

体験型メディアリテラシー教育としての映像制作演習

——メディアビジネスの視点を取り入れた授業設計の事例研究——

林 晶 子*

1. はじめに

デジタル技術や放送技術などの発達により、私たちを取り巻くメディア環境は急速に変化を遂げている。わが国でも、インターネット人口普及率は66.8%を越え、⁽¹⁾携帯電話、PHSなどの端末所有台数も全国で9,700万台を超えている。⁽²⁾これは、日本人の約8割が世界の不特定多数の人々に情報を発信する手段を手に行っていることのできる数値である。一方、日本人の一日あたりの平均テレビ視聴時間は3時間43分であり、⁽³⁾長時間にわたってテレビからの情報を受け取っている。情報の発信と受信の双方において、現在の私たちは情報化社会の中に暮らしているのである。それは情報の洪水に晒されているとも言えるのかもしれない。私たちを取り巻く情報にはさまざまなものがあり、まさに玉石混合の状態にある。だからこそ、情報の送受信者が、情報の内容の価値やその信頼性を評価し、選別する能力、いわゆるメディアリテラシー能力を身につけることが重要なのである（宮田 1998）。

イギリスやカナダでは、情報化社会に対応する人材育成を教育目標の一つに掲げ、メディアリテラシー教育を正規の学校教育に組み込んでいる。日本でも、変化を続けるデジタル化社会に対応するため、「情報の検索や収集、発信や共有の仕方」を学ぶ「情報」科目が、2003年度より高等学校の必修科目として設置された。また、中学校の技術家庭科においても、情報とコンピュータを学ぶ時間が必修として設定されている。初等中等教育における情報活用能力育成のための動きは活発化しつつあるものの、それはコンピュータの操作方法などに限定され、メディアリテラシー教育にまで教育内容が踏み込んだものではない。学習指導要領の中に、メディアリテラシーに関する記述がないということが、それを象徴している。多くの学校では、メディアリテラシーの専門教育は現在のところほとんど行われていないというのが

* 広島経済大学経済学部講師

実情なのである（山内 2003）。

2006年度の大学新生は、高校で必修となった「情報」科目を履修した初めての学生であり、コンピュータなど基礎的な情報機器の操作能力を身につけた上で大学へ入学してきたと考えられる。しかし、現在の情報化時代に生きる大学生には、情報のメディア機器を操作する能力のみが求められているのではない。インターネットやテレビ・新聞などメディアから得られる情報に対して、どのような処理工程を経て構成されたものか、その情報の本質を見抜く力、すなわち、現実場面につなげるための情報への判断力（三宮 2002）こそが重要なのである。換言すれば、大学が、新入学生の変化に対応したメディアリテラシー教育をいかに実施できるかが問われていると言っても過言ではない。その際、重要な事項は、メディアリテラシー教育を机上の学問とするのではなく、制作実習などの実習形式で行うことであろう。ただ残念ながら、大学教育の中でも、初等中等教育と同様に、メディアリテラシーや情報に対する合理的な判断力を育成する教育プログラムが体系化され、メディアリテラシーに対する教育方針が確立しているとは言い難い。メディアやマス・コミュニケーション関連科目が多数開講されている大学においてすら、マス・コミュニケーション、ジャーナリズム、放送、広告、情報社会など、講義形式の科目は多様な内容が提供されているものの、その一方で実習形式の科目はまだまだ少ない⁽⁴⁾というのが実情である。

わが国では未だ、メディア制作実践による視聴的態度などのメディアリテラシーに関しての実証研究はあまり進んでいない。数少ない実証研究の中で松野による実証研究は有意義である。松野は、2002年にドキュメンタリー制作の授業で、映像制作実習が受講生の批評的映像視聴能力と映像表現能力の向上についてプラスの影響を与えたことが明らかになったとしている（松野 2004）。ただし、メディアリテラシーを測定する適切な共通理解や尺度が設定されていないことから、メディアリテラシー能力を評価することの難しさを指摘する意見があること（小平 2004；西村 2001）も無視できない。

本研究では、小池により作成されたアンケート⁽⁵⁾を用い、ビジネス上での実践力養成を意図した映像制作演習がもつメディアリテラシー教育としての効果を検証してみようと思う。小池は2001年、「映像分析型メディアリテラシー入門講座」を開き、その前後にアンケートを実施して、受講者のメディアリテラシーに関する意識変化を測定しようとした。そのアンケートを広島経済大学で開講している映像制作演習の履修生に実施することで、松野らの実証研究への研究蓄積も期待している。

ここではまず、メディアリテラシー教育の概要について述べる。続いて、メディ

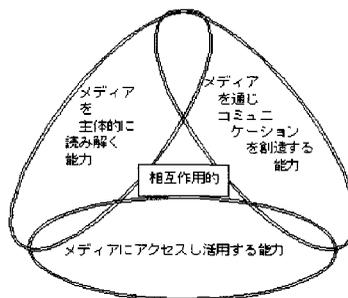
アビジネスの原理を導入した本学の2005年度後期の1年次生対象の専門科目「デジタルメディア演習Ⅰ」での授業実践を説明する。その後、授業の実施の前後に得られた無記名アンケート結果を検討し、本学の映像制作演習によって学生のメディア観がどのように変容したか、とりわけ、メディアリテラシーについてどのような学びをしていったのかを考察してみたい。

2. メディアリテラシー教育の概要

2.1 メディアリテラシー教育を取り巻く状況

総務省(旧郵政省)放送行政局は2000年に、『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』をまとめ、わが国におけるメディアリテラシー能力に関する定義を示した。図1に示されるように、メディアリテラシー能力とは、メディアリテラシーを構成する3要素、つまり、①メディアを主体的に読み解く能力、②メディアにアクセスし活用する能力、③メディアを通じてコミュニケーションを創造する能力、の3つの能力から構成される。本稿でもこの定義に沿って、メディアリテラシー能力を向上させることを検討していく。

メディアリテラシー能力を育成するためには、映像番組の制作実習が有意義だと考えられる。その理由としては、テレビの影響力の大きさを挙げることができる。カナダのオンタリオ州の調査によると、高校を卒業するまでに生徒が学校で過ごす時間は平均11,000時間であるが、その一方で、テレビを視聴する時間は15,000時間であるという⁽⁶⁾。生徒の多くが、長時間に渡り一方的に情報の受け手としてテレビ番組を視聴しつづけるという事実が浮かび上がるのである。換言すれば、幼少期から



(郵政省放送行政局『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』より)

図1 メディアリテラシーの構成要素

青年期の価値観の形成において、学校教育の場で学ぶ以上に、テレビニュースや映像番組を通じた情報から、より多くの影響を受ける可能性が高いことを示しているのである。

テレビの長時間視聴が現実認識に与える影響について、テレビを長時間視聴している実験群ほど、社会において何が現実であるかという共有された現実感覚がテレビ寄りになっていくという結果も報告されている。テレビは、社会の規範や価値をドラマ化することによって、社会において何が真実であり正しいものなのかという認識を植えつける可能性があるのである。Gerbnerはこのことから、培養理論を提唱した。つまり、視聴者は、テレビ視聴時間が長いほど、その現実認識をテレビによって「培養」され、テレビ的現実に沿う形に歪められているとされた (Gerbner・Gross 1976)。

ここで問題となるのは、私たちが日常生活の中で特に意識することなく接触するテレビからの情報を、そのまま鵜呑みにしてしまう危険性である。さらに、テレビが送り出す価値観を、私たちは自分の判断基準として無意識のうちに内在化してしまう可能性も孕んでいるといえる。それだけに、テレビメディアを読み解き、主体的に映像情報の真偽を判断するというメディアリテラシー能力の養成は、情報化社会を生きる上で、情報の受け手としての学生たちに不可欠な能力と考えられる。

わが国のメディアリテラシー教育では、過去に放送されたテレビ番組や広告、新聞などマスメディアからの情報を観察し、その内容を分析する、メディアの理論研究が主流となっている (松野 2004)。メディアリテラシー教育上の、このようなメディア分析の意義について、Masterman は、メディアはシンボルと記号のシステムであり、現実をそのまま反映しているのではなく、現実を媒介し、再構成して提示するものであると理解したうえで、メディア上に構成された意味を分析し、メディアをクリティカルに読み解く力を獲得させると説明している (Masterman 1985)。ここでいう、クリティカルとは「適切な規準や根拠に基づく、論理的で、偏りのない思考」のことである (Zechmeister・Johnson 1996)。

Masterman は、メッセージの分析技術を身につけ、情報が作り出されたプロセスを逆にたどり、メディアが意味を構築する際に用いる技法を理解することは、学生が教育の外で出会うメディアからの情報に対して、クリティカルな判断をし、メディアの利用に対してクリティカルな態度を持たせる助けになると主張する (Masterman 1985)。彼の意図するところは、メディアが文字や音楽、画像やナレーションで伝える「現実」とは、誰かの視点で再構成されたものであると認識し、その裏にある意図を読み直すことで、メディアからの情報に対してのクリティカルな

思考が養われるということであろう。

立命館大学の鈴木は、Masterman やカナダオンタリオ州教育庁の手法に基づき日本の大学でメディアリテラシー教育を行った（鈴木 2001）。メディアリテラシー教育では、メディアについてクリティカルな思考を持たせることが重要であり、その思考の根拠となる一般化できる原則が必要になると、主張したのである。その原則として、カナダオンタリオ州のメディアリテラシー教育で広く用いられている、「メディアに関する8つの基本概念」⁽⁷⁾の理解が必須であるとしている。

このような議論をふまえ、小池は、8つの基本概念を系統的に学ぶことができるように意図した、メディア分析とワークショップによる対話を重視したメディアリテラシー講座を広島で初めて実施した（小池 2004）。小池は、メディアリテラシー講座を実施した結果、受講生に8つの基本概念すべてに学習成果が見受けられ、とりわけテレビの内容などを分析して視聴する、クリティカルな視聴能力が向上したとする。つまり、メディアの特性を理解し、マスメディアからの情報に対して主体的に解釈し、その内容をクリティカルに視聴する態度を養う訓練として、メディア分析という手法は効果的であると考えたのである。

