher education. Recently, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has highlighted the importance of STEAM education, which enriches traditional STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) curricula by incorporating the Arts. Here, "Arts" broadly encompasses not only traditional artistic disciplines but also humanities and social sciences, including economics, law, politics, and ethics. Despite the growing emphasis on STEAM, higher education institutions, particularly universities, lack detailed guidelines and methodologies for effectively teaching the diverse and interdisciplinary content of the Arts within undergraduate programs. This study addresses this deficiency by proposing strategies for the inclusion of Arts in various academic subjects, thereby enhancing interdisciplinary education and fostering a more holistic academic environment.

This paper introduces four practical models for integrating art-making into university courses, grounded in Arts-Based Research (ABR). These models are templates designed to be adapted by educators based on their specific teaching environments, constraints, and other relevant factors. Additionally, the paper discusses the processes involved in developing and refining these models. This aims to equip readers with a comprehensive understanding of how to effectively form and modify the models, thereby enhancing their practical application in diverse educational settings.

Keywords

Arts-Based Research(ABR), educational models, art making

[†] m-terashima@seiryu-u.ac.jp (Liberal Arts and Sciences, Kanazawa Seiryu University)

[‡] monzen@seiryu-u.ac.jp (Liberal Arts and Sciences, Kanazawa Seiryu University)

[§] asumi@edogawa-u.ac.jp (Department of Childhood and Communication Studies, Edogawa University)

^{††} f-miyoshi@yokohama-art.ac.jp (Image Media Design laboratory, Yokohama University of Art and Design)

総合大学でアート制作を授業に導入する試みはいかにして可能か — 四つの授業モデルの提示を通じて —

寺嶋 雅彦[†], 門前 斐紀[‡], 櫻井 あすみ[§], 三好 風太^{†*}

キーワード

アート・ベース・リサーチ (ABR), 教育モデル, アート制作

序論

本論文の目的は、「Arts-Based Research」(以下、「ABR」と表記)に依拠し、アート作品の制作を総合大学のさまざまな科目において導入するための四つの実践的な授業モデルを提示することである。⁽¹⁾ここでいう「総合大学」とは、いわゆる「美大」のように美術作品の制作を主たるカリキュラムとする単科大学以外の大学を指す。したがって、美術以外の単科大学(例えば、経済学部のみがある大学)も「総合大学」に含めている。また、ここでいう「モデル」とは、授業の雛形のことを指す。したがって、本論文の読者が授業実践者として、本論文で提示したモデルを、大学の環境、授業特性等に応じて適宜カスタマイズして使用することを想定している。さらに、本論文では、モデルの提示に付随して、モデルの制作過程や修正過程に関しても、さまざまな側面の、異なる濃度の情報を提示している。それは、読者が自身でモデルの形成や修正を行う際の要点を把握し、また、本論文で提示したモデルを使用する際にカスタマイズしやすくするためである。

本論文の学術的背景は、高等教育におけるSTEAM教育の推進を念頭に置いた場合、「Arts」をどのように個別の科目(例えば「哲学」という科目)に取り込めば良いのか、という美術・教育学・哲学を横断する課題にある。

近年、文部科学省はSTEAM教育の推進を強調している。「STEAM教育」とは、Science, Technology, Engineering, Mathematics分野の

横断的な教育を指す「STEM教育」に、「Arts」も加えた教育手法である(Cf. 隠岐(2018), p.4)。ここでいう「Arts」には「芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理等を含めた広い範囲」(文部科学省(2021), p.15)が該当し、芸術系および人文社会科学系の学問分野が含まれている。その背景には、いわゆる「文系」と「理系」という枠組みを棄却し、また、「科目」という枠組みにもとらわれない「横断的な学習」を推進することで、「様々な情報を活用しながらそれを統合し、課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結び付けていく資質・能力の育成」(ibid.)を目指すという教育理念がある。

しかし、様々な学問分野を包摂する「Arts」のうち、とりわけ「芸術」に関し、総合大学の学部教育を想定した高等教育の場面において、何をねらいとして何を教育すべきか、また、具体的にどのように教育することができるのか、指針や方法は明確でない。幼児教育から中等教育にかけては、「図工」や「美術」等の科目が設置されている。当該課程では、芸術や美術の歴史・理論に関する知識を扱うとともに、実際に作品の制作も行う。それに対し、総合大学等の芸術系コースを持たない高等教育機関では、「美学」、「文化論」、「芸術論」等の芸術関連科目が設置されていることがあるものの、そこではもっぱら講義形態の座学が中心であり、実際にアート作品を制作する機会が設けられることはほとんどない。ましてや、「哲学」、「社会学」、「データサイエンス」、「線形代数」、「力学」

といった芸術関連科目以外では、アート作品の制作をする機会は、ほぼ皆無であろう。⁽²⁾

ところが、アート作品の制作とその制作に基づく省察（ABRの実践）は、以下に示す三つの理由により、総合大学の高等教育においても重要な役割を果たしうる。第一に、アート制作が、それぞれの専門科目の知識に対する身体化を伴った理解や、当該専門分野における世界探究の新たな方法の提示に資する可能性があるからである。例えば、「哲学」では、存在、認識、世界、言語、個と普遍、形式と内容（形相と質料）といったさまざまなテーマを扱う。その中から複数の主題を組み合わせ、世界とその認識とはどのような関係にあるのかをテーマとし、アート制作（例えば、本論文で提示する全学教養科目モデルのように）を通じて、世界やその認識の自明性を疑ったり、「認識」というものの、生物種ごとの固有性と同一生物種内における個体ごとの固有性の関係を考察したりすることが可能である。通常の「哲学」の授業では、「哲学対話」などの要素が取り入れられていることがあるものの、このようなアート制作の試みがなされることはほとんどない。また、世界の探究の仕方として、単に思考するだけではなく、アート制作を通じて世界を探究するという方法は、哲学の方法論としても新たな試みの一つになりうる。

第二に、様々なモノに手を加えることで以前とは異なるモノを生み出すというアート制作の根底にある操作は、まさに「STEAM教育」が目指す「横断的な学習」の基礎になるからである。例えば、学際的研究においては、まさに様々な学問分野を横断するが、その学際的研究では「総合」や「統合」が目標とされる（Cf. Repko, Szostak, and Buchberger, (2020), p.9）。したがって、アート制作のように、モノや概念どうしの「総合」や「統合」による新たな何かの制作という操作、および、その制作に伴う省察に習熟していることは、総合大学でどのよう

な専門を志すにせよ、「横断的な学習」に向けた汎用的な技能として重要である。

第三に、学習者は、モノとの関わりを通じて世界に対し生き活きとした関心を向けることが可能になり、「人間形成」に資する可能性があるからである（Cf. 今井（編著）（2021））。

ABRのレビュー論文を執筆した笠原は、「現在のところ、国内でなされているABR研究は教育学や社会学、演劇教育等での質的研究において、芸術の特性を生かした新しい人文社会科学研究の創出に向けて先行して進められており、近年、美術教育分野での取り組みも本格的に始まったという段階にある」（笠原（2019）, p.115）と述べる。実際のところ、これまでに、「美術教育の理論的位相」という教育学者による理論研究や「制作者による芸術的省察」という芸術家による実践研究（小松（編著）（2018））、初等教育における美術教育のフィールドワーク研究（今井（編著）（2021））はあるものの、本論文のように、総合大学において、アート作品の制作を科目の一部として導入し、それをモデル化するという研究例はない（ただし、先行する取り組みとして、東京大学ACUTによる活動や、ACUTの教育プログラムに関する新藤浩伸らの科研費研究「大学における芸術教育プログラムおよびその効果検証方法の構築に向けた基礎的研究」（2022年度-2025年度）などがある）。したがって、本論文で提示するモデルやそれに付随する考察は、総合大学においてアート制作の導入を検討している教育者にとって、一定の有用性を持つだろう。

方法

総合大学等の高等教育機関で開講されている様々な科目に美術教育分野でABRを導入する試みには、多くの課題がある。

そこで美術・教育学・哲学の専門的な枠組みを超えて学際的に研究を実施し、以下の四つの課題に取り組んだ。

なお、本研究は、所属機関の「人を対象とする研究」倫理審査部会の承認を得た上で、参加者に対し、以下の点を口頭および書面で伝え、参加者から同意書を得た。1) 研究目的・内容、2) 収集するデータ（アート作品、アート作品を制作する様子を収録した映像、アンケート）、3) 収集したデータの発表方法、4) 注意事項（学生による提出物の収集には同意しないことが可能であること、提出物は成績や卒業には関係しないこと、実施の過程で得られた個人情報 は 厳 重 に 管 理 す る こ と、録 画 さ れ た デー タ は 厳 重 に 管 理 し 保 管 す る こ と）

