



Title	再媒介活動としてのアート：アーティスト・イン・スクールの可能性
Author(s)	宮崎, 隆志
Citation	社会教育研究, 36, 1-14
Issue Date	2018-06-28
Doc URL	<a href="http://hdl.handle.net/2115/71091">http://hdl.handle.net/2115/71091</a>
Type	bulletin (article)
File Information	010-0913-0373-36.pdf



[Instructions for use](#)

## 再媒介活動としてのアート — アーティスト・イン・スクールの可能性 —

宮崎隆志\*

### 目次

1. 課題	1
2. AISによる日常性の揺らぎ	2
(1) 取り組みの概要	2
(2) アーティストがもたらす影響	3
(3) 日常性の揺らぎとは	3
3. アートと日常の関係性をどうみるか	4
(1) 日常の構造	4
(2) 学校の日常とアート	5
4. 日常性の省察の論理と類型	6
(1) アーティストの位置と意味	6
(2) AISの諸類型	7
(3) AISの可能性	11
5. SEAとしてのAIS	12
6. 結論	13

### 1. 課題

本稿は、解放への省察機能を内在させた学習活動の一つとしてアートを位置づけ、その特質を実証的に検討するための方法に関する仮説を導くことを目的としている。アートが日常性からの解放機能を持つとすれば、その機能は日常の種々のありかたとの相関関係として語られねばならない。逆に、アートといっても、その種差によって日常への関係の仕方は異なることも想定すべきであろう。この関連を視野に入れて、課題に迫るために、ここでは学校におけるアート活動をとりあげる。

その理由は、第一に、日常の構造把握が相対的に容易であるためである。現代の子どもたちにとつ

---

\* 教育学研究院・教授

ては、学校は日常の生活の中に埋め込まれていると想定してよいが、同時に学校は制度化された空間であるため、そこでの日常性を構成する基本要素を限定しやすい。第二に、学校はアート活動の限界が顕著に現れる場であるからである。未来社会の縮図としての学校は、子どもたちの創造性を育む場であると同時に、同じく未来社会を構想する政治的関心が集中することによって、中立の名の下に管理が徹底する場でもある。現代社会における管理の最前線とも言える場であるが故に、アートの持つ解放性の意義と限界が明瞭に観察可能であるように思われる。

なお、学校におけるアート活動といっても、ここで取り上げるのは教科としての美術ではない。対象とするのは、アーティスト・イン・レジデンスの流れを汲むアーティスト・イン・スクール (AIS) である。アーティスト・イン・レジデンスは芸術批判のみならず社会運動という性格を持っているが、後者の性格をより際立たせたものが、Socially Engaged Art (SEA) である。SEA については、パブロ・エルゲラの『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門』<sup>1</sup>が詳しいが、筆者なりに要約すれば、SEA とは作品の共同制作の過程と結果における社会的相互作用を通じて公共圏を批判するアート活動と言ってよいであろう。AIS は SEA を意識しながら生成してきたわけではないが、本稿では AIS の特質を浮かび上がらせるために、SEA の課題意識と照らし合わせて検討を行う。

## 2. AIS による日常性の揺らぎ

### (1) 取り組みの概要

北海道の AIS では、アーティストが美術等の授業の教師として学校に赴くという形態はとらずに、アーティストが「転校生」として学校の余裕教室等を「アトリエ」として利用し、何等かの作品を制作する。2002年に帯広市で開催された「とちかち国際アート展デメテール」がきっかけになり、帯広近郊の小学校で取り組みが始まったが、2006年から札幌市内での取り組みが徐々に広がり、2008年には札幌市の補助金も得て、以後市内小学校で毎年開催されている<sup>2</sup>。

制作形態や期間はアーティストによって様々であるが、基本的には2週間程度の滞在期間に作品を制作し、最後には全校児童を対象にしたイベントが開催される。アーティストが初日の朝礼で「転校生」として紹介されることもあり、また多くの場合、昼休みには子どもたちとともに教室で給食を食べる。こうしてアーティストが「転校生」として学校の日常を共有していく一方で、休み時間には興味を持った子どもが「アトリエ」を訪ね、一緒に制作に携わるようになっていく。作品制作の進展とともに、関わる子どもの数も増え、学校内に生まれた異空間の影響が徐々に浸透していく。そしてフィナーレとなるイベントでは学校が学校に非ざる空間へと変容し、子どものみならず教員や保護者をも巻き込んだ歓喜の声が沸き起こる。おおよそ、このような過程が見られると考えてよいであろう。

