

学校教育における映像表現の可能性に関する一考察

-小学校での活用に向けて-

12GP218

教育学研究科 教科教育専攻

美術科教育専修 2年 斎藤 雅高

指導教員 蝦名敦子

〈目次〉

はじめに

1. 研究の目的と問題の所在……………4
2. 先行研究・事例について……………6
3. 研究方法……………6

第一章 自己の映像を振り返って

1. 筆者の映像制作について……………9
2. 筆者の作品の分類-想田和弘氏の方法論をもとに-……………13

第二章 学校教育における映像の役割

1. 学校での映像活用における環境・状況……………20
2. ビデオカメラを用いた映像制作実践の例……………22
3. 学習指導要領における映像の役割……………23

第三章 小学校における映像制作の試み-記録媒体としての映像-

- (1) 学習発表会における映像(学校行事の記録) ……31
- (2) 地域の祭りにおける映像(図工と地域との連携) ……34
- (3) 授業における映像(子どもへのインタビューをもとにして) ……36

第四章 小学校図工科における映像表現の実践的考察

-福村小学校をケーススタディとして-

1. 全五回の授業プロセス……………41
2. 編集作業……………52
3. ワークシートの分析……………54

終わりに

1. 各章のまとめ ……65
2. 今後の課題 ……65

〈参考文献一覧〉 ……67

〈添付資料〉 ……68

はじめに

はじめに

1.研究の目的と問題の所在

(1) 研究目的

本研究の目的は、デジタルカメラを用いた映像を小学校教育に有効的に活用し、生かすための可能性及びその方法論を考察するものである。

現代では、デジタルの普及に伴い、各種情報機器の小型化や高性能化が進んでいる。ビデオカメラや編集機器も同様に、コストの削減や簡易化が進み、誰でも手軽に扱える状況にある。また、教育環境の変化に伴い、教科書や黒板以外に、デジタルテレビやコンピュータ、実物投影機、電子黒板、タブレット端末など様々な情報機器が利用されている。しかしながら、デジタルビデオカメラは、学校行事や授業の記録としての役割が主である。有効な活用方法を模索する余地がもっとあるのではないだろうか。この修士論文では、学校教育の中でも小学校での映像活用に焦点を置いて考察する。

筆者は、学部の授業の中でドキュメンタリー映像を制作した経験をきっかけとして、様々な実写映像の撮影・編集を行ってきた。ここで言う映像とは、既存の映像を指すのではなく、自らが撮影し編集したものを指す。修士論文では、筆者が今まで制作してきた映像作品の分析、学習指導要領の比較、小学校と関連した映像活用、小学校の授業での映像実践を通して、小学校教育における映像表現の可能性について考察する。

(2) 筆者と映像表現との関わり

筆者にとって映像とは、テレビ番組や映画などのメディアから与えられるもので、それは受動的で客観的なものだった。しかしあることを機会に映像に対して能動的に、主観的になる経験をする。それが大学3年で受けた映像制作の授業である。この授業の内容は、地域で活躍する職人を被写体とした10分間のドキュメンタリーを制作したものだ。ビデオカメラで撮った映像をPCに取り込み、編集ソフトで編集して作品を作るのである。初めて映像を見る側ではなく作る側の面白さを知り、その後も映像制作を続け、卒業制作では計45分にわたるドキュメンタリーを制作した。

人との関わり合いの中で、自分なりに良いアングルや人物の魅力をカメラで抽出し、その時その人を見つめた自分の記憶の分身である素材（編集が施されていない生の映像）に客観的に目を通し、シーンの長さや構成、バランスを考えながら作品として形作っていく。いわば記憶の再構成である。カメラで撮った素材を見ると、その時自分が何に注目し、何を捉えようとしていたかが分かり、違う自分を見ているようで面白い。作品作りを通して過去の自分と対峙し、撮った相手を知ると同時に自分を知ることにもつながる事が、映像の魅力の1つである。イメージを形にする事が表現活動なら、この映像と言う分野はその多角的な制作プロセスにおいて、他のジャンルでは獲得し得ない要素が無数に存在するのである。

映像によってイメージを形にする際、必ず意識しなければならないことがある。それは

伝えるという事である。現実の世界を眼球が捉え、脳が理解し、感じたものをキャンバスの上に筆で構成する物が絵画だとしたら、現実の世界をカメラという目で捉え、PCの中で一定の時間軸を持って構成されたものが映像と言ってよいであろう。素材を自分の中に取り込み、新しい形に加工して出すという行為は、どの芸術にも共通していると思われる。なぜ加工するのかとすれば、それは自分の思いや伝えたい事をより分かりやすく相手に伝えるということが挙げられるのではないか。もしこの努力を怠ったなら、それは自分しか分からない独りよがりなものになってしまうだろうし、この伝える姿勢を排除した映像は、鑑賞者を置き去りにしてしまいかねない。特にドキュメンタリーの場合はより強くこのことを意識しなければ作品として成り立たなくなってしまうだろう。どのような目的を持って、どういった形で見える人に伝えるのかということが映像を作る上で大切だと考える。しかしながら、分かりやすさのみを重視しすぎると、鑑賞者の考える余地を奪い、映像が与える情報を受け取るだけの鑑賞姿勢を形成してしまう。言葉や文字・音楽などの解釈を限定もしくは誘導してしまう要素の取り扱い方に関しては、伝える相手に求める鑑賞姿勢、目的を明らかにしながら、吟味する必要がある。

(3) 本研究における映像、問題意識

本研究における映像は、ビデオカメラで撮影した映像に編集を加えた表現としての映像である。ビデオカメラによる映像は、表現としての側面よりも単なる記録としての側面が学校現場では主流であろう。学校行事や授業風景などの固定カメラによる記録映像がそれにあたる。これは撮り手によるアングルや録画のタイミング等の主観的な判断が入る余地が少ないため、それこそ防犯カメラの映像のごとくノンフィクションの記録としての映像となるだろう。本研究ではこの映像を、単なる事実の記録として留めるのではなく、表現として形づくる。そこに単なる記録に留まらない、伝えられる側へのアプローチの仕方や目的が考慮された、制作者の主観的意図・作為が存在する表現としての側面を有している。

カメラのファインダー（もしくは液晶モニター）に映し出される映像は、淡々とした現実世界を客観的に映し出すのではない。撮影者が主観的に意味を感じ取り、自らの判断で切り取った情景である。そこに編集という作為的な加工が施されて作品は完成する。この作者の主観による撮影と作為的な編集によって表現された映像こそ、本研究で扱う映像である。この映像の性質を利用すれば、現実の様々な事柄をそのテーマや目的に合わせてより良い形で表現し、伝える事が出来るのではないか。

本研究では、小学校教育における様々な場面をカメラというフィルターにかけることによって、単なる記録に留まっていた映像を、より主観的な撮影と作為的な編集が加わった映像へとシフトさせる。そのことによって情報のより効果的な伝達や、児童の興味・関心を刺激したり、思考力及び想像力・表現力を高める手段として活用する可能性や具体的方法論について、筆者が今まで制作してきた映像作品の分析、学習指導要領の比較、学校と関連した映像活用の実践、小学校の授業での映像実践を通して考察する。

2.先行研究・事例について

本研究における先行研究として、デジタルビデオカメラを記録としてのみではなく、編集という作業を伴った表現行為としてとらえ、積極的に実践している事例が見られる。

地域と保護者と学校が連携して行われている映像制作の事例として、北海道札幌市では、小中学校の保護者が主体となり、子供たちに短編映画の制作を行わせている。こどもたちに必要な「映像で表現する力」「映像を読み解く力」を ICT を活用して学習するワークショップである¹⁾。

学校が地域の公共施設を用いて映像制作を行わせている事例として、埼玉県川口市の小中学校では、『スキップシティ彩の国ビジュアルプラザ』という公共施設を利用して、児童生徒に映像制作を行わせている。小学校では 5 年生を対象に、社会科と総合的な学習の時間、中学校では 2 年生を対象として、美術科と総合的な学習の時間を使用している²⁾。

学校が様々な関係機関や組織の協力を得て、映像制作を児童に行わせた事例として、川崎市立川中之島中学校では、2008 年に 5 年生が総合学習の一環として環境をテーマに映画制作を行っている。同小学校では、川崎市が推進する「映像まち・かわさき」をはじめとし、日本映画学校その他多くの映画団体の協力を得ることで、映画制作の基礎・基本の伝授、本格的な映像機器の提供を受けることができたとしている³⁾。

小学校において、学校が保護者や地域の公共施設・関係機関や組織と連携・協力して、児童・生徒に映像制作を行わせる事例は多く存在する。しかしながら、教師が児童生徒のために制作した映像を活用する事例は、管見の限りではあるが見つめることができなかった。本修論では教師が映像の制作者になり、教師によって表現された映像を小学校教育の中で活用する視点で、その可能性や方法論について考察する。

3.研究方法

本研究では、学校の中でも小学校における内容について検討していくことになる。第一章では、筆者が今まで制作してきた映像制作を振り返り、それらの作品をドキュメンタリー作家である想田和弘氏の提唱する方法論をもとに、オブザベーション型とプロパガンダ型の 2 種類に分類を試みる。その中で、映像の持つ特徴や特質について明らかにする。

第二章では小学校を学校教育全体から捉えるためにも、小学校・中学校・高等学校それぞれの学習指導要領から、映像に関連する言葉の抽出・比較を通して、小学校における映像の位置づけについて明らかにし、その結果を踏まえた上での小学校で映像が活用される余地についても触れる。

第三章では、筆者の小学校と関わりを持った映像制作における実践を紹介する中で、記録媒体としての映像のメリットについて考察する。

第四章では、小学校で映像制作を授業の中で取り扱った実践の分析を通して、児童の様子やワークシートの分析から、映像制作体験が児童に与える効果や身に付く能力について検証する。以上の研究を総合的に捉えながら、小学校教育における映像の活用の可能性に

ついて考察する。

〈註〉

1. 埼玉県、(財) 自治統合センター『日本の映像教育 2011 事例集』2011 年 10 月 SKIP シティ 彩の国ビジュアルプラザ 映像ミュージアム 20-21 頁
2. <http://www.skipcity.jp/vm/study/> 参照
3. 柳沼宏寿「映像メディアによる表現の教育的意義と方法論-リテラシーの取り組みを手がかりとして-」2010 年 3 月 美術科教育学誌美術教育学第 31 号 美術科教育学会 398-399 頁

第一章

自己の映像を振り返って

一章 自己の映像を振り返って

本章では、まず筆者が映像を制作するようになった背景や、どのようなプロセスで制作を行ってきたかを、具体的にエピソードを交えて紹介し、筆者の制作において大切にしている事柄やコンセプトについて紹介する。次に、筆者が今まで制作してきた映像をドキュメンタリー作家である想田和弘氏¹⁾の提唱する方法論をもとにオブザベーショナル型とプロパガンダ型の2種類に分類を試みる。

研究のプロセスとして、まず筆者が初めて授業の中で制作した映像について、どのような点に気をつけて撮影や編集を行ったのかという観点から紹介する中で、筆者の作家としての映像の捉え方について浮き彫りにする。

次に筆者の作品を、映像の分かりやすさ（説明的要素）の視点から、ドキュメンタリー映像作家である想田和弘氏が提唱する2つのドキュメンタリー映像の種類に分類する。一つはオブザベーショナル型（説明的要素が少ない）の映像、もう一つはプロパガンダ型（説明的要素が多い）の映像である。

そして分類を行った作品の中から、小・中学生を被写体とした2つの作品について紹介する。分類する際は撮影・編集という過程に焦点を当て、その過程における方法論に照らし合わせながら行う。作品の例を挙げ、双方に分類するに至った理由について考察する中で、自身の制作してきた映像の持つ特徴について明らかにする。

1. 筆者の映像制作について

1.1 筆者の最初の映像作品—大学の授業から—

筆者は学部3年生の時に受けた大学の授業（芸術文化演習）で、初めて映像制作を行った。そのとき制作した作品は2つある。一つは友人を被写体とした3分間の映像²⁾。もう一つは地域の職人を被写体とした10分間のドキュメンタリー映像³⁾である。ここではこれらの作品の制作過程について紹介しながら、その中で見られたオブザベーショナル型（説明的要素が少ない）とプロパガンダ型（説明的要素が多い）の特徴についても言及していく。

撮影にはカセット式のビデオカメラを用い、編集にはiMacの編集ソフトiMovieを用いた。3分の映像はゼミの友人Yに頼み、その友人Yの日常の生活をテーマに撮影させてもらった。初めのうちはカメラを向けると恥ずかしそうな表情を見せたり、顔を伏せたりしてしまっていたため、どう撮影してもカメラに対する被写体の意識が伝わってしまっていた。そのような状況では、カメラと被写体という関係性を映像自体が主張してしまい、自然な映像にはならないし、そのような映像は筆者の意図する映像ではなかった。もっと自然な映像を撮りたいという思いから、問題を解決するために3つの工夫を試みた。まず1つ目は、被写体となる友人Yと行動を共にし、その中で常にカメラを向け続けることである。カメラが存在する空間に慣れさせ、撮影に対する特別感や抵抗感の排除を試みた。2つ目は、できるだけカメラを意識させないように、顔の前で構えるのではなく、胸や腹の

高さに構えるなどの工夫である。3つ目は、被写体とのコミュニケーションを第一に考え、自身の意識がカメラだけに向かないように注意した点である。

以上の方法によって撮られた約 40 分の映像を、3 分 47 秒に編集した。その人物と過ごした時間の流れを、できるだけ自然に表現するというテーマのもと、何回も映像を見直しながら、手探りで映像を選び、つないでいった。気の向くままに撮られた恣意的な映像が多く、編集も感覚的な作業だったため、短いシーンが一つひとつ時間の流れに沿ってつながって、全体を形作る簡易的な作品に仕上がった。音楽は使用せず、文字テロップもタイトルと中盤、終わりの部分のみに留まっている。シンプルな構成ながら、鑑賞者は映像そのものが持つ臨場感を味わいながら、カメラマンの視点で映像が持つ意味や状況を感じ取っていくオブザパーソナル型に近い作りになっている。この視点はこの後の作品づくりの原点であり、筆者の表現意識に関わる視点でもある。(図 1・図 2)



図 1



図 2

10 分のドキュメンタリーでは、二人グループで撮影・編集を行った。被写体となる人物は、青森県板柳町館野越市に住む木工職人の小野秀樹さん。自宅の工房で木材を加工し、オリジナルデザインの椅子などの家具を作っている(図 3)。筆者はビデオカメラでの撮影を行い、もう一人の友人 N はインタビュアーをした。移動手段は友人 N の車を用い、小野さんとの交渉のもと、2 回自宅の工房に撮影に行かせていただいた。

一日目は工房を見せてもらい、その後自宅で完成された家具を見せてもらった。インタビュアーである友人 N が積極的に小野さんに話を聞き、筆者もその様子を撮影しながら、小野さんと会話をした。あらかじめ質問内容を細かく決めて行かなかったため、小野さんとの会話の中から、その場で気になったことを質問した。この際も、3 分の作品と同様に、意識がビデオカメラだけに向かないよう、常に小野さんと友人 N を意識し、視線もできるだけ二人の方に向かうように意識した。

撮影を進めていると、小野さんのご厚意で、家具作りを体験させていただくことになり、二日目は筆者も家具(3 脚の小椅子)を作らせていただきながら、友人 N が小野さんに手伝ってもらいながら、家具を作る過程を撮影した。また、同じ日にあらかじめ決めた質問を椅子に座っていただいた状態で答えていただき、その様子をカメラの視点を固定して撮影した。

約 1 時間 40 分の映像を、10 分 54 秒に編集した。このドキュメンタリーを制作する際、指導教員から、人物をテーマにするのか、モノをテーマにするのかを事前に決めてから編

集するという指示があったため、人物をテーマに設定し、編集を進めた。編集は筆者が行い、友人 N は映像のチェックを行った。その際、全体の構成を既存のドキュメンタリー番組のようにするため、冒頭部分と終盤部分に友人 N のナレーションと音楽を入れた。また、前回の 3 分の作品と同様、時間の流れを、できるだけ自然に表現することを意識し、何回も映像を見直しながらか、淡々と映像をつないでいった。また、合間合間に固定の視点で撮影したインタビューの映像をはさみこむことで、友人 N と小野さんが出会ってから友人 N が家具を作り終えるまでの時間軸と、小野さんのインタビューの時間軸とが交互に展開し、終わりに向けて同時進行していく流れとなった。小野さんという人間に焦点を当てることはもちろん、小野さんと友人 N との関係性にも焦点が当てられているところが面白いと感じる (図 4)。その二人と過ごしたカメラマンである筆者が感じた時間の流れを、編集によって表現することは、筆者が主観的に感じた世界を表現することになるだろう。鑑賞者にこのカメラマンである筆者が感じた世界を、出来上がった映像作品を見ながら追体験してもらいたいという考えも、無意識のうちに存在していたのだろうということが、振り返ってみて分かったことである。また、それは伝えたい明確なメッセージや主張があるというわけではなく、見る側がその映像から、自分の人生を形作る何らかの価値や気づきをそれぞれ見つけてくれれば良いという思いもある。これはオブザベーション型の作品に見られる特徴であり、感じ方を限定しない映像作りをしようという意図が、この 2 作品には全体を通して表れていると言える。



図 3



図 4

しかしながら、3 分の友人紹介では、友人 Y が授業の中で作った作品を職人さんに見せ、褒められた言葉がテロップとして見られるし、10 分のドキュメンタリーでは、終盤の映像で、「小野さんにとって木工とは何ですか?」という質問が、音声ではなく黒の背景に文字テロップで出現し (図 5)、次のシーンで小野さんが「やっと出逢えたもの」「落ち着く場所」と答え、それまでの返答では見られなかった文字テロップで上記の 2 つの返答が画面上に表示される (図 6)。更にはその後スローモーションをかけた小野さんの笑顔の映像とともに、「身の回りの全てを大切にしている小野さん、彼はこれからも夢に向かって、全力で走り続けるだろう。」というナレーションが被せられている。これらの部分は鑑賞者の感じ方を限定したり、一定の解釈の仕方に誘導する効果が含まれた映像であると言える。

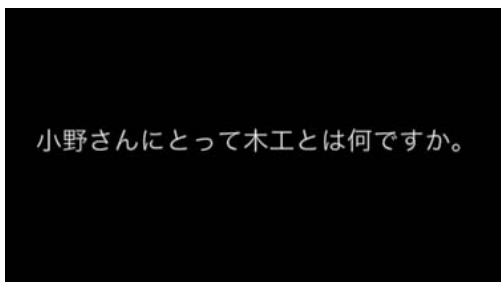


図 5



図 6

よって、鑑賞者の解釈を限定しないように構成されているが、解釈を意図的に限定する部分も含まれているということである。筆者が初めて制作した 2 つの作品は、どちらも撮影の段階においてはオブザベーション型に近い特徴を持っているが、編集の段階ではプロパガンダ型の要素も含まれていた。よって明確にオブザベーション型とは断言できなかった。

1.2 撮影と編集において留意すること

このように、撮影と編集という作業のプロセスの中に、作品の傾向をオブザベーション型とプロパガンダ型に左右する要素が含まれていることがわかる。ここで筆者の映像制作における撮影・編集の留意点について見て行く。筆者の撮影・編集における留意点は、後に紹介するドキュメンタリー作家想田和弘氏¹⁾の観察映画（オブザベーション型の映像）における留意点と似ている部分が多く存在した。

