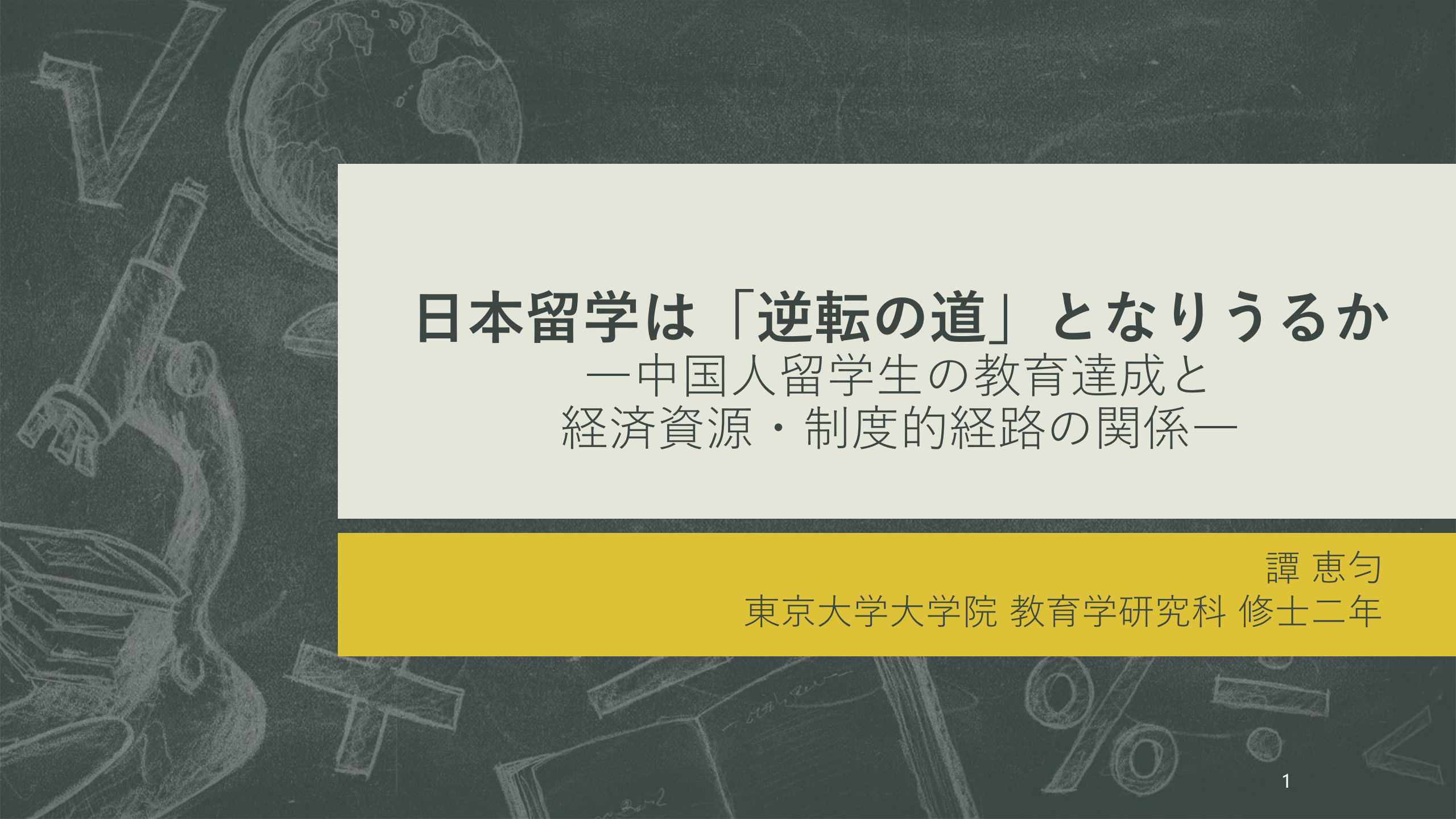




日本留学は「逆転の道」となりうるか

— 中国人留学生の教育達成と
経済資源・制度的経路の関係 —

譚 恵勻
東京大学大学院 教育学研究科 修士二年

1. 研究背景

少子高齢化が進む中、日本では高度外国人材の定着が重視され、留学生確保はその重要な手段とされている。

とりわけ**高等教育機関に在籍する留学生**は、一定の知識を有し、日本語や文化への適応が期待される人材として位置づけられている（経済産業省 2016）。

日本：

- 少子化・定員圧力
- 留学生30万人計画
- 量的拡大 ≠ 高度人材

中国：

- 進学競争の多様化
- 海外経験の高評価
- 日本の地理的・費用的な近さ

結果：

留学に余裕のある家庭も、余裕のない家庭も——来日留学生の属性は多様化した（張梅 2014）。

資源に制約のある学生たちは、日本留学に「逆転の道」を期待している。

2. 先行研究

- 日本において、社会経済的地位（SES）は教育達成に正の影響
- 欧米を中心とする先行研究より、留学は「自動的に格差を縮小する装置」ではない
- 機会構造（学校・制度・情報）が格差を固定化する
- 留学生の教育達成（高位教育機関への到達機会）に関する量的研究は少ない
- 教育達成と影響要因の関連（メカニズム）は不明
- 経年変化を追った研究も不足

3. 研究目的

- 本研究の目的は、日本の高等教育機関に在籍する中国人留学生を対象に、教育達成の分化構造を明らかにし、とりわけ**経済資源および制度的経路の制約下にある留学生の不平等**を検討することである。

仮説H1：仕送り × 教育達成

- H1a：各調査年において、**仕送りが少ない**学生は仕送りが多い学生に比べて、**高位教育機関への到達確率が低い**。
- H1b：仕送り水準と教育達成との関連は年次によって拡大する。

仮説H2：入学経路 × 教育達成

- H2a：**準備教育経由**の学生は、直接入学・国内進学 of 学生に比べて、**高位教育機関への到達確率が低い**。
- H2b：入学経路が教育達成に及ぼす影響は年次によって拡大する。

4. 研究方法

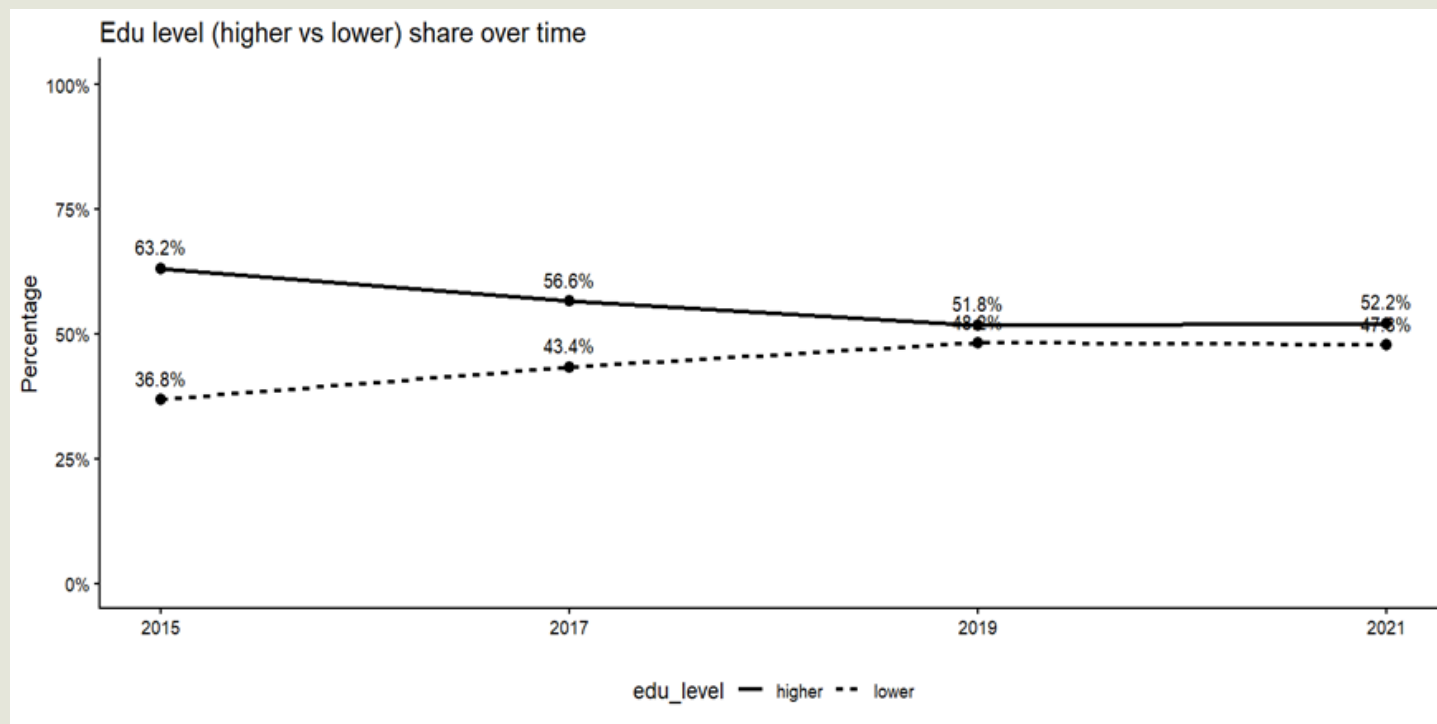
- 本研究は、二次分析にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「**私費外国人留学生生活実態調査**」（2015・2017・2019・2021、日本学生支援機構）の個票データの提供を受けた。
- 分析対象は各年の中国人留学生であり、サンプルサイズはそれぞれ2015年2985名、2017年2341名、2019年3005名、2021年3256名である。

	2015	2017	2019	2021
中国人	2985	2341	3005	3256
留学生全体	6036	5704	7025	7321
%	49.5%	41.0%	42.8%	44.5%

4. 研究方法

従属変数：在籍している教育機関の課程（edu_level）

- 高位：四年制大学（学部、修士、博士等） vs. 低位：短大・専門学校・日本語学校など
- 高位教育在籍比率は過半数を維持しつつ、年次とともにわずかに低下



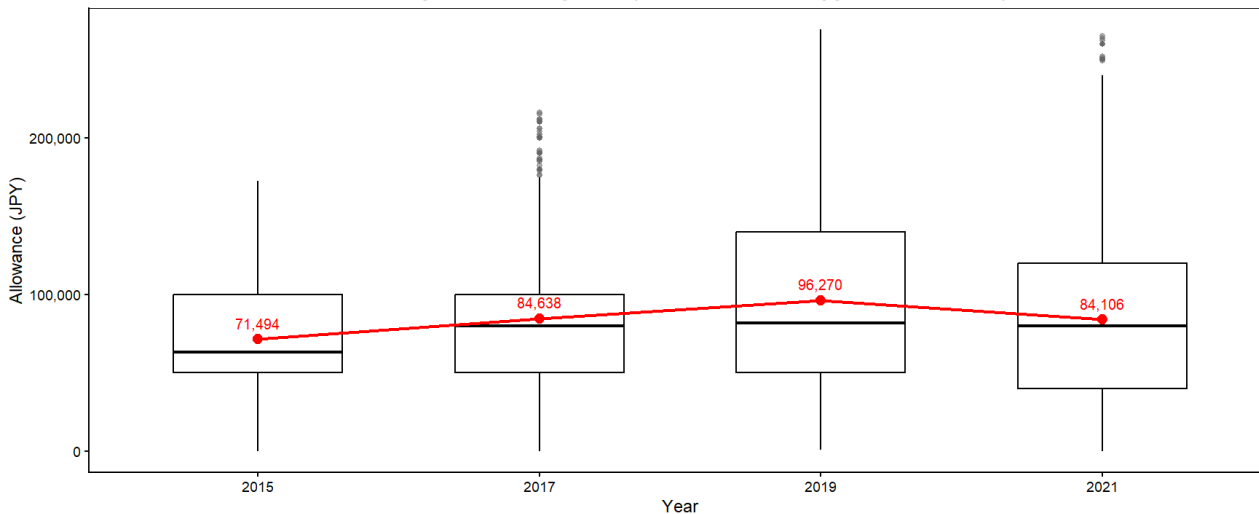
4. 研究方法

独立変数：家庭からの仕送り(Allowance)

- 年次とともに、
中国人留学生の家庭仕送りの**二極化**は強まっている。

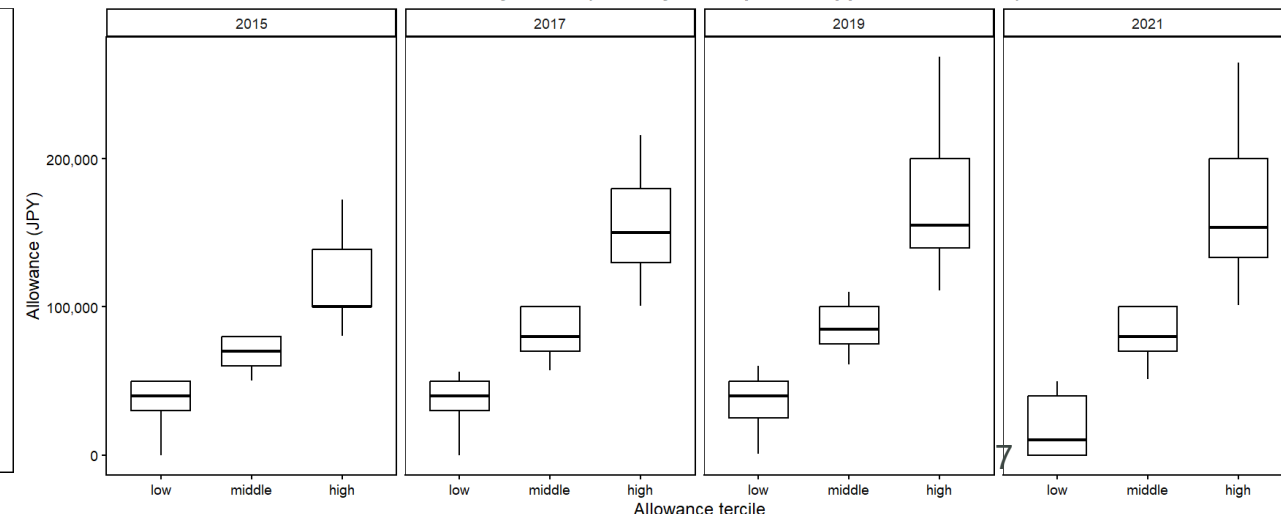
year	n	min	q1	median	q3	max	mean
2015	2155	2	50000	63000	100000	172300	71494
2017	1773	5	50000	80000	100000	216000	84638
2019	2448	1000	50000	82000	140000	269000	96270
2021	3184	0	40000	80000	120000	265000	84106

Monthly Allowance by Year (Chinese subset; upper-IQR trimmed)



year	low	middle	high
2015	0~50000	50000~80000	80000~172300
n	834	630	691
2017	0~56667	56667~100000	100000~216000
n	591	748	434
2019	1000~60000	60000~110000	110000~269000
n	843	811	794
2021	0~50000	50000~100000	100000~265000
n	1113	1150	921

