

# 19歳までの メディア・リテラシー

国語科ではぐくむ読む・書く・創る

アンドリュー・バーン 著  
石田 喜美 奥泉 香 森本 洋介 訳



## Media

English, Language and Literacy 3 to 19  
Principles and Proposals

Andrew Burn



# 19歳までのメディア・リテラシー

国語科ではぐくむ読む・書く・創る

*Media*

*(English, Language and Literacy 3 to 19: Principles and Proposals)*

アンドリュー・バーン (Andrew Burn) 著

石田 喜美 奥泉 香 森本 洋介 訳

---

ISBN 978-4-907438-30-2

特定非営利活動法人 ratik

本電子書籍は、

Burn, A. (2015). *Media*. In J. Richmond, P. Dougill, & M. Raleigh (Eds.) '*English, language and literacy 3 to 19: Principles and proposals*' series. UKLA and Owen Education.

を、原著者のアンドリュー・バーン先生、ならびに、原著出版者の英国リテラシー学会とオーウェン・エデュケーションの許諾を得て、翻訳・公開するものである。

This digital book is a Japanese edition of

Burn, A. (2015). *Media*. In J. Richmond, P. Dougill, & M. Raleigh (Eds.) '*English, language and literacy 3 to 19: Principles and proposals*' series. UKLA and Owen Education.

and published by permission of the author (Dr. Andrew Burn) and the original publisher (UKLA (The United Kingdom Literacy Association) and Owen Education).

# 目次

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 訳者まえがき                         | 1  |
| はじめに：3歳から19歳までの国語，言語，リテラシー     | 7  |
| 目的                             | 7  |
| 基本的な考え方                        | 8  |
| 本ブックレット                        | 10 |
| ナショナル・カリキュラム                   | 11 |
| <br>                           |    |
| 第1章 メディア：主なポイントの整理             | 13 |
| <br>                           |    |
| 第2章 メディア教育：4つのパターン             | 17 |
| 1つ目のパターン：懐疑的な読み方を促すためのメディア教育   | 17 |
| 2つ目のパターン：事実とフィクションを分離するメディア教育  | 18 |
| 3つ目のパターン：書くことを含まず，読むだけのメディア教育  | 20 |
| 4つ目のパターン：文学とほとんど関係のないメディア・テキスト | 21 |
| <br>                           |    |
| 第3章 英国におけるメディア教育：おおまかな歴史       | 23 |

|   |        |
|---|--------|
| 第 1 段階  | 23     |
| 第 2 段階  | 24     |
| 第 3 段階  | 25     |
| 保護主義の歴史   | 25     |
| 子ども社会学とのつながりと、リテラシーとのつながり                           | 26     |
| 英国映画協会  | 27     |
| 鍵となる問い  | 27     |
| メディア教育カリキュラムはダブつきすぎているのか？ . . . . .                 | 28     |
| あるメディア・テキストは他のメディア・テキストよりも<br>教える価値があるのか？ . . . . . | 28     |
| 誰が価値を判断するのか？ . . . . .                              | 29     |
| 教師の立ち位置はどこか？ . . . . .                              | 29     |
| メディア・リテラシー  | 30     |
| メディア教育者の組織  | 31     |
| 現在の諸構造と実践   | 31     |
| 新ナショナル・カリキュラム国語科におけるメディアの消失 . . . . .               | 33     |
| <br>第 4 章 メディア教育のためのモデル                             | <br>35 |
| 親密な親戚のような関係のまま                                      | 36     |
| 文化的卓越化  | 37     |

|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| レイモンド・ウィリアムズによる文化の3段階 . . . . . | 38        |
| 文化の3段階:「ベオウルフ」を教材に . . . . .    | 40        |
| <b>レトリックとポエティクス</b>             | <b>45</b> |
| 機関・制度 . . . . .                 | 46        |
| テキスト . . . . .                  | 48        |
| オーディエンス . . . . .               | 51        |
| <b>創造的な制作</b>                   | <b>54</b> |
| 恐怖映画 . . . . .                  | 54        |
| マシニマ . . . . .                  | 56        |
| 再帰的なプロセス . . . . .              | 59        |
| <b>第5章 実際のメディア教育におけるさらなる事例</b>  | <b>61</b> |
| 小学校におけるアニメーション                  | 61        |
| 連載マンガのスーパーヒーロー                  | 64        |
| テレビの医療ドラマ                       | 67        |
| 医療ドラマ・ジャンル . . . . .            | 69        |
| 子どものためのテレビドラマ . . . . .         | 70        |
| ナラティブ構造 . . . . .               | 71        |
| ビデオのシークエンスを探究し、制作する . . . . .   | 71        |
| ゲームのデザイン                        | 77        |
| ゲーム産業に関する学習 . . . . .           | 77        |
| ゲームの物語システムに関する学習 . . . . .      | 78        |
| 遊戯的システムに関する学習 . . . . .         | 79        |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| クラスのゲームをデザインする . . . . .        | 81  |
| ゲームを制作する . . . . .              | 83  |
| ゲームを「発売」する . . . . .            | 84  |
| 『サイコ』を教える                       | 85  |
| チョコレートを売ろう                      | 86  |
| 機関・制度 . . . . .                 | 88  |
| テキスト . . . . .                  | 89  |
| オーディエンス . . . . .               | 90  |
| 詩の朗読を撮影する                       | 91  |
| <br>                            |     |
| 第6章 メディア教育カリキュラムのための概略的な<br>枠組み | 97  |
| はじめに                            | 97  |
| カリキュラムの枠組み構造                    | 99  |
| <br>                            |     |
| 第7章 結論：古くからの分断を越えて              | 105 |
| <br>                            |     |
| 参考文献                            | 107 |
| <br>                            |     |
| 著者・訳者 紹介                        | 113 |

# 訳者まえがき

本ブックレット『19歳までのメディア・リテラシー：国語科ではぐくむ読む・書く・創る』（原書名：*Media*）は、英国リテラシー学会（The United Kingdom Literacy Association; UKLA）とオーウェン・エデュケーション（Owen Education）によって出版された「3歳から19歳までの国語\*1，言語，リテラシー：原理と提案」シリーズ（原書シリーズ名：*English, Language, and Literacy 3 to 19: Principles and Proposals*）のひとつである。本シリーズは、英国の国語教育に関してこれまでに展開されてきた議論の見取り図を提供し、さらなる議論を呼び起こすことを目的としている。本書はそのうち、国語科におけるメディア・リテラシー教育についての議論を扱ったものである。

原著者のアンドリュー・バーン（Andrew Burn）氏は、ロンドン大学教育研究所（UCL (University College London) Institute of Education）の教授である。英国の総合中等教育学校（comprehensive school）で24年間、国語，ドラマ，メディアの教育に携わった後，本大学の教育研究所にて，これら3つの領域を横断するような教育に関する調査研究に関わってきた。本ブックレットにおいても，これらすべての領域に関わってきたバーン氏ならではの提案がなされている。

英国（イングランド）では，2014年9月に，新たなナショナル・カリ

---

\*1 英国において，英語は公用語であり国語は存在しない。このため，「English」は，正確に言えば「国語」と訳出すべきではない。しかし本ブックレットでは，学校教育における，英国の English と日本の国語科の教科内容としての類似性を鑑み，また，日本の読者を想定し，「English」を「国語」と訳出した。なお文脈上，教科名を示す場合には「国語科」と，「国語科」の授業で行われるものなど，「国語」能力を育成するための教育活動を示す場合には「国語教育」と訳すこととした。

なお，以降を含め注釈は全て訳者による。

キュラム\*2が施行され、メディア・リテラシー教育をめぐる状況が一変した。そのもっとも大きな変化といえるのは、教科「コンピューティング (Computing)」の新設と、それにとまなう ICT 科 (Information and Communication Technology; ICT) の廃止、そして、国語科 (English) におけるメディア領域の削減であろう。「コンピューティング」は、「コンピュータ科学 (Computer Science; CS)」「情報テクノロジー (Information Technology; IT)」「デジタル・リテラシー (Digital Literacy; DL)」の3分野で構成されており、あたかも、DLの内容に、従来のメディア・リテラシー教育の内容が統合されるかのように思えるが、そうではない。ナショナル・カリキュラムでは、DLについて、「学習者が ICT を利用して自己表現し、自らの考えを展開するという、将来の職域に適した、あるいはデジタルワールドへの積極的な参加ができるレベルのデジタル・リテラシーを獲得できるようにする」と記載されているのみであり (文部科学省, 2015, p22)、ここには、従来のメディア・リテラシー教育において重視されてきた批判的・分析的視点が欠如しているのである。

英国におけるメディア・リテラシー教育を長年牽引してきたデビッド・

---

\*2 1988年教育改革法により、日本の学習指導要領にあたる (法的拘束力を有する) ナショナル・カリキュラムがイギリス (イングランドとウェールズ) に導入された。

中核教科として「国語科」、「数学科」、「理科」があり、すべてのキー・ステージ (訳注 6, 参照) に設置されている。また基礎教科として「地理」、「歴史」、「音楽」、「体育」、「芸術とデザイン」、「市民性」、「設計と技術」、「諸外国語」の9教科が設置されているが、これらはすべてのキー・ステージに設置されている教科もあれば、キー・ステージによっては設置されていない教科もある。宗教教育も法的な指導が義務付けられているが、内容はナショナル・カリキュラムに定められていない。なお、本ブックレットに登場する「ドラマ科」や「メディア科」は「美術と設計」に含まれる領域である。

改訂時期は教科によって異なるが、本ブックレットに関係する教科では「国語科」は2014年7月16日版が、「芸術とデザイン」は2013年9月11日版が最新版となっている (<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> 2019年1月12日確認)。本ブックレットの中で「新たな」「新しい」「新」「最新の」という形容で言及される次期ナショナル・カリキュラムとは、現時点のこれら最新バージョンを指している。

バッキンガム (David Buckingham) 氏は、「なぜ、子どもたちはプログラミングを教わるべきでないのか (Why children should NOT be taught to code)」と題した記事の中で、この点について、以下のように指摘している。

私の記事のタイトルは意図的に挑発的なものにした。子どもたちが、プログラミングを学びたいのであれば、それは結構なことだ。過去 20 年間、教育行政の政策立案者たちが無理やり子どもたちに押し付けてきた多くのものよりも、プログラミングは——少なくとも何人かの子どものにとっては——十中八九、それらのいくつかよりも面白い。今後置きかえられていくと思われる ICT カリキュラム——スプレッドシートや文書管理といった不毛なカリキュラム——よりは、確実に面白い。そして、もし若者たちを「デジタルで自己表現する」ことを可能にするのであれば、「デジタルで自己表現する」ということが、何を意味していたとしても、おそらく価値あるものになるだろう。

しかし、ここに明らかに欠けているのは、テクノロジーとその社会や政治、文化における役割へのより批判的な理解である。これがなければ、必修のプログラミングは、単なる子どものしつけのための別な方法になるか、時間の無駄になるだろう。

(Buckingham (2015), 訳は引用者)

ここでのバッキンガム氏が重視している点は、非常に明快だ——子どもたちの自己表現との結びつき、そして、社会・政治・文化がテクノロジーに果たす役割に対して批判的に理解することとの結びつきである。

この問題に対して、バーン氏は、国語教育においてメディア、ドラマ、文学を同等のものとして位置付けること、そして、①読むこと (reading)、②書くこと (writing)、③ (各メディアの置かれた) 文脈 (context) という 3 つの視点から、その学ぶべき内容を整理することを提案する。プログラミン

グ教育との関係でいえば、第5章の「ゲームをデザインする」実践は、特に、示唆的である。本実践において生徒たちは、デジタルゲーム制作を通じて、ゲーム上の物語（narrative）が、条件節（if 節）によって進行することを学ぶ。デジタルゲーム特有のテクノロジーが、私たちの物語環境にもたらす影響を学ぶのである。もちろん、このようなゲーム制作活動が、生徒たち自身による自己表現——「デジタルで自己表現すること」——に結びつくであろうことも、想像に難くない。このような意味で、本ブックレットに示された理論や提案は、プログラミングや ICT 機器操作などのスキル獲得に向けた学校教育への要請が存在する中で、子どもたちと社会・文化・政治との多様で豊かなコミュニケーションを生み出すための方策を考えるための重要な手がかりを与えてくれる。また、本書に示された実践の背後にある理論が示された Burn (2017) もぜひ参照してほしい。

さて、日本では 2017 年 3 月に新たな学習指導要領が告示され、小学校におけるプログラミング教育必修化が示された。2020 年には、日本中のすべての小学校において、プログラミング教育が実施されることとなる。一方、日本の国語科では、「アップとルーズで伝える」（光村図書・小4下）、「まんがの方法」（教育出版・小5）など、いくつかの説明的文章教材で視覚的な記号を分析的に捉えるための用語が取り上げられたり、マスメディアを批判的に読み解くための視点を取り上げた説明的文章教材は存在したりするものの、それらの扱いは非常に断片的である。さらにいえば、写真や絵画などを子どもたちの自由な発想を促す媒材としてのみ捉えたり、マンガやアニメ、映画などのポピュラーカルチャーを学習意欲喚起の手段としてのみ捉えたりするような発想の実践も散見される。もちろん、学習意欲を喚起することも、自由な発想を促すことも重要なことであるが、このような実践が繰り返されるだけでは、多様で豊かなコミュニケーションの創り手をはぐくむことは難しいだろう。視覚的な記号も、言語的な記号と同様、私たちが意味を生み出していくための「きまり」を有している。それらの「きまり」の社会・文化・政治における役割を知り、その読み解き方、使い方を学んでいくこと

が、メディアの読み手・書き手をはぐくみ、メディアそのものの創り手をはぐくむことにつながる。

このような状況のなか、新たな学習指導要領では、「教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」のひとつに「情報活用能力」が挙げられた。国語科においても、「知識及び技能」に「情報の扱い方に関する事項」が設けられ、情報へのアクセスや、様々な手段による表現のための学習が求められるようになった。英国におけるナショナル・カリキュラムが、国語科からメディア・リテラシー教育を排除したのに対し、日本では、いままさに、「情報活用能力」としてメディア・リテラシー教育が導入されようとしている——少なくとも、その可能性が示された——のである。

今、私たちは岐路に立っている。「情報活用能力」が、子どもたちの自己表現をはぐくみ、社会・文化・政治における多様で豊かなコミュニケーションの実現に寄与するものとなるのか、あるいは、単に、プログラミングや ICT 操作のスキルに矮小化されてしまうのか。その「答え」は、これから私たちがおこなう議論や実践にかかっている。

本ブックレットが、日本におけるメディア・コミュニケーションの幸せな未来を創り出すための一助となることを願いたい。

訳者を代表して、石田喜美

## 文献

- Burn, A. 奥泉 香 編訳 (2017) 『参加型文化の時代におけるメディア・リテラシー：言葉・映像・文化の学習』 くろしお出版
- Buckingham, D. (2015) *Why Children Should NOT Be Taught to Code*. Available at: <https://davidbuckingham.net/2015/07/13/why-children-should-not-be-taught-to-code/> Accessed 28 February 2019.

文部科学省（2015）諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究報告書 大日本出版印刷（Available at: [http://jouhouka.mext.go.jp/school/programming\\_syogaikoku/programming\\_syogaikoku.html](http://jouhouka.mext.go.jp/school/programming_syogaikoku/programming_syogaikoku.html) Accessed 28 February 2019）

# はじめに

—— 3 歳から 19 歳までの国語，言語，リテラシー ——

## 目的

本ブックレットは言語，リテラシー，国語を 3 歳から 19 歳までの子どもから若者に向けて教えるために作成されたシリーズのうちの 1 冊である。本ブックレット・シリーズの目的は，学校の戦略についての議論を喚起し，知らせることである。本ブックレットのシリーズは，独創的な研究とそれを何年もかけて進展させてきた学問的成果を活用している。本シリーズは学校を改善していくための独立した機関であるオーウェン・エデュケーション (Owen Education) によって取り組みが進められてきた。

オーウェン・エデュケーションがこのシリーズを発刊してきた目的を説明するのは容易である。21 世紀も 10 年以上が経過し，国語を使うための自信と能力を向上させるための支援をする最も効果的な方法について，国語科を子どもや若者に教える人々，国語で子どもや若者に教える人々との専門職としての総意があるべきである。このような総意が存在すべきだということは認められているが，実際には，そのような一致した意見は存在していない。国語科を教える人々と国語で教える人々との間で団結しうるような，理論的に妥当で，現実的に達成可能なコンセンサスがあることを本ブックレットで示したいと思う。

本ブックレットにおける「国語科を教える人々と，国語で教える人々」は 3 つの専門的な集団を意味している。3 歳から 11 歳までの就学前と初等教育を担っている教師の集団，中等教育やカレッジで 11 歳から 19 歳までの子ども・若者に教科として国語科を教えている教師の集団，そして国語を読ん

だり書いたり話したりする自信と能力があることがカリキュラムから恩恵を受ける上で必須となる中等教育やカレッジの他の教科を担当する教師の集団である。

本ブックレットが目指している目的は特に急を要する。国語、言語、リテラシーを学んでいる子どもや若者の成績を向上させる取り組みがこれまでいたるところでいかなる進展を見せたにせよ、現実にはそれらの子どもや若者の間に高いレベルで達成できている人間と、低いレベルでしか達成できていない人間の間の差が大きいことを、すべての有識者が認めているからである。未だに国語を用いることに関して能力が低い子どもや若者、国語の使用に自信を持ってない子どもや若者が多数いる。そのような子どもや若者の潜在能力という点にのみ注目するならば、彼／彼女らが落伍しなければならない妥当な理由が存在しないにもかかわらず、社会経済的な背景から、国語の能力向上に困難を抱えている子どもや若者の多くが出現していることは間違いない。

## 基本的な考え方

言語とリテラシーの能力の発達は、以下の7つの基本的な考え方に依拠して導かれることが最もよいのではないかと、私たちは信じている。

1. 言語使用における能力や自信の向上以上に、子どもや若者が自らを個人として、そして社会的存在として価値あるものと感じられることが密接に結びつくような知力的成果はない。
2. すべての言語的諸相（言語の諸側面）における能力の獲得は、それらの側面を分析する力の獲得よりも先行するものであり、また非常に複雑なものである。それでもなお学習者は自分たちが出会ったり使用したりする言語の諸側面についてふり返るという行為に

関わり続けることになる。

3. どの言語的諸相の能力においても、その獲得は、主にその一言語的側面についての楽しい経験にかかっている。言語の一側面において指導は二次的なものであるが、能力の獲得について非常に重要な役割を果たすことに変わりはない。
4. 学習者の脳は、言語についての楽しい経験によって、活力ある般化<sup>\*3</sup>を生じさせる。この般化は学習者の言語との新しい出会い、言語の新たな活用への準備となる。
5. 言語との発信的／受信的な出会い、言語の発信的／受信的な使用、それらいかなる場合のモチベーションも、意味を構築することへの願望や必要性として生じる。言語の発信者／受信者はともに、意味の構築に関与する。
6. 国語科の授業で活用される言語とリテラシーの事例や、学習者の興味を引き出し、価値あるものとなる可能性を有するもの事例は膨大でかつ多様である。それらの多様性の一部は、教師が学習者に対して提示する事例を選ぶなかで明らかにされるべきである。
7. 教育における言語経験は、学習者の言語的、文化的、社会的背景を尊重するとともにそれらを承認するものでなくてはならない。さらに、教育における言語経験は、学習者を、彼らが慣れ親しんでいる文脈を超えた文化・社会的文脈へと迎え入れるものでなくてはならない。

ここで述べた7つの考え方は、一般的で抽象的なレベルのものであるため、大げさで無味乾燥な文言のように見えるかもしれない。これから私たちはこれら7つの考え方を意味のある実践的な文言にしていく努力をしなければ

<sup>\*3</sup> 「般化 (generalisation)」とは、ある特定の刺激と結びついた反応が、類似した別の刺激に対しても生ずる現象のことを意味する。

ばならない。一方で、以下のような疑問もあろう。これらの文言はそれほど注目に値するものなのか？ 根拠が自明で、特に異議のない内容なのか？ このような疑問に対する回答は次の通りである。そうあるべきであるが、まだそうっていない。そうってこなかった理由は、この 50 年間以上にわたる学校やカレッジでの、国語、言語、リテラシーの教育に関する統治をめぐる争いの歴史と関係がある。また、しばしば政治的に主導される新しい構想や方向性の転換がカリキュラムに影響し、その議論の過程で価値ある専門知が忘れられ、埋没してしまうこととも関係している。

## 本ブックレット

本ブックレットのシリーズは国語の活用に関して学習者が能力を向上させ、自信を持つことができるようにするための包括的で正確な基礎を形成するために作成されている。本ブックレットはそれぞれ以下のようなタイトルとなっている。

3 歳から 19 歳までの国語、言語、リテラシー：

*English, Language and Literacy 3 to 19:*

『まとめ』 *Summary*

『話すこと』 *Talk*

『3 歳から 7 歳 読むこと』 *Reading 3 to 7*

『3 歳から 7 歳 書くこと』 *Writing 3 to 7*

『7 歳から 16 歳 読むこと』 *Reading 7 to 16*

『7 歳から 16 歳 書くこと』 *Writing 7 to 16*

『言語に関する文法と知識』 *Grammar and Knowledge about Language*

『ドラマ』 *Drama*

『メディア』 *Media*

『16 歳から 19 歳 国語』 *English 16 to 19*

## ナショナル・カリキュラム

国語科の新しいナショナル・カリキュラムは、2014年9月か、2015年9月に施行されると予想される。新しい国語科のカリキュラムは多くの無分別な要求や、法的に縛りのある多くの内容を含んでいる。そのような要求や内容は英語を母語とする／しないにかかわらず、子どもや若者が最も効果的に英語を学ぶための、私たちが提示してきたオルタナティブな教育方法に反している。このことの全体については本ブックレットのまとめにあたるブックレット『3歳から19歳までの国語、言語、リテラシー：まとめ』で述べられるとともに、各ブックレットにおける5歳から16歳までのカリキュラムを扱った各章の中でも述べられている。

将来のある時点で、政府と専門家は議論の場を設け、今よりもよりよいカリキュラムを作成する必要がある。なぜなら、法的意味を持つこの新しいカリキュラムの大半は機能しないことが近いうちに明らかになると考えられるからである。

1989年と1990年に採用されたナショナル・カリキュラムの元々の方針、それは、イングランドとウェールズの公立学校で学ぶ全ての生徒たちが付与されるべき知識、スキル、理解力について、広範に表明するためのものであった。これについては私たちも賛同していた。私たちは、多くの公立中等教育学校 (state secondary schools)<sup>\*4</sup>と、増加しつつある初等教育学校 (これらは私立学校やフリースクールなどを指している) が、このナショナル・カリキュラムの枠組みに入っていないという現状の不合理性に失望して

---

<sup>\*4</sup> 英国における公立学校とは、一部ないし全額が税金によって運営される学校で、すべての子どもが無償で教育を受けられる学校のことを意味する。本ブックレットでは、メディア科やドラマ科が設置されている中等教育において、公金で運営されているにもかかわらず、ナショナル・カリキュラムが適用されないことへの不満が表明されている。英国における学校教育制度については、図0を参照。

『19歳までのメディア・リテラシー』

いる。なぜナショナル・カリキュラムを、すべての学校に対して法律を施行するという困難を乗り越え、普遍的な権利という原理にすることを諦めてしまうのか。ナショナル・カリキュラムの立場はつじつまがあわず、不公平である。

ジョン・リッチモンド (John Richmond)

ピーター・ドゥギル (Peter Dougill)

マイク・ラレー (Mike Raleigh)

