

[共同研究：実践的メディア研究の試み]

映像を介した異文化理解教育の可能性

——映像人類学の見地から——

南 出 和 余

1. はじめに

2008年に桃山学院大学の文学部が国際教養学部¹⁾に改組され、2012年3月に第1期卒業生を送り出した。本学部が掲げる教育目標は、「グローバル化が進展する21世紀の世界において、幅広い教養をもち、氾濫する情報に流されることなく主体性をもって行動する『世界の市民』を養成すること」とされており、この目標に基づいて、5つの専修が設けられている。改組による大きな変更点の1つは、5専修の1つとして「メディア文化専修」(2012年より「メディア・映像文化専修」)が設置され、メディア教育を開始したことであろう。その意図は、既述の教育目標に「氾濫する情報に流されることなく主体性をもって」とあるように、現代の情報化社会に対応可能なメディア・リテラシーの育成にある。「メディア・リテラシー」の理解にはいくつかの系譜がある²⁾が、上記の教育目標に沿うならば、ここで求められるメディア・リテラシーとは、「国際的な教養」を取得するための回路であると理解することができる。「メディア」とは、厳密には情報の送受信およびコミュニケーションを成立させるための媒介を意味し、個別私的な媒介から、広く公的なツール(パブリック・メディア)まで多義にわたる。現代の情報化時代の象徴としてのメディアがインターネットであることは言うまでもない。たしかに、我々がグローバル社会について知り得る情報は、自らの目で確認した事柄はほんの一部で、大半は何らかのパブリック・メディアを介して得たものである。そのメディアを介した情報を読み解く力をつけることが、国際的な思考を養ううえでは不可欠である。すなわち、吉見の定義を借用するならば、メディア・リテラシーとは、「身のまわりのメディアにおいて語られたり、表現されたりしている言説とイメージが、いったいどのような文脈のもとで、いかなる意図や方法によって編集されたものであるのかを批判的に読み、そこから対話的なコミュニケーションを作り出していく能力」をさし[吉見2004: 256]、本学部におけるメディア教育とは、まさにそのような能力を習得することにあるといえるだろう。

では、目標となる「幅広い教養」あるいは「世界の市民」とはいかなるものであろうか。

1) メディア・リテラシー教育の系譜については、[境2012: 190]でまとめられている。
キーワード：映像教育、異文化理解、映像人類学、映像制作、メディア・リテラシー

これにはさまざまな要素が含まれるので一概には言えないが、筆者の文化人類学者としての立場からは、他者と自己に関する文化的理解が、その重要な一側面にあると考える。「他者に関する文化的理解」とは、一般的にいえば「異文化理解」なのだが、そもそも「異文化」とは何かと考えたとき、それは、自分とは異なる存在である「他者」が構築してきた営みであり、そうした営みを実践する他者を理解することが、「異文化理解」である。さらに、文化人類学の基本的スタンスに立ち返るならば、他者の営みが鏡となって、自己の営み（文化）が映し出され認知されることも、重要である。そこに「国際」「世界」という言葉がつくと、他者との交わりは、空間的身近な範囲に留まらず、グローバルに展開されるべきものとされるのである。となると、既に述べたように、自らの身体によって直接的交わりをもつことが物理的に困難になるほど、パブリック・メディアを介した理解が主流とならざるを得ない。

このような理解の下で、筆者は、2010年から本学部における映像教育に携わっている。とくに、映像人類学の見地から、映像による文化表象の方法論的理解を、映像を「観ること」と「作ること」の両方を通じて促すことを試みている。本稿では、まだ試行段階ではあるものの、この2年間の教育実践についてまとめてみたい。具体的には、筆者が担当する「専修基礎演習（対象2年次、14時間）」、「映像メディア論（2～4年次、28時間）」、「映像制作実習（3～4年次、28時間）」、そして「演習3・4」（対象3-4年次連続、28時間×2年）での試みを中心に紹介する。

II. 日本における映像人類学教育の流れ

教育実践の詳細に入る前に、日本における映像人類学教育の動向について、簡単に概観しておきたい。

文化人類学の下位分野に位置づけられる映像人類学では、人類学研究の手法として映像の積極的活用が進められてきた。文化人類学者がフィールドワークによる調査データに基づいて民族誌を記述するのと同様に、映像人類学者はフィールドワークのなかで映像を撮影し、それを「民族誌映画」として公表する。欧米では比較的早くから映像人類学の動きが盛んで、1930年代にはグレゴリー・ペイトソンとマーガレット・ミードによるニューギニアとパリにおける映像記録が残っている。人類学における映像の浸透を反映して、「アメリカ人類学会」では1984年に「映像人類学協会（Society for Visual Anthropology）」が設立され、毎年、学会中に民族誌映画の上映セッションが設けられている。また、英国人類学会でも定期的に「国際民族誌映画祭（RAI International Festival of Ethnographic Film）」が開催され、これまで12回を数えている。いずれの学会でも、映像上映セッションや映画祭は、学術研究者以外からの出品を認めていて、母体となる人類学会にはない特別な扱いがなされている。そこには、民族誌映画とドキュメンタリー映画の近似性や、そうした映像が研究者だけでなく、テレビ局や映像制作会社、映像作家たちによって「教育映像」の一種として作られてきた経緯がある。ことに、フィルムの時代には映像制作には膨大な費用が掛かり、個別の研究者が賄

うには限界があり、営利非営利を含めた組織的な取り組みが不可欠であった。

これに対して日本では、2006年からようやく日本文化人類学会で映像作品の上映が一部認められるようにはなったが、未だ模索の状況にある。日本では、映像人類学に従事する研究者がごく限られており、長い間、フランスで映像人類学を学んだ大森康宏氏がほぼ唯一の先駆者であった。大森が長年所属していた国立民族学博物館では、学術映像制作の重要性を早くから認識し、博物館に「ビデオテーク」を取り入れるなど、組織的な映像制作の取り組みを進めてきたが、それ以外の研究教育機関では、民族誌映画の制作に組織として取り組むところはほぼ皆無であった。隣接領域としては、フォークロア研究において古くから映像資料の蓄積があったが、資料記録に集中していた。

