

鑑賞学実践研究6 : プーサン作「ディアナとオリオンのいる風景」

著者	吉川 登, 野上 雅志
雑誌名	熊本大学教育学部紀要 人文科学
巻	52
ページ	7-16
発行年	2003-11-28
その他の言語のタイトル	Case Studies in the Science of Appreciation of Art 6 : Poussin's Paysage avec Diane et Orion
URL	http://hdl.handle.net/2298/1197

鑑賞学実践研究 6

—プーサン作「ディアナとオリオンのいる風景」—

吉川 登・野上雅志*

Case Studies in the Science of Appreciation of Art 6

—Poussin's "Paysage avec Diane et Orion"—

Noboru YOSHIKAWA and Masashi NOGAMI*

(Received October 1, 2003)

1 はじめに

本研究の題材であるプーサンの絵画のテーマ「ディアナとオリオン」の物語についてはいくつかの言い伝えがある。「巨人の狩人オリオンはキオス島の王女に魅せられ求婚したが、王のはかりごとにより盲目にされてしまった。オリオンは鍛冶の神ウルカヌスのところにいた少年を道案内にして太陽が昇る東へと向かい、輝く太陽の光で視力を回復した¹⁾」という物語のほかに、「狩人オリオンは狩りの女神ディアナに恋をし、彼女を犯そうとして、その咎により殺され、ついにはディアナによって、彼の名が冠してある夜空に瞬くあの巨大な星座へと変えられてしまった²⁾」という伝説もある。

E. H. ゴンブリッチによれば、プーサンがこのテーマを絵画にするために利用したと思われる直接の文学的典拠は、古代壁画を説明するために書かれたルキアノスの「盲目のオリオンがケダリオンを背負っている。背中に乗る後者は、前者に日の光へ至る道を教えている。立ちのぼる太陽がオリオンの盲目を治癒している。ヘパイストス (=ウルカヌス) がレムノス島から事の成り行きを眺めている」という文章であるとしている³⁾。ただし、絵画化するにあたって、プーサンは、ヘパイストス (=ウルカヌス) を「レムノス島から事の成り行きを眺める」人物としてではなく、オリオンの道案内に助言を与え、太陽の昇る東方へ赴く道を指し示す人物として描き、一方、「事の成り行きを眺める」役割は雲上のディアナに与えたのである⁴⁾。このように、プーサンのこの絵画は、或る文学的典拠を忠実に再現したものではなく、文学的典拠に基づきながら自由な発想で再構成された独特の想像的世界なのである。

本鑑賞研究では、プーサンの想像の世界をきっかけとし、そこから児童の想像の世界を展開するという授業構成で実践研究を行う。児童の想像が、プーサンの典拠であった文学的言説と合致する必要は全くない。むしろ、児童の想像力がプーサンの想像力と寄り添い重なり合い、場合によっては融合しながら、全く別の物語に至りつくこと、全く別の空想世界を新たに作り上げることが期待されるのである。イメージを媒介にして、或る想像的世界を別の想像的世界に連結・交錯・融合させることによって想像力を活性化させることを、本授業研究は目指している。

2 小学校高学年における「見る」・「考える」を重視した鑑賞の授業

(1) 「見る」「知る」「考える」学習過程と本授業の目標

鑑賞教育において、学習者の発達段階を考慮した「系統性」は必要不可欠である。鑑賞学が考える系統性は「行為」を軸としたもので、小学校に関しては、一般的に、これを大きく3つのグループに分けて考える。

①小学校低学年

* 熊本県西原村山西小学校教諭

「見る」段階への導入としての「鑑賞遊び」を行う。遊びを通して画像になじみ、画像に対する抵抗感を取り除く。水泳を教える前に水になじませるようなもの。

②小学校中学年

「見る」段階に重点を置き、「見る」から直ちに「考える」へと移行する。「見る」から「考える」へという流れである。ここでの「考える」ための情報源は、児童の実生活から得られた知識に限定される。主眼点は「見る」ことを充実させることにあり、原則として画像に関する知識を与える必要はない。

③小学校高学年

最小限の「知る」段階の導入を行うことによって、「見る」「知る」「考える」の一連の鑑賞行為により鑑賞を行う。画像について「考える」ことを促進させるような適切な量の知識を、精選して与える。

