『産業訓練』日本産業訓練協会　１９５８年３月号

視聴覚教育の理論と実際

矢　口　　新

Ⅰ　再び視聴覚教育とは

視聴覚教育という言葉があって、それは映画を見せたり、テレビを見せたり、ラジオを聞かせたりすることだと簡単に考えられている。そういう新しい文化の道具が発明されたから、それを教育において使おうということだ位に考えられている。しかし私はそういう考え方は意味がないと考える。いや意味がないといっては言い過ぎかも知れないが、問題の本質に迫っていないと思う。

映画やテレビは、何よりもまず第一に娯楽の道具として発足した。そして場合によっては害毒を流したこともある。それに対抗して、多少でも教育的ということも考えられてきた。これは映画・テレビに限らず、書物の世界にもあることである。よいものをみせれば、人間教育にとってよい効果があろうと考えて、そういう努力をすることはよいことである。悪いものに対抗してよいものをみせようとする努力や運動は現在熱心につづけられている。これは結構なことであって、それも一つの教育活動であろう。視聴覚教育ということを、そういうことだと考えている人は案外に多いのである。そう考えて悪いということはないけれども、教育問題としては、もっと本格的に問題にしなければならぬことがあるのである。

それは日本の教育における学習の方式についての基本的な考察から出発しなればならぬ。そうすると、その立場から視聴覚教材というものが新しく位置づいてくるのである。やはり映画やテレビをどう教育において利用するかという問題が出てくるのであるが、しかしその場合には、ただよい映画を見せようとか、よいテレビを見せようとかいうこととはちがった形で問題が出てくるのである。次にそういうことを少し根本にさかのぼって考えてみよう。

社会のことが、**わかる**ということはどういうことかと考えてみるとなかなかむつかしいことである。

普通「何々ということがわかった」というようにいう。この「何々ということ」というのは言葉でいいあらわされている。例えば、「輸送（交通運輸）は社会にとって重要な役割を果していることがわかった」などというが、この「輸送が社会にともて重要な役割を果しているということ」がわかるというのはどういうことか、まず第一に、この言葉だけが口で言われたとしても、それではわかったかどうか、わからない。言葉によってとらえられている事実が何であるかということが問題である。言葉だけで、その言葉の指す事実が何もなければ、全く空虚である。そういうことをわれわれはわかったとは考えない。

例えば、幼稚園の子供に、この言葉をおうむ返しに言わせてみる。子供はそれを暗記して言うことができるようになるであろう。しかし口で言ったからといって、それはわかったことにならないということは、誰も認めるであろう。

こういう極端な例をあげると誰もわかるのだが、実は、これに類することが、教育の場で、かなり行われているのである。つまり子供や被教育者に、わけのわからぬ言葉をただ口うつししているということが多いのである。しかしそういうことに気がつかないでいるということである。

ところで、ここで私があげる例は主として現在の学校での例である。この産業訓練という雑誌を

読まれる方々が、どういう方々か、産業の中でのどういう教育にたずさわられる方々なのかもよくわからない。あるいは監督者訓練という仕事にたずさわっておられる方々もおられるかも知れない。あるいは、技能者養成というようなことに関連しておられる方もあろうし、あるいは一般に社内教育ということに関係しておられる方もおられるかも知れない。そういうところからの細かい例が出せるとよいけれども、私は余りよく知らないから、誰にもわかるようなきわめて一般的な例をあげていきたい。ここでは考え方がわかることが大切だと思うからである。

さて、上に述べたように、これこれこういうことがわかったということは、そういう事実がわかったということで、そういう言葉がわかったということではない。つまりこれこれこういう事実がわかったということで、そのために大切なことは、事実を見るということである。そこに事実を見せるということがわからせるために必要になってくるので、視聴覚教材を利用するということは、簡単に言えば、これだけのことでしかない。ところが、それがなかなか、具体的には理解されていないのである。つまり現実に行われている教育・学習の場では、これだけのことが、なかなか実現困難なのである。それは、本当にわからせるという考え方で、学習の場を検討してみるということがないからであろう。

