

映像メディア制作が学習に与える影響

—体験的メディアリテラシーの実践—

星 田 昌 紀

概要

本論文では、映像メディア制作が学習者に与える様々な影響・効果について報告する。映像メディア制作が持つ重要な学習的効果は未だ多くの人々に知られてはいない。映像を視聴するという視聴覚教育は今まで数多く行われてきたが、映像を制作するという能動的活動が持つ本質的意味・重要性・可能性は、ごく限られた経験者が知るところである。

映像を制作するというと、何かプロだけが行う特別な行為だと思われることや、逆に自分の個人的な記録を行う趣味の領域の活動としか理解されていないことが多い。しかしながら、筆者の経験によれば映像メディア制作は、「体験的メディアリテラシー」と呼ぶべき新しい学習パラダイムをもたらす。具体的には、企画力・表現力の養成、自発的学習、チームワークとコミュニケーションをはじめとして多くの領域に展開可能な新しい学びを実現する可能性が極めて大きい。しかもこれらはいわゆるクリエイティブな活動と呼ばれるものであり、今後の日本社会における重要性は加速的に増大するであろう。

実際、筆者が現在までに行った例としては、担当する大学でのゼミ、社会人向け映像メディア制作教育ビジネス、小学校での映像制作についてのボランティア交流があり、これらの活動の中で新しい学習の環境づくりを実践してきた。その過程で筆者の予測以上にこの「体験的メディアリテラシー」がもたらす重要で新しい効果が得られた。

本論文では、まず映像メディア制作学習が置かれた現在の状況と歴史、とくにメ

ディアリテラシーについて概観し、その課題を整理する。次に筆者が行っている映像メディア制作学習支援の実践について具体的に述べ、その影響・効果および将来への新しい学習パラダイムとしての可能性および単なる学習を超えて自己発見につながる可能性にも言及する。

なお映像メディア制作という用語はメディアを制作しているわけではなく正確にはコンテンツを制作しているわけであるが、その映像コンテンツもメディアが存在することを前提に作られておりメディアがなければ意味がないことから、本論文ではより広がりのある意味を持たせることを目的として「映像メディア制作」という用語を用いることにする。

1. 背景

1. 1 教育現場における映像メディア制作 ～ メディアリテラシーの歴史と現状

映像メディア制作の教育の現状を考えると、現在のところ最も長い歴史や国家・地域的広がりを持つ活動のひとつは「メディアリテラシー」⁽¹⁾であろう。メディアリテラシーの定義は人や地域によって少しずつ差はあるものの「メディアを批判的に読み解く能力の学習」という意味ではほぼ共通している。ここでいう「批判的」とは英語では critical に対応し、日本語で考える程ネガティブな意味ではない。根拠に基づいた論理的で偏りのない思考、という意味合いである。

メディアリテラシーについて今までで最も先駆的な国は、カナダとイギリスである。歴史がより古いのはイギリスで、メディアを「教えるべきもの」として認識した動きは、1930年代にさかのぼる。ちなみにイギリスでは、メディアリテラシーとは呼ばずメディア教育というが同じ意味と考えて差し支えない。1930年当時はまだテレビメディアは存在していなかった。産業革命の成熟に伴い、タブロイド新聞や映画が街頭にあふれ、英文学などの教養文化は衰退しつつあった。F. R.リーヴィ

(1) 代表的な文献としては、カナダオンタリオ州教育省『メディアリテラシー』（リベルタ出版 1992）、菅谷明子『メディアリテラシー』（岩波新書 2000）、山内祐平『デジタル社会のリテラシー』（岩波書店 2003）などがある。

スはそのような状況に警鐘を鳴らし、広告や映画を学校の中で批評するというスタイルを確立していった。これは後にカルチュラル・スタディーズの登場を促し、マスターマンらによって統合に向かうが、これは本論文の本題ではないので詳細は割愛する。

一方、カナダは1980年代に急速にメディアリテラシー教育が発展した国として有名である⁽²⁾。カナダでメディアリテラシー教育が発展した背景には、カナダがアメリカと国境を接しており、80年代に普及した衛星放送やケーブルテレビにより、アメリカから大量の情報が流入することになったことがあった。カナダは英語圏であるため、国境はあっても言語の壁はない。アメリカのハリウッド映画の暴力的表現やアメリカ中心のニュース報道が、カナダ人のアイデンティティに悪影響を与えるのではないかという危惧が、カナダのメディアリテラシー運動を促進した。

カナダのメディアリテラシー運動をリードしてきたのが、メディアリテラシー協議会（AML）である。1978年に本団体を設立したのが、バリー・ダンカンである。ダンカンは60年代に旋風を巻き起こした、メディア論のカナダ人研究者マーシャル・マクルーハンの影響を受け、メディア教育の重要性を強く認識するに至った。ダンカンらは事務所もない全くの草の根運動から始め急速にメディアリテラシー活動を普及させた。AMLのメンバーはオンタリオ州教育省にロビー活動を行い、1978年に世界ではじめてメディアリテラシーのカリキュラムが正式に導入されるに至った。本カリキュラムは95年に改訂され、国語の授業の中で、小学校から高等学校の全学年で授業が展開されるようになっている。

カナダにおけるメディアリテラシーはその成立過程からも分かるようにメディア批判をベースにしている。しかし一方で、メディア制作に積極的に関与すべきと考える人もいる。ダンカン自身、最初から批判主義に傾倒することの危険性を認識していたらしい。しかし、何かをまず始めるべきという考えからメディアリテラシー活動を積極的に展開するに至ったという。

イギリス、カナダ以外の国でも、最近メディアリテラシーは盛んになりつつある。

(2) カナダのメディアリテラシー活動の原点となった書籍は、前掲のカナダオンタリオ州教育省編のテキストである。現在の世界各国のメディアリテラシー活動は本書をベースにしているケースが多い。

例えば、フィンランド⁽³⁾、オーストラリア⁽⁴⁾、アメリカ⁽⁵⁾などである。中国も今後重点化することを北京大学などが表明した⁽⁶⁾が、中国全体ではほとんど活動はない。

では、日本の状況はどうであろうか。

日本におけるメディアリテラシー活動は、一部の例外を除いて認知度・浸透度が極めて低いと言わざるを得ない。国民の中でメディアリテラシーという言葉・概念を知っている人は数パーセントにすぎない⁽⁷⁾という情報もある（それでもアジア諸国中ではまだ進んでいる方だが）。当然、行われている教育現場は極めて限定されている。

