

個々の制作者の「工芸的造形」における「造形的自己変革」と「ゲシュタルトクライス」の文献研究

—「個別最適な学び」の実現に向けた制作者の制作過程を捉える視点の検討—

大平 修也

本研究では、造形行為の過程で制作者が経験する学びを分析し考察する視点について、特に、工芸制作に関連した文献の調査により検討することを目的とした。そのため、制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していく工芸の制作過程としての金子賢治の「工芸的造形」と、制作者が自身の変化と素材の変化を一体とした造形行為を連鎖させていく学びの過程としての橋本真之の「造形的自己変革」と、人間の「自己」が生み出されていく過程としてのヴァイツェッカーの「ゲシュタルトクライス」について文献調査した。これにより、制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していきながら、制作者自身の変化と素材の変化が一体となって生じる造形行為の過程において、自らの「自己」を生み出し続けていく制作者の学びを分析し考察する視点をまとめた。今後は、本研究の成果を検証するため、本研究で示した視点に立つ事例研究の実施を課題とする。

Keywords : 工芸的造形, 造形的自己変革, ゲシュタルトクライス,
令和の日本型学校教育, 個別最適な学び

1 問題の所在及び研究の目的と方法

1-1 問題の所在

本研究は、造形行為の過程で制作者が経験する学びを分析し考察する視点について、特に、工芸制作に関連した文献の調査により検討する。

文部科学省は、「令和の日本型学校教育」として、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」¹⁾の実現を目指している。「個別最適な学び」を構成する、「指導の個別化」と「学

習の個性化」(表1)²⁾については、「教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である」³⁾と解説されている。また、「協働的な学び」については、「『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あ

表1 「指導の個別化」と「学習の個性化」(文部科学省(2021, p.17)に基づき作成)

「指導の個別化」: 「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」を意味する。
「学習の個性化」: 「基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する」(原文のママ)ことを意味する。

岡山大学学術研究院教育学域 700 - 8530 岡山市北区津島中 3 - 1 - 1

This Study on “Modeling Self-Transformation” and “Gestaltkreis” in the “Craftical Formation” of Individual Creators: Understanding Creative Processes Toward the Realization of “Individually Optimized Learning”

Shuya OHIRA

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

表2 「協働的な学び」の要素《文部科学省（2021，pp.18-19）に基づき作成》

- (1) 「『協働的な学び』においては、集団の中で個が埋没してしまうことがないように」、「子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせさり、よりよい学びを生み出していくようにすることが大切である」とされている。
- (2) 「『協働的な学び』において、同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方等に触れ刺激し合うことの重要性について改めて認識する必要がある。人間同士のリアルな関係づくりは社会を形成していく上で不可欠あり、知・徳・体を一体的に育むためには、教師と子供の関わり合いや子供同士の関わり合い、自分の感覚や行為を通して理解する実習・実験、地域社会での体験活動、専門家との交流など、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶこと」とされている。
- (3) 「『協働的な学び』は、同一学年・学級はもとより、異学年間の学びや他の学校の子供との学び合いなども含むものである。知・徳・体を一体で育む『日本型学校教育』のよさを生かし、学校行事や児童会（生徒会）活動等を含め学校における様々な活動の中で異学年間の交流の機会を充実することで、子供が自らのこれまでの成長を振り返り、将来への展望を培うとともに、自己肯定感を育むなどの取組も大切である」とされている。
- (4) 「ICTの活用により、子供一人一人が自分のペースを大事にしながら共同で作成・編集等を行う活動や、多様な意見を共有しつつ合意形成を図る活動など、『協働的な学び』もまた発展させることができる。ICTを利用して空間的・時制的制約を緩和することによって、遠隔地の専門家とつないだ授業や他の学校・地域や海外との交流など、今までできなかった学習活動も可能となる」とされている。

らゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である⁴⁾と解説されている(表2)⁵⁾。そして、「学校における授業づくりに当たっては、『個別最適な学び』と『協働的な学び』の要素が組み合わせあって実現されていくことが多いと考えられる。各学校においては、教科等の特質に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実させるため、「家庭や地域の協力も得ながら人的・物的な体制を整え、教育活動を展開していくことも重要」⁶⁾とされている。

「令和の日本型学校教育」に立つと、芸術教育においては、教師が、個々の子どもの表現やその表現を生み出す個々の子どもの行為に寄り添うことにより「子どもの興味・関心」を捉え、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等」に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことにより、個々の子どもの「学習が最適となるよう調整する」こと、すなわち、個々の子どもが、身体全体を働かせながらその時々自身の心情や場の状況に応じて「最適」な表現を生み出すと共に、その表現を生み出す行為を子どもが実践できる場をつくり出すことが肝要といえる。また、そのような場において生み出された個々の子どもの表現と、その表現を生み出す行為について、子どもが、活動を共にする他の子どもや、教師や、来校者または来園者等の他者と共有し合ったり、協働し合ったりして、時

には「同一学年・学級はもとより、異学年間の学びや他の学校の子供との学び合いなども含」みながら実施することにより、「互いの感性や考え方等に触れ刺激し合うことの重要性について改めて認識」しながら、「異なる考え方が組み合わせさり、よりよい学びを生み出していく」経験を味わうことが求められているといえる。

以上から、芸術教育における「個別最適な学び」や「協働的な学び」について考究し、教育現場での実践をよりよくつくり変えていくことが重要といえる。そこで、芸術教育の中でも、本研究では、工芸制作に着目し、造形行為を通した「個別最適な学び」、すなわち、造形行為の過程で発揮される「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等」を、造形行為の過程で制作者が経験する学びと捉えて検討する。造形行為の過程で、素材、道具、つくり方、制作者の身体、等の関係を突き詰める工芸制作に着目することにより、今後、芸術教育における「個別最適な学び」や「協働的な学び」を考究していくための契機として本研究が作用することを期待している。

先行研究には、工芸教育について検討した以下の(A)(B)(C)(D)(E)(F)(G)がある。

(A) 陶芸の制作過程に着目した高石次郎の報告：(A-1) 金子賢治が述べる「工芸的造形」⁷⁾を「陶芸の素材・技術・プロセスの追究の上に陶芸作品が成立する」と解釈し、大学院生を対象者とした「陶芸教育」の授業を計画し実践した研究(高石次郎, 1999)⁸⁾。(A-2) 「『美的』『均斉がとれている』『変化やバランス』『迫力』等といった「曖昧さのあるこれらのことがら(〈こと〉)」と「言葉という実体化させる働き(〈もの〉化)」の「あいだ」としての

