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

長岡造形大学大学院 造形研究科 博士（後期）課程2年
東京工科大学非常勤講師
竹丸 草子
TAKEMARU Soko

1.アーティストと子ども達が共創するアーティストインスクールという場

アートプロジェクトやアートワークショップの普及に伴い、アーティストが作品を社会に提示すること以外に、作品ではなくアーティスト自身を社会やコミュニティの中に投入し、その場で起こることに意義を見出す活動が身近になってきた。それはアーティストが自らの作品制作のプロセスに市民や地域の関わりを取り入れて作品化することではなく、社会やコミュニティの人々と共創することによって起こる出来事に意味を見出すことである。アートマネジメントの研究者である熊倉純子はアートプロジェクトを共創的芸術活動と定義している。共創的芸術活動＝アートプロジェクトは、1990年頃から社会における文化環境が変化していく中で、芸術の新しい環境を目指し、同時代の社会の中に入り、個別の社会的事情と関わりながら展開されている[1]。

アートプロジェクトは最終的に具体的な作品化を目的としないことも多く、芸術家の存在そのものとコミュニティとが出会うことによって起きる化学反応により“何か”が生み出されることに価値を置いている。この生み出される“何か”を本質的に一つに特定するのは、芸術とは何かを定義するのと等しく難しいだろう。しかし敢えて言葉にすることを試みれば、アートプロジェクトが行われる文脈や大きな枠組み、例えば地域や教育機関の中で生み出されるものはコミュニケーションや信頼関係や地域理解、他者理解、学び、生きる力、新しい視座[2]というような言葉で表わすことができる。様々な現場の内容を収束して一つに特定することはできないが、“何か”は確かに存在しており、そのプロジェクトごとの現場でその“何か”は共創的芸術活動に参加している個々の文脈とも混ざり合っているようでもある。アートプロジェクトで大事なのは、この“何か”が共創して生まれているということである。

このようなアートプロジェクトのひとつにアーティストインスクール（以下AISと記す）がある。アーティストが外部講師として学校で活動するAISは、アートNPOと呼ばれるNPO法人が外部連携者としてコーディネートして実施している場合が多い。日本では1999年頃よりNPO法人芸術家と子どもたち(東京)や、NPO法人S-AIR(札幌)が活動を始め、徐々に広がりを見せている。学校というコミュニティの中にアーティスト達が赴き、時には余剰教室で転校生として何週間も滞在し[3]、時には数回の授業を担当し、学習発表会や学校内展覧会を共に創り出したりもする[4]。その活動は子ども達とアーティストの共創的芸術活動＝アートプロジェクトであり、教師や保護者、地域の人々も巻き込みながら進んでいくことが多い。

学校へ芸術を届ける活動としては、演劇鑑賞や音楽鑑賞、アーティストの講演会などのアウトリーチという取り組みも行われている。アウトリーチ活動とは、文化施設では、日頃、芸術や文化に触れる機会の少ない市民に対して文化施設や芸術団体が働きかけを行うことを意味する[5]。芸術家を派遣するという意味ではアートNPOが実施するAISもアウトリーチとしての側面を持っているが、AISでは共創的芸術活動＝アートプロジェクトの性質を持つことが大きく違う点である。近年はこの共創的側面がアウトリーチの考え方にも影響を与えており、アートNPOという在り方で実施されるAISを参考にして、アウトリーチの新しい方法が確立されつつある。

2010年の一般財団法人地域創造の『文化・芸術による地域政策に関する調査研究［報告書］』では、新アウトリー

1　熊倉純子監修 菊地拓児 長津結一郎編『アートプロジェクト－芸術と共創する社会』水曜社 2014

2　熊倉は、「アートプロジェクトという存在は、社会のなかに新たな文脈を創出し、既存の回路と異なる接続や接触を生み出すことで、これまでの価値観では創出できないような視座や行動力をもたらす『漢方薬』的な存在なのである。」としている。同上29頁。

3　札幌に拠点を置く一般社団法人AISプランニングは、アーティストが一定期間、小学校に通いながら余剰教室などで自身の創作活動を実施し、「不思議な転校生」として新しい出会いと交流を生み出す取り組みの企画・運営・コーディネートを行なっている。

4　NPO法人芸術家と子どもたちは、アーティストによるワークショップ型授業を東京都内を中心にコーディネートしている。パフォーマンスキッズ・トーキョーという事業では発表の機会を設けている。

5　財団法人地域創造『アウトリーチ活動のすすめ－地域文化施設における芸術普及活動に関する調査研究』報告書2001、ii頁。

チのすすめとしてアウトリーチが教育や福祉の分野で広がり始めていることを指摘し、従来型のアウトリーチの意義や役割、実施方法を見直し、再構築することを提案している。芸術を届けるということを主とした意味のアウトリーチから発展して、地域交流の活動という考え方も付加した今後のアウトリーチを４つに分類しており[6]、その中で「連携・協働型アウトリーチ」（文化以外の政策分野と連携して企画・実施）というアプローチがアート NPO の AIS に相当する。

外側から仕組みだけを見ると、文化施設や芸術団体のアウトリーチのコーディネートとアート NPO の AIS のコーディネートは同じように見えるだろう。しかし、その２者間には本質的な考え方に大きな差異がある。文化施設や芸術団体は自分たちの「芸術を届けること」を目的としているのに対して、アート NPO は学校教育という現場でアーティストと子ども達が起こす出来事やプロセスに意味を見いだし、芸術やアートを届ける以上にプロセスそのものに目的がある。つまり、AIS として同じようなシステムで学校に入っている団体は多様であるが、アート NPO は何かの芸術を届けるという結果を目的とせず、その場で起こるプロセスを重視するという共創的芸術活動の考え方を持つことが特徴なのである。

ニッセイ基礎研究所の吉本光宏は、アートと教育をつなぐアート NPO と文化施設や芸術団体の目的の差異を下記のように述べている。

> アーティストを学校に派遣し、ワークショップ型授業を行う、という点だけ捉えれば、文化施設や芸術団体のアウトリーチと何ら変わることはない。しかし芸術の側から外に働きかける、つまりアウトリーチという発想は彼ら（アート NPO）にはない。
> 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の仕事である。
> 派遣されたアーティストは、音楽や演劇、ダンス、美術など芸術を子どもたちに教えるのではない。アーティストならではの発想や経験を活かして他の教科にはない方法で子どもたちの想像力を引き出し、考える力、生きる力を育もうとしている[7]。

