

2021年度

青山学院大学審査学位論文の要約

主査 山本 珠美 教授

公立美術館における学芸員の専門性形成過程の研究

—教育機能を高める役割に注目して—

A Study of Museum Educators in Municipal Museums:
Focusing on the Educator's Role in Enhancing the Educational
Function

教育人間科学研究科

教育学専攻

大 木 由 以

序章 問題の設定

本章では、本論文の問題設定を行い、分析視座と全体の構成を示した。

第1節では、美術館で資料と人との結びつきを深める様々なはたらきかけを行ってきた学芸員の、教育における専門性形成の過程を、学芸員がおかれる状況や具体的な教育実践の蓄積、学芸員の实態から明らかにするという本論文の目的を示した。

第2節では、本論文の研究背景を説明した。本論文の検討対象は美術館であり、特に教育機関としての側面に注目することを固有の視座としている。美術館の発達史を概観すると、美術館は、殖産興業を通した近代化の進行や、画家・評論家たちの美術振興の流れのなかで、古くから教育機関として機能することが期待されてきた。やがて1951年の博物館法制定により社会教育のための機関としての制度的位置づけをもち、その後の美術館活動の体制が整うことになる。しかし、博物館法により明確化した、人々の生活を重視する住民主体の教育観を持つ社会教育機関としての位置づけは、教養主義的な教育観を持つ立場から否定されることがあった。そうして異なる立場で論じられることがある美術館は、どのように教育機関として成立したのか。このことを検討していくために、本論文では美術館活動の中心である学芸員の、教育における専門性形成の過程を明らかにすることにした。

第3節では、本研究を進めるうえでの美術館教育の定義を示した。明治期に移入した美術概念は、徐々に人々の生活の中に広がっていった。そうした美術普及の拠点になる美術館は第二次大戦後に広く全国に拡大していくが、美術館で進められる教育の性格は不明瞭なままであった。本論文では、美術館教育を、それが異なる教育観を内包するものという前提のもとで、各館が使命にもとづく何らかの立場でメッセージを発し、そのメッセージを人びとに結びつけようとする取組として捉える。

第4節では、先行研究の問題点を整理した。美術館をめぐる先行研究は、美術史の領域で多く蓄積されてきたといえるが、そこでは教育機能が議論の中心になることはなかった。また、美術教育史において学校外の教育が重要な意味をもつことが指摘されながらも、美術館を扱う研究は乏しかった。博物館学の領域で美術館教育論の隆盛がみられるのは1990年代に入ってからと遅く、それらは事業の整理や概説に留まるものであった。他方で、先行した議論の蓄積がある英米では、学習者の存在を中心にする学習論の広がりがみられ、近年は日本でも学習者理解の姿勢がみられる。しかし、まずは教育主体の実態を捉えることが不可欠な作業だという立場から、本研究は学芸員の存在に注目をして教育機関としての美術館の実践を明らかにする。

第5節では、本論文の分析視座を示した。本論文では、これまで美術館活動の実態が十分検討されてこなかったことに対し、学芸員を中心的な検討対象として、社会教育学・生涯学習論、博物館学の領域を往還しながら教育機関としての美術館の可能性を論じる。そのために、次の三つのことを明らかにする。第一に、教育の中心となる人＝学芸員がどのような状況に置かれてきたか、第二に、既に膨大な蓄積があるにもかかわらず十分に対象化されてこなかった実践がどのように進められたか、第三に、学芸員個人がどのように自らの役割を自覚してきたかである。

第6節では、本論文の構成を示した。第一部は日本の博物館および学芸員の制度的特徴を確認しながら博物館教育や学芸員をめぐる議論を概観するとともに、英米のエデュケー

ター論を検討して、教育における学芸員の専門性を分析するための示唆を得る。第二部は美術館教育の実践を、各館及び美術館教育を専門に扱う団体の活動事例から分析する。そして、第三部は美術館教育を担う学芸員のライフヒストリーを分析し、終章で研究の成果と課題を示す。

第1部 美術館教育をめぐる議論と制度

第1部は、博物館教育論の始まりと展開を捉えるとともに、学芸員に関する制度および議論から、学芸員がおかれる複雑な状況を確認した。また、日本でしばしば参照される一方で十分に目が向けられてこなかった英米のエデュケーター論から、博物館教育における人材の専門性を検討するための示唆を得た。

