

日常的な対象の知覚や理解の変化を促す美術鑑賞ワークショップの提案と効果検証

古藤 陽[†], 清水 大地[‡], 岡田 猛^{†‡}
Minami Koto, Daichi Shimizu, Takeshi Okada

[†]東京大学大学院学際情報学府, [‡]東京大学大学院教育学研究科

[†]Graduate School of Interdisciplinary Information Studies, The University of Tokyo

[‡]Graduate School of Education, The University of Tokyo

koto-minami220@e.gcc.u-tokyo.ac.jp

概要

今日の博物館教育においては、博物館内での体験から得られた学びが来館者の日常へと活かされることは重要な目的の一つである。本研究では、特に美術館教育を念頭に置き、日常的に身の回りにある対象への知覚や理解の変化を促す美術鑑賞のワークショップ実践と、その効果検証を行う。特に効果については、事前・事後調査により測定することに加え、ワークショップ中のプロセスに関しても多様な側面から検討を行う。

キーワード: 美術鑑賞, インフォーマル学習, 博物館教育 (art appreciation, informal learning, museum education)

1. はじめに

市民に対する教育は博物館における重要な機能の一つである。Hein (1998) は、18 世紀に公的な博物館が社会に誕生した当初は、限られた人々のものであったコレクションを広く市民に対して開くという啓蒙的な思想がその背後にあったことを指摘している。しかし学校教育制度が確立し体系的なカリキュラムや評価の仕組みを構築する中で、徐々に博物館に求められる教育的な役割は変化してきた。また 20 世紀にはピアジェの発達理論やデューイの教育哲学など、教育そのものの定義に関わる重要な議論が巻き起こった。こうした中で、学校とは異なるインフォーマルな学びの場としての博物館の役割が改めて検討されてきていると言える。

今日の博物館における学びについては、以下のような特徴が挙げられている。まず学びの過程として、ものとのインタラクションを通じた体験 (Hein, 1998) や、一方的な価値の伝達ではなく、学習者が自身の持ち込んだ既存知識を活用しながら博物館での体験の意味を構築すること (Silverman, 1995) が重視される。また、こうした体験によって得られる学びは、学習者の世界の捉え方を変容させるもの (Hooper-Greenhil, 1992) であるとされる。

このように、博物館における学びは、単にその場で知識を獲得することだけでなく、学習者が持ち込んだ様々な過去の経験と結びついて、学習者の将来のものの見方に働きかけるものである。言い換えれば、博物館における学びは博物館の中での体験にとどまらず、人々の日常に接続することも強く期待されるものであると考えられよう。

博物館の一種である美術館においてもまた、こうした問題意識は共通するものである。美術はしばしば我々の日常とは断絶された領域として捉えられがちである。しかし美術との関わりは我々の日常に対するものの見方に大きく働きかける可能性を持つものであり (西村, 2011)、学校における美術教育の一つの重要な目的としても、我々の日常の中から「よさや美しさ」を見つける「造形的な視点」の育成が挙げられている (文部科学省, 2017)。

また、近年の美術館における学びのあり方に大きく影響を与えた手法として、ニューヨーク近代美術館のエデュケーターである Yanawine によって提唱された Visual Thinking Strategy (以下 VTS) も参照すべきであろう (詳しくは Yanawine, 2013)。認知心理学者の Housen の理論を基盤として開発されたこの手法においては (Housen, 2007)、「ものを見る」ことは育成可能な能力として捉えられ、他者との対話を通じた作品に対する主体的な意味生成のプロセスに重きが置かれている。また、美術以外の文脈における批判的思考力の向上 (Housen, 2002) や、医療分野における人材育成の中でのコミュニケーション能力の向上といった VTS の効果 (Reilly, Ring, & Duke., 2005; Moorman, Hensel, Decker, & Busby, 2017) など、他領域との接続に焦点を当てた検証も行われている。このように、美術鑑賞を通じた学びを美術館の外での体験にも影響を与えるものとして捉えた点は、前述したような問題意識とも呼応するものであると考えられる。

