

| | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Title | 映像視聴能力の発達に関する調査研究-小学生を対象として- |
| Author(s) | 田口, 真奈 |
| Citation | 大阪大学教育学年報. 1997, 2, p. 155-171 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/11781 |
| rights | |
| Note | |

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

映像視聴能力の発達に関する調査研究 —小学生を対象として—

田口 真奈

【要旨】

本論文では、映像視聴能力の発達差について筆者が行った調査研究の結果を報告する。

まず、テレビや映画の理解に関する研究をレビューする中で映像視聴能力研究の位置づけを明確にすると同時に、発達の研究が十分になされていないなどの問題点について指摘した。次いで、映像視聴能力の発達差をとらえるための調査デザインを考案した。その特徴は、1) 調査の題材として言語的な要素を排除しており、なおかつ優れた映像作品であるものとして「ピングー」というクレイアニメーションを用いること、2) 調査手続きの条件統制と動画を用いたテストを可能にするため、インストラクションビデオを作成し、それを用いて調査を行うこと、3) 認知的な映像視聴能力だけではなく、情意的な映像視聴能力についても調査項目とすること、4) 発達による差以外に映像視聴能力を規定する要因を考え、それを調査項目に加えること、である。小学校3年生から6年生まで226名を対象とした質問紙調査を行った結果、映像視聴能力の発達の溝は下位要素間で異なっていること、小学3年生と4年生以上との間にギャップが見られるものが多かったが、これらの発達差については興味や事前の知識、個人的な体験などの要因によるものではなかったこと、などが明らかになった。また、映像視聴能力の各項目間の関係を緻密に検討した結果、映像視聴能力の構造を大まかに図示することができた。

第1節 映像視聴能力研究の動向と本研究の意義

1. テレビや映画に関する研究の系譜

19世紀の終わりに映画が発明されて以来、映画を教育に取り入れ、利用していこうという動きが起こってきた。映像視聴能力研究はこの映画の教育的効果に関する実証的研究に端を発したと見てよからう。その後、テレビが普及するとうような動きはより活発になり、それに伴って、テレビの正・反社会的行動への影響に対する研究が特に欧米において、相次いで発表されるようになり、日本においてもいくつかの研究がなされてきた(佐々木,1986,1987 佐々木ほか,1988 川島,1977 石川,1976,1979,1989 荒木,1979など)。

そうした流れとは別に、テレビや映画の「理解」に関する研究も盛んに行われるようになった。メディアとしてのテレビジョンと“現実”の関係の理解、いわゆるテレビのリアリティに関する研究(村野井1989,1993,1994 など)や、テレビ番組(または映像セグメント)を被験者に視聴させると同時に、脳波や瞳孔反射等の生理学的反応により、理解の程度をとらえようとする研究(仲野,1969 上月,1983 松本,1983 吉田,1982,1983)などがなされるようになったのである。また、どのような番組構成にすればより児童に理解されやすく、また教育効果があるのかといった、より具体的な番組効果研究についても1960年代からNHK放送文化研究所を中心に数多く行われるようになった(秋山,1995)。こうした授業全体を視野に含めた放送教育研究は現場の教師を中心に今なお、活発に行われている。

2. 映像視聴能力研究の系譜

映像視聴能力に関する研究分野では、ここ20年の間に飛躍的に研究成果があげられてきた。その流れを概観すると、映像視聴能力の構造に関する研究に始まり、個人差や文化差、あるいはその発達に関する研究、そして、映像視聴能力の育成をめざしたカリキュラムの開発研究というようにまとめることができる。以下にそれぞれの研究について詳しく述べる。

(1) 映像視聴能力の構造に関する研究

1) 水越敏行・金沢グループの研究

水越敏行や吉田貞介を始めとする金沢グループは、映像視聴能力の構成要素を、国語の読解指導にヒントを求め、児童の視聴メモやイラスト画でのまとめの分析、視聴行動の観察などから帰納的に、以下の12の要素として取り出した。

- a. 画像の再認 b. 順序の再生 c. 時間・空間の識別 d. 映像段落の読み取り e. キーシーンの把握 f. 主題の把握 g. 展開(筋)の先読み h. 体制化, 再編成 i. 一般化 j. イメージ化 k. 感情の付加 l. 興味や意欲の喚起

そして、1978, 1979年に、名古屋市や金沢市において、これを使って、社会科や環境教育番組、ドキュメンタリー番組などで、映像視聴能力の形成や成長を評価している(水越, 1981)。水越らの提唱した12の要素はその後の映像視聴能力研究の大きな足がかりとなった。

2) 三宅正太郎・小寺英雄らの研究

視聴能力を映像記憶、映像理解、映像表現の三つでとらえ、映像記憶が映像理解のベースになり、更に映像理解が映像表現の基底をなすという階層関係を想定している。そして説明文の映像として、NHK学校放送小学校2年社会科『みんなのしごと』シリーズから「木を育てる」を選んでいる。また物語文的映像として、マンロー・リーフ作「はなのすきなうし」(岩波書店)から題材をとり、人形劇を自作し、ビデオに収録して使っている。彼らは、小学校2年生から6年生までを対象として調査を試み(三宅・小寺・佐藤, 1984)、さらに東京・石川・沖縄の児童約4900名に見せ、データの信頼性をあげている(三宅・佐藤・右手・小寺, 1984)。このグループの想定する構成要素は調査項目にあげられた以下の10項目であるといえる。

- a. 効果音の記憶・適否 b. BGMの適否 c. ナレーションの記憶 d. 場面の記憶 e. テロップの意味 f. 注視点 g. カメラアングル h. ズームアップ i. 構成法の理解 j. 主題把握

3) 千原孝司・住岡英毅・高旗正人らの研究

千原ら(1986)は、視聴能力の構成要素の中で、もっとも基本的かつ主要なもの、また数量化できるものという点に配慮して、構造的理解(場面のかわり目)、学習意欲(もう一度見たい場面)、表現性(印象場面をメモしたり絵で表す)の3つの要素を取り出した。そして、これらから32項目の質問を用意し、各項目毎に5段階評価をさせ(名古屋市の小学生800名)、そのデータを主因子法で因子分析し、最終的に四つの因子を取り出した。その4因子とは、構造的理解因子が6項目、表現性因子が4項目、学習意欲因子が3項目、そして番組批判的視聴因子が2項目の合わせて15項目である。彼らは、これらの項目を合わせて視聴能力テストを作成し、3回にわた

って滋賀県下の小学生3年生から6年生までの1300人に実施している。その結果、このテストの標準化にあたっては、性差の考慮は必要でないことや、番組による違いにさほど影響を受けないことなど、調査項目の安定性が明らかになった。

