

大学図書館が主催する映像制作プログラムの開発と評価 —大学生の発信力育成のための取り組み—

島田貴司*

Development and evaluation of a video production program by university libraries: An approach to enhance the practical skills

Takashi SHIMADA

抄録

大学図書館は、多様化する資料媒体を活用し、学生に学習支援を行う過程で映像制作を用いて発信力を育成する期待を担っている。本研究では、これまで授業等で実施されることが多かった従来の映像制作プログラムを、大学図書館にて1回で実施できるように開発した。プログラム開発では、映像制作を目的とした3つの事例を参考に映像技法に関する学習項目を抽出し、映像技法の理解や使用を中心に実践を通じて発信力の育成が促されるように、従来の撮影中心のプログラムに映像特性の学習項目の解説（多義性、シーケンスの構成、映像の意図など）を組み込んだプログラムを開発した。大学生39名（実施群：20名、統制群：19名）を対象として、映像制作プログラム実施前、直後、1か月後の3時点で「映像視聴時の映像技法の理解」「映像制作時の映像技法の使用」への効果を検討した。分析の結果、実施群においてのみ、映像制作プログラム実施後及び1か月後の両得点が高くなっており、開発したプログラムの教育効果が示唆された。

Abstract

University libraries are expected to advance the applied abilities of the practical skills through video production program that extend learning support by utilizing diverse information media. Unlike long-term conventional programs implemented in classes, the present study developed a short-term video production program highlighting practical training in university libraries. Three cases of video production were examined, and a short-term video production module was created. The techniques taught in the program focused on the practical skills; the video centered on aspects, such as ambiguity and, the composition of a sequence. Thirty-nine university students (experiment group, 20 people; control group, 19 people) were asked to respond to statements concerning their “understanding of the video techniques during the viewing video viewing of the film” and on the “use of video techniques during video production” at three time points: before, immediately after, and one month after program execution. Subsequently, their answers were analyzed. The results showed that the scores immediately after the video production program as well as one month after the program were higher only for the experiment group. This outcome, suggests that the developed program exerted the desired educational effect.

* 筑波大学大学院図書館情報メディア研究科博士後期課程
Doctoral program
Graduate School of Library, Information and Media Studies
University of Tsukuba

1. はじめに

1.1 大学図書館の役割の変化

1980年代以降の情報機器の発達と、それらの大学図書館への浸透は、大学図書館の活用方法も管理運営も大きく変化させた。山内（2011）は「米国の図書館はコンピュータやネットワークなどの新しい情報機器との融合を進め、『書籍の府』から『情報の府』への進化の道を進むことになる」「大学図書館の情報化が進む中で、図書館利用教育もそれに対応した進化が求められた。コンピュータ操作教育(コンピュータリテラシー)から始まったこの動きは、図書と他のメディアを架橋する情報リテラシーという概念に結実することになる」¹⁾と米国の大学図書館の状況の推移を説明している。

大学図書館が「書籍」から「情報」へと扱う範囲を拡大するに従い、関連する機器の貸出や学習支援にも変化が現れている。これまでの資料収集と提供という形の延長線上におけるサービスとしてエール大学図書館では、映像メディアの研究や教育をサポートしており、学際的な観点から幅広い分野の映像資料を用意している²⁾。他部署との連係を通して大学図書館が映像資料の収集と提供から映像制作までをサポートしている例として、ジョージメーソン大学図書館の事例が挙げられる³⁾。情報またはそれに関連する機器やサービスの提供といった意味では、ノースイースタン大学図書館は映像撮影スタジオやそれに必要な機器（撮影用スクリーン、照明装置、ビデオカメラ、編集装置等）やそれらを活用するためのサービスを不定期のワークショップ開催という形で提供している⁴⁾。このように、大学図書館では、これまでの学部構成に沿った図書資料を収集・蔵書構成し、研究や学習を支援するといった概念を越えてきている。情報化の進展と共に、資料（図書・雑誌）収集・提供が中心となっていたサービスからマルチメディア機器の提供から活用に対するサポートといった学習支援についての変化を見ることができる。

1.2 大学図書館における学生の発信力育成

大学図書館が米国において、その役割を変化させてきたことは日本でも同様である。情報化と共に学習支援の変化に伴い、文部科学省（2010）は、「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。」「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。例えば、新入生に対する初年次教育の一環として必修の授業として開講することが考えられる。カリキュラムの開発や実施を教員と協同して行うだけでなく、図書館職員が教員を兼任するなどして、直接授業を担当することも視野にいれるべきである」⁵⁾と、学習支援に関する教育活動への直接的関与を促している。

大学図書館は、上記の通り、学部や授業に限定されない全学的な利用環境を有している特性や、学習支援を主体的に行っていく必要性から、発信力の育成が求められている。松野（2013）は、「実際に映像制作を授業に取り入れてみると、メディア・リテラシーのいくつかの要素だけではなく、学生の多様な能力を開発する効果があることに気づく。特に効果があるのは、『コミュニケーション能力』の向上である」⁶⁾と映像制作の実践がメディア・リテラシーだけではなく、コミュニケーション能力の要素として考えられる発信力の育成に効果があることを述べている。また、澤木・松野（2009）は、映像制作活動によって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⁷⁾、という5つの能力が開発されるとしており、それぞれの能力の開発過程に発信力も育成されるものと考えられる。

