

映像制作による対話的コミュニケーション

—映像・人類学・教育

南出和余

<要旨>

人と情報の急速なグローバル化のもとで錯綜する情報をいかに読み解くかという能力「メディアリテラシー」が注目される。またデジタル化によって映像が一般の人びとも容易に手にできる記録表現媒体となると、自ら映像制作を経験することでメディアの構造や映像による表現方法を学ぶことが、大学教育の現場でも推奨されつつある。本稿では、筆者が映像人類学の立場から実践している映像教育について紹介しながら、人類学実践としての映像制作に現代社会のニーズに応えうる可能性が大いにあることを議論する。

映像制作には企画、撮影、編集というプロセスがあるが、基本的には人類学者がテーマを決めて既存の情報や研究を収集し、フィールドワークに出かけ、収集した情報をもとに民族誌を書く過程と変わらない。また、人類学者にとって調査対象者との関係が生命線であるのと同様に、映像制作においても被写体となってくれる相手との出会いと関係が鍵となる。相手と自分の間にカメラが存在することは「あなた」と「わたし」の個の関係のもとで展開される交渉の記録が公になることを暗示する。さらに、編集された映像が公開されることを通じて、制作者は不特定多数の視聴者に自らのメッセージがどのように受け入れられるかを意識する。こうした映像制作を通じて経験的に学ぼうとするものは、被写体との関係構築であり、視聴者を想定することによる社会への意識である。また、学生たちが作る映像作品からは、彼ら彼女らの関心の範囲と対人関係の傾向を見ることができ、そこに教育実践を介した若者についての理解も導かれる。

つまり、人類学教育としての映像教育は、メディアリテラシー教育に留まらず、学習者に社会との関係構築を促し、対話的コミュニケーションを通じた相互理解を促進させるものとしての可能性を有している。

1 はじめに

グローバル化が進行する現代社会において、人びとの移動と情報の流通はこれまでに類をみないスピードで進んでいる。グローバル社会を生きていくうえでは、文化的背景が異なる他者との相互理解や交渉が不可欠とされ、またインターネットの発展にもなって、錯綜する情報をいかに読み解くかという能力「メディアリテラシー」も重要視される。異文化理解や文化表象あるいはアイデンティティといった問題を専門としてきた人類学には、こうした現代社会からの要請に応える可能性が大いにあり、「今こそ人類学の出番」とさえ思われる。にも関わらず、実際には日本の大学教育における人類学のプレゼンスは、一部の研究機関を除くと決して高くはなく、学部として「人類学部」をもつ大学は皆無である。しかし人類学(者)は、人文学や人間科学、社会科学といったより広い分野の傘の下で、「世界市民」や「国際教養」「国際文化」という、どこか「ファッショナブルな言葉」で学生を引き付けつつ現代社会からの要請に応えようとする大学教育の一端を担っている。

筆者も、そのような人類学に携わる者の1人である。なかでも筆者は特に映像教育に従事している。情報を読み解く力としてのメディアリテラシーの必要性に加えて、デジタル化以来、映像は一般の者にも使い得る表現媒体として注目される。つまり映像は、情報の双方向ツールであり、自他理解におけるコミュニケーション媒体である。他者との関係構築とコミュニケーションという観点から映像教育に期待を寄せるならば、それは人類学実践そのものではないだろうか。本稿では、筆者が実践している映像教育を紹介しながら、人類学教育としての可能性を検討したい。

