

映像制作による教育的効果の定量的研究～大学におけるPBL型講義を事例として～

A Quantitative Study of Educational Effects of Video Production
—A Case Study of a PBL-Type Lecture at a University—

妹尾 克利/Katsutoshi SEO¹・小幡 直弘/Naohiro OBATA²

¹中央大学大学院総合政策研究科博士後期課程・²北星学園大学非常勤講師

[Abstract]

The purpose of this paper is to do a quantitative research on how video production courses change students' consciousness and what educational effects can be obtained by such courses. As a result of a factor analysis of the data obtained by a questionnaire survey, four factors were extracted: (1) the ability to execute tasks systematically, (2) the ability and self-evaluation related to production activities, (3) motivation and interest in production activities, (4) the ability to solve problems collaboratively.

[キーワード]

映像制作、PBL型学習、因子分析、4因子

1. 問題背景

2000年以降、インターネットが急速に普及し、いつでもどこでも、必要な情報が検索するだけで容易かつ瞬時に入手できるようになった。こうした「検索型」の知識基盤社会においては、単に知識をたくさん持っているだけでは、昔ほどの価値はなくなってしまった。そのことによって、学校現場でも、「何を知っているか（コンテンツ・ベース）」から「どのような問題解決ができるか（コンピテンシー・ベース）」への転換が求められている。この背景には、工業による物の生産を礎とした産業社会から、知識の創造と活用が駆動する知識基盤社会へという社会構造の世界一大転換がある。^[1]知識基盤社会では、大胆な発想の下、在来の知識を組み合わせ、あるいは活用してイノベーションを起こすことが、全ての職種に期待される。もはや唯一絶対の正解は存在せず、人々はその状況における最適解をそのつど自力で、あるいは多様な他者と協働して生み出すしかない。^[2]

また、人工知能(AI)の進化とともに、人間が行っていたあらゆる作業の自動化が進み、人々の生活は急速に変化している。とりわけスマートフォンやタブレット端末の普及によるコミュニケーションの変化は著しい。電子教科書の中に、問題集も参考書も各種辞書も入っており、歴史上の人物や、数学の公式なども、検索すれば大抵のことがわかる。従って、これから時代は、教師は、知識を持っている「壇上の賢者」ではなく、学習者に寄り添う「ナビゲーター」としての役割が求められる。教師が一方的に知識を伝達し、暗記・計算・綴りの正確さを試験によって計る学力では、もはや立ち行かない状況に来ている。教師が、教材としてとりあげたものの中に、どのような教育内容があるのかということを教師が明確にし、学習者が目的意識を持って積極的に学習に取り組めるような内容でなければならないのだ。そこで筆者は、「映像制作」を根幹に位置づけた教育活動の展開を提言したい。

ICT教育やメディア・リテラシーにおける効果的な教育手法として映像制作が注目されている。芸術系の学部では古くからメディア表現の手法として、またメディア系の学部でもメディアのしくみや特性を理解する手段として、2000年代前半より映像制作の演習が行われてきた。一方で、社会科学系の学部で映像制作を行うことに対しては、学問としての位置づけに関して疑問や批判も根強く存在する。質的研究の分野においても、研究の成果を発表する際に映像を用いることはあっても、映像それ自体を作品として評価することは、研究発表という場の趣旨からはずれた行いである（周藤, 2017）^[3]という指摘もある。

しかし、筆者は、社会科学系の分野の学部や学科でこそ、映像制作を行う意義があると考える。まず、作品の企画、リサーチ、取材、撮影、構成、編集など、協同作業で進めていく一連のプロセスは、いずれも高いコミュニケーションスキルを要する。さらに、研究の成果物としての映像作品を公開することで、研究者のみならず、メディア関係者や、地元企業、行政、市民団体、NPO、地域住民など、多くの人と関わることができる。学生にと