このようにアート NPO の仕事とは、外からアートをデリバリーするアウトリーチではなく、学校 (教師) やそこにいる子ども達の内側からのニーズに応じてマッチングを仕掛けるインリーチともいうべき出来事を創り出すのである。

では、AIS で生まれている “ 何か ” を現場はどう捉えているのであろうか。1999 年よりアーティストと子ども達の関わる授業の場をコーディネートしてきた NPO 法人「芸術家と子どもたち」の代表である堤康彦は、AIS とはアートを通じた学びであり、その学びで育まれるのは、①創造する力・創造的に考える力、②コミュニケーションする力・他者と関係する力（社会性）、③物事にチャレンジする力・前向きに取り組む力、④変化に対応する力であるとしている[8]。この①～④は、AIS 実践者としての堤の実践知に導かれた AIS で生まれる学びの実態である。アート NPO とアーティストと学校は、共創的芸術活動で育まれる学びを想定しつつも、その学びを固定化せずにプロセスを重視しながら、AIS というアートプロジェクトを学校で展開しているのである。

２. 本研究の目的

筆者は AIS をコーディネートする実践者として、アーティストと子ども達の共創的芸術活動の場に関わっている。多くの学校や保育園・幼稚園での AIS を実施するなかで感じるのは、AIS は決して教育現場では一般的ではないということである。1999 年頃から始まった AIS というプロジェクトの存在は認知されつつある[9]が、実施されているのは東京都近郊や横浜市等の地方大都市圏に偏っているのが実情である。行政の取り組みとして文化庁・文部科学省が 2010 年から始めた「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」がある。現在は「文化芸術による子供育成事業」という名称に変更され、コミュニケーション能力向上事業で主にアーティストによるワークショップを実施しており、学校公募型と NPO 法人提案型の実施数は 2020 年で 200 件程度と報告されている[10]。全国規模では決して多くない数である。現場では子ども達に共創的芸術活動をさせ

6　アウトリーチの今後の４つのアプローチとは、（A）劇場・ホール内での鑑賞・体験サポート（高齢者、障害者、子どもなど）、（B）派遣型アウトリーチ①（単発・集中型）、（C）派遣型アウトリーチ②（継続・長期型）、（D）連携・協働型アウトリーチ（文化以外の政策分野と連携して企画・実施）である。一般財団法人地域創造『文化・芸術による地域政策に関する調査研究　報告書「新アウトリーチのすすめ」』2010、14-15 頁。

7　財団法人地域創造前掲書 326 頁。

8　堤康彦「アートが学校を変える－地域発の創造的教育システムの構築に向けて」『地域における文化・芸術活動の行政効果—新たな地域戦略』第２号、2008、11 頁。

9　古賀弥生「文化と教育 (16) 芸術と教育をつなぐ－学校へのアーティスト派遣の今」『人間と教育』98 号 2018、114-115 頁。

10　「令和３年度文化庁概算要求参考資料」文化庁、https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/yosan/（2021 年７月２０日閲覧）、14 頁。

たいという教員の声を聞くことも多く、アーティストも教育の場に関心を寄せているにもかかわらず、AIS は全国的な活動にはなっていないのが実情である。

そもそもアーティストとの共創も学びも、まずはその場づくりをしないと生まれない。本稿ではどのようにしたら共創的芸術活動によって育まれる学びを生み出す機会がさらに認知され、広がり、子ども達に届けられるのかを考察するために、共創を支える大人たちの場づくりに焦点を当てることをその第 1 歩としたい。AIS というアートプロジェクトで生まれる " 何か " が学びであるならば、その学びを支える場の基盤をつくることは子ども達の「学び」につながる学習環境デザインである。

そこで次節では、アート NPO で現場に立つコーディネーター、アーティスト、学校の担当者の教師のインタビューから実践現場の姿を明らかにしていく。

3. インタビューから見えてくる現場の姿

学校に AIS という場をつくり、運営する最小の単位は教師・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。本研究での KJ 法分析中（第 3 章 3 節で後述）、インタビュイー達の言葉にはこの 3 者で構成されるチーム感に言及する発言が多かったため、この 3 者のチームを Teacher/Artist/Coordinator team：TACteam と名付けて分析した。本稿では分かりやすいように逐語録にも TACteam という言葉を使用している。次節以降ではアート NPO が小学校で実施したアーティストによるワークショップ型授業を実践事例とし、関わった教師・アーティスト・コーディネーターへのインタビューから分析と考察をする。

3.1　研究方法のデザイン

本研究では、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[11]を用いた。研究方法のデザインとして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を提示する。

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教育コーディネーターとして約 9 年間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によるワークショップ型授業のコーディネーターとしてアート NPO に従事していた。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で終わらない考察につながるものと考える。

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。「芸術家と子どもたち」は、アーティストによるワークショップ型授業のコーディネート経験が豊富であり、年間を通して多数の授業を展開している。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に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によるワークショップ型授業に協力的な学校であることから、TACteam 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ワークショップ型授業の実践状況

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 2017 年に実施した。「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であった。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 名と人数が多く、授業の実施時間は 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、アーティストと子ども達がワークショップ中に表現活動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、2019 年に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。授業の実施時間は、1 日 2 コマで 2 日間の実施で合計 4 コマであった。

授業内容は、子ども達が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。以上の各条件は「表 1 研究対象ワークショップの条件比較」にまとめた。

④インタビューの方法と内容

インタビューは計 6 名に半構造化インタビュー[12]を個別に実施した。内容は、各インタビュー対象者の背景（ワー

11　秋田喜代美・能智正博監修『はじめての質的研究法　教育・学習編』東京図書 2007、7 頁。

12　スタイナー・クヴァール『質的研究のためのインター・ビュー』新曜社 2016、86 頁。

クショップ型授業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役割についての見解、ワークショップ型授業実施の際に困難だと感じること、ワークショップ型授業実施に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と使用目的及び分析の方法、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いただいた。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承認の署名をいただいた。

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川喜田二郎の「KJ 法」[13] を用いた。「KJ 法」は質的データを帰納的に分類・統合するための手法である。多面的なアイディアを既成の概念にこだわらず、帰納的に新しい概念や仮説へと組み上げていくという特徴を持つ。

KJ 法による分析は以下の 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）それぞれ関わった教師・アーティスト・コーディネーター 6 名に半構造化インタビューを実施し、その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」[14] 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。

本論文において概念とは、インタビュー逐語録からデータを抽出（単位化）[15] して、抽出したデータを書いた「紙切れ」[16] 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方法であるが、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、筆者を含む 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 [17] を迎えて概念化を終了した。

