

## 美術作品を中心とした視覚媒体を活用した教育の研究 ——VTS 美術鑑賞教育を日本に適用した教育方法の形成——

加藤悦子<sup>1)</sup>, Ai Wee Seow<sup>1)</sup>, 宇野 慶<sup>2)</sup>, 柿崎博孝<sup>2)</sup>, 佐藤由紀<sup>3)</sup>, 高橋 愛<sup>1)</sup>, 林 卓行<sup>1)</sup>

### Research on Education Methodology for Visual Media with a Focus on Art : Relevance and Applicability of Visual Thinking Strategies as a Teaching Method in Art Education in Japan

Etsuko Kato<sup>1)</sup>, Ai Wee Seow<sup>1)</sup>, Kei Uno<sup>2)</sup>, Hirotaka Kakizaki<sup>2)</sup>, Yuki Sato<sup>3)</sup>,  
Ai Takahashi<sup>1)</sup> and Takayuki Hayashi<sup>1)</sup>

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.  
*Tamagawa University Research Review*, 22, 37-55 (2016)

#### Abstract

Visual Thinking Strategies (VTS) is a student-centered teaching methodology that encourages active learning and fosters communication skills and critical thinking skills while looking at works of art. In the United States, the positive impact of VTS on art learning and across disciplines is well researched, particularly among students in junior high school. In our multi-disciplinary research study, we seek to learn about the impact of VTS on visual learning, verbal responses and physical responses to works of art in a democratic learning environment among college students. We also considered the relevance and applicability of VTS in art teacher training and English language learning. While VTS is embraced by many, the rigidity and limits of the approach have also been criticised by researchers and educators in the field of art and museum education. These limits were also examined in the Japanese context.

キーワード：美術鑑賞, クリティカル・シンキング, アクティブ・ラーニング, コミュニケーション

**Keywords** : arts appreciation, critical thinking, active learning, communication

#### はじめに

様々な視覚メディアに囲まれた今日の社会において、いわゆる視覚リテラシーの必然性は、看過できない段階となっている。我々は如何にしてその能力を伸ばすことが出来るのだろうか。

当研究では、近年、美術鑑賞者の観察力、クリティカル・シンキング力、コミュニケーション力の育成に対す

る効果が指摘される教育プログラム Visual Thinking Strategy (VTS) の実態を多面的に調査・考察することを試み、その概念、方法と教育的効果、また実施環境・条件などに注目して検討を行った。VTS の発祥地であるアメリカでは、特に中学生を対象とした研究が進んでいるが、今回は、1 日本において VTS を先進的かつ発展的に実施している二機関での聞き取り調査及び体験、2 アメリカから当手法に熟達した教育学芸員を招聘し、

1) 玉川大学芸術学部芸術教育学科

2) 玉川大学教育博物館

3) 玉川大学リベラルアーツ学部リベラルアーツ学科

ワークショップを体験・考察，3 玉川大学芸術学部芸術教育学科の学生を対象としたワークショップを実施・調査，及び4 文献調査を行い，当課題への学際的な取り組みのファースト・キックとした。

## I VTS 美術鑑賞教育の概要

VTS (Visual Thinking Strategies) は認知心理学者のアビゲイル・ハウゼン (Abigail Housen) とニューヨーク近代美術館の教育部長を務めたフィリップ・ヤノウイン (Philip Yanawine) が開発した芸術作品の鑑賞技法である。本章ではこの技法がつくられた歴史のおよび理論的背景，実践手法，イザベラ・スチュワート・ガードナー美術館が行った VTS 技法の学習効果を検証するリサーチなどについて述べる。

まず，VTS が開発された歴史的背景の説明を行いたい。1970 年代以降，アメリカ合衆国の美術館では学芸員やエドゥケーターなどが作品の解説を一方的に伝達するレクチャー型のアプローチ方法を見直し，学習者を中心とした教育プログラムの構築を目指す動きがみられた。こうした学習者を主体にした作品鑑賞活動の一環としてニューヨーク現代美術館では，1980 年代頃より学習者の「作品を体感する力」を強調した対話型鑑賞の技法が開発された。これが VTC (Visual Thinking Curriculum) と呼ばれる技法である。VTS は VTC の技法に依拠しつつ発展している<sup>1)</sup>。

VTS は鑑賞能力の向上ならびに鑑賞したことを言語化する能力の醸成を目的にしている。この目的を果たすため，VTS では参加者に一定の手順のもとで活動を行うように指示している。簡単に説明すれば，VTS の学習の手順は以下になる。まず，はじめに学習者はサイレント・ルッキング (Silent Looking) と呼ばれる作品の鑑賞を行う。ここで学習者は神経を集中して特定の作品をかなりの時間をかけて鑑賞する<sup>2)</sup>。次にファシリテータ (VTS では学習者中心の活動のため，指導者はエドゥケーターではなく，ファシリテータとよばれる) から発せられる3つの質問「ここで何がおきているのか」(What's going on in this picture) 「どういった根拠でそうのように言ったか」(What do you see that makes you say that) 「外に何が分かるか」(What more can we find) の3つの質問に答えながら，作品をみて感じたことや考えたことを説明する。この学習者の芸術作品を鑑賞して得た知覚の言語化こそ，VTS 活動の中心となる活動で

あり，後述するイザベラ・スチュワート・ガードナー美術館のリサーチも VTS 活動を通して学習者の言語表現力がどのように変容したのかを証明することを目的としている。

今日，VTS 活動は様々な年齢や集団を対象とした活動を実践しているが，ファシリテータから発せられる設問は前述した3つの質問で共通しており，ファシリテータの個性や関心でこの3つの質問から極端に逸脱した問いが発せられることはないようである。VTS の理論に従えば，学習者の発する感想や意見は以下の七つに分類される。

- (1) 「観察」(Observing) — 作品を観察して分かることをそのまま述べる。
- (2) 「解釈」(Interpreting) — 作品観察から分かることを推論する。
- (3) 「評価」(Evaluating) — 作品に関する意見を率直に表現する。
- (4) 「連想」(Associating) — 作品を理解する方法として，自分が知っていることや体験と結びつけて考える。
- (5) 「問題探し」(Problem Finding) — 作品を観察して分からない点や面白いと感じた点から問題を探す。
- (6) 「比較」(Comparing) — 作品を観察して相違点を探る。
- (7) 「柔軟思考」(Flexible Thinking) — 作品を観察して多様な解釈を行う。

VTS 活動における参加者数についてであるが，学習者が積極的な対話を行えるように，一回の活動の上限は15 名から20 名位が望ましいようである。作品は学習者が関心をもち，対話を促すものとして絵画，彫刻，写真などが用いられる。ヤノウインは VTS で使用する作品について「作品題材は学習者が分かりやすいものが選ばれることが一般的であるが，彼らが観察や思考を十分にを行い，感情を働かせられるようにミステリアスなものが含まれることも多い。学習者の背景や興味関心に応じて作品題材も多様になる。形状や作品分野も様々になってよい。作品が多様になることは学習者に多くの角度から作品を解釈する感覚を生み出すことにつながる」<sup>3)</sup>と述べている。

VTS 活動におけるファシリテータの役割は重要である。ファシリテータは学習者の緊張を解き，作品に興味を抱かせ，発言させ，その発言を整理するテクニックが

必要となる。具体的に言えば、ファシリテータには以下の二つのテクニックが必要である。一つは中立的な立場にたち、学習者の発言をまとめる技術である。学習者は時としてまとまりのない、作品から得た印象を断片的につなぎあわせただけの発言を行うことがある。こうした場合にファシリテータは客観的に、学習者の発言を分かりやすいように言いかえて学習者の理解を進める。ファシリテータによる言い換えは学習者の発言を分かりやすくまとめて、参加者間の対話を促進するばかりでなく、「私の発言はファシリテータにしっかりと聴いてもらえている」という満足感を学習者に与えるうえで意味がある。

もう一つは学習者の様々な発言に関連させ、発言の補足や対比を行なう技術である。加えて、学習者に対する優れた観察力や発言時における間のおき方、声の大きさや速さなどにも配慮することが求められる。こうした技術は一朝一夕には身につかないため、VTSのファシリテータになるには、ファシリテータ経験者によるトレーニングが必要となる。そのため、実際にVTS活動を取りいている美術館のなかにはファシリテータになるための研修会を開催している館も少なくない。

レクチャー型のギャラリー・トークとは異なりVTS活動ではファシリテータが学習者に作品に関する情報や美術史的な解説を行わない。なぜならばVTSは構成主義(Constructivism)の理論に依っているからである。構成主義では知識は解釈によって形成されることを前提とする理論である。そのため、構成主義的なアプローチでは正しい知識が存在することを認めていない。構成主義の諸理論のなかでも、VTSに強い影響を与えているのがソビエト社会主義共和国連邦のレフ・ヴィゴツキー(Lev Vygotsky)の理論である。複雑な概念を理解するためには発話能力(Speech)の発達が必要であることを指摘したヴィゴツキーの理論はVTSの開発に大きな影響を与えた<sup>4)</sup>。

