



# 子どもの主体的な美術鑑賞に関する実践的研究： あそびの要素を取り入れた美術館での鑑賞の社会実 験から

著者	横田 香世
雑誌名	同志社政策科学研究
巻	10
号	2
ページ	173-192
発行年	2008-12-20
権利	同志社大学大学院総合政策科学会
URL	<a href="http://doi.org/10.14988/pa.2017.0000011581">http://doi.org/10.14988/pa.2017.0000011581</a>

## 子どもの主体的な美術鑑賞に関する実践的研究

—あそびの要素を取り入れた美術館での鑑賞の社会実験から—

横田 香世

### あらまし

子どもたちに起きている問題事象として「学びからの逃避・逃走」と表現される学習意欲の低下の問題が語られている。本稿は、その「学びからの逃避・逃走」に対して、子どもたちが学ぶ喜びを感じるとる実践として、美術館での主体的な鑑賞に取り組み、考察したものである。美術館における主体的な鑑賞機会の提供を通じて、子どもの主体的な学びの場を創出するために必要な要素を明らかにすることを研究の目的とした。

そこで筆者は、子どもたちが、主体的に鑑賞するための要素として「あそび」を取り入れることが重要な方法のひとつなのではないかという仮説をたて、小学生を対象とした鑑賞プログラムを実践してきた。この実践の過程で、状況的学習論に基づく学習者側からの観点に着目し、社会実験を行った。

本稿で、最初に取り上げる社会実験は、筆者が教示的な方法の限界に気づき、状況的学習論に基づく実践へと移行していく契機となったものである。次に行った社会実験は、親子のコミュニケーションを活性化させるため、相互の役割を逆転したことで、主体的な学びへとつながった実践である。第3回目は、鑑賞のタスクや取り組みの事前シナリオを排除し、そこで起きた相互作用の可視化を図った。第4回目は、親子にそれぞれのゴールを設定し、親の満足と子どもの主体的な鑑賞の両方を目的として取り組んだ社会実験である。

これらの社会実験から、美術鑑賞の場において子どもたちが主体的に学ぶには、あそびの要素が反映した取りかかり易い達成目標が前提に

された「タスク」、学習者側の視点による「カリキュラム」、おとなと子どもの両方で別々の「ゴール」、これらを適切に設定することが必要となることが明らかになった。

第1章では、子どもたちの教育をめぐる状況から研究の背景を提示し、研究の目的を述べる。第2章で研究の方法を、第3章では、社会実験の実践事例を記述し、第4章でその考察を行う。第5章では、まとめと今後の課題を述べる。

### 1. 研究の背景と目的

#### 1.1 はじめに

「現代の子どもにもっとも必要なものは、アートの教育なのではないか。そして、現代の子どもがもっとも渴望しているのも、アートの経験なのではないか。」(佐藤, 2003, 7ページ)という一文に出会い、大きく頷いたことをよく覚えている。長男が母と弟妹を放火で殺してしまった事件が報道され、成績のことや父親のスパルタ教育が引き金であったということが話題になっていた頃のことである。この文章は、「芸の技法を生技法へ」と題して書かれた冒頭の一節で、「学校であれ地域であれ、子どもと大人が生き生きとした出会いと対話を生み出しているところには、必ずアートがそこに介在しているといっても過言ではない。」と述べられている。佐藤のこの文章に共感したのは、筆者自身が美術の教員として16年間にわたり、子どもたちと関わってきた経験によるものである。1995年に行政職に転職し学校教育現場を離れたが、子どもたちの教育については、強い関心を抱き続けてきた。

教育現場を離れて間もなく、「生きる力」という言葉を耳にするようになった。情報化社会の急激な拡大や消費社会の膨張により、実体験や人との関わりが希薄化していることが指摘され続けている成育環境の中で、子どもたちの問題事象が語られる。その中には、暴力など反社会的な行動や、学びからの逃避・逃走、対人関係の解体、不登校、いじめなど深刻な状態にあるものも多い。また、学力低下問題を踏まえ、全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）の実施、さらに2008年3月に文部科学省が公示した新学習指導要領においては、授業時数の増加など基礎学力の充実を重視した内容が盛り込まれるなど、教育の指針も揺れ動く中で、子どもたちの突出した問題事象や事件は、専門家やマスコミによって原因や背景が語られる。

しかし、その潜在要素ともいえる「学びからの逃避・逃走」といわれる部分に、メスは入っているのだろうか。既に学校教育の現場は去ったものの、学校外の場で美術の活動をつうじて、何か解決の糸口となる活動ができないものかと考えてきた。

そこで2007年に、地域社会に生起する具体的な公共問題を解決できる実践能力を兼ね備えた行動型研究者を養成する同志社大学大学院総合政策科学研究科ソーシャル・イノベーション研究コースに入学した。職務としては公共政策の立場にあるが、ソーシャル・イノベーション研究コースに入り、公共性の高い問題を解決していく市民自らの社会改革を学び、現実にもその実践者に出会ったことは、非常に意義深いことであった。

ところで、筆者が教員であった時には、「教える」ということと、教える対象者が「学ぶ」ということの相関関係について、うまく教えれば、多くのことを学ばせることができるという正比例のイメージを持っていた。つまり、「学ばせる」ことができると考えてきたのである。たしかに、教育において教授法を磨くことは重要である。しかしながら、学びは義務教育の期

間に行われるものではないことは、自明である。犬山市教育長である瀬見井久によると、「学力」とは、自ら学ぶ力であり、それをつけるには学ぶ喜び、興味、関心、意欲、つまり自分で学んでいこうという気持ちが大事である。他から強いられるのには、限界があり役に立たない。「自ら学ぶ力」とは、将来にわたって自ら生きる力であり、この学ぶ態度は、義務教育以後、将来に役立つ。」と語っている。（産経新聞2008.9.3朝刊より抜粋）

この生涯における学習という考え方は、国際的な学力調査「学習到達度調査（PISA）」<sup>2</sup>を行っている経済協力開発機構（OECD）の研究機関DeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトと似かよっている。立田（2006）は、「学習の力を考える時、これまでの知識や技能の習得に絞った能力観には限界があり、むしろ学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力観、コンピテンシー（人の根源的な特性）に基礎づけられた学習の力への大きな視点が必要となってきている。」と、国際化と高度情報化の進む現代世界に共通する学力についての概念を提示したDeSeCoの研究成果を紹介している。また、キーコンピテンシー<sup>3</sup>は、「生きる力」とも相通じるものであり、基礎的・基本的な知識・技能の習得とそれを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力は、別個にあるのではなく相互に関連して育んでいくものであるとし、新学習指導要領の背景となっているとも言われている。

ここで改めて本研究において、「学力」とは、生涯にわたって主体的に学ぶ力であると定義し、子どもたちが主体的に鑑賞することで、学ぶ喜びを感じ取る場を京都国立近代美術館に求めた。そして、社会実験によって子どもたちが主体的に鑑賞する場に必要要素を明らかにするものである。それは、「美術」という一人ひとりの思いを尊重する教科に携わっていながら、教えることに頑なであった自分自身を問い

<sup>1</sup> 1996年に文部省の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第1次答申の中で述べられた。

<sup>2</sup> 「Programme for International student Assessment」の略。OECD参加国が共同開発した国際的学習到達度調査。マスコミの報道等においては、2003年、2006年と行われた学習到達度調査（PISA）の結果から、かつては世界のトップレベルにあると思われていた日本の子どもの学力が低下しているといわれている。

<sup>3</sup> DeSeCoプロジェクトでは、人生の成功（幸福と成功をもたらす力）と社会的発展（持続可能な発展）を両立させるコンピテンシーとして、次の3つをキー・コンピテンシーとして定義づけている。①自律的に行動する能力 ②社会的な異質の集団における交流能力 ③社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力である。

直す研究でもあった。次の節では、美術館を活用した実践研究にいたる背景について述べていく。

## 1.2 研究の背景一定まった正解のない世界を経験する活動の重要性一

筆者は、子どもの問題事象の要因に、自ら学ぼうとする力が弱まっていることが挙げられるのではないかと考えている。それが高じて「学びからの逃避・逃走」という姿になっていくのではないのか。それならば、そもそも主体的なものであるはずの学びを取り戻す手だては、どこにあるのか。たとえば、子どもたちが、自発的、能動的に取り組んだ感動体験が、学びの成立につながっていくのではないのか。前述のアートの経験の場が、今、必要とされているのではないのかという思いを強くしたのである。

そこで、筆者は「美術館における鑑賞」を手段として、子どもたちに関わっていきたいと考えた。その理由は、美術館は、国や時代を超えて人々が表現してきたものに直に出会えるところであり、表現技法も素材も作品の大きさも千差万別である作品について、どのように感じようと定まった正解・不正解という概念は存在しないところである。すなわち、正解が存在しない鑑賞という行為によって、子どもとおとなが対等に関わることのできる非日常の場が、美術館である。つまり、価値の多様性を有する場であるからである。

日常の学校での学習では、教科や評価の性質から正しい答えに到達することに価値がおかれることが多く、子どもたちは、世の中には同一の尺度しか存在しないのではないのかという閉塞感を無自覚に抱いていると考える。勿論、正しい答えを知ることは必要である。ただ、その知識を得ようとする子どもたち学習者側から考えれば、むりやり口押し込まれるのではなく、自分で食べたいのは当然であり、食べたくなる

ような状況を作っていくのがおとなではないか。そして、その状況を創り出す場として美術館はふさわしいと考える。

たとえば、蓑豊は「世界で生きていける子どもを育てるために必要なことは、『感性を磨くこと』であり、感性は本物を見て、感動したり感じたりすることによって培われる。本物の芸術に触れる機会を提供し、子どもの感性を引き出し、その成長に大きく寄与する場所のひとつが美術館である。」と述べている。

