

# 対話から広がる感性と視点

—— アートゲームを活用した学びのプロセスモデル ——

塚本 千晶

## Expanding Sensibilities and Perspectives through Dialogue

—— A Learning Process Model Utilizing Art Games ——

Chiaki TSUKAMOTO

This study explores a creative and dialogic approach to museum education by incorporating “art games” into university-level instruction. The practice was implemented over four sessions in a Museum Education course, where students created personalized art cards based on artworks of their choice, engaged in group-based reappraisal and categorization, and collaboratively designed thematic exhibition plans. The process emphasized four stages: visualization of sensibility, dialogue and sharing, reconstruction of meaning, and expression. Through these phases, students experienced internal transformation—becoming aware of their own aesthetic perspectives, encountering diverse viewpoints, and developing curatorial thinking by considering how to communicate themes through spatial composition. The playful structure of the art game lowered psychological barriers, encouraged expressive risk-taking, and fostered a supportive environment for mutual understanding. Results suggest that art games can serve as effective tools to cultivate learners’ intrinsic motivation, creativity, and communication skills in museum and art appreciation contexts. The study highlights the potential of integrating play into educational strategies to promote participatory and reflective learning.

---

**Keywords:** art game, education practice, dialogic learning, participatory learning

### 1. はじめに

学生の主体性や対話を重視した学びの場が広がっている。教育分野では、コミュニケーション能力の育成を目的とした、アクティブラーニングの授業が一般化しており、なかでも美術教育においては、「感じる」「考える」「語り合う」といった創造的・体験的な学びの重要性が指摘されている<sup>[注1]</sup>。また博物館でも、一方的な資料展示から、体験的な関わりを重視する傾向が見られる。近年では、ゲーム

的な仕組みを取り入れた観覧方法や、ワークシートなどの学習支援ツールを活用する事例も報告されている<sup>〔注2〕</sup>。

相模女子大学学芸学部メディア情報学科では、2020年度より学芸員資格の取得が可能となった。筆者が担当する「ミュージアム教育論」は、博物館・美術館における教育活動に関する理論と実践を学ぶ、学芸員資格取得に必須の科目である。同科目は、資格取得を目指す学生のみならず、より多くの学生にミュージアムへの関心を持ってもらうことを目的に、初学年から履修できる基礎科目として開講されている。そのため、まず何よりも博物館や文化財に対する興味・関心を喚起することを重視し、授業設計を行なった。

本授業では、こうした関心を深める方法の一つとして美術作品などの鑑賞教育に注目した。鑑賞教育は、自分の感じたことを言語化するプロセスが、観察力や思考力の育成に有効であると注目されている。そのような学びを促す手法として、アートゲームの活用が挙げられる。アートゲームがある。アートゲームは、美術館に出かけなくても鑑賞を楽しむことができる手軽なツールであり、小学校・中学校の美術教育に活用されている。本授業でも、学生が美術館の作品に対して何を感じ、どのように考えたのかを表現する手段として、アートゲームに着目した。

本論では、先行研究を踏まえつつ、アートゲームを活用した学びのプロセスモデルを提案するとともに、2022年、2023年に実施した授業実践の成果を取り上げ、学生に見られた学びの変容とその教育的意義、さらに今後の可能性について考察する。

## 2. ゲーム的な遊びの要素を活用した学び

### 2.1 アートゲームとは

アートゲームは、ゲーム的な遊びを通して美術作品に親しみながら、鑑賞する力を身につけることを目的として開発された教材、またはそうした学習の形態を指す<sup>〔注3〕</sup>。教材の多くは、美術館の所蔵作品や広く知られた名画を印刷したカード型の形式をとる。近年では、美術館による教育支援活動の一環としてアートゲームが開発され、地域の教育機関への貸出や販売が進められている。また、遊び方を解説するワークシートや活用ガイドも併せて提供されている<sup>〔注4〕</sup>。

