視聴覚教育百科❸

「授業」の本質から見た視聴覚教育

吉田章宏

——◀目　　次▶——

1.「授業」の本質……2

授業を成立させる緊張関係／子どもたちの追求の対象／教えたいことを惜しみぬくこと／教師が子どもから学ぶこと／響を子どもから聞くこと／かくされている問題の発見／さまざまな視点からのさまざまな考え方があること／まとめ

2.「授業」の本質からみた視聴覚教育……11

視聴覚教育における「訓練」と「教育」／視聴覚教育における学習経験の質

3.「授業」の本質から見た映画教育…16

「さまざまな視点」のもつ意味/映画における「変化する視点」

第一法規

はじめに

教師と子どもたちによって，学校でなされる営みの中心に「授業」という営みがある。

わたくしは，「授業」を研究しつつある研究者のひとりである。

「授業」を研究するということは，教室での教師と子どもたちのやりとりのあれこれを表面的に記録し，それを機械的に整理してみることで終る仕事を意味するのではない。「授業」を研究するということは，人間としての教師と，人間としての子どもたちが，文化財としての教材を媒介として交流する際の，それぞれの経験や体験を具体的に研究すること，それぞれの経験や体験を通じての変化を研究することである。それは，人間の発達と変化の具体的な研究であり，教育のもっとも具体的な姿における研究である。それは，「授業」における人間の文化と人間の研究なのである。

「授業」は，教育の一つの原型，それも最も重要な原型である。

視聴覚教育とはなにか？

視聴覚教材や教具や機器を用いて，あるいは，それらからなる「視聴覚教育システム」を用いて行なわれる教育であるという常識的な理解がひとつある。全く当然な理解のように思われる。しかし，「視聴覚教育」のそのような理解には，ひとつたいへん気になることがある。それは，この理解が，「視聴覚教育」を教育の中で用いられる教材・教具・機器によって特徴づけていて，その教育の中で行なわれる教育者や学習者の営みの内容によっては特徴づけていないということである。そのような理解は客観的であるとしても，あくまで表面的な理解であって，それだけでは，視聴覚教育を内容浅薄な教育実践へと導く誘因となりうるものだとわたくしは考える。それはまた，視聴覚教育が本来目ざすべき目的を見失なわせる誘因ともなりうるものだと考える。

視聴覚教育の本質は，その教育の中で営まれる教育者と学習者の経験——教育経験と学習経験——の質の高さに求めるべきである，とわたくしは考える。視聴覚機器などは，そうした経験を実現するためのいわば手段，媒介なのである。やや逆説的にいえば，視聴覚機器を用いていても「視聴覚教育」でない場合もあれば，逆に，機器を用いていなくても，実現される教育者と学習者の体験の質によっては，「視聴覚教育」である場合もある。そんな風に考えたいと思う。このように，「視聴覚教育」の本質をそこで実現される経験や体験の質に求めるとすれば，実現を目ざすべき経験や体験はいかなるものか，ということが当然問題になってくる。これは，教育の原型である「授業」において実現さるべき教師と子どもの経験と体験の問題とつながってくるのである。

こう考えてくると，「授業」の本質についての理解をもとに，視聴覚教育において目ざすべき教育者と学習者の経験や体験の質について考える途がひらけてくる。

本稿では，以上のような前提にもとづいて，視聴覚教育において「授業」を創造する道を考察してみたい。視聴覚教育において，いかなる授業が広く行なわれているかの紹介ではなく，視聴覚教育において「授業」を実現するための，ひとりの「授業」研究者による，それゆえ強い偏りとバイアスを含んだ，ひとつの提案を述べることにしたい。

1 「授業」の本質

「授業」とは何であろうか？

学校，教室，黒板と白墨，机，椅子，教師，子どもたち，そして教科書。これだけ揃えば，あとはその中で何が行なわれていても「授業」が行なわれている，といえるだろうか？いや，これに，ＯＨＰとスクリーン，スライド・プロジェクター，あるいはカラーＴＶを加えてもよい。さらに，レスポンス・アナライザーを加えてもよい。ある道具立てが整っていて，教師と子どもたちが，その中で教科にかかわる何らかの活動をしていれば，それで，「授業」が成り立っているといってよいだろうか？

いや，そもそも，そうした道具立ては果たして，「授業」にとってほんとうに必須のものなのだろうか？もし，道具立てがなくて，教師と子どもたちしかいなかったとしたら，もはや「授業」は成り立たないものだろうか？

教師がいなかったら，どうだろう？

こんなことを考えてみると，はっきりしてくることは，「授業」にとって絶対に欠くことのできない要素は，実は，子どもたちであるという単純明白な事実である。学ぶ主体である子どもたち，学習者たちがいなければ，「授業」はそもそも成り立ち得ないのである。「授業」とは，子どもたちがその中で学習することによって，変化し，成長する過程であってみれば，その子どもたちがいなければ，もはや「授業」は成り立ち得ないのである。子どもの物理的不在は「授業」を消滅させる。

では，教師はどうなるのか？たとえば，教室にいるはずの教師が，教室をしばらく出て他所へ行っていたら，もはや「授業」は成り立たないだろうか？いやその教師が設定した条件の下で指示に従って，子どもたちが学習を続けている限り「授業」は続いている，といってよいのではないか？たとえば，教師の指示に従って，テープレコーダーからの声に子どもが聞き入っている間，あるいは，ＶＴＲやＴＶの教材を子どもが視聴している間，教師が教室をしばらくはずしたとして，それで直ちに「授業」が消滅したとはいえないであろう。教師の物理的な不在は，直ちには，「授業」を消滅させないのである。

しかし，たとえば，子どもたちが，教師の不在中に，それぞれてんでんばらばらに，それぞれの好きなことをしていたとしたら，たとえそれが仮に，子どもたちにとって何らかの学習になっていたとしても，それを「授業」とはいわないであろう。教師の子どもへの

働らきかけが不在なところでは，「授業」は消滅しているのである。

子どもが学ぶべき対象，学習内容としての教材もまた「授業」にとっては必須である。「授業」が学習による子どもたちの変化，成長の過程であってみれば，その学習すべき内容が何もなくては「授業」は成りたたない，これも自明のことだ。だが，この学習内容や教材は，たとえば，教科書とか，ＴＰとかいった具体的な形態をとっていなくても，たとえば教師の「頭の中」にあって，口頭で，子どもたちに与えてもそれで充分「授業」になる可能性がある，と考えられる。教育内容・教材が子どもたちに与えられる媒体の物理的形態は固定的でないだけでなく，教師による口頭での説明のように，全く「目に見えない」形態であっても一向にさしつかえない。教科書がないと「授業」が消滅するということは全くないのである。

さらに，さきに挙げたＯＨＰなどのような現代的な道具立てに至っては，それらが全くなかったとしても「授業」が，それも，場合によっては「すぐれた授業」さえもが成立しうることは，いうまでもないであろう。

こう考えてくると「授業」を成り立たせている要素をとらえようとして通常，授業でみられる外形的要素の中にそれを求めても，意味のある結果がほとんど得られないことが明らかになってくる。

では「授業」とは，一体何なのであろうか？

「授業」とは，何があったときに，成立したといえるのであろうか？

この問いに対する答えの深浅は，実はそれに答える人間がこれまでに経験してきた「授業」の経験内容の深浅に依存しているのである。

それはちょうど「芸術」とは何かという問いや，「芸術」を成り立たせているものは何か，という問いに対して答えようとするときの事情と似ている。たとえば，「芸術的な絵画」を成り立たせているものは何かと聞かれて，絵具やカンバスや額ぶちを挙げるだけでは，「芸術的」について答えたことにならないだけでなく，「絵画」についてさえ答えたことにはならないであろう。

日本に生まれ育ち，学校教育を受けた成人のすべては，それぞれに，「授業」経験，それも，多くの場合一万時間以上の経験，をもっている。では，そのことから「授業」とは何かという問いへの答えは，すべての人々にとって自明のことだといえるであろうか？

