

# 映像と教育過程

中野和光

(1974年10月10日受理)

映像は今日、教育過程において、どのように位置づけられるのであろうか。映像の問題は一般的には視聴覚教育の問題である。しかし、今日の授業の中でイメージ論の展開、人間の知的発達の中で占めるアイコン的なものの位置についての理論の発展は、従来の視聴覚教育の理論を越えたより一般的な考察を必要としているように思われる。

本稿においては、まず古典的な視聴覚教育の理論、次いで、一般的に過程の中で映像をとらえる今日の視聴覚教育の理論について述べ、そうした過程の中でとらえられた映像の集団に対する関係、および現代教育工学に対してもつ意味を考察してみたいと思う。

## 視聴覚教育の理論

波多野完治は「視聴覚的方法を使わなければ、感性和理性とのむすびつきはできない」<sup>(1)</sup>という立場から、視聴覚的方法を「言語を伴う感性的体験を、教育者が被教育者に与えるための計画的行為である」<sup>(2)</sup>と定義している。ここで、「言語を伴う」といっているのはきわめて重要である。つまり、視聴覚的方法は感性的認識と理性的認識をつなぎ、子どもに本質をとらえさせる有効卓越せる方法であるが「不可欠の方法ではない。視聴覚的方法なしにでも、本質の認識が子どもに可能である。」<sup>(3)</sup>

すなわち、この意味では、視聴覚的方法は認識の補助手段なのである。この点において、視聴覚的方法における映像（いわゆる外的映像）の言語に対する関係は、言語以外の諸記号の言語に対する関係に似ている。なぜなら、映像もまた記号と同じく思考の媒介的表現形態であり、交際の補助的な武器であるからである。エリ・オ・レズニコフは次のように述べている。

「これまでに考察されたすべての種類の記号と、主観的世界の認識と人びとのあいだの交際の過程において特殊な位置を占めている言語的記号とを区別しなければならない。言語的記号の特有性は、なによりもまず、言語が思考の直接的現実性であることと人間の交際の基本的形態であることとによって規定されている。ところが、その他のすべての記号は思考の媒介的

表現形態であり、交際の補助的な武器である。このゆえに、例外なしにすべての記号体系は、それらの中に含まれている思考を明らかにする言語によって解釈される。」<sup>(4)</sup>

感性的認識と理性的認識の橋わたしの問題を論じたものに、ヴェ・ア・シトッフの論文がある。シトッフは次のように述べている。

「このようにして、モデルのもっとも重要な認識論的機能は、それが理論的抽象的思考と客観的現実性との中間の環としてあらわれる、ということにある。」<sup>(5)</sup>

「理論と現実とのあいだの解釈または中間の橋として、観念的モデルは二つの方向で『はたらく』。すなわち、現実および観察されている諸現象から理論へ方向と、理論から観察されている諸現象および現実へ方向で。」<sup>(6)</sup>

宮坂誘子は、映像に、このモデルの認識論的機能と類似した側面を認め、その点から視覚教具を分類することを試みている。<sup>(7)</sup>

シトッフの論文は、科学研究におけるモデルの機能を述べたものであるが、芸術的認識における比喩的な認識について述べたものには、J・S・ブルーナーの論文がある。すなわち、絵画的映像は、一般的には視聴覚教育でいわれる映像からは排除されているものであるが、ブルーナーは、この絵画的映像の認識論的価値を認めて次のように述べている。

「まさにこの点で、われわれは芸術経験を知ることの一つの様態と呼んでよいわけである。なぜなら、われわれが、この白き聖処女を眺めるとき、もろもろの錯雑した衝動のエネルギーは結集して一つのイメージを生み出し、このイメージがこの聖処女の絶好な顔つきのなかに、われわれのさまざまな経験を一つに結びあわせてくれるからだ。」<sup>(8)</sup>

科学的なモデルに類似した映像であれ、芸術的絵画であれ、今日の映像論を特徴づけるものは、それが感性的認識と理性的認識の単なる橋わたしではないということである。たとえば、宮坂誘子は次のように言っている。

「したがって、視覚的教具、教材の機能は感性的認

識から抽象的思考への単なる仲介物的機能ではない。それは感性的認識から抽象的思考への発展の橋わたしの役割を演じるが、さらにひき続きその後の抽象的思考の発展の支えともなり、逆にそれ自体の感性的内容を限定し、感性的内容に裏打ちされた抽象的思考の発展を制約するものともなる。今後このような視点から個々の視覚的教具、教材と学習者の思考過程との相互作用の特質を明らかにする必要があると思われる。」<sup>(9)</sup>

