論文

主体と社会的相互行為を学びとして形成する基礎理論の研究
―「Self Education」と「Socially Engaged Art」に基づく検討

大平　修也 [1)]

キーワード：主体，社会的相互行為，セルフ・エデュケーション，
サイト・スペシフィック・ワーク，ソシャリー・エンゲイジド・アート

1　問題の所在及び研究目的と方法
1．1　問題の所在

本研究では，川俣正が述べる，「自らが自らの力で学ぶ」ことを表す「セルフ・エデュケーション」[1] (Self education)と，エルゲラ(Pablo Helguera)等が述べる，人同士の「相互作用や協働」を「社会」[2] そのものや作品として創造する「ソーシャリー・エンゲイジド・アート」[3] (Socially Engaged Art)に基づいて，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論を構築する。

「中央教育審議議会答申」(令和 3 年 1 月 26 日)では，「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」である「STEAM 教育」を重視して，「各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民として必要となる資質・能力の育成を志向する」観点から，「STEAM の A の範囲を芸術，文化のみならず，生活，経済，法律，政治，倫理等を含めた広い範囲(Liberal Arts)で定義し，推進することが重要」[4] とされ，「習得・活用・探究という学びの過程を重視しながら，各教科等において育成を目指す資質・能力を確実に育むとともに，それを横断する学びとしての STEAM 教育を行い，更にその成果を各教科に還元するという往還が重要」[5] としている。一方，「Self education」は，絵画，彫刻，工芸といった従来の「芸術，文化」に限定されない制作者「自らが自らの力で学ぶ」ことに着目した芸術の視点であり，「Socially Engaged Art」も，絵画，彫刻，工芸といった従来の「芸術，文化」に限定されない人同士の「相互作用や協働」を「社会」そのものや作品として創造するアートである。そのため，「Self education」と「Socially Engaged Art」は，「芸術，文化のみならず，生活，経済，法律，政治，倫理等を含めた広い範囲」を表す「Liberal Arts」の推進と，「各教科等において育成を目指す資質・能力を確実に育むととも

1) 山陽学園短期大学こども育成学科

に，それを横断する学び」の形成とに貢献する，学びの基礎理論の構築に有効な作用をもつといえる。また，文部科学省は，幼稚園等の保育施設や学校と，家庭や地域とが連携して子どもの育ちを支える「社会に開かれた教育」[6]や「主体的・対話的で深い学び」(主体的な学び，対話的な学び，深い学び)[7]を推進している。人同士の「相互作用や協働」を「社会」そのものや作品として創造する「Socially Engaged Art」の視点と，「自らが自らの力で学ぶ」ことを表す「Self education」の視点は，「社会に開かれた教育」と，「主体的・対話的で深い学び」に含まれる「主体的な学び」とを実現する学びの基礎理論の構築に寄与するといえる。本研究では，造形行為の過程で発揮される対象者「自らの力」を，主体と位置付ける。

川俣は，自他が「Self education」し合う協働制作を「サイト・スペシフィック・ワーク」[8]としているが，本研究には，「Self education」や「サイト・スペシフィック・ワーク」に関連する先行研究(A)と，「Socially Engaged Art」に関連する先行研究(B)がある。先行研究(A)には次の 4 件がある。(A-1)「大阪府大阪市にあるパドマ幼稚園及び浄土宗大蓮寺」で開催された「子どもとおとなが一緒に楽しむ創造の場」をテーマとする「キッズ・ミート・アート 2016」において，著者が実践したワークショップ「さわる、ねじる、ちぎる感覚～彫刻家と一緒に水粘土でオブジェをつくろう～」を事例に，「サイト・スペシフィックの概念」に基づいて「場を活用したワークショップ」を検討した研究(村上佑介，2017)[9]。(A-2)前述の「キッズ・ミート・アート」(2016-2017)において，子どもと大人を対象に著者が実践したワークショップ「想像の木・創造の木」を事例に，対象者の活動の様子やアンケート調査に基づいて「『場』を活かしたワークショップの成果と課題」を検討した研究(村上, 2018)[10]。(A-3)「国東(くにさき)半島芸術祭」(2014)の事例を対象に「サイト・スペシフィック・アートにおける作品と場所の意味的な結びつき」を考察し，「サイト・スペシフィック・アート」と「場所論やモニュメント研究との接点」を検討した研究(大平晃久，2019)[11]。(A-4)「サイトスペシフィック・アート」の「成立背景」を確認し事例に包摂される「空間概念」を整理して「地理学との親和性」を考察することにより「サイトスペシフィック・アート」の意義を検討した研究(及川裕子，2021)[12]。先行研究(B)には次の 3 件がある。(B-1)観客が「アートへの能動的な参加」により「当事者性を獲得」すると共に，「社会的な問題や自然災害等の課題に働きかけるための作業」を通して，生活の中の多様な課題へ対応する手がかりとなる経験が獲得されることを検討した研究(細野泰久，2017)[13]。(B-2)アートの実践を通して参加者が獲得した「当事者性」が「政治性の根」となり，「主体的な市民性の獲得」へと繋がる「シティズンシップ教育」としての有効性を「Socially Engaged Art」がもつことを検討した研究(細野，2018)[14]。(B-3)「Socially Engaged Art」の系譜に位置付くアートの視点から大学院生 5 名の協働造形行為を分析考察し，その大学院生が互いの経験をつくり変えると共に，「社会」としての互いの関係を形成する過程とその協働造形行為がもつ芸術としての 10 の作用を検討した研究(大平修也・松本健義，2019)[15]。

先行研究には，川俣の作品を「サイトスペシフィック・アート」として検討した研究と，「Socially Engaged Art」を検討した研究はあるが，川俣が述べる「Self education」及び「サイト・スペシフィック・ワーク」と，エルゲラ等が述べる「Socially Engaged Art」との両方の視点に基づいて子どもの学びを形成する基礎理論を検討した研究はない。従って，以上の両方の視点に基づいて，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論を構築する点に本研究の独自性がある。

