

メディアビジネス学科共通必修授業としての映像制作演習の試み

大 岩 雅 子*

笹 原 妃 佐 子**

I. はじめに

近年、デジタル・テクノロジーの発達に伴い、大学教育の中にもさまざまな形でその積極的な導入の試みが広がってきている。デジタル時代である現在、デジタル技術を用いた映像制作・コンテンツに関わる人材育成と産業への貢献は、大学という高等教育機関にとって重要課題とされる。

平成16年4月、本学に新設されたメディアビジネス学科では、人材育成方針として「実践的教育」「学ぶ楽しさ」「徹底した少人数教育」の3点を掲げている。「実践的教育」は、社会や企業の要請に速やかに対応できる力を身につけるために重要であるとし、「学ぶ楽しさ」は、メディアに対する理解や興味関心を高めるために、映像制作プロセスを体験的に学ぶ楽しさを知ってもらうことが不可欠であるとし、「徹底した少人数教育」は、メディアテクノロジーに関する技能・知識の習得をより効果的に行うために重要であるとしている。

本学科1年次生の前期の必修授業として開講された「デジタルメディア基礎演習」は、定員10～13名の少人数制、且つ6クラス共通の内容で映像制作演習を実施している。初年度（平成16年度）の授業内容は、社会人として働く先輩を訪問してインタビュー番組を制作するというものであった。2年目は、学生3人が一組となり、お互いのインタビュー番組を制作するというものであった。3年目となる平成18年度はこれまでの経緯を踏まえ、映像制作に対する理解がより深まるよう授業の改善を目指し、次のような達成目標が設定された。「映像の伝えたいメッセージを理解し、制作側の意図を読み取る力を身に付ける」、および「映像分析を取り入れ、基本的な映像制作技術をマスターし、コンセプトやターゲットを捉えた映像の構成能力を身に付ける」の2つの目標である。

* 広島経済大学経済学部准教授

** 広島大学病院予防歯科助教

他大学でもさまざまな取り組みがなされている。東京情報大学の伊藤らの報告によると、大学で実施する映像制作演習の位置づけを、諸メディアの特性や表現技術を学ぶことにより、新しい情報文化を創造できる人材を育成することとしている。伊藤ゼミではドラマ制作演習を実施し、受講生に「私はゼミで何を学んだか」というエッセイを提出させたところ、教育の成果として「創作・構成能力」、「コミュニケーション・プレゼンテーション能力」、「プロジェクト遂行能力」の3つを挙げている(伊藤 2004)。また、年間を通じて「映像論」の授業で映画作りを実施している東京芸術大学の宮下らは、受講生に感想文を提出させて、その成果を検証している(宮下 2002)。

中央大学の松野は、映像作品を制作するには、企画、撮影、構成、編集という一連の作業が必要であり、その過程において情報発信能力、表現能力、批評的視聴能力などの向上が期待できるとして、大学の授業で実証研究を行っている。その結果、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影響を与えたことを報告している(松野 2004)。また本学の林は、ビジネス上での実践力養成を意図し、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教育としての効果を検証した。その結果、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効果的であると報告している(林 2006)。以上、ここに取り上げたようなさまざまな授業の試みでは、授業内容が紹介され、それぞれの成果を示す有意義な報告があった。しかしながら、この分野においては学生による授業評価が行われた論文はみあたらない。

本研究ノートでは、前期授業を終えた受講生に対する質問紙調査を実施して、授業に対する満足度を中心に、学生自身の成長の自覚や授業の達成目標に対する到達度の実態を把握することにより、次年度における授業計画や共通必修授業の在り方について検討するための指針を得ることを目的とした。

II. 対象と方法

1. 分析対象

平成18年7月24日前期授業の終了時に、本学科1年次生における必修授業「デジタルメディア基礎演習」の受講生に対して、授業に対する満足度や授業の達成目標に対する到達度に関する質問紙調査を行なった。回答は受講生のすべてから得られ、71名分(男性47名、女子24名)の回答を分析の対象とした。

(1) 「デジタルメディア基礎演習」について

調査の対象とした「デジタルメディア基礎演習」は、本学科1年次生の必修授業科目として前期に開講されている。少人数教育を重視した学科の運営方針により、1学年71名を学生番号順に6クラスに分け、1クラス約12名で構成された。6クラス共通の授業となるため、授業の達成目標や授業計画については、担当教員6名が事前に会議を重ねて決定した。また授業が開始されてからも、お互いの進捗状況や受講生の様子について情報交換する機会を設け、足並みのそろった授業が行われるように留意した。

