

中学校における映像表現教育を導入するための課題についての一考察

大貫 和則*, 八巻 龍**, 鈴木 佳苗***, 西岡 貞一***

Study on dissemination of media education for junior high school

Kazunori ONUKI, Ryo YAMAKI, Kanae SUZUKI, Teiichi NISHIOKA

抄録

情報機器の発達により映像メディアは「見る」だけのものから「作る」こともできるようになった。現代のリテラシーともいえる映像メディアを使った表現については、子どもたちが学ぶ機会に限られている。そこで本研究では、義務教育段階の中学生に対し映像表現学習の普及を目指すため、そのために克服すべき課題をこれまでのワークショップや学校での授業実践などを通して検討した。その結果、次の3つの課題に取り組む必要があることが明らかになった。3つの課題は、①映像表現学習の20時間以下のカリキュラム開発と映像制作の一部分（たとえば撮影や編集だけ）のプログラムの開発、②映像表現を学ぶための教材の開発、③現職教員を中心に指導者育成のための取り組み、である。

Abstract

These days we can easily do filmmaking because of the development of information appliances. Expression using video media is literacy demanded in the information society. However, an opportunity to learn media education (especially filmmaking) is limited. This study aims at developing and disseminating the program to learn media education for the middle school students. In order to fulfill this purpose, we investigated some workshops and practices in class. As a result, we concluded that the following three agenda must be taken. 1) Developing media education curriculum less than 20 hours, also developing micro-curriculum for example, concentrated on filming or editing. 2) Developing teaching tools and textbooks. 3) Carrying out teacher's training programs on media education.

- * 茗溪学園
Meikei High School
- ** 筑波大学大学院図書館情報メディア研究科
Graduate School of Library, Information and Media Studies
University of Tsukuba
- *** 筑波大学図書館情報メディア系
Faculty of Library, Information and Media Science
University of Tsukuba

1. 背景

メディア環境は、ICT 機器とインターネットの普及により大きく変化してきた。総務省（2012）によれば、平成 23 年末の携帯電話の世帯普及率は 94.5%、インターネットの利用者数は 9,610 万人で人口普及率 79.1% に達している^[1]。さらにスマートフォンやタブレット端末などの普及にともない、人々が映像メディアに接する機会はさらに増えている。そして、市民にとって従来は見るだけのものではあった「映像メディア」が、自分で作ることができるものになってきた。スマートフォンやタブレット端末を使えば、撮影から編集までを 1 台の機器内で完結することができる。

このように身近になった映像メディアであるが、その作り方について学ぶ機会は保障されていない。従来の初等中等教育では、絵の描き方は教わるものの、写真や動画などの「映像メディア」の作り方を教わることはほとんどない。山内（2003）は情報教育のリテラシーを整理していく中で、発達段階に応じたカリキュラムとして「小学校段階の目標では、創造性よりもメディア表現に遊びながら親しむという側面が強く現れてくるだろう」と述べ、中等教育学校段階で創造的表現へと発展させることを提案している^[2]。すべての子どもに映像表現の学びを体験させるためには、義務教育段階で映像表現を学ぶ機会が必要であり、特に中学生に映像メディアを用いた創造的な表現を学ぶことが重要である。

本研究では、多くの中学生が映像作品づくりを通して映像表現を学ぶためのワークショップや学校用プログラムの開発に取り組んでいる。本稿では、文献調査により、これまでに実践されてきた中学生を対象にした映像メディア表現を学ぶワークショップや学校教育の内容を考察し、映像表現学習の普及を目指す上で有益な知見を得るとともに今後の課題について検討する。

1.1 メディアリテラシー

メディアリテラシーは、イギリスが発祥といわれる。イギリスでは大衆文化への批判から、リーヴィスとトンブソンが 1933 年に出版した「文化と環境－批判的意識の訓練」で批判的意識を訓練することの重要性を説いたことにメディアリテラシーの起源があるとされる（見城武秀，2008）^[3]。菅谷（2000）によるば、大衆文化だけでなくプロパガンダ映画の影響なども阻止するための「批判的思考力」の育成を重視する考え方が中心的であった^[4]。

現在では、メディアリテラシーはイギリスとカナダが先進国とされている（注：イギリスの場合にはメ

ディア教育と称される）。カナダのオンタリオ州教育省（1989=1992）は、メディアリテラシーを次のように説明している^[5]。

メディア・リテラシーとは、メディアがどのように機能し、どのようにして意味をつくりだし、どのように組織化されており、どのようにして現実を構成するのかについて、子どもたちの理解と学習の楽しみを育成する目的で行う教育である。メディア・リテラシーはまた、子どもがメディア作品をつくりだす能力の育成もめざしている。

このように現在のメディアリテラシーの考え方には、批判的思考だけでなくメディア作品をつくりだす力も含まれている。メディアリテラシーの育成という観点では、坂元ら（1986）がメディア教育を「わかる」、「つかう」、「つくる」という視点で分類し、表 1 のようなカリキュラム枠を提案した^[6]。さらに、具体的に動画（テレビ・映画）についての学習内容として、高学年の「つくる」で「テーマに合ったシナリオをかき、作品にまとめる（映像＋コメント＋音楽＋効果音）」という映像制作能力を具体的に例示している。そして、郵政省（2000）は、メディアリテラシーを「メディアを主体的に読み解く能力」、「メディアにアクセスし、活用する能力」、「メディアを通じてコミュニケーションする能力。特に情報の読み手との相互作用的コミュニケーション能力」を構成要素とする複合的な能力と定義している^[7]。

1.2 学習指導要領と映像表現

前述したとおり、メディアリテラシーの育成はこれまでに検討されてきたが、学習指導要領には「メディアリテラシー」という言葉そのものは登場していない。しかし、平成 14 年度（2002 年度）施行の（旧）中学校学習指導要領では、美術科と技術科において映像メディアに関わる学習内容が盛り込まれた（表 2）^[8]。当時の文部省初等中等教育

表 1 メディア教育のカリキュラム枠（坂元ら，1986）

	わかる	つかう	つくる
低学年	簡単なメディアの働きを知る	簡単なメディアを使って発表ができる	簡単なメディアを作成できる
中学年	メディアのしくみを知る	メディアを使って発表ができる	メディアを作成できる
高学年	メディアの効果的な特性を知る	メディアを効果的に使って発表できる	メディアを効果的に作成できる

局視学官であった遠藤(1999)は、学校教育における映像メディア表現について次のように述べている⁹⁾。

今回の「映像メディア表現」は、特に生徒の「表現手段」としてその意味付けをしている。つまり教師が生徒に情報を提供する機器や学習情報ではなく、生徒自らが情報を制作・発信・交流していく手段として位置付けている。

もとより我々の生活は「話す、聞く」「書く、読む」という行為に代表されるように発信と受信を交互に交流しながら成り立っている。したがって、これまでともすれば受信的な視聴覚による教育というイメージがもたれていた「視聴覚教育」が「映像メディア表現」を取り込むことで、積極的に発信する視聴覚教育として能動的に行われるようになると思われる。

