

大学図書館におけるメディア・リテラシー育成のための
映像制作プログラムの開発と評価
Development and evaluation of a video production program
for media literacy training in the university library

学籍番号：201521620

氏名：島田 貴司

Takashi SHIMADA

映像制作は制作者がどのような意図でどのようにメッセージを伝えるかを体験的に学ぶことができるため、メディア・リテラシー（メディアを主体的に読み解き、アクセス・活用し、コミュニケーションを創造する能力）育成に効果的であると期待されている。大学図書館は、情報リテラシーだけではなく、メディア・リテラシーの育成を支援することが求められているが、プログラムの検討は十分に行われていない。

そこで、本研究では、従来のメディア・リテラシーを育成する映像制作プログラムが長期に渡る点に着目し、大学図書館で、情報リテラシーのシナリオを組み込み、実習を重視した短期の映像制作プログラムを開発し、実践と評価を行うことを目的とした。

開発では、期間、学習内容、規模といった点を検討した。期間と規模は実施継続性の観点より検討し、学習内容は3件の先行実施例をベースに検討し、構成した。その結果、実習重視型のメディア・リテラシーを1日で学ぶ映像制作プログラムを開発した。

大学1～4年生20名に開発した映像制作プログラムを実施した。プログラムは3部（導入・実践・振り返り）で構成し、実践は、3人1組で撮影と演技を交代で行った。振り返りでは、予定より制作の時間がかかり、脚本の意図が十分に反映されない映像も見られた。

評価は、映像制作プログラム参加者と非参加者に質問紙への回答を求めた（参加者2種類、非参加者1種類）。参加者のみが回答した自由記述では、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」といったメディア・リテラシーへの気づきが見られた。また、5つの観点（現在の知識・ここ1か月の意識・視聴観点・制作観点・学習項目）について、映像制作プログラム参加者・非参加者と質問紙の実施タイミング（映像制作プログラム実施前・後・1か月後実施）の2要因分散分析を行った結果、全ての観점에서交互作用が認められた。上記結果から参加者のメディア・リテラシー及び映像制作に関して、参加者のほうが非参加者よりもプログラム実施後や1か月後の得点が高いことが示された。

本研究の結果より、メディア・リテラシーの育成を目的とした短期間での映像制作プログラムが「制作者の視点」という点において効果的であったことが示唆された。

研究指導教員：西岡 貞一

副研究指導教員：鈴木 佳苗

大学図書館における
メディア・リテラシー育成のための
映像制作プログラムの開発と評価

筑波大学
図書館情報メディア研究科
2017年3月
島田 貴司

目次

第1章 はじめに.....	1
1.1 メディア・リテラシーの重要性.....	1
1.2 メディア・リテラシーの育成における映像制作の有用性.....	1
1.3 従来の映像制作プログラムの特徴.....	2
1.3.1 中等教育の現場における映像制作プログラム.....	2
1.3.2 高等教育の現場における映像制作プログラム.....	4
1.4 開発実習を伴うプログラム事例.....	5
1.5 従来の映像制作プログラムでの課題.....	5
1.6 大学図書館でメディア・リテラシーを学ぶ.....	5
1.6.1 批判的リテラシーの必要性.....	6
1.6.2 大学図書館による教育への関与.....	7
1.6.3 情報リテラシーに関するメディア・リテラシーの関係性.....	7
1.6.4 情報リテラシーとメディア・リテラシーの接点.....	7
1.6.5 大学図書館におけるメディア・リテラシーを学ぶ有効性.....	8
1.7 本研究の目的.....	9
第2章 映像制作プログラムの開発.....	10
2.1 大学図書館で実施可能な映像制作プログラム（期間・規模・内容）の検討.....	10
2.1.1 期間に関する検討.....	10
2.1.2 内容に関する検討.....	13
2.1.3 規模に関する検討.....	14
2.2 映像制作プログラムの流れに関する検討.....	15
2.2.1 導入部分の構成.....	16
2.2.2 実践部分の構成.....	20
2.2.3 振り返り部分の構成.....	22
2.3.4 映像制作プログラム構成.....	22
第3章 映像制作プログラムの実践.....	23
3.1 講習会概要.....	23
3.2 実践手順.....	23
3.2.1 導入部分.....	24
3.2.1 導入部分.....	25
3.2.2 実践部分.....	26
3.2.3 振り返り部分.....	27
3.3 参加者によって制作された映像作品.....	27

第4章 映像制作プログラムの評価.....	30
4.1 方法.....	30
4.1.1 対象者.....	30
4.1.2 項目.....	30
4.1.3 手続き.....	32
4.2 結果.....	33
4.2.1 実施時間の評価.....	33
4.2.2 質問紙（自由記述）.....	34
4.2.3 質問紙（選択式回答）.....	38
第5章 総合考察.....	46
5.1 映像制作プログラムの評価と学習効果.....	46
5.1.1 映像制作プログラムの評価（良かった点）.....	46
5.1.2 映像制作プログラムの学習効果（メディア・リテラシーの気づき）.....	47
5.1.3 映像制作プログラムの学習効果（カットとカットのつながりを意識した映像制作）.....	48
5.2 映像制作プログラムの改善点.....	49
5.2.1 脚本の意図を十分に映像で伝えられなかった点.....	49
5.2.2 脚本の意図を十分に映像で伝えられなかった点.....	50
5.3 映像制作プログラムの個別の効果について.....	50
5.3.1 映像制作におけるプロセスを分割した場合の考察.....	51
5.3.2 実践手順を分割した場合に期待される効果.....	51
第6章 結論.....	53
第7章 参考文献.....	55
謝辞.....	58

表目次

表 1: 中等教育の現場における映像制作事例.....	3
表 2: 高等教育の現場における映像制作事例.....	4
表 3: 高等教育の現場におけるコンテンツ制作実習例.....	6
表 4: 本研究で開発する映像制作プログラムを講習会として実施予定大学での講習会事例.....	11
表 5: 大学図書館における講習会事例.....	12
表 6: 高等教育の現場での映像制作事例（短期間またはメディア・リテラシーの育成を目的としたもの）.....	13
表 7: 先行事例での学習項目と本研究でとりあげた学習項目.....	17
表 8: 映像制作プログラム構成.....	22
表 9: 講習会概要.....	24
表 10: 講習会実践手順.....	25
表 11: 参加者によって制作された映像作品情報（n=20）.....	28
表 12: 質問紙（自由記述）方法.....	31
表 13: 質問紙（選択式）方法.....	32
表 14: 映像制作プログラムの構成の評価.....	33
表 15: 映像制作プログラム自体の評価記述内容.....	35
表 16: メディア・リテラシーに関連すると考えられる記述.....	36
表 17: メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が良かったと感じた点より）.....	37
表 18: メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が反省点と感じた点より）.....	38
表 19: 「現在の知識」についての分散分析の結果.....	39
表 20: 「ここ1か月の意識」についての分散分析の結果.....	41
表 21: 「視聴観点」についての分散分析の結果.....	42
表 22: 「制作観点」についての分散分析の結果.....	43
表 23: 「学習項目」についての分散分析の結果.....	44

図目次

図 1 : 講習会風景.....	23
図 2 : 「カメラを固定する」に関する説明スライド.....	25
図 3 : 「サイズ」に関する説明スライド.....	26
図 4 : 2 シーン目冒頭 (哲学科 2 年)	28
図 5 : 2 シーン目冒頭 (社会学科 3 年)	28
図 6 : 2 シーン目冒頭 (文学科 1 年)	29
図 7 : 2 シーン目冒頭 (臨床心理学科 1 年)	29
図 8 : 2 シーン目冒頭 (法学科 3 年)	29
図 9 : 2 シーン目冒頭 (哲学科 3 年)	29
図 10 : 「現在の知識」に関する平均数値の推移.....	39
図 11 : 「ここ 1 か月の意識」に関する平均数値の推移.....	40
図 12 : 「視聴観点」に関する平均数値の推移.....	42
図 13 : 「制作観点」に関する平均数値の推移.....	43
図 14 : 「学習項目」に関する平均数値の推移.....	44

第1章 はじめに

1.1 メディア・リテラシーの重要性

現在、多様なメディアとそこから発信されるさまざまなコンテンツによって我々の生活は成立している。そのような中で鈴木（2000）は、「このメディアがもたらす情報は現実そのものではありえない。私たちは無限に存在する情報素材のなかから、特定の規準にもとづいて選択され、編集され、加工された『現実』を記事やニュースとして読んだり、見たり、聞いたりしているに過ぎない」[1]と説明している。我々にとって、メディアが発するコンテンツを主体的に読み解き、理解し、判断し、時には自ら発信し、円滑な生活を送っていくためにメディア・リテラシーの獲得は不可欠である。

メディア・リテラシーとは、郵政省放送行政局（2000）によれば、「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を創造する能力」が相互補完的かつ有機的に結びついているものであると定義されている[2]。

大学においても授業やゼミにおける映像制作[3]等を通して「メディアには制作者の意図が含まれる」といったことを実感することによって、世の中のさまざまなメディアを媒体として我々に届くコンテンツを、主体性を持って読み解くことなどへの理解が必要とされる。また、そこには、学生が意図したメッセージを正しく伝えるために効果的なメディアとそのメディアを通して発信するための知識やスキル、あるいはその実践といったメディア・リテラシーを育成していくことも求められている。

1.2 メディア・リテラシーの育成における映像制作の有用性

メディア・リテラシーの学習には座学でその概念を修得するものと、実際にメディアコンテンツを制作し、その過程を通してメディア・リテラシーを学ぶものが存在している。レン・マスターマン(1985)が「もし、学生がメディア・テキストが構成されたものであることを理解しようとするならば、その構成プロセスを内側から直接系系することが役に立つのはあきらかだろう」[4]と説明しているように、メディア・リテラシーを理解する上では、実際にその過程を自身が経験することが重要である。

映像制作プログラムに関しても、その構成プロセスを直接経験することでメディア・リテラシーに関する意識の変化、あるいは育成が見込まれるとされている。加藤(2014)は、メディア・リテラシーに関する座学のカリキュラムは行わずに番組の制作・発信の実践を通して、「カメラワーク等のテクニカルな手法の意識、また、発信媒体の性質に対するいしきについて変化を確認することができた」としている[5]。また、澤木・松野(2009)は、映像制作活動によって開発される能力は、①積極性・精神力、②制作者の視点、③コミュニケーション能力、④物事を客観的、批判的に読み解く能力、⑤集団作業を円滑に進

める能力の5つであるとしている[6]。

映像メディアは、近年、ICT 機器やネットワーク環境の発展により、簡単に撮影・発信ができる環境が整ってきた。また、日々多くの映像メディアが公開され続けている。しかし、映像制作を学ぶ機会は必ずしも多くないのが現状である。この一因として、これまでの映像制作プログラムは、映像制作に必要な工程である Pre-Production、Production、Post-Production のそれぞれを丁寧に学ぶといったプログラムが多かったことが考えられる。学習期間が長期間に渡ってしまうことで、実施する機会も限定され、それに伴い参加できる対象も限られてしまうという状態になってしまっているのである。

1.3 従来の映像制作プログラムの特徴

映像制作は大きく Pre-Production、Production、Post-Production という3つの工程から構成されている。Pre-Production は映像制作のための企画にあたり、どのような映像を制作するかを検討であり、具体的には、脚本の作成や、何を撮影するか、どこで撮影するかなどの映像を撮影する前に行う活動である。Production は撮影の実施とそれにかかわる準備（撮影当日の段取りや進行等）である。撮影の規模が大きくなるに従い、関係する人員も増えるため、撮影現場の段取りが複雑になってくる。Post-Production は、撮影した映像を編集し、1つの映像を作り上げ、上映するまでの作業である。具体的には、映像がスムーズに流れ、見ている人に意図が通じるようにキャプションや音声、音楽といった素材を組み込んでいく作業である。

これまでの映像制作プログラムの特徴として、Pre-Production、Production、Post-Production のそれぞれを丁寧に学ぶといったプログラムが多いことが挙げられる。そのため、映像制作プログラムの実施期間が長期にわたってしまうということが挙げられる。川澄(2013)は「長期型ワークショップは参加者の体験性が高く学習効果は高いものの参加者ならびに主催者の時間的負担が大きく、そのままのプログラムでは中学校や高等学校の授業への普及は容易ではない。短期型ワークショップでは参加者の時間的負担は少ないものの、参加者の参加性、体験性が必ずしも十分ではなく、映像表現に対する深い理解や、映像によるコミュニケーション能力を身につけるには至らないことも多い。」[7]と述べている。ここからも考えられるように、学習効果を考えると、長期にならざるを得ない状況も理解される。今回の研究を行うにあたり、中等教育、高等教育のそれぞれの現場でこれまでの映像制作プログラムでのどの工程を重点的に行われてきたのか、どのような形で行われてきたか、実施における傾向が見られるかということを調査し、まとめた。

1.3.1 中等教育の現場における映像制作プログラム

中学校あるいは高等学校では、学習指導要領に従った教育課程の編成が行われている。このため、映像制作プログラムを実施する教科（授業）の制限が発生する。中学校におけ

る学習指導要領では、映像を活用することやメディア制作に関して言及があるのは「美術」または「技術・家庭」である。従って、これらの教科での実践を行う機会が多くなると考えられる。一方、高等学校における学習指導要領では、「国語」、「情報」、「芸術（美術）」において映像の活用、メディアの制作に関する言及がなされている。こうした状況のなかで、実際に映像制作プログラムが実践されている事例を調査し、表1にまとめた。調査の実施にあたっては、CiNiiにて、「中学 映像」、「高校 映像」あるいは「中学 動画」、「高校 動画」をキーワードに検索し、2000年以降に発表されている映像制作に関連している論文を取り上げた。

中学校及び高等学校における映像制作は授業またはワークショップ形式での実施が多く、長期で実施されている。また、個人での作業ではなく、グループで多くの工程を経験していることが示されている。その中でも、Production、Post-Productionに相当する撮影と編集は全てのケースで実践されている。また、映像制作プログラムの実践という形ではないが、メディア・リテラシーの育成という意味では、メディアの内容の「読み解き」が重要になってくる。その点については国語科の分野において野中（2006）による動画を視聴する過程で文字言語を読み取り、併せてメディアの違いを認識してゆく実践[14]や、中村（2006）による絵コンテや動画素材を並び替えることでストーリーを作成していく教材の開発及び実践[15]等、さまざまな取り組みがなされている。このように、国語科においては、読み解きという観点からの実践事例が挙げられている。

表 1: 中等教育の現場における映像制作事例

実践内容 具体的な期間	映像制作範囲 個人・グループ	長期・短期
中学校技術科においてショートドラマ制作 1週2時間×8週間 [8]	全工程実施 グループ	長期
中学校社会科において地場産業の状況を撮影 7カ月間のうち9時間 [9]	全行程実施 グループ	長期
中学生対象映像制作ワークショップにて景観撮影紹介 4日間～7日間 [10]	全行程実施 グループ	長期
高校放送部による映像制作活動 年間を通じてクラブ活動として実施 [11]	全行程実施 グループ	長期
高校生対象の映像制作ワークショップ 2日間 [12]	撮影・編集 グループ	長期
高校の美術系コースの授業 50分×2を1日として24回 [13]	撮影・編集 グループ	長期

1.3.2 高等教育の現場における映像制作プログラム

高等教育の現場では、初等中等教育において教育課程編成の基準となる学習指導要領は存在せず、大学の建学の精神や教育理念に基づきカリキュラムの編成をすることが大学設置基準により求められている。従って、比較的幅広い観点から映像を活用した実践が行われている。映像制作に関する事例は授業を中心として複数挙げられている。それらの事例を検索し、表2にまとめた。検索にあたっては、CiNiiにて、「大学 映像」、「大学 映像制作」をキーワードとして検索し、2010年以降に発表されている映像制作に関連している論文を取り上げた。

高等教育の現場において映像制作プログラムは、授業やゼミでの実践が多い。これは、中等教育とは違い、カリキュラムの編成に自由度があるため、さまざまな目的に合わせて映像制作が実践されていることによると考えられる。ゼミや授業での実践の場合、一定の期間を使って映像制作が進められる。そのために長期間で着実に進められている実態が考えられる。例外的に、短期で行われている映像制作プログラムが存在しており、この事例は、「基本的な映像制作技術だけを効率的に学べるような簡易型映像教育プログラム」[21]として、4時間で企画以外の工程を実施しているものであった。

表 2：高等教育の現場における映像制作事例

実践内容 具体的な期間	映像制作範囲 個人・グループ	長期・短期
ゼミでの大学CM制作（東海学園大学） 事前学習を含めて約半年 [16]	全行程実施 グループ	長期
授業での映像制作実習（桃山学院大学） 事前受講授業を含めて通年 [17]	全行程実施 グループ	長期
ゼミでの広報番組制作（十文字学園女子大学） 5か月間 [18]	全行程実施 グループ	長期
課外活動でのPR番組制作（実践女子大学） 約1年間 [19]	全行程実施 グループ	長期
授業での1分間ビデオ制作（駿河台大学） 90分×3回（3週間） [20]	全行程実施 グループ	長期
授業での映像制作実習（北海道大学） 1日 [21]	撮影・編集 グループ	短期

1.4 開発実習を伴うプログラム事例

映像制作プログラムに関しては、中等教育及び高等教育の現場において、授業（ゼミを含む）として実践されている事例が多かった。これは映像制作の工程がさまざまなスキルや知識、手続きから構成されていることもあり、学ぶ内容が多岐に渡り、じっくりと時間をかけて身につけることで理解度が深まるためである。また、映像制作においても何を目的とするかにおいて学ぶべきポイントとかける時間が変わってくる。一方、映像制作以外の開発実習を伴うプログラムではどのように行われているのか。本研究の対象になる高等教育の現場に限って検索を実施し、表3にまとめた。検索にあたっては、CiNiiにて、「コンテンツ 実習」、「情報デザイン 実習」「マルチメディア 実習」「メディア 実習」「Web コンテンツ 制作」をキーワードとして検索し、2000年以降に発表されているコンテンツ制作実習に関連している文章を取り上げた。

映像制作以外のコンテンツ制作に関して、複数の事例について確認した。これらの特徴として、授業で行われているという点と、個人での制作が中心であることが挙げられる。また、授業で行われていることもあり、半期または通年を通した長期で実施となっている。

1.5 従来の映像制作プログラムでの課題

上述の通り、中等教育及び高等教育の現場では、映像制作プログラムの実践がある一定数行われてきている。そしてさまざまな観点においての成果が示されている。そのような中で、これまで実践されてきた映像制作プログラムの課題として、以下の2点が挙げられる。1点目として、短期間での映像制作プログラムの実践事例が充実していない点である。短期間で行う上での学習効果についての問題は検討の余地があるものの、短期間での映像制作プログラムの開発及び実践によって、実施上の簡便性を向上させる必要があると考えられる。つまり、従来に比べて容易に映像制作プログラムを実施できるようになることで、メディア・リテラシー等の学びの機会を増加できることを狙ったものである。2点目として、限られた時間内でストーリーを構成し、「カット割り」「カットとカットのつながり」を意識することで、メディアが意図的に作られていくものであるという、メディア・リテラシーへの気づきを得られるようにすることである。

1.6 大学図書館でメディア・リテラシーを学ぶ

大学図書館で扱うメディアの数は時代の推移とともに多様化・複雑化の一途をたどっている。主に図書・雑誌・新聞という紙媒体を扱っていたものが、付録という形でカセットテープやレコードといった媒体が加わり、映像資料の普及とともにビデオテープが加わった。さらに電子化の流れとともにCD、MD、LD、DVD、Blu-rayといったメディアが順次、加わっていった。また、図書や雑誌や新聞といったこれまでの紙媒体も電子化され、閲覧

表 3：高等教育の現場におけるコンテンツ制作実習例

実践内容 具体的な期間	制作範囲 個人・グループ	長期・短期
授業でのデジタルコンテンツ制作（岡山県立大学） 通年授業 [22]	企画・制作 個人	長期
授業での Web コンテンツ制作（千葉工業大学） 半期授業 [23]	企画・制作 個人	長期
授業での Web アニメーション制作（東京情報大学） 半期授業 [24]	企画・制作 個人	長期
授業でのビジュアルコンテンツ制作（同志社女子大学） 半期授業 [25]	企画・制作 個人	長期

するプラットフォームも多様化している。OCW(Open Course Ware)やMOOCs(Massive Open Online Courses)などといった学術的な映像資料の普及によって、利用者が必要とする情報を検索したうえで取捨選択する選択肢は拡大していく一方である。