2 人類学と映像

2-1 「関係性」の議論

「映像はいつも人類学に影のように付きまとっていた」[箭内 2014: 7] という言葉の通り、人類学者たちは、本格的なフィールドワークを開始した当初から写真や動画での撮影を駆使してきた。ブロニスワフ・マリノフスキ [Malinowski 1922] が写真を用いて行ったトロブリアンド諸島でのフィールドワーク [箭内 2008] や、グレゴリー・ベイトソンとマーガレット・ミードが調査に活用したバリ島とニューギニアでの写真と動画記録 [Bateson & Mead 1942] などは有名である。初期の頃の人類学者たちは、対象を捉える媒体として映像を活用し、映像による分析を行い、そして民族誌のなかで写真による証明を試みた。しかし、箭内匡 [2014: 8] が言及するように、第二次世界大戦後は「映像人類学」が専門化するにつれて、専門化が逆に映像人類学を、人類学全般を覆う議論から人類学の一分野へと特化させた。ジャン・ルーシュやジョン・マーシャルといった映像人類学の先駆者たちは、技術的にも内容的にも「民族誌映画」という手法を追求し、映像人類学の基礎を確立させた。その過程で彼らが積み上げてきた議論は、撮影者と被写体との関係性やカメラ(人類学者)の存在といった議論が主で、それらは同時に、インフォーマント

と調査者の信頼関係や「厚い記述」というような、人類学全般に投げかけられて然るべき議論でもあった。ただ、フィルムカメラという誰でも手にできるわけではない高価な機材や技術の側面が、映像実践を一部の人類学者に限られたものという認識へと導いた。

「今日、人類学と映像との関係は明らかに新たな転換期を迎えている」[箭内 2014: 8]とされるように、デジタル化による技術革新によって、多くの人類学者が手軽に映像を用いる機会が訪れた。さらには、人類学教育のなかで学生でも映像制作が可能となったのである。もはや民族誌映画は訓練を受けた映像人類学者だけによって作られるものではなく、人類学を志す誰もがツールとして映像を活用できるようになった。そのなかで、映像人類学が培ってきた関係性の議論は、再確認され、人類学全般ひいては人類学的感覚を用いて（人類学を超えて）他者理解やコミュニケーション能力を養う教育プロセスに、一石を投じるチャンスを迎えている。

2-2 「映像による人類学教育」から「映像人類学の教育」へ

映像人類学の先駆者たちは、人類学教育一般をより効果的に進めるための映像コンテンツの制作にも従事した。アメリカでは1968年にジョン・マーシャルやティモシー・アッシュによって「ドキュメンタリー教育素材 (Documentary Educational Resources: DER)」が設立され、世界のさまざまな人びとや文化を捉えた映像コンテンツを制作配給している。DERが配給している映像には、作品として議論しうる完成した民族誌映画だけでなく、ある社会の営みの断片を各々短編作品としてまとめたものもある。例えばジョン・マーシャルの作品には、『狩猟者たち (Hunters)』のように包括的に当該社会を捉えようとした長編民族誌映画もあれば、『冗談関係』や『結婚についての議論』のように各営みを詳細に捉えた短編作品群もある。これらは、具体的事例をもとに抽象的議論が繰り広げられる人類学教育の現場において役立てられることが想定された。日本でも同様に、国立民族学博物館には1977年の開館当時から「ビデオテーク」と呼ばれる映像展示が常設され、そのコンテンツは映像人類学者の大森康宏を中心に、人類学者たちによって制作されてきた。博物館という一般に開かれた場において、人びとに世界の民族と文化を映像によって提示してきたのである。このように、「映像で人類学教育する」ことは比較的早くから取り組まれ、その意味では映像は人類学教育を支えてきたといえる。

では「映像人類学を教育する」という取り組みはどうか。前述のように、フィルムの時代には高価な機材や特別な技術訓練を要したため、学生に民族誌映画を作らせることには限界があった。また教育する人類学者たちの側にも、自ら映像を用いて研究する者は限られていたため、経験的に映像人類学を伝達できる者は少なかった。フランスのジャン・ルーシュや、アメリカではジョン・マーシャルやロバート・ガードナーらが大学院教育において一部映像人類学者を育てていたが、日本では映像人類学を学ぶ機会は長らく皆無であった。1980年代に8ミリビデオが登場し、それまでのフィルムに比べると一般の人びとの手にも届きやすくなった。その頃に大学における映像人類学教育を試みようとしたのが牛島巖である。しかし牛島は、当時の映像人類学教育の限界と課題として3つの視点を挙げている [牛島 1987: 1-18]。1点目は、教育する人類学者自身に映像に対する尻込みと

