

社会とのつながりを意識した芸術教育の試み

齋藤保男¹⁾・大島 武²⁾

¹⁾北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科（博士後期課程）・²⁾基礎教育課程

A Trial of the Art Education with Awareness of Relevance with Communities

SAITO Yasuo, OSHIMA Takeshi

¹⁾ *Japan Advanced Institution of Science and Technology (Doctoral Program)*, ²⁾ *Division of Liberal Arts of Science*

(Received November 4, 2011 ; Accepted January 12, 2012)

1. はじめに

本稿は、芸術教育をより充実させる方向性として重要な、社会とのつながりを意識した芸術教育のあり方について、実際に作品制作と芸術教育を担っている人々の考え方に焦点を当てて検討するものである。具体的には、実際に作品制作と学生への教育を担当している本学芸術学部の複数の教員へのインタビューを通じて検討することとする。

2. 大学・芸術と社会との接点の拡大

2.1 大学と社会との接点の拡大

2006年に改正された教育基本法第7条1項では、「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」と定義された。坂田（2007）は、この1項と2005年に出された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」等を重ね合わせると「今後、大学は、学術の中心として深く真理を探究し、専門の学芸を教授研究するのみならず、より実社会に貢献していく活動を余儀なくされることが予測される」と指摘している。また田中（2007）は「教育基本法の改正を踏まえた学校教育法の改正においては、教育、研究に加え、社会への貢献が大学の重要な役割として位置付けられた」としているように、従来考えられてきた教育研究機関としての役割だけでなく、知識基盤社会における社会貢献セクターとしての役割も大学が担うこととなったと言える。

一方、こうした社会貢献への期待とは別に、大学も公的機関としての説明責任や社会的責任も要請されるようになってきている。これは、企業においてCSR（企業の社会的責任）という形で社会貢献が求められる一方、組織

経営の内部統制などのコーポレート・ガバナンスの適切なあり方や情報公開による透明性の向上という社会的要請に対応しているものと思われる。このような流れの中で、大学は第三者評価や教育研究上の公開が義務付けられるようになった。

大学はこれまでも学生募集や就職活動を通じて社会との接点があったが、社会貢献活動としての産学官連携活動や公開講座の開講や防災協定の締結といった地域連携活動など社会との接点が拡大しており、従前の「象牙の塔」というイメージは大きく変化してきていると思われる。

2.2 芸術と社会との接点の拡大

近現代の芸術表現は市民社会の成熟や国際化、情報メディアの発達等により「個」の力の増大といった特徴を得るようになり、それまで芸術表現がそのあり方を規定してきた様々な外在的内在的な束縛から逃れて何のためではない純粹な「芸術のための芸術」として自立した、と八田（2004）が概観しているように、芸術作品の制作や制作する芸術家といった存在は、社会一般のしがらみなどから独立した存在であると思われがちである。しかしその芸術と社会との接点も拡大しているという。

芸術は社会においてどのような役割を果たすのか。曾田（2009）はアートの存在により、日常の価値観とは異なる社会の承認ルールとしての複数の「参照系」の存在がより顕在化することを指摘している。また古賀（2011）は、想像力（imagination）と創造力（creativity）を駆使し、ふつうは見えない・聴こえないものを鋭敏な感覚でとらえて表現する活動である「芸術文化」が、通常気づかない社会の問題点をえぐり出したり課題を解決する糸口を見つけることもある、としている。このように、芸術が社会に存在することによる社会活動への意義が唱えられている背景には、産業化社会におけるイノベーションの重要性が唱えられてきた中で創造力が重視され

るようになったこと、また創造力や創造性の高い活動としての芸術のあり方が注目されていることと関係していると思われる。

このように芸術と社会との接点が拡大する背景には、芸術表現のあり方の多様性や変化も関係している。岡崎(2007)は現代美術の条件として、作品が他の作品に引用されイメージが流通することであり、作品固有の技術はその行為や作業工程の総体として認められるが、作品を一個の事物として自律させるためには、他のものとの関係性を読ませるのではなく、事物が新たにコンテキストを組織するのでもなければならぬものであるとしている。芸術家は芸術表現そのものを存立させる条件がコンテキストやイメージの流通と対峙しなければならない、とも言える。