つては、制作に至るまでのプロセスそのものが生きた教育になりうるのだ。

メディア教育の先進国である英国においても、メディア・リテラシー向上のための映像制作実習を行うことについて、研究者の間では、否定的な意見が一般的であった(Stafford,1990)。^[4]「メディアを教える」の著者であるマスター・マンも、当初「映像制作は技術主義に陥りやすく、単にプロの技術を習得することだけで終わり、映像に対する批判的、分析的な見方が失われる」と、否定的な見方をしている(Masterman,L,1980)。^[5]しかし、その後、プロセスの中で、より良い作品を作るという明確でわかりやすい目標の中で、他者との対話的コミュニケーション活動や協同学習的問題解決の状況が生まれるなど、映像制作の意義を認めている。

映像制作はメディア・リテラシーの向上のみならず、様々な能力の開発も期待できるとし、どのような教育効果をもたらすのかという観点から、近年、中学校、高等学校、大学において新たな研究領域として進められている。松野(2005)は、映像制作が持つ、あるいはおよぼす心理的効果に関する実証的研究は、日本においては、これまでほとんど行われてきていないと指摘した。そして、大学生を対象に映像制作実習を行い前後の変化を11項目について5段階評価で測定し、因子分析したところ、「映像表現能力」「批判的視聴能力」の2因子を抽出することに成功した。^[6]さらに、澤木(2009)は、映像制作活動によって、人間の心理・行動面にどのような変化があるのかを70項目について5段階評価で測定し因子分析したところ、「積極性、精神力に関する因子」「制作者の視点に関する因子」「コミュニケーション能力に関する因子」「物事を客観的に読み解く能力に関する因子」「集団作業を円滑に進める能力に関する因子」の5つの因子を抽出することに成功した。^[7]しかし、映像制作が持つ、あるいは及ぼす心理的効果に関する研究は実践報告が多く、松野、澤木のような定量的研究は、日本においてはこれまでほとんど行われてきていらない。

村田(2013)は、映像制作の導入によって開かれる新しい教育デザインの可能性を示唆し、あらゆる領域で再検討していく必要性を説いている。^[8]心理学的な側面からも映像制作に関わった受講生がどのような気づきを得られ、どのような能力が開発されるのかを定性的・定量的に測定し、積み上げていく必要がある。

2. 目的と方法

2.1 目的

本研究では、大学での講義(半期)において映像制作の演習を行うことで、受講生の意識がどのように変容し、どのような教育効果が得られるかを定量的に明らかにする。また、大学の講義で映像制作を行う上での留意点について検討する。

2.2 方法

本研究では、筆者が担当する大学の講義課目「映像技術演習」を履修する学生44人(2014年度20人、2015年度24人)を調査対象とした。質問紙を使い、授業を履修する前後で、以下の項目について測定した。つまり、どのくらい能力が身についたと感じるか、また、授業や自分自身についての気づきがどのくらい見られたかを、授業の前後で評価させた。

評価項目は、「創造性」「協調性」「自主性」「企画力」「構成力」「授業への参加意欲」「チームワーク」「達成感」「コミュニケーション能力」「論理展開力」「グループワークの面白さ」「ディスカッション能力」「課題達成能力」「課題達成意欲」「スケジュール管理調整能力」「クリエイティブな発想」「議論の重要性認識」「自己への自信」「自己能力の発見」「学生主体授業の面白さ」「能力向上の自覚」「卒業制作(映像)への関心」「地域や社会への関心」「表現意欲」の24項目を用いた。

評価はそれぞれの項目について、10段階で評定してもらった。なお、2014年度においては、15回の授業の最終回に、履修前についての評価は授業履修前を回想してもらうことにより回答させた。2015年度においては、初回の授業時に履修前の評価、最終回の授業時に履修後の評価をそれぞれ行わせた。収集したデータをもとに、受講した学生たちにどのような変化があったか因子分析、分散分析、単純主効果検定を行った。2014年度は回想法を使い、2015年度はpretestとposttestに分ける方法を使ったのは、測定方法によって教育的効果の出現の仕方に違いがあるかどうかを探索するためである。