アートゲームの遊び方は多岐にわたり、「好きなカードでカレンダーを作る」「気に入った作品に独自のタイトルをつける」「コレクターになって作品を集める」など、個人の感性を起点とした言語表現や創作活動がある。さらに、カードを用いた物語創作や登場人物になりきるロールプレイ、四コマ漫画の制作、美術館や展覧会のシミュレーションなど、ストーリーテリング的な遊びも提案されている<sup>〔注5〕</sup>。学習の目的に応じて、対象者の年齢や人数、カードの種類に応じて柔軟にルールを設定できる点も特徴である。

アートゲームの教育的意義として藤田は、以下の三点をあげている<sup>〔注6〕</sup>。

- 1 ゲーム的な遊びを通して、美術や美術作品の世界に親しむことができる。
- 2 造形要素や造形原理についての分析的な見方や考え方を体験し身に付けることができる。
- 3 作品をめぐるゲーム参加者同士の話し合いや協力から、参加者それぞれの作品の多様なアプローチや考え方の違いに気づき、互いにその異なる点を認め合い交流できる。

以上のように、アートゲームは鑑賞の活動をゲーム化することで、作品に対する自由な発想や主体的な対話を促進し、学習者が自らの感性、視点を積極的に言語化する場を創出するものである。さらに、ゲーム形式による「遊び」の構造は、活動への心理的なハードルを下げると同時に他者との協働や相互理解の基盤を築く点においても有効であると考えられる<sup>〔注7〕</sup>。

### 2.3 アートゲームのプロセス構造と学習環境の可能性

アートゲームのプロセス構造は、感性に基づいた主体的な鑑賞と、他者との対話を通じた多様性理解、そして創造的な構成・発信を統合した、柔軟で多層的な学習環境を提供するものである。

本実践では「観る」「語る」「伝える」という三つの段階を軸としながら「美術館の企画展示」を課題とし、遊び要素を段階的に展開し、創造的かつ対話的な学習を支えるプランとした(図1)。STEP 1は、「好きを集める」「表現する」ことを通じて、学生が自ら選んだ作品をもとにアートカードを制作する。個人的な経験や印象に基づく、自己の視点に気づくことで感性や興味の可視化を図る。さらに心理的な安心感を確保するために、「遊び」感覚の自由な言語表現によるカードを用いた自己紹介を行う。

STEP 2は、グループ内のアートカードからマッチングを通じて、他者の選定作品に触れることで

対話と再解釈を行う。視覚的・感情的・言語的な複数のアプローチを補完することで、意味のズレや共感を体験し、共同的な意味が生成される。

STEP 3は、テーマ決めから展示設計の構成を行う。作品の特徴や共通性を手がかりにして、空間のつながりを考える。作品の再分類や再構成を通じて意味が再編集されるプロセスである。

STEP 4では、グループで設計した展示の発表と相互鑑賞を行い、他者からのフィードバックを受けながら、学びが社会的表現へと展開するフェーズとなる。作品の選択・語り・分類・構成の思考が一体化され、個から社会へのつながりが体现される構成とした。

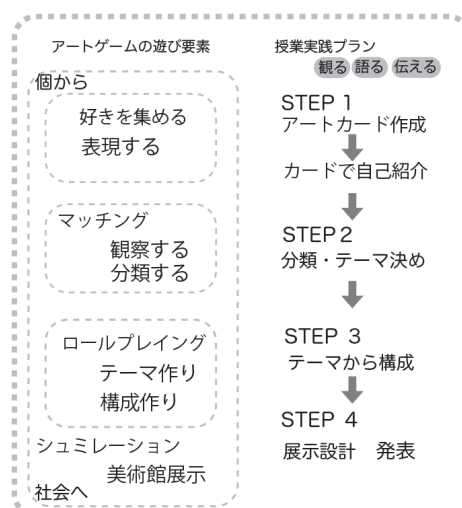


図1 アートゲームを活用したプロセスプラン

### 3. 実践の概要とプロセスモデル

#### 3.1 授業実践の概要と内容

「美術館の企画展示」を課題とした実践は、ミュージアム教育論(全15回)の後半4回(第12回～第15回)に実施された。授業は各回90分、2022年度は受講者37名、2023年度は30名であった。授業の各回においては以下の内容を実施した。