小学校における鑑賞学の一般的な学習過程は以上のような流れで行われるが、本授業では、高学年であるにもかかわらず、あえて「知る」段階を省略し、「見る」から「考える」というプロセスを設定することにした。その理由は、この題材の場合、テーマについての知識が児童の想像力を著しく狭めてしまうのではないかと懸念されたからである。本授業の目標は、あくまで、プーサンの想像的世界を児童の想像的世界に接続していくことであり、このことにより、イメージによる思考の初歩的訓練を行うことである。

(2) 本授業の目標と題材の関係

鑑賞の授業では第一に作品を良く見ることが重要である。作品を見て画像を細部まで分析した上で作品解釈の手がかりをつかんでいくのである。特に初等教育においては、鑑賞の学習に慣れるためにも視覚分析の訓練を十分にしておかなければならない。第二に初等教育においては学習者の言語的な発達が未だ十分とは言えないので、目で見たとを言葉で表現する訓練も必要である。このような視覚分析～言語表現といった一連の活動を行うことが鑑賞の授業には必要であり、このような学習活動を行うことによって情報処理能力など多くの知的能力を陶冶できるのである。

ニコラ・プーサンの「ディアナとオリオンのいる風景」は画面の中に数多くのモチーフが組み込まれており、まずそれを視覚的に切り分けることで分析の第一歩が踏み出せる。ここでは鑑賞の第一歩である視覚分析能力を培うことができる。しかもモチーフの多くは人物像であり、その視線、表情、動作、服装を読みとることで、様々な会話を想像することが可能となってくる。会話を想像させることは各人物の人間関係を考えさせることにつながり、やがてそれは一つの物語としての形へと組み立てることができるようになる。このような活動の中で学習者の想像力・情報処理能力・言語表現能力を培うことができる。本題材では絵の出典となった神話が存在するが、学習者の思考をせばめることがないようにあえてそのような情報は与えず、あくまでも視覚分析の結果を再度、統合する作業をさせる。従って、すでに述べたように、本題材では「見る」「考える」の二段階の学習過程を設定する。

3 授業実践例—プーサン作「ディアナとオリオンのいる風景」

これより本研究における授業実践を提示する。本実践に関する詳細は以下の通り。

日時：平成15年7月4日 第5校時

場所：熊本県阿蘇郡西原村山西小学校6年教室児童数：男子13名、女子15名、計28名で、独立して行う名画の鑑賞は3回目である。

また掲載する児童の意見・感想等は、授業中の児童の発言や授業終了後、ワークシートに書かれてあったことを集約したものである。一人一人の児童が様々な回答を出しており、重複する回答もあったが、およそどの回答が何名程度いたかについても調べた。

(1) 題材について～プーサン作「ディアナとオリオンのいる風景」

プーサンの「ディアナとオリオンのいる風景」は盲目にされたオリオンが「東に進めば、太陽の光を目に受けて視力を回復するであろう」という神託に導かれケダリオンという名の少年を肩に乗せて進んでいく、という一節を絵画にしたものである。

一見するとこの絵は物静かな絵のようにも見えるが、中央の巨人オリオン、不思議な雲に乗ったディアナ、肩の上のケダリオンと彼と話している住民達、遠くに見える建物など、数多くのモチーフの集積により構成されている。そしてそこでは何らかの会話を想像することができる。本授業ではこの人物同士の会話を人物の表情や

服装やまわりの情景などを元に考えさせ、それを一つの物語にまとめ上げさせていく。画像の細部に渡って分析し、それを統合して、言語表現する、という一連の活動の中で、児童の想像的・知的能力をよりいっそう高められるものと考えている。

(2) 指導にあたっての工夫

- ①学習過程は「見る」「考える」の二段階とする。
- ②発問を中心にした画像分析を行い、作品の細部にわたり分析させる。中央のひときわ体の大きい人物像が何者なのかということを中心にして表情や服装、持ち物などの細部にわたって視覚分析させる。（「見る」段階）
- ③画中に描かれている人物像を5つの立場に分け、それぞれの会話を想像させる。（「考える」段階）
- ④それぞれの人物像の会話を元にして一つの物語を構築する。この場面の話だけではなく、この場面に至るまでのこと、そしてこの場面の後のことなども考えて物語を考えさせる。（「考える」段階）
- ⑤また児童が考えを言葉で表現しやすいようにワークシートを工夫する。（「見る」「考える」段階）
- ⑥児童に自己評価表による4段階の自己評価をさせる。また感想を書かせ、授業中のワークシートや教師の評価とつきあわせることによってどれだけ内容が理解できたか、意欲的に参加できたかを探る。