そうではないと考えられる。

それは，ちょうど，絵といえば塗り絵しか知らない人でも，絵とは何かと問われれば，たしかに絵に線，形，色，絵具などの素材があることを答えることはできるであろうが，巨匠による芸術的な絵画についてそれを芸術たらしめているものが何であるかを答えることができようもないのと同様である。絵画に，塗り絵，駄作，名作，神品があるのと同様に，授業にも，授業としては全くだめな授業から，うまい授業，よい授業，すぐれた授業，芸術的神品ともいうべきすばらしい授業など，さまざまな質の授業がある。

そうしたさまざまな授業をたとえ体験したとしても，直ちに「授業」とは何かとの問いに最終的に答えることができるとはこれまた限らない。深い体験を言葉に表現するのはむずかしいということ。さらにこれまでみられなかった新しいすぐれた授業の創造の可能性が残されているからでもある。

こうして，「授業とは何か？」への答えも，「芸術とは何か？」への答えと同様，最終的なものとはなりえず，常にひらかれたものとして，暫定的な性質を持たざるを得ないのである。その意味で「授業」の本質の探究は，言葉通り，限りがないのである。

さて，「授業」の本質についての理解から，視聴覚教育において目ざさるべき方向を探ろうとするわれわれにとって，そうした「授業」理解を深めさせてくれる書物がいくつかある。

読者には，それらをご自分でお読みになることをぜひおすすめしたい。

ここでは，それらで論じられている重要な事柄のすべてをとりあげることは，限られたスペースからいって，到底できないので，筆者であるわたくしにとって，学ぶところの大きかった基本的な考え方のいくつかを紹介しながら，それに対してわたくしなりの考えを述べつつ，読者とともに「われわれの理解」をつくっていくことにしたい。

1.1　授業を成立させる緊張関係

「授業は，教材の持っている本質とか矛盾とかと，教師のねがっているものと，子どもたちの思考・感じ方・考え方との三つの緊張関係のなかに成立する。私は，教育というもの，授業というものをそういうものだと考えている。それが教育とか授業とかの本質であり，緊張関係のない授業は，授業などとはいえないのだと考えている。

そういう緊張関係は，教材自体が独立したいのちを持ち，方向性を持っているからできるのであり，教師が，一人の人間としての，また教師としての，教材に対する解釈を持ち，それを子どもに獲得させようとする強いねがいを持っているからできるのであり，子どももまた，教材に対して，それぞれの自分の考え方とか感じ方とか解釈とかを持っているからできるのである。この三つが授業のなかで的確にふれあい，教師と子ども，子どもと子ども，教師と教材，子どもと教材とのあいだに，複雑に相互交流を起こし，衝突を起こし，葛藤を起こすことによって，授業のなかに，こころよい密度の高い緊張関係はつくり出されていくのである。

そういう緊張関係を持った授業は，教師が自分でつくり出していくものである。教師が授業の中心になって，教材の方向と子どもの考えと，教師のねがっているものとをふれ合わせ，授業としての新しいいのちを持った方向をつくり出していったときはじめてできるものである。それはきわめてきびしい激しい仕事であるが，教師がそういう激しい仕事をする結果として，授業のなかに衝突・葛藤が生まれ，集中と緊張が生まれ，教師も子どもも本質に向かって追求し肉薄していくことができるのである。」（斎藤喜博，『教育学のす

すめ』, p. 85～86)。

これに対立する考え方には，たとえば，つぎのようなものが考えられるであろう。

「授業は知識や技能の能率よい伝達のなかにのみ成立する。そのためには，授業に緊張関係などない方がよい。教師はただ与えられた教材を，その教材に附与されている指示通りに従って教えれば，よいのである。教師自身の個人的な教材解釈や子どもへの強い願いなど，かえって授業の妨げとなるだけである。子どもの考え方や感じ方などをいちいち考慮していたら，授業は能率が下がるだけである。授業はできる限り，衝突や葛藤などのないようスムースに進むことが望ましいし，そのためには，教師が自分で授業をつくり出すなどという大それたことは考えないで，定められたプログラムの指示に従って型通りに進めることが第一である。」

もちろん，このほかにもいろいろ異なった変型が考えられるであろうが，こうして，対立する考え方の例を対比させることで浮かび上ってくる，上の引用に示されている「授業」の理解の要点のいくつかを採り上げると，

A　授業は教材・教師・子どもの三者の緊張関係のなかに成立する。

B　授業の緊張関係は，教師がつくり出す。教師は，一人の人間として，また，教師として，教材に対する。

C　解釈と，それを子どもに獲得させようというねがいを持たなくてはならない。

D　子どもも，教材に対して，それぞれ自分の考え方，感じ方，解釈をもっている。

E　教材はそれ自体方向性をもっている。

ことに，ここで「緊張関係のない授業は，授業などとはいえない」という強い主張が注目をひく。これは，授業を「対決と交流」としてとらえることにも通じるものである。

1.2　子どもたちの追求の対象

「授業とは，子どもたちが，自分たちだけでは，決して到達できない高みまで，自分の手や足をつかってよじのぼってゆくのを助ける仕事である。そう私は考えている。私はさらに，授業はいつ成立するのかの問いに対して，授業者のうちにある教えたいものが，子どもたちの追求の対象となる――もっと砕いていえば子どもがそれを追いかけずにいられないもの（獲物）となるときだと説いてきた。これをいまのべた授業の譬喩にあてていえば，眼前に聳えている山を見つけて，その山にとりついたとき，と言いなおしたほうがよいかもしれない。山をよじのぼるという継続的な仕事にとりつく意志が子どもの内部に生じたときというべきかもしれない。教師は子どもと一緒に山をのぼりはじめるのである。それが授業を組織するという教師の仕事である。その任務の中のもっとも困難な部分は，容易でない登頂への内的な動機を与えることであるだろう。自分の手や足をつかって，自分たちだけでは到達できない高みにまで，山をよじのぼってゆく苦しい作業に堪えて，高

い頂にのぼりつめる仕事は，継続的なたたかいに勝って，子どもたち自身がなしとげなければならない仕事なのである。子どもが授業の主体でなければならないというのは，この事実を指している。」（林竹二，『授業の成立』，p. 159～160）。

これに対立する考え方もいろいろ考えられるであろうが，たとえばつぎのようなものも考えられよう。

「授業とは，子どもたちが，自分たちだけでものぼれるはずの彼らの発達の程度によく合った高さにまで，ひとりでのぼるよりも早くのぼるよう教師が上から引き上げたり下から押し上げたりしてやる仕事である。授業は，授業者が教えたいと思うと思うまいと，教えるべく定められたものを，着実に，早く教え込んだとき，成立する。子どもが山へのぼりたがっているか否かをいっている暇はない。巧みにおどしたりすかしたりして，どうしてものぼらなければならぬと覚らせれば，子どもは何とかのぼるものである。さらに，教師の引き上げ方や押し上げ方が上手なら，子どもは早くのぼることさえできる。子どもにとっては，だいて代わりにのぼってやらねばならぬようなこともしばしば起る。その意味で授業の主体は，あくまで教師だと自覚しなければならない。」

また，上の引用の「授業」の理解の要点を採り上げると，

F　授業とは，子どもたちが，自分たちだけでは決してのぼれない高みに，自分の手足でよじのぼるのを助ける仕事である。

G　授業は，授業者のうちにある教えたいものが，子どもたちの追求の対象となるとき，成立する。

H　高みにのぼる仕事を子どもたち自身が自分の手足をつかってなしとげなければならないという意味で，授業の主体は子どもたちでなければならない。

では，Gでいうような授業者のうちにある教えたいものが，子どもたちの追求の対象となるのは，どのような条件の下であろうか。また，そうした条件をつくり出すには，教師は何をしなくてはならないであろうか？

