

2021年3月11日発行

VTS（対話型鑑賞）における多様性への気づき

角 田 雅 昭

相模女子大学紀要 VOL.84（2020年度）

VTS（対話型鑑賞）における多様性への気づき

角 田 雅 昭

VTS makes us aware of the inner diversity of others

Masaaki KAKUTA

要 旨

This paper discusses that VTS makes people aware of the diversity of others. The research method is a case study. This study interpreted three cases in Japan and the United States. As a result, VTS has two types of diversity. One is based on the differences between you and others. The other is the diversity of our inner world. The results of the analysis suggest that VTS may experience diversity in the inner world.

キーワード

art, VTS, diversity, wonder

はじめに

現代社会では、他者に対する不寛容さの拡大が危惧されている。COVID-19という感染症は、あらためてその事実を浮かび上がらせる結果となった。こうした不寛容さに対して求められているのは、自分とは異なる意見を持つ他者を認めることであり、それは「多様性の受容」ともいわれている¹。

こうした中、美術館などでは、1990年代からアート作品を介して他者と対話しながら鑑賞する試みが行われるようになってきており、その独特な鑑賞法は現在も広まりつつある。それまでの美術館では、学芸員等が鑑賞者にアート作品の解説を一方的に教示することが一般的だった。その影響もあり、多くの来館者に「作品の横や下に添えられた解説文を、まず熱心に読むこと」²が見られるようになっていた。来館者は、アート作品の説明文を熱心にメモする一方で、肝心のアート作品そのものは一瞥するだけと

なってしまうのであった。

そうした状況を改めるために、1990年代にニューヨーク近代美術館でフィリップ・ヤノウインらによって開発されたのが、VTS³（Visual Thinking Strategies：対話型鑑賞）と呼ばれる対話型鑑賞（以下、VTS）である。その特徴は、鑑賞者を中心としたことにある。すなわち、鑑賞者がアート作品を直接目にして、そのアート作品から感受したことをお互いに言葉にして、自分では気づかなかった違った見方に気づく体験をするのである。ここでの対話は、自分なりの見方を相手に伝えようとするところから紡ぎだされるものとなる。それゆえ、学芸員等の役割は、アート作品を見る前に美術的知識を伝授することではなく、鑑賞者が作品から受け取ったことを言葉にして対話することを促進することにある。

これは、アート作品と鑑賞者のあり方を変える試みでもあった。すなわちそれまでアート作品の前で

鑑賞者は一人で静かに鑑賞することが推奨されてきていたのだが、VTSに参加しているときには、アート作品をめぐる、鑑賞者同士、あるいは学芸員等と鑑賞者が対話することになる。つまりお互いに感受したことについて対話することを促されるからである。

このVTSの目的は、いわばアート作品の視覚的な観察とそれを介した他者との対話によって、観察力、批判的思考、コミュニケーション力の育成を目指すことにあるともいえる。このように対話を中心としたその方法は、従来の鑑賞法に疑問を抱いていた世界各地の美術館や学校に広まっていった⁴。

その効果については、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、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が明らかにされている⁵。さらに、前述のヤノウィン⁶は、就学前の幼児も含めて、さまざまな年齢、英語を母国語としない子どもたちや特別な支援を必要とする子どもにも教育的効果があると論じている⁷。

また、こうしたVTSの示す新たな可能性により、日本の美術館や学校でも幅広く実践されるようになってきている。岡田は、中学3年生を対象にカラヴァッジョ「聖マタイの召命」の読解的鑑賞の授業に、教師の説明とVTSの両方を実施し、読解的鑑賞の必要性とともに、VTSのような生徒の自由解釈が西洋絵画理解を多面的に深めるうえで有益であり、導入次第で表現の本質にも至れることが指摘されていた⁸。また道田も同じく中学3年生を対象に、VTSを取り入れた4名の小グループで行う鑑賞授業の実践を行った。そこから生徒らが「質問される」ことにより、解釈を深めていることが示されていた⁹。塚原も同じく中学生を対象とした日本の伝統的美術作品の鑑賞授業にVTSを導入し、作品の鑑賞ポイントを知ることや知識や経験をもとに根拠ある見方や感じ方を広げることができることを示唆していた¹⁰。

