

博士学位論文

コーディネーターの場づくりの視座と意味生成

アーティストワークショップを事例として

Coordinators' Perspectives on Placemaking and Meaning Generation:

Case Studies of Artist Workshops

長岡造形大学大学院造形研究科博士(後期)課程

206001 竹丸 草子

目次

序章 はじめに

第1節 本研究の背景.....	7
(1) コーディネート概念の拡張へむけて	
(2) ワークショップの学び	
第2節 AIS 研究の現状と課題.....	20
(1) 先行研究に見られる2つのアプローチと課題	
(2) 現在までのコーディネート論におけるコーディネーターの場づくり	
(3) 見えにくいコーディネーターのふるまい	
第3節 本研究の目的と研究方法.....	27
第4節 本論文の構成.....	30

第1部 コーディネーターの場づくり.....33

第1章 コーディネーターと<場>.....34

第1節 場所と<場>.....34

第2節 コーディネーターが捉える<場>の概念.....39

- (1) コーディネーターの場づくりに関する2つのフェイズ
- (2) Community of Practice (実践コミュニティ) とは何か
- (3) <場>の範囲と<場>のホールド

第3節 コーディネーターの専門性と役割.....48

- (1) アーティストワークショップのしくみ
- (2) 実践者インタビューを基にしたKJ法による分析と考察
- (3) 教師・アーティスト・コーディネーターチームの学習環境デザインとしての場づくり
- (4) Community of Practice(実践コミュニティ)とコーディネーターの場づくり

第2章 <場>の関係性を捉える研究方法の検討.....71

第1節 コーディネーターの場づくりの内実を明らかにするために.....71

第2節 客観主義パラダイムと接面パラダイム.....76

第3節 エピソード記述における「接面」と<場>の関係.....	78
第4節 エピソード記述の流れと了解可能性.....	82

第3章 ワークショップという<場>に構成要素が位置づくこと.....	87
第1節 ワークショップにおける協働性の展開.....	87
第2節 ワークショップの分析単位 F2LO モデルとは何か.....	89
第3節 アーティストとコーディネーターを F2LO に位置づかせる.....	91

第II部 アーティストワークショップ事例の分析と考察.....93

第4章 事例研究1 触覚による鑑賞ワークショップ.....	95
第1節 触覚による鑑賞ワークショップについて.....	95
第2節 事例の概要.....	96
第3節 エピソード記述による考察.....	98
(1) エピソード1 もっくん発見	
(2) エピソード2 もっくんは彫刻家	
(3) エピソード3 彫刻に触ることのうれしさが溢れる	
(4) エピソード4 彫刻に抱きつく	
(5) エピソード5 この鉛筆はなんでこんなに尖っているの？	
(6) エピソード6 粘土と話すってどういうこと？	
(7) エピソード7 自分も粘土としゃべりたい	
第4節 触覚による鑑賞ワークショップの総合考察.....	115

第5章 事例研究2 太鼓と表現のワークショップ.....	121
第1節 太鼓と表現のワークショップについて.....	121
第2節 事例の概要.....	122
第3節 エピソード記述による考察.....	125
(1) エピソード1 歌でお出迎え	
(2) エピソード2 音と踊りのやりとりができるんだ	
(3) エピソード3 一人で踊れるよ	
(4) エピソード4 そのポーズ、みんなで楽しもう	
(5) エピソード5 手助けに行くべきかという先生の葛藤	
(6) エピソード6 全員の一体感へ	
第4節 太鼓と表現のワークショップの総合考察.....	143

第III部 コーディネーターの場づくりがつなぐ	
アーティストワークショップの価値と意味	147
第6章 アーティストワークショップに評価活動を実装する試み	149
第1節 社会とプロジェクトをつなぐコーディネーターと評価	149
第2節 福祉事業所でのアーティストワークショップの評価活動実践	156
(1) 実践の背景	
(2) MSC (Most significant change) 評価導入の経緯	
(3) Most Significant change (MSC) とはなにか	
(4) MSC の手順	
(5) MSC の特色	
(6) MSC をプロジェクトに合わせて実装する	
第3節 評価対象であるアーティストワークショップの実践概要	164
(1) アートプロジェクト実施体制	
(2) アートプロジェクト実施内容	
第4節 MSC による評価実践	172
第5節 MSC の評価分析と考察	179
(1) 目的①「実践コミュニティにおける利用者(親族等を含む)／職員の新しい当事者性の構築」の 観点からの分析と考察	
(2) 目的②「プロセス評価(参加型評価)を用いて、福祉事業所の事業改善の新しい仕組みを構築 する」観点からの分析と考察	
(3) 目的③「福祉事業所におけるコーディネーターが利用当事者や職員と活動する時の機能と役割 を明らかにする」観点から分析と考察	
第6節 評価によって見えた新しい関係性	184
第7章 コーディネーターの場づくりと	
アーティストワークショップの可能性	187
第1節 コーディネーターとファシリテーターの専門的役割の分水嶺	187
第2節 コーディネーターの場づくりを社会へ	193
第3節 アーティストがコミュニティと関わることの可能性	196
(1) ログポースプロジェクトワークショップのエピソード記述による考察 — Hさんの踊り —	
(2) 人々の表現を引き出すアーティストの特徴	
(3) わからなさという可能性	

結章 コーディネーターの場づくりの視座からみえたもの.....	217
第1節 コーディネーターの場づくりの視座.....	217
(1) <場>に着目したコーディネート	
(2) 内在する位置から見えた景色	
(3) コーディネーターの場づくりの視座と「一・五人称的知性」	
第2節 環世界のコーディネートからつながる世界.....	222
参考文献.....	225
図版典拠.....	231
表典拠.....	234
謝辞.....	235

序章

はじめに

第1節 本研究の背景

(1) コーディネート概念の拡張へむけて

本研究は、アートプロジェクトのワークショップ現場に立つコーディネーターの実践知とはいかなるものかを考察し、コーディネーターの場づくりの視座とそのふるまいによって<場>に起こることの意味を明らかにしていくものである。

アートプロジェクトのワークショップをコーディネートすることの背景には、現代の人々を取り巻く関係性の分断と予測不可能な社会の状況がある。西欧の近代化を契機に世界は様々な分野での専門化が進み、現代の人々のなかに分断が起きている。アートプロジェクト研究を行う谷口文保は、次のように述べる。

「18世紀の西欧から始まった近代化は、文字通り全世界を変容させていったが、それは必ずしも良いことばかりではなかった。工業化や都市化は村落共同体を解体し、産業の発展と合理化は、民衆からの労働の喜びを奪うこととなった。学問や芸術は高度に専門化され、日常生活から切り離されていった。多くの人々は物質的豊かさや便利な暮らしを得る代わりに、生活や労働の自律性や創造性を失うこととなった。こうした問題を乗り越えるために、持続可能な地域づくりや多様な人々の協働など、現代社会は新たな知恵を創出しつつある」(谷口 2019、p. 190)。

谷口は、合理化や専門化が加速していくなかで人々が失ってしまった、日々の生活の中に存在していた喜びや創造性を取り戻す手立てとして、アートプロジェクトの可能性を見出そうとしている。

インクルーシブアート教育を提唱する美術教育研究者の茂木一司は、物理学者の D. ボームに依拠しながら近代的合理主義によって「断片化」(D. ボーム)された現代をアートの力で再統合する可能性について言及している。

「科学技術によって世界は豊かになったが、人々の幸せとは必ずしも一致していない。物質的な豊かさは人の心に空虚感や疎外感を生み、お互いの疑心暗鬼を助長させている。科学による分析・分類の手法は物事を客観的に見る目を養うが、同時に人はその断片化した思考方法から逃れられなくなり、枠をつくり、レッテルをはっていき、やがて自分のつくった枠によって他者を支配しようと振る舞うようになる」(茂木 2016、p. 42)。

「アート／教育ができることは直接的には限定的だが、生きるための身体技法として断片化を解消し、人間の全体性を回復させ、一般化（抽象化）した世界と個性化した世界を魂（感情＝アート）によってつなぎ直す、現代における大きな機能（意味）があると考えている」(茂木 2017、p. 57)。

茂木が述べるように、魂（感情＝アート）が断片化によって分断化されてしまった人々の関係性をつなぎ直す時、アートは人々の面前にどのように現れるのだろうか。

さらに現代は VUCA¹の時代とも言われ、人々は予測不可能な状態のなかにある。人々はこれまで通りの考え方を繰り返すことだけでは対応できない局面に対峙している。VUCA 時代において、人々は分断化されたその関係性を再び結び直そうとしている。

谷口や茂木は、人々が喜びや創造性を取り戻し、再びつながることへの可能性をアートプロジェクトや美術教育に見ている。社会が予測不可能な状態のなかで、断片化によって分断した亀裂の両側にいる人々が、どのようにアートと出会い、お互いにつながるのか。このとき、人々とアートが出会うプロセスに伴走していく者としてコーディネーターが必要となる。谷口や茂木が言うように合理化や専門化が高度に進みすぎた時、各々の断片化した分野や領域から越境し、混ざり合う<場>を生み出すために、その全体性を見ながらつなぐ者としてコーディネーターの役割は大きいと考える。

¹ 「現代は「VUCA ワールド」と形容されるという。2016 年の世界経済フォーラム（ダボス会議）で用いられた表現だ。世界がまさに“予測不可能な状態”にあることを指す。これまで重要課題とされてきた人口減少に伴う縮小経済への対策に加え、もはや非日常でなくなった大規模自然災害への対応など、我々は経験のない局面への対応を頻繁に迫られるようになってきている。VUCA とは、Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字をとった造語で、予測できない状況をさす」(福田彩乃 2021、「予測不可能な時代の地域の在り方を考える」日本総研、<https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=39544>、2022 年 9 月 28 日閲覧)。

筆者はプロジェクトコーディネーターとして、様々な現場に携わってきた。筆者がコーディネートする分野には幅があるものの、活動内容は対話や美術制作を中心としたワークショップである。主にアーティストを学校や事業所などの組織やコミュニティへ迎えて実施するアーティストワークショップを実施してきた。そのようなワークショップは、参加者、ファシリテーター、主催者など関わる人々の関係性の中に気づきや変容をもたらす<場>となってきた。ワークショップ参加者は多様であり、ワークショップの内容によって大人も子どもも障害者も健常者も含まれている。

コーディネートという言葉は「各部を調整し、全体をまとめること」を意味する²。一般社会を見渡すと「つなぐ」、「調整する」、「まとめる」、「組み合わせる」、「調和させる」という役割にコーディネートは位置づけられている。このコーディネートをする人がコーディネーター³であり、人と人、人とモノ、人とコトをつなぎ、調整し、まとめる役割を担う人である。

前述したように予測不可能な時代の変化の中で、人と人の関係性を中核にしたコーディネーターが重要性を増している。医療コーディネーターのように、患者の医療の要望を医師や医療機関へつなぎ、患者の治療の理解を進めて積極的に医療を受けられるように寄り添うものや、特別支援コーディネーターのように、特別なニーズのある子ども達と教師や学校をつなぎ、よりよい教育が受けられるように調整するものなど、社会システムの中での様々な隔たりをつなぎ、まとめるようなコーディネーターが増えてきている。

コーディネーターの役割が社会的に認知されるなかで、地域づくりや組織づくり、文化芸術等の分野でもコーディネーターの重要性は語られてきた。地域づくりやまちづくりコーディネーター、文化芸術と地域をつなぐアートコーディネーターの養成講座等は各地で頻繁に行われるようになってきている。地域づくりや地域と文化をつなぐようなコーディネーターには、地域特性が大きく関わってくる。各養成講座は地域に特化した背景を持っている。その目的は広く一般に共通するニーズに合わせるのではなく、地域状況の個別なニーズに

² 『デジタル大辞泉』小学館

³ 各分野でコーディネート機能に重点を置いている職種や担当については、コーディネーターの名称を用いているが、稀に組織や団体、プロジェクト、分野によってはコーディネーターに特有の呼称や別名称が用いられている場合がある（例えば、文化政策ではアートマネージャーと呼ばれている）。本研究では各分野特有の名称がある場合もコーディネート機能を主に扱う職種や担当を総称してコーディネーターとする。

合わせている。地域によって、関わる人々の特徴も変わるため、一口に地域づくりや文化芸術のコーディネートと言っても、活動実態は多様で捉えにくい。

多様ではあるものの、地域づくりや組織づくり、文化芸術のコーディネートは人と人を中核にした活動である。ここに、筆者は社会の分断化を乗り越えようとする人々の機運を見る。人々はつながることや越境することを求め、分断化した向こう岸との橋渡しをコーディネーターに期待する。人々はつながりや越境先に新しい「なにか」を見つけたいという思いがあるようだ。コーディネートによって橋渡しされて出会う人々の集まりは、1つにまとまることを最終目的とするような全体性ではなく個を大切に、アメーバのように形を変えて、離脱も可能でありながら、増殖する。

哲学者の鷺田清一はアーティスト達を「特定の組織に所属せず、ということは組織の上部へ駆け上ることを望みもせず、そのことで財をなすこともめざさずに、社会生活の、そして芸術のジャンルなど存在しないかのごとく脱領域的にその活動を繰りひろげる」（鷺田 2016、p. 9）者であり、「＜異和＞や了解不能の表現によって一定の社会的なポジションが認められる存在」（鷺田 2016、p. 10）であると述べている。そして、アーティスト達の昨今の《社会性》の立ち上げ方に今までとは違った流れを見ている。これまでは個人的なかたちをとってきたアーティスト達の社会への＜異和＞の表出の変化である。

かれらは法律すれすれのゲリラ的な表現行為を持続的におこなうこともあれば、何をする人かよくわからないけれど「手」としてやってきてくれる人として、被災地の救援や障害者の支援、地域のイベントや子ども達のワークショップといった事業に匿名のままかかわることもある。（中略）

この＜異和＞の感触はしかし、人によってこれまた多様なものである。したがってその表出も極めて個人的なかたちをとる、はずだった。少なくともこれまではそうおもわれてきた。けれども、これら社会的なイベントを立ち上げる、あるいはそれに参加する昨今のアーティストたちを見ているかぎり、個人のアーティスト的な「才」を発揚すること、そしてそのために皆が結集することをめざしているようには見えない。というよりもむしろ、イベントごとにアーティストとノン・アーティストの境界すら取っ払った弛いグループを構成し、まるでセッションのように離合集散をくり返しているように見える。いいかえると、討議にもとづいた合意や結束を起点とするのではないよ

うなグループ活動を繰りひろげているように見える。ここに立ち上がりつつある《社会性》とはいったい何なのか。アートにはなぜ、とりたててアートに関心があるわけではない人びとまで巻き込んでそこになにかある出来事を^{しゅったい}出来させる力があるのか（鷺田 2016、pp. 10 - 11）。

鷺田が述べているアーティスト達の「^{ゆる}弛いグループの構成」の仕方と、社会で人びとがつながる様子に似通う点があるのは偶然ではないと考える。筆者が実践現場で出会うアーティストは、決して個人の「才」の発揚のみをその<場>に表出させたいと思っているようには感じられない。筆者は、このようにアーティストと人々が共に繋がることで「なにかある出来事」が^{しゅったい}出来する可能性を、アーティストワークショップのコーディネートにおいて期待する。

では、アーティストワークショップにおいてコーディネートはどの様になされているのか、またコーディネーターはどのようにふるまっているのだろうか。アーティストと人々が出会う<場>であるアーティストワークショップはアートプロジェクトの一つである。まずはその位置付けを確認する。

谷口は、アートプロジェクト発生の背景を3つの視点でまとめている。「1つ目は現代芸術の実験、2つ目は文化政策の発展、3つ目は市民社会の形成」（谷口 2019、pp. 13 - 22）である。

本研究が事例とするアーティストワークショップは、この「市民社会の形成」を背景に持つと考えられる。「市民社会の形成」には「学校教育の改革、まちづくりの改革、障害者福祉の改革」（谷口 2019、p. 20）という3つの改革が関係している。

谷口によれば「学校教育の改革」は、1987年（昭和62年）に臨時教育審議会第3次答申で提唱された「開かれた学校」の考え方に基づいた「イズミワク・プロジェクト」⁴の実施などに見ることができる。「イズミワク・プロジェクト」では、これまでの学校にはなかった「地域の文化拠点」としての学校の可能性を示した。さらに、1998年（平成10年）に

⁴ 1994年と1996年に東京都杉並区立和泉中学校で開催されたアートプロジェクト。当時同中学校の美術教師であった村上タカシが中心となり、夏休み期間を活用して教室や廊下などで芸術家22人が作品展示やパフォーマンスを行った。中学生や保護者が作品設置や運営を手伝い、地域からのたくさんの来場があった（谷口 2019、p. 87）。

告示された学習指導要領によって創設された「総合的な学習の時間」を活用した「加古川市立山手中学校アートプロジェクト」⁵では、プロジェクト・メソッド⁶を参考にアートプロジェクトを展開しており（谷口 2019、pp. 20 - 21）、教育とアートプロジェクトを融合させることで新しい学校教育の姿を模索していた。

「まちづくりの改革」とは、「近代化に伴う都市の拡大と村落共同体の崩壊によりもたらされたコミュニティの危機を解決するために、住民参加による合意形成が重視されるようになり、まちづくりワークショップが発展した」（谷口 2019、p. 21）ことである。

「障害者福祉の改革」には、フランスの芸術家ジャン・デュビュッフエが提唱した概念である「アール・ブリュット」⁷が影響している。谷口は次のように述べている。「アール・ブリュットの提唱は、障害者と芸術の関係性や可能性を、心理学者や医師だけでなく、芸術家や障害者福祉関係者などに示し、そのことが我が国の芸術表現を通じた障害者福祉改革の基盤的認識になったと考える」（谷口 2019、p. 22）。また、「障害者芸術の可能性を提起していくエイブル・アートは、1995年（平成7年）から開始されたアートプロジェクトである」（谷口 2019、p. 22）。このエイブル・アートの原点である「わたぼうしコンサート」⁸（1975年～）は、「詩や音楽という芸術によって障害者と健常者とのコラボレーションを実現した。この活動は、支援される側と支援する側という構図しかなかった当時の障害者福祉の世界に、共に表現するという仕組みを導入し、障害者福祉を変革した」（谷口 2019、p. 22）。

ここで、この3つの改革が、ワークショップの実施を取り入れていることに注目したい。本研究が事例として取り上げるアーティストワークショップも、「学校教育、まちづくり、

⁵ 1999年～2006年に兵庫県加古川市立山手中学校とその周辺地域で実施されたアートプロジェクト。同中学校の美術教師であった神吉侑が中心となり、美術の授業や総合的な学習の時間の授業、課外活動などで、芸術表現を通して学校に地域住民を招いたり中学生が地域に参画したりする活動を行った（谷口 2019、pp. 99 - 100）。

⁶ 教育学者ジョン・デューイの弟子である W.H.キルパトリックが提唱した総合的で実践的な学習方法である。「知識の習得を中心とする従来からの教育法に対して、生活実践の中から目的や課題を設定し、計画を立て、実行し、評価するという4段階の教育課程として定式化した教育法である。目的を持った活動の実践は、子供の主体性、個性、興味、感性などを生かした有効な学びとなる」（谷口 2019、p. 20）。

⁷ フランスの芸術家ジャン・デュビュッフエは、精神障害者や非近代的民族社会に生きる人々等が制作した絵画や造形物に注目し、それらを人間の根源的な衝動エネルギーを純粹に表現した「生の芸術」であると評価し、「アール・ブリュット」という概念を提唱した（谷口 2019、p. 22）。

⁸ 1975年に奈良県で初めて開催された。障害者の書いた詩にメロディをつけて皆で歌うコンサートである。「一般社団法人たんぼの家」が運営している（谷口 2019、p. 22）。

「障害者福祉の改革」を源流に持つことが示唆される。アートプロジェクトへとつながる活動において、人々は既存のコミュニティの枠から越境し、他者との分断を乗り越えようとする時にワークショップを実施している。アーティストワークショップもアートプロジェクトのひとつであり、アーティストという異なる価値観や専門性を持つ人材を招いて、その専門性によって自分達が越境し変化することを期待して行われている。アーティストワークショップは、文化と文化が混じり合いながら新しい価値の創出へ向けて変容が促されることを目的としている。つまり、改革を起こすことが期待されているのである。

このようにコミュニティの中に、自分達が持っていない専門性を持つ人や事柄を招き入れるには、コーディネート機能が必須である。他者との出会いはコーディネートによって創出される。この時、人々をつなぎ、調整、まとめるというコーディネーターの専門性が必然となる。このことは前述した合理化や専門性の高度化によって断片化した分野や領域から人々が越境し、混ざり合う<場>が生まれることであり、そこに全体性を見ながらつなぐ者としてのコーディネーターの役割は大きいと考える。

以上のように、人々をつなぎ、調整し、まとめるという専門性に加えて、コーディネーターは人々が混ざり合う<場>の創出に関わっている。特に人と人の関係性を扱うようなワークショップでは、<場>において人々を出会わせ、関係性を構築するという場づくりのコーディネートが必要なのである。しかし一般的に従来のコーディネーター観に、コーディネーターの場づくりという概念は認識されていない。

私たちは日常的に<場>という言葉を使う。<場>は、人と人が関わることや、どこかの場所そのものなどのように、様々に認識されており、ワークショップもひとつの<場>として認識されている。では分断をつなぎ、調整し、まとめ、コミュニティに異文化を持つアーティストを出会わせる時、どのように<場>を作りだせるのであろうか。人と人が出会えば勝手に<場>は出来上がるかもしれない。しかしプロジェクトである場合、出会いの<場>は勝手に湧き起こらない。何らかの意図を持った<場>が設定されコーディネートされる。ここにおいてコーディネーターの場づくりが行われているのである。

予測不可能な変化の時代の中で、人と人の関係性を扱うアートプロジェクトのコーディネーターが増えてきた今、コーディネーターは人々をつなぎ、調整し、まとめるだけでなく、さらに<場>を作ることで人々の関係性を構築している実態があることを踏まえて、従来のコーディネート観を拡張し、コーディネーターの場づくりという概念を付加する必要がある。

る。

しかし様々なワークショップをコーディネートするなかで筆者が感じたのは、現場関係者にはコーディネートの重要さの認識が高まっているにも拘らず、社会的にはコーディネーターの場づくりという専門性の認知度が低いという違和感と、それに起因するコーディネーターが介在する実践展開の広がりへの停滞感である。すなわち、コーディネーターの、人々をつなぎ、調整し、まとめ、場づくりをするという専門性が認識されていないために、コーディネーターを現場に配置する実践が広がっていないということである。

では、どのようにコーディネーターの場づくりを専門性へと拡張していくのか。それは、現場を丁寧に見ていくことにより、コーディネーターの実践の内実を明らかにすることで可能になると考える。

(2) ワークショップの学び

本研究では、関係性を構築する場づくりのコーディネートの実態を、アーティストワークショップの〈場〉に求めて明らかにしていくが、本項では、まずワークショップとはいかなるものであるのかについて検討する。ワークショップでの参加者におこる意味生成とワークショップの学びを社会構成主義学習観⁹に基づき考察し、アーティストワークショップにおけるワークショップ観について述べる。

現在ワークショップという学びの手法が様々な分野で活用されている。日本で最初に行われたワークショップは1947年の「教師養成のための研究集会」(於東京大学)である(荻宿 2012a, p. 253)。その8年後、教師養成のワークショップの流れは一旦途絶えるが、再度「1970年代～1980年代に海外からの帰国者や来訪者によって、様々な領域で複数の実践が導入され始める」(森 2014, p. 54)。錦澤滋雄(2001)は日本におけるワークショップの展開を「1970年代を萌芽期、1980年代を展開期、1990年代普及期」としている(pp. 197 - 198)。その領域は演劇ワークショップに始まり、社会教育、美術館教育普及活動などにも取り入れられ、学校教育や企業研修等にも広がっている。

今日、分野を問わず日常的にワークショップという言葉が聞かれるようになった。中野民夫(2001)は、ワークショップとは「講義などの一方的な知識伝達のスタイルではなく、

⁹ 「学習観には、行動主義学習観と認知主義学習観という個人に注目した学習観と、社会構成主義学習観という共同体の中にある個人に注目した学習観のおもに三つがある」(荻宿 2012a, pp. 76 - 77)。

参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(p. 11)と定義している。また、ワークショップ研究者の荻宿俊文(2012a)は、ワークショップを「まなびなおし＝アンラーン」という観点から捉え「コミュニティ形成のための他者理解と合意形成のエクササイズ」と定義している(荻宿 2012a, p. 18)。

元々ワークショップは「工房」という意味を持つ言葉であるが、近年では本来の場所やしくみの意味を超えて体験活動という意味合いで広く認知されている。ジャンルを問わず、人々が集まり体験活動をすることや、座学以外の活動を安易にワークショップと名付けているような講座や活動が日常に溢れている状況も垣間見られる。個人が何かを体験することで活動が終了し、協働性の低いワークショップもある。人々がワークショップの意味内容を熟考せずとも気軽に使用できるほどにワークショップは様々なスタイルで一般化されている現状があるということだ。その中には「ワークショップをする」ということ自体が目的化してしまい、ワークショップの形式を無目的になぞり、実施するという行為によって「なにか」を得たような気分になっている事例も散見される。スタイルの多様化がありながらもワークショップの内容を問わずその広がりを支えるのは、人々がワークショップ活動のなかに何かしらの体験的学びを見出し、新しい学びの形・スタイルと捉えている点が大きいと考えられる。

さまざまな分野で行われているワークショップを中野民夫(2001)は以下の7つに分類している(図0.1)。

1. アート系 — 演劇、ダンス、美術、音楽、工芸、博物館、自己表現など
2. まちづくり系 — 住民参加のまちづくり、コミュニティづくり、政策づくりなど
3. 社会変革系 — 平和教育、人権教育、開発教育、国際理解教育など
4. 自然・環境系 — 環境教育、野外教育、自然体験学習など
5. 教育・学習系 — 学校教育、社会教育、企業研修、国際会議など
6. 精神世界系 — 自己成長、自己変容、こころとからだ、人間関係、心理学、癒しなど
7. 統合系 — 精神世界と社会変革の統合、個人と社会の癒しの変革など

(中野 2001, pp. 19 - 20)

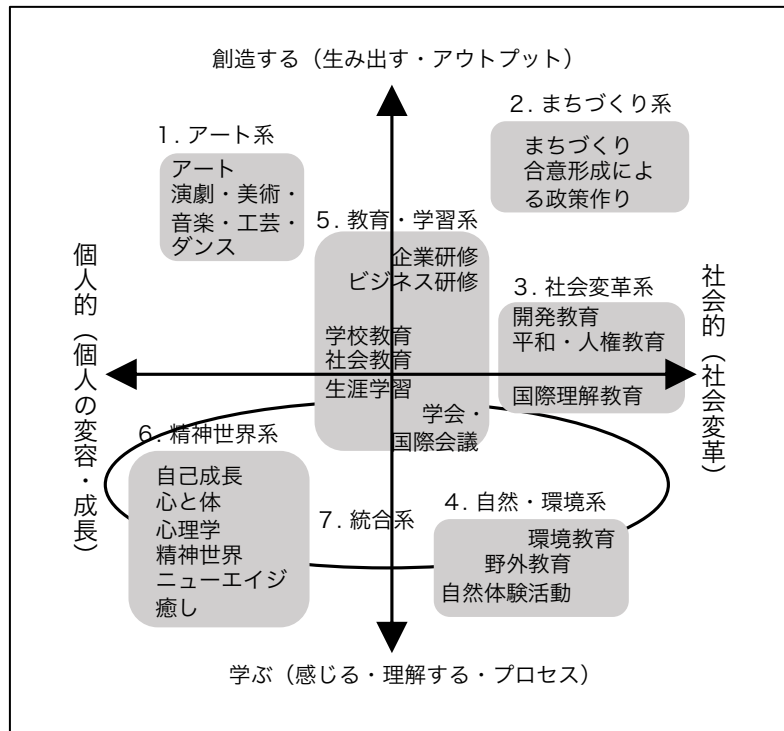


図0.1 ワークショップの分類 (中野 2001)

この7つの分類について中野は「どれが上とか下ではない」として、「それぞれのワークショップにはそれぞれの役割があり、多様なワークショップが行われていることに現代的な意味がある」と述べている (中野 2001、p. 20)。中野が分類を試みた当時(2001)から、20年程経った今、ワークショップの分類は各分野同士が融合し合っている場合も多く見られる。特にアートプロジェクトの源流となっていることからわかるように、1. アート系、5. 教育・学習系、6. まちづくり系とは親和性が高い。荻宿(2012a)も、2012年時点ですでに「ワークショップの活動は中野が試みた分類を超えた活発な展開を見せていることが重要である」と述べ、「周辺分野に越境しあって新しい分野を作り」、「その活動の展開は公共空間から私的空間まで、色々な「場」を生んできている」ことを指摘している (p. 4)

本研究で考察する事例のアーティストワークショップは、1. アート系、5. 教育・学習系を横断する分野に位置づくと考えられる。

さまざまな分野で多様なワークショップが行われ、それぞれの役割があるならば、そのワークショップの捉え方も多様となる。では、アーティストワークショップにおけるワークショップ観とはどのようなものだろうか。1. アート系、5. 教育・学習系を横断する分野に位置づくことから、ワークショップを「まなびなおし=アンラーン」という観点から捉

えている苺宿の理論を基に考察したい。

苺宿 (2012b) は前出の「コミュニティ形成のための他者理解と合意形成のエクササイズ」を前提条件としてワークショップを定義し、実践者がワークショップをつくるための手がかりとして、グランドデザインの構造 (図 0.2) を提示している (p. 72)。

グランドデザインは協働性、即興性、身体性、自己原因性感覚から成り立つ。「グランドデザインの協働性には、共有的、相補的という基本的な価値づけは不可欠だが、関係性の変化をデザインしていくことを基本としなくてはならない」(苺宿 2012b, p. 47)。

そして、ワークショップの中核である協働性を増幅させていく仕組みが即興性と身体性である (苺宿 2012b, p. 73)。「ワークショップならではの協働はその関係性が固定化されないことが重要である。そのために即興性が不可欠」(苺宿 2012b, p. 75) となる。グランドデザインにおける即興性とは「即興性を目的にするのではなく、関係の固定化と変形可能性の拡張という二つを見ながらワークショップを進行し、新しい協働性を生み出していくこと」(苺宿 2012b, p. 77) である。

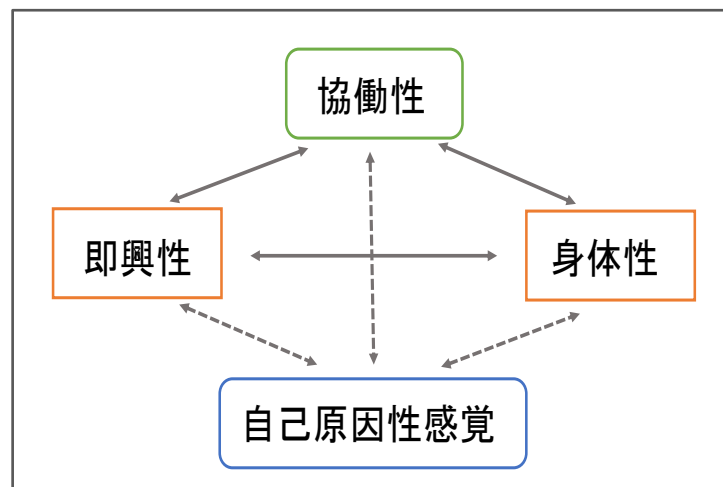


図 0.2 ワークショップのグランドデザインの構造 (苺宿 2012b)

グランドデザインの身体性とは、「身体を通した自分や他者との不安定な関係性と非言語による協調的な関係性という非日常的な状況を経験することで生成される「気づき」である」(苺宿 2012b, p. 78)。この協働性と即興性、身体性は常に他者との関わりにおいてなされる。さらにグランドデザインで中核をなす協働に取り組んでいる参加者は自己原因

性感覚¹⁰を持つ。

苺宿によると、自己原因性感覚は参加者同士が「自分の周りの世界の出来事を「自分のこととして」捉えることができる感覚」（苺宿 2012b、p. 80）である。参加者は「合意した意味をもとに、モノやことがらを構成していく。そこでは、参加者各自が他者にかかわることを通して自己原因性感覚を実感し、互いが影響を与え合って双原因性感覚¹¹を味わっていく」（苺宿 2012b、p. 80）としている。

このグランドデザインは、常に参加者同士の関係性の変化を見取りながらコーディネーターやファシリテーターがワークショップをデザインすることを意味している。このグランドデザインに則って生み出されるワークショップには「身につけなければならない知識や正解というゴールはない。ワークショップは、ほぐしたり、くずしたりすることから生まれる関係性の変化が重要であり、安定化や定型化して効率的になることは目的としない学びである」（苺宿 2012b、p. 75）。

茂木はワークショップを「コミュニケーションを軸にした創造的で協同的な学びの活動や場」（茂木 2014、p. 14）と捉えている。本研究では「コミュニティ形成のための他者理解と合意形成のエクササイズ」を前提条件としたグランドデザインと、<場>にも言及する茂木のワークショップ概念に依拠しながら、アーティストワークショップ事例におけるコーディネーターの場づくりについて考察していく。ここで重要なのは定義通りにワークショップが行われることではない。重要なのは、ワークショップをすることによって参加者が何を得るのか、どのようなプロセスを経て何を学ぶかというワークショップの内実である。

その学びは先行研究において共同体や状況の中から生み出される社会構成主義学習観において捉えられ研究されてきた。広石英記（2005）は「参加と協働の学び」というワークショップの意義を検討し、構成主義的な学習観の基本的特徴を「学習とは所与の知識の個人的獲得ではなく、学習者が他者と関わりのある多様な活動を通して意味を構成していく

¹⁰ 「自分が外界の変化の原因になりたい」という人間の本来の要求のことである（佐伯胖 1995b、p. 102）。

¹¹ 「対象の世界に没入したときの原因性感覚のこと」であり、「「相手が私を変える」、「私も相手を変える」という二つの原因性の感覚が一体となる実感である。」「自己の心の中に、一種の「世界」ないしは「社会」ができてしまい、その世界の中の自己や他者の活動が、協力的で建設的なものとして語りかけてくる」（佐伯 1995b、p. 107）。

社会的行為である」と見立てていることだとする (p.2)。荻宿 (2017) は社会構成主義学習観に基づきながら、ワークショップの学びを「知識獲得ではなく意味生成の学習方法」でありその特徴を「学習を「できる」や「分かる」ことではなく、「分かち合う」ことを学習として捉えていること」だと論じている (p. 886)。

社会構成主義学習観に立つと、学習とは主体的に「意味をつくり出していくプロセス」であり、単なる「知識の転移」ではない(久保田 2003、p.12)。その学びは参加者が分かち合うプロセスの中に埋め込まれており、参加者同士の合意形成や相互承認、その<場>との関わりの中に立ち現れる認識のズレや差異の中に生じる。このようにワークショップの学びは「事前に学びのデザインを完全に記述することは不可能な開放系の学び (意味生成の自由な学び)」(広石 2005、p.5) という特徴を持つ。この点において、時に不確実性や無目的性であることに意味があるアートを基礎としたアーティストワークショップに、社会構成主義学習観の「分かち合う」学びを見出すことに違和感は覚えない。アーティストワークショップの活動の中に、いわゆる知識詰め込み型の勉強的学習ではない学びを見出すことは、どのような領域や対象者におけるワークショップであっても可能であろう。筆者の実践経験も伴って、本研究が扱うアーティストワークショップは知識やスキルの習得達成度や再現性を目的とせず、<場>のプロセスに学びと意味を見出す活動として捉えている。

ここまでアーティストワークショップにおけるワークショップ観について述べてきた。ワークショップには意味生成の自由な学び=ワークショップの学びが生まれていた。

そこで本研究では、ワークショップを学びの<場>として捉え、アーティストワークショップを多く実施するアーティストインスクール (以下 AIS と表記) について考察する。

AIS は、アートプロジェクトの活動のひとつとして 2000 年頃からアート NPO がコーディネートして実施されてきた。

日本の AIS は美術、ダンス、演劇、音楽など様々な分野のアーティストが保育園、幼稚園、小学校、中学校、高校へ赴き数回のワークショップ型授業を行うのが主流である¹²。なかには学校の余剰教室に数週間滞在してアトリエを構え、授業を実施したり子ども達と制

¹² AIS を行うアート NPO の草分け的存在である「NPO 法人芸術家と子どもたち」(東京) はアーティストによるワークショップ型授業を行なっている。2000 年 (AIS 事業開始) ~2020 年の実施数は 1236 校 (幼稚園・保育園含む)。1つのプロジェクトは 1 回~10 回で終わるものが多い。

作をしたりするタイプのものもある¹³。

海外に目を向けると、アーティストが教育現場へ派遣されて授業を行うプログラムが Arts in Education(以下 AIE と記す)という考え方で行われている。英国や米国では 90 年代からとりわけ盛んになっており、これまでのワークショップ導入の流れに沿って考えると、AIE の流れが日本に影響していることは想像がつく。特に 2002 年に国家戦略として英国で始まった、クリエイティブ・パートナーシップは、学校とアーティストの関わりを通して、若者の創造性を開発するためのクリエイティブ学習プログラムであり、学校とアーティスト、中間支援組織（アーツカウンシル・イングランド）の連携と評価の仕組みは学ぶべきところが多い。またクリエイティブ・パートナーシップ成功要因のひとつと考えられる、ジョイントベンチャーという概念は日本の AIS の持続可能な発展に対し非常に示唆に富んでいる（竹丸 2022）。

日本の AIS に対する認識が広まったのは、文化庁が 2010 年に開始した「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」（現在は「文化芸術による子供育成事業」という名称に変更）内のコミュニケーション能力向上事業（文部科学省担当）も一因となっている。このような背景によって、現在はアーティストが徐々に学校教育の中でワークショップをする場面が増えてきている。

以上のようにアーティストワークショップは地域や団体が実施するプロジェクトの一環として、アーティストが社会のなかに入り込んでワークショップを展開することが主流となっており、本研究で取り上げる事例もアーティストインスクールや福祉事業所での実践である（第 4 章、第 5 章、第 6 章）。

第 2 節 AIS 研究の現状と課題

(1) 先行研究に見られる 2 つのアプローチと課題

本研究が着目するアーティストワークショップのコーディネートについて、先行研究ではどのように捉えられているのだろうか。アーティストワークショップのコーディネートに関する研究について見渡すと、主に AIS 分野での論考があり、コーディネートの重要性を示すためのアプローチが 2 つみられる。

¹³ 一般社団法人 AIS プランニング（札幌）は 2006 年～2018 年で 76 校の AIS をおこなっており、「転校生はアーティスト」というタイトルで、空き教室に数週間滞在するタイプの AIS を展開している。

1つ目は、アーティストワークショップを実施するための枠組みや仕組みの研究である。川勝英子・根木昭（2022）は学校への学校教育と芸術教育の連携を求めるアウトリーチ活動において、コーディネート団体であるアート NPO¹⁴と実施場所の学校との関わり方の仕組みについて検討している。川勝・根木は「社団法人日本芸能実演家団体協議会」による「表現教育を学校に」プロジェクトの実施の仕組みを検討し、表現教育を学校に導入するための制度的課題として質の高い指導者（実演家）養成の必要と共に、実演家と学校を結ぶコーディネーターの重要性を指摘している。このコーディネーターの存在を学校教育に対する社会サービスとしての芸術活動の在り方を確立するために必須の事項として捉え、この課題を解決する先駆的な事例として、「NPO 法人芸術家と子どもたち」による ASIAS（Artists Studio In A School）プロジェクトの仕組みを分析している。その内容は、活動実績、ASIAS 実施までの流れや理念、資金面の援助内容にまで至る。

学校教育にアーティストワークショップをつなぐには、アート NPO が要として機能している。アート NPO は「芸術創造活動やアートと社会をつなぐアートマネジメントの分野での活動を通じ、新しく豊かな市民社会を創造しようとする新しい公共の担い手であり、社会的なミッションを持った存在である」（古賀弥生 2008、p. 167）。ニッセイ基礎研究所の吉本光宏は、アート NPO の関わり方について新しい芸術のアウトリーチの仕組みに言及している。「そもそもこれらのアート NPO は文化施設を運営しているわけでもなければ、自ら芸術活動を行う芸術団体でもない。彼らは、教育現場の抱える様々な課題や学校側のニーズをくみとり、それに相応しいアーティストを選んで、教師やアーティストと一緒に授業の内容を検討し、実施する。つまり芸術の側ではなく、むしろ派遣先の学校に軸足を置いて、両者を橋渡し、コーディネートを行うのが彼ら（アート NPO）の仕事である」（吉本 2016、p. 326）（カッコ内は筆者加筆）。このように吉本は、団体としてのコーディネーターの仕組みを検証しつつ、コーディネート団体としての教育現場と芸術の関わり方の姿勢を示し、アート NPO やアウトリーチにおけるアーティストワークショップのコーディネーターの仕組みについて、丁寧な調査・考察をしている（吉本 2007、2016）。

2つ目のアプローチは、プロジェクト実施に伴うコーディネーターの機能や役割についての研究である。アートマネジメント研究者の古賀（2008）は、アーティストが学校教育

¹⁴ 「コーディネート団体は、芸術文化を主たる活動内容としたアート NPO と呼ばれている」（吉澤弥生 2018、p. 205）。

に入り、子ども達と共に活動することの意味について、子ども達の学力の向上への貢献や学力以外にも必要である個人の能力の醸成、望ましい社会を創出することへのつながりなどをあげ、「芸術体験講座」(アートサポート福岡)の事例分析によってコーディネーターの役割について明らかにしている。コーディネーターは学校とアーティストの間に入り、プログラム内容の検討をはじめ、学校訪問での現場状況の確認など実施へ向けて様々な調整を行っており、「コーディネーターは子どもとアーティストが学校で活動する現場そのものにおける仕事よりも、その現場を創り出すまで、またその後の活動の比重が大きい」(p.172)と結論づける。さらに、アートNPOのコーディネートの特徴を「アートと社会の関係に関する理論構築や社会的アピールが特に求められる点」であるとも言及している(古賀 2008、p.174)。

先行研究で見られる2つのアプローチはアーティストワークショップのコーディネートとコーディネーターの機能や役割という基礎概念を捉えるものである。

コーディネーターは組織や団体(学校や行政)、個人(アーティスト)などのあいだに入り、各関係者の意志や都合を調整しながら、設定されたプロジェクト(アーティストワークショップ)の実現へと向かうために、ステークホルダー(関係者)をつなぎ、調整し、まとめていく存在である。

このようなコーディネートの基礎となる概念は、従来のコーディネート観である「つなぐ」、「調整する」、「全体をまとめる」という意味であり、重要ではあるが、既存のコーディネート論に留まっている。

(2) 現在までのコーディネート論におけるコーディネーターの場づくり

本研究ではアーティストワークショップを、社会構成主義学習観を基にしたワークショップの学びを内包するものと捉え、そのコーディネートが既存のコーディネート観では語られてこなかった場づくりの概念を持っていることを第1節で示唆してきた。

また、アートプロジェクトのコーディネーターは人と人の関係性を扱っており、コーディネーターは人と人をつなぎ、調整し、まとめるだけではなく場づくりを行なっていることも述べてきた。

本節第1項で検討した先行研究では、コーディネーターの基礎概念を捉えていたが、本項ではアーティストのワークショップへの関与の有無によらず、ワークショップコーディネ

ネーターの場づくりという概念に言及している論考も検討する。

まちづくり分野において、まちづくりコーディネーター養成講座を開始してから 2021 年で 26 年目を迎える NPO 法人まちづくり学校（新潟県）がある。都市計画・観光、まちおこし研究を専門とする渡邊誠介（2022）は、「NPO 法人まちづくり学校」が、まちづくりを場づくりとして捉えており、まちづくりのためのワークショップを啓蒙するために「まちづくりコーディネーター養成講座」を開講したと述べている（pp. 36 - 37）。

また、2021 年に開講された福岡県春日市ふれあい文化センターの「社会と文化芸術活動をつなぐワークショップコーディネーター・ファシリテーター講座」では、ワークショップコーディネーターを、「それぞれの現場が持つ課題やニーズから適切なワークショップの内容を企画・検討し、場をデザインする人。主催者・ファシリテーター・参加者の間をつなぐ調整役も務める」と定義している¹⁵（傍点は筆者による）。

他にも「一般社団法人地域創造」は地域の文化・芸術活動のコーディネーターへの丁寧なインタビュー調査を行っているが、その報告書内では場づくり自体をアートと捉え、場づくりに焦点を当てることが初期設定として重要であるとコーディネーター達によって語られている（一般財団法人地域創造 2022、p. 137）。

アートマネジメントやコーディネートを手がける吉野さつき（2012）は、コーディネーターの視点からワークショップの企画と運営の基本的事項を解説している。吉野は「ワークショップの企画運営は、ワークショップのコンテンツやファシリテーションと同じく、ワークショップ全体のデザインの一部である。企画運営する中で、さまざまな人たちと関わり、意見を交換し、一つの<場>を創り上げていく、このプロセス自体もワークショップなのである」（p. 118）と指摘している。コーディネーターの役割は企画運営であるが、それはワークショップの事前事後だけに限定的に機能するものではない。ワークショップ全体に関わることであり、<場>をつくる概念を持ちその過程自体をもワークショップとみなしている。ワークショップにおけるコーディネートがコンテンツやファシリテートと同様にワークショップの場づくりにおいて重要な要素の一部であるということが分かる。

また、コーディネーターの役割や専門性に限定した講座ではないが、コーディネーターを目指す人も学ぶ場として、青山学院大学では「ワークショップデザイナー育成プログラ

¹⁵ 春日市ふれあい文化センターホームページ、<https://www.kasuga-fureai.jp/event/33007/>、2022 年 5 月 1 日閲覧

ム」を2008年から開講している。当該プログラムのホームページ¹⁶によると、「ワークショップデザイナーとは、「コミュニケーションの場づくりの専門家」です。「コミュニケーション」とは、身近なコミュニケーションから地域・社会のコミュニティなど広い範囲を考えています。「場づくり」とはコミュニケーションが促進されるコンテンツ（内容）、スペース（空間）、チャンス（出会い）をデザインしていくことだと考えています。「専門家」とは、異分野や異文化の垣根を越境したり、横断したりして、つながりをつくり、新しい価値観を生み出すことができる専門性を持った人を意味しています」と記されている。2019年には当該修了生であるワークショップデザイナーは2000人を突破¹⁷し、2022年の現在も修了生は増え続けていることから分かるように当該講座に多くの人々が関心を持っており、場づくりに関わる人材が求められていることの一例である。

以上のように、ワークショップに関わるコーディネーターが、場（まち）づくりに関連したり、<場>をデザイン（場づくり）したりする役割を持つ人であるという認識が現場にはある。「ワークショップを社会に位置づけるための人材は、専門領域からやってくる主催者、リーダーだけではない。そのほかに社会とワークショップの主催者をつなぐ「コーディネータ」が必要である（中略）ワークショップが地域社会に位置づくためにはコーディネータ機能は重要であり、今後の大きな可能性を持っている分野である」（荻宿 2012a、p.15）。コーディネーターがプロジェクトやワークショップの実施に必要であるという認識は様々に示されている。

しかしながら、現場でコーディネーターとファシリテーター、参加者、関係者にどのような実態があり、それがコーディネートによってどう変容するのかという論点は示されていない。現場において実践者達の場づくりの実態があるにも拘らず、ワークショップのコーディネーターの場づくりの実践知は、未だ暗黙的なのである。このことは、コーディネートが必須であるにも拘らず、コーディネーターの必要性が認識されないという問題を生み出す¹⁸。それは専門性の欠如を引き起こし、ワークショップに関わる人々の学びの内

¹⁶ 青山学院大学ワークショップデザイナー育成プログラムホームページ、<https://wsd.si.aoyama.ac.jp/about/>、2022年12月30日閲覧

¹⁷ 同上

¹⁸ 「（文化政策の）コーディネーターは、アウトリーチをはじめとした地域における多様な文化的実践の企画から関係者間の調整、アーティストのサポート、現場のしつらえやマネジメントを担う人材として、その重要性が指摘されてきた。一方で、必ずしも専門的な職能として認められないばかりか、多く

容に影響してくるだろう。コーディネーターの実践知は、コーディネーターの場づくりの内実を具体的に示すことによってコーディネートの実態と照らし合わせることで浮かび上がる。事業の体制や役割に言及するに留まらず、従来のつなぎ、調整し、全体をまとめるという意味のコーディネート論では扱いきれていないコーディネーターの場づくりの実践知について、明らかにしていく必要性が生じている。

筆者は、ワークショップのコーディネーターの実態を捉えるために、アーティストにおけるワークショップ型授業を実践例として、ステークホルダー（関係者）である教員、アーティスト、コーディネーター達へのインタビューを実施し、KJ法で分析して考察している（竹丸 2021b, pp.28-43）。各者の専門的役割と機能を明らかにすると共に、コーディネーターを、当事者意識を持った第三者的な立ち位置、つまり教師やアーティストの視点を補完する俯瞰的視座でチームとワークショップ運営をまとめる役割であることを明らかにしている。またコーディネーターが、ワークショップの場づくりの要として関わっていることも示しており（竹丸 2021b, pp.28-43）、ステークホルダーへのインタビューと分析によって、実践者達の現場での思考やふるまいとその関係性（第1章で後述）が明らかになっている。

本研究では、これまで筆者が研究対象としてきた実践現場を学校から福祉分野へと範囲を広げて考察する。参加者と<場>に対して、コーディネーターがどのようにふるまい、どのような視座で関係性を捉えているのかを、既存のコーディネーター観に場づくりの概念を加えて考察することで、コーディネーターの実践知の解明へともう一步踏み込みたい。

(3) 見えにくいコーディネーターのふるまい

では、ワークショップにおいて、場づくりとしてのコーディネートがなされているにも拘らず、研究として表に出てこないのは何故だろうか。

その理由はコーディネートの現場を外在的に見ている者には、コーディネーターのふるまいが見えにくいからである。このような外からの視点では、ワークショップを動かしているのはファシリテーターと参加者だけのように映る。つまり二者でプロセスを進めているように見え、その関係性のみでプロセスが語られていく。しかし、そこには必ずコーデ

のケースで十分な報酬が支払われていない、というのがこれまでの実態である」（一般財団法人地域創造 2022, p. 4）。

ィネーターが存在している。先にも述べたとおり専門の役職が存在しなくとも、コーディネートの役割は必ず誰かが担っており、その<場>をひらくためには関係者や場所の調整をしたり、全体をまとめたりするコーディネートが必須であるのは自明である。外部からは見えにくく、時に兼務されてしまうことは、前述したようなコーディネーターの必要性を看過してプロジェクトを進めてしまう要因となる。

一般的なワークショップにおいては、ファシリテーターと参加者に視線が注がれ、コーディネーターが見えにくいのが、アーティストワークショップでは、さらに顕著にこの構造が見られる。アーティストワークショップでは、その名のとおりアーティストがワークショップの活動起点となるため、アーティストと参加者の関係性や活動にのみ関心が向けられる。アーティストワークショップは、この表面的な関係性にのみ着目しがちな構造を顕著に見ることができる事例となる。

加えて、今まで実践者のふるまいがあまり考察されていないのは、コーディネーターの性質によるものも大きい。コーディネーターは、現場ではファシリテーターよりも一歩引いてその存在を黒子に変化させ、<場>をホールド（いつでもプロセスに介入できるように<場>に内在しつつ全体を把握し、人やモノの関係性を注視しながら、進行していることを包み込むように<場>に働きかけること）している。コーディネーターがその存在を隠し一歩引くことで、ファシリテーターと参加者は、現場で起こる二者間のプロセスに注力していける。この黒子の性質が外部の視点からコーディネーターの活動が見えにくい要因のひとつである。コーディネーター達自身が、自らその存在の重要性を語ってこなかったのは、基本的に黒子としての意識が身についているがゆえであろう。しかし、それではいつまでたってもコーディネーターの実践知は暗黙的なままである。暗黙的な実践知は本人にとっては一種のコツのようなものであり、あえて言語化しなくとも自動化されて身体が動く。しかし教育や医療、福祉の現場では、その暗黙的な実践知こそが他者へ共有すべき思考やふるまいなのである。省察的実践者の行為と思考について研究するドナルド・A・ショーン(2007)は、これを「秘技性と熟練 (mystery and mastery)」と呼び、実践者が題材についての熟練を実際の行為で示しているがその理由や意味、その熟練の源泉については明かさないうことを批判している (p.144)。

先行研究が明らかにしているように(本章第2節)、コーディネーターのワークショップ実施の前後の役割は重要である。ワークショップ実施前段となるのは、実施先団体等との

連絡、ワークショップの内容検討やアーティストの選定、現場状況の確認、材料の手配、予算の管理、担当者やアーティストとの打ち合わせなど様々な調整である。またワークショップ実施後は、関係者との振り返りの実施、報告書作成、予算執行業務、事業終了に関する実施先団体等との打ち合わせ、アーティストへのフォローアップなど様々な業務が発生する。「子どもとアーティストが学校で活動する現場そのものにおける仕事よりも、その現場を創り出すまで、またその後の活動の比重が大きい」(古賀 2008、p. 172)ことは確かではある。しかし、現場を創り出すことが事業の目的であるならば、これまでのコーディネーター論では言及されていない、現場におけるコーディネーターの機能と役割を明らかにすることの重要性を看過できない。本研究では、全体の仕組みや、ワークショップ本番の前後(企画や振り返り)における「つなぐ」、「調整する」、「全体をまとめる」というコーディネーターの役割の重要性を認識しながらも、これまでの議論では暗黙的な実践知としてブラックボックス化しているワークショップ本番やプロジェクトに通底する場づくりに焦点を当てる。外からはわからないからこそ、その<場>に内在する者が実践知を明らかにするしかないのである。これは実践者としてワークショップの<場>に内在する私自身が、コーディネーターについて研究する意味でもある。

第3節 本研究の目的と研究方法

以上から本研究はコーディネーターである筆者が、今まで見えにくかったワークショップにおけるコーディネーターの実践知を考察し、その<場>で関わる人々に、また人と人の関係性にどのような意味をつくり出しているのかを明らかにすることで、これまでのコーディネーター観にコーディネーターの場づくりという概念を付加し、従来のコーディネーター論を拡張することを目的とする。

研究方法については、まず<場>と実践者の関係について明白にしたい。言語学研究者の河野秀樹(2018)は<場>を「状況的要因を共有する個人からなる集団において自律的にグローバル(大域的)な関係性としての文脈性を創出する原理」と定義し、「<場>における文脈性の共創とは、そのプロセスに参画する当事者としての視点からとらえられるべきものであり、自己と切り離された対象として記述されるべきではない」(河野 2018、p. 67)と述べている。

人と人の関係性を扱うワークショップという〈場〉においても、〈場〉に起こる内実をその関係性から捉えようと試みるならば、内在する実践者の視座からその〈場〉の出来事や意味を捉えることが根本であり、外在的に関わることではその関係性の変容を記述することができない。特に黒子の性質で見えなくなるコーディネーターの実践知は、外在の視座からはその姿を消すことになる。コーディネーターの実践知は、〈場〉に内在する実践者であるコーディネーターの「私」が語ることによって意味が浮かび上がるのである。(コーディネーターが捉える〈場〉については第1章で後述)。

実践者が語ることによって、出来事の意味をプロセスから掬い出すために、本研究はエピソード記述を用いる。エピソード記述とは、発達心理学者の鯨岡峻が提唱する研究方法論で、「従来の数量的アプローチでは扱えない領域、つまり客観主義パラダイムの下でエビデンスに基づいて議論を展開する従来の立場では扱うことができない領域に踏み込むものである」(鯨岡 2021、p. 19)。〈場〉に内在する者が関与観察¹⁹する「接面」において、対峙する相手の主観を間主観的にわかり、その視座で見た場面をエピソードとして取り上げ、さらにそのエピソードをメタ的な視点から考察し理論を形成する。対人実践によって本質的に重要な、従来の客観主義パラダイムでは捉えきれないさまざまな感情や情動をも扱える新しいパラダイムに沿った実践の理論化は、ワークショップという人と人が関わる実践においても求められている。

コーディネーターがワークショップの〈場〉に内在するものとして、〈場〉に関与しながら場づくりをする場合、その実践知は実質的な場所の設定や調整をも含めて、ワークショップの〈場〉の関係性構築とワークショップの学びに帰着する。

このような〈場〉の関係性構築に関する実践知は、数値で判断する定量分析を用いるだけでは、ワークショップに関わる人々の心理状態や現象の因果関係が数値の中に隠れてしまい、アクチュアリティ²⁰を持った学びの姿を掬い取ることができないだろう。多数の事例から定量的に導き出した結果で、一定の傾向は分かるかもしれない。しかしその数値による傾向だけを以てコーディネーターが現場に立ったとして、現場で起こる多様な出来事や

¹⁹ 鯨岡は、質的研究に用いられる一般的な調査活動としての参与観察ではなく、臨床精神科医であったサリヴァン(Sullivan, H.S.)に依拠し、「関与観察」という言葉を用いている。本研究では鯨岡のエピソード記述を用いることから、鯨岡に依拠し「関与観察」という言葉を用いる。(エピソード記述において関与することの重要性は本論文第2章第3節の本文と註3に後述。)

²⁰ アクチュアリティとは、現実そのものらしさ。いきいきとした生動感のこと。

人々の変容を読み取りきれぬだろうか。コーディネーターは、数値結果を当てはめるだけでは決して臨機応変な判断で〈場〉をホールドできない。スキルや定型の手順では拾いきれない情動や気づきの変容を浮かび上がらせ、その中からコーディネーターが〈場〉をつくる本質を問わなければ、コーディネーターが実践者として〈場〉の変容に対応することは難しい。本研究では筆者が実践した数多くのワークショップの中から重要なエピソードが存在する事例を取り上げ、各事例のメタ的意味をエピソード記述で丁寧に分析し考察する（エピソード記述についての詳細は第2章で後述）。

筆者が常に全てにおいて素晴らしいコーディネートをしてきているわけではない、その中にはもっとこうしたらよかったという失敗や反省も多々ある。そのような筆者の考察は個別のものであるかもしれない。しかし各事例において個別具体性を持った物語から抽出されるメタ的な視点の考察は、了解可能性を持ち、他所での様々な〈場〉にも当てはまると推察する。

筆者は美術制作者のように作品を制作し生み出してはいないが、〈場〉をつくることに関しては美術制作者と同様につくっている。美術制作者は自分の外側にある環境や素材やモノとの関係性を内に取り込み、外部と対話して作品を制作する。コーディネーターである私は、その〈場〉の人やモノ、人と人の関係性に関係しながら、人々の態度から情動や雰囲気を読み取りつつ、その〈場〉で起こっているプロセスにアクセスしている。筆者は〈場〉のプロセスへのアクセスを積み重ね、人々の関係性を無理なく後押しすることで、参加者間の関係を醸成し個人の変容を促す。

コーディネーターが出来事のプロセスにアクセスする時、人が関わる（例えばそれが人と人であっても人とモノであっても）〈場〉であれば、その〈場〉でコーディネーターは、何かを読み取り行動して場づくりを進めている。そのプロセスは一つの出来事が起こった後に直線的に結果が出たり、解決できたりするようなことではない。筆者が場づくりする時、その個別具体的な出来事において、常に人と人、人とモノの関係性を見取ることを行っている。そこで重要なのは、一般的な職能的視座だけでは汲み取れない、個人の経験や文脈を内包した視座を持つ「私」が見取る個別具体的な出来事がどのような意味を持つのかということである。人々の関係性はどのように変化しているのかを丁寧に「私」が語ることで明らかになる実践知は、〈場〉や関係性に内在して場づくりをするコーディネーターの視座となる。目標や表現は違えども、美術制作者が個として立ち、作品を制作することと、

コーディネーターが個として立ち、場づくりをすることが近似であると考え。

本研究ではコーディネーターとは、<場>をひらき、人・モノ・コトをつなぎ、調整し、まとめながら、場づくりによって人・モノ・コトの関係性構築をする者と定義する。

第4節 本論文の構成

本研究はコーディネーターが内在的に関わる自身の場づくりの実践知について明らかにするために、アートプロジェクトのアーティストワークショップの事例をエピソード記述を用いて示し、分析と考察を行う。本論文の構成は以下のとおりである（図 0.3）。

序章（本章）では、本研究の背景と目的を述べている。近代化によって分断化されてきた人々の関係性のつなぎ直しが起きている現代において、アートプロジェクトのコーディネーターが人々の関係性をつなぎ、調整し、まとめる機能を持っていることについて示す。また実践現場において見出されている個々のコーディネーターの場づくりについて、これまでのコーディネーターの概念を拡張し、場づくりという専門性を付加するために、本研究ではコーディネーターが対峙する<場>の内実を明らかにすることを述べている。