今日の映像論は、人間の知的発達との関わりの中でとらえられようとしているように思われる。人間の知的発達の中でイメージの位置については、ブルーナーの「成長の型」という論文がある。すなわちこの論文の中で、ブルーナーは、世界を表象するやり方には、行動を通してのものと、イメージを通してのものと、シンボルを通してのものとがあり、人間の知的発達は、この順序をたどり、最後にはこれら三つの表象作用を自由に駆使するようになると述べている。<sup>(10)</sup>

### 映像と認識

映像の問題を論じるとき最も困惑するのは、映像の意味が実に広狭さまざまに用いられていることである。スクリーンに投影されたものをいう場合もあれば、人間の内的心像（イメージ）をさすこともある。また、人間の認識そのものも、広義には世界の反映としてそれがイメージで表わされようと言語で表わされようと映像である。人間の認識そのものは本来映像であるとする立場は、いわゆる感性的認識と理性的認識の区別を相対的なものたらしめる。吉本均は、感性的認識と理性的認識の質的相違を次のように述べている。<sup>(11)</sup>

(1) 感性的認識は、個々のもの、外的な形をとらえる。理性的認識は、関連を、内的なもの、普遍的なものを把握する。

(2) 感性的認識は現象の反映である。理性的認識は事物の本質、その内的関連およびそれらの相互保存性を反映している。

(3) 感性的認識は現実を直接に反映する。しかし、理性的認識は現実の間接的反映である。

(4) 感性的認識は事実を確定する。理性的認識は現実を抽象すると同時に、現実のなかにいっそう深くはいり込む。

感性的認識から理性的認識へと高まること、それは通常の意味では、客観的現実から遠ざかることを意味する。しかし、そのことによって理性的認識はより現実に入り込む。より現実に入り込むことは、より深く

現実を見ることに他ならない。感性的認識は直接に現実を見る。われわれは直接に湯の中に手をつこんで湯かげんを「見る」。理性的認識は、温度とか熱量とかの概念を媒介として間接的に見る。それは、一見遠ざかっているように見えて現象の中により深く侵入している。そこには、まさに、遠ざかりながら近づくという弁証法が存在する。自分の見たもの（感性的認識）から現実のモデルを再生産（理性的認識）し、実践によってさらに現実を見る。それが人間の認識過程である。人が実践においても見、認識においても見ている。それすらもことばのあやであって、実践と認識は同時である。梨を食べるという過程（実践）と梨を味わうという過程（認識）は、全く同時であり同一の過程である。人は理性的認識においても現実の中に入りこむが、実践によってもまた、現実の中に入りこむ。ただ、原初的感性的認識と、一度、理性的認識を経た実践とは異なる。かくの如く、人間の知的発達は感性的認識—理性的認識—実践の円環を通じて発達する。それは見ることの過程である。それは、映像的視点からいうならば、外的世界の反映の過程である。

人は物理的に同じ対象を見ても、心理的に同じものを見ているとは限らない。同一人においても、以前に見た場合と同じように見ているとは限らない。各人は客観的世界の中から各人の映像をつくりあげる。この点に関して、ユ・エフ・ブハロフは次のように言っている。

「認識像は観念的なものとしてあらわれ、この意味で、客観的世界の主観的反映である。」<sup>(12)</sup>

映画、テレビ、写真等、いわゆる外的映像すら、人間の主観によって各人各様の視点から現実世界を切りとっているといったのは、K・パヴェークである。かれは次のように言っている。

「写真の知性化は、カメラが外界のすべての任意な点に対し、メカニクな中立性を放棄して、分類し、差別する態度をとることを前提とした。」<sup>(13)</sup>

「写真家の心は対象の心と、すなわち、主観的な精神は主観的な精神と出会い、そしてはじめてこの出来事をカメラが記録することになるのである。」<sup>(14)</sup>

このことは、外的映像すらも人間の主観から切り離しては存在しえないことを示している。外的映像は、人間の思考過程から独立して存在するものではなく、むしろ、すでに一度述べたように、思考の媒介的表現形態である。われわれは、あることを考えるとき、そのものの映像を前にしてその映像を媒介にして考える

のである。

映像はこのように(外的映像ですらも)、主観性を帯びたものであるが、このことは、社会から孤立した各人各様の主観が存在することを意味するのではない。プハロフは次のように言っている。

