

# 作品と場所の相違が美術鑑賞経験にもたらすものを想起から考える ——博物館で実物作品を、教室で複製画を、会話しながら鑑賞する意義に関する一考察——

阿部祐子\*・佐藤由紀\*\*・高橋 愛\*

本研究では、美術館で本物の作品を、また教室で複製画をそれぞれ会話しながら鑑賞する意義を、鑑賞者の想起から考察した。まず美術作品の鑑賞実践に参加した大学生を対象に、鑑賞の直後および1年後にアンケートを実施した。追跡アンケートのデータ分析によれば、展示室での実物鑑賞者および教室での複製鑑賞者はいずれも「鑑賞時の自身の観察や思考」に言及していた。一方、実物鑑賞者が「さまざまな作品の多様な側面」や「展示空間および作品の物質性」に触れていたのに対し、複製鑑賞者は特に「他者の作品解釈に対する驚きや喜びなど、自身の感情」を想起していた。こうした特徴を踏まえ、次に鑑賞者にインタビューを行ない、その内容をケース・スタディとして考察した。「展示室での作品鑑賞」「教室での複製鑑賞」という相違から、人々が何を想起し、何を忘失するのかを丹念に追うことにより、対象作品の形式および鑑賞場所の違いが美術鑑賞を経験した人々にもたらすものを探った。

## 1. はじめに

他者と共に美術作品を鑑賞すると多くのことに気づかされる。以前、美術館の展示室で一緒に鑑賞した子どもが、彫刻作品の人物像をある方向から見ると人物が悲しんでいるように見え、別の方向から見ると微笑んでいるように見えると言ったことから、その人物像のもつ豊かな表情に気づかされたことがある<sup>(1)</sup>。また樹林が描かれた油彩画の複製(画像)を大学生と鑑賞したとき、参加者の一人が、一本の細い木を若木とみなし、「他の木は経験が豊富で環境になじんでいるのに、あの木だけ若くてなじめていない」と言ったことがあり、彼女の心の中を見たような気がした。美術作品の鑑賞時に人々が紡ぎ出すこうした豊かな言葉には、いつも驚かされる。一人での鑑賞とはまた違った発見や喜びがある他者との鑑賞は、人生に豊穡をもたらすものであると感じる。

こうした他者と共に行なう美術鑑賞の意義や学習効果を考察した先行研究は数多くあるものの(平野・三宅, 2016;長井, 2012;奥本, 2006など)、作品の実物と複製、さらには鑑賞場所の相違という観点から鑑賞経験が人に及ぼす作用を長期的に追跡した研究は、ほとんどない。芸術鑑賞は人間に特有の創造的な行為(Dewey, 2016/1934)であり、その後の人生にも影響を与えられるものであるため、美術鑑賞がどのような経験として人々に蓄積され、想起されるのかを探究することには意義がある。Falk & Dierking (2011/1992)は、想起が能動的

なプロセスであり、学びの現象における重要な構成要素であることを指摘している。そこで筆者らは、人々の美術鑑賞経験を理解するため、さらには作品の質および鑑賞場所の相違が人に与える影響を探るために、鑑賞者の想起を手掛かりとし、会話による美術鑑賞実践に参加した大学生を対象に、鑑賞直後とその約1年後に、鑑賞経験に関するアンケート調査を実施した。さらに、これらのデータを分析し想起のパターンを抽出した後、参加者に対面インタビューを行ない、自身の鑑賞経験を想起してもらった。一人ひとりの鑑賞経験を吟味することによって、作品の質ないし鑑賞場所の相違が鑑賞者にもたらすものを検討し、美術鑑賞経験の意義を考察した。

## 2. 鑑賞教育および実物と複製の鑑賞に関する研究

### 2.1. 芸術鑑賞：鑑賞者と作品の関係性

芸術鑑賞は、我々人間の本质や生き方に関わる。Dewey (2014/1916)によれば、鑑賞とはさまざまな物事の中にある美しさや価値を見出すこと、つまりものの真価を見抜く力を養い、自身の経験の価値基準を培うことであり、想像力こそ、あらゆる分野における鑑賞の媒介手段である。関連して、芸術作品は鑑賞する我々自身のさまざまな解釈を許容する。Efland (2011/2002)は、「美術が複雑に構造化された分野であることは、さまざまな美術を見る人が、さまざまな任意の視点から作品を

所属：\*芸術学部芸術教育学科

\*\*リベラルアーツ学部リベラルアーツ学科

査読有

解釈するという事実によって立証される」と述べ、作品を取り巻く社会的、文化的、政治的、歴史的環境、そして芸術家の伝記などのコンテキストすべてが作品を形成しているため、「作品との関連付けの方法が増えれば増えるほど、解釈は一層複雑になり、重なり合い多層化していくだろう (Efland, 2011/2002)」と論じている。我々一人ひとりが美術作品と向き合い、深く関わることにより、作品に潜在するさまざまな可能性が引き出され、同時に鑑賞者自身の世界も広がり、また深まるとも言えそうだ。作品と鑑賞者の間には、このような生き生きとした双方向性がある。言い換えれば、対象が鑑賞、つまり知覚されるのは、見る人と見られる対象の間に不断の相互作用がある場合である (Dewey, 2016/1934)。そして知覚とは自身の経験を「再構成」、すなわち創造することであり、芸術においては、表現のみならず鑑賞もまた創造的な行為である (Dewey, 2016/1934) と言えるだろう。

## 2.2. 美術館における鑑賞教育

美術館で実施されている学校団体や家族等を対象とした会話形式のギャラリー・トークは、ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー (Visual Thinking Strategies, 以下VTS) の理念や手法を前提としているものが多い (寺島, 2016)。本研究もVTSをベースとする鑑賞実践を軸に展開しているため、ここではVTSが考案されたアメリカを中心とする、美術館における鑑賞教育の理念や手法を概観しつつ、VTSの内容も確認したい。

美術館では、美術史的な観点を中心とした、作品情報を伝授する講義形式のギャラリー・トークが、主に一般向けに行なわれてきた。一方で1980年ごろから、子どもを中心とする利用者が、自身の感性や経験、知識などを活用して美術作品と関わることにより、自分なりに作品や鑑賞経験に意味を見出す (meaning-making) ことを促す鑑賞教育の手法が発達した (Kai-Kee, 2011; Hein, 1998; Silverman, 1993)。1980年代のアメリカは、美術館教育に携わる人々が展示室での鑑賞教育のあり方を模索した時代である (Kai-Kee, 2011)。美術館での経験が個人にとって意味あるものになるためには、人々が作品情報とではなく、美術作品そのものに関わることが重要であるとの考え方が示され、利用者を主体とする鑑賞教育の重要性の認識が広がった (Kai-Kee, 2011; Shuh, 1982; Williams, 1982)。1990年代に入ると、来館者の経験の「意味」を探る調査も増え、美術館では構成主義の概念が適用された (Kai-Kee, 2011)。構成主義は、知識と学びの関係性における理論である。Hein (1998) は、

知識とは我々の外に存在する物事についての事実ではなく、既知の情報と新しい情報が化学反応を起こすように相互作用し、我々自身が構築していくものであると論じた (Kai-Kee 2011; 藤田, 2007)。構成主義において、学びとは個人的なもので、能動的かつ精神的な活動であるといえる。

また先に見たように、鑑賞には、鑑賞者と作品の間の相互作用がある。Burnham (1994) は、我々の人生が美術作品を照らし出し、美術作品が我々の人生を照らし出すときに意味が生まれると言う。こうした鑑賞者と作品との関わりという観点から重視されたのが、鑑賞者自身が思考し、作品を解釈し、作品から発見することを促すオープンエンドの問い (open-ended questions) のあり方である (Kai-Kee, 2011)。1990年代初頭、当時ニューヨーク近代美術館の教育部長だったPhilip Yenawineと認知心理学者のAbigail Housenによって、VTSと呼ばれる鑑賞の手法が開発された。VTSは、鑑賞活動を推進するファシリテーターと参加者の対話を通して、グループで作品を鑑賞する手法である。グループ内のコミュニケーションを円滑に進める役割も担うファシリテーターは、参加者に作品をよく見ること、考えたことを発言し、その根拠を示すこと、他者の意見を傾聴することなどを促す (Yenawine, 2013)。具体的には、「作品の中で何が起きていると思いますか?」「どこからそう思いましたか?」「他に何かありますか?」といった特定の問いや、参加者の発言を否定せずに受け止めたり言い換えたりして「自分は受け入れられている」という感覚を助長するファシリテーションを通して展開される。よってVTSは、鑑賞者の思考力や他者の言葉を傾聴する姿勢、自己表現力、コミュニケーション力等を養うと考えられている (Yenawine, 2013)。

2000年代以降も引き続き、鑑賞者自身にとっての意味を重視する鑑賞教育は、美術館の内外で広く実践されている。しかし、こうした手法が広がり多様化を見せるにつれ、鑑賞の手法が単なるマニュアルと化すことや個人の解釈を偏重し過ぎることを懸念する声も上がり始めた。たとえばVTSは鑑賞者自身が考えて探究することを重視するため、作品に関する知識や情報は提供しないという方針があるが (Yenawine, 2013)、そのことについては異論もある (寺島, 2016)。Riceは、「情報提供が効果的になるのは、美術作品に対する鑑賞者の自然な反応を補強するために行なう場合である」と話し (Rice & Yanawine, 2002)、Hubard (2007a) も「情報は人々の経験を深め、豊かにし、また視点を変化させ、導き、発展

させ得る」と述べ、情報提供の大切さを指摘した。さらにBurnham (2011) は、提供する情報量やタイミングを含め、情報の提示の仕方に定まったルールや厳格な手法はないため、教育に携わる各人が自分のやり方を見つける必要があると論じている。ファシリテーターとして鑑賞教育を行なう者は、個人の解釈と文化的・社会的に共有されてきた解釈のバランスを取りながら(Kai-Kee, 2011)、美術鑑賞が鑑賞者一人ひとりにとって豊かな経験となることを目指し、作品情報の効果的な活用方法も含めた鑑賞教育の可能性を今後も模索していく必要があるだろう。

### 2.3. 実物と複製の比較および環境が鑑賞経験に及ぼす作用に関する研究

現在、VTSを含む会話や対話を通じた美術鑑賞は、美術館だけでなく、学校をはじめとする別の場所でも、画像などの複製を活用することによって広く行なわれている。ここで確認したいのは、例外はあるにせよ、通常、作品の実物を鑑賞するのは作品が展示されている美術館(博物館)であり、複製を鑑賞するのは教室など、どこか別の場所であるということだ。日常場面において、物は、それに応じた場所に存在している(高橋・北神, 2011)。よって本節では、美術作品の実物と複製の鑑賞を比較する研究に加えて、美術館という空間や文脈が鑑賞者に及ぼす作用を考察した研究を精査する。

#### 2.3.1. 作品の実物および複製の鑑賞を比較した研究

1960年代から1980年代にかけて、作品の実物と複製に対する人々の反応を比較する研究はなされたが、それらの多くは複製にデジタル画像を用いておらず、また鑑賞者の作品に対する選好を測る内容が中心であった(Hubard, 2007b)。しかしその後、画像を用いるケースや、より多角的な視点から鑑賞経験を探る研究が散見されるようになった。

たとえばHubard (2007b) は、メトロポリタン美術館の所蔵する、ペトルス・クリストゥス作の《工房の金細工師、おそらく聖エリギウス》を用いて、実物の「作品」、複製としての「ポストカード」「パソコンに映した画像」の3種類の絵を、それぞれ別の中学生に見せ、参加者から言葉を引き出す鑑賞活動を行ない、それぞれの場合の反応を検討した。その結果、いずれのグループの生徒たちもよく観察し、自分の経験や知識を頼りに作品から物語などを想像していた。一方、実物作品の鑑賞者のみに作品の感触や素材、画家の制作過程に関する発言が見ら

れた。また、作品のサイズや視覚的な明確さが、実物鑑賞者に絵を細部まで見ることを促していた。参加者は、複製画より実物作品を好み、複製画の中ではデジタル画像よりポストカードが好まれた(Hubard, 2007b)。

また、Quiroga, Dudley, & Binnie (2011) は、ジョン・エヴァレット・ミレイによる《オフィーリア》を活用し、テート・ギャラリーの展示室で実物作品を見た場合と、実験室でほぼ同サイズにした複製(画像)を見た場合の鑑賞者の視線の動きを比較した。その結果、複製鑑賞者がオフィーリアの顔や手を中心に見ていたのに対し、実物鑑賞者はオフィーリアのみならず、背景の低木や下草といった周囲の環境など、細部まで見る傾向があったことが明らかとなった(Quiroga et al., 2011)。調査者らは、オフィーリアを取り巻く背景の自然が当該作品の理解に重要であることを踏まえ、実物作品を展示室で鑑賞する意義を考察している(Quiroga et al., 2011)。