このように映像視聴能力の構造に関する研究が進むにつれ、例えば、映像視聴能力には、大きく分けて認知的な映像視聴能力と情意的な映像視聴能力があることなど、その構成要素というのが徐々に明らかにされてきた。またその測定や評価に関する研究が進むにつれて、映像視聴能力と個人差、文化差、あるいは発達差などについての研究もなされるようになった。

(2) 映像視聴能力の個人差や文化差についての研究

この種の調査研究の先駆けとしては、Salomon (1979) が、ボストンとエルサレムの中流・下流の4、6年生を対象に、テレビにさらされる時間が長いほど、映像視聴能力の一部をなすと思われるある種の映像情報処理のスキルが上達しているかどうかを見たものがあるが、国内では村川・吉田(1983)や村川・水越(1984)が番組の先読み能力と知能や創造性、番組視聴経験との相関性を国際比較研究によって明らかにしてきた。また、先の三宅らは、先の10項目に放送利用経験、国語力テスト、知能テストなどを加えて映像視聴能力との関連を調査している。その結果、放送利用経験の非常にある学級と、時々ある学校との間には児童の映像視聴能力に有意差があるが、国語力テストによる「聞き取り」「読解」力や知能テストによる「記憶」と映像視聴能力との間には関連がみいだせなかったとしている(三宅・佐藤・右手・小寺,1984)。

(3) 映像視聴能力の発達に関する研究

映像視聴能力の発達に関する研究が進められてきたのは主に発達心理やコミュニケーションの分野であった(Desmand,1978, Collins,1970,1978など)。しかし、これらの研究は、初期の番組研究と同じように、テレビを漠然と捉えており、十分な番組分析などによって行われたものではなかった。

日本においては、昭和40年代前半に多田(1968)が映像認知の発達に関する研究を実施している。彼は、小学校3年生から中学校2年生までを対象とし、多種の映像技法(カットバック、フラッシュバック、画面のシンボリック、モンタージュ)などの理解度とSD法による感受性、写真を用いた質問紙による映像視聴能力(主題をつかむ力、番組が示唆したことまでもつかむ力、視聴中に次の場面展開を予想する力、番組が扱わなかった関連事項を考える力、主題を批判し、発展させて考える力)の結果との関連を調査している。また、東田(1986)は高校向けの特別シリーズ番組、生物関連「動物の行動・条件反射」を小学4年生から高校2年生までの6学年、850名に視聴させて、映像理解の学年発達を調べ、身近な事例で、動画で、わかりやすいテロップが付いたものは再生率が高かったことや、中心概念の理解については、小学生と中学生の間でははっきりと差が出るが、基礎的な意味内容の理解という程度ならば、小学6年生で十分に期待できることなどを報告している。

また、河野(1983)は、映画「野ばら」を材料として小学校2年生から6年生まで、201名を対象に、筋の並べ替え、映画の個々の場面の把握、人形の心情の把握など7つの設問からなる映像

認知テスト（言語的記憶の負担をできるだけ少なくするために、写真を利用したテスト、記述式ではなく選択肢式）をおこなった。結果としては、筋の再生には3年生と4年生の間で大きなギャップがあること、映画の場面や人形の心情の把握については、2年生から6年生までほとんど同じように高い正答率であったこと、画面のフェードアウト、ナレーションにより夢の中の場面になるシーン、画面の色彩や音楽の変化から死を暗示する場面、顔のオーバーラップにより故郷を想起するシーンなどには学年差がみられたことなどを報告している。

（4）カリキュラムの開発研究

映像視聴能力の育成をめざしたカリキュラム開発も1980年代に現れてきた。東京工大グループでは、映像視聴能力の育成という観点をさらに拡大したメディア・リテラシーの育成をめざして、1983年から本格的にこの問題に取り組んでいる。このグループは、メディア教育を、「決まりをわきまえ、映像やコンピュータからの情報を正しく受け取り、誤情報に惑わされず、また、みずからの考えをこれら情報手段を用いて表現し、社会を動かしていくような能力を育てる教育（後藤ほか,1986,pp.2）」と定義づけ、メディアを理解する能力、メディアを利用する能力、メディアを作る能力という3つの立場からのアプローチを提唱している（坂元,1984,pp.5-7）。さらにそれらを軸として、具体的に動画系の映画、テレビ、ビデオなどとOHP・スライド・写真、さらにはコンピュータといったメディア別に、そして、低学年・中学年・高学年の年齢別に具体的な目標と内容を決定している（後藤ほか,1986）。

また、映像視聴能力の構造に関する研究を行っていた吉田は、映像視聴能力を身につけさせるためのカリキュラム開発を行っている。これは1980年代の前半から続けられてきているもので、「映像視聴能力（受け手としての力）」「映像制作能力（送り手としての力）」「映像利用能力（使い手としての力）」を3つの基本能力とし、それぞれをさらに細かい下位能力項目に分けている。そして小学校1年生から6年生までの学年別に能力形成の目標とスキル要素を設定し、その目標に適した映像教材をパッケージ教材の形で配置した。そして、1980年から84年まで5年掛かりで綿密なカリキュラムを完成、実際に授業までを行っている（吉田,1985）。また、最近では、映像学習のカリキュラムを見直し、多情報化社会におけるリテラシーの大枠を作り出しており、環境教育の実践を行う中で実証研究を進めている（吉田,1992）。

3. まとめと問題点

以上の研究の流れを図示したものが図1である。テレビや理解に関する研究は、さまざまな流れをもちながら、短期間の間に理論的枠組みを教育現場での営みに反映させるところまで進展した。しかし、問題がないわけではない。映像視聴能力の発達に関する研究が十分ではないからである。

発達に関する研究は、前述したようにいくつかなされているが、以下のような問題点があげられる。まず1点目としては、刺激とする映像、調査の題材の吟味が十分なされていない、ということである。否、吟味はおろか、今までの研究に関していうと、調査の題材についての説明すらほとんどないものが多いのである。ペーパーという、動画を表現するには不向きな形で研究が報告されていることを考慮にいれても、このようなことは調査の題材に対する希薄な意識のあらわ

れと言えよう。番組内容の理解などは、調査の題材とした内容に起因する部分が多いということを見ると、これは大きな問題であると言える。

問題の2点目は、調査自体が古く、データを今日の子どもたちにそのまま当てはめて考えることができないということである。ここ10年の間に社会の情報化が進展し、人々はあらゆる分野でマルチメディアの利用に取り組んでいる。当然、映像視聴の機会が増加し、しかも多様化している。多田（1968）や東田（1986）など、過去の研究は当時としては実に示唆に富んではいたが、こうした状況からすれば、映像視聴能力発達の実態を今一度洗いなおす必要があるといえる。そして、それを反映させるべく映像教育やメディア教育のカリキュラムを改訂すべきであろう。

