

## 映画教育の史的整理 ―鑑賞型から制作型映画教育への発展―

古澤 京子

### はじめに

本稿は 2000 年代以降の日本の学校教育において、映画という視聴覚メディアがどのように扱われてきたかを分析・検討し、映画教育の歴史的な展開を整理した上で、社会や地域の課題解決のための映画教育が登場するに至る流れを明らかにすることを目的としている。

古澤（2021）は 1920 年代半ば以降の日本における映画教育の歴史的な展開を整理し、映画が教育の中でどのように扱われていたかを類型化した。日本における映画教育は、長く教師が主導するスタイルが続いてきた。その多くは教師が生徒に映画を鑑賞させる鑑賞型映画教育であった。

本稿はそれに続く 2000 年以降の映画教育を扱った研究を対象とする。2000 年代に入ると、技術的にも社会的にも制作型映画教育を行うことが出来る環境が整い、長く続いてきた鑑賞型に加えて制作型映画教育が学校教育の現場でも盛んに実践されるようになった。この時期に焦点を当てた実践研究は桑村、南部（2016）、田中（2016）、中村ら（2016）、長谷（2012）などがある。理論研究は田中（2007）、長谷（2015）、柳沼（2016）などがある。

これらの先行研究においては、個々の実践やテーマについて詳細な考証がなされている。しかしながら、各実践やテーマの位置づけや関係性を日本の映画教育史全体の中で捉え、映画教育の方法と目的に基づき俯瞰的に整理した研究は管見の限りない。2000 年代以降の映画教育を俯瞰的に捉えて各実践の位置づけを明らかにすることは、今後ますます映像を取りまく環境が変化していくことが予想される中で、日本における映画教育の諸系譜の意義と課題を見出すために必要な作業となるだろう。

そこで、本稿では映画教育の歴史的な流れを、映画という視聴覚メディアの捉え方、教育への利用方法の観点から類型化することを試みる。映画と教育の関わりについての歴史的な流れを整理した上で、児童生徒を中心とした制作型映画教育へ発展した経緯と、さまざまな形で映像メディアが利用される日本の学校における映画教育の現在地、協働学習によるシネリテラシー教育から派生したエンパワーメントとスクリーンリテラシーに至るまでの流れを明らかにしたい。

本稿では、古澤（2021）と同様に映像資料のことを「映画」、映像資料すなわち映画を利用し

た教育を「映画教育」と呼称する。

日本では、劇場公開用に制作された長編作品だけでなく教材用に制作された数分から数十分の作品も含めた「映像」を用いた教育を長く「映画教育」と呼んできた歴史的な経緯がある。先行研究において、土肥ら（2014）がこども映画教室を論じる際に「映画（あるいは映像）」と表現する箇所があるように、映画と映像は明確に区別されない場合もある<sup>1</sup>。一方、戦後のアメリカによる占領期に「視聴覚教育」という言葉も現れたが、これは「スクリーンやテレビなどの画面に映し出される動く画像」としての映像を用いた教育だけでなく、非映写資料（写真、地図、グラフなど）や音声のみの放送資料など、多様な視聴覚メディアを利用した教育を指すため、切り分けが必要になる<sup>2</sup>。

また、本稿は映画と教育の関わりを歴史的に捉えていく中で、映像資料が映像を視聴することだけでなく、「映像制作にまつわる一連の仕組み（演技、監督、撮影、編集、上映など）」や「映像を視聴する場所」までを対象として検討すべき状況にあることを明らかにしている。そこで、これまでの歴史的経緯を踏まえつつ、より包括的な概念として「映画教育」という言葉を提起する。

土肥ら（2014）では、「映画教育」を図 1 のように分類している。「工作型」はパラパラ漫画やソーマトロープ制作といった映像技術の歴史的な成り立ちを理解するためのものであるため、本稿では「鑑賞型」と「映像制作型」にあたる映画教育を主な研究対象とする。以下、「鑑賞型」「制作型」映画教育と呼称し、それぞれ次のように定義する。

鑑賞型映画教育とは、映画を鑑賞するものを指す。作品を「観る」という行為を「見る（物語をとらえる、演出方法に視線を向ける）」「聴く（台詞や音楽を聞く）」「語る（映画の経験を共有する、参加者の皆で考え言葉を交わす）」という三つの観点で捉える。制作型映画教育とは、生徒が「脚本（企画）」「撮影」「録音」「編集」「作品上映」といった、映画作りに関わるひと通りの作業を体験するものを指す。よって、教員による映画制作は、本稿での制作型映画教育にはあたらない。

研究方法の中心となるのは文献調査である。主として学校教育（公立小中学校と一部高等学校）の教育課程での映画教育に関する実践研究で、日本で制作型映画教育がさかんに行われるようになった 2000 年以降を取り扱った文献を調査対象とした。加えて、6 歳から 18 歳を対象とした映画教育にあたるプログラムを実施した、学校教育と接点を持った民間団体についても調査対象とした。NPO 法人なら国際映画祭実行委員会については公開資料のほか、2019 年に実施した中野聖子理事長（当時）へのインタビュー内容も反映させた。なお、インタビュー内容の掲載について中野氏の同意を得ており、関係者個人が特定されないよう配慮した上で内容を

掲載している。うえだ子どもシネマクラブと岡山県真庭市の公立学校での取り組みについては公刊された文献や論文が無いため、インターネット記事を利用した。なお、ぐんま国際アカデミー高等部は私立学校ではあるが、選択科目ではなく高校1年生全員を対象に通年科目として実施している全国に例を見ない事例であること、うえだ子どもシネマクラブは地域の社会教育の事例ではあるが教育委員会と連携した取り組みであることを考慮して、本稿の調査対象とした。

本稿では2000年以降の映画教育を2つの時期に分けて、それぞれを第1章、第2章として論じる。第1期は2000年から2010年頃、本格的に制作型映画教育が開始された時期である。それまでも映像制作の授業を行った事例は数件確認されている。しかし、2000年頃から学校で映像制作を行う環境が整ったことによって、メディア・リテラシー教育としての実践数が増加した。また、学校と外部団体が接近したり、各地で民間団体が誕生したりと、日本における制作型映画教育が進展した時期である。第2期は2010年以降、鑑賞型と制作型、双方の映画教育が急速に多様化した時期である。新たな実践が次々と生まれる一方で、それまでの美術教育やメディア・リテラシー教育の流れの中から美術科を中心に作品としての芸術性の評価を重視する実践や、協働学習を重視するシネリテラシー教育での実践が行われるようになった。映像制作と作品鑑賞をそれぞれ別個のものとして扱うのではなく、体系的に運用する流れが作られた時期である。そして、第3章では、被災者や不登校などつらさを抱える子どものエンパワーメントに映画を利用する実践について検討する。ここで注目するスクリーンリテラシーという映画館という場にまで着目した実践は、もはや従来の制作型、鑑賞型の区別でという枠組みでとらえきれない映画教育の動きと見ることができる。以上のことをまとめると表1のようになる。

また、古澤（2021）と同様に映画教育を実施する団体や個人、社会的な動きが映画をどのような教育目標を達成するためのメディアとして捉えていたかに注目し、＜内容学習＞と＜形式学習＞に分類した。＜内容学習＞とは戦時中のプロパガンダ教育、戦後の民主化政策、科学教育や語学学習など、児童生徒に映画の内容を学習させることに重きを置いた映画教育を指す。また、＜形式学習＞とはメディア・リテラシー教育など、児童生徒に映画の形式（作られ方や作られた過程など）から判断力や表現力を学ばせることに重きを置いた映画教育を指すものとする。

## 第1章 第1期 制作型映画教育の進展—2000年から2010年頃—

### 第1節 内容学習から形式学習へ

日本の学校における映画教育は長く教師主導の鑑賞型映画教育による＜内容学習＞として展開してきた。それが生徒中心の＜形式学習＞、特に制作型映画教育へと大きく転換するのは、2000年頃のことである。その背景には当時の2つの環境の変化がある。

第一に、メディア・リテラシーへの関心の高まりである。メディア・リテラシーとは「メディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力を指す。また、そのような力の獲得を目指す取り組み」である<sup>3</sup>。大澤（2007）によれば、日本では1980年代初め頃から教科教育とメディア教育を関連させようという動きがあった。2000年に当時の郵政省から「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会 報告書」が発表された。詳細は後述するが、1998年から1999年にかけて学習指導要領美術編に「映像メディア表現」が取り上げられたことと結びついて、映像制作技術だけでなくメディアに対する批判力を養わせる観点から制作型映画教育が取り入れられた。2006年から2007年にかけて文部科学省による教科書の改善・充実に関する調査研究報告書（国語）で、メディア・リテラシー教育の教材の改善と充実を図るための方策が示された。そこでは、国語科でのメディア表現能力を育成する教材の改善と充実させる方法として、デジタルカメラやデジタルビデオカメラを活用することについて言及された。1950年代に国語科でメディア批判力を養成するための鑑賞型映画教育が注目された時期があるが、それが視聴デバイスやソフトが普及したことに伴い、再び注目されたものと考えられる。

