

医学教育方法としての「シネメデュケーション（cinemeducation）」  
—その方法の系譜と課題—

仁平成美\*, 瀧澤利行\*\*

（2015年11月18日受理）

Cinemeducation as the Method of Medical Education  
— The Genealogy of Methodology and its Problem —

Narumi NIHEI\*, and Toshiyuki TAKIZAWA\*\*

（Received November 18, 2015）

I 文化的実践としての映画

「芸術」とは何か。「芸術」とは、いかなる特質・特徴をもったものであろうか。明鏡国語辞典によれば、「芸術」とは、「人間が心に感じたことや思想などを、さまざまな方法・様式によって、鑑賞の対象となる美的な作品として創り出すこと。」<sup>1)</sup>と記述されており、広辞苑においては、「一定の材料・技術・身体などを駆使して、鑑賞的価値を創出する人間の活動およびその所産。」<sup>2)</sup>であると記されている。すなわち端的に示すならば、人間の精神と身体を通して表現される鑑賞的価値の創造である。さらに芸術の特質として、瀧澤利行は、「芸術は、（中略）社会における人間的諸課題をその創造の過程で映し出す。」<sup>3)</sup>と記した。R. ウィリアムズ（Raymond Williams）は、文化の定義として、「理想」、「記録」、「社会生活のあり方」の3つを析出した上で、芸術を「文化的実践」とであると論じた。「理想」としての文化とは、「文化は、或る絶対のあるいは普遍的な価値に基づく、人間の完成された状態、あるいは、完成へと向かう過程」であり、「記録」としての文化とは、「知性と構想力を働かせてつくられたものの全体であって、細かなところまで、人間の考えや経験のさまざまな姿が記録されているもの」である。そして、「社会生活のあり方としての文化」とは、「特定の生活の仕方を記すということである。特定の生活の仕方は、その特定の意味と価値とを芸術や学ぶということの中だけでなく、さまざまな制度や日常の行動の中にも表現する。」と論じた<sup>4)</sup>。さらに、「芸術とわれわれが呼んでいるものは、記し、コミュニケーションする数多くの仕方の中の一つである。」<sup>5)</sup>という。すなわち、ウィリアムズは、芸術をコミュニケーションの一形態としてとら

\*茨城大学大学院教育学研究科養護教育専攻（〒310-8512 水戸文京 2-1-1 Major in School Nurse Education, Graduate School of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512, Japan）.

\*\*茨城大学教育学部教育保健教室（〒310-8512 水戸文京 2-1-1 Department of School Health, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512, Japan）.

えているということである。さらに、「コミュニケーションは、独自の経験を共通の経験にする過程である」<sup>6)</sup>とし、芸術家の仕事に独自な性質を、「体験を特定の仕方では伝える学び取られた技」を使うことによって、「価値ある体験を伝える」ということにあるという<sup>7)</sup>。

また、A. グラムシ（Antonio Gramsci）は、彼の思想における中心概念である「ヘゲモニー論」を展開し、ある集団や階級によって統治・支配が行われる過程では日常的な習慣やその集団に共有されている信念といった文化的要因が複雑な支配のシステムの形成においてその基礎を担っていることを指摘し、それを「文化ヘゲモニー」とよんだ。グラムシのこの見解に沿うならば、社会がある集団や階層によって支配される過程において、その統治・支配の過程でその階層のイデオロギーを反映した文化が形成されるとともに、集団や階層は社会を統治・支配する過程それ自体を自らはその日常実践の中で形成してきた文化の浸透を通してより強固に社会を形成する。したがって、ある社会の変革をその社会の支配的な階層以外に属する人間集団が試みる場合には、政治的、経済的なヘゲモニー転換と同様に、あるいはそれ以上に文化的ヘゲモニーの転換に意識的でなければならぬ<sup>8)</sup>。

さらに、W. ベンヤミン（Walter Bendix Schönflies Benjamin）は、その主著『複製技術時代の芸術：Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit』において、優れた芸術作品に人が邂逅した時に啓示的に受ける畏敬や畏怖の感情を「アウラ aura」とよび、複製芸術においてはこのアウラの喪失が芸術に内在する神秘性や超越性を逸失させる半面で、その公開性と再現性が芸術の民主化と「政治」化をもたらすものであることを論じて、後世の文化批評に大きな影響をあたえた。ベンヤミンの指摘は、それまでの芸術論が純粹芸術の独創性を基準とした高踏の論議であることへの批判から、複製芸術が有する社会への影響力が大衆的変革性とファシズム的通俗性の双方を両義的に含むことを論じている<sup>9)</sup>。

こんにちにおいては、文学や音楽、絵画、演劇と並んで映画が芸術の系列に含まれることはほぼ異存なく理解されている。文学や音楽、絵画、演劇、あるいは時に舞踊やスポーツなどの何らかの芸術的営為にはその作品や作者それ自体が構成する創作世界はもとより、それらにまつわる宣伝や批評などの関連する人間の慣習や行動が存在する。それらを作者や作品の世界とともに包括して「芸術文化」と総称することもまれでない。

映画という芸術にも映画文化という世界が成立している。映画文化に対して、A. バザン（Andre Bazin）は、「映画文化というものは、単に、質の高い作品をよりよく見分けたり、映画をより豊かに楽しんだりするためにだけあるのではない。映画が現実性というまことしやかな「アリバイ」の下に、われわれの意識に流しこもうともくろむ、さまざまな観念に自覚的であるためにも、映画文化は必要なのである。（中略）それ（映画）は一つの生活様式、一つの道徳観が染みわたった表現であり、一つの政治体制や一つの文明の価値観のいとも巧みな確証なのである。この見えないイデオロギーを受け入れるにせよ、拒否するにせよ、文化を身につけた人間は、少なくともそれを知ったうえで行うべきなのである。」<sup>10)</sup>という。すなわち、これらは、芸術作品が、文化のなかで醸成されるものであり、それらを人間が解釈することによって文化を再吟味し、私たちの社会の来歴を理解し、また社会のいまを問い直し、さらには社会の行く先を予測し、制御し、新たな展望へ導きうることを示しているのである。