課題1：【素材と制作方法の検討】

学生にどのような作品を制作させることが良いのかを吟味する。そのために、芸術家として研究と創作に携わる櫻井と三好が様々な素材や制作方法を試す。

課題2：【導入に向けた障壁のリスト化】

授業への導入の際に生じうる様々な障壁を研究者が網羅的にリスト化する。

課題3：【モデルの作成】

以上の検討や試作を踏まえ、カリキュラム上の科目の位置付けに応じた四つのモデルを作成する。

課題4：【モデルの適用とフィードバックに基づく修正】

モデルを実際に適用し、学生からのアンケート（以下の項目）を通じたフィードバック、および、本論文執筆者4名による当該実践の振り返りによって、モデルを修正する。以下の「研究者による省察」は、授業実践後の会議において共有した反省点をカテゴライズし、表記を修正したものである。あえて箇条書きのまま提示することで、文字だけでは伝えづらい、授業実践の様子やその反省点を示すことを意図し

ている（この意図に関しては、本論文の考察末尾においても論じている）。

なお、アンケートの目的は、授業実践に対する学生の取り組みを定量的に測定することではない。むしろ、定性的観点から、学生自身による授業実践への振り返りを考察することでモデルを改良することにある。したがって、結果のパートでは、それぞれの結果を定量的に示すことはしなかった。

学生へのアンケート項目

1. あなたの学年を以下の選択肢から選んでください。
2. あなたの学科を以下の選択肢から選んでください。
3. 小学校～高校まで、美術（図工）の授業は好きでしたか？選択肢からどれか一つ選んでください。
4. これまでに、教育機関における授業以外で、アート作品の制作をしたことがありますか？選択肢からどちらかを選択してください。
5. 4で「ある」とお答えした方に伺います。どのようなアート作品を制作しましたか？
6. アート作品の制作活動を行っている間に感じたこと、考えたこと、気づいたことを（できるだけたくさん）挙げてください。
7. 制作をふり返って、とくに印象的だったこと、感想をまとめてください。
8. これまで美術・アートにどんなイメージを持っていましたか。また、今回の制作を通してそのイメージに変化はありましたか。
9. 今回の試みのように、芸術系の専攻を持たない大学の科目において、アート作品の制作を取り入れることに関し、どのように考えますか。

結果

【素材と制作方法の検討】

以下では、四つのモデルのうち、学部専門科目モデル、全学教養科目モデルの試作過程を提示する。

<櫻井の試作>



図1



図2



図3

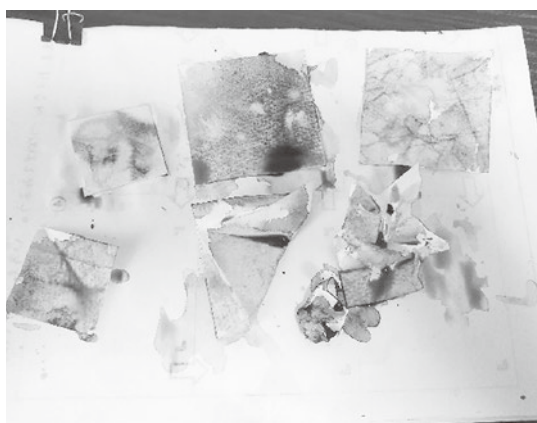


図4

以上の図1～4は、いずれも、櫻井が素材に絵の具を塗布したものである。ただし、その素材や絵の具が異なる。実際に授業で導入するための制約（時間、予算、扱いやすさ、場所

等）を考慮し、さまざまな試作を重ねている様子を示している。

図1では、プラスチックのコップと包装材料にアクリル絵の具を塗布している。図2では、プラスチック製の板にアクリル絵の具を塗布している。さらにその板から風景を覗き込んでいる。図3では、図2において塗布した板を地面に置き、土、草、花などとの色合いを重ねている。図4では、小さく切った画用紙に水彩絵の具を塗布している。

以下の【モデルの作成】で提示するが、実際には、櫻井が提示する案を共同研究員全員で検討し、図4をベースとしつつ、図2、図3を組み合わせたものを授業実践において学生に取り組ませることとなった。

<三好の試作>



図5



図6



図7



図8



図9



図10



図11



図12

以上の図5～10は、三好が作成した、授業実践において学生が取り組むフローである。図5は、学生が二人組を組み、共に歩く様子である。図6は、気になったものに注意を向けている様子である。図7は、その気になったものに指を指す様子である。図8は、二人組のうち一方が気になったものに指差し、他方がその写真を撮る様子である。図9は、その写真をプリンターに送信し、印刷する様子である。図10は、印刷した写真を壁に貼っている様子である。

以上の図11は、ダニの造形を念頭に置いた三好によるドローイングである。図12は、三好がその着ぐるみを制作する様子である。

以下の【モデルの作成】で提示するが、実際には、三好が提示する案を共同研究員全員で検討し、図5～10をベースとしつつ、適宜修正を重ねたフローを授業実践において学生に取り組ませることとなった。また、図12において制作したダニの着ぐるみも使用した。

【導入に向けた障壁のリスト化】

＜教員側の障壁（科目の設計を中心に）＞

- ・ 実際にアート作品の創作やワークショップに携わったことがある教育者でないと適切な課題設定ができない可能性がある
- ・ ABRの枠組みにおいては、学生が制作をするだけでなく、制作を通じて、「思考」させることが重要であるが、その場合、何

を思考させるよう授業を設計すべきか、また、その「何か」はあらかじめ教員が設定すべきか

- ・ 目標設定と共有の仕方（基本的にアーティストに任せるか、教員が設定して伝えるか、協働して設定するか等）
- ・ グループ制作とするか、個人制作とするか
- ・ 学内への活動の事前共有（どの程度、どのくらいの範囲に周知しておくか）
- ・ 授業補助者が入る場合、活動にどの程度介入するか（言葉がけや行為により一定の表現を助長し、学生の経験を方向づける可能性があるため）

＜学生側の障壁（取り組みの問題を中心に）＞

- ・ 学生が持つ制作にかかる技能のばらつき、制作の進度、集中度合いの違い等を配慮し、どのような制作内容とするか
- ・ 要配慮学生への対応（グループワークへの取り組みを念頭に）
- ・ 安全配慮を十分に考慮した計画であっても、学生が作品制作で怪我をしてしまった場合どうなるか（教育機関ごとで学生が加入している保険が異なるが、授業中の取り組みであれば、すべてカバーされるのか）

＜高等教育機関の枠組みに依存する障壁（ヒト、モノ、カネ等の制約を中心に）＞

- ・ 外部からアーティストを招く場合、出張費や授業補助費等が必要となる
- ・ 作品の制作費を誰がどう支出するか
- ・ 制作のための素材や道具は誰がどのように管理するか
- ・ 作品の一時的な保管場所や管理責任者の配置をどうするか
- ・ 大学の標準的な1コマの授業時間である90分内で完結させるためには、相当の工夫を必要とする
- ・ 履修者が50人程度であれば問題なく試行

できるが、教育機関や、担当科目によっては100人以上の可能性もあり、その場合、制作の補助が行き届かない可能性がある

【モデルの作成】

研究開始当初は、履修者の人数に応じた四つのモデル（小規模人数、中規模人数1、中規模人数2、大規模人数）の作成を構想していた。しかし、共同研究員間で実際に授業実践の枠組みを構想し、さまざまな制約を考慮した結果、履修者の人数よりも、カリキュラムマップやナンバリング等の科目の位置付けに応じたモデルの方が、より、高等教育の実態に沿ったモデルが形成できるのではないかという結論に至った。

その背景には、本研究課題の到達点に関する認識がある。つまり、本研究課題の達成によって生み出される成果を通じ、当該報告や論文を読んだ教育者が、自らが総合大学で担当する科目において、芸術作品の創作を取り入れることが、本論文の究極的な目標となる。そのため、履修者数という自身で制御できない要素に基づいてモデルを設計するよりも、科目の位置付けという教育プログラムに基づいてモデルを設計した方が、他の高等教育機関においても、より受け入れやすくなると判断した。