これらの多様な媒体として発信される情報に加え、インターネット上では、さまざまな形式の膨大な情報が自由に閲覧できる状態になっている。大学図書館では、情報過多といっても過言ではない現状で、いかに利用者が問題解決に必要とする情報を提供し、正しい評価・判断をするためのサポートができるかが求められている。茂出木（2014）は「図書館という土俵の上で、図書館のもつリソースをいかに正しく効率的に提供するかという、図書館業務の観点のみで位置付け実行してきたのではないか」[26]と疑念を呈しているように、これまで、多くの大学図書館で行われてきた情報リテラシー教育は、大学図書館の利用者教育の延長線上での資料検索のための方法論の実践が多かった。この状況から脱却し、大学図書館が情報提供のみならず、情報の正しい評価・判断をするためのサポートまで踏み込むことで、高等教育における学習支援の側面を強化するための方向性については、以下のような可能性が挙げられる。

1.6.1 批判的リテラシーの必要性

日本図書館協会（2010）は、『情報リテラシー教育の実践』の理論的な解説において、「利用指導といえば情報源の紹介と検索スキルの指導のみであったのは過去のこと」とし、「どの館種においても『情報の比較と選択』、そして『批判的な読み』へ目が向けられ、その指導方法への工夫がなされ始めている」と説明している。また、実践的な取り組み紹介で、「あらゆる情報は、メディアに表現された時点でさまざまなバイアスが働き、加工されていると考えなくてはなりません」と前置きし、メディアの情報を鵜呑みにしないために「司書自身が批判的リテラシーを身につけている必要」を求めている[27]。

1.6.2 大学図書館による教育への関与

文部科学省（2010）は、「インターネットの普及により、大学図書館の利用者である学生、教職員もサーチエンジン等で情報を探索することが当たり前となり、インターネット上の多様な情報資源に容易にアクセスできるようになった。特に、若い世代ではブログ、YouTube、Twitter などによる情報発信を含めインターネットや携帯電話の利用が当たり前前の習慣となってきた。このような情報環境の変化を念頭におき、大学図書館は自らの立場や位置付けを明確にした上で、情報の収集、組織化、提供の在り方を工夫していく必要がある」と説明している。さらに、大学図書館に「大学図書館の利用方法も含めて、情報を探索し、分析・評価し、発信するスキルを一層高める情報リテラシー教育が必要である。また、さらに一歩進めて、メディアの情報を客観的に評価するメディアリテラシー教育についても、必要に応じて、大学図書館において取組みを検討することが求められる。」と、教育活動への関与を求めている[28]。

1.6.3 情報リテラシーに関するメディア・リテラシーの関係性

国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会(2015)は、「高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版」において、メディア・リテラシーについて、以下のように説明している。「もっぱらマスメディアを対象に用いられることもあるが、本基準における情報リテラシーの定義のうち、『必要な情報を探索し、入手し、得られた情報を分析・評価、整理・管理し、批判的に検討』することがメディアリテラシーに相当すると考えられ、メディアリテラシーも情報リテラシーを構成する重要な要素と捉えている。」[29]。

また、The American Library Association(ALA：米国図書館協会)におけるインフォメーション・リテラシーに関する認識として、Plotnick(1999)は、インフォメーション・リテラシーの「インフォメーション」は印刷媒体にのみ適用されるものではなく、さまざまな形態によって表現されているため、ヴィジュアル・リテラシー、メディア・リテラシー、コンピューター・リテラシー、ネットワーク・リテラシーや基礎的なリテラシーはインフォメーション・リテラシーに内在すると説明している[30]。

1.6.4 情報リテラシーとメディア・リテラシーの接点

「高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版」では、情報リテラシーの構成要素が詳細に挙げられている。そこで挙げられている6つのプロセスは「1. 課題を認識する」「2. 情報探索を計画する」「3. 情報を入手する」「4. 情報を分析・評価し整理・管理する」「5. 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」「6. 情報を活用・発信しプロセスを省察する」[29]である。

一方、中橋（2014）によれば、メディア・リテラシーは7つのプロセスから構成されて

おり、「①メディアを使いこなす能力」「②メディアの特徴を理解する能力」「③メディアを読解、解釈、鑑賞する能力」「④メディアを批判的に捉える能力」「⑤考えをメディアで表現する能力」「⑥メディアによる対話とコミュニケーション能力」「⑦メディアのあり方を提案する能力」[31]となっている。

情報リテラシーとメディア・リテラシーの構成要素では、情報リテラシーにおける「4. 情報を分析・評価し整理・管理する」「5. 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」と、メディア・リテラシーの「④メディアを批判的に捉える能力」という部分に関しては批判的に捉えるという観点で類似している。また、情報リテラシーの「6. 情報を活用・発信しプロセスを省察する」ためにはメディア・リテラシーにおける「①メディアを使いこなす能力」や「⑤考えをメディアで表現する能力」が必要になる。さらに、メディア・リテラシーの「②メディアの特徴を理解する能力」や「③メディアを読解、解釈、鑑賞する能力」は情報リテラシーにおける「4. 情報を分析・評価し整理・管理する」要素には必要となってくる。

1.6.5 大学図書館におけるメディア・リテラシーを学ぶ有効性

大学における映像制作の位置づけについて、松野（2013）は「大学で映像制作を教える意味は、1つはメディアリテラシーの向上であることは間違いない。メディアリテラシーのすべてではないが、その構成要素のうちいくつかを向上させるには有効である。」[32]と述べている。その映像制作は、1つのストーリーを複数のカットをつなぎ合わせることで成立する。その際に、「ある場面のショット間に連続性を作り出す。」[33]ことは、制作者のイメージをつなげていく作業である。その過程において、制作者の視点を意識することで、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」といったことを体感することができる。そのような観点がメディア・リテラシーの気づきには重要と考えられる。

以上のようなメディア・リテラシーの気づきを大学図書館で学生に対して育成するために、映像制作プログラムを実施することは、以下の3点から有効であると考えられる。

1点目は、映像制作プログラムを提供できることによる効果である。上述の通り、これまで、大学図書館では、情報検索や情報収集といった知識やスキルを身につけて、いかに効率的に大学図書館資料を見つけることができるかといったプログラムが中心に行われてきている。これに対して、映像制作プログラムでは、図書館施設及び学内施設を活用した実習形式のプログラムを実践し、そこから「メディアには制作者の意図が含まれる」といった気づきや学びを得ることができる。それによって、意図が含まれたメディアをいかにして読み取り、判断し、選択し、自分の考えとして加えていくかといった情報リテラシーにとって重要な構成要素を知るきっかけになる。また、実際に制作する映像作品を大学図書館にとって必要なテーマ、例えば情報リテラシーの構成要素の知識を深められる内容とし、制作された映像作品を蓄積し、優秀な作品については公開をすることで、それを見た

利用者が副次的に情報リテラシーに関して学習できるという効果が期待できる。

2点目は、映像制作プログラムのシナリオに大学図書館で学生が行うレポートや論文作成に関する過程といった学習内容を組み込むことによって幅広い情報リテラシーに関する知識を得ることができることである。また、大学図書館で実践するという利点を生かし、情報リテラシーに関する幅広い構成要素を映像制作プログラムのシナリオに含め、映像制作の過程でどのようにしたら情報リテラシーの知識を映像として伝えることができるかを考えることで、情報リテラシーを総合的に学ぶ機会にもつながる。

3点目は、大学図書館でメディアを「読み解く」「創造する」という点に関して学習を支援する機会を提供することである。上述の通り、大学図書館では、資料を効率的に検索し、それを「活用する」という点を説明する機会が多い。一方で、資料から得た情報を「読み解く」といった、内容に関する評価や判断、または、得られた情報を自分なりに解釈し、新たな意見として「創造する」といった内容について説明する機会は十分にない。このため、利用者に対してこのような機会を創出できることはこれからの大学図書館における学習支援の充実という点において有効である。

1.7 本研究の目的

本研究では、大学図書館において、情報リテラシーのシナリオを組み込み、実習を重視した短期の映像制作プログラムを開発し、実践と評価を行う。この開発したプログラムに対して主に、以下の2点について検討を行う。まず1点目は、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができて上がる」といったメディア・リテラシーの気づきを得られているかどうかである。

2点目は、実習を通して、「カット割り」や「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができたかという点である。

第2章 映像制作プログラムの開発

2.1 大学図書館で実施可能な映像制作プログラム（期間・規模・内容）の検討

映像制作プログラムの開発にあたり、大学図書館での実施可能な期間・規模・内容を調査し、検討した。映像制作プログラムを実施し、確認された効果や改善点を反映させたものを次につなげていくためには、無理のある期間や規模、あるいは内容では継続性が見込めないためである。実施する期間を決定後、期間内に可能な限り実習を組み込むことによって、各自の映像制作実習を通して学習効果を高めるよう、全体のプログラムの流れを検討した。

2.1.1 期間に関する検討

本研究では、映像制作プログラムの内容と共に、これまでの映像制作プログラムに比べて、短期間で実施が可能であることを目標の1つとしている。調査については、本研究で開発する映像制作プログラムを講習会として実施予定の大学図書館（立正大学品川図書館）及び、これまでに行われてきた他大学で実施されてきた講習会における1回の時間をまとめた。

2.1.1.1 本研究で開発する映像制作プログラムを実施予定の大学図書館での講習会事例

本研究で開発する映像制作プログラムを講習会として実施予定の大学図書館でこれまでの講習会等の実績を確認した。過去3年間（2013～2015年度）に行われた講習会を調査した。内容や参考資料はHP上（<http://www.ris.ac.jp/library/osaki/school/index.html>, 2016/12/05）に掲載されている情報を参照の上、表4にまとめた。一部、時間が明確になっていないものについては、担当の課員に確認した。

内容については、図書や雑誌の検索や、データベースの利用方法、パソコンソフトに関するスキル習得、和書に関する知識を学ぶといった広範囲のプログラムから構成されていた。実施時間については、講習会の全てが60分～70分で行われていた。これは、授業が実施されている時間（90分）を意識した構成として考慮されているためである。授業のカリキュラムに合わせて講習会を検討する場合、授業の時間帯に合わせてスケジュールを検討し、学生が講習会の前に授業を受けた後でも参加でき、かつ講習会の後に授業があっても無理なく参加できるという形が目安となる。

講習会として実施可能な最大の時間について講習会を実施予定の大学図書館の課長に確認した結果、これまで行われてきた講習会の所要時間が開催可能な最長の時間帯ではないということであった。したがって、1日、あるいは半日といった開催期間での実現可能性に関して、授業が行われている期間において半日～1日の映像制作プログラムを実施する場合は、多くの参加者を見込めないが、土曜日のような授業が比較的少ない曜日での実施または休暇期間中の集中研修といった形での実施は無理なく行うことができると考えられる。

表 4：本研究で開発する映像制作プログラムを講習会として実施予定大学での講習会事例

講習会タイトル	形式	期間
図書館利用案内	講義・演習	60分
オープン端末・学内情報サービス利用案内	講義・演習	60分
ディスカバリーサービス講習会	講義・演習	60分
JapanKnowledge 講習会	講義・演習	60分
新聞・雑誌データベース講習会	講義・演習	60分
和本入門	講義・実習	70分
和本に親しむ	講義・実習	70分
レポート作成に役立つ！図書・雑誌論文の探し方	講義・演習	60分
便利に使おう！データベースで情報検索	講義・演習	60分
授業に役立つ！かんたんレポート作成	講義・演習	60分
使えて当たり前!?便利な関数あれこれ	講義・演習	60分
知っていると思う！効率重視のプレゼン資料作成法	講義・演習	60分
演習：企業情報収集法	講義・演習	60分
和本～かたちから保存まで～	講義・演習	60分
Word2010 卒論の体裁を整える(1)～(3)	講義・演習	60分
Excel2010 レベルに合わせて Excel 攻略！【初級】～【応用】	講義・演習	60分
PowerPoint2010 失敗しないプレゼン資料の作り方 プレゼン見た目まるごと修正	講義・演習	60分
PowerPoint2010 失敗しないプレゼン資料の作り方 図解プレゼン作成術	講義・演習	60分
もう迷わない！データベースの選び方・使い方	講義・演習	60分

2.1.1.2 他大学図書館での講習会事例

他大学図書館による講習会実績を調査した。調査にあたっては、CiNii にて、「大学図書館 情報リテラシー」「大学図書館 講習会」で検索し、2010年以降に発表されている大学図書館が講習会に関連している事例を取り上げた（表5）。

早稲田大学の事例[40]のように、新たな試みで多くの講習会を実施する目的で40分といった短時間での実施という報告もあるが、多くの事例では60分～90分程度で行われていた。授業の一部として実施されている事例[35][37]や、一部のプログラムでは授業と連携し、授業支援という形態で行われている事例[36][38]も見られた。

映像制作プログラムを講習会として実施予定大学での講習会時間の設定と同様、多くは授業時間を考慮した時間配分になっていることが見られた。また、授業の中で2時間連続

表 5：大学図書館における講習会事例

講習会内容	形式	期間
アカデミックライティングのための資料収集法 (国際基督教大学) [34]	講義・演習	60分
文献探索ゲームを活用した実習 (筑波大学) [35]	実習	75分
図書館利用方法から文献調査まで4つのプログラム (広島大学) [36]	講義・演習	60～90分
レポート・論文作成のための文献収集法 (都留文科大学) [37]	講義・演習	90～180分
授業支援事例としての図書館利用法説明 (東京学芸大学) [38]	講義・演習	90分
就職活動支援としてのデータベース講習会 (城西大学) [39]	実習	90分
15種類のワークショップ実践 (早稲田大学) [40]	講義・実習	40分

(180分)の授業を行うことで「学術情報リテラシーガイダンス」を行っている事例もあった[37]。

2.1.1.3 本研究における映像制作プログラムの実施時間

本研究で開発する映像制作プログラムを講習会として実施予定の大学図書館及び、他大学図書館での講習会事例を調査した結果、複数日で行っている事例は見られなかった。大学図書館が、主催として行う映像制作プログラム実施期間を検討する場合、実施時間と実施する側の負担のバランスについて検討が必要になる。1.3でも述べた通り、実施時間が長くなることにより、参加者の学習効果は高まるが、開催側の負担も高まる。一方、実施時間が短くなれば、当然のことながら、開催側の負担も低くなるが参加者の学習効果は限定的にならざるを得ない。複数日での実施については、実施する立場での負担を考慮した場合、実施すること自体は可能かもしれないが、実施の負荷が高くなる。その結果、大学図書館にて映像制作プログラムが繰り返し実施され、多くの参加者が受講し、そこでの学びを得た人たちが増えてゆくといった継続性が失われる懸念がある。そのため、本研究での実施期間の候補としては複数日という選択を排除した。しかし、1日より短い期間での映像制作プログラムの場合、学習効果が非常に限定的になる、あるいは見られにくくなる可能性もある。これらの可能性を十分に考慮した結果、実施は最長で1日(7時間)が現

実的だと判断した。

2.1.2 内容に関する検討

本研究では1日という短期間でメディア・リテラシーを育成するための映像制作プログラムの開発を目指している。そこで、これまでに短期間で実施されてきた映像制作プログラム及びメディア・リテラシーの育成を目的とした映像制作プログラムについてまとめたうえで検討を加えることとした。

2.1.2.1 これまで実施されてきた事例

1.3.2で述べたように、高等教育の現場で映像制作プログラムを実施している事例は複数存在している。そこで、既に認識している短期間で実施された映像制作プログラムに加えて改めて映像制作プログラムを通してメディア・リテラシーを育成している事例について調査を行った。調査にあたっては、CiNiiにて、「映像制作 メディア・リテラシー」で検索し、2000年以降に発表されている大学生を対象に実施している映像制作を通してメディア・リテラシーの育成を図っている事例を取り上げた。また、映像制作プログラムで比較的短期間で実施しているプログラムも併せて表にまとめた(表6)。

表6: 高等教育の現場での映像制作事例(短期間またはメディア・リテラシーの育成を目的としたもの)

実践内容	指導者：受講者	映像制作目的	期間
ゼミでの映像制作実習 (千葉商科大学) [41]	1:約 10~20	メディア・ リテラシー育成	半期 4カ月
授業での映像制作実習 (広島経済大学) [42]	1:52	メディア・ リテラシー育成	半期 4カ月
授業での映像制作実習 (甲南女子大学) [43]	1:22	メディア・ リテラシー育成	半期 全15回
自主ゼミでの映像制作 (十文字学園女子大学) [5]	1:約 30	メディア・ リテラシー育成	半期 5か月
授業での映像制作実習 (北海道大学) [21]	4:21	映像制作学習	1日間 240分
映像制作実験 (筑波大学) [44]	2:6	映像制作学習	3日間 330分

表6が示している通り、メディア・リテラシーの育成を期待した映像制作プログラムは、授業またはゼミにて半期で行われている。また、授業またはゼミでの実施であることもあり、教員1名が学生複数名に対して行っている。星田(2004)の実践は、「実際自らがメディアの制作者になって」「制作者の立場に身を置いて考える」[41]ことによりメディア・リテラシーの気づきが得られるというものである。林(2005)の実践も半期の授業の中でCM作成を通してメディア・リテラシーの育成を測定するものである。川瀬(2009)の実践は半期の授業で、学生がドキュメンタリー映像を制作することで「映像制作の利点は、見ているだけではわからない『制作する側の視点』を意識するためにも効果的」[43]であると説明している。加藤(2014)の実践は1.2で既に説明しているが、自主ゼミにて広報番組を制作する活動を通して、「過去のメディア・コンテンツを題材にして行う読み解き型・分析型の座学カリキュラムについては未着手の状態」ではあるが、「制作者の“意図”に対する視点の芽生えを一定程度捉えることができた」と説明している。

一方、映像制作学習を目的とした比較的短期間で行われた事例も存在している。早岡・滝沢(2012)の実践は、「映像は個々人の芸術的なセンスに依存すると思われがちだが、ある一定レベルまでは、基本的な撮影・編集技術をしっかりと学べば到達できる」[21]として、授業にて4時間で基礎的な映像制作技術を学ぶためのプログラムになっており、基礎的な撮影と編集が学べるものになっている。川澄(2014)の実践は中学生・高校生を対象とした映像制作学習プログラムの効果測定として映像制作経験のない大学生・大学院生を対象に行ったものである。

2.1.2.2 本研究における映像制作プログラムの内容

2.1.2.2で確認したように、これまでのメディア・リテラシーの育成を期待した映像制作プログラムでは「制作者の視点」について、実践を通して身につけていることが示されている。しかし、これらの映像制作プログラムは授業やゼミといった長期間に割って実践された映像制作活動の結果、得られたものとして挙げられている。これを1日の映像制作プログラムで参加者が身に着けられるようにするためには、なるべく多くの映像制作の実践を短期間のプログラムに組み込む必要がある。また、そのために必要となる映像制作のためのスキルを十分に検討する必要がある。

2.1.3 規模に関する検討

本研究にて開発する映像制作プログラムは、大学図書館で行えることを前提としている。このため、開催する規模についての検討が必要となってくる。映像制作プログラムを実施する上での期間や内容と同様、無理のないものを検討することが求められる。そこで、上記において、映像制作プログラムの期間または内容の検討したように、規模についてもこれまでの事例を基に検討を加えるものとした。

2.1.3.1 これまで実施されてきた事例

本研究にて開発する映像制作プログラムの対象は基本的に映像制作に慣れている学生ではなく、むしろほとんど映像制作を行っていない学生である。これは、スマートフォンなどの機器の持つ機能の高度化に伴い、映像制作が簡単に行えるようになった現在においても、映像制作を行なったことのある学生がほとんどいないためである。また、スマートフォンなどのモバイル機器の機能が進化したため、あえてビデオカメラを使用して動画を撮影する必要がないため、ビデオカメラを使用した経験のある学生がいないこともその理由に挙げられる。ビデオカメラはデジタル化され、機能が進化し、軽量化も進んでいるが、その使用法は三脚と共に、初心者が理解するには一定の時間を要する。

表6の映像制作学習を目的とした事例では、参加者3名～4名に対して1人の指導者を配置していることが示されている。これは、撮影や編集に関してそれだけ丁寧に操作方法・使用方法を説明する必要があることを示唆している。それは早岡・滝沢の事例における、「簡易的な映像教育プログラムではあるが、1人では実施できないため、映像制作経験が少ない他のスタッフ3名にも講習を行い、協力してもらった」[21]あるいは、川澄の事例での、「進行を行うチーフファシリテーター、質問への回答や雰囲気作り、出演をするフロアファシリテーター」といったファシリテーターを配置し、「チーフファシリテーター、フロアファシリテーターは事前に機材やアプリケーションの使用法を習得した」といったところからも読み取れる。また、1.3.2でまとめた表2の事例にある間島(2013)での授業での映像制作事例においても1クラス16～17人のクラスで約3チームに分かれて映像制作を行っていく際にTAを2名配置している。その理由として、「ほとんどの学生にとって初めての映像制作であること、さらに3回の授業時間内で作品の企画から完成まで行わなければならないことからより細やかな指導が必要であること」[20]をその1つとして挙げている。