この状況に変革をもたらしたのは、カメラの小型化と低価格化という状況変化である。最初、8ミリカメラの出現によって、一部の人類学者が単独のフィールドワークに際して8ミリカメラを持参するようになった。1980年代に、牛島は、それまで長らく調査を続けてきたヤップ島に小型カメラを持参し、記録としての撮影を試みたり、さらに、映像を祭りの比較研究に用いたうえで作品化も試みている [牛島1987: 6]。牛島の試みはほぼ独自の模索であったが、その経験をもとに、牛島は、大学における映像人類学教育について3つの提言を行っている。まず、①「人類学者は、言葉で表現しにくい事象、あるいは言葉とは異なった局面で具象化される事象を、映像によって構成し発表できる可能性を持つメディアに対する考えを深め」、「映像に対する尻込みと偏見」を払拭すべきという [前掲: 11]。そして、②民族誌映画を学生に系統だっで見せて、「映写された映像の中に何かを発見する目を養成する」ことを提案する [前掲: 13]。さらに、③実際に学生に映像制作を実施させることの重要性を述べる [前掲: 14]。しかし、牛島自身が述べているように、第2にある「民族誌映画を系統だっで見せる」ことを望んでも、当時の日本において、民族誌映画を入手するのは極めて困難であった。したがって、学生に見せるどころか、教員自身も海外で制作された民族誌映画を観る機会をもたなかった。8ミリカメラの出現を機に盛り上がった映像人類学の動きは、そのような限界もあって、当時、日本ではそれほどの広がりを見せなかった。

その後、1990年代半ばのデジタルビデオカメラ (DV) の登場によってカメラがさらに低価格かつ小型化したことに加えて、パソコンでの映像編集が可能になると、個人による映像制作が技術的にいっきに容易になった。多くの人類学者や人類学を専攻する大学院生らがフィールドワークにビデオカメラを持参するようになった。日本の映像人類学を支えてきた大森は、2001年から、国立民族学博物館を基盤機関とする総合研究大学院大学文化科学研究科の大学院生を対象に「映像セミナー (合宿)」を開催するようになり、カメラの持ち方からパソコンでの編集の仕方まで、映像制作の一連を教授する機会を設けた。同時に、合宿中には夜通しかけて民族誌映画を観る機会を提供した。毎年開催されているこのセミナーには、当該大学院の学生以外も参加することができ、このセミナーから映像人類学を志す若手研究者が多く排出されている。筆者も初回から参加し、このセミナーをきっかけに映像人類学に出会っ

た一人である。既述の、2006年からの日本文化人類学会における映像作品上映発表の試みは、まさにこうした若手研究者によって制作された映像の発表の場として設けられている。

個人のこうした取り組みが増えるなかで、組織として映像人類学の教育に取り組む機関はどうか。残念ながら、牛島が提言したような系統だった映像人類学教育を実施している教育機関は未だ限られている。牛島の提言に沿って言えば、①映像のもつ可能性の見直しという点ではいくらかの進展は見られるが、未だに映像は「言葉を補うもの」という程度にしか理解されていないのも事実である。③映像制作に関して言えば、学生たちが、観察調査の手法として、また表現方法として、映像を活用できるようになることを目指した、機器操作という意味でのメディア・リテラシーへの関心は次第に増えている²⁾。しかし、他の2点よりさらに遅れをとっているのは、②民族誌映画を系統だっで見せる、という点かもしれない。DVDの出現によって、牛島らが試みていた1980年代に比べると、映像の入手はかなり進歩した。海外の著名な民族誌映画は、例えばアメリカの Documentary for Educational Resources (DER) や Berkeley Media LLC など、上映権付の DVD を購入することができる。しかし、そもそも映像人類学の系譜について日本国内での議論が未だまとまっていないため、各教員は試行錯誤しながらそれぞれに試みているものと思われる。1999年に出版された『映像人類学の冒険』は、議論に加えて、重要な映像人類学者や民族誌映画を紹介しているが、系統だった理解を促し得る教科書的な出版が待たれる。

III. 映像を読み解く力

昨今の大学生たちにとって、「映像」といって最初に想像するもっとも身近なツールは、映画でもなく、テレビでもなく、インターネットの動画サイトであるという³⁾。その意味で、彼ら彼女らにとっての映像は、すでに双方向的な情報ツールに埋め込まれたものであり、コミュニケーションの一部であるといえる。しかし、大半の学生は、インターネットの動画サイトに自ら発信することはほとんどなく、情報を得るためのツールでしかない。メリットとして挙げられるのは、自分が欲しい情報を限定して選べるという点であるという。取捨選択という行為を通して彼ら彼女らは、映像を「判断」しているといえるかもしれないが、その基準は内容についての個々の関心に基づくものであり、映像そのものに対する批判的読みをそこから導くのは難しい。

にもかかわらず、学生たちは、テレビ報道等における「やらせ」という問題、あるいは「やらせ」という言葉に対して、過剰に敏感である。映像についての学習を開始する前に「ドキュメンタリーとは何か」と問いかけると、多くの学生たちが、「実際にそこで起こっていることをそのまま撮ったもの」「『やらせ』のない映像」、ときには「編集を加えていな

2) 実際に、筆者が他大学において学部生を対象とした出前講義（ワークショップ）の依頼を受けることも少なくない。

3) 学生への聞き取りより。

い映像」などと答える。おそらく彼らは、客観的判断基準として「やらせ」という「悪」が存在し、それはテレビをはじめとする情報の「送り手」が引き起こす問題としての批判を想定しているのだろう。しかし、そこでは、何をもって「やらせ」とするのか、「編集」とは何か、そもそも「事実を認識する」とはいかなることか、という議論はほとんどなされていない。吉見は、「あらゆる情報は編集されていること、したがってあらゆる現実もまた諸々の社会過程のなかで編集され、構成されたものであるという認識が、メディア・リテラシーの出発点」だと述べる〔吉見2004：257〕。映像を読み解く力を身に付けるとは、決して「やらせを暴く力」ではなく、その情報の本質を見抜き、自らを振り返り考える力である。本章では、「専修基礎演習」と「映像メディア論」の授業での取り組みから、映像を読み解く力の教育について検討する。

1. 「専修基礎演習—メディア・映像文化専修」

本学部では、1年次に、導入講義科目や、プレゼンテーションやレポート作成の方法、英語と初修外国語などの基礎教育を行い、2年次から前述の5専修に分かれる。専修は基本的に本人の希望によって選ぶことができる。「専修基礎演習」は、各専修に分かれた最初の2年次前期のゼミ形式の演習である。筆者はこの演習において、学生たちに、身近な映像メディアを批判的に考えてみることを促すために、飯田卓、原知章編『電子メディアを飼いならす』（せりか書房、2005年）を教科書として用いている。以下書籍の目次である。