2.3 講義の概要

講義の流れは以下の通りである。前半は可能な限り、過去の作品を参考作品として視聴する。そして、カメラの基本操作を学んだあと、グループにわかれ学内で撮影の練習を行う。撮影された映像は、第4回以降の編集方法の講義で素材として使用し、編集方法の練習として、大学内を紹介する映像を制作する。企画書を提出してもらい、適宜、企画作品の進捗状況を確認する。撮影を終えた段階で、粗構成をするために、構成表を配布する。

最後の講義で上映会を行い、お互いの作品について、ピア・レビューを行う。

- 第1回：オリエンテーション・グループ分け・カメラの基本操作
- 第2回：企画書の書き方・参考作品視聴
- 第3回：カメラワークの基礎知識・学内で撮影練習・編集素材集め
- 第4回：編集方法(1)（トリミング・速度の変化）企画書の提出
- 第5回：編集方法(2)（素材の調整・トランジション・エフェクト）
- 第6回：編集方法(3)（タイトルの設定・BGMの追加）
- 第7回：編集方法(4)（書き出し・メニューの設定）
- 第8回：構成表の作成・企画の進捗状況確認
- 第9回：課題映像編集
- 第10回：課題映像の分析的視聴・講評
- 第11回～第13回：自由編集
- 第14回、第15回：作品上映会・ピア・レビュー・レポート提出

3. 結論と考察

同一条件となる2年度分の履修後の質問票の24項目の評価について、因子分析を実施したところ、構造が不明瞭な部分が見られたため、スクリープロットを参考に4因子構造と推定し再度因子分析（主因子法、バリマックス回転）を実施した。（表-1）

第1因子は、「課題達成能力」「課題達成意欲」「スケジュール管理調整能力」などの項目が含まれているので、「計画的課題遂行力」とした。第2因子は、「論理展開力」「自己への自信」「自己能力の発見」などの項目が含まれているので、「制作活動に関わる能力・自己評価」とした。第3因子は、「表現意欲」「卒業制作(映像)への関心」「能力向上の自覚」などの項目が含まれているので、「制作活動に関わる意欲・関心」とした。第4因子は、「グループワークの面白さ」「ディスカッション能力」「コミュニケーション能力」「協調性」の4項目が含まれているので、「協同的問題解決力」とした。4因子の累積寄与率は、55.1%だった。

第1因子の「計画的課題遂行力」では、課題の達成に関する意欲や能力、さらにはスケジュール管理調整能力、自主性、達成感などの項目が含まれていた。これは半期の授業を通して1つの作品を完成させるということが目的であるとともに授業における評価の基準ともなっていることから、課題達成に関わる能力として、映像作品の企画から撮影、編集といった一連の作業をどのようなステップで行っていくかという計画性が問われるとともに、授業時間以外の活動も重要な要素になってくることからいかに時間や労力を配分するかといった自主性も必要であるということを示していると言える。さらには1つの映像作品を作り上げたということで得られる達成感にもつながっていくと推測できる。

第2因子の「制作活動に関わる能力・自己評価」では、論理展開力、クリエイティブな発想、企画力、構成力といった自身の能力についての項目と、自己への自信や能力の発見といった自分の能力に対する評価やメタ認知的な要素が含まれていた。これは映像作品のような創作活動を支える根本的な能力とそれについての自覚が示されていると言える。

第3因子の「制作活動に関わる意欲・関心」では、表現意欲、創造性、卒業制作(映像)への関心、地域や社会への関心などの項目が含まれていたことから、自分の考えやイメージを具体化する手段として映像制作を捉えているかということを示していると言える。その制作の副次的な要素として、今後の卒業研究として映像制作を考えたり、映像制作の過程で実施した地域や社会への関心へと繋がっていったりすることが指摘できる。

第4因子の「協同的問題解決力」では、グループワークの面白さ、ディスカッション能力、コミュニケーション能力、協調性という項目が含まれており、集団での問題解決に必要な能力について示されていると言える。本授業における映像制作でも1人の力で作品を完成させることは困難であるため、協力してくれるスタッフや出演者、取材の対象となる人物や団体とのコミュニケーションが不可欠である。