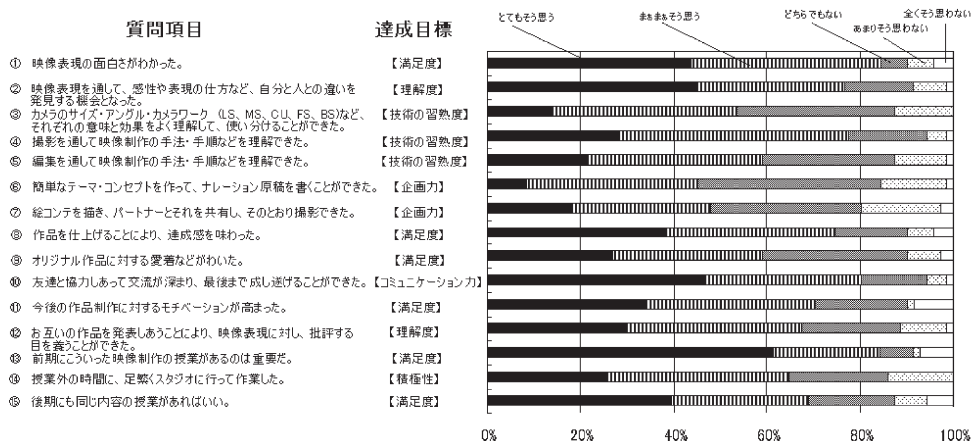
(2) 質問紙調査について

本調査は、本学で全学的に行われている授業に対する授業アンケートとは別に「デジタルメディア基礎演習」の内容に即して独自に作成された。調査は、前期授業終了時に行われた本演習に関する筆記試験の後に、受講生71名に対し、一斉に実施された。

(3) 質問紙の内容について

質問紙は、担当教員名、授業に対する15の質問項目で構成された。15の質問項目にはそれぞれに達成目標を設定し、満足度および映像表現に対する理解度や技術の習熟度、その他、企画力、コミュニケーション力、積極性を示すと仮定した。前の質問項目の回答がその後の質問項目の回答に影響をあたえることを避けるために、同じような内容の質問項目がかたまらないように配列した。質問項目の詳細は図1

図1 授業の満足度に関する質問への回答分布 (n=71, ただし図は有効回答中に占める割合(%)を示す)



に示すとおりである。質問項目に対する回答は「とてもそう思う(1とする)」、「まあまあそう思う(2とする)」、「どちらでもない(3とする)」、「あまりそう思わない(4とする)」、「全くそう思わない(5とする)」の5段階とした。なお、授業内容に対する満足度や達成目標に対する到達度に関するすべての項目のうち、質問 No. 15の「後期にも同じ内容の授業があればいい」を本学科の求める共通授業の望ましい在り方として捉え、この質問項目を授業に対する総合的満足度とした。

(4) 授業終了後の話し合い

授業終了後、教員同士で今回の授業の反省や意見を出し合って、来学期への検討事項とした。

2. 分析方法

質問紙調査で得られた回答の分析には、Stat View J 5.0 (Spearman の順位相関係数, Mann-Whitney の U 検定) および SPSS 10.0 J (因子分析) を使用した。

(1) Spearman の順位相関係数

質問 No.1~14と、授業における総合的満足度となる質問 No.15との相関を求め、相関係数の有意性の検定を行った。相関係数は順位変数に対応している Spearman の順位相関係数を用いた。

(2) Mann-Whitney の U 検定

Mann-Whitney の U 検定を用いて、質問 No.1~14について、教員間に差があるかどうかを分析した。

(3) 因子分析

相関係数が有意であった質問項目について、因子分析を行った。

(4) Wilcoxon の符号付順位検定

因子分析によって得られた結果に基づき、さらに質問項目ごとの比較をするため、Wilcoxon の符号付順位検定を行った。

III. 結果

1. 満足度に関する各質問項目への回答分布

図1に、15の質問項目に対して、“とてもそう思う”から“全くそう思わない”までの5段階それぞれに回答したものの割合を示した。質問 No.1「映像表現のおもしろさがわかった」に対して“とてもそう思う”と回答した者が43.6%，“まあまあそ

う思う”が40.8%，“どちらでもない”が5.6%，“あまりそう思わない”が5.6%，“全くそう思わない”が4.4%であった。質問 No.13「前期にこういった映像制作の授業があるのは重要だ」に対して，“強くそう思う”と回答した者の割合は60.5%と15ある質問の中で一番高かった。