『電子メディアを飼いならす』飯田卓、原知章編

1. テレビ制作の現場を知る

ある成人儀礼のドラマ化—「現地の案内人」から「表象の橋渡し」へ 増田研
 海外情報型クイズ番組と人類学—『世界ウルルン滞在記』を事例として 南真木人
 テレビ番組における人類学的知識の流用—北方少数民族の呼称をめぐる 大西秀之
 テレビ・ドキュメンタリーの制作現場から 門田修
 コラム 電子メディアの盛栄と民族誌の受難 湖中真哉

2. テレビ視聴を再考する

バラエティ番組における未開の演出 吉岡政徳
 テレビCMにおけるハワイの文化表象の展開—日本におけるハワイ・イメージの形成と変容の一側面 山中速人
 映像視聴の体験化—大学講義の現場から 松田凡／赤嶺淳／飯田卓
 コラム 学界の論争とマスメディア 飯田卓

3. メディア活用の現場を知る

メディアのなかの民俗—アマメハギにみる相互交渉の場としてのメディア 川村清志
 ハワイのオキナワン・コミュニティと電子メディア 原知章

「伝統文化」のリアリティとメディア—岐阜県高山市、高山祭の事例から 岡田浩樹
 聞くことによる参加 川田牧人

コラム 電子メディアとインタラクティビティ 原知章

4. 新たなコミュニケーションを構想する

文化を撮る—カメラが伝えるものと伝えないもの 大森康宏

民族誌の未来形へ向けての実験—オンライン民族誌の実践から 湖中真哉

引用のマトリクス—新たな民族誌システムを目指して 大村敬一

コラム 民族誌における対話の可能性 飯田卓

エピローグ

再帰的な人類学的実践としてのメディア研究 原知章

演習では、各自が1章ずつ担当してレジュメを用意し発表する。本書のなかで題材として取り上げられているテレビ番組は、可能なものについては授業中に一部視聴したうえで、ディスカッションする。本書の特徴は、ラジオやテレビ番組からインターネットサイトに至るまで我々の身近な電子メディアについて、人類学者が中心となって、そのコンテンツとして提示される文化やメディアを活用する人びとを一般の視聴者より近い立場から見たときに浮き彫りとなる、表象のズレや、メディアを活用すること自体が当事者たちにもたらす変化などを、具体的にとらえている。しかし、そのことによって既存の電子メディアを批判することのみを意図しているわけではなく、映像人類学者らの経験を再認識し、「新たなコミュニケーション」としての映像のもつ可能性についても議論している。

本書に対する学生たちの反応は、とくに前半で紹介されるテレビ番組に関する論考には、少なからずショックを受けるようである。その「ショック」とは、それまで自分たちが「現実」と信じてきたことが、作り手の意図や解釈を強く帯びたものであるということ、そして時に、被写体となっている人びとの「日常」の在り方とは異なるということへの気づきである。その認識を共有したうえで議論を進めると、学生たちの見解はおおまかに2通りに分かれる。1つは、やはり視聴者がそれを「真実」と捉え、そこに異文化理解を得ようとしている以上は、過度に歪んだ解釈を提示するのは他者に関する誤解を生むので改善すべきという意見である。しかし、何をもち「真実」とするか、作り手の解釈意図がどこまで許されるかというのは非常にあいまいである。もう一方の意見は、「ドキュメント・バラエティ」として提示される異文化紹介番組は、視聴者の関心を引くために服飾された「バラエティ」で

あり、制作者の意図はそこにあって、それを視聴者が理解したうえで「バラエティ」として楽しむことには問題がない、という意見である。この意見に残された彼らのなかでの「葛藤」は、そこに映し出される人びとへの配慮である。そして、第3部のインターネットを通じた文化表象活動が、文化やそれを担う人びとと自身にもたらす影響や変化についての議論では、本学が所在する地域柄、南大阪の文化をめぐる議論へとしばしば発展する。すなわち、「だんじり祭」が全国的に有名になるにつれて、南大阪のイメージがある面において固定化され、そこに住む人びとの間では、そのことに乗っかって自己表象する人もいれば、違和感と居心地の悪さを覚える人もいる。学生の間でも、だんじりの担い手もいれば、同じ地域に住んでいてもだんじりを嫌う者もいるが、そうした多様性を生むのもメディアの影響が大きいということに気づく。

いずれにしても、本書の輪読と議論を通じて学生たちが意識するようになるのは、メディアに映しだされる対象とそれを視聴する我々の間にいる「制作者」の存在である。まさに媒介としての「メディア」への気づきである。我々が日々目にする情報は、完全に客観的なものなどなく、送り手の何らかの解釈や意図が働き「構成された現実」である。その送り手の存在を払拭させることは不可能であり、さらには、個々人が「現実」を認識する際に用いる言語やイメージも、対象と認識の間をつなぐ媒介（メディア）であることに気づく。この気づきを学生たちが得るのは決して容易ではないが、実際に、簡単な映像制作を通じて体験的に考えさせることを加える。この点については次章で詳しく述べる。

2. 「映像メディア論」

次に、「映像メディア論」という講義科目での試みを紹介する。この科目は、半期28回（週2回×14週）の授業で、映像人類学を軸に、映像による文化表象の理論と方法について紹介している。牛島の第2の提案にあった「民族誌映画の系統だった視聴」も可能な限り取り入れている。毎年若干の変更・更新を重ねてはいるが、2012年度前期の授業中に見せた民族誌映画は以下の通りである。また、これらに先立って、映像の誕生について紹介するために、ルミエール作品も視聴する。

- ・ Robert Flaherty 1922 “Nanook of the North” (79分)
- ・ Margaret Mead and Gregory Bateson 1952 “Bathing Babies in Three Cultures” (10分)
- ・ John Marshall 1957 “The Hunters” (72分)
- ・ —— 1962 “A Joking Relationship” (13分)
- ・ Jean Rouch 1961 “La Pyramide humaine (『人間ピラミッド』)” (88分)
- ・ Timothy Asch and Napoleon A. Chagnon 1975 “The Ax Fight” (30分)
- ・ David MacDougall 1988 “Photo Wallahs” (60分)
- ・ 大森康宏1977『ジブシー・マヌーシュの生活』(60分)

