

# 美術鑑賞の方法 ギャラリートークを中心にして

藤島 美菜

初めに

愛知県美術館は、一九九二（平成四）年に、愛知県文化会館のリニューアルとして新たに開館した美術館である。愛知県美術館では、現在に至るまで、様々な教育普及事業を行ってきた。その対象は一般、小・中学生、高校生以上、学校（教師）とに大きく分類され、特に児童・生徒を対象とした事業については、学校の教師と連携して一定の成果が得られている。しかし、学校との連携が日常的な活動になってきた中で、あらためて両者の役割を確認する必要があると考える。なかでも、愛知県美術館が、児童・生徒向けに実施してきた事業やギャラリートークからみえてくる鑑賞のあり方について考察することは、鑑賞をめぐる学校と美術館の役割や、鑑賞についての美術館の今後の姿勢を問う良い機会である。美術館が学校との関わりを深め、学校を受け入れていく過程でみてきた、美術館の鑑賞教育の課題も明らかにできるであろう。

## 1. ギャラリートークの実施事業とその特徴

### 1-1 ギャラリートーク導入まで

愛知県美術館が開館した九二年には、既に八十年代以降の国内各館の努力により、鑑賞教育への取り組みはいくつかの美術館で定着しており、愛知県美術館でも先例を参考にしつつ、美術館における教育普及活動の方法と方向性を模索した。学校をめぐる状況としては、当時は、平成元年に改訂された教育指導要領が平成五年に実施されるにともない、美術に関心の高い教師が、美術館に子どもたちを連れて鑑賞し始めた頃にあたる。実際には、教師が連れてきて見るだけというものがほとんどであり、学芸員も参加しながら一、二の作品について説明を行うというものであった。しかし、美術鑑賞への理解が深まったとは言え、現在でも学校団体鑑賞会の八割はこのような形式で実施され、大きな変化はみられない。ただ教師側の鑑賞への取り組みが受動的なものから能動的なものに変わってきたことはひとつの変化である。一方で、学校との連携は深まっているのであり、現在では以前は美術館が行ってきた手法で一部の教師たちが鑑賞を実践するようになり、学校内での授業や美術館での団体鑑賞会で、充実した実践がされてきている（註1）。ここに至るまでは、美術館からの情報提供や研修会、あるいは教師の積極的関与

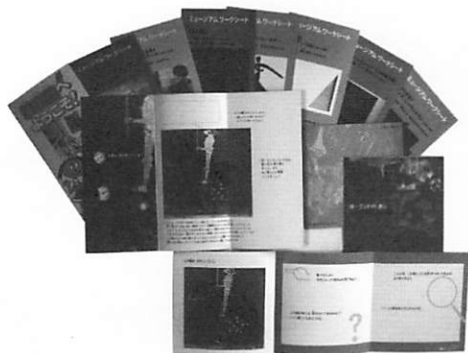


図3：ワークシート（小1～3、高学年以上）



図2：大型ワークシート

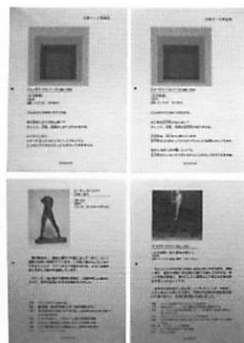


図1：鑑賞ガイド

があって、実践に結びついたのである。

こうしたなかでも、ギャラリートークは鑑賞教育の主要な手法の一つである。ギャラリートークは一般の来館者にとっても、これまで接したことのないものに出会うために不可欠な方法である。日常的に児童・生徒に接している教師には、ギャラリートークは、美術館という異空間で、子どもたちをこれまで接したことのないものに導くために、的確な示唆に富んだあり様が吟味されるべきであるし、評価を見据えた視点が求められている。美術館にとっては、来館時の限られた機会ではない子どもたちとの出会いの中で、ギャラリートークを通していかに実際の作品の鑑賞行為を充実させるかという課題が課せられている。

ここでは、愛知県美術館でのギャラリートークについて概観し、これまで実施・制作してきた教育普及事業や鑑賞補助資料を通してギャラリートークの特徴を明らかにすることで、美術館が行う鑑賞について考察する一助としたい。以下に列挙する事業や鑑賞補助資料の順番は散漫な印象を免れないが、ギャラリートークを導入するに至る経緯から説明するものである。

## 1-2 ギャラリートークと教育普及活動および鑑賞補助資料の関わり

### 1-2-1 ワークシート

鑑賞補助目的の主要なツール（資料）の一つは、ワークシートである。作品解説が主な目的の鑑賞ガイド（図1）とは異なり、ワークシートで展開される内容は、作品を観察しながら鑑賞するポイントを示すものであり、実作品を見ながら、離れたり近寄ったりする等の鑑賞行為を導くものである。学芸員や教師のギャラリートークなどの補助として使用することで、さらに効果を期待できる。愛知県美術館開館時には、一般来館者向け・子ども向けのギャラリートークは定期的に実施していなかったため、ワークシートは、ギャラリートークがないことを前提に企画編集した（九三〇九五年）。来館者（読者）が実作品の前で読み進めて作品を理解するという、A4版の12ページに及ぶ大型のワークシート（図2）であり、来館者とのトークを想像した問答形式の内容であった。この大型ワークシートは、短時間で読むにはページ量が多く、記念品として持ち帰られる利用が見受けられた。そのため、後に学校へ配布したり、展示室内でこのワークシートを用いて学芸員がギャラリートークをしながら、鑑賞会を開催したりした。（註2）。現在、館内で配布しているワークシートは、展示室内で簡便に読むことのできる形式のワークシート（小1～3および高学年以上の二種）である（九六年）（図3）。学校団体が展示室でこのワークシートを使用するのは、時間がないなどの理由から見送られることが多く、事前・事後学習に使用されることがほとんどである。今後は学校での授業を視野にいたった内容・形式の検討が必要であると考えられる。ワークシートは、ギャラリートークを聞けない時に、一般来館者が自分で読み進める用途としてはよいが、学校団体鑑賞会実施時のように、