3.2　実践者インタビューデータ収集方法

今回インタビューした実践者は F 小学校 3 名、I 小学校 3 名、合計 6 名である。実施概要は「表 1　研究対象ワークショップの条件比較」にまとめた。

1 事例目の F 小学校の実践者である教師（FT）は、図工専科として都内小学校に勤務して 6 年目であり本校が初任校である。教師になる前に社会人経験が 8 年間ある。教師になる前からワークショップのファシリテーターとして企画・実施の経験を持つ。教師になってからも個人的にアーティストや外部人材を授業に招聘して、ワークショップ型の授業を実施しているが、コーディネーターが入った学校での実践は、今回が初めてである。アーティスト（FA）は、「芸術家と子どもたち」で数多くのワークショップを手がけている振付家・ダンサーであり、自らダンスカンパニーも運営していた。自身が海外研修への参加経験もあり、精力的に活動している。子どもとの表現活動やワークショップの経験が豊富である。

コーディネーター（FC）は、「芸術家と子どもたち」のコーディネーターとして 9 年間のキャリアを持ち、1 年間に受け持つ学校現場の数も多いベテランである。学校事情にも精通しており、多ジャンル（音楽やパフォーマンスなど美術 / 造形分野など）のアーティストの情報も把握している。アーティスト（FA）とはワークショップ型授業実施回数も重ねており、アーティスト（FA）のアーティストとしての良さやワークショップスタイルも熟知している。アーティスト、コーディネーターともに教師とは初顔合わせとなる。各インタビューは、この F 小学校での実践を中心にしつつ、各個人の今までの経験も踏まえた内容で行なった。

2 事例目の I 小学校の実践者の教師（IT）は美大卒の図工専科で、教師歴 9 年目、実施校は 5 年目の勤務となる。アーティストによるワークショップ型授業の経験は、「芸術家と子どもたち」の同事業で 2 年前が初めての実施であった。2 回連続で同アーティストでの実施である。

アーティスト（IA）は美術家で、「芸術家と子どもたち」での授業を長年手がけており、経験豊富である。自らの制作スタイルもワークショップを中心に制作することが多く、その場の状況を生かした作品作りをしている。

コーディネーター（IC）は「芸術家と子どもたち」でコーディネーターをして 3 年目の中堅的存在で、現在まで多くの現場を任されている。

各インタビューは、それぞれが実践で関わった小学校の

13　川喜田二郎『発想法』中央公論社 1967

14　同上 73-76 頁。

15　同上 45 頁。

16　同上 69 頁。

17　木下康仁『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 2003、221 頁。

表１ 研究対象ワークショップの条件比較

	インタビュアー			実施ワークショップについて					
	教師	**アーティスト**	**コーディネーター**	**コーディネーターが入ったアーティストによるワークショップ型授業の経験**	**ワークショップ内容**	**対象学年人数**	**実施年（日数）**	**発表**	**学校の位置付けなど**
F小学校	・図工専科（非美大卒） ・アーティストを独自に招聘し活動してきた経験あり ・実務校は初任校。勤務６年目（教師になる前に社会人経験８年）	・振付師／ダンサー ・「芸術とこどもたち」での授業経験が豊富	・９年目のベテラン ・数多くの現場を経験しており、アーティストや学校学校からの信頼も厚い	初回	身体表現	５年生 ４クラス 128名	2017年 （8日間） 22コマ	あり	・学校公開 ・その他に図工の展覧会（学校行事）あり
I小学校	・図工専科（美大卒） ・実務校は５年目（教師９年目）（教師になる前に社会人経験２ヶ月）	・美術家 ・「芸術とこどもたち」での授業経験が豊富	・３年目の中堅 ・多くの現場を任されている	２回目 （前年が初めて） ２年連続で 同アーティスト	造形遊び	３年生 単学級 34名	2019年 （2日間） 4コマ	なし	・図工の授業（作品は他学年に鑑賞公開） ・校舎建替工事のために年度末には校舎の全取壊しが決定しており、校舎に直接造作することが許可された

表２ 実践者インタビュー逐語録データ

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	17,695字
ＦＡ	振付師（ダンサー）	17年	2019年８月６日	91分	22,440字
ＦＣ	コーディネーター	９年	2019年８月８日	66分	28,189字
ＩＴ	教師(図工専科)	９年	2019年10月３日	58分	19,545字
ＩＡ	美術家	19年	2019年10月３日	31分	10,399字
ＩＣ	コーディネーター	３年	2019年10月９日	82分	16,389字

事例を中心にしつつ、各個人の今までの経験も踏まえた内容で行なった。6 名のデータ収集に関する逐語録データの詳細は「表２ 実践者インタビュー逐語録データ」にまとめた。

3.3　KJ 法による分析結果

インタビューの逐語録を KJ 法で分析し、最終的には概念数 50 種類、下位カテゴリー数 19 種類、カテゴリー数 4 種類が生成されて理論的飽和を迎えた。生成した最終カテゴリーは以下である

＜最終カテゴリー＞　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：《TACteam の構成内容》

最終カテゴリーにはそれぞれ下位カテゴリーと概念、インタビュー逐語録のデータが紐付いている。概念生成の根拠となるインタビュー逐語録の内容（紙面の関係上、全データより抜粋）を、以下の表 3、表 4、表 5 に示す。

表３ インタビュー逐語録の内容（筆者作成）
逐語録では T= 教師、A= アーティスト、C= コーディネーター、WS= ワークショップとして記載。以下表５まで同様に記載