映像制作を大学図書館の講習会のようなプログラムとして実施することは、大学に在籍している学生全てに発信力を向上する可能性を提供できることを意味している。学習支援を幅広く基礎的な範囲から支えるべき大学図書館としては必要な取り組みである。

1.3 発信力を育成する映像制作プログラム

竹内（1990）は、「人間の個体ないし集合体の間における情報の処理と伝達の過程」を「社会的コミュニケーション」と定義している。ここでは、「表現・伝達を要求する精神内容」(「発信体」)を「具体的な表現形態をもったメッセージに変換すること」を「記号化」し、メッセージとして、メッセージに合った手段(「チャネル」)で相手に伝えんとしている⁸⁾。映像制作は制作者が視聴者に伝えたい内容を視覚情報や聴覚情報といった複合的な情報を「記号化」する作業である。「記号化」された映像を見た視聴者が、制作者が意図する内容を解釈・理解できることが制作者の発信力と考えられる。つまり、映像制作を通じて、制作者のイメージを具現化する過程において、発信力が育成されるのである。

村田（2013）は、映像制作における多様な教育効果を

検討し、メディア・リテラシーの能力開発とともに「制作者視点の獲得」「学習内容理解の深化」「多様な能力の開発」を挙げている。また、「映像制作は、現代の青年層が抱える多数の問題点の改善を、そして『社会人基礎力』の養成を、集約的にまた連鎖的に実行する『能力開発プログラム』となる可能性がある。」⁹⁾と映像制作の実践が、社会人基礎力（発信力が構成要素として挙げられている）の育成に効果がある可能性を述べている。これは、発信力が映像制作プログラムの実践を通して、複合的な能力とともに育成される可能性を示している。このことから本研究では「制作者視点の獲得」を発信力育成の方法と捉える。

1.4 映像制作の基盤となる映像制作技術

映像制作で得られる制作者視点は、日常的に得ることは難しい。青山（2013）が、「私たちは、日常的に映像にふれているが、普段は映像が伝える内容の方に関心がある。インタフェイスとしての映像に注意を向けることは、ほとんどないと言ってよいだろう」¹⁰⁾と説明しているように、意識しなければ身につくものではない。また、近藤（2015）が「映像制作は、たくさん映画を見たからといってうまくなるとは限りません。（中略）最も効果的な映像制作の学習法は、いったん視聴者の視点から離れて、制作者として個々の映像技法を意識してみることだと思います。」¹¹⁾と、制作者として映像技法を学ぶことの必要性を説いている。青山（2013）が、「映像を用いると指示対象を直接見せることができるからわかりやすい、というのは間違いではないにしても、正確ではないのである」¹⁰⁾と述べているように、制作者の意図を正しく視聴者に伝えるためには映像制作技術が欠かせないのである。

1.5 従来の映像制作プログラムの特徴

映像制作技術の組み合わせで制作される映像メディアは、近年、情報技術の発展により、誰でも自由に気軽に撮影・加工・発信が容易になり、「制作者と視聴者の溶融」¹²⁾した状態になっている。そして、日々多くの映像メディアが公開され続けている。その反面、映像制作技術を学ぶ機会は少ない。この一因は、映像制作に必要な工程が多いことが考えられる。

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る。Pre-Production は企画にあたり、どのような映像を制作するかを検討段階である。Production は撮影の実施とそれに関わる準備（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。これらの工程を全体的に学ぼうとすると学習期間が長期になり、実施機会や参加対象が限られてくる。一方、川澄（2013）が「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。」¹³⁾と述べており、学習効果の面から長期化を避けられない状況も存在する。

1.5.1 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、初等中等教育における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。2010年以降の大学での映像制作の例を見ると、映像制作に関する事例は授業やゼミを中心として複数挙げられる（表1）。これは、カリキュラム編成に自由度があり、様々な目的に沿って実践されているためである。ゼミや授業での映像制作を実践する場合、一定期間を映像制作に費やせ、着実に進められている実態がある。例外的に、短期（1回）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」¹⁴⁾で、4時間で企画以外の工程を実施している。

1.5.2 従来の映像制作プログラムの課題

以上の点から、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2点が挙げられる。1点目は、短期（1回）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。学習効果の検討余地が残るが、開発・実践し、効果についての検証を行い、実施上の簡便性と学習機会を向上させる必要がある。2点目は、限られた時間内で映像制作を（映像技法の理解や使用）実践することで発信力を育成するという機会がないことである。

1.6 本研究の目的

本研究では、以下の2点を目的とする。1点目は、大学図書館において、実習を重視した短期（1回）の映像制作プログラムを開発し、実践と評価を行う。2点目は、開発した映像制作プログラムの実習より、「映像視聴時