## II 映画思想史からみる映画の芸術性

ここで、映画が芸術として認知されるかどうかという問題についての議論を、映画理論史のなかで改めて確認しておきたい。岩本によれば、「この問題はサイレント映画初期の論争の一つであった。それは、映画の先輩、写真もそうであったように、映画が現実を機械的手段によって再現してしまうと思われたからである。人間の眼と手をとおしての再現なり表現なりではなく、つまり、人間の知覚（感性）と手技をとおしての世界の呈示ではなく、人間がつくったものであるとはいえ人間のあずかり知らぬレンズの眼をとおして再現された世界への反感」<sup>11)</sup>からであったという。すなわち、映画が、現実に類似した性格を持ち合わせており、それは、カメラという機械によって機械的に写し取られたものであることから得られる性格であり、表現者の意識はそこにはないことをもって、映画の芸術性は否定されたということである。これらの否定は、「写真に対するボードレールの反発から、映画に対する、アカデミックな学者（たとえばドイツの美学者コンラート・ランゲ）の否定まで、かつての大方に共通する見解」<sup>12)</sup>であった。しかしながら一方で、映画を伝統芸術として評価し、発展させた最初の人物はアメリカの詩人、V. リンゼイ（Vachel Lindsay）であった。リンゼイは、他の芸術作品に対するのと同様の映画の「鑑賞」的態度を示したのであった。さらに、H. ミュンスターバーグ（Hugo Münsterberg）は、映画のメカニズムや観客の知覚心理から映画表現が“錯覚”の上に成立していることを明らかにし、この錯覚こそが映画の芸術性を保障することを主張した。一方、ミュンスターバーグ同様 R. アルンハイム（Rudolf Arnheim）は、知覚の心理学を基礎としながら、映画の形式を明確化することによってその限界を指摘し、この限界こそ映画の芸術性を保障するものであると論じた<sup>13)</sup>。このような映画理論の積み重ねを経て、芸術としての映画が認められていくこととなった。

さらに、浅沼圭司は映画の芸術的本質を映画史のなかで探究している。浅沼は、映画史全体を大きく3つの時期に分けて考えている。第一は、映画技術成立までの時期である。映画技術は、①運動の分析と合成、②視覚的対象の記録と再現、③光と影による視覚的形象の形成という3つの基礎技術に分かれており、それ自体としては映画的不是な3つの要素的な特性が、十九世紀中葉における技術の急激な興隆という時代的な動きとともに具体的な技術として成立し、かつ相互に関連することによって、映画技術を生ぜしめた<sup>14)</sup>。すなわち、技術的な映画の誕生である。第二は、技術から芸術に到る時期である。機械技術の所産として生まれた映画が、同時に企業としての性格を獲得し、さらに見世物となり、報道伝達の媒体としての性格をわずかにうかがわせながら、徐々に娯楽としての性格を備え、やがて「芸術的性格」を備えるに至った<sup>15)</sup>。しかしながら、この時期までの映画は、他芸術から自立した映画独自の芸術性をもっていたとは言い難かった。最後に、第三の「映画の感性」の自己展開の時期である。直接には E. ポーター（Edwin Stratton Porter）の影響から出発し、「フィルム・ダール社」やイタリヤ史劇映画の動きを取り入れながら、それまでの映画表現確立のための努力を総合し、体系化した映画芸術の父と呼ばれる D. グリフィス（David Wark Griffith）によって、映画独自の芸術性と言うべき「映画の感性」あるいは「映画の芸術精神」が結実することとなったのである<sup>16)</sup>。言い換えれば、「ごく初期の映画においては、与えられた一定の現実的対象を、まったく受動的に模写するだけであったが、徐々に現実に対して積極的・自発的に働きかけ、それを自分のものとして所有する一即ち、外界を自己の内的法則の支配下におき、

それによって独自の世界を形成するという性格」<sup>17)</sup>が獲得されていくことで、他の芸術とは異なる映画独自の芸術性を獲得してきたというわけである。

また、浅沼は、映画には、芸術的要素以外にも、機械技術・企業・娯楽等の要素が存在することから、「多様な側面をあわせもった有機的統一体」であり、雑多な要素を含む総体こそが「生きた具体的な映画」であると述べた。また、映画的世界が非常に多様な要素から成り立っているながら、全体的な姿を保っているとすれば、それはいちじるしくこの日常的世界に接近してくると考えられ、日常生活もまた無数の要素から成り立ち、しかもその要素のどれか一つが主要な役割を演じるというのではなく、ある統一を保っている。したがって、映画は私たちがその中で生活する日常的世界と融合し、もはや特異なものでも、際立ったものでもない。言ってみれば、映画はありきたりのものであり、日常的世界と同様、改めてそれについて考えるまでもない、分かりきったものとなっていると指摘した<sup>18)</sup>。また、ウィリアムズは、芸術をコミュニケーションの一つとして捉えることで、「芸術と日常の経験とを対照的なものと見る考え」<sup>19)</sup>を批判している。すなわち、ウィリアムズは、「多くの社会では、その社会に共通な意味と呼んでよいものを具体的な形に表わすということは、芸術の働きであった」と論じ、「新しい見方」だけではなく、「共通の経験の感覚を新しく創造し直す手段」であることを芸術に求めたのであった<sup>20)</sup>。このことから、生活世界に入り込んだ映画は、「新しい見方」だけでなく、「共通な意味」を体験することができることによって、生活やそれを包む社会全体を問うことができるという映画独自の可能性があると考えられるのである。

### Ⅲ 医療と芸術

すでに、瀧澤は、健康や医療に関する文学の現代的意義について、「作品に描かれた世界を通して、現代の社会における人間の身体と精神の健康とそれに関わる医学・医療のさまざまな『行き詰まり』や『未解決』を含む諸課題を明確化し、見直すとともに、その社会では実現できない新しい要素の展望を切り拓く」<sup>21)</sup>ことを示した。あるいは近藤は、「文学作品の一節を素材にして医療の諸相を具体的に把握し、当該問題に関する社会的背景を歴史的脈絡の中で捉えるとともに、そこから現代にも通じる哲学・倫理的事項を汲み取って批判的に吟味し、ひいては医療の将来展望を実践的に切り拓く」<sup>22)</sup>ことを通して、医療の未来を展望している。文学がそのような現代的意義をもちうるならば、映画も同様の意義をもちうるように考えられる。文学において、作者は、課題や問題を抱えた人々を対象として、言語を材料として、ドラマツルギーへと結晶化している。作者は、その作品のなかで、問題・課題に対する作者の認識・分析や問題提起を行う。読者は、その問題提起に対して、肯定するにしろ否定するにしろ、自分の内側の認識として取り込むことによって、課題に対する自分の認識や視点を脱構築し、新たな思考を導くことになる。一方で、映画は、浅沼の言葉を借りれば、「一定の内容を一定の意味を有する映像を用い、一定の形式において一定の視点から表現するもの」<sup>23)</sup>である。映画においても、表現主体である表現者が、対象に対する表現者の精神のもと、影を材料として、ドラマツルギーへと結晶化を行っており、その点で、上述のように映画は芸術であり、さらには文学と共通の特質をもちうるのだということができるのである。映画が優れた芸術であり、文化的実践として、文化を再吟味し、社会を新たな展望へと導くという特質をもっているとしたら、映画を教材として用いることによってさらに豊かな人間形成機能を期待

することができる。本稿では映画を人間形成的視点から効果的に援用し、人間の健康や疾病あるいは医療や衛生・公衆衛生などの世界を理解・解釈しながら対象となる事象をクリティカルに受容しながら、保健医療などの職業意識の確立や普遍的な人間性の涵養を目的とする「シネメデューケーション (cinemeducation)」について検討する。