#### 2.3.2. 美術館という状況が作品鑑賞に及ぼす作用の可能性

場や状況は、人々の振る舞いに大きな影響を及ぼすと考えられている(Falk & Dierking, 2000)。美術鑑賞においても、美術館という文脈が人々の美術作品鑑賞に作用することが示唆されており、Brieber, Nadal, Leder, & Rosenberg (2014) は、芸術体験は美術館など特定の文脈と強く結び付いているにもかかわらず、物理的な文脈の効果はあまり調査されてこなかったと指摘している。

Brieber et al. (2014) は、実物と複製の質に差が出にくいとして写真作品の展示を選び、参加者の半数に美術館で実物作品を、残りの半数に実験室で高解像度の複製画をパソコンで鑑賞してもらい、それぞれの鑑賞時間を計測しつつ参加者に各作品の評価をしてもらった調査を行った。その結果、美術館の鑑賞者は作品への好み、興味を高く評価しており、実験室の参加者より鑑賞時間も長かった(Brieber et al., 2014)。このことから、美術館という環境が、鑑賞経験のうち感情と密接に結びつく面に特によい効果をもたらしたのではないかと、調査者らは考察している(Brieber et al., 2014)。

Brieber, Nadal, & Leder (2015(2015)) は上記とは別の研究で、美術館に展示された25点の美術作品(実物)を見た参加者と、実験室のパソコンで同じ作品を画像(複製)で見た参加者それぞれの、鑑賞日から一週間後の想起を探る調査を行った。その結果、美術館で展示を見た人々の方が、より多くの作品を記憶しており、想起する際に空間的なレイアウトを手掛かりにしていたことを報告している(Brieber et al., 2015(2015))。

筆者らも携わった2017年の玉川大学における共同研究では、学生を2つのグループに分け、実物鑑賞者には学内の教育博物館<sup>(2)</sup>で、複製鑑賞者には教室で、それぞれVTSを用いた鑑賞実践をし、実践直後に鑑賞作品に対する評価を求める調査を行なった。また鑑賞実践の前後(プレ・ポスト)には、実践で使用したのとは異なる14点の複製(画像)をパソコンの画面に映して、一人ひとり個別に見せ、各作品を評価してもらった。プレ、鑑賞実践、ポストそれぞれの参加者の評価を分析したところ、教育博物館で実物を鑑賞した参加者は作品への「興味」「好み」「美的魅力」を高く評価しており、教室で複製を鑑賞した参加者は、鑑賞実践を繰り返し経験すると作品への「興味」を高く評価するようになることが示唆されるという結果が得られた(Ishiguro, Sato, Takahashi, Abe, Kakizaki, Okada, Kato, & Takagishi, 2020)。プレ・ポストにおける参加者の鑑賞時間は、両グループ共に、実践前より実践後の方が長くなっていた(Ishiguro et al., 2020)。

以上より、実物鑑賞と複製鑑賞には異なる特徴があること、また美術館という特殊な環境が人々の鑑賞経験に作用する可能性が示唆されてきた。しかしながら、いずれも鑑賞体験の最中や直後、あるいは短期間の想起の調査であり、鑑賞体験後に1年以上の期間を置いて参加者の想起を探った研究は、管見によればない。本研究では人々が鑑賞経験の何を想起するのかを探ることで、「美術館で実物鑑賞を」、「教室で複製鑑賞を」行なう意義をそれぞれ検討してみたい。

### 3. 調査方法

#### 3.1. 調査の概要

本研究において中心となるのが2017年に実施した鑑賞実践である。ここでは、この鑑賞実践について詳述するとともに、実践から約1年が経過したころに実施した、追跡アンケート調査およびその後に行なったインタビュー調査という、本研究の要となる2種類の調査の概要を述べる。

なお、アンケート調査およびインタビュー調査に関するデータ使用の承諾は得たが、本研究における鑑賞実践は1年次セミナーの一環として行なわれたため、研究協力者には、授業とは無関係のお願いであること、また承諾の可否は個人の自由であり、可否による一切の利益・不利益は生じないことを説明した。また、アンケート調査・インタビュー調査ともに、個人が第三者に特定され

ないこと、参加は自由意志であり拒否による不利益はないことを、本研究の目的および内容と合わせて研究協力者に説明し、同意を得た。

#### 3.1.1. 鑑賞実践とその手法

2017年、玉川大学の学生が、大学の初年次教育の一環として行なった、会話による鑑賞実践<sup>(3)</sup>に参加し、学内の教育博物館が所蔵する作品3点を、1回の実践につき約45分間かけて鑑賞した。継続して行なうことでその効果が現れるとするVTSの考え方(Yenawine, 2013)に則り、全参加者が鑑賞実践を計3回(3日間)経験した。1回につき3点の作品を鑑賞したため、参加者が鑑賞した作品は計9点となる。

筆者らは、作品をよく見て自身の考えを言葉で表現し、他者の解釈に触れるための入り口としてのVTSの有効性を、経験により実感してきた。しかしながら、VTSはあくまでも鑑賞教育の手法の一つであり、その限界も知っている。そこで鑑賞実践全回<sup>(4)</sup>のファシリテーターを務めた筆頭著者は、VTSの手法を用いつつ、参加者の反応に応じて柔軟なトークをするように努めた。たとえば、参加者の発言を踏まえてさらに問いかけたり、作品の主題や技法、用途などに関する発言があれば、情報提供を行なったりした。場合によっては、そうした発言があっても情報提供しないこともあった。そして実物と複製の鑑賞方法に、恣意的に差をつけないように留意した。

寺島(2016)は、トークの実践にあたっては、その目的や状況に応じて適切な方法を選択することが重要であると述べている。本鑑賞実践では、自由な雰囲気の中、ファシリテーターも含めたグループの会話(Burnham, 2011; Otaka, 2016)を通して参加者自身が作品を探究すること(Herz, 2010)を目指し、また他者との鑑賞が参加者にとって楽しく心に残る経験となることを重視した。よって本研究の鑑賞実践は、質問とそれに対する応答という色合いが濃くなる「対話」(Burnham, 2011)ではなく、「会話」による鑑賞として位置付けたい。

#### 3.1.2. 鑑賞実践のデザイン

玉川大学芸術学部芸術教育学科に所属する初年次学生53名(MD = 18.84歳, SD = 2.25歳, 美術教育専攻: 11名・音楽教育専攻: 42名)を、春学期27名と秋学期26名の2グループに分け、さらに無作為に、実物鑑賞者(24名)と複製鑑賞者(29名)のいずれかに振り分けた。加えて、全員が作品を見たり他者の話を聞いたりしやすいように、各グループをさらに2つに分け、1グループ

表1. 鑑賞実践の概要

鑑賞実践（2017年）の概要											
日時・グループ構成	6月27日	6月28日	7月4日	7月7日	7月11日	7月12日	11月2日	11月3日	11月10日	11月16日	11月17日
実物G1（春）	11:00～ 音楽：4名		11:00～ 音楽：4名		11:00～ 音楽：5名						
実物G2（春）	13:00～ 音楽：6名 美術：2名		13:00～ 音楽：6名 美術：2名		13:00～ 音楽：6名 美術：1名						
実物G3（秋）								11:00～ 音楽：2名 美術：3名	15:00～ 音楽：2名 美術：2名		11:00～ 音楽：2名 美術：3名
実物G4（秋）								17:00～ 音楽：2名 美術：3名	17:00～ 音楽：3名 美術：3名		17:00～ 音楽：3名 美術：1名
複製G1（春）	15:00～ 音楽：5名 美術：1名		15:00～ 音楽：5名 美術：1名		15:00～ 音楽：5名 美術：1名						
複製G2（春）		10:00～ 音楽：7名		13:00～ 音楽：7名		10:00～ 音楽：7名					
複製G3（秋）							11:00～ 音楽：9名		11:00～ 音楽：9名	11:00～ 音楽：7名	
複製G4（秋）							17:00～ 音楽：4名 美術：2名		13:00～ 音楽：4名 美術：1名	17:00～ 音楽：5名 美術：2名	
鑑賞作品（全グループ共通）											
1回目：①作者不詳《最後の晚餐》板に油彩 45.0×75.0cm 17世紀後半 ②堅山南風《武者小路実篤氏像》紙本着色 129.0×90.0cm 1955年 ③タティアナ・ボムス《四季》キャンバスに油彩 83.0×98.0cm 制作年不詳											
2回目：①ヴァレリオ・アダミ《女》キャンバスに油彩 97.0×130.0cm 1964年 ②作者不詳《薔薇の聖母 3枚折祭壇イコン》ロシア・イコン 板にテンペラ、金メッキした銀板、七宝 46.0×60.0cm 17世紀 ③山口薫《鱒池のほとり》キャンバスに油彩 143.0×175.3cm 1966年											
3回目：①マッシュモ・カンピーリ《迷路》キャンバスに油彩 45.5×55.0cm 1957年 ②サルバドール・ダリ《四季のファンタジー 春》紙にリトグラフ 77.5×56.5cm 1975年 ③利根山光人《童心》キャンバスに油彩 135.0×167.0cm 1990年											

の参加者を10名以下にした。よってグループ数は計8つとなり、本研究では、春学期のグループを、春の「実物G1」「実物G2」「複製G1」「複製G2」、秋学期のグループを、秋の「実物G1」「実物G2」「複製G1」「複製G2」と呼ぶ。これらの全参加者が、週に1回ずつ、計3回経験した。鑑賞実践の詳細については表1を参照された<sup>(5)</sup>。

なお、実物鑑賞者は大学構内の教育博物館の展示室で、複製鑑賞者は教室で、春学期・秋学期を問わず、どのグループの参加者も、各回、同じ順序で同じ3点の作品を鑑賞した。複製鑑賞に関しては、電子黒板のスクリーン（縦約120×横約190cm）に作品画像（複製）を投影した。各作品の鑑賞時間は、鑑賞中の自然な流れを重視したため、その回によって多少異なるものの、特定の作品の鑑賞時間が大幅に長く／短くなることはなく、どの回も

15分程度、全体としては45分前後であった。

### 3.1.3. 作品の選定

鑑賞実践では、玉川大学教育博物館の所蔵作品から9点の作品を、2017年の共同研究に関わった教員らで協議し選定した。その際、多様な時代、主題、ジャンル等の作品、さまざまな解釈を阻まない作品、またグループでの鑑賞に耐え得るサイズの作品を選ぶことに留意した。本研究のケース・スタディで扱っていない5点の作品については、付録5を参照されたい。

### 3.2. アンケート調査

本研究の目的は参加者の想起を探ることによって、その鑑賞経験を考察することである。よって筆者らは、2017年の鑑賞実践が終了してから約1年が経過したころ

に追跡アンケートを実施した。追跡アンケートは、2017年6月および7月の実践に参加した学生には2018年の7月に、2017年の11月の実践に参加した学生には2018年の11月に、それぞれ回答してもらった。追跡アンケートの問いは以下になる。なお「レクリエーション」とは、当時の鑑賞実践の呼称である。

追跡アンケート（2018年実施）

1. 鑑賞した作品について覚えていることがあれば書いてください。小さなことでもかまいません。
2. レクリエーションに関して、どんなことが印象に残っていますか。
3. レクリエーション後、どんなことを考えましたか。
4. レクリエーション後、美術作品の鑑賞をしましたか？
- 5-1. 「はい」と答えた方：どこで、どんな作品を見たのかおしえてください。
- 5-2. 「はい」と答えた方：もしよろしければ、そのときに感じたことをおしえてください。

3.3. インタビュー調査

追跡アンケートの分析から浮かび上がったパターンにどのような意味があるのか検討するために、2019年の1月から2月にかけて、鑑賞実践参加者のうち8名に筆頭著者が対面インタビューを行なった。8名の選考にあたっては、後述する追跡アンケートに見られた4つのパターンの複数に当てはまる回答をしていた参加者のうち、実物鑑賞者から4名、複製鑑賞者から4名を選んだ。インタビューの概要は表2を参照されたい。