偏見があり、まずはそれを払拭することの必要性である。2つ目は、既存の民族誌映画を系統立てて見せることで、映像のなかに文化の真髄を発見する目を養う必要があるが、そもそも日本で入手可能な民族誌映画が限られていることである。そして3つ目は、学生に映像制作を実施させることの重要性である。

牛島の挙げる3つの課題に対して、2番目と3番目については、1990年代半ばのデジタル化を機に革新的な変化がもたらされる。DVDの登場やインターネットによる情報共有が進むと、2番目の系統立った民族誌映画の視聴が格段に容易になった。また、まさに本稿で議論する映像制作は、デジタルビデオカメラの登場によるカメラの小型化と低価格化、パソコンでの映像編集によって、学生にも可能となった。そうした状況変化のなかで、国立民族学博物館で民族誌映画制作を担ってきた大森康宏が2001年に開始した映像合宿「総研大レクチャー」は、ようやく日本での映像人類学教育を本格化させた。

3 人類学を基盤にした映像教育実践

3-1 経験的教育実践

冒頭で述べたように、「人類学（としての）教育」の需要は伸び悩む一方で、社会からの要請のなかで人類学に課せられた教育役割は大きいものとする。なぜかそこに「人類学」という名称が表立つことが少ないのは残念であるが、影の力として人類学が機能しているのは確かだといえよう。本章では、映像制作がいかに「人類学実践」であるかを意識しながら、筆者の映像教育実践について紹介する。

教育実践の事例を紹介する前に、筆者が映像人類学を学んだ経緯を明らかにしておきたい。筆者自身が映像人類学を最初に学んだのは、上記の「総研大レクチャー」がきっかけである。筆者が総合研究大学院大学に入学した2001年に同レクチャーが開始されて、筆者はビデオカメラを手にするのもそのときが初めてだったが、レクチャーで映像制作の手解きを受けた後、長期のフィールドワーク調査にデジタルビデオカメラを持って出かけた。バングラデシュでの子どもを対象とした調査のなかで、男子割礼についての撮影を行い、帰国後には編集の指導も得て作品を完成させることができた [南出 2014: 206-218]。こうして映像制作について経験的に学び、その後も定期的に総研大レクチャーに参加するなかで指導法についても大森から学んだ。一方、「民族誌映画を系統立って視聴して映像を見る目を養う」ことについては、日本国内では映像人類学をコースワークとして教えている例がなかったため、2009年に米国ニューヨーク大学人類学部に客員研究員として一学期間滞在し、Faye Ginsburg 教授による“Culture and Media”のコースワークを聴講させていただいた。またニューヨーク大学が所蔵する豊富な映像資料をもとに資料研究の機会を得た。こうした経験から、大学における映像教育において映像人類学理論を活用するに至っている。筆者が実施している映像教育全体については [南出 2013] で紹介しているが、本稿では特に「映像制作実習」の事例から考えたい。なお、学習者に向けた映像制作の流れについては、映像制作実習のテキスト [南出・秋谷 2013] を出版している。

3-2 映像制作による経験的メディアリテラシーの獲得

「情報を読み解く」あるいは「メディアを介して社会を読み解く」という場合、私たちは、対象と「わたし」の間に、対象を「情報」として提示するもの（メディア）が介在することを意識的にも無意識的にも了解している。それは、口承、文字、映像というさまざまな形式をもつが、映像メディアは他のメディアに比べて情報が多面的であるため、受け手はより直接的な錯覚をもち、かえって鵜呑みにしがちになる。そこで、映像メディアを読み解くときに留意すべきポイントは、被写体と視聴者の間を橋渡ししている「撮影者」の存在である。撮影者がどのような立場や意図でその対象を捉えているか、また何を言わんとしているかに意識をやることによって、メディアに対する客観性が生まれる。この撮影者の存在や意図を経験的に学ぶ方法として、映像制作体験が有効であるとされる。実際に学習者自らが対象を設定し、カメラを向けて、撮影した映像をまとめて発表するという過程を通して、普段目にはしている映像メディアの構造を経験的に知ることができるのである。これらは映像制作における企画、撮影、編集というプロセスを意味するが、基本的には人類学者が、テーマを決めて既存の情報や先行研究を調べ、フィールドワークを実施して、そこで収集された情報をもとに民族誌を書く過程とさほど変わらない。