また、美術作品が多様な価値を提示しているということについて、「強く自己主張することで、相手よりも自分の方が先じる、こういう人が優秀な人とされるのだ」と感じていたが、フェルメールに出会い「ああ、こんな世界があったのだ」とジーンときた経験を、美術家の森村泰昌は、子どもたちが美術館に行つて美術鑑賞をすることを勧める著書の中で紹介している。そして、様々な美のバリエーションがあり、個人個人の美の発見者となる経験と、それぞれの「美しい」を語り合い、なぜ美しいのかを意見交換することで、人間や自然や宇宙を理解する糸口が見えてくるはずであると説いている。(森村, 2008, 204ページ)

しかしながら、美術館は学校教育、社会教育双方で、十分な活用がなされているとは言い難い状況であり、子どもたちにとっては、まだまだ縁遠い存在である。では、どのようにすれば、美術館が子どもの身近な存在となっていくのであろうか。筆者は、美術鑑賞に「あそび」<sup>6</sup>の要素を組み込むことで、美術館を身近に感じ、かつ主体的な鑑賞につながるのではないかと仮説を立てた。「美術館」「美術鑑賞」というと、一見堅苦しく、高尚で敷居の高いイメージがあり、まして子どもにとっては、行儀よくしないと叱られる場所のように捉えられがちである。敷居の高いイメージを変容させ、さらに、鑑賞を主体的な学びにしていくなために「あそび」が手だてになるのではないかと考えたのである。また、

<sup>4</sup> 2004年4月から2007年3月まで金沢21世紀美術館長。現在サザビーズ北米本社 副会長。2008年5月6日放送のNHK視点・論点より引用。

<sup>5</sup> 石川誠『学校と美術館の連携に関する考察 I—美術館教育普及担当者への調査から—』美術教育学大学美術教科教育研究会報告 No.22, 2001年によると、距離的な障害と鑑賞の時間設定、また美術館、学校の両スタッフの交流の機会が不十分であることなどの問題点があげられ、その解決は一朝一夕には解決しにくいものであるとされている。

<sup>6</sup> 実践においては、「あそび」を、非計画的、非系統的な活動でありながら、目的的な行動であり、自ら課題を見つけ、解決していく主体的でオープンエンドの活動であり、大人からの評価を受けることはないものとし、「あそび」と表記する。なお、引用文献における表記はこの限りではなく、「遊び」と表記する。

「あそび」は、日常の中に非日常をつくり、非日常の中で、日常を捉え直す行為であるともいえる。美術鑑賞も同様に、美術館という非日常の場に身をおき、作品の中に、自分の体験や心持ちを見いだす日常の再発見である。その類似性からも、鑑賞の中にあそびの要素を埋め込むことは、主体的な鑑賞につながることでありと考える。

遊びは文化よりも古いという大前提のもと、『ホモ・ルーデンス』を著したJ.ホイジンガ(Johan Huizinga)は、その著書の中で次のように述べている。「いったい、遊びの面白さというのは、何だろう？(中略)じつはこの迫力、人を夢中にさせる力の中にこそ、遊びの本質があり、遊びに固有なあるものが秘められているのである。」(ホイジンガ, 1973年, 18-19ページ)筆者は、その遊びのもつ原動力に依拠することで、子どもたちの主体性を引き出すことになると考えたのである。

「遊び」と「学び」とは一見、相反するような言葉である。しかし、「遊びが現実から遠いものであればあるほどその教育的価値は大きい。というのは、遊びは仕事のやり方を教えるのものではない。素質をのばすものだからである。(中略)遊びは、決して能力を発達させることを固有の機能としてはいない。遊びの目的は、遊びそれ自身である。ただし、遊びが鍛える素質は、勉強や、大人のまじめな活動にも役立つ同じ素質である。」(カイヨワ, 1990年, 272-273ページ)とR.カイヨワ(Roger Caillois)が指摘するとおり、遊びは遊びそれ自身を目的として、かつ学びの基盤となるのである。

では、子どもの遊びとはどういった活動をさすのかについて、教育学の立場から汐見稔幸が定義している。「まず、それをする事自体をたのしむもの一自己目的性、自治的で自己完結的であること、つまり、遊びは自主的で自治的な活動でならなければならない、子どもたち自身が、自分たちで全てを展開しているという実感をもって進めることが大事だとしている。さらに、精神の集中や興奮が必ずともなわないと、遊びとはいえず、精神の緊張した集中、あるいは集中とその後訪れる開放や弛緩、あるいはそのリズム、ときにその繰り返し、そうした精

神の非日常的な流れが遊びというものの内実をつくっているのだ」(汐見, 2001, 111-114ページ)と述べている。

次の第3節では、「あそび」を、鑑賞活動の一つの要素になるものと仮定し、研究を行っていくその目的について述べていく。

### 1.3 研究の目的

本研究の目的は、主体的な学びとして、子どもたちが、「主体的な鑑賞」つまり、自分の視点で見る・感じる・考える体験をするために、美術鑑賞の場に必要要素を明らかにすることである。この美術鑑賞の場とは、最終的には特別な鑑賞会ではなく、個々人が思い当たったときに、家族や友人たちと出かけた美術館での鑑賞の場を指している。実践研究としては、鑑賞会という形をとっているが、そこから導き出す「場」の要素は、普段の美術館を想定している。

そこで、まず子どもたちの主体的な鑑賞の場に必要なのは「あそびの要素」であるという仮説を立てた。遊びをせんとや生まれけんといわれる子どもが、日常生活で最も主体的に活動するのは遊んでいるときであり、それは学びにつながるものであると考える。しかしながら「あそび」という言葉が美術館にはそぐわないものであるとの現場からの指摘を受けた。確かに、美術館は遊園地でも広場でもない。場に埋め込む「あそびの要素」を社会実験を通じて検証するとともに、「あそび」に代わる現場で使える言葉をさがすことについては、今後の研究課題としていく。

次に、学習は、相互作用の中で生み出されていくのだという状況論的アプローチに基づき、おとなと子どものダイナミックな関わり合いを生み出すために鑑賞の「場」に埋め込む、または埋め込まれている要素を明らかにする。

本研究においては、美術鑑賞の場を、京都国立近代美術館と限定している。公立、私立を問わず各地の美術館においては、教育普及活動という名称で、教育活動など鑑賞者への取り組みを行っているが、京都国立近代美術館では、学習支援活動と呼んでいる<sup>7</sup>。子どもたちの鑑賞の

<sup>7</sup> 2008年8月10日京都国立近代美術館で実施されたシンポジウム「子どもの鑑賞と美術館」配付資料16ページ。同美術館学芸課 研究補佐員学習支援担当 豊田直香執筆部分に「京都国立近代美術館の教育普及事業は、取り組み当初(1997年)から『学習

場、学びの場としての美術館を考えると、受け入れ先の考え方としてあくまでも鑑賞者の学習を支援するという同館のスタンスは、特別であり先進的であることを、あらかじめ記しておく。

次に、京都近代美術館において行った4回の社会実験の目的について述べる。これらの社会実験は、試行錯誤を繰り返しながら行ったものであり、当初に統一的に順序立てた目的を設定したものではない。第1回目は、おとなと子どもの団体どうしの鑑賞において、ごっこあそびの要素を反映させた「審査員になる」というタスクが、子どもとおとなの相互の会話をどのように生み出すのかを確かめることを社会実験の目的とした。第2回目は、親子を対象に行った。あそびの要素のあるタスクを、作品を探し当てることとし、タスク達成のために親子が親密なコミュニケーションを図ることと、鑑賞の深まりとの関連性を分析することを目的とした。第3回目は、第1回目と同じ団体どうしの鑑賞において、子どもにもおとなにも一切のタスクをなくし、参加者共通のゴールをおかない状態で、参加者相互の動きに着目することとした。第4回は、親子を対象にした鑑賞会において、親子でそれぞれに別のゴールを設定した場合の相互作用について観察することを目的とした。4回の社会実験をつうじて、「あそび」とタスクの関係及び、子どもとおとなのゴールの設定について、相互作用と関連づけた知見を得ることを目的とした。

状況論的アプローチによる美術館での子どもの鑑賞についての先行研究に依れば、「鑑賞は、様々な人々や道具などが相互構成的に関与する状況的な実践であった。子どもたちの鑑賞活動は、個人の単純な感受や理解というよりも社会的に組織された協同的な相互行為であった。」(奥村, 2005, 159ページ)とある。次章で述べる「状況的学習論」の観点に基づき、美術館で

の鑑賞の場に埋め込まれた要素によって起きてきた相互作用を可視化することで、子どもたちが主体的に鑑賞していく過程を明らかにしていくこととする。

## 2. 研究の方法

### 2.1 実践的研究

研究方法としては、山口の提示する「問題を発見し、それらを当事者に提起し、具体的な対処方法を検討し、解決がなされたという状態に浸るまで実践的研究を展開すること、すなわち「ローカルな協働的实践」という観点と符合する。」(山口, 2007, 5-6ページ)に基づき、研究してきた。また、筆者の社会実験においても、「研究者が関与する実践は当事者にとって研究への参加を意味するところであり、当事者が参加する研究は、研究者にとって実践の関与に他ならない。」(同書4ページ)ものであった。

本稿で述べる実践的研究は、京都国立近代美術館主催の「ギャラリー・ラボ2007—鑑賞空間の合意に向けて」<sup>8</sup>に参画し、10月と11月に1回ずつの社会実験を実施したものと、2008年7月に同美術館の企画展において2回の社会実験をおこなったものである。いずれも、スタッフには、記録メモを取ることを依頼するとともに、2008年度の企画展会場以外では、許可を得てビデオとデジタルカメラによる記録をした。次に、理論的な観点について述べる。