カテゴリー	下位カテゴリー	概念	逐語録	番号
教師の役割	教師の専門性	子どもの日常生活に関わる存在	1回のWSだとCやAがその子どもたちの特徴を見極める前に、終わっちゃうじゃないですか？やっぱりTにいてもらわないと困る。	IC91
			その活動がゼロにならないように、今、子ども達の表現力が発展してくように促していく。	FA10
			まあ子どものことをよくわかっているので、あの子が困っているってことをいち早く察知してくれますよね。	IC89
		教師的特徴	やっぱりTはある程度ゴールがあるから、子どもが聞いてくる前に言うじゃないですか。	IC85
			Tはやりたいこととか何を大事にしているのかみたいなことをちゃんを共感してわかってくれているので。すごいおもしろい先生だなと思って。図工室がすごく魅力的だったから。	FC65
			指導要領に合ってて、それをどう子どもに価値づけして文部科学省に言われたとおりにやれるかみたいなものなので。	IT24
		教師の子どもへの評価	この子は頑張ったなとか、この子はいつも通りだなとか（意欲と発想力が違ったな）。	IT29
			私（T）の落とし込み（アウトカム）はだから指導なんですよ。関心と意欲と発想面を評価したい。その上で本物との出会いがあればいい。	IT47
	学校内調整	施設・備品・時程管理	すごくオープンで積極的にスケジュール調整したりとか。学年団結して。	FA6
			ほとんど２時間続きで授業時間を調整しますね。	FT52
		管理職・他教員への報告	一応最低限、校長・副校長・担任のTには、報告はちゃんと紙でしました。	IT49
			展覧会が僕（T）のマターのところだったので、こういうビジョンでこういうふうに持っていきたいというのを伝えるのがTの仕事だったかな。	FT49
			図工専科って単独。やっぱ担任Tも積極的に関わってほしいていうのあったからちゃんと呼んだ。	FA9
	ワークショップへの関わり方	教師のねらい	とにかくAに会って欲しい。	FC68
			その過程を保護者にも伝えたい。	FC69
		WSでの気づき	プログラムをA、Tで考えるのが楽しい。	FT51
			最初の打ち合わせから最後まで基本的には自分がどこか苦しいんですけど、基本的には楽しかった。	FT48
			いろんな人がいるんだよってことがわかるし。Tにとっても最初は受け入れられないかもしれないけど、そんな人もいるっていうことを知るきっかけになるし。	IC108
		ワークショップでの在り方	一緒に楽しんで欲しいし、何がおこってて子どもが何を楽しんでいるのかってことを一緒にちゃんと共感してほしい。	FC71
			やっぱりTがどこまで入るかとかねえ。ワークのメインでやってるその時間はね、一応アーティストの時間ではあるからね。そこにどれくらい入るかっていう加減は見つつね。っていうのをもう、毎回どこのどこでも思いますけどね。	IC37
			AはTじゃないので、いろんなことでやっぱり落ちるところもいっぱいじゃないですか？そこを補っていってましたね。	IT31
アーティストの役割	アーティストの専門性	アーティストの特徴	絶対違うのはテンション。	FT101
			本物をみせるというか、自分の持っているものを惜しみなく披露してくださる。	FT106
			その混乱から何かを産むことができる人。	FC128
			今の学校教育のなかには、もしかしたら、ないものですかね。	FA55
		求められるアーティスト像	もう、いついつまでに色をちゃんと塗っておきなさいねって言うふうになったらそれは違う。	IC83
			Tと同じことじゃなくていい。Tがやらないことをやってほしい。	IC81
			おもしろいことを追求してほしいですよね。子どもと一緒に。	FC120
			Aも私たち（C）を含めて「ちゃんとその場を一緒に作ってる人」って思うかどうかっていうのも大事。	FC121
			ちゃんと自分のクリエーションの一部としてその場にいてほしいな。	FC124
	ワークショップデザイン機能	プログラムデザインの仕方	場所・天気・子どもの問題を含めて企画を考えるのがWS。	IA32
			AはTと同じ構成にすることも全然違うことを投げかけることもあるコラボレーター。	IA27
			どちらかというとやれない子に対してどういう風にアプローチするかってことですかね。	IA38
			（授業の本質とは離れたものでない）障壁は障壁があることによって生まれるものがあるからいいんです。	IA33
		ワークショップの理念	WSは制作のグレードダウンではなく、作品の制作そのものと絡んで重要な位置を占めている。	IA1
			圧倒的なものを見せつけて欲しいのは、ある。	FT104
			自分自身に正直にやりたい（byA）。	IA41
			何かになれたら、何かを与えようというふうな思いで来ている訳ではない。	IA42
	ワークショップへの関わり方	アーティストが入ることの利点	誰かと一緒に体を動かす楽しさを味わいながら体を使った表現の可能性を探っていくことができる。	FA44
			ただそれがAの身体を通してなんで。	FA46
			学習指導要領に沿ってTはやらなきゃいけないという枠に縛られるんですけど、Aはそういう枠に縛られない。頭の柔らかい人が作る図工の授業。	IT21
			普段と違う授業だったり、図工の授業でできないことをやってくれる。	IT20
			本物に会って欲しい。	FT103
		アーティストならではの子どもの見方接し方	これ面白いかなあ、あれ面白いかなっていう、尖ってるっていうかパッとそこに光っている表現ていうものが、ところどころバシバシっていうのが光って見える。	FA69
			Aがこれいいねって言ってた。子どもが聞いてくることについて。アドバイスまでいかなくても何かきっかけを与えてあげるとか。	IC84
			「あの子おもしろい」と違う人が選ぶわけですよ。その美的なものはTでは測れない。	FT97
			子ども達一人一人○○したいって言って、Aはその背中をポンと押すんですよね。	FT98
			他の人が見過ごすことも、他の人は褒めてくれてるのかもしれない。それがすごくいい関係だなと思って。	FT100
		アーティストが担うこと	自分の表現方法の強さを持ちながらファシリテートもできないと。	FA66
			最終的な発表のもの、使っている要素とかは基本的に僕から出していっているのですけど。	FA67

表４ インタビュー逐語録の内容（筆者作成）

カテゴリー	下位カテゴリー	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)これが必要とかあれが必要とか。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。	IC21
			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の含めてやるの。難しいですよね	IC17
			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かとか。	IC57
		学校へのフォロー	(学校側へ)その場で変わることもありますよって言っておく。そこをすご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、事前には何も言っ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か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よね。AはCを通したい。でも学校はAと直接やりたいみたいだから。そうして今回はスムーズにその後進んだので。	IC56
			翻訳者ですよね。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んですよね。	IT40
	振り返り機能	振り返りの時間を作る	ちゃんと振り返りの場を設けて。	FC35
			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
		振り返るポイントを引き出す	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あって。	IC51
			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、そうだったとなっ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
	関係性の構築機能	対話する	Tと対話をしたいとは思っています。Aを交えて。	FC21
			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
		管理職対応	必ずC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
			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
		ＡＴの背景理解	Aのこともわかっている、Tの立場もわかってるっていうことこそ。両者わかってできる。	FA13
			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
		アーティストの選定	今までこのAにお願いしていたのは４年生までだったんですよ。だけどできると思ったんだね。この時なんか。	FC34
			Tがどんな方って言うのがかわかるので、その人柄を踏まえてAを選定。	IC52
		関係性をつなぐ思考	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よね。毎回毎回。	FC47
			それを変えるには、さてどこに働きかけたら・・・・。みたいな。	FC48
	社会への説明	社会的信頼を担保する存在	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Cの重要性が増してくる	IA21
			Cがいるっていうところで、相手もちゃんとやろうとしてるのねっていうふうにも思うだろうと思います。	IA20
		広報活動	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
	第三者的在り方	方向づける	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よね。	FT9
			思いきり舵を切る。時には舵を切る力も必要。	FT14
		コーディネーターの客観的視点	Cっていう立場から見たその授業だったりとか、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
			第三者がいないと客観的に見れないと思う。	IT42
		全体ホールド感	全体のバランスを見てくっていうこと	FA17
			僕は見れてないない部分を見ていだたきたい	FA28
			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
		当事者意識	「橋渡しで」立っている立場じゃなくて、自分がそこの当時者であるっていう意識がすごいあるのかもしれない。	FC19
			どうやったらよくなるのかなってことを色々考えて、それに応じて動いていくってこと。具体的には難しいですけど。	FC38
	事業の担当者	学校との窓口	そういう時間割の交渉とかそっちですね。まず。そうねその時に日程も変わったんで。	IC59
			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ある	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れども、自分のことではありますね	FC27
			全部のWSを全部見たいって思うわけですよ。最初から最後までずっと見たいっていう。	FC18
		現場判断力	現場ではビデオ撮影というか、すっと下がる	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
			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
			それくらいシュッと緩急をつける。	FT16
		子どもたちへの対応・見方	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
			CがWS中にやっていたことクレパ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ことが重要かな。	IC110
			子どもがどう考えているかやる人のただのコマじゃなくて。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
			ちゃんと子どもたちの変化を見とるというか、そこは大事ですよね	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 5 インタビュー逐語録の内容（筆者作成）

