

ミュージアムにおけるモノによる学びの再考  
—アクセシビリティと対話に着目して—

山本 桃子

## 凡 例

- ・本文中の年代は西暦によるが、適宜、元号表記を（ ）内に補った。
- ・本文引用中の下線による強調は、原則としてすべて筆者によるものである。そのほか、点や下線による強調が原著者による場合には、その都度記載した。
- ・各章の注記は章末にまとめた。

### 記号

- 「 」(1) 文献・資料などから引用した箇所を示す。
  - (2) インタビューやアンケートなどの調査データから引用したテキストを示す。
  - (3) 引用・参考文献などにおいては、和文論文名や調査名を示す。
- 『 』(1) 上述の「 」によって示されたものに、さらに「 」が付いている場合には『 』に括って示す。
  - (2) 引用・参考文献などにおいては、和文書名・雑誌名を示す。
- ( ) (1) 本文中において、引用文献の著者名、出版年を示す。また、引用元が欧文の場合、( )内に欧文表記を示す。
  - (2) インタビューやアンケート調査などの調査データから引用したテキストの文中において、筆者が説明のために補足した部分を示す。

## もくじ

### 序章

1.	本研究の課題	.....	1
2.	本研究の射程—「フォーラムとしてのミュージアム」をめぐって・・		3
2.1.	フォーラムとしてのミュージアムという概念の登場およびその影響・		3
2.2.	フォーラムとしてのミュージアムという概念—公共性をめぐって	・	5
3.	本研究の意義	.....	6
4.	先行研究と本研究の位置づけ	.....	8
4.1.	博物館における来館者	.....	8
4.2.	博物館における教育とその手法	.....	10
4.3.	博物館におけるモノと対話	.....	11
5.	研究方法	.....	13
6.	基本用語	.....	16
7.	本研究の構成	.....	17

### 1章 日本のミュージアム概要とイメージ

1.	データから見る日本のミュージアム	.....	23
1.1.	日本のミュージアムの傾向—施設数と種類	.....	23
1.2.	日本のミュージアムの来館者傾向	.....	26
2.	文化イベントの開催数とミュージアムにおける共催	.....	27
2.1.	ミュージアムと図書館における諸集会の実施回数	.....	27
2.2.	ミュージアムでのイベントにおける関係機関との共催状況	.....	29
2.3.	指定管理者制度下におけるイベント事業	.....	30
3.	ミュージアムへのイメージ	.....	33
3.1.	大学博物館に対するイメージ調査から	.....	34
3.2.	大学生調査から	.....	35
4.	フォーラムとしてのミュージアム	.....	39

### 2章 日本のミュージアムの成り立ちと教育

1.	日本におけるミュージアムと教育	.....	45
1.1.	法制度	.....	45
1.2.	先行研究に見る博物館の教育的意義	.....	46
2.	明治・大正期のミュージアム	.....	49
2.1.	明治の博物館成立	.....	49
2.2.	棚橋源太郎の教育理論	.....	55

3.	昭和期のミュージアム	.....	60
3.1.	社会教育施設としての博物館	.....	61
3.2.	博物館施設数の増加	.....	62
3.3.	伊藤寿郎による博物館3世代の分類	.....	63
3.4.	博物館教育の特徴とその内容の検討	.....	65
<b>3章</b>	<b>ユニバーサル・ミュージアムについての検討</b>		
1.	ユニバーサル・ミュージアムの概念	.....	78
2.	日本におけるユニバーサル・ミュージアムの展開	.....	79
3.	ソーシャル・インクルージョンとユニバーサル・ミュージアム	.....	82
4.	国内のユニバーサル・ミュージアムの取り組み	.....	87
4.1.	国立民族学博物館「さわる文字さわる世界一触文化が創りだすユニバーサル・ミュージアム」	.....	89
4.2.	大原美術館「チルドレンズ・アート・ミュージアム」	.....	93
4.3.	東海大学「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」	.....	98
5.	ユニバーサル・ミュージアム実現のための視点	.....	103
<b>4章</b>	<b>フィンランドのミュージアム</b>		
	<b>—心理的安全性に配慮した学びの機会の提供</b>		
1.	多文化共生社会を目指すフィンランド	.....	113
2.	教育と文化プログラム	.....	116
2.1.	教育文化省とミュージアム	.....	116
2.2.	ナショナルコアカリキュラムと児童福祉法	.....	117
2.3.	アート・テストーズ・キャンペーン(ATC)	.....	120
3.	インタビュー調査概要	.....	124
4.	EC インタビュー結果と分析	.....	126
4.1.	多角的なアクセシビリティ	.....	127
4.2.	子ども（乳幼児）の来館奨励	.....	129
4.3.	学校教育支援	.....	135
4.4.	楽しさ・居心地のよさの重視	.....	139
5.	フィンランドのミュージアムにおける心理的安全性	.....	144

<b>5 章</b>	<b>博物館教育におけるモノに触れることの意義—OBL の独自性</b>	
1.	博物館における学びとは	156
2.	モノから学ぶという行為について—古典からの示唆	159
3.	モノから学ぶ行為の偶発性	161
4.	モノを用いて学ぶことを指すことば—その特徴と差異	164
4.1.	実物教授	164
4.2.	ハンズ・オン	165
5.	ハンズ・オンと構成主義	168
6.	OBL の特徴—先行研究による 4 つの主題と ICOM2019 での議論から	170
7.	ミュージアムにおける学習のプロセス—対話の可能性	174
8.	OBL の意義—対話の場としてのミュージアム	175
<b>6 章</b>	<b>大学博物館における Object-based learning の教育機能</b>	
	<b>—イギリス大学博物館の事例から</b>	
1.	イギリスの大学博物館	184
1.1.	大学博物館を対象とする根拠	184
1.2.	イギリスを対象とする根拠と先行研究	186
1.3.	本章の構成	189
2.	イギリスのミュージアムをめぐる現状	190
3.	イギリスの大学博物館コレクションの多様性	195
3.1.	オックスフォード大学	195
3.2.	グラスゴー大学	203
4.	ロンドン大学 UCL の大学博物館群	209
4.1.	ロンドン大学博物館 3 施設の概要	209
4.2.	インタビュー調査概要	210
4.3.	ロンドン大学の OBL	211
<b>7 章</b>	<b>大学博物館における学習機会の検討</b>	
	<b>—対話を取り入れたボランティア活動の事例から</b>	
1.	日本の大学博物館	223
1.1.	日本の大学博物館の現状と課題設定	223
1.2.	国内大学博物館の先行研究検討	224
1.3.	本章で用いる語句の定義	226
1.4.	対象と分析方法	229
2.	東京大学総合研究博物館	229
2.1.	東京大学総合研究博物館資料の多様性	229

2.2.	IMT の展示空間の特徴とその理念	・ ・ ・ ・	232
2.3.	複合教育プログラム「アカデミック・アドベンチャー (AA)」	・ ・ ・	234
3.	アカデミック・アドベンチャーに参加する学生ボランティアの意識	・ ・	236
3.1.	調査の概要	・ ・ ・ ・	236
3.2.	結果と分析	・ ・ ・ ・	237
4.	「マチカネワニ」の絶滅理由を想像するアドベンチャーの実践	・ ・ ・	242
4.1.	マチカネワニのアドベンチャー	・ ・ ・ ・	242
4.2.	アドベンチャーのねらいと特徴	・ ・ ・ ・	243
5.	AA の学びの特徴	・ ・ ・ ・	244
5.1.	ボランティアの学びの循環	・ ・ ・ ・	244
5.2.	学生ボランティアの陶冶	・ ・ ・ ・	246
6.	ミュージアムにおける「対話」による学びの開拓	・ ・ ・ ・	247

## 結論

1.	各章のまとめ	・ ・ ・ ・	255
2.	全体の考察	・ ・ ・ ・	259
3.	今後の課題	・ ・ ・ ・	263

## 付録

1.	ハンタリアン博物館 MuSE プログラム「ダイアウルフ」全訳 (英日)
2.	インターメディアイト意識調査

## 参考文献

## 図表リスト

## 序章

### 1. 本研究の課題

本論は、ミュージアムの社会的な役割を博物館教育の観点から再考し、ミュージアムにおける学習活動の中核である「モノによる学び」の現代的な意義を問い直すものである。

昨今グローバル化により、人、モノ、金、文化が相互不可分に絡まりあい<sup>1</sup>、それらがミュージアムの社会的機能にも多大な影響を及ぼしてきたことは、紛れもない事実である。複雑化する社会問題や文化課題にどのようにコミットすべきか、世界規模でミュージアムの機能への関心が高まっている。

社会的機能をめぐる代表的な議論として、「 temple (神殿) としてのミュージアム」と「 forum (議論の場) としてのミュージアム」という2つの相反する概念<sup>2</sup>を、ミュージアムがどのように咀嚼し実行していくか、というテーマがある。日本においては、長らく保存志向、すなわち temple としての側面が重視されてきた。

ところが、近年各国では forum の機能に注目が集まっている。21世紀ミュージアム・サミット(2004)に登壇したシカゴ美術館長のジェームズ・クノーは、ミュージアムを「文化のアイデンティティという、単純化し過ぎた概念に対して疑問を持つタイミングを与える場」<sup>3</sup>と位置づけた。「疑問を持つ」という点に焦点を絞れば、ただ聖物を一般に供する temple よりも、来館者の様々な意見が飛び交う forum としての機能が求められていることは明らかである<sup>4</sup>。

「forum としてのミュージアム」では、ミュージアムの核であるコレクション(モノ)の活用が肝となる。なぜならば、forum の実現のためには、ミュージアムに集まる多様な人びとの議論の糸口となるモノの存在が不可欠であり、これまで単なる鑑賞対象であったモノに、人びとをつなぐ媒介としてのはたらきが期待されるためである。

来館者やスタッフが言葉を交わして互いの意見を交換する場、という意味において、forum は対話の場と同義である。その対話の場において、ミュージアムの核であるモノは人びとの間でどのような役割を果たすのか、これが本論の研究関心である。

インターネットの発展により、他者とつながる(関係性を築く)ことはますます容易になっているが、自分と異なる価値観と出会う場は多くはない。多様な価値観を認め合う包摂的な社会の実現に向け、希少なモノを通じた未知なる価値観との出会いの場として、ミュージアムはこれからの時代に存在感を発揮していく必要がある。そのために、本論では、日本のミュージアムは学びの場として社会でどのような機能を果たしうるか、という問いを、博物館教育の最も基本的な特性である「モノによる学び」に着目して検討する。

社会の変化にミュージアムはどのように対応すべきか、という主題は世界のミュージアムがまさに直面している課題であり、現場からも様々な声が上がっている。一例として、2019年の国際博物館会議(ICOM)京都大会で新たな“Museum”の定義が議題として提出されながら、さまざまな議論が交わされた結果、採決に至らなかったことは記憶に新しい。

このように、ミュージアムの理念が社会の変化に大きく影響されている事実を鑑みると、公共の社会的施設でありながら、その存在は揺るぎないものであるとは言い難い。したがって、ミュージアムの原点であるモノによる学びという点に立脚しながら、その社会的意義を再度検討する必要がある。

日本のミュージアムは、これまで、歴史的な経緯から保存・収集が重視されており、アクセシビリティ（利用のしやすさ）に課題があった。とりわけ現在、ミュージアムは高齢者の利用が多い一方で、若者の利用は必ずしも多くないことが指摘されている。日本のミュージアムが社会でより広く利用されるためには、施設の設備や建物の立地といった要素だけではなく、ミュージアムが来館者に対してどのような側面を重視して対応するかという可視化されにくい要素の実証的な検証が不可欠である。その点が、これまでの研究で不十分であったことは否めない。

さらに、2003年の地方自治法改正による指定管理者制度導入や2018年の文化財保護法の改正を契機に博物館の危機<sup>5</sup>が叫ばれ、博物館制度や学芸員制度の変革などミュージアムのあり方そのものを根本から考え直す議論がなされる<sup>6</sup>など、制度面においても現場レベルにおいても変化のタイミングを迎えている。まさに、ミュージアムが社会的にどのような役割を果たすべきなのかという研究は、喫緊の課題なのである。

以上の問題意識から、本論文では、3つの課題に取り組む。

第一に、ミュージアムへのアクセシビリティについて、一般の認識および歴史的経緯の検証によって実証的に明らかにする。

まず、人びとのミュージアムに対するイメージの検討とその背景にある博物館教育の歴史的変遷について分析する。現代の日本においては、欧米に比べてミュージアムが「敷居の高い場所」として認知されている傾向にある。とりわけ複数の調査結果<sup>7</sup>から、若年層においてその傾向が顕著である。

では、実際に人びとはどのような点に「敷居の高さ」を感じているのだろうか。また、ミュージアムという仕組みが輸入された明治以降、国内博物館において教育普及活動はどのように位置づけられてきたのだろうか。歴史的経緯を踏まえて、日本のミュージアムにおけるアクセシビリティについて検証していきたい。

第二に、国内における「ユニバーサル・ミュージアム」の取り組みの特徴と、今後の展望を明示する。ユニバーサル・ミュージアムとは、誰もが利用しやすいユニバーサルデザインの理念から出発した、すべての人にやさしく開かれた博物館づくりを目指す考え方<sup>8</sup>である。

在留外国人の増加や人口の高齢化が加速するわが国において、地域コミュニティの拠点として、国籍や年齢の異なる人びとが気軽に集える場を目指すことは、公共施設としてミュージアムが取り組むべき重要課題のひとつである。1990年代に国内でユニバーサル・ミュージアムの概念が提唱されて以降、各館で独自の取り組みが行われており、異文化理解や地域活性の観点からもミュージアムは注目されている。本論では、国内での実践の蓄積や海外



の事例を検討し、誰もが気兼ねなく通える「ユニバーサル・ミュージアム」の実現に向けた示唆を提示する。

第三に、ミュージアムにおける学習活動の中核である「モノによる学び」の現代的な意義の再考を、対話および協働に着目して行う。人びとのアクセシビリティが向上したその先に、どのような学びを来館者に提供していくのか、この点を考察するために、ミュージアムが提供する教育プログラムや学習機会の再考を試みる。すなわち、ミュージアムにおける学習活動の中核である「モノによる学び」の現代的な意義を、モノを介した来館者のコミュニケーションに着目して検討する。

とりわけ、近年注目されているオブジェクト・ベースド・ラーニング（object-based learning：以下 OBL）に焦点を当てて、モノによる学びの現代的意義について考察する。OBLは学習環境にモノ（オブジェクト）を積極的に組み込む教育方法であり<sup>9</sup>、デジタル化が難しい手触りや質感といった「モノそのもの」に付随する情報の価値とともに、改めてその重要性が見直されている。

上記の課題を、一部フィンランドやイギリスの事例と比較しながら論じていく。

ここで、本論で用いるミュージアムについての定義及び取り上げる対象について説明しておきたい。

本論は、ミュージアムの社会的機能と学びの形態を、モノと人びととの関わり方に着目して論じることを目的とし、歴史博物館から現代美術館まで館種の枠を超えた広範囲なミュージアム論の展開を目指す。そのために、博物館と美術館を研究対象とし、それらの総称として「ミュージアム」の語句を用いる。これは ICOM の定義<sup>10</sup>に倣い、ミュージアムを過去と現在を結びつけるものを未来に向けて残していくための非営利の常設機関として位置づけるものであり、その性質はコレクションの種類に左右されないためである。また、過渡期にある日本のミュージアムを俎上に載せてその学びのあり方を検討するに当たり、細分化された各論ではなく、博物館と美術館を「ミュージアム」という概念の下に包括的に扱う必要があると考えた。

本論では博物館法の「登録博物館」や「博物館相当施設」だけでなく、「博物館類似施設」も含む館種や設置者の分類を超えたミュージアム総体について論じる際に「ミュージアム」と記載する。ただし、2章の日本の博物館成立で過去の記録について言及する場合や、特定の博物館を想定して論じる際には、「博物館」と記す。

## 2. 本研究の射程—「フォーラムとしてのミュージアム」をめぐる

### 2.1. フォーラムとしてのミュージアムという概念の登場およびその影響

はじめに本論の重要な概念である「フォーラムとしてのミュージアム」について言及する。

ヨーロッパの歴史を垣間見ると、例えばフランスでは18世紀に登場したミュージアムが20世紀まではその利用が芸術家や芸術を志す学生に限られていた<sup>11</sup>。つまり、公共施設とし

て社会に登場することと広く誰もが利用できる場となることは同義ではなく、一定の社会努力が必要であった。こうした努力の一環として、ミュージアム関係者の中でその社会的機能が議論され、「フォーラムとしてのミュージアム」が提起されるようになった。

前出の「テンプルとしてのミュージアム」と「フォーラムとしてのミュージアム」は、アメリカの美術史家ダンカン・キャメロンが1970年代に提唱した概念である。キャメロンの主張は「フォーラムとは議論が戦わされる場所、テンプルは勝ち誇った者が居座る場所である。前者はプロセスであり、後者は結果である」<sup>12</sup>というもので、抵抗や革新はフォーラムにのみ可能である、とその有用性を論じた。しかし、「フォーラムとしてのミュージアム」の概念が登場して半世紀になるものの、人びとのミュージアムへのイメージは依然として「テンプル」に留まっている<sup>13</sup>。

その理由は、ミュージアムが帯びている政治性と無関係ではない。ミュージアムは、展示品を収集・保管するという明示的な役割のほかに、権力を誇示するための場でもある<sup>14</sup>。収集・保管の機能については一般の来館者に認識されている一方で、権力の誇示という側面では、どのような空間（ハコ）のなかにどんなモノを並べるか、という極めてプリミティブな手法でありながら、その意図に自覚的あるいは批判的な視線で臨める場合は多くない。つまり、来館者は常にミュージアムの少なからず政治性を帯びた空間に晒されている<sup>15</sup>。

一方、イギリスのヴィクトリア&アルバートミュージアムの館長を務めたマーク・ジョーンズは、ミュージアムの魅力の要素の一つは「聖なる空間」であると指摘した<sup>16</sup>。その理由を、「キュレーターがあまりに俗っぽく、軽率であるとみなされるのであれば、そしてミュージアムがあまりに商業的であるとみなされるのであれば、なくてはならないオーラが失われる」<sup>17</sup>ためであると語り、ミュージアムの社会的な存在意義が「テンプル」として世間に認知されることで保たれている側面があるという見解を示した。

もちろん、貴重な文化財を保存・展示しているという意味において、「テンプルとしてのミュージアム」の性質を否定しているわけではない。ただし、あまりにも「聖なる空間」としてのイメージが強固なものになると、一般の人びとにとって存在意義は理解されつつも足の向かない場所として認識され、結果的にミュージアムが社会から離れた存在になってしまうのではないか、という懸念がある。

また、多文化共生が叫ばれる現代において、異なる価値観に遭遇した際に相互の違いを認めつつ受け入れる態度の醸成は、重要な社会課題の一つである。ミュージアムでのモノを媒介とした来館者の対話の促進は課題解決の一助となり、対話による相互理解は社会から要請されるミュージアムの新たな社会的機能であると言える。貴重な物品を一般公開するミュージアムの「テンプル」としての機能が次世代への文化継承において重要であることは明白であるが、文化を手がかりに来館者が自己の認識を表明して他者の認識にも耳を貸す「フォーラム」の機能も、異文化理解や多文化共生を目指すこれからの社会に強く求められる要素であると考えられる。

これまでの日本の状況を鑑みると、明治期に西欧から「博物館」というシステムが輸入さ

れ、1960年代に施設数が爆発的に増加し、1990年代以降に誰もが利用できる「ユニバーサル・ミュージアム」化が叫ばれるようになった経緯がある。また、先述のとおり日本は諸外国に比べて保存志向の傾向にあり、近年では公開志向となりつつあるものの、コミュニケーションに関しては依然として施設内における「静寂」を固守している<sup>18</sup>。

ただし、国内において「フォーラムとしてのミュージアム」が世間に全く認知されていないかと言われれば、そうではない。文化庁が2020年に行った「文化に関する世論調査報告書」のなかで「文化芸術活動を共に行うことを通して障害者や高齢者など社会的に孤立しがちな人との交流を深め、コミュニティを強くしていこうとする考え方があることを知っていますか」という設問に対し、19.1%が「はい」と回答しており<sup>19</sup>、このことから文化芸術活動を交流の場として認識している人たちが5人に1人の割合でいることがわかる。

このように市民の認識としては一定層に浸透しているものの、実態としては「交流」の場として誰もが利用できる状態にはないのが現状である。障がい者や外国人観光客など、マイノリティに向けた施設整備は進んでいるものの、入場料の高さやミュージアムの来館者対応での課題が散見される日本のミュージアムは、誰もが気軽に訪れることのできる交流の場となっているとは言い難く、フォーラムへの取り組みは道半ばであると言わざるを得ない。このギャップを埋めるには、対話の重要性を検討する必要がある。

## 2.2. フォーラムとしてのミュージアムという概念—公共性をめぐって

フォーラムとしてのミュージアムを考えるうえで、「公共性」は重要な鍵概念となる。本論ではミュージアムの社会的な役割を再考するために、その公共性に着目して分析を進める。ミュージアムが公共施設であることは周知の事実であるが、その公共性はどのように担保されているのか、ということが議論される機会は少ない。

ここで問題にしている公共性とは、公園や図書館のように街なかにある誰もが出入りできる場、という物理的アクセスに代表されるハードな公共性のみではない。むしろ、同じ空間のなかで互いに他者である市民同士がどのように関わるかといった振る舞いや身振りに着目したソフトな公共性<sup>20</sup>である。ソフトな公共性が担保された公共の場とは、他者が多様な差異を前提に関わりあう場である。この点に着目すると、公共性は設置者による努力はもちろん、市民一人ひとりの心構えや行動に支えられていると言える。

そこで、本論の前半では「公共の場」としてのミュージアムの実現のために、来館者に焦点を当ててそのアクセシビリティに着目する。多くのミュージアムにおいて、様々な来館者の物理的なアクセスの可否、すなわちアクセシビリティの課題は認識されているものの、「他者が多様な差異を前提に関わりあう」ソフトな公共の場としての機能は、十分に認知されていない。

また、「フォーラムとしてのミュージアム」をどのように実現するか、という課題は、どのようにして多様な人びとをミュージアムに招き入れるか、というアクセシビリティに関わる主題も内包している。なぜならば、対話や協働の場としてのミュージアムの機能をより

充実したものにするためには、性別や年齢を超えた多様な人びとの存在が不可欠であるからだ。無論、ミュージアムが従来の来館者層にとって魅力的な施設であり続けることも重要ではあるが、若年層や子育て世代など、これまでミュージアムを訪れる機会が少なかった人びとをミュージアムに呼び込むことが、様々な立場からの意見が飛び交う活発な「フォーラム」の実現の鍵になると考える。

また、本論の後半では公共の場に集まった人びとの関わり合いに注目し、ミュージアム空間における対話による学びに着目した分析を行う。他者が多様な差異を前提に関わりあう公共の場を「ミュージアム」とした際には、そのなかでモノを介して生まれる対話の場は「フォーラム」となる（図0-1）。

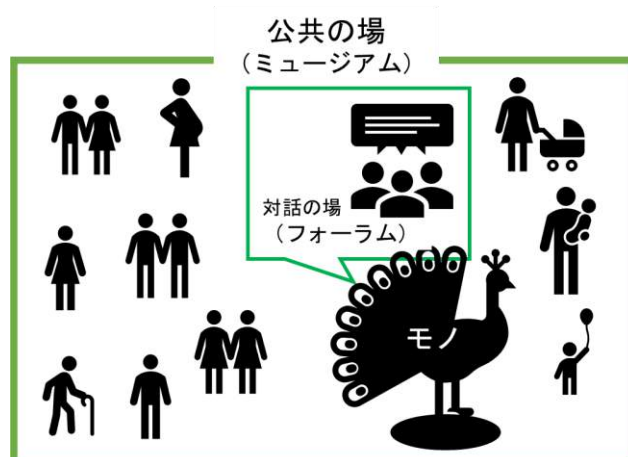


図0-1 本論の対象とする「フォーラムとしてのミュージアム」

日本のミュージアムが社会により広く需要されるためには、単に貴重なコレクションを保存・管理するだけでなく、公共の場としてのミュージアムをどのように実現するかという検討が不可欠である。そのためには、多様な人びとが集う空間を目指すだけでなく、ミュージアムを訪れた人びとたちの関わりあい、すなわち対話の媒介として「モノ」をどのように活かすか、という現代の文脈でのモノによる学びの問い直しが必須である。

### 3. 本研究の意義

本論の意義は、3点ある。

1点目は、ミュージアムにおけるモノによる学びという基本的な事象を、対話や協働に着目して再考している点である。インターネットをはじめとするIT技術の進歩により、現代はかつてないほど情報へのアクセスが容易になっている。大高（2012）は、博物館教育の意義を「ITの進展による豊富な間接的経験の機会に恵まれる一方、多忙でモノを鑑賞するという直接的な経験の機会が乏しい人々に、博物館の展示が鑑賞経験の機会そのものを提供する」<sup>21</sup>ことであると位置づけた。

このように、近年インターネット上の画像検索や動画視聴によって間接的な経験が簡便

になる一方で、相対的にミュージアムを訪れて作品を鑑賞するという直接体験の持つ価値や重要性も変化している。

モノによる学びは博物館教育の最も古典的な学習スタイルのひとつであるが、その重要性は世界規模で人びとの実感するところとなっている。とくに昨今 COVID-19 のパンデミックにより、展示空間をめぐるオンライン配信やデジタル・アーカイブによる収蔵品の公開が盛んになったことで、逆説的にモニター越しでは得られない質感や質量といった「モノと直接対峙した体験」が、デジタルでは代替し得ないことが実証されている。つまり、デジタル技術が進歩した現代においてこそ「モノによる学び」を改めて見直す必要がある。

本論の2点目の意義は、ミュージアムの変革期において改めて「モノによる学び」という基本的な行為を問い直すことにより、多文化共生や異文化理解などの複合的な視点から、現代社会におけるミュージアムの機能を再考する点である。既存の研究では、博物館行政や文化財保存等の観点から「博物館の危機」が発信される一方で、博物館教育の観点からミュージアムを社会のなかでどう位置づけるか、という点を論じた研究は乏しい。また、多くの場面で用いられる「フォーラムとしてのミュージアム」の概念について、その実現を教育の観点から考察した先行研究はない。

暮沢 (2007) は、ミュージアムの現代的課題として、ジェームズ・クリフォードの「相互接触」<sup>22</sup>の概念を用いながら次のように指摘した。すなわち、歴史的にも地理的にも分割されていた民族が相互に接触をくり返す「相互接触」の現場では、必然的に社会的・文化的な問題が露呈するものであり、今日のミュージアムはその接触領域として重要な意味を持つ<sup>23</sup>。このように、ミュージアムの社会的な重要性は、グローバリゼーションが席卷する現代においてますます高まっている。

さらに昨今、文化を規定する要因が複雑化している。例えば、「文化の盗用 (Cultural Appropriation)」<sup>24</sup>という事象が欧米を中心にたびたび話題に上っているように、インターネットによって誰もが情報発信できるようになった結果として、個人のアイデンティや文化的背景がイデオロギーとともに前景化し、自文化と他文化の境界は限りなく曖昧になっている。

以上のような文化に対する人びとのまなざしの変化もまた、ミュージアムの変革のひとつの機運である。本論では直接扱うことはしないが、2021年現在も世界を席卷している COVID-19 のパンデミックもまたミュージアムのパラダイム・シフトの契機となるだろう。

このように、ミュージアムが変革期を迎えている現代において、複数のミュージアムにおけるモノによる学びを再考することは、博物館教育論のみならず、博物館学においても重要な示唆を得られると考えた。

本論の3点目の意義は、国内外の大学博物館の教育普及活動を扱っている点である。国内の大学博物館については、西野 (1996) による総論や寺田 (2011) によるモバイルミュージアムによる資料活用の検討がなされているが、ミュージアムにおける学びの観点から大学博物館を対象とした研究は少ない。さらに、海外の大学博物館に関する研究に関しては、

高倉・安高(2014)の日中韓の事例を対象とした一部を除き、国内ではほとんど研究がなされていない実態がある<sup>25</sup>。そこで、本論ではイギリスの大学博物館における学生参加プログラムや日本の大学博物館の教育活動の事例を交え、新たな学習モデルの構築を目指す。

前節で述べたように、ミュージアムは常に「聖と俗のジレンマ」に晒されており、対話の場としてミュージアム内で会話を活性化させた結果、従来の来館者層が離れてしまっただけでは本末転倒である。すなわち、「展示室内を会話可とする」といった単純な方策では「より多くの人びとが利用できるように」という本研究の目的に対して意味を成さない。この懸念を解消するために、本論ではモノを用いた学習と対話の検討について、大学博物館を主対象として分析を行う。大学博物館を対象とする理由は2点あり、第一に実験的な試みが許容される点、第二に資料の多様性である。

最も重要な点は、大学博物館の実験的精神である。西野が既存のミュージアムと異なる「大学博物館独自の使命」<sup>26</sup>で説いているように、大学博物館は大学という高等教育機関の内部施設として、教育に関して一般のミュージアムに比べ先駆的あるいは試験的な試みが許容される土壌を有している。さらに、大学博物館の資料の多様性に関しては、文理問わず様々な学部を擁する総合大学の大学博物館においては自然科学分野の動植物標本から人文科学分野の考古資料まで、分野横断的な独自のコレクションが形成されている。

本論で対象とする大学博物館は学内の学術標本を総括的に管理している総合大学の附属機関であり、その多様な資料の活用方法を提示することで、特定の資料の性質や種別に依らない、一般のミュージアムにも応用可能な博物館教育の指針が示せると考えた。

#### 4. 先行研究と本研究の位置づけ

本節では、多岐にわたる博物館研究のうち本研究に関わる来館者や教育手法、対話に着目した先行研究を取り上げ、先行研究の到達点と残された課題について論じ、さらに本論の位置づけと分析に用いる理論的枠組みを提示する。

これまで、わが国のミュージアムの教育機能は主に博物館学、および博物館教育論の領域で議論が重ねられてきた。以下では、本研究につながる各領域の研究動向をまとめながら検討を進めていく。

なお、先行研究では本論で「ミュージアム」と記載している ICOM の定義に準ずる施設を「博物館」として表記しているものが散見されるため、先行研究内で用いられている表記をそのまま引用する。

##### 4.1. 博物館における来館者

はじめに来館者、すなわち市民と博物館との関わりに着目した先行研究の動向を概観する。菅井(2011)は日本の博物館像について『何のための機関であるのか』を示す博物館像よりも、『博物館そのもののあり方/活動姿勢』を示す博物館像を論じることを重視していくことへの転換が生じている<sup>27</sup>と、近年のわが国における博物館論の変容について指摘し

た。この菅井の指摘は、明治期から近年までの日本の博物館像の変遷について総括したものであり、当初「何をする機関なのか」という機能に着目した博物館像が語られることが多かったものの、戦後は「どのような機関であるべきか」という活動姿勢やその哲学に関する議論が中心となった博物館研究の関心の変化について言及している。

当該研究において特筆すべきは、近年の博物館における学びを捉える鍵として「市民の知」という新たな概念を提唱した点である。菅井は市町村立博物館を対象とし、人びとが自らの対象物への関わり方を再構築して見出した「身近さ」に価値を置いている点に着目し、市民による「身近な知」の構築が今後の博物館の社会的機能として重要となることを示唆した<sup>28</sup>。これにより、従来の専門家による教授とは異なる性質の、市民の身近な学びを後押しするミュージアムのあり方の重要性が示された。同時に、ミュージアムをめぐる問題構造について、根本的かつ本質的な問題を考えていくための当事者である市民の「価値観・関わり方を貫く理論的・思想的基盤は未だ脆弱である」<sup>29</sup>点も指摘された。

また、駒見（2015）も同様に、博物館が社会に存在する意義について認識を、博物館関係者のみならず市民レベルまで広げていく必要性を説いた。「理念と使命を見据えた機能の発揮こそ、博物館の存在を価値あるものに位置づけ、公衆社会での定着と発展を保障する出発点となろう」<sup>30</sup>と論じたように、現代の博物館は社会的使命だけでなくその理念についても自覚的になる必要があることが指摘されている。このように、近年の議論を整理すると、博物館が社会から独立して存在するのではなく、人びとのニーズや状況に適応したミュージアムのあり方が問われていることは明らかである。

では、実際にどのようなニーズや状況に晒されているのか。吉荒（2014）は近年のグローバリゼーションの影響に着目し、昨今のミュージアムが置かれている状況を「人々の移動」「文化の移動」「グローバル企業のミュージアムへの介入」「新自由主義における市場の原理のミュージアムへの侵入」の4点から検討した<sup>31</sup>。グローバリゼーションによって人、モノ、金、文化が混沌と混ざり合い、ミュージアムの社会的機能にも多大な影響を及ぼしていることは、紛れもない事実である。

その過程について、吉荒は「ナショナル・アイデンティティーを育てあげてきたはずのミュージアムが（中略）国家という枠を超えて生き残ろうとしている現状、これを利用しようとする超国家企業のパワー、そして文化の真の受け手である地域の人々との関係再構築の必要性」<sup>32</sup>を論じ、グローバル化によって目まぐるしく変容する現代において、文化の真の受け手である地域の人びと、すなわち市民とミュージアムとの関係を再構築する必要性を説いた。さらに、関係の再構築に向けたミュージアムのあり方として「多様で開かれたナラティブ、様々な他者との出会いを促すナラティブを目指しながら、文化受容者であるオーディエンスとのコミュニケーションがたやすくなるように心がけること」<sup>33</sup>が求められるとし、ミュージアムが多様な他者との出会いの場、さらに対話の場として機能する必要があることを指摘した。

吉荒が「文化受容者であるオーディエンス」と形容した来館者について、あらゆる訪問の

障壁を取り去り、多様な来館者の来訪を目指す理念が「ユニバーサル・ミュージアム」である。ユニバーサル・ミュージアムは、1998年に当時神奈川県立生命の星・地球博物館の館長であった濱田隆士らによって提唱された概念であり<sup>34</sup>、前出のとおりユニバーサルデザインを指針としてすべての人にやさしく開かれた博物館づくりを目指す考え方である。

前出の駒見は、ユニバーサル・ミュージアムの実現に向けたポイントとして、以下の5点を挙げた。すなわち①ユニバーサルサービスに対する理念の確立、②ソフト面も含めたバリアフリー化、③心理的・生理的な負担を除去した環境整備、④あらゆる人を受容するためのシステムの構築、⑤楽しみながら娯乐的に学べる展示環境とプログラム<sup>35</sup>である。

このように、これからのミュージアムの目指す姿について、交流を重視してあらゆる人びとが楽しく通える学習施設である必要性が提唱される一方で、日本における「ユニバーサル」を巡る議論と実践が不十分であるという課題点も指摘される<sup>36</sup>。ユニバーサル・ミュージアムの需要は国内で高まっているものの、各ミュージアムがどのようにユニバーサル・ミュージアムの実現に取り組んでいくか、という具体的な方策について、美術館や博物館等の館種を越えた議論、さらには学芸員養成課程を擁する大学の取り組みをも交えた検討については、管見の限り行われていない<sup>37</sup>。

#### 4.2. 博物館における教育とその手法

次に、博物館教育論における博物館教育手法に関する先行研究を概観する。今日の博物館教育において主流な理論的背景となっている「構成主義」は、「学習とは新たな知識を植え付けることではなく、来館者がすでに持っている経験や情報をもとに自分なりの知識を構成するものである」とする考え方で、認知心理学者のジャン・ピアジェによる学習理論を博物館教育の専門家であるジョージ・E・ハインがミュージアムに援用したものである。

ハインは、博物館の教育的価値と可能性の探求に関して、来館者の興味をかき立てる経験とアクセシビリティ、およびミュージアム設備の充実は、必要条件ではあるが十分条件ではないと主張し、「一層複雑な仕事」<sup>38</sup>として博物館教育を構成する要素の複雑さを指摘した。そこで、本項では博物館教育における学習者支援の方法に着目して先行研究を見ていく。

奥本（2009）は、博物館教育が「情報伝達」から「学習者中心」へと変化し、それが現在の博物館教育研究のなかで一つの主流として定着していることを指摘した。その一方で、「学習者中心学習を支援する『学習支援』に移行していかなければならないと主張しているが、実践的な教育の在り方、学習支援の方法を提示するものではない」<sup>39</sup>と、学習者中心があくまで理想論に留まっている現状を問題視した。奥本は個別の学芸員の努力に依存している日本の現状を鑑み、博物館教育について知識や経験の乏しい館であっても効果的な教育が行えるよう、教育工学の観点からICTを利用した事前学習のための学習支援方略モデル（博物館認知オリエンテーションモデル＝COM）を提示した。

そのほか、松岡（2008）は来館者の学びに着目し、国内の歴史系博物館における学習プログラムの検証を行った。松岡は博物館教育の観点から、博物館における学びの主体性は「来



館者を取り巻く社会・文化的文脈に即したモノの解釈の仕方に基づいている」としたうえで、歴史系博物館においては主体的な学びの実践、評価方法等が有効であることを提示した<sup>40</sup>。

このように、博物館教育の重要性が高まり、博物館教育が担う社会的使命が多様化している一方で、具体的な学習支援の取り組みの実態について複数館を対象に実証的に明らかにした研究は少ない。そこで本論では、国内外の博物館をはじめ、美術館やデザイン・ミュージアム、大学博物館など多様なミュージアムを対象とし、各館がそれぞれのコレクションの性質を活かしてモノと来館者たちが交わる仕掛けをどのように配置しているのかを明らかにする。

#### 4.3. 博物館におけるモノと対話

最後に、博物館教育におけるモノの機能と、それに付随する対話の場としての博物館像を先行研究から明らかにする。博物館におけるモノと来館者の関わりについて、新見(2015)は「文化リテラシー」という概念を用いて次のように位置づけた。「(文化リテラシーは)様々なジャンルの諸芸術を、それぞれのやり方で楽しみ、味わい、人生や生活の糧にしてゆくこと」、また「理屈ではなく、身体で体験すること」であり、その醸成は生涯教育のより大きな広がりとして認識される<sup>41</sup>。すなわち、単なる文化的知識や経験の付与は博物館の目指すところではなく、展示資料を介した文化リテラシーの醸成こそが博物館の核となる使命である、と主張した。そのためにはモノを楽しむこと、つまりミュージアムを「心の遊び場」<sup>42</sup>とする観客自身の体験が肝要となる、と指摘し、学習者とモノの出会いを演出することの重要性を説いた。

また、従来の博物館教育論においても「モノ」の物質的な側面に注目した機能として、1)モノの観察力を養う、2)比較させる、3)専門家と素人のギャップを埋める、4)新しい発見や芽生えを支援する、という4点が挙げられており<sup>43</sup>、自発的で省察を重視しながら学ぶ場としてミュージアムが位置づけられている。このほか、ミュージアムにおけるモノを交えた対話型鑑賞法<sup>44</sup>では、「専門分野の学問体系に通じていない多くの博物館利用者に、個々の展示自体から物語を紡ぎだし、自分なりの意義を見いだせるようなリテラシー、解釈の技法を身につけてもらう」ことが重要であり、それが今後の博物館利用の可能性を広めることにつながる、と指摘されている。

これらの指摘は、博物館における学びのあり方をモノによって特徴づけているものの、いずれも来館者個人とモノの閉じられた関係性に着目しており、モノを媒介とした来館者同士の関わり合いについては言及されていない。一方で、前出の吉荒がナラティブ、すなわちミュージアムにおける人びとの物語りと対話の重要性を指摘しているように、「フォーラムとしてのミュージアム」の機能は、近年欧米を中心に再注目されている。

この観点は、現代の日本においては馴染みの薄いものであるが<sup>45</sup>、モノを媒介とする市中のフラットな議論の場として、過去に江戸時代の物産会が同様の機能を果たしていたという指摘がある。例えば、博物館の教育的意義について歴史的な観点から考察した福井(2009)

は、展示空間の変遷に焦点を当て、江戸時代の物産会から明治期の博物館の成立過程を実証的に明らかにした。そのなかで、江戸時代の展示空間が公共性を伴う言論空間として機能していた点に言及し「物産会の空間は、単に娯楽ばかりではなく、知識の受容、形成の主体としての市井の人びとの参加を可能とする展示空間であった」<sup>46</sup>と指摘した。

古今東西の多様なモノを展示するという点において現代の博物館と似た役割を果たしていた江戸時代の物産会は、誰もが自由に参画することができ、展示物の真偽に関する議論など、極めてフラットで開放的な言論空間が成立していた。このように、江戸時代に実現していた市民間のモノを媒介とする議論や問題提起の構図は、現代ではミュージアムはもとより地域や期間を限定して開催される芸術祭の場で一部再現されている。

近年、国内外の各地で開催されている芸術祭によって文化への市民参加が活発になっており<sup>47</sup>、このことから芸術祭が一般に広く浸透するとともにアート作品を媒介として市民が意見を交換することが珍しくなくなった昨今の状況が伺える。ただし、このような場は期間や範囲が限定されており、何より来場者が現代アートに親しんでいる限られた人びとの場合が多い。文化的な場における対話の試みはまだ端緒についたばかりである。

以上の先行研究の課題をまとめると、以下の3点になる。1点目は、現代の博物館像について博物館教育の歴史的変遷に着目して実証的に明らかにした研究が乏しい点である。近年の博物館論では、博物館が単独で存在するという認識は皆無であり、市民や社会といった施設外の人びとのニーズや状況に応じた視点が重要視されている。また、来館者の立場を尊重した博物館像と学習機会の提供が「博物館そのもののあり方」として論点になっている。

しかし、そもそもどのような経緯によって今日の博物館像が形成されたのかについての歴史的な観点からのアプローチは十分になされていない。なぜ欧米のように「身近な場所」として認識されず、緊張感を伴った「特別な場所」としてのパブリック・イメージが共有されるようになったのか、その歴史的な経緯については十分に明らかにされていない。

また、博物館教育を論じるに当たり、その可能性のみならず「博物館」という教育機関の歴史性や社会性を考慮したうえで議論する必要がある。その意味においても、来館者利用に着目した歴史的な分析が不可欠である。

2点目として、ミュージアムのあり方、すなわち理念の部分に議論が集中する一方で、分野横断的な方策の欠如が挙げられる。ユニバーサル・ミュージアムの実現やコミュニケーションの重視など、多様な人びとが集う場としてミュージアムへの注目が高まっていることは示されたが、具体的にどのような手法によって誰もが気軽に訪れるような場所を演出するのか、そのためにミュージアムの展示空間やスタッフはどのような点に配慮することが求められるのか、といった点についての検討は十分になされていない。また、ICTを活用した事前学習モデルや歴史系博物館における主体的な学びの有効性が提示されているものの、具体的な学習支援の方策について、複数の館種を対象に実証的に明らかにした研究は管見の限りない。

3 点目として、「モノによる学び」の意義について、現代的な問い直しが不十分である点が指摘できる。吉荒が提唱したように、近年社会のあらゆる場面で課題となっている孤立や断絶に博物館が取りうる手立ては、文化を介した人びとの交流や対話の創出である。そこで肉眼で捉える「モノ」のカンバセーション・ピースとしての価値が相対的に高まっている実態がありながら、いずれの先行研究も来館者個人に対するモノの影響に着目しており、モノを媒介とした来館者同士の対話の可能性についての言及は皆無である。

以上の点を踏まえ、本論では社会的なミュージアムのイメージや対話が生む学びの可能性といった抽象的な主題を、様々な種類のミュージアムを対象とし、理論研究の枠組みに留まらず可能な限り実証的に明らかにすることを旨とする。

わが国の実情として、博物館学芸員の社会的地位が諸外国に比べて低い事実からも明らかかなように、一般の人びとのミュージアムへの関心はそれほど高くはない。しかし、今後多文化共生社会や持続可能な社会を目指すうえでミュージアムの果たす社会的機能がますます重要になることは間違いない。

この社会的関心と社会的機能のギャップを埋める契機として、本論ではわが国における博物館像を明らかにし、諸外国の事例を参照しながら他の娯楽施設や教育機関では成しえない「ミュージアムだけにしかできないこと」<sup>48</sup>に焦点を当て、従来のモノを用いた教育を対話や協働といった文脈で捉えなおす。

また、これまで博物館研究は「来館者研究」「展示論」のように、独立した研究分野の各領域内において個別の事例に基づいた課題検討が行われてきた。詳細で専門的な議論が重ねられる一方で、前節で菅井が指摘したようにわが国の市民のミュージアムに対する理論的・思想的基盤は未だ脆弱であり、現代社会におけるミュージアムの機能を再考するためにはより巨視的な視点から捉える必要がある。本論では、博物館教育を主軸に各事例を相対化しながら包括的に議論していくことを目指す。

そのための理論的枠組みとして、アクセシビリティに関する 1~4 章においては社会構成主義、5~7 章のモノによる学びについてはハインの構成主義を採用する。前半部分では、社会構成主義によって人びとが抱くミュージアムへの認識に着目し、実際のミュージアム運営と人びとの認識の差を出発点に、そこで挙げられたアクセシビリティの課題について考察する。後半部分では、博物館教育におけるモノによる学びについて来館者自身が知識を組み立てる構成主義を下敷きとし、ミュージアムが発信した情報が正しく理解されているか否かという視点ではなく、来館者がモノをどのように認識するか、という偶発性を内包する学びに着目して分析を進める。

## 5. 研究方法

本論の研究方法は、実証研究を中心としながらその対象や研究課題によって各章で異なり、主に、①文献研究（1 章、2 章、5 章）、②ケーススタディ（3 章）、③フィールドワーク及びインタビュー（4 章：フィンランド、6 章：イギリス）、④参与観察及びアクション・

リサーチ（7章：東大総合研究博物館）、⑤質問票調査（1章、7章）である。

とりわけ、本論では、各種資料を参照しつつ、ナラティブなデータの質的分析を重点的に行った。質的分析を採用した理由は以下の通りである。本論のねらいは、従来の博物館像・博物館教育論のように、これまで自明のものとされてきた前提を、現代の文脈で問い直すことにある。そのため、既存の仮説が一般化可能であるか否かを検証する仮説検証型の研究とは異なる手法が求められる。また、事例研究においては対象とする国や館種が広範囲であることから、インタビューデータの属する具体的な文脈から個別に意味を解釈し、記述する必要が生じた。

また、本論では、日本のミュージアムを研究の射程としつつ、現代のミュージアムが抱える課題点に多角的にアプローチするために、国内の歴史的な時間軸による考察と海外事例に基づく異なる文化圏の視点を踏まえた考察を取り入れた。

本論で用いた研究方法と主に参照した資料について具体的に論述しておく。

1章では、現代のミュージアムの実態を明らかにするためのデータとして、2000年以降の文部科学省の「社会教育調査」を参照した。また、一般の人びとが抱くミュージアムのイメージを明らかにするために大学生63名を対象とした自由記述調査を行い、その結果をグラウンデッド・セオリー・アプローチの理論に基づいて質的に分析した。

2章では、歴史研究の観点から、明治より1990年代までの博物館教育の変遷を分析した。主な資料として、東京国立博物館編の『東京国立博物館百年史』（1973）や棚橋源太郎の『博物館教育』（1953）、伊藤寿朗の『市民のなかの博物館』（1993）などの一次資料を参照し、各年代の博物館教育がどのような意図で行われていたのかを明らかにした。

3章では、国内のユニバーサル・ミュージアムの取り組みの実態とその特徴を明らかにすべく、「ユニバーサル・ミュージアム」に関する言説研究および国立民族学博物館、大原美術館、東海大学での学芸員養成課程を対象として事例研究を行った。

4章では、ユニバーサル・ミュージアムに関連する海外の事例としてフィンランドに焦点を当て、フィンランド・ヘルシンキの各種ミュージアム6館においてインタビュー調査を行い、その結果を帰納的コーディングによって質的に分析した。

5章では、博物館教育におけるモノによる学びの意義について、先行研究をもとに理論研究によって明らかにした。具体的には実物教授、ハンズ・オン、オブジェクト・ベースド・ラーニング（OBL）といった各論を整理し、ミュージアムにあるモノを用いて学ぶことの意味について再考を試みた。

6章では、多様なモノによる学びの実践としてイギリスの3つの大学博物館を対象に、現地への訪問調査で得たパンフレットやスタッフへのインタビュー結果をもとに、歴史と実践の両側面からOBLの機能を実証的に明らかにした。

7章では、モノを用いた学習機会の提供が及ぼす複合的な学びの実態を検討するために、東京大学総合研究博物館の学生ボランティアによる複合教育プログラムを対象に、アクション・リサーチを実施した。

下記表 0-1 に、本論で扱うインタビュー調査対象の一覧を掲載する。なお、インタビューは各施設内で行った。

表 0-1 インタビュー調査先一覧

章	国	施設名	対象者	調査時期	時間	形式
4	フィンランド	ヘルシンキ市博物館 (Helsinki City Museum)	教育担当者 Educator	2018年 10月17日	90分	個別
		デザイン・ミュージアム (Design Museum Helsinki)	教育学芸員 Educational Curator	2018年 10月16日	90分	個別
		国立シネブリュコフ美術館 (Synebrychhoff Museum)	教育学芸員 Educational Curator	2018年 10月11日	70分	個別
		国立現代美術館キアズマ (Museum of Contemporary Art Kiasma)	教育普及責任者 Head of Public Programs	2017年 9月8日	80分	集団
			教育担当者 Educator			
		国立アテニウム美術館 (Ateneum Art Museum)	教育普及責任者 Head of Public Programs	2017年 9月7日	60分	集団
			教育学芸員 Educational Curator			
Amos Rex アモス・レックス (旧アモス・アンデルソン美術館)	教育学芸員 Curator of education	2018年 10月12日	40分	個別		
6	英国	ロンドン大学博物館 (University College London Museums)	准教授 Associate Professor (Teaching)	2016年 12月5日	90分	個別
7	日本	JPタワー学術文化総合ミュージアム インターメディアテク	学生ボランティア 3名 ※質問票調査併用	2014年 12月10日	各 20分	個別

## 6. 基本用語

### (1) ミュージアム

ミュージアムは過去と現在を結びつけるものを未来に向けて残していくための非営利の常設機関である。本論では、館種や設置者によらず、博物館と美術館を包括的に「ミュージアム」と称する。なお、基本的にはモノを資料の中心として据えている施設を対象とするが、来館者傾向や施設数の概要を提示する際に一部、博物館法が適用される「野外博物館」「動物園」「植物園」「動植物園」「水族館」といった生態展示を行う施設を含む場合もある。

### (2) アクセシビリティ

市民にとってのミュージアム利用のしやすさ。成人や健常者だけでなく子どもや障がい者など幅広くあらゆる人びとの利用を想定し、施設設備のような物理的な環境のみならず、気軽に利用できる心理的な距離感について言及する場合にも用いる。

### (3) モノ

ミュージアムが所有するコレクションのこと。自然科学分野の標本や美術作品など、その種類や形態は多岐にわたるが、映像や音声など資料自体に物理的な輪郭を伴わない所蔵品は除く。

### (4) 対話

来館者同士で、あるいはスタッフと来館者の間で行われる展示物の観察に基づいた意見交換のこと。具体的には単に展示を前にして言葉を交わす行為ではなく、展示空間内で人びとが特定の対象物に対して様々な価値観を持ち寄るコミュニケーションを指す。

なお、本論でミュージアムでの対話を論じる際に、それは政治的な立場や思想を開示することを妨げるものではないが、そのような論点に対話の主題を限定するものではない。展示物をどのように見るか、というミュージアムにおける鑑賞・観察は、来館者自身の価値観やその背景にあるアイデンティと切り離すことは不可能であり、ミュージアムで展開される対話は制約されるべきではない。

### (5) 学び

基本的には来館者を学習者として想定し、来館者がミュージアムを訪問した際の展示物や他者の価値観との遭遇によって自らの好奇心・関心を刺激されること。ただし、ミュージアムスタッフが来館者を案内し、対話するなかで新たな価値観に触れる行為も「学び」として扱う。本論では専門家による知識教授のような垂直的な学習モデルではなく、スタッフのファシリテーションや展示デザインによる来館者の自律的な学習を想定している。

## (6) オブジェクト・ベースド・ラーニング (OBL)

本論では、イギリスの博物館研究者、ヘレン・J の定義を参照する。「学習環境にオブジェクト (Object, 上記の「モノ」と同義) を積極的に組み込む教育方法。博物館学の文脈では、学習者中心の枠組みのなかで博物館のコレクションに積極的に関わることを意味する。このほか、オブジェクト中心学習 (object-centred learning)、オブジェクトに触発された学習 (object-inspired learning)、オブジェクトに基づいた探究 (object-based inquiry) など、さまざまな呼称があり、これらの用語はすべて、教科固有の知識や分野横断的な知識、観察力、実践力、その他の伝達可能なスキルを獲得し、普及させる上でのオブジェクトの役割を意味する」<sup>49</sup>。

## 7. 本研究の構成

具体的な構成について、本論ではミュージアムへのアクセシビリティと、モノによる学びの2つの観点から考察を行う。

まず、1～4章でミュージアムへのアクセシビリティについて検討する。具体的には、現在のミュージアムが市民にとってどのように捉えられているのか、そのような認識にはどのような歴史的背景があるのか、「ユニバーサル・ミュージアム」の観点によるアクセシビリティの実現にはどのような取り組みが有効なのか、という3つの複合的な視点から、日本のミュージアムにおけるアクセシビリティの特性と課題について明らかにする。

次に、5～7章でアクセシビリティの先にある課題、すなわちミュージアムを訪れた際の体験としての「モノによる学び」の意義について検討する。はじめに、博物館教育の研究分野においてモノによる学びがどのように位置づけられてきたのかを整理し、教育学の知見を交えながら、モノを用いて学ぶことの現代的な意義を問い直す。次に、実際にモノを用いてどのような学びの提供が行われているのかについて、イギリスのOBLをはじめ国内外の大学博物館を対象に多様な学術標本を用いた教育活動の分析を行う。それにより、対話や協働など、従来のトップダウンの教育活動において捨象されてきた水平的な学び合いが、モノを媒介としてどのように実現しうるのかを明らかにする。

各章の概要は、以下の通りである。

1章では、現代の日本のミュージアムの現状について、文部科学省の「社会教育調査」や文化庁の報告書を用いて館数や来館者の経年変化の数値データによって描写し、さらに大学生を対象としたミュージアムのイメージ調査から「現代のミュージアム像」について検討する。ここでの「ミュージアム像」は4章までの前半部分の問題意識の基礎となる。

2章では、1章のミュージアム像の背景にある日本の博物館研究における教育理念について、明治期から昭和期までの変遷を考察する。具体的には、当時の東京国立博物館の記録や東京教育博物館館長を務めた棚橋源太郎の著作に依拠し、可能な限り当時の一次資料を用いながら博物館成立期に教育がどのように位置づけられていたのかを明らかにする。

3章では、2章の歴史的経緯の検討より、日本のミュージアムの「保存志向」が80年代

後半より「参加志向」となり、来館者を重視したミュージアムのあり方が議論されるようになった事実を踏まえ、日本の「ユニバーサル・ミュージアム」の取り組みについて分析する。「ユニバーサル・ミュージアム」という理念がどのような文脈で用いられているのか、という言説研究に加え、実際に国内で行われているミュージアムや大学での事例研究を行い、多角的に検討する。

4章では、日本のミュージアムが抱えるアクセシビリティの課題に関して、乳幼児のミュージアム開放など、様々な取り組みが行われているフィンランドを対象とし、現地のミュージアムスタッフがどのような点に留意して教育プログラムの設計や空間づくりを行っているのかを明らかにする。ここでは、美術館やデザイン・ミュージアム、市立博物館など複数館のエデュケーショナル・キュレーターへのインタビュー調査をもとに、ミュージアムに対する社会の要請とそれに応答する現場のスタッフの取り組みについて考察し、日本のミュージアムへの示唆を提示する。

5章では、前半のミュージアムへのアクセシビリティに関する議論を踏まえたうえで、実際に来館（アクセス）した先のミュージアムではどのような学びが行われるのか、理論研究によりモノによって学ぶ行為の意義について検討する。具体的には実物教授、ハンズ・オン、オブジェクト・ベースド・ラーニング（object-based learning；OBL）といった教育理論を整理し、現代の文脈においてミュージアムでモノを用いて学ぶことの意味を問い直す。

6章では、前章で扱ったOBLについて、対話やコミュニケーションを取り入れた学習方法をイギリスの大学博物館の事例から実証的に明らかにする。現地の大学博物館が提供する教育プログラムのパンフレットや博物館スタッフへのインタビュー調査をもとに、コミュニケーションを交えながらある資料から別のモノへの興味を促して学際的・派生的な学びを促進するOBLの複合的な教育機能を検証する。

7章では、6章に引き続き日本の大学博物館におけるモノを媒介とした対話による学びについて、ボランティア活動に着目して検討を行う。国内随一のコレクション規模を誇る東京大学総合研究博物館を対象に、膨大な質と量を誇る同館の学術標本の教育利用について、ボランティアと来館者の学びの循環プロセスを明らかにする。

以上より、本論では日本におけるミュージアムの社会的機能について、モノによる学びに着目し、歴史的経緯や海外事例を交えながら多角的な検討を試みる。



- 
- <sup>1</sup> 吉荒夕記(2014)『美術館とナショナル・アイデンティティ』玉川大学出版部、p.381.
- <sup>2</sup> 初出はダンカン・キャメロンの“The Museum: a Temple or the Forum” (Cameron, Duncan, 1972, *Journal of World History* 4(1): pp.189-202.) であり、邦訳は吉田憲司 (1999) の『文化の「発見」 驚異の部屋からヴァーチャル・ミュージアムまで』(岩波書店) を参照した。
- <sup>3</sup> ジェームズ・クノー(2006)「ミュージアムの公益性と責任」、高階秀爾・蓑豊編『ミュージアム・パワー』慶応義塾大学出版会、p.97.
- <sup>4</sup> 吉田憲司(1999)『文化の「発見」 驚異の部屋からヴァーチャル・ミュージアムまで』岩波書店、pp.212-236.
- <sup>5</sup> 一例として、辻秀人(2012)『博物館危機の時代』(雄山閣) や岩城卓二・高木博志(2020)『博物館と文化財の危機』(人文書院) など。
- <sup>6</sup> 2021年3月2日にオンライン開催された公開シンポジウム「今後の博物館制度を考える～博物館法改正を見据えて～」(主催：日本学術会議、全日本博物館学会) では、各登壇者より博物館法や学芸員制度の根本的な見直しと新たな制度設計の必要性が唱えられた。
- <sup>7</sup> 文化庁(2020)「文化に関する世論調査報告書」(p.6.)や、東京国立博物館学芸企画部博物館情報課情報資料室(2012)「資料館利用者に関するアンケート調査の報告」(p.2) など。
- <sup>8</sup> 平井康之 (2015)「ユニバーサルデザイン・インクルーシブデザインからみた博物館の評価」『博物館研究』vol.50(12)、公益財団法人日本博物館協会、pp.4-5.
- <sup>9</sup> Helen J, Chatterjee, et al., (2015), *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Ashgate Publishing Limited, p.1.
- <sup>10</sup> 本論では、ICOM2007 ウィーン大会で採択された定義「博物館とは、社会とその発展に貢献するため、有形、無形の人類の遺産とその環境を、教育、研究、楽しみを目的として収集、保存、調査研究、普及、展示する公衆に開かれた非営利の常設機関である」(日本語仮訳：日本博物館協会) を採用する。英語原文については、下記 ICOM の Web ページ参照。なお、仮訳は松田陽 (2020)「ICOM 博物館定義の再考」『博物館研究』vol.55 別冊 (623)、p.23 を参照。「ICOM Web サイト」、最終閲覧日 2021/6/26。  
<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- <sup>11</sup> フランス美術館総局長を務めたフランソワーズ・カシャンは、次のように指摘している。「フランスの美術館史を見ると、美術館は芸術家あるいは芸術家の卵が勉強する場、インスピレーションを得る場、および美術史を学ぶ次世代の学生のものである。20世紀までは利用者のほとんどは芸術家や学生のみであった。」(高階秀爾・蓑豊編『ミュージアム・パワー』慶応義塾大学出版会、2006年、p.59)
- <sup>12</sup> Cameron, Duncan, 1972, “The Museum: a Temple or the Forum”, *Journal of World History* 4(1): pp.189-202.

- 
- 13 文化庁の「文化に関する世論調査報告書」(2020年)によると、「過去1年間で美術を鑑賞した」と回答した割合は23.6%であり、その内訳を見ると50代以上の年代が多い結果が示された。「どうすれば美術館や博物館にもっと行きやすくなると思うか」という設問の回答では「入場料が安くなる」と回答した割合が最も高く48.1%を占めた。このように、日本において美術館や博物館は、高齢者が多く訪れている、レジャー施設としては割高な場所であるという世間の認識が明らかになった。これは、「予備知識に関係なくだれもが楽しめる」という「フォーラムとしてのミュージアム」の理念と逆の位置づけであり、日本のミュージアムのイメージが「テンプルとしてのミュージアム」で固持されていることがわかる。
- 14 石井正己編『博物館という装置－帝国・植民地・アイデンティティー』勉誠出版、2016年、pp.367-386.
- 15 一方で「ミュージアムを政治・思想の議論の場に」という方向への論理展開は、「静寂な場」としてのイメージが海外に比べて強い傾向にある日本において過激であり、やや性急である。ただし、これからの多文化主義において、それぞれの文化の違いを認めつつ、個々を尊重していく教育が非常に重要であることは言うまでもない。望月によれば、OECDによる2018年のTALIS調査(国際教師指導環境調査)では、多文化主義に立脚した市民の育成を想定し、「教育システムは、多様な文化的、民族的なバックグラウンドを持つ生徒たちを単に統合するのではなく、全ての生徒が価値多様性の意義を認め、一人ひとりが地球規模の市民として、多様でかつ包摂的な社会を建設していこうとすることを支える役割が期待されている」と、その教育のねらいが明記されている。(望月耕太ほか「多元的多文化主義に立脚した市民を育てる教育の可能性－ドイツの学校視察調査の結果から－」神奈川大学経営学部『国際経営論集』2019年、pp.61-81.)
- 16 ジョーンズは『『ミュージアムは聖なる空間である』とみなされなければなりません。そして、キュレーター(学芸員)は、ある意味でこの聖なる空間に仕える聖職者でなければいけません』とした。
- (マーク・ジョーンズ「二十一世紀のミュージアムの理念」、高階秀爾・蓑豊編『ミュージアム・パワー』慶応義塾大学出版会、2006年、pp.3-58.)
- 17 同上。
- 18 朝日新聞「美術館はおしゃべりOK?」(2018年4月19日朝刊37面)の記事では、一部の美術館で行われている「トークフリーデー」の取り組みを紹介しながら「日本では、美術館を神殿や寺院のような神聖な場所とみなし、静かに拝見してご利益を頂こうという感覚があるのでは」という兵庫県立美術館長の蓑豊氏のコメントを紹介し、欧米に比べて展示室で会話が生まれにくい状況が指摘された。
- 19 文化庁(2020)「文化に関する世論調査報告書」、Q11参照。
- 20 坂倉圭介(2020)「コミュニティと公共のウェルビーイング」渡邊淳司他編著『わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために－その思想、実践、技術』ビー・エヌ・エヌ新社、pp.68-70.

- 
- 21 寺島洋子・大高幸 (2012) 『博物館教育論』放送大学教育振興会、p.48.
- 22 ジェームズ・クリフォード著、毛利嘉孝他訳(2002) 『ルーツー20世紀後期の旅と翻訳』月曜社、p.220.
- 23 暮沢剛巳(2007) 『青弓社ライブラリー48 美術館の政治学』青弓社、pp.219-221.
- 24 渡辺由佳里 『『文化の盗用』は何が問題で、誰なら許されるのか？あるベストセラーが巻き起こした論争』、ニューズウィーク日本版 (2020年8月4日付)、最終閲覧日 2021/4/25. [https://www.newsweekjapan.jp/watanabe/2020/08/post-68\\_1.php](https://www.newsweekjapan.jp/watanabe/2020/08/post-68_1.php)
- 25 寺田 (2014) は、イギリスのイースト・アングリア大学の博物館学教育に関する報告のなかで、同学の美術史・世界美術研究科の博物館学教育の授業プログラムを提示しながら、同学の大学ミュージアムの特性を論じた。
- 26 西野は「大学博物館は既存の一般博物館とは性格を異にする。一般博物館のように博物館法の規定する社会教育施設でもなければ、文化庁の傘下にある国立系美術館・博物館とも、また全国共同利用施設としてある民博や歴博とも違う、国立学校設置法を拠り所とする教育機関だからである。それゆえ大学博物館には既存の博物館と違う使命があるはずであり、また実際そうでなくてはならない」と、他の博物館と異なる大学博物館の独自性を設置主体に着目して位置づけた。(参照：西野嘉章(2000) 『二十一世紀博物館 博物資源立国へ地平を拓く』東京大学出版会、p.153)
- 27 菅井薫 (2011) 『博物館活動における「市民の知」のあり方ー「関わり」と「価値」の再構築』学文社、p.39. なお、引用中の強調は原著者による。
- 28 前掲、菅井 2011、p.258.
- 29 前掲、菅井 2011、p.5.
- 30 駒見和夫 (2014) 『博物館教育の原理と活動 すべての人の学びのために』学文社、p.276.
- 31 前掲、吉荒夕記 2014、pp.371-381.
- 32 同上。
- 33 前掲、吉荒夕記 2014、p.397.
- 34 前掲、平井康之 2015、pp.4-5.
- 35 前掲、駒見 2014、pp.278-281.
- 36 駒見は「なぜ自分たちがユニバーサルなサービスに取り組むのか、その根底を明らかにし、理念や方針を社会に向け強く主張する博物館は今はまだほとんどみることができない」とし、ミュージアムの運営組織においてユニバーサル化に関する十分な議論が行われていないことを指摘した (前掲、駒見 2014、p.85)
- 37 特定の施設におけるユニバーサル・ミュージアムのアクセスと展示空間に関するソフト面の研究は一部行われており、徳島県立美術館では幼児、視覚障がい者、聴覚障がい者、高齢者といったミュージアムのアクセスに不安を持っている人たちが共に学芸員と展示空間を回り、その場で感じたことをそれぞれの立場からフィードバックするワークショップが実施された。

---

(参照：竹内利夫・庄武憲子(2015)「『誰にも』の一人一人を思いながら－徳島のユニバーサルミュージアムの取り組み」『博物館研究 Vol.50 No.12』、公益財団法人日本博物館協会、pp.10-13)

- <sup>38</sup> ジョージ・E・ハイン著、鷹野光行監訳(2010)『博物館で学ぶ』同成社、p.9.
- <sup>39</sup> 奥本素子(2009)「博物館初心者の展示理解と解釈のための学習支援方法とその効果についての教育工学的研究」、博士学位論文(総合研究大学院大学)、p.17.
- <sup>40</sup> 松岡葉月(2008)「歴史系博物館における主体的学びの研究」、博士学位論文(総合研究大学院大学)、p.29.
- <sup>41</sup> 新見隆編(2015)『ミュゼオロジーへの招待』武蔵野美術大学出版局、pp.17-18.
- <sup>42</sup> 同上。
- <sup>43</sup> 大堀哲監修(2000)『博物館学シリーズ3 博物館展示・教育論』樹村房、pp.3-6.
- <sup>44</sup> 栗田秀法編著(2019)『現代博物館学入門』ミネルヴァ書房、pp.117-214.
- <sup>45</sup> 前掲の新見が、ミュージアムを訪れた際に最も大事なことは「『自分自身とは、何か』『あなたは、いかなる文化を背負っているのか?』という問いかけに、立ち向かうことなのである」と唱えているように、ミュージアムにおける自分自身や他者への問いかけ、コミュニケーションの重要性は一部で認識されているものの、人口に膾炙しているとは言い難いのが現状である。(前掲、新見隆 2015、p.13)
- <sup>46</sup> 福井庸子(2010)「わが国における博物館成立過程の研究：展示空間の教育的特質」、博士学位論文(早稲田大学)、p.79.
- <sup>47</sup> 福住は芸術イベントにおける来場者の増加と主体的な参加について、横浜トリエンナーレ 2005 を例に「押し開けられた素人批評の扉」として論じた。そのなかで、それまで批評家に寡占されていたアートが、ビエンナーレやトリエンナーレのような芸術イベントの一般化によって大衆化した経緯に触れ、市民の能動的な文化活動への参加の一例として挙げた。
- (参照：福住簾(2008)「市民芸術論的転回－クリティカルな視点から見た『横浜トリエンナーレ 2005』」暮沢剛巳・難波祐子編『ビエンナーレの現在』青弓社、pp.98-99)
- <sup>48</sup> 前出のジェームズ・クノーによる 2004 年「第 1 回 21 世紀ミュージアム・サミット－文化の継承と創造－」(主催：かながわ学術研究交流財団、日本経済新聞社、国際交流基金)での発言を引用。(前掲、ジェームズ・クノー2006、p.87)
- <sup>49</sup> Helen J, Chatterjee, et al., 2015, *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Ashgate Publishing Limited, p.1.

## 1章 日本のミュージアム概要とイメージ

### 本章の位置づけ

本章では、これから日本のミュージアムについて論じる基盤形成を目的とし、文部科学省の社会教育調査を参照しながら人びとがミュージアムにどのようなイメージを持っているのか、大学生を対象とした自由記述調査より明らかにする。近年の日本のミュージアムの状況について、施設数とその種類の内訳、ミュージアムを訪れる来館者数をもとに概観し、そのうえで大学生への自由記述調査の結果から、日本の若年層にとってミュージアムがどのように認識されているのかを分析する。

具体的には、まず2000年以降の文部科学省「社会教育調査」を参照して昨今の博物館施設数の内訳と入場者数の傾向を把握する。また、同じ社会教育施設として図書館と比較したデータの検討や、博物館におけるイベントの開催回数の変化より、日本のミュージアムが置かれている状況を分析する。

次に、大学生を対象とした自由記述調査では、「これまでのミュージアム」と「これからのミュージアム」のイメージを尋ね、それぞれの回答で出現したコードの特徴を分析する。さらに、「これまでのミュージアム」と「これからのミュージアム」のイメージのそれぞれの出現コードの比較から、大学生の考える現状のミュージアム像と今後希望するミュージアム像とのギャップを明らかにする。

そのうえで、「これからのミュージアム」のイメージとして最も記述が多かった「開かれた場所」という理念についてミュージアムでのコミュニケーションに着目して言及し、「フォーラムとしてのミュージアム」の概念を土台に今後のミュージアムに求められる社会機能の要素を考察する。

### 1. データから見る日本のミュージアム

本節では、日本のミュージアムの概況を把握するために、社会教育調査のデータをもとに博物館の種類および内訳を明らかにし、海外のデータも参照しながらその特徴について分析する。さらに、2001年と2017年の来館者のデータより、近年のミュージアムの来館者数の傾向を明らかにする。社会教育調査は、1955年よりおよそ3年ごと<sup>1</sup>に行われている定期的調査であるが、本論では2000年以降の傾向を捉えるために直近の2018年（平成30年）と2002年（平成14年）の結果を主として比較していく。

#### 1.1. 日本のミュージアムの傾向—施設数と種類

2018年度の文部科学省による社会教育調査<sup>2</sup>によると、全国の博物館数<sup>3</sup>は5738館であり、2002年次の5363館よりも7%程度増加している。その他の社会教育施設に目を移してみると、図書館は2742館（2002）から3360館（2018）へ約23%増加しており、博物館は図書館に比べると全国的にゆるやかに増加していると言える。一方で、社会教育施設のなか

で最も高い割合を占める公民館については、18819 館（2002）から 14281 館（2018）と約 25%減少しており、ここ十数年のうちに単純計算で 4 館に 1 館が閉館していることがわかる。

これらの数字を踏まえると、公民館という地域のコミュニティスペースの運営が厳しい状況にあるなか、現状国内の博物館は社会教育施設として地域に根差した運営が希求されており、図書館と同様に資料の保存や研究調査はもちろん、教育施設としての役割、さらに言えば住民の交流の場としても期待されていると言える。

では、日本の博物館において、どの種の博物館がどの程度あるのだろうか。各館の種類に着目する理由は、一口に博物館と言っても、それぞれの館がまったく異なる性質の資料を有するためである。本論では、前出のとおりミュージアムを「過去と現在を結びつけるものを未来に向けて残していくための非営利の常設機関」として捉えるため、博物館法における「登録博物館」<sup>4</sup>「博物館相当施設」<sup>5</sup>「博物館類似施設」<sup>6</sup>という種別にはこだわらない。

ミュージアムの位置づけについて、文化庁の見解を引用すると

博物館は、資料収集・保存，調査研究，展示，教育普及といった活動を一体的に行う施設であり、実物資料を通じて人々の学習活動を支援する施設としても、重要な役割を果たしています<sup>7</sup>。

とされており、博物館の社会的位置づけとして「実物資料を通じて人々の学習活動を支援する」ことが特色として明記されている。つまり、各種ミュージアムが所有する資料を用いて人びとの学習活動を支援することが求められているということである。

実際の国内のミュージアムの種類と施設数について提示する。図 1-1 は前述の社会教育調査より「種別博物館数」と「種別博物館類似施設」の合計を、9つのミュージアムの種類ごと%で表したものである。

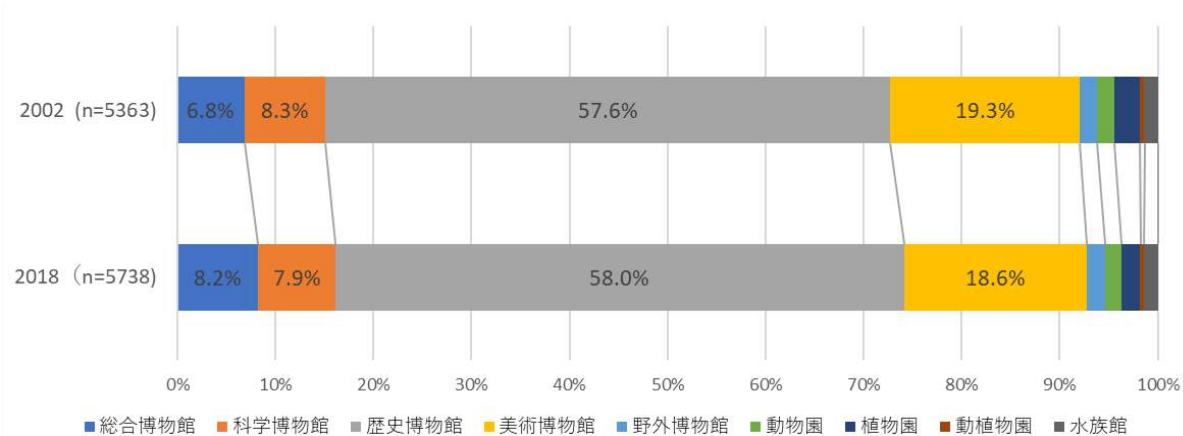


図 1-1 種別別の博物館・博物館類似施設  
(当該年度「社会教育調査」のデータより筆者作成)

図 1-1 を見ると、総合博物館と歴史博物館が微増し、科学博物館と美術博物館がやや減少しているものの、2002 年次と 2018 年次の各館の割合はほぼ変わらないことがわかる。つまり安定した割合で、歴史博物館が 6 割弱、美術博物館が 2 割弱、総合博物館と科学博物館が各 1 割弱存在していることが確認でき、2018 年次の最新データによると残りの 1 割弱、すなわち 7.9%の中に「野外博物館」「動物園」「植物園」「動植物園」「水族館」といった生態展示がメインの施設が内包される。

これらのデータより単純計算すると、わが国のミュージアムの 2 館に 1 館が歴史博物館で、5 館に 1 館が美術博物館、10 館に 1 館の割合で総合博物館と科学博物館がそれぞれあることが確認できる。しかし、これは文部科学省が「博物館」「博物館類似施設」として把握している施設に限った割合であり、実態がこれにどの程度即しているかという疑問については残念ながらここでは明確な回答がない。例えば、本論の後半で取り上げる大学博物館については上記のいずれにも含まれない場合も多く、個人や企業が運営する私設博物館等を含めたミュージアムの体系的な統計データは未整備である。ここでは、あくまで日本の博物館の傾向を把握するために上記の館数や種類別の割合のデータを用いることを付記しておく。

参考までに、海外の事情としてアメリカのミュージアムについてデータを提示する。文化庁による「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」(2014)<sup>8</sup>によると、アメリカ博物館協会 (American Association of Museums; AAM) が 2009 年に発表したデータでは、同国の博物館総数は約 17,500 館とされており、館種別の内訳は図 1-2 のようになっている。

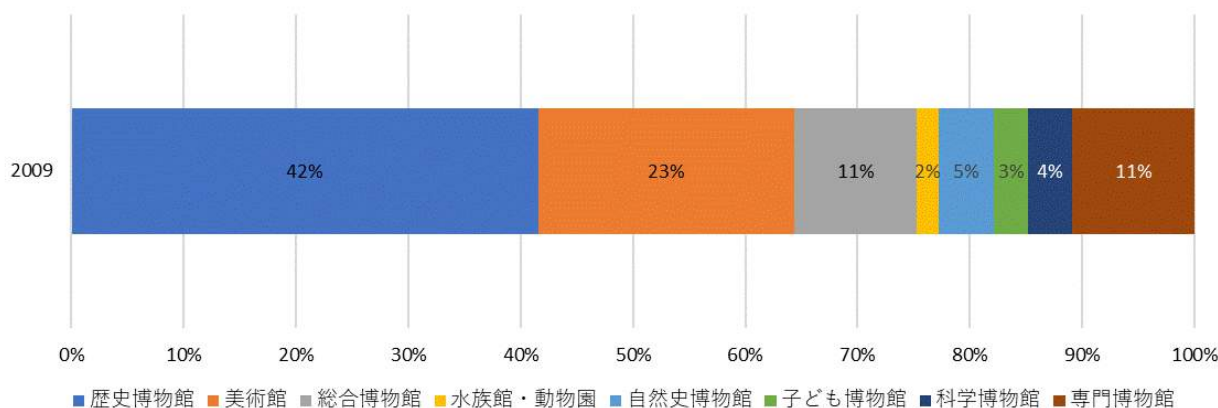


図 1-2 アメリカの種類別博物館数

(文化庁 2014 「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」のデータより筆者作成)

「子ども博物館」や「専門博物館」のように図 1-1 の日本の調査項目と異なる館種があるため、単純な比較は難しいものの、各種ミュージアムのなかで歴史博物館が最も多く (4 割強)、次いで美術館 (2 割強)、そして総合博物館 (1 割強)、科学博物館系 (「科学博物館」

と「自然史博物館」の合計が1割弱）と続く構造は日本の状況と酷似している。

このように、各国における博物館種の比較データについては、種別の定義の違いや設置主体、博物館行政の違いから統一した基準がないため、おおまかな比較にはなってしまうものの、歴史博物館が半数近くを占める特徴はこのほかにイタリア、オランダ、ドイツ等にも当てはまる<sup>9</sup>。各国によるミュージアムの法律上の位置づけが異なっており、ゆえにミュージアムの館種についての定義および各種ミュージアムの割合についても国ごとに特徴があることを、ここでは確認しておく。

## 1.2. 日本のミュージアムの来館者傾向

前節では日本のミュージアムの状況とその館数と種類の傾向から見てきたが、本節では実際にどのくらいの人びとがミュージアムを訪れているのか、近年の来館者の推移を明らかにしてどのような種類のミュージアムに多く人が集まる傾向があるのかを概観する。図1-3は前出の社会教育調査より「博物館および博物館類似施設における入場者数」を抜粋し、それぞれの種類の博物館の来館者の割合を示したものである。

施設の種類のデータが2002年次と2018年次のものであったのに対し、こちらは2001年次と2017年次と少々ズレがあるものの、おおむね同様の傾向にあると考え図のかたちで提示した。

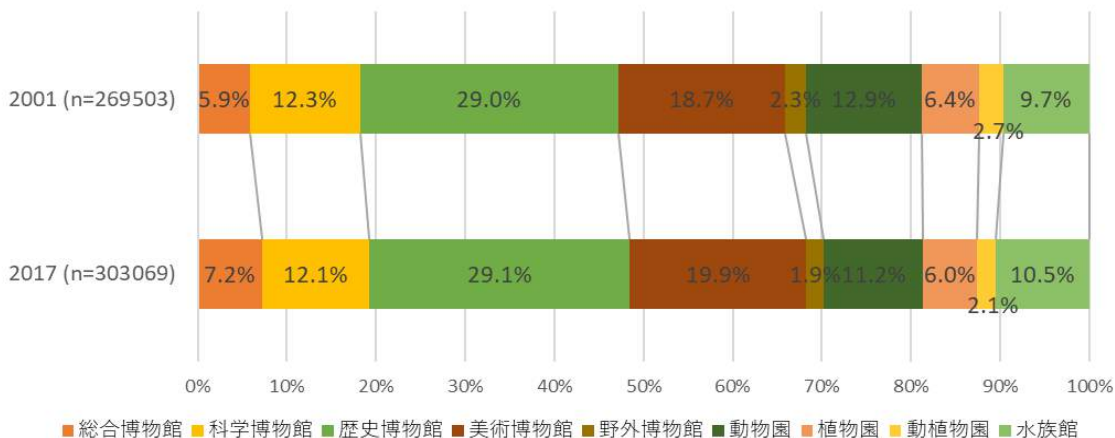


図 1-3 博物館および博物館類似施設における入場者数

(当該年度「社会教育調査」のデータより筆者作成)

入場者数の推移を見ると、2001年次には約27万人であった入場者数が2017年次には30万人となり約1割増加している。また、ミュージアムの種類別の来場者の内訳を見ると、2002年次と2017年次で大きく変わっている点は見られず、歴史博物館が3割弱、美術博物館が2割、科学博物館が1割強、総合博物館が1割弱で、残りの3割を「野外博物館」「動物園」「植物園」「動植物園」「水族館」の入場者が占めていることが明らかになった。



これを図 1-1 の種類別の施設数のグラフと照会すると、ミュージアムにおける歴史博物館の占める割合は高い(58.0%)ものの、集客という点においてはそれほど来場者の割合を占めているわけではないことが示された。むしろ、施設数のうえでは少数(7.9%)である「野外博物館」「動物園」「植物園」「動植物園」「水族館」といった生態展示中心の施設が、入場者数の観点から見ると人気であることがわかった。

また、近年では、総合博物館、美術博物館の入場者がそれぞれ 1.3 ポイント、1.2 ポイント増加しており、入場者を伸ばしている傾向が確認された。

ここまで、ミュージアムの全体の入場者数が増加していることを確認してきた。では、人びとはミュージアムをどのような目的で訪れるのだろうか。

無論、様々な企画展や常設展といった展示を見ることがミュージアム訪問の目的の主眼であることに議論の余地はない<sup>10</sup>が、前節で触れたようにコミュニティスペースとしての地域に根差した運営が求められている昨今、ミュージアムはただ展示を行うだけでなく、多様な文化イベントを自館および他団体との共催で開催することが求められている。一方で「なぜミュージアムを訪れるのか」、すなわち人びとがミュージアムを訪れる目的について直接来館者に尋ねた調査は管見の限り見当たらない<sup>11</sup>ため、本論ではミュージアムにおける諸集会の実施件数とその共催状況のデータをもとに、上記の疑問に対する回答の糸口を見出したい。次節では、イベントの開催状況や共催団体の種類から、ミュージアムが「(来館者にとって)ただ展示を見るための場」以外の機能を、どの程度果たしているのかという点について検討していく。

## 2. 文化イベントの開催数とミュージアムにおける共催

社会教育調査には、「諸集会(講演会、文化・体育事業等)の実施件数」と「社会教育施設における関係機関との事業の共催状況」を調査した項目がある。本節では、この諸集会の実施件数と、博物館および博物館類似施設が他団体と共催して行っている事業(学級・講座および諸集会)件数のデータをもとに、ミュージアムが近年どのような場になっているのかを推察する。そのために、ミュージアムの比較対象として図書館のデータを用いて分析していく。

### 2.1. ミュージアムと図書館における諸集会の実施回数

図 1-4 は前出の 2018 年度社会教育調査結果をもとに、諸集会の実施件数を折れ線グラフで表し、同時期の図書館と博物館および博物館類似施設の施設数を縦棒グラフで表したものである。

ただし、社会教育調査では、前者が 2001 年より 2017 年まで計 6 回分のデータであるのに対し、後者は 2002 年より 2018 年までの計 6 回分のデータであり、厳密な調査時期には少々ズレが生じている。そのため、諸集会の実施件数については、連続した折れ線グラフで表すために、施設数のデータがある年次の諸集会の実施件数については前年の結果を踏襲

してグラフ化した（例：諸集会の実施件数は、2001 年次のデータを 2002 年次に引き継いで表している）。

また、同調査の諸集会の定義は「図書館は読書会・研究会、鑑賞会・映写会および資料展示会」、「博物館・博物館類似施設は講演会、研究会および映写会等」であり、例えば博物館における学芸員による館内案内や来館者同士のコミュニケーションを目的としたコミュニティイベントなどは、カウントから漏れている可能性があることもあらかじめ指摘しておく。つまり、ミュージアムでのイベント数についてはやや過少評価されている場合も十分に考えられる。

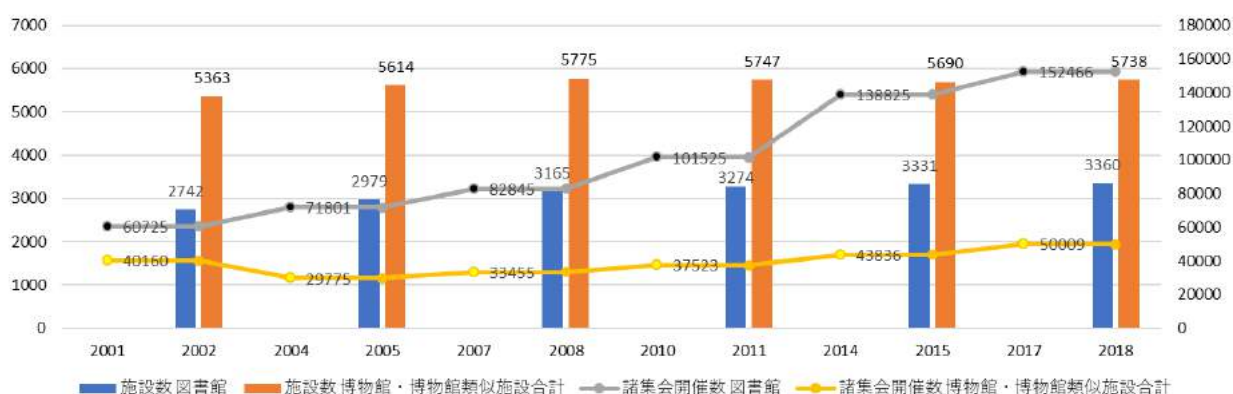


図 1-4 施設数と諸集会の実施件数の推移

(当該年度「社会教育調査」のデータより筆者作成)

図 1-4 から、ミュージアムの諸集会の件数は 2004 年度に一度減少に転じたものの、それ以降は増加傾向にあり、最新の 2017 年次では 5 万件程度の実施数であることがわかる。一方で図書館の諸集会数を見てみると、こちらの方が顕著に増加しており、2001 年次の 6 万件程度から 2014 年次に約 14 万件と倍増し、2017 年次には 15 万件以上とミュージアムのほぼ 3 倍の実施件数を記録している。

また、上記の図 1-4 からは、図書館についてもミュージアムについても施設数が微増であるのに対し、「諸集会」の実施件数はそれを上回る割合で増えている傾向が確認され、この結果は施設側の努力の賜物であると同時に交流の場としての社会的ニーズの高まりを表している。つまり、図書館やミュージアムに足を運ぶ目的が従来の図書の貸し出しや展示物の鑑賞に留まらず、諸集会での交流を目的として訪れるという、市民の社会教育施設へのニーズの高まりとしての解釈もできる。

ただし、施設数当たりの諸集会の実施件数を見てみると、2018 年次で図書館が 1 施設あたり年間で約 45 回であるのに対し、ミュージアムは約 9 回となっており、ミュージアムでの諸集会に分類されるイベントの実施回数が月 1 回を下回っている計算になる。

このように、施設数に対してミュージアムでの諸集会の実施件数が図書館よりも鈍い増加傾向を見せている理由としては、先述のとおり「諸集会」の狭義の定義による過少カウ

トの可能性に加え、指定管理者制度への移行がミュージアムにとって必ずしもプラスにはたっていないことが挙げられる。指定管理者制度については次節で詳細に触れることとする。

ここまで、ミュージアムでの諸集会の実施件数の増加傾向から、ミュージアムがただ展示物を鑑賞するための場ではなく、講演会や研究会などの他者との交流の場としての機能を拡充させている事実を確認した。これはミュージアムが想定する来館者のニーズが、公開された展示を鑑賞するという一方的なものから、展示をきっかけに学芸員を含む専門家や来館者同士で交流をする双方向のものへと変化していることを示している。ただし、この社会教育調査に限ってみると、ミュージアムでの諸集会の実施件数は図書館に比べてまだ少ないと言わざるをえず、より活発なイベントの企画が求められるとともに、社会教育調査における「諸集会」の定義の再考も求められる。

次に、社会教育施設における関係機関との事業の共催状況を見ていく。ミュージアムはどのような外部団体とコラボレートして事業（企画やイベント）を行っているのか、その共催事業の割合と共催団体の内訳を参照し、どのような事業が行われているかを知る手がかりとする。

## 2.2. ミュージアムでのイベントにおける関係機関との共催状況

図1-5は2018年の社会教育調査の「社会教育施設における関係機関との共催状況」より、ミュージアムに該当する「博物館」「博物館類似施設」の部分を抜粋し、ミュージアムにおける他機関との共催状況<sup>12</sup>、つまり共催を行った団体の内訳を棒グラフで表したものである。なお、ここでの事業とは「学級・講座および諸集会」であり、複数回答可のため、共催事業を行った施設数と内訳の合計は一致しない。

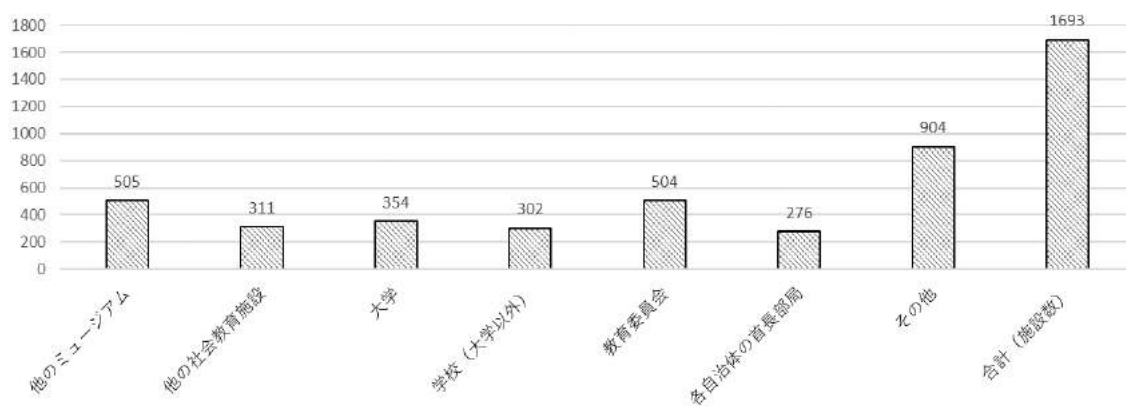


図1-5 ミュージアムにおける関係機関との事業の共催状況

図 1-5 から、ミュージアムのなかで共催事業を行っている施設数は 1693 館であり、1 節で言及した施設数（5738 館）と比較すると、およそ 3 割（29%）のミュージアムが他機関と共催して何らかの事業を行っていることになる。この割合は、図書館における同数値が 4 割であることに比べるとやや少ないものの、3 館に 1 館のミュージアムが自館以外の機関とコラボレートしたイベントを行っていることが確認され、2015 年次の 28%<sup>13</sup>より微増している結果となった。

