

非日常空間での「体験」を日常生活の「経験知」につなげる 美術鑑賞プログラムに関する研究 －子どもの「学ぶ力」の涵養を目指して－

横田 香世

あらまし

本研究は、子どもにとっての「学び」とは何かを改めて考えるところから始まった。そして「学び」とは、子どもがモノ、他者、自分と出会い、そして対話し、意味と関係を編み直していくこと。すなわち、子どもが個として身につけるものではなく、自ら学ぼうとすることが、周囲によって認識されることで培われていくものであることを再認識するに至った。

そこで、子どもたちの「学び」を涵養する「出会いと対話の場」を設定することに着目した。さらに、その場を美術館という多様な表現と多元的な価値が存在し、正解・不正解という概念を必要としない非日常空間に求めた。

よって、本研究の目的を、子どもがおとなや作品と出会い、対話する体験となる美術鑑賞プログラムの設計概念を構築することとし、実践的研究により、子どもの「学ぶ力」につながる課程を明らかにしていくために社会実験を行った。

本稿では、7回の社会実験を実践事例とし、以下の6章で論述した。第1章では研究の背景として、子どもの「学び」を取りまく状況を再考し、学びと体験的な活動やコミュニケーションとの関係について述べた。子どもの「学ぶ力」を涵養するのは、結果を急ぎすぎない「体験」と、体験を他者とのコミュニケーションによって「経験」へと熟成させることであることがわかった。また、その体験の場として、美術館の特性が子どもの学びに果たす役割について述べた。「鑑賞」とは、体験を生む場の設定であり、

日常と出会い直す場であると捉えた。第2章は研究方法を、第3章は具体的な実践内容を記した。第4章で実践の考察、第5章で実践研究から導きだした子どもとおとな・作品との対話の機会をつくり、子どもの「学ぶ力」につながる美術鑑賞プログラムの設計概念を提案した。第6章で今後の展開について述べた。

1. 研究の背景と目的

1.1 はじめに

子どもにとっての「学び」とは何を指すのだろう。最初に、筆者が前提とする子どもの「学び」を示しておきたい。佐藤は、学びについて次のように述べている。(佐藤, 2000, 56-57 ページ)

私自身は、「勉強」と「学び」との違いは、〈出会いと対話〉の有無にあると考えています。「勉強」が何ものとも出会わず何ものとも対話しないで遂行されるのに対して、「学び」は、モノや人や事柄と出会い、対話する営みであり、他者の思考や感情と出会い対話する営みであり、自分自身と出会い、対話する営みであると思います。「学び」とは、モノ（対象世界）との出会いと対話による〈世界づくり〉と、他者との出会いと対話による〈仲間づくり〉と、自分自身との出会いと対話による〈自分づくり〉とが、三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の永続的な過程であると、私は定義しています。

筆者は子どもとおとな¹が互いの存在を認め

¹本稿でいう「子ども」は小学生を指し、「おとな」は親を含めて何らかの形で子どもに関わるおとな全般を指す。

あえる「出会いと対話²の場」、「モノとの主体的な出会いの場」をつくることによって、子どもの「学び」を培うことができるのではないかと考えた。また、学習離れという現象が起きている要因のひとつには、学びの場が、既に答えを持っているおとなの「知っているか、知らないか」という問いかけによって、無意識の内に子どもを験す場となり、おとなと子どもの間には、験す・験されるという不信が前提にある³との指摘がなされている。ならば、おとなが先に答えを持つことにあまり意味のない場所でおとなと子どもが出会えればよいと考えた。

そして、その場を美術館に求めた。なぜなら、美術館は多様な表現と多元的な価値が存在⁴し、鑑賞には正解・不正解という概念を必要としない⁵といえるからである。したがって、美術館における鑑賞は子どもとおとなが対等に互いの存在を認めあうことができる機会となり、主体的に作品と出会う体験は「学ぶ力」に繋がると想定した。

1.2 研究の背景 (1) 「学び」について

1.2.1 子どもの「学び」を取りまく状況

学びの場として最も大きな位置を占める学校教育において、小学校では平成23年度から新学習指導要領が全面実施された。それまでの学習指導要領による「ゆとり教育」が学力低下を招いたという批判が強まり、国の教育の指針が揺れ動く中、子どもの学力をめぐる議論は、「学び」についての考え方やとらえ方が立場によって異なることを浮き彫りにしてきた。長期にわたる審議の結果、できあがった新しい学習指導要領のキャッチフレーズは次のとおりである。

子どもたちの現状をふまえ、「生きる力」を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに思

考力・判断力・表現力などの育成を重視しています。これからの教育は、「ゆとり」でも、「詰め込み」でもありません。次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる「生きる力」を身に付けてほしい。そのような思いで、新しい学習指導要領を定めました。(後略)

学力低下論争の要因のひとつが、国際的な学力調査「学習到達度調査 (PISA)」の結果を踏まえてのことであった。2003年、2006年と行われた調査結果をみて、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マスコミで大きく報道されたのである。2009年の分析結果では、読解力を中心に我が国の生徒の学力は改善傾向にある。ただし、必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることがやや苦手であるとなっている。

「生きるための知識と技能」と題して国立教育政策研究所が2003・2006年調査国際結果報告をまとめているように、この調査は「知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価」するものである。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た」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経済協力開発機構(OECD)の研究機関DeSeCo(Definition and Selection of Competences)プロジェクトの研究を紹介している。また、キーコンピテンシー⁶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

²「対話」については平田オリザが著作の中で「自分の価値観と相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第三の価値観とでもいうべきものを創り上げることを目標としている。だから、対話においては、自分の価値観が変わっていくことを潔しとし、さらにはその変化に喜びさえも見いだせなければならない」と述べている。(平田, 2002, 152 ページ)

³ 鷲田清一 2008.12.17 朝日新聞記事

⁴ 森村泰昌は「美のバリエーション」という言葉で表している。(森村泰昌「美しいってなんだろう?」2007, 145 ページ)

⁵ 川俣正「セルフ・エデュケーション時代」山本朝彦、吉村壮明、谷口幹也執筆部分 2001, 207~217 ページ、アメリカ・アレナス著 福のり子訳「なぜ、これがアートなの」2001, 他 美術館で開催のワークショップ告知文書により判断

⁶ 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、以下の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社会的・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。