第1章では、研究の基礎となるコーディネーターと場づくりの理論について考察する。アートプロジェクトのコーディネーターが<場>をどのように捉え、考えて現場に立っているのかを明らかにする。卵モデル（清水 2000）を基に<場>と構成要素の関係についても考察する。

さらに、学校においてコーディネーターが教員とアーティストと共に実施運営するアーティストワークショップを事例として、インタビューと KJ 法によって分析・考察した結果をもとに、教員とアーティストとコーディネーターが実践コミュニティとなり、学習環境デザインとして機能していることにも言及する。コーディネーターは当事者性を持った第三者的俯瞰的立ち位置で<場>に立っていることを明らかにする。

第2章では、コーディネーターの場づくりの内実を明らかにするための研究方法として「エピソード記述」を検討する。客観主義パラダイムでは捉えきれない<場>の内実を接面パラダイムにおいて検討することにより、コーディネーターが対峙するアーティストワークショップの内実をアクチュアリティを以て描き出すことの可能性を探る。

第3章では、ワークショップにおいて現場での意味生成を考察するために使用する、参加者とアーティストの関係性の変化を見るためのワークショップの分析単位：F2LO モデ

ルについて述べる。

以上の第1章から第3章までの理論を基に、第4章と第5章では、事例研究を行う。第4章では触覚による鑑賞ワークショップの事例を、第5章では太鼓と表現のワークショップの事例を、エピソード記述とF2LOモデルで分析し考察していく。そこでは、アーティストワークショップでの参加者の学びと、アーティストと参加者の関係性の状況が明らかになっていく。間主観的に分かることの連続性によるワークショップの特徴や、人々が日常的に囚われている関係の枠への働きかけについて考察していく。またその時のコーディネーターの特徴的な視座や役割についても明らかにする。

第6章では、前章まで述べてきたアーティストワークショップの価値を見出し、社会へ示すことを、アートプロジェクトへの評価活動の実装によって試みる。福祉事業所で行ったアートプロジェクトのアーティストワークショップに、Most significant change という評価手法を取り入れた事例を考察し、コーディネーターの専門性としての評価をどう捉えるのかを検討する。

第7章では、アーティストワークショップにおけるファシリテーターとコーディネーターの役割を整理することで、さらにコーディネーターの専門性を明確にしていく。

またアーティストがコミュニティに関わることの意味について福祉事業所の理事長へのインタビューからその本質に迫る。

結章では、これまでの考察で明らかになったことを示すと共に、コーディネーターの場づくりの実践知と「一・五人称的知性」を持つコーディネーターのまなざしについて言及する。人はそれぞれに「環世界」を持ち、互いに対するわからなさを抱えながらも、人々はそのわからなさに飛び込むことで、そこに「接面」が生まれる。「接面」では、関わる人々が互いに間主観的に分かり、相互作用を引き起こす。このような「接面」の連続をホールドしていくコーディネーターの場づくりという実践知が一助となり、人と人の関係性をつなぎ直すことで、人々が新しい世界に出会うことについて述べて結びとする。

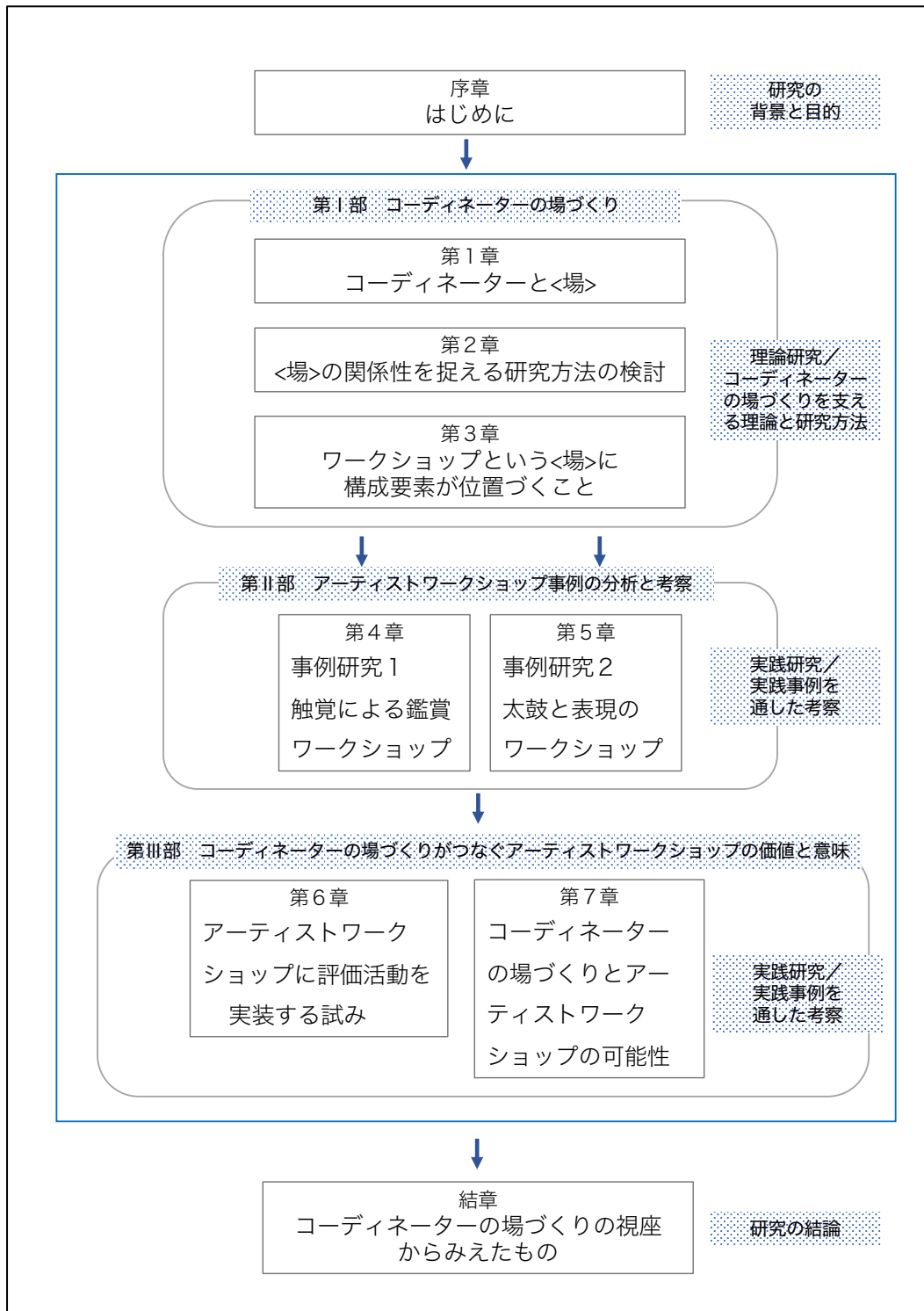


図 0.3 本論文の構成 (筆者作成)

第 I 部

コーディネーターの場づくり

本研究は、従来考えられてきたコーディネーターの、つなぐ、調整する、まとめるという役割に、実践者としての場づくりという概念を加え、コーディネーターの専門性を更新することを目指すものである。

第 I 部では、コーディネーターの場づくりに働いている実践知を明らかにしていく上で参考になる基礎的な理論について論じていく。コーディネーターの場づくりについて問う時、まずは<場>の概念を考察したい。さらに AIS のアーティストワークショップのステークホルダーへのインタビューによりコーディネーターの専門性を考察していく。

次にコーディネーターの<場>の概念と専門性によって支えられているワークショップ現場の内実を捉えるために、研究方法としてエピソード記述とワークショップの分析単位である F2LO モデルの検討も行う。

第1章

コーディネーターと〈場〉

序章では、実践現場においてコーディネーターの場づくりが行われているにも拘らず、その実態や本質が広く認知されておらず、コーディネーターの場づくりという概念を従来のコーディネート観に加える必要があることを述べた。本章では本研究で着目するアーティストワークショップのコーディネーターの視座とふるまいを捉えることで、コーディネーターの場づくりを理解する緒とする。

第1節 場所と〈場〉

コーディネーターとは〈場〉をひらき、場づくりによって人と外部の関係性構築をする者であり、コーディネーターが関わる〈場〉では、常に内在する人・モノ・コトとの関係が構築され変容している。人・モノ・コトは〈場〉の構成要素である。よってコーディネーターが対峙している〈場〉を理解するために、まずはコーディネーターが〈場〉をどのように捉えているのか、また構成要素と〈場〉の関係性について考察していきたい。

本研究では、生命関係学の分野で〈場〉を研究している清水博の〈場〉の論考にコーディネーターが実践で捉えている概念との親和性をみる。清水は「即興劇理論¹」を提唱し、「生活の場所での実践的活動を進めることから生まれる問題を解決するために、「生命的共同体とは何か」を問うている」（清水 2000、p.167）。経営学分野で組織論を研究する露木恵美子によると、清水は「生命システムの特徴を自己言及的な創出性と捉えている。自己言及的な創出性とは、システムの存在に意味のある情報を、内部知識と内的法則にもとづいて自分自身でつくりだし表現していく能動的な性質のことである。このようなシステムを構成する要素は、物理学的な意味での原子・分子よりも複雑なものである。このような、要素のあいだの関係にたって自己の状態の表現を自律的に生成していくことができる要素のことを、清水は「関係子」と名づけた」（露木 2003、pp.40 - 41）。

この「関係子」は本研究で言う〈場〉の構成要素を意味する。露木は、清水に依拠しながら「「関係子」の性質は他の関係子との関係によって変わっていくので、「関係子」の集合

¹ 物理現象を「即興劇」として、時間・空間をその即興劇が行われる舞台とし、拘束条件をその即興劇のコンテキストとして考える(清水 2000、p.167)。

として全体がコヒーレント²な状態になるためには、関係子の状態をひとつにしぼっていく仕掛けが必要である。それが「場所」である」（露木 2003、p. 41）と述べている。つまり<場>は「場所」にとって関係子の状態を絞っていく「一種の拘束条件である」（河野 2010、p. 49）。

しかし、自己にとっての「場所」と<場>が整合的である限り両者を区別することができない（露木 2003、p. 41）。すなわち、清水の言う「場所」は<場>と同義と捉えられる。本研究が扱うワークショップとコーディネートに関しての考察では、この「場所」と<場>を区別せずに<場>に統一する。

以上をまとめると、「関係子」＝構成要素がコヒーレントな状態になるために<場>が必要であり、翻って言うと<場>において構成要素は常にコヒーレントな状態、つまり相互作用が起きている状態になっている。

河野（2010）は<場>の成立条件を以下の3点が少なくとも必要であると示している。

- (1) その内部の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること
- (2) この関係性を結ぶための情報が非線形的かつ非記号的に伝達されていること
- (3) そうした関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら<場>の意味を再構成していく、この循環プロセスが存在すること（p. 56）

この3点が組み込まれた場を直感的に掴めるように表しているのが清水（2000）の卵モデル（図 1.1）であろう。

² 《「干渉可能な」の意》波動が互いに干渉しあう性質をもつさま。二つ（または複数）の波の振幅と位相の間に一定の関係があることを意味する。代表的なものとしてレーザー光がある。干渉的。可干渉的。『大辞泉』小学館

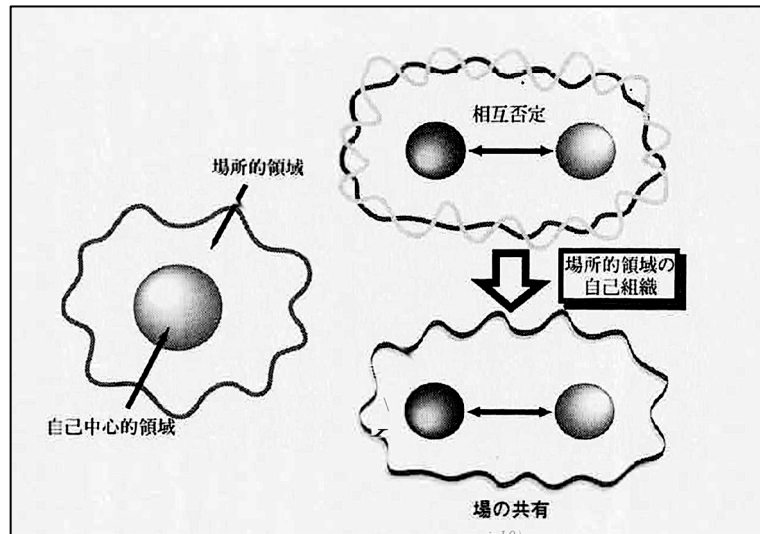


図 1.1 卵モデル (清水 2000)

「自己は卵の黄身に相当する局在的自己とその白身に相当する遍在的自己から構成されている。黄身と白身はもともと二領域をつくって存在しているから決して混ざることはない。(中略) 黄身と白身はそれぞれの都合で変動し変化しているが、黄身はその周囲に白身をできる限り引き寄せようとし、白身は逆にその中に黄身を取り込もうとする。つまり両者は相互に他を誘導して互いの間の隙間を埋めようとするために、白身が黄身を包み込む「包摂構造」ができるのである。両者がこの包摂構造をつくる働きが相互誘導合致に相当する。また黄身を包み込む白身が<場>に相当する。このために卵すなわち自己が安定なかり、黄身は常に白身がつくる場の中に置かれることになる」(清水 2000、p.148)。清水はこの白身を<場>と見立てている (図 1.2)。

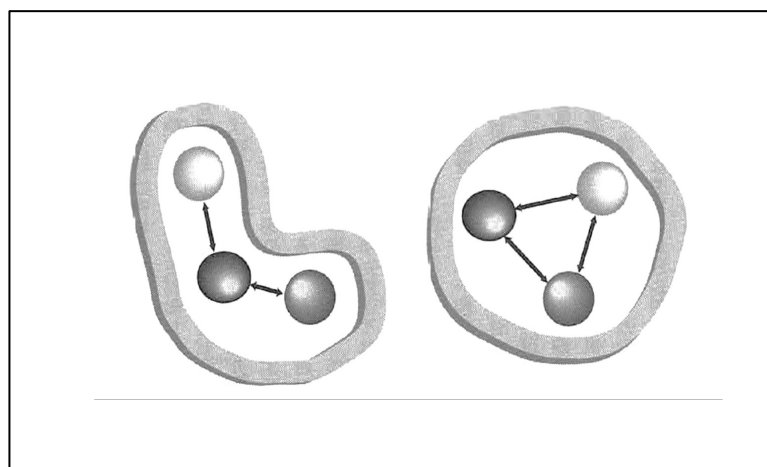


図 1.2 「器」の形=場の形成作用 (清水 2000)

「包摂構造」を持つ白身ではあるが、器がないと流れ出ていき、黄身が裸になって生きていけなくなるため、器としての「場所」が必要になると清水は述べている（清水 2000、p. 148）。しかし前述のとおり「場所」と〈場〉は同義であるので、清水の述べる器は〈場〉でもある。器という言葉からは、何かはっきりとした区切りのようなものを連想するが、〈場〉では、黄身と白身が包摂構造によって引き寄せ合い成立しており、引き寄せ合う強さや黄身の数によって、はっきりとした形を規定せず曖昧な境界を保つと考えられる。

〈場〉では構成要素間の相互作用が起こることから、二つ以上の構成要素が同時に存在する。それは人と人に限定されるものではないと筆者は考える。なぜなら、人は動物とも虫とも、時には生命体ではないもの、無機質なモノとも、それとの間に〈場〉を感じることができるからである。コーディネーターが関わる〈場〉においても構成要素は一つではない。人やモノ、コトをつなぐコーディネーターは常に複数の構成要素が存在する〈場〉を扱う。つまり、一つの器に複数の卵を割り入れた状態となる。その状態は、図 1.1 のように「白身はその流動性から互いにつながり互いの境目がなくなる。そして広がった白身の状態がエンタテインメント³によってコヒーレントになると、白身のどの部分がどの卵から来たかという区別をすることができなくなる。これが遍在的自己の自他非分離⁴状態（共通の場）の生成に相当する」（清水 2000、p. 149）、つまりは相互作用という現象が起きているのである。

「自他非分離」の生成を理解するために、対比する「自他分離」の状態を考察してみたい。清水によると「自他分離」状態とは他人を客体として完全に分離して客観的に見ている状態である。「主体（自己）と客体（他者）とがあたかも垣根越しに隣家に住む人を眺め合うように、双方がうっかり一つの場所で出会ってしまって、互いのこころの状態の間にエンタテインメントが生まれることのないように、注意深く避けている状態に相当する」つまり「主体（自己）と客体（他者）がそれぞれ存在している場所が一つに繋がらないように分離している状態が自他分離状態なのである。したがって主体（自己）と客体（自己）が存在している場所の外側から「垣根後し」に他者を見ることしかできない」（清水 p. 45）。翻ってみると、「自他非分離」とは互いのこころが触れ合うような〈場〉に身を置くことを

³ 「エンタテインメントとは、コンドンらが 20 年ほど前に発見した、コミュニケーションの現場においてお互いの身体的な動作が同調する現象」（三輪 2000、p. 293）、「エンタテインメントとは無意識な身体的行為の引き込み現象であって、コミュニケーションが円滑に行われている時に現れる」（三輪 2000、p. 297）。

⁴ 自己と非自己（対象）に世界を二分しないこと（清水 2000、p. 9）。

妨げない状態ということになる。

ここで整理しておかなくてはならないのは、<場>と<地理的な場所>の関係である。<地理的な場所>とは、前出の清水のいう「場所」とは違い、例えばワークショップを実施する場合で考えると、実施会場である会議室や教室、まちの歴史的建物、野外広場、公園などの人・モノ・コトが身を置くことのできる場所のことである。この<地理的な場所>に<場>は存在する。

コーディネーターが人・モノ・コトをつなぎ<場>をひらく時、特にワークショップを企画する時には、ある特定の<地理的な場所>に<場>をつくることが求められる。<地理的な場所>がワークショップデザインの前提条件の一つとして明確にある場合が多く、<地理的な場所>は学習環境デザインの大事な要素となっている。以降、本稿では<地理的な場所>を場所と記す。

ここで、ワークショップデザインの前提条件に関係する場所について考察したい。地理学者のエドワード・レルフ(1991)によると、地理学の場所概念には意味の混乱があるとし、地理学者のメイの分析を元にその概念を以下の4つに分類している。それは①大地の全表面を表す。②空間の単元を表す(都市、田舎、地方など)。③空間の特定の部分とその空間を占有しているもの。我が家や礼拝堂、娯楽の場所。他に代えがたい私たちの場所経験による知覚上のまとまり。④正確な地点という意味の「位置」(p.6)である。さらに、「場所は形式的な地理学の概念と考えられることが多いけれども、直接経験の現象としての場所は、形式的な地理学の言葉によっては探求され得ないし、その一部を構成することもできない。そうではなく、場所の探求は、それを通して私たち全てが場所を知りかつ創り出すような経験の全領域にかかわらなければならないし、それゆえ定義される学問分野の範囲には入りきれないのだ」(レルフ 1991、pp.10-11)。つまり、場所は人の根源的な活動や経験に広く深く関係している。「場所は人間の秩序と自然の秩序との融合体であり、私たちが直接経験する世界の意義深い中心である。それは固有の位置や景観や人間集団によってというよりも、特定の状況の上に経験と意思が焦点を結ぶことによって生まれる」(レルフ 1991、p.237)のである。

①、②、③は<場>がひらかれる場所が実在して可視化できるイメージを当てはめることができる。例えば公園や建物などの公共性のあるものから、森、山、海など自然そのもののほか、プライベートな場所として家などが想像できるだろう。

このような場所はプロジェクト実施の際、コーディネーターが<場>をつくる前提として提示される。コーディネートを実施する対象の活動が行われる場所が、無機質な会議室なのか、自然豊かな森の中なのかという違いは大きい。場所の特性によって、そこに設定される<場>は自ずと違ったものになるであろう。それは<場>が人に限らず周囲の構成要素との間に相互作用をもたらすため、環境の影響を顕著に受け取り、感じたものが構成要素という自己から発せられる情報に直接的に影響するからである。特定の地域の問題解決のために場所にある要素と人やモノを組み合わせつつなぎ、調整するようなプロジェクトの場合は、その地理的場所の影響が必至である。被災地の復興支援、特定の地域や会社、学校等で実践するプロジェクトは活動を規定されるものが事前に条件として提示される。その地理的背景を把握することがコーディネートの鍵となる。

③の「他に代えがたい私たちの場所経験による知覚上のまとまり」と、「人間の秩序と自然の秩序との融合体であり、私たちが直接経験する世界の意義深い中心である」という認識は、場所が私たちの経験に紐づくことを意味している。ここで言われている「私たち」は<場>の成立条件（河野 2010）における構成要素である。レルフは<場>に構成要素が単独で存在するのか複数で存在しているのかには言及してはいない。しかし構成要素である「私たち」が地理的場所において、そこに存在する“なにものか”との活動と経験をとおして関係をつくり、河野の言うように「関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら<場>の意味を再構成していく」（河野 2010、p. 56）のであれば、構成要素は複数と考えられる。

レルフの概念においても、場所を単に物理的存在に限定しない。場所には「私たち」が人・モノ・コトとの相互作用が起きる<場>が現れ、自己が経験することや、そこで起きる出来事に関わることに意味があるとされている。

第2節 コーディネーターが捉える<場>の概念

コーディネーターは実際には、様々な現場で<場>をどのように捉えているのだろうか。<場>のメタファについて筆者がワークショップを多く手がける美術家との対話から引用したい。「<場>とはどのようなものであると思うか」という私の問いに、ある美術家は自分の経験からベドウィンの人々が使うラグマットを思い出したという。砂漠に暮らす遊牧民ベドウィンの人々と一緒に旅をしていると、彼らはおもむろに所持していたラグマット

を広げて、お茶を飲む場をひらく。砂漠の上のラグマットに人々を招き入れて座らせ、やかんでお湯を沸かし、お茶をふるまい、対話の時間を共にするという。その美術家は、一面の砂漠の中に唐突にお茶を飲む場が出現したことに驚いたようだ。

先に述べた卵モデルと同様に、ラグマットのメタファーは、構造や機能の把握が直感的にできるものとして提示できる。

コーディネーターは、プロジェクトをコーディネートする際に様々な<場>をひらく。自然の中であれ人工的な場所であれ、この地球上に存在している場所に、人やモノ、空間との関係を作り、意味を見出すために<場>を存在させ、周囲との間を一旦区切り、範囲をつける。つまり、前出の地理的场所(①、②、③)に<場>を設けるということである。

<場>の区切りは、明確でハードなものではなく、曖昧な境界線で<場>は成立している。<場>は、ベドウィンの人々のお茶会のように砂漠の中にラグマットが敷かれて出現し(つまりコーディネーターによって開かれ)、内在する構成要素間の相互作用が起きる<場>が浮かび上がるのである。可変的で曖昧さを持ちながら<場>は存在し、地理的场所と馴染みながらも独立している。

コーディネーターは、人・モノ・コトをつなぐ。つなぐことによって最終的には構成要素に相互作用が生まれる。これまでの<場>の考察から、人・モノ・コトをつないで関係性構築をするとき<場>と場所は、相互作用を及ぼしながら存在しており、切り離せない。<場>は場所に成立しうるものである。

コーディネーターは場所の中に<場>をひらく。その区切は曖昧である。<場>と構成要素は相互に作用し、構成要素同士も情報を非線的かつ非記号的に伝達し合い、関係性をつくっている(図1.3)。

具体的にワークショップ時の状況に置き換えてみると、構成要素=黄身=自己は、ファシリテーターや参加者やモノ(オブジェクト/主題)である。構成要素は相互に関わり合い、流動的であるがしっかりとつながりあってその<場>を作っている。

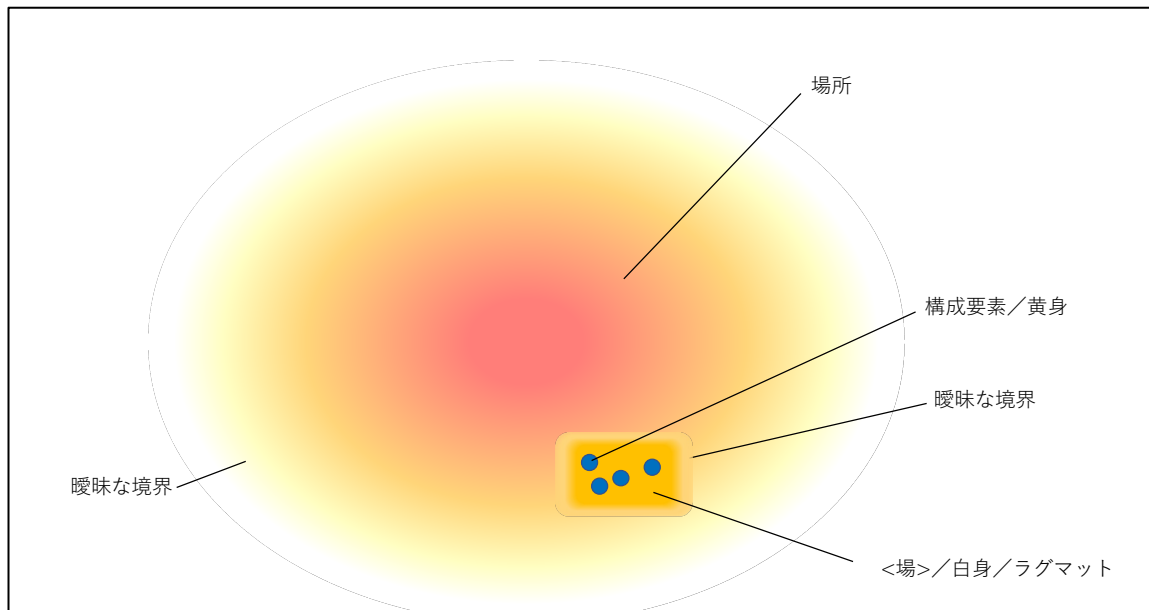


図 1.3 コーディネーターが関わる場所と<場> (筆者作成)

(1) コーディネーターの場づくりに関する 2つのフェイズ

ここまで、コーディネーターの<場>の概念は、<場>と場所の概念も包含したものであることを述べた。では、コーディネーターがそのような<場>の概念を持って、<場>をつくることは如何なることなのだろうか。

一般的なワークショップを事例に考察してみたい。ワークショップの関係者はファシリテーター、参加者、コーディネーター、主催者（ファシリテーターやコーディネーター自身が主催者になることもあれば、依頼主が主催者となる場合もある）である。

ファシリテーターはワークショップ現場をファシリテートすることが主であるが、コーディネーターは、ワークショップの実施現場に参加することに加えてその現場をひらくために、ワークショップ実施以前から関係者をつなぎ関係性を整え、プロジェクトをデザインし、場所を選び、様々なものをオーガナイズする。この場合のオーガナイズとは、組織化や、編成すること、企画することを意味する。

またワークショップ実施後には社会へ一般的にその価値を示す。ファシリテーターとコーディネーターが混同して認識される場合も少なくないが、このオーガナイズするという点がファシリテーターとコーディネーターの違いである。ファシリテーターがコーディネーターの仕事も兼務する場合は、現場のファシリテートのほかに、<場>を成立させるために人・モノ・コトをオーガナイズすることが必要とされる。

コーディネーターがオーガナイズする対象は、個人に限らず、団体やコミュニティー等も範囲とされる。それはヒエラルキー的な組織化を意味しない。

ここでコーディネーターの場づくりに関して2つのフェイズが見えてくる。一つはプロジェクトの中心となる主活動（ワークショップ等）という場づくりであり、もう一つはその主活動を支えるための関係者や団体をオーガナイズするという場づくりである。その際オーガナイズをする目的は、主活動の<場>を成立させるためである。

オーガナイズと場づくりに関して、組織経営の分野にその理論を見ることができる。1980年代以降、組織経営の分野でも積極的に<場>が検討されるようになった。経営学者の伊丹敬之は、日本企業が大規模に複雑組織化し、その複雑になってしまった事業全体の経営に苦勞していると言う。その解決には経営システムの工夫をする一方で、プロセス重視の仕組みを作らなければならないとして、組織の中に<場>をつくること、<場>を生むこと、<場>のかじ取りを行う「場のマネジメント」を提唱している（伊丹 1999、pp. 3 - 6）。つまり、「場のマネジメント」とは<場>を使って経営などの管理を行うということである。

伊丹は、経営において組織内の「ヨコの相互作用＝情動的相互作用と心理的相互作用」が重要であるとし、この情報と感情の濃密な流れが起きるための容れ物を<場>と呼んでいる（伊丹 2005、pp. 41 - 42）。「<場>とは人々がそこに参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけ合い、相互に心理的刺激をする、その状況の枠組みのことである」（伊丹 2005、p. 42）。

組織経営において、「<場>において情動的相互作用が濃密に起きると、三つのことが自然発生的にあるいは自己組織的に起きる。一つは人々の中の共通理解が増すことであり、第二は、人々がそれぞれに個人としての情報蓄積を深めることである。第三には、人々の間の心理的共振が起きることである」（伊丹 2005、p. 45）。

「場のマネジメント」とは、組織の中にさまざまな<場>を生み出し、それらの<場>を機能させていくことによって組織を経営しようとするマネジメントのあり方である。別の言葉でいえば、<場>という概念を中心に据えて組織のマネジメントを考えようとする考え方」（伊丹 1999、p. 103）である。それは「従来の経営学で常識的に受け入れられてきたと思われる「組織を何よりも上下の階層関係にとらえ、その中で上司が部下に命令することが組織のマネジメントである」と考えるような、ヒエラルキーパラダイム」（伊丹 1999、

pp. 114-116)ではなく、「組織を個人という点の間の相互作用の束ととらえる」(伊丹 1999、p. 117) 場のパラダイムに立ち、マネジメントしていくことでもある。

アートプロジェクトでコーディネーターがつなぐ様々な関係団体や個人は、プロジェクト参加時において企業のような上下階層のヒエラルキー構造を持たない。アートプロジェクトにおいては、ステークホルダー達はチームのような共同体を作り、まとまる(第1章第3節で後述)。企業における組織経営とアートプロジェクトのコーディネートは、細部の条件や運用に違いはあるが、経営組織が場のパラダイムに立ち、「場のマネジメント」によって運営していく状況と、コーディネーターが場づくりによってプロジェクトをコーディネートしていく状況は、<場>に着目して組織をオーガナイズしていくという部分において共通していると言える。

この「場のマネジメント」は、前述したコーディネーターの場づくりに関する2つのフェイズのうち、主活動を支えるための関係者や団体をオーガナイズするという場づくりのフェイズで同様に行われている。本研究は組織経営論を論じるものではないが、組織経営論とコーディネート論は背景の違いを持ちながらも、場のマネジメントは同じように機能している。ヒエラルキー構造ではないオーガナイズ(組織化)の場合、コーディネーターが<場>を作ることに着目することは、情報の相互作用によって人々の間の共通理解が増し、人々がそれぞれに個人としての情報蓄積を深め、心理的共振を創発することにつながる。このように、コーディネーターが<場>に着目し、オーガナイズしてつくられるチームのような共同体は、Community of Practice(実践コミュニティ)(ウエンガー 2002)とも言えよう。

(2) Community of Practice (実践コミュニティ) とは何か

Community of Practice(実践コミュニティ)とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続可能な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である(ウエンガー 2002、p. 33)。すなわち、ある共同の事業を行うための人々の集まりである。

この実践コミュニティの源流には状況的学習論がある。状況的学習論は、「従来の個人の知識や技能の獲得という観点を超えて、学習を社会的実践、あるいは、社会的実践に埋め込まれたものとして捉え直した」(上野 2006、p. 30)ものである。ウエンガーは、状況的

学習論の研究を進め、正統的周辺参加⁵という学習概念を生み出す。そして「正統的周辺参加のプロセスを一般化し、現代の関心共同体にも適用可能な概念として実践コミュニティという共同体論を作り出した」（美馬・山内 2005、p. 155 - 156）。

実践コミュニティと<場>の違いについて、野中郁次郎（2002）は以下のように述べている。

「コミュニティ」は、専門知識を共有するために、自発的に集まった集団、学習のネットワークである。一方で<場>は哲学の認識論から生まれた概念で、いかにして主体と客体という二元論を超えて、他者を自己に取り込んで共創的な対話を行えるか、それにより今までにない観点からの知識を生み出していくかというところに焦点がある（中略）。<場>は相互作用を通じて他者と文脈を共有し、その文脈を変化させることにより意味を創出する時空間である。つまり<場>は知識創造活動を促進するような、エネルギーを注入するための、「常に**変化する、共有された文脈**」なのである（pp. 336 - 337）（強調は原文のまま）⁶。

実践コミュニティではコーディネーターがその要として成立に関わっている。コーディネーターはこの創造的時空間を作り出し、実践コミュニティの関係性を構築し実践をつくり出している。つまり、実践コミュニティの中に<場>が作られ、<場>によってコミュニティは成長していく。

実践コミュニティは学習のネットワークであり、そのネットワークの関係性を構築し実践をつくり出す時に<場>が存在する。実践コミュニティでは、コーディネーターがその要となり「場のマネジメント」を行っている。

⁵ レイヴとウェンガーは、状況的学習論における「実践」をアフリカのヴァイ族の仕立屋の徒弟制などの事例で紹介し、その研究から正統的周辺参加論を説いている。（レイヴ、ウェンガー 1993）

⁶ 竹丸（2021a）「コーディネーターの視点から見る場の研究ノート」『長岡造形大学紀要』第18号において本引用を註にて「エティエンヌ・ウェンガー（Etienne Wenger）、リチャード・マクダーモット（Richard McDermott）、ウィリアム・M・スナイダー（William M Snyder）、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002、pp. 336 - 337」と記載していた。正しくは（野中郁次郎 2002、pp. 336 - 337）である。本文内においても引用を用いた箇所では野中と記すべきウェンガーと誤って記載しており、ここにお詫びして訂正する。また本稿に引用はないが、同紀要研究ノートの註12、註14、註15も同様に野中が執筆している箇所をウェンガーの執筆と誤記しており、併せてお詫びして訂正する。

(3) <場>の範囲と<場>のホールド

コーディネーターは場所に<場>をひらく。この<場>はどのような範囲を指すだろうか。筆者はある時、通りに面したカフェのオープンテラスに座りながら、視界に入る風景（地理的な場所）に<場>をひらくことを想像してみた。自分が<場>として構成要素の関係性を構築できるのはどこまでの範囲であるのか。街路樹や向いの店、車が行き交う道路などカフェから見える範囲の景色は広く行き交う人々も多い。その街の空気やその時間帯も含めて視界に入り感じられるもの全てに対して場をひらき、関係性の構築ができるだろうか。

<場>をデザインする時に重要なのは、コーディネーターが対象にアクセスできるかどうかである。場所の中にどのくらいの大きさのラグマットを広げるかはコーディネーターがアクセスできる範囲で決まる。アクセスとは、具体的に言えばコーディネーターが参加者等の構成要素に声をかけたり、触れたり、見守れることである、つまりはコーディネーターがその場の対象とそのプロセスに関与できることである。また、コーディネーター側からのアプローチだけではなく、対象からの返答や反応もコーディネーターが受け取れなくては<場>は成立しない。すなわちコーディネーターと対象に相互作用が起こりうる範囲が<場>の範囲である。

またアクセスできても、<場>を「ホールド」できなければ、相互作用は起きにくい。「ホールド (hold)」とは、元々は「支えることや一定の状態に保つこと」という意味である。コーディネーターやファシリテーターは<場>をホールドするという言葉で、自身の行動を表すことがある。それは、いつでも<場>のプロセスに介入できるように<場>に内在しつつ全体を把握し、人やモノの関係性を注視しながらプロセスを進行させ、<場>を包み込むようにして見守り、<場>に働きかけることである。徳田・鈴木 (2021) はホールドについて「自らもその場の中にありつつ、同時にその<場>を柔らかく包んでいるようなイメージ。馬に乗る人が常に手綱をやわらかく握り続け、決して「手放さない」イメージ」である (p. 45)と述べている。

起こるコトやプロセスを支え、一定の状態を保つことが場づくりでは大切であり、ホールドできる範囲は<場>の範囲と同じである。

例えばワークショップを数カ所で同時に開催しているとしよう。ファシリテーターが1カ所のワークショップをファシリテートしている時、隣の会場で開催している別のワークショップのファシリテートは同時にできない。たとえ視界に入っている、アクセスして

相互作用を起こすことができないのであれば、その時にファシリテーターがホールドしている<場>は1カ所のワークショップである。しかし、同時に開催している個々のワークショップが一つの大きなワークショップの一部で、それをコーディネートするコーディネーターが各会場を往来でき、そのプロセスにアクセスできるとすれば、コーディネーターのホールドする範囲はさらに広く、一つの大きなワークショップ全体であると言える。

このように、コーディネーターが構成要素にアクセスできるかどうかということが<場>の範囲の基礎となる。

また昨今、普及が著しいデジタル空間についても考察しておきたい。<場>の範囲はコーディネーターが対象にアクセスできる範囲であるとするならば、デジタル空間もまた<場>となりうる。レルフは場所を「固有の位置や景観や人間集団によってというよりも、特定の状況の上に経験と意思が焦点を結ぶことによって生まれる」と定義していることは本章（第1章）第1節で述べた。それはデジタル空間であっても場所として存在することを意味する。デジタル空間であっても、そこが場所であれば、<場>はひらくことができる。デジタル空間が場所であり、コーディネーターが対象（人々）にアクセスできる限り、そこに<場>のラグマットを広げることには変わりはない。スキルや方法の考察は必須であるが、<場>の中で関係性を構築し、「知識創造活動」をホールドすることはできるはずである。

コーディネーターが構成要素にアクセスできることと<場>の範囲の関係を見た時、コーディネーターが構成要素にアクセスする力量や経験値が、ホールドする<場>の範囲に影響することは当然考えられる。だからこそ初心者がコーディネーターとして熟達していく過程において、自分のふるまいがどのように<場>に影響するのか、どのような視座を持って構成要素と関わり、<場>をホールドするのかを認知しながらコーディネートすることが重要となる。コーディネーターに限らず、初心者と熟達者の違いはどの専門職にも通じることであるが、序章で述べたように、個々の実践者が「秘技性と熟練 (mystery and mastery)」から抜けだし実践知を明らかにすることが、多くの実践者の学びをもたらす熟達へと導くのである。

さらにコーディネーターが<場>をデザインする時には時間も重要な要素となる。単発であってもその前後に実践コミュニティをつくる時間を必要とする(図 1.4)。

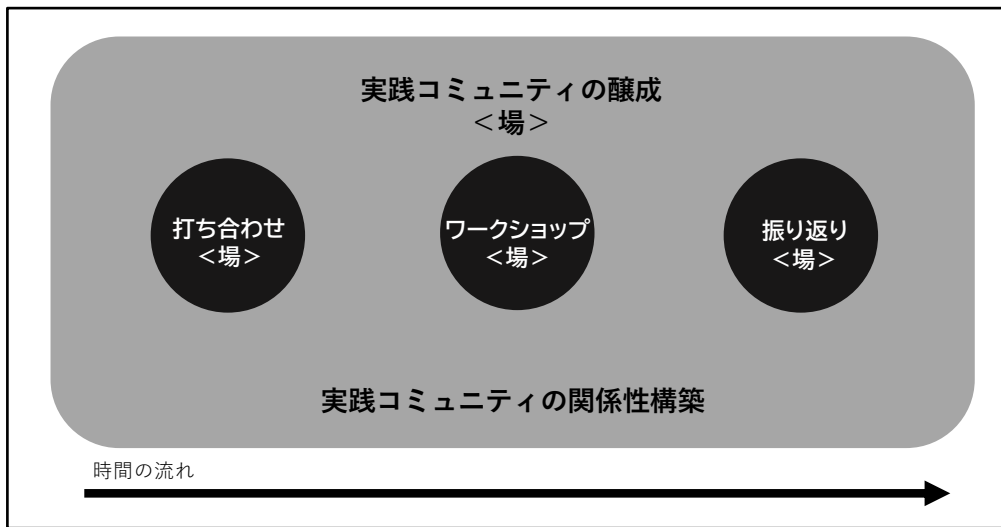


図 1.4 実践コミュニティの醸成の<場>とワークショップの<場>の関係 (筆者作成)

ワークショップの場づくりを考える時、そのワークショップを実施している時間のみが必要な時間であると考える人も少なくない。ワークショップ実践者以外の人は特にどのようなプロセスを経てワークショップの場づくりが行われているのかを知らないことが多いし、参加者はその前後を知る必要もないからである。しかし、コーディネーターはその前後の企画段階から、どのような人と、どのような場所でどのような<場>をつくるのかということを意識しておく必要がある。それは実践コミュニティの醸成にも<場>が必要であり、主活動であるワークショップにも<場>ができるためである。

このようにコーディネーターはプロジェクトやワークショップを支える実践コミュニティの醸成のためにも場づくりを行っている。

プロジェクトは終了時期が明示されていない長期スパンの場合もある。また、実践としてのワークショップが単発でも連続していても<場>の概念と場づくりへの取り組みの概念は同じである。

オーガナイズする場合の実践コミュニティの場づくりの大きな特徴は、実践として時間を直接共有せずとも、場のラグマットは広げられているということである。そしてプロジェクトが終了するまではコーディネーターはその<場>をホールドし続けるのである。

実践コミュニティの醸成のために、打ち合わせや振り返りなどの場づくりをする時でも、<場>の概念はこれまで述べてきたものと変わらない。

例えば、一つのプロジェクトにおいて企画会議やワークショップを開催している以外の、

関係者が数日間会わない時も、コーディネーターはいつでも対象（関係者）にアクセスできる。また、その会わない数日間に対象（関係者）の個々の中で実践へ向けての意味の創出や醸成がされているであろうことも考慮している。つまり、<場>のラグマットはいつもコーディネーターによって広げられ、その関係性を維持しながらアクセスできるようにホールドされているのである。

<場>はまさに、野中が述べる知識創造活動を促進するようなエネルギーを注入するための、「常に変化する、共有された文脈」である。

第3節 コーディネーターの専門性と役割

本節では、コーディネーターが場づくりのために関係者をオーガナイズして実践コミュニティをつくることを、AISにおけるアーティストワークショップ実践を事例に考察する。

(1) アーティストワークショップのしくみ

AISのアーティストワークショップは、アートNPOがアーティストと学校をつないで行われている場合が多い。主なものとして「芸術家と子どもたち」（東京）、「STスポット横浜」（横浜）、「アートサポートふくおか」（福岡）、「子どもとアーティストの出会い」（京都）、「AISプランニング」（札幌）等のアートNPOが挙げられる。これらのアートNPOは1999年頃から手探りでAIS事業を始めているが、現在もなお発展しながら活動を続けている。

アートNPOはどのような仕組みでコーディネートをしているのか、本稿ではその仕組みを「芸術家と子どもたち」を事例に検証する。「芸術家と子どもたち」は日本のアートNPOの草分け的存在としてAISを牽引している。吉本(2007)は「STスポット横浜」のコーディネートの仕組みが「芸術家と子どもたち」と同様であることに言及しており、「芸術家と子どもたち」を代表例として述べている(p.10)。また、「子どもとアーティストの出会い」はトヨタ自動車(株)と「芸術家と子どもたち」の協働企画からの発展団体であり同様の仕組みで活動している。その他各団体の活動内容を見てもその仕組みは大きく変わらない。「芸術家と子どもたち」は、他のアートNPOと比べると、AIS実施数では群を抜い

て数が多く⁷ 豊富な実践知を持っている。このことから「芸術家と子どもたち」の仕組みを検証することで、日本の AIS の仕組みと実態を概観できると考える。

「芸術家と子どもたち」は 1999 年より AIS のアーティストワークショップを ASIAS(エイジラス/Artist's Studio in A School)と名付け、学校や幼稚園、児童養護施設へアーティストを派遣している。「芸術家と子どもたち」は小・中学校や保育園・幼稚園、児童養護施設とアーティストの橋渡し（コーディネート）役であり、両者と協働してワークショップを実施する。その活動資金は、企業や財団、個人、教育委員会、国や自治体から助成金や寄付金で成り立っており、各助成元の事業内容によっては、最終的に成果発表の舞台を必須としたり、対象年齢を限定したりするなどワークショップの内容に特徴が出る場合もある。基本的に小・中学校や保育園・幼稚園、児童養護施設が費用を負担することはない。ASIAS のワークショップ実施の仕組みを「芸術家と子どもたちの活動の仕組み」(図 1. 5)に示す。

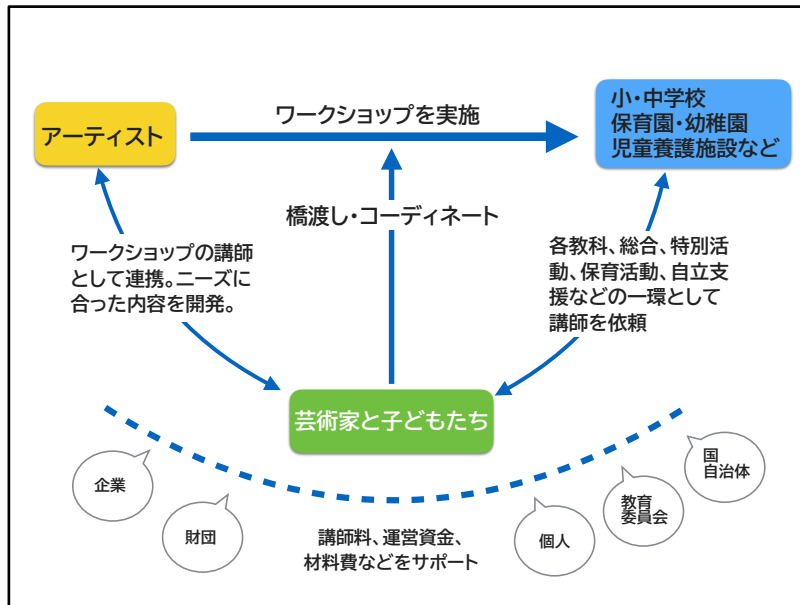


図 1. 5 「芸術家と子どもたち」の活動の仕組み
(「NPO 法人芸術家と子どもたち」の団体資料より筆者作成)

⁷ 「芸術家と子どもたち」の 2000 年 (AIS 事業開始) ～2020 年の実施数は 1236 校 (幼稚園・保育園含む) にのぼる。AIS プランニングでは 2006 年～2018 年で 76 校、アートサポートふくおかでは 2003 年～2008 年で 6 校、ST スポット横浜 (直接コーディネート) 2019 年 5 校である。各団体ホームページ参照 (2021 年 11 月 20 日閲覧)

基本的には学校側からの依頼を受け付けて事業はスタートする。依頼方法は以下の2つである。(1) 教師・職員からの直接依頼（原則として都内の公立小中学校、特別支援学校および児童養護施設、障害児入所施設等が対象。企業や財団などの支援を受けて実施している）。(2) 教育委員会や自治体などを介した依頼（特定の教育委員会や自治体等と協働している事業）。

受付後の実施は、表 1.1「芸術家と子どもたちアーティストワークショップ実施の流れ」のように進行していく。

このように「芸術家と子どもたち」がコーディネートして実施される AIS は、教師とアーティストとコーディネーターが学校の授業(1回～10回程度)の時間内でのアーティストワークショップを協働して運営している。

表 1.1 「芸術家と子どもたち」アーティストワークショップ実施の流れ
 (「芸術家と子どもたち」ホームページ¹より筆者作成)

実施の流れ	内容
①事務局から学校へ電話で簡単なヒアリングをする	コーディネーターが電話にて希望内容のヒアリングを行う。
②実施の決定	内容やスケジュールを考慮して、事務局（芸術家と子どもたち）が実施校・施設を決定。その後、事務局から各実施決定校・施設へ連絡し、打ち合わせ日程を調整する。
③打合せ（1回目） コーディネーターによるヒアリング (30分～1時間程度)	コーディネーターが実施校・施設を訪問し、希望するワークショップ内容、スケジュールなどについてヒアリングする。
④派遣アーティストの決定	ヒアリングを元に、コーディネーターが教師・職員に最適と思われるアーティストを検討、アーティストと連絡を取り決定する。
⑤打合せ（2回目） アーティストを交えた打合せ (授業の1～2ヶ月前／必要に応じて複数回、1回30分～1時間程度)	コーディネーターと一緒に派遣アーティストが学校・施設を訪問する。担当の教師・職員とワークショップ内容の詳細を打合せする。
⑥アーティストワークショップの実施	コーディネーター立ち合いの下、ワークショップを実施する。放課後などを利用し、担当教師・職員、アーティストと一緒にワークショップを振り返り、次回へ向けての打ち合わせを行う。
⑦実施終了	パフォーマンスキッズ・トーキョー ^{*1} （学校・児童養護施設）の場合は成果発表の場を設ける。 ^{*1} アーツカウンシル東京（公益財団法人東京都歴史文化財団）との協働事業

ASIAS のコーディネーターには3つの特徴がある。1つ目は、コーディネーターがプロジェクトの最初から最後まで伴走することである(①～⑦)。①事前打ち合わせから⑥ワークショップ実施中はもちろん、振り返りや事後打ち合わせなどに全て立ち会うことで、全体の流れと各々の状況を把握し、事業全体の舵をとっている。事前事後の事務手続きだけに特化してサポートし、現場に同行しないということは決してない。

2つ目は学校／教師の丁寧なヒアリングを通して、実施のねらいを共有していることである(①・③・⑤)。これによって、関係者と協働する基盤を作っている。

3つ目は、アーティストありきで事業を進めていかないことである(④)。派遣アーティストの決定は学校とのヒアリング後である。これによって学校、アーティスト双方の協働の基盤ができる。アーティストのやりたいことを一方的に実施するのではなく、学校とアーティストのお互いの良さが掛け合わされてできる「なにか」が大切である。アーティストと参加者のどちらにとってもワークショップで生まれる「なにか」が有益であるように、アーティストを選定している。この組み合わせこそがコーディネーターの妙と専門性が問われる部分である。アーティストの特性をよく見極め、学校側の状況(学校・子どもたちの様子)を洞察した上での掛け合わせが必要となってくる。

(2)実践者インタビューを基にしたKJ法による分析と考察

AIS のアーティストワークショップの現場運営の最小単位は教師・アーティスト・コーディネーターという3者で構成されている。

筆者は「芸術家と子どもたち」が小学校で実施したアーティストワークショップの実践に関わった実践者達(教師・アーティスト・コーディネーター)の現場での思考やふるまいとその関係性を半構造化インタビュー(スタイナー 2016、p.86)を基にKJ法を用いて分析・考察している(竹丸 2021b)。

筆者は「芸術家と子どもたち」のアーティストワークショップの2事例(2校)、計6名(各事例の教師・アーティスト・コーディネーター)の半構造化インタビューを行っており、それぞれが実践に関わった小学校のアーティストワークショップの事例を中心に、各個人の今までの経験も踏まえた話を聞いた。インタビューに関する詳細データは「表 1.2 実践者インタビューデータ」を参照。

表 1.2 実践者インタビューデータ（筆者作成）

記号	職種	職歴年数	実施年月日	インタビュー時間	逐語録文字数
FT	教師（図工専科）	6年	2018年8月30日	77分	17695字
FA	振付家（ダンサー）	17年	2019年8月6日	91分	22440字
FC	コーディネーター	9年	2019年8月8日	66分	28189字
IT	教師（図工専科）	9年	2019年10月3日	58分	19545字
IA	美術家	19年	2019年10月3日	31分	10399字
IC	コーディネーター	3年	2019年10月9日	82分	16389字

研究方法のデザインとして、未開分野または既知の理解では不十分な領域を理解するために、対象を新視点から見直すことに有効とされている質的研究法を用いた。適用している質的研究方法で重要とされるその手続きとデータ収集・分析について下記の①～⑥で、分析については⑦、⑧で示す。

① 調査者（筆者）の特徴

調査者（筆者）はワークショップファシリテーターやプロジェクトコーディネーターとして約 10 年のワークショップデザインの現場経験を持つ。並行してアーティストワークショップのコーディネーターとして従事していた。当事者としての実施経験は、対象現場の的確な理解と表面的なままで終わらない考察につながるものと考えている。

② インタビュー対象者の選定理由

本研究では、2校各3名（教師・アーティスト・コーディネーター）、計6名のインタビュー対象者を選出している。それぞれ選出した2校の実践は、「芸術家と子どもたち」の事業である。その授業の中から、授業日数やアーティスト、ジャンル、学年などの実施条件が重ならず多様なデータを抽出できる可能性がある研究対象を2事例選出した。

また、2事例共にアーティストワークショップに協力的な学校であることから、実践コミュニティとしての安定した状態があるのではないかと推測された。

③ インタビュー対象者の関わったアーティストワークショップの実践状況

1つ目の事例である F 小学校の授業実践は、学校公開へ向けての授業という位置付けで、

図工専科の授業を中心として実施した。「芸術家と子どもたち」の事業枠としてもワークショップ後に学校内外へ向けての発表の機会を持つ事業として行った。それとは別に学校行事として図工の展覧会もあり、ワークショップの成果に関連づけて展示をすることになった。授業実施対象は5年生4クラス128名と人数が多かった。授業は2017年に実施しており、1日2コマが5日間、1日4コマが3日間の実施で合計22コマ、合計実施日数は8日間であった。

授業内容は、学校公開授業のためのダンスの作品作りであった。ダンスと言っても与えられた振り付けを覚えて踊るものではなく、ワークショップの中で表現活動としてアーティストと子ども達で生み出した身体表現を作品として完成させたものである。

2つ目の事例のI小学校は、図工の授業として実施した。ワークショップ後に学校内外へ向けての発表の機会はないが、作品は他学年も鑑賞・遊べるものとして展示されるものとなった。授業は2019年に実施しており、実施時間は1日2コマで2日間の実施で合計4コマであった。

ワークショップ内容は、ペンキで校舎の床に絵を描き、すごろくを作り、みんなで遊ぶというものであった。図案もすごろくの内容も子ども達の発想をアーティストが後押ししながら制作していった。対象学年は単学級3年生で34名である。

④インタビューの方法と内容

インタビューは計6名に個別に半構造化インタビューを実施した。内容は、各インタビュー対象者の背景（アーティストワークショップに関わることに至った経緯や経験）、事例のワークショップについて（実施までのプロセス、子ども達のワークショップ中の様子など）、教師・アーティスト・コーディネーターの専門性についての見解、アーティストワークショップの際に困難だと感じる事、アーティストワークショップ実施に関して大切にしていることなどを質問した。

⑤倫理的配慮

倫理的配慮としては各インタビュー前に研究内容及び分析の方法、インタビューデータ・画像記録等個人情報の取り扱いについて十分に説明し承認を得た。また管理職等への同意が必要な場合は書面にて同意書を作成し署名により承認を得た。

⑥データ分析方法

④のインタビューによって収集したデータの分析は以下の5段階で行った。研究対象現場として選択した2事例において(1)インタビューの逐語録(一次情報)を生成した。(2)KJ法を用いて逐語録(一次情報)からデータを抽出した。次に(3)概念を生成し、(4)その後カテゴリーを生成した。つまり、(2)~(4)でKJ法の「グループ編成」(川喜田 1967、pp. 74 - 76)をしたことになる。その後(5)各カテゴリーの理論的構造を生成した。

本研究において概念とは、インタビュー逐語録からデータを抽出(単位化)(川喜田 1967、p. 45)して、抽出したデータを書いた「紙切れ」(川喜田 1967、p. 69)を同じ意味合いの小グループにまとめてつけた「見出し」のこととする。またカテゴリーとはその概念をさらにまとめ、そこにつけた「見出し」のこととする。

KJ法においては、分析者の気づきによって分類内容が異なることも指摘されているので、分析の妥当性を担保するために、それぞれの分析対象に対するグループ編成を3名の分析者で実施した。複数人数で分析をしたのは、データを抽出する際の視点を多くし、一次情報から得るデータの精度を高めるためである。

その後、調査者である筆者が再度グループ編成をすることで、一つの事例に対して2回のグループ編成を行う事にした。次に生成した概念の関係の検討を繰り返し、カテゴリー生成を行った結果、概念化の理論的飽和(木下 2003、p. 221)を迎えて概念化を終了した。

KJ法によって逐語録からは、概念数50種類、下位カテゴリー数19種類、カテゴリー数4種類が生成された。生成したカテゴリーはカテゴリーA:《教師の役割》、カテゴリーB:《アーティストの役割》、カテゴリーC:《コーディネーターの役割》、カテゴリーD:《Teacher・Artist・Coordinator team(以下TACteamと記す)の構成内容》の4種類である。

本研究では、4つのカテゴリーのうちカテゴリーC:《コーディネーターの役割》(表1.3)で示された理論的構造を引用しながら、コーディネーターの機能と役割について考察する。さらにコーディネーターがその<場>に深く関わっている内容のカテゴリーD:《TACteamの構成内容》についても検討する。コーディネーターの役割に関するインタビュー逐語録は表1.3に、TACteamに関するインタビュー逐語録は表1.4にまとめた。

表 1.3 コーディネーターに関するインタビュー逐語録の内容（筆者作成）

（表中、教師はT、アーティストはA、コーディネーターはC、ワークショップはWSと表記）

カテゴリ	下位カテゴリ	概念	逐語録	番号
コーディネーターの役割	事前予測によるフォロー機能	ワークショップのフォロー	(演劇WSは特に)これが必要とかがあれば必要とか。衣装はこれが必要、段取りがどこまでわかってた方がいいとか。事前の準備と言うことに対してなかなか。Aの連携っていうか、この人がどういう人なのかっていう含めてやるの。難しいですね	IC21
			IC17	
		学校へのフォロー	企画書を見ながら、何が重要なんだろうって言うのを想像するときもある。ここで何するんだろうとかか。	IC57
			(学校側へ)その場で変わることもありますよって言うておく。そこをすく伝えるってしておかないと。	IC96
			学校が気にしすぎの時もあるし。(さっき言ったみたいに)全然気づいてない時もあるし。	IC102
	A・Tの立場を想像してフォロー	(Tは)きっとその場で何とかしてくれるんだろうけど、事前には何も言うてこないですもんね。だからこっちがちょっと先回りしないと。	IC18	
		破天荒のAをCが説得する。Tも説得するとか。	IA16	
	翻訳・通訳機能	伝え方の調整	通訳しないでそのまま通す時もある。	IC101
			ここじゃ50%ぐらい伝えおけばわかってくれるだろうとかいうところを調整したりしてフィルターを通して伝えてあげる	IC99
		そこだけじゃなくて、こんなこと言おうとしているのになっていうところを掘り下げる時だってあるし。	IC103	
		TとAの間に入って相互理解を円滑にする	どっちも汲んだ感じですね。AはCを通したい。でも学校はAと直接やりたみたいだから。そうして今回はスムーズにその後進んだので。	IC56
	振り返り機能	振り返りの時間を作る	翻訳者ですね。通訳してる人じゃないですか？Cって。	IC100
			Cがいた方が私情が入らないですね。	IT40
		振り返るポイントを引き出す	ちゃんと振り返りの場を設けて。	FC35
	関係性の構築機能	対話する	終わって全員でアシスタントの人も含めて先生も、どのクラスの人も含めてどうだったのかみたいなことを話したり。	FC36
			何かこう先生との振り返りの時間に何をキャッチボールするかっていったら、もうちょっと詳しいエピソードとかエッセンスをやり取りしたいなって。	IC51
		管理職対応	自分でもメモしてるんで、ちょっとこんなことありましたよねっていう具体的にちょっと提示してあげると、そうだったとなつてあとその後に具体的なことを引っ張り出せたりもするんで。	IC50
			Tと対話をしたいとは思っています。Aを交えて。	FC21
		A・Tの背景理解	間に入ってきいてくださって、良い知識と他の経験、他のCの経験が生きる	FT8
			必ずしも管理職のTに挨拶するし。挨拶させてくださいというのは、最近どの現場でも言ってますかね。	IC63
		アーティストの選定	あとTの周りとか立場や関係性にもよったりするので、そこら辺を現場でも見なきゃいけないしね。	IC32
			Aのこともわかっている。Tの立場もわかっているっていうことこそ。両者わかっている。	FA13
	関係性をつなぐ思考	Aの面白さを生かすにはどうしたらいいのかみたいなことを考える。	FC44	
		全部に対して理解とか関心だとかっていうのを持っているからできることかなと思います。	FA14	
	社会への説明	管理職が芸術家と子どもたちを知ってたから、うんいいよって二つ返事	IT7	
		そこに行き着くまでには右往左往あって、最後に「これでいいじゃん」と言ってくれるのがC。本当に助かったんですね。	FT9	
	第三者的在り方	方向づける	Tがどんな方って言うのがわかるので、その人柄を踏まえてAを選定。	IC52
			思いきり舵を切る。時には舵を切る力も必要。	FT14
		全体ホールド感	お互いが関わっている人たちが、この場をおもしろいと思ったり、この場をどうしていきたいと思っているかって言うことをどう共有してどう場を作っていくかですね。毎回毎回。	FC47
			それを考えるには、さてどこに働きかけたら……。みたいな。	FC48
		当事者意識	いろいろな関係の遠い、いろいろな人が絡んでくると、どんどんCの重要性が増してくる	IA21
	事業の担当者	学校との窓口	Cがいるってところで、相手もちゃんとやろうとするのねっていうふうにも思うだろうと思います。	IA20
			管理職が芸術家と子どもたちを知ってたから、うんいいよって二つ返事	IT7
WSへの関わり方	WSの捉え方	そこに行き着くまでには右往左往あって、最後に「これでいいじゃん」と言ってくれるのがC。本当に助かったんですね。	FT9	
		Cっていう立場から見たその授業だったりとかが、子どもたちがどうなっているかという意見とかって、結構僕は大事だと思っていますね。	FA20	
		第三者がいなくて客観的に見れないと思う。	IT42	
	現場判断力	現場でのビデオ撮影というか、ずっと下がる	全体のバランスを見てくっていうこと	FA17
			僕は見れていない部分を見ていただきたい	FA28
		子どもたちへの対応・見方	何かあってもそこを修正じゃないけど、場をつくっていくという役割としては大きいと思いますけどね	FA32
			「橋渡しして」立っている立場じゃなくて、自分がその当事者であるっていう意識がすごいあるのかもしれない。	FC19
	子どもたちへの対応・見方	子どもの様子	どうやったらよくなるのになってことを色々考えて、それに動いていくってこと。具体的には難しいですけど。	FC38
			そういう時間割の交渉とかさっすね。まず。そうねその時に日程も変わったんで。	IC59
		子どもたちへの対応・見方	何か学校側から問題があった時に、もちろん間に立っていただけるからそれぞれの役割がしっかりすることも	FA21
学校のやりとり。特にT・学校によってはメールも使えないところもまだあるし。電話、ファックスで対応。	FA27			
WSへの関わり方	WSの捉え方	WSをコーディネートして一番おもしろいのは、WS中なんだから、そこには絶対いるべきだと思っていて。	FC30	
		自分がWSをやってるわけじゃないんだけど、自分のことではありますね	FC27	
		全部のWSを全部見たって思うわけですよ。最初から最後までずっと見たっていう。	FC18	
	現場判断力	現場でのビデオ撮影というか、ずっと下がる	現場ではビデオ撮影というか、ずっと下がる	FT12
			何分も過ぎてやって、自由にやってもダメだと止めたりする。	IC38
		子どもたちへの対応・見方	Aの方がすごいからって、感じとる力がすごいとは思ってるんだけど、意外とそうでもないところもあるから、そこはフォローしてあげないといけないんだなあ	IC47
			必要のない時は静かにしているというか、その微妙なさじ加減は流石にCだと思う。	FT13
	子どもたちへの対応・見方	子どもたちへの対応・見方	それくらいシュッと緩急をつける。	FT16
			全体的にまんべんなく、どう、どんな反応してるかっていうのは見ておくのはどのWSでもやりますよね。	IC44
		子どもたちへの対応・見方	CがWS中にやっていたことクレバスとか配るの手伝ってもらった。記録取ったり、子どものフォローとAを見守ってた。	IT43
段取りとかだけじゃなくてそこに子どもがいるってことを見るのが重要な。	IC110			
子どもたちへの対応・見方	子どもたちへの対応・見方	子どもがどう考えているかやる人のたのみのコマじゃなくて。その子がどう感じているかどうかっていうことが一番大事。それを含めて準備するものが必要だったりが出てくる。中心にあるのはそれ。	IC111	
		違う時は「いやちょっと。」という風には言わないとね。その日のその子たちが置いてきぼりにされちゃう感じがする。	IC29	
	子どもたちへの対応・見方	ちゃんと子どもたちの変化を見とると言うか、そこは大事ですよ	FC39	
		Aだけでは見えてないところも多いし。先生は先生でいつも気にしている子のこと見ちゃったりするし。	IC43	