もう一つはVTSを開発したハウゼンが提唱した美的発展論(Aesthetic Development)である。1970年代中頃から美術作品の鑑賞の研究を行ったハウゼンは、鑑賞者の経験や能力によって鑑賞は説明、構成、分類、解釈、再創造の5つの段階に分けられることを示した。「個人の鑑賞力は段階化することが出来る」というハウゼンの仮説がVTSの理論的支柱になっているため、VTSでは個人の「鑑賞」という客観的な測定が難しい事象に関する調査並びに評価を試みている。

VTSの学習効果の測定としては、ある一定の被験者を対象とした調査が行われている。前述したイザベラ・スチュワート・ガードナー美術館のリサーチではVTS活動に取り組んだ学習者の発言を上述した七つの類型(観察、解釈、評価、連想、問題探し、比較、柔軟思考)に基づいて分析し、VTS活動が学習者の鑑賞力や言語表現力にどのような効果をもたらしたか報告している。なかでも2003年から3年計画で我が国における中学2年生に該当するK-8の生徒135名を被験群(Treatment Group)と統制群(Control Group)に分けて、VTSの学習効果を検証した調査は注目すべきものである<sup>5)</sup>。

アメリカ合衆国ではVTSを学校教育の一環として活用することに関心が高まっている。その理由は三つあると考える。まず、VTSは学習者中心の活動であり、作品の知識がない学習者も能動的にコミットすることが可能な活動だからである。もし、作品の鑑賞体験が少ない児童や生徒が美術館で学芸員やエデュケーターなどから、難解な美術用語や美術史的理解を必要とする解説をうけた場合、彼らはこうした解説に退屈してしまい、美術館に否定的な印象をもつ危険性がある。これに対して、ファシリテータの技量に依るところも大きいですが、VTSは学習者の鑑賞と発言を中心とした活動であるため、作品の鑑賞体験が少ない児童や生徒であっても鑑賞活動を楽しみ、美術館にポジティブな印象をもつことが出来る。

二つはこの理論の本質と関わるがVTSは学習者の言語発達を促すからである。言語リテラシーは基礎教育の根幹である。視覚メディアを通して、より高度な言語リテラシー能力を醸成する活動はこれからの教育手法のあり方として発展性が期待される。

三つは、VTSが価値の多様性を尊重し、様々な考え方を許容する個人を育成するからである。例えば、同じ作品を鑑賞していたとしても、生徒Aと生徒Bの解釈や意見が異なることがある。このような場合、両者の作品の解釈が異なっても、ファシリテータは中立的な立場から両者の意見をまとめて敬意を払う。我が国と比べて移民が多いアメリカ合衆国には民主主義ではない社会から移住した人々も少なくなく、こうした人々は「自分で考える」ことや「自分と他人の意見が違ったとしても、他人が自分と異なることを発言する権利を尊重する」ことに慣れていないケースもある。VTSはこうした社会の人々に民主主義的な社会に必要な資質を教える手法として注目されている。VTSのこうした特性は学校教員教育手法に関する意識変容を促すこともある。例え



ば、筆者は2014年にイザベラ・スチュワート・ガードナー美術館にてVTS活動の調査を行ったが、この時に同美術館と連携してVTS活動を実践していたひとりの学校教員はこの技法はウクライナ問題を扱った授業を展開するうえで有効なのではないかと述べていた。アメリカや我が国の政治的立場で言えば、ウクライナ問題はロシア側に問題があると捉えがちになるが、ロシア側にはロシア側の考え方あり、こうした問題を考えるうえでVTSの技法は参考になる。学校教員は指導者としての立場から、教えるべき出来事や児童、生徒の行動や考え方に自分の価値判断を下し、その価値判断に基づいて評価する傾向がみられる。しかし、VTSのトレーニングを受けた教員は構成主義の理論を学ぶので、より客観的な立場で教育活動を行うことが出来るようになる。

最後にVTS技法の問題点についてふれておきたい。それはVTSの効果の有効性についてである。例えば、イザベラ・スチュワート・ガードナー美術館の調査等により、この技法がアメリカ合衆国の中等教育学校段階の生徒たちに一定の効果を及ぼすことは明らかになっているが、他の集団、例えば我が国の大学生などにどのような効果をもたらすのか示すには、より実証的な立場にたった詳しい調査が求められる。そのため、今後、我が国でこの技法を積極的に取り入れるためには、この技法が我が国の様々な集団、児童、生徒、学生に効果的なものなのかを様々な調査を通して示していく必要がある。

(宇野 慶)

## II “VTS” から “ACOP” へ—日本における「対話型鑑賞教育」の深化と変化

個人的な記憶をたどると、「対話型鑑賞」という概念を頻繁に耳にするようになったのは、2010年代に入ることのことだったと思う。けれどそれよりも明確に記憶に残っていることがある。さらにさかのぼること10年前の2000年代はじめ、『なぜこれがアートなの?』をはじめとする、アメリア・アレナス Amelia Arenas の鑑賞教育の方法が集中的に国内で紹介されたことだ<sup>6)</sup>。このとき「ギャラリー・トーク」や「アーティスト・トーク」、つまり美術鑑賞の場での「トーク＝話すこと」が、国内の一般の観客に新鮮な驚きをもって受け止められた。日本における「鑑賞教育」、さらには美術館における「教育普及」の概念は、このアレナスの業績の紹介をきっかけに急速に広がっていったが、同時にそれはすみやかに

一般化したことで、その後の10年のあいだにはその新鮮さを失っていった印象は否定できない。2010年代の「対話型鑑賞」のブームは、あたかもそこにカンフル剤として投入されたかのようである<sup>7)</sup>。

2009年設立の京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センターは、その「対話型鑑賞」の嚆矢と目される“Visual Thinking Strategies”(= VTS)をそれと明示して導入した機関のひとつである<sup>8)</sup>。同センターはさらにこの方法論としてのVTSを発展的に展開し、現在では“ACOP = Art COmunication Project”を主導している。このACOPはもともと同大学内の「アートプロデュース学科 Art Studies and Cultural Production Course」(= ASP学科)における授業科目内での教育プログラムに由来するが、アート・コミュニケーション研究センターはこのACOPを学内のみならず外部の美術館や教育機関、さらには一般企業などの場所にも拡張して実施し、豊かな実績を上げているという。

これを承けてわたしたち共同研究のメンバーは、同センターを訪問し、VTSを体験するとともに、その導入の背景や経緯、およびその実践にあたって方針などについて、訪問調査を行うことにした<sup>9)</sup>。また同様に対話型鑑賞教育プログラムに積極的で、それを館全体の多種多様なプログラムと統合しつつ鑑賞教育の成果を上げている、岡山県倉敷市の大原美術館の訪問調査を計画、実施した<sup>10)</sup>。教育・研究機関と美術館という二種類の組織を通覧することで、VTSの実践の現状を知ろうとしたのである。以下は2015年の9月11日から12日にかけて行われたその調査の記録、およびわたしたちがそこで得た知見にもとづいて、日本におけるVTS実践の現状について、筆者がじゃっかんの考察を加えたものである。なお紙幅の関係から、ここでは調査結果のうちVTSと最も関わりが深い、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センターと、その主導するACOPの話題に絞って考察を進める。

京都造形大学アート・コミュニケーション研究センターでは、まず研究員／ASP学科准教授の伊達隆洋氏より、つぎの(1)～(3)の点を中心に、レクチュアと質疑応答による聞き取り調査をおこなった。

## 1. ACOP 開発の母体となった、アートプロデュース学科設立の目的

伊達氏によれば、ASP 学科でいう「アートプロデュース」とは、広く「作品」の完成からあとを鑑賞者、さらにはその鑑賞者の属する社会につないでゆく活動の謂いである。そしてそこには、美術館における学芸員や学校における教員<sup>11)</sup>が、すでにある美術作品を通じて、ひとびとに「〈学び〉や〈こと(=イヴェント)〉」を起こす<sup>12)</sup>いとなみのすべてが含まれる。このことはさらに、ASP 学科が「もの(=作品)をつくること」を教授する従来型的美術教育を脱却して、「美(=価値・意味)をつくること」に一步踏み出していることを示唆する。「〈作品〉イコールただちに〈アート〉」ではない。作品とはいわばそれだけなら単なるモノにすぎないが、そこにどのように鑑賞者が美という価値を与えられるか。そのとき〈作品〉と〈鑑賞者〉のなかだちをすることが必要<sup>13)</sup>という考えかたが基調にあるとのことだが、ASP 学科はこのなかだちのできる人材の育成を目指しているという。

これを一聴して印象深かったのは、作品の鑑賞者に、きわめて能動的な役割を与えていることである。しかしそれは、「作品」の意義を低く見るものではけっしてない。伊達氏によれば、日本における現状の鑑賞(そしてその教育)では、作品脇に示されている「キャプション」の文面を受動的に理解することに重きが置かれてしまっているが、ASP 学科が重視するのは、むしろ〈作品〉そのものを見ることなのだという。そのとき、この〈作品を見る〉という行為を能動的／また積極的なものとするための手法として、つまり能動的な鑑賞者の誕生をうながすために、VTS のような方法論とそれを基にした ACOP のような、「対話型鑑賞教育法」を修得させるためのプログラムが導入されることになる。