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。

改めて「学び」とは、何であるのかをおさえておきたい。学力というときに、まず知識や技能を指しペーパーテストで測定しやすいものをイメージする人もいる。また、読解力や思考力など測りにくいものを重要視する人もいる。さらに、学ぶ力としての学力という観点から、自発的な学習意欲や、知的好奇心こそ重要視すべきだという立場の人もいる。以上の論議を表にまとめたものが、表1である。

表1 学力をどうとらえるか

	測りやすい力	測りにくい力
学んだ力	知識 (狭義)の技能	読解力、論述力 討論力、批判的思考力 問題解決力、追求力
学ぶ力		学習意欲、知的好奇心 学習計画力、学習方法 集中力、持続力 (教わる、教え合う、学 び合うときの) コミュニケーション力

市川（「学力から人間力へ」、12ページ、2003）

つまり、学びをどのように捉えるかによってその対応は大きく異なるといえる。ここで改めて本稿においては、「学ぶ力」とは、主体的に学ぶ力であるとする。そして、「主体的に学ぶ」とは、子ども自身が、課題を見つけ、解決方法を探し解決にいたる過程のことであると定義する。そして筆者は、本研究において表1の測りにくい「学ぶ力」、つまり学んだ結果ではなく、これから学んでいく可能性の部分にアプローチしていくこととした。次に、佐藤のいう〈出会いと対話〉をうみだす体験的な活動について述べていく。

1.2.2 経験が「学び」を涵養する ～体験的な活動の重要性～

体験的な学習の必要性は、中央教育審議会答

申（教育振興基本計画について－「教育立国」の実現に向けて－2008.4.18）⁷においても記述され、子どもの自発的活動を導く体験学習の場は必要であるとされている。体験的な学習は、進歩主義教育⁸の伝統を継承したものであり、（宮本、2003、296ページ）パーク（F.L.Burk）は、発達をもたらすものとして「内的な力」（internal forces）の存在を指摘した。「内的な力」が外に現れたものが、自発的活動であり、子どもの自発的活動を抑制することなく、十分に発揮させることが、子どもが次の発達段階に進むための条件と考えたのである。

また、平田オリザは『芸術立国論』なかで、体験型教育の発展について述べている。「認知心理学のアフォーダンスという分野の学者たちと私たちの共同研究の中で面白いことがわかってきた。（中略）私たちは、教室で理科の時間に習う植物の幾多の区分よりも、散歩に行った原っぱで母親から教えてもらった花の名前をよりよく記憶しているではないか。夏に家族で出かけた旅行先で父親から聞いた星座の名前は長く脳裏に刻まれるではないか。私たち人間は、体験から多くのことを学び、人生の時間を進めるなかでそれを自ら体系づけていくのであろう。」（平田、2001、100ページ）と記している。

ここで、「体験」と「経験」は、どう違うのかを確認しておきたい。市村ら（2003）によると、「経験には「経験」と「体験」の二つの相異なる次元が存在しており、一方の「経験」は、子どもの能力の発達を実現して、従来の授業の原理になじみ深いものであるのに対して、他方の「体験」は、子どもの能力の発達と直接に結びつかず、前もって計画することもできず、外部の観察者によって客観的に評価することもできないところから、授業の原理と性格を異にしている」と述べている。つまり、「体験」は意図を持つことでその力を失ってしまう。それゆえに計画を立てられず、偶然性に大きく係わることから、学校における従来の評価になじまないものであるといえる。

それでは「体験」から学ぶということはどういうことかについて、西平（2005）の論考を引

⁷ 文部科学省中央教育審議会情報による。小・中・高等学校における体験活動の機会の提供等については、「特に重点的に取り組むべき事項」の第2項目「豊かな心と健やかな体の育成」の中に記述されている。

⁸ 進歩主義教育運動は、伝統的な学校のあり方に異議を唱える立場から行われた教育運動であった。当時シカゴ大学に「実験学校」を設立し、教育理論の検証を行っていたデュイを理論的な支柱として、多くの進歩主義的な学校が設立された。

用する。西平は、体験を自分のものとするためには、「ふりかえり (reflection)」が必要であると述べている。ふりかえりは、いわば収穫の時であり、体験の中で育てた果実を自分のものとして取り入れること、もしくは「反芻」であると述べている。(西平, 2005, 231 ページ)さらに、森有正の文章を引用しながら、「[体験]によっては「私」は変わらない。「経験」によってのみ、人は新たな〈わたくし〉になる。そして、新たな〈わたくし〉にならなければ、本当の意味で出来事を経験したことにはならない」と記し、「ふりかえり」の重要性を述べている。

以上のことから、「体験」つまり、やってみるという行為そのものとしての意義を明確にすることが非常に重要であることをおさえておきたい。教育現場においては、つい結果に目が行きがちになる。結果も大事であるが、そのために帳尻を合わせるようなことになれば、体験の意味をなさなくなってしまう。子ども自身が「やった」ということを認めることがなければ、強制的にやらされた体験学習となってしまうのである。

1.2.3 コミュニケーションと「学び」

次に、コミュニケーションと学びについて着目し、美術鑑賞におけるコミュニケーションへと言及していく。コミュニケーションとは、「意味や感情をやりとりする行為である。一方通行で情報が流れるだけでは、コミュニケーションとは呼ばない。(中略)やりとりする相互性があるからこそコミュニケーションといえる。」と齋藤は述べている。(齋藤, 2007, 2-3 ページ)

意味や感情のやりとりは日常生活の中で当然行われているはずだとされている。しかし、そのコミュニケーションについての危機感を平田と北川 (2008) が指摘している。「ニッポン人には対語がない」と題された対談集の中で、「現在の子どもたちは、コミュニケーションの取り方をどうにかして身につけなくてはいけないという切迫感がある。(中略)コミュニケーションの場の多様性がない、芸術活動を含めた、いろいろな価値観を持って仕事をしている大人たちの姿に接する機会の少ない地方都市などで特に深刻になっています。」と述べている。(平田、北山, 2008, 130-131 ページ)

たとえば、社会実験の準備として見学に行っ

た美術館で見たものは、会話の続かない親子の姿であった。「これ、なに描いてある？」と親が子に尋ね、「いぬ」と答えた子どもに、「そう」という一言が返って終わってしまう一連の言葉のやりとりは、何を想像し、言葉にしてもかまわない空間だと思っていた美術館ただだけにショックを受けた。親は子どもに、「何が描いてあるのか」と問いかけているが、その答えは既に親が持っているのである。齋藤のいう「感情のやりとり」、平田、北山の「子どものうちにコミュニケーションの取り方を教えてくれる機会がない」という指摘が、そのまま当てはまる光景であった。