2.1.3.2 本研究における映像制作プログラムの規模

上記のような事例より、本研究にて開発映像制作プログラムでの規模を検討した。本研究では、現実的に大学図書館の現場において、多くの人数を同時に割くことができないという状況を考慮し、指導者1名、1回のプログラムにつき、参加者は5名以内が適当であると判断した。

2.2 映像制作プログラムの流れに関する検討

1日という期間は、映像制作プログラムとしては短期にあたる期間での実施ではあるが、大学図書館で開催される講習会としては長時間のプログラムにあたる。このため、効果的に実習の時間を活用し、少しでも多くの学びが得られるような映像制作プログラムを

開発する必要がある。本研究では、映像制作に関連する実習によって学習効果を得られるようにプログラムの検討を進めた。まず、大きく映像制作プログラムを実施する講習会の手順を、「1. 導入」、「2. 実践」、「3. 振り返り」という3つに分けて検討することにした。

「1. 導入」の部分において撮影・編集に向けたガイダンス的な構成とし、「2. 実践」では撮影・編集を行うこととした。「3. 振り返り」において、上映会及び振り返りといった形を想定し、その中で必要となる映像制作プログラムに関する学習項目の具体的な検討を行った。

2.2.1 導入部分の構成

導入部分では、その後の作業として続く実践部分における映像制作で必要となる撮影や編集の予備知識やメディア・リテラシーの気づきを促すための事前情報に関する説明が必要となる。映像制作は、座学と共に行う実践を通して多くの気づきを得られることはこれまで行われてきた映像制作プログラムによって示されている。本研究では、短期間で実施する映像制作プログラムで、映像制作を目的としてではなく、メディア・リテラシーに関する学習を目的としており、映像制作は手段となる。この場合、手段としての映像制作のスキルをある一定のレベルにすることで、戸惑わずに撮影機器・編集ソフトの操作ができるようになることが必要である。撮影機器・編集ソフトの操作が戸惑わずに行えるようになることで、メディア・リテラシーに関する気づき・学びがより促進されるためである。

2.2.1.1 映像制作に関する学習項目

映像制作に関する学習項目は先行研究より検討した。学習項目の検討に先だって、予備調査として、「映像制作の基礎」というタイトルで実施された、高校生を対象とした公開講座の映像制作ワークショップのプログラム及び資料を検討した。このプログラムは筑波大学情報学群情報メディア創成学類の西岡研究室が主催したもので、2016年6月18日と6月25日の2週に渡り映像メディアの特性から各自で映像制作を行い、上映会まで実施された。

本研究では、本研究での映像制作プログラムの開発のためのベースとして、主に映像制作の未経験者に対応できるプログラムとして、学習項目が明確に提示されていた、次の3つの事例を検討した。3つの事例とは、①上記「映像制作の基礎」として実施された公開講座のプログラム及び資料と、②この公開講座のプログラムのベースの研究となっている、川澄（2014）による「タブレットPCを用いた映像制作学習プログラムの開発」[44]、さらに③高等教育の現場における短期の映像制作プログラムの先行事例として存在する、早岡・滝沢（2012）による「簡易型映像教育プログラムの開発と検証」[21]である。

3つの事例を元に、それぞれの映像制作プログラムの中で使用されている映像制作に関

する学習項目をまとめて、その中から、本研究にて必要とする学習項目を選択することとした。映像制作の学習項目が「映像」「機器操作」「企画」「撮影」「編集」という5つの大項目からさらに細分化して挙げられている川澄の研究を中心に、映像制作における学習項目を取り上げてまとめた。次に、その中から、本研究で必要な項目と選択し、以下の通り表にまとめた（表7）。

表7：先行事例での学習項目と本研究でとりあげた学習項目

先行事例の学習項目 (大項目)	先行事例の学習項目 (詳細項目)	本研究でとりあげた学習項目
映像	シーケンスの構成	○
	多義性	○
	状況説明	○
	モンタージュ	×
	映像制作の流れ	×
	カット割り	×
機器操作	カメラの操作方法（三脚の使用法）	○
	編集ソフトの操作方法	○
企画	企画立案の方法	×
撮影	カメラを固定する（水平に撮る）	○
	サイズ	○
	カメラを振り回さない	×
	構図	○
	テーマにあった背景を探す	○
	不要な物は撮らない	○
	パンニング	○
	ズーム	○
	アングル	×
	長めに撮影する（編集を前提）	○
	移動ショット	×
	被写体の整理	×
	照明効果	×
	When、Where、Who、Whatを示す映像	×
	編集	連続性
粗編集		○
インサートカット		×
トランジションの効果		×
短く編集する		×
BGMの効果		×
ナレーションの効果		×
テロップの効果		×
似通った映像は外す		×
見にくい映像は外す		×

2.2.1.2 映像制作「映像」に関する学習項目

「映像」の学習項目は、映像がどのように構成されているのか、見ている人にどのように理解されるのか、学生が日常的に使用している文章と比べてどのような特徴の差異があるのかといったことを学べるように検討した。映像を日々見慣れている学生は多いが、日常的に映像制作をしている学生は少ない。また、今回の研究では基本的には映像制作経験があまりない学生を対象にしている。そのような対象にとって、SNS等で日常的に使用している文章と映像がどのように表現において違うのかといったことを分かりやすく説明することで、映像制作における事前知識を提供するようにした。

2.2.1.3 映像制作「機器操作」に関する学習項目

「機器操作」の学習項目は、機器操作が映像制作上の「道具」として使いこなすための重要な手段になる。山内（2003）が、「デジタルメディアの操作は簡単になったといってもまだまだ複雑であり、操作を覚えるためには一定の努力や時間が必要である」「操作ができないとメディア上にある情報を取り扱えないという意味では重要な位置を占めている」[45]と説明しているように、基本的な操作を迷わず行えるようにならないと、その部分に意識を集中させてしまうことにより、その先の学びの効果が軽減される可能性がある。そのため、一定の時間をかけて機器の操作を理解してもらうように検討した。

カメラの操作方法のレクチャーでは、基本的なカメラ操作の方法と併せて、三脚の立て方・固定の仕方をはじめとして、どのように設置すれば水平が保てるかといったことを丁寧に説明することにした。「基本は三脚で安定した映像を撮ることである。小さなモニターでは、あまり気にならなくても、プロジェクターで大画面にすると手ぶれも拡大される。講堂で視聴した子どもたちの気分が悪くなったということも実際に起きている」[46]ということもあり、安定した映像を撮影するために三脚の必要性を説明することにした。そして、実践部分での撮影や編集をスムーズに行えるようにテスト撮影や、テスト撮影した映像を簡易的に編集するようにした。

2.2.1.4 映像制作「撮影」に関する学習項目

「撮影」の学習項目は、限られた時間内で図書館内を舞台に撮影することを考慮し、映像を見る側に立った際にどのような撮影をすれば意図が通じるかを重視した撮影技法を検討し、選択した。

ぶれた動画や傾いた動画では、その映像を見る人が動画のぶれや傾きを気にすることで、本来の映像の意図が上手く伝わらない可能性がでてくる。フィックスショットがカメラワークにおける基本であり、「カメラの位置、アングルを固定し、フレームの中に出てくることをきちんと収めることが重要である。フィックスショットがきちんと押さえられていることで、

カメラの動きを用いた表現も生きてくる」[47]とあるように、動画をぶらしたり、傾けることに意図がなければ、可能な限り水平でかつ固定された映像を撮影する必要性を説明することにした。また、「三脚が無い場合は肘をつく、壁によりかかるなどの方法でできるだけぶれないようにする」[21]といった細かい撮影に関するスキルも説明に盛り込むようにした。

映像制作プログラムの参加者が何をどのように撮影して見る側に見せるのか、ということを考えるための説明を検討した。具体的には、「渋谷のスクランブル交差点全体を撮ったショットは広く感じますが、同時に人が多すぎて、誰が誰だか区別はつきません。いろいろな記号が映り込んでいますから、意味も多義的になります」[48]や、「アップやクローズアップは、人物の感情や心理状態を眼などを通して表現することができます」[33]といった説明である。撮影サイズや、見せたいものをどこに配置するかによって見る側の認識と理解が変わってくるということを構図の説明として行えるように検討した。

映像では、映し出された中に豊富な情報を埋め込むことができる。そのため、誤った情報を見る側に与えないためにテーマにあった背景で撮影することや不要な物は撮らないといった情報も説明するようにした。

2.2.1.5 映像制作「編集」に関する学習項目

「編集」の学習項目では、編集に関する数多くのスキルの中から、限定された時間でストーリー構成を行える最低限のものを選択した。トランジションや映像効果は昨今の映像編集ソフトでは感覚的に操作することができる。そこで、トランジションや映像効果に関する説明のみに限定した。カットとカットをつなげる意味での編集の説明については、どのように編集を行うと効率的か、編集を行うことで見る人にとってどのような効果を示すことができるかといったことを中心に説明するよう検討した。

カットとカットがある程度、意味のあるもの、ストーリーとして関連性のあるものでなければ見る人が理解できない。そのためにカットとカットの「連続性」、つまり、どのようなカットとカットをつなげることでストーリーがスムーズに成り立つか、見ている人に映像の構成を理解されるかといったことを意識できるよう検討した。また、ストーリーに合わせて撮影した映像を順番に並べていくことで、追加撮影が必要かどうかを確認できるという意味で「粗編集」を説明するよう検討した。

2.2.1.6 メディア・リテラシーに関する学習項目

メディア・リテラシーは、多くの構成要素から成り立っている。本研究では、大学図書館で必要となる知識・スキルという観点を中心にメディア・リテラシーに関する学習項目について検討した。

文部科学省（2010）は、「情報リテラシー教育は、大学図書館が主体となって取り組むことが求められている」[28]としている。そこで、情報リテラシーにおける構成要素の中で特にメディア・リテラシーと密接に関連している部分を中心として学習項目に加えられたいことを目指した。

国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会(2015)が公表した「高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版」では、情報リテラシーの構成要素は「1. 課題を認識する」「2. 情報探索を計画する」「3. 情報を入手する」「4. 情報を分析・評価し整理・管理する」「5. 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」「6. 情報を活用・発信しプロセスを省察する」[29]という6つのプロセスから構成されている。これらの中において大学図書館では、これまでに主に行われている、「2. 情報探索を計画する」「3. 情報を入手する」からさらに一歩進めて「4. 情報を分析・評価し整理・管理する」「5. 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」という部分の「情報を分析・評価」あるいは「情報を批判的に検討」することを学べるが必要になってくる。そこで、本プログラムではそれらに関して直接的あるいは間接的に気づきや学びが得られるように検討した。

映像制作の際には、撮影や編集などの全ての点において制作者の意図が含まれるということ学ぶことで、映像だけではなく、全てのメディアにおいて制作者の意図が含まれるという気づきが得られるように学習項目を検討した。例えば、「メディア・リテラシーの概念」の説明と、制作される映像に込められる「映像の意図」という事例を、参考になる映像作品を視聴しながら説明するように検討した。

2.2.2 実践部分の構成

実践部分では、撮影・編集をメインに行うことにした。この実践部分が実習の大半を占めるため、映像制作プログラム全体の構成の中では最も時間的に割合が高い部分にあたる。実践部分では、最初に、本来、映像制作で行う「企画」の代わりになる、撮影のための脚本の提示とその脚本の理解及び撮影計画を検討した。次に脚本に沿った撮影を行うことにした。そして、撮影された映像を編集し、1つの映像作品に仕上げるように構成した。

2.2.2.1 映像制作「企画」に関する学習項目

企画は、撮影や編集と同程度の時間が必要になる。そのため、本研究では撮影・編集における実習を重視し、時間も限られているため、参加者による脚本の考案については、今回の学習項目から割愛した。本研究では、大学図書館で身につけるスキルとして情報リテラシーに関する内容を事前に検討した脚本（付録1参照）を参加者に配布し、その内容に沿って映像制作をすることを課題とした。

脚本の内容は、2人の登場人物が2つのシーンでのやり取りより構成されている。最初

のシーンは、午前、図書館の新聞コーナーで新聞のスポーツ欄を読んでいる学生 A がいる。それを見つけて声をかけてきた友人 B との会話から新聞記事の内容に関して多角的に見る必要があることを知るという内容である。次のシーンでは、午後になり、学生 A と友人 B の 2 人が図書館でレポートを作成している。レポートのために収集した情報が多いのはよいが、レポート作成にとってどのように最適な資料を選んでよいかわからない状態の学生 A に対して、内容をしっかり確認して選択すべきことを友人 B が午前の例から指摘する。その指摘によって、学生 A が情報の収集だけではなく、情報を選択する重要性に気づくという内容である。

この内容は、具体的には、国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会(2015)が公表した「高等教育のための情報リテラシー基準 2015 年版」の 6 つのプロセスのうち、「4. 情報を分析・評価し、整理・管理する」というプロセスの中にある「入手した情報の正確性・真正性と、調査テーマとの関連性を評価できる」[29]という部分の理解に当たる。それを身近なストーリーとして映像制作するために大学図書館を舞台に脚本を構成した。

プログラムでは参加者に脚本を配布し、まずは内容を理解してもらい、そこからスムーズに撮影に入れるように、脚本を検討する時間を設けることとした。この時間で参加者が脚本内の登場人物がどのような関係性でどのような会話をするのか、どこでどのように撮影するのかといったロケハン、小物はどのように使用するかといったことを考えるよう説明できるように検討した。

2.2.2.2 映像制作「撮影」に関する学習項目

実践部分における撮影では、導入で説明した学習項目である「カメラを固定する(水平に撮る)」「サイズ」「構図」「テーマにあった背景を探す」「不要な物は撮らない」「長めに撮影する(編集を前提)」といったことに注意すること、「パンニング」「ズーム」に関しては、各個人の映像撮影をイメージする中で必要がある場合に使用することを説明できるように検討した。

2.2.2.3 映像制作「編集」に関する学習項目

実践部分における編集では、撮影と同じく、導入で説明した学習項目である「連続性」と「粗編集」について説明できるように検討した。特に「粗編集」は実践における撮影のカット数が多いことから、最初に撮影した映像を並べることで、追加で撮影が必要なカットを理解できるということを説明するように検討した。

2.2.3 振り返り部分の構成

振り返りの部分では、制作した映像作品をそれぞれ上映し、自分の作品と他の参加者が制作した映像作品を見比べた。それにより、導入部分で学んだ知識が反映されているか、何が他人と同じで何が違うか、それぞれがどのような撮影技法や編集技法を使用しているかといったことを話し合う機会を作った。また、映像制作を通してどのようなことを気づいたか、何ができるようになったのかといったことも参加者全員で話し合うこととした。これは、他人の意見を知ることで自分への気づきといったことを期待してのことである。

2.3.4 映像制作プログラム構成

映像制作プログラムを実際に講習会として実施する1日の流れに沿って検討し、先行事例より、学習項目を検討し、選択していった。学習項目を表8にまとめた。

下記の表を活用して実際に講習会として学生を対象に実施した。また、その効果の検証を行った。

表 8：映像制作プログラム構成

学習項目		形式	時間
映像	メディア・リテラシー概念	講義	20分
	シーケンスの構成	講義	5分
	多義性	講義	5分
	映像と文章	講義	5分
	映像の意図	講義/視聴	20分
機器操作	カメラの操作方法	実習	125分
	三脚の使用方法	実習	15分
	編集ソフトの操作方法	実習	125分
撮影	撮影計画	講義/実習	30分
	サイズ	講義/視聴	5分
	構図	講義/視聴	5分
	パンニング、ズーム	講義/視聴	5分
	長めに撮影する	実習	5分
編集	連続性	講義	15分
	粗編集	実習	15分
合計			400分

第3章 映像制作プログラムの実践

開発した映像制作プログラムを大学図書館における講習会として実施した（図1）。概要及び実施手順を以下に述べる。

3.1 講習会概要

対象は1年生から4年生の図書館学生アルバイト20名である。名称は「映像撮影・編集（基礎編）」とした。教材は以下の4点である；①配布資料（講習会内容、脚本、作品紹介シート、振り返りシート）、②撮影機器（ビデオカメラ：SONY HANDYCAM HDR-CX720、三脚）、③編集機器（ノートPC:Windows7、編集ソフト：Movie Maker）、④撮影用小物。

1回の講習会では定員を3名とした。これは、2.1.3でも検討したように、今回、講習会参加者の大半は映像制作未経験者のため、機器操作等の説明を1名の講師が時間を取って負担なく教えられる人数にしたことと、脚本内容の撮影に必要な人数に合わせたためである。定員に満たない場合（欠席者が出た場合等）は職員が参加し、3名で実施した。1回7時間の講習会を7月4日から8月4日に合計8回実施した。以下に表にまとめた（表9）。

3.2 実践手順

9時30分より講習会を開始し、17時30分を講習会終了時刻と予定した。昼休みとして1時間の休憩時間を取り、午前・午後の講習会最中は実習の合間に適宜、休憩時間を入れた。

映像に関する学習項目と最後の総括を講義形式とし、それ以外は実習形式という形で実施した。映像制作に関しては初めての参加者が多かったため、ビデオカメラの操作方法と撮影した映像の編集方法を一通り体験できる時間として、「映像・機器操作の体験」という時間を設けている。その後、映像制作の実習として、参加者が配布された脚本を元に撮影・編集を行った。

脚本は、2.2.2.1にも記載したが、事前に用意したもので、図書館を舞台として、2名の学生のやり取りを通して情報リテラシーの構成要素である「情報の出所や信頼性を確認できる」[29]を気づくストーリーとしている。脚本を配布する前に、映像制作での実践では、約60～90秒程度での映像制作をしてもらうということを説明した。また、脚本を配布した



図1：講習会風景

表 9：講習会概要

講習会概要	
名称	映像撮影・編集（基礎編）
対象	図書館学生アルバイト 20 名（1 年生～4 年生）
教材	配布資料（講習会内容、脚本、作品紹介シート、振り返りシート）
	撮影機器（ビデオカメラ、三脚）
	編集機器（ノート PC、編集ソフト）
	撮影用小物（脚本に沿った小物）
所用時間	420 分（7 時間）
実施期間	7 月 4 日～8 月 4 日（計 8 回）
参加者	1 回の定員を 3 名として実施（欠員が出た場合は職員が対応）
映像撮影機器	ビデオカメラ：SONY HANDYCAM HDR-CX720 三脚
映像編集環境	OS：Windows7（ノート PC） 使用ソフト：Movie Maker

後、各自のイメージに沿ったカット割りやロケハン、登場人物の台詞等を検討した。撮影に関しては、3 名がグループとなって実施した。1 名が撮影し、他の 2 名は撮影者の指示に従った脚本の演技を行い、3 名それぞれが順番に役割を交代し、結果的に全員が撮影を 1 回、演技を 2 回行う形とした。

撮影した映像を各自が編集し、映像制作を行った。参加者が制作した作品の上映会の後、振り返りとして、映像制作でよくできた点や反省点について議論し、その内容を振り返りシートに記述した。講習会の実践手順を表 10 にまとめた。

3.2.1 導入部分

導入部分では、映像制作の基礎的な説明を行うため、どうしても座学の時間が多くなる。そこで、必要に応じて問題を出して理解度を確認する、あるいは、参考になる映像を提示して理解を促進するといったことを行った。映像に関する基礎知識の習得のうち、「カメラを固定する（水平に撮る）」「パンニング」「ズーム」については、参考となる映像を視聴してもらい、説明に加えて実際の映像の両面での理解を促した（図 2）。「サイズ」「構図」では、参考となる資料を最初に提示し、説明を行った（図 3）。次に、説明したサイズの事例となる画像を提示し、どのようなサイズで撮影されているかを答えてもらう問題を出した。どのようなショットなのかを答えてもらうことで、参加者に考える時間を与えることで説明した知識の理解の深まりを促した。また、三脚やカメラの使用方法については講師が操作方法を実際に見せると同時に参加者にもカメラと三脚を操作してもら

表 10：講習会実践手順

	時間 (予定)	内容	形式
9:30～	15分	アンケート・オリエンテーション	講義
9:45～	35分	映像（映像制作、映像と文章、カットとシーン、画像・映像の意図）	講義
10:20～	40分	映像・機器操作の体験	実習
11:00～	60分	撮影計画	実習
13:00～	90分	撮影	実習
14:30～	90分	編集	実習
16:00～	30分	上映会	実習
16:30～	30分	振り返り（映像制作で良くできた点・反省点を議論）	実習
17:00～	30分	総括・アンケート	講義