映像制作もまた1つのグループワークであると考えられるためこのように因子として抽出されたと言える。この4つの因子構造は、映像制作や何らかの創作活動に特化した要素として第2因子、第3因子が構成され、映像制作という枠を越えた一般的な能力として第1因子、第4因子という構成になっている。特に第1因子、第4因子に含まれる項目の多くは、現在、社会人基礎力として大学生に求められている能力とも一致しており、この社会人基礎力の向上はまさに大学教育で必要とされているため、映像技術演習という授業が大学教育における1つのカリキュラムとしてのニーズを満たしていることの証明にもなっていると言える。

表-1 映像技術演習履修による影響についての印象評価構造

計画的課題遂行力	制作活動に 関わる能力・ 自己評価	制作活動に 関わる 意欲・関心	協同的 問題解決力	共通性
課題達成能力	.872	.233	.092	.023 .823
課題達成意欲	.745	.334	.137	.085 .693
スケジュール管理調整能力	.590	.203	.011	.124 .404
自主性	.565	.349	.066	.263 .514
達成感	.548	.179	.362	.320 .566
チームワーク	.494	.051	.187	.489 .521
授業参加意欲	.445	.130	.298	.199 .343
論理展開力	.154	.714	-.044	.309 .631
自己への自信	.285	.695	.192	.127 .617
自己能力の発見	.391	.653	.247	.025 .641
クリエイティブな発想	.289	.610	.300	.045 .547
企画力	.437	.507	.215	.060 .498
構成力	.337	.501	.215	-.036 .412
議論の重要性認識	.150	.452	.273	.337 .415
表現意欲	.176	.143	.836	.253 .814
卒業制作（映像）への関心	.036	.082	.705	.098 .514
能力向上の自覚	.480	.278	.517	.005 .575
創造性	.201	.442	.516	.050 .505
地域や社会への関心	-.053	.342	.510	.395 .536
学生主体授業の面白さ	.326	.291	.479	.063 .424
グループワークの面白さ	.130	-.081	.169	.718 .567
ディスカッション能力	.020	.397	.045	.675 .616
コミュニケーション能力	.133	.380	.021	.588 .508
協調性	.265	-.090	.404	.538 .532
固有値	3.909	3.703	3.055	2.550
寄与率	16.29	15.43	12.73	10.62 55.07

次に、2014年度、2015年度のそれぞれの学生について、授業の履修前後でこれらの因子の評価に違いがあるかを比較するために、因子ごとに項目平均を算出し、各因子の項目平均(4水準)と履修前後(2水準)で繰り返しのある分散分析を実施した。その結果、2014年度の学生においては、履修の前後の主効果が見られた($F[1, 54]=31.73$, $p < .001$)。一方、因子の主効果には有意傾向が見られた($F[3, 54]=2.57$, $p = .063$)。

また、履修前後と因子の交互作用も有意だった($F[3, 54]=3.32$, $p < .05$)。交互作用が有意だったので、履修前後の変化を因子ごとに比較するためにBonferroni法による単純主効果検定を実施したところ、全ての因子において、履修前よりも履修後の評価が高くなっていた(いずれも $p < .001$)。(図-1)