「認識の主観としてあらわれるのは、歴史的発展における全社会だけでなく、また、一定の社会グループや、社会の個別的代衆たる個々の人間でもある。主観の特殊性は、そのなかで主観が生活し、活動するところの社会的条件に規定されている。」<sup>(15)</sup>

主観の特殊性は、一般に、人間の主体的実践と歴史的社会的諸条件によって規定されている。このことは何を意味するか。一般的に言えば、歴史的社会的諸条件の制約から超越し、歴史や社会から孤立した個人はいない。換言すれば、孤立した自己はいない。自己はいつでも歴史的社会的に規定された個人である。このことを吉本均は、人間の主体的行為の定義に際して次のように述べている。

「人間の活動の対象としての環境は、とりわけ、社会的環境である。したがって、活動は社会的に規定され、社会的＝集团的関係の不断の発達に即応して、人間活動も変化、発展するのである。人間の活動は結局、集团的活動なのであって、孤立的個人の活動、行為というものはないわけである。」<sup>(16)</sup>

孤立的個人の活動はないということは、ある個人の主観の特殊性は必ず、その属する集団の主観の特殊性であることことを意味する。その特殊性をも意味する。ある作家のある作品をとりあげて、その作家の属する社会、国家、時代の特殊性を論ずるのはまさしくこの事実による。

映像の主観的特殊性は、その時代、その社会、その属する集団の主観的特殊性であるということは、また次のことを意味する。ある個人を見ると、われわれはその個人の主体的実践を見ると同時に、その時代、その社会の特殊性をも読みとるのである。ある個人は、まさに、歴史的発展における全社会、一定の社会グループや社会の個別的代表なのである。

### 映像と集団

映像の主観的特殊性は、その時代、その社会の主観的特殊性であるということは、ある時代、ある社会、ある一定の社会グループは共通の主観的特殊性を所持しているということの意味する。その意味で、ある映像の主観的特殊性は、その個人のものであると同時にその集団、その社会のものである。われわれのもつ

世界の認識、われわれの切りとった世界についての映像は、われわれが意識すると否とにかかわらず、その属する社会の歴史的社会的条件によって規定されているところのわれわれの主観によって媒介されている。前記プハロフは次のように言っている。

「主観による客観の反映としての認識は、主観および全人類の実践活動と精神的活動によって媒介され、また主観の神経系の活動によっても媒介されている。」<sup>(17)</sup>

それでは逆に、映像の主観的特殊性を規定しているところの集団、社会、時代にとって、映像は何であろうか。

基本的に言えば、映像は、その社会、その集団、その主観的特殊性を規定されつつもまた、その集団関係を規定する。すなわち、ある認識は必ずその認識に即した集団関係を生む。人をして何らかの集団関係を組ませるのは認識の力である。集団関係の変化は認識に反映し、認識の変化はまた、新たな集団関係の変化に向かって作用する。集団関係の変化は認識のみによって起こるのではないが、認識を媒介として起こる。認識の集団に対するこのような関係は、どのように考えたらよいのであろうか。集団は、その認識にもついで規律をつくり、行動する。認識は集団の行動を規定し、集団を引っ張っていく機関である。すでに述べたごとく、認識は客観的世界の主観的反映であるから、集団が集団内外の客観的世界に対してもつ映像は、集団の機関である。

集団の中でもっとも個人の運命にかかわり、かつ、巨大な組織的集団は、国家である。国家体制を根本的に規定するものは憲法である。国家は、この憲法に基づいて法律を制定し、制度を整えて、日々の営為を営む。その営為は新たな客観的諸条件を生む。客観的諸条件の変化はその反映たる認識の変化を要請する。国家にとって何より重要なものは、国家の歴史的社会的地理的自然的諸条件に対する国民の認識である。この認識によって法制も制定され、国家の針路も定まるからである。幅広い国民の認識形成に直接たずさわるのは教育である。教育もまた、国家の運命と離れてはいない。

### 映像と教材

授業において教えられる教材は、生徒がそれについてもっている認識よりも深いものでなくてはならない。そうでなくては教材とはなり得ない。生徒はその五感と教材に対する既存の認識をもってぶつかる。授

