

映像リテラシー研究の動向

浜野保樹

I はじめに

先きの小論（浜野，平井出，1980）において，映像を理解できる能力と映像言語及び映像文法の関連を，幼児用教育テレビ番組の制作という視点から簡単に考察した。今回は，映像を理解できる能力についてこれまでの研究成果を整理し，今後の研究課題を考察してみたい。映像を理解する能力については，関連学会において「映像リテラシー」と呼ばれているので，この用語を使用することにする。

本研究の当初の目的は，第1に映像リテラシーに関する文献の収集，第2に各文献で使用されている映像リテラシーの定義の明確化，第3に映像リテラシー研究動向の明確化，第4に数量的データを伴った実証的研究結果の整理をするということであった。

II 文献の収集

実際に文献を検索してみると，映像リテラシーそのものを研究目的として扱った文献は約30ほどあった。映像リテラシーについてまとめた書物は，佐賀（1981c）が紹介している Fransecky と Debes（1972）の小冊子しかなかったが，視聴覚教育の啓蒙的雑誌である *Audiovisual Instruction* の17巻5号は映像リテラシーの特集号であった。数量的分析を行なった実証的研究は皆無に近く，映像リテラシーの研究方法に関する文献がより多くみられる（例，Cochran et al., 1980；Griffith & Miner, 1972a, b；Levie, 1978）。

Ⅲ 定 義

映像リテラシーという用語は、第26回日本放送教育学会・第18回日本視聴覚教育学会合同大会（1981年）の課題研究「子どもの映像リテラシー研究の現状と課題」で使用されたのが最初であろう。この用語は、visual literacy の訳語であろうと考えられるが、以前は、そのまま片仮名で「ビジュアル・リテラシー」と書かれたり、「映像を読みとる能力」とか、「映像読解力」という訳語があてられていて、定訳がなかった。visual literacy に類似した用語としては、audio-visual literacy, media literacy, television literacy などによく目にする。わが国では、映像リテラシーの類語よりも、「視聴能力」という用語の方が多用される。視聴能力は英語では viewing skill となり、最近ではテレビの効果研究の分野で、critical viewing skill（批判的視聴能力）という用語もよく用いられる。

visual literacy	映像リテラシー ビジュアル・リテラシー（例、佐賀，1981 a） 視覚リテラシー（例、佐賀，1981 c） 映像を読みとる能力 映像読解力 映像の読解力 観とる力（例、石川，1964）
audio-visual literacy	
media literacy	メディア読解力（例、Lesser, 1979, 33頁）
television literacy	（例、Palmer et al., 1976）
film literacy	映画の理解力（例、多田，1979, 33頁）
iconic literacy	（例、Mangan, 1978）
viewing skill	視聴能力
critical viewing skill	批判的視聴能力

このように類似語が多い理由は、映像リテラシーが明確に定義されていないからであろうと考えられる。audio-visual, media, television という言葉を literacy に冠して、その用語の使用者は、映像リテラシーと区分しようとしているのかもしれないが、様々な用語を用いてもその多くは映像にしか言及していない。

映像リテラシーの定義は、筆者の知るところでは、2つしかない。ひとつは、『放送学大事典』（1971）の「映像の読解力」（40頁）である。これによると、「映像の読解力とは、映像の意味をその形象を通して把握することである。」この項目の筆者名は明らかにされていないが、この筆者は、映像の読解力を「基礎的な映像感覚の把握」から「鑑賞」までを含んでいるものとし、「すぐれた批判や鑑賞ができること」が映像の読解力が高いということであるとしている。

もうひとつは、International Visual Literacy Association の第1回大会において Jack Debes が提出した定義である。この定義は、AECT の用語集の visual literacy の項目に、そのまま再録されており、その全文は以下のとおりである。

「見ることによって、また同時に他の感覚経験をうつつ、人間が開発しうる視覚的能力群。これらの能力の開発は、通常人間の学習に重要なかわりをもつ。これらの能力が開発されると、視覚的識別能力のそなわった人 (visually literate person) は、自己の環境で遭遇する視覚的動き、物、自然的あるいは人工のシンボルを弁別でき理解することができる。これらの能力を創造的に使用することで、他者とコミュニケーションをすることができる。また鑑賞的に用いることによって、視覚的伝達形式をとった芸術作品を理解し享受することが可能になる」(AECT, 1977, p.40)。

