

学校・博物館・美術館の連携に向けた 課題意識と制度の変遷にかかる基礎調査

石田大祐

はじめに

現在、豊田市では学校、博物館、美術館が同時にかかわるという全国的にみてもめずらしい連携の取り組みを進めている。2024年4月、豊田市美術館の隣地に開館した豊田市博物館は、構想段階から学校との連携を重視しており¹、2020年度から「博学連携委員会」を組織して準備を進めてきた。筆者が所属する豊田市美術館も2022年度からこの委員会に加わり、プログラムの作成に携わっている。「アクティブ・ラーニング・ツアー」と名称された三者による連携プログラムは、2年間の試行期間ののち博物館の開館にあわせて本格稼働体制へと移行している²。社会や理科、美術、国語などの教科に分かれた49種（2024年度現在）のプログラムがあり、それぞれ教科書で扱われる単元や題材に対応したものとなっている³。このうち4つが美術館の展示を活用したもので、博物館見学にプラスして見学を申し込める。2024年度は、市内全校にあたる104校の申し込みがあり、小学6年生と中学2年生を基本として約8100人の希望があった。このうち美術館の見学もあわせて申し込んだのは41校、生徒児童3050人あまりである。

幸いなことに、これまでのところ生徒児童のポジティブな反応を得られるだけでなく、携わった学校、博物館、美術館とも良好な関係で進行している。しかし、全国的にみてこうした連携は必ずしもはかばかしく進んでおらず、数年で終息した事例も散見される。それは、それぞれが異なる制度や歴史、知識・技術の体系、組織体制に根差していて、目指す学びのあり方も異なっており、そうした違いを乗り越える必要があるからだろう。互いの背景を理解しないまま連携を進めれば、立場の違いにつまずきかねない。「アクティブ・ラーニング・ツアー」は、博物館の前身である豊田市郷土資料館が2008年からすでに取り組んでいた「郷土学習スクールサポート」を発展的に継承したもので、学習指導要領と強いつながりをもっている。豊田市美術館は、この枠組みに新しく参入している立場であり、恒常的に授業にかかわる取り組みははじめてである。こうした取り組みのなかで、美術館はどのような学びを実現することが可能だろうか。また、連携にはどのような課題が潜在していていかに対応可能だろうか。

これらの検討に向けては目下の実践だけでなく、既往研究や全国の事例を参照しながら論点を整理したうえで議論の積み重ねを行いたい。だが、残念なことに学校、博物館、美術館という三つの領域を重ねあわせて行われた研究は、見渡す限りない。そこで本稿では、共時的な研究の比較と、通時的に連携の意識の変遷を辿ることで論点整理を行い、今後の議論に向けた土台とすることを試みる⁴。一節では、それぞれの立場からなされた先行研究の比較をつうじて、連携にかんする課題意識や、期待の整理を試みる。つづいて二節では、各分野の連携についての意識の変遷を確認して、どのように立場の違いが生じたかを考察する。さいごに、豊田市における連携と重ね合わせ、美術館と学校の連携についてどのような論点が重要になるかを考察する。

1 学校・博物館・美術館の視点の違い

今般、学校と博物館の連携にかんする議論は活発化しているが、連携に乗り出しても相手側の事情を知らず、協力体制を構築できなければ失速するのは目にみえている。しかし、それぞれの組織の事情を知る機会是不够限られている。そこでこの節では、博物館、美術館、学校の各分野で行われた研究の比較をつうじて、それぞれの立場で抱えている課題とニーズの整理を試みる。

1-1 問題意識と期待の比較

考察のため、ここでは学校と博物館（美術館）の双方について論及していることを条件として次の4組の研究者の考察を参照した。博物館の視点は、課題分析を行い中間支援組織の必要性を訴える樽ほか⁵、「教員のための博物館の日」を中心とした議論を行う小川義和⁶。美術館は、歴史的経緯を踏まえて美術館の教育普及活動の遅れについて考察する田中梨枝子の論考⁷。学校の視点については、愛知県内で博物館・学校双方へのアンケート調査と考察を行なった杉浦貴史・川上昭吾である⁸。無論、ここでの指摘が問題のすべてではないとしても、これらを重ね合わせることで蓋然性の高い問題の構造を予想できるだろう。それぞれの指摘の要旨は以下のとおりである。

樽ほか（2001）

学校側の問題点

- ・博物館についての認識：“調べるところ”、“調べ方がわかるところ”という認識の不足
- ・学校外での活動：手続き・調整の煩雑さ、事故が起きたときの責任問題
- ・教員の経験：とくに自然科学について教員の学校外での経験不足
- ・教員の意欲：博物館に対する気持ちのうえでの距離と物理的な距離
- ・教員の転勤：教員個人との関係で成立する場合が多いため続かない

博物館側の問題点

- ・人手の不足：職員の多忙さ・（とくに教育部門の）入手不足
- ・集団での見学の対応：大人数に対する指導のテクニックの不足

双方の問題点

- ・学校教育課程内での展開の困難さ：両者の年間計画がありスケジュール調整が困難
- ・その他：博物館と学校との距離、博物館のレクチャールームの収容人員不足

小川（2019）

①相互の理解

学校に求められるもの

- ・教員個人として博物館に興味を持って訪れること

- ・資料の種類、解説書、解説スタッフの有無などの理解をすること
- ・授業時間の確保や科目間の調整、交通費、管理職の理解を促すこと

博物館に求められるもの

- ・学校の希望を理解し、見学を単元とどう結びつけているか理解する

②学校と博物館をつなぐシステム

- ・博物館の資源と教育課程の接続、コーディネートする人材の養成

③地域における課題、連携の意義と理念の共有

- ・教育のあり方、学ぶ資質・能力を共有すること

田中（2022）

美術館の問題

- ・自然科学系博物館に比べ教育普及事業の発達が遅い、ノウハウの引継ぎが難しい
- ・解説・教授型の展示が多く、子どもが親しみづらい、美術という専門領域と学校教育との接点が少ない
- ・学校教育に詳しい学芸員の不足
- ・「学校では教わらないこと」がベースになっている活動が多い

学校の問題

- ・美術館の開館ラッシュ時に学校教育側から美術館（生涯教育）を拒む風潮があった

学校と美術館の相互理解の不足

- ・使う言葉、仕事の仕方、感覚の違い
- ・美術館は資料重視、学校は児童・生徒重視という理解の不足

杉浦・川上（2005）

博物館（回答した92館について）

- ・授業に参加できる学芸員がいると答えたのは52館
- ・自前のプログラム以外に学校からの希望で学習活動を行なったのは53館
- ・学校への希望・要望として（小規模施設について）「年間カリキュラムの中で恒常的な利用として組み込んでいただきたい」、「全市的な調整をしていただかないと限られた人員で十分な対応をとることができない」等

学校（回答した412人について）

- ・博物館を利用している割合：遠足・社会見学43%、総合的な学習の時間26%、教科の授業30%
- ・教員が感じる課題の上位：地理的条件（164）、授業時間の確保・時間割調整（144）、引率者の不足（105）、説明にあたる学芸員の不足（76）、博物館の情報不足（65）
- ・博物館の学習プログラムに求めるもの上位：1位「詳細な内容」、2位「単元との関連性」、3位「利用可能学年」

これらの議論を参照すると、人・時間の不足やスケジュール調整、移動の難しさのように学校と博物館に共通する課題がある一方で、教員と学芸員の職業特性、美術館の展示の傾向など各分野に固有の事情も存在していることがわかる。

さらに比較から、互いの領域に対する認識の違いもみえてきた。杉浦らによれば、教員は博物館利用の障壁として地理的条件や時間の確保を強く認識しており、連携以前の課題を強く感じているものと思われる。一方で、教員が博物館に求めるものはプログラムの詳細な内容や、単元との関連であり、利用のための情報を求めていることがうかがえる。こういった学校側の声に対して、樽らや小川が問題視するのは、教員の博物館についての関心や理解の低さである。樽らの「学校は博物館を訪れると児童・生徒への対応が緩みがちになる」、「事前の打ち合わせを全く行わず、博物館の学芸員に指導を依頼する場合がある」といった指摘と、杉浦・川上による(学校側は)「教育活動の詳細な内容に関する情報を一番求めていた。そして、それら博物館の教育活動の内容が学校教育のどこでどのように利用できるのか知りたがっていた」という報告とを並べると、学校の期待と博物館の課題意識に行き違いが生じている状況が予想できる⁹。学校にとっては連携以前の段階での問題が大きいが、博物館はそれを課題として認識していない可能性があり、さらに校内での活動との関連づけを考える教員に必要な情報が伝わっていない状況がうかがえる。博物館の視点でみれば、学校は腰が重くみえ、また授業中心の傾向またはその逆転現象としての放任の傾向に、博物館への関心の薄さを感じる場合があると思われる。