芸術が主に純粋芸術であった時代、芸術と社会との接点は主に美術館であった。芸術家は作品を自らのアトリエなどで制作し、作品は美術館に陳列され、人々は鑑賞者として作品に向き合った。八田(2004)は現在の時代は芸術が純粋芸術として自立した後、社会と人々の側に向き直り、それらとの間に一層深い関わりを結びつつあるのではないかと、としている。市原(2003)は、言葉と物の分裂に対して一定の回答を提示する芸術表現であるコンセプチュアル・アートが生まれたのちの1980年代以降に現れたアーティストには、言葉とコンセプチュアル・アートに備わる言語に対する鋭い感受性を継承し、それを積極的に他者(鑑賞者)とのコミュニケーションに向けている面が見られるという。現在では芸術と社会の接点は美術館だけでなく、ありとあらゆる形で他者との接点やコミュニケーションを得ようとしている。

芸術と社会との新たな接点として立ち上がった一つに、パブリックアートがある。廣瀬(2007)は、パブリックアートには美術館のような制御された空間に「守られた」アートに比べて格段の強靱性が要求される、としている。たとえばアメリカのベトナム戦争戦没者の慰霊碑のコンペに際して採用されたマヤ・リンの「ベトナム・ベテランズ・メモリアル」は、建設当初はアメリカ国内で大きな論争となったという(工藤、2001)。八木・竹田(2006)は、1970年代から80年代にかけてのアメリカにおけるパブリックアートを巡る論争を通じて、1)パブリックアートに関して美術が社会から自律して存在することが困難である、2)パブリックアートが公共性を獲得するには、場所の持つ物理的特性だけでなく、その場所の社会的特性をも考慮して制作する必要がある、3)設置者が作品を一貫して支持する中で、多くの市民を巻き込んだパブリックアートをめぐる議論を通して作品が公共性を獲得しうる、ということを描いている。そし

て、新たな公共性を獲得して社会に受け入れられる作品が生まれてくるとともに、建築家との協働や社会との関係を重視しながら制作するアーティストの出現を促し、パブリックアートのあり方が変化した、と指摘している。

こうしたパブリックアートのあり方の変化について森他(2009)は、パブリックアートを、設置された作品としてだけではなく、発案から計画、作成、設置、そして維持管理までにわたるプロセスとその間の一連の市民参加を中心とした「アクション」としてとらえることが重要である、としている。また谷川(2003)は、美術作品で用いられるインスタレーションにおいても、制作された作品の設置だけでなく作品制作の過程におけるサイト・スペシフィック(site specific)という概念が導入されてきた、としている。

このように、芸術と社会の接点は美術館というスタティックな場を超えて社会の様々な場へと拡張してきた。しかし八田(2004)は、環境芸術、パブリックアート、アースワーク、インスタレーション、アート・プロジェクトといった1960年代から現代にかけてサイト・スペシフィックな特定の場との結びつきを重視する多様な芸術表現が登場し、こうした作品が増えるにつれていかに「場」の固有性に関わり「場」に根差した作品を成立させるか、という問題が改めて浮き彫りになったと指摘している。

このような作品と場、それに人々(や存立する社会)との関係性について情報通信技術の進展によりアプローチしている廣瀬(2007)は、メディアアートをパブリックアートとして展開する時には、1)作品が現実の空間の雰囲気を変化させるだけのある種の空間構成型や空間性、2)映像を3Dにするというレベルを超えたりアリティを示すだけの実体性、3)操作などを通じて見る者が何らかの形で作品に入り込み作り上げたという感覚を抱ける自己参加性、の3要素が必要であるとしている。