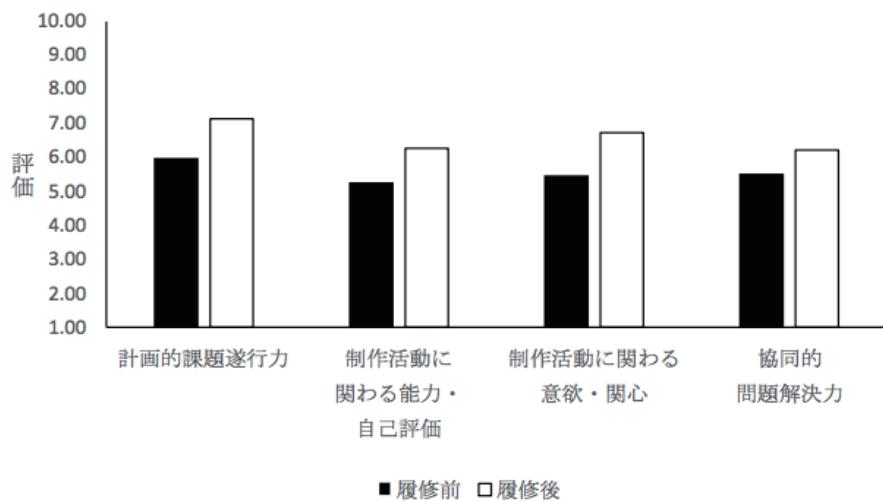


図1 映像技術演習履修前後における評価の変化(2014年度)

次に、2015年度の学生においては、履修の前後の主効果は見られなかった($F[1, 42]=0.94, n.s.$)。一方、因子の主効果は有意だった($F[3, 42]=5.13, p < .01$)。また、履修前後と因子の交互作用も有意だった($F[3, 42]=2.97, p < .05$)。交互作用が有意だったので、履修前後の変化を因子ごとに比較するためにBonferroni法による単純主効果検定を実施したところ、第2因子の「制作活動に関わる能力・自己評価」のみ、履修前($M = 5.39$)よりも履修後($M = 5.94$)の方が高くなっていた($p < .05$)。(図-2)

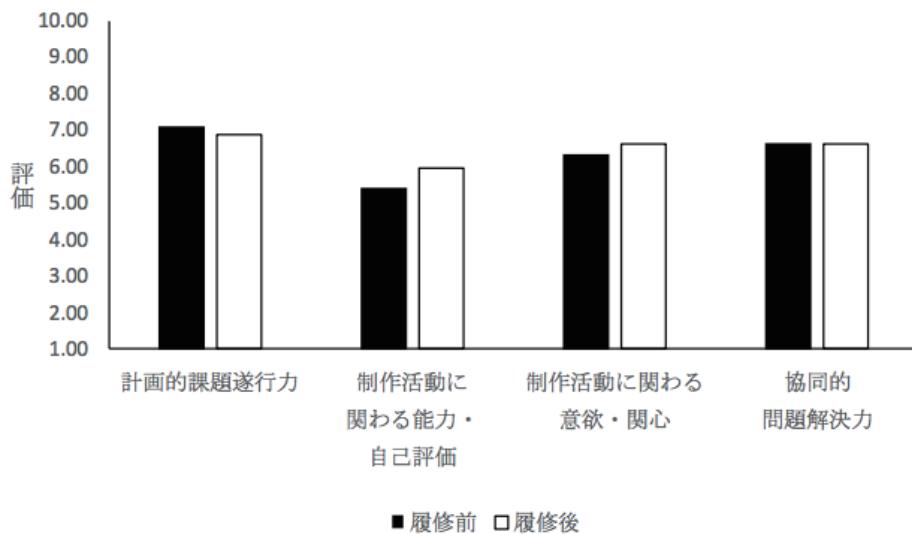


図-2 映像技術演習履修前後における評価の変化(2015年度)

授業履修前後の比較では、2014年度の学生は4因子全てにおいて履修前よりも履修後の方が評価が高くなっていたのに対し、2015年度の学生は統計的な有意差が見られたのは第2因子の「制作活動に関わる能力・自己評価」のみであった。これは、測定方法の違いがもたらした違いであると考えられる。

2014年度は、測定方法として回想法を用いた。これは、被験者自らが授業履修前後の能力の変化を意識して評価する方法である。これに対して2015年度は、pretestとposttestの2回を、独立した形で行なう方法を使用した。

この結果、回想法では、履修前後の能力をより明確に認知できるが、独立して行なうpre-post test法では、

履修前に映像制作の難しさを認識できずに pre-test で自分の能力を高く評価する傾向が出たと考察される。

実際に、評価の素点を見ると、2015年度の履修前の評価が2014年度の履修後の評価と同程度となっている（図1,2参照）。このことは、2015年度の履修者が、映像制作の具体的な内容を知らず、自らの能力を一般論的に評価したため、結果的に高い数値が出たと考えられる。つまり、映像制作についての困難さの認識がないまま、自分の能力を高く評価したと考察できる。結果的に、履修前と履修後で、ほとんどの項目で有意差が見られなかった。pre-post test 法では、履修前と履修後の評価が独立しており、自らの能力を前後で比較するという作業が欠落しているため、こういう結果が生じたと思われる。