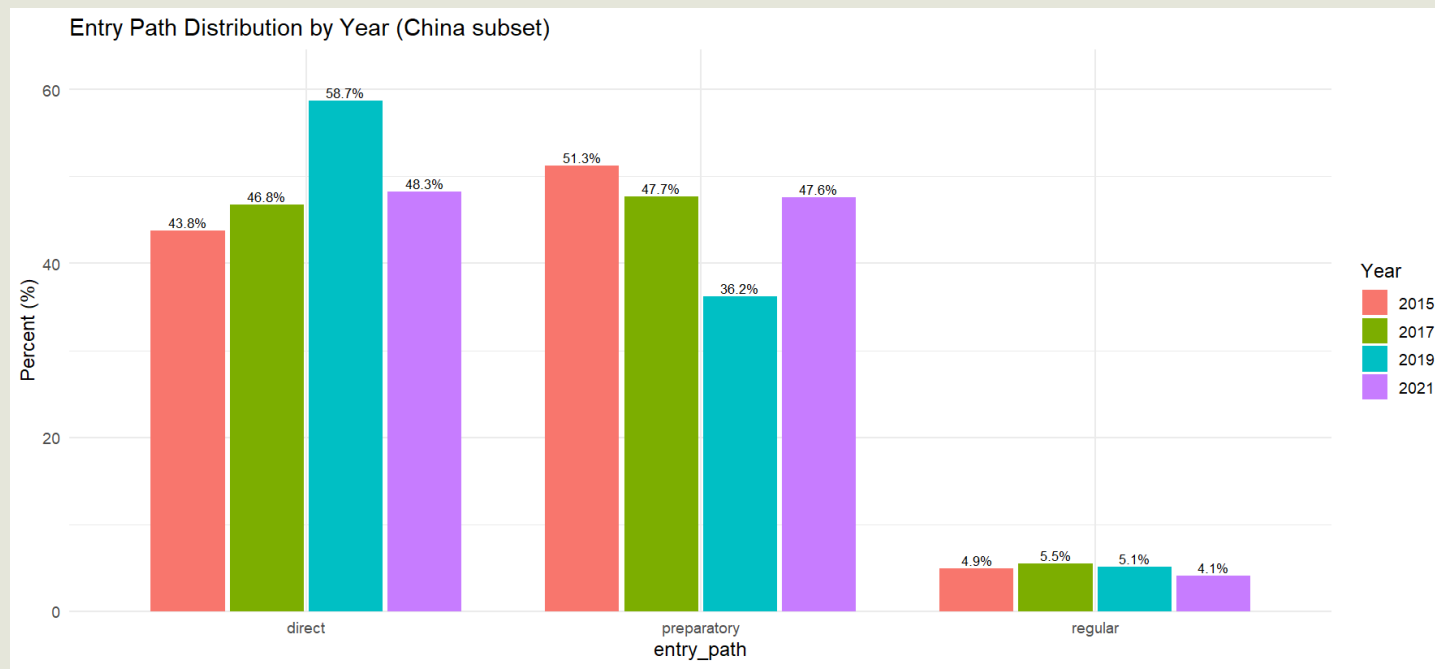
Allowance by tercile (within-year cutpoints; upper-IQR trimmed)



4. 研究方法

独立変数：入学経路（Entry_path）

- 直接入学（direct）：来日後すぐに現在の学校に入学
- 準備教育経由(preparatory)：すぐに現在の学校に入学しなかった（日本語学校・準備教育課程…）
- 日本国内進学(regular)：日本の大学・大学院から今の教育機関に進学した者を指す。



5. 仮説検証：H1仕送り × 教育達成

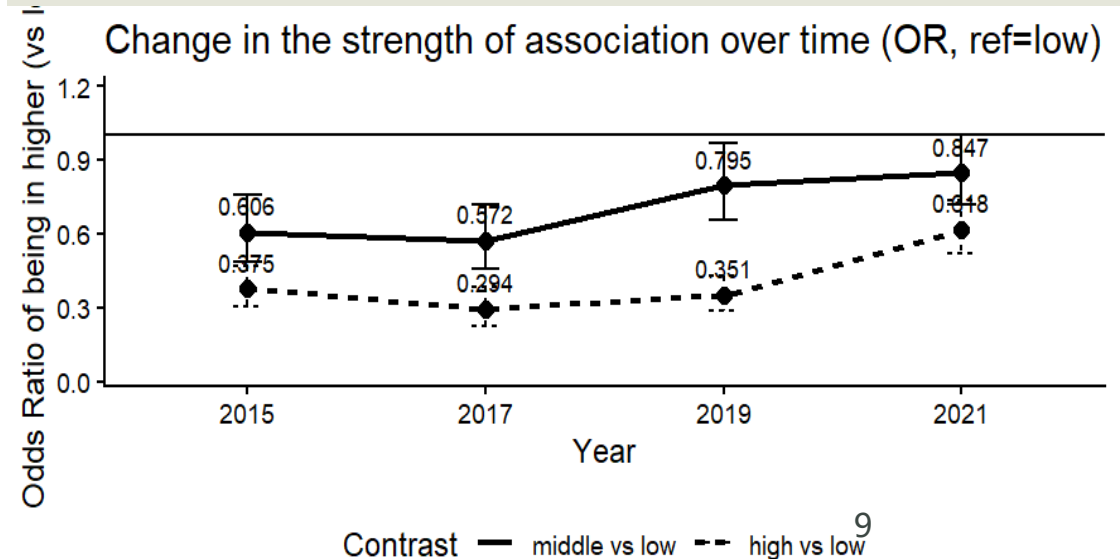
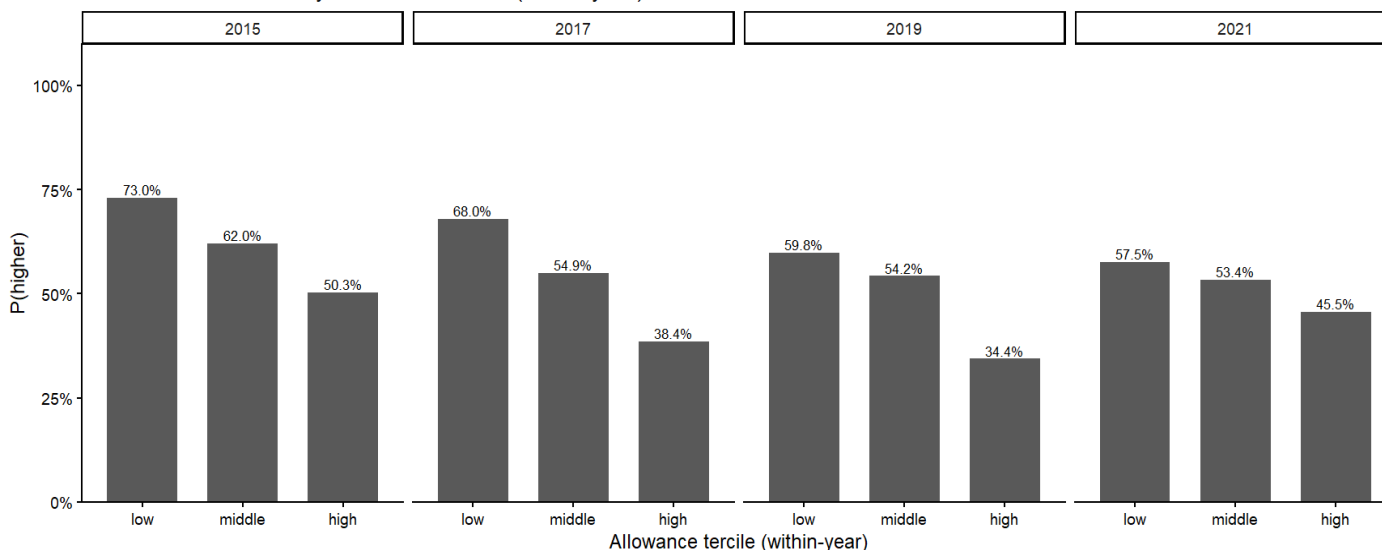
■ H1a：棄却。逆が成立。

各調査年において、**仕送りが少ない**学生は仕送りが多い学生に比べて、高位教育機関への到達確率が**高い**。

■ H1b：棄却。逆が成立。

仕送り水準と教育達成との関連は年次によって**縮小**する。低仕送り層が高位教育機関に到達しやすいという優位性は、2017年をピークに弱まり、2021年に**収束傾向**が見られた。

H1a: Education level by allowance tercile (within-year)



5. 仮説検証：H2入学経路 × 教育達成

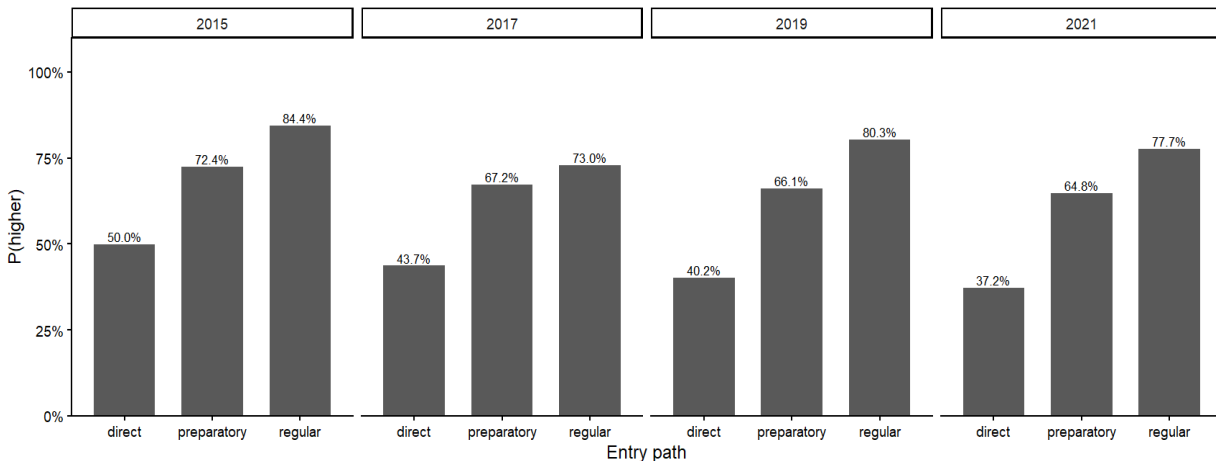
■ H2a：

各調査年において、高位教育機関への到達確率は **日本国内進学**>**準備教育経由**>**直接入学**の順が一貫して確認された。

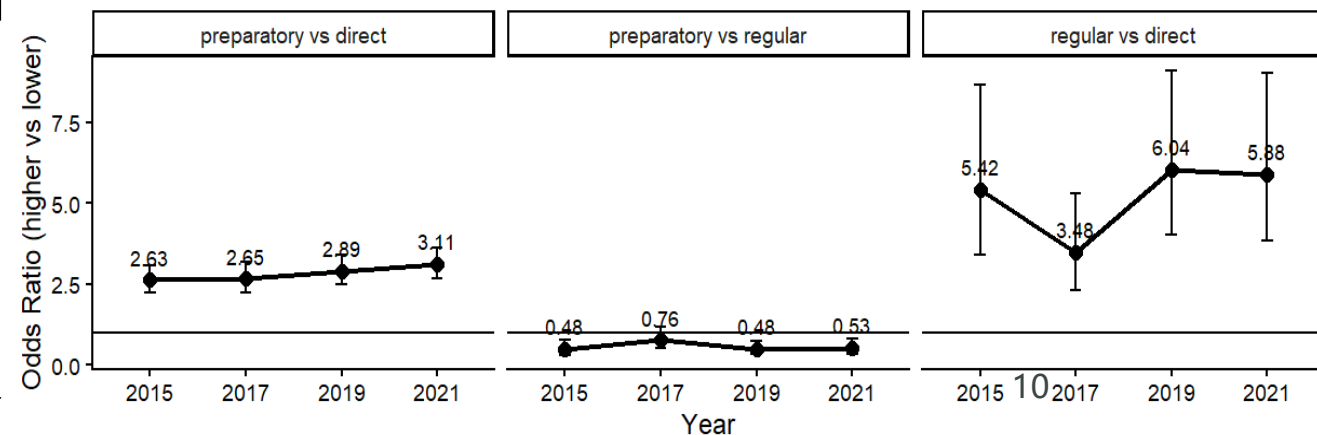
■ H2b：

直接入学に対する **準備教育経由の優位性**は年次とともに緩やかに**拡大**（OR: 2.63→3.11）。日本国内進学の優位性は全年次で一貫して大きいが、**2017年に**一時的な変動が見られた（OR: 5.42→3.48→6.04）。

H2a: Education level by entry path (within-year)



H2b: Year-specific ORs of reaching higher education by entry path (baseline=direct)



6. 結論と考察

■ プロファイル

- 1) 経済資源は年次とともに二極化
- 2) 高位教育在籍割合は過半数を維持しつつ緩やかに低下
- 3) 2019年に入学経路構成に変動（コロナ禍の影響）

■ 経済資源 × 教育達成

低仕送り層ほど高位教育機関に到達しやすい→欧米の先行研究とは逆のパターン

ただしこの優位性は2017年をピークに縮小→「逆転の機会」は存在するが、弱まりつつある

■ 制度的経路 × 教育達成

日本国内進学 > 準備教育経由 > 直接入学→どの経路で来るかが教育達成を大きく規定

直接入学者への多面的支援が必要

7. 今後の課題

- 1.より包括的な分析：

居住地域・アルバイト状況などの変数を加える

- 2. 職業達成への接続：

元留学生の就職データを加え、教育達成→卒業後の就職・定着過程の解明

- 3. 比較の視点：

日本人学生・中国国内高等教育修了者との
三者比較による日本留学固有のメカニズムの検証

参考文献

- 阿部康久・徐亜文、2009、"日本留学経験者の帰国後の就職状況と日本留学への評価——中国人の大学院修了者を事例として"、『福岡アジア都市研究所若手研究者研究活動奨励報告書』、2009年度、1-18頁。
- Huang, F. and Horiuchi, K.、2020、"The Public Good and Accepting Inbound International Students in Japan"、*Higher Education*、Vol.79、No.3、459-475頁。
- 石田浩・近藤博之・中尾啓子、2011、『階層と移動の構造』、東京大学出版会。
- 是川夕、2019、"教育を通じた移住過程における移民の社会的統合——元留学生の社会意識に注目した分析"、『アジア太平洋研究』、44、61-82頁。
- 日本学生支援機構、2021、"私費外国人留学生生活実態調査"、SSJデータアーカイブ、<https://doi.org/10.34500/SSJDA.1720> (2026-4-11アクセス)。
- 張梅、2014、"国境を超える高校から大学への移行における「家族の教育戦略」効果の検討"、『東京大学大学院教育学研究科紀要』、54、99-110頁。