実際のギャラリートークを行いながらでは、参考程度の限定的な使用が適している。

#### 1-2-2 移動美術館（アウトリーチ活動 実践の場として）

移動美術館は、年に一度、愛知県美術館から公共交通機関で一時間以上かかる遠隔地で、愛知県文化振興事業団と県内の受け入れ自治体と共同で開催するアウトリーチ活動である（九四年）。県民に広く所蔵作品を鑑賞する機会を提供する事業として、無料で行っており、普及の意味合いの強い活動である。初めは、地域の体育館等で仮設壁を設置して行っていたが、予算の減少により、現在では、既存の博物館施設で開催している。愛知県美術館のコレクションから、主に二十世紀の美術を四十点程度展示し、記念講演会と一般向け、学校向けギャラリートークを教育普及事業として実施している。愛知県美術館が公式にギャラリートークを行ったのは、この機会に於いてである。移動美術館でのギャラリートークは、参加者の素直な疑問や感想に答えながら進行される。日常的な生活空間に美術館がないことも手伝って、限られた機会に参加者の発言は熱心でかつ忌憚なく、美術館側にとっても、ギャラリートークの必要性和方法を再認識し、所蔵作品とあらためて対峙する機会となる。鑑賞の初心者である参加者は、作品を見る「とっかかり」を求めており、それは作品タイトルや作家の生没年地であったりする。これまで、現場での要望・意見は、ひろく観客のニーズとして、キャプションや印刷物を作成する際の参考とした。こうしたことから、移動美術館を、本体の愛知県美術館でのギャラリートークあるいは印刷物を、実施・制作する前のモニタリングとしても活用してきた経緯もある。

#### 1-2-3 友の会特別鑑賞会、所蔵作品展・企画展示説明会

愛知県美術館の友の会活動は、美術館活動の支援を活動の柱のひとつとしている。会員は、展覧会の入場や特別鑑賞会・記念講演会などに特典があり、また美術館サポート活動（註3）に参加することができる。友の会発足以来（九四年十月）、学芸員は特別鑑賞会においてギャラリートークを実施している。会員は美術愛好家でもあることから、トークを行う者は、対象者の美術知識の豊富さを意識してトークを行う。また、一般来館者向けギャラリートークでは、対話型トークは成り立ちにくい、会員同士の交流が盛んなため、トーク中は気軽に意見を言える雰囲気であり、解説型と対話型の間を振幅するトークとなっている。

展示室内での一般来館者向けギャラリートークは、教育普及事業の拡大と共に所蔵作品展・企画展で行われるようになった（九七年）。作品について広く理解を進められる内容で、主に解説型のギャラリートークを実施している。学芸員が一般来館者に直接トークを行うことで、より専門的な知識を得たいというニーズにも応えるものである。



図6：企画展子ども鑑賞ガイド

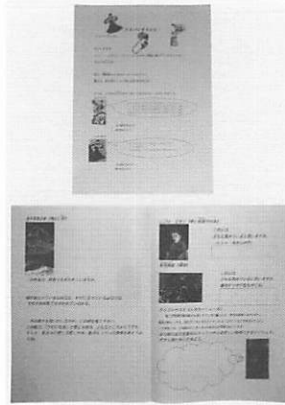


図5：鑑賞会用手作り  
ワークシート

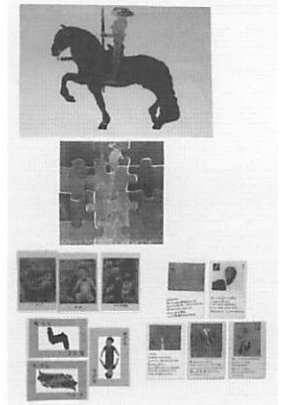


図4：手作りアートツールの例  
お絵描きシート（背景を想像して  
みよう）、パズル、アートカード

#### 1-2-4 視覚障害者向け鑑賞会

現在、愛知県美術館で定着している視覚障害者向け美術鑑賞会は、美術鑑賞ボランティアグループの協力を得て実施しているものである（註4）。鑑賞作品を担当学芸員とボランティアグループとの話し合いで決定し、立体コピーによる輪郭線で描写された作品図、大きな文字と点字の二種の解説シートを作成する。視覚障害者用に作成した作品についての言葉による描写（ディスクリプション）は、見過ごしがちな鑑賞ポイントに改めて気づく結果となり、一般の鑑賞者向けの解説文やギャラリートークの手法にも少なからず影響を及ぼしている。

#### 1-2-5 先生方との鑑賞学習交流会

企画展の見どころを紹介して展覧会を鑑賞してもらう、教師向け展示説明会は、現在、「先生方との鑑賞学習交流会」の中で実施している。展覧会の説明会に始まった交流会は（九七年）、当初は会に集まった先生方を通しての児童・生徒たちの動員を目論見たものであったが、美術館側の期待に反して学校団体鑑賞会等の結果につながるものが少なかった。一方的な美術館側の情報提供にとどまったため、教師からの要望がみえなかったことが理由として考えられ、あらためて双方向に情報が行き交う会を目指して、「小・中・高の先生方との鑑賞学習交流会」（二〇〇一年）、「先生方との鑑賞学習交流会」（〇七年）と名称を変更して会のあり方が変更された。現在はその中で、学校と美術館の立場から鑑賞教育の諸問題について討議するワーキンググループも発足して（〇五年）、教師らによる児童・生徒を対象としたギャラリートーク試案が発表・討議されるなど、美術館と学校の連携を深めている。（註5）

#### 1-2-6 学校団体鑑賞会

学校団体鑑賞会の増加に伴い、学芸員により展示室内で学校団体向けのギャラリートークを実施している。学校団体には、時間的制約から、一、二点の作品についてギャラリートークを行う場合がほとんどである。その主な目的は、美術館という場で、子どもたちに実際の作品を見る経験をさせることにある。ギャラリートークによって、子どもたちと対話をしながら、作品を観察させ、近寄りたり離れたたりして作品を観察するなどの鑑賞行為を導き、学年により作品の背景などの知識を伝達している。鑑賞・対話・解説・鑑賞を繰り返すギャラリートークを行っている。