2つの定義はともに、「理解」または「把握」、「鑑賞」、「学習」という言葉を含んでおり、映像リテラシーという用語がどのような能力を意味しているのかを示している。一般に、映像リテラシーは、次のような能力を

表現する場合に使用される。

- ①映像の芸術的特質をみわける能力
- ②映像からの学習能力
- ③断片的映像をまとめあげる能力
- ④映像文法を理解する能力

これらの用法自体は、アメリカと日本で異ならないが、理解する対象に相違がみられる。Ross (1972) によると、visual literacy が対象とするものは、映画、テレビは勿論のこと、ボディ・ランゲージ、パント・マイム、シンボルまでも含んでいる。一方、日本では、『放送学大事典』の記述にもみられるように、静止画像までに限定し、映像以外のメッセージ・シンボルの読解力は含まれていない。このようなちがいがみられるのは、visual の本来の意味である「視覚」と「映像」の意味の相違に由来していると考えられる。アメリカには映像にあたる言葉は存在しない（強いて言えば、picture がそれにあたる）。わが国では映像という言葉で、物理的世界の代理品に限定して使用しているのに対し、アメリカでは visual という言葉で、文字と音声を除いた現実の物理的世界で見える表現手段すべてを示している。わが国の映像に関する定義をみるとこの相違がさらに明らかになる。多田(1969 a)によると、「映像とは、テレビや映画や8ミリ映画における個々の、または一連の連続した画面をいう」(22頁)。

わが国において、映像リテラシーに類する用語が使用されている文脈をみても、その相異が明確に示されている。つまり、現実の物理的世界を見る行為と、映像を見ることは、区分して考えられている。『放送学大事典』の「映像リテラシー」の項目にも、映像と物理的世界の相違についての記述がある。

わが国では、映像リテラシーに関する用語よりも、視聴能力 (viewing skills) という言葉の方が頻繁に使用される。最後に、映像リテラシーと視聴能力の相違点に触れておきたい。視聴能力と映像リテラシーには、少なくとも3つの異なる点がある。

(1)視聴能力は音声を含む。

(2)視聴能力は、一般に番組または作品全体を問題にしているのに対して、映像リテラシーは作品の部分も問題とする。

(3)視聴能力は、学習の問題に限定されている。

以上、映像リテラシーの定義について検討したが、映像リテラシーの概念が研究者間で一致をみていないし、日本とアメリカでその使用方法にちがいがあることがわかった。ただ、映像リテラシーという概念の独自性からして、学習や鑑賞といった高次の能力を指し示すよりは、その前提となるより基礎的な能力に限定した方が適切であるように思われる（浜野，1981）。Hochberg（1978）が「見るものを意味のある連鎖にまとめる観客の能力」（230頁）と呼んでいるものや映像文法の理解，等々がそれにあたる。また、映像リテラシーの対象としては、アメリカのようにひろくとらえるのではなく（例，Szabo et al., 1981），わが国の意味による映像に限定した方がよいであろう。既に多くの研究者が指摘しているように、映画やTVの映像の知覚は、現実の物理的世界の知覚と異なる。接続詞もなく場面と場合がつながれているし、同一場面がいくつもの異なるショットで構成されている。

以上の視点に立脚した映像リテラシーの定義を設定するには、さらに検討を加える必要があるだろう。しかし、ここで述べたような映像リテラシーの輪郭を明確にするために、そのような能力が劣っている場合、どのような事態が起るか考えてみよう。

(1)映像と現実の物理的世界を混同する。

(2)映像の中で用いられる特殊効果を現実のもと錯覚する。

(3)映像の脈絡を追えない。

このような事象は幼児によくみられるが、はじめて映画やTVに接する人々にも観察されることが事例研究で報告されている（例，石川，1964）。成人についても、これまで映像の理解に疑問を挟まなかったために、理解していると思っ込んでいるだけかもしれない。視聴者間で、映像の理解に

差があることは当然考えられるし、S. Kubrick 監督の『2001年宇宙の旅 (2001: A Space Odyssey)』(1968年作品)がわかるかわからないかが関心の的になったような最近の事例もある。

