

# 大学教養教育における地域アート実践の試行

## A Regional Art Practice in Liberal Arts Education

高橋 憲人\*

Kento TAKAHASHI

### 要 旨

従来の参加型アートでは、芸術家により芸術活動のプランが予め規定されているため、参加者が得るのは芸術家や他の参加者と協同してプランを成し遂げた達成感に留まる場合が多い。故に、参加者自身が環境のなかのモノゴトを芸術の資源として再発見し、それらを素材に新たなモノゴトを創造していくエコロジカルなプロセス（これをティム・インゴルドは照応と呼ぶ）が展開せず、参加者自身の主体的な創造活動が実現されないという問題点がある。

そこで、シェーファーが考案した一般市民向けの音楽教育プログラム「サウンド・エデュケーション」をエコロジカルな芸術実践のモデルとして参照し、考案した造形芸術ワークショップを大学教養教育の地域志向科目で試行した。その結果、写真やフロッタージュ、スタンプングを介在させテクスチャへの気づきを促しやすくすることが、主体的な環境との関わりから導かれる受講者たちの創造活動を促進することが示唆された。

キーワード：地域アート、エコロジー、照応、美術教育、教養教育

## 1. 地域住民のための地域アートとは

### 1.1 アートプロジェクト

近年、日本における参加型アート（Participatory Art）の一部が「アートプロジェクト」ということばで定義されるようになる。熊倉純子（2014）は、その特徴を「共創的（co-creational）」であることと指摘する。熊倉（2014, p.13）は言う。

専門家たちの手の中にもみあった表現の強い作用を社会のなかに解き放ち、アートにまったく関心がなかった一般の人々を巻き込みつつ、さまざまな人々の「気づき」をつなげてゆくことで、アートプロジェクトは、プロとアマチュア、さらには一般社会の無関心と、幾重にも分断されていた現代芸術の世界を共創の場へと変貌させていきます。

つまり、専門的なりテラシーを共有する芸術家や鑑賞者のなかだけで充足していた芸術活動の場に一般の人々の参画を促すことで、従来のプロフェッショナル／アマチュア、表現者／鑑賞者という二分化に揺さぶりをかけるような試みがアートプロジェクトということになるだろう。現に多くのアートプロ

---

\* 弘前大学地域社会研究科  
Graduate School of Regional Studies, Hirosaki University

ジェクトは、特定の地域に潜在する空間を芸術活動の場に転用する（サイトスペシフィック Site-specific という語で語られる）、芸術活動のある部分を地域住民たちが協力して担うといった特徴を持ち、「文化政策が対象とする芸術活動の領域の拡張を示すもの」（佐藤, 2018, p.54）として評価されている。さらに、吉澤弥生（2011）は、アートプロジェクトの多くが、特定の専門的芸術の素材や道具（たとえば油絵具やピアノ）ではなく地域住民の生活のなかから見出されたモノを素材に見立てる点、芸術家が専制的に芸術活動を主導するのではなくコーディネーターやファシリテーターの役割を担う点を評価する。これらの特徴について、吉澤（2011, p.203）は言う。

これらは日常の生活のなかにある創造性を形象化するための知恵や技であり…（中略）…日常のなかに芸術を見いだすことによって従来の芸術／非芸術の境界を無化し、あらためて「自分たちの芸術」に潜在する力を示し、それを共有していこうとする実践である。

しかし、地域住民の生活のなかに素材を見だし、地域住民を芸術活動のプロセスに参加させているとはいえ、多くのプロジェクトにおいて、活動のプラン、目指されるべき成果物（作品）は招聘された芸術家によって予め規定されている。つまり、作品へと結実するだろう芸術家の企図が先行している限り、参加者の活動は多かれ少なかれ芸術作品のパーツづくりを担わされているに過ぎない。故に、参加者の活動に対する芸術家の「基準」や「質や量のコントロール」は、参加者の体験の質とは異なる評価基準に則して作用している（鷺田, 2009, p.242）。アートプロジェクトが何かしらの物質的成果物や、外部から地域を訪れる観光客等の鑑賞者を求める限り、それは地域住民の参加の媒体であると同時に、展示され外部者によって眼差される作品でもあるという二面性を持ち続ける。その限りにおいて、アートプロジェクトは、どこまでも芸術家や主催者のものであり、地域住民にとっての「自分たちの芸術」とはなり得ない。鷺田めるろ（2009, p.245）は言う。

……自己を認識したいという市民の欲求を利用して、市民にプロジェクトの中で表現させる一方、プロジェクト自体はアーティストや主催者の名の下に行われ、その成果をアーティストや主催者が搾取する点に問題があるということになるだろう。

もちろん参加者は、芸術家あるいは他の参加者たちと協同してプランを成し遂げることの達成感を得ることもあるだろう。しかし、その達成感は「自分たちが参加して全体ができるという物語の『美しさ』」（鷺田, 2009, p.246）という原動力に依拠している。芸術家によって仕立てあげられた非日常としてのプロジェクトのなかで協同の達成感に充足するのではなしに、地域住民自らが、日常生活のまさにその場から芸術の素材を発見するところからしか「自分たちの芸術」は生まれえない。そこで必要なのは、芸術家と社会との共創でも、それを目指す芸術家と地域住民との協同でもなく、地域住民が日常生活の素材と共創することである。

## 1.2 素材との照応

地域住民自らが環境のなかのモノゴトを芸術の資源として再発見し、それらを素材に新たなモノゴトを生み出していくエコロジカルな創造プロセスは、どのように説明することができるだろうか。そこで参考となるのが、ティム・インゴルドが提唱する「照応（correspondence）」というキーワードである。

インゴルドは、最終的な生産物、つまり結果から作者の意図を推理するような芸術の見方を「創造性（creativity）を『後方』へ読み取ること」として批判し、「創造性を『前方』へ読むこと」（Ingold, 2011, pp.215–216, 筆者訳）の重要性を唱えた。それは、即興（improvisation）に焦点を合わせることを伴う。インゴルドのいう即興とは、ある程度の道筋を思いうかべながらも、絶え間なく変化する素材の流れに

応えながら、自身がつくりつつあるモノとともに前へ進み続けることである。インゴルド (Ingold, 2011, pp.215–216) は言う。

芸術作品は、私が主張するに、対象ではなくモノである。… (中略) …芸術家の役割は、新奇なものであろうとなかろうと、前もって考えたアイデアを実行するというのではなく、作品のかたちを生み出す素材の力と流動に合流し、従うことである。(筆者訳)