モデルの適用を受け、最終的に修正したモデルを巻末の付録で提示している。

【モデルの適用とフィードバックに基づく修正】

まずは、二つの科目において、授業実践として取り組んだ（付録表1、表2）。さらに、2024年3月18日に二つのワークショップを開催した（付録表3、表4）。

以下では、それぞれのモデルごとに、基本情報、学生アンケート、研究者による省察を提示する。巻末付録の表と合わせて確認することを勧める。

■ 学部専門科目用モデル（付録表1）

基本情報

日時：2023年7月21日

参加者数：34名

場所：金沢星稜大学

内容：門前が担当する「Art and Culture」の第13回において、「学部専門科目用モデル」を適用した。なお、本授業ではアーティストによる授業に先立ち、第5～7回に指墨画（水描き用紙）やインスタレーションを行い、その他の回にも手を動かすワークをたびたび実施した。身体を使った試行錯誤や、モノを媒体とした表現を重ねてアーティストによる実践につなげたことで、モデル適用時の導入をスムーズに行うことができたと考えられる。



図13



図14



図15



図16

以上の図13～16は、学生が制作した作品を、作品に似合う場所、おもしろいと感じるところに置いて撮った写真である（付録にも作品例を掲載）。

学生アンケート

回答者数26（実験同意者数33名、回答率79%）

項目9に対するコメントの抜粋

技術を極めるための授業ではなく、いろいろな

種類の芸術にアンテナを張り巡らせて楽しむことができると感じた。昔した活動を思い出したり、自己表現できたり、創造性が豊かになる契機になると思った。

制作を通して芸術活動があらゆる分野につながると思うので、いいと思います。

学問関係なしに芸術系の科目を取り入れる事に賛同します。アート制作には、多様な価値観や新たな可能性を発見できる機会があり高等教育としてや個人の活動により良い効果があると考えます。

芸術は誰でも楽しめるもので、自分の新しい一面を見つけることができるので賛成

専門でない学生が取り組む事で生まれる味もあるのではないかなと思う。そこから生まれる多角的な考え方も面白い。

研究者による省察

1. 準備関係

＜授業として成立させるための準備＞

- ・ 「授業」としては、時間があれば、準備・片づけまで学生に能動的に関わらせての方が良い。しかし「体験」としては、準備が整っていた方がワクワク感がある
- ・ 事前講義によって導入がスムーズになり、制作時間を長くとれた
- ・ 道具、備品への細やかな配慮が大切であることがわかった
- ・ 参加者に対して、教室や場所に関する適切な注意喚起、配慮、対応が必要（汚れ対策、他授業への情報共有）

＜モデルに特有の準備＞

- ・ 急遽プラコップも撮影に使用させたことも、制作に幅が広がって良かった。これ

は、共同研究者間で事前に試すことで得られた発想であり、学生に制作させる前に一度教員が試して見るのが良いかもしれない

- ・ 紙のサイズと量、透明ケース、黒布が効果的だった（紙きれ⇒作品への視点の変化）

2. 学生の様子と制作物への感想

＜制作の様子＞

- ・ 予想以上に夢中になって取り組んでいた
- ・ 制作の速度に個人差があった
- ・ 鑑賞や感想の共有の時間を削減し、より制作時間を長くとった（それだけ熱中していた）

＜予想外の制作＞

- ・ 細々と描き込む、作り込む作業が意外に多く見られた（予定していたにじみ絵の趣旨とは異なる表現だったが、並べると存在感、味わいがあった）
- ・ 思いがけない発想があった（具体的な絵を描く、身体を使った撮影、水を使うなど）

＜制作と思考の関係＞

- ・ 環境や周囲を探索するアンテナがひらいた様子
- ・ いろいろな試行錯誤を学生同士が引き出し合う感じ（ふだん行かない場所、やらないこと、水や風など環境を活かす等）
- ・ 意図的に「何かを伝える」→意図通りに「何かが伝わる」という枠組みの外を体験する活動になったのではないか
- ・ 意図や意志以前の即興（とりあえず、いつの間にか、やってみる）が繰り返されていた
- ・ 「自分の好きな色と形を結合してみる」、「気になるものや身近なものを通し、環境の見え方の変化を捉える」などは、撮影のなかで展開されているように感じた

3. 活動のねらいとの関係

- ・ 今回の実践では、①思いつきやひらめきの下で次々と工夫し、手や身体を使って試すこと、②環境の特徴や物質の肌理を活かして表現することが主に焦点化されたと思われる

＜「教育」として成立させるために＞

- ・ アンケート上では、「楽しい」、「自由」、「思い切り自分を表現できた」、「気分転換に良い」といった表現があったが、そこに留まらない活動にする必要がある
- ・ 感情的な発散やレクリエーションではなく、知的な探究として制作を捉え、それぞれの専攻における学術的な研究や、人生における個人的な問いとの接面を探っていくにはどうしたらよいか
- ・ ひらめきの即興性や自由さを、単なる「やりたい放題」にならないための工夫も必要なのかもしれない（それもアートの一面？）

＜制作を通じた身体化と言語化の問題＞

- ・ アンケート上では、世界の見え方の変化、発見、新しい発想の生成、他者の発想への理解などへの言及があまりにない学生も、実際にはそうした体験も行動や作品には表れていたように思うが、それを振り返って言語化することには一つ段階があるのかもしれない
- ・ 最終的な地点では言語化が必要な一方、行動化、身体化のなかで気づいて行く、知っていくという要素をどう取り出すか

＜モデルに特有の、活動のねらいとの関係＞

- ・ 世界の枠組みの解体、自己の揺らぎ、絶対的な他者（理解不可能性）を前提とし、そこから生成・再構築される思考とコミュニケーションをさらに意識化させるような工

夫が必要

- ・ 制作場所と撮影場所との導線、周辺環境が非常に良かった。アイデアを触発するものが豊富にあった（川、緑、外の水道など）。しかし、別の環境で実践するときは工夫が必要

■ 全学教養科目用モデル（付録表2）

基本情報

日時：2023年10月17日

参加者数：35名

場所：金沢星稜大学

内容：寺嶋が担当する「哲学②」の第9回において、上記の「全学教養科目用モデル」を適用した。



図17

以上の図17は、三好が作成した授業実践の案内動画を Youtubeで限定公開し、そのリンクをLMSで共有することで、学生が当日までに閲覧できるようにした様子である。

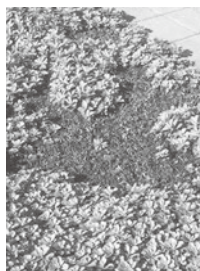


図18



図19



図20



図21

以上の図18～21は、学生が学内で撮影した写真である（ただし、図19は肖像権上の都合により個人が特定できないよう処理している。付録にも作品例を掲載）。

学生アンケート

回答者数17名（実験同意者数35名、回答率49%）

項目9に対するコメントの抜粋

芸術への興味の入り口になる他、関わりなく暮らすうえでも視野を広げるためには大切。

よいと思います。自己を表現しなければ、画一的になってしまうと思います。また、芸術とは自己との対話だと思うので、自分のことを知る機会になるとと思います。

アートをすることに抵抗がある人でも今回のようなアート制作は楽しめると思うし、発想力や想像力、コミュニケーション能力もつくと思った。アート制作は他にもたくさんあるだろうし、違った力も身につくことができると思う。この力は、芸術に限らず社会においても必ず必要な力となるはずだから取り入れることは大切なことだと感じる。

私は取り入れることに賛成です。理由としては、私の学科では、小学校向けの模擬授業を行うことが多く、自分を表現することが多いからです。そこで、自分の経験をアートの表現に活かすことができたり、逆にアートの体験を授業

に活かすことができると感じたからです。

座学では感じることをできない経験ができて刺激になる。

物事を違った方向から捉えられるのはとても良い機会であり、取り入れるのは賛成だ。

研究者による省察

1. 準備関係

- ・ 実施日の前の授業回では、ダニの環世界に関する講義をした。さらに当日は、ダニの着ぐるみを被ったアーティストが学生の周りを歩き回った。ダニの存在が写真を撮るという行為や、そこから切り出される世界形成というあり方に思考のきっかけを与えた可能性がある
- ・ iPadを2台用意して、airdropで共有し、すぐに印刷という流れになっていたが、やはりある程度渋滞してしまった。サポート学生が何人かいたり、さらにiPadの数やチェキの台数が多かったらより良い。とはいえ、そんな恵まれた環境は普通ないので、これが現実かもしれない
- ・ レーザープリンターを設置し、教室ですぐに印刷できるとかも良いかもしれない
- ・ チェキのフィルムが高く、ある程度の予算がないと難しい