桑村らは、高校美術にVTSの導入を試行しており、その結果から高校美術でのVTSの体験が生涯学習の貴重なリソースにつながる可能性があることを示し、あわせて、他教科との連携の必要性にも触れていた¹¹。斉藤は美術に関する既有知識を一定程度有した大学生を対象としたVTSを大原美術館において実践した。そのうえで、大学生は知識を得ることも楽しみとしているため、幼い子どもを対象としたVTSとは違った配慮が必要であることを課題

として提起していた。そうした配慮の上で、大学生であっても、VTSの中で「共有されたまなざし」を味わえる可能性があることを論じていた¹²。

このように、美術館や学校において、さまざまな世代を対象としたVTSが実践されている。それらの多くは、美術鑑賞の新たな授業実践、あるいは観察力、批判的思考、コミュニケーション力など鑑賞者の学力の伸長等から論じられたものだった。

ところが、VTSはアート作品を介して、自分とは異なる視点から見えたことと、それによる多様な解釈を相互に対話すること、すなわち個々の内面の多様性に気づくという一面も有している。そして、自分とは異なる見方に気づいたとき、その人は驚きを持ってその発話を受け止めていることもしばしば見られる。

とくに、この驚きについて、高齢者施設で介護の仕事しながら民俗学のフィールドワークを行っている六車は、「知りたいという知的好奇心とわかりたいという欲求、そしてわかったときの驚き、それが利用者と同様に、そして尊敬をもって向きあう始まりになる」¹³と論じている。六車のこうした「驚き」を巡る認識は、国籍や世代に関係なく、他者と関わるときに基盤となることである。すなわち、VTSにおけるファシリテーターと鑑賞者のかかわりにおいても、発話への驚きの背景には参加者の対等性と相互に敬意を持っているという姿勢が求められているのである。

こうしたことから、本論では、VTSにおける驚きを持って発話を受け止められた場面について論究する。そして、VTSを通して現れた、個々の内面の多様性に気づき驚いた経験を分析し、そこからVTSが示す多様性の捉え方の可能性について論じることを目的とする。

研究方法

本論ではVTS実践に関する文献研究を行う。とくに他者の内面の多様性への気づきが捉えられている場面として、対話において驚きを持って発話を受け止められた3つの実践場面を分析する。そのうえで、VTSに関わっているファシリテーターや鑑賞者の内面の意味生成と、そこから浮かび上がる多様性に着目し、鑑賞場面と対話の分析を行う。

VTSの手法

はじめに、VTSという手法の概略を確認しておく。VTSは就学前の幼児から大人まで、幅広い年代が対象とされている。その手法は基本的な骨子について、定められており、それに従って実施されることが推奨されている。

最初に、アート作品を前にして、鑑賞者は静かに作品の鑑賞を行う。この段階では会話はせずに、各個人でじっくりその作品と向き合うことが推奨される。このように静かに作品を鑑賞することについてヤノウィンは、「あわただしい現代社会において、何かをゆっくり見る機会は少ない」¹⁴と述べていることから察せられるように、実は大切なことと考えられている。対話に着目されがちであるが、その基礎となっているのはこの静かにじっくり鑑賞することなのである。そのため子どもの場合でも約1分弱ほど設けて、アート作品と向き合い、熟考できるようになっている。

そのあと、ファシリテーターの学芸員等によって、参加した鑑賞者に問いかけが行われる。問いかけは、VTS開発に当初から関わっていた認知科学者のハウゼンの研究から導き出された次の3つとなっている。

- 1) 「この作品の中でどのような出来事が起きているのでしょうか?」(What's going on in this picture?)
- 2) 「作品のどこからそう思いましたか?」(What do you see that makes you say that?)
- 3) 「ほかにもなにか気づきますか?」(What more can we find?)¹⁵

この3つの問いかけは、いずれもオープンエンドな質問形式となっている。はじめの質問は、鑑賞者に対して、その作品に内在する意味を考えるように促している。従来の美術を鑑賞するとき求められることの多かった、作品に何が描かれているのかというような、作者の意図を問う質問は、ここでは避けられている。あくまで鑑賞者が見て感じたことを尊重しており、問いかけもそこから始められるのである。