アーティストが「転校生」として学校に入ることの意味について、この取り組みの企画者の一人である小田井真美は「強制されない出会い」をつくり、子どもが自分の興味に従って選択できるような、

「ルールに従わなくていい行為のきっかけにしたかった」と述べている<sup>3</sup>。その自然な出会いは、アーティストにとっても新鮮である。普段は公開しない制作過程に子どもが関わり、応答し、評価する。このリアクションが連続し、変化していくことで、アーティストは日常的には得難い「承認されることによる充実感」に恵まれる。同じく企画の中心的な担い手である漆崇博によれば、「子どもはアーティストのパートナー」であるという。そして、子どもとアーティストが協働して生み出す関係が、教師や保護者といった大人に影響を与えていく。漆は「子どもと一緒に大人を変える」ことも、この取り組みの意図することであるという。

## (2) アーティストがもたらす影響

筆者ら<sup>4</sup>が参与観察を行った事例に即して、AISが持つ影響力を確認しておこう。子どもへの質問紙調査（5・6年生対象）では以下の諸点が確認できた。

- ・ワクワクして楽しむことができたという解放感（「毎回行っている友だちが戻ってきたらたくさんしゃべっていた」、「ストレスが発散できてスッキリした」等）
- ・友人の新たな側面への気づきや学年を超えた交流の広がりという他者関係の変化（「あまりあそばない人といっしょにいて仲良くなれた」「おとどけアート（＝AIS、筆者注）で他の学年と仲良くなったことがありました」等）
- ・「明るくなった」、「人と話せるようになった」という自尊感情の高まり（「小さいときのようにおもいっきり楽しむことができました。自分に自信をもてるようになったし、みんなの笑顔が増えました」、「はじめての人にも積極的に話せるようになりました」等）
- ・学校が盛り上がった、明るくなったという学校イメージの変化（「学校が、もりあがった」、「学校が前より明るく楽しくなった」等）

アーティストへのインタビューでも、子どもの反響の速さに創作意欲が喚起されること、大人と子どもの間にある「垣根」を外すと、新たな文脈を子どもとともに作り上げていけること、そのことによって子どもたちが学校内で創りあげる「空気」が変化していくことが指摘されている。

さらに、教師へのインタビューでは、日頃から接していて理解していると思っていた子どもたちが変化すること、さらにはそのような思わぬ変化をもたらす場のあり方に、戸惑いつつも驚く声を確認できた。ある教師は「物の見方が変わるというか、こういう考え方をしてもいいんだという切り込み方がちょっと変わる」と述べていた。

## (3) 日常性の揺らぎとは

このような感想を見れば、子どもたちにとっての学校の日常は変化し、新たな関係性が生まれ、自己発見が子ども・教員の双方に生じていると言ってよいように見える。しかし、質問紙調査の結果は

やや意外な傾向を示していた。共同研究者の加藤弘通が行った分析によれば、より積極的にアーティストの取り組みに関わっていたのは、学校に居心地の良さを感じている子どもたちであった。また、同一の学校の場合でも、アーティストのタイプによって積極的に関与する子どもの特性は微妙に異なっていた。つまり、学校に居心地の良さを感じる子どもという共通性はありながらも、学業に積極的に取り組んでいる子どもが関わる場合と、他の子どもたちから頼られていると思っている子どもが関わる場合があることが確認された。

アーティストが関わらない学校生活を日常と呼ぶならば、この結果は第一に、その日常を享受している子どもたちが、アーティストとともに日常を変化させることを楽しんだことを意味している。学校的日常で既に主人公の位置を占めているが故に、逸脱的に見える行動に踏み出す自由を持っていたと考えてよいとすれば、アート活動は日常の関係性を脱構築するというよりは、日常の構造を基盤にしてその延長線上に展開したことになる。逆に言えば、学校的日常で周辺化されている子どもは、アート活動からも距離を置いていたのかもしれない。このような解釈が成り立つとすれば、アート活動は日常性を揺らすことができると言えるのか、さらなる検討が必要になる。

第二に、学校的日常で主人公であるといっても、学業という制度化された尺度によって優位性を保つ場合と、子ども集団の中での信頼に支えられて中心的な位置を保つ場合では、主人公の意味が異なる。両者の差異を明確にするために極論すれば、学校制度におけるエリートと、子ども集団のヒーロー・ヒロインという差異を見てもよいであろう。このような光の当て方の差異が、アート活動の差異によって生じているとすれば、日常性を揺るがす仕掛けとしてのアートは固有の宛名を持つと言えるかもしれない。この点を手掛かりに考えれば、第一に指摘した特質も、この調査を行った AIS 事業に関わったアーティストの特性と、それが日常の場において持った意味の差異によって生じたものであり、違ったタイプのアート活動が展開すれば、参加する子どもたちの層が変化するという仮説も成り立つであろう。