しかし、メディア分析に重点をおき、そのことによってメディアを理解しようとする「映像分析中心」の教育手法に異議を唱える議論もある。Tyner は、一定の枠組みの中で近視眼的に構成された制作物を読み解くという厳密なメディア分析の手法は、学習者が情報そのものの批評能力を養成するというよりもむしろ、情報の中身に影響を与えるメディア産業に対して皮肉な態度を育成してしまう可能性があるとして批判している（Tyner 1998）。Buckingham も、メディアを分析することによって、一流の解読者としての受け身的な知識を得ても、その力を利用してメディア表現としての文章を生み出したり、制作物を作り上げる能動的な能力を獲得したりするためには、メディア制作体験が不可欠であり、むしろ創造的なコミュニケーションを可能にするメディアの持つ良さや楽しさを強調し、学生が能動的に参加できる教育法に重点をおくべきだとしている（Buckingham 2003）。

広島経済大学メディアビジネス学科は、近年のメディア環境の変化に対応できるようにと、ビジネス理論やメディア戦略の実務に対応した能力を兼ね備えた人材育成を目標に掲げ、実社会でメディアを戦略的に活用できる人材育成目標を可能にするためのカリキュラムを組んでいる。それは、メディア分析に重点をおくことを批判する Tyner の主張や、制作実習を通じた実体験の重要性を説く Buckingham の主張に、合致したものであると言える。

2.2 情報の送り手としてのメディアリテラシー教育

情報の送り手として自らの制作体験を通して、コンテンツへの理解も高まり、メディアへのクリティカルな視聴スキルを育てることができるとする研究が、近年、少しずつ増えてきている（小平 2004）。松野は、映像制作体験の意義の一つとして、放送局の制作者と同じように、制作者がやらせと演出の間での心理的葛藤を体験できることを挙げている（松野 2002）。

例えば、1台のカメラで番組作りをする際、時系列の順序で撮影できないことがある。出来事が起こった順序で撮影できない以上、再現に近い映像を演出したり、再取材をして構成したりすることも起こりうる。このような場合、編集で、あたかも時間の経過に沿って出来事が進行していったように番組を作ることもある。報道ニュースでない限り、番組内で視聴者に演出があったことを告げることは少ない。このような、制作者としての倫理的ジレンマを実体験することによって、メディアが本来あるべき現実をそのまま映し出しているのではないことを実感することができるのである。

したがって、映像制作体験者は、従来の視聴者としての視点に加え、テレビ制作者としての視点も獲得することができ、映像メディアに対する視聴視野が拡大し、テレビの見方が変化するのである（松野 2005）。その変化とは、メディアが情報を送り出す一連のプロセスを体験することによって、客観的で公正なものであるように見える「情報」が、実は、制作過程の制作者の選別や構成、現場でのさまざまな葛藤の結果であることを理解することによって生じるのである。つまり極めて人間くさい作業の結果が「情報」として発信されている（黒田 2005）という事実が、体験知として理解できるようになるとのことなのである。

メディアに対するクリティカルな思考力養成という点においては、山内も同様な指摘をしている（山内 2002）。メディアを読み解くこと（リテラシー）を身をもって理解するためには、批判的な読み解きを学ぶだけでは十分でなく、まず自ら表現することを体験することによって、意図と表現の対応に意識が向くようになり、メディアが人間によって構成されていることが理解できるようになると言う。さらに、この身体的理解に基づき、自分たちの作品を批評したり、今度は他者の意図を読み解こうとディスカッションを重ねるうちに、表現と意図のつながりがより深く理解できるようになり、徐々に文化、社会、経済などの要因を考慮して分析したり、表現したりできるようになると説明している（山内 2002）。

これらの主張によれば、情報の送り手として能動的な映像制作を実際に体験することによって、メディアを利用した表現能力や映像制作技術を磨くだけでなく、メ

ディアの内容や表現に影響を与えるさまざまな要因や意図を読み解くことができるようになる。さらに、情報の受け手としてのクリティカルな視聴能力にもプラスの影響を与えることにもなる。換言すれば、テレビ制作者として番組作りを行うことで、メディアが現実を再構築せざるをえない理由、つまり視覚的なインパクトやストーリー性、またはスポンサーの意向や視聴ターゲット層など、さまざまな要因と折り合いをつけながら、メディア表現を考慮する必然性を、実感を伴って理解できるようになるのである。

一方で、制作実習をメディアリテラシー教育として活用する方法に、注意を喚起する見解もある。Masterman は、メディア制作実践を行うだけではメディアリテラシー教育とは言えず、実践をすれば必ず、学生がメディアに対するクリティカルな能力を獲得するのだという思い込みに対して注意を喚起している (Masterman 1985)。たとえば、制作実習において、初めての作品制作が未熟で不完全なものに終わったとすれば、専門家が作った作品へのメディア神話が高まるだけの結果に終わってしまうこともあると指摘している。

鈴木も、Masterman と同様に、メディア制作実践をメディアリテラシー教育に取り入れる際の危険性について指摘を行っている (鈴木 2001)。実践的な制作技術の習得を重視した授業設計をする場合、学生は既存マスメディアが常識として創出する価値観を鵜呑みにしてしまい、それを正当化してしまうかもしれないとの指摘である。そうならないためには、制作実践の実施の方法については細心の注意が必要であると指摘している。つまり、制作実践をただ実施するだけでは、技術至上主義に陥りやすく、学生が既存のマスメディアのやり方を手本としてしまいかねないことを懸念しているのである。そうなると、メディアを理解する上で必須とされる、学生のメディア情報に対するクリティカルな態度を育てることは困難となる。

これらの議論から、実社会に向けた実践力養成を目指した映像制作体験が、メディアリテラシーの3要素、とりわけメディアに対するクリティカルな視聴能力とメディアを利用した創造的なコミュニケーション能力の向上に、有効か否かを検討することは、メディアリテラシー実践の研究に貢献すると思われる。本研究では、メディアビジネス学科の1年次生に開講している「デジタルメディア演習Ⅰ」を事例として、同演習において実施した映像制作実習を受講する学生に関して、学生の受講前後のメディア観の変容およびメディアリテラシー能力の変化について検討した。

3. SECI モデルを導入した実践的な映像制作演習

3.1 「デジタルメディア演習 I」の授業設計

調査の対象とした「デジタルメディア演習 I」は、1年次生を対象とした映像制作実習科目である。2005年度、前期に基礎的な映像技術を習得させた後の後期に履修するようにし、全13回で構成していた。同演習では、学生にビジネス社会との関わりを意識させながら、映像化する対象に対してさまざまな角度からの情報収集を行わせ、プロモーションをするためのコンセプトやテーマなどを考察させた。その上で、視聴ターゲット層を絞り、対象とした層に対して効果的な映像表現を工夫させてから、制作を行うようにさせた。

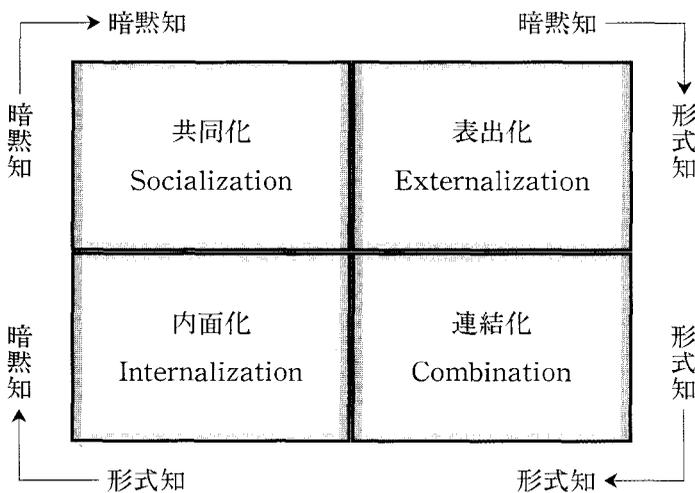
今回調査対象とした1年次生（2005年度生）は、1年次前期に「先輩インタビュー番組制作」を必修として課した2004年度生とは異なり、テーマに沿った創造的な番組制作は初めての経験であった。具体的なテーマとして「社会人の先輩インタビュー」や「広島経済大学のテレビCM」、「広島のアマチュアミュージシャンのミュージッククリップ」などであった。学生には、テーマごとに制作物を生み出すメディア産業や取材相手の業界研究をした上で、実社会で活躍する人物と接触し交渉することが要求された。

学生が番組を制作する際に、実社会と接点を持つようにさせたことには、教育的な意図がある。学習を現実場面での判断力に転移させるために、学習者の活動に目的や意味を持たせ、その活動が現実経験に照らして納得しやすい状況を形成することを念頭に置いたからである。そのために、学生が課題に取り組む際には、制作費を供出しているスポンサー（依頼主）とターゲット（視聴者）の双方に有益な形というマーケティング的戦略を意識しながらメディア表現を考える、という広告業界や放送・音楽業界などマスメディアの制作状況を模擬体験させるよう配慮した。

模擬体験を通して、学生がビジネス系科目で学んだ知識を映像表現と結びつけるプロセスに関しては、図2に示した野中らの提起するSECIモデルを参考にした（野中・紺野1995）。SECIモデルとは、言葉で表すことの難しい経験や今ある知識に基づく知である「暗黙知」（tacit knowledge）と、暗黙知から生み出された明示的な知識である「形式知」（explicit knowledge）の相互作用によって生み出される知識創造のプロセスである。個人は、周辺の環境や集団の知を取り込みながら、他者にも働きかけていくという体験を通して、実践で得た知識を内在化し、また次の実践に活用する知識の源になるという理論である。組織を利用する学習を行う際は、図3に示された4つのプロセスを経ながら、知識が螺旋的に変化していくことで、よ

り効果的に組織が機能するとされている（野中・紺野 2003）。今回の演習では、チームに分かれて制作を担当しているため、SECIモデルを利用して作業をすすめることで、それぞれのプロセスで求められる、ビジネスの視点に基づく情報判断力やメディアリテラシー能力が、組織内の対話や協働によって、効果的に養成されると推測した。

SECIモデルを図3の映像制作の流れに当てはめて考えると、技術やノウハウを観察し、模倣しながら体得するプロセスである「共同化」の作業は、既存作品の制



(野中郁次郎・紺野登「知識創造の方法論」p.57)