#### 1-2-7 夏休み子ども鑑賞会（春休み子ども鑑賞会、企画展関連イベント）

夏休み子ども鑑賞会は、夏休みの時期に合わせて実施している児童・生徒向けのプログラムである（九九年）。



図7：夏休み子ども鑑賞会風景

# A. 夏休み子ども鑑賞会

| 実施年度           | 実施展覧会名「子ども鑑賞会タイトル」<br>テーマ（補助資料）                                                     | 実施日数<br>総回数 | 対象                   | 参加人数 | 担当者       | 教師<br>見学数 |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------|------|-----------|-----------|
| 平成10<br>(1998) | オルブライト・ノックス展 子ども向け説明会                                                               | 2日間<br>4回   | 小1ー3<br>小4ー6         | —    | 学芸員       | —         |
| 平成11<br>(1999) | 所蔵作品展 特集展示…長谷川潔の版画<br>技法、材質、制作方法をしる。(鑑賞会用ワークシート、スライド上映)                             | 2日間<br>4回   | 小1ー3<br>小4ー6         | 125  | 学芸員       | —         |
| 平成12<br>(2000) | 所蔵作品展 特集展示…絵に描かれた動物たち「みて、みて、びじゅつ」<br>絵の不思議をみつけよう。<br>(特集展示用ワークシート、子供向け説明パネル・キャプション) | 7日間<br>9回   | 小1ー2<br>小3ー6<br>小5ー4 | 94   | 学芸員       | —         |
| 平成13<br>(2001) | 所蔵作品展(特集展示有り)「ようこそ、アートの世界へ!」<br>言葉をみつけよう1(鑑賞会用ワークシート)                               | 5日間<br>9回   | 小1ー2<br>小3ー4<br>小5ー6 | 101  | 学芸員<br>学生 | —         |

ギャラリートークを中心にアートカード（作品カード）や色塗りなどのお絵描きシートといったアートツールや簡単なワークシートなどを使って実施している。ギャラリートークの実施者は、学芸員を中心に、学生や教員、教員経験者などである。鑑賞会実施には、グループごとに一、二名のトークを行う者に対して、小学生は二年生ずつのグループに分け、一グループあたり七名程度までとした。トークが中心の鑑賞会のため、参加者の言語発達能力に応じて細分化したものである。毎年テーマを設け（別表A）、鑑賞に付随する言葉との関係も課題の一つとしてきた。学校団体での鑑賞会とは異なり、美術館主催の事業に参加する子どもたちとは初めて顔を合わせる難しさがある。対話型ギャラリートークを目指して、子どもたちと作品を見ようとしても、学年・グループ構成によっては、円滑な進行とならないことがある。その補助的な役割に、楽しさを演出するアートツールや、ギャラリートークではよく発言出来ない子どもを想定して鑑賞会用のワークシートを用意している。参加した人が誰でも楽しく作品と向き合えるという一つの目的をクリアしたいと考えたからである。一方で、ギャラリートークの形式もクイズやそうしたツールを多用して実施する場合もある。しかし、一見楽しげに見える、クイズを多用した鑑賞会が陥りやすい問題は、ギャラリートークを主導するトークを行う者の技術（スキル）である。クイズの進行やツールの使用に気を取られ、せっかくの子どもたちの発言を聞き逃したり発言の真意をくみ取れずに、筋書き通りの進行に固執してしまうことがある。鑑賞会がめざすものにはなにか、表面的な楽しさだけが追求されることのないよう、トークを行う者自身が自問する必要がある。鑑賞会はギャラリートークを中心に行うのではない。補っていけないのではないが、作品を見ることから言葉は発せられ、子どもたちが発した言葉をどのようにまとめ上げていくかがトークを行う者にかかっている。そのために実施前に目的を確認し、手法を検討する必要がある。

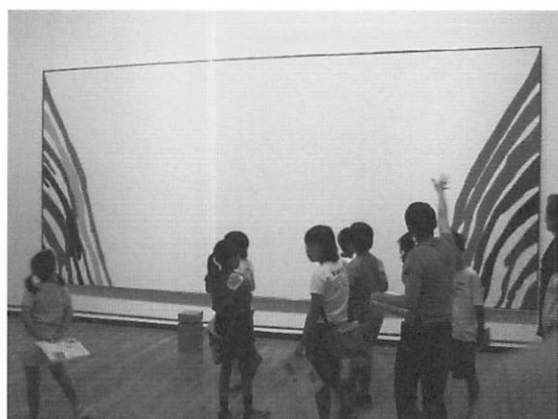


図9：夏休み子ども鑑賞会風景



図8：夏休み子ども鑑賞会風景

鑑賞者と実作品をつなぐものでなくてはならない。ギャラリートークの手法については、近年では対話型のギャラ

## 2. ギャラリートークの形式

### 2-1 対話型と解説型

このように、ギャラリートークの対象やニーズは多岐に渡っている。個々の対象によってギャラリートークの技

| 実施年度           | 実施展覧会名「子ども鑑賞会タイトル」<br>テーマ（補助資料）                     | 実施回数 | 対象         | 参加人数 | 担当者        | 見学者数 |
|----------------|-----------------------------------------------------|------|------------|------|------------|------|
| 平成14<br>(2002) | 所蔵作品展「春休み子ども鑑賞会」<br>(作品ボード、パスル)                     | 1回   | 小1-3       | 34   | 学芸員<br>研修生 | 2    |
| 平成14<br>(2002) | ミロ展 ミロ展子どもイベント「ミロをみよう！はなそう！」<br>(鑑賞会用ワークシート、アートカード) | 2回   | 小1-3       | 60   | 学芸員<br>研修生 | 20   |
| 平成16<br>(2004) | 所蔵作品展・春の子ども鑑賞会                                      | 2回   | 小1-3       | 23   | 学芸員<br>研修生 | 23   |
| 平成17<br>(2005) | ゴッホ展「ゴッホ展子どもイベント」(鑑賞会、ワークシヨップ)<br>(パスル、色紙、クレヨン)     | 1回   | 小1-3<br>親子 | 74   | 学芸員<br>学芸員 | —    |

## B. 春休み子ども鑑賞会、企画展関連イベント

|                |                                                               |            |                             |     |                        |    |
|----------------|---------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------|-----|------------------------|----|
| 平成14<br>(2002) | 所蔵作品展（特集展示有り）「アートをみよう、かんじよう！」<br>言葉をつまみよう2（鑑賞会用ワークシート、アートカード） | 6日間<br>10回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 85  | 学芸員<br>研修生<br>(学<br>生) | —  |
| 平成15<br>(2003) | 所蔵作品展「アートをはなそう！」<br>(鑑賞会用ワークシート)                              | 6日間<br>10回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 85  | 学芸員<br>研修生<br>(学<br>生) | 45 |
| 平成16<br>(2004) | 所蔵作品展・国吉康雄展「アートをなだらう！」<br>(鑑賞会用ワークシート、アートカード、クイズボード)          | 6日間<br>10回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 109 | 学芸員<br>研修生<br>(学<br>生) | 67 |
| 平成17<br>(2005) | 所蔵作品展・ゴッホ展「アートをいろいろ！」<br>(鑑賞会用ワークシート、アートカード)                  | 6日間<br>10回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 195 | 学芸員<br>元教師<br>学芸員      | 78 |
| 平成18<br>(2006) | あいち子供芸術大学参加プログラム<br>ゆき家展（シール、単語カード）                           | 5日間<br>13回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 173 | 学芸員<br>教師<br>学芸員       | 20 |
| 平成19<br>(2007) | あいち子供芸術大学参加プログラム<br>20世紀美術の森展「森」（美術館マップ、クイズボード）               | 7日間<br>10回 | 小1-2<br>小3-4<br>小5-6<br>中学生 | 170 | 学芸員<br>学芸員<br>教師       | 49 |