### 3. アートと日常の関係性をどうみるか

#### (1) 日常の構造

以上の点を検討するために、問題設定に関連する基本概念に遡って論点を整理したい。まず、日常とは日々常なる状況をさすが、実際には私たちが経験する出来事は毎日変化しているのであり、仮に全く同一の経験が繰り返されたとしたら、既視感のような違和感が生じるであろう。ということは、私たちはある前提的な枠組みの中に、微妙に、あるいは時には大きく異なる出来事を収斂させ、常なる状況として理解していると言ってよい。このように見れば、その枠組みの中に種々の出来事を収めて、連続した物語として編成していく何らかの営みが、日常を構成する大事な要素であることになる。

但し、その営みは天秤をつり合わせるような単なるバランスをとる行為ではない。M.セルトーは、カントが用いた綱渡りの例に言及しながら、つり合いは新たにつくりだされてゆくものであることを主張している<sup>5</sup>。厳密に言えば一期一会の出来事と日々遭遇し、場合によっては生活やその主体としての自己が崩壊しかねないリスクに直面しながらも、それまでの方法を参照しつつ新たな方策を探索するという学びによって、日常は能動的に再構成されている。

もう一つの重要な要素は、経験の収束点を規定するところの「前提」なるものである。日常が慣習化された行為の積み重ねから成り立つことに着目すると、日常は自動化され、無意識のうちに遂行される操作や行為を主要な構成要素としていると言ってもよいであろう。例えば、食事をとる時間やその際の手順は繰り返しによってルーティン化され、特段の省察は不要である。さらには時間の区切りに合わせた通学・通勤のように、時間編成も慣習化され、多くの人たちに共有されている。省察なしに遂行される行為は、その行為に正当性・妥当性・適切性を認め、それを自明視させるところの共通の枠組みの下にある。この枠組みが、ここでいう「前提」である。それは文化として再生産されているものであり、また制度として規範性を付与されて指定されたものである。

学校という日常は子どもや教師はもとより、多くのステークホルダーにとって、多くの場合は改めて問う必要がない存在である。新規参入者の場合は、そうではないものの、その場合でも、指導された行為の繰り返しを通して、行為の前提となっている文化や制度理念は内面化されていく。仮に、文化や制度が抑圧性をもっていても、それは内面化されるとともに透明化され、「前提」になってしまうというよい。

以上の二点に鑑みれば、日常は日々の経験を収斂させる能動的な調整機能と、その調整機能を方向付ける文化や制度の再生産機能に従っているという受動的機能によって成り立っていると言えるであろう。さらに、その日常を超える出来事については、先行研究が指摘するように<sup>6</sup>、世界の総体を安定化させる何等かの共同性に対する信頼に支えられることによって、特段の注意を払う必要はなくなる。

## (2) 学校の日常とアート

学校は人々の暮らしの中で生成する学びを組織化し、制度化することによって成立する<sup>7</sup>。同時に、近代社会における学校は「社会の自己指導装置」(J. デューイ)として機能し、国家と市民社会が分裂した下では、国家的な統制の下にそこでの教育の方向性が定められることになる。未来の社会の担い手を形成する胚細胞としての学校は、近代社会の管理機能が凝集された場である。

学校における管理は、評価を通して実現する。人を評価し序列化するという、平等性を原理とするはずの市民社会にはおよそ相応しくない機能が正当化されるのは、学校におけるあらゆる活動が教育的価値を実現するためのプログラムとして定型的に展開されるからである。逆に言えば、「めあて」が明確ではない活動は正当化されないし、価値は測定可能なものにまで具体化されてはじめて実践的

な有効性を主張できる。アートも、地域連携も、ひとたび学校という場に位置づけられると、この強烈な磁力から逃れることはできない。

それ故に、AIS事業が始まった頃には、多くの学校がこの活動に警戒感を示した。アートという創造的な活動は、予め結果を想定できないし、「正しい享受」の仕方を示すこともできない。極論すれば「何が起きるのかわからない」ことを、教育的価値の実現のための周到な計算を求める場に埋め込むことが困難を極めるのは自明であった。