い、理解を促した。

3.2.1 導入部分

導入部分では、映像制作の基礎的な説明を行うため、どうしても座学の時間が多くなる。そこで、必要に応じて問題を出して理解度を確認する、あるいは、参考になる映像を提示して理解を促進するといったことを行った。映像に関する基礎知識の習得のうち、「カメラを固定する（水平に撮る）」

「パンニング」「ズーム」については、参考となる映像を視聴してもらい、説明に加えて実際の映像の両面での理解を促した（図2）。「サイズ」「構図」では、参考となる資料を最初に提示し、説明を行った（図3）。次に、説明したサイズの事例となる画像を提示し、どのようなサイズで撮影されているかを答えてもらう問題を出した。どのようなショットなのかを答えてもらうことで、参加者に考える時



図 2：「カメラを固定する」に関する説明スライド

間を与えることで説明した知識の理解の深まりを促した。また、三脚やカメラの使用方法については講師が操作方法を実際に見せると同時に参加者にもカメラと三脚を操作してもらい、理解を促した。

実践部分での撮影・編集の前段階として、使用方法を学んだカメラと三脚を実際に使用して試し撮影及び撮影した映像を使った試し編集での映像制作を最初の課題とした。参加者には、

「映像・機器操作の体験」の部分の40分のうちの約10分を使って、各自がイメージする図書館を象徴するような動画と自己紹介の動画の2カットの撮影を依頼した。自分の撮影は別の参加者にどこを背景に、どのようなサイズで撮影するかを指示して撮影してもらうよう説明した。参加者の撮影が終了後、各自が撮影した図書館を象徴するような動画と自己紹介の動画の2カットを使用して約10分で編集を依頼した。図書館を象徴するような動画を2つに分割し、その間に自己紹介の動画を挿入し、自己紹介動画を制作してもらった。参加者各自が制作した30秒程度の映像を全員で視聴し、撮影方法に関する学習項目の補足や、編集を行うために撮影では長めに撮影するといった学習項目を補足的に説明した。

3.2.2 実践部分

脚本を提示し、撮影に関する検討を加える部分では、脚本内の登場人物に脚本の説明に加えて台詞を加えてよい旨を説明した。また、ロケハンの説明を行い、撮影予定場所へ行って撮影をイメージすることを推奨した。

ビデオカメラを使用する動画撮影は初めての参加者が多かったこともあり、導入部分で使用方法を説明したが、機器操作への注意が向いているため、「テーマにあった背景を探す」「不要な物は撮らない」といった部分の注意を行った。

編集については、編集ソフトで使用したMovie Makerの基本的な使用法は説明したが、ノートパソコンのデスクトップ上に、独自に制作したMovie Makerのマニュアル（付録2参照）を配置し、必要があれば、そちらを参照するか、質問するように指示した。また、同じくノートパソコンのデスクトップ上に、著作権フリーの音源を配置し、自由に選べるようにし、編集の上で時間があるようなら使用することを説明した。トランジション

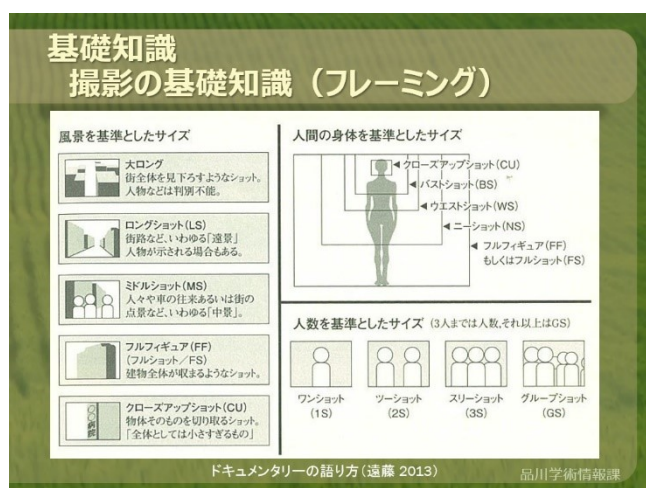


図 3: 「サイズ」に関する説明スライド

や映像効果については、興味がある参加者には使い方を Movie Maker のマニュアルを参照するか質問してもらうことにし、編集上の混乱を避けるため、こちらからは説明を行わなかった。

3.2.3 振り返り部分

振り返りの部分では、編集終了時点で各自の映像作品の見どころや撮影・編集で苦労した点を配布資料の「作品紹介シート」に記載してもらった。参加者全員で映像作品を上映会として視聴した後、制作者に作品紹介シートに沿って映像の紹介をしてもらい、再度、制作者の紹介部分（見どころや撮影・編集で苦労した点）を念頭に再度、映像を視聴することとした。

上映会後に一日の講習会の振り返りを行った。振り返りでは、以下の5点について質問し、全員に順番に回答してもらう形式を取った。①個人に関して講習会での良かった点、②グループに関して講習会での良かった点、③個人に関して講習会での反省点、④グループに関して講習会での反省点、⑤気づき、学んだこと。また、積極的かつ自由に意見を求めた。5点の質問の終了後、事前に配布した「振り返りシート」に自身が発言した内容や他の参加者が発言した内容を思い返して改めてまとめた内容を記載してもらうように依頼した。

最後に一日の総括として、講習会で学んだ内容についての復習、各自が行ったことの繰り返しの説明を行い、アンケートの記述を依頼し、アンケート回収後に講習会を終了とした。

3.3 参加者によって制作された映像作品

参加者によって制作された20例の映像作品を作品について、映像の長さ和使用カット数を表11にまとめた。

表11に示されているように、映像作品の時間と使用カット数がそれぞれ違うことによって、でき上がったものが多様な形になっていた。また、次頁以降で示した図4~9は、2つ目のシーンの冒頭部分の映像をキャプチャーしたものである。2人の学生がレポートを作成しているシーンになっており、2名の学生のうち、1名の学生は順調にレポートを作成している途中で、もう1名の学生は、これからのレポートの作成に悩んでいるという設定におけるものである。撮影されている場所、2名の学生の座り方、使用しているパソコン、映像の被写体のサイズやアングルといった情報からも、撮影された映像の違いを見ることができる。

表 11：参加者によって制作された映像作品情報 (n=20)

参加者番号	映像作品時間 (秒)	使用カット数
1	95	15
2	75	17
3	147	16
4	150	18
5	170	20
6	143	22
7	52	12
8	150	17
9	102	10
10	122	15
11	122	13
12	125	13
13	159	17
14	105	9
15	91	6
16	126	9
17	96	4
18	94	13
19	105	10
20	137	13

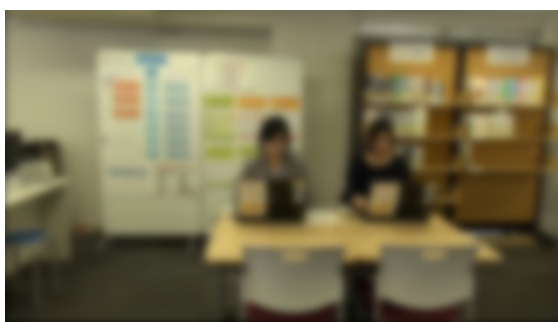


図 4：2 シーン目冒頭 (哲学科2年)

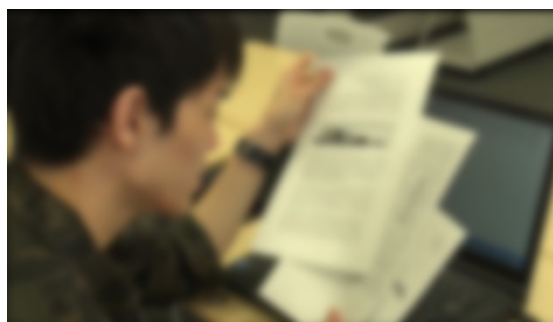


図 5：2 シーン目冒頭 (社会学科3年)



図 6：2 シーン目冒頭（文学科 1 年）

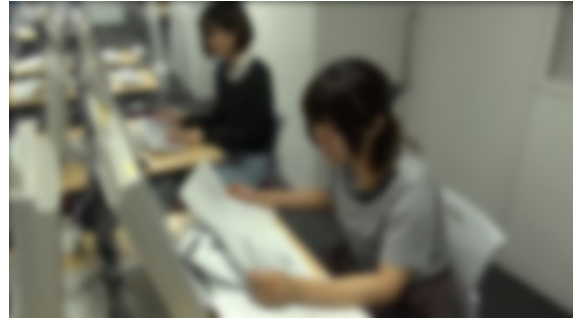


図 7：2 シーン目冒頭（臨床心理学科 1 年）

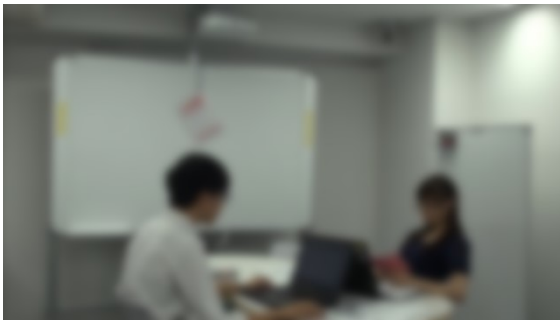


図 8：2 シーン目冒頭（法学科 3 年）

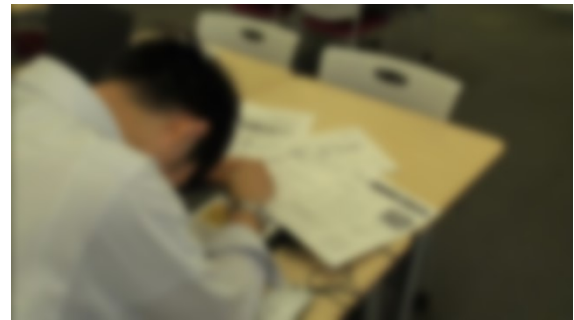


図 9：2 シーン目冒頭（哲学科 3 年）

第4章 映像制作プログラムの評価

本研究では、開発した映像制作プログラムを映像制作プログラム自体の構成と内容の評価と映像制作プログラムの学習効果という大きく分類して2つの観点から検討した。それらの実施方法と共に結果を述べていく。

4.1 方法

本研究で行った2つの観点での評価のために以下の3点の方法を使用した。1点目は、映像制作プログラムを実施した際の所要時間を計測することである。これにより、事前に想定していた時間に比べ実際にどの項目に時間をかけたのか、どの項目に時間をかけられなかったのかを確認することによって、プログラム構成と内容の評価の素材とした。2点目は、映像制作プログラムの参加者に対して実施した質問紙（自由記述）である。3点目は、映像制作プログラムの参加者及び非参加者に対して実施した質問紙（選択式）である。2点目及び3点目については4.1.3で詳述する。質問紙（自由記述）に関する方法について表12にまとめた。また、質問紙（選択式）に関する方法について表13にまとめた。

4.1.1 対象者

質問紙（自由記述）の対象者は映像制作プログラムの参加者（図書館学生アルバイト20名（1年生～4年生））である。また、質問紙（選択式）の対象者は映像制作プログラムの参加者（図書館学生アルバイト19名（1年生～4年生））及び（陸上部学生19名（1～4年生））である。質問紙（選択式）の対象者のうち、図書館学生アルバイトの人数が質問紙（自由記述）での対象者より1名減っている。これは、1名の質問紙（選択式）回答が全項目を満たした回答でなかったため、集計対象から除外したことによるものである。

4.1.2 項目

4.1.2.1 質問紙（自由記述）での項目

質問紙（自由記述）は、映像制作プログラムにおいて、映像制作が終了し、上映会を行った後に実施した「振り返りシート」及び講習会終了後に記載を依頼したアンケートでの自由記述の2種類であった。「振り返りシート」では、①個人に関して講習会での良かった点、②グループに関して講習会での良かった点、③個人に関して講習会での反省点、④グループに関して講習会での反省点、⑤気づき、学んだこと、という5点に関して記述を求めた。また、アンケートの自由記述では、講習会終了後に講習会の講義内容と実習を振り返り、「今回の講習会で、メディアに対する考え方は変わりましたか。変わりませんでしたか。具体的にお答えください。」という質問に対して自由記述を依頼した。自身の発言と共に他の参加者からの発言によって想起されたことについても記述を求めた。

表 12：質問紙（自由記述）方法

項目	内容	
実施対象	映像制作プログラム参加者：図書館アルバイト学生20名（1～4年生）	
実施時期	(1)映像制作終了後 (2)講習会終了後	
実施方法	<p>(1)振り返りシート 映像制作終了後に、参加者全員と共に行った講習会の振り返りでの発言を記述してもらった。他の参加者からの発言から想起されたことについても記述を認めた。</p> <p>(2)講習会后アンケート 講習会終了後に講習会の講義内容と実習を振り返り、「今回の講習会で、メディアに対する考え方は変わりましたか。変わりませんでしたか。具体的にお答えください。」という質問に対して自由記述を依頼。</p>	
質問内容	(1)振り返りシート	①個人に関して講習会での良かった点
		②グループに関して講習会での良かった点
		③個人に関して講習会での反省点
		④グループに関して講習会での反省点
		⑤気づき、学んだこと
	(2)講習会后アンケート	⑥メディアに対する考え方が変わったどうか
調査内容	<p>(1)参加者が質問項目に自由回答した記述から映像制作プログラムに関する記述を抜き出して検討した。</p> <p>(2)参加者が質問項目に自由回答した記述から郵政省が2000年に公表したメディア・リテラシーの構成要素「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」、「メディアを通じコミュニケーションを創造する能力」に関連すると考えられる記述を抜き出し、内容を分類、検討した。</p>	

4.1.2.1 質問紙（選択式）での項目

質問紙（選択式）の質問項目は、本研究で開発した映像制作プログラムの内容を基にメディア・リテラシーに関する要素を測定するために新たに作成したものである。質問項目は全42項目から構成されており、学習項目別に分類された質問内容となっている。これらの項目は、その質問内容より、回答者の映像資料に対する視聴観点あるいは回答者が映像を制作

表 13：質問紙（選択式）方法

項目	内容
研究計画	調査実施タイミング（1回目、2回目、3回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数、各分類における回答合計を従属編集として、2要因による分散分析[混合計画]を実施
実施対象	実施群（図書館学生アルバイト・1～4年）19名 統制群（陸上部学生・1～4年生）19名
実施時期	実施群：講習会前・講習会后・講習会1か月後の3回 統制群：1日のうちの午前・午後、最初の質問紙調査から約1か月後の3回
実施項目	質問内容は映像制作プログラムの内容を基にメディア・リテラシーの要素を測定するものとして新たに作成（付録3参照）
質問項目	全42項目（選択式：うち28項目を5件法、14項目を4件法とした） (1) 現在の知識（表19） (2) ここ1か月における意識（表20） (3) 視聴観点（表21） (4) 制作観点（表22） (5) 学習項目別に分けた場合（表23）

する際の観点での質問項目なのか、回答者の映像制作に関する現在の知識あるいは過去1か月に関する映像制作に関連する意識について確認しているのかに分類することができるように作成してある。

4.1.3 手続き

4.1.3.1 質問紙（自由記述）での手続き

「振り返りシート」への記載は、映像制作及び上映会を終えた後（講習会開始から約6時間が経過）に、その日、参加者が経験した内容を思い返し、4.1.2.1で挙げられている質問項目について自由に記載してもらったものである。事前にノートパソコン上に「振り返りシート」の雛形をコピーしておき、そこに記載してもらった。

4.1.3.2 質問紙（選択式）での手続き

質問紙（選択式）は、映像制作プログラムの参加者（図書館学生アルバイト19名（1年生～4年生）：実施群）、非参加者（陸上部学生19名（1～4年生）：統制群）に分けて実施した。実施群に対しては、講習会前・講習会后・講習会1か月後の合計3回、同一の質問紙への回答を依頼した。また、統制群に対しては、講習会開催時期と同時期の1日のうちの午前・午後、最初の質問紙（選択式）を依頼してから約1か月後の3回、同一の質問紙

への回答を依頼した。

これらの結果を集計し、事前に分類しておいた5つの観点（①現在の知識、②ここ1か月における意識、③視聴観点、④制作観点、⑤学習項目別）について、調査実施タイミング（1回目、2回目、3回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数、各分類における回答合計を従属編集として、2要因による分散分析[混合計画]を実施した。

4.2 結果

4.2.1 実施時間の評価

映像制作プログラム開発時に想定していた講習会での予定時間と、実際に講習会を実施した際に記録した講習会の進行に沿った所要時間について、表14に示した。

表14にあるように、映像の講義では、予定の時間を35分としていたところに対して実際には約57分を要した。また、編集に関する予定時間が90分であるところに対して実際には約114分を要した。予定よりも時間がかかったのは、映像の講義を丁寧に行ったことで、想定よりも時間がかかったこと、編集に関しては、参加者が満足いくところまで時間を取ったためである。その結果、撮影計画で予定していた60分が約32分に短縮されたことや、総括で予定していた30分の講義の時間を約16分と短くなった。

また、後述する参加者の自由記述内容及び実際の講習会の際に参加者より出された発言として、撮影時間が短く感じたというものがあつた。本来、撮影は昼休みを1時間取った後に90分間実施することになっていた。しかし、昼休み前の段階で、この後の昼休みと撮影と連続する時間の使い方について、参加者の意向によって、先に撮影をしても構わな

表14：映像制作プログラムの構成の評価

時間 (予定)	時間 (所要時間)	内容	形式
15分	約19分	アンケート・オリエンテーション	講義
35分	約57分	映像（映像制作、映像と文章、カットとシーン、画像・映像の意図）	講義
40分	約41分	映像・機器操作の体験	実習
60分	約32分	撮影計画	実習
90分	約82分	撮影	実習
90分	約114分	編集	実習
30分	約23分	上映会	実習
30分	約39分	振り返り（映像制作で良くできた点・反省点を議論）	実習
30分	約16分	総括・アンケート	講義

い、あるいは、一定の目処がつくまで先に撮影をして良いこととしていた。そのため、指定された時間内に撮影が終わらないことを心配した参加者はグループで相談し、先に撮影する傾向が高かった。実際に、8回開催した講習会のうち、半数以上の実施回で先に撮影を始めることがあった。その結果、撮影に時間がかかり、予定の90分をオーバーして撮影し、昼休みまで使ったという例が何例か挙げられた。そのため、表15では撮影の予定時間が90分に対して所要時間が約82分になっているが、この数値は昼休みの60分を引いており、本来の所要時間は予定時間よりも幾分、オーバーしていると考えられる。

4.2.2 質問紙（自由記述）

4.2.2.1 参加者による映像制作プログラム構成の評価結果

4.1.3.1 で得られた参加者による記述から映像制作プログラムに関する評価と認められる記述を抜き出して映像制作プログラムの評価について検討を加えた。以下に映像制作プログラムの実施で良い影響が見られたもの及び、内容についての改善の必要があると思われる記述を表15にまとめた。

「何かを完成まで持っていき、最後まで全て自分でやることには、大きな意味があるように感じました」という記述では、撮影・編集といった映像制作に関する一連の作業を行い、成果物として映像作品を作り上げることに達成感を得られたことが読み取れた。「メンバーそれぞれが、誰かが行った行為から、良い点を抽出し、それを自分なりに作品に活かしていた」という記述では、グループ活動における相互の影響が読み取れた。ビデオカメラを使用した撮影や、パソコンで編集する行為が初めてという参加者が多い中、相互に使い方や操作を見つつ、あるいは教えあうという影響があったことが示されている。「みんなが自分本位にならず、みんなの作品が時間内にとり終えられるように配慮していた。この思いやりの精神が円滑な映像撮影の要因だと思う」という記述では、グループ活動において相互を気遣うことが物事を進めていく上で重要な要素であると認識したことが伺える。

一方で、「撮影&昼休みの時間が短いような気がしました」「考えるよりさきにやらないと間に合わないと思ってしまった」「三脚が映ってしまうことに気づくことができたはずだと思う。時間を気にする人とまわりを気にする人など、それぞれの視点から気にする必要がある」という記述からは撮影に時間がかかったことに関する弊害と思われる内容が読み取れる。初めてビデオカメラを使用した撮影であったということと、慣れない動作について時間を区切られて行わなければならないことへの不安といったことが考えられる。

4.2.2.2 参加者によるメディア・リテラシーの気づきに関連する記述

質問紙調査で得られた自由記述内容（今回の講習会で参加者が良かったと感じた点、反省点と感じた点）から郵政省放送行政局（2000）によって公表されたメディア・リテラシーの3つの構成要素である「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