その理由としては、

- ・日本の学習指導要領にメディアリテラシーという言葉が記載されていないこと
- ・学習指導要領は強い法的拘束力を持つため、意識の高い先生方も既存科目の中でやりくりをしなければならない。現場は通常授業で手一杯で、そのため、散発的な活動しか行えないこと
- ・教員が学ぶべき場所がほとんど存在していないこと

などがある。

一方で、一部の大学や大学院では、メディアリテラシーがカリキュラム化されつつあるし、また研究も東京大学情報学環の MELL プロジェクト⁽⁸⁾や総務省主催のメディアリテラシー教材開発など意欲的な活動も進行している。しかし、まだ一部に限定されており、さらに小中高における普及まで考えると、うまく行っているとは言いがたいのが現状である。

(3) 『メディアが開く教育の未来 IT 立国フィンランドの国語教育』（NHK スペシャル 2003放映）

(4) 『西オーストラリア州メディア教育事情視察研修報告書』（川崎国語メディア研究会 2003）

(5) 前掲 菅谷（2000） pp.129－181

(6) 日中交流メディア活動団体「東京視点」からのメール私信（2004）

(7) 前掲 山内（2003） p.49

(8) 日本における先駆的なメディア学習プロジェクトのひとつ。「メディアと表現、学びとメディアリテラシー」を目標に掲げて活動している。報告としては、『メルの環』（東京大学情報学環メルプロジェクト 2003）などがある。

1. 2 メディアリテラシー再考

先に述べたが、日本のメディアリテラシー教育・活動の普及はまだ始まったばかりと言える。日本におけるメディアリテラシー概念の普及は、イギリスやカナダと同様あるいはそれ以上に、マスメディアのあり方に対する批判から生まれてきている。「マスメディアは我々が信頼できる報道を行っていない。だから、自己を防衛するために、メディアに対して批判的に対応できる能力を身につけ、メディアにだまされないようにしよう」という考え方である⁽⁹⁾。

しかし、このような「まず批判ありき」の活動は一步間違えば大きな逆効果をもたらす。極端な場合としては、教員が「マスメディアは全て悪である」といったことを学生に教え込むというような危険性を持っている。当然のことであるが、マスメディアの現場には多くの良心的な人々もおり、より視聴者の利益・関心につながるよう日々制作活動を行っている人も多い。それらを十把一絡げに全否定するような教育は危険である。

また、これはもっと重要な命題かも知れないが、メディアリテラシー教育の現場において、メディア批判が最重要課題になることは、大量の無責任で知ったかぶりの批判家・批評家・評論家を生む危険性がある。筆者は特にこの1億総評論家とも言える状況を懸念している。概要でも述べたように、映像メディア制作は楽しく役に立つ新しい学習パラダイムの可能性を多数持っている。にもかかわらず、「メディアイコール悪」というような短絡的な評論家育成はクリエイティブな学習活動とは真っ向から対立する。実践を伴わない批評は多くの場合何も生み出さない。

さらに、批判的なメディアリテラシーは、思想上の対立を生むこともある。考え方の違いから、ただでさえ今は小さい映像メディア制作実践のコミュニティが、分断され対立することは望ましいことではない。少々の考えの違いは当然起こりうる

(9) 筆者自身の経験からも、日本のあるメディアリテラシー活動集会において多くの人がかなり批判に傾斜した意見を持っている場面に遭遇したことがある。その中の講演者のひとり「世界的にメディアリテラシーはまずマスメディアを批判的に読み解くことを大前提としている。その点においては議論の余地はない」と言い切っていた。ちなみにこの人はメディア制作の経験は持たない人だった。

ことであり、それでも映像メディア制作実践のコミュニティという目的のためには相互理解し交流することで課題を克服すべきである。

これは筆者だけの主張ではなく、アメリカのメディア教育者タイナーらも、イギリスのメディア教育者マスターマンが「表現よりも分析に重点をおいた主張」を行っていることに対して、「体験的な制作が持つ市民のフィードバックなどの出口がない状況で、シニカルな態度を持たせる可能性がある」と批判している⁽¹⁰⁾。筆者は単にシニカルな態度を持たせるだけでなく、「表現という行為が元来持つ楽しさやクリエイティビティを体験する」重要な機会を奪うと、より強く警鐘を鳴らすものである。

もちろん、メディアリテラシー活動の根本は短絡的な批判主義ではない。また、日本にもメディアリテラシー活動を正確に捉えてクリエイティブな側面からも強く支援・研究・教育しているアクティビティがあることは既に述べた通りである。しかし、筆者の見たところそのようなクリエイティブなアクティビティはまだ少数であり、今後の発展が望まれるところである。

では、どのようにメディアリテラシー教育を行うべきかについては筆者なりの意見と実践例を、「体験的メディアリテラシー」という形で、後に3章において詳しく述べる。

1. 3 プロ映像クリエイターの現状

メディアリテラシーをより実践的にするためにもプロ映像クリエイターの人々の協力は非常に重要である。しかし、プロの映像クリエイターが、アマチュアの人々と付き合っていくことを考えたとき、いくつかの困難な事情が存在している。代表的なものを以下に述べる。

- 1) プロは忙しすぎて、プロ以外の人に何かを教えたりすることが事実上できない
- 2) 徒弟制度の中でいわば身体で覚えているため、体系的に言葉で分かりやすく説明できる人は極めて少数である

(10) 前掲 山内 (2003) p.55

3) あまりにもその業界に浸りすぎているため、自分の持つ情報の貴重さに気づいていない

1) は直感的に分かるが、2) 3) は重要である。アマチュアが映像メディア制作を学ぼうとするとき、プロの方のちょっとしたコメントや知恵は非常に貴重である。しかし、プロクリエータは、「え、そんなの当たり前でしょ」というように、重要性が分からない。また、アマチュアが突っ込んだ質問をすると、「そういうもんなんだ」「そう教わったから」と根拠を示せない場合もある。

上記とは別の課題もある。映像メディア制作の領域において、プロクリエータが書いた文献は非常に希少である。その理由の一つは、クリエータが映像作品そのもので表現を行うべきであり、別途解説を文書で行うことは恥ずべき行為であると考えている場合が多い。現に筆者知人のプロクリエータの一部はそう語っている。しかしながら、映像作品のみからはその企画制作過程がうかがい知れない場合がほとんどで、アマチュアの人々が実際の映像企画制作を行う際の参入障壁となってきた。一部にはプロクリエータの書いた解説書も存在する⁽¹¹⁾。だがこれらは少数派の試みといえる。その証拠に大規模書店の映像コーナーに行くと映像批評の本がほとんどであり、映像制作の書籍はまずない。