しかし、学習指導要領に「映像メディアによる表現」活動が取り込まれたにも関わらず、柳沼(2010)は「この十年間を振り返ってみても各種研修会やコンクール等において学校教育での『映像メディアによる表現』が活性化していたとは言い難い」と述べており、その理由に撮影機材の確保、指導内容と方法の不備をあげている¹⁰⁾。

2. 映像表現学習の実践例

これまでに中学生を対象にした、映像制作体験をとまなう学習活動の実践例を国立情報学研究所の論文データベース CiNii (NII 論文情報ナビゲータ) を用いて抽出した。「映像、教育」、「映像、学習」、「映像制作」、「動画、教育」、「動画制作」というキーワードによる検索結果から、中学生を対象にした映像制作を伴う実践例を抽出した。抽出された論文から得られた実践例は13であった。13例の内訳は学校外で実施されたワークショップが5例、学校で実施されたものが7例であった。ワークショップについてはCiNiiによる検索にはないものの、メディアリテラシー教育の実践として広く知られている東京大学のメルプロジェクトや社会教育における映画制作ワークショップの例を3つほど加え、以下にその実践例をまとめる。

学校外で実施されるワークショップについて2.1で述べ、その後、中学校における教師が指導する学習活動や課外活動での実践例について2.2で紹介する。ワークショップは、専門家が関わって運営されることが多く、映像をつくるための一般的な指導内容や方法についての

表2 旧学習指導要領における映像メディア
(文部科学省,2002)

	A 表現
	(1) 絵や彫刻など表現する活動
美術	エ 伝えたい内容を図や写真・ビデオ・コンピュータ等映像メディアなどで、効果的で美しく表現し伝達・交流すること。
	(2) デザインや工芸などに表現する活動
	ウ 伝えたい内容をイラストレーションや図、写真・ビデオ・コンピュータ映像メディアなどで、分かりやすく美しく表現し、発表したり交流したりする
	B 情報とコンピュータ
技術	(5) コンピュータを利用したマルチメディアの活用
	ア マルチメディアの特性と利用方法を知ること。
	イ ソフトウェアを選択して、表現や発信ができること。

知見が得られることを期待する。また、学校での実践からは、学校という環境のなかで映像をつくるために必要な指導上の工夫や方法、制限などの知見が得られるものと期待する。

それぞれの実践例を「映像作品をつくることが主な目的の実践」と、別の目的を達成するために「手段として映像作品をつくる実践」とに分け、それらを実施年代順に述べる。また、各実践において映像制作をする参加者(対象)、目的、プログラムと実施時間、実践の成果に着目し、それぞれの実践をみていく。

2.1 学校外における映像作品をつくるワークショップ

学校外でおこなわれたワークショップの実践を「映像作品をつくることが主な目的の実践」(2.1.1)と「手段として映像作品をつくる実践」(2.1.2)に分けて述べる。

2.1.1 映像作品をつくることが主な目的の実践

(1) 川崎市のジュニア映画制作ワークショップ

川崎市には、市民映画祭「KAWASAKI しんゆり映画祭」と呼ばれる映画祭がある。その活動の中から生まれた、中学生を対象にしたジュニア映画制作ワークショップは2000年から実施されている。ジュニア映画制作ワークショップのプログラムについて、浜口(2009)が報告している¹¹⁾。参加者は、中学生である。目的は、千葉(2009)によればシネリテラシー(映画の読み解き)を通して「多様性を認め合って、自分を誰かのために使いたい。人様のために自分を捧げたいというレベルの人間を育てること」と述べている¹²⁾。

プログラムは、脚本作りからはじまり、延べ25日を使って映画をつくる。脚本作りのあとに技術講習、スタッフ編成と役者決め、撮影を行う。編集は監督(中学生)と相談しながら、映画学校の学生が行い、音の仕上げは

プロが行う。ワークショップは、市民スタッフや専門家らが一体となって中学生を支えている。

このワークショップの特徴について橋本（2009）は、次のように述べている^[13]。

脚本重視はこのワークショップの大きな特徴である。撮影行為も楽しいが、「しんゆり方式」では何を描きたいのか、を搾り出すのにかなりの時間を割く。クランクインする前の大部分をこのシナリオづくりに費やすといっても過言ではない。映画作りの技術を教えることが目的ではないこのワークショップは、映画で描こうとするソフトの部分が実は核にあたる活動であると考えているからだ。

成果は、中学生がワークショップを通じて社会に参加する擬似社会体験の場として人間形成上、意義があることを報告している。

(2) 民放と連携したワークショップ（メルプロジェクト）

東京大学大学院情報学環メルプロジェクトは、社団法人日本民間放送連盟と共同で実施した地方放送局と学校をつないでメディアリテラシーの学習を支援する取り組みである^[14]。

メルプロジェクトでは、2001年度にテレビ信州と協力して紹介番組の制作ワークショップを開催した。参加者は、長野県の学童クラブ、中学校、高等学校の児童生徒である。目的は、「プロと一緒に、テレビ番組の制作を体験することで、視聴覚メディアが表現を通じてどのように現実を再構成しているかを知る」ことである。

プログラムを表3に示す。このプログラムが基本型となり、以降、長野県以外でもワークショップを開催した。プログラム内で実施する内容は、ワークショップごとに幅があり、実施期間も最短で5日間で、長い場合には半年間かけたケースもあった。

メルプロジェクトの成果は、参加者から「カメラマン・

表3 民放と連携した映像制作のプログラム
（メルプロジェクト,2003）

1. 顔合わせ
2. 企画会議
3. 取材・撮影のガイダンス
4. 取材・撮影の実施
5. 編集のガイダンスと編集作業
6. 完成した番組の上映
7. 放送などによる公表

ディレクターが何を考えてこの映像を撮っているかを考えるようになった」など制作者の意図を感じとっていること、指導する放送局員も自らの仕事の原点を確認することになった点があげられている。

(3) 東京大学サマーキャンプ

橋本（2003）は、NPO法人CANVASによって東京大学を会場にして実施されたサマーキャンプについて報告している^[15]。参加者は、小学生から中学生である。映画制作コースとデジタルアニメーション制作コースそれぞれを2回ずつ開催し延べ81名の参加があった。目的は、「心で感じ・頭で考え・手で表現する過程を通して、創造力・表現力・メディア・リテラシーを養うと同時に、将来の職業感や進学感を養う」ことである。

キャンプには、映画制作コースとアニメーション制作コースという二つのコースが設定されているが、ここでは映画制作コースのプログラムを表4に示す。なお、1日の活動時間は、9時30分から15時30分で休憩を除くと実質5時間である。映画は、3～4名のグループで約5分の作品をつくった。使用機材は、デジタルカメラ、マイク、ノートパソコン、三脚である。編集には、Adobe Premiereを使用する。参加者をサポートするスタッフは、ファシリテータ1名、グループごとのアシスタント、テクニカルスタッフ2名とボランティアなどであった。

ワークショップの成果として、完成作品を試写会とウェブで公開することにしていたことが、作に対するモチベーションを高めたこと、年齢が高くなるほど「編集が一番楽しかった」という意見が増えることが分かったとしている。

