

アーティストは「アーティスト・イン・スクール」プログラムを通して学校を変えることができるのか

Can an artist change a school through "Artists in Schools" program?

石黒 広昭*

ISHIGURO, Hiroaki

This article addresses the issue of the impact of sending-artist program in school for teachers and children. The "Artists in Schools" program is a general term to dispatch artists in school. The popular system is to send an artist as an instructor for one-time workshop or intermittent intensive training. However, recently the other type of sending artist project, in which each artist stays in school like an artist-in-residence, has been executed by a non-profit organization or a general incorporated association in Japan. This study focuses on the tension between artist and school through two programs that a metal modeling artist and an experimentally contemporary music artist participated in. The programs were included in the "Otodoke Art" project, in which an artist was introduced as a transfer student to children and she or he stays at the temporary studio in school more than two weeks successively. The participants including the two artists and their three coordinating staff, and two teachers were asked about their experience and impressions of the program through semi-structured-interview. The responses were analyzed to describe what happened in during their time in school and to consider what an artist can contribute to the school. The results show that the management and operations staff placed importance on school development through the program rather than art education. The teachers did not expect an instructive role from an artist but her or his own artistic way even in school. the artist was strongly expected to take a role to defamiliarize (ostranenie) the usual school life for children and teachers. The artists did not like to scrap the usual ideas of school and to build new ideas by their own thoughts. They respected the usual idea and way in school and re-mediate (Cole & Griffin, 1983) them for school development.

keywords

Artists in Schools Program, Artist, School, otranenie, re-mediation

* 立教大学文学部教育学科 Department of Education, College of Arts, Rikkyo University, Tokyo, Japan

はじめに

学校教育は合理的に設計された教授カリキュラムによって、効率的かつ効果的に学習が成立することを旨とする。教える人は既にその教授内容のすべてを知り、教えられる人はそれを知らない人とされる。こうした設定が前提となり、知識は教授者から学習者に伝達される (Freire, 1969) ものとして扱われる。これに対して、アーティストは既存の価値に抗うところにその存在の核心がある。このことは社会の既存価値からみて、アートは常に革新性 (Выготский, 1925; Dewey, 1934) を持つということができよう。それゆえに、必然的にアートは合理性を嫌い、既存の意味や価値を一旦括弧に入れ、再考することを求める。このように考えると既存の学校的構えとアートの構えは素朴に考えれば対立する関係にある。しかし、このところ日本でもアーティストを学校に派遣する事業が NPO や社団法人などの民間で行われている。こうした事業は何を目的として行われ、それはどのような影響を学校や教師、児童生徒のそれぞれに与えているのであろうか。本論文では、アーティストの教育的な意義の検討に向けた第一歩として、「アーティスト・イン・スクール」として総称される、アーティストの学校派遣事業を取りあげ、その主要なアクターである企画運営者、アーティスト、教師それぞれがどのような意義を見出ししていたのか、そのインタビュー結果を紹介し、今後の検討課題を確認する。

生き方としてのアーティスト

アーティストとは誰のことだろうか。どのような立場から論じるのかによって、さまざまな定義が可能であるが、ここではアーティストとはその自らが世界に働き掛ける活動を行うことなしでは生きていられない人になりたい。俗な言い方をすれば、「これをするから自分がいる」、「これをするのが自分である」と言った、その人の行い (performace) がその人の生を支えている人のことである。このことは逆からいえば、その人が何者であるのかはその人のふるまい (peformance) の中に表れている人ということもできる。

ある人が何者であるのかは通常アイデンティティの問題として問われる。アイデンティティとはある個がある集団のメンバーとして同定されることである。「私は日本人である」、あるいは「私は大人である」といった発言は、既存の「日本人」や「大人」という集合に「私」が所属していることを示すものだが、実際にはその「日本人」や「大人」は誰もが共通のイメージを描くことができるものではなく、いわば理想化された幻想の集合に過ぎない。しかし、だからといってその表明に意味がないわけではない。教室で子どもたちが自分の指示に従わなくなり、慌てた教師がその子どもたちに向かって「私は大人である」と宣言することは、それが事実であるかどうかに関わりなく、そこにいる集団に「子ども」と「大人」の境界を作る言語行為 (talking performance) なのである。その意味でこの発言は「現実」を社会的に構成するものとなる (Gargen, 1999)。つまり、われわれはそれが「事実」だからそうしたカテゴリーを使うのではなく、そのカテゴリーを社会的な場で使うからそれは社会的事実になるのである。このように考えれば、個々の人が自分を何者かと語る際に、既存のカテゴリーをそこに持ち出すということは、既に社会的に流通しているある幻想集団を持ち出して、そこに自分が所属していることを表明しているということになる。たとえば、「私は普通です」ということは、「普通」

の人たちの集合に自分がいることを表明していることであり、「普通」の人たちがいるということを経験的事実として構成する言明であるといえる。だが、重要なことはそこでは何が「普通」かは何も示されておらず、「普通」の意味や範囲はわからないと言うことだ。そのため、「自分」が「本当に」「普通」なのか、そのような言明をする人は常に悩み続けることになる。このことは人が、定義があいまいなカテゴリーによって自らの意味や価値を制約しようとしていることを意味する。「まじめな人でなくてはならない」、「勉強ができる人でありたい」、「優しい人じゃなくちゃだめだ」、こうした思いはその意味が不確定な「まじめな人」、「勉強ができる人」、「優しい人」を疑いようもないものとして固定し、そこから自分を捉えようとするることなのである。そのような人は、当然不確定で、幻想でしかないカテゴリーなのに、そのカテゴリーに縛られてしまうため、息苦しさを感ぜざるをえないことになる。こうした人をどこにでもいる人、あるいは一般的にわれわれが想定しているデフォルトの人という意味で仮に「常識人」と呼ぶことにしよう。

これに対してアーティストは自らのポジショニングのあり方が違う。アーティストのふるまいはその人らしさを示すものであり、その表明される場において何らかの新しい意味を生じさせるものとなる。己のパフォーマンスを通して、それまであった社会的な価値に揺さぶりを与える人がアーティストである。もちろん意図的にそのようなことをする人もいるだろうが、自らそのような意図を持たずに、その行為が新しい価値を創造する人も少なくない。ここでのアーティストは既存の価値の中に自らを落とし込もうと努力する「常識人」ではない。その人のふるまいが新しい価値を呼び込むのである。

アート活動についてよく着目されるのは、アーティストの「芸術的 (Artful) 技能」であろう。たとえば、水鳥が川面を泳ぐ姿をスケッチしようとする時、一つの線でその輪郭を見事に捉える人がいたとすれば、その人はアーティストとして賞賛されることになる。そのような線をひける人はその環境にある affordance (Gibson, 1979) をうまく捉えることができる人である。何度もスケッチをする中で、うまく情報を操ることができるようになるのだ。これは職人も同じである。酒造りの杜氏は経験を重ねる中で、麴が発酵する時に出す「声」を聞き分けることができる人である。だが、ここでアーティストを論じる時に強調したいのはそのような技能 (スキル) を習得した人ではない。芸術的 (Artistic) 態度や視線、さらには姿勢を持つ人のことである。それが新しい価値を作り出す人であり、その結果新しいカテゴリーが社会に提供されていくような人のことである。「生き方としてのアーティスト」石黒 (2019a, 2019b) とでもいったらよいだろうか。

では、技能が高ければその人は必然的に「アーティストとして生きる」のであろうか。あるいは「アーティスト的に生きている人」は常に高い技能を持つのであろうか。おそらく「芸術的 skill」を持つことと「芸術的姿勢」を持つことは独立しており、依存関係はない。両者は時に矛盾する。なぜなら「芸術的 skill」は経済的な価値を生じ、売り買いできるものだからだ。優れた技術を持つ人はそれを高い金で売ることができる。その人がより高い経済的価値を持つ「作品」を作ろうとするようになるとすれば、それは既存のカテゴリーの中の「素晴らしいアーティスト」になろうとすることであり、価値作りを希求する存在ではないからである。既存の価値に抗って探究を重ねていたアーティストが、賞をもらうことで「優れた技術者」になってしまうこともある。

「芸術的技能」の高さと「芸術的姿勢」が独立だとしてもその間には強い影響関係があるのは事実である。なぜならば、「芸術的姿勢」や態度は独自の視点を作り出し、その独自の視点、つまり価値把握の仕方が環境の中にあって、通常人が気にも掛けないような所に注目することを可能にすることも少なくないからである。探索の中で技能がより巧みさを増すのだとすれば、探索するきっかけや場面、方向性はアーティストの生きざまに大きな影響を受けていることであろう。

アーティストとして生きる人の特徴

アーティストとして生きる時、その人にはどのような特徴があるのだろうか。アーティストとして生きる時、人は「解放的 (emancipatory)」であり、「遊び心 (playful)」があり、批判的 (critical) で、反現社会的 (anti-existing societal) で、探索的 (explorative) ではないだろうか。解放的とは、意味を誰かの所有物と見做さないということである。「これを行うことに何の意味があるのか」と問われた時、その意味はそれに関わるそれぞれの人によって違う。外側から意味や価値を規定されることはない。学校教育を考えてみると、教師は国が定めた「正しい知識や技能」、「大切な知識や技能」を見童・生徒に伝える役割を持つ。子どもたちはそうした知識・技能をどこまで正確に利用できるようになるのかによってその学力が判断される。この時、その教えられる事柄の意味や価値は学習者が自己判断できるものでも「所有」できるものでもなく、国の行政機関等が定めた、学ぶのに適切とされる知識・技能の「借用」である。この時、教師は知識や技能を所有しているのではなく、借用し、それを子どもたちに注入する役割を担うだけである。Freire(1969)はこうした教授学習状況を Extension (「普及」(「伝達」(里見他訳, 1982)))と表現した。これに対して Ranciere(2008)は学習は教授者によって可能になるものではなく、学習者が自ずと行うものであることを強調する。学習事項の選択はもちろん、その価値付けは学習者それぞれが行うのであって、外側から規定されることはない。美術作品には高価なものもあるが、それは外から市場価値に基づいて査定された結果である。しかし、一人一人の作者や鑑賞者にとってのその作品の価値はそれぞれが持つものである。美術を子どもたちが学ぶことの意味は、自分で価値を創り出したり、自分が価値付けることを許される経験をするためであるといつてよい。