インゴルド (2017, p.216) は、生成変化する世界のなかでの素材とつくり手の関係を、文通、調和、対応、一致などの意味を持つ、照応 (correspondence) ということばで説明する。照応は、従来2者間の関係を表すために使われてきた相互作用 (interaction) の対極にあることばである。相互作用は、接頭辞 inter- (相互に) が示す通り、既定の点と点との双方向的な関係である。相互作用において、直線的に連結された既定の点と化すことで、つくり手は素材と対峙する主体になり、素材はつくり手と対峙する対象物となってしまう。素材とつくり手は、交互に作用を及ぼし合っているわけではなく、ともに同じ道筋を前進している。照応においては、素材とつくり手は「対位法の旋律のように互いに絡まり合う線を描く」(インゴルド, 2017, p.221)。インゴルド (2017 p.223) は言う。

世界と応答することは、それを描写することでもなければ、表現することでもない。むしろ、それに応えることである。… (中略) …世界とレスポンドすることは、あるひとの感覚的な意識と、生気にあふれた命の流れやほとぼしりが混ざり合うことである。このような結合では感覚と素材が互いに結びつき、撚り合わさって、… (中略) …お互いの区別がつかなくなってしまう。

では、ヒトと素材との照応を体験可能な地域アート実践はどのようにして可能となるのだろうか。そのような実践として参考になるのが、カナダの作曲家 R・マリー・シェーファーが考案した音楽教育プログラム、サウンド・エデュケーションである。

### 1.3 サウンド・エデュケーション

シェーファーは、音楽という営為をエコロジカルに捉えるサウンドスケープ思想を提唱した。つまりサウンドスケープ思想では、音楽とは作曲家の内的なイメージの表出ではなく、環境とそこで生活するヒトとのあいだに生まれる〈聴くこと〉と〈音を創ること〉との相即と考えられる。故に、サウンドスケープ (音 sound とランドスケープから派生した接尾辞 -scape との複合語) ということばは、物理的な音響の集合ではなく、「個人、あるいは特定の社会がどのように知覚し、理解しているかに強調点の置かれた音の環境」(Schafer, 1974, p.28 翻訳は鳥越, 1997, p.60) を意味している。相即を成す〈聴くこと〉と〈音を創ること〉についてシェーファー (2006, p.106) は擬声語を例に説明する。

擬声語によって、周囲のサウンドスケープの中のさまざまな要素をこだまにして返すことで、人間は自分自身と周囲に広がるサウンドスケープとを統合する。印象が取り込まれ、それに対して表現が行われるのだ。だが、サウンドスケープは人間が言葉で模倣するにはあまりにも複雑すぎる。人間が自らの内なる世界と外なる世界との真の調和を見出すことができるのは、唯一音楽においてのみである。そして、人間が自らの想像力に基づいて理想的なサウンドスケープの最も完全なモデルを創造するのも、音楽においてなのだ。

ところが、シェーファーがサウンドスケープということばを考案した1960年代後半、世界のサウンドスケープは悪化の一途を辿っていた。産業革命以降、大きさの面でも密度の面でも過剰となった人工音

が、サウンドスケープを満たすようになる。これらの人工音は、その大きさと平坦さで土地固有の環境音をマスキングし、その土地に生きる人々の「聴く力」(シェーファーはこれを透聴力 (clairaudience) と呼んだ) を低下させていった。しかし、騒音によるサウンドスケープの荒廃は、単に人工音が物理的に増加したというだけの問題ではない。最たる問題は、騒音による人々の透聴力の低下によって、彼らの音への無関心が蔓延するという悪循環である。シェーファー (2006, p.25) は言う。

騒音公害は人間が音を注意深く聴かなくなった時に生じる。騒音とはわれわれがいないがしろにするようになった音である。

故に、単なる物理的な騒音規制は、騒音問題へのネガティブなアプローチであり、透聴力の低下に対する根本的な解決策とはなり得ない。そこでシェーファーは、騒音問題へのポジティブなアプローチ、サウンドスケープ・デザインを提唱した。シェーファーにとってサウンドスケープとは、「われわれの周りで果てしなく展開していく巨大な音楽作品」(シェーファー, 2006, p.414) である。もちろんそれは、最終的な成果物として凝固した所謂「芸術作品」ではない。サウンドスケープは、すべてのヒトを包圍し、果てしなく展開していく生成変化する世界としての音楽である。「この宇宙のコンサートは常に開演中であり、会場の座席は空いている」(シェーファー, 2006, p.414)。それには当然、始まりも終わりもなく、すべてのヒトが聴衆であり、演奏者であり、作曲家である。そのなかで生きるすべてのヒトの営為が何かしらの音を生み出し、それらが絡み合いながらサウンドスケープをかたちづくっていく。シェーファー (2006, p.414) は言う。

サウンドスケープ・デザインは、決して上から統御するデザインになってはならない。むしろ意味深い聴覚文化の回復こそが問題であり、それはあらゆる人々に課せられた仕事なのである。

この仕事は、すべてのヒトが、ある音をその音源に帰属させたり、無意味な雑音として聞き流したりする習慣化された聴取を放棄し、「自分たちをとりまく世界の驚異に対して耳を研ぎ澄まし」、「鋭い批判力を持った耳を育む」ことから始められる (シェーファー, 2009, p.5)。故に、サウンドスケープ・デザインで最も重視されるのが、子どもや一般の人々を対象とした教育活動である。そして、そのために考案された教育プログラムが、サウンド・エデュケーションである。そのエクササイズ集である『サウンド・エデュケーション』の序文でも同様の主張がなされている。シェーファー (2009, p.5) は言う。

サウンドスケープ・デザインとは私にとって、「上からのデザイン」や「外からのデザイン」を意味するものではない。それは、「内側からのデザイン」である。できるだけ多くの人びとが、自分の周りの音をより深い批判力と注意力を持って聴けるようにすることによって達成される「内側からのデザイン」なのである。

まず、すべての人々に先だってサウンドスケープ・デザイナーとならなければならないのは、サウンド・エデュケーションの実践者である。サウンドスケープ・デザイナーの仕事は、公共空間の音響設計などにおいて「上からのデザイン」を押しつける音響デザイナーたちのように、もう1つのサウンドスケープを生産し上書きすることではない。サウンド・エデュケーションの実践者に求められるのは、参加者1人ひとりがサウンドスケープ・デザイナーへと変容する道筋をサポートするファシリテーターに徹することである。