大学が公的機関としての社会的責任を求められるのと類似して、芸術と社会の接点において、芸術そのものの公共性についても議論がなされている。谷川(2003)は、都市および美術作品の形態に多様性が見られる現在では、都市の公共空間と作品との間に合理的な関連性を見出すことは難しいが、人々が作品の存在する場からそれぞれのうちに新しい物語を想起し生成するという、作品と場との新たな関係性や精神を見出すことができる、としている。また曾田(2009)は、アートの公共性を考えるのにあたり、人類普遍の価値の創造にのみ公共性の根拠を求めるのではなく、個人によるアートの享受や地域や国単位でのアートの価値づけの中間に、価値観や文化を共有する多様なグループにおける共同財としてのとらえ方を提起している。こうした芸術の公共性や社会における

活用について、古賀（2011）は、芸術文化と社会との関係には、芸術文化の側から社会へ向けて発信するベクトルと社会の側から芸術文化の持つ力を活用し、芸術文化による地域活性化等を図ろうとするベクトルという2つの方向性があるとし、後者の前提としては芸術文化自体が力強く展開されていることが重要で、社会の側が一方的に芸術文化団体やアーティストを利用することはあってはならない、としている。

芸術と社会との接点として、企業が社会貢献やCSRの一環として取り組む場合がある。日本でも1980年代に大企業によるメセナ事業が活発化した時期があった。最近の例では、ベネッセコーポレーションによる取り組みがある（<http://www.benesse-artsite.jp/>）。瀬戸内海の直島などに多様な芸術作品を展示する複数の美術館や宿泊施設を設置し、現代アートイベントの開催、近代産業遺産の保存や廃棄物処理問題からの再生と観光を結びつけた地域活性化に大きく寄与している。海外では、フォルクスワーゲン・スウェーデンによる「ファンセオリー」という取り組みがある（<http://www.rolighetsteorin.se/>）。これは、「楽しさこそが人々の行動をより良く変える一番簡単な方法」という考えをもとに、日々の人々の行動を変える提案をするプロジェクトであり、これまでにエスカレータよりも階段を多く使ってもらうために「楽しい音が鳴る階段」や「すべり台」を設置したり、公園のゴミ箱にゴミを進んで捨ててもらうために「投げ入れた際に池に放り込んだような音が出るゴミ箱」を設置したり、スーパーでの買い物をより楽しんでもらうためにショッピングカートに「スケートボード」を取り付けたりした企画が動画で公開されている。また、アイデアを広く募るためのコンペも実施した。

このように、芸術と社会の接点も芸術表現の多様化によりますます様々な側面を有するようになってきており、芸術や芸術教育も社会とのつながりをどのように取り込みまたコンテキストを提示するのか、またその作品としての固有性や存立する「場」との関係性も明らかにすることが求められていると言える。

2.3 芸術教育と社会との接点の拡大

芸術教育も、社会における重要性を指摘されるようになった。岩井（2004）は、社会の急激な変化の中で芸術教育は「子ども個人の想像力の発達を促す役割を担うのみでなく、現代の知識社会の中で、これらの個人の想像力の総体として、最終的に、われわれの文化を啓蒙する文化的な想像力や、技術革新を促進する産業的な想像力を発展させることを期待されるようになってきている」としている。守屋（2004）は、芸術教育とは、周辺からの期待や意思に応じて学習するものではなく、表現しよ

うとしている事柄に集中し、「身体の中から突き動かされて」表現するあり方を学ぶという、教育の本質が明確に現われる性質を持つもの、だとしている。いずれにせよ、芸術を学ぶことが、教育において大変重要な事項である、との認識が高まってきていると言える。

一般教養としての芸術教育だけでなく、高等教育での専門教育としての芸術系大学でも、社会との接点は拡大している。たとえば東京藝術大学では、丸の内のオフィス街での文化・芸術発信事業や台東区・墨田区と連携したアート環境プロジェクト、千住キャンパスのアートリエゾンセンターと足立区との連携による音楽館紹介やワークショップ等の開催など様々な部門が学外の組織等とともに社会連携事業を展開しているという（志賀、2011）。本学でも近年芸術学部での産学連携の件数は増加しており、地方自治体や企業からの大学の芸術教育に対する期待が感じられる。

