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

On Functions of Mind Picturing in an Early Syllabus by M. Richardson

宇都宮大学　直　江　俊　雄

美術科教育学会誌「美術教育学」第17号抜刷

１９９６年3月

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

On Functions of Mind Picturing in an Early Syllabus by M. Richardson

宇都宮大学　直　江　俊　雄

I．本稿の目的、背景、ならびに方法

本稿は，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（Marion Richardson Archive, University of Central England 以下，「アーカイブ」と表記）所蔵の，リチャードソンによる比較的初期の美術科指導計画書ならびに関連する生徒作品などを主な資料として，「マインド・ピクチャー（mind pictures)」と呼ばれる方法が，彼女の教育において果たした役割について考察を進めることを目的とするものである。

マリオン・リチャードソン（Marion Richardson, 1892－1946）は，今世紀初頭の英国において，地方の中等学校での教育に携わる中で，独自の観点から外観描写中心の当時の支配的なカリキュラムを革新し，学習者中心の美術教育への道を開いた人物として知られ，我が国にもその著書 *Art and the Child*（University of London Press, 1948）が二度の翻訳により紹介されている。[1] しかし理論的著作を世に出さないまま不幸な晩年を迎えてしまった事情なども影響し，彼女の教育方法に関する研究は英国においても長らく進展しなかった。「アーカイブ」，すなわち1972年に遺族より中央イングランド大学（当時バーミンガム・ポリテクニック）に寄贈された，未刊行原稿などを含む膨大な資料は，こうした空白を埋めるものとして注目されるが，本稿は同大学において一年間，ジョン・スウィフト（John Swift）博士の指導の下にこれら資料を研究した結果に基づくものである。

研究対象としてリチャードソンの教育に着目する理由として，現段階では，以下の二点を主なものとしてあげることができる。その一つは，彼女の教育の対象である。彼女の教育方法の主要な部分は，イングランド中西部のダドリー女子高等学校（Dudley Girls' High School）勤務時代の初期にあたる1912年から1917年の間にほぼ確立されたと見ることができる。すなわち，彼女の教育は，全員が学習する普通教育の教科という制度の中で，いわゆる思春期以降の年齢層にも学習者中心の美術教育が有効性を持ちうるのかという問いに対する一つの重要な事例でもあると考えられるのである。リチャードソンの教育に着目する主な理由の二点目は，その教育方法の独自性にある。リチャードソンは，単に学習者を手本や外観の模写から解放して，「自由に」描かせるという方法を強く批判していた。[2] 彼女の教育方法の背景には，記憶による描画教育の方法があり，学習者が内面にイメージを保持したり，それを発展させたりするプロセスを一種のトレーニングとして用いていたことがわかっており，この点はおそらく，第一の観点を可能にした重要

な要素でもあると考えられる。これらの点から，中等教育における，絵画を中心とした学習者中心の美術教育の有効性を改めて問い直したいという視点を持ったとき，リチャードソンの事例の重要性が浮かび上がってくるのである。

この研究において本稿に先立つ成果として，先に発表した拙稿「リチャードソン研究の基本的問題点」[3] における議論を踏まえる必要があるのでここで触れておきたい。先の小論では，アーカイブにおける一次資料に基づき，既存の資料では不明であったリチャードソンの教育方法の背景やその内容などを概括した上で，アーカイブ成立以降の先行研究の成果を分析し，その論点に二つの異なる傾向が存在することを指摘した。その一つは，アーカイブ設立の作業に携わった，キャンベル（Alasdair Campbell）の立場などに主に見られるものであるが，リチャードソンの成果は，彼女自身の人格的な要因に多くの部分を負っており，他の教師が同じ様な成果を共有することは困難であろうとするものである。[4] これとある意味で対照的な立場をとっているのが，スウィフト博士の見解である。その要点は，リチャードソンの成果をもたらしたものは，彼女の教育方法の適用の仕方そのものにあり，その方法を正しく再現できれば，教師の個人的要因にかかわりなく一定の成果を得ることができる，とするものである。[5]