第二に、制作型映画教育の実施に向けた法的環境が整備されたことである。1998年に中学校美術と技術、1999年に高等学校芸術（美術）と情報の学習指導要領に「映像メディア表現」に関わる学習内容が加えられた。雑誌「教育美術」に見られる実写映像制作活動を歴史的に整理した下口、長谷（2014）は、2000年頃から同誌で扱われる映画教育の実践が増えたことから、映像を扱う実践について当時の美術教育界が大いに興味を持っていたことを示していると述べている。

また、2000年に総合的な学習の時間が成立したことも＜形式学習＞としての制作型映画教育が大きく発展する契機となった<sup>4</sup>。総合的な学習の時間での映画制作が盛んに行われるようになるのは2000年代後半以降だが、取り扱う教育内容が柔軟に設定できること、数値による学習評価を必要としないこと、外部団体との連携がしやすいことなど、制作活動が行いやすい環境が整えられた。

### 第2節 制作型映画教育の開始

2000年代、学校教育での制作型映画教育はメディア・リテラシー教育として始まった。しかし同時に、授業内で映画制作を実施する上での課題が浮き彫りになった時期でもある。

最初に制作型映画教育に反応したのは美術科である。下口、長谷（2014）によれば、学習指導要領に「映像メディア表現」が取り入れられた1999年以前の制作型映画教育に関する実践研究は2例ある。1975年の横浜国立大学教育学部附属横浜中学校でのTV番組制作、1993年の川崎市立川中島中学校でのCMビデオ制作である。いずれも「テレビなどのマスメディアが現実に対して強い影響力を持つことに対する危機感が社会背景にあり、無批判に映像情報を受け入れることが危険だという問題意識から」行われたものである<sup>5</sup>。また、映像制作は「作り手の恣意性がどこに入り込むか気づくためのもの」であり、「表現を扱う科目である美術科でメディア・リテラシーの実践が行われてきた」という<sup>6</sup>。前節でみたようにメディア・リテラシー教育に関心が寄せられる1980年代よりも前から、美術教育では児童生徒自身が番組を制作することで、その恣意性に気づき、批判力を養う目的で制作型映画教育に注目していたといえる。しかし、これらは「意欲的な教師に」よる「教員個人の努力」によるところが大きく、全国的な取り組みへと拡大することはなかった<sup>7</sup>。

2000年頃に学校で制作型映画教育に取り組む法的な環境が整えられたことで、各教科の特性や学習目標に即した形での実践研究が見られるようになった。美術科では柳沼（2000）、黒木（2000）、伊藤（2002）などの取り組みがある。いずれも学習指導要領の「映像メディア表現」の扱うメディアの種類が多岐に渡る中で、具体的な実践方法を示しながら映像制作の扱い方を提言する内容である。

2000年代半ばを過ぎた頃から、美術科以外にも制作型映画教育に取り組む事例が見られるようになった。技術科では森阪（2007）と大貫ら（2009）によるショートムービー制作、総合的な学習の時間では瀬川、伊藤（2007）による友だちの紹介ビデオ制作と地域CM制作がある。いずれも撮影や編集などの映像制作のスキルの習得とあわせて、メディア・リテラシー能力育成を目指している。

しかし、授業内で制作型映画教育を行う難しさが浮かびあがっていく。特に制作機材と教師の専門知識が充分でないという問題である。平向（2007）は北海道の高等学校でアンケートを実施し、美術教師が直面している実態を明らかにした。映像メディア表現の授業が活性化しない原因は、「映像機器は確かに各学校に普及しているが、教具として用いるには絶対数が少な

い」ことに加え、「美術の枠組みで映像に関する教授法が確立できていない」ことだと指摘した<sup>8</sup>。

### 第3節 学校教育と外部団体の接近

授業で児童生徒に映画制作をさせる上での課題である機材と人材の不足が明らかになった。これを受け、2000年代後半には学校教育と外部団体が協力して制作型映画教育に取り組む事例が見られるようになった。

まず学校教育では、美術科から柳沼（2010）が「問題点を解消する方法として外部との連携を利用することを挙げ」、神奈川県川崎市の日本映画学校（現日本映画大学）に働きかけて連携を行った<sup>9</sup>。これを下口、長谷（2014）は「映画の専門学校という地域社会の資産を利用した上で画期的」だったと評価している<sup>10</sup>。また、企業側からの働きかけで学校と連携が行われた事例もある。2008年、ソニー株式会社の企業貢献活動として高校生を対象に行われた。これらの外部団体は「映像制作機器と制作に関する知識が充分にあるため、連携を行う事でソフトとハードの問題を解消する」ことにつながった<sup>11</sup>。

また課外活動では、2006年に高校生映画コンクールが初開催された。その後、2012年にNPO法人映画甲子園（以下、映画甲子園）が設立され、高校生による自主制作映像作品コンクール（高校生のためのeiga worldcup）が始まった。これは部活動や有志団体によって制作された作品を、プロの映画関係者が講評し、生徒たちがより実践的で具体的なアドバイスを受けられるプログラムである。それ以前にも成田（2002）や林寄（2007）、大北（2011）など中学校の放送部やパソコン部で映画制作に取り組む事例があったが、教員による校内での指導であった。映画甲子園への応募作品は、部活動や有志など課外活動で制作されたものが多いが、近年は授業で制作された作品の応募も増加している。生徒の映像制作を外部団体がサポートするという点で、学校で制作型映画教育を行う上での人材面の課題を解決する流れの1つであると言える。

映画甲子園以外にも、2000年代半ばから後半にかけて、各地で映画教育関連の民間団体が活動を開始した<sup>12</sup>。その中に学校との関わり、特に小学校の授業内での実践を模索する動きがあった。2008年に設立されたNPO法人なら国際映画祭実行委員会（Nara International Film Festival、以下NIFF）は2010年から開催する映画祭の一環として、2012年から2015年に奈良市内の公立小中学校や東大寺学園高等学校、同志社国際学院初等部で映画制作を行った。また、2004年に金沢コミュニティシネマ主催こども映画教室（現こども映画教室）が活動を開始した。「子どもと映画」というテーマでは、1992年キンダー・フィルムフェスト・ジャパン（現「キネコ国際映画祭」）が子どものための映画祭を運営していた。1995年頃からベルリン国際映画祭ユース部門を参考にした「ライブシネマ（ボイスオーバーによ

るアフレコ)」と「こども審査員（作品の審査、受賞作品の決定）」が同映画祭の特徴で、制作型と鑑賞型両方の映画教育を実施していると言える。そして、NIFF とこども映画教室の取り組みは、それぞれの代表者の経歴を強みに有名映画監督を講師に招聘し、実写映画制作に取り組むことに成功したという点で、先駆的な取り組みであった。中野氏は地域貢献活動にも幅広く携わる地元ホテル経営者であり、奈良県出身の映画監督、河瀬直美氏を講師に招いている。また、土肥氏は金沢市のミニシアター、シネモンド代表であり映画に造詣が深い。NIFF が地域に根差した活動で、その後は映画祭の若者向け部門を設置してユース映画ワークショップに移行したのに対し、こども映画教室は 2010 年代に全国に活動範囲を広げ、ワークショップ運営だけでなく学校教育へと拡大した。

## 第 2 章 第 2 期 映画教育の多様化—2010 年以降—

### 第 1 節 教育における映像活用の多様化

2010 年以降は、ICT 機器の普及と学校における通信環境の向上によって、制作型・鑑賞型を問わずに映画教育が一気に多様化した時期と位置付けることができる。

例えば、体育科での実技をタブレット端末で録画して即時フィードバックする授業（折笠ら 2014、堀井ら 2018）や探究活動での VR 技術の活用（見城ら 2021）などが挙げられる。2000 年代にもビデオや PC を使った実践例は見られたが、2010 年 Apple 製タブレット端末 iPad が発売されたことで、軽量で操作性の高いデジタル機器の普及が進み、2010 年代に映像を用いた多くの実践が開発された。また、データ通信量が増加し、通信速度も大幅に高速化したことにより、従来教室で行われていた知識伝達型授業を映像化して、自宅学習の教材とする反転授業も行われるようになった（重田 2014、佐藤ら 2015、西岡ら 2023）。少子化が進む中で学校の小規模化、教員不足なども背景にしながら ICT 機器を活用した授業実践も開発されており、鹿児島県徳之島町、熊本県高森町、山江村、宮崎県えびの市など離島やへき地とのリアルタイムでの遠隔教育の実践が行われている（福ら 2023、西村ら 2023）。海外の学校とオンラインで交流する事例もある（稲森 2020、小林ら 2023）。