インタビューでは、定型となる質問は設けずに、基本的には追跡アンケートに記載された内容、とりわけ問い1に対する参加者の回答を端緒とし、その後は対象者の返答に沿いながら柔軟に進めた。質的調査におけるインタビューは、半構造化のかたちで実施されることが多く(Merriam, 2014/1998)、本インタビューも、ゆるやかに構造化された半構造化のインタビューとした。なおインタビュー内容は、対象者の許可を得て録音し、文章に書き起こした。

3.4. 手続きと対象者

HousenがVTSの開発段階で「鑑賞者が何を知っているかではなく、知っていることをいかに活用するか」(Yenawine, 2013)を重視したように、VTSは、美術作品を見慣れていない鑑賞者でも、自身の観察力やこれまでの経験や知識を使って作品と主体的に関われるように考慮されている。よって本研究ではその点にも着目し、美術に関心の薄い、あるいは自主的にあまり美術館を訪れることがない大人へのアプローチの可能性も探るべく、同じ芸術分野ではあるものの、美術専攻ではない音楽専攻の学生のみを対象とした。よって本調査では、鑑賞実践参加者の53名から美術専攻の11名を除いた42名のうち、追跡アンケートに回答した音楽教育専攻者35名(MD = 18.57歳, SD = 0.65歳, 実物鑑賞者:13名 複製鑑賞者:22名)および、その内インタビューに応じた8名を対象とした。

3.5. 本調査のデータの種類の種類

本調査のデータは以下の5種類である。中でも、追跡

表2. 対面インタビューの概要

対面インタビューの概要：芸術教育学科 音楽専攻2年生（2019年時点）8名					
	実物／複製グループ名	春／秋	実践参加日（すべて2017年）	インタビュー日	インタビュー時間
学生A*	実物G2	春学期	6月27日, 7月4日, 7月11日	2019年1月29日	16分20秒
学生B*	実物G1	春学期	6月27日, 7月4日, 7月11日	2019年1月30日	7分09秒
学生C	実物G1	秋学期	11月3日, 11月10日, 11月17日	2019年1月30日	10分16秒
学生D	実物G1	秋学期	11月3日, 11月10日, 11月17日	2019年2月4日	10分25秒
学生E*	複製G1	秋学期	11月2日, 11月10日, 11月16日	2019年1月31日	7分30秒
学生F*	複製G2	春学期	6月28日, 7月7日, 7月12日	2019年1月30日	9分19秒
学生G	複製G1	春学期	6月27日, 7月4日, 7月11日	2019年1月31日	13分30秒
学生H	複製G1	秋学期	11月2日, 11月10日, 11月16日	2019年1月30日	8分33秒

\*の付いた4名をケース・スタディとして取り上げた。

調査となる〈4〉および〈5〉が主要なデータであるため、前節で詳述した。

- 〈1〉 2017年の鑑賞実践の録画
- 〈2〉 2017年の鑑賞実践時における筆頭著者の観察
- 〈3〉 2017年の鑑賞実践直後のアンケート（「直後アンケート」）
- 〈4〉 2018年実施の追跡アンケート（「追跡アンケート」）
- 〈5〉 2019年に実施した対面インタビューの録音

なお〈3〉の直後アンケートは、鑑賞実践が終了した直後に、実物鑑賞者にはそのまま教育博物館で、複製鑑賞者にはそのまま教室で実施した。「3回のレクリエーションに参加してみえたか？」との問いに対して最も多かったのは、実物鑑賞者、複製鑑賞者を問わず、「一つの作品によって様々な解釈ができることがおもしろかった」「様々な考えを聞き、自分の考えが変わることがあり、とても楽しかった」等、他者の考えや解釈にふれた驚きや喜びといった自身の感情に関する感想である（実物：69.2% 複製：68.2% 全体の平均：68.6%）。次いで、「はじめ絵をみたときよりも、くわしく、深いところまで注目するようになりました」「こんなに絵を見て時間をかけて色々なことを考えたことはなかったのおもしろかった」等、自身の観察や思考に関する言及が少なからずあった（実物：38.5% 複製：40.1% 全体の平均：40%）。また、「今後、教育博物館に行きたいと思いませんか？」との問いに対して、実物鑑賞者で「是非行きたい」を選んだ人はおらず、「機会があれば行きたい」を選んだ人は92.3%いた。一方、教室での複製鑑賞者で「是非行きたい」を選んだ人は18.2%おり、「機会があれば行きたい」を選んだ人は72.7%いた。追跡アンケートの作成に際しては、この直後アンケートの結果を踏まえたことを付記したい。

## 4. 追跡アンケート分析

### 4.1. 内容分析

追跡アンケートのデータ分析には、内容分析の手法を援用した。「内容分析とは調査で得られたデータを記録単位で分析し、分類・命名することによってある事象を明らかにすることである（上野，2004）。」内容分析は歴史的に見ると量的研究で適用されてきたが、その後、質的研究としても位置付けられるようになった（上野，2008）。データをコーディング（coding）する際には、

同じ記録単位を集積することになるため、結果的に数量的なデータを扱うことになる（上野，2004，2008）。本研究では内容分析を用いて、追跡アンケートに書かれた文章をコーディングし、複数の特徴的なパターンを抽出した。追跡アンケートの分析結果は、「追跡アンケート（2018年）概念図」（図1）および次節の「追跡アンケートから浮かび上がったパターン」に示す。

### 4.2. 追跡アンケートから浮かび上がったパターン

追跡アンケートを分析した結果、参加者の心に残っていたことは多様であった反面、いくつかの興味深い傾向が見られた（図1）。

主要なパターンは4つある。1つ目は、「参加者らは全般的に、鑑賞した作品を覚えており、特に実物作品の鑑賞者は具体的に作品を想起していた」ことである（付録1）。教育博物館での実物鑑賞者は、断片的であっても全員が何かしら鑑賞作品の具体的側面を想起しており（13名/13名：100%）、教室での複製鑑賞者は13名が想起していた<sup>(8)</sup>（13名/22名：59%）。加えて、実物鑑賞者が1点から複数点のさまざまな作品の多様な特徴を想起していたのに対し、複製鑑賞者が想起していたのは、主に宗教画の《最後の晩餐》と肖像画の《武者小路実篤氏像》の2点だった。

2つ目は、「他者の考えや解釈に触れた驚きや喜びといった自身の感情の動きに関する記述が、教室での複製鑑賞者の方に多かった」点である（付録2）。そのことについて、教育博物館での実物鑑賞者で記述した人は約半数<sup>(11)</sup>（6名/13名：46.2%）だったのに対し、複製鑑賞者で記述した人は多く<sup>(12)</sup>（18名/22名：81.8%）、コメントも比較的長文で、感想まで書いていた人も9名いた。さらに複製鑑賞者の中には、他者の考えや解釈に触れたことによって生じた自身の変化について述べる人や、鑑賞経験を客観視し、そこから意味を見出している人もいた。

3つ目は、「教育博物館での実物鑑賞者、教室での複製鑑賞者のいずれも、自身の観察や思考について少なからず言及していた」点である（付録3）。それらの記述は、美術作品鑑賞における観察や思考が「初めての経験」であったことが示唆されるという特徴があり、複製鑑賞者による記述が特に多かった<sup>(13)</sup>。

4つ目は、「教育博物館での実物鑑賞者が、作品を鑑賞した空間や身体、あるいは作品の物質的な側面に言及していた」点である（付録4）。複製鑑賞者による記述は1件のみであったのに対し（1名/22名：4.5%）、実物鑑賞者のうち8名（8名/13名：61.5%）が、鑑賞時

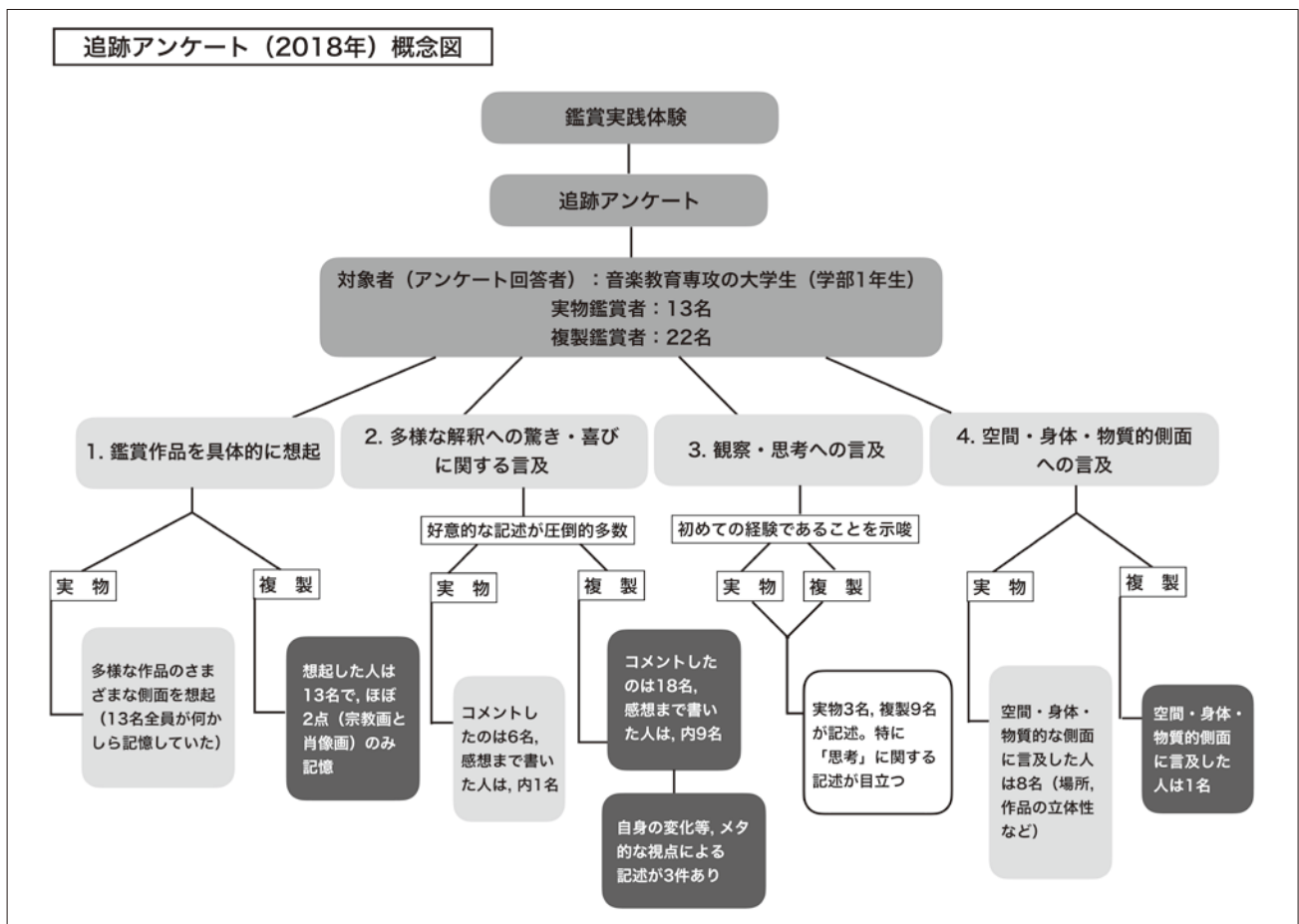


図1. 追跡アンケート (2018年) 概念図

に身を置いた空間や身体性、あるいは作品の物質性について記述していた<sup>(14)</sup>。

以上4つのパターンは、基本的には全グループの参加者による記述が反映されたもので、パターンにグループの偏りは見られなかったことを付記したい。

#### 5. インタビュー結果：4つのケース・スタディ

本研究では、質的調査として教育の領域で普及しているケース・スタディ (Merriam, 2014/1998) の手法を用いた。ケース・スタディは、ある特定の時点における、ある現象そのものの姿を記述することに関心を向け、その現象に特徴的で重要な諸要素の相互作用を明らかにしようとする手法である (Merriam & Simpson, 2010/2000)。

追跡アンケート分析で見出されたパターンについて掘り下げて考えるために、インタビューした8名のうち、追跡アンケートのデータ分析で得られたパターンを特に有する4名 (実物鑑賞者2名・複製鑑賞者2名) のケー

スを取り上げる。まず、インタビューの中で参加者が語ったことを部分的に引用し、その上で、語られたことに関連する内容を、〈1〉2017年の鑑賞実践の録画、〈2〉2017年の鑑賞実践時における筆頭著者の観察、〈3〉2017年の鑑賞実践直後のアンケート (「直後アンケート」)、〈4〉2018年実施の追跡アンケート (「追跡アンケート」) のデータに加え、同対象者の、ケース・スタディにおける引用箇所以外のインタビュー部分から抽出して補足した。