表4 東京大学サマーキャンプの映画制作プログラム
（橋本, 2003）

日	内容
1日目	午前 開校式・アイスブレイク 映画制作についての解説 ロケハン、ストーリー作成 シナリオ作成・配役決定
	午後 絵コンテ作成、使用機材説明 撮影-1
2日目	午前 撮影-2
	午後 撮影-3 使用ソフト説明・編集-1
3日目	午前 編集-2
	午後 編集-3 作品発表会・講評・修了式

(4) 札幌市の映画制作ワークショップ

中島(2011)は、札幌市のNPO法人北海道コミュニティシネマ・札幌が主催する中学生を対象としたワークショップを2005年から実施している^[16]。

参加者は、中学生である。目的は、次のように述べられている。

私達は教育者ではないので、当初から教育を目標とせず、いかに良い映画を作るか、という点を指導している。それが結果的に教育になることもある。例えば、本当に殴っただけがをする時、いかに本物らしく見せることができるか、その工夫を一緒に考える。演出とは嘘の付き方の技術である。映像は演出されていると、実感として学んでいると思う。

プログラムを表5に示す。ワークショップは週末を中心に半年ほどかけた。ワークショップをサポートするのは、映像技術のプロ、映像系の学生、NPOスタッフであった。

成果については特に報告されていない。

(5) 福島市の映画ワークショップ

西岡と鈴木ら(2007)は福島市で実施された映画ワークショップについてその成果を報告している^{[17][18]}。ワークショップは、「福島市子どもの夢を育む施設 こむこむ館」主催で行われたもので、映画制作の指導は専門家

表5 札幌市のワークショップのプログラム (中島, 2011)

- ①企画(脚本選び)→脚本作り(直し)
- ②オーディション・役割分担決め
- ③ロケハン・制作準備
- ④現場リハーサル・撮影
- ⑤アフレコ・編集・試写
- ⑥公開

表6 福島市のワークショップのプログラム (西岡ら, 2007)

日	内容
0(事前)	作文(脚本の原案提出)
1-4	オリエンテーション・脚本作り
5	ロケーションハンティング
6	リハーサル
7	技術指導
8-12	撮影
13-14	編集
15	試写
16	上映会

が行っている。制作する映画は30分ほどであった。

参加者は、中学生である。目的は、映像コンテンツを作るための学習プログラムの開発とツールの整備などの課題を探ることである。

プログラムは映画制作の全工程、すなわち企画・調査・脚本制作から撮影、編集、上映会までを16日間かけて行うものであった(表6)。撮影時の参加者の役割は、監督、カメラマン、照明、録音などである。中学生らは、これらの役割を交代で行った。ワークショップは、映像の専門家(映画監督)、こむこむ館スタッフ8名、ほかボランティア約30名でサポートのもとに行われた。

ワークショップの成果として、スタッフ対象の調査からワークショップを運営する上でファシリテーションのための資料を準備する必要があることを確認している。

(6) つくば市の映画制作ワークショップ

大貫ら(2008)は、筑波大学が主催した、つくば市の中学生を対象にした映画制作ワークショップの実践について報告している^[19]。このワークショップは、2007年から継続的に実践されている。

参加者は、つくば市に在住または通学している中学生で、2008年には18名(男子3名、女子15名)の参加があった。目的は、「何もない状態から物語を作り出し映像化するというメッセージを創造的に伝えていく体験を通して、映画における主題の存在とその表現手法など映像メディアの特徴理解が進むこと」である。

プログラムを表7に示す。このワークショップのプログラムも、福島市と同様に脚本を作るプロセスから撮影、編集、そして上映会まで行うものである。技術指導は映像の専門家(映画監督や編集のプロ)、さらに大学生が中学生の活動をサポートした。

つくば市のワークショップの成果として、参加者が作文とは異なる脚本作りの楽しさや難しさを感じていることを報告し、脚本作りに対する指導方法の開発する必要があることが報告されている。

2.1.2 手段として映像作品をつくる実践

(1) レゴスタジオを使ったワークショップ

椎木(2002)はレゴスタジオという製品を使って映像制作を行ったワークショップについて報告している^[20]。レゴスタジオはレゴブロックを使った実写映画を作るための製品(注:2013年時点では販売は終了している)である。レゴスタジオの利点は「親子交流促進」「映像感覚・センス向上」「映画作品製作体験」「インターネット発表機会獲得」の4点とされている。レゴスタジオを

用いたワークショップは2001年に実施された。

参加者は中学生20名である。目的は、レゴスタジオを使うことでメディアリテラシー育成に貢献するかどうかを検証することである。

プログラムは3時間で、説明、撮影、編集、公開という手順で、ブロックの山を見ながら撮影内容を決めるという作業から始めた。

このワークショップの成果は、参加者によるアンケートで「学校の授業でレゴスタジオを使う」ことに80%が賛成したこと、小学校～高等学校における「総合的な学習の時間」で実施する授業案を提案している(表8)ことである。ただし、この授業案では1日あたりの授業時間数などは明記されていない。

(2) 千葉県景観ワークショップにおける映像制作

工藤ら(2009)は、千葉市の都市景観に対する市民意識を高めるための市民景観フェスタのビデオスタジオについて報告している^[21]。

参加者は、募集により集まった中学生チームであり、2007年は7チーム26名(4中学校)、2008年は5チーム20名(4中学校)であった。目的は、「千葉の景観の魅力や問題点を再発見すること」である。そのため、映像作品のテーマを2007年は「地元を感じる風景～自分だけの

小さな目印～」、2008年は「道草、より道」としている。

プログラムは、2～3日かけて撮影技術、景観学習について講習を行った後、10日ほどかけて撮影と編集を行った。作品は市民の前で公開した。

この実践の成果から、参加者の9割以上がワークショップへの参加が景観を考えるきっかけになったと答え、ワークショップが景観教育に非常に有効であると主張している。そして、映像制作という手段を使った景観教育は、学校における総合学習へ組み込める可能性があることを示唆している。

2.2 学校における映像作品をつくる教育実践

中学校の授業における実践を、2.1と同様に「映像作品をつくることが主な目的の実践」(2.1.1)と「手段として映像作品をつくる実践」(2.1.2)、さらに「課外活動において映像作品をつくる実践」(2.1.3)に分けて述べる。

2.2.1 映像作品をつくること主な目的の授業実践

(1) 総合的な学習の時間を使った実践

瀬川と伊藤(2007)は、中学校の「総合的な学習の時間」における映像表現教育を実践した^[22]。

対象は、中学3年5クラスで「総合的な学習の時間」での実施である。目的は、「自分の考えを他へ伝える力(自己表現能力)の育成」と「地域との交流(視野の拡大)」である。実践校における「総合的な学習の時間」のねらいは、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」、そして「学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」の2点であり、3年では「パソコンを利用したプレゼンテーションを考え、あわせて情報化社会における情報教育を実施する」こととしている。

プログラムは、「地域との交流」という目的から、地域のCMビデオをつくるものである。「総合的な学習の時間」の年間計画の前半はデジタルカメラによる静止画撮影と画像処理、スライド作成ソフトウェアの使用、プレゼンテーションに取り組み、後半に映像制作(友だち紹介ビデオとCMビデオの制作)に取り組み。映像制作は34時間を使った。授業後半の映像制作に関わるプログラムを表9に示す。使用機器はデジタルカメラ、パソコン、ムービーメーカー(編集ソフトウェア)であった。