カテゴリー	下位カテゴリー	概念	逐語録	番号
TACteamの構成内容	コミュニテイ化	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、そこのシェアはとてもおもしろいですよね。	FT85
			（企業と組む時よりも）チーム感はありますよね。芸術家と子どもたちの団体の方が。	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。	FT87
			とっかかりがないくらいズムーズ。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。	FT95
	TACteamの活動	ゴールイメージの共有	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。	FC57
			これこれ！チーム感これ！って。一個の目標に向かって一緒の熱量で進む。	FT94
			結局子どもたちのためだったりっていうところでは一緒なのかなあ。一個の目的は一緒じゃないですか。	IT59
		対話すること	コミュニケーションなのかな。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
			異論があったら話し合えばいいと思う	FA93
		打ち合わせ	事前の打ち合わせの重要さ。	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で経過共有。	FA90
			必ず下見にきます。	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。	IA47
			これはほんと1人じゃできない。	FA92
			1人の視点じゃなくていろんな視点によって気づけることがいっぱいあるな。	FA82
			他の立場で見ること、そこには限界があるので、ほんとはお互いが見合う。	FA83
			Tじゃ言いにくいこと。「やっぱり１対１じゃダメだよね。」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
		専門的分業的チーム	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。	FA81
			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。	IC113
			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んだろうと思ったんです。	FT89
		TでもAでもないCの第三者的存在	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。	IA18
			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。	IA11
			CはAにもTにもどっちにも歩み寄ら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。	FC54
			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。	FC55
			不信感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。	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。	FC82
			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。	FC87
			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。	FC88
			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。	FC89
			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。	FC90
			「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。	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。	FC94
			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。	FC95
			Aが一番発揮でいるようにしてますね。	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。	FA52
			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。	FA53
			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。	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。	FA75
			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	FA74
			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。	FA73

以下、（1）～（4）ではKJ法により生成された4つの最終カテゴリーと関係する下位カテゴリー、そこに含まれる概念の理論的構造を示す。分析時に用いている記号は、カテゴリー：《　　》、下位カテゴリー：［　　］、概念：〈　　〉である。

(1) カテゴリーA：《教師の役割》

TACteamにおける《教師の役割》の理論的構造
［教師の専門性］
〈子どもの日常に関わる存在〉〈教師的特徴〉
〈教師の子どもへの評価〉
［学校内調整］
〈施設・備品・時程管理〉〈管理職・他教師への報告〉
［ワークショップへの関わり方］
〈教師のねらい〉〈ワークショップでの気づき〉
〈ワークショップでの在り方〉

1つ目のカテゴリーであるカテゴリーA《教師の役割》では3種類の下位カテゴリーと8種類の概念が生成された。教師は、アーティストとコーディネーターとは異なり、普段の子ども達の姿を最も理解し、ワークショップ前後も日常的に子どもと関わり続ける立場である。すなわち、子どもの状態を把握した上で、ワークショップ中の子ども達の変化を察知できる唯一の存在である。また、学校教育の中に身を置くことから、学習指導要領に準じた授業設計を常に意識していることが〈教師的特徴〉として示された。学習指導要領に沿った〈教師の子どもへの評価〉をしなければならない立場にあることは教師の専門性である。

［学校内調整］の役割において教師は、ワークショップ実施に関して〈施設・備品・時程管理〉を調整し、会場や時間という基本的な場所という学習環境を整えている。そのような学校内での調整をスムーズに進めるためにも、〈管理職・他教師への報告〉を行うことが役割となっている。

［ワークショップへの関わり方］では、〈教師のねらい〉として、子ども達とプロのアーティストが出会うこと自体もねらいとしている。この点は社会人との出会いというキャリア教育的な捉え方がうかがえる。またワークショップという学びの場で子ども達が学んでいることを保護者へ共有することで、子ども達に関わる様々な立場の人と新しい学びを支持しようとしている。教師も外部人材との協働で新しい〈ワークショップでの気づき〉を得ることで世界が広がる。また、〈ワークショップでの在り方〉では、学校で確立されている教師像ではなく、子どもと同じ目線でワークショップに参加しており、子ども達の学びのプロセスを自身でも体感し何を学んでいるかを理解している。

(2) カテゴリーB：《アーティストの役割》

TACteamにおける《アーティストの役割》の理論的構造
［アーティストの専門性］
〈アーティストの特徴〉〈求められるアーティスト像〉
［ワークショップデザイン機能］
〈プログラムデザインの仕方〉
〈ワークショップの理念〉
［ワークショップへの関わり方］
〈アーティストが入ることの利点〉
〈アーティストならではの子どもの見方・接し方〉
〈アーティストが担うこと〉

2つ目のカテゴリーB《アーティストの役割》では3種類の下位カテゴリーと、7種類の概念が生成された。

アーティストは単純に普段はいない人というだけではなく、学校教育という枠に囚われない存在であり、その特徴を発揮して子ども達と何かを創造することが〈アーティストの特徴〉である。さらにそれは〈求められるアーティスト像〉としても明らかである。教師と同じ視点での活動は全く求められておらず、子ども達とTACteamをも巻き込み、協働しながら面白いことを追求していくことを求められている。そのアーティスト像は［アーティストの専門性］に位置づくものである。