この差には、博物館の教育活動の特性も作用しているだろう。田中の「学校では教わらないこと」をベースにしているという言及は、美術館だけでなく博物館全般についてもたびたび指摘されることである¹⁰。美術館を含む博物館は、授業への単なる教材提供にとどまらず、むしろそうした方向を避けて博物館ならではのプログラムを設計する傾向にある。この傾向が生じた背景は二節で詳しくみていくが、こうした「らしさ」を重視する立場からすれば、博物館・美術館ならではの見学を計画しない教員に対してもどかしさを感じることもあるだろう。しかし、こうした事情を斟酌できる教員がどれほどいるだろうか。前述のように教員には来館以前のハードルが高くあり、そこから博物館での体験を授業とつなげるにはさらに相当の労力を要する。無理に授業にあわせず「社会見学として設定しよう」あるいは「活動内容はおまかせしよう」と考えるのも無理からぬことだろう。さらに、翻って、それでも授業内容との一致を図ろうとする教員には、熱意があるだけに博物館がつかなく思えるかもしれない。その背景には、小川が「連携の意義と理念の共有」といい、田中が「相互理解」の必要性をいうように、双方の違いを認識し、連携によって互いがどのような目的・目標を目指すか検討するための土壌の乏しさがうかがえる。田中によれば、美術館はとりわけ学校授業との接点が少ないとされており、いっそう慎重に進める必要があるだろう¹¹。

1-2 連携の段階別の課題整理

こうした複合的な課題に対して、対処療法では根本的な改善につながらない。連携の全体像を考えながらアプローチを検討する必要があるだろう。具体的に検討するためにあらためて問題点の整理を試みたい。以下、上記文献による指摘を踏まえて連携のフェーズに沿って①から④に再分類した。

①連携以前（恒常的な課題）

- a 時間・人材の不足、交通・設備など物理的制約（学校はとくに）、美術館展示の特性
- b 双方における関心・情報・経験等の不足、感じる課題と期待のずれ
- c 仲介役の不在
- d 重視する教育観や方法論の違い（美術についてはとくに）

②連携準備段階

- a 手続きやスケジュール調整など事務作業の負担
- b 事前の打ち合わせ機会の不足
- c 目的・目標の不一致、プログラム内容の調整不足

③実施段階

- a 双方に期待する役割のずれ
- b 期待する学びの違いの顕在化

④事後

- a 事後の情報共有不足（授業の中での振り返り、担当者間の反省）
- b 事業・授業計画へのフィードバックの難しさ

①のうち①-bについては、行き違いをなくするため普段から情報を交換し、課題や期待を共有しておく方が必要である。小川が所属した国立科学博物館が主導して進める「教員のための博物館の日」は、教員を定期的に博物館に招いて情報提供や両者の交流を促す取り組みであり、こうした段階に有効なアプローチだろう。また①-cについて樽らは、独立した中間組織をつくり、出向した教員が博物館の専門知識を身につけながら学校のカリキュラムに対応した活動を行うモデルを提案している¹²。こうした仲介役の存在は両者の意思疎通を円滑にするだけでなく、より実動的な②の各段階も効率化するだろう。

②は活動の質を決定する重要なフェーズであるが、スケジュール調整や目的・内容の擦り合わせは、双方にとって負担を伴うために、うまく機能しない場合もあるだろう。仲介者の存在はこの場面を大いに円滑化するはずだ。さらに②-c目的と内容の調

整は連携の質に深く関わるものだが、ここで調整される連携の深度にはグラデーションがあるように思われる。一端には、学校または博物館のいずれかの目的に他方が合わせる協力関係を置くことができ、もう一端には両者で目的を共有するより一体的な連携を置けるだろう。実際には、機会ごとにどちらかにあわせて目標設定する場合、一連の活動のなかで時間をわけたり、両者の目標を並列、混在させる場合があり、さらに両者でひとつの目標を設定する連携も想定できる。こういった形態の連携を望むかはそのときの趣旨によって変わるだろうが、いずれにせよ打ち合わせ段階で双方の目的・目標を共有しなければ、先に指摘したような行き違いを解消できない。逆に、目的・目標を明確化できれば④の段階も有効性が増し、①-aに挙げた予算やインフラの問題の改善につながっていくものと思われる。

さらに、行き違いが解消したとして、目指す学びをそのまま共有できるものではない。①-d双方の教育理論や方法論について、つまり博物館の活動意義や、学校のカリキュラムが目指すもの、そのために重要視している事柄について互いに理解しなければ本質的な連携にはならないだろう。したがって、課題解決のためには、情報共有や意思疎通の改善が基本条件として必要で、さらに連携にどのように学びを求めるかという議論を深めていく必要がある。

1-3 小括

ここまでみてきたように、学校、博物館、美術館が感じる期待と課題はそれぞれ異なっている。それらを互いに把握できないためにいびつな認識をしている場合があり、相手方が連携に消極的に映る可能性がある。齟齬が生じないように①-④の各フェーズで情報共有と意思疎通の手立てを講じる必要があり、そのための機会の創出と仲介役の重要性は際立っている。

また、行き違いの解消や仕組みの面での改善があったとして、上述したグラデーションのどこに連携を位置付けるにせよ、連携することで互いがどのような教育を実現しようとしているか理解・共有できなければ、本質的な部分ではずれが維持され、確かな議論や評価もむずかしい¹³。つまり、表面的に業務が効率化しても、なぜ相手がなにかを希望し、必要とするかが不明なままでは、いずれ関係に歪みが生じるように思われる。突き詰めればこの問題は、①-dに挙げた教育観や方法論の違いをどう解決するか、という問題に帰着するだろう。しかし、そうした差異は簡単に解消するものではない。なぜなら、各教育機関の目指す学びのあり様は、さまざまな理論や実践の積み重ねによってそれぞれに形づくられてきたからである。そのため、次節ではこの国の歴史において、学校、博物館、美術館が連携にどのような意識をもって変遷してきたかを確認して、今後の議論の土台形成につなげたい。

2 制度からみた学校・博物館・美術館の連携

ここからは学校、博物館、美術館がどのようなかわりを持ってきたか、それぞれの視点でみていく。学校と、美術館を含む博物館の関係は、この国の近代教育の黎明にまで遡れる歴史的な問題である。以下では、どのように学校と博物館の関係が発展してきたかを通じみることで、筆者を含めた連携にかかわる当事者が立つ位置を確かめてみたい。

2-1 博物館からみた学校との連携

最初に博物館を起点とした学校との関係についてまとめる¹⁴。この両者の関係は古いが、連携の試みは断続的であった。遡れば、国立科学博物館をひとつの源流とみなすことができるだろう。同館は、学校に教材提供を行う「教育博物館」の名称で開館した1877年を創立年としている。同時期、地方にも学校教育を補助する目的の博物館が複数開館するが数年で統廃合され、社会教育概念の広まりとともに学校教育とはわかれて発展していくこととなる。また、昭和初期の郷土教育運動の高まりや、当時の博物館論の先導役であった棚橋源太郎の影響などがあり、郷土のことがらを学ぶための郷土室、郷土資料館などと呼ばれる施設を校内や地域に設置することが盛んになる。しかし、第二次大戦の敗戦を経て縮小廃止となり、学校に紐づいた展示施設は法律の枠組みからは外れた¹⁵。このような移り変わりを経ながらも、戦前には学校が見学のために博物館等を訪れる慣習がある程度一般化したと考えられる¹⁶。

それでは、戦後の博物館はどのような枠組みで成立したのだろうか。周知のとおり第二次大戦後の日本における博物館制度は博物館法（1952年施行）によって定められており、上位法である社会教育法（1949年施行）と、教育基本法（1947年施行）の精神に従っている¹⁷。これらの法によって制度上、学校教育と社会教育のあいだに明確な線が引かれた。あらためて確認すれば、法における社会教育とは「**学校の教育課程として行われる教育活動を除き**、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」（社会教育法二条、太字は筆者）であり、社会教育施設である博物館と、学校とは互いに独立して、異なる領域を扱う機関として位置付けられている。加えて、法律上の差異として特徴的なのは、学校教育法では育むべき能力等を具体的な目標として掲げているのに対して、社会教育法は範囲と対象だけを示して目標の具体化はしていないという点である¹⁸。博物館法においても目的は「国民の教育、学術及び文化の発展に寄与する」（一条）とされているだけで、具体的な目標は設定されていない。このことにより幅広い教育活動が担保される反面、その実施にあたってはつねにどのような教育を目指すか議論する宿命を負うことになり、かつその実現を学校の教育課程以外の範囲において求めていくことになる。その一方で、博物館法は制定時から学校と「協力」し、また「援助」することを掲げており（三条）、連携にかんしてはねじれた状態がはじめ

から制度に内蔵されていたといえる。また、あとで詳しくみるように、学習指導要領において博物館は長年等閑視されてきた。学校教育において博物館見学はおおむね授業単元外の活動に位置付けられ、遠足などで訪れる場所という認識が固定的となっていくのは制度面から見ても自然な結果であったのである。

