

第40回研究大会ワークショップ

メディア・コミュニケーションとしてのゲーム・コミュニケーション
—ナラティブ、実践、アイデンティティ—

企画責任者：石田 喜美 (横浜国立大学)

コーディネーター：水澤祐美子 (成城大学)

話題提供者：田島知之 (関西大学)・石田 喜美 (横浜国立大学)・

李 勇 昕 (京都大学防災研究所)・アンドリュー、パーン (University College London)

Workshop in the 40th Congress Game Communication as Media Communication: Narrative, Practice and Identity

Organizer: Kimi ISHIDA (Yokohama National University)

Coordinator: Yumiko MIZUSAWA (Seijo University)

Contributors: Tomoyuki TAJIMA (Kansai University),

Kimi ISHIDA (Yokohama National University),

Fu Hsing LEE (Disaster Prevention Research Institute, Kyoto University),

Andrew BURN (University College London)

1. はじめに

近年、「ゲーミフィケーション(gamification)」を筆頭に、ゲームを通して、これまでにない人と人との関係性が生み出されつつある。このような、ゲームを媒介としたコミュニケーション(以下、ゲーム・コミュニケーション)が、教育や福祉、環境問題など、さまざまな社会領域において導入されている。その背景には、ゲーム・デザインの導入によって、新たなコミュニケーションが可能になり、これまでにない関係性が生み出されることがあるだろう。例えば、Ducheneaut et al(2006)は、多人数参加型オンラインゲーム(MMOG)のプレイヤーに対する縦断的研究に基づき、彼らの多くは「独りで一緒に(together alone)」(マクゴニカル, 2011, p. 131)プレイしており、必ずしも他のプレイヤーと

積極的に交流しているわけではないことを明らかにした。

このようなゲーム・コミュニケーションは、メディア・コミュニケーションの一研究領域として位置づけられるであろうが、新しい分野であるが故、これまでに明らかにされていることが非常に少ない。

そこで本ワークショップは、ゲーム・コミュニケーションという研究領域の今後の発展に寄与することを目的とし、以下に示す4つの領域から、それぞれの専門家が話題を提供し、学際的な議論を行った。

- メディア・リテラシーの観点から、媒体によるハリー・ポッターの描かれ方の違い(田島)
- 防災学の観点から、東日本大震災被災者に

よるゲームを使用した取り組み(李)

- 教育学の観点から、ロール・プレイング・ゲームの教育的利用と学習者のアイデンティティの様相(石田)
- 英国における英語教育とドラマ制作の観点から、生徒が作るロール・プレイング・ゲーム(Burn)

以下に、それぞれの報告をまとめる。

2. 小説、映画、ゲーム『ハリー・ポッター』における新旧のナラティブ—(田島知之)

バックinghamが述べるように、メディア・リテラシー教育は子ども自身が知っているものから始めなければならない(Backingham, 2006)。その意味でゲームを無視して現在のメディア・リテラシーを語ることはできないであろう。ゲームをメディア・リテラシーの視点からどのように読み解くことができるのか、またその分析は他のメディアの分析とどう関係するのか。

パーンは『ハリー・ポッターと秘密の部屋』の小説、映画、ゲーム、それぞれのバージョンのナラティブを比較し、それらに対する子どもたちの読みも含めて多岐にわたる考察を行っており(パーン, 2017)。本発表ではそこでの議論について報告した。

パーンは3バージョンの『ハリー・ポッター』に共通して登場する、「クモのアラゴグ」のシークエンスを、3つの機能に分けて検討している。

その第一は、リプレゼンテーション機能である。冒険ファンタジーでは、ヒーローは悪役と戦って勝つのが前提であり、行為の大部分を主人公が行うことが期待される。しかし小説ではハリーの行動は4つのみで、岡技的なヒーローの役割は果たされない。そのことに子どもたちも気付いており、その善良さや脆弱性は、特に暴力や無秩序を求める男の子文化のなかでは否定的な評価を受けることもある。映画でのハリーのリプレゼンテーションはより果断で力強いが、子どもたちは被害者としてのハリーの方を記憶している。

ゲームでは明らかな路線変更がなされる。プレイヤーが岡技的な行為主体として四方へ移動と呪

文、ジャンプという6つのアクションを学び、コントロールし、クモと激しく戦う。子どもたちはメディアによる行為主体性の違いを明確に理解している。

第二に、組織的機能である。読み手がテキストを読む際の「道筋」はテキストの組織によって規定される。空間的なメディアである本は飛ばし読みされることもありうる。映画はDVDでは早送り、チャプター選択等ができるが、映画館では道筋の逸脱は不可能となる。