1．2　研究目的

本研究は以下の2つからなる，子どもの学びを形成する基礎理論の構築を目的とする。

(Ⅰ)川俣に基づく，制作者「自らが自らの力で学ぶ」造形行為の基礎理論。(Ⅱ)エルゲラ等に基づく，人同士の「相互作用や協働」を「社会」や作品として創造する造形行為の基礎理論。

1．3　研究方法

本研究は以下の3つの方法で行う。

(ⅰ)造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論を構築するため，川俣が述べる「Self education」及び「サイト・スペシフィック・ワーク」に基づいた視点①を位置付ける。(ⅱ)造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論を構築するため，エルゲラが述べる「Socially Engaged Art」とそれに関連した理論や著書[16 17 18 19]に基づいた視点②を位置付ける。(ⅲ)研究の視点①②に基づいた，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論を構築する。

2　研究の視点

2．1　「自らが自らの力で学ぶ」造形行為の基礎理論

2．1．1　人間の活動の「プロセスそのものを『創造的な作品』」とする「Self education」

川俣は，「『自らが自らの力で学ぶ』とは何か。つまりセルフ・エデュケーションとは何か」と問い，「新たな手法(脱芸術，アートレス)を使って大胆に応答する」[20]と述べる。川俣らは「脱芸術／脱資本主義」について，「いままで受動存在／客体としてあった観客，生徒，患者，消費者などが，すすんで主体＝行為者になる」とし，「『美のための美』や死の世界に陶酔する近代美学をかろやかに乗り越え，日常の中に，芸術的手法を使いながら，リアルにしてやわらかなエロスを肯定する〈脱芸術〉を実践」して「資本主義のさまざまなシステムを利用しつつ改編する〈脱資本主義〉を試み，コラボレーションのあり方を，社会のさまざま場(企業，学校，病院，家庭)に応用してみる」[21](原文ママ)と解説する。川俣は，「マイノリティ」を「少数派」と訳すが，日本では「家庭や学校，企業などから離脱しようとする『目に見えない心理』をもち，外へ，新しい共同体＝コラボレーションを求めるマイノリティが急増しはじめている」とし，「コラボレーション」の「共通したコンテンツ」としての「感覚や身体とは何か。他者や異質な考えをどう受け入れるのか」[22]と問う。また，「個人の試行錯誤そのものを〈創造的〉」と述べ，「プロジェクトのフィールドで起きる〈出来事〉を経験し，自分なりのセンスやアンテナの張り方を見つけ，共同の在り方を知り，からだごとセルフ・エデュケーションをする」こと，「旧来の『教える／教えられる』関係から遠く離れた，こうした一連のプロセスそのものを『創造的な作品』と呼ぶ時代もそう遠くない」[23]とする。昨今，園や学校で子どもの主体を育むことが重視されているが，子どもは自らの主体を発揮できるようになると，時には教室から「離脱しようとする『目に見えない心理』をもち」，教室外に出て，そこにいる多様な物，人，出来事と出合い，「新しい共同体＝コラボレーション」を成立させていくといえる。造形行為においては，始めに，指導者がつくり方を説明して子どもが自らの主体を発揮し個々の活動に専念していく展開であっても，つくっている(つくりあげた)造形物を見合い，語り合いながら，友達が生み出した形や色をよさとして味わいつつ，そのよさを自らの造形行為へと活かしていく子どもの「コラボレーション」

が観察されるであろう。このように，子どもが自らの主体を発揮した結果，個々の活動を越境して，「外へ，新しい共同体＝コラボレーション」を希求し生み出していく子どもの学びを活性化させるためには，指導者のどういった支援が重要となるのであろうか。その支援を可能にする視座の１つ目が，多様な物，人，出来事に出合い，「新しい共同体＝コラボレーション」を成立させていく子どもの造形行為の広がりを捉える視点(1)であり，視座の２つ目が，子どもの造形行為を介した「試行錯誤そのもの」を「創造的な作品」と捉える視点(2)といえる。