・ Kim Longinotto 1993 “Dream Girls” (50分)

民族誌映画を見せるにあたって常に意識を促すのは、「被写体」「制作者（撮影者）」「視聴者」の立場と関係である。例えば、フラハティの“Nanook of the North”を、若干のイヌイットの説明以外、何の解説もなく見せて感想を聞くと、「厳しい自然界に生きるイヌイットの人びとの生活の知恵や伝統的な文化」、「家族の絆」への関心に集中する。その後、筆者が（ある種お決まりのように）この映画にはイヌイットの伝統文化に関する「再現」の要素が含まれており、登場する家族も撮影のために構成された「疑似家族」であることを伝え、学生たちは少なからずショックを受ける。しかし、フラハティが「ドキュメンタリーの父」と称され、この映画に映像人類学の重要な要素があるとされる理由は、撮影におけるフラハティと登場人物ナヌークらとの共同作業の側面にある。フラハティの意図の一端がイヌイットの伝統文化の記録にあって、ナヌークたちもまたそれを「楽しんでいる」ことに、この映画における「制作者」と「被写体」の関係が示される。前述のように、学生たちのなかにある「やらせ」認識を払拭し、それぞれの映像がもつ意図を意識させるのに、フラハティの映像は絶好の例といえる。

紙面の制約上、一つ一つの作品についての詳細はここでは述べないが、「被写体」「制作者」「視聴者」の関係を考えるうえで興味深いのは、最後の大森作品と Longinotto 作品の対比である。大森作品は、フランスの移動民マヌーシュの生活を、日本人である大森が、彼らと生活を共にしながら追った作品である。それに対して“Dream Girls”は、イギリスの女性である Longinotto が、日本の宝塚歌劇団の女性たちとそのファンの女性たちを捉えた映像である。映画を観るに際して、学生たちには自らが三者の一片を成す「視聴者」であることを常に意識して観よう促すのだが、この2作品に関して言えば、大森作品では視聴者である学生たちは日本人である制作者に近く、Longinotto 作品では、視聴者は被写体に近い立場となる。そして、明らかに、映画への視点は、大森作品では制作者である大森の意図に寄り添って解釈しようとするが、Longinotto 作品についてはそこに表象される「日本文化」の一側面に対して共感や異論を唱える。ここには、映画経験には各々の既存の経験が反映されることが示される。

ここに挙げた映像人類学者たち（一部は「ドキュメンタリー映画作家」と称するべきかもしれないが）は、自らの立ち位置を常に自覚しながら、対象とする他者とその文化をいかに捉えるかを試行錯誤してきた者ばかりである。その一人一人による歴史的蓄積を垣間見ること、映像で他者を捉えることは決して一辺倒でなく、制作者の意図や、撮影者と被写体の関係の在り方によって、映像の性格そのものが大きく異なることを理解する。さらに、視聴者として自分の見方を自覚することで、「映像を読み解く」という意識を引き出し得るものと考えられる。

これらの民族誌映画の上映と解説議論を繰り返したうえで、講義の最後の数回で、学生た

ちにとって比較的身近な「ヒューマン・ドキュメンタリー」や「ドキュメント・バラエティ」といったテレビ番組を見せると、それらの番組の解説の多さ、つまりは制作者の意図の強さに気づき、なかにはそれを「うるさい」と感じる学生も出てくる。つまり、制作者の意図が強く押し出されることによって、それに引き込まれてしまい、視聴者としての自分が考えをめぐらせる余地を奪われることを実感するのである。同様のことは、さらに制作者の強い意図のもとで作られる「プロパガンダ映画」にも言える。残念ながらこの点に気付くのはほんの一部の学生にすぎないのだが、一部の学生でも、映像を読み解くという主体的行為のおもしろさと重要性に気づいてくれることは、担当者としては喜ばしい。

IV. 映像制作を通して学ぶ

我々はメディア情報を毎日のように視聴者として消費し、一方で、コミュニケーションのツールとしてもメディアを日々活用している。その意味ではすでにメディアを双方向に活用しているように見えるが、前章の冒頭で述べたように、たとえばインターネットを介した情報であっても、視聴者としては広く一般に発信される情報を受け取るのだが、発信という面では個別私的な相手への発信が中心である。ケーブルテレビなどの発展にともなってパブリック・アクセスの活動も増えつつあるが、欧米諸国や他の東アジア諸国に比べて、日本では災害時など緊急の情報網としての一時的需要は高いが、日常的にはそれほど活発とはいえない。それは、情報の源は広くグローバル規模に広がりながら、個人が情報を発信する範囲、つまり自らが視聴者として想定する相手は、ごく身近なプライベート空間に限定されるという、非対称な情報交換を意味している。したがって、受信する情報と送信する情報は別の次元のものとならざるが、発信者を日々実践しているからといって、受信する情報を発信者的感覚から分析理解するといった想像には及ばない。しかし、前章で述べたように、映像を読み解くうえで、視聴する我々と、そこに映し出されている被写体の間にある媒介、それをつかさどる「制作者」の解釈意図を理解することは不可欠である。これを学ぶには、いつもの個別私的な関係と空間におけるメディア発信ではなく、自らが普段得ている情報と同様のレベルでパブリックな「視聴者」を想定した制作発信の体験が何より有効である。ジャン・ルーシュが呈した「共有人類学」の概念には、制作者と被写体間の「共有」という意味理解が強いが、同時に彼は、映像制作の実践を教育を通して「共有」すること、さらに、そこに常に実験的取り組みが蓄積されることの重要性を述べている [ルーシュ1979]。

本学部のメディア・映像文化専修は、その発足の要として、制作実習を教育に取り入れた。現在2科目の実習科目が実施されている。アニメーション制作を学ぶ「マルチメディア文化実習」については、[佐野2012]で既にその詳細が紹介されている。筆者が担当するもう1つの実習科目「映像制作実習」では、上記の「映像を読み解く力」を養成するために、ドキュメンタリー作品の制作に取り組んでいる。以下では、まず制作の前段階として取り組んでいる写真を使った映像クリップ制作の取り組みを紹介し、その後、「映像制作実習」の詳細に

