

協働作話における児童の応答行為と協働作話の展開過程における 児童同士の創造性の発揮に関する実証的研究

李 月

21 世紀の学校教育において、創造性を育むには、他者と協働で学ぶこと、すなわち、「協働学習 (collaboration learning)」の意義は大きい。学校教育の現場で、他者との協働を通じて個性的で自律的な創造性を一人一人の児童にどう培っていくのか。本研究の目的は、小学校において、協働作話が児童同士の相互作用にどのような影響を及ぼすのか、とくに創造性を刺激する可能性があるのかを明らかにすることである。そのため、「図形の見立て描画」を社会実験として京都市内の小学校で実施し、その概要を述べ、結果を分析した。この実験において、児童同士の助け合いによって物語が完成し、それをチームで発表するに至ったこと、さらには、協働作話の過程で描画表現を展開することで、児童間 (CLD 児童 (Culturally and Linguistically Diverse Children) と日本人児童、日本人児童同士) でお互いに好意的態度が見られたのは、いずれも大きな発見であった。本研究は、CLD 児童を含む教育現場での「図形の見立て描画」という手法を用いた創造性教育の可能性を試みたものであるが、この手法が個性と協調という一見矛盾する要素を一定程度統合できる可能性を見いだせたのではないかと考える。

1 はじめに

本研究の目的は、小学校において、協働作話が児童同士の相互作用にどのような影響を及ぼすのか、とくに創造性を刺激する可能性があるのかを明らかにすることである。

『小学校学習指導要領 (2017 年告示) 解説』は、資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めるという観点を示しており、「対話的な学び」の実現により、子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ、深めることができるとしている。つまり、他者の考えに触れることで、「対話的な学び」を実現し、自己の考えを広げたり深めたりすることができるというのが『小学校学習指導要領』の立場なのである。筆者も、「協働学習」は、新たな気づきや発見をもたらし、自らの思考の特徴を明らかにするなど、極めて有意義な学習効果をもたらすものではないかと考える。

創造性や批判的思考力といった21世紀型スキルの多くは、認知的要素と社会情動的要素の両方を備えていると言われている。たとえば、OECD（2015）は、社会情動的スキル＝非認知的スキルは、「目標の達成」、「他者との協働」、「感情のコントロール」などに関するスキルであると指摘している（OECD 2015）。また、道田（2010）は、創造的に考える力を育成するには、「他人との出会い」、「試行錯誤」、「知識」が、考えることを支援するための有効な手段であると述べている（道田 2010：55）。道田の所論を筆者なりに敷衍すれば、創造的に考える力を高めるためには、さまざまな他者と出会う場において、自分とは違う考えを持つ他者に触れることで、児童自身の考えの幅が広がっていくのではないかということであろう。そうすると、教師達が、児童が試行錯誤できる時間を保証し、必要に応じて知識や技能を教えることで、児童達の表現の幅を広げることが重要であると考えられる。その意味では、21世紀において、創造性を育むには学校教育において、他者と協働で学ぶこと、すなわち、「協働学習（collaboration learning）」の意義は大きいということになる。

これらの見解を踏まえると、初等教育において協働学習を実践する場合は、学習者に多様な表現をさせるために、開かれた問いを設定することが有効であり、協働学習では、共同作業を前提とすることが必要だと考えられる。このように、協働学習とは、共同作業を前提とした、正解のない問いを設定し、その目標を達成する過程を共有し、児童同士の交流・探究することによって互恵的な学びを生じさせるものであると考える。

創造性の育成に関しても、協働を通じた集団の創造性は個人の創造性より幅広いと考えられている。集団の協働による創造性の上昇に関する研究において、井庭は「集団におけるコラボレーション（協働）では、一人では到達できないような付加価値を生み出すことがある」（井庭 2010：5）と指摘している。また、彼は、「コミュニケーションの連鎖によって、集団としての創造性が発揮される。」とも指摘している（井庭 2010：5）。つまり、協働学習の過程において、他者からの評価が創造性を活発にするというのである。したがって、創造性を育成するには、集団の協働学習が不可欠と言えよう。

創造性について研究した心理学者チクセントミハイ（Mihaly Csikszentmihalyi）は、創造性の本質について社会・文化的な側面を強調する。彼は「創造性は、文化的ルールの体形がなければ認識できず、それを評価する人の支援がなければ新しさをもたらすことはできない」（Csikszentmihalyi 1997=2016：31-32）と述べている。

2 研究の背景と目的

2.1 本研究の目的—創造性教育の背景と意義

2006（平成 18）年に改正された教育基本法は、その前文で、「我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」と謳っている。また、「教育の目標」について定める同法第二条の二号は、教育目標の一つを「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。」と定めていて、個性や創造性を重視する教育を前面に押し出している。

個性や創造性を重視する教育基本法の改正以前に、個性や創造性の重要性について言及した公的提言として、次の二つがある。一つは臨時教育審議会の第 4 次答申（1987 年 8 月 7 日）である。この答申では、「これまでの教育は、どちらかといえば記憶力を詰め込み教育という傾向があったが、これからの社会においては」「個性的で創造的な人材が求められている」といった文言を随所に見ることができる。もう一つは、教育改革国民会議の報告書『教育改革国民会議報告：教育を変える 17 の提案』（2000 年 12 月 22 日）である。ここでも、「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する」とか「一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する」といった提言に見られるように個性や創造性が強調されていた。日本の教育改革に大きな影響を与えたこれらの提言が主張した個性や創造性重視の教育理念の変容が、教育基本法の全部改正の導線となったことは疑いないと言ってよいだろう。

それでは、「個性や創造性」のうち、「個性」についてはしばらく措くとして、「創造性」とはそもそも何なのであろうか。ここではその意義について少しく検討しておきたい。

創造性（Creativity）の定義は、研究者によって様々で統一的な見解がないと言われている。日本で創造性研究の第一人者である恩田（1994）は、創造性について、「ある目的達成または新しい場面の問題解決に適したアイデアを生み出し、あるいは新しい社会的、文化的（個人的規準を含む）に価値あるものをつくり出す能力およびそれを基礎づける人格特性である」（恩田 1994：3）と定義した。恩田に従えば、すなわち、創造性

は、新しい価値あるもの、またはアイデアを生み出す能力（創造力）、およびそれを基礎づける人格特性であるといふことができる。

創造性や批判的思考力といった 21 世紀型スキルの多くは、認知的要素と社会情動的要素の両方を備えていると言われている。さらに、OECD（2015）は、社会情動的スキル＝非認知的スキルは、「目標の達成」、「他者との協働」、「感情のコントロール」などに関するスキルであると指摘している（OECD 2015）。さらに、道田は、「他人との出会い」、「試行錯誤」、「知識」は、創造的に考える力を育成し、考えることを支援するための有効な手段であると述べている（道田 2010：55）。道田の所論を筆者なりに敷衍すれば、創造的に考える力を高め、児童自身の考えの幅を広げるためには、さまざまな他人と出会う場において、自分とは違う考えを持つ人に触れることが重要であると考えられる。また、そのためには、教師達が、児童が試行錯誤できる時間を保証し、必要に応じて知識や技能を教えることで、児童達の表現の幅を広げることが重要であると考えられる。

各所で指摘されているように、21 世紀に必要な人材育成は、他者と協働しながら、創造性を用いる活動を視野に入れることを検討するべきであると考えられる。その意味では、21 世紀において、創造性を育むには学校教育において、他者と協働で学ぶこと、すなわち、「協働学習（collaboration learning）」の意義は大きい。創造性を育成することに関し、協働を通じた集団の創造性がより広がっていくと思われる。集団の協働による創造性の上昇に関しての知見では、井庭は「集団におけるコラボレーション（協働）では、一人では到達できないような付加価値を生み出すことがある。そこでは、コミュニケーションの連鎖によって、集団としての創造性が発揮される。」（井庭 2010：5）と指摘している。

2.2 本研究の目的

協働学習における創造性育成に関する研究について、筆者は、共同作業（共同描画）および協働学習（協働作話）の視点に向けて、研究を行った。その特徴は、共同描画と協働作話を同じ学習内容に取り込んだことである。まず、それぞれのワークにおいて、どのようにして創造性が生まれるのかを明らかにする。そして、筆者は、共同描画¹⁾に重点を置いて、共同描画の作品解釈の差異や多様性が生まれる要因について研究した。その結果より、「無意識描画」、「類似形態」、「心理的要求」、「過去の経験」という 4 つの要因により児童の行動に影響を与えているという示唆が得られた。さらに、共同描画

によって児童同士の自由な発話が多く見られた。また、相手に対する関心や興味などが多く見られ、感情の起伏がお互いに刺激を与え、授業への参加のモチベーションが高まったことが分かった。さらに、同種の感情や経験を想起することで、相手を賞賛したり、肯定的に評価する傾向があることも確認できた（李 2020）。

そこで本論では、共同描画を経験した児童達において、どのように継続的に協働作話が行われ、集団の協働により創造性が育成されるかを検証していく。具体的には、協働作話を行った際に、どのような行動特徴によって協働作話が成り立つものであるのかを明らかにし、創造的コラボレーションモデルの考案を目指していく。なお、本論文における「協働作話」とは、グループで話し合いを行い、作話の構造を共有し、助け合い、協働をし、物語を作成することを指す。本研究の目的は協働作話が児童同士の相互作用にどのような影響を及ぼすのか、とくに創造性を刺激する可能性があるのかを明らかにすることと設定した。

本研究は、上記の目的を達成するために、「共同描画による協働作話を CLD 児童と日本人児童（又は日本人児童同士）の相互理解促進に適用すると創造性が高まる」ということについて仮説を立てた。以上の仮説を検証するために、以下の4点を筆者が独自に考案した社会実験によって明らかにしたい。

1. 協働作話における描画表現の展開により、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）に「驚き」や「嬉しい」といった感情が発生するのか。
2. 協働作話における描画表現の展開により、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）にお互いに好意的態度が見られるのか。
3. 協働作話における描画表現の展開により、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）にお互いに評価が見られるのか。
4. 協働作話における描画表現の展開により、児童間の創造性が発揮されるのか。