さらに、2019 年の GIGA スクール構想、2020 年の新型コロナウィルス感染症拡大防止のための措置なども、教育現場での映像活用の多様化の流れを後押しした。2020 年 3 月からの臨時休校期間に各都道府県教育委員会から映像資料が作成、配布されたり、ICT を活用した学習形態が広まったりした。2011 年に開始された NHK の学校向けコンテンツ NHK for School に加え、

近年は You Tuber や民間企業による個人や学校向けのコンテンツも充実し、その利用が拡大している。

戦後から 2000 年代まで、科学実験やネイティブの発音など再現可能性が求められる科学教育、語学教育などの＜内容学習＞を中心に映像が用いられてきた。それが 2010 年代に入ると、さまざまな教科や手法で映像が用いられ、上記のような多様化を見せた。その一方で、作品の芸術性や制作過程で生じる協働性といった映画が持つ特性を重視する流れも 2010 年代に生まれた。そして、従来の制作型映画教育やメディア・リテラシー教育のための映画教育も問い直されたり、新たな価値を付与されたりして変化していった。次節以降では、それらの変化を追いたい。

### 第 2 節 芸術性の評価

2010 年代に入ると＜形式学習＞も多様化し、映像表現としての「芸術性」と制作や鑑賞過程の「協働学習」を重視する実践が見られるようになった。本節では前者の教員が授業で映画教育を実践する指導法を確立しようとする動きについて見ていく。

美術科で、映画が総合芸術である点に注目し、鑑賞と制作を体系的に指導する方法について研究が進んだ。例えば、長谷（2012、2015）、田中（2007、2016）、桑村、南部（2016）が挙げられる。いずれの研究も映画制作を通じたメディア・リテラシー教育へ懐疑的な立場をとり、芸術性の評価について再考することに重きを置いている。長谷（2012）は「メディア作品の制作がメディア・リテラシーの獲得に効果的であることは認められているが、メディア・リテラシー教育の実践方法として必ずしも肯定的にとらえられていない側面もある」とした<sup>13</sup>。それは映画の体系的な指導法が確立していない現状、映像制作の授業は既存の作品を模倣することを推奨する形での指導になるため、それはメディアに対する批判力をつけさせることではなく「文化的再生産」にすぎないと主張した<sup>14</sup>。

その上で、長谷（2015）は映画の総合性と制作における分業制に着目した。映画を 6 つのプロセス、「企画」「脚本」「演技」「撮影」「録音」「編集」に分解し、これらを分業化することで個々の生徒を評価しやすいという学習評価の課題を解決する提案をしている。また、長谷（2012）では「リテラシー」とは本来「読み書き能力」を指すのに、日本では映画鑑賞という「読み」に過度に注力していることから、「書く」ことについての実践研究も行った。

長谷が主に制作型映画教育としての実践方法を提示したのに対し、田中は鑑賞型映画教育の重要性を主張した。その上で、田中（2016）は授業構成、作品の選定方法、鑑賞用ワークシートの作成方法、教師の立ち位置など、学習指導要領を踏まえた方法論を提示した。

同じ鑑賞型映画教育としては、映画監督の山崎樹一郎氏による岡山県真庭市の事例がある。2018 年

より、市内小中学校でフランスの映画教育をもとにした「鑑賞の手引きとなる教材『鑑賞ノート』」を使用したり、フランスから講師を招聘したりする取り組みを行っている<sup>15</sup>。

桑村、南部（2016）は中学校 3 年間の美術教育で映画教育を指導する学習プログラムの構築を目指した。各年次での学習目標、それに基づく学習内容、目指す生徒の姿・観点別評価にも触れ、鑑賞型、制作型映画教育を総合的に実践する指導案を提示している。

群馬県太田市のぐんま国際アカデミー中高等部では、高校 1 年生を対象に年間 70 時間の映画の授業「グローブ」を設置している。小田浩之教諭は自身も映画監督であり、ドキュメンタリー作品制作に向けて「映画制作の技術」と「映画の美学」を体系的に指導している。作品の評価観点「オリジナリティ」「ストーリー性」「パーソナリティ」を既存の映画作品をもとに例示している。

このように映画の芸術的価値をとらえるアプローチは、作品鑑賞に関する指導法の知識技能がある美術科の教員と学校教育に接近した映画監督によって行われている。

### 第 3 節 協働学習によるシネリテラシー教育

続いて本節では制作や鑑賞過程の「協働学習」を重視する＜形式学習＞について見ていく。

映像表現の芸術性に着目した映画教育が展開する一方、2010 年代に映画制作の過程や対話型鑑賞で生じる協働性に着目した実践も広がり、メディア・リテラシー教育も新たな展開を見せるようになった<sup>16</sup>。背景には 2010 年、文科省の「芸術を通じたコミュニケーション教育の推進」によって、児童生徒にコミュニケーション能力を身につけさせることを目指し、芸術教育の中での関わり合うことが注目されたことがある。

この観点での映画教育は、シネリテラシー教育と呼ばれている。2001 年、オーストラリアのニューサウスウェールズ州で英語母語話者でない子どもの教育的な課題を解消するため、教育の場に映画制作を取り入れることで始まった。中村ら（2016）によれば、シネリテラシーとは「映画を論理的に読み解き映画を作ることによって獲得する能力のこと」であり、「映画を製作する過程を通じて、受講者に体験学習をさせながら豊かな教育効果をもたらす教育実践」のことである<sup>17</sup>。「映画制作を通して他者理解や学習への積極的な態度の育成」を目指すもので、「教師のみでなく保護者や地域が積極的に支えていることが特徴」であるという<sup>18</sup>。つまりシネリテラシー教育とは、従来のメディア・リテラシー教育に加え、協働学習を通じた人間教育の側面も持ち合わせており、「新たな教育的価値を付与した実践であると言える」<sup>19</sup>。

日本では 2008 年頃から、オーストラリアでの実践を踏まえてシネリテラシー教育が導入されるようになった。日本でのシネリテラシー教育を牽引する柳沼宏寿氏は 1990 年代に中学校に美術科教員として勤務していた際に映像表現の高い教育効果を実感した経験から、授業に取り入れるようになった。

「荒れた学校で全くやる気を起こさなかった生徒らが、『映画でも作ってみるか』の一言で目の色を変え、その日の授業内でショートフィルムを作り上げてしまった」だけでなく、その後生徒たちの授業に取り組む姿勢が劇的に改善されたことに驚かされたと語っている<sup>20</sup>。2000 年の学習指導要領改訂に合わせて美術科で映像メディア表現を扱う授業が広がることを期待したものの、先に見たような機材面と人材面での課題から大きな広がりを見せなかった。それを受けて、学校教育で制作型映画教育導入のきっかけになるようにと 2009 年に新潟市の市民映画館、シネ・ウインドと連携して子どもたちが制作した映像作品の上映会「シネリテラシーフェスタ in 新潟」を開催し始めた。上映会では、参加者がレッドカーペットから入場したり、上映後の表彰などのセレモニーで賞状や記念 DVD を贈呈されたりと、制作に関わった子どもたちを激励するようなプログラムになっている。開始当初から全国から作品を公募しており、2008 年に日本映画学校の協力によって実践された川崎立中野島小学校と神奈川県立相武台高等学校（現神奈川県立相模原弥栄高等学校）で制作された作品も出品された。第 3 回からは福島県映画館、フォーラム福島も加わり、新潟と福島を拠点に上映会を実施している。2018 年からは、より国際的な発展を目指して、海外からの作品も上映するようになった。

現在、シネリテラシー教育としての映画教育は、学校教育では総合的な学習の時間で実施されることが多い。これは、複合的な知識を集合させる映画制作のプロセスが、固有な見方・考え方を働かせて、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指す総合的な学習の時間の目標と合致していたためである。さらに、総合的な学習の時間では、数値による学習評価が教師に課されないこと、地域や外部団体との連携がしやすい点も、映画教育が導入しやすい理由として挙げられる。例としては、前章で見たこども映画教室による実践がある。同団体は 2013 年から各地の公立学校での映画教育に取り組み、2019 年には文化庁の推進事業の実施団体の 1 つに選ばれている。また、映画教育の普及活動と映画・教育・その他の関連団体のネットワークづくりにも取り組み、各地の映画教育を行う民間団体への指導的役割も担っている。