1.3　教えたいことを惜しみぬくこと

「ときには教えないことが，むしろ子どもみずからの思考と判断にゆだねて行為させることが，その場でいちいち親切に手をとって教えることよりもはるかに高い指導なのだということにわたしは気がつかなかったのである。子どもの自主性とか主体性とかいうことばをもっとも多く口にするわたしが，事実の場において，もっとも自主性のない子どもたちをつくっている矛盾に気がつかなかったのである。

子どもは純真で素朴で，たえず教師の味方で，といった教師の一方的な子どもの把握の裏側には，子どもは未熟なもの不確かなもの，教えてやらなければ自分の力だけでは何ひとつ行動できないものといった子どもへの蔑視が無意識のうちにかくされていたのである。

教育とは，子どもがみずからの力で思考し，決断し，行動する状況を教師が意図的に配置するいとなみでもある。そうした緊張のなかで子どもははじめてみずからの思考と感情を解放し，自立した精神の形成にみずからの歩みを運ばせていくのである。」（武田常夫，『真の授業者をめざして』，p. 40）。

「教えないことが教育だ，教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは，教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。（武田常夫，『真の授業者をめざして』，p. 43）。

これに対立する考え方の一例には，つぎのようなものも考えられよう。

「子どもに教えるとは，子どもが学んでいるとき，その場に必ずいて，親切に，手をとって教えてやることである。子どもは教えてやらなければ，自分の力だけでは何ひとつできないものなのだ。教えるとは，教師が，教えたいことを惜しまずすべて，また，骨身を惜しまず教えて，教えて，教えぬくことである。どんなにできない子どもでも，教師にその努力さえあれば，必ず覚え込ませることができるものである。教師はいかなる意味においても決して怠惰であってはならない。」

上の引用の「授業」理解の要点として，つぎの二点を挙げておこう。

I　ときには教えないことが教育だ。教えたいことを惜しみぬくことが教育だ。

J　教育とは，子どもがみずからの力で行動する状況を教師が意図的に配置するいとなみである。

これは，子どもに自主性とか主体性を育てるということについてとくに反省を促される一節である。

さらに，もう一歩すすめて，では，そのためには，教師は根本的には何をしたらよいのだろうか？それについては，つぎのような考え方が出されている。

1.4　教師が子どもから学ぶこと

「私はこのごろ，次第につよく，教師の専門家としての責務の第一は，教えることではなくて，学ぶことだと考えるようになった。もちろん，ここにいう『学ぶ』は，あくまでも古人のいう『己れの為の学』で，人の為すなわち虚飾の学であってはならないことはいうまでもない。教師の間に飾りものの学問研究の愛好者が多いのは，彼らの間に本当に学ぶ意志が欠けていることを示すものではないか。教師の学の根本は，子どもから学ぶことである。その学問教養は，彼が子どもからよりふかく確かに学ぶのを助ける力になったときにだけ，生命あるものになる。」（林竹二，『授業の成立』，p. 170～171）。

また，これに対立する考えの一例を挙げれば，つぎのようなことになろうか。

「教師の専門家としての責務の第一は，いうまでもなく，教えることである。しかし，教えるためには学問を学ばねばならない。子どもたちやその父母たちの尊敬を受けるように学問を学ぶべきである。それが，子どもたちを教えるにあたって，子どもたちに教師から学ぶ姿勢をつくらせるのに役立つのである。」

上の引用の要点は，

K　教師の責務の第一は，学ぶことである。それも虚飾の学を学ぶことではなく，子どもたちから学ぶことである。

L　教師の学問教養は，彼が子どもから学ぶのを助ける力となるときにだけ生命あるものとなる。

1.5　響を子どもから聞くこと

「教壇の工夫として師弟の間におかれた教材にやどる響の響かせ方によって，児童の求める心を培ひ，時にはその心を枯死せしむるに至ることすらあります。説いて知らせやうとする師があります。響を生ずべき急所をうって，響を児童から聞かうとする師があります。工夫を絶した場合には，師が感じた径路を語って，独り楽しむが如くに振舞う師があります。この三人の師について言ってみると，前者は最も拙劣です。時には響を求むる心を枯らすおそれがあります。説けば分るといふ考えは，児童の伸びる力を無視した傾があります。往々にして児童が自分で求めて楽しむといふことを無視することになります。説いて気の済む先生は，弟子としては迷惑至極な場合があります。それが独演であっても，問答であっても，注入に終る場合が多いのです。中者は最上乗のものです。響を生ずべき重要点に力を加へて，それから生ずる心の流れに，響を生ぜしめやうといふのです。さうして，その響を児童から聞いて満足しやうといふのです。児童からいへば，導かれたのは師であるが発見したのは自分です。そこに学習の喜を感じ，求むる心を生じ，学習の方法を悟るのです。要するに教育するといふことは，真剣に生活した跡にあらはれたる発見・発明に，師が印可証明を与へることではあるまいかと思ひます。後者は工夫を絶した場合で，この他に道の見出せない時ですが，どうにもならぬ方法であるだけ，真実味がゆたかです。随って効果も多いやうに思ひます。しかし，その効果は，師が真剣に行じたために生ずるものですから，行じない師がこの方法をとれば，前者の説く拙劣の師よりも更に拙劣であることは言ふまでもありません。」（芦田恵之助，『教式と教壇・綴り方教授』，p. 96～97）。

ここにはすでに対比的な三種の師が挙げられているので，特に対立する考えの例を挙げる必要もないが，強いて挙げればつぎのようにでもなろうか。

「師たるもの，説くべきものをもち，説いて知らせようとする教育熱心な師でなくてはならぬ。」

上の一節の要点としては，つぎの一点にまとめてとり挙げておこう。

M　教師は，響を生ずべき急所をうって，響を子どもから聞くが最善，感じた径路を語って独り楽しむは次善，説いて知らせようとするは拙劣。

だが，以上のような急所は，どこに見出されるのであろうか？

上の芦田の授業観には，子どもと子どもの間の緊張や葛藤の問題，対決や交流の問題が視野に入っていなかったことが指摘されている。（波多野完治，「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」，p. 67～70）。

ではA，Bで述べた緊張を生みだす問題は，何によって見いだされ，授業の中でいかなる役割を果たすのであろうか？

1.6　かくされている問題の発見

「授業には，いつも明確な問題がなければならない。問題があるために対立とか葛藤とかが生まれ，それが子どもたちの内面に緊張や集中をよびおこし，あたらしい発見や追求のエネルギーを生むもとになると思うからである。しかし，ひと口に，授業での問題といっても，そのあらわれ方はさまざまである。

ある場合には，だれが読んでもほとんど同じように意識される場合もあるし，ときには，まったくその人でなければ発見できないような，いわば，教師の豊かな創造力を媒介としてはじめて意識されるような問題もある。

ところで，授業で，その時間の質や方向を大きく左右するのは，多くの場合後者，つまり，一見何でもないと思えるところにかくされている問題を発見したときなのである。それは，そういう，一見，だれもが見すごしてしまうような目立たないところから，鋭く問題を発見し把握した教師の創造力や豊かなイメージが，授業の展開を根底でささえていくからだと思われる。」（武田常夫，『イメージを育てる　文学の授業』，p. 182～183）。