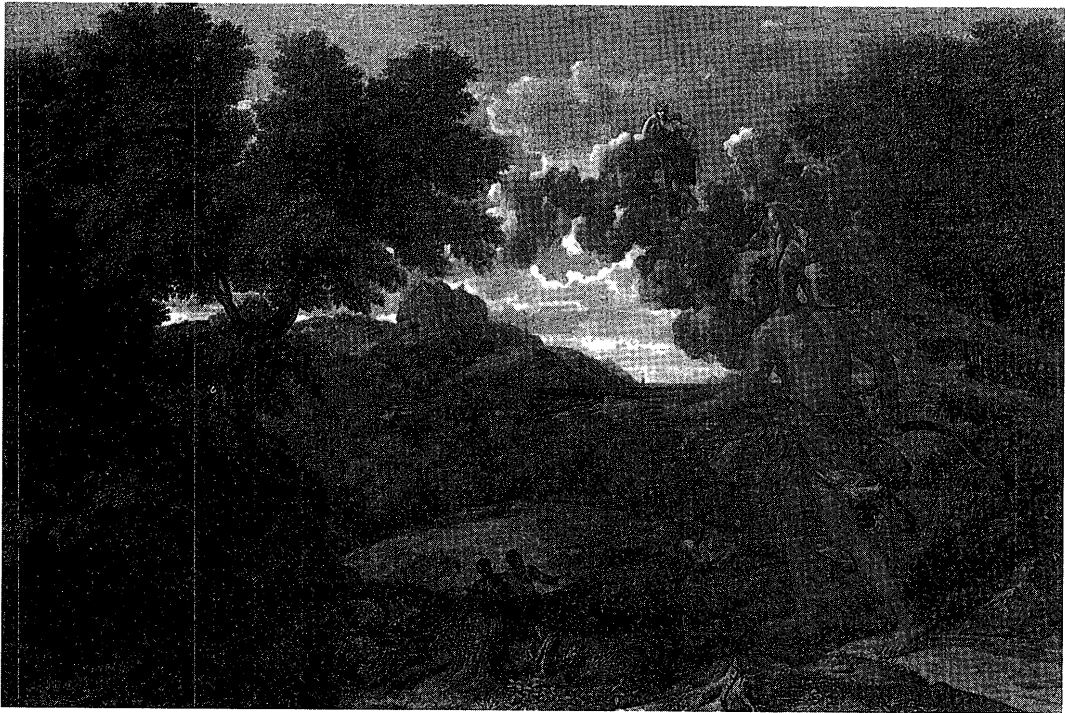


図1 プーサン「ディアナとオリオンのいる風景」

(3) 授業の実際

発問1：この絵を見て気になることなどを書きましょう。

○発問1では、作品の全体的印象について考えさせた。特に視覚分析の視点は定めずに、第一印象を自由に書かせ、話し合わせた。児童からでた回答は以下の通りである。 (28名中)

- | | |
|---------------------------------|-----|
| ①雲の上に人が乗っている。 | 26名 |
| ②巨人の肩の上に人が乗っている。(大きな人に命令している7名) | 18名 |
| ③なぜ一人だけ極端に大きいのか。 | 17名 |
| ④森の中から出てきた雲は色も形も流れ方も怪しい。 | 14名 |
| ⑤遠くに家や塔らしきものがある | 13名 |
| ⑥体の小さな人たちがたくさんいる。 | 12名 |
| ⑦巨人は弓矢を持っている。 | 12名 |

⑧雲の上の人の肩にはなにかがとまっている。	9名
⑨木が折れたあとがあるけど折れた木はない。	8名
⑩小さい人たちは何を話しているんだろう。(話し声を想像した回答3名)	7名
⑪この絵には遠近法が使われている。	7名
⑫人物の体の色が様々に違う。	5名
⑬巨人の肩の上の人は手に葉っぱを持っている。	4名
⑭みんな裸足なのはなぜだろう。	4名
⑮森の方から雲のようなものが流れてきている。	4名
⑯不思議な感じのする絵だ。	2名
⑰この絵はいつの時代の絵なのだろう。	1名
⑱みんな今とは違う服装をしている。	1名
⑲ずっと向こうの空は明るくてきれいだ。	1名
⑳雲の上の人は巨人の恋人で肩に乗っているのはもう一人の自分だ。	1名

