

■ Data

課題作品 原田直次郎『騎龍観音』
1890 護国寺蔵(寄託作品)
重要文化財
受講者 16名
構成 中学校教員 10名
指導主事 2名
学芸員 4名
ファシリテーター 山田一文
記録係 小野範子

■ 1日目のながれ

- ①ファシリテーターから
↓
- ②5つにチーム分け
↓
- ③自己紹介及び作品についての感想等
↓
- ④まとめ



8月6日(1日目)

①ファシリテーターから

- 今までの鑑賞教育に問いかけたい
 - ・今もっている情報をフルに活用して鑑賞を行うこと。さらに、見て、味わう体験をどのようにつくるかが重要だと考える
- ねらい
 - ・見る力を育てること
 - ・自分にとっての価値をつくること
 - ・幅広い見方を知ること
 - ・文化財と親しくなること
- 3日間で、この作品を通じてどのような学習活動プログラムをつくることができるか?
 - ・押さえておきたい知識は何か。筋ぎだしたい

②5つにチーム分け

騎龍チーム、観音チーム、原田チーム、直次郎チーム、護国寺チーム
チームごとに作品を鑑賞する(15分)

③自己紹介及び作品についての感想等

- Fグループの初発の印象は、「なんだかなあ」で始まった
 - ・古臭い感じがする。「けったいな絵」嫌いではないが
 - ・自分の気持ちが入る絵ではない。和洋折衷の絵
 - ・雲の下は戦をしている。龍の周りには火は戦火。戦争を押さえるための観音。鈴を鳴らすと火が消えるストーリー
 - ・観音が龍を操っている感じがする。顔が大変リアル。現実の世界に現れた感じ。重みがある観音に見えた
 - ・周りの雲とか海とか荒れている状況とは反対に、観音はじっと見ていたい感じ

■ファシリテーター紹介

山田一文 埼玉大学教育学部附属中学校教諭

もともと埼玉県内の公立中学校の教員だったが、2002年から3年間、埼玉県立近代美術館の教育普及担当として勤務していた。鑑賞がとても楽しくなり、鑑賞教育に力を入れるようになったのはそれからである。最近では日本の近代美術を見るのが好き。お気に入りの美術館は原美術館(品川)と朝倉彫塑館(日暮里)。

- ・不協和音が聞こえてくる。「動」を感じる龍と、「静」を感じる観音。明暗等対立するところが見える。観音の鈴の音が聞こえてきそう。観音は生身の肉体のような感じがする。右手の笹は何か
- ・描写は巧みだが、つくりものっぽい。龍はわざとらしい顔。近所の犬のような口元。鹿のような角。実際に見たものを寄せ集めてでっち上げた感じがする。怪獣映画のつくりを感じる
- ・龍が何を見ているのかが気になる。不思議な絵だなあ
- ・歴史的な深みが感じられない。自分の宗教観と比べると違和感がある。でも、自分の気持ちが救われるような感じはする
- 中学生に伝えたいこと
 - ・時代背景を言わないと「なんだかなあ」という微妙な感じは伝わらないのではないか?この着地点をどこにもっていくのか
 - ・観音の表情等が龍の質感などを見せたい
 - ・題材は和風だが、油彩画なので細密な部分に感心するだろう。サインが英語など、疑問点が出てきた
 - ・原田直次郎は岡山県出身の画家。具体的に何が描かれているのかを見てもらうのがいい。絵から離れないで物語をつくりたい
 - 鑑賞教育について
 - ・行き詰まってきた思春期の頃の微妙な心理をどうとらえるか。裸体など授業ができない場合があるのではないか
 - ・近くの美術館から移動美術館の話がもて上がった。外部の方と交流することで、子どもたちの違う表情が見えてよかった
 - ・鑑賞の授業は評価が難しい

④まとめ

- ・教科の問題は、ネタにしやすいものしにくいものがある
- ・抽象作品の対話型トークは作品から離れずにいくのが難しい(生涯学習につながる中学生に何を押しさえるべきか考える必要)
- ・プログラムの原案づくりを考えていきたい

■受講者感想(1日目)

自分の主観で選んではいけない
第一印象は最悪。私の嫌いなタイプの絵でした。しかしギャラリートークに参加していた中学生が5~6名熱心に鑑賞していて、この絵の魅力を感じ取っているのがわかりました。教師は自分の主観で絵を選んではいけないとあらためて感じました。

参考になった

特に文化財と親しくなることは、学校における鑑賞指導ではほとんどない(意識化されていない)と思う。押さえるべきことは何なのかを意識させていたことと、常に評価の大切さについて指摘していたことも参考になった。

もう少し話が良かった

一人ひとりの作品の見方や考え方、解釈の仕方は大変参考になり、刺激になった。ファシリテーターの方が対話でうまく引き出していたが、課題がそちらの方向にばかり行ってしまい、この作品鑑賞を通して子どもたちに身につけさせたい力や期待する変容、姿について、もう少し話が良かったという感想も持っている。

■課題作品を選んだ理由

作品選びにこだわりはなかった。むしろ個人的に気に入った作品を選んでしまうことを避けたかった。扱いやすい作品とそうでない作品を分けたくないとも考えた。そこで判断をしばらく保留して運営担当からの候補作品のうち残ったものを引き受けることにした。その作品が原田直次郎『騎龍観音』だった。作品が決まってから考えたこと。作品にこだわりはないとは言ったものの正直どうしようかと思った。それは心のどこかで考えた扱いにくい作品を選んでしまったという思いでもあった。しかし研修の一週間前に見に来た考えは一変した。実物と向かい合い、あらためてよく見ると作品から様々な情報や問いがあふれるようになってきたのである。鑑賞は実物あつての賜物。自分のグループもおそらくはじめに戸惑いをもちながらも、この作品の実物と出会うことで、いろいろな発見をし、それをもとに大いに話が盛り上がるであろう。そんなことをこの作品に期待した。(山田一文)

■ 2日目のながれ

- ①昨日の話し合いのつづき
- ↓
- ②チームを5つから3つへ統合
- ↓
- ③鑑賞プログラムづくり
- ↓
- ④全体での討議



アートカードのこたばカードを見ながら



ファシリテーターとも随時相談



2日目最後に全体でトーク

8月7日(2日目)

①昨日の話し合いのつづき(アートカードなどを検討しながら)

- この作品の具体的なねらいについて確認
- ・50分授業の流し方ではなくて、「このような条件がクリアできれば、こんな面白い使い方ができるよ」といった活動として考えてほしい
- ・与える情報は議論を起しやすいものを。情報によって子どもは納得するが、次から正解を言おうとする鑑賞に変わってしまう

②チームを5つから3つへ統合

(騎龍チーム、観音・直次郎チーム、原田・覆国寺チーム)

- 宮崎県立近代美術館のアートカード
- ・こたばカードが使える。絵の情景や人物等に当てはまりそうな言葉を置いていく。「寂しい」というのは、この絵のどこに寂しい感じがあるのか。グループごとに貼らせてみる。どうして「寂しい」と思ったのか全体で共有する
- お互いの立場を知ることがまず連携の第一歩
- ・中学校で実際の様な鑑賞をしているか、情報交換。鑑賞の時間が少ない授業の中で割り当てられていることが分かった。美術館に来ていただいた時間は本当に貴重な時間なのだ。任務の重さを感じた〔学芸員〕

③鑑賞プログラムづくり(4つのキーワードに沿って) ※75頁参照

④全体での討議

- 画像をズームして、視点を変えたら見えたこと
- ・「傷」「ピアス」「半眼」「水晶」「雲のアップ」「手元のものは龍ではない」「龍のサンプルがないので鹿とか犬とかチャボをア

■記録係のつぶやき

小野 範子 神奈川県教育委員会教育局 子ども教育支援課指導主事

以前、神奈川県立近代美術館の収蔵庫を案内していただいた時に、学芸員の方が「この状態は作品がリラックスしている状態です。展示されているときは、作品は緊張しているのです」と、まるで作品が生きているといった口ぶりに「はっ」とさせられたことがあります。今回、初発の印象が悪かった「騎龍観音」ですが、3日間も寄り添って見つめているうちに、画面の中に激しく吹く風や凜とした観音の表情、細部の緻密な表現等、いつ

レンジしたらしい」など、部分的に見せて発見することが重要
・抜群の描写力で、細部まで描かれているのがわかる。技法について話をする場合、「100年も経っていても色鮮やかな秘密を解き明かしてみよう」という視点も必要

- 小学校と中学校1年と2・3年の違い
- ・理論的なことも含めて、小学校との違いを出すことが必要。作品は物語性が強いから、時代背景等の知識は、最後に出合わせたい。実際のものを見ることが大きさを実感することになる
- ・中学校1年生は、絵の鑑賞の仕方を身につけることを考えて、作品に親しみ、想像力を広げて、そのよさについて自分なりの見方や感じ方をもつことができるようにしたい
- ・学習指導要領の中では、2・3年生で日本の伝統を踏まえることが出てくる。観音については、色々な像があるので、絵画と比較してみたり、明治に入った時に西洋に追いつこうとしてこんな観音になったというようなことに気づかせたりするような知識が必要ではないか
- 中学生は大人と同じような受け止め方はしていないのでは？
- ・中学生はどう受け止めているのか。違和感があるのは、様々な絵を見た大人の見方なのではないか
- ・アニメやゲームの世界として違和感なくずっと入ってしまうのではないか。超人、神様、人間を超えた何かなだろう、という見方をするかもしれない
- ・先入観を押しつけないで授業をつくる必要がある

●ファシリテーター語録

- ・子どもたちは、作品をよく見ることで、知らず知らずの間に作品の本質に触れていくのではないか
- ・納得するまで知ることができるような情報。子どもたちを育てるという視点をもてばよい

の間にか作品の魅力にどっぷりと皆ではまっておりました。「作品は生きている」とつくづく感じた研修だったのではないかと思います。ぜひ、子どもたちに、そういった感覚や、作品が生き続けるには、学芸員の方たちの熱い思いと支えがあることも伝えていきたいと考えています。

■受講者感想(2日目)

具体的に考えられた
午前中の事例紹介等がよい刺激となり、グループワークでは様々なアイデアが初日に比べ大変多く話に出ました。そして内容についてもより具体的に考えられたと思います。

美術館からも学校に何う働きかけを現場で活躍されている先生方より鑑賞授業の実態を聞き、美術館にいる理由で来られなかったり、鑑賞すら授業で扱う時間のなかつたりする学校もあるようでした。それなら、美術館からも何う働きかけをもっと考えていかなければならないし、学校も要望を声に出していかなければいけないのかな、と感じました。もう生徒が来館するのを待つだけの美術館は古いのかもかもしれません。どんどん外へ向けた活動にも力を入れたいと思います。しかし、それには学校との連携は重要ですが…。

やはり本物を
事例紹介で紹介された「アートカード」を実際に手に取り、いろいろな使い方の可能性を知ることからグループワークは始まった。そこで感じたことは、やはり本物を見ないとどんな物なのかよくわからないし、そこからどんな使い方ができるかを考えるのは難しい。新たな発見もあるが、それでは美術館で本物を見る必要はないのではないかと「よく見る」とは、その子ならではの視点で読み取ることであり、大きい作品はそのまま見て見えた範囲で感じ取るのでいいのではないかと意見になった。本物を見ていくには、やはり学校と美術館がこれから上手に連携をして可能性を広げていかれると思う。



■ 3日目(発表)のながれ

① 2日間の話し合いのながれ



② プログラムの解説

(騎龍チーム→観音・直次郎チーム→原田・護国寺チーム)

■ ファシリテーターとしての分析

今回のグループワークは無から有をつくり出すワークショップそのもので、とても知的好奇心を刺激するものであった。ある意味で対話型鑑賞やビジュアルシンキングから一歩進んだ、芸術の意味も考える深い活動を行うことができた。そのような活動に至った理由を次の3点にまとめてみた。

1 原田直次郎「騎龍観音」の話題性と文化的価値
一見違和感があると思えるこの作品は、その違和感が何から来るのかを考えながら見ることで新たな発見をしやすい、見る側に固定観念(油彩の主題、観音様の表現方法など多数)があることを浮き彫りにしたりする力を持った作品であった。この作品の力はビジュアルシンキングを大いに促進すると思わ

れる。作品の魅力はそれだけではない。日本近代美術史においても意義のあるこの作品は、明治期の日本洋画がどのような問題を抱え、それに原田直次郎がどのように対峙していたかを追求することもできる。中学生にとって初歩的な鑑賞から発展的な鑑賞も期待できる作品であることがよくわかった。文化財を鑑賞することの意味がここにあると思った。

2 体験から創造へと展開したグループワーク
運営としてメンバーの一人ひとりが活躍できるよう小グループを活用した。初日は対話型鑑賞を体験。体験後の交流で当初の目的である作品の感じ方が様々であることや多くのメンバーが感じている違和感などが明らかになった。2日目は具体的なプログラムづくり。昨日の成果と作品の魅力が相まって充実した活動を行うことができた。メンバー全員が研修会のねらいをよく理解しており建設的な活動を展開することができた。

3 教員・学芸員・指導主事の有機的な連携
中学生に合ったプログラムづくりを目指して、それぞれの職種のメンバーが力を発揮することができた。特に中学生の実態として、感じることでだけでなく学びが求められることについては、学芸員の視点からの美術の知識がとても役に立った。(山田一文)

鑑賞プログラム案

チーム名	騎龍チーム(美術館)	観音・直次郎チーム(美術館)	原田・護国寺チーム(教室)
■対象	中学校1年生	中学生全般	中学校1年生、3年生
■ねらい	じっくりと作品と向き合い、自分なりの感じ方や見方、考え方を持てることができるようにしたい	見て、感じて、一人ひとりの思いを創造活動につなげよう	1年生: 作品に親しみ、想像力を広げてそのよさを味わう 3年生: 作品に親しみ、表現の工夫や作者の心情に気づく。日本美術を愛好する心情を育む
■ながれ	はじめ ・興味・関心をもたせる ・別室に集めパズルを見せる ・ワークシートを配る ・キャプション等を伏せておく なかみ ・学芸員からマナーについて ・実物の作品の前で鑑賞する ・何が描いてあるか発見する ・発表 ・問いかける ・想像したことを対話して共有 まとめ ・ワークシートに感想をまとめる やくめ ・学芸員と教員で事前打合せ ・鑑賞の際のティーム・ティーチング	はじめ ・アイスブレイキング ・別室で龍のところだけ見せる ・感じるものを発表、他の意見も聞く ・実物の作品の前で鑑賞する なかみ ・鑑賞の時間を10分とする ・ワークシートに個人の気づきを記入 ・班で発表する ・物語をつくる(創造活動)→学校 まとめ ・作品から膨らませた物語を絵に(アニメーション、絵巻、絵、絵本等) ・美術館に戻り作品を展示する *美術館で実物を見るタイミングと中身がしっかりしていれば、適切な情報を伝えたいと考える	1年生 はじめ: 作品を見て何が描かれていたかを発表 なかみ: 作品から言葉を見つけてグループ発表→どのような場面かを個人で発表 まとめ: 作品名を知らせ、生徒一人ひとりが自由に想像を広げられたことを確認する 3年生 はじめ: 作品を見て何が描かれていたかを発表 なかみ: 美術作品のカードを用意し、作品との類似点を発表→時代背景、作者等を考察 まとめ: 日本の伝統的な表現や西洋の表現に気づかせ、作品名と作者名を生徒に知らせる
■子どもにとらえ方	・じっくりと作品と向き合っているか?	・個人ではなく、周囲の言葉によって自分の考えが変化していく様子をとらえる。	・描かれているものに自分の目で気づくことができる ・友達の見方から幅広い見方を知る ・想像力を広げて作品を味わう ・多角的な見方を身につける
■こんな連携がしたい	・お互いが歩み寄る ・移動美術館 ・アートゲームを美術館と学校の先生と共同でつくる ・美術館で研修を行いアートゲームを体験してもらい ・地域の美術館の鑑賞教材をつくる ・授業を実施した後に美術館で実物を見る ・学芸員には知識の部分の指導を ・鑑賞の手引きになるような資料の共同開発		



■ 講評

原田: 当初あった「難い」という気持ちが、親しみもてるようになったというのは同慶の至りなんです。中学生にとっても大人にとっても別に好きになる必要はないと思うんですね。しかし、「なぜ難いのか」ということに、いろいろ問題がたぶら入っていて、その「なぜ」というのが、中学生なりに、あるいは大人の私たちなりに、見えてきた瞬間というのは、この作品はかけがえのないものになるというように考えました。それからディテールを切り取ってというの

すごくいいだろうと思います。壺を持っている手のところとか、頭に黄金色の飾りのところとか、そこだけをアップにした図版などを用意すると、そこはもう抜群の写実力で、日本でこんなすごい写実力をもっている絵描きがいなかと思うほどの見事な写実力なんです。それはそれでもう立派な一幅の絵として感銘を与えて、それが何でこんな奇妙な絵になっているのかという落差とか、いろいろ子どもなりに発見ができると思います。

■Data

課題作品 伊東深水「露」1931
 受講者 15名
 構成 中学校教員 10名
 指導主事 2名
 学芸員 3名
 ファシリテーター 松永かおり
 記録係 酒井敦子

■1日目のながれ

- ①今日の課題、目的の説明
↓
- ②自己紹介シートを見る
↓
- ③参加者の自己紹介
↓
- ④課題作品の選択理由説明
↓
- ⑤作品を見る
↓
- ⑥ディスカッション
↓
- ⑦今日のまとめ

■ファシリテーター紹介

松永かおり 目黒区立第八中学校教諭

大学時代よりミュージアムティーチャーに憧れつつも中学校教諭となる。授業では美術作品をはじめ、色そのものや和菓子等、さまざまな素材を用いた鑑賞活動を行っている。

最近では審美観や情緒的な表現を伸ばす事を目指し、言葉や文章表現を活用した授業実践を研究している。



8月6日(1日目) 「 」はファシリテーターからの発言

①今日の課題、目的の説明

②各自書いてきた自己紹介シートを車座になって見る

③参加者の自己紹介

- 参加者からあがった本研修への期待、鑑賞に対する考えなど
- ・美術史を教える従来の鑑賞教育に疑問
 - ・限られた時間の中でできること(鑑賞授業)とは?
 - ・教材開発が今後の課題
 - ・どの先生も手軽にできる鑑賞教育はないのか?
 - ・美術以外の教科への活用があるのではないかと
 - ・美術館からの働きかけ方、先生からの要望を知りたい

④課題作品の選択理由説明

⑤作品を見る(席を立てて近くによってじっくり見る)

- それぞれの立場を抜きにして一鑑賞者として作品を見ることを強調
 「ここがすごい」と感じるところは?」
- ・マチエールなど表現方法や、描かれているモチーフ(季節の植物、柄、着物や日本古来の美女のような顔など)から日本の粋、美意識
 - 「3人の人間関係は?」
 - ・足の向き、着物の色・柄、しぐさ、表情、持っているものなどから3人の関係についての意見がでる。また周囲に描かれるものから場所や時間についても広がり、3人の心情、物語へ発展
 - ・緊迫感のある関係という意見もあれば、いい人間関係という意見もあり

⑥ディスカッション

この作品を使って授業をするとしたら、どのような切り口でできるか?