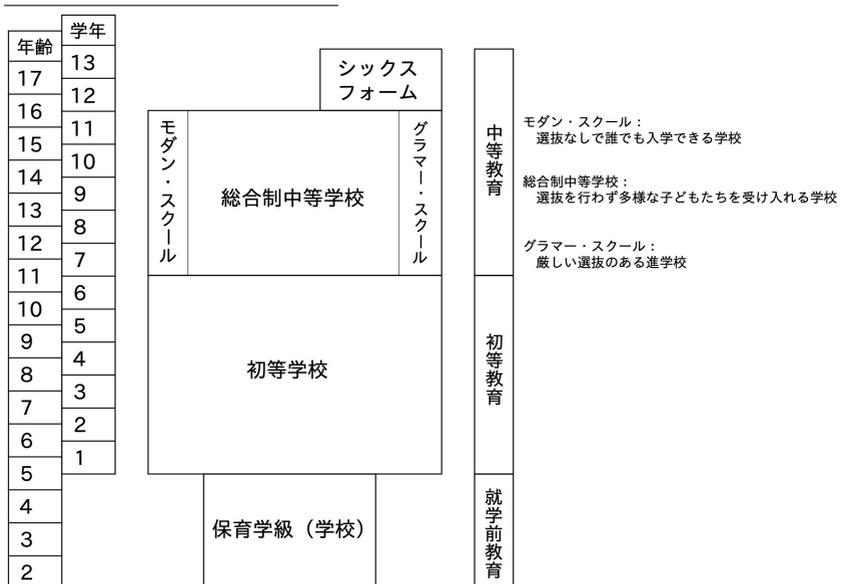


図0 英国の教育制度

(田中 耕治 他 (2018)『新しい時代の教育課程 第4版』(pp. 301-302) 有楽園アルマ を参考に訳者が作成)

# 第1章

## メディア——主なポイントの整理——

これまで、メディア教育は、大抵、「予防接種」の一種であるとみなされてきた。子どもをマスメディアの文化的、道徳的、思想的な悪い影響から予防するための教育であると考えられてきたのである。近年になり、メディア教育は以前よりもポジティブな音色を奏でるようになってきた。メディア教育の力点はポピュラーカルチャーの価値、そしてシネマ、テレビ、マンガ、テレビゲーム、アニメ、広告、ニュースメディア、ソーシャルメディアといった、世界をリプレゼンテーション（representation）するメディアの重要性に置かれている。

イングランドのナショナル・カリキュラムにおけるメディア教育はかつて国語科に含まれていた。このことは、動画テキスト\*5の輪郭を取り上げたり、マルチモーダルなテキストの考え方を紹介したり、デジタルメディアの重要性を強調したりすることにより、教師や学習者に意味のある学習機会を提供している。しかし国語科のなかにメディア教育が位置づけられていることは問題も孕んでいる。フィクションを軽視して事実に基づくメディアを重視したり、メディア・テキストを「疑わしい」という姿勢で読もうとすることを奨めたり、その反対に文学作品をただ「賛美する」ような読み方を奨めたり、カリキュラムの「読むこと」にメディア教育を押し込め、メディア・テキストを「書くこと」が含まれていないといったりした問題である。

国語科のナショナル・カリキュラムの最新版において、メディア教育は実

---

\*5 テキストとは、基本的に読むことが可能な記号のシステムのことを指す。具体的には、個々の制作物やその一部を指す。ここでは「動画テキスト」として説明されているため、映画やテレビ番組等の時間経過とともに動いている映像のことを指す。

質的に消去された。メディア教育を、完全に元に戻すべきだ。さらには、すべての適切なメディア教育カリキュラムは「読むこと」（メディア分析）と「書くこと」（メディア制作）の両方を同レベルで強調して扱うべきである。

メディア教育はカリキュラム上、独立した科目として扱うことができる。専門科目としての「メディア科」や「映画科」が英国の14歳以降のシラバスに設置されていることが、メディア教育が独立した科目として成立している状況を最もよく示している。14歳以降の教育プログラムに設置されている諸コースは人気があるが、3歳から16歳までのメディア教育は国語科にもっともうまく位置づけられる。そのことにより、あらゆるメディア様式のテキストや意味について学び、それらをつくるという一貫したアプローチをとることができ、その結果、テキストの構造やコンテキスト、機能について子どもたちの理解を伸ばし、強めることができる。学校システムの中ですべての若者にメディア教育を受ける権利を最も適切に与えるのは、このように国語科のなかにメディア教育を位置づけることである。

国語科においてメディア、ドラマ、文学を同等に学ぶことで、教師と子どもは、エリートのカノニ的なテキスト\*6からポピュラーカルチャーの形式までも含む文化的な味わいのスペクトラムを探究したり、エリート文化／ポピュラーカルチャーの間にある壁を瓦解させようとする傾向を探究したりすることができる。学校でのメディア学習／文学学習、それぞれに特徴的な、テキストへの関わり方の対照的なふたつのモード、すなわち「レトリックな」スタンスと「ポエティックな」スタンスは、もし結び付けられるならば、各々、より強力なものとなる。

メディアを「読むこと」「書くこと」、そして、種々のメディア実践がその中で生じる諸コンテキストに関与することを包含した、3歳から16歳までのメディア教育カリキュラムは、再帰的であらねばならない。メディア教育

---

\*6 英国で言えばウィリアム・シェークスピア (William Shakespeare) の作品などがこれに該当すると考えられる。教養人であれば誰もが知っていて当然であるという作品のこと。

## 第1章 メディア

---

カリキュラムは、「年齢とキー・ステージ\*7」に応じたある種の作業・課題を、機械的に配分することはできない。しかし生徒たちの年齢が上がり、いろいろな経験をし、自律的になるにしたがって、メディア教育カリキュラムは、(たとえば、映画編集のような) 同じ作業や課題であっても、いかに、それが変化し、発展し、そして、より挑戦的に、より多様になるかを示すべきである。

---

\*7 ナショナル・カリキュラム(注2)には、「キー・ステージ1～4」と呼ばれる到達レベルが年齢ごとに設定される。例えば7歳児でキー・ステージ1を修了し、14歳児ではキー・ステージ3を修了していることが目標となる。修了したかどうかは、「教員による評価」(キー・ステージ1と3)、キー・ステージ2の時点で実施される全国共通試験を受けて、合格したかどうかで判断される。

最終的には義務教育終了段階でキー・ステージ4を終え、GCSE (General Certificate of Secondary Education : 中等教育修了一般資格) を取得することを目指す。大学進学のためには、GCSE 試験で好成績をとったうえで「シックスフォーム」と呼ばれる、中等教育終了後の学年に進学し、GCE-A レベル (General Certificate of Education, Advanced Level : 高等教育修了一般資格) の試験を受ける必要がある。



## 第2章

# メディア教育——4つのパターン——

国語科のカリキュラムにおけるメディア教育の組み立てを俯瞰することで、メディア教育の4つのパターンを見出すことができる。その4つのパターンは、現在メディア教育に何が起きているのか、そして、将来的に何に発展しうるのかを考えるための有用な議論の出発点となる。

### 1つ目のパターン：懐疑的な読み方を促すためのメディア教育

以下の4つのパターンは1つ目のパターンに設定された共通のテーマの後に続くものである。それは、メディア教育が懐疑的な読み方、すなわち教師や子どもに新聞やテレビ番組に対する詮索的な態度を採るように促す類のものとして構築されてきたということである。詮索的な態度とは、新聞やテレビ番組から得られた情報から真実であろうと考えた内容について、バイアスや捏造や、その他の歪められたものを見抜こうとすることである。

懐疑的な読み方をする背景には、保護主義的な風潮の歴史が根底にある。この背景についてはデビッド・バッキンガム (David Buckingham) の『メディア・リテラシー教育：学びと現代文化 (*Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*)』(Buckingham, 2003 ; 邦訳 2006) のなかで明示的に取り上げており、さらに以下のようにその探究が深められている。マスメディアの影響が文化的なものであれ、思想的なものであれ、道徳的なものであれ、それがもたらす種々の悪影響とみなされているものから子どもを守ろうとする保護主義的な風潮があったということである。保護主義的な風潮は英国（一般的にヨーロッパのメディア教育全体に言えること

である)よりも米国でかなり強い傾向がある。それにもかかわらず英国において保護主義は、若者向けメディア・テキストに対する法規制の要因や、学校での教科書選定時にしばしば適用される判断基準 (value systems) の要因となっている。

## 2つ目のパターン：事実とフィクションを分離するメディア教育

国語科の内にメディアのカリキュラムを構成することにおいて見出される2つ目のパターンは、メディアが、本質的にはニュースメディアを典型として、事実を再構成・再構築し、それを元にコミュニケーションを図る、といった類の営みとして、しばしば想定されていた、ということである。これは、あたかも、物語のテキストや空想フィクションが有している機能全体が、文学のために用意されている、というようなことだ。ここではふたつの歴史が注目に値するだろう。ひとつは、児童生徒のためのメディア・テキストの批判的な読みにおいて、マンガのナラティブ構造や映画のポエティクスを対象にせず、むしろ広告を攻撃の対象とすることを提唱したリーヴィス (F. R. Leavis) が主要な役割を果たしている (Leavis and Thompson, 1933/1977)。リーヴィスは、自ら用いた広告テキストの多くを捏造し、それらの劣悪な性質をよりよく例示できるようにした、ということで悪名高い。

残念ながら、2つ目のパターンにおけるもうひとつの歴史も、メディア・リテラシーが、今なお、市民がいかに事実に関する情報を批判的に評定し、訂正するかという問題としてしか捉えられていないままであることを、説明するのに役立っている。

注目に値するふたつの歴史のうちのもうひとつがコンピュータの歴史そのものであるといえる。レフ・マノヴィッチ (Lev Manovich) が印象深く説明するように、コンピュータは1830年代にバベッジが開発した解析機関が発端であり、情報プロセッサとして開発が進んだ。これは、文化を映し出す営みの歴史である、写真の歴史 (コンピュータ同様に、1830年代を端緒とす

るダゲール (Daguerre) のダゲレオタイプとともに始まる歴史)とは対照的である (Manovich, 1998)。

これらふたつの技術がマルチメディア・コンピュータの内に融合していったために、一方で、ICT 教育者たちは、ガリガリと数値演算する機械が、どのようにして文化を産出する道具になったのかを理解する困難に直面している。他方で、メディアと国語を教える教師たちは、それまで自分たちの商売道具であった映画、詩、小説など、文化を表現する営みが、計算可能なものとなってしまったことの含意を見出だすことに苦悩している。常に、定義上、計算可能な表現の集まりである、ひとつの文化の形としてのコンピュータゲームが、メディアと国語を教える教師たちに、彼らが取り組む「教室で、コンピュータゲームのような文化の形を、どのように教えるか」(この問いについては、第3章で再び取り上げる)というような興味深く、挑戦的な諸々の問いを課すのは、部分的には、上述のような時代状況のためである。

より広い政策の視点で考えると、政治家や役人のなかにはメディアの一方がフィクションで、一方が事実に関する情報であるとするメディアの区別に捕らわれている人がいる。少なくともヨーロッパでは、フィクションは大きく言えば映画教育の人間の関心事である。彼らは文学の教師がフィクション文学を扱うのと同じような鑑識眼を持って、シネマの物語がどのように学校で批判的に探究されうるかを考えてきた。他方で政策決定者は事実に関する情報が電子メディア、特にオンラインを通じてどのように市民に伝えられるのかということに固執してきた。

そのため、教育と政策の議論 (arenas) において事実とフィクションが区別されたことで、若者の生活における事実に関する情報の重要性と危険性の両方が誇張される一方で、もっとも重要な若者のメディア利用の実態がほぼ完全に無視されるという影響を一般的にもたらした。若者は音楽や夢、ファンタジー、演劇、ドラマ的な物語、風変わりなパフォーマンス、アルバムづくり、熱狂的な自己演出、パロディ、普段のコミュニケーションにオンライン利用の多くの時間を割いているのである。

### 3つ目のパターン：書くことを含まず、読むだけのメディア教育

国語科のカリキュラムの内にメディアを構成要素として位置づけることにおいて見出せる3つ目のパターンは、メディア教育とは、本質的に、批判的な読みという行為を促すことを意味する、と考えることである。国語科に含まれるメディアはカリキュラム上、読むことのセクションに位置づいている。そして書くことのセクションにはメディアに関する記載がまったくない。イングランドにおいて、国語科のナショナル・カリキュラムが導入されて以降、子どもにメディアを読むこと（批判的に取り調べること）を教えることになっているが、書くこと（メディア・テキストを自分で制作すること）を教えることにはなっていない（Qualifications and Curriculum Authority, 2007）（国語科のための新しいナショナル・カリキュラムでは、この必要性さえも放棄されていることを確認するため、次章の最終セクションを参照）。再び、メディア・テキストに対する疑念。これは、諸々のメディア・テキストを、批判的な眼差しの対象としておくものであるが、この眼差しは、文学に向けられるものとは全く異なる。さらにまた、若者自身のメディア制作に対する疑念がある。すなわち、ここでは、クリエイティブ・ライティングとの対比で、若者自身が行うメディア制作は暗に低く価値づけられている。

メディア教育を推進する団体の内部でも、実際に子どもがメディアを制作することに対して批判がなされてきた。作品のいくつかは、教師たちが表現しようとした、まさにその思想を再生産するような、無力で独創性のないものとして、酷評されたのである（さらなる情報としては Buckingham (2003; 邦訳 2006) も参照）。しかし制作に対するそのような悲観的な見方は近年、制作活動の価値に対する肯定的な見方に大きく変わりつつある。若者のインフォーマルなメディア文化に典型的に見られるように、制作は概念的な学び、創造的な変容、文化的な実践の原理に基づいている（Potter,

2005; Jenkins, 2006; McDougall, 2006).

#### 4 つ目のパターン：文学とほとんど関係のないメディア・テキスト

最後に、これまで繰り返されてきた国語科カリキュラムは言語の域を超えた記号的なモードに対して疑念を示してきた。近年のカリキュラムではテキスト性とリテラシーへのマルチモーダルなアプローチ\*8が注目される議論として認識されている (Kress and van Leeuwen, 2000; Jewitt and Kress, 2003)。そうしてマルチモーダルなテキストが時折参照されるようになってきたのであるが、それが、イギリス教育界内部に巣食う、言語が他のコミュニケーションモードよりも優れている、という益々疑問の多い議論によって補強される、言語を保守主義的に囲い込むような風潮との間で諸矛盾を生じさせている。

この議論は興味深い曲がり角を迎える。2004年から2005年にかけて、カリキュラム開発に責任を持つ政府の審議機関である「資格・カリキュラム機構 (Qualifications and Curriculum Authority: QCA)」が国語科カリキュラムの未来についてステークホルダーを交えて「会話」を主導したのである。その「会話」において、QCAは、現代的なメディア・テキストを含んだカリキュラムのバージョン (の必要性) を主張する数多くの提案に応えるかたちで、以下の内容を論じた。

メディアとスクリーン・ベースのテキストは「国語 21」の中に位置づける (ことが可能である) という見方がある一方で、豊富な書物を基礎とした文学遺産を犠牲にする形では「国語 21」の中に決してあって

---

\*8 マルチモーダルなアプローチとは、ガンザー・クレス (Gunther Kress) が社会言語学などを基に提唱した、社会的記号を言語だけでなく視覚的なイメージからも説明しようとするアプローチのこと。言語という「モノモード」の世界から、視覚的イメージを含めた「マルチモード」の世界へ移行し、テキストの有するテキスト性や、活字に映像や音声も含めたリテラシーを分析することを指している。

はならないという抗議もある。これらふたつの見方に対しては、話し言葉に関与する目的や価値という点から、より十全に吟味した形でひとつの論点を取り出すことができる、すなわち、文学の学習は映画やテレビメディアの学習に比べて明らかに優位なことがひとつある。それは言語スキルと並行して分析、論証・議論、話法といったスキルも発達させることである（Qualifications and Curriculum Authority, 2005；原著者が強調を加えた）。

この報告における立場は、リーヴィスのポピュラーカルチャーに対する攻撃の希釈された残余物として解釈することができる。このカリキュラムの執筆者はマンガや映画、テレビのようなテキストを教えることをやんわりと肯定している。そのようなテキストをより広範な文化として位置づけることを認めているのである。しかし依然としてそれらのテキストが文学よりも意味の無い、脆弱な、希釈されたものとして懐疑的に扱われていることは疑いない。

本ブックレットは学校教育においてメディア・テキストと「希薄な関係」しか取り結ぶべきではないという考え方に根拠や事例を示すことで反論する。たとえばマンガやアニメーション映画の学習が古典文学を学習することに比べて「分析、論証・議論、話法といったスキルを言語スキルと並行して」発達させることはないとする意見に、論理的な理由は無い。

## 第3章

# 英国におけるメディア教育

——おおまかな歴史——

前章で述べた4つのパターンは英国におけるメディア教育に長い歴史があることを示している。この歴史はバッキンガムによって巧みに整理されている (Buckingham, 2003, pp. 6-9; 邦訳 2006)。ここではバッキンガムによって巧みに整理された歴史、すなわちメディア教育の歴史、モデル、理論と教育学のさらなる概要を示す。バッキンガムはその歴史に3つの段階があるとしている。

### 第1段階

最初の段階は、バッキンガムが「識別 (discrimination)」と呼ぶ段階である。この段階はリーヴィスに代表される。リーヴィスによる、マシュー・アーノルド (Matthew Arnold) の文化と文明 (culture and civilization) プロジェクトの継続がメディア教育の始まりであるとされている。前章で述べたように、このプロジェクトは、マスメディアがまったく信頼に足らないものであるという考えを吹き込むためのものであった。また、結果として生じた文学的なカノン、すなわちリーヴィスの「偉大なる伝統」の価値を認めることを吹き込むためのものでもあった (Leavis, 1948; 邦訳 1972)。

## 第2段階

バッキンガムはふたつ目の段階を「カルチュラル・スタディーズとポピュラーアーツ」と名付け、メディア教育が1960年代から1970年代に、新たな学問分野であるカルチュラル・スタディーズに大きく影響を受けた時期であると考察する。この新たな学問分野は、バーミンガム・現代カルチュラル・スタディーズセンター（Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies）によって象徴的に示された。カルチュラル・スタディーズの影響により、ポピュラーカルチャーが肯定的なエネルギーとして、レイモンド・ウィリアムズ（Raymond Williams）が説明する「共通文化（common culture）」<sup>\*9</sup>（Williams, 1961；邦訳1983）の正当な要素として見なされるようになった。バッキンガムは、この段階をスチュアート・ホール（Stuart Hall）とパディー・ワンネル（Paddy Whannel）による『ザ・ポピュラーアーツ（*The Popular Arts*）』（Hall and Whannel, 1965）という書籍と関連づけている。その書籍ではポピュラーカルチャーをより真剣に取り上げる一方で、その書籍は、いまだ商業文化についての異議を表明している。さらに学校の生徒たちの批判的な識別の度合いを高めることが、メディア教育の役割であると主張している。

---

<sup>\*9</sup> レイモンド・ウィリアムズは、文化というものが私たちの生活の仕方全体の中にあるさまざまな要素の間の関係のあり方のなかでの絶えざる相互交渉によって形作られている、と考えている。つまり、文化を「エリート文化」や「大衆文化」といったように分類するのは適当ではなく、文化を形成・共有する人々のなかではすべて共通している、と言える。カルチュラル・スタディーズは、文化を高尚文化（ハイカルチャー）や低俗文化（ローカルチャー）のように分けるのではなく、両者を等しく文化と捉える認識に立っていることから、レイモンド・ウィリアムズの共通文化の考えを正当なものとして採用していることがわかる。

## 第3段階

バッキンガムの述べる3つ目の段階は「スクリーン (Screen) 教育と脱神話化」である。バッキンガムは特に、英国の映画雑誌『スクリーン (Screen)』の影響と本誌によるテキスト分析への新たなアプローチの模索、とりわけ記号論と精神分析理論を用いたアプローチに着目した。彼は、レン・マスターマン (Len Masterman) (たとえば, Masterman (1980)) をこのアプローチの先導者として取り上げた。マスターマンは、記号論を用いた分析を授業内で用いることに応用し、支配的なイデオロギーの作用を顕在化させるよう教師と生徒に促している。マスターマンは、メディア教育の国際的な発展の原動力であったし、現在もそうあり続けている。一方でバッキンガムは、マスターマンによる業績のいくつかの側面は、政治的には守勢であると批判する。

## 保護主義の歴史

バッキンガムの考察によると、これら3つの段階すべてにおいて、マスカルチャーに対抗するある種の防御性が見られる。さらに、国際的に見ると、メディア教育の歴史においてはメディアへの対抗的な考え方が顕著であり——事実、頻繁にそのような考えからメディア教育が始まっている。メディアに対する対抗的な考え方には3つのタイプがあり、それぞれ文化的対抗、道徳的対抗、政治的対抗となっている。

バッキンガムは、自分のプロジェクトでより微妙なニュアンスを付加したアプローチを見いだそうとしてきた。このアプローチでは、部分的に、その手がかりをカルチュラル・スタディーズに求めている。萌芽的研究において、バッキンガムはジュリアン・セフトン・グリーン (Julian Sefton-Green) とともに *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular*

*Media* (Buckingham and Sefton-Green, 1994) に着手した。本書の著者たちは若者たちの文化的嗜好に対する肯定的な視点を主張している。同時に、本書の著者たちは、メディア教育が批判的な視点を育成するという役割を持っていることを強調しつつ、若者たちのメディアカルチャーを手放しで称賛していることに対して、より慎重に距離を置いている。

## 子ども社会学 (sociology of childhood) とのつながりと、リテラシーとのつながり

バッキンガムの研究はさらにふたつの実り多い関連性を有している。ひとつはリテラシー教育の論争との関連性、もうひとつは新たな子ども社会学との関連性である。前者は、学校におけるメディア教育の業績の構成要素であり、メディア教育の成果として彼が定義するメディア・リテラシーの議論の構成要素でもある。メディア・リテラシーをメディア教育の結果として定義することは、これ以降の本ブックレットにおいても私が用いる重要なものである。

子どもを対象とした社会学との結びつきが、どのように幼い子どもたちがテレビを視聴しているか、広告に反応しているか、コンピュータゲームとそれに関連する商品（たとえばポケモン）を利用しているかを探るバッキンガムの研究を特徴づけている。リテラシーと学習理論との結びつきは、メディア教育において最も無視されている領域のひとつにとって、価値ある土台を用意した。その領域とは、初等教育分野である。子ども時代に関する研究と教育におけるリテラシー実践との結びつきは、ジャッキー・マーシュ (Jackie Marsh) のような初等教育のリテラシー専門家の研究に見ることができる（たとえば Marsh and Larson (2005)）。マーシュはポピュラーカルチャーとメディアが初等教育のリテラシー・カリキュラムについての発展的なヴィジョンのなかで、どのように真剣に取り上げられうるかを探究して

いる。

## 英国映画協会 (British Film Institute: BFI)

近年の英国におけるメディア教育の歴史において、バッキンガムの考えや彼の研究成果は他の方面 (threads : 脈絡) から補足することができる。そのひとつは英国映画協会の研究成果である。英国映画協会の教育部門は20年近くにわたりスクリーン・メディアについての教育を行うためのカリキュラムの枠組みや教材を開発し、また政治的には映画教育とメディア教育を支持してきた。英国映画協会の研究はそれ以外のメディア教育研究者の研究とも密接に関係し、共著の文献 (Buckingham and Bazalgette, 1995) や共同研究 (Reid, Burn and Parker, 2002; Burn and Parker, 2003; Bearne and Bazalgette, 2010; Reid, Burn and Wall, 2013) があり、また学校教師に対しては研修を実施してきた。