図2 SECIモデル

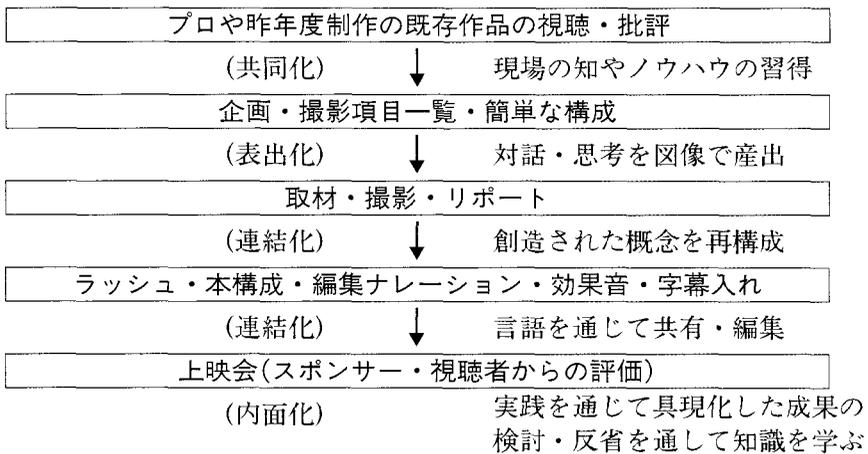


図3 映像制作の流れ

(9)

①「会計士に」		⑧ナレーション 「原石が」	
② BGM～♪ CI 「なるぞ～！」		⑨ナレーション 「光りだす」	
③「私は…」		⑩ナレーション 「なりたいを」	
④「経営者だ～！」		⑪ナレーション 「かなえたい」	
⑤ナレーション 「なりたい」		⑫ナレーション 「それがあなたの」	
⑥ナレーション 「その想いで」		⑬ナレーション 「原石です」	
⑦ナレーション 「あなたの」		⑭ナレーション 「広島経済大学」 BGM～♪ CO	

注：CI(カットイン)、CO(カットアウト)

テーマ「4年後は即戦力」

アイデア「若者は原石のような夢をもっている」

コンセプト「広島経済大学で原石を磨こう」

図4 平成17年度 林担当デジタルメディア演習 I CM 絵コンテ (原石編)

作作品の評価、分析を通しての撮影・編集技術の習得の段階に当たる。広島経済大学CMの場合、既存の広島経済大学のテレビコマーシャルをマーケティングや映像分析の観点から分析することで、作品制作における、アイデアと表現コンセプトの重要性やスポンサーのニーズを学ばせた。この段階での映像分析によって、メディアリテラシー教育の基本的枠組みとされる、メディアの8つの基本概念のうち、概念①「メディアはすべて構成されたものである」と概念②「メディアは現実を構成している」が、業界研究を通して、概念④「メディアは商業的意味をもつ」および概念⑥「メディアは社会的・政治的意味をもつ」の理解を助けると考えられた。

次に、それぞれの暗黙知を他者に言葉として伝え、グループでの討議を行う「表出化」の領域は、グループでの討議の際に提出する、図4に示した絵コンテを通して、各々のアイデアを形にして他者に伝え、他者の表現を自分なりに解釈しあい、

相互に討議しあう作業であると想定される。対話を通じて制作者の発想とメディア表現との関係や、表現コンセプトが伝えたい意図などを考えることで、概念⑤「メディアはものの考え方（イデオロギー）と価値観を伝えている」と概念⑧「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創りだすことへとつながる」の理解を促すねらいがあった。

形式知を結びつけ、新たな形式知を構築する「連結化」の段階では、映像化することが決まった絵コンテを、チーム内のさらなる話し合いでブラッシュアップしていき、撮影を通して、個々が決められた役割を果たすことで制作を進行させた。このプロセスを体験することが、メディアの基本概念⑦「メディアの様式と内容は密接に関連している」の理解につながると考えられた。

「内面化」では、画像や音声、ナレーションや文字、それらの要素の挿入のタイミングなど、映像効果を慎重に選択し、実際に編集画面上で試行錯誤をしながら、映像メッセージに意味を付与していった。その上で自分たちの力で作り上げた制作作品の成果への反省、スポンサーの反応などから得たものを、自分自身の知として取り入れる「内面化」への移行の段取りとしては、すべてのクラスの作品が完成したあとで、全体での上映会を開催した。上映会では、それぞれの作品について、学生相互や専門家からの意見や批評を記入するため、作品評価シートを利用した。このシートに沿って、全体の作品レベルと比較してのそれぞれの映像作品の質や、コンセプトがターゲット層の視聴者に効果的に伝わっているかどうかなど、できるだけ客観的な視点から他者の作品を検討させた。上映会でのフィードバックの結果、制作者の意図と観衆の受け取り方との違いを知ることは、基本概念③「オーディエンスがメディアから意味を読み取る」の理解に有効に働くと思われたからである。

3.2 調査の方法

本研究では、SECIモデルを導入した映像制作演習において、メディアリテラシー能力が養成される効果を調査するために、リッカート5段階尺度による質問紙調査を実施した。調査対象は、「デジタルメディア演習Ⅰ」(2005年後期開講)を履修したメディアビジネス学科の1年次生であり、その最初の授業(2005年9月)と作品上映会(同年12月)の2度、アンケート調査を実施した。メディアビジネス学科の2005年度1年生71名のうち、52名が調査対象となった。アンケート項目は、前述した「メディアに関する8つの基本概念」の理解について小池が作成した⁽¹⁰⁾16項目を若干修正し、より平易な文言にした。また、8つ目の概念については鈴木が指摘したように(鈴木2001)、日本の状況に合わせて「クリティカルにメディアを読むことは、創造

性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創りだすことへとつながる」という概念に置き換えて、質問を追加した（付録資料を参照）。

映像制作演習の終了後、アンケート調査の自由記述欄のコメントも手がかりにしながら、「メディアに関する8つの基本概念」に関して、どの概念の理解がどの程度進んだのか、小池のメディアリテラシー入門講座後の調査結果とも比較しながら検討していく。さらに、メディアリテラシーの3要素である、①批評的メディア視聴態度、②主体的な情報選択・活用能力、③そしてメディアによる創造的なコミュニケーション能力という観点から、質問項目を作成し、それぞれの能力向上に対する、このたびの映像制作演習の効果を検討する。

4. 実践調査結果

4.1 映像制作演習後のメディアの基本概念の理解

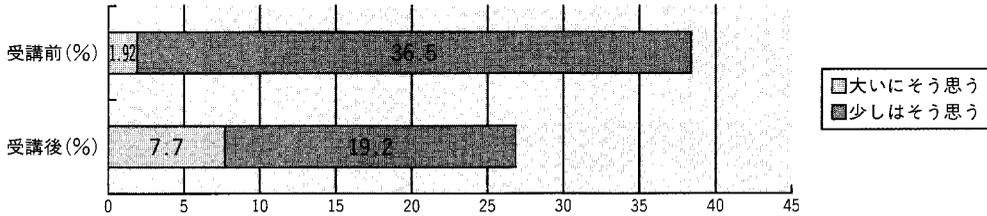
今回の映像制作演習後、「メディアについての考え方が変わったか」という質問について、「変容があった」と答えたのは40.4%と半数を下回っている。小池の映像分析型メディアリテラシー講座では、受講後、受講者の61.4%がメディアに対する考え方が変わったと返答したこと（小池 2004）と比較すると、映像制作を体験することによるメディア観の変容は、相対的に影響が少ないと言える。この差は、メディアの基本概念に関する意識変容にも表れている。

今回の映像制作演習後の8つの基本概念についての意識変容を見てみると、16の質問項目のうち、8項目に関しては理解が進んだという結果となった。その一方、小池の調査では、講座終了後、基本概念すべての理解にメディアリテラシー講座の効果が見られた。本学学生の映像制作体験後の、メディアの基本概念の理解に対する変容について、SECIモデルの知識創造のプロセスに沿って検討していく。

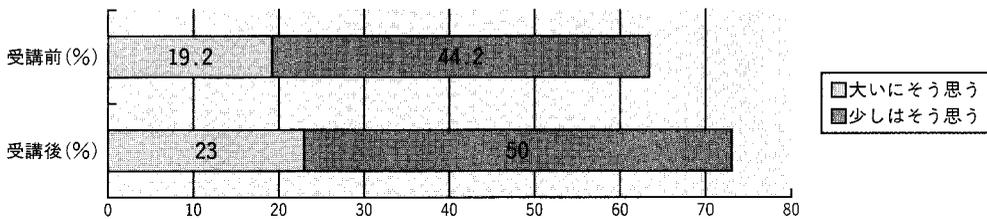
4.1.1 「共同化」の効果

「共同化」の領域は、映像制作において、既存作品を分析、模倣しながら、それぞれ企画を練っていくプロセスである。図5に示したとおり概念①の「メディアはすべて構成されたものである」と、概念②の「メディアは現実を構成する」という2つの概念とも、制作実習の経験を経ることによって理解が深まったと推定することができる。メディアが伝える「現実」とは、世の中の現実をあるがままの姿で映し出しているのではなく、むしろ取材者や編集者の明確な意図に沿って構成されているという事実気付いた学生が増えたといえる。またそれは、メディアを通して多くの出来事を目の当たりにしていると認識することによって、メディアと自己の日常