しかし、美術館では、何か仕掛けがあればコミュニケーションをとりやすいのではないかと考えた。それは人と人の関係だけでなく、作品という「モノ」を介在させることができるからである。心理学者の河合隼雄は、コミュニケーションを「対話」と置き換え、次のように述べている。「対話という表現に囚われすぎて、それは二人の人間が文字通り「向かい合って」するものとする人もある。(中略)二人で何かを発見する場合、二人で同方向に進んでいくというイメージが強くなる時もあるだろう。それは勿論立派な「対話」である。もっとも、二人で同一方向に進んでいくときも、それが真の対話である限り、それぞれの人の心の内部では、何らかの対決とその克服がなされているとっていいだろう。」(河合, 1992 356-357 ページ)この文章は、作品に向かって子どもとおとなが並んでいるイメージを呼び起こした。

1.3 研究の背景 (2) ~子どもと美術館~

1.3.1 「美術鑑賞」は、正解のない世界を体験する活動である

次に、主体的な学びへの手がかりとして、美術館の特有性が「学び」の場として有効であることを述べていきたい。本実践研究への着手に背中を押してくれたのは、「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」(佐藤, 2003, 7 ページ)という「芸の技法を生きた技法へ」と題して書かれた文章の冒頭

の一節である。

言うまでもなく、アート以外にもすでに様々な分野で子どもたちのおかれている状況に警鐘を鳴らし、改善をめざした取り組みがなされている。それらの多様なアプローチのある中で、筆者は「美術館での鑑賞会」を催すことで、子どもたちに関わっていききたいと考えた。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ること、表現技法も素材も作品の大きさも千差万別であること、そして、どのように感じようと正解・不正解という概念の存在を排除することが可能なところであるためだ。時には、絶対的な美的価値という概念で鑑賞が行われる場面もみられる。しかし、鑑賞者が、どのような鑑賞をするかについては、強制されていない。ゆえに美術館は、すべからず正解・不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である。

一方で、日常の学校での学習においては、教科教育における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い。それゆえに、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かという閉塞感を無自覚に抱いているのではないかと筆者は危惧する。勿論、正しい答えを知ることは重要である。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、むりやり口に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、食べたくなくなるような状況を作っていくのがおとなではないのか。そこで、その状況を創り出す場として美術館はふさわしいということを次に記す。

たとえば、蓑豊は、「本当にいい物、面白い物を見た子どもたちは、すぐに気に入って吸収してくれる。社会生活の中で偏った価値観しか持てなくなった大人に比べ、子どもの方がよっぽど柔軟で感性が鋭い」（蓑, 2007, 102 ページ）という金沢 21 世紀美術館での実体験を記している。しかし、欧米と日本の美術館に対する認識の差を挙げ、日本でも美術館を、ただ名作を鑑賞する場だけに終わらせずに、いろんな文化

の要素の詰まった場として多角的につかってほしいという思いを語る。そして、「芸術との接触を通じて精神的なものを吸収していけば、それは生活のあらゆる面において、発想の源になったり、動力となったり、支えとなったり、意義を与えてくれたりと、生きていく上での可能性を大きく広げてくれるだろう」（蓑, 2007, 102 ページ）と述べている。

また、美術家の森村泰昌も、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子ども向きの本に著している。その本は、子どもたちが美術館に行って美術鑑賞をすることを勧めるものである。フェルメールの絵の特徴を『ちいさい、すくない、おとなしい』とまとめ、世の中が元気になるためには『おおきく、おおく、おしゃべりである』ことが必要だとされているけれど、本当にそうなのだろうか。現代社会が忘れてきている重要な価値を、フェルメールが思い出させてくれるのではないか。」と述べている（森村, 2008, 204 ページ）。美術館には様々な美のバリエーションがあり、個人個人が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。

1.3.2 「あそび」と美術鑑賞

上述してきたのは、わずかな例であるが、多くのアーティストや教育学者等が、美術館は子どもの学びの場として有効で魅力があると主張してきている。それにもかかわらず、子どもにとって縁遠い美術館というのが現状である。ではどのようにすれば、美術館が子どもにとっての身近な存在となっていくのであろうか。

一般的には、「美術館」というと、高尚なイメージがもたれている。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。そこでそのイメージを変容させるためには、まず「あそび⁹」が手だてになるのではないかと考えた。

「あそび」というのは、日常の中に非日常を

⁹本研究においては、「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、文献のまま「遊び」と表記する。

つくり、非日常の中で、日常を捉え直す行為であると捉えることができる。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。その共通点からも、鑑賞の中にあそびを取り入れることは、子どもたちが美術館を身近に感じることに繋がると考えた。

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、18-19ページ）。この論考からも明らかのように、遊びのもつ原動力に依拠することが、子どもたちの主体性を引き出す主要な観点になると言えよう。

しかし、「遊び」と「学び」とは一見、相反するような言葉である。ではここで、R.カイヨワの指摘に注意を向けてみよう。「遊びは、肉体、性格、知性のあらかじめ決められた目的を持たない教育のようにみえる。この見地から言えば、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ものではない。素質をのばすものだからである。（中略）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）要約すれば、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ものである。

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の定義を参考にしたい。汐見は、まず、「それをする事自体をたのしむもの—自己目的性—、自治的で自己完結的であること、（中略）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に訪れる開放や弛緩、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。

他にも遊びと教育の関連については、人と

の関わりあい、臨機応変の工夫、創造性など、様々な観点から研究されている。教育哲学者J.デューイは、遊びの特性に着目し、遊びを積極的に学校教育に取り入れることを提唱した。デューイによれば、遊びと仕事に明確な違いはないとしている。そして「仕事は、それにたいして活動が単に手段であるような目的としての活動の外部に、その結果があるときには、強制労働になる。遊戯の態度で充満されたままの仕事は—便宜的な意味ではないにしても、その質において—、芸術である」（デューイ、2000、275ページ）と述べている。現在子どもたちにとって、仕事を勉強（学習）と置き換えても差し支えないと考える。