『サウンド・エデュケーション』また、子ども向けに書かれた『音さがしの本：リトル・サウンド・エデュケーション』に収められたエクササイズは、以下の3つのまとまりから構成されている (シェー



ファー, 2009, p.6):

- ① 聴覚および聴覚想像力に関するエクササイズ
- ② 音づくりに関するエクササイズ
- ③ 社会における音に向けられたエクササイズ

①「聴覚および聴覚想像力に関するエクササイズ」は、聴くことに焦点を当てたエクササイズ群である。たとえば、「耳をすましてみよう」(シェーファー, 今田, 2009, p.3)では、数分のあいだ静かに座って、自身を取り巻く音の総体を聴いてみる。そして、聞こえた音のすべてを紙に書き出したり、参加者どうしで発表し合ったりする。さらに「いちばん遠くで聞こえた音は」(シェーファー, 今田, 2009, p.10)では、街角で目を瞑り、自身の周囲で動く音をすべて聴いてみる。野外では、音の情報量や拡がり、教室のなかより格段に増していることだろう。今田(2015, p.125)は言う。

たとえば靴が異なるさまざまな種類の地面に当たるときの音と感触、遠くからやってきてすぎ去っていく音、視覚化できる音、突然起こる人為的な音、それらが追いかかけ合い、ときには混ざり合い、拡散していく。野外での音環境は想像以上にダイナミックである。

日常の音を改めて聴くことで、習慣的に聞き流していた音の新しい相貌が見つかるかもしれないし、過去にその音によってもたらされた印象を思い出すかもしれない。その後で、たとえば『『音の日記』をつけてみよう』(シェーファー, 今田, 2009, p.21)を家に帰ってから実践してみれば、注意深い聴取は普段の生活のなかにも拡がっていく。そして、体験に根差した音の印象を日記に書きとめることばは、習慣化されたもの(たとえば雨は「ザーザー」という既存のオノマトペ)から遠ざかるだろう。

②「音づくりに関するエクササイズ」は、生活のなかの音を素材にして、参加者自らが音をつくる活動へと進む。たとえば、「音をたてずに紙をまわす」(シェーファー, 今田, 2009, p.45)「紙を楽器にする」(シェーファー, 今田, 2009, p.46)などのエクササイズがある。前者では、輪になった参加者たちが音を立てないようにして紙を1人ずつ手渡しで廻していく。音を立てないように意識することで、参加者たちは「紙という素材の質に気づくとともに、どのように紙に身体を馴染ませるか」(今田, 2015, p.127)、つまり紙という素材と自身の身体との照応の道筋を探っていく。後者では、参加者が1人ずつ紙を楽器に見立て音を鳴らしていくが、それぞれ他の参加者とは違う音を考えなくてはならない。前者のエクササイズで、紙という素材の手触り、重さ、抵抗を全身で学んだ参加者たちは、自分なりの紙との照応の道筋、「紙への立ち合い方」(今田, 2015, p.128)をもって新たな音を環境のなかへ投げかけていく。

③には「部屋に好きな音をつけ加える」(シェーファー, 今田, 2009, p.116)などの課題がある。無尽蔵な〈聴くこと〉の可能性に満ちた日常のサウンドスケープ、それを探りつつ新たな〈音をつくること〉を可能とする自身の知覚能力に気づいた参加者たちは、日常生活のなかで小さなサウンドスケープ・デザインを続けていく。

シェーファーのサウンドスケープへの拘りは、必ずしも聴覚あるいは聴覚的な芸術実践(音楽)の偏重へは繋がらない。それは、もちろん彼が作曲家という音楽の専門家であることとは切り離せないであろうが、なによりも西洋世界を中心とした視覚偏重への抵抗という意味を持っている。シェーファー(2006, p.476)は言う。

サウンドスケープ・デザイナーが耳を重視するのは、ただ現代社会の視覚偏重主義に対抗するためであり、究極的にはむしろすべての諸感覚の再統合をめざすものなのである。

実際にシェーファーは、このような考えに基づき、全感覚的な芸術教育の可能性を他領域の専門家たちとともに模索している。たとえば、1970年代前半サイモン・フレイザー大学勤務時のシェーファーは、画家のジョエル・スミスと共同で授業を行ったり、美容師や昆虫学者を講師として呼び、嗅覚についての授業を行ったりしている（シェーファー、1980, pp.69-74）。シェーファー（1980, p.22）は、子どもの芸術教育における領域化の危険性を指摘する。

5歳のこどもにとっては、芸術は生活で、生活は芸術です。かれにとって経験は万華鏡のようで全感覚的流動体です。こどもがあそんでいるのをみて、その活動をいままでの芸術形態の領域におさまるかどうかためてごらん下さい。不可能です。しかも、そのこどもたちが学校に入るとたちまち芸術は芸術、生活は生活になります。…（中略）…私のかんがえでは、全体感覚中枢がこうして破壊されるのは小さなこどもの生活にもっとも深い傷跡をのこす経験です。

シェーファーが模索していた全感覚的な芸術教育への一步として、〈知覚すること〉から〈つくること〉へと展開するサウンド・エデュケーションの枠組みを応用した造形芸術実践が提案できる。この実践は、地域住民にとっての「自分たちの芸術」の実現へも寄与し得るものとなるだろう。

サウンド・エデュケーションが、サウンドスケープの最も基本的な要素である音への気づきから始まるなら、同様の造形芸術実践は、視覚あるいは触覚が捉える環境の最も基本的な要素への気づきから始まるものである必要がある。インゴルド（2018）が指摘するように、それは対象物のアウトラインや外形ではなく、生成変化する世界の流動が万物にもたらすテクスチャや肌理（grain）であろう。このようなコンセプトに基づきデザインした造形芸術実践を、弘前大学における教養教育の授業のなかで試行し受講者の反応を分析することで、それが「自分たちの芸術」を誘発する地域アート実践として機能し得るものかどうかを検証するのが次章の目的である。

## 2. エコロジカルな地域アートを目指して

### 2.1 小さな地域アート

弘前大学では、平成26年度に「青森ブランドの価値を創る地域人財の育成」事業が、文部科学省「地（知）の拠点整備事業」に採択される。それに伴い教養教育で必修化されたのが、「分野横断的内容（文理両面からアプローチ）」、「青森に関する内容」、「能動的学修」の3つをコンセプトとした科目群「学部越境型地域志向科目」である。本地域アート実践を試行したのは、この「学部越境型地域志向科目」として開講された「地域プロジェクト演習—アート・プロジェクト入門—」においてである。