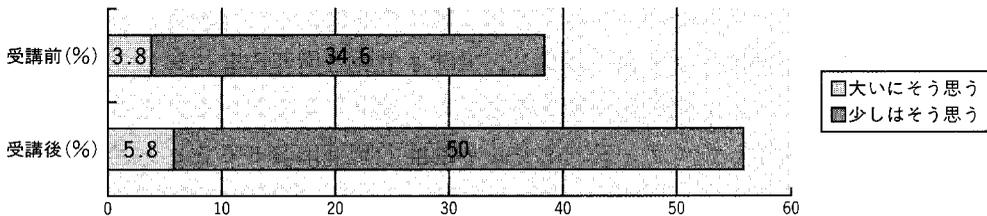
〈質問①-1〉 メディアからの情報は、現実をありのまま伝えている



〈質問①-2〉 メディアが伝える情報は特定の目的に沿って選択された情報である



〈質問②-1〉 メディアからの情報で世の中のおおまかな動きは大体把握している



〈質問②-2〉 自分の経験だと思っていることも多くはメディアから得られた情報だ

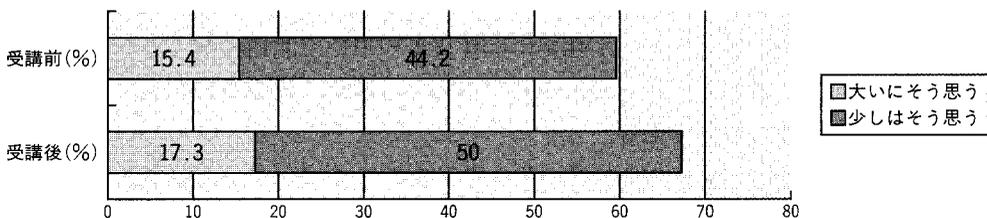
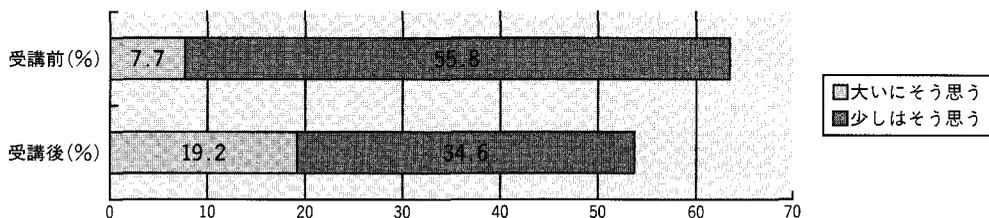


図5 概念①「メディアはすべて構成されたものである」と概念②「メディアは現実を構成する」についての質問

生活のつながりを認識する学生が増加することにもなっている。

メディア観の変化に関する自由記述には「映像はありのままを伝えてはいない」「メディアは必ずしも正しい情報を流しているわけではない」と、映像や情報は、メディアが「構成」しているという、概念①に関わる記述があった。映像制作を体験

〈質問④-1〉 メディア情報の制作者が最優先するのは、自分たちの利益である



〈質問④-2〉 メディア情報の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある

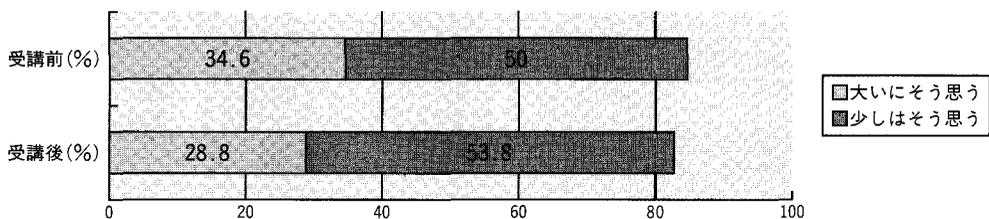


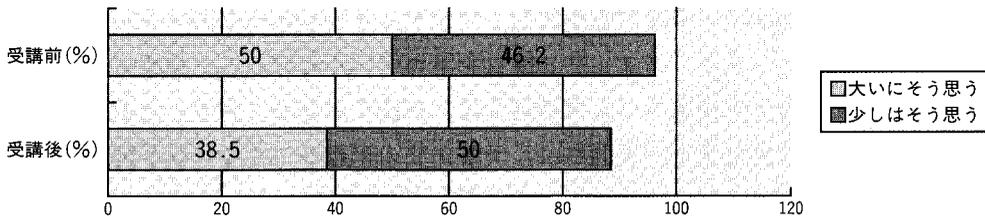
図6 概念④「メディアは商業的意味を持つ」についての質問

することによって、テレビが映す現実とは、誰かの手によって「編集」されて放送されているという事実をより強く認識し、メディア発の情報内容に対してクリティカルな目を向けるという意識的な変容を促したと理解することができるのである。

小池の映像分析中心のメディアリテラシー講座の結果においても、「メディアが現実を構成している」という質問や、「自分の経験はメディア経由で得たものが多い」という質問に関して、その理解が深まったと答える受講生の数は多く、講座の前後でその数も増加していた。メディアリテラシー講座で受講生がメディア分析のための基本的枠組みを学び、ニュース映像やCMなどのコードを読み解くという内容分析を行うことで、メディアから発信された情報を「編集・構成されたもの」として見る視点が養われたからである。

本研究の調査では、図6や図7で示されているように、「メディア情報の制作者が最優先するのは、自分たちの利益である」(質問④-1)や「メディア情報の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある」(質問④-2)、「メディア産業は、特定の社会的勢力に影響を受けている」(質問⑥-2)に対する肯定的回答が若干減少している。しかし、「メディア情報の制作者が最優先するのは、自分たちの利益である」(質問④-1)をのぞけば、本学のアンケート結果はもともと高い回答率を示している。とりわけ、「スポンサーの意向がメディア情報の内容を左右する」(質問④-2)という理解は、事前事後ともに8割を超えていた。このことから、本学の学生たちは、メディア情報の制作費や広告費を負担するスポンサーとクリエイティブサイド

〈質問⑥-1〉メディアは、国政選挙などで世論に大きな影響力をもつ



〈質問⑥-2〉メディア産業は、特定の社会的勢力に影響を受けている

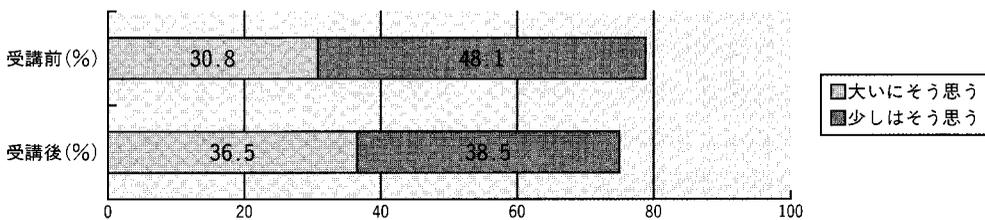


図7 概念⑥「メディアは社会的・政治的意味を持つ」に対する質問

の力関係に関しては、受講前から理解が進んでいたと推測することができる。

小池のメディアリテラシー入門講座では、同じ質問④-1、④-2および⑥-2の三つの質問について、講座受講後には、肯定的回答者の増加が著しく、受講前よりそれぞれ18%、17.4%、そして20.1%と大幅に増加している。ニュースやテレビCMを分析的に読み解き、映像にこめられた制作者の意図を発見することは、スポンサーとテレビの関係や、企業としてのテレビ局の構造を理解する手がかりになったようである。

ただし、受講前のこの三つの質問に関する肯定的な回答は、他の質問項目と比較すると、もともと50%前後という低い水準を示していた。その理由を小池は、「メディア産業を成立させ、業界を動かしている原理などは、一般の社会では実感する機会が乏しいためか、受講生にとって了解しにくい概念である」からだと説明している。CMや報道番組を分析していくことで、日頃意識することの少ないマスコミの産業形態や収益システムなどについての理解が大幅に深まることになったと考えることができる。

図7の質問⑥-1「メディアは国政選挙などで世論に大きな影響力をもつ」について、本学での調査結果は、映像制作の実習前においても肯定的回答が100%近くまでであった。その理由として、調査実施時期に存在した特殊な政治的な状況を見捨てることはできない。

受講前調査が実施された2005年9月には、衆議院総選挙があった。なかでも、広

島6区をめぐることは、ホリエモンこと堀江貴文氏と亀井静香氏が激突する選挙区となった。2人の動向はメディアを賑わし、ワイドショーも含め全国ニュース、広島ローカルの報道と、連日、メディアの注目を集めていたのである。加えて、郵政民営化に反対する自民党議員のいる選挙区には、自民党本部が「刺客」を送り込むという、いわゆる劇場型選挙が展開され、マスメディアはかつてないほど総選挙に放送時間を割いていた。結果的に、総選挙に関して、国民のメディア接触は長時間にわたっていたのである。そのため学生たちは、この時期、政治とマスコミ報道の関連性を意識し、国政選挙へのメディアの影響力という質問の理解度が非常に高くなっていたと推測されるのである。

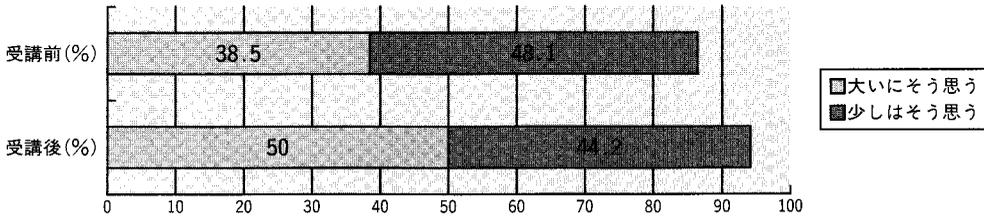
受講後に実施した調査(12月)の結果は、9月の調査と比較すると、肯定的な意見が少なくなっている。これは、総選挙の最中であった9月の方が、12月の時点よりも、メディア経由の選挙報道量は多かったということが影響していると推測される。つまり残念ながら、質問⑥-1に関する概念についての理解度は、週1時間の映像制作演習の影響よりもむしろ、調査実施時期にかつてないほどの長時間にわたる選挙報道に接したことの方が、はるかに大きな影響をもっていたと推測せざるをえない。

4.1.2 「表出化」の効果

「表出化」のプロセスとは、各々のアイデアを形にして他者に伝え、他者の表現を自分なりに解釈し、討議を加えることである。この「表出化」の経験を通して、基本概念⑤「メディアはものの考え方と価値観を伝えている」ということに関する理解が深まると仮定される。図8が示すように、流行に対するメディアの影響について、当初から80%を越える学生がその影響力を認識していた。制作演習後にはさらに、世の中のブームをメディアが演出していることについて理解を示した学生の割合が94.2%に増加した。

一方で、全体の項目の中でも理解度が低かった質問が、図8に示した質問⑤-2「メディアは『世の中で何が正しいか』という価値観を私たちに伝えている」である。映像制作を体験してもなお、「価値観」といった漠然とした概念に対するメディアの影響に関しては、半数以上の学生が実感しづらいことが示されている。この傾向は、本学の映像制作の学生のみならず、小池のメディアリテラシー入門講座の調査対象者においても同様であった。ただし、小池の講座では、受講前は18.9%の者しか理解していなかった概念だが、受講後は55.5%が肯定的回答を寄せている。映像制作実習よりも、映像分析型の講座の方が、教育効果が顕著であるといえるかもしれな

