

「英語会話」の原点がいま蘇る

田崎清忠著「英語の視聴覚教育」(昭和35年)

それが、この「英語の視聴覚教育」である。

昭和31年、田崎先生は、フルブライト法により、米国ミシガン大学英語研究所に留学、当時最先端の構造主義言語学と視聴覚教育を研究、翌年帰国して、東京教育大学附属中学・高校に復職、英語教育に関する著作活動を開始した。

そして、昭和35年、最初の著作となる、この「英語の視聴覚教育」を大修館から出版する。

この本が、後述のNHK小林昭美PD(プログラム・ディレクター)の目にとまり、テレビ英語会話の講師として出演するきっかけとなった。

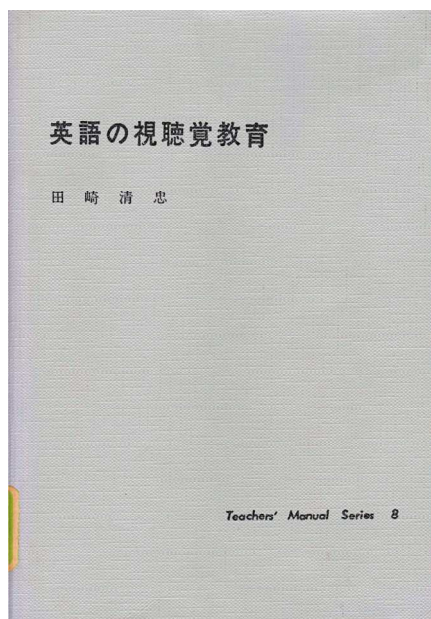
ミシガン大学での視聴覚教育研究の成果をもとに、視聴覚教育理論を英語科教育に応用する場合の具体例と理論的解説をまとめた同書は、文字通り、テレビ「英語会話」の原点であり、その後の番組作りの「核」となった。

同書が出版された昭和35年と言えば、教育テレビが開局した翌年で、まだ「視聴覚教育」という用語はもちろん、その手法や概念そのものも世の中に知られていなかった時代である。そんな時代に先駆けて、この本を世に問うた田崎先生の先見性には驚かされる。

先生の了解を得て、この記念すべき最初の著作から、その冒頭の第一章を抜粋して、紹介させていただくこととするが、それにあたって、先生から一言コメントをいただいている。

「今読み直すと舌足らずだったり、稚拙であったりして気が引けますが、それはそれとしての『記録性』はありますので、どうぞ」

その「記録性」こそが、この記録集の「核」である。次の論述を読むと、弱冠29歳の若き田崎先生の姿が彷彿として、見事に蘇ってくる。



I. 英語科における視聴覚教育

A. 視聴覚教育の歴史

1. コミュニケーションの発展

視聴覚教育の発展はコミュニケーションの技術の発展と切り離して考えることはできない。「文化」とは子孫へ伝達された精神的遺産の累積であり、科学の進歩にともなって次第に発達する伝達の方法・技術が「文化」を進展・普及させる。

話しことばや身ぶりは人間社会の発生当時から存在したのであろう。しかし意志の伝達の方法として話しことばや身ぶりしか知らなかった初期の人間は、今日から見れば極めて不自由な生活を送ったものと想像される。やがて人間は、話しことばを記録する方法として「文字」を発明し、「文字」は複雑な内容を思考し、整理し、表現し、再構成し、記録することを可能にし、

文化の発展を著しくうながした。

文字を書き写すことの不自由さを解決するために「印刷」が生まれた。さらに、現実の姿ありのままに伝える最も具体的・直接的な方法として「写真」が発明された。そして写真というコミュニケーションの新生面を基盤として「動く写真」(つまり「映画」)が考えられた。

1889年エジソン(Thomas A. Edison)が映画を発明して以来わずか70年余の今日、映画の発達はめざましく、トッドA0方式(Todd A0 System)、シネラマ(Cinerama)などの巨大なスクリーンから現実の経験として見る者にうったえることが可能になったばかりか、最近は何いのある映画さえ出現する有様である。

写真の発達と並行して、音声を記録する方法も研究された。1876年ベル(Alexander Graham Bell)が電話を発明するや、エジソンは音声を記録しさらに再生する装置を作り出した。1898年には鋼線による磁気録音機(いわゆるワイアレコーダー wire recorder)が発明され、これがさらに現在のテープによる磁気録音機(テープレコーダー tape recorder)への途を聞いた。1958年シンクロリーダー(Synchroreader)が日本で発明されるに至って文字と音声は完全に1つの目的——コミュニケーション——のために統一された機能を果たすに至った。

一方1896年にマルコーニ(G. Marconi)が無線電信機を発明するや、電磁波の研究と利用も急速な発達をとげた。1920年アメリカで「放送」が実験されて以来、マス・コミの王座たるラジオはめざましく発展し、更にエレクトロニクスの力を借りてテレビジョンの出現を見るに至った。