共催相手の内訳を見てみると、「その他」が 904 館と過半数を占めており、ミュージアムが上記の選択肢にない様々な団体と積極的にコラボレートしていることが明らかになった。次に多いのは「他のミュージアム」と「各自治体の教育委員会」であり、ミュージアム全体の 1 割弱がこれらの機関と共催して事業を行っていた。図 1-5 の共催相手の分類は、「他のミュージアム」と「他の社会教育施設」を併せて「社会教育施設」、「大学」と「学校（大学以外）」を併せて「学校」、「教育委員会」と「各自治体の首長部局」を併せて「各自治体」と大別することが可能であるが、これらを用いた場合でも、「社会教育施設」を共催相手としているミュージアムは 816 館、「学校」は 656 館、「各自治体」は 780 館と、その他の 904 館をいずれも下回っている。このことから、ミュージアムにおける他団体との共催は社会教育や学校、行政といった枠組みにとらわれずに、自由なコラボレーションによって運営されている実態が確認された。

2011 年次の社会教育調査を参照すると、共催で事業を実施しているミュージアム数は 1431 館であり、当時のミュージアム全体数 5747 館に対して共催でイベントを実施しているミュージアムは約 25%の割合であった。このことから、前項で述べたように諸集會に代表されるイベントが増加傾向にあるとともに、そのイベントの内容に関しても、自館のみで開催する企画はもちろん、他の関係機関との共催で開催されるイベント、つまり他の団体とより積極的に交流や協力を行って企画する事業が増加しつつあることが確認された。また、その共催相手については、他のミュージアムなどのいわゆる同業者との共催もある一方で、「その他」のようなミュージアムや教育機関ではない団体とのコラボレートが最も多く、ミュージアムにおけるイベントの多様性の可能性の一端を示す結果となった<sup>14</sup>。

### 2.3. 指定管理者制度下におけるイベント事業

ここで断っておくと、本論ではミュージアムの運営・マネジメント、つまり博物館経営のあり方について論じることは主眼としていない。本論の目的は、序章でも述べたようにミュージアムにおけるアクセシビリティとモノによる学びの意義を問い直すことであり、以下では近年の日本のミュージアムを論じるうえで看過できない「指定管理者制度」について紙幅を割き、前節で述べたミュージアムにおけるイベントの充実がどのようなメカニズムで実現しているのかを提示する。それにより、社会的ニーズの高まりとは異なる側面から、ミュージアムにおける学びを位置づけることを試みる。

指定管理者制度は 2003 年より導入され、その歴史は必ずしも永くないもののミュージア

ムの運営形態のひとつとして定着しつつある。実際に指定管理者制度を導入しているミュージアムは2018年時点で1308館であり、公立館に占める割合は30%である。公立館の指定管理館の内訳は、一般社団・財団法人（公益法人を含む）51%（663館）、会社22%（287館）、NPO7%（93館）、その他20%（266館）である。指定管理館の多い館種は、歴史（208館）、美術（94館）で、475館中302館（64%）を占めている<sup>15</sup>。

金山（2019）<sup>16</sup>の検証によると、指定管理者制度によってミュージアムにおける各種イベントが「サービス」として重視されるようになった。具体的には、以下のとおりである。

企画展やイベントなどの事業を増やす理由は、指定管理者に求められる利用者サービスを向上させるものであり、指定管理の業務の中では、最も注目度の高いところである。こうした事業が集客性と直接関係することから評価の対象となりやすい。しかし、学芸員の仕事をそこに過度に投入すると、資料の収集、整理保管、調査研究という博物館の基礎機能との均衡がとれないという問題がある<sup>17</sup>。

これが指定管理者制度を導入しているミュージアムでのイベント実施の背景にあるメカニズムである。また、指定管理者制度の新規性について金山は次のように指摘している。

民間（民間企業・NPO・一般法人・公益法人など）が指定管理者となり公共施設を管理運営することができる制度である。しかも、指定管理者は施設の設置者である地方公共団体から委託された業務を執行するだけでなく、自らが企画立案する自主事業をすることができ、施設の使用許可などに関する裁量権をもち、それまでの民間に委託していた業務委託（管理委託）とは異なる。日本の行政の歴史にそれまでなかった新しい制度である<sup>18</sup>。

上記の引用から、それまでの管理委託と比較した際に、自主事業が許されているという点にその特徴を見ることができる。そもそも、この制度が始まった理由として「市場主導型の産業のあり方が望ましいと考える競争原理のもとに、規制緩和や民間活力を導入することにより経済を回復させようとする施策が、次々に打ち出されるようになった。指定管理者制度もその一つである」<sup>19</sup>という、ミュージアムをはじめとする社会教育施設に市場の競争原理を持ち込もうとするねらいがあり、その競争を評価するうえでの指標のひとつが「自らが企画立案する自主事業」である。

これは、一見するとミュージアムにおけるイベントをはじめとした各事業がこれまでになく活発になっているように映り、実際にその機運はある。ただし、現実的には以下のような課題点を抱えている。

主な課題点として、①指定管理者制度が期限付きであり定期的に公募が繰り返される点、

②設置者である地方公共団体が指定管理者制度を導入した理念や目的が曖昧である点、③ミュージアムが中長期の計画を立てることが困難である点、④「利用料金制度」について指定管理者にとって適切なインセンティブにならず、経営的に不自由な状態が常態化している点、⑤職員の給与や待遇が不安定で専門職員ですら生活設計を立てることが難しい点の、5点が挙げられている<sup>20</sup>。

このなかで注目したい点は、「定期的に公募が繰り返される」なかでイベントの実施が実績評価の一部として位置づけられているため、これまで資料の整理や保管に注がれていたエフォートがイベントに費やされるようになった、という点である。「特別展や企画展、各種イベント事業と、資料の収集や整理保管などの資料管理業務とのバランスをとることが必要であるものの、現状は前者にウエイトが置かれているところが多い」<sup>21</sup>と金山が指摘するように、イベントが活性化する反面、これまでミュージアムの基礎的な役割として位置づけられてきた資料の収集や保管がないがしろになっている実態への懸念がある。

ここまですを総括すると、指定管理者制度の導入によって集客性に直結する各館のイベント事業が活性化し、来館者にとって新たなミュージアム体験の機会が増えている側面がある一方で、そちらへの比重を増やすあまり資料の収集や管理といったミュージアムにおける基盤機能とのバランスが取りにくくなっている、という課題点も浮き彫りになった。

以上、国内のミュージアムの状況を整理しながら、昨今の状況について概観してきた。ミュージアムの数自体はゆるやかな増加傾向にあり、来館者数も約20年間で3万人増加するなど、公民館など他の社会教育施設が施設数、利用者数ともにここ数年減少に転じている<sup>22</sup>のに対して、ミュージアムを取り巻く状況は好調である。

ミュージアムについてももう少し詳細に見てみると、国内のミュージアムでは歴史博物館が過半数を占め、歴史博物館が6割弱、美術博物館が2割弱、総合博物館と科学博物館が1割弱、残りの数%を動物園や水族館といった生態展示を行う施設が占める割合で安定していることがわかった。これを来館者傾向と照らし合わせてみると、歴史博物館の来館者は約3割であり、博物館の種類別の割合とは大きく異なる結果となった。代わりに、動物園や水族館といった生態展示を行っている施設の来場者が全体の約3割を占めていた。その他、総合博物館、科学博物館、美術館については、おおむね施設数に占める割合と来場者数に占める割合が合致していた。

さらに、ミュージアムの利用について分析するために諸集会の開催回数に着目すると、2018年には過去最高の5万回を記録しており、2015年次よりも6000件以上増加していた。このことから、ミュージアムにおいて、近年活発にイベントが開催されていることがわかった。これは図書館においても同様の傾向が見られ、ただ展示資料を鑑賞する、本を借りる場所といった従来の価値観から脱却し、人との出会いの場、コミュニケーションの場としてこれらの施設が社会的に機能しようとしている様子が垣間見える結果となった。

ただし、イベント事業が盛況な一方で、指定管理者制度を利用しているミュージアムが「サービス」重視の運営になりやすいという問題点も指摘された。ミュージアムが自発的に、

様々な来館者のニーズに応えるべく多様なイベントを企画している現実がある一方で、定期的に公募される指定管理者制度への入札のための評価項目として「各種イベント事業」が重視されるあまり、ミュージアムの基盤である資料の収集や保管とのバランスを犠牲にしてイベントを企画している実態があることが金山の研究から指摘された。

これらの要素を見ると、日本のミュージアムは施設数も来場者数も伸びており、他の社会教育施設に比べるとその運営は安定している様子が伺える。無論、施設数当たりの正規職員の減少や非正規職員の増加による不安定な労働環境、指定管理者制度をはじめとした管理者の多様化による基本的なミュージアム機能の低下など、問題点が山積しているのは事実であるが、少なくともミュージアムが他機関との協働を活性化させ、新たな来館者層への訴求を行っている実態が明らかになった。

ここまで、文部科学省のデータをもとにマクロな視点から日本のミュージアムについて概観してきた。では、実際に人びとはミュージアムについてどのような印象を抱いているのだろうか。次節では、都内の大学生調査から明らかになったミュージアムのイメージについて、質的調査と量的調査の両方の結果をもとに論述する。

数値的を見る限り、決して盛り上がっていないわけではない。では、実際に一般の人びとはミュージアムにどのような印象を持っているのだろうか。

### 3. ミュージアムへのイメージ

本節では、一般の人びとがミュージアムに対して実際にどのような印象を抱いているのかについて、先行研究である浅野・小出による大学博物館へのイメージ調査(2014)と筆者が2019年に実施した大学生への質問票調査結果を手がかりに考察する。前者は大学博物館へのイメージ、後者は大学生への調査という限られたサンプルではあるものの、「現状のミュージアムに対して人びとがどのような印象を持っているのか」という視点から行われた調査は少ない。そこで、大学博物館へのイメージと、大学生が抱いているミュージアムへのイメージという2つの観点から、現代のミュージアムが人びとにどのように認識されているのかを明らかにしたいと考えた。

なお大学博物館へのイメージ調査について、立地や施設数などの大学博物館の特殊性から、同調査がそのまま一般のミュージアムのイメージと重なるとは考えにくい、あくまで手がかりとして参照したい。

大学生を対象にした調査では、具体的に「これまでのミュージアム(今までのミュージアムのイメージ)」と「これからのミュージアム(どのような場になって欲しいか)」という2点について、自由記述の質問票調査を行った。調査方法やサンプル数については後述するが、「これまでのミュージアム」という大学生が抱く現状のミュージアムへのイメージを明らかにすると同時に、「これからのミュージアム」という設問で「今後のミュージアムがどんな場所になって欲しいか」という大学生の希望を尋ねることで、現状のイメージと未来のミュージアムにどの程度のギャップがあるのかを明らかにすることをねらいとした。

### 3.1. 大学博物館に対するイメージ調査から

本項では、ミュージアムに対して人びとが抱いている印象を明らかにする手がかりとして、浅野・小出による大学博物館に対するイメージ調査の結果を参照する。ミュージアム全体の印象に関する量的調査が管見の限り見当たらなかったため、2014年に行われた「大学博物館のイメージに関する調査」<sup>23</sup>（以下大学博物館調査）の結果をもとに、一般の人びとがミュージアムに対して抱く印象を探る。大学博物館調査では、1080名を対象としたインターネット調査<sup>24</sup>により、大学博物館に対して人びとが抱くイメージとその傾向を明らかにした。

まず、大学博物館の認知について「あなたは大学博物館をご存知ですか」という問を「知っており利用したことがある」「知っているが利用したことはない」「知らなかった」の3件法で尋ねた設問では、7割強が「大学博物館を知らなかった（未知）」と回答しており、残り2割弱が「知っているが利用したことはない（既知利用無）」、1割が「利用したことがある（利用有）」という結果で、大学博物館の存在自体が一般に認知されていない状況が明らかになった。

さらに、興味深い点は、上記の3つの回答によってグループ分けした場合、大学博物館への敷居の高さに関する設問で「一般の博物館と比べて大学博物館に近寄りにくさを感じる」「大学の他施設と比べて大学博物館に近寄りにくさを感じる」と回答する傾向が最も高かったのは「既知利用無」グループであり、次いで「未知」グループ、「利用有」グループという結果となった<sup>25</sup>。これは、大学博物館の存在を広めるアプローチだけでは、来館者にとって身近な存在として認知させることが不十分であることを示している。つまり、「博物館がある」ということを一辺倒に広報するだけでなく、そこへのアクセスのハードルの低さを同時に社会へアピールする必要があるということを示している。

また、同調査では大学博物館のイメージについて「知識や情報を得る場」「研究者と知り合える場」「教育研究に参加できる場」「地域活動に参加する窓口」という4つの項目に関して5件法<sup>26</sup>で尋ねた。その結果、大学博物館のイメージで最も多かったのが「知識や情報を得る場（64.6%）」で次が「教育研究に参加できる場（36.6%）」、「研究者と知り合える場（31.6%）」と続き、最も少なかったのは「地域活動に参加する窓口（20.0%）」だった。

後者の3つの選択肢は、対象の差はあれど、研究者や地域の人びとなど他者とのコミュニケーションを含めた体験を想起させる項目であるが、これらのイメージを抱いている割合は「知識や情報を得る場」と回答した割合のおおむね半分以下であった。このことから、人びとにとって大学博物館は「知識や情報を得るために行く」場所であり、他人とコミュニケーションを取ることなく個人が目的を持ってミュージアムへ足を運び、個人的に鑑賞するための場所であるという印象を抱いていることがわかった。



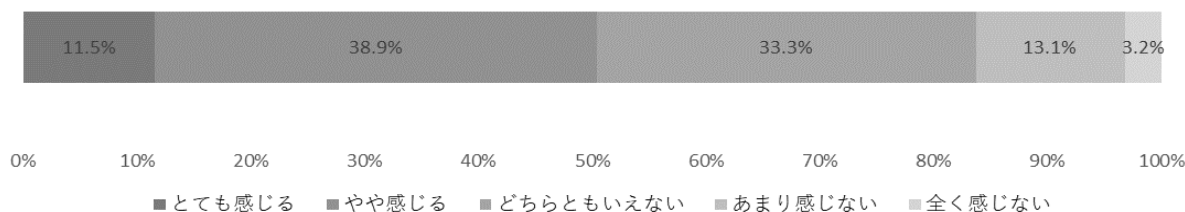


図 1-6 一般の博物館と比べた大学博物館の敷居の高さ (n=1080)

(浅野・小出 2014, 「大学博物館のイメージに関する調査結果」 p.66 より転載)

また、大学博物館への敷居の高さについて 5 件法で尋ねた設問では<sup>27</sup>、「一般の博物館に比べて大学博物館に近寄りにくさを感じる」と回答した割合は 50.4%とほぼ 5 割であった (図 1-6)。これは、大学博物館への敷居の高さを表す結果であると同時に、博物館全体への人びとの馴染みの薄さを端的に表している可能性も指摘できる。つまり、「どちらともいえない」を含む残りの 5 割の人びとに関して目を向けると、「大学博物館を身近に感じている」というよりも「そもそも一般の博物館にも近寄りにくさを感じているため、大学博物館も大差はない」という考えから、上記の回答結果になっている可能性も推察された。

### 3.2. 大学生調査から

筆者は 2019 年 12 月に、都内 A 大学の生涯学習関連科目を履修した学生に対する自由記述調査を行った。「①これまでのミュージアムへのイメージ」「②これからのミュージアムへのイメージ」という 2 つの設問を設定し、63 名から回答を得た (うち未記入 8 票、有効回答数 55 票)。

調査の目的は、現状のミュージアムのイメージと未来のミュージアムへの希望にどの程度のギャップがあるのかを明らかにすることである。「これまでのミュージアム」の回答から大学生の抱く現状のミュージアムのイメージの実態を浮き彫りにし、「これからのミュージアム」の回答から大学生の希望する今後のミュージアム像を示し、現状と未来のギャップの有無およびその内容を明らかにすることをねらいとした。

調査は授業時間中に自由記述用紙を配布し、授業後に用紙をその場で回収する方法で行い、上記の 2 つの設問に対して、特に文字数制限を設けずに自由記述させた。なお、自由記述用紙配布時に、匿名で記述内容を研究論文に使用する旨を口頭で説明し、了承した者のみを分析対象とした。自由記述調査で得られたデータは、グラウンデッド・セオリー・アプローチの理論に基づいて質的データ分析ソフト (MAXQDA Version2020) を用いて分析した。具体的には、回答をラベルごとに分類し、その出現頻度と共起頻度を明らかにした。なお、1 名の回答に 2 度以上同じコードが出現した場合にはカウントせず、回答 1 件あたり 1 種類のコードは最大 1 としてカウントした。

本節では大学生の自由記述結果をもとに、人びとが抱いているミュージアムイメージの現状と未来像を明らかにし、人びとのミュージアムへの認識と今後のミュージアムにのぞむ役割を知る手がかりとする。

質問票調査の質問項目（自由記述）

- ① あなたは、「これまでのミュージアム」についてどのようなイメージを持っていますか。
- ② あなたは、「これからのミュージアム」について、どのようなイメージを持ちますか。

### 3.2.1. 「これまでのミュージアム」のイメージ

下記の図1-7は「ポジティブ」「ネガティブ」のグループに大別してそれぞれのコードの出現回数をグラフに表したものである。コードの出現回数の合計は116であり、ポジティブ59回、ネガティブ57回とほぼ同数であった。なお、コード化の基準について、2度以上出現しているものを採用した。また、「美術」や「科学」といったコレクションの内容に関するワードについてはグループ分けができないため、今回は分析の対象外とした。

グループ分けの基準について、博物館法に明記されているミュージアムの基本機能に関する項目（資料の展示や保管・修復、教育に関する項目）およびそこから派生した機能については、本来のミュージアムの機能が認知されているという意味で「ポジティブ」と分類し、そのほかの、どちらかというミュージアムへ足を運びにくくさせていると思われる阻害要因のコードについて「ネガティブ」と分類した。なお、ネガティブなグループのコードのうち、前後の文脈によって判断した項目については◇を付けた。これらのコードがどのような点において「ネガティブ」であったのかについては、回答のテキストデータを参照しながら詳述していく。

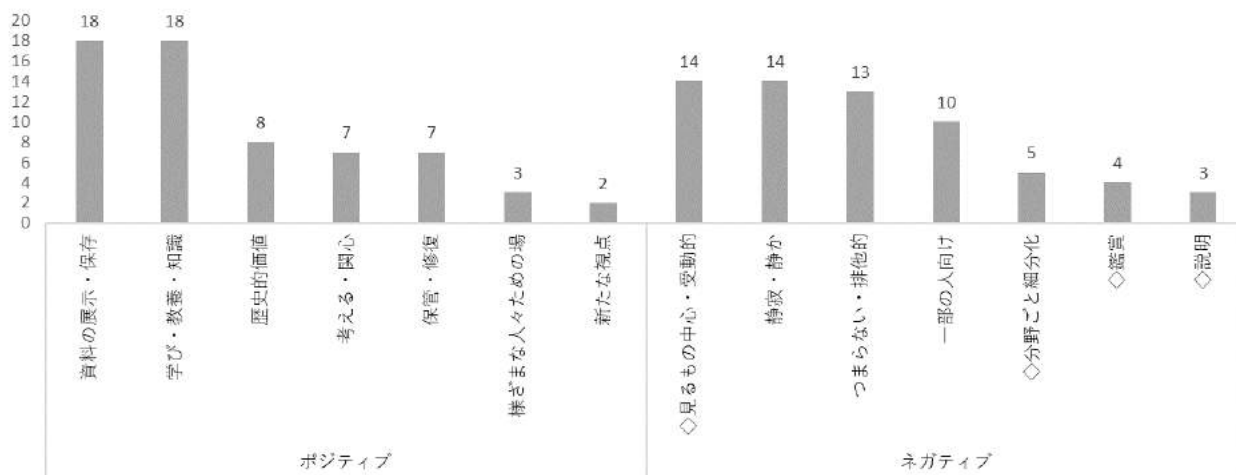


図1-7 「これまでのミュージアムへのイメージ」の各語の出現頻度

まず、ポジティブなグループを見ると、「展示」や「学び」、「歴史的価値」や「資料の修復」などミュージアムの基礎機能に関するイメージの出現頻度が高く、これらの博物館法に明記されている社会的機能が広く認知されていることが明らかになった。

さらに、「新たな視点」とコード化した記述については、「日々変わっていく多種多様な展示物を見ることで、その中に新たな自分の関心を見つけられると思う」、「過去に思いを馳せたり、自分の感性に刺激を与えたりするための施設」など、「ミュージアムの訪問を通してこれまでの日常生活とは異なった視点を獲得する」という、より発展的なミュージアムの機能について言及していた。

一方で、ネガティブなグループについて、最も多かったのは「受動的」な場であるという印象であった。具体的には、「ただ見るだけの場。作品そのものを鑑賞するには向いているが、それ以上の楽しみはない」や「ただただ鑑賞者が受け身となって美術品を見るだけの場所」、「分野に特化した展示で、メインは展示物の横にある説明を見てもらう場所」など、楽しみ方が非常に限定された施設であるという印象を抱いている学生が多いことが明らかになった。

また、同じく多かった意見が「静寂」で、堅苦しいといった場のイメージと結び付けて苦手であると感じている学生が多かった。具体的には「静かで入りづらい」、「基本的に静かにしていなくてはならない。他の人との交流はあまりない」、「静かにしないといけないので飽きてしまうイメージ。『見て回る』だけ」といった意見が散見された。このことから、多くの学生がミュージアムでは静寂を守らなければいけないと認識していると同時に、それがミュージアムに足が向かない要因にもなっていることがわかった。

そのほかのコードについて、「分野ごと細分化」は、「分野ごとに分かれて展示されている」「興味を持ったテーマの展示だけを見に行く感覚」など、ミュージアムで新たな関心を見つけるといよりは、専門分野ごとに細分化されているがゆえにその中から「興味のある展示だけを観る」という意見が見られた。「鑑賞」については「作品そのものを鑑賞するには向いているが、それ以上の楽しみはない」、「展示物を説明文に従って一人で鑑賞する」など、ミュージアムを鑑賞の場であると認識すると同時に、やや退屈な場として捉えている記述が見られた。「説明」については「展示物の横にある説明を見てもらう場所」、「作品に説明書きがあるだけ」といった、展示の解説文をミュージアムの主なイメージとして捉えている意見が見受けられた。これらの言葉はいずれも単語自体にネガティブな意味はないものの、総じて「ミュージアムはつまらない、退屈」といった文脈に結び付いている場合が多かったため、ネガティブなコードとして扱った。

注目すべきは、「いろいろな人々のための場」というイメージよりも「一部の人向け」であるという意見が多かった点である。記述内容を見てみると、「様々な人が楽しみながら学ぶことができる」「芸術作品を多くの人たちに鑑賞してもらうために、様々なミュージアムが工夫して展示している」といった印象を抱いている学生が3名だったのに対し、「大人・高齢者が多い」「排他的で一般人（特に若者）には距離の遠い場所」といった印象を抱いて

いる学生は10名であった。つまり、施設数も入場者数も増加している一方で、学生のミュージアムのイメージは「近寄りがたい場所」であるという事実である。

ネガティブな意見の中身を見てみると、「個人的にはあまり行かないので、どのミュージアムも大差ないと思っている」というように、回答者自身とミュージアムとの心理的距離が遠いために「自分を含まない一部の人」のための場としてミュージアムを認識していることが明らかになった。忘れてはいけないのは、これは「社会教育への興味・関心が高い学生」を対象にした調査結果であり、換言すれば一般の学生はよりミュージアムを「遠い場所」として認識していると推察される。

もちろん、大学生を対象にした結果を社会の認識として位置づけるのには無理があるが、ミュージアム側が展示会のみならず講演会や鑑賞イベントなどいろいろなミュージアムへのアクセスのチャンネルを増設しているのに対し、それらの取り組みが十分に社会全体へ浸透しているとは言えないことが示唆された。

では、ミュージアムをより身近な場所として社会に認識させるためにはどのような取り組みが有効なのであろうか。次節では、同調査において「これからのミュージアム」について尋ねた結果を分析し、その手掛かりを得る。

### 3.2.2. 「これからのミュージアム」のイメージ

下記の図1-8は、①と同時に尋ねた「これからのミュージアムについてどのような場になって欲しいか」という設問に対する学生の回答を「展望」「施設運営」のグループに大別し、それぞれのコードの出現回数をグラフに表したものである。コードの出現回数の合計は137であり、展望に関するコードが127回、施設運営に関するコードが10回と、ほとんどが「ミュージアムの展望」に関する記述であった。なお、コード化については前節と同様に2度以上出現しているもののみを採用した。

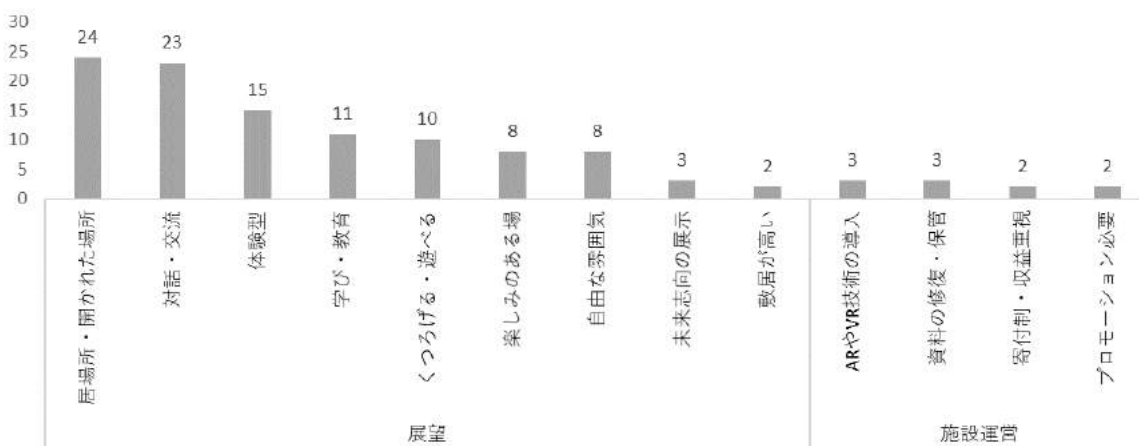


図1-8 「これからのミュージアム」の各語の出現頻度

これからのミュージアムについて、最も多かった意見が「誰にでも開かれた場所・居場所」になって欲しいという声だった。具体的には、「今よりもっと開かれて、自由な形で行きやすい場所になるといいと思う」、「幅広い世代が利用できる場所になるべき」、「様々な人に広く開放された場」など、あらゆる人びとがアクセスしやすい場になって欲しいという意見が多かった。これは、裏を返せば、少なくとも大学生から見たミュージアムは、現状ではこのようになっていないという逆説でもある。

次に、多かったのが「対話・交流」といったことばで、これはある意味で前出の「これまでのミュージアム」のイメージにおける「静か・静寂」の対義語でもある。実際の学生のコメントでは「人とのコミュニケーションなども学べる場となり、人と作品だけのつながりの場だけでなく、人と人も繋がれる場になる」や「様々な人に広く開放された場。自由度が高い、構えなくてもよく、ふらっと行ける交流の場」になって欲しいという意見があった。さらに、「収蔵庫としての役割から、対話の生まれる交流の場として変わっていくと良い」など、展示をきっかけとした人びとの交流、コミュニケーションを期待するコメントが寄せられた。これらの意見から、学生たちがミュージアムに望む変化として、「静かで静寂な場所」から「交流やコミュニケーションを取れる場」になって欲しいという要望があることがわかった。

ただし、一部には「対話型になることは必要だと思うが、内向的な日本人の場合、静かに見たい人もいる。なので、互いが見たいかたちで見られる環境づくりがいる」といった意見もあった。これは、一概にコミュニケーションスペースとしてミュージアムの展示空間を開放すれば良いという話ではなく、静かに作品を楽しみたい人たちと、会話をしながら楽しみたい人たちの両方に配慮した環境づくりの重要性が指摘された。

調査全体の傾向として、「AR や VR 技術の展示への導入」や「新たな来館者層へのプロモーションの必要性」といった施設運営（ハード）に関することばよりも、圧倒的に「雰囲気」や「イメージ」に関するミュージアムの印象（ソフト）の部分への言及が多かった。このことから、学生が今後行ってみたいと思うミュージアムは、施設の設備もさることながら、開放的で敷居の低い自由な雰囲気の場所であり、そのような場にするためには、ソフトの面も視野に入れてミュージアム側が運営の方針を再考する必要がある、という課題が浮かび上がった。

#### 4. フォーラムとしてのミュージアム

ところで、このようなミュージアムにおける対話やコミュニケーションの必要性は、新規の概念ではない。序章で述べたように、美術史家のダンカン・キャメロン (Cameron, Duncan) が 1970 年代に提唱した「フォーラムとしてのミュージアム」<sup>28</sup>という概念は、「テンプル (神殿) としてのミュージアム」の対比として提示され、ミュージアムが「人びとが未知のものと出会い、そこから議論が始まる場所」となることを目指した。さらにキャメロンは「フォーラムとは議論が戦わされる場所、テンプルは勝ち誇った者が居座る場所である。前者はプ

プロセスであり、後者は結果である」とし、「抵抗や対決、実験や革新などはすべてフォーラムにのみ可能なものである」と、フォーラムとしてのプロセスを重ねる機能こそが、これからのミュージアムに求められる社会的機能であると論じた（表 1-1）。

表 1-1 D・キャメロンによるミュージアムの機能分類

ミュージアム	
テンプルとしての機能（結果）	フォーラムとしての機能（過程）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価の定まった貴重品を陳列</li> <li>・人びとがそれらを拝みにくる神殿的場所</li> <li>・既存の価値観の強化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・展示物の評価も枠組みも流動的</li> <li>・人びとは未知なるものに出会い、そこから議論が始まる場所</li> </ul>

（Cameron,D.1972.および吉田 1999.より筆者作成）

この考え方は 1970 年代に日本でも提唱されている。例えば、犬塚（1999）は富山県立近代美術館について言及するなかで、「神殿」としての博物館論から「フォーラム」としての博物館論へと、博物館の認識が推移する当時の動向を確認している<sup>29</sup>。しかし、「日本の博物館研究は 1970 年代以降、伊藤寿朗の博物館論をもって『フォーラム』論を検討し得る理論的枠組みを開示しているものの 1990 年代以降、その理論的追及が進展していない」<sup>30</sup>という栗山（2020）の指摘があるように、社会的な認知は十分に得られていない現状がある。その証拠に、前節で論じた学生のミュージアムへのイメージでは「静寂」や「排他的」といった「テンプルとしてのミュージアム」に関する記述が多く見られた。

では、フォーラムとしての機能をミュージアムで実践するためには、具体的にどのような仕掛けが必要になるのか。文化人類学者の吉田（1999）は「フォーラムとしてのミュージアムでは、双方向的な対話性が必須のものとして要求される」<sup>31</sup>と指摘した。つまり、展示する側とその展示を見る側、時には展示されているモノとの間に、対話の機会が開かれていることを指す。

一般的にミュージアムにおける活動として、館内案内やギャラリー・トークにおいてスタッフと来館者の間に双方向の対話が生まれる場合もあるが、多くは学芸員や作家などのいわゆる「プロフェッショナル（専門家）」から来館者が何らかの知識を享受するというスタイルが多く、ミュージアムは必ずしも対話の場にはなっていない<sup>32</sup>。この点については、5章で詳述する。

## まとめ

本章では、近年の博物館来館者数や博物館数の動向について社会教育調査を参照して分析し、近年ミュージアムの来館者数は増加しており、イベントに関して他機関との協働を活性化させるなど、新たな来館者層への訴求を行っている実態が明らかになった。

一方で、大学生を対象としたミュージアムのイメージに関する調査では、これまでのミュージアムに対して「一部の人間向け」の場所であると感じている学生が1割以上存在し、学生が「様々な人びとのための場」である認識よりも、自分を除外した一部の人間のための場であるという認識を抱いていることがわかった。また、これからのミュージアムについても、「今よりもっと開かれて、自由な形で行きやすい場所になるといいと思う」という意見が散見され、この結果からも、現状のミュージアムが人びとにとって気軽に訪れることができる場所になっていない事実が提示された。

本論の目的は、日本のミュージアムは、学びの場として社会においてどのような機能を果たしうるか、という問いについて検討することである。この問いに取り組むために、次章以降では日本におけるミュージアムへのアクセシビリティの問題を取り上げる。日本のミュージアムは、法律上は「社会教育施設」として位置づけられているものの、先の大学生調査で「これからのミュージアム」像として「開かれた場」という言葉が頻出していたことから明らかなように、現状では名目上の公共施設となっている可能性がある。これは、現在の欧米社会におけるミュージアムの状況と大きく異なる点である。

このような現状となった背景を探るために、次章ではわが国の博物館史における教育の変遷に焦点を当て、明治期から昭和期の博物館教育を検討する。

- 
- 1 「政府統計サイト e-Stat」 (<https://www.e-stat.go.jp/>、最終閲覧日 2021/6/26) に登録されているデータを参照すると、社会教育調査の初回は1955年であり、その後1960年、1963年と5年と3年の間隔で実施されていた。1975年以降は、3年に一度の頻度で行われている。
  - 2 文部科学省「社会教育調査」、なおデータについては政府統計サイト e-Stat の「社会教育調査」のデータセットより、各年次の「総括表」を参照した。最終閲覧日 2021/06/26。  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400004&tstat=0000010172>  
54
  - 3 「博物館」と「博物館類似施設数」を合計してカウントした。
  - 4 登録博物館：博物館法の定義で定めた事業を行う目的の機関。  
(なお、本定義は註7文化庁 Web サイト「1. 博物館の概要」による。註5、6も同様)
  - 5 博物館相当施設：博物館の事業に類する事業を行う施設。
  - 6 博物館類似施設：博物館と同種の事業を行う施設。
  - 7 文化庁 Web サイト「1. 博物館の概要」最終閲覧日 2021/06/26。  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan\\_hakubutsukan/shinko/gaiyo/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/gaiyo/)
  - 8 日本博物館協会 (2014) 「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」
  - 9 前掲の日本博物館協会 2014 によると、調査対象であるアメリカ、イギリス、フラン

---

ス、ドイツ、オランダ、イタリア、ロシア、アラブ首長国連邦、ブラジル、韓国、中国の11カ国中で「歴史博物館」等の施設が半数近くを占めている国はアメリカの他、イタリア、オランダ、ドイツであった。なお、イタリアについては報告書中の「民族人類学(17%)」「考古学博物館(15%)」「歴史博物館(11%)」を併せて「歴史博物館」としてカウントし、ドイツについては「郷土史、民族誌、地域博物館(45%)」「考古学・歴史博物館(7%)」を併せて「歴史博物館」としてカウントした。

<sup>10</sup> 日本のミュージアムへの来館傾向について、社会教育調査(2010)によると、博物館施設および博物館相当施設の来場者は約1億2千万人であり、そのうち特別展の入場者は約5千万人とおよそ4割を占める。

<sup>11</sup> 高橋均(2018)の『政令指定都市在住小学生保護者の子育て・教育意識に関する調査』では、全国6つの政令指定都市在住で小学生の子どもを持つ保護者2073名を対象に、親子で文化施設(「美術館」「科学館・博物館」「図書館」)を訪問する割合について尋ねた。同報告書によると、美術館に1年に1回以上行くと答えた割合は美術館が20.8%、科学館・博物館は47.8%、図書館で61.4%であり、図書館に比べてミュージアム(美術館/科学館・博物館)は親子で訪問する機会が乏しい施設であることが確認された。ただし、同調査では「なぜこれらの施設を訪れるのか」という設問はなく、また都市部調査対象が子育て世代に限定されていることから、「なぜミュージアムを訪れるのか」という問いについて明確な答えは得られていない。

(参照：高橋均(2018)『政令指定都市在住小学生保護者の子育て・教育意識に関する調査』北海道教育大学旭川校教育社会学研究室、p.9)

<sup>12</sup> 厳密には、社会教育調査では「社会教育施設(当該施設と同分類)」と「社会教育施設(上記以外)」という分け方をしており、つまり「博物館」が「博物館類似施設」と共催した場合には後者にカウントされることになる。ただし、本論では両者を同等にミュージアムとして扱うため、いずれも社会教育施設として明確な線引きは行わない。

<sup>13</sup> 2018年次の博物館および博物館類似施設の合計5690を分母とし、2018年次の共催施設数の博物館と博物館類似施設を合計した1591を分子として割り出した。

<sup>14</sup> ミュージアムのイベントの多様化というポジティブな側面がある一方で、同時に予算削減によって単館ではイベント費用を賄えないネガティブな実情も垣間見える。みずほ総合研究所が行った「持続的な博物館経営に関する調査—博物館が抱える課題の整理と解決にむけた取組事例—」の報告によると、博物館1館あたりに充てられる地方公共団体の予算は1993年をピークに減少の一途を辿っており、活発なコラボレーションの背景にはこのような厳しい財政事情もあると考えられる。

(参照：みずほ総合研究所(2019)「平成30年度文化庁委託事業 持続的な博物館経営に関する調査—博物館が抱える課題の整理と解決にむけた取組事例—」)

<sup>15</sup> 前掲、日本博物館協会2014.



- 
- 16 金山喜昭 (2019a)「公設財団法人による公立博物館運営の現状と課題—指定管理者制度の15年を検証する—」法政大学キャリアデザイン学部『法政大学キャリアデザイン学部紀要』Vol.16、pp.5-32.
- 17 前掲、金山 2019a、p.25.
- 18 金山喜昭(2020)『転換期の博物館経営—指定管理者制度・独立行政法人の検証と展望—』同成社、p.2.
- 19 前掲、金山 2020、p.2.
- 20 前掲、金山 2020、p.14.
- 21 前掲、金山 2020、p.18.
- 22 「平成30年度社会教育調査」によると、公民館の施設数は約1万9千館(2002年次)、利用者数は約22万人(2001年次)だったのに対し、最新のデータでは施設数1万4千館(2018年次)、利用者約17万人(2017年次)と、施設数・利用者数ともに大幅な減少傾向にある。
- 23 浅野敏久・小出美由紀(2014)「大学博物館のイメージに関する調査結果」広島大学総合博物館『広島大学総合研究博物館研究報告書』vol.6、pp.63-70.
- 24 インターネット調査の概要は、以下のとおりである。「インターネット調査は株式会社インテージに委託し、20歳以上70歳未満の男女を対象に1000件以上の回収を条件に依頼した。調査機関は、2014年3月20日から24日までの5日間で、3603人のモニターに回答を依頼し、1080件の有効回答を得た。回答者の性別は、男性49.8%、女性50.2%、年齢は20代19.7%、30代19.8%、40代20.1%、50代20.4%、60代20.0%となった。」(前掲、浅野・小出2014、p.64)
- 25 前掲、浅野・小出2014、p.66.
- 26 「Q4. 大学博物館と市民の関係について、あなたのイメージに近いものを選んでください」という問に対し、「知識や情報を得る場」「研究者と市民が知り合える場」「市民が教育・研究に参加できる場」「市民が地域活動に参加するための窓口」という4項目を設定し、それぞれ「とても感じる」「やや感じる」「どちらともいえない」「あまり感じない」「全く感じない」の5件法で尋ねた。
- 27 「Q2. 一般の博物館に比べて、大学博物館に近寄りにくさを感じますか」
- 28 Cameron, Duncan. (1972). "The Museum : a Temple or the Forum", *Journal of World History* 4(1) : pp.189-202
- 29 犬塚康博(1999)「富山県立近代美術館という博物館問題」美術と美術館のあいだを考える会編『あいだ』vol.38、pp.2-4.
- 30 栗山究(2020)「学芸活動を保障する『博物館の自由』の課題—市民企画展一時中止問題を伊藤寿朗博物館論から見ると—」日本社会教育学会編『「学習の自由」と社会教育』東洋館出版社、p.140.
- 31 吉田憲司(1999)『文化の「発見」 驚異の部屋からヴァーチャル・ミュージアムまで』岩波書店、pp.212-236.

---

<sup>32</sup> 前掲の吉田 1999 が取り上げている国立民族学博物館のハンズオン展示や国立科学博物館のサイエンスコミュニケーターの養成など、多くの館で対話を目的とした様々な取り組みが行われていることも事実であるが、一般的には「ミュージアムでの対話」はそれほど広く認知されていない現状がある。

## 2章 日本のミュージアムの成り立ちと教育

### 本章の位置づけ

前章では、日本のミュージアム施設数や来館者数から近年の概況を確認し、2000年代と比較して施設数・来館者数ともに増加していることが確認された。また、ミュージアムにおける教育委員会や大学等の関係機関との共催イベントの実施も増加傾向にあり、他のミュージアムや教育委員会との協働など、既存の枠組みにとらわれない新たな学習の展開が見られた。他方で、大学生のミュージアムに対するイメージに目を向けると、若者にとってミュージアムが身近な存在ではないことが明らかになった。同時に、これからのミュージアムへ期待する点として、「開かれた場所」「対話・交流」といった機能が求められており、それは1970年代にキャメロンが提唱した「フォーラムとしてのミュージアム」の理念と重なった。

日本のミュージアムがどのような手立てで「フォーラムとしてのミュージアム」を実現するか、という主題を検討するためにはまず、これまでの博物館の歴史に注目し、どのような社会的機能を果たしてきたのか、という点を明らかにする必要がある。本章では、日本のミュージアムの歴史的経緯に着目し、明治以降に教育機関として博物館がどのように社会に位置づけられたのか、その経緯を資料より明らかにする。主な資料として、東京国立博物館編の『東京国立博物館百年史』（1973）や棚橋源太郎の『博物館教育』（1953）、伊藤寿朗の『市民のなかの博物館』（1993）などの一次資料を参照し、各年代の博物館教育がどのような意図で行われていたのかを分析した。

日本の博物館史における教育機能の変遷について、明治から昭和まで博物館において「教育」がどのように扱われていたのかを先行研究より明らかにしつつ、日本の博物館教育の特徴を歴史的観点から考察する。

### 1. 日本におけるミュージアムと教育

#### 1.1. 法制度

はじめに、博物館を規定する法制度について確認する。1951年に公布された博物館法<sup>1</sup>第2条によると、博物館は「歴史、芸術、民族、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究に資することを目的とする機関」<sup>2</sup>として位置づけられている。

さらに見ていくと、第3条に博物館を社会教育施設として意義づける以下のような条文がある（表2-1）。

表 2-1 博物館法（抜粋）

第 3 条

- 3 一般公衆に対して、博物館資料の利用に関し必要な説明、助言、指導等を行い、又は研究室、実験室、工作室、図書室等を設置してこれを利用させること。
- 9 社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して行う教育活動その他の活動の機会を提供し、及びその提供を奨励すること。

注目すべきは、第 3 条 3 において「一般公衆に対して博物館資料の利用に関し必要な説明、助言、指導等を行う」ことが明記されている点であり、さらに第 3 条 9 では社会教育との関係、すなわち運営を行ううえで留意すべき「教育活動の機会の提供とその奨励」について言及されている。

前者は、博物館が利用者にとって、単なる展示空間を受動的に享受する場ではなく、一般公衆が主体的に資料を活用する場、すなわち学びの場であることを示唆している。この公衆の学びに対し、学芸員をはじめとした施設職員が必要に応じて介入し、助言や指導など適切にサポートを行うことが求められている。

また、後者には「社会教育」という文言が記載されているとおり、博物館が社会教育施設であるという位置づけを明文化したものであり、その教育対象を児童や成人に限定することなく、一般公衆へ教育活動の機会を提供することを明示している。

ところで、博物館をめぐる法律の経緯を辿ると、1947 年に制定された教育基本法内で「博物館」の表記が登場し<sup>3</sup>、1949 年に制定された社会教育法のなかでは「図書館及び博物館は、社会教育のための機関」と明記され、1951 年に上記の「博物館法」、翌 52 年に「博物館法施行規則」が定められるなど、戦後に「社会教育施設としての博物館」という位置づけが明確になった。その後、2006 年に改正された教育基本法<sup>4</sup>や 2020 年改正の社会教育法<sup>5</sup>でも同様の記載が残され、「社会教育施設としての博物館」は、1950 年代から現在まで、社会情勢が大きく変化するなかで一貫して規定されてきた。

## 1.2. 先行研究に見る博物館の教育的意義

歴史的な事実を紐解いてみても、わが国に明治時代に博物館が設置されて以来、ミュージアムと教育との結びつきは非常に深い。椎名（2005）は著書の中で、1872 年（明治 5）に明治政府太政官の正院に博覧会事務局が設置されたことを東京国立博物館の起点として挙げているが<sup>6</sup>、明治初期に西洋から「博物館」というシステムが輸入されて以降、日本において博物館は国民教育施設の拠点として位置づけられてきた。当時の「博物館」が社会のなかでどのように受容されていったかについては次節以降で詳述するが、近代国家への移行期であった日本において、国家政策として教育博物館が設置され、学校教育とともに公教育として民衆を啓蒙してきた。

駒見 (2014) は、日本における「教育」の機能が行政のなかで「博物館」から「学校」へ移管されていった過程を次のように指摘している。

わが国の博物館は、明治維新の前後に欧米から導入された近代博物館の思想をもとにスタートをした。以後の変遷をたどると、福沢の『西洋事情』や初期の物産会・博覧会の主旨などにみられるように、当初は人民への教育的な役割を果たすことが強く意識され、民衆の啓蒙教育に資する公開の施設として位置づけられ、公教育的な性格を有するものであった。ところが、博物館の開館が具体化するとともに、政府内での所管をめぐる紆余曲折などが影響し、教育的役割の対象は公衆への教育から学校教育へと力点が移されていく<sup>7</sup>。

上記より歴史的経緯をおおまかに辿ると、明治・大正期における博覧会と併せた博物館の特徴は「教育的な役割を果たすこと」であり、当初は民衆への知識の啓蒙が期待されていたが、次第にその教育対象が民衆から学校教育、すなわち子どもたちへと変化していった。

このような歴史の一部からも明らかのように、博物館施設と教育との関係性は長い時間をかけて様々に変化してきている。同様に、ミュージアムにおける教育とはどうあるべきか、というテーマに関しても、ミュージアムの種類や性質が千差万別であるように、ひとつの答えを出すことは難しい。

本章では、ミュージアムが社会にどのように位置づけられてきたかについて、博物館関連の行政の動向と当時の教育理論から分析していく。

博物館の教育的意義については5章でも触れるが、学芸員の多忙化が叫ばれる昨今、実際の現場ではなかなか教育的な取り組みにまで手が回らないのが現状である。多くの施設は、博物館の基本的な機能である資料保存、研究、展示という三つの業務に忙殺されており、その現状は文部科学省の社会教育調査からも明らかである<sup>8</sup>。

現場において博物館教育の実践機会が減少していることに加え、研究の領域においても教育を博物館の附随的な機能として捉える議論が多い点を、前出の駒見 (2014) は次のように指摘している。

従来の博物館の研究では、教育は博物館の一機能と捉え、それが他の機能とどのようにかかわるのかの議論が多い。しかし、教育的活動は博物館が果たされなければならない目的なのである。資料の収集、保存管理、調査研究、展示、学習支援がそれぞれ有機的に機能することにより、公教育をはじめとして、公衆のための楽しみと公衆による研究の目的を果たす、という構造をなすものと考えべきであろう。その根幹を貫くのは公教育機関としての位置づけなのである<sup>9</sup>。

ここで「教育的活動は博物館が果たされなければならない目的」と述べられている

ように、博物館において教育は非常に重要な命題であり、取り組むべき課題である。しかし、常勤学芸員の減少や景気に左右されやすい日本の文化事業の予算問題など、今の博物館の多くは教育的活動を果たすだけの余力がないこともまた事実である。

もちろん、貴重な資料や文化財を空間に配置し、展示して来館者に見せることで、すでに博物館として観覧の道筋を提示しており、それが教育の役目を果たしているという指摘もあるだろう。普段人びとが目にする機会のない資料を公開し、それを来館者が観察することで教育は成立しているとも言える。しかし、本論で問いたいミュージアムの学習とは、ミュージアムが自館の展示をツールとして活かし、来館者同士やミュージアムスタッフとのコミュニケーションによって生まれる学びである。展示が教育的なニュアンスを帯びていることはもちろん、さらに展示を前にしたときの来館者同士のコミュニケーションを促進させる「フォーラムとしてのミュージアム」の意義を問うことが、本論の目指すところである。

博物館学における教育概念の検討について、菅井（2011）や守井（1996）が過去に試みている。以降では、これらの先行研究の到達点と課題点を指摘する。

菅井は『博物館活動における「市民の知」のあり方』において、明治から現代までの日本の博物館像について、明治から第二次世界大戦前の時代にはその設立にあたって「国威の象徴」や「政治的な記念事業」の副産物として「期せずして誕生した博物館が数多くある」<sup>10</sup>とし、博物館設立が国家政策の一部として位置づけられていたことを指摘した。戦後になると、市民が主体となった博物館設立運動が相次ぎ、来館者（市民）がどのような要望を博物館に抱いているか、という点が博物館運営において大きな影響力を持つように変化した。この一連の変化について菅井は、多様化し拡張する現代の博物館像を捉え「『何のための機関であるのか』を示す博物館像よりも、『博物館そのもののあり方/活動姿勢』を示す博物館像を論じることを重視していくことへと転換が生じている」（強調は原著者による）<sup>11</sup>と論じた。

つまり、登場当初には「何のための機関であるのか」という問いに対して「資料の研究・保存・展示を行う機関である」というシンプルな解を持って社会的なポジションを獲得していった博物館であるが、戦後の設立館数の増加とそれに伴う多様化に際して「博物館そのもののあり方/活動姿勢」つまり博物館がどう社会に位置づけられるのか、という社会との関係性を相対化した問いをもって、博物館学の議論が活発になったことを明らかにした。

この菅井の指摘は現代までの博物館学の潮流を概観する上で非常に有益であるが、一方でこの間に「博物館教育」がどのように論じられ、変化したかという点の言及については不十分であると言わざるを得ない。

守井（1996）は、「博物館学における教育概念の変遷—博物館教育論の構築に向けて—」のなかで棚橋源太郎、木場一夫、鶴田総一郎、倉田公裕といった博物館学者の教育理論を分析した。そのなかで、戦前の博物館教育理論について「啓蒙的で、理論的記述に欠けるきらいがある」<sup>12</sup>と評し、棚橋、木場の博物館教育観については「教育機関としてあるべき博物

館の活動のすべてを、あるいは社会に向けられた博物館の姿勢そのものを表していた<sup>13</sup>と、具体的な理論的側面の欠如を指摘した。そのうえで、鶴田総一郎の機能的博物館論の確立や、博物館を社会的存在として捉える倉田公裕の理論を取り上げ、「ともに展示を教育活動に置いており、棚橋以降一貫して博物館独自の教育方法が模索されてきた」<sup>14</sup>と、教育を博物館機能の終局として位置づけ、その方法論に対するアプローチが行われるようになったことに言及した。守井はまた、博物館学における教育概念の変遷について「博物館活動の全体を包摂する教育理念と、個々の教育普及活動とを明確に区別して論じる」<sup>15</sup>必要性を主張した。

守井の研究は日本における博物館教育理論の形成過程を丹念に分析したものと注目すべきであるが、教育理論の変遷にのみ着目しており、その変遷が実際に博物館行政とどのように関連していたかについての包括的な検討はなされていない。

本章では、「博物館」のシステムが欧米を手本に日本へ輸入されてから現代までの歴史を来館者と教育理論に着目して分析するために、① 明治・大正期、② 昭和期の2つの時代に区切り、各年代のミュージアムが社会の中でどのように位置づけられ、そこからどんな教育理論が形成されていったのかについて分析していく。

## 2. 明治・大正期のミュージアム

わが国のミュージアム成立期の過程については、椎名（2005）や福井（2010）によってその成り立ちや実際にどのような展示が行われていたかに関して、詳細な検討がなされている。ここでは、それらの歴史研究で明らかになった点も踏まえながら、日本の博物館教育の父と称される<sup>16</sup>棚橋源太郎の教育理論を交え、当時のミュージアムが教育対象をどのように想定していたかについて分析する。

### 2.1. 明治の博物館成立

本項では、明治期において日本で博物館がどのように定着していったのかを考察するために、はじめに“Museum”という言葉の訳語の変遷について椎名の先行研究から検討し、次に当時の博物館がどれくらいの頻度で開放されていたのかを、開館日数や関係省庁の資料をもとに分析する。

#### 2.1.1. Museumの訳語と「博物館」の語義に見る変遷

はじめに、日本において「博物館」の語がどのような意味で用いられ始めたのかを概観する。「博物館の語は、福沢諭吉の『西洋事情』によって一般化していったと思われる」<sup>17</sup>と『東京国立博物館百年史』で指摘されているように、1866（慶応2）年に発刊された『西洋事情』の初編巻之一では「博物館 一、博物館ハ世界中ノ物産、古物、珍物ヲ集メテ人ニ示シ、見聞ヲ博クスル為ニ設ケルモノナリ」<sup>18</sup>と、その語義が述べられていた。『西洋事情』の中では、この後「動物園」「植物園」「メヂカル・ミュヂェム」といった収蔵品のカテゴリー別に各施設の説明が加えられているが、「教育」や「学問成果の普及」といった記述は見当

たらない。

上記の福沢の記述を「世界各国の様々な品や古物、珍しいものを集めて展示し、人びとに広めるために設ける施設である」と簡訳すると、収蔵庫および列品室としての機能についてのみ言及されている点と、「どのように見聞を広くする（教育的な試みを行っていくか）」という具体的な教育意義については明記されていない点が示される。すなわち、「博物館」という語は日本で用いられ始めた当初は「収蔵庫」「列品室」としての性格が強かったと推測される。では、ほぼ同時期に西洋から輸入された“Museum”という単語の邦訳にはどのような特徴が見られるだろうか。

椎名によると、日本で“Museum”という単語が輸入された当初の訳語は、1866（慶応2）年発行の『英和对訳袖珍辞書』に「學術ノ為ニ設ケタル場所、学堂書庫等ヲ云フ」と記載されており、「書庫」と表記されているように今日の「図書館」に近い意味合いで訳されていたことがわかる。

初めて“Museum”の訳語に「博物館」が登場したのは1872（明治5）年に開拓使によって発行された『英和对訳辞書』であり、その後1880年代に「博物館」という訳語が定着したものと考えられる（表2-2）。

表 2-2 辞書などに記載された Museum (Musée) の邦訳

事典等の書名	発行年	訳名
英和对訳袖珍辞典	1866（慶応2）	學術ノ為ニ設ケタル場所、学堂書庫等ヲ云フ
英華字集	1869（同治8）	博物院
官許仏和辞典	1871（明治4）	博物所
英和对訳辞書	1872（明治5）	博物館
広益倭英字典	1874（明治7）	學術ノ為ニ設ケタル場所、学堂書庫等ヲ云フ
英和对訳辞典	1885（明治18）	博物館
英和字集	1886（明治19）	博物館
英和双解字典（第3版）	1887（明治20）	博物館

（椎名卓仙 2005.『日本博物館成立史』p.39 より抜粋）

表 2-2 を見ると、江戸時代末期に「学堂書庫」すなわち「図書館」として訳されていた“Museum”の単語が、幕末から明治にかけて「博物院」や「博物所」という訳語を経て「博物館」と訳されるようになった過程がわかる。

この変遷から、当初は「書庫」の訳語のように、書物を集めて保存・保管しておく場所として認識されていた“Museum”が、明治期にモノを対象とした「博物館」として、社会に認知されるようになったと言えるであろう。

一方で1986年発行の『明治ことば辞典』<sup>19</sup>（惣郷正明・飛田良文編）では、「博物館」の



語義について諸例が上げられている。それによると、「イロイロノモノアルヤカタ」（1877年『小学課程書字引』）、「イロイロモノヲミセルトコロ」（1888年『小学尋常読本字引』）「サマザマノ物ヲソナヘオキテ人々ニミセルトコロ」（1894年『尋常小学読本字引』）とあり、これらの記載より様々な物の保存場所という意味合いから、様々な物を見せるための場所という意味合いへ変化している様子が伺えた。

さらに、1893（明治26）年に発行された『日本大辞書』には次のように記載されていた。

博ク物ヲ示ス館。動、植、鉱物其他天然、人造スベテノ物ヲ衆人ノ縦覧ニ供シ、  
知識ヲ博メサセル所。西洋の制。専ラ英語、Museumノ邦訳<sup>20</sup>。

このように、「保存庫」としての意味から「見せるための場所」へ変化するとほぼ同時期に、『大辞書』に「知識ヲ博メサセル所」という記載があり、このことから「知識を普及させる」機能、すなわち教育施設としての意味合いを帯びてきたことが明らかになった。また、前出の“Museum”の邦訳について、明治20年代になるとMuseumの単語の邦訳が博物館で定型化してきた事実があり、この頃から今日のようにMuseum＝博物館という認識が日本において固定化されてきたと推察された。

### 2.1.2. 「連日公開」と観覧者数の推移

次に、1873（明治6）年に設置され、明治8年より内務省の所管となったわが国初の<sup>21</sup>博物館である「山下門内博物館」<sup>22</sup>の記録から、当時の博物館の公開状況を日数と観客数の点から見ていく。1873年時点の同館の開館日数は、4/15から7/31の連日開館（広報上では「博覧会」の開催）と8月から12月までの1と6のつく日の開館、いわゆる一六開館<sup>23</sup>の開館日数である三十数日間を合わせた約150日弱であり、年間の半分以上が観覧できない状態であったことが伺える。

そもそも、毎月1と6のつく日が開館日となった根拠は、当時の官吏すなわち官公庁や軍部に努める公務員の休日が明治元年に1と6のつく日と定められたことに由来しており、このことから、博物館の開館は当初、公務員が休日に訪れることを想定した開館日の設定であったと言える。

一六開館はその後、「海陸兵営及ヒ諸学校等ハ何レモ日曜日ヲ以テ休業致候」<sup>24</sup>、つまり軍や学校に通う者は日曜休業であり一六開館では訪問は難しい、という指摘から、1875（明治8）年より日曜日の開館が行われるようになった。一六開館は31日を除く毎月6日間であり、日曜開館を加えても当時の開館日数はおおむね月に10日程度であった。

日本の博物館の成立について「博物館といえ、博物館資料の展示期間を定めないで恒久的に開館している施設を指している」<sup>25</sup>とされているものの、当時の開館日数が年間の半分未満であったことから、「恒久的」ではあるものの、現在のように「開館していることが常の状態」では

なかったことが明らかになった。

日曜開館以後は、「連日開館」<sup>26</sup>という広報によって、同館は「博物館」としての社会における位置づけを模索していった（表 2-3）。

表 2-3 からわかるように、「山下門内博物館」では明治 9 年から 14 年まで春秋それぞれ 60 日程度の「連日開館」を行っていた。これは、江戸時代の物産会の系譜を引き継いだ<sup>27</sup>「博覧会」の期間を常設の博物館に適用しようとした例であるとも捉えられ、日本の博物館の成立の特徴として非常に興味深い。つまり、博覧会のように展示物（列品物）が丸々入れ替わるものではない「常設」という形を取りながら、その開館の期間においては博覧会に倣って設定されていたと言える。このような博覧会と博物館の関係については、日本の博物館史を捉える上で非常に重要なテーマの一つである。

1870 年代は、1872（明治 5）年 8 月に文部省によって「学制」が公布され、翌年から全国で学区の制定や学校の設置が本格的に始動するなど、日本の現行の教育システムの黎明期でもある。文部省が学校教育を普及させようとしていた時期と、内務省が常設化によって「博物館」の存在を世間に広めようとしていた時期は、ほぼ同じであった。

表 2-3 山下門内博物館が実施した連日開館

開催年	名称	当初の開催期間	終了日
1873 年（明治 6）	博覧会	4/15～6/15、一六開館	7/31（延長）
1874 年（明治 7）	博覧会	3/1 より 50 日間、一六開館	6/10（延長）
1875 年（明治 8）	開催しない	一六開館に加えて日曜日開館も開始（2/2）	
1876 年（明治 9）	（連日開館）	3/15 より 60 日間	7/12（延長）
1877 年（明治 10）	（連日開館）	春 3/15 より 60 日間 秋 9/20 より 60 日間 ※第 1 回内国勸業博覧会開催	6/10（延長） 11/18 終了 8/21～11/30
1879 年（明治 12）	（連日開館）	春 3/15 より 60 日間 秋 10/1 より 60 日間	5/13 終了 11/19 終了
1881 年（明治 14）	（連日開館）	春 3/15 より 60 日間	5/13 終了

（椎名卓仙 2005.『日本博物館成立史』p.177 より抜粋）

ただし、「連日開館」以後の来館者の伸びが右肩上がりだったわけではない。図 2-1 は東京国立博物館編(1973b)『東京国立博物館百年史 資料編』に掲載されている 1872～1885（明治 5～19）年の観覧者統計である。ここに示したのは、内務省の所管<sup>28</sup>であった山下門内博物館（1873～1881 年）と同館が上野公園に移転して農商務省の所管となった博物館（1882～1886 年）の観覧者数の統計である。

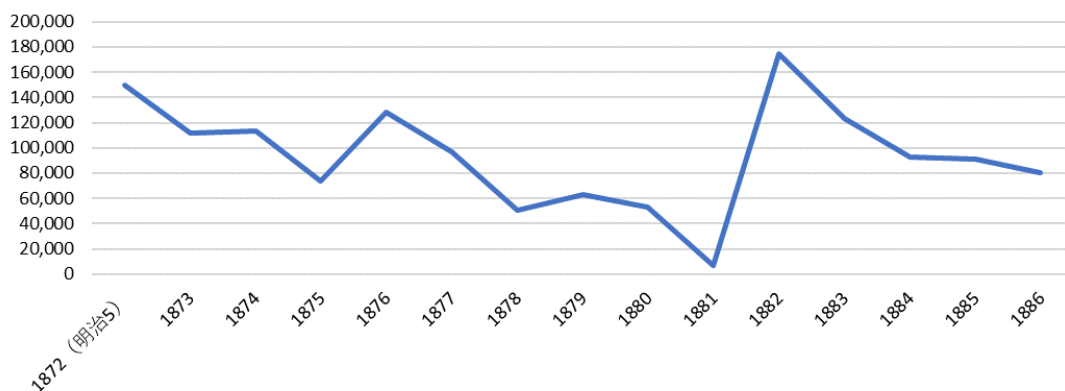


図 2-1 1874 (明治 5) 年—1888 (明治 19) 年の観覧者人数

(東京国立博物館編 1973b.『東京国立博物館百年史 資料編』pp.660-661 より筆者作成)

図 2-1 に見られる 1881 (明治 14) 年の観覧者数の落ち込みの原因は、移転による連日開館が春季しか実施できなかったためと推察されるが、いずれにせよ図 2-1 からは連日開館を開始した 1876 (明治 9) 年をピークに観覧者数が減少傾向にあったことが伺える。

その後、1881 (明治 14) 年に博物局が内務省から農商務省に移管され、現在の上野公園内に新設博物館<sup>29</sup>としてオープンした 1882 (明治 15) 年に観覧者数が劇的に増加しているものの、3年後の 1885 (明治 18) 年には半減しており、当時の博物館の観覧者の動員が非常に不安定であったことが、図 2-1 から明らかになった。

その背景には、内閣勸業博覧会の強力な集客が影響していたと推察される。1877 (明治 10) 年に、ウィーン万国博覧会 (1873) を模して上野公園で第一回内国勸業博覧会<sup>30</sup>が開催され、8月21日～11月30日の約3カ月の開催期間で来場者は454,168名であったとされている。この数は、図 2-1 の 1874 年の来館者数<sup>31</sup>150,000 名に比べ約3倍の入場者数である。もちろん、出品点数を比較すると内国勸業博覧会が84,353点であったのに対し、1876 (明治 9) 年当時の山内門内博物館の列品数は20,123点<sup>32</sup>とおよそ4分の1以下であるなど、その規模において単純な比較は難しい。

商業や経済の発展も視野に入れた勸業博覧会と市民の啓蒙のための博物館とでは、開催および設置の意図は異なるものの、当時の人びとにとっては「珍品を拝める非日常的空間」として共に認識されていたことが、当時の様子<sup>33</sup>から示唆される。常設で珍品を見られる施設よりも、有期限で一度きりの博覧会に人びとがより積極的に足を運んでいた点については、奇しくも現在の企画展中心の日本のミュージアム運営と重なる部分がある。

安定的な観覧者数の点において目ぼしい成果が見られなかった「連日開館」であるが、では「連日開館」の開始は、博物館の機能にどのような意味をもたらしたのだろうか。先述の椎名は、明治期の博覧会との対比によって博物館の機能を次のように述べている。

…その一つが公衆から資料を出品してもらい開催するという博覧会からの脱皮であり、政府が所蔵している官品を主にし、或いは政府が諸外国から取得した資料を中心としての新たな「連日開館」という名の公開であった。

「連日開館」は明治9年(1878)は春のみ、10年から13年までは春・秋の2回、14年は移転する準備のために春季1回のみとなっている。

この「連日開館」は、すでに“博覧会の常設化”とみることもでき、特に連日開館といっても、特別にそのために一般から出品させるということよりも、整備された官有品を公開することにあった<sup>34</sup>。

このように、同館ではこれまで一般市民がモノを持ち寄って開催していた「博覧会」をもとにしつつ、「博物館」としての差別化(「脱皮」)を図るために「連日開館」を打ち出した、と権名は指摘した。

同時に「連日開館」は、同館の教育機能を拡充する意味でも契機となった。『東京国立博物館百年史』によると、当時の館長町田久成は明治9年の「連日開館」にあたり館内各科へ以下のように通達したと伝えられる。

連日開館を機として陳列品を増加し、目録を作成するとともに、陳列方法や説明札等に十分に配慮を加え、来館者の「知識開明」に役立つ立派な陳列を特に要望する<sup>35</sup>。

この町田の通達から、それまで国が所蔵する物品<sup>36</sup>の陳列場施設という意味合いが強かった「博物館」に、陳列方法や説明を工夫して来館者の「知識開明」に資するべし、という社会的なミッションが加わったことがわかった。

ここまで明治前期の博物館の定着について、博物館(Museum)の語義と博物館の公開状況の点から分析してきた。“Museum”の訳語は、1870年代後半から「博物館」という日本語が定訳化していた。「博物館」の語義については1870年代の「様々な物の保存場所」という意味合いから1880年代には「様々な物を見せるための場所」という意味合いへ変化しており、保管庫から展示場として社会的に認知されていった様子が明らかになった。

博物館の公開状況については、山下門内博物館の事例から日本の博物館の始まりが極めて限定的な開館日数から出発していたことが明らかになった。官吏の休日をもとに設定された当初の一六開館やその後の連日開館など、社会にどのように博物館という施設を位置づけるか模索した様子は伺えるものの、アクセシビリティという点においては必ずしも「通いやすい」場所ではなかったことが推察され、そのことは安定しない観覧者数の統計から見ても明らかである。一方で、「連日開館」は従来の博覧会との機能的な差別化、および市民の知識開明のための施設、すなわち教育施設としての社会的機能の発端として位置づけられることが、分析より示された。

## 2.2. 棚橋源太郎の教育理論

ここまで、明治期における日本の博物館の公開状況について見てきた。国内初の博物館であった山内門内博物館の例が提示するように、わが国の博物館は徐々に「教育施設」としての機能を拡充していった。では、この時代の博物館における教育は誰を対象にしたものと考え、どのような手法で行われていたのだろうか。本項では、東京教育博物館の館長を務め、明治期の日本の博物館教育に大きな功績を残した棚橋源太郎（1869-1961）の教育観を、著書『博物館教育』（1953）を参照して紐解き、明治期から大正までの博物館教育がどのように行われていたのか、その教育対象と教育手法をもとに分析する。

### 2.2.1. 棚橋源太郎の略歴

博物館学について多数の著作がある明治大学の矢島國雄は、棚橋の功績について次のように述べている。

学校教育における「実物教授」、「直感教授」、「観察科」、「郷土科」、「生活改善」などの推進を通じ、特に理科教育を中心としてその革新を図ってきた棚橋は（中略）、それを「通俗教育」に応用することで、我が国の博物館の展示を一新したといえる<sup>37</sup>。

この言説にはいくつかの注目すべき点がある。一つ目は「実物教授」、「直感教授」、「観察科」、「郷土科」、「生活改善」という棚橋が重視した教育を支えるキーワード、二つ目は理科教育をフィールドとして棚橋が博物館教育の革新を担っていた点、三つ目は学校教育と博物館の連携を推進する中で培った蓄積を通俗教育、つまり社会教育に応用して「博物館の展示を一新した」という点である。以下では、この三点を詳細に辿りながら、棚橋が博物館をどのような教育の場にしようとしていたのかを明らかにする。

はじめに、「理科教育をフィールド」にしていた点について、棚橋源太郎の来歴から迫る。表 2-4 は矢島がまとめた「棚橋源太郎の学的背景」<sup>38</sup>をもとに筆者が作成した一覧である。

表 2-4 棚橋源太郎の略歴

年	出来事	詳細
1869 (明治 2)	岐阜県岐阜市に誕生	
1883 (明治 16)	岐阜県本巣郡北方小学校卒業、同時に授業生 <sup>39</sup> となる	小学校から華陽学校時代を通じて、博物学や農学を教えていた昆虫学者の名和靖との出会いがあり、その後の棚橋の博物学専攻に影響を与えた。
1889 (明治 22)	華陽学校付属小学校訓導 <sup>40</sup> となる	
1892 (明治 25)	高等師範学校入学、博物学を専攻	卒業後は兵庫県、岐阜県の師範学校教諭を歴任
1903 (明治 36)	東京高等師範学校教授に着任	
1906 (明治 39)	東京高等師範学校学長嘉納治五郎より附属教育博物館 <sup>41</sup> の主事兼務を命じられる	着任時、「教育博物館」を「 <u>教育関係者にとっての専門博物館であるべき</u> 」と位置づける

(青木・矢島 2010.『博物館人物史 上』 pp.157-159 より抜粋)

表 2-4 より、棚橋が地元の岐阜時代に昆虫学者名和靖の影響で理科に関心を抱き、高等師範学校で博物学を専攻するに至った経緯が提示された。また、棚橋の教育観は教員として現場で得た経験によって培われており、授業生に始まり小学校訓導、師範学校教授と各教育現場における実践で培った理科教育に関する蓄積が、その後の棚橋の提唱する博物館教育理念の礎になっていることが推察された。

また、1906 (明治 39) 年に当時の東京高等師範学校長の嘉納治五郎により、東京高等師範学校附属教育博物館主事に任ぜられたことが、理科教育から博物館学へ転向するきっかけになった、と棚橋は語っている<sup>42</sup>。ところで、当時の棚橋は就任演説で「教育博物館の役割を教育関係者にとっての専門博物館であるべき」<sup>43</sup>としており、この時点では教育関係者のための博物館づくりを念頭に置き、後の「通俗教育」に資するという棚橋の博物館経営の理念とは異なる姿勢であった。

## 2.2.2. 理系科目授業の担当とドイツ留学

引き続き、棚橋が「実物教授」や「観察科」を重視するに至った経緯について見ていく。晩年の棚橋への聞き取りを書籍化した『棚橋先生の生涯と博物館』には、高等師範学校付属小学校訓導時代を振り返った棚橋の次のような語りがある。

高等師範学校は教育の本山といったところです。教育の方法を見るには、高等師範へ行くよりほかになかったんです。それでわれわれのやる授業がモデルになった。授業をしに教場へ行って見ると、田舎から来た教育・校長が教場の周囲

にずらっと並んで待っておるんですよ。まあ、妙な時代もあったもんです。当時、付属小学校には同級生が7, 8人おったが、理科出身は私一人だった。私は理科出身だからオブジェクト・レッスン（実物教授法）で、観察科…ドイツのアンシャウングスウンターリヒト、それから郷土科…ハイマート・クンデ、それから理科と…そんなものまで教えてたんで<sup>44</sup>。

このように、棚橋は20代で高等師範学校へ進学して「教育の方法」を研究し、数少ない理科出身者として「オブジェクト・レッスン（実物教授法）」を用いて観察科、郷土科、理科を担当していた。「郷土科」は、明治後期に方法主義統合教授<sup>45</sup>の実現のために特設された科目で、そのねらいは「国語科の一部の時間を割いて校外教授などの郷土的な面観教授を実施する」<sup>46</sup>ことであった。また、同著のなかで棚橋は、40代初頭で留学したドイツで中学校に見学へ行った際の体験が鮮烈であったことを、次のように語っている。

（ドイツへ）行って見るとびっくりしたんです。あの頃、日本では師範学校でも中学校でも階段教室に生徒を並べて、先生が講義をして、済むとすぐ実験台で教師が実験をして見せ、「どうだ、話した通りだろうが」といって証明をしたんです。証明的のデモンストレーションをやって見せたものですよ。ところがドイツへ行って見ると、中学校でも平土間に実験台があって、そこで生徒がみんな実験をやっている。（中略）実験室には試薬があったり、機械・器具を置いたり、電気を引っぱったりしてある。先生が実験の問題を出し、その問題をやる方法を書いた一枚刷りを渡すと、生徒は実験をしたり測定したりする。物差ではかったり、秤ではかったり、計算したりして、原理・原則を出す。今まで日本でやっておったのは注入式でしょう。ドイツでは自学自修さしているの、びっくりしたんです<sup>47</sup>。

上記の記述から、留学先のドイツで目の当たりにした「生徒が自学自修」する光景に衝撃を受けた棚橋は、帰国後にその経験を活かして「直感教授」や「生活改善」などを推進したと考えられる。つまり、冒頭に述べた「実物教授」、「直感教授」、「観察科」、「郷土科」、「生活改善」といったキーワードは、岐阜時代の理科教育専攻と40代初頭のドイツ留学によって培われたものであることが明らかになった。

### 2.2.3. 「通俗教育」の重視と教育観の変化

ドイツ留学、さらに帰路で立ち寄ったアメリカでの経験は、帰国後に再び就任した東京高等師範学校附属東京教育博物館長としての棚橋の教育観に変化を及ぼした。1914（大正3）年に同館は文部省普通学務局の直轄になり、名称を「東京教育博物館」と改めた。東京教育

博物館長時代の棚橋は、同館を「教育関係者のための専門博物館」という位置づけから、より広い来館者を想定した施設へと認識を改めている。そのことについて、矢島は次のように指摘している。

この特別展にあわせて、通俗講演会と映写会が行われるようになり、通俗教育館としての3つの事業、すなわち、博物館展示、通俗講演会、通俗図書館が揃ったことになる。こうした経営展開を進めてきた棚橋の東京教育博物館の将来計画は、「名称は東京教育博物館ではあるが、その実質は民衆教育を目的とする科学博物館である」という認識にも明らかなように、本格的な国立の科学博物館の創設にあった<sup>48</sup>。

このように、ドイツやアメリカへの洋行をきっかけに「民衆教育」、すなわち博物館の教育対象が現代の社会教育的な「市民全体」へと拡大されたことがわかる。このように棚橋は、展示・保存を行う「見せる保管庫」から、講演会などのイベントを定期的に行うことで、より多くの人びとが関心を寄せる施設への移行を目指し、当時館長を務めていた教育博物館を嚆矢に日本の博物館の変革を試みた。

表 2-5 は、『博物館教育』のなかで棚橋が述べていた博物館教育の特色である。

表 2-5 博物館教育の特色

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 観覧者の目あるいは手に触れることで直接実物から確実な知識を獲得させている点</li><li>② 観覧者が博物館の長年の経験と研究の結果、観覧者がたやすく陳列を理解できる点</li><li>③ 大衆的で常設的である点から、教育機関として極めて経済的である点</li><li>④ 知識の普及や発達だけでなく知的好奇心を満たすことで情操を養うことができる点</li><li>⑤ 大衆や学童ばかりでなく学者専門家にも研究調査の面において有益である点</li><li>⑥ 学問分野だけでなく実生活にも直接寄与し、職工技師等の技術進歩にも資する点</li><li>⑦ 長年の経験から保存と展示を両立させ、貴重な資料の安全保護を遵守している点</li></ol> |
|--|

(棚橋源太郎 1953. 『博物館教育』 pp.39-42 より一部抜粋)

では、棚橋は国立博物館をどのような場として捉えていたのだろうか。最後に、政府内の国立博物館の所管をめぐる変遷と、政治家から見た博物館と博物館専門家の認識の相違に関する棚橋の言説を分析する。



#### 2.2.4. 棚橋の博物館観—「博物館」の所管をめぐる言説から

棚橋は『博物館教育』のなかで、国立博物館の所管が内務省から農商務省、宮内庁へと次々に移管されたことについて、次のような見解を述べている。

明治14年4月太政官は新設したばかりの農商務省へ、内務省の博覧会事務局とともに国立博物館を移管し（中略）、当時博物館には産業関係の資料ばかりでなく、工藝・美術・史伝・兵器・教育・図書などの部門があり、一般大衆の教育並に学芸研究の機関として、大学始め学会の諸機関とも深い関係があったから、文部省を措き他の省で管理することは少し無理であった。同19年にはそれがまた一層関係の薄い宮内省に移管された<sup>49</sup>。

このように、博物学を専攻し、理科教育をベースとした実物による教育を重視していた棚橋にとって、文部省以外の省庁が国立博物館の所管を行っていたことは、博物館の教育・研究機能を十分に活かさないという点において評価できないことであった。「文部省を措き他の省で管理することは少し無理であった」という言葉からもわかるように、文部省と博物館が教育および研究という専門分野で大きく重なっている、という認識を、棚橋は抱いていた。

その後、農商務省から宮内省へ移管された際に「帝国博物館」へと改称した同館は、1892（明治25）年に九鬼隆一が館長に就任した。この時に、収集品の種類が歴史・美術・美術工芸・工芸・天産の5つの部門に分けられ、歴史及び古美術に主眼が置かれたことから、「自然科学や産業の方面は自ら閑却され勝ちで、内務省所管時代に創設された本旨にそわなくなってきた」<sup>50</sup>と、棚橋は当時の国立博物館への不満を述べている。

では、棚橋の構想する国立博物館のあり方とはどのようなものだったのだろうか。当時の一連の政治的な動静に言及しながら、棚橋は国立博物館の社会における位置づけについて次のように述べている。

大久保内務卿始め博覧会関係者の先覚者達が、上野公園に博物館を建設したのは、各国首都の国立中央の大博物館のように、活発な経営をして、一国の文化と産業上に寄与せしむべく期待していたであろう、これは為政家の考であるが博物館専門家の考はそれとも少し違い、本来国立中央博物館は、一個の博物館として博物館固有の一般的機能を発揮するほか、さらに進んで最新式な経営をして範を天下に示し、全国地方博物館を指導育成する重大使命を荷わなければならないのである<sup>51</sup>。

棚橋は、政治家と博物館専門家との間で博物館に対する思惑が異なっていることを指摘し、「国立中央博物館」は自館の運営のみならず、各地方博物館の模範として他館を牽引する使命を荷っていると、日本の博物館全体における国立博物館の重要性を語った。

以上の言説から、棚橋は明治後半の時期から博物館の「一般大衆の教育並に学芸研究の機関」としての機能を重視し、それゆえに文部省の所管になるべきであるという主張を持っていたことがわかった。また、国立博物館の役割について、単に国を代表する博物館として位置づけられるだけでなく、教育普及を含む博物館経営の面において地方博物館をリードする存在であるべきである、という考えを抱いていた。棚橋が博物館経営のなかでもとりわけ教育を重視していたことは、1953年に発行された著書『博物館教育』からも明らかである。棚橋は同書の冒頭に、刊行の意義を以下のとおり述べている。

本書著作の目的は、第一に博物館教育事業者に対し、教育機関としての博物館の設備運営の方法は果たしてどうあるべきかを述べて、その改善を促さんとするにある。目的の第二は、学校関係の教育家、並びに社会教育の指導者に対し、実物教授機関としての博物館の真価と、その教育上への利用方法の概要とを説いて、これが利用を益々盛んならしめんとするにある<sup>52</sup>。

つまり、棚橋の考える博物館教育とは、①博物館関係者が自館の教育活動をどのように運営していくか、という運営側の視点と、②学校関係者や社会教育関係者など、一般の教育関係者がどのように博物館を利用し得るか、という利用者の視点の両方からのアプローチであり、その根幹には「いかに教育の場面で博物館の利用を活性化させるか」という課題への認識が常にあった。

また、棚橋は『博物館教育』の「第6章 博物館の社会教育上利用」において「一般社会民衆に対して博物館が奉仕すべき事業の内容」<sup>53</sup>について、以下の5つを列挙している。それは、①説明・講演・講習、②博物館資料及び図書の貸出、③展覧会、④博物館友の会の経営、⑤隣接社会教育機関の展覧の5つで、具体的な教育方法の例示ではなく、アメリカやフランスの例を挙げながら今日の博物館教育の基本に近い上記の業務を説明している。

この点について先述の守井は、棚橋の博物館論に関して「『個人的利用』から『社会奉仕』への推移であり、博物館が教育的機能を遂行する上ですぐれた文化施設である点を列挙して立論する点に、その特徴を見出していた<sup>54</sup>。

このような考え方は後に戦後の博物館の現場でも引き継がれることになるが、棚橋が大きな影響力を持っていた理系の科学博物館の分野で実物教授を中心に教育活動が推進されていた一方で、歴史博物館や美術館のような人文系の博物館において同様に博物館教育へ取り組んでいたかについては、疑問の余地が残る。資料と紙幅の制約上ここではその点を明らかにできないが、日本の博物館教育の理念がはじめに科学博物館から萌芽したことを指摘しておく。

### 3. 昭和期のミュージアム

次に、昭和期の博物館教育について見ていく。戦後の主要な出来事として、1951年の博

博物館法の制定と 60 年代以降の「博物館ブーム」と呼ばれる新設博物館数の増加が挙げられる。本節では、戦後の社会教育との関連をもとに「博物館教育」の解釈を行い、日本の博物館数が急激に増加した 1960 年代以降から 90 年代の国内の博物館教育の動向について東京学芸大学の伊藤寿朗の研究を参照しながら追っていく。

国内の博物館史を概観する上で重要な 2 つのトピック、博物館法の公布と高度経済成長期以降の博物館数の増加について、伊藤の言説を切り取りながら、この時代に博物館がどのように公開され、教育概念がどのように変わっていったのかについて、分析する。

### 3.1 社会教育施設としての博物館

1 節でも言及したように、博物館は 1947 年の教育基本法、1949 年の社会教育法、1951 年の博物館法と、戦後に法律上での教育施設としての社会的な位置づけを確立した。その後 2006 年に改正された教育基本法や 2020 年改正の社会教育法でも同様の記載が残されるなど、「社会教育施設としての博物館」は、1950 年代から現在まで社会が大きく変化するなかで一貫して規定されてきた。

はじめに、日本における戦後の社会教育および生涯教育の動向と博物館への影響について、それらを政策の側面から分析した朝賀 (2017) の「社会教育施設としての博物館をめぐる情勢の変化」を参照する。

フランスの思想家でユネスコの成人教育長を務めたポール・ラングランは 1965 年のユネスコ世界成人教育推進国際委員会で「生涯教育 (lifelong education)」の理念を提唱し、各国の教育政策に大きな影響を及ぼした。ラングランの理念は「人間の一生涯を通じて教育・学習の機会を提供すること、様々な教育を調和させ統合したものにする<sup>55</sup>」であり、就学前教育、学校教育、社会教育の各教育段階の学習を分断したものとして捉える考え方から、総合的に捉える契機となった。

ラングランの生涯教育論は、「個々人の自己教育を原点として位置づけ、教育を学校という枠組みからはずし実現しようとする新しい教育システムの理念『生涯教育』を提案した」<sup>56</sup>点で評価されるが、その教育観は学習者自身の自習を重視する点において棚橋と重なる部分がある。波多野完治訳の『生涯教育入門 第二部』(1989)には、ラングランの以下のような教育観が記されている。

現代教育の本質的な課題は、人びとの変化への準備を与えることであろう。冒険・危険・実験・再生の精神は、科学の精髓であり、歴史的進化の本質であるが、これは、われわれの教育制度の構造やカリキュラムに深く浸透していなければならない。もはや、何でも知識を知らせるという問題ではなく、自分自身の調査研究をすすめることができるように、適切な手段によってすべての人に力量を与えるということが問題である<sup>57</sup>。

この言説における「適切な手段」は特定の施設を想定したものではないが、この思想は博物館を含む日本の社会教育施設政策に大きな影響を与えた。1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」では早くもラングランの生涯教育理念が参照され、「国民はあらゆる機会を利用してたえず学習する必要があり、行政は国民の生涯にわたる学習の機会をできるだけ多く提供することが必要である」<sup>58</sup>という生涯教育理念に立脚した答申がなされた。

このように、戦後の博物館教育をめぐる状況は、博物館法による社会教育施設としての位置づけ、さらに生涯教育理念の登場という2つの観点から変化し、教育は博物館運営のなかで徐々に存在感を増していった。

### 3.2. 博物館施設数の増加

博物館教育が重視されるのと時期を同じくして、実際に全国の博物館施設数も激増していった。伊藤（1991）によると、1957年時に全国に497館だった博物館数<sup>59</sup>は1986年には3920館へと30年間で約8倍に増加し、年間入場者数も5451万人から約2億9千万人へと5倍強に増加した<sup>60</sup>。

また、戦前と戦後の博物館設置者別割合を見ると、戦前（1927-1945）は373館のうち私立博物館が191館と過半数を占め、公立館は110館であったのに対し、戦後（1945-1985）は4069館のうち公立博物館が2422館と過半数を占め、私立館が1432館となり公立と私立の割合が逆転した<sup>61</sup>。これは、1960年代後期以降に各自治体において公立博物館が設置されていったことによると考えられ、伊藤は「60年代以降の博物館ブームの担い手は、市町村の中小館であり、いまでもその傾向はとどまるところを知らない」<sup>62</sup>と、戦後の新設博物館数の増加の特徴を論じた。

実際に、伊藤（1993）の『市民のなかの博物館』で提示されている「日本の博物館開館数（表）」をグラフに表したものが図2-2である。図2-2は、縦棒グラフが該当年代（5年間）

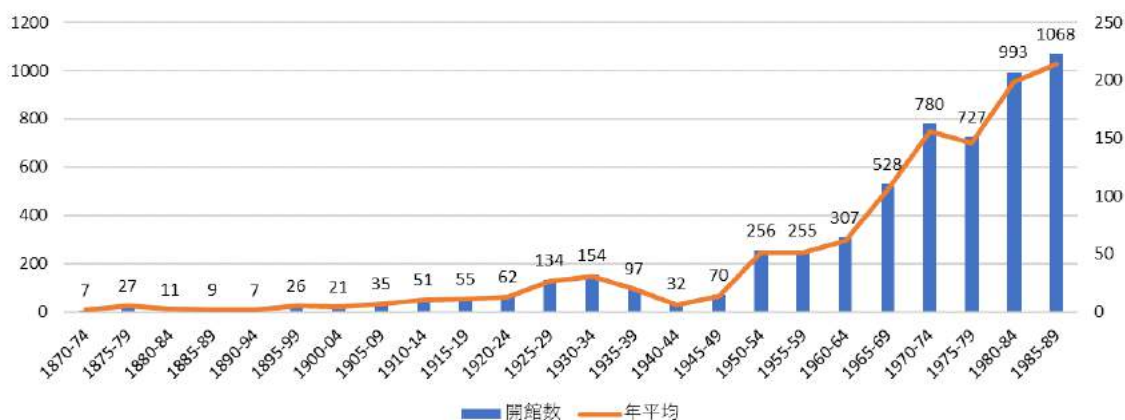


図2-2 博物館開館数の年代別推移

(伊藤 1993.『市民のなかの博物館』p.137 および伊藤 1991.『ひらけ、博物館』付録をもとに筆者作成)

に新たに開館した博物館数を表し、折れ線グラフが該当年代の年間の平均開館数を示している。

図 2-2 を見ると、戦前の新設数のピークが 1930-34 年の 5 年間の 154 館であり、これは満州をはじめとする海外植民地政策<sup>63</sup>が活発であった時期と重なる。ただし、その戦前ピーク時でも年間の平均開館数は 130 館程度であり、1960 年代以降の平均開館数 300 館の半分にも満たない。図 2-2 から、60 年代後半から日本の博物館数が急激に増加し、1980 年代には全国で毎年約 1000 館もの博物館が開館するというかつてない博物館フィーバーが巻き起こっていたことが読み取れる。

このように、70 年代に生涯教育の議論が活性化し、同時期に全国の博物館数も増加して社会教育施設として博物館が確固たる地位を築いてきたように見えるが、実情は異なる。

その一例として、1974 年出版の千野陽一・野呂隆・酒匂一雄編著の『現代社会教育実践講座』では、当時全国で増加していた公立博物館への教育姿勢について以下のような批判がなされている。

ややせつかにいえば、公立博物館のおおくは、ほんらいの設置者であるはずの地域住民のものではなくなっている。それは、地方自治体首長の文化政策や恣意的趣味の誇示的記念碑であり、学芸職員の恣意的研究の展示と蓄積による売名機関であり、そのおあまりが少しでもあれば、それを地域住民にめぐんでやろうとする、まさに「恩恵」としてのひとしづくほどの効果が期待できるかできないかという程度の「社会教育機関」になりはてしているといったらいいすぎになるのだろうか<sup>64</sup>。

このように、「ほんらいの設置者」である地域住民への教育機会提供の場ではなく、自治体首長の「恣意的趣味の誇示的記念碑」として各地方に公立博物館が設置され、学芸職員の「売名機関」として社会教育施設としてほぼ機能していない実態を、千野ら教育学者は批判している。このことは、社会教育施設としての博物館の機能と施設数の増加は、別問題として扱わなければならないことを示唆している。

### 3.3. 伊藤寿郎による博物館 3 世代の分類

戦後の博物館教育研究において「わが国の博物館を歴史的・社会的に位置づけ、その役割と可能性の理論化を試みた」<sup>65</sup>伊藤寿郎の功績は大きい。先述のとおり 1970 年代以降爆発的に増加した各種博物館について、そのあり方を模索した伊藤は、教育の側面においても注目すべき理論を展開した。本項では、伊藤の研究成果を参照しながら、90 年代までの博物館教育の動向を追っていく。

教育理論について言及する前に、急激に増加した各種博物館を世代ごとに分類した結果を参照する。伊藤 (1991) は、戦後の博物館を 3 つの世代に分けて、「保存中心の第 1 世代」

「公開中心の第二世代」「参加中心の第三世代」<sup>66</sup>とした（表 2-6）。

これらは、第一世代のミュージアムがなくなって第二世代（次世代）へと移行しているわけではなく、3つの「保存中心」「公開中心」「参加中心」のそれぞれの世代のミュージアムが、来館者の利用スタイルに対応するかたちで現在も共存している。

表 2-6 博物館の社会的課題の変化

1960 年代末まで	…博物館が存在することで社会的価値を主張できた時期 ↓ (存在することに意味がある時代)	⇒保存志向の第一世代
1970 年代以降	…博物館相互の競合と相対化が急速に進行した時期 ↓ (博物館とその活動が淘汰される時代)	⇒公開志向の第二世代
1980 年代後半	…市民に博物館のメッセージを提起する時期 (博物館のもつ社会的力量が問われる時代)	⇒参加志向の第三世代

(伊藤寿朗 1991.『ひらけ、博物館』 p.8 より転載)

表 2-6 より、「(博物館が) 存在することに意味がある時代」として 1960 年代までに開館した博物館が第一世代として位置づけられている。すなわち、第一世代の博物館では資料の保存が事業の根幹に据えられ、それを活用した教育活動は博物館運営において主要な活動とは見なされていなかった。そのことは、1947 年に国立博物館として文部大臣の所轄の下に設置された、現在の東京国立博物館の内部組織からも明らかである。

当時の同館の組織図<sup>67</sup>を見ると、博物館業務は「監理課」「陳列課」「事業課」「調査課」「保存修理課」「資料課」の 6 つの課から成っており、このうち現在の「教育普及活動」に該当する業務は、「事業課」内の「団体係（各種団体に対する美術歴史の講座の開催・集会等）」と「児童係（青少年に対する博物館の事業に関する教育、映画、幻灯等の催し）」に当たる。これにより、当時の教育活動が団体で訪問した市民や児童を対象として想定し、講座や映画上映などの活動を企画していた実態がわかった。これは、来館者個人の興味や探求心に寄り添う、という視点が欠如している点において、棚橋の説いた「いかに教育の場面で博物館の利用を活性化させるか」という主題と似て非なるものであり、少なくとも当時の国立博物館においては教育活動よりも保存や修復が主な博物館の機能として認識されていたことが推察された<sup>68</sup>。