IV 研究動向

既に述べたように映像リテラシーに関する研究数は非常に少ないし、今述べたような基礎的能力としての映像リテラシーの研究に限定すると、その数はさらに減少する。従って、ここでは映像リテラシーの概念を限定せず、映像リテラシーまたは *visual literacy* という用語の変数をつかっている研究、及び映像リテラシーに関する実践活動まで含めて、今日の映像リテラシーをめぐる研究状況を概観してみたい。

A. 注視研究, 属性研究

研究者や実践者に映像リテラシーを強く意識させたのが *Sesame Street* の制作とそれに関する調査研究であったことは確かである。*Sesame Street* を制作するにあたり CTW のスタッフは、従来の幼児番組が単調でおもしろくないのは、幼児の映像リテラシーを実際よりも低くみているためではないかと考えた。これは直接的なデータから得られた考えではなく、幼児が一般の成人向け番組やコマーシャルをよく見ているという事実から推論したことである。従って、CTW の主要な前提事項として、「きわめて幼い子どもたちでも今日では高度のメディア読解力をもってテレビを見るという仮説」(Lesser, 1974, 264頁)が設定された。

幼児が高度な映像リテラシーをもっているならば、より高度な制作技法を駆使する方が幼児の関心をひくことになるはずである。そのことを実証し、また関心をひく番組属性を知るために CTW が行なった研究が、注視研究 (*visual attention study*) 及び属性研究 (*attribute study*) である。これらの研究には、ディストラクター・メソッド (*distractor method*) と呼ばれる手法が使用されるが、比較的容易に計量的データが得られる。そ

のために多くの研究を生んでおり、筆者（浜野，他，1980 a）が既に紹介
ずみのものを除いても、多くの研究がある（例，秋山，大沢，1980，1981 a，
b；Alwitt et al.，1980；Anderson et al.，1981a，b；青木，1980；
Baron 1980；Flagg，1978；浜野，他，1980 b；宮崎，他，1981；無藤，
1981；Nugent et al.，1980；大沢，秋山，1980，1981；Roberts &
Bachen，1981；Wartella，1980；Watt，1979）。

Watkins ら(1980) は、これらの研究結果を整理して、番組属性と幼児
の注視行動の関係を表にしている（表1）。これらの研究は、「見る」とい
う頭在的行為の獲得と持続のみをあつかっているのもであって、映像リテラ
シーの中核である映像の理解ということについては、これらのデータから
言及することはできない。またこの種の研究は、結果的には既に「知覚」

表1 Sesame Street と Electric Companyへの
児童の注視と関係している番組属性

高い注視と関係している属性	動き ちらばったプロットの認知的内容 短いお話しにおける単純で明確な言葉 リズム いきいきした音楽 子どもの声と奇妙な声 音の変化と音響効果 結果がある程度予想できる明らかなプロット ゆっくりしたペースで簡単に理解できる歌やお話し アニメーション 視聴者の参加 緊張をつくる葛藤状況 組立てる物
低い注視と関係している属性	長い複雑なお話し 音声のみで理解できる内容 歌とダンス・ナンバー 男の声 本当の動物

Watkins, et al. (1981, p. 52) から引用

の研究で明らかになっている基本的原則，例えば「絵の情報量を増加させる」とか「絵をさしかえる」(Hochberg, 1978, 229頁)といった原則を個別的に検証するに届っている。

しかし、これまで漠然と幼児の映像リテラシーは低いとされていた確証のない常識に疑問をなげかけたものもこれらの研究であるし、番組制作の根拠として、視聴者の映像リテラシーの実態を把握しようとした努力は、研究者に映像リテラシーの概念をあらたに認識させる契機となり、その意義は決して少なくない。

B. メディア教育

注視研究に次いで、映像リテラシーという言葉がよくつかわれているのは、メディア教育(media education)に関する文献である。メディア教育については、国際映画テレビジョン協議会の定義がよく知られている。「メディア教育とは、現代のコミュニケーション及び表現メディアの、そしてそれについての研究、学習及び教授であり、教育の理論と実践の中での特定の、そして自律的な知識の領域として位置づけられ、数学や科学、地理のような他の知識領域の教授・学習のための補助具としてのメディア利用からは区別される」(UNESCO, 1977, p. 3; 宇川, 1980; 佐賀, 1981 b, 訳)。メディア教育の実践のあるものは television literacy project (Y. 1981) と呼ばれており、実践の中心概念として映像リテラシーがすえられているものもある(佐賀, 1981 a)。しかしながらメディア教育の分野では、映像リテラシーという用語は充分検討されず、ちがった意味で用いられていることも多い。