このように、VTS という手法の効果については、特に批判的思考力やコミュニケーションの観点からの検証が試みられている。一方で、美術経験そのものがどのように日常のものの見方、言い換えれば日常的な「ものを見る」過程(対象の知覚や理解の過程)に影響するか、という点に関しては、いまだ詳細なデータに基づく議論は十分になされていないのが現状であると言える。美術経験を通じて身近な対象の「よさや美しさ」、つまり新たな意味や価値に気づくという教育目的を考えると、学習者の日常的な対象に対する知覚や理解の変化という観点からの教育枠組みや手法の提案、そして効果検証が必要であると考えられる。

2. 美的なものの見方の特徴と要因

美術鑑賞や創作時の認知過程に関する先行研究においては、美術活動の中でもものを見る際に、対象の視覚的な特性への注目(Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004)や、見方の頻繁な変更(Stokes, 2001; Stokes & Fisher, 2005; 高木・横地・岡田, 2013)が行われることが示唆されている。また、先に挙げたVTSの手法にも通じるが、特に近現代美術においては、美術作品の内包する意味が重要であり(Goodman, 1978; Danto, 2013)、鑑賞者にもその意味を主体的に読み解き付与することが求められる。Cupchik Vartanian, Crawley, & Mikulis (2009)は、こうした美的なものの見方に対しては主体の認知的な構えが大きく影響することを示唆している。

こうした先行研究を踏まえ、古藤・清水・岡田(印刷中)は、美術を専門としない大学生を対象とした実験を実施した。この実験により、美術の既有知識を活性化させることで前述したような特徴を有する美的なものの見方が促され、日常的な対象への理解や解釈が変化することを示唆した。この研究の参加者はVTSのような美的な能力の向上を促進するための専門的な訓練や教育は受けていない。また、過去5年間での美術館の来館頻度を尋ねたところ、0回と回答した参加者は見られなかったものの、多くの参加者に関しては一年に一回未満と決して高い来館頻度ではなかった。また、既有知識の活性化にあたっては、美術に関する新たな知識の教授等を行っていない。参加者には「日常的な対象の中から、あなたが美術作品だと思うものを探してください」という教示を与え、参加者が過去の美術経験の中で構築した知識を用いて課題に取り組むことを促した。

このことから、日常的な対象の新たな意味や価値の

発見という教育目的の達成において、美術の既有知識を活性化させるための介入は一定の効果を持つと考えられる。一方で、先の実験での介入は最低限のものであり、特に美術館教育の手法として応用することを踏まえると、美術の鑑賞活動との連続性やその効果に関する検討が必要である。またこの実験においては、介入期間中の解釈の変化は示唆されたものの、介入の前後における変化や実験後の日常生活への転移の様子等を明確に捉えることはできていない。このことから、美術館における経験の日常への接続という観点については、より現実の美術館場面に即した形で、かつ経験の前後における変化や長期的な変化を捉えるような検証が必要であると考えた。

3. 本研究の目的および意義

以上の背景を踏まえて本研究では、美術鑑賞体験が学習者の日常生活におけるもの見方に与える影響に注目し、日常的な対象への知覚や理解の変化を促進するワークショップ実践とその効果検証を行う。

本研究の意義としては、第一に博物館教育の領域への貢献が考えられる。先に述べたとおり、近年博物館においては、博物館の中での学びが学習者の日常に対して与える影響は関心が寄せられるトピックの一つである。こうした中で個別の実践事例や効果検証も徐々に積み重ねられている。一方で、博物館における経験が学習者の知覚や理解にいかなる変化をもたらすのか、いかなる過程を経て変化がもたらされるのか、といった点に関する詳細な検討は十分でないのが現状である。このような状況下において、ワークショップの前後における比較およびプロセスの詳細な検討を行うことで、一つの手法の効果検証に加え、背後にあるメカニズムを探索的に明らかにすることには意義があると考えられる。さらに、こうした検証は得られた知見を踏まえた教育枠組みの提案に繋がり得るものである。美術館の中での鑑賞体験と鑑賞者の日常とを接続し、日常の対象の新たな意味や価値の発見を促すような美術館教育の枠組みの提示は、今後のより効果的な手法の開発に役立つと考えられる。