#### Ⅳ 「シネメデューケーション (cinemeducation)」実践の事例分析的検討

歴史的には、映画の教育への活用は、学校教育を中心とした視聴覚教育の分野で進められてきた。しかしながら、視聴覚教育の分野での映画活用は、道徳などの時間や社会教育機関での教育映画の活用に主眼が置かれており、エンターテインメント性のある、いわゆる商業映画の活用については関心が向けられてこなかった<sup>24)</sup>。一方で、視聴覚教育や社会教育とは異なる医学教育、健康教育、生命倫理教育の流れのなかで、商業的な映画を教材とする「シネメデューケーション (cinemeducation)」と呼ばれる方法論や実践が報告されるようになってきた。「シネメデューケーション (cinemeducation)」とは、1994年にM.アレキサンダー (Matthew Alexander) により提唱された Cinema と medical と education を組み合わせた造語である。芸術作品である映画には、健康、疾病、生命倫理、身体など医学的な課題やそれに直面する人間、人生を対象とする作品も少なくない。それらの映画作品には、表現者側からの積極的なメッセージが込められており、また鋭く問題提起を行っていることもある。すなわち映画受容者への現状に対する見方や考え方の変更、パラダイムの変換に迫っている。受容者は、作品やそのなかに含まれる課題を肯定するにしろ、否定するにしろ、自分の内側の認識として取り込み、思考することになる。「シネメデューケーション (cinemeducation)」においては、これだけにとどまらず、課題に対する自分の見方を脱構築し、新たな価値を創造することを積極的に教育者によって促すことを目的とするものである。ここでは、「シネメデューケーション (cinemeducation)」の実践として、当該手法を世界に先駆けて提唱したM.アレキサンダー (Matthew Alexander) と本邦で先駆的に実践を開始した浅井篤の実践を事例分析的に検討することを試みる。

##### 1) 浅井篤の実践

浅井は、以下の方法で「シネメデューケーション (cinemeducation)」を展開している。大学の医学部学生を対象としており、受講者は100名程度、授業時間は90分である。一義的な目的は、学習者である学部学生が作品の中に現れる問題を身近に感じ、各自で問題を見つけて、自然に問われることを考えることとしている。「実生活や現場で生きる知識」として楽しく生命倫理を学び、生命倫理関連問題に関する関心を持つための入門編として授業を位置づけている。一回の授業では一つの生命倫理関連問題を3～5つの映画作品を紹介しつつ進め、可能な限り学生の発言を促すようにし、双方向性教育となるように行われている。授業展開は以下のものである。1 主要テーマの簡単な解説と問いかけ、2 教科書で取り上げている作品の紹介、3 同一問題を異なる立場や観点から取り上げている関連作品の紹介、4 クリップ提示 (作品毎にあらすじ説明、可能な場合は予告編提示)、5 映画に描かれた問題を隣同士の二人ペア、少人数グループ、またはクラス全体で検討する。すべてのクリップを観た後に話し合う場合もあれば、一作ごとに映画ごとに議論することもある。Zazulak は「何を観たか」、「何を聴いたか」、「何を感じたか」、「何を考えたか」、「この映画はあな



たの将来の診療にどのようなインパクトを与えようか」の5ステップを用いて医学教育を行うことを提唱しており、事前説明を行わずクリップを提示し、この「Zazulak プロトコール」を参考に問題探求と議論を行うことも多いようである。浅井は、4つの実践例を示しており、それぞれテーマは「公衆衛生と人権」、「医療専門職のプロフェッショナリズム」、「コメディ映画を通して考える生命倫理」である。どのテーマも、現代的な課題であり、思考、吟味するべきものであると言える。各テーマのなかで示される映画もカタルシスがおとずれることのほとんどない議論の余地のある作品である。例えば、「公衆衛生と人権」の授業においては、最初に、ウォルフガング・ペーターセン『アウトブレイク』（1995, 米）を紹介している。ここから、学習者は、モーターバ出血熱に関する「事実」を知り、公衆衛生と個人の人権の対立、脱走者の射殺や感染者消滅による感染爆発阻止の倫理的正当性を具体的に考える。2本目は、瀬々敬久監督の『感染列島』（2009, 日本）である。この作品は前作品と対照的な作品として浅井は選択している。前作品が公衆衛生からの視点で描かれた作品であるのに対して、本作品は、個人に焦点が当てられているからである。学習者には、感染者や感染者を出した教育施設や地域に対する多くの心ない誹謗中傷や差別的態度等を検討させ、致死性と感染性が高い感染性疾患に対する医療専門職の診療義務についても考えられることを期待している。続いて提示しているのは、ウォルター・サレス監督の『モーターサイクル・ダイアリーズ』（2004, イギリス＝米国）である。この作品は、前述の急性致死性感染症ではなく、生涯にわたって続く感染性疾患に罹した人々の生活と人間関係が描かれた作品である。ハンセン氏病に関わる多くの医学的および人権に関わる問題を認識させ、日本におけるハンセン病患者に対する差別と監禁の歴史にも触れ、映画と現実の密接な関係を学習者に認識させている。同時にウィリアム・ワイラー監督『ベン・ハー』（1959, 米国）においては、ハンセン病と隔離そして偏見と差別が描かれていることから、問題の普遍性の高さを理解することを期待している。このように時間的制約の克服と「シネメデュケーション（cinemeducation）」という教育目的のために上述したようなかたちで授業を展開している。浅井は、実施上の留意点と問題点として6つ挙げている。作品の全体性や芸術性を損ねない配慮の必要性、いわゆる「ネタばれ」は避けること、言語、文化、制作国が偏らない意識的配慮の必要性、教育者の個人的な嗜好で一方的な作品批判を行わないこと、学習者の心理状態に留意し、退席の自由を確保すること、作品の倫理的方向性のバランスに配慮することである<sup>25)</sup>。

## 2) Matthew Alexander の実践

M. アレキサンダーの実践においても、医学部学生を対象としている。小グループの議論を刺激する映画全体または映画のクリップ（複数可）を使用する。映画や映画のクリップを教育者が教育の目標に合わせた発問を提起する前または後に、グループ全体に表示する。教育のポイントとして、自分自身の人格、個人的生活、視聴者の一般的な感情的な反応、診断感想、治療および治療考慮事項、およびそれらに関連する事項を発問に含ませることであるという。また、アレキサンダーも「Zazulak プロトコール」を学生が段階的に探究することを可能にし、さらに教育者にとっても非常に便利なプロトコールとして評価している。また、グループディスカッションを誘発する映画の特に革新的な使用として、学生に2回観てもらい、1度目は無音で、2度目は音声付で観てもらおうことであるという。なぜならば、学生の非言語的コミュニケーションへの気づき、言語的・非言語情報の整合性を深化することは、医療専門家のための重要なスキルであるという理由からである。