第1章 博物館教育論の展開

第1章では、本論文で鍵となる概念である博物館教育論の形成を捉えるとともに、学芸員の制度的位置づけを確認した。

第1節では、博物館教育論の変遷を示した。1930年頃から「博物館教育」という言葉が用いられるようになり、1950年代には英米の博物館で行われる教育事業が類型化して紹介されたが、1970年代には単純な機能的分類によってすすめられる博物館論は、博物館が媒介する思想や主張がどのようなものであるかを無視するという意味で不十分だという批判がみられるようになった。資料に関するディシプリンよりも住民の生活課題を重視し、行政主導ではなく住民主導の博物館運営を求めた地域博物館論は、民主的博物館論として注目を集めたが、その背景にある教育観には殆ど触れられることはなかった。

第2節では、学芸員に関する制度をめぐる議論を概観した。博物館法の制定により誕生した学芸員は、社会教育機関の専門的職員として位置づく。学芸員論は、彼等の役割を機能的に整理することから始まった。自然科学か人文科学か、研究か教育かというように、専門分化させることで洗練することが想定されていた。学芸員の資格制度は地方自治に関する制度が整えられつつあった時期につくられ、教育公務員特例法の適用や給与表上の研究職としての位置づけの要求など、学芸員の行政制度上の身分や待遇についての議論も行われたが、学芸員は各地の事情に合わせてその位置づけが決まるもとして、いずれも法令上に規定されることはなかった。博物館に関する制度が作られた1950年代以降、博物館論は、資格によって専門性を証明された学芸員の身分や待遇の保証を要求することが中心であったが、1990年代には大学で取得できる資格はあくまでも基礎的な能力があることを示すもので、学芸員としての勤務開始後の能力開発が重要だという議論がみられるようになった。また、学芸員論は、専門性の否定や資格制度を不完全なものとする批判によって論じられるようになった。

第3節では、博物館教育論と学芸員論を概観して明らかになった特徴を整理した。第一に、博物館教育論は、博物館機能の分化を通して形成され、事業形態の類型化・資料の学術領域に応じた教育内容の提示・科学知識の伝達を中心に論じられるようになった。第二に、学術知識を学習内容とすることを前提にした博物館教育論は、住民が生活の中から意

識化した学習課題を扱う博物館教育論への転換が求められることがあった。博物館教育には、知識の伝達を重視する教育観に対して参加を通じた主体的活動を重視する教育観という二つの側面がみられた。第三に、学芸員についても、博物館教育論と同様に、教育・研究というように分化した機能ごとに専門性を高めることを求める立場と、博物館活動を総合的に捉えて、地域の状況や人々の生活課題の抽出から資料研究までを一体に担う存在として専門性を高めることを求める立場という、異なる二つの立場がみられた。そして、第四にこうした学芸員の多面性は、学芸員が専門職とはいえない存在であるという指摘や、学芸員の資格制度が不完全なものであるという批判を招くものであった。

第2章 博物館教育担当者の専門職論：先例としての英国

第2章では、美術館が制度的に教育機関として位置づくにもかかわらず、その活動の中心的な担い手となる学芸員を対象にした研究が乏しい日本と比べて、博物館教育担当者（第2章では呼称の不統一からエデュケーターではなく博物館教育担当者とする。）を対象とする活発な議論がみられる英国の博物館論（美術館をその範疇に含むものとして論じられる議論）に注目をして、博物館教育担当者の専門性を分析する視座を獲得することを試みた。

第1節では、本章で検討する議論の範囲を示した。ここでは、英国の博物館教育史を通史的に取り上げるのではなく、博物館を中心に担う人材の専門性形成に関する議論がみられる1930年代から1990年代初めを考察の対象とした。

第2節では、博物館教育担当者として学校の教師が期待される様子を説明した。1930年代の英国では、博物館教育は学校教育を支援するものとして期待され、博物館教育は子供をよく理解している教師が行うべきものであり、博物館教育担当者は教師が副次的に担うものであってその専門性が検討対象として考えられることはなかった。また、日本へもその考え方が紹介されるジェフリエー博物館（Geffrye Museum、2020年からMuseum of the Home）のモリー・ハリソン（Harrison, M.）の活躍にみられるように、この時期の博物館教育は属人的なものであった。

第3節では、専門性分析の対象にならずにいた博物館教育担当者が、博物館教育が実践事例を蓄積して分析することをせず、その時々流行に左右されながら行われることへの危機感から、1950年代には「博物館における教育のための団体」の結成を通して活発に検討されるようになった様子を示した。