学校の日常は、このような場を全ての関係者が再生産することによって成り立っている。測定と評価は教師・親・子ども・教育行政関係者等の共通の前提であり、それを媒介にして国家的な管理機能が各主体に内面化されていく。先に、日常性は経験を収束させる能動性の産物であることを指摘したが、学校においては、学習が測定や評価を自明視し、さらには指向するようになることによって、日常が再生産される水準は国家的な管理の要請を反映したものに定められる。そこでは、日常が安定すればするほど、その背後にある国家的管理は不可視化する。

#### 4. 日常性の省察の論理と類型

##### (1) アーティストの位置と意味

そのような場で、「転校生」としてのアーティストはどのような位置を占めるのであろうか。制度化された空間では、子どもは同時に生徒という人格的存在となる。この存在形態はもとより教師という存在を前提にしている。逆も同様である。この両者の相互前提的關係は、教育実践によって生成し再生産されている。仮に教育実践が学習を指導できない事態に陥れば、たとえ制度的にこの関係が維持されても、実際には関係は規定性をもたないものになる。学校における日常性は、この関係を再生産する双方の主体の努力によって維持されており、双方が主体であるが故に、不断の交渉によって成り立っていると言ってもよい。

アーティストが「転校生」という位置を取る場合は、教師の延長線上にはいないことは自明であるが、生徒のコミュニティにとっては新参者であり、授業に参加しない異質性をもった存在である。給食と休憩時間のみに接する「生徒」は、子どもたちの学校空間における経験の質的差異を際立たせる存在になる。つまり、学校空間における相対的に自由な時間の象徴的存在がアーティストである。図1は、この関係を図示したものであるが、子どもは教師との関係においては生徒となり、制度化された日常を構成している。アーティストは教師と同じく大人の側に属するものの、教師ではなく、その限りで生徒の世界に属するが、異質な子どもとして子どもにも属さない。このような三項関係がここで取り上げているAISの基本構造である。

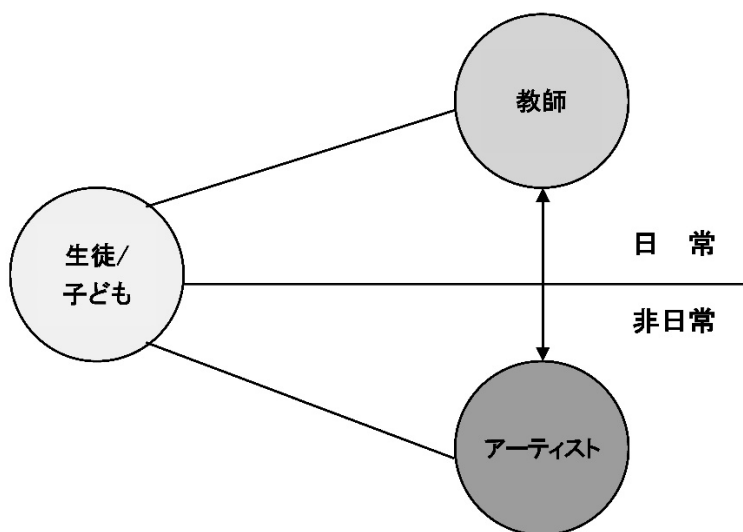


図1 AISの基本構造

## (2) AISの諸類型

先に述べたように、AISが学校の日常に与える影響は一様ではない。その差異は、この三項関係の質的差異に即して説明できるように思われる。やや図式化した説明になるが、以下ではAIS実践の諸類型を試論として提起する。

類型化の視点は教師の関与（参加）形態に置いている。というのは、この三項関係はそれぞれのアクターの能動性の発揮によって成立しているものの、全体を意識的・無意識的にコントロールしているのは教師であるからである。学校の日常には異質な存在であるアーティストが三項関係の変容の機動力であるものの、いわば管制塔の位置にある教師が、どのように関わるのかが、変容のパターンを規定するように思われる。

### ① 統制型（観察する教師・教育者としてのアーティスト）

第一の類型は、アーティストと教師が一体化する場合である。その関係性を純化すれば、アーティストが「教師」として関わる形態のAIS（＝ゲスト・ティーチャー）になる。もちろん、アーティストは教師にはなし得ないパフォーマンスを展開するものの、教師はそのパフォーマンスには関与せず、生徒に参加を促し、参加する生徒を見守る位置に立つ。参加する子どもは、観察する教師のまなざしの下で、生徒としての人格の延長線上でアーティストと接する。

この場合、アーティストが教師・学校に対して持つ意図や価値観は関係性の変容に影響を与えていない。それがどのようなものであろうと、教師の教育的枠組みの下に包摂されてしまうからである。問題になるのは、表現形式が有する教師とアーティストとの同調性である。したがって、教師とアー