2. 総合的満足度と他の質問との相関

授業に対する総合的満足度としての質問 No.15「後期にも同じ内容の授業があればいい」と他の質問項目との Spearman の順位相関係数を求め、その有意性を検討した(表1)。その結果、相関係数は質問 No.6を除いてすべて有意となり、数値は+0.271から+0.694で、質問 7 (r=0.271, P<0.05)を除くすべてが1%以下の危険率で有意であった。もっとも相関が高かったのは質問 No. 1「映像表現のおもしろさがわかった」であった。

表1 「後期にも同じ内容の授業があればいい (質問 No.15)」
との Spearman の順位相関係数とその有意性

質問 No.	質問内容	Spearman の順位相関係数	優位性の検定
①	映像表現のおもしろさ	0.694	* * *
⑬	この授業の重要性	0.689	* * *
⑨	オリジナル作品に対する愛着	0.569	* * *
⑪	モチベーションの向上	0.551	* * *
⑧	作品制作後の達成感	0.509	* * *
④	撮影の手順や操作法の理解	0.509	* * *
⑤	編集の手順や方法の理解	0.505	* * *
②	自分と他者の違いを発見	0.483	* * *
⑫	相互評価しあう能力育成	0.482	* * *
③	カメラ基本操作の理解	0.405	* * *
⑭	授業時間外作業	0.381	* *
⑩	友達との協力	0.335	* *
⑦	絵コンテどおりの撮影	0.271	*
⑥	オリジナルナレーション原稿作成	0.223	-

* : p<0.05, * * : p<0.01, * * * : p<0.001

3. 各質問項目における教員間の比較

各質問項目における教員間の比較を行った結果、6つの質問項目に対して教員間における差が認められた(表2)。たとえば、「自分と他者の違いを発見(質問 No. 2)」では、教員 A は教員 B, C, F より小さい回答数値を示し、教員 B, C は教員 D よ

表2 質問項目6つにおける教員間の回答数値の比較

質問 No.	質問内容	教員	教員				
			A	B	C	D	E
②	自分と他者の違いを発見	B	*				
		C	**				
		D		-*	-*		
		E					
		F	**			*	
③	カメラ基本操作の理解	B	*				
		C	*				
		D					
		E					
		F	***			*	*
⑥	オリジナルナレーション原稿作成	B					
		C					
		D	*				
		E					
		F				-**	
⑩	友達との協力	B					
		C					
		D	*				
		E					
		F	*				
⑫	相互評価しあう能力育成	B					
		C	*				
		D					
		E					
		F					
⑭	授業時間外作業	B	-*				
		C	-*				
		D	-*				
		E					
		F	-*				

Mann-Whitney のU検定

* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

+ : 縦軸の教員の回答数値が横軸の教員の回答数値より大きい

- : 縦軸の教員の回答数値が横軸の教員の回答数値より小さい

り大きい回答数値を示した。全体的にみると、教員 A は、質問 No.2, 3, 6, 10, 12の 5つの質問では他の教員に比べ回答数値が小さかったのに対して、質問 No.14では回答数値が大きかった。

4. 授業の満足度に対する質問項目の因子分析

授業に対する総合的満足度とされた質問 No.15を除いて、14の質問項目全てにおいて因子分析を行った。その結果、表3に示すとおり、4つの因子に分けられた。

第1因子には「映像表現のおもしろさ(質問 No.1)」「オリジナル作品に対する愛着(質問 No.9)」「作品制作後の達成感(質問 No.8)」など8項目が含まれ『楽しさの因子』と命名することが可能な因子と考えられる。

第2因子には、「カメラ基本操作の理解(質問 No.3)」「撮影の手順や操作法の理解(質問 No.4)」「編集の手順や方法の理解(質問 No.5)」の3つが含まれ『技術の因子』と命名した。第3因子には「オリジナルナレーション原稿作成(質問 No.6)」「絵コンテどおりの撮影(質問 No.7)」の2つが含まれ『企画能力の因子』と命名し

表3 授業の満足度に関する質問の因子分析結果

質問No.	質問内容	第1因子 楽しさの因子	第2因子 技術の因子	第3因子 企画能力の因子	第4因子 (命名せず)
①	映像表現のおもしろさ	0.86	0.32	-0.01	0.14
②	自分と他者の違いを発見	0.63	0.26	0.47	0.07
③	カメラ基本操作の理解	0.32	0.80	0.10	0.02
④	撮影の手順や操作法の理解	0.45	0.73	0.12	0.05
⑤	編集の手順や方法の理解	0.17	0.81	0.14	0.36
⑥	オリジナルナレーション原稿作成	0.03	0.14	0.85	0.06
⑦	絵コンテどおりの撮影	0.32	0.06	0.75	0.09
⑧	作品制作後の達成感	0.84	0.28	0.10	-0.02
⑨	オリジナル作品に対する愛着	0.71	0.15	0.32	0.28
⑩	友達との協力	0.71	0.26	0.16	-0.09
⑪	モチベーションの向上	0.78	0.41	0.21	0.12
⑫	相互評価しあう能力育成	0.70	0.01	0.38	0.19
⑬	この授業の重要性	0.83	0.29	0.05	0.23
⑭	授業時間外作業	0.16	0.20	0.13	0.92