第4節では、博物館教育担当者が具体的に論じられるようになる様子を論じた。博物館教育が組織的に検討されるようになるなかで、博物館教育担当者にはどのような人材がふさわしく、どのような役割を担うことが望ましいかが論じられるようになった。1960～70年代にかけて、学校による博物館利用への需要が高まり、教師への特別な研修を行うなどして博物館教育を専門に担う人材への言及がみられるようになる。また、博物館側の負担が増える中で教育事業のパッケージ化が進んでいった。

第5節では、博物館教育担当者の専門性をめぐる議論を概観した。1980年代には、博物館教育の責任者を置くことを求める動きがみられ、博物館教育担当者の専門性を検討する様子がみられるようになった。そこでは、博物館教育が対象を子供に限定していたという問題や、教師が博物館教育担当者に任命されることで、専門職アイデンティティの形成が

困難になっていたことが指摘された。

第 6 節では、本章を通して検討した英国での博物館教育担当者の専門性をめぐる議論から、教育における学芸員の専門性を検討する際の手掛かりになる点として次の三点を挙げた。第一に、博物館教育担当者と教師との関係への注目である。教師を博物館教育担当者に任命することは合理的な手段であるが、学校から博物館に異動した教師は自らの職業アイデンティティの形成を難しくすることが指摘されている（Heyburn, T.）。第二に、博物館教育担当者からなる専門職団体の存在である。各博物館で行われる実践を共有して批判し、知識・技術を高めることで博物館教育担当者としての職業アイデンティティを明確にすることができる。専門職団体はそうした活動の拠点になるといえる。第三に、さらに踏み込んで博物館教育担当者自身に迫ることの意義である。体系的な養成教育もディシプリンもない中で博物館教育担当者としての専門性を形成するには、周囲からの期待や批判が影響を及ぼしたと考えられる。そうした周辺の状態にも目を向けることが必要である。

第 3 章 専門職化の要求と博物館教育団体：先例としての米国

第 3 章では英国と同様に先例として日本への紹介がみられた米国の博物館教育論に注目して、エデュケーターの専門性形成をめぐる議論を概観した。

第 1 節では、本章の目的と検討対象を整理した。本章で検討するのは、専門性を獲得する基盤になり得る専門職団体の設立が続いた 1960 年代頃からみられた米国の美術館教育担当者であるエデュケーター論（第 3 章では Museum Educator をエデュケーターと訳した）である。

第 2 節では、1960 年代末から 1980 年代にかけてエデュケーター自身による専門職化の要求がみられ、エデュケーターからなる専門職団体（博物館教育円卓会議（1969 年）・米国博物館協会の教育委員会（1973 年、以下、EdCom）・全国美術教育協会（以下、NAEA）の博物館教育部門（1981 年設立））が相次いで設立されたことを説明した。米国では、行政が主導するというよりも民間の専門職団体における議論が活発に行われ、エデュケーターの結束を強め、地位を高め、身分を確立して処遇を改善することを目指す論調がみられた。しかし、米国のエデュケーターは、キュレーター等の他の博物館専門職と比べてその専門性が不明確なものだと指摘され、博物館職員のあいだで専門職としての認識が共有されてはいなかった。

第 3 節では、エデュケーターの実態解明を試みた、1970～1980 年代の先行研究を概観した。先行研究には、事例分析を中心にするもの、エデュケーターの属性を明らかにしようとするもの、エデュケーターに対する周囲の認識を捉えようとするものが見られた。各研究を紹介したうえで、これらの先行研究から得られた専門性分析の示唆を次のように整理した。第一に、エデュケーターの専門性を高めるには、エデュケーター自身が自らの役割や責任を自覚することが必要である。第二に、エデュケーター自身が自らの存在意義を説明できるようにすることで、エデュケーターの発言力を高めることにつながる。ただし、こうした事例分析・属性分析・周囲の認識調査の結果は、エデュケーターに関する問題の傾向を大きく捉えることにつながるが、多様な各館の実態と必ずしも一致するとは限らないものであった。

第 4 節では、専門職団体が中心となり、エデュケーターの専門性を明らかにするための

専門性基準を示したことを、第3節で取り上げた先行研究でカバーできなかったエドューケーターの専門性検討の試みとして取り上げた。1987年には、EdComやNAEAの博物館教育部門からの選出メンバーにより、米国デンバーで開催された会議で、教育機関としての美術館の定義とエドューケーターの役割が示され、1989年にはEdComによってエドューケーターのための専門性基準が示された。しかし、これらの定義や基準はエドューケーターを分かりやすく説明する一方で、やはりエドューケーターの多様な側面を捨象したものであるという限界があった。