ティストとの間には、厳密な意味ではコミュニケーション（対話）が成立していない。AISが美術や図工のゲスト・ティーチャーの招聘の場合と異なるのは、教師の側が新たな教育的枠組みを模索している点にある。アーティストの受け入れを許容するのは、それが教師の側がおぼろげながら描いている枠組みに収まり、もしかするとそれを明示的に描いてくれるかもしれないという期待があるためである。アーティストがこのように位置づけられると、そのアウトプットは教師の描く教育的枠組みの中に位置づけられたアウトカムとして評価され、意味づけられる。

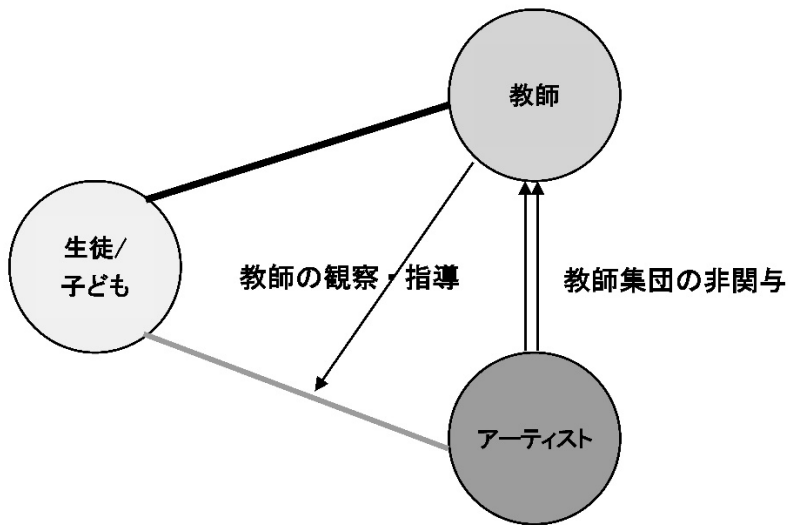


図2 統制型のAIS

もちろん、この場合でも、教師の教育理解が拡張されたことを確認しておく必要はある。それは教育や学校の意味、そして日常を揺り動かす契機になるかもしれない。しかし、例えば校長が教育理解の拡張を求めていたとしても、他の教員にそれが共有されていない場合は、学校内での特殊な出来事は多くの教師によって、学校的日常の中に回収されてしまうであろう。比喩的に言えば、日常性もつレジリエンスの高さが特殊な経験を消費し、再度日常化してしまう。それは安定的な学習を保障するための学校の利点であると同時に弱点でもある。

この二面性が子どもの中に反映するように思われる。子どもはアーティストとの関わりの中で、生徒ではなく子どもとして自分を表現する。しかし、観察者としての教師が背後に控えていると、その表現は一定の段階で抑制されざるを得ない。はじけるようなパフォーマンスが生じて、教師の一声によって潮が引くかのように見事に終息する光景も、子どもたちのパフォーマンスの二面性に起因する。生徒としてふるまう側面からすれば、教師と共有するルールには従うのが当然であるからである。

仮に、このような理解が成り立つとすれば、先にあげたアンケート結果の差異が生ずる理由も推測

できる。つまり、アーティストと教師との同調性が強く、生徒の顔に依存したパフォーマンスが引き出される場合と前者の同調性が低く、子どもの顔がより前面に出る場合の差異である。

## ② 批評型（批評するアーティスト）

第二類型は、アーティストが学校の日常を批判の対象にし、それを意図したパフォーマンスを行うものである。この場合は、教師—生徒の関係そのものに働きかけることになるが、生徒を教師批判の活動に巻き込むことは、倫理的な問題が大きいため、実際には生じないであろう。あり得る方法は、教師が日常の関係性を振り返るためのパフォーマンスである。教師が主導性を発揮して成立している生徒との関係性に潜む抑圧性や管理性を際立たせ、教師の善意が転倒的に実現してしまうことを示す場合や、プログラム化された活動やその場をずらし、逸脱し、遊びに変えてしまうことによって、隠れたカリキュラムを批判するような活動がこれにあたる。

