

# 映像と教育

—放送教育の心理的基礎—

波多野完治

(お茶の水女子大学教授)

テレビの受像機が普及するにもなって、その教育的利用

もだんだん発展してきた。一九六〇年中には、テレビ所有校の数は一万を突破すると予定されているし、そのうちの一割ぐらいは二合ないし数台の受像機を所有して、教室利用を活発におこなうと期待されている。

しかし、テレビを単に学校で利用するのだけが、テレビ教育ではない。テレビの教育的意義を充分にしり、その本質に合致した利用をやるのが、本当のテレビ教育である。テレビの利用は、非常に手がるので、とかくその意味を考えないようになる傾向がある。要するに、それは日常的なものとは化してしまい、

われわれが、教育をしていくうえで、効果を充分に意識した教具ではなくなってしまうおそれがあるのである。

近着のフィルム・ワールド誌はアメリカの学校でテレビがつかわれる場合、多くレクリエーションナルなつかい方で、本当に学習のためという意識がないことをなげいている。もしそうならこの点では、日本のほうがすすんでいる、といえるのである。

だが、日本でも、テレビを利用する学校がふえた場合には、そうばかりもいくまい。テレビ設置の学校が、すべて、テレビの教育的利用の意味をしっかりとつかみ、それに合ったような利用をする、ということは、なかなか大変なことである。

で、テレビ教育の理論的意味を考えることは、こういう実践

を促進させるために、大へん必要なことなのである。

映像の問題は、テレビによってはっきりと意識されるようになった。しかし、テレビでひきおこされた映像の意識は、逆に今日ではラジオによる「音の映像」をつよく考えさせるようになった。

テレビは、視覚映像を中心とするマス・コミの手段である。しかし、映像というのは、なにも、視覚だけとはかぎらぬ。視覚が映像性のつよいものであることはたしかだが、ある場合には、音の映像はそれよりもつよいし、さらに、ある人々（音楽家や、盲人）などにあっては、音の映像は、いつも視覚映像に優性している。

そこで、ラジオも、テレビも、映像のゆえに、たとえば、文字などよりも、大きな教育可能性をもつことがわかる。文字のほうが、教育可能性の大きいときもある。しかし、多くの場合には、映像（視覚、聴覚）をともなった媒体としての、ラジオ、テレビのほうが、大きい教育的影響を示している。

なぜそうなのか、という疑問を出すところから、ラジオ・テレビの教育的利用への反省ははじまるのである。

本質にあった利用をすれば、あやまりや失敗がすくない。これが、教育作業において、たえず、教材の本質へたちもどって

いくことの大切な理由である。

さて、ラジオ・テレビの教育的本質についての反省を二つにわけて考える必要がある。一つは、その「学習指導」への関係である。もう一つは、その、もっと大きな教育的影響、つまり、人格的影響を中心にした感化力である。

ここでは、便宜上、学習指導への関係を取り出して考えることにする。

学習指導への、ラジオ・テレビの影響力についても、さらに二つの場合を区別することができる。すなわち、第一は、認識と映像の問題、もう一つは、映像のもつ芸術的特性の学習指導的効果である。

まず、第一について考えよう。

### 教育心理学と認識論

教育についての認識と学習のなかに、認識の問題がはいつてくるようになったのは、ごくさいきんのことである。これにはいろいろの理由がある。

その一つは教育に適用される認識論の性質の変化と関係している。

認識論と教授法とが、案外密接に関連したものであることを

発見して、これを体系的に研究したのは、ポーランドの教育学者オコヌダが、彼の説明にまつまでもなく、人が子どもにもものを教えるときには、どうしたらよく覚えるだろうか、という配慮は、かならず前提されているものである。