2．1．2　伝統的な「『美』なるもの全般に対する，懐疑」である「アートレス」

川俣は，「アートレス」について次のように述べる。「アートを享受することは，心の豊かさを生む」とされるが，その「豊かさ」に「懐疑的な心を持つ者にとって，アートとは果たして何を生むものなのだろうか」と問い，この問いをもつことは「『感覚』とか『感性』，『才能』」といった「聖域を，特別扱いして崇め奉るよりマシなのではないかと思う。個人の感性というものを決して否定はしないが，特別視するつもりはない。なぜなら誰であろうと，何がしかの得意分野は持ち得ているわけだから」[24]とする。「同様に国の文化的成熟度」は，「文化施設の数」や「そこに携わる人たちの知識教養レベルのことでもない」のであり，「多くの場合，日常の些細なことの中に見ることができる」が，「普段は，いつも見落とされがちである。なぜならあまりにも日常的なことに過ぎないし，あまりにも普通のことであるから。それは，今まで言われてきた文化的な，アーティスティックなことからはるかに距離を持ったものなのかもしれない」[25]とする。更に，「この『普通さ』を探求することに，なぜか興味が湧く」，「言いかえれば，アートフルな人たちの，気の利いた生活のための教養主義的アートの類いからどのくらい距離を持てるかということ。無自覚な文化教養主義の飾りとしてしかアートが存在しない，アートフルな世界に対する苛立ちなのかもしれない」[26]とする。「文化的な，アーティスティック」な「聖域を，特別扱いして崇め奉る」ような教室内での指導者の指導に傾倒せず，また，形や色の仕上がりや出来栄えを重視する視座に固執せずに，子どもが「日常的なこと」として行っている「試行錯誤そのもの」を「創造的な作品」と捉える視野の広さに立って，「文化教養主義の飾り」や「アートフルな世界」から「距離」のある子どもの素材の使い方及び道具の使い方のよさ，また，子どもがつくり出した素材の集合体及び素材の加工物である造形物のよさを捉えることが，子どもの学びを捉えて，支えながら，育むことに繋がるといえる。「アートフルな世界に対する苛立ち」を背景とした「アートレスの提言」を川俣は次のように述べる。「あくまでも既存の美術言語や流行，スタイル，例えば『綺麗なもの』，『美しいもの』，『美的価値』や社会的な規範からなる常識的言語に裏打ちされた『美』なるもの全般に対する，懐疑を意味している。それ以上に『アート』そのものに対しての存在意味を問うことでもある」[27]。川俣は，「現在，巷に溢れ返っている『アート(？)』を時代の気分とか心情的，感情的に語ることからわずかばかり距離を持ち，社会的な枠組みや日常性の中から今日的な存在価値を見出そうと思う。そのための個人的なストラテジー(戦略)として『アートレス』を提言する」とし，「アートレスであることが，結論として，より既存のアートからの自由度を持ち得ることになる。それは，私のアートとの距離の持ち方のことでもある」[28]とする。そして，「自分の仕事」の特徴の１つは「公共の場(パブリック)」であり，もう１つは「作業の共同性」としての「語られる主体性の問題，あるいは複数のアイデンティティについての問題」[29 30]であるとする。個々の活動を越

境して「外へ，新しい共同体＝コラボレーション」を希求し生み出し合っていく子どもは，互いの「社会的な枠組みや日常性」を形や色で表すと共に，「既存の美術言語や流行，スタイル」に基づく「『美』なるもの」とは異質な「存在意味」をもつ，素材の集合体や造形物をつくり出していくといえる。この素材の集合体や造形物及び「試行錯誤そのもの」として実践される「創造的な作品」には，制作者の子どもと「公共の場」にやって来る来訪者とに共有される作用と共に，「公共の場」を介して関わり合う子どもを中心とした多様な人々の「共同性」を主体の関わり合いとして生み出す作用を期待する。この作用を活性化させる視座には，「公共の場」を，子どもの活動場所や子どもを中心とした多様な人々が関わり合える場所として解放していく視点(3)が有効といえる。

2．1．3　自他が「Self education」し合う協働制作「サイト・スペシフィック・ワーク」

前述「1．1　問題の所在」で，自他が「Self education」し合う協働制作を「サイト・スペシフィック・ワーク」と示した。従って，「サイト・スペシフィック・ワーク」について示すことが「Self education」について詳述することに繋がるといえる。川俣は「日常生活の場には，プライベートな場とパブリックな場がある。私たちはその間をつねに行ったり来たりして生活している」[31]とし，「公共の場(パブリック)」について次のように述べる。「七〇年代後半，(中略)，当時盛んだったインスタレーションの手法で，サイト・スペシフィックに場を考えるところから私は自分なりの作品をつくることを始めた」(()中略は筆者)，そして「ギャラリー・スペースからそれが含まれている建物全体に興味が移行し，その建物が建つ都市空間そのものを自分の作品発表の場」として「建築空間に作品をインストールしてきた。『他力本願』という言葉があるが，自分はどうも『場力本願』とでもいうのだろうか」，「この場(サイト)ということにすべての行為の判断の材料を託している」[32][33]とする。また，「『サイト・スペシフィック』とは，この時にこの場でしかできないというミニマルなモチベーションの中にある可能性が，新たな場を顕在化してくれる最も有効な手段のこと」であり，「地球規模の環境問題や，都市や生活空間を考えることから，歴史的，政治的，文化的な場の成り立ちまで含まれる」が，「文化背景のまったく違う国でも人々が生活している空間は，同じ人間の営みであるわけで，生活条件においてそれほど大きくは違わない。しかしその場の地理的な成り立ちや歴史，その背後にあるさまざまな人間関係がこの場を今現在の状態に形作っているのだとすると，それを改めてフィールドワークをし，徹底的にリサーチすることによって，その人たちの姿がより明確に見えてくる」[34]とする。この「リサーチ」の成果を，川俣は「自分なりに解釈し，作品行為のサブジェクトとして作品を組み立てる」が，「出来上がるものは，私が見て感じた，まさにそこで生活している彼らのことであり，彼らの日常のことであったりする」し，「彼らが見えなかったり考えられなかったことを，部外者である私がどこかで少しでも具現化した時，彼らにとっては今までになかったものがその場にわずかばかり出現する」といった「『サイト』に限りなくこだわることによってその活動は，結果的に『ノンサイト』に広がる」性質に，「『サイト・スペシフィック・ワーク』の今後の可能性を見る」[35]とする。子どもが「公共の場」で造形行為を行えば，その「公共の場」が「作品発表の場」として機能し，子どものつくり出した素材の集合体や造形物及び子どもの「試行錯誤そのもの」として実践される「創造的な作品」が「公共の場」に「インストール」される。その「インストール」の過程で，子どもは，「この時にこの場でしかできない」，「ミニマルなモチベーションの中にある可能性」を見付け，その「可能性」を，