2番目の質問は、鑑賞者の応答について、その根拠を作品の中に求めるように促している。作品に具体的に描かれていることを素材に、論理的な思考に導くように意図されているのである。3番目の質問

は、この対話型鑑賞のなかで最も頻繁に行われるものである。すなわち、鑑賞者が作品を介して行っている意味生成をさらに深めていくように促している¹⁶。

以上がVTSの基本的な流れになる。VTSでは、こうしたシンプルな対話を発展的に繰り返していく。ファシリテーターのこれらの問いかけに促された観察者の発話は、実に多岐にわたる¹⁷。

そのため、鑑賞者は他の鑑賞者が同じアート作品から自分とは異なる印象を感受していたことを、その場で直接体験していくことになる。こうした過程を通して、鑑賞者はしばしば「最初の考えが変わることもある」ことに気づくことになる¹⁸。

また、美術館のように収蔵作品を複数有する場合には、一緒に参加した鑑賞者の文化的背景やそのときの関心に応じて、鑑賞するアート作品も変化する¹⁹。それぞれの参加者に応じたアート作品が選ばれるからであり、参加者の出身地や世代が変われば、鑑賞する作品もいろいろなものが選ばれることになる。それにより、「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」²⁰効果が生まれてくる。

さらに、たびたび来日して、日本国内でVTSの普及に努めていたアレナス²¹は、問いかけについての付帯的な注意点について次のように論じている。それは、「作者は何を訴えたいのでしょうか」といった、作者の意図を問うことは、自分で考える意欲を萎えさせることから避けるようにというものである²²。この注意点から分かるようにアレナスも、美術に関する学問的な知識よりも、アート作品を前にして、鑑賞者が直接感じたことと、そのインプレッションを介してコミュニケーションすることの方に力を入れているのである。

観察と対話の場面

ここからはVTSを実際に行った場面を取り上げていく。選んだ事例は、子どもを対象として行われ、それぞれファシリテーターや同じ鑑賞者に驚きをもって受け止められたものである。つまり、同じアート作品を鑑賞しているにもかかわらず、一般的な思惑や枠組みを超えた見方や発話がなされたものである。

(1)『青楼美人合』

はじめに取り上げるのは、アレナスが紹介する18世紀日本の浮世絵画家鈴木春信の木版画『青楼美人

合』を用いた、アメリカの小学4年生を対象としたVTSの場面である。青楼とは吉原のことである。つまり鈴木春信が版画で描写したのは、手鏡で髪を整える吉原の女性の後ろ姿になる（図1）。

この絵を見たアメリカの小学4年生たちは、「ハロウィンの催しにでかける準備をしているところ」と思ったと述べている²³。アメリカの子どもたちの目には、この作品に描かれている若い女性は、日本人の格好で仮装パーティーに行くものと受け止められていた。これは、自分のこれまでの経験や既有知識を活用して、描かれた場面の解釈を試みた結果と考えることができる。

そのなかで、驚きを持ってアレナスが紹介するように、この絵を見て女性が身支度を整えていると思わなかった子どももいた。その子どもの目には、女性は部屋の丸い窓から前の道を通りかかった友人にさようならと手を振っているところと映ったのだと

いう²⁴。

日本の文化史を専門としていなくても、これら子どもたちの解釈が、鈴木春信の描いた場面を正確に捉えていないことは理解できるだろう。しかしVTSで大切なことは、鑑賞者が何を「みた」のか²⁵であり、ファシリテーターに求められるのは、その鑑賞者の言葉を正しく聴き、それを理解することなのである。

例えばアレナスは、「髻にそえる手の形を簡明にとらえた春信の描き方を、別れの身振り」と読みとった子どもたちの心の働きや、「日本美術に特有な陰影の欠落と空間表現の省略が鏡を窓にみせる」ことなどを、このVTSでは指摘している²⁶。つまり、作家が作品で描こうとしたことと、鑑賞者がその作品を見て感受したことから生まれてくる物語は、一致していなくても良いというのである。こうしたファシリテーターの姿勢が、VTSにおいて鑑賞者



図1. 鈴木春信 1770『青楼美人合』 版本5冊より部分,
(出所) 国立国会図書館デジタルコレクション.