3-3 企画・撮影・編集・上映

では、映像制作の「企画」「撮影」「編集」そして「上映」の指導手順を述べたい。

人類学者が社会のなかからテーマを発掘するのと同様に、映像制作におけるテーマは社会のなかであり、撮影者の関心から探す。そのテーマについて情報収集を行い撮影の計画を立てるのが「企画」である。「民族誌を書く」と「民族誌映画を作る」ことの違いをあえて挙げるならば、映像の場合には、撮影していない事象は後から付け足すことができないということだろう。そのため正確には「撮影＝フィールドワーク」ではなく、企画段階である程度の事前調査が必要となる。映像制作では「ロケーションハンティング」などとも呼ばれる。

その過程で、被写体となってくれる人との交渉も重要である。人類学者にとってインフォーマントとの関係が生命線であるのと同様に、映像制作においても被写体となってくれる相手との出会いと関係が何より重要となる。映像撮影の場合、相手と自分の間にカメラが存在することは、「あなた」と「わたし」の個の関係のもとで展開される交渉が記録として残り、ひいては公になることを含意している。相手は「わたし」を受け入れるだけでなく、共有された瞬間がカメラを介して記録され、公開されることも同時に受け入れてくれるのである。そのような相手の許可がなければ、次の撮影段階には進めない。

企画で撮影内容の青写真が描ければ、次は撮影である。デジタルカメラの進化によってカメラの操作はきわめて簡単になり、最低限の技術の修得にはそれほど時間がかからなくなっている [南出 2013: 91-109]。むしろ撮影において留意すべきは調査倫理や撮影倫理、肖像権や著作権といった問題だろう [南出・秋谷 2013: 17-35]。また、企画の段階でどれほど下調べをして入念に計画を立てても、必ずしも企画通りに撮影が進むわけではない。撮影が企画通りに進まなかったときに、いかに臨機応変に対応するかが問われる。この対

処能力によって撮るもの撮らないものが決まり、上記に述べたように、後から同じ場面を撮り直すことがほぼ不可能であるという点において、映像は撮影者の対処能力をそのまま示すことになる。また、被写体が人間である場合、カメラが存在することによって被写体は撮られることを意識し、ときには撮って欲しい場面を積極的に提示してることがある。被写体が示したい（演じたい）姿と撮影者が撮りたい姿が異なった場合の交渉も重要である。被写体が希望する姿をそのまま受け入れてしまうと単なる「カメラ屋さん」になるし、逆に、撮影者の意図で無理やり撮るのも相手を捉えたことにならない。映像はこの交渉の過程で紡ぎ出され、被写体と撮影者の関係を記録することになる。

次に、撮影を終えた映像は、まず「カット表」と呼ばれる紙面にすべて書き出して一覧を作る。その作業を通して何が写っているかを確認するとともに、紙面上で構成を考える。企画書と照らし合わせながら、撮影された素材が全体をいかに構成するか、全体として何を表現しているかを総体的に考える。もちろん作品の流れは撮影の時系列通りでなくてよい。作品を見たときに視聴者が理解できるよう先に提示しなければならない情報や、どのようにストーリーを展開するかを考える。このプロセスを通して、撮影者は視聴者の視点を想像しながら、映像を通して伝えること、コミュニケーションを図ることを意識する。