### 2.2 状況的学習論に基づく「学習のカリキュラム」の観点

本研究の理論的なアプローチについては、レイヴとウェンガーの状況的学習論を採用してい

支援」という立場を貫いてきており、展覧会、特に収蔵作品展示自体が、美術館における教育普及であるという観点から、鑑賞者が自主的に美術館や展覧会に関わることを提案している。『学習支援』は、鑑賞者からの自発的な取り組みを受け入れ、自ら学ぼうとする意思をサポートすることを意味している。(中略)今後とも、学習支援としての立場を常に模索しながら、当館だからこそ可能な取り組みを実施していきたい。」とある。

<sup>8</sup> 2007年9月22日から11月4日まで京都国立近代美術館で開催された「ギャラリー・ラボ2007—鑑賞空間の合意に向けて」は、この期間のコレクション・ギャラリーは鑑賞者の会話が可能な空間であるということと、子どもたちの来館を歓迎し、来館を促すために、中学生以下の子どもの同伴されてコレクション・ギャラリーを鑑賞する成人2名の入館料を無料とするといった二つの枠組みだけを美術館側が設定したラボであった。その枠組みの中で、鑑賞空間の公共性について自分自身で検証したいものが、美術館を実験空間として用いる提案をすれば実施の支援が得られるという、希望者には、より積極的な参加が可能な枠組みを持っていた。

る。筆者が、主体的な学びのためには、指導的立場の人間の存在と、あらかじめ設定した枠組みが邪魔になることに気づききっかけとなったのは、「状況的学習論」との出会いであった。レイヴとウエンガー (Jean Lave and Etienne Wenger) は、あくまでも個人の中で起こっている認識論的な問題として捉えられがちであった学習について、本来持っている社会的な特性に着目し、学習とは共同体への参加の過程であり、その場合の参加とは、初めは正統的で周辺的なものだが、次第に関わりを深め、複雑さを増してくるものとした。「学習はいわば参加という枠組で生じる過程であり、個人の頭の中ではないのである。」(レイヴとウエンガー, 1993, 序文の8ページ)とされている。

また、学習をどのように見るかということに関して、少なくともふたつの見方があることが示されている。ひとつは「学習のカリキュラム」と呼ばれる観点であり、もう一つは「教育のカリキュラム」の観点である。(上野, 2006, 30ページ) 学習のカリキュラムとは、新しい実践の即興的展開のための状況に埋め込まれた機会からなっており、学習者の視点から見た日常実践における学習の資源がおかれている場である。一方これとは対照的に、教育のカリキュラムとは、新参者を教育するために構成された正しい実践はかくあるべきという形で、指示的に教える側が学習者に要求する項目から形成されている。学習のカリキュラムは、「本質的には状況に埋め込まれたものである。それは、単独で考えられるものではなく、また、勝手な教え込み的なことばで操作されるものではない。また、正統的周辺参加を形作る社会的関係から分離して分析できるものでもない。学習のカリキュラムは共同体の特徴なのである。」(レイヴとウエンガー, 1993, 79-80ページ)としている。

教示的な取り組みからは指導者が設定した以上の参加者相互の関係は生まれにくいばかりか、弊害として参加者個人がどこまで到達できたかといった評価の観点で結果を見てしまう傾向に陥りやすいということ考え、学校外の場で、しかも「あそび」という要素を最大限に活かす

には、学習を援助する資源や社会的組織等への参加のためのアクセスを整備すること、すなわち「学習のカリキュラム」の観点から取り組むことが実践の必然であると考えに至った。

### 3. 実践事例

本章では、まず社会実験実施に先立ち、その妥当性を問うために開催した研究基本構想発表会について述べた後、京都国立近代美術館における4回の実験について記述する。4回の実験については、第1回と第3回が、ガールスカウトとプラスリラックスアートクラブ<sup>9</sup>(以下、プラリラと表記)を対象に、第2回と第4回は、公募の親子を対象に実施したものである。各社会実験は、協力者から個別に助言を求めながら、筆者が基本プログラムを組み、当日スタッフに協力内容を説明した。社会実験終了後すぐに、協力者との会合で意見聴取するとともに、その後、電子メール等での感想の送付を依頼した。なお、社会実験の記述の順については、同じ対象者で行った第1回と第3回、第2回と第4回の実験の順とする。

#### 3.1 研究基本構想発表会

2007年10月19日(金)、研究基本構想発表会を実施した。子どもアトリエを主宰する彫刻家、研究者、小学生の母親、美術館学習支援係、実践の協力者(プラリラ会員)の計10名を招聘し、ここで交わされた議論が、その後の研究を組み立てていく上での基盤となり、また精神的な支えとなったことを先に記しておく。

当日は、はじめに筆者の研究の背景、実践研究の方向性及びライフワークとしての構想を投げかけた。「親子と一緒に美術鑑賞する場を設定し、美術作品をコミュニケーションの道具とすることで、親子の関係が深まり、子どもの『人間力』の涵養に繋がるのではないか。そのため美術鑑賞の方法を「あそび」の要素をいれて

<sup>9</sup> 2000年5月、京都を中心に越野清実が始めた鑑賞ツアーのリピーターを核に発足した。プラスリラックスアートクラブの活動の詳細は、『地域社会のソーシャルキャピタル生成におけるファンサークルのポテンシャルを考察する～「プラスリラックスアートクラブ」の実践を手掛かりに』(小林, 2007, 32-35ページ) プラスリラックスアートクラブホームページ <http://www.p-relax.com/> (2008年9月21日閲覧)

探っていきたい。」という漠然とした段階のものであったが、「鑑賞」への思いを語った。多様な表現が歴然と存在する美術館なればこそその取り組みを構築したいという希望を述べたあと、それぞれの立場からの指導、助言、批評を受けた。次に主だった意見を記す。

京都国立近代美術館学習支援係豊田氏からは、美術館のとらえ方についての批評があった。まず、おとな（親）と子どものコミュニケーションを豊かにするための「道具」として美術館や作品を捉えてもよいのか。美術は単なるツールではないので、「道具」というところには抵抗がある。また、美術館に連れてきて、親子で話しながら観ることが、コミュニケーションを深めることになるのか。外に出てきた声など、顕在化しているものだけで判断することは不可能であり、そもそも鑑賞とは何であるのかについて根本から考えないと、美術作品との関係が宙づりになるのではないかという実験の根幹に関わるところでの問い直しであった。また、言葉を使うのに自覚的になることが必要であり、例えば「あそぶ」という言葉は美術館では使わないといった指摘も受けた。

この指摘は、筆者が、美術館を「つかって」鑑賞会をするという感覚を無意識的にもっていたことを自覚させられ、実践研究の根本的な姿勢を問い直すきっかけとなった。また「道具」という言葉についても、人によって情緒的反応が異なることを実感した。筆者自身は、「道具」という言葉に特別な思い入れがあり「道具」の「道」は「道楽」「茶道」などの「道」と同じ意味であると考えていた。単純にツールに置き換わるものとは考えていなかったため、指摘のとおり言葉を使うことに自覚的になることを意識した。「あそび」という言葉については、適切な言葉が見つからず、その後も課題として残ることとなった。社会実験の参加者に対しては、「あそび」という言葉は使わずに取り組んだ。

他にも、それぞれの立場から多くの意見が出された。例えば、「作品のレクチャーや音声ガイドなど、知識から入る美術鑑賞からの脱却は、是非とも必要なことだと思ってきた。もっと気軽に楽しみたい。」「美術館のみを鑑賞の場だと

考えるのは無理があるのではないか。よほどの人でないと、子どもを美術館には連れて行かない。」「普段の日常生活に何かきっかけがあるかどうかが問題である。」など、現実を直視すべきであるといった意見も交わされた。

アーツマネジメントの研究者である小暮氏<sup>10</sup>からは、「大局的に考えれば、芸術は、社会のためにあり、社会は芸術のためにあるものだから、芸術が様々な手段となって然るべきである。」という基盤となる言葉を示していただいた。言葉と美術表現とのコミュニケーションには面白さがあり、演劇のワークショップなどから学ぶことも多いのではないかと助言があった。また同志社大学大学院今里教授からは、美術鑑賞の部分では、どういう具体的な指標を持つことができるのかを考え、「横田流・しかけ」の見せ所を明示することが重要だというアドバイスもいただいた。特に「人間力」については、因数分解が必要であり、概念との格闘作業を必要とするとの指導を受けた。

この研究基本構想発表会で受けたアドバイスをもとに、京都国立近代美術館学芸課学習支援係、同庶務課事業係、及びプラスリラックスアートクラブ、同志社大学文学部美学芸術学科、同志社大学大学院総合政策科学研究科等の関係者の方々の協力を得て、社会実験を行った。

### 3.2 アート鑑賞グループの参画による ガールスカウトの鑑賞

まず、最初に行った社会実験は、一般的には野外活動のイメージの強いガールスカウトと、アートが好きでかつ主体的な美術鑑賞をしているおとな（ブラリラ）とを組み合わせるといった発想から始まった。ブラリラは、普段から形式や一般的な評価にとらわれず、その名のとおりリラックスして鑑賞し、時に応じてそれぞれの感想などを交流する任意のグループである。双方の参加者の年齢差が、6才から80才代までであったことだけを取り上げても、異色の取り合わせであった。

2007年度は、あそびの要素を含ませた何らか

<sup>10</sup> 小暮宣雄（こぐれ・のぶお）京都橘大学 現代ビジネス学部都市環境デザイン学科教授。文化経済学会、日本アーツマネジメント学会所属 著書：『アーツマネジメントみち』2003年『文化政策学の展開』共著・2003年、『自治体政策とユニバーサルデザイン』共著・2002年など