Ⅱ　言葉の限界

事実を見せて、本当にわからせるということは、学習の場で案外に成り立っていないのである。ところで、ここで事実を見せわからせるという場合、この見せるということを広く考えて、言葉で説明して事実を見せるということも含めて考えてよい。もちろん言葉で説明して事実を見せることができないことはない。しかし限界はある。そこのところが問題である。

具体的に、先に述べた「輸送は社会に重要な役割を果している」ということを見せることを考えてみよう。まず言葉で説明してみせるという場合を考えてみる。このことをどう言葉で説明するかはむつかしいことであるが、ともかく、輸送によってわれわれの日々の生活が成立っているというような数字をあげてみてもよいかも知れない。国鉄が輸送する貨物や人の量はどれだけであるということをあげてみて、それがなければ大変だというように考えさせることでも、輸送が役立っていることをごく一面であるが見せたことになろう。

ここで、こういう言葉による事実の説明が**わかる**ためには、そこで使われた言葉の内容、すなわちそのさす事実が、語る人と聞く人との間で一致していることが必要なのである。ところが、語る人のもっている事実と、聞く人の受けとった事実とは往々にしてずれていることが多い。

普通の教育の場合では、語る人は豊富な事実をもって語っているが、聞く人は、少い経験を土台にして聞いていることが多い。前の例でいえば、国鉄が輸送する貨物や人の量を教師が語ったとしても、生徒がそれを受けとるに充分な経験をもっていなければ、例え言葉は通じても、そのもっている内実は異るといわなくてはならぬ。教師が何万トンあるいは何十万トン、何百万トンの貨物といっても、生徒にとってはそれは単に数字であって、それ以上の何物でもない場合がある。教師がその数字を語るときには、その実態がはっきりつかまれていて、運ばれている貨物が社会生活に具体的に役割りを果していることが頭に浮んでいる。ところが生徒の方は、それがないとすれば、言葉だけは教師と生徒に共通であっても、内実はちがうのである。

ここで、言葉の内実をおなじにするには、できるだけ具体的に語ることである。ただ貨物のトン数を言うのでなく、どういう種類の貨物かということを言うことによって、それはわれわれの社会生活への貢献を具体的にあらわすことになろう。しかしそこにもまた限界がある。例えば貨物のトン数だけでなく、石炭という種類が語られるとする。すなわち石炭が何十万トンか何百万トンかが

運ばれているという。この時はただ貨物というよりは、はるかに具体的であろう、しかしこの石炭がどこでどう使用されているかを知っている教師と、それを知らない生徒の間には、またギャップがあり、言葉では共通に石炭何百万トンといってもそこにまたちがいができる。

そのギャップをうずめるには、どこでどう使われている石炭というように具体的に話すより仕方がない。

こういうことを言っていたのではきりがないが、これを理論としてまとめれば、第一にわかるということは、常に具体的なものに根底を置いているということである。ここで具体的というのは、言葉による表現でなく、人間が身体的に表現しているものといったらよいかも知れない。言葉が具体的になるというのは、そういう身体的な表現へ近づくということであろう。

次にわかるということは、そういう人間の身体的な表現について、言葉が成立しているということである。つまりその表現をただ見ただけでなく、言葉によってそれが言い表わせるということである。言葉によって言い表わすというのは、具体的なものを一般的に表現するということになる。例えば、石炭がどこそこの工場で使われているその事実は、この世界におけるただ一つの事実であって、外に同じものがあることはないが、それを石炭が生産に使用されているという一般的な言い方をすれば、外に類例は多い。こういう一般的な言い方は、ただ一つの事実を一般化した言い方であって、一つの解釈であると考えられる。

一つの事実について言葉が成立しているということは、一般的なものの中において、具体的なものを置いて見ているということである。こうなったとき、あることがわかったということが成立しているのである。