〈質問⑤-1〉 流行は、メディアによって作られる



〈質問⑤-2〉 メディアは、「世の中で何が正しいか」という価値観を私たちに伝えている

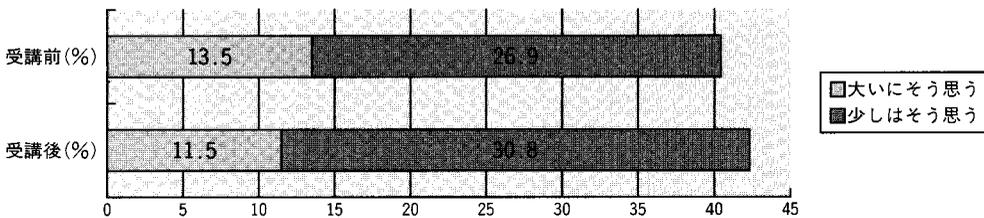


図8 概念⑤「メディアはものの考え方と価値観を伝えている」についての質問

い。

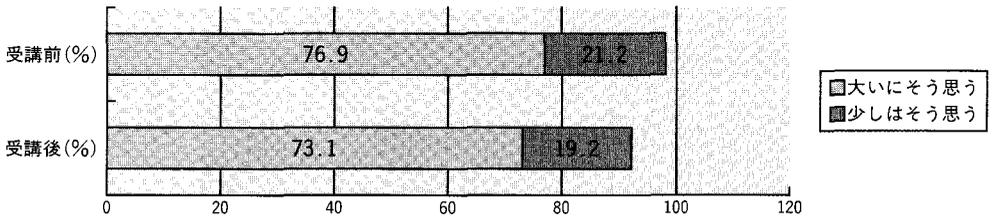
小池は「流行などの可視的な現象でないと、メディアの影響が無意識のうちに価値観や生き方にまで及んでいる事実気付にくい」と解説している。メディアの価値観への影響について、映像制作、映像分析両講座の受講生の理解度が低いのはなぜか。それは、漠然とした価値観は日々接しているメディア情報や成育環境などによって、長い時間をかけて影響を受け、内在的に築かれるものであり、目に見える形でメディアの影響を理解することが困難な概念であるからである。それだけに、この概念の理解を促すためには、半期の映像制作実習だけでなく、4年間の大学教育のカリキュラムの中で、メディアが自分の価値観に、いかに影響を及ぼしているのかを実感させるような試みを、繰り返し設定することが必要となろう。

絵コンテなど他者の作品を含めての相互批評を行う「表出化」によって、理解が促されると思われる、概念⑧「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創りだすことへとつながる」については、メディアによる創造的なコミュニケーション能力の向上への影響として4.4で検討していく。

4.1.3 「連結化」の効果

「連結化」とは、必要となる場面を取捨選択し、撮影を通して、メッセージの意味を作り上げていく作業のことである。この作業は、概念⑦「メディアの様式と内容

〈質問⑦-1〉カメラワークや音声の使い方で映像メッセージの印象は大きく異なる



〈質問⑦-2〉同じ出来事を伝えてもテレビ・ラジオ・新聞で異なる印象を生み出す

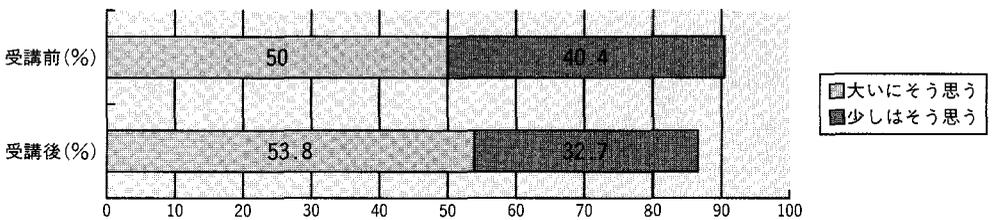


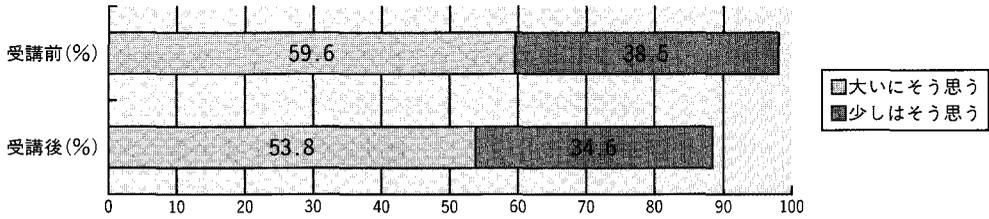
図9 概念⑦「メディアの様式と内容は密接に関連している」に対する質問

は密接に関連している」の理解に役立つと思われる。図9に示されているように、質問⑦-1「カメラワークや音声の使い方で映像メッセージの印象は大きく異なる」や、質問⑦-2「同じ出来事を伝えてもテレビ・ラジオ・新聞で異なる印象を生み出す」については、もともと非常に多くの学生が了解している事項であった。だからこそ、映像制作実習を経験することによってのみでは、メディアごとの特性が視聴者の印象に影響を与えることについて、学生たちの理解を変容させることにならなかつたのではないだろうか。換言すれば、映像制作実習では、さまざまな効果をもたらして映像メッセージを加工したり編集したりする技術を身につけるために、かえって映像の送り手としての技術習得などに関心が向ってしまう可能性があるのかもしれない。

4.1.4 「内面化」の効果

「内面化」とは、編集作業を経て、実際に映像作品として生み出されたものに対するスポンサーや観客の反応から学んだものを、自らの知識として取り込んでいく段階である。この段階で、気づきが生まれると思われた「オーディエンスがメディアから意味を読み取る」という概念③への変容を見てみよう。図10に示したように映像制作演習後には、質問③-1「メディアからの情報の価値は利用する人によって変わる」や「同じようにテレビを見たり新聞を読んだりしても、受け取り方は人それぞれ異なる」という質問③-2に関して肯定的意見が減った。

〈質問③-1〉 メディアからの情報の価値は、利用する人によって変わる



〈質問③-2〉 同じようにテレビを見たり新聞を読んだりしても、受け取り方は人それぞれ異なる

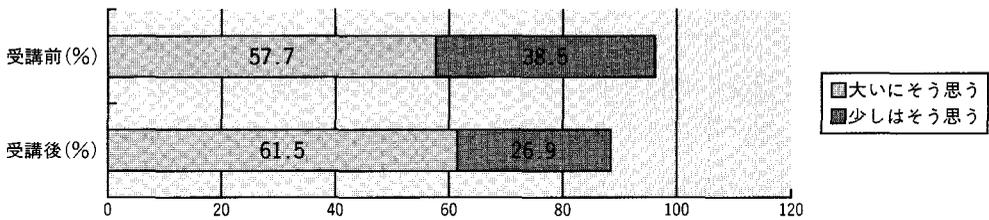


図10 概念③「オーディエンスがメディアから意味を読み取る」

すなわち、テレビを視聴したり、新聞を読む際に、情報の受信者がメディアからの情報を同じように受け取ると解釈する学生がやや増えたということである。これは、映像制作実習を体験したことで、メディアが伝える情報を「テレビや新聞の言うことだから正しいはず」とメディア制作者の意図のまま受け取ってしまう、一般視聴者の側の「映像・音声を受身で消費する習慣」(市川 1999) に気付いたことによる、とも考えられる。

4.2 メディア情報視聴態度の変容

映像制作演習を受講することによって、学生がメディアに対する考え方を変化させたのかどうかについて質問してみた。調査の結果、テレビに対する見方が変化した学生は53.8%であった。小池のメディアリテラシー講座後に、テレビに対する見方が変化したと回答した受講生は69.3%であり、比較すると本学の学生でテレビの見方に変化があった者は少ない。テレビへの見方がどのように変わったのか知るために、見方が変化したと回答した学生の自由記述欄を検討してみると、①情報の送り手としての視点を得たというものと、②情報の受け手としての見方が変わったという二つのカテゴリーを抽出することができた。

送り手としての見方を得たというカテゴリーに分類したコメントの中には、「カメラのアンングルや文章による表現方法などの工夫が初めてわかるようになった」、「カメラワークや編集などの技術の凄さに感激することがある」、「どのように撮れば綺

麗に見られるか、テレビで学ぼうとしている」など、映像技法や表現方法をプロから学ぼうと意識するようになったとする見方が多かった。また、「ただの視聴者ではなく、制作者の意図やコンセプトを読みとるようになった」、「一つの映像を作るのに大変な苦労がある」など、映像を作っている側の気持ちで見えるようになったという意見が見受けられた。松野が主張するように、映像制作を体験することによって、学生の一部には従来の視聴者としての視点に加えて、テレビ制作者としての視点をも獲得し、視聴視野が拡大する効果を見出すことができるのである。

その一方、情報の受け手としての見方が変わったというカテゴリーの中には、「どこか疑って見るようになった」、「やらせっぽさが頭をかすめるようになった」、「編集が変われば全く違うものになる」など、映像は制作の段階で演出されていることを知ることによって、クリティカルな視点で映像情報を捉えようとするようになった者もいた。

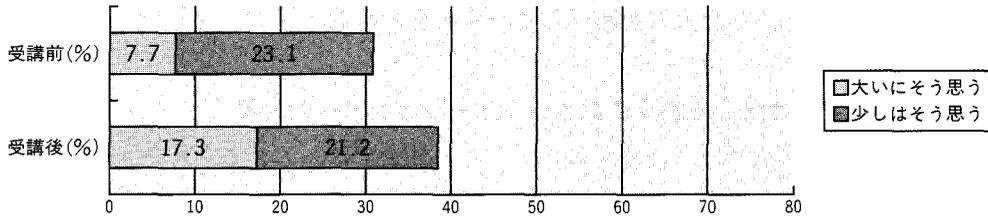
小池の調査では、新聞の読み方が変わったと回答した率は23.1%に達し、テレビと新聞の報道の仕方の読み比べなどに発展した受講生も報告されている。しかし、本学の映像制作演習後の調査では、新聞の読み方が変わったと答えた率は3.8%に過ぎない。「小さな記事でも読むようになった」という記述があったものの、回答者の36.5%が新聞を全く読まず、21.2%が毎日読むと答えただけであった。この結果は、本学の学生が映像制作演習の経験によって新聞の読み方に影響されなかったと推測するよりはむしろ、元々新聞を読むことが少ないために、いかなる経験をしても新聞の読み方が変化することがなかったと推論するべきであろう。