2. 学生の様子と制作物への感想

- ・ 学生からの反応は比較的好意的なものが多かった
- ・ アーティストである担当教員がかなり積極的かつ明るく学生と接して、共に作品を作っている感じがした（学生－教員という関係ではなく、アートをベースにしてともに活動する研究者どうしという関係に近いかもしれない）
- ・ 普段は、毎回の授業内での対話でしかコ

コミュニケーションを取らない学生間にも、多少はコミュニケーションが生まれていたように思う

3. 活動のねらいとの関係

- ・ 写真を黒板に貼り、並べ替えるという操作は、学術的観点からも、また、教育的観点からも興味深い
- ・ 「あ」や「え」といった直感的なカテゴリー化のあり方も、学生が取り組みやすく良いかもしれない
- ・ 天気が良かったので外でできたが、天候が悪く室内のみとなっていたらどうなっていたか。あるいは案外、雨でも外に出て、面白い発見があったかもしれない
- ・ チェキの写真が案外小さかった。もう少し大きく印刷できるとさらに迫力があるかもしれない

■ ゼミ科目用モデル1（付録表3）

基本情報

日時：2024年3月18日

参加者数：3名

場所：金沢星稜大学

内容：三好が担当するワークショップにおいて、「ゼミ科目用モデル」を適用した。



図22



図23

以上の図22～23は、学生が撮影した写真をA3サイズで印刷し、黒板に貼って並べた様子である（ただし、一部、参加した教員の写真も含む。付録にも作品例を掲載）

学生アンケート

回答者数3名（実験同意者数3名、回答率100%）

項目9に対するコメントの抜粋

アートを経験することで感受性が豊かになると
思うので取り入れるべきだと思います。

よい試みであると考えてる。感受したものを基に
制作することは、無形から有形を生み出す創造
の場であるから。また普段と異なる体験は、目
には見えない成長を与えてくれるチャンスであ
ると感じたから。

普段芸術について考える機会が少ない人ほど、
アートの制作から学ぶことは多いと思う。そ
のため、芸術系の専攻がない大学もアート作品
の制作を積極的に取り入れるべきだと考えた。

研究者による省察

1. 準備関係

- ・ シンプルな構成であり、予算的にも、活動内容的にも適用可能性が高い

2. 学生の様子と制作物への感想

- ・ 活動後の参加者との対話の中で、普段とは異なる形でキャンパスを体験していたであろうことが垣間見えた
- ・ 活動の終盤、写真の鑑賞を行う際に、水を「他者」に見立てていた旨の発言が参加者からなされた
- ・ 学生が水をいろいろなところに「連れて行っている」、水に風景を「見せてあげている」という感覚で動いているのが印象的で、学生が選択した容器の形状の影響で、意外とフットワーク軽く動けていたり、透明の筒を横から覗いてみたり、アーティストの意図を飛び越えつつ、それぞれに深い体験をしていたのではないかと
- ・ 参加者はいずれも積極的に、複数の写真を撮影していた。また、水面だけでなく、ガラス製の器の側面を通して生じた水の表情を撮影する等、企画側の想定を超えた試みも散見された。

3. 活動のねらいとの関係（研究者が体験した際の感想も含む）

＜全体総括＞

- ・ 特別な道具や素材等を使用しなくても実施でき、かつ美術の実践ならではの気づきや変容を参加者が体験できるものを目指して企画された。この当初の目標については、概ね満足のいく形で達成できたように思われる
- ・ 一方、コンセプトの面から言うと、今回のWSは「身体感覚の変容」「非・生物との対話」「水面をレンズに見立てる≡写真表現のプリミティブな在り方の体験」といった、複数の要素を含んだものだった。これら複数の要素間に優先順位等は明確に想定しておらず、それぞれが未分化かつ完全には混ざりきらない状態で併存することが、今回の活動の特徴であったとも言える。換

言すれば、今回の活動は技法・材料的にはミニマリズムだが、コンセプト的には良くも悪くも「欲張りな」ものだったと総括できるように思う

- ・ コンセプトが複数の要素で構成されていたことならではの面白さも認めつつ、的が絞りきれしていない（参加者に何を体験させることが最重要なのかが分かりづらい）印象に繋がっていたことは否定できない。例えば、「身体感覚の変容」にフォーカスする場合、「水面をレンズに見立てる」ことは省いた方がより集中できたかもしれない。また今回のコンセプトにおける諸要素はそれぞれ単独でも、それらをベースに別個のWSを企画することが可能なものだろう

＜身体感覚の変容＞

- ・ 活動を通じての身体感覚の変容は、程度の差こそあれ生じていたのではないかと
- ・ 慣れ親しんだ場所（大学構内）で、異なる身体的な受け止め方（水を持って歩く）
- ・ 身体性の変容という方を重視するのであれば、バケツやたらいなど、ゆっくりとしか進められないような容器をこちらで選定してもよかったと思うが、容器の選択によって行動の変化が見られてこれはこれでおもしろい

＜認識の変容＞

- ・ いかに普段は、身の回りのものを見ていないか、注意を向けていないか、というのがよくわかった
- ・ 水に景色を見せるってなんだろう、素材や無機物とのやり取りってできるのかななどの思考が働くという美術表現へのアプローチ
- ・ 川の水という普段は気にも留めないものと一緒に過ごすことで、「アニミズム」的な思考を体験
- ・ 最初は水を運んでいるという意識だった

が、いつの間にか、水に連れて行かれていくという感覚に

- ・ 自分が水を見ているのか、水が自分を見ているのか、主客未分の純粹経験（西田幾多郎の思想を実践するかのように）

<水面という反射体の特徴>

- ・ 水という光を屈折、反射する媒介物を介して、普段の認識においても屈折や反射がある可能性の示唆
- ・ 水面がほとんど写っていない写真（ティーサーバーにコップを置くなど）が出てきたことがおもしろく、あまりその設定にこだわりすぎなかった（始まってからは、かなり自由に学生に行動させていた）ことがよかったのかもしれない

<改善点>

- ・ 蓋つきの器など、器の種類によっては身体の動作への制約が弱まってしまうため、この点については改善の余地がある。具体的には、事前の告知における持ち物についての指定をもう少し詳細にする、WS開始前のブリーフィングで課題の意図についてより踏み込んだ説明をすることなどが考えられる
- ・ 参加者が歩いた軌跡を事後的にビジュアルイメージとして確認できるような工夫を加えても良いかもしれない（Googleマップの「ロケーション履歴」の活用etc.）。
- ・ 水面にレンズのように景色が映る状況が意外と限られていて、工夫の余地はある

■ ゼミ科目用モデル2（付録表4）

基本情報

日時：2024年3月18日

参加者数：3名（内、教員参加者1名含む）

場所：金沢星稜大学

内容：櫻井が担当するワークショップにおいて、

「ゼミ科目用モデル」を適用した。



図24



図25

以上の図24～25は、制作道具および制作の様子である（付録に作品例を掲載）

学生アンケート

回答なしのため省略

研究者による省察

1. 事前準備

- ・ 制作道具、フォトフレーム（透明なアクリル板）、素材などの準備が必要になる。ただし、「ゼミ」の場合、大学によっては演習費などが出るため、費用負担の問題はクリアできそう
- ・ フォトフレーム以外にも選択肢はあり、安価なプラ板など、様々な方法で透明な支持体を検討できる
- ・ 絵の具などは使用しないないので、周囲が汚れる心配はない
- ・ 「場所」の決定について当初は、散策後に

一つの場所を決め、じっくりその場で過ごししながら、その周囲のものを撮影してもらう予定だった。しかし、散策するうちに参加者の関心があちこちに広がり、いろんな場所で写真を撮り続けていたので、「1つの場所を選ぶ」という設定は緩やかに解除した

- ・ 作品制作について、作品は絵や立体物、あるいは選んだ場所に手を加えるなどの制作を想定していた。しかし、誰からともなく制作物をアトラス上にくっつけていく展開となり、結果的には全員が、加工したアトラス自体を作品とした