表 1. 4 TACteam に関するインタビュー逐語録の内容 (筆者作成)

(表中、教師は T、アーティストは A、コーディネーターは C、ワークショップは WS と表記)

カテゴリ	下位カテゴリ	概念	逐語録	番号		
TACteamの構成内容	コミュニティ化	TACチーム	同僚とも違う。クライアントとも違う。プロジェクトチームじゃないですかね。	IC112		
			絶対先生だけじゃ作れない時間と価値を作れるわけじゃないですか。	FT83		
			表現者、Aとしての見方とTの見方は全然違うと思うので、そのシェアはとてもおもしろいですよね。 (企業と組む時よりも) チーム感がありますよね。芸術家と子どもたちの団体的方が。	FT85 IT60		
		理想のチーム	強い印象がないくらいチームでできていたなあ。	FT82		
			チーム感がありました。普段望んでいる学校でのチーム感がそこにありました。だから楽しかったのかも。 とっかかりがないくらいスムーズ。いやスムーズと言うかうまく調和がとれていたと思っています。	FT87 FT95		
			3人がゴールイメージの共有をする。それが分かり合えないとなんとも。 これこれ！ チーム感これ！ って。一個の目標に向かって一緒に熱量で進む。 結局子どもたちのためだったっていうところでは一緒にいるかなあ。一個の目的は一緒にいるじゃないですか。	FC57 FT94 IT59		
	TACteamの活動	ゴールイメージの共有	コミュニケーションなのか。TとAとCの。	FC58		
			一緒に話していける関係があるっていうのがたぶん大きいと思います。	FC59		
		対話すること	異論があったら話し合えばいいと思う	FA93		
			事前の打ち合わせの重要性。	FA89		
			TACteamで二度の綿密な事前打ち合わせ。ワークショップアシスタント(ダンサーとドラマー)の事前準備、創作などのことを打ち合わせて経過共有。 必ず下見にきます。	FA90 FT92		
			必ず打ち合わせをします。	FT91		
	TACteamの特徴	チーム最小単位(T・A・C)	当事者・当事者・第三者は実施可能な最小単位。 これはほんと1人じゃできない。	IA47 FA92		
			1人の視点じゃなくしているんな視点によって気づけることがいっぱいあるな。 他の立場で見ることも、そこには限界があるので、ほんとはお互いが見合う。	FA82 FA83		
			Tじゃ言いにくいこと。「やっぱり1対1じゃダメだね。」ってAとも話してたけど。3人だからいいんですよ。最低3人ですよ。	IT39		
			両方の立場に立てるんじゃないかな。両方の目になれるところはあるんじゃないかな。	FA84		
			分業的その方がそれぞれの人たちの連携は取れなきゃいけないけど、集中できる。	FA80		
			それぞれの専門家がそれをやるべきなんだ。 対等な立場であるべきだと思います。この三本の柱があってできる。という風になればいいと思います。	FA81 IC113		
		TでもAでもないCの第三者的存在	Aの見方、Tの見方、Cの見方、それが良いチームを作っていけたらと思うんです。	FT89		
			第三者って言う存在が大事です。当事者と当事者はやっぱりうまくいかないことが多い。 第三者がいるって言うことはもう存在が大事。いないとできない。	IA18 IA11		
			CはAにもTにもどっちにも歩み寄りなきゃいけないんです。	IC92		
		TACteamの重要要素は調整力	(学校のチームもTACteamも) うまくやれるかやれないかっていうのは調整力。	IT56		
			Cのteam内関係性構築	CからTへの働きかけ	「直接やりとりしたかったらどうぞ」みたいなことも言ったりはするんですけど。 Cは打ち合わせで2回Tと会うから、そこで仲良くなれるっていうか。 不信任を抱いている先生もいるから少しでも減らせたらいいな。	FC54 FC55 FC56
		CからAへの働きかけ			Aさんみたいなタイプは、ちょっとコントロールしないとほんと終わらない打ち合わせ。 別にうまいWSをやってほしいわけでは全然ないから。どこまで言うかっていうのは、いつも手探りですけどね。 毎回のWSがどうであって、「それをどうしていきたいのか。」みたいなことをちゃんと話したり相談する。 引っ張ったところで引っ張れないでしょAは。言いたいことは言うけど。 一緒にどうしていくんだっていうことをAと考えることも楽しいし。そこに面白さを見いだせるかどうかってこと。 「そうか、そんなやり方もあるんだ」とか「そんなことも起こるんだ」みたいな発見が先に読めちゃうと全然面白くないじゃないですか。	FC82 FC87 FC88 FC89 FC90 FC93
	ひっぱらないようにはしてます。私(C)のWSじゃないので。 Aとコミュニケーションをとるってことですかね。作品を見に行ったりとか、あんまり一緒にやったことない人だったら、 Aが一番発揮できるようにしてますね。				FC94 FC95 FC96	
	CとAの信頼関係			芸術家と子どもたちさんはすごくバランスよくしているし、丁寧だし、僕らにとっても色々話しやすいし。 僕はCと芸術家と子どもたちのみなさんを信頼している。 Aだから大丈夫じゃない？ って言って、任せていった感じです。	FA52 FA53 FC113	
				AとTの関係性	Tが普段見ている子ども達と何か違う部分があったりとか、なにか発見があったことは伺いたい。 なんか違うなと思ったら(Tが)ちゃんと伝えるべきだと思うし、Aは聞くべきだと思う 何か気づいて問題っていうか「ちょっとここが気になってるんです」ということがあれば伺いたいと思っています。それが自分の為にもなっていくと思っているんで。	FA75 FA74 FA73

⑦ カテゴリーC《コーディネーターの役割》の分析

カテゴリーC《コーディネーターの役割》では表 1.5 に示した 8 種類の下位カテゴリーと 22 種類の概念が生成された。

表 1.5 カテゴリーC《コーディネーターの役割》の理論的構造（筆者作成）

《コーディネーターの役割》の理論的構造
[事前予測によるフォロー機能] 〈ワークショップのフォロー〉 〈学校へのフォロー〉 〈アーティスト・教師の立場を想像してフォロー〉
[翻訳・通訳機能] 〈伝え方の調整〉 〈教師とアーティストの間に入って相互理解を円滑にする〉
[振り返り機能] 〈振り返りの時間を作る〉 〈振り返るポイントを引き出す〉
[関係性の構築機能] 〈対話する〉 〈管理職対応〉 〈アーティストと教師の背景理解〉 〈アーティストの選定〉 〈関係性をつなぐ思考〉
[社会への説明] 〈社会的信頼を担保する存在〉 〈広報活動〉
[第三者的在り方] 〈方向づける〉 〈コーディネーターの客観的視点〉 〈全体ホールド感〉 〈当事者意識〉
[事業の担当者] 〈学校との窓口〉
[ワークショップへの関わり方] 〈ワークショップの捉え方〉 〈現場判断力〉 〈子ども達へ対応・見方〉

《コーディネーターの役割》は機能と在り方という2つに大きく分けられる。機能は〔事前予測によるフォロー機能〕〔翻訳・通訳機能〕〔振り返り機能〕〔関係性の構築機能〕、在り方として〔社会への説明〕、〔第三者的在り方〕、〔事業の担当者〕、〔ワークショップへの関わり方〕である。

コーディネーターは、アーティストワークショップ実施が決定すると、企画書や打ち合わせ等から様々な情報を取り入れ、人・モノ・コト全てに対して事前に予測して配慮をしていく。〈ワークショップのフォロー〉は、スタッフの手配、教師の連携、材料の準備や使用設備の確認、スケジュールの確定、子ども達のフォロー体制構築、ワークショップ内容の検討などである。アーティストワークショップは、子ども達との協働によってその場で起こる出来事を重視するため、ワークショップ中に内容が変更になることは珍しいことではない。事前予測をすることで準備が整うだけでなく急な変更にも対応できる。その点においては〈学校へのフォロー〉も必要である。ワークショップという学びの場は、プログラム通りに進まないことがあることを事前に伝えておくことで、学校側がワークショップ時に戸惑って教師・アーティスト・コーディネーターの共通のねらいがぶれてしまうことを防ぐことができる。

その他にもコーディネーターは、アーティストと教師のそれぞれの立場を理解した上で、関係性の構築がしやすいようにフォローしていく。お互いの考えが伝わりやすいように道筋を立てて説明することや、アーティストが破天荒な場合などは少しトーンを和らげるように説得するなどのフォローがある。

〔翻訳・通訳機能〕は、〈伝え方の調整〉をしながら〈教師とアーティストの間に立って相互理解を円滑にする〉機能を持っている。全体の話を中心しながら大事な部分だけ伝えたり、言いたいことを推測して掘り下げて伝えたり、時にはそのままストレートに伝えることもある。直接は言いにくいことや要求もコーディネーターが一旦受け止めて、言葉の伝え方や判断できる材料を示しながらアーティストと教師のお互いの理解を促進し、両者の関係性をつないでいる。

また、アーティストワークショップ実施後に振り返りの時間を持つことで、ねらいに対してどのように学びが起こったのかを確認しているが、忙しい教師にとって、授業外で時間をとることは難しい。これに対してどんなに少なくとも、3者で授業を振り返る時間を捻出することもコーディネーターの大事な役割である。有意義な振り返りとなるように、

コーディネーターは対話をファシリテートし、ポイントを定めて子ども達の具体的な様子やプロセスで重要だった場面などを共有し、次のワークショップへの改善へとつなげていく。

〔関係性の構築機能〕では、コーディネーターは、関係性を構築する方法として〈対話する〉ことを大切にしていることが示された。コーディネーターがアーティストと教師に丁寧にコンタクトを取りながら、彼らの間に入って話を聴き、説明や対話することで3者の関係を築いている。対話をする際には、〈アーティストと教師の背景理解〉も重要であり、アーティストと教師の個人的、職業的背景や文脈を理解することで、より良い関係性を構築する。教師もアーティストも自分を理解してくれているということがコーディネーターとの信頼関係に結びついている。そこでアーティストワークショップでは、運営のメンバーも重要となる。そもそもワークショップのねらいに対して合わないだろうという人や、協働できないことが予想される人はメンバーとして迎え入れることは難しい。誰と誰を組み合わせるか、つなぐかということがコーディネーターの手腕を発揮するところでもある。〈アーティストの選定〉は、その核になる部分であろう。教師と協働することができ、かつ面白いことができるアーティストをいかに選定するかは、関係性を構築するための基本的要素である。アーティストの選定条件は特に定められているわけではない。コーディネーターは、ワークショップに参加する児童生徒の様子や、プロジェクトの企画内容、担当教師との相性などを鑑み組み合わせている。コーディネーターは、〈アーティストと教師の背景理解〉をするように努め、特にアーティストのことをよく分かっている必要がある。アーティストが普段どのようなアート活動をして、どのような作品をつくっているのかを知ることに加えて、ワークショップでのふるまい方、児童への対応の仕方なども知ることで、アーティスト理解を進めていく。そして、アーティストの面白さをワークショップ現場で生かすにはどうしたらいいか、その面白さは児童にワークショップの学びにつながるかを考慮して、アーティストを選定している。

さらに〈管理職対応〉では、学校側にコーディネーターとアーティストが協働者であることを認識してもらうことが必要である。特に校長、副校長などの管理職の許可が出ないと実施できないことが多いので、管理職ともしっかり関係性をつくることが求められる。学校訪問時には、校長や副校長にまず挨拶をして、コーディネーターとアーティストが学校に関わる者として信頼してもらうことから始める。また、担当教員の学校内の立場や周

囲の教員との関係も注意深く見て、学校内で担当教員がプロジェクトを進めやすいように対応している。

このようにコーディネーターは各者に対して関係性を構築することが重要であるという〈関係性をつなぐ思考〉を持って現場に立っていることも示された。

次にコーディネーターの在り方を分析する。コーディネーターは「社会への説明」をする〈社会的信頼を担保する存在〉であることが見出されている。特にアーティストは、個人的に学校に関わることに難しさを感じており、コーディネーターという存在を介して社会的信頼を得ている実感を持っている。アーティストワークショップの実施状況は様々であるが、事業規模の大きさや関係者の人数の多さなどに比例して、コーディネーターの存在は重要度を増していく。しかし、コーディネーターが個人的な立場で学校との橋渡しをしても、そこに社会的信頼を得ることはアーティスト同様に難しいだろう。コーディネーターがアート NPO に所属していることも、信頼においては重要な要因である。またコーディネーターの活動はアート NPO の〈広報活動〉でもある。インタビューでは「芸術家と子どもたち」の事業であることが、管理職の実施許可の一因であったことが挙げられており、団体としての信頼度があることで、アーティストやコーディネーターが学校へ入るハードルを下げている。

コーディネーターの在り方として、アーティストや教師から最も重視されている役割が「第三者的在り方」である。分析では様々な場面でコーディネーターの立ち位置が「第三者的在り方」であることの意義が見出されている。具体的には、〈方向づける〉、〈コーディネーターの客観的視点〉、〈全体ホールド感〉、〈当事者意識〉と概念化された。

〈方向づける〉とは、教師・アーティスト・コーディネーターがアーティストワークショップの内容や方向性について共通認識を確立できるように舵をとることである。例えば、プログラム内容の話し合いで混沌とした時に「これでいい」と、教師やアーティストの背中を押すコーディネーターの言葉で方向性が決まったり、情報が錯綜した時に論点を整理して議論の進むべき道を示したりする。その判断に働いているのは〈コーディネーターの客観的視点〉である。アーティストと教師は当事者的立ち位置でワークショップに入り込んでいるため、第三者的視点で外側から客観的に見ることができなくなる。そうすると、子ども達にとって本当に大切なことが抜け落ちたり、ねらいに対してプロセスが複雑になったりしてしまいがちである。そこにコーディネーターという立ち位置から当事者が見え

ていない部分を見ることで、ねらいを忘れずにアーティストワークショップを実施することができるのである。その客観的視点は、コーディネーターが〈全体ホールド感〉をもって俯瞰的立ち位置をとることに起因する。常に全体のバランスを見て、当事者が見られていない部分を見ており、それはアーティストや教師が見ている全体性をさらに外側からホールドする（包み込み支える）ことである。そのホールド感は、アーティストと教師がワークショップを実施する上での安定感と安心感に直結する。

しかし、コーディネーターの第三者的在り方は、一般的な第三者、すなわち組織やチームに属さない外在としての在り方では決してない。どうやったらその場が良くなるのか、どのように対応するのかを内部の眼差しを持ちながら、俯瞰してみるという、あくまでも〈当事者意識〉を持ってその場に内在することを基本にした第三者的在り方なのである。一見すると〈当事者意識〉と第三者的という言葉は相反するかもしれない。しかしそれは教師やアーティストというワークショップをその場で動かしている当事者が現場で見えていない、抜け落ちている部分を補う視点であり、その抜け落ちた部分を拾い上げるには第三者的なまなざしを現場に向けていることが必要なのである。例えば、ワークショップ中のアーティストはコトが動いている部分に目が行きがちである。それに対してある参加者は、少しだけ具合が悪そうだとか、友人との関係が悪くてグループに参加しにくそうであるとか、とても良い表現をしているけれどもアーティストや教師が気づかないなど、教室の隅で起こった小さな反応をコーディネーターが掬い上げることもある。

学校という組織に対しては、アート NPO の〔事業の担当者〕として〈学校との窓口〉という役割を担い、授業時間、日程の調整、学校との事務的手続きなど、事業がスムーズに行えるように活動している。

〔ワークショップへの関わり方〕にもコーディネーターの専門性が現れている。それは〈ワークショップの捉え方〉が極めて自分ごとになっていることである。AIS のコーディネーターにはワークショップ本番だけではなく、事前から事後まで様々な業務があるが、一連の業務の中で一番面白いのはワークショップの現場であるとコーディネーターが認識している。つまり参加者の前面に立ってファシリテートしていなくても、ワークショップの現場に当事者意識を持ってそこに居るのである。コーディネーターは事前に誰かと誰かを繋いで終わるというものではなく、その場のプロセスに関わることに力注ぐことを示している。

現場では、事前に組んだプログラムが変更になることは頻繁に起こる。なぜならそこに参加している人達によって、活動に対する反応も作りあげるものも多様であるからだ。ファシリテーターやコーディネーターは、参加者の反応や活動をその場で判断しワークショップは進行していく。そのためコーディネーターには、問題が起こっても現場で対応していく〈現場判断力〉が必要となる。

しかし以上のようなコーディネーターの役割は、決してアーティストと教師のためだけではない。コーディネーターの〈子ども達への対応・見方〉は、子ども達が「そこにいること」を尊重し、子ども達の変化を見逃さないことを大切にしている。コーディネーターは学校教育の指導的な見方ではなく、「今そこ」での子ども達の反応を重要と考えている。また、アーティストや教師が見落としている子ども達のフォローをする役割も担っている。

コーディネーターは現場に立ち会うことを最も大切にしており、自分がそこにいることに意味があると考え、ワークショップという現場を AIS の最重要プロセスと捉えている。

⑧ カテゴリーD：《TACteam の構成内容》についての分析

カテゴリーD：《TACteam の構成内容》では4種類の下位カテゴリーと13種類の概念が生成された（表1.6）。

教師・アーティスト・コーディネーターの3者が自分達を〈TACチーム〉であり〈理想のチーム〉であると認識していることは3者の〔コミュニティ化〕を促している。3者は〈TACチーム〉を「同僚とも、クライアントとも違う、プロジェクトを行うために集まったチームであり、クリエイティブなプロセスを生み出すチーム」と捉えている。つまりこのチームを構成する自分達が普段とは違う「見方」に触れることを面白がり、学校に新しい授業時間と価値を生み出すことができると考えている。

さらに〔TACteamの活動〕には〈ゴールイメージの共有〉〈対話すること〉〈打ち合わせ〉が重要であることが示されている。3者の実践のねらいやゴールイメージを共有することが実践を運営する必須条件であり、それは〈対話〉を通して共有される。つまり、対話ができる関係性であることがアーティストワークショップ成立の条件とも言える。それ

表 1.6 カテゴリーD：《TACteam の構成内容》の理論的構造（筆者作成）

<p>《TACteam の構成内容》の理論的構造</p> <p>[コミュニティ化] 〈TAC チーム〉 〈理想のチーム〉</p> <p>[TACteam の活動] 〈ゴールイメージの共有〉 〈対話すること〉 〈打ち合わせ〉</p> <p>[TACteam の特徴] 〈チーム最小単位(T・A・C)〉 〈専門的分業的チーム〉 〈教師でもアーティストでもないコーディネーターの第三者的存在〉 〈TACteam の重要要素は調整力〉</p> <p>[コーディネーターによる TACteam 内の関係性構築] 〈コーディネーターから教師への働きかけ〉 〈コーディネーターからアーティストへの働きかけ〉 〈コーディネーターとアーティストの信頼関係〉 〈アーティストと教師の関係性〉</p>
--

には〈打ち合わせ〉が有効な活動であり、その重要性は3者とも認識している。アーティストとコーディネーターが事前打ち合わせで普段の子ども達の様子を知ることや、学校の下見をして会場や子ども達に実際に会い、状況を認識・把握しておくことが、ワークショップの実施内容に影響していくのだ。

[TACteam の特徴] では、AISを支えるには、教師・アーティスト・コーディネーターの3者が関わる必要があるとあり、〈チーム最小単位(T・A・C)〉と認識されている。実践をする際には、教師とアーティストという1対1では、抜け落ちる視点があり関係に摩擦を生じやすい。教師のインタビューでは「3人だからいい。最低3人です。」という意見も聞かれた。この3者がチームとしてうまく進むための〈TACteam の重要要素は調整力〉であることが示された。

最後に、[コーディネーターによる TACteam 内の関係性構築] について分析する。〈コーディネーターから教師への働きかけ〉では、コーディネーターは打ち合わせの対話で教師のアーティストに対する不信感を払拭し教師とコーディネーター、教師とアーティスト

の関係性をつくる。さらにアーティストと教師の間に入ることを無理に押し通すのではなく、教師とアーティストの関係を大切にしていることも伝えながら教師との距離感を測っている。

〈コーディネーターからアーティストへの働きかけ〉は、アーティストが力を発揮し、ワークショップに注力できるようにフォローすることを指している。基本的にはアーティストがやりたいことに任せてワークショップを進めるが、毎回のワークショップの様子を基に次回ほどの様に進めるかは、教師・アーティスト・コーディネーターの3者で相談しながら一緒に作っていく。時にはアーティストもプログラムを追いすぎて、最初に立てたプラン通りに進めなくてはならないという枠に囚われがちになる。その様な場合にはその場で起こる子ども達との協働を面白いものにするために、柔軟な考え方で良いとコーディネーターが助言している。このように、コーディネーターはワークショップを協働で作る支える立場を表明しながら、対話を中心にして合意形成を図ることで、アーティストとの関係性を構築している。また、アーティストの専門性や世界観を理解するために、ワークショップ時以外のアーティストの普段の活動を観に行くことも大切である。

以上、ワークショップを企画運営する実践者達の関係性の実態から、アーティストワークショップのコーディネーターの機能と役割が専門性として示された。

ここで本研究が着目すべきは、当事者意識を持つ[第三者的俯瞰的立ち位置]に立つことを専門性とするコーディネーターの思考とふるまいであり、コーディネーターの場づくりへの関与が示唆される教師・アーティスト・コーディネーターのチームの関係性構築である。

(3) 教師・アーティスト・コーディネーターチームの学習環境デザインとしての場づくり

アーティストワークショップでは当事者意識を持った[第三者的在り方]のコーディネーターが必要不可欠であり、対話を通じてチーム内の関係性構築がされている。AISの現場は、外部から一見すると、教師とワークショップを実施するアーティストだけが運営の当事者のように見えることがある。しかし、教師とアーティストは〈教師でもアーティストでもないコーディネーターの第三者的存在〉自体がいないと実施不可能であるという認識を持っており、コーディネーターが専門性を発揮してチームの一員として存在すること

がアーティストワークショップの場づくりには欠かせないのである。

AIS の場づくりは、TACteam の運営だけがうまくいくことが目的ではない。分析からも分かるように、チームの眼差しは最終的に AIS の場にいる子ども達に向けられている。それは各カテゴリーに共通する下位カテゴリー [WS への関わり方] に現れている。教師には、子ども達に何が起きているのかを楽しみながら共感する態度が求められ、〈教師のねらい〉は子ども達をアーティストという普段は会わない存在に出会わせることである。アーティストは、〈アーティストならではの子どもの見方や接し方〉で子ども達の背中を押し、普段はマイナスとされるような子ども達の態度や行動もアーティストの感性で新しい価値観で認めて、表現のきっかけを与えている。教師やアーティストの視点を補完するコーディネーターの俯瞰的視座は、子ども達の変化を見逃さないためにあり、アーティストワークショップでの子ども達の反応を最重要視して、場づくりを行っていることが分かる。

アーティストワークショップの場づくりでは、常に子ども達の変化を認めて運営チームが共創するという態度が中心に置かれている。TACteam は、自分たちの専門性とその関係性によって作られる〈場〉が子ども達に影響することをよく理解しており、チームの在り方は学習環境デザインそのものであるということが大きな特徴なのである。

序章で述べた先行研究が示す、「調整」、「組み合わせ」、「全体をまとめる」という従来のコーディネーターの機能に加えて、関係者と共にあるチームを醸成する機能もコーディネーターには大事な専門性である。自ずから実践コミュニティ化してしまう状況を関係者間に作り出すことが、コーディネーターの場づくりの一つと考えられる。

さらに TACteam の関係性と特徴は、Community of Practice(実践コミュニティ)として捉えることができる。次節では TACteam と実践コミュニティとの関連を考察する。

(4) Community of Practice(実践コミュニティ)とコーディネーターの場づくり

第1章第2節2項で、Community of Practice(実践コミュニティ)にも〈場〉が立ち上っており、コーディネーターは〈場〉に着目してオーガナイズしていることを述べた。

本項では、コーディネーターによってオーガナイズされる共同体が実践コミュニティであることを、AIS の実例を基に検証していきたい。

ウェンガーによると、この実践コミュニティは以下の3つの活動により成立している(美

馬・山内 2005、p. 158)。

- ① 相互の従事 (Mutual Engagement)
- ② 共同の事業 (Joint Enterprise)
- ③ 共有された集積物 (Shared Repertoire)

この3つの活動を TACteam に当てはめると、表 1.7 のように示すことができる。

表 1.7 実践コミュニティの3活動と TACteam
(美馬・山内、2005 を参照して筆者作成)

実践共同体の3つの活動	内容	TACteamの活動
相互の従事 (Mutual Engagement)	共同体を成立させるための活動であり。目標達成のための活動・共同体の維持のための活動。	アーティストによるワークショップ型授業の実施のための様々な活動 (事前の打ち合わせ、授業見学、会場の下見、振り返りからの次回活動のブラッシュアップ)
共同の事業 (Joint Enterprise)	共同体の相互従事や交渉の中から生まれて、メンバーが力をあわせて実現する目標になるもの。	学校におけるアーティストによるワークショップ型授業の場づくり
共有された集積物 (Shared Repertoire)	相互の従事・共同の事業の中で用いられ、共同体によって歴史的に生成された人工物や語りなどのことを指す。	子どもたちの作品、ワークショップの記録映像、画像、フィールドノート、振り返り記録など。

同時に実践コミュニティは「領域」、「コミュニティ」、「実践」という3つの構造モデルを持っており、この点でも TACteam の活動と合致する。(図 1.6)

TACteam とは、AIS のワークショップを実施するための場づくりへの関心や問題、熱意を共有し、各々が知識や技能を持ち寄り相互交流を深めている実践コミュニティである。

これまでのインタビューと KJ 法の分析により、TACteam では関係性構築や場づくりにコーディネーターの存在が要であることが明らかになった。コーディネーターの存在は、実践コミュニティを成功させる重要な存在と認識されている。

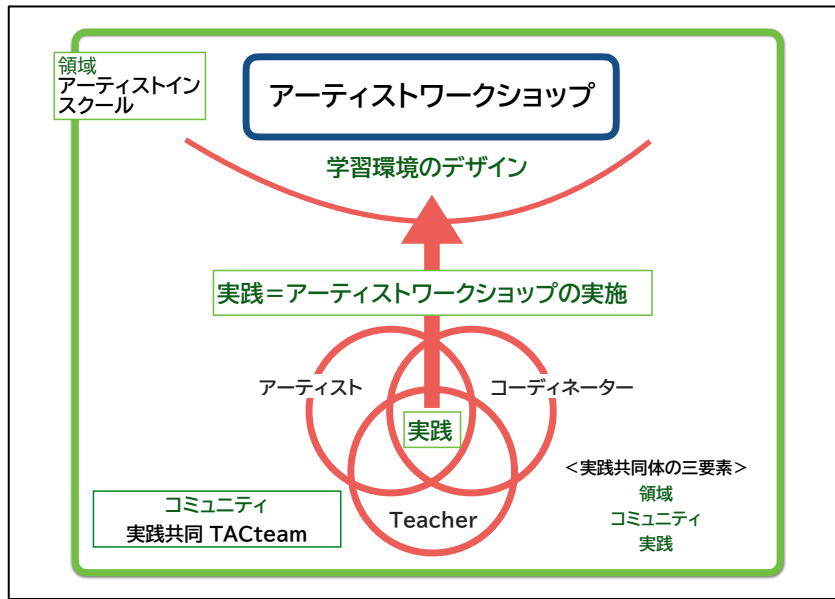


図 1.6 実践コミュニティの三要素とアーティストワークショップの関係（筆者作成）

ウェンガーが提唱する実践コミュニティは、個々の興味や関心のもとに集まったコミュニティがベースとなっている。それは人々の生活に身近な子育てグループから会社での勉強会のようなクラブまで様々であり、彼らは必ずしも一緒に仕事をするわけではないが、相互交流に価値を認めるからこそ集まるのである。彼らは一緒に時間を過ごしなが、情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する（ウェンガー 2002、p. 34）。この「コミュニティ」の理解において、野村（2002）は日米のコミュニティ観の違いを指摘する。「日本人にとって企業内のコミュニティと言うと、地域共同体からの類推で、毎日一緒に仕事をしている同じグループや部門の仲間か、あるいは趣味のグループを想起するに違いない。しかし、実践コミュニティでのコミュニティ意識は、グループや部門から自律して働く「個」が、自発的にネットワーキングする専門家同士の仲間への忠誠心を意味する。日本人は生まれながらの地縁をコミュニティと考えるのに対し、米国人の発想ではコミュニティは自ら選んで参加するボランティア活動のようなものであり、誰かから与えられるものではない」（野村 2002、p. 13）。

TACteam は実践コミュニティとしての形態や機能を持っているが、その成り立ちは欧米の実践コミュニティと大きく違う。AIS のプロジェクトの多くの場合、メンバー個人が自ら選んでアーティストワークショップの運営に参加するのではなく、所属する団体や学

校の意思によって、言わば派遣された担当者の座組み⁸から始まる。メンバーは AIS のプロジェクトを行うために集まってはいるが、自主的にコミュニティを選んで参加しているわけではない。AIS 実施期間も長期間に及ぶものはあまりない。芸術家と子どもたちでは、1つのプロジェクトとして学校で行われるワークショップ回数は1回～2回と単発のものがほとんどであり、多くても10回ほどでプロジェクトは終了する。コミュニティ化するために信頼関係構築に長い期間をかけることはできない状況である。教師・アーティスト・コーディネーターのチームはプロジェクトの座組みとして偶然に組まれたメンバーが実践を生み出すチームとして自分たちを認識し、急速にコミュニティ化する実践コミュニティなのである。

それでは、なぜ TACteam は実践コミュニティとしての機能を持つのだろうか。前節の分析と考察で示したように、彼らは座組みの構成員として自分の仕事を遂行するだけでなく、お互いの専門性を尊重し、チームであることにプロジェクト進行の意味を見出している。TACteam の構成者である3者は〈TAC チーム〉のことを、プロジェクトを行うために集まったクリエイティブなプロセスを生み出すチームと認識しており、3者は普段の仕事の文脈とは違う「見方」に触れることを面白がっている。このチームの姿勢はまさに「テーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続可能な相互交流を通じて深めていく」(ウェンガー 2002、p. 33)のものであり、この意味において実践コミュニティなのである。

TACteam は実践コミュニティの構造モデルである「領域」、「コミュニティ」、「実践」のうち、AIS という「領域」、アーティストワークショップという「実践」をそもそも持っている。だが「コミュニティ」の部分だけは、座組みとして関係者が出会ってから短期間で作っていることになる。

ここで考察するポイントは彼らが実践コミュニティであろうとしていないのに、自ずからコミュニティ化されている点である。メンバーは「実践」であるワークショップ実施をより良いものにするために、それぞれの専門性を深めながらその力を発揮している。そしてワークショップ実施へのプロセスのなかでメンバー間の相互交流を深めてワークショップの〈場〉に対する実践知を学んでいる。アートプロジェクトにおいて実践者達が現場実施

⁸ 座組みとは、企画や事業などに関わる人々。プロジェクトのメンバー。また、その構成のこと。小学館『デジタル大辞泉』

へのプロセスを促進させるということは実践コミュニティとなることを意味している。

この自ずから実践コミュニティになる動きは、第1章第2節第1項で述べた組織経営に<場>の概念を取り入れる場面でも起こっている。<場>において濃密な情動的相互作用が行われることで、自然発生的（自己組織的）に、人々間の共通理解が生まれ、個人の情報蓄積が進み、相互の<心理的共振>により成員の心理的エネルギーが高まるという3つの効果が得られている。TACteamはこの状態と同様である。

ここで付け加えたいのは、アーティストワークショップ実践という<場>を良いものにしようとするために、TACteamメンバーが自ずから実践コミュニティになってはいるが、しかしその背景には、インタビューの分析で明らかになったチームの実態のようにコーディネーターが要となって<場のマネジメント>をしているという点である。つまり TACteamメンバーが自ずから実践コミュニティとなっているのは、その背景にコーディネーターの場づくりがあるからに他ならない。コーディネーターの場づくりによって、TACteamにおいて相互作用の起きる<場>を共有できる関係性が構築されている。「ヨコの相互作用＝情動的相互作用と心理的相互作用」（伊丹 2005、pp. 41 - 42）が起き、メンバーが自ずから実践コミュニティとなったのである。

第2章

<場>の関係性を捉える研究方法の検討

<場>では構成要素の相互作用が起きており、コーディネーターは<場>の相互作用に着目しながら、主活動を支えるための関係者や団体をオーガナイズ（組織化）している。それはコーディネーターの場づくりの2つのフェイズのうちの一つであり、実践コミュニティの醸成につながるものであった。

では、アートプロジェクトのもう1つのフェイズ、主活動でもあるワークショップにおいて、コーディネーターの場づくりはどのように行われているのだろうか。本章では、その内実を明らかにする研究方法として、エピソード記述について言及する。

第1節 コーディネーターの場づくりの内実を明らかにするために

コーディネーターは、団体と団体や、団体と個人、個人と個人などの間を調整し、つなぎ、プロジェクトをコーディネートしていくプロセスの中で、多くの<場>に立ち会う。コーディネートする<場>には、人と人が共に活動する中で互いの情動に触れ、新しい事柄や考えに気づき、変容していく場面も多く見られるが、この時コーディネーター自身もその<場>にいる人達と同様に情動を感じている。

このような人々の情動を感じとることのできる印象的な場面を、本研究では発達心理学者である鯨岡峻の「接面」という概念に依拠し、同じく「接面」と呼ぶ（第2章第3節で後述）。

様々なプロジェクトはこのような、人々の変容を伴いながら、時に情動を揺さぶられる「接面」が連続し積み重なって進行する。時間軸で見れば、どの場面も無数につながっており、「接面」である印象的な出来事の前後には、その出来事へと導く様々な要因が散りばめられている。コーディネーターは、この要因と出来事の因果関係をプロジェクト進行の中で暗黙的に見取っており、その見取りは即座にその<場>で場づくりに反映されている。つまり、プロセスの中から見取った要因と出来事の内容が、プロジェクトや実践現場の方向性を定めていき、その<場>での人々の変容に大きく関わることになる。コーディネーターは、目の前で起きていることを瞬時に判断して「接面」として見取り、「接面」が連続していく場面と対峙しながら、<場>全体が崩壊しないようにホールドしているのである。

第1章で述べた AIS 実践者達のインタビューからの分析と考察で示したように、この時、コーディネーターは当事者性を持った第三者的立ち位置に居り、人々の相互作用を保障する。コーディネーターには、この「接面」で生じる印象的な出来事を全体から抜き取って、場づくりの判断に瞬時に生かしていく能力が求められる。

コーディネーターのようにプログラムを進行させながらその<場>で生まれる学びに対応している実践者は、省察的実践者 (Reflective Practitioner) (ショーン 2007) と捉えることができる (p. iv)。省察的実践者とは、技術的合理性¹に基づいて現場に適用するのではなく、自ら実際に行なっている事柄を吟味し実践の中で知の生成を行っている実践者のことである。その実践知は「行為の中の省察 (reflection - in - action)」と「行為についての省察 (reflection - on - action)」という二つの省察によって明らかにされ、実践者と実践内にはいない人々の間に暗黙のうちに作られる知の分断化を防ぐ。

ショーン(2007)は「行為の中の省察 (reflection - in - action)」を以下のように説明している。

有能な実践者達は、皆、合理的で的確な指摘や、完璧な記述ができないような現象であっても、それを正しく認識することができる。たとえば、特定の病気と結びついた諸症状、ある種の建設予定地がもつ特殊性、材料や構造の不規則性を、正しく認識することができるのである。有能な実践者は、日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数もの判断をおこなっており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の技能を実演している。—中略—

普通の人びともプロフェッショナルな実践者も、自分がしていることについて、ときには実際におこなっている最中であっても考えることがよくある。行為の最中に驚き、それが刺激となって行為についてふり返り、行為の中で暗黙のうちに知っていることをふり返る。—中略—

¹ 技術的合理性とは「科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方」であり、高度に専門分化したメジャーな職業として医学や法律といった専門的職業やこれに近いビジネスやエンジニアリングの専門家と、図書館業務や教育、神学や都市計画などの職業はマイナーな専門的職業と区別してきた (ショーン 2007、pp. 21-24)。これに対し「行為の中の省察」は、メジャーなあるいはマイナーな専門家であっても、「私たちの知の形成は、行為のパターンや取り扱う素材に対する触感の中に、暗黙のうちにそれとなく存在している。私たちの知の形成はまさに、行為の<中 (in)>にあるとあってよい」 (ショーン 2007、p. 50) として、「技術的合理性」は一旦脇におき、知的な行為の中に知が備わっているという「行為の中の省察」の考え方を示している (ショーン 2007、p. 51)。

行為の中の省察 (reflection - in - action) というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている (ショーン 2007、pp. 50 - 51)。

また、「行為についての省察 (reflection - on - action)」とは、「行為の中にある暗黙のノウハウに関する一種の振り返り」(ショーン 2007、p. 56) と定義されている。それは、「手段と目的を分離せず、両者を問題状況に枠組みを与えるものとして相互的に捉える。実践者は考えることと行動とを分離せず、決断の方法を推論し、あとでその決断を行為へと変換するのである」(ショーン 2007、pp. 70 - 71)。

「行為の中の省察 (reflection - in - action)」と「行為についての省察 (reflection - on - action)」は、コーディネーターの場づくりという実践知が、人々との間に起こる暗黙的分断の内に閉じ込められ、コーディネーターの個性や個人の能力として理解されてしまう状況から抜け出し、実践知を人々の前に持ち出すことを可能にする。

常に場づくりは実践者による「行為の中の省察 (reflection - in - action)」が繰り返されながら、プロジェクト実践の進行と同時並行で行われている。すなわち、作りながら省察してまたつくるという循環状態であり、このような実践者たちの「つくる－省察の循環」によって〈場〉はダイナミックに動いている。多くの現場ではコーディネーターやステークホルダー達がこのダイナミックに動いている〈場〉について振り返り等を実施することによって、「行為についての省察 (reflection - on - action)」も行っている。「行為についての省察 (reflection - on - action)」によって、関係する人々の間では、知の分断化を防ぐことができ、コーディネーターの場づくりの実践知が明らかになる。

ここで今一度、本研究がここまで論じてきた〈場〉に目を向けると、そこには〈場〉を共にしている構成要素が存在していた。ワークショップで言えば、構成要素は参加者とファシリテーター、コーディネーター、その〈場〉にいる関係者である。この構成要素による、特に運営側の「行為の中の省察 (reflection - in - action)」と「行為についての省察 (reflection - on - action)」の実施により、実践者の視点でコーディネーターの実践知を関係者と共有することができる。しかしこれだけでは、〈場〉に存在する人々の生き生きとした有り様は浮かび上がらない。なぜなら構成要素の1つである参加者はワークショップの実践者には当たらないからである。実践者の省察によって実践者側の実践知は明らかになるが、その

<場>で起こっていることは参加者との相互作用によるものが中心であるため、実践者側からのアプローチだけではその<場>の内実を明らかにすることはできないのである。<場>には、コーディネーターが「調整している」や「つないでいる」という言葉の内実にある人々の生き生きとした有り様や情動が折り畳まれている。

第1章第1節第1項でも述べたように、コーディネーターの場づくりに関して2つのフェイズがある。一つはプロジェクトの中心となる主活動（ワークショップ等）実施のコーディネートであり、もう一つはその主活動を支えるための関係者や団体をオーガナイズすることである。これは実践コミュニティを形成する動きである。学習環境デザインとして機能する実践コミュニティは、プロジェクトに関係する既存の社会的組織（学校や企業、行政など）同士やそこに所属する担当者、フリーランス等の個人や地域の人々など、いわゆるステークホルダー（利害関係者）で構成されている。主活動実践がよい<場>として実施されるように、ステークホルダーそれぞれが専門性を持って関わっていく。コーディネーターは、この実践コミュニティの人々の集まりをつなぎ、整え、コミュニティの醸成を促している。

このどちらも場づくりのフェイズであり、<場>によって支えられ、構成要素の相互作用と変容によって構成要素同士は相互に関係性を構築している。

前章で示した KJ 法による AIS の実践コミュニティ構築とコーディネーターの専門的役割の質的研究では、ステークホルダーである教師・アーティスト・コーディネーターのインタビューによって、アーティストワークショップ現場の構造の内実が明らかになった。

コーディネーターは TACteam (Teacher・Artist・Coordinator team) という実践コミュニティの関係性構築とチーム醸成のために、[事前予測によるフォロー][翻訳・通訳機能][振り返り機能][関係性の構築機能]という機能的役割を持ち、[社会への説明]、[第三者的在り方]、[事業の担当者]、[ワークショップへの関わり方]という在り方で現場に関わっていた。AIS というプロジェクト実施の組織構造には実践コミュニティに自ずからなるように<場>をホールドするコーディネーターの場づくりが行われていた。第1章で述べた KJ 法を用いた分析と考察は、研究者（筆者）が実践コミュニティの外側から観察やインタビューを行うことによって、組織構造においてのステークホルダー達の専門性と役割を明らかにしたものである。これによってプロジェクトの主活動を包み込む容れ物のような母体の姿を浮かび上がらせることはできた。これは前出の省察的实践者（インタビュー

達)の実践知が明らかになった状態である。

プロジェクトを運営するステークホルダー達が実践コミュニティとして醸成されていく時にも、マネジメントされる<場>は「接面」の連続が重なってできている。つまり、実践コミュニティである<場>には生き生きとした現場の有り様や人々の情動が折り畳まれているのである。

本研究がコーディネーターの場づくりの内実について問うており、コーディネーターの実践知を明らかにするならば、この折り畳まれた<場>の有り様やそこに折り畳まれた人々の情動を広げてみるのが必然なのである。

コーディネーターの現場での活動が黒子の性質を持つことから、その実態が見えにくいことは序章で述べた。では、どのようにすれば、コーディネーターが対峙している、人々の生き生きとした有り様や情動による相互作用が起こっている現場を実態として提示できるのだろうか。実態が見えるとはどういうことであるのか。筆者は、コーディネーターと協働するステークホルダー達自身が省察的实践者であると同時に、コーディネーターの専門性や役割がプロジェクト実施に不可欠な存在であると認識している点に着目した。人々がコーディネーターの専門性や役割を理解するとは、人々の内にその人なりのイメージがあるということである。それはコーディネーターの関わりの実態が「どのようであったか」が人々の内から語られることではないかと考える。

例えば、「学校の先生」とは物事や知識を生徒に教える人という意味で人々に理解されるであろう。人々は、自分の経験も含めて学校の先生の実態を語れるし、イメージもある。先生は学校の教室で、学年に分かれた児童・生徒に、様々な教科を主に教科書や黒板を使って学ぶ内容を説明し、児童に問いを投げかけ、児童の意見を聞き、考えることを促して、児童が社会で生きていけるような基礎知識や社会生活のルールなどの学びを促している。このようなイメージは、学校教育を受けたことのある多くの人々は容易に持てることではないだろうか。そのイメージは先生と生徒の数だけ一人一人のエピソードを基にしており、決して完全同一なものはないにもかかわらず、「学校の先生」という存在はメタ的に人々の中で了解されている。

この「学校の先生」のようにコーディネーターを視える化できないからこそ、コーディネーターの役割や専門性は認識されにくいものになっている。しかし、実際には生き生きとした現場の有り様のなかに人々の変容やコーディネーターの場づくりがある。現場に

関わる人たちこそコーディネーターが必要だと認識している²のは、共にする<場>の情動を伴ったダイナミックな動きを知っているからこそであろう。このことを外部へ提示していかなければ、いつまで経ってもコーディネートの内実が暗黙的なままである。

では、どのようにこの<場>の様子を提示していくことができるのだろうか。本研究ではコーディネーターが関わる現場の内実を語ることで、コーディネーターの現場の見える化を促し、人々がコーディネーターの必要性を認知する理解性を伴ってイメージできることを目指す。コーディネーターが内実を語るということは、感動を与えるために物語ることではない。情動や相互作用によって起きる人々の変容のメタ意味を掘り起こし、その<場>で起こっている意味生成を明らかにすることなのである。そのために本研究は、エピソードを基に人々の関係性の変容を内在的な立ち位置から見取ることを可能にした鯨岡の提唱する「エピソード記述」を採用する。

第2節 客観主義パラダイムと接面パラダイム

エピソード記述は、研究者が関与観察者として「接面」に内在し、人々の情動を間主観的に分かることで、エピソードを切り取ることから始まる。間主観的に分かるという現象は、「本来は当事主体の体験として一人称において語られるしかないもの」であり、「関与しながら観察するという関与観察の態度をとるしかない」（鯨岡 2016、p. 35）。

「接面」についての考察は次節へ譲り、本節では観察者が「接面」に立脚して観察する接面パラダイムについて考察を進めたい。

観察者は主体として気持ちを持ち出すことにより「緩やかな接面」や、短時間しか持続しない「密度の濃い接面」の生まれる瞬間に立ち会える。そして「接面」で観察し得たことをエピソードという方法で記述する。そのように「当事主体の体験が当事主体によって語られて初めて、間主観的現象の存在が確認できるという私の立場が明らかになる」（鯨岡 2016、p. 35）のである。

ここに客観主義パラダイムと接面パラダイム（図 2.1）の相容れなさが浮上する。まず、研究の前提となる観察方法からその違いが明確である。「客観主義的観察の枠組みは「接面」を消さないし無視することによって成り立つ枠組みであり、関与観察の枠組みは「接面」

² 教師とアーティストは〈教師でもアーティストでもないコーディネーターの第三者的存在〉自体がいないと AIS は実施不可能であるという認識を持っている（竹丸 2021b、p. 40）。

で起こっていることを重視する枠組み」(鯨岡 2016、p.81) なのである。客観主義的観察は、観察者が<場>に関わらず、無色透明な存在になり、全くの外側から観察する。関与観察では、観察者が「界面」に共にいることで、間主観的にその<場>に流れる情動を観察者も分かることに重きを置いている。前節で述べたように、観察者は当事主体としてその<場>にいないければ「界面」にいる相手の情動を間主観的に分かることはない。

本研究が取り上げている<場>も、「界面」の情動と同じように、<場>に起こる構成要素の相互作用という目に見えないものを扱っている。

「界面」は<場>に折り畳まれている生き生きとした場面であることを示したように、<場>のなかに「界面」があるのであれば、<場>において構成要素の情動を読み取り、構成要素同士が相手の気持ちを間主観的に分かるということは重要な要素となる。

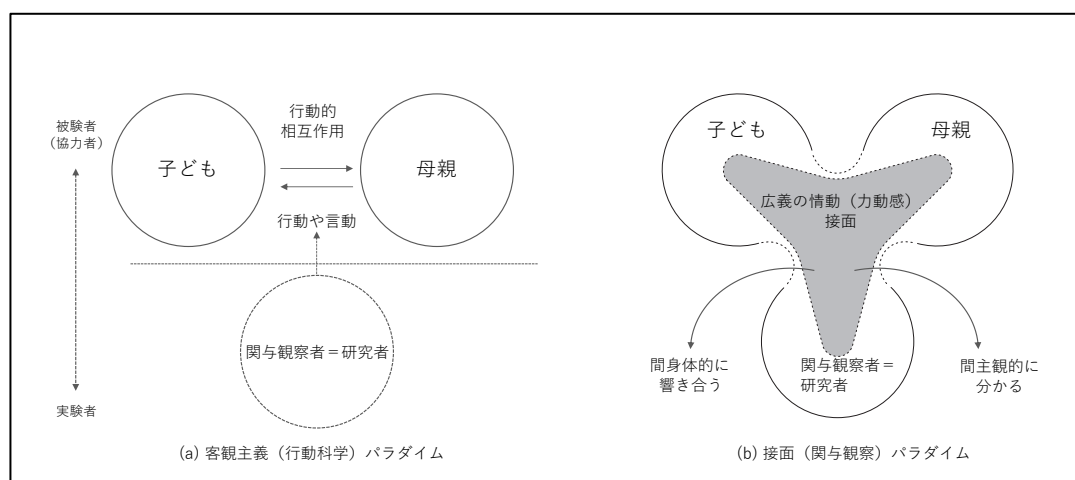


図 2.1 客観主義パラダイムと界面パラダイムの概念図 (鯨岡 2016)

<場>の研究をしている清水 (2000) は、個物としての固有名詞を持っている人間の心が触れ合うことについて、「ところが触れ合うためには、まず自分の方からところを開いていかなければならない。互いにところを開いて相手を受け入れることによって、自分と相手のところが触れ合い、自他非分離の状態が生まれるのである。その状態になると、エンタレインメント (相互引き込み) という機構によって相手のところの働きが自分のところに伝わってくる」(p.43) と述べている。これは「界面」で当事主体が関わり、情動によって「界面」が成立する考え方と同様であり、<場>においても人間の本当のところは触れ合い分かることで、固有名詞を持つ人間が自他非分離状態になりエンタレインメントによって

相互作用が起きていく。

第3節 エピソード記述における「接面」と〈場〉の関係

前節で述べたようにエピソード記述とは、「接面パラダイム」に軸足を置く研究方法論である。「接面」において、観察者（研究者）が関与観察³することによって内在的に関わる人々の情動を間主観的⁴に分かり、対人関係の有り様をエピソードとして掬い取り、人と人の互いの心の動きや意味を解き明かそうとするものである。「書き手が読み取ったエピソードとメタ意味を、読み手が納得して分かち合う限りにおいて、書き手と読み手のあいだにある水準の「分かり合い」が生まれることを目的としている」（鯨岡 2005、p. 30）。

個別具体的なエピソードは、従来の客観主義パラダイムでは捉えきれない情動を生き生きと描き出すものであり、これまで取りこぼされてきた人と人が関わることで起きる体験の意味（メタ意味）を問うものである。

鯨岡は、様々な現場でのエピソードを「接面」に身を置き描き出す接面パラダイムに立ち、エピソード記述を展開する。「接面」とは、鯨岡によれば「人と人が関わる中で、一方が相手に（あるいは双方が相手に）**気持ちを向けたときに、双方の間に生まれる独特の雰囲気を持った場**」（鯨岡 2016、p. 85）（太字は原文まま）である。ここで鯨岡が述べている〈場〉は、これまで本稿で論じてきた構成要素に相互作用が起きる〈場〉とほぼ同様であるといえよう。「接面」は、第1章で述べた卵のメタファを用いて言えば、卵モデルの白身を伝わって双方の間に情動のやりとりが起こり、間主観的に相手を分かることによって個々（黄身）の情動が交わり、個々（黄身）の変容を促す〈場〉なのである。

「接面」が成り立つ条件は、一方が相手にあるいは双方が相手に気持ちや意識を向ける

³ 鯨岡は、「関与観察」を臨床精神科医であったサリヴァン(Sullivan, H.S.)に依拠して説明している。「「関与しながらの観察」(participating observation)、つまり、一方で自ら患者に関わりながら、他方で患者の様子を観察するという二つの行為を縮めて表現したものです。(中略)関与観察の特徴は「観察の仕方」と「関与の仕方」が切り分けられないところにあります。ですから、行動観察との対比においてのみならず、関与のあり方の問題、つまり関与観察者と関与対象の「共にある在り方」の問題としても論じられなければなりません」(鯨岡 2005、p. 63)。また鯨岡は、自身が考える客観的な見方と、従来の客観主義的な見方との決定的な違いを「観察者が生きた身体を携えた感じる主体であるところから出発するか、その主体性を括弧に入れて誰とでも代替できる「見る器械」にしてしまうかの違いにあります」と述べている(鯨岡 2005、p. 70)。

⁴ 鯨岡は、間主観的に分かることについて「要するに、一方の主観的状态（こう思っているということ）が相手の主観に通じる事態、あるいは相手に分かるという事態であり、当事主体に引き寄せれば、「相手の思っていることが分かる」といえる事態」であると述べている(鯨岡 2005、p. 100)。

ことである。しかし「意図して接面を創ろうとしてできるものではなく、意識していないのに、気がついたら相手に気持ちが持ち出されてしまっていたという事態がしばしば起こる」(鯨岡 2016、p. 86)。

ここで「接面」とコーディネーターが扱う<場>の違いについても言及する必要がある。「接面」の特徴を考察することによって、前述のほぼ同様な部分と、差異部分によって、<場>と「接面」の関係をよりはっきりと示すことができる。

鯨岡は、「接面」の特徴を以下の5点だとしている(鯨岡 2016、pp. 120 - 125)。

① 「接面」は大別して二種類ある

「接面」は二人を包み込むようにあるとも言えるし、二人の「あいだ」にあるとも言える。言い換えると、「密度の濃い接面」と「緩やかな接面」(図 2.2)に分けることができる。(鯨岡は保育現場の例を取り上げてこの特徴を説明しており、以下は保育者と子どもの関係でその特徴を示している。)

保育者と子どものあいだに情動の動きがより強まった「密度の濃い接面」は、背景にある「緩やかな接面」に温かく包まれている。

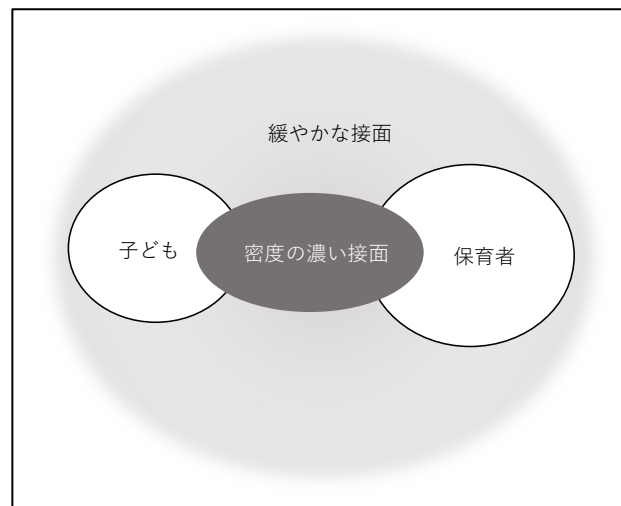


図 2.2 「接面」は大別して二種類ある(鯨岡 2016)

② 「接面」は生成し、変容し、消滅する

「接面」は当事者同士のあいだに持続的にあるかのような印象があるかもしれないが、多くの接面は生まれては変容し、消え去る。①の「緩やかな接面」は比較的長く持続する可能性があるが、「密度の濃い接面」は短時間しか持続せずに変容し、消

滅する。「間主観的に感じ取られる、分かる」というのも一瞬、相手の気持ちがそのように分かることがあるという形で生まれるものである。しかし、そこでの体験が消滅するわけではない。そこでの体験は記憶に刻み込まれて、その人のその後の対人関係に影響を及ぼす力に変わる。

③ 強い負の情動が喚起される「接面」での対応が保育（支援）の中身を左右する

「接面」では喜怒哀楽の狭義の情動はもちろん、鯨岡が力動感⁵と呼ぶ広義の正負の情動が生成消滅している。それがその「接面」に関わる人と人を繋いだり、つながりを揺さぶったりしている。人と人のあいだに情動が流れなければ、空間的に接近していてもそこに「接面」は生まれない。

④ 「接面」のつくられ方は人によって微妙に異なる

「接面」には当事者間の歴史性に加えて、一方の当事者（保育者や支援者）の固有性、独自性が染み渡っている。「接面」のつくられ方はそれぞれの当事者の固有性、独自性の違いによって微妙に異なってくる。

⑤ 「接面」はその当事者が主体であるからこそ生まれる

主体は二つの根源的欲望をもち、その満たされ方を通して、「私は私」の心と、「私は私たち」の心の二面の表ヴァージョンと裏ヴァージョン⁶を持つ。そこには主体のそれまでの経験や物の見方や感じ方が凝縮されており、それらもその主体の固有性と独自性をかたちづくっている。

以上①～⑤の「接面」の特徴と<場>の関係を考えてみたい。まず、①の「密度の濃い接面」とは、<場>においては構成要素の相互にエンタテインメント（引き込み現象）が起こり、相互作用が強く起こっている状態であると考えられる。図 2.2 と同様に 2 者間で考えると、「緩やかな接面」は<場>そのものである。

②の「接面」の生成と変容、消滅に関しては、その条件が<場>の概念とは違う部分である。「接面」では緩やかでも密度が濃くても、その持続性があまりないとされている。しか

⁵ 鯨岡は「力動感＝生き生き感」とし、様々な<場>の対人関係において、その場の雰囲気やその場で「動くもの」や「力動感」を捉えてそれを記述するのが、エピソード記述がとる立場であると述べている（鯨岡 2005、p. 15、p. 24）。

⁶ 一つの主体は「私は私」の心と、「私は私たち」の心の二面の心からなっており、正（表ヴァージョン）負（裏ヴァージョン）の心を抱えている（鯨岡 2016、pp. 58 - 63）。

し、第1章でも述べたように、<場>はその成立条件 (1)その内部の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること、(2)この関係性を結ぶための情報が非線形的かつ非記号的に伝達されていること、(3)そうした関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら<場>の意味を再構成していくことが、循環プロセスとして存在している (河野 2010)。つまり、循環しながら持続していくことが可能である。しかし、持続性の違いがあるからといって<場>と「接面」が完全に違うものということではなく、持続性のある<場>に「接面」が生成し消滅しながら、無限に現れているということなのである。