2.3 チクセントミハイの創造性理論—DIFI モデルとその適用

創造性について研究した心理学者ミハリ・チクセントミハイは、創造性の本質については社会・文化的な側面を強調する。ここでは、チクセントミハイの創造性理論において、DIFI モデル（Domain-Individual-Field Interaction model）と呼ばれるシステムモデルを取り上げる。チクセントミハイの「創造性のシステムモデル」によれば、個人（Individual）、領域（Domain）、フィールド（Field）が相互に関わり合い、交差するところにおいてのみ創造のプロセスが観察される。チクセントミハイの DIFI モデルによって、

図 1 チクセントミハイの DIFI モデル

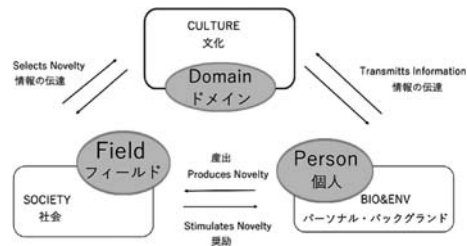


Figure creativity (Csikszentmihalyi 1993 : 315)

創造性研究の視点が転換された。チクセントミハイは“what is creativity”から“where is creativity”への視点の変換として提唱している。

創造性は三つの主要な要素から構成されたシステムの相互関係に関して、チクセントミハイは以下のように述べている (Csikszentmihalyi 1997 = 2016 : 31-32)。

そのシステムを構成する第一の要素は、記号体系の諸規則や手続きのまとまりから成る領域 (domain) である。数学は領域であり、もっと細かく分解すれば、代数学や数論も領域とみなすことができる。さらに領域は、私たちが通常文化と呼んでいるもの、つまり、特定の社会や人類全体によって共有されている記号体系の知識に組み込まれている。創造性を構成する第二の要素は分野の場 (field) であり、ここには領域の門番としての役割を担うすべての人々が含まれる。彼らの仕事は領域に新しい考えや成果を加えるべきか否かを決定することである。視覚芸術において、分野の場は、美術教師、美術館の学芸員、美術品収集家、批評家、文化事業にかかわる財団や政府担当者などによって構成される。新しい作品のなかでどんなものが認知や保存、記憶に値するかを選ぶのがこの分野の場である。最後に、創造性のシステムを構成する第三の要素は個々の人 (person) である。音楽、工学、ビジネス、あるいは数学といった特定の領域の記号体系を用いて、ある人が新しいアイデアを出し、新しいパターンを見出したりするとき、そして、適切な分野の場によってその斬新さが選ばれて当該領域に組み込まれるとき、創造性が発生する。

創造性を用いる活動は、すべてこのモデルの各要素間を巡るシステムとして記述可能である。萩原は「この過程の中で、個人が領域に接触し、個人的な背景をもとにまず自分にとっての新しさを算出するプロセスが『小文字の創造性』に、産出されたものを評価し、領域に組み入れていく過程が『大文字の創造性』に関わっているのである。」(萩

原 2009 : 102) と述べている。

そして、夏堀は、DIFI モデルを児童の物語創作活動に適用し、児童の物語創作活動をドメイン（物語創作に必要な言語的知識）、個人（物語創作を行う児童）、フィールド（学校、その中で実際の評価者は教師）にあてはめて、創造性の評価について研究している（夏堀 2005 : 77）。以上の知見を踏まえ、協働作話において、チクセントミハイの創造性のシステムモデルにあてはめると、次のようになる。

- ①ドメイン・・・・・・・・作話創作に当たっての表現（言語、ジェスチャ、描画など）。
- ②個人・・・・・・・・作話創作を行う児童。
- ③フィールド・・・・・・・・学校（その中で実際の評価者は教師）。

2.4 協働を通じた個人と集団の創造性について

「協働学習」の効果について、考察していく。まず、友だちと一緒に何かをする活動には、共同作業と協働学習がある（秋田 2000）。さらに、これらの違いについて、秋田は「グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業（cooperation 同じ対象に働きかける）と、グループとして何かを共有していく協働学習（collaboration 共に働く、耕す）をわけて考えたい」（秋田 2000 : 76）と述べている。さらに、秋田は、「なんらかの共同作業なしには協働学習はおこりえない」と述べている（秋田 2000 : 52）。

さらに、秋田は、協働学習の4つの利点について、次のように述べている。「第一に説明や質問を行うことで自分の不明確な点が明らかになったり、より深く理解できるようになったりする理解深化の働きである。第二には、集団全体としてより豊かな知識ベースを持つことができるので、限られた時間内で思考が節約でき、アクセス可能、利用可能な知識が増える点である。第三には、相手の反応などの社会的手がかりによって、自己の認知過程や思考のモニタリング（評価調整）ができるという点である。第四には、やりとりをすることで学びあう仲間の中への参加動機が高められ、同じ課題にむけて意見や活動を共有することによって、グループ（徒党）意識が高まることがあげられる。」（秋田 2012 : 142-143）

秋田のこれらの指摘を踏まえれば、児童の豊かな学び場である協働学習の場において、児童が「相手の反応」から、自己の認知過程や思考のモニタリング（評価調整）ができることによって、児童自身の思考を再構成することが可能であると考えられる。

さらに、同じ課題において、他者に説明や質問を行いつつ、知識に対してより深く理解できるようになる。このように、児童が仲間とのやりとりの中で、学び合っていくこ

とができると考えられる。

創造性の育成とは、協働を通じた集団の創造性がより広がっていくことと考えられている。個人の創造性と比べ、集団の協働により創造性が拡大していく傾向があると思われる。井庭は「集団におけるコラボレーション（協働）では、一人では到達できないような付加価値を生み出すことがある。そこでは、コミュニケーションの連鎖によって、集団としての創造性が発揮される。」（井庭 2010 : 5）と指摘している。このことから、他者の評価により、創造性が活発に行われると示唆される。また、創造性について研究した心理学者ミハリ・チクセントミハイは、創造性の本質について社会・文化的な側面を強調する。チクセントミハイは「創造性は、文化的ルールの体形がなければ認識できず、それを評価する人の支援がなければ新しさをもたらすことはできない」と述べた（Csikszentmihalyi 1997 = 2016 : 33）。

集団としての創造性が育むことを換言すれば、創造的コラボレーションが行われているとも言える。井庭（2006）によれば、創造的コラボレーションとは「複数の人々が、一人では決して到達できないような付加価値を生み出す協働作業のことである。そのようなコラボレーションの中でも、特に事前に想定されていないような付加価値を生み出すもの」と述べている（井庭 2006 : 68）。さらに、井庭はコミュニケーションの連鎖による創発について以下のように述べている（井庭 2006 : 69）。

創造的コラボレーションが行われている組織やグループでは、単に効率的な分業をしているだけではなく、さまざまなアイデアが行き交って共鳴し増幅するプロセスが見られるのである。そのとき、先行するコミュニケーションが刺激となり、次のコミュニケーションへとつながっていく—このようなコミュニケーションの連鎖が実現すると、そのグループ（組織）に固有の「勢い」が生まれたと捉えることができる。その勢いがグループ全体をつき動かし、生産・制作の方向性を形づくるようになるのである。このコラボレーションの勢いは独自の運動性をもっており、各人の思考に還元することはできない。つまり、それはたしかにメンバーの相互作用によって生み出されたものではあるのだが、個々のメンバーには還元できない“創発”的な運動性なのである。（省略）創発とは、あるシステムの構成要素が相互作用をした結果、そのシステムに特有の法則性が生まれることである。ここで注意が必要なのは、単にボトムアップ的に秩序が形成されることを意味するのではないという点である。システム理論に基づいて考えるならば、「ミクロからマクロが生ま

れる」もしくは「部分から全体ができる」というだけでは、創発とは言えず、それは単なる秩序形成に過ぎないことになる。そうではなく、そのとき出現したものが「固有の運動性」をもち、「固有の法則」に支配されるようになる場合に限り、創発とすることができるのである。

たしかに、井庭が指摘するように、同じクラスの児童間のこのようなコミュニケーションの連鎖による創発が起こる可能性は十分にあるだろう。しかし、同時に、集団の「固有の法則」によってそうした連鎖的なコミュニケーションが起きない可能性も否定できない。なぜなら、同じクラスの中に非公式集団 (informal group) が生成して、特定の児童や児童群が排除されたり、いわゆるスクール・カーストが形成されたりして、児童間の対等かつ率直なコミュニケーションが機能しない場合も予想されるからである。したがって、クラス内で創造的コミュニケーションが連鎖的に発展するような環境づくりのためのクラス・マネジメントにも留意されるべきであろう。

2.5 協働作話における児童の応答行為の定義

秋田は「協働学習では多様な考え方を短期間に提出でき、相互に考え方が影響しあう。一方で、その時点の変化がその後にも定着するとは限らないこと、定着していくには相互の応答的な反応や説明を通したより精緻な理解が重要であることを示している」と指摘している (秋田 2012: 154)。つまり、児童同士の相互理解を促進するため、どのような行動特徴によって協働作話が成り立つのかの究明を目指していくべきだと考ええる。また、作話表現の展開において、相互の応答を明らかにすべきだと考ええる。そして、より良い集団の創造性を発揮させるためには、評価者はどのようなアプローチ (評価) が必要になるのかについても考えるべきである。児童同士の応答行為について、米国の学習科学の研究者であるバロンは、グループ活動において、成功グループでは正しい提案をした話者に応えて、提案を受容し議論をする役割をグループの他成員が担っている比率が明らかに高いのに対して、課題がうまく解決できなかったグループでは提案を拒否したり、無視する比率が高く、会話の一貫性も低いことを示している (Barron 2003)。バロンの「正しい提案への応答の分類基準」は表 1 に示している。

バロンの応答の分類基準を踏まえ、協働作話を行う際に、他児童の応答行為のカテゴリーと定義・使用例を定義した。さらに、若山によって、幼児が協働作話を成立させる要因として「他児描画の言語化」、「連想」、「模倣 (言)」、「描き足し」が挙げられてい

表 1 正しい提案への応答の分類基準 (Barron 2003)

