

相互理解促進による多文化共生社会実現に関する実践的研究  
—CLD 児童と日本人児童の合同授業を通じて—

同志社大学大学院総合政策科学研究科  
総合政策科学専攻 博士課程（後期課程）

2018 年度 1010 番 李 月

# 目次

<b>1.</b>	<b>はじめに</b> .....	<b>1</b>
1.1.	研究の背景.....	1
1.2.	研究の目的.....	5
1.3.	研究の対象.....	5
1.4.	研究の方法.....	6
1.5.	論文の構成.....	7
<b>2.</b>	<b>小学校における多文化共生教育の現状と課題</b> .....	<b>9</b>
2.1.	多文化共生教育の定義.....	9
2.2.	多文化共生教育の重要性.....	10
2.3.	多文化共生教育の現状と課題.....	11
2.4.	多文化共生教育の課題の実現の方向性.....	15
<b>3.</b>	<b>多文化共生教育への理論研究的アプローチ</b> .....	<b>18</b>
3.1.	他者受容を基軸とした多文化共生能力.....	18
3.1.1.	他者受容と多文化共生能力の関係.....	19
3.1.2.	「相互理解」の構造.....	20
3.1.3.	他者受容の定義と測定.....	23
3.2.	社会構成主義と多文化共生教育.....	24
3.2.1.	社会構成主義の概念.....	24
3.2.2.	社会構成主義からみる多文化共生教育.....	26
3.3.	創造性教育としての多文化共生教育.....	27
3.3.1.	創造性教育の背景と意義.....	27
3.3.2.	社会変化に対する創造的多文化共生教育.....	29
3.3.3.	チクセントミハイの創造性理論-DIFI モデルとその適用.....	30

3.3.4.	協働を通じた個人と集団の創造性について .....	32
<b>4.</b>	<b>多文化共生教育の事例研究的アプローチ .....</b>	<b>35</b>
4.1.	カナダにおける多文化共生教育の事例 .....	35
4.2.	ドイツにおける多文化共生教育の事例 .....	36
4.3.	台湾における多文化共生教育の実態調査結果 .....	37
4.4.	日本における CLD 児童の母語や母文化を重視する先行的実践 .....	39
4.5.	筆者の独自のリサーチ .....	41
<b>5.</b>	<b>研究仮説の提示 .....</b>	<b>46</b>
5.1	教育ツールとしての「図形の見立て描画遊び」 .....	46
5.2.	社会実験 1 における仮説の提示 .....	48
5.3.	社会実験 2 における仮説の提示 .....	48
<b>6.</b>	<b>社会実験—日本人児童と CLD 児童の相互理解促進 .....</b>	<b>50</b>
6.1.	社会実験の概要 .....	50
6.1.1.	A 小学校での社会実験の趣旨 .....	50
6.1.2.	多文化共生授業のプログラム構成 .....	53
6.1.3.	研究対象 .....	60
6.1.4.	道具としての図形の由来 .....	62
6.1.5.	「図形の見立て描画遊び」の構造 .....	71
6.2.	社会実験 1 —— 共同描画 .....	73
6.3.	社会実験 2 —— 協働作話 .....	75
<b>7.</b>	<b>社会実験 1 による仮説の検証 .....</b>	<b>77</b>
7.1.	共同描画による児童描画作品の調査結果 .....	77
7.1.1.	社会実験 4 回目の描画作品の調査結果 .....	77
7.1.2.	社会実験 8 回目の描画作品の調査結果 .....	78
7.1.3.	社会実験 9 回目の描画作品の調査結果 .....	80

7.1.4.	社会実験 10 回目の描画作品の調査結果.....	81
7.1.5.	社会実験 11 回目の描画作品の調査結果.....	82
7.1.6.	社会実験 12 回目の描画作品の調査結果.....	83
<b>7.2.</b>	<b>児童の見立て描画作品の分析 .....</b>	<b>84</b>
7.2.1.	学年別の作品の総数およびアイテムの総数とその内訳の変化.....	84
7.2.2.	見立てによる発想の特徴 .....	88
7.2.3.	児童の発想の内発的動機づけ .....	89
<b>7.3.</b>	<b>児童の発話分析 .....</b>	<b>95</b>
7.3.1.	日本人児童同士の発話分析 .....	96
7.3.2.	CLD 児童と日本人児童の発話分析.....	98
<b>7.4.</b>	<b>児童同士の相互評価 .....</b>	<b>102</b>
7.4.1.	【13Q1】 および【13Q4】 の小問平均点 .....	103
7.4.2.	【13Q1】 および【13Q4】 Student の t 検定の結果 .....	105
7.4.3.	【質問 A】 による考察 .....	107
<b>8.</b>	<b>社会実験 2 による仮説の検証.....</b>	<b>111</b>
8.1.	児童の応答行為の定義.....	111
8.2.	CLD 児童と日本人児童の協働作話による結果 .....	113
8.2.1.	CLD 児童の単独作話（4 年生） .....	113
8.2.2.	CLD 児童と日本人児童達との協働作話（4 年生） .....	116
8.2.3.	【事例 1】 と【事例 2】 の比較の小括（4 年生） .....	118
8.2.4.	CLD 児童と日本人児童達との協働作話（6 年生） .....	120
8.3.	日本人児童同士の協働作話による結果 .....	126
8.4.	児童の協働作話における応答行為 .....	131
8.5.	児童同士の相互評価 .....	134
8.5.1.	【13Q2】 および【13Q3】 の小問平均点 .....	134
8.5.2.	【13Q2】 および【13Q3】 の Student の t 検定の結果 .....	136
<b>9.</b>	<b>多文化授業のプログラムの総合的考察.....</b>	<b>139</b>