## 2. ASP 学科の教育課程における授業としての ACOP の位置付け、およびその具体的な運用法

まだ大学の初年次にある学生たちを、まず学習者の立場＝学習側に置くことによって、対話型鑑賞を通じて学習することの意義を体験させ、つぎにはその学生たちを教育者の立場＝教育側に置き、対話型鑑賞教育プログラムを実践できる人材として育成してゆく。ASP 学科は ACOP を一年生における必修科目として位置付けることで、このように学生たちに対し、学習側から教育側への

転換を促す。伊達氏からはじっさいの授業がどのように行われているか、詳しい話がうかがえた。ひとクラスの授業は 30-40 名の学生で構成され、これを ASP 学科の二名の教員とアート・コミュニケーション研究センターの二名の所員で指導する体制がとられている。またこの科目ではメンター制を敷いており、すでに単位を修得済みの上級生が下級生の指導補助に参加することで、学生が ACOP について深く理解し、実践経験を重ね、さらに単位を修得するしくみもあるという。つまり、ひとつの科目としての ACOP のうちに、かつての学習側がつぎには教育側になりうる仕組みが用意されている。

開講は通年であり、そのうち前期ではまず、学生たち自身が能動的／積極的な鑑賞者＝学習側となることに目標が置かれている。そして後期においては前期の授業を踏まえ、学生たちはほかの鑑賞者の能動性／積極性を引き出すことのできる「ナビゲイター」<sup>12)</sup>となるためのトレーニングを受ける。学生たちは積極的な「鑑賞」も「ナビゲイション」も、いずれもじっさいに ACOP を実習することで修得してゆく。

さらに ASP 学科における授業では、この「ナビゲイション」を学んだ学生たちを対象にオーディションを実施し、それを通過した学生たちに、こんどは学外から募ったヴォランティア鑑賞者に向けて、ACOP の「ナビゲイター」を務めさせている。すなわち学生たちがまずは未熟な学習者として ACOP に出会い、それによって自身が積極的な鑑賞者へと成長し、最終的には「ナビゲイター」として ACOP を使い、かつて自分が体験した「積極的な鑑賞者」への成長をまたべつの未熟な学習者に体験させる。そうした一連の流れが、徹底して実践的な授業＝プログラムのなかに統合されているのである。

このようにして ACOP を学科カリキュラムの中核に位置づけた成果のひとつは、伊達氏によれば学科卒業生の進路決定率の高さである。とくにすべての学科で教育職員免許が取得可能な同大で、ASP 学科の教員採用率は他学科、とくに実技系の他学科に比べても高いのだという。

## 3. VTS から ACOP へ

このようにきわめて具体的な教育実践である ACOP は、VTS を日本の状況に合わせて改良したものだという。VTS から ACOP への主要な変更点はつぎの二点である。

(a) VTS においては教育側から学習側への問いかけ

の形式は厳密に規定されているのに比して、ACOPの場合それはゆるやかである。

- (b) VTSでは教育側が作品の客観的情報を学習側に極力提示しないのに対し、ACOPにおいてはプログラム進行の方向性や状況に応じてこれを提示することもある。

なぜこのような変更が行われるのか。それはいずれもACOPがVTSよりもいっそう、「思考やコミュニケーションをうながす」ことを重視するからである<sup>13)</sup>。上記の(a)にかんしていえば、VTSでは、しばしば作品から認識したことと、その認識の根拠の論理的な対応関係が確立されれば、それ以上問いを掘り下げることなく、べつの問題に移行することが求められる(最初の問い、つまり「この作品のなかで、どんな出来事が起きているのでしょうか?」に対して答えられたことがらに、第二の問い「作品のどこからそう思いましたか?」の答えが論理形式的に整合する——正解か否かは問わない——ものであるならば、学習側も教育側も第三の問い「もっと発見はありますか?」に移行しなくてはならない)。いっぽうACOPでは「なぜそうなるのか」と思考をさらに掘り下げてゆくことができる。

また(b)の学習側への情報提供については、VTSでは「オープン・エンド open-ended」と言われるように、学習側の発話の範囲が制限されないようにするために、題材となる作品にかんする情報の提供は、たとえそれが客観的なものであっても控えられる。だがACOPでは、たとえば学習側が、作品にかんする事実と異なる方向に思考を向けようとした場合、この情報を学習側に対して提供することで、そこに介入するのだという。ただしこれは、けっして最終的に全体を「正解」に導く、ということではない。誤った事実認識がかえって作品をめぐる思考を行き詰まらせてしまうことを踏まえた、あくまで思考を動かす=ドライブするための介入である。この種の介入はまた、学習側が自分の個人的な記憶や想像の世界の話ばかりをするようになって、作品の鑑賞から逸脱してしまうような場合にも行われる。そういう場合、ACOPでは最初の問い、すなわち「作品のどこからそう思いましたか?」にもどるのだという。すべての学習側を、いったん同じ問いの段階に「ひきもどす」のだ<sup>14)</sup>。

伊達氏のレクチャーとそれに対するわたしたちの質疑応答の内容は、おおよそ以上である。その後わたしたちはさらに同所員の北野諒氏を「ナビゲイター」として、

ACOPを学習者の観点から実体験した。題材となる作品の選択(このときはニューヨーク、メトロポリタン美術館蔵のカラカラ帝石像の写真が映し出された)に始まり、発問の形式や教育側の視線、体勢、学習側の視線の読みとりかたなど、ACOPにおいては基本的にそれらが積極的に未規定である。そしてそのぶんだけ、教育側が繊細にその状況を感じ取り、自身の動作や発話に還元してゆくこと、そしてそのたえまない往還が必要になる。とりわけACOPでは、VTSに比して教育側=ナビゲイター自身が適切な情報を学習者に提供できるよう、準備しておかなければならない(いつでもその提供を求められるとはかぎらないにもかかわらず、である)。ナビゲイターには、作品について知っていながらそれを知らない者のように介入するという、「離れわざ」も要求される。北野氏によるVTSの実践はそのことがよく実感されるものであった。(林 卓行)

### III 玉川大学におけるVTS美術鑑賞教育の実践

#### 1. A Critical Reflection on VTS lesson conducted by Ms. Jeanne Hoel, Associate Director of Education, School and Teacher Programs, Museum of Contemporary Art, Los Angeles, USA.

*A small group of colleagues in the field of art and museum education gathered in Tamagawa Educational Museum to look at an image of an artwork projected on the screen facilitated by Ms. Hoel. We were presented with an image of a lumbering figure of a boy in midair who appeared to have fallen from the tree and about to hit the ground (Jeff Wall "Boy Falls From Tree"). The facilitator encouraged discussions among the colleagues using VTS, continuously posing the same three non-threatening questions — What do you see? What do you see that makes you say that? What more can you find? One colleague pointed out that this was a suburban backyard in the United States as the boy appeared to be Caucasian. Others readily chimed in to support her observation by pointing out clues such as the tall trees, well-kept lawn, a dingy shed, a swing hanging from the branch and a football in the lawn. The discussion shifted to why the boy might be falling from the tree. One colleague felt the boy's out-stretched left hand might suggest he was trying to reach for something. Another*



*colleague thought he might have slipped while climbing up the tree but someone else suggested the boy could be falling from the precarious roof of the shed. After about ten minutes of speculation, the facilitator showed us another image of an artwork projected on the screen.*

*The second image was a black and white photo triptych. The series of three photographs (Ai Weiwei “Dropping a Han Dynasty Urn” ) showed the sequence of a man who appeared to be dropping a vase. Like before, the facilitator encouraged discussion among the colleagues using VTS, continuously asking, “What do you see? What do you see that makes you say that? What more can you find?” Discussion about the work lingered around where the place was and what the man was doing. One colleague remarked the man could be in some part of Japan because the wall reminded her of a specific spot she had been to. Another colleague said it could be a place in China as the man looked ethnically Chinese. After a few back and forth about the locality, the attention was turned to the action of the man. One commented that he might have accidentally dropped the vase while another said he could be performing a magic trick. And then another colleague remarked that the man might not like the vase and so decided to smash it. Building on that, someone said the vase probably was not of much value as it looked ordinary with no ornate decorations. The discussion came to an end when no one responded to the question “What do you see?”*

Discussions at both works of art would be considered typical VTS-type conversation. All viewers were welcomed to share their observations and form their interpretations about the artworks. The facilitator remained objective, was diligent in paraphrasing the responses, and did not provide any information about either artwork. Further, both artworks appeared to have obvious narratives. Wall’s work showed a boy suspended in mid fall and Ai’s work showed a man dropping a vase. Their actions were compelling to discuss and the settings ambiguous enough to encourage speculations. Both artworks would be in line with Yenawine and Housen’s recommendations, which is to select a work of art that emphasizes narrative so as to make it accessible for beginning viewer’s whose

capacity is to construct stories.

Titled *Boy Falls From Tree* (2010), the photography work by Wall allowed each of us to share our unique perspectives but also encouraged us to contribute to a group narrative about how the boy came to be in this moment of infinite suspense. Wall is an artist who is very much invested in constructing scenes that conjured personal memories. Besides the title, the artist offered no further explanation about the artwork. As such, all our observations and interpretations about his work were equally valid. However, most of the observations about Ai’s work, while supported by visual evidence in the artwork, were straight up wrong. The man in the photo triptych was the artist and he was dropping a valuable 2000 year-old Han Dynasty urn. Ai, who is a political activist and openly critical of the Chinese government, intended for this work to be a provocative gesture that would challenge viewers to re-examine cultural values and social history (Brougher & Mami, 2012). In this case, not providing critical contextual information about the art and artist would in fact be doing a disservice to the viewers and an injustice to the artist.