アーティストとして生きる人は「遊び心」を持つ。遊び心とは Sicart(2014)によれば「秩序と混沌、想像と破壊の間の緊張関係を調和する」(同書邦訳, 2019, p.28)姿勢や見方のことだ。岡本太郎の有名な作品に「座ることを拒否する椅子」というものがある。陶器でできているその椅子は座面に目がついていて心理的に座ることを拒否している。さらに座面は丸くなっており、落ち着いた心地よさを与える椅子からはほど遠い作品である。通常椅子は座ることを当然の使命として作られるものなので、「疲れない」、「座りやすい」など、その機能性の高さが重要であり、さらにできるならできるだけ座り心地のよいものが求められる。そのような常識からみれば、「座ることを拒否する椅子」は椅子らしくない椅子であり、椅子でありながら椅子であることを拒否する物でもある。その矛盾の産物はそれに対峙する人に緊張感を与え、独特な世界を作り出す。これは何も作品に限定されるわけではない。日常の中に祭りが入り込む時、その場は日常の秩序に縛られないさまざまなふるまいを許す。カーニバルでは日常の意味や価値

は枠に置かれ、混乱が許される (Волошинов, 1949/1965)。そこは雑然とした状態の中で生まれる新たな意味や価値を味わう場にもなる。アーティストとして生きる人は、既定の考え方に縛られず、それを壊したり、再構成したりする存在である。

Finely(2014)はアートの持つ批判性を強調し、Critical art-based researchを提唱する。既存の社会が良しとする価値を疑い、その意味を問うことがここで言う批判性である。既にあるから良いのではないし、多くの人が賛同するから良いのでもない。なぜそれはそのようになっていくのかと問い続け、その意義を吟味し続けるのである。慣例に従うから、多数が良しとするからといってそれを自明視することは、「私」を捨て去ることである。アーティストとして生きる人は「私」にとってそれは何なのか問い続ける人である。意味を問い、新たな意味をそこに付与することを引き受ける人がアーティストである。それはカルチュラルスタディーズにつながる、アートに基づいた美的で政治的、倫理的な活動 (work) となる。そうであれば、実はアート活動はそのアート活動に参加する一人一人の問題であるだけでなく、その人々を作るコミュニティの問題ともなる。

アートを通して社会を変えようとする Socially Engaged Art(SEA)が、既存の社会的集合体において自明視されている価値を疑うのはこうしたアート活動が持つ批判性によるのであろう。日本では「特定非営利活動法人アートアンドソサイエティ研究センター」が「SEA ラボ」を設置し、SEAを精力的に日本に紹介しようとしている。そのホームページにあるSEAの説明には、「ソーシャリー・エンゲイジド・アート (SEA) とは、アートワールドの閉じた領域から脱して、現実の世界に積極的に関わり、参加・対話のプロセスを通じて、人々の日常から既存の社会制度にいたるまで、何らかの「変革」をもたらすことを目的としたアーティストの活動を総称するものである」とある¹。反現社会的 (anti-existing societal) とは現状に対する批判的な見方の一つの現れであると考えたらよいであろう。Newman & Holzman(2013)は、通常社会学や心理学で使われる、社会規範をわがものとして次第に受け入れていく成長の過程を「社会化 (socialization)」と呼ぶことを拒否し、それを「社会順応化 (societization)」と呼んだ。「社会順応化」とは、既存の社会的規範、秩序、価値をあたかも自然であると考え、そのまま受け入れる過程を言い当てたものであるが、彼らにとっての本来の「社会化」とは、そこに参与する人たちにとってより望ましいと考えられる、新しい規範、秩序、価値を創り上げていく過程を指す。「社会順応化」がモダンの構えから生まれたものであるとすれば、ここでいう「社会化」はポストモダンの立場から組み替えられたものである。多様な人々を巻き込む、社会的包摂概念についても同じように考えることができる。この立場からの社会的包摂とは、既にある社会において優位な立場を占めている価値観をそのまま肯定した上で、非優位な立場にある人々を包含することなのではない。多様な人々の価値を承認することで、雑多で、複雑な社会を肯定し、更新を繰り返していくことを社会的包摂と呼ぶのである。アーティストが新たな価値を作るといってもそれは各自が自分の世界に自らの思いを閉じ込めることではない。他者の多様性を認めるように自らの中にある多様性も認めることで、参与者間に対話的な出会いが生まれ、いき、新たな世界が協働的に作られるのである。

アーティストとして生きる人は探索する人であり、「学習する人」である。この学習とは常に学び続ける人ということである。学習は通常遊びと対立するものとされ、既にどこかで良きものとして価値付けられた意味や価値を学ぶものと考えられることが多い。しかし、本来の学習

とは新たな価値を創造する活動過程の一部であり、学びのパフォーマンスそのものに意味がある。その点では遊びと何ら変わらない。幼児が砂をいじり続けている状態を考えてみよう。まだ言葉をほとんど話さない乳児であれば、砂の上から足を置いて、自分の身体が作り出した砂の軌跡を眺めたり、触れる肌触りを感じたりする。既に立位が取れる幼児であれば、砂をカップで固めて上に積み上げていき、その崩れるさまをじっと見つめたり、その音に耳をそばだてるのかもしれない。そこで「何が起きているのか」、「それは何か」、「だからどうなるのだ」、世界の変化を目の辺りにして、そこに何かしらの意味を読み取ろうとするのが人である。「私」の身体を通して世界から「私」に訴えかけてくる意味を学ぶこと、これが遊びの原型であろう。

遊びと学習の類似性は、そのどちらもが動機生成活動 (motive-generative activity) であり、その活動の内部にその活動を行わせる動機が生まれることだ。学校的学習が、既に設定された目標達成を目指す目標志向的行為として行われるのに対して、遊びも本来の学びも目標は活動の中でたち現れるのであり、常に変化していくものである。その意味で探索は本来どこに向かうのかわからないあてのない旅なのである。アーティストが作品を作る時、作りたい初期イメージがある人もいるかもしれないが、それは仮のものでしかなく、何をもってその作品を完成させるのかはパフォーマンスの過程の中でその作られつつある作品と対話しながら決めていくことになる。

人工物を三種に整理した Wartofsky(1979) は金槌や鉛筆のように直接的に行為を媒介し、生産の過程で使われる人工物を第一次人工物、規則や法律、マニュアルなど、第一次人工物の使用状況を表象した人工物を第二次人工物と呼んだ。どちらも既にあるモノやコトの意味を媒介する人工物である。これに対して、新たな意味を生み出すアートは第三次人工物と呼ばれる。たとえば椅子は通常第一次人工物であるが、岡本の「座ることを拒否する椅子」は椅子の概念を破壊し、組み立て直すことを強いる人工物である。創造とは無から何かを創り上げるのではなく、既存の事柄に基づいてそれを組み立て直したものと Vygotsky(1987) はいう。その意味でアーティストは既存のものや事柄に新たな意味を吹き込む人なのである。

アーティストが子どもと出会うアウトリーチ・プロジェクト：「アーティスト・イン・スクール」体験を問う

学校が既にある知識や技能の中から重要であると考えられるものを選び出し、子どもたちに伝える場であるとすれば、アーティストは新たな意味や価値を創り上げていくことに自らの存在意義を見いだす人たちである。「与えられたものを学ぶ」場である学校に、それを苦手とするであろうアーティストが参加することでいったい何が生まれるのだろうか。そこにはどんな意義があるのだろうか。学校からみてアーティストは学校の役割や意義を脅かす厄介な存在ではないのだろうか。さらに、アーティストにとって学校は居心地の良い場所になり得るのだろうか。素朴に考えれば、海水に真水で生きる魚を入れるように、学校とアーティストは適切な組み合わせではないようにも思える。ところが最近学校にアーティストを派遣する事業が増えていると聞く。学校や児童館などの公的施設で行われるアート・ワークショップには、さまざまな形態があり、クリスマスの前になると、材料を用意しておいて参加者にリースを作ってもらったり、素焼きしたカップに色づけしてもらい、焼き物を楽しんだりするイベントもある。しかし、こ

れらは明らかに既存の価値を前提として、その交換価値を利用して製作イベントを楽しむものであり、本研究が対象とする活動ではない。本研究が取りあげたいのは、学校は学校としてその学校らしさをしっかりと維持し、他方でアーティストはアーティストとしてそのアーティスト性をしっかり出そうとしている状態で両者が出会う活動である。学校の秩序維持の主体として学校にいるような状態ではなく、アーティストとしてそのまま学校の中に我が身を置くような、居心地の悪さをもしばしば感じるであろう状態である。

現在実施されているアート・ワークショップを眺めてみると二つのタイプがあるようだ。特に、学校にアーティストが出向いて行うプログラムは、一般的に Artists in Schools プログラムと呼ばれている。一つ目のアート・ワークショップは私が「イベント型ワークショップ」と呼ぶものであり、平日の放課後や土日、祝日などに行われるアフタースクール・プログラムである。1回で完結する場合や、週1回程度で数週に渡って行われることもある。たとえば、NPO 法人「芸術家と子どもたち」が主宰するプログラムである「ASIAS(エイジマス: Artist's Studio In A School)」は自分たちの活動を次のように説明する。