このように日本の博物館は「保存志向」から出発しており、この点に欧米のミュージアムとの違いが見られる。つまり、欧米のミュージアムが「パブリック・ミュージアム」<sup>69</sup>として個人コレクションや国家が保有する文化財を一般市民に公開し、国民全体で文化を共有するためにミュージアムを設立したのに対し、日本において博物館は「存在することに意味がある」、すなわち社会に博物館が存在していることこそが設置の目的とされ、その教育的意義については顧みられることは少なかった。

このような第一世代を経て、「博物館とその活動が淘汰される時代」の第二世代の博物館が70年代以降に登場した。第二世代は「公開志向」というポリシーのもと、「(来館者の)知的好奇心・探求心を満たすための一過性の見学施設であり、多くは市街地の周辺に設置され、特別展示機関以外は(人びとは)あまり訪れない」<sup>70</sup>という特徴を有する。第二世代では「学芸員」という専門職員が登場し、「研究・調査」「収集・保管」「公開・教育」という博物館固有の機能が展開されるようになった、と伊藤は指摘するが、その教育活動の内容は「一過性」であり、講演会などのイベントについても「ときどきやるが参加者は受け身」<sup>71</sup>であるなど、市民の主体的な学習の場としての機能は不十分であったと述べている。

そのようななかで、これから生まれるであろう「将来の博物館」への期待として伊藤が用いた概念が第三世代の博物館であり、「社会の要請にもとづいて、必要な資料を発見し、あるいはつくりあげていくもので、市民の参加・体験を運営の軸とする」<sup>72</sup>ことを、その基準とした。また、その教育活動の内容は「継続的」に行われるものであり、講演会などのイベントについても「問題提起を中心とするシンポジウムと記録の出版」<sup>73</sup>など、教授ではなく市民と協働して思考する場として、博物館を位置づけた。この伊藤の3つの世代をもとに、菅井(2011)は博物館運営の特徴をまとめている<sup>74</sup>(表2-7)。

表 2-7 博物館の3つの世代

項目	第一世代	第二世代	第三世代
目的	保存志向	公開志向	参加志向
公開・教育	展示のみ	展示中心	事業中心
運営	孤立・悠々自適 (関係者だけが対象)	啓蒙的アピール(世間の無理解を嘆く)	対社会的メッセージ (社会的存在を主張)

(菅井薫 2011.「博物館活動における『市民の知』のあり方」p.34より抜粋)

表 2-7 からわかるように、伊藤は1980年代後半において現存する博物館の中心は第二世代(啓蒙的アピール型)であるものの、今後の博物館の社会的機能として第三世代のような博物館像(対社会的メッセージ型)へと移行していくことを予見していた。

### 3.4. 博物館教育の特徴とその内容の検討

では、この間博物館教育についてはどのような理念が形成されていたのだろうか。日本博物館協会の理事として棚橋源太郎と交流を持ち、国立科学博物館事業部長を務めた鶴田総一郎<sup>75</sup>は「博物館学総論」(1956)の中で「博物館の目的」について以下のように述べている。

博物館とは、人文および自然に関する資料の全部門にわたって、もしくはその一部を、収集し、整理保管し、これを科学的に調査研究し、そこにひそむ真理を明らかにし、その成果を広く一般に教育普及させることを目的とする社会教育機関である<sup>76</sup>。

これは、前出の博物館法上の定義とよく似ているが、「社会教育機関」であることを明記している点に違いが見られる。鶴田は、博物館における教育普及を「終局的な目的」であるとし、次のようにその重要性を指摘した。

保存した「もの」を人に結びつけてその価値を発揮させるという目的（中略）である。これは博物館のいわば終局的な目的ともいえるので、保存そのもの、研究そのものを目的とする場合が、理念的にはあり得ても、結局はこれらは広く人に結びつけられねばその価値が発揮されぬし、秘められた価値、眠っている価値がそのまま永眠してしまうのである。つまり「もの」そのものには、人にとって「価値」となるべき性質は含まれてはいるが、価値そのものではなく、人との接触において始めて、価値づけられるということである<sup>77</sup>。

鶴田は、博物館資料である「もの」は人と結びつけることではじめてその価値が発揮され、ゆえに博物館が「保存」「研究」のみを目的とする施設であることは現実的にあり得ないとし、「もの」の価値が人との接触において始めて見出されるという点を重視した。

これについて、前出の千野らも「市民の学習権を保障する教育普及活動」という題目で、同様の指摘をしている。

どのような設置者によろうとも、またどのような設立の経過をたどろうとも、博物館は一般にその教育普及活動をつうじて市民の学習権を保障するという性格をもっている。（中略）「博物館資料の形成」ということの中に、一方で、その素資料のもつ属性についての法則的研究が、他方で、そのことによってはつきりされてくる資料のもつ意味を、社会的な価値として完成させるという、研究と教育とが一個二重の関係として存在している。

（中略）美術品であれ、自然物であれ、それ自身はたんなる形而下の物質（素資料）にすぎないものにたいして、第一にその物資のもつ属性・法則性を明らかにするということであり、第二にそれを人間とむすびつけて、社会的な価値として教育的配慮のもとに完成していくということである<sup>78</sup>。

このように、「博物館資料の形成」は「研究と教育とが一個二重の関係」<sup>79</sup>によって成され



るものであり、資料の種類に関わらず、資料自体を対象とした基礎研究とその研究結果を人間生活と結び付けて社会的な文脈の中に提示する行為が両輪として行われる点が、博物館教育の特徴であると指摘した。

この千野らの言説は、その「教育普及活動」が具体的な展示を想定しているのか、あるいは講演会やワークショップのようなイベントを想定しているのか定かではないが、第二世代の博物館に学芸員という専門職が置かれるようになったことにより、「展示を見せることによる消極的な教育機会の提供」という第一世代博物館のスタンスから、「研究を通して資料の価値を広く世間に発信する積極的な教育機会の提供」へと移行していった様子が読み取れた。

このように博物館教育の理論に関する議論が重ねられる一方で、現実レベルでの「積極的な教育機会の提供」は博物館数が増加する 70 年代以降に取り組みられていった<sup>80</sup>。さらに具体的な博物館教育の特徴として、伊藤は学校教育との比較を行い、下記のとおり図式化<sup>81</sup>した（図 2-3）。

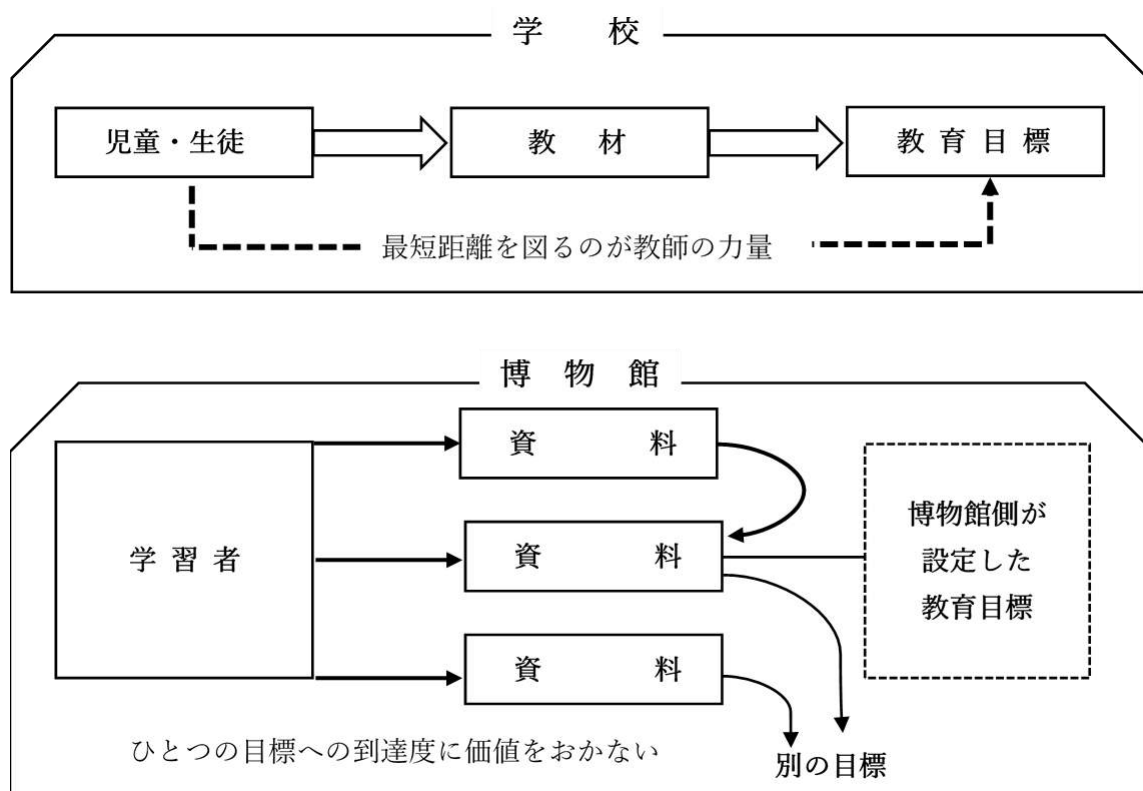


図 2-3 学校と博物館の教育方法の違い

(伊藤寿朗 1993.『市民のなかの博物館』 p.152 より転載)

図 2-3 からわかるように、学校教育が学習指導要領に基づく壮大な知識体系のカリキュラムに則って効率よく教育目標に到達するための教授モデルであるのに対し、博物館教育は人間の発達段階ではなく。個々人の知的好奇心を軸に置いた非系統的な教育モデルであり、ひとつの目標への到達に価値をおかないことを信条としている。よって、博物館に求められるのは、来館者が学習者となるように自己学習能力へ働きかける機会を提供することであり、来館者の参加を促す多様な条件を整備することが博物館に求められている、と伊藤は指摘した。

このように、博物館教育の特性を描写する際にしばしば対比として用いられるのが学校教育であり、上記のほかに学校教育と博物館教育を比較した際に前景化するものの一つに、教授関係がある。教育の現場において、教える側と教わる側、いわゆる教授関係が明確に成立しやすいのが学校教育であり、体験学習の現場のように博物館スタッフと来館者との掛け合いによって、話す側（教える側）と聞き手（教わる側）の境界が曖昧になり得るのが博物館教育である。

このほかに、学校教育には評価が伴うが博物館教育においては求められない点、博物館教育の現場の方が学校教育よりも教授関係（トップダウンの構造）が揺らぎやすい点など、両者の間には多くの相違点が存在する。このように違いが多いからこそ、相互の特徴を理解した上で、互いの利点を活かしながら連携を進めていく取り組みが重要になると指摘できる。

また、博物館の社会的価値について、伊藤は教育に焦点を当てながら次のように言及している。

博物館が、公共的価値をもつ、社会的な機関として機能するということは、博物館とその活動が社会の発展や進歩に役立つという内容をもっているからである。先に述べたように、博物館の活動をとおして、市民自身が自己教育力を身につけ、その学習や文化創造の成果が、将来なんらかのかたちで、地域や博物館に蓄積され、社会的に還元されていくという展望があるからである。この蓄積が、再び新たな人びとに、さらに広く、深く検討され、活用されていくようなサイクルの成立こそが、地域や社会を豊かなものにしていく基礎である<sup>82</sup>。

この「市民自身が自己教育力を身につけ、その学習や文化創造の成果が、将来なんらかのかたちで、地域や博物館に蓄積され、社会的に還元されていく」という点において、先に挙げた棚橋の「教育的機能に優れた施設としての博物館」という立論との着眼点の違いを明確に見出すことができる。つまり、棚橋が、教育的機能を遂行する上でいかに博物館が適切であるか、すなわち博物館施設の特性の観点から教育理論を組み立てていたのに対し、鶴田や伊藤は、博物館の社会における存在意義を教育の側面から問い直すことによって博物館教育論の形成を試みた。

## まとめ

先述の守井は、日本の博物館教育理論を構築するにあたり、博物館活動の全体を包摂する教育理念と、個々の教育普及活動とを明確に区別して論じる必要性を唱えていたが<sup>83</sup>、明治期から昭和にかけての博物館における教育理念の変遷に着目して分析した結果、次のような変化が見られた。

まず、日本に博物館というシステムが輸入された明治時代において、当初は「イロイロモノヲミセルトコロ」として展示の性格にその特徴が見出されたが、1876（明治9）年より山内門内博物館で実施された連日開館によって「常設展示」のイメージが社会に定着し、同時に博物館へ「来館者の『知識開明』に役立つ」という教育的機能が付与されるようになった。

ただし、この時期の特徴としては定期的に開催されていた内国勸業博覧会への動員に比べ博物館の観覧者数は不安定で伸び悩むなど、身近な教育施設として社会的に認知されていたか否かについては疑問が残る。同時期の博物館利用は「個人的利用」であり、それが次第に「成人教育や学芸の研究、学徒の教育、慰安更生」といった「社会奉仕機能」へと推移していった。そのなかで棚橋源太郎は、理科教育やドイツ留学で培った経験を土台とし、博物館における実物教授とその教育施設としての利点について『博物館教育』の中で論じた。

棚橋によって博物館教育という主題が日本の博物館学の俎上に載せられたものの、その内容は社会における博物館の有用性を教育の観点から説いたものであり、博物館教育そのもののあり方を体系化して問い直すものではなかった。その後、博物館法の制定を経て、鶴田らによって博物館そのものは社会にとってどのように有用であるのか、という問いが立てられ、そこから博物館の終局的な使命として博物館教育が位置づけられるようになった。さらに、60年代後半以降に全国の博物館数が爆発的に増加し、膨大な数となった博物館を伊藤が目的（志向）別に3世代に分類した。

伊藤は、博物館教育の特徴を学校教育と比較して打ち出すなど、博物館教育理念の体系化を試み、そのねらいを市民自身が自己教育力を身につけることであるとした。この学習目標は先述のポール・ラングランが打ち出した「自分自身の調査研究をすすめることができるように、適切な手段によってすべての人に力量を与える」という生涯教育の理念と肉薄している。このことから、戦後の博物館教育の理念が「モノと人を結びつけてその価値を発揮させる」という点から出発し、博物館数の急激な拡大を経て、90年代に「市民の自己教育力の育成」という点で生涯教育の理念に合流した様子が伺えた。

また、日本の博物館は、伊藤が第一世代の博物館の特徴のなかで挙げているように「保存志向」から出発しており、これは欧米のミュージアムが「パブリック・ミュージアム」として個人コレクションや国家が保有する文化財を国民全体で共有する目的でミュージアムを設立していった経緯とは異なる。戦後の博物館数の増加や生涯教育理念の登場を経て、日本においても1990年代より博物館における教育普及活動の重要性が博物館関係者や運営現場で活発に議論されるようになった。

歴史的に見ると、国民の啓蒙から学校教育との連携を経て生涯教育の理念と交わった日

本の博物館教育論は、その変遷において独自の文脈を構築しており、欧米のミュージアムとは異なる社会的機能を担ってきた。

この点を補足すると、博物館資料の公開および貸し出しに対する日本とヨーロッパの考え方の違いについて、早稲田大学坪内博士記念演劇博物館長を務めた鳥越文蔵は、1960年代の自身のイギリスでの体験を引き合いに出し「日本では貴重であればあるほど部外者による紹介には困難な条件を施す」<sup>84</sup>点を指摘している。この体験談には、貴重な文化財こそ広く活用しようというヨーロッパの考え方と、逆に一般への公開や研究利用を制限する日本の考え方との違いが端的に示されている。

---

<sup>1</sup> 博物館法については、登録博物館制度や学芸員課程をめぐって2020年に日本学術会議史学委員会博物館・美術館等の組織運営に関する分科会より「博物館法改正へ向けての更なる提言」（委員長 小佐野重利）が発出され、2021年3月には全日本博物館学会主催で「今後の博物館制度を考えるー博物館法改正を見据えて」と題したオンラインシンポジウムが開催されるなど、今まさに変革の過渡期を迎えている。同シンポジウムにおいて、そもそも現行の「博物館法」が主たる対象としている「登録博物館」が全国約5700施設中の914館に留まっている（いずれも2018年現在）という矛盾が指摘されるなど、現行の博物館法が日本の博物館の現状に適合した形で運用されているとは言い難い状況ではある。ただし、ここでは、博物館法制定時の1950年代以降の博物館の社会的な位置づけを分析することを目的としているため、当時の条文をそのまま引用することとする。（登録博物館数については文化庁Webサイト「2.博物館数，入館者数，学芸員数の推移」を参照。最終閲覧日 2021/06/26：

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan\\_hakubutsukan/shinko/suii/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/suii/) )

<sup>2</sup> 博物館法第2条を含む現行の法律条文については e-Gov(イーガブ)「法令検索」より閲覧、以下同様。（最終閲覧日 2021/06/26：e-Gov: <https://elaws.e-gov.go.jp/>）。

<sup>3</sup> 1947年制定の旧教育基本法では、第7条（社会教育）の段において、「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に努めなければならない」と明記された。

（文部科学省 Web サイト「昭和22年教育基本法制定時の条文」：最終閲覧日

2021/06/26、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/a001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/a001.htm) )

<sup>4</sup> 2006年（平成18年）改正教育基本法第12条2項「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない。」

<sup>5</sup> 2020年（令和2年）改正社会教育法第5条4項「所管に属する図書館、博物館、青年の家その他の社会教育施設の設置及び管理に関すること。」

- 
- 6 椎名卓仙 (2005) 『日本博物館成立史 博覧会から博物館へ』雄山閣、p.226.
- 7 駒見和夫 (2014) 『博物館教育の原理と活動 すべての人の学びのために』学文社、p.27.
- 8 2011(平成 23)年度の文部科学省「社会教育調査」によると、博物館類似施設も含めた日本全国の博物館の一館当たりの学芸員の人数は平均 15 人であり、そのうちの半数以上は期限付きで採用された学芸員である。常勤学芸員の割合は、2008 年から 2011 年までの 3 年間で 10%減少しており、常勤学芸員の減少による多忙化と相まって、博物館としての長期的な教育プランの設計が難しくなっているのが現状である。
- 9 前掲、駒見 2014、p.40.
- 10 菅井薫 (2011) 『博物館活動における「市民の知」のあり方』学文社、p.38.
- 11 前掲、菅井 2011、p.39.
- 12 守井典子 (1996) 「博物館学における教育概念の変遷—博物館教育論の構築に向けて—」日本社会教育学会『日本社会教育学会紀要』Vol. 32、p.96.
- 13 前掲、守井 1996、p.99.
- 14 前掲、守井 1996、p.102.
- 15 前掲、守井 1996、p.103.
- 16 棚橋が日本の博物館教育にもたらした功績は大きく、現代でもその教育理論の形成過程に関する研究が行われている。福井 (2004) が「(棚橋は) 生涯にわたって教育を受ける機会の必要性を認識しており、知識そのものよりも知識獲得の方法の教授、生徒の個性的な生活に基づく知識に対する興味の啓発を重視していた」と指摘しているように、その教育理論は今日の博物館教育の基礎となっている。  
(福井庸子 (2004) 「棚橋源太郎の博物館教育論の形成過程」早稲田大学教育学研究科『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』vol.12、pp.89-98.)
- 17 東京国立博物館編(1973a) 『東京国立博物館百年史』第一法規出版株式会社、p.12.
- 18 福沢諭吉 (1866) 『西洋事情 初編卷之一』慶應義塾出版局.
- 19 惣郷正明・飛田良文編(1986) 『明治ことば辞典』東京堂出版、pp.441-442.
- 20 山田美妙 (1893) 『日本大辞書 第 10 卷』日本大辞書発行所。なお当該単語は「はくぶつ・くわん」として記載
- 21 前掲、椎名卓仙 2005、pp.127-128.
- 22 山下門内博物館は東京の内山下町（現在の千代田区内幸町 1 丁目）に 1873 年（明治 6）に設置された博物館である。設置当初は博覧会事務局の陳列場として博覧会を開き、その後内務省管轄の博物館として開館していた。1881 年（明治 14）に上野公園内への移転の折に管轄が内務省から農商務省へ移ったことから、実際に開館していたのは 8 年余りの期間である。  
(参照：前掲、椎名卓仙 2005、pp.177-190 および東京国立博物館 HP、最終閲覧日 2020/6/26： [https://www.tnm.jp/modules/r\\_free\\_page/index.php?id=148](https://www.tnm.jp/modules/r_free_page/index.php?id=148))

- 
- <sup>23</sup> 1と6のつく日の開館について、椎名 2005 は 1868 年（明治元年）の布令によって 1・6 の日が官吏の公休日に定められたことによるものだとしている。  
（前掲、椎名仙卓 2005、p.128）
- <sup>24</sup> 前掲、東京国立博物館編 1973a、p.94.
- <sup>25</sup> 前掲、椎名卓仙 2005、p.128.
- <sup>26</sup> 『東京国立博物館百年史』によると、「連日開館」は明治 9 年以降毎年行われており、従来は 1、6 の日と日曜の開館以外に春には展覧会を開いて連日開館するならわしであったが、明治 9 年からは展覧会とは言わず、ただ「連日開館」とのみ称した。  
（前掲、東京国立博物館編 1973a、p.131）
- <sup>27</sup> 金山（2019b）によると、江戸時代の物産会の特徴は「人工物や自然物ばかりでなく『無名の異物』を排除することなくすべてを包摂していた」点にあり、明治以降それは博覧会へ引き継がれていった。
- <sup>28</sup> 山下門内博物館が開館した明治 6 年当時には同館は博覧会事務局の管轄であったが、同局が明治 8 年 3 月より内務省の所管となったため、併せて「内務省管轄」と表記した。（参照：東京国立博物館 Web サイト「5.山下門内博物館 内務省時代の博物館」、参照：021/6/26：[https://www.tnm.jp/modules/r\\_free\\_page/index.php?id=148](https://www.tnm.jp/modules/r_free_page/index.php?id=148)）
- <sup>29</sup> 当時の記録を見ると、上野公園に新設された施設の名称は「博物館」であったが、本論では「博物館」という概念を含めた記載と分けるために、当該施設を「新設博物館」と記す。（前掲、東京国立博物館編 1973a、p.206）
- <sup>30</sup> 前掲、東京国立博物館編 1973a によると、出品者 16,172 名、出品点数 84,383 点と記録されている（p.191）。また、国立国会図書館の Web サイト内にも第一回内国博覧会に関する記載があり、「日本の産業促進に大きな影響を与え、以後の博覧会の原型となった。」と記されている。（国立国会図書館 Web サイト「第 1 回内国勸業博覧会」、最終閲覧日 2021/06/26：<https://www.ndl.go.jp/exposition/s1/naikoku1.html>）
- <sup>31</sup> 開館入場料収入（一人当たり単価 2 銭）による推計値。  
（東京国立博物館編（1973b）『東京国立博物館百年史 資料編』第一法規出版株式会社、p.660）
- <sup>32</sup> 前掲、東京国立博物館編 1973a、p.150.
- <sup>33</sup> 第 1 回内国勸業博覧会の場内には「美術館」が設置されており、このことから「勸業」の名を冠しているものの、現代の見本市やビジネス・ショーのようにその内容を「商業」に限定したものではなかったことが伺える。  
（国立民族学博物館編（2006）『見世物大博覧会（図録）』、国立民族学博物館発行、p.162）
- <sup>34</sup> 前掲、椎名仙卓 2005、p.177.

- 
- 35 原文：来ル三月十五日ヨリ六十日間、連日開館相成候ニ付テハ、都テ館中之物品旧キヲ存シ新シキヲ増加シ、右列品目録ヲ編成シ、列品之位置体裁ヲ始メ品名亦来由有之品ハ一々無遺漏付箋ヲ以テ相示シ来觀之衆庶智識開明ヲ要スル事專一ニ付、銘々心得候儀ハ無腹臆申立、此上館中之壯觀盛大ニ立至リ候様、厚ク注意可致事  
(前掲、東京国立博物館編 1973a、p.131)
- 36 幕府より払下げられた物品や市中からの寄贈に加え、1873年にオーストリアで開催されたウィーン万国博覧会での持ち帰りの品や外国からの寄贈による工業および工芸関係の品々が加わったことは、資料の充実という点において当時の陳列に大きな変化を与える契機となった。  
(前掲、東京国立博物館編 1973a、p.129)
- 37 青木豊・矢島國雄編 (2010)『博物館人物史 上』雄山閣、pp.165-166.
- 38 前掲、青木・矢島 2010、pp.157-159.
- 39 授業生とは明治初期にあった小学校の授業補助員のこと。現在のティーチングアシスタントのような役割。(青木・矢島 2010、p.157)
- 40 訓導とは旧制小学校の正規教員の名称。学校教育法により、現在は教諭。  
(参照：新村出編 (2018)『広辞苑』第7版、岩波書店、p.889.)
- 41 文部省によって1877年(明治10)に上野公園内に建設された「教育博物館」が1889年(明治22)に「高等師範学校附属東京教育博物館」に名称を変え、その主事には師範学校教授が兼務でついた。(前掲、青木・矢島 2010、p.159)
- 42 棚橋源太郎・宮本馨太郎 (1962)『棚橋先生の生涯と博物館』六人社、pp.40-41.
- 43 前掲、青木・矢島 2010、p.160.
- 44 前掲、棚橋・宮本 1962、pp.38-39.
- 45 木村健一郎(1986)「明治後期における統合教授論の内容とその特質」『筑波社会科学研究』vol.5、pp.1-10.
- 46 前掲、木村 1986、p.4.
- 47 前掲、棚橋・宮本 1962、pp.43-44.
- 48 前掲、青木・矢島 2010、p.167.
- 49 棚橋源太郎(1957)『博物館・美術史』長谷川書房、p.131。(復刻版：伊藤寿朗監修(1991)『博物館基本文献集 第16巻 博物館・美術館史』大空社)
- 50 前掲、棚橋源太郎 1957、p.132.
- 51 前掲、棚橋源太郎 1957、p.133.
- 52 棚橋源太郎(1953)『博物館教育』、創元社、pp.1-2 (復刻版：伊藤寿朗監修(1991)『博物館基本文献集 第15巻 博物館教育』大空社)。
- 53 前掲、棚橋源太郎 1953、pp.193-207.
- 54 前掲、守井典子 1996、p.96.

- 
- 55 朝賀浩 (2017) 「社会教育施設としての博物館をめぐる情勢の変化」『日本の博物館のこれから 「対話と連携」の深化と多様化する博物館運営 (大阪市立自然史博物館発行)』、p.96.
- 56 河野和枝 (2014) 「日本の生涯学習政策の動向と課題：国民の新たな『学び』に注目して」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』、pp.103-116.
- 57 ポール・ラングラン著、波多野完治訳(1989)『生涯教育入門 第二部』財団法人全日本社会教育連合会、p.76.
- 58 前掲、朝賀浩 2017、p.96.
- 59 ここでの「博物館」の定義について、この統計のもとになった資料、倉内史郎他編著『野間教育研究所紀要別冊 日本博物館沿革要覧』(野間教育研究所発行、1981)によると「『博物館』という名称を有する有しないにかかわらず、①資料を収集・保管し、②継続的な展示の設備をもち、③職員による管理がなされ、④公開されている、ことを基準に、そうした条件を備えた施設(文書資料を主とするものは除く)をすべて博物館として採りあげている」としている。そのため、1955年より開始された文部科学省による社会教育調査の「博物館数」(1955年時点で239館、1960年時点で273館)よりも数字が大きくなっている。
- 60 伊藤寿朗 (1991)『ひらけ、博物館』岩波ブックレット No.188、岩波書店、p.5.
- 61 前掲、伊藤寿朗 1991、p.4.
- 62 前掲、伊藤寿朗 1991、p.5.
- 63 当時の日本の海外植民地での博物館事業については、石井正己編(2016)『博物館という装置 帝国・植民地・アイデンティティ』(勉誠出版)に詳しい。
- 64 千野陽一、野呂隆、酒匂一雄(1974)『現代社会教育実践講座 第1巻 権利としての社会教育』民衆社、p.60.
- 65 伊藤寿朗(1993)『市民のなかの博物館』吉川弘文館、p.186.
- 66 前掲、伊藤寿朗 1993、pp.8-15.
- 67 前掲、東京国立博物館編 1973a、p.591.
- 68 当時の東京国立博物館で一般観覧者向けの事業が行われていた記録は一部ある。代表的なものは「国立博物館談話会」という「美術の鑑賞や研究を行う団体」の育成事業であり、同会では定期的に美術講演会や懇談会を行っていたが、後に「友の会」に移行していったことからわかるように、あくまで美術に関心のある市民向けの講座であった。(前掲、東京国立博物館編 1973a、pp.620-621.)
- 69 井上由佳は「イギリスにおける博物館教育の展開:一ブリティッシュ・ミュージアムを中心に」の中で、1683年に設立されたオックスフォード大学アシュモレアン博物館がヨーロッパにおける最初のパブリック・ミュージアムであるとした。「パブリック・ミュージアムとは、文字どおり一般市民(Public)に開かれた博物館を指す。市民であれば



---

だれでも利用できる公共機関としての役割を強調するために、このような用語がつけられた」と井上が指摘しているように、設立の当初から「パブリック」なものであるという点が強調され、公開が博物館機能の大前提であった欧米の歴史を鑑みると、日本の状況とは異なると言わざるを得ない。

(参照：井上由佳(2002)「イギリスにおける博物館教育の展開:—ブリティッシュ・ミュージアムを中心に—」『日本社会教育学会紀要』vol. 38、pp.25-34.)

- <sup>70</sup> 前掲、伊藤寿朗 1993、p.142.
- <sup>71</sup> 前掲、伊藤寿朗 1993、pp.142-144.
- <sup>72</sup> 同上。
- <sup>73</sup> 同上。
- <sup>74</sup> 前掲、菅井 2011、p.34.
- <sup>75</sup> 青木豊・矢島國雄編 (2012)『博物館人物史 下』雄山閣、p.231.
- <sup>76</sup> 鶴田総一郎 (1956)「博物館学総論」日本博物館協会編『博物館学入門』理想社、pp.20-21.
- <sup>77</sup> 前掲、鶴田総一郎 1956、p.28.
- <sup>78</sup> 千野陽一、野呂隆、酒匂一雄 (1974)『現代社会教育実践講座 第3巻 現代社会教育実践の創造』民衆社、pp.295-296.
- <sup>79</sup> 同様の指摘は、満州国立中央博物館学芸官を務めた動物学者で博物館学者の木場一夫が上梓した『新しい博物館：その機能と教育活動』（日本教育出版社、1949）にも見られる。木場はそのなかで「研究と教育とが車の両輪のようにきわめて調和てきになされるべき」であり、その結果「研究というしっかりした基盤の上に教育上の諸事業が永続的に遂行され、発展してゆく」と、博物館における研究と教育が密接に関わっているものであることを指摘した（木場 1949、p.7 より）。
- <sup>80</sup> 関忠夫によると、1950年の東京国立博物館の年間来場者数は約29万人であり、そのうち、児童（小・中学生で個人での来館と学校単位での来館の合計）は約13万人を占め、45%と約半数に近い割合であった。この児童を対象とした見学を指導する際の注意点については、「(実際の場に臨んでの指導でもっとも大切なことは、) みなければならぬものを本当にみさせることであり、それに興味を感じてよく観察するように導くことである」とされ、児童の個人的な興味関心を教員がどのように引き出すか、という観点よりも、教員が見せたいものをいかに集中して観察させるか、という方針の指導がなされていた。児童個人の自己教育力の醸成、すなわち興味関心に基づく観察について、どのような場面設定や課題設定が有効であるという検討については、この後の博物館数が爆発的に増加する60年代後半より、各館で実践が重ねられることになったと推察される。(参照：関忠夫 1952「博物館」波多野完治監修『聴視覚教育新書VI 見学・旅行と博物館』金子書房、pp.110-120.)

---

<sup>81</sup> 前掲、伊藤 1993、p.152.

<sup>82</sup> 前掲、伊藤 1993、p.185.

<sup>83</sup> 前掲、守井 1996、p.103.

<sup>84</sup> 第5代早稲田大学演劇博物館館長(在任期間 1988-1999年)の鳥越文蔵は、ケンブリッジ大学で教鞭をとっていた1962年の英国での体験を次のように記した。(参照：早稲田大学演劇博物館(2013)『大学文化資源の情報発信－演博改革の10年 鳥越館長の時代－』、八木書店、pp.3-4.)

演博には公開すべき資料が沢山有るのに、その努力が見られないという点が、演博に対する不満の一つであった。

少々余談ながらカルチャー・ショックについて述べておく。最近大英博物館(以下BMと略す)で経緯の定かでない浄瑠璃本が出て来たので見てほしいと。早速翌日BMに赴き、担当のK・B・ガードナーに見せてもらった。(中略)虫害甚だしい日本国内蔵本とは比較にならないほど保存のよい一本など、貴重な絵入浄瑠璃本群であった。日本の学界へ紹介することの許可を得、依頼した写真が出来上がって取りに行ったときのこと。

(中略) 日本では貴重であればあるほど部外者による紹介には困難な条件を施すということを経験していたので、そのことが頭を過ぎった。私の説明を静に聞いていたガードナーは「それほど貴重なものなら、写真代は要りません。提供しましょう。自由に紹介して下さい。ただし一つだけ条件があります。必ず大英博物館蔵と記して下さい」と。これを聞いて私は内心下司の勘繰りを恥じた。

### 3章 ユニバーサル・ミュージアムについての検討

#### 本章の位置づけ

本章では、1章で提示されたこれからのミュージアム像、すなわち「コミュニケーションの場」「開かれた場所」としての機能をより掘り下げて分析するために、「ユニバーサル・ミュージアム」という概念とその実践を取り上げる。公共施設であるミュージアムは、法律上は教育的配慮の下に一般公衆の利用に供する<sup>1</sup>ことを目的としているが、一方で1章の調査結果が示すように「行きづらい場所」というイメージが世間に流布していることもまた事実であり、そのギャップについて、本章のはじめに日本とアメリカにおける「ユニバーサル・ミュージアム」言説の比較から検討する。

2章では、設立当初に日本のミュージアムが保存志向であったことが歴史的経緯から明らかになったが、80年代後半より「参加志向」のミュージアムが登場し教育普及活動が重視されるようになるなど、その変化も示された。本章では、参加志向となったミュージアムの取り組み、すなわち90年代以降の国内のミュージアムの教育活動について、ユニバーサル・ミュージアムという概念を手がかりに分析する。

90年代に国内でユニバーサル・ミュージアムの概念が提唱されて以降、日本では各館で独自の取り組みが行われており、異文化理解や地域活性の観点からもミュージアムは注目されている。本章では、国内での実践の蓄積や海外の動向を参照し、誰もが気兼ねなく通える「ユニバーサル・ミュージアム」の実現に向けた示唆を提示する。

本論に移る前に、今一度現代のミュージアムと教育との関係性を確認しておきたい。2007年にウィーンで採択されたICOM規約では、博物館は「社会とその発展に貢献し、教育、研究、娯楽のために人間とその環境の有形、無形の文化遺産を収集、保存、調査研究、伝達、展示を行う公衆に開かれた非営利の常設機関である」とされ、これは日本の博物館界においても広く認知されている。一方で、2019年のICOM京都大会で採択される予定であった<sup>2</sup>博物館の新定義案<sup>3</sup>が大会中に活発な議論を呼んだことは記憶に新しく、新定義案への批判的な意見の一つとして、「教育(education)」の言葉が新定義案内で削除されている点も挙げられた<sup>4</sup>。このように、ミュージアムにおける「教育」がその定義のなかにどのように位置づけられるべきかについては、現在進行形で活発な議論が交わされている状況にあり、各国を取り巻く社会情勢やグローバル化の変化のなかで、ミュージアムの社会的機能は変革期を迎えている。

以上のような背景から、本章では「ユニバーサル・ミュージアム」という、現在の日本の博物館界や文化庁の事業<sup>5</sup>で頻繁に用いられている概念の変遷を、その登場と取り組みの内容に着目して、国内外の言説をもとに実証的に明らかにする。本章の目的は、ユニバーサル・ミュージアムを標榜する国内の取り組みについて、先行研究および実際に行われている教育実践をもとに検討し、その特徴を明らかにすることである。

1章の終わりに「フォーラムとしてのミュージアム」について言及したが、これはミュー

ジウムの機能における「展示」「学習・教育普及」を中心とした議論である。「開かれた場所」としての役割を検討するためには、より包括的なアクセシビリティも含めたミュージアム全体の在り方を問題にする必要がある。そこで、次節ではまず「ユニバーサル・ミュージアム」の概念を先行研究から明らかにし、フォーラムとしてのミュージアムとの共通点と相違点から、「開かれた場所」としてのミュージアムの在り方について検討する。

## 1. ユニバーサル・ミュージアムの概念

「開かれた場所」という点で、キャメロンのフォーラムとしてのミュージアムに近似した概念として、ユニバーサル・ミュージアムという考え方がある。

ユニバーサル・ミュージアムとは、2000年代に国内で頻繁に提唱されるようになった概念で、山田（2015）は「(明確な定義は存在せず)ユニバーサル・デザインの考え方を応用した博物館・美術館のことを指す」<sup>6</sup>としている。

ユニバーサル・デザインについて紐解いてみると、1980年代にアメリカの建築家ロナルド・メイス（Ronald L. Mace）によって提唱され、「すべての年齢と能力に対応したデザイン“design for all ages and abilities.”」<sup>7</sup>というスローガンのもと、個々人の持つ障害をはじめとする属性よりもむしろ周辺環境が障害を作り出す、という社会構造への問題意識から生まれた概念である。現在では、単なる物理的なアクセシビリティのみならず、製品や生活環境、学びの機会など各方面に応用されている。アメリカのメトロポリタン美術館のアクセス・コーディネーターであるレベッカ・マックギニス（Rebecca McGinnis）は、知的環境のユニバーサル・デザインとして次のようなポイントを挙げている<sup>8</sup>（表3-1、番号は筆者による）。

このように、ミュージアム側の柔軟な姿勢が肝要であると説いたうえで、レベッカは「教育・学習に関するユニバーサル・デザインについては、必ずしも一つのプログラムだけで、あらゆるニーズを満たさなくてもよいと思っています。プログラムの展示方法を企画、具体化する際に、来館者の物理的、知的、心理的ニーズを配慮する姿勢こそが大切」<sup>9</sup>であると述べている。

表 3-1 知的環境のユニバーサル・デザインのためのポイント

- ① プログラムはすべての来館者に対して開かれた包括的なものであること
- ② しかし、同時にプログラムは、特定のニーズや優先事項に対応して作ること
- ③ 選択肢を用意すること（これは特に重要なポイントであり、展示物の解説方法を複数作る配慮は不可欠でしょう）
- ④ 講義方法は受講者の多様なニーズに配慮すること
- ⑤ 教育担当者（講師）は指導計画の実践、プログラムの組み立てに関して柔軟であること（「足で考える」）
- ⑥ プログラムは学習に対するさまざまなアプローチを受け入れること
- ⑦ プログラムの計画と実行は、既存の仮定と予測に挑戦すること
- ⑧ 各ミュージアムは、来館者や他の館などと相互に協力しあうこと
- ⑨ 地域に根差したミュージアムを心がけること
- ⑩ ミュージアムは来館者の声を反映したものであること
- ⑪ 収蔵品の選定と解説は来館者を念頭に置いたものであること（障害者を題材にした作品を展示物に加えるなど）

（レベッカ・マックギニス 2007. 「米国のミュージアムにおけるユニバーサル・デザイン—その課題と現状」 pp.11-32 をもとに筆者作成）

つまり、ユニバーサル・デザインには来館者の「物理的」「知的」「心理的」という3つの側面があり、車いすや視覚障がい者への配慮など物理的なアクセシビリティの向上はもちろん、「知的」「心理的」においても来館者のニーズを満たす必要がある。また、表 3-1③では「選択肢を用意すること」がユニバーサル・デザインにとって重要であるとされており、同表の①と②のような一見すると相反するようなポイントも、複数の選択肢を用意することでクリアできるとレベッカは考えている。

このことから、誰にでも開かれた包括的なものとしての「マクロな視点」と、特定のニーズや優先事項を採用した「ミクロな視点」を相互に行き来することによってユニバーサル・デザインが実現し、さらにはユニバーサル・ミュージアムにもつながる、という示唆が得られた。

## 2. 日本におけるユニバーサル・ミュージアムの展開

本節では、わが国におけるユニバーサル・ミュージアムの展開を過去の調査や先行研究から明らかにしていく。

2004～2006 年度にかけて文部科学省が財団法人日本博物館協会へ委託して行った「誰にもやさしい博物館づくり事業」<sup>10</sup>では、「外国人対応」「バリアフリー」「高齢者対応」などの

カテゴリーに沿った各ミュージアムの特徴的な取り組みが紹介されている。下記は日本博物館協会（2006）「誰にもやさしい博物館づくり事業 バリアフリー」の報告書に掲載されていた「誰にもやさしい博物館」のチェックリスト項目である（表 3-2）。

表 3-2 日本博物館協会「誰にもやさしい博物館」チェックリスト項目（抜粋）

<p>1. 館・園へのアクセス</p> <p>1-1. 公共交通機関からのアクセス</p> <p>1-2. 自動車による来館者のアクセス</p> <p>1-3. 館の入口から受付までのアクセス</p> <p>1-4. 受付のインフォメーション機能</p>
<p>2. 展示</p> <p>2-1. 視覚以外の感覚で鑑賞・観察できる展示（ハンズ・オン）</p> <p>2-2. キャプションと照明</p> <p>2-3. 展示の位置（車いすの動きに配慮）</p> <p>2-4. 音の出る展示やビデオや映像による展示</p>
<p>3. 教育・普及活動</p> <p>3-1. 学芸員やボランティアによる展示の解説（全ての人に対する鑑賞支援）</p> <p>3-2. 視覚障害者の鑑賞支援</p> <p>3-3. 聴覚障害者の鑑賞支援・観察支援</p>
<p>4. 館内設備</p> <p>4-1. 貸出用の車いすやベビーカー</p> <p>4-2. 危険箇所の表示（ガラス等）</p> <p>4-3. 階段・エレベーター・エスカレーター の点字表記</p> <p>4-4. トイレの視覚障害者にわかりやすい水洗装置</p> <p>4-5. 非常通報装置の点字表記</p> <p>4-6. 休憩設備・授乳室の整備</p>
<p>5. 研修</p> <p>5-1. 職員やボランティアへの研修</p> <p>5-2. 委託業務（レストランや売店など）のスタッフへの研修</p> <p>5-3. 専門家や当事者との連携</p>
<p>6. 広報</p> <p>障害者の利用を想定した、HP や Fax での問い合わせへの対応</p>

（日本博物館協会 2006.「誰にもやさしい博物館づくり事業 バリアフリー」より転載）

もちろん、これらの取り組みの重要性は言うまでもないが、行政が主導する「誰にもやさしい」というタイトルの事業でありながら、障がい者への物理的な支援に主軸が置かれ、乳幼児やその家族、幅広い年齢の発達障がいを抱えた人たち、LGBTQ など、社会におけるさまざまなマイノリティへの視点がまだ十分に行き届いていない現状が伺える。

また、「ユニバーサル・ミュージアム」が想定している来館者の範囲について、1998年に神奈川県立生命の星・地球博物館で開催された「ユニバーサル・ミュージアムをめざして」と題するシンポジウムに参加した山本（2000）による興味深い指摘があるので、ここで引用する。

その後、シンポジウムの発表内容に基づく内容と、博物館等関係者の寄稿によって構成される論集も刊行された。勿論それなりの充実した成果を挙げられたと確信するところではあるが、その副題が「視覚障害者と博物館」とされたように、対象がやはり視覚しょうがい者に留まるものであるのには、どうしても異論を挟まなければならないだろう。「ユニバーサルミュージアム」の提唱は極めて意義のあることであるが、その「ユニバーサル」が象徴する「全ての人」の意味とは、ある面かけ離れているのではないかというのを感じざるを得なかった<sup>11</sup>。

このように、「ユニバーサル」の対象として想定されている人びとが障がい者であるという2000年当時のユニバーサル・ミュージアム観が示された。これはバリアフリーとユニバーサルがほぼ同義で用いられていた実態の一端を提示している。この点について、平井（2018）も同様の指摘をしている。

2000年代前半にユニバーサル・デザインに対する気運は大きく盛り上がり、この10年間でユニバーサル・デザインという言葉は日本の社会に普及した。しかし反面、ユニバーサル・デザインという言葉が、本来の意味する内容と事あり、障がい者や高齢者を対象としたデザインと考えられがちである。それは本来の理念よりも狭い解釈であり、バリアフリーと類似した考え方であると解釈されてきた傾向は否定できない<sup>12</sup>。

このように、「ユニバーサル」を冠しておきながら、実態としては来館者を「健常者」「障がい者」という枠組みでカテゴライズしている、ミュージアムの実態が浮かび上がった。ここで問題となるのは、異なるバックグラウンドを持つ人びとが交わるきっかけを用意するのではなく、「健常者用のコース」「障がい者用のコース」とそれぞれの利用の選択肢を直線的に整備している点である。これは障がい者に限らず、外国人や乳幼児、高齢者といった主語でも同様のことが言える。このことが、わが国におけるミュージアムのイメージにも大きく影響していると考えられる。

1章で行った学生調査では、「つまらない・排他的」と「(自分を除く) 一部の人間向け」というワードが合計27回出現しており、ミュージアムに対して「自分ではないだれかが行く場所」というイメージを多くの学生が抱いていることが明らかになった。これは、ミュージアムが公共施設でありながら、心理的に非常に遠い場所として認識されていることを象徴している。その原因として、来館者同士が関わるきっかけに乏しい現状と、「行ってもつまらない」といった諦めのような意識があるのではないかと推察された。

多様なマイノリティへの配慮はもちろん重要であるが、本来的に「開かれた」場所としてミュージアムが機能するためには、来館者を細かくカテゴライズするよりも、マイノリティに関するディスカッションを含めた意見交換の場としてのはたらきが求められる。それが、ミュージアムをあらゆる人びとにとって身近な場所にすることにつながるのではないだろうか。

### 3. ソーシャル・インクルージョンとユニバーサル・ミュージアム

再び、日本の「ユニバーサル・ミュージアム」の変遷について先行研究をもとに辿っていく。本節で取り上げる研究は、各施設、研究員による実践が主流のため、必ずしも時系列とパラレルではないものの、それぞれの施設のスタッフや研究者によってどのように「ユニバーサル・ミュージアム」に関する議論が展開されていたのかについて分析し、日本の「ユニバーサル・ミュージアム」の特徴を明らかにする。

奥野・濱田(2000)は「バリアフリー博物館からユニバーサル・ミュージアムへの過程」という論文のなかで、「B-N-Uトレンド」について言及した。これは、実際にどのような展示や学習プログラムによってミュージアムをユニバーサル化していくか、というミュージアム全体の今後のあり方に対する検討であり、奥野らは、これまで提唱されてきた「バリアフリー」と「ユニバーサル」を結ぶ手法として「ハンズ・オン」の有効性を提唱した。

博物館における“開かれた公共サービス機関”志向の実現には、運営のコンセプトとして「バリアフリー」(B)から「ノーマライゼーション」(N)、そして「ユニバーサル」(U)へという一つの進化シリーズとでも言うべき展開が軸になることが明らかである。(中略) 幅広く捉えれば、ハンズ・オン方策は、B-N-U進化シリーズトレンドの中核手法に位置づけられると考えられる<sup>13</sup>。

このように、バリアフリーがより進化した形態が「ユニバーサル」であり、ミュージアムの機能は「ヒトの知的好奇心を満足させ、知の世界に遊ぶゆとりの生活に役立つ方向に作用すべきであると論じた。さらに、それを実現するために、これまでミュージアム運営の構成要素として自明とされてきた「モノ」「ヒト」「場」「経費」に加え、新たに「目標への努力」というソフトウェアが加わったと指摘した。

この奥野らの指摘は、科学博物館や歴史博物館、美術館といったミュージアムのジャンル



に関係なく当てはまる。つまり、ミュージアムをどのような場にしていくか、という点について、「バリアフリー」（障害によって発生する困難を物理的に取り除く考え方）から「ノーマライゼーション」（障害を特別視しない考え方）の過程を経て、さらに「ユニバーサル」（だれにも開かれた場所）を目指す段階に来ており、日本のミュージアムは「バリアフリー」から「ユニバーサル」への過渡期を迎えている、と 2000 年代当時の流動的な状況を捉えた。

これは、ミュージアムの最近の動向にも当てはまる。本章 1 節で、ユニバーサル・ミュージアムはもともとユニバーサル・デザインの思想をミュージアムへ反映させた概念であることを確認した。そして、日本のミュージアムにおけるユニバーサル・ミュージアム化の動きは、現在も同様の理念のもとに取り組まれていることが、以下の指摘から読み取れる。

先述の平井は「(ユニバーサル・ミュージアムとは) 子どもたちや学生、大人たちだけでなく、例えば外国人や障がいのある人々のように何らかの理由で来館できていない潜在的来館者を含む多様なニーズへの対応」<sup>14</sup>を目指すポリシーであるとし、来館者の属性に関わらず「何らかの理由で来館できていない」すべての潜在的来館者のニーズへの対応を掲げた。

さらに、その達成に向けた取り組みは、例えば「展示部門」のように博物館内の単独の部門によるものではなく、館全体で取り組むべきテーマであるとし、ユニバーサル・ミュージアムについて次のように定義した。

(ユニバーサル・ミュージアムとは) ユニバーサルデザインを展示企画の指針として利用するだけでなく、すべての人にやさしく、博物館全体としても充実するようにデザインされた「開かれた博物館」づくりを目指す考え方である<sup>15</sup>。

このことから、ユニバーサル・ミュージアムとは、ミュージアムへのアクセシビリティを来館者の立場から捉えた、多様な来館者を迎える姿勢やポリシーに関わる博物館全体の取り組みであり、「ミュージアム運営に『目標への努力』というソフトウェアが加わった」という前出の奥野らの指摘とも重なる。

つまり、ユニバーサル・ミュージアムは教育普及部門や研究部門といったミュージアム内の縦割り(専門職)の垣根を超えて、組織全体で取り組むべきテーマである、ということだ。また、平井の指摘に「開かれた博物館づくりを目指す」とあり、この点において、ユニバーサル・ミュージアムの概念は、1 章で言及した「フォーラムとしてのミュージアム」と同じ方向性にある(図 3-1 参照)。

また、1998 年に日本に「ユニバーサル・ミュージアム」という概念が紹介されて<sup>16</sup>以降、2018 年現在もその理念に則って「ユニバーサル・ミュージアム」が定義されていた。このことから、「ユニバーサル・デザイン」が「ユニバーサル・ミュージアム」実現のために必要な概念であることが伺える。

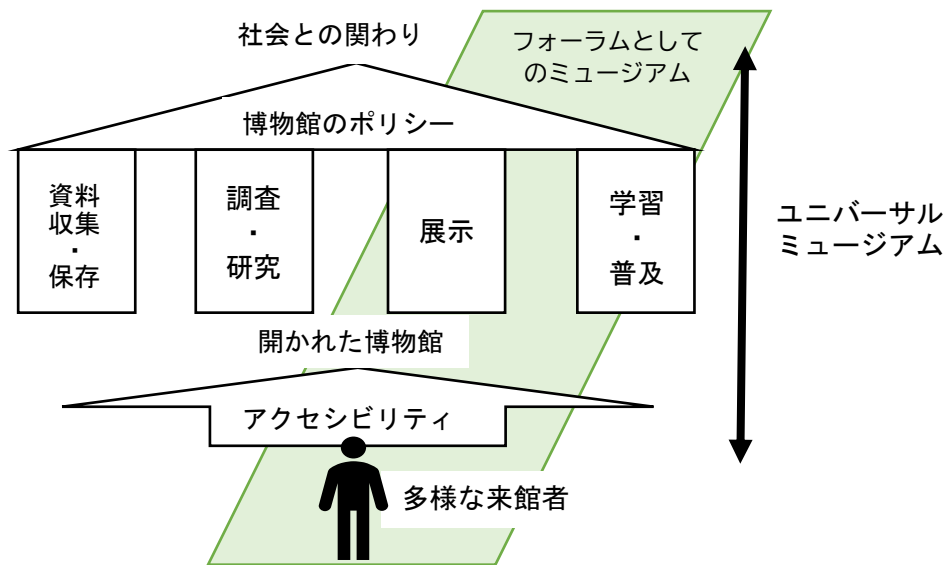


図 3-1 ユニバーサル・ミュージアムの概念図

(平井 2018. 『ミュージアム・コミュニケーションと教育活動』 p.128 からの転載に筆者加筆)

図 3-1 では、ユニバーサル・ミュージアムが「社会との関わり」を志向する「博物館のポリシー」のもと、「アクセシビリティ」を考慮することで「多様な来館者」が集まる「開かれた博物館」が実現する、ということを提示している。一方で、「フォーラムとしてのミュージアム」は、「ミュージアムは人びとが未知のものと出会い、そこから議論が始まる場所」と定義されており、博物館における「展示」や「学習・普及」の側面を対象とした概念であると言える。

このように、「フォーラムとしてのミュージアム」は「ユニバーサル・ミュージアム」が射程とする範囲に内包される概念であり、「ユニバーサル・ミュージアム」を実現するための展示や学習プログラムの構成を考える際に、取り入れられるべき概念である。

ところで、図 3-1 で提示されている「多様な来館者」の内実は、一般の来館者に加え、多くの「ユニバーサル・ミュージアム」の議論において障がいのある人たちや日本語がわからない外国人といった「なんらかの目に見える (visible) ハンデを抱えたマイノリティ」が想定されている場合が多い。無論そのような人びとがミュージアムを楽しむための配慮は取り組むべき重要な課題ではあるものの、本論の対象である「ミュージアムに敷居の高さを感じている人たち」は、「すべての潜在的来館者」であり、目に見える困難のある人びとだけでなくより広い人びとを指している。

このように、バリアフリーや多言語対応といった物理的なアクセシビリティの改善を問題とするのではなく、より人びとが気軽にミュージアムを楽しむためにはどのようなアプローチが必要か、というミュージアム側の姿勢を論じている点に、本論で用いるアクセシビリティの解釈の特徴がある。つまり、物理的なサポートよりも心理的なプレッシャーの除去

により、多くの人びとのミュージアムへのアクセシビリティを向上させることこそが、本論の目指すところである。

ここまで、日本に「ユニバーサル・ミュージアム」という概念が広まる過程とその変遷について、先行研究をもとに追跡してきた。では、日本での約20年のユニバーサル・ミュージアム化を目指す一連の取り組みに共通する点、日本における「ユニバーサル・ミュージアム」の特徴とは何なのだろうか。

先述の平井は、近年の日本のユニバーサル・ミュージアムは「ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）」を目的としている、と指摘した<sup>17</sup>。このように、昨今の日本における「ユニバーサル・ミュージアム」の実践は、施設（ハード）だけでなく、人・モノ（ソフト）を主眼としたミュージアムの運営方針全般に及ぶものである。

また、概念レベルに留まらず、実際に社会的包摂を目指す取り組みも行われている。竹内・庄武（2015）らの「『誰にも』の一人一人を思いながら—徳島のユニバーサルミュージアムの取り組み」によると、徳島県立美術館では、「誰もが気おくれせずに鑑賞の時間を過ごすことができるように」<sup>18</sup>様々な工夫がされている。一例として、幼児・外国人（文字情報を受け取りにくい）、視覚障がい者・高齢者（視覚情報を受け取りにくい）、聴覚障がい者（音声を受け取りにくい）というように、来館者にとって「何が難しいか」という視点でグループ分けし、展示をまわるワークショップが実施された。

このように、障がいの有無のような従来の枠組みにとらわれず、来館者一人ひとりのニーズに寄り添った取り組みが、ソーシャル・インクルージョンを取り入れた日本におけるユニバーサル・ミュージアムの特徴であると言える。

そもそも、インクルージョンとは「学習、文化、地域共同体への参加の拡大を通して、すべての学習者のニーズの多様性に言及し、取り組む過程であり、その結果として教育における排斥を減少させる過程」<sup>19</sup>である。この定義について、「排斥を減少させる」点を「（ミュージアムへの）アクセシビリティの向上」と読み替えると、インクルージョンは多様な学習者のニーズに対応し、アクセシビリティを向上させる過程であり、ミュージアムが取り組むべき社会活動と重なる部分が多い。重要な点は、その変化が「学習、文化、地域共同体への参加の拡大を通して」もたらされることであり、決して個人の内面的な変化に留まらない点である。以上のインクルージョンの解釈はミュージアムにおけるアクセシビリティを考える上で有用である。

ここまで、ユニバーサル・ミュージアムの変遷とフォーラムとしてのミュージアムの関係性について概観してきた。当初バリアフリーの概念と結びついて語られることの多かった「ユニバーサル・ミュージアム」という考え方が、国内での様々な実践や議論を経て、その認識が「ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）」<sup>20</sup>のより広範囲なものへと広がって解釈されていることが確認された。ソーシャル・インクルージョンは、近年<sup>21</sup>社会福祉分野で提唱されている理念で、身体的および知的な障がいの有無等によって来館者を特別扱いするのではなく、来館者同士あるいはミュージアムと来館者との関わりのなかで互いに補う

ことによって実現するものである。

日本ソーシャルインクルージョン推進会議編の『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』（2007）のなかでは、元文部科学省官房審議官の寺脇研によって、教育の場面におけるソーシャル・インクルージョンについて以下の理念が述べられている。

障害者だけになにか特別に手厚くするということではなくて、全ての人に特別支援教育は必要ということになる。そのときに足が不自由な人の特別支援教育も、ADHD の人の特別支援教育も、それから、例えば別に障害はないが絵の才能がある子どもに絵の教育を行っていくというのも、広くいえば特別支援教育になろう。

つまり、弱者が救済してもらおうということではなく、すべての人が弱者といえど弱者であるし、強者といえど強者だということである。すべての人の弱い部分をカバーしていくということである<sup>22</sup>。

この寺脇の指摘では「障害者だけになにか特別に手厚くする」という従来の社会認識からの脱却の必要性が唱えられている。ここで新たに提示されているのは、人を障害の有無といった一側面で捉えるのではなく、一人の人格をもっと多面的でグラデーションのあるものとして複眼的に捉え、その一人ひとりの凸凹を全体の制度でカバーしていく、という考え方である。

この考え方を踏襲すると、ソーシャル・インクルージョンの理念を取り入れたミュージアムとは、「来館者の弱い部分を互いにカバーしていく」という立場に立ち、誰もがアクセス可能な社会教育施設としてミュージアムの方針を考えていく姿勢である。

ソーシャル・インクルージョンの概念は、1970 年代のヨーロッパで問題となった「社会的排除 (social exclusion)」<sup>23</sup>に対抗するために生まれた方策であり、これまでの「市民としてサービスを享受する権利の保障」を中心とした「市民権 (シティズンシップ)」の考え方に加えて、新たに「社会参画する責任と義務」をもう一方の柱としたシティズンシップの考え方が登場した。その新たなシティズンシップを基盤とする「ソーシャル・インクルージョン」の考え方が、イギリスをはじめ多くの EU 諸国の政策課題として脚光を浴びるようになっていった<sup>24</sup>。

ソーシャル・インクルージョンと同時期に話題に上るようになったのが、個人化の一形態である「私事化 (privatization)」である。私事化が現象として社会のなかに表れる例として、社会のガバナンスの局面において、官主民導依存型の「タテのガバナンス」から官民協働型の「ヨコのガバナンス」へと変容していく流れが公共空間に現れる<sup>25</sup>、と森田(2009)は指摘した。

こうした「トップダウン」から「ボトムアップ」への変化は、近年コミュニケーションや協働の重要性が増している博物館教育の場面においても当てはまる。専門職員によるトッ

プダウンの解説を来館者が黙って聞くという従来のスタイルではなく、来館者同士でお互いが意見を述べあい、ミュージアムスタッフやボランティアがそれをファシリテートする形態が、様々な施設で行われるようになってきている<sup>26</sup>。

このような背景と実情を踏まえ、森田は「ソーシャル・インクルージョン」の理念を次のように定義した。

ソーシャル・インクルージョンとは、周縁化され排除された人びとに対して、人としての権利を尊重するという基本的立場に立ち、動員可能なさまざまな資源を提供・開発し、ソーシャル・ボンドを回復させることによって周縁から中心へと移行させ、社会参画しうる自立した主体となることができるよう支援する社会的な方策とその基盤にある理念を意味する<sup>27</sup>。

ここで用いられている「周縁化され排除された人びと」とは、基本的な意味ではエスニシティやジェンダーなどの社会的マイノリティであるが、ミュージアムに関して言えば「ミュージアム施設にアクセスすることが困難な人びと」と置き換えることができるだろう。また、「社会参画しうる自立した主体」については、ミュージアムの展示物を手がかりとして自らの価値観やアイデンティティについて考え、それを鑑賞の場で他者と共有して異なる価値観に触れる行為も、市民が公共空間に能動的に参加しているという意味で、広く捉えると「社会参画」である。

つまり、ミュージアムにおけるソーシャル・インクルージョンとは、ミュージアムへのアクセスがなんらかの事情で困難な人びとに対して、動員可能なさまざまな資源（展示・プログラム）を提供・開発し、来館者同士または来館者とミュージアムスタッフの対話など、他者との交流を通して「社会参画しうる自立した主体」の形成を支援するための理念であると言える。

次節では、「ソーシャル・インクルージョン」の視点を取り入れた国内の事例を分析し、その特徴を挙げる。

#### 4. 国内のユニバーサル・ミュージアムの取り組み

本節では、ソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れた国内のミュージアムおよび大学で行われている実践を、3つ分析する。1つ目は国立民族学博物館で広瀬浩二郎によって行われた「さわる文字さわる世界—触文化が創りだすユニバーサル・ミュージアム」(2006)の企画展、2つ目は大原美術館の「チルドレンズ・アート・ミュージアム」(2002～)の取り組み、3つ目は東海大学の篠原聰による「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」(2014～2016)である。

1つ目の例は、企画展の出発点こそ「今までの博物館からいちばん遠い所にいる人に注目」<sup>28</sup>するという職員の意図で企画されたものであるが、視覚障がい者向けの展示ではなく「見

常者と触常者がともに訪れ、ともに楽しむ企画展」<sup>29</sup>をねらいとして、実現した。ここでは障がいの有無に関わらず人びとを巻き込む展示のあり方について参照する。国立民族学博物館は国際理解教育のワークショップ<sup>30</sup>など、マイノリティを意識した教育プログラムを多数展開しており、本節でその取り組みの一部を抜粋して「ソーシャル・インクルージョン」実現の手がかりを得たいと考えた。

2つ目の例は、「クリエイティブな大人を増やすために、まず小さいうちからミュージアムに親しむ環境を」というねらいで、年齢制限を設けない「チルドレンズ・アート・ミュージアム」を2002年より毎年行っている大原美術館である。乳幼児の受け入れにも積極的な大原美術館の、来館者に対する姿勢を取り上げ、表3-1で示した「知的環境のためのユニバーサル・デザイン」との関連を分析する。

3つ目の例は、東海大学准教授の篠原聡が行っている「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」である。これは、大学での博物館実習の科目の一環として、学芸員資格取得を目指す学生を対象にした様々な取り組みの総称で、2013年に同大学で連続公開講座「ユニバーサル・ミュージアムの理論と実践」が開催されて以降、篠原はこれからの学芸員にどのような資質が求められるか、という視点に立って養成の立場からユニバーサル・ミュージアムを研究している。また、東海大学内の大学博物館施設における、学生や来館者、地域の人びとと大学コレクションを結ぶために考案された「ハンズ・オン体験ワークショップ」では、「さわる」という行為が人びとにどのように作用するのかについて言及している。

これらは、博物館、美術館、大学と主催している団体がすべて異なるものの、多様な人びとを巻き込む姿勢という点において、なんらかの共通理念があると考えられる。その要素を明らかにすることが本節の狙いである。

上記のいずれのプログラムも、ユニバーサル・ミュージアムを「枠組みにとらわれないミュージアムの在り方」として認識し、実験的なマインドで取り組んでいる。これは、海外のように、ユニバーサル・ミュージアムに関する正式なガイドラインの整備が未熟なわが国の現状を鑑みれば当然のことであり、逆に様々な来館者を想像・想定してミュージアム自体が常に変化し続けることこそが、あらゆるミュージアムに求められていることを端的に表している。

では、実際にどのような意図のもとにどんな実践が行われているのか、以下プログラムの内容を具体的に見ていく（表3-3）。

表 3-3 ソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたユニバーサル・ミュージアムの実践

	国立民族学博物館	大原美術館	東海大学
プログラム・プロジェクト	さわる文字さわる世界—触文化が創りだすユニバーサル・ミュージアム	チルドレンズ・アート・ミュージアム (通称：チルミュ)	博物館実習科目内のユニバーサミュージアム論実施
開催時期	2006年3/9~9/26	2002年より毎年8月末の土日2日間	2014年より
対象者	見常者と触常者	すべての来館者	学芸員資格の取得を目指す学生
ねらい (企画意図)	従来の障がい者イメージを乗り越える新しい文化的枠組み「フリーバリア」を具現した空間づくり	事前予約不要、年齢制限なし、自分の嗜好や発達段階に応じて好きなだけ美術館に滞在できるプログラム	学生や来館者、地域住民と大学コレクションを切り結び、資料に触れることで人材を育成

#### 4.1. 国立民族学博物館

「さわる文字さわる世界—触文化が創りだすユニバーサル・ミュージアム」<sup>31</sup>

本企画展の発案者である広瀬浩二郎は同館の職員であり、本人も13歳で失明している全盲の視覚障がい者である。本項では、広瀬の語用にならない目の見える人、いわゆる健常者を「見常者」、視覚障がい者を「触常者」と記述する。なお、この実践についてはWebサイトおよび「企画展『さわる文字、さわる世界』の趣旨をめぐって—“つくる力”と“ひらく心”を育むために」<sup>32</sup>を参照して分析した。

##### 4.1.1. 企画展示概要

同展示は国立民族学博物館（みんぱく）で2006年3月～9月にかけて実施された企画展（図3-2）である。先述のとおり、「見常者と触常者がともに訪れ、ともに楽しむ企画展」をねらいとして企画された。以下は、みんぱくWebサイト<sup>33</sup>に掲載されていた展示の概要である。

手をやさしく動かし、点から面、立体へと能動的に創り上げる物のイメージ。本企画展では、さまざまな物に直接さわることから、現代人に軽視されがちな触覚のおもしろさに迫ります（気づこう触文化）。ユニバーサルとは五感の持つ可能性を切り開くこと。見ることが中心だった従来の博物館を抜け出し、さわる宇宙の広がりを実体験しましょう（築こうユニバーサル・ミュージアム）。



図 3-2 企画展ポスター

このように、触ることをテーマに展示を組み立てることで、目の見える見常者が日常的にいかにかに視覚に頼って生活しているかを逆説的にあぶりだし、「現代人に軽視されがちな触覚のおもしろさ」に気づく場としての展示が実現した。

また、「ユニバーサルとは五感の持つ可能性を切り開くこと」と明記されているように、個人の属性に関わらず、五感の多彩な側面を能動的に開拓しようとする姿勢こそが「ユニバーサル」であると定義しており、普段無意識のなかで行われている「障がい者」と「その他」を区別する必要性そのものに対して、ミュージアムが企画展を通して問いかけを行っている。

では、実際の展示では上記のテーマを展示空間にどのように反映させていたのだろうか。

#### 4.1.2. 展示空間、展示ガイドへの配慮

本展示において着目するポイントは、「さわる」展示と点字併記のパンフレットの2点である。

まず展示空間について、本展示では「さわる」をテーマに据えていることから、実際に展示物を「見る」のではなく「触る」ことにこだわった。もちろん、全ての展示物に触れることが出来たわけではないが、多くの資料に「触れて良い」とされる展示は国内では少なく、画期的であったと言える。

また、そのコンセプトの提示の仕方についても着目してみたい。

Web サイトの案内を見ると「本企画展においてケースに入っていない展示品は、自由にさわることができる物です<sup>34</sup>と明記しており、触れる展示物と触れない展示物の区別を「禁止」ではなく「環境整備」によって行っていた。これは、一見すると当たり前のようなのであるが、ミュージアムが来館者に対して必要以上に強く「禁止」のメッセージを発信しない配慮は、非常に重要であると考えられる。

日本のミュージアムは基本的に、「触れない」「近づかない」そして「しゃべらない」「音を立てない」と「禁止」の多い場所である。前者については海外のミュージアムにも共通しているが、後者の「音」に関する過敏さは日本のミュージアムに特有の空気であり「なぜそこまで執拗に禁止するのか」という疑問に、明確な回答を持たないまま実施されている<sup>35</sup>。

もちろん、資料保存や来館者同士のトラブルを防ぐ意味では必要なことではあるものの、過度な「禁止」は来館者を委縮させ、「開かれた場所」としてのミュージアムからかけ離れた場として来館者に印象づけてしまう可能性をはらんでいる。この点においては、ハンズ・オ



ンの節で詳述するが、「～してはいけない」というメッセージは発信者の予期しないところで受信者に緊張感を与える場合がある。

そのような意味において、ガラスケースに入れる、入れないという明確な物理的環境で仕切ることにより、来館者の振る舞いが自然にミュージアムの意図に沿うように整備されている本展示の取り組みは、ミュージアム側にとっても来館者にとっても利点のあるユニバーサル・デザインであると言える。

次に着目したいのは、点字での解説が併記された企画展のパンフレットである。本展示では触常者用と見常者用のパンフレットを別々に作成せず、一種類のみで対応した。この点字併記のパンフレットについて、広瀬は「マイノリティのためのサービスという発想を乗り越える」ことを目指したと語った。

この着想のきっかけとして、多くのミュージアムにとって視覚障がい者は来館者のマイノリティであり、マイノリティに向けたサービスであるが故に点字のパンフレットを常備している館は少なく、またたとえ用意されていても一般向けのパンフレットに比べ、往々にして情報の更新が追い付いていない場合が多い、という実体験を広瀬自身が持っていた。そこで「点字が特殊なものであるという感覚」を打破するために、本展示では点字表記のパンフレットを全ての来館者に配り、「個々のニーズに対して別々の物を作る」という従来の発想を逆転させた、とそのねらいについて説明した。

この取り組みは、一見するとレベッカが表3-1で挙げていた「③選択肢を用意すること」と逆行しているように見える。しかし、「⑩収蔵品の選定と解説は来館者を念頭に置いたものであること」というポイントに即して考えると、このように「視覚障がい者のミュージアム体験」というマイノリティをテーマに扱った展示をすべての来館者に問題提起するためには、あえて選択肢を狭めてマイノリティの土俵にマジョリティを引き込むという手段も有効である。

このことから、ミュージアムにおけるユニバーサル・デザインは展示のねらいや企画テーマによって弾力的に変化するものであると言える。

#### 4.1.3. 情報交換のきっかけを生むパンフレットづくり

上記の点字併記のパンフレットのもう一つのねらいとして、広瀬は「パンフレットをきっかけとして触常者と見常者の対話を促す」ことを挙げた。実際のパンフレットでは、墨字と点字でおおむね内容が同じものの、厳密には一対一対応ではない、それこそが触常者と見常者の対話のきっかけになり、「情報交換」になるポイントであると語った。

具体的な仕様を示すと、パンフレットの表紙の主旨説明などは同じものの、中面には展示物の写真が掲載されており、墨字で若干の説明が付いているものの、写真は点字にできないため、触常者用には写真の展示キャプションを少しアレンジして裏表紙に点字で解説を掲載していた。これにより、大多数の見常者は点字で何が書いてあるのかわからないため、触常者に「そこに何が書かれているのか」と尋ね、そこで墨字と点字の内容が微妙に異なっ

いることを知る。

これに全く同一の内容が書かれていた場合には、どちらかが他方に対して一方的に「教える」という図式になり、「情報交換」ではなくなる。そのため、微妙な差異を意図的に埋め込むことで、「目を使って情報を得ている見常者と、触覚で情報を得ている触常者が対話をするための道具として、異文化間コミュニケーションの仕掛けとして」パンフレットが機能するように製作した、とのことであった。

このように、広瀬は他者同士の対話のきっかけを生む仕掛けとして展示パンフレットを作成しており、そこには「見常者」と「触常者」の差異を認めつつ、双方を分断するのではなく両者が交差することを積極的に後押しする姿勢が見て取れる。これはある種のインクルージョンであり、普段交わる機会のない人たちがモノをきっかけに交差し、対話が生まれることで、ソーシャル・インクルージョンを取り入れたユニバーサル・ミュージアムが実現する、という重要な示唆である。

最後に、展示のサブタイトルにもある「つくる力」と「ひらく心」を手がかりに、ユニバーサル・ミュージアムの要素を検討したい。

「つくる」と「ひらく」とはどのような行為を指すのか。広瀬の言葉を引用すると「触覚の力でだんだんイメージを広げていく作業を、僕は“つくる”と呼んでいます。(中略)手をダイナミックに動かしてイメージを広げていくこと」が「つくる」であり、「点字がいい例ですが、指先に神経を集中させて繊細にさわ、何度も繰り返しさわうちに、今まで閉じていた感覚、眠っていた感覚が“ひらく瞬間があります」と、「細かい部分を小さくさわっていくこと」が「ひらく」である、としている。双方とも「さわる」ことを通して自身の想像力や眠っている感覚を刺激する行為であると言えるが、重要な点は、視覚情報の違いこそあれど、見常者も触常者も展示を通してそれぞれのやり方で「つくる」「ひらく」という共通の経験が持てるということだ。

もちろん、触常者の方が日常的にさわっている分「つくる」力に長けている、見常者の方が視覚的な情報が遮断できない分「ひらく」感覚まで到達しにくい、といった差異はあるだろう。しかし、日常生活の中で自然に「障がい者」「健常者」としてカテゴライズされ、共通した経験を得にくい(同じ経験をした場合でも、得られる情報の違いで共有できない)見常者と触常者にとって、「さわる」ことを通じて共通の経験を持つことが、ミュージアムを退館した後も継続する「異文化への想像力」につながると考えられる。

このように、「触常者」と「見常者」のような異なる属性の人びとに共通の経験をさせるための何らかの仕掛け(この場合は「さわる」展示)を工夫することが、ソーシャル・インクルージョンの視点であり、これからのユニバーサル・ミュージアムに求められる条件であることが確認された。また、本展示自体は企画展の単発プロジェクトであったが、広瀬はこのほかにも国立民族博物館において公開シンポジウム「ユニバーサル・ミュージアム論の新展開-展示・教育から観光・まちづくりまで」(2015)を開催するなど、健常者とハンディキャップを持った人びとが共に楽しめるミュージアムについて継続的に検討している。

## 4.2. 大原美術館 「チルドレンズ・アート・ミュージアム」

大原美術館は1930年に倉敷紡績社長の大原孫三郎によって創設された美術館で、現在は公益財団法人として運営されている。最近はコロナ禍における運営費のクラウドファンディングの実施でも話題になり<sup>36</sup>、そのクラウドファンディング上のプロジェクトタイトル「一般公開なくして大原美術館ではない。作品との出会いを守るご支援を。」からも明らかのように、同館は一般に対して広く公開することを館の使命として強く認識しており、未就学児の受け入れなど積極的な教育普及活動に取り組んでいる。

これから取り上げる「チルドレンズ・アート・ミュージアム（以下、チルミュ）」<sup>37</sup>は2002年より毎年8月末の土日に実施されているプログラムであり、事前予約不要で年齢制限なしという点において、来館者のアクセシビリティへ配慮すると同時に、非常に実験的な取り組みである。「子ども向け」に対象を限定した取り組みを行っているミュージアムは多いが、「子どもも大人も」と年齢制限を設けない特定のプログラムを続けている施設はあまり多くはなく、この点があらゆる市民を「社会参画しうる自立した主体」に導くことを目指す、ソーシャル・インクルージョンの理念に共鳴していると言える。

本項では、美術館という場を、子どもから大人まであらゆる人びとに「ひらく」ためにはどのようなポイントを押さえるべきなのか、チルミュの事例分析によって明らかにする。

分析対象として、同館学芸課長の柳沢秀行が『協働する博物館 博学連携の充実に向けて』に寄稿した「クリエイティブな大人が増えるために 大人も子どももアクセスしやすい美術館を目指して」と大原美術館のWebサイト、および大原美術館が発信している「チルドレンズ・アート・ミュージアム/チルミュ」のFaceBookページを扱った。

### 4.2.1. プログラム概要

チルミュのプログラム概要に言及する前に、大原美術館における教育活動の理念について触れておく。大原美術館では、教育的なプログラムを実施する際に「美術館の役割について伝える」、「作品鑑賞を支援する」という2点を行うことを掲げており、前者について柳沢は次のような理由を挙げている。

鑑賞支援は当然として、「美術館の役割について伝える」ことを重視するのは、美術館は社会においてどのような役割を担う施設なのか、そして来館者に課される展示場内での様々な規制が、美術館が担うどのような機能に起因するかが、あまり知られていないと思うからです。つまり、まずは博物館法が定める美術館の役割とは、作品や資料の収集、保存、展示、研究であり、そのような活動を基点とした教育活動であるということが知られていません（中略）

もちろん、「美術館の役割について伝える」やり方は、小学校低学年、高学年と相手に応じて変えます。あるいは、未就児プログラムでも、他のやり方で伝えることもあります<sup>38</sup>。

このように、美術館の社会的な役割について来館者に十分に周知されていない現状を踏まえ、ミュージアムはどのような機能を果たす施設なのかという発信を、教育プログラムのねらいに組み込んでいる点に、大原美術館の特徴がある。

では、具体的にどのような「美術館の役割について伝える」取り組みをしているのか。柳沢は、ミュージアムの作品の保存、公共の場という観点から、「作品へ危害を加えない」「他の来館者に迷惑をかけない」というメッセージを、いずれの年齢の子どもたちにも伝わるように、次のように工夫しながら発信していると述べた。

例えば、未就児を受け入れる際には、最初の来館時に展示場での禁止事項を絵文字（ピクトグラム）によって示し、それらの行為が禁止される理由として「美術館はみんなの大切な宝物がある場所で、それをみんなで楽しむところ」であるため、という内容を語りかけている。その反応について「5歳児でも、一度聞けば、大半はその内容を覚えます」と過度に繰り返す必要がないことを指摘しつつ、「ただ、それが実行できないのが5歳児なので、展示場での活動に際して、未就学児5名に大人1名が付くようにスタッフ数を確保します」と、ミュージアム側のスタッフの配置によって、注意事項が守られる環境を整えていることを明らかにした。

このように、大原美術館では、ミュージアムとしての社会的な立場を来館者に示しつつ、来館者のアクセシビリティを損なわないためにミュージアム側ができることを考え、様々な工夫をしている点が明らかになった。

そして、この理念の延長として、学校単位での受け入れに限らず「すべての人たちに」ミュージアムを楽しむきっかけを、というねらいで始まったのが「チルミュ」である。

2002年より毎年8月に開催されている「チルドレンズ・アート・ミュージアム」というプログラムは、名前こそ「チルドレンズ」となっているものの、大人も含めた幅広い来館者を想定した取り組みである。未就学児向けプログラムをはじめ、「幼児を対象とした模写プログラム」<sup>39</sup>や「対話による幼児のための絵画鑑賞プログラム」<sup>40</sup>のように、同館はかねてより子どもを対象とした教育プログラムを積極的に実施している。ただし、チルミュは「事前予約不要、年齢制限なし、基本的には美術館への入場料のみで参加可能（プログラムによっては材料費などがかかる場合もある）」という設定のもと、子どもに限らず、家族連れや大人の来館者も含めて「美術館は、深い教養や特殊な感性がなくてもアクセスできる場であるというイメージしてもらおう」<sup>41</sup>ことをねらいとしている。

もちろん、作品との静かな出会いを求めて来館して下さった方には迷惑甚だしい企画です。ただ、そうしたデメリットを覚悟してでも、学校より家庭で、子どもだけでなく大人も、そして、近隣の方も遠方の方もと欲張ったこの企画もすでに15年以上の実績を積み上げ、例年1000名を超す参加者を迎え入れています。

柳沢が上記で述べているように、「静かな美術館」を念頭に訪れた来館者の反応などを考慮すると、チルミュはミュージアムとして「覚悟」を持って挑戦した試みであることが伺える。ただし、通常の開館で提供できる「静かな美術館」の環境にくらべ、「そもそも美術館に来るきっかけのない人たち」に向けて「学校より家庭で、子どもだけでなく大人も、そして、近隣の方も遠方の方も」と対象者を欲張った本企画は、「開かれたミュージアム」という美術館の姿勢を明確に示している。また、来場者を年齢や家族形態（子どもの有無など）によって限定しない点において「ユニバーサル」であり、各プログラムを通して参加者同士が同じ空間で体験している点が「ソーシャル・インクルージョン」であると言える。

#### 4.2.2. チルドレンズ・アート・ミュージアムの実践

チルミュで行われているプログラムは毎年少しずつ変化しているものの、2002年のスタート時より変わらず行われているプログラムもある。表3-4は2002年<sup>42</sup>と2019年次<sup>43</sup>のチルミュで行われたプログラムの一覧である。

表3-4 2002・2019年 チルドレンズ・アート・ミュージアム 実施プログラム

2002年（プログラム数：10）	2019年（プログラム数：19）
A.アイ・ビー・ビジュツカン（I Be 美術館）	A.私の大原コレクション
B.ギャラリー・ツアー	B.アイ・ビー・ビジュツカン（I Be 美術館）
C.物語づくり	C.美術館トビラ探検隊
D.作品とみんなで作るここだけの曲	D.対話型鑑賞ツアー
E.私の大原コレクション	E.五・七・五で絵さがし遊び
F.親子でカット・アウト	F.光のマジックーシャイニング卵
G.ダンスワークショップー野外彫刻とあそぼう！	G.あつまれ！みんなのラッキーカラー
H.外からながめる美術館	H.みんなで描こう！モネの睡蓮
I.陶芸てんごく	I. SUKI♡SUMI！
J.アートフリーマーケット	J.東洋館ぬりえ
	K.カラダで感じる♡美術館
	L. ダンスワークショップー野外彫刻とあそぼう！
	M.物語づくり
	N.うちわ DE アート
	O.大原美術館 SNS 人気投票 2019
	P.公開研究会「チルミュ観察ツアー」
	Q.ミュージアムお遍路
	R.銅鏡づくり
	S.ドキ土器スタンプバッグ
※マーカー部分は 2002 年から継続して行われているプログラム、 <u>下線部</u> は内容を一部改変したプログラム。	

表 3-4 から、2002 年のスタート時には 10 だったプログラム数が 2019 年には 19 と倍増しており、様々な来館者に向けた活発な取り組みが行われている様子が伺える。また、「大原美術館 SNS 人気投票 2019」<sup>44</sup>など、会場に来られない遠方の人にも好きな大原美術館の作品に投票してチルミュに参加できるよう、SNS を活用したプログラムも加わっている。

来場者に向けて多様な選択肢を用意している同館のこの試みは、ミュージアムにアクセスする来館者の「入り口・道筋」を多数用意している点において多チャンネル化とも言え、初めてチルミュに参加する人たちだけでなく、リピーターとして訪れている参加者にも新たな発見をもたらす取り組みである。

次に、代表的な 2 つのプログラムを取り上げる。1 つ目は「ダンスワークショップ ー野外彫刻とあそぼう！」で、2 つ目は「対話型鑑賞ツアー」である。

「ダンスワークショップ ー野外彫刻とあそぼう！」は、地元の岡山大学のモダンダンス部の卒業生および在校生が、外部スタッフとしてプログラムに参加している。「このチームには学校教員も複数いるため、参加者への働きかけ、また炎天下での実施に伴うリスク管理に長けており、安心してプログラムを任せることができる」と柳沢は述べており、ミュージアムの外部の人間を巻き込みながらプログラムを作り上げている様子が伺える。

8 月という熱中症が心配されるなかでの野外プログラムの実施は、プログラム内容の充実はもちろんのこと、参加者の健康にも配慮して安全に行うことが重要な点となる。その点において、ミュージアムのスタッフだけで万が一の場合の想定や当日の細かい対応まで行うには限界があり、外部の応援が必須となってくる。ただし、単なるサポーターとして外部スタッフを位置づけるのではなく、彼ら・彼女たちの活躍の場としてチルミュのプログラムを開放している点に、「ユニバーサル・ミュージアム」としての側面が垣間見える。

「外部スタッフの優れたパフォーマンスが、学校現場（などの限られた場）だけでなく、美術館を舞台にして、より広く社会へと提供されている」と、柳沢が言及しているように、地域のさまざまな能力を持った人たちの活躍の場としても、チルミュは機能していると言える。このように、ミュージアムがハブとなり、地域のいろいろな人たちの活躍の場を提供することは、ユニバーサル・ミュージアムとして接点のない人びとをつなぐ機能を果たしており、これは社会教育施設として最も重要な役割のひとつである。

このように、ミュージアムとプログラム参加者だけでなく、ミュージアムの考えに賛同する外部スタッフの存在がチルミュの特徴のひとつであり、毎年 150～200 名の外部スタッフが美術館スタッフと協働してプログラムの実施に尽力している。

また、「対話型鑑賞ツアー」では、スタッフがプログラム参加者と対話しながら作品中にある様々な情報を引き出す試みがなされており、スタッフは毎年公募で集められた色々なバックボーンを持つ人たちによって構成されている。スタッフ向けの事前研修は、大原美術館のアテンダント・スタッフ（有志のボランティア）や教育普及活動に携わる新入職員のトレーニングの機会としても活用され、美術館が保持するノウハウを広く外部の人間に伝える機会となっている。

また、一緒に研修を受けた美術館スタッフと外部スタッフの間でつながりが生まれ、新しい活動に結び付いたり、継続参加しているスタッフから新規参加のスタッフへスキルの伝承が行われるなど、新たなネットワークの創造の場としての役割も果たしている。この点について、柳沢は「美術館は、地域にある人的資源を露出させ、その結節点にもなれるのです」と述べ、このことからミュージアムが文化のハブとしてはもちろん、地域のネットワークのハブとしても重要な機能を果たすことが示唆された。

#### 4.2.3. クリエイティブな市民を生み出す取り組み



図3-3 カラダで感じる♡美術館(チルドレンズ・アート・ミュージアム/チルミュのFace Book ページより転載)

こうした一連の活動通じて目指す美術館の目標は、「数多くのクリエイティブな市民を生み出すこと」とであると柳沢は語っている。「クリエイティブな市民」とは、物事を多角的に眺め、様々な選択肢を想像し、そして豊かな創造力を発揮できる」人びとであり、幼児を対象にしたプログラムを行っている理由は、早期美術教育によって「一握りの素晴らしいアーティスト」を生み出すことを主眼としているわけではないと注

釈している。

図3-3は「カラダで感じる♡美術館」プログラムの一場面「目以外の感覚を使って工芸・東洋館を巡る」様子であるが、このように、大人も子どもも一緒になって美術館を体験し、楽しみながら自身の感覚に向き合う場合は、他者への想像力や自身の創造力が生まれるきっかけとなり得る。

前節で広瀬も指摘していたように、この「想像力」と「創造力」こそがミュージアムにおける「ユニバーサル」を実現するためのキーワードであり、他者や未知の文化に対する想像力と、お互いが心地よい場を協働して作り上げていく創造力を来館者一人ひとりが鍛えることが、ユニバーサル・ミュージアムにつながる。その点において、チルミュのように「子ども」や「大人」といった既存の枠組みで教育プログラムへの参加の権利を選別しない大原美術館の方針は、極めてユニバーサルである。

また、大原美術館が目指す「クリエイティブな市民」像は、ミュージアムを対話の場所にする「フォーラムとしてのミュージアム」の概念と重なる部分がある。つまり、多角的な視点、選択肢の想像、豊かな創造力という点は、ミュージアムで生まれる対話の副産物として来館者が得られるもので、様々なアプローチによって「人と関わり合いながら楽しむ」場として同館を位置づけようとする姿勢は、「フォーラムとしてのミュージアム」によく似た構造であると言える。

さらに、クリエイティブな市民は、「豊かな創造力を発揮できる」という点において、社会参画しうる自立した主体という解釈も可能であり、大原美術館のチルミュはソーシャル・インクルージョンの目指す方向と同じ目標を掲げていると言える。

ここまで、国立博物館、公益財団法人の美術館と運営主体やコレクションの全く異なる2つの事例を分析してきた。3つ目に取り上げるのは、大学での学芸員資格取得のための科目に「ユニバーサル・ミュージアム論」を取り入れている東海大学の事例である。

2000年以降に活発に議論されるようになった「ユニバーサル・ミュージアム」という概念は、既存のミュージアムにとって重要であることはもちろん、これから学芸員を志す学生にとっても習得すべき理論である。次項では、次世代の学芸員の育成課程における「ユニバーサル・ミュージアム」の理論と実践について取り上げる。

#### 4.3. 東海大学 「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」

東海大学准教授の篠原聰は2013年に公開連続講座「ユニバーサル・ミュージアムの理論と実践」を開催し、大学で学芸員資格の取得を目指す学生を主な対象として「ユニバーサル・ミュージアム」について考える場を積極的に作ってきた。

このような正課外の取り組みに加え、2015年度より学芸員資格を取得するために必要な「博物館実習1」（2単位）という学内実習（見学実習と実務実習）に相当する科目に、従来の「美術資料」「民俗資料」「保存修復」「写真技術」の4分野に加えて「公開普及」を加え、新たに5分野に拡充した。

本項では、篠原（2016）の「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」と東海大学のウェブサイト、および同大学紀要「課程資格教育センター論集」に掲載された篠原の「博物館学研究室報告」3年分<sup>45</sup>を対象に、大学の学芸員養成課程における「ユニバーサル・ミュージアム論」の取り扱いについて分析していく。

一般的な大学での学芸員資格取得講座が学内で完結するが多いのに対し、篠原は積極的に学外機関と連携をはかり、学生が大学外でもミュージアムについて学べるようなネットワークの構築を目指している。もちろん、授業の位置づけは「学芸員資格取得を目指す」ことであるが、篠原はこれからの学芸員の資質として「人間力」を挙げており、ミュージアムを通して社会を眼差す学生、社会参画する学生の育成を目標に掲げている。この点において、東海大学の学芸員養成課程はソーシャル・インクルージョンの視点も内包していると言える。

##### 4.3.1. 実習の概要

各講座は少人数制のグループ実習で、「公開普及」の分野では「ユニバーサル・ミュージアム原論」というテーマの講義を受講した後に、「物にさわる」「音にさわる」といった主題を実習形式で学ぶカリキュラムになっている。

大学のカリキュラム内における「ユニバーサル・ミュージアム論」の重要性について、篠



原は2015年に同大学で行った公開シンポジウム「ミュージアムのトリセツ（取扱説明書）」<sup>46</sup>での議論をもとに次のように指摘している。

「ユニバーサル・ミュージアムは『さわる展示』だけじゃない<sup>47</sup>」

2015年10月23日に「ミュージアムのトリセツ（取扱説明書）—よりよい生き方を探し求めて」と題する公開シンポジウムを開催し、地域住民や他大学の学生、博物館関係者らを含め約180人が参加した。（中略）

年齢や障害の有無などにかかわらず誰もが楽しめる「ユニバーサル・ミュージアム」を目指し、利用者がより自由に博物館や美術館を活用する方法を考えるきっかけにしてみようという意図です。博物館が啓蒙的に押し付けるトリセツではなく、利用者が作るトリセツを目指しました。議論は多岐にわたりましたが、アートと福祉が交差する地平で繰り広げられるパネリストの実践事例を知ること、ともすると教条的な理解に陥りがちなユニバーサミュージアムの概念に対して、まったく別の角度から学生がアプローチすることを可能にしたのではないかという手応えを感じました。

このように、一般的には大学の博物館教育論に関する科目のなかで知識として学ぶ「ユニバーサル・ミュージアム」という概念が、実際のミュージアム関係者やアーティストたちの経験知を交えて議論することにより、これまで「教条」として理解していた「ユニバーサル・ミュージアム」の概念がより身近で具体的なものとして立ち上がる、という実感を篠原は語った。

また、これからの学芸員として学生に身につけさせたい資質について、次の4つの力を挙げた。

ミュージアム氷河期を乗り切ることができるだけの「創造力」「現場力」「実践力」「社会力」を身につけさせることです。経済優先の社会のなかで、人生をよりよく生き抜くための「人間力」を育む試みといってもいいでしょう。

このように、篠原はただ資格取得のために資料保存や展示のための技術を学ぶだけでなく、ミュージアムのあり方を考えながらそれを発信する力、すなわちミュージアムが社会とどのように関わっていくかを問い続けることができる学芸員を養成することを目指した。