1.2.1 撮影における留意点

撮影の際は、まず事前に十分な記録容量があるか、バッテリーは十分充電されているかを確認する。撮影の最中に記録容量が足りなくなったり、バッテリーが切れそうになると、十分な量の映像が撮れなくなるばかりか、気持ちがあせり、被写体とのコミュニケーションが疎かになる。さらには、撮りたい画や言葉を優先し、被写体を誘導してしまう恐れがあるのである。ドキュメンタリーの撮影の際にはとにかく目の前の被写体との関係を重視し、被写体から自然に出てきたものを全て一旦受け止めるというスタンスをとる。相手に対するステレオタイプな考えを捨て、ニュートラルな気持ちで被写体と対峙するのである。録画するタイミングも撮影者の感覚に委ねられるが、基本的には常に録画し続ける。また、予め質問は最小限にし、目の前にいる被写体の気持ちに寄り添いながら、その言葉の中から気になったことを見つけて聞いていく。もし聞きたい方向からずれたとしても、話を遮ったり軌道修正したりせずに、ひたすら被写体が進む方向に帆走する。そうして撮れた映像は、非常に長く、編集でカットされる無駄な映像が多くなるが、その一方で、その人物の人物の気持ちは忠実に表れた画が撮れる可能性が高いのではないかと筆者は考えている。

1.2.2 編集における留意点

小野秀樹さんのドキュメンタリーを撮った際、家具作りを体験させてもらうという予定は当初無かった。小野さんに寄り添った結果、偶然提案していただいた予期せぬイベントである。こういった予想を裏切る気づきや出会いが、ドキュメンタリー映像を撮影する際

の醍醐味の一つではないかと感じている。被写体の人柄や気持ちが垣間見える瞬間や、予期せぬ気づきや出会いを体験するためには、目の前の人物にとことん寄り添う覚悟を撮影者は持つ必要があるのである。

編集では、まず撮った映像を編集ソフトに取り込む。そして取り込み終わった映像をひと通り見ながら、その内容を紙にメモしていく。特に撮影時間が長いものを編集する際は、このメモをしておくことでどこになんの映像が入っているかすぐに見つけることができるため、非常に効率よく作業を行うことができる。そのようにして全体のメモを書き終えた後は、印象深いと感じたカットを選び、そのカットを軸にしたシーンを編集する。するとそういったシーンがいくつもできるため、今度はそれらのシーンについて順番を考え、入れ替えながらつないでいく。全体を見て、必要だと思われるカットを付け足したり、必要ないと思われるカットを差し引いたり、カットの長さを調整したりしながら全体を形作っていく。通して見た時に統一感や自然なつながりができるまで、作業を何度でも繰り返し行い、内容を洗練させていく。必要に応じて適切なナレーションや文字テロップ・音楽などで内容を補強していく。作品のテーマを意識しつつ、撮影された映像素材そのものを大切に、その素材に適した加工を施すように留意する。

筆者の作品は脚本があるわけではないし、プロの俳優も女優も登場しない。ある人物の日常に流れる時間を切り取ったものであり、架空の世界ではなく現実世界を映している。また、それぞれが表現したいテーマに応じて、撮影や編集方法が異なっている。

2. 筆者の映像作品の分類

2.1 オブザベーショナルとプロパガンダ

本研究では、自身の作品をフリーのドキュメンタリー映像作家の想田和弘氏が自身の著書の中で述べているオブザベーショナルドキュメンタリーとプロパガンダドキュメンタリーの2種類に分類を試みた。想田氏はNHKのディレクターとしてテレビドキュメンタリーを制作していた経験を持ち、現在はフリーの映像作家として、台本や事前のリサーチ、ナレーションや音楽などを使わないドキュメンタリーの方法論・スタイルである「観察映画」を提唱・実践している。想田氏は自身の著書『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』において、ドキュメンタリーの形式を大きく2種類に分類している。一つ目はオブザベーショナル（観察的な）ドキュメンタリー。（以降オブザベーショナル型）二つ目はプロパガンダ（宣伝的な）ドキュメンタリー（以降プロパガンダ型）である。オブザベーショナル型は想田氏が提唱する観察映画の方法論により制作されたドキュメンタリー。プロパガンダ型は観察映画の方法論にそぐわないドキュメンタリー（テレビドキュメンタリー）とである。

それぞれの特徴としては、オブザベーショナル型は内容が非説明的で解釈の幅が広く、鑑賞者は映像に対して能動的に意味を探す。あらかじめ用意した主義主張やメッセージに主眼を置かず、現実や登場人物そのものを観察的に表現している。説明的な要素はできるかぎり映像そのもので賄っている。プロパガンダ型は説明的で解釈の幅が狭く、鑑賞者は

映像に対して受動的に意味を受け取る。予め用意した主義主張・メッセージに応じて情報や意味がわかりやすく伝わるよう意図的に操作し表現する。ナレーション・文字テロップ・音楽といった説明的要素が多用されている。

想田氏が提唱する観察映画（オブザベーション型）は台本づくりや被写体との打合せをしない分、撮影方法は基本行き当たりばったりになるし、撮影時間も長く、撮れる映像も目的のはっきりしないものや偶然撮れたものが多く、編集で切られる無駄な映像も多い。被写体まかせの映像となるので、予定調和なものにはならないし、編集においても、鑑賞者に考える余裕を与えるために、一つのカットを長めにとったり、ナレーション・文字テロップ・音楽といった説明的要素を排するため、内容が分かりづらい。鑑賞者は映像そのものの形式をじっくり観察しながら、自ら能動的に意味を考えるという鑑賞スタイルをとる。

一方プロパガンダ型は、テレビドキュメンタリーがそれにあたる。撮影は基本事前に決められた台本(企画書)どおりに進むため、無駄が少なく、明確な目的を持って撮られた予定調和な映像となり。編集も必要な映像のみが選ばれ、決められた尺（全体の長さ）に応じてテンポ良く組み合わせられる。ナレーション・文字テロップ・音楽が多用され、説明的で分かりやすいため、鑑賞者はその内容を受動的に受け取るという鑑賞スタイルをとる。

想田氏は、自身の提唱する観察映画における「観察」について次のように述べている。「観察には二重の意味があるということに気がついた。ひとつは、作り手（＝僕）による観察。できるだけ先入観を排し、目の前の世界を虚心坦懐に観察して、その結果を元に映画を構築する。もうひとつは、観客による観察。観客それぞれが映画の中で起きることを主体的に観察し、感じ、解釈できるよう、作品に多義性を残す」⁴⁾。また、次のようにも述べている。「ドキュメンタリーとは、それが成立する過程で偶然起きた一連の出来事が、そのうちひとつでも欠けたら雲散霧消してしまうような、儂い芸術である。その魅力は、存在の不確かさ、先を予測できない五里霧中な感じや、目的地を知らずに色々なところへ勝手に連れて行かれる圧倒的な無力感である」⁵⁾。と述べている。また、「ドキュメンタリーは、作り手の予測や思惑が生の実の迫力の前に粉々に砕けちり、心底裏切られ、既存の世界観がドロドロに溶解してしまったときこそ、輝き始めるものである」⁶⁾。とも述べている。想田氏の提唱する観察映画は、自身がNHKディレクターとして制作してきた制作方法への矛盾と反発の現れであり、安全で予定調和なテレビ・ドキュメンタリーの作り方から脱却した、先の見えない「冒険」としてのドキュメンタリーの原点に立ち返ろうとする試みであると言えるのである。

2.2 分類方法

筆者は自身の作品を、オブザベーション型、プロパガンダ型それぞれの特徴に照らし合わせ、2種類に分類を試みた。まず想田氏が提唱する観察映画に用いられる方法論をもとに、オブザベーション型の基準を設定する。具体的には『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』に記載されている、観察映画を作るための「10の方法論」⁷⁾を用いる。「10の方

法論」では1つの方法論の中に、さらに多くの方法論が示されているものもあった。筆者はそれら全てを合わせた中から、オブザベーション型における撮影の8つの観点と編集の4つの観点を抽出した。それらの観点を自身の作品に照らし合わせ、観点に沿うものオブザベーションに、沿わないものをプロパガンダ型に分類した。

撮影の8つの観点

- 1.被写体や題材に関するリサーチは行わない。
- 2.被写体との撮影内容に関する打ち合わせを行わない。
- 3.台本は書かない。
- 4.作品のテーマや落とし所を、撮影前やその最中に設定しない。
- 5.行き当たりばったりでカメラを回し、予定調和を求めない。
- 6.カメラは原則、撮影者がひとりで回す。
- 7.「必要ないかも?」と思っても、カメラはなるべく長時間、あらゆる場面で回す。
- 8.撮影は「広く浅く」ではなく、「狭く深く」を心がける。(取材対象を分散するなど、多角的な取材を行わない。被写体と常に向き合う。)

編集の4つの観点

- 1.あらかじめテーマを設定せず、撮れた映像素材を何度も観察しながら、自分の視点やテーマを発見していく。
- 2.ナレーション、説明テロップ、音楽を原則として使わない。
- 3.カットは長めに編集し、余白を残す
- 4.制作費にあたり報酬を受取らない。

2.3 分類の過程及び結果

筆者は自身の作品を、この基準に照らし合わせた。ここではその中から2つの作品について具体的に取りあげ、2種類の分類(オブザベーション型とプロパガンダ型)について具体的に考えていきたい。

1つは中学生を被写体とする1)『美術部実験劇場 即興昔話ピーチ太郎』⁸⁾もう1つは小学生を被写体とする2)『ミニねぶた出陣!』⁹⁾である。分類を試みた17種類の作品の中から、この2つの作品を選んだ理由は、被写体が小・中学校の児童・生徒だったためである。

1)『美術部実験劇場 即興昔話ピーチ太郎』(2011年5月)(3分50秒)は、筆者が弘前大学附属中学校に美術の教育実習生として訪れた際、放課後に美術部員と関わる機会を得た。そのとき筆者は大学の授業の課題で、「人物を被写体とした約3分の映像作品」を実習明けに提出しなければならなかったため、生徒を被写体とした映像作品を制作したいと考えていたが、中学校は小学校と比べ、映像に対する規制が厳しく。生徒の顔を撮影してはいけないという状況にあった。美術部員と一緒に紙粘土を弄っていると、2体の生き物を思わせる彫刻作品が出来上がった(図7)。そのとき生徒の声を録音したアフレコ作品とし

て映像を制作するというアイデアを思いつき、美術部員にこの 2 つの彫刻作品を主人公とした物語をみんなで考えようという提案をした。2 つの彫刻作品の前にカメラを置き、録画しっぱなしの状況で、「目の前の 2 つの彫刻から関係性や物語を想像し、思い思いの即興的な台詞をつなぎ合わせて表現しよう。」というテーマのもと、生徒たちが試行錯誤しながら台詞を言っていく過程を撮影した。そのようにして撮られた映像を編集によって 1 つの物語にまとめたものが本作品にあたる。



図 7



図 8

本作品の特徴として、文字テロップを多用していたり（図 8）、音楽が使われていたり、物語の内容がわかりやすく伝わるように意図的に編集されていることが挙げられ、分類はプロパガンダ型であると推測した。しかしながら、重要なのは物語自体の内容ではなく、その即興性、予想だにしない生徒の偶然の発想や恣意性、その場に居合わせたようなライブ感であり、作品の本質はオブザベーション型の部分にあると言えると思う。

2) 『小学校ねふた記録映像 ミニねふた出陣!』（2012.11）（5分35秒）は青森県弘前大学附属小学校の児童が、図画工作の授業の中で制作したねふた祭りの山車（ミニねふた）を担ぎ、実際に祭りの運行に参加した様子を撮影し、編集した作品である。筆者は運行前の待機時間からカメラを手持ちで回し、児童たちの運行前の様子、運行中の様子、運行後の解散までの様子を撮影した。附属小学校からの依頼を受けて撮影・編集を行ったため、「こどもたちの様子が伝わるように編集してほしい」という学校側の要望を取り入れながら編集した。



図 9



図 10

本作品の特徴として、ナレーション・文字テロップをほとんど使用しないこと、現実の

映像のみで祭りの雰囲気伝えようとしていることが挙げられ、分類はオブザーショナル型であると推測した。しかし、一部音楽が使用され、一つひとつのカットの長さも短く、テンポが早く、無駄が少ない。これらはプロパガンダ型に見られる特徴である。音楽は作品を特定のイメージに意図的に誘導するし、カットの長さの無駄を排除していく動きは鑑賞者に考える余地を与えず、受動的にさせてしまう。だが、この作品で伝えたいのはねぶたを担ぎながら生き生きと躍動する児童たちのエネルギーや、祭りの独特の空気感である。短いカット割によるテンポの速い編集も、後半の音楽も、この映像では効果的にはたらいしていると思われる。

2つの作品ともに、作品の特色を表すにあたって、オブザーショナル型とプロパガンダ型に見られる特徴が混在していることが分かる。この傾向は自己の作品全てにおいて見られた。どちらかの特徴がより多いかどうかは判断できても、明確に二極化は難しいことが分かった。

2.4 まとめ

今回の分類から、筆者は自己の作品をオブザーショナル型とプロパガンダ型の2種類にはっきりとは分類できず、二極化はできないことが分かった。しかしながら、1つの作品の中に見られた2つの型の特徴は、どちらもその映像の特色を表現するために、編集者が取捨選択したものである。オブザーショナル型とプロパガンダ型の特徴の割合は、全ての作品において異なって分布していた。前者は鑑賞者が作品に対して能動的に働きかける余地を与え、後者は鑑賞者が作品のもつ主張を受動的に受け取ることができる。「主張を受け取ったり考え出したりすること」を作品への「解釈」と捉えたとするならば、プロパガンダ型の特徴を強調すると解釈が一方的かつ狭くなり、解釈した後の広がりもほとんどないだろう。逆に主張を受け取れないということは、鑑賞者は自らその主張に見合う価値を作品の形式から見出そうと奮闘し、そのことが様々な解釈を生み出す源となる。解釈は作品を離れ、一人歩きし、様々な場所へと拡散し、広がっていく。そのプロセスこそ、オブザーショナル型の持つ魅力といえるのではないだろうか。

しかし、プロパガンダ型の特徴の欠如によって生じる分かりにくさが、鑑賞者を置き去りにしてしまうということも考えられる。あまりにもオブザーショナル型の特徴を重視し過ぎてしまうことは、作品と鑑賞者が向き合うという前提を破壊してしまう危険性も孕んでいるのである。

筆者の映像は、映像の解釈の幅を広げるオブザーショナル型の特徴と、メッセージや意図を的確に伝えるプロパガンダ型の特徴が、それぞれ異なった割合で同居していた。「オブザーショナル型かプロパガンダ型か」「解釈が可能か否か」「白か黒か」ではなく、その間に存在する「解釈のグレーゾーン」とでも言うべき領域に、無数の映像のヴァリエーションが存在する。筆者の感じている映像の魅力や考え方はこの「解釈のグレーゾーン」の中にあり、そこに映像の無限の可能性を感じている。そのことを踏まえた上で、小学校

教育における映像の可能性を追求していきたい。

〈註〉

1. 想田氏はNHKのディレクターとしてテレビドキュメンタリーを制作していた経験を持ち、現在はフリーの映像作家として、台本や事前のリサーチ、ナレーションや音楽などを使わないドキュメンタリーの方法論・スタイルである「観察映画」を提唱・実践している。
2. 添付資料 映像 1
3. 添付資料 映像 2
4. 想田和弘『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』2011年 講談社現代新書 62頁
5. 同上 8頁
6. 同上 8頁
7. 同上 62-64頁
8. 添付資料 映像 3
9. 添付資料 映像 4

第二章

学校教育における映像の役割

第二章 学校教育における映像の役割

第二章では、映像という表現手段を学校教育に生かすにあたって、学校現場における映像の役割について明らかにする。そのために、まず映像が学校で扱われるようになった背景や、環境について触れる。そして、青森県弘前市の状況や、全国の小学校での映像教育の実例について紹介する。その上で、小学校・中学校・高等学校それぞれの学習指導要領の比較を通して、改めて小学校での映像の役割について考察する。

1. 学校での映像活用における環境・状況

1.1 デジタルの普及

デジタル技術の普及により、ビデオカメラ等の撮影機器が比較的安価に手に入るようになった。また、Mac「iMovie」やWindows「Movie Maker」など、ビデオカメラで撮影した動画を簡単に編集できるソフトも多く普及するようになった。かつてのフィルムによる映像制作では、フィルム自体が高価であり、撮影できる時間も短かった。また、編集もフィルムを手作業で切りながら繋いでいく作業になるため、手間と技術が必要な仕事であった。しかし現在では、映像をデータとして大量に記録できるため、低コストで長時間の撮影が可能であり、撮影した映像をPC上で簡単に編集することができる。多くの人々が編集した動画がYouTubeなどに投稿されている現在の状況を考慮すれば、映像は扱う上で決してハードルが高いものではなくなっていると言えよう。撮影と編集を伴う映像メディア表現は、もはや一部の専門家だけの特権ではなく、一般化・大衆化したと言える。

1.2 映像を取り扱う上での学校の環境

映像制作には、撮影するためのデジタルビデオカメラ、編集するためのコンピュータ、制作した映像を上映する機材(プロジェクター・デジタルテレビ等)が必要となる。よって、映像に関する教育をおこなう際、学校にこれらの設備が整った環境が整っていることが望ましい。

学校におけるICT環境について、平成24年に行われた「学校における教育の情報化の実態に関する調査結果」¹⁾(文部科学省)においては、デジタルテレビの普通教室における常設率と、教育用コンピュータ1台あたりの児童生徒数をそれぞれ調査している¹⁾。

- ・デジタルテレビの普通教室における常設率
小学校 55.8% 中学校 31.1% 高校 3.1%
- ・教育用コンピュータ1台あたりの児童生徒数
小学校 7.5人 中学校 6.5人 高校 5.1人

「学校における教育の情報化の実態に関する調査結果」(文部科学省、平成24年3月)
この調査から分かることは、デジタルテレビは小学校で最も多く、2つに1つの教室にはデジタルテレビが常設されている計算になる。中学校、高等学校と上がって行くにつれて

割合は減少し、特に高校ではわずか3.1%と、中学校と比べ極端に減少する。このことから、小・中学校(特に小学校)では、比較的デジタルテレビを普段から活用できる環境が整っているが、高等学校では整っているとは言いがたいことが分かる。

教育用コンピュータ 1 台あたりの児童生徒数は、デジタルテレビの場合とは逆に、高等学校において最も生徒がコンピュータを使用できる割合が多いと言える。高等学校、中学校、小学校と徐々にその割合は低下するが、高等学校と小・中学校の間に極端な差は生じていない。よって、小・中・高すべての校種においてコンピュータを扱う環境があるといえるが、割合とを見る限り十分とは言えない。

しかしながら、デジタルテレビと教育用コンピュータの普及率は年々増加している傾向にあり、環境は今後徐々に充実していくと予想される。環境の充実に伴い、映像教育の受容もますます増加すると考えられる。

1.3 デジタルテレビを活用した映像の教育的効果

「学校 ICT 環境設備事業」²⁾(文部科学省、平成 21 年 5 月)では、デジタルテレビを活用した授業の実践による検証結果(平成 17~19 年度全国 6 地区 21 校、平成 20 年度全国 5 地区 12 校)が報告されている。これは、対象校でデジタルテレビを活用した授業を各教師に実践してもらい、その教員に対して行ったアンケートをもとにしている。その結果は以下の通りである。