ありがとうございました！

※ 本資料は本研究大会に限って使用が認められています。
当学会および発表者本人の許可なく、転載・複製・転用することを禁じます。

譚 恵勻
タン ケイイン
Email: wjx9270527@126.com

「泣いた赤鬼」を題材にした異文化理解のためのドラマ・ワークショップ

—Byram, M. の理論を手かりに—

廖 穎彤 日本大学大学院

yingtong.liao21@outlook.jp

摘要：本研究は、Byram, M. の「異文化間コミュニケーション能力」モデルを分析枠組みとして、『泣いた赤鬼』を題材としたドラマ・ワークショップにおいて、諸要素がどのように相互に関わりながら立ち現れるのかを検討した。対象は、2024年12月にN大学で実施した3時間の実践であり、参与観察、振り返りペーパー、刺激再生インタビューを用いて分析した。分析の結果、冒頭のウォーミングアップと導入では、他者への好奇心や開放性、自己相対化といった「態度」の契機が形成されていた。中盤の役割活動では、人物の行動や関係を複数の視点から解釈し関連づける「知識」と「技能」が具体化した。さらに終盤のホット・シーティングで生じた問いは、参加者自身の価値判断を問い返す契機となり、「批判的文化意識」の萌芽を示した。以上より、異文化理解教育を、既定の価値や技能を伝達する営みではなく、学習者が自己と他者、個人と社会の関係を問い直す対話的实践として捉え直す視座が得られた。

キーワード：ドラマ教育、Byram, M.、異文化間コミュニケーション能力、異文化理解、市民教育

はじめに

21 世紀の世界は、暴力的過激主義、移民・難民問題、ヘイトスピーチなど、多様な脅威や地球規模の課題に直面しており、これらを乗り越えるためには、文化的多様性を理解し、尊重しながら対話を行う異文化間能力の育成が求められている (UNESCO ら 2023)。異文化理解には、知識の獲得だけでなく、他者の立場や感情を想像し、自らの価値判断を

問い返す学びが求められる。哲学者 Nussbaum は、民主主義社会の市民に必要な能力として、自分とは異なる立場に置かれた人の状況や願望を想像する「物語的想像力」を挙げている（Nussbaum2013：125）。また佐伯胖の「学びのドーナツ論」によれば、学び手が外界についての認識を広げていく際には、学び手と外界を媒介する存在が重要であると指摘する（佐伯 1995：66）。このような媒介として注目されるのがドラマ教育である。ドラマ教育とは、上演を主たる目的とするのではなく、学習者が自分とは異なる役割を引き受け、新たな経験を得ながら学んでいく教育活動を指す（小林ら 2010：10）。

異文化理解教育では、シミュレーションゲーム、シアターゲーム、ロールプレイなど、感情的・体験的理解を促す疑似体験型のアクティビティが用いられてきた（陳 2017、杉本 2006、宮津ら 2018、川那部 2006、中野ら 2018）。2000 年代以降、海外のドラマ・シアター教育実践の普及に伴い、ゲームとドラマ技法の境界は曖昧になりつつあり（渡部 2017：349-353）、これらの方法は広義で「技法(activity)」と総称されている（渡部 2020：114）。

しかし、渡部はドラマ教育を単一の技法の使用ではなく、複数の技法を関連づけ、現実世界とフィクションの世界を往還しながら学びを深める教育形式として位置づけている（渡部 2020：114-138）。さらに、渡辺は、日本のドラマ教育実践を「理解から表現への一方通行型」と「表現が理解を促し、理解が表現を促す相互循環型」に分類している。後者は「プロセスとしての表現」と呼び、理解の深化に結びつくようなものである。だが、「プロセスとしての表現」を実現することができるのかのノウハウが共有可能な形で蓄積されてきていない（渡辺 2014）。

この観点から見ると、異文化理解を目的としたドラマ教育の先行実践には課題が残る。例えば、有田（2016、2017）は、「ホット・シーティング」というドラマ教育の技法を用い、参加者が特定の役割として原爆問題などの社会的テーマについて意見を述べる活動を報告している。

こうした実践は、学習者に他者への関心や感情移入の契機を与えるという点で意義をもつ。しかし、それらが単発的な技法の使用にとどま

る場合、体験が一時的な印象や意見表明にとどまり、理解がどのような過程を経て生成するのかという実践のプロセスまでは捉えにくい。また、学習者が「理解したつもり」になり、自らの前提や価値判断を問いつけないまま、既存のイメージを再確認する危険性もある。したがって、先行研究の課題は、ドラマ教育が有効か否かを一般的に論じることではなく、複数の技法が連関する実践過程のなかで、参加者の異文化に対する理解がどのように生成されるのかを検討する必要がある。

そこで本研究では、「プロセスとしての表現」としたドラマ教育を示している宮崎の実践を取り上げる。この実践は、ウォーミングアップ、役割取得、フリーズフレーム、ホット・シーティングなど複数のドラマ技法が相互に結びついた構成をもち、「プロセスとしての表現」を検討するのに適している。

1. Byram, M. の「異文化間コミュニケーション能力」モデル

Byram, M. の「異文化間コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence, ICC)」の概念は、外国語教育 (FLT) における「コミュニケーション能力」の議論を出発点としつつ、能力を「価値・態度・技能・知識・理解」から成るものと捉える欧州評議会のコンピテンス観にも支えられている。しかし、Byram の ICC が単なる言語能力や他文化に関する知識の範囲にとどめず、他者と関わる中で自己と他者の意味づけや価値を問いつ返す能力へと拡張したものである。こうした ICC は「異文化シティゼンシップ (intercultural citizenship)」(Byram2021 : 4) の基盤である。

図 1 で示したように、Byram のモデルでは、「知識 (knowledge)」、「態度 (attitudes)」、「技能 (skills)」が、異文化間相互作用を支える主要な側面として位置づけられる。そして、それらの中心に置かれるのが教育 (education) であり、その中核をなすのが「批判的文化意識 (critical cultural awareness)」である。つまり、「批判的文化意識」は「知識」「態度」「技能」を反省的に統合し、学びを方向づける教育的焦点として位置づけられている。

図 1 異文化間コミュニケーション能力 (Byram2021:44) 抄訳

技能 (SKILLS)		
解釈し関連づける (interpret and relate)		
知識 (KNOWLEDGE)	教育 (EDUCATION)	態度 (ATTITUDES)
・ 自分や相手 (self and other) ・ 相互作用： 個人および社会 (interaction: individual and societal)	・ 政治教育 (political education) ・ 批判的文化意識 (critical cultural awareness)	・ 自己を相対化 (relativising self) ・ 他者を大切に (valuing other)
技能 (SKILLS)		
発見し相互行為する (discovery and/or interact)		

異文化間相互作用の前提条件となるのは「態度」である。態度とは、他者への好奇心や開放性をもち、相手の意味づけや価値観をすぐに判断せずに受けとめる姿勢である。同時に、自分自身の文化的前提や価値観を当然視せず、他者の視点から相対化し、批判的に見直す「自己を相対化 (relativising self)」する姿勢も含んでいる (Byram2021:45)。つまり、異文化間相互作用に必要な態度として、自己の立場だけから物事を見るのではなく、他者の視点から自己を捉え直すことである。

次に、「知識」には、自分や相手の社会集団・文化に関する知識 (knowledge about one's own / interlocutor's social groups and their cultures) と、個人および社会レベルにおける相互作用の過程に関する知識 (knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels) の 2 つがある (Byram2021:47)。特に後者は重要である。なぜなら、他者についての知識は、多くの場合、自分自身の社会化の過程を通して形成されるため、もともと「関係的 (relational)」な性格をもつからである (Byram2021:47)。即ち、知識とは固定された文化情報ではなく、他者との関係のなかで意味をもつものである。

また、「技能」は二つの側面から捉えている。第一は、他者の言動や出来事を読み取り、自分の知識や経験と関連づける「解釈し関連づける技能 (skill of interpreting and relating)」である。この技能は既存の

知識に依拠する。もう一つは、未知の状況において新たな意味を見いだし、他者とやりとりしながら理解を更新していく「発見し相互行為する技能 (skills of discovery and interaction)」である。この技能は、既存の知識枠組みが十分でないときに働き、特定の現象に含まれる意味や行動などを理解する知識を新たに形成する。さらに、その働きは単に知識を増やすだけでなく、「好奇心を満たし、開放性を刺激する」とされており、技能が態度の形成や変化とも関わることを示されている (Byram2021:48-49)。

これらの ICC モデルの要素は、順番に形成される段階ではなく、相互作用のなかで互いにに関わりながら働く。知識と態度の要因は前提条件であるが、それらは異文化間コミュニケーションのプロセスによっても変化し、相互因果的な関係にある。そして、技能は、態度と知識を実際の相互作用の中で働かせる媒介として機能する (Byram2021:43-44)。すなわち、知識と態度は異文化間相互作用の出発点であるが、相互作用のなかで再び変化し、相互に影響し合う関係にある。そして、知識と態度があることで技能が働き、技能が働くことで新たな知識が形成され、態度も変化するという循環的な関係が成立している。

こうした態度・知識・技能を教育的、反省的に方向づけるのが、「批判的文化意識」である。Byram は、「批判的文化意識を育てる教育的枠組みにおいては、自分自身の意味・信念・価値・行動を問い、他者のそれらを尊重することは、それらが形成された仕方や社会的力への反省的・分析的な挑戦なしには成り立たない」と述べている (Byram2021:46)。従って、批判的文化意識とは、態度・知識・技能が結びつくなかで、学習者が自己の価値判断や前提を問い返す方向へと学びを導く教育の中核である。

以上を踏まえ、本研究では、Byram の ICC モデルを、異文化間相互作用を支える側面（態度・知識・技能）と、それらの側面を教育的に方向づける中心（批判的文化意識）から成る動的なものとして捉える。そのうえで、このモデルに基づき、ドラマ・ワークショップの各場面において、各側面がどのように相互に関わり、その過程で批判的文化意識が

いかに立ち現れるのかを分析する。

2. 実践概要

本研究の対象は、2024年12月にN大学で実施した、異文化理解を目的とする3時間のドラマ・ワークショップである。参加者は計13名であり、内訳は中国籍学生8名、日本籍学生3名、韓国籍学生1名、ウクライナ籍学生1名であった。

ファシリテーターは、日本のドラマ教育を推進するのに重要な組織である獲得型教育研究会¹（2022年に「獲得型教育フォーラム」に改名）のメンバーであり、ドラマ教育経験15年以上の専門家2名が担当した。そのうち1名がメイン・ファシリテーター（以下、F）として全体の進行を担い、参加者に役を演じることを促したり、感想や考えを問い返したりした。もう1名はサブ・ファシリテーターとして、必要に応じて役を引き受けるなどしながら、Fの進行を支えた。

ワークショップは、日本の物語『泣いた赤鬼』（浜田廣介著）を題材に実施した。この作品は、人間と仲良くなりたいと願う赤鬼と、その願いをかなえるために自らを犠牲にする青鬼との関係を描いている。そこには、友情、自己犠牲、受容、排除といった主題が含まれている。そのため、参加者が登場人物の立場に入りながら、自他の価値観や関係のあり方を問い直す題材として適していると判断した。

ワークショップの流れは表1のとおり。まず冒頭のウォーミングアップでは、名前を覚える活動、拍手まわし、ジェスチャーリレー、言葉を使わずに仲間を見つける活動を行った。これらの活動を通して、参加者同士が身体的かつ即興的に応答し合う場がつけられた。次の導入部分では、参加者が物語の冒頭の文章を母語で読み、自国文化における「鬼」のイメージを共有した。その後、「フリーズフレーム」のドラマ技法を用いて、それぞれの鬼の日常を写真のように表現した。続く、展開1では、Fが物語を進行しながら、「ティーチャー・イン・ロール」や「ホットシーティング」を用いて、赤鬼の行動の意味を掘り下げた。

表 1 ワークショップの流れ

時間	項目	内容
35 分	ウォーミングアップ	①名前をおぼえよう 1) 拍手まわし 2) 外国語で「左右前」ゲーム―人の名前を覚える ②からだをつかって表現 3) ジェスチャーリレー「日本の食べ物」 ③Dotty Think：言葉を使わないで、同じ色の仲間 で集まる。
15 分	導入	① 自分の母国語で「ある山の中に一人の赤鬼が住 んでいました」を読み上げ。 ② 自分の母国における「鬼」の像を描く ③ 自分が書いた鬼の画像にもとに、鬼とはどんな 存在であるのかをグループで話し合う ④ フリーズフレーム：各グループで、自分なりの鬼 の生活場面を演じる
5 分	展開 1： 立て札にインタビ ューする	① F より、「泣いた赤鬼」の物語を、「赤鬼は立て札 を折ってしまった」まで紹介する。 ② ティーチャー・イン・ロール+ホットシーティン グ：F が、赤鬼の行動を全部見ていた立て札の役 になり、参加者からインタビューを受ける
50 分	展開 2： 赤鬼と人間が仲良 くできた	① F より、「泣いた赤鬼」の物語を、「青鬼が赤鬼に 作戦をアドバイスをした」までの内容紹介する。 ② 2 人グループで、青鬼と赤鬼の対話を読み上げ る。F が声、動きの指導をする。 ③ 天使と悪魔の廊下を歩く：5 人 1 グループで、 「青鬼のいうとおりにしよう」グループと、「青 鬼のいうとおりににはできない」グループに分け た。二つの意見の間を赤鬼が歩く。 ④ フリーズフレーム：赤鬼と人間が仲良くできた シーンを演じる。
30 分	展開 3： 青鬼が旅立った	① F が青鬼の別れの手紙までの物語を紹介する。 ② フリーズフレーム：先の赤鬼と人間が仲良くで きたシーンとほぼ同じ構成図にし、青鬼の場所 だけ変える。
20 分	終盤：人間の子ど も、赤鬼、青鬼に インタビューする	ホットシーティング：人間の子ども、赤鬼、青鬼 にインタビューする
15 分	振り返り	ワークショップの感想について 2 つのグループに 分けて振り返りを行う。

* 太字の部分はドラマ技法である。

展開2では、青鬼と赤鬼の対話や心理的葛藤を再現し、さらに「フリ

ーズフレーム」によって赤鬼と人間の交流場面を作った。最後の振り返りでは、参加者がグループごとに体験を共有し、ドラマ・ワークショップを通じて得た気づきや学びを言語化した。

筆者は観察者として実践に同席した。分析に用いたデータは、映像記録、フィールドノート、振り返りペーパー、半構造化インタビュー記録である。これらを相互に参照しながら、場面記述と分析を行った。なお、参加者の経験を実践直後の印象に限定せずに捉えるため、ワークショップ実施の3日後にインタビュー調査を行った。インタビューでは刺激再生法を用い、ワークショップ中の特定場면을撮影した映像を参加者に提示しながら、約1時間の対話を行った。また、場面記述において筆者による補足や注釈を加える場合には、亀甲括弧を用いた。

3. 分析と考察

3.1 開かれた空間の形成と「態度」の具体化

本実践の冒頭では、まずウォーミングアップを通して、参加者が相互行為に参入する条件が整えられた。拍手まわし、複数の言語を用いた「左右前」ゲーム、ジェスチャーリレー、「Dotty Think」などの活動では、異なる国や言語的背景をもつ参加者が、それぞれの言語や文化を持ち寄りながら関わるのが促されていた。とくに「Dotty Think」は、目に見える違いによって集団化や排除が生じうること、またアイデンティティは外見だけでは捉えられないことに気づかせる活動であった。参加者が多様な国籍と言語背景をもっていたため、開始段階で複雑な日本語表現を求めず、身体を用いた低リスクの活動を取り入れたことは、言語能力の差を前面化させずに参加を支える点で重要であった。こうしたウォーミングアップは、参加者相互の緊張感を緩和し、異なる文化をもつ他者の存在に気づき、安心して参加できる関係的基盤を形成していた。