メディア教育は、主に映画とテレビに限定されて行なわれている。メディア教育が映像リテラシーとしているものの中には、映画やテレビの映像言語または映像表現の理解というものもみられるが、現実の実践内容からして、映像の芸術性を鑑賞する能力や映像によって表現する能力が中心となっている。また最近では、テレビの影響に対処するための能力として、

批判的視聴能力 (critical viewing skill) が、メディア教育の中で重要視されている(吉田, 宗末, 1981)。批判的視聴能力とは、テレビ内容を「客観的かつ批判的に受けとめ、主体的に判断し、選択できる能力」(FCT, 1981)である。これらのプロジェクトはカリキュラムをつくり、批判的視聴能力を育成するための教材も作成している (Dorr et al., 1980)。しかし批判的視聴能力は、映像を理解するといった意味での映像リテラシーとは異なる概念である。

現在のメディア教育が映像リテラシーを直接教えているとはいえない。しかし、様々なニュー・メディアの登場によって、増々映像情報は豊かになり、文字情報と同じように接したり個人所有できるようになるかもしれない。このような状況にあって、映像リテラシーに関する教育は一層重要な意味をおびてくるであろう。

C. 子どもと TV の研究

以上紹介した研究や実践からは映像リテラシーの実態を知ることができなかった。映像の理解に関連するデータは「子どもと TV」の研究から、不十分ではあるが得られる。「子どもと TV」についての研究は、アメリカにおける「TV と社会行動に関する公衆衛生局長官科学諮問委員会」の設置と Sesame Street の登場という 2 つの出来事を契機に増加し、必要な情報を検索するのに困難をきたすようになってきている。しかし、TV 番組の理解については Dorr (1980) による総括的な文献研究と、研究の結果を年齢段階ごとに整理した表が参考になる。表 2 は Dorr の表の中から、映像リテラシーに関係する部分のみを抜き出して訳出したものである。

この表に示されている順にみていくと、幼児は TV に写っているものを現実のものだと思っており、そのために TV に登場する人物と話し会えると思っている。これらの事象については、多くの事例研究で明らかにされており、Dorr 自身も上記論文の中で自らが体験した興味ある事例を挙げている。その事例を紹介すると、Dorr が TV に出演した際、TV にあら

表2 テレビ番組を理解するのに用いられる構成概念、
および年齢と構成概念の関係

領域	年齢	0～5 才	5～7 才	7～10 才	10～13 才	13才 以上
テレビ画像のリアテリィー		画像は現実のものである	俳優は本物であるが、演じていることは架空のことである 判断は視覚的提示に影響をうける		リアリズムを評価する	
登場人物と視聴者の相互作用		登場人物と視聴者は現実に相互作用している	登場人物は視聴者を見ることはできないし、視聴者と相互作用することはできない			
筋の要素		なし	事件の導入, 解決の試み, 結末 動機づけ, 情動, 内的反応 有意義な系列, 必然的な結びつき			
筋の要素の順序		なし	理想的順序が好まれ, 操作もしやすい		順序はいつでもよい	
映像文法		十分なデータがない				

Dorr (1980) の表 (pp. 224—225) を、筆者が修正して引用。

われている彼女に対し、息子が話しかけた。勿論 TV 中の Dorr は答えるはずはなく、何度も話しかけた息子は、答えない母に対して怒り出してしまった。

次いで、幼児はTV番組の内容の筋道をおうことができないということが、表2に示されている。筆者が参加した実験でも、幼児は番組内容をまったく再認できなかつた。この時は、幼児番組を視聴させた後、写真をつかって番組内容の再認テストを実施したが、幼児は番組の系列を再認できないことがわかった。従って、繰り返しの効果を除くと、幼児は筋とは無関係に、あらわれている場面に反応していると考えられる。被験者が幼児であるため、実験者の質問の意図を理解できなかつたり、その質問に正しく答えられないために、実験者は、現実よりも幼児のTV番組内容を理解

する能力を過小評価している危険性は残っている。しかし、発達心理学や児童心理学などによって明らかになっていることからみて、Dorr が整理している研究結果が、実態から極端に掛け離れているとは考えられない。