大学で行われている芸術教育やアートを主眼とした活動も様々な取り組みが行われており、そのうちのいくつかの大学の取り組みは、文部科学省の「国公私立大学を通じた大学教育改革の支援事業」（特色ある大学教育支援プログラム、現代的教育ニーズ取組支援プログラム、質の高い大学教育推進プログラム、大学教育質向上推進事業など）で採択されている（表1参照）。

これらの大学の取り組みを見ると、大学と地域社会などの関係性の固有性を生かしたものや、場そのものの存在を生かしたものと思われる。場の固有性だけでなく大学の建学の精神などを現在の芸術教育の文脈で生かしたものも多いと思われる。

3. 社会とのつながりを意識した芸術教育とは

3.1 本稿における問題意識

前章では社会と芸術や大学との接点の拡大について概観してきた。大学において社会との接点やつながりを意識して芸術教育を実施している例も見受けられたが、社会とのつながりを意識した芸術教育を実施するためにはどのような形で成立するのだろうか。大学のカリキュラムは同じ学科やコースに所属する学生には同じ要件の中で提供される。つまり所属する学生間に一定の共通性を保証しているが、社会とのつながりを意識した教育を実施する際には、そのつながりについて特定の経緯や場との関係性といった固有性の上に成り立っていると思われる。こうした関係性は、組織としての大学ではなく、教育を実施する教員個人に基づくものではないかと思われるため、本稿では次の2つの問題意識を設定することとする。

一つめの問題意識は、芸術教育に携わる教員は、どの

表1 文部科学省「国公立大学を通じた大学教育改革の支援事業」社会とのつながりとアート活動を組み合わせた採択例（筆者作成）

大学名	取組名	実施組織	種類
女子美術大学	美大におけるサービス・ラーニングの実践—アートを通じた大学と医療・福祉施設との連携—	芸術学部	特色 GP
東北芸術工科大学	芸術とデザインによる廃校活用と地域教育	全学科、大学院、東北文化研究センター、こども芸術教育研究センター、文化財保存修復センター、美術館大学構想室	現代 GP
神戸大学	アートマネジメント教育による都市文化再生—阪神地域の文化・芸術復興を目指す教育カリキュラムの開発—	国際文化学部、発達科学部	現代 GP
武蔵野美術大学	EDS 竹デザイン・プロジェクト～災害復興と自立型経済支援のための造形指導者養成～	造形学部	現代 GP
白梅学園大学	アートでつくる障害理解社会の創成	子ども学部	現代 GP
九州大学	地域環境、農業活用による大学教育の活性化（大地、生命、農業と芸術の融合による教育プログラム）	芸術工学研究院ほか	現代 GP
北海道大学	博物館を舞台とした体験型全人教育の推進	総合博物館	質の高い大学教育推進プログラム
昭和女子大学	『デザインする力』育成プログラムの体系化	環境デザイン学科	大学教育・学生支援推進事業
女子美術大学短期大学部	障害理解とアートフィールド参画支援の取組～学生達が支援する新しいアートミッション～	短期大学部	大学教育・学生支援推進事業

ような立場からこうした社会とのつながりを意識しているのか、というものである。教員は教育者として場に携わるのか、それとも作品を制作する芸術家として携わるのか、それとも両方の立場からなのか。蔡（2007）は、専門職集団は知識ベースの集団であり、自律性や自己統制を強く求め、クライアントに対して強い権威を持つ、としている。そのため、組織の一員として活動する時には、専門性へのコミットメントと組織へのコミットメントから、役割のコンフリクトを生じるとしている。芸術教育に携わる大学教員は個人がそれぞれ専門領域を持ち、有する専門性に応じた教育や研究に従事する芸術家という専門職集団の一部であるので、大学教員という組織へのコミットメントと芸術家という専門家としてのコミットメントが、社会とのつながりを意識した活動の中でどのように見受けられるのか、に焦点を当てることとする。

二つめの問題意識は、大学内に有している学生と教員という関係性が社会とのつながりとはどのような形で一定の教育を実施することになるのか、というものである。通常の教育であれば教員と学生との関係性は教育を受ける側と教授する側という関係性を有しているが、社会とのつながりにおいてはこの関係性はどのような形になるのだろうか。Clark（1983）は、大学を形成している信念として、教員の自らの研究領域に対する専門分野の文化と、学生の文化、教授団の文化及び管理者の文化といった3つの下位文化を有する事業組織体の文化、それ