なおインタビュー対象者はそれぞれA, B, E, Fとし、インタビュアーはR (Researcher) とした。インタビューはいずれも、追跡アンケートの最初の問い「鑑賞した作品について覚えていることがあれば書いてください。小さなことでもかまいません。」に記された回答をもとに開始した。



## 5.1. ケース1 A：春学期・実物G2

R：では最初に、鑑賞した作品について覚えていることを書いてもらったときに、絵ではなくて、本のような箱のような……

A：あー、はい。覚えています。

R：それについてもう少し聞かせてもらっていいですか？

A：どんな点が印象的だったとかですか？ いやなんか、そのとき……は、絵画が多かったんで、あの単純にモノ、モノっぽかったんで今でも覚えていますっていう。

R：なるほど。どんな感じのモノだったかっていうのは記憶しています？

A：あ、でもなんか、本……、開くタイプで、なんかその……確かキリスト系のもので、なんかこう人物像だったり、そういうのが、なんとなくこう、彫刻みたい、ミニサイズの彫刻みたいなのがあった記憶があります。

R：よく覚えていますね（笑）。

A：はい（笑）。

R：キリストっていうのは、どういうところからキリスト……

A：あ、なんか……なんでしたっけ？なんか文章が、読めないんですけど書いてあったり、あとなんかこう、十字架の何かがあったから、たぶん、おそらく私は……。あと、もしくはそういう説明があって、キリストなんだなあっていうふうに思ったんだと思います。

Aが追跡アンケートに記し、インタビューで語った作品は、明らかに《薔薇の聖母 3枚折祭壇イコン》（図2）のことである。

《薔薇の聖母 3枚折祭壇イコン》には、観音開きの扉を開いた中央パネルに聖母子像が、扉となる左右パネルの内側には「キリストのエルサレム入城」や「キリストの復活」といった12の場面が、それぞれ描かれている（玉川大学教育博物館，2022）。Aが読めなかった「文章」とは、聖母子像の真下にある白い部分にロシア語で書かれた文字のことである。2017年7月の鑑賞実践の録画を確認すると、その文字がどこの言葉なのか疑問を抱いた参加者がおり、Aが何度かのぞき込む姿が確認できた。Aは描かれた人物をキリストだと思っていた。録画では、参加者から「聖母マリア」や「イエス・キリスト」という言葉が出た直後に、Aが「右下で、人が磔になってい



図2. 作者不詳《薔薇の聖母 3枚折祭壇イコン》ロシア・イコン 板にテンペラ、金メッキした銀板、七宝、46×60cm 17世紀

るから、そう（キリスト）かなーって……」と発言している。参加者の一人が蝶番で扉を開閉できることに気づき、持ち運ぶときに「中が傷つかないように」閉めるのではないかと、「重そう」等の発言が出た。Aも扉が閉められることに着目し、信仰に関わる大切なものだから、普段は扉を閉めて隠していたのではないかと推測していた。描かれた主題との関連において、参加者らが作品の用途や機能、物質性等に引き付けられていたことが確認できた。

Aは同様に、他の作品に関しても詳細に覚えており、それらに対する自身の印象や感情等も記憶していた。

R：あとあの、馬と女の子の絵っていうのは……

A：ああ、覚えています。

R：何かあの、もうちょっと詳しく聞かせて……

A：あの、犬とかいるやつですよ。あれは……なんかこう、線、輪郭がはっきりしてない……かったと思うんですけど、それであとなんか、暗い色遣いで割りと、でそれが、なんか女の子、馬、犬とか、なんかすごいかわいい内容ではあるんですけど、私が今でも覚えている感じだと、ちょっと怖い感じだったかなっていう……。

R：怖いっていうのは色合いから……？

A：色合いが……ちょっと。

R：描かれてるモチーフはかわいかったりするのにな。

A：はい。そういうタッチでちょっと怖さがあったかな、と。

R：何かその作品について、こう思ったとか、そういうのは覚えてますか？

A：ああ、でもなんか、こっちを見てたんですよ、たぶん女の子も犬も馬も。……確か。それで、こう顔もしっかり描かれていなくて、それがなんか私は……、何か訴えている感じの絵に見えました。なんか、じっと見られてて、で背景……背景がちょっと暗い感じだったんですかね、確か。それで……なんかこう、んー、馬とか犬とか女の子が、ちょっと、世界に向けて、何かを批判しているみたいな感じの絵なのかなと、私はたぶんそのとき思った……と思います。

Aが話したのは、山口薫による油彩画、《鱒池のほとり》である（図3）。画家の娘とされる少女が、水牛にまたがる姿で愛犬と共に描かれている。



図3. 山口薫《鱒池のほとり》キャンバスに油彩、143.0×175.3cm, 1966年

追跡アンケートに「犬」という言葉はなかったが、インタビューから、Aが描かれた犬も記憶していたことがわかった。複数の色の線および面が交差する背景に溶け込むかのように、わずかな輪郭線でぼんやりと描かれた人物と動物の描写は、Aの表現と大方一致している。Aは牛を馬だと思っていたが、少女と動物たちが鑑賞者の方を見ている（「じっと見られてて」）という発言も、実際の絵画と一致している。

Aは他4点の鑑賞作品もよく覚えており、その内2点については、部分的ではあるが具体的に覚えていた。Aはインタビューで、絵を描くことが好きで、以前は花などの絵を描いていたと話した。「色遣い」「タッチ」「線画」「ぼやかし」「時間をかけてつくられてる」「一人でつくったのか」等の言葉を挙げながら、「絵の要素を楽しむっていう面でも、絵を描く段階を想像するっていう意味で

も」作品鑑賞が楽しかったと語った。

## 5.2. ケース2 B：春学期・実物G1

R：鑑賞した作品について覚えていることで、「ちょうちょうが描かれて季節が表されているもの」って書いてくれているんですけど、何か、どんなものだったか印象ありますか？

B：なんか、季節が表されてるっていう説明を聞いて、あーそうなんだって、他の季節……のやつが、なんか本で、見た記憶があるんですけど、それで、へえ、と思った記憶しか今なくて（笑）。

R：本っていうのは、その教育博物館で？

B：教育博物館の、なん……本というか、なんだろう、雑誌じゃなくてなんだろうな、展示されている絵が一覧全部載ってる本、みたいなのがあって、それを見せていただいて。なんか季節ごとにあって、それで、今展示されているのはこれなんだ、へえ、みたいな。

R：それにつながったというか。

B：はい。

R：その中の一枚が。他に何か覚えていることありますか？

B：蝶々の記憶はあるんですけど、他はないんですよね。

R：蝶々がすごく印象に残ったんですね。

B：そうですね。

R：じゃ作品……美術作品については他にはそんなに……？

B：はい。今は……覚えていないです（笑）。

Bの記憶に一番残った作品はサルバドール・ダリによる《四季のファンタジー 春》（図4）であった。

本作品はダリが春夏秋冬の季節を表した、4点から成る版画の連作である。鑑賞実践時は「春」のみが展示されており、本作品は、実践3回目に鑑賞した3点のうちの1点であった。2017年7月の鑑賞実践の録画を確認すると、Bが最初に言葉を発していた。以下は録画からの引用である。

Bの最初の発言は「たぶん……闇がすごそう」であった。「ぱっと見、歩いてきたときに、あー明るそうだなーって見たら……、なんか顔が、口元笑っているように見えなくてもいいけど、周りの不気味さがすごいのと（ここで指差す）、あとなんか、まつ毛に見えるけど、涙を



図4. サルバドール・ダリ《四季のファンタジー 春》  
紙にリトグラフ、77.5×56.5cm、1975年

表しているのかなーって思ったり（両手の人差し指を前に出し、上から下へと下ろす仕草）「近づいてみたらちょっと違った」と語った。他の参加者はこの発言にうなずき、その後、幾人かが「闇」「影」と表現しながら女性の胸元にある黒い部分に触れ、話は女性の内面に移っていった。

全員が一通り話し終えてから、Bは「蝶々って、復活とか不死みたいな意味があるらしくて、そう考えると、女の人が……なんだろう……変わりそうな、進化しそうな」と言い、その後は、「花とか蝶々、特に花がすごい、なんか上手だなーって思ったんですけど、女の人とかは、すごい、一発でわーって描いたような……。差がすごいなあって」と話していた。

鑑賞実践終了後、ファシリテーターが3点のうちどの作品が気に入ったか参加者に挙手させて聞く場面が録画に残っており、Bは当該作品のところで挙手していた。理由として「なんかすごい、興味が湧いたなあと。あ、あんまり私、絵、見ないんですけど、なんかあれだけおもしろいなあって」と答えている。ファシリテーターの記憶によると、教育博物館の所蔵作品目録には《四季のファンタジー 春》以外の季節の作品も掲載されており、時間があるときは、鑑賞実践終了後に学生たちに目録を見せていた。その中にBもいたと記憶している。

R：「絵について考えることが人生初だった」って書いてあって、それについて、もうちょっと詳しく聞かせてもらえますか。

B：今まで美術館とか行っても、見ても別に何も感じる事がなくて、あんま、美術館もともと好きじゃなかったの、あの、けっこう、すぐまわるの早いんですよ、私。なんですけども、レクリエーションでみんなとまわって、絵について何か考えとかを言わなきゃいけない場になっ、置かれたから、考えなきゃと思って、考えて、よく見てみると、いろんな発見があったなあっていうのがあって、その発見あったの覚えていないんですけど、なん……なんか、まあいろんな発見があって……それがちょっと、楽しかったというか、人生で初めての、経験だったなあと。

R：じゃ自分で、「自分」で発見したっていうことが、けっこう……

B：そうですね。

R：あとは、人それぞれ絵を見て思うことが意外と異なる、って書いてくれていて、これについては何か……

B：みんなで話、考えとかを出している中で、人が言っているの、あ、そういう見方もあったんだ、みたいな。私はこう思ったけど、そういう解釈もあるんだ、確かに言われてみればそうかもしれないなという部分があって、おもしろいなあと思いました。

R：なんか具体的には覚えていますか？ こんなことを言ってたとか、「私はこう思った」とか、

B：……なんか蝶々に関してかな。なんか、場所は覚えているんですよ。その話をした場所は覚えてるんですけど、たぶん蝶々だと思うんですけど、なん、何言ったかも覚えていないんですけど、私が何か言ったら、「私はこう思った」って言うてる子がいて、あ、確かにそうかもな……みたいな思った記憶があるんですけど、内容は忘れました。

R：そうなんですかね。場所についてどんなこと覚えていますか？

B：場所について？

R：今あの、場所はこう、思い浮かべられるって……

B：あーあの、蝶々があった場所なんで。教育博物館のその、絵のスペースのこの辺っていうのを覚えているんですけど。

Bは、直後アンケートの「3回のレクリエーションに参加してみてもいかがでしたか？感想を自由に書いてください」との問いに、「普段絵画を見ることがないし感じ

たことを言うようなこともなかったもので、絵画を見て自分なりに解釈してみたりするのが楽しかった。他の人の意見を聞いて考えが広がった。」と書いており、これはBの追跡アンケートおよびインタビューの回答と重なっている。

### 5.3. ケース3 E：秋学期・複製G1

R：「シンプルなものから華やかなものまでさまざまな作品があった」と書いてくれていて、そのことについてもう少し詳しく聞かせてもらえますか。

E：なんかもう、何にも、すごい、ただ四角い絵とかあったじゃないですか。なんかすごいシンプルなんだけど、そこからいろいろ感じ取れるものもあったし、そういう、どっかの場面を描いた作品とかも印象に残っていて。それは物語とかが、背景が見えるなあーって思って。なんかそういうさまざま、いろんながあるんだなって思いました。

R：四角い、ただ四角い作品っていうのは、どんな感じだったか……

E：どんなだったっけ……？なんかあった気がするんだけど。

R：細かいところで何か覚えています？

E：なんか全然、すごい、具体的なことは覚えていないんですけど、なんだろう……すごい不思議だなあって思ったんです。

R：その四角い作品が。

E：特に、色だけの絵とかあったじゃないですか。だからそういうので、その、思いました。

R：なるほど。その何か、特定できる何かがあるわけじゃなく、

E：意味が、とりあえずあんまり感じ取れないんですけど、みんな考えてくと、なんかそういうふうに見えてきたりとかして、おもしろいなーって思いました。

Eの回答の「物語」に関する部分に僅かに具体性を感じ、さらに尋ねた。

R：あとは、物語が描かれてる絵って言ってくれたんだけど、それについては何か、もう少し……

E：なんかたぶん、最後の晚餐……？とかの絵とかあった。で、そのなんか、人、人物を特定して見たりとか、背景に描かれてるのを見たりとかして詳しく見ていくと、そういうなんか、場面が想像できるなあと思いました。