「行為する人と人やものとのあいだ」に着目して、陶芸の制作過程と制作者の関係を検討した研究（高石，2001）⁹⁾。(A-3)「従前の陶芸の価値や在り方」に偏重する「〈もの〉的陶芸」と、陶芸の制作過程で生じる状況に応じてつくり方を変化させていく「〈こと〉的陶芸」の比較に基づき、陶芸の制作過程で制作者に経験される学びを検討した研究（高石，2002）¹⁰⁾。(A-4)「〈こと〉的陶芸」に立つ美術教育の検討、及び著者が担当している大学での陶芸の授業実践と著者が行う陶芸制作や一般市民を対象とした公開講座での出来事を検討し、「〈こと〉的陶芸」の意義を明示した研究（高石，2003）¹¹⁾。(A-5)「〈素材・プロセス・技術〉と人との関わり、そこに制約が生じながら展開していく」とする観点から、陶芸、美術教育、「造形遊び」¹²⁾に通底した部分を考察し、美術教育の意義を検討した研究（高石，2008）¹³⁾。

(B) 工芸論に着目した佐藤賢司の報告：(B-1) 用途、機能、使用者のことを考えて装飾する等の表現行為を工芸とした「一般の『工芸』解釈に準拠」する「学習指導要領の解釈」から、1990年代に公開された工芸論の概観と整理により個と集団の感覚及び思考を生成する造形の発想としての工芸の可能性を検討した研究（佐藤賢司，2013）¹⁴⁾。

(C) 工芸史や工芸の歴史変遷に着目した隼瀬大輔の報告：(C-1)「工芸的造形」を「用と美」では説明できない概念と解説し、その概念が生まれた時代背景と、本人の「意図とは別に作品自体がいろいろな外的刺激によって変化している様子を生命体のように例えている」と著者が解説する橋本真之の作品の特性から整理すると共に、「工芸的造形」が、行為の過程を重視した「造形遊び」に近似することを検討した研究（隼瀬大輔，2014）¹⁵⁾。(C-2) 工芸で用いられる素材や技術と技法を検討し、工芸の価値が伝統の中で高められてきたことを示した研究（隼瀬，2017）¹⁶⁾。

(D) 工芸と他分野の繋がりに着目した古瀬政弘の報告：(D-1) 学生が、観察した珪藻の特徴に基づき、金属を材料とする造形行為を行った事例から、「生命科学分野」と金属工芸が連携する学びの過程を示した研究（古瀬政弘，2015）¹⁷⁾。

(E) 障害のある人の陶芸の制作に着目した安藤郁子の報告：(E-1) 福祉施設での粘土を使う造形行為へと第1著者が関わることによって、障害のある対象者（30歳男性，1名）のふるまいが変化する造形物のつくり出されていく過程を、「生きづらさを抱えた一人の人と、そこに共にいることを試みた一人の人」との相互行為による学びの過程として検討した研究（安藤郁子・高石次郎，2016）¹⁸⁾。(E-2)

福祉施設において行われた、障害のある対象者（31歳男性，1名）の粘土を使う造形行為に第1著者が関わることによって、第1著者が変化していく過程を、「生きづらさを抱えた一人の人と、そこに共にいることを試みた一人の人」との相互行為による学びの過程として検討した研究（安藤郁子，2017）¹⁹⁾。

(F) 制作者の造形行為の過程における微視的な変化に着目した大平修也の報告：(F-1) 金属工芸家である橋本の「造形的自己変革」²⁰⁾と、「主体間の『あいだ』がそのまま主体内部の『あいだ』として生きられている」とする木村敏の「あいだ」²¹⁾に基づいて、橋本の金属工芸の演習において大学院生に経験される学びを、制作者が独自のつくり方を生み出すと共に、制作者が互いのつくり方を「主体対内部の『あいだ』として」共感し合う経験と捉えて検討した研究（大平修也，2020）²²⁾。(F-2) 金属工芸家である橋本と彫刻家である多和圭三の語り、及び人間の「自己」が生み出されていく過程を「生命一般の根拠」である「生物としての人間の知覚と運動」²³⁾の関係において捉えるヴァイツゼッカー（Viktor von Weizsäcker）の「ゲシュタルトクライス」²⁴⁾（gestaltkreis）と、橋本の『造形的自己変革』に基づく、高等学校第1学年（8名）、美術館館長（1名）、同高等学校卒業生（1名）を対象とした金属素材を叩く造形行為を実践し、対象者がつくった造形物を美術館に展示する授業において、高校生に経験された学びを検討した研究（大平修也・松本健義，2021）²⁵⁾。(F-3) 著者が自身の陶芸の制作過程を対象にして、橋本の『造形的自己変革』と、自然物や人工物等を包摂する周囲の「環境」が動物のふるまいを促す作用であるギブソン（James Jerome Gibson）の「アフォーダンス」²⁶⁾（affordance）に基づき振り返ることによって、研究者としての学びを得る研究方法の作用を検討した研究（大平，2024）²⁷⁾。

(G) ワークショップに着目した市川寛也の報告：(G-1) 工芸教育を3つの側面（学校教育、職業教育、社会教育）に分類したうえで、「社会教育としての工芸ワークショップの一つのあり方」を検討した研究（市川寛也・庄司知生，2024）²⁸⁾。

先行研究(A)(B)(C)(D)(G)は、対象者の造形行為の過程で収集した、行為、発話、画像の記録に基づいて個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を詳細に検討していない。先行研究(E)は、対象者の造形行為の過程で収集した、行為、発話、画像の記録に基づいて個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を詳細に検討しているが、特定の理論を視点に位置付けて記録の分析と考察を

していない。先行研究 (F) は、対象者の造形行為の過程で収集した、行為、発話、画像の記録に基づいて個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を詳細に検討しているが、橋本の「造形的自己変革」とヴァイツゼッカーの「ゲシュタルトクライス」に基づく記録の分析と考察に留まる。一方、先行研究 (A) (C) では、金子の「工芸的造形」を「素材・技術・プロセスの追究」と捉えられていることから、金子の「工芸的造形」が、対象者の造形行為を通して変化していく「素材・技術・プロセス」の記録を分析し考察する際の視点として有効と期待する。