このような関係的基盤は、Byramのいう「態度」が立ち現れるための前提条件として理解できる。即ち、他者の意味づけや価値観に対する好奇心と開放性を持ち、相手をすぐに判断せずに受けとめること、さらに

自分自身の見方や前提もいったん相対化する姿勢である。したがって、ウォーミングアップの意義は、単に参加者を打ち解けさせることなく、他者の表現や応答に耳を傾けることのできる状態を準備した点にある。

そして、「態度」がより具体的に現れ始めたのは、続く導入部であった。導入部では、参加者は自国における「鬼」の像を描き、それを手がかりに「鬼とはどのような存在か」を話し合った。ここでは、同じ「鬼」という語を用いていても、その意味づけや喚起されるイメージが文化的背景によって異なることが可視化された。ある参加者は振り返りペーパーで、中国と日本の「鬼」の違いに加え、韓国の方の説明を通して理解が広がったこと、今後は対話のなかで話し手の文化差により注意を払いたいことを記している。この記述には、差異に関する知識の獲得にとどまらず、他者の説明を媒介として自分の理解を更新しようとする姿勢が表れている。つまり、自分にとって自明であった「鬼」の理解が他者には共有されていないことに触れ、他者の説明を聞きながら、自分の理解をいったん保留し、別の見方の可能性を受け入れていたのである。ここには、Byramのいう好奇心、開放性、判断の留保、自己相対化という態度の契機が認められる。

以上より、冒頭の活動は、ウォーミングアップによって相互行為への参加条件を整え、導入部では「鬼」をめぐる意味づけの差異を可視化することで、参加者が他者の説明を手がかりに見方を更新する契機を生み出していた。この意味で、この段階では、Byramのいう「態度」の側面が具体的に現れ始めていたと捉えることができる。

3.2 役割経験を通した「知識」と「技能」の相互作用

＜展開1 立て札にインタビューする＞

Fは『泣いた赤鬼』の物語を「赤鬼が立て札を折ってしまった」場面まで紹介した後、ティーチャー・イン・ロールとホットシーティングのドラマ技法を用いて、赤鬼の行動を最初から見ていた「立て札」の役を引き受けた。

Fはまず、ジャンプしながら元気よく「立て札です」と自己紹介し、「赤鬼が立て札を書く前から、書いて立てるところ、折ってしまうところまで全部見ていました。立て札さんに赤鬼のことをインタビューしてください」と参加者に呼びかけた。

Qさんはまず、「今赤鬼さんはどういう気持ちですか？」と尋ねると、Fは悲しげな表情で、「悲しくて、なんでみんな来てくれないだろう、分からなくて、悲しんでいました」と赤鬼の心情を語った。

続いてLさんが「赤鬼はこれからどんなところに行きたいですか？」と質問すると、Fは少し困った様子を見せながら、「サー、そのあとわからないですけど、私のことを折ってから、痛かったですけど、そのあとどこかでそのまま家に帰ってしまったので、多分そのあと、もう二度と立て札を立てないじゃないかと思っています」と答え、さらに赤鬼が立て札を書いた時の様子を詳細に描写した。「きっと誰かが来てくれるよと思って、一生懸命書いてました。字が汚いんですけど、丁寧に書いていました。鬼の仲間で嫌なので、一人で住んでいます」と赤鬼の孤独な心情を具体的に語った。

Aさんが「どれぐらいの人が見に来たくれましたか？立て札さんのこと」と質問すると、Fは慎重に周囲を見渡す動作を加えながら、「チラっと見に来る人が何人かいたんですけど、だいぶ遠くから見ていったので、サー、村の4、5人ぐらいじゃないですかね」と答えた。また、「子どもの方が多かったです」と付け加え、村人たちの警戒心や興味の持ち方について参加者に示唆を与えた。

前項でみたように、ワークショップの冒頭では、参加者が他者に関われて応答するための関係的基盤が形成された。それを受けて、実践は次第に、登場人物の行動や関係の意味を複数の視点から捉え直す段階へと移行していく。本項では、展開1の「立て札へのインタビュー」と、展開2の「赤鬼と人間が仲良くできた」場面を通して、Byramのいう「知識」と「技能」がどのように現れたのかを検討する。

まず展開1では、Fが『泣いた赤鬼』の物語を「赤鬼が立て札を折ってしまった」場面まで提示した上で、「ティーチャー・イン・ロール」と「ホット・シーティング」を用いて、その出来事を見ていた「立て札」の役を引き受けた。これに対して参加者は、赤鬼の気持ちや今後の行動、さらに立て札を見に来た村人の反応などについて問いを投げかけた。

この場面で重要なのは、参加者が赤鬼本人に直接問いかけるのではなく、「立て札」という周辺的な存在を媒介にして、赤鬼と村人との関係を理解し始めた点である。参加者の問いと立て札の語りは、赤鬼の孤独や人間への期待、村人の警戒や距離の取り方、さらには赤鬼が置かれている状況の意味へと向けられていた。ここで焦点化されていたのは、単なる出来事の経緯ではなく、登場人物どうしの関係がどのように成り立っているのかという点であった。

この場面には、**Byram** のいう「知識」のうち、特に「相互作用の過程についての知識」が働いていたと考えられる。即ち、参加者がここで探ろうとしていたのは、赤鬼の行動が村人にどのように受け取られ、村人がどのような距離感で赤鬼を見ていたのかという、相互作用の過程そのものであった。また、立て札の視点を通して、赤鬼の孤独と村人の警戒を結びつけて理解しようとする点には、**Byram** のいう「解釈し関連づける技能」の萌芽も認められる。すなわち、ここでは登場人物の行動が、個別の出来事としてではなく、関係の文脈のなかで解釈され始めていたのである。

＜展開 2 赤鬼と人間が仲良くできた＞

参加者を 2 つのグループに分け、青鬼の作戦が成功し、赤鬼が人間と仲良くなった後の様子をシーンとして演じることになった。

演技の途中で、F が「フリーズ・フレームで場所とても大事です」と強調した。そして続けて、「赤鬼がどこにいと一番楽しくできている感じになりますか」「青鬼はどこで、どういう姿勢でいますか？向こうへ向いていますか？それとこっち（赤鬼と人間）に向いているのか」「そして、人間たちが何を言っているのか」など、参加者達に、役の感情や立場を表現させるための、細かな視点から演技指導を行った。

役を演じている参加者も、それを観察している参加者も、お互いの表現に触発され笑いながら楽しくやっていた。

A グループは、人間と赤鬼が和気藹々とお酒を飲みながら会話しているシーンを作り出した。F は各役に対して感情を掘り下げる質問を投げかけた。F「今の気持ちを一言ください。」赤鬼役の H さん「罪悪感がある」と答え、内面の複雑さが垣間見えた。さらに F が「赤鬼のことを信頼していますか」と問いかけると、人間の子役 I さんは冷静に「信頼していないです、裏着者を信頼できない。」と回答し、赤鬼との関係に潜む微妙な緊張感が表現された。

B グループは、人間が赤鬼を巻き込んで万歳しながら盛大にお祝いする場面を演じた。同様に、F は感情に関する質問を行った。F「今どういう気持ちですか？」赤鬼役の M さんは、「みなさま私の事を受け入れてくれて嬉しいけど、青鬼のことを心配しているので、青鬼の方向を見ている」と答えた。一方、青鬼役の L さんは少し寂しそうな表情を浮かべ、「赤鬼がたくさんの友達を作っていて良かったと思ったけど、自分が孤独になった」と語った。

続く展開 2 では、青鬼の作戦が成功し、赤鬼が人間と仲良くなった後の場面を、参加者が「フリーズ・フレーム」のドラマ技法によって表現した。F は「場所はとても大事です」と述べ、「赤鬼がどこにいと一番楽しく見えるか」「青鬼はどこにいて、どちらを向いているのか」「人間たちは何を言っているのか」と問いかけながら、参加者に役の感情や立場を身体的かつ空間的に表現するよう促した。つまり、ここで求められていたのは、単に「仲良くなった場面」を簡単に再現することではない。むしろ、その関係が各人物にとってどのような意味をもつのかを、位置関係や視線などの身体表現を通して具体化することであった。

特に、下線部の赤鬼役を務めた M さんの応答は、この過程を示している。M さんは、人人間に受け入れられた嬉しさを感じている一方で、「青鬼のことを心配しているので、青鬼の方向を見ている」と述べた。さらに、M さんは活動後の振り返りペーパーでは、「赤鬼を演じてみて、

彼と青鬼の関係の深さや、青鬼が去った後の彼の悲しみをより理解することができた」と自身の経験を振り返っている。加えて、後日実施したインタビューでは、Mさんが、人間たちに囲まれる場面で青鬼が遠くへ去っていくのを見た瞬間、「視線を青鬼のほうに向けよう」と考えたこと、また「実際に演じて役になりきらなければ、『青鬼を見る』というところまで行き着かなかったかもしれない」、「行動した後、自然に青鬼から目を離せないと感じた」と語っている。

ここからうかがえるのは、赤鬼の心情理解があらかじめ内面に完成しており、それがそのまま表出されたのではないということである。むしろ、演じるという行為を通して、赤鬼と青鬼、人間との関係が理解され、その理解がさらに身体表現を方向づけていた。この点に、ドラマ実践の重要な特質がある。参加者は、役の立場を頭の中の理解で説明するだけでなく、視線や交換配置、身体の向きとして表現することによって、関係の意味を具体的に捉え直していた。すなわち、本場面では、表現が理解を促し、その理解がさらに表現導くという循環が生じていたのである。

このように、本場面での「知識」とは、文化情報についての知識の獲得ではなく、登場人物や参加者の相互作用がどのような関係のなかで意味をもつのかを理解する知識である。また、「技能」とは、その関係を複数の立場から解釈し、それぞれの意味を関連づけながら場面として具体化する力である。展開1では、立て札という媒介的な視点を通して、行為の背景や相互作用の過程に関する理解が組織されていた。これに対して展開2では、その理解が「フリーズ・フレーム」という身体表現を通して、赤鬼・青鬼・人間の関係の意味として具体化されていた。ここで生じていたのは、複数の立場を往還しながら関係の意味を捉え直し、その理解をさらに身体的表現へと返していく過程であった。

また、この過程は、Mさんが赤鬼の立場を通して青鬼との関係をより強く意識し、自らの見方を調整していく契機にもなっていた。この点は、次項で扱う価値判断の問い返し、すなわち「批判的文化意識」の萌芽へとつながっていく。

3.3 価値判断の問い返しと「批判的文化意識」の萌芽

＜展開3 青鬼が旅立った＞

F が青鬼の別れの手紙までの物語を紹介し、手紙を 2 回読み上がった。さらに F は、先ほどの赤鬼と人間が仲良くなったシーンとほぼ同じ構成図を用い、青鬼の場所だけを変えて再度演じさせた。F は参加者たちに向かって次のように伝えた。

「お話の最後は、『その後、赤鬼と青鬼が会うことはありませんでした』と締めくくっています。皆さん、この物語をどう思いますか？この次の日も、赤鬼の家には、人間たちがやってきました。では、先と同じ場所に立って、同じようなことをしてください。その時の赤鬼の気持ちを考えてみましょう。ただし、青鬼だけはもっと遠くへ行きます。そこでフリーズして、15 秒ぐらい気持ちを考えてみましょう。」

その瞬間、教室の雰囲気が明らかに変化した。先ほど赤鬼と人間が仲良くなってきた時にあった笑い声や楽しい空気が消え、参加者たちは静かな緊張感のなかでシーンを作り直した。

フィールドノートに示したように、青鬼の別れの手紙が読まれた後、教室の雰囲気はそれまでの場面とは明らかに異なるものとなった。先の「赤鬼と人間が仲良くなった」場面では、笑いや楽しげなやりとりが見られた。これに対し、F がほぼ同じ構成図を用いながら、青鬼だけをさらに遠くへ配置してフリーズ・フレームを参加者に再構成させた。その結果、参加者たちは静かな緊張のなかで場面を構成し直していた。ここで起きていたのは、同じ「赤鬼が人間に受け入れられる」場面でありながら、青鬼の不在を強調することによって、それが喜びの場面から、喪失や負い目を含んだ場面へと読み替えられることであった。

この読み替えは、ドラマ実践の特質をよく示している。物語の内容自体が変わったわけではない。変わったのは、青鬼の位置と、それをめぐる身体的・空間的な構成図である。しかし、その小さな変更によって、参加者は同じ出来事を別の関係構造のなかで見直すことになった。すなわち、ドラマは説明によって理解を深めるのではなく、場面の再を構成通して新たな意味の発見を可能にしていたのである。

赤鬼役を演じた M さんの語りにも、この変化は表れている。M さんはインタビューで、「赤鬼の気持ちは理解できるが、自分自身はそうは

しない、なぜなら、彼にはすでに素晴らしい友達（筆者注：青鬼）がいるのですから」と述べている。さらに、「新しい友達を作るために、古くからの友達を裏切るべきではない」とも語っていた。ここでは、Mさんは赤鬼の願望を理解しつつ、その行為を自分自身の価値判断に照らして捉え直している。つまり、ドラマの世界での経験や役柄への理解が、自身の価値観や行動原則を再確認し、自己を相対化する意識する方向へと接続していたのである。

一方で、青鬼役を演じた L さんの経験は、より明確に自己経験の再解釈へと向かっている。L さんは振り返りシートにおいて、「最初は青鬼として最後に去る行動を取らないと思ったが、赤鬼が人間と楽しむ姿を演じる中で、『私はここにいる必要がない』という気持ちが生まれた」と記している。ここで L さんは、青鬼としてその場に立ち、赤鬼と人間の間を身体的に見つめることを通して、「去る」という選択の意味を捉え直していた。さらに L さんは、この役割経験を通して、過去のいじめの経験を想起している。L は、「演じた役割から過去の自分を思い出した。その時の自分は文化の違いと言語の違いで困難であったが、その時の自分が選んだ選択肢は間違っていないと改めて感じ、過去を振り返ることができて大変良かったと思った」と振り返っている。この記述からは、青鬼という役割が、L さんにとって単なる物語上の他者ではなく、自らの過去を別の角度から読み直すための媒介となっていたのである。

この場面は、Byram のモデルから見ると、まず相互作用の過程に関する知識が深まる場面として理解できる。参加者が捉え直していたのは、喪失・信頼・不信・犠牲・孤独といった関係の構造である。また、同じ場面を異なる構図で再構成することによって新しい意味を見いだした点には、Byram のいう「発見し相互行為する技能」の働きも認められる。

ただし、本場面でより重要なのは、その発見が参加者自身の経験や価値判断の問い返しへと結びついていた点である。M さんと L さんは、赤鬼・青鬼という他者の役割を通して、自らの価値観や過去の経験を再

解釈していた。ここで生じていたのは、単なる共感や感情移入にとどまらず、自己の経験と価値判断を別の視点から再評価する過程であった²。その意味で、本場面は、批判的文化意識の萌芽として位置づけられる。