表1 高等教育の現場における映像制作事例（1日で終了する内容を短期、それ以上を長期とした）

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 ¹⁵⁾	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 ¹⁶⁾	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 ¹⁷⁾	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 ¹⁸⁾	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） ¹⁹⁾	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 ¹⁴⁾	撮影・編集 グループ	短期

の映像技法の理解」及び「映像制作時の映像技法の使用」という2つの観点、すなわち発信力育成の方法に効果が得られるかを確認する。

2. 映像制作プログラムの開発

2.1 期間・内容・規模の検討

映像制作プログラムの開発にあたり、講習会の実施と改善を積極的かつ継続的に実施してきている大学図書館（立正大学品川図書館）において実施可能な期間・規模・内容を調査し、検討した。

2.1.1 期間に関する検討

限られた時間内で可能な限り映像制作実習を組み込み、参加者の学習効果を高められる検討を行った。期間に関しては、実施予定の大学図書館での講習会実績を確認し、次に他大学図書館の講習会実績を確認した。

実施予定の大学図書館では、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/shinagawa/school/old.html>, 2019/3/27）に掲載されている情報を参照の上、表2にまとめた。一部、時間が明確になっていないものは、担当課員に確認した。

講習会内容は、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。実施時間は、全てが60分～70分で行われていた。これは、授業時間（90分）を意識した構成になっているためである。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になっている。他大学図書館による講習会実績も調査した。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3）。

早稲田大学の事例²⁰⁾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例もあるが、多くは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^{21, 22)}や、一部のプログラムでは授業と連係し、授業支援という形態で行われている事例^{23, 24)}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た。また、授業の中で2時間連続（180分）の授業で「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²²⁾。

上記調査より、映像制作プログラムを検討するタイミング以前での講習会実施内容及びその期間、または、大学図書館での正課外（課外活動）としての講習会実施である点を考慮した結果、最大でも1日（1回）で行える内容が妥当であると判断した。映像制作プログラムとしては短期間であるが、大学図書館で開催される講習会としては長時間である。この期間内で発信力育成の方法を学べる映像制作プログラムの検討を行った。

2.1.2 内容に関する検討

1日という短期間で発信力育成の方法を学べる映像制作プログラムの開発を目指して、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、検討を加えることとした。

表2 映像制作プログラムを講習会として実施予定の大学における講習会事例

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

表3 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) ²⁶⁾	講義・演習	60分
文献探索ゲームを活用した実習 (筑波大学) ²¹⁾	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) ²³⁾	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) ²²⁾	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) ²⁴⁾	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) ²⁷⁾	実習	90分
15種類のワークショップ実践 (早稲田大学) ²⁰⁾	講義・実習	40分

1.5.1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、既に確認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じてメディア・リテラシーを育成している事例について調査した。調査は、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4）。

表4が示す通り、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」²⁵⁾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²⁸⁾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」²⁹⁾であると説明している。加藤（2014）は、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」¹⁷⁾と説明している。

表4 高等教育の現場での映像制作事例（映像制作技術またはメディア・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（1回実施を短期、それ以外を長期とした）
ゼミでの映像制作実習 (千葉商科大学) ²⁵⁾	1：約10～20	メディア・リテラシー育成	半期・4カ月 (長期)
授業での映像制作実習 (広島経済大学) ²⁸⁾	1：52	メディア・リテラシー育成	半期・4カ月 (長期)
授業での映像制作実習 (甲南女子大学) ²⁹⁾	1：22	メディア・リテラシー育成	半期・全15回 (長期)
自主ゼミでの映像制作 (十文字学園女子大学) ¹⁷⁾	1：約30	メディア・リテラシー育成	半期・5か月 (長期)
授業での映像制作実習 (北海道大学) ¹⁴⁾	4：21	映像制作学習	1日間・240分 (短期)
映像制作実験 (筑波大学) ³⁰⁾	2：6	映像制作学習	3日間・330分 (長期)

一方、映像制作学習を目的とした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」¹⁴⁾として、授業にて4時間で基礎的な映像制作技術を学べる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³⁰⁾は1日（1回）ではないが、中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。しかし、両事例とも、本研究で目的としている発信力育成の方法を学ぶのではなく、映像制作の手法を学ぶものであった。

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いた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渡って実践された映像制作活動の結果、得られたものである。これを1日の映像制作プログラムで参加者が気づくためには、なるべく多くの映像制作実践を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スキルを十分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の対象は基本的に映像制作に不慣れな学生である。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、動画撮影のハードルが下がったとはいえ、スマートフォンでも、ビデオカメラでも動画を撮影するためには

基礎的な操作方法是必要となる。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、その使用方法は三脚と共に、初心者が理解するには一定の時間を要する。

表4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」¹⁴⁾、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方法を習得した」³⁰⁾といったところからも読み取れる。また、1.5.1でまとめた表1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」¹⁹⁾をその1つとして挙げている。

上記事例より、本研究で開発する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で、大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名以内が適当と判断した。