のタスクを設定することで、会話を容易にし、子どもたちを鑑賞の流れに乗せようとした取組として、審査員になって一つの作品を選び出し、グループ独自の賞をつけるという方法をとった。それに対して2008年度は、タスクを取り払い、展覧会会場では、その場でのプラリラとガールスカウトの相互行為の中で生まれてくるものを見極めるという方法をとった。いずれも他者とのコミュニケーションを図ることで、主体的な鑑賞につながることを目的とした社会実験である。次に、それぞれの実践内容を記す。

### 3.2.1 第1回社会実験:「審査員になろう!」

午前中の野外でのスカウトの活動の後、美術館にやってきたガールスカウト15名は、内14名が今回初めて美術館を訪れた子どもたちであった。くじ引きでつくったグループに分かれて鑑賞し、一番好きな作品に自分たちで考えた賞をつけるというタスクを与えた。出来たグループは、ガールスカウト2名ないし3名とプラリラ1名という構成となった。

この社会実験に臨んで筆者は、鑑賞における指導案のようなものを作成し、参加者、スタッフの動きも含めて詳細を進行表に落とし込んで実施した。当日は、導入用に作成した美術館での鑑賞方法についての11枚のスライドを用いて、鑑賞のマナー、作品の見方を15分程度説明した。この事前説明については、取り組み終了後すぐに、プラリラのメンバーから不要であったとの指摘をうけた。

コレクションギャラリーに展示されている作品は、洋画、日本画、写真、陶芸、現代アートなど多岐にわたっていた。最初は、「好きな作品といわれてもわからない」と、とまどう様子も見られた。「それなら、家に持って帰りたいのはどれ?」と尋ねたら、「持って帰っても困る～」という返答にプラリラメンバーのひとりはずき苦笑したと後で話していた。しかし、展示されている作品の魅力と、常から美術館を主体的に活用しているメンバーの言動で、子どもたちは、自然に観賞の波に乗っていった。総勢30名弱の参加人数で、7グループに分かれて鑑賞したが、展覧会場では、よどみができたり分散したりして、互いのグループの動きを意識した行動をとり、よい意味での緊張感があった。

グループ内では、ひとつだけ作品を選び賞の名前をつけるという課題に対して、初めて会ったおとなと子どもが自己主張しあう場面がみられた。小学1年生のあまり言葉を発しない子どもも、おとなが提案したことに反対であれば、モジモジと体を揺らし、次の行動に移らないなどの抵抗を示して、納得のいくまで考えあおうとしていた。子ども同士でどうしても一番を譲れないとなったグループは、複数に賞を与えることにした。選んだ作品には立体作品はなかったが、写真、京都画壇の日本画、現代美術とジャンルは分かれた。

図1、図2の写真で、その時の鑑賞の様子を紹介する。後ろに手を組んで鑑賞しているのは、最初のオリエンテーションで大事な作品にさわらないようにするには、手は後ろで組んでおくことと教示したことを忠実に実践しているガー



図1 どの作品を選ぶのか?  
(審査員になろうの鑑賞風景)



図2 おじさんはこの絵がいいんだけど  
(審査になろうの鑑賞風景)

ルスカウトの姿である。

各グループで決めた賞と作品については、講堂にもどって、互いに紹介しあった。その方法は、スクリーンに選んだ作品を映しだし、順にみんなの前に出て、選んだ理由と賞の名前について発表するという形をとった。

鑑賞会終了後のプラリラメンバーの感想は、協同鑑賞者としては異例の子どもたちとの鑑賞体験であったため、子どもの見方を尊重し、思いを言葉として引き出そうとすることで、新たな発見が得られたという肯定的なものであった。小学1年生2人と一緒に鑑賞したT氏（80歳代男性）は、「おとなしい子達で、反応が少なかったけれど、自分の好きな作品のところへ連れて行こうとしていることがわかった。『夕焼けみたいだから・・・』と言うので、『何かの形になってなくてもいいのか』と聞いたら、これがいいと答えたのには、無口だけれど、見るところは見てるなあと感じたね。ひ孫と歩いたような気分でしたよ」と語った。他にも、スカウトが、作品によってはニオイを嗅ぐことや、作品の後ろや下からも覗いてみるといった行動をとったこと、作品を見て、物語をつくりだすことなど、普段大人だけで鑑賞しては起きない行動に新鮮さを感じたという意見が出された。また、スカウトのひとりが、写真が展示されていることに疑問を持ち、「写真は、美術？絵？」と聞いたことも興味深い質問だったという紹介もあった。

ガールスカウトのリーダーからは、スカウト達が、迎えに来られたお母さんに美術館に行って楽しかったことを話していたとの報告を受けた。数日後、各グループごとに、選んだ作品の前で撮った写真をガールスカウトへ送付した。次に、約1年後に行ったガールスカウトとプラリラとの鑑賞会について述べる。

### 3.2.2 第3回社会実験：「ルノワール＋ルノワール＋（プラリラ×GS）＝？」

2度目の社会実験では、「ルノワール＋ルノワール展」を鑑賞することにした。企画展としたのは、展覧会の統一テーマが明確であり、ルノワールという著名な画家の展覧会ということで、展覧会への興味をいだきやすいのではない

かと考えたからである。会期の初めに、会場の下見をしたところ、ルノワール親子の絵画と映像の組み合わせを非常に面白く感じ、子どもたちにとっても、絵から映像への移行というのは、絵の見方として興味をひくのではないかと考えた。そこで、絵を見てそのストーリーを想像し、描かれている人物のセリフを考えるとといったワークを取り入れることにした。

まず、社会実験の事前準備として、ガールスカウトリーダーと打ち合わせをした。そこで、スカウトの活動の一つとしてこの鑑賞会を位置づける可能性と今回の取組への期待も窺い知ることが出来た。例えば、「今度はまとまって一人の作家の作品を見るのだから、なんか知らない人の絵というより、ちゃんと名前で、家の人に話せた方が絶対いいと思うのです。私たちの方で、事前に話をしておくこともできますけれど。でも、そんな先入観は、植え付けない方がいいのでしょうか。」というコメントをいただいた。そこで、先入観というほどのものにならない軽いコメントの入ったプリントをつくり展覧会のチラシと一緒に事前に送ることにした。

今回の実験の目的は、あえて全くタスクを設定しないことで生み出される相互作用に着目し、スカウト達が主体的に学ぼうとする状況を把握することにあつた。プラリラメンバーへの依頼事項も「いつもどおりに鑑賞してください」の一点のみとし、ガールスカウトに対しては、前回のような鑑賞の導入指導は全く行わなかった。タスクを提示し、そこへの到達を予想したシナリオをかいて臨んだ前回とは、180度転換した取組とした。鑑賞会のタイトルとして使用した「ルノワール＋ルノワール＋（プラリラ×GS）＝？」という数式のようなものは、展覧会そのものが、ルノワールの親子の関係性を問うものであり、その場で、プラリラとGS（ガールスカウト）という異質なグループが関わり合う（かけ算する）ことで、何が生まれるのだ？という意味を込めたものであった。

当日は、11名のプラリラメンバーと、同じく11名のガールスカウト、4名のガールスカウトリーダーと4名のスタッフでの実施となり、ガールスカウトとプラリラが1対1で鑑賞することとなった。今回の実験の対象者をガールスカウトのリーダーとし、継続した取組を実現させるために、リーダーにはじっくり様子を観察

してもらえるように鑑賞会での役割をなくした。

企画展会場は混み合っており、プラリラにとっては、本来の鑑賞がやりにくい環境であった。しかしながら、プラリラメンバーは、スカウト達にそれぞれ独自のアプローチを試み続けた。何のお膳立でもない中で、なんとかしなければならぬ状況であったともいえる。現実にはスカウト達の中には、明確な反応が感じられず、すぐ見終わってしまうということもあり、そこで、時間いっぱいまでどう振る舞うかを考え、子どもに寄り添う姿となった。

たとえば、あるプラリラメンバーは、事後の意見交換で次のように語った。「僕も2年生の子だったけど、すぐ見終わって出口へ。絵の前をすぐに通り過ぎるから、好きな絵を探そうと、5回会場を往復したよ。しゃべらないから、好きなタイトル覚えごっこを開始。しょーもないダジャレばかり言って覚えごっこをしてたら、3回目くらいで、他の人が作品の一覧の紙を持っているのを見つけてね、自分で取りに行ったよ。裸婦関係の絵は、いやがるね。お母さんとお風呂に入ってる感じがするらしくて、みんなの前ではいやだなーって」とその時の様子を語ってくれた。このプラリラメンバーは、当日の名札に「半魚人<sup>はんぎょじん</sup>」と書いていた。会場の往復を、「半魚人歩き」にしたり、スカウトの選んだ絵に汽車が描かれていたので、バンダナを持って汽車ごっこのようなスタイルで見たりしていたため、看守の方から注意を受けたが、看守の方も名札を見てからは、注意の仕方が柔

らかくなったとも語っていた。

他にも、中学年以上のスカウトは、「どれが上手でどれが下手？」とプラリラに質問を投げかけたり、絵の顔料（パステルか油絵の具かなど）について興味を持っていたことがわかった。また、中には、外光の扱い方、父のルノワールとジャンの共通点、初期の人物画と印象派時代のバックの処理法の違いなどに気づき、プラリラが解説をするとはっきり理解していたということであった。また、1年生のスカウトは、一般の人の連れている子どもに、興味を持っていたこともわかった。確かに、他の展覧会より子ども連れの様子が目に付く会場であった。前回、今回とガールスカウトの行事として来たけれど、ここには、家から来てもいいのだと思ったようだ。一緒に廻ったプラリラメンバーは話していた。