9.1.	多文化理解に関する考察.....	139
9.1.1.	1回目および2回目の結果と考察.....	140
9.1.2.	7回目および8回目の結果と考察.....	141
9.1.3.	12回を通しての「中国の文化について」に関する結果および考察.....	145
9.2.	「ゲストティーチャーと学校の関係性」に関する結果および考察.....	150
9.3.	「ゲストティーチャーと児童の関係性」に関する結果および考察.....	153
9.4.	創造的多文化共生教育に対する相互理解および他者受容の意義.....	156
9.4.1.	児童の変容過程.....	156
9.4.2.	相互作用による相互理解及び他者受容の発達.....	161
9.4.3.	創造的多文化共生教育への示唆.....	163
10.	おわりに—新たな多文化共生教育プログラムの可能性.....	172
10.1.	本研究の独自性と意義.....	172
10.2.	課題および今後の展望.....	174
10.3.	自らのキャリアデザインについて.....	175
	付録.....	1
	参考文献.....	1
	【日本語文献】.....	1
	【外国語文献】.....	4
	【URL】.....	6
	映像資料.....	7
	謝辞.....	1

## 1. はじめに

### 1.1. 研究の背景

この地球には、多種多様な文化的背景を持った人達が居住している。かつてのように一つの文化圏の中のみで生活していれば、他の文化と接触する機会は少なかった可能性がある。しかし、現代社会においては、様々な民族や文化的背景を持った人達が一緒に暮らすようになり、われわれには、自分の文化と異なる文化に対する認識と理解、肯定的な態度を身につけることが求められるようになった。そうでなければ、人々の間または文化圏同士に摩擦が起こり、社会そのものの統合（integrity）が失われる可能性も否定できなくなるだろう。

多民族・多文化的な背景を持った人達が多く暮らしているヨーロッパ諸国では、欧州連合（EU: European Union）が成立したこともあり、特に大都市において、人々は国境をまたいで当然の事のように移動するようになっている。しかも、近年は、移民や難民の流入が加速したこともあり、ヨーロッパではより一層異文化理解や多文化共生が強調されるようになってきている（宮島 2006:65-6）。

法務省によれば、近年のグローバル化により、在留外国人数は2019年6月末の時点で2,829,416人となっており、その数字は10年（2009年）前に比べると703,845人も増加し、長期的にも増加傾向となっている（URL1）。とすれば、これから日本に在住する外国人の多様性は、国籍、在留目的、滞在期間、居住形態等の点で、一層拡大していくことが予想される。2008年には在留外国人はリーマンショックの影響で一時減少したものの、2010年には増加に転じた。その後増減を繰り返し、2014年から2019年の4年間で約79万人も増加している（図1）。



また、2014年の出入国管理及び難民認定法改正により、日本の国内企業において事業の経営・管理活動を行う外国人を広く迎え入れることができるように、「投資・経営」の在留資格の名称が「経営・管理」に改められた。学校教育の場においては、低年齢からの国際交流促進に資するため、中学生、小学生の留学生にも在留資格「留学」が付与されることになった（URL2）。2018年の「出入国管理及び難民認定法」の改正では、在留資格「特定技能1号<sup>1</sup>」および「特定技能2号」が創設された。これを契機に、日本に在住している外国人の国籍、在留目的、在日期間などに関し、一層多様化が進展すると予想されている。