以上のように、遊びと学びの密接な関係については異論のないところであろう。では美術鑑賞活動と遊びの関係については、どのように捉えられているのでしょうか。美術教育学の大高幸は、「創造的な遊びの最たるものは、制作と鑑賞を含む芸術活動である」と明言している。そして、その理由を、「芸術活動は、目的が予め定まっているのではなく、過程において立ち現れて来るからである。例えば、芸術作品を鑑賞するとき、私達は、自らの体験に基づき、感性と知性を総動員して、作品を解釈し、そこに意味を見出そうとする。」（大高、2008、9ページ）としている。ならば、美術館という一般に開かれた場所を子どもたちの「あそびを通じた学びの場」としていくことは、求めること自体が隠されているニーズなのではないだろうか。

1.4 研究の目的

以上のことから、子どもの「学ぶ力」を涵養する「体験」が必要とされており、子どもが鑑賞に行くことのできる場所としての美術館に焦点をあて「あそび」の視点を鑑賞活動に導入することの意義を見いだした。そこで、本研究は、子どもとおとながお互いの存在を認めあえるコミュニケーションの機会、また作品との主体的な「出会い」を創出する美術鑑賞プログラムの設計概念の提案を目的とする。

2. 研究方法

2.1 実践的研究

研究方法としては、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の定める研究の枠組みによって進めたものである。京都国立近代美術館を実践研究の場とし、美術館学習支援担当、プラスリラックスアートクラブ¹⁰（以下、プラリラと表記する）のメンバー、ガールスカウト、公募の親子とスタッフによる協働的实践を重ねた。大学院在籍中に4回、修了後3年間に毎年1回の社会実験を実施した。

2.2 理論的アプローチ

本研究の理論的なアプローチについては、状況的学習論（J. レイヴとE. ウェンガー）を援用している。レイヴとウェンガーは、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た。すなわち、学習とは共同体への参加の過程であると捉えている。なお、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。正統的周辺参加とは、新参加者が実践共同体にはじめは否応なしに、その後、十全の参加者になっていくためのプロセスのことを指し、実践共同体自体を新しくしていくことに関連している。一般的な学習観は、自分の外側にある知識を「内化」させること捉えられているが、ここでは、もう一つの学習観として、全ての「学習」は、ただ単に受容するだけではなく「関係的」であり、学習を実践共同体への参加の度合いの増加と見る。「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」（レイヴとウェンガー、1993、8ページのウィリアム・F・ハンクスの序文）とされている。

また、状況的学習論をふまえ学習をどのように見るかということに関して、上野直樹はふた

つの観点を示している。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」と呼ばれる観点である。（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、新参加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。

この「状況的学習論」に依拠し、実践的研究を進めていくことを決意したのは、第1回目の社会実験において、教示的な取り組みからは指導者があらかじめ設定したもの以上の参加者相互の関係は生まれにくいことに気づいたためである。学校教育ではない場で、しかも「あそび」という要素を最大限に活かすには、「学習のカリキュラム」の観点から取り組むしかないと考えるに至った。

また、実践の構想においては、北山忍『文化心理学』から示唆を得て、日本人の文化的特性に基づいた鑑賞のあり方を追求した。社会実験結果の考察においては、石川毅の芸術教育は教育の原理論の実現に向かうものであるという理論に依り、体験と経験の定義については、西平直、経験知については中村雄二郎の論考を援用した。

3. 社会実験「京都国立近代美術館における鑑賞会の取り組み」




社会実験に先立ち、研究の妥当性について専門家や協働実践者から批評や指導を受けるワークショップを開催し、そこでの意見や示唆を基盤として社会実験を実施した。2007～2008年には、子どもとおとなの出会いと対話を生み出す鑑賞プログラムを模索した。（表2）大学院での研究を終えた後は、主体的に作品と出会うことを主眼にし、創作を組み込んだ鑑賞プログラムの構築を目指した。（表3）

¹⁰ 2000年5月、京都を拠点に越野清実が始めた鑑賞ツアーのリポ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」の実践を手掛りに』（小林、2007年、32-35ページ）

表2 社会実験の概要（2007年～2008年）

	第1回	第2回	第3回	第4回
名 称	審査員になろう	親子*特別鑑賞会	ルノワール+ルノワール+ (フラリラ×GS) = ?	ルノワール+ルノワール展 親子で鑑賞会
日 時	2007.10.28 (日) 13:30 ~ 15:10	2007.11.3 (土) 10:00 ~ 12:00	2008.7.6 (日) 10:00 ~ 12:00	2008.7.19 (土) 13:30 ~ 15:30
展覧会名	「ギャラリー・ラボ 2007 - 鑑賞空間の合意に向けて」		「ルノワール+ルノワール展」	
参加者	ガールスカウト 15名 (年長～中1) リーダー 3名 プラリラ 7名 スタッフ 4名	小学生とその保護者 (3組の家族: 子ども 5名、親 4名) スタッフ 4名 大学生 3名	ガールスカウト 11名 (小1～小6) リーダー 4名 プラリラ 11名 スタッフ 4名	小学生とその保護者 (5組の家族: 子ども 9名、親 9名) スタッフ 4名
目的	主体的な美術鑑賞をしている大人との出会いによって、作品を見ながら自由な想像ができることを子ども達に実感してもらう。	作品を介した親子の協働によって、受け止め方の違いや共感を再認識するとともに、言葉を通して鑑賞する楽しさも感じてもらう。	タスクを設定しないことで生まれる相互作用に着目。絵の中の話し声を聞くワークで、参加者が共に作品から空想の世界を創る体験をする。	親が子どもの鑑賞に共感出来る状況をつくる。子どもは、自ら発見し、選んだものを親に求めても良かったという実感を抱く。
タスクの内容	審査員になってグループで相談し一番気に入った作品に「〇〇賞」を贈る。	子どもは一作品を選び出し、それを親に説明する。親はそれを絵に描きどの作品かを当てる。	鑑賞には共通のタスクの設定なし。 鑑賞後のワークでは、絵の中に入って話し声を聞くことを設定。	子どもは一作品を選び絵に描く。親はそれを見てどの作品かを当てる。絵の中に入って話し声を聞くことを設定。
活動内容	<ul style="list-style-type: none"> 鑑賞のグループを決めて自己紹介をする。 鑑賞方法と留意事項についてのオリエンテーションを受ける。 グループごとに相談して作品を選び、独自の賞をつける。 作品の前で記念撮影後、講堂にて各賞の紹介をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもは4Fコレクションギャラリーで一作品を選び、1F講堂にいる親に伝える。(伝え方は自由、必要に応じて、子どもは4Fに確認に) 親は、子どもの話等から想像して絵に描く。 作品を4Fに持って上がり、親は子どもの選んだ作品を見つけ、子どもと一緒に双方を鑑賞する。 	<ul style="list-style-type: none"> 国立美術館アートカードでペアを決める。 ペアごとにそれぞれの方法で鑑賞 鑑賞後、絵の中の人物のセリフを考えるワークを実施。鑑賞時のペアで取組み最後に発表しあう。  <p>ワークシート (例)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 子どもは鑑賞場に行き、好きな作品を一点選び絵に描く。 親はその間、学習支援担当による展覧会レクチャーを受ける。 親子で展覧会場へ行き、親は子どもの選んだ作品を当てる。 参加者全体で、各自の選んだ作品を紹介 ルノワール親子についての解説後、セリフのワークをする。  <p>子どもが選んで描いた絵</p>
結 果	主催者が、鑑賞の導入部分で「五感で見よ」「作品を大切に」等指示。プラスリラックスアートクラブメンバーはこの進行に不満を抱き現場で独自に子どもにあわせて対応した。	子どもが鑑賞の主導権を握れるように、時間や対象を自由にした。鑑賞のプロセスを優先することで子どもが能動的、主体的な動きをした。親は子どもに共感し、子どもの言葉を尊重した。	形式に囚われず鑑賞するプラスリラックスアートクラブの「いつでもどおりの鑑賞」に依拠したことで、子どもの「すぐに見終わってしまう」という想定外の反応に戸惑いながらも鑑賞へ誘う工夫を講じた。	親はレクチャーを受講し展覧会の知識を得たことで、子どもの鑑賞に共感できる素地ができ、参加者同士の交流も生まれた。時間と会場の制約のある中で、子どもは満足できるところまで取り組みなかつた。
成 果	主催者による教示的、指示的プログラムでは、タスクが遊びを創出しないことが明らかになった。	親子に時間の管理を委ね、子どもの主体的な行動を保障することでタスクが遊びに変わり、互いに発見があり対話が深まることがわかった。	参加のおとなが鑑賞会の主体者となることで、現場で子どもに寄り添った鑑賞のシナリオが即興で書かれ、子どもの信頼感を得た。	美術鑑賞は難しいという参加前の不安が払拭された。親子で別の取り組みにより、帰宅後も鑑賞の話題が続き、対話の深まりが期待できた。