以上より、「青鬼の旅立ち」の場面では、ドラマにおける役割経験が参加者に新たな意味の発見をもたらし、その発見を通して自己経験を問い返す契機が生じていた。ここでは、知識、技能、批判的文化意識が相互に関わりながら立ち現れていたのである。そして、このような価値判断の問い返しは、終盤の場面において、さらに明確な形で現れてくる。

3.4 価値を問う問いの生成と「批判的文化意識」の萌芽

＜終盤 人間の子ども、赤鬼、青鬼にインタビューする＞

青鬼が旅立つシーンの後、参加者たちはホットシーティングという技法を用いて、登場人物である人間の子ども、赤鬼、青鬼にインタビューを行った。

インタビューをする前に、Fは参加者に向かって、「二人が話すことが絶対物語の正解ではありません、二人がどう考えたかを聞いてみましょう」と強調した。こうした言葉かけの後、参加者たちは、赤鬼役の2人に質問するように促す。ここでは、Mさんの回答場面を記述する。

「後悔の気持ちがありますか。」/「後悔よりは、残念な気持ちです〔中略〕人間と仲良くしたいですが、青鬼ちゃんが行っちゃたのが残念と思います。」/「青鬼がどこに行っちゃたと思いますか。」/「結構遠いところに行っちゃたなあと思います。二度と会わないので、私とあまり会えたくない感じが青鬼として持っているかなあと思います。」/「人間との関係と青鬼との関係ち、どっちが大事だと思いますか。」/「私が青鬼の方が自分と長い関係を保っているので、人間よりは青鬼が行っちゃたことが自分にとっては残念。」/「青鬼を探しに行こうという気持ちがありましたか。」/「もう二度と会えないから、私の方が探していく。」

その流れのなかで、Fは「僕から一つでいいですか。生まれ変われるとしたら、人間になりますか。鬼になりますか。」と問いを差し挟んだ。Mさんは少し間をおいて、「今回は鬼としてちゃんと生きて、来世は他の（人間）に変わりたい」と答えた。

さらに、参加者から「今青鬼に会ったら、何を言いますか。」と問われると、Mさんは「私はとりあえず謝罪して、申し上げございませんと、まだ友だちになろうかと、意志を伝えたいです。」と述べた。応答のあとには参加者たちから拍手が起こり、この一連のやりとりはそこでひとまず区切りを迎えた。

本項では、ワークショップの終盤において生じた「生まれ変われるとしたら、人間になりますか。鬼になりますか」という問いに注目する。この問いを分析の焦点とする理由は、赤鬼役を演じた M さん自身が、事

後インタビューにおいてこの問いをワークショップの中で最も印象に残ったものとして語っているためである。Mさんは、この問いが「自分でも気づいていなかった考え方を引き出してくれた」と述べた。また、現実の自分が「来世では何になりたいか」を問われる場合には、多くの外的要因を考えてしまうため即答は難しいが、「鬼／人間」という二つの選択肢のなかで赤鬼として応答していたときには、「新たな人生を体験したい」という選択が自分にとって重要であることに気づいたとも語っている。ここで重要なのは、この問いが単なる登場人物理解にとどまらず、Mさん自身の価値判断を問い返すものとして作用していた点である。

では、この問いはどのような過程を経て、場面のなかで意味をもつものとなったのだろうか。フィールドノートに示した場面は、「ホット・シーティング」というドラマ技法を用いて、参加者たちが登場人物の内面や感情を深く掘り下げている。ホット・シーティングとは、登場人物の気持ちや立場をより深く理解するために、教師または参加者がその人物の役を引き受け、他の参加者が質問を投げかける技法である。その際に重視されるのは、役の置かれた状況や心情に寄り添いながら問いを発することである（渡部ら 2010:56-57）。

ホット・シーティングに入る前、Fは「二人が話すことが絶対物語の正解ではありません。二人がどう考えたかを聞いてみましょう」と述べていた。この発話によって、場は原作理解の正誤確認から切り離し、役を引き受けた参加者がその立場から意味を語る対話空間として位置づけるものであった。そのうえで、下線部の参加者たちが赤鬼役のMさんに向けられた質問に注目すると、問いの焦点が青鬼との別れをめぐる徐々に深められていったことがわかる。参加者たちはまず、「後悔の気持ちがありますか」「青鬼はどこに行ったと思いますか」と問いかけ、青鬼との別れをめぐる出来事や感情を確認していった。さらに、「人間との関係と青鬼との関係のどちらが大事ですか」「青鬼を探しに行こうという気持ちはありましたか」と進み、出来事の確認から感情の把握へ、さらに関係の重みや行為の可能性へと関心を移していった。こうした応答の積み重ねを通して、赤鬼は単に「人間に受け入れられた存在」ではなく、

青鬼との関係を失い、その喪失をどう引き受けるのかを問われる存在として捉え直されていった。この流れのなかで、F は「生まれ変われるとしたら、人間になりますか。鬼になりますか」と問いを差し挟んだ。この問いは、事前に設定された発問として配置されておらず、その場の応答の蓄積のなかで即興的に生じた問いであった。

こうした問いの展開は、イギリスのドラマ教育の代表的人物である Heathcote のいう「意味の五つのレベル (five layers of meaning)」を手がかりにすると理解しやすい。Heathcote は、ドラマにおける意味を、何をしたのかの「行動 (action)」: 何をしたのか、「動機 (motivation)」: どんな個人的な意図を持ってそうしたのか、「投資 (investment)」: どんな社会的期待を満足するためにそうしたのか、「モデル (model)」: その行動はどこから学んだのか、「立場・価値観 (stance/worldview)」: その行動が、どのような価値観を反映されているのか、という五つの層として捉えている (Gilham, 1988)。

本場面に即していえば、「青鬼はどこに行ったと思うか」という問いは「行動」の水準に、「後悔よりは残念な気持ちです」という応答は「動機」の水準に、「人間との関係と青鬼との関係のどちらが大事か」という問いは「投資」の水準に、それぞれ近いものと考えられる。また、「青鬼を探しに行こうという気持ちがありましたか」という問いは、すでに形づくられつつある価値の序列を前提に、そのうえでどのような行為が可能であるかを問うものとして位置づけられる。

これらの問いに対して、「生まれ変われるとしたら」という問いは、どのような存在として生きたいのか、現在の生をどう引き受け、別の生をどう想像するのかを問うものであった。この意味で、この問いは「立場・価値観」の水準へと場面を押し広げていた。もっとも、本研究が示したいのは、F があらかじめ Heathcote の枠組みに基づいて発問を設計していたということではない。重要なのは、ホット・シーティングの相互行為のなかで、問いの水準が結果として価値判断の水準へと移行していた点である。つまり、ホット・シーティングは、単なる技術的な発問の技法でなく、構造化されたドラマの過程と即興的な相互行為が交差するな

かで問いが生成する教育的出来事として機能していたのである。

このように「立場・価値観」の水準に関わる問いの生成から、ドラマ教育の特徴が現れる。Mさんは、現実の自分が「来世では何になりたいか」を考える場合には、多くの外的要因や選択肢を考えてしまうため、即答するのは難しいと語っている。それに対して、本場面では、赤鬼という役柄と「鬼／人間」という限定された選択肢が与えられていた。このような虚構的で限定的な状況は、思考を日常では曖昧になりやすい価値判断を一時的に前景化する働きをもつ。Mさん自身も、「演じているのは赤鬼だが、本質的には自分の角度から赤鬼を解釈していた」と語っている。すなわち、役柄への応答は「赤鬼の答え」であると同時に、「Mさん自身の答え」でもあったのである。Mさんが役柄と限定された状況を媒介とすることによって、現実では多くの要因に埋もれて見えにくい自らの価値の優先順位を、より明確なかたちで言語化することが可能になるのである。ここでは、ドラマの役割と状況設定によって、参加者が自分の価値をより明確に意識する契機が生まれていた。

この過程は、Byramのいう「批判的文化意識」の萌芽として解釈できる。批判的文化意識とは、自文化や他文化の価値、行動を当然のものとして受け取るのではなく、一定の距離をとって評価し直す能力である。本場面ではMさんが行っていたのは、鬼・人間、現在の生・来世、新しい関係・失われた関係といった複数の価値の間で、自分が何を重く見るのかを問い返していたことである。この意味で、ここでは役割という他者・他文化的な立場を媒介にしながら、自己の前提や価値の置き方を相対化する契機が生じていたといえる。

さらに重要なのは、この問いは前節までに見てきた「態度」「知識」「技能」と切り離されて生じたのではないことである。ワークショップの冒頭では、参加者が他者の意味づけに開かれて応答する態度の契機が形成された。中盤では、立て札へのインタビューやフリーズ・フレームを通して、登場人物の関係や相互作用の意味を解釈し、関連づける「知識」と「技能」が具体化した。そうした過程を経たうえで、終盤のホット・シーティングでは、役柄への応答が自己の価値判断を問い返す場面へと

展開したのである。したがって、「生まれ変われるとしたら」という問いは、単なる発問技術の産物ではなく、構造化されたドラマの過程と即興的な相互行為が交差するなかで生じた教育的出来事として理解する必要がある。

以上より、本場面におけるホット・シーティングは、登場人物の内面理解を深める技法にとどまらず、参加者自身の価値判断を可視化し、問い返す場として機能していた。この問いは、役柄、物語、空間、身体、参加者たちの応答の蓄積のなかで立ち上がり、「批判的文化意識」の萌芽を可視化する契機となっていた。ここから示唆されるのは、異文化理解を固定的な知識や技能の獲得としてのみ捉えるのではなく、他者との応答を通して自己の価値の置き方を問い直していく生成的な過程として捉え直す必要があるということである。

終わりに

本研究の目的は、Byram の「異文化間コミュニケーション能力」モデルを分析枠組みとして、『泣いた赤鬼』を題材としたドラマ・ワークショップにおいて、異文化間コミュニケーション能力の諸要素がどのように相互に関わりながら立ち現れるのかを明らかにすることであった。

異文化理解教育におけるドラマ実践を扱った先行研究では、ドラマ技法の有効性自体は指摘されてきたものの、個々の技法がどのように関連し、その過程のなかで学習者の理解がいかに関生成されるのかについては、なお十分に検討されてこなかった。これに対して本研究は、ドラマ・ワークショップの進行に即して、異文化間コミュニケーション能力の諸要素が相互に重なり合いながら具体化していく過程を示した。

本研究の分析から明らかになったのは、Byram のいう「態度」「知識」「技能」「批判的文化意識」が、実践の展開のなかで相互に支え合いながら立ち現れていたことが明らかとなった。ワークショップ冒頭では、身体的活動と「鬼」をめぐる意味づけの共有を通して、他者への開放性や自己相対化といった「態度」の契機が形成された。中盤では、立て札へのインタビューやフリーズ・フレームを通して、参加者は登場人物間

の関係や相互作用の過程を複数の視点から読み取り、その意味を解釈し関連づけていた。ここには、「知識」と「技能」の働きが認められる。そして終盤のホット・シーティングでは、「生まれ変われるとしたら」という問いが、登場人物理解を超えて、参加者自身の価値判断を問い返す「批判的思考力」の契機として作用していた。

とりわけ重要なのは、この問いがあらかじめ固定された発問として存在していたのではなく、参加者の応答の蓄積、役柄への没入、場の緊張、そしてファシリテーターの即興的介入が交差するなかで生成された点である。そこから示されるのは、ドラマ実践が単なる技法の適用ではなく、構造化された過程のなかで予期しない問いを生み出しうる教育実践であるということである。言い換えれば、異文化コミュニケーション能力は固定的な知識や技能の獲得としてではなく、他者との応答を通して自己の価値の置き方を問い直していく生成的な過程として捉えられる必要がある。

以上より、本研究の意義は、異文化理解教育におけるドラマ実践について、複数の技法が連関する過程に着目することにより、理解の生成過程を具体的に明らかにした点にある。また、異文化理解教育を、既定の価値や技能を伝達する営みとしてではなく、学習者が意味のある問いを立ち上げ、自己と他者、個人と社会の関係を問い直していく対話的实践として捉え直す視座を提示した。さらに、『泣いた赤鬼』という道徳教育で広く用いられてきた教材に対して、自己犠牲や利他性の読解に回収されない、新たな教育的解釈の可能性を示したことも本研究の成果として位置づけられる。

<注>

1. 獲得型教育研究会は、日本におけるドラマ教育の主要な推進団体の一つである。同研究会は、参加型アクティビティを新しい時代の市民の共通教養の中核に位置づけ、「参加型アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」を目的として（渡部 2017:276）、

日本の教育状況に即した「日本型」ドラマ教育プログラムの開発を進めてきた。

2. この過程は「演劇的知」のプロセスとして考えられる。「演劇的知」とは、「知的探究の活動をパフォーマンスへと展開する一連の活動を通して、学習者の内部に形成される能動的で創造的な知」であり、「公共空間において人々が支え合う関係を構築する方法」と関連している（渡部 2017 : 227）。

参考文献

1. 有田代佳子、2016、“ドラマ教育の手法を用いた多文化クラスでの日本語表現教育の試み—意見文執筆活動過程で「それまでの世界」は対象化したか—”、敬和学園大学研究紀要、第1号、69-87頁。
2. 有田代佳子、2017、“多文化共生社会の対話力”形成をめざした日本語表現教育：ドラマ教育の手法を用いて「NPT核拡散防止条約」から考える”、敬和学園大学研究紀要、第26号、87-106頁。
3. 加賀美常美代、1999、“大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入”、コミュニティ心理学研究、第2巻、第2号、131-142頁。
4. Gillham、1988、“What Life Is For: An Analysis of Dorothy Heathcote's 1988 ‘Levels’ of Explanation”、*Theatre and Education Journal*、VOL1、11-17。
5. 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・仙石桂子、2010、ドラマ教育入門、図書文化社。
6. 佐伯胖、1995、「学ぶ」ということの意味、岩波書店。
7. 杉本千恵、2006、“異文化理解教育におけるシミュレーションゲームの導入についての考察”、鳥取短期大学研究紀要、第53号、15-22頁。
8. 陳瑞英、2017、“異文化理解教育における日中大学生合同授業の試み—シミュレーション・ゲームの導入を中心に—”、立命館高等教育研究、第16号、183-196頁。

9. 中野祥子・田中共子、2018、“日本人学生を対象としたムスリム留学生との交流のための異文化間教育の試みー異文化間ソーシャルスキルの視点からー”、異文化間教育、第48巻、146-160頁。
10. Nussbaum, M, C. 著、小沢自然・小野正嗣訳、2013、経済成長がすべてか？ーデモクラシーが人文学を必要とする理由、岩波書店。
11. Byram, M. 、 2021 、 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*、Multilingual Matters.
12. 宮津多美子・藤倉ひとみ・グロウデボラ、2018、“シミュレーションで学ぶ異文化看護の実践ー看護学生を対象とした外国人模擬患者演習報告ー”、医療看護研究、第14巻、第2号、9-18頁。
13. UNESCO・Darla K. Deardorff、2023、ストーリー・サークル：異文化間能力を育むための手引き、UNESCO。
14. 渡辺貴裕、2014、“プロセスとしての表現ー教育方法学の視点からー”、渡部淳・獲得型教育研究会編、教育におけるドラマ技法の探求ー「学びの体系化」に向けてー、109-121頁。
15. 渡部淳、獲得型教育研究会、2010、学びを変えるドラマの手法、旬報社。
16. 渡部淳、2017、“獲得型教育の理論的・実践的研究”、日本大学大学院文学研究科博士学位論文。
17. 渡部淳、2020、アクティブ・ラーニングとは何か、岩波新書。