「ダンスや演劇、音楽などの分野で活動するプロの現代アーティストが、小・中学校などの教育現場や児童養護施設などの福祉の現場など、子どもたちが集まる場所に出向き、先生方や職員の方々と協力しながらワークショップを実施します。劇場やホールに子どもたちが足を運ぶのではなく、「学校」などの日常の場に、アーティストがさまざまな企画を持って訪れます。またワークショップは、コンサートや演劇鑑賞のような受動的な活動ではなく、子どもたち自身が主体的に取り組み、体験する活動です」
(ASIAS のホームページⁱⁱ より)

「芸術家と子どもたち」ではこうしたプログラムの効果について、「私たちが取り組んでいるのは、現代アーティストと、いまの子どもたちが出会う「場づくり」です。私たちは、この出会いの場が、子どもたちにとって<潜在的な力を存分に発揮し伸ばす機会>、アーティストにとって<子どもたちと関わり、新たな表現を探る機会>になる」という。ここにはアーティストも子どもも相互に「新しい経験」がもたらされる場になるであろうといった期待が表明されている。

もう一つは、「学校滞在型プロジェクト」と私が呼ぶものである。これはある期間アーティストがある場所に滞在しながら作品作りをするようなアーティスト滞在型プログラム (Artist-in-residence program) に似たもので、滞在する場所が学校になるものである。本論文で取りあげるのはこちらのタイプの活動である。ワークショップのようにたとえ単発であっても、学校のメンバーではないアーティストが学校に参加することは大きな反響を引き起こす活動となる可能性はある。ましてや数週に渡って学校にアーティストが通うことで作られる「作品」にはそれなりのクオリティがあるだろうし、参加者が相互に学ぶことにもそれなりの深さがあるだろう。しかし、「学校滞在型プロジェクト」にはアーティストがしばらく滞在することで学校生活への日常的な参加が可能になっているところに面白みがある。空き教室にアーティストがいても、特段子どもたちにアプローチはしない。まるで通学路に商店や小さな町工場があるようなもので、子どもたちにとっては学校の中に学校外の人がいるに過ぎない。ここで取りあげるのは札幌にある「一般社団法人 AIS プランニング」が実施している「アーティスト・イン・スクール」事業の一つの活動である「おとどけアート」である。アーティスト・イン・スクールとは、同法人のホームページでは次のように説明されている。

「アーティストが一定期間（数週間から数ヶ月）学校に通い、空き教室などの学校の余剰空間をアトリエとして活用しながら創作活動を行う「アーティスト・イン・スクール」。アーティストが子どもたちや先生、地域の方々と学校という場を介して出会い交流する事業として、2004年から北海道内の様々な地域、小学校を対象にスタートしました。様々なアーティストの表現や価値観、生き方に触れることが、学校や地域の日常に普段とは異なる視点をもたらし、今までにない他者との関わりを育む学校そのものの場の可能性について考えるきっかけになることを目指して活動を展開しています」（「AIS プランニング」内にある「活動内容」内の「学校×AIS」のページⁱⁱⁱより）

「おとどけアート」活動は、「アーティストが子どもたちや先生、地域の方々と学校という場を介して出会い交流する事業」（同上 AIS ホームページ）とされる。2008年から行われており、札幌市を中心に道内では多くの学校が既に参加しているという。AISには学校関係者、大学研究者などからなる委員会があるという。「おとどけアート」ではアーティストは講師や先生ではなく、「不思議な転校生」であり、滞在するアーティストは学校内に「アトリエ」をつくり、子どもたちは「休み時間や放課後」などの授業外の時間にアーティストと気楽に交流することができるという。「イベント型のワークショップ」との大きな違いは、それが何かしらのイベントを立ち上げることを前提としているの対して、事前にどんなイベントを行うのか、さらにいえばイベントといえるような活動を行うのかどうかも決っていないことである。それは交流のあり方次第であり、重要なのはアーティストが学校にいるという事実なのである。このことは「カリキュラムに影響を与えることなく、学校生活に自然な状態によりそい、共存することを理想としています」と表現されている（同上 AIS ホームページ）。後述する関係者インタビューで実際に状況を確認したところでは、子どもによっては、アーティストが学校滞在中アーティストとほとんど関わりを持たない子も少なくないということだった。アーティストを巻き込んだ「祭り」が行われるのかどうかは事前には誰にもわからないのである。

本論文では、この「おとどけアート」事業で二人のアーティストが学校滞在中の活動に焦点をあて、それをめぐる運営管理スタッフ、滞在校の教師、アーティストのインタビューからその実相を描こうとする。学校にアーティストが一定期間滞在中の意味とアーティストと教育との関係を検討することが本研究の関心である。

方法

インタビューアー：調査者である筆者一名

調査協力者：「おとどけアート」プログラムで、アーティストが派遣された小学校での様子は、それを実施する AIS プランニングのブログに2005年度から2020年1月実施のものまで掲載されている^{iv}。その中から、子どもたちとの関わり方が異なる特徴を持つと考えられる美術家と音楽家の二人を選択した。美術家の川上りえ氏は、同氏がちょうど小学校に派遣されていた2017年12月に調査者がそれを見学することができたことから選択した。音楽家の永田壮一郎氏は、調査者は直接小学校滞在中の様子を見てはいないが、ブログに掲載されているビデオで、多くの子どもや教員を巻き込んだパフォーマンスが興味深く、子どもや教員の参加のあり方を検討するのに適していると考えて選択した。この二人に関わる人たちとして、「おとどけアート」を運営する社団法人スタッフ三名に運営の様子を尋ねるためにインタビューを実施した。また、二人のアーティストが参加した小学校において、主として関わった二人の教員にもインタビューを実施した。

まず調査者が、AIS プランニング代表の A 氏に連絡を取り、A 氏から他の全員に紹介してもらった。さらに、永田氏を除く全員については A 氏がアポイントメントもとってくれ、送迎も引き受けてくれた。調査協力者の一覧は表 1 にある。

表 1:調査協力者

調査協力者	役割	インタビューの日時・所用時間	インタビューの場所	備考
永田壮一郎氏	おとどけアート派遣者、音楽家	2018 年 4 月 6 日 (小学校派遣後約 1 年 8 ヶ月経過)、約 2 時間 32 分	東京都江古田駅近くのカフェ	A 氏紹介後、調査者が直接連絡、2016 年 8 月 31 日から 9 月 14 日の間派遣
川上りえ氏	おとどけアート派遣者、美術家	2018 年 5 月 20 日 (小学校派遣後約 5 ヶ月経過)、約 3 時間 4 分	札幌市資料館 SIAF ラウンジ	A 氏が連絡と調整、2017 年 12 月 1 日より 14 日の間派遣
A 氏	AIS プランニング代表、おとどけアート全体の運営管理者	2018 年 5 月 18 日、約 2 時間	天神山アートスタジオ	調査者が連絡
B 氏	AIS プランニング副代表、永田氏コーディネーター	2018 年 5 月 18 日、約 30 分	天神山アートスタジオ	A 氏が連絡、調整
C 氏	AIS プランニング職員、川上氏コーディネーター	2018 年 5 月 20 日、約 1 時間 40 分	札幌市資料館 SIAF ラウンジ	A 氏が連絡、調整
X 氏	永田氏派遣校教員	2018 年 5 月 21 日、約 1 時間 16 分	インタビュー当時在籍校	A 氏が連絡、調整、同席、インタビュー当時は別の学校に異動
Y 氏	川上氏派遣校教員	2018 年 5 月 21 日、約 1 時間 25 分	インタビュー当時在籍校	A 氏が連絡、調整、同席、インタビュー当時は別の学校に異動

手続き：スタッフに対しては、同社団法人が管理する施設内で個別に行った。アーティストに対するインタビューもそれぞれ個別に行い、永田壮一郎氏には活動を終えて 1 年半以上経ってから東京で行い、川上氏には活動を終えてから約半年経つ頃に札幌で行った。教員は二名とも活動実施後異動していたため、社団法人スタッフに連れられて異動先の学校で行われた。その際、社団法人代表 A 氏も送迎のため同席し、必要に応じてインタビューに参加することがあった。各調査内容の不明点は後日メールで確認した。調査者はメモ書きすると同時に調査協力者の許可を得て音声録音を行った。

インタビューは半構造化インタビューとして実施された。まず、プロフィール情報を確認した後、学校との関わり、学校(教員、子どもら)の受け止め方、アートの捉え方、アーティストの受け止め方、同事業の課題等をそれぞれの立場に即して尋ねた。会話の流れに応じて適宜表現が変えられながら問われた。インタビューの中で、問いが前後したり、他の問いへの応答の中で別な問いについても答えることになった場合にはその問いそのものを省略することもあった。スタッフの A 氏に対して行われた実際の質問項目リストは表 2 のものである。これは特に「おとどけアート」プログラムを構想した人物としてその思いを含めた質問になっている。

表 2:「おとどけアート」企画・運営責任者 A 氏に対する質問項目

- Q1：現在の立場
- Q2：アートティストの選択基準
- Q3：学校とのマッチングはどうしているのか
- Q4：アーティストはどうやってさがすのか
- Q5：アーティストへの支払いはどうしているのか
- Q6：効果、学校の受け止め方はどうか
- Q7：学校の評価はどうか
- Q8：教師の受けとめはどのようなものか
- Q9：子どもの受けとめはどのようなものか
- Q10：アーティストの受けとめはどのようなものか
- Q11：なぜ学校に派遣するのか
- Q12：問題や課題はあるか
- Q13：アートが中心ではなく、学校が中心なのか
- Q14：なぜアーティストか