表 15：映像制作プログラム自体の評価記述内容

評価	記述内容
良い	何かを完成まで持っていくまで全て自分でやることには、大きな意味があるように感じました（臨床心理科・4年）
良い	カメラで撮影する機会がこれまでなかったのであたふたしてしまいましたが、慣れてくると工夫などもできどんどん良くなったと思います（法学科・2年）
良い	今までやったことがなかったので、全く動画の編集について知識がありませんでしたが、この講習会で知識を得ることができ、さらに技術も少し得ることができた（哲学科・2年）
良い	メンバーそれぞれが、誰かが行った行為から、良い点を抽出し、それを自分なりに作品に活かしていた（法学科・3年）
良い	みんなが自分本位にならず、みんなの作品が時間内にとり終わられるように配慮していた。この思いやりの精神が円滑な映像撮影の要因だと思う（社会学科・3年）
悪い	撮影&昼休みの時間が短いような気がしました（対人・社会心理学科・4年）
悪い	考えるよりさきにやらないと間に合わないと思ってしまった（哲学科・4年）
悪い	三脚が映ってしまうことに気づくことができたはずだと思う。時間を気にする人とまわりを気にする人など、それぞれの視点から気にする必要がある（臨床心理学科・1年）

活用する能力」「メディアを通じコミュニケーションを創造する能力」[2]に関連すると考えられる記述を抜き出した。抜き出した内容をそれぞれ、「読み解く」「活用する」「創造する」に分類し、集計した。さらに、最も多く分類された「創造する」に関連する記述に関してはそこからさらに「制作意図」「撮影」「編集」の3つに分類し、集計した。以下に分類し、集計した結果を表にまとめた（表 16）。

記述内容について分析した結果、学生によって記述されたメディア・リテラシーに関すると思われるもの 66 件のうち、約 7 割の 47 件が「創造する」能力に分類された。また、残る約 3 割に当たる 17 件の記述が「読み解く」に分類され、「活用する」については 2 件とごく一部の記述であることが分かった。また、創造する能力を「制作意図」「撮影」「編集」に分類した。結果として、良かった点においても反省点においても半数以上が「撮影する」に分類される記述であった。また、「創造する」に分類される記述の大半（約 8 割）が撮影と編集という実習に関する記述であったことが示されている。

表 16：メディア・リテラシーに関連すると考えられる記述

記述	分類	記述数	備考
良かった点	読み解く	17	
	活用する	1	
	創造する	23	制作意図 6、撮影 11、編集 12 (※)
反省点	読み解く	0	
	活用する	1	
	創造する	24	制作意図 4、撮影 16、編集 5 (※)
合計		66	読み解く 17 活用する 2 創造する 47 (制作意図 10、撮影 27、編集 17) (※)

(※) 重複して分類されると思われる記述はそれぞれ振り分けてカウントしている

4.2.1.2.1 メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が良かったと感じた点より）

参加者による自由記述内容のうち、参加者が講習会で良かったと感じた記述の中でメディア・リテラシーに関連した記述として、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」「カットとカットのつながり」といった点への効果が認められるものを抜き出し、表 17 にまとめた。

「メディアが写すのは、あくまで作られた現実、制作者の意図が含まれているということ」「今までは流れてくる映像を何も考えず鵜呑みにしていたが、今回の講習で映像には『作られたリアル』であり、そこには作者の意図や商業的な目的が存在していることを学べた」という記述では、制作されているメディアには制作者の意図が含まれているということを理解していることが示されている。

「みんな同じ台本なのに撮影した内容はそれぞれ違っていったこと」「全員が同じプロットから作成しているにも関わらずキャラクターの性格や映像の画面配分など多種多様な作品ができ上がっており、驚いた」という記述では、撮影計画時に配布された同一内容の脚本に関する内容解釈の違いからでき上がった映像表現の違いを実感することで、メディア・リテラシーの気づきを得ていると考えられる。

また、「編集の時にはカットとカットのつながりに意識して作ることができた」という記述では、「カットとカットのつながり」を意識することで、撮影内容の連続性を認識していたことが読み取れる。

表 17：メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が良かったと感じた点より）

評価	分類	記述内容
良い	読解	メディアが写すのは、あくまで作られた現実、制作者の意図が含まれているということ（文学科・1年）
良い	読解	今までは流れてくる映像を何も考えず鵜呑みにしていたが、今回の講習で映像には「作られたリアル」であり、そこには作者の意図や商業的な目的が存在していることを学べた（社会学科・3年）
良い	読解 創造	みんな同じ台本なのに撮影した内容はそれぞれ違っていったこと（法学科・2年）
良い	読解 創造	全員が同じプロットから作成しているにも関わらずキャラクターの性格や映像の画面配分など多種多様な作品ができ上がっており、驚いた（哲学科・4年）
良い	創造	さまざまな撮影技法・効果をただ使えばいいということではなく、伝えるべきものに対して用いることで、さらに効果を発揮するということを学び、どんな場面で使用するのが最適かということ考えることができた（文学科・4年）
良い	創造	編集の時にはカットとカットのつなぎに意識して作ることができた（臨床心理学科・1年）
良い	創造	カメラで撮影をし、ひとつの作品を作るという行為を通して、物事に対する新たな視点を得ることができた。（配置、見え方、他人からの見え方）（法学科・3年）

4.2.1.2.2 メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が反省点と感じた点より）

参加者による自由記述内容には、参加者が講習会で反省点と感じた記述からも、メディア・リテラシーに関する気づきを認められた。それらの中で自身の映像制作を見返すことで効果が認められるものを抜き出し表 18 にまとめた。

反省点からもメディア・リテラシーに関する気づきと考えられる記述が認められた。「一番伝えるべき部分が抜け落ちてしまった」「伝えるべきメッセージを映像に上手く盛り込めなかった」あるいは、「本題をしっかりと映像に組み込む必要があった」という記述では、映像制作における主題となる、伝えるべきメッセージを認識していながら十分に映像化することができなかったという反省が読み取れる。

同じく、反省点として挙げられた、「カット数が少なすぎました。色々撮った方が良い映像になったかもしれません」「もう少しコマ数を増やして、動画としての緻密さをもっと引き上げるべきだったかなと思います」という記述では、実際には参加者自身で撮影・編集上の実現はできなかったものの、映像制作において、カットを増やすことで多彩な表現が

表 18：メディア・リテラシーに関連する記述（参加者が反省点と感じた点より）

評価	分類	記述内容
反省	創造	一番伝えるべき部分が抜け落ちてしまった (対人・社会心理学科・4年)
反省	創造	伝えるべきメッセージを映像に上手く盛り込めなかった (社会学科・3年)
反省	創造	本題をしっかりと映像に組み込む必要があった (臨床心理学科・1年)
反省	創造	制作における意図が時間に追われてしまい、そっちのけになっていってしまった (哲学科・2年)
反省	創造	時間を守ることを優先して行動したため、動画撮影の作業が少し雑になってしまい、背景に余計なものが映ってしまったりしたことが残念でした (臨床心理学科・4年)
反省	創造	カット数が少なすぎました。色々撮った方が良い映像になったかもしれません (文学科・4年)
反省	創造	もう少しコマ数を増やして、動画としての緻密さをもっと引き上げるべきだったかなと思います (文学科・1年)

可能になるという認識があることが読み取れる。

この参加者による反省点に関する考察は、第5章の総合考察（5.2 映像制作プログラムの改善点）にて検討を行うものとする。

4.2.3 質問紙（選択式回答）

4.2.3.1 「現在の知識」に関する映像制作プログラムの効果の検討

「現在の知識」は、映像制作に関連するテクニカルなスキルや知識、映像制作上の撮影や編集における意図や効果といった点について、現時点での知識について質問した内容に関して集計し、数値の推移を図10に示した。

調査実施タイミング（1回目、2回目、3回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数、「現在の知識」に関する回答合計を従属変数として2要因の分散分析（混合計画）を実施した（表19）。

その結果、調査実施タイミングの主効果（ $F(2, 4)=1142.58, p<.001$ ）、プログラム実施の有無の主効果（ $F(1, 2)=2881.56, p<.001$ ）、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用（ $F(2, 4)=1089.38, p<.001$ ）のそれぞれにおいて有意差が見られた。調査実施タイミングの主効果が有意であったため、多重比較を実施した。その結果、調査実施タイミングでの間隔では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目の現在の知識の得点が有意に高く、2回目よりも3回目の現在の知識の得点が有意に低かった（1回目-2回目： $p<.001$ 、1回

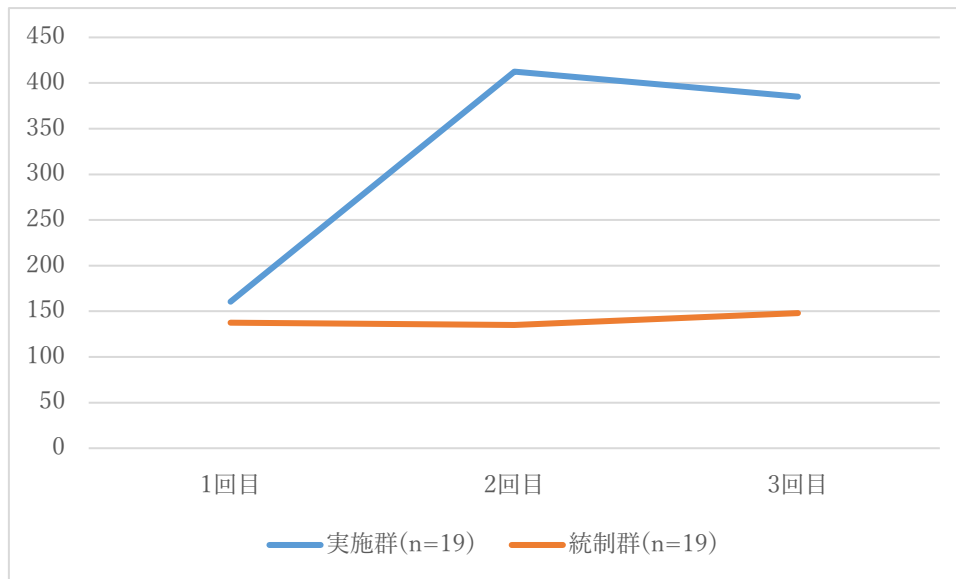


図 10：「現在の知識」に関する平均数値の推移

表 19：「現在の知識」についての分散分析の結果

現在の知識			
	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 ($n=19$)	160.50(2.12)	412.50(0.71)	385.00(11.31)
統制群 ($n=19$)	137.50(0.71)	135.00(1.41)	148.00(0)
調査実施タイミング	$F(2, 4)=1142.58, p<.001$		
プログラム実施の有無	$F(1, 2)=2881.56, p<.001$		
交互作用	$F(2, 4)=1089.38, p<.001$		

目-3 回目： $p<.001$ ，2 回目-3 回目： $n. s.$ ）。プログラム実施の有無でのグループ間では、実施群のほうが統制群よりも現在の知識の得点が有意に高かった。また、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用が有意であったため、実施群と統制群に分けて、調査実施タイミングについての 1 要因の分散分析を行った結果、実施群では 1 回目よりも 2 回目 ($p<.001$)、1 回目よりも 3 回目 ($p<.05$) の現在の知識の得点が有意に高かった。実施群では、1 回目よりも 2 回目、1 回目よりも 3 回目の現在の知識の得点が高く、2 回目から 1 か月後の 3 回目まで維持されていることが示された。一方、統制群では、1 回目よりも 3 回目 ($p<.05$)、2 回目よりも 3 回目 ($p<.05$) の現在の知識の得点が有意に高かった。統制群では、1 回目から 3 回目にかけて現在の知識の得点が緩やかに上がったことが示された。

4.2.3.2 「ここ1か月の意識」に関する映像制作プログラムの効果の検討

「ここ1か月の意識」は、ここ1か月、映像を見たり撮ったりする機会にどの程度、映像制作に関連するテクニカルなスキルや知識、映像制作上の撮影や編集における意図や効果といった点で意識があったかについて質問した内容に関して集計し、数値の推移を図11に示した。

「ここ1か月の意識」に関する回答合計を従属変数、調査実施タイミング（1回目、2回目、3回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数として2要因の分散分析（混合計画）を実施した（表20）。

その結果、調査実施タイミングの主効果 ($F(2, 24)=166.84, p<.001$)、プログラム実施の有無の主効果 ($F(1, 12)=90.43, p<.001$)、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用 ($F(2, 24)=154.43, p<.001$) のそれぞれにおいて有意差が見られた。調査実施タイミングの主効果が有意であったため、多重比較を実施した。その結果、調査実施タイミングの間隔では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目のここ1か月の意識の得点が有意に高く、2回目よりも3回目のここ1か月の意識の得点が有意に高かった（1回目-2回目： $p<.001$ 、1回目-3回目： $p<.001$ 、2回目-3回目： $n.s.$ ）。プログラム実施の有無でのグループ間では、実施群のほうが統制群よりもここ1か月の意識の得点が有意に高かった。また、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用が有意であったため、実施群と統制群に分けて、調査実施タイミングについての1要因の分散分析を行った結果、実施群では1回目よりも2回目 ($p<.001$)、1回目よりも3回目 ($p<.001$) のここ1か月の意識の得点が

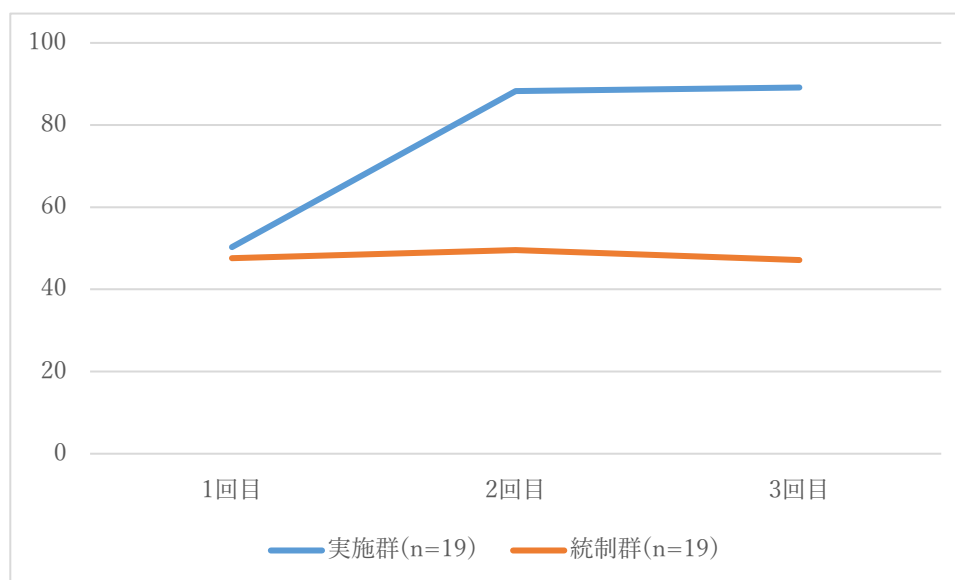


図11：「ここ1か月の意識」に関する平均数値の推移

表 20 : 「ここ 1 か月の意識」 についての分散分析の結果

ここ 1 か月の意識			
	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 ($n=19$)	50.29(8.14)	88.29(7.97)	89.14(6.41)
統制群 ($n=19$)	47.57(4.58)	49.57(3.95)	47.14(3.89)
調査実施タイミング	$F(2, 24)=166.84, p<.001$		
プログラム実施の有無	$F(1, 12)=90.43, p<.001$		
交互作用	$F(2, 24)=154.43, p<.001$		

有意に高かった。実施群では、1 回目よりも 2 回目、1 回目よりも 3 回目のここ 1 か月の意識の得点が高く、2 回目から 1 か月後の 3 回目まで維持されていることが示された。一方、統制群では、1 回目よりも 2 回目 ($p<.01$)、2 回目よりも 3 回目 ($p<.05$) のここ 1 か月の意識の得点が有意に高かった。統制群では、1 回目から 2 回目にかけてここ 1 か月の意識の得点が緩やかに上がったことが示された。

4.2.3.3 「視聴観点」に関する検討

「視聴観点」は、映像作品を視聴した際の映像制作上のテクニカルなスキルや知識、映像制作の意図といった内容について意識が向けられているかについて質問した内容に関して集計し、数値の推移を図 12 に示した。

調査実施タイミング (1 回目、2 回目、3 回目)、プログラム実施の有無 (実施群、統制群) を独立変数、「視聴観点」に関する回答合計を従属変数として 2 要因の分散分析 (混合計画) を実施した (表 21)。

その結果、調査実施タイミングの主効果 ($F(2, 12)=34.44, p<.001$)、プログラム実施の有無の主効果 ($F(1, 6)=77.87, p<.001$)、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用 ($F(2, 12)=30.49, p<.001$) それぞれにおいて有意差が見られた。調査実施タイミングの主効果が有意であったため、多重比較を実施した。その結果、調査実施タイミングでの間隔では、1 回目よりも 2 回目、1 回目よりも 3 回目の視聴観点の得点が有意に高く、2 回目よりも 3 回目の視聴観点の得点が有意に低かった (1 回目-2 回目 : $p<.001$, 1 回目-3 回目 : $p<.001$, 2 回目-3 回目 : *n. s.*)。プログラム実施の有無でのグループ間では、実施群のほうが統制群よりも視聴観点の得点が有意に高かった。また、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用が有意であったため、実施群と統制群に分けて、調査実施タイミングについての 1 要因の分散分析を行った結果、実施群では 1 回目よりも 2 回目 ($p<.05$)、1 回目よりも 3 回目 ($p<.01$) の視聴観点の得点が有意に高かった。実施群では、1 回目よりも 2 回目、1 回目よりも 3 回目の視聴観点の得点が高く、2 回目から 1 か月後の 3 回目まで維持されていることが示された。一方、統制群では、視聴観点到に有意差は見られなかった。

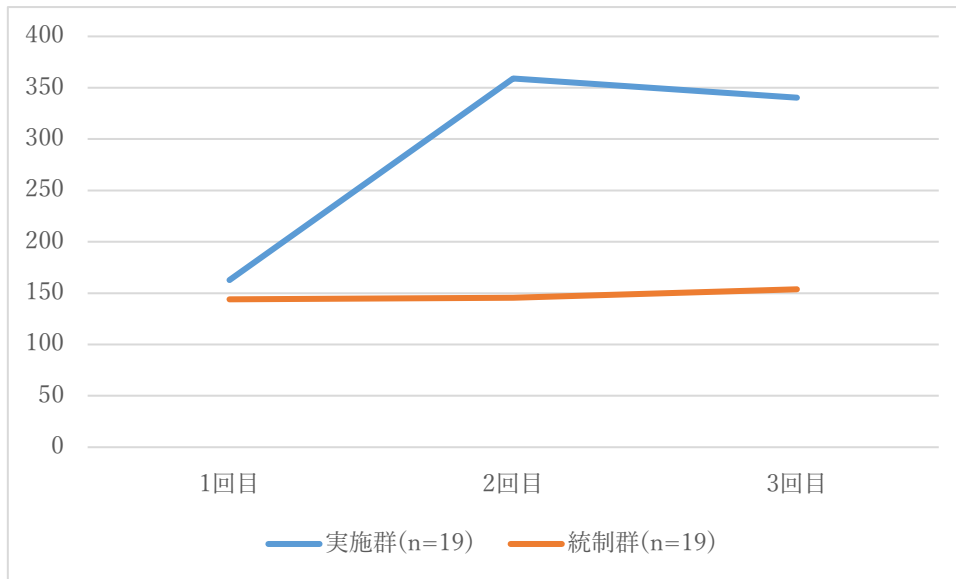


図 12：「視聴観点」に関する平均数値の推移

表 21：「視聴観点」についての分散分析の結果

視聴観点			
	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 (n=19)	162.75 (13.38)	359.00 (55.97)	340.25 (49.32)
統制群 (n=19)	144.00 (22.26)	145.50 (23.06)	153.75 (22.26)
調査実施タイミング	$F(2, 12)=34.44, p<.001$		
プログラム実施の有無	$F(1, 6)=77.87, p<.001$		
交互作用	$F(2, 12)=30.49, p<.001$		

4.2.3.4 「制作観点」に関する検討

「制作観点」は、主体的に映像制作を行う際に行えるテクニカルなスキルや知識、映像制作時に視聴者を意識した意図的な映像効果の活用に関して質問した内容に関して集計し、数値の推移を図 13 に示した。

「制作観点」に関する回答合計を従属変数、調査実施タイミング（1 回目、2 回目、3 回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数として 2 要因の分散分析（混合計画）を実施した（表 22）。

その結果、調査実施タイミングの主効果 ($F(2, 12)=66.45, p<.001$)、プログラム実施の有無の主効果 ($F(1, 6)=40.48, p<.01$)、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用 ($F(2, 12)=59.76, p<.001$) それぞれにおいて有意差が見られた。調査実施タイミングの主効果が有意であったため、多重比較を実施した。その結果、調査実施タイミングでの間隔