カテゴリー	定義	例
受容	提案内容に関して同意を示す行為を行う。単純な同意から関連した根拠や新たな提案、質問を向けるような詳しい説明までを含む。またワークブックなどにこの提案を書きとめるなどの応答も含む。	「オーケー」「そうだね。というのは、これがそのしるしの間の距離だからだね」「そう。つまりどれだけかかるかということ計算しなければならぬということだね」「24 マイル、ということは日没前にたどり着くということだ」
議論	提案を認める応答だが、直接受容したり理由なく無視するのではない。代案や例を挙げる。評価を示すような言い換えもこのカテゴリーに分類される。	「あなたはそれでわかったの?」「なぜ掛け算したわけ?」「ちょっと待って」「何をあなたは言おうとしたの?」「それについて考えさせて」「しかし、その船はどれだけ速く行けるだろうか」「それは 3 時間かかるんじゃない?」
拒否あるいは無視 (関与なし)	理由なく提案を拒否したり、関連した応答が 6 ターン以内になかったり、聞いているという生徒の非言語的シグナルもない。	「私たちはそれを今しているんじゃないよ」「そんなばかな。それ間違っているよ」「私は今、別にすることがある」

表 2 協働作話を行う際に児童同士の応答行為のカテゴリーと定義・使用例

	カテゴリー	定義	使用例
受容	1 賞賛	相手のアイデア (描画, 発言) をほめる。	うまい, うまい。
受容	2 同意/模倣 (発言)	相手のアイデア (描画, 発言) に同調する。相手の働きかけを受け入れる。	ほんまや。あーそうそう, それを求めた, わたし。
受容	3 依頼	相手の反応を期待する発言。相手の描画に願いを伝える。	誰か分る人?
受容	4 描画の言語化	描画の色や形, 性質を言葉で表す。	100 円単位にしよう。
議論	5 作話の展開に関する質問	相手のアイデア (描画, 発言) に関心を示し, 何を描いているのか尋ねる。	なに, それ? どういうこと?
議論	6 提案	相手の行動 (描画, 発言) に訂正や代替案を示す。	足で受け止めているの?
関与なし	7 否定	相手の行動 (描画, 発言) を否定する。	僕の方が上手だ。
関与なし	8 拒否	相手の働きかけを理由がなく, 受け入れない。	いいやんか

る (若山 2009: 59)。よって、これを加味し、バロンと若山の知見に基づき、本研究の協働作話では、相互応答を 3 つに分ける。それは、「受容」、「議論」および「関与なし」である。さらに、「受容」を「1 賞賛」、「2 同意/模倣 (発言)」、「3 依頼」、「4 描画の言語化」の 4 つに分ける。そして、「議論」は「5 作話の展開に関する質問」、「6 提案」の 2 つに分ける。そして、「関与なし」は「7 否定」、「8 拒否」の 2 つに分けて定義する。表 2 に定義および使用例を挙げている。

3 研究の方法

本社会実験では、京都市内の市立 A 小学校において、2017 年度から 2020 年度にわたって社会実験を継続的に 5 回行った。社会実験はクラス全員で一斉授業の形式で行

い、筆者、担任の先生、支援学級の先生およびボランティア数名が参加した。また、本社会実験は京都市立の A 小学校に協力を依頼し実施したものである。本研究の分析方法としては、主に会話分析とアンケート調査、授業中の参与観察を用いた。それらの方法で得られたデータや観察記録などによって収集したデータを基に、質的分析を行った。児童同士の相互行為について、継続的なアンケートおよび動画をもとに分析した。特に会話が発生する過程を質的に分析するため、ビデオとレコーダに記録した児童の発話および児童の会話を書き起こした。書き起こし・文字化不可能な言葉には「#」を使用する。イントネーションの上昇、平板、および下降の略号として、それぞれ「↑→↓」を用いる。動作は【 】で表示する。

児童同士の相互行為の分析方法：録画した描画場面を記録し、他児童の応答行為に関してカテゴリーのコーディングを行った。コーディングの手続きとして、児童の発話や描画、身ぶり、表情などに着目し、他の類似例も説明できると考える応答行為についてコード化を行った。1つの相互行為は、児童の発話から、他児童の応答の出現まで1回とした。

具体的な分析方法は、観察された児童の自然な発話・会話を質的に分析することである。分析にあたって特徴的なエピソードを抽出し、表2の分類記号により、児童の会話や発話に記載した。

3.1 研究対象

本研究は外国人児童が在籍しているクラスを研究対象に設定した。

クラスの児童の属性は、男児8人、女児17人である。児童は1番児から25番児まで番号付をする。また、外国にルーツを持つ児童は3人であり、その内訳は2015年に中国にルーツを持つ来日した1番児（男）、中国にルーツを持つ日本生まれの13番児（女）、タイにルーツを持つ日本生まれの21番児（女）である。研究対象の単位は班で行う。班に固定したメンバーはなく、授業の時期によって、協働作話を行う児童が交替する。

まず、CLD 児童による作話創作の際に、CLD 児童および周りの日本人児童同士の行動特徴を分析した。次に、CLD 児童と日本人児童の協働作話に焦点を絞り、最後に、日本人児童同士の協働作話を取り上げ、日本人児童がどのような行動特徴があるのかに視点を置くことにする。

表 3 社会実験の概要

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目
実施年月	2017/11	2017/12	2018/6	2019/12	2020/2
対象者	4 年生	4 年生	5 年生	6 年生	6 年生
参加者数	24 人	25 人	25 人	23 人	21 人
欠席者	1 人 (19)	なし	なし	2 人 (5, 19)	4 人 (5, 10, 14, 21)

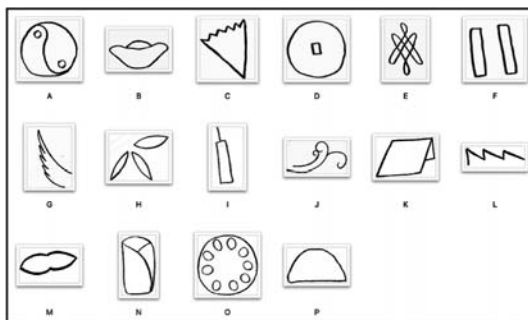
※ () 内には、欠席者の番号を記載している。

3.2 研究課題

本研究において、協働作話の特徴は「図形の見立て描画」をベースとすることである。見立ては、その作用について、上野（1995）によれば、表現観の拡張と刷新をもたらす上で重要な役割を果たしており、子供に対して、表現についての豊かな見識を形成させかつ理解を促進させる効果があるという（上野 1995: 42）。そのような効果が認められてきたからこそ、造形的見立てに関わる題材は数多く提案されてきた。しかし、小学生を対象とする見立て描画遊びにおけるイメージの共有に関しては、実践的研究がほとんど見られない（若山 2012）。これらを踏まえ、本社会実験では、「図形の見立て描画」に重点を置くことにした。

実験用紙は、3 つ又は 4 つの図形が印刷されている A 4 のコピー用紙である。A 4 の用紙には、抽象的な図形が印刷されている。時間内に何枚使用しても良いとする。本研究では図 2 の示している通り、計 16 個の図形を使用した（図 2）。図 2 に示している通り、用紙に印刷された線（図形）を活かして、何かに見立てて絵を描く行動を、本研究は「図形の見立て描画」と名付ける。そして、色ぬりは自由としている。何も書き加えなくても見立てとして成立する。

図 2 使用した図形。1 回目（図形 A, B, C）、2 回目（図形 D, E, F）、3 回目（図形 G, H, I, J）、4 回目（図形 K, L, M）、5 回目（図形 N, O, P）。



3.3 実施手続き

手続き 1：共同描画

児童に A4 一枚の用紙を提示し、図形を何に見立てるのか（「何に見えますか？」）と声をかける。図形に描き加える際には、用紙を好きな方向に回して良く、どの図形から始めても良いと声をかける。画材は鉛筆と色鉛筆である。筆者は 1 クラス 25 人同時に始めると指示する。担任の教師と筆者は机を巡回しながら、「何を描いているの」、「面白い考えだね」、「なるほど」と声をかける。A4 用紙は使用枚数に限りがなく、必要であれば挙手で用紙をもらうことができる。

手続き 2：発表

描き終わった後、3 つ又は 4 つの図形をそれぞれ何に見立てているのか挙手で発表してもらう。先生の推薦による発表でもよい。発表した見立ての発想を黒板に記録する。児童が発表する際、筆者が発表者の用紙を高く挙げて、他の児童が見えるように提示する。

手続き 3 A：単独作話

手続き 2 クラス単位の発表の後に、班作りの席替えをする。児童にもう一回 A4 一枚の用紙を提示し 3 つ又は 4 つの図形を使ってお話を作ってみようと言声をかける。先ほどの手続き 2 で発表されたアイデアを使っても良いし、自分の絵を活用しても良いと言声をかける。その後完成させたお話をクラス内で、挙手で発表する。一人で物語を作る際に、話し合いは自由に行う。

手続き 3 B：協働作話

手続き 2 クラス単位の発表の後に、班作りの席替えをする。A3 の紙や画用紙、カードを各班に配り、話し合いにより、物語作りを行う。絵を描く作業やお話の内容は各班のメンバー協働で行う。教員や筆者は「どんな話ができているの」など声をかける。その後完成させたお話をクラス内で、完成した班から発表する。なお、グループのメンバーは班で決められている。表 4 の示している通り、1 回目の社会実験のみ、個人の単独作話を取り入れた。それ以外の 4 回は、手続き 2 の後は協働作話を実施した。

表 4 1 回目から 5 回目までの手続きの構成

何回目	1	2	3	4	5
手続き 1 (共同描画)	○	○	○	○	○
手続き 2 (発表)	○	○	○	○	○
手続き 3 A (単独作話)	○	—	—	—	—
手続き 3 B (協働作話)	—	○	○	○	○

※上記に該当するものに「○」を付ける。手続き 1：共同描画。手続き 2：発表。手続き 3 A：一人で物語を作る。
 手続き 3 B：班で協働して物語を作る。（ ） 数字は 5 回分の整理番号。