表3 社会実験の概要(2009年～2011年)

	第5回	第6回	第7回
名 称	池田満寿夫とお菓子	稔次郎さんの型染め	北村武資展「織物」
日 時	2009.8.22 (土) 10:00～12:30	2010.6.27 (土) 10:00～12:30	2011.9.18 (日) 9:30～12:30
展覧会名	「京菓子で味わう 池田満寿夫の世界」 (近美コレクションギャラリー)	稲垣伸静・稔次郎兄弟展	「織」を極める 人間国宝 北村武資展
参 加 者	ガールスカウト8名(小2～小6) リーダー 3名 ブラリラスタッフ 2名	ガールスカウト15名(小1～中1) リーダー 4名 ブラリラ 6名	ガールスカウト9名(小1～小5) リーダー 3名 ブラリラスタッフ 5名
目 的	池田満寿夫の作品を京菓子上で表現し美術館ロビーで展示する試みを活用し、作品をお菓子上にしてみたという今までにない発想で作品を見てもらう。	実際に型染め作品を創るということを前提に稲垣稔次郎の作品を鑑賞することによって、自分の制作中に取り入れることを目的とした鑑賞をしてもらう。	織物の手順や歴史を体験的に知った上で鑑賞することによって、北村氏の高度な技がわかり、その巧みさや美しさを鑑賞してもらう。
タスクの内容	池田満寿夫作品を「お菓子」にすること	型染めの特徴である繰り返しパターンの作品を見つけること	飾れる「織物」の作品と使える「織物」作品を創ること
活動内容	<ul style="list-style-type: none"> 池田満寿夫作品の「京菓子」を、喫茶コーナーで戴く。 スケッチ用の用紙を持って、コレクションギャラリーに行き、自分がお菓子上にしたい作品をなるべくそっくりに描く。 スケッチしてきた作品をもとに、お菓子上にアレンジして描く。 お菓子の説明文を付け加えて、小さな冊子にする。 	<ul style="list-style-type: none"> ガールスカウト達の家の近所に住んでいた兄弟であること。作品を見た後は、型染めをすることを伝えた後、ブラリラと一緒にグループごとに作品鑑賞。 鑑賞後、大判のハンカチ布に、あらかじめ当方で準備しておいた「型」を使って、染めていく。 作品にタイトルをつけ、紹介しあう。 	<ul style="list-style-type: none"> 織の基本として、縦糸を1本ずつ揃いながら各自ハガキ大の織り作品を創る。 比較的簡易な織機を使って、共同の作品を創る。 北村氏の「羅」を織るビデオを見る。 グループに分かれてブラリラと作品鑑賞する。 各自の作品にタイトルをつけ、紹介しあう。 
結 果	<ul style="list-style-type: none"> お菓子という身近で美味しいモノと美術館の作品が結びつくという体験は、一層美術館を親しく感じさせた。 作成した冊子は、今回の展覧会に出展した京菓子職人に送り、各自にメッセージをもらったことで間接的なコミュニケーションがもてた。 	<ul style="list-style-type: none"> 当方が準備した同じ型紙を使いながらも、反転させる、連続させるなど鑑賞してきた方法を取り入れ、非常に個性的な作品ができた。 今回のタスクとは直接関わらない兄、稲垣伸静の日本画作品への関心も高く、特に動物の写生に見入っていた。 その後、染めたハンカチを使っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 鑑賞を後に回し、先に織物をつくることから始めたところ、制作への集中力、意欲は旺盛であったが、鑑賞まで持続できなかった。 織物の基本構造がわかり、楽しんで制作したがその楽しさは、織物の鑑賞にはつながらなかった。
成 果	<ul style="list-style-type: none"> 見るだけという鑑賞ではなく、使ってみるという目的で作品を見ることによって、能動的な動きが生まれることがわかった。 作品を介してのコミュニケーションは、顔を合わさなくてもできることがわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 鑑賞後の創作は、作品イメージが湧きやすいのか、取りかかりが早く、造形の世界に入りやすいことがわかった。 自分の制作のための作品見本として手法を知ろうとするのではなく、作品全体から受ける印象を享受していることが伺えた。 	<ul style="list-style-type: none"> 鑑賞を助ける予備講座として設定した織物制作は、つくった時点で完結し、鑑賞へ繋がりやすいことがわかった。 織の方法がわからなくても、美しさを感じることはできたのに、作品との生の出会いを阻止したことになった。