4.3 メディアを利用した情報活用能力への影響

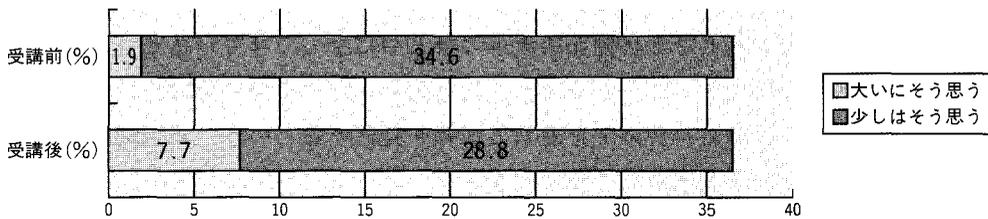
映像制作演習でストーリーを考える際には、さまざまなメディアから情報収集を行い、どんなインタビュー内容にするか、どのような映像を組み合わせるかなどを、事前に検討し、ある程度構成を練っておく。したがって、事前取材では、どのような情報が必要で、どの程度信用のおける情報なのかを見極める、いわゆる情報収集における価値判断能力が必要となる。また、膨大な取材メモや撮影テープの中から、編集で短時間のVTRにするために、素材を必要なポイントだけに削っていく作業も行わなければならない。これらの実習を体験させ、メディア情報にアクセスし、適切なメディア機材を利用して情報を発信する能力を向上させるのである。そこで、実習を経験することによって、情報発信能力が向上したかどうかを確かめるために、図11に示した3つの質問を試みた。

「一つの情報を複数の情報源で確認するようにしている」という質問⑨-1や、「映

〈質問⑨-1〉一つの情報を複数の情報源で確認するようにしている



〈質問⑨-2〉大量の情報をまとめて、一つの結論を出すことができる



〈質問⑨-3〉映像メディアについての専門的知識や技能を修得できた

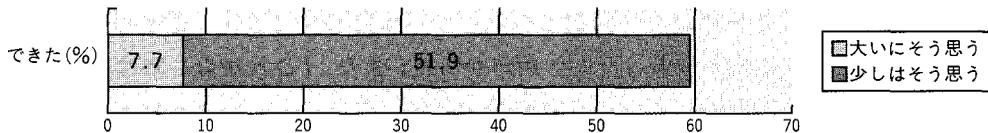


図11 メディアを利用した情報活用能力についての質問

「映像メディアについての専門的知識や技能を修得できた」という質問⑨-3については、授業受講後に学生が肯定的反応を示した。これらは個人作業を中心とした実務能力に関する問である。情報の真偽確認の重要性を認識することや、映像表現のための技術面での知識を習得するという点では、映像制作演習に情報活用能力向上の効果があつたと認められる。

「大量の情報から一つの結論を出せる」という質問⑨-2では、「大いにそう思う」との回答が1.9%から7.7%に増えたものの、肯定的回答率そのものに変化がない。映像を制作するには、チームワークは欠かせないものである。だからこそ、組織としての力を作用させて個人と集団の知識を発展させていく SECI モデルを導入してその効果を測定しようとしているのである。それぞれのアイデア提出や、カメラマンの撮影時など、制作工程の中で個人の判断で行う作業もあるが、最終的な加工については、いくつかの選択肢の中から皆で結論を出していかなければならない。つまり、一人で結論を出すことは少ないのである。調査結果で、映像制作によって大量の情報を自分個人の力でまとめるスキルを習得したと考える学生が少ないことは、

制作実習自体がチームワークを中心に進められ、一人ひとりで判断を下すような作業をすることがなかったことも影響していると思われる。

4.4 メディアを活用した創造的コミュニケーション力への効果

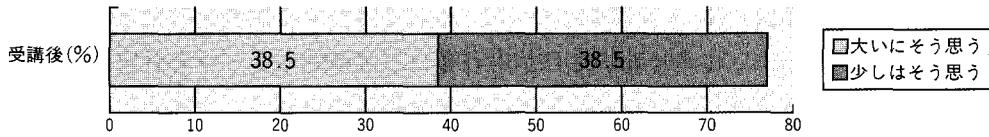
旧郵政省放送行政局は、これからのメディア社会では、メディアという道具を使って、自分の考えを相手にわからせるよう表現できる能力がこれからは重要だと説明している（郵政省 2000）。情報の送り手と受け手の相互理解を深めながら、自己表現を行うというコミュニケーション能力は、自分のネットワークを広げる意味でも、現代社会を生きる上でも必要なスキルのひとつになってきていると言えよう。メディアを活用したコミュニケーションを生み出すスキルを身に付けるには、情報の読み手を意識しながらメディアを通じて情報を発信するという、表現活動に積極的に参加しようという意欲がなければ始まらない。

映像制作演習がそのようなメディア表現へ意欲をかきたてたかどうか調べるため、図12に示した2つの質問を、受講後のアンケートのみに設定して尋ねた。「表現活動をすることの楽しさを味わうことができた」という質問⑩-1には、肯定的な回答が75%を超え、大いに効果があったことがわかった。また、「これからも映像メディアによる制作をしていきたい」という質問⑩-2に対しては、大いにそう思うと答えた学生が過半数を占め、肯定的な回答全体では8割を超えた。この2つの回答から判断すると、映像制作実践によって、受講生が映像表現の楽しさを感じ、さらなる映像制作への意欲を喚起する上で、効果が認められた。

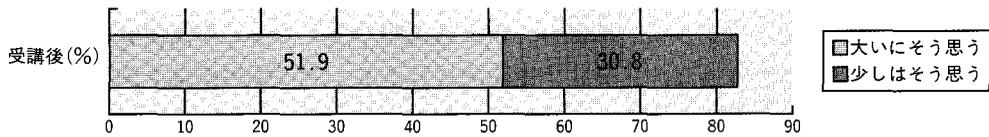
メディアの基本概念⑧にあたる「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創り出すことにつながる」についての質問も、メディア情報の本質を理解したうえで、自分の意見を世の中に発信する意欲についての設問である。図12が表しているように、実際に映像制作を体験することで、メディアを活用した創造的なコミュニケーションへの興味や意欲が増した学生が増加した。

「興味あることや知っている話題を広めるため、メディアの企画を立てることができ」との質問⑧-2の結果に見られるように、メディアを利用した企画力が身についたと考える学生は増加したものの、全体の半数以下であることも注目に値する。メディアというツールを使用しての自己表現意欲は向上したが、実際の企画を立てる自信はまだないということである。一度の映像制作体験では、自分の企画力に自信を持つ段階までには至らないと見ることができよう。

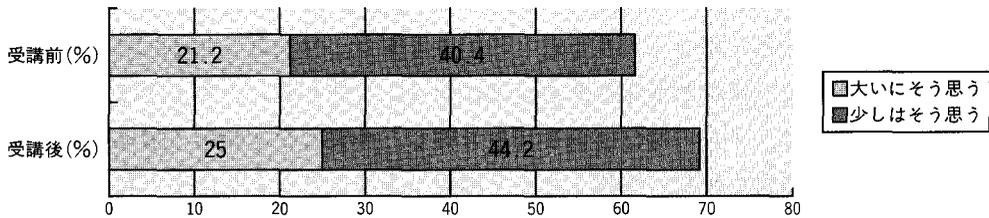
〈質問⑩-1〉「表現活動をすることの楽しさを味わうことができた」



〈質問⑩-2〉「これからも映像メディアによる制作をしていきたい」



〈質問⑧-1〉 情報を一方的に受けるばかりでなく、自分の意見や主張を社会に発信したいと思うことがある



〈質問⑧-2〉 興味あることや知っている話題を広めるため、メディアの企画を立てることができる

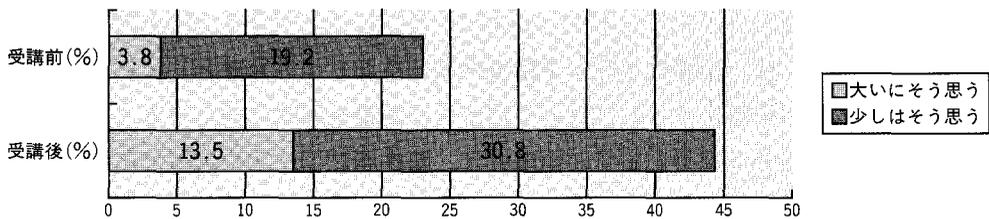


図12 メディアを活用したコミュニケーション能力についての質問と概念⑧「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創り出すことにつながる」に対する質問

5. 考 察

これまでの検討の結果、映像制作実習は、「メディアの8つの基本概念」のすべてを理解するには、不十分な学習方法であったと仮定せざるをえない。小池によれば、メディア分析のワークショップを通して、自分とメディアの関係を社会的文脈で読み解くというというメディア分析型の講座は、「8つの基本概念」すべてを理解させることができたとしている。それに比べて映像制作実習は、すべての概念を理解させることはできなかった。個別的にどのような効果があったかを検討していかなければ

ればならない。

映像制作実習では、SECIモデルに沿って、組織で協力する体制を構築させ実践的な課題に取り組むようにさせた。この教育目標は、実践的なテーマを設定することで、学生がビジネス系科目で学んだ知識を映像表現に関連づけ、主体的に媒体特性を利用してコンセプトを創造できるようにさせることであった。具体的には、コンセプトを設定する際、CMやプロモーションビデオを制作するにあたって、広告媒体としての価値を高めるように、映像の特性を最大限に活かすことが重要であった。このような映像制作体験は、メディア産業やビジネスと制作物の関係を理解し、実践的な映像制作能力を向上させる訓練になると考えたからである。

結果として、半数を超える者にテレビ視聴態度の変化があった。テレビを見る際に、プロの編集や撮影などの制作テクニックに関心を払ったり、CM制作者の意図を汲み取ろうとするようになったりしたとの記述もある。学生の半数は、映像の送り手としての意識で、テレビ情報を見るようになったと言える。このように意識が変容した学生たちは、プロの制作技術を自ら分析し、必要となる撮影・編集技術の習得にあたり、言語化しがたい技能を身体で理解しようとするようになった。つまり、暗黙裡に集積した特定技術領域での経験やエキスパートの工夫などを日常生活の中でも捉えようとする、SECIモデルの「共同化」の作業を実践する習慣が身についたと言えるのである。