業とはこの意味で、生徒の認識と教材のもつ認識とが出会いぶつかる過程である。あるいは、それらの間の矛盾をつくり出す過程であるともいわれる。かつてのヘルバルト的教授法では、教師は生徒に教材を教え込めばよかったわけであるから、かかる矛盾は副次的にしか問題になり得なかった。しかし、今日の授業においては、生徒は既存の知識をもって主体的に教材にぶつかることが要請される。とすると、授業の中では、二つの認識が存在することになる。教材のもつ認識と生徒のもつ認識である。生徒にとってみれば、これから習得する認識と今もっている認識とである。

教材とは、人文、社会、自然の諸現象の本質的性格諸関係を反映した広義な意味での映像であり、人類の認識の成果であり、遺産である。それは、現時点における人文、社会、自然諸現象に対する人類の眼である。かつて、ヘルバルトは次のようにいった。

「科学は、ほかの人々には眼鏡であるかもしれないが、しかし、私にあってはそれは眼である。しかも彼らに与えられたさまざまな状態を見るために、人間の持ちうる眼の中で最もすぐれた眼である。」<sup>(18)</sup>

われわれは、その眼を次の世代の者のために与えんと欲する。

これに対して、生徒の認識とは何であろうか。生徒は教材に対し、自分の眼、自分の既有認識でもを見る。既存の認識、それもまた眼である。生徒のもっている眼（肉眼）とは他の感覚器官を代表して言ったのであって、生徒は実際には、聴く、匂う、味わう、触れるという五つの感覚器官と、第六の器官としての既存の認識を総動員して教材に迫る。この意味で生徒を引っ張っているのは、五官プラス一（既存の認識）である。

この五官プラス一が生徒を引っ張っている機関である。五官は、基本的には生理学的な器官であるが、学習を通じて変革しうる。視覚、聴覚、臭覚、味覚、触覚とも学習を通じて洗練しうる。すなわち、今まで見わけられなかったものが見わけられるようになるし、聴きわけられなかったものが聴きわけられるようになる。すなわち、感受性は育てられうる。人間の学習は、人類の実践活動と精神活動に媒介されて行なわれる。その意味で五感の形成は、これまでの全歴史の産物である。聴覚、味覚等の感覚が分化し洗練されてゆく過程は、感性的認識が理性的認識にまで高まり、その理性的認識を経て物事を見るようになる過程である。生理学的に言えば、直接的な感覚的刺激が、学習

によって形成せられた媒介過程をいったん経て反応するようになる過程である。それは、客観的世界の広義の映像である。しかし、いったん学習によってこうしたいわば反射弧が形成されると、この反射弧は五官と協応してはたらくので、実際には、五官とこの映像とは区別できない。たんに、五官とのみいえば、それは生理学的感覚器官を意味し、人間の感性の進歩発達の契機を明らかにできない。それは、それらを統一する意識を待たねばならない。

教材は、習得すべき人類の認識内容を、生徒の心理的発達の条件を考慮して対象化したものである。生徒は、教材のもつ認識内容を習得することによってより深い認識に達する。それは、今まで見えなかったものが見えるようになることを意味する。このことは、映像的視点から言えば、古い映像に代わって、認識論的により深い映像を獲得することを意味する。その意味で教材とは、仏典に見えごとく乗物である。乗物はわれわれをある場所から次の場所へと運んでいく。それは、今まで見えなかった光景をわれわれに見せてくれる。もし、この乗物がなければ、自力で歩いてそこへ達する以外にない。人は、教材に出会わなければ、自力で努力してその認識に到達しなければならない。現代教育課程は、古い映像から新しい映像への、映像の旅である。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」という仮説は、その意味でより速くより確実にという、現代の工学的意志を表明したものとイえるかもしれない。

## 教育の場

ある一定の知的水準に達した生徒は、その水準に近接したその水準よりも、より高い教材を学ばんとする。教材は、それを学ぶ生徒を前提にして作られている。かくて、生徒は教材を待ち、教材は生徒を待ってここに相互交流の渦流が起こる。ここで生徒は、教材のもつ、人文、社会、自然の諸現象の対象化された認識に出会う。この出会いを通じて生徒は、教材のもつ認識の世界に入る。

教師と生徒との関係に関しては、教師はいかにかして生徒に学ばせたいと欲し、生徒はいかにかして学ばんと欲する。教えようとする教師と学ぼうとする生徒の相互交流の場が、教育の場である。教育の場とは、その意味で、さきの五官と、それを統一している意識である。教育の場を学校とか教室とかいうのは、あま