同時に、英国映画協会の活動は、より広くヨーロッパ全体の文脈に置き直して、見つめ直してみることができる。ヨーロッパでは、国家的な映画遺産の教育が、多くの国々におけるメディア教育の重要な内容となっている。ヨーロッパのそれぞれの国で、当該の国家の映画遺産を、メディア教育の重要な内容として扱う (強調する) ことは、メディア教育へのある種の「脅威 (challenge)」とみなすことができる。他のメディアよりも映画というメディアを優遇し、また、大衆向けの商業映画よりも国家的な映画遺産に価値を置いているためである。しかしながら、この強調はまた、メディア教育の推進力にとっての価値ある補完物であると見なすこともできる。このことは重要な問いを提起する。

## 鍵となる問い

上記で説明した状況から、多くの鍵となる以下のような問いが誘発される。

## メディア教育カリキュラムはダブつきすぎているのか？

最初の問いは、メディア教育カリキュラムの「ダブつき」に対する挑戦である。私たちは今まですべてのメディアについて均等に教科で教えてきただろうか。また、成人向けの新聞について教えることと、大規模多人数同時参加型オンラインRPG (Massively Multiplayer Online Role-playing Game) の楽しみやコンベンションとを生徒の心のなかで結びつけることは可能だろうか。

## あるメディア・テキストは他のメディア・テキストよりも教える価値があるのか？

ふたつ目の問いは文化的価値に関するものである。カルチュラル・スタディーズの伝統的な位置づけは価値を相対化すること、そしてもっぱら文化的な好みの範囲のなかに価値を位置づけることであった。この文化的な好みという領域では、とりわけ一般の人々のなかにポピュラーカルチャーが浸透することが強調された。しかしながら、文化的な選好が社会的に形成されることが、オーディエンスのメディアへの関与の重要な一側面であることは疑い得ない一方で、例えば、アートフィルムはアクション映画よりも価値があるのか、D・H・ローレンス (D. H. Lawrence) の小説はスティーブン・キング (Stephen King) の小説よりも価値があるのか、フィリップ・プルマン (Philip Pullman) の本はJ・K・ローリング (J. K. Rowling) の本「よりもよい」のか、といった際の、特定のテキストにまつわる文化的な判断が、当該のテキスト自体が有する客観的な質に、何らかの形で対応しているのか否か、という問いは、解かれぬままとり置かれている。そしてテキストの質の強調は、確かに、メディア教育の他の領域よりも映画教育において典型的である。

#### 誰が価値を判断するのか？

3つ目の未解決の問いは、ある集団の文化的嗜好が他の集団にとっても同じように正当なのか、といった問題である。カルチュラル・スタディーズのいくつかの見解では、この問いは解決されている。ポピュラーカルチャーの嗜好が支持されており、「高級な」文化の嗜好はエリートの文化として非難される、という答えである。しばしばカリキュラムにおけるポピュラーカルチャーの擁護者は伝統的な芸術の価値に未だに支配されてさえいるとはいえ、この支持は明らかにメディア教育にとって強みである。その一方で映画教育は、文化的価値は単純な答えのない難題であることを私たちに思い起こさせる。

#### 教師の立ち位置はどこか？

教師は多様な文化に対する忠実さと多様な文化的価値に対するさまざまな要求の間での不安定な立ち位置で悩むとき、「その矛盾のなかに存在する (inhabit the paradox)」ことが必要になるかもしれない。「その矛盾のなかに存在する」とは、文化理論家であるスティーブ・コナー (Steve Connor) の言葉である (Connor, 1992)。率直に言えば、教師は教師自身の嗜好、喜び、経験を押し付けることよりむしろ、生徒たちの嗜好、喜び、経験に対する感受性を養うことが求められるかもしれないということである。しかしまた子どもに対して新しいテキスト、新しい実践、自ら批判的に判断できるようになる新しい方法を導入しながら、生徒の経験を頼りにしていく方法を探す必要もある。

## メディア・リテラシー

英国におけるメディア教育の近年の展開において重要な要素は、今世紀になってからのメディア・リテラシーに関する議論の拡大であった。メディア・リテラシーに関しては多くの国でさまざまな議論がある一方で、英国では法的責任を付与されたメディアに対する新たな監督規制機関である OFCOM (Office for Communications)\*<sup>10</sup>がメディア・リテラシーを推進するという法令に基づく責務を果たすことから始まっている。OFCOM が主導した調査、研究、推進のプロセスに関する議論は興味深いものであった。OFCOM が採用した（アクセス、理解、創造という）メディア・リテラシーの定義は、ごく普通の人々によるメディア制作の創造的なプロセスを OFCOM が認識しているという点で、注目に値する。しかし、また、この定義は、「文化的」という言葉を用いていないという点で、より肯定的には注目できない。対照的に、「文化的」という言葉は、英国のメディア・リテラシーの別の推進団体によって強調されている。

メディア・リテラシーに関する議論は欧州委員会 (European Commission) のひとつの部署によって主導されたヨーロッパ全体の議案とも結びついている。欧州委員会はヨーロッパ議会と首脳会議によって採択されたメディア・リテラシーに関する政策的な諸提言を作り上げてきた組織である。

これらのすべての高いレベルでの政策決定が英国の学校現場に及ぼした影響は、ほぼ間違いなく取るに足らないものであった。それにもかかわらず、メディア・リテラシー、さらにメディア教育は、ヨーロッパの政策的重要な課題として充分確立されている。21世紀初頭の現在、これからの世界を若者が十全に生きていくために重要な能力のひとつであるという認識が普及しつ

---

\*<sup>10</sup> 放送と電気通信分野の5つの規制機関を統合したもので、政府の政策方針に沿って、放送通信業界の経済活動を活性化し、市民と消費者の利益を促進することを目的に、放送通信の許認可や苦情処理機能を果たす一方、政策提言も行うなどの役割を果たしている。

つある。

## メディア教育者の組織

最後に、ここで述べておくべき重要な取り組みは、2007年にイングランドとウェールズのメディア教育協会（Media Education Association for England and Wales）が設立されたことである。スコットランドは独自にAMES（Association of Media Educations in Scotland）という組織を以前から設けていたが、イングランドとウェールズには近年までそういった組織がなかったのである。英国におけるメディア教育のさまざまな場面で、この取り組みが多面的にかかわりうる。OFCOMに主導された政策決定プロセスとは異なり、これらの組織は多様な草の根の活動から起こったものである。これらの組織は英国における長いメディア教育の歴史に起源を持ち、主なメンバーはメディア教育を長年実践してきた人間やメディア教育の支援者、そして最先端の実践に挑戦する若い教師たちである。

同時に、これらの組織は他の組織とも連携している。英国英語教育学会（National Association for the Teaching of English）で積極的に活動しているメンバーもいれば、英国リテラシー学会（United Kingdom Literacy Association）で活動するメンバーもいる。これらの連携は、学校カリキュラムにおけるメディア教育領域とリテラシー教育領域との構造的な相互連関と同時に、より一般的には、メディア教育とリテラシー教育の両方が関連した関心を有していることを示している。

## 現在の諸構造と実践

より実践的な観点からいえば、英国におけるメディア教育の歴史と現状はカリキュラムを準備し実施することの内に表れている。英国の4つの国と地域にまたがって、1960年代後半から中等教育においてメディアの専門家

養成のための正規の科目が存在していた。この科目においてメディア教育の具体的なモデル、すなわち試験科目、訓練方法とアセスメントの仕組みを通じて念入りにつくられたモデルが伝統的に提供されてきた。このモデルは英国ではよく知られているようなメディア教育の主要な要素であり、また他の国際的なモデル、とりわけヨーロッパや米国に見られるモデルとは大きく異なる（しかし英国に近いメディア教育のモデルはカナダ、オーストラリア、ニュージーランドに存在している）。

スコットランドは「卓越のためのカリキュラム (Curriculum for Excellence)」\*<sup>11</sup>という独自のカリキュラムを持っており、国語科の中で動画教育が提供されていた。さらにスコットランドは、抽出方式での学力テストの一部として、動画分析についての固有の評価システムを採用している。

北アイルランドでは、メディア教育は「広範なりテラシー (Wider Literacy)」の構想として知られるカリキュラムに位置づけられている。そのイニシアチブでは方略を含んだスクリーン教育について以下のように述べている。

…北アイルランドのフォーマル、およびノンフォーマルなカリキュラムを横断して、動画と、動画に関連するデジタル技術の利用を組み込むこと (Northern Ireland Screen, 2004)。

これはスクリーン教育と映画教育を、英国映画協会と連動して考案されたデジタル・リテラシープログラムと組み合わせたものである。

イングランドとウェールズにおける14歳以下へのメディア教育は、常にスコットランドや北アイルランドよりも準備が脆弱だった。ドラマと同様に、メディア教育はナショナル・カリキュラムにおいて国語科の一部として

---

\*<sup>11</sup> 教科の範囲や科目、総合的な学習、学校での生活、個人の学力向上の機会、の4項目について記したスコットランドにおける、3歳から18歳までのナショナル・カリキュラム。2002年から作成についての議論が始まり、実際に学校に導入されたのは2010年度からになる。

実在し、「読むこと」の一領域として位置づけられていた。そのため、ナショナル・カリキュラムのバージョンによっては、英国の多くの学校において、メディア・テキストを「読む」方法あるいは分析の仕方を教えることが義務づけられていた一方で、メディア・テキストを「書く」方法あるいは制作することは求められていなかった。何はともあれ、このようなメディア教育の取り扱いがメディア・テキストに対する批判的な理解と一緒にメディア制作を推進するという OFCOM の法定の使命とは矛盾する位置づけであったと言わざるをえない。

#### 新ナショナル・カリキュラム国語科におけるメディアの消失

初等教育カリキュラムにおけるメディア教育は中等教育の最初の3年間に比べてさらに弱々しく示されてきた。さらに、2014年9月もしくは2015年9月に公示される (Department for Education, 2014) イングランドの新ナショナル・カリキュラム国語科において、メディアは4つのキー・ステージすべてから取り除かれている。これは保守系の政府によって政治的に推進された動きであると考えざるをえない。この傾向は「文化の教育 (Cultural Education)」によって提出された報告書 (Department for Culture, Media and Sport, 2012) が影響していると推測される。報告書では教育における芸術の事例を並べ立てた。既存のナショナル・カリキュラムの科目である「芸術と音楽」の過剰な強調、独立した科目としての「ドラマとダンス」のメリットについての短い考察 (これについてはその後政府から無視された)、そして他の芸術様式を補助するための学外の活動を長々と提案するといった内容が記載されていた。これらの活動に映画教育は含まれていたものの、「メディア」という単語や「メディア・スタディーズ」「メディア教育」というフレーズは報告書からはっきりと消え去っていた。最新のナショナル・カリキュラムの国語科からこれらの言葉が徹底的に排除されることは疑いない。かつて存在していた、すべての子どもにとってメディア教育を学習する機

会が、イングランドではキー・ステージ 4 以下で、そして中等教育修了一般資格 (General Certificate of Secondary Education: GCSE) からも規定が失われてしまう。本ブックレットの今後のページでは、国語教育とメディア教育を共に、第 1・2 章のなかで素描された制限や歪みから解放するために、メディア教育の伝統、実践、理論が、国語科カリキュラムに対して、提起すべきであろうものを熟考していく。そして 3 歳から 16 歳までの国語科の中でメディア教育を行うための包括的な構想を提案する。

## 第4章

# メディア教育のためのモデル

この章では、幅広い年齢に対応できるようなメディア教育のモデルを、例を挙げて提示する。

メディアと国語科は、リーヴィスがメディアに対して、後に「予防接種」と呼ばれるアプローチをとり始めて以来、親密な親戚のような関係を築いてきている。予防接種アプローチでは、マスメディアの悪影響から学校に通う生徒たちを守るために、彼らにクリティカルなクローズ・リーディング\*<sup>12</sup>のスキルを育成する (Leavis and Thompson, 1933/1977)。メディア教育の歴史においては、バッキンガムが明示したように (Buckingham, 2003; 邦訳 2006)、3種類の保護主義の考え方が存在してきた。すなわち、リーヴィスの文化的保護主義、1970年代と1980年代に行われたメディアのイデオロギーの影響から子どもを守るラディカル・ベタゴジー\*<sup>13</sup>の試み、そしてバッキンガムがアメリカのメディア教育とのより強い関連を指摘するモラル保護主義の3種類である。

---

\*<sup>12</sup> クローズ・リーディング (close reading) とは、主に文芸批評において、テキストの短い1節を細かく詳しく解釈することを指す。ここでは、文芸批評に限らずテキストの1節を詳細に検討・解釈する読解指導を指している。

\*<sup>13</sup> ヘンリー・ジルoux (Henry A. Giroux) に代表されるような前衛主義的な政治的ラディカリズムとアクロバティックに用いられる新奇的な諸概念の組み合わせに特徴付けられる「可能性の言語」としての「批判的ベダゴジー」を指している (澤田 稔 (2016) 「批判的教育学から見たグローバル化をめぐるカリキュラム・教育方法のポリティクス：後期近代におけるマイノリティ教育の論理」『教育社会学研究』98, 29-50)。

## 親密な親戚のような関係のまま

現在では、いかなる形であれ保護主義に賛同するメディア担当の教師は、英国にはほとんどいないであろう。彼らは代わりに若者のメディア文化やメディア実践を肯定的に捉えている。これは、とりわけデジタル・オーサリング・ツールの可用性が高まることで可能となった創造的なメディア制作という形に、全体的にシフトしたことだけに起因しているのではない。若者のメディア文化を肯定しつつ、しかしながら、教師たちは創造的なメディア制作という形を、クリティカル・アウェアネスの教育の型として、捉えているのではないだろうか。この章では、国語科教育を活性化させ得る、メディア教育の3つの観点に焦点を当てる。たとえば、かつてのメディア科のように、国語科とは異なる点を強調したり、国語科とは相容れない点を強調したりするような几帳面なモデルを作らないことが重要である。そのようなモデルは、メディア教育をせいぜい国語科カリキュラムの付属物にするだけである。より生産的なのは、境界を滑らかに均し、共通の土台を見つけ、緊張関係を利用して各研究領域に挑戦し、限界や偏見を超えようとするところにある。

私が焦点化する3つの領域とは、文化的卓越化 (*cultural distinction*)\*<sup>14</sup>、レトリックとポエティック (*rhetoric and poetics*)、創造的な制作 (*creative production*) である。これらは資格・カリキュラム機構 (Qualifications and Curriculum Authority: QCA) が定める国語科カリキュラム (Qualifications and Curriculum Authority, 2007) の主要概念である文化的理解 (*cultural understanding*)、批判的理解 (*critical understanding*)、創造性 (*creativity*) にほぼ相当する。ただし、ここで強調したいのは、この「3C」モデルの観点か

---

\*<sup>14</sup> 森田 次朗・相澤 真一 (2017) 『『文化・階級・卓越化』を読む 社会調査の方法として蘇り、更新されるブルデュー』『中京大学現代社会学部紀要』11 (1), 103-138 に倣って、「差異」と区別して「卓越化」と訳出した。

らも度々捉えられている、メディア・リテラシーの発達である (Bazalgette, 2008; Burn and Durran, 2007)。私の「CRC」モデルでは、その概念の捉え方はむしろ異なっており、国語の教授を活性化させる方法として捉えることができる。

### 文化的卓越化

ここでの問題を簡単な言い方で述べてみるならば、国語科カリキュラムは昔から「ハイ」カルチャーと関連して捉えられてきたという言い方になる。コックス報告書 (Cox Report) において「文化的な分析者」というカテゴリーに入ると位置づけられた教師たちは (The Cox Committee, 1989)、もちろん常に文学上のカノンや、それに付随する価値といったものに対し、異議を唱えてきたにもかかわらずである。一方、メディア教育はポピュラーカルチャーと強く結びついている (ただし映画の重要性を強調する者は、時として彼らの領域におけるカノンのものを信奉してしまう場合もある)。

ところが、不思議なことに、カリキュラムは文化の疑問点をほとんど見えないものにしてしまう。ナショナル・カリキュラムにおけるこれまでの各版から「文化」や「文化的」という単語への言及を検索すると、あたかも民族間の対比を通してのみ文化が見えてくるようになるかのように、申し訳程度に多文化主義に言及されているだけである。異なる社会的階級間における文化の対比は、国語科カリキュラムにおいては、大衆とエリートとの文化的形式や好みの中の緊張関係という形で、何がしらかを明らかにすることが期待されているはずなのに、実際にはそういったことが問われるような様式としては設定されていない。つまり、私たちはスジャータ・バット (Sujata Bhatt) の英語とグジャラート語に分かれた二言語使用者の言葉について考えるよう求められてはいるが (この詩に関するメディアに触発された取り組みの例については第5章を参照)、なぜ一部の10代の若者が、シェイクスピア (Shakespeare) よりマーベル社のコミックを、戦争詩人よりも戦争ゲー

ムの「コール オブ デューティ 4 モダン・ウォーフェア」を、そしてキーツ (Keats) の作品よりもテレビドラマ「ホーリーオクス」を好むのかを考察することは要求されていない。このような対比のし方は、タブロイド紙での激論「シェイクスピアかメロドラマか」のような、陳腐ではあるがかつて何度も繰り返されてきた議論を取り上げられなくしてしまうというリスクを冒す。しかしそれでもなお、このような文化的差異がいまだに存在するということを認識すること、そして授業においてそのことに、どのようにアプローチしていくかについて考えることは重要であると思われる。いずれにせよ、私の論点は、上で述べたような選択はする必要がないということである。私たちは、文化スペクトラム (cultural spectrum) の両端を手にすることができるし、手にすべきである。そしてその両端の間に位置する、私たちの目的や学習者の関心に合ったあらゆるものは、手にすることができるし、手にすべきなのである。

### レイモンド・ウィリアムズによる文化の3段階

国語教育とメディア教育の文化空間について検討する上で最も役立つ文化理論は、レイモンド・ウィリアムズの文化理論であると思う。彼は文化を生きられた文化、記録された所産、選択的伝統、の3段階に整理している (Williams, 1961; 邦訳 1983)。

生きられた文化とは普通の人々の日常生活の文化のことである。要するに、リーヴィスの研究アプローチでは劣ったものとして取り上げられていた、ポピュラーカルチャーにおける様々な形で現れた活力を、それ自体として認識するということである。ウィリアムズは、ポピュラーミュージックやテレビドラマ、ラジオの重要性を認識しており、それらをポピュラーカルチャーの重要な部分として捉えていた。また彼は、それらが、ごく普通の人々が、意味やアイデンティティを見出し、コミュニティを確認するために、あるいは、喜びや情報収集、楽しみのために、頼りとする資源であると

いうことを認識していた。ウィリアムズが事実上基礎を築いたと言っても過言ではないカルチュラル・スタディーズの分野において、大きな影響力を持ち、そしてメディア研究およびメディア教育におけるポピュラーカルチャーという概念に深遠なる情報を与えたのは、まさに、この「共通文化」という概念である。

ウィリアムズの言う記録された所産とは、現代を生きる私たちが、残されたテキストや人工物、建造物などを通して以外にはアクセスできない、過去の文化の残滓である。ウィリアムズの古代ギリシャの例は、極めて距離感のある遠いものであるが、私たちは、20世紀半ばのメディア・テキストが、いかに学習者にとって50～60年代の壮大なサブカルチャーや、パンクの政治的・社会的な意味、移住者によるポストコロニアル文化、または冷戦への偏執性といったものの記録された所産として映り得るか、ということ进行を考慮することができるだろう。より大きな歴史的な隔たりの中で、私たちは現代のマスメディアにおけるポピュラーカルチャーのテキストが、ある意味で古期英語詩や中世世俗歌曲の口承から、キリスト教聖史劇などの土着演劇を経て、ブロードサイドバラッド、三文小説や18・19世紀のメロドラマに至るまでの、こういったより古いポピュラーカルチャーの様式を、どのように物語の筋や表現法、形象や声の中に、様々な方法で存続させ続けてきたかを考えることができる。現代マスメディアのポピュラーカルチャーが、特にそれを生む制作体制において、何らかの方法で異なるとしても、それら古いテキストの形式や伝統は、現代のポップスの歌詞やテレビのソープオペラ、ホラー映画、一部のジャンルのコンピュータゲームにつながる直系の始祖なのである。

最後に、ウィリアムズの選択的伝統とは、より有益で重要で保存の価値があるものとしてある文化現象をふるいにかけ、取り出す歴史的なプロセスなのである。これが文学のカノンが作られる過程であり、リーヴィスのいう『偉大なる伝統』のプロセスなのである。しかし、ウィリアムズから引き出せるものは、リーヴィス（および改訂を重ねるナショナル・カリキュラムの各

版)が採用した立場のように、このレベルの文化だけを他の全てより優れているとして排他的に是認することではない。むしろ、私たちは生徒と共に、かかるテキストがこのような仕方では価値づけられることになったプロセスについて検討することができる。どのような解説や批評、作り換え、伝説の形成、鑑賞のメカニズムによって、シェイクスピアがマーロウ(Christopher Marlowe)やジョンソン(Ben Jonson)よりも「偉大」になったのか。どのような文化的「錬金術」によって、『カサブランカ』や『サイコ』のような低予算映画が、シネマ芸術の傑出した模範となったのか。こういった文化的卓越化における疑問は、国語科カリキュラムにおいて気づきを促すようなものとはなっておらず、問うことさえも許されていない。しかし興味深いことに、こういった問いは、メディア教育によっても喚起されてはいないのである。いずれの領域も、文化的価値についての問いの内に固く閉じ込められているにもかかわらず、いずれの領域においても、文化的価値について、問うことを避けている。先見性のあるウィリアムズのモデルは、私たちにこの問題を建設的に考える方法を提供してくれる。

### 文化の3段階:「ベオウルフ」を教材に

実践において、この種のことはどのような意味を持つのだろうか。『ベオウルフ(Beowulf)』を例にとってみよう。まぎれもなくカノンとして扱われてきたテキストであり、現存するわずかな古期英語詩の中で最も良く知られているベオウルフは、学術的な解説やJ. R. R. トールキン(John Ronald Reuel Tolkien)やシェイマス・ヒーニー(Seamus Heaney)らによる翻訳によって価値が高められた。この詩は、私たちがどのように文学を定義するのかという問題を強調してくれるので都合が良い。この詩はまた、作者不明で、文章として書かれる前に口述で構成され伝えられたものであり、ウォルター・オング(Walter Ong)の口頭伝承物語のモデル(Ong, 1982; 邦訳1991)に合致する。特に、作品の主人公であるベオウルフの人物像は、オ

ングが「英雄的で『重い』登場人物」と呼んだものとなっており、記憶に残り易くシンプルで数少ない性質によって特徴づけられる。それらは、好戦的（精神的な努力によってというよりも、肉体的な行動によって問題を解決するという具合に）と言い換えたり、決まり文句から成り立っているとしたりすることもできるが、これは、口頭伝承の際に決まり文句が好まれるというプロセスの影響を強く受けたテキストによく見られるものである（Parry, 1930; Lord, 1960）。

これらの特徴に着目するのは、『ベオウルフ』がさまざまな意味において、私たちが今考えるポピュラーカルチャー的なテキストたり得ることを示せるからである。この、強いヒーローが空想上の怪物と闘うという強力で定型的な物語は、王族の宴の席で、また庶民のためにも演じられた極めて初期の輝かしい英文学であるかもしれないが、しかし、ルネサンス期の演劇や、現代小説に出てくる苦悩する主人公よりも、スパイダーマンやスーパーマン、バットマンの冒険譚に似ているのである。これは、ルネサンス期や近代に生まれた近代散文や韻文の心理的洞察力、描写力、社会批評、美的革新をはねつけるものではない。