(発問1に対する回答の分析)

- ・「一人だけ大きい人物」(60.7%回答③)よりも「雲の上の人物」に着目した意見の方が多かった(92.9%回答①)。また「人物の乗った雲は色や流れ方が他の雲と違う」という回答も多く(50%回答④)、雲の上の人物は何らかの不思議な存在であることに多くの児童が気がついている。
- ・「遠方の家(46.2%回答⑤)」「巨人の弓矢(42.9%回答⑦)」など画面の細部に注目した回答が多かった。逆に「不思議な感じの絵だ(7%回答⑯)」など全体的な印象についての回答は少なかった。これには独立した鑑賞の授業は3回目という児童の経験が大きく影響している、と考えられる。
- ・「巨人の肩の上の人物(64.3%回答②)」に着目した回答も多かったが、そのうち25%が体の動きや表情から「何か命令している」と判断している。
- ・「巨人以外の人間は何を話しているのか?」という疑問(25%回答⑩)を持った児童だけでなく、それぞれの首の向きや位置関係から話し言葉を想像した児童(回答②⑩)がいた。またこの段階で各人物の人間関係にも言及した回答があらわれた。(回答⑳)
- ・「遠近法が使われている」(25%回答⑪)など絵としての構成に着目した意見も少なからず出てきた。

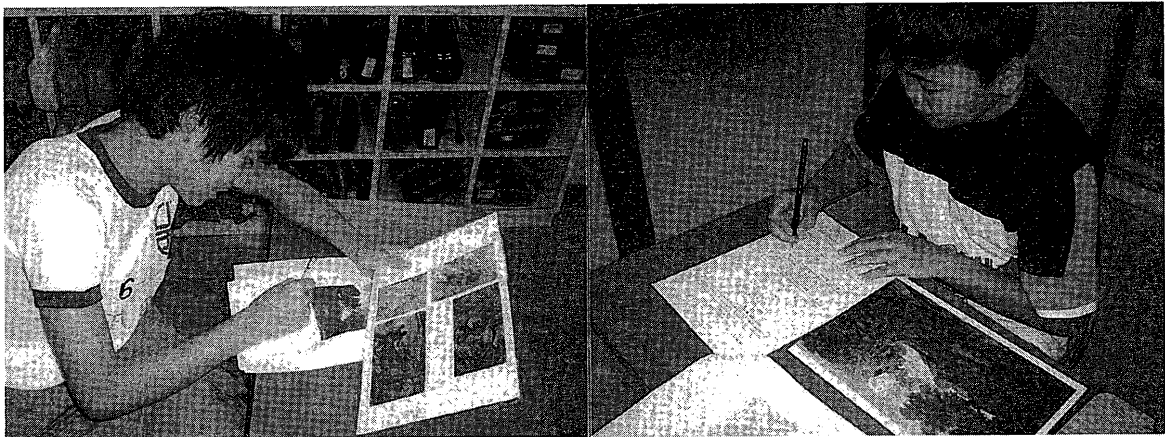


図2 ワークシートに記入する

鑑賞カード
 6年 6組
 7月4日


この作品を見て、今まで話し合ったことを元にして、おもしろい物語を作ってみましょう。この場面だけでなく、この場面の前や後の場面も考えましょう。

この作品を見て、今まで話し合ったことを元にして、おもしろい物語を作ってみましょう。この場面だけでなく、この場面の前や後の場面も考えましょう。

この作品を見て、今まで話し合ったことを元にして、おもしろい物語を作ってみましょう。この場面だけでなく、この場面の前や後の場面も考えましょう。

鑑賞カード
 6年 6組
 7月4日

今日はこの作品を観賞します。作品を見て気がついたことや疑問になる部分を出し合ひしましょう。



この作品を見て、今まで話し合ったことを元にして、おもしろい物語を作ってみましょう。この場面だけでなく、この場面の前や後の場面も考えましょう。

図3 ワークシート記入例

発問2：この巨人は一体どんな人なのでしょうか？絵に描いてあることを元に想像しましょう。

- ・どんな持ち物を持っていますか？
- ・なぜ一人だけ大きいのでしょうか？
- ・どんな服装をしていますか？

○この発問では、児童が作品の細部に渡って視覚分析できるように「何者か」という視点を与えて画面を分析させた。ワークシートに見つけたものを記入させ、発表させた。児童からでた回答は以下の通りである。（理由については重なったものも含めて総数を出した）