つくる行為やつくり出す形や色として示し合いながら，「作品発表の場」を「新たな場」へと変化させていく。「公共の場」が変化した「新たな場」は，子どもが，状況に応じて素材の使い方や道具の使い方を見付けてやってみる「フィールドワーク」を通して「徹底的にリサーチ」しながら「見て感じた」ことや，自身の「生活」や「日常」に基づく見方や感じ方や考え方を，素材の集合体や造形物として「具現化」し合いながらつくり出した「場」といえる。また，子どもが「新たな場」をつくり出す過程を記録する「フィールドワーク」により「徹底的にリサーチ」し分析考察することによって，制作者である子ども同士と，子どもが「公共の場」を介して関わり合う多様な人々との「人間関係」が「明確に見えてくる」。これにより「明確」となった「人間関係」の変化そのものが，「公共の場」を介した子ども同士と多様な人々との**「サイト・スペシフィック・ワーク」の実際であると共に**，制作者である子どもだけでは「見えなかったり考えられなかった」学びが多様な人々に共有されて「『ノンサイト』に広がる」造形行為の作用を示しているといえる。子どもが活動場所とした「公共の場」，すなわち「作品発表の場」が「新たな場」へと変化していく過程を捉える視座には，子どもの造形行為の過程を記録する「フィールドワーク」により「徹底的にリサーチ」し分析考察することによって，「公共の場」を介して関わり合う子どもを中心とした多様な人々の「人間関係」を「明確」に捉える視点(4)が有効といえる。この視点(4)に立つことが，子どもを中心とした多様な人々による**「サイト・スペシフィック・ワーク」での学び合いを示すことに繋がるといえる。**

川俣は自身の制作において，「すでにあるものをアレンジすることによって何か新たなものを形作る」ことや，「どこにでも身軽に行き，そこでの一時的な行為により組み立てられたものが，ある時期が来たらその後，解体され，またもとの何もなかった状態に戻る」ことを行っていると述べ，「この一時生のアレンジメント」は「美術作品の恒久性やオリジナリティということに対するアンチテーゼでもある」[36] とする。また，「結論が出ない，最終章を間延びさせていくこのプロジェクトのリスクは，つねに制作プロセスでしか見せることができないこと」であり，「訪れる観客が，一様に完成されたかたちの作品が見られないことへの不満を持って帰る。いつ頃なら完成作品が見られるのかという質問に，答えるすべがない。なぜなら完成がこのようなプロジェクトにとって，最もエキサイティングな時期ではないからである」[37] とする。そして，「そこで成立する作品は，そこでしか明確に意味を成さないもの」だが，「逆にそれほどリアルな時間を，その場から注出した結果でしか成立しないとも言えるのではないだろうか。作品が時代を映すのではなく，その時々の状況の中から，その必然性によって，作品が作品として成立してくる」[38] とする。造形行為において，指導者が「美術作品の恒久性」や個々の子どもの「オリジナリティ」の確保に傾倒する指導をしたとしても，子どもの主体が発揮された場合は，指導者の指導内容から逸れた「アレンジ」が成され，活動の状況に応じた「何か新たなもの」が自ずとつくり出されるといえる。また，子どもが主体を発揮してつくり出したもののよさは，既存の「美術作品の恒久性」やつくり出したもの同士を比較して明示される「オリジナリティ」に基づき評価され捉えられるのではなく，物，人，出来事と出合っていく子どもの「制作プロセス」に寄り添うことでしか味わうことができないといえる。川俣の制作と同様に，子どもの主体が発揮される造形行為においては，「その時々の状況の中から，その必然性によって，作品が作品として成立してくる」ため，子どもが物，人，出来事と出合う「その時々の状況」に指導者が寄り添い，

共に経験し合うことが，子どものつくり出すもののよさを共有し味わうことに繋がるといえる。川俣は「作業の共同性」を次のように述べる。「集団による意見交換」で「目的化されるのは，他の住民を啓蒙する類のもの」や「集団の自己満足」ではなく，「個人に集約されたかたちでのモチベーションが，全体の中で維持されていく」ことだが，「他のアシスタントはたんなる作業スタッフかというと，そうではない。貴重な助言をしてくれるメンバーであり，時には彼らの提示した新たなアイディアで，プロジェクトの方向性が変わっていくことさえある」し，また「いつもこのようなかたちですべてのアシスタントの意見を聞いて，うまく調整がつき，プロジェクトが成就するわけではないが，多くのひとたちとのコラボレーションは実にスリリングである」[39]とする。そして，「共同で一つのことを成し遂げることは，カタルシスを味わうためなどと客観的な立場に逃げ込む余裕すらないほど，切羽詰まったところで作業がいつも終了する」が，この「方法論」を川俣がとる理由は，「携わることによる共同性の意識が，作品を個人のレベルから，少しずつ集団のものとしてのレベルに肩代わりさせ，責任を分かち合うようになるからであり，唯一その関係性の変容を体感したいという興味なのだと思う」[40]と述べる。また，川俣の制作は「見ることだけではなくて，観客に参加してもらい、体験として肌で作品を鑑賞することを主体にした作品だとすると，当然のごとくこれらの作品の前で立ち尽くしているだけでは，何も見えてこないのは確かだ」[41]とする。造形行為において子どもの主体が発揮された場合は，その時々の状況に応じて，子どもが個々に見付けた素材の使い方や道具の使い方やつくっている形と色を示し合う場面が起点となり活動の進行が「うまく調整」できる時もあれば，示し合った素材の使い方や道具の使い方やつくっている形と色が活動に馴染まず「成就」しない時もある。そうした「切羽詰まった」状況が，造形行為を，制作者である子どもの「個人のレベルから」，活動場所を介して関わり合う子どもを中心とした多様な人々の「集団」の「レベル」へと広げていく契機となる。そして，子どもの造形行為が広がっていくと共に，多様な人々の関係が形成されていく「関係性の変容」の過程そのものを学びとして子ども自身が経験するといえる。そのため，川俣の制作と同様に，指導者が，子どもの造形行為の「前で立ち尽くしているだけでは，何も見えてこないのは確か」であって，子どもが造形行為の過程で物，人，出来事と出合う「その時々の状況」に指導者が寄り添い，「体験として肌で作品を鑑賞すること」が重要といえる。従って，造形行為において発揮される子どもの主体を支える視座には，