この科目群のコンセプトの1つである「青森に関する内容」に基づき芸術系の授業を計画する場合、一般的には、青森という地域の工芸や芸能（たとえば津軽塗やねぶた囃子）、あるいは青森出身の芸術家（たとえば奈良美智）等の既存の文化資源を教材とした授業が考えられるだろう。しかし、もう1つのコンセプトである「能動的学修」を加味すれば、既に価値づけられた地域性を内容知として学習するよりも、受講者たち自らが日常生活を営む周囲の環境としての「地域」から能動的に地域資源を探索し、それを基盤に新たなモノゴトを「地域」に対して創造していく方法知的な学習が相応しいと言える。つまり、ここでの「地域」とは、既に対象化され輪郭付けられたものではなく、受講者自身が手触りとして探っていくべき「地域」である。これが、地域アート実践の試行の場を「学部越境型地域志向科目」の授業とした理由である。この授業は、2019年度前期の金曜7・8時限に開講し、スケジュールは以下の通りである：

#### 第1回 ガイダンス

- 第2回 講義①
- 第3回 実践①「テクスチャを撮る」
- 第4回 実践①の発表
- 第5回 アラン・ミラー『ジョン・ケージ 音の旅』の鑑賞
- 第6回 実践②「野外でのフロッタージュ」
- 第7回 実践②の発表
- 第8回 実践③「日用品を用いたスタンピング」
- 第9回 実践③の発表
- 第10回 講義②  
(宿題 実践④「過剰、場にそぐわないと感じた街なかの造形物の調査」)
- 第11回 実践④の発表 (1)
- 第12回 実践④の発表 (2)
- 第13回 講義③  
(宿題 期末課題：「小さなエクササイズをデザインする」)
- 第14回 実践⑤の発表 (1)
- 第15回 実践⑤の発表 (2)

この授業は学部越境型であることから、弘前大学全学部2年次以上の学部生が対象である。当初からワークショップ型演習を取り入れた授業を計画していたため、定員は20名で履修制限をかけている。受講者の内訳は、農学生命科学部（以下、農生と表記する）4名、人文社会科学部（以下、人文と表記する）6名、教育学部4名、理工学部6名から構成される学部2年生20名であった。

授業内のワークショップ型演習として、「テクスチャを撮る」「フロッタージュ<sup>1</sup>」「日用品を用いたスタンピング<sup>2</sup>」の3つのエクササイズを実践した。この3つのエクササイズは、生活環境のテクスチャを注意深く観察すること（「テクスチャを撮る」）からはじめ、生活環境のテクスチャを素材としてつくること（「フロッタージュ」「日用品を用いたスタンピング」）へ展開することで、「知覚すること」に焦点化したエクササイズと「つくること」に焦点化したエクササイズに有機的な繋がりを持たせることを狙っている。これは、サウンド・エデュケーションの「聴覚および聴覚想像力に関するエクササイズ」からはじめ、そこでの学習を活かして「音づくりに関するエクササイズ」へと進む、今田（2015, pp.123-129）の学校教育における実践〈サウンド・プロジェクト〉の構造を参考にしたものである。

3つのエクササイズに共通するねらいは、写真やフロッタージュ、スタンピングを介在させることにより、環境のなかのモノゴトを対象物として視ることを抑制し、テクスチャへの気づきを促しやすくするということである。そして授業の最後に、3つのエクササイズでの体験を基に、受講者自らが生活環境のモノゴトを素材とした芸術エクササイズを考案する「小さなエクササイズをデザインする」を期末課題として課した。本章では、この3つのエクササイズと期末課題での受講者の発見を、リアクションペーパー及び、課題発表での発言から分析する。

## 2.2 テクスチャを撮る

第3回の授業で行った実践①「テクスチャを撮る」は、日常の生活環境のなかに汎在する多様なテクスチャを、カメラで撮影するエクササイズである。このエクササイズは、写真家の石元泰博が美術大学の授業で行っていた実践を参考に行っている（赤木, 2012 p.52）。実践のフィールドは弘前大学の構内と

<sup>1</sup> 凹凸のあるものの上に紙を置き鉛筆などで擦ることにより、モノの凹凸を写し取る技法。

<sup>2</sup> 凹凸のあるものに絵の具などを付け紙に押し当てることにより、モノの凹凸を写し取る技法。

し、受講者各自のスマートフォンのカメラ機能を利用する。事前に注意点として、なるべく対象物の輪郭から切り離してテクスチャを撮影すること、他者のプライバシー等には気をつけることを伝えた。リアクションペーパーには、「写真に撮ったテクスチャのどこが気に入ったのか」「本エクササイズを行ってみたいの感想」の2つの記述事項を設けた。

野外（大学構内）での活動を想定していたが、当日が雨天だったこともあり、ほとんどの受講者が校舎内でテクスチャを探した。そのため、撮影されたテクスチャは壁や天井のものが半数を占めた。屋内ではその他に、私物の合皮製品や教室の椅子の布地を撮った受講者が3名いた。その一方、野外に探しに出た受講者たちのほとんどは、樹皮を撮影してきた。はじめに「写真に撮ったテクスチャのどこが気に入ったのか」という記述事項へのコメントは、以下のa~eの類型に分類できる（1人のコメントから複数類型を抽出している）。

a. 推移や動きを感じるころ	6名
b. 触覚と視覚との印象の違い	2名
c. 思いがけないところに発見されたところ	2名
d. 機能を考えさせるところ	2名
e. その他	12名

aについては、野外に放置された鉄の箱（Figure 1）を撮影し「もともとなめらかにされてつくられた人工物が自然に侵食されていく部分が気に入った」とコメントした学生E（人文）をはじめ、規則的に均された人工物の表面が、環境の流動による風化によって複雑なテクスチャを帯びていくことに興味を持った受講者が見られた。また、樹皮を撮影した受講者たちのなかで、学生G（人文）は「デコボコしているところから流れを感じられる」とテクスチャの連続的なパターンにリズムを感じ、学生I（人文）は「ひびの1つ1つに歴史やその木の物語があるように感じて、その表面自体がその木のこれまでの生涯を自分に伝えているように思え」と、テクスチャから樹木の生成変化のプロセスを読み取っていた（Figure 2）。bには、校舎内の壁面を撮った学生O（理工）の「目で見るときには溝がはっきりと見える



