

サイト・スペシフィック・ワークにおいて経験される学びと つくり出される造形物の作用に関する研究

松本健義*, 大平修也**, 竹本悠太郎***, 松永滯奈****

(令和5年6月29日受付, 令和5年12月18日受理)

Learning Through the Experience of Creating Site Specific Works and the Effects of Such Artworks

MATSUMOTO Takeyoshi *, OHIRA Shuya **,
TAKEMOTO Yutaro ***, MATSUNAGA Miona ****

This study used an exercise in which graduate students stimulated collaborative production while creating. This study analyzed and discussed the case to demonstrate the significance and results of this exercise. Furthermore, it clarifies the learning process of graduate students who conducted collaborative production in a shared space and the effects of the artworks they created. The study considered the case based on Tadashi Kawamata's concept of "artless," which regards the process as a creative work, and James J. Gibson's concept of "affordance," that is, an effect that induces certain behaviors in animals who perceive the value and meaning of objects. The results clarified the learning process where, the sculptures invited each other to create, and the activity of collaborative production that generates such learning experiences.

Key Words : Self education, Artless, Site specific work, Affordance, Collaboration

1 問題の所在および研究の目的と方法

1-1 問題の所在

本研究では、第1筆者が上越教育大学大学院で実践した演習「行為をつなぐ」(以下、本演習)を分析し、協働^(註1)制作において大学院学生(主に第3筆者と第4筆者)が経験した学びと、大学院学生が大学の共有空間で身体全体を働かせながら協働制作した造形物の作用とを考察する。第1筆者はこれまでに、大学院学生が自明としていた、造形物の形や色の出来栄えに固執する見方や考え方ではなく、協働制作において見たり聞いたり感じたりした自他の造形行為の過程へと自ずと志向していくことに留意した種々の演習を実践してきた。第1筆者が共有空間で実践した協働制作では、大学院学生が個々の造形行為に専念する場面と、個々がつくり出した造形物を契機にして大学院学生の協働制作が活性化した場面とを観察してきた。本研究を通して、大学院学生の個々の造形行為や造形物そのものと、協働制作として結節していく大学院学生の関わりや造形物の作用との関連を、本演習の意義および成果として示すことができると期待する。

大学の共有空間で造形物をつくる本演習と同様に、公共空間を舞台として作品制作および作品展示を行うアーティストに川俣正がいる。川俣は、著『セルフ・エデュケーション時代』(2001)において「『自らが自らの力で学ぶ』とは何か。つまりセルフ・エデュケーションとは何か」と問い、「新たな手法(脱芸術, アートレス)を使って大胆に応答する」⁽¹⁾と述べる。川俣らは「脱芸術/脱資本主義」について、「いままで受動存在/客体としてあった観客, 生徒, 患者, 消費者などが、すすんで主体=行為者になる」とし、「『美のための美』や死の世界に陶酔する近代美学をかるやかに乗り越え, 日常の中に, 芸術的手法を使いながら, リアルにしてやわらかなエロスを肯定する〈脱芸術〉を実践して「資本主義のさまざまなシステムを利用しつつ改編する〈脱資本主義〉を試み, コラボレーションのあり方を, 社会のさまざまな場(企業, 学校, 病院, 家庭)に応用してみる」⁽²⁾(原文ママ)と解説する。川俣は、「マイノリティ」を「少数派」と訳すが、日本では「家庭や学校, 企業などから離脱しようとする『目

* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

** 山陽学園短期大学 (Sanyo Gakuen College Department)

*** 秋田公立美術大学 (Akita University of Art)

**** 上越教育大学大学院学校教育研究科学生 (Master program student of Graduate School in Science of School Education, Joetsu University Teacher Education)

に見えない心理』をもち、外へ、新しい共同体＝コラボレーションを求めるマイノリティが急増しはじめている」とし、「コラボレーション」の「共通したコンテンツ」としての「感覚や身体とは何か。他者や異質な考えをどう受け入れるのか」⁽³⁾等と問う。同著において、川俣は「個人の試行錯誤そのものを〈創造的〉」と述べ、「プロジェクトのフィールドで起きる〈出来事〉を経験し、自分なりのセンスやアンテナの張り方を見つけ、共同の在り方を知り、からだごとセルフ・エデュケーションをする」こと、「旧来の『教える／教えられる』関係から遠く離れた、こうした一連のプロセスそのものを『創造的な作品』と呼ぶ時代もそう遠くない」⁽⁴⁾とする。また、川俣は著『アーティスト』で、自他が「セルフ・エデュケーション」する協働制作「サイト・スペシフィック・ワーク」⁽⁵⁾を公共空間で実践しているとする。筆者が子どもを対象にして行った造形行為では、始めにつくり方を説明し子どもが個々の活動に専念して取り組んだ場合であっても、つくっている（つくりあげた）造形物を見合い、語り合うことで、互いが生み出した形や色をよさとして味わい合いながら、そのよさを次の個々の造形行為に活かしていった。また、時には自他の造形物を一緒につくり合う協働制作へと子どもの造形行為が変化していく場合があった。造形行為の過程で見つけたつくりたいものをつくっている時（つくりあげた時）、子どもは、互いの造形物やつくり方に興味関心をもち、そのよさを認め語り合い、自他の学びとして共有していった。現在、園や学校で子どもの「主体」を育むことが重視されている⁽⁶⁾が、子どもは自らの「主体」を発揮できるようになると、時には教室から「離脱しようとする『目に見えない心理』をもち、教室外に出て、そこにいる多様な物、人、出来事と出会い、「新しい共同体＝コラボレーション」を成立させていく。自らの「主体」を発揮した結果、時には「外へ、新しい共同体＝コラボレーション」を希求する子どもに教師らはどういった支援が可能となるのだろうか。まずは、子どもが「主体」を発揮して実践する「プロセスそのもの」を、教師や教師を目指す者が「創造的な作品」として捉えることのできる見方や考え方を学ぶこと、これが子どもの「主体」を発揮させ育む契機になるといえる。本研究では、「セルフ・エデュケーション」または「サイト・スペシフィック・ワーク」に立ち、教育について学ぶ大学院学生が身体全体を働かせながら大学の共有空間で造形物を協働制作し、自他の造形行為の過程に自ずと志向していく本演習において、「プロセスそのものを『創造的な作品』」として捉えることのできる見方や考え方が大学院学生に形成される学びに着目する。この見方や考え方は、将来、子どもが「主体」を発揮して実践する「プロセスそのもの」を「創造的な作品」と捉えることのできる教師の見方や考え方の獲得に繋がると期待する。

以上から、本研究では、個々人が「自らの力で学」び合うことのできる教育活動としての意義と成果が、そのまま「サイト・スペシフィック・ワーク」の要素として分析考察できると共に、「サイト・スペシフィック・ワーク」のもつ現代アートとしての特性の1つであると捉える。それは、本演習の記録から分析考察していく、本演習がもつ教育実践としての意義と成果、および「サイト・スペシフィック・ワーク」がもつ現代アートとしての特性を分断して捉えることを不可能と捉える立場である。

本研究に近接する、「セルフ・エデュケーション」または「サイト・スペシフィック・ワーク」に関連した先行研究には次の(A)(B)(C)がある。(A)アートと他領域の視点に基づく報告には、(A-1)「サイトスペシフィック・アート」の「成立背景」を確認し事例に包摂される「空間概念」を整理して「地理学との親和性」を考察することにより「サイトスペシフィック・アート」の意義を検討した研究（及川裕子；2021）⁽⁷⁾。(B)芸術祭の作品に基づく報告には、(B-1)「国東半島芸術祭」(2014)の事例を対象に「サイト・スペシフィック・アートにおける作品と場所の意味的な結びつき」を考察し、「サイト・スペシフィック・アート」と「場所論やモニュメント研究との接点」を検討した研究（大平晃久；2019）⁽⁸⁾。(C)子どもを対象にした芸術教育実践に基づく報告には、(C-1)「大阪府大阪市にあるパドマ幼稚園及び浄土宗大蓮寺」で開催された「子どもとおとなが一緒に楽しむ創造の場」をテーマとする「キッズ・ミート・アート2016」において、著者が実践したワークショップ「さわる、ねじる、ちぎる感覚～彫刻家と一緒に水粘土でオブジェをつくろう～」を事例に、「サイト・スペシフィックの概念」に基づいて「場を活用したワークショップ」を検討した研究（村上佑介；2017）⁽⁹⁾、(C-2)前述の「キッズ・ミート・アート」(2016-2017)において、子どもと大人を対象に著者が実践したワークショップ「想像の木・創造の木」を事例に、対象者の活動の様子やアンケート調査に基づいて「『場』を活かしたワークショップの成果と課題」を検討した研究（村上；2018）⁽¹⁰⁾、(C-3)音楽と美術を中心としたアートイベント「NAGAI ART STAGE 2018」において屋外展示した作品と、前述の「キッズ・ミート・アート」(2019)において高齢者と子どもが協働し「地獄や極楽といった『あの世』」に思いを馳せて描くワークショップを事例に、「既存の場」が「新たな場」へ変化することを検討した研究（村上・弘田陽介；2020）⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾。

先行研究から、これまでの美術または美術教育の研究では、「サイトスペシフィック・アート」という物質としての作品と「場所」の関係に着目する流れがあった。しかし、本研究は、大学院学生が自他の造形行為の過程に自ずと志向していく本演習との親和性から、「プロセスそのものを『創造的な作品』」として捉える「セルフ・エ

デュケーション」または「サイト・スペシフィック・ワーク」に立つ。また、先行研究では、大学の共有空間で行った協働制作において大学院学生が経験した学びと、その大学院学生が身体全体を働かせて協働制作した造形物の作用とを検討していない。本研究では、個々の大学院学生が共有空間において「起きる〈出来事〉」を「感覚や身体」を働かせて味わいつつ「自らの力で学」び合うと共に、「他者や異質な考え」を受容しながら「試行錯誤」し合う「一連のプロセス」としての「創造的な作品」または協働制作を、サイト・スペシフィック・ワークと位置付け検討する。本演習の大学院学生は、大学院修士課程から教員免許状の取得を目指す社会人経験者、他大学の学部から入学してきた者、外国人留学生等、背景は様々である。以上から、先行研究には、造形物である作品と「場所」の関係に着目し、子どもを中心とした地域住民を対象とする研究が散見されたのに対して、本研究は、多様な背景をもつ大学院学生が大学の共有空間で実践した協働制作の「プロセスそのものを『創造的な作品』」として着目すると共に、大学院学生が「プロセスそのものを『創造的な作品』」として捉える見方や考え方の形成過程に着目する点に独自性がある。