TV 番組の内容が理解できないということには、2つの次元がある。ひとつは、伝達されるメッセージの難易度の問題であり、もうひとつは、映像や音声の文法の問題である。前者の問題は成人にもあてはまることで、映像リテラシーとは異なる次元の問題である。一方、視聴者が映像文法を理解できるか否かは、映像リテラシーの中心的課題であるといえる。

映像が「見ればわかる」といったものでないことは、多くの研究者が指摘しており（例、大内、1981、197頁）、また視聴覚教育関係者に認識されていることであるが、映像独自の特性を理解するメカニズムについては、これまで研究されることがなかった。

映画やテレビの映像は、人間の目で見たと同じように切れ目なく、現実の実時間と同じように写されるということはない。例外として、Robert Montgomery の『湖中の女 (Lady in the Lake)』(1947年作品)、Alfred Hitchcock の『ロープ (Rope)』(1948年作品)、Andy Warhol の『Sleep』(1963年作品)、『エンパイヤ (Empire)』(1964年作品) などがある。しかし、最初から最後までカメラが主人公の目となったり、据え付けたカメラでひとつの被写体を何時間もとるといった映像を、学習のために使用することはありえない。映像はなんらかの基準に基づいてとられ編集される。その基準が映像文法であるわけで、映像文法が理解できる範囲の中で映像を興味あるものとする様々な原則を含んでいる。

従って、映画やTVで使用されている映像文法を整理すれば、一般の人に理解可能な映像の種類を明確化することができ、ひいては映像リテラシーの許容範囲を示す材料を得ることになる。しかし、映像文法については美学的な研究や発展は多いが（例、土屋、1981；吉田、1981）、映像文法と心理的メカニズムを関係づけて整理したような試みは、これまであまりなされていない。このことはDorrの表にも示されている。

しかし、近年、映像文法の理解について実証的に明らかにしようとする研究があらわれてきた。ひとつは、Hochberg の研究であり、もうひとつは Salomon の研究である（無藤，1981，参照）。Salomon は、ズームやカットのような映画やTVの映像を構成する技法が、視聴者の個人特性との関連のもとに、映像からの学習に影響を与えることを、実証的に明らかにしている。要するに、適性・処遇交互作用（ATI）の存在を示したのであるが、映像リテラシーの視点からすると、映像文法または映像言語の理解が、個人によって差があることを示したことになる。多田（1968, 1969 b）はカットやオーバラップの技法の理解が年齢によって差があることを明らかにしているが、技法によって理解が異なるのを示したのは、Salomon が最初である。

この研究で、さらに興味深いことは、映像が個人のある種の能力を有意に促進したということである。空間認知における視点の変換がその能力であるが、この能力は映像の理解の重要な能力と考えられている（浜野，平井出，1980）。従って、映像リテラシーは、映像を見ることによって容易に促進され、映画やTVがなかった時には眠っていた「新たな認知能力を開発」（中野，1981，31頁）するのかもしれない。

D. 知覚の研究

映画やTVの映像の転換には、カットが多用される。カットは、他の映像を接続する技法（例，ワイプ，フェード・アウト，イン，等々）に比較すると、光景が急速に変化するし、他の連続的転換の技法（例，ズーム，ドリート，ラッキング，パン，等々）に比較すると絵が不連続になる。従って、様々な映像技法の理解の中でも、カットが見る者に理解される現象は、興味深いもののひとつである。Hochberg（1978-a）は、最近日本語に訳出された『知覚』という著書の中で、「映画とテレビは知覚原理の直接的応用の宝庫である」（230頁）と述べ、カットが理解されるメカニズムやその応用について試案を提示している。

カットの理解に関する Hochberg の理論的考察では、同一場面を複数のカメラ・アングルでとる場合に使用されるカットしか説明できないが、映像文法の理解を行動科学的に説明した最初のものであろう。Hochberg によると、カットのように急速に変化する光景の理解は、「視覚的符号化能力」に依存する。視覚的符号化能力とは、「環境世界に向けた継続的一瞥を統合する際にふつう用いている能力」(236頁)であり、カットの理解は、この能力を前提にして、知覚の原則にそってなされる。従って、Hochberg が設定している視覚的符号化能力は、根源的意味の映像リテラシーと類似した能力であると言えよう。Hochberg は、知覚の原理からモンタージュにも言及し、現実の映画やテレビの制作にも寄与できる提言を行なっているが、視覚的符号化能力から類推して映像文法の理解を説明できるほどには明らかになっていない。また、Hochberg 自身が Brooks と実施したカットに関する実験でも、従属変数として眼球運動を用いているため、ディストラクター・メソッドによる属性研究と類似しており (Hochberg & Brooks, 1978 a, b), 彼の理論的研究ほどには進展していない。