りにも形態にとらわれた定義である。それでは、学校教育、社会教育、家庭教育をつらぬく定義とはなり得ない。テレビによる教育も教育なのであって、教育テレビを視聴している時、教育の場はまさに、視聴者の五官と、それを統一している意識である。プログラム学習による自己教授の場合も同様である。プログラム化された教材はその教育の過程において機関として働き、それで学習する生徒の五官とそれを統一する意識もまた機関として働く。教材は、人類の精神活動、実践的活動の諸成果の対象化されたもので、その意味では、人類の五官とそれを統一する意識のはたらきが根源である。

一般的に、授業の構成要素として、教師、教材、生徒の三つがいわれている。しかし、この三つが揃ったからといって、教育の場が成立するわけではない。生徒に学びたいという意欲と柔軟な心があり、教師に教えようという気分が整うとき、はじめて、教育の場が成立する。その教育の場は教室に限らず、路上でも、車中でも、海上でも、山の中でも、どこでも成立する。けだし、教育の場の成立にあたって何よりも重要な契機は、師弟の間の信頼であり、敬愛である。

「此の場所に於いて教育者と被教育者とを真実に相会し相結合させる最後の条件は人格的な愛でなければならない。」<sup>(19)</sup> (長田新)

けだし、この愛が感じられなければ教育の場は成立しようがない。教育の場とは、こうした信頼に基礎づけられた、教えんかな学ばんかなの交流の場であり、感応の場である。

### 映像の虚妄性

映像は、教材として生徒の知的成長を推進する機能を有するといっても、われわれは、映像に限度以上の要求をしてはならない。その限度は、一般に映像の次の性格に由来すると思われる。すなわち、映像はあくまでも現実の何らかの形の反映である。したがって、現実の変化とともに映像は瞬時に古い遺物に変じてしまう。新しい現実には新しい映像がどうしても必要である。もちろん、すぐれた映像は永く模範として残るであろう。しかし、新しい現実は、そうした模範をふまえて、新しい映像を要求する。社会の変化とともに映像も変わらなければ、社会を引っ張ってゆく機関としての働きをなし得ない。もし、映像が現実を正しく反映していなければ、それは現実の虚像を人々に与えることになる。娯楽的意図がある場合はともかくとし

て、かかる虚像は現実に関する正しい認識の形成を損う。それは、大衆操作の道具と化す。現実を正しく反映していない映像は、社会の災いである。映像が、変化する現実の過程の一瞬を映しとったものであるというこの性質は、教育過程における映像の機能にも一定の限界を与える。すなわち、映像は、変化する現実の一瞬の反映であるからして、現実の変化とともに、新しい映像にとって代わられなくてはならない。もちろん、教育の過程で与えられる映像は、より一般的、基礎的なもので、小さな社会の変化には耐えられるであろう。ブルーナーが『教育の過程』の中で、一般的観念や基本的概念を習得すべきことを強調したのは、この意味である。しかし、この観念すらも客観的世界の映像なのである。観念(イデー)が映像であることについて、ペ・ヴェ・コプニンは次のように言っている。

「このようにして、イデーは特殊な型の概念である。法則を反映している概念は、それが科学的理論の建設と形成において一定の機能をはたすとき、すなわち、他の諸概念を一定の体系に統一し、研究されている対象、過程の全体的な具体像をつくりだすときに、イデーになるのである。」<sup>(20)</sup>

しかし、この観念すらも、将来の大きな社会変化に耐えるという保証はどこにもない。映像のかかる性質を無視して、映像を固定的に考え、ある一つの映像を絶対と考えるとき、その教師は既に病んでいる。それは、映像をとりまく諸関連が変化することを見失っているからである。

次に、映像が教授機能をもつというのは、より本来的には、それが代替した実在そのものが教授機能をもつからである。すなわち、存在は全て自らその存在のあり方を語り教える。ただし、それを見る者の主観的条件に応じて。映像は存在のあり方の一部を切りとったものである。われわれの五官に認識を強制し、行動の変革を迫る根源的な力は、客観的実在そのものが保有している。これが映像のもつ限界の第二である。ただし、その実在が映像として映しとられねば、人間を動かす得ないことはもちろんである。たとえば、雨が止んだときに人が傘をとじる場合、雨が止んだという客観的現実が人にそういう行動を起こさせる根源的な力である。客観的現実が沈黙して何を語りませんが、われわれに何か教える。しかし、雨が止んでいるという実在は、五官によって人間に感受され、それが映像として映しとられるのでなければ、その人の