4. 方法

4.1. ワークショップ概要

本ワークショップの目的は、美術作品との関わりを通じて、参加者の日常的に身の回りにある対象を美的

に見て、対象の新たな意味や価値を発見するよう促すことである。日常とは異なる見方を適用することで対象の知覚や理解が多様化・変化すると考えられる。また、こうした知覚や理解の変化を通して、「ものを見る」という行為に対する参加者自身の意識の多様化・変化も生じることが期待される。

ワークショップの参加者は計8名（男性：6名，女性：2名，平均年齢：31.50歳（ $SD=4.78$ ））で、いずれの参加者も美術に関する専門的な教育を受けた経験はなかった。前章の通り、美術を専門としない人々であっても、美術に関する既有知識を活性化させるための明確な教示によって、日常の対象を美的に見るよう促すことが可能であると考えられる。一方で、非専門家の多くにとってこうした美的なものの見方は日常において頻繁に生じるものではないと考えられ、たとえ過去の経験の中で美術に関する知識を獲得していたとしても、その知識の活性化がなされていない状況下においては、対象を美的に見ることは困難であると推察される。

さらに言えば、美術を専門としない多くの人々は、美術鑑賞場面においてもこうした美的なものの見方を十分には行っていない可能性も考えられる。Smith & Smith (2001) は、メトロポリタン美術館での調査において、来館者が美術作品一点あたりの鑑賞に費やす平均時間は27.2秒であったという結果を示している。こうした短時間の中で、先に挙げたような主体的な意味の読み解きや、頻繁な見方の変更が行われているとは考えづらく、美術館という環境においても必ずしも美的なものの見方が促されるわけではないと思われる。

こうした背景を踏まえると、本ワークショップにおいては、まず美術作品を見る際に「美的に見る」ことを促すことが必要であると考えられる。また、鑑賞活動と連続性を持った形で、日常の対象にも同様のものの見方を適用することを促す仕組みも必要と考えられた。そこで本ワークショップは、美術作品を見ることに働きかける介入（介入①）と、美術作品を見る際と同様の手順を反復することで日常的な対象を見ることを促す介入（介入②）を組み込んだ構成で行う。こうした二段階の構成によって、美術作品の鑑賞経験を豊かなものとし、その経験を日常のものの見方と接続することを促すことができるのではないかと考えた。

4.2. 手続き

本ワークショップは、新型コロナウイルスの感染拡大という社会状況を鑑み、オンラインのビデオ会議シ

ステム（zoom, Zoom Video Communication, Inc.）を用いて行った。ワークショップの事前・事後には質問紙調査を行い、参加者が日常的な対象をどのように知覚・理解しているかを調べるとともに、ものの見方に関する参加者自身の意識について尋ねた。以下、ワークショップの内容と事前・事後調査について詳述する。

ワークショップの前半では、美術作品を美的に見ることを促すことを目指した。初めに美術作品の画像（図1）を用意し、作品の観察および観察結果の言語による記述（ディスクリプション）を個人毎に行った。この際、作者や作品のタイトル、解説文等の付帯情報は開示せず、画像のみを提示した。その後、ディスクリプションを参加者同士で共有しながら、複数名のグループワークによって「作品の魅力を伝えるための文章」を書くことを求めた。