本研究では、対象者の造形行為の過程で収集した、行為、発話、画像の記録に基づいて個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を詳細に検討した先行研究 (E) (F) における研究方法の文脈と、金子の「工芸的造形」を検討した先行研究 (A) (C) の観点を継承し、今後の研究において記録の分析と考察をするための視点を、金子の「工芸的造形」、橋本の「造形的自己変革」、ヴァイツゼッカーの「ゲシュタルトクライス」に関する文献の調査に基づいて検討する。金子の「工芸的造形」、橋本の「造形的自己変革」、ヴァイツゼッカーの「ゲシュタルトクライス」に基づく視点を検討する点に、本研究の独自性があるといえる。

本研究では、工芸の制作過程として制作者が実践する造形行為を、「工芸的造形」、及び「造形的自己変革」に立ち考察すると共に、造形行為を通じた「造形的自己変革」が、「自己」を生み出していく学びとしてどのように制作者に経験されるのかを、「ゲシュタルトクライス」に立ち考察する視点としてつくり出すことができると期待する。

1-2 研究の目的

本研究では、造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を分析し考察する視点を、以下の (I) (II) (III) (IV) を行うことにより検討する。

(I) 金子の「工芸的造形」に関わる文献の調査と理論の整理。(II) 橋本の「造形的自己変革」に関わる文献の調査と理論の整理。(III) ヴァイツゼッカーの「ゲシュタルトクライス」に関わる文献の調査と理論の整理。(IV) 整理した「工芸的造形」、「造形的自己変革」、「ゲシュタルトクライス」を集約する視点の検討。

1-3 研究の方法

本研究は以下の2つの方法で行う。

(i) 「工芸的造形」に関わる文献^{29) 30)}、「造形的自己変革」に関わる文献³¹⁾、「ゲシュタルトクライス」

に関わる文献^{32) 33)}を調査し整理(表3,表4,表5)する。(ii) 整理した各理論を集約し、造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を分析し考察する視点を検討(表6)する。

2 文献の調査と整理

2-1 「工芸的造形」に関わる文献の調査と整理

金子は、「実用・量産の工芸制作の素材・技術・プロセスを用いて個人作家としての近代芸術を生み出そうとする新しい芸術の分野は、期せずして日本とイギリスでほとんど同時に起こった」とし、1920年代の、「イギリスで学んだ富本憲吉による新しい陶芸制作と、日本で富本と共に陶芸の手解きを受けたバーナード・リーチによって始められた新しい陶芸制作(スタジオ・ポタリーと称される)の試み」をあげ、「最近欧米ではこの個人作家的工芸制作を、スタジオ・ポタリー、スタジオ・グラスなどの概念を経てそれらを取り込む形で総称的にスタジオ・クラフト(studio craft)と呼ぶのが一般化しているが、わが国の場合は工芸的造形(craftical formation, crafticalは造語)と呼んでおきたい」³⁴⁾とする。また、「はなから素材を限定して始まる工芸制作にとって、『素材の制約』などということは前提の前提、当然といえば余りに当然のことである。その上で、あるいはその『制約』なるものを通して何が積み上げられたか、あるいは何を積み上げていくか、そこが問題なのである」³⁵⁾とする。そして、「工芸的造形」について、「素材を選択することがすでに造形の論理の一步であり、その素材とその素材に関わる方法(技術)の組み合わせによって醸し出される、言い換えれば両者の組み合わせによってしか出てこない形を作り出す工程を一步一步踏み締めていくこと」を「理路」とし、「『制約』が『理路』として積極的・能動的に造形思考の出発点に措定」することによって、「従来の工芸でもあり純粋美術(現代美術)でもあり、そのどちらでもない、そのど真ん中、すなわち従来にはなかったという意味で全く『新しい造形の論理』が明快な論理体系を持って展開されているのである。あえて工芸的造形と名づけるのはこの故である」³⁶⁾と解説する。

工芸の制作過程では、素材の重さ、硬さ、質感などの触り心地を制作者が経験する。例えば、土の場合は、その時々含水量や周囲の水分量に応じて溶けたり、乾燥によりひび割れて形が変化したり、風化したりする特性をもつと共に、土の成分や色彩と釉薬の成分や色彩の相互作用によって最終的な色彩が決定する、といった種々の「素材の制約」がある

といえる。また、金属の場合は、加熱によって柔らかくなったり、衝撃や変形を加えることによって硬くなったり、時間経過に伴って腐食したりする特性をもつと共に、衝撃や変形を加え過ぎると金属疲労によって破壊が生じたり、腐食によって発生する錆の色彩や表面に付着させる煤の色などによって最終的な色彩が決定したりする、といった種々の「素材の制約」があるといえる。しかし、金子によれば、「素材を選択すること」によって生じる「制約」そのものを出発点として、工芸の制作過程で用いる「素材とその素材に関わる方法（技術）の組み合わせ」を探究することが、「従来の工芸でもあり純粋美術（現代美術）でもあ」るつくる行為として、すなわち、「工芸的造形」として重要といえる。従って、制作者の「造形の論理」が形成されていく痕跡として造形物を捉えると共に、造形物をつくり出す過程を制作者の学びの過程として捉えることが肝要といえる。

「日本の近代工芸」について、金子は、「明治六（一八七三）年は日本の美術、工芸にとって大きな意味を持った年であった。この年日本は政府として初めて公式にウィーンの万国博覧会に参加した」³⁷⁾とする。そして、「その出品区分を翻訳する際に、どうもドイツ語の『Kunstgewerbe』（工業美術）と『bildende kunst』（造形芸術）に『schöne kunst』（純粋美術）が微妙に絡み合い、それぞれに対する関心、意味を正確につかみ難いことから躊躇などが混ざり合いながら、訳語として『美術』という言葉を作り出したらしいのである」とし、「要点のみを記せば、絵画・彫刻を『美術』と呼んだのである。英語では『fine art』（純粋美術）に当たるが、それに対して現在の言葉で言う『craft』（工芸）にあたるものが当時の日本にはなかった」ため、「中国の書物から『工芸』という言葉を持ってきて、それに充てたと推測される」³⁸⁾とする。しかし、「当時は手作りの産業の域を出ない時代であるから、『工芸』とはいっても現代で言う手工業と中身は全く変わらないものであった。ただし機械工業がいまだ未発達な時代であるから、それを『工業』と称していたのである。つまり『工芸=工業』の時代だったのである。ところが明治三十年代、一九〇〇年前後の頃から、機械工業が勃発・定着してくると、手工業と機械工業との区別が生じてきたのである。そして次第に『工芸』が『工業』と分離してくるのである。そのようにして、現在私たちが認識しているような『美術/工芸/工業』の違いが明確になってくるのである」とし、「日本の視覚的造形物から絵画・彫刻などを抽出し作られた『美術』、当時最も先進的な概念として分離・発展していった『工業』（機械工業）、