<ディスカッションの前提>

- この空間でこの作品を使って授業をする
- 学芸員、教員、指導主事の立場の確認。それぞれの立場から授業の発案+意見を出す。また、異なった立場の人にどのような手助けをほしいか考える
- ・ストーリーを考える。
- ・この絵で何を書きたかったのかな? 題名は?
- ・模写をする
- ・人間関係を読み取る→人間の内面に着目
- ・日本の伝統色、着物に着目する→季節にもっていく
- ・日本画を知る→日本画の表現とは
- ・初めて見たときの印象を大切にしたい
- ・対話の中で子どもたちが絵に出会い入っていく
- 「体験的な鑑賞と知識理解を重視した鑑賞がありますね」
- 「美術館からの提案はないですか?」
- ・出会った瞬間を豊かにするためには、学校側でモチベーションをあげてもらおうとよい
- ・事前学習をしておくとうい
- ・先生と授業を考える上で「本物でしか味わえない感動があることを伝える」「何を伝えるか先生にお聞きする」「美術に興味のない子どもたちにどう興味をもたせるかの提案」の3つを行っている

⑦今日のまとめ

資料の配布、宿題(ねらいと評価について考えてくる)
 明日について事務連絡

■課題作品を選んだ理由

中学生は写真に憧れ、美しさに敏感に反応する時期です。そんな彼らに誰もが美しさと繊細な表現に“うっとり”するような作品で鑑賞の授業ができれば…そんな思いで伊東深水の「露」を選びました。技法や配色などの表現方法などから日本の伝統美術に迫る鑑賞活動、画中の三人の女性にまつわるストーリーを考える鑑賞活動、あるいは対話型から展開する鑑賞活動など、授業の展開の可能性は多岐に渡ると思います。(松永かおり)

■受講者感想(1日目)

案外難しい作品かも

課題となった作品はとても美しく目を引くもので、私もあの中であればこの作品を選んでいたらかも知れないと思った。しかし、子どもたちに何を伝えたいか…ということ考えた時には、案外難しい作品かもしれないと思った。作品の背景など、深い部分を自分がよく知らないで子どもたちに何を伝えられるのだろうと戸惑ってしまう。それに対して先生方は次々と指導案を披露され、なるほどなどと思うこともたくさんあった。

もう少し美術館関係者がいても…学芸員の方の参加が意外に少なく驚いた。もう少し美術館関係者がいてもいいのではと思う。

見る行為が対話によって変化

自分が全く興味のない作品を課題として提示され、大いに戸惑った。生徒の立場に身を置く体験も、貴重な時間になったと思う。何か言いたいことがあるのに言葉にならないもどかしさや、ファシリテーターが受け止めてくれた時の嬉しさなど、様々な感情体験ができた。はじめの戸惑いや不安が周囲の意見を聴く中で、さらに揺さぶられたり、自分と似た感じ方をしている人の存在に安心したりなど、対話型授業の中で感じる様々な心の動きに気づかされた。そして、気づくと自分なりの解釈をもっていたりして、見る行為が対話によって変化するのだという点がよかった。

小・中混在でさらに深まったのでは? グループに小・中混在させるとさらに深まったのではないかと考えました。

■ 2日目のながれ

- ①資料紹介
- ↓
- ②今日のスケジュール確認
- ↓
- ③昨日のふりかえり
- ↓
- ④あらためて見てどう思ったか
- ↓
- ⑤班分け
- ↓
- ⑥班ごとに授業案作成
- ↓
- ⑦授業案発表
- ↓
- ⑧この研修で得たこと、感想



2つの班に分かれて授業案作成



図鑑で花の名前を調べる

8月7日(2日目)

①資料紹介

“週刊アーティスト・ジャパン 第11号” “国語便覧”

②今日のスケジュール確認

授業案フォーム使用

③昨日のグループワークのふりかえり

④あらためて見てどう思ったか

⑤班分け

インテリ型授業班と和気あいあい型授業班に分かれる(教員5名ずつ、学芸員、指導主事はそれぞれの班に散る)

⑥班ごとに授業案作成

⑦授業案発表

⑧この研修で得たこと、感想

- ・ひとつのプログラムからたくさん鑑賞プログラムができることがわかった。ぜひやってみよう
- ・普段交流できない人たちと出会い、得るものがあった
- ・美術に関する話をしたり、学んだりする機会を普段もつことができないので、よい経験となった
- ・美術館と学校が関わっていく流れを感じた。まずは戻って県でどのような連携ができるか考えていく必要がある
- ・中学校の先生、学芸員の方とゆっくり話せて元気をもらった。

■グループワークをふりかえって(記録係から)

酒井敦子 国立西洋美術館学芸課研究補佐員

初日は作品をじっくり見ながら全員で話し、2日目は2つに分かれて授業案をつくった。少人数で作業をしたことで参加者同士が直接意見交換をすることができよかったと思う。また、知的導入をする授業案と作品そのものを感じる体験的授業案と異なるアプローチでできたのもよかった。私自身は後者のグループの記録をしたが、作

現状にとどまらず改善していくパワーを得た研修会だった
 ・意見交換ができ、よい機会だった。授業案をつくることができ、実際にやってみようという気になった
 ・教科のことを一緒に考える有意義な2日間だった。きっかけをつくるのが大事で、それがこれからの生徒の生活に結びつくのではないかと
 ・学芸員の話聞いて目からうろこが落ちた。「見る」ということは生きていく上で大切な力で引いてはいけなかったと思った
 ・日本画の鑑賞は難しいと思っていたが、見て感じ取るのは子どもが主体で何を感ずるかは自由で、選ぶ作品はわかりやすい題材だけではないと思った。文化を子どもに知らせていくことは大きなことだと思った
 ・学芸員と先生の間で見せたい作品が異なる状況で作品を見るのであれば、短い時間でも話し合いが必要だと感じた
 ・学校との連携は美術館も重要視している。今日話し合いをもてよかった。地域に戻って役立てたい
 ・自分がやってきて答えてもらえなかったことを奥村先生の話で得ることができた
 ・コミュニケーションを通して子どもたちの価値観を形成するのにこのようなプログラムが必要だと実感した。地域で紹介したい
 ・ギャラリートークの場の雰囲気は居心地がよかった。作品の前にまったく異なる立場の人たちが作品に興味を持ち同じ空間にいられたから。将来的に参加者たちがファシリテーター役をして、広めていく必要があると感じた
 ・学校に帰ってやってみようという気持ちになった。作品を介して学校と美術館が協同していくことができた。子どもたちにおろしていく段階でどうしていくのか。松永先生の運営の仕方がよかった。実際に学校で授業をしてみたいので色が近い図版を手に入れたい。実際にできる機会をつくってほしい

品がもつ方をどう感じてもらうか、そのために作品との出会いをどうするか、苦心されているのが印象的だった。
 先生方になじみのある授業案のフォーマットを使用したこともあり、学校に戻ったらすぐに授業ができるものに仕上がったようだ。つくり終えた先生方からは、実際にこれで授業ができるという自信が感じられた。個人的には、時間があれば、そもそも「鑑賞」とは何か、そしてその可能性について、参加者の方の考えをさらに聞いてみたかった。

■受講者感想(2日目)

自校でやってみたい

今日は参加者のみなさんと1つの作品をもとに、鑑賞プログラム(授業案づくり)について協議した。最初はそれぞれの方のイメージが広がってまともななかったのだが、話していくうちに「こんな風にしていけば面白い!」というアイデアが出てきて深まっていくのを感じた。これがおそらく“つくりだす喜び”なのだろう。最終的にはこの鑑賞題材を自校でやってみたい、と言えるほどになったことは、特に現職の先生方にとっては意義深いことだった。話し合いの中で重要だと感じたのは、1つのアイデアが出た時、それに対して「こういうこともできるのでは?」という代案が次々出されたことである。授業づくりにおいては、今ある授業スタイルにこだわることなく、よりよいものへとアレンジしていく前向きな意識をもち続けることが何より大切だと感じた。あとメンバーの中に中学の先生、学芸員の方、指導主事とそれぞれの立場の方が入っていることがよかった。

意見をまとめるのが大変

さすがに鑑賞の指導者研修にいらっしゃる先生方だと感じた。指導案の作成では、かなり授業をこなし、常によりよい授業を追究してなければ出てこないような発問の切り口、展開案が見出され、とても勉強になった。2つの班に分かれて1つずつ指導案をつくる活動であった。同じ展開を求めて集まった班であったが、その中でも更に様々な展開案に分かれ、意見をまとめるのが大変だった。これが鑑賞の授業の奥深さであり、面白さであると思う。道徳の授業ととても似ていると感じた。

■3日目(発表)のながれ

- ① A 班の発表
- ↓
- ② B 班の発表

鑑賞プログラム案

A 班 知的な導入を行う班 題材名「みつけよう 日本の色、日本の季節」

■ねらい(この作品鑑賞で身につけさせたい力)

- ・伊東深水の作品「露」を鑑賞し、日本独自の色や季節感を感じ取る
- ・季節感のある微妙な色づかいを創意工夫し表す
- ・日本画の画材や作品に見られる伝統的な色の呼び名、そして日本人の美意識を知る

■授業の展開(総時間数3時間、本時2/3) 対象 中学校2年生

学習の流れ	教師の声かけなど	学芸員の関わり	備考
事前指導 (学校にて) ○季節の色を表す。 ○自然の風景や行事、美術作品を写したピックアップカードを利用し、季節のイメージで分類する	・季節の色で表してみよう。 ・季節感のあるピックアップカードを準備する。 ・今度は、用意したピックアップカードを季節のイメージで分類しよう。 ・次の時間は季節感のあるとても美しい作品を鑑賞することを予告する。		・絵の具を使い、季節の色で表現する。 ・グループをつくって話し合いながら、イメージの分類を行う。 ・楽しみだなあ
本時導入 (美術館にて) ○本時の鑑賞題材を知る。また、T・Tとなる学芸員の紹介を受ける ○作品を見て初発の感想をもち、発表する ○日本の伝統的な色と色の呼び名や季節感の表し方について、学芸員の話を聞く ○日本の伝統色と色の呼び名についてカードをもとに学習し、鑑賞題材の中のどこに描かれているかをさがす ○本時のまとめを聞く	・これが今日鑑賞してもらう作品です。そして、今日みんなの学習を手伝っていただく学芸員の〇〇さんです。 ・作品を近づいて、よく見よう。 ・気がついたことを自由に発表しよう。 ・絵の内容から作品の題名や、季節や時間帯を考えてください ・作者が季節感を表すために工夫した配色について学芸員さんに説明してもらいます。 ・日本には昔から伝統的に使われている色と独特の呼び名があるんだよ。カードをもとに覚えていこう。 ・さて、これらの色がこの作品のなかのどこに使われているかな。 ・この時間は「露」という作品をもとに、日本の伝統色と季節感の表し方について勉強しました。	・自己紹介する。 ・生徒の反応や発言に注目する ・本作品に見られる色づかいについて特徴的な事例を説明する。 ・日本画の画材を紹介する。	(生徒の反応など) ・拍手・すごい迫力! ・とても細かく描かれている ・女の人がかっこいい感じ ・線の種類がたくさんある ・何かな・麗かな・なるほど ・日本の色っておもしろいな ・自然の風物から名前がついているんだ ・よく見てみるとさまざまな色をつくっているんだ ・あいさつ
事後指導 ○前時の学習をもとに、季節感を表す色づかいについて復習する。 ○さまざまな色の紙を使い、季節や時間帯を表現する配色を工夫してコラージュ作品を制作する	・前の時間を思い出して、この時間は季節を表す作品を制作します。 ・季節を日本の伝統的な季節の呼び名を学習しよう。 ・さまざまな色の特徴を考えながら季節や時間帯を表すコラージュ作品を制作しよう。		

■評価の観点

美術への関心・意欲・態度	意欲的に作品を鑑賞し、表現活動にかそうとしたか。
発想・発能の能力	季節感のある微妙な色づかいを創意工夫し表したか。
鑑賞の能力	伊東深水の作品「露」を鑑賞し、日本独自の色や季節感を感じ取ることができたか。 日本画の画材や作品に見られる伝統的な色の呼び名、そして日本人の美意識を知ることができたか。

B 班 和気あいあい型鑑賞プログラム

■ねらい(この作品鑑賞で身につけさせたい力)

- (ア) 自らすすんで作品を見つめ、鑑賞の活動に親しもうとする
- (イ) 日本の美術のよさや美しさに気づき味わうことができる
- (ウ) 想像力を働かせ、作者の心情に思いをめぐらすことができる



■授業の展開

学習の流れ	教師の声かけなど	学芸員の関わり	備考
事前指導 カラーコピーを配る	・この絵についてどう思うか? ・植物は何種類あるか? ・線は何色あるか? ・季節は? ・カラーコピーの用紙に記入できるようにしておく		・絵の具を使い、季節の色で表現する ・グループをつくって話し合いながら、イメージの分類を行う。 ・楽しみだなあ
導入説明 本時の活動を確認する 実物を鑑賞しよう! 本物を前にして ●事前学習と同じ質問をする ＊コピーと本物とのギャップを感じさせる ●作品中人物の気持ちを考え役割演技をする	・この絵についてどう思うか? →すごい、大きい、屏風だ、緑色が多い、後ろがデカデカしている、着物の中に生き物がいる! ＊気づかせるだけに気づかせる ・植物の種類は何種類? ・場所はどこか? ・3人の会話は? ＊意見を出させてから3人の組でロールプレイングをする。一人一言ずつセリフを言う	・花の名前の解説など	(ア) (イ) (ウ)
終末 (再度作品を離れて見て) ●作品のタイトルについて考える ・学芸員の話を聞く ・もう一度作品を鑑賞する ・ワークシートに本時の授業で感じたこと、気づいたことについてまとめさせる	・作品にタイトルつけよう?	・深水の生い立ちについて ・作品について	(ウ) (イ) (イ)

■評価の観点

- ・自らすすんで作品を見つめ、鑑賞の活動に親しむことができたか
- ・日本の美術のよさや美しさに気づき、味わうことができたか
- ・想像力を働かせ、作者の心情に思いをめぐらすことができたか

■ファシリテーター報告

今回のグループワークでファシリテーターとして最も気をつけた事は、参加者のみなさんに研修の目的やグループワークの目標をきちんと把握していただく事です。また、それぞれの立場を尊重したグループワークの展開を工夫しました。全国各地からそれぞれの立場を代表して参加されるということもあり、日頃の取り組みの成果を生かしながら相互作用したグループワークとなるよう心がけ、以下のように取り組みました。

初日 ①資料をもとに自己紹介→②立場を考えず一鑑賞者として課題作品を鑑賞、意見交換→③それぞれの立場をふまえて、課題作品にどのようなアプローチの仕方が考えられるか意見交換(教員、指導主事は授業の題材として。学芸員はこの作品を所蔵していたらどのように学校との連携を提案するか等)

2日目 ①あらためて作品を観ながら意見交換→②「学校の教師が美術館に来て授業を行う」ことを前提とした教育プログラム作成の意識統一、それぞれの立場でどう関わるか考えていただく→③初日の意見交換をふまえて知識・理解重視型、和気あいあい体験型の2つのプログラム作成グループに分かれる(学芸員、教師、指導主事等に分かれていただく)→④プログラムの作成→⑤発表→⑥2日間の反省プログラム作成に際し、簡単な授業案形式のワーク

シートを作成し、それを埋めて行く形の取り組みとしました。課題作品として伊東深水の「露」を選びましたが、例えば、学芸員の方は補助資料として用意した資料について専門的立場から分析をし、助言をしてくださいました。指導主事の先生は、プログラム作成上出てくる目標や評価、指導の流れ等の留意点などについての助言、教員のみなさんは日常の取り組みや現場の意見として授業展開の工夫を中心に様々な展開例を挙げて発言。それぞれの立場を生かしつつ、活発な意見交換ができ、あっという間の2日間でした。「この作品でなくとも、美術館と連携した授業を組み立てる方法がわかった」「お互いの立場を理解できたことが何より」「自分が地元のリーダーとして普及していく事が大切」など貴重な意見もたくさんいただきました。(松永かおり)



■講評

三澤:「色」を切り口にしてこの作品を鑑賞するというのが非常に面白いなと思いました。なぜ「色」だったのですか。
発表者:この作品はとても色が美しいところから、子どもたちがより見やすいように、切り口を「色」と考えました。

三澤:素直にスッと入っていきいいなと思います。色をテーマにした場合、授業の充実があればあるほど、日常的な生活の中で色を見つめる目というの育ってくると思うんですね。それをどうやって持続させるかというフォローのプログラムも重要になってくると思います。

■Data

課題作品 岸田劉生「道路と土手と塀
(切通之写生)」1915

重要文化財

受講者 15名

構成 中学校教員 10名

指導主事 2名

学芸員 3名

ファシリテーター 今井陽子

記録係 中村喜代子

■1日目のながれ

①自己紹介



②ファシリテーターより説明



③まずはじっくり観る



④気づいたことを話す



⑤ディスカッション



⑥班ごとの発表



⑦意見交換



⑧班ごとに話し合う

■ファシリテーター紹介

今井陽子 東京国立近代美術館工芸課主任研究員

「現代の布—染と織の造形思考」(東京国立近代美術館工芸館、2001年)の際、はじめて子どもたちの鑑賞能力の高さに接する機会を得ました。自由でのびのびとしているだけでなく、対象に向き合うひたむきさと核心に飛びつく勤のよさに驚かされた記憶があります。現在、工芸館では、子どもたちが発散するエネルギーに方向性を与え、子どもたち自身にしっかりと確信してもらえるような鑑賞教育を心がけています。



8月6日(1日目) 「 」はファシリテーターからの発言

①自己紹介 作品の前で各自ひとこと自己紹介 15:35-

②ファシリテーターより、これからの流れを説明 15:50-

「岸田劉生について知っているか? 1915年作 2つ作品名がある」

③まずはじっくり観る (2分ぐらい)

④気づいたことを話す(疑問、不思議、印象) 15:55-

- ・この先はどうなっているのか、のどかがわく
- 「大部分が土。影が気になった人は?」→大部分が手を上げる
- ・影が不思議。夏の暑い感じがする。太陽が傾いている
- ・風景でこの人のざらざら感をあらわしている
- ・現実でこういう坂があったのではなく、心象風景ではないか
- 「立ってみると座ってみるとの違いはありましたか?」

⑤ディスカッション 16:20-

3人ずつ5つの班に分かれて、作品の見どころについて考える

⑥班ごとの発表 16:40-

- 1班 地面を描きたかったのではないか
- 2班 人間の生き方を読み取ることもできる
- 3班 写実的でリアル。でも違和感がある
- 4班 人の生活感、営みが見えない。現実でない不安感
- 5班 ここはどこ? 何時ごろ? 引き込まれる要素がたくさん

⑦意見交換 16:50-

・思ったより小さい。かなり迫力がある
「新たな情報を投入した上でまた見て見ましょう」
いつごろ描かれたのか? 「1915年11月15日に書き上げられた」
どのくらい時間をかけたか? 「実際は10日間。どう思いますか?」
・地塗りは乾いたのか疑問。乾かないと難しい表現もあるのに
「次の年の展覧会に出品している。岸田は描くのが早かったといわれている。とにかく人が来ると肖像画を一気に描き上げていた」
(田山花袋の文章を朗読)

現実でない? 「現実の場所。東京渋谷区代々木三丁目あたり。宅地造成のために作った人工の坂。1915年明治神宮の造成が始まり、周辺の宅地造成も始まっていた。東京が拡大していった時期の作品」
影は何か? 「同じ場所の違う角度の絵がある。あの影は電柱」

⑧班ごとに話し合う 17:18-

- ・当時最先端の風景。岸田の手法で書き表した作品
 - ・自然なのに人工的。不思議に惹かれて描いたのだろう
 - ・ヒントを与える時にどこまで情報を与えるべきか考えさせられた
 - ・作者の意図に近づけるのがよいのか、そのあたりがわからない
 - ・知らないほうがよかったかな、とも思う
- (椿貞雄の文章を朗読)
- 土の迫力、土への思いがこの文章から明らかに

劉生コーナー見学「自画像などの他の劉生作品を見て見ましょう」

資料配布 17:55-

劉生の略年譜、劉生の言葉、カラーコピー、自己紹介文
「個人として今日は向き合ったが、鑑賞を子どもたちにさせるために、この作品を通して明日話していきたいと思います」

■課題作品を選んだ理由

一般的な風景画のイメージと比べると、いわゆる風光明媚な土地柄ではなく、どちらかというと殺風景と感ずる人があるかもしれません。圧倒するような急勾配の道が登り切ったところで突然途絶えて(みえ)、その先に濃く深い青空が広がるものの、あとはタイトルが示すとおり土手と塀。物語や情趣に類するところがなく、代わりに触れられそうな物質感が充満しています。「切通」とは山や丘などを切り開いて通した道のこと。自然を人知によって別の存在に改造しようとする行為は、岸田劉生がほぼ正方形に近いこの画面において試みようとした事柄と重なって映ります。今回は、一枚の作品に表されたことをつぶさに鑑賞し、その奥にある作者の事物をみる力と実現に向けた意志の強さを感じ取ることをグループワークの基本にしたいと思います。(今井陽子)

■受講者感想(1日目)