2. 学生の様子と制作物への感想

- ・ 最初は何を目指したらよいのか戸惑っているようにも感じられたが、次第に自発的に活動が展開していった。
- ・ ただ写真を撮る、作品を作るだけでなく、途中で写真を並べながら思考を言語化する（付箋に書く、発表する）過程をはさむことで、思考が深まっていく様子が見受けられた
- ・ 散策を伴う写真撮影、作品制作、作品の言語化というそれぞれのフェーズで、異なる思考が働いている可能性がある
- ・ 参加者が同じテーブルで作業するなかで、コミュニケーションをとり、他者からの触発が生じていた。ただし、制作の段階になると手を動かしながら考えている様子がうかがえた
- ・ 付箋書きに個性が出るようだった
- ・ 素材置き場と行き来する様子が印象的だった
- ・ 写真の印象や記憶、表現したいことと目の前の素材をフィッティングする様子が印象的だった
- ・ ためらいなく手が動いていたことが印象的だった

- ・ 造形活動の中で、戸外で得た感覚をフィクショナルな物語に発展させている様子が散見された

3. 活動のねらいとの関係

- ・ WS参加者とアーティストの共働という意味で、興味深かった。日常的な風景に潜む何気ない違和感を丁寧に拾い上げ、そこから物語を紡ぐことで場所の記憶を探るような活動となっていたように思われる。またこうした作業が、参加者個々人でなく、複数人による対話を通して行われていたことも興味深かった。
- ・ 成果物を再び戸外の現場に持ち出す際、支持体としてアクリル板を用いたことによる効果が認識できた。背後の風景が透過することにより、成果物の見え方は工房における時とは全く異なるものとなり、新たな思考が生起するきっかけとなっていたように思われる。再び戸外に移動する目的を、もう少し詳しく言語化して参加者に伝えても良いかもしれないという印象を受けた
- ・ 今回の活動はフィクションを通じた世界認識の試みとなっていたのではないかと。そしてそのようなフィクションの生成が、個人ではなく複数人による対話によって為されていたことに、大学における授業実践としての可能性を感じる
- ・ 座学にはない探究の仕方となり、非言語と言語の往還という教育的効果が見込まれる
- ・ 一つ一つの写真や、その写真を使って作った作品のそれぞれに、固有性を有する「世界」があるという印象を受けた
- ・ 写真を撮り、並べ、手を加えることで、「モノ」が持つ固有の記憶（歴史）の扉を開き、自分の記憶（歴史）に組み込む感覚
- ・ 制作物について学生に語らせることで、製作者の隠された心理的側面が見えてしまいそうな怖さはあった

- ・ 今回は3時間に三つのフェーズを詰め込んだが、それぞれのフェーズ単体でも授業にできるぐらいの濃度があった。連続授業で、2〜3回に分けて取り組むことも可能
- ・ 参加者は透明アクリル板に触発されて制作を進めていた面がかなりあった。写真を並べる段階では机に寝かせた状態で、保護シートも裏に貼ったままだったが、保護シートを剥がして立ち上げたときの見え方の変化が、創作物をアトラス上に貼り付けるという行動を誘発したのだと思う。そしてそれを現地に持って行ったときに、アトラスというレイヤー越しに景色と再会することで、世界の重層性が垣間見える体験につながっていたのではないかと思う
- ・ 透明な支持体上で制作するという方向で最初から設定するなら、それに適した素材を厳選しておくこともできる。ただ、想定外の素材の使用が印象的だったので、何に使えるかわからないような、おもしろい素材が混ざっているのと良いかもしれない
- ・ 素材の選定という側面では、今回アクリル板が支持体となっており、造形活動の経験が多くない参加者にとっては、目新しさという意味で一定の訴求力はあったと考えられる。一方、今後、総合大学の科目の一部に導入していくことを念頭におくと、費用面等の難しさも想定されるし、素材の扱いそのものにも習熟を要するものだった（剥離紙を剥がすのに時間と人手を要した）。また、その他画材等についても、もう少し種類を絞ることが可能かもしれない

考察

まずは、以上で示した四つの課題に対する結果を考察しよう。

一つ目は、【素材と制作方法の検討】である。本論文においては、まず、アーティストである櫻井と三好が、それぞれの普段の制作スタイル

を活かしつつ、試作を重ねた。ついで、定例の研究会で報告し、全員で議論することでブラッシュアップした。

素材や制作方法の検討は、大きく分けて、形式的要因と内容的要因に依存する。前者の形式的要因は、履修者数、授業やゼミで使える予算、制作環境（汚れても良い工作室等の有無）といった要因である。この点は、次に考察する【導入に向けた障壁のリスト化】と密接に関係する。後者の内容的要因は、その授業実践を通じて、学生にどのような変化が生じることを期待するのか、普段アート制作をする経験がほとんどない学生が授業の中で何を制作することができるのかといった要因である。この点もまた、【導入に向けた障壁のリスト化】と密接に関係するとともに、モデルにおいて提示した「活動のねらい」とも関係する。

ただし、このような二つ区分はあくまで考察上の区分に過ぎず、実際には素材や制作方法を検討する上で形式と内容は密接に繋がっており、両者を全く独立に定めることは不可能である。興味深いのは、こういった形式と内容の密接なつながりという事態は、アーティストが作品制作をする際にも生じる過程であるという点である。本論文の著者である櫻井や三好はアーティストとして、普段から美術作品の制作を行っている。その作品制作において、最初の構想の段階では、内容面での検討が中心となることが多いことを経験している。しかし、実際に制作に移ると、制作費、素材、制作時の季節といったさまざまな形式的側面に制約を受けて、いわばなし崩し的に作品の輪郭があらわになってくることも経験している。このように、アート制作の実際において、形式と内容は分かち難く結びついている。したがって、授業実践において取り組む素材や制作方法を検討する際にも、形式面と内容面の密接な結びつきに留意し、内容面から形式面の仮決定、形式面での制約から内容面のブラッシュアップといった相互

の往還が重要になってくる。

なお、発展的な仕方でのアート制作の導入として、形式と内容の密接なつながり事態を学生に体験させるということも可能である。つまり、複数の授業回数を使うことができるのであれば、【素材と制作方法の検討】自体も学生にゆだねるという方針である。それによってアーティストが普段経験しているような思考過程、制作過程を体験することができ、また、形式と内容という、思想史において繰り返し問われてきた事柄（例えばアリストテレス以降のヨーロッパ思想史における形相と質料の関係など）に対しても学生が、いわば身体化を伴った仕方では省察を進めることができるだろう（例えば、「哲学」の授業でアート制作を取り入れることを想定した場合、このような、思想の実体験は重要であろう）。

二つ目は、【導入に向けた障壁のリスト化】である。授業実践のモデルを構想し、学生に、授業内で活動のねらいや制作方法を伝えるアーティストとして、また、日々、総合大学でさまざまな科目を担当する教育者として、障壁を多角的にあげた。もちろん、本論文で提示し得た障壁は、教育機関ごと、科目特性ごと、教員の裁量、学生のあり方において変化するため、障壁とその対応策に関して一般的指針を示すことは困難である。しかし、このように事前にありうる障壁を把握しておくことによって、アート制作を総合大学において導入する際の重大な問題を回避することが可能である。

三つ目は、【モデルの作成】である。本論文においては、櫻井、三好がそれぞれモデル原案の作成を担った（櫻井が「専門教育科目モデル」（表1）、「ゼミ科目モデル」（表4）、三好が「全学教養科目モデル」（表2）、「ゼミ科目モデル」（表3））。本論文で提示したように、アート制作であっても、身の回りのものを素材とし、そのほとんどは写真を撮るといった制作過程であれば、授業モデルの考案や授業実践者は必ずし

もアーティストである必要はない。

ただし、その授業実践の背景として、本研究のようにABRを据える場合、つまり、学生がアート制作を通じてこの世界の諸相を探究するというねらいがある場合、アーティストもモデル作成に加わる方が、より良いモデルとなる可能性が高まるだろう。というのも、普段から使用する素材や制作過程に関する省察を重ねているアーティストでなければ、素材や制作過程が、アート制作者にもたらす変化を生き活きとした経験として有していないことが多いと考えられるため、モデルを適用した際に、学生にどのような変化が起きるか想定することが困難となるからである。

ところが、モデル作成時にアート制作を行うアーティストが参加しない場合も十分に考えられる。その場合には、本論文で提示したモデルを一例として参照し、種々の制約を踏まえた上で授業実践に取り入れることが可能である。また、自身でモデルを形成する場合、素材にふれ、その素材を使ってアート制作をする過程で自身に起きた変化を省察した上で、モデルを形成すると、より良いモデルとなる可能性が高まるだろう。