- ① 迫力のある高画質・高音質な映像により児童・生徒の興味関心を向上させる
- ② パソコン、デジタルカメラ、実物投影機との関連による大きな学習効果
=デジタルテレビを使った授業では、生徒の挙手や発言が増え、集中力や学習意欲も向上
- ③ デジタルテレビの活用により教員の負担削減
- ④ 学校間、地域間のハンディをなくすとともに、相互交流を図るためのツールとして活用

「学校 ICT 環境設備事業」(文部科学省、平成 21 年 5 月)

また、同じく授業をした教師を対象に、デジタルテレビを活用したモデル授業の学習効果の検証結果(平成 20 年小中 11 校)も報告されている。その結果は以下の通りである。

- ・ 映像を使ったことによる教育効果がある 98%
- ・ 豊富な情報を与える 95%
- ・ 情緒的解放(驚き、喜び、悲しみなどの表現)が促進される 92%
- ・ 実際に体験できないことを伝える 89%

「学校 ICT 環境設備事業」(文部科学省、平成 21 年 5 月)

そこで用いた映像は既存のテレビ番組等も含まれるが、この調査から、デジタルテレビを活用することで、情報の他に、情緒的開放の促進や体験的な伝達など、紙媒体や写真では得られにくい動きと音がある、映像ならではの学びへのアプローチが存在することが分かる。よって、デジタルテレビの活用は十分な教育的効果があると言える。

2.ビデオカメラを用いた映像制作実践の例

青森県弘前市の小学校においては、ビデオカメラは学校行事の記録や授業の記録としての役割が主であり、授業への活用が積極的になされているとは言いがたい状況である。だが全国的に見ると、デジタルビデオカメラを記録としてのみではなく、編集という作業を伴った表現行為として、実践している例が見られる。

1) 北海道札幌市では、小中学校の保護者が主体となり、『未来の映画監督になろう「森の動画づくり」』という取り組みが行われている¹⁾。これは短編映画の制作を通して、こどもたちに必要な「映像で表現する力」と「映像を読み解く力」を ICT を活用して学習するワークショップである。PTA が中心となった地域子どもネットワーク「みんなの森」という組織が、SAPPORO ショートフェスト委員会の協力のもと行っている。小学校低学年から中学校 3 年生までを対象とし、3 日間かけて、映像を読み解く学習・デジタルビデオカメラによる撮影・短編映画の編集を行い、出来上がった作品は、地域のイベントや、「札幌国際短編映画祭」で上映される。地域と保護者と学校が連携して行われている映像制作の実践であると言える³⁾。

2) 埼玉県川口市の小中学校では、『スキップシティ彩の国ビジュアルプラザ』という公共施設を利用して、小学校では 5 年生を対象として、社会科と総合的な学習の時間、中学校では 2 年生を対象として、美術科と総合的な学習の時間を使用して、児童生徒に映像制作を行わせている。そこでは施設内の映像学習ミュージアム内で、本格的な機材のあるスタジオを使い、小学生は『ビデオニュース制作』、中学生は『アドビデオ(CM)制作』を行う。

同施設は映像学習の趣旨・目的として、以下の 4 つを挙げている。「1.多様化するテレビやインターネットなどのメディアから発信される情報を正しく判断するためのメディアリテラシー教育として、制作を通じ、様々な映像の特性を学習する。映像学習プログラムは、自らが情報の作り手、メディアの送り主となる体験学習を通して、メディアからの情報への適切な判断力を養うことを目的とする。2.映像という共通言語で、文章と同様に自己表現・意志発表ができる基礎的技能を習得する。3.映像制作は多様な能力の共同作業となる。個々の能力を専門特化し、協力して作品を完成させるという達成感を体得する。4.映像プログラムによって制作された作品を、SKIP チャンネル(埼玉県が運営するインターネット放送)で配信したり、情報の送り手となる体験をする」⁴⁾。

現代の多くの子どもたちは、新聞や本などの紙媒体よりも、テレビなどのメディアから多くの情報を得て、育ってきている。そういった子どもたちが、今後生きていく中で、メディアから得る様々な情報を正しく理解し、自分にとって必要な情報を見極めていく力を育むこと、さらには自ら情報の発信者として、主体的に表現していく力を育むことは重要である。川口市の実践は、まさに現代の子どもたちの『生きる力』を育てる実践であると言える。

3) 学校が主体となった取り組みとして、川崎市立川中之島中学校では、2008 年に 5 年生が総合学習の一環として環境をテーマとしながら映画制作に取り組んでいる。同小学校

では、川崎市が推進する「映像まち・かわさき」をはじめとし、日本映画学校その他多くの映画団体の協力を得ることで、映画制作の基礎・基本の伝授、本格的な映像機器の提供を受けることができたとしている。指導に携わった教員は、この実践を通じた成果として、子どもが自己肯定感を持てたこと、他者に対する意識が芽生えたことだとした⁶⁾。これは、映像制作を仲間と協力して行う活動が、児童の人間形成に影響を与えたこと、さらには子どもを取り巻く関係性にも変容を与えたことを意味している。学校が主体的に動き、実現した川崎市の取り組みは、結果として子どもが映像を理解し、表現することに留まらず、自分や他者を認め、尊重することができる豊かな心や、集団の中でのコミュニケーション能力を育むことができたのではないだろうか。

このように映像制作は全国的に見ると、小学校や中学校において、学校が保護者や地域の公共施設と協力して行っている例は多く存在することが分かる。しかしながら、このような映像制作の実践が全国的に普及しているとは言いがたく、地域によってばらつきがあることも確かである。また、扱う教員によってもばらつきが見られる。弘前の小学校でも、環境が整っていたとしても、一部の興味がある教員を除いて、ほとんど機材が活用されていない場合が多いのが実態である。

3.学習指導要領における映像の役割

それでは、学習指導要領上では、映像に関してどのように記されているのだろうか。小学校・中学校・高等学校それぞれの学習指導要領を比較し、各校種における学習指導要領上での映像の役割について調べる。方法として、各校種の学習指導要領の中の「総則」「第二 各学年の目標及び内容」「第三 指導計画の内容と取り扱い」から、映像表現に関連する内容を抽出してきたい。小・中学校においては、抜き出した部分から映像に関わるキーワードを抽出し、分類し、比較していく。キーワードは「映像メディア・視聴覚機器・視聴覚教材・情報機器・コンピュータ」等とする。また、各校種の特徴として、小学校は、一人の教員がほぼ全ての教科の授業を担当する。中学校・高校等学校では、各教科をそれぞれの専門の教員が担当することを踏まえる。

3.1「総則」における映像の位置づけ（小学校・中学校）

小学校学習指導要領「総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2(9)」には、「各教科等の指導に当たっては、児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること⁷⁾。とある。

中学校学習指導要領「総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2(10)」には、「各教科等の指導に当たっては、生徒が情報モラルを身に付け、コンピュータや情

報通信ネットワークなどの情報手段を適切かつ主体的、積極的に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること⁸⁾。とある。

総則では、小・中学校どちらにおいても、教師が指導計画の作成にあたって視聴覚教材や視聴覚機を教材・教具として活用するように記述されている。

3.2 「第3 指導計画と内容の取り扱い」における映像の位置づけ（小学校・中学校）

小学校を例にとると、小学校学習指導要領「第3 指導計画と内容の取り扱い 国語 1(2)」には、「第2の各学年の内容の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に示す事項については、相互に密接に関連付けて指導するようにするとともに、それぞれの能力が偏りなく養われるようにすること。その際、学校図書館などを計画的に利用しその機能の活用を図るようにすること。また、児童が情報機器を活用する機会を設けるなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること」⁹⁾とある。

また、社会では「1(3)コンピュータなどを活用して、資料の収集・活用・整理などを行うようにすること」¹⁰⁾。

算数では 2(5)「数量や図形についての感覚を豊かにしたり、表やグラフを用いて表現する力を高めたりするなどのため、必要な場面において『コンピュータ』などを適切に活用すること」¹¹⁾。

理科では「2(1)観察、実験、栽培、飼育及びものづくりの指導については、指導内容に応じてコンピュータ、視聴覚機器などを適切に活用できるようにすること。また、事故の防止に十分留意すること」¹²⁾。

外国語活動では「1(6)音声を取り扱う場合には、CD、DVDなどの視聴覚教材を積極的に活用すること。その際、使用する視聴覚教材は、児童、学校及び地域の実態を考慮して適切なものとする」¹³⁾。とある。

小学校と中学校各教科の「第3 指導計画と内容の取り扱い」内において、映像に関連するキーワードを抽出した結果が以下の通りである。

●小学校と中学校各教科『第3 指導計画と内容の取り扱い』におけるキーワードの分布

小学校	中学校
国語 『情報機器』	国語 『情報機器』
社会 『コンピュータ』	社会 『コンピュータ』
算数 『コンピュータ』	数学 『コンピュータ』
理科 『コンピュータ』『視聴覚機器』	理科 『コンピュータ』
生活	
音楽	音楽 『コンピュータ』『情報機器』
図画工作	美術 『写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディア』『映像資料』
家庭	技術 『メディア』『デジタル作品』『コンピュータ』 家庭
体育	保健体育 『コンピュータなどの情報機器』
外国語活動『CD・DVDなどの視聴覚教材』	外国語 『コンピュータ』『情報機器』

以上から小学校においては、主要教科4教科（国語・算数・理科・社会）と外国語活動において、映像に関連するキーワードが見られた。タブレット端末を小学校の国語の授業で導入し、動画撮影機能を用いて音読の練習を行わせる先行研究も存在する¹⁴⁾ また、動画撮影による振り返りは、キーワードが見られない体育や音楽における活用も期待される。

中学校においてはどうか。中学校学習指導要領「第3 指導計画と内容の取り扱い」では、小学校同様、主要教科において映像に関するキーワードが見られるが、それに加えて音楽・技術・美術野教科において映像に関係するキーワードが見られた。美術の教科について言及すると、以下のように述べられている。

美術「2 (1) イ.美術の表現の可能性を広げるために、写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディアの積極的な活用をはかるようにすること」¹⁵⁾ とある。中学校では美術において「ビデオ・映像メディア」というキーワードが出現している。また、「中学校学習指導要領 解説 美術編」には、この「映像メディア」について、以下のように解説されている。

「映像メディアの活用 映像メディアによる表現については、今後も大きな発展性を秘

めている。これらを活用することは表現の幅を広げ、様々な表現の可能性を引き出すために重要である。また映像メディアは、アイデアを練ったり編集したりするなど、発想や構想の場面でも力を発揮する。次のような特性を生かし、積極的な活用を図るようにすることが大切である。

【写真】写真の表現においては、被写体に対して、どのように興味をもち感動したのか、何を訴えたいのかなどを考え、効果的に表現するために構図の取り方、広がりや遠近の表し方、ぼかしの生かし方などを工夫することが大切である。また、何枚かの写真を組み合わせ合わせた組み写真として物語性をもたせることもできる。

【ビデオ】ビデオは一枚の絵や写真では表せない時間の経過や動きを生かした表現であり、その特質を理解させる必要がある。グループで分担を決め学校紹介やコマーシャルをつくったり、動きを連続させて描いた漫画をコマ撮りして、短編アニメーションをつくったりすることもできる。

【コンピュータ】コンピュータの特長は、何度でもやり直しができたり、取り込みや貼り付け、形の自由な変形、配置換え、色彩換えなど、構想の場面での様々な試しができることにある。そのよさに気付かせるようにするとともに、それを生かした楽しく独創的な表現をさせることが大切である¹⁶⁾。

以上から、中学校学習指導要領では小学校と比較すると、美術の教科ではっきりと映像表現について書かれていることが分かる。

3.3 第2 各学年の目標及び内容（小学校・中学校・高等学校）

小学校学習指導要領「第2 各学年の目標及び内容」の中に、キーワードは見られず、中学校学習指導要領では技術の教科で見られた。

中学校学習指導要領技術には、「D 情報に関する技術(2)A メディアの特徴と利用方法を知り、制作品の設計ができること。イ多様なメディアを複合し、表現や発信が出来ること¹⁷⁾。とある。

加えて高等学校学習指導要領 情報では、「第12 映像メディアの編集と表現 2(4)映像の編集と表現ア『映像の編集』イ『映像による表現』¹⁸⁾とあり、高等学校学習指導要領 美術では、「第11 映像表現 2 (1)『機器, 用具, 材料の知識及び使用技術』(2)『企画, 構成, 演出』(3)『編集, 合成, 加工』(4)『鑑賞』¹⁹⁾とある。

以上から、学習指導要領上「第2 各学年の目標及び内容」によると、授業の内容として中学校では技術の教科で、高等学校では情報と美術の教科で映像を生徒に取り扱わせるとしている。また、中学校美術科学習指導要領解説から、中学校美術においても映像を生徒に扱わせることが望ましいとされている。それまでの中学校の美術は「絵画・彫刻・デザイン・工芸」の4領域だったのに対し、高校の美術においては「工芸」が独立し、「絵画・彫刻・デザイン・映像メディア表現」となり、映像表現が4領域内の1つとして、大きく位置づけられている。よって中学校・高等学校においては映像を授業の中で取り扱う明確な記述が

あるが、小学校では特に見られない。しかしながら、小学校において映像が活用されうる余地は他に無いのだろうか。

3.4 小学校で映像が活用されうる余地

小学校学習指導要領において、教科外の活動の中に、映像の活用の余地があると思われるものが見られた。指導要領内の「総合的な学習の時間」と「特別活動」を見ると、映像に関連する言葉は見られないものの、映像が活用されうる余地が見られる文章をいくつか見つけることができた。以下、その文章を引用する。

「総合的な学習の時間 第3 2(8) 情報に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること」²⁰⁾。

「特別活動 第3 2(1)〔学級活動〕、〔児童会活動〕及び〔クラブ活動〕の指導については、指導内容の特質に応じて、教師の適切な指導の下に、児童の自発的、自治的な活動が効果的に展開されるようにするとともに、内容相互の関連を図るよう工夫すること。また、よりよい生活を築くために集団としての意見をまとめるなどの話し合い活動や自分たちできまりをつくって守る活動、人間関係を形成する力を養う活動などを充実するよう工夫すること」²¹⁾。

「特別活動 第3 2(2)〔学級活動〕については、学級、学校及び児童の実態、学級集団の育成上の課題や発達の課題及び第3章道徳の第3の1の(3)に示す道徳教育の重点などを踏まえ、各学年段階において取り上げる指導内容の重点化を図るとともに、必要に応じて、内容間の関連や統合を図ったり、他の内容を加えたりすることができること。また、学級経営の充実を図り、個々の児童についての理解を深め、児童との信頼関係を基礎に指導を行うとともに、生徒指導との関連を図るようにすること」²²⁾。

「特別活動 第3 2(4)〔学校行事〕については、学校や地域及び児童の実態に応じて、各種類ごとに、行事及びその内容を重点化するとともに、行事間の関連や統合を図るなど精選して実施すること。また、実施に当たっては、異年齢集団による交流、幼児、高齢者、障害のある人々などとの触れ合い、自然体験や社会体験などの体験活動を充実するとともに、体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること」²³⁾。

指導要領内では、総合的な学習において情報を収集・整理・発信する情報活用能力や、情報が日常生活や社会に与える影響を考えるメディアリテラシー能力の必要性が述べられている。これらの能力はまさに映像制作において培われる能力であり、先行事例において各教科の内容と総合学習とをリンクさせて映像制作が行われていたことからそれが言える。

特別活動においては、校外学習などの体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの手段を工夫するよう述べられている。「振り返り」「まとめる」「発表する」は、映像制作における撮影・編集の中に見られる活動であり、そ

これらの活動をする手段の工夫の部分で、映像は有効的な手段として働くのではないだろうか。また、学級活動の中では、学級経営の充実や個々の児童理解が求められている。撮影という行為は、相手をとときに傷つける可能性がある行為であるため、被写体との信頼関係が不可欠である。そのため撮影者は、被写体との細やかなコミュニケーションをとる必要がある。さらに、先行事例の中でも映像制作の実践の成果として、子どもが自己肯定感を持てたことや他者に対する意識が芽生えたことが挙げられている。教師と子供、子供同士が細やかなコミュニケーションを行い、信頼関係を築きながら、より良い生活や人間関係の構築に役立つ手段としても、映像は有効なのではないか。

3.5 まとめ

学習指導要領の分類から、映像は小学校では、授業を理解させるためのツールとして、教師が主に活用する傾向にあることが分かった。

授業の内容としては、中学校技術・美術、高等学校情報・美術で、まさに生徒の表現手段としての役割がある(高校美術の内容は、中学校美術「絵画・彫刻・デザイン・工芸」の「工芸」が独立し、「絵画・彫刻・デザイン・映像メディア表現」となり、映像表現が大きな位置を占めている。)ことが言えるが、小学校では児童の表現手段としての役割に関する記述は無かった。

小学校において映像は、学習指導要領に関連する記述は無かったが、映像に関する記述が見られない総合学習や特別活動において、その活用の余地が見受けられた。総合学習や特別活動における目標を達成するための工夫や手段の一つとして、映像が効果的な役割を果たす可能性が考えられる。具体的方法論については、次章から具体的実践を通して実証していく。

〈註〉

1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2013/09/17/133952_4_01.pdf

2. http://www.cec.or.jp/CEC/mext_hosei_ict_0905.pdf
3. 埼玉県、(財) 自治統合センター『日本の映像教育 2011 事例集』2011 年 10 月 SKIP シティ 彩の国ビジュアルプラザ 映像ミュージアム 20-21 頁
4. <http://www.skipcity.jp/vm/study/> 参照
5. <http://www.skipcity.jp/vm/study/program/> 参照
6. 柳沼宏寿「映像メディアによる表現の教育的意義と方法論-リテラシーの取り組みを手がかりとして-」2010 年 3 月 美術科教育学誌美術教育学第 31 号 美術科教育学会 398-399 頁
7. 文部科学省『小学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 4 頁
8. 同上 5 頁
9. 同上 15 頁
10. 同上 29 頁
11. 同上 48 頁
12. 同上 58 頁
13. 同上 96 頁
14. 中村敦夫「情報端末活用によるマルチモダールな言語活動の可能性」2013 年 5 月 国語科教育研究第 124 回弘前大学研究会研究発表要項要旨集 全国大学国語教育学会 30 頁
15. 文部科学省『中学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 84 頁
16. 文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』平成 20 年 9 月 97 頁
17. 文部科学省『中学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 99 頁
18. 文部科学省『高等学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 261 頁
19. 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』平成 20 年 3 月 188 頁
20. 文部科学省『小学校学習指導要領』平成 20 年 3 月 99-100
21. 同上 104 頁
22. 同上 104 頁

第三章

小学校における映像制作の試み
-記録媒体としての映像-

第三章 小学校における映像制作—記録媒体としての映像—

ビデオカメラは小学校の現場においては、事実の「記録」としての役割が最も大きな割合を占めるだろう。本章では、ビデオカメラでの「記録」としての役割に焦点を当て、筆者が小学校と関わりを持って制作した3つの映像について紹介する。1つ目は小学校の学習発表会を2台のカメラで記録したものを編集した映像。2つ目は児童が図画工作の授業で作った地域の祭りの山車を、実際に担いで祭りに参加した様子を記録したものを編集した映像。3つ目は図画工作の授業の中で絵のモチーフを探しながら、スケッチする児童のインタビューを記録したものを編集した映像である。一般に小学校では教師によって、事実をビデオカメラで撮影し、記録されることは多い。しかし、事実をただ撮影し、記録しただけでは、その後にその映像を振り返るかどうかは教師によって個人差があり、記録として有効に活用されない場合もある。ここで紹介する映像には、いずれも目的を持って記録した事実を振り返る「編集」という作業が加えられている。この「映像」としての「記録」のあり方について考察していきたい。