ただし映像メディア制作そのものを扱う書籍ではないが、読者を制作に誘導する書籍は散見される⁽¹²⁾。もちろん筆者は理論的な映像メディア関連書籍等を否定するものでは決してない。重要な理論やモデル検証を展開している文献も存在している

(11) 映画制作の観点からは、ステーブン・D・キャッツ『映画監督術』（訳：津田谷祐司 フィルムアート社 1996）、テレビドキュメンタリー制作の観点からは、山登義明『テレビ制作入門』（平凡社新書 2000）、碓井広義『テレビの教科書』（PHP 新書 2003）がある。

(12) 浜野保樹『マルチメディアマインド』（BNN 1993）、浜野保樹『大衆との決別 マルチメディアマインド2』（BNN 1995）、浜野保樹『イデオロギーとしてのメディア ハイパーメディア・ギャラクシー III』（福武書店 1992）。

これら一連の書籍は、デジタル技術の台頭によりメディアをマス媒体のみのものから個人の表現手段へと解放するという観点から記述されている。まだデジタル映像技術がまだ普及していなかった頃から、現在の状況を予期していたという意味で高く評価される。

からである⁽¹³⁾。

しかし、今後の映像メディア制作を含む表現・伝達・コミュニケーション教育を考えた場合、制作系の書籍の少なさと批評系の書籍の多さの極端なアンバランスは問題だと言えよう。

1. 4 アマチュアとプロとをつなぐ回路の必要性

結局のところ、根本的な課題のひとつは、アマチュアとプロをつなぐ回路（仕組み）が存在していないことが大きな課題である。両者の存在はあまりにも乖離している。

アマチュアはプロをさしたる根拠もなく批判することが多い。苦情ばかり言うくせに、いい番組に対して賞賛行為を行わない。葉書や手紙で良かったという感想を書いたりする人はまずいない。評論家気取りでコメントだけは述べるが、自らメディアを良くしようとアクションを起こしたりしないし、そんな発想すらない。

一方、プロはアマチュアを軽視している可能性が高い。そのひとつの理由は、上記のアマチュアによる安易なマスコミ批判である。結果として、評論家気取りのアマチュアは黙っている、番組は私たちプロがつくるのだからまかせておけ、という反目が生じる。

とくに日本のテレビメディアにおいてこのアマチュアとプロの乖離はいちじるし

(13) 水越伸『デジタルメディア社会』（岩波書店 1999）、M・マクルーハン『メディア論 人間の拡張の諸相』（訳:栗原裕 みすず書房 1987）、田崎篤郎・児島和人『マス・コミュニケーション効果研究の展開』（北樹出版 1992）。

水越（1999）はソシオメディア論という「人間や社会と情報技術の関係の中でメディアを捉える考え」を示し、前述のメルプロジェクトをリーダーとして率いている。その意味で、水越は理論研究家であることを超えて活動家でもある。

マクルーハン（1987）はもはや古典であるが、その斬新性や極端な賛否両者の存在から今もなお引用や研究・対比が行われる。メディアリテラシーに与えた影響も大きい。

田崎・児島（1992）は、まだテレビメディアが存在しない20世紀初頭から最近までのメディア効果研究についてまとめられた文献である。デジタル化した現在のメディア分析以前の理論体系という色彩は強いが、メディア研究がいかに始まってどう推移したかという歴史を学ぶ上で網羅性は高いといえる。

いものだと言えよう。カナダ、フィンランドなどのメディアリテラシーは地元のテレビ局が学生の映像メディア制作に積極的にアドバイスしたり、学生の制作した映像作品を放映したりしている。日本でこのような活動を行っているプロの方はいないわけではないが、本当に限られている。筆者はその原因はプロの人々の側だけでなく、むしろ批判家、評論家的になったアマチュアの側の方にもあるのではないかと思う。なぜなら、なんども繰り返すように、マスメディアを批判はすることがあっても、誉めることやフィードバックすることはないからである。そんな人々に協力的になれと言ってもなかなか難しいのは明らかだろう。

だからこそ、アマチュアとプロをつなぐ回路が必要で重要となる。今はまだ始まったばかりだが、プロの中にもなにかのきっかけを経て、アマチュア・市民の側に積極的に関与していこうという人が少ないながらも現れ始めている⁽¹⁴⁾。また、メディアリテラシーの中でもメディア制作に重点を置いたものやパブリックアクセスなどに萌芽は見られる。

筆者の活動も、アマチュアとプロ、この両者の架け橋を目指すものである。

1. 5 映像メディア制作のテクノロジーの現状

今までの論点とは少し変わるが、映像メディア制作はそれを可能にするテクノロジーと当然無縁ではない。本節では、映像メディア制作のための技術的状況について概説する。

映像メディア誕生当時、メディアはフィルムであり機材も大規模且つ高価であった。視聴はスクリーンを用いたものから始まり、テレビの登場とともにブラウン管へと移行した。フィルムは小型化をたどり、一時は一般家庭でも8mmフィルムで映像を記録する時代が訪れた。しかし、ビデオカメラとビデオデッキの爆発的普及によりこの状況は一変する。この事態は、映像を「制作」する側から見ると実是一种の技術後退とも考えられる。なぜなら、フィルムは本質的にデジタルメディアの一種であり、編集時にどこでも好きなフレームで削除、挿入、入れ替えなど加工操