4 協働作話実験の結果

4.1 CLD 児童と日本人児童の協働作話による結果

この節では、CLD 児童の単独作話と CLD 児童と日本人児童の協働作話を取り上げた。

4.1.1 CLD 児童の単独作話（4 年生）

事例 1 は CLD 児童（1 番児）の単独作話による会話である。応答行為のカテゴリーを表 2 を参考にし、カテゴリーの番号を振り付け、質的分析を行った。

表 5 【事例 1】1 番児の単独作話の際に、1 番児と 8 番児および 4 番児との会話（1 回目）

1 番児：えー無理やろう。【15 秒】【用紙を見つめる、発言する】あ、分かった。これが人として【図形 B を指しながら言う】、これが帽子としてさ【図形 C を指しながら言う】、これが地球としてさ。【図形 A を指しながら言う】この人が帽子、被って、地球の中に住んでいる。【3 つの絵を順番に指しながら言う】
4 番児：ある地球に、この少年が帽子を被っている。②
1 番児：そうやな、②帽子を、これを被って。
8 番児：なに、それ？どういこと？⑤
1 番児：地球の中に、まあいいや。⑧
8 番児：この帽子を被って、地球の中に、この帽子を被ってこの人がこの中に住んでいるってこと？⑤
1 番児：あ、分かった。これがアイスとして、地球の中にアイスを食べている少年がいる。②
8 番児：なぜ、少年？⑤
1 番児：いいやん。⑧【絵を描く作業は続く】【省略】デカイさあ。【1 番児がアイスの絵を見て言う】
8 番児：足で受け止めているの？⑤【8 番児は 1 番児の絵を見て言う】
1 番児：違う、これは手。④
8 番児：足は？⑥
1 番児：そっか、足がないか。②
8 番児：足、描けばいいじゃん。③【絵を描く作業は続く】【1 番児が先生にもう一枚の用紙をもらって、2 枚目を描き出す】
1 番児：この地球の中に。②【大きく丸を描きながら言う】
8 番児：だげどさ、地球の中に、こんなにデカイ人が住んでいるの？⑤【8 番児は 1 番児の絵を指さしながら言う】
1 番児：いいやんか。⑧
8 番児：そういうことじゃなくて、こっちでしょう、こっちじゃなくて。⑥【1 番児の絵を指さしながら言う】
1 番児：変なことになった。【4 番児は 1 番児の絵を見て笑う】イエー終わった。

1 番児が単独作話する際に 8 番児および 4 番児の声かけにより、作話が完成した。まず、1 番児は用紙を見つめて、3 つの図形を指で示しながら、「これが人として、これが帽子としてさ、これが地球としてさ。この人が帽子、被って、地球の中に住んでいる。」という話の流れを声に出した。その発言に対して、4 番児は 1 番児の短文を「ある地球に、この少年が帽子を被っている。」とつないで復唱しながら文章でまとめた。1 番児は「そうやな。」と同意した。次に、8 番児が 2 人の会話に割り込んで、「なに、それ？ どういうこと？」と疑問を持ち、質問した。8 番児の質問に対して、1 番児は説明しようとしたが、「地球の中に、まあいいや。」と言って途中で止めて、最後まで続かなかった。しかし、8 番児は「この帽子を被って、地球の中に、この帽子を被ってこの人がこの中に住んでいるってこと？」と言い、もう一度確認するような口調で話の流れを確認した。それに対して、1 番児は、「これがアイスとして、地球の中にアイスを食べている少年がいる」と話の展開を変えた。ここで、1 番児は自然に 4 番児の「少年」という発想を取り入れた。さらに、彼は図形 C（扇子の形）を「帽子」ではなく、「アイス」の発想に変更した。そして、8 番児が「なぜ、少年？」と質問したが、1 番児は返事しなかった。また、引き続き 8 番児は「足で受け止めているの？」と質問をした。その質問に関しては、1 番児は「違う、これは手。」と返事をした。さらに、8 番児の「足は？」という疑問に対して、1 番児は「そっか、足がないか。」と発言し、少年の足が描かれていないことに気づいた。また、8 番児は「足、描けばいいじゃん。」と提案したところ、1 番児はその提案を受け入れた。その結果、1 番児は完成した絵（図 3 の左）に少年に足を描き加えた。そして、1 番児は筆者にもう 1 枚の用紙をもらうことを要求し、2 回目の作話の作業に移った。最後に、8 番児は、絵の構造について「ただでさ、地球の中に、こんなにデカイ人が住んでいるの？」と疑問を持った。その質問に関して、1 番児は「いいやんか」と否定した。そして、1 番児は「変なことになった」と絵の構造についてコメントをして、物語の話をつらわせた。1 番児の用紙を図 3 で示している。左から順に 1 番児の用紙、4 番児の用紙、8 番児の用紙である。

事例 1 では、この会話のやりとりから、1 番児は 4 番児と 8 番児の助言によって 3 つ

図 3 4 班の 3 人の用紙：1 番児の用紙（左 1）4 番児の用紙（左 2）8 番児の用紙（左 3）



の図形を使用し、「地球の中にアイスを食べている少年がいる。」と話を作れた（作られた）ことが分かる。1 番児は自分の考えをしっかりと主張しながら、他の児童の言葉を作話に取り込み、作話の内容を増やし、精密化しているという過程が捉えられた。特に、同調や質問が顕著に見られた（②と⑤）。そうした他の児童の応答行為に連動するように作話の展開が生成していく過程が捉えられた。

4.1.2 CLD 児童と日本人児童達との協働作話（4 年生）

3 人の協働作話による会話を分析していく。21 番児は真ん中の絵（図形 E）を見て、「これ何かなあ、アンパン？」と提案した。そして、1 番児は「あ↑、分かった。」と提案した。その提案に対して、「何？」と関心を示した。1 番児は「これ、ソース。」と答えた。さらに、21 番児は「うちも使うよ。」と同意した。続いて 1 番児は 5 円に見立てて絵（図形 D）を描いた用紙の右半分を折って隠した。9 番児は真ん中の絵（図形 D）を「50 円」のお金と思い、絵を描いた。そして、9 番児は 1 番児のパンの絵（図形 E）を見て「50 円のパン」と話した。その際に、9 番児は「これ、50 円のパン」と提案した。9 番児の発言を聞き、1 番児は「はははは、ほんまや、50 円のパンやん」と喜んで大笑いした。また、9 番児は 1 番児の 5 円と描いている絵を見て「5 円？」と疑問を持

表 6 【事例 2】1 番児、21 番児と 9 番児の 3 人による協働作話（2 回目）

21 番児：【21 番児が用紙を持ってじっと見つめる、真剣そうな顔をしている】これ何かなあ、アンパン？④
1 番児：あ↑、分かった。【(図 3-図形 E) の外側に大きな丸を描いた】
21 番児：何？⑤
1 番児：これ、ソース。
21 番児：うちも使うよ。②(省略)【1 番児は(図 3-図形 D) をこっそり描いて、紙を折って、他の児童に見えないようにした】
1 番児：中国では## ##(聞き取り不可能)。【9 番児に向けて説明しているようだった】【1 番児は続いて絵(図 3-図形 E) を描く】
9 番児：これ、50 円のパン。④【鉛筆で 2 番の絵(図 3-図形 F) を指しながら】
1 番児：はははは、ほんまや↑、50 円のパンやん↑、②50 円、【1 番児はさっき隠していた(図形 D) を出した】
9 番児：5 円？⑥【9 番児は 1 番児の 3 番の絵を見て言う】
1 番児：5 円は安すぎんねえ⑦、日本一【5 円を 50 円に書き直して、「日本一」を加えて書く】
21 番児：こっちが 1、これが 2、これが 3。【カードを指しながら言う】
1 番児：【21 番児の絵を見て】あ↑、あ↑、ネコが 50 円を持って【手で物を持つ動作をした】パンを買った。【9 番児が笑った】お腹がすいて↓、そして↓、50 円を持って、パンを買った。④
担任先生：カードに描いてや。
1 番児：僕、パン、描く(開始 6 分 21 秒)【絵を描く作業】
1 番児：【21 番児の絵を見ながら】あ↑、ネコが、ネコが、お腹がす↓##【自分のお腹を手で触りながら】、ネコが、お腹がすいた。④え〜↓、やっぱ、なんか変な、作って。③【9 番児と 21 番児に向けて言う】
先生：21 番児、これは何？
21 番児：ネコが、お腹がすいて、パンを買う。お腹、すいているから。
1 番児：50 円しかないから、50 円で買う。(省略)

図4 2 班の4つの用紙：1 番児の用紙（左1）、21 番児の用紙（左2）、9 番児の用紙（左3）、協働作話の作品（左4）



った。それに対して、「5円は安すぎんねえ、日本一」と提案して、自分の絵を描き直した。そこから、1番児は21番児のネコの絵を見て、「あ↑、あ↑、ネコが50円を持ってパンを買った。お腹がすいて↓、そして↓、50円を持って、パンを買った。」というお話を作ってみた。このように、1番児は2番目のカード（図形E）を選び、21番児は1番目のカード（図形D）を選び、9番児は3番目のカード（図形F）を選んだ。3つのカードを3人で分担しお話を作った。1番児と21番児の2人で班の代表として発表した。21番児は前半「ネコが泣いた、その理由はお腹がすいたからです。」と発表し、1番児は「その、そして、パン屋さんに行って、パンを買って、その値段は50円でした」と後半の発表をした。このように、発表ができて席に戻った際に1番児は笑いながら21番児とアイコンタクトをとり、楽しそうにしていたことが観察できた。

日本人児童とCLD児童はお互いのアイデアを出し合いながら楽しくお話ができたことがわかる。たとえば、一番目の絵に対しては「難しい」と思った1番児と9番児は21番児の考えに対して「あ、あ、ネコ」と発言し、嬉しそうにも見えた。1番児はすぐに自分のアイデアと8番児のアイデアを「ネコが50円を持って（手で物を持つ動作をした）パンを買った。」と話を作った。事例2では、児童の描画の言語化（④）が顕著に見られた。今度は役割分担をし、作話の世界に入り込んだと窺える。児童間で1つの共有した世界が生成され、3人で多様な応答行為を行い、作話が生成されていく過程が捉えられた。

4.1.3 小括（4年生）

事例1と事例2を比較し、児童が作話を行う（或いは作話を生成する）際の行動特徴をみていく。

まず、1番児が1人で作業する際には、同じ班の8番児に指摘され、話や絵を調整していたところがあった。つまり1番児は自分の主観だけでなく相手の主観を取り入れながら絵と話を完成させた。8番児と4番児は1番児の描画の意味を確認したり、理解したりするために、言語的活動であると言える。こうした言語活動は、CLD児童（1番児）が描いたものに対する積極的な鑑賞活動であると考察できる。応答行為において