Contrary to the belief that information could taint students’ experience and stunt their engagement with the artwork, many educators skilled in open-ended dialogical approach to learning in the art museums and classrooms believed that information, when inserted at strategic moments in an open-ended discussion could expand and/or deepen students’ understanding. In an article titled *Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education*, Hubard (2007) stated that “information can foster more detailed perception and open up viewer’s perception. It can change, guide, and develop the way people see, deepening and enriching their experience.” (p. 18). Likewise, veteran museum educators and authors Rika Burnham and Elliot Kai-Kee also reminded educators to “think of [art-historical and other contextual information] not as an end in itself but as a tool to be used for the larger purpose of enabling each visitor to have deep and distinctive experiences of specific works.” (2011, p. 115). Veteran educator and author of *Classroom Confidential* (2004) proposed that one of the three basic moves of inquiry approach to teaching is to

“insert information at key points.” (p. 95). She went on to say, “Inquiry isn’t just a matter of uncovering what your students already know... there comes a point in every discussion where kids need new information to get to the next level.” As such, in looking at Ai’s work, revealing critical contextual information like the title and the artist’s intention, could enrich the conversation by transitioning from sharing observations to discussing the role of the artist as critic of political, social and cultural issues. It would in fact be irresponsible of the facilitator to allow the viewers to be trapped in generating endless possibilities of the setting and multiple erroneous explanations for his action.

#### Beyond Storytelling

Adhering to Yenawine’s and Housen’s guidelines about carefully choosing works of art with “strong narratives” will severely limit the types of artwork viewers can encounter at the museum or in the classroom and relegating the role of the artist as a storyteller. As educators, we want to expose our viewers and/or students to an array of artworks and introduce them to the multiple roles of the artist in society. The art museum houses a treasure trove of artworks that showcase artists not only as observers of the world or telling juicy stories. As mentioned earlier, artists like Ai weiwei also express their opinions about various political, social and/or cultural issues through the works they create. Other artists experiment with materials and challenge the idea of what art can be. Conversations focused on the role of the artist as critic and posing questions about what makes this art are equally engaging and critical even for the novice viewers.

#### Beyond Posing Three Questions

A VTS facilitator does not stray from asking the three questions and neither does he/she deviate from the three facilitation techniques. The facilitator would “stick to the script” during an hour-long museum visit where viewers would encounter three to four works of art the same way; The facilitator would “stick to the script” regardless of students’ learning needs and prior learning in the classroom. However, veteran educators (myself included)

who are skilled in leading open-ended discussions know we should be armed with a repertoire of teaching techniques not only to cater to the diverse learning needs of our students but also, some artworks just require us to teach in a different way. Burnham & Kai Kee reminded fellow museum educators that “good museum teaching comprises many skills that enable instructors to engage visitors, inspiring them to look closely and understand the works of art they are viewing. It is vital that we know our audiences and the collections from which we teach.” (2005, p. 67). Developmental psychologist Howard Gardner advised educators to both individualize and pluralize their teaching as much as possible. From his experience as an educator and research in Multiple Intelligences, Gardner knew that the “one size fits all” philosophy would not work with a class of students as they have diverse learning needs. He challenged educators to individualize our teaching by “learn [ing] as much as you can about each student, and teach each person in ways that they find comfortable and learn effectively.” Equally crucial is the need to pluralize our teaching by “teach [ing] important materials in several ways, not just one... In this way you can reach students who learn in different ways. Also, by presenting materials in various ways, you convey what it means to understand something well. If you can only teach in one way, your own understanding is likely to be thin.” (2013). His advice would be particularly pertinent in art museums, schools and even school districts where VTS is adopted as the only approach to facilitate open-ended discussions about works of art.

Moreover, if the intention of a group encounter with an artwork is to encourage collective meaning making in an open, free and imaginative way. The “stick to the script” approach to teaching certainly takes the spontaneity out of the art discovery journey. Teaching is responsive and improvisation is often required. Doggedly posing three questions and unyieldingly adhering to the facilitation technique turns the learning experience into an extended question-and-answer session. Burnham and Kai Kee proposed “gallery teaching as interactive play” as the group dialogue would evolve in “unpredictable and surprising ways” (p. 126) if it was indeed built upon



viewer's collective observations, interpretations and understanding.

### Beyond Dialogical Approach

VTS is a dialogical approach where viewers gain knowledge and understanding about an artwork by always looking back to the artwork and constantly searching for evidence within the artwork to substantiate their observations. It is steeped in the tradition of intellectual reasoning by articulating one's ideas and thoughts using words. However, Hubbard (2007) pointed out that non-dialogical ways of knowing are equally valid and important, and could intensify viewers' aesthetic experience. She proposed an integration of embodied engagement such as responding with poetry to tap into viewer's immediate response to an abstract painting; creating a soundtrack by imagining the sounds heard in a scene; becoming the work to help viewers experience the structure of a sculpture; and sketching details to help viewers gain insights into an artist's process. Gardner's theory of Multiple Intelligences (MI) also supports this idea of knowing an artwork in different ways. MI theory<sup>15)</sup> suggests that children and adults possess a broader range of distinct intelligences than traditionally defined (2011).

VTS, being a dialogical approach, would essentially cater to viewers with linguistic intelligence ("word smart") and logical-mathematical intelligence ("number/reasoning smart" but specially reasoning and logical thinking in this case), which according to Gardner is already getting the most attention in our schools and culture. As such, to optimize viewers' ability to learn, educators should make a concerted effort to incorporate embodied engagement that would activate spatial intelligence (sketching details), bodily-kinesthetic intelligence (becoming the artwork), musical intelligence (creating the soundtrack); interpersonal intelligence (working in small groups); and intrapersonal intelligence (sketching independently). The implication is also to challenge viewers who might possess a set of intelligences to encounter the artwork in different ways, which could only foster a more personal engagement help expand and deepen their understanding about the artwork

Further, not all viewers, adults and kids alike, enjoy

speaking up. Author Susan Cain (2012) highlighted the rise of the "extrovert ideal" where speaking up in a group and expressing an opinion about an issue is seen as the more appealing character trait in our society. Cain reminded us that the power of being quiet and introspection are equally important traits to possess "in a world that can't stop talking." As such, some embodied activities (such as sketching details) and even writing activities could provide opportunities for introverted viewers with much needed time to work independently, to be quiet and to introspect.

### Final Thoughts

Sustained engagement with works of art through VTS hones viewers' observational skill, critical thinking skill and communication skill are well researched and documented. It is an effective approach for museum educators and classroom teachers to engage beginner viewers who have had little exposure to art and artist in open-ended discussion. It is also a simple and straightforward teaching tool for novice educators and teachers in art and across disciplines who might not be familiar with how to lead an open-ended discussion. However, VTS cannot be the only approach used in art museums or in classrooms as it is far too limiting to encourage collective meaning making in a free and imaginative way that still uphold the integrity of the art and artist. An effective educator would be well versed in various learning methodology and arm himself/herself with a repertoire of teaching approaches so as to cater to viewers with various interests, prior knowledge and learning needs.

(Ai Wee Seow)

〈付記〉以上の他に、Hoel氏によるワークショップは、教育博物館所蔵品についても行われた。彫刻家二田原英二が1993年に制作した《羽衣の帰還＝デルフォイの使者》と題されたブロンズ作品が同氏によって選択され、参加者は作品の周囲を巡りながらVTS鑑賞を行った。すなわち3次元の実物作品によるワークショップであったため、これについては後日考察を進めたい。尚、作品の概要は以下の通りである。

同作家はギリシャ・ローマ時代の造形と日本文化の幽玄を融合させた人物や自然を対象にしたブロンズ彫刻を

発表している。二田原の言葉によれば、彼の作品は「時間と生命」が一貫したテーマであり、この二つが重なり、収斂させた結果として作品が誕生することになるという。

《羽衣の帰還＝デルフォイの使者》は能の「羽衣」に登場する天女の舞をテーマにしたもので、ギリシャのデルフォイ（デルポイ）の神託を告げる巫女のイメージを重ねた作品である。上半身を曲線的に大胆に抽象化され、右手に金色に輝くオリーブの枝をかざした巫女は正面を見据えている。オリーブの枝を除き、作品の表面はにぶい銀色になっている。ブロンズ彫刻の場合、表面をブロンズ自体の色のまま仕上げるか、緑青仕上げや黒味をおびた酸化仕上げなどの処理をほどこすことが多いが、二田原はこの作品の表面を錫でメッキ処理して銀色を出している。その効果により、ブロンズの重量感から解放された穏やかな静寂と凛とした気品を漂わせている。

（柿崎 博孝）

## 2. 芸術学部芸術教育学科における VTS 美術鑑賞教育の概要

VTS 美術鑑賞教育を3回にわたって実施した。ファシリテータには、国立西洋美術館でもファシリテータ経験のある阿部祐子を迎えた。対象者は、芸術教育学科音楽コースまたは美術・工芸コースの1年生25名（男6名、女19名）である。各回の実践概要は、以下のとおりである。