これらは詳しく検討すれば，いずれもある程度の根拠と意義を持っているが，この研究では当面，後者の論点を踏まえて検討を進めていきたいと考える。その理由をごく簡潔に述べるならば，この立場の方が，現代の中等教育における，絵画を主な媒体とする自己表現の有効性を問い直すという問題意識に答える姿勢を示しているからであり，また，学習者の個別性を重視する教育が一定の方法として継承されうるという，なかば逆説的な主張を掘り下げてみることに関心を覚えるからでもある。これらを踏まえて本稿では，アーカイブに残るリチャードソンの作成した美術科の指導計画書を中心に，生徒作品ほかの資料を検討する中で，彼女の使用したカリキュラム全体において「マインド・ピクチャー」と呼ばれた方法の位置付けを検討し，教室におけるカリキュラムの展開を学習者中心の理念に基づいたものへと変えていく上で，この方法が及ぼした多面的な効果について，述べていくことにする。

Ⅱ．リチャードソンによる指導計画書

この問題を検討するに当たって拠り所とすることのできる指導計画書としては，少なくとも3種のものを確認することができる。すなわち，Drawing Syllabus 1915－1916，Dudley Girls' High School Art（MRA3155）[6]、Art Syllabus（MRA 3156）である。このうち，本稿では第二番目のものを中心に採り上げていきたい。その理由は以下のような検討に基づく。

第一番目に挙げた，1915－1916と年代のある指導計画書は，現在確認できる最も早い時期のものであるが，ダドリー女子高校への赴任後，前任者からの形式をある程度継承していたものと考えられ，「正確で巧みな描写」などを目標の一つに掲げ，「マインド・ピクチャー」の語は文面には表れていない。しかしながら，描画の大部分は記憶に基づいて行われる，という記述があり，また，イメージを心に浮かべる（visualize）時間を毎回の授業の始めに設けるなど，それに近づいていく内容を見ることができる。第二番目の指導計画書は，第三番目のものと同じファイルに，

1922年の日付のあるリチャードソンの履歴書とともに収められており，彼女の公職への応募にも何らかの形で使用された可能性のあるものであるが，この二つの指導計画書の関係性には注目すべき点がある。いずれもタイプ打ちされた書類であるが，二番目の書類には，リチャードソンの特徴ある丸い筆跡で修正加筆の跡があり，比較してみると二番目のものに加えられた修正をあらためてタイプしたものが三番目のものであることが確認できる。内容的には，二番目のものが「マインド・ピクチャー」を中心に急進性が際立っているのに対し，三番目のものは観察描写を筆頭にしてむしろ第一番目の指導計画書に再び近づいているような印象を与える。

スウィフト博士は，1915－1916の指導計画書に表れた保守性について，教育行政の求める基準との妥協と見た上で，むしろ1917年のダドリー女子高校の作品展の解説文の中に，固定的な指導計画書を否定する記述があり，また観察による描写がまったく言及されないことに注目し，こちらの方に，リチャードソンの到達した独自性が表れているものと見ている。[7] また，ホルズワース（Bruce Holdsworth）は，第一番目と第三番目の資料を取り上げ，第一番目の書類からすでに当時の支配的なカリキュラムとは一線を画しているという立場でその詳細を解説している。[8] このように，これまでの研究では第二番目の指導計画書の意義については，重視されてきたとは言えない。にもかかわらずここで採り上げようとするのは，少なくとも以下の観点から，この書類に着目する理由があると考えられるからである。第一に，この書類の形式上の位置付けであるが，二番目のものには学校名が明記されているのに対して，三番目のものが単に「Art Syllabus」とのみ記されていること，また，紙や印字の質が二番目のものはかなり傷んでいるように見えることなども考えあわせると，二番目のものは三番目のものの単なる推敲の過程であったというよりは，一定の時期に同校で実際に使用された後，履歴書の提出時に三番目のものに書き改められたものである可能性が高い。第二に，内容面を検討してみると，二番目の指導計画では「マインド・ピクチャー」を筆頭に掲げ，観察描写の技術指導を一切排除するなど，その革新性が際立っていることが明らかである。これはむしろ，スウィフト博士が1917年の展覧会解説に求めたリチャードソンの独自性を，まさに表している指導計画書であるとも見ることができるのである。