図1. ワークショップで使用した美術作品画像
Vincent van Gogh, 《Shoes》, 1888

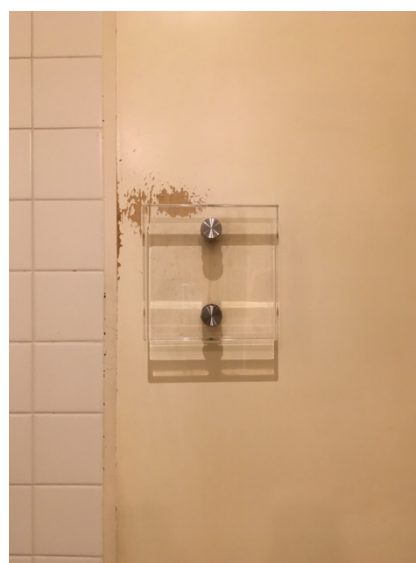


図2. ワークショップで使用した日常の対象（公共施設のトイレのドア）の画像

時間をかけた観察や言語化により、作品の造形的な側面に注視することを促すことができると考えられる。また、観察結果の言語での共有は先に挙げた VTS においても重要な構成要素の一つであり (Yenawine, 1999), 他者への説明活動により参加者に自分自身の考えを整理することを促す上で有用な方法論であると考えた。また、タイトルや解説文を自身で考える活動を通して、作品の意味を観察結果と結びつけながら主体的に読み解くことが促され、さらにそれを他者と共有することにより、多角的な視点への気づきが得られると考えられる。こうした方法論も、これまでの美術鑑賞教育において用いられることが多いものである (例として 2016 年の練馬区立美術館におけるワークショップ「親子でアートを楽しもう in 練馬区立美術館」など)。

後半では、まずは日常的な対象 (図 2) について画像を用いて、個人ごとに観察とディスクリプションを行った。その後、その対象に美術作品としての意味を付与するための文章をグループワークによって完成させることを求めた。前半に美術作品に対して行ったものと同様の手順を反復することにより、日常の対象についても美的な見方が促され、対象の知覚や理解の変化につながると考えた。また、日常とは異なる視点を適用することを通じて、自分自身が普段行っている日常なものに対する見方に対する気づきが促されることも予想される。

事前調査・事後調査においては、参加者の日常的な対象の知覚や理解の変化と、ものの見方に関する意識の変化を取り出すことを目的とする。調査は web のアンケートフォームを用いて行った。日常的な対象の知覚・理解に関しては、日常的に身の回りにある対象について、自由記述・箇条書きで感想を記述するよう求め、その回答の分量 (記述量や箇条書きの数) やその内容により見方の変化を捉える。対象は実験者が選定し、その対象を写した画像を参加者に提示した。なお、対象の画像は二種類用意し、参加者半数ずつで事前・事後に提示する画像の順序を入れ替えることにより、画像に依拠した効果が出ないようカウンターバランスを取った。また、ものの見方に関する意識については、身の回りにある物のいくつかの要素 (例えば造形、機能、置かれた文脈など) を取り上げ、参加者がものを見る上でそれぞれの要素をどの程度重要と思うかという点を、5 件法により尋ねた。また、事前・事後調査においては、上記の身の回りにある対象に加えて、美術作品に対する知覚や

理解の変化、美術作品の見方に関する意識の変化を捉えるための質問紙への回答も求めた。質問項目や手続きは、基本的に身の回りにある対象の場合と同様のものを用いている。

5. 分析

事前調査・事後調査においては、質問紙 (アンケートフォーム) への回答が分析対象のデータとなる。日常的な対象についての自由記述については、まず記述量や箇条書きの項目数等を事前・事後・フォローアップのそれぞれの時点において比較する。また、記述内容についてはボトムアップでカテゴリ分けを行い、各カテゴリに分類される回答数をそれぞれの時点において比較することで、対象の知覚・理解にいかなる変化が生じたかを具体的に捉える (c.f. 古藤ら, 印刷中)。なお、ものの見方に関する意識について尋ねた項目と、美術作品の知覚・理解、美術作品の見方に関する意識の変化を尋ねた項目については、誌面の都合により、本発表においては分析の対象外とした。