第5節では、エドューケーターを対象とする研究が、多様な実態を捉えようとするものへと変化する様子を指摘した。米国ではエドューケーターについての議論や検討が重ねられるなかで、多様な状況におかれるエドューケーターの専門性を一律に論じることの難しさが指摘され、エドューケーター個人を取り巻く状況に目を向けながらその専門性を検討する方法が模索された。2000年代に入る頃には、エドューケーター個人のライフヒストリー研究がすすめられ、それまで十分に目が向けられてこなかったエドューケーターの経歴や個別の状況を考え合わせた専門性形成過程の分析が試みられた。

第6節では、第3章を通して得られた、エドューケーターの専門性を検討するための示唆を整理した。第一に、エドューケーター自身が、自分たちがどのような存在であり、どのような責任を負う立場にあるかを自覚させ、それを自らが主張していくことの意義である。第二に、エドューケーターは状況に依存するかたちで自らの専門性を形成していることへの注目である。基準ありきで専門性が考えられるというよりも、組織内のコミュニケーション等を通して自らの役割を明確なかたちで自覚していくという分析の視座が意味をもつ。

第2部 美術館教育の実践

第2部では、これまで十分に行われてこなかった美術館の教育活動を分析することで、美術館教育実践の特性を捉えることを試みた。大量の事業を網羅的に振り返ることが現実的ではない中で、本論文では美術館教育の実践を展開する素地が築かれたといえる第二次大戦終戦後から1980年代までの実践を第4章で、また、美術館教育をめぐる議論の拡大がみられた1990年代の実践を第5章で取り上げて考察を加えた。

第4章 美術館教育実践の拡大

第4章では、美術館における教育活動の拡大を、国立博物館及び各地に設置された公立美術館を取り上げて説明した。

第1節では、1930～1950年代の「博物館教育論」から、博物館教育が欧米の取り組みを分類・整理して紹介することから始まったことを指摘した。また、日本でも徐々に事業が拡大したことを、社会教育調査の結果から概観した。

第2節では、東京国立博物館における教育実践を萌芽的事例として取り上げ、その特徴を捉えた。名称こそ美術館ではないものの、美術資料をコレクションとして持ち展示を行ってきた帝室博物館が、1947年に宮内省から文部省へと移管され国立博物館として大幅に拡大した教育事業を、各地の美術館に先立って行われた実践として取り上げ、その特徴として、国立博物館ではとりわけ子供を対象にした事業と学校教育に寄与する教育事業の拡

大がみられたこと、人びとの生活に根差すというよりも学術的価値の伝達を重視していたことを指摘した。

第3節では、各地に設置された公立美術館で学習支援形態が多様化する様子を描出した。ここでは、1950年代から徐々に全国で設置が進んだ公立美術館での教育事業に目を向け、人的にも物的にも十分とはいえない状況の中で、工夫をしながら資料と利用者とを結びつけるための事業がみられた様子を、石川県立美術館（1959年開館）で行われた文部省委嘱婦人学級、長崎県立美術博物館（1965年開館）の移動美術館、さらに、貸館中心のあり方を改めて事業を拡大した東京都美術館（1926年開館・1974年リニューアル）のリニューアル後の実技講座を事例として挙げながら概観した。

第4節では、ボランティア活動を通じた学習機会の拡大と教育活動の質の転換を指摘した。講演会や講座事業は基本的には利用者の受動的な学習活動が中心になるといえるが、1970年代にみられた美術館でのボランティア養成及びその活動の展開は、教育活動の質を転換させた。全国で初めて展示の解説員としてボランティアを養成し、新たな学習支援の担い手としてボランティアの活動機会をつくった北九州市立美術館（1974年開館）、有志による美術館支援組織と協力をしながら、展示解説をはじめ様々な活動の場をつくり、ボランティアを美術館活動のパートナーとした北海道立近代美術館（1977年開館）の実践を例に、ボランティアの仕組みを活用して主体的に美術館運営にかかわり、自らも学習支援者として活動するボランティアの養成及び活動場面の提供が、美術館教育の実践として定着する様子を指摘した。

第5節では、第4章で分析した第二次大戦終戦後から1980年代の美術館教育実践の特徴を示した。美術館教育実践は、展示・講演会・実技講座などを通して、展示の主題や資料についての理解を深められるようにすることを重視するもの、コレクションや資料を活用しながら美術館運営への参加を促して主体的な活動を行うことを重視するものがあつた。それぞれは密接な関係にあり、美術館で蓄積された教育実践は参加者の受動的・主体的な学習を組み合わせながら活動の幅を広げていった。