Ⅲ．リチャードソンの第二指導計画書におけるマインド・ピクチャーの位置

以上のような理由により，本稿では三種の指導計画書のうち，年代的には二番目に成立したと思われるものを特に採り上げるが，ここでは便宜上この資料を「リチャードソンの第二指導計画書」と呼び，末尾に資料として全訳を掲げることにする。この指導計画書の最も大きな特徴の一つは，「方法」の欄の冒頭で，「再現描写としての描画の技術は，手段としても目的としても教えない」と明確に否定している点にある。観察による描写が美術カリキュラムのほとんどを占めていたといわれる当時においてその独自性が際立っているばかりか，リチャードソンによる前後二種の指導計画書と比較しても，これほど強い否定の調子を示しているものはない。これはおそらく，1917年に美術評論家ロジャー・フライ（Roger Fry, 1866－1934）[9] に認められて以後，自らの教育方法の意義に確信を持ち，従来の指導法に対してその違いを鮮明に打ち出していこうとするリチャードソンの姿勢を反映したものではないかと考えられる。

しかしこの宣言に注目すべき理由は，単に再現描写の技術指導を放棄したという点にあるのではない。先の引用箇所に続いてすぐ，以下の二点が付け加えられる。第一点は，描き始める前に，心の中にイメージを思い浮かべ（visualizing），それに基づいて描くことの重要性である。第二点は，再現描写の技術指導の放棄は，技術そのものの放棄を意味するのではなく，表現に付随した技術を求めることである，という点である。この二つが補うことにより，リチャードソンの方法が，単なる伝統の否定，「解放」，あるいは幼児的な表現の保存などではなく，教育における描画活動のよって立つ基盤を，外観の模写という外部にある基準から，学習者の内面に保持された影像へと移す試みであったということが明確になる。先に「自由表現（free expression）」に批判的であったと紹介したように，リチャードソンは「自由」というあてのない荒野へ子どもたちをただ放り出すのではなく，当初から，表現の拠り所となるものを学習者の内面に確立するという，代替となる方法をともなって提示していたということは，強調されるべき事実である。

「第二指導計画書」には，ついで七種の学習内容が提示されるが，その中で筆頭に掲げられているのが，「フリー・マインド・ピクチャー（free mind pictures）」と名付けられたものである。「マインド・ピクチャー」とは，簡潔に述べれば目を閉じて心に自然に浮かんできたイメージを描くことであるが，その来歴は研究者の間でも明らかではない。もちろん，リチャードソンの恩師であったバーミンガム美術学校のキャタソン－スミス（R. Catterson－Smith）による，いわゆる「閉眼描法（shut－eye drawing）」との関連性は充分考えられるが，キャタソン－スミスの指導法が，学習者外部のモチーフを記憶して再現することに重点があるのに対し，リチャードソンの「マインド・ピクチャー」が，学習者内部のイメージを拠り所にするという点では，はっきりとした相違が認められる。また，この名称についてであるが，もともとは作品の形式に対する名称であるというよりは，学習者の内面に浮かんだイメージそのもののことを指す用語であったことは，いくつかの記述により明らかである。例えば，リチャードソンの指導を受けたある生徒は，「ベッドに横たわり目を閉じると，時々，いろいろな形のマインド・ピクチャーが，色を変えながら現れては消えていくのを見ることができます」[10]と書き残している。このことは，第一番目の指導計画書で，「イメージを心に浮かべる」活動を毎回の授業に設ける，と記していたものを「マインド・ピクチャー」の名称を与えて明確化し，それが活動の内容あるいは作品の種類の名称としても用いられるようになっていった経過をうかがわせる。

アーカイブに保存されている，500点を超すといわれる「マインド・ピクチャー」の作品群は，そのほとんどが同じ様なフォーマット，すなわち，約25センチメートル四方の正方形の画用紙に水彩絵の具で描かれ，すべての作品にではないが，絵の周辺の余白に作者名・年齢や日付，作品に関する子ども自身による説明や評価などが記されている例が見られる。作品のほとんどは厚紙で作られたホルダーにまとめて収納され，それぞれのホルダーには多くの場合，学年や年齢層が記されている。このように統一されたフォーマットに反して，個々の作品の特徴は多彩である。まれに具体的な対象を再現した絵も見られるが，大部分はいわゆる抽象的な形態を描いたものである（図1～図5）。当時の学校教育において，こうした非再現的な形態を描くことが，いかに特異な活動であったかは，アーカイブに残された生徒の作文の中で，他の学校での美術学習の内