R：そっか。……キリスト、最後の晚餐の絵ですよ。

E：そうです、そうです。あったなあーって。

R：それで何か、誰かこう言ってたとか自分はこう思ったとかありますか？

E：なんか言ってたっけなあ……。……何話したんですか？

R：だいたい前ですからね。

E：でも、この人がこう言ってそう、とか、そういう話はしてたかなって、印象はある。「会話してるねー」とか。

R：なるほど。絵の中の人物がこういう話、してそうだねー、みたいなことを言ったのを覚えている。

E：そうです、そうです。言った気がします。

R：あとは何か、レクリエーション全体に関して「人によって絵の捉え方が違って、それに驚いた」と書いてくれていて、ちょっとさっきの話と重なるかもしれないんですけど、何かそのことについてもう少し補足ありますか？

E：でも本当に、さっきのことじゃないですけど、一個の絵見ても人によって「この人は……」、たとえばあの、最後の晚餐の絵でも「楽しそうにしてるね」とか、でも意外となんか……「真剣じゃないけど、けっこう緊迫してる雰囲気だな」とか、やっぱり見る人によって違うなってすごい思いました。

R：それを、いろんな人の意見を聞いて、どう感じました？

E：いやなんか、たぶん作者は一つの意図をもって描いているんだと思うけど、その見方によって違うので、おもしろいなーと思いました。

Eは、作者不詳の《最後の晚餐》(図5)を見たことを思い出した。



図5. 作者不詳《最後の晩餐》板に油彩  
45.0 × 75.0cm 17世紀後半

2017年11月の実践時の録画を確認すると、実際に《最後の晩餐》に描かれた数人の人々（テーブルの上に突っ伏している人物や奥に描かれた皿を運ぶ給仕）にグループ全体で着目し、参加者らが発言している場面が見られた。実際にはEの言葉と同じ発言はなかったものの、Eが言うような、描かれた人物たちの会話や場面の雰囲気に関する発言は複数あった<sup>(15)</sup>。

インタビューの終盤に鑑賞実践全体の感想を聞いたところ、Eは「美術館に行っても、解説を聞くだけとか、一人で考えるとかなので、皆でそういう、思ったことを、作者の意図を知らない上で共有……シェアしていくのは、いい鑑賞……すごい楽しいなって思いました」と話している。

#### 5.4. ケース4 F：秋学期・複製G2

R：鑑賞した作品について覚えていることで、色使いが不思議な作品って書いてくれていて、それってどんな感じだったとか、印象は残ってますか？

F：絵自体は、あんまりないんですけど、たぶん私……が好きなものが、なんか……あんまり、すごいきれいとか上手って言うよりは、なんか、私、美術のこと全然わかんないんですけど、イメージ的な問題で、なんか、ピカソとか、そういう感じの……なんて言うんだろう、美しい、うまい、じゃなくて、そういう、奇抜、とか、わかりやすい、とか、そういう思いがおもてに出ている感じのやつが好きなんだと思います。

R：なんかそういう系ので、こんなあったな、とか……ある？

F：……

R：一番好きだなって思ったのって、どんな……感じだったかな？

F：なんかでも、覚えてるのは、……なんでしたっけ？細かいんですけど、

R：うん、いいよ。

F：細かいけど……

R：あ、描かれてるものが細かい？

F：細かい感じだった気がします。

Fはその後「馬みたいな、動物が描かれていて」と言い、おそらく前出の作品《鱒池のほとり》を思い出したようだったが、すぐに「全然覚えていません」と繰り返し、それ以上、作品に関するコメントは出てこなかった。よって別の話題に移行した。

R：その後「絵画の見方は人それぞれで面白いと書きました」と書いてくれていて、何かそれについて、あの、もう少し詳しく話してもらえますか？

F：確か、みんな……5人くらいで話し合ったときありましたっけ？同じ絵を見て、なんかそのときに自分が思っていないことを言っている人がいて、なんか、全然違うんだなって思いました。

R：そうなんだ。具体的には、ちょっと、残ってはいないかな？

F：えーと……

R：誰とかまではいいんだけど、こういうこと言った人がいた、とか、私はこう思ったとか。なんかありますか？

F：……覚えていないんですけど、なんか、例えて言うと、私が水だと思ったものを火だと思った、みたいな、そういう全然逆のことを言ってる人がいました。

R：そう。じゃ本当に、まるで逆のようなことを言ってる人もいた。それを聞いてどう思った？

F：……

R：とか、覚えてます？

F：えー……。本当にへえ、と思って。……私は音楽やってるんですけど、そういうのにも同じようなことがあるし、あと教職を取ってるんですけど、それで勉強してる……例えば道徳の授業とか……も、なんか、そういうのにつながるなって思いました。

Fは、直後アンケートにも「他の人が同じ絵を見て自分とちがったことを考えていることを知り、刺激になっ

た。」と書いている。

またFは追跡アンケートに「絵を見るのって意外と楽しいと思いました。」と書いていたため、そのことについても聞いてみたところ、他者の感じ方や考え方に関連する返答があった。

F：でも今まで全然興味がなかったんですよ。  
R：美術……とか絵に？  
F：絵に……。なんか……美術展とかあるんですけど、お金払って絵を見に行くって何なんだろうって思ってたんですけど、やっぱりそういう、人と違う意見をもったりとか、がおもしろいなと思って。  
R：そうなんだ。  
F：他に見る機会があっても、あ～こういうの、この絵はこれっばいなんて思っても、他の人が違う見方をしてるのかな～って想像したりして……、するようになりました。

## 6. 分析および考察

### 6.1. 教育博物館での実物作品鑑賞者に見られた特徴から

#### 6.1.1. 鑑賞者と作品の関わりの深化 〈1〉 作品の物質性

Aが鑑賞した作品について具体的に記憶していたことは、「参加者が作品について記憶しており、特にその傾向が実物鑑賞者にあった」という追跡アンケート分析のパターン1（図1）に当てはまる。またAが追跡アンケートで最初に書いたことは「絵ではなく、本のような、箱のようなものもあった（キリスト…?）」であり、インタビューではその理由を「単純にモノ、モノっぽかった」ため、今でも覚えていたと話した。録画によれば、他の参加者からも蝶番で扉を開閉できること、持ち運ぶためのものであること、重さ等、作品の物質性、用途、機能に関する発言が多く出ていた。追跡アンケートにも、実物鑑賞者は「箱を開いたような作品」「キリスト教の礼拝道具がきらびやかで印象的だった」等、作品の立体性や物質的な側面を記述しており、これらの発言および記述は、追跡アンケート分析のパターン4（図1）に当てはまっている。

美術作品は「物質」である。素材という物質があり、人間が素材と出会い、素材との交流や格闘の末に作品は生み出される。そして作品には人間による創造の痕跡が残される。阿部（2019）は、作品とはあくまで物質的に受肉した「かたち」でしかない指摘する。そして、かたちは像（イメージ）ではなく、素材と技法によって具

体化された存在であり、素材と不可分であると述べている（阿部，2019）。

また美術作品を含む物質には、当然のことながら知覚できる表面がある。佐々木（2006）によれば、我々の周囲は、岩場や山肌といった自然物の表面、それに人為的な加工や修正が施された表面、さらに人の手によって第一あるいは第二の表面に表現された表面という、三種の表面（サーフェス）から成るとし、我々は通常、それら三種の表面の混合を経験している。そして美術表現とは、素材という表面を知覚すること、表面を修正すること、そして新たに他の表面をつくり出すこと、この3つが同時に、また一体となって進行する「表現表面の経験」のことを指す（佐々木，2006）。この「表現表面の経験」によって、作家は、素材そのものの性質を知ると同時に人間の手の性質をも知ることになり、鑑賞者をも素材の性質および人の手の性質に対する驚きへといざなう（佐々木，2006）。佐々木（2006）は、この新たな意味の発見へと導く、素材と手によるふたつの表面の二重性こそが、表現を知覚することの本質であると言う。つまり作品の表面を探索できる深さともいべき性質を備えたのが、実物の作品なのである。ところが複製という別の表面に置き換えられた時点で、美術作品が有する「表現表面」の二重性、そしてその二重性から得られる情報は消失する。いかに図版や画像に目を近づけても、その探索には限界がある。

Aが鑑賞作品の9点中6点もの作品を鮮明に覚えていた要因の一つに、実物作品のみがもつ物質性がAと作品との関わりを促し、彼女の経験を深めたことが挙げられないか。インタビューの中で、Aが「タッチ」「ぼやかし」「時間をかけてつくられてる」「一人でつくったのか」等の言葉を挙げ、また「絵の要素を楽しむ」「絵を描く段階を想像する」等の発言をしたことは、実物作品を見たからこそ出てきた言葉であると言えそうだ。これらの発言からは、Aが、作品を生み出した作者の手や制作のプロセスに共感や敬意などを抱きながら、作品をじっくり探索し、深く関わったことが示唆される。さらに、Aが追跡アンケートで最初に立体性のある作品《薔薇の聖母 3枚折祭壇イコン》を挙げたことや、作品鑑賞時にAを含めた参加者が扉の開閉といった作品の物質性や用途、機能などについて議論していたことから、Aは、作品の物語性のみならず物質性についても、思考し、探っていたのではないだろうか。

### 6.1.2. 鑑賞者と作品の関わりの深化 〈2〉モチベーションおよび感情への作用

人は、驚き感動したことはよく覚えており、また自分にとっての意味を考えると記憶の保持がよいとされている(太田, 2008)。Aの想起したことが、作品自体のみならず、「ちょっと怖い感じだったかな」「何か訴えている感じ」「馬とか犬とか女の子が、ちょっと、世界に向けて、何かを批判しているみたいな感じ」といった、鑑賞中に抱いた自身の感情や印象だったことは見逃せない。Falk & Dierking (2016)は、博物館体験と人々の記憶の関係を探る自らの調査、また他の研究者らによる調査を参照し、人々が自身の博物館体験を少なくとも部分的には記憶し得るという考えを示した。そして博物館体験の記憶の保持には「新規性」、その人の性質に関わる「モチベーションや期待」「感情(への作用)」、そしてその経験を繰り返し思い出したり誰かに語ったりする「リハーサル」の4つの要素が関係する可能性に言及している(Falk & Dierking, 2016)。先のAの記憶は、上記の「感情(への作用)」に関わっていると言えそうだ。またAがインタビューの中で、絵を描くことが好きで、以前は花などの絵を描いていたと語ったことは、Aの美術に対するもともとの関心の高さを示していよう。この美術への関心の高さが「モチベーションや期待」につながったとは言えないだろうか。以上のことから、Aが鑑賞作品に個人的な結び付きを感じたことが示唆される。

### 6.1.3. 時間および場所と身体性 〈1〉時間の中でつながる経験

追跡アンケートには、教育博物館での実物鑑賞者による、さまざまな作品の多様な側面に関する言及があった。Bが記憶していた作品はダリの《四季のファンタジー 春》であり、追跡アンケートを見る限り、この作品のことを想起していたのはB一人だった。このことは追跡アンケート分析のパターン1(図1)に当てはまる。ここでは、Bがなぜ本作品のみを思い出したのか考えてみたい。

まず、時間的な流れの中で、Bが作品の前に立ったときのみならず、その他の場面でも本作品を何度か見たことに注目したい。最初がグループで本作品に向かって歩いて行ったときである。録画を確認すると、Bは「ぱっと見、歩いてきたときに、あー明るそうだなー」と感じたのだが、「見たら」、つまり実際に作品の前に立って観察したら、「闇がすごそう」という、ほぼ正反対の印象が変わった。次が、鑑賞実践終了後に教育博物館の作品

目録を見たときである。Bは目録の図版を見て、本作品が連作であり、「春」以外の季節を描いた作品も存在することを知った。この一連の流れを注視したい。Bにとって鑑賞実践中の経験はその前後の経験とつながっており、切り離されていない。「経験の価値の尺度はそれが示すようになる関係ないし連続性の認識にある(Dewey, 2014/1916)(傍点は著者による)。」Bの本作品に対する印象が、作品の正面に立つ前と後とでほぼ正反対に変わったこと、また目録で春以外の季節の作品もあることを知ったことから、彼女の驚きが推測できる。気に入った作品ということも相まって、Bと本作品の関わりにおける一連の経験に、関係性または連続性が生まれたのではないだろうか。