から驚くような発話を生みだし、それを拾い上げることができるのであると考えられる。

(2)『睡蓮』とカエル

つぎに分析する場面は、大原美術館においてモネの睡蓮(図2)を前にして4歳の保育園児を対象に行われた対話型鑑賞である²⁷。その経緯を簡単に提示すると、次のとおりとなる。

(学芸員)「何が描いてあるかな²⁸」

(4歳男児)「あっ、カエルがいる」

このとき、『睡蓮』の中で、その子には、カエルがいると思われるところを指さす。ところが、どこを探してもカエルは見つからない。

(学芸員)「えっ、どこに」と、驚いた様子でその男の子に問い返す。

(4歳男児)「水にもぐっているよ」と、その子は、「どうしてわからないんだろう」という様子で答えた。

この短いやりとりのとき、ファシリテーターの学芸員は、その子どもが子どもなりの見方をしており、それゆえに描かれていないものを覚知していることに瞬時に気づき、息を呑んだと書かれている。絵は人によって見方が違うことは、従来から言われていたものの、実際に4歳男児がアート作品を自分なりに鑑賞しているという事実を目の当たりにしたことは、やはり衝撃だったと思われる。この時以来、大原美術館では「カエルがいる」ということばを教育普及活動の原点と捉えるようになった²⁹。



図2. クロード・モネ 1906頃『睡蓮』油彩・画布, 73×92.5cm, 大原美術館蔵.

(3)『猿のいる自画像』

最後に、愛媛県美術館が伊予市立郡中小学校の小学1年生を対象に、2013年に10回にわたって行った対話型鑑賞の授業を検討する³⁰。この授業では、第1回目と最後の10回目で同じアート作品画像を子どもに見てもらい、10分程度で自由に感想を書いてもらうということが行われた。

子どもたちが鑑賞したアート作品は、メキシコのフリーダ・カーロの自画像の画像データである(図3)。1回目は、多くの子供が1分ぐらいで書き終えてしまい、時間が余るほどだった。またその記述内容も「こわい」、「さるがいる」、「きもちわるい」といった一語のみのものがほとんどだった。

ところが、10回目に同じアート作品の画像データを提示したときには、多くの子供が制限時間いっぱいに関心を書くようになっていた。その内容も次に示すように大きく変わっていた。

まゆげがつながっている(どうしてか) まんなかのところがさがっているから。

くびかざりがへびに見えた(どうしてか) つながっているところが口に見えたから。

はっぱがきゅうりのはっぱに見えた(どうしてか) ふわふわでさわるとしゃきしゃきしそうだから。

女の人の左がわのさるが、くびわをしている(どうしてか) くびにわがはいっているかんじがしたから³¹。

当初は一語だけ書いていた子どもたちだったが、VTSを10回経験した後には、このように自ら問いを持ち、その答えを探している様子が浮かびあがってきた³²。

また、10回目の授業後に書いてもらった振り返りシートには、見る・考える・話す・聴くという活動それぞれの楽しかったものから順に並べ直して、その理由を書いてももらった。そこで「見ること」を楽