1.学習発表会における映像(学校行事の記録) (2013年11月)

(1) 制作過程について

第二章において、映像の各教科外(総合的な学習と特別活動)での活用の余地について考察した。本実践は、「特別活動」の中の「学校行事」における学習発表会を対象にしたものである。

筆者は、2013年11月青森県弘前大学教育学部附属小学校で行われた学習発表会を、2台のカメラで記録した。学習発表会は、同小学校において、毎年ビデオカメラで動画として記録されている。しかし、その記録した映像は各学年で授業の中で部分的に見せることはあっても、全体を見せることはない。多くは前年の内容を確認するために、一部の教師に参考として使用されることが多い。そこで筆者は学習発表会での撮影の方法を工夫し、編集により短くまとめることにした。そして鑑賞に耐えうる映像として記録した¹⁾。ここでは撮影や編集における工夫点や、それまでの記録動画と比べこの学習発表会での映像にどのような利点があるのかを考察していきたい。

(2) 撮影方法ときっかけとなる作品

撮影における工夫点は、2台のビデオカメラを用いた点である。筆者は以前、ボランティアで東日本大震災の被害を受けた岩手県野田村にカメラマンとして同行し、活動の様子を撮影した経験がある。その活動の一つに、現地の人々に弘前市の人々がパフォーマンスを披露する交流活動があった。それは野田村の人たちを元気づけようという目的のもと、村の体育館を借り、弘前市津軽地方の一芸を持った人たちが村の人々の前で、それぞれの一芸をステージの上で披露するという交流活動であった。筆者はその様子を撮影した2台のカメラから得られた映像を編集し、映像作品「津軽衆の日」²⁾を制作した。作品はその活動

を行ったメンバーの方々が集まる場で上映させていただいた。この映像は、全体と個人の様子を同時に把握でき、多様な視点で当時の様子を再確認できる。さらには数時間におよぶ活動の内容が、筆者の判断によって内容が厳選され、まとめられている。映像は活動を行ったメンバーに反響があった。



図 1



図 2

このことから 2 台のカメラによる撮影方法は有効な手段であったと感じる。この経験から、学習発表会においてもステージ上で行われる活動という共通点が見られるため、2 台のビデオカメラによる撮影・編集方法を採用する。

撮影方法としては、2 台のビデオカメラのうち 1 台は三脚で固定し、ステージ上の様子や全体の音声を撮影し続ける。2 台目は撮影者が持ち歩き、様々な場所からズーム機能を用いて児童の動きや表情をとぎれとぎれ記録する。

(3) 撮影の様子

学習発表会は体育館で行われ、撮影は体育館をコの字型に囲む 2 階の観覧スペースでのみ許可が下りた。保護者の方々にビデオ撮影に訪れた人が密集した状態であったため、撮影場所を移動したり、実際に撮影するときには他の撮影者の方々に迷惑がかからないよう配慮した。また、カメラのズーム機能に限界があり、撮影場所によっては児童の表情を十分に捉えることができなかったため、児童の表情を大きく撮る際は、観覧スペースのステージを横方向から見るができる場所（ステージを正面から見るができる場所よりも距離が近い）で行った。1 台目のカメラではステージの様子を正面から撮影しているため、2 台目では撮影場所を移動しながら、様々な角度からステージを撮るよう意識した。

(4) 編集における工夫と効果

編集における工夫点は、2 種類の映像のつながりを意識すること、音声をできるだけ途切れさせないこと、短いカットと長いカットを用いること、時間軸を意識しすぎないことである。

2 台のカメラから得られた、2 種類の映像のつながりを意識した、画面の多様な切り替えが存在する映像に編集することである。全体の流れ、ステージや全体の様子、子供の動きや表情が分かるように気をつけながら、学習発表会をダイジェスト映像として短くまとめる。

様々な映像をつなぎ合わせた場合、カットとカットとの間で音声が途切れ、ぎこちない

印象を鑑賞者に与えてしまうことがある。そのため、まず固定カメラから音声のみを抽出し、その音声に合わせて様々なカットをつなげる。音声がスムーズに視聴できる一つのシーンを作ることができる。そういったシーンをいくつも作り、並べることで、一つの映像の流れを構築していく。1台目のカメラの映像を、2台目のカメラの移動中や手ぶれを起こしている部分に挿入すると、自然な流れになる。

また、カットを短くとりテンポ良くつなぎ合わせたシーンと、カットを長めにとりじっくりと鑑賞させるシーンをつくることで、映像にメリハリやリズムが生まれ、単調になることを防いでくれる。カットを長く設定するということは、その映像に鑑賞者の目を長時間引きつける魅力がある必要がある。よってカットを長くする映像は、作品全体を印象づける象徴となりうる可能性を考慮し、慎重に選ぶことが求められるだろう。「津軽衆の日」では、最終奏者が笛を吹く場面（図2）を最も長いカットで取り入れた。本作品では学習発表会のクライマックスにあたる全校合唱の場面（4図）を、最も長いカットで描き出した。



図 3



図 4

1台のカメラのみでステージの様子を長時間撮影した記録映像と比較すると、児童の表現をより印象的に伝える映像になったと言えよう。また、時間が短く、画面の切り替えや文字テロップ等の加工でより伝わりやすい内容になり、全校児童や多くの関係者の方々が集まる場での上映にも耐えうることのできる記録映像になった。

(5) まとめ

小学校学習指導要領「特別活動 第三 2.(4)」では、「[学校行事]は学校や地域及び児童の実態に応じて、各種類ごとに、行事及びその内容を重点化するとともに、行事間の関連や統合を図るなど精選して実施すること」³⁾とある、学習発表会においては「平素の学習活動の成果を総合的に生かし、その向上の意欲を一層高めるような活動を行うこと」⁴⁾とある。学習発表会は児童の日頃の学習の成果を発表する場であり、発表までに多くの時間を費やす。その発表までにはたくさんの教師が関わり、発表を多くの保護者が鑑賞する。そのことから、発表の時間は児童のみならず、教師や保護者が共有する時間である。そういった時間を記録し、編集で短くまとめたものは、関わった人への事実のフィードバックにもなりうるし、関わっていない人へ事実を伝える手段にもなる。関わった人は、それを見ることで、達成感や充実感を味わうことができ、振り返ることでさらなる課題を見つけ、向上の意欲を一層高めることができるだろう。関わっていない人に見せることで、その内容を学校外の人に伝えることができたり、次の学習発表会などとの行事間の関連を

図る上でも有効である。

長時間撮影した記録映像と比較すると、児童の表現をより印象的に伝える映像になったと言えよう。また、時間が短く、画面の切り替えや文字テロップ等の加工でより伝わりやすい内容になり、全校児童や多くの関係者の方々が集まる場での上映にも耐えることができる記録映像になった。編集に手間と時間がかかってしまうことが課題である。

2.地域の祭りにおける映像(図工と地域との連携) (2012年8月)

(1) 制作過程について

本映像は小学校図画工作の表現と鑑賞の内容が、地域の祭りとリンクした成果を一つの映像に留めたものである。筆者は2012年8月、弘前大学教育学部附属小学校の依頼を受け、同小学校の児童が、図画工作の授業の中で制作したねふた祭りの山車(ミニねふた)を担ぎ、実際に祭りの運行に参加した様子を撮影し編集した⁵⁾。筆者は運行前の待機時間からカメラを手持ちで回し、児童たちの運行前の様子、運行中の様子、運行後の解散までの様子を撮影した。同小学校からの依頼を受けて撮影・編集を行ったため、「児童たちの様子が伝わるように編集してほしい」という依頼者の要望を取り入れながら編集した。編集した映像は全校集会の場で上映され、学校関係者や希望のあった保護者の方にDVDとして配られた。

この題材は2011年～2012年に継続して行われた題材である。前年の2011年に同小学校教員古川香により、4年生に向けて図画工作の授業「ようこそ、わたしたちのまちへ」が行われた。これは社会科の授業における校外学習と関連させ、自分の考える弘前を立体作品とする試みである。児童たちは授業の中で、リンゴや城などの弘前の名産や名所・旧跡をモチーフとしたねふた絵を描き、教師が制作した骨組みに貼付け、6体のミニねふたを作り上げた。子供たちは同小学校のサポートのもと、その年の弘前ねふた祭りに参加し、自分たちが制作したミニねふたを担いで街を練り歩いた。

筆者が関わった2012年は、新4年生に対して同教員が行った「わたしたちのめざすかたちに～小さな大工さん～」の内容である。前年と同様、児童は「弘前を紹介する」という目標のもと、地域の特産や風景、文化財などのモチーフを自ら選び、ねふた絵に表現した。昨年との違いは、そのねふた絵を貼付ける骨組みを児童自ら作った点である。これは同教員が新4年生に2011年の作例を見せたところ、児童たちが自分たちでねふたを骨組みから作りたい、と言ったことがきっかけである。弘前大学の技術教員の協力のもと、前年よりもより堅牢な構造の骨組みを児童たちは作ることができた。児童が自分たちで作った骨組みに、児童が自ら選んだモチーフを描いたねふた絵が貼り付けられ、8体のミニねふたが完成した。そして前年と同様、児童たちはミニねふたを担いで祭りに参加し、街を練り歩いた⁶⁾。筆者はその様子を、児童とともに祭りの雰囲気を楽しみながら撮影した。以下撮影や編集において工夫した点について述べることにする。

(2) 撮影の様子

撮影は、できるだけ多くの場面を撮ることができるよう、祭りの運行が始まる前から始め、その間の児童の準備の様子やインタビューを撮ることに成功した。運行では祭り全体の雰囲気伝える内容とするため、児童の様子だけではなく、他の団体のねぶたの運行の様子も撮影した。できるだけ多くの映像素材があれば、それを編集でまとめるときの選択肢が広がるからである。

筆者は運行中、児童がいる場所と他の様々な団体がいる場所を何度も行き来したため、常に動き回って撮影をしていた。また、運行中の児童を正面から撮るために児童の歩くペースに合わせ、中腰の姿勢でカメラを保持しつつ、後ろ向きで後退しながらの撮影も行った。後退しながらの撮影中、児童に向けて声かけを行った場面について紹介する。ねぶた祭りの中では「ヤーヤドー」というかけ声が叫ばれる。筆者は毎年ねぶた祭りに参加しており、このかけ声を大きく発声することができた。運行中に児童たちの元気が足りないと感じた場面で、撮影をしながら児童にむけてこのかけ声を大きく発声した。すると児童たちは一瞬驚いたような反応を見せた後、大きな声で「ヤーヤドー」を叫んでくれた。そのカットは作品中でクライマックスの導入部分で使用されている。撮影は場合によって体力や忍耐力が必要とされる場面があり、またときに被写体に向けて強く働きかけることが有効に作用する場合があることを感じた。



図 5



図 6

(3) 編集の工夫と効果

編集は、児童の様子が伝わる内容にしてほしい、できるだけ短くまとめてほしいという依頼者の要望を汲み取りながら行った。ナレーションや文字テロップを用いずに、映像のみで祭りの雰囲気を伝えるという意識を持ちつつ、カットの無駄を無くし、出来るだけ短く削っていくことで、内容をコンパクトにまとめた。映像のクライマックスとなるカット（子供たちの運行の様子を正面から撮ったカット）を決め、そこに向けて徐々にカットが変わる長さを短くし、祭りがだんだんと終盤へ向けて盛り上がっていく様子を表現した。そして解散場所へ戻る場面からは音楽をつけ、映像のテンポを戻し、祭りの後の充実感や物悲しさを表現した。最後にはミニねぶたの写真のスライドショーを挿入し、鑑賞者が作品全体を振り返る手だてとした。依頼者の要望を、祭りの魅力を知る筆者の感性により形にした作品である。

本作品はねふた運行の様子を振り返り、短くまとめたダイジェスト映像であるが、作品の中の一つのシーンとして、映像の冒頭において短い全体のダイジェストシーンが流れる。また、最後の部分でも、本作品の全体を振り返ったダイジェストシーンが流れる。前者は本作品の全体像を鑑賞者に示す目的があり、後者は作品全体を鑑賞者に振り返らせる目的がある。映像において、時間軸は常に守られる必要は無いと感じる。その場の雰囲気やテーマを強調することを第一とし、映像の後半に前半部の映像を挟み込んだり、その逆もあり得る。

本作品は同小学校の全校集会で全校児童が鑑賞した。また授業参観においては玄関でデジタルテレビに流され、それを観た保護者の要望で、DVDにして希望した保護者に配られた。その際、筆者はDVDと、依頼主が撮影した写真を元に表紙のジャケット（図7）を制作した。



図7

(4) まとめ

地域で児童が活躍した様子を記録し、映像作品として編集し、さらにはDVDにパッケージ化したことで、多くの関係者や保護者が鑑賞の機会を持ち、地域と児童が関わりを持った体験を共有することができた。

小学校学習指導要領「特別活動 第3 2(4)」には「自然体験や社会体験などの体験活動を充実するとともに、体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること」⁷⁾とある。小学校では、多くの校外で学習する機会が設けられている。本実践は、図画工作の授業の中で表現されたミニねふたを、地域の祭りという学校の外の場所において運行する機会を得ることで、作品の鑑賞がダイナミックに成立した例である。図工科の題材と地域がリンクしたことで、児童にとって貴重な校外学習の場となり得た。そういった機会を記録に残し、コンパクトな映像としてまとめ、発信していくことは、様々な人にその事実を伝える手だてとなるのである。

3.授業における映像(子どもへのインタビューをもとにして)(2013年7月)

(1) 制作過程について

弘前大学附属小学校で行われた図画工作の中で、児童がグループで学校の思い出を絵巻

物として表現する題材「附小物語はじまりはじまり」が行われた。児童たちはまず、それぞれに思い出の場所を学校内でスケッチし、最終的にそのスケッチを持ち寄って、グループで1つの絵巻物を作る。筆者は思い出の場所でスケッチをする児童にインタビューを継続して行い、インタビューに答える児童の様子をビデオカメラで撮影し、編集した⁸⁾。何人かの児童に継続的にインタビューを行う中で、それぞれの児童の絵に対する思いや意識、絵の変化を記録することができた。

(2) 撮影の様子

撮影は一週間に一回小学校へ出向き、対象となるクラスの図画工作の時間を毎回追うようにして行った。授業の開始とほぼ同時に始め、授業が終わるまで行った。まずは図工室で教師が授業の導入をしている場面を撮影する。その後は図工室に留まって作業をする児童もいれば、自分の「思い出の場所」を描くため、図工室を離れて学校全体に散らばる児童もいるため、学校中を歩き回りながら撮影する。始めは適当に歩き回って撮影していたが、回数を重ねていくと、移動するルートの順番や対象となる児童が定まり、効率よく撮影こなすことができるようになった。

撮影をする際に心がけたことは、被写体とのコミュニケーションを第一に考え、自身の意識がカメラだけに向かないように注意した点、できるだけカメラを意識させないように、顔の前で構えるのではなく、胸や腹の高さに構えるなどした点である。これは第一章でも述べた人物を対象とした作品の撮影（10頁参照）において留意した点と酷似している。ここで撮ることができるのは、予め脚本があり、演技する役者がいるドラマや映画のような作られた世界ではない。先を予測できない撮影者と被写体との間に流れる時間、そのやり取りの中で発生する事実のみである。撮影者は被写体と関わり合い、その事実を充実させることに腐心する必要があるだろう。カメラはあくまでそれを記録する手段として存在するため、撮影事態が目的になり、被写体との関わりを疎かにしてはいけないのである。

関わり合うと言っても、ただ話しかければ良いと言う訳ではないし、撮影者が言わせたい内容へと話を誘導することも望ましくはない。被写体が撮影者とのやり取りの中で自ら考え、生み出した言葉や気づきを記録することに意味があるのではないだろうか。

(3) 編集の工夫と内容

編集で工夫したことは、限りなくオブザベーショナル型に近い作品にしようとした点である。テロップや音楽などの説明的な加工を一切せず、ただ映像のみで事実を振り返る。筆者が被写体と過ごした時間を追体験させる装置として映像が機能するようにした。

映像の中では何人かの児童と筆者が会話する場面が記録されているが、その中でも印象が強かった2名の児童について紹介する。

雨が降っている校庭を描いていた児童 A（8図）は、「毎年雨で運動会が中止になっており、小学校3年生のとき、今年こそはという思いで運動会を迎えた。曇りの空の下で校長先生が始まりの挨拶をするさなか、雨の粒が頬にあたった時の悲しい瞬間を描いた」という絵に込められた細やかな思いを語ってくれた。

玄関の外の風景を学校の中から描いていた児童 B (図 9) は、「毎日通った思い出の玄関前の景色を、外からではなく、学校の中から見て描きたい」という、描く場所やアングルに対するこだわりや思いを語ってくれた。



図 8



図 9

毎朝見る校舎の時計を描きたいという児童 C は、校舎を大きく描き、時計が小さくなってしまっていた。インタビューの中で「時計を描きたい」という自らの思いに気づき、時計を画面いっぱい描く大胆な構図へと絵を書き直した (10 図)。



図 10



図 11

(4) まとめ

インタビューではワークシートでは得られない児童の声や表情を記録することができ、撮影者とのやり取りの中で変容する思いや気づきをリアルタイムで記録することが可能である。また、インタビューすること自体が、児童との積極的なコミュニケーションの手段にもなりうる。撮影した後の映像を編集し、児童ごとに整理することで、児童の考えの変化や絵の変容を視覚化することができるし、それを教室で流し、他の児童がどんな思いで絵を描いているのかを全体で共有するという活用も可能である。言葉や文字では表現しきれない図画工作における児童の感性を、視覚と聴覚により多角的に記録できる手段として有効であろう。

4.記録媒体としての映像の意義

事実を撮影し、編集により鑑賞に耐えうる映像として記録することで、様々な人にその事実を共有できる機会を提供することができる。視覚的・聴覚的な要素を含んだ複雑な情報の集合体として、映像は文字では伝えることのできない微妙なニュアンスや感覚的・感

情的な領域も伝えることができる。また、撮影することで生じる被写体とのコミュニケーションや、編集作業における事実の振り返りや、整理も可能である。これらの多様なメリットが編集を伴った記録媒体としての映像の意義であると考えられる。編集に技術や時間がかかるといった課題はある。しかしながら、その課題を抱えながらも、映像を活用する意義は大きいと言えるのではないだろうか。

〈註〉

1. 添付資料 映像 5
2. 添付資料 映像 6
3. 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成 20 年 3 月）104 頁
4. 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』（平成 20 年 3 月）91 頁
5. 添付資料 映像 4
6. 蝦名敦子・古川香「図画工作科における地域性を視野に入れた教材化-ねふたの灯籠製作をめぐって-」（2013 年 3 月）弘前大学教育学部研究紀要クロスロード第 17 号 41-50 頁 参照
7. 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成 20 年 3 月）104 頁
8. 添付資料 映像 7

第四章

小学校図工科における
映像表現の実践的考察

—福村小学校をケーススタディとして—

第四章 小学校図工科における映像表現の実践的考察—福村小学校をケーススタディとして

—

2013年11月18日～12月16日の期間に弘前市立福村小学校で『作家と交流する鑑賞授業』¹⁾が行われた。その中で筆者は6年生児童を対象に『クラスCMづくり』の映像実践を行った。本章では、その結果について、児童達の発言や行動、ワークシートから検証し、映像制作体験を通して児童達に身につく能力や、映像が児童に与えた影響について考察する。