(14) 下村健一『ことばの遊び 第4号 メディアリテラシーを考える』（三省堂 2004 pp. 6-9）

作が自由に可能、且つそれらによる映像品質の劣化はなかった。つまり「高加工性」という特長を持っていたのだ。

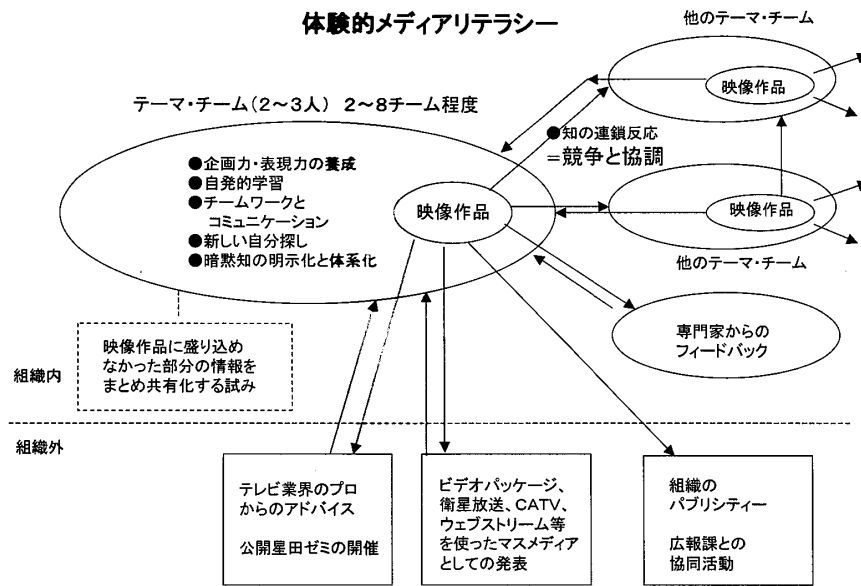
ところが最初に出現したビデオはアナログメディアであったため、フィルムが持っていた高加工性は一気に低下しダビング（コピー）を伴う全ての操作は「画質劣化」という重大な問題を引き起こした。これが前述の一種の技術後退を意味する。さらにビデオデッキの登場により番組の録画や再生は極めて容易になった。これは筆者の偏見かも知れないが、この事実は映像メディアの「分析批評主義」にとっては非常に好都合なことであったと思われる。つまり、くり返し再生による分析批評が容易になったのだ。

幸運なことに90年代も終わりに近づき重要な技術革新が起こった。情報の「デジタル化」である。映像メディア制作も、デジタルビデオカメラ（DV 規格）の大量普及、パーソナルコンピュータの高速化小型化、とくにハードディスクの大容量化と価格破壊、デジタル映像機器や PC をつなぐ IEEE1394 国際規格の普及、映像メディア制作ソフトウェアの実用化が特に99年に集中して起こり、現状のテレビモニタレベルの映像品質ではデジタルな技術的環境はほぼ完成したと考えてよい。この状況の到来により、我々は映像メディア制作における思考や行動の大部分を、より本質的な事柄、すなわち企画・表現・伝達・コミュニケーションなどに集中できる幸運を手にしたと言ってよい。

2. 映像メディア制作による学習の実践

1 章で概観した課題を解決する一手段として、筆者は映像メディア制作を1999年に開始し、その後プロの方々からもアドバイスを受けた。大学に移籍した後、2002年4月から千葉商科大学星田ゼミ（星田テーマ研究会）で映像メディア制作活動を実践してきた。概要を以下に示す。

映像メディア制作による学習の実践



本図は、星田ゼミ（星田テーマ研究会）の基本理念と基本活動を示したものである。

この解説の前に、映像メディア制作が一般にどのような過程を経るかを簡単に説明しておく。映像作品は大きく分けて「企画」「撮影」「編集」の3段階で制作される。これらのプロセスをときに逆戻りしたりしながら進行するわけである。まず何を映像作品のテーマとして扱いたいかということ企画し、撮影を実行し、撮影された結果をパソコンに取り込み、構成を決めて実際の編集を行い、1つの映像作品としてまとめる。これを通常大学の半期、実4ヶ月で実行することになる。

なお、最初に制作する映像作品は、なるべくドキュメンタリーが望ましいということだけ、学生に伝えた。その理由としてドキュメンタリーは、

- 1) 社会で起こっている状況・対象を深く掘り下げて取材・表現可能なこと
- 2) 実際の現場の人々とのコミュニケーションを必要とすること
- 3) ストレートニュースのような速報性に対応することが我々には難しいこと
- 4) ドラマやバラエティを想定した場合、優秀なキャストや脚本家の準備が困難なこと

などがある。

筆者のゼミではチームで1つの映像作品（テーマ）に取り組む形で運営してきた。筆者は1人での映像メディア制作を禁じているわけではない。しかし、ゼミを開始する以前からチームでの映像メディア制作が望ましいとは思っていた。その理由は後に詳細を述べるが、結果としてゼミが始まってから現在までの2年半の間、全く1人で映像作品が制作された例は存在していない。これらの場合、チームは平均的に2名～3名で構成されることが多かった。

このようなチームが平均して8チーム程度ゼミ内に存在することが多かった。最も多いときで9チームであった。最も少ないときで6チームである。これらのチームがある意味競いあいながら、また、あるときには助け合いながら、それぞれの映像作品を制作する過程で「学び」を体験するという活動形態となっている。チーム内またはチーム間で競争あるいは協調が起こり、何らかの意味で影響をしあいながら学習を進行させる過程が見られた。これを図中では「競争と協調」と呼んでいる。

このそれぞれのチームによって制作された映像作品を、半年の学期の終わりに大型スクリーンに映写して発表しあい、お互いに評価しあう。教員である筆者は、表現や伝達の基本、撮影・編集の技術的スキルや、質問へのアドバイスや支援は行うが、強制的に何かを行わせることはしなかった。ほとんどの学生が2年間筆者のゼミに継続して席をおくケースが多く、最初の半期は先輩の作品を見たり、実際の撮影・編集のスキルを身に付けたりする。早い学生は、次の半期で映像作品を制作し完成させる。最も早い学生はゼミに在籍した最初の半期で1本の映像作品を完成させることもあった。今まで制作された映像作品の長さは、5分～20分程度である。既に制作された映像作品は2年半のゼミ活動において主なもののだけで10本、完成度の低いものやゼミ以外の通常授業（より負荷の軽い課題）まで含めると50本を超える。

これらの最終作品発表は単にゼミに閉じず、必要がある場合はよりそのテーマに詳しい専門の教員（図の右部分）をまねいて意見をいただくようにしている。これは観るだけでかなりの内容が分かるという映像メディアの特長であると言える。

また、テーマの専門性チェックだけでなく、映像作品の表現としてのチェックを行い、自己満足に陥らないよう、定期的にプロの映像制作者の方々に大学にお越しいただき、「公開星田ゼミ」（図の点線以下の部分）を開いて作品へのアドバイスを

いただいている。今まで、NHK ディレクター、TBS ディレクター、高度映像情報センタープロデューサー、TBS キャスター、の方々を招聘し、コメントやアドバイスをいただいた。この公開星田ゼミでは、他のゼミや他学部からも毎回20人程度の出席があった。

その他の外部活動も行っている¹⁵⁾。

ONAIR は学生が制作した映像作品についてはまだである。しかし、筆者が中心となって制作したドキュメンタリー『就学生』は、CS スカイパーフェク TV371チャンネルで2000年10月に ONAIR された。本作品は、就学ビザで日本に来て日本の大学受験をする外国の若者の姿を通し、忙しさに流されて生きる現代の日本人を逆に浮き彫りにした作品である。CS の未来テレビという番組の審査を経て ONAIR された。