映画の使用に加えて、①ロールプレイ、②学習者評価、③講義、④診療・治療計画、⑤グループ

での議論や対話が行われる。鑑賞後、ディスカッション以外にも医療現場を意識した教育活動が行われる点が浅井の実践とは異なった点である。より具体的、明確になるよう、①～④の具体的な使用と目的について示しておく。

①のロールプレイについて、例えば、映画「マグノリアの花たち (1989, 米国)」からのクリップは、ロールプレイのための「設定の段階」に使用される。クリップは、糖尿病のコントロールの問題の回避、家族の対立を示している。クリップを表示した後、学習者は、医師との架空の「家族会議」に携わるように、家族が映画の中で描かれたようなロールプレイをするように求める。このロールプレイは、学習者が家族会議を行うだけでなく、多くの異なる家族の視点から状況、効果的な家族のカウンセリングにおいて重要なスキルを体験する時に役立つスキルを練習することを目的としている。②学習者評価では、映画や映画のクリップへの評価は、「タイムリーで楽しいやり方で、知覚概念と実践能力」の開発を評価するために、特定のコース全体で繰り返し追跡され、評価されている。③講義においては、講義プレゼンテーション中に示した短いクリップを、教示点を固定し、学習者の関心を維持しておく。④診断と治療計画においては、作品は、診断および治療製剤のスキルを磨くために学習者を支援するために使用されており、具体的には、学生は、登場人物の示す治療法を評価し、すでに勉強していた医療の方法や技術を利用して、治療セッションを開発するように求めている。

さらに、アレキサンダーは、「シネメデュケーション (cinemeducation)」の授業を受講した学生に10年後にアンケートを実施しており、「シネメデュケーション (cinemeducation)」の有効性と持続性を示している。また、アレキサンダーの実践の具体的な内容は、①「The individual and family life cycle」、②「Adult diagnostic categories」、③「The doctor-patient relationship」、④「Specific populations」の4つのパートによって構成されている。①のなかには、「Child and adolescent development」、 「Adult developmental issues through the life cycle」、 「Family dynamics」、 「A life cycle approach to sexuality」、 「Chronic illness」、 「Geriatric medicine」、 「Life threatening illness/end of life」の7つ、②のなかには、「Post-traumatic stress disorder」、 「Anxiety, depression and somatoform disorders」、 「Chemical dependency」、 「Family violence」、 「Schizophrenia and bipolar disorders」、 「Personality and dissociative disorders」、 「Eating disorders」の7つ、③においては、「Interviewing skills」、 「The professional and personal self of the physician」、 「The difficult patient」、 「Ethics and human values」、 「Medical error」「Lifestyle modification」の6つ、④においては、「Gay,lesbian,bisexual and transgender issues」「Complementary and alternative medicine」「Cultural diversity」「Physical and mental disabilities」の4つの授業が実践され、非常に幅広い領域で使用していることが報告されている<sup>26)</sup>。

## V 「シネメデュケーション (cinemeducation)」の可能性

芸術作品である映画には、健康、疾病、生命倫理、身体など医学的な課題やそれに直面する人間、人生を対象とする作品も少なくない。それらの映画作品には、表現者側からの積極的なメッセージが込められており、また鋭く問題提起を行っていることもある。そのことは必然的に映画受容者への現状に対する見方や考え方の変更、パラダイムの変換に迫っている。受容者は、作品やそのなかに含まれる課題を肯定するにしろ、否定するにしろ、自分の内側の認識として取り込み、思考する

ことになる。「シネメデュケーション（cinemeducation）」においては、これにだけにとどまらず、課題に対する自分の見方を脱構築し、新たな価値を創造することを積極的に教育者によって促すことを目的とするものであった。これまでの検討により、「シネメデュケーション（cinemeducation）」を実践することによる3つの機能が示唆された。

第1点は、経験的・共同的・対話的な自由な学びの創造である。これは、J. デューイ（John Dewey）の「経験」<sup>27)</sup>という概念にもよく馴染むと考えられる。ここでいう「経験」とは、「具体的な行為と出来事の連続的な生起のなかで遂行されていく反省（reflection）という行為」<sup>28)</sup>を含有する概念である。また、「シネメデュケーション（cinemeducation）」の学びは、学習者同士の対話的な学びのなかで、課題を共有しながら、思考を深め合い、互いの価値を問い直し、新たな価値を創造するような共同的な学びでもある。このような学びは、労働や専門性に直接結びつくような、すぐに役立つような実学的な学習ではなく、むしろ大学教育本来の学びの再生でもある。実学主義、学力主義の風潮のなか、大学が、高等学校までの教育機関の機能を担いつつあるなかで、このような縛られた学びから脱し、大学本来の自由な学びを守ることができ、「アジールとしての大学」<sup>29)</sup>としての学びも豊かになり、あらたな、同時に根源的な高等教育創造へと歩を進めることも可能だろう。

第2点は、文化の再吟味の機能とパラダイムの転換である。映画が示すさまざまな課題を明確化し、さらに議論していくなかで、自明のものとして受け入れていた制度や慣習等の文化に気づき、イデオロギーへの疑問や転換を求めたり、自身の価値観を問い直したりすることで価値の脱構築を図ることもできる。「シネメデュケーション（cinemeducation）」という教育活動は、教育を第一義的な目的としているが、その過程において、既存の価値を揺るがし、社会と文化の変革をもたらすのである。また、高度化し複雑化していく科学を文化のなかでじっくり吟味し、育てる活動ともいえようか。

第3点は、人間形成の機能である。「シネメデュケーション（cinemeducation）」は、既存の社会構造や文化に埋没せず、現実を正しく認識、理解し、批判的な思考を養い、むしろ現状を打破し、新たに創りかえる主体の形成に寄与している。医学を学ぶ、また医療の携わる学生が既存の医療文化や医療現場のなかで、順応していくのではなく、ますます高度化していく医療や既存の体制、医療文化を相対化し、新たな社会や文化を創造する主体となっていく。そして、価値観、慣習を問い直す視座を学び得ることができる。さらに、「シネメデュケーション（cinemeducation）」は、上述したよう技術やノウハウ等のすぐに役立つ実学的な学びではなくむしろ教育のもうひとつの側面である人間形成の機能を担っている。

このように、映画が提起するさまざまな課題を体験的に学びながら、学習者自身が思考し、自らに問うていき、学習者同士の対話的な自由な学びのなかで、人間的発達相互に共有されながら、思考の深化、価値の葛藤、文化の再吟味が期待でき、また一定の有効性が認められた。その教育活動全体は、メディアとして、芸術としての映画の機能をあいまって、社会のさまざまな課題を明確化し、問い直すとともに、新たな展望を提示しうる。

