



Title	映像と学習 -遊びとしてのコミュニケーションの可能性
Author(s)	内海, 博文
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2007, 33, p. 213-236
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/11526">https://doi.org/10.18910/11526</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 映像と学習

—遊びとしてのコミュニケーションの可能性—

内 海 博 文

### 目次

1. 映像を「読む」から「書く」へ
2. 映像と他者
3. ベイトソンの学習論
4. 映像を書くことと想像力
5. ある NPO での試み
6. 遊びとしてのコミュニケーション



## 映像と学習

### —遊びとしてのコミュニケーションの可能性—

内海 博文

「われわれは、とくに初等教育で詩、物語、戯曲、図画、写真、彫塑、音楽などによってつくることの価値を学ぶ。……しかし、この種の教育がもつ欠陥の主要なものは、それがあそびの一形式とみなされていることである。つまり、一定の年齢になると、他の子どもじみたことと一緒に中止され、かえりみられなくなってしまうのである。……この種の活動を中止したり、その上に『より現実的な』『より実地的な』仕事を設定するようなことはするべきではない」(R.ウィリアムズ『コミュニケーション』, 156)

### 1 映像を「読む」から「書く」へ —メディア・リテラシー論の新潮流—

「メディア・リテラシー」概念は、「人間がメディアに媒介された情報を、送り手によって構成されたものとして批判的に受容し解釈すると同時に、自らの思想や意見、感じていることなどをメディアによって構成的に表現し、コミュニケーションの回路を生み出していくという複合的な能力」(水越 2002: 92-93)と定義される。ここで2つに区分されている能力——情報を「読む」と「書く」——のうち、社会学や教育学などが主たる関心を向けてきたのは前者、とりわけマス・メディアなどの情報を批判的に受容し解釈する能力である。これに対し情報を「書く」行為についての考察はいささか立ち後れてきた。このことは本稿で取り上げる映像メディアにも当てはまる。「メディア教育は言語教育、特に文学批評系の実践から始まっているため、メディアリテラシーの世界では、メディア上に構成された意味を批評的に読み解く活動が中心になってきた。ビデオカメラを利用して番組を作るなどの表現活動も行われているが、それはあくまでもより深く読み解くための補助的な存在であった」(山内 2003: 55)。

だがこうした状況は情報メディアの発達により急激に変化しつつある。比較的安価で高性能なビデオカメラやパソコンを用いた編集技術、プロジェクターでの上映やネット上での映像配信といった物理的条件の変化により、映像を「書く」行為はかつてないほど身近になりつつある。映像を「書く」行為のもつ可能性を探ることは、今後のメディア・リテラシー論において重要な課題となるだろう。「たんにマ

スメディアを批判したり、デジタル情報技術に対して否定的、消極的な態度をとるだけでは何も変わりはない。……私たちは、批判的聴衆であり、同時に能動的なメディア表現者であるような全体性、循環性をもった、新たなメディアに関わる人間像をかざしながら、遊具としてのメディアの魅力を見失わず、混沌としたデジタル・メディア社会のなかに、自らを位置づけ、生きていくことができるのではないだろうか」（水越 2002: 129）。

本稿の課題は、映像を「書く」という行為が私たちにとって持つ可能性をごく限られた観点から理論化することである。映像を「書く」行為は、単なる情報のやり取りをこえて、情報の送受信のあり方それ自体を変化させる学習ないしコミュニケーションとしての可能性をもつ。コミュニケーションないし学習のもつこうした局面を「遊び」と呼べば、映像を「書く」行為は、「遊び」としての学習ないしコミュニケーションの機会をより多くの人々に開いていくうえで有効である。これが本稿の主張である。

## 2 映像と他者

### —映像を書くことの難しさと面白さ—

筆者は、2005 年度から大学での講義やある NPO の運営するフリースペースでの授業でビデオカメラなど映像メディアの利用を試みている。なぜか。「本づくり」や「名詞パンフレット」などのプロジェクトを行っている長谷川（2003）の次の言葉が（事後的にみれば）筆者の意図に近かったように思われる。

もとよりわたしたちには「本づくり」が豊潤な可能性を包摂することについて、あらかじめ十分な予見の持ち合わせはなかった。本をつくってみたらおもしろいに違いないだろうし、そこからメディアについて多くを学ぶことができるはずだ——。やや乱暴な言い方になるが、事前に了解されていたものといえ、いささか漠然とした見通しにすぎなかった。……ただ、われわれの意図はもう少し別のところにあった。それは、参加者がメディアについて学習するための方法という目的と同時に、これが企画・実践者であるわれわれ自身にとっての問題構制を浮上させる場になりうるだろう、という直感的かつ切実な意識である。「本づくり」という活動を一種の「遊び」として実践するなかで、これまで漠然と抱えてきた「何か」を問題として再補足、再発見していくことができるのではあるまいか。そう考えたのだった。（長谷川 2003: 53）

映像メディアは格段に手軽になった。とはいえ映像メディアに触れたことのない人もまだ多い。筆者自身、ごく最近までビデオカメラに触ったことなどなかったし、

そもそもそうしたことに関心すらなかった。私がビデオカメラに触れるようになり映像を「書く」ことに興味を覚えるようになったのは、たまたまそうした機会を人に与えられたからであった。筆者の講義に参加する受講生の多くもビデオカメラに触れたことも関心もない人たちであった。そうした人たちが授業のなかで実際に撮影を経験してみれば、それは「おもしろいに違いない」し、「そこからメディアについて多くを学ぶことができる」かもしれない。これが授業でビデオカメラを用いた理由であった。少なくとも、映像メディアで書くことの意義を事前に十分考えていたわけではない。

ただ筆者は、自分でビデオカメラを用いて撮影するなかで次のようなことを漠然と感じてきた。映像を書くことがなんらかの意味で重要であるという主張は、すでに8ミリカメラの時代から、市民メディアの育成や研究者によるドキュメンタリーの作成といった形でなされている(LAYBOURNE & CIANCIOLO 1978、村川 1991、野中・(財)横浜市海外交流協会 1996、SCHOUTEN & WATLING 1997)。マス・メディアとは異なるレベルでの映像作成の重要性という点で筆者もこれらの議論と関心を共にする。だがそうした問題のさらに手前で、より素朴な関心も抱いていた。映像を書く行為をめぐる「難しさ」と「面白さ」がそれである。まずビデオカメラに触れるなかで筆者が感じたのは、なによりその「難しさ」である。映像を撮ることは物理的には簡単である。スイッチを入れれば撮影できる。だがビデオカメラを用いて何かを撮影する行為には、なにかしらの抵抗感がつきまとう。仕事や実験などでビデオをまわすならまだしも、いざ、そうした役割なしに撮影するとなると、とたんに難しくなる。とくに「人」を撮影する場合、しかも一人ないし少数の人をじっくりと撮影するとなるとなかなか安易には踏み切れない。こうした難しさは、映像のいわゆる「暴力性」と密接な関わりを持つだろう。つまり、自分以外のものの姿を映像メディアによって一方的に切り取ることは、「暴力」と形容できるほどの破壊力を持つ。だから映像を書くことは簡単ではないし簡単であるべきではない。この問題はたしかに重要である。だがこうしたかたちで映像を書くことの「難しさ」を語ることに、少なからず違和感があった。それでは「難しさ」とともに筆者が感じている「面白さ」が抜け落ちてしまうからである。もう少し正確に言えば、映像を書くという行為の「面白さ」は、その「難しさ」と切り離せないのではないかという印象を、自ら撮影するなかで持つようになっていた。だから、映像を書くことの「暴力性」を指摘するだけでは、映像を書くことの「面白さ」をうまく捉えられない。そのように考えていた。