ペアごとの鑑賞が終わった後、講堂で「話し声が聞こえてくるかな？」と題して、絵の吹き出しにセリフを入れるワークを行った。（図3がワークシートの例）絵の中に入って見た自分を想像するという「あそびの要素」を取り入れた。また、今回の展覧会が父のルノワール作品と、息子ジャンの映像作品との関連が一つのテーマとなっているので、絵から映像に近づく手段として、登場人物のセリフを考えるということに目をつけたものであり、筆者が代表作を中心に4枚を選んだ。

しかしながら、スカウト達が好きになった絵は、風景画が殆どであった。今回は、スカウト達の気に入った絵と、セリフのワークの絵が直



図3 セリフのワークに用いた素材例

接結びつかなかったものの、4枚の絵のセリフをスカウトとプラリラメンバーのペアで考えて発表するのは、活発な活動となった。展覧会会場では、言葉が出てこなかったスカウトも、この場ではペアのプラリラメンバーと会話が弾んだ。ダンスの二人をお父さんとお母さんに見立てたり、人物の表情から、悩んでいる人と慰めている人と想定するなど、絵と言葉とを関連させる体験となった。

取り組み終了直後にも想定外が起きた。「半魚人」M氏のところへ「名札（シール）がほしい」とスカウト達が、どっと押し寄せたのである。名札シールは1枚しかないからということで、かわりに握手会となり、次々にスカウトたちが握手を求めた。この姿は、前回には全く見ることができなかったスカウトたちが自ら発した行為であった。

鑑賞会終了後、スタッフ及びプラリラメンバーと振り返りの時間をとった。スタッフからは、スカウト達が、昨年同様に好きな絵を選ぼうとしたところから、子どもは、教示的であろうとなかろうと、すべて吸収してしまうことを肝に銘じなければいけないと改めて思ったという意見が出された。また、「子どもは、すでに鑑賞は楽しいことだと知っているのではないか？」との疑問が投げかけられた。この言葉は、その後筆者の中に澱のように残っていった。

プラリラメンバーからは、何の事前情報もない中で、すぐに見終わってしまう状況にどのように対応したのか、個別の子どもの事例などが出された。互いの抱えていた状況の共通点や違いが見えてくる中で、プラリラメンバーの中に「そういう方法もあったのか」といった波紋が広がった。

2回目ということで、前回は殆ど自分から話すことがなかったスカウトが話しかけてきたこと、今回のペア決めで使ったカードが、前回常設展で見た作品であったことから、見に行きたいと言ったというエピソードもあり、継続的に取り組むことの重要性の指摘とともに、この取組は長い目で見て、応援するよという言葉も頂戴した。また、1ヶ月後、あらためて寄せられたリーダーの意向としても、継続的にガールスカウトの活動として、プラリラとの美術館での鑑賞を継続していくこととなった。

### 3.3 親子のコミュニケーションを図る鑑賞会

ここからは、親子の鑑賞会について述べる。実践の対象を「親子」とし、美術鑑賞を通じた親子のコミュニケーションを図ることで、子どもの主体的な鑑賞を生み出すことを目的に行った実験である。2007年度は、「ギャラリー・ラボ2007」において、2008年度は、「ルノワール+ルノワール展」で実施した。いずれも、公募で5組を上限として参加の親子を募集した。

この親子鑑賞会の裏には、筆者自身の苦い経験がある。娘や息子を小さいときから頻繁に美術館に連れて行っていたが、子どもたちはあまり喜ばず、見終わるのを耐えて待っているような時もあった。少しでも興味を示すようにと、作家のエピソードや表現技法を説明したりしたが、あまり効果はなかった。そのような経験も踏まえて、新しい鑑賞方法の糸口として、「美術館は親が子を連れて行くところ、そして何らかの知識を与えるところという概念を逆転してみたらどうだろう」と考えた。それは、以前見学した2つの美術館の取り組みの中で、子どもが「見たままを話す」姿を非常に興味深く感じ、その言葉を十分に受け止める場面があれば、鑑賞が能動的に変化するのではないかと考えたからである。さらに、能動的に行った行為を、親という最も親和性の高い存在が十分に受け止めたならば、それが子どもの次の学びへの行動につながるのではないかと考えたのである。次に、2回の親子対象の社会実験の詳細を記す。

#### 3.3.1 第2回社会実験：「ギャラリー・ラボ 2007 親子\*特別鑑賞会」

「ギャラリー・ラボ2007」の会場は、4階の常設展示（コレクションギャラリー）であった。子どもの目の高さを意識して展示されており、また、会話について考える鑑賞空間でもあった。親子特別鑑賞会の流れは、まず、子どもに学生スタッフが付き添って、4階に行き、自分の好きな絵を選ぶ。そして、それを1階の部屋で待っている親に、どんな絵なのかを伝えて、親にその絵を描いてもらい、最後に親子で4階に上がり、どの絵だったかを当てるという「横田流・しかけ」を使った実践であった。



図4 まずは、スタッフと鑑賞。お気に入りを探す。(豊田学習支援係撮影)

「さあ、よく見てみよう」というだけでは、一般的に親子の会話は弾まない。そこで、子どもは、自分の見てきたものをどう伝えるか、親はどう聞き出すか、ということに否応なしにしなければならない状況をつくり、作品からたくさんのことを親子で感じ取る体験を設定したわけである。さらにその体験を通して、お互いの受け止め方の違いや共感するところなどをあらためて認識するとともに言葉を通して鑑賞する楽しさも感じてもらうことをねらった。また、1回目の社会実験「審査員になろう」の反省のもと、筆者自身の立場を、指導者ではなくファシリテーターであると認識し、活動の主体者は参加者であるということに最重要課題として取り組んだ。鑑賞の時間も内容も親子に委ね、個人差をそのまま受け入れることとした。

今回の親と離れての鑑賞は、自分で決定する行動を伴い、親がちゃんと当ててくれるだろうかという期待とスリルがあり、さらに、どんな絵かを親につたえるために1階と4階の往復という身体活動によって、作品へのアプローチを密着したものとし、結果的に鑑賞を深めることになった。最初に簡単に流れを説明した時、「今日は、ゲームや、勉強じゃない」といった子どもの発言があり、スタート時点から、今日は自分がゲームの主演であるというふるまいであった。

この社会実験では、子どもが、活発に動き、

能動的、自発的な言動に終始満ちた姿を見ることができた。親の方も、今までの美術館に連れて行ったときは異なった積極的な鑑賞を子どもがしていることに驚いたという感想もあった。「伝える→受け止める」「受け止める→伝える」という繰り返しの中から、お互いの受け止め方の違いや共感などをあらためて認識し、最後に親と一緒に鑑賞した際は、自然に子どもが案内するという姿となり、親に引き連れられての美術館というイメージからの脱却があった。

当日の状況を順を追って述べると、まず、4階にスタッフとあがった子どもたちは、個々にそれぞれのスタイルで鑑賞しはじめた。最初から順に、一つずつの作品にコメントを言いながら丁寧に見ていく子、写真には興味なく、立体作品がいいとばかりに、自分の興味のあるところへまず進む子、キャプションや文章をよく読む子、展示室全体をさっと見て、好きな作品をじっくり見に行く子と、見事にその様子は異なっていた。スタッフの記録には、見るのが早いから見ていないのかと思うと、非常に細部まで見ていたり、自分の解釈を、他のお客さんに話していたり、絵全体と言うより、ある部分が非常に気に入って見つめたりする様子が、驚きと共に、記されている。図4は、子どもとスタッフが4階コレクションギャラリーで鑑賞している様子である。

1階で待っていた親の元に戻り、説明をする



図5 親が作品を当てたところ

姿も工夫を凝らし真剣そのものであった。立体作品を選んだ子は、上から見たところ、横から見たところを描き示し、親が描いているのをじっと見つめて指示を出していた。また、手元にあった箱やペンを使って説明し、わかってもらおうとしていた。4階へは3回往復し、最後は、作品のタイトルを記録していた。虹色に描かれた作品を選んだ子は、色の順と虹色の変化の中に描かれている家などの形の再現を、非常に根気強く説明し、最後は色鉛筆で描いて伝えていた。この子どもは、まだ学齢に達していなかったが、好きになった絵への愛着と伝えたい気持ちを、描き上がるまで持ち続けた。図5の作品を選んだ子は、点の形、点と点の間隔や動きまでをも伝えようとした。

子どもに共通していたのは、親が描き上がった絵を持って、4階に上がるときの表情や行動である。当ててほしい、しかし、すぐ当たるのがいいのか、迷ってほしいのか自分でもわからないような行動をとっていた。そのために、わざとまっすぐ行かせないようにしたり、隠れたりしていた。そして親が当てたときの喜びの表情は、「これでほっとしたよ」と安堵感のにじむものであった。特に鬩嘔の作品を選んだ子は、非常によく似た絵が2点あったので、親子共、真剣勝負の表情で1点を選び取った。それが、紛れもない1点であった瞬間の喜びの表情と声は、そこが美術館であることを忘れたかのよう、ほとばしり出た喜びの声であった。

### 3.3.2 第4回社会実験：「ルノワール+ルノワール展\*親子で鑑賞会」

親子対象の2度目の社会実験は、前回の「親子鑑賞会」に「親自身としても、満足できる状況」を加えて行った。美術館に出かけてくる理由の一つに、知識を得たいという思いがある。今回参加の親は、美術への関心が強く、親自身も積極的に鑑賞に関わろうとしていることを応募の段階から感じていた。そこで、学習支援係の協力を依頼し、短時間であるが展覧会のレクチャーを取り入れた。逆に、削った要素は、スタッフの動きをあらかじめ決めておくことであった。子どもと関わるスタッフには、枠組を与えないことで予定調和的な要素を極力減らした。それは、子どもの想定外の動きを阻止することを回避するためである。