2.2 全体の流れ・学習項目に関する検討

本研究では、まず、大きく映像制作プログラムを実施する講習会手順を、「1. 導入」、「2. 実践」、「3. 振り返り」の3つに分けて検討した。「1. 導入」で撮影・編集に向けたガイダンス的構成とし、「2. 実践」では撮影・編集を行うこととした。「3. 振り返り」では、上映会及びプロセスの省察を想定し、各過程で必要となる学習項目について具体的な検討を行った。

2.2.1 全体の流れに関する検討

導入では、その後の実践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発信力育成の方法に関する事前情報に関する説明が必要となる。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、発信力育成の方法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重要である。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、発信力育成の方法に関する学びがより促進されるためである。

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、映像制作プログラム全体の構成の中では最も時間的な割合が高い。これは、映像制作においては、座学で知識を知るだけでは、実感を伴った学びにつながらず、撮影・編集といった実践を通じ、映像制作の過程を知ることが、「制作者視点の獲得」を実感として学べるからである。実践部分の冒頭では、本来、Pre-Production（企画）の代わりになる、撮影のための脚本の提示と理解及び撮影計画を指示し、次に脚本に沿った撮影を行うように検討した。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。

企画は、撮影や編集と同程度の時間が必要になる。映像制作全体を考えた場合、3工程（Pre-Production、Production、Post-Production）すべてを経験することが大切ではあるが、時間的な制約がある。そのため、本研究では、撮影・編集における実習を通じて発信力育成の方法に関する学習を重視し、参加者による脚本の考案は、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」³¹⁾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。

企画段階で作成される企画書やそれに基づく脚本は何を映像で表現するか、視聴者に何を見せたいかを決める重要な要件である。川瀬（2008）は「企画書は番組作りの基本設計図であるため、無くてはならないものである。そこには『ねらい』と『構成内容』が書かれているのが通常である。つまり、企画書を番組のマニフェストとして、制作者は取材（撮影）・編集をすることになる。」³²⁾と述べているように、その内容によって視聴者の評価は大きく分かれる。しかし、本研究では撮影・編集における実習を重視し、そこから発信力育成の方法に関する学びを目的としている。そこで、参加者に配布される脚本は同一内容でありながら制作される映像は制作者によって異なることを体験し、参加者それぞれの表現方法の違いを実感できることを目指し、脚本を事前作成し、提示することにした。

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、映像制作を通じてどのようなことに気づき、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自分への気づきといったことを期待してのことである。

表5 映像制作に関する学習項目

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	×

2.2.2 学習項目に関する検討

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、次の3つの事例を検討した。3つの事例とは、①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である。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日に渡り映像メディアの特性紹介から各自で映像制作を行い、上映会を実施した。②①のベース研究である、川澄（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」³⁰⁾である。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」¹⁴⁾である。

これらの事例を参考とした理由は、以下の3点の理由によるものである。まず1点目は、すべての事例が映像

制作の未経験者に対応できるプログラムであることである。2点目は、学習項目が明確に提示されていたことである。3点目は、それぞれのプログラムの合計時間が最長でも5.5時間（課外活動は除く）と、本研究の目的とする大学図書館における短期映像制作プログラムを開発するベースとして適していたことである。

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、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を選択し、表にまとめた（表5）。

「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

表 6 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
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
機器操作	カメラの操作	実習	125分
	三脚の使用	実習	15分
	編集ソフトの操作	実習	125分
合計			400分

生が日常的に使用している文章表現と比べてどのように映像制作をしている学生は少ない。また、本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、映像では、カット・シーン・シーケンスといった単位で表わされ、「中断なく撮影された映像の最小単位を『ショット』や『カット』と呼ぶ」「『シーン』は、同一の場所で撮影されたショットの集まりである。『シーケンス』は、ストーリー上の意味単位でまとまったシーンの集まりで、小説だと章にあたると考えればいいだろう」¹¹⁾といったことを説明した。映像表現も文章表現と同じく、情報を伝達するための構成がなされ、制作者の意図が込められているという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。

「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」³³⁾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。

「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ということを考えて撮影技法を選択できるよう検討した。

「編集」の学習項目では、特にカットとカットのつな

ぎを意識した編集についての説明を検討した。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並べることで、追加撮影の要否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。

上記先行事例より、学習項目を検討し、映像制作プログラムを講習会として実施することを想定し、選択した。学習項目を表6にまとめた。

3. 映像制作プログラムの実践

3.1 講習会概要

講習会実施対象を実施群として、図書館学生アルバイト20名（1年生5名、2年生5名、3年生3名、4年生7名）に講習会を実施した。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。

講習会定員は3名とした。これは、講習会参加者の大半が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。1回7時間（9時30分より17時30分。昼休みは1時間休憩し、講

表7 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変数として、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年生5名、2年生5名、3年生2名、4年生7名）20名（1名の記載が不確定だったため、集計からは除外し、19名で検討） 統制群（陸上部学生・1年生7名、2年生7名、3年生0名、4年生4名）19名
手続き	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、最初の質問紙実施から約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発信力育成の方法に関する要素を測定するため新たに作成全28項目（5件法） （1）映像視聴時の映像技法の理解（14項目） （2）映像制作時の映像技法の使用（14項目） （質問内容は付録を参照）