紙面上で構成したら、撮影した映像のうち必要な素材をパソコンに取り込んで、タイムライン上に作品の流れを展開する。映像の非言語的力を学ぶために、筆者が実施する映像制作教育では、言葉（ナレーションや字幕による説明）にできるだけ頼らずに、撮影された映像と録音された音声のみでいかに作品を構成しうるかを試みている。そのため、言葉を使わずに映像によってストーリーテリングをするための方法を促す。例えば、言葉に接続詞があるように、映像を繋ぐ際にもつなぎ目がスムーズに展開されるように編集する。また、映像は場面から場面への移動によって時空間を飛躍するが、その間に大きな開きがあることを示すためのトランジションの編集も行う。これらは、人びとが日頃無意識にマスメディアを介して理解している映像の「文法」といってよい。カット表への書き出しから並び換えて間を繋ぐ作業は、フィールドで得られたデータをKJ法で整理して論文を構成する作業と似ている。しかし、前述のように、論文執筆においてはカードを並べてみることで初めて導かれうる「発見」の部分が、映像では撮っていなければ後では足せないという難しさがある。

筆者が実施している映像制作実習では、こうして編集した映像を、字幕を付ける前に一度クラスのなかで仮上映し、映像のみで作品の内容と意図が伝わるかどうかを検証する。全員が制作に取り組んでいるなかでの議論であるため、細部に至るまで相互に気づきを得られる。学生たちはこの検証を通して「伝える」ことをさらに意識するようになる。この検証段階での議論が活発なほど、作品の完成度は高くなる。

完成した作品は、まずは被写体となってくれた人のところに持っていく。企画段階で撮影の許可をとるが、被写体となってくれる人も自分がどのように撮られるか分からないし、撮る側も最終的にどのような作品になるかは編集を終えるまで分からない。したがって、公開を許可してもらうための「肖像権に関する覚書」[南出・秋谷 2013: 29]は、完

成作品を確認してもらったうえで交わす。その段階で同意が得られなかった場合は問題点を明らかにして編集で対応できる箇所は対応し、全面的に無理な場合は公開を諦めざるを得ない。これまで実習を実施してきたなかでは、作品をインターネット上で公開することを断られたケースは数件あるが、幸いに、上映そのものを断られたケースはない。

被写体の許可が得られたら、公開の場で上映を行う。公開の範囲は学内から学外へ、また制作者が居合わせる場から、例えば当該学生の卒業後に担当者が後輩学生たちに見せるなどといった、制作者の手を離れた場へと広がる。さらに不特定多数の目に触れる場がインターネット空間である。制作者の学生たちは、制作過程を通じて作品への思い入れが次第に強くなるからか、完成した作品の公開を望む傾向にある。

学生たちは、被写体と撮影者の関係において、自ら作った作品をそこに写っている被写体が見てどう思うか、気分を害したり怒らせたりしないかと気を遣う一方で、制作者と視聴者の関係においては、上映会やインターネット空間で自作の映像作品に視聴者が興味をもってくれることを願う。この「被写体-撮影者-視聴者」の関係のバランスこそが、学生たちにとって日常的に触れている映像メディアの構造、映像の力や暴力性への実体験的気づきに繋がるのである。学生たちの場合、視聴者の反応を期待しつつもそれが一次目的ではないため、被写体との関係のほうが重視されがちである。

この公開の視点から、映像制作と人類学実践について少し考えてみたい。海外で調査をして日本語で民族誌を書く（日本の読者を想定する）ことの意義と限界については人類学のなかではしばしば議論がなされるが、それが映像になった場合はどうか。映像のなかの発話とそれに付ける字幕による言語の制約はあるものの、少なくとも被写体と被写体が属する社会の人びとには理解可能である。つまり映像はフィードバックが文字による民族誌よりも容易になる。調査者と被調査者が、撮影された映像素材をもとに議論し、そこから新たな発見が導かれ、再帰的記録作品を生み出す。この再帰による理解のプロセスが、撮影者と被写体の間で確認され、つまりは「わたし」と「あなた」の間の相互理解において示されるのである。