今回の参加者は、両親と子ども2名(小1、小3)が2組、両親と子ども1名(小1)(小2)が2組、母親と子ども3名(年長、小2、小4)が1組の合計子ども9名、大人9名であった。そこに子どもにつくスタッフ4名と進行役の筆者が関わった。両親参加が5組中4組、1組だけ母と子どもたちであったが、そのことで特に配慮はしなかった。

プログラムの内容は、前回の親子鑑賞会と同様に、まず子どもたちは、各自の「お気に入り」を見つけに、スタッフと一緒に3階展覧会会場にいき、選んだ絵や映像の特徴を絵に描いて親に伝えられるように覚えてくる。その後、会場

を親子で一緒に鑑賞して廻り、その絵を親が当てるというものである。前回と異なるのは、子どもたちが展覧会場へ行っている間、親は、ルノワール親子についてレクチャーを受けるという点と、子どもが絵を見に行くのは1回限りで、前回のように納得のいくまで往復して見に行くことはできない点である。鑑賞後、講堂へもどり、選んだ絵を紹介しあい、共有する。最後にワークとして、ルノワールの人物作品に吹き出しをつけ、何の話をしているかを考えてみたり、親向けのレクチャーで登場した作品のごく簡単な解説を親子一緒の場面でも行うといった一連の大まかな流れを設定した。

美術館学習支援係豊田氏による親向けの展覧会レクチャーは、鑑賞会にまず親が主体的に関わるために、親の目標を明確に示す取り組みであった。その場は、子どもたちがどんな絵を選んでくるのかを想像しながら、受入れ体勢づくりをする場となり、目標である「子どもへの共感」をあらわすということに関して、期待どおりの結果を得たといえる。

一方、スタッフの動きは、9人の子どもたちを4人でどのように展覧会会場へ案内するかといいところから始まった。スタッフの中で1名だけが若い女性であり、子どもたちの人気が集まった。結局、姉妹、姉弟ごとに同じグループになり、ひとりっ子の子どもが2人でグループとなった。最初は互いに緊張していたが、スタッフの腕組みがとけて手が動くようになっていくと、子どもの緊張感も解れていく様子など、約30分の間の関係の変化が読み取れた。

今回は、1回きりでどんな絵かを覚えてくるというタスクであった。そのために、ゲーム性が非常に強くなった。中には、好きな絵があっても、覚えられないから、覚えられる絵をえらびにもどると言った子もいた。「それはもったいないと思い、『じーっと見てくれたらいいし』と言ったら、へばりついてじーっと見ていた。ほんとに張り付いて、好きなのをじっくり見てくれた。(スタッフの表現のまま)」といったエピソードの紹介がスタッフの一人からあった。

結果的に、子どもたちの選んできたルノワール作品は、9名中6名が小品の風景画であった。他の3名は、人物画の小品であったが、パステル画（この作品のみ）の「読書をする少女」が

2人、「麦わら帽子をかぶった少女」が1名であった。人物画については、自分も本を読むのが好き、麦わら帽子をかぶってきたなど、自分との共通点を選んだ理由に挙げていた。ルノワールの代表作で、華やかで楽しい場面が大きく描かれた作品が多く展示されていたなかで、子どもの選ぶ作品は、小さくて、地味な作品であった。その驚きを、参加した親が感じており、数日たってからのメールで「子供達の視点は大人？私とは異なった視点で物（今回は絵画）を見るのかな？という感想を持った記憶があります。特に下の子がなぜあの絵画を選んだのか判らなかったので(笑)人物や印象が強い風景でもなく、独特の色彩であったのは微妙覚えてますが。」(原文まま)といった感想がよせられた。

他に参加者から寄せられた感想によると、2人の子どもと参加されたお父さんは、「子どもたちは、子どもたちで親の思惑から外れて、印象派も巨匠も肖像画も“そんなの関係ねえ”で、タイトルも解説も見ることなく画だけを真剣に選んでくれたようです。(中略)自分の感性にどう響いたかで画を選んでいいんだよと教えられたみたいです。親としては、その時の好き嫌いの幅が広がるような手助けをしてあげられたらと思いました。」(原文のまま)とあり、また、絵を当てた後は、つかれた一いつて抱っこをねだっていた1年生の子は、家に帰ってから、鑑賞会での出来事や見た絵のことに興味を持って話しているというエピソードを知らせてくれたお母さんもあった。子どもが、いかに真剣に取り組んだか、そして、親子だからその余韻を育てることが出来るのだということ、あらためて認識することが出来たお知らせであり、親向けレクチャーは、鑑賞会の時だけでなく、折に触れ親子での会話に活かされていくのではないかと期待を抱いた。

取組終了後、スタッフから、絵を選んだ理由を発表させることは不適切だと指摘を受けた。親子で展覧会場に行き、選んだ絵を一緒に見てきてから、それぞれが選んだ絵を発表するという機会を設定した。その時、どの絵を選んだのかだけではなく、なぜその絵にしたのかを聞き取ったのである。「子どもたちは、言わなければならないから仕方なくつくっているだけではないのか。選んだ本当の理由が、あやふやなものであったとしても、それを言葉にしなけ

ればならないことで、かわいかったからとか、きれいだったからとか、ありきたりな言葉にしてしまい、せっかく選んだ感覚を台無しにしてしまうのではないのか。」という意見であった。上述のとおり、子どもがその場で答えた理由に、親は納得していないという事実もあり、無理に言葉にさせたことは無意味どころか、その後も言葉を探しつつやめようとする主体的な行為の妨げになるものであった。

#### 4 考察—主体的な鑑賞の場に必要要素—

本章では、子どもたちが主体的な学びとしての美術鑑賞の場に、何が必要であるのかを明らかにするため実施した社会実験について、まずプラリラとガールスカウトという団体と団体による鑑賞という切り口から、次に親子という最も親和性の高いとされる関係における鑑賞という切り口から考察する。子どもたちにとって、主体的な鑑賞の場であったかどうかは、子どもが自らの意志の決定に基づいて、目的をもち、自分で考えながら行動しようとしている姿が見られたかどうかで判断する。特に、「あそびの要素」との関連性については、「主体的な学びへの行動」にどのように影響しているのか、関係しないのか、また、学習環境のデザインの観点から、状況に埋め込まれた要素としてどのように相互作用を引き起こしていたのかについて、実践を振り返っていく。

#### 4.1 子どもの団体とおとなの団体による鑑賞会が持つ可能性

ガールスカウトの鑑賞会参加は、学校団体鑑賞以外の子どもの団体鑑賞としては、あまり例がないのではないかと考えている。団体鑑賞は、それまで美術館に行く機会のなかった子どもたちに、まず最初の鑑賞のチャンスができるという大きなメリットがある。しかも、評価を気にする必要がないという意味でも、ガールスカウトとの取り組みは、意義深いと考えている。また、プラリラという任意の団体は、その鑑賞のユニークさで特別な団体である。団体のメンバーでの鑑賞会は、参加者相互の意思疎通が図

りやすく、また社会実験後のフィードバックを、次に活かすことにもつながった。特別な団体との社会実験であるという意見もあろうことを踏まえながら考察する。

#### 4.1.1 「教育のカリキュラム」に浸っていたことに気づいた実践「審査員になろう！」

第1回の鑑賞の社会実験は、他者とのコミュニケーションを図ることで、主体的に鑑賞することを目的としておこなった。美術館という非日常的な場所で、どんな解釈も正解不正解という範疇ではかることのない美術作品を介在させた会話を、「審査員になって賞を決める」というタスクを課すことで活性化させようとしたものであった。

ここで筆者は、鑑賞の指導案のようなものを作成し、導入部分から最後のまとめまでひとつのパッケージのように作り込んだ。このやり方は、教員であった筆者には常套手段であり、実践には必要不可欠なことだと信じて疑わなかったのである。しかし、それが裏目に出ることになった。鑑賞の導入部分での説明が「自由に鑑賞しよう」という枠組みでの教え込み的指示となり、自由な鑑賞の構えという矛盾したものをわざわざ形作ったことになってしまった。これは、初対面だからこそその意外性を活かして創り出される鑑賞の場を妨げる行為であった。さらに、いちいち皆の前に出て発表するという最後のまとめの形式重視が、自由に鑑賞すればよいというメッセージとは、相反するものであった。状況的学習論でいうところのまさに「教育のカリキュラム」の精度を上げようとした試みであり、個々のガールスカウトに、筆者が鑑賞の方法を伝えなくてはいけないという思いこみから、鑑賞の場を構成しているすべての人の存在を無視したものとなってしまった。

また、審査員になるという「あそび」の要素については、ごっこ遊びの延長として設定したものであった。子どもたちの中にある、より大きいもの、より強いものになりたいという憧れの気持ちを想像上で実現し、物語を展開することを楽しむ遊びを、美術鑑賞に取り入れてみたのである。しかし、ここでの誤りは、子どもた



ちにとって審査員は、別に憧れでも、なりたいたいものでもなかったということである。絵の審査員になれといわれて、嬉しく感じるというより、むしろとまどいと、義務感を感じたことが推察できる。同じ、ごっこ遊びの要素であっても、作者になってみる、絵の中の人物になってみるなど、子どもがなりたいたいと思うものを尊重しなければ、「あそび」には結びつかない。強要されることは、「あそび」から最も遠くなってしまう。「あそび」と称しながら、この時点で筆者は、学校教育の延長を場をかえて実施しようとしていたのであった。自由に鑑賞しようと唱えながら、その実は、見えない圧力として、子どもたちにやらねばならない「鑑賞」を押しつけていたことに気づいた。