習会最中に実習の合間に適宜、休憩時間を入れた）の講習会を7月4日～8月4日に合計8回実施した。また、予定通りに参加者が集まらない場合は、若手の職員に補充要員として参加してもらい、3名を確保した。補充で参加した職員については、グループワークの際に必要な最低限の発言にとどめ、学生への指示や説明等は行わないように事前に説明した。

3.2 実践手順

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で実施した。映像制作初心者が多かったため、映像制作前に簡単な撮影及び編集の練習（撮影・編集）を行った。

映像制作に必要な脚本は、事前に用意し、映像制作する直前に配布した。内容は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」³¹⁾ことを気づくストーリーとし、その内容を90秒程度で映像制作するように説明した。その後、各自がカットのイメージや登場人物の台詞等を検討する上で撮影現場の下見（ロケーション・ハンティング：ロケハン）を促した。

撮影は、3名のグループで実施した。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。

4. 映像制作プログラムの効果

4.1 方法（実験／研究計画）

本研究では、講習会の参加者及び非参加者に対して実施した質問紙（選択式）にて効果を測定した。質問紙（選択式）の内容については表5に示した。本研究は、講習会実施対象が限られていたという理由から準実験を行った（表7）。

4.1.1 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変数として、2要因による分散分析（混合計画）を実施した。

4.1.2 実施対象

実施群は図書館学生アルバイト20名（1年生5名、2年生5名、3年生2名、4年生7名、1名の記載が不確定だったため、集計からは除外し、19名で検討）と、統制群は陸上部学生19名（1年生7名、2年生7名、3年生0名、4年生4名）を対象とした。

4.1.3 質問紙項目

質問内容は映像制作プログラムの内容を基に発信力育成の方法に関する要素を測定するため新たに作成した。全28項目（5件法）から構成され、以下の2観点、（1）映像視聴時の映像技法の理解（14項目）、（2）映像制作時の映像技法の使用（14項目）、として実施した（付録に質問項目を示した）。

4.1.4 手続き

実施群に対しては講習会前、講習会后、講習会1か月後の3回実施した。統制群に対しては、講習会開催期間

中の1日のうちの午前、午後、最初の質問紙実施から約1か月後の3回実施した。

4.2 質問紙（選択式）回答による結果

4.2.1 被験者の発信力育成の方法に関する効果

質問紙（選択式）で測定した、実施群（図書館学生アルバイト）と統制群（陸上部学生）の、映像制作プログラムの実施前の平均について対応のない t 検定を行ったところ、2観点それぞれ実施群に有意差が認められた（「映像視聴時の映像技法の理解」： $t(21.89) = 2.91$, $p < .01$ 、「映像制作時の映像技法の使用」： $t(23.28) = 2.60$, $p < .05$ ）。

4.2.2 「映像視聴時の映像技法の理解」に関する検討

「映像視聴時の映像技法の理解」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結果を集計し、平均の推移を図1に示した。

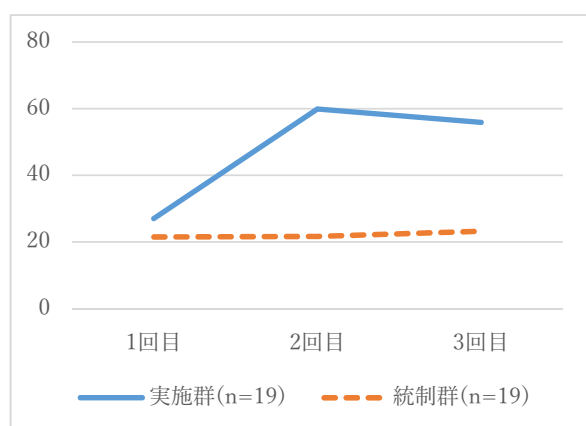


図1 「映像視聴時の映像技法の理解」に関する平均の推移

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、「映像視聴時の映像技法に関する理解」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8）。

表8 「映像視聴時の映像技法の理解」についての分散分析の結果

	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 (n = 19)	35.21 (6.80)	80.71 (9.74)	75.50 (7.67)
統制群 (n = 19)	29.36 (4.41)	29.57 (4.09)	32.29 (4.60)

表8に示したように、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（ $F(2,25)=90.80$, $p < .001$ ）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。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（ $p < .001$ ）、3回目よりも2回目（ $p < .001$ ）の「映像視聴時の映像技法の理解」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「映像視聴時の映像技法の理解」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（ $p < .005$ ）、2回目よりも3回目（ $p < .001$ ）の「映像視聴時の映像技法の理解」の得点が有意に高かった。

4.2.3 「映像制作時の映像技法の使用」に関する検討

「映像制作時の映像技法の使用」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結果を集計し、平均の推移を図2に示した。