他の二人のスタッフに対しては、「おとどけアート」実施後の同事業の進め方と理解のされ方を中心に質問がなされた。ただし、B氏は仕事の関係で十分時間が取れなかったため、各回答項目に対して深く確認できないところがあった。A氏にインタビューした後、B氏、さらにC氏と進んだため、事態を複眼的に確認するために同じ質問をすることもあったが、問い自体をその立場に合わせて言い変えたり、問いの内容自体を変えたりしたものもあった。以下がB氏とC氏に対する質問リストになる。B氏は永田氏が学校に滞在したときのコーディネーターであり、C氏は川上氏が学校に滞在した時のコーディネーターである。そのため、C氏に対する、Q4（AISの効果、意義）、Q5（Y小学校にとっての川上さんのおとどけアートの意義）、Q6（ビデオの早回しを図工室で動かしていたが、その意味は？）、Q7（子どもが見学に来た時の反応）、Q8（アーティストである川上さんにとっての学校滞在の意味）は特に川上さんの派遣実践に対する問いとなっている。

表 3:運営スタッフ B 氏に対する質問項目

- Q1：現在の立場
- Q2：AISは何をしているのかと聞かれたら何と答えるか
- Q3：AISに対する学校の評価はどのようなものか
- Q4：アーティストに対する子どもの評価はどのようなものか
- Q5：AISに対する保護者の評価はどのようなものか
- Q6：アーティストの選択はどうしているのか
- Q7：学校の選択はどうしているのか

表 4: 運営スタッフ C 氏に対する質問リスト

- Q1: 現在の立場, 役割
- Q2: こうした仕事に至った歴史
- Q3: 知らない人に AIS は何をしているのかと聞かれたら何と答えるか
- Q4: AIS の効果, 意義はどのようなものか
- Q5: Y 小学校にとっての川上さんのおとどけアートの意義
- Q6: ビデオの早回しを図工室で連続して上映していたが, それはなんのためか
- Q7: 子どもが見学に来た時にはどんな反応をするのか
- Q8: アーティストである川上さんにとって AIS にはどんな意味があると思うか
- Q9: 今後の AIS の問題点, 今後の課題は何か

アーティスト二人に対するインタビュー項目は, プロフィールの確認の後, 「おとどけアート」実施時の様子とそれぞれのアート観や教育観を尋ねるものとなっていた. 表 5 が永田氏に対する質問項目, 表 6 が川上氏に対する質問項目である. 永田氏には大きな項目を小さな問いに分けるように質問していったのに対して, 川上氏には調査者がその実践を観たこともあり, 実践の進め方について問う質問が多かった. また, 永田氏にはやや抽象度が高い事後評価や考え方を問う質問が多かった.

表 5: 音楽家永田壮一郎氏に対する質問項目

- Q1: プロフィール情報
- ・自己定義
 - ・キャリア
 - ・現在の状況
- Q2: 「おとどけアート」事業について
- ・参加のきっかけや理由
 - ・どれぐらいの期間, 何をしたのか
 - ・自分にとってどんな意味があったのか
 - ・学校や子どもたちにとってどんな意味があったと思うか
- Q3: アートと教育について
- ・アートの定義
 - ・教育の定義
 - ・アートと教育の関係についてどのように考えるのか
 - ・アートと教育の未来についてどのように考えるのか

表 6:川上りえ氏に対する質問項目

- Q1：プロフィール
- Q2：こうした仕事に至った経緯
- Q3：AIS に参加した理由
- Q4：Y 小学校に滞在するにあたってのプランや目標はどのようなものか
- Q5：何か特徴的なエピソードがあったか
- Q6：学校に対してどんなインパクトがあったと思うか
- Q7：今後の課題，問題点は何か
- Q8：AIS を通して自分が学んだことは何か

X 教諭は永田氏，Y 教諭は川上氏の滞在した小学校で，それぞれ積極的に関わりを持つようとした教頭と主幹教諭であった。どちらも芸術活動に関心を持ち，X 教諭は永田氏が学校内で演奏をしたときに自分のギターを持ち出して一緒に楽しそうに演奏をしていた。Y 教諭はインタビューで、「絵画は好きだが，金属の立体造形はやったことがない」と述べ，関心がある美術において，金属を使った造形を行う川上氏の活動に強い興味を持っていたようだ。そのため Y 氏は川上氏の滞在前に川上氏のアトリエを訪ねたことにも触れていた。

表 7:永田氏が滞在した小学校の教員 X 氏への質問項目

- Q1：プロフィール
- Q2：おとどけアートへの期待は何か
- Q3：永田氏に最初に会った時の印象はどのようなものか
- Q4：永田氏の滞在の成果，効果はどのようなものか
- Q5：おとどけアートは学校に必要か
- Q6：おとどけアートの問題，課題は何か

表 8:川上氏が滞在した小学校の元教員 Y 氏への質問項目

- 1. プロフィール，現在の立場
- 2. 川上氏の「おとどけアート」開始前の印象はどのようなものか
- 3. 滞在の成果，効果はどのようなものか
- 4. 先生たちはどのように受けとめていたのか
- 5. おとどけアートの効果，意味はどのようなものか
- 6. 保護者，PTA はどのように受けとめていたのか
- 7. 川上氏は何を学んだと思うか
- 8. おとどけアートとはどのようなものと考えているか
- 9. おとどけアートの問題，課題は何か

分析：音声録音は後日第三者によって文字起こしされ、調査者のメモ書きと照合された。調査者はメモ書きと音声プロトコルを参照してインタビュー全体の要点をまとめたインタビュー・ノーツを作成し、全体の様子を確認できるようにした。本論文で参照するデータは2018年度9月に行われた日本教育心理学会総会のシンポジウムで報告されるために作成されたものである。その際、調査協力者にはそれぞれの内容確認を依頼し、修正希望に応じた後、使用許可を得た。

結果

1. 運営スタッフはアーティストの学校滞在プログラムをどのように捉えているのか

まず、今回取りあげる二人のアーティストを含む「おとどけアート」事業の実施、運営管理者として関わってきた三名のスタッフに本事業の立ち上げからの歴史と実施経過を尋ね、事業の概要を把握することとした。特にこの事業を進める社団法人 AIS プランニング代表の A 氏にはこうした活動をはじめたきっかけや意図から現在に至る経過を尋ねた。以下、「おとどけアート」事業、アーティストの滞在の学校に対する影響、アーティストの役割について、三者の応答をまとめて紹介する。三者の応答は必ずしも同じものではないが、三者に順に質問をした調査者にはそれらが全体として、多少の不整合な部分を含みながらも、大まかには同じ方向性を示す声として理解された。そこで、それぞれの声を抜き出し、そこに調査者の評価の声を含む接続語を入れて、三者の声を入れ込んだ間接話法によってそれを表現することを試みた。その引用の仕方、つまり、その被引用発言を含む言語文脈の構成の仕方や、同時に提示される他の被引用発言との重ね合わせ方によって、発言場面とは異なる意味が二次的に生まれることがありうる。したがって、そうした間接話法を用いた言語文脈内で新たに生み出される意味は、発言者の「生の声」ではなく、筆者が調査者として「聞き」、ここで「理解された発言」として受けとめられる必要がある。

1.1 「おとどけアート」事業について

A 代表によれば、こうした事業の開始は、「十勝で既に artist in school 事業を行っている人と知り合い 一緒にイベントを行う その後 独立し 2006 年から札幌で artist in school 事業に携わ」ったことに始まるという。「道内 214 校のうち 初年度は応募がなかった」が、「10 年続けてきたことで これまでに道内で 70 から 80 校 その内札幌で 40 校実施した 教員移動により 新しい実施先でも 経験者 がいることが多くなった」という。「現在（筆者挿入：調査実施当時）は札幌市の助成を受け 市教育委員会を介した公募制により 3 校に年 3 名を派遣」しているという。学校とアーティストのマッチングに対する質問に、A 氏は「課題を持つ学校には人と関わられるアーティストを派遣したり 既にアーティストなど 学校外の人に慣れている場所では 黙々とアートする人を選んだりするが 実際には直感的に決まることが多い」という。「教師は子どもが変わったときに一番反応する 実際には子どもが変わるのではなく 子どもを見る教師のまなざしが変わる」という。B 氏は「AIS は何をしているのかと聞かれたら何と答えるのか」と問われると、B 氏は「単純に答える時には イベント 相手がわかってくれそうな人だったら 街作り」というという。「小学校は社会の縮図 学校に行くと親や地域が見える アートよりも地域作りに関心がある」という。川上氏の派遣事業のコーディネーター

になった職員 C 氏は調査者の「AIS 事業を知らない人に説明するときになんと説明するのか」という質問に対しては「アーティストインスクールのそれぞれ頭文字からとって AIS という美術家 音楽家といった活動を行っている人らを広くアーティストと称して 彼らが小学校での滞在を通して子どもたちや教職員 地域の方々とお互いに交流を行う事業」だという。