では、実際にどのような取り組みによって上記の力を養成しているのか。

#### 4.3.2. 博物館実習での取り組み



図 3-4 ブロンズ彫刻のクリーニング作業  
(東海大学 Web サイト「湘南校舎ニュース」より転載)

2015年に、大学の構内に設置されている屋内彫刻を利用して、ブロンズ彫刻の洗浄とメンテナンスを行う「彫刻を触る☆体験ツアー」が実施され、学生12名<sup>48</sup>を含む約20名が参加した。

この活動に際して、篠原は「公共空間に設置されることが多い屋外彫刻は、誰もが自由にアクセスできるという点で、ユニバーサル・ミュージアムの考え方につながるモチーフでもあります」

と、プログラムで屋外彫刻を対象とする意義を語った。さらに、彫刻に実際に触れることによる教育効果について、次のように述べている。

学生や市民参加型のプログラムとして屋外彫刻メンテナンスをおこなうのは、パブリックな空間にある彫刻が市民のものであり、最も身近な美術作品であるという認識を参加者が育むという目標があるからです。こうした意味で、彫刻メンテナンスは、芸術と社会のつながりのあり方を考えるきっかけにもなります。芸術や文化は、上から押し付けられるものではなく、市民が支え、育てるものです。彫刻メンテナンスに専門家や業者だけでなく、学生や市民が参加するプログラムは、作品に直接触れ、その造形を深く味わい、資料をさらによく理解するための大切な機会になるという教育的効果が期待されます。

このように、「芸術と社会のつながりのあり方」を考えるためのきっかけを積極的に提供し、学芸員を志す学生に対して、野外彫刻作品に触れることによって「芸術や文化は市民によって醸成される」という意識を芽生えさせることをねらいとし、プログラムは実施されていた。

また、この活動には近年、学芸員課程を履修している学生のみならず多様なメンバーで実施されている。2019年6月には神奈川県藤沢市の江の島北緑地広場にあるブロンズ像「弁財天と世界女性群像」を対象に、ブロンズ彫刻の保存修復の専門家や神奈川工科大学の学生、市民なども参加しており(図3-4)、単なる「博物館実習」科目の枠組みを超えてその取り組み自体もユニバーサルなものになっている<sup>49</sup>。

参加した学生からは次のような感想が聞かれた。

実際に触れたことで場所によって質感を変えて表現していることを実感しただけでなく、像ごとに汚れ方が違っていた原因を知りたいと思うようになりました。今回の活動をさまざまな機会に紹介することで、こうした活動の意義や大切さを多くの人に知ってほしい<sup>50</sup>。

このように、活動を通して作品に実際に触れることにより、学生はこれまで気づかなかった彫刻の差異に反応し、資料への関心が高まるきっかけになっていた。さらに、そこでの実体験を社会に広く発信することにも前向きであり、前述の「芸術と社会のつながりのあり方」を考える学芸員を養成する、という篠原のねらいが達成されていた。

そのほか、学内での取り組みとして東海大学付属の松前記念館<sup>51</sup>内にハンズ・オン展示「博物館資料に触ってみよう！」コーナーを設置するなど、学内でも「ユニバーサル・ミュージアム」の取り組みを拡大している。同コーナーでは「見ないでさわる（ブラックボックス）」と「見てさわる（露出展示）」の2種類を用意し、あえて資料の名称などのデータを隠して展示し、学生をはじめとした来館者に「さわる」ことへの意識が向くように工夫している。

ハンズ・オン展示の案内文には「名づけられる前のゆたかな世界へようこそ」と表記し、近隣の郷土資料館から借りた民俗資料や自然史資料、同大学文学部が管理する鈴木八司コレクション（古代エジプトおよび中近東コレクション）、松前記念館が所蔵する理工系資料などを、定期的に変えながら展示している。

ただし、大学での博物館実習科目としてハンズ・オンを考える上で、資料劣化のリスクは避けて通れない課題である。「実物にさわる」ということの教育的効果について、多くのミュージアム関係者の間で認知されながら、実際にはなかなか普及しない原因のひとつが、この「保存と活用」のバランスの問題であることは、周知の事実である。東海大学では松前記念館へ最新のメンテナンス方法（IPM）<sup>52</sup>の導入とミュージアム・リテラシーに関する特別レクチャーを開催し、保存の側面のフォローアップを行った。

このように、大学博物館をはじめ学内施設の「ユニバーサル・ミュージアム」化を推進する動きは近年国内の大学で顕著である<sup>53</sup>が、資料の保存とのバランスを考慮して博物館実習のなかで取り組んでいる例は、管見の限り少ない。

東海大学では、学芸員養成課程で様々な人たちと協働して作品に触れることにより、学生にユニバーサル・ミュージアムについて具体的なビジョンをイメージさせる一方で、「さわる」ことを展示手段として用いる際に立ちはだかる課題点についても学生とディスカッションする機会を設けていた。これらの配慮から、「ユニバーサル・ミュージアム」を実現するための学芸員養成が行われていると言えるだろう。

この一連の実習を経て、篠原は「学生一人ひとりの“対話の回路”が開かれつつある」という実感を得た、と話した。では、その「対話の回路」とはどのようなもので、どういう場面で生まれるのだろうか。

#### 4.3.3. 学生に向けた「対話の回路」の編み方を変革し続ける努力

「対話の回路」が生まれるための場にはどのような条件が求められるのか、という点について、篠原は、「学生参加による学外機関とのさまざまな協働プログラムの実践を重ねていく過程で、偶然の揺れ幅が『対話の回路』を開くことを学んだ」と語った。

四角という“かたち”を提供するのではなく、形を自ら想像する“選択肢”を提供すること、参加者のその場の思い付きやアイデアを尊重する、そんな偶然の揺れ幅をプログラムに持たせ、現場での柔軟に対応するスタンスが、素材と人、そして人と人との「対話の回路」を開いていくのだと学びました<sup>54</sup>。

このように、ユニバーサル・ミュージアムを実現する学芸員養成課程では、入念に作りこまれて脇道に逸れることが許されないプログラムを計画通りに実施することよりも、「偶然の揺れ幅」と呼ばれるような言わば「余白」の部分を残して参加者の想像力と創造性に委ねることで、素材と参加者、そして参加者同士や学芸員との対話が展開していくことが重視されていた。

もちろん、参加者の安全面については、ミュージアムとして最大限の配慮が求められるものの、「対話が生まれるユニバーサル・ミュージアム」として機能するためには、「余白」の存在が重要である点が確認された。

これらを総合すると、「対話の回路」とは、自分以外の対象（モノや人）と対話を広げていく可能性であり、「対話の回路が開く」とは「自分がそれまで触れたことのなかった異文化に対して、相手の立場を想像しながら自分の感性を表現する」ことであると言える。

この「対話の回路」を開くためのファシリテーターの能力が、ユニバーサル・ミュージアムを実現する学芸員に求められる資質であり、その養成課程において教員に求められるものとして、篠原は「学生に向けた『対話の回路』の編み方を変革し続ける努力」を挙げた。つまり、教員自身も既存の体験にとらわれることなく、学生への関与の度合いを調整しながら協働することで学生の「対話の回路」が開き、その経験をもとに学生が学芸員として現場でそれを再現できるようになる、ということである。

では、このような学芸員養成の先にある「ユニバーサル・ミュージアム」とはどのような場であるのか。「対話の回路」を開くことにより、ミュージアムがユニバーサル・ミュージアムとして「置き換わる」可能性を、篠原は次のように話している。

視覚優位の感性的経験を与える場としてのミュージアムは、感性のはたらきを変える場としてのユニバーサル・ミュージアムに置き換えられます。ユニバーサル・ミュージアムの実践が導くこの新たな気づきは、「いま、ここ」にいる一人の生活者としての人間の感性のあり方に大きな変革を迫ることになるでしょう。触常者が拓く新たな感性のはたらきは、視覚優位の生き方によって失われて

しまった本来的な生を取り戻し、ひいては、一人ひとりの感性の豊かさを認め合う土壌を育む可能性を秘めているのです<sup>55</sup>。

篠原が想定する「ユニバーサル・ミュージアム」とは、「一人ひとりの感性の豊かさを認め合う土壌を育む」ための場であり、それを実現するための手段として、一人ひとりの触覚と視覚の関係に対して揺さぶりを与えることが「人間の感性のあり方に大きな変革を迫る」という点で、多くの人びとにとって有効であると主張した。

これは、ユニバーサル・ミュージアムの理念であると同時に、ソーシャル・インクルージョンを実践するミュージアムの理念としても解釈することができる。すなわち、「一人の生活者」を「市民」として置き換えると、「感性の豊かさを認めある土壌」を市民で作り上げることも目標として掲げており、篠原の提案する「ユニバーサル・ミュージアム」はソーシャル・インクルージョンを行うミュージアムでもある。

## 5. ユニバーサル・ミュージアム実現のための視点

ここまで、3つの実践から、それぞれのソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたユニバーサル・ミュージアムへの試みの特徴を分析してきた。

国立民族学博物館の広瀬による触文化の展示では、点字と墨字が併記されたパンフレットが配布され、視覚の障がいの有無に関わらず、触常者も見常者もそれぞれの感覚で楽しみ、時に双方で得られる情報の交換ができるように工夫されていた。これは「触常者」と「見常者」のような異なる属性の人びとに共通の経験をさせるための仕掛けとして機能していた。

大原美術館では、ミュージアムの社会的な立場を来館者に問題提起しつつ、来館者のアクセシビリティを損なわないようにミュージアム側ができることを考え、すべての人たちに展示を楽しんでもらうことを理念として掲げていた。その象徴的な実践が毎年夏に開催される「チルドレンズ・アート・ミュージアム」で、年齢制限なし、予約不要のイベントに毎年1000人を超す来館者が訪れ、地域をはじめとした市民の文化を育むミュージアムの機能を果たしていた。

本章の表3-1でレベッカが提唱した「知的環境のユニバーサル・デザインのためのポイント」では、① プログラムはすべての来館者に対して開かれた包括的なものであること、② しかし同時にプログラムは、特定のニーズや優先事項に対応して作ること、③ 選択肢を用意すること（これは特に重要なポイントであり、展示物の解説方法を複数作る配慮は不可欠でしょう）という、一見すると相反する3つのポイントが提示されていた。

それらに当てはめて上記の2つの実践を捉えると、国立民族学博物館の例では②を第一に考え、触常者と見常者で差異があることを前提としたうえで、展示空間においては③の配慮（キャプションの点字表記など）をしつつ、パンフレットや「さわる展示」の開放については①の方向で来館者を誘導していた。大原美術館では、「美術館の役割について伝える」「作品の鑑賞を支援する」という2つの理念のもとに、③の選択肢を豊富に用意するという

手段によって②のポイントを満たし、その結果として①をも満たすというプロセスで、ユニバーサル・ミュージアムが実現していた。

このように、それぞれのミュージアムによってアプローチは異なるものの、「知的環境のユニバーサル・デザイン」を満たす取り組みが、ユニバーサル・ミュージアムの実現につながっていくということが、具体例の分析から明らかになった。

最後に、ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた学芸員養成課程について取り上げた。ここでは、実際にあらゆるジャンルのミュージアムで「ユニバーサル・ミュージアム」化が社会から要請される昨今、学芸員資格の取得を目指す学生に対してどのようなはたらきかけをし、どんな機会を提供していくべきか、という点について東海大学の事例をもとに検討した。「彫刻を触る☆体験ツアー」や「ハンズ・オン展示」など数々の実践を重ねていく過程で、教員の篠原は「(実習によって) 学生の『対話の回路』をひらくこと」が重要であると述べ、地域住民や外部の専門家など、学外の人間と積極的に協働しながら、展示物や異文化(他者)への関心を広げていくことが、ユニバーサル・ミュージアムを実現する学芸員に求められる資質であることが明らかになった。

無論、国内のミュージアムの取り組みは上記の3例に留まらない。2004年に開館し、地域に根差した現代美術館として国内外から大きな注目を集めている金沢 21 世紀美術館<sup>56</sup>や、2012年より東京藝術大学と連携して独自のアート・コミュニケータ養成を含む「とびらプロジェクト」を展開している東京都美術館<sup>57</sup>など枚挙にいとまが無いが、ここでは博物館、美術館、大学という3つの異なるレイヤーでの「ユニバーサル・ミュージアム」の実現に向けた取り組みを分析することで、それぞれに共通する要素を明らかにすることを主眼とした。

## まとめ

本章の目的は、日本のユニバーサル・ミュージアムを目指す取り組みについて、言説およびミュージアムの実践をもとに検討し、その特徴を明らかにすることであった。アメリカのユニバーサル・デザインの理念から派生し、日本において90年代に提唱された「ユニバーサル・ミュージアム」は、当初バリアフリーの概念と結びつけて考えられることが多く、障がい者の利用支援を中心に施設整備が行われていた。この障がい者を主眼としたアプローチは、その他のマイノリティのアクセシビリティを含むユニバーサル・ミュージアムを目指すうえでの課題であった

2006年から2008年にかけて文部科学省が財団法人日本博物館協会へ委託して実施した「誰にもやさしい博物館づくり事業」においても、その対象が「外国人対応」「バリアフリー」「高齢者対応」と、特定の来館者に向けた仕様になっていることから明らかなように、「誰にも」のなかに認識されない人びとのアクセシビリティについては、これまで十分な配慮が検討されてこなかった。

すなわち、「ユニバーサル・ミュージアム」のもとに身体的な障がいや国籍など、目に見

えるハンディキャップを持っている人びとを対象とした来館者支援が進む一方で、乳幼児やその家族、幅広い年齢の発達障がいを抱えた人たち、LGBTQ など、目に見えにくい様々な困難を抱えたマイノリティのアクセシビリティが行き届いていない現状が、山本や平井らの先行研究から指摘された。

また、当初バリアフリーの概念と結びついて語られることの多かった「ユニバーサル・ミュージアム」という考え方が、国内での様々な実践や議論を経て、近年「ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）」を目指す取り組みへと変化している点が確認された。

さらに、個人のミュージアム体験を共有するなかで、ミュージアム側と来館者との関係性における「ヨコのガバナンス」の重要性や、日常生活で接点を持たない人びととミュージアム内で対話の機会を持つ意義についても、個別の事例から確認された。もちろん、ミュージアムへのアクセスを通して、個人の感性や価値観が揺さぶられるような体験は素晴らしいことである。しかし、その結果を自己完結で終わらせるのではなく、他者に発信し、共有することこそが、社会参画しうる自立した主体の形成につながる重要な過程である。

事例分析では、「枠組みにとらわれないミュージアムの在り方」として、実験的に行われている3つの異なる実施主体の事例を取り上げた。それぞれ「博物館」「美術館」「大学」と主催する組織や対象範囲は異なるものの、これらのソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れた実践には、「想像力」「創造力」「対話」「協働」といった共通のキーワードが確認された。これらは、個々の事例の特徴であると同時に、これからの日本のミュージアム全体が、具体的にどのような「ユニバーサル・ミュージアム」像を掲げるかについて議論する際にも、有効なキーワードであると思われる。

日本におけるソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたユニバーサル・ミュージアムの実現については道半ばであり、この取り組みをより広範囲に拡大するためには、今後大学での学芸員養成課程の再編成をめぐる議論を含めた包括的な指針が求められるであろう。他方で、従来のユニバーサル・ミュージアム論にソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れることで、「特定の利用者のための取り組み」から「共に社会に生きる人々が違いを認め合う取り組み」へと、ミュージアムが提供するプログラムの対象が拡大され、そのことは多様な来館者へのアクセシビリティの向上にも寄与すると推察される。

ところで、先述のとおり日本のユニバーサル・ミュージアムの課題として、目に見えにくい様々な困難を抱えたマイノリティに対するアクセシビリティが行き届いていない現状が指摘された。また、障がい者用や外国人向け対応など、特定の対象に絞ったアクセシビリティの整備が進む一方で、社会のあらゆる人びとの包括的なアクセシビリティに向けた取り組みは不十分である。

そこで、次章では「多様性を尊重しながらの統合」を社会目標として掲げるフィンランドを対象とし、誰にもやさしいミュージアムの実現に必要な要素を検討する。移民や難民の増加やフィンランド語を中心とした複数の公用語など、多様な文化的背景や言語環境の人びとが暮らすフィンランドにおいて、ソーシャル・インクルージョンの観点からミュージアム

へのアクセシビリティがどのように実現しているのかを明らかにすることで、日本のミュージアムの今後の取り組みにも有用な示唆が得られると考えた。

---

<sup>1</sup> 博物館法法律条文については e-Gov(イーガブ)より閲覧。

(最終閲覧日 2021/06/26 : <https://elaws.e-gov.go.jp/>)

<sup>2</sup> 結果的には、「新定義案は様々な議論を余地を残している」といった理由から「採択可否の投票延期」が確定し、京都大会での投票は見送られた。

<sup>3</sup> 以下、「新定義案」の日本語訳である。

博物館は、過去と未来についての批判的な対話のための、民主化を促し、包摂的で、様々な声に耳を傾ける空間である。博物館は、現在の紛争や課題を認識しそれらに対処しつつ、社会に託された人類が作った物や標本を保管し、未来の世代のために多様な記憶を保護するとともに、すべての人々に遺産に対する平等な権利と平等な利用を保証する。

博物館は営利を目的としない。博物館は開かれた公明正大な存在であり、人間の尊厳と社会正義、世界全体の平等と地球全体の幸福に寄与することを目的として、多様な共同体と手を携えて収集、保管、研究、解説、展示の活動、ならびに世界についての理解を高めるための活動を行うものである。

(松田陽 (2020)「ICOM 博物館定義の再考」『博物館研究』vol.55 別冊 (623)、p.23 より)

<sup>4</sup> 前掲、松田陽 2020、pp.24-25.

<sup>5</sup> ICOM 京都大会開催 (2019 年 9 月) を契機として 2019 年より文化庁主宰で実施されている「地域と共働した博物館創造活動支援事業」内の事例として、「ユニバーサル・ミュージアムに対応した多様な博物館活動促進事業」(北海道、北海道博物館)や「『世界の記憶』を活用したユニバーサル・ミュージアム事業」(福岡県、田川市石炭・歴史博物館)など、いくつかの事例内に「ユニバーサル・ミュージアム」の文言が適用されている。

(参照：文化庁 Web サイト「地域と共働した博物館創造活動支援事業」、最終閲覧日 2021/06/26 : <https://chiikitokyodo.bunka.go.jp/index.html#> )

<sup>6</sup> 山田加奈子「歴史博物館ネットミュージアム ひょうご歴史ステーション」Web サイト (2015 年 7 月付、最終閲覧日 2021/06/26) [https://www.hyogo-c.ed.jp/~rekihaku-bo/historystation/hiroba-column/column/column\\_1507.html](https://www.hyogo-c.ed.jp/~rekihaku-bo/historystation/hiroba-column/column/column_1507.html)

<sup>7</sup> ブリタニカ国際大百科事典 (オンライン)「Ronald-L-Mace」最終閲覧日 2021/06/26. <https://www.britannica.com/biography/Ronald-L-Mace>



- 
- <sup>8</sup> レベッカ・マックギニス(2007)「米国のミュージアムにおけるユニバーサル・デザイン—その課題と現状」、広瀬浩二郎編『だれもが楽しめるユニバーサル・ミュージアム “つくる”と“ひらく”の現場から』読書工房、pp.11-32.
- <sup>9</sup> 前掲、レベッカ・マックギニス 2007、p.19.
- <sup>10</sup> 「誰にもやさしい博物館づくり事業」は2004年度から始まった文部科学省委託事業で日本博物館協会によって実施された。事業概要は「地域における生涯学習の拠点となっている博物館が、外国人旅行者や障がい者、高齢者などの全ての人々にとって利用しやすく快適な施設となるための調査研究を行い、それぞれのテーマにおいて具体的な現状や改善点等についての検討を行う」ことを掲げていた。詳細は、下記 Web サイト参照。文化庁 Web サイト「3.博物館に関する調査研究報告書」、最終閲覧日 2021/06/26。  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan\\_hakubutsukan/shinko/hokoku/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/hokoku/index.html)
- <sup>11</sup> 山本哲也(2000)「聴覚しょうがい者と博物館」『博物館学雑誌 第25巻 第2号』、pp.1-15.
- <sup>12</sup> 平井康之(2018)「3章 ユニバーサルミュージアムとユニバーサルデザイン」湯浅万紀子編『ミュージアム・コミュニケーションと教育活動』、樹村房、p.135.
- <sup>13</sup> 奥野花代子・濱田隆士(2000)「バリアフリー博物館からユニバーサル・ミュージアムへの過程」『博物館学雑誌』vol.25(2)、pp.29-30.
- <sup>14</sup> 前掲、平井康之 2018、pp.125-126.
- <sup>15</sup> 前掲、平井康之 2018、pp.125-126.
- <sup>16</sup> 前掲、平井康之 2018、p.125.
- <sup>17</sup> 前掲、平井康之 2018、pp.161-162.
- <sup>18</sup> 竹内利夫・庄武憲子(2015)「『誰にも』の一人一人を思いながら—徳島のユニバーサルミュージアムの取り組み」『博物館研究』vol.50(12)、p.11.
- <sup>19</sup> Tony Booth (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, Vol.26, No: 1: pp.87-99. 日本語訳はベクト・G・エリクソンほか編著(2007)『ソーシャル・インクルージョンへの挑戦 排斥のない社会を目指して』(明石書店)の二文字理明・田辺昌吾による邦訳(p.141)を引用。

---

<sup>20</sup> ソーシャル・インクルージョンは、主に社会福祉の分野で用いられる用語である。『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』のなかで「人権課題を抱えて社会から排除されている人びと、あるいは社会から断絶・孤立している人びとを社会の一員として受け入れ、問題解決を図るべきだ」という社会福祉政策の新しい理念であると定義されているように、断絶や孤立といった社会課題を解決するための社会福祉政策の理念として用いられることが多い。

本章では、同書のなかで指摘されているソーシャル・インクルージョンの理念の学校教育場面への適用が、これからのミュージアムにおける教育機会の提供にも当てはまるのではないかと考え、この言葉を用いる。

(参照：水口好久(2007)「第I部 Chapter1 ソーシャル・インクルージョンと人権政策」日本ソーシャルインクルージョン推進会議編『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』、中央法規出版、pp.12-14)

<sup>21</sup> 2002年発行の『社会福祉辞典』(社会福祉辞典編集委員会編、大月書店)には「ソーシャル・インクルージョン」の語が収録されておらず、2003年発行の『現代社会福祉辞典』(秋元美世ほか編、有斐閣)には「ソーシャル・インクルージョン」が収録されていることから、2000年代から用いられ始めた語であると推測される。なお、『現代社会福祉辞典』によると「ソーシャル・インクルージョン：2000年12月、厚生省社会・援護局による『社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会』の報告書において、新たな福祉課題への対応の理念として位置づけられた。社会福祉制度の網の目からもれ、社会的排除・摩擦や社会的孤立という状況にある人々を、社会的つながりを構築することによって社会の構成員として包み支えあうこと、という意味で使われる。」と定義されている。

<sup>22</sup> 寺脇研(2007)「第I部 Chapter4 ソーシャル・インクルージョンと教育施策」日本ソーシャルインクルージョン推進会議編『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』、中央法規出版、p.40.

<sup>23</sup> 森田(2009)によると、「社会的排除(social exclusion)」の概念は1970年代のフランスにおいて登場し、その背景には脱工業化社会やグローバル化の進展に伴い、社会経済構造や労働市場の大きな変容など、急速に変化する社会構造に取り残された社会の様々な領域の人びとの存在があった。

(参照：森田洋司監修(2009)『新たな排除にどう立ち向かうかーソーシャル・インクルージョンの可能性と課題』、学文社、pp.5-6.)

<sup>24</sup> 前掲、森田洋司 2009、pp.3-7.

<sup>25</sup> 前掲、森田洋司 2009、p.8.

- 
- <sup>26</sup> 対話型鑑賞プログラムの一例として、国立近代美術館では2008年よりボランティアの「MOMAT ガイドスタッフ」の案内で所蔵品を鑑賞する「対話型ギャラリートーク」が行われており、2021年3月現在でボランティア約40名が在籍している。  
(参照：国立近代美術館 Web サイト「MOMAT ガイドによる所蔵品ガイド」  
最終閲覧日 2021/3/15、<https://www.momat.go.jp/am/learn/guided-tour/>)
- <sup>27</sup> 前掲、森田洋司 2009、p.16.
- <sup>28</sup> 前掲、広瀬浩二郎 2007、p.94.
- <sup>29</sup> 前掲、広瀬浩二郎 2007、p.99.
- <sup>30</sup> 上羽陽子・中牧弘允・中山京子・藤原孝章・森茂岳雄編 (2016)『国立民族学博物館調査報告 138 学校と博物館でつくる国際理解教育のワークショップ』国立民族学博物館。
- <sup>31</sup> 前掲、上羽・中牧ほか 2016、pp.91-108.
- <sup>32</sup> 前掲、上羽・中牧ほか 2016、pp.91-108.
- <sup>33</sup> 国立民族学博物館 Web サイト「さわる文字、さわる世界—触文化が創り出すユニバーサル・ミュージアム」最終閲覧日 2021/06/26.  
<https://www.minpaku.ac.jp/museum/exhibition/thematic/shokubunka/index>
- <sup>34</sup> 同上。
- <sup>35</sup> 近年では「トーク・フリーデー」(下記記事参照)の実施など、一部のミュージアムで会話を楽しむイベントを実施しているが、ミュージアムでの会話はあくまで「イレギュラー」なことであり、基本的には「おしゃべり厳禁」の印象が根強いのが現状である。  
(参照：日本経済新聞夕刊 2017年6月20日付「美術館に『おしゃべりOK』の日 子連れでも安心」最終閲覧日 2021/06/26.  
<https://style.nikkei.com/article/DGXXZO17866950Q7A620C1BE0P01/>)
- <sup>36</sup> 大原美術館は2020年10月26日に運営資金の補填のため、1000万円を目標にクラウドファンディングサイト「READYFOR」で寄付型のクラウドファンディングをスタートさせ、開始から5日目の10月31日に目標金額を達成させた(下記記事参照)。ただし、依然として運営資金不足の状態は継続しており、2020年12月25日を締切りとして3000万円の調達を目標に追加募集を行った。  
(参照：美術手帖 Web サイト「収入減少の大原美術館、1000万円の調達達成。次なる目標は3000万円」最終閲覧日 2020/11/3.  
<https://bijutsutecho.com/magazine/news/headline/22990>)
- <sup>37</sup> 柳沢秀行(2019)「クリエイティブな大人が増えるために 大人も子どももアクセスしやすい美術館を目指して」小川義和編著『協働する博物館 博学連携の充実に向けて』、ジダイ社、pp.54-68.
- <sup>38</sup> 前掲、柳沢秀行 2019、pp.57-59.
- <sup>39</sup> 岡山万里、高橋敏之(2010a)「大原美術館における模写による幼児のための絵画鑑賞プログラム」『美術教育』(293)、pp.18-26.

- 
- 40 岡山万里、高橋敏之(2010b)「大原美術館における『お話作り』による幼児のための絵画鑑賞プログラム」『美術科教育学会誌』vol.31、pp.151-161.
- 41 前掲、柳沢秀行 2019、pp.64-68.
- 42 大原美術館 Web サイト「チルドレンズ・アート・ミュージアム 2002」  
最終閲覧日 2020/11/3. <https://www.ohara.or.jp/201001/jp/E/E3a01.html>
- 43 大原美術館 Web サイト上のリンクが切れていたため、倉敷とことこ（「倉敷の今」を伝える Web メディア）「大原美術館 チルドレンズ・アート・ミュージアム 2019(チルミュ)～ わいわい楽しむアートの夏祭り」（最終閲覧日 2020/11/3：  
<https://kuratoco.com/childrens-art-museum2019/>）より転載。  
なお、2020 年は新型コロナウイルスの影響を鑑みて開催が中止された。
- 44 「チルドレンズ・アート・ミュージアム」Face Book (2019 年 8 月 23 日付の投稿)より、最終閲覧日 2020/11/3. <https://www.facebook.com/childrens.art.museum>
- 45 定期報告「博物館研究室報告（湘南校舎）」について、東海大学課程資格教育センター発行『東海大学課程資格教育センター論集』第 14 号（2016）、第 15 号（2017）第 16 号（2018）の 3 年分を参照した。
- 46 東海大学 Web サイト湘南校舎ニュース「公開シンポジウム『ミュージアムのトリセツ（取扱説明書）』を開催しました」（2015 年 10 月 23 日付）参照、最終閲覧日  
2020/11/3.[https://www.u-tokai.ac.jp/about/campus/shonan/news/detail/post\\_210.html](https://www.u-tokai.ac.jp/about/campus/shonan/news/detail/post_210.html)
- 47 篠原聰(2016)「ユニバーサル・ミュージアム論を取り入れた博物館実習」広瀬浩二郎編著『ひとが優しい博物館 ユニバーサミュージアムの新展開』、青弓社、pp.99-100.
- 48 篠原聰(2017)「博物館研究室報告（湘南校舎）」東海大学課程資格教育センター『東海大学課程資格教育センター論集』vol.15、p.155.
- 49 東海大学 Web サイト湘南校舎ニュース「学芸員課程で学ぶ学生らが江の島にあるブロンズ像のクリーニングに協力しました」（2019 年 6 月 24 日付）、最終閲覧日 2020/11/3.  
[https://www.u-tokai.ac.jp/about/campus/shonan/news/detail/post\\_1452.html](https://www.u-tokai.ac.jp/about/campus/shonan/news/detail/post_1452.html)
- 50 東海大学文学部歴史学科 4 年次生の西純平さんのコメント。註 49 のニュース参照。
- 51 東海大学松前記念館は湘南キャンパス内に位置し、大学の創立者である松前重義の歴史、研究、論文、資料を紹介・展示している施設。詳細については下記 URL を参照。  
最終閲覧日 2020/11/3. <https://www.u-tokai.ac.jp/about/research/facilities/kinenkan/>

- 
- <sup>52</sup> Integrated Pest Management の略で、日本では「総合的有害生物管理」と略される。元々農作物を有害生物から守る手段として生まれ、化学薬品による「科学的対策」に加え、「環境的対策」「物理的対策」「生物的対策」といった様々な対策を組み合わせ、まわりの環境や生物への影響を最小限にしつつ害虫からの被害を抑える方法。ミュージアムでは、資料を害虫から守るために導入されている。資料を維持しつつ被害を抑えるという点において有効な手段であるが、専門家の知識が必要なことから導入にはコストがかかり、全てのミュージアムで取り入れられているわけではないのが現状である。  
(公益財団法人日本ペストコントロール協会 Web サイト参照、最終閲覧日 2020/11/3. <https://www.pestcontrol.or.jp/association/archive/tabid/124/Default.aspx> )
- <sup>53</sup> 「ユニバーサル・ミュージアム」という直接的な表現ではないものの、例えば早稲田大学で2015年より毎年開催されている「ミュージアム・ウィーク」では、「予想外が待っている」をキャッチコピーに、早稲田大学 文化推進部 文化企画課主導のもと大学のミュージアムの魅力を発信するイベントが多数実施されている。(早稲田大学 Web サイト「予想外が待っている Museum Week2019」最終閲覧日 2020/11/3. <https://www.waseda.jp/culture/news/2019/04/04/6938/> )
- <sup>54</sup> 前掲、篠原聰 2016、p.105.
- <sup>55</sup> 前掲、篠原聰 2016、p.106.
- <sup>56</sup> 金沢 21 世紀美術館の Web サイトでは「『真に開かれた美術館』になるためには何が必要なのか、来場された皆さんとともに考え、新たな経験と発見の場所」を目指すという美術館の方針とともに、4つのコンセプト「1.世界の「現在（いま）」とともに生きる美術館」「2.まちに活き、市民とつくる、参画交流型の美術館」「3.地域の伝統を未来につなげ、世界に開く美術館」「4.子どもたちとともに、成長する美術館」が掲げられており、同館は世代間交流や多国籍な展示を通して「開かれた（ユニバーサル）」美術館を体現していると言える。  
(参照：金沢 21 世紀美術館「新館長ステートメント」最終閲覧日 2021/06/26. [https://www.kanazawa21.jp/data\\_list.php?g=34&d=1](https://www.kanazawa21.jp/data_list.php?g=34&d=1) )
- <sup>57</sup> 東京都美術館では、東京藝術大学と連携して2012年より「とびらプロジェクト」を行っており、中でも様々な価値観を持つ多様な人々が参加するアート・コミュニケータ「とびラー」の養成はその中心的な位置を占めている。専門家による知識の教授ではなく、美術館における対話の実現を重視している点において、本論で取り上げた各施設の取り組みを共通する。  
(参照：東京都美術館×東京藝術大学とびらプロジェクト「とびらプロジェクトとは？」最終閲覧日 2021/06/26. <https://tobira-project.info/about/> )

## 4章 フィンランドのミュージアム—心理的安全性に配慮した学びの機会の提供

### 本章の位置づけ

本章では、日本のミュージアムのあらゆる人びとのアクセシビリティの向上を目指し、フィンランドの事例を参照する。前章では、日本のミュージアムの課題点として、障がい者や外国人のように特定の人びとへの来館者支援が盛んな一方で、社会のあらゆる潜在的来館者への包括的なアクセシビリティに向けた取り組みが不足している点が挙げられた。本章の目的は、乳幼児から高齢者まで幅広い人びとのアクセシビリティを実現するフィンランドのミュージアムの事例から、多様な人びとのアクセシビリティを叶えるためにミュージアムが考慮すべきポイントを明らかにすることである。

ミュージアムへのアクセシビリティを考えるためにフィンランドのミュージアムを対象とする理由は、3点ある。

第一に近年多文化共生が国策として導入されている点である。訪日外国人数のみならず在留外国人も増え続けている日本社会の今後のロールモデルとして、フィンランドのミュージアムが社会の中でどのような機能を果たしているのか、またミュージアムのスタッフはミュージアムをどのような場として認識しているのかという点を、インタビュー調査より明らかにする。これまで、松本（2017）の『日本とフィンランドにおける子どものウェルビーイングへの多面的アプローチ：子どもの幸福を考える』のように、日本とフィンランドの子どものウェルビーイングをテーマにした研究など、教育学の見地から学校教育を扱ったフィンランドの先行研究は多数あるものの、ミュージアムに着目した先行研究はない。本章ではフィンランドのミュージアム事情を概観した上で、ミュージアムがどのような点に留意して学習プログラムを行っているのかを明らかにする。

第二に、多文化共生とやや重なるが、子どもの成長において文化的な体験を重視している点である。フィンランドでは、2016年に日本の学習指導要領に相当するナショナルコアカリキュラムが改訂され、その改訂の大きなポイントのひとつが“Out of classroom”と呼ばれる学校外活動の推奨であった。詳細については下記で述べるが、わが国の文部科学省に相当する教育文化省（Ministry of Education and Culture）が、子どもの学びにおいてミュージアムをはじめとした学校外での体験を重視しているという点が画期的であり、同国に特徴的な教育方針である。実際に、フィンランドでは2017年より全国の14歳の児童を対象とした実験プログラム“Taidetestaajat<sup>1</sup>”（英訳：The Art Testers Campaign）が行われており、子ども全員が文化的体験をする機会が設けられている。このように、学校外の教育の場としての機能を社会から強く期待されているフィンランドのミュージアムにおいて、実際にどのようなプログラムがどんな理念で行われているか、という点を明らかにすることにより、わが国のミュージアムの学びの場としての機能に有益な示唆が得られると考えた。

第三に、乳幼児から高齢者まであらゆる人びとにミュージアムを開放し、多様な学習プログラムを実施している点において、幅広い人びとのミュージアムへのアクセシビリティが実現しているためである。詳細はインタビュー分析の節で述べるが、フィンランドのミュージアムは年齢制限を設けないフリーワークショップを定期的に行っている館が多い。前章で述べたように、日本のミュージアムでは障がい者や高齢者のように特定の来館者層を対象に焦点化した取り組みが行われる一方で、年齢や性別など異なる属性を持った人びとが集うためにミュージアムはどのような取り組みを行うべきか、という観点からの先行研究は少ない。そこで、年齢や性別、国籍など多様な文化的背景や言語環境の人びとが混在する同国のミュージアムが提供する学びについて考察することで、日本のミュージアムの包括的なアクセシビリティの向上のためのヒントが得られると考えた。

フィンランドは、少子高齢化、晩婚化、外国人移民・難民の増加といった日本と同様の社会問題を抱えながら、2018年世界幸福ランキングで1位<sup>2</sup>を獲得するなど、多文化共生社会の実現を果たしている。様々な政策に加え、公共施設であるミュージアムもその一助を担っていると考え、その内実について以下分析していく。

## 1. 多文化共生社会を目指すフィンランド

フィンランドは、フィンランド語とスウェーデン語を公用語とする北欧の国であり、人口は日本の約20分の1の約547万人（2015年時点）<sup>3</sup>である。2017年12月にロシアからの独立100周年を迎え、2019年には日本との国交樹立100周年を迎えた。国土は33万8400km<sup>2</sup>であり、日本の面積37万7972km<sup>2</sup>に比べると北海道の半分ほどフィンランドの面積の方が小さい。

人口密度を見ると、フィンランド16人/km<sup>2</sup>、日本が335人/km<sup>2</sup>であり、ほぼ同じような国土のなかにフィンランドが抱える人口は日本の約23分の1という計算になる。また、15歳未満の子どもの割合はフィンランドで16.4%（2014年時点）であり、日本の12.6%（2016年時点）に比べて子どもの割合は高い。一方で、近年フィンランドにおいても日本と同様に急速な高齢化が進んでおり、65歳以上の高齢者の占める割合は約20%となっている。加えて、諸外国からの移民の流入により、人口は増加傾向にある。とりわけ移民の増加については近年顕著であり、全人口に対する外国人人口の比率<sup>4</sup>を比較してみると、2000年に1.8%だった外国人比率が2013年には3.8%と倍増<sup>5</sup>しており、移民や難民がここ20年で急増していることがわかる。

一方、日本においても昨今増加する訪日外国人について盛んに報道されている。ここでは観光目的（短期滞在）ではない在留外国人の増加、すなわち生活者としての外国人の増加に着目したい。2012年に203万人であった国内の在留外国人数は2017年には247万人になり<sup>6</sup>、日本社会で生活する外国人は着実に増えている。それにより、異なる文化的背景を持った人たちとの共生が重要な社会課題となっている。

フィンランドの移民の流入の背景には、英語による生活のしやすさが挙げられる。同国はその教育による英語力の高さからも世界から注目されており、多くの人間が日常会話に支障のないレベルで英語でのコミュニケーションが取れる。ただし、フィンランド語については英語と異なる言語体系に属するため、移民や難民がフィンランド語を身につけることは、かなりハードルが高い。日常生活は英語で問題ないものの、公用語であるフィンランド語あるいはスウェーデン語を移民が学ぶことは大きな困難であると言える。

そこでフィンランド政府が打ち出した政策が「多様性を尊重しながらの統合」<sup>8</sup>であり、フィンランド国民への同化ではなく、移民や難民の異なるバックグラウンドを尊重したうえでフィンランド社会への適応をはかることを推奨している。政策の転機となったのは、次の引用中で指摘されているように 1999 年の法制定にあった。

フィンランドで難民や移民に関する法律ができたのは、1999 年。その基本的な考え方は、受け入れると決まった移民や難民については、彼ら自身の言語や文化を尊重する。その一方でフィンランド語や文化を学ぶ機会を提供し、就労支援も行う。同化でもなく、放置でもなく、「多様性を尊重しながらの統合」を目指すのが、現在のフィンランドの移民政策だ<sup>9</sup>。

このように、フィンランドでは政府の旗振りで移民の文化的背景を尊重した社会統合を目指しており、実際にそれは他国よりも文化的側面における移民の受け入れに寛容な市民意識に反映されている。

下記の図 4-1 は、2012 年の欧州社会調査において、「文化生活に対する移民の影響」と「教育システムの状況に関する認識」の関連を 27 カ国で比較したものである<sup>10</sup>。縦軸が「文化生活に対する移民の影響」で数字が大きい方が「豊かになった」、小さい方が「希薄化させた」を示し 10 段階で表された。横軸についても同様に、「教育システムの状況に関する認識」について数字が大きい方が「きわめて良い」、小さい方が「きわめて悪い」を示し 10 段階で表された。

図 4-1 からは、調査に参加した 27 カ国のうち、フィンランドが最も高い割合で、移民が増加したことによって文化生活が豊かになったと回答していることがわかる（平均 8.01）。また、教育についても、27 カ国中で最も教育への認識がポジティブに捉えられていることがわかる（平均 7.14）。このような結果になった背景を、OECD は次のように推察している。

これは部分的に、教育を通して移民が直面する困難に関する情報が提供されるのみならず、多様性の価値をより深く理解し、コミュニケーションや関係性のマネジメントに取り組む開放性や能力をより深く育むことに教育が貢献しているからという理由によるものだといえよう<sup>11</sup>。



このように、移民に対しての政府のはたらきかけはもちろん、異なる文化のバックグラウンドを受け入れる開放性や能力を教育が育むことによって、多様性を尊重する社会的土壌が形成されていることが指摘されている。

ここでは、教育システムについての質問項目が用いられているが、この多様性への理解の促進は、学校のみならずミュージアムを含む社会教育の場においても欠かせない重要なテーマである。欧州社会調査の結果は、フィンランドの市民が教育によって移民への寛容なまなざしを抱いていることを示唆したが、そのまなざしの醸成にはミュージアムも一端を担っていると考えられる。

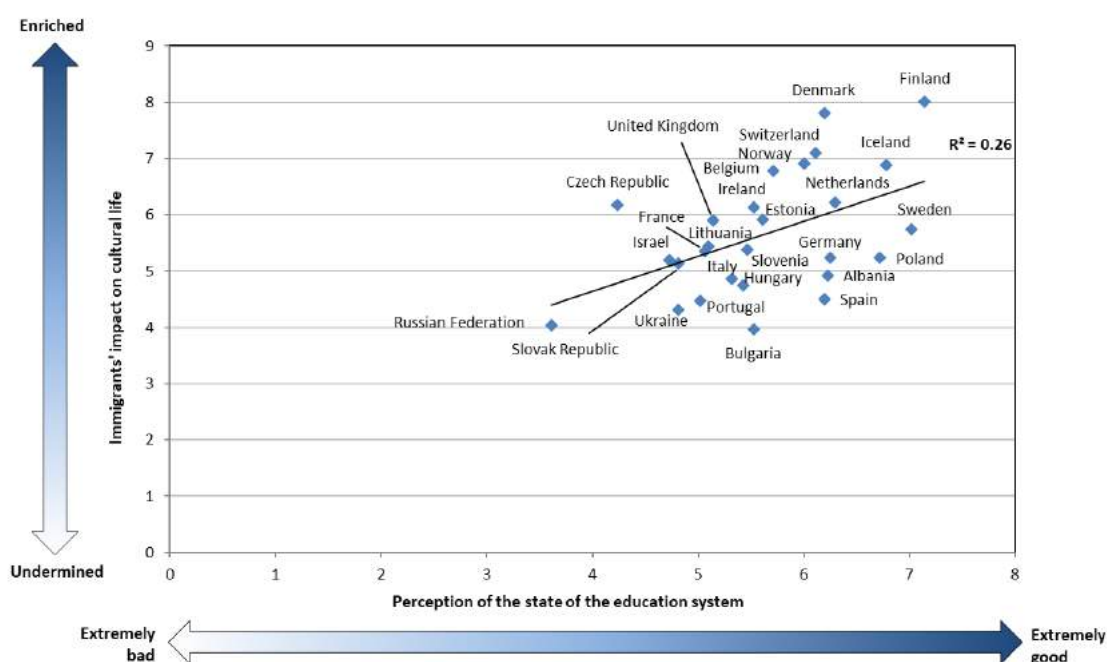


図 4-1 教育システムの状況に関する認識別にみた移民へのまなざし  
(OECD2017.『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』p.66 より転載)

そこで、本章では多様な価値観を認め合うという点で多文化共生社会を実現しているフィンランドのミュージアムを対象とし、実際にどのような展示や学習プログラムが行われているのかをミュージアムのエデュケーショナル・キュレーターの役割に着目して分析する。これにより、日本においても今後社会的課題になると予想される多文化共生について有用な示唆が得られる。

次節では、ミュージアムへのアクセシビリティの調査対象としてフィンランドを取り上げる意義を、文化プログラムの充実という点から述べる。

## 2. 教育と文化プログラム

本節では、フィンランドのミュージアム事情および教育と文化プログラムについて、政府文書や法令、全国規模で展開されている文化プロジェクトを参照しながら、どのような特徴が見られるのかを述べる。

### 2.1. 教育文化省とミュージアム

フィンランド博物館協会（Finnish Museum Association）<sup>12</sup>によると、同協会は2021年6月現在213の会員（組織）を有し、418館のミュージアムが運営されている。フィンランドのミュージアムの特徴として、一つの行政組織の管轄するミュージアムのなかに実際にはいくつかのミュージアム・ユニットが含まれることが多く<sup>13</sup>、管理者と施設数の数は必ずしも同数ではない。フィンランドのミュージアムは教育文化省（Ministry of Education and Culture）によって管轄され、教育文化省に承認されたミュージアムには、毎年国家予算の決められた範囲で補助金が交付される<sup>14</sup>。

ここで、フィンランドのミュージアム事情を概観するために、ヨーロッパミュージアム統計委員会（European Group on Museum Statistics：EGMUS）が2004年に発行した「ヨーロッパのミュージアム統計の手引き（A Guide to European Museum Statistics：以下、欧州ミュージアム統計）」<sup>15</sup>よりフィンランドの項目を参照する。

欧州ミュージアム統計によると、ミュージアムの定義について、フィンランドではICOMによる定義が一般的に受け入れられている。しかし、ミュージアムの設立、すなわちミュージアムの名称を名乗る権限については、いかなる種類の公式許可も必要ない。現行の博物館法は、ミュージアムに対する国家補助の割合を規定しているが、その概念は定義されておらず、各館が行う業務の目標と目的を定めている<sup>16</sup>。

また、博物館法に関連した「博物館に関する法令（Museum-related Laws）」では、地域美術館（regional art museums）、地域博物館（provincial museums）、国立の専門博物館（national specialized museums）の業務と義務を定めている。その他、ミュージアムを対象としたフィンランドの法律には、国立考古学委員会（the National Board of Antiquities）に関する法律と政令、フィンランド・ナショナル・ギャラリーに関する法律と政令があり、国立考古学委員会の任務には、フィンランドにおけるミュージアムの活動の監督と発展が含まれる。

フィンランドのミュージアムの分類は、年次統計のなかで国立（State）、市立（municipal）、私立（private）の3種類に分けられ、私立博物館とは財団や協会によって運営されている館のことを指す。やや古いデータではあるが、2001年の年次統計によると、全国301か所のミュージアムの内訳として、49%が文化歴史博物館（cultural-historical museums）、25%が各種専門博物館（specialized museums）、20%が美術館（art museums）、6%が自然史博物館（museums of natural history）であった<sup>17</sup>。館種の定義が異なるため明確な比較は難しいが、これらの割合は1章で提示した日本の博物館の内訳（歴

史博物館 58%、美術館 19%、科学博物館 8%) とよく似ており、全体の設置館数は日本より大幅に少ないものの、その館種別の内訳は近いと言える。

ここまで、フィンランドのミュージアムに関する法的枠組みを提示した。近年の動向について、教育文化省は 2030 年までに国内のミュージアムをヨーロッパの中で最も先端的 (up-to-date) なミュージアムにするプロジェクト、「ミュージアム・ポリシー・プログラム (Museum Policy Programme)」<sup>18</sup>に取り組んでいる。同プロジェクトのなかで、ミュージアムは「文化的、社会的、生態学的に持続可能な社会の構築、および幸福の促進において重要な役割を担っている」<sup>19</sup>と位置づけられ、社会における重要性を確立するとともに、積極的な活用が期待されている。このように、政策レベルにおいてもミュージアムを重視しているフィンランドの先駆的な事例を分析することは、日本のミュージアムにも有用であると考えた。

## 2.2. ナショナルコアカリキュラムと児童福祉法

次に、フィンランドの学習指導要領におけるナショナルコアカリキュラムを参照しながら、その教育の目的について確認する。フィンランドでは、ナショナルコアカリキュラムのなかで教育が果たす文化に対しての責任について言及されている。2016 年に改訂版が発行された「ナショナルコアカリキュラム (*National Core Curriculum for Basic Education 2014*)」のなかで、「2.2 基礎教育の根幹をなす価値観 (Underlying values of basic education)」として、「豊かさとしての文化的多様性 (Cultural diversity as a richness)」というタイトルで文化活動における教育の果たす役割が下記のように明記された。

教育は、児童生徒が自分の文化的アイデンティティを確立し、自分の文化コミュニティや地域社会で積極的に行動するように成長することを支援するとともに、他の文化に興味を持つように促す。創造性を高め、文化の多様性を尊重し、文化の内と外の交流を促進することで、文化的に持続可能な発展のための基礎を築く<sup>20</sup>。

このように、フィンランドの政策として、教育によって子どもたちが文化的アイデンティティの確立に寄与し、教育を通じて様々な文化的バックグラウンドへの理解と関心を促進していることがわかった。ここで着目したいのは、「フィンランドの文化」への統合ではなく、子どもたちそれぞれの文化的アイデンティティを尊重する姿勢である。このように、移民に代表される異なる文化的バックグラウンドを持った子どもであっても、子どもたちの母国の文化を尊重した上で、国内において文化的多様性をより発展させようとする多文化共生の方針を、教育の側面からも伺うことができる。

では、具体的には教育はどのような支援を行っていくのか。上述のナショナルコアカリキュラムの「3.1 基礎教育の使命 (Mission of basic education)」では、以下のように述べられている。

基礎教育の文化的課題は、多様な文化的能力と文化財の鑑賞を促進し、児童生徒が自らの文化的アイデンティティと文化資本を構築できるように支援することである。また、文化的多様性の理解を促進し、彼/女らが文化を過去、現在、さらに誰もが主体性を持つことができる未来へと発展していくものとして捉えられることを目指す<sup>21</sup>。

このように、積極的な文化財の鑑賞を通して文化的能力 (cultural competence) を促進し、子どもたちが自らの文化的アイデンティティと文化資本を構築できるように支援することが、基礎教育のミッションとして明示された。さらに、それらを身につけた先の目標として、子どもたちに文化をどのように位置づけるかという点に関して、過去、現在、未来へと連続したものであるという理解を促進させ、文化的多様性を尊重し誰もが主体性を持って社会参加する未来に向け、文化が重要な役割を果たすことが示された。

これは近年の基礎教育における動向であるが、フィンランドが国として文化的多様性を重視し、多文化共生の根幹として位置付けていることがこれらの文書から明らかになった。

ここで、学校教育のカリキュラムよりも根本的な視点として、フィンランドの社会の子どもに対するまなざしを「児童福祉法 (Child Welfare Act, 2007)」<sup>22</sup>を手がかりに紐解いていきたい。松本 (2017) によるフィンランドの「児童福祉法」の邦訳を引用しながら、フィンランド社会で子どもの存在がどのような面から支援、配慮されているのかを、法律の側面から明らかにする。ミュージアムは「福祉」を提供する場であるのか、という点に関しては大いに議論されるテーマではあるが、ここでは学校教育以外の場における「子ども」の社会的位置づけを知る手がかりとして、児童福祉法の内容を取り上げる。

松本が「安全な成長環境、均衡のとれた広範囲の発達、特別な保護に対する子どもの権利を守ることが、この法律の目的である。(中略) 法律全体をここに掲げることはせず、子どものための福祉事業において導きとなる目標、原則、方法、人員について、興味深い部分のみを紹介する」<sup>23</sup>と述べているように、同法ではどのように子どもの発達を支援し権利を守るかについて、以下のように提示されている (表 4-1)。

表 4-1 フィンランドにおける子どものための福祉の主要原則

- ① 子どものための福祉は、子どもの発達・幸福を促進するものでなければならない。  
 子どものための福祉は、親・保護者・その他子どもの世話と養護に責任を持つ者に対し、子どもの養育と世話のための支援を提供しなければならない。(中略) 子どものための福祉を提供する際には、何よりもまず子どもの利益が考慮されなければならない。
- ② 子どもの利益を評価する場合、選択肢となる方法・解決策が子どもに対して以下の事項をどの程度保障するかについて考慮しなければならない。
- ・ 均衡のとれた発達と幸福。親密かつ継続的な人間関係
  - ・ 理解と愛情、またその子どもの年齢と発達水準にかなった監督と配慮を与えられる機会
  - ・ その子どもの能力と希望に合った教育
  - ・ 安全な成長環境。身体的・感情的自由
  - ・ その子どもに影響するものごとに関与し、それらのものごとに影響を与える機会
  - ・ その子どもの言語的・文化的・宗教的背景を考慮する必要性

(松本真理子 2017.『日本とフィンランドにおける子どものウェルビーイングへの多面的アプローチ：子どもの幸福を考える』pp.228-229 より抜粋)

このように、同国では子どもの利益が最優先され、「子どもの年齢と発達水準にかなった監督と配慮を与えられる機会」や「子どもの言語的・文化的・宗教的背景を考慮する必要性」など、学校内のみならず公共空間において子ども個人の尊厳が尊重されなければならない、という認識が社会で共有されていることがわかった。

日本においても、1994年に批准した「児童の権利に関する条約」<sup>24</sup>のように児童に関する法律はあるものの、フィンランドのように社会のなかで子どもたちをどのように福祉の対象としていくか、という具体的な内容を示したものは見当たらず、「児童の権利の尊重・促進」という点で海外の国々に後れを取っている現状がある<sup>25</sup>。

本章で子ども向けのプログラムを含むミュージアムの取り組みを、フィンランドのミュージアムスタッフを対象としたインタビュー調査から分析することは、子どもの権利を社会全体で保障している国におけるミュージアムのあり方という観点から、日本のこれからのミュージアムの取り組みに重要な示唆が得られると考えた。

### 2.3. アート・テスターズ・キャンペーン (The Art Testers Campaign)

では、実際に子どもたちはミュージアムを積極的に訪れているのだろうか。また、どのような施設を訪れ、どんな感想を抱いているのだろうか。次に2017年からフィンランド国内の14歳の生徒を対象として実施されているプロジェクト「アート・テスターズ・キャンペーン (フィンランド語：Taidetestaajat, 英訳：The Art Testers Campaign)の概要を参照し、子どもたちがどのような文化体験をしているのかについて述べる。

アート・テスターズ・キャンペーン (以下 ATC) は2017年から始まったフィンランド文化財団 (Finnish Cultural Foundation) が主導している中学生を対象としたアートイベントプログラムである。アートイベントとは、財団をはじめとするプロジェクト団体によってフィンランド全国から選定されたもので、舞台の公演や美術館や博物館で行われている展覧会などが対象となっている。同プロジェクトでは、これらの観覧について中学1年生 (14歳の生徒) を対象に年に2回体験できる機会を設けている。その概要については、以下 ATC の Web サイト<sup>26</sup>掲載の情報を参照する。

このプロジェクトの概要について、次のように述べられている。

#### 今まさに進行中の ATC (ART TESTERS ON THE MOVE)

ATC は、フィンランド史上最大の若者を対象とした文化主導のイベントです。このキャンペーンの規模は世界的に見ても非常にユニークです。教師を含め、年間約 65,000 人が参加しています。2017-2020 年度には、3つの年齢層の中学1年生全員に、あらかじめ手配された2回の公演や展覧会への訪問が提供されました。2つのうちの1つは自分の地域で、もう1つはヘルシンキ近郊で行われたものが対象となりました。また、首都圏に住んでいる生徒には他の場所への旅行が手配されました。旅費と入場料はすべてこのキャンペーンで賄われました。

フィンランド文化財団は、2017年にフィンランドの100周年記念式典の一環としてこのキャンペーンを開始しました。フィンランドのスウェーデン文化財団が資金提供に参加しており、そのほかフィンランド子ども文化センター協会は、専門家のアドバイス、旅行の手配、学校と芸術機関の連携の管理など、キャンペーンの実践的な実施を担当しています<sup>27</sup>。

このように、ATC はフィンランド文化財団を中心として、スウェーデン文化財団 (The Swedish Cultural Foundation in Finland) やフィンランド子ども文化センター (The Association of Finnish Children's Cultural Centers) など、国内外の文化団体と協力して行っている大規模プロジェクトである。また、年2回の文化体験のうち、首都ヘルシンキ以外の地方の子どもは、地元のイベントを一つとヘルシンキ近郊でのイベントを一つ、と地元と都市部の異なる地域のアートイベントを体験できるような仕組みになっている。

ここで着目したいのは、アートイベントの観覧料だけでなく、学校からその施設への移動費についても財団が支出するという包括的なサポートである。特に地方からヘルシンキへ上京する場合、高速鉄道やバスなどアートイベントを体験する施設までの移動にも相当な経費がかかる。舞台や展覧会の観覧料といったアートイベントの体験に直接かかる経費だけでなく、現実的な問題としてその場所までの移動費も含めたサポートは、前例の少ない取り組みであると言えよう<sup>28</sup>。さらに、上記の Web サイトに「このキャンペーンの規模は世界的に見ても非常にユニークです」とあるように、そのような手厚いサポートを全国規模で行っている点、その実施が可能である点が、フィンランド独自であると言えよう。

Web サイトによると、アートイベントの体験先として選定された施設 (destinations) はフィンランド国内で 96 か所あり、参加している学校計 792 校の本プロジェクトによる総移動距離を合計すると、203 万 6 千 km にもなるという<sup>29</sup>。これは、フィンランド北部のラップランド地方の中心都市ロヴァニエミから南端にあるヘルシンキまでの移動距離<sup>30</sup>に換算すると約 1250 往復分にも相当する。

また、このプロジェクトではアートイベントを体験した子どもがどのように感じたのか、というフィードバックも積極的に集めている。Web サイトによると、2020 年 12 月現在で累計 12 万 3 千のレビューが集まっており、子どもたちの直接の感想がリアルタイムでオンライン上に反映されている。フィードバックの設問はいずれもシンプルで、上記のように「アートはどうでしたか」という設問に対して子どもたちが回答を選択する形式になっている。この質問に対して「巧妙だった (skillful)」と回答した割合が 18% と最も高く、次に多かったのは「困惑した (confusing)」で 17%、「おかしい、不気味 (weird)」も同様に 17% であった。

ここで注目したいのは、プロジェクトを好意的に評価していない感想であっても、子どもたちの意見として積極的に採用している点である。上記の結果を見ると、このアートイベントプログラムを体験したことで、アートに対して「おもしろい (funny)」(12%) や「華やかだった (brilliant)」(11%) というポジティブな感想よりも、「困惑した」や「おかしい、不気味」といった比較的ネガティブな感想を抱いている子どもの方が多いことがわかる。しかし、そのようなリアクションであっても、アートを初めて体験した子どものリアルな声としてプロジェクトの進行に反映させている点が興味深い。

また、このほかにも「アートはあなたをどんな気持ちにさせましたか？ (How did the art make you feel?)」や「この体験をあなたはどのように表現しますか？ (How would you describe the experience?)」など、アートに触れた時の子どもの感性に着目した設問が設定されていた。

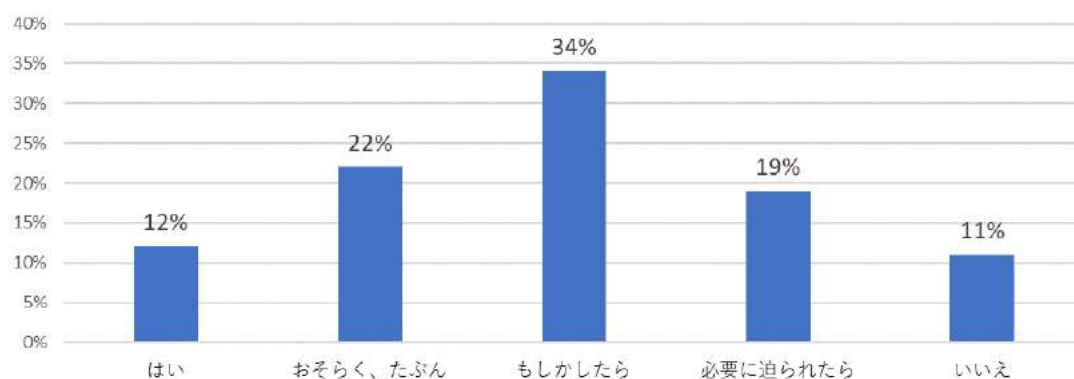


図 4-2 「もう一度このプログラム (ATC) を体験したいと思いますか？」への回答  
(ATC の Web サイト掲載のデータ 2020 年 12 月時点より筆者作成)

図 4-2 は「もう一度これを体験したいと思いますか？」という設問で、アートイベントのリピーターになるかどうかを尋ねている。「はい (Yes)」「たぶん、おそらく (I might)」「もしかしたら(perhaps)」「必要に迫られたら (If I had to)」「いいえ (No)」の 5 つの選択肢で聞かれたこの質問の回答を見ると、再訪についてポジティブな意見（「はい」と「おそらく」）の合計が 34%、「どちらともいえない」（「もしかしたら」）が 34%、ネガティブな意見（「必要に迫られたら」と「いいえ」）の合計が 30%と、いずれの回答も概ね同じ割合でなされていることがわかる。

このように、2 回の体験のみでは子どもに文化活動を習慣化させることは難しいことがわかる一方で、どんな感想を抱いたとしてもそれを体験する場を設定することこそが重要であり、それがよりポジティブなものであるかどうかは別の問題である、というこのプロジェクトの根底にあるコンセプトを窺い知ることができる。

ATC では、子どもたちにアートを理解させよう、アートに関する知識を授けよう、といった芸術教育の観点とは別の、とにかく子どもたちが普段と異なる場でアートを体験することそのものが重要である、というゆるやかな枠組みのなかで子どもの文化との関わりを生み出そうとしている。

この枠組みは、「フロー理論」で知られるチクセントミハイ (Csikszentmihalyi, 1999) の創造性システムモデルと一部共通点が見られる考え方である。



チクセントミハイの創造的システムを「社会的構成主義的な思想」とし、創造性を静的なものではなく、個人・領域・場の相互作用の中で社会的に構築されるものであるとしている森（2013）は、図4-3のチクセントミハイのモデルを引用しながら芸術に関する学習活動において、社会や文化との相互作用の中で参加者の創造性が評価されていく、と論じた。

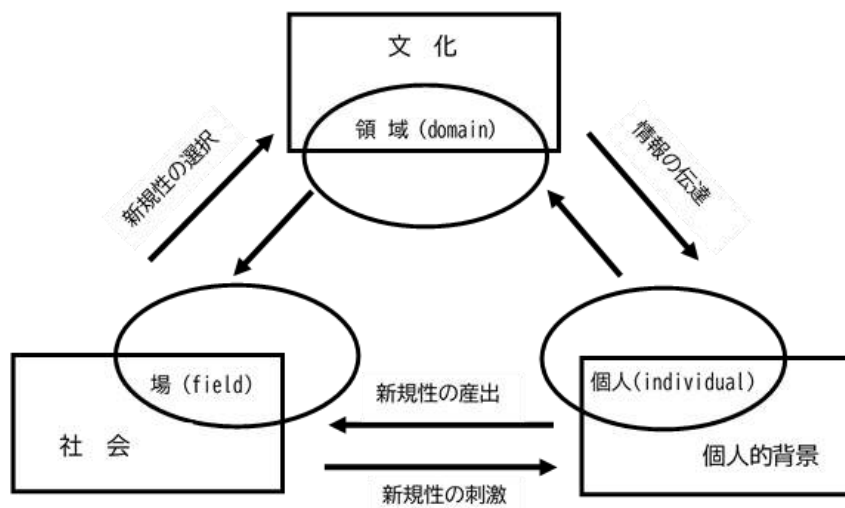


図4-3 チクセントミハイ（1999）の創造性システムモデル  
 (山内・森 2013, 『ワークショップデザイン論 創ること学ぶ』 p.183 より転載、一部改訂)

図4-3をATCの例に当てはめてみると、「個人」はこのプログラムに参加する子どもたちであり、場は選定されたアートイベント、領域はアートイベントが属するアートジャンルとして読み替えることができる。その場合、例えば美術館での展覧会の場を想定すると、生徒は出かけた先の美術館で新たな刺激を受け、また展覧会で展示されている作品や学芸員の案内によって情報を得て、図4-3のような何らかの新たな感覚を体験する。そこで展示されている作品や企画展は、美術館が文化の領域から新規性によって選択したものであり、そうして個人の創造性は場と領域と個人を循環して鍛えられていく。

このような取り組みが可能な背景として、フィンランドでは子どもたちとアートとの出会いの場を設定することは極めて重要であるという、社会的な共通認識があると推察される。また、ATCがフィードバックのデータとして、引率の教員やミュージアムスタッフではなく、当事者である子どもたち自身から積極的にデータを集め、率直な意見を収集してATCプロジェクトの効果を測定している点も特徴的であった。

このように、大人が絶対的なイニシアチブを取ることが前提ではなく、子どもたちの声を積極的に取り入れる姿勢、もっと言えば子どもを庇護の対象としてのみならず一人の主体としてその人格を尊重しながら接する姿勢は、学校やミュージアムという組織の枠組みを超えたフィンランドの教育現場の共通認識であると言える。

ATCは14歳の生徒を対象としたプロジェクトであるが、フィンランドのミュージアムは乳幼児を含めた子どもに対する学習プログラムだけでなく、大人も子どもも楽しめるような幅広いアプローチが取られている。ここまで、フィンランドの教育における文化の重要性とアートを体験する機会の提供が充実している点について言及してきた。

では、実際に来館者を迎えるミュージアム側は、ミュージアムにおける学びをどのように位置づけているのだろうか。また、アクセシビリティへの配慮が行き届いた、誰もが楽しめるミュージアムとは、どのような場所なのだろうか。その点を明らかにするために、ヘルシンキ市内のミュージアム6館の教育学芸員を対象としたインタビュー調査を実施した。

### 3. インタビュー調査概要

筆者は、2017年9月と2018年10月の2回に分けてフィンランドへ渡航し、現地のミュージアム17箇所を訪問した。そのうち、インタビュー調査に応じてくれた館は6館で、合計8名(表4-2)へのインタビューデータより、スタッフがミュージアムをどのような場所として捉えているのか、また学びについてどのように位置づけているのか、という点を分析していく。

以下では、まずインタビュー調査の結果から、フィンランドのミュージアムが来館者にとってどのような場であろうとしているのか、という点を学習や多文化共生の視点から明らかにする。同時に、そのような理念に基づいてミュージアムでどのような取り組みが行われているのかについて、筆者が参与観察して得た現地の様子を併せて提示する。

インタビューの選定については、フィンランドのヘルシンキ市内のミュージアムのうち、美術館と博物館の偏りが出ないようにできるだけ幅広い分野のミュージアムへ調査依頼を行う目的のサンプリングを採用した。筆者がコンタクトを取り、インタビュー調査に応じてくれた調査先のミュージアムについて、下記表4-2に一覧として示した。本調査では、ミュージアムの教育・学習に関する取り組みについて尋ねるために、多くが教育学芸員(Educational Curator;以下EC)という来館者の学びのデザインを専門とするスタッフを対象に聞き取り調査を行った。

EC(エデュケーション・キュレーター)という職種について、フィンランドのミュージアムには、企画展や常設展ならびに館が所蔵するコレクションを活かした学習プログラムの企画を専門としたエデュケーション・キュレーター<sup>31</sup>が常勤のスタッフとして配置されている場合が多い。彼女たち(今回のインタビューは全員女性であった)は美術大学で教育学を専攻した経歴や美術教師として高校へ勤務した経験を持ち、教育や学習を専門とするミュージアムスタッフであり、ミュージアムにおいて展示部門や管理部門と協力しながら常設展および企画展に合わせた学習プログラムを実施している。

守井(2000)は欧米のミュージアムではエデュケーター(educator)と呼ばれる教育を担当する専門家が設置されている場合が多いことを指摘している<sup>32</sup>が、その具体的な役割

について言及はしていない。また、宇野（2016）は「ミュージアム・エデュケーター」の役割を6つ<sup>33</sup>列挙したが、それらが具体的にECにどのように認識され、ミュージアムのプログラムに反映されているのかについては、明らかにされていない。本研究は、ECのミュージアム内でのはたらきを知るうえでも貴重な資料であると言える。

インタビュー調査は、調査対象一か所につき60-90分程度で、各館内にて行った。質問内容については、あらかじめこちらの尋ねたい項目をメールで提示したうえで、当日のインタビューに臨んだ。インタビュー調査の際には、下記の共通の質問項目に加えて、インタビューにそれぞれの施設で取り組んでいる特徴的な学習プログラムについても自由に話す半構造化インタビューの形を採用した。アテネウム美術館と現代美術館キアズマについては、インタビュー2名に対して同時に集団インタビューを行い、その他の館については各館の代表者1名より聞き取りを行った。

インタビューは基本的に英語によって実施したが、デザイン・ミュージアムとアテネウム美術館に関しては現地通訳者（日本語・フィンランド語）の協力を得て、日本語によって実施した。

収集した音声データは、英語の場合には英語文字起こしの後、筆者が日本語訳を行い、コーディングを実施した<sup>34</sup>。日本語の場合には、文字起こしを行い、コーディングを実施した。なお、インタビューデータは、コーディングに際し一部発言の順序を入れ替えた箇所もある。

分析方法は、質的データ分析ソフト（MAXQDA, Version 2018）を用いて「帰納的コーディング」（佐藤 2008）<sup>35</sup>の方法を取る。具体的には、インタビュー対象者の語りのデータを、質問項目①と②に関連する内容ごとにカテゴリーに分け、意味内容ごとにコードを振り分け、定性的にコーディングした。また、語りの検討を踏まえたうえで各館の事例におけるコード（語りの出現）を表4-3に示す。次に、語り原文の一部を取り上げ、全体コードの出現と照合し、各館のインタビュー結果より明らかになったフィンランドのミュージアムの特性について、総合的な考察を行う。なお、インタビューの敬称については省略する。

表 4-2 インタビュー調査対象施設一覧

No.	施設名：	インタビュイーと肩書	備考	訪問
1	Helsinki City Museum ヘルシンキ市博物館	アンナ・フィニーラ Educator	2018年にヨーロッパ・ミュージアム・オブ・ザ・イヤーのコンペティションで特別賞を受賞。“Children’s Town”内では20世紀の学校の教室や70年代の家庭のダイニングを再現。	2018年10月
2	Design Museum デザイン・ミュージアム	ハンナ・カパネン Educational Curator	1873年設立の国立ミュージアムであり、フィンランドのデザインについて国内外に発信。子ども向けのガイドツアーや週末に開催されるワークショップあり。	2018年10月
3	Synebrychoff Museum 国立シネブリュコフ美術館	レーナ・ハンヌラ Educational Curator	14世紀から19世紀の古典美術品や調度品をコレクションの核とするハウスミュージアムで、1921年より公開されていたが1975年に政府が購入し、それ以降に国立美術館となった。	2018年10月
4	Museum of Contemporary Art Kiasma 現代美術館キアズマ	ミンナ・ライトマー Head of Public Programmes  トゥーヤ・ランタラ Educator	Digital revolutionをテーマにした現代美術展など、テクノロジーを駆使した現代美術のコレクション多数。乳児を対象とした家族向けのワークショップや、無料のロボットミークワークショップを定期的実施。	2017年9月
5	Ateneum Art Museum 国立アテニウム美術館	サトゥ・イトコネン Head of Public Programmes  エリカ・オスマン Educational Curator	“Alvar Aalto-Art And The Modern Form”アアルトのプロダクトデザインや建築を展示した企画展。毎週土曜にワークショップを開催。	2017年9月
6	Amos Rex アモス・レックス (旧アモス・アンデルソン 美術館)	メラニー・オレニウス Curator of education	20世紀の実業家であるアモス・アンダーソン (Amos Anderson ; 1878-1961) の個人コレクションを元に、2018年夏にヘルシンキ市内にオープンした私設美術館。	2018年10月

共通の質問項目

- ① ミュージアムはどのような場であると考えているか
- ② ミュージアムにおける学びとはどのようなものか

4. EC へのインタビュー結果と分析

6つの施設について、以下各館でのインタビュー結果を「ミュージアムはどんな場所か」と「ミュージアムにおける学びとは」の2つのカテゴリーに分けて定性的にコーディングし、それぞれの内容に伴うコード（語りの出現）を表 4-3 に示した。

ここからは、インタビューデータを一部引用しながら、それぞれのカテゴリーで登場頻度が高かった「多角的なアクセシビリティ」「子ども（乳幼児）の来館奨励」「学校教育支

援]「楽しさ・居心地のよさの重視」の4つのコードを中心に、各館でどのような認識があり、6つのミュージアムにおいてどのように共通しているのか、あるいは異なっているのかを分析する。

表 4-3 各ミュージアムインタビュー結果の定性的コーディング [○：語りの出現]

カテゴリー	コード	ヘルシンキ市立博物館	デザインミュージアム	シネブリュコフ美術館	現代美術館キアズマ	アテネウム美術館	アモスレックス
ミュージアムはどんな場所か	孤立支援・高齢者支援	○	○	○	○		
	アクセシビリティと「歓迎」	○	○	○	○	○	○
	子ども（乳幼児）の来館奨励	○	○	○	○	○	○
	多様性・他者認識	○		○		○	○
	他館や市民との協働	○	○			○	
ミュージアムにおける学びとは	市民教育・意見発信	○	○		○		○
	学校教育支援	○	○	○	○	○	○
	「教育」<「楽しさ」の重視	○	○	○	○	○	○
	作品（展示品）と来館者との対話	○		○		○	
	コレクションの普及	○	○	○	○		

#### 4.1. 多角的なアクセシビリティ

ミュージアムへのアクセシビリティは、1章でも指摘したように日本においても大きな課題である。ECたちのインタビュー結果からは、この点について、施設の外からアクセスできるアーカイブの整備や館内案内アプリケーションの導入といったテクノロジーを用いた所蔵資料の利用のためのアプローチと、たとえ初めて来た場所であっても来館者が安心して訪問できる場所を目指す、という来館者心理に配慮したアプローチの2種類を組み合わせ実施している様子が明らかになった。

例えば、ヘルシンキ市立博物館のアンナ（A）は、資料のオンライン公開について、次のように語っている。

A-1：私たちのコレクションは、ヘルシンキの写真100万枚と、45万点のコレクションオブジェです。写真については、オンライン上で誰もが無料で使用することができます。これらの写真は、多くの雑誌、新聞に使用されていますが、個人および学校でもそれらを使用できます。

すべての写真をデジタル化するのはとても大きなプロジェクトでしたが、ヘルシンキ博物館では無料で、誰でもこの写真を自由に使うことができるという仕組みになっています。

このように、ヘルシンキ市立博物館では、ヘルシンキ市の過去 100 年の写真資料を収蔵しており、それらを全て無料でオンライン利用できるように、デジタルアーカイブが公開されている。これは、ミュージアムを訪れなくてもヘルシンキ市立博物館の持つコレクションを広く人びとが利用できるように、という方針で作られており、自宅からアクセスできるデジタルアーカイブの整備は、ミュージアムと人びとの物理的な距離を埋めるための方策であると言える。

また、デジタルデバイス向けのアプリケーションを無料で配布しているミュージアムの例もある。以下は、現代美術館キアズマのミンナ (M) のコメントである。

M-1: また、当館にはアートガイドのアプリ<sup>36</sup>があります。携帯電話を持っている人は誰でもこのガイドを使用できます。すべての展覧会にこの「キアズマガイド (Kiasma\_guide)」と呼ばれるものがあり、ここにすべてのアート作品が載っています。あなたはすべてのアート作品の解説文を読むことができますし、我々は異なる訪問者グループのためのいくつかのルートを作っています。例えば、これは子どものために選択したいいくつかのアートワークです。これを使えば、あなたは自宅で美術館訪問を計画することができます。あなたが家族と一緒にキアズマへ来る場合は、自宅でルートを計画することができます、その後ここへ来て、実際にそれらの作品を見つけることができます。これは誰にとっても無料です。あなた自身のモバイルで開くことができるので、手元でアート作品の説明としてもこれを利用でき、館内のどこにあるのかも地図上で示しています。

このように、来館者のデジタルデバイスで利用できるアプリケーションを提供することによって、個人のスマートフォンやタブレットから館内の地図やキャプション（作品解説文）を利用できるように整備している、とミンナは語った。この点について、自宅でミュージアム訪問の計画を立てられる、つまり来館者がミュージアムを訪れた際とその前段階のサービスであることを指摘していた。このように、前もって展示作品の情報や館内の構造を利用者が把握することは、ミュージアムへのアクセシビリティの向上につながると推察される。

ただし、このアプリケーションの提供は、アクセシビリティ向上のためのサービスであると同時に、現代アート作品というコレクションの性質上の注意点を促す目的で用意されたものでもある、とミンナは語った。

M-2: これらは、子どものための安全な芸術作品です。どの作品も怖くない、モバイル上では危険ではありません。(現代美術の中には恐ろしいと感じさせるものもありますが、このガイド上では) リスクはありません。これ

は、私たちが家族連れに「キアズマはあなたたちを歓迎しています」と感じてもらうための方法の一つです。

いくつかの作品は、子どもたちに「怖い」と感じさせる可能性はありますが、私たちは（展示に）検閲を設けておらず、すべてがオープンです。ただし、親には「怖い作品」がどこにあるかを知らせたいと思っています。これは、推奨事項に過ぎません。子ども向けにアートを推奨するひとつのやり方です。

このように、現代美術館を家族連れで訪問する来館者に向けて、子どもたちに配慮する目的でアプリケーションを提供していると語った。ミンナが語っているように、現代美術には刺激的な表現方法やモチーフを採用した作品も珍しくない。このように、子どもになんらかのショックを与える可能性がある作品が館内のどこに配置されているか、という点を事前にアプリケーションを用いて知ることができる点は、子どもとの来館を計画している親にとってミュージアムの訪問を後押しするきっかけになり得るだろう。

もちろん、ミンナも発言のなかで注意しているように、子どもに「怖い」と感じさせるような作品は見せるべきではない、と検閲を促進することがこのアプリケーションの目的ではない。これは、子どもにはどんな作品にも触れる機会があり、「すべてがオープン」であることを前提としたうえで、親子で訪問する場合には事前に「怖い作品」の場所を知らせることで、親の判断で子どものアート作品との出会いがネガティブなものにならないように、というミュージアム側の配慮である。

単に来館者の利便性への配慮だけでなく、子どもたちや親子連れがまたミュージアムへ来たいと思えるような作品との出会いを推奨しているという点において、このようなアプリケーションの提供は、ミュージアムを頻繁に訪れたことのない人びとのアクセシビリティ向上のために有効な工夫であると言える。

#### 4.2. 子ども（乳幼児）の来館奨励

次に、子どもの来館の奨励について、各館の EC のインタビューデータを引用しながら、どういう点においてミュージアムが子どもにとって重要であると認識しているのかを明らかにする。

乳幼児を含む子どもの来館に関する言説も、調査中に全ての EC から語られたトピックであった。その中でも、とりわけ乳幼児の来館を奨励していたミュージアムが2つある。ひとつは、乳幼児向けのワークショップを定期的に行っている現代美術館キアズマで、もうひとつは、乳幼児から遊べる「チルドレンズタウン (Children's Town)」を常設展で設置しているヘルシンキ市立博物館である。前節で取り扱った ATC の例からもわかるように、フィンランドでは若年齢層へのアート体験の機会の提供が社会的に推奨されている。では、どのような理由から乳幼児のミュージアム訪問を奨励しているのか。

まず、その理由を現代美術館キアズマのミンナとヘルシンキ市立博物館のアンナのインタビュー内容から探る。

M-3：私たちは、ミュージアムへの訪問とワークショップへの参加を含む一連のカラープレイというプログラムを作りました。赤ちゃんのためのこのカラープレイの目的は、若いアーティストを育成することではなく、各家族が彼らの幼い子どもたちと一緒に美術館に来ることを奨励し、(美術館という)非常に刺激的な環境で子どもと親の間の早期のインタラクションを奨励することです。

このほかにも、私たちは毎年春と秋に数週間ずつ、幼児のためのプログラムを提供しています。該当の期間は、火曜日と金曜日に、よちよち歩きのできる子どもたちを対象にプログラムを提供しています。だいたい未就学の5歳児までです。私たちは赤ちゃん向けと幼児向けの2つのプログラムをもっています。

ミンナへのインタビューは2017年9月に行ったもので上記の語りは当時のものであるが、キアズマのWebサイトで確認したところ2021年1月現在で「Babies play with color」というタイトルで生後3～11カ月の乳児向けのプログラムの参加案内が掲載されており、本プログラムは現在も行われている(図4-4参照)。



図 4-4 現代美術館キアズマの乳児向けプログラム (同館 Web サイトより転載)

冒頭のミンナの「若いアーティストを育成することではなく、(プログラムのねらいは)各家族が彼らの幼い子どもたちと一緒に美術館に来ることを奨励」することだ、という発言からは、早期の芸術教育として将来的な才能を育むことが本プログラムの意図することではない、というミュージアム側の姿勢が垣間見える。ミュージアム空間のなかで乳



児の感性にはたらきかけるという意味で、ともすると「早期教育」という枠組みで捉えられる可能性があるものの、重要なのは「(美術館という)非常に刺激的な環境で子どもと親の間の早期のインタラクションを奨励すること」であると語った。

これは、ミュージアムが提供するプログラムをきっかけに、親子がやり取りする機会を提供することが、この乳児向けプログラムの目的であることを意味している。

では、なぜミュージアムがアート空間を用いてプログラムを提供し、親子のやり取りを奨励する必要があるのだろうか。その背景には、フィンランドの子育ての事情が関係している、とミンナは言及した。その内容は「フィンランドは出産後の育児休暇の取得率が高く、大抵の母親は出産後の1年は育児休暇によって子どもと家庭内で過ごす場合が多い」という内容で、「私たちはフィンランドの家族制度について話しています」と語った。

つまり、現代美術館キアズマでは、現在の国内の家庭事情を鑑みて、このような乳児向けのプログラムを実施している、ということであった。もちろん、このようなフィンランドの状況と日本の状況を単純比較することは難しい<sup>37</sup>が、ECが乳幼児を含む親子連れの来館を推奨するために国内の家庭について情報を集める、という具体的な社会状況を反映した取り組みは、日本ではあまり見られない試みであった。

次に、同じく乳幼児向けの常設展を設置しているヘルシンキ市立博物館のアンナの発言を紹介する。アンナは、2016年のヘルシンキ市立博物館のリニューアルの際に、乳幼児が利用できる「チルドレンズタウン」の設営に携わった中心人物であり、子どもが幼いうちからミュージアムで体験する意義を次のように話した。

A-2:感情や経験を持っているということはとても大切なことだと思います。いろいろなことをやってみて、最後に感情と経験をリンクさせることができるということが大切である。それが一つの大きな考え方です。そして、それは子どもだけでなく、大人の学習者にも言えることです。

このミュージアムには(歴史展示の一部に)タイムマシンもありますし、(子どもも)いろいろなことを体験したり、試したりすることができます。

ミュージアムが気を付けなければならない点は、博物館の展示と本を書くことは同じことではないということを理解することが重要だと思います。

時々、学芸員はそれを忘れ、あまりにも難解な展示説明を作成します。あなたも展覧会で見たことがあるでしょう。しかし、その場合学芸員は展示を本と勘違いしています。展示は経験なのです。

アンナは、「ミュージアムの空間のなかでいろいろな経験をすること、その経験を来館者自身の感情と結びつけること」が大切であると語った。これは、「子どもだけでなく、大人の学習者にも言えること」とアンナが指摘しているように、これ自体は乳幼児に限って当てはまる内容ではない。しかし、感受性や感覚が未熟で成長の途中にいる乳幼児にと

って、ミュージアムで幼いうちから様々な経験することは、子どもたちの情緒的な発育の面において非常に重要な意義を持つと考えられる。このように、乳幼児自身が経験を積める場として、チルドレンズタウンをはじめとしたミュージアム内の空間がデザインされていることが明らかになった。

実際に、ヘルシンキ市立博物館のチルドレンズタウンには、図 4-5 のように虫の衣装を着て返信できる衣裳部屋や、図 4-6 のように船の甲板の上を再現したクッションスペースがあり、子どもたちが自分で経験することを展示の中で重視している様子が伺えた。

また、図 4-6 の写真左に写っている乳児と幼児はこの船の上で出会った初対面の 2 人である、と写真右の乳児の母は話していた。このように、ミュージアムが他の子どもとの出会いの場としても機能していることがわかった。



図 4-5, 4-6 ヘルシンキ市立博物館内の常設展示「チルドレンズタウン」の様子  
(2018 年訪問時、筆者撮影)

上記のように、子どもたちが積極的に経験を積み、楽しめる場としてミュージアムの展示を作る理由として、アンナは次のように語った。

A-3: 今の時代はインターネットやデジタルのものがあふれています。もし私たちが子どもを無視して、彼らに興味を持ってもらうはたらきかけをしなければ、我々が言っていることに興味を持たない世代が出てくるかもしれません。子どもたちと一緒に活動し、彼らの興味のあるミュージアムを作り上げることは、彼らにミュージアムに興味を持ってもらうための、とても良い戦略だと思っています。

アンナは、ヘルシンキ市立博物館の主なコレクションはヘルシンキ市の歴史に関する資料や生活用品であり、そのような過去の遺物に子どもたちが興味を抱くきっかけとしてミュージアムは存在している、と認識していた。そして、ミュージアムがその存在意義を発

揮するためには、子どもの興味を尊重し、ミュージアムを子どもたちにとって魅力的な場にしなければならない、と自身が抱いている使命感を明かした。

ミンナとアンナの発言からは、次のような共通点が見られる。現代美術館キアズマではアート、ヘルシンキ市立博物館では歴史資料や生活用品というコレクションの違いはあるものの、どちらも乳幼児自身、あるいはその家族が、ミュージアムのコレクションや展示空間で何らかの経験をするを重視していた。すなわち、他の年代の来場者のミュージアム利用を差し置いて乳幼児をターゲットとしているのではなく、ECが幼いうちにミュージアム空間のなかで感性を刺激することの重要性を認識しており、子どものミュージアム訪問の機会を創出することがECの役割であると考えていた。

また、子どものミュージアム訪問の機会創出のための戦略として、幼いという理由でミュージアムを訪問する機会が奪われることがないように、という乳児の権利を守る姿勢が2名のインタビュー結果からくみ取れた。

ここまで、乳幼児を対象とした取り組みを行っているミュージアムのECのコメントを取り上げた。最後に、前節で言及したATCの受け入れを行い、子どもたちのミュージアム体験を重視しているレーナのコメントを取り上げる。シネブリュコフ美術館のECであるレーナ(L)は、ミュージアムのあり方について、子どもとミュージアムの関係性に言及して次のように話した。

L-1：最も重要なのは、子どもたちが次回また来たいと思うようなミュージアムであることだと思います。彼らは（ミュージアムで）学ぶ必要はありません、なぜなら彼らはいつも学んでおり、学校以外の場でもそれは同様だからです。例えば、学習に困難を抱えた子どもがミュージアムへ来た場合、それは非常に前向きな経験です。彼らが芸術作品を観るとき、それは非常に個人的な経験で、間違いが存在しない経験だからです。それは、（子どもに限らず）誰にも当てはまります。重要なのは、子どもを預かったスタッフがどのように彼らに話しかけるかという点で、大人も子どもに対して敬意を払うべきだと思います。

レーナは、ミュージアムで芸術作品を観ることは「非常に個人的な経験」であり、「間違いが存在しない経験」である、とした上で、それゆえに学習に困難を抱えた子どもがミュージアムを訪れることを「前向きな経験」と位置づけた。

そして、そのような経験を一度限りでなく何度も積み重ねられるように、「子どもたちが次回また来たいと思うようなミュージアム」であることが、最も重要であると語った。そして、「次回また来たい」場所にするためのミュージアム側の具体的な対応策として、「大人も子どもに対して敬意を払う」ことが肝要であり、「スタッフがどのように彼ら（子どもたち）に話しかけるかという点」に気を配るべきである、とレーナは指摘した。

実際に、シネブリュコフ美術館ではスタッフが子どもに独自の視点で作品鑑賞を促し、それを共有するプログラムが行われていた。



図 4-7, 4-8 シネブリュコフ美術館で絵画を鑑賞するオウル地方の子どもたち

(2018 年訪問時に筆者撮影)

筆者が同館を訪問した際に、ATC を利用してシネブリュコフ美術館を訪れていたオウル (Oulu) 地方の子どもたちを館内案内するプログラムが行われていた (図 4-7,4-8)。

その中で、展示されている絵画を観察するために、フィンランド語で「うるさい (Noisy)」「価値のある (Valuable)」「やわらかい (Soft)」「しあわせ (Happy)」など、異なる形容詞が書かれたプラスチックのスクエアフレームが一人ひとつ配られた。子どもたちは、絵画の中からそのフレームに書かれた部分を見出して観察するよう、スタッフから指示された。観察の後は、スタッフが子どもたちに「絵画のどこにどのようなイメージを感じたか」という質問をし、個人の観察の結果をグループ全体で共有していた。

この一連のプログラムのなかで、スタッフはどんな子どもたちの意見 (フレームの言葉の絵画への見立て) に対しても肯定的にコメントし、子どもたちの観察の結果を受容する姿勢を示していた。スタッフが子どもたちの意見に反応する際には、恥ずかしがっている子どもたちが自分の意見を述べられるように、ジョークを交えながら発言しやすい雰囲気づくりを行っていた。これは、レーナの「大人も子どもに対して敬意を払うべき」というコメントを体現していた。

このようなレーナが意図するミュージアムと子どもの関係性は、アンナが A-11 の中で語った「子どもが興味を抱くミュージアムづくり」とも重なる。両者に共通するのは、一貫して子どものことを第一に考える姿勢を取っている点である。すなわち、子どもへの配慮について、「年齢が幼いから」という理由で子どもの考えや主体性を軽んじることなく、一個人として興味やニーズを尊重し、子どもたち一人ひとりのミュージアム経験を充実させる、という目的のためにミュージアムのプログラムやスタッフの対応について心を砕いていた。

### 4.3. 学校教育支援

3つ目のトピックは「ミュージアムの学校教育支援」である。学校とミュージアムの教育連携はわが国においても頻繁に叫ばれており、国立民族学博物館の「こどものための、持ち運びできる小さな博物館」をコンセプトにした「みんなぱっく」<sup>38</sup>の文化財のコレクションや、大阪市立自然史博物館の「貸出キット」<sup>39</sup>の標本コレクションのように、ミュージアム側があらかじめ選定したコレクションを学校に貸し出す取り組みは、コレクション分野の枠を超えて行われている。

しかし、ミュージアムが学校単位のミュージアム訪問、施設利用を促すためにどのように教育現場にアプローチしていくか、学芸員はどうやってに学校にはたらきかけるのか、という点に着目した検討はこれまでなされてこなかった。

そこで、本節ではミュージアムの学校教育支援についての各 EC のインタビューデータを引用しながら、具体的にどのようなやり方でミュージアムの教育担当者が学校教育に関わろうとしているのかを明らかにする。コレクションの内容や規模が異なる各館の EC らが、どのように学校と関わりを持とうとしているのか、その手法を分析する。

まず、ミュージアムへ学校関係者を招いて、教員たちが学校教育の一環でミュージアムを利用しやすいように説明会の機会や館内案内の機会を設けている、といったアモスレックス美術館のメラニー（N）のコメントを参照する。

N-1：当館では教育部門に力を入れたいと考えていました。なぜなら、前の施設（the old museum）の組織では美術教育部門がなかったからです。そのため、ここではとても素敵なアートワークショップを作ることになりました。ここがミュージアムの教育の中心で、壁一面が窓になっています。普段、人はプライバシーの中で仕事をしたいと思っていますが、ここはカーテンを開けると中で作業をしている人の姿が見えます。このように、アートワークショップの様子が垣間見れて、（直接参加していない人も）楽しい時間を過ごすことができます。

また、このスペースはディスカッションやミーティングを行うためのもので、例えば美術科の先生たちのための説明会を、春か秋に一度、展覧会の前に開催しています。基本的には、この説明会を大きくして、当館の目玉になるような素敵な取り組みにしたいと思っています。少なくともフィンランドでは、大きなアートワークショップを開くことはあまり一般的ではありませんし、（誰の目にも触れるような）目に見える場所にあることもありません。普通はどこかに隠れていて、小さなスペースで行われています。