※ 本資料は本研究大会に限って使用が認められています。
当学会および発表者本人の許可なく、転載・複製・転用することを禁じます。

ICT機器の使用と学力

-A市学校調査と中3親子調査から-

王 杰(傑) 2026/4/26(日)

中日教育研究学会年度大会自由研究発表

概要

背景・先行研究
・研究目的

使用する
データ

調査の概要

分析方法

主な分析結果

結果の要約・
議論

背景・先行研究・研究目的

- 2000年代には、多くの学校でICT機器の活用が拡大し、教員による授業実践やその効果に関する検討が進められた（高橋・堀田編 2006、清水 2006、木原 2007）
- 2010年代には、総務省のフューチャースクール推進事業や文部科学省の学びのイノベーション事業を通じて、「1人1台環境」における授業実践の効果・影響が検証された（清水 2014）
- 2019年に文部科学省によるGIGAスクール構想が開始され、児童生徒1人1台の端末および高速ネットワークの整備が全国的に推進された
- 2020年度には全国の小中学校において端末配布完了、「1人1台端末」環境が実現した
- その後、「1人1台端末」の政策効果や影響について実証研究がなされている（柏木 2024、卯月 2024・2025、赤林 2025、比嘉 2025）

本研究の目的

- 本研究は、A市で収集したデータの分析結果を基に、市教育委員会担当者を対象として2025年2月に実施した報告の一部を発展させたものである
- 本報告では分析手法を刷新し、学校授業内と授業外の学習におけるICT機器の使用状況（使用頻度や使用時間）と学力との関連を詳細に検証することを目的とする

使用するデータ

「青少年期から成人期への移行についての追跡的研究」という研究課題(略称JELS、耳塚寛明・中西啓喜)の第二期調査が収集したデータセットを使用する

- 第一期調査

2003～2017年、関東地方のAエリアと東北地方のCエリアにおいて、小3、小6、中3、高3コーホートを対象に追跡調査を実施した。学力調査、親子ペアの質問紙調査、担任または学校窓口調査、就学前養育環境および現状調査、就職後インタビューなど

- 第二期調査

2019年より、A市（人口約35万人の地方中核都市、1人あたり市民所得は1人あたり国民所得の9割程度）において、2つの学年を対象に、児童生徒と保護者質問紙調査の実施、学力データの収集を実施してきた。公立学校の在籍者を対象とする。市教育委員会から全面的協力を得ている

本報告では、2008年4月2日-2009年4月1日生まれの学年が中3時(2023年度)に実施した各種調査のデータを使用する

調査の概要

質問紙調査データ

- 2019年：小5の保護者
- 2020年：小6の児童
- 2021年：中1の生徒・保護者
- 2022年：中2の生徒
- **2023年：学校調査、生徒調査、保護者調査**

学力データ

- A市において小4～中2まで実施している学力調査のデータを提供いただいた
- 全国平均を50とした標準学力検査（Norm Referenced Test: NRT）
- **中3は全国学調の学力データ（国数英の正答率）**

全国学力・学習状況調査は日本文部科学省が全国で、小中学校最高学年の小学6年生と中学3年生全員を対象に、学力と学習状況の調査を目的に都道府県および市町村教育委員会の協力を得て実施する調査である

<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>

各種調査の配布と回収状況

	調査の時期	配布数	回収数	回収率
学校調査	2023.5	24	24	100.0%
学力調査	2023.5	3031	2562	84.5%
生徒質問紙調査	2023.5	3031	2588	85.4%
保護者質問紙調査	2023.9	3031	1724	56.9%

全国学力・学習状況調査は、5月に国数英の学力調査・学校窓口・生徒質問紙調査を実施した。学校調査と生徒調査にはICT機器使用に関して多くの質問が設けられている。なお、A市中3の国数英の正答率の分布はいずれも全国の結果に近い

JELSが9月に独自に実施した保護者調査には、子どもの家庭での様子、親の学校行事参加、子どもの進学への期待、教育費負担の意識、学校外学習時間や塾利用の状況、保護者の教育水準・職業・世帯所得などの設問が含まれている

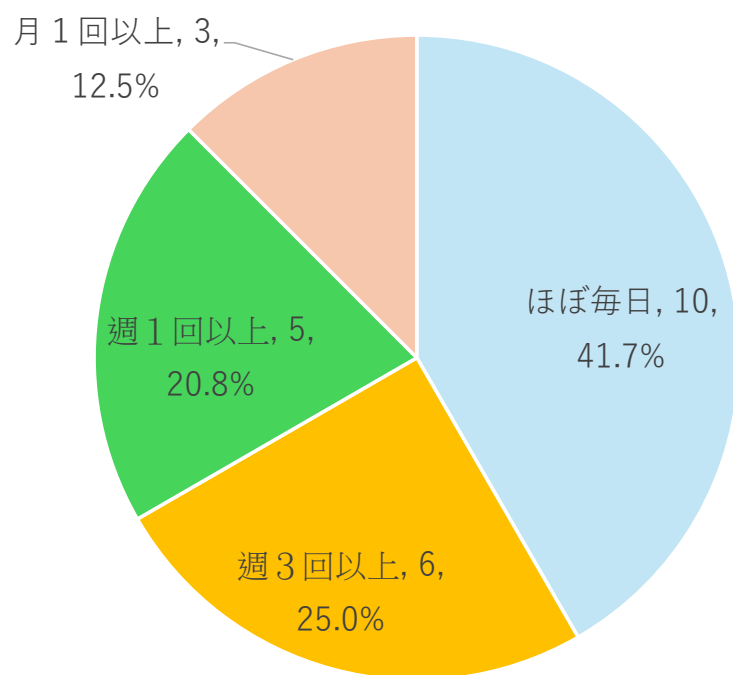
分析手法

- 学校と生徒が回答した授業内におけるICT機器の使用頻度と学力（3教科正答率の平均値）との関連は、使用頻度別の平均値の比較およびF検定により検証する
- 授業時間外の勉強におけるICT機器の使用時間の規定要因は二項ロジスティック回帰モデル、ガンマ回帰モデルを用いて分析する
- 授業外のICT機器使用時間と学力との関連について、重回帰分析を用いて検証する

学校調査からみた ICT機器の活用頻度と学力との関係 (2023年度、N=24)

学校質問紙10. ICTを活用した学習状況

(60)前年度に、教員が大型提示装置等（プロジェクター、電子黒板等）のICT機器を活用した授業を1クラス当たりどの程度行いましたか。



3分の2の学校では、2022年度に教員が授業で大型提示装置等のICT機器を頻繁に活用していた。活用頻度の低い学校(8)の半分は全学年生徒数が49人以下。全学年生徒数が49人以下の学校(5)のうち、1校のみほぼ毎日活用したと回答している

学校規模別 教員使用頻 度別学力

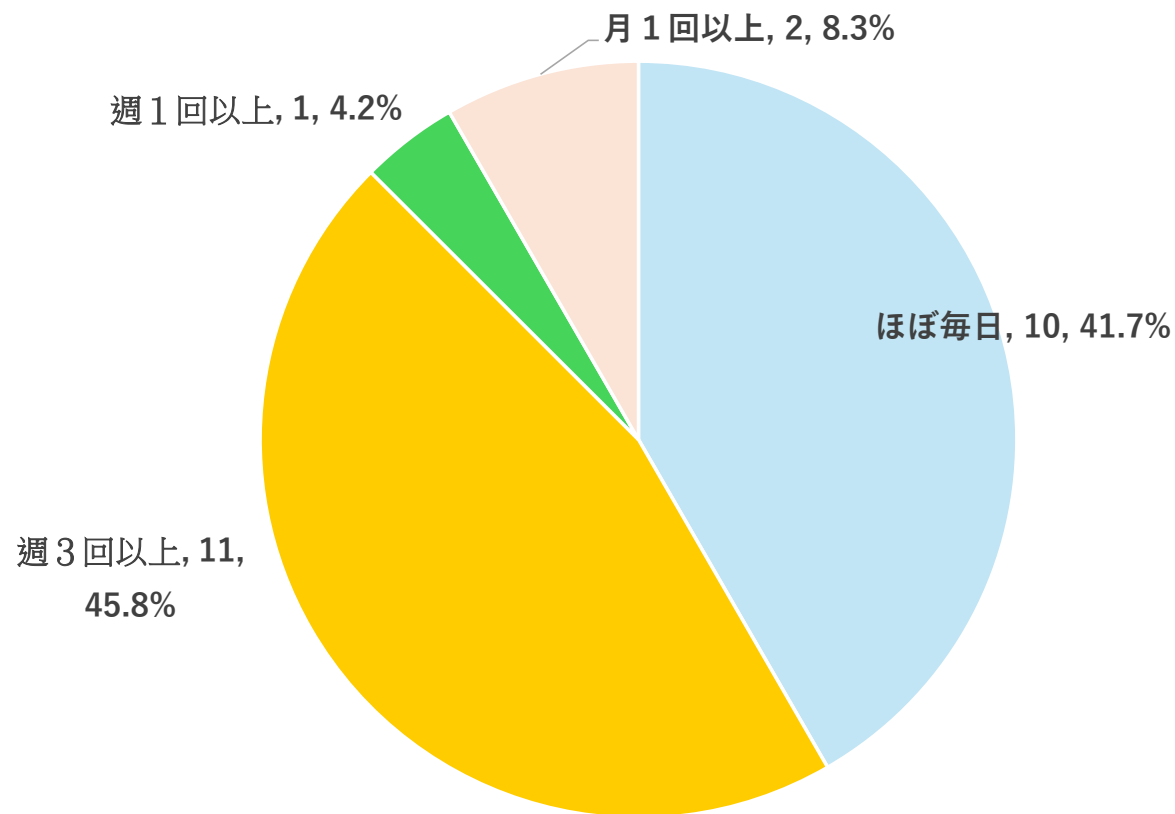
層_学校規模		平均値	度数	標準偏差
小規模校	ほぼ毎日	60.000	4	7.557
	週3回以上	57.000	1	
	週1回程度	62.333	2	9.899
	月1回程度	71.167	2	9.664
	合計	62.667	9	8.426
中規模校	ほぼ毎日	51.889	3	1.388
	週3回以上	55.833	2	0.707
	週1回程度	53.833	2	3.064
	合計	53.571	7	2.331
大規模校	ほぼ毎日	53.222	3	2.269
	週3回以上	52.444	3	3.533
	週1回程度	54.000	1	
	月1回程度	56.000	1	
	合計	53.375	8	2.541
合計	ほぼ毎日	55.533	10	5.974
	週3回以上	54.333	6	3.091
	週1回程度	57.267	5	6.946
	月1回程度	66.111	3	11.107
	合計	56.917	24	6.985

学校規模別に教員のICT機器活用頻度と中3の国数英の正答率(学校の平均値)との関連を見てみた。いずれも有意な関連がない

ほぼ毎日ICT機器を活用するから学校の学力が高いとか、月1回程度の活用だから学校の学力が低いという単純な関連がない。小規模校では、学校間のばらつきが大きい

学校質問紙 10. ICTを活用した学習状況

(63)あなたの学校では、生徒一人一人に配備されたP C・タブレットなどのICT機器を、授業でどの程度活用しましたか。



学校規模別 生徒使用頻 度別学力

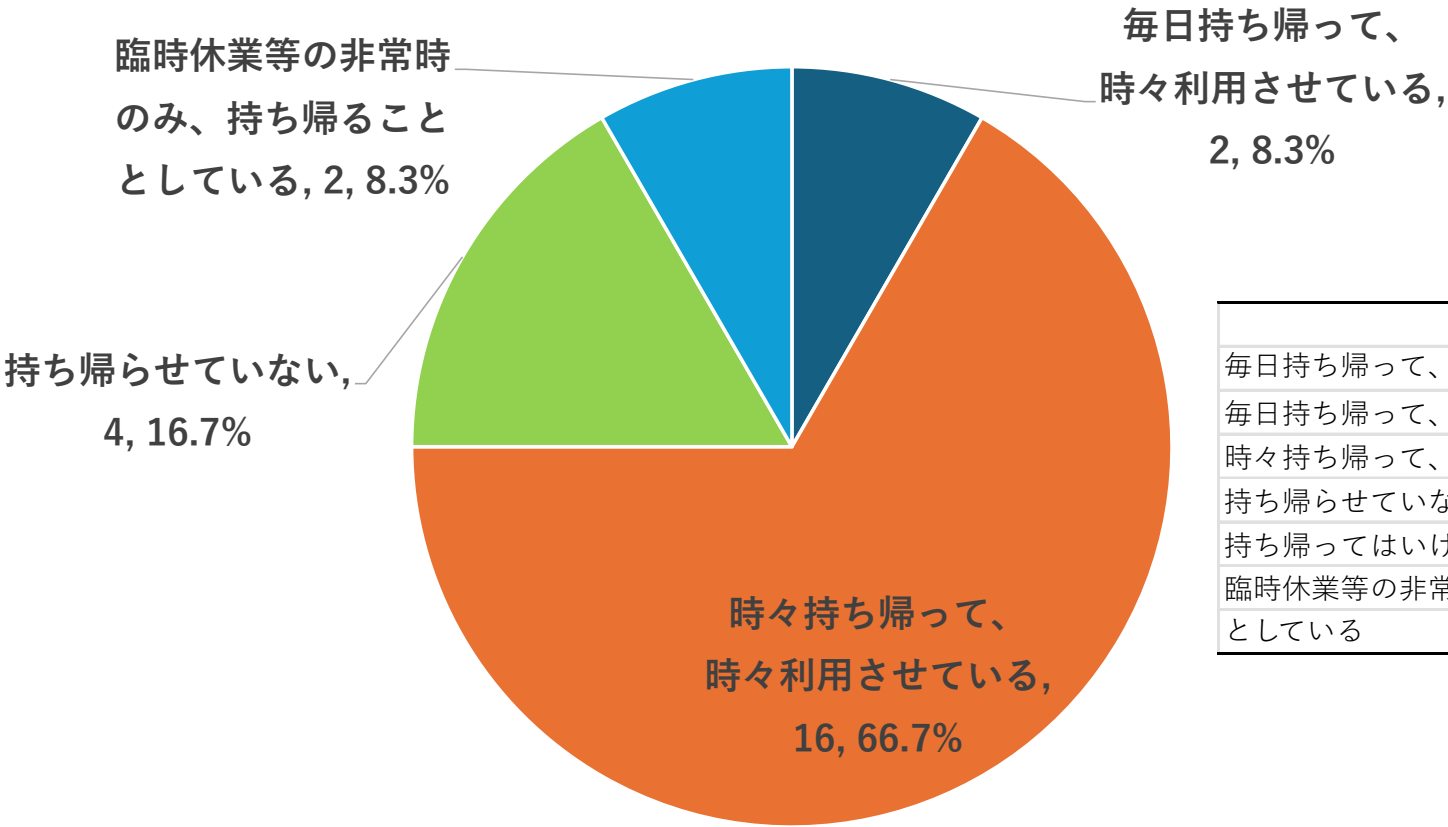
		平均値	度数	標準偏差
小規模校	ほぼ毎日	62.750	4	7.814
	週3回以上	56.889	3	4.834
	月1回程度	71.167	2	9.664
	合計	62.667	9	8.426
中規模校	ほぼ毎日	51.667	2	1.886
	週3回以上	55.000	4	1.826
	週1回程度	51.667	1	
	合計	53.571	7	2.331
大規模校	ほぼ毎日	52.083	4	2.936
	週3回以上	54.667	4	1.414
	合計	53.375	8	2.541
合計	ほぼ毎日	56.267	10	7.402
	週3回以上	55.394	11	2.687
	週1回程度	51.667	1	
	月1回程度	71.167	2	9.664
	合計	56.917	24	6.985