四つ目は、【モデルの適用とフィードバックに基づく修正】である。以下では第一に、学生の様子に関して、第二に、アンケートの解釈に関して考察する。また、第三に、研究者によるモデル適用後の省察を断片的な状態のまま残した意味に関して提示する。

第一に、学生の様子に関してである。ここでは、アート制作の事前準備としての、アーティストによる説明の役割について論じたい。門前が2023年度に担当した「Art and culture」において、学部専門科目用モデルを適用した。モデルを適用する授業実践の前の回に、櫻井が、制作活動、制作時に考えていること、授業実践の内容などを学生に説明した。また、寺嶋が2023年度に担当した「哲学」においては、全

学教養科目用モデルを適用した。モデルを適用する授業実践の前の回に、三好がビデオレターという形式で、櫻井と同様に、制作活動、制作時に考えていること、授業実践の内容などを学生に説明した(図17参照)。

このように、学生が、アーティストから、アート制作の背景や過程に関する詳細を直接聞く機会は、ABRに依拠したアート制作活動として重要である。というのも、ABRの枠組みにおいては、単にアート制作をするのではなく、その制作を通じてこの世界の諸相を探究するという過程を含むため、アーティストの思考の道筋を実際に制作する前に辿るという経験は、学生が実際にアート制作する際の思考、省察を誘発する可能性が高まると考えられるからである。

第二に、アンケートの解釈に関してである。本論文では、全9項目のアンケートのうち、第9項目(「今回の試みのように、芸術系の専攻を持たない大学の科目において、アート作品の制作を取り入れることに関し、どのように考えますか」)のみ、結果において提示した。これらの結果から、アート作品の制作を取り入れることに対して、概ね肯定的な意見を得ることができた(アンケートの意図は量的分析にあるわけではないので、データ数としては特に示さない)。

ただし、さらに考えるべき点は、アート作品の制作を、芸術系のコースを専門としない総合大学の課程において取り入れるメリットとデメリットである。すでに本論文序論で挙げた三つのメリット(専門知識の理解の促進、汎用的技能の獲得、世界への態度の変容としての人間形成)に加え、学生が、アート制作を通じて、世界の諸相の探究の仕方を身につけ、実際に世界を探究できるようになること、また、それぞれの活動のねらい(例えば、世界の多層性を知る、アート制作と日常生活との近さを知る)に応じた仕方で世界を探究する経験を積みせられ

ることが挙げられる。

デメリットを挙げると、第一にアート制作を取り入れる場合、通常の座学の講義や演習に比べ、教員側の準備は格段に増えることが挙げられる。第二に、教員側が意図した活動のねらいが実現するか、その評価はどうするのかといった基礎的な点ですら不分明なことも挙げられる。

この第二のデメリットは、教育という、本来的にパターナリスティックであり、また、それでいて不確実な営みにおいて、決定的に解決困難な論点を含んでいる。そもそも教育は、教員が意図したねらいが学生に生じることを目指し、その変化量を測定し評価すべきなのか、あるいは、教員が意図しなかったようなことがむしろ学生に生じることを目指すべきであり、その活動を真に意味ある仕方での量的に測定することは不可能で評価も困難であるのか。

特定の既存の知識や技能の習得であれば、教員が意図したねらいが学生にすぐさま生じることが望ましい場合が多いだろう。例えば、伝統的な研究方法論(量的研究や質的研究)に関する授業を実施する場合、それらのうちの特定の知識や技能への習得という意図と、学生による実際の習得という対応関係が生起することが好ましく、その範囲内で学生の知識や技能を測定し、評価することができる。

しかし、本論文が提示しているモデルは、芸術系のコースを専門としない総合大学における科目にアート制作を導入することを目的としており、学生がアート制作に必要な知識や技能を習得することがそもそもの教育者による目的ではない。むしろ教育者がねらう目的は、アート制作を通じて、世界の諸相の探究の仕方を身につけ、実際に世界を探究することである。したがって、教育者のねらいが、その教示からすぐに学生側で生じたとしても、その変化量を測定できるのは、世界の探究という果てしない営みに対してあらかじめ教員側が感知しうる測定し

やすい指標に関してのみであり、それは教員が本来的に有していたねらいに応じた変化量を測定することができているのか、不明瞭である。もちろん、このような問題点は、伝統的な仕方での量的研究や質的研究による世界の探究にも該当する。しかし、ABRに基づく世界探究においては、アート制作の過程とその制作物が持つ不定性の大きさが、伝統的な仕方での量的研究や質的研究による探究や制作物に比べ相当程度大きいと考えられる。それにしただって、「評価」の困難さも相当程度増大するだろう。

評価に関しては、ABRとアクティブラーニングとの違いを考えてみると、理解のための方向性が得られるかもしれない。つまり、一方では、「アクティブラーニング」という大きな括りの中に、「哲学対話」、「ABR」、「ロールプレイ」などが含まれる。しかし、他方で、「ABR」は、「アクティブラーニング」と同じカテゴリーレベルでも捉えられるものであり、そのうちに、演劇、ダンス、小説執筆、美術作品制作など多様な創造的活動を含むものである。したがって、アクティブラーニングとABRとは、その方向づけに違いがあるのではないかと考えることができる。つまり、アクティブラーニングは、座学だけではなく議論等の「活動」を通じて既存の知識を「学ばせる」のに焦点があるのに対し、Arts-Based Researchは、「Arts」に依拠して、教員も知らないようなこの世界のあり方について、学生と教員が共に「Research」するためのきっかけを与えるという点に焦点がある。このように捉えると、ABRに依拠した活動を評価するためには、教員と学生という関係ではなく、研究者どうしが学術活動においてそうするように、相互のピア・レビューの関係として評価することになるだろう。⁽³⁾

第三に、研究者によるモデル適用後の省察を断片的なままに残した意味についてである。本論文では、それぞれの授業実践後のミーティングにおいて各研究者が示した省察を、事前準備、

学生の様子、活動のねらいとの関係という三つの観点に分類しつつも、あえて箇条書きのまま提示した。その意図は、文字だけで各モデルに関する情報を伝えることの困難を少しでも解消しようという点にある。整合的にまとめようとすると抜け落ちてしまうような、モデルの適用時における細かな気づき残すことで、本論文読者がモデルをカスタマイズしたり、新たにモデルを作成する際に役立つことをねらっている。

その背景には、一般に、授業モデルの提示だけでは、その当該モデルを実際に使用することは難しいという考えがある。例えば、初等教育におけるモデルとその実践例の関係から考えてみよう。本論文著者の一人である櫻井は、初等教育で「図工」を担当している。「図工」の教科書では、いくつかの題材例が提示されている。そこには、その教科書を使用する教育者が例を参考に、現場で例に基づいて授業を遂行できるという考えがある。しかし、あるテーマの制作に対して、ある題材を選択して、学生に取り組ませた際に、実際にどのような問題が生じるのか事前に把握できないということが往々にして生じてしまうことを経験している。本論文の読者が、同様の事態に陥ることを避けるためにも、唯一の正解というあり方ではなく、あくまで、「モデル」として提示し、さらに、そのモデルを使用してみた際のさまざまな気づきを提示することで、細かい形式の選択によって、別のアウトプットが生まれる可能性を示唆することを狙っている。

以上、本論文で提示したのは、高等教育機関、特に、総合大学においてアート制作を授業に取り入れるための四つのモデルである。このような試みは、未だ萌芽的な段階にあり、モデルそのものとしても、また、モデルの提示の仕方や考察においても改善の余地があるだろう。ABRに基づき、アート制作による世界の諸相

の探究という, 教育・研究方法が広まり, その意義や限界を含めたさらなる議論の活性化が今後期待される。

本論文の成果は, 2023年度および2024年度金沢星稜大学研究活動補助費の助成による。また, 本論文は, 2023年度の当該研究助成報告書『金沢星稜大学

研究年報』に基づきつつも, 大幅に加筆, 修正した原稿である。

なお, モデルの適用にあたって, 制作したアート作品の提供, アンケート結果および制作の様子を撮影した動画の学術的利用に関し, 研究に参加した学生から承諾を得た(本論文「方法」にも記載)。協力してくれた学生に感謝申し上げます。

引用(または参考) 文献

今井康雄(編著)『モノの経験の教育学—アート制作から人間形成論へ—』, 東京大学出版会, 2021年。

隠岐さや香『文系と理系はなぜ分かれたのか』, 星海社, 2018年。

笠原広一「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』第40号, 2019年, pp. 113-128.