### ① 1回目

本学教育博物館にて、2グループにわかれ、作品実物1作品を目前に絵画作品を囲むように立ち姿勢で、それぞれ20分ずつ行った。



図1 1回目の様子（筆者撮影）

### 〈実施情報〉

日にち：2015年10月15日（木）

時間：10:00-10:50（20分後、AグループとBグループが交代する）

場所：玉川大学 教育博物館入り口付近

ファシリテータ：阿部祐子

グループ分け：

Aグループ 時間：20分（10:00-10:20）  
人数：13人（男3人 女10人）

Bグループ 時間：20分（10:20-10:40）  
人数：12人（男3人、女9人）

\*グループ分けは、男女比をできるだけ揃えたが、基本的には自由に分かれている。

まず、①男子学生が「ゲー・パー」で二手にわかれる。②女子学生が均等にわかれる。

鑑賞作品：Valelio ADAMI《女》（1964）

### ② 2回目・3回目

一般教室（大学3号館101教室）にて、25名一斉を対象に、2作品を電子黒板に投影し実施した。ファシリテータのみ電子黒板の前に立ち、机は片付け、電子黒板を囲むように、学生は椅子に着席した状態で行った。



図2 2回目の様子（筆者撮影）



図3 3回目の様子（筆者撮影）

### 〈実施情報〉

日にち：2回目 2015年10月22日（木）

3回目 2015年10月29日（木）

時 間：10：00-10：40

場 所：玉川大学 大学3号館 101教室

ファシリテータ：阿部祐子

時 間：40分（1作品20分程度）

人 数：25人（男6名，女19名）

鑑賞作品：

2回目：1枚目：Massimo CAMPIGLI《迷路》（1957）

2枚目：Jeff Wall《After “Invisible Man” by  
Ralph Ellison, The Prologue》  
（1999-2000）

3回目：1枚目：中村爽歩《樹林》（1948）

2枚目：入江明日香《Un chat contemplant  
le Mont Fuji》（2014）

### ③考察

3回にわたって5点の作品をVTS手法で鑑賞を行った。しかし、VTSの特徴である3つの質問を徹底して用いるのは、作品の性格上難しく、意見がでてこないこともあり、鑑賞者が鑑賞しやすいように発問に用いる言葉は多少変化させた。

1回目では、普段、積極的にしゃべらない学生が手を上げて発言する場面があった。また、教育博物館の性格上多くの人の出入りがあるためか、一瞬、集中力の抜ける学生もいたが、すぐに場に戻っている。

2回目は、グループに分けず、対象人数が増えたため、当初、発言減少を予測したが、ことばの減りはなかった。2作品目の最後の方にだらけた様子が見られる一方で、多くの発言を得られ、学生たち自ら発言し始める場面もあった。全体をとおして自主的に発言する様子はなく、ファシリテータからのことばかけに呼応していた。

3回目は、作品をみることに慣れた様子を見せるが、やはり、最初は自主的に発言しにくい様子であった。見ただけでわかる表面上のこと以外にも、その作品の本質的な部分をみはじめるようになった。特に2作品目は、「自分との対話」が見受けられた。

3回の活動をとおして、学生は徐々に鑑賞すること（見ること、考えること、発言すること）に慣れ、3回目の最終作品の際には、学生自らが電子黒板に近づき、ファシリテータの誘導なしに様々な発言をしている（図3）。他者の意見につられ、自分の考えを言いにくいという状

況はなく、多様な意見を取り入れる素直さが見受けられた。

実施者の視点から実施方法について、次のことが言える。まずVTS手法にそって実施してみるものの、手法そのものの「質問の言葉」が適当ではなく、質問の言葉を変えると意見が出てくることを実感できる。群像を代表として、「なにかが起きている」ことのわかる作品である場合はVTS手法による質問は、鑑賞者の発言を促しやすく、作品に向いている手法であると言える。また、1作品目は、観察していえること、簡単なことのほうが初心者にとっては発言しやすく、ある程度作品をみることに慣れていないとVTSの質問は、何を発言すれば良いのかわからず、とまどいを感じるようでもある。

（高橋 愛）

### 3. VTS 美術鑑賞教育の効果について

#### —アンケートおよびインタビュー調査からの検討—

VTS美術鑑賞教育を体験した芸術学部芸術教育学科1年生25名の学生を対象にVTS美術鑑賞教育が絵画を鑑賞する態度や嗜好に変化を与えているのかを検証するため、アンケート調査およびインタビュー調査をおこなった。

#### 〈アンケート調査〉

日にち：2015年9月17日（木）

時 間：10：00-10：40

場 所：玉川大学 大学3号館 101教室

回答数：24名（男性4名，女性20名）

アンケート調査はVTS美術鑑賞教育を実施する前におこなった。

回答した学生のうち、「美術専攻」が4名、「音楽専攻」が21名であった。

学生の文化芸術体験についてたずねた質問のうち、「あなたが初めて美術館や博物館で、空間芸術（建築・彫刻・絵画・工芸）を鑑賞・体験したのはいつですか。」という問いには、「小学校入学以前」が11名、「小学生」が10名、「高校生」が1名、「大学生以上」が1名であった。「普段どれくらいの頻度で、文化芸術を鑑賞・体験していますか」という問いには、「ほぼ毎日」が7名、「月に1～2回」が6名、「年に数回程度」が10名、未回答が1名であり、「鑑賞したことがない」と答えた学生はい



なかった。また、「あなたは、日常生活の中で、優れた文化芸術体験をしたり、自ら文化芸術活動を行ったりすることについて、どのように思いますか。」との問いに対しては、「非常に大切だ」と回答した学生が14名、「ある程度大切だ」が8名、「わからない」が2名であった。

これらの回答から、今回 VTS 美術鑑賞教育を受けた学生らは、9 割以上が小学生以前に空間芸術に触れた経験があり、現在も 3 割が継続的に、6 割が断続的に芸術鑑賞・体験をしており、文化芸術体験の重要性についても高い意識を持っている学生が多いことがわかる。

#### 〈インタビュー調査〉

日にち：2015 年 11 月 2 日（月）、3 日（火）、20 日（金）、  
23 日（月）、27 日（金）

場 所：玉川大学 脳科学研究所 研究センター棟  
201

時 間：一人あたり 10 ～ 15 分程度

対象者数：25 名（男性 5 名、女性 20 名）

形 態：個人インタビュー・半構造化面接

インタビュー調査は 3 回の VTS 美術鑑賞教育実施後におこなった。「VTS 美術鑑賞教育を受ける前と後では、ご自身の絵画鑑賞に対する意識に変化はありましたか」という質問を中心に、柔軟な答えを引き出すために半構造化面接をおこなった。

インタビューで、特に音楽専攻の学生によくみられた感想は、「絵画鑑賞をする時の抵抗感が薄れた」「絵に対して興味がわくようになった」といった絵画鑑賞への心理的ハードルが下がったというものであった。一方、美術専攻の学生においても、「直感的な好き嫌いで絵を選択し、嫌いな絵は素通りしていたが、VTS 美術鑑賞を受け、嫌いと感じた絵でもじっくり観てみようという気持ちになった」「絵を細部まで観るようになった」といった、美術鑑賞に対する態度の変化を報告する感想を得た。

また、VTS 美術鑑賞教育の場で「美術（専攻）の学生が（絵に対して）独特の見方をしていて、はっとさせられた」といった、音楽専攻の学生による美術専攻の学生のもつ感性に感銘した経験や、「美術は『こう観るものだ』という固定観念があったが、音楽（専攻）の学生の見方がユニークで面白かった」といった、美術専攻の学生による音楽専攻の学生の絵画に対する自由な発想による気づきの経験、「今まで（絵は）一人で観るのが好

きだったが、VTS（美術鑑賞教育）を受けて他の人の意見を聞いてみたいと思うようになった」等、絵画を通じて他者と意見を交わす楽しさを述べる感想が散見された。

総じて、絵画に対する新たな鑑賞方法の発見、じっくりと時間をかけて一枚の絵を観ることの楽しさ、そして、絵画鑑賞において他者と感想や意見を交叉させることで、その絵画に対する自身の「みえ」の狭さに気づき、新たな「みえ」を獲得する喜びを述べていた。

以上から、VTS 美術鑑賞教育は、学生の専攻に依拠することなく、美術鑑賞に対する心理的ハードルを下げ、絵画に対する探索を精緻にする態度を生み出すようになった、という意味で、一定の効果をあげるものであるといえるのではないだろうか。

（佐藤 由紀）

## IV VTS 美術鑑賞教育を取り入れたカリキュラム・モデル

### 1. 美術教員養成のためのカリキュラム・モデル案

Ⅲ-2 に記述した芸術教育学科 1 年生を対象に実施した VTS 鑑賞活動の観察成果より、美術指導者養成のためのカリキュラム・モデル案を策定した。作品制作やワークショップと関連付けた。

「美術指導者」には、「教員」と「学芸員（エデュケーター）」が該当するが、VTS 手法をはじめとした対話型鑑賞を用いた学芸員養成は、すでに美術館が美術館プログラムの一環や何らかの形をとって実施しているところがある。そのため、本研究では、大学における「教員養成」の観点から、本学の美術教員養成の改善を図ることを目的として、教員養成カリキュラムの一部における授業モデルとして提示する。