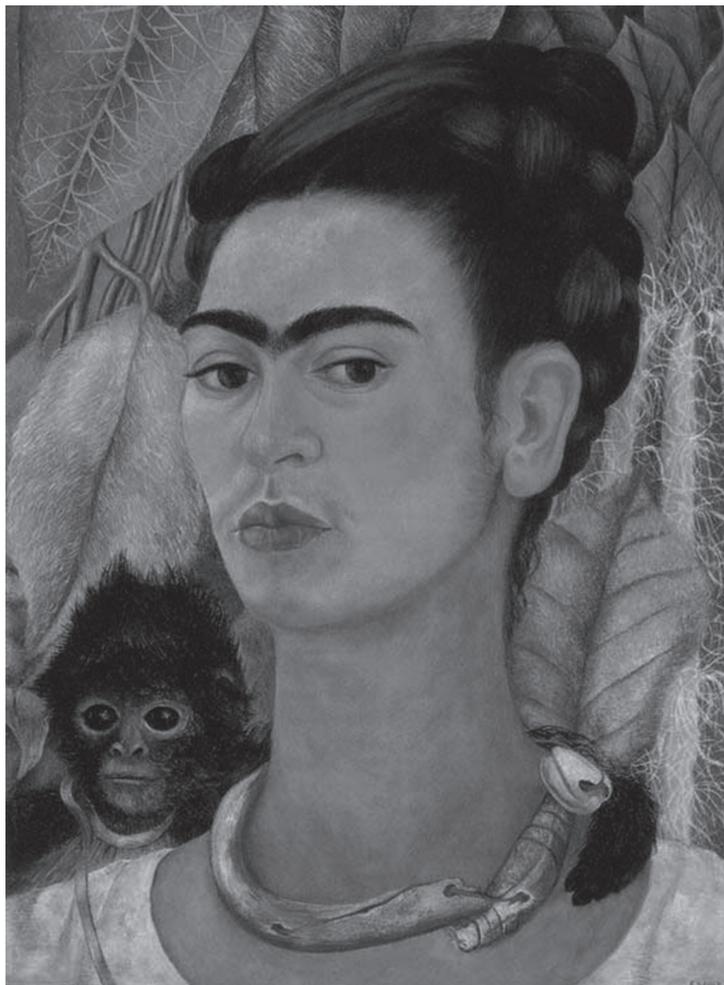


図3. フリーダ・カーロ 1938『猿のいる自画像』油彩・メゾナイト、40.64×30.48cm オルブライト=ノックス・アート・ギャラリー蔵。

しかった活動に選んでいる子が多いのは当然とも言えるのであるが、その次に多かったのは「聴くこと」となっており、これは現場の教員たちも驚きをもってこの結果を受け止めていた。なぜなら、日頃から学習の基本となる聴くことについて、子どもたちに指導を重ねてきたけれども、その力は一朝一夕には身につかないため、注意喚起をするなど日々奮闘していたからである。

そして「聴くこと」を子どもたちが選んでいたその理由として書かれたものの一部を挙げると、次のとおりである。

「ともだちがいった、いけんがヒントになるからです」「そんなことかんがえてんだとおもった」
 「みんなのいけんは、わたしとはちがう気もちだったりするけど、わたしもなっとくできるときがあるから」³³

小学1年生が、このように自ら他者の意見を聴くことにメリットを感じ、驚きを持って受け止め、そして違う意見であることを率直に認めつつも、その見解に納得しているのだった。しかも、そうしたことがあるから楽しいと感じていたというのである。

考察

今回、VTSにおける驚きを持って受け止められた発話から以上の3つの事例を取り上げることとなった。その結果、4歳の保育園児からアメリカの小学4年生まで、いずれも子どもを対象とした実践となった。これは意図したものではなく、結果的に子どもを対象としたVTSにおいて驚くような発話が多く記述されていたということである。

本旨からは少し逸れてしまうのだが、この点は重要な示唆を含むことから、若干論及しておく必要がある。この驚きの場面が子どもを対象としたVTSに多かったことは、日常的に大人は子どもに対して管理的な関わりを行うことが多く、それゆえ、本当に自由な発話を子どもに認めたときに、その一部が想定を超えたとき、それは驚きとして大人に受け止められるのである。だから、このことは、子どもの発想自体が自由を希求しているという面とあわせて、大人の日常的な子ども観のあり方を問い直す契機と見ることでもできる。

今回取り上げた事例のように、大人側が驚きつつも、きちんとそのまま受け止められれば良い。実際

には、そうした発話の多くは、誤答と判定されて埋もれるか、些末なこととして無視されるか、あるいはそもそも子どもの側から、その言葉を発する前に、大人の態度を予想して止めてしまっている可能性があるということである。

いずれにしても、VTSにおいて驚きを持って受け止められた発話とは、アート作品について一般的な見方や思惑を超えた捉え方が、鑑賞者によって生みだされたということである。そして対話を通して異なる見方や感じ方に触れたとき、ファシリテーターや参加者は驚きつつもそれを受け止めて、自分の中で意味の再構築を迫られていた。このような意味の再構築は、3つめの『猿のいる自画像』のVTSの事例とそのふり返りシートの記述から、小学1年生でも可能であることが示唆されていた。