1-2 研究目的

本研究は以下の2つを目的とする。

(I) 協働制作の過程を、大学院学生が「自らの力」で経験した学びの「プロセスそのものを『創造的な作品』」の実際として明らかにする。(II) 大学の共有空間において、大学院学生が「感覚や身体」を働かせながら協働制作した造形物の作用を明らかにする。

1-3 研究方法

本研究は以下の3つの方法で実施する。

(i) 大学の共有空間で協働制作した大学院学生の学びと、その大学院学生がつくり出した造形物の作用とを分析考察するため研究の視点①②を位置付ける。まず、協働制作の過程で大学院学生が経験する学びについて分析考察する視点①を、川俣の著『アートレス』に基づき設定する。次に、本演習の活動場所となった大学の共有空間で大学院学生が「感覚や身体」を働かせながら協働制作した造形物の作用について分析考察する視点②を、ギブソン (James Jerome Gibson) の「アフォーダンス」⁴⁴⁾に基づき設定する。ギブソンは「アフォーダンス」を自然物や人工物等を問わず周囲にある「環境が動物にアフォード (afford) する」作用であり、身体に備わる感覚を通して「環境に存在する事物の『価値』や『意味』が直接的に(個々の動物に)知覚されること」(() 内は筆者)を表す「私の造語である」⁴⁵⁾とする。佐々木正人は、「アフォーダンス」はギブソンによって「1960年代に完成された」とし、ギブソンの死後は少数の後継者により続けられ、1980年代に入ると「とくに『人工知能 (AI) の設

計原理』や『人と機械のコミュニケーション』について研究している認知科学者に注目された」⁴⁶⁾とする。そして、「今では21世紀の人間研究のキーワードの一つになって、プロダクト・デザインや建築などのモノづくりや、絵画やアニメなどアートの領域でも注目されている」⁴⁷⁾とする。本研究は、サイト・スペシフィック・ワークの要素をもつ本演習においてつくられた造形物の作用を、その造形物が周囲の大学院学生や活動場所を訪れる他の学生を「アフォード」する作用として考察するため、「アフォーダンス」の研究に関連した教育実践研究に立つ。「アフォーダンス」の視点から、造形物の「価値」や「意味」を「知覚」する人の「感覚や身体」の働きを捉え分析考察できるといえる。研究の視点①から目的 (I) を明らかにすることにより、協働制作として結節していく大学院学生の関わりを、本演習の意義や成果として示すことができると捉えた。また、研究の視点②から目的 (II) を明らかにすることにより、協働制作の過程で大学院学生がつくる造形物の作用を、本演習の意義や成果として示すことができると捉えた。(ii) 第1筆者が2018年10月30日に実践し、第2筆者が静止画記録および動画記録した本演習を研究事例とする。収集した記録を用い、西阪仰の「相互行為分析」⁴⁸⁾と、制作者のふるまいと造形物がつくられていく過程を可視化する記述分析および画像分析 (松本健義・大平修也; 2023)⁴⁹⁾に基づき分析 (図2) する。また、分析を通して得られた第3筆者と第4筆者の気づき (表5) を示す。西阪や松本・大平 (2023) の分析は、対象者の行為と発話の記述や、対象者の身体や視線と造形物の関係とを画像で表すため、協働制作する大学院学生の「感覚や身体」の働きを捉え分析考察する本研究に有効といえる。分析は第1筆者と第2筆者が中心に行う。(iii) 分析内容を視点①②に基づき考察する。第2筆者の考察を、収集した記録や分析内容を踏まえて筆者4名で検討する。第3筆者と第4筆者が本演習を振り返り、自明としていた見方や考え方では捉えられない大学院学生に経験された学びと、その大学院学生が協働制作した造形物の作用とを示す。

2 研究の視点

2-1 協働制作として実践されるアートレス

本研究では、大学院学生が経験する学びについて分析考察するため、川俣の著『アートレス』の論を検討する。

川俣は、「アートを享受することは、心の豊かさを生む」とされるが、その「豊かさ」に「懐疑的な心を持つ者にとって、アートとは果たして何を生むものなのだろうか」と問い、この問いをもつことは「『感覚』とか『感性』、『才能』」といった「聖域を、特別扱いして崇め奉るよりマシなのではないかと思う。個人の感性というものを決して否定はしないが、特別視するつもりはない。なぜなら誰

であろうと、何がしかの得意分野は持ち得ているわけだから²⁰¹とする。「同様に国の文化的成熟度」は、「文化施設の数」や「そこに携わる人たちの知識教養レベルのことでもない」のであり、「多くの場合、日常の些細なことの中に見ることができる」が、「普段は、いつも見落とされがちである。なぜならあまりにも日常的なことに過ぎないし、あまりにも普通のことであるから。それは、今まで言われてきた文化的な、アーティスティックなことからはるかに距離を持ったものなのかもしれない²⁰²」とする。更に、「この『普通さ』を探求することに、なぜか興味が湧く」、「言いかえれば、アートフルな人たちの、気の利いた生活のための教養主義的アートの類いからどのくらい距離を持てるかということ。無自覚な文化教養主義の飾りとしてしかアートが存在しない、アートフルな世界に対する苛立ちなのかもしれない²⁰³」とする。川俣の論から、既存の様式に基づく「アーティスティック」な「教養主義的アート」としての形や色だけを優れた作品とし、その作品を生み出す『「感覚」とか『感性』、『才能』』を持った一握りの者だけをアーティストと自明視する「文化教養主義」が、アーティストの表現の多様性に留まらず、既存の様式の影響下にあるのであろう芸術教育における子どもの表現の多様性を狭める働きをもつと捉えた。造形行為の場面で個々の活動に専念することと、互いが生み出した形や色をよさとして味わい合いながら、時には自他の造形物を一緒に作り合うことを連続させる子どもに対して、これまでに第1筆者が実践した演習における大学院学生も同様のふるまいを実践していた。自明視しがちな形や色の出来栄に固執せず、自身の目の前で生じる素材や道具の変化と素材や道具の使い心地に専念することが、年齢や性別を問わずに身体全体を働かせながら互いに表現し合う協働制作の契機となり得るのではない。そうした造形行為は、大学院学生の志向が活動場所の中に向かい演習室内に留まる場合があれば、大学院学生の志向が活動場所の外に向かい演習室外で展開される場合がある。川俣の論に沿えば、本演習では、「文化的な、アーティスティック」な「聖域を、特別扱いして崇め奉る」ような演習室内での指導者の指導に傾倒せず、また自明視しがちな形や色の出来栄に固執せず、大学院学生が自他の見方や考え方を働かせ合いながら、素材をねじる、丸める、破る、繋げる等の「普通」な行為の連鎖が協働制作として実践される。この協働制作でつくられる造形物は、「文化教養主義の飾り」や「アートフルな世界」から「距離」のある素材の集合体といえる。

「アートフルな世界に対する苛立ち」を背景とした「アートレスの提言」を川俣は次のように述べる。「あくまでも既存の美術言語や流行、スタイル、例えば『綺麗なもの』、『美しいもの』、『美的価値』や社会的な規範からなる常識的言語に裏打ちされた『美』なるもの全般に対する、懐

疑を意味している。それ以上に『アート』そのものに対しての存在意味を問うことでもある²⁰⁴。川俣は、「現在、巷に溢れ返っている『アート(?)』を時代の気分とか心情的、感情的に語ることからわざわざばかり距離を持ち、社会的な枠組みや日常性の中から今日的な存在価値を見出そうと思う。そのための個人的なストラテジー(戦略)として『アートレス』を提言する」と述べ、「アートレスであることが、結論として、より既存のアートからの自由度を持ち得ることになる」が、その「自分の仕事」の特徴の1つを「公共の場(パブリック)」とし、もう1つを「作業の共同性」という「語られる主体性の問題、あるいは複数のアイデンティティについての問題²⁰⁵」とする。

造形表現による教育、特に美術科教育では、定められた自席に座りそこで個々に表現可能な範囲で指示された題材に沿う造形物をつくりながら技術と知識を学ぶ体制に終始する例が多いのではない。こうした例では、子どもの管理と生徒指導上の利点や、造形表現に関わる技術と知識を後世に伝える効果等を想定できる一方で、子どもの表現が机上で完結する範囲に留まったり、自他の造形物の形や色をよさとして味わい合う機会が生まれなかったりするのではない。そのような造形表現を受けてきたであろう大学院学生にとって、演習室外での協働制作を経験できる本演習は、自明視していた造形表現の捉え方を変化させ、個々では見付けたり考えたりできなかったつくり方や造形物を生み出し、互いの表現を解放し合っていく契機になるといえる。

川俣の論に沿えば、本演習で協働制作することとなる素材の集合体は、大学院学生が身体全体を働かせながら活動の過程で変化した互いの「社会的な枠組み」や、互いの「日常性」を、形や色で表した軌跡であると共に、「既存の美術言語や流行、スタイル」に基づく『「美」なるもの』とは異質な「存在意味」をもつといえる。この素材の集合体や協働制作そのものは、制作者の大学院学生と、「公共の場」(制作場所)を訪れる他の学生との「アイデンティティ」の出会いを「共同性」として生み出す、「既存のアートからの自由度を持ち得た「アートレス」といえる。

川俣は、「日常生活の場」は「プライベートな場とパブリックな場²⁰⁶」に分かれるとし、「公共の場(パブリック)」について次のように述べる。「ギャラリー・スペースからそれが含まれている建物全体に興味が移行し、その建物が建つ都市空間そのものを自分の作品発表の場」として「建築空間に作品をインストールしてきた」が「自分はどうも『場力本願』とでもいうのだろうか」、「この場(サイト)ということにすべての行為の判断の材料を託している²⁰⁷」とする。また、『「サイト・スペシフィック』』とは、この時にこの場でしかできないというミニマルなモチベーションの中にある可能性が、新たな場を顕在化してくれる最も有効な手段