3. 映像メディア制作による学習の効果

本章では映像メディア制作によって実現される「体験的メディアリテラシー」と筆者が呼ぶ実践活動について、具体的に得られるいくつかの効果について列挙し、それぞれに関して考察を行う。

既に、1. 2 メディアリテラシー再考で、批判的・評論的にあまりにも傾斜したメディアリテラシー教育は問題を生むことを述べた。これらの問題は、つまるところ「制作者の立場に身を置いて考える」という手法により、かなりの解決を得ることができる。この制作者の立場を考えることがメディア理解の第一歩である。そのためには、実際自らがメディアの制作者になってしまうのが一番効果的である。

映像メディアの領域については、筆者の経験からすれば、まず映像メディア制作を楽しむことが重要であり、その過程でメディアは構成されたものであり万能でないことや、やらせなどのメディアの危険性は「自然と結果的に」身に付くものであ

(15) また映像作品の外部発表としては、オープンキャンパスや、大学と地域住民との交流イベントでも上映会を行った。その結果大学のパブリシティーとしても有効であることが推測された。これらの映像上映を観て本学への受験を決め入学した学生が複数名判明している。

る。これは筆者の今までの多数の体験から得られた重要な結論のひとつである。

確かに批判・評論も重要であるが、学習者にとってはまずは映像メディア制作実践による楽しさをなるべく体験し、クリエイティブな世界を知ることが極めて重要である。これを概念の世界の中だけで批判的・評論的に傾斜した教育と区別するために、本論文では「体験的メディアリテラシー」と呼ぶことにする。

整理すると「体験的メディアリテラシー」の定義は、「メディアの実践的で自然な理解のために、自らがメディア制作者となり、メディア制作プロセスを楽しみながら様々なクリエイティブな能力を身に付け、結果的にメディア批判能力も獲得する活動」と言える。

批判的なメディアリテラシー教育・活動は、一度楽しい制作体験をしたその後でいくらかでも行うことができる。まずこの楽しい体験を行うべきである。この順序を誤ることの損失は極めて大きい。

逆説的であるが、現在の批判重視のメディアリテラシー教育があまり普及していない現状は、かえってアドバンテージになる可能性もある。つまり、批判的・評論的メディアリテラシー教育ではない、「体験的メディアリテラシー」を重視する学習パラダイムをまだ偏見のない学習者のために構築可能かも知れないからである。この事実は今後のメディア学習活動のあり方を戦略的に考える上で重要である。

ここからは、「体験的メディアリテラシー」の実践がもたらす、具体的な効果について実体験に基づいて解説していく。この中には筆者が「映像メディア制作による体験的メディアリテラシー構想」を考案し、学習環境のデザインを行ったとき、想定された効果もあれば、逆にあまり予期していなかった効果もある。

以下、重要なポイントごとに考察を行う。

3. 1 企画力・表現力の養成

企画力とは、他者と協同しながら創造・表現・伝達を行う総合的な能力であり、ビジネス、異文化交流、研究活動等、社会における様々な活動において必要不可欠である。現在日本はもの作りがまだ盛んなものの、相対的長期的に見れば、中国を初めとする他の国家の追い上げは熾烈を極め、特にサービス産業、知的生産産業の

中で、企画力は中核をなす能力と言えよう。

しかし、企画力は書籍や教員からの一方通行の教育では極めて獲得が困難であり、その教育方法は未だ体系的に確立されていない。

企画力が大切と言われながら、現在まで、ほとんど誰もそのような教育を与えられず、また受けることができなかった。その大きな理由は、企画力を養うための題材や方法論が、学校や研修所には存在していなかったからである。

筆者は何名もの企画力養成セミナー受講者に取材を行ったが、皆、内容が身につかないばかりか、満足感さえ得られず、さらにやったことは数日経てばすっかり忘れる、との意見がほとんどだった。この事実は、人間は「自分で実際にやってみる」という体験を通さないと、決して本当の企画力学習ができない、ということを示唆している。

つまり、企画力のようなクリエイティブな能力は机上ではまず学ぶことができない。企画力とは、企画立案・問題提起・事前調査から始まり、実際に身体を使った行動を起こし、それが現物として完成し、さらに実施されて、初めてリアルに感じて学ぶことのできる能力である。

そういう企画力の学び場所は、本当の企業等での OJT (On the Job Training) 以外はほとんどなかった。OJT でさえ大企業などにいると、この企画立案から現物の完成と実施に至るプロセスを全て体験することは非常に難しかった。

具体的には、例えば商品企画の場合、商品企画セミナーなどで商品企画を学んでも実際その商品が設計し事業部に採用され工場のラインが動き現物が完成して最終的に店頭にその商品が陳列されて売れなければ、机上の空論になる可能性は極めて高い。そして、そのように商品企画が実際の商品になる可能性は非常にまれである。営業企画も、実際に営業部隊を動かし実際に商品やサービスを販売しなければ、体感的な理解は得られない。

映像メディア制作は、企画力を最も必要とする能動的行為の1つである。また、誰もがその映像作品を見て、学習・評価・考察・助言することが可能である。つまり、企画力の学習効果が分かりやすく、まさに目に見える。具体的であるから言い訳もきかない。自分の行った企画が成功したかどうかを、映像発表会の場で痛烈に体験することになる。しかも、企画されたテーマが映像作品として具現化するまで、

比較的短期間で一通り体験可能であることは大きな特長である。映像メディア制作のように、企画段階から最終成果物までずっと全プロセスを体験できるような学習題材は珍しいと言えよう。

皮肉なことに、現在のプロの映像クリエイタの世界はあまりにも分業が進んでいる。撮影を行ったカメラマンが編集を行うということは、プロの世界ではまずあり得ない⁽¹⁶⁾。そういう意味で、この企画立案から具現化までのプロセスを一貫して経験できるというのは、プロでないということが幸運に作用しているとも言えよう。また、1章で述べたデジタル技術革命がこのような全てのプロセスについてデジタルデータとして扱えるようにしたからこそ同一学習者によって遂行可能になったともいえ、時代が生んだ幸運と捉えることもできるだろう。