授業においてビデオカメラを用いることは、映像を書くことの「難しさ」と「面白さ」をめぐるこうした自分自身の感覚にむきあう機会を与えてくれるかもしれない。映像の制作という「活動を一種の『遊び』として実践するなかで、これまで漠然と抱いてきた『何か』を問題として再補足、再発見」すること。これが講義等で

映像メディアを用いたより根本的な動機であった。むしろこうした問題意識の言語化は事後的である。自らビデオカメラで撮影したり授業のなかでビデオカメラを用いたりするうちに、徐々にこうした問題意識が形作られてきたという方が正確である。授業では少なからぬ参加者が映像メディアに興味をもってくれた。同時に多くの失敗や試行錯誤があった。そのなかから映像を「書く」という経験を理論化するという課題が徐々に浮かび上がってくることになったのである。

まず理論化の前提に据えたのが、他者の問題である。映像を書く行為には他者の存在がつきまとう。撮影されるのが人であれば、そこには撮影する自分とは違う他人がいる。加えて映像はそれを見る人がいて成立する。その場合、映像を見るのは撮影した人や撮影された人でもありうるが、いずれとも異なる他人が見ることもある。撮影する自分と撮影される他人、そして撮影されたものを見る他人。そうした（少なくとも）3つの異なる立ち位置にいる人々が織りなす関係のなかで映像は成立する。これが映像を「書く」行為がそのなかに埋め込まれている、もっとも基本的な文脈（のひとつ）である。

むしろこの問題はなんら特殊ではない。通常のコミュニケーションにもつきまとう問題である。だが映像を書く行為には他者の問題がより顕著に現れる。その理由の一つは、映像が「フレーム」によって成り立っているためである。フレームとは、映像において画面の内と外を隔てる物理的かつ象徴的な枠組みである。「フレーム……。シニフィアン[意味するもの]として、それは切り取りであり、イメージの物理的な縁決めである」（フォザ、ギャラ、パルフェ 2006: 69）。映像においてフレーミングされたイメージは、そもそも二次元であり現実の大きさや色彩等にも通常対応しないが、映像を見ているときの私たちはフレーミングされたイメージを自然な空間として受け止めようとする。フレーミングされたイメージという目に見える空間から、その外側に広がる目に見えない空間を想像するからであり、あるいは、そうした画面外の見えざる空間の想像に基づいて、フレーミングされたイメージその一部として認識しようとするからである。この画面と「画面外空間」（オーモン 2000: 24）の循環にフレームは関わる。だがいかにフレーミングが自然性を帯びようとも、フレーミングは「断固とした選択」（フォザ、ギャラ、パルフェ 2006: 72）である。「あらゆるフレームにかかわる操作は、別の読み方を決定する。フレームの選択は本質にかかわる操作である」（フォザ、ギャラ、パルフェ 2006: 69-70）。つまり、フレームを通じて映し出されるのは撮影された対象だけでない。むしろ、それを撮影した人の「ものの見方」や「構え」を——通常のコミュニケーションではありえないほど可視的な形で——より多く映し出す。そして、そのようにして選び出された「ものの見方」や「構え」、そしてそれに付随する想像が、つねに他の人々と共有されるとは限らない。そこに、撮影される人、撮影する人、撮影されたものを見る人のあいだの「ものの見方」や「構え」のズレ、つまり他者の問題が顕

在化する。

だがフレームによって成り立っているだけなら、たとえば静止画像（写真）も同じである。動画像において他者性の問題がより強く現れるとすれば、それはストーリー性にも由来する<sup>1)</sup>。むしろ静止画像もストーリーと無縁ではない。だが静止画像は、それを一コマとする、フレーム外のストーリーを想起させる。対して動画像におけるストーリーは、フレーム内の動画像の配列に埋め込まれている。いいかえれば、静止画像では多様なストーリーを見る者に呼び起こすが、それらのあいだに衝突が顕在化しにくい。これに対し動画像では、それを作成した人の「ものの見方」や「構え」に即した特定のストーリーが提示される。そして提示されたストーリーは、それを作成した人物の意図どおりにつねに受け取られるわけではない。映画に関する次の一節はそのことを示唆する。「映画的な語りと観客とのあいだでは、こうした複雑なゲームが最後まで行われていく。私たち観客は、映画を見ているあいだずっと、関係のない細部を整理し、仮説を立て、その仮説を吟味し、必要ならば仮説を引っ込み、物語に順応し、系統立てて説明を試み・・・という具合に絶えず物語に疑問を投げ続けているのだ」（ジアネッティ 2002: 59）。多様なストーリーを見る者に呼び起こすが、それらのあいだに衝突が顕在化しにくい静止画像と異なり、往々にして特定のストーリーをすでに備えている動画像は、それを作成した側とそれを見る側のあいだの「ものの見方」や「構え」のズレという問題をより顕在化させやすい。こうしたズレは、撮影されているのが人であり、その人物が撮影された映像を見る場合にはより頻繁に生じるかもしれない。

他者の問題を生む要因はフレームとストーリーという 2 つに尽きるわけではないが、ここでは以上にとどめておく。

先に触れた映像を書くことの「難しさ」の一端は、この他者の問題に由来すると考えられる。だがすでに触れたが、こうした「難しさ」を映像の暴力性として整理するだけではおそらく不十分である。「ものの見方」や「構え」のズレが生じやすいこと、これが映像を書くという行為の「難しさ」だとすれば、それは同時に映像を書く行為の「面白さ」の源泉でもある、というのが筆者の印象だったからだ。「ものの見え方」や「構え」のズレのなかで映像を書くこと。この行為のどこに「面白さ」が潜んでいるのか。これが以下での理論化の方向性である。

### 3 ベイトソンの学習論

映像を書く行為の面白さと難しさを理論化するうえで手がかりとなったのが、ダブルバインド論で知られる G.ベイトソンの学習論である。以下では論文「学習とコミュニケーションの階型論」を中心にベイトソンの学習論を簡単に整理する<sup>2)</sup>。