- |                 |                                                             |
|-----------------|-------------------------------------------------------------|
| 第12回 (STEP 1)   | アートカードの概要と事例紹介、作品選定のガイド。グラフィックソフトを用いたカード制作とワークシートの記入。       |
| 第13回 (STEP 1続き) | アートカードのプリントアウト。美術館展示に関する導入レクチャー。グループ(4～5人)編成とアートカードによる自己紹介。 |
| 第14回 (STEP 2・3) | 展示テーマ・構成に関する説明。グループでの再鑑賞と分類とテーマ設定、展示構成の設計。                  |
| 第15回 (STEP 4)   | グループ発表と展示内容の共有。授業全体のふりかえりとアンケートの実施。                         |

課題の活動は、図1のアートゲームを活用したプロセスプランに準拠しており、個人の感性から始まり対話、構成、発信へと展開する学びのプロセスを、意図的に設計したものである。

#### 3.2. STEP 1アートカード制作のねらいと導入

第12回の授業では、学生がそれぞれの関心に基づいて美術作品を選び、5枚のアートカードを制作した。この活動の目的は、作品と能動的にアート作品に関わる入り口をつくり、感性や直感を出発点とした鑑賞体験を促すことである。カードに使用する作品は自由選択としつつ、「時代・ジャンル・国籍の異なる多様な作品を選ぶ」ことを条件とした。さらに「なんとなく惹かれる」という感覚も大切にしよう助言した。これは、単なる知識の確認ではなく、作品との個人的なつながりを重視するアプローチであり、感性的な反応や直感的な関心も尊重する姿勢を促した。アートカードのサイズは

120mm×84mmとし、表面は作品の画像、裏面は作家名、作品名、制作年、技法、所蔵場所などの基本情報を記載した。著作権許可が出ている資料や図書資料などを用いて作品を調査<sup>〔注7〕</sup>し、制作後には「なぜその作品を選んだか」「どのような印象を受けたか」など、選定理由と個人的な感想をワークシートに記述した。

「選ぶ」「調べる」「表現する」というプロセスを通して、鑑賞者としての主体的な関わりを引き出し、個々の美的関心や視点の多様性を可視化することをねらいとした。

### 3.3. STEP1アートカードによる自己紹介

第13回後半では、「美術館の企画展示」のグループ編成後に、各自が制作したアートカードを用いて自己紹介を実施した。学生は5枚のうち1枚を選び、「なぜその作品を選んだのか」「何に惹かれたのか」といった観点で語り、作品を媒介とした自己表現が行われた。作品への感情や関心を語ることを通して、他者との関係を築くための、導入的な活動となった。学生たちは、共感や驚き、違和感などの感情を共有しながら、グループ内の関係性を自然に形成していった様子であった。作品を語ることで、語り手の人となりや価値観に触れるきっかけが生まれ、対話による学びの土台がつくられていった。

### 3.4. STEP2・STEP3アートカードを用いた再鑑賞とテーマの設定

第14回の授業は、「美術館の企画展示」テーマ設定のために、それぞれのアートカードをグループ内で持ち寄り、再鑑賞の時間を設けた。カードを机に並べ、一枚ずつ「どこに惹かれたのか」「どのような印象を持ったか」を共有しながら、他者の視点に触れ、自身の見方を問い直す機会とした。「色の印象が似ている作品」「感情の方向性が共通している作品」など自由な観点から、分類の試みがなされた。作品のジャンルや年代にとらわれず、「どのような見方もできる」という前提で対話が進められたことで、個人的鑑賞が共同的な意味生成へと拡張されるプロセスが確認された。結果に基づき、企画展示テーマと構成を最終決定した。続いて、A4サイズ of 用紙を展示空間の平面として見立て、カードの配置や順序を検討しながら、展示構成に沿った設計を行った（図2）。この作業を通じて学生は、鑑賞者の体験を設計する視点である、キュレーション的思考を取り入れることとなった。