リートークが各館で展開されている。なかでも、アメリカ・アレナスの実践と理論が日本の美術館に及ぼした影響は大きい。鑑賞者の意見からトークをつむぎだすその鮮やかな手法と理論は、関連展覧会の開催と共に対話型トークの普及において、先導の役目を果たした。筆者は、アレナスの講義が初めて日本で開催された折に参加する機会に恵まれ、愛知県美術館においても、児童・生徒向けにトークを行う際には、その方法に準じたやり方でギャラリートークを実践し、ギャラリートークを通して参加者と共に作品のもつ力を体感してきた経緯がある。参加者の鑑賞レベルにより、またギャラリートークごとにその到達出来るところは異なるが、対話型トークは、作品を超えて作品の見方や解釈が広がっていくもので、その広がりをトーク参加者が共有出来る良さがある。しかしながら、美術館の来館者サービスの観点からみると、一般の来館者を対象に、トークを行う者と参加者の双方の言葉のやりとりから成立する対話型トークは実施しにくく、一方的な解説型トークの方が成立しやすい。対話型と解説型の満足度の高さについては調査と分析が必要であるが、他者と対話することで作品の本質に迫ろうとする対話型トークのプロセスは、一方的な知識の伝達による解説型トークより、知的好奇心の満足度は高いのではないかと推測する。なぜなら、鑑賞者各人が作品と個人的な関係を構築することにつながるからであり、各人だけの作品像を作り上げることができるからである。

作者は、鑑賞者を意識して作品を制作する。しかし、作品に出会う無数の鑑賞者が同一に、表現されたものを作家の意図どおりに受け取ることはありえない。作品は、完成すれば一人歩きする存在だからである。作品を、美術史上のある場所に位置づけ、ある体系のなかで作品を理解することはできる。しかし、作品そのものが内包し発するメッセージやパワーは、鑑賞者各人が実物の作品に対峙して体感することなくしては得られない。美術館という特殊な空間で作品を鑑賞する行為を繰り返して、各人が作品に新たな価値や解釈を付加していくプロセスが対話型トークにはあると考えられるのである。

## 2-2. 美術作品の言語化について

美術作品をいかに言語化するかという問題は、美術に限らず芸術全般に同様の問いをむけてみて、その難しさは芸術と言葉の本質的な相違から見ても明らかである。作品を言葉で描写してみたところで、作品から感じられる言葉にならないパワーや美しさといったものを表すことはできない。また、作家や作品の構図、美術史的背景、あるいは社会的背景の知識を得ても、作品をみて感動した理由にはならないであろう。しかし、ひとたびこのような知識を得たあとに作品を見ると、違う視点から作品が見えてくるのも事実である。作品を見た時の初めの印象はかき消されてしまうかもしれないが、作品とあらたな関係を構築することができる。では、作品と言葉はどのような関係であるべきなのだろうか。

鑑賞行為のなかで、作品を初めて見て感じた、言葉では表現できない思い、感情は重要なものである。初めて美術作品に出合って発せられる直感的で情緒的な言葉ですら、作品から感じられる印象を言い表わしうるものではないだろう。しかし、言葉にならない何かは見る行為からしか生じ得ないし、作品について考える契機となる。知識を得て、また作品に向き合っているという行為は、作品を分析しながらみることにつながる。鑑賞は、この繰り返しによって深化することができるのである。鑑賞の原点は、作品を見ることがある。だが、画集の図版を繰り返し見ても、この行為の代替とはならない。美術館という場でしか得られない行為なのである。そして、美術館という特殊な空間で作品に向き合うという行為は、見ている作品と周囲の他の作品との関係も考えるチャンスも生むであろう。

では、ギャラリートークは、どのように鑑賞者と作品との関係に介入すべきなのだろうか。作品を見て初めに感じる印象は大切であると述べた。作品との初めの出会いであり、作品が鑑賞者に訴える作品の本質のなにかを感じ取ったからに他ならないからである。作品を見た印象を心にとどめて、初めに発した直接発露的な言葉の段階にとどまらずに、ある技術（スキル）に基づいて言葉を展開させるための補助行為をギャラリートークは担うことができる。作品はひとたび作者の元を離れると独立した存在である。ギャラリートークを介して他者と対話し、作品をあらためて見ることで、作品と各個人との関係を結びなおし、作品についての新たな解釈、作品との新たな関係を作り出すことがギャラリートークの一つの御醍醐味であるといえるだろう。

### 3. 鑑賞の実際

愛知県美術館で、現在の形式でギャラリートークが定着するまで、展示室内で来館者を対象に行っていたことは、来館者に対して一方的に展示説明会を実施するものであった。現在では、一般向けの鑑賞会には主に解説型のギャラリートークを、児童・生徒を対象とする鑑賞会では、個人あるいは学校団体での参加のいずれの場合も、対話型のギャラリートークを試みている。学校団体を対象とする場合は、時間的制約の中でポイントを絞って鑑賞会を構成せざるを得なく、短時間の中で、対話型を試みながらも解説を付け加えている事が多い。ここでは対話型のギャラリートークがどういった理念に依拠しているかについて概観した上で、愛知県美術館での実際のギャラリートークを検証してみたい。



現在、国内の多くの美術館で対話型のギャラリートークの一つの手法として取り組まれているのが、アメリカ・アレナスの鑑賞手法である。アレナスはニューヨーク近代美術館の教育部で働いていた経歴（一九八四～九六）を持ち、現在では世界各地で自らの美術鑑賞の理論を講演し広めている人物である。日本では、九三年にアレナスが来日してレクチャーでその美術鑑賞理論を紹介し、現在ではその理論が分析・研究され広く紹介されている。筆者もそのレクチャーで受け、そのギャラリートークの鮮やかさに感動した。手法もさることながら、的確な美術史的な知識の裏付けを踏みながらも、彼女オリジナルの作品解釈がギャラリートークの最後に帰結されて現れてきた時、彼女のカリスマ性のあるパワフルなトークもあって、これは彼女だからこそできるギャラリートークなのだと思うた覚えがある。当時は、まだその手法について詳細な分析・研究もなく、自分がギャラリートークを実践するにあたっては、アレナスのレクチャーとトークを思い出しながら、実際の作品に当てはめながら実践を行ってきた。そして、彼女が日本国内でギャラリートークや講演会を行うと聞けば出かけていき、時に感じている疑問に直接質問をして修正を試みた。