#### ①授業モデル

授業：教職関連科目「美術科指導法Ⅰ」

対象学年：大学 3 年生（10 名程度）

開講学期：春学期

回数・時間：15 回（1 回：100 分）のうちの一部分を VTS 美術鑑賞を用いた活動にあてる

\* 指導法では、「表現」にかかわる指導法も取り扱うが、  
本案では、その部分は割愛する

表Ⅳ-1. 授業内容の流れ

回数	活 動	概 略
1	オリエンテーション	活動内容の説明
2	VTS鑑賞体験①	担当教員による10～15分の作品鑑賞 (風景を描いた具象絵画)
3	VTS鑑賞体験②	担当教員による10～15分の作品鑑賞 (情景を描いた具象絵画)
4	VTS鑑賞体験③	担当教員による10～15分の作品鑑賞 (抽象絵画)
5	VTS鑑賞体験④	担当教員による10～15分の作品鑑賞 (写真作品)
6	学習指導要領	学習指導要領に明示された「鑑賞」活動を理解し、鑑賞活動の様々な手法を知る。
7	鑑賞活動と実状	中学生と美術館に行き、一緒に鑑賞体験し、中学生の興味・関心のポイントや作品を鑑賞する視点、感想の発言の特徴などを観察する。
8	VTS鑑賞演習の準備	対象となる作品の選定および情報収集
9	VTS鑑賞活動演習①	一人10～15分のVTS手法を用いた作品鑑賞の演習をする（毎時1～2名実施）。 相互評価を行い、良かった点・改善点を話し合う。
10	VTS鑑賞活動演習②	一人10～15分のVTS手法を用いた作品鑑賞の演習をする（毎時1～2名実施）。 相互評価を行い、良かった点・改善点を話し合う。
11	VTS鑑賞活動演習③	一人10～15分のVTS手法を用いた作品鑑賞の演習をする（毎時1～2名実施）。 相互評価を行い、良かった点・改善点を話し合う。
12	VTS鑑賞活動演習④	一人10～15分のVTS手法を用いた作品鑑賞の演習をする（毎時1～2名実施）。 相互評価を行い、良かった点・改善点を話し合う。
13	VTS鑑賞活動演習⑤	一人10～15分のVTS手法を用いた作品鑑賞の演習をする（毎時1～2名実施）。 相互評価を行い、良かった点・改善点を話し合う。
14	鑑賞指導の手法の検討	演習活動を踏まえ、その他の手法と比較しながらVTS手法の特徴を整理し、作品鑑賞の目的や内容に適した鑑賞指導の手法について検討する。
15	総括	「表現」活動と関連付け、効果的な指導方法について総まとめをする。

## ②モデルの概要

授業モデルの対象とした「美術科指導法Ⅰ」は、芸術学部芸術教育学科開講の教職必修科目である。この授業を受講するには、2年生の春学期に開講される「美術科・工芸科指導法Ⅰ」および秋学期に開講される「美術科・工芸科指導法Ⅱ」を履修済みであることが前提となっている。

3年次開講の「美術科指導法Ⅰ」を授業モデルとしたのには、理由がある。一年次で表現の基礎科目を受講し表現の基礎を学ぶと同時に、美術教育に限定されない広い視野を持って芸術教育全般を学ぶ。2年次では、それらの基礎的な知識や技能をもとに、指導法の基礎を学ぶ。こうした2年間の基礎体験を経ることで、VTS手法を用いて、実践をすることが可能となってくる。

なぜならば、VTS手法をはじめとした対話型鑑賞には、高度な知識や技術が必要とされるからである。いかに作

品について熟知しているか、発達段階を踏まえた作品選びができるか、これらは知識の習得に関わってくる。授業のねらいを定め、そこに導いていくことができるか、生徒の反応やそれまでの経験に合わせた質問や発問ができるか、その場の状況によって臨機応変に対応できるか、これらは技術に関わる。

また、単に知識や技術を身につけるだけでなく、生徒とかかわる実体験もあわせて必要である。大学の2年間で、これらを経験し、教員として生徒の前に立つ準備が必要であり、本学部の教員養成カリキュラムも、それらを踏まえたものとなっている。

加えて、「Ⅲ-2-③考察」にて上述したが、VTS手法による作品鑑賞に慣れていないと、3年生の時点で初めてVTS手法を経験したのでは、その手法に慣れていないがゆえに、技術習得にかたよりがちになってしまう。また、質問に使用する言葉を選択する際、どのような言

葉が適当、不適当なのかを判断しながら、演習に取り組むことが難しく、教員養成段階では効果を期待できない。

時間をかけて、「表現すること」「みること」「話すこと」「実演すること」を経験させ、慣れていくことが肝要である。そのため、「表Ⅳ-1」に示すとおり、まずは様々な作品を取り扱った鑑賞体験をしたうえで、実演するためのポイントを学習する。いままで、「作品をみる」だけにとどまっていた経験を「実際に自分が実演する」ことを意識させ、教員の立場に立った場合を考えさせたい。演習していき、実施者としての感覚を身につけさせたい。

そして、教員養成で肝心なのが、学習指導要領や検定教科書の把握である。どんなに対話型鑑賞を実践できたとしても、「学校」という場所で授業として扱うには、普遍教育の視点が必要である。時勢、発達段階を考慮して示された学習指導要領や検定教科書の内容とかけはなれた鑑賞活動は、教師の個人趣味にかたよりがちになりやすい。そのため、これらを理解したうえで、内容と関連した作品選びやねらいの設定が対話型鑑賞の授業計画にも求められる。

「美術科指導法Ⅰ」の演習時にも教員役で実践するだけではなく、生徒役も設け、実践後、作品の選定、対象者、ねらいの設定、授業の流れについて、討議する。実際の授業ではさまざまな生徒を対象とするため、模擬実践をして、担当教員のみから評価をえたのでは、担当教員の感覚にかたよる見方になり、種々の見方を引き出しにくくなる。そのため、多くの生徒役から意見や感想を聞くことで、多種多様のものの見方があることを体験し、総合的にまとめていく力を身につけることができるようになる。

演習・討議後、作品と鑑賞方法の検討をすることで、作品と鑑賞指導方法の選択について、「正解・不正解」をマニュアル的に求めるのではなく、自分の判断によって授業を組み立てていく判断力・計画力をつけていく。加えて、作品鑑賞することは、作品をつくりだす「表現活動」と結びつくことを認識させ、学習指導要領でしめされる「共通事項」の実現を目指す。

教員養成は、学校の教員を育成するゆえに、普遍的であることが求められ、それが芸術活動にとっては、束縛になる側面も持ち合わせている。ゆえに、矛盾や不自由を感じることもあるが、規定の中で、どれだけ発展させられるかが教師の力量にかかってくる。作品鑑賞も同様で、いかに生徒の見方や考え方を広げられるかは、教師

の自由な発想による。VTS手法の応用は、それを可能にするであろう。  
(高橋 愛)

## 2. Proposal to Incorporate Visual Thinking Strategies when Teaching English in Art-Focused Classes.

One of the goals of Arts Education I and II, and Arts Criticism classes is to provide opportunities for undergraduate students to learn the English language. Another goal is to encourage open-ended discussion and conversation. Achieving these two goals has been challenging in two ways. Firstly, most students were resistant to learning English as they did not see the need to learn the language if their intention was to live and work in Japan. Secondly, students were particularly uncomfortable with sharing their views and engaging in open-ended discussions since they were used to being lectured at by teachers and professors. However, in this increasingly globalized economy, there is an urgency for our students to learn English in order to remain competitive on the world stage. Further, the ability to communicate and collaborate are increasingly recognized as key skills necessary for the complex life and work environments in the 21<sup>st</sup> century.

Given that most students were at the beginner level of speaking English and also new to discussion-driven classes, incorporating Visual Thinking Strategies (VTS) while looking at works of art have been effective in encouraging students to share their ideas and views in English. The egalitarian method allayed students' fear of making mistakes as all responses were equally valid as long as they could substantiate their observations with evidence apparent in the artwork. Further, by carefully selecting works with obvious narratives and/or familiar settings (as stated by Yenawine and Housen), students were able to focus on gaining confidence in expressing their observations and ideas in English. As the weeks went by in the semester, students became more familiar with the approach and began to internalize the three questions. On some occasions, they were willing to share their observations about a work of art without being prompted.

Below is a sample lesson plan and a sample course



outline incorporating VTS in two art-focused classes targeted at second and third year students in the Arts Education Department. The sample lesson plan (p.51) shows how other types of open-ended questions are posed to activate students' prior knowledge and connect to personal experiences. Bearing in mind that students are young adults who are capable of processing complex ideas and issues and engage in abstract and hypothetical thinking, critical contextual information about the artworks are also introduced to take students to the next level of understanding. In the sample course outline (pp.51–52), students will learn about benefits and limitations of VTS protocol and facilitation guidelines, which is part of a larger focus on audience engagement.

### Sample Lesson Plan

#### Arts Criticism Session 1

Theme: Consider the role of the contemporary artist as social commentator.

Objectives: In the duration of the 100-minute class, students will:

1. Engage in close looking, share observations and formulate interpretations of artworks.
2. Consider the role of the contemporary artist as active

citizen who is engaged in social issues through his/her practice.

3. Examine social issues that might be pertinent in Japan now.
4. Learn a set of English adjectives that would describe nouns in greater details.