第5章 団体形成と美術館教育研究

第5章では、美術館教育論の隆盛がみられた1990年代について、美術館教育に特化した団体の設立とその活動を概観し、特徴を考察した。

第1節では、本章の検討対象について説明した。1990年代は、1980年代までの実践の蓄積や学校連携の推進を追い風にして、美術館教育の隆盛がみられた。また、美術館教育の実践を支え高めていくことを目指す組織が設立されて活動を開始したことで、組織的な美術館教育研究が始まった。

第2節では、美術館教育研究が組織的に行われるようになる過程を、美術館教育研究会（1989年発足）に注目して説明した。美術館教育研究会は、“美術館教育”という言葉を用い、研究会誌である『美術館教育研究』（全20冊とデータベース）の刊行を通して、活動開始当初は海外の美術館で行われる実践や理論研究を紹介することを中心に、徐々に国内の実践に目を向けながら美術館教育についての問題提起を行った。この研究会の発足と活動は、美術館教育の組織的研究の基礎をつくったという点で注目すべきものである。しかし、1998年に刊行された最終号では、美術館関係者による普及活動や利用者理解に対す

る不寛容さがみられることが嘆かれており、美術館教育の活動が盛んになった 1990 年代であっても美術館界に美術館教育の意義が浸透しているとはいえない状況が窺えた。

第 3 節では、美術館教育研究会と同時期に発足した美術館教育を実践する団体を取り上げ、発足の経緯や活動を概観した。東海地方を中心に活動を行ったアミューズ・ビジョン研究会は、学芸員・美術教育研究者・学校の教師が協力して、鑑賞教育や美術館で活用する教材研究・作成を行う団体として 1992 年に発足した。同じ 1992 年に活動を始めた JAMM 研究会は、三重県立美術館を活動拠点にする団体であり、やはり学芸員と学校の教師とが協力をしながら、鑑賞教育の研究を行ったり、鑑賞用の教材を作成したりした。

第 4 節では、美術館教育の研究や実践が組織的に進められるようになった 1990 年代初めに、美術館教育の実践をひろく共有する機運の高まりがみられたことを指摘した。1992 年には東京と横浜で美術館教育に関する大規模なシンポジウムが開催された。一つは東京ドイツ文化センター、全国美術館会議、日本・ドイツ美術館教育交流実行委員会の主催による「日本・ドイツ美術館教育シンポジウム」（1992 年 5 月 3 日～9 日）であり、もう一つは美術館教育普及国際シンポジウム実行委員会、美術館連絡協議会、横浜美術館、横浜市、読売新聞社を主催者として開催された「美術館教育普及国際シンポジウム」（1992 年 6 月 28 日～30 日）である。いずれのシンポジウムも、登壇者・参加者には学芸員だけでなく学校の教師が多く参加していた。また、1993 年には全国美術館会議の教育普及ワーキンググループが『全国美術館会議 教育普及ワーキンググループ活動報告 1』（1993 年 7 月）を発行した。相次いで開催されたシンポジウムや教育普及ワーキンググループの報告書は、隆盛をみせながらも実態把握がままならない美術館教育を、組織的に検討して説明しようとする試みを具現化したものであった。

第 5 節では、1990 年代にみられた美術館教育の盛り上がりの背景に、美術教育をめぐる危機感がみられたことを指摘した。1990 年代に発足した団体の活動や、美術館教育の事業をみると、学校教育との密接なかかわりがみられたことから、横浜美術館の「子どものアトリエ」やセゾン美術館の「あそびじゅつ」といった画期的な実践事例を取り上げて学校と美術館との関係を分析することにより、この時期の議論の盛り上がりの背景を捉えることを試みた。これらの事業から美術館と学校との関係を分析すると、美術館にとって学校は連携を深めることが不可欠な存在であり、学校にとって美術館は衰退する学校における美術教育を盛り上げる手がかりを与える存在として捉えられていたことが分かった。

第 6 節では、第 5 章を通して概観した美術館教育実践の広がりの特徴を説明した。美術館教育は、それが重要なことだということが強調される一方で、“それがどのようなものか”を説明する手がかりが見出せず、まとまった議論の展開が進まずにいたなかで、1990 年代には様々な美術館教育に関する団体が組織的な検討を試みた。そうした団体は、学芸員だけでなく学校の教師を巻き込みながら議論を深め、実践を行った。しかし、1998 年には美術館教育研究会の活動が終了し、アミューズ・ビジョン研究会も 2000 年に入る頃にはそれまでのように活発な活動は行わなくなった。そうした変化の背景には、急速に盛り上がりを見せたことにより美術館教育の全国的な広がりがみられたものの、『美術館教育研究』の中で必ずしも全ての美術館関係者が美術館教育に対して十分な理解をしているとは限らないことが指摘されたように、努力が実らないことによる美術館教育関係者の疲弊があったと考えられる。