図2 分類と展示設計の様子

### 3.5. STEP 4 発表 空間構成「感情（喜怒哀楽）」をテーマとした展示の事例

第15回の授業では、各グループが企画・設計した展示内容について発表を行った。発表後には、学生同士で相互に鑑賞する時間を設け、展示の構成や表現の工夫を評価・共有し合った。

「感情」をテーマにしたDグループ（4人）の展示事例を紹介する。学生（a、b、c、d）の制作したカード一覧を表1に示す。構成は、「喜」No.1、2、4、11、14、18「怒」No.5、9、13、17「哀」No.3、7、12、15、19、20「楽」No.6、8、10、16」と分類した。

「感情」を切り口に、持ち寄ったアートカードを「喜・怒・哀・楽」の4つのカテゴリーに分類し、「美術館の企画展示」を構成した。

学生たちはまず、各自が制作したカードを机の上に並べ、そこから感じられる感情を一枚ずつ丁寧に言語化し、グループ全体で対話を重ね、分類の視点を共有した。「作品の色彩」「構図の動き」「登場人物の表情」「主題の背景」「作品から喚起される感情」など、複数の観点があげられ、分類の根拠について、意見が交わされた。

最終的な表現として、机上に田の字型に領域を区切るという空間的工夫がなされ、上下左右それぞれを「喜」「怒」「哀」「楽」のエリアとし、それに対応するアートカードを配置した。この設置は、来場者に対して感情の分類を視覚的に伝えとともに、空間を歩くことで感情の移り変わりを“体験”として感じ取れるように設計された企画の展示構成となっていた（図3）。

「喜」のエリアでは、サンドロ・ボッティチェリ《ヴィーナスの誕生》、ジャン＝レオン・ジェローム《ピグマリオンとガラテア》、自由の女神像、岡本太郎《呼ぶ》などが配置され、作品の背景にある「生命の誕生」「希望」「愛」などが喜びと結びつけられた。また、「この作品を見ると気持ちが前向きになる」「作品から“始まり”を感じる」といった感想が共有され、喜びが感情の高揚ではなく、「肯定感」や「可能性の広がり」として捉えられていたことが興味深い。

「怒」のエリアには、葛飾北斎《神奈川冲浪裏》、俵屋宗達《風神雷神図》、サルバドール・ダリ《記憶の固執》、バンクシーのネズミの作品などが選ばれた。ここでは、「自然や時間に対する人間の不安」「社会への異議申し立て」などが共通する視点としてあげられ、怒りが「エネルギー」「抗い」「内なる衝動」として読み取られていた。

「哀」では、ジョヴァンニ・ストラッツァ《ヴェールに包まれた聖母》、ミヒール・ファン・ミールフェルト《女の肖像》、ダミアン・ハーストのホルマリン漬けのサメなどが選ばれ、「沈黙」「喪失」「内面の痛み」などがキーワードとなった。特に、自由に作品の一部であるキャンディーを鑑賞者が持ち帰れる、フェリックス・ゴンザレス＝トレスの《無題（ロスの肖像）》については、「キャンデーが少しずつ失われていくことが、哀しみを感じさせる」といった鋭い解釈が紹介された。

「楽」のエリアには、草間彌生《かぼちゃ》、歌川国芳《相馬の古内裏》、菱川師宣《見返り美人図》など、色彩や形、構図に遊び心やユーモアを感じさせる作品が配置された。「見ていて明るい気分になる」「思わず微笑んでしまうような要素がある」といった感想も多く寄せられ、視覚的刺激と感情の結びつきが、鑑賞体験に大きく影響していることが感じられた。