因子抽出法：主成分分析

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

た。第4因子については、「授業時間外作業（質問 No.14）」の1つのみであったので、命名しなかった。

5. 『楽しさの因子』以外に属する質問項目の比較

因子分析によって抽出された4つの因子について、『楽しさの因子』を除く『技術の因子』『企画能力の因子』および第4因子に属する質問項目間の比較を行った(表4)。

その結果、「撮影の手順や操作法の理解(質問 No. 4)」が「カメラ基本操作の理解(質問 No. 3)」, 「編集の手順や方法の理解(質問 No. 5)」, 「オリジナルナレーション原稿作成(質問 No. 6)」 「絵コンテどおりの撮影(質問 No. 7)」に対して、回答数値が小さかった。

IV. 考 察

1. 授業に対する満足度に関する質問項目について

質問 No. 1～14までの回答と総合的満足度を表す質問 No.15との相関は、質問 No. 6を除いて全て有意であり、回答数値が小さいほど満足度が高いと考えられた。

次に、15の質問項目に対する回答分布から、この授業が前期に開講されていることの重要性に対する学生の認識が大変強いことがうかがえた。本学科への入学後、早々にカメラ操作を学び、座学ではなく実習において新しく知り合った友達と一緒に映像制作というものづくりをしていく活動は、学生達にとって大変新鮮に映り、魅力的だったと思われる。また、因子分析の結果では、すべての質問項目のうち過半数の8項目が『楽しさの因子』に含まれ、『楽しさの因子』がこの授業に対する満足度に大きく影響すると考えられた。授業の中で、映像表現に対する興味・関心が

表4 質問項目間の回答数値の比較

質問 No.	質問内容	質問 No.				
		③	④	⑤	⑥	⑦
③	カメラ基本操作の理解					
④	撮影の手順や操作法の理解	- * * *				
⑤	編集の手順や方法の理解		* *			
⑥	オリジナルナレーション原稿作成		* * *	*		
⑦	絵コンテどおりの撮影		* * *			
⑭	授業時間外作業				- * *	- *

Wilcoxon の符号順位検定

* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

+ : 縦軸の質問項目の回答数値が横軸の質問項目の回答数値より大きい

- : 縦軸の質問項目の回答数値が横軸の質問項目の回答数値より小さい

高まることや、映像制作を通して作品制作後の達成感が得られることは、授業に対する満足度と密接に関わっているといえる。しかしながら、この『楽しさの因子』の中には、質問紙作成の際に「項目ごとに設定した達成目標であるコミュニケーション能力や映像表現に対する理解度を問うた項目も含まれており」今回の調査では、これらの達成目標に対して具体的な結果を得ることができなかった。以上のことから、今後の課題として、達成目標を含め、質問項目の内容について、より慎重に吟味し、検討と修正を加える必要があると考えられた。

2. 『技術の因子』『企画能力の因子』に属する項目について

因子分析の結果、『楽しさの因子』を除いて、『技術の因子』『企画能力の因子』に属する項目間の比較を行うことにより、授業の達成目標に対する到達度について検討した。

まず、『技術の因子』では、カメラの基本操作、つまりサイズ、アングル、ポジションによる映像表現の効果や意味の理解に対する自己評価が、映像制作の工程における撮影の手順についての理解に比べて意外にも低かった。授業の中では、各クラスともに最初の授業で映像分析を実施し、カメラワークによって映像メッセージの伝わり方が大きく変化することや、またその裏にある制作側の意図を読みとることなどにポイントをあてて指導している。またその翌週より実習を行うことによってそれらを体験的に理解できるよう計画・実施している。しかしながら、この結果から読み取れることは、受講生がカメラワークを十分に理解するまでの時間的余裕がもてなかった、つまり作品を完成させることに意識が集中しすぎたため基本がおろそかになっていたのではないかという点である。このことは逆に時間があればより効果的なカメラワークが可能であったという、カメラの基本操作に対する意欲の表れとも捉えられ、今後、改善の余地があるといえるだろう。