ここで、本質的疑問として、なぜ、映画である必要があるのだろうかという疑問をもつ向きもあるだろう。浅井は、「シネメデュケーション（cinemeducation）」は、「知的にも感情的にも刺激的でバランスのとれた倫理教育の素材になり得る」<sup>30)</sup>、「教育的効果が持続し学習者が実社会で倫理的観点から物事を考えることを可能にする」<sup>31)</sup>ことを指摘している。しかしながら、それだけで



は映画である必要性、言い換えれば、映画でなければならない理由としての根拠が不十分であるように思われる。文学や絵画や音楽、演劇等の芸術でも代替可能なのではないか、また現実の対象を明確に具体的にイメージさせるのであれば、現場実習を行う方が有効ではないかと考える余地があるからである。これらの懸念に対して、応答しながら、映画というメディア・教材の特性を考察していき、さらに「シネメデュケーション (cinemeducation)」の可能性を深めていくことにする。

第一は、映画の大量伝達性である。映画は、文学に比べて、大規模の学習者に対してアプローチすることが容易である。確かに対象となる学習者が少人数である場合には、文学作品を輪読したり、読み合わせたりすることによって作品の世界観を共有することは可能である。この学習形式は学校教育や大学のゼミナールにおいて一般的に広く行われている。これもまた教育方法として確かに有効であると考えられる。しかしながら、大規模の学習者を対象とした場合においては、映像を用いることによって、より共同的に学ぶことが可能となる。そして、絵画等の造形芸術、音楽芸術よりも対象を明確かつ具体的になおかつ学習者が共通のイメージをすることができ、提示される対象への認識、さらにその先にある課題等への議論へ移行しやすい。すなわち、絵画のもつ造形性、音楽のもつ時間性と運動性、そして演劇のもつ表演性、さらに文学が有する課題性を併せ持つのが映画という芸術の特性である。

第二に、映画のもつ臨場性である。映像作品や映像表現は、現代の生活に深く入り込んでおり、身近でなじみやすいことが指摘できる。映画は、対象を現実に近い形で表現する。それは、映画の表現者が生身の人間、事物、自然などのすべてを使用し、カメラを通してその影をフィルムに固定するからである。それは確かに虚構であるが、現実に関わりなく類似しており、視覚や聴覚に具体的なイメージをもって訴えかけるものである。では、俳優の演技という点において映画と非常に類似した性格を持ち合わせている演劇ではどうか。演劇は受容者の目の前で生の人間が演技をするという点からも、臨場的である。ただし演劇においては、容易に再現性を確保することができない。

第三に、浅沼の言葉を借りれば、映像は、「再現在化という性質」<sup>32)</sup>をもっている。つまり、「フィルムからスクリーン上に映像を出現させるのは、映写機という機械的存在であり、今の瞬間スクリーン上にある映像は、作家により新たに想像されたものとして、以前には存在しなかったが、フィルムは存在しつづけ、映写機は状況による規定を完全に脱しているのだから、この瞬間の映像は、やがて他の時点において、再び出現しうる。その時、未だない映像はすでにないものであり、すでにあるものはやがて未だないものに転化する。映像はこの瞬間にしかないのではなく、来るべき時点として、再び現在としてありうる」ということである。何度でも繰り返し観ることができることは、深く思考するために効果的に働くことも少なくないだろう。映画を受容する際には、学習者同士は空間と時間を共有しながら、同時に学習することができるようになるということである。

さらに、映画は、対象を現実に近い形で表現する。この点で、映画は、教育方法として、優れた表現媒体であり、学習者にとって身近なメディアを教材としてそこに描かれる問題や課題を理解、認識し、共同的な学びを行うにあたっては、非常に優れており、その他の芸術に劣らず、また、映画としての性質を活かすことで優れた教材である。

以上のように、教育方法としての映画の特質は、第一に大量伝達性、第二に臨場性、第三に再現在化の3点を指摘しうる。これに関わる近年の教育学の知見を示すことで、それはさらに現実性を増す。木村らによれば、教材は、学びの媒介機能という点において、以下のような性質を備えてい

ることが望ましいという。「①子どもたちにとって身近なもの、②にもかかわらずその内部には意外性を含んだ世界がみえてきて探究心が喚起されうるもの、③多様な「問い」が生じ、その「問い」に基づく探究の持続性が期待できるもの、④観察や思考の角度を変えると異なるさまざまな可能性のあるもの、⑤さぐりあてられた「答」がまた次の「問い」を生むというオープンエンドなもの」<sup>33)</sup>である。ここでもやはり、映画は教材としてふさわしく、さまざまな可能性に富んでいるといえよう。

また、これまでに報告されている「シネメデュケーション (cinemeducation)」の実践では、映画を使用することで、現実的对象を明確に具体的にイメージさせ、そのなかでいくつかのシーンを教育者が選択し発問し、共同的に学んでいく場面も少なからず認められた。この点においては、実習のほうがより現実的に学ぶことができるということもできるかもしれない。それに対して、映画を観ることで、その場にいながら、さまざまな社会的課題について現実に近いかたちで映像から学ぶことができ、費用も少なく抑えることも可能である。ただし、それだけならば、やはり実習で学ぶほうが経験的であり、深く学ぶことができるだろう。

映画は、現実的对象を再現するだけでなく、純粋に想像的な対象をも表現しうるものである。映画は、現実類似の性格を有するが、それは映画表現者の創造する影であり、虚構としての性格をも有している。すなわち、映画は、社会の現状を映し出すこともあれば、表現者のとらえたさまざまな国の過去や未来も映し出さう。そして、現実のなかでは学ぶことが困難であることも乗り越え、映像として映し出してくれる。

例えば、遠藤周作著『海と毒薬』（1957）は、太平洋戦争中に、捕虜となった米兵が臨床実験の被験者として使用された事件（九州大学生体解剖事件）を題材とした小説である<sup>34)</sup>。1986年に熊井啓監督によって映画化された。この映画は、「シネメデュケーション (cinemeducation)」の教材として非常に優れていると考えられる。この映画の舞台は、1945年という太平洋戦争末期であるにもかかわらず、現代の医療、医学にも通ずる多くの問題が描かれており、医師をはじめとする医療従事者の意識、医療機関、そして現代医学への疑問や問いかけをも含んでいる。実習等ではほとんど体験することのないような、そしてむしろ現場から離れ、客観的、メタ認知的に思考すべきテーマであるともいうことができる点で、虚構という映画の性質を活かし、創作されている。作品全体に虚無感・シニシズムが充満するなかで、貧困で卑屈な生々しい患者たち、大学医学部の権力、若き医師の医学的知への欲求と生命の尊厳との葛藤を通して、医学の人間へのまなざし、ヒューマニズム、知への欲求、生体解剖の非人間性等さまざまな価値の葛藤が行われている。作者である遠藤周作、監督である熊井啓のメッセージを開示することはここでの目的ではないし、できないが、ここで強調したいのは、この映画作品が映画の特質を活かしており、医学における専門的な知識や技術ではなく、また実習等では学ぶことが困難である、医学を担う一人として、人間としてとして身につけるべき縦深的な教養、資質を映画という媒体を通して学び、培うことができるということである。