そしてなんとなく抽出・分離・発展の後に取り残された『工芸』（ここではあくまで手工業、工芸=産業時代のこと）。ここから『美術』に近い分『美』を意識し、『工業』に近い分『用』を意識するという、『工芸』の性格が漠然と決められていき、『工芸=用+美』という日本の近代的工芸観が生まれてくる」³⁹⁾とする。そして、「一九二〇年代になると、『工芸』の部分から、個人作家的な工芸制作をする人たちが登場してくるのである。つまり近代的な芸術家による工芸制作が始まるのである」⁴⁰⁾とし、特に、「走泥社の作家たち」の陶芸作品は、「形からではなく、土の立ち上げ、技術、そのプロセスの中で形ができていく。これはいわゆるオブジェのみの特徴ではなく、器制作をも含めた個人作家的陶芸一般の性格である。陶芸とは、実は、『用+美』という外面の特徴の内部にそうした本質を隠していた」⁴¹⁾とする。さらに、金子は、「立体的『用』を作り出す『用』的立体とは、工芸を構成する形とその外皮としての色・文様が一体になったものことである。とするとそれはすなわち『美』の内容でもある。つまりいかにも二元論的なものであるように考えられている『用』と『美』は、まったく同じ対象について述べられた異なる記述に過ぎない。したがって特に個人作家としての表現の場合、『用』と『美』は一体のものとして捉えられなければおかしなことになる。それを分裂させてきたのは、結局のところ日本の視覚的造形物を『美術』と『工芸』に分離してきた西洋近代の美術概念だということに帰着する」⁴²⁾と述べる。そして、「『美』はもともと西洋近代の美術概念に基づく『美』である。その『美』と『用』が分裂して一体となっている工芸に近代美術に基づく自己表現を持ち込んだらどうなるか。答えは簡単である。『用』を桎梏と感じ、限りなく『美』に偏重するのである。しかし、その桎梏・偏重の具体的な歴史はそう単純なものではなかった。『用+美』を作家としての表現の様式とするもの、『美』によって『用』を弄くり回すもの、『美』の名によって『用』を追放しようとするもの、色とりどりに現象したのである」⁴³⁾とし、「一つの素材と関わりながらも、ただその素材の刻々と変わる表情にのみ関心があり、その表情の上に積み重ねられる土の立ち上げに関心がない場合とも、あるいは任意の複数素材に関わり、表情によって自由に素材を選択し得るといふのとも、本質が違う。陶芸（ないし工芸）的造形の場合、いかに土（ないし素材）を立ち上げるかということが、否応なく、必然的に中心的課題になってくるのである。あるいはならざるを得ないのである。自己表現とはこの土の立ち上げが中心的課題に据え

られてこそ成立するものなのである」⁴⁴⁾とする。

金子の視座では、「絵画・彫刻」としての「純粹美術」や、「手工業」としての「工芸＝工業」観を包摂し、「形とその外皮としての色・文様が一体になったもの」を「『用』と『美』」の「一体のものとして」つくり出す「造形の論理」を形成すること、すなわち、造形行為において「『用』と『美』」を「一体のもの」としてつくり出す制作者自身の見方、感じ方、考え方を形成することが重要といえる。この制作者自身の見方、感じ方、考え方の形成と共に、「従来の工芸でもあり純粹美術（現代美術）でもあ」る造形物を、「自己表現」が発露した痕跡としてつくり出していく工芸の制作過程が「工芸的造形」といえる。「工芸的造形」は、「西洋近代の美術概念に基づく『美』」と、その「美」に対しての「用」を併せ持った「用+美」を重視する視座ではなく、いかに素材から形を「立ち上げるか」といった「中心的課題」に専心してこそ実践できる、制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していく工芸の制作過程といえる。

金子は、「工芸的造形」に属するアーティストに橋本をあげる。橋本は、金属板を金鋸で叩き成形する「鍛金」の技法を用いた自身の造形行為について、「鍛金の打物仕事は簡略に言えば、金属板を金槌で叩いて張り出したり、絞ることによって造形する、ようするに金属によるハリボテのようなものである。当時の私には、それは金属の膜状組織の表面の繕いに思えた。そのことに気付くと、鍛金に限らず美術そのものが表面の問題か、さもなければ觀念の問題なのだと、私は気付いた」⁴⁵⁾とする。また、橋本は、自身の作品である「果樹園」について、「日々の持続する思考の動態として、いまでも物質が私と共に運動している。この表裏一体に絶対運動膜がある。さもなくば、この生は欺瞞である。目の前の実在さえ動かし得ずに、一体何を動かそうというのか？今ここに自らの肉体が育てた果樹園が運動体と化している」⁴⁶⁾とする。こうした橋本について、金子は、「一見ハリボテを作るように見える技術は、確かに中が中空であったが、それを表裏同格で等価値であると認識すると、そこに表から作ると同時に裏からも作るという、どちらが主でどちらが従であるということではない、連続した『膜状組織』を形成している」が、「しかしこれだけでは作品は成立しない。次に