作品についての情報を与えること
他の方々と発言しながら鑑賞することにより、人によって様々な解釈をしていることをあらためて確認できました。「知識」に邪魔されず感覚的な鑑賞ができていたと思います(あるいは各自がそう努力していたのかも...)。ただ、子どもと違ってやはり意見がぼんぼん出るような状態にはなりません。大人の場合、理性をいかにコントロールするかがポイントですね。グループ内でも意見が出ましたが、作品についての情報を与えることが鑑賞の妨げにもなり得るのです。しかし、逆に全く与えないのであれば、鑑賞授業を学芸員が行うことの意味をどこに見出せばよいでしょうか。2時間1枚の作品を見るのはさすがに疲れました。

「とらえ方」の幅に大きな興味
普段親しんでいる作品を扱ったが、参加者の方々の「とらえ方」の幅に大きな興味を覚えた。また、作家・作品についての情報の扱いについても鑑賞のねらいに合わせて慎重に行うべきとあらためて感じた。



岸田劉生「道路と土手と塀(切通之写生)」

■ 2日目のながれ

- ①中間報告
- ↓
- ②鑑賞プログラムについて
- ↓
- ③班でのディスカッション
- ↓
- ④全体討議



全員での話し合い



画面の記録を見ながら発言は続く

8月7日(2日目) 「 」はファシリテーターからの発言

「子どもたちを作品に向かい合わせるためには？」

①中間報告

- ・自分の意見を語らせるために、教師が作品を選ぶこと
- ・画面の中に入り込む課題(岸田となって、詩、手紙を書く)
- ・鑑賞後、最後に題名を教える方法も
- 1) 絵の中に自分を置く。どこに立っている? 季節は?
- 2) 心理テスト:(絵を見せずに)道・土手・塀・空があります…絵を描かせ、岸田の絵と比較させる
- 何が面白いのか? 作品のポイント
- ・坂の向こうに何があるのか? 何が見えるのか?
- ・材質感・土の感触…立体にしてみる。実際に土に触る
- ・絵を言葉にする…子どもに見せるきっかけ。書き出す。子どもたち同士でつき合わせて比較する。ほかの道の作品と比較する
- 絵を見せずに、身近な坂の風景を思い出してスケッチ
- ・場所への説明・コメント(情報)を絵につけてもらう
- ・最後に岸田の絵を見せ、気づいたことをメモ(ワークシート上に)
- 坂がモチーフであることを気づかせる
- 1) 空の部分を隠して、見せて想像を膨らませる
- 2) パズルにし、坂、土手などの部分を見せて、風景を描かせる
- 3) 物語を書かせる。手触り、におい(視覚以外を働かせる)

②鑑賞プログラムについて

■ねらい

- ・残して次につなげられることが成功なのではないか

■記録者として気づいたこと

中村喜代子 東京国立近代美術館工芸課インターン

最初は、ぎこちない感じがしたが、3人ずつのグループに分かれて話し合いをするようになってから、とても活発に意見が飛び交うようになった。また、参加者が発言しながらも、考えがまとまらないで止まってしまう時がしばしばあり、その都度ファシリテーターの今井さんが適切な発問を投げかけることで、発言しながら参加者自身が自分の考えをまとめていく場面が何度も見受けられた。記録を取る中で気づいたのは、発言をタイプしてプロジェクターで表示すると、グループ全員が見えるように文字をある程度大きくす

- ・作品が何かはあまり問題ではない。考えるプロセスの大切さ
- ・子どもたちに自分の姿に気づくきっかけを与える
- ・表現力(自分の言葉で、話をする、言葉にする、絵にするなど)
- ・劉生の「ものを見る」が「考える」につながっている面白さ

■ながれ

- ・(できれば美術館で)学芸員からさらに情報を提供してもらう
- ・風景の授業をした後に、鑑賞の時間を設けたい。一連の自分のやってきたことがあるので自然に受け止められるだろう

■子どものとらえ方

- ・言葉が出てこない子どもにどう語ってもらおうか
- ・子どもが自分の言葉で話す・文字にする(子どもの表現)
- ・子どもが作品を通して自分と向き合う
- ・子どもが相手の話に耳を傾ける



■こんな連携がしてみたい

- 教員: 学芸員から作品の情報提供、学芸員との話し合い
- 指導主事: 学芸員と話し合う 意見交換の場を設定する 連携の難しさ 研究組織から広げていきたい
- 学芸員: 体制の違いからのズレ(展示に見たい作品が出ていないなど、2、3年前から企画はできない) 先生が見せたい作品と見せたくない作品(授業の進行状況とのズレ)

③班でのディスカッション

④全体討議

■受講者感想(2日目)

貴重な体験

昨日からのグループワークで感じていたことですが、初対面の参加者でどこまで意見交換ができるものかと思っていました。しかし各参加者の専門性を生かした多数の意見と、それをとりまとめるファシリテーターの方の手腕に感心しました。特に日ごる鑑賞題材開発では一人よがりになりがちですが、グループワークでのみなさんのご意見をお聞きして、様々な発想や考え方があるものと、私にとって貴重な体験をさせていただきました。ありがとうございました。

ファシリテーターの進行は適切 相互に意見を出すことができ、内容よりもそのような時間に意味を感じた。プログラムづくりはひとつの型を求めて行うのは無理なので(と思う)、ファシリテーターの進行は適切だった。異議を唱えるのは難しいともあらためて感じた。

プロセスに意味

グループで何かをつくり出していくことは、個人でやることの達成感とは違う面白さを感じた。学芸員も集団で何か考えるというのは大きな美術館なら可能かもしれないが、小さな美術館、学校でも美術の教員はたいがい1人なので、同業(に近い)の集団でできたことは嬉しかった。このような横のネットワークを広げることができる機会は有難い。プログラムをつくる行為は、完成・結果よりもプロセスに意味があると思う。



■ 3日目(発表)のながれ

① 1日目の作品鑑賞について

↓

② 2日目のプログラムづくりについて

↓

③ 連携について

■ ファシリテーター報告

今回、グループワークのおよその目標として、課題作品の鑑賞とその検証のほかに、学校と美術館の連携や鑑賞プログラムの作成が掲げられていました。とはいえ、実際のところ、初めて目にする作品で鑑賞プログラムを時間内に完成するのは困難です。また、参加者の職種は教師、指導主事、学芸員とさまざま、日ごころ各自を取り囲む諸条件はさらに千差万別に違いありません。こうした立場や状況が異なる人々が集い、限られた時間内に行うこととしては、いったいどのような内容が有効でしょうか？ 私が重点を置いたのは、鑑賞の根幹ともいえるべき「みる」という行為とそれを強く意識することでした。

発表者のひとこと

ひたすら作品をみてました

私たちのグループで誰しもが心に残っていることは、1日目、2時間ちょっとの濃密な作品と向き合う時間ではなかったかと思えます。ひたすらみてました。(中略) いろいろな意見が出ましたが、いずれも子どもたちの言葉をどう引き出すか、それをどう作品と結びつけるかということに心を砕く手法ではなかったかと思えます。

事前に用意した作家や作品、時代に関する資料はすぐには配布せず、Hグループはひたすら絵をみて、語り合いました。作品の前で解説を読めば、それについて何となくわかった気にはなります。しかしながら、また違う作品に向かいあった時、過去に得た知識が役に立つとは限りません。一方、「みる」ことを徹底的に行い、「みた」ことをつぶさに検証した経験は、参加者の内面に溶け込み、状況に応じた道を拓くひとつの雛形となるのではないかと思います。初日に作品の前で交わされた言葉は、資料を読まずとも、しばしば作者自身のものと重なりました。あの強く印象的な作品が、数々の発言によって炙り

鑑賞プログラム案

■ 対象：中学生

キーワード：坂、道

鑑賞方法：言葉にする / カード

■ ねらい

みること、考えること、それを表現すること、それによって自分自身に気づくこと

■ ながれ

○ 東山魁夷など2点の道の絵と比べる。描画材料など表面的な違いを確認。どのような意図で描かれたのかを考えていく。友達と意見交換してから、クラス全体に発表。他の道の作品紹介、岸田作品の関連情報を提供

○ キーワード(坂、土手など)によるスケッチ
・ 作品のカラー図版の吹き出しに書き込み、発表
・ 子どもの発言について学芸員に講評してもらう
・ そこから本物への興味を(行けたら美術館)

○ 身近な風景などを紹介し合う時間・機会をつくる。作品へのモチベーションを高める。

・ 作品を見る(情報は与えない)
・ 3、4人の班に分かれカードを配る
・ 作品から連想・印象などの言葉を書き出し、班で分類する(学校での授業)

○ キーワードから自分で思い描く風景を描く
・ 自分と岸田の作品との比較。違いなどを発見

・ 絵の中に自分が存在したらどこにいるか想像
・ 服装、行動などを班で考え発表する
○ 風景画の制作
・ 作品を3分間見せ、小グループに分ける
・ グループで意見を共有し、まとめたものを発表し合う。書き出し、視覚化し確認する
・ 岸田個人、作品について情報を提供する。岸田になりきって作品を書き終えた感想を書く。(できれば美術館で)学芸員からさらに情報提供
○ やくめ：風景の授業をした後に、鑑賞の時間を設けたい。作品を自分の言葉で語るために

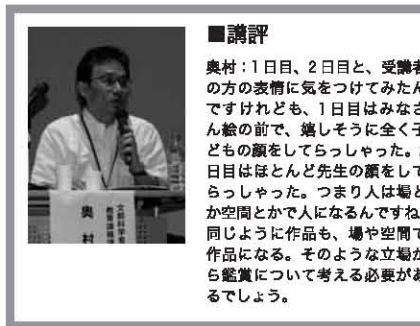
■ 子どものとらえ方

・ 子どもにとって話しやすい環境を設定し、意見を受け止められることで子どもが自信をもてるようにする

■ こんな連携がしてみたい

・ 説明は、先生がいいのか、学芸員がいいのか？
・ 美術館から 来館の目的・ねらいがはっきりしていないと難しい。学芸員としては事前の情報がほしい(学校との事前のコミュニケーション)
・ 学校から 制作の一部としての鑑賞：制作の導入として鑑賞すると食い入るように見る。経験させることが必要。それをもとに自分の作品を制作する
・ 美術館の知識：提示の仕方を提案してもらいたい。定期的に話し合いができればいい

出されたかのように、より濃くはっきりとみえてきたのは、私にとっても忘れがたい記憶です。さらに、「みる」というきわめてニュートラルな行為は、立場の差異を乗り越え、それぞれの人に「個」であることを求めます。この「個」に立ち戻る過程は、人の内面と密接な鑑賞体験にとって不可欠であり、同時に各自の職業における「公」の意義をはかる上でも欠かすことのできない要素です。翌日の鑑賞プログラムを組み立てる段階になって、それまで穏やかだった参加者の表情が、それぞれの方向性を探る意識的な眼差しへと変化していったのがとても印象的でした。(今井陽子)



■ 講評

奥村：1日目、2日目と、受講者の方の表情に気をつけてみただけですが、1日目はみなさん絵の前で、楽しそうに全く子どもの顔をしてらっしゃった。2日目はほとんど先生の顔をしてらっしゃった。つまり人は場とか空間とかで人になるんですね。同じように作品も、場や空間で作品になる。そのような立場から鑑賞について考える必要があるでしょう。

グループワーク - 1

■ Data

課題作品 石井茂雄 「戒厳状態」

1957

受講者 15名

構成 中学校教員 10名

指導主事 2名

学芸員 3名

ファシリテーター 藤吉祐子

記録係 相田隆司

■ 1日目のながれ

①自己紹介



②まずは自由に見る



③3人一組の班で討議・記録を発表



④絵の周囲に小さく集まり討議を発表



⑤もう一度作品を見る



⑥翌日のアナウンス・資料配布

8月6日(1日目) 「 」はファシリテーターからの発言

①自己紹介 15:30-

- ・参加者のモチベーションの高さ
- ・それぞれの悩みと課題

②まずは自由に見る 16:00- (10分間)

③3人一組の班で討議・記録を発表 16:10-

- ・球は降っているのか、上がっているのか
- ・発問ひとつで子どもには球にみえたり、風船に見えたりする

④絵の周囲に小さく集まり討議を発表 16:30-

- ・悪いことがこれから起こるのか、終わってこれから展望へと向かうのか、ぎりぎりの状態ではないか。背景は明るい感じ
- ・球体には実体はない。思いや記号ではないか。影がないから
- ・子どもへの見せ方、さかさまにしてみる
- ・昨日下見に来たが、本作は見飛ばした作品である。子どもは足を止めるのか？見せ方の工夫が必要ではないか？
- ・いや、私は目に留まった。課題で嬉しい。私はこれが好きです
- ・透視図法などどの段階で(年齢)言及するのかなど考えてしまう、説明することを考えるとつい

「キャプションは私の場合、小学生にはなるべく見せないようにしている」

- ・子どもになってみるといろいろなことが見えてくる。先入観を排除することの重要性を再認識した。ゴムボール、鉄球、などいろいろ見方が出た
- ・白いのは目玉？だとすると顔にも見える(笑)
- ・上半分と下半分が異質

- ・「どんな音が聞こえる？」というアプローチは若い人、子どもにも有効では
- ・陰影の扱いがまったく違うのでやはり回転しているのではないか。鉄の塊

「音という観点から話を」

- ・この作品には「音」がない
- ・ボールが弾むような音がする
- ・近くで見ると上から火花が散っているような。いやなもの塊が浮き上がって回転体にぶつかって「きゅいん」と「音」がしている
- ・共通意見としては、重厚なものが降りてきてる。地面に当たりそうで当たらない。当たったら爆発する。何かが起こりそう、緊迫した状態。題名を見てしまったこと、先入観もあるかもしれないが
- ・鑑賞とは作者のイメージ、思いに迫らねばならないのか？タイトルが想像を狭めないか？

「まず見て楽しむ。その後のアプローチは年齢に応ずる。例えば小学校低学年にこの作品のデータは意味があるのか？中学生ならば、作品の背景が気になる年齢になってくるのだろうか。そのところみなさんどう思うか？」

- ・先ほどの中学校相手の鑑賞では作品のデータに触れていない。短時間の授業の後「本当はこうなんだ」は子どもの思いを圧殺するのは？謎解きはしない方がよい。さまざまな意見に触れることに意味があるのでは？

「作品の情報を知ることが作品に近づくことになるのか？それだけではないはず」

- ・人の意見を聞くのが鑑賞であろう。絵を読み解くことが目的ではないだろう。小・中学生が混じるとトークは難しい。グルーピングも重要だ

「話を戻します」

- ・飛び散った色は、建物の上は模様、床の上のものは針にみえるのでは。下のほうから作品を見ると上が重い、少し離れて見てみると、浮いている感じがする
- ・先ほどの意見だが、これが橋の上だとすると、起こっている状況に向かいあわざるをえず選択の余地がない
- ・先ほどの音に関する意見「きゅいん」を聞いた時にこれは傷だと解釈した

⑤もう一度作品を見る 17:50-

最初で最後の「ほんもの」体験のために

⑥翌日のアナウンス・資料配布



■ファシリテーター紹介

藤吉祐子 国立国際美術館学芸課研究員

小学1～6年生を対象に行っている鑑賞会「子どもびじゅつあー」をはじめ、小・中学校との連携鑑賞授業の実施を通して、子どもたちと作品との出会いを創造し、子どもたちの中に作品を見る喜びを育てていくことの楽しさ、難しさ、奥深さを実感しています。

■課題作品を選んだ理由

第一に、グループワークの際に、取り上げる作品に対して、参加者全員が同じスタートラインに立つことができるよう、参加者には、おそらくあまり知られていないであろう作家・作品であること、次に、作品を介しての参加者間の発言が活発になるよう、具象的かつ抽象的な作品であること、最後に、2日目からのグループワークでは、スライド投影でしか作品を見ることができないので、立体作品よりは平面作品であることに留意して、作品を選びました。(藤吉祐子)

■受講者感想(1日目)

ファシリテーターの存在こそ重要みなさん意欲的な方ばかりでいろいろ意見が聞けてとても参考になりました。鑑賞教育はファシリテーターのような存在こそ重要だと思います。いかに話を引き出すか、奥村先生の話が一つひとつ思い当たりました。



■ 2日目のながれ

①宮崎県立美術館のアートゲーム



②昨日のふりかえりと本日の課題把握



③「ねらい」の設定



④班ごとの討議



⑤「ねらい」の中間報告



⑥班ごとに検討内容を発表



全体でのトーク



班に分かれての話し合い

8月7日(2日目)

①宮崎県立美術館のアートゲーム 13:45-

ルール確認して実施。キーワードは「懐かしい」「派手な」など著作権に関する質問が出る。費用の問題。最近の子どもはカードに親しんでいるので、遊ぶためのルールづくりなど積極的にできる。手づくりカードの例が学芸員から出される。大判のカードを体育館などにおいて走って取りに行くゲームの例が出る

②昨日のふりかえりと本日の課題把握 14:00-

研修を通した気づきや変容「皆さんの思う鑑賞とは」

・子どものころの感覚に戻れる。本物とスライドでは全く違うという印象をもつ

「資料を読んで感じ方は変わったか？」

・事前に解説を見ていたら浮遊物は「落ちてくるもの」としか考えなかったろう。作家の言葉はやはり大事だと考えるが、子どもの鑑賞の場合はどうか？

・「音」について。配布された解説の「ノイズ」のくだりを読んでなるほどと思った

・シリーズ作品ということについて。他の作品を知りたく思う
「評論家が言葉を加えることによって、また、私たちがじっくり見ることによって作品が広がっていく」

③「ねらい」の設定と授業プログラムへ向けて 14:30-

・グルーピングするなら学芸員の方に入ってほしい
→学芸員の方を中心に3グループを構成した

・ギャラリートーク型、体験型、美術室普段授業型の3タイプは？
・美術館との連携を視野に入れたプログラム構築を行うことを確認しあおう

■ | グループ記録者の記録

相田隆司 東京学芸大学芸術・スポーツ科学系美術科教育学分野准教授

グループワークは、藤吉祐子さんの「とにかく作品を見ましよう」という呼びかけから始まった。作品に近づいたり、遠ざかったり、複数で同じ場所から見てみたり、場所を変えてみたり…石井茂雄の作品『戒厳状態』には重そうな「球体」が多く描かれているのだが、その球体をめぐって意見が飛び交う。興味深いと感じたのは、この作品の「音」をめぐってでた意見だ。「この作品から『音』は感じられない」「ボールが弾むような『音』がする」「いやなもの塊が浮

④班ごとの討議 15:00-

- ・この「作品」と子どもたちをどのように出会わせるか
- ・画像イメージを分割して部分を配布し話し合い→全体イメージを確認した後美術館へ→その後表現の授業(全3時間)
- ・子どもには「感想」を聞くより、「題名」を考えさせる方がよい
- ・事前に美術館でのマナーを学ばせる必要がある
- ・評価の観点と適切な評価

⑤「ねらい」の中間報告 15:45-

A班:①対話型を採用する ②だれもが参加できる

B班:一人ひとりが作品に親しんで、多様な美があることを知り、自分なりに考えることができる

C班:表現や仲間の意見を受け止め、自分の思いを表現できる

⑥班ごとに検討内容を発表 17:10-

A班(3年生対象)

- 1時間目 学芸員も立ち会う
- 2時間目 美術館に行く。美術館に当該作品用の特別室を用意
- 3時間目 学校に戻る。感想を発表・交流。感じ取ったことをもとに自分のイメージを表現=ボックスアート。表現作品を通してさらに交流を発展させる

B班(全2時間)

- 1時間目 絵との出会い
- 2時間目 作品鑑賞を美術館で行う。学芸員によるトーク

C班(8時間)

1. 鑑賞する
2. この絵から感じたキーワードと反対側のキーワードを表現
3. 本物を鑑賞し、自分の作品を深める。自分の思いをつくるための鑑賞

■受講者感想(2日目)