に学問や科学の自由を信奉する学者の共同体に従事する専門職の文化、という3つの文化が存在すると指摘している。こうした複数の大学内文化が、学外の社会とつながる時にどのような形になるのか、に焦点を当てることとする。

3.2 社会とのつながりを意識した芸術教育に関してのインタビューの実施

前節のような問題意識に対して、本稿では、作品制作と芸術教育を行っている複数の方に対して1時間程度のインタビューを行った。インタビューの回答者3名（以降A氏、B氏、C氏と表記する）はいずれも本学芸術学部のそれぞれ別の学科に所属する教員で、本学で教鞭を執りながら、学外とのネットワークによる作品制作や発表を意欲的に行っている方々である。

インタビュー方法は、対象とする学部等設置事例について、前節の問題意識を踏まえた設問を交えながら、話者の流れを重視して聞き取りを行った。

（1）社会とのつながりと教員の立場について

一つ目の問題意識について、3名の教員は次のような考え方を述べられた。

授業での教育と、社会とのつながりを生かした作品制作とは、ほぼ一緒になっている。制作活動が、一種の社会との縁結びだと考えている。

教育というのは、過去の文化遺産を伝えて知を継承

するものであり、公的助成などを受けている教育機関としては、社会にどう還元させるべきか、と考えている。

学外でのワークショップは、「教える」のではなくこちらが「教わる」ものである。そうして、お互いに技量や認識が上がっていく場である。(A氏)

教育の場合は、アートとしてではなく、デザインとして行っている。

コミュニケーション・デザインを教えるときは、目的などをはっきりさせて指導している。たとえば地域でのキャラクターコンテストへの参加も、キャラクターをつくることから、どのようにキャラクターを応用できるか、キャラクターの新しい使い方とは何か、という点を教育するのが目的で行っている。その中で社会とのつながりを学ぶ、という形にもなっている。

教育と作品制作活動との違いは、自分の作品をどういうふうに位置づけるか、にあると思う。(B氏)

教育のために制作をしているわけではない。何か特定の芸術としての枠に向けて作品制作を行っているわけでもない。

作品制作で得られた財産を教育の場でも生かしているのであり、作品制作と教育は自分の中では対等の関係にあると言える。

作家活動があるから、教壇に立てる、と言える。(C氏)

3名とも考え方はまったく異なっている。A氏の場合は、作品制作活動と大学での教育活動の目的がほぼ一体化している。その際教育機関の社会的責任について強く意識していることがうかがえた。

A氏とは対照的にB氏は作品制作活動と教育活動を明確に区別して取り組んでいる。

C氏の場合も社会とのつながりを意識した作品制作活動と大学での教育活動とは切り分けて考えられているが、教育者としての基盤は芸術家としての作家活動で得られたものであるとしている。

3名に共通するのは、芸術家としての強いコミットメントの上に作品制作活動があり、その方向性として社会とのつながりを指向している点である。それでは、作品制作に取り組む過程でのモチベーションや考え方に、社会とのつながりや接点を指向することがあるのではないかと考えられる。この点について3名は次のように述べられた。

他のアーティストからすると、大学教員は恵まれていると見ている。先生も社会の中で学び、常に「見られている」という緊張感が必要になってくる。学生に教えたものの答えの判断基準を得るという意味でも、社会とのつながりが重要である。

つながるきっかけは、人と人とのつながりである。芸術の世界や社会のコミュニティにもそれぞれの「縄張り」があり、簡単には入り込めない。そこには、人を通してつながっていくしかないだろう。あるプロジェクトでは、あるアーティストからのつながりですら自分がプレ展に参加し、次に学生が地域にワークショップなどを実施する形でつながりができた。(A氏)

コミュニケーション・アートのきっかけとしては、「ピン」とくるかどうか、である。場所にどう関係づけられるか、場所をもとにその場所でどのように作品を作るのか、が自分の作風である。たとえば、歴史はあるが文化遺産として認識されていないような建物などにピンと来た時、自分から話しかけたりして取り組み始めて、そこに住む人々や通る人々の「想い」を生んできた。