アモスレックスのメラニーは、2018年にリニューアルオープンした際に「（リニューアルに際し）当館では教育部門に力を入れたい」と語った。そのために、ワークショップブル

ームを外から見えるように設計し、アートワークショップに参加している人たちの様子が外からも間接的にわかるようにしたことで「(直接参加していない人も)楽しい時間を過ごすことができます」と、広くワークショップを開放している様子を語った。また、同じスペースで学校の美術科の教員向けの展示会の説明会も定期的の実施している、と語った。これは、学校がミュージアムを教育のなかで利用しやすくするために、まず教員向けの説明会を実施し、その場で教員にミュージアムでどんなことができるのかを体験してもらうことをねらいとしている、と解釈できる。

アモスレックスの場合には、私設美術館というコレクションの性格上、明確に「美術科の教員」をターゲットにしていたが、国立シネブリュコフ美術館の EC であるレーナは、教科を限定せず、学校のカリキュラムをもとにミュージアムでの学習プログラムを作成している、と語った。

L-2：学校とミュージアムの関係については、ミュージアムは学校の疑問に答えてコラボレーションしており、ミュージアムは学校からのフィードバックから多くを学んでいます。また、美術館では（作品を教材として使って）学習に集中できる環境があるため、学校側も（ミュージアムでの体験を）楽しみたいのだと思います。私は、本当に話を聞いてくれる人がいると感じたら、人はコラボレーションを続けたいものだと思います。そのためにカリキュラムを作ってきました。

（学校のカリキュラムに倣ってミュージアムのカリキュラムを作成することで）学校から教わることができます。私たちのカリキュラムの中で、1年生向けにプログラムの選択肢を提示すると、教員はそのなかからいくつかを選択します。

レーナの話からは、ミュージアムでの学習プログラムは、学校教員が利用しやすいようにカリキュラムを参照し、学校現場の要望を取り入れながら学習プログラムを組み立てている、ということが明らかになった。

レーナは積極的に学校と関わりを持ち、学校にとってミュージアムが魅力的なコラボレーション相手であるように、学校現場の教員からフィードバックをもらいながら館内の学習プログラムを設計している、と語った。その一連の過程は、EC にとっては「学校からのフィードバックから多くを学ぶ」機会となり、学校教員にとっても、カリキュラムを参照したプログラムの内容はイメージしやすく、結果として教員が利用しやすいプログラムになっていることが推察された。

このように、シネブリュコフ美術館では、学校側が授業の一環でミュージアムを訪問できるように、EC が教員と連携してプログラムを作ることによって、学校と関わるきっかけを積極的に創出していた。その結果として、ATC をはじめ、シネブリュコフ美術館には

教員の引率で多くの子どもたちが来館している、とレーナは話した。また、近年のフィンランドの学校教育事情について「単独教科で教えることはもちろん、数学、フランス語、芸術、音楽のような科目を混在させて、一緒にレッスンをすることもある（L-7）」と語り、そのような教科横断型の教育に対応できるように、ミュージアムも「本質的で、オリジナルな教材」を提供する必要があると語っていた。このことから、美術館でありながら、とくに美術科の教員のみを対象としているわけではない、シネブリュコフ美術館の学校連携の姿勢が示された。

ここまで、アモスレックス美術館とシネブリュコフ美術館の例を見てきた。学校の特定の教科の教員を対象としているか否かという点に違いはあったものの、大きく捉えるとECが学校教員にはたらきかけ、教員が子どもたちを引率してミュージアムを訪問できるように誘致している点において、共通の枠組みであると言える。

一方で、ミュージアムでの学習プログラムで得られた知見を、ECが学校現場を訪問して教員や子どもたちに伝える、という取り組みも行われていた。その内容について、デザイン・ミュージアムのハンナ（H）のインタビューを参照したい。

H-1：去年の秋には、新しいプログラムを始めました。教員向けのプログラムで、国内では80人参加者がいます。ヘルシンキとダンペレ、オウルの参加者を合わせて80人です。先生方との交流は、我々もいろいろと勉強になります。教員向けのプログラムのために学校に行くだけではなくて、その他にも子どもの文化祭にも行って、文化やデザインのことを子どもとその家族に説明することもしています。

私たちがなぜこのようなことをしているかと言うと、これまでのプロジェクトで学んだことを、現場の先生方に伝えたいと思っているからです。（我々には）経験があるので、その経験から得られた学びを、先生たちにも伝えたいと考えています。

ハンナは、学校教員向けに自信が主宰するプログラムを実施し、学校の文化祭などの機会に子どもやその家族を対象として文化やデザインについて伝える活動を行っている、と語った。その背景には、デザイン・ミュージアムで過去に行われてきた小学校とのコラボレーションの実績と、それによって得られた知見があり、それらをより広く共有したいという動機でハンナは学校現場に積極的に出かけているのだと話した。

また、前述のレーナと同様にハンナも、新たなプロジェクトを立ち上げる際には対象者について詳しい専門家を招いており、子どもを対象としたプロジェクトの場合には小学校教員のコメントを踏まえて組み立てる、と以下の通り話した。

H-2：いつも、プロジェクトのように新しく何かをするときには、専門家、つまりその分野の先生を呼んでいます。私たちは、必ずそういう人たちと一緒にやりたいのです。プロジェクトによって、違う人たちを呼びます。一番に考えるのは、その対象者のことです。誰が見るのか、誰が読むのか。例えば、小学生が対象だったら、小学校の先生たちと相談しながら作ります。

このように、学校現場の意見を積極的に取り入れる姿勢については、デザイン・ミュージアムとシネブリュコフ美術館は共通しており、ハンナの語りからは、「学校教員と協働してプロジェクトを立ち上げ、ミュージアムや学校現場でワークショップを行う」、「そこで得られた知見を学校の教員や子どもたちに伝えるために、積極的に学校へ赴いていく」、「さらに学校での学びを活かして、新たなプロジェクトを立ち上げる」といった、ミュージアムを起点として学校と教育の好循環が作りだされていることが確認された。

それが成立する背景には、「デザイン」という、生活の一部として身近なテーマを扱っている点や、ハンナがミュージアムでの学びの中で伝えたいメッセージである「コクリエーション (Co-creation)」<sup>40</sup>の考え方が、子ども同士の協働という点で学校現場と相性が良いということも無関係ではない。

いずれにせよ、これらのインタビュー結果から、学校教育支援のやり方は各館それぞれ異なるものの、ミュージアムが積極的に学校側にはたらきかけて教育現場に入り込んでいく姿勢が、共通点として見出された。どのECも学校によるミュージアムの利用がより増えるように、様々な方法で教員にアプローチを行っていることが明らかになった（表4-4）。

表4-4 学校との連携に関するインタビュー結果まとめ

	メラニー氏 (アモスレックス美術館)	レーナ氏 (シネブリュコフ美術館)	ハンナ氏 (デザインミュージアム)
内容	・美術科教員向け説明会 ・開放的な環境でWS実施	・学校のカリキュラムを参照してプログラムを作成、実施	・学校先で教員、親、子どもを対象としたプログラムを実施
ECの方針	ミュージアム利用を促進するためにECが学校へ働きかけ		学校へ出向き、ミュージアムでの知見を還元
学校との協働	学校教育現場での声をプロジェクト・プログラムに反映		



#### 4.4. 楽しさ・居心地のよさの重視

##### 4.4.1 ミュージアムにおける「楽しさ」の重視

4つ目のトピックは、「ミュージアムにおける『楽しさ』の重視」である。「楽しさ」という概念は非常に曖昧であり、そのためミュージアムがどのように「(来館者の) 楽しさ」に寄与しているか、という点について具体的に検討した例はほぼない。一方で、ミュージアムにおける「楽しさ」は、これまでその構成要素を分解し、具体化することで検討されてきた。

ジョージ・E・ハイン (George E. Hein) は、『博物館で学ぶ』(2010) のなかで「遊びを通して子どもたちは世界への理解を確認していく」<sup>41</sup>とピアジェの「遊び」の概念を引用した上で、「おそらく子どもと大人の両方に言えるのは、博物館訪問が、遊びと同様に、世界とのユニークな相互作用を伴うもので、そこから人びとに知的な恩恵を与えてくれるものだということではないだろうか」<sup>42</sup>と、来館者にとって博物館訪問が世界とのユニークな相互作用を伴う、「遊び」的なプロセスであるとした。ハインの教育理論については、次章で詳述する。

このように、「遊び」のような概念を用いることで、これまでもミュージアムでの「楽しさ」は様々な角度から分析され、説明されてきた。一方、「ミュージアムが来館者にとって楽しい施設であること」というテーマについて、一時的なプロジェクトやワークショップの目標としてではなく、恒久的にミュージアムが取り組むべき課題として認識されているかどうかという点については、一部の館<sup>43</sup>を除いてあまり重視されていない。

ところで、今回調査を行ったフィンランドの EC たちは、口々に「ミュージアムは、来館者が楽しいと感じる場所にすることが最も重要だ」という内容を話した。では、具体的にどのような意図でそのような発言をしているのか、EC が考える「楽しさ」とはどのようなものなのか、以下詳細に見ていく。

はじめに、「ミュージアムでの経験が子どもにとってどのような意味を持つと考えるか」という問いかけに対するアテネウム美術館のサトゥ (S) の回答を取り上げる。

S-1: 子どもたちの経験の意味については不確かですが、子どもに楽しんでほしいと願っています。そう、笑顔で来てほしい。それは、とても重要なことだと思います。教育のための場所、これを学習しなければいけない、というのではありません。私たちは彼らに、発見することを印象に残し、彼らがどこにきたのかを理解し、本物の芸術作品につながりを見出し、少なくとも、家に帰ったときに一つのイメージが彼らの頭に浮かぶことを願っています。

このように、サトゥの発言からは、ミュージアムでの学びについて「教育のための場所」というような認識は不必要で、ただ子どもたちが笑顔で楽しむことに意味がある、という趣旨が伺えた。さらに、その「楽しさ」の延長上には「ミュージアムでの経験による

記憶」があり、結果として子どもたちが物理的にミュージアムを離れても何らかの作品がイメージとして残り続けることを願っている、とサトウは話した。

この発言からは、ミュージアムの学習プログラムを設計する側の意識として、はじめに「教育のための場所」「学習しなければならない」という前提があるのではない、というアテネウム美術館の学習観が伺える。そうではなく、むしろ子どもたちがミュージアムでの滞在を楽しんだ後に、結果的に「何らかのイメージ」が残り、それが時間を経て彼ら自身の「学び」となっていくことを期待している、とサトウはミュージアムでの学びを長い目で解釈していた。

ミュージアムの現場において「楽しい」と感じられることこそ重要である、という意見の背景には、「楽しかった」と感じるような「何かを発見する」経験が、子どものミュージアムでの学びの原点である、というミュージアムでの学びの理念があった。それは、展示室内に設置されたハンズ・オンスペース内の、金属チェーンを動かしながら「かたち」を発見する体験や、カラフルなアクリル板を動かして「色」の重なりを発見する体験、といったアクティビティの提案からも垣間見えた（図 4-9,4-10）。



図 4-9, 4-10 アテネウム美術館の展示室で手を動かして色やかたちを体験する来館者たち  
(2018 年訪問時に筆者撮影)

これは、ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー（Visual Thinking Strategies：以下 VTS）を提唱しているニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部部長を務めたフィリップ・ヤノウインが考える、学びの本質と重なる。ヤノウインは、MoMA が提供する学習プログラムやレクチャー、ギャラリートーク、学校の学外演習の受け入れなどの教育効果を検証するために、認知心理学者のアビゲイル・ハウゼンと協力して対面型の教育のデータを収集し、その結果「参加者はプログラムが提供している内容を、終了直後ですら記憶していない」<sup>44</sup>と結論付けた。そこから「鑑賞者が『何を知ったか』ではなく『知っていることをいかに活用したか』に着目すべきだ」というパラダイムシフトが起き、VTS の実践の契機となった。VTS の機能については、7 章で詳述する。

ここで注目したいのは、ミュージアムが来館者に知識を付与することがミュージアムでの学びの本質ではなく、「知っていることをいかに活用したか」ということが重要である、というヤノウィンの主張と、サトゥの発言が本質的に同義である点である。「私たちは彼ら（子どもたち）に、発見することを印象に残し、彼らがどこに来たのかを理解し、本物の芸術作品につながりを見出し、少なくとも、家に戻ったときに一つのイメージが彼らの頭に浮かぶことを願っています」というサトゥの発言に着目すると、「自分と芸術作品とのつながりを見出す」、すなわち来館者自身の記憶や経験を呼び起こし（活用し）、「(つながりを) 発見すること」を印象に残す、という点で、ヤノウィンの「知っていることを活用する」という学びの本質に合致すると解釈できる。

このように、来館者すなわち学習者自身の変化に着目し、そのために「(来館者の) 楽しさ」を重視していることが、サトゥのコメントから明らかになった。

このように、来館者の自主性・主体性を尊重する方針は、現代美術館キアズマのエデュケーター、トゥーヤ (T) の以下のコメントと共通する部分がある。

T-1：私たちは幼児に教えることはあまりしません。私たちは、ワークショップの空間をきれいに掃除係であり、親が子どもと一緒に過ごせるように、彼らに対していろいろなサポートを行います。私たちは、ある種教育的な空間を用意して、そこへ親子で一緒に入ってほしいと願っています。私たちは参加者に話しかけますが、決してリードはしません。ミュージアムの空間では、親と子どもたちが一緒に手を取って進んでいくのであって、引っ張るのは私たちではありません。それが私たちの共通認識です。ただ、親子が美術館で一緒にいられるようにしているだけなのです。私たちの役割はアクティブではありません。

トゥーヤの発言には直接「楽しさ」についての言及はないものの、ECとして来館者と接する際の姿勢が垣間見える。「ミュージアムの空間では、親と子どもたちが一緒に手を取って進んでいく」、「(ECは) 決してリードはしません」という発言からわかるように、ECがプログラム内や展示空間で積極的に来館者を引っ張るのではなく、(親子で訪れている来館者に対しては) 親と子どもと一緒に進んでいくためのサポートを行うのみである、という来館者の自主性・主体性を補助する役割として、ECの存在を位置づけていた。

また、同館のミンナは、多くの来館者に楽しんでもらえるように、次のような取り組みを行っていると言った。

M-4：私たちはガイド付きツアーなしでも、家族連れに楽しんで欲しいと思っています。そういうわけで、私たちは（館内の）紙の地図を用意し、彼らのためにいくつかのアイデアを提供します。

ガイド付きツアーのような特定のプログラムに参加せずとも、来館者たちが自分たちのペースでミュージアムの空間を楽しめるように、現代美術館キアズマではECがいくつかの作品をピックアップし、その場所が書き込まれた地図を館内で配布していた。

ここまで、3つのコメントを取り上げてミュージアムにおける「(来館者の) 楽しさ」から派生した「知っていることをいかに活用したか」というミュージアムでの学びの本質や、それをサポートするECの位置づけについて詳述した。3つのコメントに共通する点は、「ミュージアムでの学び」に関して、子どもたちを含む来館者の自主性や主体性を第一に尊重し、ECが学習を押し付ける場所ではない、という認識であった。

#### 4.4.2. ミュージアムの社会的意義と「居心地のよさ」

次に、具体的に「楽しさ」という表現ではなかったものの、ミュージアムを利用する際に人びとにどんな気持ちで訪れて欲しいか、というECの来館者を迎える際の態度について語ったコメントを2件取り上げる。先述の「楽しさ」を、「来館者自身の発見に基づく動的な行為」とすると、こちらは「来館者が館内でどれだけリラックスして過ごすか」という「静的なサポート」として位置づけられる。

来館者に働きかけて積極的に介入するというのではなく、来館者が安心感や居心地のよさを感じられるように気をつけている点について、数名のECが口にした。ここではその中から2名のコメントをピックアップして取り上げる。

はじめに、シネブリュコフ美術館のレーナのコメントを紹介する。

L-3：ミュージアムが子どもたちにとって重要な理由は、美的感覚を養うと同時に、自分の意見を言う権利を与え、人との対話を学ぶことができるからだと思います。特にフィンランドでは、孤独は非常に深刻な問題なので、ミュージアムへ行けばいつも他人に会うことができ、スタッフはみなフレンドリーであると来館者に感じてもらうことが大切です。ミュージアムの親和的な態度によって、来館者は訪問の度に「自分は歓迎されている」と感じることができると思います。

レーナは、年間の自殺者数の例を挙げながら、ミュージアムが「他人と会い、対話できる場」として社会的機能を担っていると語った。実際に、フィンランドは1990年に自殺死亡率30.0%と世界で最も高い水準を記録しており、この事態を重く見た政府は自殺予防プロジェクトを国家レベルで立ち上げ、社会政策として取り組みを行い10年かけて自殺

数を減少させた<sup>45</sup>。現在では日本と同程度の自殺死亡率であるものの、依然として近隣のノルウェーやスウェーデンに比べて高い水準となっている<sup>46</sup>。もちろん、「自殺」の原因が全て「孤独」に起因するわけではないが、レーナは「孤独」が社会問題になっているという意識を持ったうえで、「ミュージアムではどのようなサポートができるか」という認識をECとして抱いていた。その上で、ミュージアムが「親和的な態度」をもって来館者を歓迎し、「スタッフはみなフレンドリーである」と来館者に感じてもらうことが、ミュージアムの社会的機能を果たすうえで大切である、と話した。

このように、ミュージアムでの教育部門を担うECが、具体的な教育の内容以外の面、すなわちミュージアムのスタッフが来館者にどのように接し、ミュージアムを安心できる場所として来館者に認識してもらうか、について語っている点が特徴的であった。同様のコメントは、ヘルシンキ市立博物館のアンナにも見られた。

コメントの内容に触れる前に、ヘルシンキ市立博物館の立地について言及しておく。市街地の中心部に立地し、建物のはす向かいにはヘルシンキのランドマークである「ヘルシンキ大聖堂」と「元老院広場」がある。また、ヘルシンキ市博物館は港にも近く、数分歩けば市場でにぎわう「マーケット広場」に到着するなど、有名な観光地に囲まれた場所に位置している。このような場所に立地していることを踏まえて、アンナは来館者に望む利用方法について次のようにコメントした。

A-4：私たちは、このような非常に素晴らしい場所に立地しています。ここはヘルシンキの有名な観光地の「元老院広場」と「市場」の間に位置していますので、ここがリビングルームのような場所になってもいいのではないかと考えました。

人々はここに来て、ここに座って仕事をすることができます。ここでスペースを借りて、一つの展覧会だけを見て、他の展覧会を見て、他のものを見て、というようなことができます。

私は、ミュージアムの床の上でピクニックをしている家族を見ると、とても幸せです。例えば、そこに小さな子供たちが床に座って、いくつかの果物か何かを食べています。お年寄りがこの椅子に座っていて、小さな若い大人がラップトップを使って作業している。ここは本当にさまざまな世代のための場所であり、それは同時に面白いことができる場所を持っているということです。面白いことをやるのはそう簡単ではありませんが、私たちは、ここで多くの方に来ていただけるような場所を作ることができていると思います。

アンナは、周囲の観光地へ立ち寄る旅行者や市民にとって、ヘルシンキ市立博物館が「リビングルームのような場所になってもいいのではないか」と話した。具体的には「(エントランスホールで) 座って仕事もできますし、ここに席を取ってから館内の複数

の展示を見に行ったり、近隣の観光地に足を延ばしたりすることもできます」と、館内利用や周辺施設利用の拠点として、エントランスホールを活用してもらいたい、と語った。

また、「私は、ミュージアムの床の上でピクニックをしている家族を見ると、とても幸せです」とアンナがコメントしているように、必ずしも「歴史を学ぶこと」を目的として来館していない人びとの存在が、ミュージアムにとってポジティブなものであると意味づけた。

このようにミュージアムの機能をゆるやかに捉えている背景には、アンナの考えるミュージアムの社会的機能として「様々な世代のための場所」「面白いことができる場所」という認識があった。

「面白いことをやるのはそう簡単ではないが、私たちは、多くの方に来てもらうような場所を作ることができていると思う」という彼女の発言を体現するように、実際にヘルシンキ市立博物館のエントランスホールにはカラフルで多種多様な椅子、ソファが用意されており、子どもからお年寄りまで幅広く利用できる場所となっていた（図 4-11,4-12）。



図 4-11, 4-12 ヘルシンキ市立博物館のエントランスホールの様子

(2018 年訪問時に筆者撮影)

## 5. フィンランドのミュージアムにおける心理的安全性

ここまで、インタビュー結果から抽出された4つの特徴について、各館のECの発言より詳しく分析してきた。アクセシビリティの向上については、バリアフリーなどの来館者への物理的な配慮だけでなく、子どもたちや親子がまたミュージアムへ来たいと思えるような作品との出会いを推奨するためのアプリケーションの提供が実施されていた。

子どもの来館奨励については、子どもの創造性や想像力の可能性を最大限に尊重するための演出やスタッフの対応について心を砕いていた。具体的には、子どもへの配慮の面において「年齢が幼いから」という理由で子どもの考えや主体性を軽んじることなく、一個人として興味やニーズを尊重し、子どもたち一人ひとりのミュージアム経験を充実させる目的で様々な取り組みが行われていた。

ミュージアムの学校支援のあり方については、各館それぞれアプローチは異なるものの、いずれのミュージアムも積極的に学校側にはたらきかけて教育現場に入り込んでいく姿勢が共通点として見出された。また、どの EC も学校によるミュージアム利用を促進すべく、様々な手法で美術教員のみならず幅広い教員を対象にミュージアムでの学びをアピールしていた。

ミュージアムでの「楽しさ」の重視については、EC たちのミュージアム観や教育観と併せて語られることが多かった。インタビューに応じた EC たちは「ミュージアムでの学び」に関して、子どもたちを含む来館者の自主性や主体性を第一に尊重しており、EC が学習を押し付ける場所ではない、という認識を共通して抱いていることが明らかになった。

これらに通底している点は、EC たちがミュージアムを学びの場として解放するためのプロフェSSIONALであり、できるだけ親しみやすい存在として学校を含む社会にミュージアムを開いていこうとしている点である。その対象は、乳幼児から高齢者まで、あらゆる人びとを想定している。とりわけ、4.2.2 で扱った「居心地のよさ」については、年齢問わずミュージアムが来館者を迎える際の態度として注目すべき点であり、包括的なアクセシビリティの向上にも有効であると考えられる。

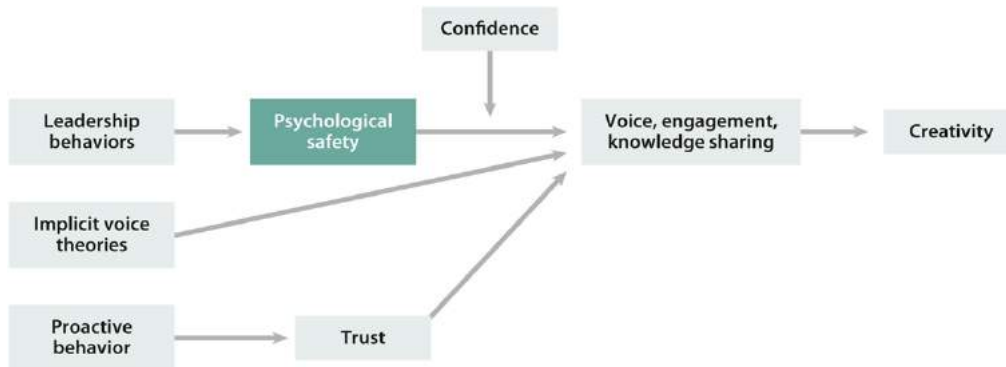
レーナはミュージアムスタッフの態度、アンナはミュージアムの空間デザインについて具体例を述べており、その対象は異なるものの、「来館者にとって居心地の良い場所を実現する」というコメントの主旨についてはほぼ共通していた。

このような、来館者が安心して滞在できる環境は、心理的安全性に配慮した公共空間であると言える。

心理的安全性 (Psychological Safety) とは、1960 年代にエドガー・シャイン、ウォレン・ベニスら<sup>47</sup>によって打ち出された組織を対象にしたラボラトリー・トレーニング

(Laboratory Training) のメソッドから打ち立てられた概念<sup>48</sup>で、90 年代にハーバード大学ビジネス・スクール教授のエイミー・エドモンドソンが企業向けに「チームの心理的安全性」を打ち立てた<sup>49</sup>。

エドモンドソンの研究は企業組織のマネジメントの分野で主に用いられ、Google が 2012 年に立ち上げたプロジェクト・アリストテレス<sup>50</sup>内で「効果的なチームとは、どのようなチームか」を調査・分析した結果、「心理的安全性を高めると、チームのパフォーマンスと創造性が向上する」<sup>51</sup>と結論づけたことから、ビジネス分野を中心に世界中へ広まった (図 4-13)。



Edmondson AC, Lei Z. 2014. Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav. 1:23–43

図 4-13 エドモンソンによる心理的安全性のモデル

(Edmondson, A. and Lei, Z. (2014) Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct より転載)

石井（2020）によれば、心理的安全性とはチームの中で対人関係におけるリスクをとっても大丈夫だ、というチームメンバーに共有される信念のことであり、この場合の「対人関係におけるリスク」とは、発言によって「無知・無能・邪魔・ネガティブ」だと認識されるリスクのことを指す。

厳密には、心理的安全性は「チーム」という共通の目的・目標を持った複数人の集まりを対象として確立された概念であり、これまで取り上げてきたミュージアムにおける学習単位の「グループ」とは異なる。これについて、石井は「グループの課題は人間関係や、いかにして心理的安全性をもたらしすることができるか」であり、「チームの課題は、いかにチーム内の協働を促進するか、その仕組み・制度の構築」である、と「グループ」と「チーム」の違いを明示した<sup>52</sup>。

このように、「心理的安全性」という概念自体は、ビジネスの場におけるチームを対象としてこれまで研究されてきたものであるが、本節でのインタビュー分析の結果から、多くのミュージアムが来館者の心理的安全性について配慮している事実が明らかになった。

例えば、「スタッフはみなフレンドリーであると来館者に感じてもらうことが大切です」というシネブリュコフ美術館のレーナのコメントや、「リビングルームのような場所」というコンセプトを掲げたヘルシンキ市立博物館のアンナのコメントからは、来館者のどのような来館目的も否定せず、オープンに受け入れるミュージアムの姿勢を伺うことができる。

このように、ミュージアムの来館者たちにビジネスの世界におけるチームの概念やモデルを適用することはやや唐突ではあるものの、フィンランドのミュージアムのインタビュー結果からは EC たちが来館者の「心理的安全性」を尊重し、ミュージアムのデザインや



来館者との接し方を意識している姿勢が見出された。図 4-13 を原型に、本考察の結果から作成したミュージアムにおける心理的安全性の実現モデルが図 4-14 である。

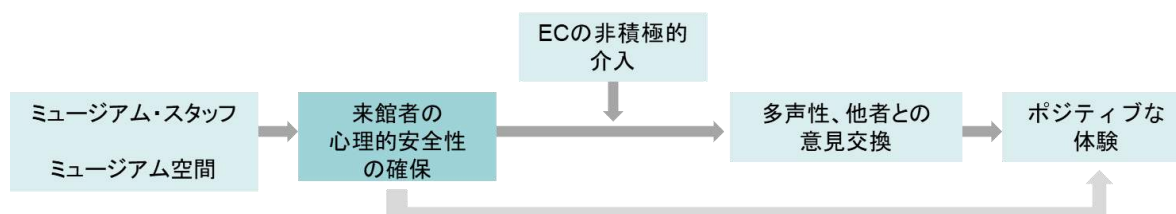


図 4-14 ミュージアムにおける心理的安全性のモデル

残念ながら、心理的安全性が確保されたことによってどのようにミュージアムでの学びが変化したか、という具体的なデータはここでは提示できないが、「来館者が秘めている能動性」を引き出すための要素として、ミュージアムの学習を研究する分野においても今後「心理的安全性」に着目する必要があると考えられる。

#### まとめ

ここまで、フィンランドのミュージアムの EC へのインタビューデータより、ミュージアムの空間と実践、およびスタッフの認識について分析してきた。冒頭で述べた通り、本章の目的は、同国のミュージアムの実践例からあらゆる人びとのミュージアムへのアクセシビリティを実現するために考慮すべきポイントを明らかにすることであり、以下インタビュー結果から抽出された 4 つの特徴を振り返る。

ミュージアムへの「多角的なアクセシビリティ」については、デジタルアーカイブの公開に代表される資料へのアクセシビリティのみならず、来館者の心理的なアクセシビリティにも配慮する姿勢が見られた。今回対象とした 6 つのミュージアムは、歴史、現代美術、古典美術、デザインなど、コレクションのジャンルが異なっており、所蔵資料のデジタルアーカイブ化や館内マップを搭載したアプリケーションの開発など、各館のアプローチの手法は様々であったものの、デジタルデバイスを活用して来館を促す姿勢は共通していた。

また、単に「自宅でもコレクションが閲覧できるアクセシビリティ」という側面だけでなく、来館者への配慮の点においてアプリケーションを設計している、と現代美術館キアズマのミンナは語った。これは、一部の現代美術作品が「子どもに『怖さ』を感じさせる可能性がある」とミュージアムが認識し、該当の展示の位置情報を親にアプリケーション上で知らせる、という取り組みであり、自宅からもコレクションにアクセスできる、という資料へのアクセシビリティだけでなく、子どもたちや子どもを含む家族連れが「またミュージアムを訪れたい」と感じるような作品との出会いを推奨する、という心理的なアクセシビリティの向上にも気を配っている点が確認された。

次に、「子ども（乳幼児）の来館奨励」について、3館のECのコメントを取り上げた。乳児向けのプログラムを定期的実施している現代美術館キアズマのミンナは、決して早期教育のためにプログラムを企画しているわけではなく、「育児休暇を取得して子どもと家の中に閉じこもりがち」な母親を主な対象とした、ミュージアムのアプローチであると語った。また、乳幼児向けに「チルドレンズタウン」を常設展示しているヘルシンキ市立博物館のアンナは、「ミュージアムでの経験を来館者自身の感情と結びつけること」が大切であると語り、それは乳幼児だけでなく大人にも当てはまると語った。

これらのコメントから、他の年代の来場者のミュージアム利用を差し置いて早期のアート体験のために乳幼児をターゲットとしているのではなく、ECが幼いうちからミュージアム空間のなかで感性を刺激することの重要性を認識しており、子どものミュージアム訪問の機会を創出することがECの役割であると自任していることが明らかになった。

また、子どもを対象としたプログラムの責任者を務めるシネブリュコフ美術館のレーナは、「子どものミュージアムの訪問は非常に個人的な経験で、間違いが存在しない経験」であるとし、実際に児童を受け入れるなかで子どもの主体性を重視し、「大人も子どもに対して敬意を払うべき」という自身の理念を体現していた。これらのECのコメントからは、乳児から児童まで子どもを一個人として扱い、その興味やニーズを尊重し、それぞれのミュージアム経験を充実させたい、という共通した認識が伺えた。

3つ目の「学校教育との連携」については、教員が子どもたちを引率してミュージアムを訪問することを目指すための枠組みと、ミュージアムでの学習プログラムで得られた知見をECが学校現場へ赴いて教員や子どもたちに伝える、という2種類の取り組みが行われていた。

前者については、アモスレックス美術館とシネブリュコフ美術館に着目し、美術科教員を対象に企画展の説明会を定期的開催しているアモスレックス美術館と、特定の教科に関わらず学校のカリキュラムを参照しながらミュージアムでの学習プログラムを企画しているシネブリュコフ美術館の実践を引用し、いずれも教員へアプローチを行っている点、最終的に学校単位でのミュージアム訪問の誘致を目的としている点を、共通点として確認した。

後者のECが学校へ出かけて教員や子どもたちを対象にワークショップを行っている取り組みについては、ミュージアムでのプロジェクトで得られた知見を学校現場に共有したいという意図で行われていた。ミュージアムでの学びから学校教育へアドバイスが提供され、さらにまたミュージアムへの学びへとフィードバック、というようにミュージアムと学校現場の学びが循環しており、ECはそのハブとして機能していた。

また、いずれの取り組みにも「ECが積極的に学校教員や教育現場にはたらきかけている点」が共通の特徴として見られた。宇野（2016）が指摘しているように、ECの配置は日本においては様々な阻害要因<sup>53</sup>によって実現が遅れており、2010年の文化庁事業「博物館の教育機能に関する調査研究報告書」によれば、全国657館の博物館のうち教育普及の

担当部署を設けている館は全体の2割程度に過ぎない<sup>54</sup>。財源や学芸員養成の問題など複合的な要因によってECの配置が進まない現状があるものの、今回のフィンランド調査からは学校の教育現場とミュージアムでの学びをつなげるコーディネーターとしてのECの重要性が再確認された。

最後に、4つ目の「楽しさ・居心地のよさの重視」については、前半部分で「ミュージアムでの学びと『楽しさ』」に関するインタビュー結果を分析した。その結果、いずれのECも「ミュージアムで子どもを含む来館者たちが必ず何らかの学びを得なければならない」と認識しているだけでなく、来館者がミュージアム空間を楽しんだ結果の副産物として「学び」を得る、という来館者の自主性に任せるスタンスで、ミュージアムでの学びを捉えている点が明らかになった。アテニウム美術館、現代美術館キアズマにおいては、「楽しい」と来館者が感じることをきっかけに起こる学習者自身の内面の変化に着目し、来館者の自主性や主体性を第一に尊重する姿勢と、ECは学習を押し付けないという認識が見出された。

さらに、居心地のよさについて、シネブリュコフ美術館とヘルシンキ市立博物館のECのコメントから、ミュージアムの重要なミッションのひとつは「来館者にとって居心地の良い場所を実現する」ことであり、学習プログラムやワークショップといった具体的なアクティビティによる学習支援以前に、来館者が好意的にその空間に迎えられていることを感じられるような場所づくりが大切である、という共通認識が伺えた。

これは、エドモンソンの「心理的安全性」と似た構造として考えられ、ミュージアムのマネジメントや教育を研究する分野においても「来館者が秘めている能動性」を引き出すための要素として、今後「心理的安全性」に着目する必要があることが示唆された。

インタビュー結果から抽出された4つの特徴について、各館ごとコレクションの内容や規模に応じてアプローチの仕方は千差万別であったものの、ミュージアムがあらゆる世代の人びとにとって気軽に訪れることのできる場所であるために、ECの役割は単に学習支援に留まらないことが明らかになった。具体的には、デジタルアーカイブやアプリケーションの開発のようなツール面、ミュージアムの空間デザインのような物理的環境のハード面、ECによる「アクティブではない」教育支援や心理的安全性への配慮のようなソフト面など、単なる「学習内容の考案」に収まらない、ECの多様なミュージアム運営へのアプローチの実態が明らかになった。

また、いずれのECにも共通していた認識として、すべての世代にとって気軽に訪れる場所としてミュージアムが認知されて欲しい、という願いがあった。とくに、乳幼児向けのプログラムや展示の企画意図について、幼いという理由でミュージアムを訪問する機会が奪われることがないように、とあらゆる人びとのミュージアムのアクセシビリティを保障する姿勢が提示された。

これは、乳幼児をはじめとする子どもたちが「未来の来館者」としてその主体性を尊重される一方で、成人や高齢者などの来館を軽視しているわけではなく、ミュージアムを訪

れる機会が少しでも多くの人びとに広がるように、というミュージアムの公共施設としての社会機能を強く意識している結果として、読み解くことができる。

もちろん、乳幼児や高齢者のように対象者のターゲットを絞った学習プログラムも実施されているものの、大きな枠組みとして EC がミュージアムの役割として認識していた点は「ハード面においてもソフト面においても、誰も拒まない公共空間であること」という社会全体に開けた場所であることの重要性であり、その実現のために各 EC は「居心地の良いミュージアム」を作り続けていくことをミッションとして捉えていた。そのための手段は、空間デザインや企画展の設計、定期的な学習プログラムの実施など様々であるが、コレクションの違いにとらわれず各ミュージアムが同じ目標点を視野に入れていた事実は、これからの日本のミュージアムのアクセシビリティの実現に向けた有用な示唆である。

---

<sup>1</sup> The Art Testers Campaign Web サイト “INFO” 最終閲覧日 2020/12/5.

<https://www.taidetestaat.fi/info>

<sup>2</sup> 持続可能な開発ソリューションネットワーク(SDSN)「世界幸福度調査 2018 (*World Happiness Report 2018*)」最終閲覧日 2020/12/5. <https://worldhappiness.report/ed/2018/>

<sup>3</sup> 松本真理子(2017)『日本とフィンランドにおける子どものウェルビーイングへの多面的アプローチ—子どもの幸福を考える』、明石書店、p.16.

<sup>4</sup> OECD 編著 (2017a)『図表でみる世界の主要統計 OECD ファクトブック 2015-2016 年度版』明石書店、pp.20-21.

<sup>5</sup> ちなみに、日本の全人口に対する外国人人口の比率は 2000 年 1.3%、2013 年 1.6%であり、フィンランドに比べると緩やかではあるが上昇傾向にある(出典：前掲、OECD2017a)。

<sup>6</sup> 法務省「在留外国人統計」最終閲覧日 2020/12/5.

[http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)

<sup>7</sup> 世界最大の成人の英語能力ランキングである EF EPI 英語能力指数 (2020) によると、フィンランドはテスト参加の 100 カ国中 3 位の英語力であり、「(英語能力が) 非常に高い (Very High Proficiency)」国としてランクインしている。ちなみに、同ランキングにおける日本の順位は 55 位であり、「低い (Low Proficiency)」部類に入っている。(参照：“EF EPI, *EF English Proficiency Index A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills*” 最終閲覧日 2020/12/5 : [https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/\\_/~~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf](https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf))

- 
- <sup>8</sup> NHK 国際部・佐藤真莉子 「『世界一幸せな国』 フィンランドが直面する 『福祉の取り組み』」 (2019年5月29日付、最終閲覧日 2020/12/5)  
<https://www3.nhk.or.jp/news/special/izon/20190529fukushi.html>
- <sup>9</sup> 同上。
- <sup>10</sup> OECD “*Immigrant Students at School*” 最終閲覧日 2020/12/5.  
<http://www.oecd.org/education/immigrant-students-at-school-9789264249509-en.htm>
- <sup>11</sup> OECD 編著、布川あゆみ他監訳(2017b) 『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』 明石書店、p.67.
- <sup>12</sup> Finnish Museum Association, “About us”, 最終閲覧日 2021/06/26.  
<https://www.museoliitto.fi/en.php?k=9064>
- <sup>13</sup> Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert, (2004) *A Guide to European Museum Statistics*, European Group on Museum Statics (EGMUS):Berlin, Germany, p.42.  
以下オンライン版、最終閲覧日 2021/6/26. [https://www.egmus.eu/fileadmin/statistics/Dokumente/A\\_guide\\_to-European\\_Museum\\_Statistics.pdf](https://www.egmus.eu/fileadmin/statistics/Dokumente/A_guide_to-European_Museum_Statistics.pdf)
- <sup>14</sup> Finland Ministry of Education And Culture Website, “*Museum and cultural heritage*”, 最終閲覧日 2021/6/26. <https://minedu.fi/en/state-subsidies-to-museums>
- <sup>15</sup> 前掲、Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004, pp.42-46.
- <sup>16</sup> フィンランドにおけるミュージアムの目的について、上記 “*A Guide to European Museum Statistics*” 報告では以下のように記載されている。  
(出典：Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004、p.42.)  
“The purpose of the work of museums is to maintain and increase the awareness of citizens of their culture, history and environment. Museums shall carry out and promote research, education activities and information in their respective fields by storing, preserving and displaying objects and other materials pertaining to man and his environment.”
- <sup>17</sup> 前掲、Monika Hagedorn-Saupe and Axel Ermert 2004、p.45.
- <sup>18</sup> Finland Ministry of Education and Culture Website, “*Museum of Opportunities - The Museum Policy Programme 2030 of the Ministry of Education and Culture-*”, 最終閲覧日 2021/6/26.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160820/OKM13\\_2018.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160820/OKM13_2018.pdf)
- <sup>19</sup> Finland Ministry of Education and Culture Website, “*Museum policy programme*”, 最終閲覧日 2021/6/26. <https://minedu.fi/en/museum-policy>
- <sup>20</sup> Finnish National Agency for Education,(2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, Finnish National Agency for Education : Helsinki, Finland , p p.58-59、原文は以下  
“Education supports the pupils in building their personal cultural identity and their growth into active actors in their own culture and community while promoting

---

their interest in other cultures. It reinforces creativity and respect for cultural diversity and promotes interaction within and between cultures, thus laying a foundation for culturally sustainable development.”

- <sup>21</sup> 前掲、Finnish National Agency for Education2016、pp.66-67、原文は以下  
“The cultural task of basic education is to promote versatile cultural competence and appreciation of the cultural heritage, and to support pupils in building their own cultural identity and cultural capital. It promotes understanding of cultural diversity and helps the pupils to perceive cultures as a progression of the past, the present and the future where everyone can have agency.”
- <sup>22</sup> Ministry of Social Affairs and Health, Finland,(2007). “*Child Welfare Act*” (no.417) , 最終閲覧日 2021/6/26.  
[https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2007/en20070417\\_20131292.pdf](https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2007/en20070417_20131292.pdf)
- <sup>23</sup> 前掲、松本真理子 2017、pp.227-235.
- <sup>24</sup> 厚生労働省 Web サイト「児童の権利に関する条約」、最終閲覧日 2021/06/26. <https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv-soudanjo-kai-betten.html>
- <sup>25</sup> 2010 年に外務省およびユニセフ東京事務所の共催で「児童の権利条約に関するシンポジウム～今後の課題」が開催され、その中のセッション「児童の権利の尊重・促進」のなかで OECD 調査における日本の子どもの「幸福感の低さ」が問題視され、一場順子弁護士によって『子どもの最善の利益』の視点に立つ予算配分をし、子どもの権利に関して総合的で統一された施策を行うことのできる横断的な政策調整機関を新設するべきである」という提言がなされた。  
(参照：外務省 Web サイト「児童の権利条約に関するシンポジウム-今後の課題」、最終閲覧日 2021/6.26.[https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/1003\\_gai.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/1003_gai.html))
- <sup>26</sup> The Art Testers Campaign Web サイト、最終閲覧日 2020/12/5.  
<https://www.taidetestaajat.fi/?artType=overall>
- <sup>27</sup> 原文は以下（参照：The Art Testers Campaign, “*ART TESTERS ON THE MOVE*”, 最終閲覧日 2020/12/5、<https://www.taidetestaajat.fi/info>)  
ART TESTERS ON THE MOVE  
The Art Testers Campaign is the largest cultural initiative directed at young people in Finnish history. The scale of the campaign is very unique also globally. Teachers included, it has reached about 65.000 individuals per year. During the 2017–2020 academic years, every eighth-grader, three age groups in total, were offered two pre-arranged visits to performances and exhibitions. One visit took place in their own region and the other in the Helsinki area – and for those living in the capital region, a trip elsewhere was arranged. All travel expenses and entrance fees were covered by the campaign.

---

Finnish Cultural Foundation initiated the campaign as part of Finland's centennial anniversary celebrations in 2017. The Swedish Cultural Foundation in Finland participates in the funding, and The Association of Finnish Children's Cultural Centers is responsible for the campaign's practical implementation by providing expert advice, arranging travel, and managing the collaboration between the schools and art institutions.

- <sup>28</sup> 日本において博物館教育（博学連携）が進展しない理由の一つとして、宇野は欧米との教育制度の違いを挙げ、次のように指摘している。「教員は学校の行事、課外活動、保護者対応などさまざまな業務を行わなければならない、多忙化している。交通手段の確保や事故がおこったときの責任の所在のあり方など、博学連携活動を展開するうえでの課題も多い」（宇野 2016）。このように、ミュージアムでどのようなプログラムが実施されるかという以前に、「交通手段の確保」等の学校からミュージアムへの物理的なアクセスについての課題も、わが国で博学連携が進まない理由の一つとして指摘されている。（  
（参照：柿崎博孝・宇野慶（2016）『博物館教育』玉川大学出版部、p.56.）
- <sup>29</sup> The Art Testers Campaign Web サイト “Journeys”参照、最終閲覧日 2020/12/14)
- <sup>30</sup> Google Map より、ロヴァニエミとヘルシンキの距離を約 800 kmとして計算。
- <sup>31</sup> 本論では、ミュージアムで学習プログラムを企画する役職として、Educational Curator と Curator of Education を併せてエデュケーショナル・キュレーターと呼称する。
- <sup>32</sup> 守井典子(2000)「第 6 章 博物館教育の方法」小原巖編『博物館学シリーズ 3 博物館展示・教育論』樹村房、p.120.
- <sup>33</sup> 宇野（2016）は、ミュージアム・エデュケーターの役割として（1）資料と利用者をつなぐコーディネーター、（2）学芸員と利用者をつなぐコーディネーター、（3）学校と博物館をつなぐコーディネーター、（4）コミュニティグループと利用者をつなぐコーディネーター、（5）外部の研究者やアーティストと利用者をつなぐコーディネーター、（6）教師としての役割、の 6 つを挙げた。（前掲、柿崎・宇野 2016、pp.52-54.）
- <sup>34</sup> 収録にあたっては、本人に同意の上 IC レコーダーを使用してインタビュー内容を録音し、データ収集を行った。
- <sup>35</sup> 佐藤郁哉（2008）『QDA ソフトを活用する実践 質的データ分析入門』新曜社。
- <sup>36</sup> 2017 年に行われていた企画展「ARS17」の展示には「arsguide.fi」というモバイル用のガイドが用意されていた（現在は入手不可）。

---

<sup>37</sup> OECD による『保育の質向上白書』によると、フィンランドでは初産を迎える親たちに向けた多業種の専門家による出産前教育を、ピアグループ活動を取り入れながら行っており、その目標は「これから親になる人たちに対して、妊娠中および生後1年間のケアと育児をサポートすること」である。このように、親になる人たちの出産前後を医療や福祉の分野に限らず、社会的にサポートしていこう、という姿勢がフィンランドの特徴である。(参照：OECD(2019)『OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス』明石書店、p.279.)

一方で、日本の状況を見てみると、厚生労働省が2020年にまとめた「産前・産後サポート事業ガイドライン 産後ケア事業ガイドライン」によると、その対象者は「①妊娠・出産・育児に不安を抱えており、身近に相談できる者がいない者、②多胎、若年妊婦、障害児または病児を抱える者、③地域の保健・医療・福祉・教育機関等の情報から支援が必要と認める者」という条件をもとに市町村の担当者が決定する、と明記されている。

このように、「これから親になる人たち」全員を対象としているフィンランドに対し、あくまで行政が基準で「産前・産後サポート」の対象者を決定するシステムになっている日本の状況は大きく異なるものの、ミュージアム分野において、キアズマ現代美術館のような利用者を具体的に想定した学習プログラム設計の取り組みは、今後日本でも求められる視点だと思われる。

<sup>38</sup> 国立民族学博物館 Web サイト「みんぱくとは?」、最終閲覧日 2020/12/14.

<https://www.minpaku.ac.jp/teacher/school/minpack/aboutminpack>

<sup>39</sup> 大阪市立自然史博物館 Web サイト「貸出キット」、最終閲覧日 2020/12/14.

<http://www.mus-nh.city.osaka.jp/edu/d/kasidasi.html#kit>

<sup>40</sup> コクリエーション (Co-creation) については山本 (2020)「対話の場としてのミュージアムーフィンランドのエデュケーション・キュレーターに着目して」に詳しい。

<sup>41</sup> ジョージ・E・ハイン著、鷹野光行訳 (2010)『博物館で学ぶ』同成社、p.214.

<sup>42</sup> 同上。

<sup>43</sup> 国立新美術館の教育普及事業には「作家トークやワークショップにより、アートを楽しみ、アートについて語りあうための場を提供します」という文言があり、来館者がアートを楽しむ場を提供することを目指す姿勢がミュージアムのポリシーとして表明されている。(参照：国立新美術館 Web サイト「美術館のご紹介」、

最終閲覧日 2021/6/26. <https://www.nact.jp/information/introduce/> )

<sup>44</sup> 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 (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、pp.16-19.

<sup>45</sup> 山田真知子(2006)「フィンランドの自殺予防対策―国と自治体の連携の試み」『北方圏生活福祉研究所年報』vol.12、pp.39-46.



- 
- <sup>46</sup> OECD の 2018 年度の各国の自殺死亡率を見ると、日本が 14.9%なのに対してフィンランドは 14.6%でややフィンランドの方が低いものの、ほぼ同程度であると言える。  
(参照：OECD “*Suicide rates*”,最終閲覧日 2020/12/14.  
<https://data.oecd.org/healthstat/suicide-rates.htm> )
- <sup>47</sup> Schein, E. H., &Bennis, W.G(1965). *Personal and organizational change through group methods: the laboratory approach*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- <sup>48</sup> 同上。
- <sup>49</sup> Edmondson, A. (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), pp.350-383.
- <sup>50</sup> Google Web サイト「『効果的なチームとは何か』を知る」最終閲覧日 2021/6/26.  
<https://rework.withgoogle.com/jp/guides/understanding-team-effectiveness/steps/introduction/>
- <sup>51</sup> Edmondson, A. and Lei, Z. (2014) “Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct”, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior vol.1*, pp.23-43. 最終閲覧日 2020/12/16.  
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- <sup>52</sup> 石井遼介(2020)『心理的安全性のつくりかた』日本能率協会マネジメントセンター、pp.31-32.
- <sup>53</sup> 宇野は日本でミュージアム・エデュケーターの配置が進まない理由として (1) スタッフの不足、(2) 財源、(3) 人びとの博物館への関心の低さ、(4) 教育制度の違い、(5) ミュージアム・エデュケーター養成のあり方の 5つの要因を挙げた。  
(参照：前掲、柿崎・宇野 2016、pp.55-57.)
- <sup>54</sup> 前掲、柿崎・宇野 2016、p.52.

## 5章 博物館教育におけるモノに触れることの意義—OBLの独自性

### 本章の位置づけ

ここまで1章から4章にかけてミュージアムへのアクセシビリティに着目して考察を行い、ソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたユニバーサル・ミュージアムの取り組みや、包括的なアクセシビリティの実現に向けて多様な来館者の訪問を促す心理的安全性を考慮したプログラムや施設デザインの重要性が提示された。

では、これらのキーワードを体現し、アクセシビリティの先にある「ミュージアムでの学び」については、これからどのような学習機会の実現が可能であろうか。3章の冒頭でも触れたように、ミュージアムの定義のなかに「教育」がどのように位置づけられるべきかについては現在進行形で活発な議論が交わされている状況にあり、ミュージアムはどのように「教育」を実現していくか、という主題は変革のただなかにある。

つまり、本論の問い「日本のミュージアムは学びの場として社会においてどのような機能を果たしうるか」を考察するためには、アクセシビリティの検討のみでは不十分であり、実際にミュージアムを訪れた先にある学習のあり方についても問い直す必要がある。

そこで、5章から7章ではミュージアムでの「モノによる学び」に焦点を当て、5章ではその学びの特徴と今後の可能性について、6章と7章ではイギリスと日本の事例を対象に分析していく。

本章は、前半のミュージアムへのアクセシビリティに関する議論を踏まえたうえで、実際にアクセスした先のミュージアムではどのような学びが行われているのか、博物館教育におけるモノによって学ぶ行為の意味について、先行研究より各理論の共通点や相違点を明らかにする。具体的には実物教授、ハンズ・オン、オブジェクト・ベースド・ラーニング（OBL）といった博物館教育理論を整理し、ミュージアムにあるモノを用いて学ぶことの意義を問い直すことが、本章の目的である。

### 1. 博物館における学びとは

2章で取り上げた伊藤（1993）は、博物館教育を複線的な学習、学校教育を単線的な学習と論じたうえで、その特徴を次のように述べている。

博物館は、人間の発達段階ではなく、個々の人びとの好奇心（知的探求心）を軸としており、経験主義に基礎をおいている。（中略）博物館の教育方法は、非系統的であり、非集団的であり、なによりも、ひとつの目標への到達度に価値をおかないということを信条としている。

博物館の学習は、そして自己学習能力というものは、学習者がその現場に身をさらし、参加し体験するなかで深まっていくものである。したがって、そうした主体的な参加の機会が可能となる、さまざまな条件を整備することが、博

物館に求められているわけである<sup>1</sup>。

このように、伊藤は博物館教育の方向性として、目的至上主義の克服と「受け身の学習から自己教育力の形成へ」<sup>2</sup>というスローガンを掲げた。また、「ひとつの（教育）目標への到達度に価値をおかない」という点において、「（教育目標への）最短距離を図る」学校教育との違いを提示した。

これは、博物館における教育および学習が、評価の枠組みの外にあることに由来していると考えられる。学校教育における学習指導要領のように、ミュージアムでの学びについて行政による決まった規定は存在しない。それは、各館が自館のコレクションを活用してどのように学びをデザインするかという裁量がミュージアム側に委ねられているということであり、その事実はミュージアムにおける学びの定量的な観測や調査を困難にさせる一方で、あらゆる学びの可能性が潜在していることも示唆している。

伊藤はさらに、学校教育と比較した際の博物館教育の特徴として、以下の4点<sup>3</sup>を挙げた（表5-1）。

表5-1 学校教育と比較した際の博物館教育の4つの特徴

① 実物資料による展示が媒介する学習
学校では、主として教科書などの印刷物や映像を用いて教えるのに対して、博物館は、 <u>実物資料の核となる。実物資料によって構成された展示が媒介するのが博物館の教育である。</u>
② 自立的で、自発的な学習
<u>「学校教育は、発達段階に応じて、目標が設定され、系統性を重視し、集団的形態であるのに対し、博物館教育は、個々の人々の好奇心（知的探求心）を軸とし、非系統的であり、非集団的であるとする」（伊藤、1993、p151-152）。つまり、博物館教育は、学習者の自由で自発的な意思にもとづく社会教育が基礎となる。</u>
③ 探求と省察を重視する学習
学校に限られた期間内に目標の達成を目指すのに対し、博物館は、「 <u>なによりも、ひとつの目標への到達度に価値をおかない</u> 」 <u>ということを信条としている</u> 」（伊藤、1993、p152）。博物館は、そこに至る探求の方法と省察の場を提供する。
④ コミュニケーションによる学習
学校での学習は個人作業が中心であるのに対し、 <u>博物館は多様な人々とのコミュニケーションを通して学ぶ機会を提供する。</u>

（伊藤 1993、『市民のなかの博物館』 pp.78-79, 152-153 より抜粋）

ここに挙げられた4点「実物資料による展示が媒介する学習」「自立的で、自発的な学習」「探求と省察を重視する学習」「コミュニケーションによる学習」は、博物館教育の特徴として1993年に提示されたものであるが、これらは近年の学芸員資格取得のための博物館学科目のテキストとして出版されている書籍においても、大きく内容を変えることなく踏襲されている。

例えば、大堀哲監修の『博物館展示・教育論』（2000）では、上記表5-1①の実物資料による「展示づくり」の目的として、1)モノの観察力を養う、2)比較させる、3)専門家と素人のギャップを埋める、4)新しい発見や芽生えを支援する、という4点が挙げられており、表5-1の②自発的で③省察を重視しながら学ぶ場として、ミュージアムが位置づけられている<sup>4</sup>。

また、栗田秀法編著の『現代博物館学入門』（2019）の「博物館学教育論」では、上記のような特徴に加え「対話型鑑賞法」が取り上げられており、「専門分野の学問体系に通じていない多くの博物館利用者に、個々の展示自体から物語を紡ぎだし、自分なりの意義を見いだせるようなりテラシー、解釈の技法を身につけてもらう」<sup>5</sup>ことが、今後の博物館利用の可能性を広めることにつながる、と指摘している。これは表5-1の④コミュニケーションによる学習の特徴をより具体的に示したものであり、これらの例より、伊藤の提示した特徴が現代においても有効であることが示された。

この中でとりわけ重要な点は、来館者の主体性、すなわち学習者自身の知的好奇心に基づく学びを最大限に重視しているという点である。伊藤が提示しているように、博物館教育の特徴は、ミュージアムが設定した教育目標から来館者の興味が別の方向に移ることも認め、一方向ではなくさまざまな分野、トピックに来館者の関心が広がる点であると言える。近年では、大学などの高等教育機関においても従来の学問分野の枠組みにとらわれない学際的で分野横断的な研究が推奨されている<sup>6</sup>が、博物館教育においてもミュージアムが用意した展示物やワークショップなどの学びの仕掛けから来館者自身が興味を発展させることを重視しており、学校教育のように教科の枠や学年の制限なく自由に学習意欲を拡張する学びを目指している。

もちろん、ミュージアムにおいても講座や講義のように、ある程度方向づけられた学習が行われる機会もある。宇野は『博物館教育論』（2016）の中でミュージアムにおける学びを次のように類型化している。

博物館の教育プログラムには、講座や講義のように意図する目標をもった「学習」（目的重視型）もあれば、体験学習やワークショップのように「状況的な学習」（過程重視型）もある。この両者をもって、「特定の経験による比較的永続的な行動の変容」や「経験によって知識やスキルを増やすこと」を目指しているといえる<sup>7</sup>。

ここで宇野が指摘している「目的重視型」は、伊藤が述べた学校教育モデルと同様に、教える側（ここではミュージアムスタッフ）が来館者の学習の目標を設定し、そこに到達するためにさまざまな取り組みを行うことを指す。一方で、「過程重視型」は、インフォーマル学習<sup>8</sup>と同様に意図的でありつつ学習者自身の自主性を重視し、ミュージアム側は来館者自身が学ぶプロセスを体験できるように、展示空間やワークショップルームなどにさまざまな仕掛けを用意することを指す。後者は、ミュージアムが学習のきっかけを与えるという意味においては教育に対して意図的であるものの、その仕掛けに来館者がどのように反応してどんな学習成果が生まれるかについては来館者の主体性に任せており、ノンフォーマル学習<sup>9</sup>であるともいえる。

このように、ミュージアムにおける学びのスタイルは多種多様であることが示された。本章では、学校教育と差別化を図るために、ミュージアムにおける過程重視型のプログラムに対象をしぼり、それが来館者の主体的な学びとして成立するための条件を、実証的に明らかにしていく。

## 2. モノから学ぶという行為について—古典からの示唆

ここまでたびたび論じてきた通り、博物館教育の特徴は実物資料によって学ぶ点である。学校教育では教科書（テキスト）を用いるため、教材として使用するメディアが異なるという点から博物館教育を特徴づけることは多い。では、実際に教育学において、モノから学ぶという行為はどのように位置づけられてきたのだろうか。

それを探るために、フンボルト大学の教育学者であるミヒャエル・パーモンティエがルソーを引用して「陶冶過程」における「モノの後退」について述べた以下の言説を引用する。

「言葉 verba」に対して「モノ res」がないがしろにされているという嘆きは、教育学において長い伝統を持っています。少なくとも一七世紀コメニウスにおいてそれは始まっており、それ以来、途切れた試しはありません。とりわけ教育改革者たちは、授業での「常套句の繰り返し」や「経験の貧困」をいつも嘆いてきましたし、知覚できるモノと直接向き合うことを強く促してきました。ルソーは、それどころか、書物を「子ども時代の災い」とみなしました。エミールの知性教育は、活動による直観でなされたほうがよく、読書によってでもなく、図版や複製品によってでもだめなものでした。

「私はエミールに自然以外の教師を求めないし、現実の対象以外のモデルを求めません。私は、エミールがオリジナルなものを眼にすることを欲し、オリジナルが描かれた紙を眼にすることは欲しません。エミールは実物の家を見ながら家を、実物の木を見ながら木を、人間を見ながら人間を描くべきなのです。それは、エミールがすべてをその現象形態に従い正しく観察することを習

熟するためであり、間違った慣習にすぎない複製を本物とみなすようにならないためである」（ルソー：1963）

テキストや図版といった後から秩序づけられたもののために、陶冶過程において現実のモノが後退していくという傾向は、教育者によって何世紀にもわたって記録され、（中略）この傾向は、今日、まさに劇的なかたちをとって現われてきているように思われます<sup>10</sup>。

古典資料からの引用ではあるが、ルソーの「自然以外の教師を求めないし、現実の対象以外のモデルを求めません」という言葉には実物資料を用いた教育の本質が現れている。パーモンティエが言及しているように、その思想的源泉は、17世紀のコメニウスが行った「世界図絵」の発行による教育の場における視覚資料の持ち込みに見られる。

当時はまだ学習の対象そのものが教室に持ち込まれることはなかったものの、文字による知識の伝達だけでなく、イラストを用いて子どもの好奇心を刺激しながら教授する方法は、その後の教育に大きな影響を与えた。

その代表的な例として、ペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）が挙げられる。ペスタロッチは『メトーデの精神と心情』という著作のなかで、直観こそ教育の源であると考え、人は直観を用いて自然の事物をじっくり観察することで成長すると主張した。

（コメニウスは）教育にとって重要なことは、まず対象を捉えて、言葉に結びつけることだと論じた。『メトーデの精神と心情』をはじめとする教育思想を実践するうえでは、学習者の感覚の喚起や知的理解を促す教材として実物（博物館教育的に言うならば「資料」）が使われる。ペスタロッチ自身、ブルクドルフ学園の教育実践では、実物を用いた教育活動を行っている<sup>11</sup>。

ペスタロッチの教育思想は学校のようなフォーマル教育の場を想定しているものの、「対象を捉えて言葉に結びつけ」て「学習者の感覚の喚起や知的理解を促す」という点において、今日の博物館教育におけるハンズ・オンにも通じる考え方である。ハンズ・オンについては後述するが、ペスタロッチが実践した「メトーデ」<sup>12</sup>は直観教授の教育方法であり、文字ではなく絵や実物を子どもたちに提示することで、感覚を通じて知識を教授するやり方である。また、宇野が指摘しているように、18世紀にスイスのブルクドルフ学園およびイヴェルドン学園で行われた教育実践に基づいて、ペスタロッチは「（メトーデは）もともと人間の本性のうちに横たわっていたものであり、それ自体の力によって発展してきたものである」<sup>13</sup>とした。

ペスタロッチがメトーデを用いて展開した「知的陶冶と技術的陶冶も、ひとしく道徳的陶冶の目的と手段とに隷属させられる」<sup>14</sup>という陶冶の議論についてはここでは割愛するが、学習者が教育者から一方的に知識を注入される教育方法に対して、ペスタロッチは子ども

を含む人間に本来備わっている知的好奇心を源泉とした学習方法、現代的な言葉で言えば、学習者の主体性を重視した感覚的な学びの重要性を説いた。

このように、「実物から学ぶ」という教育思想について、17世紀以降にヨーロッパを中心とした教育学者たちによって学校に代表される公的な教育の場において多くの実践が重ねられた。

### 3. モノから学ぶ行為の偶発性

インターネットであらゆることが検索可能な現代においては特に、人びとは実物から学ぶ学習機会を失いつつあるため、ミュージアムが提供する教育は非常に重要になってきている。また、来館者自身も、ミュージアムに「学び」を求める傾向にあることが近年の調査で明らかになっている<sup>15</sup>。

現代における実物による学習機会の減少について、大高(2012)は次のように指摘している。

ITの進展による豊富な間接的経験の機会に恵まれる一方、多忙でモノを鑑賞するという直接的な経験の機会が乏しい人々に、博物館の展示が鑑賞経験の機会そのものを提供するということである。鑑賞の積み重ねにより、鑑賞者の想像力や価値基準、知的判断力が自ずと醸成されていく<sup>16</sup>。

また、先の博物館教育と学校教育の相違点の表 5-1 ②で挙げた「学習者の自由で自発的な意思にもとづく」教育や、④のコミュニケーションによる学習という博物館教育の捉え方は、非意図的な学習という言葉でも説明できる。

非意図的な学習は、学校教育でいうと教師(教授する側)が意図していなかった場面において生徒(学習者)が学びを得ることであり、博物館教育においては学校教育よりも非意図的な学習の場面が生まれやすい。それは、以下の引用中에서도指摘されている。

(博物館が用意した)意図的な学習の機会できえ、実は、非意図的な学習の豊富な機会を含みこんでいる。非意図的な学習の意義は見過ごされがちであるが、人が一人前になるまでに身につけなければならない言語、習慣、態度などを含めた全体を考えてみると、非意図的な学習に負うところが少なくない(東, 1983, p.77)。博物館教育は、学校教育に比べ利用者の生活により近く、生涯に渡ることから、学校における学習よりも遥かに多くの非意図的な学習を含んでいる可能性がある<sup>17</sup>。

この非意図的な学習の機会が博物館教育において生まれやすい理由としては、逆説的ではあるが前出の②学習者の自発的な意思にもとづく学びであること、④のコミュニケーシ

ョンによる双方向性の学習である点が挙げられる。体験学習は多くの場合、ボランティアとして展示解説を行う側もそれを聞く側も、自身の意思によってその行為を選択している。つまり、自発的な学びへの参加である。このような知的好奇心のモチベーションを前提として、非意図的な学習の場面は生まれる。

また、コミュニケーションに関しても、観覧者自身がモノ（展示物）を見ることで内省が生まれることももちろん学びの一つではあるが、そのモノに関してさらに第三者とやり取りを行うことで、偶発的な学習機会が促進される。なぜなら、自身の内にある経験や知識をもとにモノとの遭遇に際して感じた発見を他者に言葉で伝えることで、発言者自身のみならずその場にいる他の観覧者や解説者の学びも誘発するからである。すなわち、個人の学びが他者の学びにつながるという非意図的な学習の機会が生まれるのである。

アメリカの博物館教育学者ジョージ・E・ハイン（George E. Hein）は、博物館教育の理論について、知識論と学習論を軸とした4領域を図5-1のように示した。

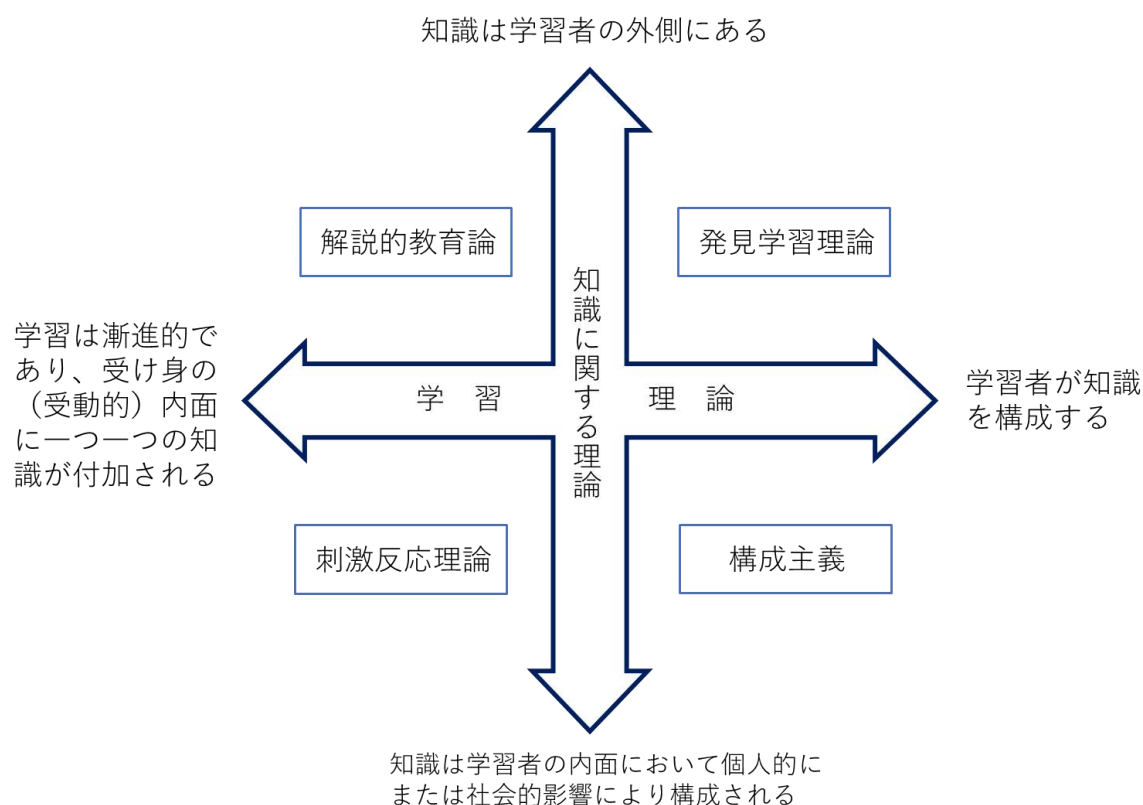


図5-1 ハインによる教育理論モデル

(ジョージ・E・ハイン 2010.『博物館で学ぶ』 p.42 図 2-4 より転載)



4つのそれぞれの領域を規定する条件として、「知識」に関する定義とその知識を学習者がどのように見出すかという点に着目して、図5-1は成り立っている。上下の軸には知識についての定義が配置されており、上方向には「知識は学習者の外側にある」という知識外在論、つまり学習者個人の差異に影響されない固定的なものである立場が置かれている。一方、下方向には「知識は学習者の内面において個人的にまたは社会的影響により構成される」という、知識を構成する主体は学習者本人であるという構成主義の立場が置かれている。

左右の軸には、その知識を学習者がどのように学ぶのかという学習理論が配置されている。

ここまで、ミュージアムにおけるモノに依拠した学習活動の特性を明らかにしてきた。ところで、モノを用いるという博物館教育の形式的な意義については分析してきたものの、実際の学びの場でどのような展示解説が行われているのか、すなわちミュージアム側がどのような情報を提供しているのかという点には触れてこなかった。このミュージアムが提示する情報の内容に関して、駒見（2014）は次のような指摘をしている。

現状の博物館が実施し機能している生涯学習は、多くの場合が知的な情報の発信であり、かつての博物館がおこなっていた知識伝達の機能を凌駕するものとなっていない。人びとは博物館が用意した活動に積極的にかかわることによって、博物館が発する情報を自分たちの身近に引き寄せて学習機会を拡大はしたが、博物館が発する情報は、以前と変わらない知識や技術レベルでしかないものが多いように思われる<sup>18</sup>。

このように、実際のミュージアムの現場では、明治時代に公教育施設として輸入された博物館の提供する情報は、「以前と変わらない知識や技術レベル」のものに留まってしまっている現状も指摘されている。例外的に、世田谷美術館や江戸東京博物館のように博物館のバックヤード（収蔵庫、研究室、トラックヤードなど）を素材とした教育プログラム「バックヤード・ツアー」を企画し、博物館活動を題材として教育プログラムに取り込んでいる意欲的な館もある<sup>19</sup>が、ごく一部にとどまっている。

ここまで、ミュージアムでモノを用いて学ぶことの意義について、その特性を確認してきたが、モノから学ぶという行為に対して、これまでいろいろな語が用いられてきた。次節では、「実物教授」「ハンズ・オン」「オブジェクト・ベースド・ラーニング (OBL)」の3つの用語を教育方法論の観点から分析し、それぞれの相違点について各語を比較しながら明らかにする。

## 4. モノを用いて学ぶことを指すことば—その特徴と差異

### 4.1. 実物教授

2章で扱った棚橋源太郎が唱えた「実物教授」については、既に確認したように理科教育の「オブジェクト・レッスン」にその系譜があり、モノを用いて学ぶこと全般を包括する大きな概念であったと同時に、教育方法の理論化という側面ではやや漠然としたものであった。

これと同様の流れで、モノを用いて教育的配慮に基づいて展示を行うことこそ、実物教授であり博物館教育である、という伊藤（1974）の言説がある。

博物館において、素資料潜在価値を顕在させ、博物館資料として形成するということは、美術品であれ、自然物であれ、それ自身はたんなる形而下の物質（素資料）にすぎないものにたいして、第一にその物質のもつ属性・法則化を明らかにするということであり、第二にそれを人間とむすびつけて、社会的な価値として教育的配慮のもとに完成していくということである。ここに、研究所でもなく、教育機関でもない博物館の独自性があるわけだが、これらの総合化された機能を博物館活動と称し、それをになう主体を博物館専門職員・学芸員というわけである<sup>20</sup>。

これは、1974年に出版された『現代社会教育実践講座 第3巻 現代社会教育実践の創造』のなかの一説であるが、「素資料」すなわちモノを用いることへの重要性を指摘している一方で、それを具体的にどのような「教育的配慮」の下に展示し、公開していくのか、その教育方法の部分については一切触れられていない。

ミュージアムが社会に存在する理念として、実物教授という教育理論がその根幹の一つをなしていたことは上記の引用に示されているが、どのような手段でもって「社会的な価値として（素資料を）教育的配慮のもとに完成していく」という目標に到達するのか、という内容には踏み入っていない。これは、多様化する博物館像への一つの指針として有効ではあるものの、1章で扱ったキャメロンの「フォーラムとしてのミュージアム」と同様に、あくまでミュージアムの運営理念である。

もちろん、実物教授という言葉が博物館教育に限った用語ではない<sup>21</sup>点や、モノによって学ぶことの重要性こそが博物館教育の根底を支えている点については疑う余地はない。しかし、これから取り上げる「ハンズ・オン」や「オブジェクト・ベースド・ラーニング(OBL)」の教育方法理論と比較すると、「ミュージアムが目指すべき教育スタイル」ではあるものの、実際の現場でどのようにモノを提示し、いかにその場の学習を運ぶか、という具体的な議論にまでは立ち入っておらず、実物教授はモノを用いた広範囲の学習を指すものの、その範囲の広さが教育理論としての位置づけを漠然としたものにしてしていると推察された。

## 4.2. ハンズ・オン

次に、「ハンズ・オン」の語義について確認していく。「ハンズ・オン」という言葉の内容を見ていく前に、まず、教育において「(モノに) 触れる」という行為がどのように位置づけられているのか、哲学分野からのアプローチを手がかりにその内容を明らかにする。

哲学者の坂部恵は、日本語の表現に着目して「触覚」の特異性を「ふれるものとふれられるものの相互嵌入」<sup>22</sup>とした。坂部（1983）は、「触れる」以外の五感を表す言葉は、必ず対象を示す目的語を伴い「匂いを嗅ぐ」「音を聞く」「甘さを味わう」と助詞の「を」を伴うのに対し、「触れる」だけは決して「～を触れる」とは言わないと指摘した。これを踏まえて、吉見（2018）は「触覚」を次のように特徴づけている。

「触れる」という言葉は、主体と客体、自己と他者、内部と外部の境界が未分化な状態のまま、絶えず力点が振動し、往還し、反射していく場と切り離し得ないのです<sup>23</sup>。

このように、「触れる」こととは「内部と外部が未分化」なまま往還する行為であり、「触れるもの」と「触れられるもの」という主体と客体の関係性は、常に流動的であると吉見は指摘している。

これと同様の指摘は、他にもなされている。「接触」について、高村（2017）は西洋の芸術家や哲学者を対象とした著作のなかで次のように語っている。

近現代のテクノロジーと科学は人間の感覚をカテゴリーの対象としたり、逆に解体したりしてきたが、ここで検討する芸術家や哲学者は身体的接触の価値を「真の経験」として強調してきた。視覚は主体と客体の物理的距離を必要とするが、接触はその消失を伴う現象であって、結合、絡み合い、親密さといった価値が、身体的、物理的な現実に見れると彼らは考えたのである。触覚についての近現代の言説は、同時期の視覚の変容との関係性において、このように弁証法的に構築されているのである<sup>24</sup>。

このように、生活に占める「視覚」の割合の高まりに応じて、相対的に「触覚」の特異性が際立ち、モノに触れることが「真の経験」と位置づけられるようになった、と高村は指摘した。

以上から、モノに触れることが現代においてより重要視されつつある点と、触覚が「対象との物理的距離の消失」によって「主体と客体の関係性は常に流動的」である点において、他の感覚に比べ特異であることが確認された。では、これをミュージアムでの学びに適用するとどうなるのだろうか。

全日本博物館協会編の『博物館学事典』（2011）によると、ハンズ・オンの語義は以下の

3点<sup>25</sup>に要約できる（表5-2）。

表5-2 「ハンズ・オン (hands-on)」の語義

① もともとは軍事分野、コンピューター教育分野の「実地の、実践的な」の意
従来軍隊やコンピューター教育などの分野で用いられ、「実地の、実践的な」の意味を指す用語。博物館の分野において、「触れるな (Don't touch, hands-off)」という用語とは逆に、 <u>手で触れ五感を使って体験する展示の手法</u> を指す言葉として用いられはじめた。
② 1960年代アメリカの子ども博物館 (Children's Museum) の展示手法として導入
1963年にアメリカのボストン子ども博物館で当時の館長スポック (Michael Spock) が手掛けた展示内で「Please touch」という手法が用いられ、 <u>これ以降博物館の展示手法として導入されていった</u> 。その際に、教育学者デューイ (John Dewey) らの経験主義 (人間の認識や学習は感覚的経験を基本として生活経験との連続性のなかで獲得されていく) を背景として拡大していった。
③ ハンズ・オンの言葉が用いられる際には、その理念・思想・効果をも含む場合もある
ハンズ・オンという用語をめぐっては、「 <u>体験型</u> 」「 <u>参加型</u> 」「 <u>参加体験型</u> 」「 <u>インタラクティブ</u> 」などと同義として、置き換えられることがある。このことから、同語が、使われる文脈のなかでさまざまな内容やレベルに用いられることがわかる。例えば、単に手で触れられる展示手法を指す場合もある場合もあり、触覚のような身体感覚を通した展示によって心理的な動きをとまなうマインズ・オンとの関係性や、学習者の関心・興味の喚起、達成感への結実など、 <u>ハンズ・オンの背景となる理念・思想・効果をも含む用語</u> として用いられる場合もある。

(全日本博物館協会 2011.『博物館学事典』pp.308-309より抜粋)

これら3点のうち重要な点は、「ハンズ・オン」が「展示手法」としてミュージアムにおいて導入されたものの、その動きが拡大するなかで「体験型」「参加型」「参加体験型」「インタラクティブ」など、他の教育手法の用語と同義として置き換えられる事象が発生しているという点である。

このことから、展示室内に「触れることが可能な収蔵品」を設置することから始まった「ハンズ・オン」の語義が、60年代以降世界的に普及していく過程で、理念や思想、その効果をも含むより広義なものへと変容していった事実が明らかになった。

日本においても、90年代に国内のミュージアムでハンズ・オンに関する論考が発表された。大西(1999)は、触覚を伴う体験が見た経験や聞いた経験よりも記憶に留まりやすいことを指摘している。さらに「触れる展示の役割」として、展示の持つ意味(メッセージ)を豊かさ、確かさ、強さを持って来館者に伝えることができる点と、子どもや視覚障がい者など、様々な来館者へわかりやすく展示のメッセージを伝えられる点の、2点を挙げた<sup>26</sup>。

また、岡山（2007）はハンズ・オンのメリットとデメリットについて以下を挙げている<sup>27</sup>（表 5-3）。

表 5-3 ハンズ・オン実施のメリットとデメリット

メリット
① 開かれた博物館としての社会的要請に答えられる
② 情報伝達手段の多様化、「わかりやすさ」「親しみやすさ」の増大
③ 生涯学習社会への対応、自己学習のための動機づけ
④ 楽しみながら学ぶことができる
⑤ 入館者数および観覧料の増加（傾向）
デメリット
① 展示物の負傷、破損、紛失事故とメンテナンス問題
② 新規での予算確保が困難
③ 先端技術導入への投資費用の増大
④ スタッフ・スポンサーの確保の課題
⑤ 導入同類施設間（ミュージアムとレジャー産業）での過密状態による入館者減
⑥ レジャー施設化するミュージアム、ミュージアム化するレジャー施設

（岡山健仁 2007.『博物館モノ（資料）語り－集める・残す・伝える－』p.132 より抜粋）

岡山が挙げた点について、メリットについては大西の指摘と重なる部分がある。つまり、①～④のように、「わかりやすさや親しみやすさの増大によって開かれた博物館として社会的要請に答えられる」という「来館者の属性に左右されない体験」である点と、③・④のような「誰もが楽しみながら学ぶことで、自己学習のための動機づけにつながる」という「効果的な来館者へのアプローチ」の結果として、⑤の来館者増加につながるというものである。

一方、デメリットについては、②～⑤までがミュージアム予算不足や財政難に関わるものであり、ハンズ・オンの取り組みに限ったことであるとは言い難い側面もある。

また、染川（2007）は「ハンズ・オンは、物理的にさわることを意味するだけでなく、その実践を通して考える時間が生まれ、学習者の知的な思いを沸き立たせる、学びを誘発する仕掛けである」<sup>28</sup>と述べ、「ハンズ・オン」の語義が単に物理的にさわることを意味するだけではないことを指摘した。この、「学習者の学びを誘発する仕掛け」という表現は、ハンズ・オンの理念や効果の意味合いも内包しており、学習者に考えるきっかけを提供するために有効であることが述べられている。

ここまで、「ハンズ・オン」に関する研究者によるいくつかの言説を見てきたが、これらに共通する点は、学習者を個人（単体）として捉えている前提があり、学習者が複数人の場合に相互にモノを手に取りながら学びあうという場面は想定されていないということである。

もちろん、学習者の単位については、一般的に個人を基本として考えることに異論はないが、ミュージアムという多様な来館者がいる空間において、「触れることによって学ぶ意義」を個人の学びに限定して議論するよりも、人びとの学び合いにも射程を広げて、「ハンズ・オン」の可能性を検討する必要があるのではないか。

この点について、小笠原は『ハンズ・オン考』（2015）のなかで、その学習の位置づけについて「(学習を) 心理主義的に個人の内的な過程としてとらえるのではなく、協働体への参加プロセスそのものととらえる」<sup>29</sup>と述べ、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウエンガー (Lave, Jean. & Wenger, Etienne, 1991) の「状況への参加としての学習」<sup>30</sup>の理論を支持した。ただし、小笠原の解釈は認識論哲学の立場<sup>31</sup>からの見解であり、「ハンズ・オン」の一般的な認識として定着しているとは言い難い。

このように、「ハンズ・オン」は 60 年代に展示手法から出発して以降、社会的要請に応じて「学習者の学びを誘発する仕掛け」として様々な施設で取り入れられた。また、その過程で単なる「モノに触れる展示手法」に留まらず、その効果や理論を含む教育実践を表すことばとして用いられてきたが、あくまでその教育の対象は個人であり、モノを用いた集団（協働体）への効果の検証については近年一部で指摘されているものの、多くは個人への学習効果・教育効果に関する言及であることが確認された。

次節では、上記の「ハンズ・オン」と先述のハインによる「構成主義」との関係について言及する。

## 5. ハンズ・オンと構成主義

先述のとおり、博物館教育においては、来館者のミュージアム体験への解釈について構成主義がたびたび引き合いに出される。

構成主義は、前出のハインによって提唱された学習者の知識の構築に関する概念で（図 5-1 参照）、学習者の中で知識が構成されるという観点から、知識は個人の経験や体験に依拠して構成され、ミュージアムはあくまでその補助として、あらゆる年代の来館者に展示のメッセージを伝えることが重要である、という立場を取っている。

この考えは、4 章でも言及した 1991 年よりニューヨーク近代美術館（MoMA）で実施されている美術鑑賞プログラム、ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー（Visual Thinking Strategy）にも採用されており<sup>32</sup>、同プログラム内でも来館者の作品の解釈をどのようにファシリテーターが引き出すか、という実践が数多く重ねられてきた。

さらに図 5-1 に示したように、構成主義の考え方は博物館教育において知識のあり方を提示する重要な理念として引き合いに出され、それは「ハンズ・オン」の展示手法とセットで用いられる場合も多い。

一方で、近年国内の研究者からは、知識を構成主義と絶対主義の二元論に分けて考えるハインの定説に対する疑問の声も上がっている。前出の教育学者小笠原喜康は、著書『ハンズ・オン考 博物館教育認識論』（2015）のなかで構成主義について以下のような疑念を呈して

いる。

「構成主義」は、博物館展示の姿勢を市民にむけさせるという意味はあるかもしれない。しかしそれが行き過ぎると、本末転倒になる考え方であるといわざるを得ない。知識の正当性を観覧者に預けてしまっは、博物館が文化を継承し、市民に正しく伝えるという役割を失わせてしまうからである。

もちろん、ある事象をどのように解釈するかは、その解釈者に任せられていることである。場合によっては、そのことで新たな解釈や観点が生まれるかもしれない。しかしそれが、「正当」であるかどうかは、私たちの議論の末に措定されることである。「あたらしい個性的な解釈を生み出すこと」は、尊重されるべきである。だがそれが正当かどうかは、それから先の議論によってである。尊重されること、正当と認められることとは、カテゴリーの違う、土俵の違う話である。これを混同してはならない<sup>33</sup>。

小笠原は、「構成主義」によって、来館者が新たな解釈を生み出すことについては容認の立場を取りつつ、その正当性については上記のように疑問を呈し、「尊重されること、正当と認められることとは、カテゴリーの違う」話であり、来館者の解釈を安易に容認する姿勢を批判した。さらに小笠原は、ハインの構成主義が支持されている背景について言及しながら、来館者によって導き出される知識の「正当性」の問題点を次のように指摘した。

ハイン等の指摘は、これまでの博物館が正に「知識の押しつけ」になっていることへの批判としてなされている。(中略) 彼らの知識観は、ある種の実存主義である。それも、その対象自身がある種不思議な力をもっていて、認識者に直接働きかけることによって、知識が構成されるというものである。

博物館がストーリーを用意して知識を伝達するのではなく、来館者自身が自身の経験に照らして「正当な知識」を構成すると、ハインらの構成主義は主張する。だが、独我論をさけるためには、その正当性がどこからか担保されなくてはならない<sup>34</sup>。

このように、実存主義に依拠した構成主義は、来館者の知識の正当性を誤って担保するものである、と小笠原は指摘している。加えて、構成主義がこれらの批判を受けないためには「a.来館者によって構成される知識の正当性はどこから得られるのか」「b.博物館は、なにかのテーマにそった展示をしてはならないのか」という二つの問いに答える必要がある、と小笠原は主張する<sup>35</sup>。

ここで扱われている「正当性」については、社会的規範としての側面と個人の主観(印象)における側面の2つの観点があり、両者は密接に関わっているものの厳密には異なるもの<sup>36</sup>

である。本論では、「知識の正当性」については問題にせず、ミュージアムでの体験や経験はあくまで来館者の主観によって様々な解釈がなされ得る、というハインに近い立場を取るが、小笠原が指摘していた「ハンズ・オン」を協働体への参加として捉える視点や、これからの博物館や来館者のマインドセットの転換<sup>37</sup>については引き続き注目していきたい。

ここまで、来館者によって知識が導き出される「構成主義」の特徴と、その知識の正当性への批判について提示してきた。構成主義は「解説的教育論のアンチテーゼ」<sup>38</sup>として登場し、その来館者の主観に任せる姿勢を極端に解釈すると「専門知識を必要としない作品提示」として批判を浴びかねない。本論では、栗田（2019）の「自らの力で観察、思考する力を養うと同時に、個々人の知識を随時更新していく機会を設け、知識が参加者の腹に落ち」<sup>39</sup>る、という教育目標に依拠して議論を進めていきたい。

モノに触れることによって得られる体験、ならびに知識の獲得のプロセスについては、まだまだ哲学や発達心理学の分野において議論の余地が残るが、本論では前出のような構成主義の課題も踏まえたうえで、モノを用いた協働による学びのかたちを模索していく。

次節では「オブジェクト・ベースド・ラーニング（object-based learning：以下 OBL）」の特性に焦点を当て、ハンズ・オンとの違いを明らかにしながらその特徴を示す。

## 6. OBL の特徴—先行研究による 4 つの主題と ICOM2019 での議論から

OBL は、欧米を中心に主に大学博物館やチルドレンズミュージアムなどで行われてきた、モノを媒介とした学習手法である。序章で提示したように「学習環境にオブジェクト（Object, 上記の「モノ」と同義）を積極的に組み込む教育方法。博物館学の文脈では、学習者中心の枠組みのなかで博物館のコレクションに積極的に関わることを意味する」ものであり、昨今、大学をはじめとする高等教育機関で再注目されている。

多くの大学において近年、経験学習ならびにアクティブラーニングのような双方向性の教授法が積極的に導入されるようになってきている。その動向は、大学博物館の教育においても顕著であり、モノを媒介としたグループワークなど各国の大学博物館における OBL に関する論考数は、増加の一途を辿っている。

このような博物館の資源を活用した OBL の学術的枠組みについて、棚橋（2021）<sup>40</sup>をはじめとする先行研究よりすでに以下の 4 つの主題が指摘されており<sup>41</sup>、具体的には OBL の「多感覚への関与」、「確立された経験学習の活用」、「構成主義を通じた意味付け」、「学習の文脈の多様性」といったテーマについて掘り下げた議論が継続されている（図 5-2）。



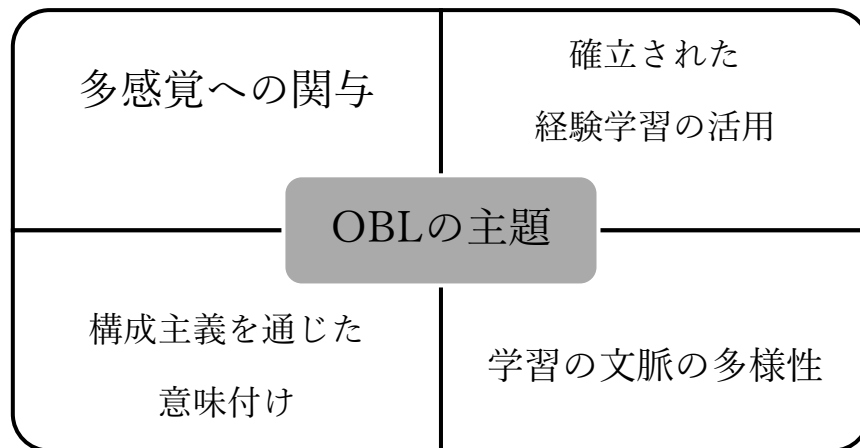


図 5-2 先行研究で指摘されている OBL(オブジェクト介在型学習) 4 つの特徴

まず「多感覚への関与」は、実物資料を扱いながら視覚や触覚、時には嗅覚といった五感を通じて得られる学習経験を意味する。前出の太高も指摘しているように、現代はインターネットから膨大な情報を得られる情報社会である一方で、その情報のほとんどはモニター越しに視覚あるいは聴覚を通して得られるものに偏っており、特に視覚は五感の中で最も酷使されていると言っても過言ではないだろう。インターネットや印刷物に掲載されている情報など、既に誰かが編集した二次情報にアクセスするチャンネルは膨大にあるものの、植物の匂いを嗅いだり作品の手触りを感じたり、直接自らの五感を駆使して「それが自分にとってどのようなものなのか、自分の過去の経験や知識の中にどのように位置づけるのか」といったことを問う機会は、相対的に減少しているのではないか。そのような意味で、OBLによってモノに触れるという経験は、現代人の学びにおいて非常に重要な価値であると言える。

次に、「確立された経験学習の活用」は、博物館教育や教育工学で確立されてきた経験学習のプロセスをミュージアムの現場に適用させることである。このプロセスとは、J・デューイの経験学習論にもとづいてコルブが提唱した4要素、すなわち「具体的な経験」にはじまり、その経験を「省察的に観察」し、その結果を「抽象的に概念化」し、さらに「能動的に実験」を行う過程のことであり<sup>42</sup>、これを繰り返し行うことによって学習者は独自の視点で学びが深められると想定されている。経験学習の理論は教育学のフィールドにおいて過去に盛んに研究されてきたテーマであり、その知見を博物館教育に活かすという意味において OBL がそのハブの役割を担っているとも言える。

「構成主義を通じた意味付け」は、学習者それぞれの動機や知識・経験にもとづく構成的な学びを通じて、独自の意味づけを行うことである。先述のとおり、学習者が既存の知識や経験によってミュージアムの展示物を意味付けし、解釈することを指す構成主義の考え方は、博物館教育の中で長年議論されてきたテーマである<sup>43</sup>。前出のハインは、学習者が構成主義によって展示品を意味づけることの重要性を説いたうえで「構成主義に基づく博物館は、も

のを展示しプログラムを開発する時には意味を構成する上での博物館自身の役割を公的に認める必要がある<sup>44</sup>とし、「最も有意義なのは、展示が表現するのはただ一つの点、つまり博物館がコミュニティに広がるべく大きな努力を払っているという点だ、というコンセプトである<sup>45</sup>と指摘した。