ゲームを読む道筋はまったく異なり、テキストが強く示す「軌道」と、読み手が実際に選択する「横断」とがある。このゲームの場合は「横断」の余地は限られ、強固な軌道が存在する。ゲーム・リテラシーのある子どもは物語の進行とは別の探索を行うため、ゲーム内の選択肢が少ないことには否定的な反応を示す。

第三に、対時的機能である。見るものに自らをハリーと一体だと位置づけさせる「魚点化」をテキストがどう行っているのか、人々をどう感情移入させるのか、真正性を感じさせる高いモダリティの主張をどうつくりだしているのかという3つの論点がある。

小説では、主語としての登場回数、思考の共有等の装置により、ハリーが魚点化される。感情的な要素は、激しい感覚的な動詞によってつくりだされる。真正性は、魔法等のファンタジー要素がいかにうまく描かれるかによる。映画では、視覚の言語や人物への視覚的な親しみによって魚点化し、起伏のある構成で感情的な側面をつくりだす。モダリティは映像によってファンタジー要素を現実的に描くことで高まる。

ゲームでは劇的な違いがある。プレイヤーはハリーであるかのように呼びかけられ、強力に魚点化される。ハリーの感情を感じるのは、実際にクモの攻撃にあうプレイヤーである。ゲームのモダリティはオリジナル(小説と映画)への忠実度とジャンルへの忠実度に左右される。特にアクションアドベンチャー特有の能力(呪文、飛行等)の実現が真正性の要因となる。

小説、映画、ゲームの「ハリー・ポッター」は異なる方法で読者、観客、プレイヤーが感情移入できるヒーローを構成する。各メディア内で、またメディアを越えてどのように意味がつくられるのか、言語や文法まで掘り下げ理解することが求められる。ユーザーがテキストを変換する働きの認識も必要であり、子どもたちの社会的文脈によってその内容は多様になる。

伝統的な活字リテラシーの価値判断はゲームのような新しいメディアに対して懐疑的になりやすく、逆にデジタル文化に熟中する人は、その文化を古いコミュニケーション実践とは断絶したものとして説明しがちである。これらの連続性をこそ探究する必要がある。一方でプレゼンテーションの構造や、メディアを越えた複数のリテラシーを単純に均質化するべきでもない。一般的な原則とメディア固有の特徴の双方に気を配ったクロス・メディア・リテラシーが必要とされる。

3. ゲームを通じた対話の生成と横断一防災ゲーム「クロスロード」の実践から一 (李 勇 研)

本研究は、東日本大震災の被災地である茨城県大洗町の住民が災害に関するさまざまな局面での判断の過程において、自身の矛盾や葛藤を可視化することを目的とした、研究者と当事者による「クロスロード：大洗編」(以下「大洗編」と省略)を開発・実行する協同的な実践である。本発表では、これまで震災により数多くの問題に悩まされてきた大洗町の当事者が、解決しきれない問題を「クロスロード」の設問およびゲームを通じて、自己と他者を結びつける対話を生成したプロセスを報告する。

筆者は、大洗町の役場の職員、観光業者、宿泊業者、商店街の店主、漁師、消防団員、ライフセーバー、主婦、小中学生、地元の学生ボランティアなど、2年間数回に分け、東日本大震災に関して、避難行動、風評被害、復興への取り組みなどをテーマにインタビューを実施した。これらのインタビュー内容は、以下に説明する防災ゲーム「クロスロード」の設問のように、人々の心の中の矛盾や葛藤につい

て語られたものがあつた。このような矛盾や葛藤を他者と共有する機会は、大洗町では少なかったとみられる。また、復興が進んできているとはいえ、今後も発生する恐れのある地震や津波といったリスクに対して、住民が防災への意識を持ち続ける必要がある。以上の問題意識から、筆者はアクションリサーチの視座を踏まえ、住民の体験を防災教材「クロスロード」にし、「大洗編」として開発することを提案した。

「クロスロード」(Crossroad)は元来「岐路」「分かれ道」を意味し、そこから転じて、重要な決断を下さなければならない事態を示している。このゲームは、災害時のさまざまな局面で経験される「こちらを立てればこちらが立たず」といった場面を素材に作成されている。ゲームの参加者は、カードに書かれた設問を自らの問題として考え、二者択一の設問にYESまたはNOのカードを示してから、答えを選択した理由を同じグループのメンバーと共有する。