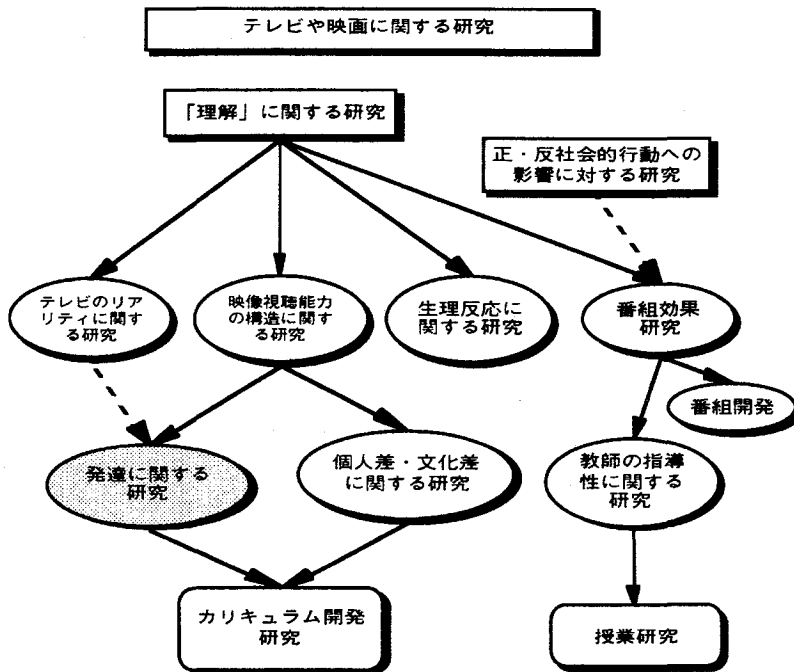


図1 テレビや映画に関する研究の系譜

4. 本研究の目的と特徴

以上のような問題の解決をめざして、映像視聴能力の発達を明らかにするための質問紙調査を計画・実施した。今回の研究では以下の点に留意して調査のデザインを行った。

(1) 調査の題材の選定

映像というものが言語と映像、音楽の重なりによる表現であることを考えると、映像特有の読みとり能力、すなわち映像視聴能力を測る際には、調査の題材として、言語的な要素を積極的に

排除したものをを用いることが必要であると言えよう。なぜなら、言語を多用すればいかなる作品でもある程度のストーリーなり意味なりを伝えることは可能であるからである。言語的な要素が入ってしまうと、どこまでが言語的要素に依存して理解したものなのか、また、どこまでが映像の特性であるカットの連続による意味の重なりから読みとったものなのかの判断ができなくなる。勿論、単に言語的な要素が入っていないというだけでは調査の題材としては不適合である。調査項目とする映像技法が含まれていなければならないことはいうまでもないが、それが有効であることの保証も必要である。なぜなら送り手の側の能力、すなわちその作品が優れていることを前提としなければ、受け手の能力を云々することはできないからである。

(2) 調査実施の方法

今回は、質問紙を用いて小学校3年生から6年生までの被験者に調査を行った。被験者が多岐に渡るほど、調査実施の手順、教示の仕方や回答の様式の統制は難しくなるが、すべての被験者にできる限り同じ条件で調査刺激を提示し、質問に回答させることが必要である。また、今回は動画における映像視聴能力の調査であるから、質問紙への回答に際してもできる限り動画を用いたテストを可能にする必要がある。以上の目的のために、今回の調査では、インストラクションビデオを作成し、それを用いて調査を行うこととした。

(3) 調査項目の選定

先行研究より、映像視聴能力には認知的な映像視聴能力とともに、情意的な映像視聴能力があることが明らかになっている。しかし、過去の研究は認知的な映像視聴能力を述べるにとどまっておき、情意的な映像視聴能力について研究したものは数少ない。今回の調査項目には認知的な映像視聴能力とともに情意的な映像視聴能力も加え、総括的に映像視聴能力の発達を捉えることとした。また、発達による差以外に映像視聴能力を規定する要因を考え、それを調査項目に加えることで発達以外の要因が映像視聴能力にどのような影響を与えるのかについても考察の対象とした。

第2節 調査のデザイン

1. 題材

オットマー・グットマン原作・アニメーション制作による「ピングー」シリーズの中から「ピングーのやきもち」「ピングアの迷子」の2話（各作品とも5分、ともに1989年に制作、表1参照）を選定し、調査刺激に用いた。「ピングー」は1987年から制作されているクレイアニメーション（粘土でできた人形を少しずつ動かしながら撮影したアニメーション）である。スイス郊外の町ルシコンにあるピングートリックフィルムスタジオで人形製作からアニメーション撮影まで行われている。これを調査の題材として選んだ理由は以下の2点である。

I. 制作者が言語的な要素に頼らず、映像でメッセージを伝えることを意図した作品である。

「ピングー」制作国であるスイスは、ドイツ語フランス語イタリア語ロマンシュ語という4つ

の言語をもつ国であるが、制作者はどの言葉を話す子どもにも理解可能なことを目的とし、セリフは全て「万国共通ピングー語」という制作者のオリジナルなものを用いている。そのため、視聴者は言語によってこの映画を理解するのではなく、画像と音楽、ピングー語を含む音響効果だけで、ストーリーとシナリオを読みとり、登場人物のセリフを想定し、心情を把握せねばならない。

Ⅱ.調査項目とした映像技法が含まれおり、なおかつ映像としても内外で高い評価を受けた優れた作品である。

このアニメーションには調査項目としたモンタージュなどの映像技法が駆使されているが、それが有効であることは、ヨーロッパを中心にアジアやアフリカなど、世界各地でテレビ放送されていることや国際コンクールで数々の賞を獲得していることなどによって、ある程度保証されているといつてよいだろう。

なお、「ピングー」シリーズには数十種類の作品があるが、学齢の低い子どもにとってもわかりやすい、人間の感情を描いたものであること、調査項目とした映像技法が含まれているものであること、また、両作品とも賞を受けていることから、「ピングーのやきもち」(『子供フィルムフェスティバル』スイス/1990)「ピングアの迷子」(『第18回「日本賞」教育番組国際コンクール前田賞』日本/1991、『ミュンヘン国際青少年番組賞』ドイツ/1991)の2話を選定した。