さらに、法における博物館の目的と、学芸員の定義について齟齬を指摘する研究もある。犬塚康博は博物館法の制定経緯を分析し、博物館は教育を行う機関と定められるのに対して、学芸員の業務については「対資料」で一元化されていることに注目し、「学芸員は、あくまで事業の専門的事項、つまり分科学の知識や技術に即した場面で事業にかかわることが定義されている」と指摘する¹⁹。それゆえ、学芸員は制度のうえでは研究職であるが、実務的には教育的職務を期待されるという不均衡な状態が生じたというのである²⁰。

とはいえ、実際に業務にあたる学芸員が教育的職務、あるいは学校との連携に無自覚であったかといえそうではない。戦中、大東亜博物館の構想に携わった木場一夫が戦後間もなく著した『新しい博物館 その機能と教育活動』（日本教育出版社、1949年）や、教育博物館を主導する立場にあった棚橋源太郎の『博物館学綱要』（理想社、1950年）および『博物館教育』（創元社、1953年）にはすでに教育部門の職員や、学校見学の受入れ、資料貸出の必要性が明記されている。国立科学博物館の鶴田総一郎が中心となり日本博物館協会がまとめて、学芸員課程の教本としても使われた『博物館学入門』（理想社、1956年）にも類似の記載があり、当時の学芸員にも認識されていたものと思われる²¹。より直接的なつながりという意味では、秩父自然科学博物館の館長であった新井重三が1964年に展示内容を学校の理科の単元にあわせることを提唱しており、先駆例として現在までたびたび参照されている²²。このように、実務者には学校との連携が明確に認識されていた。しかしながら、博物館論において学校教育との関係はつねに甲論乙駁されてきたのであって、新井の展示理論に対して博物館を学校の補助機関に留まらせ独自性を損なうとする批判があったことも事実である²³。

また、博物館学を論じる者には学校との差別化によって博物館の意義を説明する意識もみられる。たとえば入門書として読まれた『博物館は生きている』で広瀬鎮は次のように述べている。

博物館には〈学芸員〉とよばれる親切な先生がいます。（中略）博物館での勉強は、学校の勉強とちがって、やりたくなければいつでもやめられるのです。そして無理に知識をつめこまなくてもよいのです。それに、博物館の先生はテストはやりません。宿題だって出しません。ただ、みなさんが自分で調べたり、考えたりして、次から次へと知識を求めていくなってくれるのを博物館の先生は待っているのです²⁴。

こうした言及は広瀬だけにみられるものではなく、学校との対比に博物館のアイデンティティを見出そうとする考え方はそれほどめずらしくない。しかし、この点について

広瀬自身、別の書籍で「博物館は、学校教育との連携において大きな遅れをもたらして今日におよんできている」として、学校への批判で博物館の存在意義を論立しようとするについて鋭く反省を促している。

博物館教育の特質にかかわった、資料という「物」による実物教育の有用性については博物館関係者の多くが主張してきた。即物教育、物による示現（原文ママ）教育の有用性を説くあまり、学校教育を知識偏重ときめつけ、それに対する「物」による教育がより教育の方法としては正しいというような対立する教育観が成立するにいたるのである。

（中略）従来から博物館が学校の延長としてみられる場合がはなはだ多かった。しかし、社会教育機関として、博物館は、学校教育に対して、社会教育の立場からどのように強く学校教育との明確な関連づけを迫ったであろうか²⁵。

広瀬の論には博物館内部で理論化が進んでいないことへの危機感が滲んでいるといえるだろう。同時に、学校の補助機関として振る舞うことへの懸念も諸所に残している。こうした視点に立つ広瀬は、新井とは反対に、博物館的手法を用いた校内での展示活動を提案したのだった。こうしたいささかねじれた事態の根深さは、古庄浩明の次の指摘が端的である²⁶。

学校教育第一主義ともよべる学校教育偏重・成績主義の時代に、博物館は社会に学校教育に対する社会教育の重要性を訴える時代が続いた。その結果、とすると博物館の独自性は学校教育と相容れないという考え方や、学校教育と連携することによって博物館教育の独自性がなくなり、学校教育内に取り込まれてしまうのではないかという不安感を生んだ。これらの不安感の根元は裏を返せば、博物館の教育理論の脆弱さなのである。

このように、博物館における教育は学校との関係が強く意識され、連携論においては学校教育に対する補助的機能を強める方向と、博物館独自の教育手法を学校に援用する方向とが検討されてきた。そして、そうした二元論を乗り越えるための理論を模索する途上にわれわれは立っていると考えるのが妥当だろう。

制度面のその後の展開についても触れておきたい。学校と社会教育の連携が政策としていわれはじめるのは1970年代ころからである。1965年のユネスコ提言などを受け、生涯学習の体制整備の必要性の高まり、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」では学校教育、社会教育、家庭教育の結合が目指され、「博物館と学校教育または社会教育の組織的な学習活動との結びつきを図るべきである」と示された。その後、徐々に「学社連携」や「学社融合」といった考え方が広まっていく²⁷。2000年代に入ると、2001年の社会教育法の一部改正、

2006年の教育基本法改正など、教育法制改革のなかでより上位の法体系にも連携の構築が規定されるようになってきた。

博物館については、文部省は「公立博物館の設置及び運営に関する基準」を1973年に告示している。このときは、活動の一環として学校等に対して「助言と援助を与える」

(八条三項)という表現にとどまっているが、2003年に改められた「博物館の設置及び運営上の望ましい基準」では学校等と「緊密な連携、協力を努めるものとする」(11条)という文言へと変わった。2012年には学芸員資格のための履修単位に「博物館教育論」が加わり、学芸員の教育的専門性を高める動きもでてきている。さらに2022年の博物館法改正でも学校等と「相互に連携を図りながら協力」という表現が加わっており、一方的、補助的な関係から、より緊密な連携が求められているというのが現状と認識してよいだろう。あとで詳しくみるが、学校教育についても同期するように、1990年代から2000年代頃にかけて教科の学習での活用が促進されてきている。

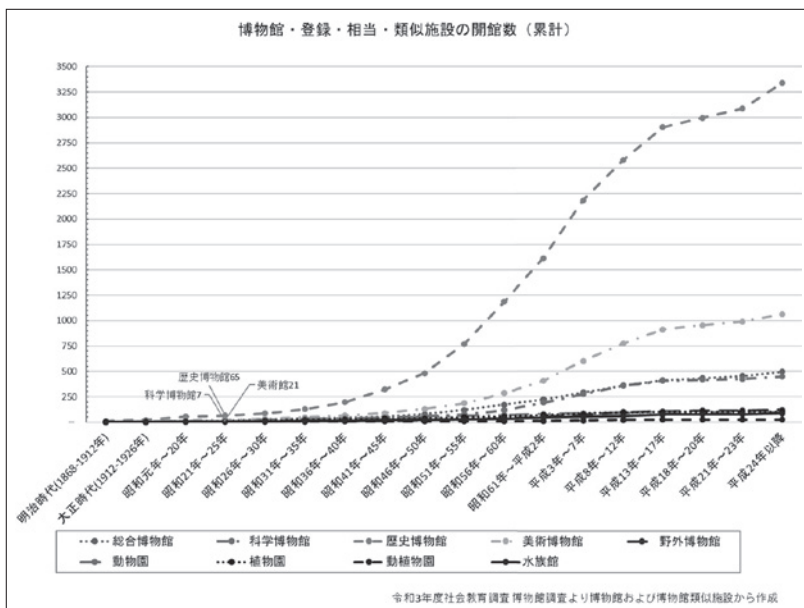
個別の博物館の動きとしては、1970年代頃から教育普及事業に力を入れる館が増えはじまる。筆者が調べる限り、早いところで1976年に秋田県、78年に千葉県が学校等に向けた博物館・美術館の利用手引きを作成し配布をはじめており、80年代にはワークショップルームを併設する館や、造形、鑑賞等の教育普及イベントを催す館が増えていく。1992年には国立科学博物館が「ティーチャーズセンター」を開設し、2008年からは「教員のための博物館の日」を先導して全国へ広めるなど、学校とのつながりを増やす試みも広まってきている。このような展開について、議論のよりどころとして広く参照されたのが『ひらけ、博物館』などで知られる伊藤寿朗の地域志向型博物館論である。伊藤は、1960年代以前の保存を中心とする館を第一世代、1960年代以降の展示機能を軸とした県立館などを第二世代、そして1980年代後半になって地域の課題や市民の参加を意識した地域志向型の館を第三世代に分類した²⁸。こうした市民の参加を前提とした博物館論に立脚し教育普及事業に注力することは、来館者数の維持や予算削減といった課題が深刻化するなかで博物館の存在意義を示す方途のひとつとなっている。そうした活動のひとつに学校との連携は位置付け可能である。

2-2 美術館からみた学校との連携

美術館と学校との連携状況についても確認しておく。緩慢な変化のなかで美術館がどうだったかといえば、博物館に比べてさらに遅れて進展してきたといわざるをえない。ここまで参照してきた研究をみてもわかるように、論者の多くは自然科学系または歴史系の館に携わる者であり、連携論はいわゆる博物館を先頭として進んできたのである。