行動を変革させることはできない。すなわち、雨が止んでいるということに気づかなければ、人は傘をとじない。その人は、雨が降っているという映像にもとづいて行動しているのである。もし、雨が止んでいるという映像ができあがれば、それは、傘をとじるという行動を呼び起こすであろう。

われわれが、他人の認識から何事かを学ぼうとするのは、他人の認識が、自分の経験せざる何らかの客観的現実の反映であることを前提としている。このことは、われわれを映像の第三の限界に導く。それは、自分の体験にもとづかない他者の映像を媒介としては理解し得ない世界が存在するということである。すなわち、映像はあくまでも観念の世界であって、それをもって現実を認識しようとしても限界がある。たとえば、戦争映画は、戦争のもつ悲惨さ、勇壮さ、恐怖を教えるけれども、それによって得た認識は、とうてい実際にその戦争を経験した人の認識に及ぶべくもない。まさに、「プディングの味は食ってみなければわからない」ので、それを全て代理経験ですまそうとするのは無理である。代理経験とは、いわば、他人の経験した世界である。

### 映像に関する映像

こうした映像の限界は、何を意味するのであろうか。映像は、人間を引っ張る力ではあるけれども、それだけが人間を引っ張るのではない。五官がまた、人間の実践を導いている。しかしまた、五官のみでも不十分である。すでに述べたように、五官による感性的認識を、人は抽象的観念的認識として頭脳に定着させる。それは現実世界の映像である。この映像と五官を以って人は再び同じ現実に立ち向かう。だから、正確にいうならば、人を牽引する力は、五官プラス理性的認識である。近代合理論は、この感覚と理性の二元論を説いて、理性を先験的なものとした。したがって、理性は歴史的な社会から超然としたものであると考えた。しかし、現代は、理性をこのような歴史から超越したものとは考えない。理性は現実の中にひそむ客観的則理性の反映であり、感性とは現実の歴史の所産に他ならない。だから、人間あるいは集団を牽引するのは、五官プラス現性的認識であるということは、それらが現実の歴史的社会的条件によって規定されていることを予め認識した上で得られねばならない。さもなければ、歴史的客観的条件から独立し、それから超越した五官および理性が、ある予め決められた歴史の

目的に向かって集団および個性を牽引することになるであろう。

現実社会と感性および理性とは、いつでも相互作用、相互浸透の関係にあり、両者は相たずさえて進む。いや、進まねばならない。社会を離れて感性もなく理性もない。

人間は五体に、それを動かす機関として、五官および理性という眼をつけて歩む存在である。そして、一定の歴史的な社会の中に生まれ、教育によって歴史や社会や自然に対する認識を育てられ、さらに、自らの社会的実践によって現実の社会に対する眼を開かれる。こうして、社会の変化発展と、自らの知的成長とによって、次々に新しい認識を獲得する。

ここで、やや皮肉な眼でいうならば、認識の発展というのも、それは結局、古い映像に代えるに、新しい映像をもってしたにすぎない。この意味で、映像の価値は社会との関連においてははかれるべきで、映像の自立的価値は否定するべきである。映像の社会に対して果たす機能を問題とする立場は、イデオロギー批判の立場である。それは、映像に対する批判的な眼、すなわち、映像に関する映像を構築する立場である。

たとえば、映像（とくに外的映像—写真をさす）の客観性ということの欺瞞性をついたものに、中平卓馬の論文がある。

「正しく写真は『科学的』『客観的』でありうる。だがそれは実験室内においてひとつの科学的目的のために、科学的条件の下で実験された場合に限る『科学性』『客観性』であるにすぎない。それをすべてにあてはめようとするとき、それは限定された一部の正当性をすべてにわたって通用しようというひとつの態度ひとつの考え方、ひとつのイデオロギーとなる。このことは、一支配階級たるブルジョアジーの利益、モラルを被支配階級プロレタリアートにまで適応し、特殊性を普遍性にまで高めることに成功した近代国家、ネーションの欺瞞に対比するべきものである。」<sup>(21)</sup>

映像は、現代社会の変化とともに果てしなく移り変わる一過的現象である。その意味で、映像はわれわれを引っ張っていくけれども、われわれを休ませ淀泊させることを知らない。もちろん、映画やテレビ等によって支えられる娯楽的映像は存在する。しかし、それも東の間の休息である。ブルーナーは、それを次のように言い表わしている。