ついて述べる。

1. 写真を用いた映像クリップ制作

前章で紹介した「専修基礎演習」の流れのなかで、メディアがいかに編集されたものであるか、また自己が「事実を認識する」過程やそれを他者に伝える過程において、我々は否応なく情報を編集していることを自覚するために、簡単な映像クリップ制作を体験させている。この取り組みは、2011年度までは「映像メディア論」において実施していたが、2012年度は「映像メディア論」の受講者が250人を超え、実習的な取り組みや個別発表時間を設けることが不可能となったため、「専修基礎演習」での取り組みにシフトした。

この映像クリップ制作では、設定されたテーマに関して静止画を並べてストーリーを構成し、イメージにあった音楽を付けて、他者にメッセージを伝える90秒から3分程度の映像を作る。静止画は、過去に撮影した写真を使ってもよいし、この課題のために撮影した写真を使ってもよいが、原則的には自分が撮影した写真に限る（ただし、自分を被写体とする場合、身近な者が自分を撮影した写真を使っても構わない）。音楽は、既成の歌謡曲などを用いてもよいこととするが、ただしその場合は著作権の問題が生じるのでインターネット等に配信することはできない。編集にあたっては、「Windowsムービーメーカー」（Windows 7では「Windows Liveムービーメーカー」）を使う。

ムービーメーカーでの編集作業は、大まかに3つのプロセスから成る。①映像の取り込みとストーリー構成、②編集（タイトルや補助的字幕、音楽、画像切り替え効果などの追加）、③作品としての書き出し、である。とくに、起承転結を意識してストーリーを構成すること、映像（画像）によって伝えることを重視し、文字情報はあくまで補助的なものに留めるよう指示した。2012年度はテーマを「今の自分をアピールする」としたところ、以下の15作品が

	タイトル	長さ	使用写真
1	20歳の私	2分20秒	撮影
2	リベンジ	2分20秒	撮影
3	私のテンションが一番上がる時	2分25秒	撮影
4	大事な家族の一員	1分33秒	撮影
5	八天堂のクリームパン	2分23秒	撮影
6	今の自分+00	37秒	撮影
7	前に進めた証	2分36秒	思い出写真+撮影
8	「今の自分」に影響を与えたものって？	2分37秒	思い出写真+撮影
9	岸和田だんじり祭	1分39秒	思い出写真+撮影
10	外国人がだーいすき！輝くみーちゃん！	2分45秒	思い出写真+撮影
11	●●（本人の名前）の before after	3分	思い出写真
12	サッカー＝今の自分	1分28秒	思い出写真
13	雪山で過ごす一冬	1分53秒	思い出写真
14	I love friend…	1分26秒	思い出写真
15	ぼくの経歴	1分40秒	思い出写真

できた。

他者に「伝える」「分かってもらう」ことを意識したときに、自分に関する「事実」をいかに服飾しているかということに自覚的に気づくことを促す。その際に、単なる「思い出ムービー」にしないために、できるだけ広く想定される視聴者に対して、一大学生である自分をいかに提示するかを考える。言い換えるならば、自分にまつわる映像を他者に示すように構成することによって、被写体として自らを客観視し、同時に制作者として伝えたいことを意識する。できた映像クリップは、授業内で上映会を開催し、互いの作品に対して投票を行って、順位を付けた。学生相互の評価のポイントは、表現の工夫および「共感できる」という点に集約された。

2. 映像制作実習

「映像制作実習」では、それぞれが自由にテーマを設定し、デジタルビデオカメラ（Sony ハンディカム HDR-HC9）とコンピューター（Apple iMac, 映像編集ソフト Final Cut Express）を使い、1人ないし2-3人のグループ毎に15分程度の映像作品を作る。映像制作を通じて、物事（社会）とどう向き合うか、人とどう接するか（相手の立場に立つとはどういうことか）、想定される視聴者に対して制作者としての意図をいかに伝えるか、を考えることを目的としている。「映像制作実習」の履修にあたっては、前章で述べた「映像メディア論」を履修していることが極力求められる。予備登録制を導入して履修人数を30人に制限している（実際の履修生は、2010年度15人、2011年度17人、2012年度15人）。

映像制作には、①企画（プリプロダクション）、②撮影（プロダクション）、③編集（ポストプロダクション）の3つの段階がある。28時間（連続2時間×14週）のうち、企画に6時間（3週）、撮影に8時間（4週）、編集に12時間（6週）、最後に公開上映会2時間（1週）のスケジュールを組んでいる。ただし、撮影は対象の大半が学外であることから、授業時間外の時間を要し、また編集においても、授業時間内に終えることはほぼ不可能であることから、自習時間を要する。

1) 企画

まず、企画では、①テーマの設定、②事前調査と被写体となってくれる人への交渉、③作品の起承転結を念頭においたストーリー構成、について企画を練り、企画書を完成させる。想定される視聴者は、学内関係者に限らず、学外にも及ぶことを意識する。作品毎に、視聴者の属性（たとえば小学生など）を想定することも可能である。映像制作のプロセスにおいて、学生がもっとも悩むのはこの企画の段階である。「日頃の関心」に基づいてテーマを自由に選ばせると、「日頃の関心」があまりにも自分の周りのプライベート空間に限定されてしまい、想定される視聴者が個別私的な範囲にとどまってしまう。この段階で、メディアを介したコミュニケーションの発信において、自分たちがいかに限られた範囲への発信に固執

しているかに気づく。

また、多くの履修生にとって、新たな関心テーマを発掘し、見ず知らずの人に被写体になってもらうべく交渉するのはきわめて高い壁のようである。したがって、どうしてもテーマが小さくなってしまう。この点において、少しの勇気をもって外に繰り出し、新たな発見を経て制作にとりかかるグループほど、最終的に完成した映像には、制作者の発見と新鮮なまなざしが反映されている。

企画書は、事前の調査と被写体との交渉を繰り返しながら、作る作品のイメージが見えてくるまで何度も書き直して提出させる。

2) 撮影

撮影のプロセスでは、①ビデオカメラの構え方、動かし方、②人物と風景の撮り方、③インタビューの撮り方について講習する。初めてビデオカメラを手にする学生が多い一方で、現在のデジタルビデオカメラは機材操作が非常に簡単なので、「誰でも撮れる」という錯覚に陥るのだが、作品にするための映像を撮るにはさまざまな注意点があり、技術的習得が必要である。まず、学内で自由に撮影し、履修生相互に撮りあっては観て確認する作業を繰り返し、カメラの操作に慣れる。他者に観てもらった映像を作るには、必然的に「見やすい」ということを意識せざるを得ず、そのためには角度や話し方などある種の演出が必要なことに気づく。