またアーティストは、その専門性を活かしてワークショップ型授業という協働の場をつくる［ワークショップデザイン機能］を担っている。〈プログラムデザインの仕方〉もアーティストならではの視点でなされている。それは決まったプログラムがあるわけではなく、その場にある環境（ヒト・モノ・コト）を活動に有効に取り入れていくことである。一般的にはマイナス要因であると考えられることでさえプロセスに加え、生み出されるものを取り込みデザインしていくのである。そこにはアーティストとしての〈ワークショップの理念〉がある。子ども達にとっての何者かになろうとか、優位的立場で何かを「教えよう」ということは考えてはいない。アーティストが行うワークショップは「教える・学ぶ」という従来の学校教授関係の枠にある学習ではなく、共に答えを探求する中で生まれる納得解と合意形成を得るという学びを生み出すことを理念としているのである。それはもう一つの下位カテゴリー［ワークショップへの関わり方］に位置づく〈アーティストが入ることの利点〉、〈アーティストならではの子どもの見方接し方〉、〈アーティストが担うこと〉にも繋がっていく。〈アーティストが入ることの利点〉は、従来の学校の枠を超えた学びの場をつくることであり、アーティストという存在そのものをメディアとして、子ども達に表現する楽しさを伝えることである。本研究インタビュー対象のダンサーの事例であれば、児童・生徒がアーティストと一緒に体を動かす楽しさを味わいながら、身体を使った表現の

可能性を探っていくことができることである。それは、ワークショップ終了後の日常へつながる表現を生み出す。

ワークショップ中にアーティストは、〈アーティストならではの子どもの見方・接し方〉で児童・生徒のやりたい気持ちを後押ししている。学習指導要領に沿った評価軸ではなく、アーティストの視点で、子ども達の「尖ってパッと光るような」表現をキャッチし、おもしろいことを一緒に追求していくのである。子ども達がやりたいという思いをつぶすことなく、やってみるよう背中を押していくのだ。普段は褒められない（学校では禁止されているような）行為もアーティストとの協働の中ではゆるされ、褒めてもらうことで自己肯定感を育んでいくのである。アーティストは、ワークショップの学びの場でファシリテーターとしての役割も担っている。

(3) カテゴリーC：《コーディネーターの役割》

TACteam における TACteam における《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〉

3つ目のカテゴリーC《コーディネーターの役割》では8種類の下位カテゴリーと22種類の概念が生成された。

《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］［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、アーティストによるワークショップ型授業の実施が決定すると、企画書や打ち合わせ等から様々な情報を取り入れ、ヒト・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、子ども達の様子から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。ワークショップ型授業は、子ども達との協働で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は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 TACteam 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、TACteam のメンバーである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。全体の話を中和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、ワークショップ型授業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い時間でも、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、次へのワークショップの改善をしていく。

［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。TACteam では、コーディネーターが丁寧にコンタクトを取りながら、アーティストと教師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。そこでワークショップ型授業では、共同体のメンバー

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。いかに教師と協働して面白いことができるアーティストを選定するかは、関係性を構築するための基本的要素である。

さらに〈管理職対応〉で、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。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〉であることが見い出されている。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。アーティストによるワークショップ型授業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、TACteam がワークショップ型授業の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」とコーディネーターの背中を押す言葉で話し合いが決まったり、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型授業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、ねらいを忘れずにワークショップ型授業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の場づくりを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、決して一般的な第三者、すなわち組織やチームに属さない外部の人間としての在り方ではない。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〉を持った TACteam の一員としての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印象を持つかもしれない。しかしそれは TACteam 内の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すくい上げるのだ。

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。一つ目は〈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 のコーディネート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であり、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居るのである。つまり、コーディネートは事前に誰かと誰かを繋いで終わるというものではないということである。

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違うので、その場で判断しながらワークショップは進行していくからだ。そのためコーディネーターには、問題が起こってもその場で対

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イネーターの役割は、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に考えている。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。

以上のことから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ことがわかる。

(4) カテゴリー D：《TACteam の構成内容》

TACteam における《TACteam の構成内容》の理論的構造
［コミュニティ化］
〈TAC チーム〉〈理想のチーム〉
［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〉
［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〉
［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〉

4 つ目のカテゴリー 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。

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。

インタビュイー達は〈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」であると捉えている。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ワークショップ型授業成立の条件とも言える。それには〈打ち合わせ〉が有効な活動であり、その重要さは 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。

［TACteamn 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 者が関わることが必要であり、〈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〉であることを示された。

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不信感を払拭し教師との関係性をつくる。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間を測っている。

〈コーディネーターからアーティストへの働きかけ〉では、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はどの様に進めるかは、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陥りがちになる。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助言している。このように、ワークショップを協働で作り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。

4. TACteam の特徴

以上の分析から、AIS で学びを支える場の基盤としての TACteam の姿とチームの関係性が明らかになった。分析で生まれた概念が各役割に帰納していることからも分かるように、共創的芸術活動である AIS の場をつくる関係者は、それぞれがその専門性を認識していることが基本となっている。それぞれが自分の視点と専門性を持ち寄って分業することで、よい場づくりをするために集中できる環境ができ、力を発揮できる TACteam が確立されている時に AIS という共創的芸術活動が安定して行われる。

加えて特徴的なの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ことである。AIS の現場は、外部から一見すると学校という場にいる教師とワークショップを実施するアーティストだけが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場づくりには欠かせないのである。

それはインタビューから KJ 法で分析したコーディネーターについての概念数の多さにも現れている。インタビューでは、「AIS のアーティストのワークショップ型授業で３者のそれぞれの役割は何だと思うか」という質問をしているが、コーディネーターに関して言及するウエイトが大きかった。

以上のことから AIS の実施においてコーディネーターが TACteam の要として機能していることがわかる。コーディネーターには、関係者の関係性を構築し、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ことが求められている。

ここで忘れてならないのは、現場の AIS の場づくりは、TACteam のチーム運営がうまくいくためにあるのではないということだ。分析の中から TACteam 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ことがわかる。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、子ども達に何が起こっているのかを楽しみながら共感する教師の態度が求められ、〈教師のねらい〉は子ども達がアーティストという普段は会わない存在へ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。コーディネーターの教師やアーティストの視点を補完する俯瞰的視座は、子ども達の変化を見逃さないためにあり、共創的芸術活動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わかる。