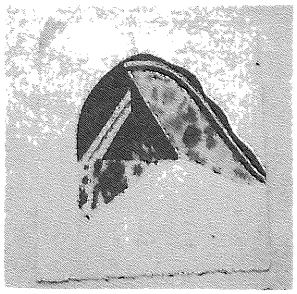

図1　Gneta？ Roderik　14歳「マインド・ピクチャー」と記述

図2　Muviel？ Wagotaff　13歳

図3　EvelynRound 15歳　1921年「A＋」の表示2箇所
作者記述「マインド・ピクチャーに基づいて。とても成功しました。」

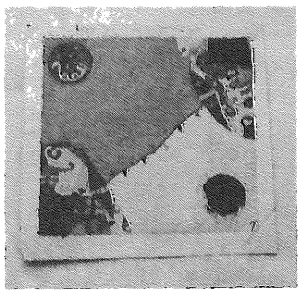

図4　Joyce Wordall　7歳

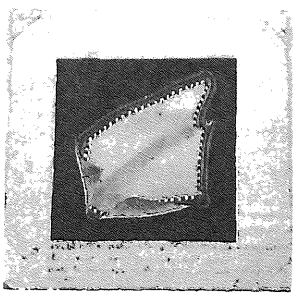

図5　Elsie Fox　15歳　　作者記述「この緑どりは心の中に見ることはできませんでした。それは場違いのように思えます。矢印は光が来る方向を示しています。私はこれを紙からつまみ上げることができるように見せようとしました。」

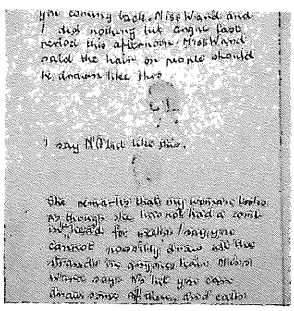

図6　生徒からリチャードソンへの手紙（部分）
「ワード先生は、人の髪の毛は、こんなふうに描かなければいけないと言いました。私は、ちがいます、こうです、と言いました。先生は、私の描く女の人は何週間も髪に櫛を当てなかったみたいだと言います。私は、髪の毛のすべての房を描くなんてできません、と言いました。ワード先生は、それでもその一部は描けるはずでしょう、と言います。」（MRA 3106）

容と比較して述べているいくつかの例などからも，うかがうことができる。[11]

次に問題となるのは，こうした独特の作品群がどのような学習活動により生まれてきたか，ということであろうが，これら膨大な作品資料と比較して，その指導法に関する具体的な記述となるものは，非常に少ないと言ってよい。以下は，リチャードソンによる「マインド・ピクチャー」の指導に関する数少ない記述の一部である。

> 私は子どもたちに次のように言います，「あなたたちの心の目の中に見えたものがなんであれ，それを描いてほしいのです。それがただの灰色や黒のしみだったとしても，気にしないでください。それがじっと動かずに静かにしているかどうか，良く見てみてください。それを見て，できるだけ正確に描いてご覧なさい。何かのことを考えようとしてはいけません。目を閉じ，イメージが来るのにまかせるのです。」[12]

この箇所を含めて，リチャードソンによる記述の要点をまとめると，以下のようになる。

1）目を閉じて，自然にイメージが浮かんでくるまで待つ。
2）浮かんでくるイメージの多くの源泉は，単に身体的な現象である。
3）浮かんできたイメージが何であれ，それをできるだけ忠実に描こうと取り組む。
4）子どもたちは，マインド・ピクチャーに取り組む中で，材料を扱う技術や独創性に，めざましい成果を見せた。

このうち，2）の要点は，やや注目に値するかもしれない。これは，リチャードソンが，理論上はどうあれ，実践上は，心理学的な根拠を求めるというよりは，例えば，まぶたを透過した光などの単純な現象であったとしても，それを「マインド・ピクチャー」と認めているということである。この点を突き詰めてみると，次のような論点が導かれよう。リチャードソンの指導した「マインド・ピクチャー」においては，その起源が精神的なものであるか単に物理的なものであるかという分類はあまり意味がなく，むしろ，その「ピクチャー」が特定の学習者に固有の現象であることを利用して，描画の基準が学習者の内部にあることを現実的に理解させる手段とした，ということである。

Ⅳ．リチャードソンのカリキュラムにおける「マインド・ピクチャー」の五機能

以上のような実際的な観点は，「マインド・ピクチャー」のとらえ方として，やや一面的に過ぎると思われるかもしれない。しかしながら，次に「マインド・ピクチャー」がどのような役割をカリキュラムの中で果たしていたかという問題を考えていくことによって，ここでの主な主張，すなわち「マインド・ピクチャー」がリチャードソンの実践知に基づく現実的な手段であったこと，またそれが「第二指導計画書」に見られたように，少なくとも一旦はカリキュラムの中心として位置付けられていたことなどについて，より議論を深めていくことが可能であろう。そこで以下では，この問題について，次の五つの側面からの考察を試みたい。それらは，技術の自発的な獲得，自己表現の原則の獲得，他の内容への影響，評価の変革，教師の役割の変化である。