Figure 1. 学生D撮影の鉄の箱



Figure 2. 学生I撮影の樹皮



のに、さわってみた時にはそれが感じられなく、不思議に思った」等のコメントがあった。次に「本エクササイズを行ってみての感想」という記述事項へのコメントは、以下のa～fの類型に分類できる（1人のコメントから複数類型を抽出している）。

- |                               |    |
|-------------------------------|----|
| a. 普段意識していないところに目がいった（関心を持った） | 6名 |
| b. 身のまわりに多様なテクスチャがあることを再認識した  | 6名 |
| c. 日常の見方が変化した                 | 3名 |
| d. 近づいたり、カメラを介することでモノの見え方が変わる | 2名 |
| e. 普段いかにモノを対象化して見ているかに気づいた    | 3名 |
| f. その他                        | 6名 |

aとbについて、学生Eは「普段ならば気にもとめることのない周囲の面に目がゆき色々と考えることのできるテクスチャが想像以上にあふれていることに気がつきました」と語る。cについて、学生H（人文）は「新しいもののみかたを手に入れられた気がして楽しかった」、学生Iは「1つ1つ注意して見るたびに、これはこうなんじゃないかと、自分で想像したりするようになり、今までの生活と少し違いが生まれた」と、エクササイズを実践していくプロセスのなかで、日常のモノの見方に変化が生じたことを報告している。また、eについて、学生P（理工）は「普段自分がいかに目に入るものを『それが何か』というカテゴリに入れて処理しているかがよくわかった」、学生Q（理工）は「物のもつ仕事に注目しがちだった」と語り、逆に普段のモノの見方がいかに固定されたものであったかに気がついた。

### 2.3 野外でのフロッターージュ

第6回の授業で行った実践②「フロッターージュ」は、鈴木ヒラクの実践を参考にしている。鈴木の実践は、環境のなかから様々なライン（路上にゆらぐ木漏れ日の形や、アスファルトの白線の欠片、葉脈のカーブ、車のヘッドライトの残像など）を見出し、それを自身の身体で辿ることで環境に新たなラインを展開するエコロジカルなドローイングを特徴とする。鈴木は、美術大学の大学院修了後、紙だけを持ってヨーロッパ各国を放浪し、靴の裏についた汚れで各地のマンホール蓋の柄をフロッターージュし採集し続けた。ドローイング・アーティストとしてデビューした後も、鈴木の実践にはフロッターージュによるものが多く見られる。



Figure 3. フロッターージュの様子

今回も実践のフィールドは大学構内とした。前半はグラファイト鉛筆とB2の上質紙、後半はカラーパステルと4つ切りの木版画用紙を用い、白黒とカラーの作品を1枚ずつ仕上げる。受講者たちは、教室から出て各自思い思いの場所に向かい、屋内外の気になるテクスチャをフロッターージュした（Figure 3）。リアクションペーパーには「活動のプロセスで気づいたこと」「自分の作品について」の2つの記述事項を設けた。はじめに「活動のプロセスで気づいたこと」という記述事項へのコメントは、以下のa～eの類型に分類できる（1人のコメントから複数類型を抽出している）。

- |                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| a. 実物の見えや手触りと、紙に写ったテクスチャでは印象が大きく異なる | 8名 |
| b. 身のまわりに多様なテクスチャがあることを再認識した        | 5名 |
| c. 同じ種類のモノでも個体や場所の違いによってテクスチャが異なる   | 6名 |
| d. 他の受講者の作品に個性が現れている                | 2名 |
| e. 自然物は複雑で、人工物は均質である                | 2名 |
| f. その他                              | 8名 |

aについて、「自分の目で見た時に見えるテクスチャより、ペンで写し取った時に出来るテクスチャの方が模様が鮮明で複雑になっており見え方が全く違っていた」とコメントした学生L（教育）は、白黒とカラーのフロタージュをそれぞれ同じモノの表面で試み、その見え方の差異を確認していた。また、学生Pは、フロタージュを介することで「その物がもつ新たな側面が見えてきたりしておもしろかった」と語る。bもこれと関連するが、たとえば学生Hは「いつもはただ何となく歩いていく道中に紙をあててこするだけで様々な模様がとれて楽しかった」と、「テクスチャを撮る」のエクササイズ同様、日常看過している環境に異なる側面を発見していくプロセスを報告している。また、学生C（農生）は、このプロセスを通して「自然のなかからおもしろいものを見いだす」という幼少期の経験の感触を思い出していた。同じくテクスチャの多様性に気がついた学生Iは「これからも軽い気持ちで探してみようかな」とコメントしており、エクササイズでの体験が日常の探索へと拡張していく可能性も見出せる。さらに興味深いのは、学生K（教育）の「紙を対象に当ててなぞっているときの音の感じが対象によって異なるのでそういった部分もおもしろいと思った」というコメントである。学生Kは、テクスチャの多様性を聴覚的な差異として捉えており、フロタージュを通した環境との照応が、視覚や触覚に留まらないものであることを発見した。筆者もエクササイズの最中、フロタージュの聴覚的な側面に気がつく場面があった。開錠のため一足先に教室に戻った筆者が窓から中庭を眺めていると、遠くから等間隔のリズミカルな音が聞こえてきた。始めは、道路工事の音かと思ったが、よく聴くと受講者たちが地面でフロタージュをしている摩擦音であった。

fの「その他」では、学生A（農生）の「自分は絵が上手ではないのでなにかを作ることも苦手だ、嫌いだと思っていたが今回の活動はとても楽しかったので自由になにかを作ることはたぶん好きなんだと気づいた。正解のあるお絵描きはたぶん嫌いだと思う」というコメントが興味深い。このエクササイズが、既存の芸術の技能を必要としない故に、受講者が自身と素材との関わりから主体的に創造を導き得るものとして機能していたことが伺える。

次に「自分の作品について」では、「とりあえず目についたものをさわって、うつしとれそうな凹凸があればうつしとっていくようにしました」（学生E）、「ひたすら自分が試してみたいテクスチャを可能な限り紙に写した」（学生I）等のコメントの他、7名の受講者が即興的にテクスチャを採集していったことを報告している（Figure4）。学生Qは、即興的に様々なモノのテクスチャを写していったため、エクササイズ終了後に改めて自分の紙を目にし、人工物のテクスチャばかりで自然物から写したものがほとんどないことに驚いたという。