- ①古代の戦士 9名
 - ・敵が来たら攻撃できるように弓と矢を持っている。 3名
 - ・服装が古代の人みたいだから。 3名
 - ・正義の味方。上に乗っている人と戦おうとしている。 3名
 - ・敵と戦うために一人だけ特別に大きくなっている。 2名
 - ・雲の上の人がどうなるだろうと見守っている。 1名
 - ・この巨人は空から降りてきた。 1名
- ②この森の番人 11名
 - ・みんなを守るため一人だけ大きい。 4名
 - ・雲の上の人が森の支配者。その指示で小さい人々を守ろうとしている。 4名
 - ・この人は悪い人たちから小さい人々を守る役目を持っている。 3名
 - ・この人はまわりの小さい人々を家まで送り届けようとしている。 2名
 - ・下にいる小さい人が怖がって敵から守ってほしいと言っている。 2名
 - ・森をきれいにしようとしている。木が切られたので植林しようとしている。 2名
 - ・大きい人は上にいる人を愛している。愛のために進んでいる。 1名
- ③狩りをする人 8名
 - ・弓矢を持っている。 7名
 - ・布製の服（腰巻き）を着ている。 3名
 - ・この人は小さい人の見方である。 1名
 - ・無口な感じがする。 1名
 - ・狩りの途中に道に迷い、小人達に道を教わっている。 1名

(発問2に対する回答の分析)

- ・「中央の人物だけが大きい。」とする回答と「他の人間が小さくて中央の人物は普通の大きさだ。」とする回答の二通りが出された。
- ・「弓矢を持っている」ということから「狩人」(29%回答③)へと進めた児童と「戦士」(32.1%回答①)へと進めた児童に分かれた。
- ・「雲の上の人」とは「古代の戦士」では敵対する関係だが、「森の番人」では「愛している」「支配者である」と友好的な関係を考えている。
- ・「古代の戦士」では「空から降りてきた」など雲の上の人物とのつながりを重視し、「森の番人」「狩人」ではその服装やまわりの人間との関係を重視している。



図4 発表の様子

発問3： 巨人とそのまわりの人たちはどんなことを考えたり、話したりしているでしょうか。これまで考えたことを元に想像しましょう。

○この発問では、物語を考える第一歩として、巨人とまわりの人たちの会話や考えを想像させた。人物像を「雲の上の人」「肩の上の人」「足もとで見上げている人」「少し離れて見ている二人の人物」「巨人」以下の五つの立場に分け、児童一人が三つまでの立場の人物の会話を考えるようにした。児童から得た回答は整理し、類似した回答は一まとめにした。その結果は以下の通り大きく三つの形に分かれた。ここでは代表的な回答を提示する。

①巨人を戦士と考えた回答

6名

「肩の上の人」：巨人よ急げ！あの雲の上の女が雷を落とすぞ！

「巨人」：よし、この弓矢でうち落とすぞ！

「雲の上の人」：やれるものならやってみるがいい！

「肩の上の人」：あそこだ。あの城に怪物が住んでいるのだ。早く行って退治するんだ。

「巨人」：ようし、この弓で一発でしとめてやるぞ。

「雲の上の人」：本当に大丈夫かしら？ちょっと心配だわ。

②巨人を狩人と考え、道に迷い出口を探している、とした回答

12名

「足もとで見上げている人」：この道を真っ直ぐ行くと、あのお城に着くのです。

「肩の上の人」：なるほどそうか。よし、この道を行ってみよう！

「巨人」：分かった。では、どっちに行けばいいのか指示を出してくれ。

「少し離れて見ている二人の人物」：ウワァ～！なんてでかいんだ！一体何者だ、こいつは？

「足もとで見上げている人」：あなた方は一体何者なんですか？どこから来たのですか？

「肩の上の人」：良い所に来て下された。私たちは道に迷ってしまいましたのじゃ。どうか帰り道を教えて下され。

③巨人を森の番人と考え、雲の上の人の指示で森の樹や人々を守る、とした回答

10名

「足もとで見上げている人」：お願いします。おそろしい敵が攻めてきています。どうか私たちをお守り下さい。

「雲の上の人」：森の番人よ。人々を守るのがあなたの役目です。さあ、みんなを助けなさい。

「巨人」：分かりました。ようし、おれは戦うぞ！

「肩の上の人」：私の家は、あそこの小さく見える。すまないがあそこまで安全に連れていってくれないか？

「巨人」：フーンあそこまでか。かなり遠いなあ。行けるだろうか？

「雲の上の人」：大丈夫です。あなたは森の番人だから。この道を自信を持って進みなさい。

(発問3に対する回答の分析)