美術館と学校との連携は、制度面でみればさきにまとめた流れに含まれているとみなせるが、グラフ1に示したように1951年の博物館法の制定当時、類似施設もあわせて美術館は20館程度しかなかった²⁹。比較的早く整備が進んだ歴史系博物館に対して、

博物館・登録・相当・類似施設の開設数（累計）



令和3年度社会教育調査 博物館調査より博物館および博物館類似施設から作成

グラフ1

まずは全国の資料の保護と作品の公開に重点をおいて美術館整備が進んだのは無理からぬことだろう。結果として教育普及事業や、学校との連携も他の館種に比べ遅れをとることとなった。

また、教育博物館で勤めた棚橋がもとは理科教員であり学校利用を想定した博物館設立を提唱していたり、秩父自然科学博物館の新井が早くに授業単元に合わせる展示を試みたように、自然科学分野では早くから連携の議論がされていたのに対して、数の面では上回る美術館で議論が進まなかったことも事実である。日本博物館協会が行った「令和元年度 日本の博物館総合調査報告書」で示された連携の実績（表1）をみると、授業としての活用（77.9%）、遠足等での利用（66.8%）ともに全体でもっとも低く、教員向けのオリエンテーション（28.4%）や講習会の開催（48.7%）も同様である³⁰。美術館と学校との連携は、現在も他の館種よりもひときわ低調だといわざるをえない。

美術館で教育普及プログラムが広まったのは、地域志向型博物館論が盛り上がりをもせた時期とおおむね重なり、1980年から先行事例が登場し、1990年代あたりに全国に広まる。1992年には美術館連絡協議会が主催して美術館教育普及国際シンポジウムが開かれ、1993年には全国美術館会議に教育普及研究部会が立ち上がるなど研究と実践が広がっていった。

しかし、すでに述べたように連携はいまだ他の館種よりも低調である。なぜ美術館

学校連携実績（平成30（2018）年／館種別）							
	全体 (動物園等を含む)	総合	郷土	美術	歴史	自然史	理工
a) 授業の一環として、児童や生徒が来館すること	86.0%	93.8%	90.3%	77.9%	87.0%	88.1%	87.3%
b) 遠足や修学旅行等の行事の一環として、学校が団体で来館すること	72.8%	85.3%	66.9%	66.8%	70.2%	90.1%	86.3%
c) 職場体験の一環として、児童・生徒が来館すること	58.9%	81.4%	56.9%	55.7%	53.3%	65.3%	77.5%
d) 学芸員が博物館で、児童・生徒を指導すること	52.5%	73.6%	52.8%	52.9%	49.8%	53.5%	53.9%
e) 学芸員が学校に出向いて、児童・生徒を指導すること	36.0%	52.7%	38.7%	29.0%	34.3%	45.5%	36.3%
f) 教員に対して、来館のための事前オリエンテーションを行うこと	31.4%	44.2%	30.2%	28.4%	29.0%	44.6%	42.2%
g) 教員対象の講座や講習会を開くこと	54.7%	65.9%	53.2%	48.7%	56.2%	57.4%	50.0%
h) 教育委員会等が行う教員研修と連携して、館が事業や活動を行うこと	27.5%	36.4%	29.4%	22.9%	25.7%	48.5%	39.2%
i) 学校に資料や図書を貸し出すこと	25.2%	47.3%	33.5%	16.1%	23.2%	38.6%	33.3%
j) 特定の学校といっしょに博物館を利用した教育実践の研究	11.1%	19.4%	8.9%	13.1%	8.2%	19.8%	10.8%
N=	2,314	129	248	497	1,108	101	102

表1「令和元年度 日本の博物館総合調査報告書」より「表3-15-6 学校連携実績（平成30（2018）年／館種別）」を元に筆者作成。太字は最上位、グレーは最下位を示す。なお、ここでは動物園、水族館、植物園、動水植物園を除いた。

と学校との連携が長らく進まなかったのか。建設自体の遅れに加え、前節で参照した田中が指摘したように、展示内容に解説を要する資料が多いことや、展示内容が年に数回変わるためにプログラムの開発の負荷が大きいこと、授業単元に関係する資料が他教科よりも少ないことなどが要因と考えられる³¹。また、図工・美術の授業において鑑賞にかかる時間は相対的に少なく、その内容も生徒児童同士の作品をみる活動や、図版、スライド等で行われる場合が大半であり、美術館等で「実物」をみることに必然性を持たせられるかは学校・教員によって差があることも理由として考えられる。加えて、展示内容が頻繁に変わる美術館の見学は、下調べなどで教員にかかる負荷が大きく、他の教科よりも教員数も時間数も少ないことがさらに調整を難しくしているだろう。結果として社会見学や「総合的な学習の時間」の時間で、地域の歴史や自然等の学習目的を設定し、博物館を訪れるほうが学校にとっては親和性が高い状況があると思われる。さらに、研究の面でも、美術館／図工・美術科の特性によって、他の館種／教科と理論や手法を共有しづらいことも一因にあるだろう。こうした難しさが美術館と学校の連携には存在するといえる。

また、博物館同様、美術館にも学校とは異なる学びを目指す意識があったと思われる

る。たとえば、いちはやく美術館の教育普及活動をはじめた宮城県美術館の齋正弘は次のように説く。

学校というシステムは、教育の中のごく特殊な一部分に過ぎない。個人にとって、教育のほとんどは、健全な人格の形成を求めて、常に自己教育ができる人になるための訓練の積み重ねを楽しむ、というような意味を持つ。(中略) このあたりを、美術館が、どの程度「社会教育機関は、学校とは違う教育施設なのだ」という自覚を持って考えられるかが、問われている³²。

当然だが、授業への協力だけが教育普及事業ではない。むしろ、当初は教育課程に含まれない学びすなわち休日や放課後、あるいは校外学習での利用を想定する方が主流だったと思われる。加えて、美術館のなかでも初期に発達したのは実技講座や造形ワークショップなどであり、対話型鑑賞など鑑賞に主眼をおいた活動は1990年半ばからあとを追うかたちで展開してきた。こうしたなかで1996年に対話型鑑賞を取り入れた鑑賞中心の学校見学を開始して現在まで続けているというのが豊田市美術館の占める位置である。

2-3 学校からみた博物館・美術館との連携

次に学校からみて博物館・美術館とのかかわりがどうであったかみていきたい。小中学校の学習指導要領における博物館・美術館の扱いは表2のとおりまとめた。

表2 学習指導要領における博物館・美術館の記載

博物館または美術館の利用について記載がある部分を抜き出した。

抽出範囲：小中学校学習指導要領の総則、社会、理科、図工・美術、総合的な学習の時間 ＊試案は元は教科別に発行されているが便宜上ひとつにまとめた。

出典：国立教育政策研究所 教育研究情報データベース (<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>、2025年2月1日最終閲覧)

公示(発行)年度	指導要領	図工／美術	社 会	理 科	総則／総合
1947	学習指導要領(試案)	第6学年の図画工作指導として「機会あることに展覧会・美術館・博物館・古社寺等を見学する。」	第3学年の輸入品を学ぶ活動の例として「博物館や商品陳列所に行って外国の産物を見、それと自然環境との関係を調べる。」第5学年の財産について学ぶ活動の例として「博物館や美術展覧会を見学する。」	第9学年の「交通・通信機関はどれだけ生活を豊かにしているか」の単元の指導方法として「鉄道博物館・通信博物館を見学する。」	
			第9学年(中学校第3学年)の住宅にかんする単元で博物館見学の記載。		
1951	小学校学習指導要領(試案)	第5、6学年の指導内容として「美術展などの見学」。		第5学年の天体の動きを学ぶ単元で「科学博物館・天文台など」の見学。教科の教材として博物館利用を推奨。	
	中学校高等学校学習指導要領(試案)	1-3学年の鑑賞の活動として「美術館・博物館・美術展覧会などの見学」。鑑賞資料・付録として博物館・美術館などが挙げられている。「美術の研究や鑑賞として最もよい条件のもとにつくられているものに、美術館や博物館がある。」としたりうで施設の増設を呼びかけている。さらに「教師はあらかじめ、これらの美術館や博物館をよく調査して、なるべく多く見る機会を与えるように、また適切な鑑賞指導が行われるように努めなければならない。」としている。	第3学年の文化遺産と日本史単元に博物館見学の記載。	第1学年の生物、植物、化石についての学習のなかで、博物館、動物園、植物園での見学・調査を推奨する記載。	
1958	中学校学習指導要領	指導上の方針として「美術館、博物館、美術展覧会などの見学などに便利のよい地域や機会があるときは、適当にこれらを利用することが望ましい。」			
1968年(小学校)/1968年(中学校)-1977年は記載なし					
1989	小学校学習指導要領		「指導計画の作成に当たっては、博物館や郷土資料館等の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を行い、それに基づく表現活動が行われるよう配慮する必要がある。」		
	中学校学習指導要領		歴史的分野について「博物館、郷土資料館などの文化財の見学・調査を通して、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにすること。」		