物理学的測定では、pre-post test 法は有効であるが、今回は、「自らの能力の変化に関する認知」を測定対象としており、回想法の方がより的確な方法であることもわかった。

4. 今後の課題

今日では、ビデオカメラやコンピュータといったハードウェアの進歩や映像編集に関わるソフトウェアの改良・発達によって専門的な知識や経験がなくても映像制作が容易になってきている。さらにはスマートフォンの普及により日常的に映像を撮影したり編集したりするという機会も増えてきている。初心者や初学者でも映像制作ができるということを理解してもらうためにも、基礎のレベルから体験的に学習できるような授業の構成を考案していく必要がある。

効果を測定する方法論の違いにより、結果が異なることも判明した。物理的な測定と認知的な測定では、方法論が重要であるという知見を得られたことは重要な点である。

また、測定方法に関わらず、履修後には「制作活動に関わる能力・自己評価」は向上しているということである。これは単純に映像制作の知識や経験が身につくということだけではなく、1つの作品の企画や構成を通じてものごとの全体を俯瞰してとらえるということの大切さの気づきともなっていると考える。それゆえ、映像制作によって新たな自己能力の発見にもつながっていくのだろう。このことが学生一人一人の自己効力感の向上をもたらすことも期待できる。また、本研究では4因子間の因果関係についてまでは解明できていないが、映像制作を通じてこれらの評価においても相乗効果的に向上していくことは大いに予測できる。今後の研究の課題の発見につながった。

社会学や心理学、教育学、さらには看護、福祉、医療といった人間の実存を扱う研究領域では、質的なデータをどのように捉えるかが重要になってくる。そして、今日では、映像技術の大衆化により、研究成果を提示する上で、映像を活用する事例も増えてきている。樋田(2017)は、「質的研究と映像との関係」に、近年ダイナミックな変化が生じて来ていると述べている。^[9]しかしながら、こうした変容に適用し得る質的研究における映像の可能性が十分には追究されておらず、まだ一般的な大学のカリキュラムとして映像制作が取り入れられている事例は少ない。本研究の結果は、社会人基礎力の向上、アクティブ・ラーニング、PBL といった多くの大学に共通して求められている課題について、1つの方法を示唆したと考える。

[引用文献]

- [1] 奈須正裕(2015)「コンピテンシーとその育成の必要性」『指導と評価』(5),日本図書評価研究会 pp8
- [2] 奈須正裕(2014)『シリーズ学びの潮流1 知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる(シリーズ新しい学びの潮流1)』 ぎょうせい pp6
- [3] 周藤真也(2017)「映像について根底から考えるために」『質的心理学研究』第16号 No.16 pp221
- [4] Stafford,R.1990.Redefining creativity:Extended project work in GCSE media studies, in Buckingham, David(ed)Watching Media Learning,Brighton:Palmer Press,pp81-97
- [5] Len Masterman(1985)Teaching The Media (「メディアを教える」,Len Masterman著, 宮崎寿子 訳,2010,世界思想社)
- [6] 松野良一(2005)『市民メディア論デジタル時代のパラダイムシフト』ナカニシヤ出版 pp137
- [7] 澤木香織(2009)「映像制作活動によって開発される能力に関する研究:KJ法と因子分析法を用いて」『総合政策研究』17号,中央大学出版部,pp69-81
- [8] 村田雅之(2013b)「映像制作を通して学ぶ-新しい教育デザインの可能性」松野良一『映像制作で人間力を育てる-メディアリテラシーをこえて』田研出版 pp165
- [9] 樋田美雄(2017)『質的心理学研究』第16号,質的心理学会 pp5

[参考文献]

- [1] Allan Collins, Richard Halverson(2009)Rethinking education in the age of technology: The Revolution and Schooling in