こども映画教室と長谷（2012、2015）、田中（2007、2016）による美術科での映画の芸術性を評価する実践と大きく異なる点は、制作過程において

参加者間の明確な役割分担をしないことにある。これは同団体の「大人が口出ししない」という理念の1つに基づき、体験活動という協働学習を通じて子どもたち自身での気づきや自主性を重視する、ワークショップ理論から発展したものである<sup>21</sup>。

このように、シネリテラシー教育は、協働学習を通じた映画制作によって、芸術としての映画の完成に留まらない教育効果を期待するという、新たな映画教育の一形態である。近年、このシネリテラシー教育から派生する形で、つらさを抱える子どものエンパワーメントを期待する映画教育が見られるようになった。次章では、二つの例を挙げてこの新たな映画教育の位置づけと意義を検討したい。

### 第3章 つらさを抱える子どものエンパワーメント

#### 第1節 被災した子どもへの制作型映画教育

近年、シネリテラシー教育から派生する形で、大規模災害の被災者や不登校児童生徒など、つらさを抱える子どもたちへの教育効果を映画教育に見出す試みがある。

柳沼（2016）はシネリテラシーフェスタを開催する中で、福島県の学校から2011年の東日本大震災をテーマにした作品が毎年出品されていることに注目した。そして、被災地における制作型映画教育を取り上げ、作品の制作過程をPTG（Posttraumatic Growth、心的外傷後成長）という観点で分析している。PTGとは、PTSD

（Post Traumatic Stress Disorder、心的外傷後ストレス障害）を受けた人が「『心理的回復』のみならず『人間的成長』につながる概念」である<sup>22</sup>。そして、アメリカのPTG研究をもとに、PTGを経験した人の変化についての調査結果を「自己についての感じ方の変化」「人間関係の変化」「人生哲学の変化」の3つに分類した。さらに、PTGによって本来すべての子どもが持つ「『脅威』に対し『良い結果』を生み出す力」であるレジリエンスを呼び起こすことにつながると結論付けている<sup>23</sup>。その上で、レジリエンスは「自然発生的に生み出されるものではなく、外界（他者や社会、環境）との関わりによって得られる『経験』が拠り所」になり、「その経験は自分の感じ方そのものをゆさぶり、根本的な再構成へと誘うようなものでなければなら」と提言した<sup>24</sup>。

事例として取り上げられているのは、福島県の小学校2校、高等学校1校の実践である。まず、浪江町立津島小学校の事例である。福島第一原子力発電所の事故によって居住区域が立ち入り禁止区域となり、全国各地へ避難しなくてはならなくなった子どもたちが対象である。作品の内容は、子どもたちそれぞれが今置かれて

いる状況や想いをメッセージとして伝えるものである。当時、子どもたちには避難先でPTSDと思われる様子（避難先の学校からの逃避、自傷行為、学習意欲の低下、引きこもりなど）が見られた。そこで、同校の教諭が「友達に馴染めず、自分の気持ちを正直に表現することに嫌悪感を持ち始めていた」子どもたちに「心の葛藤をどうにか吐き出させたいと考え映像メディアに着目した」という<sup>25</sup>。PTGの例として、震災後の避難先で不登校になったある児童の例が紹介されている。当初、カメラを向けられても何も話さないのではないかと思われていた子が、震災後の自分の状況を語り、自己開示を見せたという。次に、福島県立相馬高等学校の事例である。同校放送局では震災をテーマにした作品制作を続けている。音声のみのラジオドキュメンタリーから、ドキュメンタリー、フィクションまで、さまざまなジャンルの作品を制作している。その中で、津波で被害を受けた相馬市磯部地区の様子や父親を亡くしたある生徒がその死を明かす場面が描かれる。同校の教諭は、当初大人に対する怒りをぶつけてやろうという思いが強かった生徒たちが、4年間の活動の中で味方になってくれる大人の存在に気づき、大人への感謝を口にするようになったという変化を報告している。作品制作を通じて被災体験に向き合うことによるPTGの例であると言える。最後に、いわき市立豊間小学校の事例である。学校周辺の集落が津波の被害を受け、児童からも犠牲者が出た。同校の校長は、ライフワークとして映画制作に取り組んでいたことから、過去の大震災（1995年の阪神淡路大震災と2004年の新潟県中越地震）後におけるフラッシュバックの事例をもとに臨床心理士と協議しながら、震災直後から映画制作を復興の手立ての1つとして取り入れてきた。「自分達の足元をしっかりと見つめなおすことから始める」ことを意図した活動にしたという<sup>26</sup>。子どもたちに地域や自分の身体、家族にどんなことが起こったかをディスカッションさせ、被災体験をみんなで整理し、共有することから始めた。映画制作を継続する中で、毎年子どもたちへのアンケート調査を実施している。「それでも海は好きですか」という質問項目に、「大好きです」と回答した生徒は調査開始当初はわずかだったが、3年間かけて結果が100%になったことから、映画を制作することが1つのPTGの効果をもたらしたと柳沼（2016）は分析している。

シネリテラシーフェスタの開催を通じて、柳沼は映像制作に被災者の子どもたちの成長を促す効果を見出した。それに加えて、映画館の持つ特性に着目した。「社会的かつ非日常的な空間」である映画館で鑑賞することが、子どもたちの能動性を引き出す上で重要な要素であると主張した<sup>27</sup>。その上で、「シネリテラシー」から「スクリーンリテラシー」という新しい概念を提言している。柳沼（2021）では、その理由を次のように示している。

「現在、スマートフォンやタブレットなど、モバイル端末機の急速な発達・普及によって、TVや映画館のように映像が映し出される画面と観客が固定的な位置関係にあるとは限らず、状況に応じて自在に移動し形態を変えてきている。そのように、科学技術の進歩と共に変化するメディアに対し、美術教育との接点を見失わないようにするためには、『シネマ』を『スクリーン』に置き換えた『スクリーンリテラシー』と言う概念が可能性を広げていくように感じている<sup>28</sup>。」

ここで柳沼は美術教育の中での概念として「スクリーンリテラシー」をとらえている。しかし、これは映像を視聴する環境が多様化する中で「映画館で鑑賞すること」に意味を見出す考え方であり、美術教育以外の映画教育の実践にもあてはめられることができると筆者は考える。

## 第2節 生きづらさを抱える子どもへの新たなアプローチ

スクリーンリテラシーの一例として、「学校に行きにくい・行かない子どもたちの新たな『居場所』」づくりに取り組んでいる、長野県上田市のうえだ子どもシネマクラブを挙げることができる<sup>29</sup>。3つのNPO法人が教育委員会後援のもと、2020年より地域のミニシアター、上田映劇で月2回の無料上映会、週2日の受け入れを実施している。NPO法人上田映劇理事であり同クラブ運営に携わる直井恵氏は、作品を鑑賞する中で映画の主人公たちのさまざまな生きざまを通して「ダメな人を全肯定する場」があっても良いことを伝えたいと語っている<sup>30</sup>。参加者は映画を観る以外にも館内で自由に過ごすことができる。例えば、上映会の当日だけオープンするカフェで相談したり、受付やチラシ作り、ポスターの張り替え作業など映画館の運営業務を手伝ったり、自主的に館内の掃除をしたりする子もいる。2017年の教育機会確保法の施行により、一部の学校ではクラブに参加した日は出席日数として扱われる。認定される施設や団体のほとんどがフリースクールであるが、映画館として認定されたケースはこれまでに無い。また、クラブでは20代の若者も受け入れている。不登校経験者の多くが就職の際にも困りごとを抱えることから、就労支援も行っており、広く若者が「再び元気を取り戻せるような場所」を目指している<sup>31</sup>。これまでに映画教育関連の民間団体へのインタビューから、ワークショップが学校に居場所が無い子どもたちのサードプレイスとして機能している事例は報告されていた<sup>32</sup>。しかし、学校や教育委員会、支援団体、文化施設をNPO法人がまとめ、公教育と映画館が連携した不登校支援として全国初の試みである。

直井氏は自身の子どもの不登校を経験し、長野県の未成年自殺死亡率が全国平均を上回ることに目を向けた。学校に行けないことを「個人や家庭の問題」としてではなく、地域全体の問題として捉えるべき<sup>33</sup>。また、居場所となる場所を新規に開設するのではなく「地域にある既存の資源を活用して、場所を提供する」ことに意義を見出し、2011年に閉館した上田映劇の再生と活用に取り組んだという<sup>34</sup>。実際にクラブに参加した子どもたちが登校できたり、菓子を飲む量を減らせたりと、目に見える変化が起きている。その一方で、子どもたちと関わる中で感じている目に見えない変化を可視化することを今後の課題として挙げている。

