

現代におけるリチャードソン・メソッドの適用

著者	直江 俊雄
著者別名	NAOE Toshio
雑誌名	美術教育学
号	20
ページ	267-277
発行年	1999-03
権利	美術科教育学会
その他のタイトル	Application of the Richardson Methods to Contemporary School Practice
URL	http://hdl.handle.net/2241/113877

現代におけるリチャードソン・メソッドの適用

Application of the Richardson Methods to Contemporary School Practice

直江俊雄

美術科教育学会誌「美術教育学」第20号抜刷

1999年3月

現代におけるリチャードソン・メソッドの適用

直江俊雄

1. 本稿の目的、背景、ならびに方法

本稿は、マリオン・リチャードソン (Marion Richardson, 1892-1946) が確立した一連の教育方法 (リチャードソン・メソッド) について、中央イングランド大学マリオン・リチャードソン・アーカイブ¹⁾所蔵の資料を基礎として実施された、日英両国の教室での実践的研究の成果に即して、現代の学校教育における適用の可能性を検討するものである。

リチャードソンは、20世紀初頭の英国において、主として中等教育における教育実践と、教育行政に携わりながら、学習者中心の美術教育への変革を先導した人物であるが、その思想や方法を伝える体系的著作を遺さずに病没している。一般には、没後に刊行された回想録である『美術と子ども』²⁾の示唆するような、献身的な心情的側面が強調され、具体的な成果について評価する研究は成立しにくい側面があった。上記アーカイブの成立は、こうした状況を変えていく契機をもたらしたということが言え、1970年代末までに、キャンベルによってアーカイブ資料の体系的な整理がほぼ完了し³⁾、その約10年後には、ホルズワースによって、かなり詳細な伝記的記録がまとめられている⁴⁾。しかしながら、リチャードソンの教育方法の独自性はどこにあるのか、という根本的な問題に対しては、必ずしも十分な検討がなされてきたとはいえない。

こうした問題への端緒を開くために、1996年の抽稿⁵⁾では、従来のリチャードソン観の基礎となってきた『美術と子ども』の内容と、アーカイブ資料との最も顕著な相違点と思われる、「マインド・ピクチャー」に焦点を当て、彼女の教育思想の変遷におけるその位置づけを検証し、彼女の独自性の所在とその脆弱化の要因に関する解釈を提示した。さらに、マインド・ピクチャーが彼女の教育方法の中核にあったと仮定することによって、それが、その他の多様な題材や学校制度上の要請を含むカリキュラム全体を「学習者中心」の方針に貫かれたものへと変容させていく役割を果たしていたとする説を示した⁶⁾。一方で、キャンベルが、リチャードソンの教育は彼女自身の「神秘的な能力」によるものであると結論づける根拠とした当時の視学官フーパーの書簡について、あえて反論を提示し、リチャードソンの個人的人格の卓越性にのみその要因を求めた立場よりも、その教育方法自体の特質を検討する立場への転換を示唆した⁷⁾。

本稿では、これら先行研究の到達点を基礎としながら、英国と日本で試みられた、これらの方法の現代の教室への適用事例を検討していく。1980年代以降、バーミンガムの中央イングランド大学では、「アーカイブ」の資料を基礎とした「カリキュラム研究」をこれまでに7件実施し

ている。これらは、地方の教育当局が教員を数か月間大学に派遣して研究させる、我が国で言う内地留学制度を利用したものであり、各研究者がいくつかの年齢段階、学校状況において、リチャードソンの使用した方法の有効性を探求している。我が国では、先述の拙稿による考察を基礎に、1996年から97年にかけて、宇都宮市内の小学校の協力を得て、約半年間の実験的な授業を試みた（泉が丘小学校プロジェクト）。表1は、それらの事例の一覧を示したものである。バーミンガムの事例については、アーカイブに保管されている各報告書を詳しく検討した上、これらの研究を指導した教官へのインタビューの結果も交えて考察する。我が国における事例については、実際に参加観察を行った記録をもとに行う。これら一連の事例は、その目的や状況、研究方法などにおいてそれぞれの文脈を持っているため、それらについてもできるだけ考慮しながら、リチャードソン・メソッドが現代に与える成果と課題の一端を明らかにしていきたい。