また、ドキュメンタリー映像であるため、必ずしも下調べと企画の通りに物事ははこぶとは限らず、常に、対象を見据えた柔軟な対応が必要となる。時には、前もって調べていたことと逆のことが起こったり、あるいは、被写体が撮影を途中で嫌がったりすることもある。その場合、前もって考えていた企画をどこまで維持するか、あるいは企画の最初からやり直すのかなど、制作者の判断が求められる。こうした困難にぶつかった時こそ、被写体と制作者の関係や、制作者の意図をどのくらい働かせるかといった課題を体験的に理解することができる。本実習の場合、最初に決めた企画が撮影途中で変更されることを禁じてはいない。むしろ、常に企画書に立ち返りながら、変更すべき点は企画書に手を加え、そのこと自体も自覚的に記憶することを促している。そのことによって、「現実」と「表象」の間に起こりうるズレがどのように形成されるのかを理解しうるからである。

なお、撮影は、最終的に完成させる作品を15分程度としていることから、3倍の45分、長くとも1時間以内で撮影することとしている。使用しているビデオカメラ（HDR-HC9）はDVカセット形式のもので、1時間のカセット1本で撮影を終えるように促す。企画の段階で十分な調査を行い、撮影すべきことを焦点化していれば可能であるし、逆に、無造作にカメラを回しても「何も撮れていない」ということになる。作品にすることを想定した映像撮影では、撮影前の企画がきわめて重要である。しかし、だからといって、企画に縛られるのではなく、その場で起きる変更に対応することでもまた「真実」を捉えるうえでは

重要なのである。

3) 編集

撮影した映像は、パソコンに取り込む前に、「カット表」という紙面上に全て書き出し、紙面上での編集をする。必要のない画像はパソコンに取り込まず、また、撮影は時系列だが、作品にするときの映像の順番を、まずは紙面上で展開する。そのことで、ストーリーの全体像を概観することができ、起承転結を確認することができる。

その後、必要な映像のみをパソコンに取り込んで、タイムライン上にストーリーを展開し、編集する。画像や音の調整をしたり、インタビューという言語表現に画像表現を重ねて聴覚と視覚の両方から情報を与える工夫をしたり、逆に、画像表現に字幕という形で言語表現を加えて理解を固定化することも可能である。こうした編集作業を通して、映像の構造を理解すると同時に、情報やメッセージを伝えるうえでの隠れた技術を実感し、制作者の意図が、言語表現や画像表現だけでなく、技術的表現においても発せられていることを理解する。



2010年度と2011年度に作られた映像作品は、以下の通りである。

	タイトル	長さ	被写体
2010-1	貴志川線の軌跡	9分	取材
2010-2	職人魂—伝統文化を背負う若者—	12分	取材
2010-3	脊髄小脳変性症—あなたはこの病気を知っていますか？	9分	家族
2010-4	Documentary's Documentary	14分	自分+友人
2010-5	たばこへの依存—値上がりを経て—	11分	友人
2010-6	オードリ—ヘップバーンに憧れて	11分	友人
2010-7	メイクのこだわり	11分	友人
2010-8	皮肉をめぐる文化差	16分	友人
2011-1	鉄道事業の神様	7分	取材
2011-2	ええ街 新世界	12分20秒	取材
2011-3	守衛さんの一心—大学を管理するということ—	11分30秒	取材
2011-4	Mother's Work	11分	家族
2011-5	僕の好きな場所	14分30秒	自分+友人
2011-6	失敗は成功のマザー	8分30秒	自分+友人
2011-7	夜は短し歩けよ藤江	12分40秒	自分
2011-8	生まれる。	13分30秒	友人

これらの作品は、年度ごとに「映像制作実習作品集」と題したDVDとして学内発行している。2011年度からは被写体として協力してくれた人びとからの肖像権に関する承諾書を取り、また大学（実習担当者）と制作学生との間で著作権に関する覚書を交わして、一部制限のある作品を除いては、公開が可能となっている。

各作品に関する評価はここでは述べないが、前述のように、外に取材に出た作品には新鮮な発見があり、また、家族を対象とした作品には、普段何気なく生活を共にしている家族にカメラを向けることで、新たな関係性が得られたことが見てとれる。テーマを選ぶ際には、必然的に、今自分が取り組んでいること、関心のあることが反映される。例えば、2010年度に制作された「職人魂―伝統文化を背負う若者―」は、京都で観光「保津川下り」の船頭をする20歳の若者を取材した作品である。就職活動を開始する3年次後期の履修生たちにとって、職業選択は切実な問題であり、すでに働いている同世代の若者に、その職をなぜどのように選び、どのような気持ちで働いているかということは、自らに関わる問題関心であった。この作品に特徴的に見られたのは、体当たりで訪れた被写体であったにも関わらず、大変好意的に受け入れてもらえたことである。受け入れてもらえる理由はさまざまあるが、おそらく、制作者たちが、他者への単なる興味本位ではなく、自らの問題として相手から学ぼうとした姿勢が受け入れられたのではないと思われる。映像を作る撮影者と被写体の間にあって、当事者同士のコミュニケーションがいかに重要であるかが示された例といえる。

また、「脊髄小脳変性症―あなたはこの病気を知っていますか?」（2010年度）は、脊髄小脳変性症と戦う祖父とそれを支える家族や医者へのインタビューから構成されている。「守衛さんの一心―大学を管理すること―」（2011年度）は、日々の大学生活でこれまで気に留めることのほとんどなかった守衛さんの仕事を取材している。「生まれる。」（2011年度）は、妊娠を機に大学を辞め、出産を経験して母になる友人の、出産前後の思いを捉えている。これらの作品に共通してみられるのは、制作者たちの被写体への強い思いである。祖父への「長生きしてほしい」という願い、守衛さんへの感謝、友人を応援する気持ちであり、映像を通じて被写体に思いを伝えることを前提としている。しかし、被写体イコール視聴者であればパブリック・メディアにはならないため、被写体以外の視聴者に何をいかに伝えるかを考えた結果が、各作品のタイトルに示されている。