授業実践の成果として、「生徒の豊かな想像力が顕在化した」、「生徒が作業手順に対して優れた適応力を示した」、「学習時間の制約から丁寧な学習や内容の吟味がで

表7 つくば市のワークショップのプログラム
(大貫ら, 2008)

日	内容
1	オリエンテーション
2	作文読み合わせ・原案決定
3	初稿
4	二稿・技術指導
5	最終稿・配役・ロケーションハンティング
6	現地リハーサル
7-13	撮影
14-15	編集
16	編集・試写
17	上映会

表8 総合的な学習の時間における映像制作の授業案
(椎木, 2002)

日	内容
1	作品例を見る, シナリオ構想
2	絵コンテ, 役割分担決定
3	セット作成, 撮影
4	撮影
5	編集, オンライン公開
6	オンライン公開

表9 総合的な学習の時間におけるプログラム
(瀬川ら, 2007)

時間	内容
1	ビデオカメラの使い方
2-5	ビデオ編集ソフトの使い方
6-9	友達紹介ビデオ作成
10-13	ビデオの編集加工
14-19	地域の取材
20-33	CMビデオ作成
34	発表会

きない」, 「パソコンの性能が低い」, 「個人情報取り扱いに配慮しなければならない」, 「相互評価と観点の明確化が必要である」の6点をあげている。生徒の授業評価では, 映像制作を「楽しい」と感じた生徒が79.5%であった。一方, 編集ソフトの操作やファイルのやり取りは「難しい」と感じた生徒が半数ほどいたとしている。

(2) 技術科でショートムービーをつくる実践

森阪(2007)は, 技術科の授業で30秒ほどのショートムービーをつくる実践をしている^[23]。対象は, 中学1年生である。クラス数や生徒数などは明記されていない。目的は, 「(映像制作に)必要なスキルを学び, つくる側の視点に立って, メディアの情報は, どのような意図で, 撮られ, 加工され, 発信されたものなのかという映像の背景を紐解き, 情報を見極められるメディアリテラシーを育てていく」ことにある。

プログラムは, 撮影前に8時間, 撮影に5時間を使った。編集や発表について論文中にその記述はない。授業は脚本をつくることから始めた。生徒に「大切なもの」というテーマでアイデアを出させ, それらの言葉から一つの物語をつくらせた。撮影は, 10名を一グループ(一クラス4グループ)とした単位で行い, グループ内の役割は, 制作, 監督, 演出, 脚本, 撮影, 音響, 道具, 照明, 編集, 効果であった。それぞれの担当は, キャスト(役者)を兼ねているため, 役割は流動的に変更された。

本実践の成果は明確に述べられていないが, 指導した教師は10名というグループ活動であっても一人ひとりの探究が成立しているのとらえている。一方, 課題は「映画の制作過程をすべて経験させようとすると時間がかかる。そして, その活動の定着を図ろうと思うと, 1度目の活動を査察し, 再度活動を展開できるような2回以上のサイクルが必要である」と述べている。

(3) 技術科でクリエイティブアニメーションをつくる実践

中村ら(2008, 2009)は, 技術科でクリエイティブアニメーション

をつくる実践を報告している^{[24][25]}。対象は, 中学3年の選択技術を受講する生徒である。受講者数や目的は明記されていない。

プログラムは, ストーリーと絵コンテを作ったのち, 撮影対象となるキャラクターは生徒が小麦粘土でつくる。撮影は, パソコンに接続されたWebカメラにより行う。編集はアニメーション作成ソフトを用い, 12fps(1秒間12フレーム)の動画をつくる。撮影後にSE(効果音)とBGMをつけ, 作品を完成させる。授業は週2時間で8回, 計16時間で行われた。一グループ5名程度の共同作業で, 役割は台本, 造形, 背景, 撮影編集, 音声にわけている。

この実践の成果として, ①PCと専用ソフトウェアによる作業支援を背景とした動画映像の構造理解, ②映像作成時におけるトライ&エラーによるものづくりの経験と工夫・想像力の育成, ③グループワークによる役割分担を決めて行う協調学習, の3点について授業が有効であったと述べている。

(4) 技術科でドラマをつくる実践

大貫ら(2009)は技術科において30~60秒ほどのショートドラマ制作の実践を報告している^[26]。対象は, 中学3年生6クラスである。目的は, 「映像制作を通し, 基本的な撮影技法を理解すること, 日常的に接しているテレビをはじめとした映像作品がどのように作られているのか理解し, 映像メディアを見る視点を養う」ことである。

プログラムを表10に示す。1週あたり2時間で8週, 計16時間である。制作は班単位(一クラスあたり6班)で行った。個人の企画は, ことわざや四字熟語かストーリーを絵コンテのかたちで表現させるものであり, 個人の企画を集め, 班で検討して実際に作るストーリーを決めさせた。撮影時の班員の役割は, 監督, 助監督, カメラマン, カメラアシスタント, 音声, 美術, 脚本兼スクリプター(撮影記録)であった。撮影前に撮影オリエンテーションを行うことで, 撮影時の役割ごとの仕事内容の確認を行った。編集時は班を二つに分け, 同じ素材から2つの作品をつくらせた。なお, 撮影時にはティーチングアシスタントを配し, 校内各所にちらばって活動している生徒の安全を確保した。

授業の成果は, 生徒対象の質問紙調査により次のように報告されている。授業の楽しさは5段階評価で平均が4.6と非常に高く, 満足度も同様に高かった。映像制作体験による気づきとして, 「班員が協力し合うこと」や「音声の記録の難しさ」などの回答が多くみられた。また, 生徒が日常的にテレビを見ている際に撮影技法や制作の裏側, 表現の意図や編集について考えるようになるなど

表 10 技術科でドラマをつくるプログラム
(大貫ら, 2009)

時間	内容
1-2	課題説明, 映像の文法解説, 個人による企画
3-4	グループによる企画案作成, 役割分担 撮影練習
5-6	脚本読み合わせ, 撮影オリエンテーション・撮影練習
7-10	撮影
11-14	編集
15-16	上映

の変化があったことを報告している。一方, 課題として作品の質を向上させるためには, ストーリーそのものの質を改善する方法を探る必要があるとしている。

2.2.2 手段として映像作品をつくる授業実践

(1) 社会科における地域理解のための映像制作

伊勢崎 (2011) は社会科において, 地域理解を深めるためにドキュメンタリー作品をつくる実践を行っている^[27]。対象は, 千葉県銚子市にある中学校2年生 28名(男子14名, 女子14名)である。目的は, 「身近な地域の調査」単元において映像制作活動を行うことで, 地域の見方を深めることである。

プログラムは10時間で, その流れを表11に示す。生徒を4つの班に分け, それぞれに鮮魚店, 揚げ物屋, 干物屋, ウォッセ21全体をPRする映像作品をつくらせた。なお, 編集は編集ノートという編集の指示書を生徒が作り, 実際の編集作業は教師が行うことで時間短縮をはかった。

授業の成果について, 以下の3点を述べている。

一点目は, 映像制作活動を通して, 生徒は自分の視点に加え, 地場産業に従事する人たちの視点で地域を捉えることができたことである。(略)