は、模倣や質問が多く見られた。

一方、グループワークで作話する際に、1番児が、日本人児童の発言「50円のパン」に対して、隠していた「5円」の絵を出した。1番児は大笑いして「ははは、50円のパン」、「5円は安すぎる」と発言し、すごく嬉しそうに笑った。そして、21番児の「猫が泣いている」絵を見て、動作を交えながら、話を作った。同じく自信がなさそうな様子で「やっぱ、なんか変な、作って」と小さい声で言った。最後に、結果的には、3人の話は1番児のアイデアが中心になった。発表してから1番児は嬉しそうにしていた。うまく話ができ、達成感につながったと観察できた。こうしたやりとりの後で、笑い合っ、様々なアイデアを提案し合っている。応答行為において、相手の絵に対する発言や依頼が多く見られた。提案し合うことで、児童たちの間に一体感が生まれ、そして、作話の役割分担を行う雰囲気を作られた。それぞれの児童が持っているカードに線や色を描き足して、協働活動に重要な役割を担っている。

この2つの社会実験を通して、日本人児童が1人で物語を作る際に自分の主観が中心になり、CLD児童との会話はあがるが、やり取りが少ない。すなわち間主観性の広がりがほとんどなかったといえる。相互の助言により、創造性を用いた活動が活発になった。一方、グループワークの時は、各々の主観を持ち寄って話し合いがなされ、相手の主観を受け入れ、または相手の主観から新しい発想が生まれたことが見て取れ、間主観性が広がったといえる。児童の個人の創造性は、集団の働きにより、刺激され、活発になったと言える。

クラスの児童単独作話と協働作話による意識調査とアンケート調査を行った。2回目において、児童達にアンケート調査を実施した。2回目で行った社会実験の際に、「前回のように一人でお話を作るのと今回のように班でお話を作るのとでは、どちらがいいですか。」の質問についてまとめた。

「一人で物語を作るのが良い」と回答した人は6人であり、約27%を占めている。「班で物語を作るのが良い」と回答した人は15人であり、約68%を占めている。「どちらも面白かった」と回答した人は1人であり、約5%を占めている。さらに、それぞれの理由を詳しく見てみよう。それぞれの回答について、詳しく児童の理由を見ていく。まず、「班で物語を作るのが良い」と回答する児童の理由を詳しく見てみよう。主に、いろんな意見や発想を知ることができるからという回答がほとんどであった。具体的に、「いろいろな意見が、聞けるから（3番児）」、「みんなの考えが見られるから（2番児）」、「いろいろなアイデアがでてきて面白い（7番児）」、「色々な人のを、作品に使え

て、楽しいから（9 番児）」、「みんなで協力をしたほうがすぐに話を作れるから（13 番児）」、「班で考えあったから、みんな面白い発想だったから（21 番児）」などの意見が得られた。このことから、他人の考えを知り、そして協力し合って、作話を進める児童がいることが分かった。一方、「一人で物語を作るのが良い」と回答する児童の理由を詳しく見てみよう。その理由は、自分で決めて、自分だけのものが作れるからだと思われる。具体的には、「自分が好きな、あるいは自分だけ、といったものが好きだから（4 番児）」、「1 人だったらすべて自分がしたい絵や話になるから（6 番児）」、「一人だとアイデアがうかびやすくそれを自由にまとめられます（14 番児）」、「一人のほうがかんたんだった（24 番児）」などの回答が得られた。このことから、一人で自由に自分の好きな絵が描けると思っている児童もいることが分かった。さらに、「どちらも面白かった」と回答した 22 番児は「みんなでやると、アイデアは、いっぱい出るし、1 人でやると、難しいこともあるけど、どんどんかいていけるから（22 番児）」と回答し、班で作る良さとして一人で作る良さを述べた。クラス全体には班でお話を作るのが好きな児童が多く見られた。特に前回（1 回目）に全然絵を描けなかった児童達（13 番児など）はグループで作ったほうが「楽しい」と回答した。児童にとって、協働で作話をすることが好ましいものとして受けとめられていると示唆された。

4.1.4 CLD 児童と日本人児童達との協働作話－1（6 年生）

4 回目、4 人の班で協働作話をした。今回の協働作話を事例 4 つ（事例 3、事例 4、事例 5、事例 6）に分けてみていく。

事例 3：まず、1 番児が作話を提案する。1 番児が 3 つの絵をそれぞれ指して、人（3 番の絵）、瓶（2 番の絵）、お店（1 番の絵）として、物語の展開は、「人がお店に行って、牛乳買って、歩いてたら、牛乳、牛乳瓶を落として、パッカーンと割れた。」という話であった。同じ班の児童が「どうする？」と聞いた。さらに、6 番児は、この話について、他の児童に「1 番児の名前（よちゃん）言っているのていく、じゃー、もういく？」と、どうするか聞き、1 番児は自分の発想が「シンプル過ぎる」と思いながらも、6 番児は話の展開を復唱し、他の児童は「あー、面白い」と褒めた。

事例 4：6 番児は「クリスマスにする？ この辺、値札にして。こうやって」、ついで「サンタさんは、このスーパーで買い物をして。」と提案した。4 番児は書こうとする値段について、1 番児は「これは安いのにしたらいいねえ。」と言い、6 番児は、「一番安い##」、16 番児は「おなじ##」と発言し、1 番児は「1 円とかでいいねえ。」と言った。6 番児は、3 番の絵を「サンタさん」、2 番の絵を「クリスマス用」とした。4 番

児は、2番の絵にクリスマスツリーを描いて、ツリーの上に星を描いてもらうために16番児に渡そうとしたが、16番児は「無理、無理」と拒否し、代わりに6番児が星を描いた。そのあと、4番児はプレゼントを描いたとき、みんなが笑ったので、1番児は「どうしたの?」と質問し、また笑った。最後に、値札を書くときに、6番児は「縦、横で」と提案した。他の児童は「まあ、いいや、そのまま、そんなん気にしない、そんなん気にしない。」と提案した。6番児は「もう1個、これ値札書かへんと。いける?」と指示した。

事例5: 1番児, 4番児, 6番児, 16番児の4人で、「2つの値札につける値段について」の話し合いを行った。1番児の「何円にするの?」からスタートし、4番児の「何円にしよう。」となり、1番児が各々の絵に仮の値段の提案として「ひとつ, 1円で, ひとつ, 1000円で, もうひとつ1万円にしよう。」と発言した。6番児は、「それはよくない。1500円と1000円じゃない。」と言い、4番児は「100円単位にしよう。」と提案した。6番児は、「じゃ、でも、クリスマスプレゼントやし, 2500円と2400円ぐらい。」と理由を述べながら、値段を提案し、そして100円の差で近い値段をつけた。それに対し、4番児は、「100円しか変わらへん」と言い、値段に差をつけることを提案した。さらに、6番児は、「なら、2000円と2500円。」と答えた。この差に対し、4番児は

表7 1番児, 16番児, 6番児と4番児の4人による協働作話(4回目)

【事例3】	【事例5】
6番児: 考えてからさ, あの一。	1番児: 何円にするの?⑤
1番児: <u>これ, [3番目の絵を手でさしながら言う] 人にして, [2番目の絵を手でさしながら言う] 瓶にして, [1番目の絵を手でさしながら言う] これをここに, お店にしたらいいや。あれ, だから, 人がお店に行って, 牛乳買って, 歩いてたら, 牛乳, 牛乳瓶を落として, バッカンと割れた。⑥</u>	4番児: 何円にしよう。②
6番児: なんせ, 物語を考えせんと。	1番児: ひとつ, 1円で, ひとつ, 1000円で, もうひとつ1万円にしよう。⑥
6番児: <u>1番児の名前(よちゃん)言っているのでいく, じゃー, もういく?⑥</u>	6番児: <u>それはよくない。1500円と1000円じゃない。⑦</u>
1番児: <u>##シンプル過ぎる。⑦</u>	4番児: <u>いやー, 100円にしよう。⑥</u>
6番児: <u>あの一, 割れて, ##⑥</u>	6番児: <u>100円いいよ。②</u>
##: <u>あー, 面白い##①</u>	4番児: <u>100円単位にしよう。②</u>
	6番児: <u>じゃ, でも, クリスマスプレゼントやし, 2500円と2400円ぐらい。③</u>
	4番児: <u>100円しか変わらへん</u>
	1番児: <u>もうちょっと, 下。③</u>
	6番児: <u>どういうこと?⑤</u>
	1番児: <u>下がってほしい。③</u>
	6番児: <u>なら, 2000円と2500円。⑥</u>
	4番児: <u>2000円にしよう。②</u> 【4番児, 値段の絵を描く】
	1番児: <u>もうえーか。</u>
	4番児: <u>[16番児を見る] 3000円にしていいい?⑤</u> 【16番児, 頷く】
	6番児: <u>指さしといて, その安いほう。##急にこっちにするーみたいな。</u>
	1番児: <u>高いのする?これ, 安いのんするの?⑥</u>
	16番児: <u>安いのんする。</u>
	6番児: <u>安いのんする。</u>
	1番児: <u>一応この上に, スーパーって書いてこう。⑥</u>
	4番児: <u>[2000円と3000円の値札描く]【笑い】</u>