TACteam の場づくりでは常に子ども達の変化を認めて共創するという態度が中心に置かれていることが浮かび上がってくる。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、TACteam の在り方は学習環境デザインであるということが大きな特徴なのである。

さらに TACteam の現場での関係性と特徴は、実践共同体（コミュニティ・オブ・プラクティス）として捉えることができる。次節では TACteam を実践共同体として捉え考察する。

５. 実践共同体としての TACteam

5.1 実践共同体（コミュニティ・オブ・プラクティス）とは何か

ウェンガーは、実践共同体（コミュニティ・オブ・プラクティス）を「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」[18] と定義している。すなわち、ある共同の事業を行うために集まった人々の集団である。

この実践共同体の源流には状況的学習論がある。状況的学習論とは、学習を実践、知識、リソースへのアクセスの組織化のあり方に焦点を当てた学習への一つの観点であり [19]、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 [20] ものである。ウェンガーは、状況的学習論の研究を進め、正統的周辺参加という学習概念を生み出す。そして正統的周辺参加 [21] 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共同体という共同体論を作り出した [22]。

ウェンガーは実践共同体の特徴として以下に見る（1）～（3）の３点を挙げている。本稿では、実践共同体の３種類の特徴と TACteam の特徴の一致点を検証し、TACteam が実践共同体の機能を持つこと考察する。

(1) 実践共同体の３活動

ウェンガーが提唱した実践共同体が成立するには３つの活動がある [23]。それは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

18　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、33 頁。

19　上野直樹「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『文化と状況的学習－実践、言語、人工物へのアクセスデザイン』凡人社 2006、14 頁。

20　美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会 2005、30 頁。

21　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。ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』産業図書 1993

22　美馬のゆり・山内祐平 前掲書 156 頁。

23　同上 156 頁。

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。

表 6 実践共同体の 3 活動と TACteam の活動（筆者作成）

(Shared Repertoire) である。この 3 つの活動に TACteam の活動を当てはめて表 6 に示した。

(2) 共同体が複数ある場合の実践共同体の参入形態

美馬のゆり・山内裕平によると、「ウェンガーは共同体が複数存在する場合の、実践共同体への参入形態を『境界実践』、『重なり』、『周辺』のという 3 つの『共同体への参入形態』に分類している。『境界実践』とは、いくつかの共同体からメンバーが出てきて、新しくその境界領域に実践共同体が作られる様子を表す。異なった背景を持つ集団から構成メンバーが出てくるタスクフォースのようなものをイメージするとわかりやすい。『重なり』とは、性質の異なる 2 つの共同体がもともと領域に重なりを持っており、構成員が自然に新しい実践を構成する様子を表す。『周辺』とは実践共同体が新しく参加してくる人々に対して開かれていることを示している[24]。」これを、TACteam に当てはめてみると、「境界実践」の参入形態となる。TACteam はひとつの実践共同体であると同時に、教師・アーティスト・コーディネーターはそれぞれ別共同体に属している。個人の興味だけで事業にコミットしているわけではなく、個人ごとに組織（共同体）を背景に事業に参加している。すなわち、実践共同体としての TACteam は学校という組織の共同体と、アーティスト／アートという共同体（所属団体がなくとも、アートという文脈を共同体と考える）、アート NPO という共同体の「境界実践」として実践共同体である（図 1）。アーティストによるワークショップ型授業では、アートの学びに関して、アーティスト（表現者）という送り手と、学校という受け手側、アート NPO という調整役が 1 つの学びの共同体を形成していると言える。

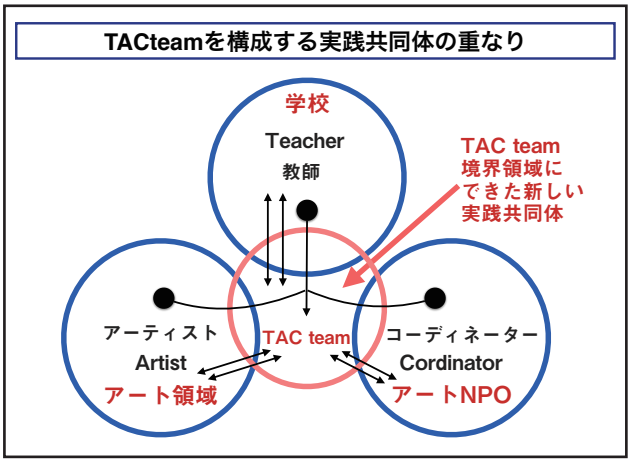

図 1 TACteam を構成する実践共同体の重なり（筆者作成）

(3) 実践共同体の構造モデル

さらに、ウェンガーによると、実践共同体は「領域」、「コミュニティ」、「実践」という 3 つの構造モデルを持つ[25]。TACteam の活動において「領域」とは AIS のワークショップであり、「コミュニティ」とはその背景の共同体も含む TACteam である。また、「実践」とは共同体の協働事業である AIS のワークショップという場づくり（学習環境のデザイン）である。

上記（1）（2）（3）で述べたように、TACteam の活動はウエンガーの挙げた実践共同体が成立する条件に一致す

24　美馬のゆり・山内祐平 前掲書 158 頁。

25　エティエンヌ・ウェンガー リチャード・マクダーモット ウィリアム・M・スナイダー 前掲書 63 頁。

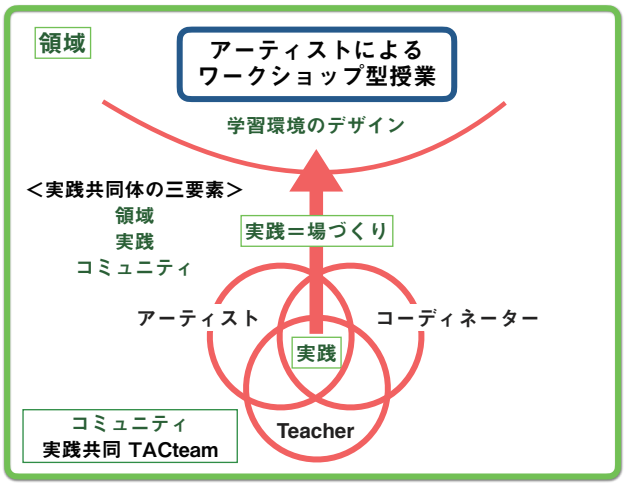

図 2 実践共同体の三要素とワークショップ型授業の関係（筆者作成）

る。つまり TACteam とは、AIS のワークショップを実施するための場づくりに関心や問題、熱意などを共有し、各々が知識や技能を持ち寄り相互交流を深めている集まりであり、その在り方は実践共同体の活動、参入形態、構造モデルを持つものである（図 2）。カテゴリー D：《TACteam の構成内容》でも 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いる。3 者は、自分自身が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。