のこと」であり、「その場の地理的な成り立ちや歴史、その背後にあるさまざまな人間関係がこの場を今現在の状態に形作っているのだとすると、それを改めてフィールドワークをし、徹底的にリサーチすることによって、その人たちの姿がより明確に見えてくる」⁹²とする。この「リサーチ」の成果を、川俣は「自分なりに解釈し、作品行為のサブジェクトとして作品を組み立てる」が、「出来上がるものは、私が見て感じた、まさにそこで生活している彼らのことであり、彼らの日常のことであったりする」し、「彼らが見えなかったり考えられなかったこと」を部外者であるアーティストが「少しでも具現化した時、彼らにとっては今までになかったものがその場にわずかに出現する」ことで、その活動が「結果的に『ノンサイト』に広がる」性質に、「『サイト・スペシフィック・ワーク』の今後の可能性を見る」⁹³とする。

筆者が子どもを対象にして行った造形行為では、子どもが学校の広場や集会所等の共有空間で活動する過程において、素材や道具を使い造形物をつくり、またつくり変えるだけでなく、共有空間の形や設置されている物の形や色に沿う協働制作が展開された。普段、1人ではなかなかつくり進められない子どもが仲のいい友達と一緒にすぐにつくれたり、小さめの造形物をつくっていた子どもが友達と共に大きな造形物をつくったりして、共有空間全体に造形物をつくり広げていき、共有空間そのものを作品としてつくり変えていった。このように、共有空間で実践する協働制作は、受講者が個々の活動ではつくり出さない（つくり出せない）造形物を生み出すが、その造形物は活動の過程で増殖拡大していき共有空間そのものを飲み込んで作品へと変化させていくと共に、受講者の関係をつくり変えていく効果が期待できる。この受講者の協働制作の過程の記録を分析考察することにより、受講者が経験した学びを明らかにすることが、共有空間で実践する協働制作の意味を捉え直すことに繋がる。

川俣の論に沿えば、本演習では、講義室や演習室ではなく、大学の共有空間を学生の「作品発表の場」として協働制作や造形物を「インストール」する。大学院学生は、「この時にこの場でしかできない」、「ミニマルなモチベーションの中にある可能性」を見付け、その「可能性」をつくる行為やつくり出す形や色として示し合いながら「作品発表の場」を「新たな場」へと変化させる。大学院学生は、状況に応じて素材をねじる、丸める、破る、繋げる等のつくる行為として制作場所を「フィールドワーク」し「徹底的にリサーチする」過程で「見て感じた」ことや、制作場所での「生活」や「日常」に基づく大学院学生自身の見方や考え方を造形物として「具現化」する。また、以上の「場」の変化を記録する「フィールドワーク」に基づいて「徹底的にリサーチ」(分析考察)することにより、協働制作の過程で変化した大学院学生の「人間関係」が「明

確に見えてくる」。この変化は、制作者の大学院学生に限らず、その大学院学生と制作場所を訪れる他の学生との関係にも及ぶが、大学院学生が「見えなかったり考えられなかったこと」を研究成果として「具現化」することにより「『ノンサイト』に広がる」本演習の成果として示すことができるといえる。

川俣は、自身の制作について「どこにでも身軽に行き、そこでの一時的な行為により組み立てられたものが、ある時期が来たらその後、解体され、またもとの何もなかった状態に戻る」とし、「この一時性のアレンジメント」は「美術作品の恒久性やオリジナリティということに対するアンチテーゼでもある」⁹⁴とする。また、「結論が出ない、最終章を間延びさせていくこのプロジェクトのリスクは、つねに制作プロセスでしか見せることができないこと」であり、「観客」の「いつ頃なら完成作品が見られるのか」という質問に、答えるすべがない⁹⁵とする。

本演習で大学院学生がつくる造形物は、制作場所に貼り付けた素材や造形物に更に重ねて貼ったり繋ぎ合わせたりして、大学院学生が相互につくり合い成長させていく。その造形物は、素材をセロハンテープで繋げたり、制作場所に貼り付けたりしてつくるため、素材自身の自重で剥がれ落ち破損することもある。本演習終了後、造形物は、制作者である大学院学生や筆者が管理して適宜補修しながら制作場所に数日設置し、訪れた人々に形や色を味わわれていく。造形物は、破損と補修を繰り返して、時間の経過に伴い少しずつ変化していくため、他の学生が制作場所を訪れるたびにどこかが変化した状態で味わわれたり、変化した造形物のある変化した制作場所そのものが味わわれたりすることとなる。その意味で、本演習で大学院学生に協働制作される造形物は、活動後も常に変化し続ける生きた作品といえる。

川俣の論に沿えば、本演習で協働制作する造形物は「一時的」に「組み立てられたもの」であり、演習終了後、数日間その場に設置したあとに制作者の大学院学生によって「解体され、またもとの何もなかった状態に戻」っていく。従って、本演習は、「完成作品」という「結論が出ない」、「つねに制作プロセスでしか見せることができない」(またはプロセスとして経験することしかできない)性質や、「美術作品の恒久性やオリジナリティということに対するアンチテーゼ」の作用をもつといえる。本演習では、大学院学生が、活動の状況に応じて変化する「制作プロセス」そのものを作品として経験するといえる。

川俣は、「作業の共同性」を次のように述べる。「集団による意見交換」で「目的化」されるものは「他の住民を啓蒙する類のもの」や「集団の自己満足」ではなく、「個人に集約されたかたちでのモチベーションが、全体の中で維持されていく」ことであり、いつも「うまく調整が付き、プロジェクトが成就するわけではないが、多くの

ひとたちとのコラボレーションは実にスリリングである」⁶³。この「方法論」を川俣がとる理由は、「携わることによる共同性の意識が、作品を個人のレベルから、少しずつ集団のものとしてのレベルに肩代わりさせ、責任を分かち合うようになるからであり、唯一その関係性の変容を体感したいという興味なのだ」⁶⁴とする。また、そうした制作が「観客に参加してもらい、体験として肌で作品を鑑賞することを主体にした作品」であれば、「作品の前で立ち尽くしているだけでは、何も見えてこないのは確かだ」⁶⁵とする。

川俣の実践の場合は、「集団による意見交換」を綿密にしてから協働制作を行うが、それは本演習と異なる部分である。本演習では、制作場所を第1筆者と大学院学生が語り合いながら決めるが、何を協働制作するかは事前に話し合わず、個々が材料、道具、制作場所などから見付けたり考えたりした造形物をつくり、その造形物同士を繋げていく行為から開始する。見付けたり考えたりしたつくりたいものをつくる過程で個々の大学院学生の興味関心が高められ、個々でつくった小さな造形物を繋げていき大きな造形物を協働制作する段階では、個々の興味関心が1つとなって全体の興味関心へと変化していき、共につくる経験を共有した関係が形成されるといえる。

川俣の論に沿えば、本演習では、大学院学生が、制作場所や素材の形と色や制作過程の造形物等の状況に応じて、個々に見付けたつくり方や形と色を示し合い活動の進行を「うまく調整」できる場合もあれば、示し合ったつくり方や形と色が活動に馴染まず「成就」しない場合もある。そうした状況が、つくり出す造形物と協働制作そのものを「個人のレベルから」、「集団」の「レベルに肩代わりさせ」、「その関係性の変容」を学びとして大学院学生に経験させるといえる。また、本演習の制作場所を訪れた他の学生は、制作場所に貼り巡らされた造形物の「前で立ち尽くしているだけ」でなく、造形物を避けたり造形物に触れたりすることにより「体験として肌で作品を鑑賞する」といえる。

本研究では、制作場所である「公共の場」において、制作者が素材の集合体をつくりながら経験した見方や考え方の変化を互いのつくり方や互いの表す形と色で示し合っていくことにより、つくり出した（つくり出していく）「新たな場」を訪れる他の学生のふるまいを変化させて「共同性」を生み出すと共に、「文化教養主義の飾り」や「アートフルな世界」からの「自由度を持ち得る」協働制作の過程を、アートレスと位置付けて視点①とする。

2-2 人と造形物の関係として観察されるアフォーダンス

ギブソンは、人が「知覚」する「面の構造や配置は、それらの面がアフォードするものを構成している (constitute)」ことを意味し、「面を知覚することが、面がアフォードするものを知覚すること」⁶⁶と述べる。「環境のアフォーダン

スとは、環境が動物に提供^する (offers) もの、良いものであれ悪いものであれ、用意^したり備え^えたりする (provide or furnishe) もの」であり、例えば「陸地の表面がほぼ水平（傾斜しておらず）で、平坦（凹凸がなく）で、十分な広がり（動物の大きさに対して）」をもち、「材質が堅い（動物の体重に比して）ならば、その表面は支え^る (support) ことをアフォードする」とし、「支える物の面」としての「価値や意味」が「知覚」⁶⁷されるとする。また、その「価値や意味」をもつ「面」は「上に立つことができる」、「四足動物や二足動物に直立の姿勢をゆるす」が、「列挙した4つの特性—水平、平坦、広がり、堅さ」は「物理学で用いられる尺度、基本的標準単位で測定されるときには、面の物理的 (physical) 特性であることに注意してほしい」⁶⁸とする。更に、「ある種の動物にとっての支えのアフォーダンス」として「これらの4つの特性はその動物との関係で測定されなければならない」とし、「これらの特性」は「動物の姿勢や行動と関連した統一性をもっている」ため、「アフォーダンスは、物理学でものを測るようには測定することはできない」⁶⁹とする。これまでの筆者の教育実践において、対象者（年齢を問わず）が造形行為に専念していた活動では、対象者がつくり出していく（つくり出した）造形物の形や色を味わった者のふるまいの変化を捉えることができた。その変化は、対象者の造形物への視線の集中や、対象者が造形物に触れたいと思いついて実際に使ってみる、といったふるまいとして実践された。また、このふるまいの変化は、対象者が語り合って相互の関係を変化させたり新たな関係をつくり出したりしていく契機となった。本研究では、こうした対象者のふるまいの変化が、対象者のつくり出していく（つくり出した）造形物の作用によってもたらされた現象であると想定した。