ワークショップ内で得られたデータからは、参加者の「ものを見る」営みがいかにワークショップ内で変化していったのかその過程を仔細に検討することを試みる。グループワークでの対話については、発話内容の変化に着目し、個々のディスクリプションの共有からグループで協働して視点を発展させ、タイトルや解説文を構築するまでの協働活動過程を検討する。以上の分析により、各参加者が美術作品や非日常的な対象をいかに捉えていたのか、そしてそれらの視点をいながらグループワークを通していかに以上の視点を互いに発展させていったのかを具体的に検討する。

6. 結果と考察

6.1. 事前・事後調査

はじめに、ワークショップの前後における日常的な対象の知覚・理解の変化を検討する。日常的な対象に関する感想の自由記述においては、箇条書きの回答数の事前・事後の平均値を対応ありの t 検定によって比較した。なお、参加者のうち 2 名については、事前または事後のデータが欠損していたため、分析対象となったのは残りの 6 名分のデータである。結果、ワークショップの前後において箇条書きの数に関して統計的に

表 1. 事前・事後調査における「日常的な対象に関する自由記述」の各カテゴリの定義および分類された回答の数

No.	カテゴリ名：定義（具体例）	Pre	Post
1	背景の推測：写っているものの状態を作り出した要因や経緯に関する推測を記述したもの （例：黒い汚れが垂れているので雨が当たるところではないか）	6	12
2	印象：写っているものに関する個人的な感想を記述したもの （例：タイルが不ぞろいで気持ち悪い）	7	6
3	構造：写っているものの構造について記述したもの （例：給湯器の上部に金属の板（筒・箱？）が傾いてついている）	2	4
4	状況の推測：写っているものの置かれた状況に関する推測を記述したもの （例：雨が降った後しばらくたってから、かつ昼間の写真）	5	7
5	疑問：写っているものに関する疑問を記述したもの （例：どこの都市のものだろう）	8	7
6	観察結果：写っている情報をそのまま記述したもの （例：水道と書いている）	1	4
7	分類：写っている対象が何であるかを記述したもの （例：ガス給湯器）	1	3

有意な差異が見られた（事前 mean: 5.00 ($SD=2.10$), 事後 mean: 7.17 ($SD=1.60$), $t=2.73$, $p<.05$). 以上の結果から、日常的な対象についての観察量がワークショップ後において増加した可能性が示唆された。

また、自由記述の内容からボトムアップでカテゴリを生成し、作成したカテゴリの定義に基づきすべての回答をカテゴリに分類した（表 1）。事前・事後のそれぞれの時点において各カテゴリに分類された回答数の個人ごとの平均値を Wilcoxon の順位和検定によって比較した。いずれのカテゴリにおいても統計的に有意な差異は見られなかった。合計値としては、「背景の推測」に分類された回答数が事後で増えていたが、回答数には個人差が見られ、特定の方向性における知覚や理解の変化を捉えることはできなかった。

6.2. ワークショップ中のプロセス

続いて、ワークショップ中に行ったグループワークにおける対話のプロセスを検討する。本ワークショップにおいては、8名の参加者を4名ずつの2グループ（以下 A・B）に分け、1. 美術作品の観察結果の共有、2. 美術作品の解説文の作成、3. 日常的な対象の観察結果の共有、4. 日常的な対象の解説文の作成、という4

つのグループワークを行った。お互いの意見を共有する中で一つの対象に対する見方がどのように変化し、協働によってどのように理解が構築されていたかという過程に焦点を当て、各グループにおけるグループワークの流れを記述する。なお、グループ分けは途中で変更せず、一貫して同じグループでの作業を行った。