アレナスが持論を展開する基礎となっているものは、ニューヨーク近代美術館教育部での活動中に行った共同研究である。八九～九一年に実施された、教師を対象とした美術の教授法についてのアンケート調査に基づく研究であり、その結果は、「ニューヨーク近代美術館 学校プログラム レポートⅡ」（註6）に報告されている。元々、ニューヨーク近代美術館教育部では、三十年以上に渡り在職した（一九三七～六九）ピクトル・ダミコ（一九〇四～八七）が精力的に活動しており、ダミコは子どもの造形美術の必要性を説いて、美術館、学校、地域で造形美術のプログラムを行い、また後の全米に美術館教育の分野を拓いた。このように、ニューヨーク近代美術館には、美術教育、美術館教育について体系的に研究するための素地があったことがわかる。「ニューヨーク近代美術館 学校プログラム レポートⅡ」の調査報告は、アビゲイル・ハウゼン（Abigail Houzen）の美術鑑賞能力における発達段階を論じた理論に基づいて、調査されたものである。ハウゼンの理論はよく知られており、筆者も美術館でギャラリートークを行う際にも参考とした理論である。同様に、美術鑑賞能力の理論として知られるものには、マイケル・パーソンスの理論もあり（註7）、具体的なギャラリートークを分析して論を展開している点でも分かりやすく評価される。

ハウゼンは、鑑賞者の鑑賞能力のレベルを五段階に分けており、ここで概略する（註8）。

## 第一段階 物語の段階

説明的な鑑賞者は、物語をする。個人的な感覚や連想を用いて、作品に実際に見たものを自分の物語に

織り込んでいく。

## 第二段階 構築の段階

構成的な鑑賞者は、筋が通って扱いやすいツールを用いながら作品を見るための枠組みを設定する。それらのツールとは、自然の世界や社会的、道徳的、伝統的な世界に関する鑑賞者自身の知識である。

## 第三段階 分類の段階

分類する鑑賞者は、美術史家による分析的、批評的な態度をとる。鑑賞者は、作品のある場所、流派、様式時代、そして由来について確認したがる。

## 第四段階 解釈の段階

解釈する鑑賞者は、美術作品との個人的な出会いを求める。画面をみながら、美術作品の意味を徐々に解きほぐし、線、形、色彩の微妙な違いを鑑賞する。

## 第五段階 再創造の段階

再創造する鑑賞者は、美術作品を鑑賞したり省察したりする長年の経験を経て、いまや、わざと疑念を残しておく。

これら段階は、子ども、大人などの年齢に関係なくあてはまるもので、大人がこどもより鑑賞能力が優れているというわけではない。ニューヨーク近代美術館は、この鑑賞能力の発達段階理論を元に、大掛かりなアンケート調査を行い、見ることから考えるという、鑑賞者に対する実践的なメソッドをヴィジュアル・シンキング・カリキュラム (Visual Thinking Curriculum) として開発した。

## 3-2 対話型トーク (アメリカ・アレナスの鑑賞法)

現在、アメリカ・アレナスの鑑賞法、ギャラリートークについては、上野行一氏が詳細な分析・研究をされている(註9)。「アレナスは、観衆中心の芸術理解・芸術体験をめざしている」「観衆の意見をよく聞き、観衆がどのように感じ、どのように理解しつつあるかを注目することに基本をおけば、教師や美術館スタッフの専門的な知識を押しつけなくとも、観衆は自ら気づき、成長していくことができる。」とある(註10)。アレナスの鑑賞法は次の三点に基礎をおくとする。

受容 — 観衆の意見を統合する

交流 — 観衆相互の対話を組織化する

統合 — 観衆の意見の向うの変容を促す

また、受容について、五つの視点から分析し整理する。

①受け入れる②観衆の意見から始める③良さを見つける④ほめる⑤ともに喜び、共に楽しむ

上野氏は、アレナスが九九年にニューヨークで実施した、レオナルド・ダ・ヴィンチの《最後の晚餐》について、大型図版を前にした高校生とのトークを詳細に分析している。アレナスの鑑賞法の基礎の三点を焦点に、交流と統合について次のように言う。「言語的な交流と統合は、いくつかの行動として具体化され、構成される。(中略)十八の項目によって、子細に分析すると、これらの働きが組み合わされ、有機的に機能していることが読み取れるだろう。」「十八の働きかけは、全体への対応と個々への応答へと大別される。全体への対応は、おもに「交流を促すナビゲーション」の機能をもち、個々への対応はおもに鑑賞者との「信頼を築く応答」の土台となる。」(註11)としている。

十八の働きかけを次のように挙げている。

#### 【交流を促すナビゲーション】

開かれた質問、思考のための助言、発言の多様化、話題の転換、揺さぶり、論点の整理、解説

#### 【信頼を築く応答】

確認、くり返し、言いかえ、付け足し、発言の掘り下げ、関心を示す、ほめる、同意

#### 【対話を支える非言語的な行動】

優しいまなざし、ほほえみ、うなずき、ウィンク、アイ・コンタクト(視線をじっと合わせる)、身を乗り出してきく、身振りで示す

これら詳細な分析結果により、アレナスの鑑賞の手法はある意味で、美術館のみならず学校での図版による鑑賞授業でも実施できることが分かる。つまり、これは美術鑑賞手法の一つとして、美術館と学校でも可能である美術作品鑑賞法ではあるが、本物の作品の鑑賞体験と同じものではない。鑑賞者に促す鑑賞行為は、本物の作品無しには成り立たないことは先に述べたとおりである。本物の作品を、近づいて見るとか離れてみるといった鑑賞行為は美術館での鑑賞体験には不可欠なものであり、美術館という異空間で展示されている多種の作品に出会い、それら作品と作品の関係を考える機会なのである。