実習を終えた学生たちの感想をいくつか紹介したい。

今までは映像を視聴者としての立場からしか観たことがなかったので、映像に対して観る側の意見や疑問しか考えていませんでした。しかし、今回、実習を通して、映像を「撮る」ことを学び、撮影側のさまざまな苦労や難しさを痛感しました。カメラワークやインタビューの撮り方はもちろん、映像に残すこと自体がこんなにも難しく、いろいろな工夫を凝らさなければ良い映像として成り立たないことを、体験してみて初めて学ばされました。実習前と後ではテレビやドキュメンタリーの観方も多少変わりました。撮影者の意図を考えながら観るようになり、映像に対する意見や考え、疑問の幅が広がりました。（3年）

いつもは受け手ばかりの映像に、今回は送り手として関わって、映像で物事を伝えるこ

との難しさを実感しました。カメラを向けるアングルや映し出す範囲など、少しの違いが、映像から受けるイメージを大きく左右するのだと思いました。これは映像を撮り終えた後の編集段階でもいえることでした。1フレーズの映像のなかで、どこからスタートさせてどこで区切るかという些細なことでも、一番伝えたいことを考えて選びました。自分で映像を制作してみて、日頃のテレビの観方も少し変化しました。映像には、作者の見解や意図が必ず含まれていると思います。それを読み解いたうえで、自分の見解を導き出さなければならないのだと、映像制作をしたからこそ、映像の受け方について考えさせられました。(3年)

また、企画から撮影、編集の過程で何度も変更を余儀なくされた学生は、以下のような感想を述べている。

最初に企画した内容と大幅に内容変更してしまい、正直なところ「映像の内容と質が落ちてしまった」と感じた。だけど、最初に設定したテーマは10分という時間でまとまるような内容ではなく、また、最初に仕上げた時は15分以上あり、最終的に11分まで、4分削った。伝えたいこと、知ってほしいことの積み重ねで増えてしまっていたのだが、もっとも伝えたい部分だけを残してそれ以外の場면을削るのは苦渋の決断で、4分を削った自分の勇気(思いきり)を自分で褒めてやりたい!「こうと決めたら絶対にこうしたい」という考えが強い私なので、削ることはとても大変な作業だった。しかし、削ることでシャープになり、映像自体もよくなって、結果的に良いものになった。(3年)

編集段階では、クラス内で何度も互いの作品を批評しあい、「伝える」ことと「伝わる」ことのギャップを埋める作業をした。自分が伝えようとしていることが視聴者には全く伝わっていないこともあり、「伝える」ことの難しさを経験したようである。

こうした映像制作の一連の経験を通じて、先述の学生のコメントにあるように、パブリックに配信されるメディアの観方が変わり、さらには映像の向こうにいる他者への理解が促進されることを願っている。

V. 映像制作を通じた異文化理解

冒頭で述べた吉見の定義にしたがうならば、メディア・リテラシー教育とは、「身のまわりのメディアにおいて語られたり、表現されたりしている言説やイメージ」を批判的に読み解き、「そこから対話的なコミュニケーションを作り出していく能力」を養成することである。3章で述べた「映像を読み解く力」の取り組みと、4章で述べた「映像制作を通して学ぶ」力を融合し、それを「対話的なコミュニケーション能力」として各々が駆使できるようになることが求められる。そのときに、言葉による発信だけでなく、映像を用いた発信をも

できることが、言葉だけでなく映像イメージから情報を日々受信している現代のわれわれにとっては、情報を正確に読み取るうえで重要となる。

このような意図から、筆者が開講している「演習3・4」では、「異文化理解と映像制作」として、「異文化」に関するテーマについて質的調査を行い、その内容を論文にまとめ、さらに映像作品にまとめることによって視覚的情報の提供者になることを経験する。冒頭で述べたように「異文化」とは「他者の営みに関する理解」を意味するので、必ずしも海外の文化には限らない。テーマは、各自が日ごろ関心をもっている事象から、その文化的理解を追究することによって決定している。論文は映像制作のいわば「下調べ」に位置づけられるため、基本的に論文と映像作品のトピックは一致するのが望ましいが、論文と映像の表現方法の特色は異なり、必ずしも一致しうるとは限らない。しかし、まったく異なる関心について取り組むのではなく、テーマが連続していることによって、映像作品として何を伝えたいかを考えるうえで、論文作成を通じて熟考していることが意味をもつ。具体的には、3年次に12,000～15,000字の論文にまとめ、4年次に映像作品（20分程度）を作成する。論文と映像作品の両方を課題とするため決して楽ではないが、履修した学生たちは確実に力を付けている。

2010年度「演習3」から2011年度「演習4」を履修した第1期生の論文と映像作品のテーマは以下の通りである。

論文タイトル	映像作品タイトル	長さ
オタクとジャニーズから知る「わたし」	私はジャニオタ	12分20秒
K-POPとJ-POPの交わり	日本人初のK-POP DANCER	14分50秒
ネイルの浸透	50代のネイル	17分
接客による顧客満足度	ゲストハウスに行こう！	17分30秒
東京ディズニーランドのリピーター集客力		
ダイエット	平成っ子ダイエット	12分15秒
ファッションの流行とリバイバル現象について		
若年女性の料事情	若年女性の料事情	16分10秒
ブロガー増加ーコミュニケーションの変化ー		
『千と千尋の神隠し』と当時の日本の社会背景	メイクのチカラ	16分30秒

最初の3作品は、論文と映像作品のトピックが連動している。「オタクとジャニーズから知る『わたし』」は、ジャニーズのファンである本人が、世間から「ジャニオタ」と呼ばれる集団への違和感、自らがそのなかに含まれるかどうかを論文によって追求した。そして、映像では自らの「ジャニオタ」活動を自ら撮影し、「ジャニオタとはどのような人・行為を指すか」を具体的に示した興味深い作品である。視聴者は、「オタク」という言葉が意味する行為と、その言葉に付されるイメージについて考える契機となる。「K-POPとJ-POPの交わり」と「日本人初のK-POP DANCER」、「ネイルの浸透」と「50代のネイル」も、それぞれ