公示(発行) 年度	指導要領	図工／美術	社 会	理 科	総則／総合
1998	小学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用すること。」	「博物館や郷土資料館等の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を行うようにすること。」	「指導に当たっては、博物館や科学学習センターなどを積極的に活用するように配慮すること。」	
	中学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の題材については、日本や諸外国の児童生徒の作品、アジアの文化遺産についても取り上げるとともに、美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用するようにすること。」	歴史的分野について「博物館、郷土資料館などの文化財の見学・調査を通して、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにすること。」		
2003	小学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用すること。」	「博物館や郷土資料館等の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を行うようにすること。」	「指導に当たっては、博物館や科学学習センターなどを積極的に活用するように配慮すること。」	(総則)総合的な学習の時間について「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」
	中学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の題材については、日本や諸外国の児童生徒の作品、アジアの文化遺産についても取り上げるとともに、美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用するようにすること。」	歴史的分野について「博物館、郷土資料館などの見学・調査を通じて、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにすること。」	「博物館や科学学習センターなどと積極的に連携、協力を図るよう配慮すること」	
2007	小学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用すること。」	「博物館や郷土資料館等の施設の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を取り入れるようにすること。」	「博物館や科学学習センターなどと連携、協力を図りながら、それらを積極的に活用するよう配慮すること。」	(総合)「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。」
	中学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の題材については、日本や諸外国の児童生徒の作品、アジアの文化遺産についても取り上げるとともに、美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用するようにすること。」	歴史的分野について「民俗学や考古学などの成果の活用や博物館、郷土資料館などの施設を見学・調査したりするなどして具体的に学ぶことができるようにすること。」	「博物館や科学学習センターなどと積極的に連携、協力を図るよう配慮すること。」	
2016	小学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること。」	「博物館や資料館などの施設の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などについての調査活動を取り入れるようにすること。また、内容に関わる専門家や関係者、関係の諸機関との連携を図るようにすること。」	「博物館や科学学習センターなどと連携、協力を図りながら、それらを積極的に活用すること。」	(総則)「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の配慮事項として「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。」 (総合)指導上の配慮事項として「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。」
	中学校 学習指導要領	「各学年の「B鑑賞」の題材については、国内外の児童生徒の作品、我が国を含むアジアの文化遺産についても取り上げるとともに、美術館や博物館等と連携を図ったり、それらの施設や文化財などを積極的に活用したりするようにすること。」	歴史的分野について「民俗学や考古学などの成果の活用や博物館、郷土資料館などの施設を見学・調査したりするなどして具体的に学ぶことができるようにすること。」 地域の歴史を学ぶ単元で「博物館、郷土資料館などの地域の施設の活用や地域の人々の協力も考慮すること。」	「博物館や科学学習センターなどと積極的に連携、協力を図るようにすること。」	

敗戦後、新しい学校のあり方を検討する段階では実地学習が重視され、博物館の利用は推奨されていた。1947年と1951年の試案には、理科の授業で博物館を訪れ子どもがみずから調べる学習内容が複数記載されており、社会科でも利用を促す記述がある。図工・美術についても実物の鑑賞を重要視する傾向が強く、とくに1951年版では、中学の授業の一環として「美術館・博物館・美術展覧会などの見学」が位置づけられ、本文中で全国の美術館の早急な整備を訴えている。翌年度には全国の見学施設を81頁にわたって紹介する高校向け資料集を作成する力の入れようであった³³。しかし、正式な指導要領となった1958年版には美術のみで「便利のよい地域や機会があるときは、適当にこれらを利用することが望ましい」とトーンが落ちる。そして1968年から翌年にかけての改訂以降、博物館・美術館の文字は長らく消える。復活は、社会科は1989年までの約20年、理科と美術については1998年までの約30年待たなければならない。無論、この間まったくの没交流だったわけではなく、社会見学等として訪れることはあったはずだ。しかし、仮に教員が授業と結び付けようとしても、指導要領はその根拠としての役割を長らく失っていたのである。それは前節でみたように、学習目的のあいまいな、ともすれば博物館におまかせという印象を生む一因となっただろう。また、授業との分離は、学校からきり離れたところに意義をみる博物館の教育観によって、いっそう加速したものと思われる。

時代が下るとこうした状況に徐々に変化が起こる。詰め込み教育からの脱却を図り、「生きる力」をスローガンに据えた1998年改訂の指導要領では、「体験的な学習」や「問題解決的な学習」が重視されるようになった³⁴。この改訂からはじまった「総合的な学習の時間」（以下「総合」）は、まさにそうした学びを活性化しようとする内容となっており、2003年の指導要領からはこの授業で積極的に博物館等を活用することが明記されている。なお、先述のとおり1998年改訂で図工・美術、理科についても博物館の活用が推奨されているが、社会については89年改訂にすでに記載があり、先んじた動きがされていた。加えて、体験学習や課題解決の重視は、「総合」の時間を筆頭に、ジオラマやハンズオン展示が豊富な自然科学系博物館との親和性を高めたと思われる。一方、図工・美術では1998年改訂までに徐々に鑑賞活動が重視されるようになっていたものの、活動は基本的に教室内在りである³⁵。全教科にかかわる総則部分に美術館の活用が明記されたのは2016年であり、結果として「ゆとり教育」で生じた変化は、美術館／図工・美術よりも、博物館／「総合」、理科、社会で大きく波及したと思われる。表3に示したように直近の調査でも、学習指導要領または「総合」にあわせたプログラムを用意しているのは自然科学系が上位を占め、総合博物館や郷土博物館があとに続いている³⁶。

	N=	a) 常設展に合わせたプログラムを作成している	b) 特別展や企画展に合わせたプログラムを作成している	c) 「学習指導要領」に沿ったプログラムを作成している	d) 「総合的な学習」を念頭においたプログラムを作成している	e) 教員を対象にしたプログラムを作成している
全体	2314	18.0	9.8	12.5	15.9	8.1
館種	総合	129	30.2	14.0	22.5	14.7
	郷土	248	14.1	5.2	13.3	4.4
	美術	497	15.9	18.5	8.2	12.5
	歴史	1108	15.8	6.4	8.8	12.5
	自然史	101	23.8	8.9	26.7	29.7
	理工	102	27.5	9.8	39.2	22.5
	動物園	41	34.1	14.6	29.3	39.0
	水族館	44	29.5	6.8	9.1	20.5
	植物園	34	11.8	8.8	2.9	14.7
	動水植	10	50.0	20.0	40.0	30.0
設置者	国立	63	17.5	11.1	9.5	17.5
	県立	343	40.5	20.4	29.4	29.7
	市立	1003	15.7	8.8	13.3	15.6
	町村立	312	14.1	5.1	8.7	15.1
	公益法人	425	9.9	8.2	3.8	8.5
	会社、個人等	168	13.7	6.5	3.6	8.9

*各館種上位2項目を色付け

表3「令和元年度 日本の博物館総合調査報告書」より「表3-15-9 学校向け教育プログラムの作成をしている割合（全体／館種別／設置者別）」。単位はパーセント。

直近となる2016年改訂ではさらに大きな変化があった。標語を「生きる力 学びの、その先へ」と変え、「社会に出てからも学校で学んだことを生かせる」ような教育を目指すものとなっている³⁷。そのなかでは、授業改善を目指すものとしてアクティブ・ラーニングまたは「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれる学習様態が重視されており、育成すべき能力・資質を全教科で①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの観点で整理している³⁸。この改訂の総則では、各教科の配慮事項として「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて博物館・美術館等を積極的に活用することが明記されている。あわせて、この改訂では「社会に開かれた教育課程」を目指しており、子どもに求められる資質・能力を社会と共有し、社会との実際的な接点をもつことが基本姿勢に組み込まれている。各教科についても「利用」「活用」だけでなく「連携」にかんする記述が増えており、こういった制度下で授業を計画する教員も、さまざまな形で博物館・美術館を学びに役立てるように模索をしているところと思われる。

さいごに最新の議論についても参照しておきたい。中央教育審議会生涯学習分科会が2024年6月にとりまとめた整理では、「国民の生涯学習を推進するための基盤となるのは、学校教育である。」として、初等中等教育においては「学ぶ楽しさを味わいつつ、自らの学びに主体的に取り組む力、最適な学習方法を選択する自己調整力を育む」ことを目指すべきだとしている³⁹。これまで社会教育が学校教育に協力するという言及は多くされてきたが、学校が生涯学習にかかわるという視点は新しい。すでに述べたとおり最新の指導要領は主体性や、社会とのつながりが強く意識されており、社会教育機関が担ってきた領域と重なる部分が増えていると考えられる。