<p>【事例4】 6 番児：クリスマスにする？この辺、値札にして。こうやって、⑥ 4 番児：あー。 16 番児：あー。 6 番児：＃＃サンタさんは、このスーパーで買い物をして。⑥【笑】 (省略) 16 番児：おなじ＃＃【4 番児がペンを出して描こうとする】 6 番児：そうそう。こっちーみたいにして。 4 番児：これは？＃＃⑥【6 番児を見て意見を求める】 1 番児：これは安いのにしたらいいねえ。③ 6 番児：一番安い＃＃。② 16 番児：おなじ＃＃。 1 番児：1 円とかでいいねえ。⑥ 6 番児：これで、順番ばらけてもいいねえ。サンタさん【3 番の絵を指し】、クリスマス用【2 番の絵を指し】。⑥ 4 番児：えーと、簡単な絵にしよう。⑥【真ん中の 2 番目の絵を描く】【4 番児はクリスマスツリーを描く】(クリスマス上のツリーの星ペンで書こうとする) 6 番児：私、…しようかな。【4 番児はペンを 16 番児に渡そうとする】 16 番児：無理、無理⑧【4 番児はペンを 16 番児に渡そうとする】 6 番児：私やる。超下手なんだって【ツリーの上の☆を描く】はい、修復完了。プレゼント、置いていて。【4 番児がプレゼントを描く】【みんなであーと言ひ、笑う】。 1 番児：どうしたの？【笑】【4 番児がプレゼントの絵を描く】 6 番児：縦、横で。⑥ 6 番児：【1 番の絵に一指し指を置いて言う】で、ここに、値札、安い＃＃をみたいな。もう 1 個、これ値札書かへんと。いける？⑥</p>	<p>【事例6】 4 番児：【ABC と書く】 6 番児：ABC マート？これなんか、格好いい。ABC 文具。① 4 番児：文房具。④ 6 番児：文具店でえーや。②文具店。文具で、たぶん、これやと思う。こうやな。クマちゃんの人形とか？ 4 番児：シャーペン？とか。 6 番児：やっぱり、クマの人形とか置いてあるやん、クリスマスやからさ。⑥ 1 番児：文具店行け。 6 番児：もういいねん。 1 番児：クリスマス限定って、書いたら。⑥ 6 番児：クリスマスプレゼントにどうですか？②みたいな。絵、うまい、うまい。うまい。うまい、①ディズニー感＃＃、幸せやん。夢の国やから、帰るときやいか＃＃。 4 番児：こっちは？⑤ 6 番児：なんか、ちょっと、こっちはリボンとかつかけといたら。⑥リボンとかつけてあるみたいな。おなじやつ、＃＃はるとこ＃＃くない？【4 番児が絵を描く】笑＃＃ 6 番児：あーそうそう。それを求めた、わたし。② 4 番児：あー、あー。 6 番児：売れ残り品？ってつけたかない？⑥笑＃＃ 1 番児：残りひとつ、と書いといたら。⑥ 6 番児：売れ残り品のほうがいいって。⑥ 6 番児：あー、なんだっけ？新品。なんだったけ？ 4 番児：新入荷、新入荷、新入荷。④ 6 番児：えーと、なんか、サンタさんのプレゼントの買う裏側です。こっちは新品やけど、高く、こっちは、売れ残り。売れ残りを買って、ここに置いてあるみたいな。裏側。サンタクロースの裏側。サンタクロースの…笑…幸せやん。夢の国やから、帰るときやいか＃＃⑥ 4 番児：【3 番の絵をもとに、【笑い】＃＃の絵を描く】ああああ。 6 番児：【笑い】クリスマスプレゼント。クリスマス予算、安めで、【笑い】それつくろう。 16 番児：最近、赤字続きで。 6 番児：それ、いいやん。①それ。最近。かわいいやん。① 16 番児：かわいい。【笑い】目がクリクリ？ 6 番児：目がクリクリの、最近、赤字だから。安いのにしよう。最近、赤字だから、予算安めで、あー。【笑い】 16 番児：こうして。 6 番児：これ、ちょっとデカくない？③を、こう、…スーパーへ見にいっちゃう？みたいな＃＃こう＃＃見にいって、これ売れ残ったやつじゃん。じゃん、じゃん、よくない？笑い。売れ残ったやつ。それ、それ、それ。売れ残ったやつ。⑥ 1 番児：みんな、できあがったね。 6 番児：いいやん、いいやん、いいやん、いいやん。①シユークリームじゃなくて。オッケー。可愛すぎる。①これ。商品化できる＃＃口紅</p>
---	--

「2000 円にしよう。」と同意した。1 つ目の値段がこのように決まった。4 番児はもう 1 つの値段は、「3000 円にしていいい？」と 16 番児を見て同意を求めた。このように、4 番児がそれぞれ値札（2000 円と 3000 円）を描いた。1 番児は 2 度「高いのする？これ、安いのかするの？」、「一応この上に、スーパーって書いとこう。」とストーリーの内容についてコメントを加えた。

事例 6：1 番児、4 番児、6 番児、16 番児の 4 人が商品について、相談を行った。4 番

児が店の名前に「ABC」と描いた。6番児は「ABC マート, ABC 文具」と思いついた。4番児は、「文房具。」と補足をした。さらに、6番児は「文具店でえーや。」と褒め、「文具で、たぶん、これやと思う。こうやな。クマちゃんの人形とか?」と連想した。4番児がクリスマスプレゼントに、クマの人形2体を描き始め、6番児が「うまい」と褒め、片方には、6番児の提案で「リボン」をつけ、2体にそれぞれ、「売れ残り品」、「新品」と描いた。4番児が描いた、サンタクロースを6番児、16番児が「目がクリクリ」と褒めた。サンタクロースが、どちらかを買うことになって、クリスマス予算のことで、「最近、赤字だから。安いのにしよう」と言って、「こっちにしよう」と「売れ残り」を指さした。

4.2 日本人児童同士の協働作話による結果

4回目、5人の班で協働作話をした。今回の協働作話を事例4つ（事例7, 事例8, 事例9, 事例10,）に分けてみていく。事例7: 23番児は図形Mを指しながら「イヤホンを、あの、ほら、あれ、」と自分の考えを提案して、「あんたの、なんだっけ?」と2番児に質問した。13番児が「あごしゃくれの人?」と答えた。さらに、23番児は「あごしゃくれの人が、この値段で、買う。」と話の構成を提案した。この提案に対して、2番児は「あー、いいやん。」と同意した。一方、23番児は8番児に向いて「いい?」と尋ねた。さらに、23番児は、2番児の発想を面白く思い、「あごしゃくれの人、思ったよりあごしゃくれてる! あごしゃくれや、あごしゃくれや。」と感心した。そして、8番児も「めっちゃ、えーや、これ。」と褒めた。さらに、2番児があごしゃくれの絵の髪の毛を描き始めると、13番児は「ズラみたい」と発言した。23番児は13番児の発言を聞いて、「ズラ」と繰り返した。5人で大笑いをした。13番児は2番児がしゃくれている人の目を描くのを見て、「おめめ、おめめ。」と発言した。23番児は「おー、めー、め。」と復唱した。次に、23番児は3番目の絵を描く作業について、「じゃー、誰かがこれを塗るってこと。」と提案した。その後、絵を描く作業に協力し合い、13番児は「あんまり強くかかるときな! 丁寧に。」と発言し、8番児は「真ん中になんか。」と言って、2人（13番児、8番児）は23番児に丁寧に作業するようにアドバイスをした。事例8: 23番児は図形Kの値札について、「それ、何円にする? 特売、と書いてもうたら? 特売1億円。」と提案した。13番児は「値札、誰。」と依頼をした。23番児は「値札? 3人で、じゃん拳して。」と絵を描いていない3人に声をかけた。13番児は「値札って、どう書くん?」と23番児に質問をした。23番児は「これに、ほにゃらら。##

ここに特売##。」と答えた。その後、誰が絵を描くかについて、やりとりをした。相談した結果、8番児が絵を描くことになった。その前に、13番児が24番児の名前を呼び、24番児が絵を描くように提案した。しかし、23番児は「けど、無理や。」と否定した。その理由は、「横から、無理やん。」ということだった。24番児が座っている方向よりは、8番児が体を前に寄せて、絵を描くことになった。8番児は「えーと、何円にする？」と質問をした。23番児は「1億円？いいよ、いいよ。1億円でいいや。」と前と同じ提案をした。事例9：23番児、8番児、2番児、13番児の4人による協働作話の会話を引き続き分析していく。23番児の「何円にする？何円にする？」から始まる値つけと書き方のやりとりである。値段は、8番児の「3万。」の答えに対し、23番児は、「1千万？で、ええやん。」と、千倍もの値を提案し、これには2番児は「1万円。」、13番児は「1万5千円。」と8番児に近い値をつけた。だが、23番児は「1千万の方が面白いや」と言い、13番児は「1万5千円でいいや。」とお互い譲らなかった。23番児が譲ったかのように、「1万5千」の表記のほうに、会話が進んでいった。8番児は、「数字4つにつき、点、がひとつか？」と言い、23番児は「(0) 3つやで。」と教え、13番児は自分の提案した「1万5千円」を書いた。あとで、23番児は「1万5千円でいい」と納得している。[注) 15, (点) 000円=1万5千円] 事例10：4人の協働作話の会話を分析する。会話は、¥が書けないところから始まる。8番児は、「15000 羊 (えん) むずか」と言って、¥が書けずに、漢字の羊を書いて、8番児や23番児が笑い、23番児は、「15000 羊？15000 羊？〈笑。〉やべー。」、「どんな1万〈笑〉訳わかんないやー。」と発言し、13番児は、「そんな羊いないよ。15000 羊？」と言って、それを聞いた2番児は、値札の羊を消したのだった。それを見ていた8番児は、「1個多い。」と発言した[羊→]。23番児は、「15000 羊？で、どういう意味だよ、なんか違うな、なんか違う、まー。」と言い、8番児は、「なんか違う。あれー？」と疑問を持ったが、23番児は、「こめーて、書いとき。15000 こめ？」と代案を提案し、これには2番児は、「15000 こめ？」と不思議に思い、8番児は「単位が違うんだ。」と発言した。結局、班のメンバーが円の単位の書き方が分からなかった。23番児は「よし、もう円書いとけ。円。円で書いとけ。円でいい。」と同意を求めた。その後、値段のつけ方について、23番児は「けど、これ絶対、金額が高いほど、おもしろい、お話的にはさー。」と言い、13番児も、「いーやん、高いよ、これでおもしろいから。」と同調した。

4.2.1 小括

事例7から事例10までの、23番児、8番児、2番児、13番児および24番児の5人の

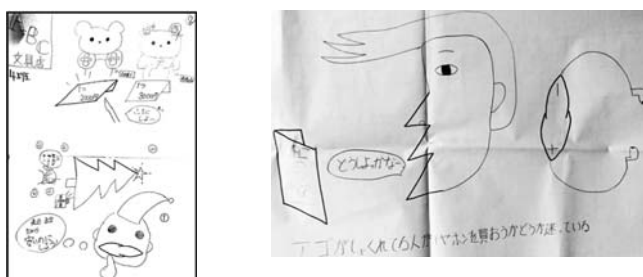
表 8 23 番児, 13 番児, 8 番児と 2 番児の 4 人による協働作話 (5 回目)