なお、リチャードソンのカリキュラムの全体像と個々の題材例や方法については、その解明にも継続的な探求を必要とする主題であるが、ここでは、現時点での本稿の議論のための枠組みとして、いくつかの信頼できるアーカイブ資料等⁹⁾に基づきながら、これまでに実施された実践研究に即して、表2のように提示しておくこととする。それは、芸術的な知覚を養い、学習者個人の独自性の承認と形成に教育の規範を置くための実践的な方策として、内面的視覚像の保持と発展を基盤とした上に、パターン、観察による表現、色や材料に関するゲームや練習、批評の学習など多様な題材が位置付けられたものであった。

2. 適用事例の検討

(1) バーミンガムにおけるカリキュラム研究（1984-85年）

英国におけるリチャードソンの方法の現代への適用は、特に、その初期の研究例に充実した結果を見ることができる。1984年にアーカイブへの初の教員研究生としてマンチェスターより派遣されたハートは、前例のない状況で、指導計画立案のための教育方法の再構成にかなりの困難があったことを報告書の中で述べている⁹⁾。実際にアーカイブ資料に触れてみると、各資料に番号が振られ、カード型の索引が設けられているとはいえ、約2万点におよぶ資料の実物は、雑多な種類のもので体系的な順序もなく保管箱に積み重ねて収められている状態なので、それらの中から目的とする情報を探り出すことは容易ではなかったはずである。彼女は最終的に、ライティング・パターン、ワード・ピクチャー、マインド・ピクチャーの3種の代表的な方法を試みている。この事例の特徴的な点は、リチャードソン・メソッドの方法としての効果をより厳密に評価する目的から、研究者との人格的な交流関係の影響をできるだけ排除しようとしたことである。そのため、従来の勤務校とは異なる5つの学校の協力を得て、7歳から12歳までの、それまで面識のない学習者を対象として実験授業を行っている。結果は、報告書によるとおおむね良好であり、マインド・ピクチャーのように個人的経験から直接導き出すイメージは現在でも有効であって、子どもたちは、外的規範から離れた個人の価値を理解したと述べられている。しかしながら、わずかな否定的情報についてもあわせて見ておかななくてはならない。このプロジェクトの成功は、各学級の担任など、授業に観察者として同席した他の教師の貢献による面が非常に大きいと述べ

表1 リチャードソン・メソッドの適用事例一覧

年	研究者	学習者	使用した方法					概要
			マインド ピクチャー	ワード ピクチャー	ライティング パターン	ビューティ ツアー	色・ 材料の練習	
1984	ハート	7歳から12歳まで5校	○	○	○			方法のみの効果を探るため、研究者に未知の学校の学習者を対象。
1985	シースリック	13歳44人 (3学級)	○	○	○	○	○	学習困難児の行動改善、教師と生徒の関係に良好な変化。
1986	キンチ	初等教育	○	○		○	○	初等教育において、特に学習環境の改善に重点を置いた報告。
1986	キーン							リチャードソンの「習字」の教育方法に関する研究。
1987	ラーキン	14歳10人、16歳10人	○	○			○	リチャードソンの教育方法の使用に困難と当惑を示す。
1987	アダムズ							授業実践を含まない。主にリチャードソンの引用で構成。
1996	ブリグストック	6歳12人		○				実験群と統制群に分け、作品の質の向上に対する効果を比較する。
1997	駒田/直江	11歳72人 (2学級)	○	○				より自立した学習態度と多様性の学習を目指す。

*学習者の年齢は、各学級の平均的なものを示した。

表2 リチャードソン・メソッドにおける主要な方法一覧

方法	概要
マインド・ピクチャー	目を閉じて、自然にイメージが心の眼に浮かんで来るのを待って、それを描く。内面的イメージに基づいて表現する出発点とする。
ワード・ピクチャー	教師が心に描いた情景を目を閉じた学習者に語って聞かせる。学習者は心に浮かんできたイメージを描く。
ライティング・パターン	リチャードソンが文字の練習のために開発した基本形の発展による、リズムカルなパターンの構成。
ビューティ・ツアー	近所を歩き、美しい対象を発見して帰ってくる。教室で、それを心の眼に思い浮かべて絵に描く。
色・材料の練習	絵の具を使った実験的な練習、毛糸を使った色合わせの集団ゲームなど。
観察画	主に人物画と静物画。光源や演出を工夫して、学習者の内的視覚に訴えかける。
批評	自己批評、学習者相互の批評、美術作品の複製を用いての鑑賞。テストも試みる。
教室環境	毛糸の束や瓶に詰められた絵の具、作品の展示など、印象的に配置された環境や、画材の改善。