驚かれた発話の中でも、自分自身の文化的な枠組みの中で、描かれた人の行為の意味を見いだそうとしていたものが、『青楼美人合』のVTSの事例であろう。とくに、浮世絵に描かれた鏡を、部屋の丸い窓と見て、その窓の外を通った友人に、女性が「さようなら」と身振りも交えて応じていると解釈されたものがあつた。これは作者の鈴木春信が意図したことと違うことは明らかである。

しかし、鑑賞者のこうした一見誤りと判断できそうな解釈を、誤答として即断せずに受け止めなければ、対等な対話にはならなかっただろう。むしろ、正確さが求められるのはファシリテーターの方であり、それは、鑑賞者がその作品のどこを見てどのように解釈したのかということ、理解しなければならぬからである。

繰り返しになるが、鑑賞者がファシリテーターと対等かつ自由にそのアート作品を見て感じ取ったことを発話することによって、VTSは成立しているのである。それゆえに、身なりを整えているしぐさを「さようなら」の身振りと解釈し、新しい物語が浮世絵の中に生成されることが可能となるのである。いわば、対話の中で驚きを持って受け止められる発話が生まれてくるためには、このような鑑賞者による正誤にとらわれることのない多様な物語の生成が欠かせないのであり、むしろそうした自由な解釈こそが、ここでの対話を豊かなものにしていくと考えられるのである。

さらに『睡蓮』の事例では、4歳児がアート作品に描かれていないカエルを見いだしたことに驚かれていた。これも鏡を丸窓と解釈したことと同様に、鑑賞者の内面世界において自由な発想から睡蓮の浮

かぶ池の水中にカエルが想起されたと考えられるのである。しかも、その鑑賞者には、カエルの姿が「どうしてわからないんだろう」といった様子までうかがわれたという。

もちろん、この発話も学芸員の美術的知識（モネの絵にはカエルは描かれていない）によって、誤りとする可能性もあった。しかしこのときも学芸員は、拙速な判断は止めて、代わりにその発話に息を呑んでいた。しかも、対話のなかで水中にカエルが泳いでいるという、本来とは別の物語を、そのまま受け入れているのである。それにより、従来の美術的知識による鑑賞行為のあり方について、再考する余地があることに、逆に気づくこととなり、対話型鑑賞の重要な契機として同美術館では、この出来事を物語るようになっていったのである。

また、鑑賞者同士で相手の発話に驚きつつもそれを受け止めていたのが、『猿のいる自画像』の授業の10回目のふり返しシーートの記述だった。そこには「そんなことかんがえてんだとおもった」と記されていたのである。しかも、VTSにおける「聴くこと」の楽しさの理由として、相手のその意外な一面が書かれていたのである。日常的に知っている相手だからこそ、VTSにおける対話の中で、その相手の知らない一面に触れたこと自体が、興味深く楽しいこととして述べられていたのである。

さらに別の鑑賞者は、「みんなのいけんは、わたしとはちがう気持ちだったりするけど、わたしもなっとくできるときがあるから」と書かれたものもあった。すなわち、自分の意見と他者の意見の違いを認識しながらも、その事実を受け止めて、その上で他者の見方に納得しているのである。ここに記された「なっとく（納得）」したというのは、自分が思い描いていた意味づけとは異なる筋立てだったけれども、それを受け入れ、しかもそれに応じて自分の内部世界の物語自体の変容も受け入れたということである。それゆえの納得なのであろう。このように、VTSのなかではファシリテーターも鑑賞者も対等に、他者から提示された多様な見方に触発されて、自分自身の内なる意味世界を新たに再構築しているのである。

これまで、同じアート作品を鑑賞し同じように心揺さぶられる体験、いわゆる共感的なことを通した情操教育が唱えられることも多かった。しかし、VTSの実践から示されたことは、同じアート作品を見たとしても、それぞれ見ているものや感じていることが違うということであった³⁴。

さらに、そうした見方の差異、すなわち人と人との間に現れる相互の文化的背景や経験の違いによる解釈の多様さは、評価基準によって即断されてしまうと、それはその個人に固有のラベルとなる恐れを有していた。つまり、それは人と人との「間」に生じた差異性から生じた多様性となり、ラベルとして背負わされるものになってしまうものなのである³⁵。