彼が意識したのは、膜状組織の張力みたいなものであった。例えば円筒状の張力組織の表だったものが反転して行って、裏になっていくという構造である。これで作品がある構成を持ち始め、ハリボテが、あたかも無垢のように見せる紛い物状態から裏も表もないある種の『重層構造』が出来上がるのである」とし、「この反転構造からある切実な空間構造を満たしたいという、空間を占有しようとする『運動』ということが考え出された」⁴⁷⁾と解説する。また、金子は、「あくまで叩いて伸びていくほうへ『運動』していくのである。しかしこれには限界がある。一つは、増殖、生成しているのだが、人間である以上どこかで形の意識が働いている。その相対性。もう一つは材料の限界。増殖、生成しているのだが、どこかで金属板を継いでいかなければならない。その相対性。そもそも人間存在に究極的に絶対的なものは存在しない。人間は共時的に類的存在であり、通時的には限りある存在である以上、絶対的なものはあり得ようがない」とし、「この根本から相対的な存在である人間が、増殖、生成を繰り返して、あたかも貝が年輪を刻んでいくように『運動』していくこと。つまり相対的な『運動膜』形成から『絶対運動』へと変貌していくこと。それが成し遂げられれば人間は真の『存在』に至る。こうした鍛金技法を通して白日の下に晒され余すところなく解明された工芸的造形の構造、それが橋本理論の一大成果であり、それがはじめの言葉につながるのである」⁴⁸⁾と解説する。

本研究では、「素材とその素材に関わる方法（技術）の組み合わせ」を探究しながら、制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していく工芸の制作過程を「工芸的造形」と解釈し、表3として整理する。

「工芸的造形」から記録を分析し考察することで、制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していく行為の推移を、造形行為を通じた制作者の学びの過程として捉えることができるといえる。

2-2 「造形的自己変革」に関わる文献の調査と整理

橋本は、「造形的自己変革」を次のように述べる。人間は、「いくつもの偶然が重なり合い、仮にそのひとつの偶然が起こらなかったなら、出会いはしなかったほどの、あえかな経緯をたどって、ひとつの方法に出会う」。橋本は、「素材と方法」の関係に専

表3 本研究における「工芸的造形」の整理（金子（2001）、橋本（2016）に基づき作成）

- | |
|---|
| <p>①「素材を選択すること」によって生じる「制約」そのものを出発点として、工芸の制作過程で用いる「素材とその素材に関わる方法（技術）の組み合わせ」の探究。</p> <p>②制作者自身の見方、感じ方、考え方と造形物を共に形成していく制作過程。</p> |
|---|

心する過程で「偶然を重ねて、自らの必然とする選択の自由の後には、その方法の不自由を起点に思考が動き始める。素材の抵抗がエネルギーを呼んで、造形思考をうながすのである」⁴⁹⁾とし、この「造形思考」の想起について、「原初の人々が、何らかの造形的な行為に及んだ時、心躍らせた感覚を、時をへだてて共有しているのに違いなかった」⁵⁰⁾とする。橋本は、「不自由な技術というものなぞ、実は無くて、その技術の本性を取り違えているために、不自由を余儀なくされていると理解すべき」であり、「いかなる技術にも、その展開の道筋を見誤まらなければ、充満した開花のダイナミズムが必ずある」⁵¹⁾とし、素材と自身で構成された作品としての「結節構造」は、「正確な技術ばかりによってもたらされる訳ではない」⁵²⁾とする。こうした「造形的自己変革」の過程で、橋本は、「筋道をたどり踏み迷っては突きくずし、また筋道を立ち上げて踏み迷うという繰り返しをしていたのである」とし、「経験と実作が自らの実証であると思うより他はなかった」とし、「言語表現はようやく後からついて来るより仕方がなかったのである」⁵³⁾とする。

工芸の制作過程では、特定の「素材と方法」の関係に専心するが故に、その出会いが微細でわずかな変化であったとしても、「いくつもの偶然」の「重なり合い」として経験され、「仮にその」1つ1つの「偶然が起こらなかった」場合でも全く異なる「あえかな経緯」が実践され紡がれていくといえる。そして、この「あえかな経緯」は、根底となる「素材と方法」の特性としての「不自由を起点に」胎動する「自由」であり、「不自由」としての「素材の抵抗」を契機とする「エネルギー」の発露であって、制作者の「造形思考」が活性化されたことを示す、制作者自身がつくり出した形や色の痕跡として刻まれていくといえる。従って、そうした「素材と方法」の関係に専心する身体経験と「実作」を行わずして、素材と制作者が「結びついた結節構造」としての作品について語ることは困難であり、制作過程や作品に関する説明としての「言語表現」は、「あえかな経緯」を実践し紡いだ後でないと成すことはできないものであるため、作品の意味や意義や価値は、素材と「共に変化変成」していった制作者が、「筋道をたどり踏み迷っては突きくずし」た工芸の制作過程の末に立ちあげるといえる。

橋本は、「鍛金」の経験者なら「誰でも経験するはずの、金槌で叩いて銅板を絞れば、その反作用として銅板の縁がひるがえるという些細な出来事に、意味を見出した私の経験に意味があった」のであり、「鍛金という技術の稀有な意味を見出したのは、私

の固有の思考経験なのである」とし、「初々しい思考の運動が生そのものである喜びが、あるいは不安が、思考の生命なのである。造形もまた、同様に初々しい生成の運動なしには、形の死を残すのみなのである」⁵⁴⁾と述べる。

特定の「素材と方法」に専心する工芸の制作過程に「稀有な意味を見出す」制作者の「固有の思考経験」が、制作者自身に「生そのものである喜び」、「あるいは不安」、あるいは「思考の生命」そのものとして味わわれるのであり、つくり出される造形物も、そうした「初々しい生成の運動なしには、形の死」として残留するのみに留まるといえる。従って、工芸の制作過程における制作者の「固有の思考経験」が、造形行為としての「生成の運動」を可能にするかけがえのなさをもつといえる。

橋本は、「固有の思考経験」に基づいて、「人がある奇妙な一点に気付く時、しかも社会的に無価値な事象と見なされていた物事に気付いたのだとしたら、そして他者をもそのことに気付かせ得るとなれば、それ自体が別種の価値構造を形成し始めるということは自明」であり、「それは一瞬にして明瞭に発現することもあるし、長い時の形成を必要とするかも知れぬが、その運動の価値は時の長短の問題とは無関係である」⁵⁵⁾とする。「別種の価値構造」の形成として、「造形する人間」が「自らの場処から発現する造形行為自体による自己変革が引き起こされるのでなければ、ついに自然の造形運動の強大さ精細さの前で、顔色を失わざるを得ない存在であることをまぬがれまい」⁵⁶⁾とする。また、橋本は、「重要なのは、ひとつの素材と方法と関わる固有の理路を、みずからの造形思考の出発とし得るかどうかの問題」であり、これによって、「身体はその素材をめぐる方法によって、当の素材と方法に向けて鍛え整えられて行く」⁵⁷⁾とする。