新しい知を創る

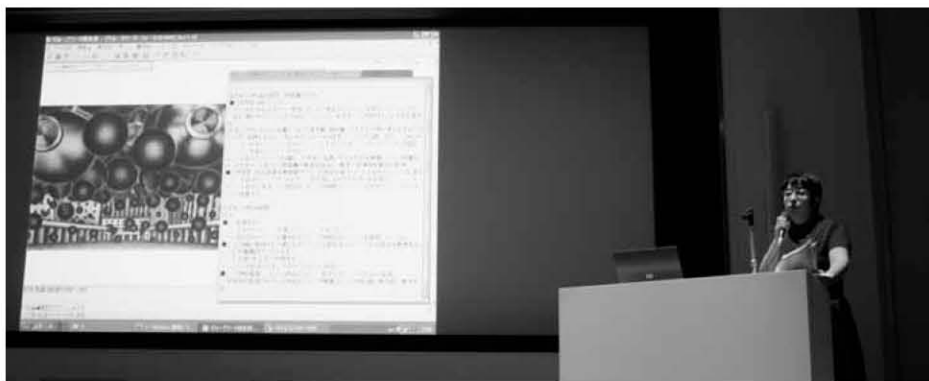
日ごころの立場とは逆に子どもの姿を想像しながら指導案を考えるという教員としての幸せな楽しい時間を過ごさせていただいた。特に異校種、学芸員さんを変えたグループであったため、中学校教員の狭い視点から進めようとする、特別支援学校の立場、美術館の立場から鋭い意見や指摘があり、その都度なるほどと考えさせることが多かった。まとめる進行役は大変であるがこのようなグループワークが新しい知を創るのは間違いない。私の県でも同様な異校種でのグループワークを行っている。受講生は何度となく行き詰まり、辛い時間ではあるが、その都度、子どもという原点に帰りながら話し合いを深めている。「対話をしながら新しい価値に気づき、自分を振り返るよい機会となった。美術館、特に学芸員さんと学習指導案をつくることの楽しさを県内でも話し、広め、薦めたい。もう少し時間がほしかった。

美術の楽しさを伝えることは

プログラムをつくる時、子どもがどのようにとらえたかという結果ではなく、どのようにとらえるであろうという想定を立てることが理解しづらい。また、教師の方々は時間的制約というものを体得しているのか、時限でとらえる傾向があり、現実的、可能性の高い方策を検討し、実践的なプログラムを重視していると感じた。また様々なツールを知っていて、実践している方も多いのには驚いた。限られた時間で成果を明確に示していく、美術の楽しさを伝えることはできるのだろうか。

き上がって回転体にぶつかって『音』がしている」等。絵画という見えるものの背後にあるかもしれない「見えないもの」をめぐって思いめぐらす。

この研修の、特にグループワーク最大の価値は、己の「見かたが増える」という瞬間に出会えること、そして、その静かな興奮を仲間と共にできることである、と思う。記録者も、あるメンバーの発言によって、石井茂雄の作品の見かたがひとつ増えた。



■ 3日目(発表)のながれ

① A班の発表

↓

② B班の発表

↓

③ C班の発表

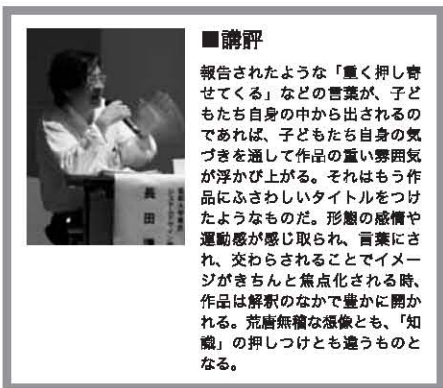
■ ファシリテーター報告

当研修のグループワークにおいては、各グループは、2日目に発表する鑑賞プログラム作成のために、ある一定のフォーマットが与えられていることを除いては、進行方法から作成プログラム内容まで自由に決定することができる。無限に多様であるはずの鑑賞をテーマに取り上げるからこそ、各グループには、それぞれの特徴が自然と現れる環境が整えられた。そこで、私は、次の2点に留意し、グループワークをファシリテートした。まずは、教育普及担当として、美術館で実践されるさまざまな団体鑑賞を見ている経験から、当研修の参加者の大多数を占める教員の方々に、時間を惜しまず作品を見ることの大切さを知ってもらふことであった。個々の現場に立ち返った後も、鑑賞プログラムを考える際には、その題材となる作品を自分の目で見ることから始めることができるよう、作品を「みる」時間を極力設けた。

次に、全国各地から参加している教員・指導主事・

学芸員という異なった立場が生み出す、鑑賞に対するとらえ方の違いがある中で、できるだけ多くの発言が引き出され、会話が交わされる場をつくりだすことであった。常に参加者の言葉を中心にして、次に展開していけるよう、彼らの言葉を一つひとつ筋いれていくことに専心した。

これらの過程において、徐々に、参加者の間には、それぞれの主張に耳を傾けつつ積極的に討議する姿勢が生まれ、鑑賞プログラム作成の際にも、少人数に分かれたグループのメンバーが、会話を通して作品を丁寧に見ていたことが印象的であった。見栄えのよいプログラム作成に主眼を置くのではなく、子どもたちにその作品をどう見せるか、子どもたちとその作品をどう見ていくかという、根本的な部分が大切に扱われるようになっていた。(藤吉祐子)



■ 講評

報告されたような「重く押し寄せてくる」などの言葉が、子どもたち自身の中から出されるのであれば、子どもたち自身の気づきを通して作品の重い雰囲気がかき上げられる。それはもう作品にふさわしいタイトルをつけようなのだ。形態の感情や運動感が感じ取られ、言葉にされ、交わられることでイメージがきちんと焦点化される時、作品は解釈のなかで豊かに開かれる。荒唐無稽な想像とも、「知識」の押しつけとも違うものとなる。

鑑賞プログラム案

A班：対象 中学校3年生

■ ねらい

①対話型を採用する ②だれもが参加できる

■ ながれ(全3時間)

1時間目(学芸員も立ち会う)

・図版を切ってパズル化し「これは何だと思う?」と問う。完成させる活動中、対話や交流を期待

2時間目 美術館に行く

・美術館に当該作品用の特別室を用意する
・「この絵は何だろう?」といった基本発問を通して絵の中に入って行く
・簡単なスケッチをさせる
・鑑賞が終了時、作品の本来の展示室へ案内し、感想用紙に記入させる

3時間目 学校に戻る(学芸員とともに)

・感想を発表・交流。感じ取ったことをもとに自分のイメージを表現=ボックスアート
・表現作品を通してさらに交流を発展させる

■ 子どものとらえ方

・中学生が人見知りするので、学芸員との交流を早期から設定する
・模倣も鑑賞活動のひとつである
・OGを連想する子どももいるだろう

■ こんな連携がしてみたい

・学校での活動にも学芸員が参加する(ティーム・ティーチング)

B班：対象 中学生

■ ねらい

一人ひとりが鑑賞活動に親しみ、多様な美があることを知るとともに、自分なりの作品への考え方をもつ

■ ながれ(全2時間)(学芸員の立会い)

1時間目 絵との出会い

①部分的に作品を見せる。球体、窓、線の集まりなど部分を見せることから始める(理由:親しみやすい作品ではない、全体像への興味づけ)

②個人でワークシートを書く

③3~4名のグループで討議し、代表者が発表。それを教師が板書しながら関連付け、カテゴリー化を行う。学芸員が意見を抽出し、意見の

多様性を肯定的評価

2時間目 作品鑑賞を美術館で行う

・生徒は作者名・タイトルを知ることとなる。あるいは、作品のサイズが明らかになる。学芸員による作品背景・作家等をめぐるトーク。子どもは自分の意見に自信を持ち残りの時間館内の他の作品を自分なりに感じとりながら鑑賞

■ 子どものとらえ方

1. ねらいに立ち返って子どもをとらえなおす
・作品と対話できるようになったか
・作品に入り込めるようになったか
2. 作品をしっかりと見つめ、作品の表現から技法・色彩・構成などを感じ取るようとしているか

■ こんな連携がしてみたい

・学校に作品を持ってきてもらう
・授業で学芸員にほめてもらう。知見の補足等

C班：対象 中学生

■ ねらい

1. 表現や人の意見を受け止め、作品に触発された、自分の思いの表現へつなげていく
2. まず作品ありきと考え(作者・時代は明かさず)、感じ方の理解へと進ませる。そして、制作のためのツールとして鑑賞による感受を大切に

■ ながれ(全8時間)

1. 鑑賞する(ギャラリートーク、映像、レプリカなどいずれでも可)
2. 作品に触発されて感じたキーワードと反対側のキーワードの両方を表現する
3. 本物を鑑賞し、自分の作品を深める。自分の思いをつくるための鑑賞

■ 子どものとらえ方

1. 中学生は結果・目的を知りたがる傾向にあるので、造形・表現の視点で鑑賞への興味関心を深める
2. 生徒は平面表現を好む傾向にあると考えられるので、さまざまな技法を用いた表現の広がりをおさめさせる
3. 再度鑑賞を行うことで、本物をより深く見ることができ、自分の作品もさらに深く理解することができるのではないかと

■ こんな連携がしてみたい

鑑賞と解説、評価のあり方

● グループワーク…課題作品



A



C



D



G



B



E



F



H



I

- A : 清水登之【街の掃除夫】1925
- B : 元永定正【作品66-1】1966
- C : 土谷武【開放 I】1997
- D : アントニー・ゴムリー【反映/思索】2000
- E : 萬鉄五郎【裸体美人】1912 重要文化財
- F : 原田直次郎【騎龍観音】1890 重要文化財 護国寺蔵 (寄託作品)
- G : 伊東深水【露】1931
- H : 岸田劉生【道路と土手と塀 (切通之写生)】1915 重要文化財
- I : 石井茂雄【戒厳状態】1957

美術館での実践事例
 小学校での実践事例
 中学校での実践事例

技術チーム報告

室屋泰三

国立新美術館研究員
 独立行政法人国立美術館本部事務局研究員

1. 「技術チーム」とは？

技術チームは、グループワークのためのワークシート作成や機材セッティング、ギャラリートークでの記録などの技術的な対応を行うためのチームである。平成19年度は東京国立近代美術館、国立新美術館から4名のスタッフにより編成され、パソコン（以下PC）20台、ビデオプロジェクタ9台、ビデオカメラ5台など全35品目112台の機材を選用了。

2. ワークシート

グループワークの記録のための「ワークシート」（11頁参照）は、そのままスクリーンに大きく投影して、キーワードを「タブ」で切り替えながらプレゼンテーションができるほか、ワークシートの内容をA4サイズに印刷できるようになっている。これらはグループ発表の際の配布資料の印刷や発表用のPCを用意する時間やスタッフが限られていることから、省力化をはかるための機能である。また、ワークシートへの入力の際には書式の指定が簡単に行えるようになっており、重要なポイントを目立たせるなどのメリハリをつけた記録が可能となっている。これらの機能を実現するために、ワークシートの作成にはパソコン用データベースソフトウェアである「ファイルメーカー Pro 8 Advanced」を使用し、再配布可能なランタイム版として作成した。

3. ギャラリートーク

1日目のギャラリートーク（5グループ）のビデオ撮影では、トーカーと参加した子どもたちのやり取りを鮮明に録音できるように、各グループのトークのスタイルに合わせてマイクなどの機器構成に配慮した。例えば、子どもたちが発表を行うグループではトーカーのタイピンマイク+子どもたち用のハンドマイクとしたり、トーカーが2名いる場合にはそれぞれにタイピンマイクを用意するなどとした。

4. グループワーク

2日目のグループワークでは、作品画像やディスカッションの内容を共有するためのスクリーン+ビデオプロジェクタ+PC（画像投影と記録用としてそれぞれ1台）を9つのグループに用意した。また、2日目以降は（会場が国立新美術館に移ったため）作品を直接見ることができないため、各グループの選択した作品について、部分や、（立体作品の場合は）さまざまな方向からの撮影を行い、グループワーク時に資料として利用できるようにした。一連の撮影は1日目終了時に各グループのファシリテーターの指示に従い、技術チームにて行った。

指導者研修主要機材

デジタルビデオカメラ	6
デジタルカメラ	7
三脚	10
ビデオプロジェクタ	9
ロール・スクリーン（100インチ）	3
ロール・スクリーン（80インチ）	4
ペーパー・スクリーン	3
ワイヤレスマイク（タイピン）&レシーバー	5
ワイヤレスマイク（ハンドマイク）&レシーバー	2
ワイヤレスマイク&アンプ内蔵スピーカー	1
パソコン	20
その他（マウス、USBメモリ、ケーブル類）	多数



講演 2

「覚醒する〈眼〉、あるいは
 〈視覚性〉をひらくこと」

長田 謙一



子どもの目で見ると、美術館

武居利史・成相 肇
府中市美術館学芸員

I 子どもの目で見ると現代美術 成相 肇

1 第3回府中ピエンナーレ美と価値

(先生と学芸員が協力してつくった授業)

第45回 東京都図画工作研究大会 北多摩大会 (2006年12月)にて、小学校と府中市美術館とが連携して行った授業の報告。

この大会の長い歴史の中で、美術館が企画段階から関わって鑑賞がテーマになったのは初めてのこと。同じ時期に開催されていた第3回府中ピエンナーレは若手作家紹介の展覧会。同時代を生きる出品作家たちと子どもたちを合わせようという企画がもち上がった。対象は、美術館に最も近い府中市立若松小学校6年3組32名の子どもたち。

①イメージしよう、ピエンナーレ

学芸員が学校に向き、7人の出品作家と作品について話した。作家になったつもりで、子どもたちに作品のアイデアスケッチをしてみよう。

②イメージつくる、ピエンナーレ

アイデアスケッチを元に実際に作品をつくる。

③見に行こう、ピエンナーレ

子どもたちは自分の制作物を持って美術館を訪れ、作品、そして作家本人に出会う。作品をつくった経験から、子どもと作家の双方に敬意が生まれ、対等な関係性が育まれていた。



資料1
展覧会場で作家と話す子どもたち(「第3回府中ピエンナーレ美と価値」で栗澤邦彦氏と)

2 子どもの目で見ると、てんらんかい

(所蔵品展の展示の工夫)

子どもの目で見るとは、2つの意味。

①物理的な意味での子どもの目

靴跡、踏み台など様々な角度での見方を促す工夫

②内面的な意味での子どもの目

未知のものに対する子どものようなひらかれた態度
府中市の「美術鑑賞教室」(小学校の間に一度は美術館を訪れる)というプログラムで5年生の団体がこの展覧会を訪れた。この展覧会の最大の特徴は、子どもの目で見るという視点の提示だが、これは「子どものため」という観点ではなく、子どものように見てみよう、子どもに見習ってみようというアプローチ。結果的に子どもも楽しく見ることのできる展覧会になったのではない。

II 背景の教育普及の取り組みに対する考え方

武居利史

1 子どものための教育普及プログラム

一体子どもは府中市美術館で何ができるのか? そのために、府中市美術館は何ができるのか?

①府中市立小中学校美術鑑賞教室

・小学校(22校)4~6年生

授業なので事前の打合せを重視し各先生の考え方を尊重して進めている。



資料2
美術鑑賞教室 小学生対象のギャラリートーク

事前:先生と美術館で打合せ(「てびき」を配布)

当日:学芸員による解説(団体鑑賞と自由見学)

・中学校(11校)1年生

事前:学校から計画書提出(「てびき」を配布)

当日:夏休みに期間中の個人鑑賞が一般的

②子どもワークショップ(年に数回実施)

・現代作家とのコラボレーション

・市教研図工・美術部共催の夏休みワークショップ

平成14年度から1日100人規模で実施

③ティーンズスタジオ

・10代が対象、年間登録制

④企画展開催イベント

・前回のピエンナーレでは「めりえでコラボ!」など

⑤はじめてアート

・小さい子ども連れの観客対象(今年度は4回実施予定)

⑥子どもに開かれた美術館にするために

・あらゆる年代の子どもに来てもらうための工夫

・鑑賞、表現の垣根なく美術の多様な魅力でつながる努力

・小学校を基礎にネットワークを広げる努力

2 学校の先生・地域の人々をつなげる美術館

①教育普及の方針をもって共有していく必要

・9つの方針

10代の青少年を系統的に育成するシステムづくり



資料3
昨年度の夏休みワークショップ
「まさか?さかさま?かさ様」のようす

や、学校教育との安定的かつ多面的な連携を重視

②教育普及のスタッフの増加→組織化へ

教育普及担当学芸員2名に加え、指導員、普及員、サポートスタッフ(ボランティア)、NPO法人アートプロジェクトTAM、学校教員・保育士、インターンなど

③府中市美術館のミッション

・基本テーマ:生活と美術=美と結びついた暮らしを見直す美術館

・基本的性格:開館以来、教育普及が美術品の収集・保存・展示と並ぶ位置づけ(積極的に市民や子供に働きかけてその成長を見守っていく姿勢)

④府中市教育委員会の方針(府中市学校教育プラン21)

進行プランには、美術教育の充実を盛り込み、学校教育と一体になった美術教育を検討している。

⑤つながりはどう広がってきたか

・学校との連携 創造活動や発表活動、教員の研修

・小学校から中学、高校へと校種の広がりを提案

・地域との連携 NPOと協定 スタッフの組織と育成

おわりに

●取り組みは広がりつつあるが、まだ初期段階

●さらに本格的に取り組むためには体制整備と人材育成が不可欠

●子どものための効果的な活動を行うための研究と理論化が必要

小学校における美術館と連携した鑑賞授業の展開 アートカードの活用をおして

日高和広

宮崎大学教育文化学部附属小学校教諭

1 宮崎県立美術館との連携

①経緯：宮崎県立美術館が提案した「美術鑑賞教育教材を活用した鑑賞プログラムの開発」が文科省の学方向上拠点形成事業の委嘱事業になり、美術鑑賞教育研究会の組織が立ち上がった。この事業の意義は、美術館主導の鑑賞教育の研究に、私たち、学校現場の視点が加わることができたこと。私たちが確認し合ったことは「子どもを中心に据えた連携」をしようというもの。子どものために楽しい、意義のある鑑賞の授業をしようが合言葉。主な活動は下の2つ。

- ・鑑賞支援教材（アートボックス）の開発
- ・鑑賞プログラムの作成

※授業実践の積み重ねが重要

②アートボックスの構想

作品を楽しく見られるものをつくろう。

- アートカード（見つけてそれを表現するもの）
対話型鑑賞を支える教材（アートカード2種、ことばカード、ガイドブック）
 - 補助ゲームツール（みて、さわって、やってみる）
体験型鑑賞を支える教材（ブラインドケース、額縁、ふきだし、ポインター、虫眼鏡など）
- ③視点：学年の発達の特徴や学級の子どもの実態に応じて使い方を様々な工夫し、授業化する。

→指導過程・指導方法の工夫



資料1
アートカード

2 授業実践例

①低学年（2学年）「わくわくアートゲーム」
作品に親しみをもち自分の感じ方で楽しく見る。

- ・なりきりあそび
作品を真似て作品に身を重ねる
具象的な作品→抽象的な作品へ
- ・この絵をさがせゲーム
カードを使って4つのヒントで絵を見つけれ→配慮として、正解とは違う絵を見つけた子の意見を聞く→全体で話し合う

・ブラインドケース
絵の一部を示し、子どもたちは中に入っている作品をカードから探そう→絵について友達と話し合う

②中学年（4学年）「絵から生まれた私のお話」
カードの絵をよく見て短い話をつくる。

- ・作品から発見したことをワークシートにメモ
- ・全体で意見交換、話し合い
- ・お話づくりをしてみよう→発表
- ・美術館学芸員の方のお話「本物をぜひ見に来てください」

③高学年（5学年）「この絵どんな絵？」
教室での鑑賞をもとに美術館での鑑賞を深める。

- ・作品をパズル化したものを教材として作成
- ・子どもたちはパズルを構成して題名をつける→発表
- ・本物の作品を見に美術館へ（ギャラリートーク）



資料2
「わくわくアートゲーム」より

この赤ちゃんは、リンゴを持っているから特別で...お祝いをしていて...