今まで多くの教育者は、こういう場合、「反復」にたよった。

「習うより慣れよ」

「読書百遍意おのずから通ず」

などというのは、いずれも反復を学習の原理とすべきことを主張していることわざである。

だが、反復というのは経験だが、単なる経験だけでは盲目だ、ということも、また世間知のなかにあった。

「バカにつけるクスリはない」

「下知は移すべからず」

「一をきいて十を知る」

などというのは、経験よりも、むしろ素質の重要なことをいったことわざとみなされよう。はじめの二つは、いくら経験をかさねても、認識に到達しない消極の場合をいっているのであり、第三は、経験から理性的認識をつくり上げていくのに、知性が大きくはたらく積極的やり方をのべているわけである。

したがって世間知または民族の知恵のおしえるところは、認

## 映像と教育

識の問題について、経験論と知性論または合理論との間を動揺しており、この二つの間をいききしている、といってよからう。では、教育実践ではどうか。ここでは、反復としての経験論がはばをきかせていた。つまり、子どもの出来のよしあしは、反復が何回で完成的認識に到達するか、という量によってはかかれていた傾向がある。

一、二回の反復で認識に到達する子どももある。これに反して、数十回、数百回くりかえさなければ、うまくいかぬ子どももある。

しかし、どんな子どもも、反復しなければ認識できず、反復をなん回かやれば、かならず認識できる、という仮定のうえにたって、教授法はくみ立てられていたのである。

そのかぎり、従来の教育実践は、環境説の優位にあった、ということができるだろう。

こういう教育実践に反省の機会をあたえた考えは、フランスからきた。

それは第一に、ビネーの「知能研究」であった。これによって、人間の知能には個人差があるものであること、それはいろいろの構造をもっていて、すべての人が同じにやれるわけではないことを明らかにした。

第二は、ピアジェの「思考研究」であった。これは、人間の知能または思考が子どもから大人に発展するものであり、その発展は段階をへておこなわれるもので、子どもの思考と大人の思考とのあいだには、質的な相違があるものであることを、明らかにした。

この後者が、今日では、子どもの認識論研究の中心をなしているのだが、それはビネーの知能研究に発したものであり、したがって、その長所と短所とをあわせうけついでいることは注意されねばならない。

その長所は、知能を素質としてとらえるよりも、むしろ、構造としてとらえる点である。ビネーは知能を構造としてとらえるという構想をはじめたので、彼の知能検査において、いくつもの検査法をくみあわせて知能をしらべる、という、いわゆるバッテリーの方法となったのである。ビネーは、知能構造の原理として四つを考えた。

第二の長所は、知能の構造は段階をなして発展するものだ、という事実の発見である。ビネーやその発展としてのピアジェは、「下知はうつすべからず」というように、知能を運命的なものとは考えぬ。それは発展するものと考えられ、ここから、発達段階（発展段階説）が出てくる。ビネーは、これを、年

齢にしたがって分類できるものと考えたので、いわゆる年齢尺度をこしらえた。これは今日からみれば、あまり正しいとはいえなくなった。しかし、子どもが大きくなるにしたがって、発展するもので、その発展は一定の段階をへてすすむものだ、という構想は、ピアジェのなかにも生きている。

しかし、この仮説のなかには短所もある。それは、知能や思考を主として、精神機能の構造としてとらえるので、機能によってつかまえられる「内容」の面がおろそかにされている、ということだ。

知能概念が、精神機能にかぎられている、ということはすぐわかる。それはいわば素質概念だからである。しかし、思考を機能にかぎる必要はないはずだ。にもかかわらず、ピアジェの思考研究においても、思考の機能としての構造的あり方が中心になっており、その内容が、機能とどうからみあうかはあまり大切なこととされない。「児童の論理と、青年の論理」などでは、内容的規定が、思考の構造をどうかえるかが、いくらかはとりあつかわれているが、それはあくまでも、思考の構造をきめる条件としてである。