表1 作品内容

| ピングーのやきもち | | ピングアの迷子 | |
|-----------|-------------------------------|---------|----------------------|
| 1 | ピングーの家の全景 | 1 | 出発 |
| 2 | ピングー積み木で遊ぶがうまくいかない | 2 | ピングーとお出かけするピングー |
| 3 | お母さんピングーをあやす | 3 | 友達に会ったので、ピングーがじゃまになる |
| 4 | ピングー積み木で遊ぶがうまくいかない | 4 | ピングー失跡 |
| 5 | ピングー母に甘えにいくが拒否される | 5 | ピングーを探す二人 |
| 6 | ピングーにかかりきりのママと無視されるピングー | 6 | 後悔するピングー |
| 7 | ママの気をひこうとするピングーとピングーにかかりきりのママ | 7 | 暗い気持ちで帰宅 |
| 8 | 諦めたピングー | 8 | ピングーが実は家に帰っていた |
| 9 | 慌ててピングーを構いにいくママ | 9 | 怒るピングー |
| 10 | ママに甘えて満足なピングー | 10 | 仲直りする二人 |
| 11 | みんながうまくいく | | |

2.調査の内容

映像視聴能力の構成要素については、これまで多くの研究がなされている。本研究ではそれらの先行研究(水越,1981 三宅ほか,1984 千原ほか,1986 吉田,1995)によって提唱された要素を再構成し、今回の調査枠組みとした(図2)。項目には、認知的な映像視聴能力だけでなく、情意的な映像視聴能力を加え、また、映像視聴能力を規定する要因を想定し、それを質問項目に加えることで、学年発達(以下、発達)以外の要因による差も考慮にいれるようにした。具体的な調査内容については、表2にまとめてある。

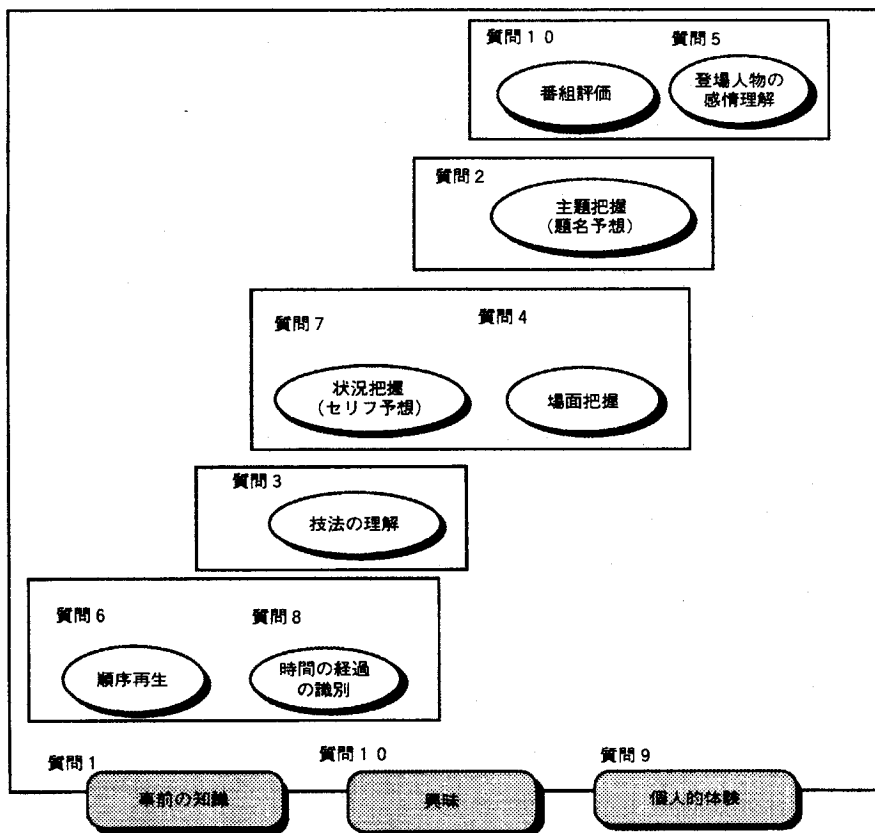


図2 映像視聴能力の構造と調査項目

表2 具体的な質問項目と質問の目的・回答方法及び採点方法

| 質問項目 | | 質問の目的 | 回答方法 | 採点方法 |
|------------------|------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------|
| 視 聴 能 力 | 質問 2 主題把握 | 番組の中心となっていることがらを理解できたかどうかをはかる | 自由記述 題名を想像して書かせる | 5点満点で採点する |
| | 質問 3 映像文法の理解 | カットバックの手法が理解できているかどうかをはかる | 多肢選択 お母さんのセリフを6つの選択肢の中から選ばせる | 正解及び不正解(誤答を2カテゴリーに分類)に分類する |
| | 質問 4 場面把握 | 場面の読みとりの度合いを把握する | 多肢選択 主要場面を静止画で提示し、それがどのような意味を持つかを6つの選択肢から選ばせる | 正解-不正解に分類する |
| | 質問 6 順序再生 | 順序再生がどの程度できるかを把握する | 写真の並べ替え 主要な場面を5つ示し、それ正しい順番に並べ替えさせる | 正解-不正解に分類する |
| | 質問 7 状況把握 | 心情理解を含んだ状況把握の程度を明らかにする | 吹き出し記入 主要場面を静止画で提示し、吹き出しにセリフをいれさせるという形で登場人物の心情を記述させる | 5点満点で採点しさらにカテゴリー分析を行う |
| | 質問 8 時間の経過の識別 | 時間の経過がわかるかどうかをはかる | 多肢選択 時間が経過したことを示す場面を提示し、場面からわかることを5つの選択肢の中から選ばせる | 正解及び不正解に分類する |

| | | | | | |
|--------------------------------------|----------|-----------|---------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 情 視 聴 的 能 力 | 質問 5 | 感情の理 解 | 情意的な側面の理解の程度 を把握する | 自由記述 登場人物に手紙を書 かせる | 以下の観点の記述の有無をみる。 1) 人物の気持ちの想像 2) 人物 への理解 3) 様々な立場での意見 4) 人物のもの見方考え方との 比較 |
| | 質問 10 | 番組の評 価 | 番組に対して自分なりの意 見を述べられているかどう かをはかる | 自由記述 番組をもっと見たい かどうかを尋ね、その理由を書 かせる | 番組に対しての評価ができてい るかできていないかの2カテー グリーに分類する |
| 視 規 定 能 力 を 要 因 | 質問 1 | 事前の知 識 | ピングーの話について知っ ていたかどうかについての 情報を得る | 多肢選択 ピングーどの程度知 っていたかを5つの選択肢の中 から選ばせる | 5段階に分類する |
| | 質問 9 | 個人的体 験 | 同じような経験をしたこと があるかどうかについての 情報を得る | 二肢選択 兄・姉がいるか、ま た弟・妹がいるかを尋ねる | 上(姉又は兄)の有無、下(弟又 は妹)の有無を見る。又、長男又 は長女、真ん中、末っ子、一人っ 子に分類する |
| | 質問 10 | 興味 | 興味の程度を把握する | 多肢選択 番組をもっと見たい かどうかを3つの選択肢の中か ら選ばせる | 興味の度合いを3カテゴリーに分 類する |