3 子どもの姿からわかってきたこと

①「わくわくアートゲーム」から
子どもは自分の感じたことを表し、他者（教師）の問いかけについて考えることで、さらに自分の考えを確かめている。自分の考えと、友達の発言を結びつけて発言している。友達の意見が大切な情報になっている。→全体での話し合いは必要

- ・反省点（参加者の意見より）
発表しなかった子どもの思いを伝えたり、感じたりする手立ても必要。→授業改善のポイント

②「絵から生まれた私のお話」から
子どもは作品の細部まで観察する力を発揮することができる。→じっくり観察する状況の設定
気づいたことを友達と交流することで、自然に物語が生まれる。→教師は子どもの発言を受け止め、状況に応じて授業をコーディネートしていくことが必要

③「この絵どんな絵？」から
前時の学習（作品パズルなど）が美術館での鑑賞を一層積極的にしている。たとえ本物の題名であってもそれに違和感を感じている。子どもは題名で作品をとらえない。自分と作品とのかかわりから意味をとらえている。そのことに楽しさを感じている。

④アートカードを活用した鑑賞学習の意義

- ・見ることが楽しくなる
- ・細部まで観察する力が高まる



資料3
「うつつで見つけた私のお話」より

- ・色や形などから考える力が高まる
 - ・他者に伝えようとすることで、表現力が育つ
 - ・他者の考えを理解しようとする姿勢が育つ
 - ⑤表現の授業における鑑賞の姿から
 - ・うつつで見つけた私のお話（2年）
自分の描いた絵について友達に伝えている。（アートカードが自分の作品になっただけ）
 - ・みんな集まれトントントン（3年）
自分のつくった作品に自分の身を重ねて見ている。（アートカードによるなりきり遊びと共通）
- 子どもは、習得した鑑賞の力を表現の学習でも活用している。→表現と鑑賞は一体的に働き合う。鑑賞能力を豊かにすることは、表現活動も豊かなものにし、つくりだす喜びにつながる。

4 課題

- ①教師の側から
- ・鑑賞学習の楽しさや意味を校外内に広げる
 - ・学校の実態に合った美術館との連携を探る
 - ・表現と鑑賞を一体的にとらえた指導を工夫していく
- ②美術館への教育普及に関する要望
- ・見て話す活動の楽しさを一層アピールしてほしい
 - ・鑑賞でどんな力が育つかを研究、公表してほしい
 - ・学校で鑑賞の指導について教えてほしい
- 楽しい鑑賞の学習を子どもは求めている！

中学校を美術館にしよう！

とがびアートプロジェクトにみる中学生のチカラ

戸倉上山田びじゅつ中学校「とがびアートプロジェクト 2006」から考える
学校と美術館との連携の可能性

中平千尋

長野市立櫻ヶ岡中学校教諭

はじめに

戸倉上山田びじゅつ中学校、略して「とがび」は2004年に始まった。3年間鑑入場者数は2600人以上。主役は生徒による「キッズ学芸員」。作家・美術館・教師の共通のねがいは「アートファンを増やしたい！」である。

I とがび3年間の流れ

学校を美術館にしようと思案したきっかけ

●見ることの充実

美術史を縦軸とした鑑賞から始まる授業カリキュラムをさらに発展させたい。

●見られることの充実【作品を見られる＝見る】

選択美術「暗闇美術館」「光の美術館」での校外展示のよさを発展させたい。

●信濃美術館の協力や理解

1 第一回とがび (H16)

「中学校を美術館にしたら面白いだろうなあ」信濃美術館学芸員さんに、教室に東山魁夷作品を飾りたいというアイデアを話したところから話が膨らんでいった。東山魁夷作品（安全上リトグラフ作品）を信濃美術館にクラス全員でお借りしに行く。展覧会にまつわる様々な仕事について学芸員さんから指導していただくことに。



資料1
第一回とがびの会場のようす

第一回とがび 入場者数 1100人

反響

地域の反響は良好だったが、キッズ学芸員の満足度は低かった。

「面白かった50% 面白くなかった50%」

なぜ面白くなかったのか？

第二回に向けての考察

①自分たちで探した作家の担当になったのではないため、モチベーションが上がらない

→自分で呼びたい作家をさがしたらどうだろう

②作家の作品制作をあまり手伝っていないため、作品が完成するまでのプロセスを知らない。従って、作品説明ができない。学芸員というよりお手伝いになってしまっている

→作家に、生徒とできるだけ作品制作する時間をもつようお願いしたらどうだろう

2 第二回とがび (H17)

「自分の呼びたい作家を呼ぼう」

・主な出品作家（東山魁夷、奈良美智、326、天明屋尚、室木おすし、もりやゆき 他18名）

・3年選択美術作品、高校生作品など

第一回を踏まえた改善点

①作家を生徒がさがす

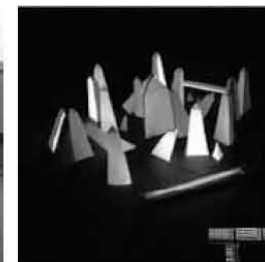
②生徒と作家の共同作品



資料2
先生感動するから見て来て！
(第二回とがびの展示より)



資料3
第三回とがびの会場のようす
(第三回とがびの展示より)



資料4
3年選択美術作品
(第三回とがびの展示より)

③ギャラリートークツアー

キッズ学芸員としての仕事

のれんづくり、ポスターづくり、作家との共同制作

第三回へ向けての考察

生徒のコミュニケーション能力が発揮された場面

①とっておきの経験による「伝えたい」「見てもらいたい」願望

②作家との交渉や制作を行っているので、「エピソード」や「作品意図」を全て承知している

→次回第三回とがびで、さらに深く展開したい

改善したいこと

①作品ジャンルの偏り→作家選択の工夫

②地域との関係が薄い→テーマを地域密着に

③入場者数が伸びない(2回目入場者数700人)

→制作者に地域の方々の巻き込んだらどうか？

3 第三回とがび (H18)

とがびアートプロジェクト 2006

テーマは「戸倉上山田」

キッズ学芸員60名 総入場者数810人

反響

「とても楽しくて忙しい4日間でした。終わった時は、すごく達成感があった」(キッズ学芸員)

「生徒さんが生き生き取り組んでいる姿に感動しました」(地域の方の手紙)

II とがびは一日にして成らず(美術室での鑑賞学習)

Nスパイラル・カリキュラム

3年間の題材を全て美術史の流れに沿った鑑賞題材から始め、3つの小題材で大題材を構成する。卒業制作では、自分で目的を決め好きな素材でつくる。自分で決めて追究する力がついている。とがびの前段として、放課後の学校を美術館にしようという取り組みがあった。それを信濃美術館の学芸員さんが見て、大きく評価して下さったことが今日につながった。

III まとめ(生徒の様子から考えたこと)

1 見ることは、見られることである。見られることによって、初めて自分や他人の作品を見る。

2 人は、とっておきの経験をする、誰かとコミュニケーションをしたくなる。コミュニケーションはスキルが問題なのではない。

3 美術教師は、美術の宣教師。美術の楽しさを義務教育の場で誰に対しても(児童生徒、保護者、地域、教師)伝える役割。学校や教室を常に美術世界とつなげていきたい。それを実現するには、美術館、学芸員、作家など美術関係者が協力することが絶対必要である。

詳しくはとがびアートプロジェクトのウェブサイトをご覧ください <http://www.gakko-bijutsukan.com/>

覚醒する〈眼〉、あるいは〈視覚性〉をひらくこと (美術 / 館 / 教育) その逆説と可能性

長田謙一

首都大学東京教授 (芸術学)



はじめに

私の専門は芸術学ということになりますが、美術館、学校、地域の接点のようなところで研究と教育、また、教育を含むさまざまなアクティビティ (活動) に関わって仕事をしてきました。昨年、この研修の第1回目が開かれたことは、日本における美術館と学校が提携して鑑賞教育を展開するという営みにとって歴史的、画期的なことでした。そのことは第2回目の今回ますます明らかになったと思います。昨日の3本の事例紹介や初日の講演を通して、昨年以上に、この研修で取り上げようとする営み (全国津々浦々で多くの人々の創意や勇気に支えられて展開していること) が、この研修の場で集まり、つながり、そして位置づけられ、元気づけられ、そしてまた各地に戻っていくのだということを痛感させてもらいました。

ただし、美術館を活用して鑑賞教育を行うと

いう目的のためにこの研修は組織されていますが、実際には無数の問い (美術とは? 美術館とは? 学校とは? 鑑賞教育とは?) が前提されています。それらに答えたことにして、私たちは集まっているわけです。けれども事柄はそれほど単純ではないと私は去年から思っていますし、今年も思っています。つまり、美術館を活用した鑑賞教育という、ここに集まる者にとって当然の前提とされていることを、私たちはもう一度、一つひとつの前提に立ち戻りながら考え、そこにクリエイティブな答えを与えていく、つくり出していく姿勢が必要だろうと。おそらくそれは今日の結論の一部になりますけれども、子どもたちが生き生きと創造的な鑑賞教育を展開できる場をつくり出そうとする者の、姿勢として求められるものではないでしょうか。

I どのようにして、美術・館・鑑賞・教育が
焦点化されているか

1 二重の焦点化

そもそも美術館と提携した鑑賞教育が、どのように焦点化されてきたのか。近年、美術館に関わった鑑賞教育は、社会的な注目を浴びようになっています。しかし、その理由は、どちらかという外在的ないくつかの理由が重なりながら焦点化された。例えば、バブルがはじけて以後、美術館の危機というのが全国各地で叫

ばれるようになりました。美術館の経営、指定管理者制度への移行、美術館の恒常的な活動費が大幅に削減されただけでなく、学芸や事務スタッフの定員がどんどん削減され、挙句の果てに事実上美術館として機能しなくなる美術館が出現する、という危機が2000年に入ってから少なくとも日本では進んでいます。だから多くの来館者を招いたり、美術館が社会的に認知されるように、学校という言わば保障された機関と提携して美術館の存続を固らなければいけないという論理というのは確かに生まれている。美術館を活用した鑑賞教育の重視というのは、こういうネガティブな理由から焦点化されると

いうベクトルもあるわけです。また別の角度から、指導要領が美術館、博物館を利用して鑑賞教育を熱心に興していこうという方向を打ち出した。これと先ほどの美術館の危機がちょうど合わさったところに美術館を活用してということが課題として浮かび上がってきます。日本では、指導要領の新しい学力観、これに関わって学力論争というのが展開されるようになり、それとはまた別にアメリカの美術教育のDBAEのような立場の美術教育観が美術教育における学力についてのシステムティックな考え方を打ち出した。それらが関わりながら、鑑賞教育というのが実はもっとシステムティックに展開される必要があるのだ、という課題を浮かび上がらせてきましたし、それとはまた全く違う角度から、現代の視覚の新たな性格をもった視覚社会、シミュラクル社会、スペクタクル社会と言われてるような社会の在りよう、この在りようの中で我々が「世界をみる」「つくりだしたものをみる」というのがどういうことなのか、これをやはり学校教育の中でも考えなければいけないという課題でもあります。

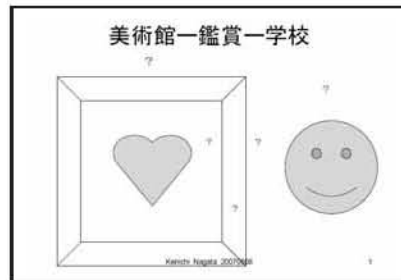
こうしてそれぞれ根拠を異にしたいくつかの理由が、ちょうど折り重なるようなところに「美術館を活用した鑑賞教育」という課題が浮かび上がってきたわけです。ただし私はこの1時間の中で外在的な理由で浮かび上がってきた課題というのをもっと本質的な内在的な課題にとらえ返してみたいと思います。つまり現代社会の中で美術館、あるいは〈みる〉ということ、教育という営みに関わって、本質的なエネルギーを発揮することが実は現代社会の中心的な課題になっているのだと、もっと本質的なレベルからとらえ返してみたい。

2 〈美術 / 館 / 教育〉、四重の逆説

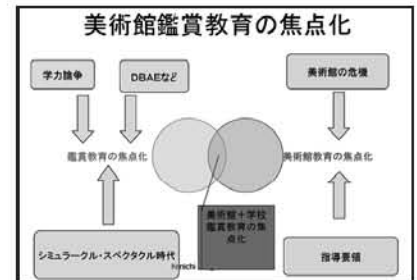
①教育

そのようなことを考える上で、〈美術館教育〉とひとりで言ってしまう言葉の分解して、〈美術 / 館 / 教育〉そして全部をまとめた〈美術館教育〉というのが現代社会において、ある種の逆説をそれぞれ抱え込んでいるということに注目しておきたいと思います。

まず〈美術〉でも〈教育〉でも、私たちはひとりで言ってしまうかもしれませんが、そもそも一体〈教育〉とは何か、〈美術〉とは何かということ自体が実は非常に深いところから問題に



資料1 美術—鑑賞—学校



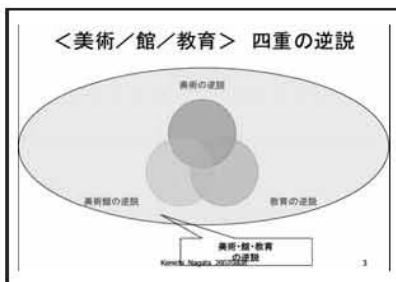
資料2 美術館鑑賞教育の焦点化

講演 2

なっている時代を既に私たちは長く生きています。例えば〈教育〉ということは、子どもたちがそれぞれの人生をかけて自己実現していく、あらゆる可能性を育んでいく営みだといえるわけですが、しかしその同じ〈教育〉が、子どもたちを、あるいは子どもたちだけでなく大人になってからも選別していくシステムとして現に機能している。子どもたちをどのように選別して中学校に入れるか、どのように選別して高校に入れるか、どのように選別して大学に入れるか、どのように選別して大企業に入れるか、あるいは職を失わせるか、どのように選別して美術館に入れるか、どのように選別して学校の教師にするか。こういう選別の仕組みの中に〈教育〉が働いているという事実は、どうしてもあるんですね。そうすると、この現実と、それから私たちがいわば理想として掲げている〈教育〉との間にはなかなか解決がつかないジレンマがあります。そのことを指摘する議論というのは昔からたくさんあって、今日なお解決されないどころか、昨日も政府が格差社会がいよいよ深刻だと言わざるを得ないようなところまで現にきているわけですね。

②美術

〈美術〉もそうです。一体〈美術〉とは何か？



資料 3 〈美術/館/教育〉四重の逆説

問題化されるようになって既に少なくとも 90 年は経っています。一体〈芸術〉とは何か？ 〈美術〉とは何か？ かつて〈美術〉というのはもっと安定したものであったはずだと思われていましたが、例えばマルセル・デュシャンが既製品を美術展覧会に持ち込んで、それが拒否されるということを通して、〈美術〉は深刻な逆説の中に置かれるようになりました。一体〈美術〉とは何だったのか？ 結局、美術館が美術だと認めたものが〈美術〉ではないか？ あるいはそれを徹底して考えると、全ての人がそれぞれ「これが美術だ」と言ったものが〈美術〉だということになるのではないかと。しかしもしそうだと、私が語りかけようとする人ごとに「私が美術と思うもの」というのが全部違うということになり、私が「美術が〜」と語ったとしても、お互いに共通に語るものは本当はないということになる。もしそうだとすると〈美術〉がわかったつもりで語っているというのは、所詮みんなわかったつもりでお互い傷つけないでいきましょうと妥協しているに過ぎないことになるわけです。

これは先ほど触れたマルセル・デュシャンの「泉」、1917 年デュシャンがニューヨークのアンデパンダン展に持ち込んだ当時の写真ですね。左は、デュシャンではなくて牛波（ニュー・ポ）という中国のアーティストの作品です。板橋区立美術館に収蔵されているものですが、ご存知の方もいらっしゃると思いますけれども、美術館の展示室ではなくて美術館の男性用トイレに入ると見られます。女性が見に行かれる時には多分、学芸員の方に特別にこたわった方がいいと思います。右は美術品ではありません。マルセル・デュシャンが「泉」をつくった当時のアメリカの便器のカatalogueの写真です。この

中で美術品と言えるものはどれなのか、そしてそういえるのはなぜなのかというわけですね。

③美術館

あるいは〈美術館〉とは何か？ これも大変問題化されるに至っている。上の写真は古いタイプの美術館、下は新しいタイプの美術館。同じ美術館といっても展示の構え、展示空間のつくり方、大いに違います。額縁、白い壁、いろいろな違いがあります。〈美術〉というものは、こういう違いを孕んだ美術館という函、函を支えている美術館という制度、これらによって〈美術〉というものが〈美術〉たらしめられてきたわけですが、このこと自体を問い直す作品が 1910 年代以降、たくさんつくられてきました。とりわけ 20 世紀の後半になると、美術館の原理を問うかたちで多数つくられるようになりました。そしてとりわけ 1980 年代末以降、美術館自身が美術館とは何かを問う企画展をたくさん展開するようになりました。日本でも例えば国立国際美術館が美術館自体の問題を取り上げた展覧会「Museum as Subject」を開催しましたし、東京国立近代美術館のリニューアルのための閉館時期に上野の東京国立博物館の表慶館を主題ともし舞台ともした現代アートの展覧会は、美術館それ自体を問う一つの企画でもありました。同じ時期、美術館を問う問いは、一層根底的に美術館が芸術の拠点だという考え方を突き破って、美術館に代わる空間を街に、あるいは使われなくなった工場に、倉庫に、廃校等々に求めて、芸術の拠点が美術館の外に全面的に展開されるようにもなりました。美術館が美術を支える場ではなくなったとすると、このように街に展覧する美術は何によって美術として確認されるのか。このようにして美術館があらゆる角度から問い直される時に私たちは

生きているのです。〈美術〉を支えてきた制度を代表する美術館が揺らいでいるとすれば、一体〈美術〉とは何かという先ほどの問いはさらに一層大きな揺らぎの中にあると言ってもよいでしょう。

④美術+館+教育

私たちはひとりで〈美術館教育〉と言いますが、以上見てきたように〈美術/館/教育〉のいずれの項も逆説を抱え込んだ状況のなかにおいて、〈美術館教育〉も、実はそんなに単純ではないわけです。学芸員の方もここに多数参加されていていらっしゃいますが、美術館の中で〈美術館教育〉というこの言葉がもつ独特のニュアンスを学芸員の方はよくご存知だと思います。つまり〈美術館教育〉が、美術館の中で本来の業務だと認められにくい風土というのが少なくとも日本ではずっと続いてきました。美術館の危機だから〈美術館教育〉を重視しようという論理はよく見受けられるけれども、美術館の本質にとって〈美術館教育〉とは何なのかということが、学芸員全員の共通の了解になっているといえる美術館は、残念ながら極めて少ないわけです。

日本では美術館は、社会教育に位置づけられて、博物館法に基づいてつくられることになっています。美術館を社会教育の枠で考えるだけで十分かと言う問題が別途あります。芸術文化の問題は教育の問題に限られないからです。しかし日本では美術館の公共性や、それを支える職種の専門性等を法的に根拠づけるものが、現状では社会教育法しかありません。しかし、だからと言って日本の美術館が〈美術館教育〉を館活動の中核に位置づけてきたというわけでは必ずしもないのです。そもそも、少なからぬ美術館がこの博物館法にさえ基づいていないと言う現

講演 2

状があります。例えば、東京都美術館は博物館法に基づく登録博物館はおろか、博物館相当施設とさえなっておらず、博物館類似施設に過ぎません。この類似施設というのは、例えば私が自宅に何かコレクションを展示して美術館を名乗っても同格です。しかし、国立美術館は、さらに別格で、国立美術館には博物館法に基づくところの「学芸員」はいないのです。つまり日本の美術館は、博物館法に基づく社会教育の一機関だというだけの理解の仕方は、現状であちこちでほころびているのです。博物館法に基づいていないということが直ちに当該美術館のレベルの低さを物語ることに直結するわけではありません。国立美術館は別格とするにしても、公立館でも抱束の大きい同法に縛られることなく充実した館活動を展開するという意図をも含んであえて同法の外に設立展開される場合もあります。教育委員会管轄から首長部局管轄へと位置も変えられということもあります。しかし、その場合、学芸員や美術館そのものの専門性や公共性をいかに確保保証することが可能か、特にバブル崩壊後の「美術館の危機」の進行する中で深く問われることにもなっています。博物館法に基づく社会教育施設のひとつとしても、「美術館教育」が館活動の中にどのように本質