Ⅲ　ものの見方と考え方

ところで、このことは、言葉がおなじでも、その中味の事実は違うということがあるということになる。ここがまた本当にわかるということのむつかしさの問題である。また前の例を出して説明してみよう。「輸送が社会の役に立っている」という一般的な理解は誰ももっているといってよかろう。ところが、その理解を、どういう事実を見て把握しているかによって、同じこの言葉で言い表わされるこの理解も、実質的にはまるでちがった理解になるのである。これは言葉のあいまいさである。

ある人は、工場の例えば石炭置き場へ何千トンの船から石炭がおろされているところを見て、輸送の生産に対する重要さを理解しているとする。またある人は、例えば青物市場、貨車から野菜がおろされ、それがどんどんせり売りされて運ばれて行く所を見て、輸送は社会生活に必要なものだと理解したとする。またある人は、毎日通勤時に汽車やバスを利用して、その点から輸送は社会にとって重要な役割を果していると理解しているとする。ここには三つ位の例しかあげないが、実は、社会に対して輸送が重要な役割を果しているというように一般的に考えているところではおなじでも、その理解の根底に何があるかということとの関連からこの**言葉の実質的な理解**をしらべてみると、人によってさまざまなちがいがあるのである。

上にあげた三つの例は、どれも言葉で言えば、同じことになる。輸送は社会に大切な役割を果しているとなる。しかし人によって、この言葉と共に頭に浮ぶ事実の映像はちがうのである。もちろんあらゆる事実を思い浮べる人もあろうし、経験の貧困な人は一つの事実をも思い浮べない人もいよう。その実質的意味は大きいのである。

だから例えば、輸送は大切だから輸送についてもっと力を尽さねばならぬというような論をする場合になると、そういう言葉の根底にある**見ているもの**が大きい力を発揮してくる。人々の意思がさまざまにわかれ、浅はかな意思もあれば、深い意思もあるのである。

こう考えると、**働く力をもっている理解**というものは、言葉だけでなく、言葉とその背後にある

事実の把握との二つの結合であると言わなくてはならない。

このことは、実は哲学者のカントが「直観なき概念は空虚であり、概念なき直観は盲目だ」といった言葉に集約されているのである。事実の背景をもった概念が意味のある概念であり、われわれに役立つのであり、単なる言葉は空虚だということである。しかしただ事実だけで、それが「これはどういう意味のものである」という理解が伴わなければ、これは盲目であって、やはり動けないというのである。**見せる教育**ということは、こぅぃう考え方の上で成立つものだと私は考えている。

私は、よくは知らないけれども、会社や工場に働く人々が、会社工場の経営などについていろいろ意見をもっていて、それがかなり人々によって異った見解であることが多いのは、その人々が見ているものが異るからだというように感ずることがある。特に労働組合と経営者の話し合いなどでは、あまりに言葉が多すぎて、事実が示されないのではないかと感ずることがある。

話が通じないというのは、両者の見ているものが異るからである場合が多い。同じ事実を見れば結論は同じであるはずである。これは少くとも近代思想の根本だと思う。自然科学でも社会科学でも、一つの真理を目ざしているのである。これは余談になったけれども、リアルなものを尊重するということは、もっと日本人の間に強くならなくてはならぬと思う。

事実を見せる学習ということは日本では従来貧困であった。特に学校教育ではそういうことが少いのである。そのことが、事実をよく見きわめて、そこから出発するという性格を日本人の間につくらないでいるのである。それが、概念論の横行するゆえんであり、自分の思いこんだ事をだけ守ろうとする狭い考え方をする人々が多すぎることになっている。思いこんだら命がけ的な観念論の横行からは、現実の世界の発展は望めない。視聴覚教材を利用するということはそういう根本の問題だと私は思っている。

Ⅳ　自然を見ること

わかることが、見ることを土台にしているというのは、近代文明の基本的なあり方の一つである。このことが最も端的にあらわしているのは自然科学である。自然を見ることから自然科学は生れてきた。中世は自然を動かす神を自然の外において、自然は神という外在するものによって動かされると見ていたのである。近世の自然の見方の特色は、自然の中に自然を動かすものを見ようとしたところにある。これはある意味からいって、自然の解釈の根本的転換である。いわば中世とは自然解釈の根本原理がかわったのである。