3.調査の方法

調査にあたっては、予備調査(小学校3年生・5年生各6人ずつ計12名に実施、ともに1995年9月8日)を経て作成された質問紙を用いた。

調査に先だて、調査実施マニュアルを作成のうえ、調査の目的や実施方法を実施校に説明し、実施校の疑問を解消した。調査の実施にあたっては、児童・生徒の引率等は実施校の担任に依頼したが、具体的回答方法については、前述したように、インストラクションビデオを作成し(番組視聴、説明及び回答時間を含め、全46分)、これを図3のような手順で活用した。この教示用ビデオを作成した意図は以下のとおりである。

1) 教示の仕方を統一できる。

調査教示が複雑になる場合、一般には質問紙の教示文に加えてインストラクターによる指示が必要になる。しかし、各調査でインストラクターが同じ教示を与えることは、たとえ同一の者が担当しても、簡単ではない。教示ビデオを活用することでこの問題点も克服できる。

2) 回答時間及び回答順を統制できる。

・インストラクションビデオでは回答に際して回答時間をアナウンスし、さらにそれを回答者が確認できるように残り時間を表示した。このことにより、被験者は回答時間をより強く意識できる。

・今回の調査では、質問紙のある質問内容が他の質問回答の手がかりになる危険性がある。これを回避するためには回答順を統制する必要があるので、インストラクションビデオによって被験者に一斉に質問紙のページをめくるよう指示した。

3) 画面記憶能力が回答に与える影響を排除できる。

インストラクションビデオの中では、必要に応じて映画のシーンを再視聴させた。質問紙に印刷された静止画に加えて、動画も視聴させることによって、被験者は質問で扱われた場面を想起しやすくなる。

調査は3年から6年まで一斉になされた。3年生2クラスは一つの教室に集まり、1台のモニ

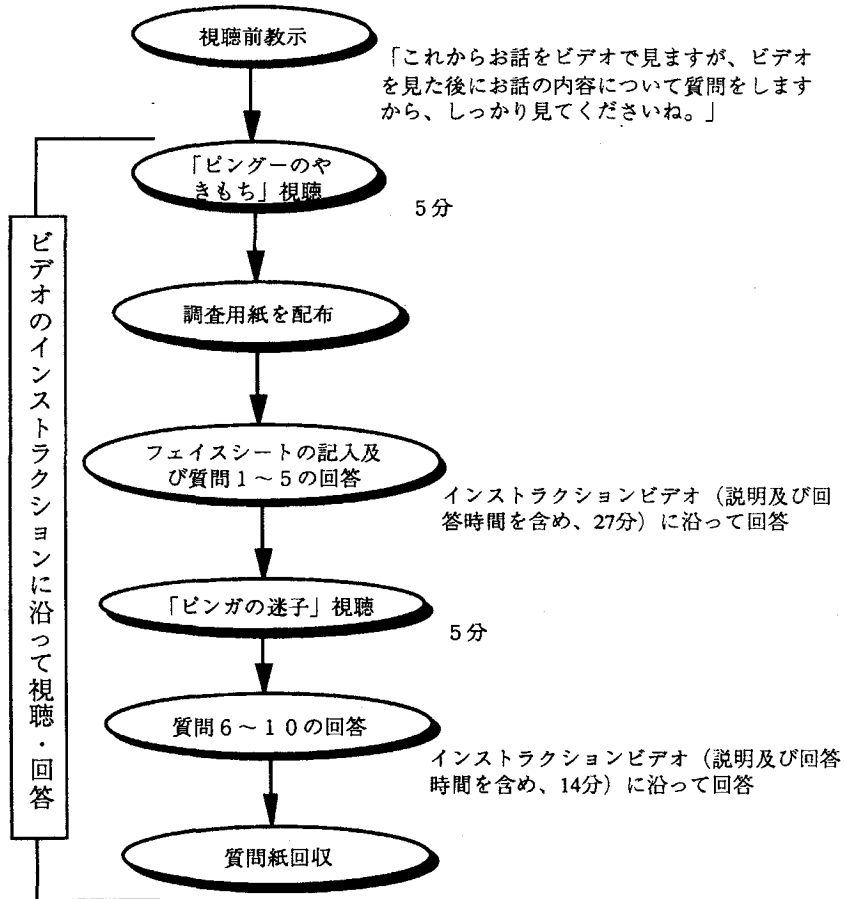


図3 具体的な調査実施手順

ターで視聴した。4年生及び5年生は各ホームルームクラスで1台のモニターで視聴した。6年生2クラスは特別教室で1台のモニターで視聴した。各クラス担任が調査の実施、監督にあたった。

4. 調査対象及び調査時期

調査対象は、山口県防府市立N小学校3年生～6年生226名（具体的には表3参照）であり、調査は1995年10月5日に行った。

表3 調査対象

| | 男子 | 女子 | 計 |
|-----|-----|-----|-----|
| 3年生 | 28 | 17 | 45 |
| 4年生 | 27 | 38 | 65 |
| 5年生 | 27 | 31 | 58 |
| 6年生 | 31 | 27 | 58 |
| 計 | 113 | 113 | 226 |

第3節 分析の結果と考察

1. 分析の観点

映像視聴能力の発達の実態をとらえるために、以下の観点で回答を集計・分析した。

(1) 発達差

映像視聴能力の各要素についての発達差がみられるかどうかを検討するために、質問2及び7の得点について学年を要因とする一元配置の分散分析をおこなう。また、学年と質問3～6、質問8、10-2の正誤や回答カテゴリーの連関を分割表分析によってとらえる。さらに、質問1や9、10-1の回答カテゴリーについても学年との連関を分割表分析によってとらえる。

(2) 質問間の相関・連関

想定した映像視聴能力間に連関・相関が見られるかどうかを検証するため、質問2、7間の得点相関を相関分析によって明らかにする。また、質問3、4、5、6、8、10-2を要因として2、7の得点の差を一元配置の分散分析によって明らかにする。さらに質問3、4、5、6、8の正誤と質問10-2の回答カテゴリーの連関を分割表分析によってとらえる。

(3) 興味や事前の知識、個人的体験の有無による差

映像視聴能力の各要素について興味や事前の知識、個人的体験の有無による差があるかどうかを検討するために質問2、7の得点についてその有無を要因とする一元配置の分散分析をおこなう。また、興味や事前の知識、個人的体験の有無と、質問3～6、質問8、10-2の正誤や回答カテゴリーとの連関を分割表分析によってとらえる。