このようなコミュニケーションの技術の発展は、文化遺産の伝達を目的とする教育において最も大きな影響を与えたのは当然であった。こ

れらの技術と方法を利用することが教育をより機能的・効果的にすることも当然であろう。そして、これらの方法・技術を学習指導の場を利用するという点から、視聴覚教育についてさらに深い研究がなされねばならない。

2. 視聴覚教育の発展

ペスタロッチ(Johann Heinrich Pestalozzi)は「直観」を彼の教育思想の中心とした。彼はそれを「直観教育法」(Object Lesson)とよび、日常生活に必要なすべての実物を感覚によって教育しようと試みた。彼の思想は当時の形式的教育に対する強い批判の結果として生まれたものであったが、実物教育は応用のきく教育とは必ずしも一致しなかった。さらに実物教育には当然限界もあった。

しかしペスタロッチの教育法は後の労作教育・経験学習の基礎となった。労作教育は生徒を受身的に学習させることに反対し生徒の自己活動によって労作的に教育することをねらいとした。したがって労作教育は、ペスタロッチの「直観」を心身の自己活動にまで高めた、といえよう。

労作教育はさらに発展して「経験学習」を導き出した。経験学習は生徒をして知識・技術・態度を通じて学習させることをねらいとした。このために、学習に必要な経験が類型化され、その目的に応じて利用された。ここにおいても現実の場において生徒に与えることのできない経験が当然あり、直接経験を代行させるために視聴覚的な資料が価値を持った。そしてこの代行的経験方式の利用に大きな貢献をしたのは第2次世界大戦中に米国がその軍用員に対して行なった特別の教育法、いわゆるASTP(Army Specialized Training Program)の方式であり、

これが戦後の視聴覚教育の研究・利用の普及にあずかつて力があつた。

このように伝達手段の発達には学習者に与える代行経験の方式に影響を与え、次に述べるような種々の学説が生まれるもとなつた。

(1) エドガー・デイル (Edgar E. Dale)

オハイオ州立大学の教授エドガー・デイルは、その著書「学習指導における視聴覚的方法」(*1)において図(P11 参照)のような「経験の円錐体」(*2) (Cone of Experience)を主張した。デイルは、経験が概念化するためには一定の中間的段階を経なければならない、とする。そしてこの「経験の円錐体」は具体的な体験から抽象的概念への各段階を示したものである。

デイル自身が「この図は完全なものではなく、学習過程における視聴覚資料の位置と同時に、それらのいろいろな種類の相互関係を説明するのに用いられる視覚教材にすぎない」(*3)と言っているが、デイルの円錐体は、今日、視聴覚教育を研究する人々によって、最もしばしば引用されるものである。

(2) チャールズ・ホーバン (Charles F. Hoban, Jr.)

ホーバンはその著書(共著)「カリキュラムの

視聴覚化」(*4)の中で「教育は経験の一般化にその目的がある」として、抽象的概念を具体的体験に結びつけるには、半具体・半抽象的な教材を与えるのが望ましいと述べた。

(3) ハヤカワ (S. I. Hayakawa)

ハヤカワが著書「思想と行動における言語」(*5)の中で扱っている「抽象のハシゴ」(abstraction ladder)は有名である。記号表示の中で最高のレベルにある言語と経験との関連性において抽象的レベルから具体的レベルまでの段階をはしごで示したもので、彼が主張しているのは、人間は高度な抽象概念によって思考することも可能であるし、具体的体験の中に住むことも可能であるが、そのいずれか一方にとどまるとバランスを失う、ということである。つまり、人間は言語的レベルと非言語的レベル、高次と低次の抽象の相互の作用を持たねばならない、とする理論である。

(4) J. S. キンダー (J. S. Kinder)

キンダーはその「視聴覚資料と技術」(*6)の中で「学習の目的は経験の一般化を通して象徴を獲得し利用すると共に象徴と原体験を結合する能力を作ることにある」という立場を主張している。

(*1) *Audio-Visual Methods in Teaching*, Revised Edition, The Dryden Press, New York, 1954.

(*2) *Ibid.* P. 43.

(*3) “The cone is not offered as a perfect or a mechanically flawless picture to be taken with absolute literalness in its simplified form. *It is merely a visual aid* in explaining the interrelationships of the various types of audio-visual materials, as well as their individual positions in the learning process.” *Ibid.* P. 42.

(*4) *Visualizing the Curriculum*, 1937.

(*5) *Language in Thought and Action*, 1949.