ベイトソンによれば、「学習」とは一般に、失敗や試行錯誤を通じて何かが変化



していくプロセスを指す。人間を含めた有機体は、失敗や試行錯誤を通じて「将来のためのなにかしらの技量」を身につける。そのとき私たちは「学習」が起こったという。失敗や試行錯誤のない学習も考えられる。J. フォン・ノイマンのゲーム理論で想定された「プレイヤー」の学習が一例である。想像上のこの学習者は、定義上、(答えの算出が必ず可能な) 問題の解決に必要な、すべての計算を行うことができる。また、なされた計算のうち利得を最大化する計算に従わずにはいられない。このプレイヤーの行動も変化という点では学習の一種である。だがプレイヤーは「失敗から学ぶ」能力を欠く。そのためその学習はいかに複雑なものであれ、「外界の出来事からの単純な情報受信以上のものではな」く、受信された情報にもとづく適応にすぎない。これをベイトソンは「ゼロ学習」と呼ぶ。この数学的フィクションと違い、現実の有機体が直面する問題は答えの算出がつねに可能ではない。また問題の解決に必要なすべての計算を行えるわけでもない。さらになされた計算のうち、利得を最大化する計算に必ず従うわけではない。そこに現実の学習には失敗や試行錯誤がつきまとう。試行錯誤を通じて既存の反応の仕方が変化すること、これがベイトソンのいう「学習」である。

学習は、どのレベルでの反応が変化するかにしたがって大きく3つの型に分類できる。

まず「選びとった選択肢集合のうちのどのメンバーを選びとるのか」をめぐる学習がある。特定の集合内部における反応の変化である。たとえば子どもは親や教師に対しさまざまな行動を試す。そのうちどれが報酬や懲罰の対象であり、どれがそうでないのかを失敗や試行錯誤を通じて学習する。こうして「はじめの反応に代わる反応が、所定の選択肢群のなかから選びとられる」。この変化をベイトソンは「学習Ⅰ」と呼ぶ。「心理学のラボでもっともふつうに『学習』と呼ばれらわされている」のがこれである。

次に、「さまざまな選択肢集合のうち、どれを前にして選択を行うのか」をめぐる学習がある。選択肢集合自体をめぐる反応の変化である。たとえば親との間で有効なある行為群を学習した子どもが、教師などほかの大人とのかかわりにおいても同様の行為群を持ち込む。それがうまくいく場合、失敗や試行錯誤の減少がみられる。学習Ⅰのスムーズな進行である。加えて「学習Ⅰのしかたについての学習」も見られる。つまり、新しい関係の構築において既習の行為群がうまく受け入れられた場合、そうした行為群に対する学習や強化、一種の執着が生まれる。特定の関係の結び結び方に関する学習ないし強化である。逆に、こうした行為群がうまく効果を発揮しなかった場合、学習Ⅰの進行に遅延が見られる。現在置かれている新しい関係において、自分が読み込もうとしている関係の作り方と要請されている関係の作り方という複数のコンテキストの衝突を経験するため、「正しい」行動を打ち立てるまでの失敗や試行錯誤が増加する。あるいは、失敗が「正しい」行動の確立へ

と向かわせるのではなく、「次こそは」という形で、従来の関係の結び方に対する執着を生み出すかもしれない<sup>3)</sup>。またコンテキストの衝突を意識するあまり、どう振る舞っていいのかわからず、「正しい」反応を探しあてるための試行錯誤ができなくなるかもしれない。ベイトソンが「ダブルバインド」と呼んだのはこうしたコンテキストの衝突が呼び起こす葛藤である。いずれにせよ、個々のテキストとしての行為ではなく、個々のテキストとしての行為がその一端を構成している、コンテキストとしての関係性（より正確には、個々の行為の選択を通じて設定される関係性）についての学習のあり方が、「性格」と呼ばれるものを形づくる（勝ち気、お調子者、自信過剰、気難しい、見せたがり、消極的、心配性、大胆、臆病、気さく、ユーモラス、ひょうきん、エネルギー、抜け目がない、軽卒、慎重、楽天主、宿命論者、ナルシスト、完全主義者、協調性に欠ける、自立心にかける、依存的など）。こうした「性格」や「構え」、あるいは「まとめ方というものは、正しかったり誤っていたりする性格のものではない。……それはインクのしみに各個人が見る図のようなものだと言えるだろう。あの図にも、正しさもなければ誤りもない。ただの『見方』であり、『見え方』なのである」。こうした「行為と経験の流れが区切られ、独立したコンテキストとして括りとられる、その括られ方の変化」を、ベイトソンは「学習Ⅱ」と呼ぶ。

学習の全体において学習Ⅱは学習Ⅰより重要である。学習Ⅱを通じた「性格」—その人の「自己 self」を規定するもの—の形成により、自分のものの見方を、いちいち抽象的・哲学的・美的・倫理的に分析する手間を省くことが可能になる。結果、「学習Ⅰのレベルの問題解決に費やされる思考プロセスの経済性を獲得する」。「『これが優れた音楽家どうか知らないが、しかし私は好きだ』という対処のしかたが、性格の獲得によって可能になる」。あるいは次の例がわかりやすいかもしれない。私たちは「話が通じない」他人と遭遇する。多くの場合、一つ一つの言葉が通じないという経験ではない。言葉が通じるが話は通じない。そこで起きているのは、個々の言葉を理解するさいの互いの受容の仕方が異なっているという事態である。同じ言葉をどのように受け止めるのか。その根本的な「括り方」の違いが話を通じなくさせる。だとすれば、個々の場面でなされる個別的な学習の内容以上に、そうした個別的な学習を支える「ものの見方」や「構え」の学習の方が、全体としての学習のあり方を左右することは理解しやすい。「心理学のラボの外側にある、われわれの奇妙な現実世界は、学習Ⅱに関わる現象で満ちみちている」。

ここからさらにベイトソンは、学習Ⅰや学習Ⅱとは異なるもう1つの学習の次元を想定する。「学習Ⅲ」である。学習Ⅲは「“身にしみついた”前提を引きだして問い直し、変革を迫る」プロセスと定義される。生において一種の執着心をもって臨むことを身につけるのが学習Ⅱだとすれば、学習Ⅲとはそうした自らの執着心を、より大きなコンテキストのなかで尋ね直すことである。その結果、「学習Ⅱで得ら

れる前提により大きな流動性—それらへの捕らわれからの解放—が得られる」。いわば「性格」に関する試行錯誤が学習Ⅲであるといつてよい。ゲームの比喻を用いて同様のことを要約すれば次のようにいえる（表 1）。

表 1：ベイトソンにみる学習の 3 次元

学習Ⅰ	他者との特定のゲームのなかで、戦略・戦術を選びとることに関する学習。
学習Ⅱ	他者との関係のなかに、特定のゲームの存在を見いだすことに関する学習。
学習Ⅲ	（他者との関係において自らが見いだす）ゲームを、問い直すことに関する学習。

ベイトソンの学習論は（学校などでの）狭義の学習を超えた射程をもつ。そこでの学習は、「学習とコミュニケーションの階型論」というタイトルが示すように、コミュニケーションと同義である。コミュニケーション論としてみれば、単なる情報のやり取りに焦点を合わせたものではなく、いわばメタ・コミュニケーションのあり方に焦点を合わせている点で特徴的である。つまり、メッセージのやり取りを通じてコミュニケーションへの参加者に生じる、「ものの見方」や「構え」、「性格」の変化を意味するのが学習Ⅲである。