分類プロセスの途中には、同一作品に対して異なる感情が想起される場面も多く見られた。たとえば、《神奈川冲浪裏》を「自然の恐怖や怒りの象徴」として「怒」に分類する学生がいた一方で、「波の形の美しさや動きに魅了される」として「楽」に分類する声もあった。このような対話を通じて、学生たちは作品の意味は一義的に定まるものではなく、自らの感性や経験を通じて常に再解釈されるものであることを実感したのではないだろうか。

本事例は、感情という共通のテーマを通じて、学生が他者と見方を交わしながら意味を構築し、表

表1 グループDのアートカード一覧

|   | 表現形式          | 作者名・題名・制作年・所蔵場所・大きさなど                                                                               |
|---|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a | 1 絵画（油彩）      | ジャン＝レオン ピグマリオンとガラテア 1890 年メトロポリタン美術館 89 cm x 67 cm                                                  |
|   | 2 絵画（油彩）      | ミヒール・ファン・ミールフェルト 女の肖像 制作年不詳 ドレスデン国立古典美術館 74cm x 62cm                                                |
|   | 3 彫刻（大理石）     | ジョヴァンニストラッツァ ヴェールに包まれた聖母 1850 年初撰                                                                   |
|   | 4 絵画（日本画）     | 伊藤若冲 虎図 個人、1755                                                                                     |
|   | 5 版画（多色刷木版画）  | 葛飾北斎 富嶽三十六景 神奈川沖浪裏 東京国立博物館 1831-33 年 26.4cm x 38.6 cm                                               |
| b | 6 絵画（テンペラ）    | サンドロ・ボッティチェリ ヴィーナスの誕生 1486 年ウフィツィ美術館 172.5 cm x 278.5 cm                                            |
|   | 7 絵画（日本画）     | 菱川師宣 見返り美人図 17 世紀東京国立博物館 63.0 cm x 31.2 cm                                                          |
|   | 8 絵画（アクリル）    | 草間彌生 かぼちゃ 1999 年松本市美術館 194.0 cm x 259.0 cm                                                          |
|   | 9 絵画（油彩）      | サルバドール・ダリ 記憶の固執 1931 年 ニューヨーク近代美術館                                                                  |
|   | 10 彫刻（FRP）    | 岡本太郎 呼ぶ 赤い手・青い手 1982 年船橋市中央区西門前商店 5.4 m x 3.6 m                                                     |
| c | 11 絵画（日本画）    | 俵屋 宗達 風神雷神図 1821 年東京国立博物館 154.5 x 169.8 cm                                                          |
|   | 12 版画（多色刷木版画） | 歌川 国芳 相馬の古内裏 1845-1846 年千葉市美術館・東京富士美術館蔵 37.4 cm x 25.1 cm 中 37.5 x 25.4 cm 右 37.5 x 25.9 cm         |
|   | 13 絵画（油彩）     | ウィジェンヌ・ドラクロワ 民衆を導く自由女神 1830 年ルーブル美術館 260 cm x 325 cm                                                |
|   | 14 彫刻（銅）      | ギユスターヴ・エッフェル 自由の女神像 1886 年アメリカ ニューヨーク 17.4 m                                                        |
|   | 15 ステンシル・アート  | バンクシー ネズミの絵 2018 年東京都立美術館                                                                           |
| d | 16 絵画（油彩）     | ヒエロニムス・ボス 快楽の園 1504 年（推定あり）プラダ美術館 220cm x 389cm                                                     |
|   | 17 絵画（油彩）     | ジョン・エヴァレット・ミレー オフィリア 1852 年テート・ブリタニカ 76.2cm x 111.8cm                                               |
|   | 18 絵画（油彩）     | ジャコモ・パッラッティに監修された次のダイナミズム 1912 年オルブライト＝ノックス・アートギャラリー                                                |
|   | 19 インスタレーション  | ダミアン・ハースト 生着の心における死の物理的な不可能性 1991 年個人蔵サメ：4.3m ケース：213cm x 518cm x 213cm（ガラスケース、ホルムアルデヒドに漬けられたイタチザメ） |
|   | 20 インスタレーション  | フェリックス・ゴンザレス＝トレス 無題（ロスの肖像） 1991 年絵の総量：79.4kg                                                        |