これは，国語の授業について述べているものであるが，一般性をもつといってよい。

これに対立する考え方として，つぎのような考え方を提出しておこう。

「授業では，だれが読んでも大切だと気づくような一般性をもち，客観性をもった内容を着実にもれなく学習させることこそが，第一である。」

ここでとり挙げるべき要点として，つぎのように整理しておくことにする。

N　授業の質や方向を左右するのは，一見何でもないと思えるところにかくされている問題の発見である。

O　かくされている問題を発見する教師の創造力とイメージが授業を根底でささえる。

つぎは，以上のこととつながっているが，さらに本論の中心的論点ともつながってくる重要な指摘である。

1.7　さまざまな視点からのさまざまな考え方があること

「授業を成立させる初歩の根本は，一つのものごとに対してたえずさまざまな視点から

のさまざまな考えや解釈があること，そしてそれらの考えや解釈の背後には，みなそれなりの理由があるということを信じることなのだとわたしは思う。授業とはまさにそういう子どもたちのさまざまな考えをひきだし，意味づけ，組織し，展開しながら，その一つ一つの考えを吟味し，その本質を問いぬいていく作業である。そのために教師は，子どもや教材の可能性に対して，たえず謙虚であり，柔軟でなければならない。もし教師が，子どもや教材や，そしておのれに対して固着した考えをいだいたとき，授業は真の生命を失い形骸化の道をたどりはじめる。

一見いかにも正確に知識が獲得され，定着がはかられているように見えながら，じつはそれはある限定された世界のものでしかないという結果を生む。それはいかにもスマートに整序されてはいるが，血の通った人間の息吹きが希薄である。

ものごとをまなぶということは，それを通して人間の精神の真の解放と変革を達成することである。授業をつくりだす教師の技術とはそのために存在する。決して教師の固着したたった一つの解釈を子どもに巧妙におしつけるためのいじましいわざではない。」（武田常夫，『授業者としての成長』，p. 41～42）。

これに対立する考え方は，たとえば，こんなふうになろうか。

「一つのものごとに対しては，必ず一つだけ正しい考え方があり，それは，多くの場合，教師用指導書に与えられている。そして，それ以外は必ずどこか間違っているので，本気でとりあげるのは無駄というものである。授業の根本は，この正しい一つの考え，解釈，知識を子どもに確実に獲得させ，定着させることにある。」

もちろん，上の引用文は，正しい知識を正確に獲得することの意味を否定したものと受けとるべきものではないと考える。そうではなくて，正しい知識というものが固定されたものではないこと，一定の視点からとらえたものとしての限界をもつ正しさであること，別の視点からはまた別の正しさが現われる可能性が常にあること，こうした可能性に対して常に心を開いておくべきこと，そうした心の柔軟さが子どもの多様な考えに対する対応を可能にし，授業を根本からささえていくこと，などを指摘したものである。

例によってここでとり挙げる要点を記せば，

P　授業を成立させる根本は，一つのものごとに対して，たえずさまざまな視点からのさまざまな考え方があること，その背後にそれなりの理由があることを信じることである。

1.8　まとめ

以上，わたくしが，授業についてこれまで学んできた考え方の中からそのエッセンスのいくつかをとり挙げてみた。以下に，便利のため，まとめておくことにしよう。

A　授業は，教材，教師，子どもの三者の緊張関係のなかに成立する。

B　授業の緊張関係は，教師がつくり出す。

C　教師は，一人の人間として，また，教師として，教材に対する解釈と，それを子どもに獲得させようというねがいを持たなくてはならない。

D　子どもも，教材に対して，それぞれ自分の考え方，感じ方，解釈をもっている。

E　教材は，それ自体，方向性をもっている。

F　授業とは，子どもたちが，自分たちだけでは決してのぼれない高みに，自分の手足でよじのぼるのを助ける仕事である。

G　授業は，授業者のうちにある教えたいものが，子どもたちの追求の対象となるとき，成立する。

H　高みにのぼる仕事を子どもたち自身が，自分の手足をつかってなしとげなければならないという意味で，授業の主体は子どもたちでなければならない。

I　ときには教えないことが教育だ。教えたいことを惜しみぬくことが教育だ。

J　教育とは，子どもがみずからの力で行動する状況を教師が意図的に配置するいとなみである。

K　教師の責務の第一は，学ぶことである。それも虚飾の学を学ぶことではなく，子どもたちから学ぶことである。

L　教師の学問教養は，彼が子どもから学ぶのを助ける力となるときにだけ生命あるものとなる。

M　教師は，響を生ずべき急所をうって，響を子どもから聞くが最善，感じた径路を語って独り楽しむは次善，説いて知らせようとするは拙劣。

N　授業の質や方向を左右するのは，一見何でもないと思えるところにかくされている問題の発見である。

O　かくされている問題を発見する教師の創造力とイメージが授業を根底でささえる。

P　授業を成立させる根本は，一つのものごとに対して，たえずさまざまな視点からのさまざまな考え方があること，その背後にそれなりの理由があることを信じることである。

2 「授業」の本質からみた視聴覚教育

視聴覚教育に「授業」の本質を生かすことをめざすとき，問題となることは何であろうか？試みにさきにあげたまとめの一つ一つに対応させて，考えてみるとたとえばつぎのようなことが挙げられよう。

視聴覚教育において：

A　教材・教師・子どもの三者の緊張関係はいかにして創り出されるか？視聴覚教材制作においてと，視聴覚教材を用いた授業において，それぞれ教材の制作者あるいは教

材を用いる授業者は，それぞれいかにして緊張関係をつくり出すことができようか？

B　緊張関係をつくり出すのは，制作者あるいは，授業者であるということ。

C　制作者，あるいは，授業者の，人間としてのまた，教育者としての解釈，子どもへの願いは，いかにしたら視聴覚教育に生かされうるのか？

D　子どもの教材に対する感じ方，考え方を，制作者あるいは授業者は，どうとらえ，どう生かしていくか？

E　教材自体のもつ方向性を，制作者あるいは授業者はどうとらえ，どう生かしていくか。

F　子どもたちが，自分の手足で高みによじのぼるとは，どういうことか。

G　制作者あるいは，授業者の教えたいものが子どもの追求の対象となるには，どうしたらよいか？

H　子どもが主体となるとは，どういうことか？

I　教えたいことを惜しみぬくとはどうすることか？

J　子どもがみずからの力で行動するように意図的に配置するとは，どうすることか？

K&L　制作者あるいは，授業者は，いかにして，子どもたちから何を学ぶべきか？

M　説いて知らせることが多すぎないか？では子どもから響を聞くとは，どうすることか？

N&O　かくされている問題を発見するには？

P　一つのものごとに対して，さまざまな視点からのさまざまな考え方があることをいかにして生かすか？

2.1　視聴覚教育における「訓練」と「教育」

では，以上のような諸問題が，視聴覚教育においてこれまで考えてこられなかったかといえば，そうではない。たとえば，E．デールは，「訓練」(Training) と「教育」(Education) を対比させて，次のような表を提出している。

訓練が通常強調するのは：	教育が通常強調するのは：
模倣的反応	創造的，想像的，反省的な相互交流
短期の，限定された目標と固定された上限	長期の，変更しうる上限をもつ広い目標
固定された手段：固定性	変化しうる手段：柔軟性
暗記と反復	よく考えられた練習と応用
検討なしの同調	よく考えられた同調と非同調
観念と感情の限定された共有	観念と感情の限定されない共有
指示による学習	思考による学習
依存的な学習者	いかに学ぶべきかを学んだ，自立的な学習者

(Dale, E., 1969, p. 25)

E．デールはこの「訓練」と「教育」は明確にきっぱりと区別される対立項と考えているわけではない。これらが，連続的につながっている両極と考えて，「訓練」から「教育」へと移っていくことに「英知がある」と認め，それを矢印で示唆しているのである。ここで彼が推奨するのは，訓練をすべて避けよということではもちろんない。訓練によって学習が行なわれる必要がある場合があり，それを全くなくしてしまうことなどできないからである。彼が大事だと考えるのは，ただの模倣から，そうした模倣に対するより考え深い態度を次第に増大させていくことである。

そして，つづいて，つぎのように指摘している。

「……視聴覚的経験の特性から考えて，模倣的反応が，それを用いるに最善の，また唯一の方法であると信じさせやすいかもしれない。視聴覚的経験は，その明瞭性と理解しやすさから，主として，単純な精神諸過程つまり，訓練に対して，実りがあるのだと感じさせるかもしれない。しかし，われわれは，それとは反対に，視聴覚教材は一般教養教育（Liberal Education）を達成するに，つまり，英知を生み出す批判的，反省的な持続的な注意を発達させるのに，大きな特殊性をもっていると信じているのである」（Dale, E., 1969. p26）と。