では、③で述べられている、情動が生まれなければ「接面」は生まれないという部分は、どう考えるべきであろうか。<場>は構成要素間に情動が生まれなくても、構成要素同士の情報が<場>に染み出すことによって伝達され、関係性を持つことで成立する。その情報のやり取りの中で「情動」が生まれる時に「接面」が現れるのではないだろうか。

ここまでの考察を整理すると、<場>と「接面」は相互作用が起きるという面ではほぼ同様に見えるがそれぞれの特徴を合わせて考察すると、<場>において、構成要素間に力動感が溢れ、情動が流れた時に「接面」が浮かび上がる。それは構成要素である人々が「接面」として取り出すことができる印象的な出来事を認識できるということである。

これを接面パラダイムに重ねてみると、図 2.3 のようになる。この図は前節で示した図 2.1(b)接面パラダイムに<場>と<地理的场所>を重ねたものである。<場>に「接面」は存在していることから、コーディネーターは<場>をホールドしていると同時に「接面」もホールドしている。<場>と「接面」がほぼ同様に捉えられるのはそのためである。しかし、「接面」の特徴を考慮すると、コーディネーターが場づくりを進行する上で印象的な場面として見取っている部分は情動が動く「接面」であることが分かる。「接面」は、<場>に折り畳まれている生き生きとした人々の変容の場面なのである。

「接面」の特徴である④と⑤は、<場>の構成要素にも当てはまることであり、差異はない。つまり、<場>の構成要素は、「接面」の特徴である④と⑤で述べられている当事者のことであり、「私は私」の心と「私は私たち」の心の二面の心を持っている。その二面の心はヤジロベエのように自我の動きで繋がっている。このヤジロベエで繋がった二面の心というセットは、表(正)ヴァージョンと裏(負)ヴァージョンがあり、その二面の心のセットを2ヴァージョン持つのが「私」なのである。

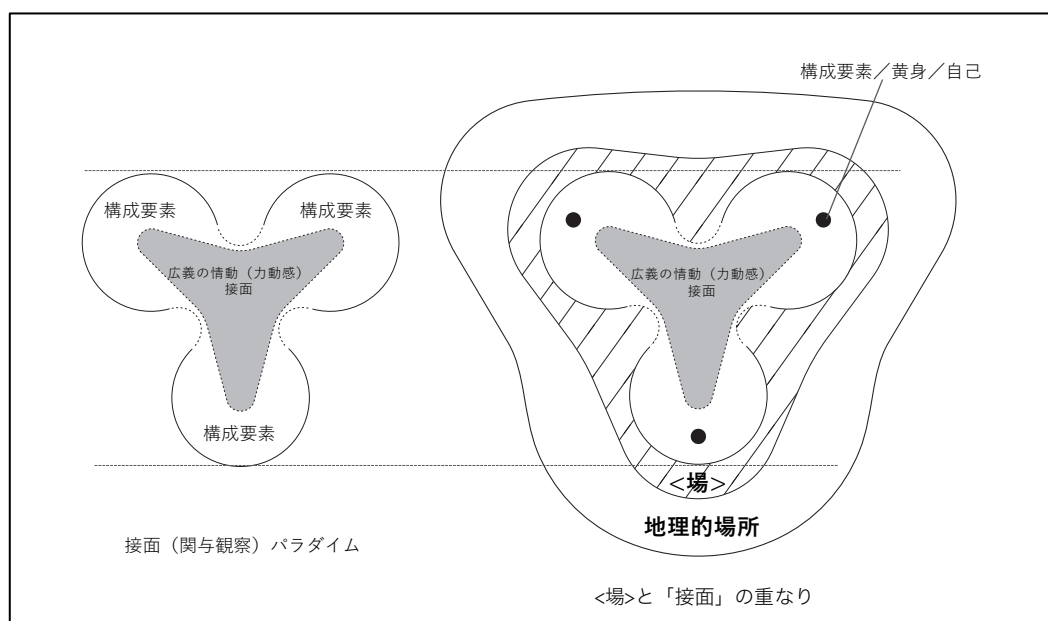


図 2.3 <場>と「接面」の重なり (筆者作成)

第 4 節 エピソード記述の流れと了解可能性

本節では、エピソード記述の方法について述べていく。「一つのエピソード記述としては、もちろん、そのエピソード場面を描いたもので完結するわけではない」(鯨岡 2005、p. 130)。鯨岡が提唱するエピソード記述には要件がある。「あくまでもそのエピソード場面を「図」として切り出すことになった、関与観察者の抱える興味・関心との関連を明示し、そのエピソード場面が直接に示す意味を超えた「メタ意味」を把握してはじめて、一つのエピソード記述になるものである。そのためには、観察されたものについての観察・省察という意味での「メタ観察」が必ずエピソードの本体に合わせて提示されなければならない」(鯨岡 2005、p. 130)。エピソード記述の要件を備えた基本的な流れは以下(1)～(3)の段階によって構成される⁷。

- (1) 背景の提示
- (2) エピソード本体の提示
- (3) メタ観察の提示

⁷ エピソードが長くなって時間的な経過が掴みにくくなる場合は、(A) 背景の提示、(B) エピソード本体の提示、(C) 第 1 次メタ観察の提示、(D) 第 2 次メタ観察の提示という四段階構えも可能である(鯨岡 2005、P. 131)。

「背景の明示と、メタ観察の提示は、一つのエピソード記述にとっては欠かすことのできない要件」(鯨岡 2005、p. 131) である。

鯨岡は特に保育分野でエピソード記述を用いている。保育では、保育士と子ども達の日々の保育園での生活が土台にあり、(1)背景の提示は「接面」関与者の日常状態を含む。本研究がこの後の章で取り上げる AIS のアーティストワークショップの事例も、実践現場はこども園と保育園、福祉事業所であり、「接面」には日常の関係性がある人々が関わっている。関与観察者である筆者も複数回現場に足を運んでいる。鯨岡は、関与観察者にもある程度の関与の深度が必要であることを指摘している (鯨岡 2005、p. 144)。

しかし、ここで付け加えておきたいのは、非日常的なワークショップという<場>においてもエピソード記述が現場の人々の生き生きとした有り様や情動を浮かび上がらせ、接面パラダイムにおいて論じることが出来るものだという事である。ワークショップという非日常的な<場>においても、「接面」は作られる。美術教育研究者の笠原広一は、日常／非日常、関与の深度によらず、ワークショップにエピソード記述を用いて、ワークショップ現場の有り様について述べている (笠原 2017)。

笠原は、子どものアートワークショップを実践例に「エピソード記述」の考え方と方法を用いながら「表現活動を媒介とする子どものワークショップ体験とはいかなるものであり、そしてワークショップの<場>の内側において vitality affect⁸として感受される実践者の実感に根差した体験理解の方法」について論じている (笠原 2017、pp.65 - 122)。

一般的なワークショップと同様に、笠原のエピソード記述では、その時にその<場>に集まった参加者によって非日常的に行われる数回のワークショップの実施場面を扱っており、参加者の日常状態は前面に出てこない。しかし、ここで重要となるのは、関係基盤が日常であるか非日常であるかによらず「表現活動を媒介とする子どものワークショップ体験とはいかなるものであるか」(笠原 2017、p. 43) を理解することである。その理解のためには「その現象が実際に生きられた体験としてどのようなものであるか、どのような「見え」、

⁸ 笠原はスターン (1989) に依拠しながら、vitality affect について述べている。「スターンは、乳幼児が関係する他者や事象を知覚し、刻一刻と変わる対象や状況の変化の中に不変的な自己や対象の統一感を見出すことができるのは、言語や認識としては名づけられない無様式な知覚体験を、ある「感じ」として知覚体験するからだとし、その無様式な「感じ」である力動感を vitality affect と名付けた。(中略) 既知の名づけられた特定のカテゴリー性情動に着目するのではなく、曖昧で未だ名づけられない「感じ」ではあるが、力動感としては確かに感受されるという、非特定の無様式の知覚体験の層において事象やコミュニケーションを捉えることができる手がかりとなる概念なのである」(笠原 2017、pp. 65 - 66)。

「感じ」を持った体験であるかという、体験の「質感」を明らかにしていく必要がある」（笠原 2017、p.87）。

この点に関して、笠原も鯨岡も同様に関与観察を通して「接面」のあるがまま、つまりアクチュアリティ⁹を捉えていく必要性を重視している。必然的にワークショップにおける背景の提示は、ワークショップ中の場面の体験の「質感」を理解するためにその<場>の状況の記述が中心となる。つまり、ワークショップのエピソードを提示する時の「背景」は、ワークショップの「接面」が立ち上がるまでに、どのようなプロセスがそこに進行していたのかという場面の共有を読み手に促す。本稿も笠原に倣いコーディネーターの場づくりの現場であるワークショップに関してエピソード記述を用いる。

筆者はこの、関係の深度によらず「接面」のアクチュアリティをいかに捉えるかということが、コーディネーターの視座を考察する重要なポイントであると考えている。エピソード記述の要件（2）エピソード本体の提示とは、観察者の観察を通して事象全体のなかから「図」として浮き上がってきた「接面」の出来事を示すことである。エピソードの切り取りは「関与観察者がある場面を事象全体の中から切り取って「図にする」ことに、関与観察者の暗黙の背景（地）が大きな意味を持つ」（鯨岡 2005、p.88）。この関与観察者の暗黙の背景（地）とは、「関与観察者の興味、関心、知識、経験、理論、等々」（鯨岡 2005、p.88）のことであり、この地の上にエピソードの場面が「図」として浮き上がってくるのである。つまり、「あるエピソードはそれ単独で成り立つものではなく、常にそれを切り出す人の理論的関心とセットになってはじめて一つのエピソードになる」（鯨岡 2005、p.90）のである。

コーディネーターは、このエピソードの切り出しを現場で暗黙的に連続して行い<場>をホールドしている。つまり、第2章第1節で述べたように、人々の変容を伴い、時に情動を揺さぶられる「接面」をプロジェクト進行の中で見取り、同時に見取った要因と出来事の内容を瞬時に判断して、プロジェクトや実践現場の方向性を定めているのである。エピソード記述では、この見取った「接面」を、後にエピソードとして切り出しているのである。コーディネーターが常に事象全体（地）から情動を間主観的に分かり、自分の経験や理論等に基づいて、「接面」（後にエピソード本体となりうる場面）という「図」を切り出

⁹ アクチュアリティとは、現実そのものらしさ。いきいきとした生動感のこと。

すことを可能にするのが、コーディネーターの視座なのである。その視座は事象全体と人々の情動を伴った変容を同時に見取りながらその先の展開をも見据えている。

さらにエピソード記述の要件 (3) メタ観察の提示をすることによって、エピソード記述は質的研究となりうる。エピソードを記述したということだけでは、研究の基礎資料を並べたに過ぎない。「それが研究 (実践) にとって意味があるとされるのは、そのエピソードがそこに起こった事実以上の何かの意味 (メタ意味) をもつからである」(鯨岡 2016、p. 150)。つまり、メタ観察によってメタ意味を提示することは接面パラダイムの明証性に関わるのである。

客観主義パラダイムは、数値化されたエビデンスを基に観察者の代替性や現象の再現性において明証性を主張する。しかし接面パラダイムにおいては、観察者は代替不可能であることこそが重要であり、数値に回収されない、その<場>でしか起こらない再現不可能なエピソードを基にしている。研究としてこの接面パラダイムに明証性を持たせるには、メタ意味によって、そのエピソードが読み手から了解と納得を得ることが必要になる。「そのエピソード記述が読み手に供され、そのメタ意味が読み手の了解を得るまでは、真の意味で明証性を得たということにはならない」(鯨岡 2016、p.151) のである。鯨岡は、エピソード本体に背景とメタ意味を加えることによって、読み手に一般了解性を持たせて、明証性を得ることが重要であるという。「多くの読み手に「そうそう」「なるほど」と納得してもらえた時に初めて、このメタ意味は多くの人にとって明証的であると言えるものになる」(鯨岡 2016、p. 151) のである。

本研究も、エピソード記述によって事例を丁寧に読み解き十分に考察することで、その<場>での出来事 (エピソード) の中にメタ意味を読み取っていく。それは決して量では測ることのできないアクチュアリティをもった「接面」の出来事の中に、「いま、ここ」で起こったことの本質を見出すという研究手法である。

例えば、アンケート等で「ワークショップは楽しかったですか？」という問いがあるとする。情動である「楽しい気持ち」をどのくらいの人が持っていたのかは、「はい/いいえ」という回答数によって全体の一定の傾向として分かる。しかし、どのように<場>の構成要素間に相互作用が起こって、楽しいという情動が喚起されているのかという、その<場>の内実や状況を扱うことはできない。回答数の割合を算出し平均化することで、参加者のアクチュアリティを数字に回収してしまえば、その<場>にいる関係者のふるまいや関係性

は、問う側の意味に取り込まれてしまう。重点を置くべきは数ではなく、「どのように」楽しかったのか、その時何が起こっていたのかを事例に即して丁寧に見ることである。現場の質感を伴って事象でどんな意味が生成されているのかということ考察するとき、立ち上がるメタ意味が、「接面」での相互作用による人々の変容の意味をもまた教えてくれる。

生命と<場>の研究者である清水(2000)も、「客観的な理解」は自他分離的理解であり、人間が「客観的な理解」をするためには、見る方と見られる方のところが触れ合った状態で理解しようとしてはならないことになる」と述べている(p.44)。「自他分離的な状態における「客観的な理解」という方法では、理解する側のところがさまざまな「枠」をあらかじめ設けて、理解される側がその「枠」に当てはまった反応をどの程度示すかによってそのところを理解しようとする。しかし他方で、理解しようとする側と理解されようとする側の双方の間にエンタテインメントが起きる状態であれば—自他非分離的な状態であれば—理解される側の人間のところは伝わってこない。もしも理解される人間の心が理解する側とは別の働きをしているならば、この方法は大きな誤解を生み出してしまう」(p.44)。

AISのアーティストワークショップでは、<場>の構成要素の相互作用と、情動が動く「接面」が無数に連続して起こっている。本研究では、エピソード記述で丁寧に現場の「接面」で起きている出来事の質感をアクチュアリティをもって語ることによって、コーディネーターの場づくりの内実を明らかにしていく。

第3章

ワークショップという〈場〉に構成要素が 位置づくこと

コーディネーターが関わる〈場〉では人・モノ・コトという構成要素間に相互作用が起きている。それによって、構成要素間の関係性や構成要素そのものも変容する。

それではワークショップという〈場〉では、どのような関係性の変容が見られるのだろうか。本章では、この構成要素間の関係性の変容を捉える研究方法としてエピソード記述に加えて F2LO モデルを用いる可能性を検討する。

第1節 ワorkshopにおける協働性の展開

ここまでコーディネーターの場づくりにおいて、〈場〉と「接面」の関係を考察してきた。第1章第2節第1項で述べたように、プロジェクトではコーディネーターの場づくりは2つのフェイズによって成り立つ。それはプロジェクトの主たる活動を支える実践コミュニティの醸成というフェイズと、プロジェクトの主活動というフェイズである。AIS のアーティストワークショップに当てはめると、実践コミュニティは TACteam であり、主活動はアーティストワークショップである。本研究では主活動であるワークショップの現場の質感をアクチュアリティをもって、エピソード記述を用いて示す。

前章では、エピソード記述で描き出す「接面」とエピソードは、ワークショップ全体という「地」の中からコーディネーターが場の関係者の情動を見取り、切り出す「図」であり、その「図」はワークショップ全体という〈場〉の中にある「接面」であることを述べた。「接面」は連続し有機的に重なり合って、ワークショップという〈場〉を構成している。

ワークショップに限らず、第1章で述べたように〈場〉は、卵モデルで言うところの構成要素である参加者それぞれの自己と他者の相互作用が生まれるという関係性を基盤にしている。自己が〈場〉に存在する時には、自己以外の他者が人であれ、モノであれ、自己は自己以外の何かとの関係の中に在る。ワークショップも構成要素（ファシリテーター、参加者、コーディネーター、関係者等）同士の相互作用が生まれている〈場〉であるなら、ワークショップを語るうえで、構成要素間の関係性を見ていくことは不可欠なことである。

序章で述べたワークショップのグランドデザインをいま一度見てみたい(序章 図 0.1)。「ワークショップのデザインの中核は協働性である」ので、このグランドデザインにおいて「この協働性をどのように展開していくのかを考えていくことが重要である」(荻宿 2012b、p. 73)。ワークショップのプログラムの中で次の場面への進行、つまり次の協働性の展開起点は、構成要素間の関係性の変化を読み取ってファシリテーターが判断している。荻宿は協働性の展開起点の判断の見極めについて、構成要素間の状態に目を向けるべきであることを以下のように指摘している。「ワークショップでは、参加者やファシリテーターが協働的な活動に取り組んでいるとき、そこには、それぞれが役割分担したり、主客が変わったりすることによる相補的な協働がある。しかし、この相補的な協働も時間的な経過によって、固定化する傾向が生まれる。つまり、それぞれの参加者が自分のよりフィット感のある位置取りをしてしまい、そこで安定した関係を作ろうとしてしまう。またファシリテーターもその安定を「落ち着いた雰囲気」と見なしてしまうことがある。もちろん、そこは「落ち着いた雰囲気」の良い場であるが、ワークショップならではの協働性は、触発的な関係性が円環していくことであって、固定化していくことではない。この見極めが重要である」(荻宿 2012b、p. 76)。

この見極めによって協働性の展開を促すことは、ワークショップ現場ではファシリテーターが担っている。この時<場>をマネジメントするコーディネーターは、このファシリテーターによる協働性の展開のスムーズな移行を保障している。これがワークショップ現場でのコーディネーターの場づくりのひとつである。この協働の展開のスムーズな移行を保証する根拠となるものが、コーディネーターの「接面」の見取りであり、コーディネーターの視座である。

コーディネーターがその視座で捉えるのは、情動を伴った「接面」であると同時に、荻宿が述べている「役割分担したり、主客が変わったりすることによる相補的な協働」の姿に見られる構成要素間の関係性の変化である。

本研究では、この関係性の変化を見るために F2LO モデルという、ワークショップの分析単位を用いる。

第2節 ワークショップの分析単位 F2LO モデルとは何か

F2LO モデル¹とは、ワークショップを成立させる最小の分析単位²である。それはワークショップにおいてそれ以上分解できず、その多様で複雑なあり方を捉えることを可能にする分析単位である。F2LO モデルの基本型は図 3.1 となる。

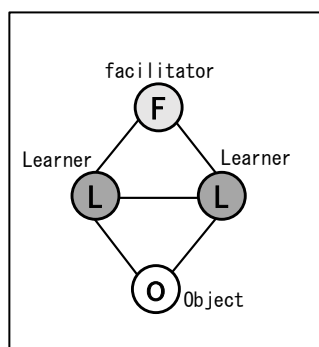


図 3.1 F2LO モデル基本型 (筆者作成)

F は「ファシリテーター」を表し、L は「学習者」を、O は「対象」を表している。ワークショップでは学習者間のコミュニケーションも不可欠なので、学習者は最低2名(2L)必要となる。F2LO モデルはワークショップに参加している関係者の関係性を略図化したものであり、ワークショップの分析単位としての最低条件を示しているのであって、ワークショップの現場の4人の動きを見ているわけではない。ワークショップを分析する一つの単位として使用することで様々な分野の比較検討がしやすいと共に、一つのワークショップの分析にも構成要素の動きと関係性を視覚的なものとして譜面化することで、その<場>の状況と流れを把握することが容易になる³。

¹ F2LO モデルは、2012年にワークショップの観察ツールの仕組みとして植村朋弘、刑部育子、戸田真志が「ワークショップにおける学びの観察ツールのデザイン 出来事の仕組みを捉えるための最小単位」という題目で日本デザイン学会において発表提案している(植村、刑部、戸田 2012)。高木も同年に F2LO の詳細を論述している(高木 2012、p. 12)。

² 高木によると、「F2LO モデルはロシアの心理学者 L.ヴィゴツキーの「分析単位」という考え方を援用している。この「分析単位」とは、あるシステムが、その特性を維持するのに最小限必要となる構成要素とその組み合わせであり、それによってそのシステムの多様なあり方を記述できるような単位を意味する。例えば水の場合であれば、分子 H₂O が分析単位となる。水をこれ以上分解してしまうと、水素と炭素になり、共に燃焼という、水とは全く異なる特性を持ってしまう。また水には水や蒸気など多様な様態があるが、それらは分析単位である分子状態によって記述することが可能である」(高木 2012、p. 12)。

³ 植村、刑部、戸田はワークショップにおける学びの観察ツールの開発の中で、F2LO モデルを使用することを提案している。「ワークショップという出来事は、時間の経緯に伴って小さな規模の出来事が連続

F2LO モデルはワークショップ参加者の関係性を図示している。F2LO モデルの基本型 (図 3.1) はワークショップが始まる前、参加者たちに関係性が生まれる前の位置を表している。関係性が生まれる前なので、F と L と O の距離は等しい。F、L、O の動きは、関係性の変化を表しており、離反や離脱、接近、結合などの関係性の変化によって距離や指向性を表す矢印で表現される。この距離は象徴的な意味のものであるため、実際の距離を示しているわけではない。例えば、L が O へ近づく時は興味や関心の度合いが強いことを表している。この時、O は物であるとは限らない。人であることもあれば、L がワークショップの進行の中で生み出した何かのモノであることもある。それは L や F が共に味わうことのできる「対象」なのである。

ここで、ワークショップにおけるファシリテーターのあり方として重要な「離脱」することについて確認しておきたい。ワークショップの活動の中核となるのは学習者たちによる相互触発的なサイクルの生成である。相互触発的なサイクルとは、高木(2012)によれば、学習者たちが自発的に対象の変形可能性を探り、その過程の中で「型」の組み替えを行うことである。ワークショップでは、自分がそれまでに学んできたり、慣れ親しんできたりした文脈に沿った、無意識のうちに既成概念のような「型」を問い直す「まなびほぐし」⁴が起こっている。「学習者たちにとって重要なのは、自発的に対象の変形可能性を探り、その過程の中で「型」の組み替えを行うエクササイズに参加することであり」、ここでファシリテーターに求められるのは「学習者たちができるだけ速やかに対象をめぐる相互触発的なサイクルを動かし始めることの支援、つまりは学習者同士のコミュニケーションからの迅速な離脱である」(p. 21)。

このファシリテーターの「離脱」は、学習者たちを現場に放置してその<場>を離れることでは全くない。学習者同士のコミュニケーションに介入せずに<場>を見守ることであり、対象と学習者とに起こる相互作用を保障する態度である。筆者がこれまでに論じてきたホールドすることと同意であり、ファシリテーターは必要であればいつでも学習者同士と対

して立ち現れる入れ子構造として成り立っている。それは時間の経緯に従って、それらの連続がひとまとまりになって構成されていくものである。その出来事が変化する「結束点」や「反復」に着目することが重要であり、できごとの流れを時系列に従って「譜面化」し、その変化をもとに出来事の仕組みと意味をとらえていくことを試みている」(植村・刑部・戸田 2012、p. 35)。

⁴ 佐伯は、この「まなびほぐし」について、この「型」を「問い直し」「解体して」「組み替える」ことであると述べている (佐伯 2012、p. 62)。

象の<場>にアクセスできる状況にある（図 3.2）。

この「離脱」位置をファシリテーターがワークショップの最中に取りれるかどうか、学習者が自己原因性感覚を持ってどれだけその<場>に入り込めるかということに関わってくる。

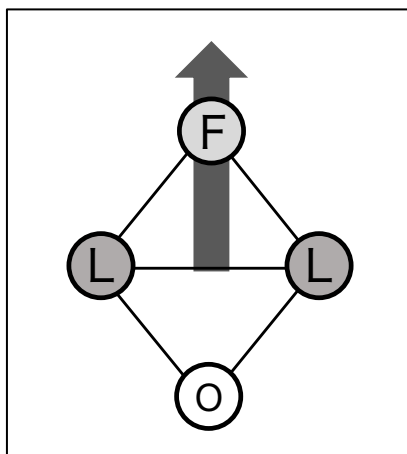


図 3.2 ファシリテーターの位置取り（刈宿 2012b）

第3節 アーティストとコーディネーターを F2LO に位置づかせる

F2LO は一般的なワークショップの基本型であるため、本研究で取り扱うアーティストワークショップのアーティスト、コーディネーター、関係者等は特別に図示されていない。本研究が着目するアーティストワークショップでは、特にアーティストとコーディネーターの動き方が重要になってくるため、F2LO の基本型に A「アーティスト」、C「コーディネーター」を組み込み考察していく。他の関係者（教師など）は、必要に応じて示すことにする。ワークショップに合わせて基本型を崩さずに変形できることが位相モデルとしての特徴を持つ F2LO モデルの良い点である。アーティストワークショップにおいては、Fでも Lでも Oでもないアーティスト：A の存在が不可欠であり、分析単位に入れ込むことは必然である。

アーティストワークショップでは、アーティストがファシリテーターを務める場合もあれば、ファシリテーター役を別の人物が担うこともある。前章で見たようにコーディネーターの立ち位置は当事者意識を持った「第三者的俯瞰的立ち位置」であり、ワークショップの<場>をマネジメントしている。次章以降では、ファシリテーターとコーディネーター

の F2LO モデルでの位置づき方を考察していくことで、その役割やふるまいが、〈場〉の関係性にどのように機能しているのかを明らかにしていく。

また本研究では、エピソード記述で〈場〉のアクチュアリティを明らかにしながら、〈場〉の関係性を F2LO モデルを使って分析することで、エピソードのメタ的意味を補完していく。

ワークショップでは、その〈場〉に居る者がそれぞれの役割、例えばファシリテーターや、参加者、教師などの顔を持っている。これはワークショップに限ったことではなく、そもそも人々が様々な〈場〉に存在する時には、何かの役割を持って自分の周りの何かと関係性を構築しながら、相互に作用し合って存在している。エピソード記述で語られる鯨岡のフィールドワークの保育現場でも、人々はその〈場〉の構成要素である保育者や園児という役割を纏ってその〈場〉にいる。この役割を纏う、すなわち「～として」そこにいることは、社会的につけられた役割名ではなく、自己がどのようなスタンス（あり様）でその〈場〉に身を置くかということである。

コーディネーターの専門性を見出すうえでも、コーディネーターのあり様の提示は重要な意味を持つ。コーディネーターとして〈場〉にいることにコーディネーター自身が自覚的になることで、その視座やふるまいは、コーディネーターの役割や専門性が社会的に曖昧であるという位置づけを脱して浮かび上がる。そして、その〈場〉に内在する者としての関わり方を確立できるのである。

F2LO モデルの中にコーディネーターを位置づかせることは、ワークショップ成立の基本的関係性の中にコーディネーター「～として」のあり様を組み込むことであり、ワークショップにおいてのコーディネーターの役割と機能を明確にする。それは、コーディネーターがワークショップという接面パラダイムに関わり合う者であることの表明にもつながっている。ワークショップの現場では、黒子的動きによってその存在が外部から認識されづらいコーディネーターであるが、現場との関係性を明らかにすることによって、現場での必要性にも光を当てることになる。

第Ⅱ部

アーティストワークショップ事例の分析と考察

第Ⅱ部では、2つのワークショップを実践事例として取り上げる。1つはこども園での触覚による彫刻鑑賞ワークショップである。もう1つは保育園での太鼓と表現のワークショップである。共にAISの事例であり、アーティストとこども園、保育園をコーディネーターがつないで実施している¹。

この2つの実践事例において、コーディネーターの場づくりの実践知を明らかにするために、ワークショップ全体からコーディネーターの視座で切り出したエピソードを記述する。エピソードのメタ意味を見出しながら、〈場〉の構成要素であるファシリテーターやアーティスト、参加者に起きた出来事の意味生成について考察する。また、F2LOモデルを用いることで、その〈場〉の関係性を譜面化して分析を行う。これによりコーディネーターがどのように〈場〉に関わりコーディネートをしているのかを明らかにする。

この2つの事例は、筆者の数多くの実践事例²の中から、コーディネーターの関わり方の特徴を見出し比較できるものとして選出された。またAISのアーティストワークショップでの参加者の変容を捉えたエピソードを提示できる事例でもある。各ワークショップ事例の詳細は第4章、第5章で述べていく。

エピソード記述は、以下の基本的な流れ(1)～(3)の段階によって記述していく。

- (1) 背景の提示
- (2) エピソード本体の提示
- (3) メタ観察の提示

本研究で筆者は、関与観察をする研究者でありながらコーディネーターとしての視座でエピソードを記述している。つまりワークショップ全体の〈場〉という「地」から「接面」

¹ AISにおいては「school」を一般的な小中学校に限定しておらず、子ども達が日常的に学ぶ機関として、例えば特別支援学校や幼稚園、保育園等を含む。

² 筆者は、「NPO法人芸術家と子どもたち」のコーディネーターに従事していた。またコーディネートやファシリテートをフリーランス（個人事業主）で請け負っている。「芸術家と子どもたち」でのAISのコーディネート実績数（2016年と2017年のみ抜粋）は約86回である。1回の訪問では授業を2コマ実施するなどしているため、ワークショップ回数はほぼ倍の数を実施している。

という「図」を切り取って考察している。研究者でありコーディネーターでもあるというこの二重性は、<場>にいる他者の情動を間主観的に分かるという「接面」に居ながら、一方で<場>を俯瞰的に見ているという態度である。その視座の入れ替わりは常に行われており、「接面」に内在しながらも俯瞰するということは、矛盾するようにも見える状態かもしれない。しかし、それは「行為の中の省察 (reflection - in - action)」(ショーン 2007)を行なっている状態でもあり、実践者にとって各役割の往還は無意識のうちにある。鯨岡(1999)は関与観察する研究者のこの状態を「双面神的」で関与観察の最も難しい局面であると指摘している。「その場に関与してその場を生きようとする動きと、その場から超越して全体を鳥瞰しようとする姿勢とは二律背反的であり、それを同時におこなうと頭が二つ必要になるから、まさに「双面神的」と言わざるを得ないのである」(p. 148)。しかし関与観察する研究者は「状況を第三者的に鳥瞰する姿勢に関与の中に忍び込ませて」おり、「その関与者としての立場と客観的観察者としての立場は二重性を持ち往還運動をしている」(p. 150)。

さらに<場>の関係性を F2LO モデルで分析・考察していくが、本事例では、F2LO モデルの基本型に A:アーティスト、C:コーディネーターを追加して組み込み、考察する。

なお、エピソード記述部分では「筆者」を「私」と表現する。また「アーティスト」はワークショップネームで表現し、子ども達の情動を分かり易くしている場面もある。これにより、その<場>に関与観察する筆者の実感を、アクチュアリティを以てありのまま生き生きと描き出し、エピソードについての読み手の理解と共感を得て了解可能性を高め、理論の一般性を担保したい。

第4章

事例研究1 触覚による鑑賞ワークショップ

第4章では、こども園で実施した触覚による鑑賞ワークショップのエピソード記述にF2LOモデルを加えて分析と考察を行う。本実践では、筆者自身が研究者とコーディネーター、さらにファシリテーターとしてもワークショップに関わっているため、現場では常に研究者／コーディネーター／ファシリテーターという視座の切り替えを無意識におこなっている。前述したように関与者としての立場と客観的観察者としての立場の往還運動によって、コーディネーターの視座からのエピソード記述を可能にしているのである。

本事例はAISのアーティストワークショップである。招聘アーティストは塑造制作者であり美術研究者でもある竹本悠太郎である。竹本は主に乾漆を素材とした作品制作を行いつつ、自身の彫刻制作に基づいた美術表現における作り手の思考や探究のあり様について研究している（竹本 2021）。本事例についても、竹本は彫刻家の視点から振り返り、分析と考察を行っている（竹本 2022）。本実践は竹本との共同企画／運営をしており、竹本は彫刻家の視点から筆者はコーディネーターの視点から、共に討論と考察を重ねて研究してきた。

第1節 触覚による鑑賞ワークショップについて

本ワークショップは彫刻家の竹本悠太郎と筆者が共同で企画した「旅する彫刻」と題したAISのプロジェクトである。

本実践を研究対象として選定した理由は、第一に筆者が本実践のコーディネーター兼ファシリテーターであることから、<場>に入り込み、関与観察を実施できたことが挙げられる。それによりワークショップ関係者の「接面」に自らも身を置き、関係性の変容や出来事、参加者の情動を間主観的に分かり、そのエピソードを掬い取ることができる。

第二には、彫刻制作者と研究者の視点を合わせ持つ竹本が企画と実施を共にすることで、アーティストがどのように参加者のワークショップの学びに関わるのかを、ワークショップ実践者と研究者の立場から振り返ることが可能なためである。

第三に、本ワークショップがアーティストと子ども達が協働して同じ<場>を味わうことをねらいとしてデザインされており、ワークショップの<場>において、アーティストと子

ども達の相互作用が顕著に見られるためである。竹本との本ワークショップのプログラムデザインの事前打ち合わせで議論するうちに「アーティストの世界をその<場>に染み渡らせることが私（筆者）の目的である」という気づきを得ており、ねらいへと結びついている。

第2節 事例の概要

- (1) 活動名：旅する彫刻
- (2) 実施時期：2021年1月実施
- (3) 参加者：年長児23名、クラス担任2名
- (4) 会場・時間：Mこども園ホール、40分間
- (5) スタッフ：ファシリテーター（筆者）、彫刻家（竹本）、サブファシリテーター2名の計4名
- (6) ワークショップのねらいは以下の3点である。

- ①彫刻家と一緒に作品を鑑賞し、子ども達を感じたことを表現するための言葉の幅を広げる。
- ②子ども達が自分の内側にある気持ちと、素材や作品という自分の外の世界との対話を経験し、自分の好きなもの・美しいものへの探究のきっかけをつかむ。
- ③彫刻家の制作時の思考や態度を共有する。

本ワークショップのねらいでは、彫刻家の世界観共有の手立てとして言葉に着目した。奇しくも幼稚園教育要領³に示されている「ねらいと内容の5領域」と重なる部分があるが、本ワークショップは指導要領の達成度を測ることを目指したのではない。ワークショップの様子を考察すると、彫刻家の世界を幼児は言語によってだけ分かるのではなく、作品やアーティストとの関わりを通して直接的に分かってしまうというAISのワークショップならではの様子（意味生成の自由な学び）が見られた（以降エピソードで後述）。

- (7) 倫理規定：研究目的での記録実施と撮影や協力はいつでも拒否できることを、こども園を通して保護者へ事前に説明し、同意を得た。論文、研究発表等で使用する場

³ 幼稚園教育要領（平成30年4月1日施行）第2章 ねらい及び内容における5領域とは①「健康」、②「人間関係」、③「環境」、④「言葉」、⑤「表現」である。文部科学省（2018）

合、公開時のプライバシー保護等の配慮も伝えている。

活動は「触覚／鑑賞と言葉」に着目して進めた。会場はこども園内でホールと呼ばれている舞台付きの広い部屋で、乾漆を中心とした全身像や頭像などの作品十点と、彫刻家が普段使用している道具類を置くコーナーも作り、それらを会場の中心を取り囲む様に円形に配置した。会場の中心は、参加者全員で対話ができる広場の役割を持たせ、彫刻が全員を取り囲むことで、彫刻の世界に包まれているような空間設計とした。

活動の流れは以下に示した①【触るを考える】、②【彫刻鑑賞】、③【粘土で話す】、④【あいさつ】の4場面で構成している。

① 【触るを考える】(14分間)

ワークショップ全体の導入部分である。子ども達がファシリテーターや<場>とのラポールを築きながら「触るとは何か？触るとどう感じるのか？」という触覚と自分の気持ちを対話しながらつなげていく、言わばワークショップの下地を作る活動である。まずはファシリテーター、彫刻家、子ども達が会場の中央に集まり、ファシリテーターと対話しながら<場>を暖めていった。

② 【彫刻鑑賞】(12分間)

触覚を使った彫刻鑑賞の活動に入る。この時子ども達には「彫刻は大切に触ってくださいね。」というお願い以外に、触ることに関しての制限は設けなかった。子ども達が自由に彫刻と関わってよい状況を作ることがこのワークショップの肝であり、筆者と彫刻家が企画当初から考えていた本ワークショップの活動の重要なポイントである。

③ 【粘土で話す】(11分間)

この活動のねらいは、鑑賞後の言葉にしきれない余韻のようなものを、粘土で表すことができないうものであり、同時に彫刻家が制作時にどのように素材(粘土)と対話をしているのかを伝える場面でもある。

子ども達は彫刻家の話を聞いた後、1人1人が玉子大の粘土を触りながら、彫刻に触った時の感じや気持ちを粘土に託していた。この場面では何か具体物としての作品化を目指しておらず、自分の気持ちと素材とのやりとりやその間に立ち上がる思考に重点を置いた。

④ 【あいさつ】(3分間)

全員であいさつしてワークショップが終了した。

次節では、「旅する彫刻」ワークショップの活動を時系列に沿いながら、アーティストと子ども達の関係性の変化が見られた7つの場面を抽出して、エピソード記述で考察する。

先にも述べたように本ワークショップではコーディネーターとメインファシリテーターを筆者が担当している。彫刻家はアーティストとしてその<場>にいる役目とサブファシリテーターの2つの役目を担っていた。そのため F2LO モデル基本型の F、L、O だけではアーティストの存在を説明できない。「旅する彫刻」ワークショップの F2LO モデルでは、ファシリテーター：F は筆者、学習者：L は子ども達、オブジェクト：O は彫刻作品、アーティスト：A は彫刻家を指す。エピソード記述では、彫刻家をワークショップネームである「もっくん」と表現している箇所もある。

第3節 エピソード記述による考察

(1) エピソード1 もっくん発見

[背景]

子ども達が並んで会場へ入室してきた。会場であるホールには、背の高い全身像や頭像、半身像の彫刻が会場中心を向いて、ずらりと子ども達を囲むように配置されている。自分達が知っているいつものホールとは少し様子が違うためか、子ども達はおとなしい印象である。ファシリテーターはみんなの緊張をほぐそうと元気に声をかける。子ども達も立っているファシリテーターの向かい側に座り、元気に挨拶をした。

サブファシリテーターの2人は、記録用のカメラを持って子ども達の後方に立っている。私の自己紹介に続き、サブファシリテーター2人もあいさつをする。彫刻家は子ども達と同じ位置に座り、自己紹介を待っていた。一番最後が彫刻家の自己紹介になるが、自分からは名乗らず、ファシリテーターが彫刻家を探し始めた様子に応じて、子ども達が彫刻家を見つけた。

[エピソード]

並んで入室してきた子ども達の姿に緊張感を読み取ったファシリテーターは、ここは安全、大丈夫だよということが伝わるように明るくゆっくり、わかりやすく話した。だんだん子ども達の様子が柔らかくなってきて、興味がグッとファシリテーターに向くのが分かる(図4.1)。ファシリテーターは自分の服に貼った名札(まるぞう)を見えるように指差

して認識を促す。彫刻家には子ども達と同じ位置と一緒に座ってもらっていたが、子ども達はファシリテーターに集中しているので隣に大人が座っていることをあまり気にしていない様子であった。

サブファシリテーターに挨拶してもらったあと、ファシリテーターは少し困ったようなふりをして「あれ～？おかしいなあもう 1 人いるはずなんだけど……。見えないなあ」と探し始める。それと同時に子ども達も「え？いないの？」という様子になって探し始めるとすぐに、「あっ！いたっ！」と叫び、名札をみて「もっくん(彫刻家のニックネーム)！」と呼んでくれた。子ども達の声は「見つけたよ！」という勢いに溢れており、自分達ももっくんを見つけたことのうれしさとファシリテーターに協力できたという達成感が伝わってくる。もっくんも「見つけてくれてありがとう」という気持ちが表情から伝わってくる。もっくんの自己紹介する姿を見る子ども達が「ちゃんとして、よかったね。お名前言える？」というような、心持ちになっているのが伝わってくる。

[メタ観察]

本ワークショップの主旨は、アーティストと共に触覚で鑑賞することからの気づきや学びを得ることである。

実施の際は、子ども達が安心してアーティストと活動することが大前提となる。もちろん、アーティストのみならずその<場>にいるファシリテーターやサブファシリテーターとも、信頼関係を結ぶことが子ども達の活動に影響する。そのため、日常的なつながりがない大人達と、まずは緊張感なく話して関われる様にするための仕掛けが必要となる。

特にアーティストと子ども達との関係性が重要なポイントとなるので、アーティストは立場が上の大人ではなく「この人と何かやってみたい。関わりたい。何人もいる大人達とは少し違う立ち位置のようだ。」という特別な意識を子ども達に持ってほしいのである。もしこの時、例えば彫刻家を、「すごい作品を作ったえらい大人」で、何かを「教えてくれる人」というような関係性で子ども達と繋いでしまえば、彫刻家と子ども達の距離は遠く、共に彫刻を鑑賞する人という位置づけにはならないだろう。

よって、この場面は本ワークショップの「協働性」をどのように展開していくかという基礎となる大事な「接面」なのである。

ファシリテーターの仕掛けた「彫刻家を子ども達と同じ位置に座らせておいて、探して

もらう。自分達で彫刻家を発見し名前を呼び、ワークショップの進行に関わる（ファシリテーターの役に立つ）」という一連の行為は、子ども達自身がこのワークショップを動かす起点となりうる「自己原因性感覚」を持って、<場>に入り込むことに作用している。

[F2LO モデル]

F2LO-1 (図 4.2) は、F と L のラポールが築かれている状態である。F の問いかけと対話によって、F と L は関係性を深めていった。A は座る位置や自己紹介の工夫などで L と同じ位置にいるが A が彫刻家であることは明かしておらず、L との関係性はまだ薄い（破線）。O：作品に関しても唯一関係性のある F からは説明をしていないので、L にとっては活動の中心となる物である意識もなく、L の興味は F にある。ただし、全員の関係性はまだ様子見の段階で均等な距離感で<場>に存在している。

この徐々に関係性を深めていくプロセスは、その後の<場>の関係性構築に大きく作用する。A がどのように<場>に存在してほしいのかによって、F は A の紹介の仕方を意識的に工夫している。つまり、F とは違う役割であり、L に近いが特別な存在として認識してほしい場面である。



図 4.1 導入の様子

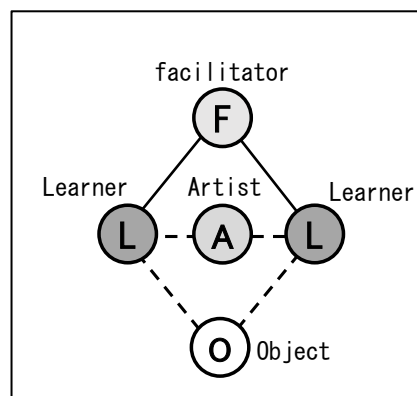


図 4.2 F2LO-1 (筆者作成)

(2) エピソード2 もっくんは彫刻家

[背景]

触覚鑑賞への土台となるように、ファシリテーターと子ども達は「触ること」について対話をする。ファシリテーターは子ども達に「触り心地」という言葉の意味や「いろいろな物に触るとどんな気持ちになるか」を聞いていく。子ども達は頭を捻りながら一生懸命

考えている様子である。ファシリテーターが「好きな触り心地」について尋ねると、今は決められないという様子であった。

対話後、ファシリテーターは彫刻という言葉は初めて使い、会場に置いてあるのが彫刻という物で、ここにある全部の彫刻を作ったのが彫刻家：もっくんであるということを明かす。

[エピソード]

ファシリテーターは子ども達が触ることへの興味が向くように、また子ども達自身の感覚と言葉が結びつくように対話を進めた。「触り心地って分かる？」と聞くと、1人の子が「分かるよ！ブヨブヨして気持ちいいとかだよ」と答える。ファシリテーターが子ども達の返答を拾い、対話を進めることで、子ども達がどんどん考え始め、真剣に悩んでいくのが分かる。ファシリテーターが「好きな触り心地」を聞くと、「猫の触り心地がフワフワして気持ちいい」や「冷たいのも好き、でも決まんない」、「トレーナー！でも決まんない」「うーん、うーん。決まんない」と真剣に悩んでいる。子ども達は、ファシリテーターからの質問に適当に答えるのではなく、自分の内側の気持ちを探るが一つには決められない様子である。その姿を見ていると、ファシリテーターの問いに真剣に向き合ってくれていることが伝わってくる。ファシリテーターは、その様子から「この子達は体験することで言葉を獲得していく成長途中にいたのであって、考えるのは十分である。そろそろ実際に触ることへ移行しても良い。」と判断した。そして、みんなの周りにあるのが彫刻で、もっくんは彫刻家であると明かした。もっくんが「手を使って、触りながら彫刻を、形を作ります」と話した途端、子ども達はもっくんの方に体を向けた。一気に彫刻家であるもっくんへ子ども達の興味が向いたのが分かる。子ども達は、自分が今悩んでいた、よくは分からない「触る」ことを使って、自分が初めて間近で見ている「彫刻」なるものを作っている、しかもこんなにたくさん数を作っているもっくんに注目していた。

[メタ観察]

エピソード1に引き続きワークショップの「協働性」の展開の基礎を作る場面となっている。ファシリテーターは、彫刻に触るという活動が、子ども達自身の感覚に結びつく様に言葉を引き出そうとしている。しばらく触覚と言葉について対話をするが、ファシリテ

ーターは言葉を無理に引き出すのではなく、次の展開へ活動を進める。子ども達の語彙を増やすことだけに固執せず、子ども達が自分の経験を通して感覚的なことばが生まれる活動へ移行させたということである。触覚による鑑賞という「身体性」からの気づきという活動へ移行するための、ワークショップの基本的な導入は十分になったとファシリテーターは判断している。

ここまで、彫刻家は子ども達と同じ位置に座り、一緒に触ることについて考えていた。自己紹介の時にみんなで探し出した彫刻家は、ファシリテーターよりも子ども達にとって、自分たちに関係性が近くなっていた。ここでまたファシリテーターの仕掛けが作用する。この場面で初めて彼が彫刻家だと明かしたのである。自己紹介の時には名前しか告げていなかったため、彫刻というものを作っている「彫刻家」という人なのだという新しい人物像の発見で、子ども達の興味が一気に彫刻家へ集中した。彫刻家と子ども達の「協働性」への下地となる関係性構築が一気に進んだのである。

ここまでの流れで重要なのは、ワークショップを進めるにあたって子ども達の<場>への期待感や集中度、安心して取り組める関係者との関係性ができたことが、子ども達や彫刻家の様子から感じられたことである。ワークショップにおいて安心・安全の場づくりをすることは基本であり、その後の活動に非常に影響していく。

[F2LO モデル]

この場面では、A を彫刻家だと明かして一気に A の存在が L に認識される (図 4.3)。エピソード 1 での F の紹介の工夫によって、F とは少し違う立ち位置であることを L は認識しており、A は L と同じ関係性の中に位置づく。ここで、一緒に悩みながら対話した F、彫刻家という興味深い存在となった A、A から生み出されたものとしての彫刻作品：O との関係性も出来上がっていく。F2LO-2 (図 4.4) では各者がしっかりと認識されて実線で結ばれている。この図によって本ワークショップのメイン活動である A と共に触覚を使って彫刻鑑賞をする土台となる関係性が作られたことが分かる。

[メタ観察]

活動が一気に動く場面である。会場に広がった子ども達は、誰と一緒にいるのか、触る順番や触り方などの制約なく、自分たちが思うままに彫刻のある空間に溶け込んでいた。

「協働」の展開がドラスティックに変容した場面であり、子ども達の情動が会場のさまざまな場所で湧き起こっているのが分かる。子ども達は彫刻と自分という新しい関係性の構築を一気に進め始めた。ファシリテーターや彫刻家は、子ども達の動きの中に混ざり合っ

て彫刻と子ども達の関係が深まるのを受け止めている。

この活動の直前までの導入時間で子ども達は、座って話を聞き、思考するという身体的制約と、会場に入ってきた時から視界に入り、気になっていた彫刻というモノへの関わり

の制約という2つの制約的条件下にあった。この場面で「静の状態」にあった活動の制約から、全く制約のない「動の状態」への状態の差分の大きさは、子ども達が彫刻そのものと、彫刻がある空間への入り込みを加速させている。

[F2LO モデル]

彫刻鑑賞が始まり、LはOを触って鑑賞し、AやFに教えている(図4.5)。Lは急速にOとの関係を深めていく(図4.6)。FとAへの関心よりもOへの興味関心へ引っ張られており、Oを知るための質問や、L自身とOとの関係をL自身が理解するために触って分かったことをFとAへ伝えている様子が窺える。



図 4.5 彫刻を触り始めた様子

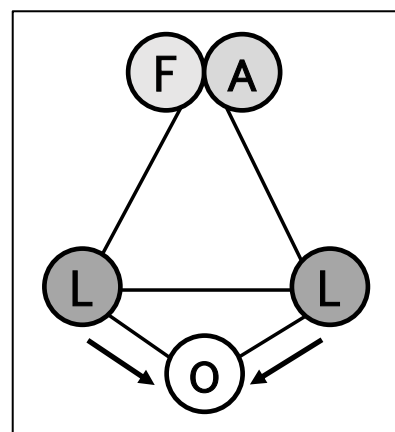


図 4.6 F2LO-3 (筆者作成)

(4) エピソード4 彫刻に抱きつく

[背景]

子ども達は手で触ることだけではなく、自分の身体を拡張するような触り方を始める。頬をつける、匂いを嗅ぐ、屈んで中を覗く、抱きつく、音を聞くなどの様子が見られるようになってくる。彫刻全部の匂いを嗅いで周ったり、頬をつけたりしている。彫刻を家族に見立てて、同じポーズを作って隣に立つことや、彫刻を師匠という想定にしてその前でお辞儀をしているなどの様子も見られた。自分の体がかがめて下から中を覗き込んだり、頭像の一つに結んである髪の毛をひたすら撫で続けたりする姿もあった。そして子ども達は自分が発見した面白いことを私や彫刻家に一緒にやるように誘い始めた。

[エピソード]

子ども達は「全部の匂いを嗅いだよ。これは木の匂い。これは臭い。こっち嗅いでみて」と言って、ファシリテーターをいくつかの頭像の元へ連れていく。ファシリテーターも「どれどれ?」と言って匂いを嗅いでいる。ファシリテーターが「本当だね。木の匂いだ」と答えると、そうでしょうと言わんばかりの表情の子と目が合って、うなずき合っている。

ある子どもは、作品の正面に正座し、「これ、俺の師匠なんだ」と言いながら、敬うようにお辞儀を繰り返している。また別の女子3人組は、作品の横に並んで同じポーズを取って、「家族なの」と教えてくれた。また別の子は、活動時間中ずっと頭像の髪の毛を撫で続けている。それはまるで美容師のようにも見えてくる。そして彼らが夢中になっている世界が私の方にも流れ込んできて、私も共に入り込み、子ども達と作品との世界に引き込まれていく。

また別の子はファシリテーターへ「こうやってごらん(頬を彫刻につけて)、冷たいから」と言い、一緒に頬を彫刻につけている。「本当だねえ、冷たいねえ」と言うと、「ここも冷たくなる」と自分の頬を指さすので、ファシリテーターが子どもの頬に触るとうれしそうにしている。子ども達が手だけではなく、身体全部を使って彫刻に触れ、向き合い、子ども自身と彫刻との距離を縮めていることが伝わってくる。そして、自分が発見したうれしさを共有したいという気持ちが、どんどんファシリテーターや彫刻家に向かってくるのを感じた。

子ども達は彫刻家にも同じように自分の発見したことを教えて一緒に彫刻に触っている。

彫刻家は膝をつき、子ども達と同じ目線の高さで話を聞いており、子ども達の話の話を十分に受け入れている様子が分かる（図 4.7）。会場全体へ目を向けると、あちらこちらで、このような場面が多発的に起きている。なかには会場を楽しそうにスキップしている姿も見られた。

[メタ観察]

鑑賞の仕方の変化が見られている。最初は手で触るという鑑賞が主であったが、この場面では、子ども達は自分の身体全部で彫刻を味わっており、彫刻の存在を自己の内部とつないでいる。

今この瞬間に会場へ入って来た人がいたなら、子ども達が遊んでいるという認識になるだろう。子ども達は本当に楽しそうに、彫刻と遊んでいるのである。

彫刻のある空間という世界（もはやこの場所は子ども達にお馴染みのホールではないだろう）を自分の世界に引き入れ、自分も彫刻のある世界に引き込まれている状態は、「この世界への全身的な没入であり、この世界への没入は言葉を換えれば、自己と世界との境界が溶解してしまう「溶解体験」ということができる」（矢野 2006、p. 86）。本場面で見られたのは、触覚を通して全身で彫刻を鑑賞することで、その<場>に溶解している子ども達の姿であった。

この「溶解体験」において、子ども達は彫刻作品の世界を、作品と静かに距離を取って鑑賞する自己の外側という世界から、溶解しながら自らがその世界に入り込み、共に生きられる体験へと変容させている。ある子どもは彫刻作品を師匠と言って敬い、他の子どもは彫刻と家族であるという想定で、彫刻のポーズを真似ていた。子ども達の姿を見ていると、まるで彫刻作品が彼らの仲間であるような気持ちになってくる。作品は子ども達の世界では生きているかのようである。子ども達と彫刻作品とのやりとりはなんとも自然で、子ども達と彫刻作品は同じ地平に立っている。

矢野（2006）が「遊びは、新しい世界の意味の創造と同時に、自己に流動性を生み出し変容を促す」（p. 46）と述べるように、「彫刻作品の鑑賞」という大人が想定した枠組みを、子ども達は遊びによって変容させ、新しい意味を生み出している。そしてその世界に引き込むように大人達を「協働」へと誘うことで、同じ「接面」にいる私たち大人へも自己と彫刻との新しい関わり方を提示してくれている。

[F2LO モデル]

この場面では F2LO-4 (図 4.8) で表されているように、L が自己の内面と O を結びつけ始め、その発見を A と F に協働するように促す場面である。L と O との関係は同等で、F と A はその活動に引き込まれるように協働に関わっていく。ここで重要なのは、F、A、L、O が全体的に近しい関係性となっており、それぞれが互いを間主観的に分かることが頻繁に起こっていたと考えられることである。



図 4.7 協働を促す様子

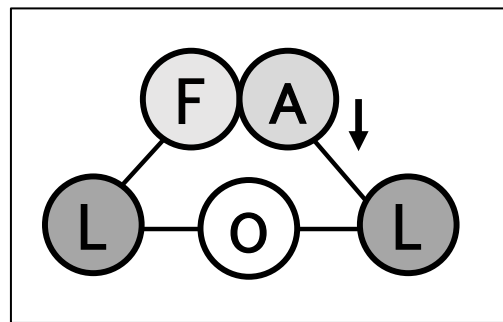


図 4.8 F2LO-4 (筆者作成)

(5) エピソード5 この鉛筆はなんでこんなに尖っているの？

[背景]

企画側の、彫刻家の世界を見せたいというねらいもあって、ホールには彫刻作品以外に、彫刻家が普段制作で実際に使用する道具類も展示してあった。その中であつたデッサン用の鉛筆の芯が細く長く削られてあるのを発見した子どもが、彫刻家になぜそんなに尖っているのかを尋ねた。彫刻家はこの鉛筆の削り方だとデッサンをする時にいろいろな線を描くことができることを説明しながら、実際にスケッチブックに線を引いていく。紙に描かれた表情豊かないくつもの線を見て、子どもは自分もやってみたいと言いながら、さらにその<場>にあつた木炭についても質問する。彫刻家はスケッチブックに木炭で線を引きながら、線に自分の気持ちを乗せて表現できることを伝えた。その後、周りで見っていた子ども達も一緒にスケッチブックに線を描き始める。彫刻家は一旦その<場>を離れたが、ワークショップ終了後にたくさんの表情ある線がスケッチブックに残っていることに気づいた。

[エピソード]

彫刻作品以外に展示してある道具類の中にあった鉛筆に興味を持った子どもが、彫刻家を呼び止めて「どうして尖ってるの?」と質問している。子どもはデッサン用に芯を長く細く削った鉛筆は今まで見たことがないのだろう。彫刻家は「先っちょで細い線が描けるんだよ」と言いながら、紙に線を描いていく。「横にすると太い線がこうなってこうなったり、いろんな線が描けたりする。」と言って描かれた紙には表情のある線が引かれていく。それを見ている子どもの真剣な表情に「使ってみたい!」というワクワクしている様子が見ているこちらにも伝わってくる。

子どもは前のめりになりながらさらに質問を続けた。「これは?」と言って次は木炭を指差している。「これも細くできるし、太くするとこうなるし」と言いながら彫刻家は木炭で線を描いてみせる。子どもは目を輝かせて「すごい」と言って彫刻家の線を描く姿を見ている。彫刻家は続けて線を引きながら「こうやって優しい気持ちとかを線にしていくな。例えば君が強い楽しい気持ちならこう、ガツて描くとかね。線ていろいろできるでしょ。」とさらに説明をしていく。子どもは「うん」と頷きながら聞いている。表情は前にも増して真剣であり、自分の中に新しいことを吸収しようとしている様子がこちらにも伝わってくる。

彫刻家はその<場>を離れて別の子どものところへ行くが、ワークショップが終わった後には、置いてあった紙にたくさんの表情豊かな線が描かれているのを見つけた (図 4.9)。

[メタ観察]

具体的なモノを介して、彫刻家の制作時の思考に子ども達が関わっていく様子が分かる重要な場面である。彫刻家は道具の使い方のみを教えているのではなく、自分の思考が道具によってどの様に表現されるのかという過程を、まさにその<場>で表現しており、子ども達が彫刻家と道具の関係性に関係している。活動の中で、道具についてファシリテーターは何も説明していない。会場に置かれた道具は、子ども達にとって彫刻作品とは少し異質な印象を受けたであろう。自分達が日常的に知っている鉛筆だが、少し様子が違う(ものすごく芯が長くて尖っている)ことの不思議さが、彫刻家と制作の関係を探る入り口になり、学びへと導いている。子ども達が新しいモノやコトの中に自分の探求の種を見つけている場面なのである。ここでは彫刻家が、子ども達の中にある「自分が知っている鉛筆」

という概念を変容させ、彫刻制作の世界を共に味わう「協働」へと誘いこんでいる。

また後日彫刻家は、この時の様子を振り返り、制作時の思考を「思わず子ども達に語らされた」と表現している。彫刻家にとっても、子どもの問いに自分の制作の思いを思わず語らせられるという状況は、予期せぬ自分の内面との出会いであり、新しい気づきとなっている。このように、ワークショップの<場>では、相互に作用し合う学びの「接面」が作られている。



図 4.9 子ども達が描いた表情豊かな線

[F2LO モデル]

この場面はアーティストだからこそ生まれた子ども達との関係が見える。A と子どもとの対話では、A が日々の制作で A の気持ちを表現するものとしてどのように道具との関係を作っているのかが話されている（図 4.10）。

本ワークショップでは道具類も対象物 O である。この場面では F2LO-5（図 4.11）で示したように、L は A と O の関係性に関係するという構図となっている。これは今回のワークショップの企画目的であった制作時の思考を共有するということを表す場面でもある。L は A だけ、もしくは O だけと関係を構築しているのではなく、A と O の関係性に対して関係を構築している。

この時 F は<場>を「ホールド」しながら A、L、O の関係性から離脱方向へ動き、3 者から生まれる学びを見守っている。ここでの A はオブジェクトとしての役割を持って L と

関係している。

ワークショップの様子を考察すると、幼児が彫刻家の世界を分かる方法は言語によってだけなされるものではなく、作品やアーティストとの関わりを通して直接的にわかってしまうという AIS のワークショップならではの様子（意味生成の自由な学び）が見られた。

これまで見てきた F2LO の図は F と A が同じ立ち位置、つまり L から見ると F と同じ機能であった。しかし、O との関係性をその<場>で見せることで、A は O としての機能を持って L に関係している。また、F は A、O、L の関係が深まり集中できるように、離脱方向に向かいながら<場>を俯瞰して「ホールド」している。



図 4.10 鉛筆で線を引いて見せる様子

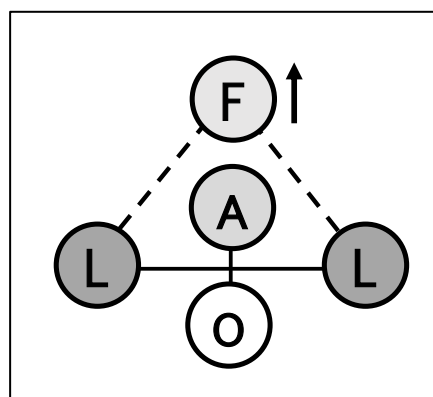


図 4.11 F2LO-5（筆者作成）

(6) エピソード6 粘土と話すってどういうこと？

[背景]