では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目の制作観点の得点が有意に高く、2回目よりも3回目の制作観点の得点が有意に低かった（1回目-2回目： $p<.001$ ，1回目-3回目： $p<.001$ ，2回目-3回目： $n.s.$ ）。プログラム実施の有無でのグループ間では、実施群のほうが統制群よりも制作観点の得点が有意に高かった。また、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用が有意であったため、実施群と統制群に分けて、調査実施タイミングについての1要因の分散分析を行った結果、実施群では1回目よりも2回目（ $p<.01$ ）、1回目よりも3回目（ $p<.01$ ）、2回目よりも3回目（ $p<.05$ ）の制作観点の得点が有意に高かった。実施群では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目の制作観点の得点が高く、2回目から1か月後の3回目まで維持されていることが示された。一方、統制群では、制作観点に有意差は見られなかった。

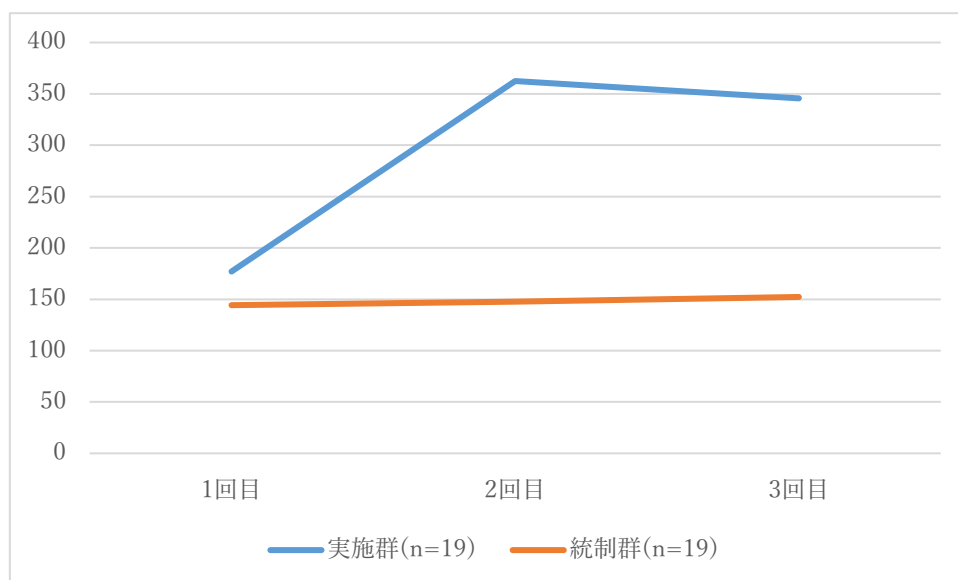


図 13：「制作観点」に関する平均数値の推移

表 22：「制作観点」についての分散分析の結果

制作観点			
	1回目	2回目	3回目
実施群 ($n=19$)	177.00 (10.39)	362.50 (57.93)	345.50 (42.62)
統制群 ($n=19$)	144.25 (15.39)	147.75 (17.27)	152.25 (10.28)
調査実施タイミング	$F(2, 12)=66.45, p<.001$		
プログラム実施の有無	$F(1, 6)=40.48, p<.001$		
交互作用	$F(2, 12)=59.76, p<.001$		

4.2.3.5 「学習項目」に関する映像制作プログラムの効果の検討

「学習項目」は、本研究で開発した映像制作プログラムでの学習項目の理解を確認しているものである。すなわち、「映像」「機器操作」「撮影」「編集」の大きな4つの項目に分類される学習項目において、細分化された項目に関して質問した内容に関して集計し、数値の推移を図14に示した。

学習項目別に関する回答合計を従属変数、調査実施タイミング（1回目、2回目、3回目）、プログラム実施の有無（実施群、統制群）を独立変数として2要因の分散分析（混合計画）を実施した（表23）。

その結果、調査実施タイミングの主効果（ $F(2, 80)=130.97, p<.001$ ）、プログラム実施の有無の主効果（ $F(1, 40)=75.12, p<.001$ ）、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交

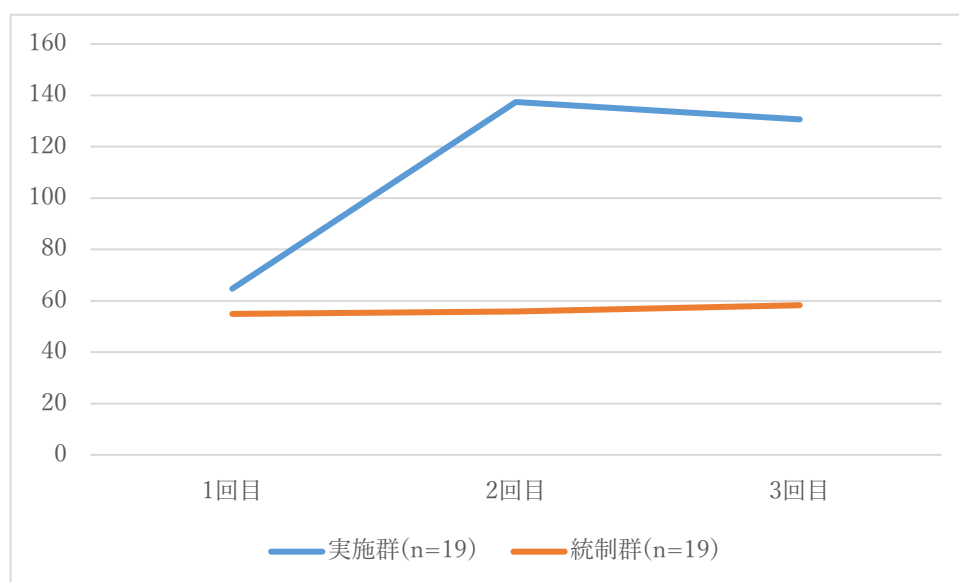


図 14 : 「学習項目」に関する平均数値の推移

表 23 : 「学習項目」についての分散分析の結果

学習項目別			
	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 (n=19)	64.71 (16.24)	137.43 (38.31)	130.62 (32.15)
統制群 (n=19)	54.90 (8.84)	55.86 (9.07)	58.29 (10.97)
調査実施タイミング	$F(2, 80)=130.97, p<.001$		
プログラム実施の有無	$F(1, 40)=75.12, p<.001$		
交互作用	$F(2, 80)=116.89, p<.001$		

相互作用 ($F(2, 80)=116.89, p<.001$) それぞれにおいて有意差が見られた。調査実施タイミングの主効果が有意であったため、多重比較を実施した。その結果、調査実施タイミングでの間隔では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目の学習項目の得点が有意に高く、2回目よりも3回目の学習項目の得点が有意に低かった (1回目-2回目： $p<.001$, 1回目-3回目： $p<.001$, 2回目-3回目： $n.s.$)。プログラム実施の有無でのグループ間では、実施群のほうが統制群よりも学習項目の得点が有意に高かった。また、調査実施タイミングとプログラム実施の有無の交互作用が有意であったため、実施群と統制群に分けて、調査実施タイミングについての1要因の分散分析を行った結果、実施群では1回目よりも2回目 ($p<.001$)、1回目よりも3回目 ($p<.001$)、2回目よりも3回目 ($p<.01$) の学習項目の得点が有意に高かった。実施群では、1回目よりも2回目、1回目よりも3回目の学習項目が高く、2回目から1か月後の3回目まで維持されていることが示された。一方、統制群では、1回目よりも3回目 ($p<.001$) の学習項目の得点が有意に高かった。統制群では、1回目から3回目にかけて学習項目の得点が緩やかに上がったことが示された。

第5章 総合考察

本研究では、大学図書館での運用を目的とした、メディア・リテラシーを学ぶ映像制作プログラムを開発し、講習会として実施した。また、映像制作プログラムの評価と学習効果を測定するために、所要時間の測定及び質問紙調査を行った。そのうち、質問紙調査の自由記述内容より、参加者の映像制作プログラムの評価及びメディア・リテラシーの気づきについて検討を行った。また、選択式の回答では「現在の知識」「ここ1ヶ月の意識」「視聴観点」「制作観点」「学習項目」の5つの観点に対して調査を実施し、映像制作プログラムの有効性を検証した。自由記述内容及び選択式回答の調査より得られた結果から、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができ上がる」といったメディア・リテラシーの気づきを得られていたか、あるいは、実習を通して、「カット割り」や「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができたかという点について考察を行う。

5.1 映像制作プログラムの評価と学習効果

本研究では、上述の通り、開発した映像制作プログラム自体の評価及び以下の2点の学習効果（①「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができ上がる」といったメディア・リテラシーの気づき、②「カット割り」や「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができたか）を検討した。これらについて順番に考察を行う。

5.1.1 映像制作プログラムの評価（良かった点）

映像制作プログラムの評価は、以下の2点より検討を行った。①所要時間の測定及、②自由記述によって得られた内容である。これらについて考察を行う。

5.1.1.1 所要時間の測定より得られた考察

4.2.1 及び表14で示されている通り、講習会冒頭の映像に関する講義と編集について、当初の予定を越えた時間がかかっており、全体の調整を行うことで講習会全体を実施していた。撮影と編集に関する実習を講習会のおよそ8割の時間を使って行えたことは、学習効果という観点から非常に有効だったと考えられる。また、座学における学びが多い大学図書館の講習会において実習形式での学びの機会を得たことは非常に重要だったと考えられる。

5.1.1.2 自由記述より得られた考察

表15でまとめられている自由記述の内容より、映像制作プログラムは、参加者にとっては1つのものを作り上げる達成感、あるいは参加者同士で協力することによる効果という点良かったと記載していた。このような記載から、本研究における映像制作プログラムの

実施については、参加者にとって、本研究の目的であるメディア・リテラシーの気づきあるいは「カットとカットのつなぎ」を意識した映像制作といったこと以外での効果があったものと考えられる。このような効果については、澤木・松野(2009)が、長期間の映像制作活動に関わった学生を対象に調査を行い、確認した能力[6]の一部が短期間で行った映像制作プログラムでも見られたものと考えられる。

5.1.2 映像制作プログラムの学習効果（メディア・リテラシーの気づき）

映像制作プログラム参加者が「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができ上がる」といったメディア・リテラシーの気づきを得られたかどうかについて、自由記述及び選択式回答の検討結果より考察する。

5.1.2.1 自由記述より得られた考察

参加者からは表 17 にあるように、以下のような記述があった。「メディアが写すのは、あくまで作られた現実、制作者の意図が含まれているということ」または、「みんな同じ台本なのに撮影した内容はそれぞれ違っていったこと」、「全員が同じプロットから作成しているにも関わらずキャラクターの性格や映像の画面配分など多種多様な作品ができ上がっており、驚いた」というものである。これらの記述は、彼らが実習をすることにより、直前に説明している映像制作の意図ということを確認、あるいは、理解したことによる記述であると考えられる。

配布した脚本の紙面上では1つの表現が撮影・編集者が異なり、カメラワークや編集が異なったことで、でき上がった映像は全く違うものになった。それを目の当たりにすることにより、1つの事象をメディアで表現することにおいても、制作者がどのように見せたいか、見てもらいたいかによって表現が変わるというメディア・リテラシーに関する気づきを得たと考えられる。

5.1.2.1 選択式回答より得られた考察

選択式回答では、「現在の知識」「ここ1ヶ月の意識」「視聴観点」「制作観点」「学習項目」の5つの観点について、映像制作プログラムの実施の効果を検討した。実施群では、すべての観点において1回目よりも2回目、3回目の得点が有意に高く、2回目から1か月後の3回目まで学習効果が維持されていることが示された。一方、統制群では、「ここ1ヶ月の意識」のみ、1回目よりも2回目、3回目の得点が有意に高かったが、得点の変化は緩やかであった。

4.2.3.1における現在の知識に関する観点の調査では、質問紙時点での知識が問われるため、映像制作プログラム（の講習会）直後での学習内容が反映されやすい。しかし、約1か月後に実施した質問紙においても、効果が持続していた。

次に、4.2.3.2におけるここ1か月の意識に関する観点、映像制作プログラム（の講習会）での知識がどの程度、日々の生活に浸透しているかを確認するものである。本来であれば、1回目と2回目では同一日に実施しているため、ここ1か月に関する意識には変化が表れないはずだが、実施群・統制群ともに変化が出ている。実施群については、1か月後も高い数値を維持したままである一方、統制群は数値が下がっていることから、実施群では、映像制作講習会で得られた一定の知識の定着及び意識への反映はなされていると考えられる。

5.1.3 映像制作プログラムの学習効果（カットとカットのつながりを意識した映像制作）

映像制作プログラム参加者が実習を通して、「カット割り」や「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができたかという点について自由記述及び選択式回答の検討結果より考察する。

5.1.3.1 自由記述より得られた考察

撮影及び編集の実習を行うことによって得られたメディア・リテラシーの気づきは、4.2.2.2における講習会参加者に対して実施した質問紙の自由記述内容でのメディア・リテラシーに関する記述から示唆されている。メディア・リテラシーに関する記述では、約7割が「創造する」に該当するものであった。さらにそのうちの大半が「撮影」と「編集」に関するものであった。これは、映像制作プログラムでかけた実習の時間に関連してくると考えられる。映像制作実習を主体にしているため、撮影や編集に対する評価や反省が多かったと考えられる。その結果として、メディア・リテラシーに関する「創造する」という部分での記述が多くなったと考えられる。

参加者からは以下のような記述があった。「さまざまな撮影技法・効果をただ使えばいいということではなく、伝えるべきものに対して用いることで、さらに効果を発揮するということを学び、どんな場面で使用するのが最適かということを考えることができた」「カメラで撮影をし、ひとつの作品を作るという行為を通して、物事に対する新たな視点を得ることができた。（配置、見え方、他人からの見え方）」または、「編集の時にはカットとカットのつながりに意識して作ることができた」というものである。これらの記述は、実際に映像制作として撮影や編集をすることによって参加者が実感したことである。座学のみによる技術の伝達では実際の経験が伴わない。従って、実際に撮影した映像を確認して撮り直すことを検討するといった作業や、編集をしてカットとカットをつなげてみてスムーズにつながっているかを見ることはできない。長谷川・村田（2015）は「教師が学生に知識を授けるという従来からの座学的手法ではなく、身体を使った活動のなかで、学生が自身の気づきを育み、理解へとつながられる」[50]ことが実践的な学びであり、それが、メディア・リテラシーの学びにつながると説明している。そのような意味において、実践的な学びである映像制作において、「カット割り」や「カットとカットのつながり」の意識が上記記述から考えられる。

5.1.3.2 選択式回答より得られた考察

講習会への参加者が学んだ視聴観点及び制作観点についての知識が定着していることが調査からも示唆されている。4.2.3.3における視聴観点に関する調査及び4.2.3.4における制作観点については、講習会に参加したグループ（実施群）が講習会に参加しなかったグループ（統制群）と比べて1回目の得点よりも、2回目、3回目の得点が有意に高かった。4.2.3.3における視聴観点に関する調査については、映像を視聴する際の知識や技術について質問したものである。4.2.3.4における制作観点に関する調査については、映像を制作する際の知識や技術について質問したものである。映像制作プログラムの実習を通して映像制作を実践したことにより、動画に対する視聴の観点だけでなく、動画の制作観点についても知識を得て、約1か月後においても知識に対する変化が維持されていることが示されている。

5.2 映像制作プログラムの改善点

本研究における改善点は、以下の2点を挙げる。1点目は、参加者が脚本の意図を映像でうまく伝えられなかったという反省である。2点目は、参加者が撮影時間を短いと認識し、焦ってしまったため、周囲に十分配慮した撮影ができなかったという反省である。これらについて順番に考察を行う。

5.2.1 脚本の意図を十分に映像で伝えられなかった点

5.2.1.1 自由記述より得られた考察

映像制作プログラム参加者が脚本の意図を映像でうまく伝えられなかったという反省は、「一番伝えるべき部分が抜け落ちてしまった」「伝えるべきメッセージを映像に上手く盛り込めなかった」または「本題をしっかりと映像に組み込む必要があった」といった記述からも読み取れる。実際に制作された映像でも、脚本に記載されている情報リテラシーのプロセスにおける、「入手した情報の正確性・真正性と、調査テーマとの関連性を評価できる」という趣旨が表現できていない映像が多く見られた。これは、撮影や編集といった基礎的な部分の説明に時間をより多くかけたために、映像制作した際に見る側にとってどのような表現にすることで、映像の意図が伝わるかということ伝えきれなかったことが大きな理由ではないかと考えられる。これは、4.2.1でも示されている通り、撮影及び編集の時間が予定の時間よりオーバーし、撮影計画の時間が減っていることから示唆されている。

5.2.1.2 改善に関する考察

本研究で実施した映像制作プログラムでは撮影機器や編集ソフトを初めて扱う参加者が多かった。そのため、それらの習熟に時間がかかり、制作する映像で一番表現したいことは

何か、どのようにその伝えたいことを表現するかという点に関して十分に説明をする時間をかけられなかった。その点についての今後の課題は再検討する必要がある。具体的には、実践の撮影・編集に入る前の導入部分における試し撮り・試し編集の部分において、伝えたい内容についての説明を加え、どのような撮影・編集を行えば伝えたい内容を映像で表現できるかという点を考えた上で撮影・編集ができるように内容を見直すことである。また、撮影・編集に入る前の脚本を配布し、撮影について考慮するための撮影計画においても試し撮り・試し編集の際の説明を再度行うといったことが考えられる。

5.2.2 脚本の意図を十分に映像で伝えられなかった点

5.2.2.1 自由記述より得られた考察

参加者が撮影時間を短いと認識し、焦ってしまったため、周囲に十分配慮した撮影ができなかったという反省については、「撮影&昼休みの時間が短いような気がしました」「考えるよりさきにやらないと間に合わないと思ってしまった」または、「三脚が映ってしまうことに気づくことができたはずだと思う。時間を気にする人とまわりを気にする人など、それぞれの視点から気にする必要がある」といった記述より考えられる。

5.2.2.2 改善に関する考察

参加者が撮影時間を短いと認識し、周囲に十分配慮した撮影ができなかった点については、撮影すべき内容の見直し（2シーンの撮影・編集の指示を1シーンにして余裕をもって取り組む）等と、撮影計画時に撮影すべき内容をイメージし、文章あるいは絵コンテで事前に表現するよう指示することで、効率的に撮影が進められるようになるのではないかと考えられる。

5.3 映像制作プログラムの個別の効果について

本研究における映像制作プログラムの学習効果は5.1からも示されているように、一定の効果があることが示唆される。ただし、この効果は、本研究の映像制作プログラムを1つのパッケージとして実施した場合の効果である。本研究は、大学図書館での運用を目的とした、メディア・リテラシーを学ぶ映像制作プログラムの開発と評価をテーマとしているが、映像制作プログラムは複数の要素から成り立っている。そこで、本研究における映像制作プログラムの個別の学習要素に関して、効果があると考えられる部分の今後の応用についての検討を試みる。それにより、必ずしも本研究で行った映像制作プログラムを順番通りすべて行わなければならないわけではなく、本研究で構成されているいくつかのプロセスを個別に実施することで効果が見込める可能性について考察する。

5.3.1 映像制作におけるプロセスを分割した場合の考察

既に1.3で述べたように、映像制作は大きくPre-Production、Production、Post-Productionという3つの工程から構成されている。本研究では、参加者が独自に行った工程は、Productionにあたる撮影とPost-Productionにあたる編集及び上映で、Pre-Productionにあたる企画に関しては、事前にこちらで準備した脚本を使用している。これらの工程をそれぞれ分割し、メディア・リテラシーあるいは情報リテラシーの育成に活用することについて検討を試みるものとする。

5.3.1.1 脚本を利用する場合に期待される効果

本研究では、脚本を事前に準備し、講習会参加者に配布して、その内容の撮影・編集を依頼した。内容は情報リテラシーの理解を促すものである。これを活用し、映像制作を実施するのではなく、例えば、ト書きや絵コンテといった制作、あるいは事前に用意された画像または映像を並べるといったことを作業として行う。そのことにより、本研究におけるメディア・リテラシーの学習とは違った角度からのメディア・リテラシーの気づきを得られるのではないかと考えられる。文章に対応する画像を並び替える手法で映像構成技能の育成を実践事例は既に存在しており[51]、撮影や編集を行わない（行えない）場合の手段としては有効であると考えられる。