私の論点は、近代的で自然主義的なものを超えたより古い空想的なものを是とすることではない。先にも述べたように、私たちは、それら両者を両立して持ち得るのである。たとえ、それらが現在得ている注目よりも、少ない注目しか集めないとしても、私は、是非とも活力ある文化の形を蘇らせたいためである。そして、それを現代のメディアに媒介されたポピュラーカルチャーの形式と関連付ける系譜を、明らかにしたいのである。この系譜は、生徒の利益のために活用できるものである。

こういった点において、このようなテキストが現代のメディア形式に合わせて翻案されたとき、私たちは何が起こるのかを考察できる。『ベオウルフ』は2007年にモーション・キャプチャを利用したコンピュータ・アニメーション映画として制作された（Zemeckis, 2007：邦題『ベオウルフ：呪われた勇者』2007）。マンガ様式で、劇画原作者のニール・ゲイマン（Neil Gaiman）

が脚本を担当し、ベオウルフを筋骨隆々のスーパーヒーロー（コックニー訛りを強調したレイ・ウィンストン（Ray Winstone）が声を担当）として表現し、グレンデルの母を肌も露わな扇情的な女性（アンジェリーナ・ジョリー（Angelina Jolie））として描いた。連載マンガの物語やファンタジー映画といったポピュラーカルチャーへの言及は、私たちが教える多くの生徒にとって、メディア文化とファンタジーの世界とを関連付けるものとなるだろう。ただしこの関連性は、不自然でも表面的でも根拠のないものでもない。国語とメディアを担当する教師にとって、映画『ベオウルフ』の核心は、これが大衆向け物語の継続性を示す例であり、その比喻や、構造、価値、感情のほとぼしりが、アキレスやベオウルフの古代世界からマーベルコミックのスーパーヒーローへと、どのようにつながり伝わっているのかを示す例だということである。この系譜は、アーサー王物語を中世前期の詩からマロリー（Malory）による偉大な長編を経てテニスン（Tennyson）の悲しみをたたえた国王牧歌、天才喜劇作家 T. H. ホワイト（T. H. White）と、20世紀後半の大量のアーサー王関連の映画、アニメーション、テレビドラマへと伝わる変形性を持った筋でたどることができる。中世のバラッドの作品群からエロル・フリン（Errol Flynn）、ショーン・コネリー（Sean Connery）、ケビン・コスナー（Kevin Costner）、ラッセル・クロウ（Russell Crowe）らの映画スター競合の時代にいたる道のりにおいて、すっかり変容しつつも、全く変わらないのは、ロビン・フッドに見られる物語の単純性と民衆へのアピールである。

国語科とメディアの授業で、ポピュラーカルチャーの物語という形式と内容について学ぶべきことはたくさんある。スーパーヒーローが意味するものは何か、そしてなぜ彼らはいつも私たちを魅了するのか。奇抜なコスチュームと精巧な武器（ベオウルフの剣からバットマンの万能ベルトまで、またアテナの盾からジーナ<sup>\*15</sup>の環の形をした刃まで、）の裏で、正義、アイデン

---

<sup>\*15</sup> 『ジーナ（Xena: Warrior Princess）』は、1995年から2001年に放送されたアメリカ

ティティ、自由、復讐、ジェンダーによる力など、どのようなシリアスなテーマを演じているのか。これらの意味が、頭韻詩やケニング<sup>\*16</sup>から 20 世紀末の漫画芸術のキアロスкуро<sup>\*17</sup>、またはスーパーヒーロー映画という聖域における迅速な編集やCGI効果、凝縮された脚本まで、どのように一連の時代におけるポエティクスの形式にエンコードされているのか。これらは意味とリプレゼンテーション (representation) についての問いであるが、記号論的なモードと媒体に関する問いでもある。

ここで、文化の性質、異なる形で価値づけられた文化的形式における差異、かかるテキストと生徒の文化的生活との接合に関する重大な疑問がある。それらの疑問に関しては、国語科とメディア科における教授法とカリキュラムは当たり前のように沈黙を続けており、各々は双方の文化的領域を厄介もの扱いし続け、自己の固有領域の価値を擁護している。これは現在の教師の意図的な選択ではなく、長年かけて増大した実践の澱みと退行的なカリキュラムポリシーによる問題である。

しかし、ここは話題を進め、比較的新しいメディアであるコンピュータゲームを見てみよう。アニメ映画の『ベオウルフ』はさらにコンピュータゲーム版に翻案されている (Beowulf, 2007)。ゲーム版は、英語とメディアの教室で関心を集める多くのクロスメディア・フランチャイズ、たとえば、『ロード・オブ・ザ・リング』『ハリー・ポッター』、フィリップ・プルマン (Philip Pullman) の『ライラの冒険』シリーズの第1作『黄金の羅針盤』に基づく映画 (プレイヤーは鎧を纏った熊になって Wii リモコンやヌンチャクコントローラーを巧みに操ることができる) で作られてきた。コンピュータゲームが物語、言語、リテラシーに関して別の見方を促す可能性については後述する。ここでは、これらの文化的ステータスと機能に焦点化する。

国語科教師が考察すべき論点は、コンピュータゲームは上述した口頭伝承

---

のテレビドラマで、古代ギリシャを舞台とした歴史ファンタジーである。

\*16 古英語詩等に見られる換喩表現の一種。

\*17 絵画の明暗法。光と影との微妙な対照効果によって立体感を出すこと。

である古代の物語を翻案するのに特に相性がよいということである。これはひとつには、関連メディアの形式というポピュラーカルチャー的な社会・文化的環境を共有するからである。しかし、また、コンピュータ・コードで作られた文字どおりのきまり文句から成るテキストだからでもある。戦闘における戦士の死を表現したいとしよう。近代文学の感覚では、それにはバラエティとオリジナリティが要求される。定型表現やきまり文句は嫌厭されるので、戦士の死を毎回別の言葉で表現しなければならない。戦闘の音を別の言葉で説明し、死の苦しみを目新しい方法で描く必要がある。

ホメロスのテキストでは、その逆が正であった。口承詩人、演じ手、オーディエンスは、馴染みのあるシナリオで同じ言葉の繰り返しを必要とした。容易に記憶でき、演じ手が物語を変更する必要があるれば容易に順序を変えられる言葉、そして、よく知っている物語を必要とするオーディエンスがすぐにわかる言葉である。『イリヤス』における戦場の虐殺の場面は、周到に準備された武器使用の定型句（叩き斬られて倒れた戦士の鎧が鳴る音）にしたがっている。コンピュータゲームもこれと異なるわけではない。キャラクターはオーディオ・ビジュアル・リソースの塊であり、ゲーム全体で一貫している。敵を殺すアクションでは毎回同じアニメーションのサイクル、同じサウンドトラック、同じプレイヤーオプションが引き起こされる。口承詩人の朗読と同様に、プレイヤーによるオプションの実行方法など、テーマにおける大きなバリエーションが可能である。コンピュータゲームは伝統的な口頭伝承物語と多くの点で大いに異なるが、両者とも、定型的な表現を使って物語る技巧、すなわち大衆の感受力に合致するように諸要素を統合する技巧が用いられている。

最後に、ポピュラーカルチャーは日常生活における重要な関心事を探究する以上のものである一方、そういった関心事をめぐって私たちが思いをめぐらせることが好きなフィクションは、一種のゲームであることを私たちは常に知っている。コールリッジ (Samuel Taylor Coleridge) の言う「不信の自発的停止／意志による不信の宙吊り」の状態に入るとき、それはゲームの

ステータスについての契約を始める場合とよく似ている。すなわち、どれほど劇的な戦闘であっても爪は鞘にしまわれているということである。偉大な歴史学者ヨハン・ホイジンガ (Huizinga, 1949; 邦訳 1971) が説明したように、どんなに説得力のある表現であってもゲームの魔法円内でのみ適用されるルールだということである。そのうえ、ゲームは娯楽としてプレイされる。これはカリキュラムのプログラムでは決して適切に表現されることのない事実である。このような娯楽がどのように各種カテゴリーに分類され、さまざまな心理社会的役割を演じるのかという考察は重要である。大人になりたい 10 代の若者にとってのリスクのスリル、悲劇におけるカタルシスの快感、ユーモラスで破壊的でお祭り騒ぎ的な官僚主義の転覆（または子どもにとっては大人の世界の転覆）などが考えられる。

ベオウルフを生み出した口承文化と、ビデオゲームの遂行的・即興的な力学とを結び付ける感性は、国語とメディアの教室での文化学習において、多くのものを提起し得る。たとえば、古代のストーリー、様式、価値の回復、これらの物語の主人公と学習者とのドラマチックな関わり、日常生活の問題に対する解決志向のアプローチ、娯楽と遊びの重要性の喚起などが得られるであろう。

### レトリックとポエティクス

国語教育とメディア教育はテキストの特徴に対して大きく異なるアプローチをとる。文学テキストへのアプローチは美的形式に焦点を合わせることが多く、鑑賞の様式やポエティックな様式とも呼べるようなアプローチによって特徴づけられてきた。対照的にメディア・テキストは、レトリックモードと呼べるようなアプローチによって、いわばプレゼンテーションのポリティクスを探究したり、制作者とオーディエンスの動機を詳しく検討したりされてきた。

これらふたつの様式は、アリストテレス (Aristotle) の時代にさかのぼる

長い歴史を持つ。文学に対する国語のアプローチにはアリストテレスの『詩学』の影響が見えるし、メディアの領域に含まれるテキストに対するメディアのアプローチには『修辞学』の影響が見える。ここでは対比のために単純化するが、国語とメディアの授業の習慣的な実践のどちらにおいても、そして、文学を崇敬の対象として、またメディア・テキストを疑惑の対象として構築してきたカリキュラムの成立においても、この対比のようなものは、断固として変化を拒んできたように思われる。メディア・テキストと文学テキストという両方の表現における政治性や、かかる表現を囲む美的形式に関心を向けるのであれば、表現の修辞と詩学の両方を必要とする。これらは実のところ、どちらかを選択しなければならず両立不可能な文化の見方というのではなく、1枚のコインの表裏のように不可分であるべきなのだ。すべての修辞は審美的形式を通じて作用し、審美的価値を当然のように主張する。一方すべての審美的形式は、レトリック的な目的、時には政治的目的さえも持つ。

メディア教育の修辞に対するスタンスは、生徒たちに獲得が期待されている批判的理解を同定するために用いられる概念枠組みの中に、しばしばコード化されている。その概念的枠組みにはいくつか異なるバージョンがあるが、通常は機関・制度 (*institutions*) やテキスト (*texts*)、オーディエンス (*audience*) を上位概念として分類される。

## 機関・制度 (*institutions*)

メディアの機関・制度という概念は、メディア教育の中核的な要素である。これは文学について教えるときにはめったに考慮されないことである。実際は、ディケンズ (Dickens) の作品の多くは雑誌出版の偶発性によって構築されたものであり、また19世紀の女性作家のキャリアは男性出版者の意のままであり、また、近代小説家の文学作品は一般的に多国籍メディア企業によって専売されるというのである。メディア・テキストの背後にある制作

や流通・配給の判然としない体制を考察するために、当該のメディア・テキストとの関わりによって生じる直接的な喜びから離れ去ることは、無味乾燥で馴染みが薄く、その意図を明確にすることも難しいと思われるかもしれない。正確にはどの機関・制度について語っているのか、それについて何を知らなければならないのか、なぜ知る必要があるのかなど、不確かなこともある。

メディア教育への現在のアプローチはメディア産業に関する問いへの微妙な態度を支持している。たとえばバッキンガム (Buckingham, 1998) の論じるところによれば、私たちは、教育の役割がブルジョアや資本家のイデオロギーの正体を暴くことであった「ラディカル・ペタゴジー」のパラダイムを乗り越えた。このことは、少しの程度であっても、健全な懐疑は正当化されない、と主張しているわけではない。マクドナルドの広告や、マードックやロザミアといったメディア王が所有する新聞の社説の背後にある商業的利益を若者に理解してほしいと私たちが願うのには、立派な理由がある。しかし、こういった機関・制度は通常、複雑な動機と社会政治的機能を持つ。実際問題は、これらをどのように掘り下げるかということだ。

ある小学校の例では (中等学校の授業での使用に適応させた別の例は、次章で扱う)、クロスメディアのハリー・ポッター・フランチャイズについて、書籍のカバー、DVD の箱、ゲームの箱に描かれたロゴから検討した。関与しているメディア機関には、ブルームズベリー (出版会社)、ソニー (電気メーカー)、ノウワンダー (ゲームメーカー)、エレクトロニック・アーツ (ゲームメーカー)、タイムズ教材 (小学校教師向けの週刊新聞)、ドルビー (音響メーカー) などがあった。機能の複雑性は自明の理である。一部の機関・制度における機能は、聞き覚えがあるが不透明である。たとえば、映画とゲームの年齢のレーティングは、生徒には馴染みだ。しかし、自分たちの視聴やプレイに影響するこの規制を作っている機関について、生徒はほとんど知識がない。映画やゲームの年齢評価を行う BBFC (British Board of Film Classification : 全英映像等級審査機構) や PEGI (Pan-European Game Information : 汎欧州ゲーム情報) のロゴから、生徒はこれらの機関

について、そしてその異なる動機（一方は公共団体で、もう一方は業界が作ったシステムである）について調べることになる。

別の例は、BBC（British Broadcasting Corporation：英国放送協会）についての調査を含むアクティビティを扱う小学4年生の授業である。「BBCがどのように資金を得ているか知っているか」と教師が児童に尋ねたところ、児童はこれまで学習した知識を使って推測を始めた。BBCには広告がないのでSky TVとは違う。ジェイミーは、おそらく月額契約式のチャンネルからの連想で、視聴者が観たチャンネルにお金を払わなければいけない、と考えた。児童らは自分のメディアの体験を一般化し始める。それが誤った結論につながったとしてもである。「BBCを観るには料金を払わなければいけないのだろうか」と教師が尋ねる。オデットは「払わなくていい」と回答した。BBCはいつでも観られるのだ。彼女は受信料についての教師の説明に驚いた。この、メディア経済に関する部分的な理解の証拠は、子どもらがどのように自分の経験から理論を立て、新しい知識を得て考えを修正するかを示すものである。

## テキスト（texts）

テキストへのレトリック的なアプローチは、リプレゼンテーションの問題を中心とする。メディア教育やメディア・スタディーズではなじみ深い言葉であるが、国語に関する文書や概念の枠組みではあまり一般的ではない。あるレベルにおいては、もちろん、リプレゼンテーションは記号論的な操作である。あらゆる発話、書き言葉、画像、演劇的な身振りは、現実の一面の表現である。生徒と探究すべき問いは、リプレゼンテーションと、多様で、移ろいやすく、また、特定の状況に置かれている「現実」との関係の性質である。シャイロックをルネサンス期に考えられたユダヤ人らしさの表現として検討することもできるが、その役を演じている俳優、その背後にいる監督または演出家、そして劇場（または映画館）にいる観客がホロコーストやアラ

ブとイスラエルの紛争などのより近い記憶を持つことから逃れることはできない。ベオウルフの例に戻ると、登場人物がいかにアングロサクソンの戦う王子の理想形として表現されているかを詳しく調べることができる。しかしまた、アニメ版映画から連想する現代のスーパーヒーローの意味や、あるいはコンピュータゲームの戦闘のやり方が、ジェンダー分けされていることの重要性に注目することもできるのである。

しかし、学習者はこれらの意味を生み出すテキストの詳細な構造をどのように理解するのであろうか。

ひとつのアプローチは、特定のメディアにおける意味を生み出すシステムに焦点を当てることである。映画から例を挙げよう。8年生の少年がバズ・ラーマン (Baz Luhrmann) の『ロミオ+ジュリエット』(Luhrmann, 1996) からのシークエンスを再編集し、そこから学んだことについて書いた。彼の課題は、当該の映画からひとまとまりの場面を取り出し、それを動画編集ソフト Adobe Premiere に取り込んだ後、原作とは異なる音楽を加えたり、映像の順序や長さを変更したり、「見出された」素材を使って彼自身の手によるシーンを再生できるようにしたりするといった手法で、最初に取り出してきた場面を創造的に再制作することであった。

また、カメラが被写体に向かって移動する、まさにその時、それがシーンの内に何らかの重要な動きがあった最初の時である。カメラは、ロミオの親友マキューシオなどシークエンスの最重要登場人物の動きを反映するため、じっと動かずにいた。カメラは、ほとんどすべてを目撃していたが何もしなかった。最後のショットはこのシークエンスの新登場人物サムソンである。カメラは彼に対して斜めの角度に置かれている。彼は重要な登場人物ではない。アクションの端にいるのである。彼の感情、恐怖と不安の表情を、観客は感じるのではなく、認識すべきである。彼はただ見ているのである。何もしない。(ジョッシュ)

この種のクリティカルな活動、技術的な制作や美的選択、クリティカルな振り返りを柔軟に合わせたものは、生徒が文学を分析する際の活動に似ている。メディアの担当教師は、動画の基本原則とそれによって伝えられる意味の両方を意識し、映画というテキストの思慮深い解釈として認識する。国語科教師は『ロミオとジュリエット』の一連の場面を同じように思慮深い解釈として、その分析活動を認識する。それは、クリティカル・リテラシーの一面として、またメディア教育の概念的枠組み内に位置するものとして理解される。しかしまた、私がメディア教育の「詩学」のひとつとして考えているものの良い例にもなる。それは、演劇的テキストの美的特徴に注意を向けること、すなわち、アリストテレスが体系づけ、21世紀初期には写真メディアに対しても転用されたものである。

この例では、異なるメディアで作業することにより、学習者は国語科の授業で学習するであろうテキスト構造の理解を拡張させる。映画の文法（ショット、カメラの動き、カメラアングル）が、節、文、段落、物語、論説などのメタ言語的表現に追加されるのである。

しかし、これらの新しい理解は、単に付加的なものではない。新旧の理解は、相互に補強し合うことができる。近年のメディア・リテラシー・プロジェクトにおいて、ある国語科教師は8年生に、書籍、ゲーム、映画にわたる取り組みのシステムについて考えるよう指示した。最初はハリー・ポッターに関して。次に自分自身のストーリー、映画、ゲームの制作を通じて。そうすることで、観点、人、配置、焦点化といった複雑な概念のセット（Genette, 1980）についての生徒の理解は深まり、定着し単純な公式化を（reductive formulations）しなくなった。このような記号論的な原理は、異なるモードやメディアにまたがって実行される。それらは、要するにマルチモーダルなのである（Kress and van Leeuwen, 2000）。

リプレゼンテーションの戦略やテキストの詩学への関心は、それがさまざまなメディアの記号論的構造を包含するのであれば、強化され、深まり、複雑化し得る。

新聞について学習し班ごとに新聞を作る小学3年生の授業を、別の例として挙げる。生徒たちは、新聞の第1面にあるいくつかの見出しを分析した。その際、生徒たちは、そうした見出しが、どのように物語を数少ない語に凝縮しているのか、どのように記事の重要性や意味についてのヒントを読者に与えているのか、またどのように記憶に残りやすいよう、日常的でない方法で言葉を使っているのかに注目した。自分たちの第1面作りに進むと、この新たな知識が活用される。ひとりは学校がある地域の悪天候についての見出しに「Snow Way!」\*18という言葉遊びを使う。児童らはダジャレの効果とユーモアや句読点の使用による見出しの強調について学んだばかりであり、ジェイミーはこの新しい知識を異なるコンテキストに割り込ませたのである。

この例は1枚のコインの表裏であるメディアの修辞と詩学の関連を、密に保つ重要性を実証している。ニュースメディアの分析と制作は必然的に、説得力があり情報提供で楽しめるテキストを掘り下げるというレトリック的な機能を前面に押し出すが、それは言語特性の研究と利用を通じて達成される。言語の諸特性とは、また、本質的には詩人が有効に利用する特性でもある。

### オーディエンス (audience)

今では、特定のオーディエンスに向けたテキスト制作を生徒に促すことが国語教師やメディア教師にとってオーソドックスである。しかし、オーディエンスが誰か、また、オーディエンスに関する具体的な考えをどのように得るかということは把握しにくいことである。たとえば、一連の同心円があり、一番内側が生徒自身としよう。彼らはどのようなものを読み、観て、プレイするのを好むのか。どのように具体的な文化的選択を行うのか。選択し

---

\*18 「No way! (まさか!)」の地口と思われる。

たテキストからどのような楽しみを生み出すのか。どの社会的集団でこれらのテキストに関わるのか。どのような文化実践にオーディエンスとして関わるのか。ひとつ外側の円は特定の他のオーディエンスになるだろう。これには提携する小学校のクラス、保護者会、地元の学校協議会の会合やVIP訪問のためのテキスト制作を伴う。最も外側の円が、メディア教育担当教師がよく利用する、市場調査で使われる社会経済的なグループ分けとなる。たとえば、生徒はA1かC2<sup>\*19</sup>のグループをターゲットにテキストを作成することになるだろうか。

この種のオーディエンスの差別化は（架空の）ウィルスに直面して健康意識を高めるメディアキャンペーンを考案する4年生のプロジェクトでも確認できる。自身の健康広告キャンペーンについて調べるため、授業ではさまざまな健康関連広告を視聴し、オーディエンスの反応を推測した。「情報が多すぎると退屈で、怖すぎると関心を失わせる」とひとつの班は判断した。児童らはオーディエンスの反応を差別化している。インフルエンザに関する広告を見て、授業では広告に対する自分たちの体から自然に湧き出る反応（うめいたりうなったりゲーッ！と声を出したり）を自覚する。豚インフルエンザに関する広告の耳に残るフレーズ「Catch it, bin it, kill it（つかまえる、捨てる、やっつける）」を歌いながらこぶしを宙に振り上げる。児童らは、オーディエンスの楽しみが広告の中の事実に基づくメッセージと同じくらい重要であることに気付き、自分の感覚に即してオーディエンスの調査を始めた。この調査の一環で、ふたりの児童は、学校や家庭における健康対策の重要性について強い信念を持つ給食調理員の女性たちに聞き取り調査を行った。児童らは、自分たちと違うオーディエンスは自分たちと違う興味関心を持つのでキャンペーンではそれに対応する必要があると気付くのである。

ある3人組は、公衆衛生キャンペーンの準備のため、学校の事務員に聞き

---

\*19 ここで「A1」「C2」とは、海外での市場調査において用いられる、社会経済クラス（Socio-Economic Class）の区分を示す。「A1」は富裕層の中でも特に裕福な階級を示し、「C2」は下流中産階級を示す。

取り調査を行った。彼らは事務員がテレビを持っていないと知って驚き、ラジオやインターネットなど別のメディアの価値を考えることになる。彼らは、オーディエンスのメディアにおける採否を考慮する重要性について、なにがしかのことを学んだ。

学習者は、どのようにテキストが受け入れられたり拒絶されたりするのか、どのように文化的な関係が築かれたり壊されたりするのか、またどのように意味が解釈されるのか、さらにどのように文化的資源が盗用され、変形されるのかについて、そして、どのような喜びが求められ、また見出されるのか、どのような社会的な布置の中で、また、どのような社会的あるいは政治的な目的のために、これら全てが生じているのかについて学習するには、学習者は定期的にオーディエンスの多様性を考慮しなければならない。

ただし、オーディエンス行動の分析は全体像の中の一要素にすぎない。メディアの効果を忘れてはならない。私たちはメディアの「効果」がない世界を本当に求めているのだろうか。もちろん、コカ・コーラやプレイステーションのない人生は生きる値打ちもないというメッセージを、世代全体が無批判に飲み込むことは望まない。しかし、生徒がホラーや恋愛小説の感情のほとばしりに動じないことを望むだろうか。オーウェル (Orwell) の『1984年』やレノン (Lennon) の『イマジン』の論争に影響を受けず、アニメ『ザ・シンプソンズ』の風刺的ユーモアを面白がらないことを望むだろうか。19世紀フランスの偉大な奇術師ジャン・ウジェーヌ・ロベールウーダン (Jean Eugène Robert-Houdin) は、手品を披露する際は愚かな客より賢明な客の方がずっと良いと主張した。愚か者は終始トリックを探そうとして、奇術師の仕事をやりづらくするだけでなく、自分の楽しみをも台無しにしてしまう。一方、賢者はだまされることを受け入れる。それがこの体験の楽しみだと知っているからだ。メディアについても、ロベールウーダンのオーディエンスについての雑な二元論は却下しつつも、同じ議論ができる。幻想と知っていながらその魔力に身をゆだねる。それが、コールリッジの「不信の自発的停止／意志による不信の宙吊り」のパラドックスである。

## 創造的な制作 (creative production)

途方にくれるほどの多種多様な形式に表れているように (Banaji and Burn with Buckingham, 2007), 教育における創造性という考えは, いまだ議論のあるところである。ここで私は, ロシアの心理学者, レフ・ヴィゴツキー (Lev Vygotsky) の業績を拠り所として用いる。ヴィゴツキーにとって, 子どもや若者たちの創造性とは遊び (play) と密接に関係するものであった (Vygotsky, 1931/1998)。遊び心にあふれた (playful) 活動の中で, 子どもは, 物理的な対象物を操作することにより, 記号的代替の意味を学習する。ヴィゴツキーによる有名な例は, ホウキの柄を, 想像上の馬として使用する子どもである。これらの記号的理解は, 内面化されるようになり, 創造的な作品を生成する心理的なプロセスへと発達していく。ヴィゴツキーによると, しかしながら, 想像的な遊びの変形が, 概念によって思考することと関係する場合にのみ, 真の創造性が発達する。言い換えれば, 合理的・知的なプロセスとともに, 真の創造性が発達するのである。

国語やメディアの授業において, 創造的な制作とはどのようなものでありうるだろうか?