現在、学校・地域・家庭の連携の必要性が叫ばれているが、その連携を考える時、学校外の場において学校と同じ教育的価値観で子どもたちに関わることは、ますます子どもたちに閉塞感を与えるおそれがあることに、本社会実験を通じて身をもって感じた。「学校の価値が学校空間からあふれ出し、にじみ出し、それ以外の社会にも浸透していった。これを「学校化社会」という。」(上野, 2002, 50ページ)そして、「学校以外の場所においても自己評価軸が学校的価値と同じになり、価値の一元化のもとでの優勝劣敗主義が、敗者の不満と勝者の不安といういづれにも大きなストレスを生むことになる」と、上野は指摘している。

大人が子どもに対して、知らないことを教えてあげたいと思う気持ちは、至極順当なことである。しかしながら、その方法は、数多あることを改めて認識しなおすとともに、子どもの許容量や対応能力の高さを踏まえての実践でなければいけないことがわかった。第1回目の社会実験は、再度、実践の基盤となることを捉え直す社会実験であった。

1年後の鑑賞会で、ガールスカウト達は、前回は楽しかったという感想を持っていることと、審査員になったという記憶が浸透し、それを自ら使うことができるということに気づくことになった。その結果から言えば、第1回目の社会実験の目的は達成したといってもよいのかもしれない。ただしそれは、学校的価値観に近似した、子どもたちにとっては、慣れたプログラムの中での鑑賞であったと考える。

#### 4.1.2 シナリオのない実践—「ルノワール+ルノワール+ (プラリラ×GS) = ?」

1回目の社会実験で得た気づきは、予め、鑑賞のねらいや到達目標を定めなくてもよいのだということであった。この気づきは、より精度の高い取り組みをするには、ねらいを明確にして万全のシナリオの準備をすることが必須であり、それが参加者への誠意をもった取り組みであると考えてきた筆者にとっては、非常に大きな発想の転換となった。そもそも、京都国立近代美術館のスタンスは、美術館側があらかじめ設計図を引いて展開するものではなく、参加者の実験的な取り組みを支援するものであった。この参加者に委ねられた実践によって筆者自身が鑑賞の主体者である実感を得ることができた。そして主体的な学びを生み出していくには、子どもたちも、おとなたちも、参加していること自体が生み出す相互作用におもねる場においてカリキュラムを共に創っていくことであると考えるに至った。

しかしながら、美術鑑賞はどのようにしたらいいのか (How to) が、教師や親から求められるという現状があり、鑑賞のメソッド教材や、鑑賞用ワークシート、DVDなどが多く市販されている。作品解説などは、専門家に任せようという気持ちが強い場合もある。しかも完成度の高い鑑賞方法を採用したと指導者が考えれば考えるほど、教育のプログラムの呪縛から逃れなくなってしまうおそれがある。そこで、鑑賞のメソッドが必要なのではなく、作品に接すること自体がおもしろく、興味をかき立てられるものがあればそれから知ろうとすればいいのだということ、少しでも感じてもらうことのできる場の設定が必要である。さらに、当然のことながら、美術館には作品だけがあるわけではない。子どもと一緒にいったおとながいる、他の客もいる、美術館で働く方がいる、椅子があり、作品の解説や作品名を書いたキャプションなど、人間以外のものもある。それらとの相互作用を見ていくことが、肝要である。

そこで、この第3回目となる社会実験からは、明確な意志を持って、教示的な要素を排除した。1回目の社会実験は、対象をスカウト達に定めた、子どもたちが変わるためには、リーダー

が変わらなければならないとの考えから、社会実験の対象をリーダーとした。スカウト達の鑑賞の様子を観察することで、指示的、伝達的でない活動の存在をリーダーに認めてもらおうとしたのである。そして、スカウト達の主体的な鑑賞のために、プラリラは、非教示的な学習の場をつくるための当事者となった。

つまり、この社会実験で状況に埋め込まれた要素は、「プラリラメンバー」であった。ここで、筆者が予想できなかったことであるが、最も主体的に鑑賞について考えることになったのは、埋め込まれたプラリラメンバーであったと言わざるを得ない。すぐに見終わってしまったスカウトたちに、大人があきらめなくて関わり続けようとする姿が、そのまま子どもたちに伝わり、まさに相互作用的な関わりによって個人の鑑賞の場とされがちな美術館が、干渉しあうクリエイティブな場になったと考える。その主体的な鑑賞は、次への行動を引き起こしている。スカウト達とのスムーズなやりとりをイメージしていたのに、状況の想定外に出会ってしまった。そこでも、想定内に仕立て上げた人がいるということを知り、プラリラメンバーからはさっそく次回の具体的な鑑賞会の提案も出された。

一方で、ガールスカウトのリーダーに対しては、じっくりとスカウト達の様子を観察してもらおうとしたことによって、結果的にいわば状況外に迫りやってしまった。協働する者は、当事者であることが必要不可欠な要素であることがわかった。「実践の対象となるよりも、むしろ実践に関わることこそが、学習の効率性の条件になる」(レイヴとウェンガー, 1993, 75ページ)とあるが、筆者は、まだ個人の学習者の概念から脱却できていなかったことを、ここで再び気づくことになった。

## 4.2 親子での鑑賞会が生み出すコミュニケーション

第1章に述べたとおり、美術館は子どもたちにとって新しい出会いの宝箱であり、その出会いは、非日常の世界でおこる日常の再発見であると考えている。社会実験からも明らかに言えることは、作品を介して、親子のコミュニケーションが生まれることで、お互いのことも、作

品についても新しい発見があり、その発見は、主体的な学びの原動力になっていくということである。次に、親子を対象とした2回の社会実験について、それぞれに考察する。

### 4.2.1 「学習のカリキュラム」を見いだした実践—「親子\*特別鑑賞会」

2回目の社会実験においては、筆者自身の立場を、指導者ではなくファシリテーターであると認識して取り組んだ。そこで教示したことは、「美術館では、さわがない。走らない。さわらない。」の3点だけであった。鑑賞の時間も内容も親子に委ね、個人差をそのまま受け入れることとしたことで、結果的には予想外の鑑賞の楽しさを共有することができた。急かされないで自分が納得のいくまで一つのことをやり続けてもいい、そしてそのことを自分の親が受け入れてくれているという状況に加え、ゲーム的要素が「今回は、勉強ではない」という子どもの発言にあったとおり、間違ってもいいのだといったある種の安心感があった。実践における学習のための構造化の資源について、「学習それ自体が即興で生み出される実践なのである。すなわち、学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開するのである。」(レイヴとウェンガー, 1993, 74ページ)と記述されているように今回の実験では、子どもたちの主体的な鑑賞へ、すなわち即興で生み出される学習へと繋がっていったと考える。

ここで埋め込んだ要素は、「子どもの裁量の時間」「親という受け皿」、あそびの要素として「絵を当てるゲーム」であった。また、子どもが一人でコレクションギャラリーに行くときのサポート役のスタッフが、子どもが意外な鑑賞する様子に、逐一驚き、感心していた。その驚きが子どもにも伝わり、さらにしっかり見ようとしたことが窺える。親と子の関係だけでなく、もう一人の存在が鑑賞に幅を持たせた。

この鑑賞方法は、自分で何度でも気に入った絵を確認に行くことができ、見るたびに新しい発見をし、それを親に伝えることで具現化していくというまさに主体的な鑑賞であったと考えている。それは、子どもたちの「主体的な学びへの行動」として捉えることができる。自らの

意志の決定に基づいて作品を選び取り、どう伝えるかを考え、意図した行動の連続が、期待と不安の入り交じるあそびの要素によって楽しみながら継続していった。親子で十分なコミュニケーションをとった後、最終的に、親を会場に案内し、鑑賞の充足を得ることができたといえる。

#### 4.2.2 ふたつのゴールを設定した実践 「ルノワール+ルノワール展\*親子で鑑賞会」

本社会実験に新たに埋め込んだ要素は、「ふたつのゴール」である。親のゴールを「アボイダンスゴール」つまり、一定の枠組み（役割）の中での達成感を得るところに設定した。この考えは、日本人の文化特性を考慮に入れた実践である。北山によると、「日本をはじめとする東洋文化で優勢な相互協調的自己観によれば、自己とは他の人や回りのものごとと結びついて高次の社会的ユニットの構成要素となる本質的に関係試行的実態である。」（北山, 1998, 39ページ）これは、日本人の文化的特性として「日本人は、アボイダンスゴールで主体的になるのが得意である」という北山の指摘に発想を得たものである。

子どもたちが展覧会会場に行っている間にレクチャーを受けるという設定は、親同士が共通の輪の中に入ることであった。さらに、共通の役割として、展覧会の知識を享受し、子どもたちへの共感の素材として使えることを示した。このことで、当初それぞれの家族での行動であったのが、今回の実践集団として互いを認識できたと考える。知識は、直接子どもたちに伝達するのではなく、親がそれぞれの子どもの感性を包み込み主体的に学ぶきっかけとなる道具として使ってもらうことを想定した。美術館学習支援係のレクチャーが適切に埋め込まれたことで、鑑賞会及びその後の主体的な学びを後押ししてくれる要素になったと考えている。

一方、子どものゴールを、「アプローチゴール」とした。こちらは、標準という枠をなくして自分本来の強みで独自のゴールを目指すというイメージでの設定である。何を選んできてもかまわない、選ぶ際にも、周囲の様子を気にするこ

とは全くない状況とした。いっしょに廻る相手が、親であれば、親が喜びそうなものを選ぶ子も出てくるであろうが、今回は、若いスタッフと一緒にいる。「自分が選んだ」という子どもの行為を、親が共感することによって、自分の考えで手をのばし、選び取ってきてもかまわないのだという安心感を得るひとつの経験になるように設定した。