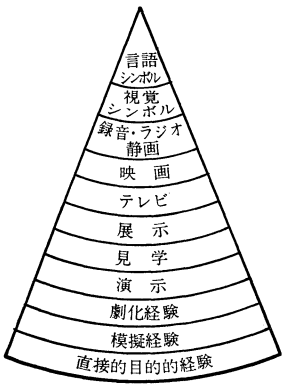
いいかえれば，視聴覚教育が，上表における「教育」よりも「訓練」に向いていると考えられ易い傾向が一般にみられるが，決して必ずしもそうではなく，「教育」に対して大きな効力をもちうること，を主張しているのである。

これは，われわれのことばでいいかえれば，視聴覚教育において「授業」の本質を実現する可能性があるのだとの趣旨のことをE．デールが言っている，ともいうことができよう。では，視聴覚教育的経験についてはどう考えられようか？

2.2 視聴覚教育における学習経験の質

視聴覚教育における学習経験にはどのような特徴があるであろうか？

このことについては，E．デールの有名な「経験の円錐」がよく知られている。これは，視聴覚教育に包含される学習経験を，最も具体的で，行動的な「直接的目的的体験」から次第にそうした経験の直接性を減じ，絵画的な表現による観察的経験「教育テレビ」「映画」へと移り，ついには最も抽象的な言語的象徴によるコミュニケーション経験へと到達する一連の経験群として整理して，円錐体に図示した「視覚的アナロジー」である。E．デールはこれを円錐の底から頂点に向かうにつれ，具体から抽象へと移行するとし，これが易から難への移行ではないこと，を強調する。また，さまざまな経験を組合わせ具体的経験と抽象的経験とを結びつけて教育すべきこと。ある特定の状況下にあるそれぞれ



「経験の円錐」（1969年版）

の学習者の必要や能力に最も適切な種類の経験から学習を始めさせるべきこと，なども強調している。

さて，波多野完治は，デールのこの円錐体の原理についてホーバンの視聴覚的方法の効果の説明とならべて，つぎのような指摘をしている。

「この原理では二つのことが特徴的である。

(1) 具体・抽象というものが，『物』の側面から考えられていること。

たとえば，演劇と映画をくらべてみると，演劇のほうが具体的である。映画とマンガとをくらべるとマンガのほうが抽象的である，というたぐいになる。

(2) 個々の表現手段が，具体・抽象のスケールにおいて固定的に考えられている。

たとえば，映画はいつも演劇よりも抽象的である。なぜなら，演劇は三次元的なものであり，映画は――立体映画でないかぎり――二次元なものであるから。また，図表はいつも写真より抽象的である。なぜなら，図表はシンボルであって，現物の物のうつしであるのに，写真は現実そのまま再現したものであるからなど。」（波多野完治，『テレビ教育の心理学』，p. 256）。

視聴覚教育において「大切なのは子どもであって，映画やスライドを使うこと自体ではない。子どもの学習がすすむためにのみそれが利用されるのである。その逆では困る。」（同上書，p. 248）。そのために子どもの学習体験を考慮に入れることは，視聴覚的方法を使うこと自体を目的とするのではなく，「視聴覚教育」をすることを目的とするなら，どうしても必要となるのである。しかし，学習体験を考慮に入れると，個々の方法を具体・抽象のスケール上で固定的にとらえることはできなくなってくるのである。

「……映画ひとつをとってみても，そのなかには具体的な映画も抽象的な映画もあって，一概にはいえない。言葉より抽象的な映画（純粋映画・絶対映画）もあるし，演劇よりも具体的な映画もある。サルトルの演劇は抽象的な問題をとりあつかっているし，『地上最大のショウ』は大へん具体的だ。だから，映画は演劇よりも抽象的で，ラジオよりも具体的だ，と一言でいいきるわけにはいかない。これをつきつめて考えていくと，いわゆる『経験の円錐体』はなりたたなくなる。だいたいの傾向としても，デールのようにいえるかどうかわからなくなる。」（同上書，p. 257）。

さらに，たとえ同一の抽象的な映画を見ても，具体的な映像として見る体験も，抽象的な映画として見る体験も，同様にありうる。こうして，結局，つぎのような問題が提起されることになる。

(1) 視聴覚教育において，「授業」本質を実現しようというなら，その中で具体的な特定の学習者によって経験される学習体験を，あるいは，それとともに，多くの学習者

にとって可能となる学習体験を，もっと具体的に問題としなければならない。学習体験を詳しくとらえずに，ただ，単純に，ラジオによる体験であるか，映画による体験であるかということだけから，たとえば，「具体的か抽象的か」などといったことを考えてはならない。

(2) 同一のメディアによる学習体験でも，その内容は多様でありうる。そこで，それぞれのメディアが創り出しうる学習体験の豊富な可能性を追求しなければならない。

こう考えてくると，たとえば視聴覚教育を働らき（機能）の方から定義した，波多野完治の定義——視聴覚教育とは，「理性的把握をあたえるために，言語をともなう，ゆたかな，感性的体験をあたえるもの」（波多野完治，『テレビ教育の心理学』p. 236）——は，教育の目的と学習者の学習体験に注目して視聴覚教育をとらえたものとして，たいへん適切な定義であったことがわかる。

では，視聴覚教育で目ざされる，「ゆたかな学習体験」とは何か。

これに対してはさまざまな考え方があるであろうが，ここでわたくしは二つの区別をしておく必要があると考える。一つのメディア，たとえば映画，をとり挙げてみよう。

そのメディアによる「ゆたかな学習体験」というとき，二つの意味がありうることが指摘できる。

第一は，他の方法によればさらに「ゆたかな体験」が得られるのだが，与えられたある実際的な制約条件下では，その方法によると，その方法によらないよりも「ゆたかな体験」が得られる，という場合。たとえば，できれば，現地へ行くとよいのだが，それができないのでその代用として，映画を見るというような場合。これはあくまで代用物なので，代用物として，よりよい本物「体験」にどれだけ近づいているかでその代用物としての「ゆたかさ」の程度や価値が定まることになる。

これに対して，第二は，少なくとも，現在のところ，他の方法ではどうしても得られない最も「ゆたかな学習体験」がその方法によってはじめて得られる，という場合。たとえば，映画が，単に現地行きの代用として用いられるのではなく，映画以外では得ることのできない「ゆたかな学習体験」を与えてくれる場合。その「ゆたかさ」は「本物体験」との比較ではかられるのではなく，その学習体験自体がいわばかけがえのない「本物体験」なのである。

さて，視聴覚教育は，第一の意味でも第二の意味でも「ゆたかな体験」を与える可能性をもっているわけであり，ある実際的な制約条件下で行なわれる教育の実際に当たってはその両者が当然活かされなければならない。しかし，ある特定の方法の可能性を考える際には，その方法によって，第二の意味での「ゆたかな体験」として，どのような体験が可能かをさらに追求して考えるべきであろう。

以下では，視聴覚教育の中でも特に映像教育と関連して，映画による教育において「授業」の本質を生かす途を探ってみることにしよう。

3 「授業」の本質から見た映画教育

「教授における視聴覚的方法」の中で，E．デールは，映画がもつ基本的価値として，つぎの12項目の「映画ができること」を挙げている。

1. 動きを含む意味を提示すること。
2. 注意を惹きつけること。
3. 現実性を高めること。
4. 時間を早めたり遅くしたりすること。
5. ものの実際の大きさを拡大したり縮小したりすること。
6. 遠い過去や現在を教室に持ち込むこと。
7. ある事件の，簡単に再現できる記録を提供すること。
8. 現実を創造し，目に見えないものを露わにすること。
9. 経験の共通分母をつくりあげること。
10. 態度に影響を与えたり，変化させたりさえもすること。
11. 抽象的な関係の理解を促進すること。
12. 満足すべき美的経験を提供すること。