学校規模別に生徒のICT機器活用頻度と中3の国数英の正答率(学校の平均値)との関連も見てみた。いずれも有意な関連がない

小規模校では、学校間のばらつきが大きい

学校質問紙10. ICTを活用した学習状況

(71) あなたの学校では、生徒一人一人に配備されたP C・タブレットなどの端末を、どの程度家庭で利用できるようにしていますか。



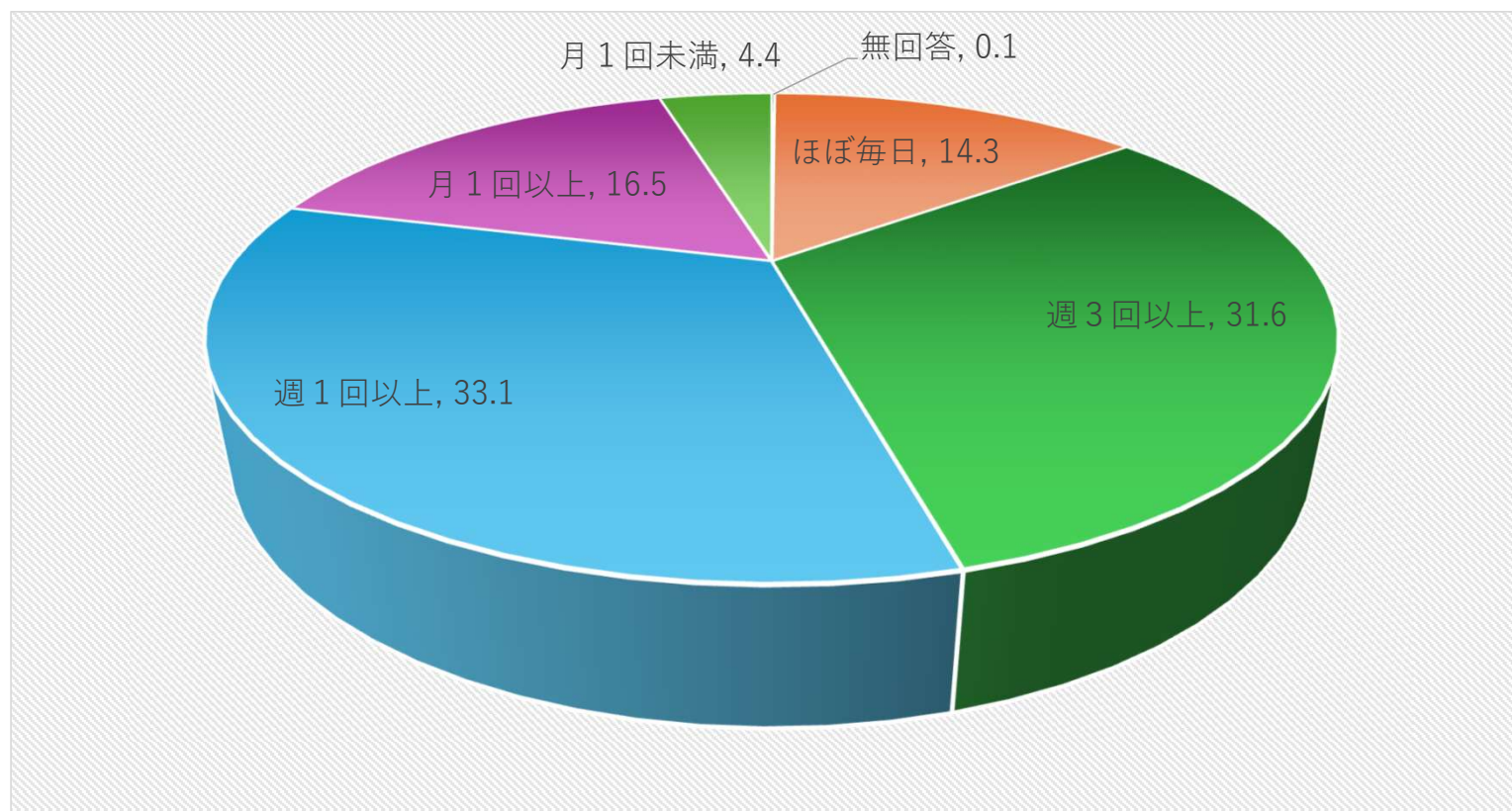
	全国	A市
毎日持ち帰って、毎日利用させている	23.5	
毎日持ち帰って、時々利用させている	18.4	8.3
時々持ち帰って、時々利用させている	35.0	66.7
持ち帰らせていない	10.2	16.7
持ち帰ってはいけないとしている	2.4	
臨時休業等の非常時のみ、持ち帰ることとしている	10.5	8.3

生徒・保護者調査からみたICT機器の使用と学力との関係

(2023年度、中3生徒調査、保護者調査)

生徒質問紙(33) 1、2年生のときに受けた授業で、PC・タブレットなどのICT機器をどの程度使用しましたか。(N=2509)

%



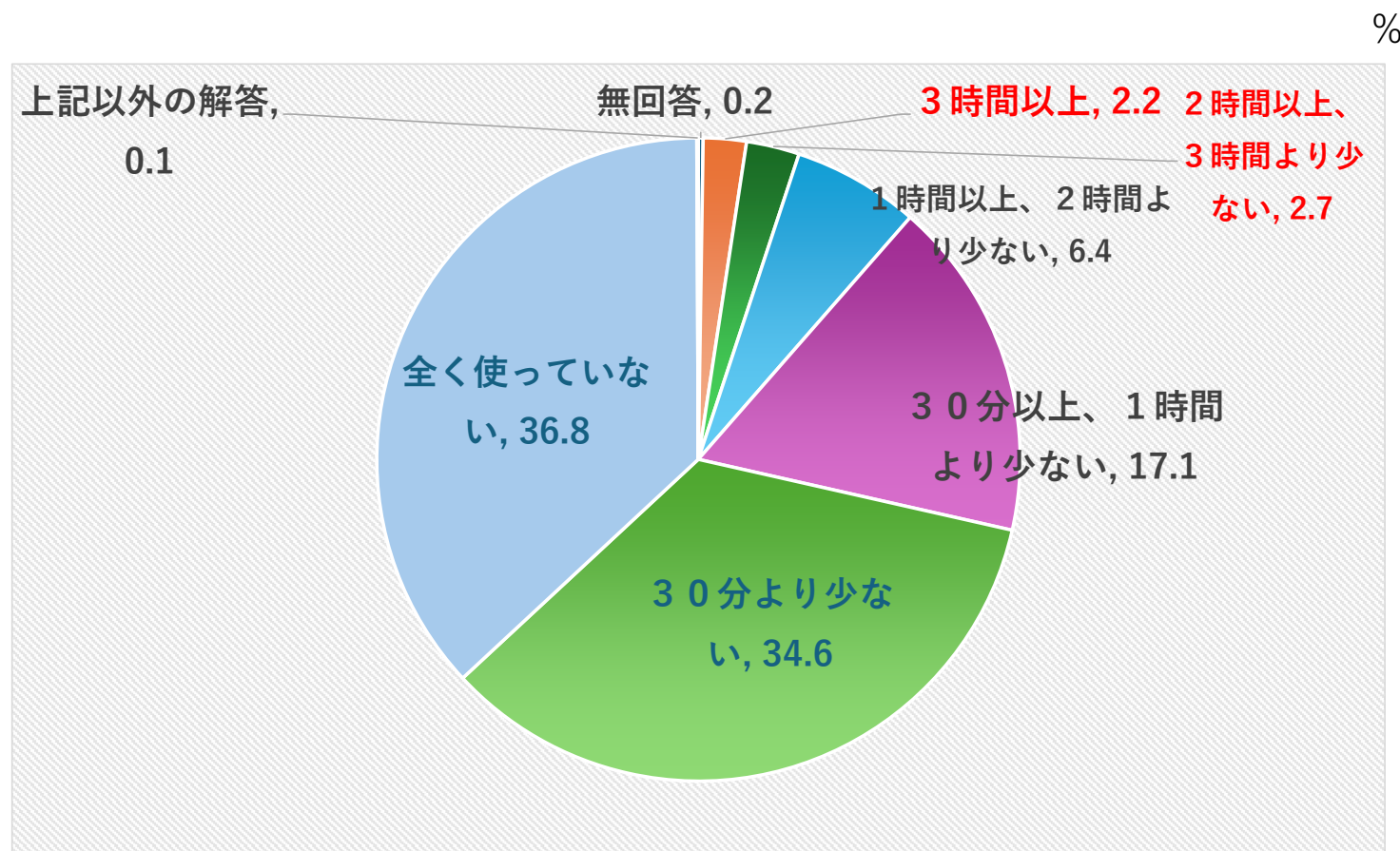
授業内ICT機器使用頻度と個人の学力(国数英の正答率の平均)

	平均値	度数	標準偏差
無回答	47.190	3	4.2297
ほぼ毎日	54.126	357	20.4854
週3回以上	54.476	787	19.8991
週1回以上	55.273	829	20.1569
月1回以上	54.945	412	20.6640
月1回未満	52.054	109	20.1191
合計	54.653	2497	20.1922

分散分析表

			平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
国数英正答率の平均 * 生徒質問紙(33) 1、2年生のときに受けた授業で、PC・タブレットなどのICT機器を、どの程度使用しましたか。	グループ間	(結合)	1381.126	5	276.225	.677	.641
	グループ内		1016296.365	2491	407.987		
	合計		1017677.491	2496			

生徒質問紙(35)学校の授業時間以外に、普段（月曜日から金曜日）、1日当たりどれくらいの時間、PC・タブレットなどのICT機器を、勉強のために使っていますか（遊びなどの目的に使う時間は除きます）



・授業時間外における学習目的でのICT機器の利用について、「使用しない」生徒および「30分未満」の利用にとどまる生徒は、それぞれ3割半を占める。一方で、約5%の生徒は1日あたり2時間を超えてICT機器を学習に利用している

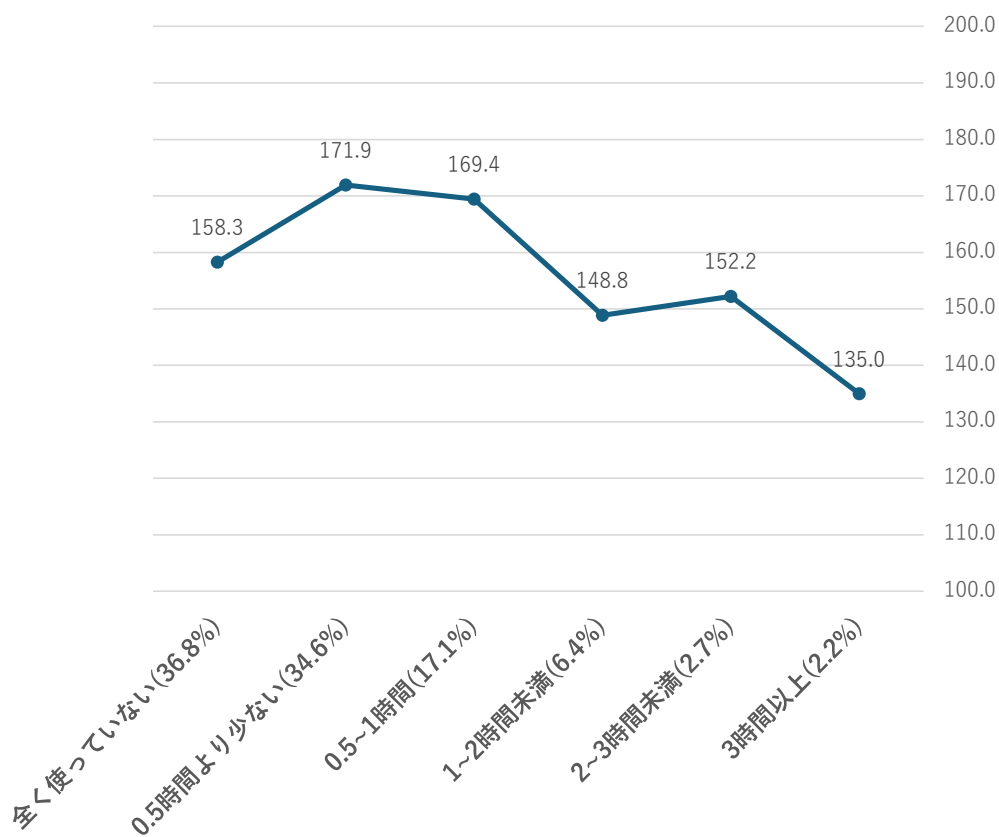
・学校調査では、PC・タブレットを毎日家庭に持ち帰らせ、日常的に利用させている学校は2校にとどまる。このような運用状況が生徒の学校外ICT利用に影響している可能性がある