的に位置づくかなかなか明確にされずにきた上に、近年の「危機」が加わり、「美術館教育」が「美術館」、さらにはそれをこえた文化の広がりの中でどのように位置づくべきなのか、一層重要な課題となってきていると言えるでしょう。従来残念ながらそのための本質的な議論はかならずしも深められませんでした。そうすると、どのような考え方が支配的になるか。「美術館・博物館は本来展示をすることで既に、多くの人々に美術を見てもらふ教育の場であり、普及の場ですよね。その意味では既に美術館自体が教育普及の場なのだ、それなのにそこにあらためて教育普及活動をするということは二番煎じ。美術館の展示がそれ自体学芸のいろいろな活動の成果として教育普及であるとするれば、その上に行われる教育普及活動などというのは、結局二番煎じ、屋上屋を重ねるものになるしかないではないか。結局は、大人向けに真剣に取り組んだものを「子ども向け」と称して水で薄めたり、お茶を濁したりしたものになってしまうに違いない」そのような論調がずっとくすぶるわけですね。もし「教育普及」なる活動がそのように理解されたものであるとすれば、今「美術館教育を重視しよう」と言っているだけでは、要するにここは「美術館教育」という聞こえのいいものを前面に打ち出すことによって現在の美術館の危機を乗り越えようというレベル以上のものにはならないわけです。しかし、果たしてそうなのか。それについて、さらに述べていきたいと思っています。ただ、ここで急いでつけくわえておく必要があるのは、すぐれた展示がそれ自体すぐれて教育普及的意義を有しているということ自体は決して間違いではないということです。美術館で開催される企画展の中に、いくつか、本当に「目から鱗」の

ような新しい美術の見え方、さらには世界の見え方をひらく展覧会があるのです。あるいは東京国立近代美術館や千葉市美術館等が話題になりましたし、最近全国的に増えていますが、自館コレクションを用いた意欲的なコレクション小企画展示などを通して、非常にすぐれた教育普及的意義をもった展示が示されもします。しかし、今この面について論じることは課題ではありません。先ほど「屋上屋」「二番煎じ」といわれかねないとしたより狭義の「美術館教育」それ自体の意義を考えるために、議論を進めたいと思います。

II 現代を生きる者の「視覚性」とそれをひらく課題の重要化

美術館と学校、社会のさまざまな機関がリンクを張って興隆してきた、鑑賞教育を核とするさまざまな教育普及活動が、いかに本質的なことであると考えられることができるか、それが課題です。私は「視覚性（ビジュアルリティ）」をひらくという課題に即してこの問題を考えてみたいと思います。

現代社会を生きる子どもにとっても、そして私たち大人にとっても、「視覚性」は非常に大きな問題となってきています。そもそも近代社会が視覚優位の社会と言われてきたわけですが、しかし、その視覚優位の社会である近代からポストモダンと呼ばれる現代へ移行する中で、「視覚性」がさらに重要性を増してきました。今私たちはパソコンの画面を見ながら、バーチャルリアリティの世界を体験しています。今まで私たちは映像や写真を見たりしている時に、それらには何かオリジナルがあってそのオリジナルを写したり簡略に描いたりしたもののみならず、それらの向こう側にオリジナルを見る習慣

の中で世界を見てきました。ところが、バーチャルなリアリティの世界というのは、そのオリジナルがない。この液晶画面の中に出てくるものは、実際には電気的情報と私たちの知覚以外のどこにも根拠をもたない「存在」なのです。そして現実には何もないその新たな存在が私たちにとっては現実の生活以上にリアリティをもって、私たちの考え方や感じ方、価値判断を形成していく、そういう時代に私たちは生き始めています。そのような世界・現実と私たちが関わる際のインターフェース、それが私たちの眼だということになります。

1 「見る」こと

しかし、この「ビジュアルリティ」はどういう性格を有しているか振り返ってみると、ここでも問題は単純でない。そもそも私たちが「みる」ということは、単純な生理的な機能（否この生理的機能それ自体も決して単純ではないのですが）ではありません。目があって、視神経があって、脳があって…それによって見えるのだ、ということで済むわけでは毛頭ないのです。私たちが「みる」ということは、この生理的な機能に加えて、あるいはそこに染み込むようにして、歴史・文化が関わってきているわけです。そしてこの歴史・文化が関わる中で、私たちは、既に初日の講演で私よりもよほどの確にお話をいただいていることですが、自分たちが実は知っているものを見ているという、あるいは見ているつもりでも結局知っているものだけしか見えない、というようなことが生じてきます。つまり私たちの目は、視神経の中に入ってくる視覚情報100%同じように見ようとしても実は何も見えない。視覚情報の中で、適宜選んで、選ぶことによって形が見えてくる、あるいは意味

美術館の外に出現したアート拠点



資料4 美術館の外に出現したアート拠点

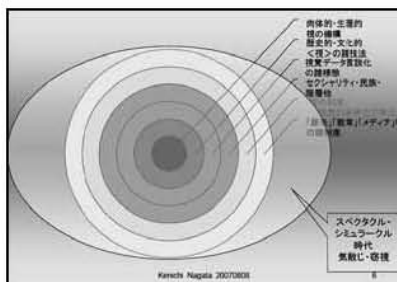
講演 2

がその都度つかめる、というような仕組みの中に〈視覚〉があるわけです。その選んでいく時に、当然選択の基準というものがあられるわけですね。もちろん私たちは日常生活を送っていく時に、「今これを選んで、これを見る」なんてことを自覚しながら行っているのではなくて、私たちの〈みる〉という行為の中に、肉体化した選択の基準というものが働いています。それは、言ってみれば私たちの視覚に具わっている（刷がれなくなっている）フィルターなわけです。そのフィルターを幾重にも幾重にも重ねることによって私たちはモノを見ている。けれどもそのフィルターは、同時に、私たちに世界を見えなくさせていくものでもあります。

2 現代の〈見ること〉

私たちはテレビの画面を見つめている時に、テレビの画面は世界中どこにでもくり出して行って、私たちはリビングルームや茶の間でくつろぎながら、世界中のあらゆるものを今現にコーヒーを飲んでいるということとは関わりなしに見ることができる。戦場、病氣や死、台風や地震、幸せそうなカップル、さまざまな個人のプライベート等々、全てをテレビの画面を通して〈覗き見〉しているというのが私たちのビジュ

アルな在り方の大きな部分を占めています。同時に私たちは、例えば新宿のコンコースを歩く時に、周りにたくさんのビルボード、広告、看板があるが、それを視覚的には目に入れているんだけど、見るともなく「さあ乗り換えなければ」と言って目的の番線を見逃さないように歩いている。こういうのをベンヤミンという人は〈気散じ(Zerstreuung)〉などと言いました。私たち、現代社会を生きる人間は、多くのものをこの気散じ的に見ている。目にしていても、じっくり見ていないというような形であらゆるものを見ている。あるいはスペクタクル社会と呼ばれるような、私たちの目の前で、私たちの生きるということに深く関わらないでいろいろなもの「面白おかしく」（実際には面白いなどとはいえないことも）展開していく、そういう社会の中に居るわけですね。さらに先ほどお話したようなコンピュータ社会で、私たちはコンピュータ画面と World Wide Web を通して世界中どこに居てもつながっているのですが、しかしそのつながり方というのは基本的に匿名的で、だれもがさまざまな「人格」を演じながら Web 世界を泳いでいくことができます。そういう私たちの在り方が現代の〈みる〉という行為の上に成り立っています。そしてそこにはさらに、〈みる〉ことに伴う、近代が作り出した、ナショナリティやジェンダーなどに関わる、一層古いフィルターがさらに重ねられています。こうして私たちの視覚というものは、私たちの見方を規定するいろいろなフィルターを幾重にも重ねるようにして成り立っていることになります。そしてそれは、それに即して見るよう私たちを自動的に導き、それ以外のものは見えなくさせていくものでもあります。



資料 5 〈見る〉こと

III 逆説をこえる一可能性

きて、こういう非常に重要性をもった私たちの〈視覚性〉、その逆説を越えていくことは可能か？この問題を私は、最初にお話した〈美術/館/教育〉それぞれの逆説を越えていく可能性と重ねて考えてみたいと思います。

1 視ることの自覚化

① 〈視ること〉へ

この課題は子どもたちがどのようにモノを真正面から見ることができるか、そして目で見たものを、子どもたち自身が判断し、評価し、意義づけ、意味を見つめ、そして見つめ合った世界を他の人々と共有し、そして自分自身でその世界をつくり変えていく…そういうことがいかに可能かという子どもたちの問題であると同時に、その子どもたちに教育を通して関わろうとする大人たち、私たち自身の課題でもあります。これにも答えることができるとすれば、つまり私たちが多様な視覚の在り方というものを認める。私たちの中に染みついてしまっている選択の仕方、例えば私は男であるが故に私の視覚に染みついていて男の見方なるものが、女性や子どもの立場から見えている世界の多くを隠しているわけですね。しかし、それをひらいて多様なモノの見方を共有しながら、多様なモノの見方それ自体を私自身の〈みる〉という行為の豊かさへと取り戻していく—そういうことができるとすれば、実はそれは私自身の視覚を〈開くこと〉〈手で触ること〉〈言葉で話すこと〉という狭義の視覚以外の感覚や営みに私自身の中でつなぐということでもあります。つまり〈視覚性〉をひらくということは、外に向けてだけではなくて、私自身の中で私自身の全体性を確保する方向でひらくということでもあり

ます。時間がないので、大幅にスキップして話してしまえば、そのような視覚性のひらかれた在り方を確保することこそ、とらえ返された意味でのアート・芸術に託された可能性なのではないでしょうか。

② 〈視ること〉〈語ること〉アメリア・アレナスによる「対話的」美術館鑑賞教育

きて、そういうような〈みること〉を重視する方向に、私たちが今共通に課題としている美術館教育を、感動的に、そして説得力をもって打ち出してくれたのが、アメリア・アレナスさんによる対話型の鑑賞教育の実践です。もちろん彼女が日本に紹介される以前から、単に美術史の知識をあれこれ並べ立てて教えればそれで鑑賞教育なのだという知識注入型鑑賞教育に対する批判や疑問、あるいはそれに代わる実践はいろいろな形で行われていました。例えば一條彰子さんが前にお話くださったセゾン美術館で、やはりクラシックモダンの作品を小学生の子どもたちが〈創造的に見る〉ということがいかにしたら可能か、都図研（東京都図画工作研究会）の先生方と共に非常にクリエイティブな努力を、トークも含めてされました。そういうような努力が、アレナスさんの日本への紹介を待つ前から、全国各地の美術館やもちろん学校の中でも行われていたわけです。しかし、アレナスさんの実践が紹介された時、それらもろもろの実践の目指そうとしていたものの結実、結晶するコアというものがどこにあるのかというのが非常にクリアになったと思えます。これは上野行一先生の言葉で言えば、「ピッチング型ではない」、また、パウロ・フレイレという教育学者の言葉で言えば「銀行型ではない」、ということです。そして進行役とギャラリーに来た観客が相互に対話を交わし、作品とかつてな

解説 2

い深さで対話が始まる…。そういうことでそれが重要であるということも、非常に詳細に教えてくれたわけです。ここで行われているのは、作品のまず見えるものをしっかり見るというのが大事なのだということです。実はこれは専門の美術史学の中では昔から行われてきたことでもありますね。ドイツ語で Beschreibung と言って、目の前にしている作品をとにかく先入見なしにきちんと記述する。記述することで画面のあらゆるものが可視化されるわけです。何があるというだけではなく、それがどのように描かれているか、ということも記述します。これが第一のレベルです。これが終わると記述された一つひとつのものが何であるのか、何を意味しているのか、さらに振り下げて検討していきます。作品解釈のレベルです。美術史学が研究上やってきた、まず目に見えるものをしっかりと記述し、そこから解釈へと入っていくというのがアレナスさんの方法の最も重要な特徴です。このことは予備知識がなくとも誰もが目の前にしている作品を見て記述することができる。これは大いなる教訓であるだけではなく、実はそのようにして〈見る〉ということが、私たちがいかに作品、もっと一貫化すると世界を普遍見ているかということに非常にクリアに気づかせてくれたわけです。例えば美術館で絵を見たという人に、作品を記述せよと言ってもほとんどできない。これは私でもそうです。目の前にした作品、あるいは図版を一つひとつ目録に換えていく努力をした時に初めて、ある「ここにこんな顔をした鳥が居たんだとか、ここに影が差していたとか、そういうものが見えてきます。さまざまなものが見えるということが、この営みの中で初めて可能になってくるんですね。その経験をした人間は、いかに見ていなかったか、

いかにフィルターを通して見ていたか、いかに「そのまんま効果」の中で見ていたか、ということを知ることがあります。

このアレナス方式について、さらにその先の問題を考えたいと思います。アレナスさんによってひらかれて、日本で大いに学ばれている対話型の鑑賞教育は、実はそれ自体論議というものをもちっています。例えば、アレナスさんのアビュールの展覧会及びその展覧会に伴う対話型の鑑賞実践に「なぜこれがアートなの？」というものがありましたけれども、この問いには、「これはアートなのだ」という答えが含まれていますね。そしてその答えはまた、「これはアートではない」という無数のものが周りに存在するというところも含んでいます。あるいは「これはアートなのだ」と設定した時に、「これ」以外のさまざまなものがアートでなくなるという論理的な構造を可能性としてはらんでいます。アレナスさんのトークの中でも、あるいは一般の対話型のトークの中でも、この「アートである/アートでない」という基準が、前提されているということになります。

2 (美術館)の自覚化

①美術館そのものが本来教育普及機関として、今日のお話の最初の方で語ったように、美術館にあるものはアートだということになっているわけですね。美術館を訪れ、美術館の中でトークを始めるということは既に、美術館の中にあるものがアートである、という暗黙の前提を置いているということです。しかしやはり最初にお話したように、一体何がアートなのか、そのこと自体が本当は問題です。一体なぜ美術館は、アートをアートたらしめる制度として存在しているのだろうか、ということが問題にな

ります。

国立の新しい美術館として国立新美術館がオープンしました。みなさんこの美術館の英語の名称を何と言うかご存知ですか？ The National Art Center ですか。美術館ではありません。しかし日本語ではここを美術館と呼びます。なぜか？ 美術館という言葉がもっている制度的な力があるからだということも否定できないでしょう。

そもそも美術館が、何をアートとするのかということが実は大問題です。ある作品を美術館に入れた時、それはアートです。しかし博物館に入れた時、それはアートではなく民族資料であったりするわけです。このような問題を世界の民族博物館は深刻に考えるようになりました。

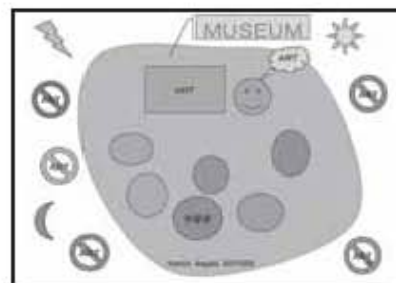
②この問題に対する深刻な反省

例えば、「インディアン」(差別用語)と白人たちが嗜してきた人々の展示をするということは、ネイティブアメリカンの人々に対する差別のシステム以外の何ものでもなかったということへの民族博物館や郷土博物館等の反省です。また美術館が博物館資料とされてきたものの中からある種のものだけをチョイスして、それを美術作品だということに伴う問題性を深刻に問うということが各国のさまざまな展覧会で可視化してきました。ボンビドゥー・センター「大地の美術展」展、ニューヨーク 国立「プリミティブイズムと20世紀美術」展、あるいは世田谷美術館「異文化へのまなざし」展、あるいは「パラレルビジョン(日本ではアウトサイダー・アート)」展。「未開」とされた民族の作品、「アウトサイダー」と呼ばれた人々の作品、あるいは子どもの作品が美術館に入るのか、(美術館)というカテゴリーに入るのか入らないのか、ある

いは工業製品というのが、美術館に入るのか入らないのか。

これは1934年、できて間もないニューヨークの近代美術館が展覧の芸術と称したエポックメイキング的な展覧会の会場風景です(資料7)。これは「民族」という解釈(資料8)。東京国立近代美術館がオープンした時、そこには民族は取り入れられませんでした。柳宗悦は「現代の派」というエッセイの中で、国の作る美術館は民族などというものは美だと思っていないのだ、と抗議しています。ところが2000年に入ってから東京国立近代美術館で開かれた美術展では、日本の近代美術の重要なエポックとして民族運動を一つのコーナーとして展示しました。つまり、柳宗悦がここにこそ日本の美があると言ったその民族なるものを国の美術館の仕組みは、ある時はそれを美術というカテゴリーの中に入れなかったり、入れたりというわけです。つまり美術は美術館に関わってこのようにつくられるものでもあるのです。

これはナチス・ドイツが芸術美術展と同じ1937年に行った大ドイツ美術展の会場風景です。ナチスは(芸術)という制度を大衆に重視しました。美術の中でこそゲルマンの精神が遺憾なく発揮されるのだ、そしてこの(芸術)と



資料6

講演 2

いう制度からして、現代アート、近代美術、アバンギャルドの芸術というものが、いかに墮落しているか、いかにこれらの美術は精神障害者や未開の民族に似たものをつくっているか、と愚弄し、そしてこの愚弄をみんなにわからせるために徹底した美術館教育的システムを動員して、史上空前の美術館来館者をこの退廃芸術展につくり出しました。この退廃芸術展に向けて、大キャンペーンがはられ、いかに近代美術が墮落しているかということがさまざまなマスコミをあげて宣伝されました。そしてその宣伝を了解した多くのドイツ国民は展覧会場に行って、「本当にそうだ。こんなに墮落して、こんなにわからない絵をつくりやがって」と溜飲を下げて帰りました。ナチスにとっては、〈芸術〉という制度が極めて重要でした。右がベルリンのミュージアムスインゼルのなかのペルガモン・ミュージアムでギャラリートークが開かれている場面です。左上と左下は工場その他に移動して美術館を開くことが積極的に行われた場面です。これら全ての営みでは、〈美術〉は一切疑われませんでした。むしろ〈美術〉という制度が権威のあるものとして前提され、その制度の中にゲルマン的なものがすくい上げられていったのです。



資料 7

それに対して、〈美術〉という制度、あるいは美術館という仕組み、これらが問題なのだというのが現代の私たちの時代の懸案でした。ところが、絵を前にしてみんなでトークしましょうという時には、その懸案の問いはなかったことになっています。〈美術〉や〈美術館〉はトークのむしろ前提として暗黙のうちに承認されていることになっています。図で言えば、ほほえみ君が「これがアートです」と言うと、そこにいる来館者たちは「何でこれがアートなんだろうか？」ということを対話その他さまざまなアクティビティを通して理解したとします。しかしその外にはたくさん〈これはアートではない〉が閉め出されたままです。これは、ドイツのある美術教育の本の中からスキャンしたのですが、この中にいわゆるアートが一点だけあります。どれでしょう？ 左上の2番目ですね。ドイツを代表する名画です（マティアス・グリュエネヴァルトの『イーゼンハイム祭壇画』）。それ以外のものはアートでない、となぜ言えるのか。例えば同じようにキリストが描かれていて、その周りにいろいろな人物が描かれていて、キリストが光を放っていて、というようなことをトークを通して語ったとするとどれも同じではありませんか。ところが一点だけ



資料 8

本当にアートだと言えるものがあるということは、それ以外のキリストを描いた絵はアートではない（この本の場合他の絵はキツチュの例として並べられています）ということですね。なぜそういうことが言えるのか、特に現代では難しい問題です。ところが美術館でのトークは、通例、最初から他の絵は排除された場で行われるわけです。あるいはこれは日本のつくり出したものです。生人形、こて絵（饅絵）、皿などを積み上げてつくる一色飾り。こういうのが日本では江戸時代から明治にかけてつくられていました。普通は美術館に入りません。長八美術館にこて絵は入りました。そして、熊本現代美術館で生人形の展覧会が2回にわたって開催されました。それは非常にセンセーショナルな展覧会でした。私たちはそれを自分たちの歴史の中にもっていただけ、アートだとは誰も思わなかった。そういう制度の中に美術というものがあったのです。

③ふたたびアレナスとその「対話型鑑賞運動」について

こうして私たちは対話型の鑑賞教育が暗黙の前提としていることをいろいろ見ることができました。そして、アレナス自身は非常にすぐれた美術史家です。彼女のトークを分析されたものを繰り返し読んだり、ビデオを見たり、あるいはギャラリートークを実際に拝見したりする度に、アレナスという人が美術の大きな流れや作品そのものをしっかりと押さえた上で、ギャラリーの一人ひとりの発言の中的確なものに激励を与え、そしてそのことによって、もっとよく自分の眼でみることを激励する、そのことにいかに長けているかということに感服します。しかし、そうであるとすれば、この卓越したギャラリートークを成り立たせている背景を私