ている点である。人間的な関係の未成立な状態での授業は、時に予期せぬ緊張を生む場面も生じさせたようで、例えば、彼女の叱責に対する反抗から全面黒に塗られたマインド・ピクチャーを描いた子どもが数人いたことや、グループでの批評活動における「危険」（おそらく、嘲りのような否定的な反応）などを報告している。

翌年に派遣されたシースリックの研究の特徴は、いわゆる「学習困難児」にリチャードソンの教育方法を用いた点にある¹⁰⁾。彼らの特徴は、言語の理解力が低いこと、学習のための技能を身につけていないこと、そしてそれらと関連があると思われる、自信の欠如と生活態度の問題であった。シースリックの研究報告書は、比較したところでは、ブリグストックによる研究を除けば最も詳細にかつ体系的に記述されており、研究者と担任教師による個々の生徒の変化に関する観察をもとに評価を行っている点は納得のできるものである。結論的に見ると、マインド・ピクチャーやワードピクチャーなどの内面的イメージを用いた学習は、それまで学習への集中度に問題のあった生徒たちが熱心に取り組み、従来の、すぐに「どうしたらいいかわからない」と言うような学習放棄の態度が、自信を帯びたものへと変化したという。さらに特筆すべき点は、対象生徒たちが共通して抱えていた言語能力の問題の改善である。ワードピクチャーでは、それまで人の話を聞く態度さえまなまらなかった学習者が教師の語るイメージに落ちついて耳を傾けていたり、マインド・ピクチャーに書き添える自己評価は、言葉で自分の考えを記述することを、また、ビューティ・ツアーは、自分達の経験や表現を互いに話し合う活動を活発にさせる効果をもたらした。ただし、ライティング・パターンの方法は、対象生徒たちには受け入れられず、もとの問題行動が再発したという。その理由について、シースリックはあまり立ち入って考察していないが、一つには、与えられたパターンの組み合わせに美を感知する学習は、内面の自由な発露を促すその他の方法と比較すれば、彼らが新しい方法によって獲得しつつあった表現の内的必然性を欠いた、いわば「外部から押しつけられた規範」と映ったのかもしれない。彼らが従来抵抗を持っていた、英語の文字の練習を基礎にしている点もあわせて何らかの心理的抵抗を感じさせた可能性はある¹¹⁾。

(2) バーミンガムにおけるカリキュラム研究 (1986-87年)

次の2年間には、4件の研究報告がなされている。しかしながら、先に述べた2件ほど情報が整理されているとは認め難く、比較できる材料は多いとは言えない。キンチによる研究¹²⁾は、初等教育段階における適用の事例である。報告書に含まれた写真からは、リチャードソンの方法を模して多彩な色で染められた毛糸を教室に持ち込むなど、とくに学習環境への関心を含んだ熱心な教育への取り組みが伝わってくる。キーンによる研究¹³⁾は、美術以外の分野でリチャードソンを著名にした、いわゆる「ハンドライティング」(習字)に関するものであるので、ここでは検討の対象から除外する。ラーキンによる研究¹⁴⁾は、14歳から16歳までという、事例中で最も高い年齢層を対象にしている。彼女の報告書において注目できる点は、生徒たちの反応で相当な困難に直面したらしく、その作品の質の低さに当惑したことが述べられていることである。その理由については、従来の、観察による学習の弊害であると記されているが、実際には、いわゆる生徒指導上の問題も、影を落としていたようである¹⁵⁾。アダムズによる研究¹⁶⁾は、実験授業を含ん

でならず、大半がリチャードソンの『美術と子ども』などからの引用によって構成されている。

(3) バーミンガムにおけるカリキュラム研究 (1990 年代)