「ニュートンにとって、科学は海図なき海における発見の旅であった。航海の目的は真理の島を発見する

ことであった。真理は自然の中に存在した。現代の科学はこの教義のくびきをゆるがすことにきびしく直面してきた。科学も常識的探究も同様に、世界における諸事象が分類される方法を発見しない。それらは分類方法を発明するのである。発明の検証は、発明されたカテゴリーの使用によってもたらされる予言的利益である。』<sup>(22)</sup>

このことは、今日では、発明された概念は、その概念よりもさらに効果的な概念にとって代わられる運命に、いつもさらされていることを意味している。

その意味で、現代文明は錨を失なった船に似ている。次から次へと新しい光景、新しい映像が現われるけれども、それらのどの一つにも安住することはできない。しかしながら、何らかの映像、何らかの認識に立って人々は行動しなければならない以上、その映像、あるいは認識の客観的価値を明らかにすることが必要である。このことは、現代社会においては単に個人の運命だけではなく、社会や集団の運命がかかっている。映像の客観的価値とは、その映像あるいは認識が人々にどのような実在をもたらしかということである。人は結局、現実の実在をふまえながら、束の間であれ、映像に安住する。この場合求められているものは、先に述べた映像に関する映像である。映像に関する映像を描きうるものは、その映像の外に立つものである。たとえば、教師が児童の認識を指導しうるのは、教師が児童の外に立っているからである。雨が止んでいるのに傘をさしている人の認識の誤りを指摘しうるのは、その人の外に立っているからである。このように、イデオロギー批判は、その映像の外に立つ客観者を必要とする。集団は、このような集団内外における相互批判を通じて、より客観的に妥当な映像に達して進む。

### 映像と主体概念

このようにしてとらえられた映像は、主体概念とどのような関係にあるのであろうか。ルビンシュテインは、主体概念について次のように述べている。

「観念論的な意識の解釈は、意識を現実的な人間の存在から引きはなし、意識そのものを観念的な精神的主体としてみる。このようにして、人間でなく人間の意識が主体と認められる。実際は、主体は人間であって、人間の意識は、現実的存在から出発してはじめて理解されうるのである。』<sup>(23)</sup>

主体は人間であるということは、具体的にはいかなる事実をさすのであろうか。吉本均は、さきの主体的活動の定義において次のように述べている。

「主体的活動の基本形態は、実践的な、環境にはたらきかける行為である。そしてその行為の特質は、動物のそれと異なって、行為の成果をあらかじめ見とおし、計画するところにある。つまり、目的意識的に行なわれるということである。行為の結果があらかじめ意識のうちに、目標として現存しているのである。

いかに精巧をきわめたミツバチの巣づくりといえども、最も下手な人間の大工の建築に比して、たとえ大工の作業が劣っているにしても、絶対にミツバチの追隨を許さない一点がある。それはつまり、人間の行為には、予め作業を予想して行動するという目的意識が存在するということである。あるべき状態を先取して、外的、社会的環境にはたらきかけ、環境をみずからの力でつくり変えながら、そのことをとおして、また、みずからの欲望や目的をも変え、自己の人格をも変革していくところに、主体的行為の本質があるといえるのである。』<sup>(24)</sup>

ここで、主体性とは、完成された表象をもって目的意識的に建築に携わることをさす。そこには、働きかけるものと働きかけられるものとの二つの概念設定がある。この意味で、主体、客体の概念は機能的概念である。

ルビンシュテインは次のように言っている。

「意識を規定する基礎にある主体と客体の概念は、われわれがさらに見る如く、機能的概念である。すなわちそれらはあるものが認識の過程で出てくる機能、役割を意味する。これらの機能的認識論的概念は存在論的前提をもつ。何故なら存在するもののおおのは、これらの機能とか役割のどれとしての現われうるものではなく、たとえば、意識をもつ人間だけが主体となることが出来、物質（意識のない）は認識の過程でたんに客体、客観的実在であることが出来るだけだからである。しかし、主体や客体の概念自体は直接には、或るものが認識の過程であらわれる役割だけをあらわしている。』<sup>(25)</sup>

すなわち、この叙述において、主体とは、認識の過程における、認識する役割もしくは機能を意味し、客体とは、認識される役割もしくは機能を意味している。そして、あるものが主体としての役割もしくは機能を果たすためには、意識をもたねばならない。より厳密に言えば、五官と意識をもたねば、客観的実在を認識することはできない。その意味で、五官とそれを