2014年11月に「防災学習カードゲーム教材 クロスロード：大洗編」(非売品)のパッケージが完成した。中身は、26枚の設問カード、YES/NOカード、解説書1冊、「復考大洗一あの日あの時の本人解説動画DVD」1枚である。

これまでの防災教材の多くは、基本的に匿名である。それに対し、「大洗編」は、設問の作成者の了承を得た上で、「当事者動画」と設問カードをすべて実名とした。つまり、「大洗編」は、当事者自らが経験を公開しているという特徴を持つ。

次に、「大洗編」の中の1つの設問を紹介するとともに、その当事者動画、ワークショップにおける当事者および参加者の議論も含めて述べていく。

Q:あなたは漁師。

現地の漁業は原発事故により風評被害を受けている。facebookで情報発信して安全性をアピールしようと思うが、かえって風評被害を大きくしてしまう恐れもありそう。あなたはどのようにする?

A: YES情報発信する NO情報発信しない

作成者のA氏は、2011年から2015年3月まで「大洗町漁業研究会」の会長を務めた。A氏は、2012年11月9日に個人のSNSサイトfacebookのページで獲れたスズキという魚の写真をアップし、「デカイスズキがとれたけど売れない(>.<)」という説明を書いた。しかし、この記事をアップしたことを後々後悔したという。

A氏はワークショップに参加した後で、「気にしなくていいと言われ、自分は悪くなかったかなと、少しほっとした」とし、「皆の意見を聞いて思ったのは、選択Aの良い所と選択Bの良い所を合わせて、選択Cを作ったらいいじゃないかなと思いません。それは答えだよと、その答えはおしつけるのではなく、皆の意見をまとめて、皆で考えて、皆で決めよう」との結論に至っている。

「大洗編」の活動の意義や効果を下記の3点で集約できる。第1に、被災地の問題を、あたかも研究活動のように、地域住民が自らの言葉で表現することを通して矛盾、葛藤といった問題を可視化させる効果である。第2に、可視化された問題を地域住民相互で対話し、地域の問題として共有し共同化する効果である。第3に、個人の問題から地域の共有問題になるプロセスを通じて、主体的に問題の解決策を導く効果である。

「大洗編」は、他者と問題を語ることで、個人的な行為が、社会的に有意義な共同行為になることである。たとえ他者と意見が相反しても、当事者が互いに等しい立場で他の意見を尊重しつつ、主体的にそれをまとめ、新たな選択肢を作り出すのである。

「大洗編」のようなアプローチは、被災地住民が自ら足場を築き、主体性を構築する重要な一環となっている。このアプローチを通じて、被災地以外の社会の人々も共感をし、さらに多くの関係当事者を増やし、共同で問題と向き合うことが重要であると考えられる。このような他者と共有した矛盾は、「クロスロード」ゲームの設問が表現されたYESとNOのジレンマ以上に、横断的に、コミュニティレベルで自己と他者を結びつけ生成的な対話を引き出すことができる効果があるのではないだろうか。

4. ゲームとアイデンティティ教育×ゲームの場を事例として一 (石田喜美)

石田は、ロール・プレイング・ゲーム(RPG)を教育の場に導入した事例における学習者のアイデンティティの様相について報告した。

RPGとは、「複数のプレイヤーが、架空のキャラクターの役割を演じる(ロール・プレイング)ことによって進行する新しいタイプのゲーム(『日本大百科全書(ニッポニカ)』)¹⁾であり、「架空のキャラクターの役割を演じる」ことが、その楽しみにおいて中心的な役割を果たす。近年では、RPG上のコミュニケーションの教育・学習の意義に着目する研究や実践も行われている。加藤・藤野(2015)は、TPRGサークルに参加する自閉症スペクトラム障害(ASD)の学生への半構造化インタビューを実施し、そのナラティブの分析から、コミュニケーションの自発的な学びの場となる可能性を指摘している(加藤・藤野, 2015, p. 336)。