学生D（農生）は、白黒の際もカラーの際もそれぞれ、場所を変えずに1つのモノに限定してフロタージュをし続けた。そして、2回目（カラー）のフロタージュの最中に「1個の物体でも色々な角度や、使い方によって柄が変化すること」に気がついたという。そんな学生Dのカラーの作品は、モノの表面の凹凸を利用する（一般的なフロタージュ）という筆者の意図を超えた身ぶりによって描かれている。彼は、ベンチの面ではなく縁の部分に紙を当てて擦り、写った縁の直線を扇状に並べた作品を制作した（Figure5）。また学生M（教育）は、「テクスチャを撮る」のエクササイズでの体験から「『もの』そのものが分からないよう」工夫してフロタージュを行った。その結果、彼の作品は「『もの』の形というより質感が分かるもの」になったという。このコメントから、受講者のなかで前後2つエク

ササイズでの体験が有機的に関連付けられていたことが伺える。



Figure 4. 学生Iのフロッターージュ(グラファイト鉛筆)



Figure 5. 学生Dのフロッターージュ(カラーパステル)

#### 2.4 日用品を用いたスタンピング

第8回の授業で行った実践③「日用品を用いたスタンピング」は、様々な日用品に版画用のインクを付け4つ切り木版画用紙にスタンピングすることで、テクスチャを写し取るエクササイズである (Figure 6)。事前に、1人1種類の日用品を家から持ってくることを伝え、持ち寄られた日用品を全員で共有した。リアクションペーパーには、「持ってきた素材」「活動のプロセスで気づいたこと」「自分の作品について」の3つの記述事項を設けた。

「持ってきた素材」は、木管楽器のリードケース、一円玉、気泡緩衝材、絆創膏、眼鏡、カード、段ボール、薬のカラ、ブレスケアの容器、将棋の駒、小石、木の葉、弁当容器、発砲スチロール、紙皿、瓶、製氷機、篩、お菓子の紙箱であった。その他に特筆すべき例として、学生F (人文) は、考古学の授業で行われた縄文時代の撚り紐を再現制作するワークショップで自らがつくった撚り紐を、このエクササイズの素材として持参した。また、8人もの受講者が持ってきたのが、ペットボトル及びそのキャップであった。そのうちのほとんどは、本エクササイズで用いる日用品を探してくるという宿題を忘れており、授業開始直後に筆者の目を盗んで廊下のゴミ箱を漁り、ペットボトルを拾ってきた。



Figure 6. スタンピングの様子

はじめに「活動のプロセスで気づいたこと」という記述事項へのコメントは、以下のa~fの類型に分類できる (1人のコメントから複数類型を抽出している)。

- |                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| a. 力を入れ具合や押しつけ方、インクの付け具合でテクスチャが変化する | 7名  |
| b. 同じ素材でもインクを付ける部分や角度でテクスチャが異なる     | 10名 |



- |                                    |    |
|------------------------------------|----|
| c. 素材の見た目の印象とは異なる（予想外の）テクスチャが現れる   | 6名 |
| d. 同じ素材を使っても人によって全くことなるものが生れる      | 2名 |
| e. 直接見ただけでは分からない素材の細かなテクスチャが可視化される | 2名 |
| f. その他                             | 7名 |

aについて、木の葉を持ってきた学生Mは「絵の具の付ける量でテクスチャの印象が変わるということだ。これはテクスチャがはっきりしているかしていないかという差異で生まれるものだと思った」と語った。木の葉の葉脈のような比較的はっきりしたテクスチャは、絵具の濃淡によって異なる印象のテクスチャを紙の上に現すことを、学生Mは素材と照応するプロセスで学習した。bについて、発砲スチロールを持ってきた学生Kは、はじめは整形された既存の面でスタンピングを行っていた。しかし、途中から学生Kは発砲スチロールをちぎって不定形な面をつくり、新しいテクスチャを発見していった。この行為は、近くで作業していた学生Mにも伝播し、学生Mも同様の発見を報告している。そして、bとdへの気づきを最も誘発したのは、素材を持ち寄るのを忘れた学生たちがこぞってペットボトルを使用したことである。ペットボトルしか使えないという限定条件が、逆に受講者たちに試行錯誤の機会をもたらし、彼らとペットボトルとの照応から、様々な行為、そしてそれによって生まれる多様なテクスチャが導き出された。cについて、素材の見た目から予想されるのとは異なるテクスチャが紙の上に現れることを発見した学生Iは「予想外のところから新たなテクスチャを見つけ、生み出すことができることに気づいた」と語り、素材との照応のなかで〈知覚すること〉と〈つくること〉が相即を成していくことに気がついたようだ。また学生Pは「使ったものは普段身近にあるものばかりで、それそのものに新しさを感じることはなかったが、色をつけて紙に押しつけることでその表面に着目し、新たな模様を見つけることができた」と語った。このコメントから、フロッターージュという行為を媒介することが、何気ない身近な素材から新たな相貌を発見していくプロセスを促進していたことが示唆される。

次に「自分の作品について」という記述事項へのコメントからは、このエクササイズのプロセスで筆者の意図を越えた即興的な創造性が発揮されていたことが確認できる。まず、エクササイズの最中に、素材にインクをつけるために筆者が用意したメラミンスポンジや自身の指先を、スタンピングの素材として利用する受講者が現れた (Figure 7, 8)。メラミンスポンジを用いた学生Dや、指先を用いた学生Iは、紙の上にスポンジを置いたり、紙にインクの付いた指が触れたりして偶然表れたテクスチャを見て、それをスタンピングに応用しようと思いついたという。これは、偶発事から生まれた新たな素材との照応の道筋が、創造性を創発した例といえる。また、素材との照応のプロセスで、スタンピングの押しつけるという身ぶりから逸脱した行いをする受講者も現れた。たとえば、学生J (人文)、学生K、学生O、学生Pは、ピンやペットボトルのキャップなど円柱状のモノを紙の上で転がし、線状のラインを



Figure 7. 学生B (農生) のスタンピング



Figure 8. 学生Dのスタンピング



描き始めた。また、学生K、学生R（理工）は、押しつけた素材を横に動かし、紙に絵具を擦り付け始めた。これは、素材との照応において、素材の側から新たな行為が導かれた例である。