橋本は、金子と同様、制作者が特定の「素材と方法」に専心することによって紡いでいく「理路」を重視しているといえる。それは、制作者が、素材と、その素材に応じて歴史的に構築されてきた方法との組み合わせを根底に据える造形行為によって、独自の「理路」を「鍛え整え」ていく工芸の制作過程に着目していることを示すといえる。また、子ども、大人、職人、アーティストなどの種々の制作者は、造形行為に取り組んできた「時の長短」を問わずに特定の「素材と方法」に専心する過程において、個々の「固有の思考経験」に基づいた「別種の価値構造」を形成していくといえる。この「社会的に無価値な事象と見なされていた」、「別種の価値構造」は、制作者によっては、「正確な技術ばかり」に囚われな

表4 本研究における「造形的自己変革」の整理（橋本（2016）に基づき作成）

- | |
|---|
| <p>①種々の制作者が造形行為に取り組んできた「時の長短」を問わずに特定の「素材と方法」に専心する過程において、個々の「固有の思考経験」に基づいた「別種の価値構造」を形成していく制作過程。</p> <p>②制作者の変化と素材の変化が「結びついた結節構造」を作品、または造形物としてつくり出していく制作過程。</p> |
|---|

い個々に異なる工芸の制作過程を経て形成されるものであって、制作者ごとに異なる多様なつくり方、または造形物の形や色として表されていくといえる。また、こうした「別種の価値構造」を形成していく工芸の制作過程は、制作者の実施するつくり方に応じた制作者自身の姿勢の推移、及び制作者自身の身体への負荷などに影響された制作者の変化をもたらす意味で、「素材をめぐる方法によって、当の素材と方法に向けて鍛え整えられていく」、制作者の学びの過程であるといえる。このような制作者の変化と、制作者がつくり変えていく素材の変化が同時に生じるため、制作者の変化と素材の変化が「結びついた結節構造」こそ作品、または造形物であるといえる。

本研究では、制作者が自身の変化と素材の変化を一体とした造形行為を連鎖させていく学びの過程を「造形的自己変革」と解釈し、表4として整理する。

「造形的自己変革」から記録を分析し考察することで、制作者の変化と素材の変化が一体となって繰り返されていく制作過程を、造形行為による学びの過程として捉えることができるといえる。

2-3 「ゲシュタルトクライス」に関わる文献の調査と整理

「造形的自己変革」が、「自己」を生み出していく学びとしてどのように制作者に経験されるのかをヴァイツゼッカーの「ゲシュタルトクライス」に立ち考察する。

ヴァイツゼッカーは、「生命が現れ出るのは何か自分が自分で動くところにおいてであり、つまり主体性が直感されるような場合なのである」⁵⁸⁾とし、「知覚とは自我と環界の出会い」であり、「同様に有機体 (Organismus) の運動も、それを形式発生として考察するならば、神経支配の生理学や運動器官の機械力学から考え出されるようなものではなく、やはり有機体と環界 (Umwelt) の出会いとしてのみ捉えうる。(中略)。新しい問い方は『一つの自我がその環界に出会う』という形式をもつ。ここで『自我』と物理的現象との一切の混合を防止するために、われわれは現象との結びつきをまだ残している自我の概念からそれと環界との対置の根底をなす原理を取出して、これを主体と呼ぶ」^{59) 60)} (() 内は筆者) とする。

木村敏は、ヴァイツゼッカーが述べる「主体」を「『自己』あるいは『自我』と言い換えてもよい」⁶¹⁾と解説する。木村の解説に基づき、本研究では、「主体」、「自己」、「自我」を一元化し、「主体」と解釈する。

ヴァイツゼッカーによれば、「生命」は「何か自分が自分で動く」場面においてはじめて発揮され、観察され、その「何か」の「主体性」として「直観」されるといえる。また、人間の「知覚」は、人間の「自我と環界」の出合いの瞬間に発生するが、これは「主体」と「環界」の出合いや「自己」と「環界」の出合いとい換えることができ、「有機体 (Organismus)」と「環界 (Umwelt)」の出合いと捉えることができるといえる。

ヴァイツゼッカーは、「有機体運動を形式とみなし、形式を生成とみなすこと」、「即ち、現に生じていることは、既に生じたところの、従ってもはや変更しえないところの過去から来るものとして、また、まだ生じていないところの、従って予想されるか意外であるかのどちらかであるところの、従ってまだ決定されていないところの未来へと進んで行くものとして、叙述されなくてはならない」⁶²⁾とする。また、この「叙述」は、「有機体運動」としての「形式の生成を、つまりゲシュタルト形成 Gestaltung という言葉でもって最もよく表現されるような形式生成を、研究するという道である」とする。さらに、「運動の形式」として働く「諸力が環境ないし環界の諸力に遭遇するのだという事実を出発点におくと、この最終結果は実は有機体の力と環界の力の合成力だということになる。(中略)。運動像は、物理的にはこのように互に遭遇する *zusammentreffen* 有機体と環界との力の合成力であり、形式像として見る場合には四肢その他の運動形式とその周囲の環境（地面、水、空気、物体）の運動形式との同一的合致 *identisches Zusammenfallen* である」⁶³⁾ (中略は筆者) とする。ヴァイツゼッカーは、「有機体 (O)」と「環界 (U)」は「最初からそこにあるのであって、OがUに働きかけると同時にUがOに働きかけているのである。(中略)。この交互作用の同時性は、それをそもそも働きではないと見なしたり無時間的なものと見なしたりする理由にはならない。(中略)。この両者の作用的共存の中にはどちらが先でどちら

表5 本研究における「ゲシュタルトクライス」の整理（木村（2005）、ヴァイツゼッカー（2017）に基づき作成）

- ①制作者としての「有機体（Organismus）」と、制作者を取り巻く素材、道具、他の人間、他の生物、活動場所の諸要素（「地面、水、空気」などを含む）といった「環界（Umwelt）」の出合いの連鎖。
 ②制作者が自らの「自己」（または「主体」「自我」）を不断に「獲得」し続けていく過程。