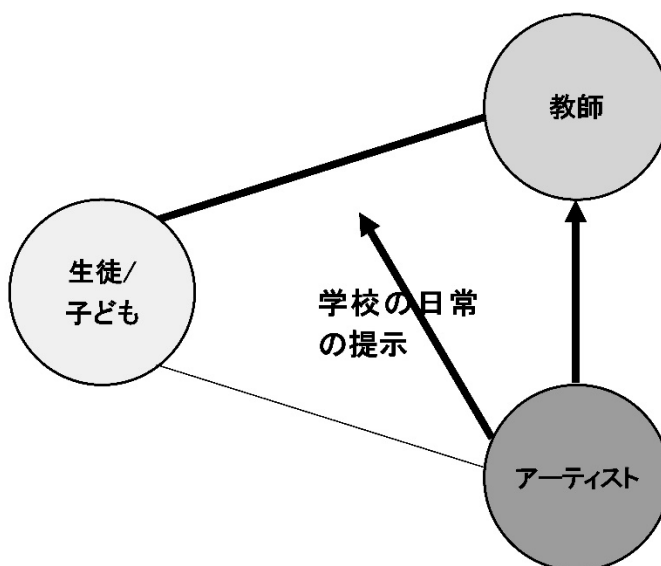


図3 批評型 AIS

教師は、このようなアート活動によって、確かに振り返りの契機を得て、アーティストとの対話が生じる場合もある。フレイレの実践に比すると、アーティストはコード表示を行ない、教師はそれをアーティストとともに解釈すると言ってよい。

しかし、その振り返りは、提示された状況を事後的に解釈するために、その状況を切り取り、意味づける言葉による反省的思惟となる。つまり、精神内部の反省作用に限定される。その場合は、提示された状況にアーティストが独自に付与した意味を読み取り、自らの潜在化していた日常意識との差異を経験することになる。それに続き、その両者の間の行き来が暫く繰り返されることになるのである。

う。教師の側にしてみれば、アーティストが表現する意味は了解可能であったとしても、学校的日常の前提になっている制度化された教師像(=教師としての自己意識)が揺らぐことは偶然的である。逆に、事後的解釈であるが故に、アーティストが表現する批判的意味を反批判し、拒絶することも可能である。

### ③ 集团的省察型(表現する教師)

第三類型は、教師がアーティストとともに表現するものである。アーティストは「転校生」として子どもとの関係を生成させているので、教師はその関係の中に入り込むことになる。したがって、教師は子どもとの関係における大人としての存在形態をとる。

教師がアーティストとともに表現するといっても、それが特定の個人によるものであれば、この類型には入らない。というのは、教師集団の多数派が第一類型(観察者)であれば、一人の教師の振る舞いは、アーティストの延長線上に位置づくにとどまるからである(=アーティストの分身としての教師)。教師集団がアーティストに促されて、子どもとともに表現する場合には、その集团的経験を通して子どもと共有する地平から、学校の日常の教師-生徒の関係性を振り返ることになる。この場合でも事後的に振り返ることはあるが、日常の関係性と対立するもう一項は、アーティストによって外挿されたものではなく、自分たちの集团的行為に基づく経験である。したがって、拒絶することは困難であり、その意味をより深く問うことにならざるを得ない。

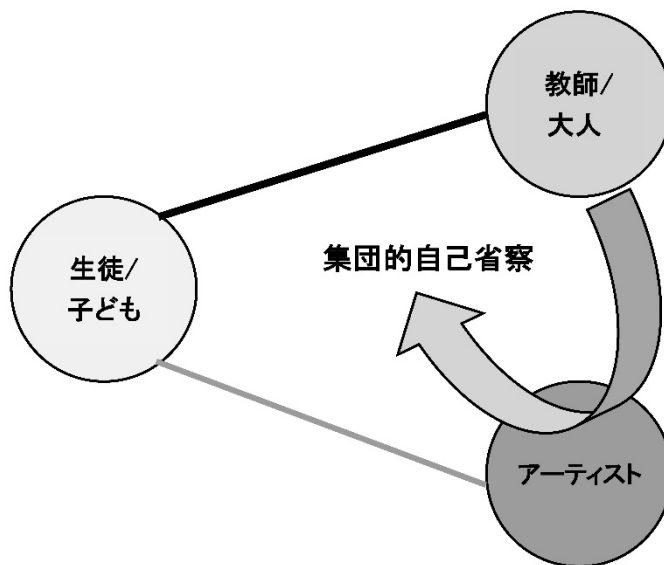


図4 集团的省察型 AIS

ここでは具体例を挙げておこう。2015年に音楽家の永田壮一郎氏を迎えて行われた星置東小学校でのAISについて、ある教員は以下のような感想を述べている<sup>8</sup>。