<p>【事例 7】23 番児：あのさー，【3 番目の絵を指しながら言う】<u>イヤホン</u>を，あの，ほら，あれ，④【真ん中の絵をさしながら言う】<u>あんたの，なんだっけ？</u>⑤【2 番児を見て言う】</p> <p>13 番児：あごしゃくれの人？④【23 番児をチラッと見て言う。】</p> <p>23 番児：あごしゃくれの人が，【1 番の図を指しながら言う】この値段で，買う。④</p> <p>2 番児：あー，いいやん。①</p> <p>8 番児：いい。②【24 番児が同時に頷く】</p> <p>23 番児：いい？③【8 番児を見て，意見を求める】はい，どうぞ。【2 番児に向かって，手を伸ばして発言する】</p> <p>13 番児：アゴしゃくれの人。1 番，2 番…</p> <p>23 番児：あごしゃくれの人，思ったよりあごしゃくれてる！あごしゃくれや，あごしゃくれや。①</p> <p>13 番児：「おはよ」って書いてある。④【2 番の絵を見てと言う】</p> <p>8 番児：めっちゃ，えーや，これ。①先生から大絶賛！顎が長くて</p> <p>23 番児：顎が長過ぎやん。⑦【2 番児はあごしゃくれの絵を描き始める。髪の毛を描く】</p> <p>13 番児：ズラみたい。④【2 番児は笑いながら，消しゴムで，頭と髪の毛の接した部分を消して，髪の毛を描き直す】</p> <p>23 番児：ズラ〈笑う〉。②〈5 人は大笑いした〉【2 番児はしゃくれてる人の目を描いた】</p> <p>13 番児：おめめ，おめめ。【2 番の絵を指でさしながら言う】，これ鼻でいいやん。②【2 番の絵を指でさしながら言う】</p> <p>23 番児：おー，めー，めー。②【ゆっくりと復唱する】</p> <p>13 番児：おめめ。②【2 番児は鼻の穴を描く。】</p> <p>23 番児：じゃー，誰かがこれを塗るってこと。その間に，イヤホン，【3 番目の絵をペンでコンコンと軽く叩いて指して言う】イヤホン。③</p> <p>23 番児：誰か，鉛筆貸してくれー。</p> <p>8 番児：＃＃，差が激しい。【23 番児の机がほかの机より低い。それを見て言う】折れろ。折れろ。</p> <p>23 番児：えーと，鉛筆貸して。</p> <p>8 番児：えー。</p> <p>23 番児：鉛筆。</p> <p>13 番児：どうしよう。ここに，書くのん，ぶすっとなる。こうやって。【紙を回しながら言う】</p> <p>23 番児：ありがとございます。【と早口で言って，自分のボールペンを置いて，8 番児の鉛筆を取る。】</p> <p>13 番児：あんまり強かかんときな！丁寧に。③【23 番児はイヤホンの絵を描く】</p> <p>8 番児：【指でさしながら言う】真ん中になんか。③</p> <p>23 番児：あいよ。②【描き終わったら言う】【8 番児は後ろから，鉛筆を取り返した。23 番児は，ありがとございます，と早口で言った】【絵の用紙を回転させて，2 番児の前に】</p>	<p>【事例 8】23 番児：それ，何円にする？特売，と書いてもうたら？特売 1 億円。⑥</p> <p>13 番児：<u>値札</u>，誰。③【誰が値札の絵を書くのを尋ねる】</p> <p>23 番児：<u>値札</u>？3 人で，じゃん拳して。③</p> <p>13 番児：<u>値札</u>って，どう書くん？⑤</p> <p>23 番児：【1 番目の絵を指して言う】これに，ほにゃらら。＃＃ここに特売＃＃。⑥【13 番児が頷く】</p> <p>23 番児：誰が描く？③</p> <p>13 番児：【8 番児の下の名前を呼ぶ。】</p> <p>2 番児：おうちゃん，描く？③</p> <p>23 番児：いいよ。もう 1 回。②【8 番児の筆箱から鉛筆を取って，手に持つ】</p> <p>2 番児：あー，③（8 番児の下の名前を呼ぶ）</p> <p>23 番児：あー，③（8 番児の下の名前）【鉛筆を戻す】</p> <p>8 番児：えーと，何円にする？⑤</p> <p>23 番児：1 億円？いいよ，いいよ。1 億円でいいや。②</p> <p>13 番児：8 番児（名前を呼ぶ），＃＃</p> <p>8 番児：【用紙が】落ちた！【用紙を拾って机に広げる】</p> <p>23 番児：あー，じゃー，さー，こっち来てさ。あー，じゃー，さー，こっち来てさ。ここで押さえとくからさ。</p> <p>13 番児：24 番児描いたら。③【24 番児の下の名前を呼ぶ】</p> <p>23 番児：けど，無理や。⑧</p> <p>13 番児：なんで？⑤</p> <p>23 番児：そうしてもさ。横から，無理やん。⑦【23 番児が 8 番児に指をさして，前に来るように言う】だから，8 番児が前に，前に行く。③</p> <p>13 番児：横じゃないの。⑥</p> <p>23 番児：そう，そう。②【8 番児が手を伸ばして描こうとするのを見て言う】</p> <p>13 番児：袋，袋ちゃう，紙や，紙や。【8 番児が体を前に寄せているのを見て，紙が折れるのを心配しながら言う】</p> <p>【事例 9】23 番児：何円にする？何円にする？⑤</p> <p>8 番児：3 万。</p> <p>23 番児：1 千万？で，ええやん。⑥</p> <p>2 番児：1 万円。⑥</p> <p>13 番児：1 万 5 千円。⑥</p> <p>23 番児：じゃー，じゃー，1 千万の方が面白いや。⑦</p> <p>13 番児：1 万 5 千円，1 万 5 千円，1 万 5 千円でいいや。⑥</p> <p>8 番児：えーと，【指で位取りしながら言う】数字 4 つにつき，点，がひとつか？</p> <p>23 番児：3 つやで。⑦</p> <p>13 番児：1 万 5 千。</p> <p>2 番児：1 から点つけて，ゼロ，ゼロ，ゼロ。</p> <p>8 番児：1 書いて，点，書いて？⑤</p> <p>23 番児：5,5,5？⑤</p> <p>8 番児：5？⑤</p> <p>23 番児：1 万 5 千円でいい，で，ゼロ，ゼロ，ゼロ。</p> <p>8 番児：1 万 5 千②</p>
---	--

【事例 10】23 番児：うんマーク。
 8 番児：15000 羊（えん）むずか、こういうチョコみたいな、あれが思い出せない。④
 女子：羊（羊）みたいな絵？羊（羊）だよ。④（大笑）
 23 番児：15000 羊？15000 羊？〈笑〉やべー。①
 8 番児：どうや。
 23 番児：どんな 1 万〈笑〉訳わかんないやー。④
 13 番児：そんな羊いないよ。15000 羊？【2 番児は、値札の羊を消す】④
 8 番児：1 個多い。【2 番児は、値札の羊の漢字を消したのを見て言う】⑦
 23 番児：15000 羊？で、どういう意味だよ、なんか違うな、なんか違う、まー。⑤
 8 番児：なんか違う。あれー？②
 23 番児：こめーて、書いとき。15000 こめ？⑥
 2 番児：15000 こめ？②
 8 番児：単位が違うんだ。⑦
 13 番児：誰か分る人？③
 23 番児：よし、もう円書いとけ。円。円で書いとけ。円でいい。⑥
 8 番児：先生に聞いてみよう。⑥
 23 番児：えーねん、えーねん、面倒臭い。⑧ ジャー、えーと、ここに、どうしよっかな。⑥ 【2 番児はどうしよっかなと書く】
 13 番児：消しゴム。消しゴム。【23 番児を見て言う】
 2 番児：【消しゴムで字を消す】##吹き出しのセリフを消して書き直した。
 13 番児：【13 番児は消しゴムで汚いところを消した】【23 番児が動いている鉛筆の前まで顔を持っていく】
 2 番児：【23 番児の下の名前を呼んで】危ない！鉛筆がぶっ刺さる！
 23 番児：けど、これ絶対、金額が高いほど、おもしろい、お話的にはさー。⑥
 13 番児：いーやん、高いよ、⑦ これでおもしろいから。⑦
 8 番児：3 万？⑥
 2 番児：お金持ちやで、この人は、##やからなー。④
 23 番児：だから、15 万##そうか。ジャー、変える？次、500 円、次、500 円。
 13 番児：書くの？⑤【##：書いて。】③
 23 番児：ジャー、俺、ボールペンで、書くわ。【2 番児は 13 番児の名前を呼ぶ。】③
 23 番児：【13 番児を見て言う】ほらな、頑張れよ。②

班による協働作話の会話 4 回分を取り上げた。しかし、うち 24 番児は通常学級ではなく、支援学級に通っているため、作話活動に積極的な発言は見られなかった。自己主張が強い 23 番児は今回の作話で、話し合いの方向性を大きく決めた。23 番児の提案によって、話の内容が順調に進んだことから、協働作話の先導をする行動特徴があったと考えることができる。そして、同一グループの作業中に 2 番児の考えが高く評価された。「あごがしゃくれている人」の描画に、8 番児の描画が他の児童が解釈で言語化することで、お互いに喜びを感じていた様子が見られた。13 番児は描画の作業はしていないが、相手の様子をうかがいながら、仕事の分業に関しては助言をしたり、積極的に相手の主張を受け止めて助言したりする行動が多く観察できた。8 番児は、描画に関する質問や提案が多く、積極的に話し合いを促す役割を果たしている。このように、異なる表現スタイルの児童が相互に影響し合い、お互いに補い合い、興味を持ち合い、協働作話を成功させたと考えられる。

図5 左(図): 1番児, 16番児, 6番児と4番児の4人による物語の構図。(4回目)
 右(図): 23番児, 13番児, 8番児, 2番児と24番児の5人による物語の構図。(5回目)