2-4 小括

ここまでみてきたように博物館、美術館、学校の連携に対する意識は時代によってかなり変化している。その流れのなかで、博物館・美術館には学校とは異なる種類の学びを目指そうとする傾向があることが確認できた。その一方で、どのような協力関係を構築できるかは、議論の途上にある。学校との連携においては学校を批判することでもなく、学校と同一化することでもなく、博物館の内在的な理論に拠って学校との関係を検討する必要性がみえてきた。そのためには博物館は資料と展示の特性を活かして、美術館の場合はいうまでもなく美術作品について、どのような学びにつなげるかを改めて問い直さなければいけないだろう。とくに美術館は歴史的経緯や、館種の特性から実践が進んでいないためいっそう積極的に取り組む必要がある。また、学校にとっても、指導要領の変化に伴い、社会状況や外部の団体とのつながりのなかで授業を計画する必要性が高まっているといえる。とくに2016年改訂以降、「主体的・対話的で深い学び」の観点からより緊密な連携の必然性が高まっている。しかし、ここまでみてわかったように連携の試みは、三者ともにまだ歴史が浅いといわざるをえない。立場によって同じ連携という言葉を使っても異なる意味を込めている場合があるだろう。その点をよく踏まえて目指す連携のイメージを丁寧に構築する必要がある。

3 まとめにかえて

ここまでの議論でみえてきた論点を豊田市での連携に重ねると、どのような課題と可能性がみえてくるだろうか。豊田市博物館の開館とともにじまった「アクティブ・ラーニング・ツアー」は、その名称からもわかるように新指導要領とのつながりを強く意識している。博物館作成のパンフレットでは「主体的・対話的で深い学び」や「社会に開かれた教育課程」を引用しながら、学校教育との結びつきを強調しており、まさに新指導要領が目指すような博物館活用を推奨するプログラムとして、学校の需要に応えるものになっているといえるだろう。プログラムの内容は、自分で調べたり、クラスメイトとの意見交換の時間を設けるなど、各教科の単元で主体性や対話をとりいれられるように考案されている。では、この取り組みのなかで現在4つある豊田市美術館の展示を活用したプログラムは、どのような可能性をもつだろうか。

豊田市美術館では開館翌年となる1996年から小中学生を招く「美術館見学」を続けてきた。学校関係者と調整し、教員も一緒になってセルフガイドを作成し、市内全校の小中学生合計8,000人以上を招く大掛かりなものであった⁴⁰。これは学習指導要領で「総合」に時間が設けられ、図工・美術で美術館を活用することが再び示されるようになった1998年に先んじる取り組みであり、全国的にも早い事例だといえる。2010年に予算縮小のためにいったん中断するが、2013年から希望校を対象としていくぶん規模を小さくして見学事業を続けてきた。当時の課題としては、この事業を立ち上げた都

筑正敏が記したように、関係者間で話し合いの機会を十分持たず美術館に行くこと自体が目的化する、館内での注意喚起が先行してしまい鑑賞体験が薄れる、事前事後の学習指導や事後のアンケート等の不足といった反省があり、一節で確認した課題とも重なる部分が多い。また、二節でみたように、この時期は美術館と学校の連携への機運がようやく高まりはじめるころであり、関係者間の調整の難しさもあっただろう⁴¹。

「アクティブ・ラーニング・ツアー」では、こうした積み重ねと、改善点を踏まえて実践が試みられている。

連携の仕組みの面でみれば、「アクティブ・ラーニング・ツアー」では博物館に常駐する教員経験を有するエデュケーターが学校との調整や学芸員との連絡など連携の中心的役割を果たしており、樽らの提案のように独立していないために負担は相当なものと思われるものの、学校と博物館の知識をあわせもつ仲介者がいることで意思疎通は格段にスムーズになっている。また美術館の作品ガイドボランティアの協力によって現在ではより少人数単位での対応が可能になっている。加えて、美術館では、平素の情報提供と交流の取り組みとして、市内教員と協力して年2回程度の研修を行っており、2024年度からは新しい展覧会が開幕するたびに教員向けの説明会を実施している。「教員のための博物館の日」ほど大規模なものではないが、教員経験者がいない美術館にとっては、館の活動を伝えつつ、教員の声を聞ける貴重な機会となっている。しかし、常日頃から個別の教員のニーズを具に把握することは難しく、現在のところ連携全体を振り返って分析するには実施回数もアンケート等の情報量も十分とはいえない。さしあたりわかっているのは、見学のめあてを予め明確に設定している場合から一切おまかせという場合まで、教員によって差があり、また博物館・美術館の活動への期待度、理解度にもかなりの開きがあるということである。加えて「アクティブ・ラーニング・ツアー」が、博物館見学を基本とした事業であるため、博物館での目的は設定できても、美術館については位置付けを迷う教員が多い印象もある。その背景にどういった思考過程があるのか、あるいは博物館・美術館はなにができるのか、美術館にとってはとくに、互いに開襟して話す機会が必要である。

それでは内容についてはどうだろうか。2022年度の当館紀要で鈴木俊晴が述べるように、この館の教育普及活動は「学校ではできないこと」をひとつの指針としており、実物をまえに普段はしない発想や言葉を使うことで、カリキュラムから外れて自分で疑問を発見し考えることや、普段は潜めたその人らしさを発揮する機会として期待がかけられていたと考えられる⁴²。多くの博物館論者が博物館らしい学びの実現を目指したのと同じく、旧来授業のなかで実現することが難しいと思われた部分に美術館としてアプローチを試みていたといえる。その活動の柱となっているのが、作品をまえに自分なりの視点と言葉で鑑賞し、他人とともに考える場を形成する「対話型鑑賞」である。こうした取り組みは、最新の学習指導要領の内容と近接しているのかもしれない。

とりわけ新指導要領の重要概念である「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）は一見、対話型鑑賞と相性がよさそうである。実際にかかった教員からも

そのような声を聞き、他市においてもこのふたつを重ねて考える実践が行われている。しかし、本稿でみてきた立場の違いを考えると、近い言葉のニュアンスに安易に寄りかかるだけでは、いずれ齟齬が露呈するようになる。より具体的に、あるいはより根本的に議論を深める必要があるだろう。

では「主体的・対話的で深い学び」と対話型鑑賞との関連はどのように考えられるだろうか。対話型鑑賞と学校教育とを結びつける研究は多くなされているが、ここではみつつ取り上げたい。ひとつめは小学校での実践的な研究である。中野郁美の研究では、図画工作における「主体的・対話的で深い学び」について言語活動が重視されていることを踏まえて、クラス活動に短時間の対話型鑑賞をとりいれている。その結果、児童に主体的に学ぶ姿が見られるようになり、友達の意見を聞き自分の意見を深め、さらに推測や予想を交えた深い作品理解ができるようになったと報告している。またクラスに意見を受け入れてもらえる雰囲気のできたことで学級経営上の利点もあるとしている⁴³。ふたつめは美術科教員の視点での研究である。木村信一郎は、博物館と協力して対話型鑑賞を取り入れた授業を行い、作品、自己、他者との対話を連続させる授業手法を報告している⁴⁴。具体的には「想像力により、人間関係を構築していく力」と「人と人をつなぐための能力」というふたつのコミュニケーション能力を育成することを目標におき、「他の人の価値観を理解すること」と「自分の価値観を他の人に理解してもらうこと」の繰り返しを行う授業形態である。個人で行う活動と、グループで行う活動を時間でわけることで、物事を多面的に捉える経験を重ねられるように注意が払われている。みつつめは、美術領域の研究者による。学校と美術館の連携について目的や効率の欠落を指摘し、両者の学びの統合を試みる北村英之は、学校と美術館という場ではなく、美術の技術・知識等を伝える「美術の教育」と、美術の枠外に目標を据えて「(ある思想に基づく)理想的な人間の形成」を目指す「美術による教育」という分別に基づき考察を進める⁴⁵。そこで北村は、旧来の鑑賞教育は知識偏重で鑑賞者の主体性を欠くものであると批判し、「鑑賞者の主体性の保障」を基礎とした理論構築を主張して、その目的に「社会的なコミュニケーション能力の育成等」を置くべきだとする。そのためにスライド等で行える汎用性、コミュニケーション能力についての教育的効果から対話型鑑賞の有用性を訴える。ただし「連携の最大のメリットとされる、『本物』に直に触れる体験による効果は、教育学上根拠に乏しいものである」としており、美術館に直に来館することは必須と捉えていない。

こうした例をみると、たしかに対話型鑑賞の利点を、言語能力やコミュニケーション能力や、主体性や社会性など、コンピテンシーの育成に見出すことが可能だろう。「美術による教育」のように鑑賞を育成のための手段として位置付けることもできる⁴⁶。この点について、実物教育の議論を長年培ってきた博物館教育の研究者の意見を参照して考えてみたい。小笠原喜康は「安直に他人の書く物語にすぎるのではなく、自分を掘り下げることでその存在をみだしていく」ために博物館での学びが必要だと訴える⁴⁷。そしてジョン・デューイを参照して「それが『経験』となり『為すことによって学ぶ』こ