むしろ学習Ⅲは簡単には生じない。「学習Ⅲは、ダブルバインド状況の産物」だからである（エンゲストローム 1999: 177）。それはこういうことである。

ベイトソンによれば「ダブルバインド」とは、「相手から届くメッセージは、その高次のレベルと低次のレベルにおいて矛盾して」おり、「どちらのメッセージに反応したらよいのかわからない状況にはまっている」状態と定義される（ベイトソン 2000: 297）。ここでいわれている矛盾は単なる複数のメッセージ間の矛盾ではない。「関係とは、交換されるメッセージと別の何かではない。関係とはメッセージが帯びる（そのなかに内在的にこもる）ものである」（ベイトソン 2000: 377）。だとすれば、ここでの矛盾とは、個々のメッセージがその一端を演じている関係性、あるいは、各々のメッセージを通じて設定されるコンテキスト間の矛盾でもある。それがダブルバインドと呼ばれる緊張を生み出すのは次のような場合である。すでにみたように、私たちは他者との関係づくりにおいて、通常、そのつどつねに新しく臨むわけではない。相手がなんらかのメッセージを通じて要請していると思われる）関係づくりに関する期待、および、そうした期待に即していると思われる、だがしばしば十分に顧みられることのない自らの習慣—コンテキストについての学習—を前提とすることで、関係作りにおける失敗や試行錯誤の不経済を減らそうとする。だがそのようにして読み込まれたコンテキストが、別のメッセージを通じて相手が要請しているコンテキストと衝突する。いずれのメッセージが要請するコ

ンテキストに合わせれば良いのか。この「コンテキストの織り目に生じるズレやもつれの経験」、あるいは「世界を二重に受け取る」経験が、ダブルバインドである。

ダブルバインドに曝された有機体に生じる現象を、ベイトソンは『トランス＝コンテクスチュアル』なシンδροーム」（ベイトソン 2000: 374）と呼ぶ。そこには2つの側面がある。「ひとつは、他の哺乳動物との重要な関係性を律する規則を誤解するような状況に追い込まれた哺乳動物は、激しい苦痛感と不適応症状を呈することがある」。複数のコンテキストの衝突による混乱を経験する個体は、場合によっては生きる力すら失うほどの苦痛にさらされる。「そしてもうひとつは、そうした病変への落ち込みをすり抜けた、あるいはそれに絶え抜いた動物にあっては、創造性が促進されることがある」。この場合に生じるのは、ダブルバインド状況に置かれた個体が、自らによる暗黙知的なコンテキストの読み込みから距離を取り、そうした読み込みを支えている規則性を自ら変更することである。そのとき、従来の「ものの見方」や「構え」、「性格」の変化、つまり学習Ⅲが生じる。つまり、自らの執着心とは異質なコンテキストに置かれることで、性格をめぐる試行錯誤のプロセスは開始される。学習Ⅲにはダブルバインド状況が必要なのだ。ただしこのダブルバインド状況は「学習Ⅱのレベルでつくられるカテゴリーに対して破壊的である」。その限りで学習Ⅲは「試みるだけでも危険をとまなうものである」。

#### 4 映像を書くことと想像力

ベイトソンの学習論ないしコミュニケーション論に照らしてみれば、映像を書くことが持つ可能性（の1つ）はどのようにいえるのか。そもそも映像を書くとは映像の撮影だけを指すのではない。撮影した映像を自分で見たり他人に見てもらったり、撮り直したり編集したりといった一連の行為からなる。これらを近年の映像メディアの発達は容易にしつつある。そしてこの操作の簡易化は、ここでの議論にとっては単なる技術上の変化以上の意味をもつ。すでに述べたように、映像を構成するフレーミングされたイメージはいわば撮影者自身の「ものの見方」や「構え」、「性格」の（一端の）現れであった。ならば映像機器の簡易化により容易になりつつあるのは、学習Ⅲそれ自体にほかならない。

学習Ⅲとしての映像を書く行為は大別して次の3つの側面に整理できる。

- a) 映像の作成を通じて、自分の見方を、物理的に自分から切り離して眺めることができる。
- b) 映像の編集や撮り直しを通じて、自分の見方を再構成することができる。
- c) 映像の上映を通じて、自分の見方を、他の見方の前にさらけ出すことができる。

まず映像の製作者は、フレームによって縁取りされた自分の「ものの見方」や「構え」を、物理的に自分から切り離して眺めることができる。次にそうしたフレーミングされた映像を切り貼りし、並べ替え、装飾するというストーリー化の作業は、自分の「ものの見方」や「構え」を変化させ、最終的にひとつの形へと落とし込むことを意味する。最後にそうしてストーリー化された映像を上映することは、自らの「ものの見方」や「構え」を、異質な「ものの見方」や「構え」をもつ人たちの前にさらけ出すことである。映像を書く行為は、それが内包する他者性の問題ゆえに一種のダブルバインド状況として作用する。そこに「性格」に関する試行錯誤としての学習Ⅲが生じる。

そこにふくまれであろう難しさと面白さは、娘との会話のかたちをとったベイトソンのエッセイ「ゲームすること、マジメであること」のなかでいわれる「ゴチャゴチャになるってこと」と重なり合う。

これをちゃんと言うのは、とても難しいことなんだ。まずだね、ふたりの会話は、でたらめに進んでるんじゃない。ちゃんとあるところに向かっていく。話していて楽しい方向に行っているということもあるけれど、それと同時に、話をしながら、頭のなかで新しい考えがまとまっていくということも起こっている。そのとき、考えが一度ゴチャゴチャになるってことに、大事な意味があるんじゃないかとパパは思うんだ。だって、もし二人の話がいつもすいすい論理的にばかり進んでいたら、話が終わったときに、頭のなかからはじめと何も変わっていないことになるだろう？そういうんじゃ、新しい話はなにもできない。何百年も前から誰かがしゃべっていたのと同じことを、オウムみたいに繰り返すしかなくなってしまう。(ベイトソン 2000: 54)

映像を書くことに難しさを感じることなく、もし「すいすい論理的にばかり進むとすれば、それは撮影する側が自分の「見方」に何ら疑いをもつことなく、対象を切り取っているからである。そうした映像はなんら「新しい話」を生み出さない。

「何百年も前から誰かがしゃべっていたのと同じこと」を繰り返しているだけである。それでは、映像を書くという行為が「終わったときに、頭のなかからはじめと何も変わっていない」。そこに欠けているのは、「考えが一度ゴチャゴチャになる」という経験である。映像を書く行為を通じて異質なもののとの接触を経験し、「考えが一度ゴチャゴチャになる」とき、「頭のなかで新しい考えがまとまっていく」という自分自身の「性格」の変化が生じる。そうした作業を、映像機器の簡易化に支えられた映像を「書く」行為は、比較的苦痛の少ない形で生じさせうる。この点に映像を書く行為の可能性（の1つ）がある。

だが他者との関係のなかで自らの「ものの見方」を眺め直し、再構成し、さらけ

だすことは、言うは易しの類である。映像の撮影や編集に際して私たちは思わず知らず、自らの慣れ親しんだ特定のストーリーでもって対象を切り取り並べようとする。そうした傾向性を、撮影対象である他者や視聴者である他者との接触が引き起こすダブルバインド状況のなかで尋ね直し、結果、自らの「ものの見方」や「構え」により大きな流動性ないしそれへの捕らわれからの解放を得ること。この変化をより具体的にイメージするうえで、佐藤信夫のレトリック論は参考になる(佐藤 1996)。