受講者のなかには、エクササイズに際して「意識して作品を作るべきなのか何かを意識して作ればいいのか」という疑問を抱いたという学生Mや、人の顔や街並みといった特定の対象物を描こうとした学生Eのように、予め抱いたイメージを紙の上に投影することに重きを置いた受講者もいた。しかし、街並みを描こうとスタンプングを進めた学生Eは、紙の上に現れる予想外のテクスチャに導かれることで当初の思惑がどんどんずらされていき、最終的には人物の胸部のようなものになったという。

## 2.5 小さなエクササイズをデザインする

期末課題「小さなエクササイズをデザインする」は、生活環境のなかのモノ、身ぶり、音などを素材にしたエクササイズを宿題として受講者各自が考案し、最後の2回の授業で発表した。受講者たちには、特定の芸術についての技能やリテラシーを必要としない、「これをやったからなんになるの?」ということを考えない、つまり最終的な成果物に囚われない、という条件を出した。受講者たちがデザインしたエクササイズは以下のa～eの類型に分類できる。

a. 環境のなかのモノゴトの変化から導かれるエクササイズ	7名
b. 環境のなかのモノゴトの様態を観察するエクササイズ	5名
c. 日常の身ぶりから導かれるエクササイズ	4名
d. 偶然性から導かれるエクササイズ	2名
e. その他	2名

aには、たとえば学生N（教育）の考案したエクササイズがある。このエクササイズは、絵具と画用紙、霧吹きを利用する。まず、紙の好きなところに絵具を垂らす。垂らした絵具に霧吹きで水を掛け、画用紙を傾けながら水を動かし、絵具を滲ませたり、混ざらせたりする。この絵具が流れ方や混ざり方は、不確定性を持つ（Figure 9）。学生Nは、発表のためにこのエクササイズを1日で試行したが、本当は1色絵具を置くごとに画用紙を一週間ほど野外に放置し、雨などの偶然の要素によって絵具の流れを変化させたいと語った。



Figure 9. 学生Nのエクササイズ

bには、たとえば学生Iの考案したエクササイズがある。このエクササイズは、身のまわりにある何かしらの容器と水を利用する。ペットボトルなどの容器に水を入れ、コンクリートの壁面やアスファルトの地面にさまざまな身ぶりで水を掛ける。壁面や地面に出来た水のシミは1つとして同じかたちがないため、その形状の違いを観察するというエクササイズである。学生Iによれば、このエクササイズは、水を掛ける身ぶり、容器の形状、容器に入れた水の量、水を掛ける面をそれぞれ変えることで無限の可能性を持つ。学生I自身は、少ない量の水で実践してみた際のシミのかたちが好みだったという。発表の際は、このエクササイズの発展形として、地面や壁面に出来たシミが乾いていくプロセスの形状変化のグラデーションを観察してみたいという提案もあった。また、学生Lのエクササイズは、大学校舎の階段踊り場の汚れを観察するものである。階段の踊り場の折り返し地点には、ヒトが歩いた軌跡に沿っ

て扇状の汚れが付いている。この汚れが踊り場ごとに異なることに気づいたLは、大学構内の様々な踊り場で汚れを撮影し、比較するエクササイズを考案した (Figure 10)。

cには、たとえば学生Fのエクササイズがある。誰しも子どものころ、道路沿いの柵やフェンスを通りすぎりに手や傘などで触りながら歩いたことがあるだろう。そうすると、等間隔に柵にふれる振動が伝わってくる。学生Fはこの体験を見立て、木の棒や竹、ペットボトルなど素材を変えてフェンスをなぞることで音の差異を楽しむエクササイズを考案した。さらに学生Fは、このエクササイズと既存の楽器として商品化されているチューブラーベルという打楽器の類似性も指摘した。興味深いのは、学生Fだけでなく、前掲の学生Iをはじめ何人かの受講者が考案したエクササイズが、彼らの幼少期の何気ない遊びを思い出すことからデザインされたということである。

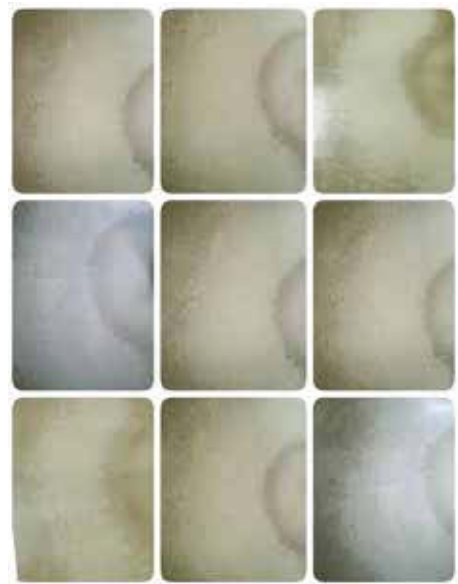


Figure 10. 学生Lのエクササイズ

### 3. 結論

鶴見俊輔 (1999, p.14) は、専門的な技能を持つ芸術家や専門的なりテラシーを持つ享受者を必要としない、一般の人々がつくり一般の人々に享受される芸術を「限界芸術 (Marginal Art)」と呼ぶ。限界芸術においては、「[日常的] 状況の内部のあらゆる事物が、新しい仕方ですらえられ価値づけられることをとおして、芸術の素材となる」(鶴見, 1999, p.52)。そして、その営為は環境のなかに素材を発見することからはじめられる。鶴見 (1999, p.64) は言う。

……シロウト趣味人が、限界芸術家に変貌するきっかけは、職業芸術家の模倣からはなれて、自分の身近にある環境そのものの中に芸術の手本を発見することから来る。

プロフェッショナルが専従する既存の芸術を真似ているうちは、彼または彼女はそれらのミニチュアを完成させて満足している「シロウト趣味人」に過ぎない (たとえばママさんコーラス、水彩画教室など)。彼女または彼に必要なのは、自らが生活する環境のなかを探索し、そこから芸術の素材を発見することである。