「永田さんは、休み時間に校内をうろつく。音楽室から色々な音を発する。子どもたちと録音する。なぜか、社会と道徳の授業にも参加している。・・・そのねらいは？今、計画のどのあたり？最終的には何をやるの？…（中略）…とうとう私は気づく。これは、私が教育のものさしでみているからなのだ。…そして、身をゆだねてみると、なるほど楽しいことが起こり出す。例えば、「自分の好きなメロディを勝手にたたきただけで合奏が生まれる」という体験。音楽が苦手で、抵抗感があつた私が、「今、この瞬間私の体から音楽があふれ出ている！」と感じられた。…（中略）…受け身だとわからない、飛び込んでこそその感覚を、子どもたちも教職員も味わうことができた。…私たちの手の中に、目に見えないが確実に「何か」が残った。」

この教員の感性の鋭さを差し引いたとしても、誰が教師なのかかわからない光景の映像記録を見れば、この学校での取り組みで一時的ではあれ三項関係が大きく揺らいだことは大方の認めるところであろう。そしてその揺らぎの経験を振り返ることによって、この教師は「教育のものさしで見ている」自分に気付いている。それは教師と大人の二重性の意識化でもある。さらに厳密に言えば、それは子どもと大人の関係性をも超える自己規定につながるのかもしれない。すなわち、アーティストは子どもの世界に内在する限りは、もはや大人という規定性をも脱ぎ捨てている。その世界に教師という規定性を脱ぎ捨てた自己が位置づくとき、学校外の日常では自明視されていた大人という規定性も揺らいでいる可能性がある。おそらくそれは、協働で創造する過程における仲間という関係性（＝連帯）に基づく新たな自己規定であろう。

### (3) AIS の可能性

第三類型の AIS の場合は、教師が教師—生徒の関係性を集団的に省察することにより、日常の関係性がその後二重化する可能性がある。先の教員が「何かが残った」という「何か」は、それまでの教師—生徒の一次元的日常の二次元化と解釈してもよいように思われる。

そのような余韻が生じるためには、おそらく生徒・子どもの側にも教師と同様の集団的省察が生じる必要がある。当初は生徒のまなざしで教師の観察の下にあるアーティストを見ていたとすれば、教師がアーティストを媒介にして、子どもの世界に接近する光景を見て、子どもたちも日常の生徒—教師関係を集団的に省察した可能性がある。教師と生徒の両者の側で、自己の二重化ともいべき省察によって、関係性の二重化が生じることが、余韻が残る条件であろう。

ちなみに、アーティストの側でも、教師—生徒関係の変容に媒介されて、アートやアーティストとしての自己規定の意味が振り返られている可能性がある。いわば、集団的振り返りの相互連鎖を産み出す点に、AIS という活動の可能性を見てよい。

## 5. SEAとしてのAIS

最後に、AISの実践論理に関する以上の仮説的整理が有する意義をSEAと重ね合わせて確認しておこう。エルゲラはSEAの特質について、次のように述べている。

「SEAは、普通なら他の分野に属するテーマや問題に関わりながら、それを一時的にあいまいな空間に移動させる機能をもっている。このように、テーマを一時的に芸術の領域に引っ張っていくことは、特定の問題や状況に新しい見方を提供し、その結果他の分野の注意をひくことにつながる」<sup>9</sup>。

この指摘は、AISにも当てはまる。AISの活動は、特別な目的を持った「学校」というテーマに関わりながら、その場やそれを構成する人々を、一時的に「あいまいな空間」に移動させている。筆者は、この空間を「非決定空間」と呼んできたが<sup>10</sup>、アーティストが生み出す空間はまさに意味が保留される非決定空間といえる。

但し、本稿の仮説に基づけば、アーティストであれば必ずそのような空間を産み出せるわけではない。例えば第一類型は、学校以外の場であれば、市場や政治的イデオロギーの統制の下にアートが消費されてしまうパターンとして解釈可能であり、その統制力に誘導されたアート批評が享受者の意味づけを限定し、枠づけることになる。非決定性は与えられた枠内での「非決定性」でしかない。第二類型の場合は、学校外の場合でも社会批判としての訴求力は強いものの、受け手の側が旧来の意味を保持するという防衛的対応をとれば、「あいまいな空間」への移動は拒否される可能性がある。第三類型は、受け手・享受者の内部に自己分裂を引き起こす限りで、非決定空間を生み出す可能性があるが、それが第一類型を生み出す磁場を突破するための条件についてはさらに探求する必要がある。