美術館では、作品鑑賞がその前後の経験とつながりやすい。館内や敷地内にはポスターが掲示され、ショップでは展覧会カタログや絵葉書が販売されている。カフェやレストランには企画展関連のメニューが用意されることもある。展示室の中でも、ある一点の作品の前に立つ以前に、意識的であるか否かは別にして、その作品を遠目に眺める機会がある。展示室の内外の時間と空間はゆるやかにつながっており、鑑賞した作品を思い出したり、展覧会の余韻に浸ったりする仕掛けが少なからずある。

一方、教室においては、時間や空間は鑑賞活動の前後と切り離される。ファシリテーターが投影をやめた時点で作品(複製)は消失する。さらに教室の周囲には、通常、(教員の意図的な配慮がない限り)関連物は見当たらず、作品を想起させる雰囲気もない。Bのように、言わば周縁とも言えそうな経験の方が記憶に残っていることは少なからずあるだろう(Falk & Dierking, 2011/1992, 2000)。鑑賞経験とは、作品の前に立ったときの鑑賞のみならず、上述したような「小さな鑑賞」とでも言うべき、枠外のいくつかの連続した経験が含まれた全体のことを指すとは言えないか。Bの1点の作品に関する「鑑賞経験」は、前後の(周辺の)経験を含むことで突出したものとなり、それゆえに想起されたのかもしれない。

### 6.1.4. 時間および場所と身体性 〈2〉博物館で身体を動かすことの意味

Bは追跡アンケートに「人それぞれ絵を見て思うことが意外と異なる」と書いており、インタビューでは「私が何か言ったら『私はこう思った』って言ってる子がいて」と話した。具体的な内容は覚えていなかったが、Bはここで「場所は覚えているんですよ。その話をした場所は覚えているんですけど」と言い、「教育博物館のその、

絵のスペースのこの辺っていうのを覚えている」と、展示場所のことを強調した。これは追跡アンケートのパターン4（図1）に当てはまる発言でもあるが、Bはなぜ突然、場所のことを言い始めたのだろうか。

Falk & Dierking (2011/1992) は「環境 (Gibson, 1979)」が人の記憶に残りやすいとし、建物のデザインや室内の雰囲気、順路の明快さや場所の広さ、明るさ、温湿度、休憩用ベンチの数など博物館の物理的環境 (physical context) が来館者に及ぼす影響の大きさを指摘している。Bにとっては、他者の「見方」や「解釈」を「おもしろいなあと思った」と自分が出た場所の記憶が結び付いて残っていたため、ごく自然に場所のことが口を突いて出たのではないだろうか。さらに「博物館」という場所の特異性について考えたい。博物館でのさまざまな体験が長期にわたって来館者の記憶に残り、来館者自身に何らかの影響を及ぼすことは以前から指摘されており (清水・湯浅・アンダーソン, 2014)、また人々が博物館訪問を特別な出来事として捉える傾向にあることも示されている (Falk & Dierking, 2016)。鑑賞実践で印象に残ったこととして「教育博物館には貴重な作品がたくさん置いてあること」「博物館に行ったこと」と追跡アンケートに記した実物鑑賞者がいたことから、博物館という独特の場所もBの記憶に何らかの作用を及ぼしたのかもしれない。

また、鑑賞時のBの身体の動きに注目したい。録画を確認すると、Bは鑑賞中に体を動かしていた。たとえば《四季のファンタジー 春》を近づいたり離れたったりして鑑賞していた。我々はどこまでも身体的な存在である (桑子, 2002)。桑子 (2002) は、人は空間の中の事物と関係をもつことによってさまざまな経験を積み、その経験が自己の履歴として蓄積され、それゆえに自己の履歴は自己の身体的配置と切り離すことはできないと論ずる。さらに、身体運動が伴われると、視覚—形態情報が空間的記憶にも変換されることも示唆されている (原田, 2008)。録画によれば、BのみならずAや他の参加者も鑑賞時に体を動かしていた。そもそも実物鑑賞者は、博物館の中で歩きながら空間を移動していた。他方、教室という場所にいながら、複製鑑賞者からは空間に関する記述や発言がなかった。鑑賞時、複製鑑賞者は座ったままであり、録画からは手を動かしたり上半身を画面に近づけたりする姿は確認できたが、席を立ってまで動く人はいなかった。このことから、自らの身体をどのくらい動かしながら鑑賞したのか、その程度によってその人の経験の意味が異なることが示唆される。

以上から、Bの鑑賞において、自らの「身体」を動かして関わった展示室 (博物館) という「場所」は重要な要素だったと言えないだろうか。

## 6.2. 教室での複製画鑑賞者に見られた特徴から

### 6.2.1. 多様性を受け入れる土壌の形成

インタビューにおけるEやFの発言は「多様な解釈に対する自身の驚きや喜び」に関連しており、追跡アンケート分析のパターン2（図1）に当てはまる。多くの複製鑑賞者が追跡アンケートに「絵画の見方、感じ方は人それぞれでおもしろいと思いました」「友達の意見をきいて、その絵を鑑賞してみると、新たな視点で考えることができおもしろかった」「他の人の感想が面白いと思った。自分では思いつかないようなことをたくさん言っていて、新しい発見が出来た」等、EやFの言葉に類する記述を残していた。EやFの発言から示唆されるのは、自己と他者の解釈が大きく異なることを実感した彼女らの驚きである。多義的ゆえに多様な解釈を許容する美術作品を通して、EやFは他者の考えに共感したり、疑問や敬意を抱いたりしながら、自分のものとは異なる解釈を受け入れたのではないだろうか。

基本的には同じ、グループでの会話による鑑賞実践を経験しながら、鑑賞作品が複製である場合、鑑賞者は「作品」や「場所」以上に共に鑑賞している「他者」の存在をより強く感じていた。その理由には、先述した実物作品の物質としての存在感や、複製における表現表面の二重性等の消失および体を動かす程度の低さなどが関わっているのかもしれない。我々の日常経験は他者も含めた広い意味での外部環境の中で起こる (高橋・北神, 2011) と考えられるが、ここで示唆されるのは、物理的環境 (Falk & Dierking, 2011/1992) の要素が乏しいとき、社会的環境 (Falk & Dierking, 2011/1992)、つまり共にいる他者の存在がより浮かび上がるのではないかということだ。

加えて直後アンケートでは、実物鑑賞者、複製鑑賞者を問わず、「他者の考えや解釈にふれた驚きや喜びといった自身の感情」に関する感想を多くの参加者が記述していたにもかかわらず、追跡アンケートにおいては、複製鑑賞者による同様の回答は増えた一方で、実物鑑賞者の同様のコメントは減り、むしろ概念図 (図1) に見られるように、作品の物質的側面や鑑賞した場所等への言及が増えていた。これらのことは、作品の質や場所の差異が、時間の経過と共に違ったかたちで人々の記憶に影響を及ぼす可能性をも示していそうだ。



VTSをベースとした鑑賞法の効果も相まって、ここでは一つの価値がもたらされたと考えられる。つまり、会話による複製鑑賞は、他者と共に多様な感じ方や考え方を受け入れ合う関係性を築く土壌の形成に寄与すると言えるのではないだろうか。そして他者を受け入れることは、自分も他者に受け入れられるという認識につながり、他者による評価等を気にせず自分の考えを自由に述べることを可能にするとも言える。Eは、他者と共に作品鑑賞したことに対する好意的な感想を繰り返し述べていた。Eの心に特に残っているのが他者と会話しながら鑑賞したことであるなら、それは裏を返せばE自身もある程度、言いたいことを抵抗なく発言できたということではないだろうか。

### 6.2.2. メタ的視点による自己学習の対象化

Eが唯一覚えていた作品は《最後の晩餐》であり、作品そのものより自分（たち）がどのような見方をしたかを想起していた。Eがインタビューで「人物を特定して見たりとか、背景に描かれてるのを見たりとかして」、また「みんなで考えていく」と発言したことに着眼したい。Eの発言からは、彼女が自身の経験について語りながらも、同時に鑑賞実践を概観していることが見て取れる。同様に複製鑑賞者の幾人かが、追跡アンケートに「一つの見方ではなく、多角的に物事を見てみようと思いました」「有名な作品についても皆で考え、話し合ってみたく考えた」等、作品の見方やその応用に関して記述していたことは興味深い。なぜなら自身の鑑賞体験を客観視し、メタ視点で捉えていることが示唆されるからだ。同様に、Fは作品を見たときに、自分の考えと「全然逆のことを言ってる人が」いたとし、それは音楽や道徳の分野にも共通すると思ったと話した。VTSは、多様な解釈を可能にする美術鑑賞が入り口となることを前提としながらも、次の段階として他分野にも応用できる(Yenawine, 2013)。Fの発言は、まさに「他分野への応用」に当てはまる。自身の経験と結び付けつつ鑑賞実践をメタ視点で捉えたからこそ、異分野でもさまざまな解釈があることに言及したのではないだろうか。

メタ認知とは事実をメタファーで構成するような思考であり、それによって事実そのままではなく、それに代わる別の概念を考え出すことである(Efland, 2011/2002)。三宮(1998)は、メタ認知が、認知活動の改善、とりわけ自己の学びを対象化しコントロールする「自己学習」に欠かせないとし、柔軟で幅広く深い思考や多面的なものの見方がメタ認知を可能にすると言

る。そして、そうしたものの見方を育むには、他者の意見に耳を傾けることが肝要であり、さまざまな他者の考え方に会って初めて自分の考え方が対象化されるため、自由な雰囲気の中での他者との共同思考が不可欠であると述べている(三宮, 1998)。

複製鑑賞者の多くが想起したのは、他者の解釈にふれた自身の驚きや喜びであった。前述したように、複製の鑑賞は、EやFを含む参加者に、他者の多様な解釈をより意識させ、多面的なものの見方を促した。そのことが鑑賞実践の対象化やメタ視点の獲得にもつながった可能性があるのではないだろうか。以上のことから、グループによる複製鑑賞はメタ認知の促進や改善に適していると言えるかもしれない。

鑑賞実践後は他者の見方も想像しながら作品を鑑賞するようになったというFの変化に注目したい。Fはインタビューの中で、絵を見ることに「今まで全然興味がなかった」と言いながらも「人と違う意見をもったりとか、がおもしろいなと思って」と実践を振り返り、その後「他に見る機会があつたときに「この絵はこれっぽいなと思って、他の人が違う見方をしてるのかなーって想像したり」するようになったと話した。このことから、Fが少なくとも美術鑑賞に関して、自身の経験を対象化し、多様性をより共感的に受け入れるようになったと言えないだろうか。

### 6.3. 実物鑑賞者と複製鑑賞者に共通して見られた特徴から

Bは、今までは美術館に行っても特段感じることもなく美術館が好きではなかったが、鑑賞実践では「考えて、よく見てみると、いろんな発見が」あり、その発見が「ちょっと、楽しかったというか、人生で初めて」の経験だったとインタビューで語った。この発言はパターン3(図1)に当てはまる。追跡アンケートに観察や思考に関する記述が少なからずあったことは、実物鑑賞者および複製鑑賞者に共通していた。「作品をこんなにじっくりみたことがなかった」「今までの中で一番想像を膨らませた気がします」「絵を見てあんなに頭を使ったことがなかった」等の記述が見られ、これらのコメントからは、参加者が作品をよく観察し、作品からいろいろ想像し、また作品について思考したことが示唆される。

前出の、玉川大学の共同研究における2017年の調査(Ishiguro, et al., 2020)を参照したい。画像による一人での作品鑑賞の前後にVTSの手法を用いた鑑賞実践を媒介させると、実践後の作品鑑賞時間が長くなるというのが調査で得られた結果であった。この調査結果と本研究

における追跡アンケートの記述やインタビューでの発言には、相関関係がありそうだ。つまり参加者が鑑賞時に作品をよく観察し、思考を巡らせたからこそ、実践前より実践後に、総じて鑑賞時間が長くなったのではない。Dewey (2014/1916) は、思考という要素を何ら含まずに意味をもつ経験はないと論ずる。Bが自分で発見することの楽しさを実感したことは、彼女が主体的に作品と関わっていく過程で、自分なりの作品の見方、さらには自分にとっての意味を見出したということに他ならないのではない。そして、作品の実物であれ、複製であれ、会話を通した探究型の鑑賞が鑑賞者に観察や思考を促すものであるなら、Yenawineらが提唱するこの鑑賞方法の意義を確認できたと言えよう。