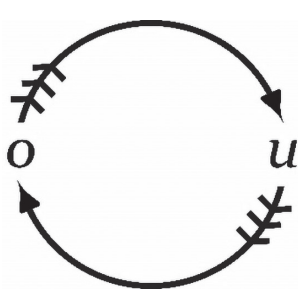


図1 ゲシュタルトクライスの「図式的表示」（ヴァイツゼッカー，2017）

発生は閉じられた円として表せるはずである。そこでわれわれは、有機体の運動形式の発生をゲシュタルトクライスと呼ぶことにする（図1）⁶⁴（中略は筆者）と述べる。ヴァイツゼッカーは、「有機体（O）」としての「われわれは人間、動物、家、椅子などを知覚する」が、それらの「対象」は「主観的に体験されたり意識されたりするもの」であり、「主体に対して対象は、それが外的自然においてそれ自体あるがままの形で直接与えられるのではない。対象は『現出』し、現象となり、『被視物』、『被聴物』などとなる」⁶⁵とする。また、「生きものと環界との分離は空間的な意味でも時間的な意味でも不可能である。生命ある物質と生命のない物質の間の境界は、「身体表皮の境界面や細胞膜に固定せしめることができない」⁶⁶とする。

ヴァイツゼッカーは、ある人間（O）に「主観的に体験」される他の人間や生物や物や活動場所の諸要素（「地面、水、空気」などを含む）を、「環界（U）」を構成する「対象」と位置付けているといえる。制作者の造形行為を「有機体運動」と捉え、この「有機体運動」を「自己」の「生命」が発揮される「形式」と捉えると、造形行為において、制作者は自らの「生命」を発揮させると共に、自らの「自己」を活性化させているといえる。造形行為の過程は、制作者が、「過去」に実践したつくり方とつくり出した形や色に基づいて、「現」に実践しているつくり方とつくり出している形や色に結び付けながら、「まだ決定されていないところの未来」において実践していくつくり方と、そのつくり方による形や色を紡ぎ出していき、制作者の「自己」の「生成」の「叙述」といえる。この「叙述」を、「有機体（O）」である制作者のふるまいと、「環界（U）」である素材や道具などの関係の推移として、すなわち、OとU

が後かというよう
な順序づけはない
のであるから——
なぜならば、もし
そのような順序が
あれば、それは
同時性（グライヒツァイティヒカイト）の前提に
矛盾することにな
ろう——その限り
においてこの形式

の「交互作用」として捉えることにより、制作者（O）と素材や道具など（U）が造形行為の過程において「作用的共存」（ワイルツクングスツツメンザイン）の関係にある事実を示すと共に、制作者（O）に「主観的に体験されたり意識されたりする」経験こそ制作者（O）自身の学びであることを示し、明らかができると筆者は期待している。以上から、制作者（O）が経験している学びを詳細に、微視的に捉えるためには、造形行為の途上にある制作者（O）と素材や道具など（U）の関係を個別に観察するのではなく、OとUを「分離」し得ない一体の運動として捉える視座が肝要といえる。この視座に立つことによって、制作者（O）の「自己」の推移を捉えることができるといえる。

ヴァイツゼッカーは、「有機体（O）」としての人間の「主体とは確実な所有物ではなく、それを所有するためにはそれを絶えず獲得しつづけなくてはならないものである」⁶⁷とする。

人間（O）は、「運動形式の発生」としての「ゲシュタルトクライス」が作用する過程において、「対象」により構成されている「環界（U）」と出合いながら、自らの「自己」を「獲得しつづけ」ているといえる。従って、造形行為の過程においても、制作者（O）は、素材や道具など（U）に関わることによってつくり手としての「自己」を不断に「獲得」し続けているといえる。

本研究では、造形行為の過程において、制作者（O）が、素材や道具など（U）を使いながら、自らの「自己」を「生成」していく連鎖を「ゲシュタルトクライス」と解釈し、表5として整理する。

「ゲシュタルトクライス」から記録を分析し考察することで、素材や道具など（U）の「対象」を使って造形物をつくり出していき造形行為の過程を、制作者の学びの過程として捉えることができるといえる。

3 造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を分析し考察する視点

本研究では、造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度、学習到達度等」を分析し考察する視点を、表3、表4、表5に基づき、表6としてまとめる。表6に立つことにより、特に、工芸

表6 本研究における造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度, 学習到達度等」を分析し考察する視点

- | |
|--|
| <p>①制作者が「素材を選択すること」によって生じる「制約」そのものを出発点として、工芸の制作過程で用いる「素材とその素材に関わる方法（技術）の組み合わせ」を探究していること。</p> <p>②制作者が自身の見方, 感じ方, 考え方と造形物を共に形成していること。</p> <p>③種々の制作者が造形行為に取り組んできた「時の長短」を問わずに特定の「素材と方法」に専心する過程において、個々の「固有の思考経験」に基づいた「別種の価値構造」を形成していること。</p> <p>④制作者が自らの変化と素材の変化が「結びついた結節構造」を作品, または造形物としてつくり出していること。</p> <p>⑤制作者としての「有機体 (Organismus)」と、制作者を取り巻く素材, 道具, 他の人間, 他の生物, 活動場所の諸要素（「地面, 水, 空気」などを含む）といった「環界 (Umwelt)」の出合いの連鎖が生み出されていること。</p> <p>⑥制作者が自らの「自己」(または「主体」「自我」)を不断に「獲得」し続けていること。</p> |
|--|

制作における造形行為の過程において制作者としてふるまう対象者の経験している学びを分析し考察することが、「指導の個別化」(表1)に向けた個々の対象者の「学習進度, 学習到達度」の明示に結び付く可能性を期待する。また, 表6を用いた個々の対象者の「学習進度, 学習到達度」の明示が、「子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会」を提供する「学習の個性化」(表1)の契機になる可能性を期待する。

4 おわりに

本研究では、造形行為の過程において個々の対象者の「特性や学習進度, 学習到達度等」を分析し考察する視点を、特に、先行研究が関連を示した工芸制作に関わる文献の調査に基づき検討した。これにより、以下の4つを示した。