4 映像制作から知る若者の視点

4-1 内向的関心と他者への共感的理解

異文化への洞察が自文化の客体化をもたらし、自文化を知ることにつながるのと同様に、映像制作の過程は、上記に述べた関係性の確認と構築をもたらすだけでなく、制作者に自らの関心と交渉可能な範囲を自覚させる。筆者がこれまでの6年間（2010年～2015年）に担当した映像制作実習（1年間に30回）とゼミ（3-4年生の2年間で計60回）での卒業制作を通して、63作品が完成し、のべ121人の学生が映像制作を経験した。作品は、1人から3人までのグループごとに、15分から20分程度に仕上げられている¹。これら

1 作品の一覧は〔南出 2015: 204-207〕に収めており、作品の傾向についての簡単な分析も載せている。

の作品からは、制作者である大学生たちの関心の一端を垣間見ることができる。そのことは、彼ら彼女らに自らの関心と他者との関係構築を自覚させるとともに、教育実践が、教育する側の者に学習者についての理解を促し、ひいては人類学者と学習者（社会からの需要）の結節点にもなりうる。

映像制作では、撮影によって具現化するという意味ではより具体的な対象が設定されなければならない。また対象に関わらずにただ傍観して撮影するのでは作品にならず、対象に直接交渉し、受け入れてもらうことが不可欠となる。そうした具体的かつ自らが関わりをもてる対象を設定するという点において、映像制作からは、学生たちの「手の届く範囲」の関係と関心を知ることができる。「手の届く範囲」とは、例えば、いくら芸能人に関心があるからといって芸能人を撮影しようというのはほぼ不可能である。従って、「頑張れば手が届く範囲」での彼ら彼女らの関わりを知ることになる。63作品のうち3割の19作品が、映像制作を機にそれまで関わりがなかった相手に取材を試みた作品であった。また他の3割は友人や仲間を対象とした作品で、残りの3割はグループの中のメンバー（自分）や家族を捉えた作品であった。現代の若者たちが内向的と言われることが約6割の作品群からも見られるが、3割の取材を試みた作品群については「手を伸ばす」努力が見られる。その対象は観光地や伝統文化に関するものが多く、次にラジオや映画館等のメディアに関する対象であった。一方、友人を対象とした作品では、特徴的な取り組みをしている友人や他よりも頑張っている何かがある友人を捉えている。

次に、対象を「どのように」見ているかについては、多くの作品が対象を肯定的に捉え、視聴者に対しても共感を提示しようとしている。対象が取材によって新たに出会った相手でも身近な友人や家族でも差はほとんどなく、相手に肯定的な価値を見出そうとする。他者への関わりが直接的であればあるほど、相手を受け入れ、できるだけ衝突を避けるという傾向があるのかもしれない。まずは相手に撮影を受け入れてもらうということを考えた時点で、「受け入れて協力してくれる人」という肯定的な姿勢で向かうということも関係しているだろう。あるいは、相手に同調して共感し、それを第三者の視聴者に対しても肯定的に示すほうが、問題を指摘するよりも制作者自らが楽しく楽なのかもしれない。インターネット上での「炎上」[平井 2007]とは対照的である。

4-2 オンラインとオフライン²の狭間で築かれる対人関係

現代の若者たちをとりまくメディア環境は、新聞でもテレビでもなく、インターネットを中心に構成されている。しかも、ある一定の空間でパソコンと向き合うのではなく、常に持ち歩く携帯端末でアクセスし、他のことをしながら交信する状態が常態化している。この「どこにいても繋がる」ことが、人と情報への向き合い方に少なからず影響をもたらしていることは容易に想像がつく。「ブログ炎上」のメカニズム [平井

2 「オンライン」はインターネット上でネットワークに接続されていることを意味し、「オフライン」はその対義語としてインターネットに接続されていない状態を意味するが、ここでは特に直接的コミュニケーションとして「オフライン」を用いている。