1. 美術作品の観察結果の共有

このグループワークにおいては、両グループともに、個人の観察結果として、描かれているモチーフが靴であること、靴紐の結び方、靴の形状やサイズの左右での違い、色使いといったポイントが挙げられた。こうした共有を通じて、描かれた靴がペアではなくどちらも左足であるといった読み取りや、靴の持ち主や置かれている場所に関する推測が行われる様子も双方のグループで見られた。特に靴紐の結び方や形状といった比較的細かい点に関しては、いずれのグループにおいても、グループ内で共有する中で初めて気づくメンバーが見られ、同じ対象であっても注目している箇所が人によって異なることを確認し合う過程が見られた。

A グループにおいては、後半にかけて靴の置かれ方や置かれている場所に関する議論に時間がさかれ、屋根の上に置かれているのではないかと、という推測のも

とでメンバーの意見が合致する様子が見られた。一方 B グループにおいては、メンバー間での合意形成よりは、場所や持ち主、シチュエーションに関するそれぞれの意見を共有し、異なる意見も含めてその多様性を認識することに重点が置かれていた。

2. 美術作品の解説文の作成

このセッションにおいては、グループワーク 1 で共有された観察結果をベースとして、グループごとに「作品の魅力を伝えるための文章」を作成するよう求めた。また、合わせて「どのような対象に魅力を伝えたいか」という点も考えるよう教示した。

双方のグループにおいて、このセッションの冒頭の段階で「ストーリー性」というキーワードが挙げられ、議論のきっかけとなっていた。作品中には人物は描かれていないものの、グループワーク 1 を通じてその持ち主や背後にある出来事に関する推測がなされていたことから、作品を読み解く一つの観点として、どのようなストーリーを付与するかという点が出てきたと推察される。

A グループにおいては、グループワーク 1 の後半からすでにグループ内で協働して作品の背景を推測する段階に入っていたこともあり、比較的早い段階で「親子」「親離れ・子離れ」「哀愁」といったキーワードをもとに文章の骨子が作り上げられた。しかし、グループワーク 1 の中で合意された「屋根の上」という要素について、「なぜ屋根の上に置いたのか」という観点で議論が進む中で、鑑賞者がこの靴を持ち主の視点として見るか、他者の視点として見るか、という意見の相違があることが確認された。こうした相違を受け、一つのストーリーを作り上げそれを文章化する、という当初の方法から、いくつかのストーリーの解釈があり得るような形で文章を作成する、という方針の変更が行われた。後半においては、ストーリーの精緻化よりもむしろ、前半に書いた言葉を削りながら、鑑賞する側にどういった解釈の可能性があるかという点を想像した上で文章を作成していく様子が見られた。

B グループにおいては、A グループと同様に靴の持ち主について「親子」という推定が早い段階で出ていた。一方で、このグループにおいてはその推定を起点にストーリーを一本に集約する過程よりも、多様なストーリーが生まれうる可能性と、どのような対象を想定するか、という点に焦点が当てられていた。こうした中で、伝える対象として「こども」「子を持つ親」「推理好

きな人」といった多様な対象が挙げられ、各メンバーが自分の視点で文章を作成し、それを一本に集約するという方針が決まった。しかし、4名のメンバーがそれぞれに作成した文章を共有する中で、伝えたい対象による書き方の変化に関心が寄せられ、またグループワークの時間の制約もあり、最終的には一つの文章として集約はせず 4 つの文章をすべてプロダクトとすることが決められた。

このように、グループワーク 2 においてはそれぞれのグループで異なる過程やプロダクトが見られた。A グループは比較的一つのトピックに長くとどまり細かい点を決めていく傾向が見られたのに対し、B グループでは議論の過程においても、例えば「どのようなシーンなのか?」「どのような対象が考えられるか?」といった形で、お互いの問いかけをきっかけにトピックを頻繁に切り替える様子が見られた。グループワークの終盤において見られたこのワークに関する各グループのメンバーの感想は、こうしたプロセスの違いを反映しているものであった。ストーリーの共同構築を重視していた A グループでは、自分一人では生まれなかったと思われる新たなアイデアがグループの協働作業を通じて作られた、という点に関心を抱いている様子が見られた。一方、各メンバーの意見をフラットに出し合うことに重きを置いていた B グループでは、それぞれの視点の違いやその多様性の面白さを感想として共有する様子が見られた。