たちは考えてみる必要があるのではないのでしょうか。確かに、誰もが作品を見て記述を始めることができる。子どもができる。絵を見る習慣をもってこなかった大人もできる。そしてそれを始めることで、絵を見るのがこんなにも楽しいことだということを実感することができる。そして、絵を見るこの楽しさを組織する〈進行役〉は、その進行のルールをしっかりとわきまえることで、誰にでもできる。それは本当にそうでしょうか。しかし、このディスカッションをもっと深くするために、そしてそのディスカッションを通して美術館や美術という制度のあり方のさらに向こう側までもみる視覚性を私たちはどのようにして獲得することができるのでしょうか？ つまり私たち自身が、自らの視覚性を支えている、今まで話してきたようなさまざまなフィルターについて理解し、認識を得、それを打ち破っていくことはできるのでしょうか？ しかもそれを「銀行型」、「ピッチング型」で教え込むのではなく、自らみる体験やそれに関わるさまざまなアクティビティを通して自らどのように発見していくか、それが課題として浮かび上がってきます。要は子どもたち自身が自分で批評する力、あるいはまた美術館をつくり美術展示をつくる根源となる力、それ



資料 9 熊本現代美術館「生人形と松本喜三郎」展 2004

講演 2

を一人ひとりがつとということ。昨日の事例紹介はそういう意味でも大変感動的なものがありました。こういうことを考える時に、美術史の研究、本来の美術館の使命というもの、あらためて別な形で見えてこないでしょうか。美術史、ここではとりわけ美術館における研究を念頭に置いて語るのですが、もしただ研究者だから研究するというにとどまるものであるとしたら、今まで私が語ってきたことになかなかつながりません。しかし、美術史の世界でもとりわけ1990年代以降、ニューアートヒストリーやポストコロニアリズムあるいはフェミニズムといった、従来の美術史を批判する新しい流れが生じました。それは〈美術〉同様〈美術史〉がいかに制度として成り立っているか、その〈美術〉や〈美術史〉という言葉を使うことによって、いかに多くのものを排除してきたか、あるいはまたいかに多くの問題を見落としてきたかということに対する反省を内在させています。つまり美術史研究もまたそれ自体が今、その姿を容れようとしてきています。もし学芸における研究が、そのような組み替えられ、とらえ返された新しい美術の研究ということになるのであれば、そのこと自体、言葉の本当の意味で教育的意義をもつことにならないでしょうか。そして、そのような研究に支えられたすぐれた展示は、それ自体目から鱗の展示ということになるはずですね。こうなった時、いわゆる狭い意味での教育普及活動と展覧会を企画するという活動は、深く本質的に重なってきます。つまり美術館の本来的な機能の片隅に教育普及が位置づけられるのではなく、美術館の中心軸にこの教育普及が、先に紹介した考え方のように二番煎じ、三番煎じとみなされるのではなく、より深くから位置づけ直されることになり

ます。このような美術館のとらえ直しが行われる時、それは、幾重にも重ねられたフィルターの少なくともいくつかをはずしながら美術そのものに向かい合うことへと罪をひらくと共に、美術そのものを美術以外の生活や文化や社会へとひらくことでもあり、美術館と学校のみならず、福祉施設その他さまざまな機関、街等との間のリンケージの可能性にもつながるのではないのでしょうか。

一人ひとりの見方で、能動的に創造的に作品をみる、ということは要するに、これを出発点にして、既にどこかで誰かが「これはすぐれた芸術です」と太鼓判を押したものに、「うん、やっぱりすぐれていた」と鶏鳴返しの答えを引き出すことでも、あるいは誰かが「これはすぐれた芸術だ」と太鼓判を押した作品についてその太鼓判の権威はそのまま鵜呑みにしておいて、その権威の内側で作品についてただ好きずきにおしゃべりすることでもないはず。本当にそれはすぐれているのか、そうだとするならば何故なのか、自分自身納得いくのかいかなのか、それを自分自身が偽りなく問う、そういうことが子どもにも大人にも求められているのだとは言えないでしょうか。

時間がないのでほんの少しだけですが、私自身の研究の一端でもある「海」という絵を見てみたいと思います。古賀春江がおそらく重要な参考資料にしたのではないかと私が議論したのですが、ドイツの雑誌です。この雑誌ではご覧のように、気球と魚がこんなにそっくり、クレーンとキリンがこんなにそっくり、というのを見せてるんですね。ギャラリートークでは「ほら、この魚と気球とか潜水艦とか似てるよ」と、子どもたち自身が指摘していましたね。すごい！それは非常に重要な指摘だったわけ

です。もし対話的鑑賞のトークをする側が美術史に対して排他的な関係をとらないならば、つまりこういう研究が古賀春江の作品理解にとって意味があるという風に鑑賞教育の場でも考えるとするれば、トークをする私たちが、古賀春江は、ドイツの同時代の雑誌を見るということを通して同時代のイメージの中に類似、相似をたくさん探していたのだということを押さえることで、子どもたちの「これとこれが似てる」という発言の中に古賀春江作品の本質を子どもたち自身が深める手がかりを、子どもたち自身が発見したということを知り、そのように位置づけることが可能になります。無論その際、よほど特別な場合以外、「古賀春江はこういうドイツの雑誌を見ていたんです」と教えることは無用です。ここで重要なのは、子どもたちにとっても私たちにしても古賀春江の作品（およびそれに関わる文化）についてより深く見る眼が目覚めることです。今の場合で言えば、その相似のもっている意味を子どもたち自身がさらに考えるトークが可能になるでしょう。例えば、工場の海に潜っている地下を断面図で示している絵が、やはりドイツの同じ雑誌の別の号の表紙を飾っているのですが、もし子どもが、「工場が断面で見えてる」とか、「潜水艦の中が見え

る」と言ったら、「中が見えるってどういうことなんだろうか？」と子どもたちにさらなる発見に誘うことができます。つまり古賀春江の絵の中では中が透けて見えるということが重要な意味をもっていたということを子どもたち自身がさらに見出していくことが可能になるでしょう。しかし、内部を透視することの意味を気づけないものがトークを組織していたらどうなるのでしょうか？ トークは深まるのでしょうか？ もう一つ。実は今私は、原田直次郎の「騎龍観音」について論文を執筆中です。私のオリジナルな議論は残念ながら執筆中なのでまだ紹介できませんが、和歌山県立近代美術館学芸員の宮本久宣さんが、書かれた論文の中で「騎龍観音」とミュンヘンの凱旋門の「パヴァリア」女神像とは関係があるのではないか、と論文の終わりで示唆しています。私はこの示唆は非常に重要だと思っています。この「騎龍観音」に対して、何だか奇妙な、とっつきにくい、あまり好きでない、という率直な感想がグループワークで出されていましたが、これはとても大切なことだと思います。それにもかかわらず国の重要文化財に指定された。このずれには、とても重要な問題が潜んでいます。「好きでない」「何か変だ」という現代の私たちの反応にも、また



資料 10 古賀春江「海」1929



資料 11 「海」が制作された頃のドイツの雑誌

講演 2

そのような「変な絵」がかかれたことにも、どちらにも理由があるのです。それぞれの理由には、それぞれのフィルターが深く関わっています。そして大切なことは、「変だ」という素朴な、率直な、正直な、しかし重要な感想が意味をもっていることを理解できる者には、その意味をみんなで創造的に探ることがトークの中で可能だし、そして、トークの中である程度ことが浮かび上がったら、例えば中学の3年生だったら、ここに關わる〈近代/日本/美術〉のフィルターをギャラリートークの延長線上にもっと徹底して探求するプロジェクトを企画することもできます。

京都国立近代美術館が「源流教室」という鑑賞教育のプログラムを展開しました。これは子どもたち自身が徹底して絵や美術についていろいろな角度から探求するということを織り込んだプログラムです。絵を前にして、それを子どもたち自身の言葉で語る、これが重要だということは論じてきたとおりです。しかしまた、その先に、子どもたち自身が自分で探求するというのもまた大変に重要なことです。これは、決して美術史の知識の押しつけではありませんし、また美術史的に探求するというのも決して美術史の専門家だけに任せていいことではあ

りません。何故ならば、例えば、原田直次郎の絵に深くかかわるミュンヘンの「バヴァリア」神像は、ドイツ国民の精神の統合の象徴として作り出されたのですが、そのことと『騎龍観音』は本質的に関わっているのです。あ、これはもう私の論文の主題を言ってしまうました。そのような重要なことを従来の美術史研究は明らかにしてきませんでした。美術史研究そのものが、表象文化研究や社会学、カルチュラルスタディーズ等にひられる必要もあり、またさまざまな「マイノリティー」の視点から、その生活の場からも含め問い直される意味があるということは先ほど語ったとおりです。そういうことが我々のビジュアルな世界の中にはたくさんあるわけです。子どもたち自身は、自分の眼で見ることを開始し、さらにその先に探求することをも通して、自分の中に蓄えられてきたフィルターを吟味しなおし、一回洗ったり、付け替えたり、あるいは外したりしながら世界をみる、ということが求められているのではないのでしょうか。

3 〈図をひらく〉—美術館教育の名の下に

最後に、ここで主題にしたギャラリートーク、鑑賞教育というのは、実は〈眼の覚醒〉という課題に向けられた取り組みの一部でしかないということを思い返しておきたいと思います。そもそもワークショップ型的美術館教育というのが、日本の美術館教育では最初盛んになりました。その後、「鑑賞教育」の重視へとシフトが変わりました。しかし、今日改めてワークショップやアート・プロジェクトなど、「鑑賞教育」に限定されないアクティビティの意味、重要性が評価されていいと思っています。というのは、先ほどお話ししたように、対話型であっ

たとしても、作品を前にしてトークするということは、暗黙のうちに〈美術館〉、あるいは〈美術〉というものを前提にしています。ところがすぐれたワークショップはそのような前提それ自体を体験的に問うことを可能にさせます。もちろん美術館を中学校につくってしまうとか、あるいは地域のさまざまな人々と美術館や学校以外のところに美術のアクティビティ（マネージメントやキューレーション、エディション等を含むこととなります）を組織するという事などに、子どもも参加することができるのであれば、もっと多様な形で〈美術〉、〈美術館〉という制度を子どもたち自身が問うということになります。つまり視覚をひらくというのは、こういういろいろなものを重ねながら展開することが可能となります。

そして、最後に、最も重要なことを語りたいと思います。このようにひらかれていく視覚性は生きる力の根幹の一つの柱を担うものだというこのことです。美術は情操を養うにとどまるものでなく、私たちが世界と存在をかけて関わっていく時のその入り口出口であるビジュアルリティ、これをひらき、そこに私たち自身が自身の関わりを可能にさせていく、という、より根源的な営みに関わるものなのです。そして子どもたちにそのビジュアルリティのひらきを保障していくということが、まさに子どもたち自身の目で世界を見、見た世界に自分自身で関わっていくということ、つまり生きる力というものを保障していくことに他ならないと思うわけです。

このような視覚性をひらくというこの目的に向けて、既に日本でも創意に満ちたプログラムがたくさん展開されてきたと最初にお話ししました。そしてこの3日間の研修を通して、日本全

国に新たなエネルギーと新たな問題意識をもったたくさんの方々に戻っていきます。そして新たな創意に満ちたプログラムが、全国からつくり出されること、そしてそのネットをつくるのがこういう研修を通して可能とされれば、それは日本の美術教育、美術館教育、学校教育、あるいは社会の在り方さえも変えていくことにつながるのではないかと私は確信してこの話を終わらせていただきます。



資料 12 ミュンヘンの凱旋門にある「バヴァリア」神像



資料 13

受講者アンケート

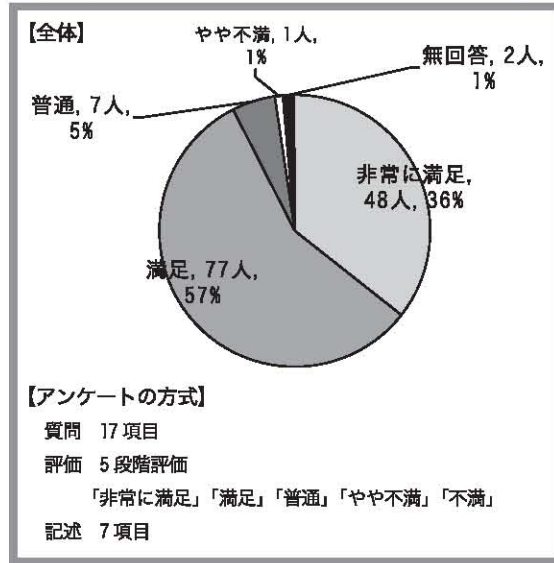
研修閉講時に受講者全員を対象にアンケートを行った。総合評価として、「非常に満足」と「満足」が全体の93%を占め、昨年にひきつづき、本研修が受講者の期待に充分応えられたことを示した。また、殆どの回答者から詳細なコメントが寄せられ、今後への貴重な意見となった。

【対象者】

受講者 139 名
(参加決定者 140 名、欠席 1 名)

【有効回答数】

全体 135 件
内訳
教諭 80 件
(小学校 35 件、中学校 45 件)
学芸員 31 件
指導主事 19 件
職種無回答 5 件



全体的な感想・ご意見（抜粋）

交流が何よりの宝

全国から集まった“鑑賞について考えたい”という思いをもった方々とたくさんお話（交流）できたことが、何より宝になったと思っています。（小学校教諭）

さらに深めていきたい

もっともっと自県の先生方にこの研修を受けてもらい、連携してさらに鑑賞教育を深めていきたいと思いました。（小学校教諭）

情報交換の重要性を再認識

情報交換の重要性を再認識しました。鑑賞教育がさらに充実し、現場の先生ひとりひとりの意識が高まるように尽力していきたいと思っています。（指導主事）

もっと討議を深めたかった

鑑賞教育によって子どもたちにどんな力を身につけさせるのか、評価とも関連してもっと討議を深めたかった。（中学校教諭）

触発され、意識高まる

今年初めて参加させていたいただきましたが、参加者のモチベーションが高く、触発され、自身の意識も高まりました。（中学校教諭）

教師と学芸員

教師と学芸員が同時に受ける研修に意味を感じました。グループ研修が行われたことがとてもよかったと思います。（学芸員）

講演について

冒頭と締めくくりの2つの講演が、研修を始めるにあたってのメッセージと理論的などらえ直しという相互補完的な内容で、受講者に多くの手がかりを与えたことがわかった。

感想・ご意見（抜粋）

【小学校教諭】

- ・幅広い視野で、鑑賞教育をとらえる起点となった。
- ・鑑賞について根本的な話が聞けてよかった。
- ・自分の中に足りなかったもの、自分の研究すべきことのひとつがわかったような気がした。

【中学校教諭】

- ・鑑賞が創造的な行為であること、人はありのままで見ない等、目からうろこだった。
- ・実践（授業）の前提や土台の確認こそ常に重要なのだと思った。

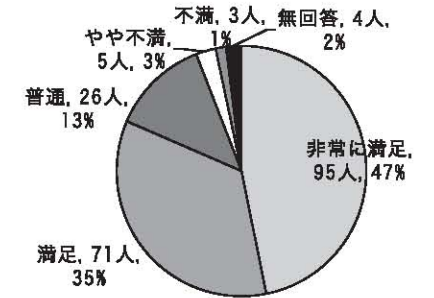
【指導主事】

- ・今回も様々な発表や取組みがあったが「評価」も常に付けておく必要があると思う。
- ・鑑賞は創造的な行為ということを再認識することができた。

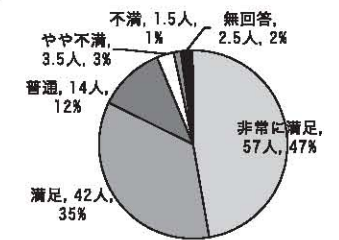
【学芸員】

- ・いかに子どもたちに「見て」もらえるか工夫していきたいと思った。
- ・アレナスの鑑賞法と歴史的背景を説明することの相反するような鑑賞の違いを自分の中で整理するのに手助けになったと思う。

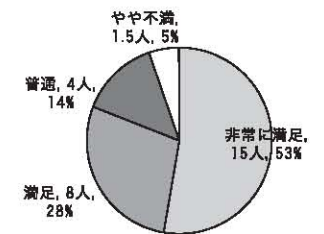
【全体】



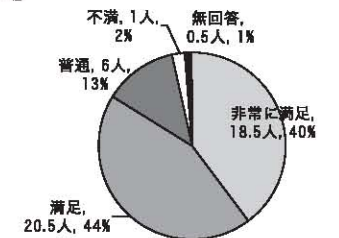
【教諭】



【指導主事】



【学芸員】



事例紹介について

3例とも大変参考になったと好評。特に具体的な手立ての紹介が、「自分のところでもやってみたい、すぐにできそう」という参加者の気持ちを引き出していた。

感想・ご意見（抜粋）

【小学校教諭】

- ・一つひとつの事例がわかりやすく、実践しやすくなるものばかりだった。
- ・学校にもどり実践してみようと思えた。決して難しく特別なことではない。まず、やることに意味があると感じた。
- ・本県的美術館で学校に対してやってくれることを知りたくなった。

【中学校教諭】

- ・ぜひアートカードを使ってみたい。
- ・作家と子どもたちとの対面できる場面があったり、素晴らしいかった。
- ・鑑賞の学習を、構えずに普通にやっていると感じた。距離が近くなった。
- ・もっとダイナミックにもっといろいろなことができるということを感じた。
- ・カードゲームを使った発表がとても参考になった。

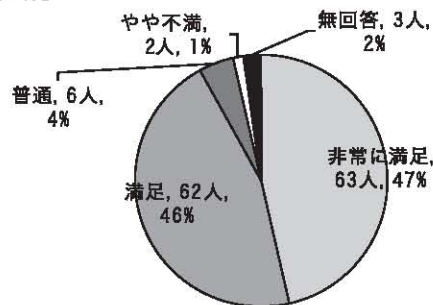
【指導主事】

- ・絵を描かせた後で、お互いの絵を鑑賞し、批評し合う授業しかしたことのない私には目からうろこだった。
- ・美術館が近くなくてもできる鑑賞や連携等アイデアをたくさんいただいた。

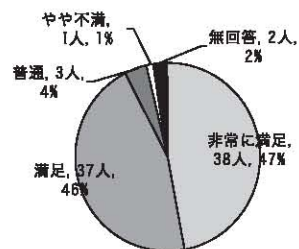
【学芸員】

- ・同様のカードを当館でも作成しているが、それを使ったプログラムと実際の子どもの反応と分析が具体的であり、是非活かしてみたいと思った。

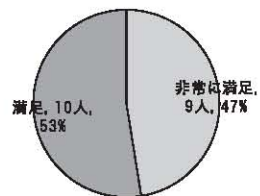
【全体】



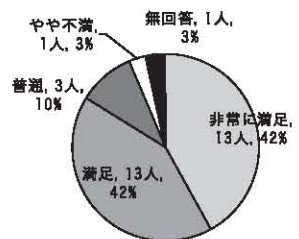
【教諭】



【指導主事】



【学芸員】



ギャラリートークについて

見るのは初めてという受講者も含め、指導者の支援のあり方や、子どもとの生のやりとりを見ることができたと好評。直前の講演で、鑑賞する子どもの内面の読み取り方を説かれていたこともよかったようだ。5グループが同時進行したことに對しては、さまざまなアプローチを知ることができたとの評価がある一方、さらに、小・中学生両方を見られるよう2コマを増やしてほしいという声が多くあがった。

感想・ご意見（抜粋）

【小学校教諭】

- ・生き生きとした子どもたちの表情が印象的。“つぶやき”を大切にしたいと思う。
- ・初めてギャラリートークというものを知り、楽しい雰囲気の中どンドン見方、感じ方が深まっていくところがすごいと思った。
- ・奥村先生の講演の後だったので、子どもの姿と内面とのつながりをつかむことができた。

【中学校教諭】

- ・生徒の生の声（姿）が大変よかった。
- ・対話がとても参考になった。
- ・全グループを見てまわった。自分のやり方と比較して安心できたり、とても参考になった。