2. 分析結果

(1) 発達差について

本調査の主目的である発達による差を検討した結果、発達による差が顕著にみられることがわかった。

例えば、表4-1は質問4の場面把握の質問の回答を正解・不正解に分け、学年別に度数をまとめたものである。正解者数の割合を学年別に見ると(表4-2)、小学校3年生は、それ以上の学年に比べて、有意に場面把握ができておらず、小学校5,6年生は他の学年に比べて、有意に場面把握ができていたことがわかった($N=226$, $df=3$, $\chi^2=31.257$, p 値 <0.0001)。質問10の番組の評価に関する項目については、もっと番組を見たいかどうかに対する理由を表5-1の枠組みで分類し、

表4-1 質問4（場面把握）の観測度数

| | 正解 | 不正解 | 合計 |
|----|-----|-----|-----|
| 3年 | 12 | 33 | 45 |
| 4年 | 35 | 30 | 65 |
| 5年 | 44 | 14 | 58 |
| 6年 | 42 | 16 | 58 |
| 合計 | 133 | 93 | 226 |

表4-2 質問4（場面把握）の回答、学年別割合

| | 正解 | 不正解 | 合計 |
|----|--------|--------|---------|
| 3年 | 26.667 | 73.333 | 100.000 |
| 4年 | 53.846 | 46.154 | 100.000 |
| 5年 | 75.862 | 24.138 | 100.000 |
| 6年 | 72.414 | 27.586 | 100.000 |
| 合計 | 58.850 | 41.150 | 100.000 |

表5-1 質問10（番組評価）の採点基準

| | 採点基準 | 例 |
|---|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 強 | どうしてもっと見たいのか、あるいは見たくないのかの理由付けがきちんとなされている | 幼稚っぽいから見たくない、自分がそのペンギンみたいで日ごろのことなどですごく考えさせられるから見たい、など |
| | 理由づけはあるが不明瞭 | おもしろかったから、楽しかったから等 |
| 弱 | 理由づけがない | なんとなく、など |

表5-2 質問10（感情の付加）の回答、学年別割合

| | 強 | 弱 | 合計 |
|----|--------|--------|---------|
| 3年 | 54.545 | 45.455 | 100.000 |
| 4年 | 76.562 | 23.438 | 100.000 |
| 5年 | 75.862 | 24.138 | 100.000 |
| 6年 | 72.414 | 27.586 | 100.000 |
| 合計 | 70.982 | 29.018 | 100.000 |

番組に対して自分なりの意見を強くもつことができた者、すなわち番組の評価ができた者の割合を集計した結果（表5-2）、3年生はそれ以上の学年に比べて、番組の評価ができていない傾向にあった（ $N=224, df=3, \chi^2=7.467, p<0.0584$ ）。

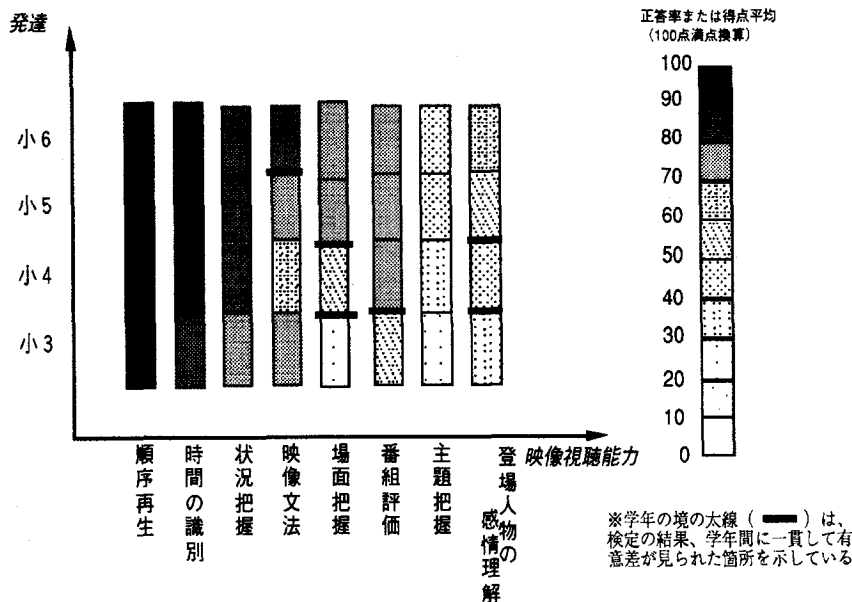


図4 発達と映像視聴能力の関係

以下、同様に、すべての項目について、分析を行い、その結果明らかになった映像視聴能力の発達差を俯瞰するためにグラフ化したものが図4である。小学校3年生とそれ以上の学年の間に差があるものが比較的多く見られたが、場面把握能力や主題把握能力はある程度、学年進行に伴って発達していくことなどがわかった。しかし、その発達の度合いは一律ではなく、順序再生、時間の識別、状況把握は、小学校3年生から高い正答率あるいは得点であった。

(2) 質問間の得点の相関・回答傾向の連関について

今回調査した項目について、項目間の相関・連関をみると、いくつかの項目間において、相関・連関が見られた。図5は、相関が見られたものについて、正答率を項目間で比較することで難易順を決定し、映像視聴能力の構造化をはかったものである。今回の調査項目の中では、順序再生が他の項目の基礎となり、また主題把握が番組が理解できたかどうかを見る一つの指標となることが読みとれる。

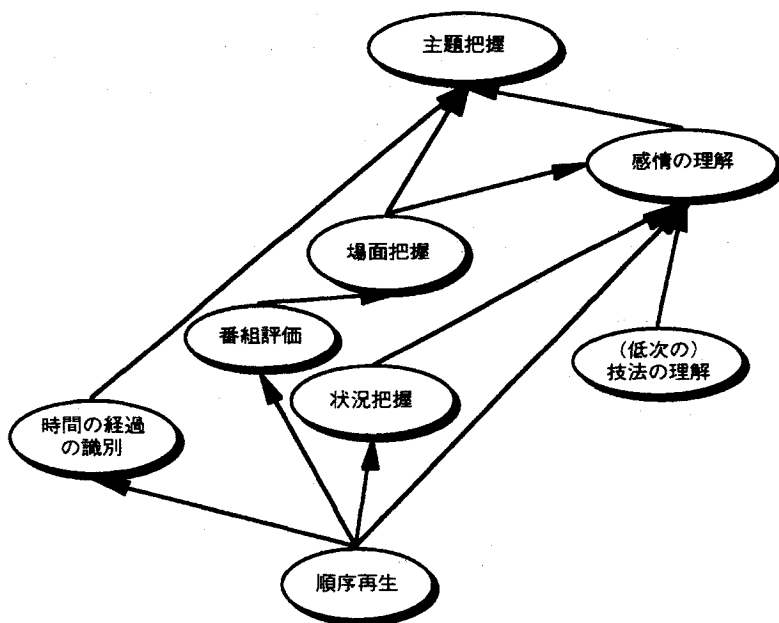


図5 分析結果より明らかになった映像視聴能力の構造図

(3) 興味や背景知識の有無による差について

まず、興味に関しては、興味の有無と順序再生の正誤との間に有意に連関が見られた ($N=220$, $df=2$, $\chi^2=13.266$, p 値 $=0.0013$)。すなわち、興味をもって視聴した者は興味をもって視聴しなかった者よりも有意に順序再生の正答率が高かった。また興味の有無と番組評価の間にもある程度の連関が見られた ($N=220$, $df=2$, $\chi^2=4.908$, p 値 $=0.0859$)。しかし、今回、調査の刺激とした作品は非常に高い割合で支持され、興味を持たなかった者の割合が非常に低かったため、一般性をもたせるに