ファシリテーターは、子ども達が十分に鑑賞をした状況を見て鑑賞時間を終了させて全員をホールの中央に集めた。ファシリテーターに向かい合う形で彫刻家と子ども達は同じ場所に座っている。ファシリテーターは子ども達に鑑賞した感想を簡単に聞く。子ども達からは彫刻を触った感想が口々に飛び出した。その次に粘土を取りだし、みんなが触った彫刻が粘土から作られていることを話して、彫刻家に粘土とどのように向き合っているかを語ってもらう。子ども達は全員が彫刻家をじっと見つめながら語りを聞いており、このワークショップ中で一番集中している場面となった。

[エピソード]

ファシリテーターの「彫刻を触ってどんな感じがしましたか？こんな発見したよって

いうのを教えてもらってもいい?」「これが一番好きだよって言いたい人いるかな? どうして好きか教えてください。」という質問に、子ども達からは「ザラザラ、ツルツル、粘土が冷たかった。」「あれがね(全身像の彫刻を指差す)冷たかった。」「後ろの黒いやつがあったかかった。」「くさかった。」「石の匂い。」「あれが一番好き(彫刻を指差す)。気持ちいいツルツル。」「(彫刻を指差して)ザラザラしていて気持ちいい。」という数々の答えが返ってくる。みんな違う答えではあるけど、どの子の発言も全員がしっかりと聞いている。

次にファシリテーターは「彫刻家は粘土と話せるんだよ」と言って彫刻家の話へ繋いだ。彫刻家は子ども達の言葉も受け取りつつ、子ども達の方を向いて小さな粘土の塊を持ち、手で粘土を練りながら、自分と粘土との関わりを語り始めた。「気持ちいいにもいろいろある。ツルツルも気持ちいい、ザラザラも気持ちいい。」子ども達は全員が彫刻家の方を向いて、非常に集中している。私は子ども達の眼差しの真剣さと彫刻家の伝えたいという態度から、彼らの気持ちがピタリと一致して間にある空気が止まっているかのようにさえ感じた。微動だにせず聞き入る子ども達の姿から、彫刻家の世界に交わっている感じが分かる(図4.12)。

[メタ観察]

この「接面」では、子ども達と彫刻家の気持ちがピタリと一致して、2者のあいだにある空気が止まっているかのようにさえ感じられるほどの全員の<場>への没入感があつた。ワークショップ開始時の関係性構築の手探り感は全くなくなり、彫刻作品を含めて<場>は一体となっている。

この時、ワークショップの<場>は参加者が彫刻家の世界と関わる事が十全に行われており、ファシリテーターは離脱状態にいる。すなわち、子ども達が対象をめぐる相互触発的なサイクルを動かしており、<場>の参加者(構成要素)間のコミュニケーションが活発になっている状態である。この時の学びの状態は、参加者の双原因性感覚に支えられている。双原因性感覚とは、「対象の世界に没入したときの原因性感覚のこと」(佐伯 1995b、p.107)である。双原因性感覚について佐伯(1995)は、自己原因性感覚と他者原因性感覚、つまり「「相手が私を変える」「私も相手を変える」という二つの原因性の感覚が一体となる実感」であり、「あくまで自己は自己、他者は他者」であるが、「その「他者」というものが自己の心の中に入り、心の中に「他者」が友好的な協力者として住み込む」のだと述

べている。「そして、自分の心の中でさまざまな活動をはじめ、自己の中の「自己」と友好的な対話をはじめ」。 「要するに、自己の心の中に、一種の「世界」ないしは「社会」ができてしまい、その世界の中の自己や他者の活動が、協力的で建設的なものとして語りかけてくる」(佐伯 1995b、p. 107)。子ども達は自己の心の中に、彫刻家と自分(ワークショップの活動対象と自分)という世界を構築し、その世界に没入している状態となり、相互作用が活発に行われている。「この双原因性感覚こそが、協働性を支えていく感覚であり、ワークショップなどの協働的な活動で培うことができる感覚なのである」(荻宿 2012b、p. 80)。



図 4.12 彫刻家の語りに全身で聞き入る子ども達

[F2LO モデル]

F2LO-6 (図 4.13) では、A が語ることで L の学びを後押ししており、A がファシリテーターの役割も担っている場面を表している。L が A に急速に引き寄せられている。エピソード 5 に引き続き、F は A と L の関係を強くするためにあえて控え目に関わるように意識しており、A と L の様子を見て<場>を「ホールド」しつつも離脱方向へ動いている。

この場面は本ワークショップのハイライトであり、A がこのワークショップにアーティストの特徴を以て参加する意味が顕著に出ている。

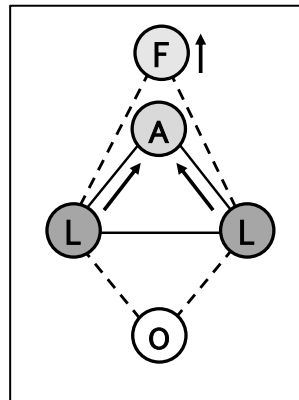


図 4.13 F2LO-6 (筆者作成)

(7) エピソード7 自分も粘土としゃべりたい

[背景]

彫刻家の話はさらに続いた。子ども達は身動きせずに集中して聞いていたが、彫刻家が「みんなの考えを重ねていく感じ」と言って目の前に粘土を差し出すと、子ども達はワッとその周りに集まり、彫刻家の手の上にある粘土をみんなで平べったくしていった。

[エピソード]

彫刻家は子ども達に自分の手の上の粘土を見せながら話していく。「粘土っていうのは僕の気持ちを形にしてくれる。例えばみんなと話してうれしかった。これくらい嬉しい。ただうれしかったんじゃなくて、うれしさがどんどん広がっていく感じ。みんなの考えを重ねていく（粘土をどんどん平べったくする）感じ。これが今の僕の気持ち。」と言いながら、その平べったくなくなった粘土を子ども達の目の前に出すと、子ども達は思わずその周りに集まった。子ども達は彫刻家の持っている粘土にどんどん手を出して行って、粘土をみんなで平べったくしていく（図 4.14）。一つの塊のようになっている姿は、何か造形物を制作しているような様子には見えない。子ども達それぞれの気持ちを、粘土という素材とのやりとりの中に協働で確かめ合っているように感じられた。

ある一人の子どもは「(僕も粘土と) 喋りたくなってきた!」と言い、気持ちを抑えられない様子であった。

[メタ観察]

彫刻家が「これが今の僕の気持ち」と言って、粘土を子ども達の目の前に差し出したと同時に子ども達が集まってくる。この時に彫刻家は「触っていい」という言葉自体を発していないが、子ども達は手を出し始めてみんなで触っていく。ここまでのワークショップで関係性がしっかりと作られていることが窺える。もちろん子ども達の目の前に粘土を差し出して見せているのだが、もしここに緊張関係や主従関係があるとすれば、子ども達は触る許可を彫刻家に求めるだろう。しかし、子ども達は自然と触り始め、彫刻家もそれを受けとめていく。この場面は、彫刻家と子ども達の間には「言語」ではない「ことば」が存在していることも示している。それはお互いに気持ちを持ち出し、間主観的に分かることが起きている状態である。この時<場>の構成要素には相互作用が起これ、彫刻家の制作の思考に共に触れている。

ここでもエピソード6と同様に、彫刻家と子ども達は双原因性感覚によって繋がっている。さらにメタ的にみれば、粘土というモノも双原因性感覚を生み出す「他者」として存在している。前述したように「相手が私を変える」「私も相手を変える」という二つの原因性の感覚が一体となる実感が双原因性感覚であるが、この「相手」は人に限らないということだ。粘土が私を変えるし、私も粘土を変えるという相互作用が起きている。前述したように「あくまで自己は自己、他者は他者」であるが、「その「他者」というものが自己の心の中に入り、心の中に「他者」が友好的な協力者として住み込む」(佐伯 1995b, p. 107)。この場面でも子ども達や彫刻家の心の中に粘土が友好的な「協力者として住み込み」、各者の自己と対話を始めている。

[F2LO モデル]

A が粘土と会話しながら、粘土を平らにしていくということは、A の制作時の思考や、A と O (彫刻作品) の関係が凝縮している活動である。この時 L は A と O の関係性 (彫刻家の制作時の思考) に関係している。子ども達と一緒に粘土を触り始めた時に A にはファシリテーターの要素が無くなり、オブジェクトとしての役割にシフトしながら、L と共に学習者としても位置づいている。F は引き続き離脱方向にいて<場>を全体的に見て「ホールド」している (図 4.15)。

この場面はエピソード6に引き続き起こっていて、エピソード6では話を聞きながら A

との関係性に急速に近づいて行ったLが、エピソード7で一気に溜めていた気持ちを動かし、Aと対等に繋がりながら、同時にAとOとの関係性にも関わるという情動溢れる場面となった。



図 4.14 みんなで一つの粘土を触る

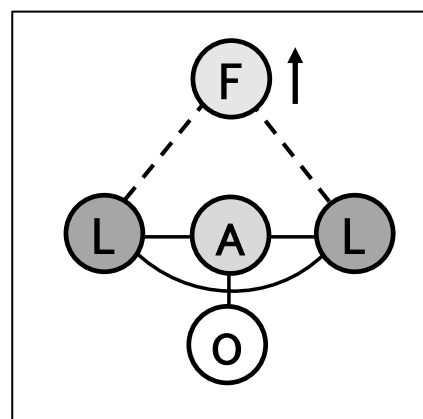


図 4.15 F2LO-7 (筆者作成)

第4節 触覚による鑑賞ワークショップの総合考察

これまで述べたエピソード1～7によってワークショップの<場>が「接面」(各エピソード)の連続によってダイナミックに展開していく様子が分かる。<場>の展開は、ワークショップの中核である「協働」の展開であり、それによって関係性は変容していく。

ワークショップ導入時からのファシリテーターの仕掛けによって、アーティストと子ども達という<場>の構成要素に相互作用が起こり、それぞれが活動のなかに気づきや学びを見出している。エピソード記述において、「接面」の連続がワークショップの<場>をダイナミックに動かし、意味が生成している様子を示した。このような<場>の動きは、協働を展開させる起点となる。

しかし、「接面」の中にいる当事者達にとっては、「接面」でのメタ的意味の気づきや学びは事後に分かることが多い。協働が展開して動いている状況の中で、「接面」の中と外を往還することは難しい。

ここにコーディネーターが存在することの意味が現れる。ワークショップでコーディネーターは当事者意識を持ちながら第三者的俯瞰的立ち位置にいる。それは「接面」の中に存在し、その情動を間主観的に分かりつつ、ワークショップの構成要素であるファシリテーターとアーティスト、子ども達の関係性構築のプロセスを保障していることである。そ

して、ワークショップ全体という「地」から「図」を切り取った「界面」の連続を見守っている。この、「コーディネーターが見守っている」という言葉は決して<場>への関わり
の積極性を排除するものではない。もし、ワークショップという<場>の相互作用が大きく
崩れてしまうようなことがあれば、コーディネーターはワークショップの<場>に積極的に
介入していこう。これは先に述べたファシリテーターの「離脱」と方向は逆だが同じ
考え方である。

ここで、コーディネーターが見守る<場>の構成要素の関係性を、本事例（触覚による鑑
賞ワークショップ）の F2LO モデルで見たい。時系列に關係性の変遷が追えるよう
に図 4.16 F2LO の流れ 1 に譜面化した。図の左側 F2LO-1 から始まり F2LO-7 で終わる。

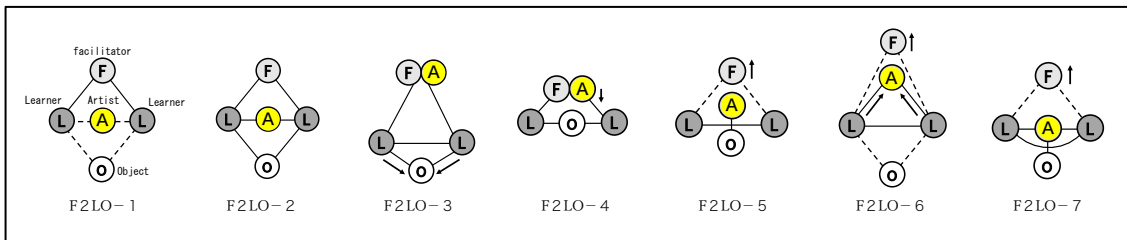


図 4.16 F2LO の流れ 1（筆者作成）

F2LO モデルの A のふるまひは、F や O、時には L と同じ位置で機能している。A の役
割が固定化されずに、<場>への位置づき方を変化させられる、つまり「自由なふるまひ」
ができることが、L との關係性をも変化させていた。A が自由に位置を変えることで、L は
O（彫刻作品）を触覚で鑑賞するという学びだけではなく、A と O の關係性に関係し、彫
刻家の世界や制作の思考を体験的に分かっていた。A の「自由なふるまひ」は<場>に埋め
込まれたワークショップの学びを十分に引き出す要因であると考えられる。

さらに、この A の「自由なふるまひ」を十分に活かすには、F と A の關係性の構築が重
要である。例えば F が A にオブジェクトとしての役割（位置）しか与えず、F や L の位置
に A が位置づかない場合を考えてみたい。彫刻家として作品鑑賞の場面から関わりを始め、
作品解説だけをして、L と同じ位置で共に新しい発見を学ぶことはせずにその<場>にいた
としたら、子ども達は彫刻家の思考を共有できたであろうか。作品のキャプション的解釈
の学びはあるかもしれないが、そこに触覚を自分に落とし込み作品と彫刻家の世界に溶解
するような、A の制作思考を体感するような学びはなかったであろう。A が「自由なふる

まい」ができるには、Fがその<場>をAに託せる信頼と、Aがどこに位置づいても安心して<場>やLに関わっていただけるというFの場づくりに対するAからの信頼が不可欠である。

本ワークショップにおいては、Fである筆者とAの竹本がワークショップデザインについて3ヶ月半に及ぶ議論を重ねている。それは、研究実践として自分達がどのようなねらいを持って、参加者たちとどのような<場>を共有したいのか、それに対してどのようにプログラムを進めるのかという議論であった。議論の結果、前述にあるワークショップのねらいがまとめられていった。このように、ワークショップに対して協同して向き合ってきたからこそ、FとAの信頼関係が生まれている。

本ワークショップのコーディネーターでもある筆者にとっては、彫刻家の世界を<場>に染み渡らせることがコーディネーターとしての目的でもあった。この目的とFとAで熟考したねらいは、それはさまざまなプログラムデザインのしかけにもつながっている。例えば、エピソード1にあるAの紹介の仕方に工夫している部分は、子ども達とAの関係をFよりも近く、対等なものとなるようにデザインした。

エピソード2のAが彫刻家であることを伏せておき、みんなで彫刻について話をしてからAが彫刻家であることを明かしたのも、Aと子ども達の関係性構築を早くしっかりと作るためのしかけとして事前にデザインしている。彫刻の置き方や、中央で対話ができるような広場的空間の作り方、さりげなくおいた制作道具の配置なども、しかけとして機能させている。

この事前に予想されたしかけやプログラムデザインに対して、事前には明確に想定されていなかった出来事も起こっている。例えば、エピソード3、4で記述したような子ども達の鑑賞の変化（表面的な触覚を使った鑑賞から、全身を使った触覚的鑑賞へ）や、遊びという「溶解体験」が鑑賞態度に見られたこと、エピソード5にみられる道具に興味を持った子どもとAのやりとりなどは、ワークショップが進むにつれて現れた、言わば想定外の出来事である。エピソード6では、予定していたよりもAが自分と粘土の関係について熱く語ったことも、想定外である。

このような事前にしかけとしてデザインしていることについてその場で省察しながら、想定外の出来事についてもAとFは相手を信頼して互いに<場>を任せていた。

また、図 4.16 の中の F2LO-5、F2LO-6、F2LO-7 で見られるように、F はワークショップのプロセスにおける場面において、A、L、O の関係が近く深くなり、その<場>の学びが深化するであろう場面をキャッチして、<場>を「ホールド」しながら直接の結びつきから離脱位置をとる。このように<場>を託し、お互いに自由な最適ポジションに位置づきことを許す F と A の信頼関係構築は L のワークショップの学びを構築するための学習環境デザインとなる。学習者たちができるだけ速やかに対象をめぐる相互触発的なサイクルを動かし始めることの支援、つまりは学習者同士のコミュニケーションからの迅速な離脱である。

以上の考察から、A の「自由なふるまい」は、F2LO モデルの F にも O にも、時には L にも位置づきながらワークショップが展開していくことが示された。

では、コーディネーターは、どこに位置づきのか。本事例ではコーディネーターは、ファシリテーターも兼務しているため、F:ファシリテーターは、第三者的俯瞰的立ち位置と、その<場>の前面に立って参加者と協働するという2つの役割を持つ。常に C と F という2つの立ち位置を瞬時に入れ替えながらワークショップに関わっていることを前提としながらも、各エピソードにおけるコーディネーターの立ち位置を注意深く振り返ると、各エピソード場面ごとにコーディネーターの意識が強く出ている時とファシリテーターとして参加者により働きかけている時が見られた。この2つの役割をどのように意識して動いているかを表したのが図 4.16 F2LO の流れ 1 に、C を加えた図 4.17 である。

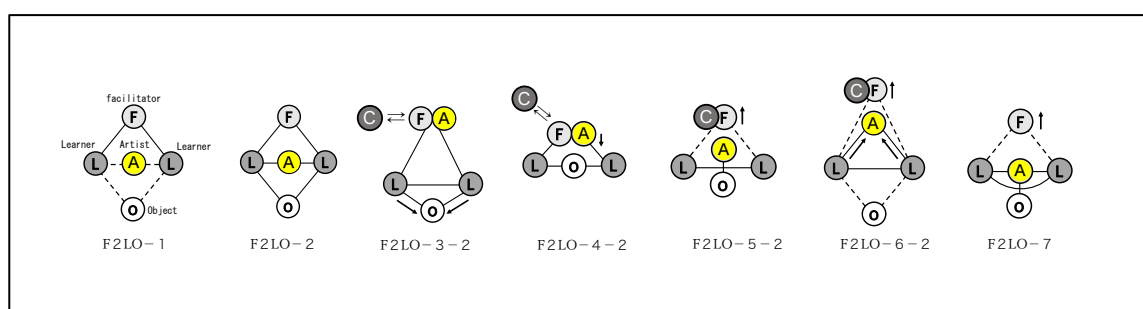


図 4.17 F2LO の流れ 2 (筆者作成)

まず、F2LO-1、F2LO-2 の場面で F はファシリテーターとして、L の前に立っている。L がスムーズにワークショップに入っていけるかどうかの導入部分であり、この<場>を進行するメインの役割となることから、ファシリテートすることに主眼をおいたふるま

いをしている。

その後、Lが彫刻鑑賞をするために会場に散らばって活動を始めるF2LO-3-2の場面では、Aが少しずつLとの関係を作っていくこともあって、Fは会場全体を見渡しながらか、俯瞰的な立ち位置のCとFが瞬時に入れ替わっている。

その後のF2LO-4-2は、LがFに協働を促し、自分達の鑑賞へ引き込む場面である。Fは、F2LO-3-2と同じように会場全体を見渡しながらかLの鑑賞の様子とAの関わり方を見ているが、Lの誘いによってFとLの距離が縮まり、協働することで、FとCは入れ替わりながらも俯瞰的立ち位置は薄れてCは後方へ退いている。

F2LO-5-2では、AとLの関わりが強くなっていくことから、Fは離脱方向へと向かう。この時はFとCは完全に同一で、共に<場>を俯瞰した位置へ離脱する。

F2LO-6-2でもAがLの前で粘土について語ることで、Aはファシリテーターとして機能して、Lとの相互作用が充実して起こっていることから、FはCと同一となって完全に離脱している。

しかしF2LO-7では、Aのファシリテーター機能が薄れ、Lと同じ位置に位置づくことから、<場>にFが不在となる。よってFは離脱位置をとりながらもファシリテーターの不在を避けるため、ファシリテートする意識が強くなる。ワークショップが終盤であることから、Fのコーディネーターの意識は薄れて、クロージングへ向けてのファシリテートに主眼が置かれている。

図4-17のようにCとFが場面に合わせてうまく入れ替わり、コーディネーターの機能もファシリテーターの機能も同時に持つことで、その役割が強化されているように見られるかもしれない。しかし、ここではコーディネーターの役割と位置づけの早急な考察を避けたい。なぜなら、次章の事例で考察するアーティストワークショップの代表的な構造の、アーティストがファシリテーターを兼ねる場合も含めての検討が必要であるからだ。本事例を片手に持ちつつ、次章で考察を進め、その後2事例を併せ持ってコーディネーターの役割と位置づけを捉えたい。

第5章

事例研究2 太鼓と表現のワークショップ

本章では2つ目の事例研究として、太鼓と表現のワークショップのエピソード記述とF2LOモデルの分析と考察を行う。第4章で取り上げた実践と違い、本実践ではアーティストがファシリテーターを担っている。筆者はコーディネーターとして現場に関わっている。この構成は、日本の典型的なAISのアーティストワークショップの形である。行政からの委託で、保育園とアーティストをコーディネート団体であるアートNPOがつないで実施している。行政からの委託であることから、かかる費用は行政から支払われている。

コーディネートをするアートNPOが保育園との打ち合わせをして、企画に合うアーティストを選定し、アーティストとの打ち合わせでワークショッププログラムが決まる。企画運営から実施、振り返り、報告までアートNPOのコーディネーターが伴走する。

本章でも、第4章と同様に現場の出来事を詳細に語ることによって、コーディネーターとアーティスト、子ども達、教員の関係性の変化を掘り取り、コーディネーターの場づくりを明らかにしていく。

第1節 太鼓と表現のワークショップについて

本ワークショップは某区からの委託で「NPO法人芸術家と子どもたち」がコーディネートして都内保育園でおこなったアーティストワークショップである。招聘アーティストは踊る即興音楽家で即興楽団UDje()¹主宰のナカガワエリ²、コーディネーターは筆者である。

ナカガワエリのワークショップは太鼓と即興歌によるグルーブ感を参加者と主に共有し

¹ UDje()の読み方：うじゃ

² ナカガワエリ プロフィール「幼少の頃より歌に親しむ。青年期からは美術家として創作活動に取り組み、国内外で発表をおこなう。2000～2003年、阿佐ヶ谷美術専門学校にて助手として勤務。2009年、盲重複障害のある弟の存在をきっかけとし、即興楽団UDje()を立ち上げる。歌、叫び、踊り、楽器演奏などを素材として、人間がもつばらばらで多様な個性をいかし、ひとつの場を即興的につくる実践に取り組む。中でも、自ら歌う言葉のない即興歌は、あらゆる境界を越境する手段となっている。様々なジャンルの音楽家やダンサーとパフォーマンスをおこない、声のワークショップにも力をいれる。また、即興楽団UDje()では、地域のイベントなどで参加型の即興ライブをおこなうほか、学校や社会福祉施設、公民館などでワークショップを東京と大阪を中心に各地で展開する」「芸術家と子どもたち」ホームページより引用。 https://www.children-art.net/post_artist/nakagawa_eri/ (2022年8月18日閲覧)

その<場>を満たすのが特徴である。参加者もナカガワが持ち込んだジャンベ（アフリカの民族楽器）や民族打楽器を即興的に演奏しながら、自分の表現と他者との関わりが混じり合うような空間を共にする。特にナカガワが歌う言語を使わない独自のスキヤットのようない即興歌は、その場にいる人たちを結びつけていく。ナカガワが行う通常のワークショップは、ナカガワがメインファシリテーターを務め、即興楽団 UDje()のメンバーをアシスタントにして複数名で行うことが多い。本ワークショップもアシスタントとしてジャンベを叩くメンバーと踊りでサポートするメンバーの2人が加わっている。

本実践を研究事例として取り上げた理由は、第一に筆者が本実践のコーディネーターであり、ワークショップの<場>に内在して関与観察を行なっていることが挙げられる。第二には、本実践が第1章第3節で述べたような日本のAISの典型的な仕組みで運営されており、代表事例として考察できるからである。第三にはアーティストがファシリテーターとして現場を進行していくという、アーティストワークショップの一般的な構造を持ち、且つ本ワークショップの活動中に着目すべき「接面」を捉えることが可能だからである。

第2節 事例の概要

- (1) 活動名：太鼓と表現のワークショップ
- (2) 実施時期：2016年7月の2日間で実施（本事例は2日目の様子を考察する）
- (3) 参加者：年長児19名、保育士3名
- (4) 会場・時間：都内保育園ホール、52分間
- (5) スタッフ：アーティスト／ファシリテーター：ナカガワエリ、アシスタント2名、
コーディネーター：筆者 計4名
- (6) ワorkshopのねらいは以下の3点である。
 - ① 普段作ることができていない、音楽的な活動の機会を作る。
 - ② 園には限られた楽器（ピアノ、鈴、カスタネット、タンバリン）しかない。太鼓には触れたことがないので、太鼓を含めて色々な楽器に思う存分触れる。
 - ③ みんなで呼吸を合わせて音を出す体験をする。
- (7) 倫理規定：掲載内容は実施団体である「NPO 法人芸術家と子どもたち」の確認を得ている。

活動にはジャンベやボンゴなどの太鼓を中心に、木の実のハンドシェーカー、ハーモニ

ックパイプなどの小物楽器を準備した。子ども達が1人1個の楽器を演奏できるように、人数分を保育園に持ち込んでいる。会場は保育園内でホールと呼ばれている大きめの部屋で、いつもは子ども達が遊びやお昼寝などをする活動場所である。

活動の流れは以下に示した①【まねっこして体を動かす】、②【太鼓に合わせて体を動かす】、③【全員で太鼓をたたく】、④【太鼓と踊りのコラボレーション】、⑤【ふりかえり】の5場面で構成している。

① 【まねっこして体を動かす】(13分間)

導入部分である。アーティストは即興歌(図5.1)を歌いながら、子ども達をホールに迎え入れる。自己紹介をした後に、今後の活動の基本となる身体表現をしながら動くことや、他者とのやり取りに慣れていく段階である。

最初はアーティストの動きを真似しながら部屋中を一列になって歩いてみたり、教室の壁際に一列に並んでからアーティストが発するオノマトペに合わせた動きで、向かい側の壁際までみんなで一斉に歩いたりしてみる。徐々に今日はみんなで身体を使って表現していくということが子ども達に伝わっていく。次に少し難易度を上げて、2グループに分かれた活動に移る。声出し担当と踊り担当の2グループに別れる。グループで出した声(オノマトペ)に合わせて、もう1グループは踊り(身体表現)をしながら教室内を動く。

声出しグループは一つのオノマトペを小さな声から大きな声まで変化をつけながら発していく。それに合わせて踊りグループは速さを変えて身体を動かしたり、動く大きさに変化をつけたりと工夫をしていく。声出しグループの声がコンダクターのようになって、まるで踊りを操っているかのような動きになる。グループの役割を交代して2回実施することで、子ども達は全員声出しと踊りのどちらのパートも体験した。各グループにはアシスタントがついて、サポートしている。

② 【太鼓に合わせて体を動かす】(13分間)

ここまで声に合わせて踊っていたが、声出し部分を太鼓と小物打楽器に置き換えて、楽器と踊りの活動に移る。まずは子ども達から楽器演奏をやりたい人3名、踊りをやりたい人5名を募る。残った子ども達は壁際に座ってその様子を見ながら、声を合いの手のようにリズムに合わせて出していく。ここでは3グループに分かれての活動になっているが、各グループには2名のアシスタントとアーティストがそれぞれついてサポートしている。

③ 【全員で太鼓を演奏】(4分間)

この時点まで、子ども達が使う太鼓や小物楽器は会場の壁際に並べられて、布をかけられ、隠されていた。ここからは、全員で太鼓を叩く活動に入る。子ども達は、最初は思い思いに太鼓を叩いているが、アーティストがマイクを持って歌いながら、コンダクトしていくと、ゆるやかに全体の動きがまとまっていく。コールアンドレスポンスが始まって、自然とアーティストと一つの演奏を作り上げる時間となる。

④ 【太鼓と踊りのコラボレーション】(17分間)

全員が何か一つ楽器を演奏している時間となっている段階である。アーティストは、その中でハンドシェーカーを演奏している2名を、楽器が取り囲む中央フロアに連れて行く。そこで踊り担当のアシスタントは2人にシェーカーを振りながらのダンスを促した。そこから、太鼓と踊りのコラボレーションの時間が始まる。コールアンドレスポンスが続き、ストップアンドポーズも取り入れながら全員のパフォーマンスは続く。音楽に合わせて踊る子ども達、太鼓を叩く子ども達は交代しながら全員が踊りも楽器演奏もどちらもやれるようにアーティストが促していく。

最後はうねるように会場に音が回り、踊りとリズムが一体となっていた。

⑤ 【振り返り】(5分間)

活動が終了となり、アーティストの周りに子ども達が集まる。アーティストが子ども達に活動の感想を、話したいと手を挙げた子ども達一人一人に聞いていく。最後は挨拶をしてワークショップを終了した。

本節では、「太鼓と表現のワークショップ」の活動を時系列に沿ってアーティストと子ども達と先生の関係性の変化が見られた6つの場面を抽出して、エピソード記述で考察する。

事例1(第4章)と同様に参加者の関係性を考察するために、本事例でもF2LOを用いた分析を行う。本ワークショップはアーティストがファシリテーターをしているので、その特徴を把握するために単なるF(ファシリテーター)ではなく、アーティストファシリテーター:AFに置き換えて考察する。また、学習者:L、楽器演奏と身体表現:Oとする。

また、本ワークショップでは、周囲との関係の中で変容するE君の姿にも着目している。園の先生とアーティスト、コーディネーターの事前打ち合わせ時にも、配慮が必要な子どもかもしれないということでE君のことは話題に上がっていた。先生からの情報では、「E君は聴覚が敏感な子で、病名等の診断が出ているわけではないが、ざわつきに耳を塞ぐこともある。ピアノやリズム遊びではそのような反応は見られないが、太鼓のような大きな

音はこれまで経験がないのでどうなるか分からない」とのことであった。また、「アーティストに見られたり、いろいろな音を聞いたりする時に拒否反応があるかもしれないが、どうなるかは未知数である。もし参加が難しそうであれば、見ているだけとか一旦外に出るなどの対応で無理をさせないようにする」ということで事前に情報が共有されていた³。

以下のエピソード記述（エピソード1～エピソード6）でその「接面」を記述していく。

第3節 エピソード記述による考察

(1) エピソード1 歌でお出迎え

[背景]

子ども達がホールに入室してくるのを、入り口で待ち構えていたアーティストが、即興歌（図5.1）を歌ってホールへ迎え入れる。子ども達は一列に並んでアーティストの歌に合わせて次々に入室してくる。2名のアシスタントも合いの手を入れるように一緒に歌っている。保育士の先生達も一緒に入場する。

ホールへ入場後、アーティストとアシスタントは、壁際に一列に並んだ子ども達と向き合って、自己紹介をする。昨日に引き続き、2日目のワークショップである。昨日（1日目）のワークショップは、ジャンベを使って「音でお話し」をした。子ども達は1人ずつジャンベを持ち、ナカガワと交互にジャンベを叩きあって、まるで音で会話しているかのようなやりとりを繰り返していた。2名のアシスタントのうち、昨日いなかった1名の自己紹介に続き、同じく昨日お休みしていた子どもの確認もする。

[エピソード]

ホールの入り口に立ったアーティストは車両を誘導するような感じで腕を左右に振って、小気味よい歌を歌っている。歌は意味のある言語の歌詞はなく、全て「エー」という発音で歌われていて、単調なメロディラインだが、何か無国籍感を感じさせる（図5.1）。ホールいっぱいに歌が響いている中、今日のホールはどんな様子なのだろうという表情で子ども達が入室してくる（図5.2）。とても落ち着いた中に期待感を持っているのが分かる。ア

³ 「NPO 法人芸術家と子どもたち」では、ワークショップ実施の前に少なくとも2回の打ち合わせを実施する。1回目はコーディネーターと教員、2回目は1回目のメンバーに加えてアーティストも参加する。本事例での打ち合わせ時の内容については、1回目/2回目の事前の打ち合わせ時の記録に基づいて記述している。（記録は非公開）

アーティスト達は、子ども達の列の一番後ろについてホールに入ってくる。もちろん歌は続いている。アーティスト達は、歌を歌いながら子ども達の前に落ち着いた。子ども達は、自分の目の前にやってきたアーティストとアシスタント達を目でじっと追っていて、その表情からは、これから何が始まるんだろうというワクワクする感じが窺える。

全員がホールに入ると、アーティストが「今日の調子はどうですか？」と聞いた。アーティストが話している最中も、子ども達は軽くジャンプしていたり、体を左右に振ったりしている。その姿を見て、アーティストも思わず「もうなんか、からだがウズウズしている人がたくさんいますねえ。みなさん準備万端ですか？」と尋ねる。子ども達は「うふふふふ。」と笑いながら照れたような様子だ。ものすごく元気で勢いがある感じではないが、「いつでも始められるよ」という様子が窺える。弾ける前の気持ちを体の中に溜めている様子が伝わってくる。

アーティストが「昨日いなかったのは誰かな？」と聞くと、数名の子がアーティストの後方で見学していた区の担当者を指差した。アーティストとしては、昨日お休みして今日初めて参加した子どものことを聞いたつもりだったが、子ども達の指摘に、「あ、そっち？」という反応を表情で示してずっこける。大人よりも、子ども達の方が落ち着いてホールの状況を確認しているのがよく分かる。

アーティストも子ども達も、無理に元気を煽るのではなく、これから始まることへの期待感が胸をくすぐっているような、すぐにでも動き出したいような態度でありながら、とても落ち着いており、子ども達には無理をしている感じがしない導入の時間となっていることが窺える。



図 5.1 ナカガワエリの入室の歌(筆者作成)

[メタ観察]

この場面は、アーティストが今から始まるワークショップの時間を、特別な時間にするために、日常から切り替える仕掛けとして歌を歌い、これから始まる自分達の即興演奏と身体表現の時間へ誘っている。アーティストが歌う即興歌は意味のある言語ではなく、この場面ではすべて「エー」で歌われている。その歌を入り口で歌うことで、扉をくぐるとそこは特別な空間だということを印象付ける。子ども達にとっては、いつも使っていて、知っているはずのホールが何か少し違う、特別な空間に思えてくるのである。それは場所に出会い直すことであり、ワークショップを非日常的であり、人々に出会い直す<場>に位置づける意味もある。

子ども達を一瞬にしてアーティストの世界へ連れて行ってくれる歌は、ワークショップの導入として非常に有効である。この後の活動の没入感にも大きく作用してくる。

アーティストの独特なメロディラインと声質は<場>を満たす。これから活動するのが音に関することであるとの暗黙的な提示や、子ども達をアーティストの世界へ引き込み、一緒に何かやってみたいと思わせてくれる関係性構築への足がかりになるなど、このメロディにはワークショップの仕掛け的要素がたくさん詰まっている。

[F2LO モデル]

この場面を F2LO モデルで示したのが図 5.3 である。アーティストの導入の工夫によって、AF と L はしっかりと安定した関係で位置づいている。O: 本ワークショップの活動である身体表現や楽器演奏はまだ開始していないため、L と O は点線で結ばれ、関係性は見られない。



図 5.2 入室の様子

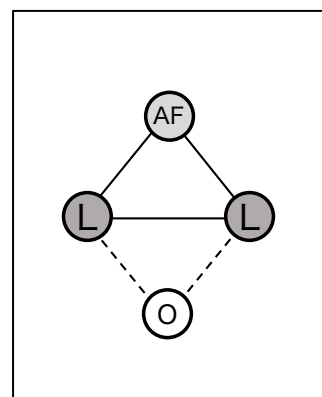


図 5.3 F2LO-8 (筆者作成)

(2) エピソード2 音と踊りのやりとりができるんだ

[背景]

楽器グループ(3名)と踊りグループ(5名)の立候補を募り、そのほかの子ども達は壁際で見ている。楽器グループにはアーティストが、踊りグループにはアシスタントがそれぞれついて活動をサポートしている。

まずはホールの端の方で楽器グループが音を出し始める。子ども達は1人ずつハンドシェイカー、ボンゴ、スルドを叩き、アーティストがハーモニックパイプとジャンベを演奏する。アーティストは子ども達と相談して、叩く順番や音の大きさ、速さを指揮しながらみんなで音を出す。アーティストが指揮をすることで、即興ながらもまとまりのある演奏となる。踊りグループは、音楽に合わせてホールの端から反対側にいる楽器グループの方へ踊りながら近寄ってくる。踊りグループは、楽器グループの奏でる音色やリズムを全身で受け止めて、自分達なりに身体で表現していく。このやり取りを数回繰り返して行くが、徐々に演奏も踊りも影響し合っただけでなく、ひとつの作品になっていく。

見ている子ども達や先生達からは、踊りグループの表現を見て、笑いが起きている。また、口々に感想を言い合ったりもしている。

[エピソード]

「誰か楽器と踊りをやってくれる人いませんか?」というアーティストの問いかけに、「はいはいはい!」と子ども達は元気に手を挙げる。楽器をやりたい子どもの方が多く、フロアに早く出てきた最初の3名がまずやることになった。踊りの方は、5名を募集したが最初に3名が出てきてくれて、そのあと2名がパタパタッと走ってフロアに出てきてくれる。他の子は壁際で座って観客になることになった。楽器を触れないことに特別に不満が出るわけでもなく、まずは見守ってみようという感じだ。アーティストの「あとでやろうね。よーく観てみようね」という声がけもあって、観客として観ていることが、参加できないことやつまらないことではなく、誰かの活動が自分にとってもどうなるかワクワクする出来事になっている。

楽器グループの演奏に、踊りグループが合わせていく。楽器グループはアーティストの指揮のもと、順番に楽器を鳴らしたり、全員でダイナミックに強弱をつけたりして演奏をしていく。

踊りグループの子ども達は、ハーモニックパイプのホー、ホーという音に合わせてふにゃふにゃと動き、ハンドシェーカーのシャカシャカした音に手足を小刻みに震わせ、ボンゴの音にパキパキと身体を動かす。近寄ってきた踊りチームに、スルドを叩きその低い音を聞かせると、「わーっ」と叫びながら元いた位置へ走って戻っていく（図 5.4）。その場面は相互に、「これはどうかな?」「こうやってみるよ」という気持ちのやりとりが見えるようだ。楽器グループの子ども達も、自分の音楽に合わせて踊りグループの子ども達が動くのを見て、太鼓を叩きながらジャンプして体で楽しさを表現している。その様子を見てみると、どんどん楽しくなっていく子ども達の気持ちがこちらまで伝わってくる。それは、観ている子ども達にもダイレクトに伝わっており、身体表現を観て笑ったり、「すごいね」と感想を口に出したりして、気持ちが<場>に持ち出されているのが分かる。

[メタ観察]

この「接面」では、楽器チームの子ども達、踊りチームの子ども達の相互作用が活発になってきている。子ども達はアーティストやアシスタントの動きを真似をすることで、声と身体表現の関係に面白さを見出していった。踊りグループの子ども達は、楽器を奏でる音に込められた演奏者の気持ちを分かろうとして「接面」に自分の気持ちを持ち出している。それは間主観的に演奏者の主観を分かろうとする態度である。またその逆もあり、楽器グループの子ども達は、踊りグループの子ども達が、楽器の音質や音の大きさ、速さに呼応する姿を見て、その動きに重ねていくように音を繰り返している。そのやりとりに、子ども達の協働への構えを見ることができる。つまり、相手を分かって相互作用しながら何かを共に作り上げる基本的な態度である。

このやりとりは、ワークショップにおいて「見立てる」場面である。ワークショップにおいて「見立てる」とは、参加者が他者からの働きかけを受けるだけでなく、自ら他者や活動に働きかけて関係性を広げ、協働の活動として展開していく場面である」（荻宿 2012b, p. 44）。荻宿によれば、この「見立て」がグループに提供され、投げかけられる「見立ての提供」によって、参加者同士による「見立てた」ことの投げ合いが起こり、「見立てたことに乗る」という反応が出てくる場合があり、他者やその活動に触発されながら協働的な活動を展開していく。そしてこの「見立て」の交換はワークショップにおいて「味わう」場面へとつながっていく。「味わう」場面の活動としては、自他の「見立てた」こと

に相互に「乗り」ながら、「見立てた」ことを見直したり、評価し直したりする関係や、他者の「見立て」を共通の価値観で共感し合える関係性の構築である」(荻宿 2012b, p.47)。

この「接面」で起こっている参加者間の情動のやりとりは「見立て」の交換であり、徐々に参加者同士の関係性が構築されていく。子ども達は音と身体性のやりとりを偶然なものとしてただ楽しんでいるのではなく、自分が意図したことへの返答を受け止めており、発信と受信を繰り返しながら関係性を構築しているのである。

[F2LO モデル]

この場面では、AF も L も O へ向かって一気に近づいていく (図 5.5)。AF はファシリテーターとしての役割を発揮しつつ、楽器を演奏し身体表現をする本ワークショップの O へ L と一緒に集中していく。

L 同士も影響し合いながら O に関わっており、「見立てる」場面となっていることが分かる。



図 5.4 楽器の音に合わせて身体表現

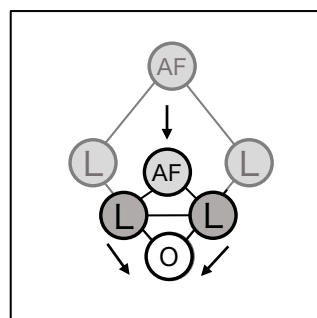


図 5.5 F2LO-9 (筆者作成)

(3) エピソード3 一人で踊れるよ

[背景]

楽器チームと踊りチームの1回目のセッションが終わって、アーティストが「交代しようか」と声をかけると、観ていた子ども達が楽器と踊りに分かれてフロアに集まる。

それまでずっと Y 先生が1対1でサポートについていた E 君も、踊りチームの方へかけてやってきた。Y 先生は E 君が自分1人でできるか様子を見ていた。E 君が Y 先生の方を向いているうちに踊りチームのみんなが壁際へ行ってしまう。Y 先生は、E 君が出遅れてフロアに取り残されそうになったのを見て、やはり1人では参加するのは難しいかもと判

断し、E君のそばへ行く。同じタイミングで違う先生があっちに行くんだよとフォローしてくれたのもあって、E君は無事に踊りチームに合流する。

Y先生はサポートするつもりでE君と一緒に走っていくが、E君に1人でできるからと追い返されてE君からY先生が見える位置の観客席に混じって座った。

[エピソード]

E君はワークショップ開始から先生のサポートがついていた。ここまでの活動では1人でできる時もあれば、Y先生が促したり、膝に乗せたりしている姿もあった。踊りチームにE君が駆け出した時、Y先生は「E君は1人でできるかな、ついて行った方がいいかな」と逡巡している様子であった。Y先生はE君を数秒見守るが、E君がフロアの真ん中でくねくねと身体を動かしているのを見て、きて欲しいのだと思い、E君の方へ寄っていく。

同じタイミングで、他の先生がE君にみんな壁際に行ったよ。あっちへ行くんだよと指差しで教えてくれて、E君が合流するために壁際へ走っていく。同時にY先生もE君に追いつき、一緒にやろうとするが、すぐさま1人でやれると追い返されてしまう。

観客席に戻りながら「(側にいたら)だめだって！見てろって～」と他の先生に言うY先生の表情は明るい笑顔で嬉しそうだった。Y先生は座りながら「ここで見てるね」とE君へ伝えて近くで見守っている。隣にいる先生と、E君について「いつもは耳を塞いだりするのね」と言うことを話しているジェスチャーも見られる。1人でやろうとするE君の態度を嬉しく思っていることが私にも分かる。Y先生は、ここで見てるよという視線をE君へ送って安心感を与えている。「サポートはいらないって言われちゃった」と冗談めいて話していたが、子ども達を笑顔で見守る表情からは、E君が1人で参加して楽しんでいくことが嬉しいという気持ちが伝わってくる。

[メタ観察]

ワークショップの事前打ち合わせの時から、先生がE君を日々サポートしている様子を聞いていた。E君が1人で出来るようであればぜひ参加させたいが、どのようは反応をするかは未知数だということであった。

ワークショップが始まってから、ずっと近くで一緒に活動してくれていたY先生に、1人でやるからと伝えてきたE君は、その<場>でOと自分の関係性を作れたのである(図

5.6)。

Y先生にとっては、手助けを断られたことは子どもの成長が見えたことなのである。

[F2LO モデル]

Lが本ワークショップの活動であるOへ参加をしていることを表しているのが図5.7である。L同士もグループを組んでいっしょに表現するという関係を築いており、F2LOモデルの図では、LからOへ向かって伸びる矢印で分かるように、Oに近づいている。

この時、Y先生は共に参加者の位置に入ろうとしたが、Lは伴走を断っている。そもそも保育士がF2LOモデルには記されていないのは、ワークショップの最小分析単位には必須ではないからである。それはAISのアーティストワークショップに必要なということではない。

普段はこのF2LOモデルを支える位置についているため、敢えて描かずともその存在はこのモデルの外縁にいてアーティストワークショップを支えている。



図5.6 Y先生から離れて踊るE君

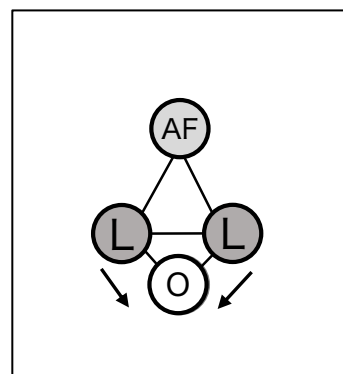


図5.7 F2LO-10 (筆者作成)

(4) エピソード4 そのポーズ、みんなで楽しもう

[背景]

全員で楽器演奏と踊りのかけ合いをする場面となる。ホールの壁際に布を掛けて隠されていた太鼓や小物楽器を、アーティストやアシスタント、先生、コーディネーターで並べて、子ども達1人ずつ楽器の演奏ができるように配置する。

子ども達は、楽器演奏と踊りの好きな方を選び、音と踊りのかけ合いをし、アーティストはマイクを使って即興歌で全体をまとめ上げていく。アーティストは歌いながら、音と

踊りを構成していくという指揮者のような役割をしている。楽器グループと踊りグループのコールアンドレスポンスを促したり、「3.2.1、ポーズ」と言って、全体の演奏をストップさせて、踊りに注目させて全員のパフォーマンスに緩急をつけたり（ストップアンドポーズ）する。

次に踊りをやってない人はやってみようということで、楽器演奏と踊りのメンバーは交代しながらかけ合いを続けていく。

途中踊りグループの人数が多くなったため、踊りグループは一旦半分に分かれて、新しく声出しグループを作るようになった。声出しグループは声だけで楽器演奏との踊りとかかけ合いをしていった。

[エピソード]

全員で演奏の時間になってからずっと楽器を演奏していた E 君は、交代のタイミングでまだ踊りをやっていなかったの、踊りグループでフロアに出る。しかし耳を塞いで「やだーもー」と言い、やりたくない様子を見せていた。その後、E 君は踊りが嫌だなあと思ったまま、人数調整のために声出しグループに入るが、やりたくない気持ちが強くなって、床にゴロゴロと寝てしまう。気づいた Y 先生が抱き上げて膝に乗せて楽器演奏ならやれるか聞いている。そろそろプログラムも最後なので、Y 先生はなんとかこのまま E 君を活動の中に戻そうとしている。E 君は太鼓ならできそうだという感じで太鼓を叩きにいった。Y 先生も一安心で、一緒に太鼓を叩いていた。

もう一度交代の時間になる。ここでアーティストが「E 君踊る番だよ」と言って、フロアに手を引いて出すという行動に出る。Y 先生は、嫌じゃないだろうか大丈夫だろうかという不安な気持ちと、前半は踊りもやれていたのもう一度トライさせてみたいという気持ちがあるのだろう、表情は不安そうではあるが、そのまま引き止めずにアーティストに E 君を委ねている。

E 君は乗り気ではない感じを身体で表しながらも、みんなの輪に入り、少しの間だけ頑張ってみようかなという感じで身体を動かしている。見ている私にも、E 君は今このまま踊りを楽しめるかどうかの瀬戸際にいる感じが伝わってきて、目が離せない。しかし、とうとう E 君は耳を塞いで体の動きを止めてしまう。

「ああ、やっぱりダメだったかも」とその<場>で E 君に注目していたみんなが思った。

楽器を演奏している子どもからは、「E君踊って～」という励ましの掛け声が幾度もかかる。先生達も子ども達も心配して見ていたのである。

その時、アーティストがE君の耳塞ぎポーズの真似をし始めた。見ていたコーディネーターの私は「アーティストが仕掛けにいったな」と分かり、その成り行きを今まで以上に注視する。

アーティストはリズムに合わせて身体を揺らしながら、耳を塞いで移動するE君を追い続ける。最初E君は逃げるようにゆっくりとフロアを移動していくが、ずっとアーティストが同じポーズでついてくるので、「どうなっているんだろう？耳塞ぎの同じポーズをしているけど（アーティストは）踊っているみたいだし」という様子である。しかし、E君は嫌ではないのだろう、フロアから出ることはせず、踊りの輪の中をぐるぐると回遊している。

フロアにいた踊りグループの子ども達とアシスタントも次第にアーティストとE君の様子に気づき始め、なんと全員が耳塞ぎポーズをして踊り始める。

アーティストもみんなが耳塞ぎポーズを真似し始めたことを見て、さらに仕掛ける。アーティストが「3.2.1、E君の耳塞ぎポーズ！」と言うと、楽器のグループも踊りのグループも動きを止めた。必然的に全員がE君に注目する。「このあと、どうなるだろう。E君はどのような行動を取るだろう。」という全員の不安と期待が入り混じった気持ちが<場>に満ちている。

E君は耳を塞ぎ前屈みになって、「はあ、はあ、はあ、はあ」と肩で大きく息をするような動きをする。周りのみんなも同じように耳を塞ぎ、前屈みになって肩で息をしている。数秒間その時間があった。私も同じポーズは取っていないが、みんなと同じ気持ちでその<場>を共有している。

次の瞬間、E君が「わーっ」と大きな声で言い、両手を上に上げてバンザイをしながら何回もジャンプした。「みんなもやってるの？」という様子を窺う表情が一瞬見える。みんなも「わーっ」と言ってE君と同じくバンザイをしながらジャンプする。楽器グループもこの様子に合わせて太鼓を叩き鳴らした。会場は、E君が参加できた喜びで満ち溢れる。「やった～！」全員がそんな気持ちでいっぱいになっている（図5.8）。

もう一度同じようにアーティストはストップアンドポーズでE君に注目させる。2回目は、E君よりも早くみんなが耳塞ぎポーズをし出して、それを見たE君は「ほんとう？み

んなやりたいの？」という感じで自分の耳も塞ぎ、後ろを向くポーズを追加してみる。みんながそれを真似すると、E君は、もう嬉しくなってバンザイで弾ける。E君は確信に満ちた喜びの表情である。楽器グループもうれしさが楽器に伝わって、さらに盛り上がって太鼓を叩き音量も大きくなる。踊りグループはE君も一緒になって、全員がフロアをぐるぐると駆け巡る。全員に嬉しくて、嬉しくて仕方がない気持ちが溢れ出ている。

[メタ観察]

このエピソード4で捉えた「接面」はワークショップのハイライトとも言うべき場面である。E君が耳を塞いで動きを止めてしまうという行動で、この「接面」では、負の情動と正の情動が交差しながら進んでいく。

本エピソードの冒頭部分では、踊りのグループに乗り気ではない気持ちが大きくなってしまい活動への関わり方を見失ってしまったE君の気持ちがよく分かる。そしてY先生が「接面」でその気持ちを感じ取ってE君を太鼓をたたくことへ誘い、E君の気持ちを立て直した。どうにかしてみんなと楽しく協働させたいというY先生の気持ちも伝わってくる。活動も終盤になってE君は疲れてきているのかもしれないので、ワークショップ会場を離れるという対処の方法もあったであろう。しかしY先生は太鼓をたたく活動でE君の気持ちを立て直している。

アーティストもワークショップの中で踊る最後の機会だと思い、E君を踊りグループに誘ったのだろう。ここでも少し乗り気ではないE君の気持ちが表出しているが、アーティストはその「接面」でE君の気持ちの変化を間主観的に分かろうとし、その小さな主観の変化を見ながら少しずつ活動に引き寄せている。

その後やはり耳を塞いで止まってしまうE君の耳塞ぎポーズを真似るといふ、アーティストのさらなる仕掛け方に、それを見ていたY先生を含む大人達の情動は揺さぶられている（次項でY先生の<場>との「接面」を考察する）。大丈夫かな？という気持ちと何か良い方向へ行くようにという気持ちが交差する。子ども達からは「E君踊って～」という声が何度も聞かれており、子ども達もその場面に注目し、気持ちを持ち出しているのが分かる。

アーティストとE君の変化し続ける関係性そのものが、<場>を共有する先生や子ども達という<場>の構成要素に直接的に作用し、<場>の空気感も変化していく。<場>の卵モ

デルでいえば、目に見える行動のみならず目に見えない情動までもが白身を伝わって、構成要素である黄身：アーティスト／子ども達／先生達／コーディネーター達を近づけ、<場>の形が変容しているのである。

ここで園全体での大きな認識の転換が起きる。これまではE君が耳を塞ぐことや、活動への参加がスムーズではない点はマイナス要素として暗黙のうちに共通に認識されていた。日常の保育では、耳を塞いでいることはE君にとって負の情動が働いているので、先生達はその情動に寄り添い、負の情動の軽減をしようとしている。E君が耳を塞ぐことは排除すべきことで、それを取り除くために、ストレスとなっている場所や原因から遠ざけたり、落ち着かせたりする。端的に言うと、耳を塞ぐ行動は「困ったこと」なのである。

しかし、アーティストはこの「困ったこと」を「おもしろいこと」に変えてしまった。少し大げさかもしれないが、園全体のパラダイムの転換が起こったのである。E君は自分でもいつもは「困ったこと」と捉えている行動を起点に、みんなが動き、<場>が変容したことに驚いている。2回目のストップアンドポーズの時には、確かめるように後ろを向いたりする違うポーズも入れている。2回目は、E君よりも周りの子ども達が先に耳塞ぎポーズをしていて、E君は少し驚いて自分も耳塞ぎポーズをとっている。

E君は、1回目のストップアンドポーズで自分が相手を変える「自己原因性感覚」を持った。そして2回目は1回目で行動と認識を変えた相手によって自分も変わるという「双原因性感覚」を持ったのだと言える。これは、E君だけの話ではない。同じように、周りの子ども達も大人達も「自己原因性感覚」と「双原因性感覚」を持った出来事である。このやりとりは、この後のワークショップの活動にも引き継がれている。影響し合いながら変容していくことが円環しているのである。

佐伯(1995a)はこの「まねること」を「なってみる」ことによる学びへ導く行為として論じている。

「まねる」ということは、写真のように「写し取る」ことともちがう。「まねる」のは、まさに「動きをまねる」のである。つまり、相手の中の「動きを作り出す原因系」を、分析を経ないで、いきなり直接的に自分の中に取り込んでしまうのである。あるいは、こう言ってもよいだろう。相手が外界に「関係をつくる」そのつくり方を、自分自身の中につくってみる、ということである（佐伯 1995a、pp. 106 - 107）。

アーティストはE君の行動を「まねること」に関して、その場で経験的に身体表現の会話として行なっている。そのことが周囲の参加者がE君に対して、新しい関係性をつくるということにつながっている。

耳塞ぎポーズをすることはE君の負の情動で、取り除くべきことという暗黙的認識が、その<場>にいるみんなが関われる表現活動に変容し、子ども達みんなで共有できるものとなった。その<場>のみんながE君の耳塞ぎポーズを受け止め、分かち合っていた。この出来事は、事業体を巻き込む大きな認識の転換となった。

[F2LOモデル]

F2LO-11 (図5.9) で示したように、AFはLに対して、踊る活動：Oへの参加を積極的に促している。その時、AF自身がすでに踊るという行為そのものとしてLの前にいる。AF=OとなってOそのものへLを誘引し、LはAFでありOであるアーティストに引き寄せられていく。F2LOモデルでは矢印によってその動きを表している。AFとLのその関係は、他のLにも影響し、L同士はAF=Oの世界を通じて、関係性を結んでいる。

薄いグレーで示したFは、この場にはいない通常のファシリテーターの理想的な動きを加えて示している。それはAがFではない(前章で示した事例1のような)場合である。次節で総合的に考察するが、LがOと近くなって、その活動に入り込む時、純粋なFであれば離脱方向へと位置取りをしながら<場>をホールドする。しかしアーティストがAFである場合、Oそのものになって活動している時は離脱方向へ向かうことができない。この時、Fの不在が起きている。



図 5.8 みんなで同じポーズを取る
(真ん中の濃い黄色いTシャツの子どもがE君)

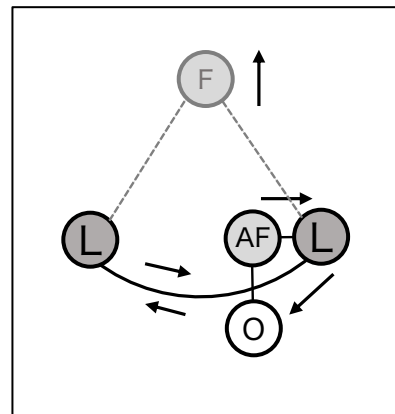


図 5.9 F2LO-11 (筆者作成)

(5) エピソード5 手助けに行くべきかという先生の葛藤

[背景]

エピソード4と同場面内、踊ることに乗り気ではないE君は耳塞ぎポーズをしてフロアで立ち止まってしまう。その姿を見てアーティストがE君の真似をしだす。E君はアーティストから逃げるようにゆっくりと移動しながら耳を塞いで歩いているが、アーティストはずっとE君の正面で耳塞ぎポーズの真似をし続けた。

[エピソード]

Y先生は、あまり踊りに乗り気ではないE君を心配しながらも、アーティストに少しまかせてみるという選択をして、踊りから離れてジャンベを叩いていた。アーティストがE君の参加を促すために、耳塞ぎポーズを真似している。Y先生はアーティストとE君のやりとりが目の前で繰り広げられているのを、心配そうに見ていた。アーティストとE君がY先生から離れた場所に移動すると、ジャンベを叩きながらも身を乗り出して見ており、今にも手助けに行きそうであった。Y先生は立ったり座ったりして、いつでもその<場>に入っていけるようにしながら、落ち着かない様子である(図5.10)。しかしY先生はとうとうその<場>に介入することをしなかった。Y先生の葛藤する気持ちがこちらにも伝わってくる。



図 5.10 心配そうに様子を伺うY先生
(左奥の水色の人がY先生)

[メタ観察]

Y先生にとっては、驚きと心配と期待が入り混じっている場面である。Y先生はアーティストとE君の事の成り行きを見ながら、介入すべきかどうか、介入した方がよければすぐにでも飛んでいくという体勢で、ジャンベの前で立ったり座ったりしている。

日常のE君の姿を見ているY先生にとって、アーティストの行動はあり得ないことだろう。なぜなら、E君の負の情動を増加させる可能性があるからだ。それはY先生が普段の保育の状況を知っているからこそその判断である。翻って見るとアーティストは普段のE君を知らないからこそ思い切った行動ができるのである。しかしそれは単なる思いつきではなく、アーティストの経験と、このワークショップ中のE君の様子を鑑みての判断である。アーティストの大胆にも見える行動は、本エピソードのような認識の転換にも及ぶ出来事へとつながるのである。

ここでY先生は見守る方向へ舵を切る。E君の主観を間主観的に分かろうとするY先生の「情動の舌」(鯨岡 2006、p. 122)は、アーティストとE君の「接面」全体を含めてE君まで届き、E君が1人でできるのかというぎりぎりの状態までを見極めようとしている。

「情動の舌」とは、鯨岡によれば、間主観的な把握を可能にする時に「いつも、すでに気持ちをもちだしている」という背景的条件となる考え方である。「つまり、「情動の舌」を相手の情動領域に伸ばすことができたときに、相手の広義の情動が間主観的に把握できる」のである(鯨岡 2006、p. 122)。鯨岡は、養育者と子どもの場合の「情動の舌」を示している(図5.11)。