5.3.1.2 撮影や編集のプロセスを利用する場合に期待される効果

本研究における撮影・編集の学習項目は基本的なものを中心としている。これは、2.1.1でも述べた通り、映像制作を目的としてではなく、メディア・リテラシーに関する気づき・学びが目的のためである。そこで、基本的な撮影技法・基本的な編集技法だけを使用して、単純なテーマを映像化し、それを参加者が視聴し、批評を加えるということを実践することで、メディア・リテラシーの気づきを得ることができるのではないかと考えられる。例えば、パンニングについては「撮影場所の紹介や、動いている被写体をフォローしたり、パンした先に何か潜んでいたというような意外性を出すことがあげられる」[49]である。この技術を効果的に活用するとどのような表現が可能であるか、前後の映像と組み合わせることで何を最も効果的に表現できるか、といった切り口で参加者に実際にパンニングを活用した映像制作を行う1つのワークショップを開催することも可能であろう。また、その際には、人を登場させるのであれば、どのような表情、表現、姿勢が最もその人の心情を表しているのかを参加者が考える時間を持つことで、実際に我々が日々、目にする映像でいかに効果的に活用されているかを学ぶ機会にもなると考えられる。

5.3.2 実践手順を分割した場合に期待される効果

本研究では、2.2に示した通り、映像制作プログラムの流れを導入部分、実践部分、振

り返り部分の3つのパートに分けてそれぞれ検討し、映像制作プログラムを検討した。この構成を分割した場合のメディア・リテラシーあるいは情報リテラシーの育成に活用することを検討を試みる。講習会を実施して何かを学ぶ場合、フィードバック（振り返り）の要素は必須であるため、導入部分と振り返り部分、あるいは、実践部分と振り返り部分の組み合わせで考察する。

5.3.2.1 導入部分と振り返り部分の組み合わせに期待される効果

本研究では、導入部分において、メディア・リテラシーの解説あるいは映像制作のための撮影機器操作方法や編集ソフト操作方法を学んでいる。そのため、さまざまな学習項目での組み合わせによる学びの機会の創出が可能であると考えられる。例えば、本研究における学習項目の「メディア・リテラシー概念」及び「映像の意図」を組み合わせることで、従来の座学によるメディア・リテラシーの学習として活用できる。しかし、それでは従来のものと同じなので、CMの意図を読み解くといった実習を組み合わせることにより、読み解きの学びを促進できると考えられる。

5.3.2.2 実践部分と振り返り部分の組み合わせ

本研究では、基本的に個人での作業を中心とした作業を中心として映像制作プログラムが構成されている。しかし、実践部分の撮影では、1人が撮影し、2人が撮影者の指示に従った演技を行っている。その部分を取り出して撮影のワークショップを実践することも可能だと考えられる。例えば3人1組のグループを複数作り、グループごとに簡易的な映像撮影・編集を行い、チームでの映像制作を実施し、制作された作品をそれぞれが批評しあうことで個人での学びとは違う学習効果が得られると考えられる。また、実際に演技を行う際の態度・表情・行動をどのようにするか、その撮影をどのように行うかということに関して焦点を当てたワークショップにすることで、本研究での学びに近い効果を得られると考えられる。

また、編集における実践を取り出して行える取り組みとして、予め用意してある脚本と、それに関連する映像・画像をそれぞれが組み合わせてストーリーを組み立てるということも可能である。この場合、編集技術に関する説明に重点を置くことと、事前に用意された映像・画像の撮影技術に関する事前の説明は必要だと考えられる。

第6章 結論

本研究の目的は、大学図書館において、実習を重視したメディア・リテラシーを育成する短期の映像制作プログラムを開発し、実践と評価を行うことであった。評価については、以下の2点について検討を行った。まず1点目は、「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができ上がる」といったメディア・リテラシーの気づきを得られているかどうかである。2点目は、実習を通して、「カット割り」や「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができたかという点である。

開発は、学習項目が提示され、1日～2日で実施されていた先行事例をベースとして、「映像」「機器操作」「撮影」「編集」という学習項目を大きな分類として定め、「メディア・リテラシーの概念の説明」や「映像の意図」といった具体的な項目を説明し、その後続く撮影や編集といった実習を効果的に進めるようにプログラムを開発した。

開発した映像制作プログラムを講習会として実施した。20名の参加者に対して8回、講習会を実施した。参加者に映像制作未経験者が多かったことで機器説明の時間を負担なく講師が行えるようにしたことと、脚本内容の撮影の被写体を参加者が交替で行う都合上、1回当たり3名の参加者に限定（定員に満たない場合は職員が参加）した。

映像制作プログラムの評価は、以下の3点より行った。1点目は、映像制作プログラムの実施の所要時間の計測、2点目は質問紙における自由記述内容の検討、3点目は、質問紙における選択式回答の検討である。これらより、映像制作プログラムの内容及び構成の評価と、映像制作プログラムの学習効果を検討した。講習会の参加者に対して、講習会の前後1回ずつ、講習会后1ヵ月後にそれぞれ質問紙調査を実施した。内容は自由記述と選択式である。また、同時期に講習会に参加しなかった学生に対しても選択式の質問紙調査を行った。選択式回答では、回答を5つの観点（現在の知識・ここ1か月の意識・視聴観点・制作観点・学習項目）に分類し、映像制作プログラム参加者・非参加者と質問紙の実施タイミング（映像制作プログラム実施前・後・1ヵ月後実施）の2要因分散分析を行った。

映像制作プログラムの実施の所要時間及び講習会参加者の質問紙における自由記述内容より、映像制作プログラムが参加者に対して1つのことをやり遂げるといった点やグループでの協働といった点に関して有効だったことが示された一方、所要時間や自由記述内容より、撮影や編集の内容と時間に関して再検討の余地があることが示された。

講習会参加者の質問紙における自由記述内容及び参加者と非参加者による選択式回答より、参加者が「映像メディアには制作者の意図が含まれる」または、「同じ脚本から制作者によって違う映像ができ上がる」といったメディア・リテラシーについての気づきを得られたことが示された。また、講習会参加者の質問紙調査での自由記述内容及び参加者と非参加者による選択式回答より、「カット割り」「カットとカットのつながり」を意識した映像制作ができるようになったことが示された。これらの気づきの多くは、撮影や編集といった実習を

とおして得られたことであろうこと、そして、実習の前に行った知識やスキル、その効果の説明が実習での学びに影響していることが質問紙調査での自由記述内容から推定された。

一方で、参加者の質問紙調査での自由記述内容から、提示した脚本の意図が映像に上手く反映できなかったという意見及び、映像作品に脚本の意図が十分に反映されていなかったことから、その点を改善できるよう、プログラム内容を見直す必要があることが示唆された。また、講義（説明）の効率性を高めつつ、実習（撮影・編集）時間を最大限に確保しつつ学びを充実させるため、撮影ボリュームの見直しを検討する必要性も示唆された。これらについては今後検討していくことが望まれる。

第7章 参考文献

- [1] 鈴木みどり(編) (2000) 『最新 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』リベルタ出版
- [2] 郵政省放送行政局 (2000) 「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」.
http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/top/hoso/pdf/houkokusyo.pdf
(accessed 2016. 7. 27)
- [3] 金山勉・大久保成 (2007) メディア・リテラシー教育実践の課題、ソフィア：西洋文化ならびに東西文化交流の研究, 56(1), 120-146.
- [4] レン・マスターマン著, 宮崎寿子訳 (2010) 『メディアを教える：クリティカルなアプローチへ』世界思想社.
Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*, London: Comedia Publishing Group
- [5] 加藤亮介 (2014) 「メディア・リテラシー教育実践における映像制作・発信の効果」『社会情報論叢』(17), 131-146.
- [6] 澤木香織・松野良一 (2009) 「映像制作活動によって開発される能力に関する研究—K J法と因子分析法を用いて—」『総合政策研究』(17), 69-81.
- [7] 川澄直行・戸田尚香・西岡貞一 (2013) 「タブレットPCを用いた映像制作学習プログラムの開発」『日本教育工学会第29回全国大会講演論文集』 889-890.
- [8] 大貫和則・八巻龍・鈴木佳苗・西岡貞一 (2009) 「中学校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』2(1), 27-32.
- [9] 伊勢崎済 (2011) 「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』4, 17-26.
- [10] 福田藍・郭東潤・北原理雄 (2005) 「地域の中学生による映像制作を通じた景観ワークショップについて—千葉県におけるビデオスタジオを事例に—」『日本建築学会関東支部研究報告集 II』(75), 261-264.
- [11] 妹尾克利 (2013) 「学校放送部によるメディア表現活動の教育効果に関する考察—高校放送部の映像制作活動を手がかりに—」『現代社会学研究』26, 19-37.
- [12] 西貝雅人 (2010) 「イマージナリー・ラインに関する学習の実践と評価：高校生の映像制作ワークショップより」『教育メディア研究』17(1), 49-56.
- [13] 今川弘子 (2012) 「構成主義の教育効果に関する—考察—高等学校『映像制作』授業の実践を通じて—」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』(12), 43-63.
- [14] 野中拓夫 (2006) 「中学校国語科におけるメディア・リテラシー教育：〈動画を見ること〉を位置づけた国語科学習の一方法」『全国大学国語教育学会発表要旨集』110, 81-84.
- [15] 中村純子 (2006) 「メディア・リテラシーを育む映像教材の可能性」『全国大学国語教育学会発表要旨集』110, 236-239
- [16] 武市久美 (2015) 「大学CM制作プロジェクト5年間の取り組み」『東海学園大学研究紀要：人文科学研究編』(20), 17-29.
- [17] 南出和余 (2013) 「映像を介した異文化理解教育の可能性—映像人類学の見地から—」『桃山学院大学総合研究所紀要』38(3), 75-93.
- [18] 加藤亮介 「メディア・リテラシー教育実践における映像制作・発信の効果」

- 『社会情報論叢』(17), 131-146.
- [19]河井延晃(2014)「正課外教育における映像制作の意義と実践：制作活動における協調的グループの実態をもとに」『実践女子大学人間社会学部紀要』11, 99-111.
- [20]間島貞幸(2013)「オリゼミにおける『one minute video 制作実習』の成果と課題」『メディアと情報資源』20(1), 45-55.
- [21]早岡英介・滝沢麻理(2012)「簡易型映像教育プログラムの開発と検証」『コンピュータ&エデュケーション』33(0), 80-83.
- [22]尾崎洋・益岡了・川合康央・池田岳史(2008)「情報デザイン教育の実践(2):デジタルコンテンツの制作」『日本デザイン学会研究発表大会概要集』55(0), 57-57.
- [23]遠西学・西尾典洋・石田知子・中村直人(2012)「コンテンツ制作実習における相互レビューの試み」『研究報告グラフィクスとCAD(CG)』2012-CG-146(27), 1-8.
- [24]安岡広志(2014)「マルチメディア作品制作演習授業でのアニメーション作成ソフトを取り入れた教育実践」『東京情報大学研究論集』17(2), 111-124.
- [25]有賀妙子・渡部隆志・大谷俊郎・川田隆雄(2014)「CMSを活用した、非デザイン学生向けビジュアルデザイン思考育成のための基礎教育プログラム」『第76回全国大会講演論文集』2014(1), 401-403.
- [26]茂出木理子(2014)「学習支援としての情報リテラシー教育：これまでとこれから」『大学図書館研究』(100), 53-64.
- [27]日本図書館協会図書館利用教育委員会(2010)『情報リテラシー教育の実践 すべての図書館で利用教育を』日本図書館協会.
- [28]文部科学省(2010)「大学図書館の整備について(審議のまとめ)ー変革する大学にあつて求められる大学図書館像ー」.
- [29]国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会(2015)「高等教育のための情報リテラシー基準 2015年版」国立大学図書館協会.
- [30]Plotnick E.(1999) Information Literacy. ERIC Digest, ED427777, 1-7.
- [31]中橋雄(2014)『メディア・リテラシー論』北樹出版.
- [32]松野良一・塚本美恵子・間島貞幸・五嶋正治・村田雅之(2013)『映像制作で人間力を育てるーメディアリテラシーをこえてー』田研出版.
- [33]安藤紘平(2004)『映像プロフェッショナル入門』フィルムアート社.
- [34]紀平宏子(2015)「国際基督教大学図書館のサービス:利用者教育を中心に」『情報管理』58(9), 657-665.
- [35]堀智彰・木下奏・小林映里奈・村尾・真由子・渡邊朋子・兼松泰文・辻慶太・宇陀則彦(2014)「図書館の探検的学習を目的とした文献探索ゲームの評価」『情報知識学会誌』24(2), 189-196.
- [36]庄ゆかり・長登康・稲垣知宏・隅谷孝洋(2011)「大学1年生の文献情報リテラシー能力と図書館による情報リテラシー授業の評価」『大学図書館研究』92, 27-35.
- [37]日向良和(2011)「情報リテラシーを意識した図書館ガイダンスー都留文科大学の実践例」『都留文科大学研究紀要』73, 95-111.
- [38]堀池尚明(2010)「大学図書館における情報サービスー東京学芸大学附属図書館における情報リテラシー教育支援を中心に」『明治大学図書館情報学研究会紀要』(1), 21-30.
- [39]関口千登世・甲田さと美・塩入ますみ・中新佳宏・佐々木祥介(2015)「大学図書館が

- できるキャリア支援—城西大学水田記念図書館の取り組み事例—」『薬学図書館』60(2), 141-148.
- [40]重嶋まみ (2013)「図書館で毎日講習会を実施する、という試み 『図書館ワークショップシリーズ』 実施報告」『ふみくら』83, 4-6.
- [41]星田昌紀 (2004)「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」『千葉商大紀要』42(2), 133-157.
- [42]林晶子 (2005)「研究集会報告 映像制作演習によるメディアリテラシー学習の事例研究—実践的制作作品を課した2つのケーススタディより」『広島経済大学研究論集』28(3), 39-45
- [43]川瀬基寛 (2009)「映像制作によるメディアリテラシー教育の可能性(2) ネット動画視聴による映像構成能力への影響」『甲南女子大学研究紀要 文学・文化編』(46), 95-109.
- [44]川澄直行 (2014)「タブレット PC を用いた映像制作学習プログラムの開発」筑波大学修士 (情報学) 学位論文.
- [45]山内祐平 (2003)『デジタル社会のリテラシー』 岩波書店.
- [46]近藤智嗣 (2016)『映像コンテンツの制作技術』 放送大学教育振興会.
- [47]山崎和彦・浅野智・安藤昌也・上平崇仁・木村博之・小池星多・原田泰・脇阪善則 (2014)『情報デザインのワークショップ』 丸善出版.
- [48]遠藤大輔 (2013)『ドキュメンタリーの語り方』 勁草書房.
- [49]井上秀明 (2007)『映像編集の教科書』 玄光社.
- [50]長谷川一・村田麻里子 (2015)『大学生のためのメディアリテラシー・トレーニング』三省堂
- [51]近藤智嗣 (2001)「大学生の映像構成能力を育成するための一試案」『教育メディア研究』8(1), 57-68.

謝辞

社会人キャリアアッププログラムとして、大学図書館で業務の傍ら、大学院での授業と研究を2年間行ってきました。学群からの進学ではないにも関わらず主指導教員と副指導教員を快く引き受けてくださいました西岡先生と鈴木先生には大変お世話になりました。業務のため、春日キャンパスにほとんど伺えない中、お忙しいところ、お時間を割き、東京キャンパスまで来ていただきご指導いただきました。どうもありがとうございました。

職場の図書館長はじめ、部長、課長、課員の方々には、大学院での授業やゼミのために早めに業務を切り上げて東京キャンパスに向かうことを快く承諾していただきました。そのために随分と迷惑を掛けることも多かったと思います。特に課長には寛大な姿勢と多大なるご配慮をいただきました。心より感謝しています。

大学院と業務を両立させるために最も影響が大きかった家族には感謝しかありません。仕事でもないのに単身赴任のような生活を続けることに理解を示し、温かく見守っていただき、本当にありがとうございました。

今回の吉岡君

場面設定1

時間:午前

場所:11号館2階新聞コーナー

- 巨人ファンの吉岡君は、新聞コーナーにいる。
- 読売新聞で前日の巨人戦の結果を見ている。
- 偶然やってきた友人がまじめに勉強しているものと勘違いし、吉岡君をほめる。
- 吉岡君は自身が巨人ファンで親会社である読売新聞のスポーツ記事を読んでいることを告げる。
- 友人は阪神ファンである父親の口癖として、「読売新聞は野球の記事が巨人びいきだから嫌い」と言っていたことを話す。
- そう言われて、他の新聞を確認し、読売新聞が他の新聞より巨人関連の記事が多いことを知る。

今回の吉岡君

場面設定2

時間:午後

場所:6号館2階ラーニングコモンズ(りるこむ)

- 吉岡君は、パソコンに向かってレポート作成をしている。
- 複数の情報を得ることができた吉岡君はどの情報を利用するのがレポート作成に最適なのか迷っている。
- 一緒にレポートを作成していた友人に進捗状況を聞いてみる。
- 友人は順調である旨の回答をする。
- 吉岡君は大量に情報は集めたことを友人に伝えるが、友人に午前中のような巨人のスポーツネタのような偏った情報なのではと冷やかされる。
- 友人との会話から、レポートの場合はスポーツ記事とは違い、正しい情報を判断しなければいけないと感じる。