## 恐怖映画 (scary films)

2年生の授業におけるあるひとつの例において, 6歳の子どもたちが, 自分自身の「恐怖映画」を考案している。彼らは, 怪物やエイリアン, 夜中に起きる出来事などを含む, 恐怖映画のストーリーの実例となるような, 一連の絵本や映画を見た。彼らは, 人々を怖がらせるストーリーを創造することの奇妙さや, それが視聴者にもたらす魅力についてディスカッションした。次に彼らは, ストーリーボードに絵コンテを描く活動に移り, 映像を撮影し, 自身のストーリーを編集した。ディスカッションにおいて, もっとも議

論になったポイントは、恐怖の感覚を伝える方法であり、特に、ストーリーの中で怪物を出現させる方法であった。

あるグループは、怪物の仮面をつけ、緑のコートで着飾ったふたりの子どもとともに、画面いっぱいに「図書館の怪物」を出現させることを決定した。他のグループは、教師からの励ましで、怪物を出現させずに、被害者の反応を示すことで、恐怖現象の感覚を創造することを決めた。その子どもたちの絵コンテのフレームでは、脆弱さを伝えるために、登場人物が極小さく描かれている。教師が、この登場人物がどのように撮影されるのかを訪ねると、子どもたちは、その教師に、高いアングルから——繰り返しになるが、脆弱さを表現するために——その登場人物を撮影できるよう机のひとつに乗ってほしいと言った。

これらのふたつのアプローチは、ヴィゴツキーの創造性のモデルにおける複数の側面を例示している。前者の事例においては、ヴィゴツキーによって示されたホウキの馬が遊びの中で子どもたちによって創造されたように、物的なリソースが集められ、怪物の視覚的なインパクトを創造するために、再利用されている。しかしながら、怪物は、演劇的な動き（子どもたちは、もっともらしく、図書館の床をうねるように横切っていく）や、音声表現（ぶうぶう言う声）を通じて入念に作られ、その結果として、さらに高度に展開した物語が創造される。この物語は、さらに、怪物と被害者の撮影、および、被害者による気持ち良いくらいの恐怖反応を現すための、シーンを交互に行き来させる編集によって、さらに展開されていく。遊び心に満ちた想像によるファンタジーの登場人物の創造は、物語の構造および意味の論理（logic）にしたがっている。

第2のグループによる決定は、さらに複雑である。そのものの欠如によって映画の中の実体を表現できることを認識することは、ひとつの前進である。また、怪物が生み出す感情的な影響のみを根拠として、怪物を想像することは、確実に、箒の柄を馬だと想像することからのさらなる前進である。ここでのリソースには、被害者役の演技や、ヴィゴツキーが「道具」と呼ぶ

ものの使用が含まれる。ここで「道具」とは、物的なものでも、概念的なものでもありうる。この事例においては、高いアングルからの撮影は、物的な道具であり、一方、それが表現する力の不均衡の概念は、概念の道具である。これらの道具の使用は、被害者の恐怖の感覚を可視化する。そして、可視的な怪物ではなく、むしろ、暗に示された怪物を創り出す。そしてそれは、見方を変えれば、オーディエンスが行う推測作業についての子どもたちの理解を示すものでもある。

ここでの創造性とは、決して、曖昧で、ロマンチックな事態ではなく、意味作用システムの混合体によって編成された、想像のプロセスの特定のまとまりである。演劇的な所作の意味、映像文法、服装と仮面に込められた意味作用、および、音楽の情緒的な（物語的な）意味がすべて、子どもたちの作品の中で統合されている。

## マシニマ (Machinima)

もうひとつの例は、30人の11歳児のグループが、マシニマを撮影したプロジェクトから選ばれたものである。マシニマは、おそらく、アニメーションの世界で最新の文化的形態である。マシニマという言葉そのものは、「アニメーション (animation)」「アニメ (anime)」という用語を暗に示すための「i」による「e」の置き換えとともに、「機械 (machine)」と「映画 (cinema)」とを組み合わせた合成語である。マシニマは、マット・ケランド (Matt Kelland) らによって「リアルタイム 3D<sup>\*20</sup>環境内で、アニメ映画を制作する芸術」と定義されている (Kelland, Morris and Lloyd, 2005, p. 10)。マシニマは、コンピュータゲームや没入型仮想世界の 3D 環境、およ

---

\*20 「リアルタイム 3D」とは、その瞬間ごとに、即自的に生成 (レンダリング) される「3次元 (3D: three dimensional)」のコンピューター・グラフィックス映像を意味する。ゲームやヴァーチャル・リアリティ、シミュレーターなどで用いられる (参考: 「リアルタイム CG」『CG用語辞典』, CGWORLD Entry.Jp の web ページ。 <https://entry.cgworld.jp/terms/リアルタイムCG.html>) 。

びアニメ化されたキャラクターから作られたアニメーションと見なすことができる。

その子どもたちの映画は、ジェフと呼ばれるコンピュータおたく——彼は、ビデオゲームの中で、異星人の登場人物、T博士と出会う——が、T博士とともにクレオパトラの宮殿へと旅をし、結果的に、博士の世界征服に向けた邪悪な計画を阻止する話である。

マーサとローザは、ふたりの登場人物——ジェフとT博士——がクレオパトラの宮殿に到着し、護衛兵に彼らの中に入れるよう説得しなければならないシーンを編集している。彼女たちは、印刷された脚本を編集しているが、その脚本は、クラス内の声優グループによる即興的な対話を文字化したものである。彼女たちは、どのように会話の流れを編集するかを私に伝える。

アンドリュー・バーン：ふたりが話しているのを撮るときは、どうするの？

ローザ：そこにカメラを置くでしょ。で、そのうちひとつはあそこで、もうひとつはあそこでしょ（手で、隣り合っていることを示す）。

アンドリュー・バーン：他の選択肢はある？

ローザ：話している人の近くにカメラを置くかもしれない…。

マーサ：で、その後、それを入れ替える。

ここで、マーサとローザは、はじめ、会話のためのツー・ショットを提案し、私の質問に応じて、ショット・リバース・ショットの考えへと近づいていく。私との会話の他の部分において、彼女たちは、ショットの距離やその強調機能の考えについて非常に確信を持っていることを示している。彼女たちは、この段階ではっきりと教えられていないにもかかわらず、カメラの動きの種類や、力を意味するローアングル・ショットや、ハイアングル・ショットの機能について説明する。彼女たちは、どのようにこれらの考えを自分たちのシーンに適用できるかを尋ねられると、クレオパトラと護衛兵が、ローアングルから撮影できるかもしれないと提案した。カメラ・アングルの挿入

へと移ると、彼女たちは、確かにこれを実行した。

図1は、T博士およびジェフがクレオパトラの護衛兵に会うシーンのツー・ショットを示している。



図1 他のグループによって作曲された楽曲を伴う、  
マーサとローザによるショット・リバーズ・ショットの場面

先の例における6歳児のように、ここでも登場人物や物語、設定を創造する想像的なプロセスが、動画の文法を通じて、はっきりと表現されている。図1の場면을編集する少女たちは、T博士とジェフ、クレオパトラの護衛兵との遭遇に物語上の緊迫状態を創り出す方法を考え出さなければならない。このようなことを行うため、彼女たちは、見覚えのある、映画文法のショット・リバーズ・ショットの場面を使用する必要があった。ショット・リバーズ・ショットの場面は、彼女たちの生活におけるほとんど多くの日々の中でテレビや映画で視聴し理解する形式であるため、ある意味ではこの映像文法は「今に始まったものではないもの」だ。しかしながら、別の意味でいえば、彼女たちは、それを新しいものから創造作成しなければならない。

しばしば、映画における継続的編集 (continuity editing)<sup>\*21</sup>の慣習が、不可視化のためにデザインされており、見る者にその見えを「縫い込む」ような、一見継ぎ目のない現実のリプレゼンテーションを生み出してきたと論じられてきた。もしそれが真実であるとすれば、それは部分的に、以下の問いの理由を説明するものである。すなわち、なぜ、生徒たちは、ショット・リバース・ショットの慣習を日々の生活の中で繰り返し見ているにもかかわらず、自分の映画を作ることになると、あたかも、映画制作史のひとつの章を繰り返し、自分のためにそれを発見する必要があるのか、という問いへの説明だ。これは、創造的な作業、すなわち、多角的な視点を通じて、会話を表現する方法について、確固たる目的をもって計画することなのだ。

### 再帰的なプロセス (recursive process)

これらの事例は、創造性というものが、神秘的な神の贈り物のようなものというよりも、むしろ、私たちが具体的に詳述しうるもの、特定の方法で育成し、評価しうるものであることを示している。これらの事例は、また、メディア教育において学習の進展がいかに影響を及ぼすかについての感覚を伝えるものだ。第6章におけるカリキュラムの概略が提示しているように、それは直線的であるというよりむしろ、再帰的なものである。ある意味で、前述の例における6歳児は、11歳児と同じことをしている。企画立案、撮影、編集である。しかし、これらの事例は、教師が認識しそれを足場とできるようなかたちで、そのプロセスがますます洗練され、複雑になり、リプレゼンテーションの形態が多様になっていることをも明らかにしている。また、それらは、マルチモーダルである。図1の例は、少女たちが、別のグループに

---

<sup>\*21</sup> 「continuity (継続性)」とは、「一般に、理解できる形で支障なくショットからショットへ、シーンからシーンへと続く、映画の継続的な流れ」(『ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典』)を意味する。「継続的編集 (continuity editing)」とは、そのような、観客がシーンごとの継ぎ目に気付かずに映画を観つづけることのできる継続的な流れを創り出す編集を示す。

よって作曲され演奏された楽曲をどのように組み込んだかを示している。このことは、メディア教育の教師たちが、国語科とドラマ科を接続することはもちろん、いかに芸術を横断しながらより広い協働を行うことができるのかという問題を提起する。

つまり、要約すると、メディア制作における創造性とは、遊び心にあふれた実験に基づくものであり、次のものを含むと行うことができよう。

- ・ イメージやアイデア、物語、音を、革新的で価値ある新たなやりかたで生起させるような、想像的作業。
- ・ 既存の文化的リソース——視覚的、聴覚的、物質的リソース——の使用およびその変形。
- ・ 物理的・概念的なツールの使用。これらのツールの多くは、厳密に言えば、レトリック的な作業やポエティックな作業の中で探究されたものである。

# 第5章

## 実際のメディア教育における さらなる事例

本章で紹介する事例は、小学校と中学校で取り組まれたプロジェクトの事例である。これらの事例は、異なるメディアを用いて行われる、クリティカルで創造的な一連の作業を示すために選ばれたものである。

### 小学校におけるアニメーション

このプロジェクトは、3年生の子どもたちとともに展開されたものである。子どもたちは最初、「アニメーション」の意味について話し合った。彼らは、短編のアニメ映画を見てから、次に、その映画における一連の静止画像が、いかに、動きの錯覚を生み出すために結合されているかに注目した。その後、彼らは、ウェブカメラを通じて一連の静止画像を録画するような、簡単なアニメーションのソフトウェアを紹介され、それらの静止画像を結合してアニメーションを制作した。子どもたちはおもちゃやその他の物体をできるだけなめらかに、生き生きと動いて見えるように練習した。この年齢において、子どもたちは、アニメーション制作のために必要不可欠な概念と手続きについてのはっきりとした補足指導が必要となる。また、より年齢の高い子どもよりも、多くのデモンストレーションを行う必要がある。しかし子どもたちは、そのプロセスが、楽しく、自分たちでもアクセス可能なものであることを見出した。これは、デザインよりも制作を優先しているようにも見える。しかし、制作のための技術を最初に使用することには利点がある。そ

の利点とは、子どもたちが絵コンテを用いたデザイン・プロセスに着手している時に、そのメディアのできることを実践的知識に基づきながら、明確な考えを持ってるといふことだ。

子どもたち自身の映画は、よく知られた『オオカミ少年 (The Boy Who Cried Wolf)』の話に基づいている。子どもたちは、はじめにクラス全体の作業のなかで、慎重に自分たちの映画の絵コンテを描いた。この時点で、子どもたちは、動画の文法に関する概念を紹介され、脚本のどの部分が、ロングショットやクローズアップを要するのか、挿入画面やリアクション・ショット (人の反応・表情を捉えるショット) を要するのかを決定しなければならなかった。それぞれのショットには、決められた長さが与えられ、その長さは、多数のフレームに変換される。絵コンテは、A4サイズの紙に作成されるが、それぞれがひとつのショットに相当するものとなっている。プロセスと到達目標が具体的に示された後、そのクラスは、引き続き、映画の計画を立てるための小グループへと分割された。それぞれの小グループは、作品全体のうちの、小さな一部分をデザインしアニメ化する責任を有している。

その後、子どもたちは、工作用粘土 (プラスティシン) で登場人物の模型を作成し、ボール紙と紙にセットを描いた。そして、彼らは、安価なウェブカメラで、それぞれのショットを撮影した。図2は、ショットが撮影される前に、ある子どもが、模型を設置している様子を示している。これら全てのプロセスで、3～4時間がかかる。ソフトウェアは、学習しやすく、使用しやすいものであり、制作後に行わなければならない作業はほとんどない。

このアクティビティの学習目的は、いかに動画が成り立っているのかについて、子どもたちが理解するのを支援することにある。卓上の平面で、子どもたちは一連のカメラ・ショットを構成することができた。また、絵コンテを描き、自分たちの考えをアニメーションに落とし込む際に、子どもたちは、カメラ・ショットを記述し分析するための語彙を、迅速かつ容易に獲得していった。



図2 アニメーションのショットを撮影する前に、  
登場人物の模型を設置する

私が一番役に立つと思った[ショット]は、(ふたりの人との)ツー・ショットと、(ある人形の肩から、他の人形を見通す)オーバーショルダー・ショット、クローズアップと、ワン・ショット(ひとり)だった。(レイラ)

アニメーションを作る前に、最初にやる必要があるのは、計画すること。なぜって、計画しなかったら動かないから。(ヴィクター)

子どもたちの考察の中では、動画がいかにかストーリーを伝えるか、そして、子どもたちの創りだした動画が、いかに最善なかたちでストーリーを伝えられているかが、とどまることなく強調されている。

## 連載マンガのスーパーヒーロー

これは、8年生のメディア・プロジェクトである。このプロジェクトは、アニメ映画『バットマン／マスク・オブ・ファンタズム』(Radomski and Timm, 1993)を見て話し合いをするところから始まる。この映画は、原作のDCコミック社の『バットマン』のスピリットと視覚的な形式を、非常に念入りに模倣したものとして生徒たちに提示される。それは、『ダークナイト』を意識的に蘇らせた連続テレビ番組、および、1940年代のボブ・ケーン(Bob Kane)のデザインにおけるアール・デコの装飾に由来する。

視聴する前に、生徒たちはリプレゼンテーション (*representation*) という考え方を紹介される。教師は黒板の上に人物像を描き、それは何かと生徒たちに尋ね、これは人物を描いているのではなく、人物のリプレゼンテーションなのだというポイントを引き出していく。

生徒たちは映画を見ながら、リプレゼンテーションの4つの側面についてメモをとる。

- ・ 犯罪者は、どのようなものとして表現 (represent) されているか
- ・ 女性は、どのようなものとして表現 (represent) されているか
- ・ 都市の環境は、どのようなものとして表現 (represent) されているか
- ・ ブルース・ウェイン\*22／バットマンの特徴

絵の中の詳細を加えたり変更したりすることによって、リプレゼンテーションについての考えを引き出すことができる。リプレゼンテーションは、ステレオタイプ的であるかもしれないし差異化されたものかもしれない。肯定的かもしれないし否定的かもしれない。現実的かもしれないし、非現実

---

\*22 映画『バットマン』では、「架空の都市ゴッサムシティに住む青年ブルース・ウェインがコウモリのようなコスチュームを着て悪と戦う」(「バットマン」『デジタル大辞泉プラス』)。つまり、ブルース・ウェインは、バットマンの正体である。

的であるかもしれない。それらは、衣裳によって、あるいは、言葉や演技によってコード化されているかもしれない。生徒たちは、この概念装置を用いて、映画中のリプレゼンテーションに関してコメントをするよう求められる。犯罪者は、つばの広い帽子をかぶった喫煙者のギャングのようにステレオタイプ的である。あるいは—ジョーカーの人物像のように——興奮し異様になっている。女性は浅はかで弱い。あるいは、密かに活動的で、身体的にも力強い。これらのリプレゼンテーションは、話し合いの中で生徒たちが知っていることに関連づけられ、あるいは、1940年代米国の文化的価値や文化的な関心を物語るものとして伝えられる。

この話し合いは、スチル写真<sup>\*23</sup>の画像の分析を経て、映画をクロス・リーディングしていくための基礎作業となる。生徒たちは、映画での中に見ていた4つの領域との関連で選ばれた、特定のスチル写真を渡される。例えば、女性が表現されたスチル写真が2枚、そして、犯罪者が表現された写真が2枚用意される。生徒たちは、グループで、それらの画像について話し合い、そのクラスの他のグループに自分たちの考えを紹介する。生徒たちは、彼らを支援するための、きっかけとなる問いを複数持っている。また、教師は、その画像の読み方のモデルを示す。生徒たちは、クロス・リーディングを行うための方法を示される。さらに生徒たちは、映画的なイメージにおけるいくつかのコンベンションを考慮しなければならない。すなわち、照明、カメラ・アングルやショット距離のような、ショット構成の側面である。

映画は、スーパーヒーローの「構成要素」のいくつかについて話し合うための、当面の参照枠を提示する。もうひとりの自分自身 (alter-ego)、パワー、ガジェット (装備)、マスク、動機、強敵、異世界の心象である。その後、生徒たちは調査を行い、神話や伝説のヒーローたちを比較する。ヘラクレス (Hercules)、ロビン・フッド (Robin Hood)、アナンシ (Anansi)、ムウィン

---

<sup>\*23</sup> スチル写真 (stills) とは、「映画の中の一場面を表した写真」であり、「宣伝用などに使われる」ものである (「スチール」『デジタル大辞泉』)。

ド (Mwindo), ウィリアム・ウォレス (William Wallace) などである。後に続く話し合いの中で強調されるのは、いかに 20 世紀におけるポピュラーカルチャーの諸現象が、歴史や文化を横断した連続性の一部になりえるのかという点である。そのような物語の普遍的な魅力は何だろうか？ ジェンダー・リプレゼンテーションの問いも提起される。過去において、スーパーヒーローやアクション・ヒーローは、なぜこんなにも圧倒的に男性なのか。女性アクション・ヒーロー (女戦士ジーナ (Xena, Warrior Princess), バンパイア・スレイヤー・バフィー (Buffy the Vampire Slayer), ララ・クロフト (Lara Croft)\*<sup>24</sup>) のニューウェーブは、どのように異なるのか。若者を魅了するファンタジーの登場人物たちは、あるひとつの側面において、若者自身が自分のアイデンティティを省察するのを手助けするような象徴的な資源でもありえる。このアイデンティティには、若者たちの「本当の」自分はもちろん、若者たちが自分たちのメディア・テキストづくりを通じて、構築し、試みることのできる、あこがれ型の自分自身も含まれる。

この話し合いにとって必要不可欠なことは、オーディエンスを考慮することである。すなわち、さまざまなレベルの人たちにとってスーパーヒーローとは何を意味するのかを考慮することだ。次のアクティビティにおいて、生徒たちは、スーパーヒーロー・コミックの表紙をクロス・リーディングすることを通じて、「オーディエンスの楽しみ (audience pleasure)」という最も重要な考えに焦点を当てる。表紙の細部は、カタルシスのアクションや興奮、守る力の思想や、変身 (変形) のファンタジーを約束する。同じく表紙の細部は、都市の脅威のディストピア的な現れを提示し、悪を越えた善のユートピア的な勝利を約束する。生徒たちは、特定のオーディエンスのニーズを考慮するよう促される。おそらく、強いが女性的な「ミス・フリー (Miss Fury)」は、スーツを着た男たちの集団を、ねらいすましたキックやパンチで投げ飛ばすが、これは 1950 年代米国における若い少女たちの解放

---

\*<sup>24</sup> 映画『トゥームレイダー (原題: *Lara Croft: Tomb Raider*)』の女主人公。

のファンタジーを提供した。おそらく、シルクハットの、葉巻たばこを吸う資本家に直面するバットマンのイメージは、ポスト世界大恐慌下の労働者たちに対する鼓舞であった。

生徒たちはさらに、「マンガの表紙」をそれ自体ひとつジャンルとして注目し、レイアウトと画像におけるパターンを発見し、コンベンションを列挙する。これは、視覚的な文法についての生徒たちの理解をより発達させることを促す。教師が使用した枠組みは、『イメージを読む：視覚デザインの文法 (*Reading Images: The Grammar of Visual Design*)』(Kress and van Leeuwen, 1996) から借用されたものである。

次に、生徒たちは、考案したスーパーヒーロー・コミックのための表紙をデザインする。そして——時間がある場合には——そのコミックの1ページ分もデザインする。次のふたつの例は、これらのデザインへの異なったアプローチを示している。ひとつ目(図3)の『スーパー・エレンの冒険 (*The Adventures of Super-Ellen*)』は、グループで創作されたフォト・ストーリーである。この作品の中では、ドラマのスキルが、物語を創造するメディアのスキルに統合されている。ふたつ目(図4)の『タイガー・ウーマン (*Tigerwoman*)』は、ひとりの少女によって描かれたコミックの表紙である。これら双方ともに、続きコママンガのスーパーヒーローの物語におけるジェンダー・リプレゼンテーションを探究している。

## テレビの医療ドラマ

この8年生のプロジェクトは、テレビのオーディエンスと番組編成に関するいくつかの鍵となる考えを生徒たちに紹介することをねらいとしている。メディア教育の概念枠組みの観点からいえば、メディアの機関・制度とメディア・オーディエンス、そしてそれらの間にある関係性について考えることが求められた。

このプロジェクトは、また、ジャンルとナラティブ構造についての生徒た



図 3 『スーパー・エレン』8年生によるフォト・ストーリーのデザイン



図 4 『タイガー・ウーマン』8年生によるスーパーヒーロー・コミックのデザイン

ちの理解を発達させることをねらいとしていた。さらに——より洗練されたレベルでは——物語を伝えるために、いかにカメラ・ショットがつなぎ合わされ編集されるのかについての理解を発達させることをねらいとしていた。実践的な要素もある。生徒たちは、短い物語のシークエンスを作りだすためビデオカメラを使用し、「インカメラ (in-camera)」編集\*25について学習し、いくつかの簡易なビデオ制作のきまりと巡り合った。一方、書くことにおいては、複雑な説明や分析を組み立て、それを立証していく能力を発達させた。

### 医療ドラマ・ジャンル

このプロジェクトは、医療ドラマ・ジャンルの全般的な話し合いから始まった。グループにおいて、生徒たちは、彼らが先週1週間の間に見たテレビ番組のリストを作成し、次に、それらをカテゴリーに分類することを試みた。生徒たちは、いかにこれらのカテゴリーがそれとして確認されるのかを話し合い、それから、ジャンルという概念が紹介——あるいは補足的に指導——された。その後、生徒たちは、テレビドラマのジャンルやサブジャンルを確認するために、テレビ番組の一覧表を使用した。この時点で、ジャンルとは、単なるメディア・テキスト固有の特性ではなく、制作会社や放送局、テレビ雑誌のようなメディアの機関・制度によって構築されたものであることが明らかとなった。

「ジャンルの構成要素」という考えを導入された上で、生徒たちは、医療ドラマにおけるそのような構成要素について、ブレインストーミングをした。その後、生徒たちは、英国の連続メロドラマ『救急病棟 (*Casualty*)』を視聴し始め、象徴的表現様式や典型的な登場人物、設定、物語、およびテーマの

---

\*25 インカメラ編集 (in-camera editing) とは、携帯型ビデオカメラ (カムコーダー) のみを用いたビデオ編集の方法である。具体的には、最終的に創りだしたい映像の順番にしたがって、シーン撮影を行っていくことで、映像作品を完成させていく方法である (参考: Aiello (1999) *Getting Started: In-Camera Editing*. Videmaker. <https://www.videomaker.com/article/7252-getting-started-in-camera-editing>).