その後約 10 年間は、アーカイブを基礎とした実践を伴う研究は行われなかった。その背景には、1988 年の教育改革によって導入された、いわゆる「ナショナル・カリキュラム (全英共通教育課程)」をはじめとする教育への管理強化の動きが、リチャードソン・メソッドのような学習者中心の教育の自由な研究開発を困難にしている状況もあることは確かである¹⁹⁾。そうした状況での社会的要請を反映してか、1996 年にその成果が発表されたブリグストックの研究¹⁸⁾は、それまでのものとは、かなり性質を変えているように思われる。

まず、冒頭でリチャードソンの方法と「ナショナル・カリキュラム」との整合性を検討し、マインド・ピクチャーは後者に当てはまるものがないとして排除する。そして対象学習者 (12 人の 6 歳児) を実験群と統制群に分け、実験群にのみ、目を閉じさせて教師の語りかけを聞かせるワード・ピクチャーの方法を用いて、できあがった作品の質について複数の外部の研究者に採点を依頼し、その効果を統計的に比較するという、客観的な証明を追究したのとなっているのである。その結果、実験群の学習者は、統制群に対して 20% 近く上回る達成度を示したという。

しかしこの数値は、ブリグストック自身も一部認めているように、厳密な統計処理に基づいているようでありながら、必ずしも説得力のあるものとはなっていない。第一に実験方法から見るならば、両群の間の相互影響が大きすぎるように思われる。両群に対して同時に同一教室の中で、およそ 3 か月の間に 14 回の授業を行っているので、統制群の学習者は実験群にのみ特別な指導が行われていることを充分認識する時間があり、当然のことながら学習意欲に差が出ることが考えられるからである。さらに指摘するならば、外部の採点者を依頼したことの是非であろう。ここでは、学習者の作品の何を評価するのかという目的が問われることになる。授業の内容や学習者の情報を知らされない審査員が「材料の使用の効果や主題の解釈」などを考慮して採点したというが、いわば外部的な基準を想定して作品の優劣を決めるような方向性は、元来、個々の学習者に固有の表現目標と自己評価の態度を持たせようとするリチャードソンの方法の示す価値観とは、相当隔たりがあるように思われるのである。むしろ、後半で、学級担任としての視点を交えて、個々の学習者の学習態度の変化などを記述している箇所の方が、本来の成果に近いのではないかと考える。

(4) 泉が丘小学校プロジェクト

この事例は、宇都宮市立泉が丘小学校教諭 (当時) 駒田郁夫氏との協力のもとに、約半年間にわたって、日本の公立小学校 5 年生を対象に、主としてマインド・ピクチャーとワードピクチャーの適用の効果を試みたものである。このプロジェクトにおける我々の関心は、リチャードソンの教育方法をもとにした、個々の学習者の内面的なイメージの発現と保持および発展を促すトレーニングを含む学習方法の、現在の我が国の子どもたちへの可能性を見いだすことにあった。より具体的な目標としては、今日の教育においてますます強く求められていると思われる、表現の多様性の形成、および表現の多様性に対する寛容の精神の育成、ならびに学習態度における他者 (教師ならびに用意された解答) への依存傾向の改善において、特にこれらの教育方法が、一定

の効果をもたらすことを期待して実施した。

方法は、駒田氏の担任する学級（A）を第一の対象とし、ほぼ1時間ずつを用いて一斉にマインド・ピクチャーを描く学習を合計6回実施し、その上で、授業者の創作した文章をもとにワード・ピクチャーの学習を1回実施する。最後に、リチャードソンに指導された子どもたちの描いたマインド・ピクチャーと自分達の作品とを比較しながら鑑賞する学習を1回設ける。もう一つの学級（B）では、ワード・ピクチャーのみを一回描いている。駒田氏が担当する授業を直江がノートとビデオによって記録し、授業の立案と評価は、両者の協議のもとに随時修正しながら行った（表3）。