(*6) *Audio-Visual Materials and Techniques*, American Book Company, New York. 1950

以上筆者は、概括的に視聴覚教育全般についての思想・方法の発展を述べた。これは、今後どこまで発展するか想像もつかぬエレクトロニクスの原理とその応用作品が近代教育の中でどう位置づけられるかを知っていることがきわめてたいせつである、と信じているからである。

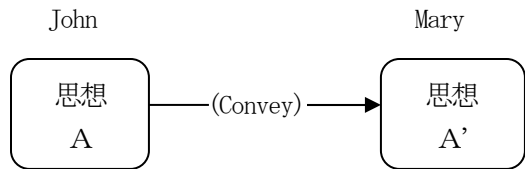
B. 視聴覚教育の一般的意味

「視聴覚教育」は英語では通常 audio-visual education で表わす。そのほかにも「視聴覚的方法」(audio-visual methods) (これは前述したエドガー・デイルの用いている用語である)、「視聴覚資料」(audio-visual material)、「視聴覚教具」(audio-visual aids)などの用語がある。ついであるが、「視聴覚教育」は語学教育、平和教育などのように独自の学習領域をもった教育と混同されやすいし、(*7)「視聴覚教材・教具」は道具や材料のみをあらわすような印象を与えるから、「視聴覚的方法」とよぶのがよい、というのが最近の一般的傾向である。本書では、そういう点も考慮した上で、最も現在まで普通に用いられてきた「視聴覚教育」という用語でおすすめすることにする。

さて、英語の audio は「聴」、visual は「視」に由来していることは衆知の事実である。したがって audio-visual education とは、最も原

始的に、文字通りに解釈すれば「聞くことや見ることを手段とする教育」ということになる。現にデイルはその著書 *Audio-Visual Methods in Teaching* の 3 頁で「学習における視聴覚資料つまり意味を伝えるのに reading に主としてよらない資料」(*8)を視聴覚資料とよんでいる。したがってそれを一言でいいあらわすならば、視聴覚資料とは non-verbal material (非言語的資料)ということになるであろう。

たとえば John が、A という概念を Mary に伝達 (convey) すると仮定する。もちろん A という概念は終局的には A という言語によって記述されるが、John と Mary は別人である以上、A はそのまま Mary に伝えられるはずはない。その変容した受領内容を A' とすると、John が試みることは、そのコミュニケーションの過程において A' をできるだけ A に近づけた形で Mary に受けとらせることである。



A' が B や C にならず、できるだけ A に近いものになるために John はいろいろな手段 (means) を用いるであろう。そしてその手段は例えば次のように類型化(*9)されると考えられる。

(*7) H. McKnown and A. Roberts, *Audio. Visual Material for Instruction*, McGraw-Hill Book Company, New York, 1949.

(*8) "audio-visual materials—materials that do not depend primarily upon reading to convey their meaning.

(*9)

手段 (means)	{ {	言語的方法 (verbal means)	{ {	spoken verbal means
		非言語的方法 (non-verbal means)		written verbal means

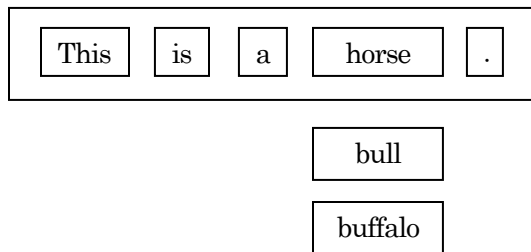
たとえば「馬」という概念を伝えるのに John がもし馬の絵を使うとすれば、「使うこと」は「視聴覚的方法」であり、馬の絵そのものは「視聴覚資料」であり「視聴覚教具」である。そして、口頭で「馬」と言えば、それは spoken verbal means を用いたことになり、「馬」と書いて伝達すれば written verbal means を利用したことになる。このコミュニケーションの様態について種々な角度から研究するのが視聴覚教育の課題である。

Audio-visual といっても、人間の感覚の中で「聴」と「視」が最も重要な機能を果たすために、そういわれたのにすぎないから、その他の感覚に訴えることももちろん可能であるし、それらを視聴覚の分野にくり入れることもできる。たとえば「香水」というものを教える場合、香水のびんを見せても香水が何であるかその実体は伝え得ないし、いわんやびんをゆすって音をたててみても香水というものを理解させることはできない。これの正確な理解のためには、どうしても嗅覚によらねばならず、この場合香水は「嗅覚教具」(olfactory aid)ということになる。「視聴覚教具」の中には、これらも含めてあるということをもまず了解しておかねばならない。