「技術の自発的な獲得」という観点から述べるならば，「第二指導計画書」に記されたような，外観の再現描写としての技術指導の放棄と，表現に付随した技術の獲得という，二つの（当時と

しては）相反した事項を矛盾なく結び付ける上で欠くことのできない役割を果たしていたのが「マインド・ピクチャー」であったのではないか，という点を指摘したい。すなわち，この方法は，表現すべきイメージを個人が確立し，その個別のイメージを表現するために各自がそれぞれの責任と方針により探究を試みる，という図式を学習の現場で成立させるための最も直接的な媒体として機能していたと考えられるのである。リチャードソン自身は，以前は不器用に思われたある生徒が，この描画に取り組む中で材料の扱いと独創性に目覚ましい変化を見せた例を述べているし、[13] また，「第二指導計画書」における「マインド・ピクチャー」の説明においても，「技術を獲得するための最も健全な拠り所として使用される」と明記されていることに注目したい。アーカイブに残る子どもの作品に示された多彩なイメージと技術は，このことを見事に物語っている。例えば，図1に見られるような，水彩のにじみとハード・エッジの部分とを対比させたような用い方や，図2，3のように画面全体を色の斑点で覆いつくすというような独特の方法，また図4のように興味深い有機的な形態などは，当時の学校教育における「絵画」の常識を超えるような多様性を示している。図5のような作品は，三次元のイリュージョンを目指したという点で，また異なった方向性を見せている。

「自己表現の原則の獲得」という観点からは，次のような特質が指摘できる。すなわち，「マインド・ピクチャー」は，絵画は外観の正確さよりも，心の中のイメージを拠り所として成立するものである，という観念を実践的に子どもたちに体得させる働きがあり，結果として子どもたちは自己表現としての絵画のあり方を理解し，各自の独自性に自信を持つようになった，と考えられるのである。こうした考え方を子どもたちが彼等なりに受け止めていたことは，アーカイブに残る子どもたちの作文のうち，「art とは」という題などで書かれた文などによく示されている。また，以前にリチャードソンの指導を受けた生徒が，後任の教師が描き方を押し付けてくることに反論したことをリチャードソンへ報告している手紙も，彼女の教育によって，それぞれの心の中のイメージにしたがって描くことが正しい，という信念を子どもたちが身につけていたことを示す資料として興味深い（図6）。

「他の内容への影響」という観点からは，「マインド・ピクチャー」がカリキュラムの中心的な役割を果たすことによって，それ以外の内容をも，学習者中心原理へ，すなわちこの場合，外観の模写の正確さを離れ，学習者の内面的イメージとの関連を重視した学習へと性質を変えていく効果があったのではないか，という点を指摘したい。例えば，「第二指導計画書」にも見られる一種の風景画（「3．ダドリーと周囲の環境に触発された絵」）や「4．お話しによる絵」（この場合，「お話し」とは既存の物語ではなく，教師が自分の経験や想像による情景を語って聞かせることを指す）などは，他でも比較的よく見られる内容であるが，これらは指導者の方針によって，その性質を大きく変える可能性がある。この点についてリチャードソンは，1919年に行った講演の中で，たとえ彼女にならって教師の話を聞いて描くという内容を実践していても，その基準が，ものの外観が正確に描かれているかどうかという観点で行われるのであれば，旧来の指導法と何ら変わりない，という趣旨のことを述べている。[14] 同じような題材であっても，イメージの拠り所をどこに置くかによって，従来の外観描写中心の学習の性質を帯びることもあれば，

新しい学習者中心の学習ともなる。このような状況において，「マインド・ピクチャー」のように，外観という基準にまったく依存しない内容を中心に据えることは，大きな意味を持っていたと思われるのである。加えて，先にも述べたように，「マインド・ピクチャー」には，もともと「内面に抱かれたイメージ」という意味合いがあったことを考えあわせれば，風景をもとに描く場合でも個々の内面に宿った影像，すなわち「マインド・ピクチャー」を描いているという，いわば，美術カリキュラム全体のベースとしての「マインド・ピクチャー」と，特定の表現領域としての「マインド・ピクチャー」という二つの構造をとらえることも可能であろう。