実際、学生からの意見でも「企画力」という抽象的な概念を、映像メディア制作を行うことによって具体的に理解できたというものが多かった⁽¹⁷⁾。

3. 2 自発的学習

筆者がこのゼミの活動を始めて予想を超えていたことのひとつは、全ての企画が学生から自発的に提案されるということであった。場合によっては、企画案を教員側から与える必要があるのではという筆者の奢った幻想は、幸いにも打ち砕かれた。考えてみれば、自発的に考えた企画でなければ本気で取り組む気にはならないわけで、当然と言えば当然である。ゼミが始まった当初は、身近な人々を扱った企画が多かった。例えば、映画監督志望の学生の実際の映画撮影過程を追った作品『Future Eyes ～レンズに映る青空』は友人を対象としているためにコミュニケーションも意思疎通も図りやすかったと言える。

(16) 但し、ビデオジャーナリストの活動などはごく少数の例外といえる。

(17) 筆者が行った学生への映像メディア制作終了後のヒアリングにおいて、最初作成した企画書にかなり忠実に映像作品を完成させたチームや、逆に企画書とは異なる現場状況に柔軟に対応して企画修正し映像作品を完成させたチームが存在した。これらチームのメンバーは「企画力」という抽象的な概念を自らの体験の中で具現化し、深いレベルで理解したことを筆者に語った。

1年を経過した頃から、ウェブや新聞で見た情報をもとに全くの外部に取材をかけるチームが現れた。例えば、タイムスリップグリコという昔懐かしい商品を爆発的にヒットさせていた企業グリコの広報課にアポイントメントを取り取材したり、ブラッセリー給食当番という給食を出す古い学校のスタイルの居酒屋に伺ったりし、なぜ不況の現在レトロなブームが起きるのかを、そこに集う人々の本音や心境を取材して制作した『懐かしさの考察』という作品。新聞記事に載っていた情報をもとに社会福祉協議会が主催するお年寄りと子供の交流イベントを取材した『少子高齢化社会だからできること』という作品等、より高い「社会性」を持った作品が登場し始めた。

もちろん、一方では企画が完遂できなかった例もある。例えば、ネットでの人気ナンバーワンになったインディーズミュージシャンを扱ったチームは、先方の多忙やコミュニケーション力の不足から作品を完成させるに至らなかった。

しかし、仮に企画が失敗したとしても、与えられた企画より自発的に学生が考えた企画の方がずっと将来にわたって、自分たちの体験として心に残っていくことだろう。そういう意味では失敗はむしろ大きな学びにつながるし、そういう意味では人に迷惑をかけなければ失敗などないとも言える。

他にも興味深い例としては、2年生時（ゼミは本学では2年生から在籍可能）に非常に高い評価を受けたチームが、ある種の自信過剰に陥ったため、3年生時に制作した作品においてやや低い評価になったこともある。さらにこの作品の上映会では、後輩の2年生の作品にずっと優れたものが発表され心理的に衝撃を受けることとなった。映像作品の評価において視聴者は嘘がつけないため、全体発表会の場の雰囲気自分たちの制作した作品の評価がわかってしまう。素晴らしい作品のときは発表会場の雰囲気も静まりかえるし、その後の拍手も割れんばかりである。そうでないチームは、当の自分たちが未熟さを自ら認め落ち込んでしまう。そして、自分たちが慢心していたことに気づくのだ。このような相互学習機会は極めて貴重である。

ある意味で「与えることは奪うこと」であることもある。あまり手取り足取り教えられたりすることは「自ら学ぶチャンス」を奪ってしまうこともあるわけだ。一方で、きっかけや動機付け、企画・撮影・編集の基本は伝える必要があり、その絶

妙なバランスが、学習支援者としての腕の見せ所である。できるなら、先輩たちが楽しくやっている姿を見て、学びたい制作したいと思うような自然な動機付けが望ましい。

学生も筆者も今までのゼミ活動を振り返って、学習の自発性がいかに大切かを体験できたと思う。詰め込み型、暗記型、一方通行、答えがたったひとつ、などの学習手法が、いかに大きな問題を含むかも理解できた。映像メディア制作に限らず、自発的学習は有効な学習の一形態として重要性を増すであろう。

3. 3 チームワークとコミュニケーション

本学習環境をデザインしたとき、チームワークの重要性が明らかになるということとは予期していた。

これにはいくつかの要因が考えられるが、ひとつは役割分担の必要性である。映像メディア制作は物理的に複数の役割を必要とすることが多い。撮影時には、ディレクター、インタビュアー、カメラマン、アシスタント（記録＝スクリプティング、時間管理、テープ管理、ロケ場所移動管理他）のような役割分担が発生する。編集時（構成時）には、全体構成、ナレーション原稿書き、ナレーション読み、効果音楽選定、実編集作業などの役割分担が存在する。4人以上にチームがなりにくいのは意見の集約がしにくいこともあるが、物理的にコンピュータ上の編集画面を見ることのできる限界人数が3人ということにも起因するのであろう。以上はどちらかというと物理的な制約である。

一方で、それ以上に学習環境デザインとして重要と考えていたのは、チームで企画や表現手法を考え、話し合い、自分の立場を明らかにし、ときには摩擦や説得を体験しながら、ひとつの映像作品を完成させていくというコミュニケーションプロセスである。

今までの教育はいわば個人の能力のみを重視し、個人同士を成績という基準の上で競争させるという基本スタイルで運営されてきたと言える。しかし、実社会では個人能力だけで生きていくことなど、まずあり得ない。ビジネスでも非営利活動でもスポーツでも、チームワークがうまく機能するかどうか、成功するかどうかを分

ける鍵である。これからの教育が、より実学的になるためには、チームワーク志向の発想が不可欠になるであろう。

もちろん、今までもチームや班での話し合いというような授業はあったであろう。しかし、そこには、自発的にこれをやりたいというような「動機付け」、それを遂行するための「明確な目的」、さらに結果（アウトプット）が多数の他者の目前で評価されるというような「成果の明瞭性」や、結果として発生する「真剣さ」は十分と言えない場合も存在していたように思われる。特に小中高等学校の場合はその傾向が強いかも知れない。言葉悪く言えば「話し合いのための話し合い」状態になってしまっているわけで、そのようなコミュニケーションは月日が経てばすぐに忘れ去られるばかりか、自分の意見が何だったのかさえ明らかにならない。

この一見難しいチームワークという状況を、映像メディア制作はいとも簡単に作り出してしまう。筆者がゼミにおいて「1人で制作しても構わない」と言っているにも関わらず、この2年半の間、全ての映像メディア制作活動はチームワークベースで行われてきた事実がそれを物語っている。現段階でも、大卒の企画を考えることが得意な学生、細かな段取りを考えることが得意な学生、撮影時のカメラワークにおいて瞬時の判断力が優れている学生、編集時にじっくりと映像の論理構成やナレーションを考えることに向く学生、インタビューについて対象者と短期間に打ち解け非常に本質的な取材を行える学生など、チームワークという形態の中での個の活かし方を本人たちも筆者も強く感じている。