非決定空間は、意味を産出する場でもある。SEAに即しても、次のように指摘されている。

「作品制作によってアーティストが提供しなければならないのは、正確な描写ではなく、むしろ解釈を複雑化することであり、そこから人々が新しい疑問を発見できるようにすることである。人々がそのような仮の場所に身を置くと、そして、そこで体験を現実のものにしようとし続けるとき、そのすき間(interstice)は、意味を見つける場となる」<sup>11</sup>。

「すき間」は非決定空間と読み替えてもよい。ここで重要であるのは、エルゲラが「仮の場所」で生じた疑問を「現実のものにしよう」とすることを、意味創造の条件としてしている点である。仮に、非決定空間を非日常と呼ぶならば、そこで生成する課題意識を再び日常の中で探究し、さらには日常性を変革する実践過程が、「すき間」としての非決定空間を意味生成の場にする。上述の「第一類型

を産み出す磁場を突破する」ための実践過程における学びと非決定空間における学びとの往還(相互作用)に着目することは、新たな分析視点といってよい。

そのうえで、本稿の仮説的整理に基づけば、非決定空間での経験は、単に疑問を産み出すというよりも、意味や自己の二重性を意識化させるものであった。そうであれば、実践過程はその二重性の統一過程として理解したほうがよい。自己が二重化するということは、AISの実践構造として示した三項関係が、二重になる事を意味している。仮にこの三項関係を実践コミュニティとして把握すれば、〈教師—生徒—アーティスト〉からなる実践コミュニティに加えて、集団的省察の連鎖により、〈大人—子ども—アーティスト〉からなる実践コミュニティが生成し、実践コミュニティは二重化していると言う事もできる。この二つのコミュニティ間の対立を統一する実践が、「体験を現実のものにする実践」の内実であろう。

## 6. 結論

AIS実践の分析方法に関する仮説については本文中に述べたので、ここではそこから浮上する検討課題について述べて、まとめに代えたい。

アーティストは〈教師—生徒〉の相互媒介からなる日常に介入し、アートとしての活動を展開することによって新たな関係を生成させる。その限りでも、アート活動は三項関係という相互媒介構造をもたらしたと言える。しかし、より重要なことは、教師の集団的省察と生徒の集団的省察が相互に媒介している点である。アーティストの側もこの両者の関係の変容によって、自らの活動の意味についての省察を繰り広げている。

このように見れば、アートは相互の省察が共鳴し、教師と生徒を再媒介し、再定義する機能を持つと言えるように思われる。このような省察の相互性は〈集団的揺らぎ〉とも言うべき場の揺らぎをもたらすであろうが、さらにその経験を対象化し、意味づける省察は、個々のアクターの自己再定義を超えて、学校という場の再定義の可能性を切り開くのではなかろうか。それは個々のアクターにとっては自己の存在論的基盤を再構築することに他ならない。コミュニティの再構成としての発展と自己の再構成としての発達不可分の関連をここに見てよい。

- 
- <sup>1</sup> パブロ・エルゲラ (SEA 研究会訳) 『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門』フィルムアート社、2015 年
  - <sup>2</sup> 北海道における AIS の展開過程と取り組みの概要については、一般社団法人 AIS プランニングのホームページを参照されたい。http://ais-p.jp/
  - <sup>3</sup> 2013 年に行われたインタビューデータより。インタビュアーは石島耕平。以下の漆の発言もこのインタビューデータに基づいている。
  - <sup>4</sup> 調査チームは筆者の他に、本研究院の加藤弘通 (発達心理学)、伊藤崇 (発達心理学) からなる。
  - <sup>5</sup> ミシェル・ド・セルトー 『日常実践のポイエティック』国文社、1987 年
  - <sup>6</sup> バーガー&ルックマン 『日常世界の構成』新曜社、1977 年、安丸良夫 『日本の近代化と民衆思想』青木書店、1974 年。これらについての筆者の立場については、拙稿「協働に基づくケア・コミュニティの意義—排除型自己形成を超えるために—」『臨床教育学研究』第 6 巻、2018 年を参照していただければ幸いである。
  - <sup>7</sup> 宮原誠一 「社会教育の本質」『宮原誠一教育論集』第二巻、国土社、1977 年
  - <sup>8</sup> 「届けられたアートの行方」一般社団法人 AIS プランニング『学校の隙間 日常の余白 札幌アーティストインスクール事業 おとどけアート 2015 記録集』おとどけアート実行委員会、2016 年
  - <sup>9</sup> エルゲラ、前掲書、p. 34
  - <sup>10</sup> 宮崎隆志 「コミュニティ・エンパワメントの論理」『臨床教育学研究』第一巻、2013 年
  - <sup>11</sup> エルゲラ、前掲書、p. 144