1.2 アーティストが学校に滞在することについて

アーティストが滞在した学校の様子を尋ねると、A 氏は「子どもは 楽しかった」ということが多い」という。このプログラムを通して「異学年 異なるクラスの人と初めて会った」という子がいたという。アーティストにあこがれる子もいるが、アーティストが「何をやっているのかわからない」、「教室に入らなかったのかわからない」といわれることもあるといい、そうした反応は教師にも見られるという。「アーティストは本来は学校に対してネガティブな印象を持っている人が多い」が、AIS 体験後は「学校をなんとかしないといけない」といったり、「先生は大変だね」という人もいるという。B 氏はこうした事業に対して、先生によっては「外からきて自分たちの作った世界を壊さないでほしい」と言った人もいたという。「教師が気にするのは 子どもが変わること 目の前のこと」であるといい、子どもが変化することに教師は焦点をおいて事業を見ているという。「先生が飛び込んでくれるとよいのだが」と（筆者挿入：学校の）管理職が言うことも多い」という。「教師はゴールからそこに向かうまで何を作るのかを考えてしまうが アーティストは今日があって明日があるという考え方をする点で新鮮」だそう。 「子どもたちは必ずしもアーティストを見に来ているわけではなく スタッフのファンもおり 友だち作りやアーティスト スタッフの行為に関心を持つことも多い」という。保護者について尋ねると、「親はいつでも参加してよいことになっており 開催中訪ねてきたり 作業に参加する親もいる」という。C 氏は、子どもたちの学校での様子として、「子どもが見学に来て出す声は すごい それがいかにどうかといった判断の言葉は出ない 休み時間や放課後 図工室に来る子の数はだいたいいつも 20 から 30 人ほどで その内半分ぐらいは固定だが 後は流動的な子どもたち」だという。C 氏はさらに続けて「子どもが休み時間に行く体育館や図書室などと並行した選択肢のひとつとして（筆者挿入：川上氏の）活動場所があったと後から教職員との立ち話で聞いた」という。その上で、C 氏は「興味のある子しか来ないので 来ない子たちがどのように思っていたのかはわからない」といい、「特にネガティブな反応はなかった 場所の問題があり クラスと図工室が離れている場合には 五分掛けてきて 少しいるとまた五分掛けて帰らなくてはならず 来てすぐ帰らなくてはならない子もいる」という。

1.3 アーティストとは

質問者が「アーティストとはどのような存在か」と問うと、A 氏は「腹をくくっている人」、「生き方そのものを表現する人」と答え、「芸術家として技術やノウハウを持っている人であるよりも 価値感や生き方としての表現を重視する」という。その上で、A 氏は「自分は学校が好き」であり、「学校は社会の縮図 制度やルールがある一方で抜け道もあり 脱線を楽しめる 学校を社会と考えている 社会変革事業としての学校への参加」を考えているという。A 氏はさらに続けて、「アートとは何かといったことはどうでもよい アーティストと一緒に学校で場作りをしたい」とのことであった。アートよりも学校、授業に関心があることは C 氏が、「おとど

けアート」の意義を問う調査者に対して、「そこには学校の再考という役割がある」といったことにも呼応している。だがそれは、学校の授業の補完としての「おとどけアート」を意味するものではないようだ。C氏は「小学校の先生はアーティストの仕事をどのように自分の授業に組み込むのかに関心がある」が、「これはおとどけアートの本来の意義からすれば別の目的」だともいう。

2. 音楽家永田氏とそれを迎えた学校のX 教員からみた「アーティスト滞在」

永田氏の滞在時の活動の様子を AIS プランニングの「おとどけアート」のブログから紹介する。ブログ^{vi}の開始時の記録によれば、永田壮一郎氏の派遣は 2015 年 9 月 1 日（火）から 11 日（金）の間で、札幌の H 小学校で実施された。永田氏は、「山口県出身、東京在住の音楽家 / 作曲家」と紹介され、「小学校では「音楽」「演奏」をテーマに活動を繰り広げます。また、各学年の「算数」の授業にも飛び入り参加の予定」とある。その後、日々スタッフによって当日の活動が綴られていくのであるが、それによれば、永田氏ははじめ子どもたちの教室にいて、授業や給食などに参加していた。9 月 3 日のブログ記録では、音楽室でスタッフと打楽器を演奏している姿がある。休み時間になるとそこに子どもたちが来て、一緒に演奏したり、音に合わせて身体を動かす様子が見られる。昼休みになると、永田氏はスタッフと共に小さな太鼓などを演奏しながら廊下を歩いて行き、既にドラムなどが置かれていた校舎内のテラスまで行って演奏を続けた。ブログには「窓越しに眺める。子どもたちはいきなり観客になりました。でも身体を動かしたり、床をドンドンしたり、音楽ホールにいたら怒られる観客がけっこういます。」「テラスで演奏が行われていたのと同時刻、1 年生の教室では机をたたきまくる狂乱が起こっていたそうです。担任の先生が教えてくれました。」との記録がある。



図1:最終日に体育館で演奏する永田氏(左)と教員ら
 (「おとどけアート」のブログ記録内の YouTube ビデオよりクリップ^{vii})

7 日のブログ記録では、子どもたちが休み時間に音楽室に来て演奏を楽しむ様子や永田氏が

教員と一緒に演奏練習する姿がある。「ドレミファソラシドを含む4つのメロディ」を全員で演奏してみる。音楽室で音合わせをした「木琴4台、ドラムス1台」を音楽室から出して、廊下の角など校舎三階に分散させて置いておく。永田氏はアコーディオンを演奏しながら廊下を歩いてテラスに向かう。その後を教頭（教員X）がギターを下げて演奏しながら続く。廊下ではドラムや木琴を演奏するスタッフなどがある。子どもたちは永田氏の後をついて歩いたり、廊下で演奏する木琴を叩いたりしている。祭りのような雰囲気の中、午後の始業の時間となり、演奏が終わる。こんなことを日々繰り返し、子どもたちも永田氏と演奏を楽しむようになっていく。永田氏が校内で繰り返し演奏していた「ドレミファソラシド」を基本とした曲は「永田さんが主宰する kijima sound system というバンドの『BLINK』という楽曲」で、「まだ完成していない」という。10日のブログにはBLINKの音楽室での練習風景があった。

最終日の11日のブログには「今週から練習していた『BLINK』を体育館で全校生徒と演奏してみようというのが、二週間の中で決まっていた最終日の計画です。」とある。この日は遠足で給食もない。5時限目に全校生徒に体育館に集まってもらい、そこで永田氏や教員がBLINKを演奏しはじめると子どもたちも床を蹴ったり、教員が使っている楽器を使いはじめたりして、体育館は多様な音、動きの溢れた場になった。この状況についてブログには「たとえば一昨日の会議で、先生方と、子どもと、それぞれに約束をしていました。先生方には「最終日の演奏の場面で、最初は大人でしっかりと合わせるとこんなものができるっていうものを見つけてほしい。だけど、徐々にそれぞれの先生方の判断で楽器を子どもに譲って行って欲しい。」と。子どもたちには「先生方が演奏している楽器を途中で奪って行って欲しい」と。同じことを別々に約束しました。」とある。ビデオ映像を見る限り、教員も子どもたちもただ指示に従って仕方なしに行っていたのではなく、音を使った遊びを十分楽しんでいたと感じられる。

永田壮一郎氏のインタビューの抜粋

調査者の「自分は何者だと思うか」というプロフィールに関わる質問に対して、永田氏は「自分はミュージシャン 音を操る人だが 生きていくところにはどこにでも音がある 椅子の音 紙の音 心地よい音も大切だが 時には不快感を生み出す音も意味がある」という。「おとどけアート体験」について質問すると、「AISを体験して 子どもたちは1週間もすればまったく問題なく パーフェクトであることがわかった 教師たちをどうしたらよいか課題」だという。「先生とは初めは初めは（ママ）それほど話しもせず 自分の存在に違和感を持ったり抵抗している人もいた 自分を変な奴だと思っている人もいた 最後のイベントを行うと自分のことを哲学者だと言ったり 涙を流して喜ぶ人もいた」という。さらに「一緒に楽器演奏した先生たちとその後四人でライブハウスで演奏した」ともいい、一部の教員とは密な関係を持つことができたことがわかる。「アーティストとして自分が大切にしていること」は「アーティストとしての自分にとって大事なことはヴィジョンを持つこと 音楽を音だけで捉えるのではなく マルチモダールに捉えている その中で特に音を中心に投射している」という。その上で、「自分はアウフレーベンが好き 最初にすべて平らにしてそこに何かを作るのは暴力的であり既存のものの上に積み足して新しいものを創り出したい」という。

参加教員 X 氏のインタビューの抜粋

教員 X 氏は H 学校の実践でギターを弾いていた教員である。調査者が永田氏に「最初に会った時の印象」を尋ねると、「永田氏はサンダル履きで全校挨拶をした。自分としては特に問題は感じなかった」という。永田氏の滞在成果や効果については、「普段学校にはない すごい機材を持ち込んで来たのでそうした機材を見て プロだと感じた。音楽家である永田氏が来たことで、学校の先生たちの中で楽器が演奏できる人や身体が動いてしまう子どもなどが見えてきた。空気感が違う。女性教師がドラムを演奏できることがわかった。子どもたちがいつもの先生が楽器を演奏することで違う姿を見ることができた。終わった後、CD 作品を作ってくれ、そのクオリティを見るとプロだと感じた。ドレミを使うだけでそれなりのクオリティのものを作るのはすごい。コードの指定だけされて、それを繰り返す以外は何をやっても良いと言われる」とのことだった。アートについての質問に対しては「何ができるかできないのか最初から予測できないことをやるのがアーティスト。教師は目標を設定し、そこに向かおうとしてしまう。計画にないことをやることを怖がる。音を楽しむのが永田氏だとすれば、学校は規則だらけ。音楽はそもそも創造をすることが指導要領に入っているのに、実際には決まったことしかやらない。今回の経験で何をやっても良いと言うことを知る」という。学校に対する影響については「非日常だからよい。日常ではできない」、「このプログラムはコミュニケーション力を高める。子どもたちには興味を持って参加してほしい。普段の授業や教師に見せる顔とは違う姿を見せるのではないか」といい、「人の多面性を引き出す場。多様性が原動力になる。ちょっと変えるとすごい物が見えることに気付く。豊かな生徒への関わり方を見せてくれた」と評価していた。最終日の遠足から帰った後の体育館には保護者の姿も見られた。永田氏の滞在に対する保護者の受け止め方を尋ねると、「保護者も楽しんでいて、自分に直接良かったと言ってくれる人もいた。来年もやってほしいという人もいた。こうした活動は保護者に学校の多面性を知ってもらうにはよい。学校は保護者が考えているようなことだけをやっているわけではない」とのことであった。