3. 4 新しい自分探し

本活動開始時にはまだほんの予想に過ぎなかった重要な効果について、最近筆者は確信するに至りつつある。以下、やや学術的でない記述になることを恐れずに述べるなら、これは「新しい自分探し」と言える。「自分は何をしたいのか」を見つけるということは、実はあらゆる学習に先立って行われるべきことである。現在の多くの学習過程にはこういう視点が見失われがちである。バイオリニストになりたい人が登山家や物理学者になるための学習をしてもおそらく身に付くことは少ないであろう。そもそも学習効果があるかどうか以前に、やりたくもないことをするこ

とは人生にとって無益であると言える⁽¹⁸⁾。

戦後の日本はまず貧困や不衛生から脱却するために、均一な教育方式を採用した。しかし、今やそれら均一主義、暗記主義、個性非重視主義的な教育は、個人にとっても社会にとっても大きな機会損失、つまり一度しかない貴重な人生を興味のないことに費やすという深刻な事態を引き起こしている。

特に注意すべきは、「やりたい」という概念と「得意である」という概念の違いへの誤解といえよう。個人にとって重要なのは「やりたいかやりたくないか」であり、「得意かどうか」はさほど重要ではない。この主張には強硬な反対意見があることも承知しているが、得意だからすべきというのは、本人の自由な意志の表現とは言えない。現在の教育システムはこの好きなことをやるという逆を行っており、「得意だからそれをしなさい」という体制にあると言える。学習者本人も恐ろしいことにそれでいいと思いこんでいることが

(18) 筆者のこの主張は極端に聞こえるかも知れない。「好きなことだけでは生きてはいけない」という意見にも当然一理ある。最低限の社会ルールや経済的知識・法的知識などは好き嫌いにかかわらず必要という主張も分かる。ただ、筆者の述べたい主張は、このようないわば必須の義務的な知識学習も「なるべく理想的な学習環境をつくることにより、その学習者の好みに関連づけながら学ぶことができる可能性がある」ということである。残念ながら今までそのような視点が少なすぎたのではないだろうか。

学習者の好みがある程度明確ならば、例えばバイオリニストがコンサートを開催することを題材にイベントホールなど社会基盤や地方行政について学ぶことができるかも知れない。会場賃貸費用とチケットの売り上げから経済や経営について知る可能性もある。どのように告知するかチケットを売るかという手法からメディアやマーケティングについて学んだり、告知資料に書く文書の学びや著作権学習、その過程で基本的人権や憲法についても興味を持ったりすることは可能だろう。

コストを考えるとそんなオーダーメイドの学習環境は夢物語だという意見もあるだろう。しかし、筆者は理想であると言われようが、人に迷惑をかけない範囲で最大限の自己実現が可能な学習環境ひいては社会の実現を本気で考え、実行しようと思う。映像メディア制作は、その大きなきっかけのひとつになると考えている。

多い。本当は文章を書くことが好きなのに、数学ができるから理系の大学や学部に進学させる進路指導者や親、そして無意識のうちにそれに従う本人がいたりする。このようなことが起こる根本的な原因は「自分自身の興味や好きなことが分かっていない」「分かるためのしくみが存在しない」ことと言えよう。

そんなことが何故、映像メディア制作と関係するのかと疑問に思われる方も多いだろう。それは、映像メディア制作、特にここでは実写を主として何かの対象をまとめメッセージにして分かりやすく表現して他者に伝える体験は、その対象について詳しくなるとともに、自分自身の興味・関心についても深い洞察を促すからである。なぜなら、ある対象を表現するということは、「ある視点からその対象をまとめる」ということを必然的に要求するからである。メディアリテラシーの基本理念が示すように、中立なメッセージなどこの世には存在しない。その対象を表現する者の立場から見たメッセージが存在するだけである。つまり、ある対象の表現には「自分の立場」「自分の考え」が必ず含まれるのであるから、自分はどのような立場でどう考えるのだ、という自問自答が映像メディア制作には必然的に含まれることになる。

もっとも、これは映像メディア制作に限らない。文章による表現などでも同様のことが起きる。しかしながら、映像メディアの特徴として映像いわゆる画がなければ表現が成立しないという事実がある。当たり前のように聞こえるかも知れないがこの事実は観念的な自問自答を排し、現場へ本人を送り込む手段となる。筆者は映像メディア制作の特性のひとつは現場に行き、自分の目で確かめなければ何も始まらず、表現は不可能であるということであると考えている。現場に行けば対象がクリアになるだけでなく、自分が対象に対して持つイメージ・考え・立場もクリアになるわけだ。頭の中でのみ考えているのとは全く異なる現実が、たいてい現場では待ち受けている。

この実体験は筆者の見たところでは、「自分は何をしたいのか」を掘り下げる強力な方法論となりうることを物語っている。プロのように膨大な量の映像制作を行わずとも、1つか2つ映像メディア制作を行っているうちに、自分はどうかやこういうことが好きらしいということが分かってくる場合が多

い⁽¹⁹⁾。

実はもっと極端な仮説を筆者は考え始めている。それは、「自分は何をしたいのか、を知るための映像メディア制作は、その対象に関わらず効果を持つ」というものである。具体的に言えば、対象が何であれ、その対象を「表現」することにより「自己の理解」は一般的に深まるという仮説である。自分を知るための手段としての映像メディア制作はその現場の数だけしか自己の関心を知ることができないように思われる方が多いであろう。しかし、もっと普遍的に「何かを映像で表現する」という行為は「自己理解」につながる可能性がある。その根拠として考えられるのは、対象を見る視点（切り口）が多数存在し、チームを作ってその視点と向き合うとき、自分の視点の特徴が明示化されるということがひとつの理由であろう。具体的には、撮影時にはカメラポジションをどうするか何を撮るか、編集時にはどのように構成をつくり、何を捨て何を拾い、どのようなナレーションを入れるかなど、全てが自己表現の明確な行為化であり、且つ、チームの他者に対しての強い説得力のある表明である。その表明がメンバーによって却下されることも多いが、それとて自己理解の引き金になる。この主張が受け入れられない悔しさの源泉を考えるだけでも自己の関心や表現へのこだわりが明らかとなる。

まとめれば、人が幸福になるひとつの重要な要件として、自分がなにをしたいかを知することは極めて重要である。しかし同時にそれは困難なことでもあり、それが進路や職業選択へのミスマッチという個人的ひいては社会的な損失を生んでいるケースが多い。