しかし、教育の立場からは、これではこまる。そこでは「内容」がどうつかまれたかが大切なのである。

こういうピアジェの構造重視への批判は、フランスでは、ワロン一派によっておこなわれている。

ワロン一派のエドモン・ミシヨールは一九五三年に「子どもの行為と思考」という本をかいたが、そのなかで、彼は、人間の教育が、社会に蓄積された認識の子どもによる獲得に中心があることを主張して、この「社会的認識の問題は、子どもの知能構造の解明だけではとけぬ」ことを明らかにした。

社会の認識は、一定の合理的基礎をもっている。それはたしかだが、しかし、それは一定の社会に関するかぎり、その社会のあり方と密接に関係しているのである。ところで、この社会のあり方は、かならず合理的、必然的な認識をうむとはかぎらない。それはまちがっていることもあり、たとえ正しくとも、非常にまがりくねった表現をとることがある。つまり、認識は事物を反映するにしても、それを人間的な方法で反映することである。

この人工性という点をみおとすと、子どもへの認識の「伝達」という面を正しくつかむことができなくなる。

ところで、この人工的な面を正しくつかもうとなると、人はふたたび「反復説」に逆もどりしてしまうのである。

心理学説では、これは「学習」の理論となった。認識という

## 映像と教育

ものを、正しい反映と考えず、なんでも社会のつくり出した規則の獲得という基準をおくとすれば、「学習」という原理しかなくなる。

そこで、心理学では学習が認識論の中心の一つになり、これが、反復としておこなわれるか、または「見直し」としておこなわれるか、ということ、大きな論議がかわされることになった。

要約すると、心理学では、認識の問題は、知能と学習という二つの点をもったダエンとしてえがかれる。

心理学的問題のたて方を、教育的立て方にかえるには、知能心理学と学習心理学とを参照するのが、さしあたって大切になるのである。

だが、認識を子どもの心理における発達の問題としてとらえようとすると、それは、行為または感覚から思考または概念への発展としてながめなければならぬことがわかってくる。

認識というのを、せまにかぎる場合、それは概念的認識であり、理性的認識である。そうして、概念が、社会を契機として成立するものであるかぎり、それは、社会における非合理的、偶然的、人工的要素をふくんだものでなければならぬとされるのである。

しかし、概念的認識は一キョにしてできるものではない。概念は、子どもに生まれながらあるものではないし、それができていくのには、一定の筋道がある。思考心理学者は、それが、行為または感覚を出発点とするものであることを発見した。

認識の発生についての行為的端初。これが、教育の領域で、認識がやかましく論じられるようになった基本の理由である。

このような発見は、いままでの教授法の基礎であった、反覆的認識論を根本的にゆるがす性質のものであり、もっと根本的な立場をとる認識論を基礎にしなければ、教授過程の基礎づけはできぬことを、教育者におもいらせた。その結果、教授過程について考える人は、学習とか、知能について考えるだけでなく、認識について考えなくてはならなくなったのである。

### 科学技術と民主主義

第二は、今日の科学および政治のあり方が影響している。

今日の世の中が、科学技術の世の中であることは、すべての人がみとめている。子どもの教育も、科学技術重視のうえに立って、おこなわれねばならぬ。これは当然カリキュラムの向上を生む。今までのようなひどい教育水準では、今日の科学技術の世界に住んでいくことはできない。

カリキュラム・オーバーロードは、教授過程の改善によってのみカバーすることができる。教授過程の改善とは、けっきょく、子どもの「認識のやり方」にあった教育ということだ。さて、この科学技術の隆盛は、多かれすくなかれ民主主義の発達とむすびついていることは注意しなくてはならない。

科学技術の隆盛は、ことに技術のさかんになることは、国民の成員が知識的に高まることを意味する。国民の一部だけがたかくなっても、技術はなかなか進歩しないものである。

けっきょくは国民のすべてに技術が普及してこないと、技術は本当には高まらないのである。

このことは、国民のすべてが、相当な教育を受けることを意味するし、それは、政治の方法が従来の「外から」おさめる、というやり方から、国民のうちがわ、心理のほうに入って、そこから治める、というしかたにかわってくることを意味する。