このように現実類似の性格からも、信憑作用が高いという性質を持つ映画は、映画表現者が社会的な課題や人間の欲求等を映画作品のなかで表現することで、受容者は共鳴し、あるときには違和感を感じることができる。そして、映画表現者は自由に影を操り、現実ではないが、過去、未来そして社会に残るさまざまな課題を表現することが可能であった。映画だからこそ、受容者を引き寄せ、現実に限りなく近い形で、さまざまな問題や場面を提示し、表現することが可能なのである。ただ、現実的对象を示すだけであるならば、映画でなくともよいはずである。しかしながら、この映像の

もつ現実類似の性格と同時に虚構としての性格によってむしろ映画でなければならないというわけである。しかしながら、言うまでもないが、映画は、影を材料として、表現者の主観で現実を切り抜いた芸術作品であり、あくまでも現実に類似した虚構であることから、単純に映画作品自体の内容や課題を問い直すだけでなく、表現者の主観を問うこともまた必要であることは忘れてはならない。

映画の性質として、「反省的意識の介入によって一度中断された受容は、もはや完全な形で継続することは不可能となる」<sup>35)</sup>。すなわち、受容者の主観で中断されたものでない限り、映画の芸術性を損なうことにもなる。一般に、映画館で映画を鑑賞していて受容が中断されることは映写事故でも発生しない限りはほとんどありえないことだろう。しかし、教育方法として映画を用いる以上、時間的制約を受けることは多々あり、映画を教育者の判断で、中断することも考えられる。「シネメデュケーション (cinemeducation)」を決められた授業時間のなかで実践する場合、時間的制約を避けて通ることは容易ではないようにも思われるが、教育者によって受容が中断され、さらに問題提起が行われることは映画の芸術性を損ないうる課題として残存している。映画が教育者によって授業時間内に収まる短縮した映像に再構成される場合には、特にこの課題は教育者へと鋭く問われることとなる。なぜならば、表現者によってつくられた作品を再構成することによって、教育者の嗜好が直接的に反映され、場合によっては、表現者の意図するところが伝わらないことも想定しうる。しかしながら、これは芸術鑑賞としての映画ではない。芸術作品としての映画を教材とした教育である。教育が一義的目的である以上、学習者の教育や人間形成に価値的に影響することが望ましい。そのためには、映画のなにかが、どのように見る側の見方のパラダイムに変えていくことができるのかが重要である。そして、それはその作品のもつ芸術性や社会性ももちろんだが、表現者と学習者をつなぐ教育者が、映画と映画が対象としている課題に対する理解のあり方、メディアーションとしての教育者の映画に対する見方とそれを教育として使う上での種のイデオロギーや思想が問われることとなるのだろう。ここに「シネメデュケーション (cinemeducation)」の課題と難しさが認められる。

一方で、受容者(学習者)の映画に対する価値や意識も、「シネメデュケーション (cinemeducation)」の効果に大きく影響しうるものとして考えられる。映画への興味関心の有無、映画受容体験の有無、映画作品のジャンル、テーマへの知識、興味関心等によっても左右されることが考えられる。浅井は、さまざまな学習者に考慮して退出の自由を保障することを考慮している。また、今まで、「シネメデュケーション (cinemeducation)」の教育方法論や教材としての映画の学術研究は少なからず認められたが、学習者の思考過程や学習過程、脱構築の過程等に関する研究は少ない。今後は学習者を焦点化した研究も必要となるだろう。

以上のような検討すべき点は存在するにせよ、映画を教育方法として使用することは、一定の有効性が認められてきた。しかしながら、映画学の視点で「シネメデュケーション (cinemeducation)」をとらえたとき、教育の映画への侵入・介入は、果たして映画の望むことであるのだろうか。「シネメデュケーション (cinemeducation)」は、映画が獲得してきた芸術性、自立性を無視するべきではなく、むしろその上に立脚して実践されていくべきであるはずである。そのためには、まだ克服すべき多くの課題があると考えられる。以下、「シネメデュケーション (cinemeducation)」を教育方法として実践するに当たり、直面する映画という教材の問題、教育者の問題、受容者(学習者)

の問題について考えていくことにする。

## VI 「シネメデュケーション (cinemeducation)」の課題

### 1) 映画作品の問題

映画を教育方法、教材として使用するに当たり、課題となるものの1つは、映画再現のための時間である。映画は、平均的に2時間程度の再現時間を有する。もちろん30分程度の比較的短時間で再現しうるものも認められるが、ごく稀である。「シネメデュケーション (cinemeducation)」を実践するにあたり、この再現時間の限界をどのように超えるべきか。大きく分けて3つの方法があるように思われる。1つの方法は、既存の教育映画を使用することである。前述したように教育映画は、教育の目的として作成された映画である。日本においては、戦前から教育映画が使用されている。現在では、学校教育で使用されることを目的とした教育映画も作成されており、学習指導要領に沿った作品もみられる。授業時間内で再現可能な時間で作成されるものが多いが、一般的な映画作品同様再現に2時間程度要する作品もあり、性教育、道徳教育、安全教育、人権教育<sup>36)</sup>などをドラマツルギーを通して受容者（学習者）に対して一定の教育的価値（意図）を伝達する映画である。教育が第一義的な目的として映画が作成される以上、教育映画は、知識や理解を伝達することが最も優先されるため、芸術性が損なわれてしまう。「シネメデュケーション (cinemeducation)」においては、教育以外にも、文化の再吟味を期待していることから、教育映画が有効であるとは考えにくい。2つ目の方法として、シネメデュケーションのための映画を作成することも考えられる。しかしながら、「シネメデュケーション (cinemeducation)」のために作成する映画は、映画が獲得してきた芸術性、自立性を軽視し、映画の死を意味するものにもなりうる。そもそも、「シネメデュケーション (cinemeducation)」においては、教育を目的としたイデオロギーを反映していない映画を使用するからこそ、逆説的に教育的に優れていると考えられてきた。それは、人間の生や死は国家や特定の社会集団の意図によってその意味が左右されるようなものであってはならず、常に一人一人の人間の尊厳性を根拠として理解され、表現されるべきだからである。映画は、その芸術性に立脚することによってのみ、その芸術性それ自体に多様な教育的機能をもたせ、社会的な課題を問い直すような文化の再吟味が行われ、現在の社会の行き詰まりに展望を見出すことが可能である。しかしながら、芸術性をもった映画を教材として前提とするからには、少なくとも映画表現者に教育者がイデオロギー注入することを強要することはできない。なんらかの意味で商業的なベースに置かれている映画を使うことによって、それを題材とする以上は、教育者から表現者に制作意図を伝えて創造させることはできない。仮にそのようにして作られた映画には、果たして用いられる意味はあるのか。