- ・中央の巨人をどんな存在と考えるかで児童の回答に違いが出ている。発問3で児童は発問2で出た「戦士」「森の番人」「狩人」の三つの立場をそれぞれ発展的に考えていることが分かる。
- ・②の回答の中には道に迷った理由として「この巨人は目が見えないのではないか」とした推察もあった。その理由は「この巨人が目を開けていないように見える」ということで、細部に渡る視覚分析がていねいに行われた結果である、と考えられる。
- ・各人物のとらえ方は同じでも、その表情や仕草から交わされている会話には、大きな違いが見受けられた。

発問4：この作品を見て、今まで話し合ったことを元にして、かんたんな物語を作ってみましょう。この絵の場面だけでなく、この場面の前や後の場面についても考えましょう。

○この発問では、これまでの分析結果をもとにして一つの物語を考えるようにした。この場面だけでなく、この場面に至るまでのこと、そしてこの場面の後のことなども考えて書くように指示した。

①「戦士」という発想から発展した回答例

昔、ある所に何百年も生き続けている巨人の兵士がいた。ものすごく強く体も大きかったので、何も悪いことはしていなかったのに村の人たちからはおそれられ、いつもたった一人で暮らしていた。ところがある時、ふと村を見るといつもと様子が違う。とてもさわがしい。

不思議な雲が村をおおい、その上から遠くの城に住む魔女が今にも村を襲おうとしているのではないか。兵士は村人を守るため、魔女と戦った。魔女は自分の手下を兵士の肩の上に送り支配しようとしたが超能力者が下から念力を送ったので失敗した。そしてついに戦いに勝利し、魔女を追い払った。その後、村人達から好かれるようになり、巨人は村人と一緒に楽しく暮らすようになった。

②「道に迷った狩人」という回答から発展した回答例

むかしむかし、大きな男と、小さな男が道に迷っていました。その時、
「まだ着かないの？」

と大きな男が言ったら、小さな男は、

「もしかしたら、あれじゃないかなあ？」

と言いました。小さい男が指さしたその先には人と木、その奥に二人の家がありました。大きな男が、

「家は分かったけど、どう行けばいいのかなあ。ねえ、村の人に聞いてみようよ」

と言いました。それで、通りかかった村人に、

「あの家までにはどう行けばいいのですか？」

と聞くと、

「まっすぐ行ってこの森を抜けるとすぐさ」

と言われました。二人はお礼を言って歩き始めました。そしてやっと自分たちの家に着きました。ところが、小さな男は家に入ったきり、なかなか出てきません。大きな男がドアを開けると小さな男の姿はなく、花束が置いてありました。そしてその手紙には、

「誕生日おめでとう。これからもよろしくね、兄さん」

と書いてありました。二人は仲の良い兄弟だったのです。

③「森の番人」という発想から発展した回答例

昔、ある所に巨人から生まれた「巨大君」がおりました。巨大君はある時、旅に出ました。ある村に来た時、
「ガオッ～!!」

というものすごい声が聞こえてきました。そこは怪獣が出ると噂の村でした。怪獣は村を襲い、家を壊していました。巨大君がそこへ行くと、木の穴から出てきた村人が

「ここは怪獣が出るんだ。にげろ！」

と言いました。しかし優しく勇敢な巨大君は、

「村の人を救うために、ほくは怪獣と戦うぞ！」

と言いました。そして巨大君は弓と矢を手にとり走り出しました。しかし怪獣もすぐにそれに気づき、巨大君めがけて突進してきました。巨大君は走りながら矢を構えて怪獣めがけて発射しました。しかし怪獣はそれをよけ、火をはきました。高熱の炎を食らって巨大君は負けそうになりました。

その時です。天からお母さんの声が聞こえてきました。

「巨大君、負けてはなりません。あなたの力の全てを使うのです」

巨大君は残りの力をふりしぼって弓を引きました。そして発射された矢を食らうと怪獣はたおされ、この村は平和になりました。それから、巨大君はその村で一生幸せに暮らしましたとき。