ナチのような政治といえども、この点では例外ではない。ナチの政治は科学技術の高水準と、暴力政治とがむすびついた例とされるが、しかしこれも、日本のように、日本の内務官僚のように、外部的暴力によって政治していたのからみれば、よほどつよく国民の心のなかに入っていたことは、認めなければならぬ。日本でも、ファシズムの後期には、ナチのこのやり方を

まねざるをえなかった。特高的なやり方では政治はできなくなつたのである。

ナチの政治では、ヒトラーの独裁というものが、国民の心理から自主性をうばうやり方とむすびついていた。このしくみは社会心理の研究としても興味があるが、ドイツ国民の特性にあらうように、国民の願望をみたす、という、一部分民主的なやり方を入れなくては、近代の独裁政治はうまくいかないのである。

さて、民主政治は、人の心の操作の政治である。それは権威や暴力の政治ではない。したがって、そこでは、人心の操作の技術が非常に重要になる。こうして、技術社会にふさわしく、今日では、技術は、人心やシムボルの操作にまで入ってきたのである。また逆に、こういうふうには、心理にまで技術がはいってくることは、社会に、いよいよ技術尊重の気分をうえつける。こういう技術の高度化にもなう、教育過程はどうか。この点が反省されだしたのが、教育のなかに「認識」問題が入ってくる第二の理由であった。

さらに、この教育的認識論は、今日の問題になるにちじて、テーマの変更を経験していることが、注目すべきである。

技術時代以前においては、認識とは、体系的、統一的な知識であり、学校での「教授」は、こういう体系的、統一的知識の

「伝授」を行なったことであつた。

こういう知識は、体系的、統一的であるかぎり、理性的である。つまり、それは理性的認識に、認識をかぎつたのだ。

こういう時代の認識論を代表するものが、カントである。

だから、こういう認識では、それは技術と関係していたとはいえない。技術と関係していた場合もあるだろうが、ない場合もあつたろう。

こういう認識は感性化していかないのだからして、すべての人の所有になることが非常に困難である。それは少数のえらばれた人々の所有物であつて、そういう所有をしなくても、社会生活はできるのであり、学校は、所有の可能な人だけを相手にしていれば、それで役目がすんだのである。

こういう時代には、教育的認識論は、さほど重要ではなかつた。それは極端にいえば、よけいな思弁であつた。あるにこしたことはないが、なくても、学校の教育にことかかなかつたのだ。

ところが、現代はちがう。現代は技術の時代であり、技術は科学に基礎をおいている。これをつかまなければ今日の生活は育たないのである。

しかも、そのような技術の基礎としての「科学」というもの

は、カントの考えたような体系的、齊合的、統一的なものではない、と考えられた。技術時代の科学概念は、もっとダイナミックなものが要求される。

それは、*コントの savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*であり、*マックス・ウェーバーの durch Berechnung beherrschen*でなくてはならぬ。

つまりそれは、現実を処理する一つの方法なのであって、現実が統一体であるかぎり、その反映たる科学にもある程度統一はなければならぬであろうが、その統一は、現在獲得されているわけではない。それは科学者の努力の目標であり、いつ達成されるかわからぬものでもある。

こういう認識概念の変更は、当然教育的認識論の位置をかえる。

まず第一に、今日は技術の時代であり、技術は科学によってもとづけられているのだから、それはすべての社会成員におしえられなくてはならぬ。この意味で、認識過程の研究が、教育のなかで、非常に大きな比重をもつようになってくる。

第二に、今日学校でおしえられるべき科学は、体系的な、固定した、不変のものではない。あるえらい人がつくり出し、われわれはそれを学ぶより外ない、というようなスタティックな

ものではなくて、毎日毎日進歩している実体である。したがって、そこでは体系をおしえる、というようなことを考えるべきではなくなる。つまりそうなると、「知識」をおしえることから変じて「方法」をおしえる、ということになってくる。これは当然、学習ないし、教授の方法のなかに、ダイナミックな要素がはいってくることを意味する。一定の内容をメモライズするのでは、子どもの認識能力はふえぬ。それははたらく知恵でなくてはならぬのだから、それにふさわしい認識発展の方策が、教室でとられなくてはならぬ。