ギブソンの論に沿えば、協働制作の過程では、制作環境を構成する道具や素材やつくり出す造形物等の「価値や意味」を状況に応じて見付けた使い方やつくり方やつくり出した形や色として「知覚」し合う「アフォーダンス」が制作者同士に味わわれるといえる。協働制作において「知覚」される「アフォーダンス」は、個々の制作者が実践する「姿勢や行動」（ふるまい）と「関連した統一性をもっている」ため、制作者のふるまいを構成する行為や発話や視線等の推移を捉えることにより、制作者が「知覚」する「アフォーダンス」の推移が明らかになるといえる。更に、本演習では、共有空間を制作環境としたことで、共有空間を訪れる他の学生の歩き方の変化や新たな語り合いが生み出される場面を分析考察できると期待する。この場面を示すことは、造形行為とそれによりつくり出された造形物の作用が、活動を共にする大学院学生の関係や演習時間を越境して他の学生や演習時間外にも広がっていく、芸術教育実践そのものの効果を示すこ

とに繋がるといえる。

ギブソンは、「異なった配置は動物が異なれば異なった行動をアフォードし、かつ異なった機械的動作をアフォードする。ある文化圏の人間がひざまずいたり、しゃがんだりする仕方とは別の坐り方の習慣」を「アフォード」するが、この「坐り方」を支える「支えの面」を一般に「坐るもの (seat)」と呼び、「機能的配置が坐るものの配置である限り、それはさまざまな形をとりうる。その面の色や肌理は関係がない」し、「そのアフォードンスは個々の人の背の高さと関係している」⁴⁰⁾とする。「坐れるもの」の「特性をまさに備えていると弁別されるならば、それは坐ることのできるものに見える」し「そのアフォードンスは視覚的に知覚される」といえ、また「他の動物」は「性、捕食、育児、闘争、遊び、協力、コミュニケーションに関する相互作用の豊富で複雑なセットをアフォードする。他人がアフォードするものは、人間にとってあらゆる種類の社会的意味を包含している」⁴¹⁾とする。

第1筆者が実践してきた演習は、個々に異なる経歴、性別の違い、体格差等の違いをもつ多様な大学院学生が受講してきた。その大学院学生は、見方や考え方も個々の違いに応じて多様であり、その見方や考え方に基づいて、造形行為の過程で見たり感じたり考えたりしながら作り出していった造形物の形や色も多様であった。その多様性は、互いの造形物や造形行為そのものを見て、聞いて、感じるにより自他のよさとして大学院学生が味わい合い共有していった。また、第1筆者が実践してきた演習の協働制作の過程では、大学院学生が作り出した個々のよさを発揮する造形物を持ち寄り、組み合わせ、繋げていくことにより大きな造形物をつくっていったが、この大きな造形物は、互いのつくり方やつくり出していく形と色を味わい合って、受け入れ合い、共に造形行為に専念していく関係が大学院学生に形成されたことを表すといえる。本研究では、造形行為や造形物を介した大学院学生の関係の変化を、身体全体を働かせてつくる大学院学生の学びとして示すことができるといえる。

ギブソンの論に沿えば、協働制作の過程では、制作者が個々の「文化圏」(生活背景)に基づき異なる見方や考え方を働かせて見つけたつくり方を出し合い造形物をつくるといえる。また、つくられる造形物の形や色は、制作者同士の「闘争、遊び、協力、コミュニケーションに関する相互作用の豊富で複雑なセットをアフォードする」し、「社会的な意味」の富む協働制作の契機になるといえる。ギブソンは、「ニッチ (niche) の概念」について、「動物の種は、環境内にあるニッチを利用したり占有したりする」が、これは「種の生息地 (habitat)」や「動物がどこ (where) に住んでいるか」ということではなく「いかに (how) 住むかにより多く関連している」とし、「ニッチとはアフォードンスのセットである」と述べ、「動物の

種類を示し、動物はニッチの種類を暗に示している。この両者の相補性」と「無限の可能性をもつ全体としての環境が、動物に先んじて存在すること」に注目し、また「環境」には「まだ利用されていない」、「まだ占有されていないニッチがある」⁴²⁾とする。例えば、「建築」の「ニッチは彫像がぴったりおさまる場所であり、対象がフィットする場所 (壁龕)」であって、「生態学」の「ニッチ」は「その動物がフィットする環境の特徴の一セットである」⁴³⁾とする。

第1筆者が実践したこれまでの演習において、大学院学生が大学の共有空間で協働制作した際は、大学院学生が普段慣れ親しんだ場所を制作環境として活動が展開した。この制作環境を構成する窓枠やそこにはまっているガラス、照明の形や色、その場所の床や天井は、大学院学生が普段見慣れている景色である。この景色は、大学院学生に大学生活の一部として自明視されている要素だが、それ故に大学院学生が活動の過程で素材や道具を使いながら造形物を協働制作すると同時に作り変えられていく対象としての側面があるといえる。従って、本演習の制作環境となった大学の共有空間は、制作者の大学院学生の「ぴったりおさまる場所」または「フィットする場所」(生活環境)としての「ニッチ」をもっていたといえる。この大学の共有空間は、大学院学生に自明の生活環境として「知覚」され「生活のため」の「環境」として「依存」されていたといえる。

ギブソンは、「自然の砂漠や山、沼地、河、森、平野」は「人が作った配置により浸食され、形を変えられている」、「環境の物質 (substances)」は「銅や鉄やコンクリート」といった「人工的素材へと部分的には変えられてきた」が、「それは、環境が人間にアフォードするものを変えるため」であり、「これは新しい (new) 環境—自然環境とは区別される人工的環境—ではなく、同じ古い環境が人類により改変された」ことを意味し、「我々人類は自分達に都合の良いように世界を変えてきたが、その世界にすべての動物が生きている」⁴⁴⁾とする。また、「環境の基本的なもの—物質、媒質、面—はすべての動物にとって同じ」であり、「我々は、この基本的構造を変えることはできない」し、「我々はすべて、環境の基礎にさまざまな仕方でも適合している」が、それは人間が「それらの基礎により作られているからである。人間は、人間が住んでいる世界によって創られた」⁴⁵⁾と述べる。

第1筆者が実践したこれまでの演習では、大学院学生が普段見慣れている景色を制作環境として活用しながら、造形物を協働制作すると同時に作り変えていく。これは大学院学生が、制作環境と、素材や道具を用いてつくっていく造形物が一体となった作品を協働制作する営為だが、それにより作り変わっていく制作環境は、活動の過程で制作者である大学院学生に影響を与えていく。活動の過程で刻々と変化していく制作環境の形や色は、

表1 「遊離対象」の例(ギブソン(2001, pp.144-145)に基づき作成)

<ul style="list-style-type: none"> ・「振り回すことをアフォード」する「クラブ(club)」や「つち(hammer)」 ・「てこの作用をアフォード」する「てこ(lever)」 ・「穴をあけることをアフォード」する「槍(spear)」や「針(needle)」や「きり(awl)」 ・「切ったり削ったりすることをアフォード」する「ナイフ(knife)」 ・「打つことと切ることの両方」を「アフォード」する「おの(axe)」 ・「投げることをアフォード」する「飛び道具(missile)」 ・「投げることをアフォード」するが「ただ遊ぶためのもの」である「ボール(ball)」 ・「結ぶこと、縛ること、むち打つこと、縫うこと、縛ることをアフォード」する ・「繊維(fiber)、糸(thread)、皮ひも(thong)、あるいはロープ(ropes)」 ・「痕跡をつくること(trace-making)をアフォード」する「鉛筆(stylus)、画筆(brush)、クレヨン(crayon)、ペン(pen)、あるいは筆(pencil)」

大学院学生が次に行う造形行為を誘い、また大学院学生が同時に部分をつくりながら造形物の形や色を拡大していく協働制作を誘う。つくり変わっていく制作環境は、活動前に自明視していた景色とは異なる造形物に覆われた状態となり、普段とは異なる場所として大学院学生に味わわれる。これは、活動を行った共有空間を自明視する見方や考え方とは異なった新たな見方や考え方が形成され、普段の共有空間が異なる場所として大学院学生に捉えられていたことを示す。更に、そのつくり変わっていく制作環境の異質さを味わうのは、制作者である大学院学生だけでなく、制作環境を訪れる他の学生も含まれる。協働制作を通して変化していく制作環境は、そこを訪れる他の学生にも味わわれ、普段とは異なる景色として共有される。本研究により、協働制作の過程でつくり変わっていく制作環境が、制作者である大学院学生および制作環境を訪れる他の学生にもたらす作用を、協働制作されていく造形物の作用として示すことができるといえる。

ギブソンの論に沿えば、本演習の制作環境となった大学の共有空間は、大学院学生が協働制作した造形物の「配置により浸食され、形を変えられている」といえる。これは、大学院学生が制作環境の「アフォードするものを変え」、生活環境としての「ニッチ」を変化させたと共に、自らの見方や考え方を働かせて「世界」の一部をつくり変えたことを示すといえる。

ギブソンは、「対象 (objects)」の「アフォードスは、著しく多種多様」であり、自身の「使い方が限定されていること」と「付着 (attached) 対象と遊離 (detached) 対象とを区別していること」に関して、「我々は、空間内にすべての対象が遊離しているニュートンの対象を扱っているのではなく、大地に整えられているもの—それらのあるものは大地に付着しており、壊さずには動かさない対象—を扱っている」と述べ、「付着対象は、もしそれらが行動をアフォードするものならば、大きさにおいて当該の動物と比較できる程度のものでなければならない」が、その「対象は、驚くほどの種類の行動をアフォードする、とりわけ手を備えた動物にとってはそうである。対象は製作されうるものであり、手で操作されうるものである」⁴⁸⁾とする。そして、「付着対象」より小さかったり軽かったりする「遊離対象」の例を表1⁴⁹⁾とする。更に、「他の人」または「他者 (other)、つまり、自己 (ego) と対立するものとしての他 (alter)」は「衣服を着ていても、