OBLにおける構成主義の実現のためには、来館者にとってミュージアムが「親しみ深い(familiar)」<sup>46</sup>存在になる必要がある、とハインは述べており、ユニバーサル・デザインによる環境整備や館内での協働、すなわち他の来館者やミュージアム・スタッフとの社会的相互作用の機能が、構成主義の成立には不可欠であるとした。これらの点は、3章におけるユニバーサル・ミュージアムに関する検討と重なる部分が多い。

「学習の文脈の多様性」は、学校教育と社会教育またはフォーマル教育とインフォーマル教育といった現代社会におけるあらゆる学びの動機やあり方を許容することである。これは教育のフィールドにおいて分野横断的であると同時に、モノが属する文脈に必ずしも学習の観点が縛られないという意味においても分野横断的である。例えば、生物学のDNAモデルをプロダクトデザインの視点で観察し、色やカタチを触って学ぶ、といった本来的にモノが属している分野ではない他の文脈からの介入も厭わないという意味で、OBLの学習はその教育枠組みのあり方が多層に分野横断的であると言える。

これらは、博物館教育のみならず教育工学や科学教育など多様なフィールドで注目されている。ところで、日本で戦前に棚橋源太郎によって普及された「実物教授」と同様に、「モノを用いて学ぶ」という意味において、OBLは新しい概念ではない。では、わが国の博物館教育において従来実物教授と呼ばれてきたものと現代のOBLの違いは何だろうか。ここで、伝統的な博物館教育の文脈で育成されたOBL（実物教授）と現代の高等教育の文脈で再考されたOBLの差異を確認しておく。

第一に、モノ(Object)の対象範囲の違いである。従来のように「実物の」あるいは「有形の」モノだけをOBLの対象とみなすのではなく、「(デジタル空間上の) 仮想の」あるいは「無形の」モノをも幅広く対象とする点が挙げられる。これまでOBLは、博物館内の資料(有形物)を取り扱うことを前提に実施されてきた。しかし近年のデジタル技術の隆盛により、インターネットを介してモノに簡単にアクセスできるようになった上、付帯情報も手軽に入手できるようになった<sup>47</sup>。世界中のどこからでもオンライン上でデジタル・アーカイブ等にアクセスできるようになり、学術分野のみならず一般利用者も含めて資料活用の幅が格段に広がった。一方で、やはり実物資料の強みは健在である。というのも、撮像した二次元資料のみよりも実物の三次元資料を用いた博物館体験のほうが、より記憶に刻まれることが明らかにされており<sup>48</sup>、画像や動画などモノに付随する情報の活用が活発になると同時に、相対的にモノそのものの価値も改めて見直されつつある<sup>49</sup>。

真正のモノに触れるという五感を通じた体験こそが、博物館における学習(あるいは愉悦)の最も大きな醍醐味として再認識されている<sup>50</sup>。現代の多種多彩な資料のデジタル化が進む過程で、デジタル化が不可能な手触りや重さ、あるいは質感といった「モノそのもの」に付

随する情報に再び価値が見出され、これを契機に OBL があらためて注目されるようになった。

さらに付言すると、モノの対象範囲の拡大により、それに「触れる」という行為についても定義が拡大されたと言える。ハンズ・オンが、文字通り「モノ」に触れることを学びの基礎としているのに対し、OBL もモノが基本となっている学習ではあるものの、モノを用いることに力点を置いており、必ずしも手で触れることを絶対条件としていない。もちろん、「多感覚の関与」が挙げられているように、触覚や嗅覚など手で触れて間近で観察することで視覚以外の感覚を動員して学習することには大きな意義がある。しかし、考古学資料や美術作品など、触ることによって破損の恐れのある資料も多く、そのような意味で「モノを間近で（触れずに）観察する」ことも含む OBL は、あらゆるミュージアムでの学びを広げる可能性を秘めていると言える。

第二に、適応範囲の違い、つまり OBL の概念の適用範囲が博物館外にまで広げられている点が挙げられる<sup>51</sup>。これまで OBL は博物館内をフィールドとして実施されてきたが、研究における融合領域の生成および教育における分野横断型学習の推進により、近年博物館外での活用が見受けられるようになってきた。一例として、大学博物館の自然史系分野や博物館教育学分野での実施だけでなく、医療福祉分野までその適用が広がっており<sup>52</sup>、実際に大学病院での精神療法の一つ（object therapy）として導入・活用されている。このモノを用いた治療が、患者の記憶を呼び覚まし回顧により精神に安寧をもたらすことが明らかにされている。

第三に、コミュニケーションおよび対話の重視が挙げられる。従来のモノを視覚以外の感覚によって捉える「体験学習」では、「資料がもっている多様な情報は、視覚だけでは把握できない」ことから「視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚を使って『みる』という主体的な行為によって具体的・直観的・多面的に把握し理解することが可能となる」<sup>53</sup>と定義されている。このような対象を多角的な視点で観察するという意味で、体験学習と OBL とは同じ方向性にあるものの、決定的に異なる点がある。それは、体験学習が個人に内面化された対象との出会いの場であるのに対して、OBL は学びを個人内で完結させずに必ずグループ内やコミュニケーターとの相互のやり取りの機会を設け、コミュニケーションを重視している点である。

体験学習では「体験とは個人が身をもってある対象に働きかけ、その結果直接的に与えられる意識内容のことである。（中略）体験は非反省的意識という主観的・個人的な色彩が強い。体験は個人と対象が出会う根源的な場ということが出来る」<sup>54</sup>とされており、あくまで来館者個人と展示物との閉ざされた出会いの場として定義されている。一方で、OBL は「学習環境にモノ（オブジェクト）を積極的に組み込む教育方法」であり、そのなかには来館者とモノを関与させるだけでなく、来館者同士も関与させてコミュニケーション能力や交渉能力を伸ばすことにも重点が置かれている。

以下では、最近の OBL で着目されているいくつかの能力について具体的に提示する。

OBL では、観察者同士のコミュニケーションおよびファシリテーターによる観察者の発言の推奨が重視されている。例えば、2019 年秋、第 25 回国際博物館会議 (the International Council of Museums, ICOM) 京都大会内で開かれた第 19 回大学博物館・コレクション国際委員会 (the International Committee for University Museums and Collections, UMAC) 大会では、OBL により視覚判断能力、空間判断能力、記述 (言語) 能力、コミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力を涵養することのできる点がとくに強調された<sup>55</sup>。視覚判断能力、空間判断能力、記述 (言語) 能力などは、伝統的な博物館教育の色合いを帯びた従来の概念である。一方、コミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力は、この大会の場にて新規に提唱されたより包摂的な概念である。

本論で OBL を論じるにあたり、伝統的な博物館教育の環境下で語られてきた実物教授の利点はもちろん、さらなる協働力とも呼ぶべき他者理解や異文化理解等の特徴も加味した教育手法を OBL と規定し、主にコミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力といった包摂的な概念に焦点を当てながらその有用性を検討していく。

## 7. ミュージアムにおける学習のプロセス—対話の可能性

ここまで、ハンズ・オンや OBL の語義の違いを確認しながら、モノを用いたミュージアムにおける学びのあり方について検討してきた。本節では、ミュージアムがどのような学習を提供しうるか、という観点から本章のテーマである OBL の特徴について言及する。

イギリスの博物館教育研究者ティム・コールトン (Tim Caulton) は、マッカーシー (Bernice McCarthy) による学習者の 4 タイプを引用しながら、ミュージアムの学習環境の特徴を次のように論じた。

マッカーシーの 4 MAT システムは学習者を 4 つのタイプに分類しています。①他の人の意見を聞いたり他者と意見を分かち合いながら学ぶ想像的学習タイプ、②順を追って考え抜いて学ぶ分析的学習タイプ、③各種の理論を検証することで学ぶ常識的学習タイプ、④試行錯誤を繰り返しながら学ぶ実験的・動的学習タイプです。(中略) ここで重要なのは (学校教育のような) フォーマルな学習環境では上述したような学習スタイルのすべてに対応できないことです。ところが、インフォーマルな学習環境、つまりインタラクティブ展示が作り出す環境のもとでは異なる学習スタイルそれぞれに対して効果的な学習機会を与えることができると考えられています<sup>56</sup>。(引用中①～④のナンバリングは筆者による)

このように、4 つの学習者のタイプを例示し、学校などのフォーマルな学習環境ではフォローしきれない学習スタイルについても、ミュージアムの環境であれば効果的な学習機会を与えることができる、とコールトンは唱えた。この 4 つのタイプにおいて、ハンズ・オン

は実際に展示物に手を触れる場合が多いことから④の学習スタイルに近いと言える。対して、OBLは④の特徴も持ちつつ、①の想像的学習タイプの「他人と意見を分かち合いながら」という性質も兼ね備えている。この点において、両者は明確に異なる<sup>57</sup>。

さらに、コールトンは、発達心理学者のハワード・ガードナー (Howard Gardner) の7つの知性(言語的知性、論理的・数学的知性、音楽的知性、空間的知性、身体的・運動感覚的知性、人間関係的知性、内面的知性)について例示し、これらの異なる種類の知性は、学校教育では十分に発達せず、ミュージアムの環境によって豊富な資源を使いながら様々な年齢や学習能力に応じて発展する可能性を論じた<sup>58</sup>。

ここで挙げられている7つの知性のうち、ハンズ・オンの場面で取り上げられるのが論理的・数学的知性(物事に共通するパターンを見つけ分類し、相互関係を探求し、秩序立った実験をする能力)や身体的・運動感覚的知性(スポーツや芸術・工芸などにおいて体全体もしくは体の一部を使う能力)であることが多い。一方で、OBLでは、上記の「(展示物に)触れる」行為によって得られる知性に加え、人間関係的知性(他人を理解し、意思伝達ができ、他人とうまくやっていける能力)や内面的知性(自分自身の考えや感情を理解し、人に頼らず、自らの力で行動する能力)という自分自身との対話や他者とのコミュニケーションといった側面においても、その効果が注目されていた。

これまで一部のハンズ・オンにおいてモノを媒介としたグループによる対話を用いた学習機会の提供は行われてきたものの<sup>59</sup>、それはある意味で「モノに触れる学習形態」の選択肢の一つとして「対話」という形式が採用された場合であった。一方で、OBLでは先述のように、コミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力といった包摂的な概念を醸成するための手段として、モノを媒介とした学習を行っており、その基礎にはコミュニケーションや対話あるという点において、ハンズ・オンとの差異を見出すことができる。

また、来館者とモノとの交流を促すという点においては、展示における解説文(キャプション)も同様の機能を果たすと考えられる。ただし、序章で述べたように本論の学びにおいて重視している「対話」は、「単に展示を前にして言葉を交わす行為ではなく、展示空間内で人びとが特定の対象物に対して様々な価値観を持ち寄るコミュニケーション」によって生じる双方向的な枠組みであり、それには来館者による価値観のアウトプットを伴う。つまり、解説文による個人内で完結する内省的なモノと来館者との交流ではなく、ファシリテーションによる人の声や問いかけによって行われる内省とアウトプットとを対にした学びの可能性について考察することが本論のねらいであり、その点においてOBLは非常に親和性の高い教育手法であると言える。

## 8. OBLの意義—対話の場としてのミュージアム

3章で確認された「ユニバーサル・ミュージアム」に向けた各館・大学の取り組みの共通点では、来館者の主体性を活かすという前提のもと「想像力」「創造力」「対話」「協働」という4点が挙げられた。本節では、これらの4点を満たす教育手法としてOBLの有効性に

ついて論述する。

前節で提示されたとおり、OBL の特徴のひとつに対話、すなわち学習が個人の場合よりも複数人で行うことが想定されている点が挙げられる。この際に、ファシリテーターとなるミュージアムのスタッフやボランティアの存在が重要になる。

OBL における「対話」を行うためのファシリテーターのサポートは、積極的な介入ではないものの、その問いかけは来館者の内発的な学習動機を刺激するために非常に重要な役割を果たす。では、「問いかけ」とは、具体的にどのような点に留意して行われるべき行為なのか。ここでは、ミュージアムにおける「問いかけ」の重要性について、京都大学総合博物館の塩瀬の論を引用しながら、検証していく。

京都大学総合博物館准教授の塩瀬（2020）は、大学博物館での展示のなかに、どのように対話のきっかけとして「問い」を仕掛けるかについて、最初に興味を持ってもらうための「つかみ」の重要性を次のように述べている。

そもそも来館者は、研究者が何を研究しているのかも、どうやって研究しているのかも、研究そのものが何なのかも知りません。そこから、間接的な対話を始めなくてはならないのです。いかに最初の問いかけで興味を持ってもらえるか、ワークショップのように場の観察も即興もリアルタイムには何もできないなかで、周到なシミュレーションを繰り返さなければなりません<sup>60</sup>。

これは、大学博物館という研究成果の展示を使命とするある種特殊なミュージアムの例ではあるが、一般のミュージアムであっても、必ずしもその展示の専門分野に精通した、あるいは興味のある来館者ばかりではないことから、このようなケースは大学博物館以外のミュージアムにおいても当てはまると言えるだろう。

また、この場合の「間接的な対話」については、博物館の展示、すなわち「対峙する相手に直接問いかけられない」問いとして、展示物の解説（キャプション）の代わりに「問い」を表示する博物館の事例が扱われており、「(相手と直接対峙しない) 間接的な対話」という意味で用いられている。

さらに塩瀬は、「間接的な対話」を実現するための具体的な問いかけについて、次のようなものであると例示している。

ここでの問いは、来館者に知識や答えを求めるものではなく、関心を惹きつけて展示品に注目してもらう問いかけです。

(中略) 博物館で展示する問いについては、自分のなかにある経験を楽しく探索できたり、展示品そのものを宝探しのようじじっくり見してしまうような問いであれば、問いかけられたこと自体が気持ちよく、まったく異なる表情で問いを囁みしめてもらえます<sup>61</sup>。

このように、対話を実現するための問いかけとは「(来館者に知識や答えを求めるものではなく) 関心を惹きつけて展示品に注目してもらう問いかけ」である。つまり、正解を求めるクローズド・クエスチョンではなく、来館者一人ひとりが展示品に関心を持つようなオープン・クエスチョンである必要がある、と塩瀬は述べている。

また、展示のなかに取り入れる「問い」についても、「問いかけられたこと自体が気持ちよい」ような問い、すなわち来館者自身の過去の経験を楽しみながら探索できるような問いや、じっくり展示品を観察することを促すような問いが有効である、と述べた。

ところで、そもそも「問い」とはなにか。塩瀬は「質問」「発問」「問い」を表5-4のように区別している<sup>62</sup>。

表 5-4 質問と発問との比較整理

	問う側	問われる側	機能
質問	答えを知らない	答えを知っている	情報を引き出すトリガー
発問	答えを知っている	答えを知らない	考えさせるためのトリガー
問い	答えを知らない	答えを知らない	創造的対話を促すトリガー

(安齋・塩瀬 2020. 『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』 p.43 より転載)

表 5-4 では、問う側も問われる側も明確な答えを知らない、極めてフラットな関係性で「問い」に向き合う集団であることが、創造的対話を促すために必要な条件である、とされている。もちろん、ミュージアムにおいては、対象とする展示品について、ある程度「問う側」(スタッフやボランティア)の方があらかじめ持っている情報量が多く、正確である点は否めない。しかし、これらの比較は、「問い」そのものの性質を示しつつ「質問」の特徴についても言及しており、表5-4は、いくつかの「質問(情報を引き出すトリガー)」のなかに「問い(創造的対話を促すトリガー)」を挟み込むことで、効果的に「問い」が機能することを例示している。

このことから、対話を促すためには、「問う側」と「問われる側」がいずれも「答えを知らない」投げかけ、すなわち「問い」を投入することが有効であることがわかった。また、安齋らは、話が深まっていけない様子が見られたら臨機応変に「問いかけ」を行い、対話のプロセスをサポートすることや、揺さぶりを与えることも必要である<sup>63</sup>とし、その場をよく観察し瞬発的に動くスキルがファシリテーターには求められる、とした。

ここまでの安齋らの指摘から、いくつかの「質問」によって来館者から情報を引き出したうえで「問い」を投入し、その後の様子をファシリテーターが注意深く観察することによって「創造的対話」へとつながっていく、という対話が成立するための要点と過程が明らかになった。

このように、近年の博物館教育を含む教育分野において、対話の重要性が認識されるとともに、「どのような問いかけをして、来館者間に対話を提供するか」という議論がなされている。これについては、OBLの研究においても同様に議論されており、そのうちのひとつとしてルイズ・バンス (Louise Bunce) がオックスフォード大学自然史博物館をフィールドに行った「展示物の真贋と鑑賞者の質問内容」の関係に関する研究<sup>64</sup>を取り上げる。

バンスは、ウサギの標本を用いて、来館者がそれを本物と認識するか否かと、本物と認識した場合とそうでない場合には来館者の質問内容がどのように変化するかを調査した。結果は、ウサギを本物と認識した来館者の方が、事実確認の質問 (1語で答えられる質問、クローズド・クエスチョン) よりも説明を求める質問 (典型的な「なぜ」という質問、オープン・クエスチョン) を行う傾向が高いことが示された。

このことから、展示物をどのように認識するかによって来館者の質問内容が変化することが明らかとなった。これを踏まえ、対話の機会を生み出し、また対話をつなげていくためには、ファシリテーターが展示物に関して提供する情報を精査する必要があることがわかった。オープン・クエスチョンが生まれることで、来館者同士の対話が活性化し、問答ではない価値観の提示というミュージアムにおける対話が成立する。

ここまで、OBLにおける対話の可能性とその手法について検討してきた。3章で提示された「想像力」「創造力」「対話」「協働」という来館者の主体性を活かす要素は、訓練されたファシリテーターによる OBL によって実現可能である。OBL の場面でファシリテーターが効果的な問いかけをすることにより、来館者の想像力と創造力を刺激し、来館者たちがリアクションを共有することによって協働が達成される。このように、創造的対話の実現によって、ミュージアムが対話の場として機能する可能性が示唆された。

## まとめ

ミュージアムにおける学びの特性は、来館者の主体性、すなわち学習者自身の知的好奇心に基づく学びを最大限に重視しているという点である。ミュージアムが設定した教育目標から来館者の興味が別の方向に映ることも認め、一方向的ではなくさまざまな分野、トピックに来館者の関心が広がることこそ、博物館教育の特徴であると言える。

日本における博物館教育初期の基本理念である「実物教授」は、実際のミュージアムの現場でどのようにモノを提示し、その場の学習をどう運ぶか、という具体的な議論にまでは立ち入っていないことが先行研究より明らかになった。逆に、それこそが「実物教授」の対象範囲の広さであり、今日まで受け継がれている一因であると推察された。

一方で、「ハンズ・オン」は60年代にアメリカで展示手法として出発して以降、社会的要請に応じ「学習者の学びを誘発する仕掛け」として様々な施設で取り入れられた。また、その過程で単なる「モノに触れる展示手法」に留まらず、その効果や理論を含む教育実践を表す言葉として用いられたが、あくまでその教育の対象は個人であり、モノを用いた集団 (協働体) への効果への検証については近年一部で指摘されているものの、多くは個人への学習



効果・教育効果に関する言及であることが確認された。

また、ハンズ・オンにおける来館者の知識構築を支える理論として、構成主義について言及した。構成主義は「解説的教育論のアンチテーゼ」として登場した経緯があり、来館者の主観に任せるその姿勢を極端に解釈すると「専門知識を必要としない作品提示」であると、近年一部より批判の声が上がっている。しかし、ミュージアムが「来館者の関心が広がる」学習機会の提供を行うことを第一に掲げている場合に、そこで提示される情報の「正当性」にあえて着目する必要があるか、という点については議論の余地がある。無論、ミュージアムから来館者に対して発信される情報がいい加減なものであって良いということではなく、ミュージアムが提供する情報の「正当性」に固執した場合、その学びの場はミュージアムによるトップダウンの知識教授になってしまうのではないか、という懸念である。

このような議論を踏まえたうえで、モノを用いた協働による学びのかたちを模索していくための教育理論として着目したのが OBL である。OBL は「多感覚への関与」、「確立された経験学習の活用」、「構成主義を通じた意味付け」、「学習の文脈の多様性」の4つを特徴とし、それによって身につく能力として視覚判断能力、空間判断能力、記述（言語）能力、コミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力の6つが挙げられた。とりわけ、従来のモノを用いた学習理論と異なる点は、コミュニケーション能力や交渉能力といった個人ではない複数人での学習場面が想定されている点であった。

これまで、一部のハンズ・オンにおいてもモノを媒介としたグループによる対話を介する学習機会の提供は行われてきたが、それはある意味で「モノに触れる学習形態」の選択肢の一つとして「対話」という形式が採用された場合であった。一方で、OBL ではコミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力といった包摂的な概念を醸成するための手段として、モノを媒介とした学習を行っており、コミュニケーションや対話を基礎とする点において、ハンズ・オンとの差異を見出すことができる。

この「対話」については、ただ来館者同士で展示を前にして言葉を交わす行為ではなく、展示空間内で人びとが特定の対象物に対して様々な価値観を持ち寄ることで生じる双方向のコミュニケーションである。これを実現するためのファシリテーターのサポートは、積極的な介入ではないものの、問いかけによって来館者の内発的な学習動機を刺激するという点で非常に重要な役割を果たす。

最後に、「対話」を生むための「問いかけ」で留意する点について、「問う側」も「問われる側」も答えを知らない「問い」を投入することが有効であることが提示された。効果的な問いかけによる結果として「創造的対話」が実現し、ミュージアムが対話の場となり得る可能性が提示された。ミュージアムでの実物資料を用いた学習、OBL での問いかけによって生まれた対話は、異文化をはじめとした他者への想像力を育み、来館者一人ひとりの創造性を刺激し、博物館教育の新展開となり得るだろう。

ところで、OBL を行う上でのファシリテーターの重要性については先述したが、具体的なファシリテーターの養成や学習への介入に関して、実際に膨大な博物館資料（モノ）を活

用しながらどのように行っていくか、という点は今後 OBL を展開する際の重要な課題である。そこで、次章では OBL の実践が盛んなイギリスの例を取り上げ、大学博物館における多様な資料を用いた OBL のプログラムの種類と、その具体的な内容について分析していく。

- 
- <sup>1</sup> 伊藤寿朗(1993)『市民のなかの博物館』吉川弘文館、p.152.
  - <sup>2</sup> 前掲、伊藤 1993、pp.184-185.
  - <sup>3</sup> 前掲、伊藤 1993、pp.78-79,152-153.
  - <sup>4</sup> 大堀哲監修(2000)『博物館学シリーズ 3 博物館展示・教育論』樹村房、pp.3-6.
  - <sup>5</sup> 栗田秀法編著(2019)『現代博物館学入門』ミネルヴァ書房、pp.117-214.
  - <sup>6</sup> 文部科学省は、わが国での学際的な研究を推進するために大学にはたらきかけ、研究費の枠組みを増設するなど積極的な異分野連携や共同研究を推奨している。その一例として、日本学術振興会では平成 20 年より科研費の応募枠に「新学術領域研究（研究領域提案型）」が新設された。  
(参照：日本学術振興会 Web サイト「新学術領域研究リンク集」最終閲覧日 2021/6/26. [https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/34\\_new\\_scientific/index.html#link](https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/34_new_scientific/index.html#link))
  - <sup>7</sup> 柿崎博孝・宇野慶（2016）『博物館教育論』玉川大学出版、p.18.
  - <sup>8</sup> インフォーマル学習とは「仕事、家庭生活、余暇に関連した日常の活動の結果としての学習」（OECD2011）である。日常生活における学習は意図しないものであり断片的に発生するが、長い時間の集積の結果、生きる上で必要な多くのことを学ぶことになる。  
(参照：山内祐平ほか（2013）『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会、pp.12-14.)
  - <sup>9</sup> ノンフォーマル学習とは「学習（学習目標、学習時間、もしくは学習支援の観点から）としては明瞭にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習」である。ノンフォーマル学習は公式な学習とインフォーマル学習の中間にあたり、NPO などが提供する学校に近い形態をとる学習プログラムから、直接学習を目的としていない経験プログラムまで、その形態にも幅があるが、何らかの計画を持っている点は共通している。(参照：前掲、山内祐平ほか 2013、pp.12-14.)
  - <sup>10</sup> ミヒャエル・パーモンティエ著、眞壁宏幹訳（2012）『ミュージアム・エデュケーション 感性と知性を拓く想起空間』慶應義塾大学出版会、p.161.
  - <sup>11</sup> 前掲、柿崎博孝・宇野慶 2016、p.7.
  - <sup>12</sup> ペスタロッチ著、是常正美訳（1962）「メトローデの本質と目的」長田新編『ペスタロッチ全集第 8 巻』平凡社、pp.303-346.
  - <sup>13</sup> 前掲、ペスタロッチ 1962、pp.409-444.
  - <sup>14</sup> 同上。

- 
- 15 佐藤晴雄は「成人教育の今日的意味と課題」(小笠原喜康ほか(2012)『博物館教育論—新しい博物館教育を描きだす—』ぎょうせい、pp.172-175)のなかで、学習の場としての博物館が来館者の多様化する学びのニーズにどう応えていくべきかを論じている。
- 16 寺島洋子・大高幸『博物館教育論』放送大学教育振興会、2012年、p.48.
- 17 前掲、寺島・大高2012、p.21.(引用内の初出:東洋「学習」依田新監修『新・教育心理学事典(3版)』金子書房、1983年、pp.77-79)
- 18 駒見和夫(2014)『博物館教育の原理と活動 すべての人の学びのために』学文社、p.51.
- 19 小原巖ほか(2000)『博物館シリーズ3 博物館展示・教育論』樹村房、p.97.
- 20 伊藤寿朗(1974)「V.4 市民の学習権を保障する博物館活動」千野陽一ほか編著『現代社会教育実践講座 第3巻 現代社会教育実践の創造』民衆社、p.296.
- 21 「実物教授」は、本章でも触れたように、ペスタロッチやコメニウスの教育思想を描写する際に用いられるなど、博物館教育に限らず、学校教育を含む教育学の分野でも広く用いられている言葉である。
- 22 坂部恵(1983)『「ふれる」ことの哲学—人称的世界とその根底』岩波書店.
- 23 吉見俊哉(2018)『現代文化論—新しい人文知とは何か』有斐閣.
- 24 高村峰生(2017)『触れることのモダニティー—ロレンス、ステイーグリッツ、ベンヤミン、メルロ=ポンティ』以文社.
- 25 全日本博物館協会編(2011)『博物館学事典』雄山閣、pp.308-309.
- 26 大西万知子(1999)「視覚に障害をもつ人に配慮された触れる展示の発達比較—日本と英国の博物館—」『博物館雑誌』vol.24(2)、pp.81-90.
- 27 岡山健仁(2007)『博物館モノ(資料)語り—集める・残す・伝える—』創風社出版.
- 28 染川香澄(2007)「博物館でハンズ・オン—来館者の経験を尊重しながら」広瀬浩二郎編著『だれもが楽しめるユニバーサル・ミュージアム “つくる”と“ひらく”の現場から』読書工房、pp.119-130.
- 29 小笠原喜康(2015)『ハンズ・オン考 博物館教育認識論』東京堂出版、p.115.
- 30 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書.
- 31 前掲、小笠原喜康2015、p.1.
- 32 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(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.28.
- 33 前掲、小笠原喜康2015、p.33.
- 34 前掲、小笠原喜康2015、p.37.
- 35 前掲、小笠原喜康2015、p.38.

- 
- <sup>36</sup> 例えば、ミュージアムで犬のはく製の展示を前にした来館者が、「これはヨークシャテリアという犬種の犬である」と認識する場合と「これは昔家で飼っていた〇〇と同じ種類だ、懐かしいな」と認識する場合とがあったとする。前者は社会的規範の尺度に基づいて「知識」として分類されるが、後者は個人の記憶に紐づいた認識であるが、来館者個人にとっては紛れもない真実であり、後者の認識もまた正当であると言える。このように、知識の「正当性」については、尊重する/しないの議論以前に、それを必ずしもミュージアムが付与する必要があるのか否か（もちろん、正当性のある知識を普及させることはミュージアムの使命のひとつではあり、その責任を放棄するという意味ではない。ただ、必ずしもそれを全ての来館者にもれなく伝えなければならない必要性があるのか否か、という議論）を検討する必要があると考える。
- <sup>37</sup> 小笠原は『ハンズ・オン考 博物館教育認識論』（2015）の結語のなかで「博物館側からすれば『教える』から『サポートする』への転換。来館者側からすれば、『見る』から『つどう』への転換。これが博物館のこれからの方向性ではないだろうか」（p.337）と述べ、ミュージアムの教育体制や来館者の意識の変化の必要性について言及した。
- <sup>38</sup> 前掲、栗田秀法 2019、p.190.
- <sup>39</sup> 同上。
- <sup>40</sup> 棚橋沙由理（2021）「理工系大学博物館における STEAM 教育への Object-Based Learning の導入」『教育工学会論文誌』vol. 44(3)、p. 353.
- <sup>41</sup> 上記のほか先行研究として、Hooper-Greenhill, E. (2007) *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*, London, Routledge.および Chatterjee, H. J. et al. L (2015) An introduction to object-based learning and multi-sensory engagement. In H. J. Chatterjee, L. Hannan (Eds.), *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*, pp.1-20, London, : Routledg.を参照。
- <sup>42</sup> Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Chiffs, NJ :Prentice-Hall.
- <sup>43</sup> ハインの博物館教育における構成主義の主張は有名であるが、小笠原は「ハインの見解は、知識が現実世界に縛られて構築されるのか、あるいは個人の見方によって構築されるのか、という内・外論を述べる。しかし今日、そうした単純な二分法が意味をもつかどうか。」と指摘するなど、ミュージアムの学習における構成主義のあり方については、今も議論が続けられている。（参照：前掲、小笠原喜康 2015、pp.45-50）
- <sup>44</sup> ジョージ・E・ハイン著、鷹野光行監訳（2010）『博物館で学ぶ』同成社、pp.231-689.
- <sup>45</sup> 同上。
- <sup>46</sup> 前掲、ハイン 2010、p.245.
- <sup>47</sup> Eccles, K. (2019) *University museums and digital cabinets: A mobile cultural commons for objects and learning*. Book of Abstracts, UMAC Tokyo Seminar, p.13.

- 
- 48 Simpson, A., Hammond, G (2012) University collections and object-based pedagogies, *University Museums and Collections Journal*, 5, pp.75-82.
- Helen, J. (2015) *Engaging the Senses : Object-Based Learning in Higher Education*, Routled, pp.112-114.
- 49 棚橋沙由理・山本桃子 (2021) unpublished (北海道大学高等教育推進機構オープンエデュケーションセンター科学技術コミュニケーション教育研究部門 CoSTEP : コーステップ編「科学技術コミュニケーション (JJSC)」へ投稿中).
- 50 Bunce, L. (2017). “Appreciation of authenticity promotes curiosity: Implications for Object-based Learning in Museums”, *Journal of Museum Education*, 42(2), pp.190-192.
- 51 同上。
- 52 Willcocks, J (2019) Object-led wellbeing: Mobilising museum collections for social good, *Book of Abstracts*, UMAC Tokyo Seminar, p.12.
- 53 前掲、全日本博物館学会 2011、p.210.
- 54 前掲、全日本博物館学会 2011、p.209.
- 55 前掲、棚橋沙由理 2021、pp.351-356.
- 56 ティム・コールトン著、染川香澄ほか訳 (2000) 『ハンズ・オンとこれからの博物館』東海大学出版会、p.35。
- 57 もちろん、ハンズ・オンの教育実践のなかでも、グループが対象となっている場合に①の学習者タイプがハンズ・オンで学んでいるケースもあるが、OBL は他者との意見の交換や共有を重要視している点において「ハンズ・オン」とは差別化されると考える。
- 58 前掲、ティム・コールトン 2000、pp.35-36.
- 59 国立民族学博物館では「みんぱっく (MINPACK)」と呼ばれる貸出専用のキットが常時数種類用意されている。みんぱっくは、子どもたちが実際に触れることを想定した「ハンズ・オン」かつ共同学習の場面を想定してデザインされており、「こどものための、持ち運びできる小さな博物館」をスローガンに掲げている。  
(参照：国立民族学博物館 Web サイト「みんぱっく (学習キット)」最終閲覧日 2020/1/20. <http://test-minpaku.com/research/sc/teacher/minpack/index>)
- 60 安齋勇樹・塩瀬隆之(2020)『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』学芸出版社、p.295.
- 61 前掲、塩瀬 2020、pp.296-297.
- 62 前掲、塩瀬 2020、p.43.
- 63 前掲、塩瀬 2020、p.46.
- 64 Louise Bunce(2016). “Appreciation of Authenticity Promotes Curiosity: Implications for Object-based Learning in Museums”, *Journal of Museum Education*, 41:3, pp.230-239.

## 6章 大学博物館における Object-based learning の教育機能

### —イギリス大学博物館の事例から

#### 本章の位置づけ

本章では、イギリスにおける大学博物館の学びの特性をコレクションの多様性から探るとともに、博物館教育におけるオブジェクト・ベースド・ラーニング（Object-based learning、以下 OBL）に着目してその有用性を検討する。はじめに、わが国よりも長い歴史を持つイギリスの大学博物館の設立の経緯を概観し、所蔵する資料とその教育機能をオックスフォード大学とグラスゴー大学の事例から分析する。さらに、OBL を重要な博物館教育の手法として位置づけているロンドン大学の教育活動について、教育担当者へのインタビューからその内容を明らかにする。ロンドン大学博物館では、2010 年<sup>1</sup>より OBL と呼ばれるミュージアムが所蔵する学術資料（剥製や標本、考古遺物等）を手に取りながら間近で観察を行う教育が推進されている。

本章の目的は、博物館教育における包括的な OBL の機能を、イギリスの大学博物館の事例から明らかにすることである。具体的には、コミュニケーションを交えながら一つの資料から別のモノへの興味を促し、学習者の分野横断的・派生的な学びを促進させる OBL の複合的な教育機能を検証する。

研究方法として、4 節では文献および Web ページを対象とした調査、5 節ではインタビュー調査を行い、歴史と実践の両側面から OBL の機能の解明を試みる。総合大学の所蔵する資料の多様性は、他のミュージアムと比較した際の大学博物館の大きな特性である。そのため、イギリスの主要な大学博物館（オックスフォード大学のアシュモレアン博物館をはじめとする 4 館、グラスゴー大学のハンタリアン博物館をはじめとする 3 館）の 2 拠点について、所蔵資料の特徴とその成り立ち、現在の教育プログラムを分析した<sup>2</sup>。次に、ロンドン大学博物館の教育担当であるトマス・カドール氏(Dr. Thomas Kador)へのインタビュー調査データを分析し、同館で実施されている教育と OBL の果たしている役割について考察した。

#### 1. イギリスの大学博物館

##### 1.1. 大学博物館を対象とする根拠

本項では、大学博物館を対象とする理由について、日本の大学博物館を取り巻く状況を先行研究より明らかにしながら論述する。

ICT 技術の進歩によって博物館資料のデジタル・アーカイブ化が実現し、情報学の視点から博物館展示研究が盛んになる一方で、実際にモノと対面する学びが再注目され、様々な機関で再考が進んでいる。前章で取り上げたように、これまでハンズ・オン（展示物に触れて学ぶ体験学習）の研究は国内でも多くなされている一方で<sup>3</sup>、国内での認知度は高まっているものの日本の

OBLの先行研究は限られている。そこで、本章では多様な資料を有するイギリスの大学博物館での学習機会の提供をOBLに着目して分析し、その教育の特性を考察する。

本章で大学博物館を対象とする理由は、多様なミュージアムの中でも特に社会から教育機能を強く期待されているためである<sup>4</sup>。大学博物館の特性については、西南学院大学博物館学芸員を務めた安高啓明が、以下3点<sup>5</sup>を挙げている。①(資金調達のしやすさも含めた)研究体制の充実、②学芸員の専門性の高さ、③多角的かつ横断的な調査が可能であり、それを反映した展示。これら3点の特性のうち、その教育機能に着目すると、多角的かつ横断的な展示によって、一般のミュージアムとは異なる資料展示の実現が挙げられる。また、守重(2004)は、大学博物館の特性として①学術標本の収集・保管・活用、②特定分野を深く掘り下げた専門性、③母体となる高等教育機関との連携の3点を挙げており、その教育の場としての機能について「大学博物館は、大学と社会の接点として、高度な社会教育の場を提供できる可能性を持つ」<sup>6</sup>とし、社会教育の場としての役割を担っていることを指摘した。

さらに守重は、②特定分野を深く掘り下げたコレクションとして早稲田大学坪内博士記念演劇博物館や武蔵野音楽大学楽器博物館を例示し、専門博物館としての大学博物館の特性を論じた<sup>7</sup>が、一方で①学術標本の収集・保管・活用の観点から見ると、総合大学の学術資料群は分野の偏りはあるものの各専門分野の多彩な資料が想定され、「特定分野」という点においては大学博物館全体の特性とするには疑問が残る。専門性と学際性が併存している大学機関だからこそ、一般の専門分野に特化した博物館にくらべて複合的なアプローチが可能であり、それが大学博物館の強みであるといえるだろう。

大学博物館の教育機能については、1996年に文部省学術審議会学術資料部会によって提出された「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について(報告)」において、その教育対象について次のように提示されている。

学術標本を基礎とした大学院・学部学生の教育に参加するとともに、博物館実習をはじめ大学における学芸員養成教育への協力を行う。また、一般の博物館の学芸員に対する大学院レベルのリカレント教育や、人々の生涯にわたる学習活動にも積極的に協力することが望ましい<sup>8</sup>。

このように、大学という特性上、大学院・学部生の教育や学芸員養成教育などが冒頭で示されつつ、「人々の生涯にわたる学習活動」とあるように学外者への社会教育施設としての役割が示されており、一般のミュージアムが社会教育施設として博物館法によって規定されているのに対して異なる根拠であるものの、大学博物館もまた社会教育施設の機能を担っていると言える。

また、東京大学の西野が『大学博物館－理念と実践と将来と－』（1996）で「大学博物館は学内の教育研究を支える学術標本の基盤施設であると同時に、それ自体がまた教育研究の実践の場でもある」<sup>9</sup>と述べたように、博物館としての社会教育施設としての位置づけに加え、高等教育機関である大学附属の機関であるという点において、教育機関としての使命を二重に担っていると言える。また、西野は『二十一世紀博物館 博物資源立国へ地平を拓く』（2000）において、「一般の博物館とは設置理由の依拠するところが異なる点こそ、大学博物館の存在意義である」<sup>10</sup>と指摘したように、わが国の大学博物館は設置主体やコレクションの内容が実に多様であり、近年では大学が社会に研究成果や研究史を提示するための施設として、ますます注目が集まっている。

実際に、前出の「ユニバーシティ・ミュージアム設置について（報告）」が示されて以降、2000年前後に国内の大学博物館の設置数が急増し、現在181校が281館園を設けている<sup>11</sup>。増加の背景には、大学博物館を「開かれた大学」の実現に向けた「社会と大学をつなぐ窓口」とするべく、大学側の社会教育機能の拡充の意図があった。ただし、国内の大学博物館の教育実践については東京大学総合研究博物館や南山大学人類学博物館<sup>12</sup>、北海道大学総合博物館<sup>13</sup>など一部の機関で積極的に行われているものの、学生および子どもを含む一般の人々に対する教育の場としての活用については、その認知度も含めて不十分であると言わざるを得ない<sup>14</sup>。

このような現状を打破し、わが国の大学博物館の教育機能を促進するために、本章ではイギリスの総合大学博物館を対象にコレクションの多様性に注目し、大学博物館におけるOBLの特性を明らかにする。

## 1.2. イギリスを対象とする根拠と先行研究

本章でイギリスの大学博物館を対象とした理由は、すべての国立ミュージアムの入場料が無料である<sup>15</sup>など、ミュージアムが公共の教育の場として機能しているためである。今でこそ多くの大学博物館の学術資料を使った科目が設置されているイギリスにおいても、17世紀に大学博物館が設置されて以降、絶えずその教育利用が積極的に行われていたわけではなく、1980年代にそのコレクションの教育利用の減退が問題となり、組織的な改革が実施された。

このように、既にある大学博物館施設の教育利用を再興させ、それが成功している事例としてイギリスは非常に示唆的であり、わが国の大学博物館の教育施設としての機能を再考する上でも有用である。

さらに、イギリスのミュージアムは大学博物館から始まった歴史<sup>16</sup>がある。当時ヨーロッパ最大規模とされた博物学者トラDESCANT（John Tradescant）父子<sup>17</sup>のコレクション（工学、人類学、考古学等）が1659年にエリアス・アッシュモール（Elias Ashmole）に渡り、アッシュモールのコレクションの中に組み込まれた。1682年にその収集品のすべてがオックスフォード大学



に寄贈され、そのコレクションをもとに 1683 年にアシュモレアン博物館が開館した。この点については後述するが、イギリスの博物館史において大学博物館は非常に重要な位置を占めていることを指摘しておく<sup>18</sup>。

わが国のイギリスの博物館教育に関する先行研究について、久保内（2005）によると、ミュージアムに求められる教育的役割は近年より多様化・高度化しており、「教育（education）」の概念を超えたより幅広い「学び」の体現として「学習（learning）」「アクセス」ということばが頻用されるなど<sup>19</sup>、教育から学習へと移行していることが指摘された。さらに、久保内はイギリスの博物館・図書館・文書館委員会（the Museums, Libraries, and Archives Council, MLA）が 2004 年より始動させた「あらゆる人々の意欲を高める学習（Inspiring Learning for All, 略称は ILfA）」プロジェクトを市民の学習を奨励する取り組みとして挙げ<sup>20</sup>、文化施設に「学習の成果」を導くための細かい指導や実施項目が示された例を提示した。このように、イギリスのミュージアムは様々な学習に関する仕組みにより、広く市民の学習の場として機能している。

久保内の研究は、イギリスの地域博物館の教育を対象とした行政の政策に関するものであり、今日のイギリスの博物館教育の概況を知る上で極めて重要であるものの、実際にどのような教育活動が各館で実施されているかについては言及がなされていない。

井上（2002）は、90 年代のブレア政権以降積極的な教育的役割を担うようになったイギリスの博物館体制に着目し、18 世紀に設立された大英博物館を対象として「博物館の体質の変化」「博物館の外側からのサポート体制」「人材育成」の 3 点から考察した。日本と欧米のミュージアムにおける博物館資料の公開および貸し出しに対する姿勢の違いについては、2 章のまとめで紹介したが、井上によると、博物館教育の展開に着目してみると、やや時代は異なるもののイギリスにおいても日本と同じ状況を確認することができるとした。

具体的には、イギリスでは 1683 年に初のパブリック・ミュージアムであるオックスフォード大学アシュモレアン博物館が設立され、1759 年には大英博物館が公開されたものの、社会教育施設としては十分に機能していなかった<sup>21</sup>。また、第一次世界大戦時の学校教育の代用としての博物館教育への需要や、1960 年代の来館者調査（Visitors Studies）の盛り上がりを経て、「60 年代の終わりから 70 年代にかけて、様々な教育方法が博物館教育実践者によって発展・充実させられていった」と、その教育機関としての変遷を分析した。さらに、大英博物館における教育プログラム<sup>22</sup>の現状を考察したうえで、「博物館全体が組織として『教育』の重視を追求していない限り、学芸員とエデュケーターとの協力関係は上手く築けないであろう」<sup>23</sup>と、博物館教育というテーマは特定の部門だけでなく博物館組織として取り組むべきミッションであると結論づけた。井上の研究は、イギリスの博物館教育が辿った歴史的経緯と大英博物館における事例を組み合わせて同国の博物館教育の現状を的確に分析したものであるが、現地の博物館スタッフ

が自館の教育普及事業をどのように捉えているのかという当事者視点のデータは用いられていない点に課題が残る。

イギリスのミュージアムの教育活動の20世紀の停滞については、宇野（2016）も井上と同様の指摘をしており、20世紀に入り、近代社会が成熟するとともに教育の中心が学校へと移り、ミュージアムの教育機能は社会のなかで目立たなくなっていくと述べた。1920年以降イギリスのミュージアムは、教育機能よりもコレクションの形成を重視するようになり、学校教育の補完的機能を果たすための施設として社会的に位置づけられた<sup>24</sup>。それが1988年のナショナルカリキュラムの導入という教育改革によって状況が変わり、ミュージアムにおいてもナショナルカリキュラムを意識した博学連携の活動が行われるようになるなど、1990年代以降に博物館教育の重要性が見直されるようになった。このように、近年になってその教育機能が社会的に再び注目されるようになった点が日本と共通しており、イギリスの例は日本の今後の博物館教育の指針として非常に有用であると考えられる。

以上がイギリスの博物館教育の歴史的な経緯に関する先行研究であるが、具体的なプログラムを対象とした研究も多く行われている。一例を挙げると、アラベラ・シャープら（Arabella Sharp. et al., 2015）によるロンドン大学の学生を対象とした大学博物館の教育機能に関する調査<sup>25</sup>では、OBLの特徴を尋ねる項目で38.6%の学生が「(OBLは)知識の理解を強化・発達させる」と回答するなど、高等教育機関である大学においてもOBLは有効であることが明らかになっている。さらに、その学習機能については「視覚的で具体的な経験により、OBLは伝統的な教室での講義によるこれまでの説明的な教育の優位性を観察者個人の感覚的経験によって乗り越える」と結論づけ、一般的な講義型の大学の授業とミュージアムでの体験的な学習の差異を明確に提示している。

イギリスのミュージアムが「教育」から「学習」へ、来館者の内発的な興味関心を重視した学習の場として移行している例として、外山（2001）のロンドン市立博物館（Museum of London）の「ギャラリー・パック」を分析した研究が挙げられる。外山は、ギャラリー・パックと呼ばれるテーマ別のワークシートを用いた教育を来館者の思考方法と結びつけ、そのプロセスを①発見を促す、②現代と対比する、③根拠・理由を重視する、④資料の機能を理解させる、という4段階に集約した。その具体例として、ワークシートを用いながらハサミや日常衣服を観察する過去の実践を取り上げ「そのモノに関連する様々な事象の理解に至る例も散見される」とその効果を指摘した。

さらに、ギャラリー・パックの特筆すべき点として模範解答がないことを挙げ、解答集が用意されていないことに注目し、日本の正解を追求する学習と比較した。

同研究は、正解主義ではない「思考方法の訓練」という観点から博物館教育を巨視的に捉えており、モノによる学びの教育機能を検証する本論の目的に近い。しかしその検証の対象が歴史資

料に限定されている点に課題が残る。ミュージアムを、学芸員と来館者、または来館者同士でのコミュニケーションを伴った学習機会提供の場として活用するためには、資料の学術的な分類の枠を越え、分野横断的な学びを誘発するモノの意義についてさらに深化した考察が必要である。

以上の先行研究より、イギリスの博物館教育における OBL の機能を、様々なジャンルの資料を有する総合大学の大学博物館の事例から明らかにし、どのように学術分野を横断した取り組みが実施されているのかを明らかにする必要があると考えた。

### 1.3. 本章の構成

はじめに、イギリスのミュージアムについてアーツカウンシル・イングランド (Arts Council England) の博物館事業総括責任者代理のスウェイン・ヘドリー (Swain Hedley) による「イギリスにおける最新博物館・文化政策の動向」(2018) を参照し、イギリスミュージアム協会 (Museums Association) の近年の教育活動の動向について言及する。そのうえで、イギリスのミュージアムが直面している課題と日本のミュージアムが抱えている課題の共通点を明らかにする。

次に、大学博物館の特徴として挙げている「多様な資料」を有する大学博物館としてオックスフォード大学の大学博物館群とグラスゴー大学のハンタリアン博物館を取り上げ、大学博物館と他の博物館との違いである学際的なコレクションについて、具体例を提示する。世界初の大学博物館であるオックスフォード大学のアシュモレアン博物館とスコットランド最古の大学の一つであるグラスゴー大学のハンタリアン博物館を対象に、イギリスの総合大学が所有する学術分野を横断した資料の多様性を提示する。さらに、両館における大学博物館教育の特徴について分析する。

これにより、世界の博物館史のなかでも特に歴史の古いイギリスの大学博物館がどのような資料を有し、さらにそれを用いて実際にどのような教育を目指しているのかを明らかにする。オックスフォード大学博物館については、複数のミュージアムを有する総合大学の大学博物館組織における連携の仕方、子ども向けプログラムの運用について具体例を参照する。ハンタリアン博物館については、同館で 2013 年より行われている学生向けのボランティア組織 “MuSE” に注目し、同館でどのような教育活動が行われているのかをボランティア学生の声をもとに明らかにする。

そのうえで、実際に現代の大学博物館においてどのような教育プログラムが企画され、教育場面でどのように学術資料が活用されているのか、インタビュー調査より分析する。ロンドン大学博物館の教育担当であるトマス・カドル氏 (Dr. Thomas Kador) へのインタビューデータをもとに、同館で実施されている教育と OBL の果たしている役割について考察する。これによ

り、大学博物館で教育プログラムが行われる際にどのように資料を用いて実施しているのか、他の博物館と比較した際の大学博物館の教育理念を提示する。

本章はイギリスの大学博物館の教育プログラムに焦点を当てた研究であり、筆者はイギリスを2度訪問し現地調査および資料収集を実施した（2015年3月、2016年12月の計2回）。2度の滞在で、大英図書館、UCL Institute of Education (IOE)の図書館での文献調査、論文調査に加え、オックスフォード大学およびグラスゴー大学への訪問調査、さらにロンドン大学博物館での半構造化インタビュー調査を行った。インタビュー調査の詳細については4.2.で詳しく述べる。

## 2. イギリスのミュージアムをめぐる現状

イギリスの大学博物館の個別の事例について分析する前に、同国の文化政策および博物館行政の動向を、文化庁による「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」（2014、以下「調査報告書」）<sup>26</sup>とアーツカウンシル・イングランドのスウェイン・ヘドリー（Swain Hedley）の「イギリスにおける最新博物館・文化政策の動向」（2018、以下「イギリス文化政策動向」）<sup>27</sup>より、学芸員のはたらきと近年直面している課題について辿っていく。

イギリスミュージアム協会（Museums Association）によると、イギリス全国には約2500館ものミュージアムがあり、そのうち1800館が認定ミュージアム<sup>28</sup>である。まず、イギリスに限らず欧米のミュージアムにおける学芸員の位置づけについて、確認しておく。調査報告書で「欧米では、博物館で働くスタッフは、プロフェッショナルな専門家集団として認識されており、国家や政策とは関係なく、自ら高い職業倫理を定めて掲げることで、集団の質を維持向上させてきた経緯がある」と記載されているように、欧米では国家や政策から独立した博物館協会などの民間団体やICOMのような国際的な非政府組織と個々のミュージアムが連携を図り、その職業的な専門性を確保してきた歴史がある。

イギリスにおいては、イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの異なる行政システムゆえにミュージアムの管轄についても非常に多層的で複雑な構造になっている<sup>29</sup>。調査報告書によると、イギリスのミュージアムの抱える課題は「①公的機関からの資金支援の減少によるガバナンスの変化、およびサービスの縮減」、「②（博物館を管轄する）自治体による収蔵品の売却を検討」、「③専門性（とりわけ収蔵品管理業務）の喪失」の3点である。

収蔵品の売却については、①の資金支援の減少による財政難とも結びついており、資金難によるコレクション整理とサービスの縮減については、日本も似た状況にあると言える。また、上記の3つの課題に対処するための取り組みとして、「博物館同士の合併や連携」「他分野（健康、ソーシャルケア、教育など）との連携強化」が実施されている点についても、近年全日本博物館学会で提唱されている国内ミュージアムのネットワークの強化と重なる部分がある。

ヘドリーは「イギリス文化政策動向」のなかで、近年のイギリスのミュージアムにおける主要なトピックとして以下の8つを挙げている（表6-1）。

表6-1 イギリスのミュージアムが直面する8つの課題

- ① ブレグジット（イギリスのEU離脱）：このトピックをめぐる国民の立場の違いが顕在化
  - ② ダイバーシティ：多様な収蔵品に着目、幅広い人々を博物館に招き入れるプロジェクト
  - ③ 公的資金の動向と富の創造：ビジネスとしてのミュージアム経営、プレイスメーキング
  - ④ 文化ツーリズムとソフトパワー：2012年のロンドン五輪における博物館同士の協力
  - ⑤ 健康と幸福：高齢化する社会において文化的な豊かさによって医療を逼迫させない工夫
  - ⑥ スキルと学び：学校教育とは異なるソフトスキル（想像力や創造性、共感性）を培う場
  - ⑦ 創造性とデジタル経済：博物館運営におけるデジタルテクノロジーの積極的な活用
  - ⑧ コレクションとそれに関する専門知識：博物館学の更新と収集品、収蔵品に関する議論
- （スウェイン・ヘドリー2018. 「イギリスにおける最新博物館・文化政策の動向」 pp.174-178 より抜粋）

表6-1より、②と⑥について注目したい。はじめに、②のダイバーシティについて、ヘドリーは「イギリスの博物館では、伝統的に人口のほんの一部の人々—もともとイギリス生まれで育った白人、そして、よりよい教育を受けている裕福なグループによってしか使われてこなかったという認識がある」と同国のこれまでの課題を挙げた。さらに、国籍や年齢に関係なく来館者を受け入れるはずのミュージアムであるが、実際の事情は異なるとし、「（ミュージアムは）これからはより幅広い人々—税金を払っている人々、宝くじを買った人々などにとって関係のある存在になっていかなければならない」<sup>30</sup>という認識の存在を指摘した。

イギリスに限らず、昨今ヨーロッパでは移民が社会に溶け込めずにテロや犯罪に走るケースが社会問題となっている。市民のダイバーシティ、すなわち国籍や文化的背景の異なる人びとの共生について、政治的な課題としてはもちろん、ミュージアムとしても乗り越える手立てを考える必要がある。

ヘドリーは、ミュージアムはエイジフレンドリーで、どの世代に対しても優しい場である必要があるとし、「幅広く人々を招き入れる、彼らを歓迎する姿勢をとらなければなりません」<sup>31</sup>と、4章のフィンランドのミュージアムの事例で扱った「心理的安全性」に似たマインドで、ミュージアムが来館者を歓迎するべきであると唱えた。また、ここで彼女が言及しているダイバーシティには、異なる世代、つまり生まれた時代の違う人びとの間の多様性も含まれていると付言した。

もちろん、一般的なダイバーシティということには、ジェンダーやハンディキャップの有無など他にも考慮すべきポイントが多々含まれているが、ここではヘドリーが指摘する、地理的要因に起因する文化的背景と時間軸による世代間ギャップのダイバーシティについて取り上げたい(図6-1)。

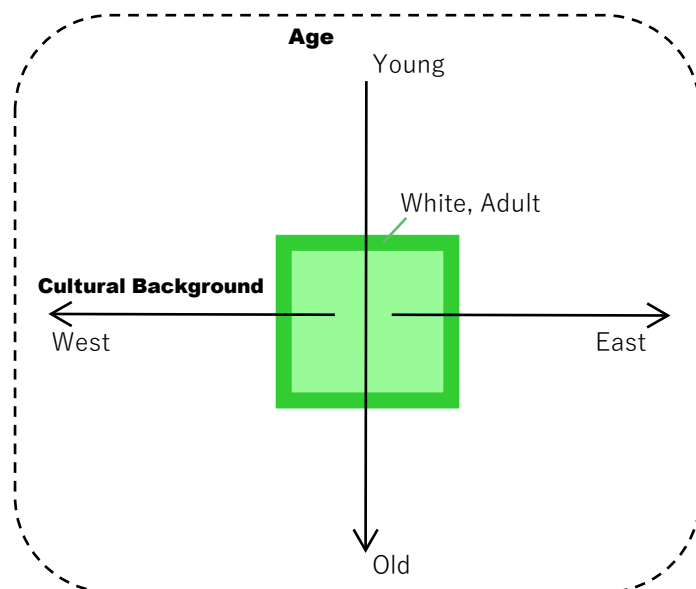


図6-1 イギリスで課題とされているダイバーシティの構造

図6-1は移民や難民のように、地理的にイギリスから離れている国々を横軸で表し、生まれた年代の時間軸を縦軸で表したものである。ヘドリーの指摘によると、イギリスのミュージアムは白人の裕福なグループのものであるという認識が持たれており、図6-1の楕円の中の黄色い斜線の部分の人々が利用者の中心であるという認識が伝統的にある。それを変革するために「エイジフレンドリー」化と「異文化の積極的な提示」を意識した運営を行い、図6-1の座標上のすべての人々(点線部分)が関わる施設を目指すことが重要である、と唱えた。

この「全世代の人々」へミュージアムの門戸を開く、という課題は1章でも述べたように、日本のミュージアムが現在進行形で取り組んでいる課題でもある。また、異なる文化的背景の人々との共生についても、在留外国人が増加している日本において重要な社会課題である。どのように異なる人びとの学習ニーズに対応していくか、という点において、イギリスの事例を分析することで日本の博物館教育にも有益な示唆が得られるだろう。

次に、表6-1の「⑥スキルと学び」について見ていく。ヘドリーは、イギリスのミュージアムにおける学習支援について、学校で博物館を訪問する際にナショナルカリキュラム<sup>32</sup>を支援するような教材を用意しておく、という伝統的な手法を紹介した。一方で、常に変化する現代社会に

において、クリエイティビティを涵養することへの重要性が高まっている状況も認識しており、「博物館がどうかかわっていけるのか」<sup>33</sup>を問い続けることが肝要であるとした。

クリエイティビティの涵養という点において、学校教育と比較した博物館教育の特性として、次のような点が注目されている。

コアスキルと言われるような学力—書く力、読む力、数学や科学の学力が非常に大切な学問的スキルであるのに対して、主に私たちがかかわるような文化的な活動で培われるのは柔らかいスキル、例えば想像力や創造性を発揮することであったり、あるいは共感してみたりといったスキルになります<sup>34</sup>。

このように、学校教育で養われる学問的スキルとは異なる想像力や創造性、共感する感性といった「ソフトスキル」をミュージアムで培うことによって、子どもたちのクリエイティビティが涵養されるのではないかとヘドリーは述べた。

以上から、近年のイギリスのミュージアムにおける学びが、「創造性」や「想像力」といったソフトスキルの醸成を目指す方向に向かっている点が確認された。

他方で、近年の日本の博物館教育の方針として、人びとと知的な刺激や楽しみを分かちあう方向性が提示されている。2003年に日本博物館協会がまとめた報告書「博物館の望ましい姿—市民とともに創る新時代博物館」では、3つの基本姿勢が提示されている。①社会的な使命を明確にし、人々に開かれた運営を行う博物館、②社会から託された資料を探求し、次世代に伝える博物館、③知的な刺激や楽しみを人びとと分かちあい、新しい価値を創造する博物館、の3点であり、①②についてはこれまでも唱えられてきたが、③のように、ミュージアムが来館者と協働することが望ましいとされている点に、新たな特徴が見られる。

このほかに、日本博物館協会編『対話と連携』の博物館：理解への対話・行動への連携【市民とともに創る新時代博物館】（2000）などの報告書を踏まえたうえで、湯浅（2018）は「21世紀の日本のミュージアムでは、人々とともに新しい価値を創造して生涯学習社会を実現していくために、教育活動は不可欠な大前提である」<sup>35</sup>と、博物館運営における教育の重要性を改めて指摘した。

さらに、具体的なミュージアムにおける学びの方向性として、湯浅は次の点を重視した。

重要な点は、教育活動に参加した人々がどのような知識を得たのか、何を学んだのかという認知面での学習効果に限定せず、幅広い文脈で人々のミュージアム体験を捉え、かつ、活動参加直後だけではなく、その後まで続く長期的な視点で成果を捉えることにある<sup>36</sup>。

上記の引用より、認知面だけでなくミュージアム体験を総体として捉えることが、今後の博物館教育が目指すべき方向性として示され、それによって「自分の弱みと強みを理解し、他者のよい点を認め、グループワークのなかで自分を成長させていく。自分の可能性を広げ、かけがえない体験ができる教育の場」<sup>37</sup>として、ミュージアムが機能する、と湯浅は主張した。

このように、表現に若干の違いは見られるものの、ソフトスキルの醸成を目指すイギリスの博物館教育と、参加者の協働や感受性を重んじる日本の博物館教育の目指す方向性は、近いと言える。

また、表6-1の③や④のミュージアムとツーリズムの問題についても、国内外からの大勢の観光客によってオーバーツーリズムへの懸念を常に抱えているという点において共通している。

オーバーツーリズムの定義は、国連世界観光機構（UNWTO）が「ある観光地において、自然環境、経済、社会文化にダメージを与えることなく、同時に観光客の満足度を下げることなく、一度に訪問できる環境客数の最大値」と定義した「環境容量（Carrying Capacity）」を超えて、観光客あるいは観光関連の事業者が観光資源を過剰に利用することを指す<sup>38</sup>。

オーバーツーリズムによって引き起こされる問題として、高坂は（1）観光資源への影響（2）地域社会への影響（3）住民生活への影響（4）経済的影響（5）伝統・文化への影響の5つ<sup>39</sup>を挙げており、これらはネガティブな影響、すなわちダメージであるとされている。具体的には遺跡や自然遺産の事例に散見される観光資源の破損、大量の観光客によってもたらされる周辺地域の治安の悪化、またそれまで保存されてきた祭典などの文化行事の変容と形骸化である。

唯一、「インバウンド」のようにメディアで好意的に報道される観光の「経済的影響」についても、観光客が地域経済の消費の主な担い手になることにより「観光依存が高まることで地域経済の脆弱性が増す。観光は平和産業と言われ、さまざまなリスク要因の影響を受けやすい」<sup>40</sup>といった、地域経済の多様性が損なわれる側面が指摘されている。

新型コロナウイルス COVID-19 の世界的流行によって日本の外国人観光客誘致の国家戦略は小康状態であるものの、ミュージアムが主要な観光客の受け入れ先の一つであり、それに伴って経済的な効果も生まれる点は事実である。

一方で、このように観光に関連した異なる考え方として、プレイスメーキング（＝場づくり）という機能を、ヘドリーは唱えた。「（プレイスメーキングの）考え方は、博物館がほかの文化的な機関と協力をしながら地域をもっと理想的な環境にしていくこと、すなわち、単に訪れるだけでなく、そこで働き、そして暮らすのに良い環境にしていく、そういったことを支援していく機関に博物館もなれる」<sup>41</sup>と、ミュージアムの機能を拡張するものである。これは、従来の枠組みに囚われない新たなミュージアムであり、地域コミュニティにインパクトを与える機関としてミュージアムが機能しうる、という考え方である。



世界各地からの観光客と地域住民という、一見すると相いれない対象の双方にとって魅力的な施設であろうとする点においては、日本もイギリスも同じ志を持ちながらそれを実現するための方法を模索している現状にあると言える。

イギリスと日本についてここまで共通点を確認してきたが、大学博物館に関しては置かれている状況が異なる。ヘドリーによれば、優れたリーダーシップがとられているということ、さらに収入源の多角化に成功し、強いブランド力を持っているということ、政府はその運営の中身については干渉しないという姿勢を見せていること、これらの要因からイギリスのミュージアムは成功しており、大学博物館も同様であるとした。

他方で、日本においては、1996年の「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について（報告）」<sup>42</sup>を契機として国内の大学博物館数は増加している<sup>43</sup>ものの、その運営と社会に与えるインパクトという意味においては必ずしもイギリスのように「成功している」とは言い難い状況にある。

以上の点から、イギリスの大学博物館における教育普及活動の実態を現地資料や大学博物館の教育プログラムの分析によって明らかにすることで、日本の大学博物館および博物館教育に有用な示唆が得られるのではないかと考えた。

### 3. イギリスの大学博物館コレクションの多様性

本節では、イギリス国内の大学博物館のうち、オックスフォード大学のアシュモレアン博物館とグラスゴー大学のハンタリアン博物館を取り上げ、同国における自然科学系および人文科学系の資料を擁する総合大学の大学博物館のコレクションの内容と、それらを用いた教育活動について述べる。

#### 3.1. オックスフォード大学

##### 3.1.1. アシュモレアン博物館—大学博物館の萌芽

オックスフォード大学のアシュモレアン博物館（the Ashmolean Museum）は世界最古の大学博物館であると同時に、イギリス初の公立博物館として知られている<sup>44</sup>。同館は1683年にエリアス・アッシュモール（Elias Ashmole, 1617-1692）の寄贈コレクション<sup>45</sup>を基盤にオックスフォードに設立された博物館である。アッシュモールが1682年に寄贈したコレクションの内訳は、動物標本、地質標本、書物、版画、古銭<sup>46</sup>など、当時のヨーロッパで流行していた「ヴァンダーカンマー（驚異の部屋）」の系譜を汲んだ多彩な資料群であった。その後、学内の研究によって生じた様々な学術標本を含んで拡張した資料群の総数は、自然科学から民族誌の分野を含め現在100万点以上にも及ぶ<sup>47</sup>。

アシュモレアン博物館は、初めて公立の博物館として一般市民にそのコレクションを無料で公開した点において、公共施設であると同時に教育施設としての性格も有していた。その歴史は1753年に開館した大英博物館よりも古い。新見（2015）はその重要性を「この博物館は、〈モノ〉を保管するだけでなく、開館当初から一般に向けて公開し、〈モノ〉を市民の利用に供した〈場〉という点で、近代的ミュージアムの萌芽と見なされる」<sup>48</sup>と指摘し、この「場」としての博物館の概念には、教育や学習などの目的も含まれていると推察される。すなわち同館は博物館教育の萌芽とも言える。



図 6-2 “数字で見るアシュモレアン博物館”  
 (“ASHMOLEAN REVIEW ,2016/17”p.8 より転載)

同館が実施する子ども向けの教育プログラムには、1年間で35000人以上の児童・生徒が参加するなど、精力的な活動を行っている（図 6-2 参照）。

アシュモレアン博物館は、大学内施設でありながらその対象を学生や教員など大学関係者に限定せず、開館当初より多様なコレクションを無料で公開するなど、ミュージアムの教育利用を進めた。この点は、イギリスの大学博物館のその後の社会的性格にも大きな影響を与えたと推察される。

### 3.1.2. オックスフォード大学におけるアーツ・アワードの実施

次に、オックスフォード大学博物館の4つのミュージアムで共通して行われている「ディスカバー・アーツ・アワード Discover Arts Award=以下 DAA」教育プログラムを取り上げる。

オックスフォード大学には、アシュモレアン博物館のほかに、科学史博物館（Museum of the History of Science）、自然史博物館（Museum of Natural History）、19世紀のピット・リバーズ氏の個人コレクションの寄贈による「ピットリバーズ博物館（Pitt Rivers Museum）」の3つのミュージアムがある。筆者が訪問した2015年3月時点で、4館横断型のプログラムとして実施されていたのがDAAである。コレクションの性質が全く異なる複数のミュージアムを学内に擁

しているオックスフォード大学の DAA の例は、同じように学内に複数のミュージアムを抱える日本の大学博物館にも有用であると考えられ、以下その内容を詳細に見ていく。

DAA は、オックスフォード大学で実施されている「オックスフォード・アーツ・アワード (Oxford Arts Award=OAA) の一環として、5 歳から 11 歳の子どもを対象に行われているプログラムである。DAA の詳細を言及する前に、OAA とアーツ・アワードについてその概要を説明する。アーツ・アワード (Arts Award) <sup>49</sup>とは、5 歳から 25 歳までの若者を対象に、芸術スキル (arts skills) を高める<sup>50</sup>ことを目的とした、全国的に認められた資格である。オックスフォード大学の博物館組織はこのアーツ・アワードのサポーターとして、アーツ・アワード・センターのネットワークに登録されている。

アーツ・アワードの実施主体は、アーツカウンシル・イングランド (Arts Council England=ACE) である。同組織は、2011 年に解散したイングランドのミュージアム・ライブラリー・アンド・アーカイブ・カウンシル (Museum Library and Archives Council=MLA) <sup>51</sup>の後継組織であり、2011 年以降、イングランドにおける博物館セクターの発展を戦略的にリードしていく役割を担っている。その活動の一例として、ヘリテージ宝くじ (HLF) <sup>52</sup>や、デジタル・カルチャー・メディア・スポーツ省 (DCMC) と並んで国内のミュージアムへ国営の資金を提供する役割を担っている。

アーツ・アワードは、先述の通り若者の芸術スキルを高めるためのプログラムであり、オックスフォード大学においては、具体的には次の 4 点<sup>53</sup>を達成するための手段として運営されている (表 6-2)。

表 6-2 オックスフォード・アーツ・アワードの 4 つのねらい

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・芸術について知り、芸術に触発される</li><li>・新たなスキルを習得し、共有する</li><li>・創造性とリーダーシップを養う</li><li>・ミュージアムなどの創造的で刺激的な会場で、アートの専門家たちと連携する</li></ul> |
|--|

表 6-2 より、OAA のねらいに、①「芸術について知り、芸術に触発される」という芸術との出会い、②新たなスキルの習得・共有や「創造性とリーダーシップを養う」といった学びの場としてのミュージアムの活用、さらに深く個人の知的好奇心を探求するために、③ミュージアムなどの創造的で刺激的な会場で、アートの専門家たちと連携する、という 3 段階が読み取れる。

では、実際にどのような取り組みによってこれらを達成しているのか。ここでは、DAA のプログラム内容を取り上げ、多様なコレクションを有する大学博物館における施設横断型の教育普及活動の具体例として分析する。

### 3.1.3. ディスカバー・アーツ・アワード

DAA は先述の通り、5～11 歳の子どもを対象とした家族向けのプログラムである (図 6-3)。同プログラムの Web サイトには「ディスカバー・アーツ・アワードは、様々なアートの形を探求し、創造的な活動に参加し、アーティストやその作品について知り、自分がしたことを他の人と共有するための素晴らしい方法」と記載されており、これは表 6-2 の DAA のねらいとも重複する。

その参加方法について、下記図 6-4 に流れを提示した。



図 6-3 アシュモレアン博物館で配布されていた「ディスカバー・アーツ・アワード」の募集チラシ (チラシの下部には、プログラムの認定団体の Arts Award に加え、学内 4 つのミュージアムの名前が並ぶ)

### ① ログブックの購入

オックスフォード大学博物館の HP より「ログブック (the Logbook)」(一冊 7.5 ￡) を購入。購入時のレシートを自然史博物館のウェルカムデスクへ提出し、ログブックを受け取る。ログブックの代金にはアーツ・アワードの認定証の費用も含まれる。

### ② 訪問と参加

アシュモレアン博物館、科学史博物館、自然史博物館、ピットリバース博物館の 4 つの博物館をそれぞれ 1 回以上訪問して、各館に関連するログブックのページを完成させる。ページには創造的で楽しい課題が書かれており、それぞれのミュージアムでアーティストや美術品、オブジェを発見するのに役立ちます。

そのほか、最低 1 回は「ファミリー・フレンドリー・ファン・セッション (FFFS)」に参加し、参加の記録をログブック上につける。FFFS は毎週末と祝日に開催される。

### ③ ログブックの創作

②の各課題ページの終わりにある、子どもたちが学んだことや経験したことを共有するためのページを作成する。ミュージアム訪問時に見たものや、創作活動中の写真を貼っても良い。共有は、他の家族、友人、学校での発表会などを想定している。

### ④ 提出

ログブック 1p 目のチェックリストを使い、記載されている項目が完了していることを確認する。続いて、ログブックの 16p に「名前」「生年月日」「連絡可能な E メールアドレス」が記載されていることを確認し、全て記入したうえで自然史博物館のウェルカムデスクへログブックを提出する。

### ⑤ 証明書の授与

ログブックの内容を査定、終了後に登録したメールアドレスへ、証明書とログブックの受け取りの連絡が配信。メールを受信後、一か月以内に自然史博物館のウェルカムデスクを訪れ、証明書と提出したログブックを受け取る。

(証明書の発行はアーツ・アワードが行うため、繁忙期の査定には最大 8 週間ほどかかる)

図 6-4 ディスカバー・アーツ・アワードの参加方法と各ステップでの内容  
(オックスフォード大学博物館 Web サイトより筆者作成)

図6-4からわかるように、DAAに参加するためには子ども一人当たり一冊のログブック (the Logbook) と呼ばれる冊子の購入が必要となる。ログブックを購入し、オックスフォード大学内にある4つのすべてのミュージアムを訪問し、各館のコレクションに沿って提示された課題を行ってログブックに書き込んでいく、という流れである。

まず注目したいのは、各館1回以上の訪問だけでなく、「ファミリー・フレンドリー・ファン・セッション (FFFS)」と呼ばれるワークショップへの参加が義務付けられている点である。ログブック上には最大3回までFFFSに参加した記録をつけられるスペースがあり、最低でも1回は参加しなければ修了できない仕組みになっている。

ここで着目したい点は、FFFSへの参加を義務付けることにより、参加者がミュージアムで創作を体験する機会が組み込まれている点である。ただ全ての施設を機械的に踏破するのではなく、毎週末開催されている予約不要 (ドロップ・イン型) のセッションへの参加を通して、子どもたち及びその家族の「創造性とリーダーシップを養う」ことをねらいとして設計されていると推察される。

このように、ログブックの完成のために、ワークショップへの参加や家族向けのファミリー・バックパック<sup>54</sup>の使用など、必ず複数人で関わる機会が設けられており、これは5章で挙げたOBLの特徴である「コミュニケーションおよび対話の重視」とも重なる。

また、図6-5のファミリー・フレンドリー・ファン・セッションのパンフレットの表紙には各館の所蔵資料が掲載されており、DAAに参加してログブックを完成させるプロセスは、観察や感想の明記を通じてオックスフォード大学博物館の学術資料を用いたOBLであると言える。



図6-5 アシュモレアン博物館「ファミリー・フレンドリー・ファン」のパンフレット (2015年3月アシュモレアン博物館訪問時に筆者収集)

次に、図6-4のログブック内の「子どもたちが学んだことや経験したことを共有するためのページ」の機能について言及する。これは、②までの課題（ログブックの購入、訪問と参加）をクリアした後に行う作業であり、各ミュージアムで体験したことを他人に共有するために、写真やコラージュを用いて自由に作成するページである。

一般的な博物館教育の取り組みとして、コレクションに関する問いかけや観察のポイントが展示室内のキャプションに表示されていたり、パンフレット内に記載されていたりするケースは珍しくない。ただし、このような場合には、せっかくその問いかけに呼応するかたちで来館者が観察を行っても、その結果を他者と共有する機会がなく、個人で自己完結してしまうことが多い。

しかし、DAAプログラムにおいては、ただ全ての施設を周回するだけでなく、そこでの体験を通して自分がどのように感じたのか、どう考えたのかについて、他者へ共有するために振り返るワークが設定されている。このように、自分の観察結果を他者と共有することによって、ミュージアムをきっかけとしたコミュニケーションが生まれ、自分の価値観の提示や他者の価値観に触れる機会が生まれる。これは、「芸術について知り、芸術に触発される」というOAAの4つのねらいの第一段階を継続していくためのモチベーションとして、非常に重要な役割を果たしていると言える。

では、ログブック内には、具体的にどのような内容が「課題」として提示されているのだろうか。その点について、DAAのWebサイト上で公開されているログブックの写真を用いて分析していく。図6-6は、子どもたちが実際に取り組んだ「ファミリー・フレンドリー・ファン・セッション (FFFS)」ページである。



図6-6 ログブック内の「ファミリー・フレンドリー・ファン・セッション」のページ  
(オックスフォード大学博物館Webサイトより転載)

図 6-6 から、これらを作成した子どもたちは異なるセッションに参加し、それぞれ何かを制作するクラフト活動を行ったことが伺える。

左側の写真のセッションタイトルは「科学史博物館のメカニカル・キャビネット (Mechanical Cabinet at Museum of History of Science)」と記載されており、右側のセッションタイトルは「中華ドラゴンのパペットを作ろう (Make a Chinese Fire Dragon Puppet)」と記されている。実際にミュージアム内で制作に取り組んでいる様子の写真添付に加え、ページの下部には「今回のワークショップのきっかけとなった人たち (アーティスト、オブジェ制作者、ストーリーテラーなど) について、どのような発見がありましたか？」<sup>55</sup>という問いかけが設定されている。

このように、ワークショップに参加した様子をポートフォリオのようにまとめて記録し、参加した際にその場で感じたことなども併せて記載できるような設計になっている点は、ミュージアム体験をその場限りで終わらせないための工夫であると言える。また、各ミュージアムを訪れた経験を散逸させずに、総体的に記録できる点がログブックのポイントである。

そのほか、個人のペースに合わせた設計や、ログブックの作成途中でアドバイスが欲しい場合のコンタクトの方法なども設定されており、それぞれの家族の参加をミュージアムがサポートする体制が取られていた。DAA はスタート時に終了の期限は決まっておらず、「ディスカバー・アーツ・アワードにどれくらいの時間をかけるかは、ご家族の皆様次第です。(中略) 私たちは、ほとんどのご家族が3ヶ月から6ヶ月の間にログブックを完成させることを想定しています」<sup>56</sup>と Web サイト上でアナウンスされている<sup>57</sup>。

ここまで、オックスフォード大学博物館の DAA プログラムについて詳細に見てきた。この取り組みで着目したいのは、博物館教育におけるプログラム実施におけるプラットフォームと、学内および学外のミュージアムネットワークの重要性である。前出のように、アーツ・アワードは ACE による資格付与型の教育プログラムであり、各レベルのプログラムの作成や資格の認定までを統括している。同プログラムのサポーターを申し出たミュージアムは、自館のコレクション内容でアワードの枠組みを借りながらどんなプログラムができるかを考える。その後、アーツ・アワードが主催するアーツ・アワード・アドバイザーのコースを受講 (必修)<sup>58</sup>し、DAA のように実際に来館者を対象にプログラムを実施していく。このように、教育プログラムの設計にあたり、自館のエducator だけでなく、教育活動の蓄積のある外部団体を交えてよりよいプログラムを作り上げていくためのネットワークが、イギリスでは構築されていることが本事例より示された。

また、同じ大学に複数の大学博物館施設がある場合の、相互連携のためのネットワークの構築の重要性も提示された。先述のように、DAA はオックスフォード大学博物館の4つのミュージアムを舞台とした横断的な取り組みであり、全ての施設をまわって課題をクリアすることがブ



プログラム修了のための必須条件となっている。日本においても、一部の大学博物館で、キャンパス内のミュージアムをまわるスタンプラリーなどが期間限定で開催されている例<sup>59</sup>はあるが、ミュージアムでの体験を記録しながらログブックのようなポートフォリオを完成させる仕組みは、管見の限り見当たらない。学内の文化施設のネットワークが機能しにくい理由として、各館が所蔵している資料の性質の違いによるものや、教育普及活動に携わるスタッフの人員不足など複合的な理由があるものの、今後大学博物館が学習者の多様なニーズに応じるためには学内の連携が不可欠であると考えられる。

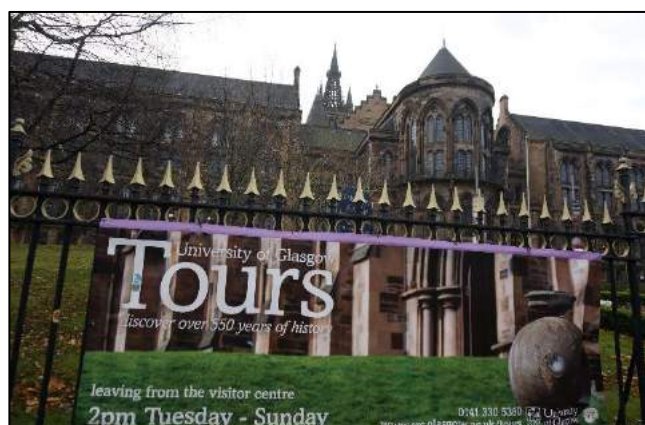
前出の「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について（報告）」（1996）で「豊富な知的資産を有している大学は積極的に地域社会に協力することが求められており、学術標本の展示・公開等を行うことにより、人々の多様な学習ニーズに応えることが期待されている」<sup>60</sup>と言及されているように、学習拠点としての大学博物館の重要性は日本においてもますます高まっている。

オックスフォード大学博物館のDAAのような施設横断型の教育プログラムは、学習者のペースで個人の興味に寄り添いながら他人と関わりつつミュージアムでの学びを深められるという点で、参加者の協働や感受性を重んじる日本の博物館教育においても有用である。

DAAの取り組みから、幅広い分野のコレクションを有する総合大学の大学博物館の教育プログラムの設計に際し、資料の性質が異なる場合であっても共通の枠組み（この場合はアーツ・アワードの導入によるログブックの作成）を適用することによって、多様な資料を横断的に学ぶ教育プログラムの構築が可能であることが提示された。

### 3.2. グラスゴー大学

前項のオックスフォード大学博物館はイングランドの事例であったが、イギリス国内では、ス



コットランド地方にも19世紀初頭の大学博物館が現存している。ハンタリアン博物館は、グラスゴー大学内に1807年に設立され、近隣のエディンバラ大学に並びスコットランドで最も歴史ある大学博物館の一つである（図6-7）。

図6-7 “グラスゴー大学ツアー——550年を超える歴史を発見しよう” 垂れ幕、後方がハンタリアン博物館（2016年12月グラスゴー大学訪問時に筆者撮影）

ハンタリアン博物館の名前の由来にもなっているウィリアム・ハンター (Dr. William Hunter, 1718-1783) は、グラスゴーで生まれ、グラスゴー大学で学んだ後にロンドン医師会に所属した医師であり、とりわけ解剖学の分野で功績を遺した。1783年、ハンターはロンドンで活躍した後、故郷であるグラスゴー大学に自身の医療機器とともに、それを展示するための博物館設立資金 8000 ポンドを寄贈した。

ハンタリアン博物館もまた、アシュモレアン博物館の例と同様に、個人のコレクションが大学博物館の出発点となり、その後、大学内での学術標本が集積されて現在の総合博物館の形態となった事例である。現在は、医療機器を含む 130 万点ものコレクションを所蔵している<sup>61</sup>。

### 3.2.1. ハンタリアン博物館の学生参加型の複合教育プログラム “MuSE”

同館では教育プログラムとして、2011年より学生による館内案内 “Museum Student Educators (MuSE)” を実施しており、グラスゴー大学の学生による 30 分程度のツアーが実施されている。同プログラムは学問領域や学力レベルに関わらず全ての学生が参加可能であり、芸術と科学など様々な専門を持つ学生約 30 名によって運営されている。このような学生参加型のプログラムと並行して、同館は施設内で公開ワークショップ等のイベントを開催するとともに、オンラインカタログなどインターネット上でのコレクション公開も行っている。学生の自発的な博物館への関心によって運営されている MuSE プログラムは、館内案内によって来館者の学習機会として機能すると同時にプログラムに参加する学生にとっても学びの場となる、複合的な教育機能を果たしている<sup>62</sup>。

このように、学生による連続的な学習プログラムの実施は、来館者の興味関心を引き出す上で非常に有効である。また、学問分野の異なる学生たちが同じプログラムに参加することで、彼ら自身の学びも学内の授業とは異なった分野横断的なものになると推察される。

実際に、MuSE プログラムに参加した学生の声として、ハンタリアン博物館の Web サイト上<sup>63</sup>では以下のコメントが掲載されている。

誰かの一日に影響を与え、その人の訪問をより楽しいものにしたという実感が得られるのがいいですね。また、日常の大学生活とは異なる、より大きな組織の一員であることを感じられるのも良いことです。

エレノア・ディロン (Eleanor Dillon : 古典/英文学修士課程)

ツアーの最後に訪問者のグループが拍手をしてくれたとき、自分自身、MuSEプログラム、ハンタリアン、そして大学に対する誇りを感じることができます。ツアーを提供することで、学業以外の達成感と目的意識を持つことができました。これは、自分自身の成長と地域社会にとって本当に価値のある課外活動だと思います。

マイリ・ハミルトン (Mairi Hamilton：歴史学修士課程)

上記2名のコメントから、MuSEプログラムが学業以外における学生の大学生活のモチベーションになっている様子が伺えた。修士課程のエレノアは、来館者のミュージアム訪問を「より楽しいものにしたという実感が得られる」点と、「日常の大学生活とは異なる、より大きな組織の一員であることを感じられる」点を、MuSEプログラムの利点として挙げた。また、博士課程のマイリは、MuSEの館内案内を行うことで「MuSEプログラム、ハンタリアン、そして大学に対する誇りを感じる」ことができ、「学業以外の達成感と目的意識を持つこと」ができると話した。さらに、この活動が「自分自身の成長と地域社会にとって本当に価値のある課外活動」とであると認識しており、地域社会に貢献できている実感が得られている様子が伺えた。

この院生たちのコメントからは、MuSEの活動が彼女たちの誇りを高め、日常の大学生活とは異なるコミュニティとして地域社会とのつながりを実感できる場になっていることがわかった。

では、実際に学生たちによってどのような内容の館内案内が行われているのだろうか。ここで、2020年11月にハンタリアン博物館のYouTubeチャンネルにアップロードされた、学生ボランティアによる所蔵資料の紹介「ミューズ・トーク(MuSE Talk)」の内容の一部を紹介する。同チャンネルには、2021年3月現在で学生2名によるミューズ・トークの動画が7本アップロードされている。

そのうちの一人、歴史学専攻の学生のジェス・ブロムヘッド (Jess Bromhead) は、約一万年前に北米で絶滅したダイアウルフについて、ハンタリアン博物館が所蔵するその骨格標本の写真を見せながら約2分間で紹介した。下記に抜粋を記載する。

本棚を整理していたら、博物館にあるアイテムのうち、私がとても気に入っているものを思い出したので、今日皆さんにご紹介しようと思いました。今日のアイテムはダイアウルフの骨格です。

…ダイアウルフは、約2万年前の北アメリカに生息していた大型の肉食動物です。現代のハイロオオカミよりも体が大きく、マンモスやバイソンなど、自分よりもはるかに大きな獲物を狩っていました。…

このダイアウルフは、食べ物や小さな獲物を探しているうちに、(タールの) 穴に落ちてしまったのではないかと考えられます。その小さな動物を食べようとして。ダイアウルフ自身が畏にかかって死んでしまったのかもしれませんが。これはオオカミにとっては不幸なことでしたが、私たちにとっては幸運なことでした。 というのも、タールの穴の状況によってこの骨格が保存され、今でも見ることはできるので。(歴史専攻 ジェス・ブロムヘッド) <sup>64</sup>

上記は、YouTube にアップロードされた動画の英語字幕を筆者が日本語訳したものである(全文については付録参照)。ここで注目したいのは、ミュージアムの収蔵資料の中から、学生が紹介するものを自分でピックアップし、自身の興味に沿って紹介している点である。ジェスは、自宅の本からミュージアムが所蔵するダイアウルフの骨格標本のことを思い出し、この動画ではその骨格標本について取り上げていた。このことから、ミュージアムスタッフによって紹介する対象物が決められているのではなく、学生自身の興味関心によって紹介する展示物が選ばれていることがわかった。

また、ダイアウルフの生態について、一般的な知識(生息していた地域や年代)を簡単に紹介した後に、ミュージアムが所蔵する個別の骨格標本の特性について言及し、それに関して自分のコメントも入れている。「ダイアウルフは、約2万年前の北アメリカに生息していた大型の肉食動物です。現代のハイロオオカミよりも体が大きく、マンモスやバイソンなど、自分よりもはるかに大きな獲物を狩っていました」と、動画の前半部分では、ダイアウルフという動物の種全体についての話題を展開し、その特徴について話した。後半では、「このダイアウルフは、食べ物や小さな獲物を探しているうちに、(タールの) 穴に落ちてしまったのではないかと考えられます」と、ミュージアムの所蔵する骨格標本個体についての解説を交えた後で、「これはオオカミにとっては不幸なことでしたが、私たちにとっては幸運なことでした。というのも、タールの穴の状況によってこの骨格が保存され、今でも見ることはできるので」と、最後にジェスの私見も付け加えられている。

今回取り上げたのは動画による一方向の語りかけであるが、実際の館内案内において、ただミュージアムの所蔵品の知識を披露するだけでなく、このように学生自身が興味深いと思っているポイントを交えて聞き手に伝えることが、聞き手と話し手のコミュニケーションを生むための重要なポイントであると考えられる。さらに、歴史専攻(History Student)のジェスが自分自身の関心に基づいて生物学の対象物(ダイアウルフ)を選んでおり、ミュージアム主導で運用されながら学生の主体性やモチベーションを尊重したプログラム例であることが示された。

このように、ハンタリアン博物館のMuSEプログラムでは、参加学生の自主性や主体性を尊重した自由な教育普及活動が実施されていた。また、学生が多種多様で膨大な学術資料のなかか

ら自分の興味に基づいて対象物（オブジェクト）をピックアップし、それについて見処や自分なりの観察ポイントを伝えながら聞き手とやり取りを行う行為は、「伝統的な教室での講義によるこれまでの説明的な教育の優位性を観察者個人の感覚的経験によって乗り越える」という先述のシャープの指摘に該当しており、MuSE プログラムは OBL の取り組みとして位置づけられるだろう。

### 3.2.2. ハンタリアン博物館の多様な資料群

次に、総合大学の大学博物館として、ハンタリアン博物館に実際にどのような所蔵品があるのか、その具体的な分野や所蔵品数について見ていく。ハンタリアン博物館コレクションの内訳について同館 Web サイト「コレクション・サマリーズ (Collections Summaries)」<sup>65</sup>を参照し、動物学や古生物学などの 8 つのジャンルのコレクションを以下に示した。

表 6-3 ハンタリアン博物館のコレクションの概要

博物館 HP 上の分類	点数と内訳	備考
美術	絵画 900 点、デッサン 4 万点、その他彫刻等	レンブラントを含むハンタリアンの寄贈コレクションを基盤に、グラスゴー出身の 19 世紀デザイナーマッキントッシュの作品類も収蔵されている
考古学	先史時代の資料 22000 点	
コインとメダル	7 万点	
鉱物	12 万点 (宝石 1500 点、隕石 70 点)	
古生物学	約 15 万点	化石植物 1 万点、脊椎動物 1 万点、サンゴ 5 万点、三葉虫 1 万点、軟体動物化石 4 万点、微小化石 1 万点、節足動物化石 6 千点他
動物学	60 万点	昆虫標本が 9 割を占める
解剖学と薬学	情報なし	オンラインカタログ上での検索結果、解剖学資料 3 千点、薬 300 点
科学計器	情報なし	オンラインカタログ上での検索結果 11 点

(ハンタリアン博物館 Web サイト「コレクション・サマリーズ (Collections Summaries)」より筆者作成)

表 6-3 から明らかなように、ハンタリアン博物館のコレクションは、美術品から動植物の標本、医療機器や科学計器をも含む非常に多岐にわたる内容であることがわかる。資料の点数ならびに種類の多様さに関しては、アシュモレアン博物館と同等であると言える。

ここまで取り上げたオックスフォード大学、グラスゴー大学、そして次節で扱うロンドン大学は、すべて複数の学部・大学院からなる総合大学であることから、大学博物館施設自体もキャンパス内に複数設置され、学問分野をまたいだ複合的なコレクションを形成している。



図 6-8 ハンタリアン博物館内でスケッチする学生  
(2016年12月筆者撮影)

また、筆者が2016年12月に訪問した際には、図 6-8 のように館内にコレクション（骨格標本）をスケッチする学生が見られた。このように、MuSE プログラムに参加している学生だけでなく、その他の在学学生にとっても、大学博物館の学術標本を利用して学ぶことが日常的に行われていることが確認された。

ここまで、アシュモレアン博物館とハンタリアン博物館の例から、イギリスにおける総合大学の大学博物館のコレクションの多様性を提示し、さらに博物館教育の視点から教育普及活動の特性を述べた。いずれのミュージアムも、自然科学系と人文科学系の枠を越えた100万点以上のコレクションを擁しており、それらは学術分野を横断した多様な資料群に由来していた。また、複数の専門分野から成る資料の多様性が指摘されると同時に、17世紀後半（ならびに18世紀初頭）の開館当時に寄贈された資料から現在の学術標本まで、時間軸においても様々な資料を収蔵していた。ただし、これらの特性はとりわけ歴史の古いオックスフォード大学とグラスゴー大学に見られるものであり、上記の多様性をそのままイギリスの大学博物館の特性とするのは早計である。