4. 「タスク」が「あそび」に転換する美術鑑賞プログラム

前章の社会実験から、美術鑑賞プログラムは5つの段階によって構成できることがわかった。5つの段階は、参加者の変化を非日常の空間と日常生活と関連させて意味づけることによって見出したものである。その中で、「タスク」から「あそび」への転換場面が、おとなや作品との「出会いと対話」を生み出す最も重要な場面として位置付けられる。表4では各段階での主催者と参加者の動きを示した。

4.1 おとなとの対話のある鑑賞プログラム

ここで社会実験の一例をあげ、提案した設計概念の段階にそって具体的に紹介していくこととしたい。紹介する社会実験は、第2回「親子*特別鑑賞会」とする。この鑑賞会の場とさせていただいた「ギャラリー・ラボ2007 - 鑑賞空間の合意に向けて」^{11,12,13}は、子どもの目の高さを意識した作品展示がなされ、会話について考える鑑賞空間でもあった。

「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、親が子どもの選んだ作品を絵に描いた上で当てなくてはいけないという「タスク」を親子に与えることにした。そうしたことで、親は子どもに教えるという日常の関係から立場は逆転し、子ど

もが親に伝えるという状況が実現する。子どもは、自分の見てきたものをどう伝えるか、親はどう聞いてどのように表現するか、ということを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、親子で交わす言葉を通して鑑賞する楽しさも感じてもらえるのではないかと考えたプログラムである。

①鑑賞会の開始

まず、子どもたちに向けて「今日は、子どもたちだけで4階のコレクションギャラリーに行きます。そして、そこで一番気に入った作品をみつけて、ここで待っているお母さんやお父さんに教えてね。」と伝えた。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



図1 スタッフと鑑賞している様子

表4 美術鑑賞プログラムの設計概念

段階	①鑑賞会の開始	②タスクを意識した鑑賞	③タスクを忘れた鑑賞	④鑑賞会の収束	⑤鑑賞会終了後
主催者	タスクを投入	子どもとおとな、作品との協働場面を設定	子どもの発見におとなが共感、もしくは自分自身が納得できる場の提供	参加者へのフィードバック	鑑賞体験の振り返り
参加者	タスクをきっかけに鑑賞開始	タスクの達成を目指す	コミュニケーションの深まり	発見したことを認め合う	新しいコミュニケーション機会の創出
場面	非日常への導入	日常の隠微	日常の露呈	非日常の隠微	非日常との親交

¹¹ 企画趣旨は京都国立近代美術館 HP『ギャラリー・ラボ2007 - 鑑賞空間の合意に向けて』を参照。http://www.momak.go.jp/Japanese/pressRoom/2007/galleryLabo2007.html (2011年11月28日確認)

¹² 社会実験の様子は、京都国立近代美術館 HP『ギャラリー・ラボ2007 - 鑑賞空間の合意に向けて』サブプロジェクトに掲載。http://www.momak.go.jp/Japanese/pressRoom/2007/galleryLabo2007newCommunication.html (2011年11月28日確認)

¹³ 社会実験の様子は、京都国立近代美術館 HP『ギャラリー・ラボ2007 - 鑑賞空間の合意に向けて』サブプロジェクトに掲載。http://www.momak.go.jp/Japanese/pressRoom/2007/galleryLabo2007newCommunication.html (2011年11月28日確認)

イルで鑑賞しはじめた。親と離れての鑑賞は、自分で決定する行動を伴い、自分がきちんと親に伝えきるという責任をはたし、さらに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った。

- ②「タスク」を意識した鑑賞から、
③「タスク」を忘れた鑑賞へ

次に、親子の立場が逆転した非日常の関係において、「タスク」を達成しようと子どもとおとなが協働していく場面になっていく。本事例の場合は、子どもが気に入った作品一点を選び、親の元へ戻っていったところから始まった。子どもはそれぞれに伝え方を駆使して説明した。虹色に描かれた作品を選んだ子は、描かれている小さな丸の再現にとことん拘った。言葉や絵や身体で一生懸命に伝え、それを絵にしようと親の方も必死で子どもの思いを聴き、描いた。それぞれの親子でやりとりが異なり、たとえば、4階へは3回往復した子どももあれば、最初の1回だけの子もいた。やりとりの中で、「伝え



図2 選んだ作品を伝えている様子



図3 親が子どもの選んだ作品を当てたところ

なければいけないこと」が「伝えたいこと」に変わり、「聞かなければいけないこと」が「聞きたいこと」へと変わった。すなわち、与えられた「タスク」が、親子が一緒にやろうする「あそび」へと転換していった。

そして、「よし、これでいこう」と確かめあった親子は、描き上がった絵を持って4階に上がった。子どもは親を、わざと遠回りさせたりした。当ててほしい、けれどすぐ当たるのがいいのか、迷ってほしいのかわからないような行動をとっていた。饅頭あんこうの作品を選んだ子は、非常によく似た絵が隣どうし2点あったので、親子共、硬い表情で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に、ほとぼり出た喜びの声であった。子どもたちは、作品が当たった後、次々に自分の鑑賞ポイントとなったところに親を案内した。

④鑑賞会の収束

子どもたちが体験したことを自ら確認する場として、協働したおとなが子どもにフィードバックする場面である。非日常での体験を携えて、日常生活へと戻っていくことを意識している。本事例では、講堂に集まり選んだ作品を映しながら、子どもには選んだ作品について思ったことを、親やスタッフには子どもたちの様子や感想を述べてもらった。

⑤鑑賞会終了後

子どもたちが日常に戻ってから、改めて美術館での鑑賞体験を振り返る場面をつくるきっかけとして、鑑賞会後に写真や手紙を参加者に送付した。その効果は確認できる範囲ではないが、家族で鑑賞会を思い出しながら話ができる場面がつくられることを期待した。

4.2 作品との対話のあるプログラム

次に、5回目以降のおとなとの対話から作品との対話へとシフトさせた鑑賞会についてみていく。「タスク」としては、鑑賞をもとにした「創作」を設定し、創る課程に「あそび」の要素を盛り込んだ。事例として、第5回目の鑑賞会の概要を紹介する。