本発表では、教育・学習においてRPGを導入したふたつの事例に基づき、ゲーム・コミュニケーションを通じたアイデンティティ構築の可能性が示された。

ひとつ目の事例は、オープン・ユニバーシティ(Open University)の「スコーム・プロジェクト(Scheme Project)」(バーン, 2017)である。「スコーム」は、既存の教育システムの問題を乗り越えるように設計された新たな教育システムであり²⁾、MMORPG「セカンドライフ(Second Life)」の3D仮想空間上で運営されている。

バーン(2017)は、「スコーム」における教育者のひとり、Britta Pollmulerへのインタビュー調査に基づき、そこで得られたBrittaのナラティブから「スコーム」での学習と旧来の学校での学習の違いについて論じた。インタビューにおいてBrittaは、「スコーム」での仮想のアイデンティティを「新しい『皮膚』(new 'skin')」と呼び、それを生徒たちの「安全」という感覚と結び付けて語った。同様のナラティブは、前述の加藤・藤野(2015)の調査においても見られる。ASD者である語り手は、「『キヤ

ラクターがあるから喋りやすい」理由は「自分のキャラクターがこう思うからこう行動するんだ」と、自分の中で理由づけができるから」「キャラクターは自分じゃないから、感情が説明できるからいいかな、「プレイヤー発言」として「(自分のキャラは) こういった感情で言いたかったんだけど…」っていうのを説明できるから、喋りやすい」と語っている。ここで語り手が述べる「キャラクター」も、Brittaのいう「新しい『皮膚』」のひとつであるとすれば、RPGを媒介としたコミュニケーションのひとつの特性として、架空の役割を演じる(ロール・プレイング)からこそ実現しうる安全性を挙げることができよう。

ふたつ目の事例は、日本の大学で実施されたRPG型図書館ガイダンス・プログラム「Libardry(リバードリィ)」³⁾である。RPGを媒介としたコミュニケーションは、現実世界の影響から参加者の役割を保護し、アイデンティティで遊ぶための安全な場を提供する。このようなコミュニケーションの特質は、また、「自分でない人物」をパフォーマンスすることによる学習・発達を可能にするものでもある。本プログラムは、RPGを媒介としたコミュニケーションの場を学生たちに提供し、「自分でない人物」になりきることで、現在の自分では出会えないリソースとのつながりを作り出そうとするプログラムである。

本発表では、プログラム直後に行われたグループ・インタビューの会話が事例として取り上げられ、その会話の中で、学生たちにとってアクセス困難な図書館内の人工物がその意味を委容させる様子が報告された。

参加学生による「集密書庫は難しかったね」という発言を、溯及的に「Libardry」というゲームそのものの評価として顕在化させるようなスタッフによる発言が行われると、学生は、評価に関する会話の連鎖構造の中で「(プログラム内に)入れた方がいいと思います」と述べる。それまでその存在すら知らずに生活してきた図書館内の人工物に対して、「入れた方がいい」、すなわち他の人たちにも知る機会を提供できるようにするべきだと語ったのであ

る。

では「集密書庫」を知ることへの動機はどのようなに生じたのだろうか。ホルツマン(2014)は、「発達は、自分でない人物をパフォーマンスすることで、自分が何者かであるかを創造する活動となる」(ホルツマン, 2014, p. 27)と述べる。参加者たちは、RPGの架空の設定のなかで、「自分でない人物」を演じていた。自分自身はこれまで一切「集密書庫」を使いたいという動機をもたなくても、それを使いたいと願う人物を演ずることはできる。参加者たちは、「自分でない人物」を演じながら、彼らが達成したい目的を共有し、その目的を達成するための行動を実現していく。これまで自分がまったく使ったこなかった人工物を知ることの必要性が、「自分でない人物」を演じるなかで生み出されたのである。

5. Digital games and media literacy in the UK: Three examples (Burn, Andrew)

5.1 Overview

Current approaches to media education and to media literacy are dominated by conceptual frameworks, critical rhetorics and an adult-centric emphasis on information media, an influential current model being the conception of Media Information Literacy (MIL). These approaches tend to underplay both the creative aspects of media production work, and young people's actual engagement with the narratives, fantasies, dreams and popular aesthetic of a range of media, in particular videogames. This talk argues for a rebalancing of the cultural, critical and creative elements of media education constituted as media arts, emphasising commonalities with sister art forms. It uses examples of young people's digital videogame production work to identify forms of virtual drama, uses of music for affective and narrative purpose, and specific features of moving image and game design, seeing them as multimodal ensembles drawing on popular cultural experience. It makes a case for 'ludic literacy', a

formulation which encompasses an expanded, multimodal form of literacy; which recognises the cultural, critical and creative aspects of media literacy, and which coalesces around the processes of game design, using the rule-based system of games to interrogate and productively disrupt settled notions of representation, narrative and text.