れに論文での議論に基づいて、映像によるメッセージの具現化を試みている。

論文は各自が1本書くこととしているが、映像作品は共同制作を可能としている。その場合、各論文の共通点を追及するグループと、どちらかの論文テーマに依拠して映像制作に取り組む場合がある。映像作品「ゲストハウスに行こう！」は、日本の接客行為に関心をもつ2人が、海外からの旅行者に好まれる「ゲストハウス」という宿泊スタイルを取材し、「日本のなかの異文化」を捉えている。「平成っ子ダイエット」と「若年女性の料理事情」は、1方の論文テーマに依拠して制作している。唯一の例外が、『千と千尋の神隠し』と当時の日本の社会背景」と題する論文を執筆した学生は、論文のテーマを映像制作に反映させることができなかった。したがって、映像制作実習で取り組んだテーマをさらに追及した作品を別途制作することとなった。

演習におけるこの取り組みは、現代社会の事象を認識し、自ら考察し、そして具体的な対象を通してメッセージを表現するという、一連の思考とコミュニケーション回路を構成している。2年間かけて1つの事象を追及し、他者に理解してもらうことを意識して表現する試みは、履修生たちが、情報化社会で、自分を失わず、思考し行動するための力の一助になるものと願っている。

VI. まとめにかえて

以上、本稿では、桃山学院大学国際教養学部の「メディア・映像文化専修」の教育のとりくみの一環として、映像を介した異文化理解の可能性について検討してきた。その時に筆者が拠り所としているのは映像人類学の手法であり、主に「民族誌映画を系統だって見る」とこと、「映像制作を体験する」ことが両輪となって、「被写体」「制作者」「視聴者」の関係を意識した映像理解が促進されるものと考え。現代のグローバル社会においては、画面の向こうにいる「被写体」は、現実の世界において「視聴者」に繋がっており、「制作者」はメディアという媒介によって両者を繋ぐだけでなく、ときに両者の行動を掻き立てるようなインパクトさえ持つ。たとえば、貧困地域の映像を見た人びとが、援助の手を差し伸べたり、実際にその地に出向いたりということが往々にして起きているし、その逆に、そこに映る地域に出向くことを拒むような映像も多く存在する。映像の「制作者」には、そのような人びとを動かす重大な影響力があることを意識しなければならない。さらに重要なことで、かつ本稿で述べた一連の教育が目指すのは、映像をいかに読み解くかという「視聴者教育」である。「映像メディア論」の学生からのコメントにあったように、情報量の多さと、視聴者の思考の機会を奪うほどに送り手の意図の強い情報があふれるなかで、視聴者である我々がいかに自ら考える余地を確保できるかが重要である。メディアを読み解く力（メディア・リテラシー）を習得することは、既述のように、自己が「事象を認識する」行為そのものをも養成する。そのことは、学生たちが生きていくうえでの自己の判断力や企画力、表現力の養成にも繋がるだろう。

本学部におけるメディア教育，あるいは日本における映像人類学の本格的な教育もまた，未だ試行段階にある。と同時に，科学技術の進歩が倫理の追隨を必要とするように，メディアの技術的進歩は，今まさにメディア・リテラシー教育の追隨を要している。「世界の市民」を養成するにおいて，人類学が映像を用いて蓄積してきた他者と自己に関する文化的理解の促進が果たす役割は大きいといえよう。

参 考 文 献

- 飯田卓，原知章 編 2005『電子メディアを飼いならす—異文化を橋渡すフィールド研究の視座—』せりか出版。
- 伊藤俊治，港千尋 編 1999『映像人類学の冒険』せりか書房。
- 牛島 巖 1987「日本の大学における映像人類学の現状—映像制作へ踏み込んだ一人の人類学者の試行と提言—」『族』3：1-18。
- 大森康宏 編著 2000『映像文化（20世紀における諸民族文化の伝統と変容2）』ドメス出版。
- 編著 2000『進化する映像—影絵からマルチメディアへの民族学』千里文化財団。
- 佐野明子 2012「メディア・リテラシー教育におけるアニメーション制作の実践」『桃山学院大学総合研究所紀要』38（1）：145-166。
- 境真理子 2012「送り手のメディア・リテラシーに関する—考察—民放連実践プロジェクトの経験から—」『桃山学院大学総合研究所紀要』38（1）：187-210。
- ジャン・ルーシュ，富岡光子訳 1979「カメラと人間」『映像人類学』日本映像記録センター。
- 箭内 匡 2006『映画的思考の冒険—生・現実・可能性—』世界思想社。
- 山下晋司 2003「文化人類学における視聴覚教育の可能性—CD-ROM版『楽園』の創造—バリにおける観光と伝統の再構築—」『国立民族学博物館研究報告』35：95-100。
- 吉見俊哉 2004『メディア文化論—メディアを学ぶ人のための15話—』有斐閣アルマ。

※ 本稿は，2009-2011年度桃山学院大学共同研究プロジェクト「実践的メディア研究の試み」の成果報告のひとつである。

(2012年12月18日受理)

Education for Cross-Cultural Understanding through Filmmaking: From a Visual Anthropology Perspective

MINAMIDE Kazuyo

Global society in the information age strongly demands education in media literacy, which means the ability to judge phenomena subjectively and then communicate with others interactively. In response to this demand, since 2008 St. Andrew's University has provided media literacy education as part of the faculty of International and Liberal Arts. This paper describes the author's educational practice for "cross-cultural understanding through filmmaking."

The word "media" means an intermediary for transmission and reception of information and communication, and widely ranges from public media to private communications. Needless to say, the medium that symbolizes the information age is the Internet. Not only does it dramatically increase the amount of information and facilitates the data's transmission, the Internet's spread has made it possible for people to access it from both ends of the spectrum. The Internet is also being used to easily transmit linguistic information as well as visual images. Through our own eyes, we have confirmed some of the facts and images we know about global society, yet the majority of the knowledge is obtained through public media. Nonetheless, while the sources of the information we receive has spread globally, the targets we send to are usually of a personal relationship. In this sense, the transmission and reception of information are asymmetrically related. In such a situation, everyday practice limits for students to learn the critical literacy for public media.

In this paper, I will introduce my practice of media literacy education from the perspective of visual anthropology on two aspects: interpreting images and learning through video production. The former approach tries to show a series of ethnographic films that were mainly produced with awareness of the relation between filmmaker and informants. To identify the existence of "creator" between subjects on the screen and ourselves watching the film leads students to read the authors' interpretation and messages. The latter approach, video production of a 15-minute documentary film, aims to provide students with structural understanding of fact recognition and expression. These approaches, I believe, can offer students not only the capacity of information processing but also training for planning and self-expression skills.