図3 テーマ「感情」Dグループ

現へとつなげていくプロセスを示しており、鑑賞を起点とした創造的・対話的な学びの可能性を具体的に体现するものであったと考えられる。その他、特徴的だったのは、生命の神秘をテーマに円形空間を設計し、立体作品を構成した図4のBグループであった。



図4 テーマ「生命の神秘」Bグループ

#### 4. 実践を通して見られた学びの変容

本章では、「美術館の企画展示」を課題とした実践を通じて、学生にどのような、学びの変容が生じたのか、図5に示す「アートゲームを活用した学びのプロセスモデル」を参照しながら整理・分析をする。

本実践では、「感性の可視化」「対話と共有」「意味の再構成」「表現の共有」という4つの段階を通じて、学生の内的変容が段階的かつ多層的に進行していった様子が確認された。以下、観察記録および自由記述アンケートの記述内容をもとに、各段階における学習者の特徴的な学びを検討する。

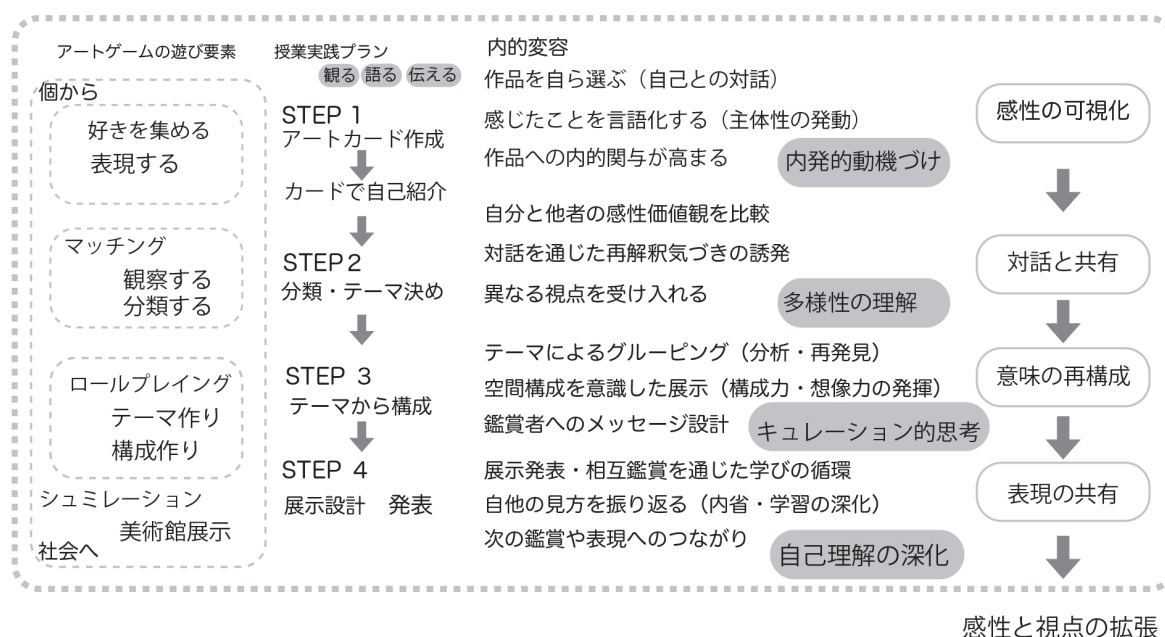


図5 アートゲームを活用した学びのプロセスモデル

##### 4.1 感性の可視化：作品選択と自己の内面化

アートカード制作における作品選定では、学生にとって自己の感性や内面と向き合う機会となった。選定理由を問うワークシートから、「なぜその作品に惹かれたのか」「どのような印象を受けたのか」を丁寧に言語化する姿が見られた。たとえば「蝶（藤島武二）を初めて見たときの衝撃が忘れられない」「モネの《傘をさす女》は、顔が見えないのに気品が漂っている」