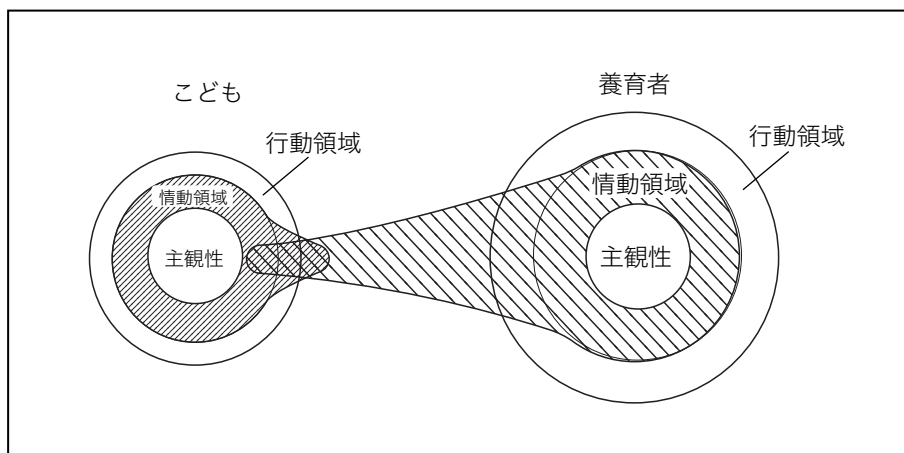


図 5.11 情動の舌 (鯨岡 2006)

鯨岡の言葉を借りれば、本エピソードではY先生は「いつも、すでに」E君へ向けていた関心を、E君の「そこ」に凝縮させ、「情動の舌」をそこに伸ばすという「成り込み」(＝「情動の舌」)によって子どもの「そこ」を生きることができる。その間主観的把握とそれに基づく対応が可能になる(鯨岡 2006、p. 122)。

ここで付け加えたいのは、Y先生がE君への対応をまかせてみようと思ったアーティストへの信頼関係は、ワークショップ実施前までの丁寧な関係性構築があったからこそ成立しているものであり、この関係性構築はコーディネーターの場づくりの一つであるということだ。

[F2LO モデル]

エピソード4と同様の場面であるので、本エピソードのF2LOモデルは、エピソード4のF2LOモデル(図5.9)に先生:Tを加えている。Tは基本のF2LOの中には示されないものの、Lのサポートをしながらその<場>には内在しており、「接面」は作られている。

AFとLとOという「接面」に交わるTを含めたもう一つの「接面」が二重に<場>に存在しており、Tが関わっている「接面」部分を図5.12に斜線で表した。

TはAFとLのやりとり全体を見て情動を動かされている。しかし、AF、L、Oとの「接面」には入っていない。純粋なFであれば、離脱位置から見通してTの「接面」をも同時に捉えて、ホールドする方向に向かうだろう。

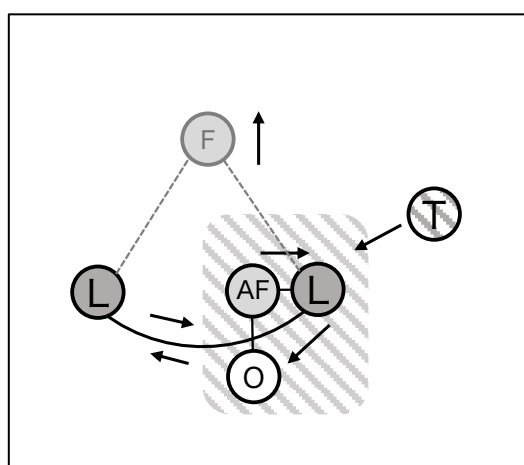


図 5.12 F2LO-12 (筆者作成)

(6) エピソード6 全員の一体感へ

[背景]

ワークショップの終盤、全員の息もぴったりになってきた。太鼓のリズムもアーティストの即興歌に合わせて躍動感がある。そのリズムに合わせて踊るグループの子ども達はアシスタントと一緒にフロアいっぱいに跳ね回っている。

アーティストが「3.2.1、ポーズ」という決め言葉で、みんなでポーズを取って止まる。楽器グループもアーティストの掛け声に、息を止めるように演奏をピタッと止める。全員でストップアンドポーズを何回もやる(図 5.13)。



図 5.13 最後のポーズの場面

[エピソード]

ワークショップも最後の場面である。ここまでの出来事を集結させるように、全員がアーティストの即興歌に合わせて太鼓を叩き、踊っている。子ども達も先生達も、自分が今ここでやっていることに集中している。その一体感は、みんなが一つの塊となってそこに存在している感じを増幅させ、ひとつの作品が完成を迎える。アーティストの「3.2.1、ポーズ」という決め言葉でぴたりと止まる瞬間は、ワクワクした気持ちを伴ったほんの少しの緊張感を漂わせて、全員が自分以外の周りの人達を感じている。ワークショップは最高潮で幕を閉じた。

[メタ観察]

ワークショップの最後の場面である。この活動場面そのものがアーティストの世界であり、いまここに成立しているものが、ここまでのワークショップのプロセスが集結した、全員のパフォーマンスアートなのである。この言語を介さないノンバーバルな世界は、作

品発表等の目的はないにもかかわらず、その<場>全てが音や身体性を使った一つの作品となっている。

やはりこの場面でも前エピソードに引き続き、「自己原因性感覚」と「双原因性感覚」を生み出し、その場にいる全員が触発されながら、相互作用が起きている。この状況は、「相手を変える」、「相手に変えられる」ということがゆっくりと順番に起こっているのではなく、変容を互いに促す作用が瞬時に作用して、受容と発信が個人の中で起きているのではないだろうか。

子ども達は、何か目に見えるものを制作すること、モノの制作はしていないが、今、ここにある自分の変化と相手の変化を<場>の相互作用として受け取り、まさに協働して<場>をつくっている。

[F2LO モデル]

この場面の F2LO モデルを F2LO-13 (図 5.14) で示した。AF は O である状況になっている。今ここで起きている活動は、AF の身体表現や楽器演奏を混ぜた世界そのものであり、L は AF が生み出している世界、つまり AF と O との関係性に関係性している。

L と AF は同じ位置にいて、一体感のある<場>が作られている安定した関係図となっている。この場合も、AF は O そのものになっているため、<場>を離脱方向の位置から俯瞰して見る役目の F は存在していない。

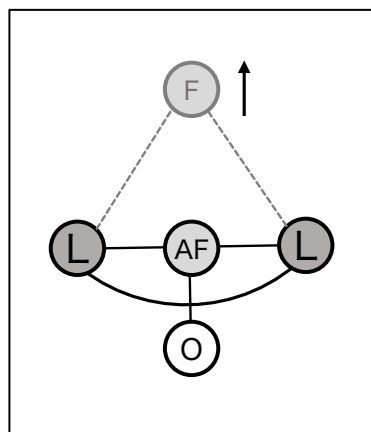


図 5.14 F2LO-13 (筆者作成)

第4節 太鼓と表現のワークショップの総合考察

以上で述べてきたエピソード 1～6 までのエピソード記述では、子ども達、アーティスト、先生とのやりとりを起点にした「接面」が連続して起こっていることが分かる。事例 1 と同様にその「接面」の連続がワークショップのダイナミックな展開につながっている。

第 2 章第 4 節で述べたように、本事例 2 においてもコーディネーターは、ワークショップ全体という「地」から「図」を切り取り、「接面」の連続を見守っている。

本事例で特徴的なのは、E 君という 1 人の子どもを取り巻く「接面」が、ワークショップ全体の流れや、全体の<場>の内容を決定づけたことである。大きく<場>を変容させて、園全体に通底していた「困りごと」への認識の転換にもつながるような「接面」を作り出すダイナミックな活動となったのは、アーティストが E 君に対して参加を増幅させることを仕掛けていくことができたからである。

事例 1 では、アーティストが役割に固定されず F にも L にも位置付くという「自由なふるまい」がワークショップの学びを引き出す要因であった。では事例 2 のワークショップにおいてアーティストが参加者に対して変容を生み出した時にはどのような動きをしていたのだろうか。事例 1 と同様、ワークショップの流れを時系列に関係性の変遷が追えるように図 5.15 F2LO の流れ 3 に譜面化した。図の左側 F2LO-8 から始まり F2LO-13 で終わる。

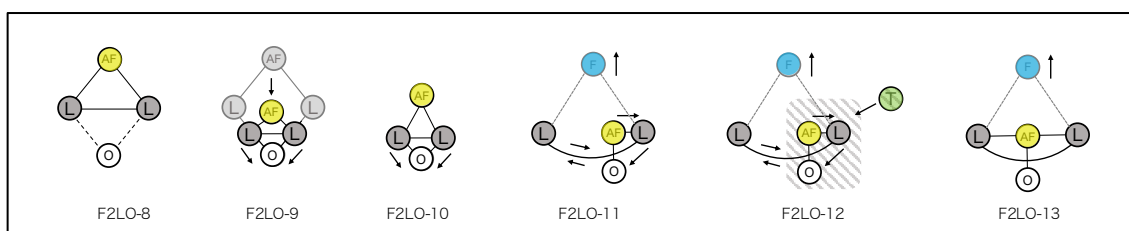


図 5.15 F2LO の流れ 3 (筆者作成)

事例 2 では、A は F であるので、AF と表している。F2LO-8 から F2LO-10 までは、アーティストはファシリテーターの役割を担いながら、L を O へ近づけていく。本事例で<場>を大きく展開させたのが、F2LO-11 の AF の L への関わり (E 君の耳塞ぎポーズを真似てみるという場面) である。ここでの AF は完全に O に位置づいており、通常では離脱方向へと向かう F の位置づき方ができない。ワークショップが進んでいくうちに、アーテ

イストの関わりが全体の活動の主要素となっていくことから、AF はファシリテーターの役割から離れて、O そのものとなっていく。

アーティストワークショップでは、アーティストの特性自体がワークショップを成立させていることから、ワークショップが進行して、L が O に近づけば近づくほど、A は O そのものになっていくことが必然である。第 3 章第 2 節で述べたように、通常 F はその場の学びが深化するであろう場面をキャッチして、<場>を「ホールド」しながら直接の結びつきから離脱位置をとる。しかし、この場合 O に位置づいたアーティストは<場>から離脱することは不可能なのである。つまりその時<場>には F の不在という場面が訪れる。

ここで重要となるのがコーディネーターの存在である。前出の図 5.15 F2LO の流れ 3 に、コーディネーター：C を加えたのが図 5.16 F2LO の流れ 4 である。

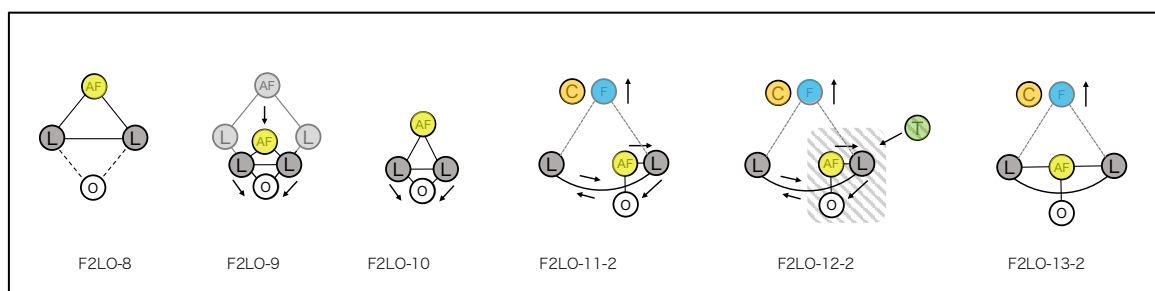


図 5.16 F2LO の流れ 4 (筆者作成)

図 5.16 中の F2LO-11-2、F2LO-12-2、F2LO-13-2 では AF が O に位置づいているので、F が不在となっている。現場では、この F の不在を補完するために、C は F の位置に入っていく。この場にはいない F の役割は離脱方向に動きホールドしている状態であるので、補完する C も<場>全体をホールドしている。

ここで、C のホールドの状況を事例 2 で考察していきたい。エピソード 4 とエピソード 5 は同時に起こっている場面の F2LO モデルであるが、この時 AF は O そのものとして L に関わり「接面」を作っているため、AF に T (保育士) の動きは見えていない。つまり AF は<場>全体を見渡すことができていない。

この時の C は F の離脱位置から、エピソード 4 とエピソード 5 という 2 つの「接面」を同時に把握している。そしてエピソード 4 のアーティストと E 君のやりとりが、このワークショップにおいて非常に重要な「接面」であることを現場で理解しているので、このア

アーティストと E 君のやりとりが妨げられないように見守りホールドしている。

例えばもし、エピソード 5 の「接面」で、Y 先生がアーティストと E 君のやりとりに介入しそうな became なら、「もう少し様子を見てみましょう」と Y 先生の介入を引き留めていたであろう。引き留めるのが間に合わなければ、少し落ち着いた後、E 君を<場>に戻すように促していたであろう。

このようにコーディネーターはアーティストが安心して O に位置づき、L や<場>に働きかけることを保障する役目を担っている。これにより、L は A の世界を十分に味わい、O や他の L と相互に作用し合うことができる。F の離脱位置を補完していない時のコーディネーターは当事者性を持った第三者的立ち位置にいて、<場>をホールドしているので、アーティストが O として位置づいた時でも、すばやく F の役割にスイッチしていくことができる。

また、離脱する F の位置を補完する以外にも、コーディネーターは全体を見ながらアーティストのサポートの動きをしている。本事例で見ると、アーティストに適宜マイクを準備することやスムーズな道具出しなど、具体的な物の準備という学習環境を作ることもしている。また楽器が自分の体の大きさに合わず、演奏しづらそうに苦労している子どもには楽器を支えて演奏をサポートしたり、子ども達が使用していない太鼓と一緒に叩きながら、子ども達の演奏がスムーズになるように参加の輪に入ったりすることもある。ワークショップの流れを止めないように、<場>が止まらないように、常にホールドしているのである。

コーディネーターの場づくりとは、アーティストが「自由にふるまう」ことができ、<場>の構成要素に相互作用が起こることを保障し、その<場>を醸成していくことに他ならない。

第Ⅲ部

コーディネーターの場づくりがつなぐ

アーティストワークショップの価値と意味

これまで考察してきたように、アーティストワークショップにおいて、コーディネーターは、アーティストの「自由なふるまい」を可能にする場づくりをおこなっている。AIS を例にすれば、その場づくりはファシリテーターとアーティストと教師間の関係性を構築していた。また、ワークショップの<場>において、ファシリテーターが不在になる場面では、コーディネーターはファシリテーターの役割を補完するように動き、その<場>を「ホールド」することに傾注していた。

コーディネーターの場づくりによって保障されたアーティストの「自由なふるまい」はワークショップにおける参加者の学びに影響し、参加者がアーティストの世界と交わる活動を促す。また、事業全体やコミュニティに暗黙的に共有されている概念を転換させるような出来事も生み出されている。

このように前章までの考察では、エピソード記述によってアーティストワークショップの実施現場に焦点を当て、アクチュアリティを以て現場のあり様や出来事をエピソードで描き出し、メタ意味を生成することによって、コーディネーターの場づくりの内実を明らかにした。

第Ⅲ部では、コーディネーターがオーガナイズするプロジェクト全体にも目を向けて考察する。プロジェクトにおいてコーディネーターの場づくりはワークショップの現場のみに留まらない。今まで考察してきたワークショップの現場はプロジェクト内に成立しており、ワークショップの現場はプロジェクトのセオリーに基づき展開されている。コーディネーターがプロジェクトという大きな<場>をオーガナイズすることは、プロジェクトの中に立ち現れるワークショップという<場>を成立させることになる。

ワークショップ現場からさらにその視野を広げ、関わる事業体にも目を向けることにより第1章で述べたコーディネーターが場づくりを行う2つのフェイズをつなぐことになる。

事業体というコミュニティでは、どのような<場>が作つられているのか。ワークショップの現場がプロジェクトと連動しているならば、ワークショップ現場で参加者に相互作用による意識の変容やワークショップの学びがあったように、事業団体やコミュニティに意識の変容や個人の間には相互作用は起きているのだろうか。

さらにコミュニティにアーティストが関わる意味やプロジェクトの価値をいかに社会へ波及させていくのかについても考察していきたい。

第6章

アーティストワークショップに評価活動を実装する試み

本章では、福祉事業所でのアーティストワークショップ実践での評価活動の実施内容の分析と考察を行う。

アートプロジェクトやワークショップの評価をどのように行うのかという問題は、コーディネーターを含め、プロジェクトを運営するチームにとって、難しいながらも非常に重要な問題である。プロジェクトは常に資金提供者や社会一般の人々への説明責任を負っている。社会へ自分達の価値を示すことは、活動を認めてもらい、プロジェクトが持続可能となることに貢献する。継続を企図しない単発のプロジェクトであっても、その価値は後に続く同じようなプロジェクトへの試金石となるだろう。

評価を持ち込むことに現場スタッフが抵抗感を覚えるアートプロジェクトであっても、評価による社会への説明責任を求められる。

本章で考察する評価活動は、アートプロジェクトやワークショップに評価活動実装を試みた1つの事例であり、N=1の一人称研究（詳細は第7章で後述）でもある。1つの事例ではあるがその試みの内容を丁寧に見ていくことで、評価の内実は一般了解性を持ち、アートプロジェクトやワークショップの評価方法へとつながる事例研究となる。

第1節 社会とプロジェクトをつなぐコーディネーターと評価

アートプロジェクトのコーディネーターは、プロジェクトの主活動であるワークショップ実施へ向けてステークホルダーとなる事業団体やコミュニティとアーティストを繋いで企画運営していく。

第1章第2節第1項で述べたように、コーディネーターの場づくりに関して2つのフェイズがある。一つはプロジェクトの中心となる主活動の現場に立ち現れる<場>であり、もう一つはその主活動を支えるための関係者や団体というコミュニティをオーガナイズするという<場>である。その際オーガナイズをする目的は、主活動の<場>を成立させることにある。

主活動を支えるための関係者や団体という〈場〉は、AIS と言えば TACteam(教師・アーティスト・コーディネーターチーム)という実践コミュニティであり、それぞれに関係する団体 (AIS では学校や保育園等、事業主である行政等) をも含む。本節ではこの主活動を支えるための関係者や団体をオーガナイズする場づくりについて考察する。

ここで今までの考察を省みて考えたい点は、アーティストワークショップは、参加している個人の変容だけでなく、コミュニティの認識の変容にも影響するという点である。つまり、ワークショップの〈場〉のなかで、関係者に学びや変容があったように、アートプロジェクトを運営する事業団体やコミュニティにおいても、そのメンバーが活動に関わることで事業団体の関係者にも学びや変容があり、たとえワークショップに直接参加していなくてもコミュニティにインパクトを与えることになる。

第 5 章のエピソード 4 の事例では、E 君の耳塞ぎポーズをみんなが真似たことから、園全体に暗黙的に存在していた共通認識へアーティストという方向からの光が当たった。耳塞ぎポーズをすることは E 君の負の情動であり、取り除くべきことという暗黙的認識であったが、ワークショップでのアーティストと E 君とのやりとりを起点に、そのポーズはその〈場〉にいるみんなが関われる表現活動となり、子ども達みんなで受容し、分かち合える行動に変容した。それは園全体を巻き込む大きな認識の転換となった。このようにワークショップでの出来事は、コミュニティの暗黙的な認識のパラダイム転換を引き起こすことがある。アーティストワークショップがコミュニティの変容を引き出すというこの価値は、どのように評価することができるだろうか。アートプロジェクトが持続可能になるために、コミュニティにとっての活動の意味を問う時、評価活動に目を向けるべきである。それはコミュニティの価値を社会へ示すことである。

第 1 章第 3 節では、インタビューを基にした KJ 法での分析と考察によって、AIS においては TACteam が実践コミュニティとなってプロジェクトを進めていくことを示した。今一度そこに示された評価に関する TACteam の中でのコーディネーターの役割を見てみたい。

TACteam の実践コミュニティの理論的構造において、〈社会的信頼を担保する存在〉が、カテゴリー《コーディネーターの役割》と下位カテゴリー[社会への説明]に位置づいていた。コーディネーターに関するインタビュー逐語録の内容 (表 1-3) によると、コーディネーター自身が、アーティストの存在や事業の社会的信用となっている実態が明らかになっ

ている。このインタビュー逐語録によると、コーディネーターは現場で「いなくてはならない存在」であると共に「社会的信頼を担保する存在」である。TACteam の教師とアーティストは、「いろんな、関係の遠い、いろんな人が絡んでくると、どんどんコーディネーターの重要性が増してくる」という実感を持っており、「コーディネーターがいるっていうところで、相手もちゃんとやろうとしているのねっていうふうにも思うだろう」という言葉が聞かれた。つまり、コーディネーターの役割の一つにプロジェクトの価値を社会へ説明することが含まれるという意識を持っている。コーディネーターは学校に入る際、信頼されている。この信頼は、アート NPO の AIS 事業がプロジェクトとして社会に評価されているという背景を持つ。

同じく[社会への説明]に位置づく概念として〈広報活動〉がある。広報活動とはアート NPO として事業の理念や意義、活動実績を社会へ伝えていくことであり、その活動によって社会的な信用が形成されている。

〈広報活動〉のやり方は様々であるが、その多くは団体のホームページ運営、広報用印刷物の作成・配布、SNS 等の運用による口コミの拡散、シンポジウム等の勉強会やイベントの開催、報告書の作成などが用いられている。このような社会への発信物に対して、人々は事実をイメージとして受け取り、社会側の価値基準で評価判断している。人々がどのように価値づけしていくのかという基準は社会側のイメージであると言えよう。

筆者は、この社会側が判断する際の客観的なエビデンスとして、参加型評価を用いることを提唱する。

評価と聞くと、一般的に学校や職場での外部から提示される基準に到達しているのかわか判断されるというイメージであろう。しかし、そもそも評価とは英語で‘evaluation’と表記される。これは「ラテン語の接頭句である ex-(引き出すこと)と value (価値)を組み合わせた単語で、評価対象となるモノの価値やメリットを引き出すことを意味する」(源 2016、p. 4)。評価は本来、外からの基準を押し付けられ、判断される様なものではない。

参加型評価とは「評価を専門とする者もしくは組織の評価担当者(以下、評価専門家)が主体となって行う評価ではなく、評価専門家以外の関係者も評価活動に「参加」し、協働で評価を行う方式である」(源 2016、p. 3)。

コーディネーターが参加型評価を実施することは、アートプロジェクトの価値やメリッ

トを引き出し社会へ提示することで、社会側がプロジェクトを判断する際の評価基準を、アートプロジェクトの内実から生み出される価値に置くことになる。ワークショップの内実をエピソード記述で語ったように、外側から見ているだけでは分からない価値が活動のなかには埋め込まれているのである。

その価値は社会的信用の一步になると推察される。自分達のプロジェクトの価値をしっかりと社会へ示すという評価活動は、事業改善の取り組みにもなることから社会からの信頼を得て活動を継続させる力となる。よってプロジェクトをコーディネートする時、評価活動はプロジェクト運営とは切り離せないものである。

評価理論家であるスクリヴェンは、評価を「物事の本質、値打ち、意義を体系的に明らかにすることである」(Scriven 1991、p. 139)と定義付けている。

プログラム評価は様々な方法が確立されているが、評価研究を行う源由里子は参加型評価を「評価の主体として、評価の知識・技術を持つ専門家集団のみならず、評価対象のプログラムに関わりのある人々を巻き込み、ともに評価を行う形と定義している」(源 2016、p.22)。

源はアメリカの心理学者、統計学者でプログラム評価を研究するサディッシュに依拠し、参加型評価を評価理論の変遷にまとめている。評価の流れは3つのステージに分けられる。ステージⅠは1960年代頃より研究・確立されてきた厳格的な統計手法により評価知識に重きが置かれた評価手法(定量手法や実験デザイン手法等)の理論である。ステージⅡはプログラムの活動にも目を向けた手法(事例研究手法や定性手法等)である。そしてステージⅢは、1980年代頃より行われるようになったセオリー重視の評価である。ステージⅠとステージⅡの理論を統合したアプローチであり、厳格性とデータの妥協性に加えて、記述的な情報を活用したプログラムの組立という2つの側面を統合し、定量分析・定性分析の混合手法を前提とした理論である。参加型評価はこの3つ目の流れに沿ったものとして現在に至る(源 2016、pp. 9 - 17)。

このような歴史的な流れの中で、参加型評価は台頭してきた。参加型評価はプログラムに合わせて評価方法を選択して行われる。ここでアートプロジェクトに参加型評価を取り入れる理由を3点を挙げる。

1つ目の理由は、「参加型評価の評価対象は、社会的課題を解決する何らかの社会的介入(social intervention) - 政策や事業 - である」(源 2016、p. 5)ことが挙げられる。ア

アーティストワークショップはプロジェクトとして、子ども達の学びやコミュニティの既存概念という枠に介入していくことから、評価対象として当てはまる。

2つ目の理由は、「評価対象の文脈に合った対話重視の評価」(源 2016、p. 18)であることだ。「参加型評価の評価設計では、評価専門家と利害関係者、並びに利害関係者間の対話をとおして主要な利害関係者の多様な関心やものの見方が反映され、関係者が「納得」する価値選択により評価されることになる」(源 2016、p. 19)。アーティストワークショップはその活動の<場>の中から自分たちなりの答えを立ち上げていく活動であり、コーディネーターはそのワークショップの学びが可能となる場づくりをしている。<場>で見出されたワークショップの学びについて、対話をとおしてステークホルダーが自分達の価値を言語化していくことが評価活動となる。

3つ目の理由は、参加型評価は自分たちで評価基準を作るという点にある。外部から持ち込まれた評価基準ではなく、自らが当事者として評価基準の作成に取り組むことによって、アートプロジェクトの内側にあるアクチュアリティを持った価値を取りこぼすことなく反映させることができる。

一方、参加型評価には課題も指摘されている。「参加型評価は、プロジェクト・スタッフやプロジェクト参加者の考え方や意見を取り入れることにより、プロジェクトの実態を明らかにする一方、常に自己評価の要素が強いことによるバイアスの存在する危険性がある」(三好・田中 2001、p. 73)。参加型評価では主観性が重視されることにより、客観性と中立性、正確性に欠けるという指摘である。源 (2016) によれば、事業評価の専門家である「パットン」は「客観性」に代わるものとして「有用性」や「正当性」という言葉を使い、情報の正当性と有用性は互いに依存関係にあり、利害関係者の当事者としての関わりが自らに有用でかつ正確な情報入手を可能にするとしている」という (p. 29)。「参加型評価では、評価のプロセスを活用し、利害関係者間の対話をとおして構築した意味が、すなわち有用性の高いものとしてプログラムの改善などに直接結びつくことが期待されている」(源 2016、p. 29)。

これまで述べたように、参加型評価では評価活動において対話を重視している。そこにはやはり<場>が重要な役割を果たしている。源によれば「参加型評価は利害関係者の評

備作業への関わりの違いによっていくつかの類型がある」¹が、「共通することは、評価という<場>を共有することにより利害関係者自身が何らかの変化を体現していくこと—当事者意識、責任感、評価対象への理解、能力向上など—であり、それをとおして評価対象の改善やエンパワーメントを達成することである」（源 2008、p. 101）。<場>の相互作用に重点を置く評価であるということは、<場>を扱うアートプロジェクトに親和性が高く、評価活動においてもコーディネーターの場づくりが必要となってくるであろう。

評価ワークショップやインタビューなどによる参加型評価は質的データによる定性評価である。筆者はアートプロジェクトの評価に参加型評価を取り入れることが、アートプロジェクトの価値を見出すために有益であると考えているが、しかし決して定量評価を退けているわけではない。米原（2020）は「評価活動においても、「量か質か」ではなく、評価の事実特定のために適したデータはどのようなものか、また、適切な価値判断を行うために適した分析手法は何か、という評価の本来の目的に適ったデータの収集と分析を心がけたい」（p. 148）と述べている。

2011年に始まったアートプロジェクト「Memorial Rebirth 千住」²の報告書では、インタビューやアンケートコメントを、テキストマイニング分析³と自動要約ツールを使用し、アウトカム評価およびプロセス評価を行っている。また、ロジックモデル⁴の型を援用⁵しながら事業の振り返りも行っている。「Memorial Rebirth 千住」の報告書でも文化芸術の

¹一言で参加型評価と言ってもさまざまな理論や方法論がある。源は利害関係者評価、協働型評価、実用重視評価、エンパワーメント評価の4つの類型を挙げている（源 2008、pp. 99 - 101）。

²「1分間に最大1万個のシャボン玉を生み出す装置を数十個並べて無数のシャボン玉で見慣れたまちを瞬時に光の風景へと変貌させる現代美術家・大巻伸嗣のアートパフォーマンス、Memorial Rebirth（通称「メモリバ」）。千住では、2012年3月にいるは通りから始まり、宮内の小学校や公園など毎年場所を変えながらリレーのバトンのように手渡されてきました。その過程で、オリジナルの盆踊り「シャボンおどり」が誕生したり、歌詞ができたり、夜空にシャボン玉を飛ばす「夜の部」が始まったりと、その形を変えながら、まちの様々な記憶と人をつないでいます」（アーツカウンシル東京 2022、p. 32）

³文章を対象としたデータマイニング。ソーシャルメディアやウェブ上の口コミなどの大量の文字情報を自然言語処理などで分析し、有用な情報を抽出する技術を指す。『デジタル大辞泉』小学館

⁴ロジックモデルとは、あるプログラムについて「利用可能な資源 計画している活動、達成したいと期待する変化や成果(results)の関わりについて、皆の考えを体系的に図式化するのであるモデルのことである。（W. K. Kellogg Foundation 2003、p. 1）

⁵「Memorial Rebirth 千住 ロジックモデル」が、一般的なロジックモデルの性質と大きく異なる点は、この「いつ作成されたか？」の部分にある。すなわち、本来ならばプロジェクトの初期段階で作成されるべきものを、「Memorial Rebirth 千住」というアートプロジェクトが、足立区で10年継続された今、作成しているのである。—中略—ではなぜ今回、ロジックモデルという形式をとったのか。それはひとえに「Memorial Rebirth 千住」10年間の「振り返り」を整理するにあたり、その「道のりを示して振り返る」というロジックモデルの「型」が適していたからである」（楨原 2022、pp. 114 - 115）

評価において、様々な手法を用いて評価に取り組んでいる。評価を担当した佐野直哉はアートプロジェクトの評価に触れながら「評価はその目的に合わせて、評価指標自体を事業の基本理念に従って落とし込むだけでなく、ステークホルダー参加型・協働型で対話しながら決めてゆく柔軟さを持ちながらも、エビデンスにおいては量的データを用いて厳格に運用する。しかしもっとも大切なのはそれら量的・質的データが事業目的にとってどのような価値を示しているのかを丁寧に説明すること」（佐野 2022、p. 88）であると述べている。

日本の様々な地方で行われている芸術祭の報告書は、開催データとアンケートなどを元にした資料的な印象がある。例えば「越後妻有大地の芸術祭」では、事業全体の評価として交流人口の増加や地域の情報発信、収支の状況、組織体制についての検証、来訪者への対応などの定量型データとアンケートやインタビューから人々の声を検証している。データ収集元は関わった地域の行政団体や、市民団体、宿泊施設や飲食業を利用した来訪者アンケートである。「瀬戸内国際芸術祭」⁶や「奥能登国際芸術祭」⁷、「札幌国際芸術祭」⁸などもほぼ同様の構成が見られる。それらは詳細な量的データが有意義なものとなっているが、質的データとの組み合わせが弱く、現場から出てくる価値の創出という視点は薄い印象を受ける。

その点においては「Memorial Rebirth 千住」や「六本木アートナイト」の報告書はロジックモデルを援用して作り手の思いや物語とその変化も読み取れる構成となっている。

アートプロジェクトにおいてコーディネーターが評価の専門家でもあることは稀であろう。社会へ向けてプロジェクトの価値を届けるために評価活動を取り入れる際には、その価値の公平性や中立性、信頼性を担保するためにも、評価専門家と共に評価活動を行うことが重要である。プロジェクトを理解する者としてコーディネーターの視座を持ちながら、関係者を置き去りにせず、専門家と共にプロジェクトに寄り添い、評価の価値を正當に社会へ提示することが重要なのである。

次節では、評価活動をアートプロジェクトのアーティストワークショップに取り入れる

⁶ 瀬戸内国際芸術祭 2022 ホームページ <https://setouchi-artfest.jp/press-info/press-release/detail150.html>（2022年10月5日閲覧）

⁷ 奥能登国際芸術祭ホームページ <https://www.city.suzu.lg.jp/soshiki/2/6348.html>（2022年10月5日閲覧）

⁸ 札幌国際芸術祭ホームページ <https://siaf.jp/2017/news/8934.html>（2022年10月5日閲覧）

ことを試みた実践研究について述べていく。この実践でも評価専門家⁹がアドバイザーとして参画している。本実践事例は、大規模なアートプロジェクトと違って、小さな福祉事業所のプロジェクトである。プロジェクトのコーディネーターである筆者と評価専門家は、参加型評価で現場と共に評価活動を行っていく視点を大切に、現場に寄り添いながら評価活動を試行錯誤して進めている。

第2節 福祉事業所でのアーティストワークショップの評価活動実践

(1) 実践の背景

本実践は、「NPO 法人麦わら屋」（就労移行支援事業、就労継続支援 B 型事業、相談支援事業を展開する福祉事業所。2022 年からは就労継続支援 B 型事業と生活介護事業を行っている。以下、麦わら屋と表記）におけるアーティストワークショップと評価活動である。

麦わら屋は、2018 年から事業としてアート活動を取り入れ始めた。その結果、今までなかなか居場所を見つけられなかった利用者（障害者）がアートを介して表現の〈場〉を見つけ、その作品が社会的にも認められていった。その過程で、事業所の内側（職員等）や外側（家族や地域）からの障害当事者への理解や関係性が向上し、障害者自身も自己承認の度合いが高まった様子が窺えた。

しかし、麦わら屋はアート活動の開始からまだ間もないこともあり（実践当時 4 年目）、事業所全体としてはアート活動を漠然と取り入れている状況であった。本実践は、その漠然とした状態から脱し、アート活動がものづくりを越えて、組織を構成する関係者の関係性をよりよく再構築するための事業（企画・運営・活動）となることを目指して実施した。

さらに参加型評価を導入することによって、事業所全体が大きな目標（事業所の基本理念）をゆるやかに共有し、関係者それぞれが思い描く生活や福祉のすがたに寄り添い、事業改善できるようになることも期待されていた。

本実践の目的は以下の 3 点である。

- ① アーティストワークショップを福祉事業所に取り入れ、つくられる実践コミュニティにおける利用者（親族等を含む）／職員の新しい当事者性の構築

⁹ 本実践には、評価専門家：新藤健太氏（日本社会事業大学社会福祉学部 講師）がアドバイザーとして参画している。

- ② プロセス評価（参加型評価）を用いて、福祉事業所の事業改善の新しい仕組みを構築する。
- ③ 福祉事業所におけるコーディネーターが利用当事者や職員と活動する時の機能と役割を明らかにする。

(2) MSC (Most significant change) 評価導入の経緯

本実践のプロジェクト企画段階では、参加型評価としてロジックモデルを作成していく予定であった。実際に職員、アーティストとの評価ワークショップでロジックモデルを作成する機会を持った。ところが、ロジックモデル作成の冒頭の部分、最終アウトカムを決定する時点で、ロジックモデル作成は大きくつまづくことになる。ロジックモデルはまず最終アウトカムを決定し、その後中間アウトカム、直接アウトカム、アウトプット（活動）の順で作成していくが、最初に作成すべき最終アウトカムがなかなか決まらないのである。職員もアーティストも最終アウトカムをどうにか一つにしようとするが、なかなか意見が一致しない。その要因は意見の対立ではなく、その<場>にいる参加者たちが、自分の出した意見にも決定的な納得感を得られず、参加者全員が合意形成に至らないというものであった。ファシリテーターが参加者たちの言葉を拾いながら、対話を重ねていくうちに、その<場>にいる全員で合意したのは「このプロジェクトは、何かを達成するためにやっているんじゃない」「目的がないことが大事なのではないか」という意見であった。

この意見はアートを扱う場面では、よく聞かれるものである。そもそもロジックモデルは「プログラムの作戦を検討するうえで、まず最終アウトカムを起点としていることが特徴である」（源 2020、p. 46）。これに対してよくある批判は、「リニアの因果関係だけで社会の変化を捉えることは不可能である」という指摘だ（源 2016、p. 38）。「この（ロジック）モデルは、計画段階であらかじめ目標を明確に設定する必要がある施設建設や設備などのプログラムにはあまり抵抗なく適応できる。一方で、福祉、教育、コミュニティ開発といった人間を対象とするプログラムでは、人々の認識や行動変容と言った「不確実な」現象の変化を前提としているだけに、因果関係の計画論を当てはめることは難しい」（源 2016、p. 38）（カッコ内は筆者追加）。アートのワークショップには最初から目指したい変化やゴールがあるかどうかは分からない。むしろその不確実性や無目的性に意味があることのほうが大きいために、現場では評価との相容れなさに反発が起こることも多い。

本実践の前年、麦わら屋は 2019 年実施の文化庁×群馬大学共同研究事業「文化芸術による社会包摂の評価方法・ガイドラインの構築」¹⁰の研究対象事業者であった。文化庁×群馬大学共同研究事業では、麦わら屋のアート事業についてロジックモデルの作成を行っている。この事業評価（プロセス評価）の導入によって、職員達は自分達の福祉事業自体に価値を見出し、組織を改善しようとし始めた経緯がある¹¹。

本研究が企画段階でロジックモデル作成を取り入れたのは、2019 年の結果を踏襲してさらに発展させられるのではないかという考えからであった。2019 年の研究は福祉事業所の「事業」としての位置づけが強かったのでロジックモデルは現場でも受け入れられた。しかし本実践は、アーティストワークショップをいわゆる仕事としての事業活動ではなく、事業所全体のレクリエーションの立ち位置へ取り入れている。アート活動において人と人の関わりの中に、その<場>で何が生まれるか分からないことを前提に進められる本実践には、目的ありきというロジックモデルの形式が馴染まなかった。参加型評価でのロジックモデルづくりでステークホルダー達が最終アウトカムの合意に至らなかった理由はそこにある。

だからと言って自分達の活動の価値を見出すこと（評価）をしなくてよいということでは全くない。目的が分かりにくいアート活動であるからこそ、実践者自らが当事者として参加型評価でその価値を見出し、社会へ提示することが求められる。

また筆者はロジックモデルがアート活動に全く相容れないものだと一概には言えないとも考える。目標や目的があるからこそ、そこからはみ出た部分は何なのか、予想できなかった意外なアートの姿がより鮮明になるのではないだろうか。大事なものは、その事業ごとに合った評価手法を組み合わせて、当事者自らが価値を見出していくことなのである。

では、本実践でどのように評価活動を進めていくのがよいだろうか。ロジックモデルの作成以外に評価する（事業の価値を自分達で見出す）方法はあるだろうか。筆者は評価専門家との検討の結果、ロジックモデルのようなトップダウン（最終アウトカムから導くア

¹⁰ 文化庁×群馬大学共同研究事業「文化芸術による社会包摂の評価方法・ガイドラインの構築」についてはホームページでまとめている。<http://moka7887.p2.bindsite.jp/w1docs/pg372.html>（2022 年 3 月 21 日閲覧）

¹¹ 研究事業で行なった参加型評価で作成するアート事業のロジックモデルづくりを例に、事業所全体にその範囲を広げ、事業所職員達が自分達自身でロジックモデルを作り始めた。（群馬大学・文化庁地域創生本部 2020）

アウトプット)型ではなく、ボトムアップ型(アウトプットに何が起きているのかを初めに収集してからアウトカムを導く)であるエピソード型の評価を用いることにした。本プロジェクトのアーティストワークショップ(詳細は第3節で後述)では、実施中もその後の振り返りの中からも、現場では自然とたくさんエピソードが語られていた。よって最も重大な変化の物語から評価活動を始める、Most significant change (MSC) 評価の手法を取り入れることに可能性があるのではないかという推測もあった。また、MSC の特徴である「あらかじめアウトカムを設定していない、ボトムアップの取組みであっても、モニタリング・評価することができる」部分が本実践の評価手法としてフィットするとも考えた。MSC について、次項で詳しく説明する。

(3) Most Significant change (MSC) とはなにか

MSC は、リック・デイビスにより開発された参加型モニタリング・評価手法の一つである。1996年にバングラディッシュで実施された参加型地域開発プログラムをモニタリング・評価するにあたって、デイビスはMSCを編み出す。以下、このMSC手法について、リック・デイビスとジェス・ダートが作成したマニュアル『モスト・シグニフィカント・チェンジ(MSC)手法 実施の手引き(日本語版)』(リック・デイビス2013)を引用して述べていく。

「MSCは、記録すべき変化の決定やデータ分析の過程に、多くの利害関係者(ステークホルダー)が関与することから、参加型と言える。また、プログラム・サイクルの全工程で実施され、プログラムを実施管理するうえで有効な情報を提供することからモニタリング手法とも言える。さらに、プログラム全体の業績を評価するうえで有効であり、インパクトや効果に関する情報を提供してくれる」(p.13)。以上のことからMSCは「評価の手法」として有用である。

「本質的に、MSCの過程は、現場レベルで発生する重大な変化(SC: Significant Change)の物語の収集と、特定の利害関係者やスタッフからなる集団による最も重大な物語の選定から構成される。この特定の利害関係者やスタッフは、まずプログラムがもたらしたインパクトを探すことから始める。

一旦変化が把握できてからは、より多くの関係者と膝をつき合わし、共に物語を読み、それぞれの変化の重大性について定期的に議論を掘り下げる。MSC手法が正しく実施さ

れると、関係者すべてがプログラムのインパクトへ目を向けるようになる」(p. 13)。

麦わら屋のアーティストワークショップのプロセスでも、現場では多くの物語が語られていた。麦わら屋の MSC の評価では、職員に対してインタビューを実施し、最も重要な変化 (MSC) について聞き取り調査を行なった。

(4) MSC の手順 (p. 15)

MSC の全工程は次の基本 10 ステップから構成される。

- ①どのように始めて、どのように興味を喚起するか
- ②変化の領域を決める
- ③時間の範囲を決める
- ④重大な変化の物語 (SC) を集める
- ⑤最も重大な変化の物語 (MSC) を選ぶ
- ⑥選択過程をフィードバックする
- ⑦物語の検証 (事実確認)
- ⑧定量化
- ⑨二次分析及びメタ・モニタリング
- ⑩システムの改編

この①～⑩のステップの中で、④、⑤、⑥が MSC プロセスの本質的な特徴を示している。この他のステップは状況と MSC 実施の目的によって任意に行なう (p. 21)。

まずは①、②、③の手順で、MSCを実施することをMSC評価の参加者に伝え、インタビューの質問内容の決定など準備を整える。

次は④重大な変化の物語 (SC) を集める段階である。図6.1で言う「話し手からの物語」の部分である。最も重大な変化の物語 (MSC) を選ぶ時、「話し手からの物語」の抽出は現場スタッフのレベル、参加者の住民や現場スタッフ等、プログラムに直接関わっている関係者から集められる。具体的には「あなたの考えでは、この1か月の間に起こった、プログラムに関わる人々における、最も重大な変化は何ですか？」というように、インタビューで簡単な質問に答える形で物語を集めていく。この時インタビューイである回答者は、なぜその物語が重要な変化だと考えるのかという理由も説明することが求められる。

る。

各階層で関係する人たちが、集めた物語のなかから⑤最も重大な変化の物語（MSC）を選んでいく。図6.1の「選択レベル1」「選択レベル2」の段階である。選ばれた物語（MSC）は、⑥選択過程をフィードバックする手順で図6.1の「情報還元の流れ」のように話し手へフィードバックされる。各階層での重大な変化の物語（MSC）の選定を終えるごとに、選定の理由が記録され、他の利害関係者にフィードバックされる。

上位の選択過程は下位の選択過程における判断理由を踏まえて実施されることになり、これにより、上に行くにつれて、たどしい判断へと調整されていく仕組みとなっている。

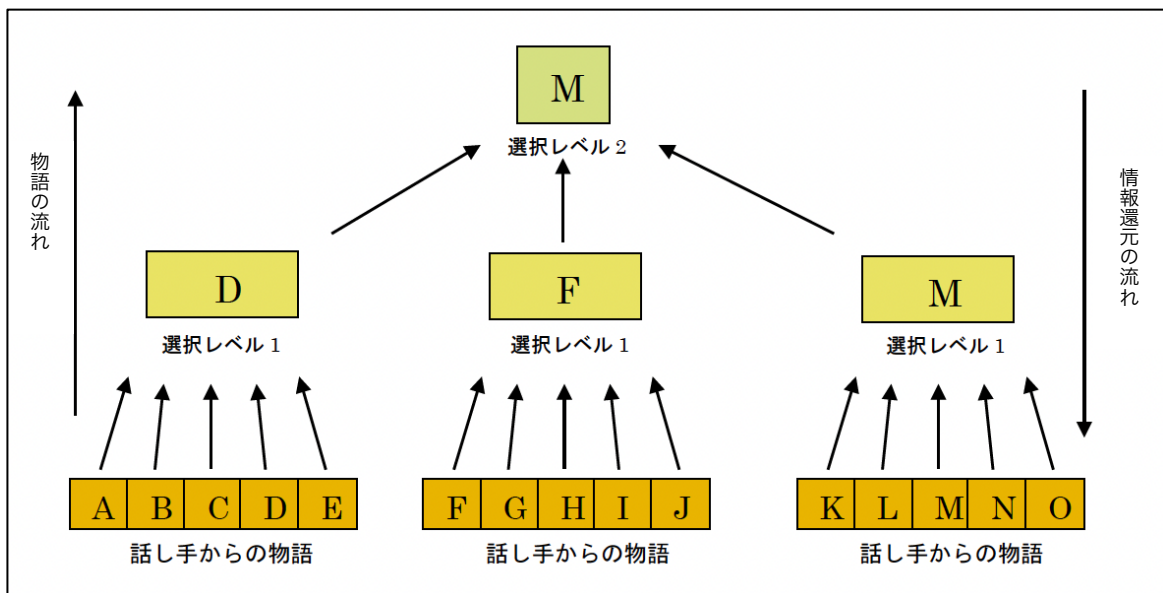


図 6.1 MSC における物語とフィードバック（情報還元）の流れ
(リック・デイビース 2013)

各階層とは、例えば ADRAL Loas¹²の場合を例にとると、図 6.2 のように話し手は現場のスタッフのレベルであり、その後地域の MSC 選定委員会、国レベルの MSC 選定委員

¹² ADRAは、セブンスデー・アドベンチスト教会が運営する世界的な人道支援組織である。1956年にセブンスデー・アドベンチスト福祉事業として設立され、1984年にADRAと改称されたこの機関は、人道支援と開発事業の実施において長い歴史を持ち、成功を収めている。ADRA Loas はADRAのラオスオフィスである。Adventist Development & Relief Agency (ADRA) Asia Regional Office Webpage, <https://adraasia.org/about-us/faqs/> (2022年9月8日最終閲覧) *MSC Guide: Based on the Experience of ADRA Laos. A guide to implementing the Most Significant Changes (MSC) monitoring system in ADRA country offices.* (Robyn Keriger 2004)というMSC評価ガイドがある。

会、資金提供者事務所、MSC 選定委員会という順番で重大な変化の物語（MSC）の選出がされていく。その都度どの様に物語が選出されたのかというフィードバックがある。

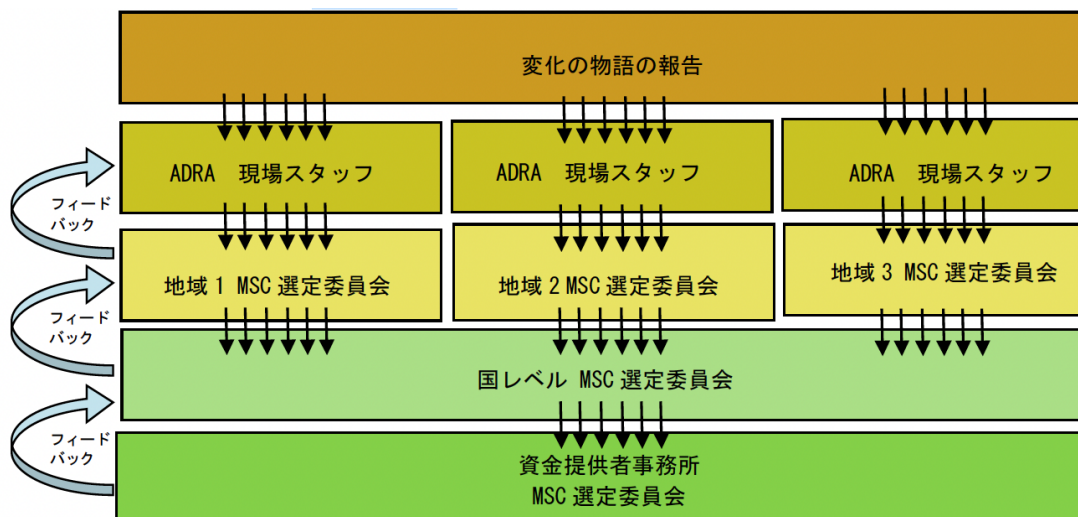


図 6.2 MSC 選定プロセス (ADRA Laos の事例をもとに)
(リック・デイビス 2013)

このような手順で、MSC（最も重大な変化の物語）に注目してプログラムの実施過程を思い返すことによって参加者はプログラムのインパクトが何だったかを真剣に考えることができる。

また物語を1つに絞り込んでいく過程で自然に議論が生まれ、参加者それぞれがどのようなことに価値を置いてプログラムのインパクトをとらえているのかが共有でき、全ての参加者が合意できる1つの最も重大なインパクトを特定することが可能になる。

(5) MSC の特色

MSC によるモニタリングが有効であると多くの組織が考える理由として、次のものが挙げられる。(p. 18)

- ① 当初予測できなかった変化を把握することができる。
- ② 組織内に存在する価値観を明らかにし、その中でどの価値観が最も重要なのかについて、実際的な議論を行うことができる。これは、関係者がどの重大な変化の物語（SC）が最も重要なのかについて熟考し、議論し合うことで可能となる。また、組織のどの階層でも、重要視する価値観を明確にすることができる。

- ③ 特別な技術を必要としない、参加型のモニタリング手法である。他のモニタリング手法と比べて、異なる文化圏でも理解しやすい。指標とは何かなど説明する必要がない。誰でも自分が重要だと感じた出来事について話すことができる。
- ④ 自分はなぜある出来事の方が別の出来事よりも重要と思うか、説明しなければならないことから、データ収集及びデータ分析を促す手法である。
- ⑤ データ分析力やインパクトを言葉で表現する能力を強化するための人材育成に有効である。
- ⑥ 組織的・社会的・経済的变化が数値化され、簡素化した表現となるのではなく、何が起きているのかについて、生き生きと表現することができる。
- ⑦ あらかじめアウトカムを設定していない、ボトムアップの取組みであっても、モニタリング・評価することができる。

以上の特色により、MSC 評価が本実践プロジェクトにも有効であると判断した。

(6) MSC をプロジェクトに合わせて実装する

これまで述べてきた MSC 評価手法は基本となる手順であり、その評価活動の期間は年単位で行われたり、国レベルの評価委員会が立ち上がったたりしている。しかし、評価研究者の田中博（2020）によると「(MSC の基本) 10 ステップは必ずしも必要ではない項目も含まれており、デイビス自身「最も重要なステップは④、⑤、⑥である」と述べていることから MSC の理解と実施にはこの 3 ステップで十分である」と言う。「3 ステップとは④重大な変化の物語を集める、⑤最も重大な変化の物語を選ぶ、⑥選択過程をフィードバックするである」(p. 122)。

本実践も、単年度の活動であり、図 6.2 の ADRA Laos のように上位組織も存在しないため、MSC の基本 10 ステップのうち④、⑤、⑥を中心に実施とした。

第 6 章第 1 節でも述べたが、コーディネーターのようにプロジェクトを理解するものと、評価専門家が共にプロジェクトに寄り添いながら、評価の価値を正当に社会へ提示するために、評価活動を実装することが望ましい。

第3節 評価対象であるアーティストワークショップの実践概要

(1) アートプロジェクト実施体制

本研究の実践は以下のような体制で実施した。

企画名：ログポースプロジェクト¹³

プロジェクト企画／運営／コーディネート：竹丸草子（プロジェクトコーディネーター）

ワークショップ企画／実施／アーティスト：大西健太郎（ダンサー）¹⁴

水内貴英（美術家）¹⁵

参加者：麦わら屋 職員・パート（12名）、利用者（障害者）（30名）、6回のみ近隣福祉事業所30名（利用者、職員）も参加。

実施日：大西健太郎ワークショップ／1回目 2021年3月、2回目（1）2021年6月、

2回目（2）2021年8月、3回目 2021年10月

水内貴英ワークショップ／4回目、5回目 2021年10月

合同ワークショップ／6回目 2021年10月

（各ワークショップ実施時間は約90分）

評価ワークショップ ロジックモデルづくり 2021年7月（実施時間は約90分）

MSC 評価インタビュー・フィードバック・重要な物語の選出 2021年11月

（インタビュー実施時間は1人約15分～30分、フィードバック・重要な物語の

¹³ 本実践研究は2020年度ユニバーサル財団研究助成を受けて運営した。

¹⁴ 大西健太郎 ダンサー

1985年生まれ。東京藝術大学大学院先端芸術表現科修了後、東京・谷中界隈を活動拠点とし、まちなかでのダンス・パフォーマンスシリーズ「風」を開始する。その場所・ひと・習慣の魅力と出会い「こころがおどる」ことを求めつづけるパフォーマー。

2011年に東京都、公益財団法人東京都歴史文化財団 アーツカウンシル東京と一般社団法人谷中のおかつでの共催によるこども創作教室「ぐるぐるミックス」の立ち上げより、ファシリテーター、統括ディレクターを務める。2014年より「風と遊びの研究所」を開設。板橋区立小茂根福祉園にて他者との共同創作によってつくり出す参加型パフォーマンス「「お」ダンスプロジェクト」を展開。2018年南米エクアドルにて「TURN-LA TOLA」の参加アーティストとして、地域住民と共同パフォーマンス「El Azabiro de La Tola」の公演をおこなう。

¹⁵ 水内貴英 美術家

1979年岡山県生まれ。作品が関わる場所や状況に呼応するように、さまざまな手法・素材を用いた作品を国内外で発表している。

また、ワークショップによって起こる出来事や立ち現れる空間もまた作品であるという考えのもと、大規模なワークショップも数多く手掛けている。

主な出展は「大地の芸術祭 越後妻有アートトリエンナーレ」（新潟県）、「ROMANTIC ROUTE3 台三線芸術祭」（台湾）など。

選出の実施時間は各回約 90 分)

実施場所：麦わら屋（倉庫、畑等）。但し 2 回目は新型コロナウイルス感染症拡大の影響で対面は行わず、ビデオレターを観ながら職員と利用者が麦わら屋で 2 回目（1）（2）に分けて実施した。

外部有識者：新藤健太（群馬医療福祉大学¹⁶、評価専門家）、茂木一司（跡見学園女子大学、美術教育専門家）

（2）アートプロジェクト実施内容

ログポースプロジェクトの実施内容は以下表 6.1 にまとめた。大西健太郎（ダンサー）と水内貴英（美術家）の 2 人のアーティストがそれぞれワークショップを 2 回～3 回実施し、最終日には 2 つのワークショップを混ぜ合わせ、プロジェクトの成果発表として合同ワークショップを実施した。

このアートプロジェクトには評価活動を組み込んであり、プロジェクト中間でのロジックモデルづくり、ワークショップ終了後には MSC の評価を実施している。

¹⁶ 2022 年現在は、日本社会事業大学 社会福祉学部所属。

表 6.1 ログポースプロジェクト実施内容（筆者作成）

日にち	プログラム詳細
	<p>ダンスワークショップ（1回目～3回目） 「むぎわらやまの手レ語り」</p> <p>大西健太郎（以下、大西）によるワークショップ。大きな黒い紙に自分で絵を描き「手レ譜」と呼ばれるものを制作する。参加者それぞれが自分で描いた「手レ譜」を見ながら、手の動きや表情（ひいては身体全体）を使って「よみきかせ」をする「手レ語り」（身体表現）を行う。</p>
<p>1回目 2021年3月</p>	<p>1回目前半は大西と鬼ごっこやハンカチ落とし、ペアワークでの「手の会話」や演劇的インプロ手法を用いて、遊びの要素を取り入れた身体表現を行う。</p> <p>後半は手レ譜（大西が名付けた身体表現用楽譜）を制作する。ペアになって人の全身ほどの大きさの紙に、1人が寝てオイルパステルで人型を取り合った。取った人型の上に重ねて絵を描き、手レ譜を制作していく。</p> <div style="text-align: center;">   </div>

2回目は新型コロナウイルス感染症拡大のため、大西が現地に行けない状況となった。そこで、大西からのビデオレターを作成し、ワークショップでやって欲しいことを動画で伝えることにした。材料は大西から郵送して準備した。

当日は麦わら屋の職員に進行をお願いして、大西からのビデオレターを観て麦わら屋のみんなで「手レ譜」を制作した。

巻物状の紙にその<場>で参加者が見ているモノをオイルパステルで描いていった

2回目 (1)
2021年6月
(2) 8月



3 回目は、大西のほかにゲストダンサーの横内真人¹⁷を迎えて、公民館でのワークショップを実施。前半はペアを組み、手の会話を中心に身体表現に取り組んだ。大西と横内が見本で踊るのを観て、イメージを膨らませながら自分達もやってみる。ワークショップが進むにつれて参加者の身体表現が豊かになっていった。ワークショップの2 回目で作った自分の手し譜を見ながらの表現では、いつもの活動では消極的な利用者が大胆に動いていた。

3 回目
2021 年 10 月



¹⁷ 横内真人 身体表現者／生活保護受給者

1962 年 10 月、大阪生まれ。ダンサー・振付家であるアオキ裕キ主宰の、路上生活経験者のみで構成されるダンスグループ「新人Hソケリッサ！」(<https://sokerissa.net>) に 2009 年 3 月に参加 (2020 年、脱退)。2015 年、寺尾紗穂の「楢円の夢」ミュージックビデオに、メンバー小磯松美とともに出演。2020 年には三浦渉監督映画「ダンシングホームレス」に出演。

造形ワークショップ（4回目・5回目）「ひみつ基地づくりワークショップ」

水内貴英（以下水内）によるワークショップ。麦わら屋所有の空き地に版築工法を用いて、ひみつ基地を作る。全員で壁の枠内に土を運び、木槌のようなもので上から叩いて土を固めて壁を作る。

4回目は秘密基地の支柱づくりをする。布フラッグにマジックで絵を描き、長さ3mほどの竹にカラーガムテープを使い模様をつけていく。合計8本のカラフルな支柱ができあがった。

竹は麦わら屋の近所の家をお願いしていただいたものである。ワークショップの数日前に職員と利用者が切り出して運んでおいた。

4回目
2021年10月



5 回目は飾りつけた竹の支柱を版築型に埋め込み、型の間に全員で土を入れて専用の木槌で土を上から叩いて固めていく。この叩いて固める作業を繰り返して壁を作っていく。作業中は水内と利用者と職員が自然と歌を歌い、踊る様子も見られた。



5 回目
2021 年 10 月



合同ワークショップ

「ひみつ基地完成発表会 手レ譜で踊ろう」

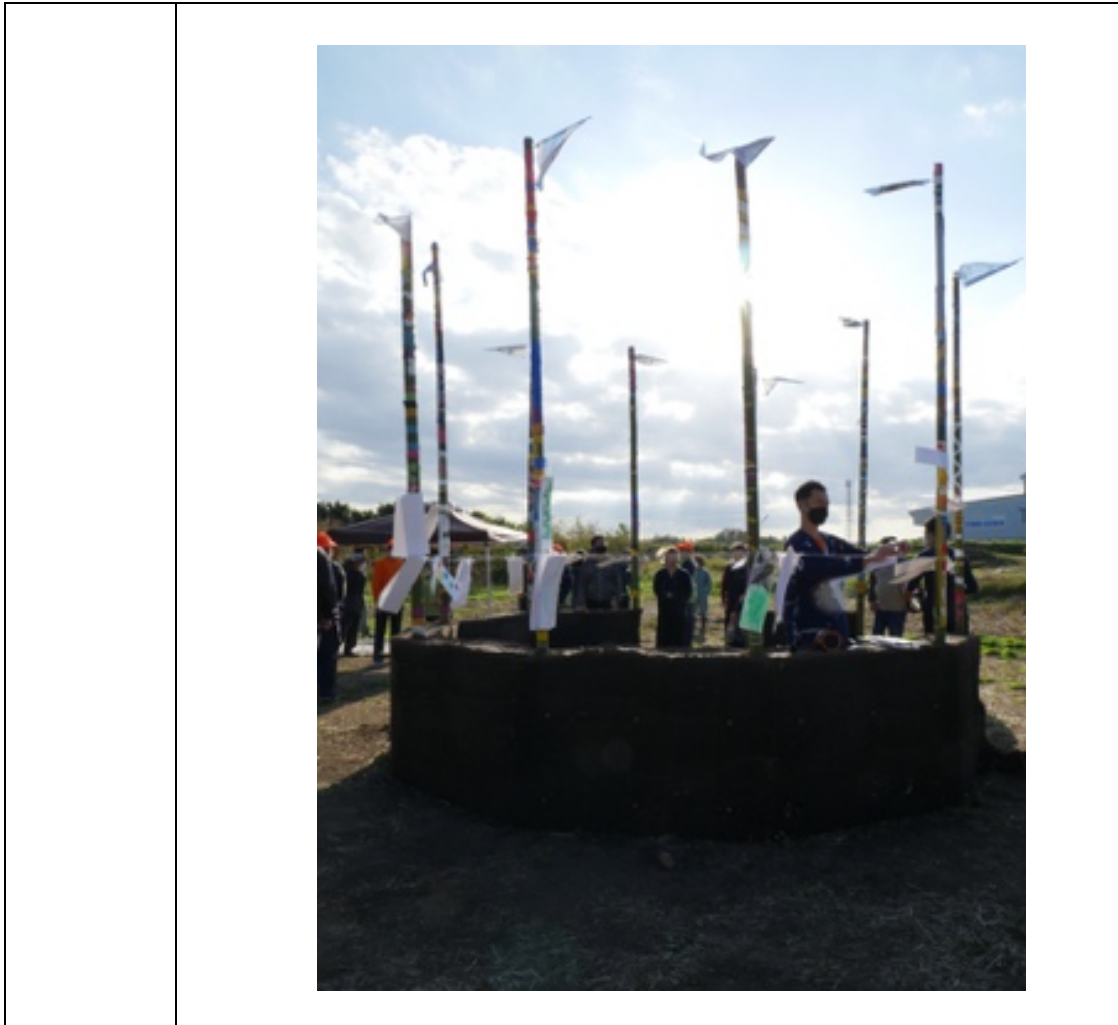
大西・水内による合同ワークショップ。ひみつ基地の完成を祝い、みんなで手レ譜を使って踊る。