3. 美術家川上氏とそれを迎えた学校の Y 教員からみた「アーティスト滞在」

川上氏の滞在時の活動の様子を AIS プランニング「おとどけアート」のブログから紹介する。初日のブログには「Y 小学校に滞在するのは、美術家の川上りえさん。札幌のおとなり石狩市にアトリエを構え、金属を使った立体造形作品を作っています。今回、Y 小学校では、図工室に製作アトリエを造作し、溶接作業などをして作品を製作していきます。」とある。その日、「テレビ朝会」で「転入生」として紹介されたという。川上氏は図工室の一部に金属加工をするアトリエを作った。ブログによれば、「そして迎えた中休み。図工室では早速たくさんの子供たちがやってきました。」とある。川上氏は子どもたちと一緒に給食を食べたり、授業に参加したりもした。



図 2: 図工室の片隅に作られた溶接ができる閉じられたアトリエ^{viii}



図 3: アトリエ内で作業をする川上氏とそれを覗く子ども^{ix}

川上氏は、金属の加工をする美術家である。金属をくりぬき独特な形を作り出す。休み時間に図工室を訪れた子どもたちは、川上氏の溶接の様子をアトリエに空いた小さな穴から覗いたり、手作りの溶接マスクを使って中に入り、溶接時の火花を眺めた。さらに、溶接で切られた金属片を磨くなどの「手伝い」もしていた。

川上氏は学校においていくモニュメントを制作していた。滞在9日目のブログには「ついに迎えた作品発表日。そして、川上りえさんが中休みと昼休みに子どもたちと会える最後の日です。作品公開のタイミングは中休み。設置場所は、体育館前の廊下となりました。」とある。授業が終わり中休みになると、廊下に出てきた子どもがその作品をみて、「子どもたちの第一声は「すごい!」「すげー!」。色んな学年の子が設置されている作品を取り囲み、一瞬で作品たちが見えなくなるほどでした。触って手触りや質感を感じてみたり。」とブログには書かれていた。

3.1 川上りえ氏のインタビューの抜粋

川上氏は自らのプロフィールについて「自分は表現を追求する作家 造形作家と呼ばれることには違和感がある 学生として学んでいる時には何かしらの形を作ろうとすることでよいが今は形 物を作っているというよりも創ることにより意味を探究している 造形作家に対比する意味で自分は美術を通して物事の本質を探究している人という意味を込めて「美術家」と名づけている 美術家としてプロでありたい 必ずしも今までにない新しい価値を作ろうとするだけではなく むしろ今まであったものに新しい価値を与えたいと考えている」という。「おとどけアート」に参加した理由を問われると、「自分が専門学校で教えていると下手だからといって絵が嫌いな子も少なくない しかし 一人一人の作品を美術家として面白い点を指摘するとみな喜ぶ 嫌いなのは優劣の観点で比較されるからだろう」とのことだった。Y小学校でのプラン、目標としては「私という作家の姿を見せる 何らかの意味で子どもたちの記憶に残れば良い 作品だけでなく 人を見せる 作家としての生きざま 作家の日常を見せることが自分の役割 自分がくりぬいた金属版のパズルあわせを始めるなど 子どもはどこにでも楽しみを見つける」、学校での経験について尋ねると「日常周りに溢れている金属だが この活動を通して金属を再発見する 教師も子どもも面白いねという」と言われたという。

3.2 参加教員 Y 氏のインタビューの抜粋

Y 氏は「おとどけアート」の効果や意味について、「学校は異質なものに触れる機会が少ない自分が知っていることは狭いし 子どもたちの審美眼を育てることはよいこと 学校に川上氏が来ることで日常に芸術がある状態になるのは望ましい」という。また、「川上さんは 金属は柔らかい」といわれていた。これは日常にはない感覚であり 金属に対する見方が変わった。そうした見方の変化が他のものを見るときにも影響を与えるのかもしれない」ともいう。学校の教師の対応について尋ねると、「学級担任がもっと化学反応してくれるとよかった もっと騒がしくなってもよい 1 年で授業に結び付けた教諭が一人いた程度 教材化し授業を構想する時間的な猶予があまりなかったため 参加したといえるのは自分の 5 年生での実践とこの先生だけであった 直感的に授業やカリキュラムに結び付けられる力量がないとできない これは使えるという判断が即座にできる」とのことだった。参加した「子どもたちは川上さんを友だち感覚で捉えていたようだが 授業に参加したりしたことで 先生と考えていた人もいる教師は川上氏をアーティストと考えていたが 身近に感じているようだ」という。これに対して、「保護者は絶賛していた 芸術が身近にあることは素晴らしいと考えていた 子どもが参加して作ったことも良かったと考えていた」という。おとどけアートという事業そのものについて尋ねると、「札幌のすべての学校で 1 年から 6 年の間に 1 回はやった方がよい 一人の子だけかもしれないが その子の人生を変えることができる可能性がある 中学 高校になってから反応する子が出てくる」、さらに、「本物に直接触れられるのはよい 作品だけでなく それを作る人となりに触れることが大切 普段話さない子が話することがある こうしたことに教育上の価値がある」とのことであった。

考察

ここでは、実際に行われたことを記録したブログと、結果で示した運営スタッフ、アーティスト、派遣小学校の教員を含む全 7 名の関係するアクターの事後インタビューの結果を中心に、アーティスト・イン・スクール・プログラムの一つである「おとどけアート」事例を通して、アーティストが学校に滞在することの意味とアーティストと教育の関係を検討する。

1. 「おとどけアート」プログラムを通して学校で起きたこと

学校にアーティストが二週間であれ、朝から放課後まで滞在するということは、学校内に子どもと教師以外の異質な存在を抱え込むことである。音楽室に音楽家として音を他者と楽しもうとする大人がいたり、休み時間に廊下で楽器を演奏する大人がいたりすることは、明らかに学校では通常ないことであり、学校の日常が非日常化したといえる。また、一回だけ行われる特別イベントであれば、そのイベントは実施者が用意したプランにそって実行され、期待される結果に導かれるものとなるのが一般的であろう。それに対して、アーティスト滞在型のプログラムでは、学校に関係するアクターたち、すなわち、コーディネートするスタッフ、アーティスト、教員、子ども、保護者といった 5 種のアクターの間での相互作用の中で、次の活動が決まっていく。永田氏の滞在時には、子どもたちが音楽室に集まって楽器演奏をしたり、教員が共演したりした。川上氏の滞在時には、子どもたちが休み時間に金属磨きを「手伝った」り、金属

を溶かす火花をみるために溶接マスクをつくったりした。これらは学校の「日常」では起きないことであり、「遊び心」に富んだ活動だったといえる。子どもたちがそうした雰囲気に入り込んでしまい、統制が取れない行動をするリスクもあったが、いつもはしない、あるいはできないことをすることで、自分の関心を拡げる機会になっていたともいえる。教員も遊び心をくすぐられたのだろう。永田氏の滞在時に演奏グループに加わった教員らは学校での演奏の後、市内のライブハウスで永田氏と演奏を行ったという。

アーティストがある期間学校に常駐することは、子どもが気楽に寄り道する場所ができることであり、子どもの活動への参加選択権が保障されることを意味する。その時のアーティストの基本的な構えは、「待つ」ことであり、「魅せて誘う」ことである。商業イベントや一回限りのイベントでは、実施者は道行く人に声を掛けたり、ちょっと覗く見物人に対して積極的に関わろうとしたりする。つまり、「仕掛け」が大切になる。確かに、「仕掛ける」ことによって参加者が増えたり、関わる人が増えることはある。しかし、そうした参加者は必ずしも熟慮を重ねてからその活動に参加するわけではない。たとえば、デパートの食品売り場でサンプルを食べるか食べないかの選択は気楽だが、その商品を購入するかどうかの選択は容易ではない。二つの行為には判断の落差がある。積極的に勧誘しないのに「客」が来るためには、それだけその活動や人に魅力がなくてはならない。「魅せ」られて「暗に誘われる」必要がある。学校の中に溶接ができるアトリエができたり、楽しげに楽器を演奏している人がいるというのは、学校の日常を考えればなんとも魅力的なことだろう。学校の中にいわば穴が開いていて、非学校的な空間へとつながる通路があるような印象なのかもしれない。

教師のように教える人ではない大人であるという点で、アーティストは子どもにとって異質な存在である。アーティストが学校に滞在することで、普段はしないことが行われたり、いつもならできないことができたりする。また、アーティストが行うことは「正しい知識や技能」の伝達ではなく、アーティストが「やりたくなったこと」である。正解を求めることから解放された (emancipatory) 活動がそこにはある。