作品を作りながら、そのモノを見てリアルに人々がどう感じるかを反映させながら作品を形づくっていく、というスタイルである。

これを文章や作品にしている。魅力が見えるようにすれば、人が想いなどを語れるようになる。(B氏)

作品制作の源泉としては、他者と「共有したい、伝えたい」という点にある。作品制作自体が「人と話したい」というコミュニケーションの欲求に近いかもしれない。

作品を作り出すことで自分が生き生きとできる状態であり、結果的には自分が作品制作をやっている意味がどこかにあるものだと思っている。

何か楽しいことを見つけるのがくせとなっている。漠然と、作品制作のヒントにならないかキョロキョロしていて、「いつも作品のことを考えているよね」と人から言われることがある。あらゆるものを見ると、その解決策を考えがちである。作品制作とかかわっている時は落ち着いていられる。(C氏)

A氏の作品制作は、A氏自身が有する人的ネットワークがきっかけとなって生み出されるという。そしてそのコミュニケーションの過程で生み出された作品や成果物自体が新たなネットワークや次の創作活動として展開す

ることに関心が強いものと思われる。

これに対してB氏は、街や建物およびそれらが有する歴史的背景などで顕在化していない価値を何らかのきっかけで見いだした時、その街や街にかかわる人々とコミュニケーションを通じて作品として顕在化していく点に関心が強いものと思われる。

C氏は、作品制作活動とその過程での参加者や作品の鑑賞者などとのコミュニケーションに重きを置いている。A氏のネットワークへの関心と、B氏のコミュニケーションデザインとの中間に位置するようと思われる。

チクセントミハイ（1975）が提起した「フロー経験」は、人が仕事や遊びといった区分を超えて全人的に没入する状態を意味しているが、3名ともそれぞれの関心や重点の違いはあれ、人的ネットワークやコミュニケーションの中に、フロー経験となるような作品制作の契機を見いだしていると言える。井庭（2007）は、コラボレーションによる創造の過程は「行為」ではなく「コミュニケーション」の連鎖である、と指摘しているが、A氏の人的ネットワークと作品制作の連鎖、B氏のコミュニケーションデザインの成果と対象への物語性の付与、C氏の制作された作品などから生み出されるコミュニケーションなどは芸術作品の制作という創造活動がまさに行為にとどまらずコミュニケーションから生み出されるものだと言える。

（2）教員・学生と社会との関係性について

二つ目の問題意識については、3名の教員からは次のような考え方が述べられた。

芸術作品は、見る側がいて初めて成立するものである。作品を見る「場」がないと、教員が学生の作品を見るだけで終わってしまう。そうすると教員がつける評価が自分だけの基準になってしまいがちであるが、そこに社会とのつながりをおくことにより、社会からの評価・メジャーを生かすことができる。そのために教育活動を学校の外の社会に持って行って、上映会や展示、ワークショップもやりだした。一般の方々の反応をフィードバックすることにより、学生がさらに作品制作に意欲を持つ一方、一般の方々も学生との付き合いで刺激を得ることができる。作品への意味合いは、学生自らが作っていくものであるが、自己の表現方法は学生自身に体得させるほかにはない。社会とのつながりの中での教育は、ある意味時代が学生に教育させるようなものである。社会とのつながりの中で教育を行う時は、教える側が皆教わらなくてはならない。

ワークショップは、「教える」のではなくこちらが

「教わる」ものである。お互いに技量や認識が上がっていく場である。

大学が社会とのつながりを教育の中で取り込むには、システムで募集して進めるのではなく、教員それぞれがやりたいことをやっていくなかで明確化していけばいいと思う。1人の先生が何かするのに飛び込んでつながりができれば、百数十人の教員がつながることができるだろう。（A氏）

まず教育とアーティストとしての活動については特に違いがないように思われる。

どんな活動でも人手が必要であるし、その時に手伝ってもらうのが学生であれボランティアであれ、活動を通じて参加している人に自然に教育をしているものだと思われるからである。