(発問4に対する回答の分析)

- ・発問3で、巨人をどうとらえるかで大きく3つの立場に分かれたが、発問4の回答にそれが大きく影響した。発問4ではどの回答も大きくこの3つの立場を基盤にしている。ただし、全てが同じ展開になるのではなく、たとえば、③「森の番人」でも雲の上の人物を「巨人の母」ととらえたり、「巨人の妻」「巨人の支配者」ととらえるなど、その人間関係の設定は児童により様々であった。
- ・回答を細部に渡って分析してみると、①の回答のように「雲の上の人」「足元で見上げる人」「遠くの城」「肩の上の人」などほとんどの重要なモチーフを関連づけて物語を構築していることが分かった。
- ・この場面前後の話について考えさせたが81%の児童が場面の前後のことについて考えた。それらには「むかしむかし」という語り口で始まるなど国語の学習の影響が強いことがわかる。

(4) 本実践における成果と課題

「見る」ことに関して

- ・児童の回答を分析すると「雲の上の人」(92.9%発問1の回答①)、「一人だけ大きい人物」(60.7%発問1の回答③)、「人物の乗った雲」(50%発問1の回答④)など通常ではあまり考えられないものに着目した回答が多かった。児童の視線はまずは不思議なもの、初めて見るものに引きつけられる。想像力豊かな初等教育の発達段階においてはこのような題材を取り上げることで児童の発想も大きくふくらみ、それに伴って複雑な展開や言語表現なども出てくる、と考えられる。
- ・発問2では「古代の戦士」では雲の上の人物とのつながりを重視し、「森の番人」「狩人」ではその服装やまわりの人間との関係を重視している。このような違いが出たのは発問1で視覚分析を全体的に行い、巨人のまわりのモチーフを十分に分析・把握させた後、巨人の視覚分析に入ったからである。全体から特定の一部分へと視点を絞り込んだことで各モチーフ同士のつながり方にも思考の幅が生まれている。児童にヒントを与え、なおかつ発想をせばめないような発問の内容、組み立ての工夫が必要である。

「見る」と「考える」のつながりに関して

- ・本実践においては「見る」段階から「考える」段階へと移行した。本題材では絵の出典となった神話が存在するが、学習者の思考をせばめることがないようにあえてそのような情報は与えず、あくまでも視覚分析の結果を再度、統合する作業をさせた。もしもオリオンの神話を情報として与えていたら児童の思考は「狩人」にのみ収束され、「戦士」「森の番人」という広がりは見受けなかったはずである。このように題材の目標や性質に合わせて、本実践のように敢えて情報を与えないようにするなど、学習過程を弾力的に設定することが必要になってくる。
- ・「見る」段階と「考える」段階のつながりを考えると、発問1で視覚分析した各人物が発問4では様々な性格の登場人物として出てきている。視覚分析を行い、その結果を言語表現へと高めていくためには本実践のような物語を作るという題材設定は有効性が高い、といえる。
- ・視覚分析の段階で発問2において発問の視点を巨人に絞り込んで視覚分析させたが、その結果、発問4では巨人を中心とした物語の展開がほとんどになってしまった。もしその他の人物に関して細部に渡って分析をさせていたら、他の人物を中心とする物語の展開が現れていたかも知れない。このように発問をどう設定するか

は事前に十分な検討が必要である。

「考える」ことに関して

- ・発問3で会話を、発問4で物語を作ったが、発問3での巨人のとらえ方が発問4の回答に大きく影響した。視覚分析から直接に物語作成へとはいるのではなく、視覚分析の結果をまずは会話という形に作り直す作業を行ったので、児童は段階的に思考することができた、と考えられる。
- ・発問4では、自分で考えた物語をお互いに発表し合う活動を行った。児童は友達の発表を聞きながら「ああ、そんな考えもあるのか」「おもしろいなあ」といった言葉を発していた。お互いの回答を出し合わせることは、児童がより一層考えを深めるだけでなく、題材に関する興味関心を高めることができる、と考える。

本実践の全体構想に関して

- ・本実践では児童が物語を作り、それを互いに発表し合うところまでで終わった。しかし本題材は今後の学習の発展が期待できる。たとえば、児童が書いたものの中から一点を選び出し、劇化し、脚本を書いたり、絵が描かれた当時の風俗を調べ服装を考えたりするなどの活動ができる。このような取り組みは総合的な学習、社会科、特別活動など他の教科領域との横断性が高い。