## 7. 結語および今後の課題

Fは、追跡アンケートの「レクリエーション後、美術作品の鑑賞をしましたか。」との問いに「横浜美術館に行きました（ヌード展）。」と記していた。そのことについてインタビューで尋ねたところ、「……確かそれ（鑑賞実践）をやったから、なんか行ってみようって気になったんです」と答えた。もし複製鑑賞に「本物の作品を見てみたい」との思いを抱かせる、つまり人々を美術作品の鑑賞へと促す力があるなら、複製の活用方法も広がりそうだ。本研究で示された複製鑑賞の可能性が、美術館や学校での複製の効果的な使い方を考える上での一助になるならうれしい。

また本研究が、美術に関心の薄い、あるいは美術館に自ら訪れることの少ない大学生や大人へのアプローチに関する何らかの示唆になったなら幸いである。Singh (2016) は、大人は作品や作家に関する情報を欲しており、何か質問されて自分がばかげて見えるようなことを言うてしまう立場に置かれることを嫌がる傾向にある一方、適切な聞き方をすれば、作品に対する自身の考えを共有する機会を楽しむと述べている。鑑賞教育の分野では「自分にとっての意味」を見出すことが重視されるようになって久しい。他者との鑑賞は、大人にとっても、一人でじっくり作品と向き合うことと同様に、意義深いことではないだろうか。

本研究にはいくつかの限界がある。まず、実物作品が多様なサイズであるのに対し、複製は画像をスクリーンに投影したため、すべての作品がほぼ同一サイズとなり、作品の大きさが与える印象が実物の場合と異なった可能性がある。次に、鑑賞実践時の各グループの人数および

本研究の対象である実物鑑賞者と複製鑑賞者の人数の違いが、比較視点における有効性の検証を困難にしている。さらに本研究は、「美術館（博物館）で実物」を、「教室で複製」を鑑賞する意義を求めたため、見出された結果がそれぞれ、教育博物館／教室であることに起因するものか、実物／複製であることに依存しているのか、その境界線があいまいになっている点は否めない。関連して、鑑賞実践では、実物鑑賞者は立ち、複製鑑賞者は座って鑑賞したが、教室で座るなど位置を固定した状態での実物鑑賞、また立って動きながらの複製鑑賞の実践は実施しなかったため、それらの制限を設けた場合に、どのような結果が得られるのかまでは、検証できていない。

実物鑑賞と複製鑑賞には、作品の実物およびレプリカをさわる鑑賞といった触察における鑑賞の比較や、美術館の現場での対話型鑑賞とオンラインでの対話型鑑賞の比較など、多様な観点による調査の余地がある。本研究では扱えなかった鑑賞方法も視野に入れつつ、今後も研究を続けていきたい。

## 謝辞

本研究は、玉川大学の共同研究という基盤があったことにより実現しました。共同研究者の、玉川大学芸術学部名誉教授の加藤悦子氏、玉川大学教育博物館客員教授の柿崎博孝氏、玉川大学脳科学研究所准教授の高岸治人氏、金沢工業大学情報フロンティア学部講師の石黒千晶氏、ならびに玉川大学工学部教授の岡田浩之氏に厚くお礼申し上げます（加藤悦子先生、柿崎博孝先生には、本稿執筆の際にも大変お世話になりました）。また、共同研究の初期メンバーとして本研究を始めるきっかけをいただいた、東京藝術大学美術学部准教授の林卓行氏、玉川大学教育博物館教授の宇野慶氏、ならびにDeputy Director, Education Unit, National Arts Council, SingaporeのAi Wee Seow氏に感謝いたします。さらに、本稿への貴重なご助言および示唆をいただきました、元国立西洋美術館主任研究員の寺島洋子氏、国立西洋美術館主任研究員の酒井敦子氏にお礼申し上げます。最後に、本研究の参加者である学生（当時）の皆さま、とりわけインタビューに応じ、データの活用を快諾くださった方々に感謝の意を表します。

## 注

(1) 筆頭著者の阿部は、以前、国立西洋美術館の学芸課教育普及室に勤務していた。

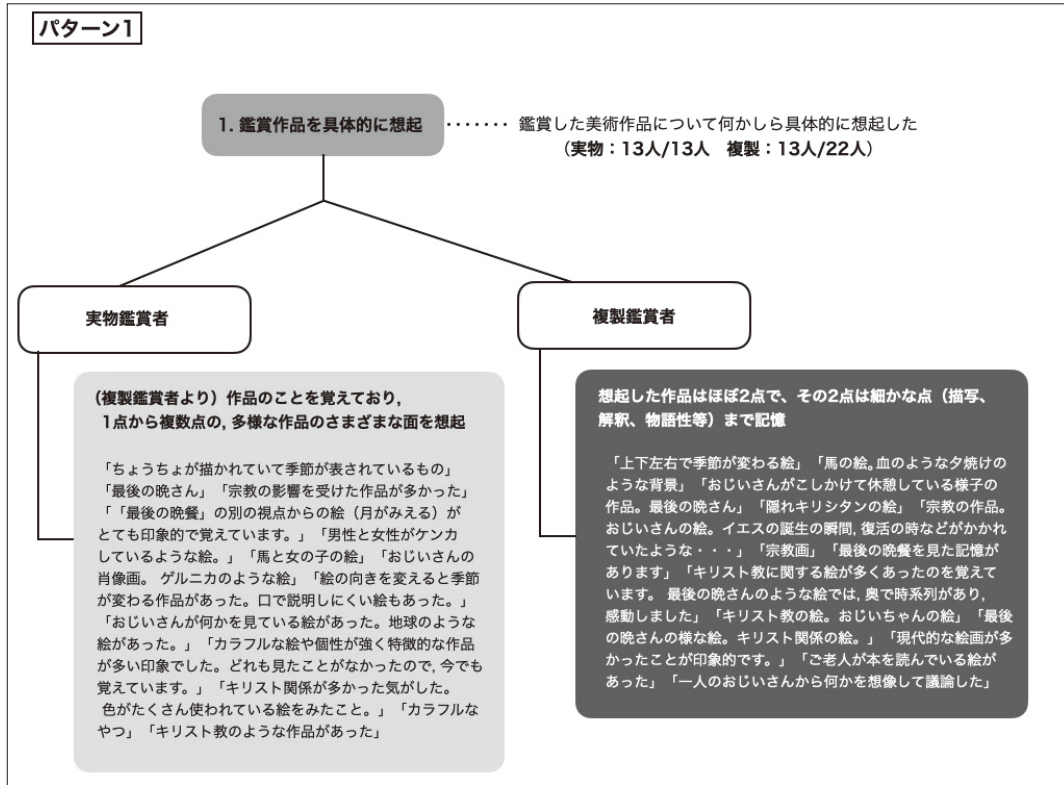
- (2) 「教育博物館」は絵画を含む美術作品も多数所蔵している。
- (3) 前出の、玉川大学の共同研究の中で行なわれた鑑賞実践と同一のものである。しかし、それぞれの研究で使用したデータは異なり、本研究では、独自に実施した直後アンケート、追跡アンケートおよびインタビューを主たるデータとしている。
- (4) 筆頭著者は、鑑賞実践当日に参加者全員と初めて会った。
- (5) グループによって人数や専攻にばらつきがあるのは、学生の日程の都合を考慮したためである。また、当日の欠席により、回によってグループ編成が多少異なった。
- (6) インタビューは大学構内の学生相談コーナーで行なわれた。インタビュアーとインタビューイ8名は、2017年の鑑賞実践以来、初めて再会した。
- (7) 欠席により7名の参加者が追跡アンケートに回答していない。
- (8) 全グループ（実物（春）のG1, G2, 実物（秋）のG1, G2）に、想起した参加者がいた。
- (9) 全グループ（複製（春）のG1, G2, 複製（秋）のG1, G2）に、想起した参加者がいた。
- (10) 本研究のケース・スタディで取り上げた4点の作品以外では、タティアナ・ポムス《四季》、豎山南風《武者小路実篤氏像》、ヴァレリオ・アダミ《女》、利根山光人《童心》への言及があった。
- (11) 全グループ（実物（春）のG1, G2, 実物（秋）のG1, G2）に、記述した参加者がいた。
- (12) 全グループ（複製（春）のG1, G2, 複製（秋）のG1, G2）に数人ずつ、記述した参加者がいた。
- (13) 実物（春）のG2を除く全グループに言及していた参加者がいた。
- (14) 全グループ（実物（春）のG1, G2, 実物（秋）のG1, G2）に、記述した参加者がいた。
- (15) 実際は「食事をしているようだ」「楽しそうではない」等の発言が出ていた。

## 引用文献

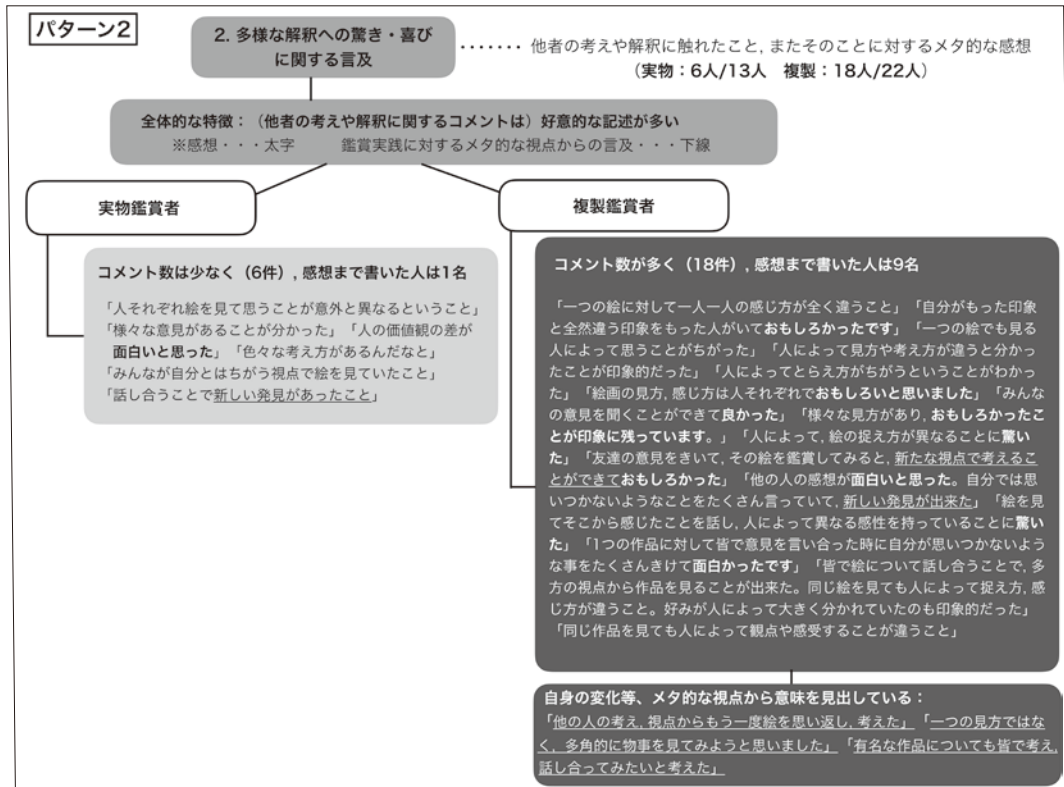
- 阿部成樹 (2019). アンリ・フォションと未完の美術史：私たち・生命・歴史 岩波書店
- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H., & Rosenberg, R. (2014). Art in time and space: Context modulates the relation between art experience and viewing time. *PLOS ONE*, 9(6), 1-8.
- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H. (2015(2015)). In the white cube: Museum context enhances the valuation and memory of art. *Acta Psychologica*, 154, 36-42.
- Burnham, R. (1994). If you don't stop, you don't see anything. *Teachers College Record*, 95(4), 520-525.
- Burnham, R. (2011). Information in gallery teaching: Charles Le Brun's *Water Tapestry*. In R. Burnham & E. Kai-Kee, *Teaching in the art museum: Interpretation as experience* (pp.112-125). Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.  
(デューイ, J. 松野安男 (訳) (2014). 民主主義と教育 (上)・(下) 岩波書店 (岩波文庫))
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Minton, Balch & Company. (デューイ, J. 栗田修 (訳) (2016). 経験としての芸術 晃洋書房)
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts into the culture*. New York: Teachers College, Columbia University. (エフランド, A. D. ふじえみつる (監訳) (2011). 美術と知能と感性：認知論から美術教育への提言 日本文教出版)
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press: A Division of The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2011). *The museum experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc. (Original work published 1992)
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. New York: Routledge. (Original work published 2013)
- 藤田千織 (2007). 博物館における鑑賞補助ツールの役割：「親子のギャラリー」を例に MUSEUM 東京国立博物館研究誌, 611, 47-73.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach To Visual Perception*. New York: Routledge. (ギブソン, J. J. 古崎敬ほか (訳) (1985). 生態学的視覚論 サイエンス社)
- 原田悦子 (2008). 非言語情報の記憶 太田信夫 (編) 記憶の心理学 (pp.109-119) 放送大学教育振興会
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Herz, R. S. (2010). *Looking at art in the classroom : Art investigations from the Guggenheim Museum*. New York: Teachers College Press.
- 平野智紀・三宅正樹 (2015). 対話型鑑賞における鑑賞者同士の学習支援に関する研究 美術教育学：美術科教育学会誌, 36, 365-376.
- Hubard, O. M. (2007a). Productive information: Contextual knowledge in art museum education. *Art Education*, 60(4), 17-23.
- Hubard, O. M. (2007b). Originals and reproductions: The influence of presentation format in adolescents' responses to a Renaissance painting. *Studies in Art Education*, 48(3), 247-264.
- Ishiguro, C., Sato, Y., Takahashi, A., Abe, Y., Kakizaki, H., Okada, H., Kato, E. & Takagishi, H. (2020). Comparing effects of Visual Thinking Strategies in a classroom and a museum. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(4), 735-745.