この事例の観察結果に見られる最も大きな特徴は、36名の一斉授業における規律ある学習態度であろう。床に座らせ、手をつないで緊張をほぐしたシースリックの場合と異なり、教師は机の上にきちんと用具をそろえさせ、背筋を伸ばして目を閉じ、教師の話の聞こえを促すようにさせる。異なる学習文化の中でのマインド・ピクチャーの導入である。教師は、この学習は個別の価値を尊重することに意義があることを繰り返し語りかけるが、学習者の中には「このように描いてもよいか」と教師に承認を求める姿勢が、特に初期に多く見受けられた。教師は、その度に、表現する基準は教師ではなく、自分の内面に求めるべきことを忍耐強く論じ、描いた後に全員で作品を見るときにも、他者と異なるイメージを描いたことを評価する姿勢を示し続けた（図1）。プロジェクトの最後に試みた、イギリスのマインド・ピクチャーの鑑賞では、多様性や相違と同時に、時や文化を超えて現れるイメージの共通性にも目を向けさせている。学習者たちは、マインド・ピクチャーの方法によく適応し、大多数が数分のうちにイメージを浮かべ、他者への追随ではなく、自らの内面に依存して表現する活動にほとんど困難を示さなくなった。一連のマインド・ピクチャーの後のワード・ピクチャーの学習には、こうした姿勢の変容が反映されているように思われる。もう一方の学級（B）でも、ワード・ピクチャーによく集中して取り組んでいたが、学級（A）のような学習を経験していないためと思われるが、描き方について教師に承認を求める姿勢が、より顕著に見られた。

一連のプロジェクトを終えて、例えば授業の構成や、ワード・ピクチャーで用いる「話」の内容、鑑賞活動におけるワークシート項目の適否、リチャードソンのカリキュラムにある他の方法、例えばパターン、色や材料の練習などとの相互作用の可能性など、技術的な課題がいくつか提起された。また、授業に関する評価は、主として参加観察による学習態度の解釈を中心に行っているが、表現の多様性とその理解という目的に関して、作品や記述から学習者の達成を評価する方法の確立も求められる。

3. 考察と課題

これら一連の事例の検討から考えられることを、次の各点から述べてみたい。まず第一に、教育方法自体の検討からすれば二次的問題に思われるかもしれないが、実際の適用場面における教師と学習者の関係について、第二に、教師の口頭描写によるイメージ喚起の方法における文化的背景と教師の美的能力の問題、第三に、歴史的解釈の枠組みを超えた、教育方法の新たな定義の

表3 泉が丘小学校プロジェクトの概要

学級(A)		
日付	時間	内容
1996. 10.9.	45分	マインド・ピクチャー（色鉛筆） 目標：内面的イメージに関心を持ち、独自の表現を追究する態度を養う。 1. 目を閉じてイメージを見た後に、見えたものについて全員で話し合う。 2. 再び目を閉じて、イメージをつかめたら、描画開始。 3. 全員の作品を黒板に掲示して、話し合いながら鑑賞する。（図1参照）
10.15.	45分	マインド・ピクチャー（色鉛筆）
10.22.	45分	マインド・ピクチャー（色鉛筆）
10.29.	45分	マインド・ピクチャー（色鉛筆）
11.12.	45分	マインド・ピクチャー（水彩絵の具）
1997. 1.28.	45分	マインド・ピクチャー（水彩絵の具）
2.18.	80分	ワード・ピクチャー（水彩絵の具） 目標：言葉の刺激による内面的イメージからの描画によって、多様な表現を追究する態度を養う。（図2参照）
3.21.	45分	イギリスの子どもたちのマインド・ピクチャーの鑑賞 目標：時代・地域を超えたイメージの多様性と共通性への理解と関心を養う。 アーカイブ資料から、1920年前後のマインド・ピクチャー作品の写真を24枚選んで掲示。ワークシートで概要以下の質問に答え、全員で話し合う。 1. 自分の絵に一番よく似ているもの。どこが似ているか。 2. 自分の絵に一番似ていないもの。それについて気がついたこと。 3. 一番好きだと思ふもの。どんなところが好きか。
学級(B)		
日付	時間	内容
1997. 3.21.	80分	ワード・ピクチャー（水彩絵の具）



図1 マインド・ピクチャーを鑑賞



図2 ワード・ピクチャー作品

教師の創作による「話」
「西の空には沈んでいく太陽が見えます。太陽は黄色に輝き、周りは赤く色付いています。空の上の方にいくに従い、色は黄色からオレンジ、赤、紫、青、そして暗い青へと変わっています。…」
(以下略)