第3部 美術館教育の実践者

第3部は、全国に公立美術館の設置が拡大した1970年代後半から1980年代に開館した美術館で教育事業をすすめてきた学芸員へのインタビューを分析することで、教育機関としての機能を高める専門性形成の過程を描出することを試みた。

第6章 美術館教育におけるライフヒストリー研究の意義

第6章では、学芸員へのインタビュー調査の方法や分析概念を説明した。

第1節では、多様な状況に置かれる学芸員を質的に捉えることの意義を説明した。本論文では、第1部で取り上げた英米の先行研究の分析で得られた示唆から、美術館教育を担う学芸員が自らの立場や役割を自覚する過程を明らかにする方法として、ライフヒストリー研究に注目した。外形的な枠組みを用いて学芸員を分析するのではなく、それぞれが置かれる状況に即して学芸員が教育機関としての機能を高めるための専門性を形成する過程を捉えることを重視した。

第2節では、研究方法について説明をした。インタビュアーとインタビュイーとの共同作業により引き出されたストーリーから構成されるライフヒストリーの分析は、インタビュイーが経験を通して意識や行動を変えていく過程を、インタビュアーが歴史的文脈に位置づけて解釈することによってすすめられる。本論文では、これまでほとんど目が向けられてこなかった学芸員のライフヒストリーから過去の実践やそこでの個人の努力の実態を捉え、美術館で教育をすすめる学芸員特有の態度や考え方（専門性）が形成されていく過程を明らかにすることにした。

第3節では、分析対象について説明した。本論文では、美術館教育についての組織的な検討がみられた1990年代に先立って、つまり、まだ十分な事例分析や理論的検討が行われていない時期に美術館教育の実践を試みた学芸員に注目をして、美術館教育の先駆的实践者が自らの役割をどのように捉え、どのような状況で実践を試みたかを分析した。分析対象者は、1970年代後半から1980年代に開館した都道府県立美術館4館と、東京都特別区の区立美術館2館の学芸員である。対象者は、日本博物館協会の『全国博物館園職員録』を手がかりにしながら、美術館教育関係者へのインフォーマルなインタビューから得られた情報をもとに決定した。

第4節では、分析方法について説明をした。これまで研究対象になることがほとんどなかった学芸員の教育における専門性形成の実態を捉えることを試みるために、仮説生成に有効であるとされるライフヒストリー研究を採用した。分析には、物語を構造的に分析するアルギルダス・グレマス (Greimas, A. J.) の行為項モデルを援用して、インタビューを通して得られたライフヒストリーを主体・客体・受け手・補助者・反対者という項目を立てて分析し、歴史的な文脈に位置づけながら、学芸員が美術館教育の担い手として何を考え、どのような実践を試みたかを描出することにした。

第7章 美術館教育の実践者にみる専門性形成

第7章では、学芸員のライフヒストリーを分析した。

第1節では、取り上げる分析対象者と分析方法について確認をした。分析対象のA～D（Cのみ実名）は、都道府県立美術館の学芸員であり、E・Fは東京都特別区立の学芸員である。それぞれ1970年代後半から1980年代に開館した美術館に勤務をしていた。分析はグレマスの行為項モデルに即して進め、専門性形成過程を捉えた。

第2節では、Aのライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。Aは北海道・東北地方の近代美術館開設準備室に中学校から異動するかたちで配置され、試験認定で学芸員資格を取得したのち、定年を迎えるまで学芸員として美術館に勤務した。美術館での勤務は想定をしていなかったAだが、館長のリーダーシップのもとで検討を重ね、教育事業を具現化していった。Aにとって利用者は、展示や資料から知識を獲得する存在であると同時に、美術館をとともに支える土壌をつくる人たちであった。利用者が美術館やコレクション、資料についての理解を深められるようにする学習支援は、Aにとって学芸員が当然担うべき役割であったものの、そうした学芸員像は必ずしも全ての学芸員に共有されているものではなかった。それでも、準備室時代からともに開館準備を進め、美術館や学芸員の役割について指導を受けた館長の考えを踏襲するかたちで、事業を進めていった。