2. 学校にアーティストが滞在することの意味

川上氏の溶接が可能となるアトリエがある図工室はまるで小学校というコミュニティの中にある小さな町工場のようなものであった。かつては、子どもたちの下校時、家に着くまでの途中には町工場などがあり、大人が働いている様子を何とはなしにみていたことだろう。学校では聞くことのない大きく、不可解な音、みたこともない大きな鉄板、危ないので近づくことができない機械類、こうしたものに下校途中にふれながら家路につくことは子どもたちにとってどんな経験になったのだろうか。川上氏の図工室内のアトリエはそんな場所である。その意味で、アーティストが活動する居場所が学校内にあるということは、学校を実社会に見立て、学校外にあるものを学校内に持ち込むようなものである。

では、学校の中に非日常的空間を作るメリット、あるいはディメリットは何だろうか。永田氏の滞在した学校の教員 X は「おとどけアート」プログラムに対して「非日常だからよい 日常ではできない」といつていた。教員 X は永田氏が最初に学校を訪れた日のことに触れ、「永田氏はサンダル履きで全校挨拶をした 自分としては特に問題は感じなかった 普段学校にはない すごい機材を持ち込んで来たのでそうした機材を見て プロだと感じた 音楽家である

永田氏が来たことで 学校の先生たちの中で楽器が演奏できる人や身体が動いてしまう子どもなどが見えてきた 空気感が違う 女性教師がドラムを演奏できることがわかった 子どもたちがいつもの先生が楽器を演奏することで違う姿を見ることができた 終わった後 CD 作品を作ってくれ そのクオリティをみるとプロだと感じた ドレミを使うだけでそれなりのクオリティのものを作るのはすごい」といっていた。「サンダル履き」で全校挨拶をする教員はおそらくいないだろう。その意味で永田氏の登場は学校では「普通ではない人」としての登場だったとみられたはずだ。その一方で、教員 X は「自分としては特に問題を感じなかった」とも発言している。このことは、永田氏は学校における「普通じゃない人」であってほしいという期待の表れとも考えられる。また、永田氏の持ち込む「機材」は、学校に通常はいない音楽家としての「プロ」を感じさせ、普段は楽器演奏をしない教員たちに演奏を誘発させる存在だったと捉えている。終了後の CD 作品についても「そのクオリティをみるとプロ」といっているように、永田氏を「音楽の専門家」として認知していたことがわかる。学校にいる「音楽教育の専門家」である教師と「音楽の専門家」では、両者は異なる存在である。学校にその道の「専門家」が来ることは学校の日常に非日常を持ち込むことであり、それはそこで日常を生きる子どもや教員にとっては魅力的な存在であったといえよう。

川上氏が滞在していた学校の教員 Y は「学校は異質なものに触れる機会が少ない 自分が知っていることは狭いし 子どもたちの審美眼を育てることはよいこと 学校に川上氏が来ることで日常に芸術がある状態になるのは望ましい」という。学校の日常を作り出す主要なアクターである教員ではできないことを可能にする存在としてアーティストを捉えていたことがわかる。Y 教諭は「川上さんは「金属は柔らかい」といわれていた これは日常にはない感覚であり金属に対する見方が変わった そうした見方の変化が他のものを見るときにも影響を与えるのかもしれない」といっていた。金属加工をする川上氏にとって金属は手を加えられ得る素材である。しかし、大方の一般人にとって、金属は固くて形を変えられるようなものとは捉えられない。川上氏の制作風景を子どもたちがみることによって、子どもたちが当たり前であると思っていることを捉え直すことへの期待がここにはある。Y 教諭は「学校は異質なものに触れる機会が少ない 自分が知っていることは狭いし 子どもたちの審美眼を育てることはよいこと 学校に川上氏が来ることで日常に芸術がある状態になるのは望ましい」とも述べていた。

3. アーティストと教育

スタッフの B 氏は、「教師はゴールからそこに向かうまで何を作るのかを考えてしまうがアーティストは今日があって明日があるという考え方をする点で新鮮」だという。そのことは教師とアーティストの考え方が同じではないということだが、そのためか、B 氏は、「AIS に対して 先生によっては「外からきて自分たちの作った世界を壊さないでほしい」といった人もいた」という。これはアーティストの「批判性」に対する警戒と考えることができる。しかし、永田氏が滞在した小学校の X 教員は、「教師は目標を設定し そこに向かおうとしてしまう計画にないことをやることを怖がる 音を楽しむのが永田氏だとすれば、学校は規則だらけ」と、教員としても現状の問題点、あるいは足りない点があることを自覚しており、それを補う存在としてアーティストを捉えていたことがわかる。スタッフ A 氏は「アーティストは本来は学校に対してネガティブな印象を持っている人が多い」といいながらも、「AIS 体験後は「学校をな

んとかしないといけない」といったり「先生は大変だね」という人もいる」とも言っていた。これは、アーティストが学校をただ非難したいわけではなく、一緒に自分たちの学校を作ろうとする、コミュニティメンバーになりうる存在であることを表明した言葉として受けとめることができる。はじめはアーティストを拒否したり、無視したりしていた教員も含めて、教師の側もアーティストの滞在後にその活動にふれることで変わっていくようだ。「教師が気にするのは子どもが変わること 目の前のこと」だと、子どもの変化を通してアーティストの存在意義を知っていく教師がいることをスタッフ B 氏は述べていた。スタッフ A 氏も「教師は子どもが変わったときに一番反応する」と言いつつも、「実際には子どもが変わるのではなく 子どもを見る教師のまなざしが変わる」のだとも付け足す。もしもそうであるならば、教師は子どもの変化を目にしてアーティストの価値を知るだけでなく、無自覚ながら、アーティストの活動に周辺参加する内に、いつのまにかその活動に埋め込まれている世界観を部分的であれ共有するようになり、それ以前とは異なる視点から子どもをみるようになっていくのかもしれない。どちらが今回の調査では正しいのかはわからない。ケースバイケースのこともあるだろう。しかし、これらの意見からわかることは、アーティストの影響は子どもにとっても、そして、教師にとってもけして少なくはないということだ。アーティストの側でもそれは意識されているようで、永田氏は、「先生とは初めは初めは（ママ）それほど話しもせず 自分の存在に違和感を持ったり抵抗している人もいた 自分を変な奴だと思っている人もいた 最後のイベントを行うと自分のことを哲学者だと言ったり 涙を流して喜ぶ人もいた」といつている。つまり、これは永田氏の感想に過ぎないが、アーティストは教師にとっては「変な奴」、つまり自分たちとは違う存在だと捉えられやすいが、その一方で、その活動を知ることで、その評価はマイナスからプラスに変わりうる存在なのである。

アーティストと教師の違いを、永田氏が派遣された学校の教師 X 氏は、「何ができるかできないのか最初から予測できないことをやるのがアーティスト 教師は目標を設定し そこに向かおうとしてしまう 計画にないことをやることを怖がる 音を楽しむのが永田氏だとすれば、学校は規則だらけ 音楽はそもそも創造をすることが指導要領に入っているのに 実際には決まったことしかやらない 今回の経験で何をやっても良いと言うことを知る」と述べている。永田氏というアーティストに対比することによって、目標に向かい、計画に沿っていこうとする教師のふるまいを相対化している。指導要領自体に「創造」が「入っている」のは、そうしたアーティスト的ふるまいが求められていることを示唆するものとして X 氏は受け取り、教師自体もそのようなふるまいができることを期待しているようだ。目標に向かって計画的に進むのではなく、それぞれの人によってどこに進むのかわからない活動は、X 氏にとって、「人の多面性を引き出す場 多様性が原動力になる ちょっと変えるとすごい物が見えることに気付く豊かな生徒への関わり方を見せてくれた」場でもあった。

「芸術による教育」の中で Read (1943, 邦訳, p.329) は、対話論で知られている Martin Buber の教師論を引いて、教師は生徒に対して「支配の態度」をとることも、逆に好かれたいと「享受の態度」をとるのもよくないという。その上で、そうした「生徒に対する関係は、完全に私心のないもの」で、教師はどの生徒も受け入れるべきであり、「子どもたちの中にある多様性、多面性の中にこそ、教師は、創造的な現実の根拠を見いだす」という。Read はいわば、「すべてに開かれた好奇心」を教師に求めているように思える。アーティスト性を持つ人とは基本

的に無条件の好奇心を持つ存在、つまり「探求者」である。その意味で、教師にもそうしたアーティスト性が求められると Read は主張していると理解してよいだろうか。こうした多様性の承認をその活動の原点に持つアーティスト性を持つアーティスト、そして、アーティスト性を持つ教師は、多様な個性を持つ本来的に探求者である子どもたちにとっては近い存在なのかもしれない。川上氏のコーディネーターをしたスタッフの C 氏は「子どもが休み時間に行く体育館や、図書室などと並行した選択肢のひとつとして（著者挿入：川上氏の）活動場所があったと後から教職員との立ち話で聞いた」と言っていた。このことは、アーティストがいる場所はさまざまな子どもが心理的に気楽に入れる空間であることを意味する。そこは悩みを相談するカウンセリングルームや、身体を動かしたり、読書に専念するなど、自分のやりたいことをやる場所ではないが、子どもにとっては居心地のよい空間になり得るということだろう。川上氏は、子どもたちには学校滞在において、「私という作家の姿を見せる 何らかの意味で子どもたちの記憶に残れば良い 作品だけでなく 人を見せる 作家としての生きざま 作家の日常を見せることが自分の役割」と言っていた。アーティストは、その作品を鑑賞されるよりも、アーティストという生きざまに子どもたちがふれることを願っているのかもしれない。もしもそうであるならば、作品にふれることしかできない場合であっても、その作品を通して、その制作者の世界観や生きざまがその鑑賞者にわかることが望ましいことになる。アーティストの学校滞在はそれを容易にする教育的仕掛けだと考えてよいだろうか。この点は今後さらに検討が必要である。