第三に、技術とむすびついた科学という考えは、それがカントのように、理性的認識だけのものでないことを指示する。つまりそれは当然感性的認識とつながり、その理性化としておしえられ、おしえられなければならぬことを示すのである。

ある人は、さらにすすんで、認識は感性とつながっているばかりでなく、魔術、魔法とさえもつながっており、これと連絡をなしていることを主張する。これも、認識が技術との関連において考えられたための当然の帰結である。原始魔術は技術のはじめであった。つまりそれは、まちがった理性的認識をとまなう、正しい技術であったのだ。そうとすれば、子どもの認識の発展を、そこから出発させなくてはならぬことが、考えつか



れてくる。

昔の体系的認識論においては、子どもの原始的認識は、すてさるべき悪であったが、今の技術時代の認識論では、この間の連結が注目されたのだ。すくなくとも、魔法や呪術のもつ、原始的エネルギー、現実に向面しようとするエネルギーや欲望は、子どもの科学的思考発展において、積極的に考慮されるべきではないか、という思想が大きくなってきた。

第四に、科学技術の重要な特徴は、その公共性であるが、これが教育的認識論に大きく作用してきた。科学技術の公共性を注意したのは、プラグマティズムであるらしいが、これは、ヒミツとか、ヒ法とかいう考えと正反対のものである。つまり、それは、あたりまえの人ならだれでも物にしうる、ということころに、科学的技術の特徴をみようとするのだ。

この考えが、教室に入ってくると、科学はすべての人に学ばれるものだ、という信仰を生む。これがいちばん端的に出るのは、数学の場合である。数学はだれにでも学ばれる。学べないのは、教え方がわるいのだ。

こうして、認識論が科学技術とむすびつくにつれて、教育的認識論は非常にその領域を拡大した。

それはいまや、子どもの生活の全領域をおおうようになった。

## 映像と教育

ことに、魔法や、呪術との関連において、感情領域を重視するようになったことは特徴であり、非常な進歩とみてよからう。認識を、体系的な、出来上ったものにかぎらなくなった結果、半認識、のような領域も、その研究領域のなかに入ってきたことも進歩といえよう。

### 映像の認識論的意味

わたしは、映像を、客観的映像と主観的映像との二つに分けて考えている。

主観的映像とは、心理学的にいうと、心像である。記憶、想像、夢などにあらわれる心的現象で、これの認識論的意味が、これから問題にしたい点だ。

客観的映像というのは、人間に対して、外から映像としてあたえられるスガタである。教育のほうでは、視聴覚的提示といっているのにあたる。

これは、もう少し高次の精神機能についていえば、コトバと概念の關係にあたる。

概念はそのままコトバではない。

概念は、コトバによってあらわされることが多い。しかし、いつもそうとはかぎらぬ。「青」の光はススメをあらわし、教

室での「リン」は時間の区切りをあらわす。十や一は数学の概念であるが、そのコトバは、国によってちがってあらわされる。そのうえ、コトバは、概念を示す以外に、いろいろなはたらきをもっている。

あいさつをするのにもつかわれるし、芸術のような感動を表すするのにもつかわれる。

したがって、コトバは社会生活の全般にわたっている。

概念を表示することはコトバの重要なはたらきだが、それは、コトバのはたらきのうちの一つにすぎない。

コトバは、実をいうと、一つの客観的映像なのである。音声コトバは、音の映像であり、書きことば、印刷コトバは視覚的映像だ。概念は、こういう映像をつかって、人間心理の「実体」になりえているのである。