この「共同化」は、学生にメディア情報の受け手としての知識と、メディア情報の送り手としての知識という、二つの視点からの知識を同時に持たせることになった。メディア情報の受け手としての知識とは、基本概念①と②の理解である。自分の体験や知識と思っていることの多くは、テレビや新聞、書籍などのメディアを経由して得た情報であり、メディアは日常生活に多くの影響を与えているということ。テレビが映し出すものは、意図的に選び取られ再構成された映像であり、現実をありのまま伝えているということはないということ。こうしたメディア情報に関する新たな認識を、学生たちは持つことになったのである。

メディア情報の送り手としての知識は、基本概念④や⑥の理解である。もともと本学学生は、メディアのもつ商業性や社会性については、映像分析型講座と比較して、より理解していた。だからこそ、「共同化」の段階で、プロの作品を分析し、その制作手法やマーケティングとの関わりを考えさせたことで、スポンサーや制作者、すなわち映像の送り手側の論理や制約を、現実の問題として理解することになった。統計数値ではなく、理解度という点での変容であったと推定される。

学生たちは、年間を通じての必修講義において、メディアビジネスの事情やマー

ケティングを学習していた。メディア産業が構造的に外部から視聴率などの圧力を受け、そのために限られた放送時間で視聴者をひきつけるために映像のインパクトを重視した映像作りに陥りがちになる事情を教えられていたのである。併行して映像制作実習を受講していたために、情報の送り手としての知識は豊富であり、どちらかという送り手としての立場により共感する状況にいたと推測される。

「表出化」とは、自分のアイデアを他者に伝えるという段階である。映像で伝えるコンセプトを自ら創造し、自己の企画や考えを広く世の中に発信したいというメディアを活用した、創造的コミュニケーションを実践する段階である。この段階こそが、学生の制作意欲を向上させるためには有効であった。しかし、一つの情報源ではなく、複数の情報源から情報を確認するようになったという学生も、この段階で増加したものの、全体の4割に満たない。

映像制作にあたり、作品が完成した後に、取材先に完成作品のチェックをお願いするとともに、スポンサーや被取材者によって作品内容が評価されることが前提とされたにもかかわらず学生は目の前にある情報に依存しがちであるといえよう。それだけに、取材先に映像作品の内容を確認してもらうようにし、インターネット上でよく見受けられる無責任な匿名の投稿とは異なり、取材に際して、多方面からの裏づけをとったあとでメディアコンテンツとして使用し、映像を制作する重要性をくりかえし実践で学ばせる必要がある。映像メディアの専門的な知識や技術を学んだと回答した学生も6割近くおり、映像制作実習が、映像の送り手に必須の機器操作能力や映像制作技術の習得に有効であったと評価することができる。

一方、意欲とほうらはらに、個人としての企画力や結論をまとめる力については、受講前よりは向上したとしているものの、半数を超える学生たちが自信を持つというまでには至らなかった。映像制作は、チームワークで進行させる作業であり、一人だけで行うことができるものではない。学生の中には、自信をもっていた台本が映像化されなかった者もいる。それだけに学生にとっては、自分の映像構成力や企画力が、とりわけ向上したという自信を持つことに結びつかなかったのであろう。グループワークとしての効果を活かしつつ、個人のスキルを向上させるための教育方法の導入が課題として残されている。

「連結化」の段階では、チームでアイデアを分け合い、それぞれの知識や技能を行使して、より完成度を上げるという目的のもとに、撮影を進めていく。学生たちは、「表出化」やこの段階を経ることで、アイデアが映像になっていく過程を体験した。その結果、学生の多くはメディア表現の楽しさを感じ、今後も映像表現を行っていききたいという制作意欲を向上させている。映像制作体験は、さらなる映像制作への

意欲や、自分の意見を社会へ伝達してみたいという基本概念の⑧である、創造的コミュニケーションへの興味を喚起することに効果的であることが明らかになった。調査結果でも、8割近くの学生が映像を使って表現活動を行うことを楽しんでいたことが示されている。

メディアリテラシー教育の学習規範として、Masterman は、学生が教師の存在のないところで、自分のメディア利用と理解に関してどれほどクリティカルであり得るかが重要であると、メディア情報に対する批判的自律性を獲得させることを提唱している (Masterman 1985)。基本概念⑦の理解において、特に今回の映像制作実習の効果が見られないというアンケート結果からは、映像をメディア戦略の道具として意識させる制作実践は、映像分析型講座と比較すると、必ずしもメディア情報の受け手としての、メディアに対する学生たちのクリティカルな態度を促進するものではない、ということも明らかになった。

「内面化」の段階は、映像作品に関する評価及び討論を通じて、自己の内面にその経験を生かそうとすることである。今回の授業では、この「内面化」の段階として、作品上映会を行い、視聴者からのフィードバックを受けることで、実際に受け手に受け取られた「意味」と自分の表現したい「意図」との距離を知ることを計画していた。しかし実際は、上映会で5クラスの映像作品が次々に上映され、講義時間の制約もあり、作品評価シートを記入するにとどまった。映像のコンセプトがターゲット層の視聴者に効果的に伝わっているかどうか、視聴者の解釈と送り手の意図との違いを直接話し合うための時間はほとんど持つことができなかった。

文字のやりとりという表面的なフィードバックのみではなく、視聴者が直接、作品に対する感想を述べるなど、映像制作者と視聴者の間の認識のギャップを分析し、原因を解明し、自らの経験知としていく「内面化」の部分を充実させることが今後は必要となろう。なぜなら、今回理解度を深めることができなかった、メディアの様式の違いによる印象の相違や、視聴者の解釈の多様性を理解するためには、メディアによるコミュニケーションが情報の送り手からの一方通行のものではなく、受け手の解釈があって初めて成り立つ双方向のコミュニケーションであることを、実感させる必要があると思われるからである。

以上のことから、SECI モデルを適応して映像制作演習を実施することは、情報活用能力や映像表現能力といった、映像の送り手としての知識とスキルを備える上では効果的であると評価することができる。しかし、自らもメディア情報の受益者として、メディア情報を主体的に読み解き、その内容に対してクリティカルな思考で接する姿勢は、Masterman や鈴木の主張どおり、制作体験によって映像の送り手と

しての視点を獲得し、視聴視野が拡大しただけでは、必ずしも身に付くものではないということが、本調査の結果からも浮かび上がってきた。

今後の研究課題として、映像制作実習を行う場合、この結果を考慮し、より教育効果の高い制作実践の授業計画を練ることが重要である。メディアリテラシーの3要素はそれぞれ独立して存在するのではなく、相互に関連している。そのため、それぞれの要素を個別に伸ばそうとするプログラムを構築するよりも、すべての要素の向上を念頭においたカリキュラムを組み立てることが望まれる。本学の映像制作実習が、経済学教育の枠組みの中でのメディア戦略の立案・実践を念頭に構築されている以上、メディア情報の送り手としてのスキルを向上させることが授業の目標となる。

ただし、メディア情報の受け手として、メディアが伝える「現実」を理解したうえで、メディアが伝える情報を鵜呑みにせず、クリティカルな視点で読み解く能力を向上させることも重要な目標となる。両方の能力を身につけるためには、情報の受信者としての立場、そして発信者としての立場の二つを自覚させるようにプログラムを組み立てることが望ましい。

例えば、小池のメディアリテラシー講座に見られるように、受講者同士の対話を重視したメディア分析型の教授法は、メディア情報をクリティカルに読み解く力を向上させるために有効であった。本学で実施した映像制作実習では、情報の受け手としてのメディア情報へのクリティカルな視聴態度に変容が見られなかった。映像制作実習をメディアリテラシー教育として位置付け、その点を改善するためには、メディア情報の内容を批判的に読み解く映像分析の手法を導入することも検討されるべきである。また、メディアリテラシーやメディア論などの専門科目をカリキュラムに組み込むなど、体系的なメディア理論の知識を教授することで、メディアリテラシーを理解させる仕組みづくりが考慮される必要もある。

メディアリテラシーが、我々の周辺を取り巻くメディアからの情報に対して、そのメッセージの本質を検証し、我々の日常生活に適切に応用するための力であるとするならば、メディアリテラシーを学習する目標は、学生にメディア情報を鵜呑みにさせるのではなく、主体的にメディアと関わろうという視座をもたせることである。今後は、学生が日常生活においても、メディア情報の受け手としての視点と映像番組の送り手としての視点の使い分けができるように留意しながら、メディア分析の手法を本学の映像制作演習に導入していく必要がある。

～謝辞～

本研究に際して、アンケート並びにアンケートデータの使用にあたり、広島大学大学院教育学研究科の小池源吾先生にご協力いただきました。ここに特に記して感謝申し上げます。

付録資料：大学生のメディアに関する意識調査

問1. あなたの性別はどちらですか？ ()①男性 ()②女性

問2. あなたの生年月日をおしえてください。昭和()年()月()日

問3. テレビを一日どのくらい見ていますか？あてはまるものに○をつけてください

- ①0時間 ②0～1時間未満 ③1～2時間未満 ④2～3時間未満
⑤3～4時間未満 ⑥4時間以上

〈問4～問5はそれぞれのメディアについて当てはまるものに1つずつ○をしてください〉

問4. 日頃接しているメディアについてお聞きします。どのメディアをどの程度よく使いますか？

問5. それぞれのメディアの提供する情報はどのくらい正しいと思いますか？

	毎日利用する	週に5～6回	週に3～4回	週に1～2回	全く利用しない
①新聞	5	4	3	2	1
②テレビ	5	4	3	2	1
③ラジオ	5	4	3	2	1
④雑誌	5	4	3	2	1
⑤インターネット	5	4	3	2	1
⑥携帯サイト	5	4	3	2	1