はデータ数が不十分であり、今度検討を要すると考えられる。

次に事前の知識に関してであるが、事前の知識の程度と主題把握 ($N=219$, $df=4$, F 値=11.947, p 値 <0.0001)、場面把握 ($N=219$, $df=4$, $\chi^2=22.961$, p 値=0.0001)、順序再生 ($N=219$, $df=4$, $\chi^2=13.329$, p 値=0.0098) の間に有意に関連が見られた。すなわち、番組を何回か見たことをある者は、番組を全く知らなかった者よりも有意に主題把握、場面把握、順序再生の得点または正答率が高かった。また番組評価に関しても、「ピングー」を全く知らなかった者は、知っていた者よりも番組評価ができていない傾向にあった ($N=219$, $df=3$, $\chi^2=8.824$, p 値=0.0657)。しかし、事前の知識量を学年別に集計した結果、小学校3年生は有意に番組を知っていた者が少なく、小学校4年生では有意に番組をよく見ているという結果が得られている ($N=225$, $df=12$, $\chi^2=23.942$, p 値=0.0207)。そこで、学年別に、事前の知識の有無による差があるかどうかを検討した。その結果、主題把握については小学校の3年生から5年生まででは番組を見たことがある者の方が、見たことのない者よりも有意に得点が高かったが、小学校6年生にはこの差は見られなかった。その他の項目に関してはほとんど事前の知識量による差はみられなかった (小学校5年生においてだけ番組をよく見る者の方が番組を全く知らなかった者よりも場面把握の得点が有意に高いという結果を得た)。

最後に個人的体験の有無についてであるが、兄弟の有無による差がみられるかどうかを検討した結果、今回はいずれの質問についても差がみられなかった。従って、今回の調査に関しては個人的な体験の有無は映像視聴能力の得点や正答率に影響を与えなかったことになる。

3. 考察

今回の調査から、映像視聴能力の発達の実態に関して次のような点が明らかになり、高度情報化社会における映像教育やメディア教育の在り方を再考するための手がかりを得ることができた。

(1) 映像視聴能力の発達の研究の重要性

まず、興味や背景知識の有無に比べ、発達という要因が映像視聴能力を強く規定しているということが明らかになった。高度情報化社会においては子どもも大人も映像情報の獲得はこれまでは比喩のものにならないぐらい頻繁になっているが、あいかわらず学年による差は激しい。今日でも映像視聴能力の発達を検討することの重要性が十分に確認されたといえよう。しかし、今回、調査項目としたものが規定要因として妥当であったかどうかは検討を要する。今後、発達以外にどのような規定要因があるのかについての検討を含めて研究を進めていく必要があろう。

(2) 映像視聴能力の構造について

今回新たな試みとして、映像視聴能力の構造化をはかったが、今回の調査項目の中では、順序再生が他の項目の基礎となり、また、主題把握が番組が理解できたかどうかをみる一つの指標となることが明らかになった。これは、村川 (1987) が時間の経過の識別や順序再生などを要素的・基礎的な知識とよび、主題把握を本質的な視聴能力とよんでいたことに一つの妥当性を与えたことになろう。今まで映像視聴能力の要素については論じられてきたものの、各々の関連や相関については明らかにされてこなかったが、今回の調査より、映像視聴能力の構造は平面的なものでなく、ある立体構造をもったものである程度明らかにできたわけである。今回は、一作品によってのみ構造化をはかったが、映画「裸の島」を用いた調査においても、主題把握は

他の下位要素と密接な関係があること、技法理解が主題把握よりも上位に位置づくことなどが確認され、認知的な映像視聴能力の中に、「内容把握から主題把握、技法理解へ」といった階層的関係があることが示唆されている(木原・田口・生田・水越,1996)。今後はより作品数を増やして検討していく必要がある。

(3) カリキュラム開発について

今回の調査より、旧来の映像視聴能力の発達の枠組みを問い直す必要があることも明らかになった。今回の調査では小学校3年生と4年生の間に大きな差が認められた。映像教育やメディア教育のカリキュラム開発においては、小学校の低・中・高学年という発達段階がカリキュラム構成上の暗黙の前提になっていたわけであるが、これらを再考しなければならないであろう。

4. 検討課題

今回の調査においては質問紙に写真を多用し、かつインストラクションビデオによって動画を用いた調査を試みた。しかしながら、今回の調査においても回答者の能力を測る際に多分に言語的な要素に頼らざるをえなかった。映像視聴能力とはすなわち映像による状況判断力であるとするれば、言語的な要素を排除した素材を用いるのみならず、映像による調査方法を開発せねばならないであろう。

謝辞

本研究をすすめるにあたり調査にご協力いただいた先生がたならびに児童のみなさんに深く感謝いたします。なお、本研究の一部は平成7年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)「映像の構成と視聴能力の発達に関する総合的研究」(研究代表者:生田孝至)によるものである。

引用・参考文献

- 秋山隆志郎 1995 「放送による教育の研究の分析と考察」日本視聴覚・放送教育学会編『教育メディア研究』第1巻第1号,21-37頁。
- 荒木紀幸 1979 「継続的なテレビ視聴が創造性の発達に及ぼす効果の研究」日本放送教育学会編『放送教育研究』第9号,23-40頁。
- 千原孝司・住岡英毅・高旗正人 1986 「テレビ視聴能力の評価」水越敏行編著『NEW放送教育』日本放送教育協会,210-250頁。
- Collins,W.Andrew 1970 "LEARNING OF MEDIA CONTENT: A DEVELOPMENTAL STUDY", ChildDevelopment,41,pp.1133-1142
- Collins,W.A.,H.Wellman,A.H.Keniston,&S.D.Westby 1978 "Age-related Aspect of Comprehension and Inference from a Televised Dramatic Narrative", Child Development,49,pp.389-399
- Desmond,Roger Jon 1978 "COGNITIVE DEVELOPMENT AND TELEVISION COMPREHENSION" COMMUNICATION RESEARCH,Vol.5 No.2, pp.202-220
- 後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂 1987 『メディア教育を拓く』株式会社ぎょうせい
- 東田充弘 1986 「理科番組視聴能力と学年発達」水越敏行編著『NEW放送教育』,日本放送教育協会,pp.289-311
- 石川桂司 1976 「映画による態度変容についての研究(4)ーテレビ視聴態度の形成 その1ー」日本視聴覚学会編『視聴覚教育研究』第7号,1-20頁。