うえだシネマクラブは、次の2点において新しい取り組みであると言える。第一に、従来の鑑賞型映画教育が主軸としてきた作品鑑賞に加え、劇場に足を運ぶこと、そこにいる人たちや地域と関わることも含めた映画を提供する「場の共有」に重きを置いている点である。第二に、シネマコンプレックス（複合型映画施設、以下シネコン）ではなく、コミュニティシネマ（地域における多様な映画需要の促進に貢献する上映組織およびその活動）を利用している点である。これらによって、つらさを抱える当事者の問題解決に社会や地域がともに取り組む映画教育となっている。

子どもたちが制作した映像作品を映画館などで上映する取り組みは、これまでも全国で行われてきた。例えば、先に挙げたシネリテラシーフェスタは全国の児童生徒が制作した作品を、新潟県と福島県のミニシアターで上映する取り組みである。また、東京国際映画祭やなら国際映画祭では、将来、映画業界に関わる人材を育成することを目的とした子ども向けのワークショップを開催している。そこで制作した作品を映画祭ユース部門の一部として、東京都内のシネコン、奈良市内各所の劇場やホールで上映している。また、国際映画祭だけでなく、市民団体が主体となって開催している地域の映画祭でも同様の取り組みが行われている。（例：神奈川県茅ヶ崎市の *chigasaki kodomo cinema* によるワークショップで制作した作品をちがさきこども映画祭、近隣のシネコンやミニシアターで上映するなど）それぞれ映画制作の目的、会場の収容人数にちがいはあるが、いずれの場合も上映会場を「子どもたちが制作した作品を来場者に見てもらう場所」として利用している。同時に、学校やワークショップで制作した映画を観客に見てもらう「発表の場」という参加者にとっての目標であり、映画制作活動の「ゴール地点」となっている。

一方、うえだ子どもシネマクラブは上田映劇というミニシアターの持つコミュニティシネマとしての機能に重きを置いている。つらさを抱える子どもたちや若者が「社会とつながりを持ち続ける場所」で

ある。そして、映画を観ることはクラブ参加者にとってのゴール地点ではなく、活力を取り戻して新たな一步を踏み出すための「スタート地点」である。そのため、来場者と劇場スタッフなどそこに集う人同士の関わりを前提としないシネコンやホールでの上映会や映画祭ではなく、コミュニティシネマである上田映劇において実施することに大きな意味を持つ。

うえだ子どもシネマクラブはスクリーンリテラシーの一例であると先に述べたが、柳沼（2021）で言及されていないスクリーンの在り方を示す事例である。スクリーンリテラシーは映画を通じた協働学習によって個人や社会の課題解決を目指すシネリテラシー教育の流れを汲んでいるが、両者は作品上映の位置づけが異なる。シネリテラシー教育は作品制作が活動の中心で、上映はその活動の一部であるのに対し、スクリーンリテラシーは映画館での上映が子どもたちに与える影響に注目している。もしスマートフォンやテレビではない大きな白い幕（スクリーン）で作品を上映、鑑賞することをスクリーンリテラシーの第一義とするならば、学校の体育館や視聴覚室、コンサートホールでも映画館と同様の教育効果が得られるはずである。例えば、大規模スクリーンでの作品上映は映画を志す子の自信になるかもしれないし、公園や海辺に設置した屋外スクリーンでの映画鑑賞は自然の中での文化体験として有意義かもしれない。しかし、生きづらさを抱える子どもたちにとって必要なことは、映画館での作品鑑賞だけでなく、そこで他者と関わる経験、地域と接点を持つ経験を含む、いわば「スクリーン体験」である。映画教育の対象となる子どもたちにそれぞれ適したスクリーンがあることを、うえだ子どもシネマクラブの取り組みは示している。このような意味において、同クラブの取り組みは従来の制作型、鑑賞型という枠組みでは捉えられない、注目すべき映画教育の動きであると言える。

## おわりに

2000 年ごろ、日本の学校における映画を利用した教育は生徒に映画を鑑賞させる＜内容学習＞から、生徒に映画を制作させることを主軸にした＜形式学習＞へと大きく転換した。その背景にはメディア・リテラシーへの社会的関心の高まり、学習指導要領改訂による制作型映画教育を実施する法的な環境の整備がある。最初に制作型映画教育に取り組んだのは美術科であった。日常にあふれる映像の恣意性に気付き、メディアへの批判力を養うことを目的としたメディア・リテラシー教育としての実践が主流であった。2007 年ごろから美術科以外の教科でも、同様の観点での映像制作による実践が行われる

ようになった。しかし、次第に学校教育で映画制作を行う上での課題が浮き彫りになった。十分な機材と指導にあたる人材が確保できないという問題である。それらを解決する手立てとして、2000 年代半ばから後半にかけて企業や大学と連携した実践が行われた。また、同じ時期に日本各地で映画教育を行う民間団体が活動を開始し、学校教育との接点を模索するようになった。このように 2000 年代は制作型映画教育の拡大期であり、学校と外部団体が接近した時期だったと言える。

2010 年代に入ると、体育科や探究活動、反転授業、遠隔教育など、教育現場での映像利用がいっそう進んだ。さらに、映像表現としての「芸術性」と制作や鑑賞過程の「協働学習」を重視する流れが生まれ、映画教育が急速に多様化した。

まず、美術教育において映画の芸術性を評価する流れが生まれた。これはメディア批判力を養うこと目的に制作型映画教育を行うことへの懐疑的な立場の美術教員によって主導された。さらに学校教育に接近した映画監督が加わり、映画の読み解き方や美的観点を学習させる教材作成、年間指導計画や評価観点など、鑑賞と制作を体系的に行うための方法論が提示されている。また、映画制作や対話型鑑賞の協働学習に重きを置く流れも生まれた。これは、従来のメディア・リテラシー教育に人間教育の側面を加えた「シネリテラシー教育」としての映画教育で、総合的な学習の時間を中心に展開している。

このように、2010 年代以降は制作型映画教育が多様化した時期と言える。同時に、鑑賞型と制作型、それぞれの特性をより正確に捉え直し、教育目標や対象に合わせて体系的に行う「総合型」映画教育へ向けての実践を重ねている時期でもある。

さらに、シネリテラシー教育の 1 つの流れとして、つらさを抱える子どものエンパワーメントが近年注目されつつある。その事例として、被災地での制作型映画教育と不登校児を対象としたうえだ子どもシネマクラブの事例を取り上げた。それぞれ手法は異なるが、柳沼（2016）が指摘する子どもがレジリエンスを獲得する「経験」となっている。前者は映画制作を通じて、後者は作品鑑賞と映画館で出会う人たちとの関わりを通じて自分のつらさに向き合うことで、子どもたちの変化や成長につながるものと考えられる。柳沼による美術教育での映像制作活動と上映会の実施は、シネリテラシー教育を推し進めた。さらに、うえだ子どもシネマクラブはシネリテラシー教育の流れを汲みながらも、ミニシアター、上田映劇のコミュニティシネマとしての機能に着目したスクリーンリテラシーとしての新しい取り組みであり、映画が社会課題解決の一助となることを示唆するものである。

イギリスの映画産業の地域との関わり方を分析した木村（2009）は、各国と日本における映画の捉え方の相違点について言及している<sup>35</sup>。木村は立岡浩

による分類をもとに、「映画をビジネスと捉えるアメリカ、芸術性を尊重してきたフランス」とした上で、イギリスと日本はビジネスと芸術性のバランスを模索しながらも、日本は「産業振興に極度に傾斜している」と述べている<sup>36</sup>。一方、イギリスは「不利な境遇にある13から19歳の若者」に映画制作の機会を与える仕組みなどがあり、「社会目標にも焦点を当てて」いるとした<sup>37</sup>。日本でこの取り組みにあたるのが、被災地での映画制作とうえだ子どもシネマクラブである。まだ事例こそ多くはないものの、映画の教育的利用が新たな段階を迎えたと言える。

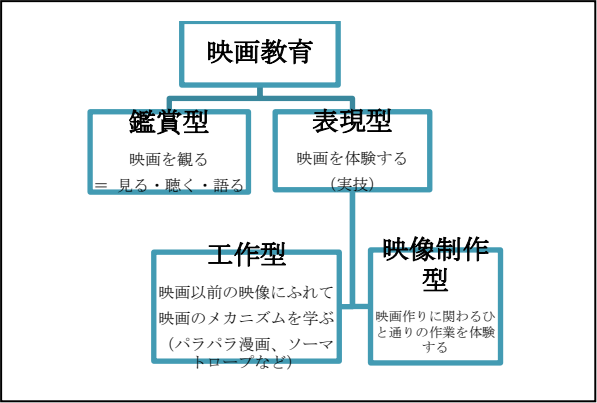
本稿では2000年代以降の日本における映画教育の歴史的な展開を整理することを目的とし、映画が教育の中でどのように扱われていたかによって類型化した(図2)。2000年頃から本格化した制作型映画教育は美術科を中心にメディア・リテラシー教育の観点で行われたが、これは1950年代に国語科で行われたメディア批判力育成のための映画教育につながる流れである。1960年代に映画産業の衰退やテレビの普及により徐々に教科書から内容が削除されたが、社会的関心の高まりとともに2000年代に再び注目されたものである。