「評価の変革」としては，以下の点が指摘できる。すなわち，それ以前の外観の観察描写を中心とした場合，評価は教師の側が一方的に判断できる問題であった。しかしリチャードソンの「マインド・ピクチャー」を評価する第一の基準は，学習者が内面に抱いたイメージにどれだけ近づいたか，という点であったため，学習活動の評価に当たっては，そのイメージを見た唯一の人である学習者自身の役割が重要となる。リチャードソンはこの問題を回避せず，当時としては例の少ない，学習者自身の自己評価や相互評価などを取り入れ，評価方法の変革を先導した。この点に関しては，アーカイブの資料から少なくとも以下の点を確認することができる。

1．「成功した」「失敗した」「満足した」「見えたとおり」など，各自の内面との関係により，学習活動を自己評価した記述を，「マインド・ピクチャー」を中心に作品の余白や裏面などに見ることができる。
2．作品について，例えば，「光を見上げたときによく見えるイメージ」というような学習者自身による説明が見られる。
3．リチャードソンは生徒作品を「A」「B」等と採点したが，その際に，クラスによる投票の結果を併記したり，生徒の制作が進むにしたがって，何回か評価を書き換えている例などが見られる。

こうした点から，「マインド・ピクチャー」を中心にリチャードソンが当時試みた評価方法の変革は，教師による一方的な判断から学習者との相互的なものへ，完成した作品のみから，学習の過程を含んだものへ，そして外観の正確さという基準から個々の学習者内部のイメージ重視へとその性質を変えて行くものであったことが理解されるのである。

「教師の役割の変化」とは，以上のすべての機能と関連している点ではあるが，方法としての「マインド・ピクチャー」が，結果的に教師の態度や指導の原理を変革させていく役割を果たしている場合がある，という点を指摘しておきたい。この点については，リチャードソン自身ではないが，現在のアーカイブ資料をもとにした実践研究の中から，ごく一部を例として挙げておきたい。シースリック（Krystyn Cieslik）は，リチャードソンによる教育方法を「マインド・ピクチャー」を中心に再構成し，言語の発達に遅れを持つ生徒の教育を行った報告をまとめているが，その中で，教師としての自分の役割が大きく変化したことを記述している。[15] その自己分析の要点をまとめれば次のようになる。すなわち，リチャードソンの方法に取り組む以前は，教師が授業の中心であり，子どもたちを批判しがちであり，教師は子どもたちの作品のただ一人の審査員という存在であった。しかし，リチャードソンの方法を試みる中で子どもたちとのより良い

関係を意識するようになり，子どもたちを称賛し，彼等の考えを発展させるように努力し，彼等の声に耳を傾けるようになり，子どもたちが自己評価するのを励ますようになった，というものである。この部分だけを採り上げると，いささか良く出来過ぎているという印象を与えるかもしれない。しかしながら，この教師の実践報告に述べられた経過を通して見てみると，本稿で掲げた先の四つの観点，すなわち，技術の自発的な獲得，自己表現の原則の獲得，他の内容への影響，評価の変革などに関わるような現象を，この事例にも認めることが出来，それらの総合的な影響の下に，教師の態度が変化したことを自己認識したとするならば，この報告はより説得力を持つと考えられるであろう。

V．まとめと課題

以上の議論から，リチャードソンの「第二指導計画書」に特に顕著に見られたような，「マインド・ピクチャー」を中心とした教育方法は，教室における実践知に基づいた現実的な変化，例えば学習者が自己表現の媒体として絵画を認識し，自己の内面に基づいて表現技術を探究することや，評価における教師－生徒の役割の変革など，先に挙げた五種の機能のように具体的な効果を伴いながら，子どもと教師の関係を含んだカリキュラム全体を，学習者中心原理に貫かれたものへと変化させていく働きを持っていたと考えられ，この点がリチャードソンの教育を方法という側面から見たときの，一つの重要な観点であると述べて差し支えないであろう。

しかしながら，本稿ではまだ充分に検討されなかった領域として，リチャードソンの教育方法の時代的な変化，リチャードソンの教育方法の実践上の問題点，リチャードソンの教育方法の成立を支えた思考の枠組みに対する再検討など，現時点でいくつかの点が指摘され得る。これらをはじめ，リチャードソンの教育方法を巡っての課題は広がるであろうが，いずれにしても，本稿で提示された，「マインド・ピクチャー」と学習者中心のカリキュラムという検討の軸は，今後の課題を探究する上でも最も基本となる考え方の一つとして，重視されるべきであると考える。

註

1）稲村退三訳『愛の美術教師』白揚社，1958年，ならびに北条聰・淳子訳『リチャードソンが指導したイギリスの子どもの絵』現代美術社，1980年。

2）例えば，Richardson, Marion "L. C. C. Lectures, a 1925 No. 2" MRA 3424B, p. 11.