本実践は、作家（学生）の制作の様子を観察し、互いに交流することにより児童の鑑賞力や創作意欲を高める、というねらいのもと、同小学校6年生児童(1組38名2組37名計75名)を対象に5回に分けて行われた。実践の中で映像を編集して作品を作ることを担当の教師が「映像美術」という呼び方で児童たちに紹介したため、本章において映像制作を「映像美術」と呼ぶこととする。

内容としては、児童が班ごとに書いた絵コンテ²⁾をもとに、各学級をPRする商業映像(クラスCM)³⁾を作るという活動を5回に分けて行った。本実践における撮影及び編集は全て筆者が行い、児童は被写体として参加した。映像のテーマやアイデアは児童が出し、筆者はその内容を踏まえながら、撮影・編集を行った。

1回目では筆者の卒業制作作品『打刃物職人田澤幸三ドキュメンタリー』⁴⁾を鑑賞し、筆者の扱う映像美術のイメージを把握した。2回目では、児童一人ひとりが被写体となり、白い背景の前で、上半身と目(クラスCMの映像素材として使用)を筆者にビデオカメラで撮影された。3・4回目では各班ごとに事前に作成してもらった絵コンテをもとに、それぞれのクラスの良さをPRするグループ演技⁵⁾をし、筆者によって撮影された。5回目では筆者によって編集されたクラスCMを児童全員で鑑賞し、完成作品を観て感じたことを発表し合った。

尚、児童の反応を知るために、毎回ワークシートを書いてもらった。撮影はデジタルビデオカメラ Canon iVIS HF G10 を使用し、編集には弘前大学教育学部内の iMac iMovie を使用した。

1.全五回の授業プロセス

(1) 第一回目の授業（筆者のドキュメンタリー作品の鑑賞）

1) 授業の流れ

第一回目は、2013年11月18日(月)5時間目、弘前市立福村小学校の体育館で行われた。実践方法としては体育館で油彩画を行うエリアと映像美術(筆者が担当)を行うエリアをそれぞれ設け、1組と2組がそれぞれのエリアに分かれて作家と交流する。授業の前半20分は片方の作家と交流し、時間来たら児童達が場所を移動し、後半20分でもう片方の作家と

交流する。この方法により、45分の授業時間の中でそれぞれのクラスが2人の作家と交流することができる。しかしながら、1人の作家と交流する時間はそれぞれ20分と短くなる。つまり、作家は45分の授業の中で、20分の実践を1組と2組、計2回行うことになる。

1回目では、児童たちに、筆者の学部の卒業制作である『打刃物職人 田澤幸三ドキュメンタリー』(2012, 19分23秒)を鑑賞させた。作家が扱う映像美術とは一体どういった物なのかを紹介する手立てとして、映像に対してのイメージを把握させ、興味関心や意欲を高める事がねらいである。加えてワークシートから、福村小学校6年生児童が作家の映像から何を感じ取ることができたかも検証した。

2)田澤幸三ドキュメンタリーについて

この作品は、筆者が卒業制作として、りんごの剪定鋏を作る津軽打刃物職人田澤幸三さんを2012年11月～1月にかけて取材した内容をもとに制作した19分23秒のドキュメンタリー作品である(図1)。作者が一人で撮影から編集までの全ての作業を行っている。

本作品の特徴として、1)脚本を作らず、撮りためた約7時間の映像を見直しながら構成を考え、約20分に編集していること。2)作品の中にナレーション・文字テロップ・音楽を極力使用せず、カットを長めに設定したオブザベーションドキュメンタリー⁵⁾に近い形式で編集されている部分(前半～中盤)と、音楽を使用しカットを短く設定したプロパガンダドキュメンタリー⁶⁾に使い形式で編集されている部分(後半)の両方が存在すること。3)物(職人が作る鋏)ではなく人に焦点が置かれていること。が挙げられる。



図1

全体の流れとしては、イントロデューズ→前半部→中盤→後半部→エンドロールとなる。イントロデューズでは、熱い鉄をハンマーでカンカンと打ち鳴らす音が出る中、『田澤幸三』『60歳』『職業』『打ち刃物職人』という文字テロップが、黒の画面に白字で次々に表示され、それぞれのテロップの間には実際に田澤さんが熱い鉄をハンマーで打ち鳴らしている最中の手元や顔、周辺のランプや材料などの映像が断片的に挿入される。前半部では、田澤さんの仕事場や普段の様子、1日の作業の流れなどがインタビューを交えながら紹介される。

中盤は田澤さんの鋏を実際に使っている林檎農家の方へのインタビューや、田澤さんの鋏の特徴について、趣味や仕事への思いなどを自由に語る場面である。後半部は音楽に合わ

せて田澤さんの録制作の様子をプロモーションビデオのように短いカットで編集した映像、奥さんと共に自宅の「鍛冶屋の神様」にお祈りする場面、その後夕飯の食卓でテレビを見つめる田澤さんの表情を映した場面である。エンドロールはセピア調に色調を調整し、スローモーションをかけた田澤さんのダイジェスト映像とともに、登場人物や使用した機器、制作者や関係機関などのテロップが映し出される。

本作品の編集上の工夫点は、映像の後半部分に、それまでのオブザベーショナル型に近い編集形式（カットが長く音楽を使用しない）とは異なる、音楽を使用したプロモーションビデオのような部分を作ったことである（図2・3）。プロモーションビデオのようなスピーディなリズムで編集された部分と、淡々と過ぎゆく時間を切り取り、まるでその場に居合わせたような自然なテンポで編集された部分とを対比することによって、視聴者の自由な発想や想像を促し、何らかの面白い気づきを生み出すことができるのではないかという意図が存在する。第一章で紹介したドキュメンタリーの形式を用いるならば、本作品は一人の被写体をオブザベーショナル型とプロパガンダ型両面のアプローチから鑑賞することができると言える。



図 2



図 3

3)実践中の筆者の言葉がけ・児童の様子

筆者は映像を見せる前の最初の約 3 分間で次のような声かけをし、導入とした。持参したビデオカメラを見せながら、「皆さんはテレビや映画などの映像はプロの人じゃないと作れないと思っているかも知れませんが、今日皆に見せる映像は私が皆さんのお父さんやお母さんも使っているような普通のビデオカメラで撮影し、編集したものです。全て1人で作りました」と言うと、児童達からは「へー」「すごい」などの反応が得られた。

続けて、「映像と言うと色々ありますが、今日はそのなかでもドキュメンタリーというジャンルの映像を見せます」と言うと、児童達からは「知ってる」「テレビで見たことある」などの反応が得られた。その後「皆さんも私の立場に立ったらどのように撮影・編集するかな。田澤さんにどう質問したりするかな。カメラマンや編集マンになったつもりで見ても面白いと思います」と言った。

児童たちにとって映像は身近なジャンルの表現媒体ではあるが、絵画などとは違い、実際に自分で意図を持って制作した経験が少ない。テレビやインターネットなどのメディアから受動的に受け取ってきた場合がほとんどであろう。映像に対する距離がまだ遠い可能

性がある児童たちに、環境さえあれば、映像は大学生や自分たちでも作ることができる身近な表現であることを教え、少しでも近い距離感で、興味を持って積極的に向き合って鑑賞してほしいという思いから、このような発言をした。また、これはこれから実際に一緒に映像を制作していく一員としての当事者意識を持ってもらい、能動的に作品を鑑賞させる方向づけを行うためでもあった。

児童達が目線がテレビの方向に集まったことを確認し、作品を上映した。児童達は約 19 分間、テレビ画面の前で静かに真剣に映像を鑑賞した。途中私語をする児童も数名いたが、2 クラス合わせても、ほとんどの児童は静かに画面を見つめていた。児童たちとテレビ画面との間の空間では、金槌の音などの作業音や、被写体の小さな息遣いまで聞こえており、子どもたちは映像の持つ臨場感を味わいながら鑑賞している様子であった。後半の音楽と共に田澤さんの作業風景がダイジェストで流れる場面では、曲の旋律にそって移り変わる様々なアングルから撮影された作業風景のシーンの流れを、ほぼ全ての児童が集中して追うように見つめていた。そして映像の終了と同時に、両クラスどちらの児童達からも一斉に拍手が巻き起こった。

鑑賞風景を見る限り、児童達は映像に対し興味を持ち、真剣に鑑賞したと言えるし、筆者の映像美術のイメージを把握したと思われた。ワークシートにも、作品に対する良さや美しさ、撮影・編集における技法についての記述が見られた。(ワークシートの内容は「3. ワークシートの分析」の中で詳述)

(2) 第二回目の授業 (上半身と目 [個人のシーン] の撮影)

1) 授業の流れ

第二回目は 11 月 25 日(月)に、1 回目と同様に体育館で行われた。今回は 20 分の実践の中で、児童の上半身と目の撮影を行った。児童はあらかじめ班ごとに並び、1 班から順番に、一人ずつ撮影される。白いスクリーンの前で、必要に応じて用意した台の上に立って撮影された。そして上半身→目の順に撮影する。上半身の撮影の際には、まず児童に名前を言ってもらい、名前呼びかけて会話するなどして、児童の緊張を和らげることに留意した。(部活は何をしているか。好きな教科は何か。好きな食べ物は何か等の質問をした)。また、カメラを向けた児童の反応に応じ、その反応を否定しないように心掛けた。例えば、笑わない児童に対しては、「真面目な表情が良いね」と声をかけ、カメラの前でふざける児童に対しても、「面白い顔だね」などと声をかけながら、「それじゃあこういう表情もしてみようか」などと、児童の負担にならないよう配慮しながら撮影した。

撮影されている児童に対し、順番を待っている児童達が話しかけるという場面が多く見られたが、その児童を馬鹿にしたり、顔の特徴を指摘するような発言のみ注意し、緊張している児童に対しては「〇〇さんの緊張を和らげるためにみんな協力して」と呼びかけ、撮影されていない児童達に撮影されている児童に話しかけさせながら撮影した。

撮影者があらかじめ撮りたい児童の表情を決めて撮影すると、その表情から外れた表情

を撮影者が否定してしまう可能性がある。カメラを向けるという行為はそれ自体相手に緊張感を与えたり、時には傷つけてしまう凶器にもなりえる。カメラを向けた相手の反応や周りの状況を見ながら、その反応を認めつつ、コミュニケーションを図る。相手の気持ちに寄り添い、その移り変わる表情を捉えていくのである。撮影者として力まず、1対1の関係として相手と向き合っていく姿勢を持つことで、その人物の人間性が表れる。自然な表情を捉える事ができるのではないかと筆者は考える。

カメラで捉えることができるのは、カメラが存在する空間における事実だけである。カメラが存在しない空間の事実は捉えることはもちろんできない。撮影者はその事実を受け止め、カメラの持つ危険性を自覚しながら、目の前の被写体に真摯に向き合うことが求められるのである。

今回の撮影で児童たちは恥ずかしがりながらも、撮影者や周りの児童たちとコミュニケーションを図りながら、楽しそうに被写体として撮影されていた。撮影されることを嫌がり、拒否してしまう児童がいることを予想して臨んだが、そのような児童は一人もいなかった。

ワークシートからも、児童たちは撮影されることを「緊張する・恥ずかしい」「緊張する・恥ずかしいけど楽しい」「楽しい」と感じる傾向にあり、「嫌である」と答えた児童はいなかった。また、撮影される経験をしたことで、クラス CM への意欲や期待を持った児童の感想も見られた⁷⁾。

2) 上半身と目を撮影した理由

上半身と目を撮影しようと感じたのは、このクラス CM の中に、一人ひとりの児童の存在感を際立たせるカットを入れたいという思いと、ルーズとアップの連続によって目から伝わる一人ひとりの個性やエネルギー・心のありようを想像させる意図が存在した。38人(2組は37人)の児童が集まってこのクラスはできているという主張をするため、画面の中に一人の児童が堂々と佇み、主役をつとめるカットが欲しかった。一人ひとりがかげがえのない存在であり、それぞれに個性や良さがあるという児童の自己肯定感やクラスの一員であるという自覚・見た後にこのクラスで良かった。このクラスでがんばっていこうと思えるような内容になれば、という筆者の思いがあった。

また、上半身から目を映すことで、言葉では伝わらない、それぞれに違う児童の心のありようを想像してほしいという意図があり、この2つのカットを選んだ。撮影にかかる時間も20分という制約の中で撮影可能な内容として、児童へ要求するアクションも難しくなく、適切であると判断した。筆者は個人のシーンについて、上半身の後、アップで目を撮るか、手を撮るか迷ったが、手だと誰の手であるか変化が分かりづらいこと、顔のルーズ→アップの自然な流れが成立しづらいこともあった。言葉を排除した場合、目はその人物の心情を最も強く相手に伝える部分ではないだろうか。コミュニケーションは、言葉だけではなく、話の文脈や相手の表情などを総合的に察知し、解釈することが必要である。子どもが人と話す場や機会が減り、コミュニケーション能力不足が叫ばれている中で、人の

目の持つ魅力や表現力に気づくことの意義は大きいと考える。また、クラスの一人ひとりの目を見比べるという経験は、そうできるものではない。そこに何らかの気づきがあるのではないか、という期待もこめて、アップのカットを目に決定した。

(3) 第三回目の授業 (2組グループ演技撮影 1組見学、1組絵コンテの授業)

1) 授業の流れ

第三回目は12月2日(月)に、体育館ではなく教室で行われた。時間も前回までは5時間目のみであったが、今回は5時間目と6時間目を使用した。理由としては前回撮りきれなかった2組の6、7、8班の上半身と目の撮影に加え、今回と次回の2回で1組と2組を合わせて16班分のグループ演技の撮影を終えなければいけなかったからである。体育館は授業の関係上5時間目しか使えなかった。場所を教室とすることで、2時間続きの授業が可能となった。また、教室の構造上1組と2組の間にある壁が半分は取り外し可能で、移動できる空間が整ったため、体育館ほどの広さは無いものの、問題なく実践が可能となった。映像美術の流れとしては、まず5時間目の前半に2組のグループ演技を行い、1組はその様子を見学する。5時間目の後半は前回撮りきれなかった1組の6、7、8班の上半身と目の撮影。6時間目の前半は2組のグループ演技の撮影の続き。6時間目の後半は1組に対し絵コンテの描き方についての授業である。

2) グループ演技の撮影 (2組)

クラスCMは、当初明確な設計図は決めておらず、「クラス全員分の上半身と目のカット」「全8班分のグループ演技」を撮影し、その素材を組み合わせて制作するという計画であった。グループ演技は、クラスをPRするテーマを設定し、各班毎にそのテーマを表現する内容の映像を考えて撮影に臨むというものだ。その際、各班で話し合いながら、事前に配布した絵コンテに2~4カットの映像としてまとめる。最終的に各班で1枚の正式な絵コンテを用意し、撮影当日はカメラマンである筆者に絵コンテを見せながら、撮影内容やどのように撮影するのかを指示する。2~4カットに内容を制限したのは、CMが完成した時の班による時間の長さのばらつきを防ぐためである。カット数以外のテーマや内容に関しては児童達が自由に決めて良いことにした。これは児童達の自由な発想やアイデアを全面的に作品に反映させたいという筆者の思いからであり、本実践を1)児童たち同士 2)子どもと作家 3)児童と担任 4)作家と担任がそれぞれが協力し合って一つの作品を作る活動としたという意図からである。

絵コンテが出来上がっている2組の2・3・4班の撮影が行われ、その様子を1組の児童たちは見学した。2組の児童たちは、クラスでテーマを「個性」に設定していたため、そのテーマを示す内容のグループ演技を行った。ここでは撮影された2組の班の中から、2班と3班のグループ演技の内容について紹介する。

2班では、1カット目でメンバー4人がそれぞれ異なる走り方で駆け抜ける姿を、左から右へパン⁸⁾しながら撮影する。2カット目でメンバー4人が横に座って並び、「この班は個性

たっぷりです。みんなちがってみんないい。つまり、実に面白い」という台詞を分担して言うシーンを撮影した。

3班はまず1カット目ではカメラの前でメンバーが一人ひとり自分の好きな物を言っていく。「歴史好きです」「ミニプラ(プラモデル)好きです」「音楽好きです」「アニメ好きです」「ゲーム好きです」と言いながらの児童が登場する。2カット目(6図)ではそれぞれの好きなものを主張し合う中で、「歴史好き」と「ミニプラ好き」の児童の間で「城のプラモデルを作りに行こう」という意見が一致し、「音楽好き」と「アニメ好き」の児童の間では「アニメの音楽を聴きに行こう」という意見が一致した。しかし「ゲーム好き」の児童が一人取り残され、困り果ててしまった。そこに一度はいなくなった4人が戻ってきて、ゲーム好きの児童に「歴史のゲームやるかい」「アニメのゲームやるかい」と誘いかける。ゲーム好きの児童はその優しさに「うん。やっぱ友達っていいなあ」と泣く演技をしながら答える。3カット目ではカメラでそれぞれの顔を映しながら一人ずつ「お」「と」「も」「だ」「ち」と言う。4カット目(図7)では5人が横に並んで「お友達と個性を大切に」と言いながら、中央に立つ児童がカメラに向けて台詞と同じ内容が書かれたフリップを提示する。以上の内容であった。



6図



7図

グループ演技の撮影では、どの班も班ごとに絵コンテの内容を筆者に説明する「監督」という役割を設け、撮影者への説明、指示、班員への指示、「アクション」「カット」等の撮影の合図を行ってもらった。各班とも、監督を中心に意見を出し合いながら、積極的に撮影に参加していた。一つのテーマをみんなで形にしようという思いからか、班の中に団結力が生まれ、普段はあまり積極的に友人の輪の中に入り込むことがないとされる児童も(担任の教師の発言から)、今回の撮影においては、班の中で笑顔で意見を交わしていた。

加えて児童たちは筆者に自分達が表現したいことや、その方法について伝えようと必死に説明した。「もっとこうしたら良いんじゃないか」「撮影の仕方を変えたらどうか」など様々な意見が出た。筆者もその意見の一つひとつを肯定的に受け止め、アドバイスを言ったりしながら、柔軟に内容や撮影方法を変化させていった。同じ目標に向かっていることや、意見を聞いてくれる専門家がいるという空間ということもあってか、思いついたアイデアや意見を、児童たちは何でも言い合える雰囲気ができていたと感じられた。

3)絵コンテの授業 (1組)

第三回目の活動の中で5時間目の前半を用いて、2組の児童のグループ演技を1組の児童たちに見学させた。その時点で1組の児童は絵コンテを書いておらず、担任の教師による絵コンテの説明もなされていなかった。2組では担任教師に、筆者は打合せの際に事前に絵コンテについて説明していたため、児童たちは担任の説明のもとに絵コンテを既にかけていた。しかしながら、担任によると、児童に絵コンテを書かせる際、構図やカメラアングルについて理解させることが非常に難しかったという。よって1組の児童たちへの絵コンテの説明を、1組の担任でからではなく、筆者が直接行うことになったのである。

児童が絵コンテを書く際に特に難しかったのは、絵コンテのカット毎のイラストを描く部分である。このイラストは、その1カットをどのような構図とアングルで撮影するのかを撮影者に示すものでなければならぬため、実際のスクリーンに映る画（スクリーンにおける1つのショット）の様子が分かるように描かなければいけない。しか既に描かれた2組の絵コンテのイラスト中には、カメラと被写体を上から俯瞰したように描かれたものが見られた。よって2組では、絵コンテの四角い枠が実際のテレビ画面の枠になることをイメージさせる必要があった。