About the artwork:

*Still Life #30* by American artist Tom Wesselmann is a large still-life composed of a table laden with images of fresh and packaged food, balanced by a pink refrigerator door, replica 7-Up bottles, and a window with a view to the city. According to art critic Sidra Stich (1987), *Still Life #30* exudes an upbeat Americanism that reflected the optimistic national mood in the 1960s under Kennedy's leadership. The ideal American life, as presented in this work brightly-lit kitchen, was filled with abundance and affluence was growing among the middle income family.

Reference:

Stich, S. (1987) *Made in U.S.A.: An Americanization in Modern Art, the '50s & '60s*. Berkeley: University of California Press.

### Sample Course Outline

#### Arts Education II: Learning in the Museum

Action:	Objectives:
1. Begin by posing the three VTS questions, asking students to focus on the objects they see in the artwork — meat, pancakes, hotdog, oranges, flowers, bottles, refrigerator, etc.	- Present an easy entry point to begin discussion about the artwork. - Encourage students to share their observations using simple nouns.
2. Ask students to add different adjectives to better describe or clarify the objects they had previously listed— chunk of juicy meat, tall stack of pancakes, delicious hotdog, etc.	- Strengthen students' observational skills. - Expand students' English vocabulary and ability to describe objects in greater details in English.
3. Pose open-ended question to activate prior knowledge: In what ways is your kitchen similar or different from this kitchen?	- Connect to students' personal experience. - Continue to hone students' close observation skills. - Activate students' imagination and reasoning skills.
4. Share information about the art with the students and ask how Wesselmann's work might convey a sense optimism, abundance and affluence.	- Connect artist's intention to visual elements in the artwork.
5. Pose open-ended question to encourage interpretation: How would you convey a sense optimism, abundance and affluence living in Japan today? Why?	- Challenge students to reflect critically on the world we live in. - Consider social issues that might be unique to contemporary Japanese society.

### Course Outline:

Our museums have so much more to offer than just the opportunity to see the real thing. While personal encounters with works of art can be a deeply personal and transformative experience, group encounters through open dialogue can be equally meaningful. During this class, students will consider both dialogical and non-discursive approaches to museum learning, and participatory approach to audience engagement. They will also examine education philosophies and practices of various museums in Tokyo and New York City.

### Objectives:

In the duration of this 15-session course, students will:

1. consider of the role of museum in the 21st century;
2. learn strategies that engage audience in open inquiry;
3. discuss ways to engage various groups of audience; and
4. compare and contrast education practices of various museums in Tokyo and New York City

### Course Schedule:

1. The Role of Museum I: Ideas or Things
2. The Role of Museum II: Technology and Web Presence
3. Museums and Communities I: Partnership with Schools, Community Groups and Senior Centers
4. Museums and Communities II: Collaborating with Artists
5. *Asking Open-Ended Questions I: Visual Thinking Strategies (VTS)*
  - *VTS: Facilitation method 101 and image/artwork selection guidelines*
  - *Context for development: Museum education as uncertain profession*
  - *Theoretical framework: Stages of cognitive development; Zone of proximal Development; and Stages of aesthetic development*
  - *Research findings: Impact on art learning and across disciplines*
  - *VTS in action: Search for appropriate images and practice VTS in small groups*

### •Homework: Examine limitations of VTS

6. *Asking Open-Ended Questions II: "Good" and "Bad" Questions and The Role of Information*
  - *Discuss limitations of VTS: Rigid protocol; lack of contextual information; and limits understanding of artworks*
  - *Examine "Good" and "Bad" Questions: Generate questions that encourage multiple responses and questions that only have one answer.*
  - *Consider the role of information: Information about the art and/or artist used as a tool to further the inquiry and not presented as "truths"*
  - *Investigating Art through Open-Ended Questions framework (refer to appendix 1): Consider types of open-ended questions.*
  - *Open-ended conversation in action: Search for appropriate images and information, and practice leading open-ended conversation in small groups*
  - *Homework: Generating open-ended questions using Investigating Art through Open-Ended Questions framework.*
7. Focus on Activities I: Activities that encourage close looking and discussion
8. Focus on Activities II: Activities that engage Multiple Intelligences.
9. Audience Engagement I: General Public and Adults
10. Audience Engagement II: School, Youth and Family
11. Audience Engagement III: Seniors and Special Needs
12. Case Study I: Whitney Museum of American Art and Los Angeles County Museum of Art
13. Case Study II: Art Museums in Tokyo: Student Presentations
14. Group Consultation for Final Project
15. Group Presentation

### Grading Criteria:

Class Participation – 20%

Weekly Assignment – 10%

Generating Questions and Ideas for Activities – 30%

Final Museum Workshop Plan – 40%

(Ai Wee Seow)

## 結

以上、VTS 美術鑑賞教育について、文献、フィールド調査、実体験、実験観察、アンケート調査などの方法によって検討を行った。

宇野〈Ⅰ〉・Seow〈Ⅲ-1〉の記述にある通り、VTS についての報告・研究は、特にアメリカにおいて多くなされている。そして両者は共に期せずして、VTS の民主主義的な志向と、鑑賞者のコミュニケーション力・クリティカル・シンキング力・言語リテラシーの向上に効果があることを指摘している。そしてそのような教育効果は、高橋〈Ⅲ-2〉・佐藤〈Ⅲ-3〉に記述される、玉川大学の学生の反応とも呼応していることが注目される。鑑賞者の文化的関心や蓄積、年齢などによって VTS の有効性は変化し、初学者に取り分け効果があることが指摘されているが、成人に近い、芸術に関心の比較的高い大学生にも効果がみられることについては、より綿密な検討が必要だろう。例えば、そこには単に日本の大学生が VTS に未経験であるということだけではなく、VTS が持つ民主主義的な志向が関連していることも考えられよう。

一方、VTS の限界については、特に Seow によって明確に指摘されている。美術の本質的な多様性は、本来より広範なアプローチに開かれているはずである。そして発展的な鑑賞への回路を閉じかねない VTS の単純な規格性についての警鐘が鳴らされているのである。また林〈Ⅱ〉の報告する ACOP が VTS を発展的に展開していることも、このような VTS の限界性への対応とみなせる。さらに高橋〈Ⅲ-2〉の指摘する、日本語に直訳された質問言語の適切性への疑問がある。しかしここで注意したいのは、VTS を否定しているわけではないことである。筆者自身、教育博物館における Jeanne Hoel 氏による優れた VTS レッスンで、単純な質問構成から意外なほどの対話が引き出されたことを体験した。すなわち VTS には単に言語によるコミュニケーション以外の要素があることが考えられる。この点に関しては林〈Ⅱ〉・高橋〈Ⅲ-2〉の言及を参考にして頂きたい。

これらの考察から導きだされるのは、VTS の効果と限界を見極めながら、教育の実地場面に生かしていくことの有効性である。美術教員養成のためのカリキュラム案（高橋〈Ⅳ-1〉）、及び英語教育のためのカリキュラム案（Seow〈Ⅳ-2〉）は、現段階での VTS を取り入れた授業シラバスの試案である。

最後に今後の展望について一言述べたい。美術鑑賞教育の手法は、アメリカにおいてすでに多様な展開があり、いわば確立された手法とみられる VTS についてのさらなる考察は必要ないだろうか。そうではないだろう。視覚情報を言語リテラシーと、いわば直結させる VTS のプロセスをより厳密に検討することは、認識の具体的な様相を知る手掛りを与えてくれる可能性がある。次に、VTS は美術以外の学習にも効果があることが指摘されているが、その明確な規定はいまだに挙げられていない。いずれにせよ、受容者中心のアクティヴ・ラーニング手法の一典型ともみなせる VTS とその発展的教育手法は、さまざまな現代的課題を含んでいるのではないだろうか。（加藤 悦子）

## 注

- 1) 京都造形芸術大学教授で VTS 技法を我が国に受容した福のり子氏によると、フィリップ・ヤノウィンはニューヨーク近代美術館を離れて VIE (Visual Understanding in Education) を立ち上げた時に同美術館との権利関係で VTC という名前を使えなかったため、VTS という名称のもとに対話型鑑賞教育をおこなったそうである。(フィリップ・ヤノウィン著、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー』淡交社、2015年、226頁を参照)。
- 2) 同上、41頁。
- 3) Philip Yenawine, *Visual Thinking Strategies using art to deepen learning across school disciplines*, Cambridge: Harvard Education Press, 2013, p. 24.
- 4) NPO 法人、Visual Thinking Strategies のウェブサイトに掲載されている *VTS Research and Theory* より引用。  
<http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>
- 5) この調査は標準テストの学力がほぼ同水準の学校の K-8 年生、被験群 64 名及び統制群 71 名を対象にして VTS 活動の実施による学力の推移を調査したものである。測定方法は (1)「絵画作品を用いての設問」(2)「生徒による資料の自由な説明」(生徒に展示室を自由に見学させ、展示作品の解説をレコーダーに録音してもらい、その録音内容を解析して VTS 活動における生徒の説明能力の変化を調査する) (3)「標準テスト」の三つである。結果として及び (1) 及び (2) では被験群の生徒の方が統制群の生徒よりも長い説明をすることが分かった。(3) では被験群と統制群に学力の差はみられなかった。Marianna Adams, Suzan Foutz, Jessica Luke and Jill Stein, *Thinking Through Art Isabella Stewart Gardner Museum School Partner Program Year 3 Preliminary Research Results* September, 2006 を参照のこと。<http://www.gardnermuseum.org/FILE/403.pdf>
- 6) アレナス『なぜこれがアートなの?』(福のり子訳、川