皮膚を持った生態学的対象である」とし、「それは単なる (merely) 対象ではないが、やはり対象であり、それ (it) の代わりに彼 (he) あるいは彼女 (she) というのが正当である」⁴⁸⁾とする。ギブソンは、「対象」は「色、肌理、構造、大きさ、形、形の特徴、質量、弾力性、堅さ、そして可動性等の特性や性質を備えている」が、「伝統的な心理学」が「我々はこれらの対象の特性や性質を弁別することによって、これらの対象を知覚する」と述べる一方で、「私は、我々が対象を見て知覚するものは対象の性質ではなく、対象のアフォーダンスである」⁴⁹⁾とする。本演習でつくられる造形物は「製作され」、「手で操作されうる」、「付着対象」であり、造形物より小さかったり軽かったりする素材や道具は「遊離対象」であるといえる。本演習において、大学院学生が「遊離対象」をつくり変えたり使ったりすることで自らの「知覚」していた制作環境がもつ生活環境としての「ニッチ」を変化させる一方で、つくり出した「付着対象」で満たされる制作環境としての共有空間を訪れる他の学生が、過去に「知覚」していた「ニッチ」を変化させるといえる。この「ニッチ」の変化は、それを「知覚」した他の学生のふるまいの変化を誘発するが、この誘発を生み出す作用が協働制作される造形物の作用といえる。

本研究では、協働制作の過程において、制作者や制作場所を訪れる者の「知覚」していた「ニッチ」の変化が、制作者や制作場所を訪れる者と素材や道具や造形物との関わりにおいて観察される関係を、アフォーダンスと位置付ける。この関わりは、制作者や制作場所を訪れる者の、つくる行為や造形物に関わる行為や発話や視線の変化として観察されるといえる。

3 研究事例の記述分析と考察

3-1 研究事例の概要

本演習は、第1筆者 (B) が上越教育大学大学院の担当授業において2018年10月30日に実践した。本演習は、以下の (i) (ii) (iii) (iv) で構成した。

(i) ねらい：受講者が自明視しがちな造形物の形や色の出来栄えに固執する見方や考え方を逸らし、協働制作において見たり聞いたり感じたり考えたりした自他の造形行為や、つくっている造形物が成長していく志向を捉える見方や考え方の形成を目指した。この見方や考え方の形成が、身体全体を働かせながら状況に応じてつくりたいものを見つけて造形行為を行う子どもの学びを捉える教師の見方や考え方の獲得に繋がることをねらった。同様のねらいの演習を、2001年から材料や用具を検討しながら実践してきた。

(ii) 行程：①演習室で新聞紙を中心とする素材の説明を行い「行為をつなぐ」と板書して、本演習を開発した経緯^(注2)と協働制作のやり方とを講義した。協働制作の

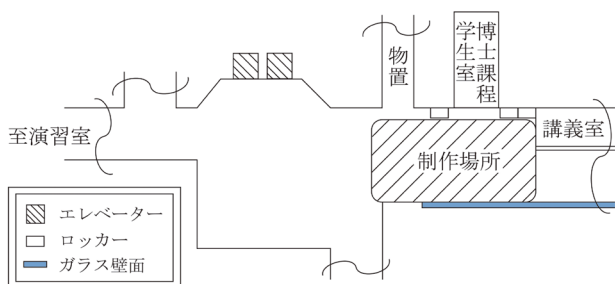


図1 大学院学生が制作場所に定めた上越教育大学人文棟2階

やり方について、始めの人がつくった造形物を制作場所に貼ったら、次の人が前の人のつくり方や前の人がつくった造形物を見ながら自分の造形物をつくと共に、前の人が貼った造形物へ自分のつくった造形物が接するように貼っていく循環を1～2回繰り返したのち、順番は気にせず各自でつくった造形物を貼り繋げて大きな造形物をつくっていきと講義した。また、自明視しがちな造形物の形や色の出来栄えに固執する見方や考え方に基づいて目的的に協力し合わぬよう、協働制作では何をつくるか話し合わずにつくり続けることとした。②室外に出て全員で制作場所を定めてから協働制作を開始した。研究事例では、上越教育大学の敷地内でも人の往来が盛んな人文棟の共有空間を大学院学生が制作場所に定めた(図1)。③つくった造形物やつくり変わった制作場所を見ながら協働制作の感想を全員で語り合ったのち、個々に造形物と制作場所の撮影を行った。

(iii) 素材や道具:新聞紙, セロハンテープ, カラービニール袋, クラフト紙, 養生シート, スズラントープ, ビニールロープ等。第1筆者がこれまでに実践してきた上記のねらいをもつ演習では、主に新聞紙とセロハンテープを用い、本演習と同様の制作場所または演習室内を舞台としてきた。本演習では、新聞紙とセロハンテープ以外の材料も用いることで、大学院学生が各材料や道具からどういった形や色をつくり、またつくり出された造形物がどういった大学院学生同士の関係や大学院学生と制作場所を訪れる他の学生との関係を生み出すのか、今後の教員養成に活かす教材開発の側面を持たせて第1筆者が実践した。本演習の素材や道具は研究の視点①②に基づき設定していないが、大学院学生がカラービニール袋を使えばその透過性に「アフォード」されて透ける特性を活かした造形物をつくる実際の分析考察や、1人が養生シートを使えばその広い面積に「アフォード」されて大学院学生同士と一緒に大きな造形物をつくる「関係性の変容」場面の分析考察等が得られる可能性をもつ。

(iv) 内容設定の特徴:身体全体を働かせて活動できるよう、大学院学生と第1筆者が話し合いながら演習室内にこだわらずに制作場所を選定した。制作場所が演習室外となった場合、そこを訪れる他の学生と大学院学生との関係をつくったり変化させたりする展開が起こることを

表2 研究事例の概要

場所; 上越教育大学人文棟2階廊下
日時; 2018年10月30日10:30~12:15
対象; 第4筆者(M)と第3筆者(Y)を中心とする大学院学生6名(T, R, G, J)
授業者; 第1筆者(B)*記録兼任
観察者; 第2筆者(D)

表3 場面分け

[I] 協働制作の説明
[II] 通路での協働制作
[III] 撮影と振り返りと講評

表4 記述の表記と意味

表記	意味
:	音声の引き伸ばし
[]	音声の重なり
h	呼吸音・呼気音・笑い
↑↓	音韻の極端な上がり下がり
()	聞き取り困難な箇所
—	言葉の途切れ

期待した。また、互いの造形物を繋げ合いながら自他のつくる行為に専念させるため、第1筆者が新聞紙とセロハンテープを用いてつくり方を説明した。そのため、大学院学生は、始めに新聞紙とセロハンテープを使い造形物をつくったが、つくり方に慣れた活動の中盤からは他の素材や道具を使っていった。

本研究では、大学院学生のMが、Yを主とする他の大学院学生5名と共に大学の共有空間において身体全体を働かせながら協働制作した本演習を、Bと第2筆者(D)が静止画記録および動画記録した(表2)。動画記録は、Dが手持ちカメラによりMを中心として収集し、Bが手持ちカメラにより全体の変化を収集した。また、Bは授業者を兼任した。Dは、他の演習において素材を活発につくり変えながら多様な形や色との出会いを経験していたMを中心に、全15回の初回授業から記録を収集した。Dは、本演習の記録開始時、Mが自身の造形行為に専念しながら、つくり出した造形物を契機に他の大学院学生との協働制作を活性化させると想定し対象とした。本研究では、Dが収集した記録を用いて本演習を場面分け(表3)し、場面分けと表4⁹⁾に基づいて画像分析(図2)および記述分析し考察する。

全15回の授業記録の撮影とその目的は初回授業においてBが大学院学生に説明し許諾を得た。また、Mを中心に撮影することについて、Dが初回授業でMに説明し許諾を得た。本研究では、B, D, Y, Mの筆者4名が分析内容とその考察を検討する段階で、MとYを中心とした画像、行為、発話の記録の使用を共有し、筆者4名の承認を得て掲載した。

3-2 研究事例の記述分析

演習室で、Bが本演習の経緯とやり方等を講義してから室外へ誘い全員で制作場所を探す[I]。

全員で廊下を歩き、Yが両手をあげ「ここで」と言い、Mが「この辺で:」[II-i-1]と言って制作場所を定め全員が協働制作を開始する。Mが新聞紙の束から取り出した新聞紙をYとGが取る[II-ii-1]。Mが脚立にのり新聞紙でつくった三角錐を天井の照明へ被せて貼る[II-ii-2]。Mが新聞紙でつくった三角錐をガラス壁面に貼っていると、Yが脚立にのり新聞紙でつくった三角錐



図2-1 画像分析〔II-i-1〕～〔II-ii-27〕

をMが天井に貼った三角錐に繋げて貼る〔II-ii-3〕。Yが天井に貼った三角錐を見たMは、脚立にのり新聞紙でつくった三角錐を天井の照明へ被せて貼る〔II-ii-4〕。Mが新聞紙を部分的に裂いてつくった造形物を他の大学院学生がつくった造形物に繋げて貼る〔II-ii-5〕。Mが新聞紙を捫じってつくった輪を他の大学院学生が新聞紙でつくった輪に通して繋げてから〔II-ii-6〕次に使う新聞紙を取っていると、黙々と制作している全体に対して、Bが「言葉を使わないっていうのは」、「言葉で：－何をつくるか決めたりしないってことです」と協働制作の留意点を補足する。Yがガラス壁面に貼った、新聞紙を2枚貼り合わせてつくった造形物〔II-ii-7〕に繋げて、Mが新聞紙を部分的に裂いてつくった造形物をガラス壁