可能性について、である。

教師と学習者の関係について、一連の事例から浮かび上がってくることの一つは、学習者中心主義と教師のリーダーシップの関係である。リチャードソンに対しては、当時から、学習者中心の教育という主張にも関わらず、実際の学習活動における教師の介入が強すぎるという批判があった¹⁰⁾。これに対し、リチャードソンにおける学習者中心の教育活動は、教師の消極的な関与のもとで自発的に発展するというよりも、むしろ、学習者の側でも固定化する傾向のある学習形式を、マインド・ピクチャーを含む、内面性・個別性の強い学習活動へと降ろしていくために、教師の強力なリーダーシップのもとにすすめられる必要があった、というのが筆者の解釈である¹¹⁾。学習活動における教師のリーダーシップとは、教師の意志どおりに学習者を行動させる力という意味ではなく、学習者が自らの意図で学習を進めるようにさせることを含みながら、あくまでも教育活動の主導権は、教師の側に掌握されているものでなくてはならない。

ただし、その主導権の掌握の仕方は、それぞれの現場によって異なると考えてよいであろう。例えば、リチャードソンの教育方法の卓越性の厳格な立証を目指して、授業者にとって未知の学習者を対象に試みたハートは、かえって、学習者と強い関係を構築している学級担任等の協力なくしては成功しなかったことを認めることになった。ラーキンの事例は、必ずしも従順で協力的ではなかった生徒たちから成果を引き出すことの困難を示している。一方で、シースリックは、意図的に学習困難児のみを集めた学級で、対象年齢もラーキンの場合に近いものも含まれていたが、むしろ学習者の態度を改善させることに成功している。適切なカリキュラム編成と実施、個々の学習者への理解、子どもの側においては、学習における承認への渴望などが、新しい方法を受け入れる状態を用意したと考えることができる。駒田氏の場合は、現在のところ英国の場合と比べて大規模集団である我が国の学級を、秩序を維持して大変よく掌握している教師である。ただし、教師が強くと統率しすぎている面もあるかもしれないと本人も認めている。いずれの事例からも、リチャードソンの教育においては、教師中心と学習者中心とは、対立する概念というよりはむしろ、前者は後者を導き、深化させるための必要条件と考えられるのである。

リチャードソンの場合、そのリーダーシップを支えたものの一つは、彼女が『美術と子ども』で述べているように、自分自身が鮮明にイメージを浮かべ、言葉にして子どもたちに伝える能力であったと考えられる¹²⁾。この側面が端的に現れるのは、ワードピクチャーの学習においてである。教師が語る話をもとに想像の絵を描く学習は、今日では何ら珍しいものではないが、リチャードソンの用いたワードピクチャーについて、その方法上の特徴をあげるならば、(1)学習者に目を閉じさせてイメージを浮かべさせること、(2)教師が経験した情景を文章で叙述すること、(3)教師がその情景を自らのイメージに浮かべながら、学習者に語って聞かせること、などが認められる。ただし、ここで検討している適用事例においては、その方法上の解釈は一樣ではない。上記の(1)については、一般には、想像の表現において、目を閉じることは必ずしも必要とは言えないが、リチャードソンの教育方法の場合、イメージに集中させる効果に加えて、マインド・ピクチャーに象徴されるような、内面的視覚に基づいて表現を行うという原則を形式的にも学習者に意識させる上で、意味があるものと考えられる。この点については、どの事例も共通に取り入

れているようである。(2)については、当時リチャードソンが子どもたちに語って聞かせた文章を再現して用いることの意義が、また、(3)については、授業実践者の役割とその美的能力の問題が問われることになり、各事例によって立場が異なっている。ハートとシーズリックは、リチャードソンの言葉を再現して使用しているが、その理由について、シーズリックは、簡潔でありながらも優れた絵画を構成する要素を含んでいるという卓越性を第一に挙げている。そして、実際に指導する際には、リチャードソンに倣って、教師自らもその情景を思い浮かべながら語って聞かせたという。ブリグストックは、異なる主題を用いた上に、刺激となる絵や写真を見せたり、子どもたちへの質問によって導入を試みた。その理由は、教師自身が美術の専門家ではなく、リチャードソンのように、優れた絵となる情景を自らイメージして伝えることができないという点にあったという。駒田氏の場合は、自らイメージして創作した言葉を子どもたちに語った(図2)。結論的に、文化的背景の異なる情景を再現することよりも、その場にいる教師自らがイメージして子どもたちに伝えることの方が、ワード・ピクチャーの本質であると判断したためである。これらの事例は、イメージの喚起に適した言葉の性質に関する探求と、授業実践者の芸術的な能力の特定と育成、そして実際の授業その場における、授業者自身と自ら語るイメージとの一体感の有無が学習の質に与える影響などの、関連する課題を提起している。