第3節では、Bのライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。Bは、東海地方の美術館の開設準備室に、中学校から異動して勤務を開始した。美術館への異動は突然の出来事であり、異動後に試験認定で学芸員資格を取得した。Bは館長に導かれながら、教育事業を具現化することを試みた。学校とは異なる環境で、手がかりもないなかで事業を考案する役割を担っていたBは、悩みながらも海外の事例に触れながら納得できる実践を重ね、事業をかたちづくっていった。Bは知識を伝える展示や事業だけで完結させるのではなく、作品を見て・感じる機会を重視するような教育事業を考えていたが、そうした姿勢は全ての学芸員から必ずしも理解されるものではなかった。

第4節では、山本育夫のライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。山本は高校の教師から異動するかたちで、山梨県立美術館に教育主事として勤務した。学芸員資格は大学の通信教育課程で取得をした。教育事業を推進することを方針としていた美術館で事業を検討する立場にあり、海外の実践に触れながら様々なアイディアを実現していった。しかし、美術館では教育事業を進めるという方針は決まっていたものの、山本は教育事業が資料研究や展示の下請けとして位置づけられていると感じることがあった。それでも、国内外の美術館で試みられる多様な実践に触れながら、制約を乗り越えて美術館教育の事業を行っていった。

第5節では、Dのライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。Dは、大学で学芸員資格を取得し、卒業後すぐに希望していた北陸地方の近代美術館に学芸員として就職をした。就職した美術館は学校教育との連携を運営方針の一つとしており、Dは教育担当の学芸員として現役教師と協力して学校連携事業や教材開発をすすめながら、自らの役割を模索していた。D県立近代美術館のコレクションは20世紀美術が中心であったため、「よく分からない」といった理由で県民の理解が得られにくかった。そのため、Dは資料の価値を伝え、親しむことができるようにするための方法を工夫するものの、平易な表現や説明をすることは、研究を志向する学芸員から理解が得られないものだった。それでも、Dは、良

質なコレクションに親しむ人を増やすことを目指して、学校の教師とも協力をしながら教育事業を進めた。

第6節では、Eのライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。Eは区立として初めて開館した美術館に、大学卒業後すぐに学芸員として採用された。学芸員資格は大学在学中に取得をしていたが、美術館に就職することは想定していなかった。E区立美術館にはアトリエの設備があり、Eはアトリエを活用した講座事業等を行うことを任された。美術館内では、Eのような教育事業担当と展示担当の学芸員とは役割が違う存在と考えられ、美術館教育の活動が組織的に行われているわけではなかった。そうした中で、Eはアーティストや学生たちと協力をしながら、学校ではできないような経験ができる場を作ろうと試みたが、先例がない中ですぐに思うような活動ができたわけではなかった。それでも、区立美術館としてできるだけ多様な立場の人に利用してもらえる美術館をつくろうと、教育事業を実践していた。

第7節では、Fのライフヒストリーから専門性形成過程を分析した。Fは大学院修了後に、F区立美術館の開館準備室に就職した。学芸員資格は大学在学中に取得をしていた。Fは美術館建設以前から開館準備に参加し、繰り返し美術館の可能性を考えた。“敷居が高い”、“かしこまらなないと入れない”という美術館像を変えるためにFが実践したことは、展示や教育事業を総合的に捉えて行うワークショップである。見る人が能動的に感じたり資料について考えたりできるようにするために、教材を開発して展示を工夫したが、実験的な試みに対して風当たりが強くなることもあった。それでも、美術館の可能性をできるだけ広げ、多くの人に意味のある美術館体験を提供するために美術館教育を行った。

第8章 学芸員の専門性形成過程にみられる特徴

第8章ではインタビュー分析を通して得られた情報を整理し、学芸員の教育における専門性形成過程に見られる特徴を考察した。

第1節では、第7章での分析を通して見えてきた学芸員の美術館教育における専門性形成過程の特徴を、次のように整理した。第一に、教育の中心となる学芸員は、研究を志向する学芸員との折衝を通して美術館教育の実践を形成してきた。インタビュー対象者のなかには、やがて当然のように行われるようになる試みであっても、同僚からの否定的な反応を受けたものがいた。難しい言葉を使わず分かり易くすることを重視する教育は、洗練された研究よりも劣ったものだと考えられることがある。教育を担う学芸員は、そうした異なる立場の学芸員とのかかわりのなかで自らの役割を自覚し、実践を重ねていくなかで専門性を形成していた。第二に、学校教育と密接にかかわりながら、学校教育とは異なる実践が模索されていた。子供を対象にすることや、学校教育に寄与することを求めることは、常に美術館教育の中心的な論点であり続けたといえるが、美術館教育の実践が蓄積していくなかで、美術館特有の実践の意味が問われ、学校とは異なる教育の在り方を探る教育実践が試みられていた。また、美術館教育の実態に目を向けると、教師の経験をもつ学芸員や現役教師がその実践形成に果たした役割は大きいものだった。第三に海外の実践とのかかわりである。学芸員は、海外の先例から美術館教育の手がかりを得ようとしてきた。しかし、学芸員はそうした海外の先例を単なる憧れの対象としておくだけでなく、乗り越えるべき対象としながら、自らの実践を形成していた。