E. 美学的研究

映像リテラシーを理解するためには、漠然とした映像全体の理解を対象とするのではなく、Hochberg や Salomon が行なったように、対象とする映像の構成要素を的確におさえる必要がある。そのためには、映像文法または映像言語と呼ばれるものを明確化しなければならない。映像文法については、Eisenstein のモンタージュ理論にはじまる美学的考察が、以前からなされており、今日でも盛んである。しかし、これらの研究は個別的な経験や直感に依存しているため、実証的研究に適応しにくい。従って、体系的な映像についての分析が必要となるが、この点について、Berlo(1960) は次のように述べている。「現在のところ、(略)テレビの番組(略)の要素構成法についての体系的な知識はまだなく、これらの記号に対する文法は、まだ明記されていない。これらの分野の専門家も、構造化の手法について、

いや、要素そのものについてさえよく説明できない段階なのである」(訳書, 79頁)。美学的研究によって素材は数多く提出されているので、それを体系的にまとめる作業がまたれる。

V 結論にかえて

映像リテラシーに対する指摘は以前からあったが、研究はあまり進展していないのが現状である。それには、いくつかの理由が挙げられる。第1は、映像の構成要素を明確にしないで、映像を曖昧な概念のままに映像リテラシーについて議論したことである。第2は、映像リテラシーの概念自体の混乱が挙げられる。第3は、映像リテラシーに関する知識を最も必要とするはずの映画やTVの映像作家が、この種の研究の必要性を認識しなかったため、研究の要請が少なかったことが理由のひとつとして考えられる。

しかし、Hochberg や Salomon の研究によって、映像リテラシーに関する実証的研究の道がひらけた。様々なニュー・メディアが登場し、増々映像情報の獲得が容易になりつつある今日、映像リテラシー研究の意義もより大きなものとなっているといえよう。またこの種の研究は、音声との関連にまで発展させなければならないことは明らかである。

注：本論文は第26回日本放送教育学会・第18回日本視聴覚教育学会・合同大会の課題研究Ⅱ「子どもの映像リテラシーの現状と課題」で発表したものを加筆・訂正したものである。

文 献

ACET (1977) *Educational Technology: A Glossary of Terms*, Washington, D. C.: AECT.

秋山隆志郎, 大沢啓子 (1980) 「2歳児におけるテレビへの視聴行動(その1)」, 『教心第22回総会発表論文集』284—285頁。

秋山隆志郎, 大沢啓子 (1981 a) 「2歳児におけるテレビへの注視行動(2)」, 『視聴覚教育研究』12, 1—11頁。

秋山隆志郎, 大沢啓子 (1981 b) 「2歳児におけるテレビへの注視行動」『教心第23

- 回発論論文集』326—327頁。
- Alwitt, L. et al, (1980) Preschool children's visual attention to attributes of television *Human Communication Research*, 7 ; 52—67.
- Anderson, D. R. et al. (1981 a) The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television, *Child Development*, 52 ; 151—157.
- Anderson, D. R. et al. (1981 b) Effects of peer presence on preschool children's television viewing behavior, *Developmental Psychology*, 17(4):446-453
- 青木繁 (1980) 『教育テレビの制作に関する要因の研究』, 国際基督教大学修士論文。
- Baron, L. J. (1980) Interaction between television and child-related characteristics as demonstrated by eye movement research, *ETCJ*, 28(4) ; 267—281.
- Berlo, D. K. (1960) *The Process of Communication*, New York : Holt, Rinehart and Winston. 布留武郎, 阿久津喜弘 (訳) 『コミュニケーション・プロセス』, 協同出版。
- Cochran, L. M. et al. (1980) Exploring approaches to researching visual literacy, *ETCJ*, 28(4) : 243—266.
- Dorr, A. (1980) When I was a child, I thought as a child, S. B. Withey and R. P. Abeles (eds.) *Television and Social Behavior*, Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 191—230.
- Dorr, A. et al. (1980) Television literacy for young children, *Journal of Communication*, 30(3) ; 71—83.
- FCT (1981) 『GAZETTE』 No. 1 FCT.
- Flagg, B. N. (1978) Children and television : Effects of stimulus repetition on eye activity, J. W. Senders et al.(eds.) *Eye Movements and the Higher Psychological Functions*, New York : Lawrence Erlbaum Associates, 279—291.
- Fransecky, R. B. and J. L. Debes (1972) *Visual Literacy : A Way to Learn—A Way to Teach*, Washington, D. C. : AECT.
- Griffith, J. and L. E. Miner (1972 a) Visual literacy research guidelines, *Audiovisual Instruction*, 17(5) ; 30—35.
- Griffith, J. and L. E. Miner (1972 b) Methodological considerations in visual literacy research, *Audiovisual Instruction*, 17(5) ; 36—40.
- 浜野保樹 (1981) 「幼児の映像リテラシーとテレビ」, 『日本視聴覚教育学会第18回大会・発表論文集』, 57—58頁。