二点目は, 事後ウェビングの生徒の記述や感想から, ウォッセ21で働く人に対して, かっこいいとかたくましい, 元気といった印象や, 好きといった感情を捉えることができたことである。映像には非言語的な側面を訴える効果があることを本研究において立証できた。(略)

三点目は, 映像制作活動を通して, 生徒の議論が活発化したことである。とりわけ, 8時間目の編集時には議論が活発化した。議論が活発化したことには, 議論する材料が映像であったことが起因しているのではないか。

表 11 社会科における地域理解のための
映像制作プログラム (伊勢崎, 2011)

時間	学習内容
1	・地域のイメージをウェビングと映像教材を視聴して膨らませる
2	・ウォッセ21で働く人をゲストとして招き, 調子の地場産業について話をしてもらう。 ・ウォッセ21で働く人から, 「ウォッセ21をPRするビデオをつくってほしい」という依頼を生徒が受ける。 ・小学生が制作した映像作品を視聴する。
3-9	・映像制作活動を行う。 【企画】ロケーションハンティング, 企画書作成, 絵コンテ作成 【撮影】ウォッセ21に足を運び, 班ごとに撮影を行う。 【編集】撮影した映像を確認し, 編集する。
10	・制作した映像を視聴する。

今後の課題として, 映像制作活動を実施するためのスキル指導に時間がとられてしまい, 社会科本来の学習内容に時間をとることができなかったことをあげている。

2.2.3 課外活動において映像作品をつくる実践

(1) 放送部による映像制作

成田 (2002) は教師による自作ビデオを教材として使うこととともに, 子どもたちにもビデオ作品を作らせる実践を報告している^[28]。対象は, 放送部の部員である。人数は明記されていない。目的は, メディアリテラシーを育てることで, テレビなどが制作者の意図により作られていることを理解させることである。

プログラムは詳述されておらず, 映像制作にかかる時間等も明記されていない。作品の構成力は台本, 絵コンテをつくることで身につけさせる。撮影ではカメラマン, 音声, ディレクターの3人で撮影スタッフとしている。

成果として, 映像作品を作る上でのポイントとして, 基本技能(カメラワークや三脚を使うことなど)を教える必要があること, 作品の構成や意図を明確にすべきことをあげている。

(2) 放送部制作のビデオ制作による人権問題学習

林崙 (2007) は, 学校における人権教育のために映像制作活動を活性化し, 「映像を使って, オルタナティブな声を表現」する事例を紹介している。それらの中で美術教師による中学校放送部の事例を紹介している^[29]。対象は, 放送部の部員である。目的は, 人権問題教育学習のためのビデオ作品を作ることである。

プログラムは、明記されていない。

成果として、制作したビデオを生徒や保護者に上映したことで、ある人権問題の解決に役立ったとしている。また、指導にあたった美術教師は選択美術で映像制作の授業を実践し、その取り組みから「子どもでもやはり編集を経験すればマスメディア映像を読み解く力も身につく」と述べている。

(3) パソコン部による観光動画の制作

大北(2011)はパソコン部による「子ども観光動画コンクール」への出品のための映像制作実践について報告している^[30]。対象は、パソコン部の部員である。人数は述べられていない。目的は、「子ども観光動画コンクール」へ出品するため自分たちの町(ふるさと)を紹介するビデオ作品をつくることである。

プログラムは、企画のためのアイデア出しからはじめ、撮影、編集を行った。最終的に、英文のテロップの入った20秒の観光動画をつくった。

この実践の成果として、生徒が情報発信のポイントをまとめたことがあげられている。ポイントは、①著作権があるので必ず自分で写真・動画を撮ってくること、②一番最初の画面で何の動画かが分かるようにすること、③受け手にたずねかける形で画面を進めるのもよい、④被写体の大きさがわかるように比較できる物を入れること、⑤言葉は短文をテンポ良くたたみかけるように言うこと、の5点である。

3. これまでの映像メディア教育についての考察

2章では、公刊された資料から得られる中学生を対象とした映像作品をつくる実践をみてきた。しかし、実践の報告は多いとはいえ、映像表現を学ぶ実践はひろく普及していない状況を反映したものと考えられる。本章では、映像表現を学ぶ教育実践を普及させるという視点から、これまでの実践を考察する。

3.1 ワークショップにおける実践の特徴

3.1.1 映像作品をつくること主な目的とする実践

2.1.1 (1)の川崎市のジュニア映画制作ワークショップや2.1.1 (2)のメルプロジェクト、2.1.1 (3)の東京大学サマーキャンプによる実践例は、それぞれ2000年、2001年、2003年に実施された先駆的な例といえる。2000年当時の民生用デジタルビデオカメラは、記録メディアがテープのものがほとんどであり、撮影データ

のパソコンへの取り込みや編集には手間がかかる状況であった。したがって、2000年頃の実践には映像のプロ、川崎市のワークショップでは映画関連業界の関係者、メルプロジェクトではテレビ局のスタッフが指導や支援にあっている。2003年の東京大学サマーキャンプでは、ノートパソコンによる編集が可能になっており、ワークショップ開催の技術的な敷居が低くなってきたことが伺われる。これら三つの実践では、企画、撮影、編集、公開という映像制作の基本的なプロセスすべて含むプログラムを中学生が実践できることを実証したことに、大きな意義があったといえる。メルプロジェクトは、映像制作というよりもテレビ番組制作というニュアンスが強く、いわゆる批判的思考を中心としたメディアリテラシー育成を目指したものと考えられる。映像による表現の幅広さという点から考えると、ニュースという題材は表現の幅が限られてしまうという性質がある。したがって、幅広い映像表現を学ぶ場合には、映像作品のジャンルを考慮する必要があるだろう。

2005年以降、2.1.1 (4)の札幌市2.1.1 (5)の福島市、そして2.1.1 (6)のつくば市のワークショップなどが開催されるようになり、映像作品をつくるワークショップの運営するための環境が整ってきたと考えられる。これら三つのワークショップは、映画関連業界の専門家が制作指導にあたる、映像表現を真正面から学ぶことを目的としたワークショップである。そのため、つくられる作品も本格的なドラマ作品で10分を超える長いものである。

以上のワークショップの特徴は、①企画から脚本制作・撮影準備・撮影・編集・上映までひと通りの映像制作のプロセスを体験できること、②実施するために必要な施設・機材があること、③指導する専門家(プロ)がいること、④編集作業はプロが中心に行っていること、⑤長期間にわたって参加者を拘束することである。また、ワークショップの目的が、川崎市の場合には人としての成長という側面が強調されているのに対し、つくば市や札幌市の実践では映像メディアによる表現や伝達について学ぶことが強調されているように異なっていることは、興味深い。編集作業をプロが行っているのは、作品を一般公開することが前提になっているため、作品の質を保障するためであると思われる。そして、質の高い作品を完成することは、中学生にとって映像メディア作品を作ることに對する自信と勇気を与えるであろう。

ワークショップの実践から、中学生を対象に映像制作の全プロセスを体験的に学ばせるプログラムが実行可能であることを立証できたといえる。

3.1.2 手段として映像作品をつくる実践

2.1.2 (1) のレゴスタジオの実践は製品開発における調査研究の傾向が強くあり、本格的な実践とは言えない。また、2.1.2 (2) の景観ワークショップは景観教育を第一の目的としたワークショップであり、映像表現そのものを学ぶことを目的としたものではない。