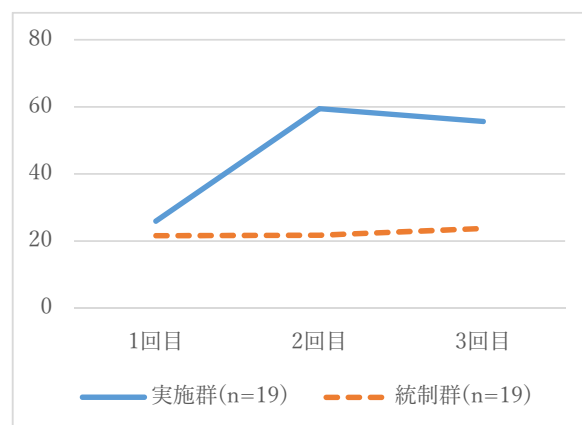


図2 「映像制作時の映像技法の使用」に関する平均の推移

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、「映像制作時の映像技法の使用」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9）。

表9 「映像制作時の映像技法の使用」についての分散分析の結果

	1 回目	2 回目	3 回目
実施群 (n = 19)	36.71 (8.51)	81.29 (7.62)	75.86 (6.78)
統制群 (n = 19)	29.21 (5.41)	29.43 (5.93)	31.57 (4.73)

表9に示したように、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 ($F(2, 25) = 152.38, p < .001$) 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。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 ($p < .001$)、3回目よりも2回目 ($p < .001$) の「映像制作時の映像技法の使用」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「映像制作時の映像技法の使用」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 ($p < .005$)、2回目よりも3回目 ($p < .005$) の「映像制作時の映像技法の使用」の得点が有意に高かった。

5. 総合考察

本研究では、大学図書館での運用を目的とした、発信力育成の方法を学ぶ短期の映像制作プログラムを開発し、講習会として実施した。映像制作プログラムの学習効果を検討するため、質問紙による測定を行った。質問紙では、「映像視聴時の映像技法の理解」及び「映像制作時の映像技法の使用」の2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。

5.1 短期映像制作プログラムの開発

1.5あるいは2.1.2で述べた通り、従来の映像制作プログラムは長期に及んでいた。ゼミや授業で実践されているため、半期に渡るものが多い。そのため、じっくりと映像制作の3工程である、Pre-Production、Production、Post-Production を実践する過程でメディア・リテラシー等の多様な教育効果が示されていた。本研究では実践する映像制作の工程を Production 及び Post-Production に絞ることで、1日(1回)で発信力育成の方法を学ぶ短期の映像制作プログラムを開発した。

本研究で開発した映像制作プログラムは400分必要である。一方、従来の短期の映像制作プログラムは、最長で240分(映像素材データの取り込みについては別で行っている)である。ただし、これは、純粋に映像制作のための技法を中心に学ぶものであり、発信力を育成する方法の学習が目的ではなかった。本研究は映像制作のための技法を先行研究で実践した33項目から15項目を選択した。それらに加え、メディア・リテラシーの概念を含む映像特性に関して映像制作実践の直前に学び、映像制作過程においてその学習項目を実感して学びを深められるようなプログラム構成とした。映像制作を通じてメディ

ア・リテラシー等の育成を目的としている授業やゼミ等で行われている複数日から数か月を要して行っているプログラムと比して格段に時間は短縮されている。

5.2 映像視聴・制作時の映像技法の理解と使用

質問紙では、「映像視聴時の映像技法の理解」「映像制作時の映像技法の使用」の2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回目及び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。本研究では、準実験を行い、実施群の映像制作プログラム受講前の得点が有意に高いことが確認されている。しかし、本来は効果が認められにくい有意に高い実験群の数値において効果が確認できている。統制群についても、2回目よりも3回目の得点が有意に高くなっている。2回目から3回目の1か月の間の日常生活での学びが影響したものと考えられる。

質問紙で測定した「映像視聴時の映像技法の理解」の項目は、日々の生活の中で目にする映像について実感できるものである。一方、「映像制作時の映像技法の使用」については、視聴に比べればその機会は著しく少ないと考えられる。そのため、映像制作プログラム実施1か月後では、「映像制作時の映像技法の使用」への実践の効果が持続せず、数値が減少している可能性が考えられたが、実際には、「映像制作時の映像技法の使用」に関する数値は2回目から若干減少したものの、高い数値を維持していることが示されている。

本研究で開発した映像制作プログラムは、実践の直前に最低限の映像制作技法とメディア・リテラシーの概念を含む映像特性の説明を行い、その後、大半の時間を映像の撮影と編集の実践に割り当てている。このため、得た知識をすぐに活用することで映像制作技法と併せてメディア・リテラシーの概念を含む映像特性について実感をもって学ぶことができたことが、1か月後まで学習効果が維持された理由と推定される。

5.3 映像視聴・制作時の映像技法の検証の有効性

本研究では、発信力育成の方法を学ぶための効果測定として質問紙にて、「映像視聴時の映像技法の理解」及び「映像制作時の映像技法の使用」の2つの観点に対する調査を実施した。これは、映像制作プログラムの実践が発信力をはじめ、多くの能力が身につくというこれまでの検証結果に基づき、「制作者視点の獲得」の観点からの検証を行ったものである。