一方で、これらの事例のように、驚きを持って受け止めつつも、判断を留保することでそれを理解しようとすることも可能なのである。つまり、自分とは異なる視点から見えたことを異質な世界として排除や無視をしないということである。その代わり、相互にそうした異なる見方を尊重しながら、アート作品について対話を交わし理解を深めるのである。

このように、相互に自分から見えた世界を自由に披瀝し合うことにより、互いに影響を受け合い、元々自分には無かった別の見え方が、もう一つの物語として取り入れられるのである。たとえば睡蓮の池を潜るカエルのように。こうして、VTSの対話により、アート作品の多様な見え方の可能性が開かれていくのである。

つまり多様性とは、個々の人間の差異性に基づくものであり、むしろその差異によって相互に影響を受け合い、従来自分の中に無かった違った見え方の可能性のことなのである。言い換えれば、VTSによって経験される多様性とは、個々の内面の多様性への気づきということなのである。VTSという鑑賞法は、そうした自分や他者の内面世界の多様性を経験できる面を有することが、これらの事例の分析から確認された。

まとめ

本論では、現代社会に拡がる不寛容さに対して求められている「多様性の受容」として、VTS（対話型鑑賞）と呼ばれる他者とともにアート作品を鑑賞しながら対話する実践事例を分析したものである。

このVTSは、日本においても学校や美術館等で、さまざまな世代を対象に現在でも実践されるようになってきた比較的新しい美術鑑賞法のひとつである。しかしその実践は、美術鑑賞授業や観察力、批判的思考、コミュニケーション力等の伸長だけでなく、アート作品を介して自分とは異なる視点から見える多様な解釈と、それを相互に対話することで他者や自分の内面の多様性に気づく契機になる可能性があり、本論ではその観点から論究することとした。

このとき、驚きを持って受け止められた場面を選び出した。すると鑑賞者の発話への驚きの背景には、VTSの参加者（ファシリテーターも含む）が、相互の発話に対等に敬意を払っているということが大事であることが示された。

このような基準で選ばれた場面は、アメリカの小学校で実践された『青楼美人合』のVTS、日本の大原美術館で行われた『睡蓮』のVTS、愛媛県美術館が小学校で行った『猿のいる自画像』のVTSという3つの事例だった。

これらの対話や生起した意味世界の解釈を分析したところ、VTSには、自分や他者の内面の多様性を経験する可能性があることが確認される結果となった。

しかし、VTSは開発されて30年ということもあり、十分な実践報告があるわけではないため、分析できた事例は限られていた。ある意味では成功した事例のみが報告されている可能性もあるため、今後は、より多くの事例も含めて多面的に検討する必要がある。

付記：本研究の一部は、相模女子大学2019年度特定研究助成費（代表：角田雅昭）の助成を受けたものである。

注

- 1 川村幸夫・堀智晴 2020 多様性の受容『これからの「共生社会」を考える 多様性を受容するインクルーシブな社会づくり』福村出版, 第1章, p. 11.
- 2 鈴木有紀 2019『教えない授業—美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英知出版, p. 20.
- 3 もともとニューヨーク近代美術館ではVTC (Visual Thinking Curriculum) と呼ばれていたが、のちにフィリップ・ヤノウインらがニューヨーク近代美術館から独立して1995年に非営利団体 Visual Understanding Education (以下 VUE) を立ち上げたときに、権利関係からその呼称を用いることができず、代わりにVTSと称した。VTCからVTSへの経緯については、フィリップ・ヤノウイン, 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) 2015『どこからそう思う? 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』淡交社も参照.
- 4 対話型鑑賞については、日本でも京都造形芸術大学にてACOP (アート・コミュニケーション・プロジェクト) というカリキュラムが実践されている。本論では、論旨の整合性からこうした改良されたものも含めてVTSと総称する.
- 5 3つの問いかけに対して鑑賞者が発するコメントについて、宇野は、①「観察」、②「解釈」、③「評価」、④「連想」、⑤「問題探し」、⑥「比較」、⑦「柔軟思考」の7つに分類している。宇野慶他 2016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—『玉川大学学術研究所紀要』vol. 22, p. 38.
なおこの効果について、宇野は、「さらに他の集団、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」と、指摘している.
- 6 フィリップ・ヤノウイン, 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) 2015『どこからそう思う? 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, p.136.
- 7 同書, p. No131など.
- 8 岡田匡史2017 カラヴァッジョ「聖マタイの召命