アシュモレアン博物館においては、大学博物館が有する学術標本を用いた教育プログラムを数多く実施し、学校向けの見学だけで年間で3万5千人以上の子どもを受け入れるなど、幅広い利用者を対象とした積極的な教育普及活動が実施されていた。

また、ハンタリアン博物館では、学生による館内案内プログラム MuSE が運営され、医療器具などの独自のコレクションを含むハンタリアン博物館の資料群を学生が案内することによって来館者の学び（OBL）を促すとともに、学生自身の学びに結びつく複合的な教育の仕組みが構築されていた。

両大学に共通していた点は、専門知識のない一般の人々にどう大学博物館の豊富な資料群を提示するか、という視点から出発した教育プログラムの様々な工夫であった。

ただし、このような多様で豊富な学術標本を抱えたイギリスの大学博物館であるが、20世紀、とりわけ20世紀後半になるとその日々の教育利用やそれらの保管上の手入れが放棄され、衰退していた事実もあり (Kador, 2018)、必ずしも継続して積極的な教育普及活動が実施されていたわけではない。この衰退への懸念から、1987年のイギリスにおける大学博物館会 (the University Museums Group) が設立されている (Arnold - Forster, 2000)。それに伴い、OBLの有用性が検証され、20世紀後半の衰退は逆転し、2013年現在では700もの大学で大学博物館のコレクションを用いて教えるプログラムが設置されるなど、近年は広く教育利用が復活している。

では、実際に大学博物館で教育プログラムが設計され、運営される際には、どのような教育理念が存在しているのだろうか。

次節では、ロンドン大学博物館の教育担当者へのインタビュー調査より、ロンドン大学で実施されている教育とOBLの果たしている役割について、大学博物館の教育理念と独自性に着目しながら分析する。

#### 4. ロンドン大学 UCL の大学博物館群

ロンドン大学 (University College London) 博物館は、3館からなる大学博物館群である。1826年にロバート・エドモンド・グラント (Robert Edmond Grant, 1793-1874) の動物標本コレクションをもとにグランツ動物学博物館が設置され、1847年にはジョン・フレックスマン (John Flaxman, 1755-1826) の彫刻コレクションの寄贈を受け入れたことで美術コレクションが充実し、1892年にエジプト考古学者、ウィリアム・フリンダース・ピートリー (Sir William Matthew Flinders Petrie, 1853-1942) のコレクションをもとに考古学ミュージアムが開館して、現在の3館体制となった<sup>66</sup>。

本節では、ロンドン大学博物館の教育担当であるトマス・カドル氏 (Dr. Thomas Kador、以下敬称略) へのインタビュー調査結果をもとに、同館が教育機関としてどのように機能しているのか、また他の博物館と大学博物館とを比べた際の、ミュージアムとしての性質の違いについて分析する。

##### 4.1. ロンドン大学博物館3施設の概要

ロンドン大学はロンドンの中心部に位置し、11のカレッジからなる総合大学である。大学博物館の設立はオックスフォード、ケンブリッジに次いでイギリスで3番目に古く、大学のキャ

ンパス内には3つの大学博物館施設と1か所の構内展示スペースがあり、18もの教授用コレクションを保有する。



図 6-9 (A, B, C) UCL キャンパス内地図  
(2015年3月UCL訪問時に筆者収集)

先述の通り、最も歴史が古いグランツ動物学博物館(図6-9-A)は1826年に開館した。同館は、ほ乳類の骨格標本・剥製のみならず爬虫類、魚類、鳥類など幅広い生き物の資料を有している。

その次に古いのが大学美術館(図6-9-B)であり、1847年に寄贈された彫刻のコレクションを含め、デッサンや油彩画(ターナーやレンブラントのエッチングも含む)1万点以上のコレクションを

有する。

ピートリー・エジプト考古学博物館(図6-9-C)は1892年当時、ロンドン大学で教鞭を取っていたエジプト考古学者、ウィリアム・フリンダース・ピートリーの発掘調査に基づくコレクションをもとに、1892年に開館した考古学ミュージアムである。およその総資料点数は8万点である。大学博物館全体のコレクションの規模は約80万点にも及ぶ。

これらの施設を横断して教育プログラムを担当するトマス・カドールにインタビューを行い、ロンドン大学におけるOBLがどのような理念のもとに実施され、具体的に博物館運営のなかに教育活動がどのように落とし込まれているのかを検証した。

#### 4.2. インタビュー調査概要

2016年12月にロンドン大学構内にて、同大学博物館の教育担当(ロンドン大学UCLのアーツ&サイエンスプログラム 教育担当准教授)であるトマス・カドール(Dr. Thomas Kador)への半構造化インタビューを行った。筆者があらかじめ用意した質問は、①大学博物館とほかの博物館の違いについて、②ロンドン大学博物館で現在教育プログラムの柱になっているOBLについて、③実際に学術標本(Object)を用いるOBLの教育の利点をどのように捉えているか、という3点であり、これらに回答するなかで出現した発言をデータとして以下で分析する。

インタビュー時には調査対象者の同意を得てインタビュー内容を録音し、帰国後にその音声データを英語で文字起こしした。さらに、文字起こしした英語の記述を日本語へ翻訳し、各フレーズは一部分析のために前後を入れ替えた。



### 4.3. ロンドン大学博物館の OBL

#### 4.3.1. 学内各施設を架橋した業務内容

はじめに、構内の大学博物館各館を横断した教育プログラムの理念および担当する業務の内容について尋ねた。

カドール（以下 K）-1：私は唯一の教育担当で、公共文化促進（UCL Public and Cultural Engagement）の部署に属しています。

（中略）私の仕事は、われわれは教育のためにいかに博物館やコレクションを有効に利用できるか、ということを考え、実践することです。さらに言うと、（教育の場面で大学が有する）どのコレクションが最も適切か、その分野に関連のある資料（object）はどこにあるのか、どれなのかを考えることです。

下線部の通り、大学博物館の教育担当としての仕事は、特定のコレクションについてその教育的活用を考えるのではなく、「どのコレクションが最も適切か、その分野に関連のある資料（object）はどこにあるのか」という発言から、資料群全体を把握したうえで所蔵資料がどう教育に役立てられるのか、分野の垣根を越えて考えることであると述べた。また、「各博物館には、学芸員（curator）とアシスタント（curatorial assistant）がおり、博物館を訪れる人々と協働する使命を担っている」と話したように、博物館内における閉鎖的な研究ではなく、「協働」ということばの通り、公に広く開かれた教育施設として自館を位置づけていた。

では、実際に分野を越えた教育的利用とはどのようなことなのか。その事例を以下の通り紹介する。

K-2：例えば、学生と一緒に脳について教育プログラムを考えるとします。「人は健康な脳と病気の脳、2つの脳を得る（this person is going to get two brains, a healthy brain and a diseased brain）」というタイトルで、用いる資料は病理学のコレクションから脳の液浸標本を使います。これは病理学の持つ標本の教育的利用です。ところで、脳の標本を学生に見せると（学生から）「私は病理学について教えようとしているのでしょうか？」という疑問が出てきます。そこで、私は次のように答えます。「病理学の標本を用いることも可能であるし、別の資料を使うこともできます。つまり、1850年代、人々が水彩で人体の内部を描き始めた時代に描かれた解剖図の素描を使うこともできます」。そうして、学生を大学の美術館に連れて行き、彼らは素描を見ることが出来ます。

K-2では、ミュージアムスタッフが「(全く異なる) コレクションや他分野をつなぐ取り組みを行っている」例として、学生を対象とした授業で学術標本を用いる場合、はじめに最も直接的にテーマを表すもの(この場合は病理学分野の脳の標本)を提示し、そこから別分野のテーマに関わる周辺資料(解剖図の素描)を提示していた。

これは、特定の分野の周辺資料(病理学分野の他部位の標本)の提示ではなく大胆に学問分野を横断することで、多くの学術標本を積極的に教育利用するための工夫であると言えよう。このように資料分野の可能性が多角的に提示されることにより、学生は自分の興味に基づいた能動的なOBLが可能となる。

これは一例であるが、常に病理学など特定の分野に収まらず、一見無関係に見える別分野の資料と結びつける分野横断的な視点が、一般のミュージアムと比較した際の大学博物館の教育の特性であった。

#### 4.3.2. 他の博物館と比較した際の大学博物館の特徴3点—教育・多様性・実験的精神

大学博物館で様々な教育実践を行っているカドールに、ほかのミュージアムと大学博物館の性質の違いについて聞いたところ、以下の3点を挙げた。

はじめに、大学が教育と研究の場であることに着目し、「あらゆる博物館は異なるやり方で教育と研究に取り組んでおり、大学博物館におけるそれらは核である」として、館が有するあらゆる資料(objects)は、教育を第一の目的とすると語った。例としてロンドン大学キャンパスに隣接する大英博物館を挙げ<sup>67</sup>、保存や展示に重きを置く一般的なミュージアムとの相違点を特徴づけた。

次に、大学の一機関として学生の博物館実習の場としての意義について、「大学博物館には興味深い資料が数多く保管されており、これらは大学博物館の核となる多様性を担っている」とし、学生が多様なコレクションの取り扱いを実習できる点を特徴として指摘した。これは前節で触れた「多様性を活かした教育」の事例であると言える。つまり、他館で実習した場合には美術品や動物の標本など特定の分野の資料の取り扱いについてのみ学ぶ機会が与えられるが、総合大学博物館では各種資料の取り扱いや展示について、実際に手を動かしながら学ぶ機会が与えられる。

最後に、最も大きな特徴として大学博物館の実験的精神を挙げた。「リスクを取ってでも実験を試みる点」とし、「(ロンドン大学内の)全ての博物館は実験のためのスペースである」と語った。具体的には、他館の「ただ同じプロセスだけを繰り返し、展示を安全に行うことに注力している」運営姿勢に対し、大学博物館は「新たな発見の機会やこれからの博物館の発展に貢献することを重要視する」と指摘した。この博物館運営への実験的精神は、2010年から2017年まで東京大学総合研究博物館長を務めた西野(1996)の主張とも通底している。

このように、多少のリスクを伴う可能性がある場合でも、それまでと同じ展示手法や展示資料を用いるのではなく、新しい試みに積極的にチャレンジしていくことが大学博物館の使命であると語った。

これら3点を集約すると、大学博物館は過去の研究業績や先人の偉業の蓄積と照会場に留まらず、多様な学術標本の積極的な活用のための実験場として大きな役割を担っており、常に新しい発見に貢献していく運営姿勢が、大学博物館の特性であると言える。

#### 4.3.3. OBLの特徴について

では、大学博物館が新たな発見の場として機能するために重要な鍵となる、同大学博物館の推進するOBLとはどのようなものなのか。まず、その学習効果について尋ねた。

K-3：(OBLは)実際の資料を探索し、時には資料に手で触れることによって、人々はなんらかの心地よさを感じ、資料について興味を示すようになります。これは直接的な学習効果とは言えませんが、OBLについて話題にする際には、オブジェクト（に触れること）は非常に複雑な概念をより明白にすることができるという点が鍵になると思います。教育の理論に当てはめると、学生や学習者には獲得しなければならない特定の概念があり、それは既知のものよりもより高いレベルである必要があります。OBLはこのような学びに非常に適しています。学習者はとても難しい概念も学べるのです。

ピートリー・エジプト考古学博物館の例でお話すると、あるプログラムで、不平等の尺度である「ジニ係数」と呼ばれる非常に複雑な統計ツールを教える機会がありました。われわれが行ったことは、学生に実物の資料（ピートリー博士がエジプトで100年前に使っていた発掘カード）を与え、彼らに「では現在、あなたはどのように不均衡を測定しますか？」と尋ねます。答えを構築する方法として、彼らはジニ係数を用いねばならず、学生はハンズオン（手で触れる）コレクションを使ってこの概念を手に入れるのです。

このように、既存の知識をベースにしたより高度な概念や知識を得る際に、OBLは学生や来館者にとって非常に有効に機能する、とカドールは語った。上記のジニ係数の事例からは、教員からトップダウンで「ジニ係数」という未知の概念を教えられるのではなく、「不均衡を測定する」という必要性から帰納的に新たな概念を導くことになり、それは一方的に教授される場合よりも学習者にとってレベルの高い概念を身に付けることを容易にさせる、とカドールは指摘した。

この点は、概念のみならず、歴史、資料の社会的文脈や関係性を知る上でも有用である。また、前述のロンドン市博物館でのギャラリー・パックのOBLの事例と比較すると、①発見を促す、②現代と対比する、③根拠・理由を重視する、④資料の機能を理解させるというギャラリー・パックと同様のプロセスを経た上で、ロンドン大学博物館では⑤資料の機能に基づいたより高度な概念を提示し理解させる、という過程が追加されている。もちろん、この高度な学びの成立条件として対象者が大学生である点も考慮する必要があるが、これらの学習の流れは大学博物館に限らず多くのミュージアムに適用しうる教育実践である。

20世紀以降になると、学校教育において多くの教育メディアが普及し、教育は視覚と言語が大部分を占める活動へと変容していった。そのような過程を経て実践されている現在のOBLの特徴は、新たな学び方の可能性を提示する点にある。カドールは黒板やPCなど現代の教育の大部分は視覚と言語に頼っている点に言及し「(ところが、)多くの人々は言語や視覚に強いわけではない。人々は触覚を使い、実際にオブジェクトに触れることでそれらがなんであるかを探求します」と、学校教育の対比として触覚によるOBLの多感覚の関与を強調した。

さらに、彼は「OBLは視覚や聴覚に限定されないで学習者の他の感覚にアピールしながら記憶や印象を焼きつけます。例えば良い聞き手ではなくても、身体能力、キネステティックスキルを用いて学ぶことができ、様々な学びのスタイルを後押しする」と語り、その自由な学びを特徴の一つとして挙げた。

このように、OBLは視覚に加えて触覚や嗅覚も動員しながら、「それが何か」を探求し、探り当てるという経験を可能にする。このような現代におけるOBLの特徴として、視覚に限定された学びのスタイルを解放し、自由な学び方を提供する点が挙げられた<sup>68</sup>。

#### 4.3.4. 大学博物館の教育対象について

最後に、大学博物館で受け入れている学校単位での訪問の運用について尋ねた。

K-4：私の仕事では大学生と博物館スタッフをつなぐ仕事メインですが、全ての学内の博物館は児童・生徒向けのパブリックプログラムを設けています。そのため、われわれはほぼ毎日、小学校や中学校からのスクール・ビジットを1、2クラス受け入れています。(中略)

教育の場としての博物館を利用するために、開館時間を区切っています。一般公開は13時から17時で、これは午前中の時間に大学の授業や子どもたちのスクール・ビジットのために博物館を使用するためです。一般の観覧者に開放する時間と教育を優先的に行う時間を分けて、午前中は子どもたちや学生、研究者が訪れるための時間になっています。人々が資料に近づいて見られるようにするために

は、多くの観覧者を同時に入館させることはできません。われわれは、近くで観察し、触れる展示を目指しています。そのため、スペースの確保のためにも時間で区切る必要があります。

ロンドン大学博物館では、大学生だけでなく子どもを対象にした学校向けの見学プログラムを用意し、それらは一般の来館者のいない開館前の（午前中の）時間帯に受け入れていた。学生、研究者、子どもといった、何らかの目的意識を持って来館する人々と、観光客を含む一般の来館者の訪問を、時間によって区切ることで重ならない工夫をしていた。このように、同館は大学博物館として学生・院生の教育機関としての役割を果たしつつ、子どもを含む一般の人々の学びへの配慮も行っていった。

さらに、K-4からは単に数字上で多くの来館者が訪れることを目標とするのではなく、人数よりもそこで行われる教育の質に着目し、「近くで観察し、触れる展示」の実現のため、すなわち一定水準の教育の質の担保のために、あえて入場者数を増やさない姿勢が見られた。この点も、先述の「教育を第一」とする大学博物館の特性であり、他のミュージアムと異なる点であろう。

## まとめ

ここまで、イギリスの3つの大学博物館を対象に、そのコレクションの多様性と教育普及の取り組みについてOBLに着目して考察した。

3.1.では、オックスフォード大学で行われているディスカバー・アーツ・アワードの取り組みに焦点を当て、大学博物館群におけるネットワークを活かした教育活動の実践例を提示した。続いて3.2.では、グラスゴー大学のハンタリアン博物館で実施されている学生向けプログラム“MuSE”の事例を紹介した。MuSEプログラムの大学生の主体性を活かした教育活動の実践では、学生が所蔵資料を紹介するなかで自身が興味を持った点を聞き手と共有することにより、来館者の学び（OBL）を促しており、それが学生自身のやりがいや達成感に結びついていた。また、アシュモレアン博物館とハンタリアン博物館では、総合大学博物館として自然科学系や人文科学系の枠を越えた100万点以上のコレクションを擁しており、学術分野を横断した多様な資料群が両大学博物館の特徴であることが示された。

また、資料の種類が多様性と同時に、開館当時から現在に至るまで、時間軸の点でも様々な資料を収蔵していることが明らかとなった。さらに、オンライン上でのコレクションの公開が進む一方で、家族向けや学校向けの教育プログラムの提供や、学生を対象とした複合教育プログラムの実施など、来館者に対しては様々な学術資料を活用した分野横断的なOBLが実施されていた。

4節では、インタビュー調査をもとにロンドン大学博物館の教育の実態を明らかにした。まず、その教育理念として① 博物館の第一義的な役割として研究と教育を位置づけ、実験的な試みを積極的に行う点、② 様々なコレクションや研究分野の垣根を超える取り組みを推奨している点が挙げられた。さらに、実際にそれらの多種多様なコレクションを用いた OBL については、① 学習者はオブジェクトに触れることで非常に複雑な概念をより明白にすることができるという点、② 視覚や聴覚に限定される傾向にある学校教育とは異なり、学習者の他の感覚（触覚、嗅覚等）にもアピールしながら記憶や印象を焼きつけ、様々な学びのスタイルを後押しする点が、利点として指摘された。

では、イギリス有数の規模を誇る総合大学であり、各学部 (Faculties) が所蔵する学術標本の量も膨大なロンドン大学において、なぜこのような学術分野の枠を超えた体系的な教育プログラムの実施が可能なのだろうか。その要因の一つとして、大学博物館群に教育を担当する専門のスタッフが配置されている点が挙げられる。

例えば、ロンドン大学には UCL Culture と呼ばれる、大学博物館を含む学内文化施設を一括で管理している組織がある。その設置のねらいを抜粋して引用すると「UCL のユニークな医学と文化の専門知識を活用した公演、展示、実験のプログラムなど、私たちの幸福と私たちを取り巻く芸術、科学、アイデアの関係性を探求します」<sup>69</sup>とあり、大学博物館の教育で重視されていた分野横断的な学びとも親和性が極めて高いことがわかる。このような大学の学術標本の総合的な利用については、組織的な背景も含めて研究する必要がある、その点は別稿で検討したい。

---

<sup>1</sup> UCL ミュージアムにおいて、2010-2012 年にわたって “the student experience of learning through objects” というリサーチが行われた。それによると学部の専門にかかわらず大多数の学生が講義よりもより効果的な学習法であると回答している。

(参照：UCL ミュージアム Web サイト “OBL and the Student Experience”、  
最終閲覧日 2020/9/20。

<https://www.ucl.ac.uk/culture/teaching-object-based-learning/student-experience>)

<sup>2</sup> イギリス国内の大学博物館として、ケンブリッジ大学のフィッツウィリアム美術館 (Fitzwilliam Museum) も古い歴史を有するが、同館のコレクションは美術品を中心とした資料群であり、大学博物館資料の学際性に着目した本研究の対象からは除外した。

<sup>3</sup> 国立民族学博物館はハンズ・オン展示の実践を数多く行っており、視聴覚障害を抱えた人々でも楽しめる企画展示を積極的に実施している。(参照：広瀬浩二郎(2007)『だれもが楽しめるユニバーサル・ミュージアム “つくる”と”ひらく”の現場から』読書工房、pp.91-108.)

- 
- <sup>4</sup> 大学博物館の行政的な位置づけを論じた佐々木・吉住（2014）「博物館相当施設という選択と大学博物館」は大学博物館は社会教育と学校教育の二重構造であることを指摘しており、この複合的な教育機能を担っている点も大学博物館の特性であると言える。  
（参照：佐々木奈美子・吉住磨子（2014）「博物館相当施設という選択と大学博物館」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』vol.19、pp.217-227）
- <sup>5</sup> 安高啓明(2014)『歴史の中のミュージアム 驚異の部屋から大学博物館まで』昭和堂、pp.238-239.
- <sup>6</sup> 守重信郎（2004）「大学博物館における教育普及活動の研究—展示と展示解説—」日本大学大学院総合社会情報研究科『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』(5)、p.219.
- <sup>7</sup> 前掲、守重信郎 2004、p.212.
- <sup>8</sup> 学術審議会学術情報資料分科会学術資料部会(1996)「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について（報告）—学術標本の収集、保存・活用体制の在り方について—」、最終閲覧日 2021/6/26. [http://protist.i.hosei.ac.jp/Science\\_Internet/Gakushin/UnivMuseum.html](http://protist.i.hosei.ac.jp/Science_Internet/Gakushin/UnivMuseum.html)
- <sup>9</sup> 西野嘉章(1996)『大学博物館—理念と実践と将来と—』東京大学出版会、pp.80-81.
- <sup>10</sup> 西野嘉章(2000)『二十一世紀博物館 博物資源立国へ地平を拓く』、東京大学出版会、p.153.
- <sup>11</sup> 伊能・織田（2006）「日本のユニバーシティ・ミュージアム 2006」を参照。ただし、2011年に発行された『博物館学事典』の「大学博物館」の項では、2007年時点の大学博物館数を162館（設置大学161校）としており、今回はより分母の大きい前者を採用した。数値に開きがあるのは、対象施設の範囲の定義や規模によるものである。
- <sup>12</sup> 南山大学人類学博物館は「全ての人の好奇心のための博物館」を掲げ、「年齢・性別・文化的背景・心身の障がいなどといった、社会に存在する様々な差異にかかわらず、全ての人が知的好奇心を充足できるユニバーサル・ミュージアム」を目指して、さわれる資料展示など、子どもや市民に向けた積極的なコレクションの開放を実施している。  
（参照：南山大学人類学博物館 Web サイト「博物館紹介」、最終閲覧日 2021/6.26. <https://rci.nanzan-u.ac.jp/museum/shoukai/>）
- <sup>13</sup> 北海道大学総合博物館では、2009年より学部横断型の「ミュージアムマイスター」認定コースを設置し、学生の博物館利用を促進するとともに、学生や市民を対象とした「パラタクソノミスト（準分類学者）」養成講座など、多様な教育活動の展開を行っている。  
（参照：北海道大学総合博物館 Web サイト「ミュージアムマイスター」、最終閲覧日 2021/6/26. <https://www.museum.hokudai.ac.jp/education/museummeister/>）
- <sup>14</sup> 山本桃子(2016)「大学博物館における学習機会の検討 —ボランティア活動を事例に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』vol.23 (2)、pp.49-59.
- <sup>15</sup> 入場料については無料であるが、多くの館では博物館の運営の補助として来館者に寄付金を募っている場合が多い。また、常設展は無料であるものの企画展覧会には入場料が設定される施設もある。
- <sup>16</sup> 棚橋源太郎『博物館・美術史』長谷川書房、1957年、p.16（復刻版：伊藤寿朗監修『博物館基本文献集 第16巻 博物館・美術館史』大空社、1991年）

- 
- <sup>17</sup> 父のジョン・トラデスカント (John Tradescant : 1570 – 1638) は庭師であったが、植物学者と交流を持ち、自らも新しい植物を集めるために北極圏へ航海したり、アルジェリアへ遠征したりして、世界中から植物標本以外にも、民俗学や美術のコレクションを蒐集した。その息子ジョン・トラデスカント (son John Tradescant : 1608– 1662) も父の跡を継いで王立庭園の庭師となり、アメリカに渡って植物標本を蒐集するなど、父が築き上げたコレクションをより充実させた。
- (参照：ガーデン・ミュージアム (Garden Museum) Web サイト、最終閲覧日 2020/12/28. <https://gardenmuseum.org.uk/the-museum/history/tradescants/> )
- <sup>18</sup> 1957 年刊行の棚橋源太郎『博物館・美術史』ではオックスフォード大学とケンブリッジ大学の大学博物館コレクションの充実について触れられており「この両大学に限らずすべての大学には、それぞれ附属博物館を設置して、学生の教育に使用するとともに、一般公衆にもこれを公開している」(p.51) と記載されるなど、イギリスにおいては大学の発展と並行して学博物館の充実が図られており、このような背景からイギリス博物館史において大学博物館は重要な位置を占めていると言える。
- <sup>19</sup> 久保内加菜 (2005) 「学習、アクセス、地域主義：イギリス博物館教育の研究課題」『山脇学園短期大学紀要』 vol.43、pp.8-19.
- <sup>20</sup> 前掲の久保内 2005 によると、同プロジェクトでは、博物館・図書館・文書館の教育活動のフレームワークが人々 (people)、場所 (places)、共同(partnership)、方針・計画・実施 (policies, plans, performance) の 4 つの要素から構成され、各館の取り組みを同じ枠組みで評価することが実現した。
- <sup>21</sup> 井上は、チケットが時間指定の予約制であった点や 10 歳以下の児童の入館は認められなかった点を挙げ「(当時の) 博物館が真の意味で公共に開かれていなかったことを端的に示している」とした。
- (参照：井上由佳 (2002) 「イギリスにおける博物館教育の展開－ブリティッシュ・ミュージアムを中心に」『日本社会教育学会紀要』 vol.38、p.28)
- <sup>22</sup> 前掲の井上 2002 では、具体例として、大英博物館におけるマネー・ギャラリーにおけるキュレーターとエデュケーターの協働と、アイ・オープナーズ (eyeOpeners) という市民ボランティアによる館内案内プログラムについて取り上げられていた。
- <sup>23</sup> 前掲、井上 2002、p.32.
- <sup>24</sup> 柿崎博孝、宇野慶 (2016) 『博物館教育論』、玉川大学出版部、p.30.
- <sup>25</sup> Sharp Arabella, et al. (2015) "The value of object-based learning within and between higher education disciplines."にてロンドン大学生を対象とした調査 (有効回答数 432 名) の 問 4 と 5 の結果 ("Table5.2 Thematic coding for Question 4 and 5: positive impact" )、学生 138 名のうち 35.84%が (OBL は) 「Enhance/develop knowledge and understanding」についてポジティブな影響を与えると回答した (Helen, J. et ai.(2015), p.99, 106)。
- <sup>26</sup> 日本博物館協会 (2014) 「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」.



- 
- <sup>27</sup> スウェイン・ヘドリー著、井上由佳訳(2018)「イギリスにおける最新博物館・文化政策の動向」『博物館学雑誌』vol.43(2)、pp.171-182.
- <sup>28</sup> 認定ミュージアムとは、「ミュージアムが管理、コレクションのケア、情報および来館者サービスの提供において、全国的に承認された基準を達成していることを意味する」とイギリスのミュージアム・アソシエーションにおいて定義されている。  
(参照：Museums Association Web サイト“FAQs”、最終閲覧日 2021/6/26.  
<https://www.museumsassociation.org/about/faqs/>)
- <sup>29</sup> この点について、ヘドリーは「イギリスのデジタル・カルチャーメディア・スポーツ省は、イングランドの博物館については責任を負う立場にあるが、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドについては責任を負わない、権限外であるということです」と述べている。  
(スウェイン・ヘドリー2018、p.171)
- <sup>30</sup> 前掲、スウェイン・ヘドリー2018、p.174.
- <sup>31</sup> 前掲、スウェイン・ヘドリー2018、p.175.
- <sup>32</sup> 日本の小・中学校における学習指導要領に相当。
- <sup>33</sup> 前掲、スウェイン・ヘドリー2018、p.175.
- <sup>34</sup> 同上。
- <sup>35</sup> 湯浅万紀子編(2018)『ミュージアム・コミュニケーションと教育活動』樹村房、p.18.
- <sup>36</sup> 前掲、湯浅万紀子 2018、p.48.
- <sup>37</sup> 前掲、湯浅万紀子 2018、pp.48-49.
- <sup>38</sup> 高坂晶子(2020)『オーバーツーリズム 観光に消費されないまちのつくり方』、学芸出版社、p.24.
- <sup>39</sup> 前掲、高坂晶子 2020、pp.28-34.
- <sup>40</sup> 前掲、高坂晶子 2020、p.33.
- <sup>41</sup> 前掲、スウェイン・ヘドリー2018、p.176.
- <sup>42</sup> 学術審議会学術資料部会(1996)「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について(報告)ー学術標本の収集、保存・活用体制の在り方についてー」.
- <sup>43</sup> 守重信郎(2007)「わが国の大学博物館の問題点とその背景」によると、2004年調査では全国の大学博物館数は220館であり、1995年までの伊能・引田・鈴木調査では139館であったことから、約10年でほぼ倍増したことになる。ただし、守重が「調査年が進むごとに大学博物館の数は確実に増加しているものの、その数はそれぞれの調査によってまちまちであり、(中略)この原因は、1996年のユニバーシティ構想以後、大学博物館の調査が活発になったが、『大学博物館』の対象範囲をどこに設定するかが研究者によって異なっている」と指摘しているように、厳密な数を把握することは難しい現状にある。
- また、大学博物館等協議会のWebサイトによると、2020年6月時点での加盟組織は41団体に留まっており、全国の大学博物館ネットワークの形成については発展途上であると言える。(参照：大学博物館等協議会、最終閲覧日 2021/6/26.  
<http://univ-museum.jp/index.html> )

- 
- <sup>44</sup> 前掲、井上由佳 2002、pp.25-34.
- <sup>45</sup> アッシュモレアン博物館の Web サイトによると、エリアス・アッシュモールのコレクションは自身の収集品に加え、当時ソールズベリーの伯爵に仕えていた庭師で冒険家のジョン・トラディスカント親子 (John Tradescant, father and son) から手に入れたものも含まれていた。  
(参照：ハンタリアン博物館 Web サイト、“HISTORY OF THE ASHMOLEAN”，最終閲覧日 2020/12/28. <https://www.ashmolean.org/history-ashmolean>)
- <sup>46</sup> 新見隆(2015)『ミューゼオロジーへの招待』武蔵野美術大学出版局、p.97.
- <sup>47</sup> オンライン公開されているアッシュモレアン博物館の年報 “ASHMOLEAN REVIEW 2016/17”，p.35 参照 (最終閲覧日 2020/12/28. [https://ashmolean.web.ox.ac.uk/sites/default/files/ashmolean\\_review\\_2016-2017.pdf?time=1530104676101](https://ashmolean.web.ox.ac.uk/sites/default/files/ashmolean_review_2016-2017.pdf?time=1530104676101))
- <sup>48</sup> 前掲、新見隆 2015、p98.
- <sup>49</sup> アーツ・アワードの詳細については Web サイト“Arts Award”参照、最終閲覧日 2020/12/28.  
(“Arts Award” Website. <https://www.artsaward.org.uk/site/?id=64>)
- <sup>50</sup> アーツ・アワードには、Discover, Explore, Bronze, Silver, Gold の 5 つのレベルのプログラムがあり、各レベルを習得して経験を積み重ねることで以下のことが可能となる。
- ・芸術活動に参加し、創作することの楽しさを発見する
  - ・芸術イベントを体験する
  - ・21 世紀の生活で成功するために必要な創造力とコミュニケーション能力を養う
  - ・芸術家や職人の仕事を探求し、プロの芸術の世界への洞察を得る
  - ・経験と知識を身につけることで、進学や就職に有利になる
- (参照：アーツ・アワード Web サイト “What is Arts Award?”、最終閲覧日 2020/12/28. <https://www.artsaward.org.uk/site/?id=1346> )
- <sup>51</sup> 2008 年の財政危機によって公的資金が大幅にカットになり、非政府系組織の再編成のあおりを受け MLA が解散し、その活動を ACE が引き継ぐこととなった。  
(前掲、スウェイン・ヘドリー 2018、p.173)
- <sup>52</sup> ヘリテージ宝くじ (Heritage Lottery Fund=HLF) は 1993 年の国営宝くじ法によって設立され、その運営はナショナル・ヘリテージ法 (National Heritage Act 1980) によって 1980 年に設立されたナショナル・ヘリテージ・メモリアル・ファンド (National Heritage Memorial Fund=NHMF) の運営組織に委託されている。  
(参照：坂井文 (2008) 「英国の国営宝くじ基金にみる公園の整備及び再整備に関する財源確保の手法」『ランドスケープ研究』vol.71(5)、pp.723-726.)
- <sup>53</sup> 原文については、以下の通り
- ・ find out about and be inspired by the arts / ・ learn and share new skills
  - ・ develop their creativity and leadership /
  - ・ link up with arts professionals at creative and inspirational venues such as museums
- (参照：オックスフォード大学博物館 Web サイト “Arts Award”、最終閲覧日 2020/12/28.)

---

<https://www.glam.ox.ac.uk/arts-award#:~:text=Oxford%20University%20Museums%20are%20delighted,you%20have%20done%20with%20others.>)

- <sup>54</sup> 図 6-5 のパンフレット内のレギュラー・アクティビティの内容の一例で「サタデー・バックパック (Saturday Backpacks) : 土曜日にピットリバーズを訪れた際には、楽しいアクティビティが満載のファミリーバックパックをご用意していますので、ぜひご利用ください」(ピットリバーズ博物館) という記載が見られた。
- <sup>55</sup> 原文 : What did you discover about the people (eg artists, object makers, storytellers...) that inspired this workshop?
- <sup>56</sup> オックスフォード大学博物館 Web サイト“Arts Award”、最終閲覧日 2020/12/28。  
<https://www.glam.ox.ac.uk/arts-award#collapse412726>
- <sup>57</sup> このほか、大学博物館 Web サイトの FAQ ではログブック作成時に各ミュージアムで使用できる画材の案内についても細かく掲載されており、オンライン上の情報で具体的な参加のイメージがつかめるように情報を公開している。  
(参照 : オックスフォード大学博物館 Web サイト“FAQ”、最終閲覧日 2020/12/28。  
<https://www.glam.ox.ac.uk/arts-award#collapse412726> )
- <sup>58</sup> アーツ・アワードの Web サイトによると、アワードの階級ごとにアドバイザーの資格取得のためのコースの受講が必須であり、コースの受講費用は一人当たり £ 150~200 となっている。(アーツ・アワード Web サイト参照、最終閲覧日 2020/12/28。  
<https://www.artsaward.org.uk/site/?id=2007>)
- <sup>59</sup> 早稲田大学では、2015 年より早稲田大学文化推進部主催で「ミュージアム・ウィーク」と呼ばれるイベントが毎年 2 週間程度開催されている。同イベントは「予想外が待っている」をキャッチフレーズに、学内の大学博物館施設をはじめとした文化施設をまわるスタンプラリーの開催や、ライブイベントなどが開催されている。  
(参照 : 早稲田大学 Web サイト「特集企画 ミュージアム・ウィーク」、  
最終閲覧日 2021/6/26。 <https://www.waseda.jp/culture/events/museumweek/> )
- <sup>60</sup> 前掲、学術審議会学術資料部会 1996、「II 学術標本の保存・活用の在り方」参照。
- <sup>61</sup> Gaimster, David (2012) *The Hunterian, University of Glasgow: Director's Choice*, London: Scala Books, p.4.
- <sup>62</sup> 2021 年 3 月現在、ハンタリアン博物館の Web サイト上では「COVID 19 の影響により、プログラムの募集は一時的に停止しています」とアナウンスされており、プログラムの募集は一時的に中断している。
- <sup>63</sup> ハンタリアン博物館 Web サイト “Museum Student Educators(MuSEs)”、最終閲覧日 2021/6/26。 <https://www.gla.ac.uk/hunterian/learning/muse/>
- <sup>64</sup> YouTube channel Hunterian Glasgow, “The Dire Wolf with MuSE Jess Bromhead” , 最終閲覧日 2020/12/28. <https://www.youtube.com/watch?v=nndSH24-f2I>
- <sup>65</sup> ハンタリアン博物館 Web サイト “Collection Summaries” , 最終閲覧日 2020/9/25。  
<https://www.gla.ac.uk/hunterian/collections/collectionssummaries/#d.en.190652>

- 
- <sup>66</sup> UCL のパブリック・ミュージアムは美術博物館、ピートリー・エジプト考古学博物館、グラ  
ンツ動物学博物館に加え、病理学博物館 (Pathology Museum) がある。ただし、病理学博物  
館についてはそのコレクション利用目的が教育と研究に限定されているため、本論では常時  
公開されている 3 館のみ分析対象とした。
- <sup>67</sup> カドールは「例えば、大英博物館を例に見ると、高価な大理石の資料などがありますがそれ  
らは誰も近づいて見ることはできませんし、常にガラスケースの中に保管されています。わ  
れわれの館はそうではありません」(K-3) と語った。
- <sup>68</sup> この点については、棚橋源太郎が 19 世紀末のイギリスの博物館を事例として「実物教授を以  
て大衆教育に活気を与え、学校教科の領域よりも一層広い、美術的文化方面の教養を激励し  
た。(中略) 素話よりもむしろ実物の観察と、比較及び実験とを通じて教育を行うよう計画さ  
れていた」(棚橋 1953) と指摘している通り、伝統的なイギリスの博物館教育の一端で新たな  
特徴という反論があるかも知れない。ただし、ここで現代的な特徴として OBL の触覚による  
学びを取り上げる意義は、書籍やモニターなど視覚を酷使する現代教育だからこそ浮かび上  
がる OBL の示す新たな学びのスタイルに着目したためである。
- <sup>69</sup> 原文 “In a program of performances, exhibitions and experiments harnessing UCL's unique  
blend of medical and cultural expertise, we will explore the relationship between our wellbeing  
and the art, science and ideas that surround us.”  
(参照：ロンドン大学 Web サイト“UCL Culture Our Manifesto”参照、  
最終閲覧日 2020/9/20。 <https://www.ucl.ac.uk/culture/manifesto>)

## 7章 大学博物館における学習機会の検討—対話を取り入れたボランティア活動の事例から

### 本章の位置づけ

本章では、日本の大学博物館のモノによる教育の実践として、東京大学総合研究博物館のボランティア活動に着目し、多様な学術資料を基盤とした対話によるボランティアと来館者の学び合いについて考察する。前章でも述べたように、高等教育機関である大学組織の一部である大学博物館は、その教育的役割において、他の博物館よりも社会からの期待が大きい。しかし、歴史的に貴重なコレクションを擁しながら、国内の大学博物館においてはその教育的利用については十分とは言えない現状にある。本章では、モノを用いた対話による学習機会の提供がもたらす複合的な学びの内容を検討することを目的とする。そのため、大学博物館スタッフではなく学生ボランティアに焦点を当て、学生が児童・生徒らと対峙した際の学びのメカニズムを明らかにする。

前章では、イギリスの大学博物館の特徴として「実験の場としての博物館」という性格が挙げられたが、日本の大学博物館においてその特徴が教育に発揮されているのか、という点の検証は十分になされていない。先端諸科学実験のための資料の利用、博物館運営の実験、学生のみならず社会全体を対象にした学びの提供など、様々なレベルにおいて我が国の大学博物館の教育機能を拡充させるためには、各大学博物館がイギリスのような実験的精神のもと、それぞれ実践を重ねていくことが必要不可欠である。この点については、イギリスのように多様なコレクションの性質を活かしながら学習機会を提供しているか否かについて、改めて問う必要がある。そこで、本章では、東京大学総合研究博物館の学生ボランティアによる教育プログラムを対象として、日本の大学博物館における対話を組み込んだ学習機会の可能性を検討する。

大学博物館をフィールドとし、ボランティア活動に焦点を当てる理由については課題設定の節で詳述するが、ボランティア活動への参加者を対象とし、ミュージアムが提供する学習機会の質およびそのファシリテーターとしての役割を論じる点に、本章の意義がある。大学博物館におけるボランティア活動において、参加する学生がどのような気持ちで活動にのぞみ、それが学習機会としてどのように機能しているのか、その構造を明らかにし、ミュージアムにおける学びの循環モデルを提示しながら分析する。

### 1. 日本の大学博物館

#### 1.1. 日本の大学博物館の現状と課題設定

大学博物館は大学の研究成果を社会に提示する場として、長年その社会教育的な役割を社会から要請されてきた。しかし、1996年に「ユニバーシティミュージアムの設置に関する報告」が指針として示されたものの、行政や法律のレベルでその設置の意義や目的に関して明確に定義したものはない。資料の収集・保管、研究、展示など、大学博物館はその業務内容において、博物館法の範疇である登録博物館や博物館類似施設等とほぼ変わらない。しかし、先述のように大学博物館は大学

組織に属する附属機関であり、その基盤は研究業務である。また、所蔵品すなわちコレクションは学術資料や寄贈品など、一般の博物館とは異なる道りを経て集積されている。そこに、大学博物館独自の所蔵品の多様性、各分野の専門性と様々な分野の持つ学際性を併せ持った、大学博物館ならではの特征がある。

本章では、東京大学総合研究博物館のコレクションを展示している JP タワー学術文化総合ミュージアムインターメディアテク（以下 IMT）におけるボランティアの展示解説活動を取り上げ、その解説を行うボランティア参加者に対する博物館の学習機会提供を論じている点に特徴がある。これまで、博物館における展示解説活動の教育効果について論じた研究<sup>1</sup>は散見されるものの、解説の聴衆への教育を取り扱った内容が多い。すなわち、解説を行うボランティア本人への学習機会提供という視座で、展示解説活動に着目した論文は少ない<sup>2</sup>。本章で検討する課題は、ミュージアムの展示解説活動でボランティア自身への学習機会が提供されるための条件である。この問いに答えるために、ボランティア自身の陶冶という視点から IMT の教育活動を分析する。

## 1.2. 国内大学博物館の先行研究検討

これまで、ミュージアムにおける教育活動については数多くの研究がなされてきた。ミュージアムでの体験をいかに継続的に来館者の学びと結びつけるか、子どもたちの育ちに最適なプログラムは何か、その研究蓄積には枚挙にいとまがない。例えば、学校と博物館の教育連携として博物館が学校へ貸与する「キット」を取り上げた小笠原喜康の「博物館と学校との連携を生かしたスーツケース総合学習教材の開発」（2001）や「育ちの場としての Children's Museum の意義と可能性：学校外育ちの場の再創造をめざして」（1999）のように、博物館教育の意義を来館者、なかでも子どもの視点から考察した研究は多数行われている。

しかし、本章で取り上げる国内の大学博物館の教育的意義、とりわけその資料の多様性を活かしたボランティア活動の実践については、管見の限り先行研究が多いとは言えない。箕輪（1998）の北海道大学を取り上げた「大学博物館（ユニバーシティミュージアム）の将来」や、大野（1998）が京都大学における総合博物館事業を取り上げた「大学博物館が研究以前に行わねばならないこと」など、個別の大学博物館における事例報告や博物館設立までの経緯を記した論文は散見されるものの、大学博物館での教育活動を中心に扱った研究は黒沢（1996）の明治大学博物館の生涯学習の実践報告を除いて見当たらない。

これらの先行研究の内容を個別に見ていくと、箕輪は「大学博物館（ユニバーシティミュージアム）の将来」において、大学博物館の問題として、ユニバーシティミュージアムにおける標本展示法を指摘している。同論文では、ユニバーシティミュージアムの機能については「大学における多岐・多様な学術標本・資料の後世への継承のための維持・保管が第一である」<sup>3</sup>とされており、この点については多くの大学博物館でコンセンサスが得られるとしている。一方で、「多岐・多様な学術資料・標本があるのであるから、資料・標本によって、いろいろな試みがなされるべきであろう。

すなわち、分野によって標本・資料に対する価値判断が異なってくるのは当然である。その価値判断によって展示・説明の方法が違ってくるのも当たり前である」<sup>4</sup>と、多様な使用ゆえにその教育活動への利用方法についても千差万別であり、統合的な教育方法論を提示しにくいことについて言及した。そのうえで、「ユニバーシティミュージアムは、大学によって少なからず個性を持つことになる」と結んでいる。ただし、そもそもミュージアムのコレクションは各館少なからず専門分野に偏りがあるという意味で「個性」のあるものであり、この特徴は大学博物館に限ったことではない。

ただし、前章でも述べたように、同じ大学内に専門分野ごとに複数のミュージアムが存在する場合も多く、そのような場合も含めて、多様な学術資料の性格に合った教育普及活動を大学博物館全体で行う必要があり、そのためには学内外を含むミュージアムネットワークの構築が非常に重要であるといえる。

大野は「大学博物館が研究以前に行わねばならないこと」のなかで、京都大学総合博物館の展示の意図を①大学における教育・研究の活性化、②理系離れの阻止、③環境問題や社会的課題にたいする情報提供の3点であるとし、「大学関係者はもとより子供から熟年者まで、楽しみながら多くのことを学んで帰ってもらえる博物館をめざす」<sup>5</sup>と、大学博物館としての社会的機能を位置づけた。さらに、上記の意図を達成し、科学や研究の楽しさを館内で体験してもらうことによって、次世代の研究を担う後継者の獲得や退職した研究者の見識を共有する場として大学博物館が機能し「年齢を超えた人々の輪（和）を生み出すユニバーシティミュージアム空間」が作られ、各世代間で「正の循環」が生まれるとした<sup>6</sup>。

最近の研究では、柿崎・宇野（2016）が『博物館教育論』のなかで「今日の大学博物館は、これらの役割（資料を収集・保存する場）に加えて、新たな役割が求められるようになった。それは『教育活動の充実』である。我が国においても『知の探究の場』という大学の使命を活かしたうえで、その学術的成果や教育資産を学生ならに社会に広く公開し、活用することが大学博物館に期待されるようになってきている」<sup>7</sup>とし、近年大学博物館において教育活動の充実がますます重要課題になっていることを改めて指摘した。また、その教育の場としての需要について「学生の主体的な学びの意欲の醸成と大学の社会開放という2つの目的にあう教育活動の場として注目されているのが大学博物館である」<sup>8</sup>と、大学博物館の教育が学生教育および社会人を含む一般市民への大学の研究成果の開放という二重の教育的意義を荷っていると言及した。

同書のなかでは、国内の大学博物館の事例として玉川大学教育博物館<sup>9</sup>の活動が取り上げられており、「社会にひらかれた大学」の一例として他大学や他機関と連携した企画展の運営が挙げられている。同館は2010年に公益財団法人松竹大谷図書館との共催で企画展「鈴木コレクション おもちゃ絵の世界」<sup>10</sup>を開催し、2011年にはお茶の水女子大学附属図書館と共催で、企画展「資料で見る日本の子ども—子育て・幼稚園」<sup>11</sup>を開催した。同展示は日本保育学会の大会が玉川大学で開催されることを記念して企画されたもので、他大学と協力すると同時に学会活動と連携した活動として位置付けられている。また、同年に大学博物館共同企画として、西南学院大学博物館と連携し「アイコン

「東西聖像画の世界」<sup>12</sup>を西南学院大学博物館にて開催した。この大学博物館同士の協働企画について、宇野は「2つの大学博物館が連携することで、より質の高い知識や学びの場を創出するとともに、大学博物館同士の相互理解や研究成果の共有化を視野に入れて計画された」<sup>13</sup>と、その複合的なねらいについて語った。

このように、一部の大学博物館においては他の大学博物館や他機関と連携した取り組みが行われているものの、6章の註43で指摘したように大学博物館等協議会（京都大学総合博物館事務局）によると、2020年6月時点での同団体への加盟組織は41団体に留まっており、全国の大学博物館ネットワークの形成については発展途上であると言わざるを得ない。

さらに付言すれば、日本のミュージアムにおけるボランティア活動の蓄積についても、先行研究が乏しい。本格的な公立施設でのボランティアの受け入れが1974年に北九州市立美術館で始まったものの、90年代のボランティア受け入れ施設の割合は10%程度であり、欧米に比べると歴史と社会的認知が浅い<sup>14</sup>と言える。そこで、本章で大学博物館におけるボランティア活動を対象に具体的な考察を提示することで、ミュージアムにおけるボランティア活動の教育効果についても示唆が得られると考えた。

ここまでの先行研究の検討から、近年大学博物館の教育機能が「社会にひらかれた大学」を実現するためにますます重要になっていることは明らかになったが、学術資料の分野を横断した大学博物館における教育活動の枠組みの提示に至っている研究は見当たらない。そこで、本章では大学博物館における教育的意義を、大学博物館の多様なコレクションを活かした学習支援活動、すなわち学生ボランティアによる展示解説活動を通して考察することを目的とする。

様々な種類の博物館がある中で、大学博物館を対象とする理由は、前述の「大学博物館ならではの特徴」として挙げた「大学博物館独自の所蔵品の多様性、各分野の専門性と様々な分野の持つ学際性」が、より多くの人々に対してボランティア活動に携わる意欲を刺激すると考えたためである。歴史博物館や自然史博物館のような特定の分野の博物館における活動よりも、その多種多様な学術資料から、大学博物館には文系理系を問わず多彩な専門の人々がボランティア活動に参加しやすい土台が内在されている。つまり、大学博物館には多様なボランティアを受け入れ得る可能性が秘められており、これが本論で大学博物館を対象とした動機である。

### 1.3. 本章で用いる語句の定義

検討に入る前に、本章で用いる語句の定義を行う。まず、「陶冶」については、『現代教育学事典』（1988）の「自己活動による内部的発展」<sup>15</sup>と『教育思想事典』（2001）の「認識能力の形成や開発の意味を担う、自己活動による自己発達の概念」<sup>16</sup>を引用し、以下の意味で用いる。本論における陶冶とは、ボランティア学生が自ら積極的に学び、さらにその学びを継続させることを指す。

次に、「学術標本」については、「大学の教育研究環境を織りなす、すべての物象」が含まれ、動物や植物の標本のような自然史系の資料のみならず、「教育研究の現場で使用されてきた各種機器



類、研究教育の途次に産み落とされた試作品や実験品、あるいは教官や学生たちの使用してきた什器や備品、大学の歴史に関わりのある記念物や記録類といったものも、すべて学術標本の範疇に入らなければならない<sup>17</sup>という西野（2005）の定義を採用し、研究の一次資料として使用されていた動植物の標本類から、かつて大学で教鞭を取っていた教授の肖像画まで、分野や用途に関わらず大学の歴史に関わるあらゆるものを包括して「学術標本」と称する。

通常ミュージアムでは、まとまった個人コレクションの寄贈や、館が意図的に分野を限定してコレクションを購入するなどして、ある程度系統立てられた所蔵品を有していることが多い。しかし、西野が指摘しているように、大学博物館の収蔵品である学術標本は研究や教育の所産であり、それらの大半は後世まで保存されることを前提に産み出されていないものである。このように、蒐集の結果として形成されたコレクションではなく、教育や研究の結果として形成されたコレクションは、前者よりもより多様性に富んでいると同時に、「年代別」や「分野別」といった従来のミュージアムの展示手法で分類しにくいコレクションである。

このように、一般のミュージアムと異なる特性、すなわち「展示の文脈に沿った解説」という従来の教育活動が行いにくい特徴を持った大学博物館の教育活動を対象とすることで、その他の様々なコレクションを有する一般のミュージアムにおいても転用可能な学習プログラムの要素が見いだされるのではないかと考えた。

最後に、「ボランティア」について定義する。本論では博物館で活動するボランティアを対象に分析、考察を行う。しかし、博物館におけるボランティアは厳密なボランティアとはやや意味合いがずれることがある。本論におけるボランティアとは、博物館において、経済的に無償で自発的に館の活動を一般の人間がサポートする活動、またはそれに参加するものを指す。

さらに、本論ではボランティアに参加する意義として博物館での学びの機会が与えられることについて触れている。その点において、いわゆるボランティア活動という言葉が意味する、心理的な無償性—社会や人のために活動すること—とは若干意味がずれる点は否めない。しかし現実のレベルで見ると、多くの博物館において学習目的、生涯学習活動の一環としてボランティアを募集している実態があるため<sup>18</sup>、本論ではボランティアという語において、精神的なレベルの無償性は問題にしない。

また、本論で用いる「ボランティア」という語は、おおむね「ボランティアを行う人間」を指しており、ボランティアの行う行為については「ボランティア活動」と記述する。その際に、ボランティアという存在が社会的にどのように位置づけられ、本論ではどの関係性を対象とするかについて、関嘉寛の『ボランティアからひろがる公共空間』（2008）を参照して規定する。

ボランティアをめぐる公共性について、関（2008）は次の3つのレベルが混在していると指摘した。公共性には「オフィシャル（official）＝上からの」「コモン（common）＝外在化された」「オープン（open）＝未定形な」という「3つの相対立する概念」<sup>19</sup>が含まれており、とくに自分以外の人間（他者）と関わるという意味において、ボランティアとの関係で語られる公共性はコモン（外在

化された公共性)に通底する<sup>20</sup>と、指摘した。

そのうえで、ボランティア活動の特徴を他者との関係性に着目して、次のように述べた。

ボランティアは自分で選び取る行為ではあるという意味で自己を基礎においているが、その行為の前提条件としての他者を必要とする。いいかえるならば、自分以外に誰も存在しないところではボランティアもまた存在しないのである。…ボランティアは被支援者と自分以外の他者を巻き込むことを常としている。そのような意味で、ボランティアの条件となる他者とはボランティア活動に直接的にせよ間接的にせよ、自己や自己の活動への規定性を持つ存在を指している<sup>21</sup>。

ここで着目したいのは、ボランティア活動はその行為の前提条件として「他者を必要」とし「自分以外の他者を巻き込む」行為であるという点である。

この「他者」についてより具体的に見ると、本章で取り上げる東京大学総合研究博物館の一つである JP タワー学術文化総合ミュージアムインターメディアテクのボランティア組織は大学生（院生含む）を対象とした学生ボランティアであり、ボランティアはミュージアムスタッフ（職員）と、ミュージアムの教育プログラムに申し込んだ学校の児童・生徒、さらに自分以外の学生ボランティアという3つのレベルの他者と関わっている。関は上記の引用中に「被支援者」という言葉を用いたが、学生ボランティアにとっての被支援者は、ミュージアムの教育活動を補助するという意味においては「インターメディアテク」というミュージアムおよびそこに所属するスタッフであり、ボランティア活動によって子どもたちの学習を支援するという意味においては学校の児童・生徒であるといえる。

ところで、そもそもボランティアによる展示解説活動そのものへの反論もあるだろう。それらは、ボランティア解説に向けた反論であり「博物館活動は博物館職員が責任を持って行うべきなのに、一般の人に分担や協力してもらっていいのか」、「アマチュアに展示解説を任せていいのか、見学者に失礼ではないか」、という指摘<sup>22</sup>があることもまた事実である。

しかし、本章で中心として取り上げたいのはボランティアの専門性ではなく、子どもたちと学生ボランティアとの関係性であり、また学生ボランティア同士の関係性である。筆者自身も、2014年から2020年まで同館の学生ボランティアとして教育普及活動に携わっており、そこでの子どもたちに接する際の留意点や複数の大学から集まった学生ボランティア同士のコミュニティで教育プログラムを作り上げる過程について、以下詳述していく。

この分析を通して、美術分野から動物の標本まで多様な資料を有する大学博物館の学習活動の例としてはもちろん、その資料の性質に拘らない教育プログラムの取り組みから、国内の多くのミュージアムの今後の教育普及活動に有用な示唆が得られるのではないかと考えた。

#### 1.4. 対象と分析方法

本章では、東京大学総合研究博物館の教育プログラムについてその特性を明らかにするために3つの視点から分析を行う。まず、東京大学総合研究博物館全体を対象に、同館のWebサイトや出版物を資料とし、そのコレクションの多様性について質と量の視点から明らかにする。具体的にどのような理念によって学術標本が分類され、収蔵されているのかを提示したうえで、そこで行われている教育プログラムの内容の分析に入る。

2点目としては、JPタワー学術文化総合ミュージアムインターメディアテックで行われている複合教育プログラム、アカデミック・アドベンチャーを対象に、同プログラムに参加している学生ボランティア数名を対象とした質問票調査およびインタビュー調査結果から、同館でどのような教育プログラムが実施されているのかを明らかにする。東京大学総合研究博物館には、東京大学本郷キャンパス内にある本郷本館、小石川植物園に隣接する小石川分館、東京ドームシティ内にあるTeNQ（テンキュー）、そしてインターメディアテックの4つが常設施設として設置されている。いずれの施設においても、TeNQを除く3館でボランティア組織がそれぞれ存在し、独自の教育プログラムが実施されている<sup>23</sup>。そのなかで、2013年にスタートしたインターメディアテックのボランティア組織は、ボランティア活動自体にも実験的な精神が反映されており、今回の大学博物館の教育プログラムの特性を見出すための対象として適当であると考えた。

3点目は、2つ目と同様にアカデミック・アドベンチャーを対象とし、具体的に同プログラム内で小・中学生にどのような館内案内が行われているのか、筆者がボランティア活動の中で行った個別の事例を取り上げて、どのような点に留意してプログラムを構成したのかを明らかにする。なお、2つ目と3つ目のインターメディアテックのアカデミック・アドベンチャーに関するデータの一部として、筆者が学生ボランティアとして参加していた<sup>24</sup>際に見聞した内容も含まれている。

以上3つの分析によって、インターメディアテックでの教育プログラムを支える教育理論の背景を考察したうえで、多様な資料群を用いた大学博物館のインタラクティブな教育モデルの提示を行う。

## 2. 東京大学総合研究博物館

はじめに、本章で取り上げる東京大学の大学博物館である東京大学総合研究博物館についてその概要を説明する。なぜ国内の大学博物館の事例として東京大学総合研究博物館を対象とするのか、その背景には日本の大学博物館随一の資料点数の多さとそれらの属する分野の多様性がある。本節では、東京大学総合研究博物館のWebサイトおよび、西野嘉章の『東京大学』（2005）および『インターメディアテックー東京大学学術標本コレクション』（2013）を参照しながら、そのコレクションの内容の多様性と教育に対する理念について明らかにする。

### 2.1. 東京大学総合研究博物館資料の多様性

西野は、2010年から2017年まで東京大学総合研究博物館館長を務め、現在も同特任教授および

インターメディアテク館長として美術史や博物館工学の立場から大学博物館の在り方について多数の著書を出している。

東京大学総合研究博物館は 1996 年に国内初の教育研究型のユニバーシティミュージアムとして開館した<sup>25</sup>。同館 Web サイトには、そのコレクション数とミュージアムが掲げる目標について、以下のように記載されている。

本学には、明治 10 年の創学以来、総数にして 600 万点を超える各種学術標本が蓄積されており、そのうち、当館に収蔵されている学術標本は、設置時当初の推計 240 万点に、その後の収集・寄贈・寄託標本が加わり、現在では優に 300 万点を超える数にまで達している。

当館が掲げる目標は、これら「学術標本＝モノ」を機軸に、高度でオリジナリティに富む博物館活動を推進することにある。世界的水準の学術研究を各分野ごとに追究展開することはいうまでもないが、加えて、博物館活動そのもののなかに、他所に見いだしがたいクリエイティビティを生み出すことにもまた努力の一端を傾けている。その意味で、ミュージアム活動の領野の拡大と先駆性の追求もまた、総合研究博物館の果たすべき使命の一つとあってよい<sup>26</sup>。

西野（2005）によれば、国内の 450 大学の所蔵している標本総数は推定で 2500 万点であり、引中で博物館が所有するだけでも 300 万点を超す東京大学の所蔵品数は群を抜いている<sup>27</sup>。この、量的に豊富な学術標本は、同時に質的にも非常に豊かなものである。

また、「博物館活動そのもののなかに、他所に見いだしがたいクリエイティビティを生み出す」という実験的な精神は、同館の特徴として挙げられる。国内の多くの大学博物館の設置理念や目的を参照すると、京都大学総合博物館の「大学の各学部や研究所などに個別に保管されていたそれらの一次資料を適切な環境の下で集中的に保管・管理し、広く学内外の先端研究や教育において活用されることを促進し、かつ、その成果を一般に公開すること」<sup>28</sup>や、「建学の精神である『権利自由』『独立自治』にもとづき、博物館としての学術研究の成果を公開し、学習に供することを目的」<sup>29</sup>とする明治大学博物館のように、大学の研究成果の公開とそれに伴う学習機会の提供を掲げている館が散見される。一方で、東京大学総合研究博物館では、先述のように「ミュージアム活動の領野の拡大と先駆性の追求」を館の使命として挙げており、一般的なミュージアムと大学博物館の性格の違いについて認めている。この点は、6 章で取り上げたロンドン大学博物館の「実験的精神」にも重なっており、大学博物館が教育を目的とした博物館であると同時に、博物館学において先駆的な試みを実験するための「試験場」としての役割を担っているという点で、両者の理念は共通していると言える。

東京大学総合研究博物館は研究部と資料部の 2 組織から成っており、研究部にはキュラトリアル・

ワーク研究系、博物資源開発研究系、博物情報メディア研究系の3系があり、ミュージアム・テクノロジー寄付研究部門もここに付設されている。後者の資料部は、各学部・研究科の教員からなる地学系、生物系、文化史系の3系17部門から成っている<sup>30</sup>。

ここでは、資料部の管轄している3系17部門の内訳を提示することで、その資料群の多様さについて示す。

表 7-1 東京大学総合研究博物館の3系17の資料部門の内訳

系	部門
地学系	鉱物、岩石・鉱床、鉱山、地史古生物、地理
生物系	植物、森林植物、薬学、動物、水産動物、人類・先史、医学
文化史系	考古、建築史、考古美術、美術史、文化人類

表 7-1 より、理系や文系といった一般的に想起される学問分野の枠組みにとらわれることなく、大学が研究対象として扱ってきた各分野を3つの系に布置し、これまでの大学が培ってきた学術資料群を総合研究博物館のコレクションとして体系的に捉えようとする意図が見られる。

また、これらの中には、1950～60年代に開始された海外学術調査の資料群も含まれており、その一例を挙げるとイラク・イラン遺跡調査（1956年～）、アンデス地帯学術調査（1958年～）、インド・ヒマラヤ植物調査（1960年～）、西アジア更新世人類遺跡調査（1961年～）、シリア地溝帯学術調査（1967年～）など、主要なこれら5つの大規模海外学術調査の分野を見てみても、考古学から地理学、植物学まで、幅広い学術分野領域であり、さらに対象としている全く地域も異なることから多種多様なコレクションの一端を垣間見ることができる。

このように、膨大な資料群を有している東京大学総合研究博物館の例はあるものの、残念ながらこれは日本の大学博物館のスタンダードではない。日本の大学において学術標本を保存するという営みが根付いているとは言えない現状もまた事実である。西野は、日本の大学における研究者の世代交代の際に起きる学術標本の廃棄および紛失について、欧米の大学と比較しながらそれが起きる背景について、次のように言及している。

この点が欧米の大学との大きな違いである。自分たちのいま在る現在がどのような道筋を辿って今へ至ったのか、それがわかるように過去をきちんと保存しておこうというのが欧米流の考え方。それに対し、昨日よりは今日を、過去よりは未来を、古いものよりは新しいものを、というのが日本流である。学問の過去をきちんと保存・蓄積しようとする日本では、学問の成り立ちを歴史的に跡づけてみせる学説形成史、実験器具や標本保存法の変遷を通して顧みられる産業技術史や科学史といったものを育み難い<sup>31</sup>。

このように、欧米の大学には「学問の過去をきちんと保存・蓄積」しようとする理念が根付いているのに対し、日本の状況は、新しいことが至上の価値基準であり、一度当該の分野で「新しさ」を欠いてしまえば二度と顧みられることがないという、学術標本にとって厳しい状況が指摘されている。それによって、西野が指摘しているように学説形成史や産業技術史のような分野の研究に取り組みにくいという、結果的に国内における研究領域を狭めることになっている現状がある。

付言すれば、これは研究者に限った問題ではなく、学生や一般の市民にとっても、書籍や論文のなかで文字によって記されている過去の研究蓄積に関して、実際にモノを交えて辿る機会が奪われているという意味において、深刻な学習機会の剥奪である。

国内の大学博物館においてその学内における研究を総体的に保存している例は多くなく、その意味において東京大学総合研究博物館の例は日本のこれからの大学博物館のロールモデルとして取り上げる意義があると考えた。

## 2.2. IMT の展示空間の特徴とその理念

IMT とはインターメディアテクの略であり、日本語に訳すと「間メディア実験館」である<sup>32</sup>。IMT 自体は日本郵政との協働運営ではあるものの、同館の展示物は東京大学総合研究博物館から運ばれた東京大学の学術標本である。その点から、東京大学の大学博物館の分館としての性格がかなり強い。

IMT が紹介される際にその特徴として外部メディア<sup>33</sup>で取り上げられている点が、「順路なし」という空間デザインである。IMT は丸の内にある商業施設「KITTE」の2階と3階の一角を占める2フロアから成るミュージアムで、入場無料であるとともに館内の道順や展示の順番を示す表示が一切ない「順路なし」の展示空間であり、来館者がミュージアム内を直観的にまわられるようなつくりになっている。2013年の開館以来IMTの館長を務めている西野は、そのミュージアムとしての特性について次のように説明している。

すでにインターメディアテクをご覧いただいた方は、会場構成に順路らしきものが設定されていないことに気づかれたに違いありません。(中略) 一般のミュージアムは社会教育施設と位置づけられています。そのため、展示品の選択や順序、解説文の中身や表示に、学習効果を上げようという配慮がなされます。ときには必要以上に、またあるときには無神経と言えるほどに。

(中略) 少なくともインターメディアテクでは、感性的な観覧環境を重視するという方法的な意識に則って、解説文等の文字情報ができるだけ視覚的な夾雑物とならぬよう、特段の注意を払っています<sup>34</sup>。

この記述から、IMTの空間は社会教育施設としての従来のミュージアム空間、すなわち学習効果の向上を目的とした「無神経な配慮」に対するアンチテーゼとして設計されていることが伺える。無論、西野は社会教育施設としてのミュージアムの機能に対して否定的なわけではなく、その学習効果を達成することを優先するあまり空間デザインがないがしろにされているケースが多い国内のミュージアムの状況に対して異論を唱えている。また、文字情報に頼らずに空間全体を演出している点において、キャプション（展示物の説明書き）よりも展示物そのものの見せ方を重要視しており、鑑賞者自身が知識に偏らない自由な解釈で見学できるように工夫されている。

ミュージアムにおける教育機能の重要性についてはこれまで繰り返し述べてきたが、学習効果にばかり目を奪われてミュージアムの展示空間デザインへの配慮を欠くという事態は避けられるべき事態である。なぜなら、ミュージアムの学習効果は、展示物そのものだけでなく、展示空間全体を通して形成されるためである。ミュージアムは、展示されている収蔵品だけでなく、それを保存するケースやそのケースが配置された空間全体を通して、来館者に社会教育施設としてのメッセージを発信している<sup>35</sup>。

教育施設としての役割を優先されるあまり、ミュージアムのデザインについて二の次になっている国内の現状に対して、西野は「非文化性」という言葉で下記のとおり糾弾している。

デザインの配慮の乏しい説明文や図説を、無神経に人前に晒して反省のない展示、そうしたものを憚りもなく公開することのどこが教育的なのでしょうか。国内のミュージアムにおける、あまりにもありふれた光景。インターメディアテクでは、そうした社会教育のあり方の「非文化性」を問いたいと考えています。知識の伝達を軽んじる気は毛頭ありません。ですが、審美性の乏しい展示デザインは百害あって一利なしです<sup>36</sup>。

この記述からわかるように、IMTは社会教育の「非文化性」を問うために、「順路」や「展示説明」といった従来のミュージアムにありふれた展示空間を排除している。これは、ある意味で「審美性」と「教育機能」をめぐる実験的な試みであり、「審美性」と「教育機能」を巡る従来の認識への挑戦である。もちろん、両者は対立した概念ではないが、これらの両方に気を配って展示空間を設計しているミュージアムは、大学博物館のみならず一般の博物館を含めても多くはない。IMTは、大学博物館として館内の空間デザインを通して、ミュージアムの社会教育施設としての「教育機能」への問いかけを行っている稀有な施設であると言える。

このように、大学博物館として様々な実験的な試みを行っているIMTでは、教育普及活動においても独自のプログラムを行っている。その代表例が、学生ボランティアによる複合教育プログラムである。IMTの教育プログラムはイギリスの例とは違った事例、すなわち多様なモノによる対話を組み込んだ学習機会としての検討が可能である。

### 2.3. 複合教育プログラム「アカデミック・アドベンチャー (AA)」

IMT では学生ボランティア活動が大学博物館による複合教育プログラムの一環として位置づけられており、博物館側が自覚的に学生主体の活動にしている。その代表例がアカデミック・アドベンチャーである。

アカデミック・アドベンチャー (以下 AA) とは、2013 年より実施されている大学生・大学院生のボランティアによる小・中学生を対象とした無料の学習プログラムである。修学旅行や課外学習など学校からの申し込みを受け付けている。プログラムに参加する生徒たちは、原則 40 分間、案内の学生 (活動中はインターメディアイトと呼ばれる) に引率されて館内を見学する。入館から退館までの引率を行うのは一貫してインターメディアイトであり、博物館職員はあくまで補助的なサポートを行うのみである。

多くの場合は、導入、インターメディアイトによるアドベンチャー2・3名分、まとめ、の流れで40分～50分間のプログラムを終える。このように、AAの特徴は、ボランティアである大学生がインターメディアイト (媒介者、案内人) として館内を案内する点にある。

IMT 寄付研究部門のスタッフでありボランティア活動を担当している寺田鮎美と上野恵理子は、東京大学総合研究博物館ニュース「ウロボロス」(2015) のなかで、AAの企画意図を次のように説明している。

(IMT の) 見所の一つは、歴史的な遺産を現代の都市空間の中で再生させるデザイン技術であり、特別展示やイベントでは、最先端科学の研究成果や各種表現メディアの新たな創造を、常設展示の世界観と融合させながら、随時公開している。このようなインターメディアテクにふさわしい教育実験プログラムとはどのようにあるべきか、東京大学の学術文化財とインターメディアテクの展示空間をどのように活かすことができるかについての議論を重ね、子どもたちが自分の目でものを観察し、自分の頭で思考するという、インターメディアテクでしかできないミュージアム体験を生み出すプログラムづくりを目指してきた<sup>37</sup>。

このように、AAはIMTにふさわしい「教育実験プログラム」としてスタートし、「子どもたちが自分の目でものを観察し、自分の頭で思考するという、インターメディアテクでしかできないミュージアム体験を生み出すプログラムづくり」を目指して運営されている。

同館のWebサイトでは、AAの趣旨について「さまざまな分野にわたる展示物をインターメディアイトと一緒に観察・鑑賞し、自由に対話する体験を通じて、子どもたちが自らの好奇心を上げ、探求心を深めることのできる創造的な学術探検(=アカデミック・アドベンチャー)の機会を提供<sup>38</sup>する、と掲げられており、学術標本の観察をきっかけとした自由な対話による活動として位置づけている。



このような特徴は、「複合」教育プログラムという名前のとおり、単にミュージアムを訪れた子どもたちにとっての学習機会としてのみ AA の活動を位置づけているわけではなく、子ども向けに館内の学術標本を用いて AA を構成する過程が大学生の学習機会としても機能している、という IMT の教育プログラム理念から成っている。

特筆すべきは、アドベンチャー内容のほぼ全てが学生ボランティアの裁量に一任されている点である。館内のどの展示物をどのような文脈で取り上げるか、時間内にいくつの対象を扱うか、などはボランティア個人によって異なり、ボランティアが主体的に活動に取り組む環境が整っている。前述の「ウロボロス」では「アカデミック・アドベンチャーの最大の特徴は、参加した子どもたちが自らの好奇心を拡げ、探究心を深めることができるよう、インターメディアイト役を務めるボランティア学生自らが、インターメディアテクの多種多様な展示物に刺激を受けた経験に基づき、内容を考えている点にある」<sup>39</sup>と、そのプログラムの特徴が述べられている。つまり、博物館側によってあらかじめ決められたシナリオをなぞるのではなく、ボランティアの学生一人一人の視点が直接来館する子供たちに語る内容に生かされているのである。

実際に、IMT の Web サイト内にある各ボランティアのアドベンチャーの内容を紹介したページ<sup>40</sup>を参照し、2013-2015 年度に取り上げられた IMT に展示されている学術標本を一覧にした(表 7-2)。表 7-2 から、AA の対象になっている展示物が文系理系の枠組みを超えて実に多様であり、特定の分野に極端に偏ることなくアドベンチャーが行われている、すなわち学生個人の興味・関心に基づいて案内する対象物が選ばれていることがわかる。

表 7-2 アカデミック・アドベンチャーで取り上げられた学術標本（一例）

2013 年度	2014 年度	2015 年度
弥生式一号土器	ウサギのはく製	鉱物
ミイラ（エジプト）	キツネのはく製	零円札
地球儀（ベルギー）	サンゴの標本	コウモリのはく製
楽器（西アフリカ）	ウシの角	木彫人頭蓋骨
	鉱物（水晶）	肖像写真（江戸時代末期）

表 7-2 を見ると、大学博物館の多様な資料が学生自身の興味によって選ばれ、そこから様々な種類のマイ・アドベンチャーが作られ、ボランティアの学生が小・中学生に豊かな大学博物館の学術標本の魅力を紹介している様子が伺える。

もちろん、アドベンチャーの内容を作り上げる過程で、館内資料へのアクセスやアドベンチャー練習時のアドバイスなど、職員が関わる場面もある。しかし、あくまでプログラム構成の主役はボランティアである学生であり、ボランティアを受け入れる側の博物館職員はサポート役に徹してい

る点が IMT の特徴である。

これは、前章のイギリス・グラスゴー大学のハンタリアン博物館で行われていた学生向けプログラム「MuSE」と共通している点である。MuSE の例では、教育プログラムへの参加が学生にとって独自のコミュニティとして機能している点や、大学での勉強以外のモチベーションとして成立していることが明らかになった。では、IMT における学生ボランティアは、どのような動機およびやりがいによってボランティア活動に参加しているのだろうか。

その点を明らかにするために、学生ボランティア 3 名に質問票調査およびインタビュー調査を行った。

### 3. アカデミック・アドベンチャーに参加する学生ボランティアの意識

本節では、大学博物館の多様な資料の活用の方法、および学生がボランティア参加を通じて何を学んでいるのかに焦点を当て、大学博物館の教育利用について考察する。

#### 3.1. 調査の概要

今回の意識調査は、1 年以上ボランティア活動に参加し、AA での実践経験も 2 回以上ある 3 名の学生ボランティアを対象に行った。ボランティア活動を実際に行う前と後での AA についての認識の変化や、実際に子どもを相手に 40 分間一人で AA をやってみて感じたことに着目しながら、参加者の視点から見たボランティア活動の意義を分析した。対象者 3 名の属性については、それぞれ都内の異なる大学で違った専門分野を学んでおり、学年もまちまちである。

なお、分析に耐えうるサンプル数としては不十分であることは十分承知しているが、今回の調査では「AA を実際に 2 回以上回ったことのあるボランティア」を対象にしたため、該当者が極端に少なくなってしまった（2013 年 4 月～2014 年 12 月現在まで、AA の実施回数は 4 回<sup>41</sup>である）。それを踏まえた上で、本論では実際に「現場で子どもたちを前にして AA をやったことで得られた知見」というものに着目することを重視した。なお、はじめに質問票調査を行い、その場で内容を補うために聞き取り調査を行い、いずれも 2014 年 12 月に実施した。なお、3 名にはインタビュー内容および調査結果の公表について事前に説明し、承諾を得た（調査票については付録参照）。

#### 〈インターメディアイト意識調査概要〉

調査方法：調査用紙への記入、後日回答を補うインタビュー調査を適宜実施

調査対象：A さん（ボランティア活動開始時期 2013 年 4 月）

B さん（ボランティア活動開始時期 2013 年 6 月）

C さん（ボランティア活動開始時期 2013 年 9 月）

## 3.2. 結果と分析

### 3.2.1. AAの構成について

前述の通り、AAで取り上げる対象や語る内容は、インターメディアイトに全任されている。では、一からAAをかたち作っていったボランティアたちは、どのようなことを意識して自身のAAプラン（IMTではこれをマイ・アドベンチャーと称している。以下マイ・アドベンチャー）、マイ・アドベンチャーを組み立てているのだろうか。子どもたちを対象にする上で、どのようなことを心がけているのか、以下の表7-3から見ていきたい。

表7-3 「AAのプランを作るうえで大切にしていることは何か、またその理由」

A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「小中学生には難しい」などの<u>限界を自ら設定しない</u>(可能性への気づきを実感させる)。IMTの理念であり、<u>博物館に来て世界と自身の可能性を感じてほしい</u>から。</li> <li>・<u>わかりやすく伝える</u>(双方向のコミュニケーション力の向上)。AAに参加する子どもたちが内容を理解し、充実感を得られるようにしたいから。</li> <li>・自分自身の知的欲求の充実を図る。AAを行う自分が前向きでなければ伝わるものも伝わらないと思うから。</li> </ul>
B	<p>大切にしていることは「(館内の資料を複数案内するなかで) <u>一貫したテーマがあること</u>」と「<u>伝えたいポイントを絞ること</u>」。私の場合、<u>子どもたちに「次も博物館に来たい！」</u>と思ってもらうことが目標なので。そのために、私が「おもしろい！」と思う博物館の見方を伝えたい。あと、「<u>見て考えるたのしさ</u>」が伝われば良いと思うので、「<u>考えてもらうこと</u>」を大切にしたい。知識と目の前にあるものがつなげると楽しくないですか？！</p>
C	<p>「<u>比べる</u>」を楽しんでもらう。比較するというのが、物事を研究するということの第一歩だと思うので、「<u>観察</u>」するだけでなく、「<u>比べる</u>」と、<u>もっといろいろな発見がある</u>、ということを知ってほしいと思った。</p> <p>大学では、分析したり、比べたりということをやっているので、(少なくとも高校以前は) <u>その一部をちょっとだけでも体験させたい</u>、というのもある。</p>

3名に共通しているのは、まず子どもの視点に立ってマイ・アドベンチャーのプランを作り上げているという点である。Aの「わかりやすく伝える(双方向のコミュニケーション力の向上)」やBの「子どもたちに『次も博物館に来たい!』と思ってもらうことが目標」「『比べる』を楽しんでもらう」という発言からわかるように、インターメディアイトの一人ひとりが多角的な視点から、子どもたちのミュージアム体験を豊かにしようと工夫している様子が伺える。また、説明する対象物を選ぶ際には自分の興味や関心に基づいて決定するものの、それを実際に話す内容に組み込む際には、決して自分本位になりすぎず、聞き手の目線に立ったわかりやすさを考慮している点も見られた。この点も、全員の共通点として挙げられる。

個別に見ていくと、AA を作る際に気をつけていることについて、A は『『小中学生には難しい』などの限界を自ら設定しない』と、自分の価値観で子どもの想像力や理解力の範囲を狭めないことに留意していた。これは、A 個人の気づきであると同時に、インターメディアイトの主体性に基づく AA づくりが機能していることを示している。

例えば、インターメディアイトが選んだ館内の対象物について、IMT のスタッフが「小・中学生にそのモノ（展示物）の理解は難しい」という理由で、その選択を却下することはない。ボランティア活動のなかで AA のリハーサルを行う際に、「その言葉づかいは小・中学生には伝わりにくいのではないか」といった意見が、スタッフやボランティア仲間から出ることはある。しかし、あくまで伝え方や話の組み立て方についてのコメントであり、「そのモノ（展示物）を子どもに紹介すること」の行為に対して批判的な意見が出ることはない。

このように、前項で寺田・上野らが AA 最大の特徴として挙げていた「インターメディアイト役を務めるボランティア学生自らが、インターメディアイトの多種多様な展示物に刺激を受けた経験に基づき、内容を考えている」点について、スタッフだけの認識ではなく、学生ボランティアもそのように感じながらマイ・アドベンチャーを作り上げていることが示された。

また、「子どもたちが自分の目でものを観察し、自分の頭で思考する」という前項で挙げた AA の企画意図について、学生一人ひとりがそれを達成するためにはどうすればよいか、主体的に考えている様子が明らかになった。B の「私が『おもしろい!』と思う博物館の見方を伝えたい」というコメントも、学生の主体的かつ創造的な参加を裏付けている。AA に参加する小・中学生がどうすれば「自分の頭で思考する」のか、インターメディアイトもまた自ら思考して活動に臨んでいる様子が、調査結果から明らかになった。

また、C は AA を作る際に、「比べる」ことを重視していると語った。その理由として、「比較するということが、物事を研究するということの第一歩」であり、単なる観察だけでなく「比べる」という行為が大学以降の学びの基本になっているという自己の認識をもとに、「少しでも子どもたちに研究の楽しさを体験して欲しい」という願いを話した。

これは、大学入学以降と以前の学びを比較した際の学生自身の気づきに基づいたメッセージであるが、広く捉えると「子どものアカデミックな探求心の後押し」である。このことは、先行研究で大野が挙げた「次世代の研究を担う後継者の獲得」という大学博物館の機能について、学生ボランティアによるアプローチも可能であるという事実を示している。

もちろん、専門分野を持つミュージアムスタッフによるギャラリートークによって研究の魅力を伝えるというアプローチもあり、実際に IMT においても毎年夏休みの期間を利用して行われる「東大教室」<sup>42</sup>という催しがある形式を採用している。

一方で、大学生が気づいた研究の楽しさを、AA のプログラムのなかで小・中学生に伝えるという行為も、「アマチュア」である学生ボランティアがその立場を活かして、子どもたちに寄り添って伝えやすいという利点があるのではないかと推察された。また、C のコメントより、これまで「研

究の魅力を伝える」という大学博物館の機能について、その中心は企画展や展示手法を考えるスタッフが担っているとされてきたが、ボランティアがその担い手となる場合もあることが示された。

### 3.2.2. 子どもとの対峙によって気づいたこと

では、このように子どもに寄り添って考えたマイ・アドベンチャーのプランを、実際に子どもたちの前で披露したときの反応はどうだったのだろうか。表7-4は、小・中学生を連れて回った時に3名が感じた気づきである。

表 7-4 「実際に子どもとの触れ合ってみて感じたことはあるか」

A	<p>当たり前だが<u>今の子どもの興味関心が、生活環境の変化などの要因で自分たちが経験してきたものとは違う</u>ということ。また、<u>じっくり腰を落ち着けて考える、という行為を軽視する、あるいはあまりできない子どもが増えた</u>と感じる。</p>
B	<p><u>子どもにもしっかりと『考える力』がある</u>と感じました。また、「<u>素直さ</u>」に触れるにつけて<u>ちゃんとしなきゃ、</u>と思った。 さらに、「<u>自分に無限の可能性があってもっと自覚してほしい!</u>」と本当に思った。</p>
C	<p>小学生はとても反応が良いので、<u>もっと相互的にコミュニケーションをとりながら案内したい</u>と思った。AA後の<u>自由時間に、もっと質問してきてくれた子もいて、学ぶ意欲の高さに驚かされた。</u></p>

表7-4の内容を見てみると、子どもの学ぶ態度に関して、Aは「落ち着いて考えることを軽視する、あるいはできない子どもが増えた」と感じており、BとCは「子供にも『考える力』がある」「学ぶ意欲の高さに驚かされた」という、一見すると真逆の感想を抱いていた。

しかし、実際のAAでは、プログラム中に各インターメディエイト1名が子どものグループ(5~10人)を案内することが多く、集まる子どもによってグループごとの雰囲気もかなり違っている。また、本項の冒頭で示したように、インターメディエイトがそれぞれ大学で学んでいる専門分野が異なっている点や、大学での教職課程の受講やアルバイト等で日常的に子どもたちに接する機会の有無も、各自の子ども観に関係しているであろう。

逆に、これらの多様な感想がAAの成果の一つであるとも言える。各自が自分のプランを練り上げてマイ・アドベンチャーを構成し、異なる子どもの集団の前で披露した際の感想であるため、そこで得られる気づきが千差万別であることはある意味で当然である。

他方で3名に共通しているのは、子どもたちの様子を各々の視点でよく観察しているという点である。「子どもの興味関心が自分の頃とは違う」「子どもにも『考える力』がある」「小学生はとても反応がよい」など、その内容自体は三者三様ではあるが、この違いこそがインターメディエイトとしての学生ボランティアの多様性であり、一人ひとりの学生が主体的かつ創造的に活動を作り上げ

ているという点で、AAの魅力のひとつである。

BとCに関しては、子どもたちとの接触を通じて「(自分も)ちゃんとしなきゃと思った」「もっと相互にコミュニケーションをとって案内していきたい」と感じており、実際の現場でのやりとりが新たな気づきにつながっていた。また、今後の活動につなげるという意味において、子どもたちと対面でコミュニケーションをとることが、自身の次の活動(AA)へのモチベーションにつながっていることにも注目したい。

このように、子どもたちと対話する現場の実践が、各ボランティアのそれまでの自身のあり方を見つめ直し、回顧・改善する機会になっている点は非常に興味深い。この点については、Aも「今の子どもの興味関心が、生活環境の変化などの要因で自分たちが経験してきたものとは違う」と省察しており、過去の自分自身の経験と今の子どもたちを比較することでその特徴を捉えようとしている。

### 3.2.3. AAの活動の認識・位置づけ

最後に、AAの活動をインターメディアイト自身がどのように認識し、自分のなかで位置づけているのかについて尋ねた項目の結果を提示する。表7-5は「AAを通して学んだことは何かあるか」「自分にとってAAはどのような位置づけか」という質問に対する回答である。

表7-5 「AAを通して学んだこと・自分の中でのAAの位置づけ」

A	<p>ずっと言われてきていることだが、じっくり考えるという行為をあまりしない、あるいは得意としない子どもが前にもまして増えていると思う。また、<u>答え待ちの姿勢が露骨に見える子どもが多い。そんな中で、考えることの大切さ、重要性を伝えていければと思う。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>学術成果を一般の市民や社会に還元する方法を確立するための実地勉強。</u></li> <li>・<u>学校教育以外の社会教育、生涯教育への博物館の活用方法の模索。</u></li> <li>・端的に言えば自身のキャリアアップを図る。</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>自分の好きなことについて、自分で考えて活動をする</u>ことが、大学入学以来たぶん初めてだったので、とても楽しかった。</li> <li>・<u>自分の考えがまとまる良い機会になりました。</u>やっぱり動く生きものが好き。</li> </ul>
C	<p><u>「楽しく学ぶ」ことの大切さ。</u>これに尽きる。自分の中では、<u>物事を伝える力を養うための練習の機会</u> (自分本位ですが) だと思っている。</p>

ボランティア自身が考えるAAの意義と、AAに参加することで得られた学び、という二つの視点から表7-5の内容を分析していく。まず前者について、いろいろな視点から意見が出た。「答え待ちの姿勢の子が多く、(AAを通じて)考えることの大切さ、重要性を伝えていくこと(A)」という子どもへの教育意義や、「学術成果を一般の市民や社会に還元する方法を確立するための実

地勉強 (A)」「社会教育、生涯教育への博物館の活用方法の模索 (A)」のような大学博物館としての意義、さらに「物事を伝える力を養うための練習の機会 (C)」という学生自身にとっての学びの機会として捉えているコメントもあり、AA の位置づけは三者三様であった。

このように、同じ教育プログラムに参加している学生ボランティアが異なる視点でプログラムを捉え、独自の意義を見出している点に、AA の特性があると言える。すなわち、このようなバラつきは、ミュージアムスタッフによって一つの活動方針がトップダウン的に提示されるのではなく、ボランティア一人ひとりが活動のあり方を考えたうえで実践に取り組んでいる証拠として解釈できる。

次に「AA を通して得られた気づき・学び」について、「自分の好きなことについて、自分で考えて活動すること (B)」をボランティア活動を通して大学入学以来初めて行ったという意見や、「自分の考えがまとまる良い機会 (B)」という自分自身の思考の場として位置づけたコメントや、AA を通して「『楽しく学ぶ』ことの大切さ (C)」を学んだという意見から、AA を実践することが自身の学習観を再構築する経験になったという意見が散見された。

これは、まさに複合教育プログラムの成果であり、AA に参加する子どもにとっての学びの機会という機能はもちろん、案内役である学生ボランティア自身もマイ・アドベンチャーづくりや AA の実践活動を通して学びを得て、自分の学習観を変えていくというインタラクティブな行為が実現している様子が伺えた。

興味深い点として、これらの教員プログラムの位置づけに関する意見は、同じ大学博物館の学生ボランティアとして活動していたハンタリアン博物館の MuSE プログラムの参加者らの意見とは異なる。ハンタリアン博物館の学生たちは「日常の大学生活とは異なるコミュニティで、地域社会とのつながりを実感できる場」としてボランティア活動を認識し、やりがいを感じていた。一方で、インターメディアテックの場合には、「学習観の再構築」や「自分自身の思考の場」など、ボランティア活動という他者との協働のなかでボランティア個人がどのように考え行動したのか、その思考の軌跡としての特徴が見られる。

もちろん、質問文や調査方法が異なるため、一概に比較することは難しいが、ハンタリアン博物館の Muse に参加した学生が、ミュージアムの来館者およびボランティア同士という二重のレベルで他者と協働することに喜びを見出していたのに対し、IMT の AA に参加した学生はボランティア同士やプログラムの対象者である子どもたちとの協働による学びを得ながらも、個人の内面における省察を活動に参加した意義として見出していた。

これらは、いずれも学生がミュージアムのボランティア活動に参加する際のモチベーションとして興味深く、これからの大学博物館を積極的に学生の学びの場として機能させていくためにも、検討すべき重要なトピックであると考えられる。このように、学生は何を求めて大学博物館の活動に参加するのか、参加したいと思うのか、という点の検討については、別稿に譲る。

#### 4. 「マチカネワニ」の絶滅理由を想像するアドベンチャーの実践

筆者がインターメディアイトとしてボランティア活動中に行ったアドベンチャーの一つに、「マチカネワニ」の骨格標本のレプリカを用いた「マチカネワニの絶滅理由を想像する」アドベンチャーがある。これは、子どもたちに観察と推測に基づいて自由に意見を発表してもらうことを主眼として構成したプログラムである。本項では、この理念を実際にどのようにプログラムに組み込んでいたのかを提示し、実際に学生ボランティアがAAに取り組んでいる具体例を示す。

この、レプリカを用いたAAは、実際に参加した子どもたちが展示されている骨格標本のレプリカに直接手を触れることはないが、壁一面に展示された同標本を参加者の好きな角度で観察することを主眼としたモノありきのプログラムであるため、対話を組み込んだOBLの実践として位置付けることもできる。

##### 4.1. マチカネワニのアドベンチャー

まず、アドベンチャーの中で紹介する「マチカネワニ」について、その概要を述べる。IMTの展示空間の壁を這う全長約7mの「マチカネワニ」の骨格標本は、展示物の中でもひととき目を引く大きさで、館内に足を踏み入れると真っ先に目に飛び込んでくる位置に展示されている。これは、1964年に大阪大学の裏山で発見された化石のレプリカである（実物は大阪府豊中市にある大阪大学総合学術博物館に展示）。

筆者は、子どもたちの想像力を活かした能動的な観察を行う場を作りたいと考え、この骨格標本を用いて次のような小・中学生向けの約10分間のアドベンチャーを実施した。その流れは以下の通りである。なお、対象の学齢によってアドベンチャー中に使用する言葉を変更していたが、アドベンチャーの内容については変えずに実施していた。

まず、骨格標本を下から見上げる2階のエントランスフロアに集まり、インターメディアイトである筆者が子どもたちにマチカネワニを紹介し、その発見された場所と経緯<sup>43</sup>について子どもたちに問いかけながら2、3分で伝える。

次に、今の日本には野生のワニが生息していないことを子どもたちと確認し、「なぜマチカネワニが絶滅してしまったのだろうか」と質問を投げかける。

そして、その問いに答えるための観察の時間を設け、「骨格標本を観察しながら、絶滅理由を考えてみましょう。観察が終わったら、みなさんにそれぞれの絶滅説を唱えて、発表してもらいます」とアナウンスし、子どもたちが好きな場所から自由にマチカネワニの骨格標本を観察する時間を3、4分設ける。

その後、子どもたちを2階と3階をつなぐ階段の踊り場に再集合させ、それぞれの観察に基づく意見を3、4分で発表し合い、骨格標本のどこを見てどう考えたのかについて子どもたちの意見を聞いていく。最後に、筆者が「マチカネワニの絶滅理由については現在も世界の研究者たちが取り組んでいるテーマです」と、現在進行中の研究テーマであることに言及し、「観察して仮説を立てる