2007] や「ソーシャルメディア」における名乗りと匿名性の問題 [折田 2013] など、ネット上でのコミュニティ形成と双方向的コミュニケーションツールとして築かれる対人関係は、それまでの顔と顔を合わせた関係とは明らかに異なる特徴をもっている。例えば、インターネット上での「ブログの炎上」について検討する平井は、ブログ炎上を招くメッセージはおおよそ、①反社会的行為の吹聴、②評価が曖昧な社会的争点についての意見、③特定の対象への誹謗中傷、④やらせブログ、の4つからなるという [平井 2007: 52-53]。そして、オンライン上のコミュニケーションにおいては限られた社会的合図のもとで社会性が減退し、そこに匿名性もあいまって、脱抑制的な振る舞いが起こることを指摘している [平井 2007: 50-51]。またインターネット上の「規範」は、ときに共有の範囲が特定集団を超えてしまうため、意図せず他者の規範に触れてしまうことも原因になると述べている [平井 2007: 53]。では、若者たちの映像制作から、彼ら彼女らのオンラインとオフラインの対人関係についてどのような傾向を読み取ることができるだろうか。

前節で述べたように、学生たちの作る映像は、対象に対して肯定的かつ共感的である。被写体と撮影者という関係においては明らかにオフラインで、「あなた」と「わたし」が直接向かい合うことを必要とする。そして、制作者にとって映像作品は、映像のなかに自らが登場するかしないかに関わらず、そこに被写体と自らの視点が露呈されるという点においては「名乗り」そのものである。一方、映像作品がネット上で公開された場合、今度は制作者と視聴者の関係はオンラインで展開される。学生たちにとって、インターネットが情報伝達とコミュニケーションの中心をしめる環境で、映像制作を通して自らのメッセージを発信しようとするとき、「炎上」を避けようという意識がどこか働くのかもしれない。学生たちの作品が常に対象に対して共感的で、意見が分かれうるような問題を扱うことがないのは、そうしたネット社会に対するある種の自己規制や萎縮があるのではないだろうか。被写体となってくれる人びとが、上映会の場での上映は許可するがネット配信は許可しないということも同様の文脈から理解できる。

5 おわりに

デジタル化によって一般の人びとも身近になった映像制作ではあるが、同時に映像制作は、「デジタル時代のアナログコミュニケーション」であり、社会との対話的コミュニケーション力を養うものであると考える。映像制作においては、対象と向かい合い、対象に受け入れられることなくして撮影はできず、また編集を通して作品には撮影者自身の人物像やまなざしが強く反映される。そして、その作品を公開することによって、自分が対象をどう見ているかが、相手（被写体）と第三者（視聴者）に示される。この行為は人類学実践そのものであり、映像制作を通して人類学実践の過程が文字通り「可視化」されるのである。

さらに、インターネットという開かれた空間では見ず知らずの他者から、よきにつけ悪しきにつけ反応が寄せられる可能性があり、そうなる「仲間に分かってもらえれば

それでいい」とはいかない状況におかれる。まずは企画で、仲間内を超えた人びともも関心をもってもらえるようなテーマを想定しなければならず、この段階で学生たちは自らの日常生活範囲を一步出るか、もしくは日常生活のなかに外部の他者とも共有しうるテーマを探す。次に、作品を介して投げられるメッセージは、ネット上の見知らぬ他者の「規範」に触れることへの恐れからくる萎縮を含む傾向もあるが、できるだけ多くの人に届けるためにはある程度の普遍性をもたなければならない。この点においても、特定の集団についてのフィールドワークで得たデータをもとに「民族誌」を書くという人類学行為と重なる。