3.1.3 ワークショップ参加者という特徴

ワークショップは、参加者が自ら応募してくるという性質上、「映像作品を作りたい」という意思を持った中学生が参加しているという前提がある。したがって、ワークショップのように長期間にわたるようなプログラムは、参加者の高い意欲と関心に支えられている部分は認めない。ワークショップのプログラムや内容が、意欲に幅のある生徒が混在する学校の授業にそのまま適用できるかについては検討が必要であろう。

3.2 学校における実践の特徴

3.2.1 映像作品をつくること为主要目的の授業実践

2.2.1 (1) の総合的な学習の時間、2.2.1 (2), (3), (4) の技術科における映像作品活動は、10時間を超える時間をかけて取り組んだものである。そのうち、2.2.1 (3) は選択技術の授業であり、クリエイションをつくる授業を選んだ生徒たちを対象にした実践である。したがって、クリエイション制作を学年の全生徒を対象に授業することか実現可能かどうか判断できない。そのほかの3つの実践は、すべて学年の全生徒を対象にし、さらに映像制作のプロセス（企画、脚本制作、撮影準備、撮影、編集、上映）をすべて取り込んだプログラムを採用している。これらの実践は、映像制作の全プロセスを十数時間という枠に収めている点で評価できる。

実践の成果としてワークショップのように本格的で長編の映像作品でなくても、2.2.1 (1) や2.2.1 (4) の報告のように、映像作品をつくる活動が生徒に高評を受け、映像で表現すること、制作者の意図を捉えようとする意識、仲間と協力し合うことなどを体験的に学ぶ機会となっていることがわかる。

ここで述べた実践は2007年度以降のものであり、この時期以降、映像作品をつくる実践を実施するために必要な機器などは普及してきたことがうかがえる。

3.2.2 手段として映像作品をつくる授業実践

総合的な学習の時間や技術以外の教科や課外活動における映像制作活動は、映像表現を第一の学習目標としな

り、その目標を達成するために映像作品の制作活動が組み込まれている。2.2.2 (1) で伊勢崎が報告している通り、手段としての映像制作に対する技術的指導に時間がとられてしまい、本来の学習目標を達成する上で課題があることがわかった。

3.2.3 課外活動において映像作品をつくる実践

2.2.3 (1) と (2) は放送部、2.2.3 (3) はパソコン部という課外活動での実践である。これら課外活動での映像制作は、ワークショップと同様に生徒の意欲や興味関心が高く、目的意識も高いと想像できる。さらに、少人数指導であるため教員による指導が入りやすいであろうし、生徒らの創意工夫の余地も大きいと思われる。2.2.3 (1) の実践は映像機器が安価になり普及する前の実践であり、教師が映像表現学習の指導法を検討していくための数少ない実践として評価できる。現在では、映像作品のコンクールが多数あり、高校生であれば課外活動で映画甲子園^[31]のような全国規模の大会を目指す環境も整っている。

3.3 ワークショップと学校における実践の比較

2章で取り上げたワークショップや学校における映像制作の実践の目的は様々であった。ここでは、主に映像表現を主要目的としているワークショップと学校での実践例について考察していきたい。

ワークショップでは指導者が専門家であり、学校では教師である。したがって、ワークショップのプログラムは専門的な見地から作られていると考えられる。一方、学校のすべての教師がその養成課程において、映像表現の専門教育を受けているわけではない。また、ワークショップと学校では映像制作の実践を行う物理的、人的な環境がそもそも異なっている。しかし、ワークショップ、学校での実践のどちらも、映像制作の全プロセス（企画、脚本制作、撮影準備、撮影、編集、上映）を採用したプログラムで実践している点は共通していた。

さらに、ワークショップと学校での指導者と支援者の数が大きく異なる。学校の授業は30～40名ほどの生徒を一人の教師が指導する形が基本である。一方、ワークショップでは多くの指導者や支援者が関わっている。指導者と支援者数の違いから、映像制作の各段階での指導内容や丁寧さに違いを生じさせる。例えば、脚本の段階でのこだわりや指導の丁寧さはワークショップならではの（特に2.2.1(1)の川崎市のワークショップ）。一方、学校では同時に複数のグループを1名～少数の教師で指導するため、ワークショップのような丁寧な指導を望む

ことはできない。これは、撮影の段階でも同様のことが言える。複数のグループが同時に活動する学校での実践では、生徒の自主性にまかせた活動が中心になり、撮影手法や表現も生徒自身の判断で行うことになる。1グループで行うワークショップであれば、1カット1カットに指導を入れることも可能であるが、学校ではそうはいかない。したがって、学校での映像づくりの実習を可能にするためには、指導者の数を増やす、指導用の教材を開発する、指導法を工夫して生徒が自立的に学習を進めることができるようにすることなどが必要であろう。

編集に関しては、ワークショップと学校での実践は撮影とは逆の関係にあるように思われる。ワークショップでは、前述したとおりプロが関与することが多く、編集作業のすべてを中学生自らの手で行って作品を完成させることはない。一方、学校の場合には2.2.2 (1) の社会科の実践例を除き、編集を生徒の手で行っている実践が多い。カットとカットをつなぎ意味をつくりだす、BGM や SE (音響効果) を加えて作品を演出するなど、編集の意味を体験的に学ぶ機会は、学校での実践の方が高い可能性がある。編集は素材から制作者の意図に従って選びだして、つないでいく活動そのものであり、メディアリテラシーを育成する上で編集体験をさせることには、大きな意味があると考えられる。

4. 映像表現の学びを普及させるための課題

本章では、より多くの中学生が学校教育で映像作品づくりを通して映像表現を学ぶ取り組みを普及する上で必要な事項について検討する。

4.1 映像表現の学びを導入する教科

前述の通り、中学校で映像作品をつくることを通し映像表現を学ぶ活動は「総合的な学習の時間」と技術科で実践されていた。「総合的な学習の時間」の学習内容は学校裁量であるため、一律的に映像表現教育を導入することはできない。1章で述べた通り、指導要領から考えると映像メディアを取り扱うのは、美術科または技術科が妥当である。そして、これまでの実践例は技術科に多くみられる。

現行の指導要領である平成24年度施行の中学校学習指導要領^[32]では、美術科の「内容」の項目に旧学習指導要領で記載されていた「ビデオ」等の記述が消え、「指導計画の作成と内容の取扱い」という項目の中で「イ 美術の表現の可能性を広げるために、写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディアの積極的な活用を図るよう

にすること。」という記述に変更され一歩後退したように見える。一方、技術科では「D 情報に関する技術」の内容として「(2) ア メディアの特徴と利用方法を知り、制作品の設計ができること。イ 多様なメディアを複合し、表現や発信ができること。」と旧学習指導要領の「ソフトウェアを選択して、表現や発信ができること」よりも「多様なメディアを複合し」という表現を用い、映像メディアに一歩近づいた記述になった。