- Kai-Kee, E. (2011). A brief history of teaching in the art museum. In R. Burnham & E. Kai-Kee, *Teaching in the art museum: Interpretation as experience* (pp. 19–58). Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- 桑子敏雄 (2002). 感性の哲学 日本放送出版協会 (NHK ブックス)
- Merriam, S.B. & Simpson, E. L. (2000). *A guide to research for educators and trainers of adults, 2nd Edition (Updated)*. Florida: Krieger Publishing Company. (メリアム, S. B.・シンプソン, E. L. 堀薫夫 (監訳) (2010). 調査研究法ガイドブック ミネルヴァ書房)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. (メリアム, S. B. 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) (2014). 質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ ミネルヴァ書房)
- 長井理佐 (2011). VTS (Visual Thinking Strategies) と学習支援: 構成主義的学習における支援のありかたをめぐって 美術教育学: 美術科教育学会誌, 32, 299–312.
- 奥本素子 (2006). 協調的対話式美術鑑賞法: 対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説 美術教育学: 美術科教育学会誌, 27, 93–105.
- 太田信夫 (2008). 記憶のプロセス 太田信夫 (編) 記憶の心理学 (pp. 24–40) 放送大学教育振興会
- Otaka, M. (2016). Museum family programmes as a model to develop democratic education: A pedagogy inspired by the principles of *Cha-no-yu*. *International Journal of Education through Art*, 12(1), 39–56.
- Quiroga, R. Q., Dudley, S. & Binnie, J. (2011). Looking at Ophelia: A comparison of viewing art in the gallery and in the Lab. *Advances in Clinical Neuroscience and Rehabilitation*, 11(3), 15–18.
- Rice, D. & Yenawine, P. (2002). A conversation on object-centered learning in art museums. *Curator: The Museum Journal*, 45(4), 289–301.
- 三宮真智子 (1998). メタ認知能力を伸ばす 日本科学教育学会研究会研究報告, 13(2), 45–48.
- 佐々木正人 (2006). 表面と表現 後藤武・佐々木正人・深澤直人 (著) デザインの生態学 (pp. 61–77) 東京書籍
- Shuh, J. H. (1982). Teaching yourself to teach with objects. *Journal of Museum Education*, 7(4), 8–15.
- Silverman, L. H. (1993). Making meaning together: Lessons from the field of American history. *Journal of Museum Education*, 18(3), 7–11.
- 清水寛之・湯浅万紀子・デイヴィッド・アンダーソン (2014). 社会文化歴史系博物館における来館者の長期記憶と懐かしさ反応に関する調査研究の意義 日本ミュージアム・マネジメント学会研究紀要, 18, 19–25.
- Singh, K. (2016). As conversations unravel: A reflection on learning to teach adults audiences using experience from school, teacher, and family programs. *Journal of Museum Education: A publication of the Museum Education Roundtable*, 41(1), 46–51.
- 高橋雅延・北神慎司 (2011). 日常記憶 太田信夫・巖島行雄 (編) 記憶と日常 (pp. 208–241) 北大路書房
- 玉川大学教育博物館 (2022). イコンTOP 一覧 玉川大学 Retrieved from <http://www.tamagawa.ac.jp/sisetu/hakubutu/icons/contents/shosai/015.html> (2022年2月20日)
- 寺島洋子 (2016). 美術館におけるプログラム 大高幸・端山聡子 (編) 新訂 博物館教育論 (pp. 99–114). 放送大学教育振興会
- 上野栄一 (2004). 内容分析の歴史と質的研究の今後の課題 富山医科薬科大学看護学会誌, 5(2), 1–18.
- 上野栄一 (2008). 内容分析とは何か: 内容分析の歴史と方法について 福井大学医学部研究雑誌, 9(1–2), 1–18.
- Williams, P. (1982). Object-oriented learning in art museums. *Roundtable Reports*, 7(2), 12–15.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard education press.

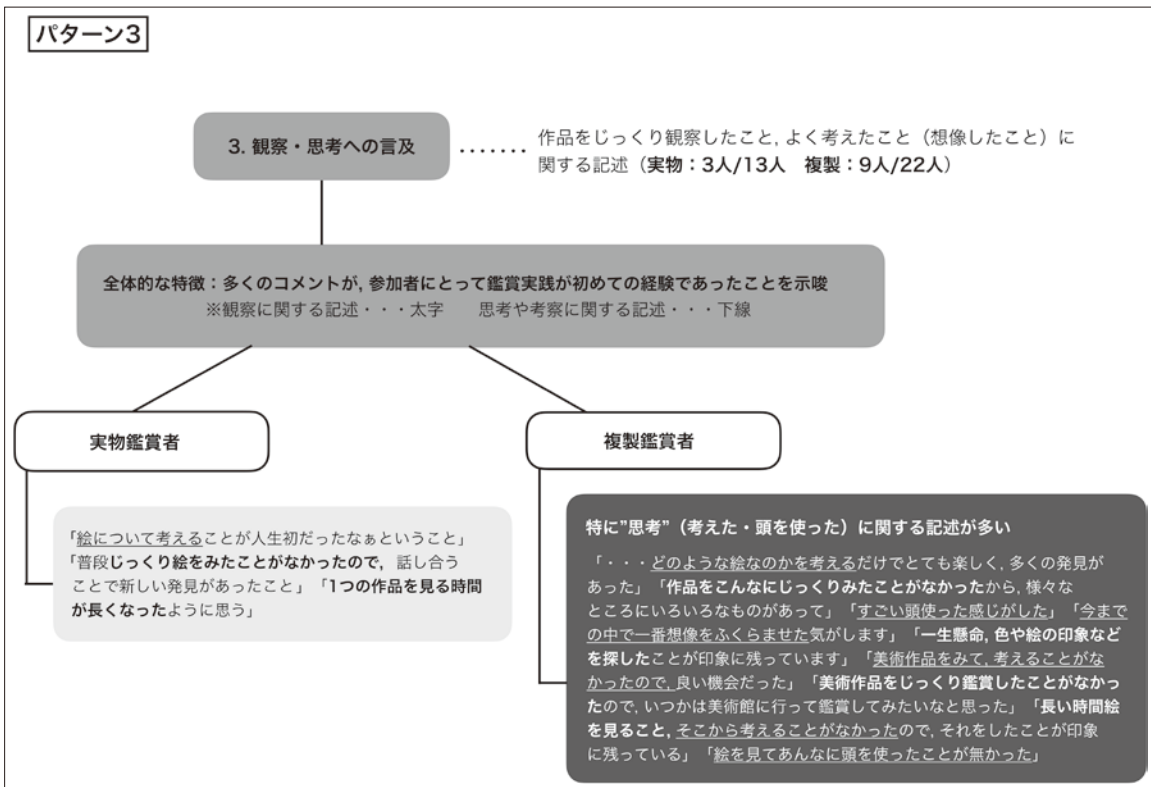
付録 追跡アンケート分析によるパターンの詳細



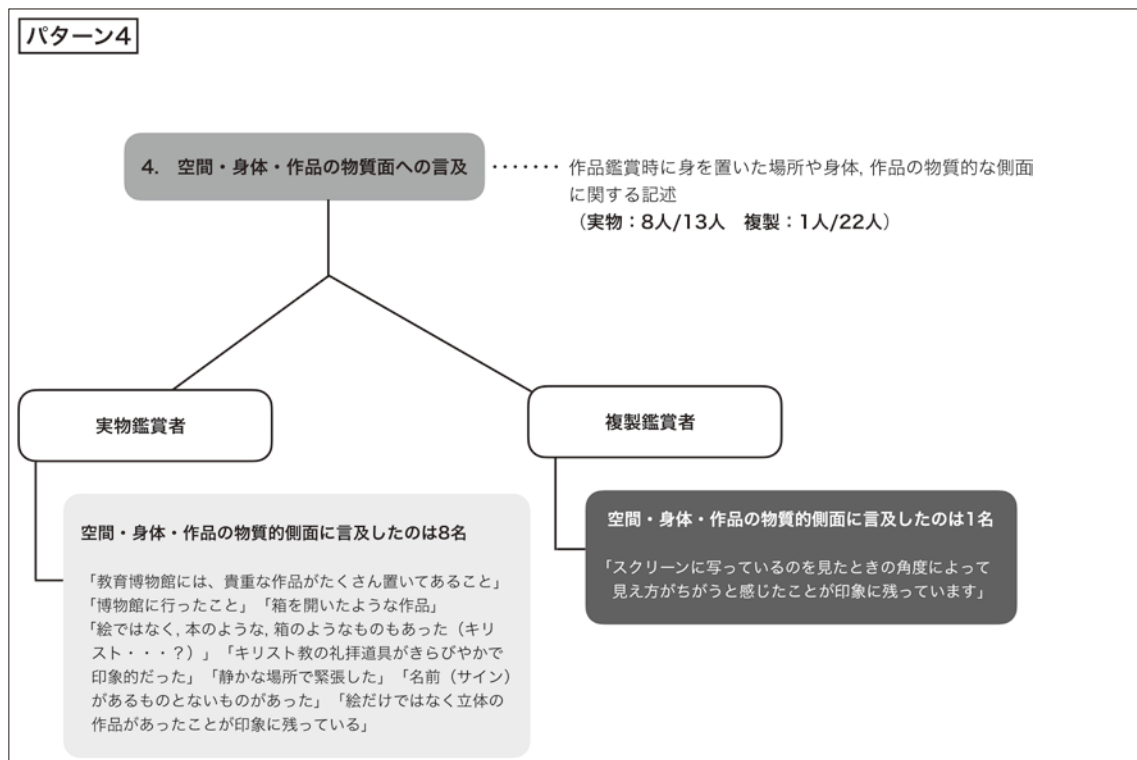
付録1 パターン1



付録2 パターン2



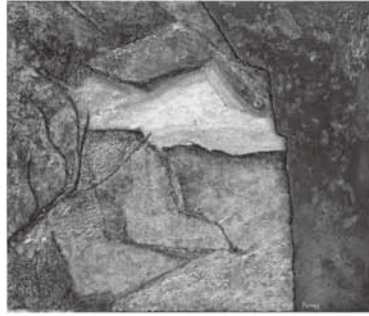
付録3 パターン3



付録4 パターン4



堅山南風 《武者小路実篤氏像》 紙本着色 129.0×90.0cm 1955年



タティアナ・ボムス 《四季》 キャンバスに油彩 83.0×98.0cm 制作年不詳



ヴァレリオ・アダミ 《女》 キャンバスに油彩 97.0×130.0cm 1964年



マッシモ・カンピーリ 《迷路》 キャンバスに油彩 45.5×55.0cm 1957年



利根山光人 《童心》 キャンバスに油彩 135.0×167.0cm 1990年

付録5 鑑賞実践における鑑賞作品（ケース・スタディで扱った作品を除く）

- (あべ ゆうこ)
- (さとう ゆき)
- (たかはし あい)