マインド・ピクチャーは、ワード・ピクチャーのように、情景の描写における特定の文化的背景や、教師自身の美的描写能力などの影響を受ける余地のより少ない、言い換えれば人間に共通の基盤というようなレベルに降りていく可能性をもった、より根本的な方法であると考えられる。ただし、本研究では、マインド・ピクチャーが文字どおり「心の絵」だとして、そこに学習者の精神が表現されているというような直接的な理解はとっていない。言うまでもなく、実際の制作過程は、材料の展開で予期せぬ現象に遭遇し、またその遭遇から新たな方向が作られるというように、相互作用的なものであり、かつ、学習者の意図から見て成功も失敗もあるものである。内面的イメージという主観的内容を客観の対象として観察する体験、さらには、それを定着しようと意図して遭遇する材料との相互作用の体験を記録し、他者と共有する体験の媒体として機能することを、その一つの役割としてとらえることを基本としている。その上で、そうした視覚体験の多様性と共通性を有し、芸術という人間の行為を理解するための隠喩的な役割を持った教材として用いる方法を考えていきたい。泉が丘小学校プロジェクトにおいて、リチャードソンに指導された英国の子どもたちと、現代の日本の子どもたちのマインド・ピクチャーとを比較する教材として用いたのは、このような意図に基づく試みである。それは、表現活動の源泉となるイメージのトレーニングとして、また、表現技術を獲得するための手段としてこれらのマインド・ピクチャーをとらえていたと思われる、リチャードソンの意図した教材観の範囲を超えるものであるかもしれない²⁰。しかしながら、歴史的事実を出発点としながらも、それを越えた枠組みの中で、より普遍的な意義を見いだしていく再解釈の余地はあるものと思われる。歴史的研究と実践的研究(あるいはカリキュラムの適用)は、基本的には、あらゆる研究方法同様、それぞれの体系の中で一定の整合性を確保できるものである。したがって、両者の不用意な結合は、例えば、時代錯誤や、過去と現実への評価の不均衡など、常にその質を脅かす要因にさらされることになる。

一方で、元来の探求方法の枠内のみでは得られない視点から、それぞれの問題をとらえ直す可能性は増大すると言える。これら両面の均衡の上に、当該研究の妥当性が成立する地点があると考えるのである。

なお、本研究の遂行に当たって、アーカイブにおける調査の許可および研究上の助言をいただいたジョン・スウィフト博士（中央イングランド大学）、泉が丘小学校プロジェクトにおける授業者の駒田郁夫氏（宇都宮市教育委員会）、同プロジェクトの分析に協力をいただいた橋本恵子氏（氏家町立南小学校）に感謝の意を表明させていただきたい。