村記念美術館監修、淡交社刊、1998年）のほか『人はなぜ傑作に夢中になるのか—モナリザからゲルニカまで』（木下哲夫訳、淡交社、1999年／原著：）、『みる・かんがえる・はなす。鑑賞教育へのヒント。』（木下哲夫訳、淡交社、2001年）など。

- 7) 森啓輔氏によれば、「国内での対話型鑑賞への注目には、2002年4月に改訂された学習指導要領における美術・図画工作の授業内容に鑑賞の充実と、美術館・博物館等の積極的な活用が明示されたことや、「総合的な学習の時間」が授業として新設されたことが背景として挙げられる」（森、「対話型鑑賞」、『Artwords』<http://artscape.jp/artword/index.php/> 対話型鑑賞、2016年6月24日にアクセス）。国内におけるこの「ギャラリー・トーク」導入の背景と、そこから「対話型鑑賞」へとさらに関心が移行してゆく経緯については、つぎが詳しい（京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター、「VTSと日本の「対話型鑑賞教育」、フィリップ・ヤノウィーン、『どこからそう思う？ 学力を伸ばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳、淡交社、2015年、pp. 224-237.）。
- 8) Philip Yenawine, *Visual Thinking Strategies* (2013) の邦訳はこのセンターの訳出によって刊行されている（本文註7を参照）。
- 9) 加藤悦子、高橋愛、佐藤由紀、柿崎博孝、宇野慶、林の5名が2015年9月11日（京都）、12日（倉敷）と連続して訪問調査を行った。
- 10) 公益財団法人大原美術館は、一般に「教育普及」と言われている活動を「地域貢献」ととらえなおしたうえで、館内スタッフによる対話型鑑賞、地域の諸学校との連携による美術館の開放など多様なプログラムをこの地域貢献という概念のもとに統合的に展開している。訪問調査にあたっては、同館学芸課長の柳沢秀行氏からこれらのプログラムの詳細や担当スタッフのミーティングのもようなど、きわめて細部までご提示いただいた。記して感謝する。
- 11) 京都造形芸術大学では、実技系の諸学科に加えアートプロデュース学科でも教育職員免許状の取得が可能となっている。
- 12) 一般的な鑑賞教育における語彙／概念では「ファシリテーター／ファシリテーション」と呼ばれるものがこれにちかい。
- 13) より正確には、これは「思考」よりも「コミュニケーション」の促進を中心的な課題とした改良だというべきだろう。伊達氏とわたしたちのディスカッションの中で、「Visual Thinking = 視覚によって／視覚資料をもとに考える」アメリカの鑑賞教育の方法論は、日本に導入されるさいに「dialogical appreciation = 対話による鑑賞」に置き換えられた、という話題が出た。事実“dialogical appreciation”はアメリカの美術教育界であり見ることのうまい用語であり、その意味でいわば「対話型鑑賞」という日本語の英訳なのである。

またさらなる考察を要するためここで詳述することはできないが、筆者がこの議論のなかで示唆されたことがある。それは、もともと“visual thinking”という用語が暗示しているのは、あるいはそれが暗黙のうちに前提としているのは、「対話」による思考の「発展」というよりは、より内省的な「モノローグ monologue」による思考の「深化」だったのではないかと、ということである。つまりVTCやVTSと「対話型鑑賞」では、思考の発達を把握するモデルが、根本的に異なるのではないかと。VTSが学習者の「発話」とならんで、あるいはそれ以上に、「全米共通学力基準」のスコアに直結するという事情はあるにせよ「文章化」の能力の向上をその効果のひとつと主張するのも、このVTC/VTSの「モノローグ」志向を示していよう。だが日本では同じ方法を「対話 dialogue」＝「コミュニケーション」の能力を養うものと理解、あるいは期待したのであった。

さらに今回、伊達氏のお話からは、この「視覚／思考」から「対話／鑑賞」の移行にはまた、ともに「鑑賞教育」に向かう二種類の教育機関、すなわち「学校」と「美術館」の意向のズレの問題も重なっていることが示唆された。「学校」が、教育現場におけるコミュニケーション能力の育成という観点から鑑賞教育の効力を期待するのに対し、「美術館」は（それが所蔵する）作品の理解（そして周知）を目的に鑑賞教育を展開しようとする。「アメリカ」と「日本」、さらにまた「美術館」と「学校」の間で、日本の「鑑賞教育」はある独特の振る舞いを強いられているのではないかと。

- 14) これは作品への注意を再度促すためだけではなく、学習側全員の思考の地平をいったん同一平面上にそろえる効果を有していると思われる。つまり学習側全員が「対話」のための地平を共有することのほうに重点を置いている。
- 15) MI was developed by Howard Gardner in 1983 where he proposed eight different intelligences: Linguistic intelligence; logical-mathematical intelligence; spatial intelligence; bodily-kinesthetic intelligence; musical intelligence; interpersonal intelligence; intrapersonal intelligence; and naturalist intelligence.

## 謝 辞

ロス・アンジェルス現代美術館教育学芸員 Jeanne Hoel 氏には、懇切な VTS 講義およびワークショップを頂いた。また学外調査にあたっては、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション・センターおよび大原美術館に御高配を頂いた。

尚、本研究は平成 27 年度学部間共同研究助成を受け、行われた。

ここに記して深く感謝したい。

## 参考文献

- Brougher, K. & Mami, K. (2012). *Ai Weiwei: According to what?* New York: Prestel Publishing.
- Burnham, R. (1994). If you don't stop, you don't see anything. *Teachers College Record* (95), 4. New York: Teachers College Columbia University.
- Burnham, R. & Kai Kee, E. (2005). The art of teaching in the museum. *Journal of Aesthetic Education* (39)1. Illinois: University of Illinois.
- Burnham, R. & Kai Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Penguin Books.
- Eisner, E. & Dobbs, S. (1986). *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American art museums*. Santa Monica, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). Learning from Museums – Visitor Experiences and the Making of Meaning. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. & Foutz, S. (Eds.) (2007). *In principle in practice: Museums as learning institutions*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2013, October 16). In Strauss, V., Howard Gardner: 'Multiple intelligences' are not 'learning styles'. *The Washington Post*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/>
- Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. New York, NY: Routledge.
- Hein, H. S. (2000). The Museum in transition: A philosophical perspective. Smithsonian Institution.
- Housen, A. (2001). *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*. Presented at the conference of "Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach," sponsored by the Calouste Gulbenkian Foundation, Service of Education. September 27–29, 1999, Lisbon, Portugal.
- Housen, A. (1980). What Is beyond, or before, the Lecture Tour? A Study of Aesthetic Modes of Understanding. *Art Education*, 33(1), 16–18.
- Housen, A. & Yenawine, P. (2001). *Basic VTS at a glance* [Electronic version]. Retrieved from [http://2014.creativec3.org/data/VTS\\_framework1.pdf](http://2014.creativec3.org/data/VTS_framework1.pdf).
- Housen, A. (n.d.). *VTS Research and Theory* [Electronic version]. Retrieved from <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>.
- Hubard, O. (2007). Productive information: Contextual knowledge in art museum education. *Art Education*, 60(4).
- Hubard, O. (2007). Complete engagement: Embodied response in art museum education. *Art Education*, 60(6).
- Schmidt, L. (2004). Secret #5: Great teachers don't take no (or yes) for an answer. Teaching by asking instead of telling. In *Classroom Confidential: The 12 secrets of great teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Williams, B. (1996). An Examination of Art Museum Education Practices Since 1984. *Studies in Art Education*, 38(1), 34–49.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 上野行一『私の中の自由な美術 鑑賞教育で育む力』光村図書, 2011 年
- 福原義春(編)『100 人で語る美術館の未来』慶應義塾大学出版会, 2011 年
- 上野行一『風神雷神はなぜ笑っているか 対話による鑑賞完全講座』光村図書, 2014 年
- フィリップ・ヤノウイン著, 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』淡交社, 2015 年
- 奥村高明『エグゼクティブは美術館に集う「脳力」を覚醒する美術鑑賞』光村図書, 2015 年
- 柿崎博孝・宇野慶『博物館教育論』玉川大学出版部, 2016 年
- (論文)
- 長井理佐「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—」美術科教育学会誌 32, 2011 年
- 長井理佐「学習者の「みる行為」をめぐる一考察—VTS, TETAC, ヴィジュアルカルチャー教育の比較考察を通して」美術教育学: 美術科教育学会誌 33, 2012 年
- 長井理佐「“視覚的思考”を育成するための新たな教養科目の構築: VTS (Visual Thinking Strategies) の分析とその援用を通じて」大阪教育学会誌, 34(2), 2012 年
- 渡邊美香「VTS 鑑賞法を用いた指導実践」教科教育学論集 12, 2013 年
- 宇野慶・高橋愛・加藤悦子「美術教育における美術館と中学校の連携—イザベラ・スチュワート・ガードナー美術館及びサントリー美術館, 森美術館の事例報告」全博協研究紀要 17, 2014 年