Games are a valuable focus in relation to literacy and arts education for four main reasons.

Firstly, they are an important cultural medium in the lives of young people. They offer access to interactive experiences of narrative, they extend engagement with fictional worlds and characters beyond the older media of literature and film, and they constitute a significant area of young people's cultural capital, on which education programmes in the fields of literacy and the arts can build.

Secondly, they are richly multimodal. They can be said to subsume and integrate a wide range of other art-forms - storytelling in language; film and animation; music; (virtual) drama; visual design. In this respect, they are an ideal laboratory in which to experiment with cross-arts programmes.

Thirdly, they are the art-form closest to computer science. Narrative-styled games are computable stories. In this respect, they offer possibilities to bridge the persistent arts-science divide: to provide a means of dialogue between literacy educators, arts educators and computer science educators.

Fourthly, videogames connect with children and young people's playworlds. Adults may see different forms of play - physical play on the playground, play with toys, and videogames - as completely discrete realms of experience in childhood. But for children, they are all connected. There are many good reasons why formal curricula should build on children's play, and videogames in the curriculum, whether played or

made by young people, productively extends these connections.

5.2 The three examples

The three examples are drawn from funded research projects conducted over a number of years. All of them use the game-authoring tool Missionmaker, developed through these research projects, and now owned and developed by MAGiCAL Projects at University College London-<https://darecollaborative.net/magical/>.

5.2.1 Making Games

The first is a game made by a Year 8 class in the UK (12-13 years old), as part of the Making Games project, funded by the Engineering and Physical Sciences Research Council (EPSRC). This three-year project, directed by David Buckingham and Andrew Burn, developed the game-authoring software tool Missionmaker. One piece of fieldwork research during the project involved collaboration with a teacher to make a class game with his group of 30 students. The game was called Jimmy de Mora and the Dying World, and was collectively built from different ideas produced by members of the class. The game and the work surrounding it demonstrates how the design process builds on the children's cultural experience of games and game genres, reflecting experiences of shooting games, world-building games and adventure games. It also demonstrates how aspects of critical literacy can be developed through the process of game design: understandings of media institutions, conceptions of game-texts including narrative, rules and economies; and notions of how game audiences both resemble and differ from audiences of other media. Finally, it showed how game design fosters certain kinds of creativity, transforming cultural resources, imagining new worlds and narratives, and inventing rule-governed ludic sequences.

5.2.2 Playing Shakespeare

The second example is drawn from the Playing Shakespeare project, a collaboration with Shakespeare's Globe - <https://darecollaborative.net/2012/10/27/making-shakespeare-videogames/>. This project adapted Missionmaker so that young people could make games based on Shakespeare's Macbeth. The game presented in this talk was made by two 13-year-old girls, and it demonstrates how their understanding of game design relates to their understanding of Shakespeare's text. It also shows how coding relates to literary and dramatic narrative - in effect, how these participants might code Shakespeare, which suggests implications for interdisciplinary, cross-curricular work in schools, connecting the arts through game design, but also connecting the arts with (computer) science. Furthermore, the project suggested how questions of identity are implicated in young people's game designs. In this game, for example, the girls showed an interest in the witches in Macbeth, as female fantasy creatures; and though the section of the play allocated to them did not include the witches, they found ways to incorporate them.

5.2.3 Playing Beowulf

The third example is drawn from the Playing Beowulf project, a collaboration with the British Library - <https://darecollaborative.net/2015/03/11/playing-beowulf-gaming-the-library/>.

This project developed a new version of Missionmaker in Unity, to enable young people to make videogames based on the Anglo-Saxon poem Beowulf, the only manuscript of which is held by the British Library. The project worked with a wide range of groups, including schools in London, workshops at the National Videogame Arcade, Nottingham, a youth drama group at the University of Sydney, and Anglo-Saxon undergraduates and graduate students at UCL.

One of the games presented here, made by a 10 year-old boy, demonstrates how game design in relation to Beowulf allowed younger children to connect oral narrative, drama and literature with coding as a form of multimodal engagement with text. The combination of the boy's performance of spoken dialogue, his construction of a game-world with a maze element, his positioning of an end-of level "boss monster" (the dragon); and his coding of the game rules, represent again a set of interconnected literacies, an engagement with a range of art-forms, and a bridging of the gap between the arts and computer sciences.