3. 日常的な対象の観察結果の共有

ワークショップの後半では、まず日常的な対象を写した画像を個人で観察し、その観察結果をグループ内で共有した。事前に写真に写された対象はドアノブである、という点を全員に伝えた上でワークに取り組むよう求めた。A グループでは、各個人からの共有の後、主にドアの構造や動かし方、どこに設置されているかという場所に関する推測、ドアについての傷に関する話題という三つのトピックで議論が進められた。一方 B グループでは、A グループと類似する観点の他、写真の撮り方に関して、向きや縮尺が実際のものと合っているのかといった点を問いただすような議論が見られた。前のセッションで見られたのと同様に、A グループでは一つの話題に関して掘り下げる傾向、B グループでは話題が頻繁に切り替わる傾向が見られた。

4. 日常的な対象の解説文の作成

このセッションにおいては、日常的な対象に美術作品としての価値を付与するために、作品としての解説文を作成することを求めた。

A グループにおいては、前のセッションで共有された点から議論を広げつつ、どのようにして開くドアなのか、という疑問が終始話題に上がっていた。扉の開き方に関する議論を繰り返しつつ合意に辿りつかない時間を重ねる中で、「開き方が分からない」ことそのものが自分たちに長時間この対象を見続けることを促しており、それを価値と言えないのではないか、という観点が生まれる様子が見られた。また、ドアにつけられた傷から「生活感」「人間味」というキーワードが挙げられ、「扉の向こうに誰がいるのか」という観点が生まれた。このグループは様々な見方を検討する中で、美術作品としての価値とはどのようなものか、という点に関する疑問も投げかけていた。例えば「1960年代のドア」と捉えるといった観点を、美術ではなく歴史的価値ではないか、という議論が見られた。こうした中で、最終的には鑑賞する側にいくつかの疑問を投げかけつつ答えは示さない、というスタイルの文章が作成された。

B グループでは、当初はドアについての傷や、色や形といった視覚的な特徴についての議論がなされていたが、前のセッションで出ていた写真の縮尺に関する疑問を膨らませる中で、ドアではなく別のものに見立てるといった方針が定められた。その後は、写真の中のどの部分を何に見立てるか、という点を話し合い、それをもとに一つのストーリーを作り上げていく様子が見られた。その中で、視点を横向きではなく、真上から見下ろす角度として捉え直す過程や、一人のメンバーが画像の向きを操作し、自分たちの見立てに合う形で画像そのものの使い方を変更する過程も見られた。このグループでは、与えられた情報や素材の使い方を修正しながら、写真に写された対象はドアである、という前提とは異なる解釈の仕方を作り上げていたと言えるであろう。

このように、それぞれのグループにおいて異なる観点での議論の深まりが見られた。A グループにおいては、何を価値とみなすか、またその価値は美術と他の領域とではどのように異なるのか、といった点での話し合いが行われた。一方B グループにおいては、視点を切り替えながら対象の観察結果に事実とは異なる新たな解釈を付け加えることで、メンバーの中でも対象の見方がダイナミックに変化していく様子を捉えることができた。

両グループに共通して見られた特徴としては、ドア

についての傷から、傷が生まれた経緯に関する推測が行われ、さらにそこから画面上は不在の「人物」や「物語」を読み取る過程が見られたことが挙げられる。こうした推測や意味の付与はワークショップ前半のグループワーク 2 においても生じており、美術作品と日常の対象において、ある程度類似する解釈の過程を見ることができた。