- 浜野保樹, 平井出けい子 (1980) 「幼児と映像言語」, 『ICU教育研究』 23, 153—171頁。
- 浜野保樹, 他 (1980a) 「教育テレビの制作変数について(1)」, 『放送教育研究』 第10号, 115—134頁。
- 浜野保樹, 他 (1980b) 「小学校以上を対象とした教育テレビの番組の特性」, 『日本視聴覚教育学会第17回大会・発表論文集』, 13—14頁。
- Hochberg, J. E. (1978) *Perception*, 2nd ed., Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall. 上村保子 (訳) 『知覚』, 岩波書店。
- Hochberg, J. E. and V. Brooks (1978a) The perception of motion pictures, E. C. Carterette and M. P. Friedman(eds.) *Handbook of Perception*, Vol. X, New York : Academic Press,
- Hochberg, J. E. and V. Brooks (1978b) Film cutting and visual momentum, J. W. Senders et al. (eds.) *Eye Movements and the Higher Psychological Functions*, New York : Lawrence Erlbaum Associates, 293—313.
- 石川桂司 (1964) 『へき地の視聴覚教育』, 日本映画教育協会。
- Lesser, G. S. (1974) *Children and Television*, New York : Random House. 山本正, 和久明正 (訳) 『セサミ・ストリート物語』, サイマル出版会。
- Mangan, J. (1978) Cultural conventions of pictorial representation : Iconic literacy and education, *ETCJ*, 26(3) ; 245—267.
- 宮崎寿子, 他 (1981) 「2歳児におけるテレビへの注視行動(3)」, 『視聴覚教育研究』 第12号, 13—42頁。
- 無藤隆 (1981) 「テレビと子ども(2)」, 『児童心理』 35(2) ; 156—183頁。
- 中野照海 (1981) 「映画・テレビによる認知能力の促進をめぐる」, 『視聴覚教育』 10月号, 28—31頁。
- Nugent, G. C. et al. (1980) Task, learner, and presentation interaction in television production, *ETCJ*, 28(1) ; 30—38.
- 大沢啓子, 秋山隆志郎 (1980) 「2歳児におけるテレビへの注視行動」, 『教心第22回総会発表論文集』 286—287頁。
- 大沢啓子, 秋山隆志郎 (1981) 「2歳児におけるテレビへの注視行動(1)」, 『教育工学雑誌』 5(4) ; 163—177頁。
- 大内茂男 (1981) 「視聴覚教育」, 辰野千寿, 東洋 (編) 『論座学習指導 4』, 図書文化, 179—202頁。
- Palmer, E. L. et al. (1976) Sesame Street, *Journl of Communication*, 26(2) ; 109—123.
- Roberts, D. F. and C. M. Bechen (1981) Mass communication effects, *Annual Review of Psychology*, 32 ; 307—356.