注

- 1) 「マリオン・リチャードソン・アーカイブ」は、1972年にバーミンガム・ポリテクニク（現在の中央イングランド大学）へ寄贈された遺品を基礎に、リチャードソンの業績に関する記録を保管したものである。
- 2) Richardson, Marion *Art and the Child* University of London Press, 1948.
- 3) Campbell, Alasdair D. "Marion Richardson : A Misunderstood Figure in Art Education" unpublished M.Phil dissertation, Birmingham Polytechnic, 1980.
- 4) Holdsworth, Bruce "Marion Richardson and the New Education" unpublished M.Phil dissertation, Birmingham Polytechnic, 1990.
- 5) 直江俊雄「よみがえる「マインド・ピクチャー」－歴史研究の拠点「マリオン・リチャードソン・アーカイブ」のもたらすもの－」『アートエデュケーション』第26号、建帛社、1996、118-126頁。
- 6) 直江俊雄「リチャードソンの初期指導計画書に見るマインド・ピクチャーの機能について」『美術教育学』第17号、美術科教育学会、1996、177-187頁。
- 7) 直江俊雄「リチャードソン・メソッド」における実践上の問題について－「フーパー書簡」による批判をもとに－『美術教育学』第18号、美術科教育学会、1997、177-187頁。
- 8) 主として、次の文献を基礎とする。「ダドリー女子中等学校美術指導計画書（1916～21年の間？）MRA 3155」「美術指導計画書（～1930年の間？）MRA3156」、ならびに『美術と子ども』（1948）。
- 9) Hart, Evelyn V. "Marion Richardson : A New Curriculum Study" Manchester Education Committee, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report, 1984.
- 10) Cieslik, Krystyn D. "Marion Richardson : A Curriculum Study - The Effectiveness of the Teaching Techniques of Marion Richardson on Pupils with Learning Difficulties" Manchester Education Committee, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report 1985.
- 11) それでも屈しないこの研究者は、あとがきで、プロジェクト終了後に再度試みた結果、改善の手がかりが得られたとして、今後もライティング・パターンの可能性を探る決意を表明している。
- 12) Kinch, Barbara "Curriculum Project on the Work of Marion Richardson (1892-1946)" Manchester Education Committee, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report, 1986.
- 13) Keene, Janet "Marion Richardson : Her Approach to Handwriting" Hertfordshire Education Authority, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report, 1986.
- 14) Larkin, Marie "D.E.S. Teacher Fellowship" Manchester Education Committee, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report, 1987.

- 15) バーミンガムの指導教官(ジョン・スウィフト博士)にこの点を聞いたところ、対象とした学校自体が指導に困難を抱えていた上に、教師自身があまり強い人格ではなかったことという答えがあった。
- 16) Adams, Philip C. "Marion Richardson Teacher Fellowship Report" Walsall Metropolitan Borough Council, City of Birmingham Polytechnic Teacher Fellowship Report, 1987.
- 17) 1994年に、なぜ87年以降研究が停止したのかとスウィフト博士に質問したことに対する答え。
- 18) Brigstock, Dee "From a Word Picture to a Painting: The Use of Marion Richardson's Visualisation Technique with Key Stage 1 Children" *Journal of Art & Design Education* vol. 15, No.3, 1996, pp.289-307.
- 19) ジョージ・ハーバート・フーパーよりマリオン・リチャードソンへの書簡、1928年2月9日付、アーカイブ資料番号314。
- 20) 直江, 前掲論文, 1997。
- 21) Richardson, p.15.
- 22) そうした実践的な目標とは別に、リチャードソンは、マインド・ピクチャーなどの子どもたちの芸術を、彼女の独特の思想における何らかの崇高な価値の顕現と対応させていた面も見られるが、この問題については、別の機会に検討することとする。

Application of the Richardson Methods to Contemporary School Practice

NAOE Toshio

This paper is to examine the relevance of the "Richardson Methods" in art teaching in Japan and Britain of the present day. The methods of Marion Richardson (1892-1946), who pioneered the learner centered art education in the early this century in Britain, were based on the training of inner vision in order to cultivate the aesthetic sensibility and individual value of the learners. They also include various approaches like pattern making, observational study, games and exercises in colors and materials, and critical studies. A historical approach based on the study on the archival material, and a practical approach based on the experimental lessons in classrooms, are both taken in this research. In Britain, 7 curriculum studies on the Richardson Methods were done from 1984 to 1996. In Japan, the author conducted an experimental project on the Richardson Methods in collaboration with a school art teacher. In the project, we focused on the effects of the training of imagery on the diversification of the expression, promoting tolerance for the diversity in art, and improvement of learning behavior for more self-reliance. Based on the investigation of these British and Japanese cases, significance, problems, and future possibilities of the methods are discussed from various aspects. (1) Teacher-learner relationship, especially the coexistence or cooperation of the teacher's positive leadership and the learner centered education. (2) Cultural background and the teacher's aesthetic ability in conducting the imaging process by oral description. (3) Possibility of a new interpretation of the methods beyond the historical framework.