2010年代に入ると、映像と映画のそれぞれの特性を活かした3つの大きな流れが生まれ、現在に続いている。まず、映画の芸術性に注目した流れである。これはメディア・リテラシー教育での映画制作に懐疑的な立場から生まれ、鑑賞と制作を体系的な指導方法を確立しようとする動きとなった。次に、映画制作や対話型鑑賞の協働性を重視するシネリテラシー教育である。これはエンパワーメントやスクリーンリテラシーといった、より映画による人間教育の側面に着目した流れへと派生しつつある。最後に、映像活用の流れである。通信量の改善とタブレット端末の登場、GIGAスクール構想や感染症対策などの社会情勢を受けて、さまざまな教育現場で映像が取り入れられ、語学や科学が中心だった内容学習が一気に多様化した。

この類型化により、急速に学校を取り巻くICT環境の整備が進む中で、学校教育と外部団体が接近したり、問い直しを受けたり、海外の影響を受けたりすることで鑑賞型映画教育と制作型映画教育、それぞれが目的に応じて大きく発展してきた現在までの流れを明らかにすることができた。

映画教育の新たな可能性を示しているという点で、筆者は第3章で取り上げた動向に注目したい。被災者や不登校の子どもたちへの取り組みは、学校の中で取り残されている児童生徒への映画教育に応用可能であると考えている。中学校教員としての長期的な生徒との関わり、映

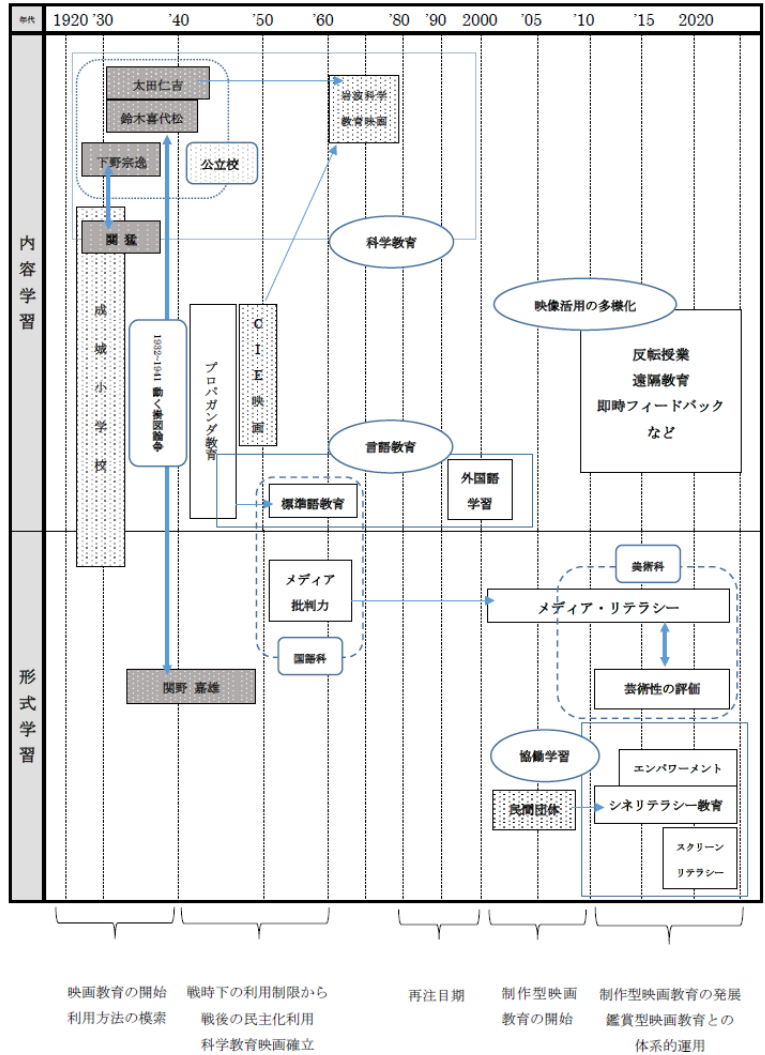
画教育の実践によって、上田子どもシネマクラブの直井氏の言う「目に見えない変化」をとらえたい。そこで、自ら実践的な研究を行うことによって、学校での制作と鑑賞、地域のミニシアターでの上映という映画の場を共有することの教育効果を分析・検討していくことを今後の課題としたい。



（図1）映画教育の分類  
（土肥ら 2014 の記述をもとに筆者が図式化）

（表1）2000年代以降の映画教育に関する実践研究

区分	時期	特徴	キーワード
第1期	2000年～2010年頃	制作型映画教育の進展	メディア・リテラシー教育 外部団体との接近 民間団体の誕生
第2期	2010年以降	映画教育の多様化、制作型・鑑賞型映画教育の体系的運用	芸術性の評価 協働学習 シネリテラシー教育 つらさを抱える子どものエンパワーメント スクリーンリテラシー



【凡例】

団体、ジャンル	個人	学習目標
---------	----	------

（図2）日本における映画教育の類型  
（2000年までの類型は古澤 2021 をもとに作成）

- <sup>1</sup> 土田環「序—映画とめぐり逢うために」土田環『こども映画教室のすすめ』、春秋社、2014年、p. 9。
- <sup>2</sup> 荻昌朗「映画フィルムのドクメンテーションとパターンマッチングによる検索」『ドクメンテーション研究』18 (7)、一般社団法人情報科学技術協会、1968年、pp. 191-192。
- <sup>3</sup> 鈴木みどり「メディアリテラシーとはなにか」『科学の情報と研究』vol48、一般社団法人情報科学技術協会、1998年、p. 389。
- <sup>4</sup> 総合的な学習の時間は小中学校では2002年度から全面実施（2000年度から実施可）、高等学校では2003年度から年次進行で実施（2002年度から実施可、2022年度より総合的な探究の時間）されている。
- <sup>5</sup> 下口美帆、長谷海平「雑誌『教育美術』に見る映像メディア表現教育：映像制作を用いた実践の概観とその意義」『京都光華女子大学こども教育研究』第1号、京都光華女子大学、2014年、p. 99。
- <sup>6</sup> 下口、長谷前掲論文（5）pp. 98-99
- <sup>7</sup> 下口、長谷前掲論文（5）p. 97
- <sup>8</sup> 下口、長谷前掲論文（5）p. 95-97
- <sup>9</sup> 柳沼宏寿「シネリテラシーへの挑戦 II」『教育美術』2010年9月号、公益財団法人教育美術振興会、2010年、pp. 52-55。
- <sup>10</sup> 下口、長谷前掲論文（5）p. 97
- <sup>11</sup> 下口、長谷前掲論文（5）p. 97
- <sup>12</sup> 大貫和則、八巻龍、鈴木佳苗、西岡貞一「中学校における映像表現教育を導入するための課題についての一考察」『図書館情報メディア研究』11巻2号、「図書館情報メディア研究」編集委員会、2013年、pp. 73-86。
- <sup>13</sup> 長谷海平「メディアで「書く」力を育成するための体験デザイン—映画制作をモチーフにしたメディア作品制作体験のデザインについて—」『デザイン学研究』59 (2)、一般社団法人日本デザイン学会、2012年、p. 87。
- <sup>14</sup> 長谷前掲論文（13）p. 87-89
- <sup>15</sup> 山崎樹一郎「フランス映画鑑賞教育と真庭市の取り組み」『Arthouse Press』2021年7月12日 [https://arthousepress.jp/articles/kids\\_cinema\\_maniwa/](https://arthousepress.jp/articles/kids_cinema_maniwa/)（2024年6月24日閲覧）
- <sup>16</sup> 本稿では、映画教育の参加者の関係性が対等であることを重視する立場から「協働（同じ目的のために対等の立場で協力してともに働くこと）」を採用し「協同（複数の人または団体が力を合わせて物事を行うこと、共同）」と区別した。
- <sup>17</sup> 中村隆敏、江原由裕、角和博、穂屋下茂「シネリテラシーを用いた市民映画制作プログラムの実践研究」『リメディアル教育研究』第11巻第1号、日本リメディアル教育学会、2016年、pp. 91。
- <sup>18</sup> 中村ら前掲論文（17）pp. 91
- <sup>19</sup> 下口、長谷前掲論文（5）p. 99
- <sup>20</sup> 柳沼宏寿「映像メディア表現を通じたメディア・リテラシー：美術教育からの視座」『メディア情報リテラシー研究』2 (2)、2021年、pp. 33。
- <sup>21</sup> 土田環編『こども映画教室のすすめ』、春秋社、2014年、pp. 19-102。
- <sup>22</sup> 柳沼宏寿「震災後に見る“映像メディアによる表現”の力」『美術教育学研究』48 (1)、大学美術教育学会、2016年、p. 394。
- <sup>23</sup> 柳沼前掲論文（22）p. 394
- <sup>24</sup> 柳沼前掲論文（22）p. 395
- <sup>25</sup> 柳沼前掲論文（22）p. 397
- <sup>26</sup> 柳沼前掲論文（22）p. 398
- <sup>27</sup> 柳沼前掲論文（20）p. 36
- <sup>28</sup> 柳沼前掲論文（20）p. 38
- <sup>29</sup> うえだ子どもシネマクラブ <https://uedakodomocinema.localinfo.jp/>（2024年6月24日閲覧）
- <sup>30</sup> 古瀬絵里「映画館が子どもたちの居場所に。学校からちょっと離れて、自分の世界を広げていく『うえだ子どもシネマクラブ』」『NPO グリーنز うえだのひかり』2023年5月31日 <https://greenz.jp/2023/05/31/uedakodomocinema/>（2024年6月24日閲覧）
- <sup>31</sup> 前掲うえだ子どもシネマクラブ（29）
- <sup>32</sup> 中野聖子理事長（当時）へのインタビューより、2019年9月実施。
- <sup>33</sup> 菅原史稀「小中高生の自殺が過去最多…。地域の映画館を“子どもの居場所”にする取り組みを取材」『女子SPA! 2022年10月14日』 [https://joshi-spa.jp/1199551?cx\\_clicks\\_art\\_md1=3\\_img&fbclid=IwAR1zovtN5npheINO5wjbVfp9rOv63rt3wBbT42-9HHnPy7o5NXs19JI0xz8](https://joshi-spa.jp/1199551?cx_clicks_art_md1=3_img&fbclid=IwAR1zovtN5npheINO5wjbVfp9rOv63rt3wBbT42-9HHnPy7o5NXs19JI0xz8)（2024年6月24日閲覧）
- <sup>34</sup> 前掲菅原論文（34）
- <sup>35</sup> 木村めぐみ「イギリス映画産業の地域・オーディエンスとの連携—フィルム・コミッションの展開と可能性」『情報文化学会誌』16 (1)、情報文化学会誌、2009年、pp. 47-54。
- <sup>36</sup> 木村前掲論文（35）p. 51
- <sup>37</sup> 木村前掲論文（35）pp. 50-51