(Dale, E., 1969, p. 398)

以上の基本的価値は，劇映画とか，芸術としての映画ではなくて，いわゆる教育映画，教材映画としての映画を考えて出されたものであることは，いうまでもない。いいかえれば，教室において，あるいは，視聴覚教室において，子どもに見せる映画について，映画に何ができるかを考えて，出されたリストなのである。このことは，その背景に「子どもに教える」ということ，あるいは「授業」というものについての一定の理解をおいていることを示唆する。では，上のリストの背景にある「授業」についての理解はいかなるものであろうか？

それは一言でいえば，「説いて知らせる」という理解である，とわたくしは思う。

リスト中の項目のひとつひとつを検討することは，ここでは，省略したいと思うが，上のリストを読んで容易に思い浮ぶ映画の種類はといえば，理科（1，2，3，4，5の項目など），社会科（6，7の項目など），道徳（10），数学（11），美術（12）などの教科に即した教材映画であるように思われる。項目8，はやや多義的である。項目9，は教材映画としての教室内での価値を一般的に述べたものと考えられる。以上のリストの背景には，教材映画制作者が，映画という媒体を通じて説き知らせる事柄があり，それを映画の手法により説き知らせる，という立場がある，と考えられる。もちろん，「説いて知らせ

る」ことも，教育のひとつの側面であり，したがってまた，教育映画のひとつの大きな機能である。さらにまた，さきにあげた「第二の意味でのゆたかな体験」，つまり，映画でなければ与えることのできない学習体験も，以上の基本的価値から創造されうるにちがいない。

しかし，ここでは，問題を限定して，映画のもつその独自な性格，そこから生まれる映画教育における「授業」の創造，について考えてみることにしたい。

3.1 「さまざまな視点」のもつ意味

ひとが「物」をとらえようとするときに，常にぶつかるひとつの問題がある。それは，物と，それがおかれている文脈とをいかにして区別するかという問題である。「この世の物はすべて，文脈のなかで現われ，文脈によって変えられるからである。物のイメージが変わったとき，観客はその変化が物自身のためであるか，それとも文脈のためであるか，はたまた両方のためであるかを知らなければならない，でないと，物もわからなければ，その環境も理解されないからである。」（アルンハイム，R.，『視覚的思考』p. 60～61）。

上の訳の「観客」は「観察者」と改めてもよいであろう。

この問題は，決して「物」の知覚の場合に限定されるわけではない。たとえば，いろいろな社会的状況の中でのある人のたえず変化する行動を眺めて，その人らしさ，その人の性格をとらえようとするときにも原理的には全く同じ問題が生ずる。

この問題に対する態度には，アルンハイムによれば，基本的に三つが区別される。

第一は「文脈の貢献を物自体の属性として知覚する態度」（同上書，p. 67）である。たとえば，これは，赤い光の下での白い紙が赤く見えることから，その紙が赤いと知覚するような態度である。いつもはおだやかな人がたまたま激怒して他人と争っている場面だけを見て，その人を攻撃的な人だと考えてしまうような態度である。

第二は，文脈の影響をはぎとって，当の物だけをその損なわれない状態のままとらえようとする態度である。これは「物がまったく孤立に存在したかのように，物の一人での振舞をとらえようとすることである。」たとえば，さきの例でいえば，赤い光の下では白い紙も赤く見えることを知って，赤い光の下で赤く見えている紙を白い紙だと知覚する態度，あるいは，日光の下にもっていって紙の色を見て，白い紙だと知覚しようとする態度。またある「ふつうの状態」でのその人を見て，「おだやかな人だ」と判断しようとする態度であるといってもよかろう。これは，文脈の効果についての知識をつかって，文脈の効果を物自身の性格から差し引くのである。これは，日常生活の「実際的」態度である。また，現象そのものの性質を確立しようとする科学者が，しばしばよくとる態度である。

しかし，文脈と物の区別を認める，もう一つの態度，第三の態度がある。

「環境の物におよぼす影響を除去しようとはしない。反対に，この第三のアプローチは

物が場面から場面へ移る間にこうむる無限な，しばしば深奥な，そして面喰うような変化を十分に味わい，享受する。知覚では，もっともよい例は，審美的態度に見られる。朝，夕べ，電気の光のもとで，さまざまな天候とさまざまな季節に際して，風景や建物の変わる姿は，二つの利益をあたえる。それは視覚の異常な豊かさを示す。また，それは物の性質を変化する条件にさらすことによってテストする。」（同上書，p. 68～69）。

この第三の態度では，物はさまざまな現われ方をしながら，その同一性を展開する。こういう把握の仕方は，人生に楽しい豊かさをもたらすだけでなく，芸術家にも，科学者にも，現象の具体的現われとたえず接触させることになる。こうして，この態度から作られる概念は生産的思考にもっとも適している。

第二の態度は，不変者以外はすべて取り去られた一般的な概念をそっと残す。こうした概念は定義，分類，学習，学習の利用が容易である。しかし，この態度は人をどの一つの具体的な体験の支えもない状態におく。彼が知覚するはずの「ほんとうの」大きさ，形，色は，彼が知覚的に体験するものと厳密に対応することは決してないからである。このような「伝統的論理学によって予見される種類にその概念がかぎられるような知覚者，思想家は，麻痺した構成概念の世界に躓躇する危険がある。」（同上書，p. 70）。

さて，「授業」の本質Pで指摘されていた「さまざまな視点」は，ここでアルンハイムのいう「第三の態度」に関係してくる。「教師の固着したたった一つの解釈を子どもに巧妙におしつけるためのいじましいわざではない。」（武田常夫，『授業者としての成長』p. 42）授業は「第三の態度」によってはじめて可能になるのである。逆に，たった一つの解釈が正しいとして子どもに押しつけようとする態度は，しばしば物と文脈の問題に対する第一の態度あるいは，第二の態度から生ずるのである。すなわち，物を異なった文脈から見ている子どもにとっての具体的な考えを考慮せずに，教師がその物を見ている文脈の中での教師にとっての見えのみを「たった一つの解釈」としてしまったり，あるいは，文脈をはぎとったその物をのみ「たった一つの解釈」として認めて，子どもたちにとってのさまざまな具体的な文脈の中での他の見えを認めようとはしないことがそれである。

子どもがさまざまな文脈で，さまざまな視点からの，さまざまな考え方をできるように教え育てるためには，教師もまた，さまざまな文脈で，さまざまな視点から，さまざまな考え方ができるように学び育たなくてはならない。そして，これは「授業」の中心的な本質――授業を通じての教師と子どもの人間的な成長――に触れることなのである。

そうした教育と学習を可能にするもっともすぐれた視聴覚教材のひとつは何かといえば，それは，映画であるとわたくしは考える。

3.2 映画における「変化する視点」

映画における「視点」の問題は，映画理論においてしばしば論じられている。たとえばベラ・バラージュは，その著「映画の理論」（1970）において，映画芸術の新しい創作方法として，「人間の顔のクローズアップ」と「編集・モンタージュ」とならんで，「視点の変化」を挙げて，その展開に一章を当てている。そして，この「視点の変化」によって「映画はあらゆる他の芸術の原理および方法から区別される」（同書，p. 80）と述べているのである。演劇も絵も，ひとつの場面の中では決して視点を変えない。「変化する視点によってのみ，活動写真術は芸術になることができた。」（同書，p. 80）。

バラージュの説く，映画における「変化する視点」の内容は，たいへん豊富であり，ここにすべてを展開することはできないが，関連する論点のいくつかをひろいあげるだけでも，つぎのようなことがある。