最終回は大西・水内による合同ワークショップを実施した。冒頭でひみつ基地の型枠を外し、完成させる。その後完成したひみつ基地の周りでみんなで手レ譜描き、それを観ながら踊った。

この回は、近隣福祉事業所のほぼ全員（30名）が急遽飛び入りで参加することになり、総勢70名の大きなワークショップになった。同地域にある福祉事業所の全員の交流は非常に珍しいことである。

7回目
2021年10月





第4節 MSCによる評価実践

まず、MSCによる評価の目的はログポーズプロジェクトが与えた麦わら屋への影響、すなわちこのプロジェクトのインパクトとは何かを明らかにすることであった。MSCにはアーティストワークショップに関わった麦わら屋の全職員6名と、パートタイマー6名、アーティスト2名の計14名にインタビューを実施して収集した。具体的な手順は、以下①～④である。

手順① 全関係者がそれぞれが思う「重大な変化の物語 (SC)」を抽出

手順② 2グループに分かれて1回目の「重大な変化の物語 (SC)」の選出

手順③ 2グループに分かれて2回目の「重大な変化の物語 (SC)」の選出

手順④ 全職員で「最も重大な変化の物語 (MSC)」を選出

この手順を図示したものが次の図6.3である。

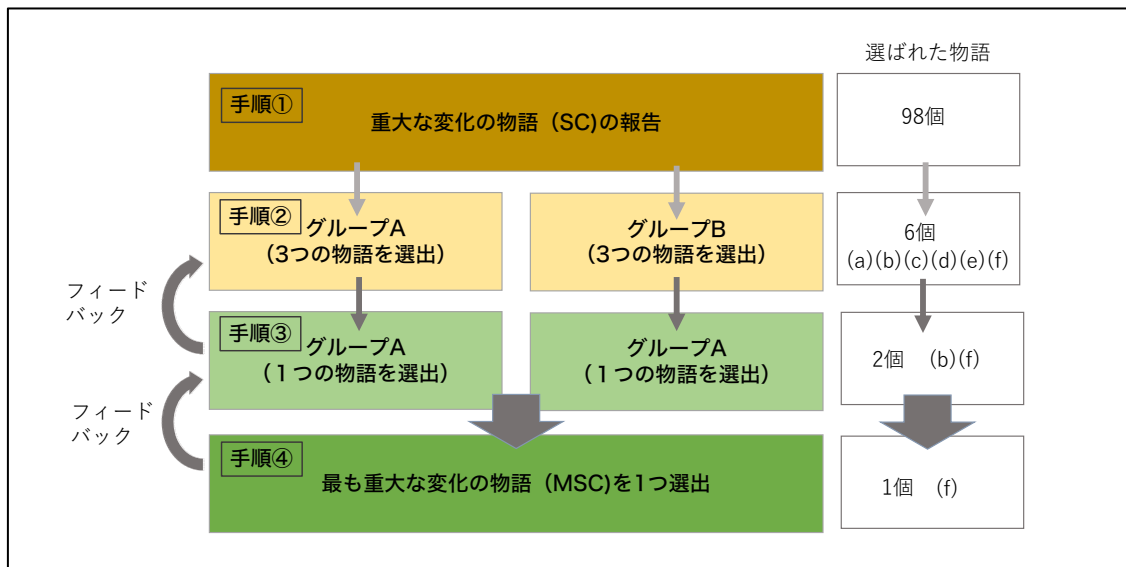


図 6.3 本プロジェクトにおける MSC の手順

以下で手順①～④の内容を詳しくみていきたい。

手順① 全関係者がそれぞれが思う「重大な変化の物語 (SC)」を抽出

まず、職員、パート、アーティスト計 14 名にそれぞれインタビューを実施した。インタビュアーのからの質問に答える形で「重大な変化の物語 (SC)」を抽出した。質問は 3 領域でそれぞれ 3 設問ずつ設定した (表 6.2)

このインタビューによって抽出された「重大な変化の物語 (SC)」は 3 領域で合計 98 個の物語であった。

表 6.2 ログポースプロジェクト MSC 評価質問内容 (筆者作成)

【領域1 ダンスワークショップ】
Q.1 「ダンスワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な利用者の変化は何だと思えますか？」
Q.2 「ダンスワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な麦わら屋の変化は何だと思えますか？」
Q.3 「ダンスワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大なその他の変化は何だと思えますか？」
【領域2 ひみつ基地づくりワークショップ】
Q.4 「ひみつ基地づくりワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な利用者の変化は何だと思えますか？」
Q.5 「ひみつ基地づくりワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な麦わら屋の変化は何だと思えますか？」
Q.6 「ひみつ基地づくりワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大なその他の変化は何だと思えますか？」
【領域3 合同ワークショップ】
Q.7 「最後のワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な利用者の変化は何だと思えますか？」
Q.8 「最後のワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大な麦わら屋の変化は何だと思えますか？」
Q.9 「最後のワークショップを振り返って、あなたが思う最も重大なその他の変化は何だと思えますか？」

手順② 2 グループに分かれて1 回目の「重大な変化の物語 (SC)」の選出

次に全職員 6 名を 2 グループに分け (A グループ 3 名、B グループ 3 名)、第 1 回目の「重大な変化の物語 (SC)」の選出を行った。ここでの選出は各グループで「ダンスワークショップ」「ひみつ基地づくりワークショップ」「合同ワークショップ」それぞれの領域から 1 つの物語を選出した。ここで選出された「重大な変化の物語 (SC)」とその理由は次のとおりである (表 6.3/表 6.4/表 6.5)。

表 6.3 「ダンスワークショップ」に関連した重大な変化の物語 (SC) (筆者作成)

選出された物語	その理由
<p>(a) 自らダンスを踊った利用者を含め、多くの利用者の普段みられない様子を見ることができたこと。</p>	<p>関わる人や関わり方、場所などによって利用者が変わることを知ることができたから。</p>
<p>(b) 公民館のワークショップで、自分では絵から身体に結びつかない人がいて、自分 (大西) は気になって、隣に行き一緒に体を動かすことを誘発していた。 少しの動き (書いてある絵が雨のようだったので、雨が降る様子を手で表した) を、でも大西がいいね～！って褒めるので、しかたがなくやってくれているようだった。 発表の時に、やっぱり、え、やるのか～。って感じで始めた。自分がやっていたようにやってみるかって感じで、手が体から遠い位置。でも自分のやっていることに一瞬笑っちゃってた。ここが変化！！</p>	<p>大西さんがやってほしそーだし仕方がないけど、やってみる。その状態を受け入れているという状態。 その瞬間、葛藤しながらやっているエネルギー、人を尊重するシーンがあった。彼が勇気を持ってやっている。性格とか人間味。 その勇気みたいな (漢気のような？性的なものではない) がみんなに伝播したのではないか。</p>

「ダンスワークショップ」の領域では、利用者の普段の様子との差異が変化として捉えられている。普段は積極的な行動をあまりしない利用者(障害者)や、コミュニケーションをとるのが難しい利用者(障害者)が、自ら踊る活動をしたことに一緒に参加していた職員は驚いている。アーティストが、利用者 (障害者) に対して体を動かすことを誘発することなどが後押しになって、勇気を出して発表したことも変化として捉えられている。その変化が重大であるとした理由は、日常的に関わっている職員の固定概念を覆すものであったからだ。

表 6.4 「ひみつ基地づくりワークショップ」に関連した重大な変化の物語（SC）（筆者作成）

選出された物語	その理由
<p>(c) ワークショップの時に、道を走っている車がゆっくり通過していったり、何をやっているのか見ていた。 やけに目立つものができたと思う。</p>	<p>地域に知ってもらおう活動になったのでは。一般の人に知ってもらえる。 麦わら屋の外からの見え方が変わったかも。周りからしたら、あそこは何だろう？楽しそうにしているなってということだけでも知ってもらえたらいい。 麦わら屋としては地域との共生がある。地域とどう関わっていくか。知ってもらわないと関われないのでこちらから発信していく必要がある。</p>
<p>(d) 麦わら屋という気持ちが一つになった。普段ワイワイするわけではないけど、職員も利用者さんもここに来やすい場所になった。 昼休みとかに話したりする雰囲気を見ていると、みんなが明るくなった。安心できる距離感を感じているようだ。</p>	<p>日々つまらないところにおいて、がんばっても来れないとかあったけど、さらっと来るようになった。 いやだと思って続けるより楽しんでできた方がいいな。仕事嫌だなどと思ってもそんなに嫌だと思わなくなった。精神的に病まない。心が健康。</p>

「ひみつ基地づくりワークショップ」の領域では、地域との関係に目を向けた物語が多かった。その中でも今回選ばれたものは、地域の方々が麦わら屋に興味を持っている様子である。自分達の活動への視線は、楽しそうな活動をしていることをまず知ってもらい、そこから地域への共生に結びつくのではないかという、今までにはなかった地域共生へのロードマップが見出されている。さらに、みんなで一つの作業を協働した経験が、事業所内の雰囲気や人と人の関係性の改善という変化に現れている物語も選出されている

表 6.5 「最後のワークショップ」に関連した重大な変化の物語（SC）（筆者作成）

選出された物語	その理由
<p>(e) イベントを何度も積み重ねることで、職員同士も何度も話し合いを重ねた。毎回イベントの後にみんなで振り返りを行った。 そこで色々な気づきを共有する。今度こうしていこうとか、次につなげようというみんなの考えを聞き合う。 イベントを実施するのは大事なことなのではないか。利用者さんも職員さんも新しい気づきが起こる。 こういう<場>が定期的に行くと継続して成長することができるのでは。</p>	<p>今までのワークショップを見てきて、利用者さんに対する見方が変わった。利用者さん同士の関係にも目がいくようになった。 普段の生活の中で利用者さん同士のコミュニケーション（秘密基地がどうなった？とか、期待とか、この後どうなるんだろう？とか）や、関係性を見ながら接していけると思う。 横のつながりって、職員の人も仕事をしていく上ではとても大切。それは利用者さんたちも同じことだから、利用者さん同士の関係性にも意識を向けて、接していくことが大事だと思う。</p>

<p>(f) それぞれが自分の居方を選んでいって思っていた。堂々としていた。 ゲストダンサーの横内さんが「座っているだけでも踊りだ」って言ってから、座っているだけの自分は踊っていると言う。 真ん中にいなくて、端っこで座っていても迷いなく、にやにやできる。そこにいることに安心して自信がある。</p>	<p>他所の人と空間を共にする時に、自分が選んで納得していただけるってとても大事なこと。 相手を（他者を）受け入れる基本姿勢。自分の居方が安定している。ファーストポジションだと思う。</p>
---	--

「合同ワークショップ」の領域では、職員間の気づきの共有ができるようになったことが変化として捉えられている。それはワークショップを通して利用者への見方が変わり、職員と利用者という一方向だけではなく、利用者同士の関係性にも目がいくようになったことがあげられ、職員の利用者への接し方への変化に結びついている。また、利用者がどのように麦わら屋の活動の中に居るのかということへ目を向けるのが、大事な視点だという職員の気づきが窺える。

手順③ 2 回目の「重大な変化の物語 (SC)」の選出

次に手順②と同様の 2 グループがそれぞれ、表 6.3/表 6.4/表 6.5 の中から「最も重大な変化の物語 (MSC)」1 つの選出を行った。つまり手順②で選出した 6 つの物語から 2 つを選出する作業となった。ここで選出された「重大な変化の物語 (SC)」2 つとその理由は表 6.6 のとおりである。

表 6.6 2つに絞られた物語（筆者作成）

選出された物語	その理由
<p>(b) 公民館のワークショップで、自分では絵から身体に結びつかない人がいて、自分（大西）は気になって、隣に行き一緒に体を動かすことを誘発していた。</p> <p>少しの動き（書いてある絵が雨のようだったので、雨が降る様子を手で表した）を、でも大西がいいね～！って褒めるので、しかたがなくやってくれているようだった。</p> <p>発表の時に、やっぱり、え、やるのか～。って感じで始めた。自分がやっていたようにやってみるかって感じで、手が体から遠い位置。でも自分のやっていることに一瞬笑っちゃってた。ここが変化！！</p>	<p>大西さんがやってほしそうだし仕方がないけど、やってみる。その状態を受け入れているという状態。</p> <p>その瞬間、葛藤しながらやっているエネルギー、人を尊重するシーンがあった。彼が勇気を持ってやっている。性格とか人間味。</p> <p>その勇気みたいな（漢気のような？性的なものではない）がみんなに伝播したのではないか。</p>
<p>(f) それぞれが自分の居方を選んでいって思っていた。堂々としていた。</p> <p>ゲストダンサーの横内さんが「座っているだけでも踊りだ」って言ってから、座っているだけの自分は踊っていると言う。</p> <p>真ん中にいなくて、端っこで座っていても迷いなく、にやにやできる。そこにいることに安心して自信がある。</p>	<p>他所の人と空間を共にする時に、自分が選んで納得してられるってとても大事なこと。</p> <p>相手を（他者を）受け入れる基本姿勢。自分の居方が安定している。ファーストポジションだと思う。</p>

この回では、1 回目選出した物語を6つから2つに絞ったのだが、最終的には選ばれなかった地域との共生についての物語（c）の選出について多くの議論が交わされた。「麦わら屋がこの先何十年もここに存在することを考えると地域の方にまず知っていただくことが大事。何をしているところなのか、どういう方達がいるのか、何のために麦わら屋があるのかなど少しでも意識して欲しい。」「地域の人に知ってもらい関わり方や地域の人たちとの交流が深まっていくといい。」という意見があり、職員それぞれが考える地域との関わり方について、共有される<場>となった。

手順④ 全職員で「最も重大な変化の物語（MSC）」を1つ選出

最後に、麦わら屋の職員全員で、手順③で選出した2つの物語から1つの「最も重大な変化の物語（MSC）」を選出した。ここで選出された「最も重大な変化の物語（MSC）」とその理由は表 6.7 のとおりである。

表6.7 1つに絞られた物語（筆者作成）

選出された物語	その理由
<p>(f) それぞれが自分の居方を選んでいいって思っていた。堂々としていた。 ゲストダンサーの横内さんが「座っているだけでも踊りだ」って言ってから、座っているだけの自分は踊っていると言う。 真ん中にいなくて、端っこで座っていても迷いなく、にやにやできる。そこにいることに安心して自信がある。</p>	<p>他所の人と空間を共にする時に、自分が選んで納得していただけるってとても大事なこと。 相手を（他者を）受け入れる基本姿勢。自分の居方が安定している。ファーストポジションだと思う。</p>

最後の回は、2つの物語から1つの物語を選んだ。前回に引き続き、この回も参加している職員はとても悩んでおり、一つには決めることが困難な様子であった。物語を選出した理由である「大西さんがやってほしそうだし仕方がないけど、やってみる。その状態を受け入れているという状態。」は、普段なかなか自分以外の人や状況をスムーズに受け入れづらい特性を持つ障害者が多い中で、他者の思いを受け入れ、自分が行動することを受け入れている状態はとても大きな変化であると捉えられた。それが周囲にも伝播するということは1回目の選出時にも議論の対象になっていた。横のつながりという関係性の構築につながり、重要である意見も聞かれた。最終的には「この先どんな場面でも（利用者が）自分の居場所を見つけることはとても大事だと思う。」という利用者1人1人がどのように居場所を作っていけるのか、つまりはどのように生きていくのかにつながることで物語は選ばれた。

第5節 MSC の評価分析と考察

MSC を用いることによって、関わった職員／パートタイマーが自分達の視点でプロジェクト全体の中から変化のあった物語を切り取り、対話を通して共有する時間を持った。その取り組みはアーティストワークショップの現場やプロジェクト全体での出来事に関してのみならず、自分達が何を大事にして福祉事業に関わっているのかということが個人で明確になり、事業所を共に運営する者として、大事にしているものについての対話の＜場＞となった。ここで MSC の評価分析と考察をする上で本実践の目的を確認したい。第6章第2節で述べた本実践の目的は以下の3点である。

- ① アーティストワークショップを福祉事業所に取り入れ、つくられる実践コミュニティにおける利用者(親族等を含む)／職員の新しい当事者性の構築

- ② プロセス評価（参加型評価）を用いて、福祉事業所の事業改善の新しい仕組みを構築する
- ③ 福祉事業所におけるコーディネーターが利用当事者や職員と活動する時の機能と役割を明らかにする

本節ではアートプロジェクトの取り組みが福祉事業所にどのようなインパクトを与えていたのかを、本研究の目的に沿って分析・考察していきたい。

(1) 目的①「実践コミュニティにおける利用者(親族等を含む)/職員の新しい当事者性の構築」の観点からの分析と考察

今回のログボースプロジェクトは、福祉事業所の事業として行っているアート班のように、希望する人達だけを対象とするのではなく、事業所の活動の中のレクリエーションという枠組の中で行ったので、事業所全員が参加することになっていた。もちろん、職員の仕事の都合や利用者の個人の体調や気持ちを考慮して、参加の強要はしていないが、2～3名を除きほぼ全員がこの活動に参加している。ここで付け加えておきたいのは目的の中に親族等の参加も含む旨が記載されているが、今回はコロナ感染予防の観点から、親族の参加については実施していないことである。

当事者性については、MSC で選出された物語に現れている。(a) 自らダンスを踊った利用者という言葉があるように、その<場>の活動に利用者が自らを投企する姿が顕著に見られていた。数々の物語の根底には、利用者が普段と違う活動に自分から積極的に関わっていたというワークショップ中の様子がある。(a) の物語を選んだ理由に、「関わる人や関わり方、場所などによって利用者が変わることを知ることができたから。」とあるが、その物語では普段の関わりとは違うワークショップ中の様子に自ら当事者性を持って参加しているという驚きにも近い変化の姿を職員が読み取っていることを示唆する。

別の物語である「(b) 発表の時に、やっぱり、え、やるのか～。って感じで始めた。自分がやっていたようにやってみるかって感じで、手が体から遠い位置。でも自分のやっていることに一瞬笑っちゃった」では、利用者自らが当事者性を持ちながら参加している自分をメタ的に見た時に、照れ臭さもあって一瞬笑ってしまうという行動が出ている。

職員によると「(e) イベントを何度も積み重ねることで、職員同士も何度も話し合いを重ねた。毎回イベントの後にみんなで振り返りを行った。そこで色々な気づきを共有す

る。今度こうしていこうとか、次につなげようというみんなの考えを聞き合っただけ」いることが分かる。これは誰かが企画したものにただ参加するのではなく、このプロジェクトが自分ごとになっている、つまり当事者として関わるように変化していることを示す。

しかしこれは本プロジェクトに関しての当事者性に留まらない。(e)の物語を選んだ理由に「普段の生活の中で利用者さん同士のコミュニケーション（秘密基地がどうなった？とか、期待とか、この後どうなるんだろう？とか）や、関係性を見ながら接していけると思う。」が挙げられている。これはワークショップに起因した出来事を、普段の活動にどのように生かしていくのかということが重要であることを認識しており、職員が当事者性を持って関わる範囲が福祉事業所の活動全体に及んでいる。

以上のことから本ワークショップによって、誰かが作った枠組みであった活動が、自らが当事者性を持った新しい実践コミュニティを構築していることが分かる。

この当事者性を持った新しい実践コミュニティの構築は、事業所の中の関係性と、事業所の外との関係性に重要な変化をもたらしている。MSCの内容から見ていきたい。

事業所内の関係性について選出された物語の理由には (a)の理由「関わる人や関わり方、場所などによって利用者が変わることを知ることができたから」(b)の理由「その勇気みたいの（漢気のような？性的なものではない）がみんなに伝播したのではないか」

(c)の理由「今までのワークショップを見てきて、利用者さんに対する見方が変わった。利用者さん同士の関係性にも目がいくようになった。普段の生活の中で利用者さん同士のコミュニケーション（ひみつ基地がどうなった？とか、期待とか、この後どうなるんだろう？とか）や、関係性を見ながら接していけると思う。横のつながりって、職員の人も仕事をしていく上ではとても大切。それは利用者さんたちも同じことだから、利用者さん同士の関係性にも意識を向けて、接していくことが大事だと思う」がある。各自が当事者性を持って参加する実践コミュニティとして、利用者達が「変わることができる」という内容からも分かるように、職員が利用者の固定されたイメージを払拭し、個としての変容を受容できる態度ができたことを示している。「利用者さんに対する見方が変わった」というコメントにもあるように「このようにしかできないと思っていた」という職員自身の変化をも含んでいる。活動の中で利用者が見せた「勇気みたいの」が伝播して、事業所全体にも及んでいる。

さらに、(d)の物語のように、事業所という気持ちが一つになったことで、職員も利

用者も福祉事業所に居やすくなり、各者の関係性の距離感がとりやすくなっていることも肌で感じている。職員同士、職員と利用者、利用者と利用者という事業所内の関係性に職員が目を向けるようになったという変化を、職員が実感しているのだ。これは事業所にとって大きな意味がある。

その重要性は事業所の当事者達が最終的に1つ選んだ最も重要だと思う変化の物語 (f) の理由「他所の人と空間を共にする時に、自分が選んで納得していただけるってとても大事なこと。相手を（他者を）受け入れる基本姿勢。自分の居方が安定している。ファーストポジションだと思う」にも現れている。福祉事業所としての在り方や姿勢が「他者を受け入れる姿勢と自分の在り方を大切にすることを根本的に持つ」ということが職員全員に行き渡ったことを意味する。

事業所の外との関係性については、「(c) 地域に知ってもらった活動になったのでは。一般の人に知ってもらえる。麦わら屋の外への見え方が変わったかも。周りからしたら、あそこは何だろう？楽しそうにしているなっていうことだけでも知ってもらえたらいい。麦わら屋としては地域との共生がある。地域とどう関わっていくか。知ってもらわないと関われないのでこちらから発信していく必要がある。」とあるように、地域との共生に関する取り組みの指針をワークショップの中に見出していることが窺える。ワークショップの取り組みを通して自分達が楽しそうにしている普段の姿、利用者達の普段の姿をまずは知ってもらうことから関係性を構築していくこと、発信していく重要性に気づいている。

それまでも福祉事業所で働くという意味で当事者性はあったはずであるが、本ワークショップを経て新しい実践コミュニティの一員という当事者性が生まれている。新しい当事者性は自分と他者や自分の周囲の他者同士の関係性に気づき、その関係性に目を向けることを可能にした。その新しい当事者性の視点は、福祉事業所としてのあり方の根本となるような、人が自分のままで居られるポジションの確立と重要性にまで及んでいる。

(2) 目的②「プロセス評価（参加型評価）を用いて、福祉事業所の事業改善の新しい仕組みを構築する」観点からの分析と考察

本プロジェクトにおいて、評価活動が事業改善につながることにに関して、当初のロジックモデルづくりから MSC へ移行したことが非常に重要である。前述のように 2019 年のロジックモデルづくりでは「事業」としての目標があったが、本実践では目的なき活動と

してのアートの特徴を捉えながら、評価活動を行った。この MSC 導入までのプロセスは、福祉事業所の職員とアーティスト達が評価の専門知識が無いにもかかわらず、評価活動のプロセスとして評価手法の選択を自らしていることと同意である。ロジックモデル作成の困難さの認識は、評価に対して真剣に当事者性を持って考察した結果である。だからこそ、MSC で捉えた変化は当事者性を持って事業所に受け入れられ、大きな気づきとなって彼らに跳ね返り、事業改善へつながっている。

例えばこの評価活動が参加型ではなく、研究者がインタビューを実施し、その内容を分析して、その価値を見

出したものだとしたらどうだったであろう。職員や利用者達は「専門家の判断」として外部の意見を聞くことはするが、事業改善への当事者性は低かったのではないだろうか。自分達のワークショップ実践の中に見る自分達自身の変化を基に、ワークショップや自分達の活動の価値や意味を見出していることこそが本プロジェクトの評価活動の価値である。

本章第2節第1項で述べた「事業所全体としてはアート活動を漠然と取り入れている状況であった」という現状に対し、本研究実践は、事業所全体の関係性を再構築し、全員が当事者性を持てるように当該事業所をいわば実践コミュニティとして運営し、アートプロジェクトによる社会包摂の実践の場として本事業所が社会に位置づいていく中で、自分達自身で共に考え始めたということである。

(3) 目的③「福祉事業所におけるコーディネーターが利用当事者や職員と活動する時の機能と役割を明らかにする」観点からの分析と考察

今までに述べたようなアートプロジェクトの取り組みを福祉事業所へ取り入れていくことやその場づくり、つまりコーディネート業務を福祉事業所の支援員の役割に入れるのは難しい。日常的な福祉現場の支援の専門性と文化芸術の取り組みの場づくりの仕事の専門性があまりにも違いすぎるからである。またワークショップを実施するための業務を日常の支援業務に取り入れると業務負担があまりにも大きい。単純にいうと2つの職業の仕事量は1人で請け負う量ではないということだ。そこで、福祉事業所にアートの場づくりをするコーディネーターが必要となる。

本研究実践において、コーディネーターはプロジェクトの企画、アーティストの選定、交渉、マネタイズ、予算の管理、スケジュール管理、事業所内の人的調整、ワークショッ

の準備、ワークショップの現場管理、評価活動運営、評価専門家との評価のまとめなどの業務を担っている。

事前事後の関わりだけでなくワークショップの現場においてもアーティストが実施しやすいように、また、利用者や職員にとってアーティストとの出会いが意味あるものとなるように、現場を「ホールド」している。コーディネーターはアートプロジェクトの取り組み導入に関して必須の機能である。このようにコーディネーターの機能と役割に関して、本研究実施によって見えてきた部分も多い。

福祉事業所へのアーティストワークショップの導入は、コーディネーターによって進められており、参加型評価の導入も主導している。これまでの考察でも述べたとおり、アーティストワークショップと参加型評価は、福祉事業所に変化をもたらし、新たな関係性の構築と考え方を事業所内に生み出した。福祉事業所という一つのコミュニティは、ともすれば同質の考えや活動の中に閉じ込められてしまう傾向にある。社会を見渡すと、一般的に固定化したコミュニティの中で職員や利用者にかかる問題は、それぞれのウェルビーイングとは正反対に働いていることも多々ある。

福祉事業所におけるコーディネーターの機能は、その固定化したコミュニティの関係性を揺さぶり、事業所内の関係性を再構築する。さらにコーディネーターの活動は評価活動による社会への価値提案も含めて、アートプロジェクトが地域へ今まで以上に開かれていくことにも寄与すると考えている。

第6節 評価によって見えた新しい関係性

本プロジェクトは、文化芸術による社会包摂の取り組みを福祉事業所に実装する中で、アーティストと利用者（障害者）と職員が新しい関係性を構築し、日常ではないワークショップの<場>で作られた新しい実践コミュニティにおける当事者性の獲得をする活動となった。

ここで、参加型評価への利用者の参加についても述べておきたい。福祉事業所という現場特性から、利用者は発話やコミュニケーションが難しい場合もあり、評価活動への参加は容易ではない。しかし、職員やアーティストによって見出されたその姿には当事者性が現れている。またその後の利用者同士の日常の関係性の変化などを鑑みると、評価の考察と利用者の実際の姿に乖離は少ないと考えられる。評価の場面にも、職員とアーティスト

が利用者との間に気持ちを持ち出し、間主観的に利用者の情動を分かろうとする態度が見られる。参加型評価は「間主観的な行為による関係者間の意味の構築に重点をおくものと捉えることが可能」(源 2016、p. 29)¹⁸なのである。また、本章第 1 節で述べたように「参加型評価では、評価のプロセスを活用し、利害関係者間の対話をとおして構築した意味が、すなわち有用性の高いものとしてプログラムの改善などに直接結びつくことが期待されている」(源 2016、p. 29)。利害関係者(職員とアーティスト)が共に利害関係者でありながらも、評価への直接の参加が難しい利用者との間で間主観的に分かることの意味を評価に反映させていることで、事業所全体の参加型評価となっている。

そこには参加型評価によって自分達自身で活動の価値を見出す事業改善を伴いながら、支援する／されるという枠を乗り越える福祉事業所の姿が見られた。これは福祉事業所全体にとってパラダイム転換である。

本実践研究は、参加型評価活動をプロジェクトに実装した結果、アートプロジェクトという無目的性をも重要とするような共創的芸術活動に、関係者が対等に並びながら飛び込むことによって、利用者と職員と関係する全ての人々が当事者として関わるという新たな福祉のあり方を示すものとなった。

¹⁸ 源は、源 (2008)、Brisolara, S. [1998] “The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field,” in E. Whitmore ed., *Understanding and Practicing Participatory Evaluation, New Direction for Evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass. , Cousins, J. B. and J. A. Chouinard [2012] *Participatory Evaluation Up Close: An integration of research – based knowledge*, Charlotte. N. C.: IAP – Information Age Publishing. に依拠している。

第7章

コーディネーターの場づくりとアーティストワーク ショップの可能性

これまでの論考では、コーディネーターの場づくりを明らかにするために、コーディネーターが内在しているアートプロジェクトのワークショップについて述べてきた。本章では、コーディネーターの場づくりについて語るうえで、その関係性を検討しておきたい2つのキーワードについて述べる。ひとつはファシリテーターとコーディネーターの違いである。この2者はアートプロジェクトのワークショップでは活動を共にし、それぞれが専門性を持ってその<場>に立つ。コーディネーターがファシリテーターの離脱に関わることは述べてきたが、ここで今一度その関係性を整理しておく。

もう一つは、アーティストワークショップの本質とも言える「アーティストがコミュニティに関わることの意味」について、実際の現場のインタビューを基に考察する。

第1節 コーディネーターとファシリテーターの専門的役割の分水嶺

第4章、第5章では、AISのアーティストワークショップ実践の「接面」をエピソード記述を用いて丁寧に見ることで、その<場>に起こることの意味が顕在化された。第6章では、評価活動をすることでアーティストワークショップによって起きた福祉の現場における職員と利用者の、支援する／されるという関係性認識のパラダイム転換を示した。それぞれの実践においてコーディネーターは、<場>で起こる相互作用や意味生成の創出を可能にする関係者の関係性構築を保障する場づくりをおこなっている。それはマニュアルのように手法を提示して実行することで可能になるものではない。今まで見てきたようにプロジェクトのコーディネーターが対峙する現場は決してリニアには進まない。その現場は最初から結果を確定してゴールに到達することを成果とするような、一本道のロジックでは成り立たない。

コーディネーターの場づくりの根幹にあるのは常に、コーディネーターが関わる<場>という「地」から「接面」という「図」を読みとる視座であり、その「図」をつなぎ合わせプロジェクトを進めようとするふるまいである。その視座は、当事者意識を持った「第

三者的俯瞰的立ち位置」と「接面」に内在する位置に同時に身を置くという「双面神」的な特徴を持つ。

このように本研究ではプロジェクトにおいて、コーディネーターが対峙する<場>の内実とコーディネーターの場づくりの関係、さらに評価を用いたプロジェクトの価値創出と社会への提示について論じてきた。

ここでワークショップのコーディネーターの場づくりを語るうえで、プロジェクトにおけるコーディネーターとファシリテーターの関係について言及しなければならないだろう。なぜなら、ワークショップではファシリテーターとコーディネーターは互いに支え合い、両輪のように動きながら現場で活動しており、ときには熟達したコーディネーターはファシリテーターを、同じようにファシリテーターはコーディネーターを兼務してプロジェクトの現場に立つこともあるからである。この兼任できるという状況は、外在的な視点からは誤解を生みやすい。「それではコーディネーターとファシリテーターは同一の者が担えばいいのではないか」と早急な結論づけに陥ってしまう可能性があるからである。プロジェクトにおいて、それは各者の専門性を見逃すことである。またその役割が機能不全に陥る原因となりかねない。では、コーディネーターとファシリテーターの専門的役割の分水嶺はどこにあるのだろうか。

本節では実践者としての数々の現場をファシリテートしてきた徳田太郎・鈴木まり子¹の著書である『ソーシャル・ファシリテーション「ともに社会をつくる関係」を育む技法』（北樹出版 2021）を基に、ファシリテーターの視点からのファシリテーションとコーディネーションの関係性を考察したい。徳田・鈴木著作ではファシリテーション実践者としての徳田と鈴木の見解が十分に反映されており、ファシリテーションとコーディネーションについての言及がなされている。

徳田・鈴木は、自らのファシリテーターの実践知を基に、ファシリテーションを「話し合いの支援や促進」を中核に据えながらも、「より広く、「複数の人々の関係や共同行為を

¹ 徳田太郎と鈴木まり子はファシリテーターとして活動している。具体的には、地域づくりや災害復興、福祉や教育などの領域を中心に、全国各地でさまざまな「話し合い」の<場>の企画・運営に携わっている。実際の話しあいで進行役を務めることもあれば、「進行の仕方」を学ぶ講座や研修で講師を務めることもある（徳田・鈴木 2021, p. 3）。「2011年には日本ファシリテーション協会の徳田が会長を、鈴木が副会長を務めており」（徳田・鈴木 2021, p. 13）、現在は共に日本ファシリテーション協会フェローである。日本ファシリテーション協会、<http://www.faj.or.jp>（2022.9.20 閲覧）

支援・促進すること」、やわらかくいえば「人と人の<つながり>や<かかわり>を後押しすること」である」(徳田・鈴木 2021、p. 3)と捉えている。さらにファシリテーションを「話し合いの支援や促進 (f)」と、技術だけに収まらない「複数の人々の関係や共同行為の支援・促進 (F)」という二つの層で捉え、小さな「集団としての社会(s)」と大きな「共同体としての社会(S)」という2軸で社会を捉えて組み合わせた4象限を持つソーシャル・ファシリテーションという概念を提唱している(徳田・鈴木 2021、P. 8)(図7.1)。



図7.1 4つの「ソーシャル・ファシリテーション」(徳田・鈴木 2021)

図7.1で小文字の facilitation が用いられている①や②は、会議等の話し合いのファシリテーターの意味合いが強く、大文字の FACILITATION が用いられている③と④は、関係や共同行為を後押しするファシリテーションであり、コーディネーションをも必要とすることを意味している。

図7.1の4象限をコーディネーションの必要度に読み替えたのが図7.2である。象限①、②を具体的に示すと、会議等での話し合いの支援・促進でのファシリテーションが当てはまる。また、本研究で見てきたAISの現場でのファシリテートを担うアーティストも、この①、②に相当するファシリテーションをしている。この①と②は現場でのファシリテ

ートに注力し、コーディネート度は低い。

コーディネーション度の高い象限③、④のファシリテーションは「複数の人々の関係や共同行為の支援・促進 (FACILITATION)」を行う、つまり事業全体を動かすためのファシリテーションである。徳田・鈴木は「事業の遂行にあたっては、団体・組織間の連携・協働を促すコーディネーションが必要となる」(徳田・鈴木 2021、 p. 70) と述べており、ファシリテーターが用いる技術としてコーディネーションを捉えている。よって④のフェイズではファシリテーターがコーディネーターも兼任している状態である。



図 7.2 「ソーシャル・ファシリテーション」のコーディネーションの必要度 (筆者作成)

例えば、徳田・鈴木 (2021) は、熊本地震 (2016 年 4 月) の避難所運営の実践を、ファシリテーションのスキルを活かしたコーディネーターの活動事例として挙げている。その中で著者の鈴木は運営に関わるような支援時にはコーディネーターとして、また会議ではファシリテーターとして立場を明確に自認して活動している。つまりコーディネーターという名称でもその<場>に立っている。

その活動事例で鈴木は、コーディネーターからファシリテーターへと役割を変化させていると述べられているが、興味深いのは、ファシリテーターとして自認している時でも、会議の<場>において進行を役場職員に担当してもらい、鈴木は見守る立ち位置で<場>に居る場面である。この立ち位置はまさにコーディネーターの当事者意識を持った「第三者的俯瞰的立ち位置」である。ファシリテーターという名称でその<場>にいても、別の人物がファシリテーターの役割を担っているときは、コーディネーターと同じ立ち位置で<場>をホールドしているのである。

翻ってコーディネーターの視点から見てみても、前節までに述べてきたように、主活動

の実現へ向けて事業全体を動かすために団体やコミュニティの関係性の構築をコーディネーターしていることは、④の状態にあることと相違はない。コーディネーターは、ファシリテートのスキルも用いているのである。

コーディネーターもファシリテーターも熟達者であれば、この①～④までの状態の内容を理解し、その<場>に合わせて適切に自分の役割を移行させ、コーディネーションとファシリテーションのスキルを効果的に用いることができるだろう。

このように、熟達したコーディネーターとファシリテーターが兼任できるという状況は、主に話し合いを基にしたファシリテーションが行われる現場で生じることが多い。その時に必要なのは、コーディネーションの必要度に応じた適切な場づくりの判断ができることである。

では、コーディネーターとファシリテーターが専門的役割を活かし、協働で<場>を支え合うべきなのはどのような場合であるのか。

徳田・鈴木はコーディネーションがファシリテーションと効果的な「合わせ技」として有効であるためには、「コーディネーションにおいては扱うテーマに関する情報や知識、経験が重要となる」という点を挙げている（徳田・鈴木 2021、p. 81）。つまりファシリテーターにコーディネーション領域の専門知識と経験がない場合は、兼任することは推奨されない。AIS のプロジェクトで見ると、コーディネーターの専門知識は学校教育の仕組みやアーティストの特性の理解、子どもの発達に関する知識などが挙げられる。福祉事業所に関わるならば、福祉事業所の仕組みや障害者理解も必要である。

第4章で考察した「旅する彫刻」ワークショップでは、筆者がコーディネーターとファシリテーターを兼任していた。筆者はファシリテーターとして、幼稚園から大学、企業や行政での対話型ワークショップや、造形のワークショップの実践経験が10年ほどあり、十分にファシリテーションのスキルを持っていた。それに加えて、アートNPOでのAISのコーディネート業務の従事により、AISのコーディネートに必要な専門知識と経験を持ち合わせていた。また、本プロジェクトはこども園への筆者らの単独の持ち込み企画であり、こども園の他に利害関係団体が存在しなかった。このこともコーディネーターとファシリテーターが兼任可能であった要因として挙げられるだろう。複数の団体を調整してつなぐ作業をしなくてよい現場であったため、仕事量の負担が少なく、2つの役割を兼任しやすかった。

以上のファシリテーターから見たコーディネーションについての考察と、これまでに本研究で述べてきたコーディネーターの場づくりの内実を押さえた上で、プロジェクトにおいてコーディネーターが専門的に必要である場合を以下①～⑤にまとめた。

- ① ファシリテーターが離脱位置に移行できない場合
- ② プロジェクトに複数の団体やコミュニティが関わる場合
- ③ プロジェクトの規模が大きい、または複雑な場合
- ④ プロジェクトの主活動（会議やワークショップ等）が複数同時に行われる場合
- ⑤ コーディネート分野に専門性が特に必要な場合

しかし筆者は、上記の①～⑤に当てはまらず兼任可能性がある場合でも、やはりコーディネーターとファシリテーターは独立して現場に関わることが望ましいと考えている。重要なのはコーディネーターが当事者意識を持った「第三者的俯瞰的立ち位置」から<場>をホールドしていることである。コーディネーターが「第三者的俯瞰的立ち位置」から<場>をホールドしている状態は、現場にいるファシリテーターの離脱位置への移動を容易にする。それは参加者同士が対象をめぐる相互触発的なサイクルを動かし、<場>の構成要素間のコミュニケーションが活発になっている状態を作り出すことにつながる。この時の状態は、参加者の双原因性感覚を生み出す。<場>では、構成要素に相互作用が起こり、どのように変容するのかが最も重要なことであるならば、その安定的場づくりにファシリテーターの離脱が必要である。その離脱を保障するのは、コーディネーターの当事者性を持った「第三者的俯瞰的立ち位置」からの視座である。その視座とは今までの考察で述べてきた「地」から「図」を読み取ることなのである。

特にプロジェクトにおけるワークショップに内在的に関わっている者は、現場に通奏低音のようにあるコーディネーターの視座によって守られている関係性のなかで現場を動かしている。コーディネーターの存在が<場>の安定感へとつながっており、コーディネーターの場づくりによって関係者が実践コミュニティに自ずからなることで、チームとしてまとまり、それぞれの専門性を持ちながら相互交流を深め、自らの実践知も学びながら共にワークショップ現場がよりよいものとなるように<場>を支えているのである。

第2節 コーディネーターの場づくりを社会へ

ここまでコーディネーターの場づくりという概念を、現場の内実に光を当てることで見えてくるコーディネーターの視座とそのふるまい、〈場〉に生成される意味において論じてきた。その背景には、コーディネーターの場づくりという概念が社会に認識されていないという実践者としての筆者の問題意識があり、どのようにコーディネーターの重要性とその専門的価値を社会へ示すのかという研究者としての問いが立ち上がっていたからにほかならない。

特にアートプロジェクトやワークショップ現場ではアーティストやファシリテーターが中心となって現場を動かしている姿が前景にある。そのファシリテーションは〈場〉の相互作用を生み出す要因にもなっていることから、外在的な観察ではファシリテーターが〈場〉をホールドしている状況のみに着目し、〈場〉を支えるコーディネーターの場づくりは等閑視されてしまう傾向にある。

前節で述べたように、話し合いを中核に置くファシリテーションにおいても、〈場〉で「複数の人々の関係や共同行為の支援・促進 (F)」のファシリテーションが行われている場合は、コーディネーションの必要度合が高くなる。話し合いを中核に置かないような身体表現や制作、インタラクションなどにより、複数の人々と関わる〈場〉で行われるアートプロジェクトでは、なおさらコーディネーションが重要になってくる。それは「言葉」で対話して分かること以外に、身体性や言語に依らない表現、言語ではない「ことば」による表現が多様に繰り広げられる〈場〉となるからである。様々に関係する人・モノ・コトの関係性の構築があってこそ、参加者は安心して表現し、お互いに相互作用によって変容していけるのだ。文化芸術におけるコーディネーターの役割はアートが基盤にある場面において、さらにその重要性を増す。

以前より文化芸術の分野ではコーディネーターの必要性についての議論はなされてきた。例えば文化庁の文化審議会文化政策部会では、2003年の第1回目からコーディネーターのことが議論に挙がっており²、現在も文化政策の文脈の中でアートマネジメントや

² 文化庁文化審議会は、中央省庁等の改革の中で、国語審議会、著作権審議会、文化財保護審議会、文化功労者選考審査会の機能を整理・統合して、平成13年1月6日付けで文部科学省に設置されている。文化部会は2003年から毎年、有識者が委員に選出されて議論が行われている。文化政策部会は、文化審議会令第6条第1項（平成12年6月7日政令第281号）及び文化審議会運営規則（平成23年6月1日文

コーディネーターについての議論がされている³。文化庁文化政策部会では、この20年間コーディネーターが重要であるという議論が断続的に続いているのである。

2022年、コーディネーターの実態を現場から捉えようとした「一般財団法人地域創造」による調査報告書が発表された。「一般財団法人地域創造」は「地域と文化芸術をつなげるコーディネーター」について7名のコーディネーターにインタビューする実施調査を行い報告書にまとめている（地域創造2022）。その報告書では、現在のコーディネーターは従来の文化芸術と市民や地域との間の「つなぎ役」、「仲介役」という言葉で表現されてきたコーディネーター像では捉え切れなくなっていると言われている。コーディネーターが複雑化する地域の課題に向き合いながらそれぞれの活動拠点を足場に地域社会や市民と向き合う姿を「75の糸口」としてまとめている（地域創造2022）。多様な地域の社会背景を持ちながら地域に存在する文化施設において、コーディネーターを新しい基軸で捉えようと試みは、各々の事例が決して同じではない状況の今現在をコーディネーターの言葉から把握しようとしている。

今まで「コーディネーターは、アウトリーチをはじめとした地域における多様な文化的実践の企画から関係者の調整、アーティストのサポート、現場のしつらえやマネジメントを担う人材として、その重要性が指摘されてきてきた。一方で、必ずしも専門的な職能として認められないばかりか、多くのケースで十分な報酬が支払われていない」（地域創造2022、pp. 3-4）という実態があった。

この報告書で見えてくるのは、コーディネーター自身の生きてきた経験や文脈を生かし、地域課題と文化と人々の関係にアートを導入しながら向き合う姿である。本報告書はコーディネーターについての議論が活発になりつつあり新しい転換期を感じさせてくれるものである。

化審議会決定）第4条第1項の規定に基づき、文化審議会に、文化の振興に関する基本的な政策の形成に係る重要事項に関し調査審議を行うため、設置された。第1期は2003年であり、2022年現在は第20期である。1期は1年間で年間に約10回程度の部会が開かれている。文化庁、<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/index.html>（2022年9月21日閲覧）

³2022年1月26日の文化審議会第19期文化政策部会（第3回）の議事録を見ても「コーディネーションを担う、広く文化芸術に関わる方々の裾野を広げるとか、そういったことを推し進めていただく方々というのは非常に重要であろうと思っております。」という発言がある。2022年9月21日現在では、最新の文化政策部会である第20期第1回（2022年8月8日）～第4回（2022年9月6日）の議事録は公表されていないため、第19期を参照した。文化庁、<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/seisaku/19/03/index.html>（2022年9月21日閲覧）

このようにコーディネーターについての専門的認識と活動をめぐる継続的な議論やコーディネーターの社会的認識の変容を捉えようとする萌芽はある。しかし、いずれの場合もコーディネーターがつなぎ、調整するのは、人・モノ・コトが相互作用する活動の〈場〉をつくるためであり、その〈場〉において人々が相互作用によって変容することを目的としている。つまりコーディネーターが場づくりを実践している〈場〉の内実を明らかにしなければ、コーディネーターの専門性や価値はいつまでも掴み切れない。この掴み切れないもどかしさという濃霧を払い、社会へ示すにはコーディネーター自身が内在する〈場〉を、丁寧にアクチュアリティを以て示すことが不可避なのである。

事例研究1（第4章）では、触覚を使った彫刻鑑賞の〈場〉で、子ども達が表面的に触ることだけではなく、彫刻のある場所に溶解することによって、彫刻と同じ地平に立ちながら彫刻を鑑賞し、彫刻家と彫刻の関係性に関係しながら、彫刻家の世界を全身でわかっていった。

事例研究2（第5章）では、子ども達と先生は太鼓を叩き、身体表現をしながらパフォーマンスアートを行っていた。それは〈場〉で起こる全てが、音や身体性を使った一つの作品となる表現活動である。

それぞれの事例の中には、自己原因性感覚や双原因性感覚を生み出す場面や、暗黙的に共有されていた認識が覆るようなパラダイム転換が起きる場面が埋め込まれており、その〈場〉の出来事の一つ一つに参加者それぞれにとっての意味が生成されていた。

コーディネーターはその意味生成を可能にするアーティストの「自由なふるまい」やファシリテーターの「離脱位置」が保障されるように、ワークショップ実施までに至る過程で関係者の関係性を構築し、ワークショップ実施現場では〈場〉をホールドし、事後は振り返りをしながら、そのプロジェクトの価値を現場関係者と共に見出していた。その全てが〈場〉での参加者の相互作用による変容へと集約されて行くためのコーディネーターの場づくりであった。

本研究で、筆者が〈場〉に内在する実践者と研究者という立ち位置で、コーディネーターの場づくりをその視座から視える化した。本研究は、実践者として〈場〉に関わり、間主観的に「接面」をエピソード記述した筆者という N=1 の事例であり一人称研究であるといえる。一人称研究とは「一人称視点で対象となるモノゴトを観察・記述し、そこに知の姿についての仮説を見出そうとする」（諏訪 2015、p. 5）ものである。筆者は「接面

パラダイム」でしか語りえない実践知を提示することで、「個別事象のなかに面白い現象をみつけ、知の姿について新しい仮説を立て」（諏訪 2015、p. 16）ている。接面パラダイムで述べたメタ意味を見出すことにより、了解可能性によって一般性を担保したが、その了解可能性が「 $N \geq 2$ 以降」（諏訪 2015、p. 16）を生み出していくと考えている。コーディネーターの場づくりの個別具体的な事例が認められて一般性を得たとき、コーディネーターの見えにくさを飛び超えて見えてきたコーディネーターの姿が、さまざまな場所で起こりうる事象として社会の中で一般性を持つのだと考えている。

社会の中にコーディネーターの役割が一般化したとき、今は現場だけが持つコーディネーターの必要性が社会にも広がっていくだろう。そして本研究で見てきたような、コーディネーターが専門性を持ってプロジェクトに関わることで、子ども達が自己原因性感覚や双原因性感覚を得て他者と共に学び合う<場>が作られる。さらに同質化したコミュニティの暗黙的な思考のパラダイム転換が起こるだろう。

岸に打ち寄せる海の波は、一つ一つの形は同じではないけれども、大きく捉えた時には波として捉えられる。焚き火の炎の形も決して同じ形は再現されないけれど、全体を見たときには焚き火として捉えられる。コーディネーターの場づくりも多様な人とモノとコトが組み合わされて同じ現場にはならないが、「接面」で起こることのメタ意味が了解可能性を得ることによってコーディネーターの役割という全体像が浮かび上がる。コーディネーターが作り出す<場>も、どこかでひっそりと輝く焚き火の炎ではなく、誰をも暖めることができる炎になってその価値が社会へ広がっていくことを願う。

第3節 アーティストがコミュニティと関わることの可能性

最後に、本研究が取り上げているアーティストワークショップという<場>についてその意味と可能性について述べていきたい。筆者の主なコーディネート実践はアーティストワークショップの現場である。筆者はなぜアーティストを人々に出会わせたいのだろうか。それは単に文化芸術を広めたいということだけではない。筆者は、アートやアーティストがコミュニティに入ること、コミュニティ内部の人々がドラスティックに変容する<場>を幾度となく見てきた。第4章、第5章でアーティストワークショップをエピソード記述で見てきたように、アーティストがコミュニティに関わることの可能性についても、現場の内実から立ち上がる意味を明らかにすることで、その価値を見出していけるのではな

いだろうか。本節では、第6章で述べた事例でのアーティストの関わりの特徴的な場面のエピソードと評価時のインタビューを基に、その可能性を探る。

(1) ログポースプロジェクトワークショップのエピソード記述による考察

－ Hさんの踊り －

[背景]

本節で検討するアーティストワークショップは、第6章で評価活動実践を行なったログポースプロジェクトである。第6章で述べたようにログポースプロジェクトは2名のアーティストによる1年間のプロジェクトであったが、本節では全6回のワークショップのうち、第3回目に焦点を当ててエピソード記述で取り上げる。プロジェクト全体の実施概要は第6章を参照してほしい。

大西によるワークショップは「むぎわらやまの手レ語り」と題して3回(2021年3月～10月)の実施があり、手レ譜(大西が名付けた身体表現用楽譜)と呼ばれる紙に自分で絵を描いたものを用いて、手の動きや表情(ひいては身体全体)を使って「よみきかせ」をする「手レ語り」(身体表現)を作るという内容である。

1回目は大西と鬼ごっこやハンカチ落とし、演劇的インプロ手法を用い、遊びの要素を取り入れた身体表現を行ったあと、手レ譜を制作した。参加者はペアになって自分の体全部が収まるほどの大きな紙に、1人ずつ交代で寝転がりオイルパステルで人型を取り合うところから絵を描き始めた。大きな紙にどんどん絵を付け足していき、1人1枚の手レ譜制作を進めた。

2回目はコロナ感染症まん延防止対策による非常事態宣言と重なり、急遽大西からのビデオレターを観て職員と利用者のみでワークショップを実施した。この回は、新しい手レ譜を制作する。1回目よりは小さい紙に、自分の居る場所から見えている様子をオイルパステルで描いていく。手レ譜は最後、巻物のような形状に仕上げで完成した。

3回目は、再び対面での大西によるワークショップである。3回目のみ同じくダンサーの横内真人がアシスタントで参加した。会場は麦わら屋から車で5分ほどの距離にある公民館のホールである。参加者は福祉事業所である麦わら屋の利用者、職員合わせて40名であった。参加者は大西本人や手レ譜語りに慣れてきたこともあってか、アシスタントとして本日のみ参加の横内に対してもあまり緊張感はなかった。各自のペアになって、2

回目に制作した自分の手レ譜を使って身体表現した(図 7.3)。



図 7.3 手レ譜を見ながら踊る利用者達

その後、全員で一つの輪になり、発表希望者が全員へ向けて自分の手レ譜を使った身体表現をした。

発表終盤に H さんが自らやりたいと手をあげて、大西の太鼓の音に合わせて踊り始めた。普段の H さんは、独創的で非常にカラフルな素晴らしい絵を描くが、身体表現はあまりしない。コミュニケーションもスムーズとは言えない場面もあり、こちらの質問に的確に答えるのは難しいこともしばしばある。発表前のペアワークでは活発な姿は見られておらず、内容をあまり理解している様子ではなかったため、自ら踊りたいと言った H さんに驚いた職員も多かった。発表で H さんは周囲の参加者の手拍子に合わせて最後まで踊り切った。

[エピソード]

H さんが発表したいと手をあげると、その<場>の多くの人が驚いたが歓迎の空気になった。ゆっくりと拍子を刻む大西の太鼓に合わせて、H さんは手振りを始めた。全体的にはゆっくりとした動きである。会場も手拍子で応援する。この時、H さんの表現を受け止めようとするみんなの気持ちが会場いっぱいに広がっていた。手拍子のほかに踊りに合いの手を入れる利用者も現れた。

少し経って、大西が太鼓を叩くのをやめた。その瞬間から、Hさんの踊りは大きく、勢いづいてくる。Hさんの表現する気持ちがこちらにも伝わってくる。会場では、大西が太鼓を叩くのをやめたことに、会場みんなが一瞬「おっ、この後Hさんは大丈夫だろうか?」と感じていた。観客側は、一体感としか言いようのないほど間主観的に分かりあっている。

みんなの心配をよそにHさんは踊り続ける。次第に会場内には、「いつ終わるのかな? どうやって終わるのかな?」という雰囲気が出てきた。手拍子の雰囲気からも会場全体がドキドキしながら見守っている様子が伝わってくる。それはHさんにも伝わっている様子だったが、その何か不安感のある圧力のような雰囲気に負けず、Hさんは踊り続けた。

数分後しっかりとポーズを決めてHさんは踊りを終了させた。会場は拍手喝采で、Hさんからもやりきった清々しい表情が見られた。

[メタ観察]

普段はコミュニケーションが難しいこともあるHさんが自ら踊ったことに、会場にいた事業所全員が応援する気持ちで一体となった。この場面の「接面」にいる者の多くがHさんの表現を受け止め、Hさんと会場全体の気持ちをお互いに間主観的に分かる時間であった。また普段とは違うHさんの姿に一目置く瞬間でもあった。

大西が太鼓を叩くのをやめてから、Hさんがみんなの心配を受け止めながらも自分の踊りを踊り切るまで、会場の全員の気持ちは、まるでジェットコースターと一緒に乗っているかのような一体感で、その気持ちの振れ幅やスピード感を間主観的に分かり共有していた。

普段のHさんは、コミュニケーションがスムーズではないことが多い。職員含め利用者の間でも、「理解しているかな?大丈夫かな?」と思う場面が多い。しかし、Hさんが大西とのやりとりの中から自分の表現を立ち上げて、みんなに見せてくれたこの時間で、Hさんに対する固定概念が覆され、新たな関係性を結び直すことにつながっている。つまり、ここでも暗黙的な共通認識のパラダイム転換が起きている。

Hさんが周囲の発する「いつ終わるのかな?」という不安感を漂わせた雰囲気を受け止めながらも自分の意志で踊りを終了させた場面も、その意志の表明がHさんへの認識

を覆す要因となっている。

さらに踊ることで、会場が自分に注目し、自分の動きによって<場>の雰囲気は熱を帯びていく状況は、H さんにとって自分がその<場>を動かす起点となっていることを示しており、H さん自身が自己原因性感覚を得られる出来事であった。加えてそれは、会場全員の感情が H さんに跳ね返る場面でもあり、その相互作用はスパイラル状に上昇していき、H さんも鑑賞者も双原因性感覚を持つ。これは、福祉事業所において、利用者の主体がその<場>に在ること、つまり福祉事業者所というコミュニティの当事者として、コミュニティ内での居場所の確立へと繋がると考えられる。



図 7.4 太鼓に合わせて踊る H さん（中央）と大西（右端）

この H さんの踊りを生み出しているのがアーティストである大西のふるまいである。筆者はワークショップ後の職員と大西との振り返りで、大西になぜ太鼓を叩くことを途中で止めたのかを尋ねた。大西は、自分が太鼓を叩いて H さんが踊りを進めていくうちに「H さんが自分（大西）に遠慮しているように感じた」という。

大西は H さんが太鼓のリズムに合わせることへのストレスのようなものを感じ取っていた。そのストレスは負の要素を含むものではなく、リズムに合わせようとする努力のようなものであるが、踊りの主導権が太鼓にあり、表現に硬さを感じた大西は敢えて太鼓を

叩くのを止めて、H さんに<場>を任せたのである。

この場合も前章までの考察と同様に、大西はアーティストでありながらファシリテーターでもあり、ワークショップのオブジェクト（活動）としての「自由なふるまい」をコーディネーターの場づくりによって保障されている。

第 5 章事例研究 2 では、耳を塞ぐ E 君へのナカガワのふるまいは E 君との相互作用によってそれまでの認識を覆すような変容を引き出していた。同じように大西の太鼓を叩くのをやめて H さんに踊りを任せるというふるまいは、H さんの表現の幅を広げ、H さんと大西の間に起こった相互作用により、H さんの表現を引き出しているようであった。このように人々の表現を引き出したり、今までの認識を覆したりするような力は、アーティストの専門性というべきものではないだろうか。

(2) 人々の表現を引き出すアーティストの特徴

教育心理学の研究者である石黒広昭(2020)は、アーティストについて「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ある」、「これをするのが自分である」といった、その人の行い（performance）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(performance)の中に表れている人ということもできる」(p. 34)と述べている。

ワークショップでもアーティストのふるまいの中にアーティストとして「何者であるか」ということが現れている。アーティストワークショップは、そのアーティストの世界が立ち現れるものであり、アーティストとして「何者であるか」ということが、ワークショップの目的であるオブジェクト（活動）に直接的に紐づくのである。

「図」として取り出される情動が動く「接面」で、アーティストが参加者の表現を引き出す時、アーティスト側からの一方的な働きかけだけがあるのではない。その<場>ではアーティストと参加者に相互作用が起きている。アーティストほどのインパクトや表現方法を持ってはいないかもしれないが、参加者のふるまいの中にも「その人らしさ」は滲み出ている。アーティストは「接面」において、参加者の「その人らしさ」という世界と交わっているのである。

科学者である郡司ペギオ幸夫（2019）はアーティストのみならず一般の人々の創造性

について、以下のように述べている。

創造とは、今までなかったものを創ることです。別にあなたはアーティストでもないだろうし、創造なんて、と思うかもしれませんが。しかし、ただ毎日生きるだけでも、創造です。今までなかったあなたが、一瞬ごと、時々刻々と、創られるわけですから。

あなたは、創るということに対して、アーティストを思い浮かべ、「何かを創るかなんてことは、そういうイメージを持っているアーティストだけの仕事だろう」、と思ったかもしれません。しかし、アーティストの頭の中にイメージが存在するとき、それは既に存在するものになってしまいます。自分の内なるイメージを外に出して形にするだけなら、それは創造ではありません。なかったものを創るとは、自分の知らない向こう側からやってくることを待つしかないのです。