事例を発見していった。基礎的なレベルにおいても、生徒たちは、単純に、テレビドラマを分類することができることを理解しており、これらのカテゴリーについて記述することくらいはできている。しかしながら、通常、生徒たちはジャンルの構成要素についても、豊かな潜在的理解力を示し、カテゴリーに分け、それらをより正式なかたちで名付けることを楽しんでもいた。さらに拡張されたレベルにおいて、生徒たちは、図像学の概念をより広範囲に適用し、オーディエンスがジャンルとの関係で抱いている特定の認識や期待が重要な意味を持つことを理解し始めた。

## 子どものためのテレビドラマ

プロジェクトの初期段階で、生徒たちは、子どものための新しい医療ドラマを考案し、子ども向けのBBC (British Broadcasting Corporation : 英国放送協会) デジタル・チャンネルのひとつであるCBBC (Children's BBC) に、それを「売り込む」、長期プロジェクトを紹介された。生徒たちは、望ましい子ども向け医療ドラマは何によって作り出されるのか、そして、子どもというターゲット・オーディエンスを魅了するものは何なのかについての考えをブレインストーミングした。12～13歳の年齢において、生徒たちは、想像上の投資活動を楽しむのには十分なほど、このオーディエンスとの結びつきをもっていた。一方、生起しつつある、ティーン・エイジャーとしての彼らの自己イメージは、(同様に楽しい)客観性をもって、このようなオーディエンスについて話し合うために十分な距離感を与えるものであった。

創作プロセスを始めるために、生徒たちは、新しいドラマのタイトルを考案した。まず、生徒たちは、既存の医療ドラマのタイトルを検討した。何がタイトルを魅力的なものにしているのか？ どのような言語的なトリックが使用されているのか？ それらは何を意味するのか？ 生徒たちは、グループで、ブレインストーミングをした。サブジャンルが、必ずといっていいほど、出現した。例えば、救急病棟 (emergency : 急患) に基づくドラマや、病室

に基づくドラマであった。その後、生徒たちは、自分たち自身の連続ドラマのためのタイトルを決め、さらに——宿題のために——登場人物や大まかな状況を創り始めた。ここでの創造性には、新たなメディア・リプレゼンテーションを考案することが含まれるが、これらのリプレゼンテーションは、明確に、既存のリプレゼンテーションに対するクリティカルな探究につながっている。

この時点から、生徒たちは、自分たちの連続ドラマに対するアイデアや宣伝文句を発展させるために、空いた授業の時間や宿題を活用する。

### ナラティブ構造

プロジェクトの次の段階には、ナラティブ構造についてより丹念に注目することが含まれる。生徒たちは物語における3つの層という考え方を紹介される。「シリーズの (serial)」ナラティブとは、1回分の話 (エピソード) から次の回のエピソードへと引き継がれていくものである。「エピソードの (episodic)」ナラティブは、1回の視聴セッション内で完結するものである。そして、「出来事の (incidental)」ナラティブは、短いシーンや短いシークエンスの中に含まれるものである。『救急病棟』のエピソードを何話分か視聴し続けながら、生徒たちは、それぞれに実例についてメモし、話し合う。彼らは、いかにナラティブがエピソードに組み入れられているのか——すなわち、いかにテンポが緊迫感をもたらすのか、いかに現在のナラティブが近い将来に生じる事件の前兆となっているのか——について話し合う。エピソードの中にあるそれぞれのナラティブはどの程度重要なのだろうか？

### ビデオのシークエンスを探究し、制作する

その後、プロジェクトは、制作活動に焦点を当てていく。ここで、生徒たちは、インカメラ編集された短いビデオのシークエンスを作る。生徒たち

は『救急病棟』の20秒分のシークエンスを探究する。このシークエンスでは、カメラ・ショットの使用と、ジャンルに対する期待につけこむことを通じて、ある事件に対する誤った期待が構築される。このシークエンスの中では、ある少年が、もうひとりの少年から煽られて登り壁を上がるのだが、そこには、悪いことが起きることを予期しうるがために、「見ることができない」少女 (a girl who 'can't watch') がともに登場する。

このシークエンスを見る前に、生徒たちはちょうどサウンドトラックを聞き、何が起きているかについて見当をつけ、いかに物語世界的な音 (diegetic sound) が緊張感を引き出しているかを話し合ったところであった。その発生源がスクリーン上で可視的であるような音、あるいは、その発生源が映画の演技によって存在するかのように暗示される音である (『救急病棟』では、助けとなるようなムード音楽はない)。次に、生徒たちは、そのシークエンスから13のカメラ・ショットを、カード状の静止画の状態で渡された。このカードは、生徒たちが、順番に配列することを試みるためのものであった。

その後、生徒たちは、実際のシークエンスを見て、話し合いの中で、そのショットを分析し、シークエンス内でのそれぞれのショットの機能について、あるいはそれがいかに正式に記述されうるかについてメモを書いた。授業におけるこの指導の部分で、生徒たちは動画の文法に焦点を当てる。生徒たちは基本的なショットのタイプや距離、アングルについて復習するが、主眼となるのは、切れ目のない時間や場所において行為を連続したものとして見せるような錯覚を生み出すために、いかにショットが機能するかという点である。意味は、並置によって生み出される。見上げる少年と少女のショットは、それに続く、登山者のショットによって「説明される」。岩をつかむ手のクローズアップは、登山者の恐れに満ちたハイアングル・ショットへと続き、彼が持ちこたえようと努力していることを意味する。ちらりと下を見る登山者のショットは、それに続く岩面の下の揺れた視界が、彼の視点であることを意味する。生徒たちは、ショット間の文法的な関係性について記述するための正式な用語を学習した。挿入画面、リアクション・ショット、

リバース・ショットがそれにあたる。生徒たちはまた、カメラの動きの重要性や、ショットのペース配分について省察した。その後、彼らは、シークエンスについて分析的に書き、自分たちが理解したことについて詳しく述べ、理解を強固なものとした。

自分たち自身のシークエンスについて計画する前に、生徒たちは、以前のクラスによる作品例を見た。通常、6～10のカメラ・ショットによって構成された、10～20秒の、とても短い、切迫したシークエンスである。そのような短さは、練習のための必須要素だ。これによって、当然、そのプロセスが扱いやすくなり、授業時間内に収めやすくなる。さらに重要なことは、映画撮影におけるジャンルやコンベンションについて、生徒たちが考え抜いたうえで抽出することを強化することである。逆説的なことに、生徒たちは、このようなコンベンションからの自由をも見出す。「自分自身のシークエンスに対する考えが単純であればあるほど、その考えでできることがより多くなる」(リサ)。

これら事例の視聴は、注意深く組み立てられている。生徒たちは、そのシークエンスがいかにか医療ドラマ・ジャンルの特徴を示しているかに気づいた。生徒たちはショットの数を数え、時間を計るよう求められた。彼らは、緊迫状態を生み出すためにいかにショットが構成され、並べられているか、そして、期待がいかにか生み出され、いかにか重要性の徴候となるかに注目した。生徒たちは、異なる事例の出来栄えについてクリティカルに論評し、達成が難しいであろうこと、あるいは容易であろうことについて見当をつけた。そのときこそまさに、生徒たちが、自分自身のもの(図5)を作る準備ができている(かつ、それをとても熱望している)時なのである。

教師は、クラス全体のアクティビティとしてこのアクティビティを計画していた。これは容易なことではないし、さらに、教師がすでに熟達していることが必要である。運営の課題がある。例えば、数人しか積極的に参加しようとしなくても、クラス全体を引きつけて(そして、ショットのために静まらせて)おくことが求められる。このような困難さは、カメラが

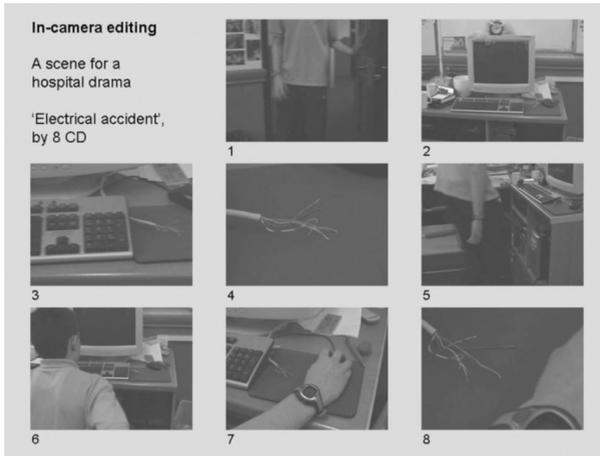


図5 「電気による事故」のビデオのシークエンス

ロジェクター，あるいは単にテレビ・スクリーンに接続されている場合にもっとも少なくなる。そのクラスは，カメラのファインダーを「共有」できた。その後，カメラをホールドしている生徒は，まさに次のようなことをした。すなわち，カメラをホールドすることである。クラス全体が加わり，集団的に，ショットの監督指示（directing）を自分のものとすることができた。それぞれの構成は，話し合わせ，変更されるものであった。また，これを通じて，視覚的文法や動画文法についての明示的な指導の多くを生起させることができた。シークエンスは，素早く絵コンテに描き出される，ホワイトボード上の大変粗っぽい一連の描画であった。それがセットアップされるにつれ，各ショットの正確なフレーミングが話し合われた。

次に，生徒たちは，別のシークエンスを作成した。今回は，グループで作業を行う。生徒たちは，自分たちの映画を計画するために，おおよそ，50分間1コマの授業の半分を費やした。アイデアを話し合い，撮影地を決め，大

## 第5章 実際のメディア教育におけるさらなる事例

まかな絵コンテを描き、役割をふりあてた。その後、彼らは、撮影のための1回分の授業（あるいは、可能であれば2回分の授業）を受けた。映画は、多くの場合、特定の仲間文化における関心事をドラマ化したものである。10代の若者たちによる冒険行動（risk taking）、いじめ、派閥間の争い、反抗的な行動などである。（図6にあるような）他の人気テーマは、よりわかりやすい「事故」だ。例えば、階段につまずくことや、欠陥のある不良品を拾うことなどである。

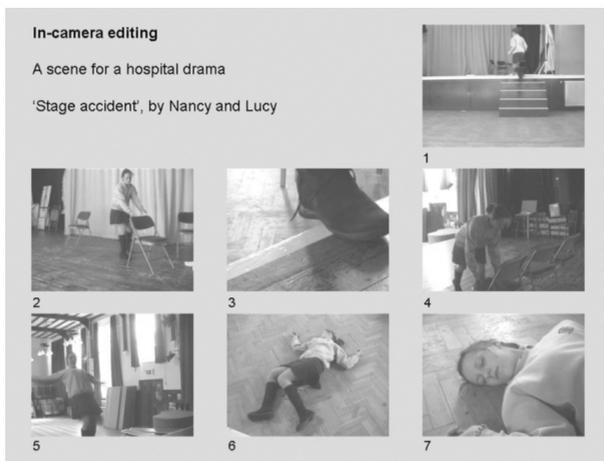


図6 「舞台の事故」のビデオのシーケンス

クリティカルな振り返りは、このプロセスにおいて本質的な部分である。クラスで、あるいはグループで、自分たちの映画を見て、いかに改善しうるかを考える。グループでは、カメラのフリップアウト（可動式の）・スクリーンで、自分たちの映画を見ることができる。しかし、映像素材を、迅速に、動画ファイルにしてコンピュータにアップロードできる場合は、その方がよい。このフォーマットでは、グループでシーケンスをクリティカルに見た

り、すらすらと前後しながら編集を分析したり、連続性を確認することが容易である。グループによる 2 回目の試みは、例外なくきまって、はるかに良いものとなる——動画から意味が生成されやすくなるよう、より正確に編集され、より巧みに構成されている。

練習全体において本質的なことは、動画のシークエンスの文法についての、生徒たちの感覚を発達させることである。

…私たちは、より創意に富んだアングルや距離を使いました。(ジェニー)

…私たちは、追加のクローズアップを加えました。(エレン)

このプロセスは、順番に並べられたカメラ・ショットがストーリーを伝え、雰囲気を生みだし、緊張感をコントロールする方法についての非常に精巧な思考を促した。

シークエンスの終わりに、私たちは、傷ついた人に焦点を当てる代わりに、階段を駆け上る足の側面からのクローズアップや、衝撃の中でしりごみをする顔のクローズアップを含めました。私たちは何か起きたことを示すためにこのようにしましたが、サスペンスは、正確に言えば、何か分からないという事実から生じるものなのです。(リサ)

私たちは、非常に接近した距離から撮影するところから始め、リチャードが怒った時に、主観ショット (POV shot: Point of view shot) を使用しました。リチャードの肩越しに私のおびえた表情を撮影することで、主観ショットにしたんです。さらに私たちは、リチャードの足のつまずきのクローズアップを使うことによって、彼がどのように倒れたかを示すことに決めました。私たちは、また、リチャードの頭上

に血液があることによって彼が重傷であったことをわかってもらおうと、クローズアップを使用しました。(ロジャー)

## ゲームのデザイン

この8年生のプロジェクトにおいて、生徒たちは、ゲーム産業を調査し、自分自身のビデオゲームをデザインし、制作した。

### ゲーム産業に関する学習

このプロジェクトは、生徒たちに、自分たちがプレイしているゲームの背後にあるメディア産業やメディアの機関・制度について紹介するために計画された。ゲームは、多くの点で、他のメディア産業と類似しており、しばしば多国籍企業を通じてメディア産業に関連づけられている。

導入のアクティビティは、ゲームのパッケージ化におけるメディア産業の表され方に注目を集めるというものであった。例えば、『ハリー・ポッターと秘密の部屋』の本、映画、ゲーム (Harry Potter and the Chamber of Secrets, 2002) を比較するため、教師と生徒たちは、本や映画、ゲームなどのメディア・テキストの表紙や箱に表示されている会社のロゴをすべて集めた。それらには、次のものが含まれていた。

- ・ ワーナー・ブロス (商標として『ハリー・ポッター』および関連商品の名前を所有している)
- ・ エレクトロニック・アーツ (ゲームを発行した)
- ・ ノウワンダー・デジタル・メディアワークス (ゲームを開発した)
- ・ ブルームズベリー (本を出版した)

加えて、フォード (テキストには、空飛ぶフォード・アングリアの自動車が含まれている)、マイクロソフト、タイムズ教材 (本を論評したことがあつ

た)、(映画中の)ドルビーの音、ELSPA(ヨーロッパレジャー・ソフトウェア出版社協会。このゲームを、3歳以上の子ども向けと評価した)のロゴがある。

このプロジェクトは、ゲーム開発産業の機能の仕方に関する諸側面をシミュレートする。そのため、生徒たちは、ゲーム・スタジオの名前を提案し、彼らの年代の生徒たちに向けたゲームの企画書を書き、ペアで協働的に作業し、クラス全体で複数の「レベル」「ステージ(面)」から成るゲームをデザインし制作することを求められる。また、完成したゲームについてのポスターをデザインし、ゲームについてのプレスリリースと雑誌用のレビューを書くことが求められる。

## ゲームの物語システム(narrative system)に関する学習

ゲームは、クラス全体の活動として計画された。生徒たちは、クラスでの話し合いにおいても宿題においても、自分たちがプレイしたことのあるゲームについて説明することを求められる。その後、その作業はゲームの企画へと移る。この段階で、ゲームにおける物語システム(narrative system)という中心的な概念が紹介される。いろいろな意味で、これは、本や映画の物語と類似しており、そのため、物語システムに対する生徒たちの既有知識に基づきながら、これらを結合することができる。他の点においては、ゲームの物語システムは、異なったかたちで機能する。特に、ゲームの物語は、複合的なルートを提示し、条件節を伴う。「もしこの廊下を歩いて下りて行けば、あなたは宝物を見つける。もしもうひとつの廊下を歩いて下りて行けば、怪物に遭遇する」といった具合にである。プロジェクトのために生徒たちによって使用されたソフトウェアにある、このような条件制限は、「ルールエディター」と呼ばれる機能の中で表示される。

ゲーム中のイベントはすべて3つの部分のシークエンスによって構成され、「if節」として画像や言葉で効果的に表現されている。「もしプレイヤー

が「SFのドアをクリックする」「SFのドアが開く」といったかたちである。これは、ゲームの物語における条件制限および、ゲームの物語を規定するルールをわかりやすく表現したものである。ここではこの考えを展開させるための紙幅はないが、このシークエンスはまた、コンピューター・プログラミング言語の典型を示すものでもある。事実上、生徒たちは物語をプログラムしているのである。これは、学校における国語科やメディア科、コンピューティング科とのカリキュラム横断的な協働の機会をもたらす、あるひとつの領域における物語やプレゼンテーション、文化に対する理解と、他の領域におけるプログラミングやアルゴリズム、データベースとをつなぎ合わせる機会をもたらす。

ゲームの物語はまた、プレイヤーに対して、常に二人称の呼称で呼びかけることや、あるいは視覚的な二人称性によって構成されている。「君には3つの選択肢がある」「おまえは箱を開かなければならない」「君はヒーロー／ヒロインだ」などである。この種の作業によって、物語やそれをコード化する文法構造についてのより複合的な理解をもたらすことができる。

### 遊戯的システムに関する学習

次の段階は、生徒たちが遊戯的システム、もしくはゲーム・システムについて学習することである。彼らが、ゲームを創作するために使用するソフトウェアは、「ミッション・メーカー (Missionmaker)」(UCL 教育研究会の研究プロジェクトで開発された、商業的に制作されたオーサリング・ツール)であった。教師は生徒たちに「ミッション・メーカー」を紹介する際、ゲーム・テキストのふたつの側面について説明した。ひとつ目は、ルールという考え方である。多くのゲームに関する研究・報告が、ゲームを、ルールに基づくシステムと定義している (Juul, 2003; Salen and Zimmerman, 2003; 邦訳 2011, 2013)。他の種類のゲーム (○×ゲームや、モノポリー、チェス、フットボール) について少し考えてみても、これらが確かに、明確に定め

られたルールに基づいていることがわかる。

生徒たちは、多種類のゲームを横断して、ルールの例を考えるよう促された。ジョーというあるひとりの生徒はこのような一覧を考え出した。

- ・「コールオブデューティ (Call of Duty)」: 同盟者を撃ってはならない
- ・テニス: ボールをコートに置いたままにはいけない
- ・ビリヤード (ポケット): 白いボールをどのポケットに落としてもいけない。
- ・トランプ (「21」): 勝つためには、21 以上を得点してはいけない
- ・クリケット: バットで三柱門に触れることはできない

生徒たちは、また、ゲームにおけるルールの重要性について、ありえそうな理由を考えるよう求められた。ジョーの説明は、次のとおりであった。

ゲームにルールがなくてはならない理由は、もしゲームにルールがなかったとしたら、挑戦も障害も、限界も得られないからだ。そして、それは楽しみを台無しにし、何事も達成できなくなってしまう。ルールも目的も私たちに何かをすべき、あるいは何かをすべきでないと伝えるものだから、それらはほぼ同じものである。だから、ルールは目的のために必要なのだ。

この解釈は、以下で考察するように、ルールがゲームを異なる種類のテキストにしていることを認めている。テキストは、主として命令法で構成されている。それは、ストーリーを単に私たちに提示するのではなく、むしろ、私たちがそのストーリー内で行動することを、継続的に要求してくるのである。

この議論では、さらに、ルールがゲームや遊び以外の文脈において重苦しいものであるにもかかわらず、なぜ私たちはルールに従うことを楽しむのか、その逆説について考察していた。ジョーは、自分自身との議論を続けた。

ルール破りによってゲームに負けてしまうことがないようにし続ける興奮を生み出すからこそ、人々はルールに従うことを楽しむのだ。そして、多くの人たちは、困難な挑戦が好きだ。例えば、コンピュータゲームでは、他の誰かに見られないようにしながら、賞品の報酬が与えられるどこかの場所へとこっそり辿りつこうとする…。

ゲーム・システム内におけるもうひとつの鍵概念は、エコノミーという考え方である。すなわち、健康、飢え、力、貨幣、弾薬、食物、治療薬のような、ゲーム内の数量化可能な資源である。教師は、エコノミーを金銭的なリソースとする、常識的な見解から出発する。生徒たちが書いた宿題において、彼らは、ゲーム世界やゲーム経験に関する自身の知識に基づきながら、自ら進んでこの考えを展開させていく。フェリィティは、「シムズ (Sims)」の例を使用する。

ゲーム（例：シムズ）におけるエコノミーの考えとは、それがなければ、私たちの「シム」がすてきな生活を送ることができないような金銭だ。だから、多くの財産を持つことができず、時には食べ物もなくなって彼らが本当に落ち込むにつれて、私たちはゲーム・プレイがとても難しく、あまり楽しくないものだと思うだろう。

### クラスのゲームをデザインする

クラスのゲームを企画し始めるために、生徒たちは、個々人の案を書くよう求められた。ゲーム用の短い「宣伝」であり、その「宣伝」には、登場人物の素描、クラス内で探究されたルールやエコノミーの実例を含めなければならなかった。生徒たちの案は、宿題として書かれたものであり、また、教師によって、可能な限り多くのアイデアが、単一の企画へと統合されていった。ある少女が、地球温暖化による極地の氷冠の融解に基づいたゲームを提

案した。氷冠が溶けた結果、自身の家族を見失ってしまった主人公が、彼らを見つけ、助けなければならないというゲームである。他のいくつかのものには、スリラーものや、暗殺者やスパイをテーマにしたものがあった。