「視点を自由に，個性的に設定することができるというこの可能性は，あらゆる芸術の基本的条件である主体と客体とのあの綜合を画面の中で成しとげる。芸術作品は，客観的なリアリティのみならず，芸術家の主観的な個性をも表現する。……どの画面も，リアリティの一片を示すばかりでなく，それはまた芸術家の観点をも示す。」（同書，p. 80）。

そして，映画作家の個性は，視点の設定というただ一つの点にあらわれるとする。「視点」が，芸術としての映画にとって，いかに中心的な主題であるかが指摘されているのである。

「対象の主観性」についての，つぎの一節は，さきに述べたアルンハイムの第三の態度についての論述をそのまま思い起こさせるものである。

「人間であれ，動物であれ，自然現象であれ，人工的なものであれ，あらゆる対象は，わたしがそれをどのような角度から眺め，どのようにその輪郭をきめるかによって実に多様な形姿をとる。しかも，異った無数の輪郭をもつ形姿のそれぞれに，わたしはひとつのしかも同一の対象を認めることができる。何故なら，ひとつひとつの形姿は異っていても，それらは共通したひとつのモデルに似ているからである。各々の形姿は，異った観方，異った意味，異った情緒を表現する。目の観点はいずれも心の観点を意味する。客観的なものほど主観的なものはない。」（同書，p. 81）。

この最後の一文には，別の解釈もある。ここにも，いくつもの解釈の可能性があらわれていてたいへんおもしろい。すなわち，

「『レンズほど主観的なものはない。』 There is nothing more subjective than the objective. と，ハンガリーの映画人ベラ・バラージュはその『映画論』の中で書いている。この言い方は，対物レンズ objective と主観的 subjective とをかけたことばの戯れ以上の真理をあらわしている。……（中略）

レンズが，『これほど主観的なものがない』ほど主観的でありうることが，ほかの何よ

りも映画の芸術を作りだしている。このレンズの主観化もしくは内面化がなければ，映画はいつまでも『写真的演劇』からぬけ出すことができなかったにちがいない。」（岩崎昶，『映画の理論』，p. 38）。

さて，では視点設定の技術は単に異なった観方，異なった意味，異なった情緒を表現するだけであろうか？いや，映画芸術のもっとも独自な効果「同一化」をもたらすのである。

「カメラは登場人物の目で，他の人物や周囲を見る。それはたえず，異った人物の目で，世界を眺める。こうしたさまざまな視点に従って，われわれは劇の行なわれる空間を内部から，登場人物の目で見，彼らがその中で何を感じているかを知る。」（バラージュ，前掲書，p. 81）。

この視点と同一化によって，映画の中の登場人物の記憶をよび覚すことも可能となる。つまり同一化されたある視点からの画面をくり返すことによってである。

さらにまた，つぎのようなこともある。

「映画は視点の変化によって，対象の生き生きした，特徴的な観相を与賦するところの，あの輪郭を選択し，うかびあがらせる。

このように，圧倒的な生気を帯びた輪郭は，しばしば異常に見える。われわれは普通の日常生活において，このような仕方では物を見ない。いや，それどころか，本当は≪ふだん≫われわれは全然物を見ていないのである。習慣は≪かさぶた≫のようにわれわれの目を蔽っている。ボードレールは日記に書いている。『変形されたものでなければ，目につかない』と。――はっとさせるような視点から描き出された，異様な，予期しない輪郭によってのみ，昔から知っていながら，しかし少しも注意を払わなかった事物が，新しい印象をもってわれわれの目を見開かせるのである。」（同上書，p. 83～84）。

これは「授業」の本質N，「かくされている問題の発見」とO，「かくされている問題を発見するイメージ」に対応する映画の教育的価値の可能性である。

さらにまた，映画は主観的な視覚を客観的な事実として表現することもできる。たとえば，千鳥足で歩く酔っぱらいの姿と，その酔っぱらいの目で見たぐらぐら揺れる歪んだ家並を見せることができる。対象が同じでも，それをとらえる視点がちがうといかに見え方が異なって見えるかを示すことができるのである。

さらにまた，登場人物の主観的感情――情熱，憎悪，愛，恐怖など――のちがいにより同一物が，異なった視点から見られることを，客観的な表現として示すこともできる。夢も示すことができる。

映画はまた，視点の変化により，自然の出来事を，田園地方を，情緒をもった風景に変えることができる。機械を即物的に描くこともできるが，またそれを用いる人間の視点を通じて，人間化し，芸術的に描くこともできる。そして，同じ機械に対する階級の視点のちがいによる見え方のちがいさえ描くことができる。

さらに，鏡に映るイメージ，壁にうつる影などを示す間接の視点もある。人間の顔を鏡として用いることもよく行なわれる。

「光景のかわりに，それを眺めている人間が示されるのだ。このようにして，われわれは一つの同じ画面の中で，何が起ったかということと同時に，誰がいかにそれに反応したかを知る。」（同上書，p. 100）。

さらに象徴的視点，暗喩を示す視点がある。

さらに，自然でなく，すでに出来上った芸術作品を，すなわち絵画，彫刻，人形芝居を映画によって再現するとき，それを，映画の中の人物の視覚的体験として，その人物の外的および内的視覚と視点から示すこともできる。

こうして，映画は，「変化する視点」をもつ，「視点の芸術」といってもよいであろう。

芸術映画理論においては，多かれ少なかれ，必ず「変化する視点」の問題が論じられているのである。

有名な黒沢明監督による映画「羅生門」は，この映画における「変化する視点」を生かした名作である。原作である芥川龍之助の「藪の中」が文学作品としてたとえいかに優れていたとしても，もし，映画にこの「変化する視点」という武器がなかったら，あれほどの成功を収めたか疑問であろう。

こうした「変化する視点」をもった映画の名作は，多くある。フランス映画「ばら色の人生」，イギリス映画「逢びき」なども思い起こされる。

ここで，ひとつ考えたい問題がある。

それは，なぜ，芸術映画においてこれほど中心的な理論的実践的問題である「変化する視点」の問題が，視聴覚的方法としての教材映画の理論的な解明である E. デールによる「映画の基本的価値」のリストの中ではとり挙げられていないのか，という問題である。

わたくしは，つぎのように考える。

これを単なるデールの見落しに帰することはできないと思う。もし，教育映画に「変化する視点」を活かしたものが多ければ，デールも見落さなかっただろうからである。

むしろ，それは，視聴覚教育における「授業」の理解が浅いことから来ている，とわたくしは考える。「授業」の理解の浅さはどこから来るか？教材についての理解，教材の背景にある，科学や芸術に対する理解の浅さ，そして，子どもへの理解の浅さ，その背景にある人間の理解の浅さ，そして「教える」ということ，「学ぶ」ということへの理解の浅さ，教育への理解の浅さから来ている。もし，「視聴覚教育」が，真に「訓練」だけでなく「教育」に生かさるべきであるとするなら，教育映画も子ども向けの「お子様ランチ」に留っていてはならないであろう。子どもの「深い体験」を触発しなくてはならない。子どもに意味深い体験をひき起こしているかどうかに最大の注意を払わなければならないであろう。

「変化する視点」は，教育映画制作において生かされうるとともに，また，教育映画の視聴においても生かされうる。すなわち，映画を教材とする「授業」において生かされうるであろう。映画をもちいて，「授業」の本質を生かした授業をいかにして実現するかの問題である。

この問題については，またつぎの機会に考えることとしたい。

芸術映画においては，「変化する視点」は生かされうるが，教育映画ではむずかしいという意見もあるかもしれない。そうした意見への反証例の一つとして，つぎの引用を与えておこう。