実践例の豊富さと学習指導要領のこれまでの経過を考慮すると、映像作品づくりを通して映像表現を学ぶ活動は、技術科に取り入れることが最も適している。ただし、技術科単独でなく、国語科(脚本制作や読み解きの領域で協働できる)や美術科、総合的な学習の時間等と連携をしていくことができれば、授業時間の確保という点でも望ましいことは言うまでもない。

2.2.8 の社会科での実践で明らかになったように、様々な教科で映像制作を学習活動に取り入れようとする場合には、その学習より以前に基礎となる映像表現について学んでおくことが望まれる。これは、教科の学習活動でスライド作成ソフトウェアを使ってプレゼンテーションを行う前に、スライド作成ソフトウェアの操作方法について学んでおくべきだということと同じ構造である。情報教育、とりわけ表現に関わる知識や技能は映像、静止画、文章に関わらず基礎スキルとして全教科を学習する上で前提として事前に学ぶ機会を保障されることが望ましいと考えられる。中学生の発達段階に応じて、映像メディアを含む様々な表現技能や知識について学ぶ機会を設けることを検討することが重要である。

4.2 映像作品づくりを通して映像表現を学ぶプログラムの要件

現時点では、すべての中学校に普及することが可能な実証された映像作品づくりを通して映像表現を学ぶプログラムは存在しない。ここでは、今後のプログラム開発にあたり、多くの学校に普及させやすい学習プログラムが備えるべき要件について検討する。

2.2.1 で取り上げた映像表現を学ぶプログラムは、16～34 時間であった。中学校の総合的な学習の時間、技術や美術などは週あたり2時間(年間70時間)ほどである^[32]。映像作品づくりを通して映像表現を学ぶ学習プログラムを年間の授業時間の3分の1以下(3学期制の場合の1学期間)におさめることは、授業の連続性を確保する上で重要である。特に撮影中は、長期間のインターバルがあると、背景が変わる(例えば、木の緑が枯れ葉になってしまう)、登場人物の髪型が変わってしまうな

どの不都合が生じる。また、インターバルが長いと生徒のモチベーションも低下する懸念がある。したがって、映像表現を学ぶプログラムは 20 時間以下（70 時間 / 年 ÷ 3 学期 = 23.3 時間）で構成されることが望ましい。

2.2.1 (3) や (4) の実践では合計 16 時間で、映像制作の実習を実践している。特に、(4) は学年全員を対象にした授業であり、かつ 20 時間以下の実践である。この実践では、脚本をことわざや四字熟語を説明するものというかたちで限定することで、脚本づくりにかかる時間を短縮している。脚本づくりというストーリーをつくる時間を省くことは、撮影や編集という映像をつくる作業に集中できる点でも望ましい。また、複数のグループが同時に撮影活動を実施することが想定されるため、撮影時には生徒が自律的に活動できるような事前の指導（例えば、カメラ操作や撮影手順の理解など）が求められる。

このように映像作品づくりを通して映像表現を学ぶプログラムは、短時間で実施でき、生徒が自律的に活動できるようにする必要がある。

また、短時間で実践できる映像制作のプロセスの一部を体験的に学ぶプログラムの開発は、より多くの教師が映像表現について学ぶ授業を試行させやすい環境をつくると考えられる。プロセスの一部とは、例えば、映像の文法を活かした撮影手法に特化したもの、用意された映像素材を意図にあわせた編集に特化したもの、映像に BGM や SE をつけることに特化したカリキュラムなどである。

4.3 教材の開発と機器の整備

映像作品づくりの実習を進めるためには、テキストやワークシートなどの教材、撮影や編集のための機器類が必要である。ここでは、教材と機器の整備について述べる。

4.3.1 教材の開発

映像表現の基本的な知識や技能を効率的に学ぶためには、映像表現のテキストや教材が必要である。2.2.1 の実践では、生徒が描いた絵コンテなどを例示しているものの、どのようなテキストを用いたのかは書かれていない。技術の教科書などにも映像づくりのための内容は記載されていないことから、おそらく自作の教材を用いたものと推測される。教材には、撮影や編集の技能、それらの作業を進める上で必要となる映像の文法などの知識などの内容が必要である。したがって、今後は中学生が映像表現を学ぶために必要な知識と技能を明らかにし、効率的な学習を進めるためのテキスト、ワークシートやビデオなどの補助教材を開発する必要がある。

表 12. 教材整備指針における映像関連機器
(文部科学省, 2011)

教科等	例示品名	整備の目安
学校全体で共用可能な教材	プロジェクター	1 学級に 1 程度
	映画幕	1 学年に 1 程度
	デジタルビデオカメラ(動画編集ソフト付)	1 学年に 1 程度
技術科	デジタル作品学習用機器(アニメーション作成ソフトウェア、デジタルカメラ、USBカメラ、デジタルビデオカメラなど)	とりあげる指導内容等によって整備数が異なるもの

4.3.2 機器の整備

映像表現学習を実施するためには、撮影のためのビデオカメラや編集用のコンピュータなどの機器の準備が必須である。3.2.1 で述べたとおり、2007 年度以降には映像作品をつくるために必要な機器は学校現場に普及してきたと考えられる。

平成 23 年策定の中学校教材整備指針によれば、表 12 に示す機器がこの指針に盛り込まれている^[33]。また、編集に使用するコンピュータは、文部科学省(2002)の新「情報教育に関する手引」によれば「昭和 60 年度からはじまった国庫補助、平成 6 年度からのち方交付税措置による教育用コンピュータ整備計画を経て、ほぼすべての学校にコンピュータが整備された」とされている^[34]。したがって、ビデオカメラさえ実習に必要な数を準備できれば、映像作品づくりの実習を実現するために必要な最低限の機材は揃うことになる。また、最近ではタブレット端末でも動画撮影ができるため、撮影機材の選択肢が広がるとともに、価格面でも安価なものが増えている。このように、機材の整備は大きな問題ではなくなりつつある。映像表現学習を導入するにあたってのハード面でのハードルは、以前より低くなっていると考えられる。

4.4 指導者の養成

映像作品づくりを通して映像表現を学ぶ授業を実践するためには、その内容を指導できる教師が必要である。3.3 でみたように、学校には映像表現の学びを専門とする教師はいない。映像作品づくりには、ビデオカメラやコンピュータ、編集ソフトウェアの操作技能や知識が必要である。2.2.1 で技術科の実践が多くみられたのも、教科の特性から、技術科教師がこれらのハードウェアや

ソフトウェアの操作技能に習熟している者が多いことに起因すると考えられる。映像表現の学びを広めるためには、その学びを指導者できる教師の育成こそが、最も喫緊の課題と言えるかもしれない。

まずは、現職教員に映像表現学習の指導に必要な知識と技能を学ぶ機会をつくり、指導者を増やすことが必要である。もちろん、大学における教員養成課程でも映像も含めメディア表現について学ぶ機会が必要である。教育職員免許法施行規則^[35]によれば、中学校美術科の免許を取得するためには「絵画（映像メディア表現を含む。）」や「デザイン（映像メディア表現を含む。）」などの単位取得が必要である。技術科の場合には「情報とコンピュータ（実習を含む。）」とあるだけで映像メディアや映像表現については触れられていない。高等学校で中心的に情報教育を担う情報科では、「マルチメディア表現及び技術（実習を含む。）」という単位が指定されていることに比べると、技術科の条件は映像表現教育を進めるにはやや弱いと考えられる。また、総合的な学習の時間での取り組みなどを考慮すれば、専門教科に関わらずすべての教師が幅広く「映像メディアによる表現」について学ぶことが望ましい。