### 3-3 ギャラリートーク実践例

#### 3-3-1 グスタフ・クリムト《人生は戦いなり(黄金の騎士)》(一九〇三年)

愛知県美術館の代表的な所蔵作品であるグスタフ・クリムト《人生は戦いなり(黄金の騎士)》については、一般向け鑑賞会、学校団体鑑賞会、夏休み子ども鑑賞会において、ギャラリートークを行ってきた。この作品は、ク

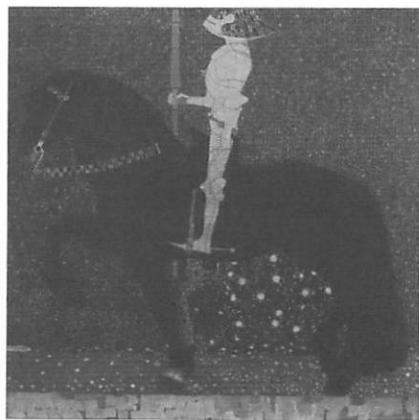


図10：グスタフ・クリムト  
《人生は戦いなり（黄金の騎士）》1903年

リムトにとっては彼の画業にあっては記念碑的な作品であり、作品には図像学的に意味をもったモチーフも登場する。子供向け対話型トークでは美術史的背景を説明することなく、子どもたちの発言から、作品を多角的に見ることをめざしているが、鑑賞者の発言を引き出すプロセスがなかなか難しい作品である。これまで実践してきたギャラリートークを振り返りながら、ギャラリートークのポイントを整理してみたい。

展示室で、子どもたちが、クリムトの作品を初めて見たときに言葉にするのは、馬あるいは騎士である。この作品を占める主要モチーフであり、この作品の魅力を物語るモチーフでもある。子どもは現実との接点が見えるところから話を始めていく。具体的なモチーフについて見つけたものを問うと、鎧、兜、槍、剣、へび、花、板状の壇（道）と続く。しかし、実際にはここで途切れてしまうことが多い。そこで、トークを行う者は、「騎士はどんなところにいるのか。馬がいるのはどこか。」「再度質問を投げかけてみるのである。アレナスが実施するところの「開かれた質問」である。沈黙が続くようであれば、騎士の左右に広がる緑、金、黒の点描で彩られた背景部分が何かを問うことになる。すると「原っぱ」という答えが出てくることが多い。木の枝や葉が具体的なモチーフとして表現されていないことから、葉っぱの茂る野原という答えが印象として出てくるのである。また、たまによく作品を観察していた子どもから、「森」という答えが返ってくる。この答えは、木の存在を指摘していないことから、途中経過をとばしてしまっているのだが、どうしてそう思ったかを問うと、作品の中に木の幹らしきものを発見したことを理由としてあげることもあるし、直感的にそのように感じた場合もある。この作品は具象的なモチーフと抽象的な表現の相対する表現が混在しているために、子どもたちにはわかりにくいのである。

ここで、クリムトが表現した平面的な装飾表現について解説するかどうかである。一般の大人を対象としたギャラリートークの際には解説しがちなことを反省しなくてはならないが、対話型トークの手法を踏襲するのであれば、参加者たちで作品に出合っていくように導くことがトークを行う者には求められる。木には枝がないのは、なぜなのか。他に不思議なところはないかどうかに目をむけさせることで、次の展開が見えてくる。足を高く上げてゆっくり進む馬、たずなをもたない騎士、不自然に直立不動の騎士。戦いに向かう様子とは裏腹に、馬はゆっくりと歩を進めている。たずなは途切れてしまっている。現実の世界とは何かが違うことに気づかされるのである。この作品は、デューラー《騎士と死と悪魔》（二五三年）の作品が制作の背景にある。（註12）騎士が、死神と悪魔につきまとわれているが、騎士にはそれらは幻影であり、わき目もふらずに丘の上の城へ進んでいるのである。西欧の習熟した鑑賞者であれば、へびの持つ図像学的な意味が邪悪なものであり、騎士のモチーフがデューラーの作品に拠ることは思いつくかもしれないが、日本の文化の素養の中では、類推は不可能である。しかし、探すべきモチーフがだんだん少なくなってくると、子どもたちはさらに目を凝らし始める。そこで、馬の腹の下にある木の幹のあたりがあまりよくみえてきたり、騎士がへびやそうしたあやしい何かの存在に気づいていない、目もくれない

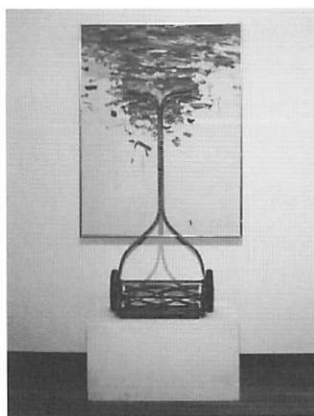


図11：ジム・ダイン  
《芝刈機》1962年

ないと言いたすことがある。この言葉を引き出すことは相当に難しく、子どもたちの作品への集中力の継続が必要である。しかし、興味深いことに、この言葉は作品を近くで観察している子どもからは発せられないのである。グループや学校団体鑑賞会などで見ているときに、後列から作品を観ている子どもが発言する。そこで、作品を近くでみたり遠くで見たりするなど動き回るように、鑑賞行為を示唆すると、ほんとうだと感嘆する子どもたちの言葉がでてくるのである。騎士は確かに周囲の悪に気づいていないようである。分離派のスローガン「時代にその芸術を。芸術にその自由を」を掲げ、自分の信ずる芸術を目指して、行方を阻むものには目もくれずに進んでいく芸術家の姿がそこに表現されているのである。子どもたちには、通り一遍の解説をしなくても、この地点に到達できれば作品を理解できたも同然であろう。対話を重ねながら、友人と共に作品についての思いを連ねて、自分と作品の距離が縮まり、自分と作品の関係が構築できたに違いない。写真と抽象、現実と非現実、このような対立する概念を組み合わせてトークを行うことが一つのポイントとしてもみえてくるであろう。対話型ギャラリートークには、作品選定が重要なポイントであるとされるが、ギャラリートークを実施する場合は、作品ごとの到達点の見極めが重要である。筋書き通りに、トークが進むことがないのは先に述べた通りであるが、ギャラリートークを行うには、トークを行う者は一通りの作品背景を知った上で実施しなくてはならないことを改めて確認したいと思う。