- (1599-1600年)」を学習材として使う読解軸の鑑賞授業の考察:授業検証を通じた観察,自由解釈,情報提供(知識補填),ロールプレイ等の分析を中心に『美術教育学:美術科教育学会誌』vol. 38, p. 163.
- 9 道田泰司 2018 中学美術における小グループの対話を通じたVTS的鑑賞の試み『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』25, p. 191.
- 10 塚原康之 2020 日本の伝統的な美術作品の鑑賞力を育成するための授業改善:VTSを活用した対話型鑑賞『佐賀大学教育実践研究』vol.38, p. 307.
- 11 桑村佐和子, 新保甚平 2018 高校美術にVTSを導入した鑑賞教育の試行『金沢美術工芸大学紀要』vol. 62, p. 136.
- 12 斉藤真奈美 2011 対話型鑑賞教育の課題『中国学園紀要』10, pp. 26.
- 13 六車由実 2012 『驚きの介護民俗学』医学書院, p. 218.
- 14 フィリップ・ヤノウイン, 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) 2015『どこからそう思う?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, p. 43.
- 15 同書, p. (一部論者が改変).
- 16 同書, p.
- 17 宇野慶, 加藤悦子他 2016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—『玉川大学学術研究所紀要』vol. 22, p. 38.
- 18 同書, p.
- 19 幼稚園、保育園、学校等で行う場合、動画や画像データにより多様な作品を鑑賞することはできるが、鑑賞者は同世代か近接した世代になる。この点、美術館が一般鑑賞者向けに行うVTSとは異なるだろう。
- 20 Philip Yenawine, 2013 Visual Thinking Strategies using art to deepen learning across school disciplines, Cambridge: Harvard Education Press., p. 24. =宇野, 前掲, p. 38.
- 21 アレナスも1984年から1996年までヤノウインと同じニューヨーク近代美術館において教育事業に従事していた。
- 22 同書, p. 20.
- 23 アメリカ アレナス, 木下 哲夫(訳) 2001『みる・かんがえる・はなす。鑑賞教育へのヒント。』淡交社. p. 132.
- 24 同書, p. 132.
- 25 同書, p. 134.
- 26 同書, p. 134.
- 27 上野行一 2011『私の中の自由な美術—鑑賞教育で育む力』光村図書出版, p. 166-167., ただし、この事例はこのほかにも、斉藤真奈美 2011 対話型鑑賞教育の課題『中国学園紀要』10, pp. 26., などVTSでの事例としてしばしば引用されている。なお斉藤には幼稚園児と表記されている。また、アメリカ・アレナス 2005『mitelティーチャーズキット(1)』淡交社, p. 9にも美術館名は明記されていないが、4歳男児の鑑賞場面として、本事例が掲載されている。
- 28 大原美術館では独自の対話型ギャラリートークをVTC(ビジュアル・シンキング・カリキュラム)と呼び教育普及活動に位置づけている。そのためVTSとは問いかけなどに異なる部分も見られる。なお、森ら(2004)は、このVTCをVTSとほぼ同義としている。森弥生, 赤木里香子 2004 中学校美術科の支援資源としての美術館:「倉敷デジタル美術散歩」の実践から,『美術教育学』25巻, pp. 432.
- 29 上野, 前掲, p. 167
- 30 鈴木有紀 2019『教えない授業—美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英知出版. pp. 33-40.
- 31 同書, pp. 34-36.
- 32 この授業では半年間で子どもたちの観察力や思考力がどの程度変わったのか探るために、1回目と最後の10回目で同じ作品データを提示している。同書, p. 33.
- 33 同書, p. 37.
- 34 同様のことをアダム・スミスも『道徳感情論』で述べており、その点については拙稿で論究している。角田 2019『道徳感情論』における共感論—共感を必要とする状況、しない状況の比較を通して—『相模女子大学紀要』vol. 82.
- 35 多様性のこの捉え方については、次の文献が参考になった。伊藤亜紗 2020『手の倫理』講談社選書メチエ。