-
- America 『デジタル社会の学びのかたち—教育とテクノロジの再考』 Allan Collins, Richard Halverson 著 稲垣忠 編訳,2012, 北大路書房)
- [2]伊勢崎済(2011)「中学校社会科における映像制作活動の効果--「身近な地域の調査」の実践を通して」授業実践開発研究 pp4
- [3]上山浩(1994)「教員養成実践としての映像制作」宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第1号 pp9-16
- [4]今川弘子(2012)「構成主義の教育効果に関する一考察—高等学校「映像制作」授業の実践を通じて-」同志社女子大学大学院文学研究科紀要 12 号 pp43-63
- [5]大杉卓三(2012)「大学の地域メディア戦略—映像番組制作による大学の地域貢献」中国書店
- [6]岡博大(2007)『〈映才教育〉時代』フィルムアート社
- [7]岡林春雄(2009)『メディアと人間—認知的・社会臨床心理学からのアプローチ』金子書房
- [8]片岡勲人・池谷俊一・杉山哲郎 2010 「授業科目「映像理論と制作演習」の開発と評価」東海大学紀要 開発工学部／第 20 号
- [9]加藤涼介、安達一寿 2017 「映像制作・発信実践における指導法構築と評価-教育実践一般研究,教育情報と人材育成～未来を育む子供たちのために」日本教育情報学会年会論文集(31)pp232-233
- [10]加藤亮介 2014 「メディア・リテラシー教育実践における映像制作・発信の効果」社会情報論叢 (17), 131-146, 2014-03 十文字学園女子大学社会情報学部
- [11]黒岩亜純・宮徹(2017)『大学生のための動画制作入門』慶應義塾大学出版界
- [12]奈須正裕(2014)『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる—コンピテンシー・ベースの授業づくり』ぎょうせい
- [13]波多野完治(1985)『映像と教育—映像の教育的効果とその利用』日本放送教育協会, 放送教育叢書 3
- [14]水越伸(2002)『デジタル・メディア社会』岩波書店
- [15]水越伸,吉見俊哉(2003)『メディア・プラクティス-媒体を使って世界を変える』せりか書房
- [16]水越敏行,久保田賢一(2008)『ICT 教育のデザイン』日本文教出版
- [17]溝上慎一(2016).『アクティブラーニングとしてのPBL と探究的な学習』東信堂

資料1

このアンケートは、大学における映像制作活動の教育効果を調査し、学術的意義を検証することが目的です。教育・学術研究以外の目的には使用しません。なお、結果は統計的に処理されますので、個人を特定することはありません。是非ご協力お願いします。

<基本属性>

性別（男・女）学年（　　年） 演習受講前の映像制作経験（　　回）

<独立変数>

A 1、集団活動には積極的に参加してきた。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 2、集団活動において、協調性はある方だ。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 3、努力して達成する喜びを何度も味わって来た。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 4、何かを創造して行くことは昔から好きだ。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 5、数学的科学的なものは好きだ。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 6、昔から行動的である。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

A 7、今回の一連の活動には積極的に参加した。

④強くそう思う ③そう思う ②そう思わない ①全くそう思わない

<従属変数> 映像制作前と制作後の自分の変化を10段階で評価してください。

(制作前に△ 制作後(現在)に○)

(記入例)

1、創造性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1、創造性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2、協調性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3、自主性	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4、企画力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5、構成力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6、授業参加意欲	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7、チームワーク		1	2	3	4	5	6	7	8	9

8、達成感	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9、コミュニケーション能力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10、論理展開力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11、グループワークの面白さ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12、ディスカッション能力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13、課題達成能力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14、課題達成意欲	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15、スケジュール管理調整能力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16、クリエイティブな発想	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17、議論の重要性認識	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18、自己への自信	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19、自己の能力の発見	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20、学生主体授業の面白さ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21、能力向上の自覚	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22、卒業制作（映像）への関心	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23、地域や社会への関心	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24、表現意欲	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ご協力ありがとうございました。

(2019年3月17日受理)