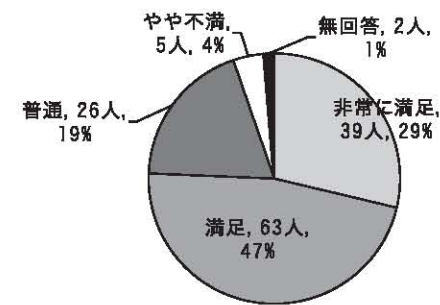
【指導主事】

- ・実践を積み重ねることで、自分自身を鍛えていかなければと思った。
- ・子どもの生き生きとした鑑賞の姿があった。

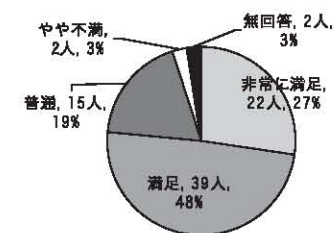
【学芸員】

- ・非常にシンプルでわかりやすく、広がりのあるギャラリートークをされているなど感じた。
- ・学校での授業にはもちろん、美術館での普及プログラムにも活用できそうだった。
- ・実感をもてるように作業を加えるのはよいと思った。

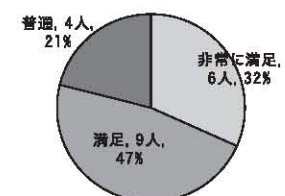
【全体】



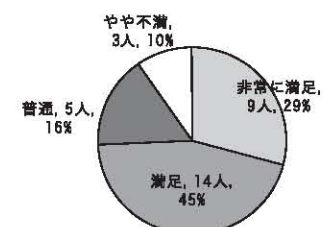
【教諭】



【指導主事】



【学芸員】



グループワークについて

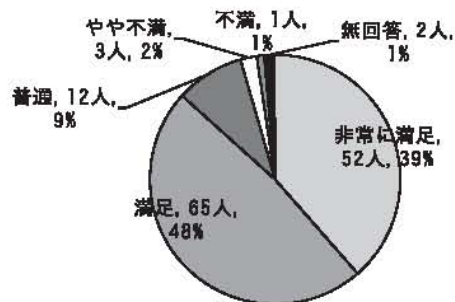
最も楽しく意義のある活動だったとふりかえる受講者が多く、ファシリテーターに対する評価も高い。教員、指導主事、学芸員と立場の異なる受講者を混合させるグループ編成については、大変よかったという反応が多い一方、教員の割合が高いがために発言しにくかったという学芸員の意見もある。また、結果としてのプログラム案づくりよりも、プロセスとしての討論にもっと時間を割くべきであるという意見や、反対に実際に使える指導案づくりをしっかりとすべきという意見など、さまざまである。最終日のプログラム発表は時間が短すぎるとの意見も多い。本研修の核となるグループワークであるだけに、次年度に向けて、目的・方法をさらに検討したい。

感想・ご意見（抜粋）

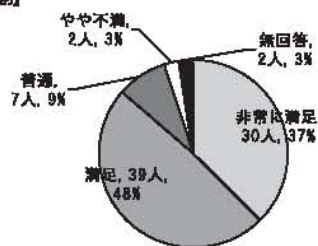
【小学校教諭】

- ・みんなでつくり上げることが楽しく、心の結びつきがあったと思う。
- ・教材研究を様々な地域立場の方々と行うことを通して、刺激を受けた。
- ・全員で→1人1人で→3人1組→5人1組→全員でといういろいろな方法でアプローチしたのがよかった。
- ・いろいろな意見が聞けて、自分の考えが変わっていくことに気づいた。
- ・おもしろいアイデアがいっぱいあったが、もっともっと作品の選択、教師の言葉、指導過程…喧嘩してもいいから真剣に話したいと思った。
- ・発表時間が短く他のグループの内容が理解しきれなかった。
- ・プレゼンをやる時間確保が情報交換会の前にあれば…と思います。
- ・他のグループの発表が参考になった。自分の

【全体】



【教諭】



- ・クラスでもやってみたく思わせるものがたくさんあった。
- ・ファシリテーターの方の人柄がよく、プログラム（我々）のアイデアがとても段階的で、お互い親近感をもてるように考えてつくられたものだったので、お互いの考えを遠慮せず出し合えた。

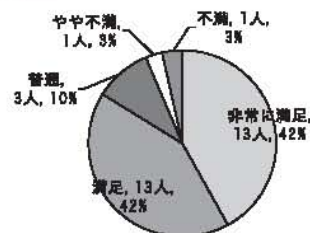
【中学校教諭】

- ・実践案がもっとほしかった。
- ・様々な切り口、手法、考え方を学ぶことができた。
- ・どんなプログラムをつくっていくか、数人でああではない、こうすれば等いろいろと話し合えたことは本当によかった。
- ・初日は子どもの側にまわり、翌日は教育者の

【指導主事】



【学芸員】



- ・側にまわり、鑑賞について考えることができた。
- ・発表する、しないに関わらず、一つの作品についてこんなに長い時間をかけて語り合ったことには意義があったと思う。
- ・地域も状況も違う方々と話し合いができたことは“学校”という閉鎖的な空間を越えたもので、とてもよかった。
- ・Gグループのような指導案形式で考えるのは、後から見てわかりやすい。
- ・自分たちのつくった鑑賞授業を早くしたいと思った。

【指導主事】

- ・各グループのレジュメが印刷物としてあったので、発表の内容が一段とよくわかった。

- ・もう少しグループの人数を少なくした方がよいのでは。
- ・鑑賞作品は必ずしもスーツと入るものではなくて、不協和音の作品も十分楽しめることがわかったことが何より収穫である。
- ・鑑賞指導のノウハウ的なことから始めていることも大事だと思う。

【学芸員】

- ・先生の立場・発想・意識と美術館学芸員のそれとの差、ギャップがわかってよかった。
- ・教師と学芸員が同時に受ける研修に意味を感じた。グループ研修が行われたことがとてもよかったと思う。
- ・鑑賞プログラム作成作業では、各地域、学校事情に差があり、話がまとまらず大変であった。
- ・子どものことを第一に考え、授業計画をつくり上げていくことは、普段の教習活動で、ねらい/目標の設定が不十分になりがちな私にとっては非常に勉強になった。
- ・非常に参考になった。学校現場での学芸員のニーズを確認できた。



国立美術館 鑑賞教材（パイロット版）について

研修では2日目の一部の時間を割いて、鑑賞教材（国立美術館作成）のパイロット版についてのプレゼンテーションを行った。まず、45分の授業実践例（古賀春江の『海』）を早回ししながら、鑑賞教材を教室で用いる際のポイントについて説明。次に5分授業用映像（高村光太郎『手』）では、実際の授業と同様に、受講者に作品と同じポーズをとってもらった（写真）。いただいた反響をもとに、さらに充実した内容で鑑賞教材を作成する予定である。



【パイロット版内容】

テキスト：鑑賞のねらい／鑑賞のイロハとNG
／45分授業指導案／ワークシート例
解説シート：古賀春江『海』／中村彝「エロシェンコ氏の像」
DVD：45分授業用映像／5分授業用映像／45分授業実践例（筑波大学附属小学校）

【小学校教諭】

- ・すぐにも授業に使える教材であると感じた。ぜひ学校で使ってみよう。
- ・目の前の子どもの実態に合わせてオリジナルにしていきたい。
- ・先生たちの研修に使えるそうです。
- ・活用、自らも開発したいと思います。
- ・これを参考に、地元作品についてのプログラムをつくってみたい。

【中学校教諭】

- ・鑑賞5分用のものがたくさんあると嬉しいです。是非使ってみよう。
- ・指導案もついていた点よかった。



- ・作品映像はナレーションやBGMを消して学校の先生が生徒の前で行いたい。
- ・公立の美術館で連携を組んで各地の美術館が同じようなものをつくるのであれば、大いに活用したい。

【指導主事】

- ・DVDを使ってかけばなしで授業が終わるのでなく、先生がきちんと生徒にかかわっている内容であり、役立ちそうです。
- ・鑑賞授業を普及させるにはとてもよい。
- ・鑑賞に対して抵抗のある方も、取り組みやすくなると思います。

【学芸員】

- ・当館でも同様のことができると思う。
- ・エッセンスを厳選しているところに、汎用性、継続性がある。好感をもちました。
- ・何から始めたらよいか、一つの方向・やり方を教えていただけ、とっかかりができたと思う。

アンケートにお寄せいただいたご意見の中から…

もっと交流したい！

- ・プログラムをつくることで見えてくることの中で、もっと学校、美術館、指導主事が互いの考えや立場について意見を交換したい（中学校教諭）
- ・発表時間が短く他のグループの内容が理解しきれなかった。グループ同士の交流の時間をしっかり取ってほしい。（小学校教諭）
- ・せっかく全国の先生方が集まっているので、日頃の実践交流などできる時間ももう少しあればよかったです。（中学校教諭）
- ・もう少しグループの人数を少なくした方がよいかと思いました。（指導主事）
- ・1日目に情報交換会を設定したらどうか？（小学校教諭）

もっとネットワークを広げたい！

- ・もっともっと自県の先生方にこの研修を受けてもらい、連携してさらに鑑賞教育を深めていきたいと思いました。（小学校教諭）
- ・本県の美術館で学校に対してやってほしいことを知りたくなった。（小学校教諭）
- ・情報交換の重要性を再認識しました。研修が終わってからが私たちの仕事です。鑑賞教育がさらに充実し、現場の先生一人ひとりの意識が高まるように尽力していきたいと思えます。（指導主事）
- ・この成果を地域に広めていく手立てを考えたいと思います。（学芸員）
- ・作品図版の配布または、ネット上での配信→ダウンロード→実践→交流（ネット上?）→冊子→配布等、事後に活かし、継続するものにしていただくと助かります。（中学校教諭）

もっと見たい！

- ・作品を見る時間をもっとほしい。（中学校教諭）
- ・初日の日に、午前中美術館の見学がよかった。（中学校教諭）
- ・ギャラリートークは、すべて同時展開ではなく、2回に分けることにより、2コマ見学できればなおよかったです。（指導主事）
- ・ギャラリートークは、せめて小・中など2つ見られればよかった。（学芸員）
- ・ギャラリートークは、全部は見られないので、あとで自由にビデオで見ることができると最高。（小学校教諭）

その他のご意見・アイデア

- ・美術館のワークシート等、他の館の試みなどを知る機会なので、それをもっと置くスペースや、持参できるならそのような案内をお願いしたいです。（学芸員）
- ・もらった資料について、もう少し宣伝（説明）があってもよかったです。（小学校教諭）
- ・講演はパワーポイントを使っているので、そのレジュメ（メモ欄を少しとったもの）があるとありがたい。（学芸員）
- ・（講演の際の照明について）記録を取るのもう少し明るくしていただければと思います。（指導主事）
- ・学校現場では指導後に必ず評価がともなう。今回も様々な発表や取組みがあったが「評価」も常につけておく必要があると思う。（指導主事）

今後の参考にさせていただきたいと思います。ご協力ありがとうございました。

研修をふりかえって

各地を結ぶゆるやかなネットワークづくりに向けて

二つの柱

独立行政法人国立美術館が、鑑賞教育に関する全国規模の研修を検討し始めたのは、約2年前のことでした。国立美術館が教育普及の分野で今後すべきことを、学校現場と教育・文化行政に立つ方々からなる委員会で討議した結果、〈研修〉と〈教材〉という二つの柱が提案されたのです。

研修の展開イメージ

平成14年施行の小・中学校の学習指導要領では、鑑賞の指導にあたって地域の美術館などを活用することが勧められています。美術館の方でも近年、教育普及を館の重要な事業と位置づけて積極的に学校を受け入れるところが増えてきました。

このように、学校と美術館が連携した鑑賞教育が、各地で見られるようになりましたが、せっかく培われた経験や方法も地域での活用に留まりがちで、その検証や改善に必要な情報は不足しがちです。そこで委員会は、全国から鑑賞教育に関わる人々が集まり、情報を

共有し課題を討議する〈場〉が必要ではないかと考えました。〈研修〉を結節点（ハブ）として各地を結ぶ、ゆるやかなネットワークづくりというイメージです。

研修の特徴（グループワーク）

このようなイメージをもとに研修には、講演・事例紹介・見学に加えて、ワークショップ的な手法を取り入れたグループワークの時間が設けられました。もとより、日本においては比較的新しいジャンルである鑑賞教育は、いまだ理論や方法が確立されているとは言えません。むしろ日本の実情に合わせて、新しく価値や考え方を確立していくことが求められています。研修でも、すでにあるものを学ぶだけではなく、そこから創り出されることを大切にしたいと考えたのです。

今年2回目を迎えた研修は、会場が狭すぎたという昨年の反省を踏まえ、六本木にオープンした国立新美術館を会場に加えて行われました。それぞれのプログラムの記録や感想は、この記録集に収録されているとおりですが、

やはり反響が大きかったのは、教員・指導主事・学芸員という立場の異なる受講者を混成して行われたグループワークに関することでした。

課題

よく「学校と美術館の連携」と一括りにされますが、教員と学芸員では発想や価値観に大きな違いがあります。この点をグループワークで実感した人が多く、しかし殆どは、違うからこそ意味があり、連携する価値があると考えるに至ったようです。

他方、プログラムづくりという課題が「指導案作成」に偏りがちで学芸員には取り組みにくいという指摘や、個々人が抱える悩みや問題意識の解決に焦点化してほしいという要望もありました。発表時間が足りない、ギャラリートークをもっと見学したいという要望とあわせて、3日間という限られた時間ではありますが、来年に向けて検討すべき課題ととらえています。また同時に、国立美術館は、小・中学校で利用しやすい鑑賞<教材>づくりも進める予定です。

さいごに

初日のギャラリートーク見学时、展示室のあちこちの作品の前で、子どもを見守る受講者の姿がありました。美術館・作品・子ども・先生・学芸員・行政。美術館を活用した鑑賞教育を、象徴的に表す光景でした。

この研修で、「鑑賞するとはどういうことか」「子どもは鑑賞を通して何を学ぶのか」「そのために教員として、指導主事として、学芸員として何をすべきか」について考え、討議した受講者のみなさんが、研修を終えて地域に戻り、これからの活動に活かされることを期待します。

■司会・進行

一條彰子 東京国立近代美術館企画課主任研究員
独立行政法人国立美術館本部事務局主任研究員

セゾン美術館（1999年閉館）在職中の1991年、小学生向け鑑賞プログラム「あそびじゅつ」をきっかけに、美術館での子どもの鑑賞に興味をもつ。1998年からは、東京国立近代美術館の教育普及担当研究員として、コレクションを中心とした鑑賞教育や、解説ボランティアの養成・運営に携わっている。この研修やSoVAプロジェクト（鑑賞教育に関する科研費助成研究）に関わったことで、最近やっと「学校」からの視点ももてるようになったかと感じている。



開演

●研修の開始と報告書の発行にあたり、ご協力を賜りました方々に心より感謝いたします。

筑波大学附属小学校のみなさん・西村雅行館長
目黒区立第八中学校のみなさん・松永かおり教諭
埼玉大学教育学部附属中学校のみなさん・山田一文館長
さいたま市立土呂中学校のみなさん・正田真由美館長
祝戸市立在育中学校のみなさん・田中夢子教諭
青木孝浩館長（宇都宮市立一乗中学校）

(以下、敬称略)

- 奥村高明（国立京大京大特別教育推進センター教育推進課 課長官・文部科学省初等中等教育局教育課程課長補佐官）
- 長田新一（群馬大学東京教授）
- 高橋利史（府中市美術館学芸員）
- 成相 泰（府中市美術館学芸員）
- 日高和成（宮崎大学教育文化学部附属小学校教諭）
- 中平千尋（長野市立藤ヶ岡中学校教諭）
- 西村雅行（筑波大学附属小学校教諭）
- 森崎夢子（東京国立近代美術館フィルムセンター・研究員）
- 泉崎 裕（多摩市立多摩第三小学校教諭）
- 河野佳代（東京国立近代美術館工芸課事務係係長）
- 谷口幹也（九州女子大学人間科学部人間学専攻学術主任講師）
- 弘中育子（都立区立美術館学芸員）
- 中島祥子（国立西洋美術館学芸主任主任研究員）
- 尾形 晋（国立新美術館学芸部研究員補佐員）
- 三澤一実（文京大学教育学部助教授）
- 豊田直幸（東京国立近代美術館学芸部研究員補佐員）
- 山田一文（埼玉大学教育学部附属中学校教諭）
- 小塚裕子（神奈川県教育委員会教育局 子ども教育支援 推進室主任）
- 松永かおり（目黒区立第八中学校教諭）
- 岡井美子（国立西洋美術館学芸部研究員補佐員）
- 今井朋子（東京国立近代美術館工芸課主任研究員）
- 中村真代子（東京国立近代美術館工芸課インターン）
- 藤吉祐子（国立国際美術館学芸部研究員）
- 相田慶司（東京学芸大学助教授）
- 安井紀子・川上好美（東京国立近代美術館研修ボランティア マネージャースタッフ）

国立美術館の教育普及事業等に関する委員会委員

●本研修は、同委員会において企画されました。
岡部幹彦（文化庁文化財部美術学芸部美術館・歴史博物館企画課長補佐兼調査官）、奥村高明、小塚裕子、泉崎 裕、長田新一、西村雅行、谷口幹也（文化庁文化財部美術学芸部美術文化調査官）、松永かおり、三澤一実、山田一文

企画官スタッフ

国立美術館本館事務課普及・研修室：小山直樹、田島敬義、有馬智子
国立美術館本館事務課企画調査：南園麻三、香永寿雄、兼家 直
東京国立近代美術館企画課教育普及室：一美夢子、尾木 朝、山口百合
国立新美術館学芸課：西村夢子、本橋聖也、古橋菜緒
インターン：大塚洋平、村田希子、船越祥紀、北川知哉、齋藤博哉

監修スタッフ

企画 一美夢子
監修 小塚裕子
デザイン 藤川希子（スタジオグニス）
本文構成・DTP 宮島佳純
撮影 玉田実生（スタジオグニス）、藤川希子
写真提供 三澤一実、谷口幹也、池田香織（東京学芸大学大学院教育学研究科）

平成19年度 美術館を活用した鑑賞教育の充実のための指導者研修

発行日：平成19年11月17日

発行：独立行政法人国立美術館 ©2007

〒102-8322 東京都千代田区北の丸公園 9-1

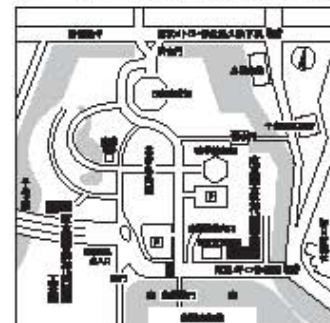
電話：03-3214-2561 e-mail: kanyo@moma.go.jp ホームページ：http://www.moma.go.jp/

東京国立近代美術館
http://www.moma.go.jp/



日本で最初の国立美術館。墨田区浅草の丸公園にあり、近代以前の日本画、洋画、彫刻、木彫・漆彫、民藝、写真などの約8500点の作品を所蔵する。所蔵品ギャラリーでは、毎日2時よりボランティアによるガイドツアーがある。

開館時間：午前10時～午後5時（休館日は午後8時まで）
休館日：毎週月曜日、国民の祝日、年末年始
アクセス：東京メトロ有楽町線竹橋1b出口から徒歩3分
問い合わせ：03-6777-8800（ハローダイヤル）
住所：〒102-8322東京都千代田区北の丸公園3-1



会場について

国立新美術館
http://www.naot.jp/



コレクションを所蔵せず、国民会の開催、美術に関する情報や資料の発信・公開・提供、教育普及など、アートセンターとしての役割を果たす美術館。国内最大級の展示スペース（14,000㎡）を有し、複数の展覧会が同時開催で開催される。

開館時間：午前10時～午後8時（休館日は午後8時まで）
休館日：毎週火曜日、年末年始
アクセス：東京メトロ千代田線乃木坂駅4a出口（直通）
都営地下鉄大江戸線乃木坂駅7a出口から徒歩4分
問い合わせ：03-6777-8800（ハローダイヤル）
住所：〒106-8658東京都港区乃木7-22-2