### 3-3-2 ジム・ダイン 《芝刈機》一九六二年 油彩、画布・芝刈機

以下は、夏休み子ども鑑賞会実施時の記録の一部である。全体を通してみると、トークを行う者が話しすぎていることが大きな反省点であり、開かれた質問が少なく、鑑賞行為の中に含まれる間合いが非常に少ないことが悔やまれる。今後、トークを行う者が陥りやすい問題として反省する材料としたい。

2003年夏

M…学芸員 ABC…子どもたち（小学3-4年生 男子3名、女子2名）

M…ではまずこれからみようかな。なんだと思う。

女子A…題名みちゃった。

M…いいよ。題名みても。

でも、題名みなかった人はなんだと思う。

題名みちゃった人でも、何に見える。色とかこういう形からでもいいし。

ここは学校じゃないからなんでもいいよ。間違ったことないから。なんでもいいよ。  
じゃあ。なにに見える。ヒント。お庭で使うもの。

男子A…草刈機

M…そう、どの辺で草を刈るのかな。(子供たち指差す) そうだねその辺だね。  
どうやって使うの。(子供たち動きをまねる) 押すの? ひくんじゃないの  
じゃあ、手でもつところは(子供たち指差す) ここかな。  
手で持つところっていうのは。

芝刈機にはいろんな色があるけれども、元々の草刈りの色は、わかる?

女子A…茶色。

M…茶色なのかな。よく見て。

男子A…金じゃん。

M…金かな。ほんとう?

女子B…緑。

M…緑かな。緑ってこっちも同じじゃない。もともとの芝刈機の色は?

C…ここが金だから金じゃないの。

M…そうだね。ここは金だね。柄のいろは?

男子B…黒。

M…黒かな。ヒントは、ここから見やすいかな。裏側のほう。この辺が見やすい。みんなちょっとしゃがんでちょっと見える? 見えた?

M…ここは金。ここは茶色。柄は赤。ここは、なにでできているのかな。

男子A…木?

M…赤い柄の上に緑をぬったのはどうしてかな。なにをあらわしているのかな。  
木なのかな。

緑って木の色だよ。けど木だけかな。

男子A…草

M…草ね。これは芝刈機だもんね。どうして、ここ上の方が白いのかな。

女子A…(急にせきを切ったように話し出す) すごく刈ったから。

M…どうして刈ったの



女子A…半分くらいに切れて、根元のほうだけちょびっと見える。おじいちゃんやっているの。

M…おじいちゃんやっているの？みんなやる？こういうの、あまり使ったことないからわからないかな。

女子A…けど。おじいちゃんこれじゃなくて、電動の。

M…たぶん、こうやってカタカタ押していったときにいったときに、草って、こうぽっぽっといきおいがあるんじゃない。この辺どう。なにも描いていないけど。ちょっと、上に上がっていったような感じがしない？

一同…うーん。

M…この水色はなんだろう。

女子A…空。

M…さっきね、木っていったけど。これ木にもみえる。

木陰でやっているかもしれないし。芝が飛んでいる様子を描いているかもしれないし。

ここでは、作品をめぐるギャラリートークというよりおしゃべりに近い。女子Aの児童は毎夏の鑑賞会の常連であり、トークにも慣れている。トークを行った者とも顔なじみであり、顔をあわせると水泳の級があがったとか、一年の空白がなかったかのように話をしてくれたことが印象的であった。この中でも、おじいちゃんもっていた草刈機について、話を始めている。ここでトークを行った者はトークの進行に気をとられて、話を流してしまっている。ここでは、おじいちゃんの話に「受容」し、他の子どもの前でその様子を話してもらうことが必要であった。他の子どもがそれを聞いて、各人の意見を述べるという場がみられたであろう。トークを行う者の介入なしに、各人の意見の「交流」により、眼前の作品と話の中の芝刈機とを結びつけて、作品を見つめなおしたに違いないからである。

#### 4. 鑑賞をめぐる問題 — 鑑賞と評価 —

##### 4-1 美術館と学校の役割

ある美術鑑賞教育のフォーラムに発表者として出席したときのことである。(註13)。発表後に、発表者全員が参加者からの質問を受けていた。教師を中心とする参加者から質問があり、会場は評価の問題になった。壇上にいたのは、美術館関係者は筆者一人であり、他三名は小・中学校の教師であった。筆者は美術館は鑑賞について子どもを評価することはない旨を回答したのであるが、他の発表者の一連の回答が終わったあとに、聴衆の一人が、美術館も評価してくれないならば困ると異議を申し立てたのである。司会をされていた先生が、学校と美術館が意思の疎通を図ることと解決といったようなまとめをしてくださったように記憶しているが、会場の雰囲気は筆者の意見に

同感であると読み取れた。しかし、遠方から参加した参加者は、愛知県と鑑賞教育をめぐる環境も異なっていたと思うが、明らかに私の回答に不満であった。しかし、ここに、鑑賞とは何かを考える上で、重要な問題提起がされていたのであるが、当時は美術館は評価しないと回答するのみにとどまった。

現在美術館を訪れる学校の八割は、作品体験はさることながら、現実には、美術史的な解説を示してくれることを美術館に求めている。作品を児童・生徒同士が自由に見て感動し、見るために自由に動き、ギャラリートークなどを介して他人と意見を交換して異なる意見を知り、作品に新たに自分の新しい解釈を付け加えていく、自分や他人と作品の新しい出会いを共有するといったことの繰り返しが鑑賞を深めていく作品体験の一つであると考ええるが、実際、生徒は自由に鑑賞できていないようにみえる。各児童・生徒が新しい見方を発見できたか、見る前後では感じ方に変化がみられたかなどと評価する課題があるために、先生のねらい通りの筋書きで指導していることがあるからである。その場合、学芸員には逸脱することのない、作品の解説が求められている。だが、本来、各児童・生徒が、作品と向き合って、作品を見て感じた感情や他者と交わされた意見にゆさぶられながら、作品と自分の関係を構築していく場を設定することを、学校と美術館は共に手助けすることを求めるべきである。鑑賞をめぐる評価するかしないかという点からみると、学校と美術館の役割には違いがある。教師は具体的に評価を行わなくてはならないし、実作品を鑑賞してもらおう場である美術館は評価できない。しかしながら、作品やデータを蓄積する美術館は、知識を伝達しなくてはならないという使命感から、ギャラリートークのなかで美術史的知識を付け加えることが多い。これを良いか悪いかは別にして、美術館を訪れる児童・生徒の限られた時間に、作品と向き合う鑑賞行為のみならず知識の詰め込みを強いているという反省すべき現状がある。美術館での鑑賞について、学校と美術館がめざすところの違いを両者があらためて確認する必要があるのはこうした現状を打破する方法を探るところにある。