今回の吉岡君

本題

- これまで得た情報がどの媒体の資料であるかを確認してみる。
- これまで得た情報がどのような人(団体)によって書かれているのかを確認してみる。

結果として

- 情報の出所や信頼性を点検・確認することができるようになる。

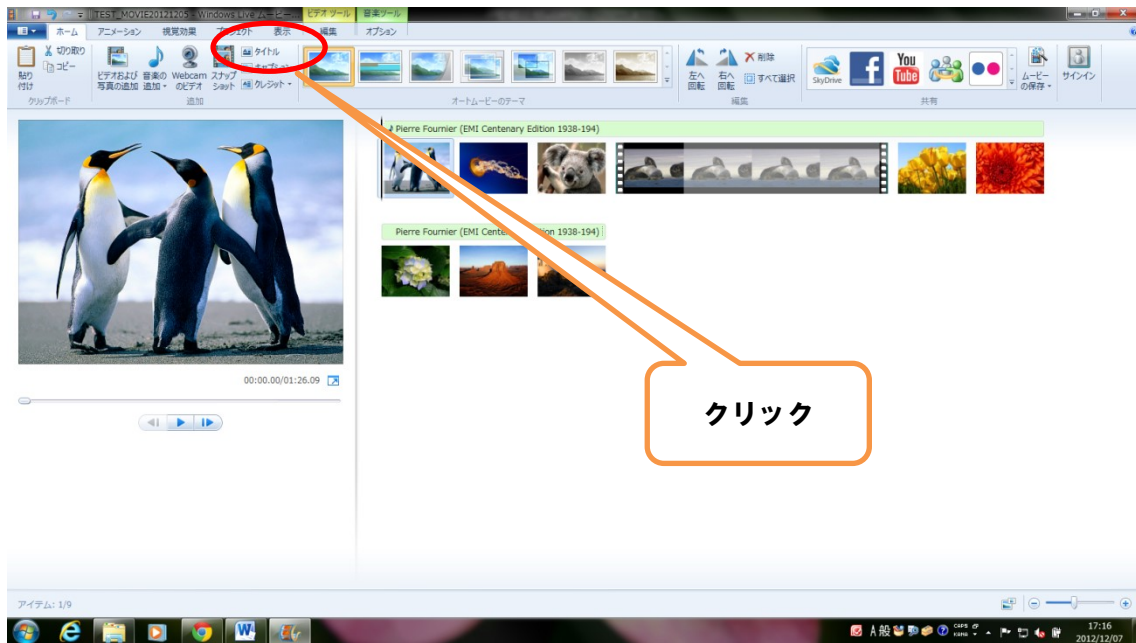
付録2：Movie Maker マニュアル（一部抜粋）

3. ムービーに様々な効果をつける

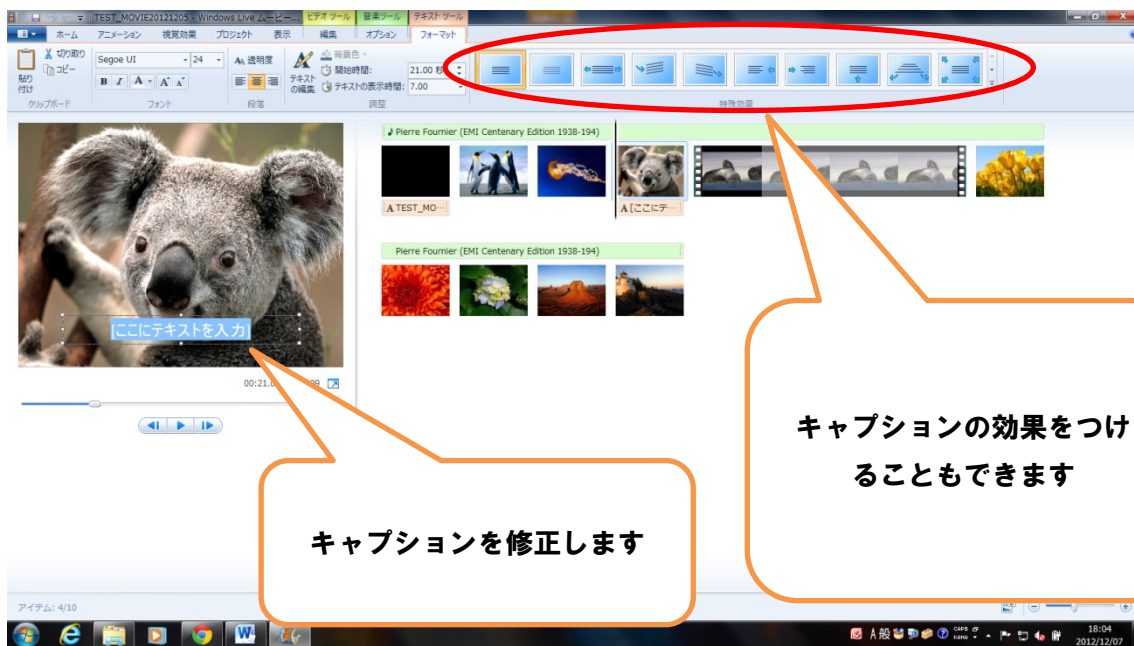
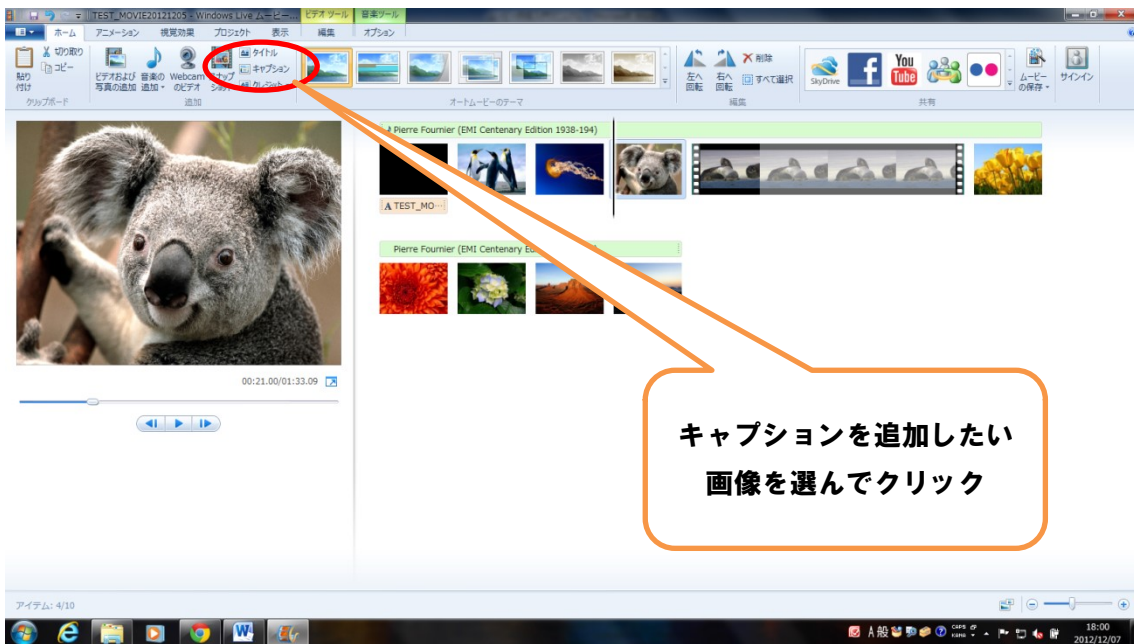
写真や映像を順番に並べて、音楽をつけただけでも、スライドショー的な役割は十分に果たしますが、様々な効果を付けることで効果的なムービーになります。

3-1. タイトルやキャプションをつける

3-1-1. タイトルをつける

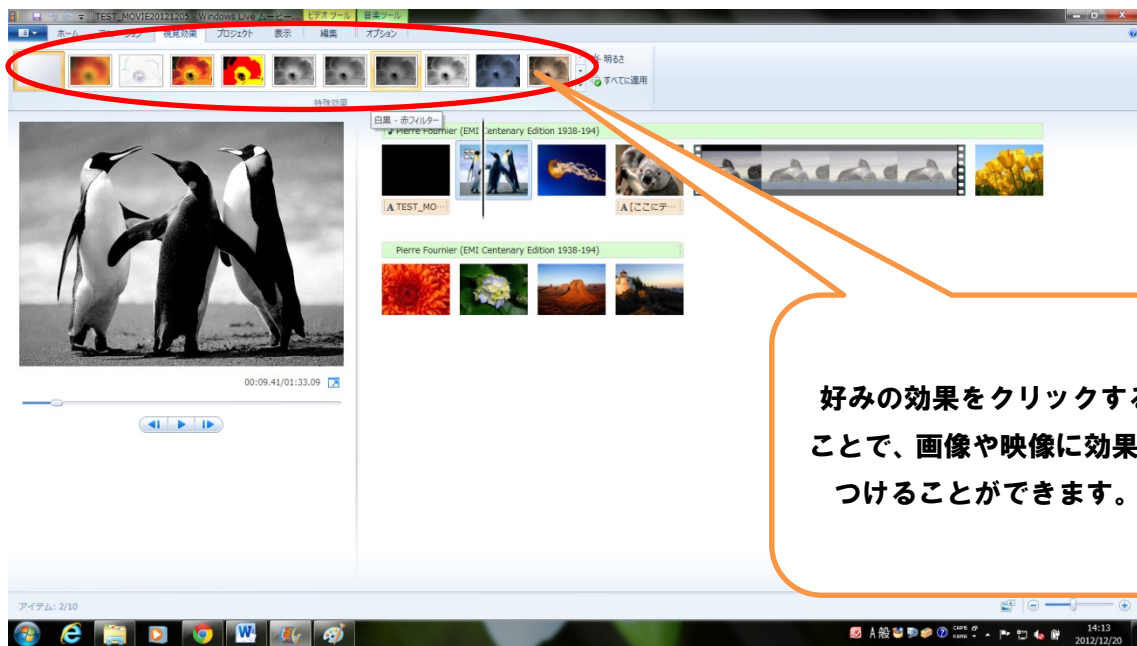
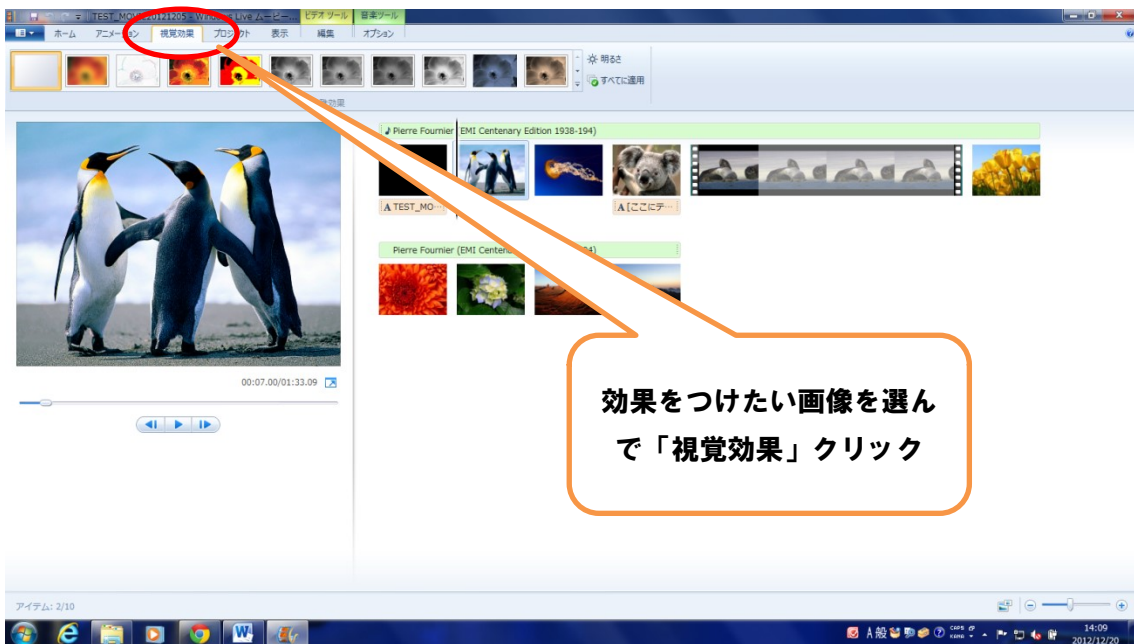


3-1-2. キャプションをつける

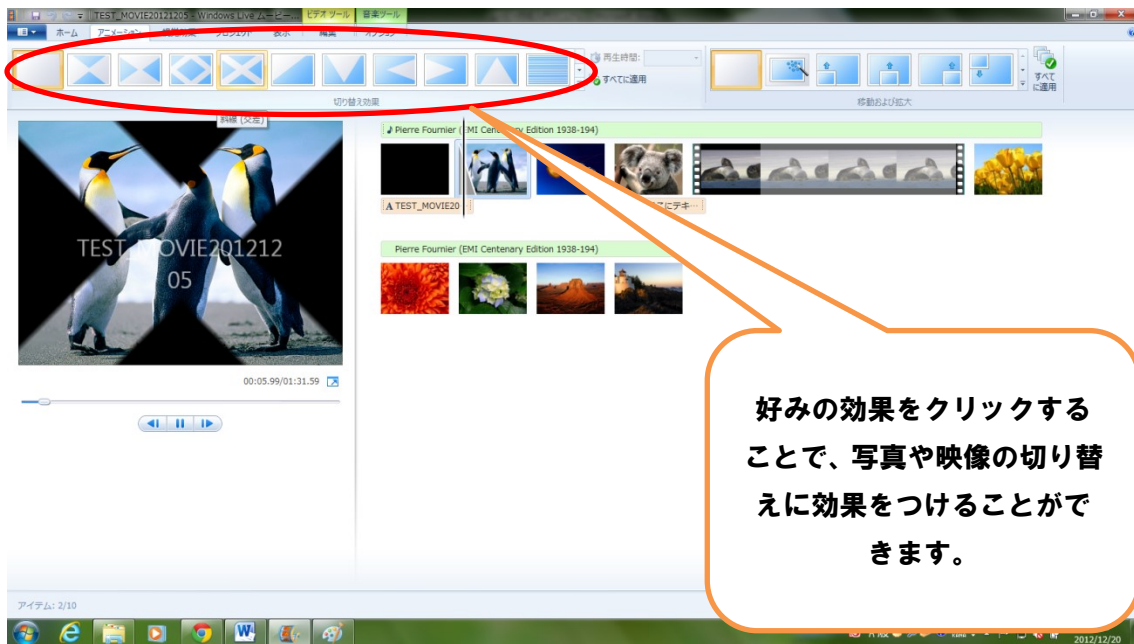
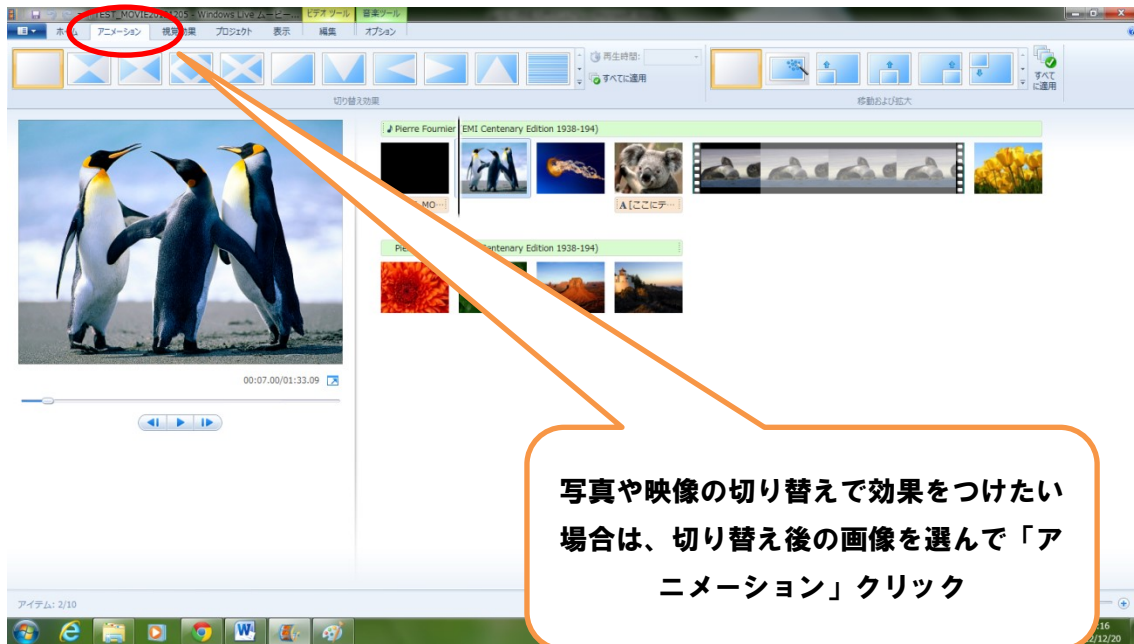


一度、設定したキャプションの文字の内容や効果を変更したい場合は、該当するキャプションをダブルクリックすると編集が可能になります。

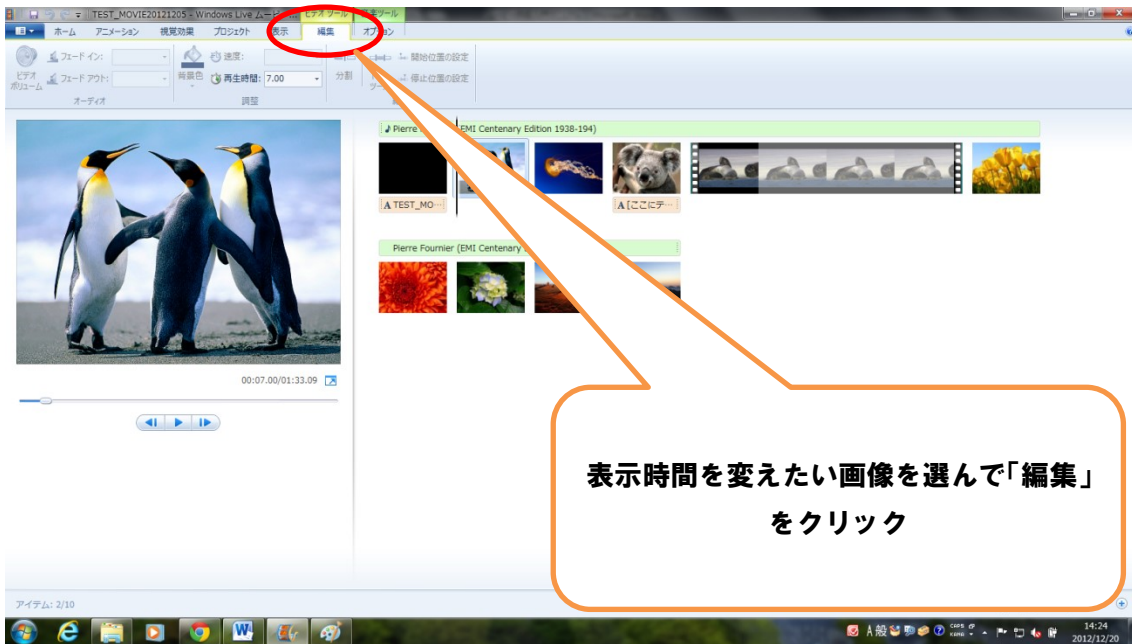
3-2. 写真、映像そのものに効果をつける



3-3. 写真、映像の切り替えタイミングで効果をつける



3-4-1. 表示時間を変える



付録3：質問紙調査質問項目

1	映像を見ているとき、フィックスショット（ブレない映像、傾いていない映像）をあげることができる
2	撮影をする際に、フィックスショット（ブレない映像、傾いていない映像）を撮影するにはどうしたらよいかを説明できる
3	映像を見ているとき、フィックスショット（ブレない映像、傾いていない映像）とそうでない映像の違いが分かる
4	撮影をする際に、フィックスショット（ブレない映像、傾いていない映像）の撮影ができる
5	映像を見ているとき、映像の中の風景のサイズ（「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
6	映像を見ているとき、映像の中の人物のサイズ（「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエストショット」「バストショット」「クローズアップショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
7	映像を見ているとき、映像の中の人数のサイズ（「ワンショット」「ツーショット」「スリーショット」「グループショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
8	風景の撮影をする際に、風景のサイズ（「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
9	人物の撮影をする際に、人物のサイズ（「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエストショット」「バストショット」「クローズアップショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
10	人数の撮影をする際に、人数のサイズ（「ワンショット」「ツーショット」「スリーショット」「グループショット」）の特徴をそれぞれ説明できる
11	映像を見ているとき、映像の中の風景のサイズ（「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット」）のサイズがどこで使用されているかが分かる
12	映像を見ているとき、映像の中の人物のサイズ（「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエストショット」「バストショット」「クローズアップショット」）のサイズがどこで使用されているかが分かる
13	映像を見ているとき、映像の中の人数のサイズ（「ワンショット」「ツーショット」「スリーショット」「グループショット」）のサイズがどこで使用されているかが分かる
14	風景の撮影をする際に、風景のサイズ（「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット」）の撮影ができる
15	人物の撮影をする際に、人物のサイズ（「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエス

	トショット」「バストショット」「クローズアップショット) のサイズの撮影ができる
16	人物の撮影をする際に、人数のサイズ(「ワンショット」「ツーショット」「スリーショット」「グループショット) のサイズの撮影ができる
17	映像を見ているとき、映像の中のカメラワーク(「パン」「ズーム」など) を撮影するにはどうしたらよいか分かる
18	撮影をする際に、カメラワーク(「パン」「ズーム」など) の特徴をそれぞれ説明できる
19	映像を見ているとき、映像の中のカメラワーク(「パン」「ズーム」など) をどこで用いているのかが分かる
20	撮影をする際に、カメラワーク(「パン」「ズーム」など) の撮影ができる
21	映像を見ているとき、カットとカットをどのように組み合わせればよいかについて分かる
22	映像制作をする際に、カットとカットをどのように組み合わせればよいかについて説明できる
23	映像を見ているとき、カットとカットの組み合わせがどのように効果的に使用されているのか分かる
24	映像制作をする際に、カットとカットを組み合わせを効果的に使用することができる
25	映像を見ているとき、制作者の意図と映像と映像の関係性について説明できる
26	映像制作をする際に、自分の意図と映像の関係性について説明できる
27	映像を見ているとき、制作者がどのような意図によってその映像を制作したのかを読み取ることができる
28	映像制作をする際に、自分の意図通りに制作ができる
29	映像を見ているとき、フィックスショット(ブレない映像、傾いていない映像) かどうか注意して見る
30	撮影をする際に、フィックスショット(ブレない映像、傾いていない映像) が可能か注意して撮影する
31	映像を見ているとき、映像の中の風景のサイズ(「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット) のサイズの違いを注意して見る
32	映像を見ているとき、映像の中の人物のサイズ(「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエストショット」「バストショット」「クローズアップショット) のサイズの違いを注意して見る
33	映像を見ているとき、映像の中の人数のサイズ(「ワンショット」「ツーショット」

	「スリーショット」「グループショット」のサイズの違いを注意して見る
34	風景の撮影をする際に、風景のサイズ（「大ロング」「ロングショット」「ミドルショット」「フルフィギュア」「クローズアップショット」）のサイズの違いに注意している
35	人物の撮影をする際に、人物のサイズ（「フルフィギュア」「ニーショット」「ウエストショット」「バストショット」「クローズアップショット」）のサイズの違いに注意している
36	人物の撮影をする際に、人数のサイズ（「ワンショット」「ツーショット」「スリーショット」「グループショット」）のサイズの違いに注意している
37	映像を見ているとき、映像の中のカメラワーク（「パン」「ズーム」など）の違いを注意して見る
38	撮影をする際に、カメラワーク（「パン」「ズーム」など）の違いに注意している
39	映像を見ているとき、カットとカットをどのように組み合わせればよいかについて注意して見る
40	映像制作をする際に、カットとカットをどのように組み合わせればよいかについて注意している
41	映像を見ているとき、制作者がどのような意図によってその映像を制作したのかを注意して見る
42	映像制作をする際に、自分の意図通りに制作ができているかに注意している