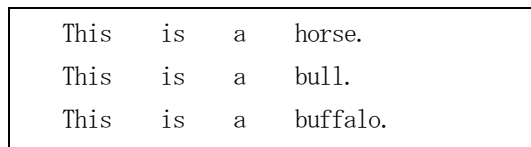
C. 語学教育における視聴覚教育

B. で、述べた視聴覚教育の一般論を語学教育の場合にあてはめると奇妙なことになる。デイルの理論「reading を主体としない」から始めると、non-verbal means による教育を視聴覚教育とよぶために、教科書は視聴覚教材ではなくなる。今ピクチャー・カード(これは明らかに視聴覚教具)の上に、絵のかわりに horse と書いたとする。これは通常フラッシュ・カードとよばれるもので一種の視覚教材であり、しかもフ

ラッシュ・カードは語学教育上極めて重要な役割をもっている。この horse と書いたカードのほかに bull, buffalo などのカードを用意しさらに This, is, a, などのカードを作って、下のようなセンテンス・ビルディング・カードにしたとする。'horse' の部分をいろいろなカードと取りかえることによって文の構造の練習ができるわけである。これも視覚教具の一種である。



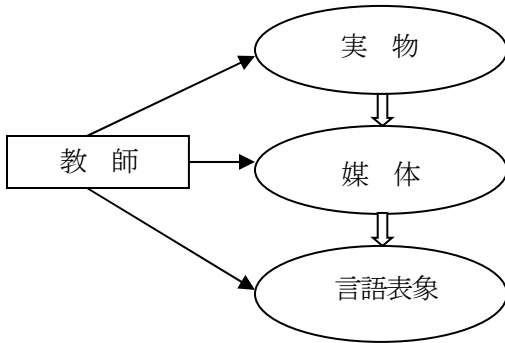
こんどは、この形のまますべてを印刷したとする。こう考えてみると教科書も視覚教具の一種と考えられなくもない。



前述の spoken verbal means は audio に該当するし、written verbal means は visual に当たるから、これらも視聴覚教具のような気さえしてくる。そしてこの論法で行くと、視聴覚教具でないのは抽象化された思考内容くらいで、教科書も教師の用いる言語もすべて視聴覚教具になる。「教科書を用いた、あるいは教師の言語を用いた授業以外のすべてのもの」というのにも理論上くいちがいが出てくる。そして、これはすべてデイルの「reading を主体としない」という点からきている。

他の教科であったら、「馬」という概念を伝え

るのに「馬」の絵を用い、「馬」という代行経験を与えることによって、一義的・目的は達成される。しかし、語学教育においては、生徒が「馬」の実体を知ったからとて、「馬」というものが英語では horse とよばれるということを経験化しない以上目的は達成されないのである。ここに、視聴覚教育を考える際、語学教育の特殊性を考慮に入れるべき理由がある。語学教育にとっては、一般の場合に「主体としない」readingが、他の3機能(hearing, speaking, writing)とともに学習の最終目的になるからである。

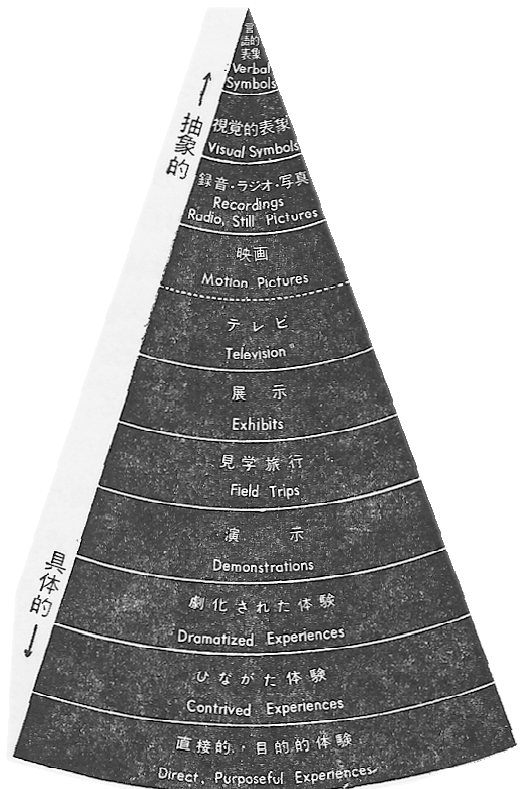


つまり、図のように媒体を通じて実物を言語表象と結びつけることが語学教育の目的なのである。その間において、教師は実物の実体を正確につかみ、この実物をどんな媒体を使ってどんなふうに結びつけるかを意図的に操作する役割を演ずるわけである。したがって、媒体として教師の身ぶりがもっとも効果的であると判断される場合には、教師自身さえも視聴覚教具になる。

とくに語学教育においてここで一言しておきたいのは、実物を言語表象に結びつけようとする際「どんな媒体を使うか」は割合よく研究されているが、「選ばれた媒体をどんなふうに利用するか」の面の研究がほとんどない、という点である。これからの研究課題はもっぱらそこにあるべきではなかろうか。

エドガー・デイル (P8 の図)

「経験の円錐体」(Cone of Experience)



(参考図)