- 石川桂司 1979 「映画による態度変容についての研究(6)ーテレビ視聴態度の形成 その3ー」日本視聴覚学会編『視聴覚教育研究』第10号,1-34頁。
- 石川桂司 1989 「映画による態度変容についての研究(8)ーテレビ視聴態度の形成と番組選択傾向の分析ー」日本視聴覚学会編『視聴覚教育研究』第19号,19-30頁。
- 川島真理子 1977 「テレビによる観察模倣学習の一実験的研究」日本放送教育学会編『放送教育研究』第6、7号,45-56頁。
- 木原俊行、田口真奈、生田孝至、水越敏行 1996 『映像視聴能力の発達の研究-映画『裸の鳥』を素材として-』教育メディア研究第2巻 第2号,1-14頁
- 河野義章 1983 「小学生の映像認知ー映画『野ばら』を材料としてー」日本教育工学雑誌刊行会『日本教育工学雑誌』Vol.8, No.1, pp.25-36
- 松本勝信 1983 「初等理科教育における放送教育の役割(2)ー視聴に伴う脈派変化とイメージ形成・論理構成ー」『大阪教育大学理科教育年報no7』
- 三宅正太郎、小寺英雄、佐藤正満 1984 「映像視聴能力の評価に関する実証的研究(2)ー映像受容(記憶・理解)能力の測定・評価問題の開発についてー」日本視聴覚教育学会編『視聴覚教育研究』第15号, pp.55-70
- 三宅正太郎、佐藤正満、右手千春、小寺英雄 1984 「映像視聴能力の評価に関する実証的研究(3)」『第21回日本視聴覚教育学会、第29回日本放送教育学会合同大会研究発表論文集』
- 水越敏行 1981 「視聴能力をどうとらえるか」水越敏行編著『視聴能力の形成と評価ー新しい学力づくりへの提言ー』日本放送教育協会,11-34頁。
- 村川雅弘 1987 「視聴能力に関する実証研究」後藤和彦・坂元昂・高桑康雄・平沢茂編『メディアを読む』ぎょうせい,17-39頁。
- 村川雅弘、水越敏行 1984 「映像視聴能力の国際比較研究(II)ー日本の子どもとスリランカ・シンガポールの子どもの比較からー」日本視聴覚学会編『視聴覚教育研究』第15号,1-17頁。
- 村川雅弘、吉田貞介 1983 「映像視聴能力の国際比較研究(I)ー映像視聴能力と知能・創造性との関係ー」日本視聴覚学会編『視聴覚教育研究』第13・14号,35-59頁。
- 村野井均 1989 「幼児のテレビ理解の発達ー1事例の4年間の観察からー」『福井大学教育実践研究』第14号,235-252頁。
- 村野井均 1993 「学校教育がテレビ理解におよぼす影響」『福井大学教育学部紀要 第IV部教育科学 第46号』,119-129頁。
- 村野井均 1994 「テレビー不思議いっぱいのメディア」子安増生・山田富美雄編『ニューメディア時代の子どもたち』ゆうひかく選書,584-108頁。
- 仲野明子 1969 「映像研究の一方法としての眼球運動」日本視聴覚教育学会編『視聴覚教育研究』第3号、21-32頁。
- Salomon, G. 1979 "Cross-Cultural Cognitive Effects of Television Exposure" Interaction of Media, Cognition, and Learning Jossey-Bass, ch8, pp.187-213
- 佐々木輝美 1986 「テレビの暴力視聴と子どもの暴力的傾向」日本放送教育学会編『放送教育研究』第13・14号,57-71頁。
- 佐々木輝美 1988 「テレビ視聴による「文化化(enculturation)」に関する実証的研究」日本放送教育学会編『放送教育研究』第16号,61-63頁。
- 佐々木輝美、武藤栄一 1987 「テレビ番組における「いじめ」描写が子供の「いじめ」行為に与える影響に関する研究」日本放送教育学会編『放送教育研究』第15号,57-70頁。
- 多田俊文 1968 「映像認知の発達に関する実験研究」『文研年報』13
- 上月節子、横尾能範、島田健治、近藤文子、長谷川隼彦 1983 「心身障害児のテレビ視聴時における生理心理反応とその活用」『放送文化基金研究報告8』
- 吉田 淳 1983 「映像による教育の最適化に関する基礎研究(IV)」『第20回日本視聴覚教育学会、第28回日本放送教育学会合同大会研究発表論文集』
- 吉田淳、星野明生 1982 「映像による教育の最適化に関する基礎研究(III)ー視聴覚イメージ形成における心生

- 理的活動について～』『第19回日本視聴覚教育学会、第27回日本放送教育学会合同大会研究発表論文集』
吉田貞介編著 1985 『映像時代の教育-そのカリキュラムと実践』日本放送教育協会
吉田貞介編著 1992 『映像を生かした環境教育』,日本放送教育協会

A Study on the Development of Visual Literacy -Focusing on the Elementary School Students-

Mana TAGUCHI

In this research, the author designed and conducted a questionnaire survey to clarify the developmental aspects of visual literacy. The subjects were 226 elementary school students from the third grade to the sixth. The author reviewed references to elucidate the subjects of study, and designed a questionnaire survey to analyse the issues.

The procedure was as follows;

1) Reconsider the elements of visual literacy.

2) Select the stimulus to be used in the survey to accurately measure the abilities related to visual literacy.

The author chose the clay animation "PINGU" as the research material which has no verbal information. The characters in this animation speak in the fictitious language. It was chosen because visual literacy itself must be free from the influence of verbal information.

3) Design the questionnaire and conduct the survey.

To make this survey more precisely, an instructional video was used when the subjects were responded.

Analysis of the data collected from the responses of the subjects reveals some developmental improvement of visual literacy.

The main findings are as follows.

1) In regards to the elements of visual literacy, a significant statistical gap between them exists at different point. For example, some elements were fully acquired in the third grade, while others were not acquired even in the sixth grade.

2) Through the analysis of the elements, the structure of visual literacy is illustrated.