## 参考文献

- 一般社団法人コミュニティシネマセンター『映画上映活動年間2024』、2024年
- 一般社団法人こども映画教室公式サイト <https://www.kodomoeiga.com/>（2024年6月24日閲覧）
- 伊藤隆介「「映像メディア表現」の教材開発(I)：「動く映像」を学ぶ教材研究」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第53巻第1号、北海道教育大学、2002年、pp. 187-199。

- 稲森岳央「海外と日本をつないだ 同時双方向プログラムの指導方法に関する考察」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』5巻、岡山大学全学教育・学生支援機構、2020年、pp. 121-133。
- うえだ子どもシネマクラブ  
<https://uedakodomocinema.localinfo.jp/> (2024年6月24日閲覧)
- 大北修一「子ども観光動画を作成して情報の送り手となると、情報の見え方が違ってくる」『現代教育科学』54 (10)、明治図書出版、2011年、pp.70-74。
- 荻昌朗「映画フィルムのドクメンテーションとパターンマッチングによる検索」『ドクメンテーション研究』18 (7)、一般社団法人 情報科学技術協会、1968年、pp. 191-198。
- 大澤浄「メディア問題の起源としての映画教育運動」『人環フォーラム』vol.20、京都大学大学院人間・環境学研究科、2007年、pp. 48-49。
- 大橋隆広「総合的な学習の時間の変遷 —「学力論」との関係から—」『広島女学院大学人間生活学部紀要』第6号、2019年
- 大貫和則、高野恵義、鈴木佳苗、西岡貞一「中学生の映像制作体験を通じたメディア・リテラシー学習とその効果」『日本情報科教育学会誌』Vol.2, No.1、日本情報科教育学会、2009年、pp. 27-32。
- 大貫和則、八巻龍、鈴木佳苗、西岡貞一「中学校における映像表現教育を導入するための課題についての一考察」『図書館情報メディア研究』11巻2号、「図書館情報メディア研究」編集委員会、2013年、pp. 73-86。
- 小田浩之『映画アクティブラーニング ～ドキュメンタリー映画制作による「総合的な探究の時間」』公人の友社、2021年。
- 折笠愛、中西康己、秋山央、加藤陽一「バレーボールにおける映像デバイスを用いたフィードバックに関する研究」『バレーボール研究』16、日本バレーボール学会、2014年、pp. 20-24。
- 木村めぐみ「イギリス映画産業の地域・オーディエンスとの連携--フィルム・コミッションの展開と可能性」『情報文化学会誌』16 (1)、情報文化学会誌、2009年、pp. 47-54。
- 黒木健「映像メディアを使った美術の授業」『教育美術』2000年11月号、2000年、pp. 26-29。
- 桑村美由紀、南部正人「映像・映画表現の美術科題材開発に関する研究：映像読解と映像制作を柱とした中学校美術科題材について」『北海道教育大学紀要教育科学編』67 (1)、北海道教育大学、2016年、pp. 415-423。
- ぐんま国際アカデミー <https://www.gka.ed.jp/> (2024年6月24日閲覧)
- (2024年6月24日閲覧)
- 「高校生による映像表現」『教育美術』2008年5月号、公益財団法人教育美術振興会、2008年、pp. 48-51。
- 公益社団法人パナソニック教育財団、「神奈川県立相武台高等学校（神奈川県立相模原青陵高等学校）学校と地域社会を結ぶシネリテラシー教育」『成果報告集：実践研究助成』、公益社団法人パナソニック教育財団、2010年、pp. 189-190。
- 小林翔、古屋雄一郎、田淵香奈子「ICTを活用した海外の教室と日本の教室を繋ぐ小学校における国際交流」『実践学校教育研究』25,26、大阪教育大学初等教育部門、2023年、pp. 1-8。
- 下口美帆、長谷海平「雑誌『教育美術』に見る映像メディア表現教育：映像制作を用いた実践の概観とその意義」『京都光華女子大学こども教育研究』第1号、京都光華女子大学、2014年、pp. 93-103。
- 佐藤靖泰、稲垣忠、横田俊行「小学校算数科における反転授業導入の効果の検討」『日本教育工学会研究報告集』15、2015年、pp. 231-236。
- 菅原史稀「小中高生の自殺が過去最多…。地域の映画館を“子どもの居場所”にする取り組みを取材」『女子 SPA! 2022年10月14日』[https://joshi-spa.jp/1199551?cx\\_clicks\\_art\\_md1=3\\_img&fbclid=IwAR1zovtN5npheINO5wJbVFp9rOv63rt3wBbT42-9HHnPy7o5NXs19JI0xz8](https://joshi-spa.jp/1199551?cx_clicks_art_md1=3_img&fbclid=IwAR1zovtN5npheINO5wJbVFp9rOv63rt3wBbT42-9HHnPy7o5NXs19JI0xz8) (2024年6月24日閲覧)
- 宿南達志郎「進化するメディア：携帯電話」『メディア・コミュニケーション：慶応義塾大学メディア・コミュニケーション研究所紀要』No. 55、慶応義塾大学メディア・コミュニケーション研究所、2005年、pp. 79-97。
- 重田勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」『情報管理』56巻10号、国立研究開発法人 科学技術振興機構、2014年、pp. 677-684。
- 鈴木みどり「メディアリテラシーとはなにか」『科学の情報と研究』vol48、一般社団法人情報科学技術協会、1998年、pp. 388-395。
- 瀬川良明、伊藤道男「情報メディアを活用した映像表現教育—総合的な学習の時間における作品制作をととして—」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第8号、北海道教育大学教育学部附属教育実践総合センター、2007年、pp.65-71。
- 総務省令和元年版情報通信白書  
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r01/html/nd111110.html> (2024年6月24日閲覧)
- 田中幸子「映画と芸術教育の接近 (1) —芸術としての映画の鑑賞授業のために—」『美術科教育学会誌』第28号、美術科教育学会、2007年、pp. 249-262。
- 田中幸子「映画と芸術教育の接近 (2) —鑑賞授業の提案,実践を通して—」『美術教育学 (美術科教育学会誌)』第37号、美術科教育学会、2016年、