小松佳代子(編著)『美術教育の可能性—作品制作と芸術的省察—』, 勁草書房 2018年。

————(編著)『アートベース・リサーチの可能性—制作・研究・教育をつなぐ—』勁草書房 2023年。

舘知宏, 野老朝雄, 堀山貴史「『個と群』—アート・サイエンス協働教育—」『電子情報通信学会誌』, vol.103, No.6, 2020年, pp. 586-590.

Leavy, Patricia, *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*, 2nd ed., New York, Guilford, 2023.

Repko Allen F., Rick Szostak, and Michelle Phillips Buchberger, *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, 4th ed., Losangeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC and Melbourne, SAGE, 2020

付録

表 1

モデル名	学部専門科目用モデル
科目名	「Art and Culture」(芸術と文化)
配当年次	3 年次 (4 年次も履修可能)
科目の位置付け	専門教育科目
履修者数	30名程度
活動題目	色とともに出会う世界
活動のねらい	1. 小さな紙に色をつけ、大学構内で写真を撮る活動を通して、世界の見え方が刻々と変化していく様子を体験する。 2. 自己や他者、身近な環境の新たな一面と出会い、世界の多面性や複雑性についての気づきを深める。
活動内容	1. 小さな正方形の白画用紙 (3 cm 角と 5 cm 角を用意) に、水彩絵の具で色をつける (枚数は自由) 2. プラスチックの使い捨てコップに入れ、教室の外に持ち出し、作品に合う場所に置いて写真を撮る 3. 写真を共有し、教員がコメントする
画材、道具	・ 3 cm 四方の画用紙、5 cm 四方の画用紙：一人10枚程度 ・ 水入れ・水彩絵具 (固形タイプが使いやすい)：班に 1 つ ・ 絵筆：一人数本 ・ 新聞紙 ・ プラスチックコップ：一人 1 つ ・ 4 cm 角の透明プラスチックケース：一人 1 つ ・ スマートフォン (写真撮影用)
タイムテーブル (90分)	導入 (10分) ・ 班ごと (4 人程度) に着席、画材配布 ・ 挨拶 ・ 水汲み、新聞紙を敷いた上に紙を置く 制作 (30分) ・ 紙は平らのまま、そのまま絵具をつけてみる。 ・ 紙に折り目をつけたり、ぐしゃぐしゃにしたりする。 ・ 紙の上から絵具をつける⇒開いてみたり、別の形にしたりする。 写真撮影 (30分) ・ ブラコップに入れた作品とケースとスマホを持って外に出る。 ・ 作品が似合いそうな場所に作品を置き、写真を撮る。(枚数制限なし。作品はそのまま置いて、手に持っても、透明ケースやコップに入れてもよい) 鑑賞 (15分) ・ 戻った人から、写真を 1 枚選んでデータを提出する。 ・ 集まった写真を画面に映し、鑑賞する。 ・ 作品本体は 1 か所に集めて並べ、鑑賞する。 まとめ・片づけ (5分)
授業実施上の注意点	・ 絵の具や水を使うので、ある程度汚れても良い環境で実施する必要がある (例えば工作室などがあればそこで) ・ 写真を教室外で撮影する場合、特に校舎外で撮影する場合、歩行者や自動車などに注意するよう一声かける

学生による作品例



図26



図27



図28

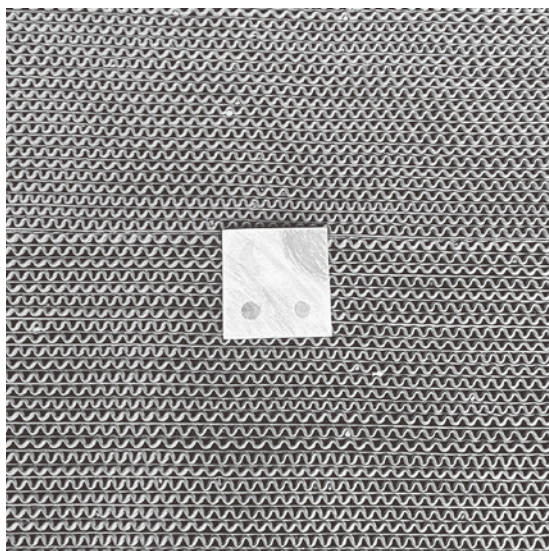


図29



図30

表2

モデル名	全学教養科目用モデル
科目名	「哲学」
配当年次	1年次（2年次以降も履修可能）
科目の位置付け	教養教育科目
履修者数	50名程度
活動題目	「世界」の断片を拾い上げる
活動のねらい	1. 何かが「気になる」という感覚を他者との対話の中で体験することで、芸術的知性を涵養すること 2. 特定の場所に関する複数の図像の配置を一望することにより、非・言語的な形で世界を知覚する手段を探究すること
活動内容	1. 2～3人で一組のグループを作る 2. 教室の外に出て、スマートフォンで気になったものを撮影する 3. 一人2枚まで写真を提出する 4. 写真を印刷する 5. 印刷した写真を黒板に貼り付ける 6. 黒板に貼り付けた写真を、教員と対話しつつ、グループごとに並べ替える 7. 暫定的に完成した写真の配置を鑑賞し、教員と学生で相互にコメントを出し合う
画材、道具	スマートフォン（写真撮影用）※学生が使用
タイムテーブル（90分）	導入（20分） ・挨拶 ・活動内容説明 ・2～3人で一組のグループ作成 活動（45分） ・探索開始 ・印刷 ・教室に再集合 省察（20分） ・鑑賞、写真並べ替え ・省察、まとめ 終了（5分） ・片付け、現場復帰
授業実施上の注意点	・写真を教室外で撮影する場合、特に校舎外で撮影する場合、歩行者や自動車などに注意するよう一声かける ・チェキ以外でも、学生が撮った写真をすぐに印刷できる環境があれば、それで問題ない

学生による作品例



図31



図32



図33

表3

モデル名	ゼミ科目用モデル
科目名	「卒業研究」等を想定
配当年次	3, 4年次
科目の位置付け	学科必修科目
履修者数	5～10名程度
活動題目	枝流をえがく
活動のねらい	1. 参加者の動作に制約を付与することで、身体感覚の変容を促すこと 2. 自身の身体をメディアとして表現活動を行うこと。 3. 人間以外の存在や非・生物を「他者」としてとらえ、美術表現を通じた対話の可能性を探ること
活動内容	1. 活動のねらい1の条件下で、慣れ親しんだキャンパスを、ふだんとは別の仕方体験する 2. 川の水を「他者」としてとらえ、キャンパス内を旅する。またその過程で、あり得たかもしれない金腐川の流れを身体を用いて描く 3. 2の過程で川の水にキャンパス内の風景を「見せる」 4. 水面をレンズに見立て、そこに反射した風景をスマートフォンで撮影する"
画材、道具	・ スマートフォン（写真撮影用）※学生が使用 ・ プリンター※教員が使用
タイムテーブル (110分or90分)	導入（30分or10分） ・ 挨拶 ・ 活動内容説明 ・ 水の汲み上げ（※時間内での実施が難しければ教員が事前準備することで省略可） ・ 水の配布 活動（50分） ・ 遊歩開始 ・ 教室に再集合 省察（40分） ・ 鑑賞、写真並べ替え ・ 省察、まとめ ・ 水の放流（※可能であれば） 終了（5分） ・ 片付け、現場復帰
授業実施上の注意点	・ 写真を教室外で撮影する場合、特に校舎外で撮影する場合、歩行者や自動車などに注意するよう一声かける ・ プリンター以外でも、学生が撮った写真をすぐに印刷できる環境があれば、それで問題ない