とになるには、疑問をもち、どうなるか予想を立てて触り、それからのリアクションを受け、その意味を考えるという一連の実験的思考がなされなくてはならない」として、鑑賞者が実物に対して自分なりの意味を見出すことの必要性を説いている⁴⁸。そのなかで小笠原は、表面的な体験学習を厳しく批判し、単なる経験を目的化してはならないと戒める。同様の危うさは、コミュニケーションについていえるだろう。それがはじめから目的化されたコミュニケーションはトートロジーに陥りかねない。対話型鑑賞の提唱者のひとりアメリカ・アレナスも「芸術とは、作家が制作したものと、それをみている人とのあいだの会話」だというように鑑賞者が作品とどのような関係を取り結ぶかを重視している⁴⁹。美術館における対話型鑑賞は、もちろんその過程／状況から学ぶこともあるとしても、それ自体は目的ではない。対話型鑑賞を目的化することで作品体験そのものを空洞化させてしまう事態には注意が必要である。鑑賞の質を向上した結果としての経験、すなわち作品が鑑賞者一人ひとりにとってどのような意味をもつかを抜いて美術館での鑑賞の意義を語ることはできないだろう。ゆえに作品に集中することは学びの空洞化現象に抗うアンカーの役目を果たすと思われる。

じつは同様の注意喚起は、指導要領改定にむけた答申のなかですでになされている。アクティブ・ラーニングについての意義について十分に理解しなければ「『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけ」で各教科で学ぶべき資質・能力の育成につながらないというような言句である⁵⁰。「主体的・対話的で深い学び」は、あくまで授業において「どのように学ぶか」を質的に改善することを企図している。つまり、学習の方法・工夫のひとつであって、目的ではないのである⁵¹。ではその効果はどのようなものと目されているだろうか。答申には以下のようにある⁵²。

子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓ひらくために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる。

このように新指導要領の授業改善とは、学習者が学んだことを我がことに結びつけて理解し、それを実際に運用することを目指していると解される。それは小笠原のいう「経験」のあり方とかなり近似しているように思える。そうだとすれば、アクティブ・ラーニングと対話型鑑賞は経験の質的向上に向けた方途という面において共通しているのではないだろうか。しかし、目的についてはこの限りではない。すでにみたように学校については指導要領に定めがあるが、博物館にはないのであった。そうであればこそ、論点は、双方の教育機関が目指す学びにまで遡らねばならない。学校、教員はどのような資質・能力を伸ばそうとしているのかをよく聞き取り、また美術館からはどの

ような提案が可能であって、それが生徒児童にとってどのような意味を持ち得るか、丁寧に議論を重ねる必要性が際立ってくる。最終的に、それぞれの目指す学びが一致する必要はないかもしれない。なぜなら、展示室で同時多発的にさまざまな学びが起こってもなんら問題ないのだから。それでも、齋が教育とは「常に自己教育ができる人になるための訓練の積み重ねを楽しむ」といったような方向と新指導要領は一致しているように思える。齋の文章はこう続く。「そろそろ、私たちは、意識的に学校教育から離れ、しかし個人の教育をめぐるのはしっかり力をあわせて、教育を受ける個人個人の側に立った視点から、その活動全般を、考え始めたいものだ」⁵³。この文章が書かれてから20年、ここでいう「学校教育」はすでに過去のものだろう。いま、改めて力を合わせる方途を検討していきたい。

ここまで管見ながら、学校、博物館、美術館の連携について述べてきた。指導要領改訂を受けて大いに連携の可能性が高まっている現在、互恵的な関係を構築するためにいっそう慎重な議論が必要である。ここまで述べてきたような観点が、今後の豊田市での取り組みをより円滑にしていくことを願っている。また、本稿に取り込めなかった視点も多くある。各教科の具体的な学習目標や、子どもの発達や教育学にかんする理論、連携に重要な役割を果たしているボランティアの活動、あるいは高校や特別支援学校との連携などは、関係者と丁寧に議論を重ね、今後の研究と実践に取り入れていきたい要素である。さらに、考察をつうじて、博物館と美術館とのあいだにも連携に対する意識の違いがある可能性が浮かんできたが、そのあたりを踏まえて双方の知見を活かして取り組んでいく仕組みについても考えていかねばなるまい。冒頭述べたように、豊田市の三者の連携ははじまったばかりで、見えていない課題や可能性が多くあるだろう。今後、それらを適切に記録・分析しながら、今後の連携を進めていくことを記して、目下の報告とする。

連携に際して終始尽力してくださる博物館のエducーター、ともに美術館で子どもたちを迎えてくれる作品ガイドボランティア、拙稿の筆耕にあたり多くの助言と協力をくださった同僚ならびに関係諸氏に対し感謝と敬意をここに記します。

¹¹ 豊田市博物館HP「これまでの活動」のページに掲載の「豊田市新博物館基本構想」（2017年）を参照、<https://hakubutsukan.city.toyota.aichi.jp/activities>（2025年2月2日最終閲覧）。

¹² 発足の経緯やプログラムの内容については次テキストを参照されたい。鈴木俊晴「[報告] 2022年度の博学連携プログラムの試行と小中学生の受け入れについて」『豊田市美術館紀要』No.15、2023年、12-24頁。

¹³ 豊田市博物館HP「学校の先生方へ」のページにプログラム一覧が掲載されている、<https://hakubutsukan.city.toyota.aichi.jp/programs/teacher>（2025年2月2日最終閲覧）。

¹⁴ 本稿では、豊田市での連携体制を踏まえて主に動植物園を除く登録博物館・美術館と公立小中学校について考察した。また考察対象は、主として生徒児童が博物館・美術館に来館する事業を想定した。連携の方法には、教材貸出や、出張講座・展示、校内展示の支援、オンラインコンテンツの提供、部活動への協力などさまざまあるが、双方の立場の違いを明確に捉えるために、美術館を含む博物館の活動の根幹である資料展示とその見学（鑑賞）を軸としている。

¹⁵ 樽ほか「博物館と学校との連携の限界と展望 中間機関設置モデルの提示」『博物館学雑誌』26巻、2001年、1-10頁。

¹⁶ 小川義和「博学連携は何のために」『生物教育』60巻、2019年、156-160頁。

¹⁷ 田中梨枝子「美術館の教育普及と学芸員のキャリア形成に関する一考察:歴史的経緯と教育技術の習得に関する課題に注目して」『京都芸術大学紀要』26巻、2022年、40-54頁。

¹⁸ 杉浦貴史・川上昭吾「学校と博物館との連携に関する研究 愛知県における学校と博物館の連携の実態」『日本科学教育学会研究会研究報告』Vol.20、2005年、25-30頁。

¹⁹ 樽ほか、前掲書、5頁。杉浦・川上、前掲書、28頁。

²⁰ たとえば「博物館が学校からの期待に応じて、無限定にサービスを拡大することで、博物館での学びの独自性を失うことになってはならない」（小笠原喜康「博学連携と博物館教育の今日的課題 近代学校の問題点を越えて」『国立民族学博物館調査報告』56巻、2005年、281頁）や、「博物館が描写しようとする展示の実態は独自なもの、地域の特質の表出が地方博物館の主たる存在価値であるから、学科単元の融合にこだわる展示軸の設定は館の自立性や独自性を失う危険が生じる。」（駒見和夫「博学連携に至る史的経緯と思考の道筋」『全博協研究紀要』11号、2008年、30頁）など。

²¹ 田中、前掲書、48頁。本稿では図工・美術の教科に絞った研究は参照できなかったが、筆者自身「表現」と「鑑賞」の繰り返しで授業を構成する図工・美術では、美術館見学を授業と結びつけることに難しさを感じるという教員の声を聞く。

²² 樽らの提案は、中間組織に出向した教員が博物館的知識を用いて学校で授業をするスタイルである。また小川は前掲書で、ニューヨーク市ミュージアム・スクールの事例を挙げ、博物館の教育担当を学校に仲介役（リエゾン）として派遣するモデルをとりあげている。

²³ 書き加えておくべき豊田市美術館特有の事情として、生徒児童の直接の対応を担っている作品ガイドボランティアの存在がある。この事業はボランティアによって成り立っているといつて過言でない。ボランティアのメンバーと活動内容や目標を共有することはもっとも重要なことのひとつだが、試行段階では、普段はかかわることがない授業という枠組みに戸惑ったという声も聞かれた。豊田市においては学校と博物館、そして美術館という三者がいて、それぞれに協力者を得ている。関係者が多い分、目標設定や内容のすり合わせがあいまいだと混乱が生じやすい。

²⁴ 次の文献を参考とした。椎名仙卓『日本博物館発達史』雄山閣、1988年。村野正景「学校博物館の基礎的研究 学校資料の所在する場の理解に向けて」『国立歴史民俗博物館研究報告』234集、2022年、1-36頁。駒見、前掲書。犬塚康博「20世紀日本の博物館に関する研究」（千葉大学大学院人文社会科学研究所博士論文）、2011年、<https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900116311>（2025年2月28日最終閲覧）。