- pp. 301-313。  
東京国際映画祭 <https://2024.tiff-jp.net/ja/> (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 土肥悦子、諏訪敦彦、昼間行雄、工藤雅子、村上朗子、羽仁進、是枝裕和、野崎歓、土田環 編著『こども映画教室のすすめ』、春秋社、2014 年
- 中村隆敏、江原由裕、角和博、穂屋下茂「シネリテラシーを用いた市民映画制作プログラムの実践研究」『リメディアル教育研究』第 11 巻第 1 号、日本リメディアル教育学会、2016 年、pp. 91-96。
- なら国際映画祭 <http://nara-iff.jp/> (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 成田健之介「自作ビデオを授業に活かそう Part2 子どもたちにビデオ作品をつくらせよう！」『NEW 教育とコンピュータ』2002 年 5 月号、学習研究社、2002 年、pp.30-35。
- 西岡遼、小林祐紀、北濱康裕、白土瑞樹、岩崎啓子、中川一史「中学校理科を対象とした反転学習の家庭学習時におけるワークシートの有用性」『日本デジタル教科書学会 発表予稿集』vol.12、2023 年、pp. 71-72。
- 西村大介、鎌田英一郎「離島・へき地への ICT を活用した学習支援の実践」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』22、長崎大学教育学部 2023 年、pp. 291-300。
- 長谷海平「メディアで「書く」力を育成するための体験デザイン—映画制作をモチーフにしたメディア作品制作体験のデザインについて—」『デザイン学研究』59 (2)、一般社団法人日本デザイン学会、2012 年、pp. 87-94。
- 長谷海平「芸術を通じた教育の方法として捉える「映画の制作」」『美術教育学（美術科教育学会誌）』第 36 号、美術科教育学会、2015 年、pp. 341-349。
- 林寄和彦「メディアリテラシーの次の一手⑤ 学校で映像作品を作る」『解放教育』Vol.37. No.3、明治図書、2007 年、pp.79-88。
- ひらたみつお『子どもたちに映画を！キネコ国際映画祭ができるまで』集英社、2023 年
- 平向功一「『動きを取り入れた表現』の実証的研究」『教育美術』2007 年 8 月号、2007 年、pp.24-39。
- 福宏人、前田賢次、川前あゆみ、玉井康之『学校力が向上する遠隔合同授業：徳之島町から学ぶへき地・離島教育の魅力』教育出版、2023 年。
- 古澤京子「映画教育の史的整理 —1920 年代後半以降の鑑賞型映画教育を中心に—」『京都芸術大学大学院紀要』第 1 号、京都芸術大学大学院、2021 年、pp. 410-411。
- 古瀬絵里「映画館が子どもたちの居場所に。学校からちょっと離れて、自分の世界を広げていく『うえだ子どもシネマクラブ』」『NPO グリーンズ うえだのひかり』2023 年 5 月 31 日 <https://greenz.jp/2023/05/31/uedakodomocinema/> (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 文化庁「学校における文化芸術鑑賞・体験推進事業 舞台芸術等総合支援事業（学校巡回公演）事業紹介 こども映画教室」  
<https://www.kodomogeijutsu.go.jp/r6/dl/junkai/program/choushyo/k139.pdf> (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会「放送分野における青少年とメディア・リテラシーに関する調査研究会報告書」2000 年。
- 堀井大輔、金田啓稔「映像フィードバックによる柔道前回り受け身学習の自己評価」『人間科学研究』大阪電気通信大学、2018 年、pp. 107-117。
- 見城佑衣、大山牧子「震災を題材とした ICT を用いた探究学習プログラムの開発と実践」『日本教育工学会論文誌』45 巻 3 号、2021 年、pp. 305-317。
- みずほ総合研究所株式会社「教科書の改善・充実に 関する調査研究報告書（国語）—平成 18、19 年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に 関する研究事業」—」2008 年。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002.htm) (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 森阪康昌「メディアリテラシーを育む協働のプロジェクト ～制作者の立場で映像を紐解いてみよう（1 学年）～」『福井大学教育実践研究』Vol.32、福井大学教育学部附属教育実践総合センター、2007 年、pp. 27-35。
- 文部科学省「コミュニケーション教育推進会議」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/075/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/075/index.htm) (2024 年 6 月 24 日閲覧)
- 柳沼宏寿「認知的方略の自覚化を通じた美術教育」『教育美術』2000 年 8 月号、公益財団法人教育美術振興会、2000 年、pp. 16-38。
- 柳沼宏寿「美術教育におけるリテラシーに関する考察」『美術教育学：美術科教育学会誌』第 30 号、美術科教育学会、2009 年、pp. 425-437。
- 柳沼宏寿「シネリテラシーへの挑戦 II」『教育美術』2010 年 9 月号、公益財団法人教育美術振興会、2010 年、pp. 52-55。
- 柳沼宏寿「シネリテラシーの教育的意義：シネリテラシーフェスタ in 新潟の取り組みを中心に」『美術教育学（美術科教育学会誌）』第 32 号、美術科教育学会、2011 年、pp. 429-439。
- 柳沼宏寿「震災後に見る“映像メディアによる表現”の力」『美術教育学研究』48 (1)、大学美術教育学会、2016 年、pp. 393-399。
- 柳沼宏寿「映像メディア表現を通じたメディア・リテラシー：美術教育からの視座」『メディア情報リテラシー研究』2 (2)、2021 年、pp. 32-40。

---

山崎樹一郎「フランス映画鑑賞教育と真庭市の  
取り組み」『Arthouse Press』2021年7月12日  
[https://arthousepress.jp/articles/kids\\_cinema\\_mani  
wa/](https://arthousepress.jp/articles/kids_cinema_maniwa/) (2024年6月24日閲覧)  
chigasaki kodomo cinema ホームページ  
[https://www.facebook.com/chigasaki.kodomo.cine  
ma/](https://www.facebook.com/chigasaki.kodomo.cinema/) (2024年6月24日閲覧)  
CNET Japan「YouTube Japan がスタート--日本語  
をはじめ多言語化」2007年6月19

[https://web.archive.org/web/20211124093633/https://j  
apan.cnet.com/article/20351120/](https://web.archive.org/web/20211124093633/https://japan.cnet.com/article/20351120/) (2024年6月24日  
閲覧)  
NHK for School <https://www.nhk.or.jp/school/> (2024年  
6月24日閲覧)  
NPO 法人映画甲子園主催高校生のための eiga  
worldcup <https://eigakoushien.com/> (2024年6月24  
日閲覧)

## **A Historical Survey of Cinema Education in Japan after the 2000s**

FURUSAWA Kyoko

This paper is focused on the history of cinema education in Japan from the 2000s to the present, aiming to clarify the reason why the cine-literacy education to solve social issues has been watched since around the mid-2010s. By analyzing the previous researches, it is found that cinema education can be classified into two categories according to how cinemas are used in lessons, learning through contents of cinemas and through forms.

From the mid-1920s to around 2000, cinema education in Japan was mainly focused on the cinema-watching education and learning through contents of cinemas. Around 2000, interest shifted to the cinema-making education and learning through forms of cinemas, due to the spread of smartphones and video steaming services, growing interest in media literacy, and the introduction of visual media expression in the Courses of Study.

Around 2000, arts teachers began to practice cinema-making education to teach media literacy. Various uses of movies in the classroom were being considered, but two problems that needed to be solved became apparent: a lack of equipment for shooting and a lack of knowledge among teachers to make cinemas in the classroom. As a means of solving these problems, some teachers began to collaborate with companies, universities, and workshop groups to practice cinema-making education.

In the 2010s, there has been a renewed effort to teach cinemas in the classroom, and since around 2010, art teachers and movie directors who are familiar with cinema grammar have been trying to establish a method for teaching cinema in the classroom and presenting teaching plans. Their focus is not on media literacy, but on teaching students the ability to evaluate cinemas critically as works of art.

In addition, cine-literacy education, which emphasizes collaborative learning in the process of cinema-making and dialogue after watching movies, began to take place in the 2010s. Cine-literacy education is conducted during period for integrated studies. One trend in cine-literacy education is the focus on cinema education that empowers children with difficulties in life. For example, children affected by the Great East Japan Earthquake have made cinemas, and children who cannot go to school are attending movie theaters and participating in community activities in Ueda City, Nagano. Education focusing on the educational effects that the place of watching a movie has can be called screen-literacy.

Cinema-watching and cinema-making education are now being used to solve social issues. This indicates that film education in Japan has entered a new phase.