第2節では、先駆的实践が美術館教育実践に残した課題を次のように整理した。第一に、美術館教育における知識をどのように扱うかである。教育機関として資料と利用者とが結びつく局面をどのように整え、美術に関する知識をどのように扱うかについては実践場面で問題視されることがあるが、まだ十分な検討は出来ていない。第二に、美術館教育論が進むなかで、議論や実践が形式化することへの懸念である。1990年代以降、実践を整理し議論の基盤が整えられると、美術館教育が特定の側面によって形式化される懸念が指摘されるようになり、それ以外の側面が捨象される可能性が生じた。第三に、美術館をさらに利用しやすくするための工夫をどのように考えるかである。美術館を利用する可能性を持つ人も含めてその工夫を絶えず検討する必要がある。

第3節では、6名のライフヒストリーを分析することで出てきた学芸員の実態として、彼等は十分な先例を持たないなかで、自らが置かれる状況から影響を受けながら、周囲とのかかわりを通して、人びとの学習に寄与するための実践を行っていたことを指摘した。

終章 得られた示唆と今後の課題

終章では、研究課題に対し本論文から得られた知見と残された課題を示した。

第1節では、第1部で得られた知見として、学芸員がどのような状況に置かれていたかを整理した。博物館法により規定される専門的職員である学芸員は、多様な役割を担うことからその専門性を説明することが難しい存在だった。また、英米のエデュケーター論の分析を通して、日本でしばしば理想的な専門職として説明されてきたエデュケーターが、必ずしも明確な専門職として認められているわけではなく、専門性への批判を受けるなかで専門性をめぐる議論が進められてきたことを明らかにした。

第2節では、第2部で得られた知見として、各地に設置され始めた公立美術館で学芸員が模索をしながら多様な質の教育事業を行ってきた様子を示した。また、1990年代には美術館教育を問い直し、その充実を図ろうとする団体の設立がみられ、美術館教育の組織的な検討が始まったことを、美術館教育をめぐる一つの画期として説明した。

第3節では、第3部で得られた知見として、学芸員がどのように自らの役割を自覚したかを整理した。本論文では、美術館の教育機能を高める中心となる学芸員が、それぞれが置かれる状況の中で、同僚や関係者とかかわりを通して自らの実践を形成する様子を、彼らのライフヒストリーから明らかにした。

第4節では、上記の知見から美術館教育論の特性と学芸員の専門性について考察を加えた。美術館の社会教育のための機関という位置づけは時に不満を伴うものであり、美術館教育論は社会教育学の議論の蓄積には十分に目を向けてこなかったが、美術館を社会教育のための機関と捉えることで、教育の質を多面的に考えることにつながることを指摘した。

第5節では、社会教育指導者としての学芸員の専門性について、社会教育主事といった他の社会教育指導者にも言及しながら考察を加えた。学芸員の主体形成支援や学習課題設定における役割の重要性を指摘し、学芸員を社会教育指導者として捉えることが、モノだけでなくヒトの専門家としての学芸員論につながることを指摘した。

第6節では、残された課題と今後の展望を示した。第一に、過去に遡った検討が必要だということである。本論文では、検討時期を第二次大戦終戦後、とりわけ、個別の学芸員に迫ることは、1970年代後半以降に対象を絞って行った。しかし、社会教育施設としての

教育事業の活発化ということに拘らないのであれば、それ以前の学芸員についても実態が十分に捉えられていないことを問題視できる。第二には、第一とは逆に、時代をすすめることが必要である。本論文では世代間の違いを分析するには至らなかったが、美術館教育の実践や議論が盛んになった 1990 年代以降に登場した、多様な立場で美術館教育を推進する人たちの実態を捉えて、本論文の知見と比較をすることは、今後の研究課題として指摘できる。第三に、学芸員の専門性形成を支える方策の検討である。美術館教育をすすめるうえで学芸員に求められる態度や責任、その専門性を高めるための支援のあり方については、今後更なる議論を重ねる必要がある。理念的で形式的な議論に終始してしまうのではなく、実態を捉えながら、更に議論を深化させる必要がある。