つまり今回は、子どもが主体的な鑑賞が出来る状況をつくることに同時に、親が、子どもの鑑賞に共感できる状況をつくることを目的としていた。そのことにより親は、子どもが、楽しんで鑑賞している姿を見るだけでなく、鑑賞の知識を得ることでその援助を親がしているという役割を果たしきった満足感を得てもらえるように設定した。さらに子どもは、自ら発見した、気づいたという体験を、親とのコミュニケーションによって確実に自分の快の体験とし、安心感を得る。そして、美術館はなんだかいいところだと感じ、親子でまた行ってみたい場所になることをねらった。

また、子どもたちが、親と離れて先に展覧会会場に出かけるという方法を、昨年度に続いて採用したのであるが、今回は、その意味合いに多少の違いを持っていた。前回は、親と子の立場を逆転させるという発想であった。その試みについて後に、小暮氏より「家出」に似ているという示唆を受けた。その「家出」という行為がまさに、「アプローチゴール」つまり、各自が設定した到達目標を目指す姿に重なったのである。家出は、戻ってくる事が出来る場所があるからこそ可能であり、家という旧来の価値観から抜け出て、外の世界の価値観を知ることが出来る。さらに、外で得た価値観を、家に戻って話すことが出来るということが、子どもの世界を広げることに繋がると考える。その家出のサポート役として、家出を応援してくれるおもしろい兄ちゃんというイメージでスタッフが動いたのであるが、子どもとの年齢の近さと美術に関わる者ではないということがこの場合まらず有効であった。

ここで留意すべきふたつの事柄が明らかになった。ひとつめは、子どもたちに絵の選択理由を問い質すことで、鑑賞会の形を整えようとしたことである。それは、学習者の側にたった「学習のカリキュラム」に埋め込んではいけな

い要素であった。

ふたつめは、あそびの要素をどのくらいの加減で組み込むかである。納得するまで展覧会場と親の元を往復するのではなく、今回は、1回きりでどんな絵かを覚えて来て親に伝えるということで、ゲーム性が非常に強くなってしまった。そして親が絵を当てたら終わるということになり、ゲームとしての目的の達成と、本来の鑑賞の目的達成が混同してしまう危険性は、大いにある。しかしながら、今回のスタッフのとっさの言葉かけのように、ゲームの中で主体的な鑑賞を創り出していく可能性、つまり単なるゲームを主体的鑑賞のきっかけに変容させる手だてでは充分にあると考える。

## 5. まとめ

### 5.1 鑑賞方法と鑑賞の場

本研究の目的は、美術館における主体的な鑑賞機会の提供を通じて、子どもの主体的な学びの場を創出するために必要な要素を明らかにすることであった。そこで、実践的研究のフィールドを示した上で、第2章ではレイヴとウェンガーによる状況的学習論という観点を示した。続いて、第3章では、第1節で筆者の実践的研究の構想を示し、第2節では、ガールスカウトの鑑賞において美術鑑賞サークルとのあいだでどのような相互作用が示されたかを述べ、第3節で、親子による鑑賞の場における親・子・スタッフの関与によって生み出される状況についてまとめた。そして、第4章では、第3章で示した事例に対して考察した。まず、第1節では、ガールスカウトと美術鑑賞サークルとの関わりを、子どもとおとなの団体どうしの関わりであると位置づけて、美術作品を介したコミュニケーションにおける「タスク」に着目した。そして、第2節では、親子鑑賞会の事例において、学習者の視点による「カリキュラム」の成立過程及び学びの到達点としての「ゴール」という点に着目した。

第4章での考察を通じて、まず4.1で示したように、おとなによる指示的、伝達的、教示的な美術鑑賞の場では、子どもたちの主体性は尊重されにくいことが明らかとなった。ある絵が予

め鑑賞すべき名画として提示された場合、子どもたちにとっては、絵の見方や固有の価値が教え込まれることになる。しかしながら、そもそも美術鑑賞の場を通じて、子どもの学びを涵養しようと試みたのは、美術自体が価値の多様性を有するためであった。そこで、子どもたちがおとなの予想とは異なった絵を気に入った作品として選んだ際に、また、絵に興味を示さなかった時に、おとなが自ら即興によって子どもとの関わり方の「シナリオ」を書き、演じていくことが重要であることが明らかになった。

また、4.2で示したように、親子のあいだでは、美術鑑賞が非日常の体験として位置づけられ、日常では気に留めることのなかった互いの感受性の違いをあらためて認識することによって、コミュニケーションが複合的になることが明らかとなった。具体的には、本稿で示した実践においては、おとなと子どもの立場を交替させた。また、おとなに対しては、目的を共有し、共通の知識を共通の場所で得るという「アボイダンスゴール」型での美術学習の場を設定した。一方、子どもに対しては、正解が存在せず、自らの選択こそが重要となる「アプローチゴール」型での美術鑑賞の場を設定した。スタッフの進行に基づいて、これらの準備を重ねた上で、改めて両者が鑑賞すると、発想や価値観の多様性への共感が深まり、他者への理解が進み、さらには、美術館という非日常空間への親密感をよび起こすものとなった。

よって、美術鑑賞の場において子どもたちが主体的に学ぶには、①あそびの要素が反映した取りかかり易い達成目標が前提にされた「タスク」、②学習者側の視点による「カリキュラム」、③おとなと子どもの両者で別々の「ゴール」、これらを適切に設定することが必要となることが明らかとなった。その際、「タスク」として設定したあそびの要素をタネに、子どもたちがあそびをふくらませていき、子どもたちの反応に応じて大人が目標の再設定に貢献することが重要となることがわかった。その過程が、学習の「カリキュラム」の創出となり、①子どもの裁量の時間設定、②おとなという受け皿の存在、③絵を当てるなどのゲームの導入が効果的であることがわかった。そして、その際の「ゴール」は、おとなに対しては正解のある「アボイダンスゴール」を提供し、子どもに対しては自らが

自己決定する「アプローチゴール」に到達した上で、相互交流の機会を創出する必要があることが明らかになった。

## 5.2 課題と展望—子どもたちが、公園に行くように美術館へ行く日—

「子どもは、既に美術鑑賞が楽しいことを知っているのではないだろうか。」とスタッフから投げかけられた疑問に対する筆者の答えは、充分に知っているである。では、なぜ美術鑑賞は子どもにとって楽しいのだろうか。それは、それぞれの日常が、美術館という非日常の世界に、少し形を変えて潜んでいるのを見つけ出すことができるからである。それが、何となく気になる作品、好きな作品なのであろう。

だからこそ、子どもたちが、その楽しさに主体的になれる遊びのような学び、すなわち「主体的な学び」の場となる美術鑑賞を進めていこうとしている。美術館の奥行きのある楽しみにふれた子どもたちや親たちが、設定されたイベント的鑑賞会だけではなく、家族でふらりと訪れる美術館での主体的な鑑賞が増えていくことを目指し、親子での鑑賞を誘う「親子でびじゅつかん」(仮称)のホームページを立ち上げる予定である。

あらためて本研究の今後の課題は、学校教育の場における鑑賞ではなく、美術館主催の鑑賞でもない、ひとりの美術館ファンが協力者を得て実践していくものであることの意義を踏まえながら、学習者(子どもたち)の視点で、美術館での鑑賞の「場」のデザインをしていくことである。公園に行けば、それぞれの家族が思うように楽しく過ごし、周囲のヒトやモノと関わり合うことが当然であるように、美術館も、鑑賞者の姿勢によって主体的に鑑賞することができる場としていくことを目指していきたい。

今後とも、ガールスカウトはじめ、子どものグループや親子の鑑賞会を継続して開催していく中で、関係組織や関連の方々と共に緻密な実践研究を重ね、子どもたちが主体的に学ん

でいく「美術館での鑑賞の活動モデル」をつくりだしていくことが必要であると考えている。

末筆ながら、筆者の社会実験を支えてくださったプラスリラックスアートクラブの皆様、そしてプラリラ主宰者であり、学窓の先輩でもある越野(小林)清実氏、ガールスカウト京都第1団の皆様に深く感謝申し上げる。京都国立近代美術館河本信治学芸課長、豊田直香学習支援係には、貴重な社会実験の場の提供、全面的な御協力、そして筆者の発想を育てていただいたことに、心より感謝し、お世話になった関係者の皆様方に、深い謝意を記させていただく。

## 参考文献

- 平田オリザ『芸術立国論』集英社、2001年。
- J. Lave and E. Wenger, *Situated Learning-Legitimate Peripheral Participation* Cambridge, Cambridge University Press, 1991. 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年。
- J. Huizinga, *Homo Ludens*, Beucon Press, 1971. 高橋 英夫訳『ホモ・ルーデンス』中公文庫1973年。
- 北山忍『自己と感情—文化心理学による問いかけ—』共立出版、1998年。
- 奥村高明「状況的实践としての鑑賞:美術館における子どもの鑑賞活動の分析」『美術教育学』大学美術教育研究会報告、2005年、159ページ
- R. Caillois, *Man, Play and Games*, Vniv of Illinois Press, 2001. 多田 道太郎 塚崎 幹夫 訳『遊びと人間』講談社学術文庫、2007年。
- 森村泰昌『「美しい」ってなんだろう?』理論社、2007年。
- 佐藤学「芸の技法を生(の)技法へ」佐藤学・今井康雄編著『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践?』東京大学出版会、2003年。
- 汐見稔幸・加田文男・加藤繁美著『これが、ボクらの新・子どもの遊び論だ』童心社、2001年。
- 上野千鶴子『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社、2002年。
- 上野直樹 ネットワークとしての状況論』上野直樹・ソーヤーリエこ編著『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン—』凡人社、2006年。
- 山口洋典「ソーシャル・イノベーション研究におけるフィールドワークの視座」『同志社政策科学研究』(同志社大学大学院総合政策科学会)第9巻(第1号)、2007年、4-6ページ。