人間と人間をつなぐのであるならば、インターネットでもなんでも使う。ただ、一度つながり始めたネットワークについては、全体をコントロールすることはできない。（B氏）

学生の「考える力」は自分から学び取るものである。演習やゼミの際は、刺激を増やすことを一緒にしている。

講義科目を持つようになり、演習との分けやどうやって教えるか、工夫したり苦労したりしているが、言葉に整理して伝える、というのもあるなという気がしてきた。

学生指導のポイントは作品制作の際と同じく「人に伝わっているか？」である。学外との共同作業を行う時、ディスカッションの前段階は必要である。学生の場合は基本的にゼロの地点からスタートするので、持っているものを伸ばすように指導している。また、プログラミング言語など必要な最低限のノウハウや技術の伝授には気を付けている。色々な技術を使うことで、作品の意図も見えてくるようになる。（C氏）

A氏は人的ネットワークから生み出される作品や次のコラボレーションを重視しているが、作品制作の過程では教授する・されるという教室的な学習空間ではなく、ある種の「学習する組織」（Senge, 1990）のような場が形成されていると言える。

山住（2008）は、人々が社会において様々な活動を行う中で適応的・流動的・自発的なコラボレーションの創発を促すものとして、ノットワーキング（knot working）という概念を提示し、柔軟なノットワーキングの実践か

ら文化・組織・仕事・専門などの垣根を越えて人々が対話と協働とネットワークを生み出し活動していく、としている。B氏の活動に対する考え方は、立場によらない連携と言う意味では、一番ネットワークングの概念に近いとも言える。

レイヴ&ウェンガー（1991）が示した実践共同体という概念では、初学者は周辺から参加し、徐々に中心的な技能の習得へ近づいてくるとしている。

C氏のコラボレーションへ学生を参画させる姿勢は、この実践共同体への周縁的正統参加に近いと思われる。

3.3 インタビューから得られた知見

前節で記述したインタビュー内容から得られた知見をまとめると次のように整理される。

1) 社会のつながりを意識した芸術作品制作と芸術教員としての意識の連関の多様性

3名の間において考え方の差異は大きいですが、同じ大学・学部の芸術教育に携わる教員として、教育に対するコミットメントは共通である。異なるのは、専門性の源泉である作品制作活動において、コミュニケーションや作品が依拠する場に対して、学生への教育をどう組み込むか、その距離感であると言える。八田が指摘するような場の固有性について、学生への教育を組み込む場合は作品と場とが同時に組み上げられ、参加する学生そのものが場の固有性を形成すると言える。これに対して教育と作品制作活動が分離される場合は、必ずしも学生への教育は固有性を帯びる必要がなく、教員が作品制作活動で得られた知見や経験を学生に伝授する、という点に重きを置くこととなる。

2) 社会とのつながりを意識した、芸術教育の拡張の可能性

社会とのコミュニケーションの中で作品制作活動を行う場へ学生を参加させる際に、そこで得られる教育的効果は必ずしも学生だけが享受するとは限らず、同じような形で参加した人々それぞれにフィードバックされるものである。ただし、その作品制作活動という場をどのように生成するか、という点において教員は単なるアーティストという側面だけでなく、ファシリテーターやプロデューサーという役割も担うことが求められるであろう。社会とのつながりのあり方自体に多様性があり、統一的な解がない以上、その場をどのようにプロデュースし、参加者への教育効果を高めるかを企画運営することで、スキルやリテラシーの習得や作品制作指導と講評という大学での芸術教育を拡張し、新たな形の教育手法やプログラムを開発しうる可能性を、社会とのつ

ながりを意識することで得られると言える。

4. おわりに

本稿では、本学芸術学部の複数の教員へのインタビューを通じて社会とのつながりを意識した芸術教育のあり方について検討を行ったが、こうした検討結果はあくまでも今回のインタビューで得られた範囲での知見であり、一般論として適用するには限界があると言える。ただし、大学と社会との接点をもとにした大学教育の活性化や、今後の芸術教育のあり方をより充実させるための検討材料として少しでも資することができれば幸甚である。