面に貼る〔II-ii-8〕。Mが2つ折りした新聞紙を丸めてから捫じってつくった造形物をガラス壁に貼っていた三角錐の先端に貼る〔II-ii-9〕と、三角錐が折れたため、三角錐の先端から造形物をはずして床に置き、Yは新聞紙でつくった三角錐を、Mが天井に貼った2つ目の三角錐に繋げて貼る。Mが半分に折った新聞紙を丸めてつくった筒をガラス壁面と折れた三角錐に貼る〔II-ii-10〕。Mが床に置いていた造形物を拾い三角錐の先端に貼る〔II-ii-11〕。Mは養生シートを持ち歩いてから、引っ張り出した養生シートの先端を丸めて握りながら自分が貼っていた造形物を見る〔II-ii-12〕。Mは養生シートを床に置いてから新聞紙を捫じってつくった造形物を他の大学院学生がつくった造形物に貼る〔II-ii-13〕。Mは自分

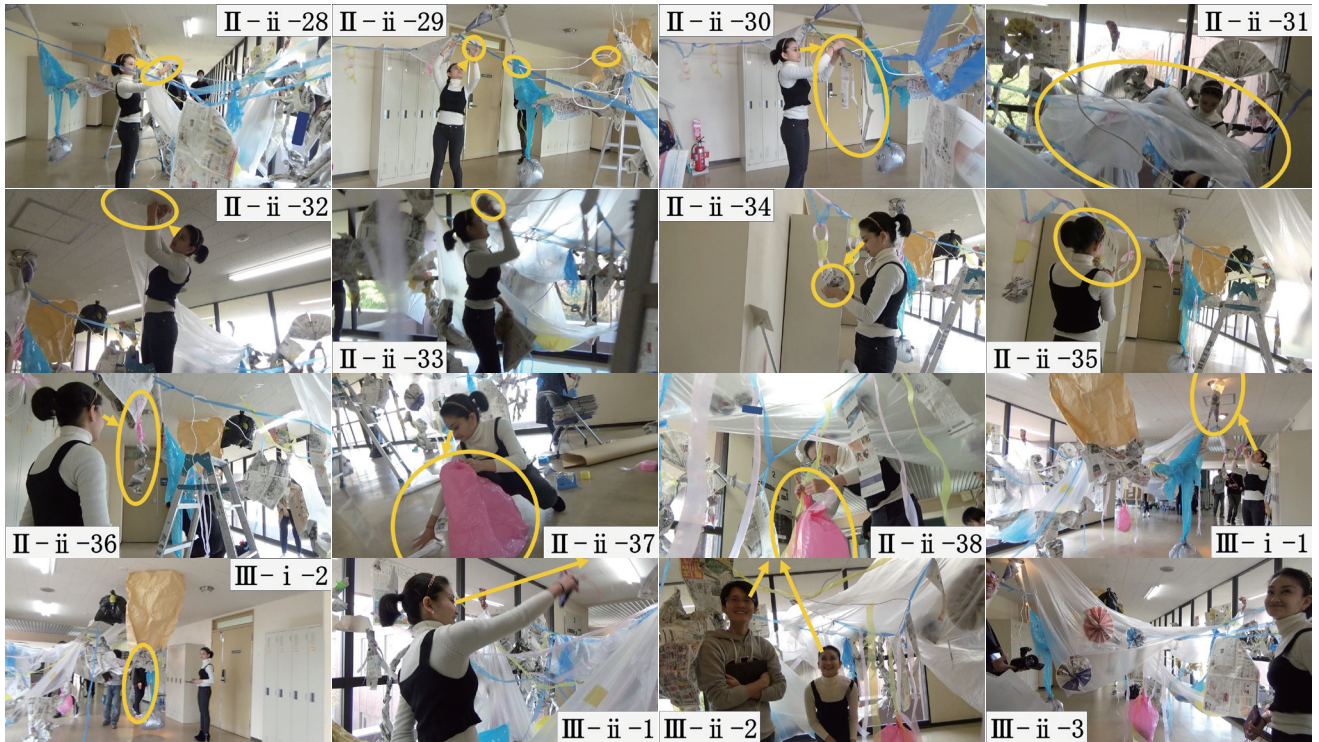


図2-2 画像分析〔II-ii-28〕～〔III-ii-3〕

が握りつつ作った造形物の先端と他の大学院学生がつくった造形物の先端に、握っていた養生シートの先端を貼る〔II-ii-14〕。Mが養生シートの先端を引っ張り他の学生がつくった造形物の先端に貼り、Yが新聞紙とチラシを貼り合わせてつくった造形物を天井の照明に貼られていた造形物と天井に貼る〔II-ii-15〕。Mは青ビニール袋に空気を入れて膨らませた造形物〔II-ii-16〕を養生シートの中心に置き、養生シートの先端をYが天井に貼った造形物に貼る〔II-ii-17〕と、Dが「hh-hh-誰も通れない」と言い、Mが「h↑↑h↑↑h↑↑h↑↑」と笑って、そばに居たTが微笑む。Mがつくった養生シートの造形物の中へ、Yがチラシを丸めてつくった造形物を1つずつ2回投げ入れる〔II-ii-18〕。Mが青ビニール袋を割いてつくった造形物を天井に繋がっている造形物に貼る〔II-ii-19〕。Mが新聞紙2枚とチラシ1枚を貼り繋げて握りつてから金ビニール袋を握り合わせてつくった造形物を他の大学院学生がつくった造形物に貼る〔II-ii-20〕。Mが新聞紙を3枚貼り合わせて握り、そこに裂いた金ビニール袋を握り合わせてつくった造形物の先端を、養生シートの造形物の縁と他の大学院学生がガラス壁面に貼った養生シートに貼る〔II-ii-21〕。Yが新聞紙を2枚貼り合わせてつくった造形物をMがつくった養生シートの造形物に貼り、Mは銀ビニール袋を膨らませてつくった造形物を自分が貼った青ビニール袋の造形物の先端に貼る〔II-ii-22〕。Mがクラフト紙を丸めてから開いてつくった造形物の端を他の大学院学生がつくった造形物の端に貼って〔II-ii-23〕

から脚立にのり、クラフト紙でつくった造形物の端を天井に貼る〔II-ii-24〕。Mが天井にクラフト紙を貼っている時にBが脚立を抑える。他の学生が貼った青スズランテープにMがビニールロープの端を結んでから〔II-ii-25〕脚立にあがり、そのビニールロープを天井に貼る〔II-ii-26〕。Mはビニールロープを目前の新聞紙でできた造形物の端に2か所、天井に2か所ずつ貼る〔II-ii-27〕。Mは別のビニールロープを持って来て、他の大学院学生が貼った青スズランテープの2か所にビニールロープを結ぶ〔II-ii-28〕。Mは持っているビニールロープを、青スズランテープに2か所、自分が天井に貼っていたビニールロープに1か所結ぶ〔II-ii-29〕。Bの「ろっ() んー6分くらいで：終わりにしたいと思います」とする言葉を聞いてから、Mは新聞紙を裂いてつくった短冊3つを、他の大学院学生が貼った青スズランテープに貼る〔II-ii-30〕。他の大学院学生が貼った青スズランテープの上にMが養生シートを広げ〔II-ii-31〕、脚立にあがり、その養生シートの端を2か所天井に貼る〔II-ii-32〕。Mはしゃがんで新聞紙を2つに裂き、1つを丸めてしゃがみながら自分が貼っていた養生シートの中に投げ床に落とし、もう1つを歩きながら丸めてその養生シートの中に投げ入れてから、投げて床に落ちた新聞紙を拾ってその養生シートの中に投げ入れる〔II-ii-33〕。Mが裂いたチラシを握りつてつくった造形物を他の大学院学生がつくった輪に通して貼り、自分がつくった輪に裂いたチラシを通してもう1つ輪をつくる〔II-ii-34〕。Mが裂いたチラシを握りつてつくった造形物を他の大学院学生



図3 大学院学生が作り変えた上越教育大学の共有空間

表5 分析に基づくMの気づき(上)とYの気づき(下)

<p>私は制作場所の照明や自然光がもつ魅力を感じて活動を始めた。三角錐を天井の照明やガラス壁面に貼ったのは制作場所の照明の光や自然光に着目し表現したいと考えたからだ。動画や記述を通して、天井に設置した三角錐がその場を共有する人の関係をつくり変えながら成長していったことに気付いた。また、造形物が解体される前夜にも制作場所を訪れて共有空間を味わった。また、落ちた影響か誰かに修正されていた造形物の変化に、今、その時にしか味わえない造形物と共有空間を楽しんでいた出来事を思い出した。</p>
<p>私はMが新聞紙や養生シートを次々と手に取り、丸めたり貼ったりしていく様子に導かれ、なかば巻き込まれるような感覚で活動していた。しかし、改めて動画や記述を通して振り返ると、Mの活動に巻き込まれつつも、私は私で何かを積極的につくり出そうとしていることに気付いた。その私の活動に、Mや他の大学院学生が触発される場面も多くあった。そうした継ぎ目のない行為の連鎖の只中で私たち自身が立ち現れてくるように見えた。</p>

がつくった輪に通して貼る〔Ⅱ - ii -35〕。Mが裂いたチラシの短冊2つを折り込んでつくった造形物を、他の大学院学生が桃スズランテープでつくった造形物に貼る〔Ⅱ - ii -36〕。Mが床に散らばった素材片を拾い桃ビニール袋に空気と共に入れてつくった造形物〔Ⅱ - ii -37〕を他の大学院学生が貼った黄及び桃スズランテープに貼る〔Ⅱ - ii -38〕。全員で残りの材料や道具を片付ける。

Bが「写真撮ったりしてください」と言い、大学院学生が造形物を見ながら撮影する〔Ⅲ - i -1〕が、制作場所を訪れた他の学生が造形物を避けて壁際を通行する〔Ⅲ - i -2〕。全員で集まってから簡単に感想を述べ合い解散する。大学院学生のうち、R、G、Jは帰宅し、M、Y、Tは残って造形物を味わう。Mは「ハンモックあったらいいですね:::」と天井に自分が貼った養生シートを示し、Dが「ハンモック↑」と言うと、Mは「ここで-ここで