おわりに

本実践研究の目標は、「見る」「考える」という鑑賞学習過程の下に、主として児童の想像力・イメージによる思考力を伸ばすということであった。具体的な授業展開において、「気になる部分の指摘」「中心人物である巨人の正体の推測」「巨人と周囲の人物の会話創作」「以上のことを踏まえて絵画を物語化する」という4つの鑑賞内容が4つの発問として設定された。これは、画家が或る特定の物語（文学的典拠）から出発し、具体的な登場人物を情景や人間関係と一緒に案出・構成し、最終的な画像にまとめるという過程の逆のプロセスをたどるものであるとも言えるかもしれない。しかし、最終的な画像の前に立つ我々鑑賞者は、画家とは逆のプロセスをたどることによって、必ずしも画家が典拠にした同一の物語に行き着くことはないし、その必要もない。鑑賞学は、画像を単一の物語（画家の典拠）へと帰属させることによって画像の有する想像的世界を狭めることを潔しとせず、むしろ、その想像的世界に多数の出口があることを教え、場合によっては、与えられた想像的世界を大胆に変形・加工・破壊することを推奨するのである。

E. H. ゴンブリッチは古代神話に関する自然学的解釈をもとに、プーサンのこの絵画を「自然界における水の循環というドラマ」を表すものと解釈した。この解釈によると、水は気化し大気の上層部に昇り、太陽や月（ディアナ）に触れ、そこから方向転換して雨や嵐になる。この自然の循環が神話的形象に適用されると、ディアナ（月）に触れて殺され星座となったオリオンは、気化したのち雷雨となって地上に降り注ぐ自然界の元素だということになる。プーサンの絵画にはそのような観点で解釈されたオリオンが描かれているというのである。「巨人が歩みいらんとする長くたなびく嵐雲は、木立の下から昇り、谷間へと伸び、大気へと連なり、ディアナの足許に触れている。この雲こそが本来の深遠な意味でのオリオン自身に他ならないのだ。」⁵⁾ ゴンブリッチの学術的かつ独創的な解釈を小学生の鑑賞に期待したり導入したりすることは邪道であり、教育的効果の点からしても、逆効果にしかならないだろう。しかし、このような高度な解釈例を将来受け入れるばかりでなく、自力で展開する可能性を示す着眼が、発問1に対する児童の答えのうちに見いだされるのである。すなわち、「森の中から出てきた雲は色も形も流れ方も怪しい」（14名）という回答である。

注

- 1) 諸川春樹, 西洋絵画の主題物語Ⅱ神話篇, 美術出版社, 1996年, 103頁.
- 2) E. H. Gombrich, *Symbolic Images: Studies in the Art of the Renaissance II*, Oxford, 1972. (大原まゆみ他訳『シンボリック・イメージ』, 平凡社, 1991年, 244頁)
- 3) 同上, 243頁. Lucian, *The Hall*, ed. A. M. Harman, The Loeb Classical Library, vol1 London, 1913, p. 203.
- 4) 同上, 243～244頁.
- 5) 同上, 247頁.

参考文献

- 吉川 登, 行為としての鑑賞 — 鑑賞学の序章としての鑑賞行為の分析 —, 大学美術教育学会誌第 25 号, 1993 年.
- 吉川 登, 鑑賞学に関する指導事例, 「教員養成系大学・学部における美術教育の課題と展望」p.39 ~ 40, 日本教育大学協会全国美術部門新教育課程検討特別委員会, 1997 年.
- 野上雅志, 『鑑賞』再考 — 「見る」「知る」「考える」鑑賞授業 —, 「アート・エデュケーション」NO.30, 2000 年.
- 野上雅志, 鑑賞学実践研究の試み — 「探す」「整理する」「論じる」鑑賞授業 —, 大学美術教育学会誌, 第 35 号, 2002 年.
- 井上 靖・高階秀爾編, 「カンヴァス世界の大家 14 ~ プッサン」, 中央公論社, 1984 年.
- 坂本 満・高橋達史編, 「世界美術大全集バロック 2」, 小学館, 1995 年.
- E. H. ゴンブリッチ, 「シンボリック・イメージ」, 平凡社, 1991 年.