社会的なコミュニケーションでは、発信者が「表現・伝達を要求する精神内容」（「発信体」）を「具体的な表現形態をもったメッセージに変換」（「記号化」）⁸⁾し、受信者にメッセージを発信するとしている。視覚情報や聴覚情報といった複合的な情報を使って映像というメッセージに「記号化」する過程で得られると考えられる「制作者視点の獲得」は、「いったん視聴者の視点から離れて、制作者として個々の映像技法を意識してみることに」¹¹⁾という映像制作技術を学ぶ点において有意差が認められており、発信力を育成するための技術的側面に関する方法の検証としては有効であったと考えられる。しかし、発信力は、技術的側面だけで構成されているわけではないため、今後は、伝えるべき内容の構成力や正確性の観点等の複数の視点からの検証が必要と考えられる。

5.4 映像制作プログラムの改善点

本研究における改善点としては、以下の2点が挙げられる。1点目は、今回の1日の映像制作プログラムは、大学図書館で行うものとしてはまだ長い。学生が受けている正課の授業スタイルを考えると、長くとも半日程度まで短縮する必要がある。そのため、内容を見直し更なる短縮が求められる。2点目は、発信力を育成する方法から学びを深められるようなプログラム内容の検討である。以下ではこれらについて考察を行う。

5.4.1 映像制作プログラムの更なる短縮化の検討

本研究で開発した映像制作プログラムは、大学図書館での実践を想定している。発信力育成の方法に関する学習を目的とした映像制作プログラムとしては短期であるが、実践に1日を費やす講習会は、いつでもできるものではない。夏休みや春休みといった休暇期間に行うワークショップとしては可能であるが、通常期に実施することは難しい。このため、通常期での実施を目指した映像制作プログラムの短縮化が必要となる。

このために、後述するプログラムの内容とともに検討されるべきことは、映像制作プログラムで使用する機器である。本研究では、ビデオカメラを使用し、撮影を行い、撮影したデータをパソコンに接続し、パソコンに取り込み、撮影したデータを取り込んだパソコンで編集を行った。そのため、ビデオカメラからパソコンへのデータ移行に時間がかかるといった事態が発生していた。また、ビデオカメラでの撮影時間を十分確保したが、初めての機械の操作に戸惑う学生もいた。そのため、例えば、川澄（2014）の実践³⁰⁾で行ったようなタブレットPCあるいは各自が所持しているスマートフォンを活用するこ

とで時間の短縮化を検討する。タブレットPCは撮影したデータをその場で編集することができる。各自が所持しているスマートフォンは新しい機器を使うというハードルを大きく下げることにつながるため、映像制作プログラムの短縮化に貢献すると考えられる。

5.4.2 映像制作プログラムの内容の検討

本研究では、映像制作の3工程である、Pre-Production、Production、Post-Productionのうち、Pre-Productionに当たる企画に関しては事前に用意した脚本を使った。参加者が同一内容の脚本を使用し、各自が思い描く撮影と編集によって制作された映像は全く違うものとして出来上がった。上映会はそれを気づくよい機会となった。上映会後に行った振り返りを活発化させることで、参加者同士の意見や自身の省察から発信力を育成する方法の学びが深まる可能性があると考えられる。

映像制作プログラムの短縮化とともに、参加者の発信力育成の方法に関する学びが深まるためのファシリテーションのような技法も取り入れつつ、映像制作プログラムの内容を充実させていく必要があると考えられる。

6. 結論

本研究では、以下の2点を目的として行った。1点目は、大学図書館で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である。2点目は、開発した映像制作プログラムの実習より、発信力育成の方法に関する学習の効果を得られるかを確認することである。

開発においては、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に、「映像」「機器操作」「撮影」「編集」という学習項目を大分類として定め、「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、その後に続く撮影や編集といった実習を効果的に行えるプログラムを検討した。

開発した映像制作プログラムを講習会として、1回3名の定員で8回実施し、20名が受講した。参加者に映像制作未経験者が多く、機器説明の時間を負担なく講師が行えることと、脚本の登場人物の都合上、1回当たり3名に限定（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、「映像視聴時の映像技法の理解」及び「映像制作時の映像技法の使用」に対する映像制作プログラムの学習効果を検討した。講習会参加者に、講習会の前後1回ずつ、講習会1ヵ月後にそれぞれ上記内容の質問紙を実施した。また、同時期に講習

会非参加者（19名）にも同内容の質問紙を行った。

講習会参加者と非参加者による質問紙の選択式回答より、参加者が「映像視聴時の映像技法の理解」及び「映像制作時の映像技法の使用」といった発信力育成の方法に関する学習の効果が得られたことが示された。これにより、本研究で開発した映像制作プログラムが発信力育成の方法に関する学習が効果的であることが示唆された。