読書会↑hh-[hh]-h↑↑-hh-ここで読書会したいな↑↑:::」と言い、Dが「[ここで読書会↑]〔Ⅲ - ii -1〕と言う。造形物の内側に入ったMは「ほんと異空間だね:::」と言い、Yは「[は]い」〔Ⅲ - ii -2〕と言う。B、M、Y、Tは、本演習冒頭の講義内容や養生シートとカラービニール袋の透ける素材の特性などについて語り合い〔Ⅲ - ii -3〕解散した。つくり変えた共有空間(図3)は2日後にBが元に戻した。画像分析や記述分析を通して得られたMとYの気づきは表5の通りである。

3-3 アートレスの視点による研究事例の考察

〔Ⅰ〕ではBが全員を室外へ誘ったものの、大学院学生は「自らの力」を発揮して制作場所を定め〔Ⅱ - i -1〕、「公共の場」を「新たな場」へと変化させていく。Mが天井の照明を見つけて新聞紙でつくった三角錐をその証明に被せて貼ったこと〔Ⅱ - ii -2〕を契機にYやMは天井と繋がる造形物をつくった〔Ⅱ - ii -2〕〔Ⅱ - ii -15〕〔Ⅱ - ii -17〕〔Ⅱ - ii -19〕〔Ⅱ - ii -22〕〔Ⅱ - ii -24〕〔Ⅱ - ii -26~27〕〔Ⅱ - ii -32〕が、この場面では天井に照明がある「場」の特性を捉えて活用した「フィールドワーク」において協働制作がもつ「作業の共同性」が発揮された。また、Mがつくり出した養生シートの造形物〔Ⅱ - ii -12〕〔Ⅱ - ii -14~15〕〔Ⅱ - ii -17〕は、その養生シートの中にチラシまたは新聞紙を丸めてつくった造形物を投げ入れる自他の行為〔Ⅱ - ii -18〕〔Ⅱ - ii -33〕を誘い、互いの投げ入れた造形物が養生シートから透けて見える形や色を協働制作する「作業の共同性」を発揮させた。同様に、Yが新聞紙を2枚貼り合わせてつくった造形物〔Ⅱ - ii -7〕は、Mが新聞紙を部分的に裂いて造形物をつくる行為を誘い、また他の大学院学生が貼った青スズランテープは、その青スズランテープにビニールロープを結ぶ行為〔Ⅱ - ii -28~29〕、新聞紙を裂いてつくった短冊を貼る行為〔Ⅱ - ii -30〕、養生シートを広げて載せる行為〔Ⅱ - ii -31〕、といったMのつくる行為を誘うことにより「作業の共同性」を発揮させた。こうした協働制作の過程で、つくる行為を誘い合いながら互いのふるまいや造形物と出合っていた場面は、その造形物と協働制作そのものをMやYが「個人のレベルから」、「集団」の「レベルに肩代わりさせ」、共につくる「関係性の変容」を学びとして経験していたことを示す。更に、「関係性の変容」は協働制作した大学院学生の間に留まらなかった。「日常生活の場」ないし「公共の場」として制作場所を訪れた他の学生の通行に変化をもたらした場面〔Ⅲ - i -2〕は、造形物を介して、制作者の大学院学生と制作場所を訪れた他の学生との『ノンサイト』に広がっていく新たな「関係性」が生み出されたことを示す。大学院学生が協働制作した造形物は本演習が終了〔Ⅲ - ii -3〕したのち2日後にBが解体した。これは、大学院学生が「この時にこの場でしかできないというミニマルなモチベーションの

中にある可能性」を見付けてその「可能性」を形や色として表していったものが本演習において作り出された造形物であり、「美術作品の恒久性」に反する造形物または「新たな場」として「一時的な行為により組み立てられたもの」が本演習において作り出されたことを示す。協働制作した造形物を味わう M が「ハンモックあったらいいですね」、「ここで読書会したいな」〔Ⅲ - ii -1〕と発話した場面は、「既存の美術言語や流行、スタイル」に当て嵌めて「綺麗なもの」、「美しいもの」、「美的価値」のある「文化教養主義の飾り」として造形物を評価しない、「既存のアートからの自由度を持ち得る」M の見方や考え方が発話として表れた場面といえる。また、M と Y が「ほんと異空間だよな：[:]」〔は〕い〔Ⅲ - ii -2〕と会話した場面や M の気付き（表5）は、協働制作の過程で変化していった「空間」に着目し味わっていることから、「公共の場」を「新たな場」へと作り変えていくサイト・スペシフィック・ワークに立つ捉え方が、大学院学生の見方や考え方として形成されたことを示す。

大学院学生が協働制作において経験した学びの「プロセス」は、「公共の場」を「新たな場」につくり変えながら自他の「関係性の変容」と自らの見方や考え方の変化とを生み出す「創造的な作品」そのものといえる。

3-4 アフォーダンスの視点による研究事例の考察

大学院学生が自他のつくる造形物や制作場所である共有空間に「アフォード」されながら、以下のようにつくる行為を連鎖させていった。

次の場面では、M を中心とする大学院学生が共有空間のもつ『『価値』や『意味』を「知覚」し「アフォード」された。ガラス壁面のある共有空間を制作場所に設定する場面〔Ⅱ - i -1〕。照明と新聞紙を組み合わせた造形物を M がつくり出す場面〔Ⅱ - ii -2〕。養生シートの端を貼る支持体として M が天井を使用する場面〔Ⅱ - ii -32〕。

次の場面では、M が自身のつくり出した造形物のもつ『『価値』や『意味』を「知覚」し「アフォード」された。ガラス壁面に貼った三角錐〔Ⅱ - ii -3〕の先端に新聞紙を丸めてつくった造形物を貼る行為、この先端に貼った造形物の重さで折れた三角錐を補強する行為、新聞紙を丸めてつくった造形物を三角錐の先端に貼り直す行為、これらの M の行為が誘われた場面〔Ⅱ - ii -9～11〕。養生シートを取り出して自分がつくり足した造形物と自分が貼っていた造形物に、扱った養生シートの先端を M が貼る場面〔Ⅱ - ii -12～14〕。M が貼った養生シートの中心に M 自身が青ビニール袋でつくった造形物を置き、更に、M が貼った養生シートの中に自身が新聞紙を丸めてつくった造形物を投げ入れる場面〔Ⅱ - ii -16〕〔Ⅱ - ii -33〕。自身が青ビニール袋を割いてつくった造形物〔Ⅱ - ii -19〕の先端に、銀ビニール袋を膨らませてつくった造形物を M が貼る場面〔Ⅱ - ii -22〕。M が新聞紙でつくっ

た三角錐を被せた天井の照明〔Ⅱ - ii -2〕を M 自身が撮影する場面〔Ⅲ - i -1〕。

次の場面では、他の大学院学生が、M（の行為）や M のつくった造形物のもつ『『価値』や『意味』を「知覚」し「アフォード」された。M が天井に貼った新聞紙の三角錐〔Ⅱ - ii -2〕に繋げて、新聞紙でつくった三角錐を Y が貼る場面〔Ⅱ - ii -3〕。M が貼った養生シートの中に新聞紙でつくった造形物を Y が投げ入れ、その養生シートに新聞紙でつくった造形物を Y が貼る場面〔Ⅱ - ii -18〕〔Ⅱ - ii -22〕。

次の場面では、M が他の大学院学生をつくり出した造形物のもつ『『価値』や『意味』を「知覚」し「アフォード」された。新聞紙でつくった三角錐を天井の照明へ被せて貼る行為、新聞紙を部分的に裂いてつくった造形物を貼る行為、新聞紙でつくった輪を他の大学院学生が貼っていた輪に通して貼り繋げる行為、Y がつくった造形物に新聞紙を部分的に裂いてつくった造形物を貼る行為、これらの M の行為が誘われた場面〔Ⅱ - ii -4～8〕。他の大学院学生がつくった造形物に M が養生シートを広げて貼ることにより、ガラス壁面に貼られた造形物と天井に貼られた造形物とを繋げて共有空間を横断する1つの造形物を生み出す場面〔Ⅱ - ii -15〕〔Ⅱ - ii -17〕。他の大学院学生がつくった造形物に、ビニール袋を素材の全部または一部とする造形物をつくり貼る場面〔Ⅱ - ii -19～21〕。他の大学院学生がつくった造形物にクラフト紙を丸めてつくった造形物を貼る場面〔Ⅱ - ii -23～24〕。他の大学院学生が貼った青スズランテープや新聞紙に他の素材を繋げる過程で、ビニールロープを結んだり貼ったり養生シートを広げたりするつくり方を実践する場面〔Ⅱ - ii -25～31〕。他の大学院学生が新聞紙でつくった輪に新聞紙でつくった輪を繋げて連鎖させる場面〔Ⅱ - ii -34～35〕。他の大学院学生がスズランテープでつくった造形物や床に散らばった素材片に対して、新聞紙でつくった造形物を繋げたり素材片を集め入れてつくった桃ビニール袋の造形物を繋げたりする場面〔Ⅱ - ii -36～38〕。

次の場面では、共有空間につくられた造形物が、訪れた学生の行為を「アフォード」した。制作場所の共有空間を訪れた他の学生が造形物を避けて壁際を通行することにより造形物を壊さないようにした場面〔Ⅲ - i -2〕。

次の場面では、協働制作を通してつくり変わった共有空間のもつ『『価値』や『意味』を M や Y が「知覚」すると共に、制作者の大学院学生にとって自明であった「日常生活の場」としての共有空間がもつ「ニッチ」が協働制作により更新された。M が「ハンモックあったらいい」、「読書会したいな」と言い、M と Y が「ほんと異空間だよな」、「はい」と会話した場面〔Ⅲ - ii -1～2〕。

大学の共有空間において協働制作する過程では、大学

院学生が自他のつくる造形物や共有空間がもつ『『価値』や『意味』を「感覚や身体」を働かせながら「知覚」する経験と、共有空間を訪れる他の学生のふるまいを変化させて「日常生活の場」では味わえない経験とを生み出す作用が協働制作された造形物の作用として発揮された。これは分析を通して得られたYの気づき(表5)が示している。