5. 結論

本研究では、映像表現学習を学校へひろげていくための課題について検討した。結論は以下の3点である。

1. 20時間以内で実践可能な映像作品づくりを通して映像表現を学ぶためのプログラム開発が必要である。その際、脚本を準備するなど準備段階を効率的に行う工夫ができるであろう。また、映像制作過程の一部だけに特化したプログラムの開発も望まれる。
2. 映像表現を学ぶために必要な知識と技能をまとめたテキストをはじめとする教材開発が必要である。
3. 映像表現学習の指導ができる教員を養成する必要がある。

今後、これらの課題を解決していくための研究・開発を進めていきたい。

引用文献

- [1] 総務省. 平成23年通信利用動向調査. <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/statistics05.html> (2013-9-12参照). 2011.

- [2] 山内祐平. 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. 2003.
- [3] 見城武秀才. メディア・リテラシー. 橋元良明編著「メディア・コミュニケーション学」. 大修館書店. 2008.
- [4] 菅谷明子. メディア・リテラシー -世界の現場から. 岩波書店. 2000.
- [5] カナダ・オンタリオ州教育省編, FCT (市民のテレビの会) 訳. メディアリテラシー - マスメディアを読み解く. リベルタ出版. 1992. (Ontario Ministry of Education, Media Literacy: Resource Guide, Queen's Printer for Ontario, 1989)
- [6] 坂元昂. メディアリテラシー. 後藤和彦他編「メディア教育を拓く」. ぎょうせい. 1986.
- [7] 郵政省. 放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書. 郵政省. 2000.
- [8] 文部科学省. 学習指導要領. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm (2013.9.13参照).
- [9] 遠藤友麗. 学校教育における「映像メディア表現」の意義と展開. 視聴覚教育. 1999. Vol.53, No.3. pp.12-15.
- [10] 柳沼宏寿. 映像メディアによる表現の教育的意義と方法論に関する一考察 -シネリテラシーの取り組みを手がかりとして-. 美術教育学. 2010. Vol.31. pp.391-400.
- [11] 浜口文幸. 第9回ジュニア映画制作ワークショップ -その進行と特徴. シネリテラシー, Vol.1. 早美出版. 2009. pp.33-36.
- [12] 千葉茂樹. 2008年10月26日豪日学生映画フォーラム (要約). シネリテラシー, Vol.1. 早美出版. 2009. pp.33-36.
- [13] 橋本信一. ジュニア映画制作ワークショップの果たす意味とは何か. シネリテラシー, Vol.1. 早美出版. 2009. pp.33-36.
- [14] 本橋春紀. 送り手と一緒にテレビをつくる. 水越伸, 東京大学情報学環メルプロジェクト編「メディアリテラシー・ワークショップ」. 東京大学出版会. 2009.
- [15] 橋本知子. 映像制作を体験した子どもたち ~東京大学サマーキャンプの12日間~. 視聴覚教育. 2003年10月号. 2003. pp.56-59.
- [16] 中島洋. 「札幌市子どもの映像制作体験事業」子ども映画制作ワークショップの事例紹介. 日本の映像教育2011事例集. 2011. pp.10-11.
- [17] 西岡貞一, 鈴木佳苗, 杉中真慎, 佐藤武光. 中学生を対象とした映画ワークショップの実践 (1). 日本教育工学会第23回全国大会論文誌. 2007. pp.601-602.
- [18] 鈴木佳苗, 西岡貞一, 佐藤憲吉, 佐藤武光. 中学生を対象とした映画ワークショップの実践 (2). 日本教

- 育工学会第23回全国大会論文誌, 2007. pp.603-604.
- [19] 大貫和則, 鈴木佳苗, 西岡貞一. 中学生を対象とした映画ワークショップの実践(3). 日本教育工学会第24回全国大会論文誌, 2008. pp.319-320.
- [20] 椎木衛. 社会基盤としてのメディアリテラシー獲得における子どもによる映像製作の効果 ～「レゴスタジオ」教育効果検証の試み～. 情報処理学会研究報告 EIP [電子化知的財産・社会基盤], 2002. No.15. pp.43-50.
- [21] 工藤啓介, 郭東潤, 北原理雄. 中学生の映像制作 景観ワークショップによる景観教育の効果に関する研究. 日本建築学会関東支部研究報告書, 2008. pp.205-208.
- [22] 瀬川良明, 伊藤道男. 情報メディアを活用した映像表現教育 – 総合的な学習の時間における作品制作をとおして –. 北海道教育大学教育実践総合センター紀要, 第8号, 2007. pp.65-71.
- [23] 森阪康昌. メディアリテラシーを育む協働のプロジェクト ～制作者の立場で映像を紐解いてみよう(1学年)～. 福井大学教育実践研究, Vol.32, 2007. pp.27-35.
- [24] 中村隆敏, 江口俊男, 角和博. 中学校技術科におけるクレイアニメーションを用いた実践授業研究. 佐賀大学教育実践研究, 2008. 第25号. pp.203-210.
- [25] 中村隆敏, 江口俊男, 角和博. 中学校におけるクレイアニメーションを用いた実践授業研究. 日本教育工学会論文誌, Vol.33 (Suppl.), 2009. pp.145-148.
- [26] 大貫和則, 高野恵義, 鈴木佳苗, 西岡貞一. 中学生の映像制作体験を通じたメディア・リテラシー学習とその効果. 日本情報科教育学会誌, Vol.2, No.1, 2009. pp.27-32.
- [27] 伊勢崎 済. 中学校社会科における映像制作活動の効果 – 「身近な地域の調査」の実践を通して –. 授業実践開発研究, Vol.4, 2011. pp.17-26.
- [28] 成田健之介. 自作ビデオを授業に活かそう Part2 子どもたちにビデオ作品をつくらせよう!. NEW 教育とコンピュータ, 2002年5月号, 2002. pp.30-35.
- [29] 林 寄 和彦. メディアリテラシーの次の一手⑤ 学校で映像作品を作る. 解放教育, Vol.37, No.3, 2007. pp.79-88.
- [30] 大北修一. 子ども観光動画を作成して情報の送り手となると, 情報の見え方が違って来る. 現代教育科学. 明治図書, 2011. pp.70-74.
- [31] 映画甲子園. <http://www.eigakoushien.com/> (2013.9.19 参照).
- [32] 文部科学省. 新学習指導要領・生きる力 中学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm (2013.9.13 参照).
- [33] 文部科学省. 中学校教材整備指針(平成23年4月策定). http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2012/02/21/1316723_3.pdf (2013.9.16 参照), 2011.
- [34] 文部科学省. 新「情報教育に関する手引」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm (2013.9.16 参照), 2002.
- [35] 教育職員免許法施行規則(抄). http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm (2013.9.16 参照).

(平成 25 年 9 月 27 日受付)

(平成 26 年 11 月 18 日採録)