- Ross, M. B. Jr. (1972) Visual literacy : A new concept, *Audiovisual Instruction*, 17(5) ; 12—15.
- 佐賀啓男 (1981a) 「映像情報処理の必要」, 『視聴覚教育』 4月号, 68頁。
- 佐賀啓男 (1981b) 「イギリスのメディア教育」, 『放送教育』 6月号, 40—43頁。
- 佐賀啓男 (1981c) 「視覚リテラシーのプログラム」, 『視聴覚教育』 11月号, 68—69頁
- Salomon, G. (1979) *Interaction of Media, Congnition, and Learning*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Szabo, M, et al. (1981) Visual testing : Visual literacy's second dimension, *ETCJ*, 29(3) ; 177—187.
- 多田俊文 (1968) 「映像認知の発達に関する実験的研究」, 『NHK放送文化研究所年報』 13, 107—149頁。
- 多田俊文 (1969a) 「映像認識の発達 : 研究の枠組を中心として」, 『視聴覚教育研究』 第3号, 2—7頁。
- Tada, T. (1969b) Image-cognition, *Stadies of Broadcasting*, 7 ; 105—173.
- 多田俊文 (1979) 「映像認知」, 東洋, 他(編) 『新教育の事典』, 平凡社, 33—35頁。
- 土屋健 (1981) 「修辞としての映像表現」, 『文研月報』 5月号, 1—12頁。
- 宇川勝美 (1980) 「映像教育 (メディア教育) のすすめ」, 『視聴覚教育』 6月号, 26—29頁。
- UNESCO (1977) *Media Stadies in Education*, Paris : UNESCO.
- Wartella, E. (1980) Children and television, G. C. Wilhoit and H. de Bock (eds.) *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 1, Beverly Hills, C. A. : Sage, 516—553.
- Watkins, B. A. et al. (1981) Effects of planned television programming, E. L. Palmer and A. Dorr (eds.) *Children and the Faces of Television*, New York : Academic Press, 49—69.
- Watt, J. H., Jr. (1979) Television form, content attributes, and viewer behavior, M. J. Voight and G. J. Hanneman (eds.) *Progress in Communication Sciences*, Vol. 1, Norwood, N. J. : ALEX Publishing, 51—89.
- Y (1981) 「映像教育へ」, 『視聴覚教育』 6月号, 72頁。
- 吉田直哉 (1981) 「図像言語の再来」, 大山勝美(編) 『テレビ表現の現場から』, 二見書房, 14—33頁。
- 吉田貞介, 宗末勝信 (1981) 「映像教育におけるカリキュラム研究(1)」, 『金沢大学教育学部紀要, 教育科学編』 第30号, 157—177頁。
- 全国放送教育研究研究会連盟, 日本放送教育学会 (1971) 『放送教育大事典』, 日本放送教育協会。

A Review Of Studies On Visual Literacy

Yasuki Hamano

The objectives of this study are to clarify and define the concept of “visual literacy”. The working procedures are as follows:

- 1) To collect literature on visual literacy,
- 2) To clarify the definitions of visual literacy in the articles collected and compare with similar terminologies used abroad,
- 3) To review research trends in the field of visual literacy, and
- 4) To summarize the results of empirical studies conducted so far.

Collection of articles

A total of thirty research articles were collected and reviewed. There is very little research which deals with visual literacy or similar concepts as the major theme of study. Among the literature collected, there are almost no empirical studies which analyze the results statistically. There are relatively many studies that examine research methodologies concerning visual literacy.

Definition

The term visual literacy is often used in the field of audio-visual education and mass communication. There exists several terms in Japan with meanings similar visual literacy. Since the distinction of these terminologies is not clearly made, there is some confusion among researchers.

In Japan, visual literacy is normally used in the following four meaning:

- 1) The ability to appreciate the artistic characteristics of visual images,
- 2) The ability to learn through visual images,
- 3) The ability to synthesize scraps of visual images, and
- 4) The ability to understand visual grammar.

Visual literacy in Japan is used in a narrower sense than the corresponding terminologies such as visual literacy and media literacy which are commonly used in the United States. It is too early to define visual literacy in this article since the word “visual” itself is still a very vague concept.

It might be, however, helpful to see what happen when one is low in visual literacy. First, he/she can not differentiate visual images (pictures) from the reality of the physical world. Second, he/she will mistake the special effects used in TV and movies for reality. Third, he/she cannot follow the story.

Research traditions

There are five major traditions in studies on and practices of visual literacy as follows:

- 1) Attention study or attribution studies
- 2) Media education
- 3) Studies of children and TV
- 4) Perception studies
- 5) Artistic studies

Empirical studies in visual literacy with statistical analysis are only found in two fields, i. e. studies of children and TV and perception studies. Among them, it is noteworthy that Salomon and Hochberg are trying in their study to define more concretely visual literacy in relation to the ability to understand visual grammar.