一方で、映像制作プログラムの更なる短縮化と内容を見直すことの必要性が示唆された。これらの課題について、今後さらに検討を行っていくことが望まれる。

引用文献

- 1) 山内祐平. ラーニングコモンズと学習支援. 情報の技術と科学. 2011, 61 (11), p.478-482.
- 2) Yale University Library. "Film and Media Studies", 入手先 <<https://web.library.yale.edu/collection-development/film-and-media-studies>>, (accessed 2019-06-19).
- 3) George Mason University Libraries. "Media Services", 入手先 <<https://library.gmu.edu/media>>, (accessed 2019-06-19).
- 4) Northeastern University Library. "Video Recording Studio", 入手先 <<https://library.northeastern.edu/services/recording-studios/video-recording-studio>>, (accessed 2019-06-19).
- 5) 文部科学省. 大学図書館の整備について（審議のまとめ）－変革する大学にあって求められる大学図書館像－. 文部科学省, 2010. http://www.jaspul.org/news/asset/docs/monka_20110712_matome.pdf (参照2016-09-09).
- 6) 松野良一, 塚本美恵子, 間島貞幸, 五嶋正治, 村田雅之. 映像制作で人間力を育てる－メディア・リテラシーをこえて－. 田研出版, 2013, 218p.
- 7) 澤木香織, 松野良一. 映像制作活動によって開発される能力に関する研究－KJ法と因子分析法を用いて－. 総合政策研究. 2009, (17), p.69-81.
- 8) 竹内郁郎. マス・コミュニケーションの社会理論. 東京大学出版, 1990, 340p.
- 9) 村田雅之. 第8章 映像制作を通して学ぶ－新しい教育デザインの可能性－. 映像制作で人間力を育てる－メディア・リテラシーをこえて－. 松野良一, 塚本美恵子, 間島貞幸, 五嶋正治, 村田雅之著. 田研出版, 2013, p.165-209.
- 10) 青山征彦. 第6章 インタフェイスとしての映像：わかりやすさを支えるしくみ. コミュニケーションの認知心理学. 伊東昌子編. ナカニシヤ出版, 2013, p.81-98.
- 11) 近藤智嗣. 映像コンテンツの制作技術. 放送大学教育振興会, 2016, 195p.
- 12) 辻泰明. 映像メディア論：映画からテレビへ, そして, インターネットへ. 和泉書院, 2016, 194p.
- 13) 川澄直行, 戸田尚香, 西岡貞一. 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. 2013, p.889-890.
- 14) 早岡英介, 滝沢麻理. 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. 2012, 33 (0), p.80-83.
- 15) 武市久美. 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. 2015, (20), 17-29.
- 16) 南出和余. 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. 2013, 38 (3), 75-93.
- 17) 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. 2014, (17), p.131-146.
- 18) 河井延晃. 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. 2014, 11, p.99-111.
- 19) 間島貞幸. 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. 2013, 20 (1), 45-55.
- 20) 重嶋まみ. 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. 2013, 83, 4-6.
- 21) 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. 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. 2014, 24 (2), 189-196.
- 22) 日向良和. 情報リテラシーを意識した図書館ガイダンス－都留文科大学の実践例. 都留文科大学研究紀要. 2011, 73, 95-111.
- 23) 庄ゆかり, 長登康, 稲垣知宏, 隅谷孝洋. 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. 2011, 92, 27-35.
- 24) 堀池尚明. 大学図書館における情報サービス－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. 2010, (1), 21-30.
- 25) 星田昌紀. 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, 2004, 42 (2), 133-157.
- 26) 紀平宏子. 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. 2015, 58(9), p.657-665.
- 27) 関口千登世, 甲田さと美, 塩入ますみ, 中新佳宏, 佐々木祥介. 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. 2015, 60 (2), 141-148.
- 28) 林晶子. 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, 2005, 28 (3), 39-45.
- 29) 川瀬基寛. 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, 2009, (46), 95-109.
- 30) 川澄直行. タブレット PC を用いた映像制作学習プログラムの開発. 2014, 筑波大学修士 (情報学) 学位論文.
- 31) 国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会. “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. 2015. <https://www.janul.jp/j/projects/sftl/sftl201503b.pdf> (参照2016-10-31).
- 32) 川瀬基寛. 映像制作によるメディア・リテラシー教育の可能性—ドキュメンタリー制作を題材にした実践—. 甲南女子大学研究紀要 文学・文化編, 2008, (45), 65-80.
- 33) 山内祐平. デジタル社会のリテラシー. 岩波書店, 2003, 232p.

(平成31年 3 月29日 受付)

(令和元年 8 月20日 採録)

付録 「映像視聴時の映像技法」(視聴)と「映像制作時の映像技法の使用」(制作)の質問項目

「映像視聴時の映像技法」(視聴)の質問項目		「映像視聴時の映像技法」(制作)の質問項目	
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	1	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のかを説明できる
2	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	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)の撮影ができる
3	映像を見ているとき、映像の中の風景のサイズ(「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	3	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
4	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	4	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
5	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	5	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
6	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	6	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
7	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	7	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
8	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	8	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
9	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のか分かる	9	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
10	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が分かる	10	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
11	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のかについて分かる	11	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のかについて説明できる
12	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	12	映像制作をする際に、カットとカットの組み合わせを効果的に使用することができる
13	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	13	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
14	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	14	映像制作をする際に、自分の意図通りに制作ができる