統一する意識とが、人間が認識し、行動し、また知的に進歩するための機関であるといったのである。人間は、この機関によって外的世界を主観的に反映し、その映像に基づいてまた外的世界に働きかけるのである。

### 映像と教育工学

周知のごとく、教育工学は、プログラム学習の考え方に基づいて発展してきた。プログラム学習の原理は、行動主義の心理学において見いだされた学習の原理に基づいている。これに対し、現代の教育工学は、認知心理学において見いだされた理論をも、応用すべき学習の原理と考えている。この考え方を押し進めれば、ブルナーの理論も、教育工学の理論に他ならなくなる。

ブルナーの認知心理学と行動主義の心理学とのちがいは、行動を内から制御するか、外から制御するかのちがいである。スキナーの心理学は、行動を賞と罰

によって外的に制御しようとする。これに対して、ブルナーの認知心理学は、世界の概念的モデルの建設に影響を及ぼす条件を分析し、分析して得られた条件の操作によって児童の知的発達を制御しようとする。外的世界の反映である認識あるいは映像を制御する立場は、もはや、認識工学もしくは映像工学といっていよい。<sup>(26)</sup>

そして、新しい映像の獲得は必ず集団関係の新たな変革をもたらすという視点からは、映像工学はまた間接的な集団工学であるということが出来る。この意味で、教育工学は、何が社会および人間形成にとって有用な知識であるかというカリキュラム論と、その知識あるいは認識が、その獲得の過程も含めて、社会にとっていかなる実在をもたらすかというイデオロギー批判に基礎づけられねばならない。

主体-客体の枠組は機能概念以上のものではない。問題なのは、いかなる映像によって人が行動しているかということである。

### 注

- (1) 波多野完治「視聴覚教育」長田新監修『教育方法学』お茶の水書房1958 p.292
- (2) 同上書 p.293
- (3) 同上書 p.319
- (4) エリ・オ・レズニコフ著 寺沢恒信・出かず子訳「認識過程における記号の役割について」『現代ソヴェト哲学第七集』合同出版社 1962 p.89
- (5) ヴェ・ア・シトッフ著 寺沢恒信訳「モデルの認識論的機能」『現代ソヴェト哲学第七集』合同出版社 1962 p.99
- (6) 同上書 p.100
- (7) 宮坂琇子「視覚的教具教材の教授学的意義についての若干の考察」『教育学研究』第39巻 1972 第2号 p.62—72
- (8) J・S・ブルナー著 橋爪貞雄訳「知ることの一つの様態としての芸術」『直観・創造・学習』黎明書房 1969 p.114—116
- (9) 宮坂琇子 前掲論文 p.65
- (10) J.S.Bruner, 'Patterns of Growth' in *Toward a theory of instruction*, Harv. Univ. Press, 1966, p.1—21
- (11) 吉本均『訓育的教授の理論』明治図書 1974 p.60
- (12) ユ・エフ・ブハロフ著 長沼真澄訳「認識像における主観的なものと客観的なものとの相互関係について」『現代ソヴェト哲学第七集』合同出版社 1962 p.37
- (13) K・パヴェーク著 大久保良一他訳『視覚時代』美術出版社 1970 p.75
- (14) 同上書 p.69
- (15) ブハロフ 前掲論文 p.37
- (16) 吉本均「今日の訓育の視点および方法」佐藤正夫編『現代道徳教育の原理と構造』亜紀書房 1969 p.69
- (17) ブハロフ 前掲論文 p.40
- (18) ヘルバルト著 是常正美訳『一般教育学』玉川大学出版会 1969 p.30
- (19) 長田新『教育学』岩波書店 1933 p.196
- (20) ペ・ヴェ・コプニン著 寺沢恒信訳「イデーと認識におけるその役割」『現代ソヴェト哲学第五集』合同出版社 1960 p.47
- (21) 中平卓馬「客観性という悪しき幻想」『朝日ジャーナル』1974年1月25日号 p.39
- (22) J.S.Bruner, J.J.Goodnow & G.A.Austin, *A study of thinking*, Wiley, 1956, p.7
- (23) ルビンシュテイン著 内藤・木村訳『心理学上』青木書店 1961 p.199



- (24) 吉本均 1969 前掲論文 p.69—70
- (25) ルビンシュテイン 前掲書 p.212
- (26) 中野和光「ブルーナーの教授理論」昭和44年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄 p.14参照