本稿をまとめるのにあたり、北陸先端科学技術大学院大学教授の宮田一乗先生から多くの示唆を得た。最後になるが、宮田先生と快くインタビューを引き受けてくださった3名の先生方に改めて謝意を表したい。

参考文献・資料

- 1) Clark, B. R. 著、有本章訳『高等教育システム 大学組織の比較社会学』東信堂、1994年。
- 2) Csikszentmihalyi, M. 著、今村浩明訳『楽しみの社会学：改題新装版』新思索社、2001年。
- 3) 八田典子「芸術作品の成立と受容における『場』の関与」総合政策論叢、第8号、pp. 143-172、2004年。
- 4) 廣瀬通孝「メディア技術が支えるデジタルパブリックアート」情報処理、Vol. 48 No. 12、pp. 1335-1342、2007年。
- 5) 井庭崇「コミュニケーションの連鎖による創造とパターン・ランゲージ」社会・経済システム、28、pp. 59-67、2007年。
- 6) 市原健太郎「コンセプチュアル・アートからコミュニケーション・アートへ」美術手帖842号、pp. 81-86、2003年。
- 7) 岩井香織「芸術教育の近年の動向について：世界的な視点から」美術教育学：大学美術教科教育研究会報告、No. 25、pp. 47-63、2004年。
- 8) 古賀弥生『芸術文化がまちをつくる II』九州大学出版会、2011年。
- 9) 工藤安代「現代パブリックアートにおけるメモリアル論争点：マヤ・リンによるベトナム・ベトナム・メモリアルとレイチェル・ホワイトリードによるホロコースト・メモリアルの比較検証」環境芸術学会論文集、1、pp. 5-12、2001年。
- 10) Lave, J., Wenger, E. 著、佐伯胖・福島真人訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年。
- 11) 森俊太、川口宗敏、的場ひろし「パブリックアートと地域社会に対する学際的研究」静岡文化芸術大学研究紀要、VOL. 9、pp. 73-80、2008年。
- 12) 守屋淳「人間研究の立場から芸術教授学を考える」、日本芸術教授学研究会『芸術教授学』、第7号、pp. 89-98、2004年。
- 13) 岡崎乾二郎編著『芸術の設計——見る/作ることのアプリケーション Artulations of Arts: Technological analysis』フィルムアート社、2007年。
- 14) 蔡仁錫「専門職集団と組織—科学者・技術者の組織への包摂と役割コンフリクトを中心として」日本労働研究雑誌、No. 565、pp. 21-32、2007年。
- 15) 坂田仰『新教育基本法＜全文と解説＞』教育開発研究所、2007年。
- 16) Senge, P. 著、守部信之訳『最強組織の法則』徳間書店、1995

- 年。
- 17) 志賀潔「東京藝術大学における社会連携事業」産学官連携ジャーナル、Vol. 7 No. 6、pp. 17-20、2011年。
 - 18) 曾田修司「『共同財』としてのアートのあり方を考える」跡見学園女子大学マネジメント学部紀要第8号、pp. 75-90、2009年。
 - 19) 陶山恵、古川タク、大久保真道、田邊順子、大島武「芸術系大学カリキュラムにおけるコミュニケーション教育について(2) 海外での事例研究」東京工芸大学芸術学部紀要『芸術世界』14、pp. 63-67、2008年。
 - 20) 田中壮一郎『逐条解説 改正教育基本法』第一法規、2007年。
 - 21) 谷川眞美「変容するモニュメンタリティー—ニューヨーク市の公共空間とパブリックアートに関する試論—」静岡文化芸術大学研究紀要、VOL. 4、pp. 79-83、2003年。
 - 22) 山住勝広『ネットワーク：結び合う人間活動の創造へ』新曜社、2008年。
 - 23) 八木健太郎、竹田直樹「1980年代のアメリカにおけるパブリックアートの変化」環境芸術学会論文集5・6、pp. 9-15、2006年。
 - 24) 八木健太郎、竹田直樹「日本におけるパブリックアートの変化」環境芸術学会論文集9、pp. 65-70、2010年。