特定の意味内容を伝えることを目的とした映画は教育映画であり、芸術性そのものをある程度制限して、教育性をコンテクストのなかにいれることによってつくられたものである。ここが教育映画と芸術映画の最も異なる点の一つであろう。「シネメデュケーション (cinemeducation)」が教育方法として独自性がある点は、教育用として作られたものではない映像作品を使いながらそれをなんらかの形で教育や人間形成の側に価値的に影響させることであり、「シネメデュケーション (cinemeducation)」のための映画はもはや「シネメデュケーション (cinemeducation)」の死を意味している。3つ目の方法としては、アレキサンダーらや浅井の実践にみられるように、作品の核と



なる単位映像を全体の形式統一が図ることが出来るよう教育者が再構成し、再現することである。浅沼によれば、映像結合の基本的原理について3つの原理があると言う。意味的原理、形式的原理、内容的原理が存在し、それら3つの原理が渾然とした一体となって働く。そしてその3つの原理の協同化ないしは総合のために働き、独自の機能を有するものが「表現的原理」であり、「表現者の主観」である。それこそが映画の芸術性であった<sup>37)</sup>。しかしながら、ここの方法においては、映画作品をその作品の一部の単位映像と教育者による説明によって再現する。もちろん、教育者は、作品の全体性や芸術性を損なわないように留意して再現することもあるだろうが、教育者の意図で映画作品をいかようにも受容者（学習者）に解釈させる。すなわち、映画作品の表現者と映画受容者（学習者）の間に教育者という介入し、表現者の主観の伝達を妨げ、受容者（学習者）が作品を自由に解釈し、思考することを妨げ、解釈を規定しうる危険性が指摘できる。このことから教育者にも課題があることが考えられるのである。加えて、メディアとしての映画は、ある文化集団の一部を表現者の主観で切りとり、編集したものにすぎず、虚構である。また、ステレオタイプ化する傾向があることも十分配慮し、念頭に置いておくべきである。そして、同時に映画作品そのものの理解を深めるための、映画作品の学術的な研究も進められていくことが望まれる。

## 2) 教育者の問題

次に、上述したように教育者の問題について取り上げて考える必要がある。教育者は、無数ともいえる映画のなかから、合目的に映画作品を選択し、また場合によっては単位映像を再構成することが求められる。教育者は、学習者に提示し、思考の深まり、既存の価値への疑問、問い直しがドラマツルギーを通して沸き起こるような作品を求め、教材となる映画を再構成する教材開発を行う。この作業のなかで、教育者は自身の価値をも鋭く問い直し、さらに文化を再吟味していくことになるだろう。この意味で、教育者は、「文化的実践者」とも言い換えることもできる。例えば、先述したように、アレキサンダーや浅井の実践においては、映画を教育者の視点で再構成し、テーマに関する説明や発問を行いながら授業実践を行っているものが多く認められた。教育者としても、メデュケーションとしても映像の再構成は非常に慎重に行わなければならない。表現者の意図や価値において創られた映画作品と教育者の意図や価値において再構成した映像の整合性はある程度問われなければならないからである。しかしながら、表現者と受容者または学習者が直接映画作品そのものを通してつながらない限り、映画作品の完璧な受容はありえない。表現者と受容者（学習者）のあいだに、教育者の価値が入り込むからである。これは、芸術鑑賞が第一義的な目的を持っているのであれば大きな問題であるが、教育が第一義的な目的である場合においては、価値的な方向性の転換を想定しているため、ある程度の整合性が保たれていればいいということもできる。

ここで強調されるべきは、教育者は、自身が表現者と学習者をつなぐメデュケーションであるという意識、メデュケーションとしての教育者の映画に対する見方、映画が対象としている課題に対する理解のあり方を鋭く問うこと、自覚的になることが前提となって、映画の再構成が行われるべきであるということである。また、例えば、学習者から映像の再構成に関する疑問が提起されたとしたら、それは非常に興味深いものであると考える。それは、教育者と学習者の映像やそこに描かれる対象・課題への意見、考え方の相違であり、考えや思いのぶつかりあいでもある。それは、個人の思想を問い直し、やがては既存のものと思われた思想、当たり前として可視化されていなかった隠れた思想を問い直すことになる。そのぶつかりあう土壌は、「アリーナ」としての教室とでも

いうべきであり、新たな価値や新たな見方、展望が生まれる瞬間である。今井の言葉を借りれば、『教育する側の意図によって選択され構成されるメディアのなかで、教育する側の意図と教育される側の自由が言わば「すれちがう」—その過程として「教育」は現れる』<sup>38)</sup>のである。そしてそれは、ベンヤミンが示唆したように、複製技術によって再現が容易である映画という芸術を通じた芸術の民主化であると同時に、芸術を通じた人間主体の変革の営みとして意味づけることができる<sup>39)</sup>。

### 3) 受容者（学習者）の問題

最後に考えられるのは、映画の受容者（学習者）の問題である。映画の受容者がそれらを解釈し、受容できるかという問題も生じる。ウィリアムズは、『芸術で成功するということは、或る体験を、それが積極的に新しく創造し直される—「見詰められる」のでなく、「調べられる」のでなく、受身で受けとられるのでなくて、その媒体への応答によって、差し出された相手の人間に現実生き抜かれる形に構成して、自分以外の人間に伝えるということである。』<sup>40)</sup>と述べ、さらに、映画作品は、「われわれがともかくも見たと意識している芸術の作品をどれも、われわれは単純な意味では受け取ったのである。しかし、見る人間すべての心の中には、更にそれ以上の決定的な段階がある。体験は、或る意味で見る人間に届く。しかし、正確にはどのようにして届き、どのような影響を及ぼすのか。」<sup>41)</sup>とウィリアムズは問うている。

「シネメデュケーション (cinemeducation)」にとどまらず、映画を教育方法とする実践では、映画を受容することを好まない受容者（学習者）の想定がほとんどみられない。また、受容者（学習者）の内的な受容過程についてはほとんど言及されていないといった現状もみられる。1970年代にR. バルト (Roland Barthes) は、「第三の意味」「作者の死」「作品からテキストへ」<sup>42)</sup>という概念を通して、物語の解釈とは、「共通の意味への参与」であり、作者の意図のみが真理のではなく、テキストの受容者が独自に意味を再生産・再創造するものであるとした。一方で、物語には表現者の意図による何らかの構造が含まれており、それが読者による意味の再生産を阻害する要因となりうる。この点を意識して、1980年代にはH. ガガマー (Hans-Georg Gadamer) の解釈学に触発される形で出現した受容美学が定式化された。このように、映画は、理論的にとらえる試みのなかで、映画作品の意味づけや解釈の所在が表現者から受容者へと移り変わっていき、表現者と受容者の両者でもってその作品の価値を醸成することが認められるようになってきたのである。したがって、「シネメデュケーション (cinemeducation)」が映画の芸術性や自立性の上に立脚し、教育方法として確立するためには、受容者（学習者）の学びの過程を明らかにするべきだろう。そこで、表現媒体として優れた機能をもつ映画を素材として、健康問題を抱えた人々を対象とした映画の内容が、その健康問題をどのように認識・分析し、ドラマツルギーを通して、受容者（学習者）のなかで、その作品がどう解釈され、また、その作品によって、どのような過程で、どのような価値が受容者（学習者）の内部に醸成され、イデオロギーとの対立、パラダイムの変換をたどるかということを明らかにする必要があるだろう。また、受容者（学習者）の映像およびそのドラマを構成するドラマツルギーへの視点と関心も学びの効果へ大きく影響することも考えられ、その関係性・相互性を明らかにし、そこに潜在する当該映画作品がテーマとするメディカルイシュー（医学的課題）への潜在的な意識構造（イデオロギー）を描出することも課題のひとつである。