佐藤は、「はたしてことば(の意味)は正確に通じうるのか」という問いから出発し、「現実の言語の本来的なレトリック性(意味の弾性)」を論じている、まず佐藤は、あらゆる言語表現を成り立たせている操作を「語彙的選抜」と「統語的選抜」に区分する。いずれも、原理的にはたしかな分節性をもたない「現実」を分節化する操作である。前者の「語彙的選抜」は、「現実」を表現するのにふさわしい語彙を膨大な語彙のカatalogのなかから選び出し、ふさわしい位置に貼りつけていく操作を指す。これに対し「統語的選抜」とは、「現実」を分節化するものとして選び出されるもろもろの語彙を、互いに関係づけて組織化することで、いわゆる「文」を織り上げていく操作に該当する。ここでいわれる「現実」とは、表現者による特定の(言語を含むメディアを用いた)記述に先立って存在するいわゆる「生の現実」ではない。多様な語彙的ヴァリエーションおよび統語的ヴァリエーションの重ね合わせ——多様な語彙や文の差異的対立ないし差異的協働——のなかではじめて浮かび上がってくる、いわば作業上の仮説である。佐藤の主張の特徴は、語彙的選抜によって「現実」を語彙論的＝意味論的に切り分ける操作が随意性にとんだ営みであるという、F. ソシュール以降しばしばなされる主張同様、統語的選抜によって「現実」に構造化を割り当て統語的に組織化する操作もまたきわめて随意性に満ちた営みだとする点にある。あるいは、「現実」の成り立ちにおいて語彙的選抜以上に統語的選抜の働きを重視する。統語的選抜は、「ある現実を組織化する一ものがたり化する一ために選抜された複数の項目たちの相互の(広義の)《格》関係の網を模様替えるのである」り、「古来、さまざまな規模のコペルニクスの逆転を可能にしてきたのは、統語的組織化であった」。いずれにせよ、「現実」の記述とされる言語表現の遊動性は、これら意味論的随意性と統語的随意性という二重の流動性の必然的な帰結として言語の本質に属している。このことは詩であろうと散文であろうと変わらない。

この佐藤の議論とのアナロジーでいえば、映像を書く行為を通じて「考えが一度ゴチャゴチャになり、やがて「頭のなかで新しい考えがまとまっていく」学習Ⅲも、2つの側面に分類できる。まず映像の基本的な構成要素である「ショット」は、言語表現において選抜される語彙にあたる<sup>4)</sup>。それは「現実」を映像化する際に撮影者が選抜するものである。そして、そうしたショットの組織化のあり方は、統語的選抜にあたる。こうしたショットの選抜および組織化のあり方は、いずれも、

ある「現実」の表現において、撮影対象たる他者や視聴者たる他者が選抜するであろう要素と一致するわけではない。映像を書く行為は、ある「現実」をめぐるショット上の多様な選抜の可能性、および、ストーリー上の多様な選抜の可能性を経験させる。こうした「現実」に関する経験と2つのレベルでの選抜の随意性が、映像を書く行為の難しさと面白さの根っこにある。自らのもつ意味の固定化への傾向を緩め、「現実」の映像化における語彙的選抜、および、統語的選抜の随意性のなかに遊ぶこと。これが映像作成における学習Ⅲである。

あるいはG.ロダーリ(1990)がいう「ファンタジーの二項式」も、学習Ⅲとしての映像作成をイメージするのに有益である。ロダーリによれば物語の創作に最低限必要なのはふたつの言葉である。ただしふたつの言葉にはある距離が必要である。すなわち、関係の薄い(あるいは無関係と思われる)ふたつの言葉(たとえば「犬」と「タンズ」)を用意し、それらのあいだに関係性を設定しようとするとき、それらをつなごうとする想像力が発揮される。「想像力というものはそれらの間に類縁関係を設置し、ふたつの要素が同居しうる(ファンタスティックな)集合をつくり出すために活動を開始することを余儀なくされるからである」。これをロダーリは「ファンタジーの二項式」と呼ぶ。「物語は《ファンタジーの二項式》によつてのみ誕生しうる」。

とある「現実」の映像化に関しても、それが自らの慣れ親しんだショット的選抜、および、ストーリー化に惰性的に則って行われるならば、学習Ⅲを引き起こさない。意味の固定化への傾向性が緩められるのは、ある「現実」の記述において自らがこれまで用いたことのないしシーンの要素を選抜し、そうした新たなシーンの要素を組み込みうるようなストーリー化を試みる場合においてである。その意味で映像を「書く」ことの難しさと面白さは、そもそも不確実性のなかにある。ロダーリのいうとおり、「あいまいさの少しもない、確実な創造などない」のだ。「《創造性》は《異なる思考》、すなわち、経験の図式を連続的に打ち破ることのできる思考と同義である。《創造的》とは、つねに仕事をし、つねに疑問を投げかけ、他人が十分な答えを見出したところに問題点を発見し、(父親からも先生からも社会からも)独立した自分なりの判断ができ、法典化されたものを拒否し、順応主義に毒されることなく事物や概念をあやつることのできる精神をさす。創造の過程にはこうした特性がすべてあらわれる。そして、この過程は——よくよく聞いてほしい!——あそびの性格を持っているのだ」(ロダーリ 1990: 287)。

映像を書く行為を通じた学習Ⅲを以上のように捉えるならば、本稿の前半で触れた、市民メディアの育成や研究者によるドキュメンタリーの作成とは異なる本稿の議論は次のように表現できる。本稿で述べてきた映像を書く行為は、たしかにマス・メディアとは異なるレベルでの映像作成であった。だが、市民メディアの育成や研究者によるドキュメンタリーの作成を目標に掲げる映像作成論は、マス・メデ

ィアが可能にするマス・コミュニケーションとは一線を画しつつも、しばしばそこに含まれがちな（狭義の）教育的ないし啓蒙的な傾向ゆえに、マス・メディアを介したマス・コミュニケーションと似たパターンを描く。知識を持つものという特定の中心から知識をもたないものへの、教育的ないし啓蒙的な、情報の垂直的なコミュニケーションがそれである。その良し悪しはここでの問題ではない。本稿で抽出しようとしてきた映像作成の可能性がこれとは異なるというだけである。そこで問題されたのは、いわゆる一方から他方への情報の伝達ではない。かといって単なる双方向的な情報伝達でもない。情報の伝達それ自体を支えている前提としての、「ものの見方」や「構え」、「性格」の変化の契機という観点から、映像を書くという行為に着目した。それは（狭義の）教育的なものというより、水平的なコミュニケーションのなかでの学習として捉えられる。すなわち、それは、マス・メディアのドキュメンタリーや市民メディア、あるいは研究者によるドキュメンタリーのように、知らない者にある知識を与えることで「現実」を変えていこうとするのではない。特定の現実に関する特殊な知識や技能を持った者がいなくとも、単に他者とのコミュニケーションのなかで映像を書く経験をするだけで、想像力の行使を通じた（学習Ⅲという意味での）個々人の変化が生じうるのであり、そうした変化こそが「現実」をより深く変えていく可能性に注目しようとした試みであった<sup>5)</sup>。知識ではなくより想像力に富んだ態度の涵養。これが映像の持つ学習Ⅲの可能性である。「ファンタジーはぶらんこに乗って、現実と想像のあいだを、行ったり来たりする。それを教育的だと考えるよりは、むしろ現実を奥底まで把握し、現実をモデルチェンジするためにこそ不可欠なものだと考える」（ロダーリ 1990: 159）。