結論

本研究では、「おとどけアート」と呼ばれる、「アーティスト・イン・スクール」プログラムに参加した、音楽家と美術家の二人のアーティストの活動を中心に、それを企画運営するスタッフ、アーティスト本人、滞在先の教員の事後インタビューを分析することによって、アーティストが一定期間学校に滞在することの意味と、アーティストと教育の関係について検討した。それによれば、教員は、アーティストの異質性やアーティストが学校にいることの非日常性を強く意識してはいるものの、それをネガティブに捉えるのではなく、むしろ、そこから学校の主要なアクターである、子どもや教師がアーティスト的なふるまい方、つまり、目標に向かって計画通りにふるまうのではない生き方もあることを学び得ることを期待していた。アーティストだからできることに期待しつつ、一緒にいることで、教師や子どもが変わっていくことを望んでいたようだ。川上氏は、「必ずしも今までにない新しい価値を作ろうとするだけではなくむしろ今まであったものに新しい価値を与えたいと考えている」と言っていた。自分という存在や学校で経験するさまざまなものが新たな視点から眺められ、新たな価値が生まれることが期待されていた。永田氏も「自分はアウフレーベンが好き 最初にすべて平らにしてそこに何かを作るのは暴力的であり 既存のものの上に積み足して新しいものを創り出したい」という。どちらもそこにある既存の知識や技能、価値感などを無視したり、破壊したりするのではなく、むしろそれらを再媒介 (re-mediation (Cole & Griffin, 1983)) して、新しい世界を作り出そうとしていた。「おとどけアート」の企画運営側の代表として、スタッフの A 氏は、「自分は学校が好き 学校は社会の縮図 制度やルールがある一方で抜け道もあり 脱線を楽しめる 学校を

社会と考えている社会変革事業としての学校への参加」, さらに, 「アートとは何かといったことはどうでもよい アーティストと一緒に学校で場作りをしたい」といういた. 学校にアーティストが滞在することによって, そこに新しい意味, 価値が生まれることを今回参加したスタッフ, アーティスト, 教員のすべてが望んでいたようだ.

だが, これはこうした調査に協力してくれた人たちだったからなのかもしれない. 他の意見も当然あるだろう. その点は今後フォローしていく必要がある. また, 学校の「日常」とアーティストが参加した学校での「非日常」には違いがある. 永田氏が「先生とは初めは初めは(ママ)それほど話しもせず 自分の存在に違和感を持ったり抵抗している人もいた」というように, 教師のふるまいとは正反対のふるまいをするアーティストには当然なじめない人もいるだろう. 一般に, 学校はアートのもつ批判性をどこまで内包できるのだろうか. あるいはそうした活動を支持する人とそうでない人が学校に共在している時, そうしたアートの批判性はどのように学校側のアクターによって受けとめられるのだろうか. 学校の側が, アーティストの異質性を楽しむためには何が求められるのだろうか.

これは当然逆の問いも引き出す. アーティストは学校から何か学ぶことはあるのだろうか. スタッフのA氏は, 「アーティストは本来は学校に対してネガティブな印象を持っている人が多い」という. ならば, 学校に行くことはアーティストである自分が学校を変えようというだけで, そこでの経験はアーティストにとっては何も学びのないものなのだろうか. もしもそうであれば, アーティストが学校で行う活動は, 自分が学校外で培った自分のアーティスト像を消費するだけの活動でしかなく, 滞在する学校における, さまざまな物や人との出会いからは何も触発されることはないということになる. 皮肉にも, それではアーティストは「開かれた好奇心」を持つ, 本来の意味でのアーティスト性を持つ存在ではないことになってしまう. アーティストは学校では学習も, 発達もしないということになる. それは明らかにおかしい. 実際には, 学校でも何か触発されることがあるはずだ. しかし, それに関する言及はアーティストの側からはほとんどなかった. この学びは無自覚に行われるものなのかもしれない. その過程を明らかにするにはインタビューではなく, 学校現場での参与観察が必要だろう. このことは今後の課題となる.

註

- i. <http://searesearchlab.org/definition> (2020/02/03 access)
- ii. https://www.children-art.net/about/about_aws/ (2020/02/03 access)
- iii. <https://ais-p.jp/activity/school/> (2020/02/03 access)
- iv. 「アーティスト・イン・スクール～転校生はアーティスト!」 <https://inschool.exblog.jp/3144918/> (2020/02/04 access)
- v. このことは, 本論文内で引用されるインタビューの発言は筆者との対話 (Волошинов, 1930) の一部としてのみ扱われ, その発言間の相互作用から立ち上がる「理解されうる」意味は発言当時の発話者に帰属させることはできないことを意味する.
- vi. 「アーティスト・イン・スクール～転校生はアーティスト!」カテゴリ: おとどけ/H (引用者匿名化) / 永田壮一郎 (10) <https://inschool.exblog.jp/i60/> (2020/02/05 access)

- vii. <https://inschool.exblog.jp/21644560/> (2020/02/05 access)
 viii. <https://inschool.exblog.jp/238047606/> (2020/02/05 access)
 ix. <https://inschool.exblog.jp/238069397/> (2020/02/05 access)

文献

- アーティスト・イン・スクール～転校生はアーティスト！～ <https://inschool.exblog.jp/>
 Волошинов, В. Н. (1930) *Марксизм: философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке*. Мутон (桑野隆訳 (1989) 『マルクス主義と言語哲学—言語学における社会学的方法の基本的問題』 未来社)
 Бахтин, М.М. (1949/1965) *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. (川端 香男里訳 (1995) 「フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネッサンスの民衆文化」せりか書房)
 Cole, M. and Griffin, P. (1983) A Socio-Historical Approach to Re-mediation. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5 (4), 69-74.
 Dewey, J. (1939) *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. (河村望訳 (2003) 「経験としての芸術」人間の科学社)
 Filippini, T. and Vecchi, V, Eds. (1996/2005/2012) *The Hundred Languages of Children Exhibition Catalogue*. Reggio Children.
 Finley, S. (2014) An Introduction to Critical Arts-Based Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 14 (6) 531-532.
 Freire, P. (1969) *Extension o Comunicacion?: La concientizacion en el medio rural. educacion*. (里見実・楠原彰・楢垣良子訳 (1982) 「伝達か対話か」 亜紀書房)
 Gergen, K. (1999) *An Invitation to Social Construction*. Sage Publication. (東村知子訳 「あなたへの社会構成主義」 ナカニシヤ出版)
 Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin. (古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳 (1986) 「生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る」サイエンス社)
 Ishiguro, H. (2017) Collaborative play with Dramatization: An Afterschool Programme of 'Playshp in a Japanese Early Childhood Setting. In Bruce, T., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M., Eds. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Taylor & Francis/Routledge, 89-106.
 石黒広昭 (2019a) 「障がいをもつ人々に対するアートに媒介された発達支援活動」立教大学教育学年報, 62, 85-98.
 石黒広昭 (2019b) 「子どもたちは授業で何を学んでいるのか: 「アーティスト」としての学習者」鹿毛雅治編著 準備委員会シンポジウム4 (公開) 「授業改善—心理学からの提言—」所収 教育心理学年報 58 巻日本教育心理学会 279-281.
 Newman, F. & Holzman, L. (2013) *Lev Vygotsky (Classic Edition): Revolutionary Scientist*. 1st Edition. Psychology Press.
 Rancière, J. (2008) *Le spectateur émancipé*. La fabrique éditions. (梶田裕・堀谷子訳 (2013) 「無知な教師: 知性の解放について」 法政大学出版局)
 Read, H. (1943) *Education through Art*. London: Faber. (宮脇理・直江俊雄・岩崎 (2001) 「芸術による教育」フィルムアート社)
 Rodari, G. (1973) *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie. Copertina flessibile*. (窪田富男訳 (1990) 「ファンタジーの文法」ちくま書店)
 Sicatt, M. (2014/2019) *Play Matters*. The MIT press. (松永伸司 (2019) 「プレイ・マターズ: 遊び心の哲学」 フィルムアート社)

- Выготский, д. с. (1925/1965/2006), Психология искусства. Издатель Искусство Носитель книг
a. (柴田義松訳 (2006)「新訳版 芸術心理学」学文社)
- Vygotsky, L. S. (1987) Imagination and its Development in Childhood. In Rieber, R. W. & Carton, A. (Eds.)
The collected works of L. S. Vygotsky. New York: Plenum Press. (広瀬信雄・福井研介訳 (2002)「新訳版 子どもの想像力と創造」新読書社)
- Wartofsky, M. W. (1979) Models: representation and the scientific understanding. Dordrecht: D. Reidel
Publishing Company.

謝辞

「おとどけアート」の活動の紹介とインタビュー、それに発言の確認を快く引き受けて下さった、一般社団法人 AIS プランニング代表と同社従業員のみなさん、アーティストの永田壮一郎氏、川上りえ氏、それにアーティスト派遣校の先生方に深く感謝致します。ただし、本文にあるように、ここでのインタビューの引用から浮かびあがる、意味や印象は筆者の文章構成によるものであり、それらを作り出した責任はすべて筆者にあります。また、「おとどけアート」について著者に情報提供して下さいました宮崎隆志氏（北海道大学）にも深く感謝致します。

本論文は2018年9月15日開催の日本教育心理学会第60回総会（慶應義塾大学 日吉キャンパス）の自主シンポジウム「アートは学校を変えるか」において筆者が話題提供した「アートは学校を変えるか」の内容に基づいて書かれている。また、本研究の遂行にあたっては科学研究室助成事業学術研究（B）17H02710の助成を受けている。