「サモトラケのニケは、身体の欠損が多いのに強く印象に残っている」といったように、作品に対する印象は、個人的な経験や関心に根ざしており、その選択プロセスは「自己との対話」と感じられる。また、学生の中には「この空の青は心が落ち着く、でもどこか寂しい」「構図の傾きが、混乱した心の中を表している気がした」といった詩的・感覚的な表現も見られた。このような言葉が自然に引き出された要因には、自由な表現を促す「遊び」感覚が内発的な動機づけを喚起したと考えられる。「なんとなく惹かれる」という感覚も大切にという授業内の助言から学生は、評価から解放され心理的な安心感を持てる、学びの場を得られたからなのではないだろうか。

最終的にこの段階では、「作品を自ら選ぶこと（自己との対話）」「感じたことを言語化すること（主体性の発動）」を通じて、作品との関係性が単なる知識ではなく、感性に根差した個人的関心の可視化とした結果、深まったと思われる。

#### 4.2 対話と共有

展示企画の前段階として行われた再鑑賞と分類は、他者との作品選定理由や感じ方に触れ、多様な視点を実感する機会となった。グループで対話を重ねる中で、「自分が“暗い”と感じた作品を、“やさしい”と捉えた人がいた」といった驚きや気づきが生まれていた。こうした違いを肯定的に受け入れる態度が醸成されたことは、他者への理解や、対話を通じての再解釈・気づきの誘発に大きく寄与していたと考えられる。結果、「色調の類似性」「主題の感情的なトーン」「構図のリズムや対比」といった多くの観点からアイデアが出された。そしてグループ内で、分類基準が徐々に言語化・共有され、固定された見方から離れた柔軟な思考が展開された。振り返りの記述には、「他の人の見方から自分にはなかった視点を得た」「話し合うことで新たな意味を見出せた」といった声があり、語ることを通じて、語る人そのものへ、の理解へとつながっていくプロセスが確認された。

#### 4.3 意味の再構成：分類・構成による思考の可視化とキュレーション的展開

企画のテーマと展示構成、設計のプロセスでは、グループでの協働的な意味の再構成が行われた。「どの順番で作品を並べるか」「来場者にどう見せるか」といった鑑賞者視点に立った、構成的思考が求められた。たとえば、「感情」をテーマに喜怒哀楽で構成したDグループでは、作品を空間的に配置しながら、来場者が感情の遷移を“体験”できるよう工夫された設計を実施した。また、「生命の神秘」をテーマに円形空間を設計したBグループの学生から「立体作品を360度見ることができるよう配置し、2階も作り階段の壁一面作品に作品を展示した」と授業内の発言から、創造力を広げグループ共有の意味を“空間化”する試みが見られた。どのグループも展示構成には、「鑑賞者の導線」「感情の流れ」「視線の動き」などが意識され、キュレーション的な思考が発揮されていた。また、「一言で伝えるのは難しいが、それを仲間と一緒に考えるのが面白かった」といった振り返りの回答から、共同的な意味生成のプロセスが学習の核心として位置づけられていたことがうかがえる。