自分からは感じることもできない、自分の知らない向こう側、これを**外部**と言うことにします。創造とは、外部からやってくるものを受け容れること、なのです。アーティストがイメージするものは、外部からやってくるものが降臨する場所、やってくるきっかけに過ぎない。アーティストとは、平凡な私たちよりもほんの少し、外部への感度がいいだけで、創造についてやっていることは同じ、外部を受け容れること、なのです（郡司 2019、p. 22）（太字は原文まま）。

郡司はこの外部からやってくるものを受け容れる知性、すなわち「自分で見ることのできない向こう側、徹底した自分にとっての外側、を受け容れる知性であり、創造を楽しむことができる知性」（p. 21）を「天然知能」と定義している。またほぼ同義で「知覚されないものに対しても、存在を許容する能力」を「一・五人称的知性」（郡司 2019、p. 32）とも呼んでいる。

アーティストは自分の外側からやってくることを「天然知能」を使いながら待つことに長けているからこそ、参加者との相互作用の中に、もっと他にも何かあるかもしれないという感覚を持ち続けていく。この外部にあって「目に入らないはずだったものを、能動的に知覚」することは、同時に「自分とは徹底して無関係な外部に向けられ」、「いかに能動的であっても、予定調和的な出会いを意味するものではない」（郡司 2019、p. 34）

と郡司は述べている。

ワークショップでアーティストが参加者との「接面」において、予定調和的ではない、パラダイム転換を引き起こすような出来事を作り出すのは、アーティストの「天然知能」によって参加者にも未だ無自覚な「何か」を見つけているからである。その時、参加者もアーティストとの「接面」において、自らの「天然知能」を使い、外側を受け容れる状態となっている。それがアーティストと参加者の相互作用なのである。

アーティストは外部への感度がよいため、相互作用を起こしやすい。これがワークショップにおいてアーティストの特徴であり専門性なのである。

(3) わからなさという可能性

では、アーティストがその特徴を持ってワークショップの参加者という個人単位ではなく、コミュニティ全体に関わる時に何が起きているのだろうか。筆者のコーディネーター活動の大部分を占めているアーティストワークショップによって、アーティストをコミュニティにつなぐことにどのような意味があるのか。なぜアーティストでなければならないのか。この問いは、アーティストをコミュニティに接続させる筆者が実践者として常に抱いてきたものである。

本研究を進めるなかで、その一つの答えが第6章で分析した MSC 評価活動のインタビューにおいて浮かび上がってきた。

インタビューは MSC 評価時のもので、評価対象プロジェクトにおいて重大な変化だと思える出来事を聞くものであった（詳細は第6章）。第6章では最も重要だと思える変化の物語を示しており、そのインタビューの詳細については述べていない。本節では実際の現場の声が重要であるため、インタビューのやりとりの抜粋を会話表記で示す（読み易くするために、感嘆詞等は省いたり、意味がつながるようにカッコを用いて単語を足したりしている）。

インタビューは、インタビュアー（筆者）とインタビュイー（麦わら屋理事長：小野介也氏）の1対1で行われた。実施日はログポースプロジェクトの全てのワークショップ終了後、数日経ってから（2021年11月21日）、時間は約40分間である。

[インタビュー内容]

*以下、小野介也氏：小野、筆者：竹丸と表記。太字は考察する上で鍵となる発言である。

竹丸：大西さんのワークショップで利用者さんが変化したと思うことを教えてください。

小野：最後のあの公民館での発表を、そこで発表してた人たちは、ほとんどがこんなことできるんだ。大勢のみんなが見てる前で1人で表現するとかできるんだ。と思えたことです。変化なのかわかんないですけど。

竹丸：その変化が一番重要ということですか？

小野：それがはい、1番です。でも、あとはあれですか、変化したのかわかんないですけど。手レ譜を描くのも、だんだんみんなが迷いなく描けるようになったのかな、なんか(1回目に)寝っ転がって型とった時から比べると。手紙(ビデオレター)のやり取り2回の時、映像を流しただけでみんなが(絵を)描き込むようになって、自分で考えて描くようになったなあって思いました。

竹丸：それ、どちらの方が大事な変化だと思いますか。

小野：いや、驚いたのは最初の方ですけど、うん、大事なのは2番目の自分で描けるようになった方です。

竹丸：では、自分で考えて描くようになった方が大事だなと思う理由はなんですか？

小野：え、やっぱり普段ここでは言われてやる与えられた作業ばかりで。選択肢があれば、選ぶことは選ぶんですけど。自分からここになんか表現する、自分の思ってることを伝えるというのが、(できる人もいるけど)ほとんどの人がそういうのはできなくて。普段、言われて何かをやる姿しか見てないので、自分で考えるっていうのはいいなと思いました。

竹丸：はい、ありがとうございます。では、利用者さんが自分で考えて何かをする、何かを表現するっていうことが、どういういいことに繋がりますか？

小野：んー、なんですかね。周りの人との関わりが増える。

竹丸：それは、人から言われてやってた方が、その人と関わってるような気もすんですけど、そうではなくて？

小野：え、あ、職員とはそういう関わりですけど、他の利用者さんとの関わりです。

竹丸：あ、利用者さん。

小野：利用者さん同士でも、なんか静かにしてるだけだったりなので。

竹丸：あー、なるほど。

小野：他の利用者さんにも、アピールするわけじゃないけど、そうすると、またそこでつながるかなと。

竹丸：でもそれは、職員さんにも同じですかね、自分をアピールできるって。

小野：そうですね、

竹丸：ありがとうございます。では、同じく大西さんの回で麦わら屋全体が変化したなって思うことありますか？

小野：えーっと、なんか外に出やすくなったというか。旅行とかでイベントで一斉にこういうふうになんか何かをするっていうのが少ないので。なんていうんですかね。よく地域に開かれたって言うけど、職員がこんふうにみんなを、利用者さんを連れて外に出ることに慣れてなかった（ワークショップでは、畑や公民館に出かけた）。

みんなのことをもっとわかったんで、こうやってみんなと一緒に外に出ていけるような雰囲気かなと。

水内さん（ワークショップ）の方も一緒ですけど、なんか、ワークショップやって一致団結した感じが、あの時すごいあったので。

みんなでこういうふうに、今までちょっと……。なんていうんですかね。

「障害を持ってる人達と一緒に連れて、地域に出ていくっていうのって、どうなのかな」っていうのがあったのが、職員みんなも外に出やすくなったかなと。

竹丸：それが大事だなと思う理由はなんですか。

小野：もっとう普通というか、外と関わりを持って開かれていくっていうのが、（一般的に福祉の）理念としてあるけど、そういうのってなかなかこういう事業所でやってなくて。

多く（の事業所）は、**地域へ地域へ**って言うだけで、そんなに外に出ていく機会もないし、みんなを連れて他の人に紹介するっていうことも自信がない。職員としても、なんかこんなことしちゃうんじゃないかなとか、他の人とか地域

の人と話せるのかなとかいうのがあった。でも**意外にほっとらかし**といっても、**みんなはそれぞれ力を持っていて、いける（やれる）**という。なんか**安心感がこっち（職員）にも出た**というのが**重要なこと**かなと。

竹丸：その具体的なことってありますか？

小野：ああ、水内さんと話す時とかかな。Mさんが水内さんをジョニー（水内のワークショップネーム）って呼んだ時です。結構あの、Mさんは機嫌を損ねがちなんです。何か物が無いとか、飲み物が飲めないとかで。気分屋なんですけど。地域に出ても、一般の人とか、何も知らない人とかとは話せないんじゃないかなと思っていました。そこは職員として一般の人と利用者さんとをどう取り持っていて、仲介するときにどういうことをすればいいのかなとかいつも考えていました。（障がい者ごとに）こういう特性があってとか説明するのもなんかめんどくさいし。今回で別にそんな関係なくいけるのだというのが分かりました。

竹丸：ほっといても、わざわざ何か仲介しなくても、自分たちでコミュニケーションをとるんだっていうのがわかったということですか？

小野：はいはい。もっと外にこう一緒に出ていきやすくなったという感じができました。自分の自信にちょっとなった。

竹丸：はい、ありがとうございます。

他にありますか？例えば地域側とか保護者とかの反応とかで。

小野：保護者には全然案内できなかつたんですけど（コロナ感染予防の関係もあって）、最後の公民館で「楽しそうでしたね。」って公民館の職員の人が言ってくれたのは、なんかすごい嬉しかったです。

竹丸：外の人が声をかけてくれるって、どうしていいなと思います？

小野：なんですかね。なんか、自分たちがやってたことが褒められたような。その**活動が褒められた**っていうか。他の人にも**楽しそうに映って**たっていうのが嬉しかったですね。

竹丸：ありがとうございます。では、水内さんのワークショップの回ではいかがですか？

小野：水内さんの時は、なんか基本的にいい条件だった（天気など）のもあるんですけども、初回からみんながもう、なんかすごい盛り上がったのが印象的です。

水内さんの前に大西さんの回があったからかもしれないですけど。

2回目にはSさんなんか自分の家から楽器を持ってきたりとかしてましたし。職員も楽しかった。

やる前は利用者さんが楽しめないと、なんかやだなっていう気持ちもあったりしました。

風強かったりして、苦しい中やるの、どうかなっていう心配とか、やる前はあったんですけど、やっちゃうと、みんなが積極的で。

いつも屋内の仕事しかしてない人が、土を運んだり、重いもの持っていました。仕事だと思ってないからかもしれないんですけど。みんなそれぞれが協力していてよかった。

竹丸：そういう様子を見ていて、変化でいうと、どんなことがありますか？

小野：最初の大西さんの時のワークショップで参加できなかった女の子とかもいたんですけど、その子なんか土を運んだりしていてびっくりしました。

（ワークショップに）行きたくなければ、部屋に残っててもらえばいいやと思ったんですけど、外へ行って一生懸命土運んでたのは変化かな。

竹丸：Iさんですね。私も話しました。「研修で来れなかったんです」って言っていました。そんな残念な感じで言ってくれるんだって思いました。

小野：そうですか。そういえば、変化でいうと、いつもは内職で1人ずつ作業する時とかは、まずは説明して、言葉だけじゃわからない人なんかには見せたりしてるけど。

今は個別に言わなくても、それぞれが周り見て動くようになったかもしれないです。もしかしたら違うかもしんないですけど、内職の集中力があがったかも。やる時にはやるってなったのかな。ワークショップはなんだかわかんないなりにみんなで考えて、自分で考えてやったから、こんな仕事（内職）簡単だなんて思ってやってたのかも。余裕だなって（笑）。

竹丸：すごい面白いですね。ワークショップは何やるかわかんなかったけど、参加して自分で考えて、あ、やれるじゃんみたいな感じでやったのに、内職の仕事の時は職員が全部説明してくれるから、もう簡単、簡単みたいな？

小野：そうかな。

竹丸：その見方は面白いですね。本当にワークショップが原因だと証明するのは難しいかもしれないけど、そんなふうに小野さんが感じているってことは、なにか変わってるんですね。

小野：はい。**集中力**というか、**仕事への取り組み方**というか。

竹丸：そうですか、それは大きな変化ですね。

小野：はいはい

竹丸：それが大事だになっていう理由はなんですか？

小野：他のことに取り組めたことですかね。他の経験、今までない経験ができた。

いつもずっとここ（麦わら屋）でやってるんことはマンネリ化しちゃうけど、新たな見方で取り組めるようになったからかな。

竹丸：それ取り組めるようになるのはすごい変化だって思うのって、どういう理由ですか。

小野：家とここ（麦わら屋）の往復で仕事するだけでないもの。例えばお店行って買い物するとか、外食するとか、そういう刺激でもなく。ここじゃなければやらなかった新しい刺激を経験ができたっていうことかな。旅行とかもそういった刺激ですけど、職員がもし企画するとしてもこれ（ワークショップ）を思いつかないし。

竹丸：そういう新しい刺激があるのは、どうして大事だと思いますか？

小野：生きてる、人生を豊かにするというのは必要なことだなと。ただ、**仕事して金もらって**というだけでなく、**大切なこと**かなと。

竹丸：おとなしい人が一生懸命やってたっていう変化と、ワークショップを経験して、内職も集中するようになったっていうのと、どっちの方が大事な変化だと思いますか？

小野：自分が今まで経験してないから、参加に食わず嫌いみたいな感じだったけど、こちらで何か他の選択肢を与えたら、楽しかったなっていう方が重要かなと。仕事にしても多分いろんな仕事がある中で、自分が好きな仕事ってわかんない。なんかこっちで提案したのが型にはまったとか、好きな仕事だったんだなっていうのが大切なので。仕事以外でも経験を提供できて、それに、積極的に参加できるようになっていくっていうのは、すごい。

竹丸：はい、ありがとうございます。では、水内さんの回で麦わら屋の変化は？

小野：気持ちが。なんて言うんですかね。麦わら屋っていう。1 つになっているような、普段は別に集まってわいわいするわけではないですけど、職員の利用者さんもなんかもっと来やすい場所になった気がします。全体を見てると。

竹丸：前よりも？

小野：前よりも。

竹丸：それは小野さんは何で判断してるんだろう？表情？

小野：話したりするときとか、昼休みとか。表情なのかな。話してる雰囲気なのかな。

竹丸：小野さんとだけじゃなくて、他の人と話すのを見てもってことですか。小野さんと話す時？

小野：雰囲気なので、そこで話してる全体。明るい雰囲気になった。なんか安心感というか、人と人の距離感が安心できる距離にみんながなった。

竹丸：それが大事だなと思う理由はなんですか。

小野：麦わら屋が日々つままないところになってる人もいる。しょうがない、頑張っ
て（麦わら屋へ）行くかって。でも、さらっと来れたりする日もある。（麦わら屋が）楽しくて行きたいっていう人もいる。嫌だけど続けるというよりも、楽しんできた方がいいなど。

その時に、まあ、みんな仕事嫌だなんていう気持ちあると思うんですけど。うん、それでもまあそんなに嫌だなんて思わずにここに来れる。

はい、心が健康な。精神的に病まないというか。

竹丸：はい、じゃ最後の回、あの大西さんも水内さんも一緒だった回は？特にちよつとあの日ね、人数増えたりしましたが、利用者さんにとって変化ありましたかね。

小野：ダンスの時はみんな遠慮しがちだったかな。やっぱ人が多かったからと思うんですけど。でも、短冊で手レ譜を描こうってなった時は、うちの利用者さんの方がパッパパッパ自分の好きな場所を選んで行って描いていた。それは今までの経験があって、考えてやることに慣れたんだなど。さっきも変化で話したように。

竹丸：それはもう、1 回目から比べたらすごい変化ってことですね。それが 1 番大き

い変化ですか。自分でやっぱり動けるようになったっていうこと（が大きいですか？）

小野：それがあるから。なんか職員が外に出ていける自信になったな。

竹丸：なるほど、それも同じなんですね。例えばその外に出ていけるってというのは、連れて出ていけるっていうことですか？それとも利用者のことを職員が外に向かって、自信を持って発信できるという意味と、どちらですか？

小野：連れていけるってというのは旅行とかで連れてく時とかに安心していうもあるけど。でもやっぱり 1 番は、なんかもっと地域と障がい者を分けないっていうこと。一般の人がここに来るとか、そういう時にうち（麦わら屋）が**構えずに受け入れられるようになった**っていうのですかね。もっと気をつけなきゃとか、なんかいろいろ思ってたんですけど、全然そんなことないし、ワークショップをしてもらって、（地域の）**みんな見てくれ**という**気持ち**になったかな。はい。

竹丸：すごいそれは大きいですね

竹丸：小野さん自身もそう思ってたんですか？

小野：思っていました。もっと一般の人と一緒にって言うけど、やっぱり怖いのがあった。今はなんか自信に繋がった。

竹丸：えー、それはすごい。

小野：それが 1 番でかいかな。それはもう、**みんなの力があつたんだ**ってわかったの
で。

竹丸：そっか、でもそうですよね。やっぱり何かあったらって。何かってなんだ？と思うけど。

小野：はい、そうなんですよね。で、ちょっと構えちゃって。でももう、急に他の人に入ってこられても、別になんか気遣って対応しなくてもいいし。

竹丸：取り持たなくてもいい？

小野：はい。はい。あー、だから、他のやっぱり事業所もそういう気持ちあるなって。自分が自信ない。だから地域にひらくと言っても、出てけないだろうなっていうのがわかりました。

竹丸：なるほどね。はい、ありがとうございます。すごくいい話ですね。なんか不安に思ってたけど、今は構えずに受け入れられるようになったっていうことです

ね。

小野：利用者さんを地域の人に出会わせた時、本当に大丈夫かなって思っただけど、もう全然思っていないです。なんかワークショップがなくなっちゃってこう。また、普通にもうどんどん戻ってくのが怖いな。またここだけの、この世界になる。せっかくこうやって盛り上げてきたのに。このまま維持できるのがいい。

竹丸：それはさ、レクリエーションで外に出るとか、なんか、例えばなんだっけ。旅行とか、ご飯食べに行くっていうのでは・・・。

小野：あー、ないですね。こっち（職員達）もわかんないっていうのがよかったかもしれないです。職員側もわかんない。まあ、それを意図としてなかったですけど。本当にわかんなかっただけなんですけど。だから、利用者さんにも指示できないし、こういうふうにやろうとかも言えないのがよかった。逆によかった。

竹丸：そうね、でも、それ本当にそうかもしれない

小野：勝手にやってるから、「あ、すげえ」って。

竹丸：あ、そっか。自分もわかんないことを勝手にやっている。

小野：あ、そうそう、それぞれっていう感じ。よかったっていうのはこのことですね。みんなの力がある。だから、一般の人とか地域の間利用者さんが入っていく、外に出てくっっていう時に、心配しなくてもいいなっていうことに繋がっている。

竹丸：そっか、俺がわかんないこともできるんだして。

小野：一般の人には、こういうふうに接しなさいとかも言えないから。でも、一般の対応とか、なんかこういうことしちゃ失礼だとかいうのも、もう考えなくていいやっっていうのもありましたね。

竹丸：へー、そっか、今までは指示する側とか、えっと、何かこうお盆を作ってあげなきゃいけないとかがあったけど、ワークショップでは自分もよくわかんないから・・・。

小野：はい。わーって、もう、とりあえずみんなで行ってみて。

竹丸：あ、それは面白い。それはだから、アーティストさんっていう人がいるっていうことが肝ですか？例えばなんだろう。例えば、あれが八百屋のおじさんが来たとしたら。

小野：わかっちゃうかもしれないですね、やりたいことが。

竹丸：そっか、（アーティスト以外は）やりたいことがわかつちゃうんだ！

小野：特に大西さんとかはわかんない。わかんないです、何がやりたいのか。本当に（笑）。「なんとかです。なんとかだよ」って利用者さんに言ってるけど、こういうことじゃない？とか自分で解釈して利用者さんに説明できない。全くわかんない。アーティストさんがどういうふうに動くのかわからない。

竹丸：そうだよ。そっか。八百屋のおじさんだと、あ、こういう風にしたいんだよ、大工さんとかね、あ、これが正しいんだよってわかつちゃうそうだよ、

小野：（大工さんとかは）わかつちゃう、わかつちゃう。

わかんないもん。大西さん（笑）

横内さんと 2 人で（会場でみんなの輪の）真ん中で見本やって、「あーすげえ。みんな利用者さんこれ見てなんかわかんのかな」って思ったんですけど、結構みんなやってた。やってたんで、そういう力があるんだって。

職員の中では、最初に職員が言って説明してあげなきゃっていうのが結構あると思うんですよね。それが支援だっていうのがあるから。

竹丸：そっか、そっか。支援ね。

小野：はいはい。

小野：それが全部にある。

竹丸：じゃ、ある意味ワークショップでは対等、ほんとに対等だったんだ。

小野：はいはい。そうですね、ワークショップに連れて行きましたけど。そこで説明を聞いたりするのは対等だから。

竹丸：むしろ俺よりできるじゃんみたいな？

小野：そう思いながらいました。

竹丸：それって小野さんにとっては、全然今までそういう感覚がなかった？

小野：なかったですね。旅行へ行くにしても、何かイベントするにしても、計画とか流れを頭の中で作っちゃってるから。利用者さんがここで楽しんで、こうしてって。

竹丸：利用者さんが楽しむことまで想定してるんだ。

小野：はい。どこへ行ってとか全て計画になっちゃってるんで。ワークショップを説明できないのは、ドキドキしたな。

竹丸：よくやっていただきました。偉いですね。

小野：大丈夫かなって不安ありました。これ、楽しめなかったらどうなるんだろう。

何も説明せずに急に行った時にみんなどうなのかな。

竹丸：うん、うん、そうだよ。勇気ありますね。ほんと。わからない人たちを受け入れて。

小野：やー、もう、はい（笑）

竹丸：でも、私も分かるような説明をできていなかったですね。

小野：それがいいですよ。

竹丸：大西さんが企画を紙に書いて、「ここで手を見ながらなんとか」って説明してくれて、そうなんだって思うけど、みんながどうなるかはわからないしって思っていました。

お時間いただきありがとうございました。すごくいいお話が聞けました。

以上のインタビューで見えてきたのは、アーティストのわからなさの重要性である。

小野氏がなんどもインタビュー中に「大西さんがわからない」という発言をしている。それは、負の情動を伴ったものではない。むしろ、その話しぶりはわからないことが面白いとでもいうような口ぶりである。

アーティストのわからなさをそのまま受容して「こっち（職員たち）もわかんないっていうのがよかった」、「利用者さんにも指示できないし、こういうふうにやろうとかも言えないのがよかった。逆によかった」と、振り返っている。

コーディネーターが、アーティストというわからないものをコミュニティに持ち込むことで、コミュニティの全員がわからなさに対等に対峙する状況が生まれる。そしてみんながわからないまま、わからなさへ共に飛び込む<場>を作り出しているのである。

インタビューで例示されたような「八百屋のおじさん」では、やりたいことがわかってしまう。それではダメなのだ。アーティストでなくてはならないのだ。アーティストのわからなさこそがコミュニティに必要なのであり、アーティストでなくては、人々はわからなさに飛び込めないのだ。

アーティストのわからなさとは、疑問を解決して成果を出すための作業的な手順やスキルがわかる／わからないということではない。アーティストは自分が見たり感じたりして

いる世界観の他にもっと何かあるのではないかと常に思考し観察を続ける。そしてその場でわからなさが立ち上がり、さらに思考が続いていくのだ。それは何かがあったからといって終了するようなものではない。相互作用によって常に相手の世界観に、もっと何かあるかもしれないという問いが立ち続けていくようなものなのだ。そうであるならば、この<場>に関わるコーディネーターは、わからなさを持ち込むだけでなく、アーティストとの相互作用によるわからなさのその先へ、関係者達と共に伴走していくこともまた大事なこととなる。

また、時に、わからなさという言葉の前にして、人々は思考停止に陥ることがある。人々は「アーティストはわからないから理解できない。」「アートは正解がないから、なんでもいい。」というように考え、そこで思考を止めてしまうことがある。思考を停止したとたんに、わからなさを介したアーティストとの相互作用も停止するだろう。

本事例では、職員達は利用者と共にわからなさのなかに飛び込み、その<場>での出来事を思考し続けた。だからこそ、福祉作業所において支援する／されるという関係性をリセットし、真に対等になったからこそ、職員達は暗黙的に縛られている支援者という立場や先入観を捨てられ、そこに新たな関係性を構築できたのである。

さらに、職員達が利用者と地域の人々を出会わせる自信を持つことについて思考したことも大きな変化を生み出していた。福祉事業所に求められる、福祉を地域へひらくことについて「地域へ地域へって言うだけで、そんなに出ていく機会もないし、みんなを連れて他の人に紹介するっていうことも自信がない」という状態から、「みんなはそれぞれ力を持っていて、いける（やれる）という。なんか安心感がこっち（職員）にもが出た」と小野氏は述べている。

人々が現在地から先の世界観が他にもっとないかと常に思考し観察し続けていけることが、コミュニティに必要なのだ。

コーディネーターである筆者は、最初からこのわからなさの導入を意図していたわけではない。ワークショップ現場以外に、全体のプロジェクトをコーディネートしていく時には福祉事業所の職員や利用者の日常の全体の様子という「地」から「図」を読み取りながら、打ち合わせなどのワークショップの事前準備を進めている。もし、コーディネートするなかで読み取った「図」に、負の要素が多かったならば、わからないことを分かるように説明していただろう。

例えば障害特性などで、ワークショップの時に見通しを持たないと不安で進めなくなるような人がいる時は、職員や利用者へ進行プログラムを大きく書き出して提示することもある。また、アーティストには事前に、障害特性によって配慮の必要な人や、配慮してほしいことを伝えることもしている。参加者の安全を阻害するようなことをしないことがワークショップを時の大前提である。そのうえで日常生活の中での関わりでは見えてこないもの、アーティストとのやり取りの中で生まれる「なにか」は、相互の関わりの中かで感じられる「わからなさ」によって醸成され、立ち上がる。関わる人々がアーティストの何を「わからなさ」と捉えるのかは、コーディネーターにもその<場>でしかわからない。どのような相互作用が起きるのかなど、まさにわからないのであって事前に想定することはできない。

コーディネーターは、わからなさを事前には想定できないとしても、その<場>に内在する者として、「図」を読み取ることの連続によってわからなさの深度、つまり、わからないまま進んでいいのか、一旦立ち止まって説明を加えていく方がいいのかを判断している。

今回のプロジェクトにおいては事前のコーディネート時から、職員との対話の中で全てが事細かにわからなくても大丈夫であるという「図」を読み取っていた。これはインタビューで事後的に認識したことである。わからなさをそのまま持ち続けて<場>を作った方が面白そうだという筆者のコーディネーター経験から来る予感のようなものだったのかもしれない。このようにコーディネーターは、アーティストと福祉事業所の職員と利用者との関係性の構築ができていく過程を読み取って、場づくりを進めていた。その過程によって行き着くのは、アーティストと関係者がお互いに<場>を共有し、わからなさに飛び込むための、安心して居られる<場>であり、その<場>が作られるか否かが常に判断の軸となっている。

通常のコーディネートと同様、ワークショップ実施後には必ず職員達と振り返りの時間を持ち、対話を重ねていたが、本事例では評価活動を積極的に取り入れたため、インタビューの時間を持つこととなった。この評価活動が総括的な振り返りの時間となり、アーティストのわからなさをコミュニティへ持ち込むことが、コミュニティの変容を生み出すということを言語化できたのである。それは、今回のプロジェクトの価値を見出すのと同時に、なぜアーティストでなければならないのかという問いへのひとつの答えを導き出し、

アーティストワークショップの可能性を示唆するものとなった。

本事例は、小さな福祉事業所の小さなアートプロジェクトでの出来事に過ぎないかもしれない。しかし前述したように、たとえ $N=1$ の事例であり一人称研究であっても、そこに見出した知の姿についての仮説は、一般了解性によって $N \geq 2$ を生み出していくのでないだろうか。

本研究が、福祉事業所のみならず、さまざまな分野にアートプロジェクトが広がり、コミュニティにアーティストが関わることで、みんなでわからなさに飛び込み、関係性を再認識するようなきっかけとなることを期待する。

結章

コーディネーターの場づくりの視座からみえたもの

本研究は、アートプロジェクトのアーティストワークショップ実践をエピソード記述とワークショップの分析単位である F2LO モデルによって丁寧に見ていくことで、コーディネーターの場づくりの考察を行った。

実践者として、アートプロジェクトの<場>で起こる様々な出来事を掬い上げ、その意味を問うなかで見えてきたのは、コーディネーターの場づくりという視座のあり様と、その視座を以て浮かび上がる、<場>にいる人々の相互作用や、出来事の意味であった。

本章では、これまでの考察から明らかになったことを示すと共に、コーディネーターの場づくりの視座についての考察をまとめる。

第1節 コーディネーターの場づくりの視座

(1) <場>に着目したコーディネート

筆者のコーディネーターとしての実践知は、アートプロジェクトのただ中においても、プロジェクト終了後の振り返りにおいても、常に人々の様子から切り離されることはない。いかにコーディネートするのかという問いは常に、人々がどうなるのか、人々はどうかであったのかということと手を結び、<場>の映像が浮かび上がる。<場>において出来事は起こり、意味を持つ。筆者がコーディネートするということは、<場>をつくることであり、そのためのふるまい方や、場づくりを可能にする思考にまで及ぶ。このような実践者の思考を実例に求め、コーディネーターの実践知を明らかにするために、コーディネーターの場づくりにおける思考を本研究で述べてきた。

第1章では、コーディネーターの<場>の捉え方を、生命関係学の分野で<場>を研究している清水博に依拠しながら考察した。本研究では、清水博の<場>の概念にコーディネーターが実践で捉えている概念との親和性をみた。

<場>は、内在する「関係子」＝構成要素がお互いに干渉可能な状態、つまり相互作用が起きている状態になっている。コーディネーターが関わっている<場>は、構成要素として参加者やファシリテーターを内包しており、この構成要素間も互いに影響を与え合い、そ

こには相互作用が起きていた。本研究では<場>における相互作用について、清水の「卵モデル」と筆者が検討してきた「ラグマット」のメタファを使いながら示した。

第2章ではコーディネーターの実践知を明らかにする研究方法の検討を行った。アーティストワークショップにおいて人・モノ・コトをつなぎ、調整し、まとめるコーディネーターは、現場関係者間では必須の存在であると認識されているにも拘らず、コーディネーター自身の黒子的姿勢によって、外在者からは見えにくくなっている。外から見ている者にとっては、前景に見えているのはファシリテーター（アーティスト）と参加者、ときには教員等である。

<場>にコーディネーターが存在しているにも拘らず、これまではファシリテーターと参加者の関係性のみに着目したプロセスが語られてきた。WS を実施するために、関係者や場所の調整をしたり、全体をまとめたりするコーディネートが必須であるのは自明であり、コーディネートの役割は必ず誰かが担っている。

このようにコーディネーターの場づくりの実践知は、その<場>に内在していないと見えにくいものであることから、本研究は接面パラダイムに立ち、鯨岡峻の提唱するエピソード記述を採用した。

さらに第3章では、関係性の構築という側面から<場>の実態を明らかにする必要性を検討した。本研究では、エピソード記述に加えて、ワークショップの分析単位であるF2LOモデルを採用した。F2LOモデルによって人々の情動と行為の意味だけでなく、互いの関係性の変容を譜面化して示した。

(2) 内在する位置からみえた景色

以上のように本研究では、外在的視点と相対するコーディネーター側からの視座に立ち、外側からでは決して見えない景色を描き出した。その具体相は第II部（第4章、第5章）で示した。

第4章では、子ども達は彫刻家と共に、身体全部を使って触覚による彫刻鑑賞を行っていた。それは遊びと同じ様に、自己と世界との境界が溶解してしまう「溶解体験」であり、子ども達は全身で彫刻作品と遊び、同じ地平に立ち、大人達が想定していたステレオタイプの鑑賞をあっさりと飛び越えて、私たち大人にも自己と彫刻の新しい関わり方を「協働」とおして提示してくれた。

子ども達は彫刻家が使用している道具にも興味を持ち、彫刻家が制作する時の思考にも関わる。子ども達は、彫刻家と鉛筆を使った線の描き方について対話したり、彫刻家が粘土を触る様子を見たりして、彫刻家の制作時の世界にも没入していた。さらに子ども達は<場>の相互作用によって、双原因性感覚を培っていた。

第5章では、即興音楽家と子ども達が一緒に太鼓を演奏し、音に合わせて身体表現のダンスをした事例を取り上げた。このワークショップでは、普段はみんなの中に負の行動という暗黙的認識のあったE君の耳塞ぎポーズを、アーティストが表現に変えてしまうことで、その<場>にいる全員に認識のパラダイム転換が起こっていた。それはE君だけに変化が起きたわけではなく、関わっている子ども達にとっても、保育士達にとってもおおきな喜びに満ちた<場>となっていた。ここでも関わる子ども達、保育士達が双原因性感覚を持ち、相互に影響し合いながら変容していくことが円環してワークショップは進行していた。

このようなエピソードの抽出は、ワークショップ全体という「地」から「接面」という「図」を取り出すということである。このように<場>を動かす「接面」を「地」から取り出し、その「接面」における出来事の連続を見守りながら、<場>をつくるのが、コーディネーターの場づくりであり、その「接面」を取り出すことを可能にするのがコーディネーターの視座なのである。

すなわち、コーディネーターの視座とは、時間経過と共に進んでいく全体の流れ中から、そこにいる人・モノ・コトをつなぎ、調整し、まとめ、人々に変容が起きる場づくりができるための重要な出来事を適切に抽出し判断できることなのである。その視座を持つからこそ、コーディネーターは<場>をホールドし、アーティストの「自由なふるまい」を適切に保障できるのである。

本研究で見えた景色は、コーディネーターの視座そのものであり、この景色を知るためには、そこで行われている「接面」をエピソード記述で語る他になかったのである。

コーディネーターの視座で語るということが、属人的であるという指摘もあるかもしれない。しかし、属人的であることを排除してしまうことは、コーディネーターが「接面」を取り出す鍵となるそれぞれの特性や、個人の文脈を持って<場>に居ることも排除することになる。そこに決まった規則や見方しかないのであれば、<場>にはダイナミックな変容は起きず、いつも同じ答えへと収束していくだろう。

本論文でこれまで述べてきたように、コーディネーターは<場>に自分の気持ちを持ち出し、他者の気持ちを間主観的にわかることで「接面」という「図」を読み取っている。コーディネーターは自分の文脈を抱えているからこそ、そこに関わる人々へ「情動の舌」を伸ばして「成り込み」が起き、「接面」において間主観的に分かることができるのである。この「接面」の見取り方を画一的なものとして捉えずに、その人の文脈を活用することによって豊かな意味生成が起これり、コーディネーターは<場>の構成要素に寄り添った場づくりができるのである。

だからと言って、コーディネーターのふるまいが帰着するところが属人的であっていいという意味ではない。全体から「接面」を取り出し、その連続を見続けるコーディネーターの視座は、関わる人たちの新しい気づきや学びを生み出し、分断化されたものをつなぎ直し、より良く生きるための関係性の構築へと向けられている。コーディネーターの視座が個人の文脈を大切にすることもあったとしても、その視座は<場>をひらき、人・モノ・コトをつなぎ、調整し、まとめながら、場づくりによって人・モノ・コトの関係性構築をすることへと向かう。

属人的要素を排除せずに活かしながら、普遍的な実践知へと導くとき、重要なのは、個人の文脈に基づく実践知を暗黙的なものとして個々の内に閉じ込めるのではなく、実践者の実践知を明らかにし、共有することである。それによって他者は共有された実践知から得た学びや気づきを、自らの場づくりに活かすことができる。

また、属人的であることを排除しないことを掲げると、コーディネーターは熟達者など特定の人だからできることであるかのように誤認されがちであるが、決してそうではない。特定の人だけが実践可能なものではなく、コーディネーターとして場づくりによって人・モノ・コトの関係性構築をすることへ向かうのならば、誰にでもその役割はひらかれているのである。

本論文では、N=1の実践知をエピソード記述によって一般了解性を持つものとして提示し F2LO というワークショップの分析単位を加えて分析した。実践を分析し考察して視えてきたのは、アーティストワークショップにおいてコーディネーターの場づくりが<場>の構成要素の相互作用を促し、時にはコミュニティにおけるパラダイム転換をも引き起こすほどに、人々が変容する姿であった。さらに MSC 評価を用いることで、コーディネーターがプロジェクトの価値を現場の人々と共に見出し、その価値を社会へとつなぐ役割

を担うことも示すことができた。

本論文でコーディネーターの場づくりを理論化したことにより、コーディネーターの役割や機能が明瞭化し、普遍化されたコーディネーター像が浮かび上がったのである。

(3) コーディネーターの場づくりの視座と「一・五人称的知性」

コーディネーターが「接面」を取り出し、その<場>にいる人々に「情動の舌」を伸ばして間主観的に分かることに焦点を当てると、コーディネーターが非常に積極的にその<場>の人々に直接関わっていくという印象を持つかもしれない。しかし、ここまで述べたように、コーディネーターは当事者意識を持った「第三者的俯瞰的立ち位置」にもいる。コーディネーターの2つのフェイズのうち、特にプロジェクトの中心となる主活動（ワークショップ等）という場づくりにおいては、ファシリテーターがいる場合が多く、直接的にその<場>の人々と関わるのはファシリテーターである場合が多い。

「接面」を取り出しその連続で<場>を見る視座と共に、ファシリテーターは第三者的で俯瞰的なまなざしを持っている。それは、その<場>で起こっている「接面」を一旦受け止め、その後の展開となる「接面」へのプロセスとつながりを見出し、連続する出来事の意味を同時に見ていくことである。その<場>にいる人々へ直接関わることを第一としないが、能動的に<場>に関わってはいるのである。

この、次にどうなるだろう？もっと何かあるかもしれないという気持ちを持って、外からやってくるモノやコトを見続ける能力は「天然知能」であり「一・五人称的知性」である。そのまなざしは、目の前で起きていることに注力しながら、起こった出来事を受け容れ続けていくのである。

第7章で述べたようにアーティストは自分の外側からやってくることを「天然知能」を使いながら待っていることに長けている。同じくコーディネーターもこの「一・五人称的知性」を使いながら、「接面」を捉え続けて<場>に相互作用が起きる場面の連続を捉えている。

コーディネーターは、場づくりの視座と同時に「一・五人称的知性」のまなざしを持つのである。

コーディネーターの場づくりの実践知は「一・五人称的知性」のまなざしを持って「接面」を取り出し、意味を問い続けることでしか得ることはできないだろう。そうやって取

り出す「接面」には、人々の関係性をつなぐ何か大切なものが内包されているのである。

第4章と第5章では、F2LO モデルを使用しワークショップ現場での関係者の<場>での位置づき方と関係性を考察した。考察により見えてきたのは、アーティストの自由なふるまいを保障するコーディネーターの動きであり、その<場>に合わせてファシリテーターの離脱位置にも、コーディネーターの第三者的俯瞰的立ち位置にも動く流動性は、アーティストワークショップの場づくりに重要なものとなっていた。

第2節 環世界のコーディネートからつながる世界

第7章では、アーティストをコミュニティに出会わせることの意味を、「わからなさの可能性」を鍵にして考察した。コミュニティとアーティストが出会った時、コミュニティのメンバーはわからなさが満ちているアーティストの世界へ、メンバーと一緒に飛び込むことで、コミュニティ内の関係性を再構築していくのだ。このわからなさという鍵概念の表出は、第6章で述べた MSC 評価による、プロジェクトの価値を見出す評価活動において言語化されたものである。

さて、アーティストが持ち込む「わからなさ」に満ちた世界は、アーティストの「環世界 (Umwelt)」と考えることができる。生物学者のユクスキュルは、動物はそれぞれ特有の環世界を持っていると考えており、動物が持つ「知覚世界と作用世界が連れ立って環世界 (Umwelt) という一つの完結した全体を作り上げている」(ユクスキュル 2005、p. 7) と述べる。ユクスキュルは「人間以外の主体とその環世界の事物とその関係が、われわれ人間と人間世界の事物とを結びつけている関係と同じ空間、同じ時間に生じるという幻想にとらわれがちであり」、「一人一人の人間も互いに満たしあい補いあうがなお部分的に相容れない三つの空間 (作用空間・触空間・視空間) に生きているという事実」があると述べている (ユクスキュル 2005、pp. 28-52)。また、人には人の、犬には犬の、カラスにはカラスの環世界があり、「いずれの主体も主観的現実だけが存在する世界に生きており、環世界自体が主観的現実にはほかならない」(ユクスキュル 2005、p. 143)。それは視覚の認識の違いというだけではなく、その世界がその生物にどのように作用するのかということ自体が違うのである。それぞれがそれぞれの環世界を持っている。

人同士も、完全に同一の人などいない。人もそれぞれに環世界を持っている。それはいかにしても完全には理解不能であり、わからなさとして表出される。

しかし、わからないからこそ、それぞれの環世界があるのだということを知ることができるのではないだろうか。

麦わら屋の職員も利用者もそれぞれの環世界を持って、さらにわからなさを感じるアーティストの環世界へ共に飛び込んだのである。職員と利用者もアーティストは、「界面」に内在し、お互いの情動を間主観的に分かりながら相互作用を引き起こしていた。

この世界の誰もが誰とも同じではないということは、それぞれの主体が唯一無二であることを証明する。自分とは完全に同一ではない、自分が知らない世界を他者が持っている、それを知ることによって自分の世界もまた広がるのである。決して完全に一致した理解はないとしても、もう一つの環世界を知ることによって、拡張する自分の環世界がまた立ち現れる。同じではないからこそ、自分の知らない、見えていない環世界を問い続け、見続けることができる。

本研究はアーティストワークショップにおいてコーディネーターの実践知とアーティストがコミュニティに関わることの可能性を見出した。今後は、本研究で明らかになったコーディネーターの場づくりの視座と、アーティストがコミュニティに関わることを携えて、様々な分野において考察していきたい。

本研究の背景として社会や人々の分断化が進んだ現在において、人々がつながることで「なにかある出来事」が出来ることへの期待と可能性をアーティストワークショップのコーディネートの中に見ていると序章で述べた。

本研究で明らかになったコーディネーターの場づくりの視座が一般に認識され、従来のコーディネート概念が拡張していくとき、コーディネーターが人と人の関係性を場づくりによってつなぎ、人々がそれぞれに自分の環世界を拡張できるような<場>が様々な場所にできるだろう。本研究で明らかになったコーディネーターの実践知が一助となり、予測不可能な時代の変化の中において、人と人の関係性をつなぎ直すことで、人々が新しい世界に出会い、自分らしく生きる<場>が増えることを願う。

参考文献

Robyn Keriger (2004), *MSC Guide: Based on the Experience of ADRA Laos. A guide to implementing the Most Significant Changes (MSC) monitoring system in ADRA country offices*. ADRA. Laos.

Scriven. M. (1991) *Evaluation Thesaurua*, 4th ed. Sage Publications

Etienne Wenger (1999) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge University Press

アーツカウンシル東京 (2022) 『アートプロジェクトがつむぐ縁のはなし 絵物語・声・評価でひもとく 大巻伸嗣「Memorial Rebirth」の11年』公益財団法人東京都歴史文化財団アーツカウンシル東京

伊丹敬之 (1999) 『場のマネジメント 経営の新パラダイム』NTT出版

伊丹敬之 (2005) 『場の倫理とマネジメント』東洋経済新報社

石黒広昭 (2020) 「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」『立教大学教育学科研究年報 第63巻』

ウェンガー・エティエンヌ (2002)、マクダーモット・リチャード、スナイダー・ウィリアム・M、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社

上野直樹 (2006) 「ネットワークとしての状況論」上野直樹・ソーヤーりえこ編『文化と状況学習 実践、言語、人工物へのアクセスデザイン』凡人社

植村朋弘、刑部育子、戸田真志 (2012) 「ワークショップにおける学びの観察ツールのデザイン 出来事の仕組みを捉えるための最小単位：F2LOモデルの提案」『日本デザイン学会研究発表大会概要集』59 (0)

笠原広一 (2017) 『子どものワークショップと体験理解 感性的な視点からの実践研究のアプローチ』九州大学出版会

荻宿俊文 (2012a) ・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会

荻宿俊文 (2012b) ・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会

- 荻宿俊文 (2017) 「ワークショップの成り立ちとワークショップの学び」 『情報処理』
58 (10) 情報処理学会
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』 中央公論社
- 川勝英子・根木昭 (2002) 「学校教育と芸術活動の連携の意義と課題—アートマネジメントの新たな展開としての社会サービス—」 『長岡技術科学大学研究報告』 第24号
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』
弘文堂
- 鯨岡峻 (1999) 『関係性発達論の構築 — 間主観的アプローチによる』 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 — 実践と質的研究のために』 東京大学出版会
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ — 間主観性と相互主体性』 ミネルヴァ
書房
- 鯨岡峻 (2016) 『関係の中で人は生きる — 「接面」 の人間学に向けて —』 ミネルヴァ
書房
- 鯨岡峻 (2021) 「実践の理論に欠かせない『接面』という概念」 第17回日本子ども学会
シンポジウム集
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」 『コンピューター&エデュケー
ション』 Vol.15、CIEC会誌編集委員会編
- 郡司ペギオ幸夫 (2019) 『天然知能』 講談社
- 群馬大学・文化庁地域創生本部 (2020) 『文化庁と大学・研究機関等との共同研究事業
「文化芸術による社会包摂の評価手法・ガイドラインの構築」に関する事業報告書』
- W. K. Kellogg Foundation (2003) 『Logic Model Development Guide ロジックモデル策
定ガイド』 財団法人農林水産奨励会農林水産政策情報センター
- 河野秀樹 (2010) 「<場>とはなにか — 主要な理論と関連する概念についての学際的考察
—」 『人文学研究』 第6号
- 河野秀樹 (2018) 「集団参加型イベントにおける「場」的原理による関係生成様態：一
人称的記述の実践事例からの考察」 『異文化コミュニケーション論集』 第16巻、立教
大学異文化コミュニケーション研究科異文化コミュニケーション専攻
- 古賀弥生 (2008) 「地域社会におけるアートNPOの役割に関する考察 -アートと学校を

つなぐコーディネーター機能について-」文化経済学第6巻第1号（通算第24号）

佐伯胖（1995a）『「学ぶ」ということの意味 新版（子どもと教育）』岩波書店

佐伯胖（1995b）『「わかる」ということの意味 新版（子どもと教育）』岩波書店

佐伯胖（2012）「まなびほぐし（アンラーン）のすすめ」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会

佐野直哉(2022)「アートプロジェクトの評価について」『アートプロジェクトがつむぐ縁のはなし 絵物語・声・評価でひもとく 大巻伸嗣「Memorial Rebirth」の11年』公益財団法人東京都歴史文化財団アーツカウンシル東京"

ショーン・ドナルド・A (2007)柳沢昌一他訳『省察的实践とは何か -プロフェッショナルの行為と世界』鳳書房

スターン.D.N(1989) 小此木啓吾・丸田俊彦監訳、神庭靖子・神庭重信訳『乳児の対人世界 理論編』岩崎学術出版社

スタイナー・クヴァール（2016）『質的研究のためのインター・ビュー』新曜社

清水博(2000)・久米是志・三輪敬之・三宅美博『場と共創』NTT出版

諏訪正樹（2015）堀浩一編著『一人称研究のすすめ -知能研究の新しい潮流』近代科学社

高木光太郎（2012）「イントロダクション ワークショップのF2LOモデル「学びほぐし」のデザイン原理」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会

竹丸草子（2021a）「コーディネーターの視点から見る場の研究ノート」『長岡造形大学紀要』第18号

竹丸草子（2021b）「アーティストインスクールの学習環境デザイン 専門性を基盤としたTACteamの共創の場づくり」『美術・工芸の制作-教育-実践研究』長岡造形大学 美術・工芸学科発行

竹丸草子（2022）「アーティストインスクールにおけるアートNPOと学校とのパートナーシップのあり方の再考」『環境芸術』第28号

竹本悠太郎(2021) 「彫刻制作におけるモノの働きと制作者の思考-素材のリズムと制作行為の相補関係を手掛かりに-」『美術教育学研究』第53号

- 竹本悠太郎(2022) 「制作者の思考や感覚を伝えるとはどういうことかー触覚の働きに着目したワークショップの実践を彫刻制作者の視点から振り返って」 『美術教育学研究』第54号
- 田中博 (2020) 「参加型・質的評価手法MSC (Most significant Change) の国内3事例を考察するー学習・改善目的中心の評価ー」 『日本評価研究』第20巻第2号、日本評価学会
- 谷口文保 (2019) 『アートプロジェクトの可能性ー芸術創造と公共政策の共創ー』九州大学出版会
- 地域創造 (2022) 『地域と文化芸術をつなげるコーディネーターインタビューによる事例調査 報告書 変化する地域と越境する文化の役割』一般財団法人地域創造
- 露木恵美子 (2003) 『場と知識創造 現象学的アプローチによる企業の知識創造活動における「場」の研究』北陸先端技術大学院大学博士論文
- デイビース・リック (2013) 『モスト・シグニフィカント・チェンジ (MSC) 手法 実施の手引き (日本語版)』リック・デイビース、ジェス・ダート著、田中博監訳、MSC翻訳チーム翻訳
- 徳田太郎、鈴木まり子 (2021) 『ソーシャル・ファシリテーション「ともに社会をつくる関係」を育む技法』北樹出版
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップー新しい学びと創造の場』岩波書店
- 錦澤滋雄 (2001) 「歴史からみた『ワークショップ』の概念 (1974-1998)」日本建築学会大会学術講演梗概集
- 野中郁次郎 (2002) 「解説」エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社
- 野村恭彦 (2002) 「コミュニティ・オブ・プラクティス (実践コミュニティ) への注目」エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社
- 広石英記 (2005) 「ワークショップの学び論ー社会構成主義からみた参加型学習の持つ一意義」『日本教育方法学会紀要 教育方法学研究』第31巻
- 福田彩乃(2021)「予測不可能な時代の地域の在り方を考える」日本総研、
<https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=39544>、2022年9月28日閲覧

- 槇原彩(2022)「「メモリーバックアップ」としてのロジックモデル Memorial Rebirth 千住の10年間を事例として」『アートプロジェクトがつむぐ縁のはなし 絵物語・声・評価でひもとく 大巻伸嗣「Memorial Rebirth」の11年』公益財団法人東京都歴史文化財団アーツカウンシル東京
- 源由理子(2008)「参加型評価の理論と実践」三好皓一編『評価論を学ぶ人のために』世界思想社
- 源由里子(2016)『参加型評価 改善と変革のための評価の実践』晃洋書房
- 源由里子(2020)「評価の5階層とプログラムセオリー」山谷清志監修、源由里子、大島巖編著『プログラム評価ハンドブック 社会課題解決に向けた評価方法の基礎・応用』晃洋書房
- 美馬のゆり・山内祐平(2005)『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会
- 三好皓一・田中弥生(2001)「参加型評価の将来性 ―参加型評価の概念と実践についての一考察―」『日本評価研究』第1巻第1号
- 三輪敬之(2000)「共創における生命的コミュニケーション」清水博・久米是志・三輪敬之・三宅美博『場と共創』NTT出版
- 茂木一司(2014)編『協同と表現とワークショップ ―学びのための環境のデザイナー』第2版、東信堂
- 茂木一司(2016)「インクルーシブアート教育のための覚え書き」『群馬大学教育実践研究』第33号、群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター
- 茂木一司(2017)「インクルーシブアート教育のための覚え書き 第2報」『群馬大学教育実践研究』第34号、群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター
- 森玲奈(2014)「日本におけるワークショップの展開とその特質に関する歴史的考察 ―プラグマティズムとの関連性に着眼して―」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第39巻
- 矢野智司(2006)『意味が躍動する生とは何か―遊ぶ子どもの人間学』世織書房
- ユクスキュル・クリサート(2005)、日高敏隆・羽田節子訳『生物から見た世界』岩波文庫
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領(平成30年4月1日施行)』
- 吉澤弥生(2018)「アートNPOの展開と実態―公共の新たな担い手として―」小林真里

編『文化政策の現在2』東京大学出版会

吉野さつき（2012）「ワークショップの企画と運営 ワークショップ・コーディネーターの視点から」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版社

吉本光宏(2007)「“アート”から教育を考える－国内外のチャレンジから－」『ニッセイ基礎REPORT』

吉本光宏（2016）「アウトリーチ」『文化経済学 軌跡と展望』文化経済会〈日本〉編、ミネルヴァ書房

米原あき（2020）「データの収集・分析1 ー量的データ分析ー」山谷清志監修、源由里子、大島巖編著『プログラム評価ハンドブック 社会課題解決に向けた評価方法の基礎・応用』晃洋書房

レイヴ・ジーン、ウエンガー・エティエンヌ（1993）佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』産業図書

レルフ・エドワード（1991）、高野岳彦、阿部隆、石山美也子訳、『場所の現象学 没場所性を超えて』筑摩書房

六本木アートナイト実行委員会（2019）『六本木アートナイト事業評価報告書 2018』

鷺田清一（2016）『素手の振る舞い アートがさぐる<未知の社会性>』朝日新聞出版

渡邊誠介（2022）「NPO法人まちづくり学校の前史および21年の変遷～新潟県有志主導のまちづくり中間支援組織の成果と課題～」『長岡造形大学研究紀要』第19号

図版典拠

- 図0.1 ワークショップの分類 (中野 2001)
- 図 0.2 ワークショップのグランドデザインの構造 (荻宿 2012b)
- 図 0.3 本論文の構成 (筆者作成)
- 図 1.1 卵モデル (清水 2000)
- 図 1.2 「器」の形=場の形成作用 (清水 2000)
- 図 1.3 コーディネーターが関わる場所と<場> (筆者作成)
- 図 1.4 実践コミュニティの醸成の<場>とワークショップの<場>の関係 (筆者作成)
- 図 1.5 「芸術家と子どもたち」の活動の仕組み (「NPO 法人芸術家と子どもたち」の団体資料より筆者作成)
- 図 1.6 実践コミュニティの三要素とアーティストワークショップの関係 (筆者作成)
- 図 2.1 客観主義パラダイムと接面パラダイムの概念図 (鯨岡 2016)
- 図 2.2 接面は大別して二種類ある (鯨岡 2016)
- 図 2.3 <場>と「接面」の重なり (筆者作成)
- 図 3.1 F2LO モデル基本型 (筆者作成)
- 図 3.2 ファシリテーターの位置取り (荻宿 2012b)
- 図 4.1 導入の様子
- 図 4.2 F2LO-1 (筆者作成)
- 図 4.3 彫刻家であることを話す様子

- 図 4.4 F2LO-2 (筆者作成)
- 図 4.5 彫刻を触り始めた様子
- 図 4.6 F2LO-3 (筆者作成)
- 図 4.7 協働を促す様子
- 図 4.8 F2LO-4 (筆者作成)
- 図 4.9 子ども達が描いた表情豊かな線
- 図 4.10 鉛筆で線を引いて見せる様子
- 図 4.11 F2LO-5 (筆者作成)
- 図 4.12 彫刻家の語りに全身で聞き入る子ども達
- 図 4.13 F2LO-6 (筆者作成)
- 図 4.14 みんなで一つの粘土を触る
- 図 4.15 F2LO-7 (筆者作成)
- 図 4.16 F2LO の流れ 1 (筆者作成)
- 図 4.17 F2LO の流れ 2 (筆者作成)
- 図 5.1 ナカガワエリの入室の歌 (筆者作成)
- 図 5.2 入室の様子
- 図 5.3 F2LO-8 (筆者作成)
- 図 5.4 楽器の音に合わせて身体表現

- 図 5.5 F2LO-9 (筆者作成)
- 図 5.6 Y先生から離れて踊る E君
- 図 5.7 F2LO-10 (筆者作成)
- 図 5.8 みんなで同じポーズを取る
- 図 5.9 F2LO-11 (筆者作成)
- 図 5.10 心配そうに様子を伺う Y先生
- 図 5.11 情動の舌 (鯨岡 2006)
- 図 5.12 F2LO-12 (筆者作成)
- 図 5.13 最後のポーズの場面
- 図 5.14 F2LO-13 (筆者作成)
- 図 5.15 F2LO の流れ 3 (筆者作成)
- 図 5.16 F2LO の流れ 4 (筆者作成)
- 図 6.1 MSC における物語とフィードバック (情報還元) の流れ (リック・デイビース 2013)
- 図 6.2 MSC 選定プロセス (ADRA Laos の事例をもとに) (リック・デイビース 2013)
- 図 6.3 本プロジェクトにおける MSC の手順
- 図 7.1 4つの「ソーシャル・ファシリテーション」(徳田・鈴木 2021)
- 図 7.2 「ソーシャル・ファシリテーション」のコーディネーションの必要度 (筆者作成)
- 図 7.3 手レ譜を見ながら踊る利用者達
- 図 7.4 太鼓に合わせて踊る Hさん (中央) と大西 (右端)

表典拠

- 表 1.1 「芸術家と子どもたち」アーティストワークショップ実施の流れ（「芸術家と子どもたち」ホームページ¹より筆者作成）
- 表 1.2 実践者インタビューデータ（筆者作成）
- 表 1.3 コーディネーターに関するインタビュー逐語録の内容（筆者作成）
- 表 1.4 TACteam に関するインタビュー逐語録の内容（筆者作成）
- 表 1.5 カテゴリーC：《コーディネーターの役割》の理論的構造（筆者作成）
- 表 1.6 カテゴリーD：《TACteamの構成内容》の理論的構造（筆者作成）
- 表 1.7 実践コミュニティの3活動とTACteam（美馬・山内、2005を参照して筆者作成）
- 表 6.1 ログポースプロジェクト実施内容（筆者作成）
- 表 6.2 ログポースプロジェクトMSC評価質問内容（筆者作成）
- 表 6.3 「ダンスワークショップ」に関連した重大な変化の物語（SC）（筆者作成）
- 表 6.4 「ひみつ基地づくりワークショップ」に関連した重大な変化の物語（SC）（筆者作成）
- 表 6.5 「最後のワークショップ」に関連した重大な変化の物語（SC）（筆者作成）
- 表 6.6 2つに絞られた物語（筆者作成）
- 表 6.7 1つに絞られた物語（筆者作成）

¹ NPO 法人芸術家と子どもたちホームページ、<https://www.children-art.net/wp2018/wp-content/uploads/2020/05/35fbed621f61abb0f222432f1155a891.pdf>（2022年2月8日閲覧）

謝辞

本論文は、渡邊誠介先生（長岡造形大学）、茂木一司先生（跡見学園女子大学）、板垣順平先生（長岡造形大学）、小松佳代子先生（長岡造形大学）に審査をしていただきました。審査会でのさまざまな角度からのご指摘で、本論文の内容はより深まっていきました。そして、コーディネーターの場づくりの実践知を論文化することで、属人的であることを排除せず、しかし普遍的なものであると示すことができました。諸先生方に深く感謝いたします。

渡邊先生には私の研究の論点をより明確にする助言をいただきました。博士論文の発表会時では常に目の前で応援していただき、懐深く支えてくださいました。茂木先生は、私が修士課程の時から研究の道を常に照らしていただき、大所高所よりご指導いただきました。ご自身の実践からコーディネーターの重要性に関するご意見も多くいただきました。板垣先生はワークショップ現場に立つ実践者としての問いを投げかけていただき、私自身の思考が深まるきっかけをくださいました。

そして、私の研究と共に歩んでくださった小松先生に心より感謝申し上げます。研究の道に入るには遅いスタートを切った私に、研究者の態度や考え方を、自らをもって示してくださいました。遠方から通う私が大学に滞在する限られた時間で多くの議論ができるよう、1回の研究指導に何時間も費やしてくださるなど、常に研究することを第一に考えて支えてくださいました。私が論じたいことがさまざまな場面でなかなか理解してもらえなかった時も、私が研究で大切に思うことを決して否定せず、しかし理論を深めるために多くの問いを投げかけてくださいました。その一つひとつが思考を深くするものであり、実践から理論を立ち上げていく研究を常に後押ししてくれるものでした。私が研究の道に迷いそうになる時には励まし、厳しくも暖かくご指導くださいました。

本論文で述べてきたコーディネーターの視座は、実践現場がなくては見出せなかったものです。ワークショップ実践を共にした学校やこども園のみなさま、福祉事業所のみなさま、アーティスト、参加者のみなさま、NPO法人芸術家と子どもたちのみなさまにも深く感謝しております。

特にNPO法人麦わら屋理事長小野介也氏、美術家水内貴英氏、ダンサー大西健太郎氏、即興音楽家ナカガワエリ氏には、実践現場で共に「接面」に立ちながら惜しみない協力をいただきました。厚く御礼申しあげます。評価実践でご助言くださった新藤健太先生（日本社会事業大学）にも感謝いたします。

博士論文要旨の英文作成にあたっては、ロベルト・ベガ・ラバンダさん（大邱カトリック大学校・韓国）にご指導いただき感謝しております。

本研究は修士論文を引き継ぎながら発展させてきました。博士課程の3年間で長岡造形大学大学院の仲間達との議論がなければ決してまとめることができませんでした。同期で入学し、励まし合いながら共に研究を進めてきた竹本悠太郎さんに心より感謝しています。また、院生の仲間である長島聡子さん、南雲まきさん、さかいともみさん、飯塚純さん、石黒美美代さんは、先の見えぬ思考の小さなタネについて何時間もホワイトボードに向かって話し込んだり、合宿で泊まり込みながら論文を検討してくれました。みんなと過ごした時間の重なりが、研究を進める原動力の一つでした。深く感謝します。

最後に、私のやりたいことを止めずに、いつでも信じて見守り、応援してくれる家族と親族に心からのありがとうを伝えます。