学生による作品例

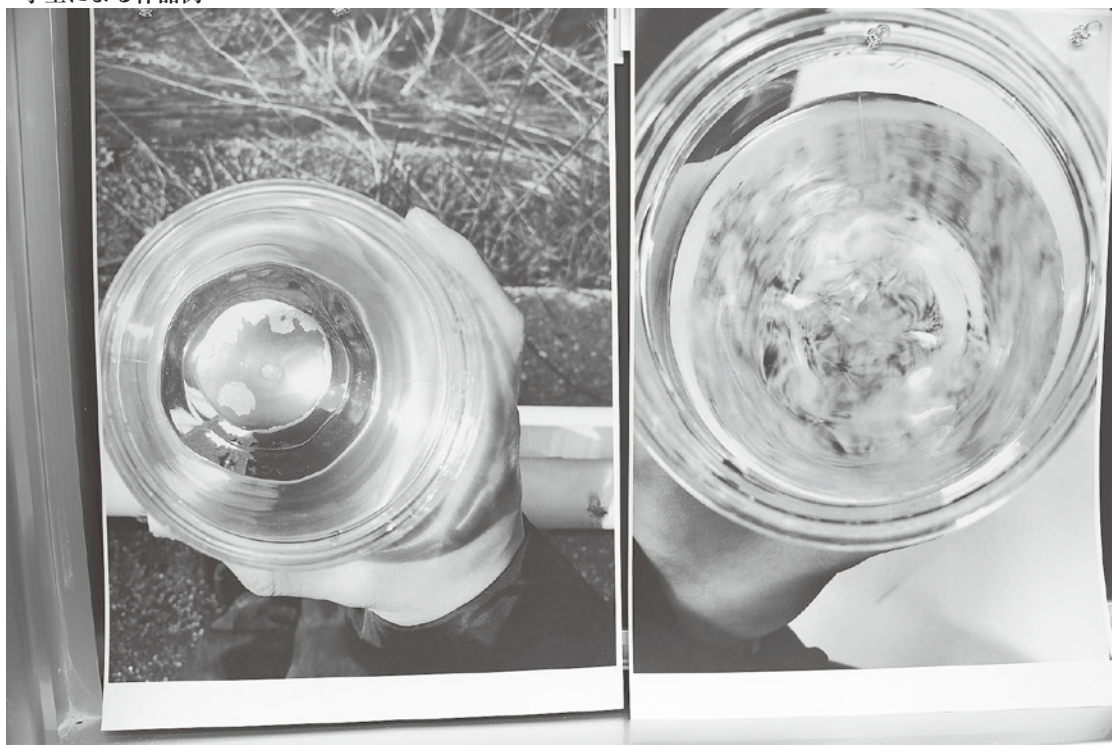


図34

表4

モデル名	ゼミ科目用モデル
科目名	「卒業研究」等を想定
配当年次	3, 4年次
科目の位置付け	学科必修科目
履修者数	4～10名程度
活動題目	場所とわたしの交差するところ
活動のねらい	1. 大学内の気になる場所で、目に見えるものから見えないレイヤー（時間や物語）を読み取り、作品を制作することで新たなレイヤーを描き加える活動。一時的な楽しさに留まらない、より深い思考を伴う活動となるように留意した。 2. 「散策・写真撮影」「写真によるアトラス制作」「様々な素材による作品制作」という、フェーズの異なる3つの活動を通じて、行為やメディア・素材の違いに伴う思考の変容を促す。 3. 透明板を用いて制作し、最後に作品越しにあらためて場所を感じることで、描き加えられたレイヤーを可視化し、重層化した世界を体感する。
活動内容 (3回に分けて、または各フェーズ単体での活動も可)	1. 散策・写真撮影: 大学内を散策して気になる場所を探し、気になるものを写真に撮る。 2. アトラス制作・鑑賞: 写真を透明板上に並べ、感じたことを付箋に書いて貼っていく。鑑賞し、考えたことを共有する。 3. 作品制作・鑑賞: 思考したことをもとに、用意された様々な素材や道具を自由に使い、アトラス上に手を加えて作品にする。最後に、それぞれが選んだ場所に作品とアトラスを置き、鑑賞する。
画材、道具	・ 透明フォトフレーム (A3程度。感染対策用アクリル板の活用も可) ・ チェキプリンター・フィルム (できればスクエア) ・ 付箋 (できれば半透明のもの) ・ 様々な素材・道具 (図工室にあるような身近なもの): 描画材 (色鉛筆・クレヨン・絵具・ペンなど)、紙 (コピー用紙・色画用紙・新聞紙など)、紐 (ビニール紐・スズランテープ・紙テープ・毛糸など)、はさみ、のり、テープ (セロテープ・ガムテープ・マスキングテープなど)、ほか ・ スマートフォン (写真撮影用)
タイムテーブル (180分、または60分×3回)	1-1 導入 (10分) ・ 説明, 自己紹介 1-2 散策・撮影 (50分) ・ 大学構内を全員で散策し、写真を撮りながら気になるものの例を示す。 ・ 各自に分かれて気になる場所を探し、周囲の気になるものをスマホで写真に撮る。(場所の範囲・撮影枚数は自由) 2-1 アトラス制作・鑑賞 (50分) ・ 写真をチェキプリンターで印刷する。(6枚まで) ・ 透明フォトフレームの板上に写真を並べる。(レイアウトは自由) ・ そこにある (かもしれない) が目には見えない (写真に写らない) ものについて考えながら、付箋に感じたことを書きこみ、余白に貼り付ける。 2-2 アトラス鑑賞 (10分) ・ 制作しながら考えたことなどを共有しあう 3-1 作品制作 (40分) ・ 思考したことをもとに、用意された様々な素材や道具を使い、なんらかの作品を制作する。(アトラスに手を加えて作品としてもよいし、アトラスとは別個のものを作っても良い) 3-2 作品鑑賞・発表 (20分) ・ それぞれの気になる場所 (写真の場所から選択する) へ作品を持っていき、作品とアトラス (透明板越しに景色が見えるように立てる) をその場に置き、場所とともに鑑賞する。 ・ 制作しながら考えたことなどを発表しあう。

授業実施上の注意点	・ 画材、道具を必要とするため、工作室などが使えると良い ・ 写真を教室外で撮影する場合、特に校舎外で撮影する場合、歩行者や自動車などに注意するよう一声かける
-----------	---

学生による作品例



図35



図36

注

- (1) ABRを厳密に定義することは困難である。例えば、美術教育分野における本邦へのABR導入の先駆者の一人は小松佳代子であるが、その小松でさえ、「ABRとは何かと訊かれて、端的に答えることができないでいる」と述べる（小松(2023), p. v）。その理由は、第一に、これまでに、arts-based educational research, arts-informed inquiry, a/r/tographyなど、arts-based researchと類似する様々な表現を用いて、様々な活動がなされているからである。第二に、2024年の現時点でなお、ABRは拡張や深化が進んでいる比較的新しい分野であるため、対象や方法論を構築することそれ自体がABRという研究のあり方の一部になるからである。

そこで本論文では、ABRを「アート作品の制作とその制作に基づく省察を含み、研究方法論としての側面に加え、教育的実践としての側面も持つ方法論的枠組み」という最広義の規定として捉え、主に美術教育に焦点を当て考察を進めている。ただし、通常、ABRにおいて「アート」には、いわゆる「美術」だけではなく、ダンス、演劇、小説執筆なども含む創造的活動も含まれる。例えば、ABRの理論的、方法論的開拓を牽引する研究者の一人であるPatricia Leavyは、自らABRの実践にも携わり、小説執筆という「アート」を通じて、この世界の諸相を探究している。

- (2) もちろん、重要な例外もある。2019年に「東京大学芸術創造連携研究機構」(ACUT)が発足した。その構想に基づいて、例えば、舘知宏は、東京2020オリンピック・パラリンピックエンブレムの「組市松紋」をデザインした野老朝雄とコラボレーションし、2019年2月に東京大学教養学部において、「個と群—紋様デザイン」と題した集中講義を実施している（Cf. 舘, 野老, 堀山 (2020)）。ただし、舘らの試みは、全6回にわたる集中授業であるのに対し、本論文で提示するモデルは、通常の講義科目（例えば全15回の「哲学」）のうち、1回分のみをアート制作の実践に充てているという点に違いがある。
- (3) なお、本論文序論でも提示したように、新藤らの科研費研究「大学における芸術教育プログラムおよびその効果検証方法の構築に向けた基礎的研究」では、効果測定の方法構築も目指しているようである。ただし、この場合の効果測定は、おそらく学習者の成績評価ではなく、芸術教育プログラムとしての評価であろう。本論文では、学習者の評価も、モデルとしての評価も深く扱うことができていない。これは本論文の課題というよりも、ABRという枠組みそのものの課題となるだろう。なお、学習者の評価に関しては、LeavyがABRの評価基準を提示している（Leavy(2023), p. 229）。