表1　制作者である子ども「自らが自らの力で学ぶ」造形行為の基礎理論として集約した指導者の視点①

(1)多様な物，人，出来事に出合い，「新しい共同体＝コラボレーション」を成立させていく子どもの造形行為の広がりを捉える視点
(2)子どもの造形行為を介した「試行錯誤そのもの」を「創造的な作品」と捉える視点
(3)「公共の場」を，子どもの活動場所や子どもを中心とした多様な人々が関わり合える場所として解放していく視点
(4)子どもの造形行為の過程を記録する「フィールドワーク」により「徹底的にリサーチ」し分析考察することによって，「公共の場」を介して関わり合う子どもを中心とした多様な人々の「人間関係」を「明確」に捉える視点
(5)子どもが物，人，出来事と出合う「その時々の状況」を指導者が「体験として肌で」味わいながら子どもの「作品を鑑賞する」視点

子どもが物，人，出来事と出合う「その時々の状況」を指導者が「体験として肌で」味わいながら子どもの「作品を鑑賞する」視点(5)が有効といえる。

以上から，本研究では，制作者である子ども「自らが自らの力で学ぶ」造形行為の基礎理論として表１の指導者の視点を集約する。

2．2　人同士の「相互作用や協働」を「社会」や作品として創造する造形行為の基礎理論

2．2．1　人同士の「相互作用や協働」として形成される「社会的相互行為」

エルゲラは，「すべての芸術は，それが他者とコミュニケートするもの，あるいは他者によって体験されるものである限り，ソーシャル(社会的)である。しかし，すべての芸術はソーシャルであると言うと，絵画のような静止状態の芸術と，芸術と称する社会的相互行為(つまりソーシャリー・エンゲイジドアート)との違いがわからなくなってしまう」[42] とする。また，SEA を「コンセプチュアルなプロセス・アートの様式に属する」と述べるも，「プロセスを重視するすべてのアートがソーシャリー・エンゲイジド・アートというわけではない」のであり，「社会」への「エンゲイジメント」が必須のアートであって，「意味のあるインタラクション(双方向の行為のやりとり)，あるいはソーシャル・エンゲイジメントとは何かについて，完全に意見が一致しているわけではないが，(中略)，社会的相互行為なしに成立しないということ」[43] (中略は筆者)を特徴としたアートとする。造形行為では，子どもと活動場所を共有するその子どもの友達や教職員等の他者とが，造形行為を介して「体験されるもの」を共有しながら「コミュニケート」していく「ソーシャル(社会的)」な関係が「社会的相互行為」として，つまり SEA として実践される可能性があるといえる。それは，人同士の「相互作用や協働」とされている「社会」[44] を，子どもと他者が関わり合う「社会的相互行為」として形成して拡張させていくことにより，個別に実践されていた子どもの「社会」と他者の「社会」とを「エンゲイジメント」させていく「プロセス」または作品として，SEA の作用をもった造形行為を実践し創造できる可能性を示している。本研究では，造形行為の過程において，子ども同士の「相互作用や協働」として形成される「社会」と，子どもと他者の「相互作用や協働」として形成される「社会」とを，社会的相互行為と位置付ける。そのため，「社会に開かれた教育」としての造形行為の作用を捉える視座には，子どもと他者の「相互作用や協働」としての社会的相互行為を「社会」として形成する視点(ｉ)が有効といえる。エルゲラは，「高度に洗練された SEA のなかには，鑑賞者のエンゲイジメントのレベルに従って，多様な参加の層を提供しているものがある」と述べ，次の４つの「参加の層」[45] を重視する。〔参加の層〕; (a)来訪者や鑑賞者が内省的で受動的に孤立した形で作品を凝視する「名目的な参加(Nominal participation)」。(b)来訪者が作品づくりに貢献するためのシンプルな課題をこなす「指図された参加(Directed participation)」。(c)来訪者がアーティストの設定や構成に基づいて作品のコンテンツを提供する「創造的な参加(Creative participation)」。(d)来訪者がアーティストとの協働や直接対話を通じて作品の構成やコンテンツの責任を共有する「協働の参加(Collaborative participation)」。更に，「どのような気持ちで参加するのか」といった「個人やコミュニティ(しばしば『クライアント』と称される)の傾向」として，次の３つの「参加者の傾向」[46] を重視する。〔参加者の傾向〕; (e)積極的に喜んで活動にたずさわる「自発的(voluntary)」な参加。(f)強要や命令に基づいてたずさわる「強制的(non-voluntary)」な参加。(g)アート実践の状況を知らずに偶然たずさわる「非意図的(involuntary)」な参加。エルゲラは，「多様な参加の層」や「傾向」を持