4 おわりに

本研究では、大学の共有空間で行った協働制作において大学院学生が経験した学びと、その協働制作を通して作り出された造形物の作用について、第1筆者が実践した本演習を研究事例とし分析考察した。これにより、次の(i)(ii)(iii)(iv)を明らかにした。(i)「公共の場」を「新たな場」につくり変えながら自他の「関係性の変容」と自らの見方や考え方の変化とを「自らの力」を発揮する過程として経験した大学院学生の学びの「プロセス」。(ii)制作場所を訪れた他の学生のふるまいを変化させることにより「日常生活の場」では味わえない経験をその学生に味わわせる造形物の作用。(iii)大学院学生にとっての「日常生活の場」である共有空間がもつ「ニッチ」を更新する協働制作の働き。(iv)自他のつくり出す造形物が互いのつくる行為を誘い生み出していく協働制作の働き。

本演習では、他の制作者がつくる造形物に繋げてつくる行為に専念すること、「綺麗なもの」、「美しいもの」、「美的価値」のあるものをつくる目的で事前に話し合ったり「何をつくるか決めたり」しながらつくりだすこと、以上2点の要素が大学院学生の「共同性」を活性化させて、始めは天井とガラス壁面とで個別につくられていた造形物が協働制作の過程で繋がりを横断する1つの造形物へと変化していった。これは、自他のつくる造形物を受容し合いながら互いのふるまいに共感していく関係を形成する作用が協働制作にあることを示している。サイト・スペシフィック・ワークに立ち、協働制作の作用をもつ題材開発や芸術教育実践を今後の研究課題とする。また、本研究は、検討する課題を川俣の論から抽出したため(1-1 問題の所在)、ギブソンの論を対象とした先行研究の文脈における本研究の立場と意義を詳細に示していない。ギブソンの論を対象とした先行研究の文脈における本研究の意義を明らかにすることも今後の課題とする。

— 注 —

1 人は意図して同じものをつくったり、話し合ったりする協力体制だけではなく、見ず知らずの人同士であっても視線を向けたり交わし合ったりして、否応なく相互作用し影響し合うという意味で自ずと働き合う要素

をもつ。こうした人の要素を、本研究では協働とし、人の視線、行為、発話などのふるまいとして実践され、観察され、記録可能な現象と捉え重視する。

2 本演習は、現代美術家の岩村伸一が上越教育大学の美術教育実践学会(2000)で実践したワークショップ「行為をつなぐ—大きな意味をたちあげる—」を起源とし、元々は葦簀を原料とする線材(2~3m)で円弧をつくりながら素材の先端同士が接するように設置して制作場所を満たしつくり変えていく協働制作だったと解説した。第1筆者は、同ワークショップを参考に新聞紙を主素材とする本演習を開発したと講義した。

— 文 献 —

- (1) 川俣正「セルフ・エデュケーション時代とは何か」『practice1 セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社, p.8, 2001
- (2) 川俣正+ニコラス・ペリー+熊倉敬聡「セルフ・エデュケーションのための9つのプラクティス」『practice1 セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社, p.113, 2001, 「アートレス」については後述する
- (3) 前掲書(1), p.8, 2001
- (4) 同上, p.9, 2001
- (5) 川俣正『アートレスマイノリティとしての現代美術』フィルムアート社, p.25, 2006, 「site specific work: その場の諸条件で作品が成立するため、そこでしか見ること、体感することができない作品のこと」とする
- (6) 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』文部科学省, p.23, 2017, 2022年2月21日閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/fieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf, 「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が重視されている
- (7) 及川裕子「サイトスペシフィック・アートの空間性をめぐる地理学的意義」『お茶の水地理』60, pp.11-20, 2021, 「地域の現代アートイベントと強く結びついている」ことと「特定の場所や空間と結びつくことによって初めて成立する美術作品」を「サイトスペシフィック・アート」とする
- (8) 大平晃久「サイト・スペシフィック・アートとモニュメント—国東半島芸術祭の事例から—」『長崎大学教育学部紀要』85, pp.25-37, 2019, 「『場所 place』の「表象」であり「コミュニティ指向」の「作品群」を「サイト・スペシフィック・アート」とする
- (9) 村上佑介「サイト・スペシフィックなワークショップの実践—キッズ・ミート・アート2016の事例—」『長崎大学教育学部紀要』51, pp.67-80, 2017
- (10) 村上佑介「サイト・スペシフィックな立体造形ワー

- クショップの成果と課題—キッズ・ミート・アートの実践を通して—』『美術教育学研究』50, pp.345-352, 2018
- (11) 村上佑介・弘田陽介「サイト・スペシフィック・アートを活用した子育て支援の研究—植物園と寺院での事例から—」『大阪城南女子短期大学研究紀要』54, pp.19-30, 2019
- (12) 暮沢剛巳『現代美術のキーワード100』筑摩書房, p.176, 2009, 暮沢が「美術作品が特定の場所に帰属する性質を示す用語」として「サイト・スペシフィック(site specific)」に基づき, 及川(2021), 大平(2019), 村上(2017)(2018), 村上・弘田(2020)は検討した
- (13) 土屋誠一「ランド・アート」『現代アート事典モダンからコンテンポラリーまで…世界と日本の現代美術用語集美術手帳=編』美術出版社, p.61, 2010, 暮沢(2009)に加えて, 土屋が「1つは, 作品を設置することで場を読み替え, 特殊な場を生成すること。もう1つは場の特殊性を所与の条件とし, それに沿うように作品を生成させること」として「場所の特殊性サイト・スペシフィシティ」に基づき, 大平(2019)と村上・弘田(2020)は検討した
- (14) 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
- (15) 同上, p.137, 2001
- (16) 佐々木正人『岩波 科学ライブラリー 234新版 アフォーダンス』岩波書店, pp.1-2, 2016
- (17) 同上, p.2, 2016
- (18) 西阪仰『分散する身体エスノメソドロジの相互行為分析の展開』勁草書房, p. i, 2008
- (19) 松本健義・大平修也「中学生の描く芸術的行為による存在との対話と他者との共感的関係に関する研究」『教育実践学論集』24, pp.1-13, 2023
- (20) 前掲書(5), p.23, 2006
- (21) 同上, pp.23-24, 2006
- (22) 同上, p.24, 2006
- (23) 同上, p.24, 2006, 「何がアートなのか?」, 「必要であるなら, どのようなものとしてなのか?」と問い, また, 著『アートレス』の執筆目的を「これらの問題にこだわり続ける意味を作品制作の行為性から導き出すことを目的としている」とし, 「つねにその場で起こる実際の物事を通してでしか答えられない事柄の中に, アートの, あるいはそうでないものの新たな関係を組み立てることができるヒントがあるように思うからである。結論の出ない問題のまわりをいくつも迂回しながら考え続ける行為性そのものから, 時代的モードや社会的現象だけで語る以上のリアリティと, 新たな考え方の方法論が見えてくるような気がする」と述べる
- (24) 同上, pp.24-25, 2006, 「もともと私は美術家(アーティスト?)を目指していたわけではない。美術がそれほど好きではなかったということが, 自分にとっては美術というものに対して, つねに一歩距離を置くことを自分に課してきたように思う」, 「そのことによってより客観的に違った側面から, 今ある美術に携われるのではないかと思う」とする
- (25) 小林敏明『アレーテアの陥穽』ユニテ, p.73, 1989, 【英】identity, 小林によれば「自己なるもの, あるいはアイデンティティの社会性に眼を向けたとき, その過去の契機と(対)他者的契機は等根源的であり, それが『存在』の内実をなす」, 「『存在』が『非-在』としての『自我-能作』によって不断に乗り越えられていく『プロセスの総体』を「アイデンティティ」とする
- (26) 前掲書(5), p.44, 2006
- (27) 同上, p.35, 2006, 川俣は「七〇年代後半, (中略), 当時盛んだったインスタレーションの手法で, サイト・スペシフィックに場を考えるとところから私は自分なりの作品をつくることを始めた」(())中略は筆者)とする
- (28) 同上, p.32, 2006, 「インスタレーション」が「美術用語として用いられ始めたのは, 七〇年代後半」で「最初は画廊や美術館など特定の空間に作品が設置された状況そのものものを指していたが, 彫刻などの物体を構成した作品とする見方」から「設置された空間全体を作品と考える見方」に変化し「八〇年代」に「新しい表現方法のように用いられ始めた」とする
- (29) 同上, pp.35-36, 2006
- (30) 同上, p.36, 2006, 「地域, 人種, 国を問わず, どの場であろうと, そこで生活している人たちにわずかにでもかかわりを持つことができる一つの方法」であり「『サイト』に限りなくこだわる」活動が「サイト・スペシフィック・ワーク」とする
- (31) 同上, p.37, 2006
- (32) 同上, p.121, 2006
- (33) 同上, p.45, 2006
- (34) 同上, pp.45-46, 2006
- (35) 同上, p.161, 2006
- (36) 前掲書(14), p.137, 2001
- (37) 同上, p.137, 2001
- (38) 同上, pp.137-138, 2001
- (39) 同上, p.138, 2001
- (40) 同上, p.138, 2001
- (41) 同上, p.138, 2001
- (42) 同上, p.139, 2001, 「ニッチとは生態学やソシオバイオロジーで使われる生態学用語である。生態学的地位とか生態学的位置という意である」とする
- (43) 同上, pp.139-140, 2001, 「ニッチは, 動物心理学者達が種の現象的環境(phenomenal environment)とよんで

きたものと混同されるべきではない。これは、種が生息すると想定される『私的世界』、『主観的世界』、もしくは『意識』の世界であると誤って理解されてしまう」とする

- (44) 同上, p.140, 2001, 「我々にとっての空気や魚にとっての水のような環境の媒質ですら, (中略), ゆっくりと変化してきている」(中略は筆者)とする
- (45) 同上, p.141, 2001, 「人間同様に陸生動物にとっても大地と空は他のより小さな構造がすべて依存する基本的構造である」とする
- (46) 同上, p.144, 2001
- (47) 同上, pp.144-145, 2001
- (48) 同上, p.147, 2001
- (49) 同上, p.146, 2001
- (50) 前掲書(18), pp.xvii-xxii, 2008