#### 4.4 表現の共有とふりかえり：他者のまなざしと自己理解の深化

最終回の「美術館の企画展示」課題の発表と相互鑑賞では、各グループが自らの構成意図を他者に伝える経験と、他の展示からの刺激を受ける機会が生まれた。「他の展示は自分では思いつかない構成ばかりで刺激になった」「展示の見せ方によって同じ作品が違って見えた」といった学生の振り返り感想記述から、自己と他者の表現を比較しながら内省する学びが確認された。さらに「色彩による分類」「空間の中央に立体作品を置く」「階層構造を想定した二階建て展示」など、具体的な展示空間の構成に関しても創意工夫がなされており、学生たちが美術館の来館者視点に立って構成を組み立てる能力を獲得しつつある様子が見受けられた。

このような表現とふりかえりのサイクルは、図5に示された「感性と視点の拡張」「自己理解の深化」「次の鑑賞や表現への接続」といったプロセスを具現化するものであり、開かれた学びへとつながる営みとして展開されていた。

## 5. 考察・まとめ

本研究では、アートゲームを活用した学びのプロセスプラン「美術館の企画展示」課題を設定し、学生がどのように作品と向き合い、他者と関わり、自己を表現していくのかを考察した。本実践の中心には、「観る」「語る」「伝える」という段階的な活動の設計があり、これにより学生の主体性と創造性を引き出す環境が構築された。

出発点となったアートカードの制作では、学生が自身の感性や直感を言語化することで、作品との関係性が可視化され、「自分の見方」に気づく契機が生まれた。さらに、グループでの再鑑賞や分類・展示構成では、他者の視点との出会いを通じて見方が拡張され、対話を通じて作品の意味が再構成されていった。「美術館の企画展示」発表とふりかえりを経て、最終的に学生は、自己の表現を他者に伝える経験を重ね、相互的な学びの循環構造を体験するに至った。

本実践を通じて明らかになったのは、アートゲームという「遊び」の形式を取り入れることで、学生が自らの感性を起点としながら対話を展開し、多様な視点と出会いながら新たな意味を創造するプロセスが生まれるという点である。

以上のことから本研究の教育的意義を示す。

- ・感性や経験を起点とする主体的鑑賞態度の育成
- ・対話を通じた他者理解と多様性への寛容さの醸成
- ・表現・構成を通じた意味の再編集と創造性の発露
- ・「遊び」の要素を通じた内発的動機づけと参加の促進

一方、実践の中ではいくつかの課題も確認された。たとえば、対話への参加には個人差があり、発言機会や表現の偏りが生じる場面が見られた。また、限られた授業時間の中では展示構成の深化には限界があり、今後は継続的かつ柔軟な実践モデルの開発が求められる。

本研究の成果は、大学教育にとどまらず、地域文化施設との連携授業や市民参加型ワークショップなど、多様な教育実践への展開が可能である。鑑賞・対話・構成・表現が一体となった参加型の学びのプログラムは、今後のミュージアム教育やアトリテラシーの育成において重要な役割を果たすものと期待される。

## 引用・参考文献

- 1) 奥田秀巳：対話型鑑賞の展開の方向性についての一考察、大学美術教育学会54美術教育学研究 pp57-64、2002
- 2) 亀山裕市：展示とゲーミフィケーション-双六型の展示-、日本展示学会 50 日本展示学誌 pp128-129、2012
- 3) ふじたみつる：美術鑑賞教育の一つとしてのアート・ゲームについて、愛知教育大学研究報告52 教育科学編 pp 205-213、2003
- 4) アートカード活用ガイド：霧島アートの森、アートカード「みえる」：山梨県立美術館
- 5) 深沢悠里亜：アートカードを使用した鑑賞法の研究 -アートカードの分析の分析と、使用法の考察-、大学美術教育学会、美術教育学研究49、pp337-344、2017
- 6) ふじたみつる 前掲
- 7) 塚本千晶：触覚感の導入がコミュニケーションの活性化に与える影響に関する研究-親子の遊び場に焦点を当てて、博士論文、千葉大学大学院工学研究科、2018
- 8) 学校における教育活動と著作権（令和5年度改定版）：文化庁、著作権課、2023