①鑑賞会の開始

まず、池田満寿夫の作品を京菓子によって表現した菓子職人の作品を鑑賞。実際に、そのお

菓子を喫茶コーナーで食べることから始まった。「タスク」は、自分なら池田作品をどんなふうにお菓子にするか、決めることである。

②「タスク」を意識した鑑賞から、

③「タスク」を忘れた鑑賞へ

お菓子にしたい池田作品をスケッチする。ここで、スケッチについて注文をつける。それは、お菓子にしたい作品をひとつ決めた後はどんなお菓子にするかは考えずに、ひたすら忠実に作品を写し取ることである。そのことによって、作品との対話に没頭し、正確に模写しようとするほど、最初のタスクを忘れることができると考えた。



図4 池田作品をスケッチしているところ

作品の模写が終わると、1階にもどりスケッチをもとに「お菓子」をデザインしていく。ここでは、作品から自由な物語が生まれ友達同士で語らいながら、池田作品がお菓子へと変わっていく。すなわち、与えられた「タスク」が、作品との対話をもとに「あそび」へと転換していったといえる。

④鑑賞会の収束

子どもたちが体験したことを自ら確認しやすいように、池田作品のスケッチ・お菓子にしたところ・その説明文に表紙をつけて冊子にした。それをもとに、どの絵をお菓子にしたのかを発表しあった。

⑤鑑賞会終了後

子ども達が創った冊子をカラーコピーし、今回の池田作品を京菓子で表現した菓子職人さんに送り、一人ずつにコメントを書いてもらった。池田作品から受けたインスピレーションをお菓子に表現した者同士として書かれたメッセージ



図5 お菓子をデザインしているところ

は、日常生活と美術館での体験を結ぶよすがとなった。

5. 鑑賞プログラムの設計概念

5.1 非日常と日常を行き来する設計

本研究は、美術鑑賞プログラムのメニューではなく、プログラム構築の考え方や姿勢、関わり方や留意点などを提案している。まず、プログラムを組み立てるにあたって、日常と非日常の関係について述べていきたい。

まず鑑賞会の開始に美術館を非日常の場とすることが前提になる。日常の価値観や関係を持ち込む必要がないように配慮することが必要である。たとえば、鑑賞のシナリオが予め書かれており、その台本にしたがって鑑賞する場合の主体は、おとな（主催者）にある。しかし、子どもが主体的に学ぼうとするためには、時間は子どもと共にあり、シナリオどおりには進まない。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ので、「鑑賞のプロセス」を優先できるプログラムにすべきである。

また、会場の机いすの配置、参加者の名札表記や、子どもとおとなの鑑賞のペアやグループを決めるときなど、子どもが自分の存在が認められているとわかる方法をとることで、日常の子どもとおとなの関係ではないことを示すことができる。

では、次に参加者の変化に注目しながら、鑑

賞会の流れに沿って述べていく。まず、鑑賞会の始まるの場面において、鑑賞会主催者は参加者に「タスク」を与えた。この「タスク」は、鑑賞活動のきっかけとなる「おしごと」として、美術館でどのようにふるまえばいいのかわからないという不安を払拭する役割を持っている。ゆえに、「タスク」は、取っ付きやすく、かつ興味を惹く内容を設定することが必要な要素となる。第1回目の社会実験でおこなった審査員になるタスクについては、達成への義務感が大きくこの条件には当てはまらないものであった。

次に、非日常の関係においてタスクをこなそうと、子どもとおとなが協働していく、もしくは子どもが作品と対話していく場面になっていく。そして、次第に「タスク」の枠を超え、「タスク」に囚われない子どもとおとな、子どもと作品とのコミュニケーションが生まれていく。これを「タスク」が「あそび」に変わる場面であると位置づけた。この変化は重要な場面である。なぜなら、やらなければならないことが、やりたいことになる転換点であり、「タスク」の達成という与えられたゴールはいつの間にか消え去り、自分自身の独自の目標を目指すようになるからである。

その転換のきっかけは明確ではない。しかし、そのきっかけを問うこと自体が不毛であると考え。社会実験から得られた事実として、最初は訳もわからず美術館に連れてこられた子どもであっても、興味を引く「タスク」によって鑑賞に誘われ、作品を見ながら自分の知っているものに置き換えていった。「あ、ここにも日常(知っているコト)がある、日常が、ちょっと違う顔をしている」という自らの日常を、非日常の環境で再認識をすることによって「鑑賞(作品を見る)って、おもしろい」と感じ始める。一方おとなは、子どもが面白がっている姿をみて嬉しくなり、子どもの見つけたことに共感し、応援しようとする。すると、おとなは見過ごしていた日常を子どもによって見つけ出し、そこからおとなと子どものコミュニケーションが生まれることがわかった。この、おとなと子どもの体験を重ね合わせることで生み出されるコミュニケーションによって、「あそび」がふくらんでいくことになった。

つまり、子どもとおとなが互いに日常を見つ

け直すこの場面が、美術鑑賞をつうじての「モノ、他者、自分」との出会い直しとなる。この3つ目の場面が、「タスク」を超えて鑑賞会が拡張するところであり、主催者はこの場面をどのようにイメージしてプログラムを設計するかが最も重要なところである。

5.2 「学ぶ力」を涵養する ～「体験」を「経験知」に～

前節では、参加者の変化を非日常の空間と日常生活と関連させて意味づけた。次に、「鑑賞会」というひとつのイベントともいえる「体験」を「経験知」にしていくことについて述べていく。

設計概念の5つの場面は、段階を追って高次化していくものではなく、各場面を行きつ戻りつしながら子どもとおとなが「体験」を重ねていくものであると考えているが、最後に、拡張した鑑賞会を収束する4つめの場面が必要となる。そこでは、子どももおとなも非日常の空間で日常を発見したという「体験」のフィードバックを行うところである。このフィードバックによって、「体験」を携えて非日常から日常に戻っていくことができ、非日常は隠蔽される。

ただし、どの時点で鑑賞会の終わりを宣言するのか、どのようにまとめをするのかは非常に繊細な問題である。主催者による参加者全体への包括的なまとめの言葉だけでは形式的にまとめたに過ぎず、子どもたちには自分のこととしては響かない。子どもたちが、今日は何をしたのか、どんな発見をし、誰と共有したのかを改めて実感できるように、協働したおとなが個々の子どもにフィードバックしておくことが重要である。創作をした場合は、作品を介して振り返るとスムーズである。