だから、コトバと概念とは、正確には同じものではないが、しかし大体においては、概念はコトバであらわされる。

それと同じことで、客観的映像は、ゴク大体をいえば、心像のいない手である。

客観的映像は、主観的映像を喚起する力が大きいので、現代生活に重要な役割を示すようになったのだ。

心像喚起力をもつものは、客観的映像ばかりではない。コト

バもそれをもつし（文学）また、実物ももつ（恋人の手紙）。しかし、客観的映像は、直接に「その心像」を喚起する力をもっている。

そこに映像の文化的意義の大部分がある。

では、主観的心像の認識論的意味はなにか。

人間の行動のなかで、特に大切な役割を演ずるのは、条件反射である。犬にたべものをやるときに、ベルをならすと、しまいに、たべものをやらないでも、ベルをならしさえすれば、よだれをたらすようになる。

この有名なパヴロフの実験は、むかしは「連合」ということで解釈されていた。ベルとたべものが、アタマのなかで連合するから、こういう現象がおこるのだ、というのである。

本当に連合かどうかは、実はまだはっきりしていない。いろいろな説があって、どの説が正しいかが、きまらぬのだ。しかし、いまの場合大切なのは、ベルが「信号」のはたらきをする、ということだ。

すべて、条件反射で信号化されたものは、人間においては、その次におこってくる事件のまえぶれの意味をもつこととなる。つまり、次におこる事件を「意味する」のだ。

そこで、人間の心が発展して、一歳半から二歳にもなり、

「いまここ」にない事物を「考える」ことができるようになる  
と、条件反射で、信号であったものをきっかけにして、条件づ  
けられた事象が「考え」られるようになるだろう。

条件反射における信号は意味なので、これを「能記」といい、  
条件づけられた事象を「所記」という。

ことばでいえば、エンピツという場合の音声が能記で、所記  
はその内容である。

逆にいうと、子どもにおいては、一歳半から二歳のころに、  
本当の意味でコトバができるのだ、といってもよい。

バカなことをいうなという人があるかもしれぬ。子どもは一  
歳前後からコトバをつかっているのだぞ、一歳半からコトバが  
できるなどというのは変ではないか、と。

なるほど、もっともな疑問、反論だが、一歳前後のコトバは、  
条件反射の信号としての初期的形態である。本当に「意味」行  
動が成立してつかわれているのではない、と考えていただきたい  
い。

かように、条件反射は人間において発達して能記と所記とに  
なるが、二歳ごろには、こういう能記と所記との「意識」はま  
だない。能記と所記とは未分化で、混同されている。

ここから、能記すなわち条件刺激があらわれると、子どもの

心に、反射が「心像化」されるが、この場合、条件刺激と反射  
とははっきり区別されないの、条件刺激をみたりきいたりす  
ることのうちに、すぐに、それによって解発される反射の「心  
像」が、かさなってしまふ、という事情がでてくる。

反射はいうまでもなく、人間の行為である。つまり、運動だ。  
この運動の心像が、条件刺激に重なりあつて出てきてしまふの  
だ。

こういう心性にある場合、親が子どもに、ある行為を「マネ」  
させると、どういふことになるか。

親のもとの行為は、条件刺激である。子どもはこの刺激につ  
づいて反射を解発する。これは、だから条件反射だ。

この反射は、延滞が可能である。つまり、親の行為のすぐあ  
とでなく、一時間も二時間ものちに、反射を出すことができる。

このような延滞反射としての模倣の「内化」されたものが、  
「心像」とピアジェは主張するのである。

だから、ピアジェによると、心像は「シンボル」である。シ  
ンボルというのは、いわば、所記と神秘的にむすびついている  
能記だ、といったら、よくわかるだろう。つまりそれは、コト  
バのように「社会」が介入してきていない能記であり、現実か  
らの抽象である。抽象ではあるが、しかし、その抽象は、現実

映像と教育

そのままの客観性を抽象しているのではなくて、子どもが現実  
に直面して、反射を解発する、その運動面、主体面が抽象して  
とり出され、それが内化してきているのだ。とピアジェは主張  
する。