また、絵コンテは自分達が撮影したいイメージを撮影者に伝えるためのツールであることも意識づける必要があった。筆者はまず黒板に事前に配布した絵コンテと同様の四角形を3つ描き、「主人公がドアから教師に入ってきて、みんなの方を向いて『1組大好き!』というシーンを3カットで撮る」という設定を伝えた。その後児童達の前で実際に筆者が映像の主人公として上記の演技をやり、「児童達には自分の目がビデオカメラになったつもりで私を見ていて下さい」と指示した。演技をし終えた後、「じゃあ今のシーンを3カット分の絵コンテで表してみよう」と言い、一コマずつ黒板に描いていった。また、「絵コンテを見て、このシーンがどんなシーンか分かるように絵の横に説明する文を書こう」というと、児童たちからは「ドアを開け、入ってくる」「画面のほうを向く」「台詞『1組大好き!』と言う」などの意見が得られた。授業を参観していた関係者の話によると、この授業中に後ろの席に座っていた児童が「ああ、なるほどそういうことか」と発言している。説明の後、1組の児童たちは班ごとに積極的にグループ演技の話し合いを始めた。

筆者の説明により、1組の児童たちは筆者の意図する解釈のもと絵コンテづくりを開始することが出来たと言える。今回のクラスCMにおいて、絵コンテは児童の表現手段として大きな役割を果たす部分である。2組では担任の教師の実践から、絵コンテの構図やカメラアングルの理解が児童にとって難しいことが明らかになった。筆者は一週間に一回しか児童たちと接することが出来ないため、実践時間外での導入や説明には直接関わることが出来なかった。しかし、筆者は撮影・編集に加え、これらの導入及び説明を一貫して行う必要があった。児童たちと普段から接することが出来る担任の教師であれば、これが可能である。筆者は本実践における作家としての立ち位置を、教師が行う事によって、活動の一貫性が生じると考える。また、筆者が担任教師として本実践を行うならば、本実践の前の段

階で、構図やカメラアングルについて取り扱った別の実践を行うなどの工夫をし、段階的に授業を組み立てることが必要であると感じた。

第三回目のワークシートから、1組の児童は2組の撮影の様子を見学し、それぞれの班の個性や工夫点、努力、堂々と演技する態度を評価している。そして次回からの自分達の撮影への意欲にもつなげている。さらには小道具などの美術系の視点、カット割等の編集者の視点から感想をもった児童や、見学することで新たなアイデアに気づいた児童もいた。

(4) 第四回目の授業 (1・2組グループ演技、担任のシーン、クラス全体のシーン)

1) 授業の流れ

第四回目は、12月9日の5時間目と6時間目に行われた。内容は3回目と同様、絵コンテをもとにしたグループ演技の撮影である。撮影が終了した班は2組の3つの班のみであったため、今回で残りの班(1組8つ、2組5つ)の撮影を終了し、さらに全体の集合映像、各担任の先生へのインタビューと、今までで最も多い量の撮影を行わなければならなかった。体育館で撮影したいという班が1組に5つあったため、体育館が使用できる5時間目を使用し、5つの中の4つの班の撮影を終えることができた。また、体育館で撮影したい1組の班が跳び箱等を準備している時間と6時間目の時間を使い、1組と2組を合わせて計7つの班の撮影を終えた。帰りの会の時間まで延長して各クラスそれぞれの全体での撮影を終えた。放課後の時間を使い、時間の関係により体育館で撮影できなかった1組の1つの班の撮影を終えた。さらにその後職員室に戻る途中の廊下と職員室で1組と2組の担任教師のインタビューシーンを撮影し、全ての撮影を終えることが出来た。

ここでグループ演技を行った班の中から、1つの例を紹介する。2組1班は、1カット目で「1班から個性溢れる新キャラが誕生しました。その名も、フナッシー」という女子児童のかけ声に合わせて、新キャラクターに扮した男子児童が勢いよく画面の下から登場する(図8)。2カット目で横一列に並んだ児童たちが、新キャラクターのテーマソングと思われる歌を、各自順番にリズムカルな踊りとともに披露し、最後に全員で一斉に「ひゃっほーい」と言いながらジャンプする、という内容である。

1班は本来3回目の実践時に撮影される予定だったが、絵コンテや内容に納得がいかず、4回目までその撮影が伸ばされた。この日も撮影直前まで班の中で話し合いが行われており、監督の児童は撮影して欲しい内容を細かく筆者に伝えてくれた。しかし、その熱意とは裏腹に、実際にカメラの前で演技するとなると、緊張や恥ずかしさからか、動きにためらいが見られたり、声も小さく、うまく演技しきれない様子だった。筆者は「せっかく一生懸命考えてきてくれたのにもったいない」「1回目も素敵だったけど、2回目はもっと良くなるよ」と声をかけながら、撮影を行った。また、一人ひとり分担して歌と踊りを行うシーンでは、ただ撮影するのではなく、それぞれの児童を指さしながら撮影を行った。1回目はあまり出ていなかった声も、2回目では出るようになり、動きもよりダイナミックに変容していった。各自の担当部分も、初めは恥ずかしそうにやっていたが、同じ演技を

繰り返したり、指さされて演技することで、映像の中で自分の果たす役割を自覚し始め、個々の演技派は撮影回数を重ねる毎により洗練されたものとなっていったし、笑顔で楽しそうに演技するようになった。最後に「ひゃっほーい」と言いながらジャンプする場面(図9)では、児童の1人は画面にむかってダイビングするかのようなダイナミックな動きを見せてくれた。



8 図



9 図

後日編集した映像を担任教師に事前に見せたところ、1班の演技を見終わった瞬間に「この子どもたちがここまでやってくれているなんて」と感慨深く話していた。この班の児童は、この日の感想で「斎藤先生が細かい所まで指示を聞いてくれて嬉しかった」と述べている。撮影者が児童の意見を納得いくまで粘り強く聞くことで、児童は様々なことを考え、その後の達成感にもつながっていくと感じられた。

この日の撮影された子どもたちは、回数を重ねるごとに改善点を見つけ、演技を洗練させていった。また、演技に対する姿勢も消極的なものから積極的なものになった。そういった長い時間軸の上で被写体が見せた一瞬の輝きを、映像は捉え、抽出することができる。1度きりの本番以外は全て練習である演劇とは異なり、CM撮影では、カメラの前で行われた一連の行為を、編集により再構成するため、全ての活動を総合的に捉え、良い部分を作品に反映できる点は、映像の特徴である。児童の良い面を抽出するためには、児童の演技に対する意欲や積極的な姿勢を常に保つ必要があるだろう。そのためにも撮影者は撮り直しをする際は、児童のそれまでの演技を否定せず、良かった点を評価しながら、さらに良くなるにはどうすれば良いかを考えさせなければならない、と感じる。

撮影者は、児童たちの説明や考えに耳を傾け、思いを受け止めながら、一緒により良い方向に進んでいくスタンスを持つことが重要である。そうすることで、児童はより豊かに発想し、表現し、周りの人と関わり合いながらイメージを表現するという、豊かな経験としての学びを創造していくことができるのではないだろうか。

(5) 五回目の授業 (クラス CM の鑑賞)

1) 授業の流れ

第五回目は、12月16日の5時間目に行われた。筆者が編集したクラスCMを、1組2組それぞれの教室で児童は鑑賞する。各クラスとも、自分のクラスのクラスCMのみを鑑

賞した。上映にはデジタルテレビを用い、DVD に焼いたものをプレイヤーで再生した。各クラスとも上映後、作品に対する意見や感想を発表し合い、作品鑑賞と発表から得られた感想をワークシートに記入した。

上映するにあたり、デジタルテレビや DVD プレイヤーをセットしようとする、「え、みんなの前で映すの」「今日 CM できたの見る日だけ」「絶対やだ、はずかしい」などと言う児童がいた。自分達が映った映像をみんなの前で鑑賞することに対する不安や恥ずかしさからであろう。どんな CM になるのか、その全体像を示さないまま撮影してきたため、完成像が明確に予想できた児童はいなかっただろう。

カーテンを閉め、教室が薄暗くなると、教室のざわめきは次第に無くなっていった。しかしながら、黒く光るテレビ画面に「青森県弘前市立福村小学校・6年1組クラス CM」の白い文字が静かに浮かび上がると、児童たちの視線はテレビ画面に集中し、教室はしんとした空気に包まれた。「3・2・1」のカウントダウンで児童たちの視線はより強くテレビ画面に向けられ、黒い画面に「1 班」という文字が浮かび上がり、テーマ曲「青い森のメッセージ」¹⁰⁾が静かになり始める。画面が黒がフェードアウトし、1 班の児童のグループ演技が上映されてから、映像が終わるまでの約 6 分間、教室は児童の笑い声や驚きの声、拍手でいっぱいになった。仲間の面白い台詞や動きに子どもたちは敏感に反応し、手を叩いて笑う児童もいた。テーマを表すために工夫された、班ごとの個性的なアイディアに驚きの声をあげたり、拍手をする児童もいた。中には映像の中で児童が班のテーマを言い終えた後、その映像に対してクラスで一斉に拍手をする場面も見られた。クラス担任が画面に登場すると、そのメッセージを児童たちは嬉しそうに聞き、また一斉に拍手が巻き起こった。その拍手の音が鳴り止まない中、個々の上半身と目のアップのカットが次々と流れていく映像に切り替わると、彼らは驚きの表情を見せ、上半身(0.6 秒)目(0.8 秒)という非常に短いカットの一つひとつに対して反応を示していた。映像の中の主役が切り替わるリズムに合わせて、児童たちも反応も変化した。クラス全員でテーマを叫ぶシーンでは、児童たちは CM の終わりを予感し、満足げで、少し寂しそうな表情も浮かべながら映像を見つめていたように思われた。最後のエンドロールでは自分達の名前が全員分流れるということに対し、再び驚く反応が見られた。

映像が全て終わると、児童の「すごい」という声と共に、一斉に拍手が巻き起こった。自分達が絵コンテを描き、演じた映像やクラスの一人ひとりが被写体となった映像が編集され、目の前で上映されるということは、児童が今まで経験したことの無い経験であろう。編集された映像への期待感や、自分や身近な友人が素材として作品の中に組み込まれていることへの意外性、自分達が努力したことや共有した経験が、形を変えて目の前で上映されているという状況など、鑑賞する前提として既に様々な要素が絡み合っていた。そのことが児童の喜びや驚き、感動を相乗的に高めていたのではないだろうか。不思議な一体感に包まれながら、児童たちはクラス CM に対して興味関心を持ち、楽しさや感動を味わいながら鑑賞した。(1 組・図 10、2 組・図 11)



図 10



図 11

2.編集作業

(1) 編集作業の流れ

ここでクラス CM の編集の流れについて紹介する。クラス CM は前もって作っていたクラス CM 進行表¹¹⁾と、児童が作った絵コンテ¹²⁾をもとに行った。また、編集は1組と2組を段階ごとに区切り、各組の作業を段階ごとに同時進行で行った。段階1は、児童が作った絵コンテを見ながら、各班ごとのグループ演技を絵コンテをもとに編集する。段階2では、個人のシーン（上半身のカットと目のアップのカット）を編集する。段階3では、その他先生のインタビューやクラス全体でのメッセージをはめ込む。第4段階では、曲に合わせて映像のカットごとの長さを調整する。全体の構成についてはクラスCM進行表を参考にはしているが、実際の映像を見ながら、臨機応変に変更を加え、実際にはクラスCM進行表よりもシンプルな構成となった。

グループ演技の編集で、児童には絵コンテを1班あたり2~4カットという制限を設けたが、内容をより良くするために、撮れた映像に応じて筆者の判断でそれ以上のカット数を用いる場合もあった。

完成作品は予め作ったクラス CM 進行表における発端・中盤・結末の内、発端・中盤が大幅に無くなり、中盤の P2(テロップとともに音楽が流れる)部分から結末にかけてが採用された。無くなった発端・中盤の代わりとして、テロップによる『平成 25 年』『青森県弘前市立福村小学校』『6 年〇組クラス CM』という説明が加えられた。理由としては、グループ演技の撮影に時間がかかり、発端・中盤に使用する余分な映像素材が無かったことが挙げられる。『3』『2』『1』のカウントダウンの後、音楽「青い森のメッセージ」が流れ始め、進行表上の結末部分が始まる。結末ではその班のそれぞれの児童の上半身・目→その班のグループ演技・メッセージという内容をグループ数分行い、その後担任の先生のインタビュー→クラス全体のメッセージという予定ではあった。しかし編集する中で、まず全ての班のグループ演技をまとめて流し、その後担任の先生のインタビュー→クラス全員分の上半身・目→クラス全体のメッセージとした。理由としては、グループ演技をまとめて流した方が各班ごとの比較がしやすいこと、グループ演技の編集場面(カットを長く取る)

とクラス全員分の上半身・目の編集場面（カットを短くとり）を分けて鑑賞でき、鑑賞態度にメリハリがつくと考えたことが挙げられる。

(2) 編集の留意点・特徴

この映像の編集の特徴は、映像全体の構成を大きく2種類に分けた点である。1つは「グループ演技」（絵コンテをもとにクラスのテーマを各班で表現した内容）、もう一つは「個人のシーン」（クラスの児童一人ひとりの上半身と目のアップの2つのカットを1シーンとして、その連なりで構成された内容）である。

「グループ演技」は子供たちの演技の躍動感が自然に伝わるよう配慮し、そのグループに応じてカットの長さや数を調節している。また、カットとカットが自然につながるように、適度に画面の切り替え部分にトランジション¹³⁾を設けた。グループ演技中はクロスフェードディゾルブ¹⁴⁾を用い、児童がテーマを言う各グループ演技の最後の部分にはホワイトフェード¹⁵⁾を用いた。また、班が切り替わる部分にはブラックフェード¹⁶⁾を用いた。また、際立てて見せたいカットをくり返したり、スローモーションをかけたりした。

映像全体を通してBGMをつけている点も本作品の特徴だろう。クラスCMの商業性を出すため、プロモーションビデオのような雰囲気を出したかったからである。使用した「青い森のメッセージ」は青森県の県民歌であり、同小学校で掃除の時間に毎日流されている児童にとって親しみのある楽曲である。クラスCMをより親しみのある作品にしたいという筆者の思いからBGMに採用した。

「個人のシーン」は、一人の児童の上半身のカットと目のアップのカットの2つをワンシーンとして、クラスの児童全員分が連続して流れる。「グループ演技」と明らかに異なる点は、カットの短さによるテンポの速さである。また、背景を白に統一していることも特徴である。

カットの長さは上半身を0.6秒、目のアップを0.8秒に設定している。前半では児童が誰であるかを示し、後半では児童の目を見せる目的がある。目をじっくり見せたいという意図から、流れやリズムを崩さない範囲で、後半部を長く見せることができるよう配慮した。前半と後半のカットの長さを0.2秒ずらすことで、適度な流れを構成できた。個々のシーン全体に白が発光する効果（グロー）をつけ、背景の白さを強調することで、画面上の児童の存在感が際立つように工夫した。また、上半身のカットは児童を画面の中央に配置し（図11）、目のアップでは児童の顔を画面の中央からずらして配置した（図12）。全体から目に自然と鑑賞者の視線を誘導するように意識したことに加え、2つのカットの人物の構図を変えることで、被写体が同じでも、異なった見方でそのカットを鑑賞できるようにした。

編集を加え、児童が考え表現したものに作家の意図や解釈を織り交ぜた、児童と作家が共同で作った作品となった。



11 図



12 図

3.ワークシートの分析

全五回の授業では、毎回児童にワークシートを書いてもらっている。ここではまず、その中でも特に多くの内容が記述されていた第五回目のワークシート（クラス CM を鑑賞した感想）を取りあげ、図画工作科の鑑賞の観点から、児童の鑑賞における視点や能力を分析する。次に、第一回目（筆者のドキュメンタリー作品を鑑賞した感想）のワークシートと第五回目のワークシートを比較し、自分たちが参加した映像作品を鑑賞することで生まれる効果についても考察する。

(1) 第五回目ワークシート（クラス CM の鑑賞）の分析

1)ワークシートの分析方法

児童の第五回目のワークシートを、小学校学習指導要領図画工作における鑑賞の観点から分類する。小学校学習指導要領では、5・6 学年における図画工作の「内容 鑑賞 B」では、「親しみのある作品を鑑賞する活動を通して、良さや美しさを感じる。感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、表し方の変化、表現の意図や特徴をとらえることについて指導する」¹⁷⁾と書かれている。ワークシートに書かれた内容を『良さや美しさについて』『技法について』『内容について』『作者の意図について』の4つの項目ごとに分類する。ワークシートでは、1.「斎藤先生の作品（映像美術）について感じたこと」2.「今日の学習感想を書こう。先生方の話を聞いて思ったことなども」という2つの問いかけをしている。今回は1.と2.を合わせたものから、児童の映像に対する反応を取り上げていった。ワークシートは1組37人分、2組37人分あり、各クラスごとに結果を出す。

分類の方法論については、①『良さや美しさについて』②『技法について』③『内容について』④『作者の意図について』の4つの鑑賞における観点を小学校学習指導要領から抽出した。その観点についてそれぞれ感じていると判断されるかどうかをチェックする。

チェックの判断基準として①『よさや美しさ』については、児童が作品に対して「良い」「素晴らしい」等の肯定的な感想を述べているかどうか。②『技法については』[距離感・視点・切り替え・つながり・光や色・音楽・文字・その他]の観点から、作品の撮影や編集の技法の工夫や特徴について述べているかどうか。③『内容について』は作品の内容を

[グループ演技・個人のショット・その他]の内容について述べているかどうか。④『作者の意図について』は[児童・作家]について、意図に触れる部分を述べているかどうか、とする。なお、④は、児童の表現の意図を「グループ演技において協力してテーマを表すこと」とし、作者の表現の意図は「個人のショットで、上半身と目のカットのつながりにより、児童一人ひとりの個性や人間としての存在感・エネルギーを強調すること」である。