#### 4-2 評価

美術館でギャラリートークをする際に、美術史的な知識を伝達することは必要だろうか。知識を伝達すれば、学校側はそれをよく理解したかどうかを児童・生徒に問い、評価する基準のひとつに活用するだろう。その目的のためには、鑑賞予定作品について、美術館が作品についてギャラリートークで話すポイントを事前の情報として、そこからどんなことをつかって評価したいのか、話し合うことも一つの策であろう。美術館が一方的に話す美術史的知識が、学校側が的外れな評価をする材料になることは避けたい。美術館は評価をしない、できないのではなく、学校が評価をするための手助けをすることを視野にいれたらよいのである。学校の全ての教科の中で、学習すべき領域が美術鑑賞で目指す領域と交差するのであれば、学校側はその視点から評価すればよいと思う。

美術館側も対話型のギャラリートークを目指している。しかし、美術館は参加者とのギャラリートークで共有された作品との新しい関係と、これまで美術館活動が蓄積してきた作品データ、美術史の知識とのほびまでゆれている。その二つともが美術館にとっては重要なことだからである。実施された対話型ギャラリートークの帰結したところが、美術史な流れの中で解釈されるところと同じようなところにあるのであれば、敢えて、知識の伝達が必要ないであろう。しかし、トーク参加者によって、トークの終結した地点は異なるし、残念なことにトークの組み立ての不備から、必ずしも意図するようなトークにまでたどり着かずに、その不足を補うように知識を伝授することもありうる。学校が抱えている評価の問題にあっては、美術館も評価の一助と成りえるし、また美術史的な知識が必ずしも必要であるとは思えない。美術館には、これら二つの軸のバランスの中でギャラリートークを目指していくことが求められている。

#### 4-3 結び

鑑賞のあり方について、ギャラリートークを中心に、特に児童・生徒との対話型のギャラリートークの実際を通して考察してきた。その依拠する理論と目指すところについてはみてきた通りだが、子どもを対象に限らず、トークを行う者と参加者が作品について相互に会話をやりとりしながら、作品の実体を超えて、新しい作品像を創造していくことが対話型のギャラリートークであるとしても、そもそも対話とは何であろうか。対話とは、本来は、ある物事について対等に議論される会話である。思考が新たに展開していくもので、単なるおしゃべりや会話ではないはずである。そこにある人間関係は、師弟といったように対等ではないかもしれない。しかし、その関係は会話の内容にまで、影響するべきではないと思う。ギャラリートークにあっては、指導が成立するものではないともいえるだろう。筆者自身も、参加者の発言から新しい見方を教えられ、そこからトークを展開し、作品と向き合う楽しさを味わってきた。確かに参加者よりは作品の背景を知っているのかもしれないが、共に見ていくうちに、知識に曇らされて本当はこの作品を見ていなかったのではないかという場面に出会うことがあるのは事実である。これまで、美術館は、本来、参加者との関係が対等であることを見逃していたのではないだろうか。美術館は、地域の中にあって、そしてギャラリートークを介して、参加者と共に自分たちの作品像あるいは美術館像を作り上げることができる。地域の美術館としてどんな使命があるのか、美術館の利用者が美術を通して人生を豊かにすることがその理念の第一義だとしたら、美術館も同様に、そして同等にそこを目指すべきである。ギャラリートークは、美術館が作品とも来館者とも向き合う原点として、そこから今後の美術館活動の多様なあり方を模索することができる方法のひとつなのである。

(註)

註1 愛知県美術館では、学校が美術館と連携した鑑賞授業の実践例をホームページで公開している。

註2 大型ワークシート作品のグスタフ・クリムト、サム・フランシス、ポール・デルヴォー、ラウル・デュフィについて、ワークシートを使用しながら各回に1点のみ鑑賞する子供向けの鑑賞会を実施した。子どもの年齢制限もなく、親子でも参加を可能とした。(九六年十二月〜九七年三月)

註3 現在は美術館事業モニター、美術館所蔵作品管理サポーターの二グループが活動している。

註4 九八年から、視覚に障害のある方へのプログラムが、YWCAのボランティアグループの全面的協力の元に本格的に始まった。視覚障害者向け鑑賞会の内容と鑑賞補助資料については、以下で詳しく説明されている。深山孝彰「視覚障害者の美術鑑賞ガイド実践例から——絵画鑑賞における立体コピーの使用法について」愛知県美術館紀要第12号(二〇〇六年三月) 65—74頁

註5 鑑賞学習交流会の概要およびワーキンググループ活動については、以下に詳しい。高橋秀治「愛知県美術館における教育普及活動について 学校との連携を中心に——活動報告とその考え方」愛知県美術館紀要第13号(二〇〇七年三月) 59—71頁

鑑賞学習交流会の経緯については、以下を参照のこと。藤島美菜「学校と共有の場を続けること」アミューズ・ヴィジョン研究会公開研究会二〇〇三年 96—98頁、藤島美菜「美術館と学校と共有の場をもって——小・中・高の先生方との鑑賞学習交流会からうまれた実践——」『美術鑑賞教育の広がり 美術フォーラム資料集』二〇〇三年 4—7頁

註6 Abigail Housen with Nancy Lee Miller, *Moma School Program Report II*, 1992

註7 『絵画の見方——美的経験の認知発達』(尾崎彰宏、加藤雅之訳 法政大学出版会 一九八七年) パーソンの美的発達論

第一段階 直感的喜び お気に入り

第二段階 題材 美とリアリズム

第三段階 感情の表出 芸術家と鑑賞者の内面性、絵の表出性

(創造性や独創性、感情の深さがより強く評価される。)

第四段階 媒体・フォルム・様式

第五段階 判断 自律的な判断

註8 ふじえみつる訳「ハウゼンによる審美的な発達段階」『美術鑑賞教育の広がり 美術フォーラム資料集』

二〇〇三年 34—35頁

- 註9 上野行一『まなざしの共有 アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社 二〇〇一年
- 註10 上野 同書 53頁
- 註11 上野 同書 88頁
- 註12 栗田秀法「グフタフ・クリムト作『人生は戦いなり』——様式が含意するものをめぐって」愛知県美術館研究紀要第1号 一九九四年三月 13―30頁
- 註13 美術鑑賞教育の広がり と 深まり 二〇〇三年七月五日（土）於 愛知芸術文化センター12階 アートスペースA