った「参加者」が「社会的相互行為（ソーシャル・インタラクション）」を実践する活動場所は，「静的な鑑賞者のための静的な空間ではなく，絶え間なく進化し，成長し，あるいは衰退するコミュニティのための空間であり，コミュニティが自己構築し，発展し，そしてついには解体に至る空間」であると述べ，「SEAプロジェクトは，次の三つの領域に働きかけている」[47] [48]とする。「1：参加者，支援者などの直近のサークル」，「2：批評的なアートワールド(通常，お墨付きを得るため)」，「3：社会全体(行政組織，メディア，その他の団体やシステムを通じて，プロジェクトの考え方や他の側面を消化吸収してもらうため)」。また，「芸術組織を一人の『話し手』だと仮定すると，それは，プログラムやアクティビティを通じて，多様な社会構成員集団に語りかけていると考えることができる。その集団は，アートに通じた『インテリ』を含んでいるかもしれないし，含んでいないかもしれない。(中略)，一般大衆かも知れない」[49](中略は筆者)とする。SEAは，「多様な参加の層」や「傾向」をもつ「参加者，支援者」，アートの批評家，「社会全体」を構成する様々な人々とアーティストが，「プログラムやアクティビティ」の過程で生じる「相互作用や協働」そのものを社会的相互行為として創造するアートといえる。園や学校で行う造形行為では，対象の子ども以外の他学級や他学年の子ども，教職員，来園者や来校者等の他者が，「多様な参加の層」や「傾向」をもつ「参加者，支援者」として関わっていくる。それは，対象の子どもが造形行為を介して，自身の所属する学級を越境し，学級外の「社会」に所属する「多様な社会構成員集団に語りかけている」ことを示すといえる。そのため，他者が所属している「集団」は，例えば，活動の過程で偶然居合わせた，他学年の子どもが所属する学級内の「社会」であったり，他学級を担当する教職員が使用している職員室内の「社会」であったり，対象の子どもの保護者や特別講師として招待された地域住民が所属する地域の「社会」であったりするといえる。従って，造形行為を介した子どもと他者の関わりを捉える視座として，子どもが所属する「社会」と他者が所属する「社会」との繋がりや変化を捉える視点(ⅱ)が重要といえる。エルゲラは，「SEAは，ハイブリッドで分野横断的なアクティビティであり，芸術と非芸術の中間のどこかに位置し，その状態は永久に解消されない」[50]ことから，SEAを学ぶ学生は「芸術をすべて捨てて，コミュニティ・オーガナイザーとか社会活動家，政治家，エスノグラファー，社会学者になったほうがいいのではないか」[51]と捉えるとする。また，SEAは「従来のコンテンポラリー・アートの収集行為には適合しないし，民主主義的な理想をいだいて協働的なプロジェクトを起こし，他者と共に実践することをめざす人たちが，アーティストとしての名声を得られるかどうかは疑わしい。多くのアーティストが，物づくりだけでなくオーサーシップ(著作者であること)自体を放棄する方法を模索している」し，「芸術として認められながらも，伝統的な芸術様式と社会学，政治学など関連する分野との間に位置している」[52]とする。そのため，エルゲラは，SEAを，アーティストとその実践に関わる人々とが「相互作用や協働」する行為を「現実（アクチュアル）のプラクティス」とし，何らかの例え話や偶像を掲げて表す「象徴的（シンボリック）プラクティス」[53]と区別している。造形行為において子どもが自らの主体を発揮すると，指導者が従来の「アートワールド」に根差す平面や立体の作品づくりを重視した「象徴的（シンボリック）プラクティス」に関する指導をしたとしても，活動場所を共有する他者とよりよく過ごす「プロセス」そのものを生み出していく手段として素材の集合体や造形物をつくる「現実（アクチュアル）のプラクティス」を実践するといえる。そのため，子どもが自らの主体を発揮した場合，「伝統的な芸術様式」とその他の「関連する分野との間に位置」したSEAの要素をもつ造形行為が実践さ

れるといえる。従って，造形行為の過程で生じる子どもの「現実（アクチュアル）のプラクティス」の実際を捉える視座には，子どものつくり出したもののうち，どういった素材の集合体及び造形物が，子どもと他者の関わりを活性化させているかを捉える視点(ⅲ)が有効といえる。

2．2．2　「社会」が形成される契機としての「敵対」

エルゲラは，「ある問題について対話を推し進めようとする芸術はすべて，ある程度の不一致や批判的なスタンスを織り込んで」おり，全ての「対話を推し進めようとする芸術」の過程で人々に経験される「敵対」(antagonism)[54]を重視する。ビショップは「敵対」について，人の「アイデンティティを不安定で脆弱なものにする」，「他者が表象する脅威は，自分自身の自己感覚を何か疑わしいものへと変容させる」経験とし，この経験を「社会的な水準へと当てはめてみると，敵対は，社会がみずからを十全に構成する能力の限界点と見なすことができる」[55]とする。そして，「民主的な社会とは，対立関係が消去されるのではなく維持されるような社会のこと」であり，仮に「敵対が存在しなければ，残るのは権威的秩序によって押し付けられた合意〔consensus〕」のみとなって「討論および議論の全面的な封殺」が行われる「民主主義とは相容れない」[56]状況になるとする。

ラクラウ＆ムフは，「敵対性」[57]を，「二台の車の衝突」や「警官が労働者闘士を殴りつけるといった物理的行為」や「反対派のメンバーが喋るのを妨害する，議会におけるある集団の怒号」といった「現実的対立」ではなく，また「私たちは全員，相互に矛盾したいくつもの信念システムに加わっているが，そうした矛盾からは，いかなる敵対性も発生してこない」[58]とする。「敵対性が存在するかぎり，私は私にとって完全な現前ではありえない」のであり，「敵対性は，部分的で不安定な対象化として現れる，一切の対象性の限界を構成する。言語が差異システムであるとすれば，敵対性は差異の失敗である」[59]と述べる。「一切の対称性の限界についてのこうした『経験』は，正確な言説的現前形態を持っており，それが敵対性なのである」[60 61]とする。人同士の「相互作用や協働」において生み出される互いの「言説」(文章や表現)を介して，互いの「私」の「完全な現前」を妨げる経験が「敵対」といえる。子どもが自らの主体を発揮する造形行為では，子どもが素材の集合体及び造形物がもつ形や色を「言説」として生み出し合いながら，互いの「私」の「完全な現前」や子どもと他者の「私」の「完全な現前」を妨げ合う感動経験が，喜怒哀楽等の感情として子どもと他者に味わわれる。この感動経験，すなわち「敵対」が子ども同士や他者との関わり合いを通して味わわれる経験と同時に，その経験を味わった子ども自身の「私」の更新と他者の「私」