ことが研究の第一歩です」というメッセージを伝えて終了する。

この間、他のインターメディエイト仲間やIMTのスタッフ1～2名に傍に付いてもらい、タイムキーパーや観察の時間中の子どもたちの見守りなどのサポートを受けながら実施していた。なお、このサポート役については、このアドベンチャーに限らず、全てのAAで取り入れられており、常に学生ボランティア2人以上で複数のアドベンチャーを行うかたちが通例であった。

#### 4.2. アドベンチャーのねらいと特徴

マチカネワニのアドベンチャーを構成した際に設定したねらいは、行動目標としては①目の前の標本をよく観察するという体験すること、②それを通して自分の意見を根拠（観察結果）に基づいて話し、他の子どもたちと共有する、という2点であった。意識目標としては、①子どもたち一人ひとりの感性に基づく観察の着眼点をグループで共有し、②その着眼点を根拠による裏付けと組み合わせながら発表する（他者に伝える）ことを設定していた。

このようなねらいを設けた背景には、ミュージアムでの学習体験を楽しんで欲しいという思いはもちろん、「同じものを見ていても、これだけ見方が違う」ということを実感し、AAのグループ内で価値観の多様性に触れて欲しいという願いがあった。「マチカネワニ」という非日常的なモノを前に、同級生がそれをどのように見ているのか、自分とどれだけ違った視点、あるいは部分的には同じ視点で観察していたのか、ということを発表し合うアドベンチャーを通じて、フォーラムとしてのミュージアムの楽しみ方を模索した。つまり、ディベートやディスカッションのような討論のかたちではなく、もう少しリラックスした環境で、正解のないテーマについて来館者同士が互いに意見を述べ合う場を設けたい、という思いで上記のアドベンチャーを作り上げた。

実際にアドベンチャーに参加した子どもたちは、現存しているワニの食べ物や生息環境などいろいろな視点から観察に取り組み、それぞれ独自の着眼点で絶滅の理由について思考を巡らせていた。さらに、発表の場面では学校で得た知識や自身の体験に基づいてどこを見てその考えが浮かんだのか、実際に標本を指し示しながらそれぞれの絶滅理由を語っていた。インターメディエイトとして筆者が心がけた点は、それぞれの「絶滅説」の着眼点に基づく特徴を発表の終わりに述べることである。他人の意見とどのような点で異なっているのか、また同じ点どこであるか、複数提唱された仮説たちの共通点と差異について、それらが際立つようなコメントに尽力した。

また、アドベンチャーの最中は構成主義を通じた意味付けを尊重し、子どもたちの経験や知識に基づく観察の着目点を最大限に引き出すように努めた。前出のとおり、構成主義は鑑賞者に展示の意味づけを促す概念であり、本アドベンチャーでは各々の知識や経験に基づいたマチカネワニの観察を歓迎した。

このアドベンチャーの最も特徴的な点は、オープンエンド、つまりアドベンチャーの終わりが思考の着地点（ゴール）ではない点である。マチカネワニの絶滅理由は、現在も古生物学の専門家らによって調査中であり、研究者たちの間でもいろいろな学説が唱えられている<sup>44</sup>。アドベンチャー

の最後には、筆者がこれまでに発表されているマチカネワニの絶滅理由に関する仮説をいくつか紹介し、今子どもたちが取り組んだ問いが、今後も専門家らによって究明されていくテーマであることを伝える。

先述した通り、このアドベンチャーでは子どもたち自身が考えた見解・解釈の盛り込まれた仮説を発表することと、それぞれが同じ標本を異なる視点で見ているという事実を共有することを最も重視している。そのため、展示の案内役である筆者は、基本的には子どものオリジナルな着眼点と観察の結果をすべて肯定し、安心して子どもたちが意見を発表できるような雰囲気を作ることに心を砕いている。これは、4章のフィンランドのミュージアムの事例で取り上げた「心理的安全性」への配慮と似ており、子どもたち一人ひとりがリラックスした空気のなかで「自分の考え」を追求できるような環境づくりを、ボディランゲージやアイコンタクトによって心がけている。

特徴とは異なるが、アドベンチャー実施の際に苦心している点は、子どもへの介入のバランスである。観察の合間に子どもたちの想像力を刺激する声かけをしたいと思う一方で、声かけの内容によっては子どもたちの発想を制限してしまうのではないかと、というジレンマを常に抱え、基本的には観察中の子どもたちの間には立ち入らないようにしている。

何度か小中学生を対象にこのアドベンチャーを実施しているものの、観察中のインターメディアイトの介入の塩梅については常に葛藤している。実際の現場においては、「マチカネワニの足の部分はどうなってる？」という筆者の声かけによって、観察中にどこを見たらよいかわからない子どもの手助けをしたいと願いつつ、それが「足を見なさい」というプレッシャーとして受け止められ、子どもの視野を狭める結果にならないか、子どもの様子を観察しながら介入の有無を常に試行錯誤しながら取り組んだ。

## 5. AAの学びの特徴

ここまで、IMTで行われている複合教育プログラムAAを対象に、参加している学生の意識や個別のプログラムの内容を分析してきた。本項では、この事例を汎用化させるために、まずAAの実施によるボランティア活動の特徴をモデル化し、次にその学習の枠組みに当てはまる教育理論を提示する。

### 5.1. ボランティアの学びの循環

全体の意見に共通しているのは、子どもたちの博物館体験と自身の知的活動をポジティブに結び付け、AAで子どもたちの学びの援助を考えながらも、マイ・アドベンチャーの設計の時点では自身の学びへの意欲も併行して重要視している点である。子どもたちを想定して自分の興味のある対象についてマイ・アドベンチャーを作る、それを子どもたちの前で実践し、子どもの反応に応じてマイ・アドベンチャーを修正・変更する。さらに、マイ・アドベンチャーのアップデートのためにまた新たなことを学び、同時に新作のマイ・アドベンチャーを組み立てていく、というように、A

Aをボランティアに着目して見ると、「学びの循環モデル（図7-1）」が出来上がっている。

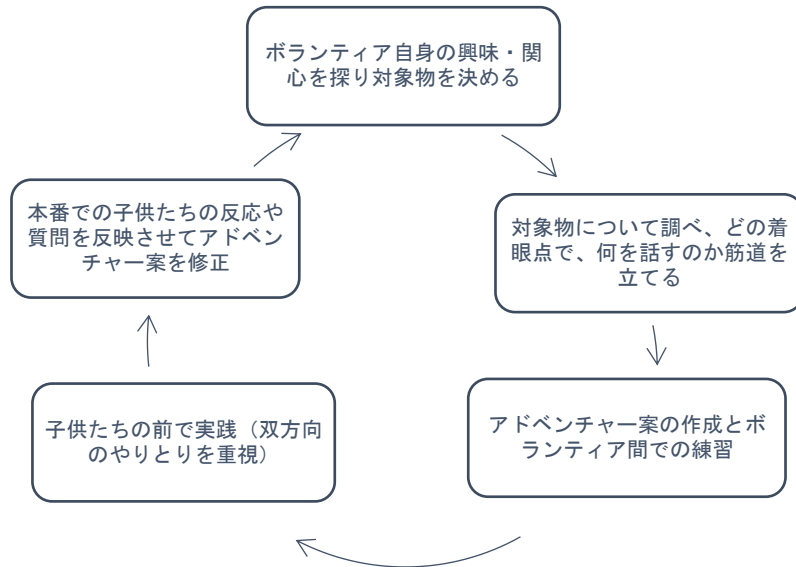


図7-1 学生ボランティアによる学びの循環モデル

このモデルの成立は、AAに参加する子どもたちの学びにも密接に関わっている。子どもにとって、自らの発言が学生ボランティアという他者に受け入れられ、意見として認められる行為は自己肯定感を高め、学ぶことへのモチベーションにもつながると考えられる。

他者とのやり取りによって学びが誘発されるという意味においては、学生ボランティアも小・中学生も同様である。そのような意味で、ボランティア個人の中で完結したシステムではなく、「学びの循環」モデルは「学生ボランティア」と「子ども」とのやり取りを鍵とした双方向的なものである。このように、AAは大学生・大学院生と小・中学生の協働によってそれぞれの学習機会となると推察される。

ただし、本論ではAAの参加者、すなわち子どもたちの反応やAA後の学びへの姿勢の変化などは調査していないため、複合プログラムがどこまで本当の意味で「複合」、つまり学生と子どもたちの両方に学ぶきっかけを与えているのか、総体的に測ることはできない。意識調査の中にも、「AAは真の意味での双方向性を持ったコミュニケーションツールとはなりえていない。子どもたちはAA作成者であるボランティアの意図に沿った枠組みの中でAAに参加するだけ」と、その対話の内容を疑問視する声や、「なんだかんだでインターメディアイトのためのプログラムだなんて思います。子どもに寄りそって子どもの視点を育てるという観点では、時間が足りなさすぎる」などの意見が一部見られた。

しかし、多くのミュージアムにおけるボランティアの展示解説活動が、聞き手への教育効果がそ

のプログラムの評価軸として採用されることが多い中で、聞き手だけでなく解説者側にとっての学びの機会という視座から教育プログラムを分析することは、大きな意味を持っている。

## 5.2. 学生ボランティアの陶冶

ミュージアムにおける教育活動の陶冶の可能性について、『ミュージアム・エデュケーション』の訳者、眞壁宏幹は次のように指摘した。

しかし、この至福、そこに展示されている名画だけで成立したのではない。一枚の絵の前で交わした会話があつてこそ、至福の時となったのだ。(中略) 一枚の絵を契機に私と教授それぞれの中に生まれてきた未知なるものと向き合い、言葉化し、相互行為に入っていくこのプロセスこそが、ミクロな陶冶プロセスそのものであり、これこそが至福を構成していたと言える<sup>45</sup>。

この眞壁の指摘こそ、本論で取り上げた博物館における協同学習の重要なプロセスを的確に表している。つまり、展示解説活動の場における「未知なるものと向き合う」こと、「言葉化」すること、「相互行為」に入る過程が陶冶のプロセスであり、大学博物館におけるボランティア活動は案内役である学生ボランティアと来館者の子どもの双方に陶冶的な価値を見出すことができる。

繰り返しになるが、AA はその対象物の選定や話す内容までボランティアが自身で考えて子どもたちの前で話すプログラムである。学生の、ボランティア活動を通した学びに関しては、大きく二種類に分けられる。

一つ目は知識注入型の学びである。ボランティアの学生はインターメディエイトとして子どもたちの前で話す前に、マイ・アドベンチャーを組み立てる。まずボランティア活動日の時間内で、館内の展示物のなかから自身の興味のある展示物を選ぶ。次に、それをどのような切り口でマイ・アドベンチャーにしていくのか、どんな話をしようかある程度方向性を決めた上で、IMT オフィスにある展示物に関する資料やインターネットからそのモノにまつわる情報を集めていく。必要があれば、専門家である IMT スタッフの研究員に直接尋ねる、あるいは大学の図書館で調べるなど、自身のテーマに沿った情報を集め、知識として蓄えていく。

二つ目は、コミュニケーションによる偶発性に富んだ半構造化型の学びである。マイ・アドベンチャーの案が固まってくると、ボランティア同士で AA の実践練習を行い、お互いにアドベンチャーの内容についてアドバイスし合う。さらに、同席した IMT スタッフからも感想や改善点についてのコメントをもらい、対象に選んだ学術標本に対する見方、自分ひとりでは気づけなかった視点をいろいろな人から指摘される。これを受けてボランティアは、アドベンチャーで取り上げる内容や例示の仕方を工夫し、展示物を自身の用意した文脈に落とし込んで、子どもたちの前で話す中身をブラッシュ・アップさせていく。AA の本番においても、多くのインターメディエイトは子ども

たちが展示物を観察する時間を確保し、その観察に関する質問を投げかける。その際、こちらが用意した問いかけに対し、どのような返答があるかは予想できない。

このように、多くのコミュニケーションの場面を通して、ボランティアである学生は自分の興味で調べ始めた対象物に対して、ボランティア仲間やスタッフ、子どもたちのコメントによって、マイ・アドベンチャーの内容を揉まれていく。そのうちに、自身が思いもよらなかった発見や対象物への予想外の知見を得るのである。ポイントは、ボランティア同士やミュージアムのスタッフ、AAに参加した子どもたちなど、いろいろな世代、多様なバックグラウンドを持った人たちとコミュニケーションを取り、知識注入で得た学びを再構築している点である。

上記の学びは、偶発性を組み込んだ「半構造化」の学びである。例えば、マイ・アドベンチャーの出発点である対象物の選定と、それにまつわる情報収集はボランティア自身で行い、ある程度話す内容の筋道を一人で考える、ここまでは論理的で個人的な営みである。しかし、それをマイ・アドベンチャーとして完成させるまでの過程やそれを子どもたちの前で話す本番の場面においては、予想もしなかった視座からの指摘や思いもよらない回答によって、自身の学びを包括的にコントロールできない状況に置かれる。このように、学習における遊び<sup>46</sup>とも呼ぶべきゆとりを持った学びの姿勢が、半構造化たる所以である。AAはボランティアの学生にとっても、参加する子どもたちにとっても、モノを媒介とした対話による学習機会として機能していると言える。

これは、対話を組み込んでいる点において非意図的な学習に近いものの、全てを偶発性に任せるのではなく、ボランティア自身で一定度の学びの道筋を決めている点が異なる。AAにおける学生ボランティアにとっての教育的意義は、一つ目の未知の情報を知識として得られる過程はもちろん、二つ目の非意図的で半構造的な学びが大きいと考察される。

以上の考察から、次の結論が導かれる。大学博物館におけるボランティア活動はボランティア解説員にとっても来館者にとって極めて有効な学習機会であり、ボランティアは、対話を組み込んだ学習機会の提供においてファシリテーターとしての役割を果たしている。この際に、教育活動への参加がボランティア自身の学びにつながるための条件として、以下の3点が挙げられる。

第一に、多様な学術標本群、第二に学校教育と差異化した博物館教育ならではの対話を組み込んだ体験学習、第三に展示解説ボランティアの半構造的学習としての側面、つまりボランティア自身の知的好奇心を尊重したプログラムの組み立て、これらの点を踏まえたボランティアがボランティア自身の学習機会につながり、この3点はファシリテーターとしての技能養成のための必要条件としても示唆された。

## 6. ミュージアムにおける「対話」による学びの開拓

マチカネワニのアドベンチャーにおけるインターメディアイトの役割は、4章で言及したヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ (VTS: 観察に基づく思考法) におけるファシリテーターの役割と近似している。ニューヨーク近代美術館 (MoMA) で実践された VTS では、①作品をよく

みる、②観察した物事について発言する、③意見の根拠を示す、④他の人の意見をよく聴いて考える、⑤話し合い、さまざまな解釈の可能性について考える、という5つの点を学習者に促すことが、ファシリテーターの役割だとされている<sup>47</sup>。

VTSは美術館で実施されたプログラムであるものの、上記の方法論は対話を組み込んだミュージアムの学習にも適用可能であり、「作品」を「学術標本」に置き換えればそのままマチカネワニのアドベンチャーにも援用できるものである。

さらに、VTSではファシリテーターによる傾聴とパラフレーズを重要視しており、この点もAAの取り組みと類似している。VTSのテキストでは『誰かに理解してもらっている』と思えることは、どれほど強調してもしすぎることはないほどに大切なことだ。(中略)子どもの言葉に耳を傾け、言わんとしていることを受け止める時間を設けることで、子どもたちは自分が尊重されているという自己肯定感を築くことができる<sup>48</sup>、とファシリテーターによる傾聴の重要性が述べられている。

このように、オウム返しでも強引な集約でもない、子どもの発言の趣旨を尊重する反応は、子どもの自己肯定感の育ちを助け、次の発言につながる重要な後押しとなる。

VTSは学校の教師と児童の間で実践されることが想定されており、子どもたちとの信頼関係に関してはインターメディアイトの方がはるかに脆弱である。しかし、ミュージアムという非日常的な空間の中で初対面の学生と話すという特殊なコミュニケーションの場だからこそ、普段発言が億劫な子どもが意見を述べることへのハードルが低くなる、という効果もあると思われる。

そのために重要なことは、子どもにとってインターメディアイトが「先生」としてではなく、あくまで「案内役」として認識され、観察に基づくコミュニケーションがトップダウンではなく対等な立場で行われる、という点である。

この関係性の重要性について言及するために、ミュージアムでの学びの目的の一つとして用いられる「インフォメーション・ギャップの是正」を例示する。ここでは「是正」という言葉を使用したものの、これは決して「来館者の知識レベルを一定の同じ水準まで引き上げる」という意味ではない。なお、「インフォメーション・ギャップ」という語の定義については後述する。

ミュージアムを訪れる人びとの鑑賞経験の多寡について、VTSの提唱者の一人であるアビゲイル・ハウゼンは、美術知識が不十分であると自覚している人がなぜMoMA(ニューヨーク近代美術館)へやってくるのか、という疑問について次のような示唆を提示した。

鑑賞の初心者たちは、作者の名前や時代背景を知らなかったとしても、作品をみて考えること自体を楽しんでいるのだ。鑑賞は初心者であっても専門家であっても、それぞれの方法で楽しむことができる。その際、鑑賞の初心者によって役に立たないのが、レクチャーやキャプションによる解説といったアプローチである。自分なりに作品に意味を見出している最中に専門的な知識が紹介されると、彼らは「作品を正しく鑑賞するためには、知識を持っていなければいけない」と思ってしまい、自分でみることをやめて

しまう<sup>49</sup>。

ハウゼンの上記の指摘は、「初心者は初心者なりに、作品をみて考えるという行為」を楽しんでおり、そこに必ずしも知識は介在しなくてもよい、という鑑賞のあり方の自由を示している。「正しい鑑賞」よりも「自分なりの鑑賞」を行うことを重視している点については、ハインの構成主義にも通じている。

このように、ミュージアムを訪れる来館者には、初心者から知識豊富な専門家まで、知識や経験に大きなバラつきがある。逆に言えば、そのような属性の異なる人びとが同じ展示物を見て、自分とは異なる他者の価値観に触れる、という一連の行為がミュージアムにおける学びの醍醐味のひとつであると言えるだろう。

先ほど用いた「インフォメーション・ギャップ」は、言語学で用いられる用語であり、1980年代より欧米で主に外国語教育の場面で用いられてきた「コミュニケーション・アプローチ」<sup>50</sup>という教授法の目的として説明される。以下は、コミュニケーションとインフォメーション・ギャップの関係について述べた、熊谷・佐藤（2019）の引用である。

コミュニケーション・アプローチは、コミュニケーションを手段あるいは道具として扱う見方であり、言語使用とは何らの「目的を達成する」ための行為であるとされている。その「目的」とは、インフォメーション・ギャップという考え方に象徴されるように、多くの場合「相互に欠けている情報を埋めあうこと」（高見澤、1989<sup>51</sup>）であると考えられている。（中略）しかし、コミュニケーションの目的に到達するには誰もが予測可能な同様のステップを踏むわけではないし、ある程度のことはあるにせよ、コミュニケーションの場で相手がどう出るかは、多くの場合において予測不可能な場合が多い<sup>52</sup>。

コミュニケーション・アプローチは外国語の教授法の一つであるが、上記の「コミュニケーションを手段あるいは道具」とし、「インフォメーション・ギャップという考え方に象徴されるような「相互に欠けている情報を埋めあう」という一連の過程については、VTSにも当てはまる教育方法である。

相互に欠けている情報を埋めあうこと、すなわち自分の価値観と他者の価値観を展示物の前でのコミュニケーションによって交換し、違った視点を補って自分の視点を形成していく、という点がコミュニケーション・アプローチの根幹であり、同時にミュージアムにおいてもそのような実践は既に行われている。

つまり、IMTのAAは、ミュージアムにおけるコミュニケーション・アプローチの実践例として捉えることができる。「コミュニケーション・アプローチ」という言葉が示すように、これらはコミュニケーションを道具としたミュージアムにおける学習形態であり、1章で述べたような「静寂」「話し

てはいけない場所」という社会的イメージ強い日本において、これからのミュージアムにおける学びの形態として、コミュニケーション・アプローチという選択肢の提案が、本章の結論である。無論これは、全ての展示室で会話を推奨するというのではなく、時間や空間で区切るなどの物理的な工夫と、対話を導く適切なファシリテートの存在が大前提となる。静かに自分の内面と対話しながら鑑賞したい来館者と、自分の見方を他人と共有しながら多様な価値観に触れたい来館者の存在、両者の共存について、今後のミュージアムは考えていくべきではないだろうか。

## まとめ

本章では、大学博物館の教育機会の提供としてボランティア活動を例に、ボランティア活動参加者を対象とし、ミュージアムが提供する学習機会の質およびファシリテーターとしての役割を論じた。

前半の分析からは、膨大かつ多様な東京大学総合研究博物館の研究資料を用いて行われる IMT での AA が、学生と子どもの対話の場となり、双方の陶冶の機会になっている可能性が示唆された。また、学生ボランティアにとっては、AA で実施するためのマイ・アドベンチャーを作り上げる過程が、知識注入型の学びとコミュニケーションによる偶発性に富んだ半構造型の学びという 2 種類の異なる性質の学習から成っていることが明らかになった。さらに、学生ボランティアはこの 2 種類の学びを連続的に行っており、自ら情報を収集する自主学習とボランティア仲間やスタッフ、子どもたちのコメントなど他者の介入による学びが循環していることが、図 7-2 のモデルによって提示された。

さらに、モノを媒介とした対話による学習機会の実施例として、このような多種多様な資料を分野横断的に案内する AA のインターメディアイトの役割は、アメリカの MoMA で考案された VTS におけるファシリテーターのはたらきと酷似していた。VTS は主に絵画や写真等の美術作品を用いて実践されることの多い教育方法であるが、IMT におけるマチカネワニの骨格標本を用いたアドベンチャーの例から、自然史系の資料においても転用可能である可能性が示唆された。その際に鍵となるのが、ミュージアムでのコミュニケーションへの心理的・物理的なハードルを下げることであり、例えば物理的な配慮として、展示室で話して良い時間と静かに鑑賞する時間を時間帯によって区切る、音が響きにくい場所を選んでコミュニケーションを取るといった工夫をミュージアム側が仕掛けていくことが不可欠であると考えられる。同時に、心理的なハードルへの配慮については、4 章で例示したフィンランドのミュージアムの例のように、ボランティアやミュージアムスタッフなど、来館者を迎える側ができるだけフラットな態度で来館者に接し、「正解」や「間違い」といった既存の教育の枠組みにとらわれない開放的な雰囲気を作り出すことが必須であると思われる。

このように、まだまだ達成に向けた課題はあるものの、膨大な質と量を誇る大学博物館の学術標本の教育的活用として、学生および子どもたちへのコミュニケーションを媒介とした提示という一つの可能性が示唆された。AA は小・中学生を対象としたプログラムであったが、その内容につい



ては大人の来館者の関心にも耐えうるものであり、ある程度対象年齢によって言葉使いは変える必要があるものの、展示物を観察してその結果を共有し合うというこのモデル自体は全年齢のミュージアムの来館者に応用が可能であると考えられる。

しかし、単なる知識伝達という枠組みで収まらないダイナミックで非意図的な学習が博物館における学びの特性であり、また対話を組み込んだ学習の特徴でもあることはこれまで繰り返し述べてきた。もちろん、専門家のアドバイスはボランティアにとっても来館者にとっても極めて重要な学びへの刺激になるのは事実である。しかし、あらゆる情報が簡単にインターネットで検索できる現代において、情報の正しさよりも学びへのきっかけを提供することに意義があると考えられる。無論、来館者にとってはボランティアの解説員であっても博物館の職員同様に映るため、情報の正確さには当然気を配るべきである。ただ、特に大学博物館のような多彩なコレクションが展示されている場においては、正解を求める問いや潔癖なまでに情報の正しさを追究することよりもむしろ、多様な学び、すなわち来館者にとって一つでも新たな発見を家に持ち帰ってもらうことの方が、後の学びにつながる有意義なことではないだろうか。

アマチュアであれ専門家であれ、来館者と展示物（モノ）とを仲介し、コミュニケーションによって自他の学びを刺激し、その反応の連鎖によって知的好奇心を膨らませる体験を生む、そうした一連の協働学習のプロセスに価値を見出している点に、本論の特徴があると言えるだろう。

- 
- <sup>1</sup> 来館者研究についてはジョージ・E・ハイン著、鷹野光行監訳(2010)『博物館で学ぶ』や守井典子(2000)「博物館教育の方法」(小原巖編(2000)『博物館展示・教育論』、pp.112-133)に詳しい。
  - <sup>2</sup> ボランティア経験の学習効果を扱った先行研究として、浅井経子編著(2011)『生涯学習概論—生涯学習社会への道—』理想社などがある。
  - <sup>3</sup> 箕輪名知男ほか(1998)「大学博物館(ユニバーシティ・ミュージアム)の将来」『地学雑誌』vol.107(6)、p.887.
  - <sup>4</sup> 同上。
  - <sup>5</sup> 大野照文(1998)「大学博物館が研究以前に行わねばならないこと」『地学雑誌』vol.107(6)、pp.839-840.
  - <sup>6</sup> 前掲、大野照文 1998、pp.842-843.
  - <sup>7</sup> 柿崎博孝・宇野慶(2016)『博物館教育論』、玉川大学出版部、p.100.
  - <sup>8</sup> 前掲、柿崎・宇野 2016、p.101.
  - <sup>9</sup> 玉川大学教育博物館 Web サイト、最終閲覧日 2021/6/26.  
<https://www.tamagawa.jp/campus/museum/>

- 
- <sup>10</sup> 会期は前後期併せて2010年10月25日—2011年1月28日、詳細は同館Webサイト参照、最終閲覧日2021/6/26。 [https://www.tamagawa.jp/campus/museum/info/detail\\_3034.html](https://www.tamagawa.jp/campus/museum/info/detail_3034.html)
- <sup>11</sup> 会期は2011年5月13日—5月26日、詳細は同館Webサイト参照、最終閲覧日2021/6/26。 [https://www.tamagawa.jp/campus/museum/info/detail\\_2803.html](https://www.tamagawa.jp/campus/museum/info/detail_2803.html)
- <sup>12</sup> 会期は2011年11月2日—12月10日で、玉川大学教育博物館はコレクションの貸し出しや、講演会への職員の派遣を行った。詳細は、西南学院大学博物館Webサイト参照、最終閲覧日2021/6/26。 <http://www.seinan-gu.ac.jp/museum/special-exhibition/index.html>
- <sup>13</sup> 前掲、柿崎・宇野2016、p.108。
- <sup>14</sup> 社会福祉法人大阪ボランティア協会編(2004)『ボランティア・NPO用語事典』中央法規出版、pp.104-105。なお、同書掲載の「表 文化施設におけるボランティア受け入れ状況」によると、1998年時点の全館数に占めるボランティア受け入れ館数の割合は、図書館で50%弱であるのに対し、美術館で10%強、歴史博物館では10%と、ミュージアムにおけるボランティアの受け入れが一部の施設に留まっていることがわかる。
- <sup>15</sup> 青木一編(1988)『現代教育学事典(初版)』労働旬報社、p.574。
- <sup>16</sup> 教育思想史学会編(2001)『教育思想事典』勁草書房、p.528。
- <sup>17</sup> 西野嘉章監修、東京大学総合研究博物館編(2005)『東京大学』東京大学出版会、p.73。
- <sup>25</sup> 菅井薫(2011)『博物館活動における「市民の知」のあり方』学文社、p.106。
- <sup>19</sup> 関嘉寛(2008)『ボランティアからひろがる公共空間』梓出版社、p.132。
- <sup>20</sup> 前掲、関2008、p.133。
- <sup>21</sup> 同上。
- <sup>22</sup> 前掲、菅井薫2011、pp.110-111。
- <sup>23</sup> 2017年3月発行の「東京大学総合研究博物館ニュース ウロボロス」vol.21(3)によると、「ニュース」内の2017年1月のボランティア活動報告の欄の表記について、インターメディアテクは「IMT ボランティア」、小石川分館は「小石川分館学生ヴォランティア」、本郷本館は「本館ボランティア」と記載されており、それぞれの施設ごとにボランティア組織が異なっていることがわかる。(参照：「東京大学総合研究博物館ニュース」、最終閲覧日2021/6/26。 [http://www.um.u-tokyo.ac.jp/web\\_museum/ouroboros/v21n3/v21n3\\_news.html](http://www.um.u-tokyo.ac.jp/web_museum/ouroboros/v21n3/v21n3_news.html))
- <sup>24</sup> 筆者は2014年4月から2020年3月までの6年間、学生ボランティアとしてIMTで活動に参加した。
- <sup>25</sup> 東京大学総合研究博物館Webサイト「博物館について」、最終閲覧日2021/6/26。 <http://www.um.u-tokyo.ac.jp/information/overview.html>
- <sup>26</sup> 同上。
- <sup>27</sup> 前掲、西野嘉章2005、p.73。
- <sup>28</sup> 京都大学総合博物館Webサイト「設置目的」、最終閲覧日2021/1/18。 <http://www.museum.kyoto-u.ac.jp/about/about-aim/>
- <sup>29</sup> 明治大学博物館Webサイト「明治大学博物館の理念・目標」、最終閲覧日2021/1/18。 [https://www.meiji.ac.jp/museum/greeting/copy\\_of\\_greeting.html](https://www.meiji.ac.jp/museum/greeting/copy_of_greeting.html)

- 
- <sup>30</sup> 東京大学総合研究博物館 Web サイト「資料部」最終閲覧日 2021/1/18.  
<http://www.um.u-tokyo.ac.jp/academics/collection.html>
- <sup>31</sup> 前掲、西野嘉章 2005、p.78.
- <sup>32</sup> インターメディアテク Web サイト「IMT とは」、最終閲覧日 2021/1/18.  
<http://www.intermediatheque.jp/ja/info/about>
- <sup>33</sup> アエラドット (AERA dot.) のオンライン記事 (201710.28 付) には「最高学府が挑む『順路なし』無料館 <東京大学+日本郵便>」というタイトルで IMT が取り上げられており、大学博物館としてはもちろん、その「順路なし」という実験的な取り組みが、国内のミュージアム全体においても珍しい試みであることが紹介されている。参照：AERA dot. 「妖怪、拷問、偽札も… 無料で遊べるユニークな大学博物館 5 選」、最終閲覧日 2021/1/18.  
<https://dot.asahi.com/dot/photoarticle/2017102600054.html?page=5>
- <sup>34</sup> 前掲、西野嘉章 2013、p.176.
- <sup>35</sup> 美術史研究家であるピーター・ヴァーゴ (Vergo, Peter. 1989) は、博物館の資料に対して、もっと相対主義の立場に立った見方をすべきであるとして、次のように語っている。  
「展覧会や博物館展示においては、好むと好まざるにかかわらず、どんな資料や芸術作品を集めるのか (もしくは処分するのか)、どの資料や芸術作品を他のどの資料や芸術作品と並べて、どのように配置するのかといった場面において、歴史を何らかの形で構成する作業を行っているのである。」(参照：Vergo, Peter. (1989). *The New Museology*, London: Reaktion Books Ltd.)
- <sup>36</sup> 前掲、西野嘉章 2013、p.176.
- <sup>37</sup> 寺田鮎美・上野恵理子(2015)「学校対象教育実験プログラム『アカデミック・アドベンチャー』」『東京大学総合研究博物館ニュース ウロボロス』vol.19(3)、pp.13-15.
- <sup>38</sup> インターメディアテク Web サイト「アカデミック・アドベンチャー コンセプト」より引用、最終閲覧日 2021/1/28。 <http://www.intermediatheque.jp/ja/academic-adventure/about>
- <sup>39</sup> 前掲、寺田・上野 2015.
- <sup>40</sup> インターメディアテク Web サイト「アドベンチャー内容」、最終閲覧日 2021/1/28。  
なお、表中に記載した学術標本はあくまで一例であり、HP 中に記載のない展示物(「マチカネワニ骨格標本」や「尾長鶏のはく製」なども実際の AA で扱われており、あくまで表 2 は「一例」であることを付記しておく。( <http://www.intermediatheque.jp/ja/academic-adventure> )
- <sup>41</sup> AA への参加は学校側からの申し込みによるものである。そのため、不定期の開催となり、調査を実施した 2014 年時点では中学生一組と小学生三組の合計 4 回であった。
- <sup>42</sup> 「東大教室」は、IMT が 2013 年の開館以降、毎年夏休みの時期の 7—8 月にかけて開催している催し。東京大学総合研究博物館の研究員や大学教員が週替わりで登場し、小学 4 年生から中学生を対象に、レクチャーを行う。2020 年度はコロナウイルス感染予防のため実施されなかったが、2019 年までは毎年 4 回程度行われていた。  
(参照：インターメディアテク Web サイト「レクチャー・シリーズ『東大教室 2019 夏』」  
最終閲覧日 2021/1/28。  
<http://www.intermediatheque.jp/ja/schedule/view/index/pasts/id/IMT0193/year/2019>)

- 
- 43 詳しい発見の経緯については、野田道子（1996）『ねむりからさめた日本ワニ 巨大ワニ化石発見ものがたり』（PHP 研究所）を参照。
- 44 小林快次・江口太郎(2010)『巨大絶滅生物マチカネワニ化石』大阪大学出版会。
- 45 ミヒャエル・パーモンティエ著、眞壁宏幹訳(2012)『ミュージアム・エデュケーション』慶應義塾大学出版会、p.267.
- 46 ここでは Play のような動詞的な意味ではなく、物ごとにゆとりのある様やゆとりを持たせる意味で用いている。
- 47 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（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』淡交社、p.6.
- 48 前掲、フィリップ・ヤノウイン 2015、 pp.46-48.
- 49 前掲、フィリップ・ヤノウイン 2015、 p.21.
- 50 コミュニカティブ・アプローチ（communicative language teaching）は、1970 年代にアメリカの社会言語学者ハイムズ（Dell Hymes）が定義したコミュニケーション能力を起点とし、伝達能力（communicative competence）の養成を目的とした教授法である。それまでの伝統的な教授法が、文構造の習得に重点を置いていたのに対し、この教授法の登場は、言語習得の目標をより充実させ、コミュニケーションが多元的なものであることを明らかにした。  
（参考：ケイ・ジョンソン&ケイ・モロウ編著、小笠原八重訳(1984)『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店、pp.13-14)
- 51 高見澤孟(1989)『新しい外国語教法と日本語教育 (NALF 選書)』アルク。
- 52 佐藤慎司編(2019)『コミュニケーションとは何かーポスト・コミュニカティブ・アプローチ』くろしお出版、p.15.

## 結論

### 1. 各章のまとめ

1章では、日本のミュージアムの現在の状況を概観し、社会教育調査から近年のミュージアム施設数、入場者数が共に増加していることを確認した。また、大学生が抱くミュージアムへのイメージは「保存・展示・教育の場」という現行の博物館法に則した内容が主流であった。一方で、「受動的」な鑑賞の場であるという意見や、「一部の人間向け」の場所であるという意見も多く、ミュージアムが公共施設でありながら若い世代にとっては心理的には距離のある場所として認知されていることが明らかになった。

日本のミュージアムについて、法的には「社会教育施設」として位置づけられているものの、大学生調査で「これからのミュージアム」のイメージとして「開かれた場」という言葉が頻出していたことから、現実には「開かれていない（と感じている人が多い）」現状がわかった。つまり、ミュージアムがだれもが気軽に訪れることができる場所にはなっていない、アクセシビリティの課題が明示された。

2章では、日本におけるミュージアムへのアクセシビリティの問題を歴史的な観点から分析した。日本の博物館史における教育機能の変遷に焦点を当て、明治から昭和までの博物館で「教育」がどのように取り扱われていたのかを明らかにし、日本のミュージアムの特徴を歴史的観点から考察を行った。

日本の博物館教育は、主に棚橋源太郎によって明治から昭和にかけて博物館学のなかに位置づけられてきた。棚橋は、理科教育やドイツ留学で培った経験をもとに、博物館における実物教授とその教育施設としての機能がいかに優れているかについて論じた。戦前に棚橋によって播種された「教育施設」としての理念の芽は、戦後に木場や伊藤によって「モノと人を結びつけてその価値を発揮させる」という学習者の存在を意識した理念へと成長し、70年代以降の博物館数の急激な拡大を経て、90年代に「市民の自己教育力の育成」という点で生涯教育の理念と合流した様子が明らかになった。

さらに、日本のミュージアムの特徴として、設立当初より「公開」のための施設であったわけではなく、「保存志向」の方が強かった点がある。これは、欧米のミュージアムが「パブリック・ミュージアム」として個人コレクションや国家が保有する文化財を一般市民に公開し、国民全体で文化を共有するためにミュージアムを設立していった経緯とは異なる。

戦後の博物館数の増加や生涯教育理念の流入を経て、1990年代より博物館における教育普及活動の重要性が活発に議論されるようになったが、歴史的に見ると日本は独自の博物館教育論を構築しており、欧米と日本のミュージアムとでは設置のねらいが社会的文脈において異なっていた。

3章では、1章で明らかになったこれからのミュージアムに求められる「開かれた場所」というイメージから派生し、日本のユニバーサル・ミュージアムを目指す取り組みについて、言説および実際に行われている事例から検討した。90年代終わりから登場した「ユニバー

サル・ミュージアム」は、当初一部施設のバリアフリー化と混同され、障がい者の物理的なアクセスを向上させることに注力する状況が続いた。2000年代以降、ユニバーサル・ミュージアムに付随したソーシャル・インクルージョンの概念を取り入れたプログラムが各地のミュージアムおよび大学で実施されるようになり、本論では博物館、美術館、大学の3つの事例を取り上げた。

事例分析からは、個人のミュージアム体験を共有するうえでのミュージアム側と来館者との関係性における「ヨコのガバナンス」の重要性や、日常生活で接点を持たない人びととのミュージアム内での対話や協働の意義が確認された。また、ソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたこれらの事例から、プログラムや講義の企画・遂行に当たり「想像力」「創造力」「対話」「協働」といった共通のキーワードが確認された。これらは、これからの日本の各ミュージアムがそれぞれの資料特性や専門性を発揮した教育普及を行うに当たり、教育モデルやミュージアム像について議論する際に有効なキーワードとなるであろう。

3章で取り上げた日本のソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れたユニバーサル・ミュージアムの取り組みの拡大については道半ばであり、この動きをより広範囲に展開するためには、今後大学での学芸員養成課程の再編成をめぐる検討を含めた包括的な指針が求められる。一方で、海外に目を向けると、欧米を中心として、既に多くのミュージアムにおいて様々な人びとのアクセシビリティを実現している例が多く見受けられる。4章では、乳幼児から高齢者まで、あらゆる人びとのアクセシビリティへ配慮したフィンランドのミュージアムを取り上げ、ミュージアムがより広く社会に開いていくためにどのような点に留意すべきかを明らかにした。

4章のフィンランドのエデュケーショナル・キュレーター（EC）へのインタビュー調査の分析からは、それぞれの教育観や学校との連携の仕方、子どもたちへの接し方などについて、いくつかの共通点が見られた。8名のECへのインタビュー結果から抽出された4つの特徴、「多角的なアクセシビリティ」「子ども（乳幼児）の来館奨励」「学校教育支援」「楽しさ・居心地のよさの重視」については、各館ごとコレクションの内容や規模に応じてアプローチの仕方は千差万別であったものの、ミュージアムがあらゆる世代の人びとにとって気軽に通える場所であるためにECの役割は単に学習支援に留まらないことが明らかになった。

また、複数のECのコメントから、「教育プログラム」や「ワークショップ」といった具体的なアクティビティによる学習支援以前に、来館者が好意的にその空間に迎えられていることを感じられるような場所づくりが大切である、という共通認識が伺えた。これは、エドモントンの「心理的安全性」と似た構造として考えられ、今後ミュージアムのマネジメントや博物館教育を研究する際の「来館者が秘めている学びへの能動性」を引き出すための要素として、「心理的安全性」に着目することが有用であるという示唆が得られた。

5～7章では、ミュージアムでどのような学びが行われているのか、博物館教育におけるモノによって学ぶ行為の意味について、検討を重ねた。ミュージアムにおいてモノを用いて学ぶことは最も根源的な学習形態であり、その行為自体に真新しさは皆無である。しかし、2章で見てきたように社会におけるミュージアムの位置づけや教育の機能は日々変化しており、そのような意味において「モノを用いて学ぶ」ことが、インターネットが普及しグローバル化が急速に進む現代においてどのような意味を持つのかについて改めて問うことで、ミュージアムでの学びの再考の嚆矢としたいと考えた。

5章では、先行研究を元に各理論の特徴を明らかにし、実物教授、ハンズ・オン、OBLといった教育理論を整理した。博物館教育の特徴について、学校教育との比較から「実物資料による展示が媒介する学習」「自立的で、自発的な学習」「探求と省察を重視する学習」「コミュニケーションによる学習」の4点が挙げられた。さらに、「モノを用いて学ぶ」行為を指す用語である「実物教授」（モノを用いた教授全般）「ハンズ・オン」（モノに触れる学習手法）「OBL」（モノを媒介とした学習方法）のそれぞれの成り立ちや特徴、「構成主義」等の教育理論との関係について論じた。

とくにOBLは「学習環境にモノ（オブジェクト）を積極的に組み込む教育方法」であり、多種多彩な資料のデジタル化が進む過程で、デジタル化できない手触りや質感など「モノそのもの」に付随する情報の重要性とともに、近年改めて注目されている。その特徴は、コミュニケーションや対話の重視にあり、来館者とモノを関与させるだけでなく、来館者同士も関与させてコミュニケーション能力や交渉能力を伸ばす点にある。実物教授がモノを活用して学習者に知識を伝えることを主眼としているのに対し、OBLは学習者の知識獲得の可否ではなく、いかにモノによって学習者自身の興味関心を刺激するか、というモノによる学びの過程を重視している。

ハンズ・オンが、文字通り「モノに触れる」ことを学びの基礎としているのに対し、OBLは学習者がモノに対していかに関心を寄せるかに力点を置いており、モノを用いた観察や精察も含める。この点において、OBLはあらゆるミュージアムでの学びを広げる可能性を秘めている。例えば、考古学資料や美術作品は触れることによって資料を破損させる恐れがあり、一方で対話を生むためのモノとしての魅力はかけがえのないものである。これらを学習に活かすための手法としてOBLが有効であると考えられる。また、学習者個人とモノとの出会いを重視した従来の体験学習に比べ、OBLは学びを個人で完結させずに必ずグループ内やコミュニケーターとの相互のやり取りの機会を設けるなどコミュニケーションを重視しており、この点においても人びとの対話が鍵となる「フォーラムとしてのミュージアム」の親和性が見られる。

OBLによって涵養される能力は、視覚判断能力、空間判断能力、記述（言語）能力、コミュニケーション能力、比較分析力、交渉能力の6つであり、これらの能力を醸成する上で重要となるのが、コミュニケーションが対話になっているか否かである。対話は、個々の着

眼点（価値観）の提示を伴うコミュニケーションであり、ミュージアムのデザインやファシリテーターによって整えられた環境のもと、来館者へ多様な観点での観察の促進、さらにそれぞれの視点の共有、という構造的な枠組みによって成立するものである。これを実現するためのファシリテーターのサポートは、積極的な介入ではないものの、来館者の内発的な学習動機を刺激するために非常に重要な役割を果たす。

このように、モノを用いた学びについて、従来は個人の内面で自己完結する学習として位置づけられていたが、近年では他者との協働やコミュニケーションに注目した能力を涵養する側面も注目され、モノの定義の解釈の拡大と共に、どのような文脈でモノを教育プログラムのなかに組み込むか、という点において様々な研究がなされるようになっていた。

6章と7章では、大学博物館における多様な資料を用いたモノによる学びについて分析した。6章ではイギリスのOBL、7章では日本を例に、大学博物館におけるモノによる学習機会の提供に着目して検討した。

6章では、イギリスの大学博物館の事例から、博物館教育における包括的なOBLの機能を明らかにした。具体的には、多様な実物資料（モノ）をとおして、一つの資料にとどまらず別のモノへの興味を促す、学際的・派生的な学びを促進するOBLの複合的な教育機能を検証した。

パブリック・ミュージアムとして歴史的な経緯を持つオックスフォード大学、グラスゴー大学の大学博物館の教育プログラムを対象とし、その多種多様な資料を横断的に活用した「ディスカバー・アーツ・アワード（DAA）」の例や、学生参加型のMuSEプログラムの事例を分析した。

DAAの取り組みにおいては明確なファシリテーターは不在であり、プログラムに参加する親子は緻密に設計された「ログブック」を活用して館内の多くのコレクションについて学んでいた。このことから、幅広い分野のコレクションを有する総合大学の大学博物館の教育プログラムの場合、資料の性質が異なる場合であっても共通の枠組み（アーツ・アワードの導入によるログブックの作成）を適用することで、多様な資料を横断的に学ぶ教育プログラムの構築が可能となる事実が提示された。

また、グラスゴー大学のハンタリアン博物館では、学生による館内案内プログラムMuSEが運営されていた。同館では、医療器具などの独自のコレクションを含む資料群を学生が案内することで、来館者の学び（OBL）を促すとともに、学生自身の学びに結びつく複合的な教育の仕組みが整っていた。学内者の利用はもちろん、専門知識のない一般の人々にどう大学博物館の豊富な資料群を提示するか、という点において、各館で様々な工夫がなされていた。

ロンドン大学博物館に関する分析では、スタッフへのインタビュー調査から同館で行われているOBLの実態を明らかにした。大学博物館の特徴として、①博物館の第一義的な役割として研究と教育を位置づけ、実験的な試みを積極的に行う点、②様々なコレクションや



研究分野の垣根を超える取り組みを推奨している点が挙げられた。さらに、それらの多種多様なコレクションを用いた OBL について、①学習者はオブジェクトに触れることで非常に複雑な概念をより明白にすることができるという点、②視覚や聴覚に限定される傾向にある学校教育とは異なり、学習者の他の感覚（触覚、嗅覚等）にもアピールしながら記憶や印象を焼きつけ、様々な学びのスタイルを後押しする点が特徴として指摘された。

このように、いずれの大学博物館においても多種多様な資料を横断的に活用する取り組みが確認され、大学博物館での OBL の実施の際には、その対象や方法についてファシリテーターの有無を含む様々なアプローチが可能であることが提示された。

7章では、国内の大学博物館におけるモノを介した対話による学習の例として、東京大学総合研究博物館を対象に、学生ボランティアによる小・中学生向けの複合教育プログラム（アカデミック・アドベンチャー）の事例を分析した。東京大学総合研究博物館は、国内で最も多く学術標本を有する大学博物館であり、2010年から2017年まで館長を務めた西野嘉章は、東京大学総合研究博物館の分館であるインターメディアテク（IMT）で「モノ」そのものの展示効果を重要視した文字情報に偏らない展示を実現していた。

さらに IMT で行われている複合教育プログラム、アカデミック・アドベンチャー（AA）の取り組みに焦点を当て、プログラムの内容とそれを実施する際の留意点について、学生ボランティアを対象としたインタビュー調査等を元に分析した。同プログラムは、学生と小・中学生との双方向のやり取り（対話）と、展示されている学術標本の観察をセットにして組み立てられていた。AA の特徴として、プログラムに参加している小・中学生の学びの機会としてはもちろん、学生にとっても陶冶的な学びの循環の機能があることが明らかになった。このことから、対話を組み込んだ学習プログラムを行う際には、ボランティアがトップダウン的に知識を教授する形式ではなく、3章で言及した「ヨコのガバナンス」を体現することが重要であることが示唆された。

また、学生ボランティアにとって、AA はモノを媒介とした対話による学習機会におけるファシリテーターの技能養成の場にもなっていた。ファシリテーター養成のための条件として、第一に多様な学術標本群、第二に学校教育と異なる博物館教育ならではの対話を組み込んだ体験学習、第三に展示解説ボランティアの半構造的学習としての側面、つまりボランティア自身の知的好奇心を尊重したプログラム設計、これら3点が必要条件として挙げられた。

## 2. 全体の考察

ここまでの考察から、序論で設定した3つの課題について考察する。

まず、第一の課題である日本の人びとのミュージアムに対するイメージの解明とその背景にある博物館教育の歴史的変遷についてである。日本の近年の状況を見るとミュージアムの施設数および来場者数は増加の傾向にあり、一見すると魅力的な場所であるように映

る。他方で、実際に来館者の内訳を見ると高齢者の割合が高く、大学生の年代の若者世代は「排他的で一般人（特に若者）には距離の遠い場所」という認識を抱くなど、「あらゆる人びとに開かれた場」にはなっていない状況が、そのイメージ調査から浮き彫りになった。

ミュージアムに親しみを抱く人びとが多くない現状を鑑みて、その理由を博物館成立期から昭和期までの博物館教育理念の変遷をもとに考察した。欧米のミュージアムが国家の保有する文化財を国民全体で文化を共有するために設立されていたのに対し、日本では Museum の邦訳に当初「書庫」が当てられていた事実があるように、貴重な文化財の保存・保管の場所として社会に認識されている側面があった。このように、社会にミュージアムが導入された経緯が異なることから、欧米に比べて「公開」よりも「保存志向」が強い日本のミュージアムの特徴が提示され、文化財は社会であまねく共有すべきであるという欧米の「パブリック・ミュージアム」のような理念は、日本では馴染みの薄いものであった。このことが、人びとが今日のミュージアムに対して抱く「敷居の高さ」の遠因であると推測される。

しかし、近年では指定管理者制度の導入や地域に開かれたミュージアムの重要性が唱えられ、従来の「保存志向」が徐々に変化している実態も明らかになった。

続いて、第二の課題である日本におけるユニバーサル・ミュージアムの取り組みの特徴と、課題点の明示である。課題点について、90年代当初は「ユニバーサル・ミュージアム」はバリアフリーの概念と結びつけられて語られることが多く、障がい者の利用支援を中心に施設整備が行われていた。この障がい者のみを対象とした取り組みは、その他のマイノリティのアクセシビリティを含むユニバーサル・ミュージアムを実現するうえでの課題であった。

日本のユニバーサル・ミュージアムの特徴は、ソーシャル・インクルージョンの概念を取り入れている点である。近年の国内の一部のミュージアムや大学の事例を分析したところ、ユニバーサル・ミュージアムを目指す取り組みはソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）に代表されるより広義な概念を含む解釈へ、実践現場において変化している様子が確認された。ソーシャル・インクルージョンの観点を取り入れることにより、「特定の誰かのための」取り組みから「共に社会に生きる人々全体を対象とした」取り組みへと、ミュージアムが提供するプログラムの対象が拡大され、そのことが多様な来館者へのアクセシビリティの向上にも寄与すると推察された。

本論の分析で扱った国内のユニバーサル・ミュージアムの実践では、館種や実施主体に関わらず、展示空間の設計や学習プログラムを実施する際に来館者の「想像力」と「創造力」の両方を刺激し、来館者同士やミュージアムスタッフとの「対話」や「協働」の場を創出している、という共通点が見られた。

また、社会全体で多文化共生の実現を目指し、乳幼児から高齢者まで社会のあらゆる人びとがミュージアムを利用しているフィンランドの事例からは、ミュージアムへのアクセシビリティ達成のためには来館者の「心理的安全性」に着目した空間およびプログラム設計が有

効であるという示唆が得られた。

第三は、ミュージアムでのモノによる学びにおける対話と協働の意義の検討である。「モノによる学び」は、従来は個人の内面で自己完結する学習として位置づけられていたが、近年ではモノを介したコミュニケーションによって学習者同士が互いの視野を広げる学習機会となっていた。

グラスゴー大学のハンタリアン博物館で教育活動に取り組む学生が、同館のプログラムを「自分自身の成長と地域社会にとって本当に価値のある課外活動」だと語っていたように、多様なコレクションの中から自分の興味に基づいて対象（モノ）をピックアップし、その見処や自分の観察ポイントを伝えながら他者とコミュニケーションをとることで、来館者の学び（OBL）を促しつつ学生自身の学びに結びつく複合的な教育が実現していた。このように国内外の事例から、モノを個人の学びに供する従来の「モノによる学び」に対し、観察者同士が同じモノに対して感想を述べ合うことによって互いの興味を広げる、という人びとの協働による新たな「モノによる学び」の可能性が提示された。

さらに、モノの定義の解釈の拡大と共に、どのような文脈でモノを教育プログラムのなかに組み込むか、という点が博物館教育の関心事となり、いかに来館者の興味に働きかけるようにモノを提示するかという点について、オックスフォード大学や東京大学など国内外の大学博物館で様々な実践が行われていた。

また、7章の日本国内での学生ボランティアによる複合教育プログラムの事例では、ミュージアムにおける学びのプロセスについて、従来の「教える者」と「教わる者」という垂直的な関係から「共に刺激し合い、学び合う」という水平的な関係への変化が見られ、モノを介して学生ボランティアが来館者とやり取りし、自分の学習観を変えていくというインタラクティブな行為が確認された。

以上を踏まえ、「日本のミュージアムは、学びの場として社会においてどのような機能を果たしうるか」という本論の問いに対して、ミュージアムの今後の展望を踏まえて以下を結論とする。

ミュージアムは社会において、多様なモノを通じた未知なる価値観との出会いの場としての機能を担っており、「モノによる学び」はその根幹をなすものである。

これからのミュージアムは、多様な人びとが集い、異なる価値観を持った他者との対話による学びの機会を提供する場としての役割を担っている。それを実現するために、ミュージアムはアクセシビリティと学びの提供のあり方の双方を、社会の変化に応じてたゆまず更新し続けていくことが不可欠である。

ミュージアムは来館者にとって、モノと出会う場であると同時に、同一のモノに対して向く自己と異なる他者のまなざしとの出会いの場でもあり、本論ではOBLによる協働学習の成果から、それらのまなざしを個人の内に留めず共有し合うことの意義を説いた。ロンドン大学博物館で教育に携わるカドール氏が「モノ（に触れること）は非常に複雑な概念をより

明白にすることができる」と、モノを教育に用いる利点について語っていたように、モノを介することで普段気に留めない対象や関心の薄い事柄に対して、人びとの注意をひきつけることが可能となる。さらに、7章の学びの循環モデルで提示したように、来館者とファシリテーターが展示物(モノ)を介した対話によって互いの学びを刺激し合う一連の協働学習からは、コミュニケーションの偶発性によって、思いもよらない方向に学習者の興味が広がる可能性が示唆された。

このように、ミュージアムで異なるまなざしを共有することにより、人びとは個人では獲得しえない価値観に触れ、多文化共生や異文化理解の素地を形成することができる。この点は、多様な価値観を認め合う包摂的な社会を実現するために、最も重要な要素である。このような社会課題克服の観点から捉えても、ミュージアムの社会的機能として教育の需要はますます高まると推察される。まなざしの共有は、様々な意見が交わる「フォーラムとしてのミュージアム」の実現を支える第一歩である。

本論では、ミュージアム空間における対話の重要性や人の声によるファシリテーションに着目してきた。それは、先述したように、これまでのミュージアムにおける個人の学びよりもむしろ、人びとの学びや交流のあり方にこれからのミュージアムの社会的機能を見出すためである。もちろん、来館者個人の学習支援がミュージアムの重要な機能であることは言うまでもないが、一方で地域コミュニティの活動拠点や異世代間交流の場としての期待が高まっているのもまた事実である。それを実現するためには、魅力的なキャプション(展示解説文)によるファシリテーションの効果を検証することよりも、多様な人びとがモノを介してどのような接点を持ちうるかという対話や学び合いの可能性について論じることが肝要であると考えた。

序章で提示した「フォーラムとしてのミュージアム」の実現のための示唆、すなわちミュージアムが「対話の場」として機能するために求められる要素は次の2点である。

第一に、物理的なアクセスや利用環境だけでなく、ミュージアムの雰囲気やスタッフのマインドといった目に見えない要素も考慮し、誰もが気軽に足を運ぶことができる真のアクセシビリティの実現を目指す必要がある。誰もが来訪できるという意味において、アクセシビリティはこれまでユニバーサル・ミュージアムの課題のひとつとして扱われてきたが、心理的安全性への配慮や多様な参加者を想定した学習プログラムの設計など、博物館教育の観点からアプローチすることも可能であることが本研究によって提示された。むしろ、これからは施設整備や来館者対応といった特定の部門だけでなく、教育普及や展示設計など複合的かつ分野横断的な取り組みにより、ミュージアムが館を挙げてアクセシビリティの向上に努める姿勢が求められるであろう。

第二に、個人単位での鑑賞・学びの場の整備と並行して、来館者同士が展示物をきっかけとして対話を交わすコミュニケーション・アプローチの振興が求められる。これにより、一人ひとりの市民が多様な差異を前提に関わりあう振る舞いや身振りが具現化され、ミュージ

ムがソフトな公共性の実現の場として機能する。断絶や孤立が社会問題となっている現代において、ミュージアムが社会教育施設として多様な人びとの交流を促進するハブの役割は、ますます重要になっている。人と人をつなぐモノの媒介としての機能に着目した本研究は、多様な人びとの対話の場としてのミュージアムの社会的機能を明らかにした。

無論、上記のような社会的機能をあまねくミュージアムで実現するためには、学芸員制度や登録博物館制度のような膨大な制度設計の再考も必要不可欠である。本論は、教育学の見地から対話の場としてのミュージアムの意義を考察した研究の嚆矢として位置づけられる。全国に5000以上あるミュージアムの現場において、アクセシビリティと対話の実現を模索する際に、ここまでの知見が一助となれば幸いである。

### 3. 今後の課題

第一に、対話の場の鍵となるファシリテーターの養成に関する検討が十分になされていない。冒頭で述べたように、本論では博物館と美術館を「ミュージアム」という概念の下に包括的に論じ、あらゆるモノが対話のきっかけとなりうることを確認された。一方で、対話の場を創出するファシリテーターをいかに養成するか、という具体的な方策に関する検証は不十分であると言わざるを得ない。

ミュージアムに集う多様な人びとに対話の場を提供するファシリテーターは「フォーラムとしてのミュージアム」の要であり、その養成や研修についての分析は今後の博物館教育における重要な課題である。本論で取り上げた対話による学びを実現するためには、独自の面白さを持つ各分野のコレクションをいかに対話型のプログラムに落とし込むか、という具体的な術の習得が不可欠であり、その点については今後別稿での検討を試みる。

第二に、調査対象のサンプルの偏りが指摘できる。1章で行ったミュージアムの印象について大学生を対象に行った自由記述調査や6章のイギリス大学博物館のサンプリング、7章の東京大学総合研究博物館へのアクション・リサーチは、必ずしも代表事例として全体の傾向を網羅するものではなく、一部の偏ったサンプルであるという事実は否めない。その点について、今後は世代や性別を統制したミュージアムの印象調査や、私立大学や地方大学などを含む多彩な大学博物館の教育活動を対象とした参与観察など、より広範囲なサンプルに基づいた検討が求められる。この点は、今後の研究課題としたい。

第三に、大学博物館の事例から得られた知見を、どのように一般のミュージアムに持ち込むか、という点についての検討が不十分である。モノによる学びについて対話に着目するために、本論では資料の多様性や実験精神を鑑みて大学博物館を主たる分析対象としたが、学生ボランティアによる大学博物館の事例によって提示されたテーゼを一般のミュージアムにそのまま適用することは困難であると推察される。「実験的」な性格を持つ大学博物館での知見を、その他の一般のミュージアムに適用するためにはどのような工夫が必要なのか、改めて検証する必要がある。この点については、本調査によって得られた学習モデルを一般のミュージアムに適用し、今後より詳細な検討を行っていく。

付録(1) ハンタリアン博物館学生プログラム MuSE TALK (YouTube 動画書き起こし英日)

The Dire Wolf

History student, Jess Bromhead

Hi, so it's been a few months since my last Hunterian tour from home. Since then I've finished my degree and moved back home. As I was clearing out my bookshelves, I was reminded of one of the items in the museum that I really enjoy and that I thought that I would share with you (today).

(Today's item is) the Dire Wolf skeleton. Hopefully I'll have an image here if I work out how(I did:). Contrary to what HBO might have you believe, and this is my only Game of Thrones reference I promise, the Dire wolf was not a fictional creation, but was a real animal that existed. The Dire Wolf was a large, carnivorous mammoths that was common in North America around 20,000 years ago. Larger than the modern-day grey wolf, the Dire Wolf hunted prey that was much larger than itself- such as mammoths and bison.

With the arrival of human in North America approximately 16,500 years ago, the Dire Wolf found itself in a precarious situation. The Dire Wolf faced competition from humans for its larger prey, but it was not as adapted to hunt for smaller prey as other predators.

For example, the grey wolf was fast and agile (and able to catch smaller prey), whereas the Dire Wolf was...less so. As a result the Dire Wolf found itself to be extinct around 10,000 years ago. Perhaps the reason that we have this skeleton today is a testament to the very competition for resources that led to the Dire Wolf's extinction. This skeleton was found in a tar pit, alongside skeleton. We might assume that the Dire Wolf might have fallen in to the pit as it scavenged for food and smaller prey. In attempting to eat the smaller animal. The Dire Wolf itself might have got trapped and died. This was unfortunate for the wolf but pretty fortunate for us, as the conditions of the tar pit allowed for the preservation of this skeleton so that we can still view it today...which is pretty cool!!

## ダイアウルフ

### 歴史専攻 ジェス・ブロムヘッド

前回の自宅からの Hunterian ツアーから数ヶ月が経ちました。あれから私は学位を取得し、家に戻りました。本棚を整理していたら、博物館にあるアイテムのうち、私がとても気に入っているものを思い出したので、今日皆さんにご紹介しようと思いました。

今日のアイテムはダイアウルフの骨格です。うまくいけば、ここに画像を載せることができるかもしれません（やりました！）。HBO が皆さんに信じさせようとしていることとは裏腹に、これは私が唯一ゲーム・オブ・スローンズに言及していることですが、ダイアウルフは架空の創造物ではなく、実在した動物です。ダイアウルフは、約2万年前の北アメリカに生息していた大型の肉食動物です。現代のハイイロオオカミよりも体が大きく、マンモスやバイソンなど、自分よりもはるかに大きな獲物を狩っていました。

約16,500年前に北米に人類が到来すると、ダイアウルフは不安定な状況に陥りました。このダイアウルフは、大きな獲物を求めて人間との競争にさらされていましたが、他の捕食者のように小さな獲物を狩ることに適応していませんでした。

例えば、ハイイロオオカミは素早く機敏に動き、小さな獲物を捕らえることができますが、ダイアウルフはそうではありませんでした。その結果、ダイアウルフは約1万年前に絶滅してしまいました。この骨格が残っているということは、資源の奪い合いが原因でダイアウルフが絶滅したことを物語っているかもしれません。この骨格はタールピット（北米にある天然タールの底なし沼）で発見されたもので、骨格と並んでいます。

ダイアウルフは、食べ物や小さな獲物を探しているうちに、（タールの）穴に落ちてしまったのではないかと考えられます。その小さな動物を食べようとして、ダイアウルフ自身が罠にかかって死んでしまったのかもしれません。これはオオカミにとっては不幸なことでしたが、私たちにとっては幸運なことでした。というのも、タールの穴の状況によってこの骨格が保存され、今でも見ることができるのです。なんて素晴らしいんでしょう！

付録(2) インターメディアイト意識調査

早稲田大学修士2年 山本桃子

年の瀬のお忙しい時期に、このようなアンケートにご協力くださり誠にありがとうございます。社会教育に関する修士論文の執筆にあたり、IMTのインターメディアイト（以下IM）を対象とした意識調査を実施しています。調査内容はボランティア参加の動機やボランティア参加後の気づき、アカデミック・アドベンチャー（以下AA）活動を通して考えたこと、等のボランティア活動を通じて学んだこと等です。いただいた意見は、ボランティア参加者から見た活動として「AAの成果と意義」という分析で利用させていただきます。

師走のあわただしい時期にこのような急な申し出をして本当にすみませんが、率直な意見をお聞かせください。よろしく願いいたします。

調査対象者基本情報

名前： \_\_\_\_\_ 性別： 男 ・ 女

在籍大学（学部/学科/専攻等できるだけ詳細に）： \_\_\_\_\_

学年： \_\_\_\_\_ 年齢（差し支えなければ）： \_\_\_\_\_ 歳

IMTのボランティア募集をどこで知ったか： \_\_\_\_\_

連絡可能なメールアドレス（任意）： \_\_\_\_\_

1. IMTのボランティアに応募した動機・ボランティア活動の目的として、次のうちどれが最も当てはまりますか。次のうちから一つ選び、○を付けてください。

- ① 資料整理（月曜活動） ② AA（水曜活動） ③ ①と②の両方 ④ とくに意識していなかった

2. 活動するまでのAAに対する認識について

2. 1 ※1で②か③と答えた方に伺います。

ボランティアに応募する際（実際に活動をする前に）、AA活動のどのような点に興味を持ちましたか。また、AAの活動についてどの程度知っていましたか。

（例：IMが主導で案内する、子供が対象 or 小・中学生が対象、平日にやる等）



付録 (2)

2. 2 ※全ての方に伺います。

ボランティアを対象にした説明会後の、実際に活動が始まる前のAAの印象についてどう思いましたか。思い出せる範囲でお答えください。

3. AAの活動参加後に感じたこと (※全ての方に伺います。解答欄が足りない場合は欄外に記入してください。)

3. 1 AAのプランを作るうえで、IMとしてどのようなことを大事にしようと思っ

ていますか。また、それはどのような理由からですか。

(例：「正解」のないことを考えるきっかけづくりになるように。

理由→せっかく博物館に来てもらうので、学校の授業ではやらない問いを投げかけたいと思うから。)

3. 2 実際に本番のAAで児童・生徒を案内して得た、新たな発見や気づきはありましたか。

ある場合、それはどのようなことですか。

付録 (2)

3. 3 AA活動を通して考えたこと・学んだことはどのようなことですか。また、自分のなかでAAの活動がどのような位置づけにあるのか、率直に教えてください。

3. 4 あなたの考えるAAの良い点、悪い点はなんですか。また、ルートから対象物までIMがプランニングして子どもを案内する今のAAについてどう感じていますか。

みなさんからいただいたご意見は、論文による研究成果発表以外では使用しません。今回のアンケート結果を引用させていただく場合、イニシャル表記を用います。個人名は公表しませんが、「どんなところから学生が集まっているか」ということを書くために、みなさんの大学名は記載させていただきます。

また、今回の回答に関して、後日メールで問い合わせる場合があるかもしれませんが、どうかご了承ください。

ご協力ありがとうございました！

早稲田大学教育学研究科学校教育専攻社会教育専修  
修士2年 山本桃子

## 参考文献（邦文）

- ・青木一編(1988)『現代教育学事典（初版）』労働旬報社.
- ・青木豊・矢島國雄編(2010)『博物館人物史 上』雄山閣.
- ・———・矢島國雄編(2012)『博物館人物史 下』雄山閣.
- ・秋元美世ほか編(2003)『現代社会福祉辞典』有斐閣.
- ・浅井経子編著(2011)『生涯学習概論—生涯学習社会への道—』理想社.
- ・朝賀浩(2017)「社会教育施設としての博物館をめぐる情勢の変化」『日本の博物館のこれから「対話と連携」の深化と多様化する博物館運営（大阪市立自然史博物館発行）』、95-104.
- ・浅野敏久・小出美由紀（2014）「大学博物館のイメージに関する調査結果」『広島大学総合研究博物館研究報告書』vol.6、63-70.
- ・朝日新聞「美術館はおしゃべり OK?」『朝日新聞』2018年4月19日朝刊、37面.
- ・安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』学芸出版社.
- ・石井正己編（2016）『博物館という装置—帝国・植民地・アイデンティティ—』勉誠出版.
- ・石井遼介(2020)『心理的安全性のつくりかた』日本能率協会マネジメントセンター.
- ・伊藤寿朗(1991)『ひらけ、博物館』岩波ブックレット(188)、岩波書店.
- ・———(1993)『市民のなかの博物館』吉川弘文館.
- ・犬塚康博（1999）「富山県立近代美術館という博物館問題」『あいだ』vol.38、2-4.
- ・伊能秀明・織田潤(2006)「日本のユニバーシティ・ミュージアム 2006」『明治大学博物館研究報告』vol.11、15-39.
- ・井上由佳(2002)「イギリスにおける博物館教育の展開:—ブリティッシュ・ミュージアムを中心に—」『日本社会教育学会紀要』vol. 38、25-34.
- ・岩城卓二・高木博志(2020)『博物館と文化財の危機』人文書院.
- ・江水是仁(2018)「博物館研究室報告（湘南校舎）」『東海大学課程資格教育センター論集』vol.16、89-94.
- ・OECD(2017a)『図表でみる世界の主要統計 OECD ファクトブック 2015-2016 年度版』明石書店.
- ・———(2017b)『移民の子どもと学校 統合を支える教育政策』明石書店.
- ・———(2019)『OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス』明石書店.
- ・大西万知子(1999)「視覚に障害をもつ人に配慮された触れる展示の発達比較—日本と英国の博物館—」『博物館雑誌』vol.24 (2)、81-90.
- ・大野昭文(1998)「大学博物館が研究以前に行わねばならないこと」『地学雑誌』vol.107(6)、836-843.
- ・大堀哲監修(2000)『博物館展示・教育論』樹村房.

- ・小笠原喜康ほか(1999)「育ちの場としての Children's Museum の意義と可能性：学校外育ちの場の再創造をめざして」『日本教育学会教育學研究』vol.66、94-95.
- ・——(2001)ほか「博物館と学校との連携を生かしたスーツケース総合学習教材の開発」『日本教育学会大會研究発表要項』vol.60、100-101.
- ・——ほか(2012)『博物館教育論－新しい博物館教育を描きだす－』ぎょうせい.
- ・——(2015)『ハンズ・オン考 博物館教育認識論』東京堂出版.
- ・岡山健仁(2007)『博物館モノ (資料) 語り－集める・残す・伝える－』創風社出版.
- ・岡山万里・高橋敏之(2010a)「大原美術館における模写による幼児のための絵画鑑賞プログラム」『美術教育』(293)、18-26.
- ・——・高橋敏之(2010b)「大原美術館における『お話作り』による幼児のための絵画鑑賞プログラム」『美術科教育学会誌』vol.31、151-161.
- ・小川義和編著(2019)『協働する博物館 博学連携の充実に向けて』ジダイ社.
- ・奥野花代子・濱田隆士(2000)「バリアフリー博物館からユニバーサル・ミュージアムへの過程」『博物館学雑誌』vol.25 (2)、17-32.
- ・奥本素子 (2009)「博物館初心者の展示理解と解釈のための学習支援方法とその効果についての教育工学的研究」、博士学位論文 (総合研究大学院大学) .
- ・長田新編(1962)『ペスタロッチ全集第8巻』平凡社.
- ・小原巖編(2000)『博物館展示・教育論』樹村房.
- ・柿崎博孝・宇野慶(2016)『博物館教育』玉川大学出版部.
- ・金山喜昭(2019a)「公設財団法人による公立博物館運営の現状と課題－指定管理者制度の15年を検証する－」法政大学キャリアデザイン学部『法政大学キャリアデザイン学部紀要』vol.16、5-32.
- ・—— (2019b)「物産会から博覧会へ－博物館前史と黎明期を辿る－」『ミュージアム・スタディ (Museum study)』vol.30、1-13.
- ・—— (2020)『転換期の博物館経営－指定管理者制度・独立行政法人の検証と展望』同成社.
- ・河野和枝(2014)「日本の生涯学習政策の動向と課題：国民の新たな『学び』に注目して」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』、103-116.
- ・木場一夫(1949)『新しい博物館：その機能と教育活動』日本教育出版社.
- ・木村健一郎(1986)「明治後期における統合教授論の内容とその特質」『筑波社会科研究』vol.5、1-10.
- ・教育思想史学会編(2001)『教育思想事典』勁草書房.
- ・倉内史郎ほか編(1981)『野間教育研究所紀要別冊 日本博物館沿革要覧』野間教育研究所.
- ・栗田秀法編著(2019)『現代博物館学入門』ミネルヴァ書房.
- ・暮沢剛巳 (2007)『美術館の政治学』青弓社.
- ・——・難波祐子編 (2008)『ビエンナーレの現在』青弓社

- ・黒沢浩(1996)「大学における生涯学習の実践—考古学博物館友の会活動から—」『明治大学博物館研究報告』vol.1、63-82.
- ・ケイ・ジョンソン&ケイ・モロウ編著、小笠原八重訳(1984)『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店.
- ・高坂晶子(2020)『オーバーツーリズム 観光に消費されないまちの作り方』学芸出版社.
- ・小林快次・江口太郎(2010)『巨大絶滅生物マチカネワニ化石』大阪大学出版会.
- ・駒見和夫(2014)『博物館教育の原理と活動 すべての人の学びのために』学文社.
- ・坂井文(2008)「英国の国営宝くじ基金にみる公園の整備及び再整備に関する財源確保の手法」『ランドスケープ研究』vol.71(5)、723-726.
- ・坂部恵(1983)『「ふれる」ことの哲学—人称的世界とその根底』岩波書店.
- ・佐々木奈美子・吉住磨子(2014)「博物館相当施設という選択と大学博物館」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』vol.19、217-227.
- ・佐藤郁哉(2008)『QDA ソフトを活用する実践 質的データ分析入門』新曜社.
- ・佐藤慎司編(2019)『コミュニケーションとは何か—ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』くろしお出版.
- ・椎名仙卓 (2005)『日本博物館成立史 博覧会から博物館へ』雄山閣.
- ・ジェームズ・クリフォード著、毛利嘉孝他訳 (2002)『ルーツ—20 世紀後期の旅と翻訳』月曜社.
- ・篠原聰(2016)「博物館研究室報告 (湘南校舎)」『東海大学課程資格教育センター論集』vol.14、141-144.
- ・——(2017)「博物館研究室報告 (湘南校舎)」『東海大学課程資格教育センター論集』vol.15、151-155.
- ・社会福祉辞典編集委員会編(2002)『社会福祉辞典』大月書店.
- ・社会福祉法人大阪ボランティア協会編(2004)『ボランティア・NPO 用語事典』中央法規出版.
- ・ジョージ・E・ハイン著、鷹野光行監訳 (2010)『博物館で学ぶ』同成社.
- ・ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.
- ・スウェイン・ヘドリー著、井上由佳訳(2018)「イギリスにおける最新博物館・文化政策の動向」『博物館学雑誌』vol.43(2)、171-182.
- ・菅井薫(2011)『博物館活動における「市民の知」のあり方—「関わり」と「価値」の再構築』学文社.
- ・関嘉寛(2008)『ボランティアからひろがる公共空間』粹出版社.
- ・全日本博物館協会編(2011)『博物館学事典』雄山閣.
- ・惣郷正明・飛田良文編(1986)『明治ことば辞典』東京堂出版.

- ・高倉洋彰・安高啓明(2014)『日中韓博物館事情 地域博物館と大学博物館』雄山閣.
- ・高階秀爾・蓑豊編(2006)『ミュージアム・パワー』慶応義塾大学出版会.
- ・高見澤孟(1989)『新しい外国語教示法と日本語教育(NALF選書)』アルク.
- ・高村峰生(2017)『触れることのモダニティーロレンス、スティーグリッツ、ベンヤミン、メルロ=ポンティ』以文社.
- ・竹内利夫・庄武憲子(2015)『『誰にも』の一人一人を思いながらー徳島のユニバーサルミュージアムの取り組み』『博物館研究』vol.50(12)、10-13.
- ・棚橋源太郎(1953)『博物館教育』創元社(復刻版:伊藤寿郎監修(1991)『博物館基本文献集 第15巻 博物館教育』大空社).
- ・——(1957)『博物館・美術史』長谷川書房(復刻版:伊藤寿郎監修(1991)『博物館基本文献集 第16巻 博物館・美術館史』大空社).
- ・——・宮本馨太郎(1962)『棚橋先生の生涯と博物館』六人社.
- ・棚橋沙由理(2021)「理工系大学博物館におけるSTEAM教育へのObject-Based Learningの導入」『教育工学会論文誌』vol.44(3)、351-356.
- ・千野陽一・野呂隆ほか(1974)『現代社会教育実践講座 第1巻 権利としての社会教育』民衆社.
- ・——・野呂隆ほか(1974)『現代社会教育実践講座 第3巻 現代社会教育実践の創造』民衆社.
- ・辻秀人(2012)『博物館危機の時代』雄山閣.
- ・ティム・コールトン著、染川香澄ほか訳(2000)『ハンズ・オンとこれからの博物館』東海大学出版会.
- ・寺島洋子・大高幸(2012)『博物館教育論』放送大学教育振興会.
- ・寺田鮎美(2011)「収蔵品の高度利活用に向けた博物館運営と博物館政策:モバイルミュージアムを事例とした次世代博物館におけるオルタナティブ・モデルの提案」、博士学位論文(政策研究大学院大学).
- ・——(2014)「英国の大学ミュージアムと博物館学教育ーイースト・アングリア大学の事例」『博物館研究』、vol.49(7)、25-27.
- ・——・上野恵理子(2015)「学校対象教育実験プログラム『アカデミック・アドベンチャー』」『東京大学総合研究博物館ニュース ウロボロス』vol.19(3)、13-15.
- ・東京国立博物館編(1973a)『東京国立博物館百年史』第一法規出版株式会社.
- ・東京国立博物館編(1973b)『東京国立博物館百年史 資料編』第一法規出版株式会社.
- ・新見隆編(2015)『ミュゼオロジーへの招待』武蔵野美術大学出版局.
- ・新村出編(2018)『広辞苑』第7版、岩波書店.
- ・西野嘉章(1996)『大学博物館 理念と実践と将来と』東京大学出版会.
- ・——(2000)『二十一世紀博物館 博物資源立国へ地平を拓く』東京大学出版会.
- ・——監修、東京大学総合研究博物館編(2005)『東京大学』東京大学出版会.

- ・西野嘉章 (2013) 『インターメディアテック—東京大学学術標本コレクション』 平凡社.
- ・日本社会教育学会編 (2020) 『「学習の自由」と社会教育』 東洋館出版社.
- ・日本ソーシャルインクルージョン推進会議編(2007) 『ソーシャル・インクルージョン 格差社会の処方箋』 中央法規出版.
- ・日本博物館協会編(1956) 『博物館学入門』 理想社.
- ・——(2000) 『「対話と連携」の博物館：理解への対話・行動への連携【市民とともに創る新時代博物館】』 公益財団法人日本博物館協会.
- ・——(2003) 『博物館の望ましい姿—市民とともに創る新時代博物館』 公益財団法人日本博物館協会.
- ・野田道子(1996) 『ねむりからさめた日本ワニ 巨大ワニ化石発見ものがたり』 PHP 研究所.
- ・波多野完治監修(1952) 『聴視覚教育新書VI 見学・旅行と博物館』 金子書房 (復刻版：伊藤寿郎監修(1991) 『博物館基本文献集 第14巻 見学・旅行と博物館』 大空社) .
- ・平井康之(2015) 「ユニバーサルデザイン・インクルーシブデザインからみた博物館の評価」 『博物館研究』 vol.50(12)、4-5.
- ・広瀬浩二郎編(2007) 『だれもが楽しめるユニバーサル・ミュージアム “つくる” と “ひらく” の現場から』 読書工房.
- ・——(2016) 『ひとが優しい博物館 ユニバーサミュージアムの新展開』 青弓社.
- ・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 (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.
- ・福井庸子(2004) 「棚橋源太郎の博物館教育論の形成過程」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』 vol.12、89-98.
- ・——(2010) 「わが国における博物館成立過程の研究：展示空間の教育的特質」、博士学位論文 (早稲田大学) .
- ・福沢諭吉(1866) 『西洋事情 初編巻之一』 慶應義塾出版局.
- ・ベクト・G・エリクソンほか編著(2007) 『ソーシャル・インクルージョンへの挑戦 排斥のない社会を目指して』 明石書店.
- ・ポール・ラングラン、波多野完治訳(1989) 『生涯教育入門 第二部』 財団法人全日本社会教育連合会.
- ・松岡葉月(2008) 「歴史系博物館における主体的学びの研究」、博士学位論文 (総合研究大学院大学) .
- ・松田陽(2020) 「ICOM 博物館定義の再考」 『博物館研究』 vol.55 別冊 (623)、22-26.
- ・松本真理子編(2017) 『日本とフィンランドにおける子どものウェルビーイングへの多面的アプローチ：子どもの幸福を考える』 明石書店.
- ・箕輪名知男ほか(1998) 「大学博物館 (ユニバーシティ・ミュージアム) の将来」 『地学雑誌』 vol.107(6)、879-888.

- ・ ミヒャエル・パーモンティエ著、眞壁宏幹訳(2012)『ミュージアム・エデュケーション 感性と知性を拓く想起空間』慶應義塾大学出版会.
- ・ 望月耕太ほか(2019)「多元的多文化主義に立脚した市民を育てる教育の可能性 —ドイツの学校視察調査の結果から—」『国際経営論集』(58)、61-81.
- ・ 守井典子 (1996)「博物館学における教育概念の変遷—博物館教育論の構築に向けて—」『日本社会教育学会紀要』vol.32、95-104.
- ・ 森田洋司監修(2009)『新たな排除にどう立ち向かうか—ソーシャル・インクルージョンの可能性と課題』学文社.
- ・ 守重信郎(2004)「大学博物館における教育普及活動の研究—展示と展示解説—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』(5)、209-220.
- ・ ——(2007)「わが国の大学博物館の問題点とその背景」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』(8)、209-219.
- ・ 安高啓明(2014)『歴史の中のミュージアム 驚異の部屋から大学博物館まで』昭和堂.
- ・ 山内祐平・森玲奈ほか(2013)『ワークショップデザイン論 創ることで学ぶ』慶応義塾大学出版会.
- ・ 山田眞知子 (2006)「フィンランドの自殺予防対策—国と自治体の連携の試み—」『北方圏生活福祉研究所年報』vol.12、39-46.
- ・ 山田美妙(1893)『日本大辞書 第10巻』、日本大辞書発行所.
- ・ 山本哲也(2000)「聴覚しょうがい者と博物館」『博物館学雑誌』vol.25(2)、1-15.
- ・ 山本桃子(2016)「大学博物館における学習機会の検討 —ボランティア活動を事例に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』vol.23 (2)、49-59.
- ・ —— (2020)「対話の場としてのミュージアム—フィンランドのエデュケイショナル・キュレーターに着目して—」『早稲田教育評論』vol.34、37-54.
- ・ 湯浅万紀子編(2018)『ミュージアム・コミュニケーションと教育活動』樹村房.
- ・ 吉荒夕記 (2014)『美術館とナショナル・アイデンティティ』玉川大学出版部.
- ・ 吉田憲司 (1999)『文化の「発見」 驚異の部屋からヴァーチャル・ミュージアムまで』岩波書店.
- ・ 吉見俊哉(2018)『現代文化論—新しい人文知とは何か』有斐閣.
- ・ 依田新監修(1983)『新・教育心理学事典 (3版)』金子書房.
- ・ 早稲田大学演劇博物館(2013)『大学文化資源の情報発信—演博改革の10年 鳥越館長の時代』八木書店.
- ・ 渡邊淳司他編著 (2020)『わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために—その思想、実践、技術』ビー・エヌ・エヌ新社.



引用・参考文献（外国語）

- Bunce, L. (2017). “Appreciation of Authenticity Promotes Curiosity: Implications for Object-based Learning in Museums”, *Journal of Museum Education*, 42(2), 190-192.
- ——(2016). “Appreciation of Authenticity Promotes Curiosity: Implications for Object-based Learning in Museums”, *Journal of Museum Education*, 41:3, 230-239.
- Cameron, Duncan. (1972). “The Museum: a Temple or the Forum”, *Journal of World History* 4(1): 189-202.
- Edmondson, A. (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- ——, A. and Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior vol.1*, 23-43
- Finnish National Agency for Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, Helsinki, Finland: Finnish National Agency for Education.
- Gaimster, David. (2012). *The Hunterian, University of Glasgow: Director's Choice*, London:Scala Books.
- Helen J, Chatterjee., et al.(2015). *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, London : Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*, London, Routledge.
- Kador, Thomas, et al. (2018) . “Object-based learning and research-based education: Case studies from the UCL curricula”, Edited by Jason P. Davis and Norbert Pachler, *Teaching and Learning in Higher Education Perspective from UCL*, London : UCL IOE Press, 157-176.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Monika, Hagedorn-Saupe and Axel, Ermert.(2004). *A Guide to European Museum Statistics*, Berlin, Germany : European Group on Museum Statics (EGMUS)
- Peter Vergo(1989) . *The New Museology*, London: Reaktion Books Ltd.
- Schein, E. H., &Bennis, W.G(1965). *Personal and organizational change through group methods: the laboratory approach*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Simpson, A., Hammond, G. (2012). “University Collections and Object-based Pedagogies”, *University Museums and Collections Journal*, 5, 75-82.
- Tony, Booth.(1996) .“A Perspective on Inclusion from England”, *Cambridge Journal of Education*, vol.26, No: 1: 87-99.

## 報告書・図録

- ・上羽陽子・中牧弘允ほか編『国立民族学博物館調査報 138 学校と博物館でつくる国際理解教育のワークショップ』国立民族学博物館、2016.
- ・学術審議会学術資料部会 (1996)「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について (報告) —学術標本の収集、保存・活用体制の在り方について—」最終閲覧日 2021/06/26.  
[http://protist.i.hosei.ac.jp/Science\\_Internet/Gakushin/UnivMuseum.html](http://protist.i.hosei.ac.jp/Science_Internet/Gakushin/UnivMuseum.html)
- ・国立民族学博物館編 (2016)『見世物大博覧会 (図録)』国立民族学博物館.
- ・高橋均『政令指定都市在住小学生保護者の子育て・教育意識に関する調査』北海道教育大学旭川校教育社会学研究室、2018.
- ・東京国立博物館学芸企画部博物館情報課情報資料室「資料館利用者に関するアンケート調査の報告」、2012、最終閲覧日 2021/06/26.  
[https://webarchives.tnm.jp/docs/informatics/library\\_info/20121116result\\_of\\_a\\_questionnaire.pdf](https://webarchives.tnm.jp/docs/informatics/library_info/20121116result_of_a_questionnaire.pdf)
- ・日本博物館協会 (2006)「誰にもやさしい博物館づくり事業 バリアフリー」最終閲覧日 2021/06/26.  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan\\_hakubutsukan/shinko/hokoku/h17/pdf/r1409458\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/hokoku/h17/pdf/r1409458_01.pdf)
- ・——— (2014)「諸外国の博物館政策に関する調査研究報告書」、最終閲覧日 2021/06/26. [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan\\_hakubutsukan/shinko/hokoku/pdf/r1409426\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/hokoku/pdf/r1409426_02.pdf)
- ・文化庁(2020)「文化に関する世論調査報告書」、最終閲覧日 2021/06/26.  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/pdf/92221801\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/92221801_01.pdf)
- ・みずほ総合研究所 (2019)「平成 30 年度文化庁委託事業 持続的な博物館経営に関する調査—博物館が抱える課題の整理と解決にむけた取組事例—」最終閲覧日 2021/06/26.  
[https://www.mizuho-ir.co.jp/publication/mhri/sl\\_info/working\\_papers/pdf/report20190401.pdf](https://www.mizuho-ir.co.jp/publication/mhri/sl_info/working_papers/pdf/report20190401.pdf)
- ・文部科学省「社会教育調査」(「政府統計の総合窓口 e-Stat」、最終閲覧日 2021/06/26)  
<https://www.e-stat.go.jp/>

## 図表リスト

図表番号	図表名	頁
序章		
図 0-1	本論の対象とする「フォーラムとしてのミュージアム」	6
表 0-1	インタビュー調査先一覧	15
1 章		
図 1-1	種類別の博物館・博物館類似施設	24
図 1-2	アメリカの種類別博物館数	25
図 1-3	博物館および博物館類似施設における入場者数	26
図 1-4	施設数と諸集会の実施件数の推移	28
図 1-5	ミュージアムにおける関係機関との事業の共催状況	29
図 1-6	一般の博物館と比べた大学博物館の敷居の高さ	35
図 1-7	「これまでのミュージアムへのイメージ」各語の出現頻度	36
図 1-8	「これからのミュージアム」の各語の出現頻度	38
表 1-1	D・キャメロンによるミュージアムの機能分類	40
2 章		
表 2-1	博物館法（抜粋）	46
表 2-2	辞書などに記載された Museum (Musée) の邦訳	50
表 2-3	山下門内博物館が実施した連日開館	52
図 2-1	1874（明治 5）年－1888（明治 19）年の観覧者人数	53
表 2-4	棚橋源太郎の略歴	56
表 2-5	博物館教育の特色	58
図 2-2	博物館開館数の年代別推移	62
表 2-6	博物館の社会的課題の変化	64
表 2-7	博物館の 3 つの世代	65
図 2-3	学校と博物館の教育方法の違い	67
3 章		
表 3-1	知的環境のユニバーサル・デザインのためのポイント	79
表 3-2	日本博物館協会「誰にもやさしい博物館」チェックリスト（抜粋）	80
図 3-1	ユニバーサル・ミュージアムの概念図	84
表 3-3	ソーシャル・インクルージョンの視点を取り入れた ユニバーサル・ミュージアムの実践	89
図 3-2	企画展ポスター	90
表 3-4	2002・2019 年チルドレンズ・アート・ミュージアム実施プログラム	95

図 3-3	カラダで感じる♡美術館	97
図 3-4	ブロンズ彫刻のクリーニング作業	100
4 章		
図 4-1	教育システムの状況に関する認識別にみた移民へのまなざし	115
表 4-1	フィンランドにおける子どものための福祉の主要原則	119
図 4-2	「もう一度このプログラム（ATC）を体験したいと思いますか？」への回答	122
図 4-3	チクセントミハイ（1999）の創造性システムモデル	123
表 4-2	インタビュー調査対象施設一覧	126
表 4-3	各ミュージアムインタビュー結果の定性的コーディング	127
図 4-4	現代美術館キアズマの乳児向けプログラム	130
図 4-5, 図 4-6	ヘルシンキ市立博物館内の常設展示「チルドレンズタウン」の様子	132
図 4-7, 図 4-8	シネブリュコフ美術館で絵画を鑑賞するオウル地方の子どもたち	134
表 4-4	学校との連携に関するインタビュー結果まとめ	138
図 4-9, 図 4-10	アテニウム美術館の展示室で手を動かして色やかたちを体験する来館者たち	140
図 4-11, 図 4-12	ヘルシンキ市立博物館のエントランスホールの様子	144
図 4-13	エドモンソンによる心理的安全性のモデル	146
図 4-14	ミュージアムにおける心理的安全性のモデル	147
5 章		
表 5-1	学校教育と比較した際の博物館教育の4つの特徴	157
図 5-1	ハインによる教育理論モデル	162
表 5-2	「ハンズ・オン（hands-on）」の語義	166
表 5-3	ハンズ・オン実施のメリットとデメリット	167
図 5-2	先行研究で指摘されている OBL(オブジェクト介在型学習)4つの特徴	171
表 5-4	質問と発問との比較整理	177
6 章		
表 6-1	イギリスのミュージアムが直面する8つの課題	191
図 6-1	イギリスで課題とされているダイバーシティの構造	192
図 6-2	数字で見るアシュモレアン博物館	196
表 6-2	オックスフォード・アーツ・アワードの4つのねらい	197

図 6-3	アシュモレアン博物館で配布されていた 「ディスカバー・アーツ・アワード」の募集チラシ	198
図 6-4	ディスカバー・アーツ・アワードの参加方法と各ステップでの内容	199
図 6-5	アシュモレアン博物館 「ファミリー・フレンドリー・ファン」のパンフレット	200
図 6-6	ログブック内の 「ファミリー・フレンドリー・ファン・セッション」のページ	201
図 6-7	“グラスゴー大学ツアー—550年を超える歴史を発見しよう”垂れ幕、 後方ハンタリアン博物館	203
表 6-3	ハンタリアン博物館のコレクションの概要	207
図 6-8	ハンタリアン博物館内でスケッチする学生	208
図 6-9	UCL キャンパス内地図	210
7 章		
表 7-1	東京大学総合研究博物館の 3 系 17 の資料部門の内訳	231
表 7-2	アカデミック・アドベンチャーで取り上げられた学術標本	235
表 7-3	AA のプランを作るうえで大切にしていることは何か、またその理由	237
表 7-4	実際に子どもとの触れ合ってみて感じたことはあるか	239
表 7-5	AA を通して学んだこと・自分の中での AA の位置づけ	240
図 7-1	学生ボランティアによる学びの循環モデル	245