(Ⅰ) 素材とつくり方の関係を探求しながら、制作者自身の見方, 感じ方, 考え方と造形物を共に形成していく工芸の制作過程としての「工芸的造形」の概念。(Ⅱ) 制作者が自身の変化と素材の変化を一体とした造形行為を連鎖させていく学びの過程としての「造形的自己変革」の概念。(Ⅲ) 制作者である「有機体 (Organismus)」が、素材や道具などの「環界 (Umwelt)」を使いながら、自らの「自己」を「生成」^{ヴェルデン}していく連鎖としての「ゲシュタルトクライス」の概念。(Ⅳ) 個々の対象者の「特性や学習進度, 学習到達度等」を分析し考察する視点が「指導の個別化」に結び付く可能性と、「学習の個性化」の契機になる可能性。

本研究の成果は文献の調査に基づいているため、教育実践事例の分析と考察を実施することにより、本研究の成果を検証することが求められる。

今後は、本研究で検討した視点(表6)に立つ分析と考察を前提とした、教材開発, 教育実践, 教育現場で実施されている造形行為の観察と記録の収集

による、本研究の成果の検証を課題とする。

引用文献・註

- 1) 文部科学省『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』文部科学省, p.1, 2021, 2024年11月3日閲覧, https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 2) 同上, p.17
- 3) 同上, p.18
- 4) 同上, p.18
- 5) 同上, pp.18-19
- 6) 同上, p.19
- 7) 金子賢治『現代陶芸の造形思考』阿部出版, p.12, 2001, 「工芸的造形」については後述する。
- 8) 高石次郎「陶芸教育の再考と実践」『大学美術教育学会誌』第31号, pp.119-126, 1999
- 9) 高石次郎「〈作ること〉と人のあいだ—美術教育実践学の構築/内容論(陶芸)からのアプローチ—」『大学美術教育学会誌』第33号, pp.199-206, 2001
- 10) 高石次郎「〈こと〉的陶芸の在り方と認識」『大学美術教育学会誌』第34号, pp.225-232, 2002
- 11) 高石次郎「〈こと〉的陶芸—実践の論理—」『大学美術教育学会誌』第35号, pp.265-272, 2003
- 12) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社, pp.129-133, 2018
- 13) 高石次郎「〈こと〉的な美術教育のあり方—造形遊び・陶芸作品制作・大学教育に通底すること—」『大学美術教育学会誌』第40号, pp.209-216, 2008
- 14) 佐藤賢司「造形の思考としての〈工芸〉再考」『大学美術教育学会誌』第45号, pp.159-166, 2013
- 15) 隼瀬大輔「『工芸的造形』と『造形遊び』にみら

- れる近似性」『美術教育学研究』第46号, pp.229-236, 2014
- 16) 隼瀬大輔「『工芸』における『伝統』に関する一考察」『美術教育学研究』第49号, pp.321-328, 2017
- 17) 古瀬政弘「金属工芸における生命科学分野との連携実践について—観察から創造までの制作プロセスに関する研究—」『美術教育学研究』第47号, pp.327-334, 2015
- 18) 安藤郁子・高石次郎「表現者と共にいるということ—生きづらさを抱える人の芸術表現に関する実践的研究—」『教育実戦学論集』第17号, pp.243-254, 2016
- 19) 安藤郁子「表現者と共にいるということ—生きづらさを抱える人の芸術表現に関する実践的研究(2)—」『美術教育学』第38号, pp.27-43, 2017
- 20) 橋本真之『造形的自己変革—素材・身体・造形思考』美学出版, p.7, 2016, 「造形的自己変革」については後述する
- 21) 木村敏『あいだ』筑摩書房, p.44, 2005
- 22) 大平修也「工芸による造形的自己変革がつくる共感的な場に関する研究橋本真之の鍛金の実習に着目して」『美術教育学研究』第52号, pp.97-104, 2020
- 23) 前掲書21), p.14, 木村はヴァイツゼッカー (Viktor von Weizsäcker) について引用文のように解説している。
- 24) ヴァイツゼッカー (Viktor von Weizsäcker), 木村敏・濱中淑彦訳『ゲシュタルトクライス知覚と運動の人間学』みすず書房, pp.221, 2017, 「ゲシュタルトクライス」については後述する
- 25) 大平修也・松本健義「金属素材を叩く行為による共感的身体経験と造形的自己変革の生成に関する研究—高校生を対象とした授業の開発実践と分析考察—」『美術教育学』第42号, pp.99-118, 2017
- 26) ギブソン (James Jerome Gibson), 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (訳者)『ギブソン 生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る—』サイエンス社, p.137, 2001
- 27) 大平修也「工芸における固有の理路を促すアフォードの研究—自身の陶芸制作を事例としたオートエスノグラフィー—」『美術教育学研究』第56号, pp.81-88, 2024
- 28) 市川寛也・庄司知生「工芸ワークショップを通じた実践共同体の構築の可能性—アートプロジェクト《生活者工房》の取り組みを踏まえて—」『美術教育学』第45号, pp.47-60, 2024
- 29) 前掲書7)
- 30) 前掲書20)
- 31) 同上
- 32) 前掲書21)
- 33) 前掲書24)
- 34) 前掲書7), p.7
- 35) 同上, p.10
- 36) 同上, pp.12-13
- 37) 同上, p.13
- 38) 同上, pp.13-14
- 39) 同上, p.14
- 40) 同上, p.15
- 41) 同上, pp.17-18
- 42) 同上, pp.31-32
- 43) 同上, p.32, 可読性を考慮し以降の引用文に付されている読み仮名は引用文献に記されている通りに記載する。
- 44) 同上, p.38
- 45) 前掲書20), p.28
- 46) 同上, p.120
- 47) 前掲書7), p.11
- 48) 同上, p.12
- 49) 前掲書20), pp.21-22
- 50) 同上, p.27
- 51) 同上, p.30
- 52) 同上, p.79
- 53) 同上, p.33
- 54) 同上, pp.63-64
- 55) 同上, pp.111-112
- 56) 同上, p.113
- 57) 同上, p.123
- 58) 前掲書24), p.297
- 59) 同上, pp.275-276
- 60) 同上, p.260, ヴァイツゼッカーは「生物がヤーコプ・フォン・ユクスキュール (J.v.Uexkuell) 以来環境世界 (Umwelt) と呼ばれている自分自身の世界に対して有する関係から出発している」(() 内は筆者) 視座とする。
- 61) 前掲書21), p.20
- 62) 前掲書24), p.232
- 63) 同上, p.220
- 64) 同上, p.221
- 65) 同上, p.151
- 66) 同上, p.194
- 67) 同上, p.277