## 5 ある NPO での試み

### —remoscope と Linkage Project—

映像を書く行為を理論化するうえで、ベイトソンの学習論などとともに参考になったのが、さまざまな NPO で行われている映像を利用した試みである。ここではそのうち NPOremo と NPO recip/大阪都市協会の試みに、それぞれ特定の側面に焦点を絞って触れておく。

#### 5-1 remoscope

NPOremo（記録と表現とメディアのための組織）は、映像の可能性を問い直したいという思いから設立されたという<sup>6)</sup>。そこで行われている試みの1つに remoscope という実験的試みがある。これは「映画の父」リュミエール兄弟のシネマトグラフにヒントを得た、映像の制作と上映の試みである。remoscope の掲げる撮影条件は6つ。「最長1分・固定カメラ・無音・ズームなし・無編集・無加工」。「リュミエ



ール・ルール」と名づけられたこの条件からすれば、撮影に際して特別な技術は必要ない。というより映像を書く際に用いられる通常の技法のほとんどが、いわば禁じ手とされている。この点に remoscope の特徴はある。「『対象との関係』『映像文法』『視点』などが制限された『映像』だからこそ、『映像メディア』の本質に迫る基本的な要素をきわめて明確に感じとれる」可能性を持つ。これをいいかえれば次のようにいえる。

remoscope がモデルとするリュミエール兄弟の映像は、現在の目からみると何ら変哲もないものである。過去の映像という点で目を引くかもしれないが、それを除けばごく日常的な——人によってはごく退屈な——風景が映っているだけである。とりわけ明確なストーリーがないことは、初めて見る者の多くにある種の戸惑いと苦痛を強いる。ストーリーがないことで視点が決まらず、どこを見るべきかわからない。だが繰り返し見るうちに気づかされる。普段、私たちがあたりまえに見ているはずなのに目に入ってこないものが、数多く存在していることに。たとえば水や風、重さや力、動きである。と同時にそれは、私たちがいかに出来合いのストーリーに縛られているのかも教えてくれる。映像を「見る」ことに習熟してきた私たちは、ある物やショットが映れば意識せずともその後の展開を予想し期待する。ある俳優が映ればそれ以外には目を向けない。予期されたストーリーに関わるであろう要素を「図」として前景化し、それ以外を「地」として後景化することに私たちは慣れている。そうした現代的な映像の文法から自由なリュミエールの「映画」は、世界を見る別の視点へと誘う。それがリュミエールの映像の文法である。

この文法を踏襲する remoscope において撮影者にできるのは、素材を探し出して構図を決めビデオカメラをスタートさせるだけである。あとは液晶を除きながら1分まつ。この制限ないし容易さが、映像を書くことの難しさを軽減し面白さを増幅する。remoscope のルールは、否応なく、フレームの内側に私たちの意識を集中させる。それにより、当初はなんの変哲もない（ように自分には見える）光景のなかに、ありきたりのストーリーにのらない無数の出来事を見出すことが容易になる。リュミエール・ルールに則ったその映像は、上手、下手にかかわらず、それが世界を見る別の視点からの撮影である場合に、特に面白く味わい深いものになる。さきに触れた佐藤の議論に即していえば、それはとりわけ「現実」の表現における語彙的選抜ないしショット的選抜に関わる。そしてこうした経験は、同時に、自分自身の「ものの見方」や「構え」、「性格」に目を向け、それらをめぐる試行錯誤を行うことでもある。だがそうしたことをさほど意識させることなく、容易、かつ、おもしろい形で、既存の意味の縛りを緩める機会を与えてくれるのが remoscope である。

## 5-2 Linkage Project

財団法人大阪都市協会とNPO recip（地域文化に関する情報とプロジェクト）によ

り行われているのが、「Linkage Project」という実験的な試みである<sup>7)</sup>。「Linkage Project」は、「地域の文化活動とメディアに関心を持つ人々が直接的に関わり、企画から取材、編集までの制作を一貫して行うプロジェクト」とされる。このプロジェクトは3つの柱からなる。「地域とアートと小さなメディア」について学ぶ場、知る場、感じる場である「コネクターク」、意見交換や情報交換するためのサロンの「コネクタールーム」、そして「映像で伝える」ための技術と知恵を習得、実践するための「コネクタワークショップ」である。Linkage Project一種の「パブリック・アクセス」としても重要だが、ここでは、意見交換や情報交換の場である「コネクタールーム」に話を絞る。論点は「恥をかける場所」の重要性である。

子どものときからテレビなどの映像に慣れ親しんできた私たちは、映像を読むことには否応なく長けている。誰もいわば読むプロである。しかし映像を書くことは多くの人々が素人であり、難しい。加えて無視できないのが、撮影した映像を人目にさらす経験である。これは、撮影することに負けず劣らず（あるいはそれ以上に）やっかいである。自分の撮影した映像は、これまで述べように、自分自身の「ものの見方」や「構え」、「性格」と結びついている。その意味でいえば、映像を見せるとは、自分自身の「ものの見方」や「構え」、「性格」を他人にさらけ出すことである。逆に、人の撮影した映像を見ることは、他人の「性格」を目の当たりにすることである。ならば、自分たちが制作している映像を見せ合い意見交換する「コネクタールーム」という場合は、いわばお互いに他人の「性格」を目の当たりにし、それについてコミュニケーションする場だといえる。ただし、ほんとうに他人の「性格」について大っぴらに意見交換（？）し合うのとは異なり、あくまで素材は映像である。そのことが、もし映像というかたちをとらなければ破壊的になりかねないそうしたコミュニケーションを、より近づきやすいものにしてくれる。自分の撮影した映像を（ある程度）気軽に上映できる「コネクタールーム」という場合は、いわば「馬鹿になれる場所」であり、しみついた前提を問い直し、自分自身の執着心に対するより大きな流動性を身につける学習Ⅲのための、貴重な機会だといえる。ただし、そこでのコミュニケーションが、もしプロの撮影した映像に対するような批評や批判的コメントになるなら、そこは多くの素人にとって苦痛に満ちた場所になる。映像に映り込んだ自分の「性格」をとやかくいわれるわけだから。ここに「コネクタールーム」という場の難しさと面白さがある。

## 6 遊びとしてのコミュニケーション

メディア・リテラシー論において読むこととともに書くことが重要な論点になりつつある。こうした見方から本稿では映像を書くことの可能性を問うてきた。そこで注目されたのが、映像を書く行為がもつ「遊び」としての側面である。映像メディアを用いて書くことの面白さは、情報の伝達による意味の固定化のなかにではな