つまり、環境のなかを注意深く探索することで音やテクスチャを発見し、それを素材に新たな音やテクスチャを生み出していくサウンド・エデュケーションや本ワークショップは、限界芸術であるといえる。たとえば「テクスチャを撮る」において、受講者たちは近づいたりカメラを介したりすることでモノの見え方が変化することに気づき、なかにはエクササイズを通して日常の見方そのものに変化が生じた者もいた。また「野外でのフロッターージュ」では、フロッターージュという行為を介することで、身近なモノのテクスチャが鮮明で複雑なものに異化され、受講者たちはモノの持つ新たな側面を発見することができた。これは、日常看過されていたモノたちが、新しい仕方ですらえ直されることによって限界芸術の素材となったということができる。フロッターージュにおいては、発見のプロセスは、即ち新たなテクスチャを紙の上に生み出していく創造のプロセスでもある。ここでは、紙を介したモノと受講者たちとの照応によって「知覚すること」と「つくること」の相即が実現されている。故に学生Aは、フロッターージュのエクササイズにおいて、これまで苦手意識を持ってきた既存の芸術の模倣 (「正解のあるお絵描き」) から脱し、素材との関わりから彼自身の限界芸術を導く喜びを感じることができた。

受講者たちが一連のエクササイズを通して身に付けたのは、ブリコールの創造性といえる。クロード・レヴィ＝ストロースは、プランに則した既存の材料や道具でモノをつくるエンジニアの対概念として、ブリコールという語を用いる。レヴィ＝ストロース（1976, p.22）は言う。

ブリコレbricolerという動詞は、古くは、球技、玉つき、狩猟、馬術に用いられ、ボールがはねかえるとか、犬が迷うとか、馬が障害物をさけて直線からそれるというように、いずれも非本来的な偶発運動を指した。今日でもやはり、ブリコールdricoleur（器用人）とは、くろうとはちがって、ありあわせの道具材料を用いて自分の手でものを作る人のことをいう。

つまり、既成の楽器や画材を購入しプロフェッショナルの模倣をする「シロウト趣味人」とは異なり、「限界芸術家」はブリコールであるといえることができる。たとえば、「スタンプング」で様々な日用品を芸術の素材に見立てた参加者たちは、ブリコールであるといえるだろう。特に、考古学の授業で自身が制作し不要になった撚り紐を持ち寄った学生Fは、ブリコール的な素材選択をしていた。

ブリコールの創造性は、素材との「意識されざる『駆け引き』」（出口, 2017, p.154）から生まれる。「駆け引き」のなかで、素材に「他の『もの [= 素材]』や周囲の環境との具体的な関係の中で、あらたな役割が発見される」（出口, 2017, p.153）。「スタンプング」において、受講者たちは素材と駆け引きしながら、偶発的に導かれる新たな活用方法を模索していた。それは、ペットボトルしかない状況のなかでその様々な部位を活用したり、本来は素材にインクを付けるために配られたメラミンスポンジや自分の指先をスタンプングの素材として流用したりする行為に現れている。このような駆け引きがあったからこそ、当初は予め抱いたイメージを描こうとしていた学生Eも、偶発的に現れたテクスチャに導かれ予想外の作品をつくることになった。これこそが、インゴルドいう「創造性を『前方へ読むこと』」である。そして素材の新たな役割を発見することは、それを通して世界との新たな関わりの回路を開くことでもある。「スタンプング」のプロセスで素材に導かれた受講者たちは、押し付けるという身ぶりを逸脱し、素材を転がしたり、擦り付けたりという新たな身ぶりをして世界と関わっていく。

さらに、「野外でのフロッタージュ」での学生Cや、「小さなエクササイズをデザインする」での学生Fや学生Iらに共通するのは、エクササイズを通して幼少期の感触を思い出したり、幼少期の何気ない遊びから自身のエクササイズをデザインしたりしていたことである。つまり、一連のエクササイズにおける「知覚すること」と「つくること」の相即から、シェーファーのいう「芸術は生活で、生活は芸術」であった頃の創造性が僅かでも取り戻されていたことが示唆される。ここに、サウンド・エデュケーションの枠組みを造形芸術実践に応用することで、素材との照応がもたらす手触りから自分たちにとっての「地域」を探索していく地域アート実践としての教養教育の在り方が提案できる。

## 参考文献

- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Abingdon: Routledge.
- Schafer, R. M. (1977). *The Five Village Soundscape*. Vancouver: A. R. C. Publication.
- 赤木明登. (2012). 『名前のない道』. 東京: 新潮社
- 今田匡彦. (2015). 『哲学音楽論: 音楽教育とサウンドスケープ』. 東京: 恒星社厚生閣
- インゴルド, ティム. (2017). 『メイキング: 人類学・考古学・芸術・建築』. 金子遊., 水野友美子., 小林耕二 (訳). 東京: 左右社
- インゴルド, ティム. (2018). 『ライフ・オブ・ラインズ: 線の生態人類学』. 笥菜奈子., 島村幸忠., 宇佐美達朗 (訳). 東京: フィルムアート社
- 熊倉純子. (2014). 「はじめに」. 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』 (pp.12-13). 東京: 水曜社

- 佐藤李青. (2018). 「芸術祭とアートプロジェクトは、新たな制度となりうるか? : プロジェクトからインスティテューションへ」. 小林真理 (編). 『文化政策の現在2 : 拡張する文化政策』 (pp.53-69). 東京 : 東京大学出版会
- シェーファー, R, マリー. (1980). 『教室の犀』. 高橋悠治 (訳). 東京 : 全音楽譜出版社
- シェーファー, R, マリー. (2006). 『世界の調律 : サウンドスケープとはなにか』. 鳥越けい子., 小川博司., 庄野泰子., 田中直子., 若尾裕 (訳). 東京 : 平凡社
- シェーファー, R, マリー. (2009). 『サウンド・エデュケーション 〈新版〉』. 鳥越けい子., 若尾裕., 今田匡彦 (訳). 東京 : 春秋社
- シェーファー, R, マリー., 今田匡彦. (2009). 『音さがしの本《増補版》 : リトル・サウンド・エデュケーション』. 東京. 春秋社
- 鶴見俊輔. (1999). 『限界芸術論』. 東京 : 筑摩書房
- 出口顯. (2017). 「ブリコラージュ, 進化, メーティス」. 『現代思想3月臨時増刊号 人類学の時代』 第45巻第4号 (pp.151-169). 東京 : 青土社
- 鳥越けい子. (1997). 『サウンドスケープ : その思想と実践』. 東京 : 鹿島出版社
- 吉澤弥生. (2011). 『芸術は社会を変えるのか? : 文化生産の社会学からの接近』. 東京 : 青弓社
- レヴィ=ストロース, クロード. (1976). 『野生の思考』. 大橋保夫 (訳). 東京 : みすず書房
- 鷺田めろ. (2009). 「アートプロジェクトの政治学 : 「参加」とファシズム」. 川口幸也 (編). 『展示の政治学』 (pp.237-253). 東京 : 水声社