²⁵ 旧博物館法では学校が設置する博物館は登録博物館に申請できなかったが、直近の法改正で要件が緩和され学校法人も登録が可能になっている。

²⁶ 当時、文科省が発行していた『教育的観覧施設一覧』には、博物館・動物園をはじめ郷土博物館や、寺社仏閣の宝物殿、物産館などの学施設があげられている。一例として1936年版をみると269個（当時の占領地を含む）の施設が掲載されている。

²⁷ 基本法とそれに紐づく関係法を上位法下位法の関係と呼ぶかは法学上の議論があるが、ここでは便宜的に用いる。

²⁸ 菖蒲澤侑「美術館の教育普及機能の変遷と展望」『美術教育学研究』48号、2016年、234-235頁に詳しい。菖蒲澤は社会教育の系譜を辿る研究を参照して定義を試みている。

²⁹ 犬塚、前掲書、68頁。

³⁰ 同書、67-78頁。

³¹ 博物館に教員を配置する仕組みも議論があり、実際に全国の博物館で事例がある。しかし、任期の問題で継続的

な活動が難しいことや、本人の希望にそぐわない異動であるなどの問題点が指摘されている（樽ほか、前掲書、7頁）。

²² 新井重三「学校の教科単元に もとづく地方博物館の展示単元の編成について」『博物館研究』37巻第4号、1964年、16-21頁。

²³ 当時の反応は、次のテキストがわかりやすい。金子淳「博物館と学校教育「連携論」の系譜とその位相」『くにたち郷土文化館研究紀要』No.1、1996年、25頁。

²⁴ 広瀬鎮『博物館は生きている』（NHKブックスジュニア 1）、日本放送出版協会、1972年、103頁。広瀬の論における博物館と学校との関係は、次も参照されたい。犬塚、前掲書、89-98頁。

²⁵ 広瀬鎮「学校教育と博物館」『博物館学講座4 博物館と地域社会』雄山閣、1979年、38頁。

²⁶ 古庄浩明「学校における博物館活動の提案」『同物館学雑誌』33巻1号、2007年、6頁。同様のことは金子淳も指摘しており、学校を否定的契機としたり、表面的に博物館法や学習指導要領に依拠したりすること、あるいは連携を単なる努力目標として矮小化することをやめ、博物館の内から論理を導き出すことが必要だと述べている（金子、前掲書、27-28頁）。

²⁷ この間の動きとして、1981年の中央教育審議会答申「生涯学習について」や、1990年の社会教育審議会「博物館の整備・運営の在り方について」なども参照されたい。また、1996年生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」の「例えば、公民館、博物館、美術館などの施設において、学校教育に即した内容で事業を企画したり、社会科や理科、美術などの授業の一部をこれらの施設において、施設の専門的職員の協力を得て行うことを考えてもよい。」といった言句のように、授業内容に踏み込んだ言及もある。

²⁸ 伊藤寿朗『ひらけ、博物館』（岩波ブックレットNO.188）、岩波書店、1991年、9-15頁。

²⁹ 文部科学省が行った「令和3年度社会教育調査」から「博物館」および「博物館類似施設」の調査結果を参照して筆者作成。数は開館数の累計であることに留意されたい（政府統計の総合窓口（e-Stat）、<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400004&tstat=000001017254>（2025年2月28日最終閲覧））。

1948年時点で文部省社会教育局発行『文化観覧施設一覧』のなかで「美術」に分類されたものは68あるが大半は寺社仏閣である。このことから、当時美術資料の見学の需要はあったが、授業との組織的な連携体制を進めるには美術館の数は不十分であったと考えられる。

³⁰ 日本博物館協会『令和元年度 日本の博物館総合調査報告書』2020年、162頁。

³¹ 田中は前掲書および「公立美術館における教育活動の現在 広域的地方公共団体が設置する美術館の情報発信から」『文化資源学ジャーナル』No.2、2023年で詳しい分析を行なっている。また、美術館の教育普及活動の発達の経緯についても同書に仔細である。

³² 齋正弘「美術館教育の動向と課題 ―美術館を巡って考える美術の使い方」『美術フォーラム21』11号、2005年、87頁。

³³ ただし、鑑賞の割合は、全体の5-10%と定められていた。以降も図工・美術科における鑑賞の割合は低く推移しており、現在でも表現に多くの時間が割かれる傾向は否めない。

³⁴ 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」1998年。

³⁵ 小学校学習指導要領での鑑賞の扱いは1977年改訂「表現の指導に付随して行うことを原則とする」、1988年改訂「『A表現』の指導に関連させて行うことを原則とする」、1998改訂「『A表現』との関連を図るようにする」と変化している（各教育指導要領の「図画工作」の節、国立教育政策研究所教育研究情報データベース（<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>（2025年2月1日最終閲覧））。授業における鑑賞活動についての研究には次がある。松岡宏明「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」『美術教育』300号、2016年、34-41ページ。

³⁶ 日本博物館協会、前掲書、166頁。

³⁷ 平成29・30・31年改訂学習指導要領および「平成29・30・31年改訂 学習指導要領周知・広報ツール」文部科学省、文部科学省ホームページに掲載された「改訂のポイント」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm（2025年2月13日最終閲覧））を参照した。

³⁸ 指導要領改定に向けた答申では、「主体的・対話的で深い学び」は次のように説明される。

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めてい

くことが求められる。

③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年、49-50頁、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（2025年2月13日最終閲覧）。

³⁹ 中央教育審議会生涯学習分科会「第12期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理」2024年、11-12頁、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/toushin/1330378_00004.htm（2024年2月13日最終閲覧）。

⁴⁰ この時期行われた「美術館見学」については次を参照されたい。都筑正敏「豊田市美術館と学校との連携事業 ―「美術館学習」（1996―2008年度）について」『豊田市美術館紀要』No.6、2013年、12-28頁。

⁴¹ 同書、26-27頁。

⁴² 鈴木、前掲書、12頁。

⁴³ 中野郁美「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の試み 対話型鑑賞「朝鑑賞」の実践を通して」『教育実践研究』第30集、2020年、教育実践研究会。

⁴⁴ 木村信一郎「美術科の「やりくり」のたといえ～「作品との対話」―多様な視点で物事を見つめ、その世界観を深める力―」『鳥取大学附属中学校研究紀要』No.54、2023年、107-113頁。

⁴⁵ 北村英之「美術鑑賞教育の意義と実践」『同志社政策科学研究』8巻1号、2006年、61-72頁。

⁴⁶ 「美術の教育」と「美術による教育」という区分は、教員向けの参考書にもみられる表現だが、多分に議論の余地があると思われる。北村も書いているように両者は連関している。知識や技術は哲学、社会、歴史などから切り離せるものでもないし、言語運用能力のように美術と他の領域に跨るような能力もある。ゆえに単純に切り分けることができない。さしあたりここでは、広範な教育／学びという領域において、美術がかかわる可能性がある領域に向かう意識の強い場合を「美術による教育」として指定する。そして、美術を利用する必然性が低い場合に手段としての意味合いが肥大化するものとする。

⁴⁷ 小笠原、前掲書、289頁。

⁴⁸ 同書、296頁。

⁴⁹ 上野行一『まなざしの共有―アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社、2001年、31頁。また同書でアレナスは、「美術の方法を知るのではなく、美術を通してほかの『何か』を学ぶということが大事なのです」（30頁）としたうえで、ある子どもが自身の目撃した家庭内暴力と結びつけて作品を解釈したエピソードを挙げ、その子どもの経験に沿えば「絵の説明に終始するよりも、自分の経験を語ることのほうが重要だった」（42頁）と語っている。ここにも、作品を起点に、対話を媒介として、個人の経験を重視する視点が示されている。こうした視点と通底すると思われる研究として次も参照されたい。大和浩子は、対話型鑑賞と学習指導要領との比較を行なった上野行一の所論（『風神雷神はなぜ笑っているのか―対話による鑑賞完全講座―』光村図書、2014年）を参照して、対話型鑑賞を用いた授業で育成したい能力を「作品に対する見方を深めその価値を判断し、自分の生き方と関係付けれる力」と定めている（大和浩子「対話型鑑賞」の学習指導に関する研究」（広島県立教育センター報告書）、2014年、3頁目（頁番号なし）、https://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/shoin/h26_shoin/kenkyu19.pdf（2025年2月28日最終閲覧））。

⁵⁰ 中央教育審議会、前掲書（2016年）、48頁。

⁵¹ 興味深いことに、新指導要領における伸ばすべき能力・資質①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等に対応する生徒児童の評価の観点は「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」となっている（文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」2019年）。つまり、「主体的・対話的で深い学び」は授業改善の方法・工夫でありながら、主体性については身につける能力のひとつとして評価の対象となっており、一部自己目的化しているように思える。この点の取り扱いについては今後の研究で、各教科の具体的な学習内容と評価にかんする研究および実践例を参照したい。

⁵² 同書、47頁。

⁵³ 齋、前掲書、87頁。