前には社会のことがわかるという例をあげて説明をしたが、実は自然のことがわかるという方が、もっとはっきり見ることの意味を把握することができるのである。自然科学的に解明されたこと、「自然とはかくかくのものである」ということは、何一つとして自然を見つめないで生み出されたものはないのである。

ところが日本は、自然を見ないで、西欧の人々が解釈した自然観ないし自然解釈を受けとって、近代自然科学の世界に入った。そのことが、自然科学に関する教育、すなわち学校の理科教育などでも自然を見ないで教育するという、奇妙な自然科学教育を生み出したのである。しかし自然を見ないで、自然解釈をただ概念として受けとっただけでは、実は何物をも生み出しはしない。例えば、水は酸素と水素の化合物であるという概念のみで、そのことの事実を見ないような空虚な知識をもっていたとしても、それはただそれ以上の何物でもない。その自然科学の原理によって近代文明を生み出すことはできないであろう。自然科学の概念は、自然の事実とともに把握されているから意味があるのである。

近代産業技術とか、その他の近代技術とかは、自然の事実を把握しているところから生れたのであって、単に法則を概念的に知っているというところから生れはしないのである。産業や技術は、

空虚な概念とは何の関係もないものである。それはあくまで自然の事実をもとにして、それをくみたて、それを集約してつくり出したものである。つまり産業や技術は、自然の事実をもとにして、人間が新しく集約的に表現した自然であるとも言えよう。

われわれは、自然がわかる人間をつくり、その人々によって、新しく近代産業技術やその他の技術を生み出して行くことを教育において考えなければならぬが、それは、自然を見ることができる人間をつくることであり、事実を自分で把握し、解釈する人間をつくらなくてはならぬということである。つまり、見ることが最も基本的な教育であるということである。見ることが、あらゆるものを生み出すもとであって、見てはじめて、自然がわかったというべきである。概念によっては自然はわからないのである。

現在の学校の教育では、必ずしも、このことはよく理解されていないのであって、自然を見ないでする自然科学教育が余りにも多いようである。しかし私は、よく工場などの社内教育においても、自然を見ないで行われている教育を見ることがある。産業の現場で、産業技術を直接問題にしているはずの教育においてさえ、自然を見せないで概念的な教育を行っている。そういうことでどうして、技術が生れるか。技術は具体的な表現であって、いわば、具体的な自然の事実の組織化であり構造化なのである。決して概念の組み立てではないのである。したがって自然の事実を把握しないでは、技術は生れないにもかかわらず、まるで抽象的な観念的な自然科学が教育されていることがある。

V　むすび

事実をみるということは、簡単なことのようで、なかなかむずかしいことである。最も具体的な事実は、社会や自然の現実そのものであるといってよいであろうが、それをただ見せればよいかというと、それでは何もわからないことが多い。見れども見えずという言葉があるが、こちらに目がないと、見ても見えないことが多いのである。

見るというのは、物理的にただ目に物の姿がうつっているということでない。その物がある意味を表現しているのを、**よみとる**のである。意味を表現しているものとして見るのである。先にあげた例をとっていえば、「工場の石炭置場に石炭がおろされている」というのを見る。私がこういう言い方をしているのも実はもう意味的に表現しているのである。物理的に言えば、そこに見えるものは黒い石ころのようなものが山づみになっていたり、船からおろしているところだとか貨車からおろしているところだとかが見えたり、人があちらこちらに動いていたりだとか、そういうようなものが見えるのである。しかしもっと厳密に言えば、船とか貨車とか、石炭をおろしているとかいう言い方も、すでに意味をつけて見ていることになるのである。こういう深くも、浅くも意味をつけられるものが現実であって、それを、どの程度まで深く意味づけて見ることができるか、浅くしか見られないかということが、目の問題ということになるのである。