2)分析の結果

結果は以下のようになった。

1組

①『良さや美しさについて』 37/37 100%

②『技法について』 33/37 89.1%

距離 16 視点 5 切り替え 4 つながり 5 光や色 4 音 8 文字 3 その他 11

③『内容について』 16/37 43.2%

グループ演技 14 個人のショット 4

④『作者の意図について』 8/37 21.6%

児童 5 作家 3

2組

①『良さや美しさについて』 28/37 75.6%

②『技法について』 26/37 70.2%

距離 5 視点 8 切り替え 5 つながり 3 光や色 6 音 16 文字 6 その他 2

③『内容について』 24/37 64.8%

グループ演技 14 個人のショット 4

④『作者の意図について』 2/37 5.4%

児童 2 作家 0

1組2組平均

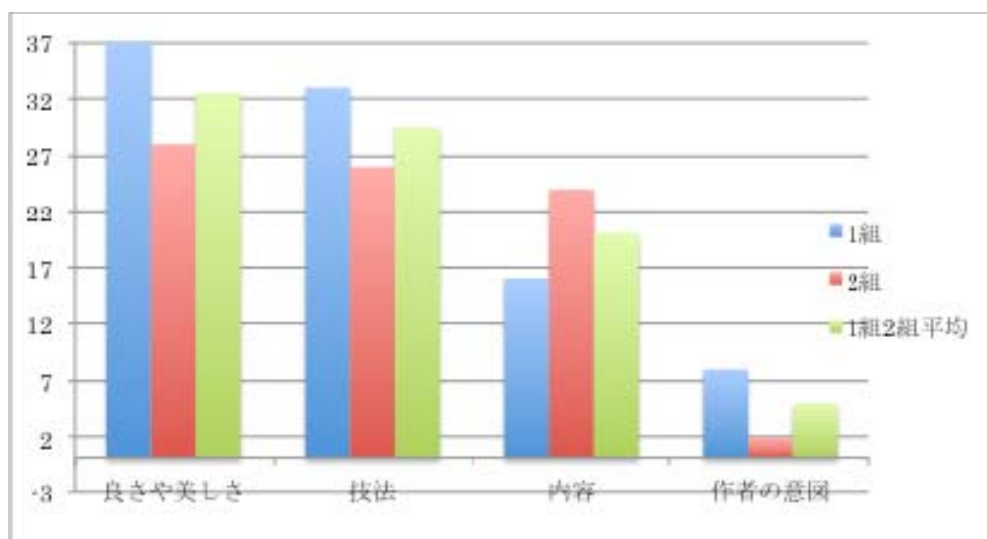
①『良さや美しさについて』 65/74 87.5%

②『技法について』 59/74 79.7%

③『内容について』 40/74 54%

④『作者の意図について』 10/74 13.5%

第五回ワークシート結果（表 1）



②の分布（表 2）

技法	距離	視点	切り替 え	つな が り	光や色	音	文字	その他
1組	16	15	4	5	4	8	3	11
計 33	48.4%	45.4%	12.1%	15.1%	12.1%	24.2%	9%	33.3%
2組	5	8	5	3	6	16	6	2
計 26	19.2%	30.7%	19.2%	11.5%	23%	61.5%	23%	7.6%

4つの観点について、1組と2組の平均をとった結果を見ると、『良さや美しさ』は全体の87.8%の児童が良さや美しさを感じている。また、『技法について』は全体の79.7%、『内容については』全体の54%、『作者の意図について』は全体の13.5%であった。作品から多くの児童が良さや美しさを感じ、撮影や編集上の技法について感じている一方で、内容について具体的に感想を述べている児童は約半数であり、作者の意図に関して感じている児童は約1割に留まった。全体を通して良さや美しさを感じたり、部分的な技法に気づくことはできるものの、具体的な内容について自分の考えを書く段階では個人差が見られ、作品の内容から作者の意図に気づいたことや、予測したことについて書くことができる児童は少数に限られるということがわかった。

①「良さや美しさについて」

1組は100%、2組は75.6%、2クラス平均で87.5%の児童が良さや美しさを感じている。2組ではワークシートへの記述量が少なかったため、カウントされなかった児童がいたものの、9割近い児童が良さや美しさを感じていると言える。良さや美しさを感じていると判断される児童は作品に対して「すごかった・良かった・素晴らしかった・感動した・面白かった・迫力があつた・見応えがあつた・上手だった・予想以上だった・印象に残った」等

の記述が見られた。

②「技法について」

1組は89.1%、2組は70.2%、2クラス平均で79.7%の児童が技法について記述している。技法については、距離（ルーズ・アップ）・視点（カメラアングル）・切り替え（カットの切り替え）・つながり（カットのつながり）・光や色（画面のコントラストや色調）・音（音楽や音声）・文字（文字テロップ）・その他（スローモーション・カットのくり返し等）に分類した。（表2）

1組では距離について、2組では視点についての記述が多かった。これは、作品を見た後の話し合いの場で、1組ではカメラのアップとルーズについて、2組ではカメラのアングルについて意見が出た時に、教師が強調して取り上げながら黒板に書いた影響があると思われる。また、音については、2組は最も多く記述されたが、その中には「声が意外と小さかった」「聞こえにくかった」等の音声の聞き取りにくさに関する記述が見られた（音に関するチェック16中4）。これは1組では児童たちは机を動かさず、普段の授業を受ける形態で作品を鑑賞したのに対し、2組では机を教室の後ろに下げ、椅子をテレビの前に持ち寄り、密集した状態で鑑賞したことが考えられる。隣との距離が近い分、私語がしやすかったり、笑い声等が聞こえやすかったりしたことが、音声の聞き取りづらさの原因であると思われる。

また、2組ではその他の「スローモーション」「くり返し」に関する記述が1組よりも多く見られた（1組 スローモーション1繰り返し1 2組スローモーション4繰り返し3）。これは2組のクラスCMのグループ演技の中で、跳び箱の上で1回転する技を披露した児童のカットを、スローモーションをかけながら、角度を変えて2回くり返すように編集したためであると思われる。この部分について、「広夢（児童の名前）の跳び箱のところで、何回かくり返されて、注目してほしいところだからかなと思いました。」と、技法の効果にまで触れる児童も見られた。

それぞれの児童の記述を見ていくと、距離については、「遠近感などがあるからすごく見やすい」「アップとルーズを使い分けることで、映像に迫力や見応えがでることが分かった」等がある。視点については「見えている角度で何となく雰囲気が変わった」「カメラのアングルの種類が多ければ、面白いということを知った」等。切り替えについては「1カットずつ映像が切り替えてあり、面白いと思いました」「カット数が多ければ多いほど面白いんじゃないか」等。つながりについては「とぎれとぎれで撮影していた映像が、一つにつながっていてびっくりした」「全員の顔や動きもきれいにつながってあって、連続でやっているのかと思った」等。音については「曲と映像が合っていた」「音楽がいつも聞いている曲で、他の曲よりも印象に残った。」「効果音がついていた。」等。色や光については「顔の影などが調節ささって（調節されて）いて、すごいと思った」「輝いて見えて感動した」「ふつうのときとアップのときで、肌の色が違う人がいた気がする」等。文字については「字を出して分かりやすくしていた」「最後のみんなの名前が出る場所（エンドロール）もすごい

大変そうだなと思った」等が見られた。

作品を見て感じたことや思ったことを話したり、話し合ったりするなどして、距離（ルーズ・アップ）・視点（カメラアングル）・切り替え（カットの切り替え）・つながり（カットのつながり）・光や色（画面のコントラストや色調）・音（音楽や音声）・文字（文字テロップ）・その他（スローモーション・カットのくり返し等）の作品の多様な表し方の変化や特徴（技法）に気づくことができた児童が多かったと言えるだろう。また、鑑賞の形態や、観賞後のクラスでの話し合いにおける教師の進行の仕方、黒板への記述の仕方などによって、観賞後の児童の記述に差が表れることも分かった。教師は作品の鑑賞のさせ方や、自身の発言、黒板への記述の仕方次第で児童の感じ方を誘導してしまう可能性を考慮する必要があるだろう。

③「内容について」

内容は、「グループ演技」と「個人のシーン」、「その他のシーン」において、映像の具体的な場面を示して感想を述べているものをカウントした。1組は43.2%、2組は64.8%、2クラス平均で54%の児童が内容について記述している。

全体の平均から見ると、「グループ演技」については内容について記述した児童の55%が記述している。「迫力のある班もあっていいと思いました」「どの班もうまく表現できていて、とても面白くていいなあと思いました」等である。中には「自分でもきたない飛び方だと思っていたが、意外ときれいで良かった」等、他者の演技や自分の演技の技術について書いた児童がいた。

「個人のシーン」について記述した児童は、内容について記述した中で37.5%いた。つながりや距離、くり返しや色調などの技術に絡めて書かれたものが多かった。その他のシーンの内容を書いたものでは、2組の児童のみがクラス担任のインタビューのシーンについて記述しており、「先生のインタビューが面白かった」「先生のところもカットで分けていて、最後はアップにしていた」等の記述が見られた。

内容について記述した児童は全体の約半数に留まった。

④「作者の意図について」

1組は21.6%、2組は5.4%、2クラス平均で13.5%の児童が作者の意図について記述している。このクラスCMの作者を「児童」と「作家」に分け、「児童」の表現の意図を「グループ演技において協力してテーマを表すこと」とし、「作者」の表現の意図を「個人のショットで、上半身と目のカットのつながりにより、児童一人ひとりの個性や人間としての存在感・エネルギーを強調すること」とした。

1組では62.5%、2組では100%が「児童」の意図について『本気でやれば何でもできる』のところで、その通りだと思った」「テーマ通りのクラスが表現できた。」等の記述をした。

1組では作者の意図について記述した児童の37.5%、2組では0%の児童が「作家」の意図として「個性を引き出すような映らせ方をしている」「(個人写真)一人ひとりがやっぱ

りしっかりしているから面白くなるんだと思った」等の記述をした。

作者の意図について記述した児童は全体の僅か 1 割程度であった。特に「作家」の意図について記述した児童がほとんどいなかった。その理由として、子供たちは撮影・編集を経験していないため、特に作家の意図について書くことが難しかったと推測できる。

3) ワークシート全体の児童の記述から

子どもたちはクラス CM を鑑賞し、ほとんどの児童が作品に良さや美しさを感じ、作品の技法についても約 8 割の児童が気づくことができた。半数の児童が内容について記述し、作者の意図について記述する児童は全体の 1 割に留まった。

ただし、ワークシート全体の記述からは、子どもたちの声として次の意見を得ることができた。1)達成感を感じることができたこと 2)更なる意欲を抱くことができたこと 3)仲間と協力できたこと 4)他者や自分に対する気づきを得ることができたこと、である。具体的には「やってよかった」「苦労したかいがあった」「これはずっと残るものだ」「また観たい。また観たくなるような作品を作れて気持ちよかった」「また班で協力して撮りたい」「一つのテーマについてやっているのに、班ごとに全然違った」「自分たちで作った作品を見ることで、いろんな発見があった」「自分がこんな表現をしているんだと思った」「テレビへの考え方が変わった」等である。

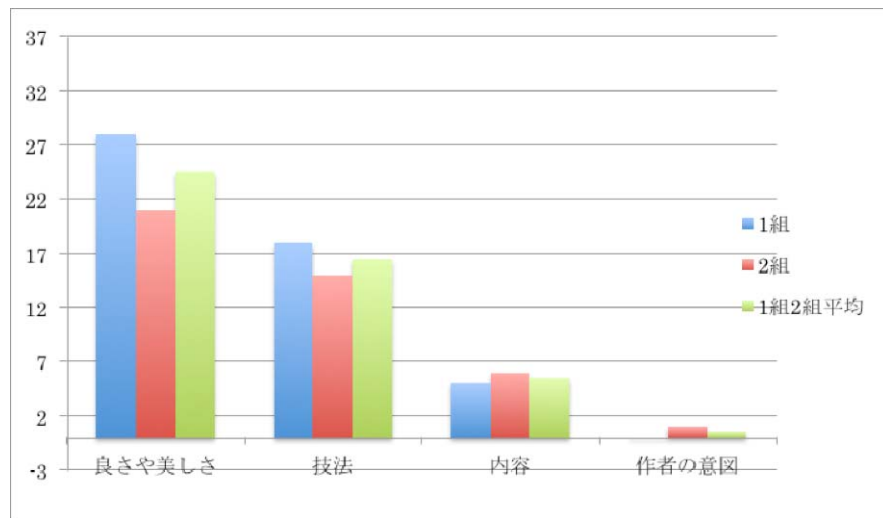
これらは、作家が作った作品をただ鑑賞するのではなく、自分たちも作品作りに関わったからこそ感じることもできた内容であろう。

(2) 第一回（筆者のドキュメンタリー作品の鑑賞）のワークシートと比較して

全五回の実践中、児童たちは 2 つの映像作品を鑑賞した。一つは第一回目の授業で鑑賞した筆者の作品「打刃物職人田幸三ドキュメンタリー」、もう一つは第五回目の授業で鑑賞した「クラス CM」である。前者は児童はその制作に一切関係していない。一方で後者は自らが被写体になり、絵コンテにより映像のアイディアも出した、制作に関わった作品である。ここでは第一回の児童のワークシートを、第五回目のワークシートと同じ方法で分析し、第一回目と第五回目の作品鑑賞で児童にどのような違いが見られたのかを考察する。

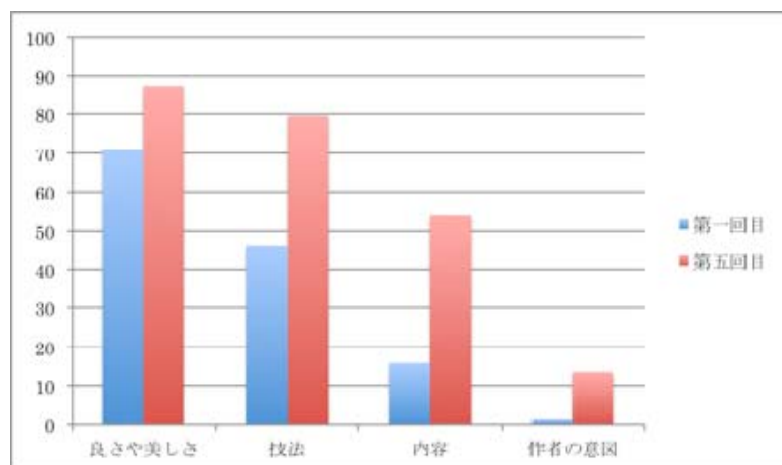
第一回の児童のワークシートを、第五回目のワークシートと同じ方法で分析したものが表 3 である。この結果と第五回目の結果（表 1）とを比較し、全体のパーセンテージ（%）で示したものが表 4 である。

第一回目ワークシート結果（表 3）



第一回目と第五回目の比較（表 4）

	良さや美しさ	技法	内容	作者の意図
第五回目	87.5%	79.7%	54%	13.5%
第一回目	71%	46.3%	15.9%	1.4%



五回目の鑑賞では一回目と比べ、鑑賞の 4 つの観点全てにおいて割合が増加した。良さや美しさについては 1.2 倍、技法については 1.7 倍、内容については 3.3 倍、作者の意図については 9.6 倍の割合の増加が見られた。

第一回目は良さや美しさは約 7 割と多くの児童感じているが、技法については約 5 割に留まっている。しかし第五回目においてはその 1.7 倍にあたる約 8 割の児童が技法について気づくことができた。また、第一回目では、内容についてより具体的に考えを述べるこ

ができた児童が 2 割に満たなかったのに対し、3.3 倍にあたる約半数の児童が内容について述べる事ができた。作家の意図について記述できた児童は、第一回目ではほぼいなかったのに対し、第五回目では記述できる児童が 1 割以上でできた。これは自らが作品制作に被写体、絵コンテで関わったことが、作品を鑑賞する態度や能力を向上させたことを表している。

また、作品を鑑賞する児童の反応から、作品への興味・関心の高さや喜び・楽しさ・驚き・感動などの情緒的側面においても高まった。自分たちが参加した親しみのある作品であり、自分たちで考えたものが形になったことなどが、作品への興味・関心の高さや喜び・楽しさ・驚き・感動の高さ、ワークシートへの記述量の増加、記述内容の具体化などにつながったと思われる。

(3) 授業実践を振り返って

1) クラス CM 作りの意義

全五回の授業で子どもたちは様々な体験をした。初めて映像美術に触れ、映像を受け身ではなく主体的に観て感じ取る機会を得た。

個人のシーンの撮影では、児童たちは恥ずかしがりながらも、嫌がることなく、被写体として撮影された。撮影を拒否する児童が一人もいなかったことから、撮影者はカメラの持つ危険性を自覚し、目の前の被写体の気持ちに寄り添い、真摯に向き合うことの大切さを確認できた。

グループ演技の撮影では、児童は各班でアイディアを出し合った絵コンテを元に、一つのテーマをみんなで形にしようと協力して撮影に参加することができた。思いついたアイディアや意見を、何でも言い合える雰囲気形成され、児童同士や、筆者に自分が表現したいことを伝えるなど、積極的な言語活動の場ともなり得た。

子どもたちの演技は回数を重ねるごとに改善点を見つけ、内容が洗練され、より積極的な表現になっていった。筆者は編集の「カメラの前で行われた一連の行為を再構成できる」という特徴から、全ての児童の活動を総合的に捉え、良い部分を作品に反映することができる映像の良さについて知ることができた。

子どもたちはクラス CM を鑑賞し、ほとんどの児童が作品に良さや美しさを感じ、作品の技法についても約 8 割の児童が気づくことができた。

ワークシート全体の記述からは、子どもたちは授業実践を通して達成感や意欲、仲間と協力できたことの喜び、他者や自分に対する気づきを得ることができた。

また、作品作りに関わることで、良さや美しさ、技法、内容、作者の意図について感じ取る鑑賞の能力を向上させることが明らかになった。

自分たちで考えたものが形になった、親しみのある作品であることが、児童の作品への興味・関心、喜びや楽しさ、驚きや感動を促進した。

クラス CM 作りの体験は、作品の完成に向う過程の中で、他者や自分自身との多様な関

わりやコミュニケーションの場を生み出し、子どもの鑑賞の能力を増加させ、新しい気づきや感動・達成感なども味わせることができた。筆者は児童たちの考えに耳を傾け、思いを受け止め、豊かな発想や表現を促すことで、子どもが周りの人と関わり合いながらイメージを表現するという、豊かな経験としての学びを創造していくことを感じた。これは図画工作という授業のみならず、豊かな人間関係や自己を見つめる学級活動としても有効に機能する可能性がある。これらの多くの体験を伴った表現・鑑賞のプロセスこそ、クラスCM作りの意義と言えるだろう。

2) 映像制作の課題

本実践では絵コンテにおいて、児童は構図やカメラアングルを理解することが難しかった。またワークシートにおいて撮影・編集を行った作者の意図に迫ることが難しかった。絵コンテを書くには構図・カメラアングルについて予め何らかの実践を通して理解している必要があるし、作家の意図に迫るためには、児童たちが撮影や編集を経験する必要があるが、そのために必要な時間も多く、授業の中では限界がある。子供についている能力と、つけなければいけない能力を明確にし、段階的に授業を組み立てる必要があるだろう。

本実践は図画工作の授業の中で実施されたが、集団で意見をまとめたり、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度の育成などの利点も見られる。これは学級活動として有効な試みであると言えるし、映像は教科の中だけに留まらず、小学校教育における様々な場面とリンクさせることにより、効果を発揮する手段であると言えるのではないか。場面や目的に応じて様々な活用法が提案できるという特性は、小学校教育における映像の持つ可能性の一つであると言えるだろう。

〈註〉

1. 本実践は弘前大学美術科と弘前市立福村小学校が2012年から協力し行っているもので、弘前大学で美術を学ぶ学生が作家として小学校を訪問し、自身の作品の制作風景を児童に鑑賞させるという内容である。初回にあたる2012年の実践では、弘前大学の学生2名により、油彩画(毛利)と日本画(小枝)の制作過程の鑑賞(全3回)が行われており、2回目の取り組みに当たる今回は、2名の学生により油彩画(舘田)と映像美術(斎藤)の鑑賞(全5回)が行われた。
2. 添付資料 3
3. 添付資料 映像 9 (1組クラスCM)・映像 10 (2組クラスCM)
4. 添付資料 映像 8
5. 第一章 13-15 頁参照
6. 第一章 13-15 頁参照
7. 「どんなクラスCMになるのか楽しみ」「完成したものを早く見たい」「テキパキ行動して笑顔で素晴らしい作品にしたい」「成功するように出来る限りのことをしたい」等