表２　制作者である子ども同士及び子どもと他者の「相互作用や協働」を「社会」や作品として創造する造形行為の基礎理論として集約した指導者の視点②

(ⅰ)子どもと他者の「相互作用や協働」としての社会的相互行為を「社会」として形成する視点
(ⅱ)子どもが所属する「社会」と他者が所属する「社会」との繋がりや変化を捉える視点
(ⅲ)子どものつくり出したもののうち，どういった素材の集合体及び造形物が，子どもと他者の関わりを活性化させているかを捉える視点(ⅲ)が有効といえる。
(ⅳ)子どもが形や色を生み出し合いながら子ども同士の「私」を更新し合うと共に子どもと他者の「私」を更新し合う感動経験としての「敵対」の契機となった子どもの「表象」と他者の「表象」とを捉える視点

の更新とが学びとして生じるといえる。従って，「私」が更新される経験を子どもや他者の学びとして捉える視座には，子どもが形や色を生み出し合いながら子ども同士の「私」を更新し合うと共に子どもと他者の「私」を更新し合う感動経験としての「敵対」の契機となった子どもの「表象」と他者の「表象」とを捉える視点(ⅳ)が有効といえる。

以上から，本研究では，制作者である子ども同士及び子どもと他者の「相互作用や協働」を「社会」や作品として創造する造形行為の基礎理論として表 2 の指導者の視点を集約する。

3　造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論

本研究では，表 1 と表 2 に基づいて，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論として表 3 の題材開発及び題材実践の視点を構築する。表 3 に基づいた造形行為の題材開発及び題材実践が，「主体的な学び」と「社会に開かれた教育」の実現に貢献すると共に，「STEAM の A の範囲」である「Liberal Arts」の推進に貢献するといえる。

表 3　造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論として構築した題材開発及び題材実践の視点

①多様な物，人，出来事に出合い，「新しい共同体＝コラボレーション」を成立させていく子どもの造形行為の広がりを捉える視点
②子どもの造形行為を介した「試行錯誤そのもの」を「創造的な作品」と捉える視点
③「公共の場」を，子どもの活動場所や子どもを中心とした多様な人々が関わり合える場所として解放していく視点
④子どもの造形行為の過程を記録する「フィールドワーク」により「徹底的にリサーチ」し分析考察することによって，「公共の場」を介して関わり合う子どもを中心とした多様な人々の「人間関係」を「明確」に捉える視点
⑤子どもが物，人，出来事と出合う「その時々の状況」を指導者が「体験として肌で」味わいながら子どもの「作品を鑑賞する」視点
⑥子どもと他者の「相互作用や協働」としての社会的相互行為を「社会」として形成する視点
⑦子どもが所属する「社会」と他者が所属する「社会」との繋がりや変化を捉える視点
⑧子どものつくり出したもののうち，どういった素材の集合体及び造形物が，子どもと他者の関わりを活性化させているかを捉える視点
⑨子どもが形や色を生み出し合いながら子ども同士の「私」を更新し合うと共に子どもと他者の「私」を更新し合う感動経験としての「敵対」の契機となった子どもの「表象」と他者の「表象」とを捉える視点

4　おわりに

本研究では，文献研究に立ち，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論の構築を目的として次の 3 つを明らかにした。(Ⅰ)制作者である子ども「自らが自らの力で学ぶ」造形行為の基礎理論として集約した指導者の視点①。(Ⅱ)制作者である子ども同士及び子どもと他者の「相互作用や協働」を「社会」や作品として創造する造形行為の基礎理論として集約した指導者の視点②。(Ⅲ)造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論として構築し

た題材開発及び題材実践の視点。

本研究は，文献研究に立ち，造形行為により子どもの学びを形成する基礎理論の構築を目的として実施したが，題材開発及び題材実践を通して，本研究で構築した基礎理論に基づく造形行為が子どもの主体を活性化させると共に，子どもを中心とした「社会」ないし社会的相互行為を創造する実際については検証していない。

今後は，題材開発及び題材実践を通して本研究で構築した基礎理論の検証や更新を行いながら，「主体的・対話的で深い学び」と「社会に開かれた教育」の実現や「Liberal Arts」の推進に貢献する「教科横断的な教育」に立った芸術教育実践研究を課題とする。

謝辞

本研究は2023年度山陽学園大学・山陽学園短期大学学内研究補助金の助成で行いました。

註及び引用文献

1　川俣正「セルフ・エデュケーション時代とは何か」『practice1　セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社，2001，p.8

2　山脇直司「社会」『岩波　哲学・思想事典』岩波書店，2006，p.687，山脇によれば「社会とは，相互作用や協働によって生命体(オーガニズム)が維持される世界を意味」する「現象」とされている。本研究では，人同士の「相互作用や協働」を「社会」と捉える

3　エルゲラ(Pablo Helguera)，秋葉美知子・工藤安代・清水裕子(訳者)『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門アートが社会と深く関わるための10のポイント』フィルムアート社，2015，p.29

4　文部科学省初等中等教育局教育課程課『STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について』文部科学省，2023，p.11，2023年10月25日閲覧，https://www.mext.go.jp/content/20230515-mxt_kyouiku01-000016477.pdf

5　同上，p.13

6　文部科学省『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』文部科学省，2017，p.13，2022年2月21日閲覧，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

7　同上，p.23

8　川俣正『アートレスマイノリティとしての現代美術』フィルムアート社，2006，p. 25，川俣は「site specific work:その場の諸条件で作品が成立するため，そこでしか見ること，体感することができない作品のこと」とする

9　村上佑介「サイト・スペシフィックなワークショップの実践—キッズ・ミート・アート2016の事例—」『長崎大学教育学部紀要』第51巻，2017，pp.67-80

10　村上佑介「サイト・スペシフィックな立体造形ワークショップの成果と課題—キッズ・ミート・アートの実践を通して—」『美術教育学研究』第50号，2018，pp.345-352