A second game selected from this project shows how graduate students at UCL could explore literary texts through game design, curating their own images of the manuscript culture of Beowulf. The game in question is intended, in the words of its student-designer, to allow players to "inhabit the manuscript culture of Beowulf", following clues embedded in the game to learn about the manuscript repositories of Anglo-Saxon verse, and eventually to choose a role to play in the game-narrative modelled on Beowulf itself.

5.3 Conclusion

These examples, taken together, show a specific set of benefits related to literacy, arts and computing curricula. They are not examples of 'gamification', which is seen here as a problematic concept in which games become an invisible mediator of curriculum content. Rather, the games themselves are visible objects of scrutiny, critical attention and creative effort. They offer a new kind of lens through which to interrogate familiar concepts in the arts, literature and language, such as narrative, metaphor, fiction, reader response, obliging students and scholars alike to conceptualise and tangibly experience these familiar phenomena afresh.

6. 全体討論とまとめ

以上、4名の話題提供の後、フロアの参加者を交え質疑応答を行い、活発な議論が展開された。

Burnの話題提供を受け、ゲームを生徒自身が制作する際に、どのような学びが生じたのかについて質問があった。これに対しBurnは、シェイクスピアの『マクベス』に使われているメタファーの中で、「液体」を用いたメタファーがあることに触れ、生徒たちが、それらメタファーとしての「液体」や登場人物の感情を、ゲームの中で、数値化することにより、新たな見方が提示されたことを報告した。生徒たちは、通常、文学のクラスで『マクベス』のようなシェイクスピアの古典作品に触れているが、文学のクラスで出会う『マクベス』と、ゲーム制作の授業で出会う『マクベス』はまったく異なるものであった。文学のクラスでは、ナラティブやあらすじ、比喩などに重点が置かれるのに対し、ゲーム制作の授業では、ルールや構成、ゲームのエコノミーなどに焦点が当てられる。この学習内容の違いは、生徒を驚かせるのみならず、提示されたアイデアに、大人が驚かされる場面もあった。

さらに、複数の参加者から、学生が卒業論文にゲームを題材とすることがあるとの報告があり、ゲームを言語学的な視点で分析することの可能性が議論された。Burnは、『ハリー・ポッター』のゲーム・パッケージにおける「法(mood)」を例に挙げ、命令文("Be harry potter")や疑問文("Will you fight the dragon?")といったようなゲームでプレイヤーに語りかけられる「法」は、とても興味深いと述べた。さらに、方言のゲームへの取り込みについて分析することの可能性も示された。

ゲーム・コミュニケーションが、学際的な研究の待たれる魅力的な分野であると提起することができた。今回の提起を踏まえ、ゲーム・コミュニケーションに関する議論を継続していきたい。

注

- 1) 鈴木銀一郎「ロール・プレイング・ゲーム」(<https://kotobank.jp/word/ロール・プレイング・ゲーム>・1610294) (2017年6月13日)
- 2) "Shome Park Main Page" (http://www.shome.ac.uk/wiki/Main_Page) (2017年6月13日)
- 3) 「Libardry (リバードリィ)」は、常盤大学ゲーミフィケーション研究会(寺島哲平, 石田真英, 名城邦孝, 関敦央, 宮崎雅幸)によって設計・開発された。

【参考文献】

- Buckingham, David (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Oxford: Polity Press. (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)
- Burn, Andrew (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang. (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* くろしお出版)
- Ducheneaut, Nicolas, Nicolas Yee, Eric Nickell, & Robert J. Moore (2006). 'Alone together?' Exploring the social dynamics of massively multiplayer online games. Paper presented at ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, Montreal, Canada. 407-416. (<http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1124772.1124834>) (2017年11月20日)
- ホルツマン, L. (著) 茂呂雄二 (訳) (2014). *遊ぶヴィジュアル・生成の心理学へ* 新曜社
- 加藤浩平・藤野博 (2015). TRPGサークルに参加するASD大学生の語りの分析-余暇活動を通じたコミュニケーション支援の観点から- *東京学芸大学紀要 総合教育科学系* II. 66, 333-339.
- マクゴニガル, J. (著) 妹尾聖一郎 (監修) (2011). *幸せな未来は「ゲーム」が創る* 早川書房