6.3. 考察

以上の結果から、本ワークショップの効果として、日常的な対象に関する観察がより多くなされるようになった可能性が示唆されるとともに、それぞれのグループにおいて、観察結果の共有や協働での意味の構築が活発に行われている様子を捉えることができた。個人で観察を行い、それを言語化して他者と共有し、協働で意味づけを行っていくという手順を美術作品と日常的な対象の双方に関して経ることにより、対象そのものに関する理解の構築だけでなく、他者との視点の違いに関する気づきや、自身の立場や文脈、伝える相手によってももの意味づけが変化することに関する気づきが生じていたと言えよう。

一方で、ワークショップ中においては頻繁に見られた、観察結果に対する背景や要因の推測、ストーリーの構築といった解釈については、ワークショップの前後における頻度の差を見ることはできなかった。今後この点については、例えばグループごとに分けて傾向を見るなど、プロセスと合わせて包括的な検討を行う必要があると考えられる。また、ワークショップ内のプロセスに関しても、Okada & Simon (1997), Miyake (1986), Shirouzu, Miyake, & Masukawa (2002)などを参考に、今後より詳細に対話の内容を分析することにより、美術作品との関わりが、日常の対象に関する知覚や理解に対してどのような影響を与えうるかという点を捉えることができると考えている。

文献

- Cupchik, G. C., Vartanian, O., Crawley, A., & Mikulis, D. J., (2009). Viewing artworks: Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition*. 70, 84-91.

- Danto, A. C., (2013) *What art is*. New Haven, UK: Yale University Press. (ダントー, A. C. 佐藤一進 (訳) (2018) アートとは何か-芸術の存在論と目的論 人文書院)
- Goodman, N. (1976). *Languages of art (Rev. ed.)*. Indianapolis, IN: Hackett. (グッドマン, N. 戸澤義夫・松永信司 (訳) (2017) 芸術の言語 慶應義塾大学出版会)
- Hein, G. E. (1998), *Learning in the Museum*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1992), *Museums and the Shaping of Knowledge*, London: Routledge.
- Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18(1), 99-132.
- Housen, A. (2007). Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. In P. Villeneuve (Ed.), *From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century*. The National Art Education Association, Reston, VA.
- 古藤 陽・清水 大地・岡田 猛 (印刷中). 美術の既有知識の活性化による非美術の対象への美的な解釈の促進 認知科学
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489-508.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-177.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 美術編
- Moorman, M., Hensel, D., Decker, K. A., & Busby, K. (2017). Learning outcomes with visual thinking strategies in nursing education. *Nurse Education Today*, 51, 127-129.
- 西村 清和 (2011). プラスチックの木でなぜ悪いのか-環境美学入門- 勁草書房.
- Okada, T., & Simon, H. A. (1997). Collaborative discovery in a scientific domain. *Cognitive Science*, 21, 109-146.
- Reilly, J. M., Ring, J., & Duke, L. (2005). Visual thinking strategies: a new role for art in medical education. *Family Medicine*, 37(4), 250-252.
- Shirouzu, H., Miyake, N., & Masukawa, H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science*, 26, 469-501.
- Silverman, L. H. (1995). Visitor meaning - making in museums for a new age. *Curator: The Museum Journal*, 38(3), 161-170.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2001). Spending time on art. *Empirical Studies of the Arts*, 19(2), 229-236.
- Stokes, P. D. (2001). Variability, constraints, and creativity: Shedding light on Claude Monet. *American Psychologist*, 56(4), 355-359.
- Stokes, P. D., & Fisher, D. (2005). Selection, constraints, and creativity case studies: *Creativity Research Journal*, 17(2-3), 283-291.
- 高木 紀久子・岡田 猛・横地 早和子 (2013). 美術家の作品コンセプトの生成過程に関するケーススタディ 認知科学, 20(1), 59-78.
- Yenawine, P. (1999). Theory into practice: The visual thinking strategies. Paper presented at the conference, Aesthetic and art education: A transdisciplinary approach, Lisbon, Portugal.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies*. Harvard University Press. (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)