目の問題というものは、実は、一つ一つの断片的な事柄を、他の事柄と関連させ、人間の社会の生活の中へ位置づけて、全体との関連において意味をつけるということなのである。輸送が社会に大切な役割を果しているというような理解は、社会というものが考えられ、それとの関連で輸送が考えられているということである。こういう風に断片的な事実が相互に関連して、そこに一つの意味が出てくるようになるのが社会生活に対する理解である。

そこで社会の事について理解させるというような場合には、社会で行われていることも断片的な事実として分けてみて、それをならべ直してみて、そこから意味を考えさせるというような手順をとる必要がある。そこにいろいろな教材を使って社会を見せるということが成り立ってくるのである。ただそのものずばりを見せる――わかる、などとい

うものはないのである。断片的なものをだんだんに見せて行って積み重ねて出てくるのである。

これは自然の見せ方でも同様である。自然の勉強では、実験とか観察とかが重んぜられているが、それは、断片的なものをだんだんに積み重ねて、やがて自然科学的法則を導き出す手順なのである。自然はこうこうだというのは、そういう経路をへて成立するのである。

視聴覚教材を利用するというのは、こういう理解の道程において、何をどんな順序で出すかを考えることだといってよいのである。社会にしても、自然にしても、断片を見せて、積みあげて行くのであるが、その断片がどんな断片か場合によっては、一枚の写真で見せられることもあろうし、場合によっては、統計的にあらわした断片もあろう。また絵によってクローズアップした断片もあろう。これは現実からみれば、すべて現実の一断面なのである。そういうものを一つ一つ意味ある断片として見せていって、そのつながりがまた、より大きな意味となるように見せることがわからせる根本である。

幻燈や映画になると、断片を積みあげて行く順序がきまっている。教育する者が自分で断片を見くらべて、積みあげなくても、製作した人が自分の論理でそれをならべている。それは教育する人の考え方と一致していれば、使用して便利であるが、そうでなくて、映画を製作した人と教育をしようとする人との考え方が異っている場合は、使って使いにくい場合もあるわけである。教育する人が自分で製作した映画ならば一番使用して都合がよいわけであるが、人の製作したものであると、使いにくい場合も起ってくるということである。

ここで視聴覚教材を利用する根本は、結局、教育をしようという人が、自分の計画をもって、自分で、如何なるものを如何なる順序で被教育者に見せるかということをはっきりさせておくということである。一般にこれまでの教育では、そういうように何をどういう順序で見せていったら、その結果被教育者が、何を発見するか、自覚するかというような考え方をしなかったのである。教育者は、自分の知っていることをただしゃべっていることが多かった。たまに物を見せることがあっても、雑誌の挿絵の程度である。そうでなく、見る活動の系列として、学習が考えられ、その間に説明が入るというような学習のさせ方になることが必要なのである。

こういうことは、ディスカッションなどをもってする教育の場合でも考えられてよいことであって、ディスカッスする人が、てんでに自分の頭の中にあることをしゃべり合っていては、お互に了解し合うことはできないのである。共通の広場に見ることのできる材料が置かれなくてはならぬ。そこからディスカッスが始まるのである。

視聴覚教材というと映画とかテレビとかいう形をもったものが考えられがちであるが、そうではないのであること、したがって視聴覚教育というのも、映画やテレビを見せるということではないことを以上で説明したのである。この問題は、教育の根本的方法であることをわれわれは自覚する必要があると思う。そうすれば、毎日毎日の教育活動、あるいは話し合いというような場合においても、はるかに具体的な理解の道が通ずるであろう。そういう根本態度ができれば自然に学習の場のどこでどういう映画を見せたいとか、どういう学習問題のときに何を見せたいとかが考えられてくるのである。

筆者は国立教育研究所員。昭和 23 年以降、社会科教材映画大系の製作についての指導を行い、現在、中央教育研究所の理事として、教材映画の製作に当る。

○主要著書

社会科教材研究(法政大学出版局)

カリキュラムと視覚教育(目木映画教育協会)

働く青少年(一橋吉房)

○映画「綿紡績」(5 巻。中央教育研究所)