5 協働作話実験結果の考察

井庭によれば, 創造的コラボレーションを実現するためのコツは「多様なメンバーで取り組み」, 「ブレインストーミング」, 「プロトタイプリング」の3つがあると指摘している(井庭 2006: 76)。「協働学習」の方法についての田代らと秋田の知見を以下に述べる。田代ら(2018)は「協働学習を試みる場合は, 異なる意見を持つ相手との議論から, 新しい考えや価値観を生み出すことにより重心があるということがいえる。初等・中等教育において応用を考える際には, 協働学習を実践する際には, 学習者が多様な考えを持ち, 表現することを促す一つの方法として, (教員自身も答えを持たない) 開かれた問いを設定することが有効なのではないか, と分析できる。」と述べている(田代ら 2018: 120)。さらに, 秋田(2000)は, 「なんらかの共同作業なしには協働学習はおこりえない」と述べている(秋田 2000: 52)。

表9の示している通り, 全体的に全事例において, 「受容」と「議論」のカテゴリーの出現数は「関与なし」より多くみられた。一方, 「受容」と「議論」のカテゴリーの出現数は事例によってバラバラであった。

まず, 事例1(1回目)と事例2(2回目)を比べてみる。応答行為の全カテゴリーの出現数において, 事例1は17個で, 事例2(10個)と比べて, 多く見られた。2つの事例のカテゴリーの項目の出現数を見ていく。事例1において, ②(同意)と⑤(質問)が5個ずつ見られた。つまり, 1番児は受容をしながら, 他児童と議論を行っていることが窺える。事例2において, 事例1で多く見られた②(同意)と⑤(質問)は2個, 1個しか見られない。一方, ④(相手の描画の言語化)が4個見られた。事例2の方が議論をすることにより, グループで順調に物語を進めていた。また, 理由がなく関

表9 事例1から事例10までの応答行為におけるカテゴリーの出現数の表

(合計)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	受容 ①②③④	議論 ⑤⑥	関与なし ⑦⑧
事例1 (17)	0	5	1	1	5	2	0	3	7	7	3
事例2 (10)	0	2	1	4	1	1	1	0	7	2	1
事例3 (6)	1	0	0	0	0	4	1	0	1	4	1
事例4 (13)	0	1	2	0	0	8	0	2	3	8	2
事例5 (16)	0	4	3	0	3	5	1	0	7	8	1
事例6 (19)	6	3	0	2	1	8	0	0	11	9	0
事例7 (21)	4	6	4	5	1	0	1	0	19	1	1
事例8 (19)	0	3	8	0	3	3	1	1	11	6	2
事例9 (11)	0	1	0	0	4	4	2	0	1	8	2
事例10 (25)	1	3	3	5	2	6	4	1	12	8	5

与なしは3個見られた。事例2の方が関与なしの出現数が少ないことが考察できる。一方、グループワークはコミュニケーションを活発にするし、協働作話への参加には有効であるといえる。1人では思いつかないことや描けないことでも、みんなで作業すると多くのアイデアが産出されているということは「より生産的」であるともいえる。CLD児童と日本人児童はどちらも一方的な押し付けではなく、お互いに影響し合い、協力し合ったことが観察できた。他児童からアイデアをもらい、自分の絵に取り入れて描いたりして、積極的にお話作りに取り組んだりしたことが分かった。

次に、CLD児童と日本人児童の協働作話（事例3～事例6）と日本人児童同士の協働作話（事例7～事例10）を比較しながら、分析していく。

まず、事例3から事例6において、受容に関する項目は22、議論に関する項目は29、関与なしに関する項目は4個見られた。

次に、事例7から事例10において、受容に関する項目は43、議論に関する項目は23、関与なしに関する項目は10個見られた。

表10の示している通り、各協働作話に参加している児童の行動特徴をまとめる。まず、積極的に議論をし、自己主張が強いタイプの児童がいる。一方、自己主張をしながら、他児童の意見を受け入れるタイプの児童もいる。また、他児童の様子をうかがいながら発言をする児童や、特に議論に入らない児童もいることがわかった。

このように、それぞれの児童が協働における役割を果たし、協働作話における描画表現の展開により、児童間（CLD児童と日本人児童、日本人児童同士）にお互いの評価が見られた。さらに、協働作話における描画表現の展開により、児童間（CLD児童と日本人児童、日本人児童同士）に「驚き」や「嬉しい」といった感情が発生した。

表 10 事例 1 から事例 10 までの応答行為におけるカテゴリーの出現数の表

		事例 3～6				事例 7～10			
		1 番児 %	16 番児 %	6 番児 %	4 番児 %	23 番児 %	13 番児 %	8 番児 %	2 番児 %
受容	①賞賛	0 0	0 0	6 21.4	0 0	2 5.7	0 0	1 7.7	1 14
	②同意/模倣(発言)	0 0	0 0	5 17.9	3 30	7 20	2 11.1	3 23	1 14
	③依頼	3 25	0 0	1 3.6	0 0	6 17.1	4 22.2	1 7.7	3 43
議論	④描画の言語化	0 0	0 0	0 0	2 20	3 8.6	4 22.2	1 7.7	1 14
	⑤作話の展開に関する質問	1 8.3	0 0	1 3.6	2 20	4 11.4	3 16.7	3 23	0 0
	⑥提案	7 58	0 0	14 50	3 30	7 20	3 16.7	2 15.4	1 14
関与なし	⑦否定	1 8.3	0 0	1 3.6	0 0	4 11.4	2 11.1	2 15.4	0 0
	⑧拒否	0 0	1 100	0 0	0 0	2 5.7	0 0	0 0	0 0
合計		12 100	1 100	28 100	10 100	35 100	18 100	13 100	7 100

そして、児童同士の助け合いにより、完成した物語を発表するところまで至るが、このように、協働作話における描画表現を展開することで、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）でお互いに好意的態度が見られた。協働作話における描画表現の展開により、児童間の創造性が発揮された。したがって、本研究で取り上げたような図形の見立てをベースとする協働作話を児童のペアによって行うことは、児童の発達上、重要な意義を持つものであると考えられる。

6 おわりに

すでに見てきたように、21 世紀に入って、日本の教育は個性と創造性の涵養重視に舵を切った。大量生産を産業の柱にしてきた時代には、他律的で同調的な、記憶力と定型的思考を得意とする画一的人材育成が求められた。しかし、世界が変化の激しいグローバル化の時代に突入したことで、その変化に適応するだけでなく、変化の先にイノベーションを起こして新たな価値を創造し、社会の平和と持続的発展に貢献できるような、柔軟で豊かな発想ができ、自律性に優れながらも他者との協調と協働を通じて創造性を発揮できる人材が世界のあちこちで求められるようになった。それは日本とて例外ではないのである。では、学校教育の現場で、他者との協働を通じて個性的で自律的な創造性を一人一人の児童にどう培っていくのか。そのための具体的な教育手法はまだ確立されているとはいえない。本研究は、CLD 児童を含む教育現場での「図形の見立て描画」という手法を用いた創造性教育の可能性を試みたものである。そして、この手法が個性と協調という一見矛盾する要素を一定程度統合できる可能性を見いだせたのではないかと考える。もちろん、時間も対象となる生徒も限られた中での試行

ではあったが、今後もさらに実験を重ね、創造性教育のイノベーション・モデルを追究できればと考えている。

注

- 1) 「共同描画」とは、1つの課題解決や目標（図形の見立て）に向かって各自が作業を行い、そして、作品を共有することが共同であること。

参考文献

- 秋田喜代美（2000）『子どもをはぐくむ授業づくり－知の創造へ－』岩波書店。
- Barron, B. (2003) “When Smart Groups Fail,” *Journal of the Learning Sciences*, 12(3) : 307-359.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Collins. (チクセントミハイ, M. [浅川希洋志監訳, 須藤祐二・石村郁夫訳])
- (2016) 『クリエイティビティ：フロー体験と創造性の心理学』世界思想社)
- Csikszentmihalyi, M. (1999) “Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity,” Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press : 313-335.
- European Commission (2008) *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/2214/> (最終閲覧日：2020年8月1日)。
- 萩原雅也（2009）「『創造の場』についての理論的考察：『創造の場』の4類型と『創造の場』のシステムモデル」『創造都市研究』5(2) : 99-114。
- 井庭崇（2006）「コラボでつくる！：コミュニケーションの連鎖による創発」國領二郎（編）『創発する社会：慶應 SFC～DNP 創発プロジェクトからのメッセージ』日経 BP 企画：68-85。
- （2010）「創造システム理論の構想」（proceeding 版）第14回進化経済学会大会。
- 各務茂夫（2018）「日本のアントレプレナーシップ教育：プログラムの軌跡と今後」『研究技術計画』33(2) : 101-108。
- 李月（2020）「共同描画による創造力の育成の可能性について－図形の見立てにおける多様性の拡張に関して－」『社会科学』50(3) : 25-47。
- 道田泰司（2010）「創造的思考の指導と評価」森敏昭・青木多寿子・淵上克義（編）『よくわかる学校教育心理学』ミネルヴァ書房：55。
- 夏堀睦（2005）『創造性と学校』ナカニシヤ出版。
- OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. (OECD (編著) [無藤隆・秋田喜代美監訳, 荒牧美佐子・都村間人・木村治生・高岡純子・真田美恵子・持田聖子訳] 『社会情動的スキル：学びに向かう力』明石書店, 2018 : 47-67)。
- 恩田彰（1994）『創造性教育の展開』恒星社厚生閣。

- 田代高章・宮川洋一・馬場智子（2018）「教育課程改革における「主体的・対話的で深い学び」の位置づけと課題」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』（17）：115-132。
- 上野行一（1995）「美術教育と「みたて」の作用（1）」『美術教育学：美術科教育学会誌』16：39-49。
- 若山育代・岡花柝一郎・一色玲子・淡野将太（2009）「5歳児の協働作話の成立要因に関する一考察－非再現的表現「お化けトラック」を取り上げて－」『学習開発学研究』（2）：51-60。
- 若山育代（2012）「見立て描画遊び研究の展望－見立てのイメージの「創造」と導入の在り方に着目して－」『美術教育学：美術科教育学会誌』33：437-447。