これらのアイデアは、最終的なゲーム『ジミー・デモラと死にゆく世界 (*Jimmy DeMora and the Dying World*)』の一部となった。このゲームにおいて、スパイのジミー・デモラは、環境にやさしくない燃料の無節操な生産を通じて全世界の洪水を引き起こしている悪の企業を見つけなければならない。ジミーは、獲得すべきアイテムを購入するためにある場所に立ち寄り、事故の危機に瀕していた彼の家族を救う。ここでの教師の役割において極めて重要な部分は、生徒たちによる案の折り合いをつけることであった。部分的には、矛盾や違い、強みと弱みを表面化するクラスでの議論によって、そして、部分的には、可能な限り、クラス全員が貢献できるような、首尾一貫した全体のデザインを生み出すような合意を促すことによって、折り合いをつけていくのである。

明らかに、このゲームには中心的な物語がある。また、このゲームは、ゲーム構造も有している。レベル、障害、報酬、そして明確に定義された勝敗の状態である。プレイヤーのキャラクターは、クラスの中のひとりの案にちなんで、ジミー・デモラと名付けられた。この生徒は、暗殺者を中心的なキャラクターとするギャングをテーマにしたゲーム（おそらく『ヒットマン 2: サイレントアサシン』のようなゲームに影響されたと思われる）を提案していた。しかしながら、クラス・ゲームのデザインが、多くの生徒たちによる案からの要素を融合するにつれて、ミッションや物語の背景の視点からそのキャラクターが修正されていった。彼は銃を装備しているが、それは誰かを暗殺するためではない。むしろ、彼の家族を救うため、さらには、地球温暖化や悪の企業によって脅かされている地球を救うために、彼は銃を装備しているのである。

## ゲームを制作する

その後、ゲーム全体のデザインは、教師によって、15のレベルへと分割された。レベルのうちのひとつが、クラスの生徒たちのペアそれぞれのためのものである。これによって、各ペアはそれぞれ、はじめと終わりに関する自分たち自身の構造や感覚をもって、自身の小さなゲームに取り組むことができた。しかしながら、各ペアは、繰り返し、隣接したレベルのペアとその他のペアの双方に対して交渉を続ける必要があった。自分たちに近いペアに対しては、いかにレベルが相互につながりがあるかを知るために交渉を行い続ける必要があり、その他のペアに対しては、その他の種類の一貫性を得るために交渉を行う必要があった。例えば、あるレベルで登場するNPCs (non-player characters: プレイヤーが操作しないキャラクター) が、ゲームにおけるその後のレベル、あるいはそれより前のレベルで行うのと同じやり方で、視線を向けたり、行動したり、話したりすることを確かめる必要があった。

図7は、ひとつのゲーム・レベルからのスクリーン・キャプチャである。この図は、プレイヤー——一人称モードにおいては、ジミー・デボラとしてのプレイヤー——が、グリーン・エナジーの資源 (スクリーンの下部にある一覧の中に見えるダイヤモンド) を獲得するため、また、地球に動力を供給するエネルギー発生装置に到達するため、首尾よく一連の障害や敵を乗り越えた地点を示している。エネルギー発生装置は、プレイヤーがグリーン・エナジーの資源をそこに入れたときのみ作動する。

この事例は、クラス全体のゲームのうちひとつのレベルをデザインすることでさえ、複雑な事柄であることを示している。このふたりの生徒は、適切に「加工された (dressed)」、満足な物語の設定を作り出した。彼らは、ヒーローに対して物語上の対立を与えるようなキャラクターをデザインし、探索 (quest; クエスト) や終結 (ending; エンディング) の感覚を創出した。生



図7 『ジミー・デモラと死にゆく世界』からのスクリーン・キャプチャ

徒たちは、同時に、一貫した遊戯的要素のまとまり（set；セット）をデザインした。ミッション、挑戦、障害および報酬、ルール、弾薬や健康状態に関連するエコノミー、そして、勝敗状態などの遊戯的要素のまとまりである。

## ゲームを「発売」する

『ジミー・デモラと死にゆく世界』が完成すると、クラスの生徒たちは再び、ゲーム制作の機関・制度的文脈について考えるよう求められる。すなわち、ゲームを広告するためにポスターを制作すること、ゲーム雑誌『エッジ』のためのレビューを書くこと、そして、ゲーム・デザイナーのひとりに対する想像上のインタビューを含むプレスリリースを書くことなどの活動から選ぶことを求められる。これらの活動は、メディアの機関・制度の働きに関する理解のみならず、ゲームがプレイされ、解釈され、楽しまれ、批評される、より広い文化的文脈への理解を発展させるものである。

## 『サイコ (Psycho)』を教える

この一連の9年生のプロジェクトは、映画における「スラッシャー映画」というサブジャンル全体を大ざっぱに探究することから始まった。アルフレッド・ヒッチコックの『サイコ』(Hitchcock, 1960)のいくつかのカットが用いられ、この作品の皮肉的なパロディである『スクリーム』で最高潮に達するような「スラッシャー映画」の伝統全体を、この作品がいかにかに生じさせたのかが示された。その後、プロジェクトは『サイコ』の視聴へと移り、いくつかの特定のカットをクラス全体で分析する活動が後に続いた。この分析では、いかにマルチモーダルな分析が演劇的な動きや言語、照明、映画セットのデザイン、小道具、ショットのフレーミングやカメラワーク、編集や音楽に注目するかを探究していった。

次に、映画全体が「フリー」編集ソフト「マイクロソフト・ムービーメーカー2」へと取り込まれる。このソフトウェアは、人々が自分自身でビデオを作るために考案された機能を有している。入力されたビデオをシーンへと分割する「シーン検索」と呼ばれる機能がこれにあたる。おそらくソフトウェア設計者が想像しなかったことは、このような機能である。すなわち、映画を、その構成要素たる何百ものショットへと解剖することである。

教師は、それゆえ、多くの種類の問いを投げかけることができ、映画言語の側面に焦点を当てることができた。もし生徒たちがクローズアップ、リアクション・ショット、ロングショット、挿入画面の例を見つけるよう要求されたとすれば、彼らは一目でこれらを見つけることができた。次に、生徒たちはそれらのショットをタイムラインへと移動させ、映画文法における特定の側面の手本から作り上げられる新たな「映画」を創造することができる。生徒たちは、また、ショットの組み合わせ方で実験をし、順番、カットの長さ(duration)、シークエンス、および物語の他の様相についての問いを探究することもできた。

アクティビティの次の段階において、生徒たちは、『サイコ』の意味とその意味を創り出しているフォーマルな言語について発表をするため、「ムービーメーカー」から「パワーポイント」へと、複数のカットや静止画を取り込んだ。その焦点は、ホラー映画に特徴的な情動——恐怖であった。

ひとつの例として、ロージーによる発表（彼女の発表からのスライドのいくつかを、図8, 9, 10に示す）を取り上げるとすれば、そこから彼女がどのような種類の意味を分析したかがわかる。彼女は確かに、ショットの種類（彼女は、クローズアップとロングショットを確認している）や、カメラの動き（「カメラは、彼女と一緒に出て行く」）、非物語世界の音（その音源がスクリーン上に見えたり、映画上の演技によって存在するかのように示めされたりしない音。たとえば、ムード音楽など）などの、映画言語における伝統的な側面を探究している。しかしながら、彼女はほぼ間違いなく、ショットのドラマ的な側面に、より多くの注意を払っている。「彼女のボディー・ランゲージはとても不安げだ」「辺りを見回している」「孤独にされたボディー・ランゲージ」「窮地に追い込まれた、臆病な、おどおどとした」「ノーマンは後ずさりする」。さらに彼女は、照明の意味するものを細かく注意して見ている。「影のなかの顔」「ノーマンは、まさに字義通り、闇の中から現れる」。彼女は、ノーマンとマリオンの間の会話における話し言葉の意義についてもコメントし、口ごもりや話題の変更の例、そして、ノーマンの母のものになり果ててしまうノーマンのアイデンティティの一例に気づいていく。「ノーマンは、母の代わりに話している」。

## チョコレートを売ろう

このプロジェクトは、英国のチャリティ組織コミック・リリーフ（Comic Relief）の協力により展開された。コミック・リリーフの活動の多くは、アフリカ援助と持続可能な開発プロジェクトの支援に向けられている。この場合、コミック・リリーフはイングランドの学校をガーナの学校と結び付け

第 5 章 実際のメディア教育におけるさらなる事例

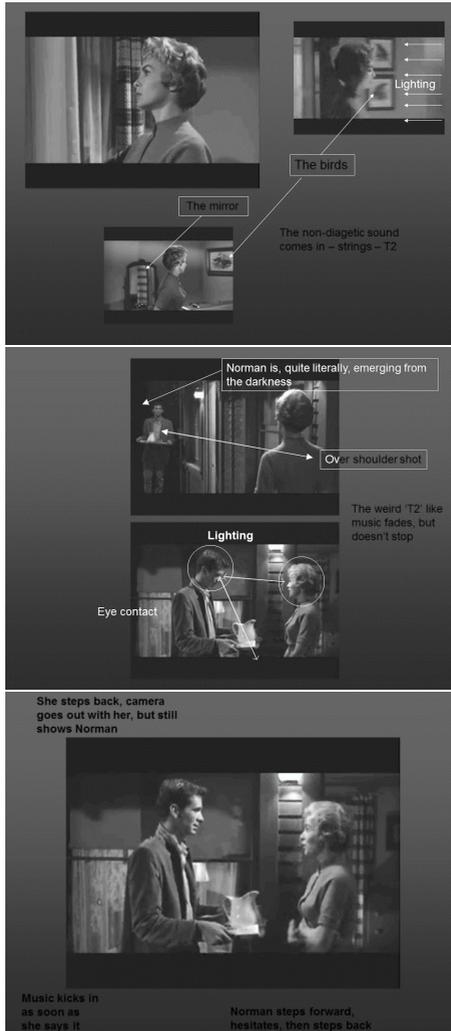


図 8, 9, 10 Rosie の『サイコ』発表からのスライド

て、フェアトレードによるチョコレート生産の理念を普及したいと考えていた。チョコレートはロンドンにある会社ディバイン・チョコレート社によって製造され続けてきた商品であり、そのディバイン・チョコレート社の45%は、ガーナにあるフェア・トレード・カカオ農家の組合クアパ・コッコーが所有している。本章でとり上げる学校の教師は、当プロジェクトに次のような追加要素を提示した。それは、同社が新たに発売するチョコレートバー・ダブルの子ども向けテレビ広告を、生徒に作らせるというものである。コミック・リリーフがこれに同意し、同校はディバイン社におけるダブルの「プロダクト・チャンピオン」であるキカ・ディクソンと協力して、テレビ広告の概要を作成することになった。キカの担当者が教室を訪れ、本職の広告制作会社に対して行うような概要説明を行った。このクラスの生徒の作品を後に記す。(キカによるプロジェクト概要の動画を含むこの版は、English and Media Centre (国語科・メディア科教育センター)の「*Media Pack for GCSE* (GCSE: General Certificate of Secondary Education (中等教育修了一般資格) 対応メディアパック)」(Grahame, 2002)に含まれている。)

この活動について、前章の「レトリックとポエティックス」のセクションで示した3つのカテゴリー、機関・制度、テキスト、オーディエンスの観点から詳しく見ていこう。

## 機関・制度

自分たちが、ある特定のプロジェクトの広告制作に関する概要説明を受けた広告代理店で働いていると想定し、生徒たちはフェア・トレード・チョコレートの生産過程に関わる機関や制度について、多くを学習した。具体的にはディバイン・チョコレート自体、クアパ・コッコー組合によるディバインの共同所有、カカオ生産者への適正価格保証、ポディーショップ・インターナショナル、クリスチャン・エイド、コミック・リリーフなど他の共同所有者についてである。

## テキスト

生徒はメディア・テキストの3つの観点：ジャンル、リプレゼンテーション、動画の文法における複数の特徴について学習した。

ジャンルについては、ダブルの広告はハイブリッドである必要があった。一方では、商品を理想のライフスタイルと関連させる必要があり、その一方では、これは必然的に「チャリティ広告」ジャンルからの派生物であった。「チャリティ広告」といえば、かつて、英国ではクリスチャン・エイド (Christian Aid) やオックスファム (Oxfam) や国家児童虐待防止協会 (the National Society for the Prevention of Cruelty to Children) などのチャリティ団体制作による、貧困や虐待、ネグレクトの被害者という重苦しいイメージに特徴付けられていた。ただし、クリスチャン・エイドとオックスファムはその後アフリカの子どもたちについてポジティブなイメージを打ち立てるようになったと言ってよいだろう。

この二重系統（「ダブル (Double)」というチョコレートバーの名前が意図的に生み出すたくさんの語呂合わせに重ねていえば）が多くのリプレゼンテーション上の問題をもたらした。フェアトレードは、アフリカの農家の自己決定を認めることを意図するため、典型的なチャリティ広告で描かれる受け身の被害者像は避ける必要があった。こういった被害者意識と援助のイメージを経験している生徒たちにとって、これは容易ではなかった。チョコレートのリプレゼンテーションは一見比較的に簡単な問題に見えた。つまり、それは理想的な品質やライフスタイルとの関係を関連づけて、好ましいライトに照らして見せる必要があるだけに思えたのである。しかし、チョコレート自体もフェアトレードのテーマに関連している必要があり、この関係性を広告で伝えるのが困難であった。

## オーディエンス

生徒は広告のオーディエンスを想像しなければならなかった。オーディエンスは、キカ・ディクソンの概要説明では「11 歳から 16 歳の男女」と特定されていた。生徒たちの作品は、どのようにターゲット・グループとその興味や夢、関心事をリ презентすることができるのだろうか。わかりやすく魅力的で信用できるモードの設えを、どのように構築し得るのだろうか。そしてそれは、視聴者をどのように絞り込み得るのだろうか。

ある男子 4 人の班は、ライフスタイルの質（概要説明では「クールでおちゃめ、おいしい」といったメッセージが求められていた）を連想させる、チョコレートを食べる物語として広告を構成した。この班は、この物語を想像して計画し構築するのは易しくて楽しいと思った。彼らは早い段階で同じ年代の友人を広告のスターとして採用することを決め、その少年が近所の商店でチョコレートバーを買うところを見せて、その後彼の人生に何らかの変化が訪れるという、他の複数の班も使った手法を採用した。

この班にとっては、フェアトレードのメッセージの意味を理解することも、（視聴者に）理解させることも難しかった。彼らはアフリカのカカオ農家の取次店を、どのようにリ презентするのかを想像するのに、実に苦労した。他の班と同様に、彼らにとってこの難しさの一因は、アフリカを文字どおりの意味でリ презентしたいという欲求にあった。最終的には、彼らは青々と茂る熱帯植物を撮影すればカカオのプランテーションをリ презентできるのではないかと期待して、カメラを学校からケンブリッジの植物園にまで持ち出す許可を求めた。

結果は成功だった。音楽と歌詞が、自信に満ちた都会のティーン・エイジャーのライフスタイルを示唆し、作品の主役の少年が、それと一体となる役割を果たした。音楽のリズムに合わせてシークエンスがカットされ、それが少年の歩き踊る様を表した。その音楽とリズムは、広告の最初の数秒間の



図 11 チョコレートバー広告のステル写真

どの画像よりもおそらく強く、10代のアイデンティティという全シークエンスのテーマを伝え、全体を通じて、チョコレートバーとフェアトレードのメッセージは、そのリズムに従属するものとなった。

## 詩の朗読を撮影する

このGCSEプロジェクトは、国語学習とメディア学習のプロジェクトにおける手法の統合を目指すものであった。11年生の国語の授業中でのグループによるスジャータ・バット (Sujata Bhatt) の詩「Search for My Tongue (私の言葉を探して)」についての学習から発展したものである。

この詩は、GCSEの国語科の試験のために学習した詩のアンソロジーの一部である (Assessment and Qualifications Alliance, nodate)。この詩は、バイリンガリズムの物語やディアスポラを呼び覚まし、母語の喪失と再発見

を引き起こし、そして、アイデンティティは言語「で」のみ表現されるものではなく、言語「に詰め込まれた本質的なもの」からできていることを語っている。また、身体、特に人の発声器官についての詩でもある。この詩は、植物の生という有機的なメタファーを使って、話者の口中における文字通りの意味での彼女の舌と、比喩的な意味での彼女の言葉におけるグジャラート語の腐敗と再生を表している。

この詩はクラス全体で向き合うには難しいものであった。多くの生徒の体験からは一見かけ離れた内容だったのだ。そこで、その学年のバイリンガルの生徒5名（広東語、ベトナム語、ベンガル語、フランス語の話者）に、スジャータ・バットの詩をモデルにした詩を書き、朗読し、撮影するよう依頼した。当該の生徒は1日休みを与えられ、詩のショート・フィルムを自ら撮影・編集した。

これらのショート・フィルムは、発声や顔の表情、姿勢、身振り、構築された環境や音楽といった意味を生み出す多様なモードを包含している。そして、撮影と編集というふたつのシステムが、動画を成り立たせるそれら全てのモードを集結させ、有機的なまとまりに仕上げている（Burn, 2013）。生徒たちはそのようには捉えていなかったであろうが、ある意味、そのフィルムはドラマ的なテキストであった。そのフィルムは具体的な何かをドラマチックに表現していた。その表現しているものとは、若き詩人の二言語使用者（バイリンガル）としてのアイデンティティである。言語、文化、国、コミュニティを越境するアイデンティティが、スジャータ・バットの詩の、そしてそれに対する生徒たちの反応の、中心的なメタファーである。

詩の映像化における中心的なパラドックスは、バイリンガリズムの分裂だけでなく、統一性でもあった。バイリンガリズムは、2種類の言語をその内に調和的に統一する存在において、どのようにひとりの十全たる人間を形成するのだろうか。またしかし、同時にバイリンガリズムは、どのようにして文化的差異の象徴であり結果であるのだろうか。

ファーティマはこう朗読する。

My life is split into two pieces

私の人生はふたつに分かれている

Like a fruit that has been cut into two halves.

半分に切り分けられた果物のように。

彼女にとって、ベンガル語と英語の違いは著しいものである。ふたつの声は、聞き分けのない子どもたちのように制御権を求めて競い合い、そしてそれはバイリンガリズムが必然的に伴うふたつの世界の間の分裂、ふたつの文化の間の分裂を強調している。ファーティマは言語の混乱と困難、そしてそれが自分の二重のアイデンティティを積極的にリプレゼン特するだけでなく、つまづかせる可能性もあることに抜け目なく気付いてもいる。

Voices can make a fool out of you.

声が自分を笑い者にすることがある。

彼女は硬いレンガの壁にもたれて朗読することにした。その妥協のない物質性自体にもメッセージがある。彼女は自分を2方向から撮影し、斜め向きの顔を見せた。片側は英語のパート、もう片側はベンガル語のパートである(図12および13)。この強力な仕掛けは、彼女の詩の最初の数行を視覚的に変換するものであるが、果物を使った直喩とは違う何か、「私はふたつの方向を向いている話者である」というようなこと以上の何かを物語っている。ふたつの言語の間の区別は、あるショットから別のショットへのシーンの移行——この移行は常にカットであるのだが——によって鋭く特徴づけられている。

ファーティマは異なるフレーミングを使うことを選んだ。そしてそれにより、詩の行の意味が変わった。彼女が一方の声に静かにするよう求めた場面が良い例である。英語での「Quiet! (静かに)」は顔と肩が入るくらいのクローズアップショットで、顔の左側をこちらに向けているが、ベンガル語での「Chup thako!」は彼女の口元に超クローズアップしている(図14)。2



図 12, 13 ファーティマは別の角度を交互に使って、英語とベンガル語の語りを表現した

番目のショットは発声器官をより力強く使うベンガル語の話し言葉を連想させ、この言語をより親密に表現するものとなっている。

このプロジェクトは、レトリックとポエティクスとのバランスを示す良い例であり、そのバランスが、文学的テキストとメディア・テキストを越境してどのように検討され得るのかを示す良い例である。詩と映画というふたつの形式の統合が、韻文や動画という美的装置を使って、パイリンガリズムの価値に関するテキストのレトリック的なメッセージをリプレゼンツするため

に作用するのである。



図 14 ベンガル語の叱責を強調するファーティマの口元のアップ



# 第6章

## メディア教育カリキュラムのための概略的な枠組み

### はじめに

前章までに述べてきたことに加え、ドラマ科とメディア科、双方の科目において、学習の進展には十分な注意が払われていないということ指摘したい。学習者は、毎年同じようなアクティビティと同じようなスキルを使用を行っている。例えば、ドラマにおける「静止画」や「ホットシーティング」\*26といったスキル、メディア活動におけるシンプルな絵コンテ、広告づくりを例に挙げることができる。中等学校では、単独でも、または初等のフィーダースクール\*27との共同においても、生徒のメディア・リテラシーが国語科やより広範なカリキュラムを通して、どのように発達するのかという詳細について、どの点についてもほとんど考察されてこないままである（Office for Standards in Education, 2004）。

イングランドの教育監視機関によるこの判断は、この国のメディア教育の

---

\*26 本やドラマの中のある人物になりきって、質疑応答をしながら、内容への理解を深め主張形成を促していくドラマの手法。

\*27 英国でパブリックスクールを目指す場合には、2～3才で私立のナーサリーに入り、Pre-Prepを経て、6才でPrepに進み、その後13才でパブリックに入学できるケースが多い。このPrep（プレップスクール）をフィーダースクールと呼び、パブリックスクールでやっていけるよう、英語やスポーツ、音楽、ドラマ、美術等の教育を受ける。

断片的な性質と、それによる真の意味での学習の進展の欠如を如実に反映している。今日まで、英国におけるメディア学習の実質的な取り組みは、伝統的に主にメディア科の公的な試験コースの中に位置づいてきており、これがカリキュラムの発展の原動力となり、研修の主な提供源となり、制作テクノロジーの革新をも担ってきた。

英国のメディア教育に特化した機関では、メディア教育カリキュラムのための独自の提案を策定してきた。英国映画協会（British Film Institute: BFI）は、ナショナル・カリキュラムのキー・ステージに、おおよそ対応する各ステージにおけるモデルを提案した。しかし、筆者らは、それら各ステージは必ずしも各学齢特有のものとはなっていないということを、慎重に強調している（Film Education Working Group, 1999）。このモデルは学習の進展に関する議論に価値ある貢献をしてきたが、「映画リテラシー」に焦点を絞っていたこと、また特定の知識や概念を発達の各段階に割り振ることが可能だとする前提に依っていたことによって、限界のあるものとなっている。したがって、例えばステージ1の生徒は、「ロングショット」と「クローズアップ」について学習し、ステージ2の生徒は「アングル」と「フレーム」について学習するというようになっている。

生徒の年齢が上がるにしたがってメディアの概念理解が洗練されてくると、この種の段階的な学習の進展がどのように作用するかを見極めるのは難しい。しかし、BFIは、1990年代に政府が資金提供したベストプラクティス研究助成金制度の一環として、学習の進展状況を見るための教師のアクション・リサーチ・プロジェクトも開始した。一方、私の携わった初等・中等教育を通じたメディア教育における学習の進展調査では、以下のようなフレームワークが明らかとなった。

おそらく、中等教育の修行期間内にどのようにその学習の進展が起こるのかをもっとも詳細に描き出しているのは、ナショナル・カリキュラムの11年生から14年生の内容に対応させたリソースとガイダンスを提供している、国語とメディアセンターのリソースパック「メディアブック（The Media

Book)」（Grahame and Domaille, 2001）であり、そして「Media Pack for GCSE（GCSE：General Certificate of Secondary Education（中等教育修了一般資格）対応メディアパック）」（Grahame, 2002）であろう。後者には、GCSEの国語科やメディア科のためのアクティビティによる5つの単元が所収されている。