く、表現や異質なもののとの接触を通じて自らの「性格」の変化を生み出すという、意味の弾性化の経験のなかにある。コミュニケーションのもつ、単なる情報伝達をこえたこの側面を「遊び」と呼べば、映像メディアを用いたコミュニケーションは「遊び」としてのコミュニケーションの可能性をもつ。

だがこう考えるなら、読むことと書くことの区別を次のように捉え直すことも可能である。ここまでの議論では、あたかも書くことだけが遊びとしてのコミュニケーションでありうるかのように論じてきた。しかし映像を読む行為も本来そうしたコミュニケーションでありうる。つまり、映像を読むことは、単に、そこに含まれている情報を受容することでもなければ、そこに含まれている歪みを批判的に読解することでもない。たとえば読書は、異質なもののとの接触を通じて自らの「性格」の変化を生み出す経験である（イーザー 2005、内田 1985）。同様に映像を読む行為も、本来そうした遊びとしてのコミュニケーションでありうる。ならば映像に関して読む行為と書く行為の区別を、ことさらに言い立てる必要はない。

あらためて見直されるべきは、コミュニケーションのもつ遊びとしての側面である。「見る」、「読む」、「聞く」、「書く」、「触る」といったいかなる形態をとるにせよ、コミュニケーションとは、単なる一方的な情報の表現や情報の読解ではなく、それを通じた自らの変化でありうる<sup>8)</sup>。それが一方的な情報の表現や読解へと切り詰められるとき、いいかえれば「考えが一度ゴチャゴチャになる」経験を失うとき、「新しい話はなにもできない」。それはフォン・ノイマンがそのゲーム理論において想定した「プレイヤー」の適応的行動という、ありえないはずの数学的フィクションを具現化する。だがノイマンの仮定とは違い、現実の有機体は、答えの算出が必ずしも可能ではない問題に直面し、その解決に必要な全計算を行えるわけではなく、なされた計算のうち利得を最大化する計算に必ず従うわけでもない。にもかかわらず、コミュニケーションが遊びとしての性質を失い、情報の一方的な表現や読解に切り詰められるならば、そこに生じるのは、ありきたりのわかりやすいストーリーへの囚われやしがみつきであり、そもそもにおいて固定化することの不可能な「現実」を、「現実」への適応というお題目に名を借りて、無理矢理固定化しようとする営みである。それが（映像を含めた）コミュニケーションの暴力性である。これとの対比でいえば、意味の弾性を取り戻そうとする遊びとしてのコミュニケーションは、むしろ自分自身の「ものの見方」や「構え」、「性格」に対して、いささか暴力的に働くのかもしれない。だがその経験は必ずしも破壊的なわけではない。映像を書く行為は、そうした類の、遊びとしてのコミュニケーションの可能性を持つ。

なぜそうした遊びが必要なのか。これについては別の機会に述べた（内海 2006）。そこで論じたのは次のことである。現在たまたまある、ときに選択の余地もないゲームのなかでゴールを競い合うことに楽しみを見いだすのではなく、接したことの

ないものに接するという異質なものとコミュニケーションのなかで、自らのものの見方や生活のあり方を異なる視点から捉え、新しい選択肢を生みだすこと。こうした選択肢の創出を「文化的自由の拡大」と呼べば、それは「文化的多様性」という多様な文化的諸集団の共生という枠をこえ、「21世紀において緊急に関心を向けられるべき目標」になりつつある。「これまでの21世紀の短い歴史が教えているのは、これらの問題を避けるという選択肢はあり得ないということにほかならない」(UNDP 2004: 17)。映像を書く行為のなかに本稿が読み込んだ遊びとしてのコミュニケーションはこの「文化的自由の拡大」という課題にかかわる。それは、「現実」に関する特定の意味の教授や伝達という狭義の教育ないしコミュニケーションを越えて、「現実」をめぐる意味の固定性を緩め、意味の弾性という状況に慣れていくためのコミュニケーションを拡大する可能性をもつ。意味の固定化傾向をもつコミュニケーションからすれば余白ないし「遊び」としか呼びえない、そうしたコミュニケーションの拡大、それが「文化的多様性」とは異なる「文化的自由」に道を開く。

このことを実験などにより証明することは報告者の技能を超える。だが報告者自身、NPOの行うワークショップ等への参加やベイトソンの学習論などを経るうちに、講義での映像メディアの利用という当初の目論みをこえ、映像メディアを用いた遊びとしてのコミュニケーションが面白しろくなりつつある。いわば報告者自身に生じつつある学習Ⅲが現在の成果である。これをさらに理論化していくことは今後の課題である。

## 注

- 1) 映像と物語はつねに結びついているわけではない。「発明当初、映画はもっぱら物語的なものとなるように運命づけられてはいなかったのである。それは単に、科学的調査のための器機や、取材や報告のための道具、絵画の発展形態や、さらには縁日での束の間の娯楽として考案されたのであり、もともと固有の技法によってストーリーを語ることを使命としていたわけではない」(オーモン 2000: 107)。
- 2) 本節の議論は「学習とコミュニケーションの階型論」のほかに、『精神の生態学』所収の諸論考(たとえば「遊びと空想の理論」、「精神分裂症の理論化に向けて」、「精神分裂症の理論に必要な最低限のこと」、「ダブルバインド、1969」、「自己なるもののサイバネティックス」、「サイバネティックスの説明法」、「冗長化とコード化」など)や、『精神のコミュニケーション』などを参照している。
- 3) 『道具的』人生観というものについて考えてみよう。世界をこのように見る見方を身につけた有機体は、新しい状況におかれたとき、そこからプラスの強化を引き出そうとして試行錯誤の行動に走る。それで強化が得られなくても、そ

の目的主義的人生観は打撃をこうむらない。むしろ『この次こそは』と奮い立つのがふつうである。……魔術を行うものは、自分の魔術が功を奏さなかったといって、出来事への魔術的な見方を崩しはしない。事象のまとめ方（統覚の習慣）というのは、どんなものであっても、その有機体にとって一般に自己妥当性をもつのである」（ペイトソン 2000: 409）。