〈問6～問26は①全くそう思わない ②あまりそう思わない ③どちらでもない

④少しはそう思う ⑤大いにそう思うのうち、1つを選択してください〉

問6. メディアからの情報は、現実をありのまま伝えている

問7. メディアが伝える情報は、特定の目的に照らして選択された情報である

問8. メディアからの情報で、世の中のおおまかな動きは把握している

問9. 自分の経験とと思っていることも、多くはメディアから得られた情報である

問10. メディアからの情報の価値は、利用する人によって変わる

問11. 同じようにテレビを見たり新聞を読んだりしても、受け取り方は人それぞれ異なる

- 問12. メディアの送り手が最優先するのは、自分たちの利益である
- 問13. メディア情報の内容は、スポンサーの意向によって左右されることがある
- 問14. メディアは、「世の中で何が正しいか」という価値観を私たちに伝えている
- 問15. 流行は、メディアによって作られる
- 問16. メディアは、国政選挙など、世論に大きな影響力をもつ
- 問17. メディア産業は、特定の社会勢力に影響をうけている
- 問18. カメラワークや音声の使い方で、映像メッセージの印象は大きく異なる
- 問19. 同じ出来事を伝えても、テレビ・ラジオ・新聞では異なる印象を生み出す
- 問20. 情報を一方的に受けるばかりでなく、自分の意見や主張を社会に発信したいと思うことがある
- 問21. 自分と異なる意見でも、耳を傾けることができる
- 問22. 自分の考えを他人にうまく伝えることができる
- 問23. 一つの情報を複数の情報源で確認するようにしている
- 問24. 大量の情報をまとめて、一つの結論を出すことができる
- 問25. 興味あることや知っている話題を、メディアを使って他人に広めたいと思う
- 問26. 映像メディアについての専門的知識や技能を修得できた
- 問27. 表現活動をすることの楽しさを味わうことができた
- 問28. これからも映像メディアによる制作をしていきたいと思う
- 問29. 今回の制作体験によって、あなたのメディアに対する考え方は変わりましたか？
()①変わった ()②変わらない
- 問29でメディアについての考え方が変わったと答えた方に質問します
- 問30. メディアに対する考え方が、制作体験後、どのように変わったか自由に書いてください
- 問31. 今回の制作体験を経て、テレビに対する見方が変わりましたか？
()①変わった ()②変わらない
- 問31でテレビについての見方が変わったと答えた方への質問です
- 問32. テレビの見方がどのように変わったか、自由に書いてください
- 問33. 今回の制作体験の後、あなたの新聞の読み方は変わりましたか？
()①変わった ()②変わらない
- 問33で新聞の読み方が変わったと答えた方への質問です
- 問34. 新聞の読み方がどのように変わったか、自由に書いてください
- 問35. 今回の制作演習について、良かった点や今後導入してほしい点など思うことを自

由に書いてください

問36. 今回の制作体験が自分に対して及ぼした影響について、自由に書いてください。

注

- (1) 総務省 (2006) 『通信利用動向調査及び移動電気通信事業加入者数の現状』(総務省の2005年末時点での推計) <http://www.johotsusintokei.soumu.go.jp/field/tsuushin01.html>
- (2) 総務省 (2006) 『通信利用動向調査及び移動電気通信事業加入者数の現状』(総務省の2006年6月末時点での推計) http://www.soumu.go.jp/s-news/2006/060915_4.html
- (3) 2006年7月にNHK放送研究所が発表した推計値。NHK放送文化研究所 (2006) 『2006年6月全国個人視聴率調査』より
- (4) 日本マス・コミュニケーション学会 (2003) 『ジャーナリズムおよびマス・コミュニケーション教育に関する調査報告書』p.6
- (5) 小池源吾 (2004) 「メディアリテラシー学習による意識変容」国立教育政策研究所編『メディア・リテラシーへの招待－生涯学習社会を生きる力』東洋館出版社, pp.90-92
- (6) Ontario Ministry of Education. (1989) *Media Literacy: Resource Guide* Ontario: Queen's Printer for Ontario (FCT (市民のテレビの会) 訳『メディア・リテラシー－マスメディアを読み解く』リベルタ出版, p.5)
- (7) ①メディアはすべて構成されたものである②メディアは現実を構成する③オーディエンスがメディアから意味を読み取る④メディアは商業的意味を持つ⑤メディアはものの考え方(イデオロギー)と価値観を伝えている⑥メディアは社会的・政治的意味を持つ⑦メディアの様式と内容は密接に関連している⑧メディアはそれぞれ独自の芸術様式を持っている, という8つの基本概念。
Ontario Ministry of Education. (1989) *Media Literacy: Resource Guide* Ontario: Queen's Printer for Ontario (FCT (市民のテレビの会) 訳『メディア・リテラシー－マスメディアを読み解く』リベルタ出版, pp.8-11)
- (8) 佐伯胖 (1998) 「学習の「転移」から学ぶ－転移の心理学から心理学の転移へー」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, pp.157-203
- (9) 松野良一 (2002) 『総合的な学習の時間のための映像制作マニュアル』田研出版, 図3, p.17を基に本演習での工程を加えた。
- (10) 以下, 概念①に関する質問は①-1, ①-2のように表記する。なお, 8つの基本概念に関しては, 注7を参照。

参 考 文 献

- Buckingham, D. (2003) *Media Education*, Cambridge: Polity Press
- Buckingham, D., Grahame, J. and Sefton-Green, J. (1995) *Making Media: Practical Production in Media Education*, London: English and Media Centre
- Fraser, P. and Oram, B. (2003) *Teaching Digital Video Production*, London: British

Film Institute

- Gerbner, G. and L. Gross (1976) "Living with Television: The Violence Profile", *Journal of Communication*, Spring, 26(2), pp.172-199
- 林晶子(2005)「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』Vol.28, No.3, pp.39-45
- 堀田龍也(2004)『メディアとのつきあい方学習－「情報」と共に生きるこどもたちのために』ジャストシステム
- 市川克美(1999)『これが“21世紀の学力”だ－メディアリテラシーの提言－』明治図書
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K.A. (2001) *Active Learning: Cooperation in the college classroom*, Interaction Book Co. (関田一彦監訳『学生参加型の大学授業－協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部)
- 小平さち子(2000)「『子どもに及ぼすテレビの影響』をめぐる各国の動向：新たな議論と研究の展開に向けて」『NHK 放送文化調査研究年報』45集, pp.37-97
- 小平さち子(2004)「イギリスのメディア・リテラシー教育」『放送教育と調査』NHK 放送研究所, 6月号, pp.58-71
- 小池源吾(2004)「メディアリテラシー学習による意識変容」国立教育政策研究所編『メディア・リテラシーへの招待－生涯学習社会を生きる力』東洋館出版社
- Kolb, D. (1983) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall
- 駒谷真美(2005)「いまだきの子どもとメディア・リテラシー教育」松野良一編『市民メディア活動－現場からの報告』中央大学出版部
- 黒田勇編(2005)『送り手のメディアリテラシー－地域から見た放送の現在』世界思想社
- Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*, London: Routledge
- 松野良一(2002)『総合的な学習の時間のための映像制作マニュアル』田研出版
- 松野良一(2004)「映像制作活動がメディア・リテラシー向上におよぼす効果」『中央大学総合政策研究』第11号, pp.107-112
- 松野良一(2005)『市民メディア活動－現場からの報告』中央大学出版部
- 宮田加久子(1998)「コンピュータ・コミュニケーション：個人が情報を生産・発信することの意味を再考する」『マス・コミュニケーション研究』第53号, pp.33-48
- 水越伸(2005)『メディア・ピオトープ－メディアの生態系をデザインする－』紀伊國屋書店
- 水越敏行, 生田孝至編(2005)『ICT 教育の最前線－これからの情報とメディアの教育』図書文化
- NHK 放送文化研究所(2006), 『2006年6月全国個人視聴率調査』
- 日本マス・コミュニケーション学会(2003)『ジャーナリズムおよびマス・コミュニケーション教育に関する調査報告書』
- 西村寿子(2001)「参加と対話で学ぶメディア・リテラシー－生涯学習講座から」鈴木みどり編『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社
- 野中郁次郎, 紺野登(2003)『知識創造の方法論』東洋経済新報社
- Ontario Ministry of Education. (1989) *Media Literacy: Resource Guide*, Ontario: Queen's Printer for Ontario (FCT (市民のテレビの会) 訳『メディア・リテラ

- シー・マスメディアを読み解く』リベルタ出版)
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1995) 『学びへの誘い』 東京大学出版会
- 佐伯胖 (1998) 「学習の「転移」から学ぶー転移の心理学から心理学の転移へー」 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会, pp.157-203
- 斉藤俊則, 大岩元 (2004) 「情報教育の観点から見たメディア・リテラシーの必要性とその教育内容」 『情報処理学会論文誌』 第45巻第12号, pp.2856-2867
- 三宮真智子 (2002) 「情報に対する合理的判断力を育てる教育実践研究の必要性」 『日本教育工学会論文誌』 Vol.26, No.3, pp.235-243
- Sharan,S.,and Sharan,Y. (1992) *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, New York: Teachers College Press (石田裕久他訳 『「協同」による総合学習の設計-グループ・プロジェクト入門』 北大路書房)
- 菅谷明子 (2000) 『メディア・リテラシー』 岩波新書
- 鈴木みどり編 (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社
- 鈴木みどり編 (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』 世界思想社
- 東京大学情報学環メルプロジェクト・日本民間放送連盟編 (2005) 『メディアリテラシーの道具箱』, 東京大学出版会
- Tyner, K. (1998) *Literacy in a digital world*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.
- 碓井広義 (2003) 『テレビの教科書ービジネス構造から制作現場まで』 PHP 研究所
- Wall, P. (2002) *Media Studies for GCSE*, London: Harper Collins Publishers
- 渡辺武達 (1995) 『メディア・トリックの社会学』 世界思想社
- Worsnop, C. (1999) *Screening Images: Ideas for Media Education*, Mississauga: Wright Communications
- 山内祐平 (2002) 「メディア・リテラシーと民放連プロジェクトの試み」 『月刊民放』 5月号, (社) 日本民間放送連盟, pp.32-39
- 山内祐平 (2003) 『デジタル社会のリテラシーー学びのコミュニティをデザインする』 岩波書店
- 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』
- Zechmeister, E.B., and Johnson, J.E. (1992) *Critical Thinking: A Functional Approach*, International Thompson Publishing (宮元博章他訳 『クリティカルシンキング: 入門編』, 北大路書房)