一般的に言語やりテラシーと同様に、メディア教育における学習の進展における最も望ましいモデルは、再帰的である。7歳児との活動においても、映画のシークエンスの編集の仕方や、ショットのフレーミングの方法、また脚本の書き方の知識を、故意に与えないというのは不可能である。一般的な意味において、幼い子ども対象のフィルム制作プロジェクトは、16歳対象の同様のプロジェクトと同じであり、一通りの重要な実践を含む場合が多い。学習の進展を形づくるとは、このような作業を何度も繰り返し行うことである。ちょうどそれは、国語科における学習活動が、例えば文学を読んだり、事実に基づく文章や空想に基づく文章を書いたりすることを、常に伴うのと同様である。

それが何年かかけて学習者に起こるどのような変化であれ、それは追加というよりは拡張として理解した方が望ましい。つまりそれは、概念やメタ言語、メディアの形式、文化的目的、文化的地平の拡張として理解すべきなのである。メディア教育のカリキュラムに向けた以下の提案は、こういった前提に基づいている。

## カリキュラムの枠組み構造

各々の年齢グループにおいて、提案は次の3つのカテゴリーに分類されている。それは、「メディアを読むこと」「メディアを書くこと」、各々の「文脈に応じてメディアを設定すること」である。このシリーズの他のブックレットと同様に、年齢グループの幅は広い。新ナショナル・カリキュラムの国語科における、読むことや書くことの学習プログラムでは、キー・ステージ1

## 『19歳までのメディア・リテラシー』

と2はさらに分けられているが、ここではそのように分けることはしない。また、キー・ステージ3と4では、統合的に提案を行っている。このように広い年齢グループの学習者が、メディアの受け手や解釈者として、またはメディアの制作者として新たなチャレンジに取り組める際に、それを最もよく知ることのできる位置にいるのは教師である。

| 就学前基礎ステージ         |  |
|-------------------|--|
| メディアを読むこと         | *子ども向けのテレビ番組や映画を、クラスで一緒に見る。各人の好きどころや嫌いなところを表現しながら、それらの体験について語る。          |
| メディアを書くこと         | *テレビや映画の好きなキャラクターを演じる。<br>*好きな映画や番組、その他のメディアを再提示する（例えば、それらのポスターを作る）。     |
| 文脈に応じてメディアを設定すること | *友人や家族のメディアの好みについて話し合う。<br>*家庭や学校でのメディア使用のルールについて話し合う。それらにおける、独自のルールを作る。 |

| キー・ステージ 1         |   |
|-------------------|---|
| メディアを読むこと         | <ul style="list-style-type: none"> <li>*異なるメディア（特に映画やテレビ，ゲーム）を集団で体験し，楽しみ，話し合う．</li> <li>*どのような人がメディアを作っているのかに関する初期段階的な理解を探究する．</li> <li>*メディア・テキストをどう組み立てて意味を作り出しているのかについて，初期段階的な理解を探究する．</li> <li>*メディアのオーディエンスについて，初期段階的な理解を探究する（まず自分や家族について，そしてその後，他者について）．</li> </ul> |
| メディアを書くこと         | <ul style="list-style-type: none"> <li>*マンガや雑誌を含む印刷メディアの短いテキストを作る．</li> <li>*ショート・フィルムの制作をし，そのために演技したり，編集したりする．</li> </ul>  |
| 文脈に応じてメディアを設定すること | <ul style="list-style-type: none"> <li>*テキスト同士が，どのように関連し合っているかについて探究する（例えば，ハリー・ポッターの物語が，どのように書籍や映画，ゲーム，商品として存在しているか）．</li> <li>*メディアの歴史について探究する（例えば，1950年代からの広告が，現代のものとのように異なるか）．</li> <li>*メディアの規制についてさらに詳しく探究する（例えば，時間帯によるテレビの放送規制について教えられたり，話し合ったりする）．</li> </ul>      |

| キー・ステージ 2         |   |
|-------------------|---|
| メディアを読むこと         | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 広範なメディアと一緒に体験し、楽しみ、話し合う。例えば、テレビや映画（ノーカット版の映画を含む）、印刷メディア、広告、ゲーム。</li> <li>* メディア・テキストを、ジャンルなどのカテゴリーで整理する。</li> <li>* メディアに関する自分の好みを、他の人の好みと比較する。</li> <li>* 実践的研究プロジェクトを通じて、メディアの機関・制度やオーディエンスについて探究する。</li> </ul>                  |
| メディアを書くこと         | <ul style="list-style-type: none"> <li>* より複雑なメディア・テキストを作成する。例えば、ニュース放送や比較的長く編集された映画、単純なビデオゲーム、ウェブサイト／ブログ。これらの制作において、児童は映画やテレビ、印刷メディア、ゲーム、ソーシャルメディアにおける自分の体験を再提示する。</li> <li>* 複数の考えや社会的グループ、個人をリプレゼン特するメディア・テキストを作成する。</li> <li>* 特定のオーディエンスに向けたメディア・テキストを作成する。</li> </ul> |
| 文脈に応じてメディアを設定すること | <ul style="list-style-type: none"> <li>* リメイクや翻案が繰り返されるようなテキスト同士のより複雑な関係について探究する。</li> <li>* 国語やドラマ、メディアにおけるテキストと物語との相互関係を探究する（例えば、ブルマン作『ライラの冒険』シリーズの書籍、舞台への翻案、映画、ビデオゲーム相互の関係）。</li> <li>* 映画やゲームにおける年齢制限システムのような、より詳しい規制の慣行について探究し、誰が作っているかを話し合う。</li> </ul>               |

| キー・ステージ3および4 |   |
|--------------|---|
| メディアを読むこと    | <p>* 多種類の動画テキスト（例えば、映画やノンフィクションおよび脚本のあるテレビ番組、YouTube 動画、コンピュータゲーム）を、引き続き集団で体験し、楽しみ、話し合う。印刷メディアからのテキスト、異なるモードを組み合わせたテキスト（例えば、文章や画像、音を含むウェブサイト）と一緒に体験し、楽しみ、話し合う。</p> <p>* メディア・テキストを丹念に分析し、曖昧さといった複雑な意味について考察する。</p> <p>* メディア機関（例えば、放送局や新聞関連複合企業、ゲーム会社）とその実務、動機、機能について調査する。</p> <p>* 社会階級やジェンダー、民族との関係で複雑なオーディエンス構成を考察する。また、デジタル時代に、オーディエンスがどのように制作者になりつつあるのかについて考察する。</p>   |
| メディアを書くこと    | <p>* 生徒は、引き続き異なる形式のメディア・テキストを作成する。そしてその中で、例えば映画制作や印刷メディアにおける視覚デザイン、編集、ゲームデザイン、オンラインメディアデザインのためのより複雑なスキルを発達させる（例えば、ナビゲーション、ハイパーリンク、ウィジェットやプラグインの使用など）。</p> <p>* 自分たち自身や仲間、社会における他の人々やグループ、そして複数の考えについて、複雑なりプレゼンテーション（representation）を引き続き発達させる。</p> <p>* 自分自身の制作において、メディア機関のシミュレーションを行う（例えば、映画やテレビの制作会社、博物館、映画館、新聞、映画に関わる代理店や機関・施設、規制機関、放送局、ゲーム開発者、ソーシャルメディアのスタートアップ企業、アーカイブス）。</p> <p>* 社会的グループを越境し、時を越え、国を越えて、各種メディアを越境し、または各種メディア間にあるメディア・オーディエンスについて、自分たちの理解をさらに深める。</p> |

| キー・ステージ 3 および 4       |   |
|-----------------------|---|
| 文脈に応じて<br>メディアを設定すること | *生徒は調査を通し、シミュレーションや創造的実践を通して、引き続きメディア文化という幅広いコンテクストを探究する。嗜好、快楽、文化的価値、エンターテインメントにおけるメディアの機能、高尚芸術、ポピュラーカルチャー、政治や教育、メディア・アートとデジタル科学との関係（例えば、映画におけるコンピュータ制作の画像、新聞・雑誌の電子デザイン、ゲームのプログラミング）。 |

## 第7章

# 結論：古くからの分断を越えて

国語教育とメディア教育は、似たような類のものである。互いに互いを必要とし、支えあっている。互いを刺激しあい、活発にする。さらに、それらは、それぞれの領域の偏見や範囲の制限、知的な限定を矯正するものとして役立つ。このブックレットにおいて提示されている理論モデルや歴史、事例は、英国の義務化されたカリキュラムによって構築されたふたつの極を越えていくこと、メディア・テキストと文学テキストのそれぞれに向けられた疑いと尊敬という対立した立場を越えていくことを意図したものである。

文学は本のカバーの外側にあり、経済的・物質的生産の印を刻印され、その血液は他のメディアへと流入して、テキストの境界に敬意をはらわず、神聖な言葉を書き換えるファンたちによってオンライン上でそのかたちを変化させられる。これとは対照的に、映画やテレビドラマ、マンガ、コンピュータゲームは、それ自身のれっきとした歴史やカノン、英雄的な著者像を育て上げてきた。それらは、かつて伝統的なエリート芸術のためにその対応を保留してきた高級芸術の制度によって、収集され、敬愛され、キュレーションされ、受け入れられている。

このように文化的な逆転が起きた世界では、国語科とメディア科の教師にとって、提携することが生徒たちに対する義務となる。すなわち、エリート文化とポピュラーカルチャーとの間、文化的に見た今日という時期とかつての間、テキストの意味と構造の間、テキストの言語使用とそれ以外のモードの使用の間にある境界を壊し、複数のリテラシーのモデルを包含することが教師の義務なのである。何も失われるものはなく、得られるものはたくさんある。



## 参考文献

- Assessment and Qualifications Alliance (no date) *AQA Anthology*. Manchester: Assessment and Qualifications Alliance.
- Banaji, S. and Burn, A. with Buckingham, D. (2007) *The Rhetorics of Creativity: A Literature Review*. London: Creative Partnerships. Available at: <http://www.creativitycultureeducation.org/the-rhetorics-of-creativity-a-literature-review> Accessed 26 March 2015.
- Bazalgette, C. (2008) The Development of Media Education in England: A Personal View, in J. Flood, S. Heath and D. Lapp (eds.) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, Volume II. New York: Lawrence Erlbaum.
- Bearne, E. and Bazalgette, C. (2010) *Beyond Words: Developing Children's Understanding of Multimodal Texts*. Leicester: United Kingdom Literacy Association.
- Buckingham, D. (1998) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy (Media, Education and Culture)*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Oxford: Polity. [バッキンガム, D. (鈴木 みどり 監訳) (2006) 『メディア・リテラシー教育：学びと現代文化』 世界思想社]
- Buckingham, D. and Bazalgette, C. (eds.) (1995) *In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences*. London: British Film Institute.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994) *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.

- Burn, A. (2013) *The Kineikonic Mode: Towards a Multimodal Approach to Moving Image Media*, in C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Burn, A. and Durran, J. (2007) *Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression*. London: Paul Chapman.
- Burn, A. and Parker, D. (2003) *Analysing Media Texts*. London: Continuum.
- Connor, S. (1992) *Theory and Cultural Value*. Oxford: Blackwell.
- The Cox Committee (1989) *English for Ages 5–16 (The Cox Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office. Available at: <http://www.educationengland.org.uk/documents/cox1989/cox89.html> Accessed 9 March 2015.
- Department for Culture, Media and Sport (2012) *Cultural Education in England (The Henley Review)*. London: Her Majesty's Stationery Office. Available at: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/260726/Cultural\\_Education\\_report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260726/Cultural_Education_report.pdf) Accessed 26 March 2015.
- Department for Education (2014) *The National Curriculum in England: Framework Document*. London: Department for Education. Available at: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381344/Master\\_final\\_national\\_curriculum\\_28\\_Nov.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf) Accessed 23 March 2015.
- Film Education Working Group (1999) *Making Movies Matter*. London: British Film Institute. Available at: [http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc\\_documentos/21.pdf](http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/21.pdf) Accessed 23 March 2015.
- Genette, G. (1980) *Narrative Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Grahame, J. (2002) *Media Pack for GCSE*. London: English and Media Centre. Telephone: 0207 359 8080.

- Grahame, J. and Domaille, K. (2001) *The Media Book*. London: English and Media Centre. Available at: [http://www.englishandmedia.co.uk/publications/cat\\_detail.php?itemID=17&title=THE%20MEDIA%20BOOK](http://www.englishandmedia.co.uk/publications/cat_detail.php?itemID=17&title=THE%20MEDIA%20BOOK) Accessed 9 March 2015.
- Hall, S. and Whannel, P. (1965) *The Popular Arts*. New York: Pantheon Books.
- Huizinga, J. (1949) *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. London: Routledge and Kegan Paul. [ホイジンガ, D. (里見 元一郎 訳) (2018) 『ホモ・ルーデンス：文化のもつ遊びの要素についてのある定義づけの試み』(ホイジンガ選書 第一巻) 河出書房新社]
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jewitt, C. and Kress, G. (eds.)(2003) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Juul, J. (2003) The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness, in M. Copier and J. Raessens (eds.) *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings* (pp. 30–45). Utrecht: Utrecht University. Available at: <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/> Accessed 23 March 2015.
- Kelland, M., Morris, D. and Lloyd, D. (2005) *Machinima*. Boston, MA: Thomson.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (2000) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold.
- Leavis, F. R. (1948) *The Great Tradition: George Eliot, Henry James,*

- Joseph Conrad*. London: Chatto and Windus. [リーヴィス, F. R. (長岩 寛・田中 純蔵 訳) (1972) 『偉大な伝統：ジョージ・エリオット, ヘンリー・ジェイムズ, ジョウゼフ・コンラッド』 英潮社]
- Leavis, F. R. and Thompson, D. (1933/1977) *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Lord, A. (1960) *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Manovich, L. (1998) *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marsh, J. and Larson, J. (2005) *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London: Sage.
- Masterman, L. (1980) *Teaching About Television*. London: MacMillan.
- McDougall, J. (2006) *The Media Teacher's Book*. London: Hodder Education.
- Northern Ireland Screen (2004) *A Wider Literacy*. Belfast: Northern Ireland Screen. Available at: [http://www.northernirelandscreen.co.uk/DatabaseDocs/doc\\_80243.pdf](http://www.northernirelandscreen.co.uk/DatabaseDocs/doc_80243.pdf) Accessed 23 March 2015.
- Office for Standards in Education (2004) *English in Secondary Schools*. London: Office for Standards in Education.
- Ong, W. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen. [オング, W. J. (桜井 直文・林 正寛・糟谷 啓介 訳) (1991) 『声の文化と文字の文化』 藤原書店]
- Parry, M. (1930) Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making: I. Homer and Homeric Style, in *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 41 (pp. 73-143). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Potter, J. (2005) 'This Brings Back a Lot of Memories' – A Case Study in the Analysis of Digital Video Production by Young Learners, in *Education, Communication and Information*, Vol. 5, No 1. London:

- Taylor and Francis Online, pp. 5–23. Available at: [http://www.tandfonline.com/toc/reci20/current#.VQ\\_97XZTtvA](http://www.tandfonline.com/toc/reci20/current#.VQ_97XZTtvA) Accessed 23 March 2015.
- Qualifications and Curriculum Authority (2005) *English 21/Playback: A National Conversation on the Future of English*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007) *The National Curriculum for England and Wales*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Reid, M., Burn, A. and Parker, D. (2002) *Evaluation Report of the BECTA Digital Video Pilot Project*. Coventry: BECTA. Available at: [http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/research\\_papers/what\\_the\\_research\\_says/dvreport\\_241002.pdf](http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/research_papers/what_the_research_says/dvreport_241002.pdf) Accessed 26 March 2015.
- Reid, M., Burn, A. and Wall, I. (2013) *Screening Literacy: Film Education in Europe*. London: British Film Institute. Available at: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> Accessed 26 March 2015.
- Salen, K. and Zimmerman, E. (2003) *Rules of Play*. Cambridge, MA: MIT Press. [サレン, K.・ジマーマン, E. (山本 貴光 訳) (2011, 2013) 『ルールズ・オブ・プレイ：ゲームデザインの基礎 (上・下)』 ソフトバンククリエイティブ]
- Vygotsky, L. (1931/1998) *Imagination and Creativity in the Adolescent*, in *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 5 (pp. 151–166). Berlin: Springer. [ヴィゴツキー, L. S. (広瀬 信雄 訳) (2002) 『新訳版子どもの想像力と創造』 新読書社]
- Williams, R. (1961) *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus. [ウィリアムズ, R. S. (若松 繁信・妹尾 剛光・長谷川 光昭 訳) (1983) 『長い革命』 ミネルヴァ書房]

## 映画

- Hitchcock, A. (1960) *Psycho*. Paramount Pictures. [ヒッチコック, A. (1960)「サイコ」パラマウント映画]
- Luhrmann, B. (1996) *Romeo + Juliet*. Bazmark Films and Twentieth Century Fox Film Corporation. [ラーマン, B. (1997)「ロミオ+ジュリエット」20世紀FOX]
- Radomski, E. and Timm, B. (1993) *Batman and the Mask of the Phantasm*. Warner Brothers Animation. [ラドムスキー, A.・ティム, W. B. (2000)「バットマン：マスク・オブ・ファンタズム」ワーナー・ブラザーズ・アニメーション]\*28
- Zemeckis, R. (2007) *Beowulf*. Produced by Image-Movers/Shangri-La; distributed by Paramount/Warner. [ゼメキス, R. (2007)「ベオウルフ：呪われし勇者」イメージ・ムーバーズ]

## ゲーム

- Beowulf* (2007) Developed and published by Ubisoft.
- Harry Potter and the Chamber of Secrets* (2002) Developed and published by Knowwonder/Electronic Arts.

---

\*28 映画「*Batman and the Mask of the Phantasm*」は、日本において劇場公開されていないが、ワーナー・ホーム・ビデオより1996年にVHSが、2000年にDVDが発売されている。VHSのタイトルは「バットマン：マスクの怪人」であり、DVDのタイトルは「バットマン：マスク・オブ・ファンタズム」である。書誌情報は、DVD版に拠った。

## 著者・訳者 紹介

### 著者

アンドリュー バーン (ロンドン大学教育研究所)

**Andrew Burn** (UCL (University College London) Institute of Education)

ロンドン大学教育研究所・教授。専門は、国語教育、メディア教育、ドラマ教育。欧州委員会メディア・リテラシー専門部会・英国代表。これまで、現場の教師たちや、英国映画協会 (BFI) などの組織・機関と共同で、メディア教育におけるさまざまな研究プロジェクトを実施してきた。ケンブリッジ州の総合中等教育学校で、国語教育、メディア教育、ドラマ教育の教師として勤務した後、高等教育に関わる。バーン氏が監督・運営した、イングランド初のメディア・アート専門学校におけるメディア・プログラムについては、ジェームズ・デュラン (James Durran) との共著『学校におけるメディア・リテラシー教育：実践、制作、前進 (*Media Literacy in School: Practice, Production, Progression* ; 未邦訳)』で見ることができる。

### 訳者

石田 喜美 (横浜国立大学)

横浜国立大学教育学部准教授。専門は、リテラシー教育。筑波大学大学院人間総合科学研究科修了。博士 (教育学)。日本読書学会・理事、全国大学国語教育学会・研究部門委員 (2019年3月現在)。中高生・大学生を中心とした若者たちの学校外での学びをいかに学校内での学びに結びつけるかという視点から、言葉や読書の教育に関わるさまざまな研究や実践を展開してきた。現在は、さまざまな領域の研究者・実践家や組織と協働して、ゲームを用い

た学習プロジェクトの開発を行っている。

第4章「創造的な制作」、第5章「小学校におけるアニメーション」「連載マンガのスーパーヒーロー」「テレビの医療ドラマ」「ゲームのデザイン」「『サイコ』を教える」、第7章の翻訳を担当。

奥泉 香（日本体育大学）

日本体育大学児童スポーツ教育学部教授。専門は、国語科教育。早稲田大学大学院教育学研究科修了。博士（教育学）。日本読書学会・理事。主な著書として、『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』（単著、ひつじ書房、2018年）、「文字や表記システムと社会的実践としてかかわる」（単著、佐藤慎司、佐伯胖編著『かかわることばー参加し対話する教育・研究へのいざないー』収録、2017年、東京大学出版会）がある他、アンドリュー・バーン著『参加型文化の時代におけるメディア・リテラシー—言葉・映像・文化の学習—』（くろしお出版、2017年）の監訳・翻訳を務める。第4章（「創造的な制作」を除く）、第5章「チョコレートを売ろう」「詩の朗読を撮影する」、および第6章の翻訳を担当。

森本 洋介（弘前大学）

弘前大学教育学部講師／弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）兼任。専門は、比較教育学・教育方法学。京都大学大学院教育学研究科修了。博士（教育学）。主な著書として『メディア・リテラシー教育における「批判的」な思考力の育成』（単著、東信堂、2014年）、『最新 Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』（共著、リベルタ出版、2013年）などがある。主にカナダを対象としたメディア・リテラシー教育のカリキュラムや能力評価について研究している。

「はじめに」および、第1章、第2章、第3章の翻訳を担当。

## 〈著作権法遵守のお願い〉

ratik が発行する電子書籍は、執筆者を「著作権者」とする「著作物」です。「著作権法」により、「ratik が発行する電子書籍」は、法が定める「例外」を除き、その「複製」が禁じられています。また「ratik の電子書籍」を、自らの web サイト、ブログ等にアップロードし、ダウンロード可能なかたちにするなど、「公衆送信が可能な状態」にすることは、法律で禁じられています。さらに、2012 年に改訂された著作権法に基づき、ratik 以外の web サイト、ブログ等に違法にアップロードされた「ratik の電子書籍」をダウンロードすることは「刑事罰」の対象になります。

ratik は、「著作権法」第 63 条（著作物の利用の許諾）に基づき、著作物を複製・頒布・公衆送信する「権利」について、執筆者（著作権者）との間で契約を交わしています。こうした手続きは、「企画」「編集・校正」「電子書籍ファイルの制作」「販売・広告」など「執筆者以外の目や手が入ること」で良きコンテンツを産み出し、情報集積のメリットを生じさせるプロセスを保証するためのものです。

ratik の事業運営の確保、ひいては学術コミュニケーションの活性化のために、著作権法遵守を強くお願いいたします。

なお「著作権法」は、「個人的に又は家庭内その他これに準ずる限られた範囲内において」使用する場合に限り、著作物の「複製」を認めています。

ratik の電子書籍は、「DRM フリー」すなわち「厳格なコピー防止策を講じることなく」、書籍データ（書籍ファイル）を読者のみなさんのお手元にお届けしています。これは、印刷媒体の書籍が許容している「おらかな使用」のメリットを考え、敢えて選んだ方法です。

ratik は、「同じく学問を愛する者」として、読者のみなさんの法令遵守の姿勢を信頼していきたいと考えています。

## 〈奥付〉

|         |  |
|---------|--|
| 書名      | 19歳までのメディア・リテラシー<br>——国語科ではぐくむ読む・書く・創る——   |
| 著者      | アンドリュー・バーン (Andrew Burn)   |
| 訳者      | 石田 喜美 奥泉 香 森本 洋介   |
| 発行年月日   | 2019年3月20日 ver1.0 発行   |
| ISBN    | 978-4-907438-30-2  |
| ファイル形式  | PDF  |
| カバーデザイン | 木村 麻子 (@ratik)   |
| 販売価格    | 0円 (消費税込)  |
| 発行者     | 特定非営利活動法人 ratik<br>〒603-8241<br>京都市北区紫野東泉堂町 42 番地 12<br>電話 (075) 432-8110<br>URL: <a href="http://ratik.org">http://ratik.org</a><br>©2019 |

本ブックレットは、電気通信普及財団研究調査助成「デジタルメディア社会における「情報活用能力」育成に向けた基礎理論の構築——英国のメディア・リテラシー研究における近年の動向に着目して——」（石田喜美（研究代表者）、奥泉香、森本洋介）を受けて出版されるものです。