このフィードバックの際、してはいけないことについては社会実験から明らかになった。それは、子どもの発見したことや達成したことを、おとなが一方向的に評価をするような振り返りは、子どもが自ら目標を設定したことを台無しにしてしまうことになる。また、子どもがやったことの原因を聞きただし、価値観の誘導を図ることも同様である。これも筆者の失敗のひとつであった。性急に子どもの言葉を求めることは、子どもが感じたことを熟成させようとするのを妨げることにもなった。

最後に、鑑賞会以降の重要な場面として子どもたちが日常に戻ってから、改めて美術館での鑑賞という非日常の体験を振り返る場面設定をしている。5つ目の場面となる日常に戻ってからの場面で、鑑賞体験が「経験知」となるという流れである。本実践的研究では、そのきっかけとして鑑賞会後に写真や手紙などを参加者に送付してきた。各自の作品は、使ったり飾ったりしていると聞いている。参加者から送られてきたメールや手紙で日常生活の中に存在する鑑賞体験の姿を知る程度でその効果は確認できる範囲ではない。しかしながら、家族で話をする場面を想定し、鑑賞会というイベントでの体験を、西平の論考である「体験を自分のものとするふりかえり (reflection)」を他者とのコミュニケーションによって一緒に行うことで「経験知」となり、非日常の空間で可能であった子どもとおとなのコミュニケーションが、日常でも生まれていくことを期待している。

「臨床の知」には、内面化される経験の不可欠な条件が記されている。「われわれ一人ひとりの経験が真にその名に値するものになるのは、われわれが何かの出来事に出会って〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受け止めながら〉、振舞うことだということになるだろう。この三つの条件こそ、経験がわれわれ一人ひとりの生の全体性と結びついた真の経験になるための不可欠な要因である。」(中村, 2007, 63 ページ)

改めて「学び」とは、モノ(対象世界)との出会いと対話、他者との出会いと対話、そして自分自身との出会いと対話が三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の永続的な過程であるとし、美術鑑賞会が子どもの能動的な「体験」となることで日常の営みに組み込まれ、「経験知」として子どもの「学ぶ力」を涵養すると結論づける。

6. おわりに

本研究では、子どもの「学ぶ力」へつながっていく筋道を提示しながら鑑賞のプログラムの設計概念を導き出してきた。さらに実践を広げていくために課題と目標について記し、今後の指針としていきたい。

まず、年1回ではあるが5年間継続して参加したガールスカウトのメンバーについての一定の調査の必要性を感じている。因果関係が明確に現れるものではないが本人、保護者、リーダーへの聞き取り調査を行いたい。

次に、実践活動を活発に行うために学校教育に近いフィールド、たとえば学童保育などで取り組むことができないか。「学習のカリキュラム」の観点から子どもたちの主体的な学びを支えていくひとつの方法として、提案したいと考えている。

3つめは、美術館にでかける子どもを増やしていくことに取り組みたい。美術館に関心を持ちながらも出かけるまでには至らない親子が、行ってみよう動き出すきっかけ作りをしていきたい。気軽に参加できるワークショップの開催や、ガールスカウトのように、今まで美術館に行く機会のなかった子どもたちの団体に呼びかけ、鑑賞会を開催していきたいと考えている。

近い将来の美術館にいる子どもたちの姿を想像してみる。大人たちに交じって、鑑賞する子どもたちは、「自分の見方」を携えている。大高が「鑑賞活動は知的な冒険」と表現したように、子どもたちは、作品や周囲の人たちの中を自分の羅針盤で進んでいく冒険者である。おとなは、美術館という非日常の場なればこそできる子どもとの対等なコミュニケーションの楽しさを知っている。おとなも、一人でみても楽しいが、子どもと鑑賞するのが実に楽しいのである。そんな美術館の風景を想像しながら目の前の課題に向き合っていきたい。

なお、美術館での子どもたちの鑑賞活動に、「学び」の可能性を感じたことからスタートした本研究に、多くの方々のご支援、ご協力、ご指導をいただいた。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んで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方々に、深い謝意を記させていただく。

参考文献

- CAILLOIS, ROGER, *LES JEUX ET LES HOMES*, 1958. (多田道太郎、塚崎幹夫『遊びと人間』講談社、1990年。)
- DOMINIQUE SIMONE RYCHEN, LAURA HERSH SALGANIK : KEY

- COMPETENCIES FOR A SUCCESSFUL LIFE AND A WELL-FUNCTIONING SOCIETY, HOGREFE & HUBER PUB, 2003. 立田 慶裕訳『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして』明石書店 2006 年。
- 平田オリザ『芸術立国論』集英社、2001 年。
- 石川毅『芸術教育学への道』勁草書房、1992 年。
- 市川伸一編『学力から人間力へ』教育出版、2003 年。
- JOHN DEWEY, GEORGE HERBERT MEAD, DEMOCRACY AND EDUCATION, DOVER PUBNS, 2004. 河村 望訳『デューイ・ミード著作集 9 民主主義と教育』人間の科学新社、2000 年。
- JEAN LAVE AND ETIENNE WENGER, SITUATED LEARNING-LEGITIMATE PERIPHERAL PARTICIPATION CAMBRIDGE, CAMBRIGE 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。
- JOHAN HUIZINGA, 1973. 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。
- 北川達夫、平田オリザ『ニッポンには対話がない－学びとコミュニケーションの再生－』三省堂、2008 年。
- 袁豊『超・美術館革命－金沢 21 世紀美術館の挑戦』角川書店、2007 年。
- 宮本健市郎『ウォッシュバーンにおける経験と科学』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編 著『経験の意味世界をひらく－教育にとって経験とは何か－』東信堂、2003 年。
- 森村泰昌『「美しい」ってなんだらう?』理論社、2007 年。
- 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、2007 年。
- 西平 直『教育人間学のために』東京大学出版会、2005 年
- 大高幸『美術鑑賞体験へのいざない』（アートカードガイド、独立行政法人国立美術館、2008 年。）
- 斎藤孝『コミュニケーション力』岩波新書、2007 年。
- 佐藤学『芸の技法を生きた技法へ』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・子ども遊び論だ』童心社、2001 年。
- 上野直樹 ネットワークとしての状況論』上野直樹・ソーヤーりえこ編著『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。