次に『企画能力の因子』では、特にチームワークを通じて新たにオリジナル作品を企画・制作することに対して達成度が低かった。授業の中では、教員側より与えられたナレーション原稿にしたがって映像制作を行った後、チームごとにオリジナル原稿を作成し映像作品の企画制作を行うよう指導している。しかしながら授業終了後の教員間同士での話し合いでは、「課題をこなすことに終始して、企画制作にまで及ばなかった」「企画力を養うためには最初に課題として与えたナレーション原稿に修正を加える必要がある」などの意見があった。以上のことから今後の課題として、学生の企画・制作能力をより確実に上達させていくためには、達成目標の焦点を絞った上で、授業全体の時間配分や効率的な指導案について再検討をする必要が

あると考えられる。

3. 教員間に生じた差について

各質問項目における教員間の比較を行った結果、教員 A は他の教員に比べ授業評価が大きく異なっていた。総合的満足度を示す質問 No.15を除く14の質問項目のうち5つの質問項目について、回答数値が小さく、他の教員より好意的に評価されていると考えられた。それに対して、当初、達成目標を「学生の積極性」を示すと想定した質問 No.14のみ、教員 A においてより大きい回答数値を示した。実際にこの質問項目が「学生の積極性」のみを示すとすれば、他の5つの質問項目ではより高い評価を得た教員 A の評価が、この1つの質問項目においてのみ低いことを意味する。しかし、1つの質問項目のみで低い評価であったとは考えにくい。一方、質問 No.14と最終的満足度とは正の相関が示されており、71名の学生全体として見た場合には、「授業時間外作業」は好意的に受け取られている。「授業時間外作業」では、機器の管理や操作に詳しい職員が学生の要望に対応することになっており、場合によっては技術の向上につながるマンツーマンの貴重な指導を受けることも可能である。質問項目を設定した際に、質問 No.14は「学生の積極性」を示し満足度を高める要因になると考えたが、教員側で「授業時間外作業」をさせない、もしくはする必要がないような授業を行えば、質問 No.14のみで「学生の積極性」を計ることは不可能である。他に、教員の設定した時間配分などがどうであったかについても質問する必要があるだろう。これらのことから、教員 A においては時間配分についての配慮もなされており、授業時間内に課題のすべてを終わらせるよう指導ができていたことが推察できる。

さらに、教員間の差が大きく生じた質問項目について、教員別の質問項目に対する回答分布を参照すると、教員 A のクラスでは「自分と他者の違いを発見(質問 No. 2)」「友達との協力(質問 No. 10)」に対し「とてもそう思う」と答えた者の割合が70%を超えていた。このことに対し、教員 A からは授業後の話し合いの中で、学生同士がお互いの作品を批評しあうことにより深まった議論が展開されることから、その効果と必要性について今後も重視したいとの意見があった。教員 A の授業では、お互いの作品を批評しあうチャンスが積極的に与えられたことや、友達とのコミュニケーションや作業を実施する上でのチームワークが非常に良い雰囲気のもとで行われていたことをうかがい知ることができるだろう。

V. 結 語

本学科の1年次生を対象として開講されている共通必修授業「デジタルメディア基礎演習」は、受講生にとって新鮮で楽しい授業として満足度の高い授業であることが分かった。しかしながら、いくつかの課題が残された。1つは、本調査で用いた質問紙では、授業の達成目標として掲げた映像表現に対する理解度やコミュニケーション力、積極性について、十分な回答が得られなかったことである。これについては、質問項目の修正が必要である。同時に、前期授業の反省をもとに、達成目標の見直しやそれに即した授業計画や時間配分について改善を図ることが重要な課題となる。また、共通必修授業である限り、教員差を最小限に抑えられるよう、6名の教員の授業内容、指導法を同等のものにする努力が必要である。教員の資質や指導力について同質のレベルに修正することは簡単なことではない。しかしながら、教員差の生じた項目について見直し、高い評価を得た教員Aのインタビューをもとに、他の教員が取り入れるべき点は大いに取り入れ、教員間に差の出ない授業を展開していくよう最善を尽くす努力が必要である。

参 考 文 献

- 林晶子 (2006) 「体験的メディアリテラシー教育としての映像制作演習」『広島経済大学研究論集』 Vol.29, No.2・3, pp.109-140
- 伊藤敏郎, 増田有記 (2004) 「大学ゼミにおけるドラマ制作演習」『東京情報大学研究論集』 Vol.8, No.1, pp.59-72
- 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
- 宮下安弘, 堀田泰寛 (2002) 「東京芸術大学デザイン学科『映像論』実習・長短編サイレント映画作り」『社団法人映像情報メディア学会技術報告』 ITE Technical Report Vol. 26, No.27, pp65-70