「ものごころついた子どもたちが抱く夢の一つは，自由自在に宇宙をとびまわり，自分のからだを拡大したり縮小したりして，未知の空間を探究することだろう。

こどもたちがミニチュアのオモチャを愛し，変身童話に興味を示すのは，大人の世界を背のびしてのぞきみたい願望からだけでなく，その視野の広がりが，新鮮な感動をそそるからにちがいない。……しかし，やがてこどもたちは，毎日見なれた風景に素朴な感動を失い，驚きを忘れていく。学校ではさまざまな知識をつめこむが，それらの知識はバラバラで，私たちの生きている世界の風景とはつながらない。」（坂垣巌夫，『遊びの博物誌』p. 228）。

「オランダの教育者キース・ブーケは，こどもの成長にとって，この自由なスケール（尺度）感覚がいかに大切かを主張し，広大な宇宙からミクロの世界までを見通して，それらを日常の目と結びつける訓練を提案した人である。

ブーケは，自分の教え子たちを指導して，地上の風景から宇宙のはてまでに至る視野の広がりと，同様に原子の世界までの風景を，四十枚の絵で，まるで宇宙への旅をするように描かせていく。

まず学校の校庭で，イスに座っている一人の少女の写真からはじめて，一枚，一枚と距離を十倍ずつ離れた位置から描いていく。こどもたちに縮尺率を教え，十倍，百倍と離れていくと，視野がそれに比例して拡大していくことを発見させていく。六回目のジャンプではオランダの全土が一目でみえ，八回目では地球全体がみえはじめる。こうして，宇宙の果て，二十億光年のかなたまで，わずか二十六回のジャンプで達し，同様にして，こんどは最初から距離を十分の一ずつ縮めて描いていくやり方で，少女像が，手のクローズアップ，皮膚，皮膚の中の血管，血球……と十三回のジャンプで，ついには血球の炭素原子の原子核の風景にまで到達するのである。」（坂根巌夫，『遊びの博物誌』，p. 228～229）。

このアイディアをもとに作られた映画は，二本あって，その一本は，チャールズ・イームズの作ったフィルム「パワーズ・オブ・テン」（「十の累乗」）と，カナダ国立映画局の『コズミック・ズーム」（「宇宙をズームで見る」）とである。

「パワーズ・オブ・テン」の現物を，わたくし自身はまだ見ていないが，350秒の映画だそうで，「その画面はきわめてリアルで，見終わったあと，人々はボウ然としていた。」

（朝日新聞，1971年11月11日）と報告されている。

子どもの「生きる」という体験を豊かにする，他では得られない体験を与えてくれるこうした映画こそ，「授業」の本質を生かした教育映画ということができよう。

おわりに

さて，「授業」の本質から説き起こし，視聴覚教育が「教育」に生かさるべきことの議論から，映画教育に「授業」の本質を生かすべき途として，「変化する視点」をとり挙げて考えてきた。

この文章自体，はたして，惜しむことを忘れて，ただ「説いて知らせる」の拙に陥ってしまったか？　あるいは，「ひとり楽しむ」ことになったか？　あるいは，幸いにして，「急所をうって響をきく」文章になり得たかどうか，読者からの響きを待つほかない。

ここにとりあげたいくつかの文献を手がかりに，読者がそれぞれ自己の視聴覚教育への道をそれぞれの手足を使ってよじのぼりはじめたとき，この文章は，ほんとうの意味で生きた文章となるのだと思う。

そのような意味で，生きる文章となることを願いつつ，ペンをおくことにしたい。

■附　記

1978年11月13日(月)，伊豆湯ヶ島の狩野小学校で，二年生と六年生に，本文中で紹介した映画「コズミック・ズーム（宇宙をズームで見る)」を観てもらった。そして，その直後，感想文を書いてもらった。以下に，そのいくつかを紹介してみよう。子ども達が映像の世界に「生きた」様子がうかがわれるように思う。

「おもしろかった。おもしろくて，いすからおちそうになった。」（二年　三浦たかゆき）

「大きくなったり小さくなったりしたのでおもしろかった。」（二年　ながさわひであき）

「なにがなんだかわかんなくておもしろかった。あんなえいがどうやってとったのかな。いろいろなものがでてきておもしろかった。わかんないえいがだった。もどったりしておもしろかった。うちゅうの生きものいないのかしりたいなあ。ぼくはどんな生きもののなまえをしりたいから。ふねが大きくなったりしておもしろかった。はんたいになっておもしろかった。あかいものがたいようって，わかってよかった。」（二年　やまもとゆきお）

「どんどん　おくへ　いくような　きもちが　した。おもしろかったです。うちゅうへいった　みたいでした。きれいだった。だんだん　とおくへ　いく　みたいだった。いろいろの　ところへ　いっておもしろかった。ロケットで　うちゅうへ　とんだ　みたいでした。ゆうふおーが　とんで　いて　おもしろかった。」（二年　ほりいむつこ）

「カヌーに，のって，どこへいくのかなー。きれいな，星がたくさん，ひかって，きれいだった。きれいな，星がたくさん，ぶつかりあうような，きがした。まるで，星がようせいで，あるような，きがした。もっと，そのほしが，きれいだったら，いいなあーと，思う。でも，きれいな，星が，すいこまれていくような，きがした。そして，こんどは，はんたいに，すいこまれる，ような，きがした。どうして，すいこまれる，きが，したのかなー。」（二年　いいづかりょうこ）

「地図が大きくなったとき，はじめはどこだかわからなかった。なんだかスクリーンに，すいこまれ

そうな気がした。宇宙にたくさんの星があることはしっていたが，かたまって真っ赤や茶色だとは知らなかった。私たちは，伊豆のはしへ行くにも，何時間もかかっていって『広いなあー』と感じるのに，こんなものはゴミのようなものだと感じた」（六年　浅田由美子）

「ある一つの物を無限の大宇宙から見た時，それはそれは，ほんとに，ちっぽけな物にしか見えない。今，見た映画は，み来の作った，光速ロケットみたいだった。そして，あのまま，もどらないで，そのままいったら，地球は，見えずに，無限の大宇宙の旅が続くだろう」（六年　藤本拓也）

「意味がよくわからないが，とにかく，川から見れば，人間は小さく，地球から見れば川は小さく，宇宙から見れば，地球は小さく見える。だから，宇宙は，とても広く地球なんて星のように見えるだろう。だから川，人間など地球上の物はすべて見えないだろう。」（六年　豊納知美）

■引用・参考文献

芥川龍之介「藪の中」，新潮文庫『地獄変・偸盗』所収

芦田恵之助『教式と教壇・綴り方教授』，1973，明治図書

アルンハイム，R.『視覚的思考』，（関計夫訳），1974，美術出版社

坂根厳夫『遊びの博物誌』，1977，朝日新聞社

岩崎昶『映画の理論』1956，岩波新書

岩崎昶『現代映画芸術』，1971，岩波新書

斎藤喜博『教育学のすすめ』，1969，筑摩書房

武田常夫『真の授業者をめざして』，1971，国土社

武田常夫『イメージを育てる　文学の授業』，1973，国土社

武田常夫『授業者としての成長』，1977，明治図書

Dale, E., *Audiovisual Methods in Teaching*, Third ed., 1969, The Dryden

波多野完治「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」，実践社編『回想の芦田恵之助』，p.54～75，1957

波多野完治『テレビ教育の心理学』，1963，日本放送教育協会

林竹二『授業の成立』，1977，一茎書房

バラージュ，B.『映画の理論』，（佐々木基一訳），1970，学芸書林（原著1945）

マルタン，M.『映画言語』，（金子敏夫訳），1957，みすず書房

吉田章宏『授業の心理学をめざして』，1975，国土社

吉田章宏『授業を研究するまえに』，1977，明治図書

吉田章宏『授業の研究と心理学』，1978，国土社

視聴覚教育百科③　　昭和54年2月発行

「授業」の本質から見た視聴覚教育

著　者　吉田章宏（よしだあきひろ）©

発行者　田中重弥
発行所　第一法規出版株式会社

東京都港区南青山2－1－17〈〒107〉
電話(03)404-2251　振替東京6－2857

〈検印省略〉