11　大平晃久「サイト・スペシフィック・アートとモニュメント—国東半島芸術祭の事例から—」『長崎大学教育学部紀要』第85号，2019，pp.25-37，大平は「『場所』place」の「表象」であり「コミュニティ指向」の「作品群」を「サイト・スペシフィック・アート」と

する

12　及川裕子「サイトスペシフィック・アートの空間性をめぐる地理学的意義」『お茶の水地理』第 60 巻，2021，pp.11-20，及川は「地域の現代アートイベントと強く結びついている」ことと「特定の場所や空間と結びつくことによって初めて成立する美術作品」を「サイトスペシフィック・アート」とする

13　細野泰久「美術は 3.11 とどのように向き合っているのか―ソーシャル･プラクティスとしての美術と教育―」『日本美術教育研究論集』第 50 号，2017，pp.63-70

14　細野泰久「3.11 以後―ソーシャル・プラクティスに向かうアートと教育」『教育デザイン研究』第 9 号，2018，pp.204-213

15　大平修也・松本健義「芸術的行為に媒介された他者との共感的対話の生成による社会的相互行為の創造に関する研究」『美術教育学』第 40 号，2019，pp.93-112

16　ベッカー(Howard S. Becker)，後藤将之(訳者)『アート・ワールド』慶應義塾大学出版会，2016

17　ビショップ(Claire Bishop)，星野太(訳)「敵対と関係性の美学」『表象 05』表象文化論学会，2011，pp.75-113

18　ラクラウ(Ernesto Laclau) ＆ ムフ(Chantal Mouffe)，山崎カヲル・石澤武(訳者)『ポスト・マルクス主義と政治―根源的民主主義のために』大村書店，1992

19　中山元「ディスクール discours」『思考の用語辞典 生きた哲学のために』筑摩書房，2007，pp.373-377

20　前掲書 1，p.8，「アートレス」については後述する

21　川俣正＋ニコラス・ペーリー＋熊倉敬聡「セルフ・エデュケーションのための 9 つのプラクティス」『practice1　セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社，2001，p.113

22　前掲書 1，p.8

23　同上，p.9

24　前掲書 8，p.23

25　同上，pp.23-24

26　同上，p.24

27　同上，p.24，川俣は「何がアートなのか？」，アートが「必要であるなら，どのようなものとしてなのか？」と問い，また，著書『アートレス』の執筆目的を「これらの問題にこだわり続ける意味を作品制作の行為性から導き出すことを目的としている」とし，「つねにその場で起こる実際の物事を通してでしか答えられない事柄の中に，アートの，あるいはそうでないものの新たな関係を組み立てることができるヒントがあるように思うからである。結論の出ない問題のまわりをいくつも迂回しながら考え続ける行為性そのものから，時代的ムードや社会的現象だけで語る以上のリアリティと，新たな考え方の方法論が見えてくるような気がする」と述べる

28　同上，pp.24-25，川俣は「もともと私は美術家(アーティスト？)を目指していたわけでない。美術がそれほど好きではなかったということが，自分にとっては美術というものに対して，つねに一歩距離を置くことを自分に課してきたように思う」，「そのことによってより客観的に違った側面から，今ある美術に携われるのではないかと思う」とする

29　同上，p.25
30　小林敏明『アレーテイアの陥穽』ユニテ，p.73，1989，〔英〕identity，小林によれば「自己なるもの，あるいはアイデンティティの社会性に眼を向けたとき，その過去的契機と(対)他者的契機は等根源的であり，それが『存在』の内実を成すということ，そしてまた一方で，その『存在』が『非-在』としての『自我-能作』によって不断に乗り越えられていくプロセスの総体が自己というアイデンティティ」とされている
31　前掲書 8，p.44
32　同上，p.35
33　同上，p.32，川俣は「インスタレーション」が「美術用語として用いられ始めたのは，七〇年代後半」であり，「最初は画廊や美術館など特定の空間に作品が設置された状況そのもののことを指していたが，彫刻などの物体を構成した作品とする見方」から「設置された空間全体を作品と考える見方」に変化して，「八〇年代」に「新しい表現方法のように用いられ始めた」とする
34　同上，pp.35-36
35　同上，p.36，川俣は「地域，人種，国を問わず，どこの場であろうと，そこで生活している人たちにわずかにでもかかわりを持つことができる一つの方法」が「サイト・スペシフィック・ワーク」とする
36　同上，p.37
37　同上，pp.121-122
38　同上，p.136
39　同上，p.45
40　同上，pp.45-46
41　同上，p.161
42　前掲書 3，p.29
43　同上，pp.29-30
44　前掲書 2，p.687
45　前掲書 3，pp.49-51
46　同上，pp.52-53
47　同上，pp.60-61
48　前掲書 16，p.XXiV，ベッカーは「アート・ワールド」という用語をアートの論者が比喩的に用いる場合，「とてもファッショナブルな人たちのこと」を表し，「天文学的な値段がつく，知る価値ありとされたものごとのまわりにいる関係者のことを意味している」とする
49　前掲書 3，p.63
50　同上，p.38
51　同上，p.32
52　同上，pp.32-33
53　同上，p.34
54　同上，p.123

55　前掲書 17，p.91
56　同上，p.90
57　前掲書 18，p.195，〔英〕antagonism，訳者は antagonism を「敵対性」と訳している
58　同上，pp.197-198
59　同上，pp.199-200
60　同上，p.195
61　前掲書 19，pp.375-376，中山によれば，全ての「語る主体」がおかれている「ひとつの権力的な関係の場」において生み出される「すべての文章，すべての表現」がもつ「支配のシステム」や「力と欲望の対象」が「言説」とされている