このように、映像制作は人類学実践そのものであり、教育の現場においては、制作のプロセスを通じて、他者との関係構築やコミュニケーションを意識し、可視化を促す。グローバル化する社会のなかでの他者理解において、人類学が教育現場でいかに貢献しうるかを考えたとき、またフィールドワークをどう教えるかを考えたとき、人類学者たちは経験的にそれを語ることはできるが、その経験が個々人によって異なるがゆえに、それを教授法として提示することにはしばしば困難をとまなう。この点において、映像教育は、人類学教育の一手法として方法論を提示することができるのではないだろうか。そして、現代社会を生きるうえで不可欠なメディアリテラシーを経験的に修得させるのみに留まらず、人類学教育としての映像教育は、オンラインでもオフラインでも、対話的コミュニケーションを通じた相互理解を促進させうるものと考えている。

<参考文献>

- 牛島巖 1987 「日本の大学における映像人類学の現状」『族』3: 1-18。
- 大森康宏 2008 「映像人類学から映像アーカイブズへ」『総研大ジャーナル』13: 40-43。
- 折田明子 2012 「ソーシャルメディアと匿名性」『人工知能学会誌』27(1): 59-66。
- 2013 「日常生活で利用する SNS でみられる名乗りについて」『情報処理学会研究報告』2013-DPS-156(26): 1-6。
- 平井智尚 2007 「インターネットにおける『ブログ炎上』に関する一考察—コミュニケーション状況を取り巻く規範の概念を手がかりとして—」『社会学研究科紀要（慶應義塾大学）』64: 49-60。
- 南出和余 2013 「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」『桃山学院大学総合研究所紀要』38(3): 75-93。
- 2014 「『子ども域』の人類学—バングラデシュ農村社会の子どもたち』昭和堂。
- 2015 「映像から読み解く若者の関心——表現媒体としての映像制作教育の可能性」『桃山学院大学総合研究所紀要』40(3): 197-214。
- 南出和余・秋谷直矩 2013 『フィールドワークと映像実践——研究のためのビデオ撮影入門』ハーベスト社。
- 村尾静二・箭内匡・久保正敏編 2014 『映像人類学（シネ・アンソロポロジー）——人類学の新たな実践へ』せりか書房。
- 箭内匡 2008 「イメージの人類学のための理論的素描——民族誌映像を通じての「科学」

と「芸術」『文化人類学』73(2): 180-199。

——— 2014 「序章 人類学から映像——人類学へ」村尾静二・箭内匡・久保正敏
編 2014『映像人類学（シネ・アンソロポロジー）——人類学の新たな実践へ』せりか書
房、pp. 7-26。

Bateson, Gregory & Margaret Mead 1942 (2001) *Balinese Character: A Photographic Analysis*.
New York: The New York Academy of Sciences.

Malinowski, Bronisław Kasper 1922 *Argonauts of the Western Pacific*.

Mutual Communication through Filmmaking: Visual Media, Anthropology, Education

Kazuyo MINAMIDE

Keywords: education on anthropology, visual anthropology, filmmaking,
media literacy, interactive communication

396

Global society, with its rapid flow of immigrants and information, strongly demands education in media literacy through a university education, which means the ability to communicate with others interactively and to judge information subjectively. This paper describes at first the author's educational practice for education on visual media based on the theories of visual anthropology then highlights how education on visual media through anthropological perspectives could be responsive to social demands.

The process of filmmaking includes three steps: planning, shooting, and editing, which can be understood as the research plan, fieldwork, and ethnographic writings carried out in the process of anthropological work. Building relationships with the subjects is indispensable for filmmakers as well as for anthropologists. The existence of a camera between the filmmaker and the subject indicates that their personal negotiation will be made public. Furthermore, the filmmaker should be conscious about the responses from the audience since their products will be shown in a public space, such as through the Internet.

Students of filmmaking could empirically learn the process of rapport-building with their subjects and their commitment to society by imagining their public audience. Moreover, their film products may indicate their concerns and the characteristics of their relationships. Thus, the education on anthropological filmmaking not only has the possibility to contribute to education

in media literacy but also to encourage students to build relationships with their own society and promote mutual understanding of each other.