- 4) 「ショット」とは「映画の制作の実践において（また単なる鑑賞の実践においても）非常に頻繁に用いられる」ものであり、「サイズ、フレーム、視点に加え、動き、持続時間、リズム、他の映像との関係」といった「全体を包含するものである」（オーモン 2000: 42）。ショットは扱いの難しい概念であり、「言葉の意味そのものに含まれる曖昧さや、1本の映画をより小さな単位に分割する際に必ず生じる理論的な困難」ゆえに「慎重に用いるべきであり、できれば避けたほうがよい」とされる。本稿では、「ショット」という言葉を編集の文脈で考えている。「それは編集の真の単位となり、他の断片と組み合わせられて映画作品を構成してゆく、フィルムの最小断片」である（オーモン 2000: 116）。別の言い方をすれば、映像の全体に物語という観点からアプローチしているため、その構成単位としてショット群に着目し、その配列様態として映像の物語が捉えられている。
- 5) エングストロームも「ダブルバインド状況を病的でない拡張的なやり方で打ち破っていく」学習Ⅲに関心を寄せ、これを下地にして「拡張による学習」論を展開する。この議論も同様の観点から解釈できる。また西端（2006）が論じる「共同貢献」プロセスにも同様の観点からの解釈が可能である。
- 6) NPORemo については、<http://www.remo.or.jp/j/index.html> を参照のこと。
- 7) 大阪都市協会は <http://www.osaka-cpa.or.jp>、NPO recip は <http://www.recip.jp>、リンケージ・プロジェクトは、<http://www.log-osaka.jp/article/?aid=220> をそれぞれ参照のこと。
- 8) たとえば S.ホールの「エンコーディング/デコーディング」概念も、情報受容者の能動性にとどまらず、遊びとしてのコミュニケーションの重要性に着目したものではなかったか。

## 謝辞

枡澤健史氏（大阪大学人間科学研究科社会環境学講座）、スロースペース関係者、NPORemo、NPOrecip、（財）大阪都市協会、岡本由良氏にお礼申し上げます。

## 参考文献

オーモン, J., ベルガラ, A., ヴェルネ, M., 2000, 『映画理論講義』武田潔訳、勁草書房。

- ベイトソン, グレゴリー, 2000, 『精神の生態学 改訂第2版』佐藤良明訳、新思索社。
- ベイトソン, グレゴリー, 1995, 『精神のコミュニケーション』佐藤悦子・R. ポスバーク訳、新思索社。
- カナダ・オンタリオ州教育省編, 1992, 『メディア・リテラシー—マスメディアを読み解く』FCT (市民のテレビの会) 訳、リベルタ出版。
- エンゲストローム, ユーリア, 1999, 『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳, 新曜社。
- フォザ, ジャン=クロード、アンヌ=マリ・ギャラ、フランソワーズ・パルフェ, 2006, 『イメージ・リテラシー工場 フランスの新しい美術鑑賞法』犬伏雅一・前川陽郁・前田茂訳、フィルムアート社。
- ジアネッティ, ルイス, 2004, 『映画技法のリテラシー(2) 物語とクリティック』堤和子・増田珠子・堤龍一郎訳、フィルムアート社。
- 長谷川一, 2003, 『『本づくり』から『名詞パンフレット』まで——メディア・実践・存在論、あるいは可能的様態の発言について』、水越伸・吉見俊哉編『メディア・プラクティス[媒体を創って世界を変える]』せりか書房。
- 井口博充, 2003, 『情報・メディア・教育の社会学—カルチュラル・スタディーズしてみませんか?』東信堂。
- イーザー, ヴォルフガング, 2005, 『行為としての読書——美的作用の理論』轡田収訳、岩波書店。
- 川俣正・ペリー, ニコラス・熊倉敬聡編, 2001, 『セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社。
- 木原健太郎・多田俊文編, 1972, 『講座 映像と認識(1.教育の確信と映像メディア、2.映像能力と学習過程の革新)』、明治図書。
- Laybourne, Kit & Cianciolo, Pauline, 1978, *Doing the Media: A Portfolio of Activities, Ideas and Resources*, McGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- 水越伸, 2002, 『新版 デジタル・メディア社会』岩波書店。
- 水越敏行, 1994, 『メディアが開く新しい教育』学研教育選書。
- 村川雅弘, 1991, 「鳴門教育大学における映像教育の試み—8 ミリビデオを利用した映像教育開発入門コースを中心に—」、ニューメディア関連国際シンポジウム「ニューメディア、コミュニケーションそして教育」財団法人日本放送教育協会。
- 西端律子, 2006, 「共同貢献学習システムの研究」教育文化学会誌第12巻:28-33。
- 野中章弘・(財) 横浜市海外交流協会共編, 1996, 『ビデオジャーナリズム入門』はる書房。

- ロダーリ, ジャンニ, 1990, 『ファンタジーの文法—物語創作入門』窪田富男訳、ちくま文庫。
- 佐藤信夫, 1996, 『レトリックの意味論—意味の弾性』講談社学術文庫。
- Schouten, Dirk & Watling, Rob, 1997, *Media Action Project: A Model for Integrating Video in Project-based Education, Training and Community Development*, The Urban Programme Research Group.
- UNDP, 2004, 『人間開発報告書〈2004〉この多様な世界で文化の自由を』横田洋三・秋月弘子訳、国際協力出版会。
- 内田義彦, 1985, 『読書と社会科学』岩波書店。
- 宇波彰, 1996, 『映像化する現代—ことばと映像の記号論』ジャストシステム。
- 内海博文, 2006, 「社会の再構成原理としての文化権・試論—文化芸術振興基本法を手がかりに」『追手門学院大学人間学部紀要』No.20: 73-90。
- ウィリアムズ, レイモンド, 1969, 『コミュニケーション』立原宏要訳、合同出版。
- 山内佑平, 2003, 『デジタル社会のリテラシー—「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店。

## **Moving images and Learning: The possibility of communication as play**

Hiroshi UTSUMI

The conventional theory of media literacy has mainly focused on the aspect of how to “read” information, that is, the capacity for critical acceptance and subjective interpretation of information. However, inquiries into the human ability to “write” information, to create and convey it have lagged behind. The same is true for the problem of moving images, which is the main subject of this paper.

If we look at recent developments in the field of information technology, we can see that the act of “writing” moving images has become for the average person a more familiar than ever before. Thus, to explore and explicate the possibilities contained in the act of “writing” moving images can be the next important subject in the theory of media literacy. And that is exactly the subject of this paper - to theorize from the point of learning and communicating theories what the act of “writing” moving images offers to us.

The act of “writing” moving images is not confined to a mere exchange of information. It always contains an element of self-change, that is, the ways information is transmitted and is received can be changed within the very process of “writing”. I discuss this possibility in the frame of Bateson’s theory of learning. I apply his concept of “learning III” to the process of “writing” moving images in order to show three spheres, in which a change of self can occur. A) It is possible to evaluate one’s viewpoint by physically separating it from self through the process of taking moving images. B) It is possible to rebuild one’s viewpoint through editing and retaking of moving images. C) It is possible to reveal one’s viewpoint through the process of showing moving images. These three spheres function similarly to Bateson’s concept of “double-bind”, that is, as a contradiction between contexts, but in a form which is not as destructive. To obtain a more concrete image of the process of “writing” moving images, which can be best described in terms of learning III, I also use Sato’s rhetoric theory and Rodari’s theory of fantasy. In addition, I refer to my own experience in the field of “writing” moving images, which I gained through my work in several NPOs, and show that this aspect is similar to the activity of play.



The fun and the difficulty of “writing” moving images is not in the fixation of the meaning of “reality” by transferring information, but rather in experiencing elasticity of that “reality”, as well as of elasticity of one's own "perspective". I strongly believe that the act of communication does not end with a mere transmission of information and is, more than anything, an act of self-change. If this aspect of communication can be called "play", we might say that the process of “writing” moving images is the embodiment of this aspect. And that is the conclusion of this paper.