平日授業外に勉強のためのICT機器使用時間と学力

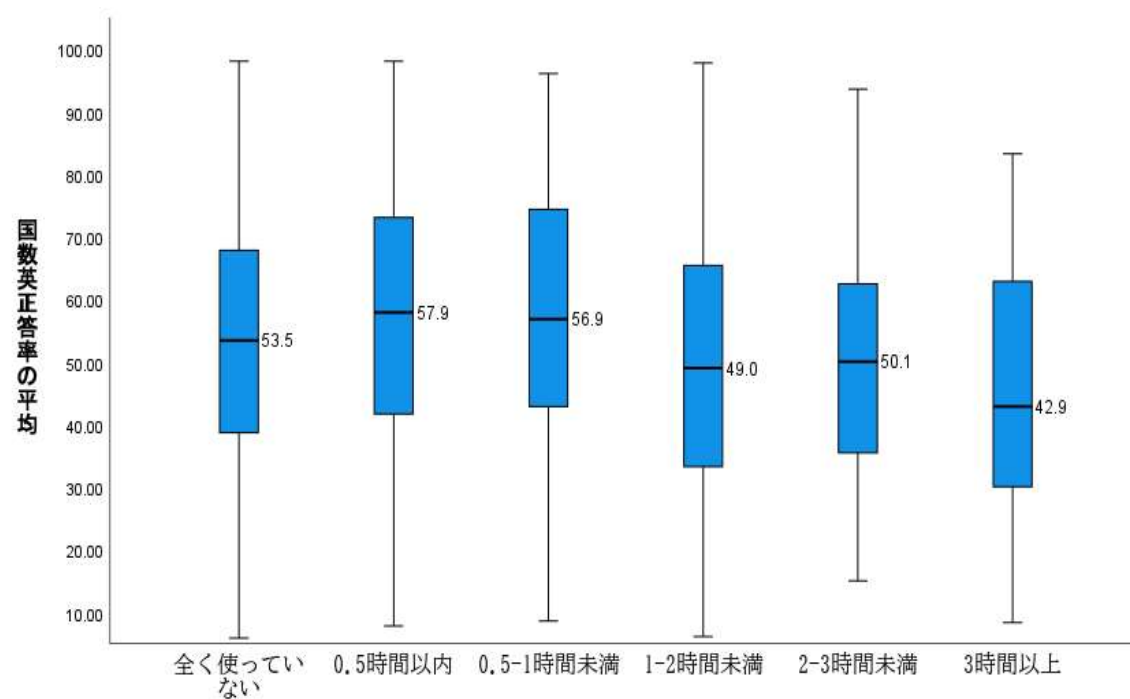
	国語	数学	英語	
3時間以上(2.2%)	60.494	39.383	35.076	
2時間以上、3時間より少ない(2.7%)	64.776	46.965	40.474	} わずかな差
1時間以上、2時間より少ない(6.4%)	65.125	44.250	39.475	
30分以上、1時間より少ない(17.1%)	70.981	52.475	45.987	} わずかな差
30分より少ない(34.6%)	72.134	53.849	45.933	
全く使っていない(36.8%)	68.765	48.848	40.659	
平均	69.811	50.712	43.206	
F値	5.146***	6.986***	6.385***	

- ・ 3教科から類似の傾向が示される
- ・ 「30分より少ない」「30分以上、1時間より少ない」2群の正答率が最も高い
- ・ 「全く使っていない」群の正答率は平均値を下回るが、1時間以上の3グループを上回る
- ・ 「3時間以上」群の正答率が最も低い

平日授業外ICT使用時間×国数英の正答率(合計)



平日授業外ICT使用時間と学力の箱ひげ図



多変量解析のための変数作成

- 男子ダミー(男子1、女子0)
- 配布端末を時々持ち帰る(「毎日または時々家に持ち帰って使用する」1、「頻度の少ない回答」0)【学校調査】
- 塾通い(通っている1、通っていない0)【保護者票】
- 自宅学習時間(平日):「学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含まれます)」の回答の中央値【生徒票】
- 自宅学習時間(休日):「土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含まれます)」の回答の中央値【生徒票】
- 平日授業外学習ICT機器の使用有無(使用時間あり1、全く使っていない0)【生徒票】
- 平日授業外学習ICT機器の使用時間(使用者が選択した時間帯の中央値)【生徒票】
- 平日授業外学習ICT機器の使用ダミー(「0-1時間未満」を基準とするダミー変数)【生徒票】
- 学力(国語、数学、英語の正答率の平均値)【学力調査】
- 親の教育水準(両親の最終学歴をそれぞれ教育年数に換算し、その平均値を用いた。なお、いずれか一方の回答のみが得られている場合には、その教育年数をそのまま用いた)【保護者票】
- 世帯所得(保護者が回答した2022年度の税込世帯年収)【保護者票】

基本統計量

	男子	配布端末を 時々持ち帰る	塾通い	自宅学習時間 (平日)	自宅学習時間 (休日)	親の教育水準	世帯所得
度数	3029	2588	2499	2509	2499	1665	1560
平均値	0.520	0.729	0.563	1.483	1.890	13.923	703.269
標準偏差	0.500	0.444	0.496	0.901	1.199	1.388	300.564
最小値	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.0	50.0
最大値	1.0	1.0	1.0	3.5	4.5	16.0	1500.0

	平日授業外 学習ICT機 器の使用有 無有無	平日授業外 学習ICT機 器の使用時 間	平日授業外 学習ICT機 器の使用時 間0	平日授業外 学習ICT機 器の使用時 間0-1時間	平日授業外 学習ICT機 器の使用時 間1-3時間	平日授業外 学習ICT機 器の使用時 間3時間以上
度数	2501	1577	2501	2501	2501	2501
平均値	0.631	0.720	0.369	0.518	0.091	0.022
標準偏差	0.483	0.764	0.483	0.500	0.287	0.145
最小値	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0
最大値	1.0	3.5	1.0	1.0	1.0	1.0

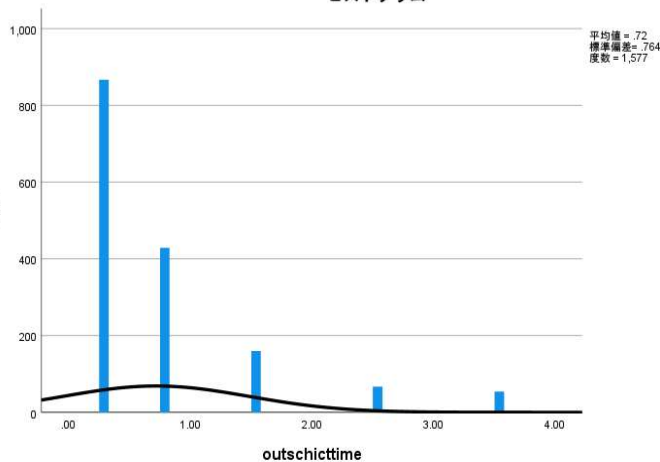
校外平日学習

ICT機器使用有無のロジスティック回帰モデル(N=1363)

変数	B	SE	オッズ比	p値
切片	0.295	0.140	1.343	.034 *
男子	0.021	0.026	1.021	0.404
配布端末を時々持ち帰る	-0.051	0.030	0.950	0.084
塾通い	0.023	0.028	1.023	0.418
自宅学習時間（平日）	0.076	0.014	1.079	< .001 ***
親の教育水準	0.020	0.010	1.020	.042 *
世帯所得	-0.000098	0.000046	0.9999	.034 *

校外平日学習、 ICT機器使用時間のガンマ回帰モデル(N=860)

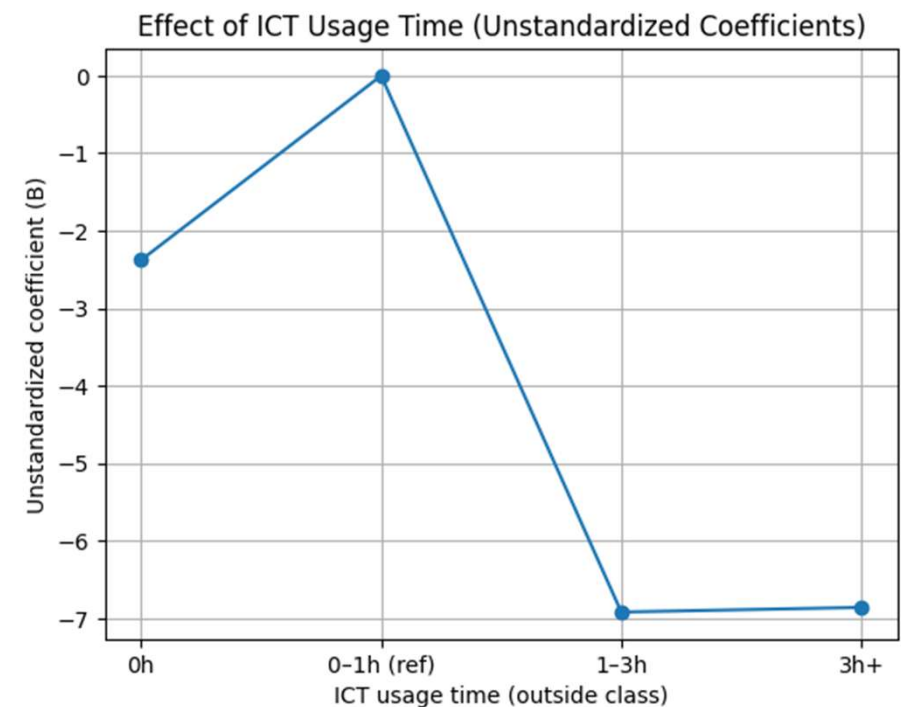
ヒストグラム



変数	B	SE	オッズ比	p値
男子	-0.095	0.057	0.909	0.094
配布端末を時々持ち帰る	-0.079	0.064	0.924	0.218
塾通い	-0.088	0.060	0.916	0.145
自宅学習時間（平日）	0.110	0.034	1.116	0.001 ***
親の教育水準	-0.051	0.024	0.950	0.032*
世帯所得	0.000	0.000	1.000	0.113

学力規定要因の重回帰分析 (国数英の正答率の平均値、N=1356)

変数	非標準化係数 B	標準化係数 β	p値
(定数)	-8.824		0.089
男子	-2.844	-0.073	.004 **
配布端末を時々持ち帰る	-1.87	-0.043	0.086
授業外学習ICT時間 (3時間以上)	-6.858	-0.048	0.055+
授業外学習ICT時間 (1-3時間)	-6.918	-0.100	< .001 ***
授業外学習ICT時間 (0時間)	-2.378	-0.059	.024 *
自宅学習時間 (平日)	0.637	0.028	0.366
自宅学習時間 (週末)	2.634	0.157	< .001 ***
塾通い	-0.234	-0.006	0.824
親教育年数	4.291	0.297	< .001 ***
世帯所得	0.006	0.092	< .001 ***
調整済みR ²	0.174		



結果の要約

学校授業内のICT機器使用頻度と学力

大半の学校では、教員が授業で大型提示装置などのICT機器を活用しており、生徒一人一人に配備されたPCやタブレットも授業内で活用されていた。生徒調査では、約4割半の生徒が中学1・2年時に授業で頻繁にPCやタブレットなどを使用していたと回答している

校内授業におけるICT機器の活用頻度と学校ごとの学力との間、ならびに生徒が回答した授業におけるICT機器の使用頻度と個人の学力との間には、有意な関連は確認されなかった。比嘉(2025)と同様の傾向を示す

学校授業外のICT機器使用と学力

・ 平日の学校授業以外において、学習目的でICT機器（パソコンやタブレット）を使用するかどうかは、自宅学習時間、親の教育水準、世帯所得と有意に関連しており、いずれも正の関連が確認された。一方、授業外学習におけるICT機器の使用時間については、自宅学習時間と親の教育水準とのみ有意な関連が認められ、親の教育水準とは負の関連を示した。これらの結果は、家庭の社会経済的背景（SES）がICT利用に与える影響の複雑さを示唆する。低SES家庭の子どもではICT利用への親和性の低さがみられた一方、高学歴家庭の子どもではICT機器の使用時間が相対的に短い傾向も確認された

・ 学力の規定要因回帰分析の結果、授業外学習のICT機器使用時間が学力に顕著な影響を及ぼすことが確認された。性別、学習時間、家庭的背景の諸変数を統制した上でも、1日あたりの使用時間が0～1時間未満である群は、0時間群、長時間使用群と比べて学力が有意に高かった

議論 ICT機器の使用と学力の獲得

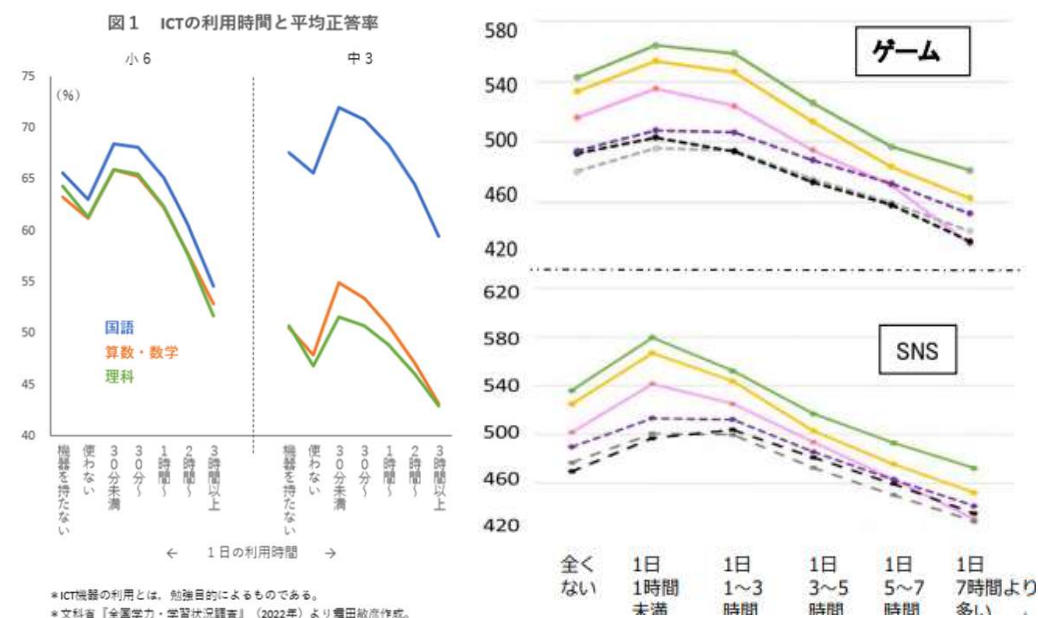
- ・ 校内授業におけるICT機器の活用頻度は学力との間に明確な関連が示されていない

他の地域でも同じ傾向。評価の指標を改善する余地が残るか【ICT機器の使い方まで具体的に把握する必要があるか。現在の学力調査の出題はICT活用から習得した能力を十分測ることができるか】

海外でも同じような報告。ICT機器は新しい時代に必要なツールにすぎない？授業を楽しくする、仕事の効率向上に寄与するとの報告

- ・ 授業外学習のICT機器使用時間は学力と有意な関連が示された。短時間活用がよい。なぜ

- ・ ほかに、平日の余暇活動にデジタルゲーム、SNSなどの利用時間と学力との間にも関連が確認されている(PISA2022)



図の出所

https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2023/05/post-101652_1.php

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf



主な参考文献

- 清水康敬2006、『電子黒板で授業が変わる』高陵社書店
- 高橋純・堀田龍也編2006、『映せばわかる プロジェクタ活用 50の授業場面』高陵社書店
- 木原俊行2007、「コンピュータを使った教育実践の動向」日本教育方法学会編『教育方法』36、
- 清水康敬2014、「1人1台端末の学習環境の動向と研究」『日本教育工学会論文誌』
- 卯月由佳ら編著2024、『公正で質の高い教育に向けたICT活用』、東信堂
- Akabayashi, Hideo, Shimpei Taguchi, and Mirka Zvedelikova1 . 2024. “School ICT Resources, Teachers, and Online Education: Evidence from School Closures in Japan during the COVID-19 Pandemic.” Education Economics. 1–14
- 比嘉康則2025、「ICT機器使用と学力」『とよなか都市創造』VOL.3



ご清聴、ありがとうございました

【感谢聆听】

本研究は「青少年期から成人期への移行についての追跡的研究」
(課題番号 25K00771)の成果の一部である

※ 本資料は本研究大会に限って使用が認められています。
当学会および発表者本人の許可なく、転載・複製・転用することを禁じます。