3）『藝術教育學』第7号，筑波大学芸術教育学研究室，1995年，45～58頁。

4）Campbell, Alasdair D., "Marion Richardson : A Misunderstood Figure in Art Education" M.Phil dissertation, Birmingham Polytechnic, 1980.

5）Swift, John, "Marion Richardson and the Mind Picture" Canadian Review of Art Education Research, Vol. 13, Canadian Society for Education Through Art, 1986, pp. 49～62.

6）MRA　アーカイブの資料番号を示す。Marion Richardson Archive の略。

7）Swift, ibed., pp. 53～56.

8）Holdsworth, Bruce, "Marion Richardson and the New Education" M. Phil dissertation,

Birmingham Polytechnic, 1990, pp. 88～103.

9）1917年，美術評論家ロジャー・フライは学校教育における描画指導の弊害を訴える展覧会を企画したが，その会場に持ち込まれたダドリーの作品を見て美術教育の可能性を再認識し，リチャードソンの擁護者となって積極的に社会に紹介した。

10) MRA 3133

11) 例えば，次のような記述など。「ほかの学校に行っている友達が私の絵を見ると，「なんて変なの，私たちはそんなこと全然しない」と言います」(MRA3133)

12) Richardson "L. C. C. No. 1 1925" MRA 3422A, p.12.

13) ibid., p.12.

14) Richardson, "An Expansion of the 1919 Lecture" MRA 3446, p. 12.

15) 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, pp. 64－65.

謝辞

本稿の執筆に当たっては，マリオン・リチャードソン・アーカイブにおける調査活動および同アーカイブ所蔵資料の複製使用についての便宜を与えてくださり，また研究上の助言をいただいた，中央イングランド大学のジョン・スウィフト博士，同美術学部長アーサー・ヒュージ教授，ならびに教職員の方々の貴重な協力をいただきました。ここに感謝の意を表明させていただきます。

資料　ダドリー女子高等学校　美術　指導計画書（1916～21年の間？）MRA 3155

（　）内は訳者補足

目標　美的な衝動が解放されるような表現の手段を与え，芸術的な知覚を養い，保護し，刺激すること。主として創造的な学習を通して，感覚の水準を高めること。

方法　再現描写としての描画の技術は，手段としても目的としても教えない。描き始める前に，心の中にアイデアをつかむことが非常に強調される。このために，心にイメージを思い浮かべること（visualizing）が奨励され，子どもは心の中のイメージを拠り所にすることを教えられる。これは，低い水準の技術でも受け入れられるという意味では決してない。反対に，技術は表現に付随するものであり，分離したものではないとみなされる。

学習内容は全校を通じておおむね共通であるが，題材は子どもたちの年齢に適した方法で与えられる。以下は，通常一年間に実施される学習内容の概略である。

1．フリー・マインド・ピクチャー

通常，生活の日常的な事柄から心が離れているときに心に現われるイメージの描画である。これらは，

心理学者の興味の対象となったり，子どもにとっては感情のはけ口であったりするが，（この学習では）技術を獲得するための最も健全な拠り所として使用される。

2．パターン

心に現われるイメージの，より意識的で秩序立てた配置。これらは，与えられた単位形から構成されることもある。

3．ダドリーと周囲の環境に触発された絵

子どもたちが個々に見てきたことや，集団での遠足などによるもの。

4．お話し（教師が自分の経験や想像による情景を語って聞かせること）による絵

お話しは，想像のための刺激であって，細部まで再現される必要はない。

5．詩や物語などによる絵

6．材料の扱い，混色，絵の具の組成と名前，絵の具の代用などに関する練習を随時行う。

7．上級クラスでは，美術批評などを読み，話し合いを行う。画家についての簡単な説明を添えて複製画が示される。