以上、芸術として、文化的実践としての映画の特質を示し、さらに人間形成機能を期待できる映画を教材として使用する実践「シネメデュケーション (cinemeducation)」を事例分析的に検討した。

その結果、「シネメデューケーション (cinemeducation)」の3つの機能とメディアとしての映画の特質から「シネメデューケーション (cinemeducation)」の可能性を見出しえた。一方で、映画作品の問題、教育者の問題、受容者(学習者)の問題と3つの課題が想起され、今後の研究の必要性が示唆された。

## Ⅶ 参考・引用文献

### 注

- 1) 北原保雄『明鏡国語辞典』(大修館書店, 2002). p.526
- 2) 新村出『広辞苑第六版』(岩波書店, 2008).
- 3) 瀧澤利行『健康文化論』(大修館書店, 1998). p.124
- 4) R.Williams (若松繁信訳)『長い革命』(ミネルヴァ書房, 1984). p.43
- 5) 同前. p.27
- 6) 同前. p.40
- 7) 同前. p.29
- 8) A.Gramsci (片桐薫訳)『グラムシ・セレクション』(平凡社ライブラリー, 2001).
- 9) W.Benjamin (佐々木基一編集)『複製技術時代の芸術』(晶文社, 1999). pp.9-49
- 10) 岩本憲児・波多野哲郎編『映画理論集成—古典理論から記号学の成立へ』(フィルムアート社, 1984). p.143
- 11) 同前. p.412
- 12) 同前. p.412
- 13) 同前. pp.413-414
- 14) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). p.32,36,51
- 15) 同前. p.44,51
- 16) 同前. p.51,71-72
- 17) 同前. p.46
- 18) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). p.9
- 19) R.Williams (若松繁信訳)『長い革命』(ミネルヴァ書房, 1984). p.39
- 20) 同前. p.33-36
- 21) 瀧澤利行『健康文化論』(大修館書店, 1998). p.124
- 22) 近藤均『医療人間学のトリニティー—哲学・史学・文学』(太陽出版2005). p.4
- 23) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). p.153
- 24) 日本視聴覚教材センター『視聴覚メディアの活用—文部省「視聴覚教育メディア研修カリキュラムの標準」準拠』(1992)
- 25) 浅井篤「映画を通して考える生命倫理授業に関する報告」『大阪大学紀要 医療・生命と倫理・社会10』(2011). pp.47-58
- 26) M.Alexander, A.Pavlov, P.Lenahan, Cinemeducation: a Comprehensive Guide to Using Film in Medical Education: A Comprehensive Guide to Using Film in Medical Education (Radcliffe Publishing, 2005)
- 27) J.Dewey (市村尚久訳)『経験と教育』(講談社, 2004).
- 28) 木村元, 小玉重夫, 船橋一男『教育学をつかむ』(有斐閣, 2009). p.97
- 29) 同前. p.208

- 30) 浅井篤「映画を通して考える生命倫理授業に関する報告」『大阪大学紀要 医療・生命と倫理・社会 10』(2011). p.47
- 31) 同前. p.47
- 32) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). p.120
- 33) 木村元, 小玉重夫, 船橋一男『教育学をつかむ』(有斐閣, 2009). p.136
- 34) 遠藤周作『海と毒薬』(新潮文庫, 1960)
- 35) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). p.163
- 36) 文部科学省『映像作品等選定一覧』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shougai/movie/020301/1346061.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/movie/020301/1346061.htm)) (平成 27 年 11 月 9 日)
- 37) 浅沼圭司『映画学』(紀伊國屋新書,1965). pp.74-154
- 38) 今井康雄『メディアの教育学』(東京大学出版会, 2004). p.38
- 39) W.Benjamin (佐々木基一編集)『複製技術時代の芸術』(晶文社, 1999). pp.9-49
- 40) R.Williams (若松繁信訳)『長い革命』(ミネルヴァ書房, 1984). p.39
- 41) 同前. p.37
- 42) 岩本憲児・波多野哲郎編『映画理論集成—古典理論から記号学の成立へ』(フィルムアート社, 1984). pp.290-308

#### 参考文献

- ・ R. Williams (若松繁信訳, 長谷川光昭訳)『文化と社会』(ミネルヴァ書房, 2008)
- ・ A. Bazin (野崎敏・大原宣久・谷本道昭訳)『映画とは何か(上)(下)』(岩波文庫, 2015)
- ・ R. Arnheim (志賀信夫訳)『芸術としての映画』(みすず書房,1960)
- ・ H.Münsterberg (久世昂太郎訳)『映画劇—その心理学的研究』(大村書店, 1924)
- ・ L.Althusser (西川長夫ら訳)『再生産について—イデオロギーと国家のイデオロギー—諸装置』(平凡社, 2005)
- ・ G.Cohen-Seat (小笠原隆夫・大須賀武訳)『フィルモロジー—映画哲学』(朝日出版社, 1980)
- ・ R.Barthes (花輪光訳)『物語の構造分析』(みすず書房 1979)
- ・ 小林忠資ら『大学における映画を活用した授業の特徴—国内外の授業実践論文の比較分析—』名古屋高等教育研究第 14 号, 2014
- ・ R.Barthes (蓮實重彦・杉本紀子訳)『映像の修辞学』(ちくま学芸文庫, 2005)
- ・ 高田明典『物語構造分析の理論と技法—CM・アニメ・コミック分析を例として—』(大学教育出版, 2012)
- ・ 浅井篤『シネマの中の人間と医療 エシックス・シアターへの招待』(医療文化社, 2006)
- ・ 野田進・松井茂記『新・シネマで法学』(有斐閣ブックス, 2014)
- ・ 岩本憲児・武田潔・斉藤綾子編『「新」映画理論集成 1 歴史・人種・ジェンダー』(フィルムアート社, 1998)
- ・ 岩本憲児・武田潔・斉藤綾子編『「新」映画理論集成 2 知覚・表象・読解』(フィルムアート社, 1999)
- ・ 今村太平『映画理論入門』(現代教養文庫, 1993)
- ・ 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』(世織書房, 1998)