5.2 実践共同体におけるコーディネーターの役割と動き

TACteam が実践共同体、つまり「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、持続可能な総合交流を通じて深めていく人々の集団」として 3 者が関係性を構築して運用していくことが、AIS の場づくりの基盤となっている。この基盤となる実践共同体の在り方が不安定では、AIS の場づくりがうまく進まず、子どもたちの学びを生み出す共創の場が不安定になるということである。本研究の分析では、この実践共同体の機能を動かす要がコーディネーターであることが示されたが、ここにもウェンガーが定義している実践共同体でのコーディネーターの役割との共通点がある。

ウェンガーは、実践共同体のコミュニティを成功させる最も重要な要因は、主要メンバーたちの活力であるとしている。メンバーの中でコーディネーターとは、コミュニティの領域に焦点を当て、さまざまな関係を維持し、実践を開発することができるように手助けする人を指す [26]。このコーディネーター像は、AIS のコーディネーターと合致する。

また、ウェンガーによると「優れたコミュニティ・コーディネーターは、博識で、コミュニティのテーマに熱意を持っている。また実践者として同僚の人望が厚いが、一般的にはその分野における第一人者ではないことが多い。コーディネーターの主な役割は人と人を結びつけることである [27]。」としている。実践共同体の最も重要な役割がコーディネーターであり、とりわけコーディネーターのつなぐ＝全体調和の役割が重要であるとメンバーに認識されている。

具体的な例として、ウェンガーは、ダイムラー・クライスラーのコミュニティ専門コーディネーター、エミールの事例で説明している。エミールはコーディネーターとしてのほとんどの時間をメンバーと電話で話すことに費やしており、コーディネートが専門職として仕事をして予算もきちんとつけられているという [28]。

AIS においても、コーディネーターの重要性は変わらない。人と人を結びつけること、その関係性を構築することが重要であると TACteam の分析からもわかる。さらに「芸術家と子どもたち」のコーディネーター達はネットワークや関係性をつくるために、アーティストの舞台を観に行き、学校の図工展にも顔を出す。ワークショップ型授業で訪問する学校への行き帰り道や、空き時間での教師やアーティストとのインフォーマルな対話をも大切にし、授業以外での何気ない会話からの関係性を築くために、休憩時間に積極的に児童生徒と話したり、一緒に給食を食べる機会を作るなどの機会をできるだけ多く持つようにしている。日頃の事務的やりとりも丁寧に対応しているが、それよりも非公式な場面での対話を重視しているところは、ウェンガーの事例との類似点と捉えることができる。

5.3 座組みから始まりコミュニティ化する TACteam

ウェンガーが提唱する実践共同体は、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ら、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 [29]。欧米のコミュニティ観は、共通の専門スキルやある事業へのコミットメント（熱意や献身）によって非公式に結びついた人々の集まりなのである。日本人が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

26　同上 131 頁。
27　同上 132 頁。
28　同上 133 頁。
29　同上 34 頁。

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[30]。

TACteamは実践共同体としての形態や機能を持っているが、その成り立ちは大きく違う。AISのプロジェクトの多くは個人が自ら選んでTACteam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[31]から始まる。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。その実施期間も長期間に及ぶものはあまりない。芸術家と子ども達では1つのプロジェクトで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期間をかけることはできない状況である。TACteam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共同体なのである。

それでは、なぜTACteamは実践共同体としての機能を持つのだろうか。本稿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のみ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、プロジェクト〈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者は自分自身が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」ものであり、この意味において実践共同体なのである。

TACteamは実践共同体の構造モデルである「領域」、「コミュニティ」、「実践」のうち、「領域」:AISのワークショップと「実践」: AISのワークショップという場づくり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共同体であろうとしていないのに、自ずから実践共同体としてコミュニティ化されている点である。それは「実践」であるAISのワークショップという場づくりをより良いものにするためにそれぞれの専門性と相互交流を深め、そこにAISの場づくりに対する実践知を創造し、個人の能力を高めていることが自然と行われているということである。つまり、共創的芸術活動において実践者達が場づくりを促進させるということは実践共同体となることが必然であるということだ。

6. まとめ

本研究で見えてきたのは、共創的芸術活動＝アートプロジェクトの一環であるAISの場づくりをする実践共同体の機能を持ったチームの姿であった。アートプロジェクトであるAISにおいて運営するチームが実践共同体として機能することは、すなわち共創を生み出す基盤が作られることである。その基盤は専門性を発揮し、自らが実践共同体のなかで学ぶ専門家達が場づくりという実践を行うことであり、その実践共同体の要にはコーディネーターが位置している。

特徴的なのはコーディネーターが当事者意識を持ちながら第三者的在り方で現場をフォローしていることである。コーディネーターは、教師やアーティストが現場で補いきれない子ども達の活動へ対応し、ワークショップ全体の流れを補完することによって場にホールド感が生まれ、教師やアーティストは安心して自分たちの専門性を発揮できるのである。

分析と考察により、TACteamの場づくりの特徴として、常に子ども達の変化を認めて共創するという態度が中心に置かれていることも浮かび上がってきた。教師、アーティスト、コーディネーターが、子ども達が「そこにいること」を尊重してつくる場は、実践共同体の実践である共創的芸術活動によって、子どもの学びを生み出すという学習環境デザインにつながっている。

AISの現場は活動に関わる人々や分野、場所によって様々な共創を生み出すため、実践者間では「ワークショップは生物である」とよく言われる。現場のプロセスを含めて活動は固定化されたものでない。つまり、ルールに沿って実行すれば一定の答えを導き出されるものではない。本稿で提示した実践共同体を基盤にしたAISの学習環境デザインも、全ての実践に符号するルールとなるわけではないだろう。カタチに囚われてしまうと共創的芸術活動の形骸化に繋がりかねない。しかし、AISの実践の場づくりが難航し安定せず共創的芸術活動が停滞してしまうのであれば、実施者間の関係性に目を向け、学習環境デザインという視点で場づくりをすることが問題解決の糸口になることがあるだろう。AISでの子ども達の学びを支える場の基盤となるのは、関係性を構築しながら自ら学ぶ実践共同体である。教師・アーティスト・コーディネーターが関係性を構築し、各者が専門性を十分に発揮する実践共同体であることは、より良い場づくりという実践が安定して作り出されることであり、子ども達とアーティストの共創的芸術活動という学びの場を支えているのである。

30　同上13頁。

31　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』