8. カメラを水平方向に回転させて、広い画をワンカットで撮る技法
9. 「恥ずかしがっていない。はきはきしている」「グループで協力し合っていた」「テーマを強調させている」「(内容が)かぶってない」「小道具を使っていた」「参考にしたい」「いろんな工夫をしたい」「負けないくらい上手いのができるといい」「1人1人でこんなCMを作るのもありなのかと思った」「1カットだけでも面白い」等
10. 青森県が2001年1月1日に「県民の歌」として発表。歌唱・Non、歌詞補作・伊藤アキラ、作曲・鈴木サブロー、編曲・斉藤ネコ、プロデュース・服部克久
11. 添付資料 4
12. 添付資料 3
13. ビデオを編集する際に、カットとカットの間に挿入する切り替え効果
14. 2つの映像の片方をフェードアウト（映像が見えている状態から徐々に一色の状態に移り変わる）し同時に他方をフェードイン（一色の状態から徐々に映像が見えている状態に移り変わる）することで画面を切り替える手法
15. 白からのフェードイン、白からのフェードアウト
16. 黒からのフェードイン、黒からのフェードアウト
17. 文部科学省『小学校学習指導要領』平成20年3月 86頁

終わりに

終わりに

1.各章のまとめ

第一章では、筆者の作品をドキュメンタリー作家想田和弘氏の方法論をもとにオブザベーション型とプロパガンダ型の二種類への分類を試みた。結果としてはっきりとは二極化できなかったことから、映像には撮影・編集のプロセスの変化により、解釈におけるグレーゾーンを形成できることが分かった。映像をオブザベーション型に近づけるほど、解釈は鑑賞者に委ねられ、意味を考えたり想像する余地が生まれる。プロパガンダ型に近づければ、制作者は鑑賞者に伝えたいメッセージをよりの確に伝えることができる。前者は鑑賞の態度を能動的にさせ、後者は受動的にさせる。両者の配合の割合や強度を、作品の時間軸の中で調節することで、映像に無数のヴァリエーションを生み出すことができる。筆者の全ての作品は其中で揺れ動いており、今後そのヴァリエーションの中での映像の可能性について追求していくことを確認した。

第二章では、学習指導要領から映像に関わるキーワードを抽出する中で、小学校においては主に教師が映像を活用していく役割があることが分かった。また、校種が上がるごとに映像を扱う主体が教師から子どもにシフトしていく傾向が見い出せた。小学校学習指導要領では、映像に関する言葉が見られない「総合的な学習」「特別活動」において、活用の余地が考えられた。

第三章では、筆者が小学校と関わりを持った3つの作品を紹介し、「学校行事」「図工科と地域との関わり」「図工科」の中でビデオカメラを記録媒体として活用し、編集により映像化することのメリットを考察した。そのことから、映像は文字では伝えることのできない複雑なニュアンスや感情を多くの人に伝えることができるし、児童との有効なコミュニケーションツールとなるという利点を発見できた。

第四章では、弘前市立福村小学校をケーススタディとし、児童が構成面や被写体として関わりを持った映像制作実践について検証した。ワークシートからは、鑑賞する作品に関わりを持つことで、鑑賞の能力が飛躍的に向上することが分かった。映像制作のプロセスから、他者や自分自身との多様な関わりや言語活動の場を生み出し、新しい気づきの視点を与えるツールにもなり得た。児童たちは撮影・編集は行っていないが、大きな喜びや感動・達成感を持って授業を終えることができた。

2.今後の課題

児童参加型の教材として用いた場合、絵コンテの作成においては構図やカメラアングルについての理解の困難さが見られた、ワークシートにおいては作者の意図にまで踏み込む鑑賞の深さに限界があった。絵コンテを書くには、そのための構図やアングルを理解させる活動が必要であり、作者の意図をより深く知るためには、撮影・編集の過程にもっと児童を踏み込ませる活動が必要であると考えられる。よって単発的な実践に留まらず、児童

につけたい能力や技能を明確にしなが、前後関係を踏まえた段階的な授業の組み立てが必須である。

本論文はビデオカメラで撮影し、編集によって再構成した映像を、小学校で活用する方法論について論じてきた。これは筆者が表現技法として活用してきた映像の良さを、今後教育においても活用していきたいという意図からであり、無論全ての小学校の教員にこれを強要しようとするものではない。しかしながら、映像はその作品としての価値に付随し、「協力」「コミュニケーション」「主体的鑑賞態度の形成」「達成感」など、そのプロセスにおいて多様な「豊かな経験としての学び」を経験できるツールであることが実践を通して確かめられた。これは映像が記録媒体や表現活動のみならず、学級づくりや子どもの「生きる力」の育成においても効果がある可能性を指摘できよう。

映像は撮影者が感じた体験や思考の軌跡であり、編集により再構成された制作者の主観の塊である、鑑賞者は制作者の感性のフィルターを通して事実を追体験し、そこから自分にとって大切なものを探していく。映像の中で自分自身と向き合い、それを取り巻く人々とも関わる中で意識を共有する。そういった映像の中や外の世界における様々な出会いを通して、自分が生きていく上での意味を包み込む何らかの見識や意識、気づきを得ることができれば、それはかけがえのないものとなり得るだろう。映像は残る。そして映像から得られた思考の中の風景は、観た人の数だけ残る。そういった映像の良さを生かす在り方が、学校という場所には溢れているように思える。

今の学校の状況を踏まえれば、教師の負担となる部分があり、授業の中で扱うには制約がある。それを踏まえた上で、映像の活用の可能性を探るならば、小学校において映像は一つの授業の中に留まらず、横断的に活用したり、「総合的な学習」「特別活動」など、学校内外における様々な活動とリンクすることにより、その特性を発揮することができる。これらの多様な活用機会の特徴に適した映像の在り方を、今後探っていきたい。

(謝辞)

本研究にご協力いただき、実践の機会を与えて下さった福村小学校佐藤一幸先生に深謝いたします。実践にご協力していただいた附属小学校、福村小学校の先生方、子どもたちに感謝致します。そして最後まで丁寧にご指導して下さった、指導教員である蝦名敦子先生に、心から御礼を申し上げます。

〈参考文献一覧〉

- ・ 森達也『それでもドキュメンタリーは嘘をつく』(2008年) 角川文庫
- ・ 佐藤博昭『戦うビデオカメラ アクティビズムから映像教育まで』2008年 フィルムアート社
- ・ 想田和弘『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』2011年 講談社現代新書
- ・ 鎌仲ひとみ・金聖雄・海南友子『ドキュメンタリーの力』2005年 寺子屋新書
- ・ 柳沼宏寿「映像メディアによる表現の教育的意義と方法論-リテラシーの取り組みを手がかりとして-」2010年3月 美術科教育学誌美術教育学第31号 美術科教育学会
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領』平成20年3月
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』平成20年3月
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領』平成20年3月
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』平成20年9月
- ・ 文部科学省『高等学校学習指導要領』平成20年3月
- ・ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』平成20年3月
- ・ 埼玉県、(財)自治統合センター『日本の映像教育2011事例集』2011年10月 SKIPシティ 彩の国ビジュアルプラザ 映像ミュージアム
- ・ 蝦名敦子・古川香「図画工作科における地域性を視野に入れた教材化-ねふたの灯籠製作をめぐって-」(2013年3月) 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード第17号
- ・ 林和也『映画製作ハンドブック インディペンデント映画のつくりかた』2013年10月 玄光社
- ・ 山登義明『ドキュメンタリーを作る テレビ番組制作・授業実践』2006年8月 京都大学芸術出版会
- ・ シド・フィールド『映画を書くためにあなたがしなくてはならないこと シド・フィールドの脚本術』2009年3月 フィルムアート社
- ・ 『作家と交流する鑑賞授業』第一回～第五回ワークシート

〈添付資料〉

〈添付資料 1〉

○17 種類の自己の映像作品（編集形式について）

編集のされ方の特徴を大きく 2 種類に分類した。

※あくまで二極間のどちらの傾向がより強く見られるかという判断基準である。

1. オブザベーション(訳：観察的な)

非説明的。解釈の幅が広い。視聴者は能動的。情報や意味に主眼を置かず、被写体そのものを観察的に表現している。

説明的な要素はできるかぎり映像そのもので賄っている。

2. プロパガンダ(訳：宣伝)

説明的。解釈の幅が狭い。視聴者は受動的。目的に応じて情報や意味がわかりやすく伝たわるよう意図的に操作され表現されている。ナレーション・文字テロップ・音楽といった説明的要素が多用されている。

※作品によっては編集形式の反映のされ方の強さに差があり、すべての作品を明確に 1. と 2. に分類できるわけではない。

ここでは 2 つ形式の内どちらがより強く反映されているかという基準で編集形式を明記している。

○作品リスト(2010.5~2012.11)

1. 『練習作品 友人紹介映像』(2010.5) 3 : 47

被写体 築田沙奈(大学生 ゼミの友人)

編集形式 オブザベーション

目的・内容 映像の授業の練習課題である[身近な友人]をテーマとした練習作品 被写体の日常をその周りの人間関係も交え、淡々と過ぎていく日常を自然に切り取ったような映像になるよう編集した。撮った映像を編集で切り貼りしただけのシンプルな構造で、文字情報も少ない。

2. 『木工作家 小野英樹ドキュメンタリー』(2010.7) 10 : 54

被写体 小野英樹(木工作家)

編集形式 オブザベーション

中嶋郁子(レポーター)

目的・内容 映像の授業の練習課題である[地域の職人]を被写体とした[人]をテーマとした作品。テレビドキュメンタリー「情熱大陸」を意識しているため、ややプロパガンダ要素はあるが、レポーターと小野さんが存在するその関係性や空気感をカメラマンの主観的な目線で映像のみで表現しようとしている点はオブザベーションな要素である。

3. 『小学校社会映像教材 アクエリアス自作 CM その 1 その 2』(2010.9) 0 : 51

被写体 仲谷安揚(大学生 小学校教育実習生)

編集形式 プロパガンダ

目的・内容 小学校実習において 5 年生の社会科の授業で[テレビ CM の良さとは何か]を考えさせる場面で、サッカー一選手が出演する清涼飲料水の CM と比較させる形で上映した映像教材。テレビ CM とは違い、被写体が有名人ではなく、特殊効果もないといった特徴を伝えることを意図した。

4. 『実習生による PV 会いたかった』(2010.9) 5 : 30

被写体 弘前市立附属小学校教育実習生 5 人

編集形式 プロパガンダ

目的・内容 小学校実習の実習生が実習最終日のお別れ会で[教育実習生からの出し物]として上映した。有名アーティストのプロモーションビデオを再現するという目的のもと撮影したが。ダンスのシーン以外はその場で即興でなされ

た行動がほとんどであり、その場の勢いや偶然性が反映されたという点で、元になった映像はオブザベーションな要素が多く含まれる。

5. 『美術部実験劇場 即興昔話ピーチ太郎』(2011.5) 3:50 20571210

被写体 弘前大学附属中学校美術部員 編集形式 プロパガンダ

目的・内容 4年時に再度履修した映像の授業の[3分の練習作品]として制作。生徒の顔を撮ってはいけないという制約の中、当時実習中だった弘前市立付属中学校の美術室で撮影。ピーチ太郎という架空の昔話を即興で作り上げるという試みを固定カメラの映像と音声、テロップで表現した。形式こそプロパガンダであるが、重要なのは物語の内容ではなく、その即興性、予想だにしない生徒の発想や、その場に居合わせたような感覚であり、そういった意味ではオブザベーションであるといえる。

6. 『打刃物職人 田澤幸三ドキュメンタリー(授業作品)』(2011.7) 12:10

被写体 田澤幸三(打刃物職人) 編集形式 オブザベーション
竹洞成美(レポーター)

目的・内容 4年時に履修した映像の授業の[地域の職人]を被写体とした[人]をテーマにした作品。りんごの剪定鋏を生業とする打刃物職人 田澤幸三さんを被写体としている。

7. 『大学生野球大会ドキュメンタリー チームオッパッピー』(2011.8) 20:57

被写体 大学生野球チーム「オッパッピー」 編集形式 プロパガンダ

目的・内容 弘前大学教育学部の学生で構成された野球チーム[オッパッピー]が草野球大会[モーターカップ]に出場する過程を追ったドキュメンタリー。ナレーション、音楽、文字テロップが多く、テレビドキュメンタリーの要素が強い。

8. 『小学校道徳映像教材 温かい言葉』(2011.9)

被写体 弘前市立北小学校教員 児童 編集形式 プロパガンダ

目的・内容 学校サポーター先での道徳の公開授業で上映。教材のストーリーを実際に教員と児童で演じてもらい、映像化したもの。

9. 『打ち刃物職人 田澤幸三ドキュメンタリー(卒業制作)』(2012.1) 18:59

被写体 田澤幸三(打刃物職人) 編集形式 オブザベーション

目的・内容 卒業修了作品 りんごの剪定鋏を作っている打刃物職人 田澤幸三さんを被写体としたドキュメンタリー
元になった映像は約7時間 基本的にはオブザベーションスタイル 後半に音楽を交えた作業風景シーンがある。

10. 『裂織職人 倉内尚子ドキュメンタリー(卒業制作)』(2012.1) 27:19

被写体 倉内尚子(裂織職人) 編集形式 オブザベーション

目的・内容 卒業修了作品 裂いた布を使った織物である裂織職人 倉内尚子さんを被写体としたドキュメンタリー
元になった映像は約8時間 基本的にはオブザベーションスタイル インタビューや音楽を使用したシーンがやや多

い。

11. 『実習生によるPV ヘビーローテーション』(2012.2) 4:23

被写体 弘前市立北小学校教育実習サポーター4名 編集形式 プロパガンダ

弘前市立北小学校教員4名

目的・内容 サポーター実習先の小学校のお別れ会(それぞれ2年3年4年のクラス)で上映。作品4.との違いはメンバーの違い・季節が冬だったので室内で撮影したこと・各クラスの担任の先生方と教頭先生に出演してもらったことだ。

12. 『メイキングオブヘビーローテーション』(2012.2) 14:53

被写体 弘前市立北小学校教育実習サポーター4人 編集形式 オブザーベーションナル

13. 『2011年度弘前大学教育学部卒業記念アルバム(非公式)』(2012.3) 14:47

被写体 弘前大学教育学部学生 編集形式 プロパガンダ

14. 『弘前大学新任教員紹介作品 新任さんいらっしゃい』(2012.5) 19:50

被写体 弘前大学新任教員5名 集形式 プロパガンダ

目的・内容 弘前大学教育学部の教員たちで構成された二水会と呼ばれる会で行われた新任の教員歓迎会の中で上映された。新任の先生による小芝居とインタビューが一人ずつ計5回繰り返される構成になっている。

15. 『津軽の職人PV』(2012.9) 9:19

被写体 吉田剛(打刃物職人) 増川泰治(漆職人) 編集形式 プロパガンダ

角館徳子(こぎん作家) 木田明子(漆職人)

花田昌子(漆職人)

目的・内容 音楽に合わせて職人達の仕事をしている様子をプロモーションビデオ風に流すイメージ映像。

16. 『津軽の職人PV 東京ギフトショー用』(2012.9) 5:41

被写体 同上 編集形式 プロパガンダ

目的・内容 上記の映像を短く編集し直した作品。生活雑貨の国際見本市である東京ギフトショーの津軽の伝統工芸を展示しているブースで流された。音楽は付いておらず、無音である。

17. 『小学校ねぶた記録映像 ミニねぶた出陣!』(2012.11) 5:35

被写体 弘前大学附属小学校小学生 編集形式 オブザーベーションナル

目的・内容 ねぶた祭りで弘前大学附属小学校の児童が図画工作の授業の中で制作したミニねぶたを担ぎ、運行した場面を記録した作品。

弘前大学大学院
教育学研究科美術科教育専修
2年 斎藤雅高

スケジュール

1回目「作家の映像作品を鑑賞し、イメージを膨らませよう」

内容 作家の卒業制作「打刃物職人田澤幸三ドキュメンタリー」を鑑賞し、作家の作る映像のイメージを持つ。「1人で全部制作した。」「自分ならどう撮影したり、編集したり、インタビューしたりするかな。」などを事前に問いかけることで、映像に対する当事者意識を高め、受け身ではなく、能動的に作品を鑑賞できるよう配慮する。

◎自分なりの感想や考えを持つことができる。

◎作者の意図や工夫に気づくことができる。

2回目「クラスCMを作ろう!①」

内容 撮影 1.児童一人一人のバストショット（胸から上）1カット5秒
2.児童一人一人の目のエクストリームクローズショット（部分的ズーム）1カット5秒

3回目「クラスCMを作ろう!②」

内容 撮影 1.様々なアングルからの撮影（児童の絵コンテから）2～4カット 1カット3秒以内
2.グループごとにクラス紹介メッセージ。 1カット 5秒～10秒
3.ラフインタビュー ・どんなクラス？
・思い出
・先生について（質問内容は臨機応変に変更可）

1.について

グループを作り、グループ内で事前に児童たちに撮影する対象児童を決めてもらう。その児童を紹介する映像の絵コンテ（2～4カット）を書いてもらう。構図やカメラアングル、対象との距離の選択を工夫する。できるだけ個性的な内容になるように、対象と話し合いながら決める。

基本的に全てのカットをフィックス撮影（固定アングル）とする。ただし、位置調整の時間を省くため、三脚は用いず手持ちフィックスとする。

撮影は斎藤が行う。児童は監督兼演出家になり指示をする。

4 回目「クラス CM を作ろう!②」

3 回目の続きを行う。

加えてクラス全員でカメラに向かって一言 を撮影。

5 回目「作品鑑賞会」

絵コンテを書こう! (2~4カット) 〈添付資料 3〉

監督名 ※説明メモには被写体とカメラマンに伝わる
 被写体 ように、画面の様子や撮る位置などを書こう。
 映像タイトル『 』

1	説明メモ	時間 秒
2	説明メモ	時間 秒
3	説明メモ	時間 秒
4	説明メモ	時間 秒

クラス CM 進行表

〈添付資料 4〉

	映像	説明
発 端 3 0 秒	○状況設定 ・小学校（外） ・小学校（中） ・授業風景ダイジェスト P1 教室の札（何年何組）	場面が弘前市立福村小学校であること。 被写体が福村小学校のあるクラスの児童達であること。を明らかにする。 P（プロットポイント）⇒切り替えになるきっかけの画
中 盤 3 0 秒	○葛藤部分 ・インタビュー ・撮影のメイキング 上記の2つを組み合わせる。 P2 テロップ（○年○組クラス CM）※黒背景に白文字	クラスの魅力を伝えたいという児童達の思いをあきらかにし、クラス CM という一つの目標に向かっていく様子を示す。 ※ここまでをドキュメンタリータッチに編集 P2 テロップと同時に音楽が流れ、作りこまれた雰囲気へと変化。 ※音楽 青い森のメッセージ（仮）
結 末 4 分	○解決部分 a 上半身→（名前テロップ有） b 目 c グループ演技・メッセージ ・担任の先生 a b c ※写真スライドショー ・クラス全体のメッセージ ※クラスの児童全員が集合写真のように集まりカメラの前で。	クラス CM の撮影が無事終了し、編集されたものが流れる。ここからが本番。 4人グループであれば、a1→b1→a2→b2→a3→b3→a4→b4→c という順番でひとまとまりとし、これが×グループ数流れる。 c グループ演技（児童が制作した絵コンテを元に約4カット）→カメラに向かって全員でメッセージ（グループ演技で伝えたかったテーマ）を元気に言う。 担任の先生はこの流れの最後 cは個人で児童たちへメッセージ ※担任の先生のメッセージにかぶせて写真のスライドショー 一言(例 みんな大好き○年○組!)←学級目標などからもってきても良い。

お わ り に	・エンドロール	児童達の名前 担任の先生の名前 編集者の名前 その他必要事項
------------------	---------	---