映像メディア制作は、その行為自体が内包する「現場主義」と「表現時の自己表明」により上記の課題を自然且つ自発的に解決する可能性が高い。この「自己発見」プロセスも体験的メディアリテラシーの重要な効果のひとつと位置づけることができると筆者は考えている。

(19) 例えば、屋外でロケをするのが好きであるとか、逆に屋内で編集するのがいいという嗜好。詳細に文献などを調査してから企画に取りかかるタイプや、逆にまず現場に行ってみるというタイプ。人と会って会話するのが何より好きという性格や、ひとりで黙々と書きながら考えるのが向く性格。このように、自分の特徴ひいては向いている職業すら分かってくることもある。

3. 5 暗黙知の明示化と体系化

「暗黙知」とは、マイケル・ポランニーによって提唱された、言語などで形式的に表現できない知識や技能のことを指す。今までのプロの映像メディア制作の世界はほとんどがこの暗黙知⁽²⁰⁾で成り立っていたと言っても過言ではない。どのように撮影を行うか、どのように編集を行うかなどは言葉で体系的に説明されるわけではなく、先輩の行動や自分の試行錯誤で学びが行われる。つまり、プロ映像クリエイターの業界では、ある種の徒弟制により知識や技能の継承が行われてきたわけである。極端に言えば、どなられ、たたかれて身体で覚えるという技能獲得が主流であった。筆者知人のキャスターによると、「どのプロもなぜある程度のスキルを身に付けられるか」という理由の第一は同じことを何度でも繰り返すから、であると述べている。

では、映像メディア制作において、プロではない我々はこの暗黙知をどのように扱えばよいであろうか。この課題は簡単ではない。しかし、筆者が考えるひとつの方策は、暗黙知のプロセスを可能な限り明示化・体系化することである。つまり、暗黙知の中にも体系立てられるものはあるし、また、「どのようにして」映像メディア制作を行うかと同時に、「なぜ」そのように映像メディア制作を行うかを同時に伝達・継承することは極めて重要である。そしてそのような暗黙知からの抽出行為は全てではないにせよ可能であると考えられるため、その努力をおしまないというアプローチを行う。

とくに我々が大学において映像メディア制作学習を行う意義のひとつは、この「なぜ」そうすべきなのかという「根拠」を体系立てることが可能であるという

(20) 例えば、映像メディア制作における典型的な例として「イマジナリーライン」という概念がある。これは、人物被写体2人が向き合っている場面においてこの2人を結ぶ仮想的な線のことを指す。映像メディア制作によって得られた経験的ルールは、この線を越えて撮影や編集をしてはならないというものである。もし、このルールを破ると一般的に視聴者は場面の空間認識や人物認識に混乱をきたすことが知られている。(但し、絶対ルールというのではなく特殊な場合には破られることもある)これ以外にも映像情報の効果的な伝達のための様々な暗黙知が存在している。

ことである。この根拠を知って映像メディア制作を学ぶことの意義は、新しく異なる対象やケースと遭遇した場合、「応用」が効くということである。また、自分の行っている制作方針に強い「納得感」を持つことができる。

人は多かれ少なかれ「ものごとを整理して理解したい」という欲求を持っていると筆者は考えている。極端な徒弟制はこの整理と理解、あるいは納得感、腑に落ちるという感覚を与えない。もしくは、学習にあまりにも多くの時間を要求するものである。また現実問題として我々の全てがプロと同じ体験を行えるわけではない。さらに「体験的メディアリテラシー」はプロになることが目的ではないのだから。

筆者は今後も実践と研究を通して、映像メディア制作、より大きく述べれば「何かを表現して伝えること」における暗黙知の明示化と体系化を進めていく予定である。

4. 今後の展望

以上、「映像メディア制作による体験的メディアリテラシー」の実践とその効果について述べてきた。しかしまだ、実行は結構大変そうだと、とか、言わんとすべきことは分かるが何から着手してよいか分からない、という方々も多いと思う。

筆者はこれらの課題を解決するために、いくつかの方策を検討中である。現在、「映像メディア制作による体験的メディアリテラシー」の「簡易体験化」と「疑似体験化」について研究を進めている。簡易体験化は現在2日間で企画・撮影・編集を一通り体験し映像作品の制作を学習体験可能な体験講座を開発しつつある。既に2004年1月に、ベンチャー企業の経営者や社員の方向けに、ビジネスとして体験講座を実施した。またこのときの成果である映像作品を東京キー局のプロクリエータの人々にご覧いただいた。その結果の詳細や分析はまたの機会にまとめるが、おそらく日本では最短の講座である可能性がある。もうひとつの「疑似体験化」も試行錯誤を行っている。いずれ何かの形にまとめ発表したい。

また、筆者の今までの体験では、映像メディア制作学習は大学生、起業家を含む社会人、小学生を問わず、つまり年齢や学習経歴に関わらないほぼ同様の学習形式が適応できる可能性が強いことが判明しつつある。これが事実とすれば、プロクリ

エータの人々が持つ暗黙知を明示化・体系化する活動は高い普遍性を持つことを示唆する。この活動にも重点を置いていきたい。

5. まとめ

本論文では「映像メディア制作」が持つ重要な学習上の効果について、「体験的メディアリテラシー」の実践という側面から捉え、その可能性について筆者の実活動体験に基づいて解説・考察してきた。ともすれば批判一辺倒になる危険性を持つメディアリテラシー活動の課題を整理し、それを体験的に展開することの重要性とそのひとつの解法について述べた。

また、本論文ではまず学習ありきという立場を超え、学習以前に自己を知ることについての意義についても言及した。学習はそれ自体が目的ではなく、自分の好きなことを行い自己実現しながら社会生活を送るための手段・過程に過ぎないのだから。

現代は社会基盤も技術基盤も急速な変化のまっただ中にあり、それはある意味で非常に幸運なことと筆者は捉えている。しかし多数の人はこの変化をネガティブに捉え、つまらなくても安定を求めて、好きでもない職業などに向かう場合も多い。

そのような状況を打開し、自分自身のやりたいことを自発的に発見し、企画やチームワークでのコミュニケーションを楽しむひとつの手法として、映像メディア制作を本論文では取り上げた。「企画」や「表現」や「伝達」という行為は、人間が持つ根源的欲求である可能性がある。筆者は「映像メディア制作による体験的メディアリテラシー」の実践という本活動を通して、多くの人の自己実現に寄与することを願っている。

以上