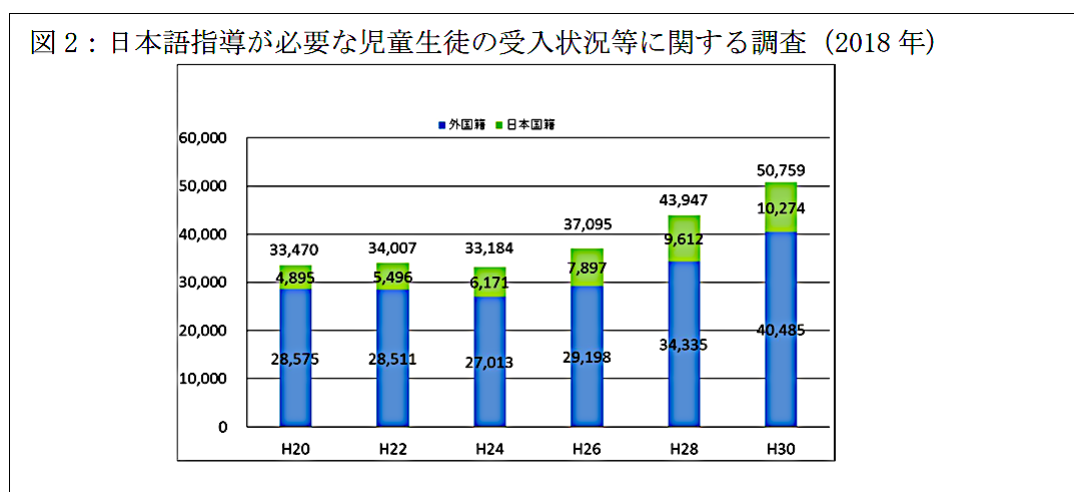
観光やビジネスで一時的に日本に滞在するのではなく、就業や就学目的で長期間日本社会に定住する外国人が増えることは、移民が急増して様々な摩擦を経験している欧米諸国の例を見るまでもなく、宗教、生活習慣、価値観等（ここでは以下便宜上「文化」と総称する）の違いから、日本人と接触する様々な局面で摩擦をもたらす可能性は否定できない。いや、同質化傾向や同調圧力が強い日本社会においては（遠藤 2013）、そうした摩擦はもっと激しいものになる可能性すらある。しかし、だからといって、外国人住民にその文化的アイデンティティの放棄を求め、“日本人化”を強制することはあり得ないだろう

<sup>1</sup> 特定技能1号：特定産業分野に属する相当程度の知識又は経験を必要とする技能を要する業務に従事する外国人向けの在留資格  
 特定技能2号：特定産業分野に属する熟練した技能を要する業務に従事する外国人向けの在留資格「新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組（在留資格「特定技能」の創設等）」法務省ホームページ（2020年1月9日閲覧、[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri01\\_00127.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri01_00127.html)）。

う。そうではなく、文化的差異を原因とする摩擦を最小化して、外国人居住者の長期的増加という不可避的な日本社会の構造変化に適応していくことこそが全社会的課題として認識され、取り組まれなければならないのではないかと筆者は考える。その方向性がまさしく多文化共生社会の実現なのである。

2006年に総務省は多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」(URL3)と定義し、指針化した。これを受けて、多文化共生はすでに多くの地方自治体の政策等に反映されている。しかし、国や地方自治体が政策目標に多文化共生を掲げただけでは、多文化共生は理念にとどまり、地域社会に暮らす住民の間に具体的な実践的規範としては広がっていかないだろう。「文化的ちがい」に直面し、違和感や戸惑いを覚え、それにどう対処し、どう反応し行動するか、自ら考える体験がなければ、多文化共生は実践的規範としては体得できない。とくに、次世代を担う子供達にとって、そのような機会を与えるのが教育である。だから、多文化共生社会の実現には多文化共生教育が不可欠になるのである。その意味で、日本学術会議が2014年に「多文化共生政策の中でも、とりわけ教育は今後ますます重要になる」(URL4)と指摘したのは的を射ているといえよう。

図2の示している通り、近年日本語指導が必要な児童生徒の数が右肩上がりに上昇している(図2)。文部科学省によると、2018年の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では、日本語指導が必要な児童生徒数は国籍に関わらず50,759人のぼり、2016年の調査より6,812人増加している(URL5)。





同調査では、日本語指導を必要とする外国籍の児童の在籍人数が1校当たり5人未満の小学校が全体の約72%（4827校中3471校）を占めた。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童でも、1校当たり5人未満の小学校が約84%（2495校中2093校）を占めた（図3）。一方、国籍に関係なく日本語指導が必要な児童生徒の在籍人数が20人以上100人未満の小学校は299校にのぼっている。本研究において、外国にルーツを持つ児童（Culturally and Linguistically Diverse Children<sup>2</sup>=「CLD児童」と、以下略す。）を、CLD児童と記載する。

図3：2010~2018年、日本語指導が必要な児童生徒の在籍小学校の学校数（5人未満）



日本語教育推進議員連盟（URL6）は、外国籍児童が多数在籍する集中地域と在籍数が少ない散在地域があることに着目し、「すみわけ」（分離）や「不可視化」（同化）の問題があると指摘している。田村によれば、外国人および彼らの子供は、「言葉の壁」、「制度の壁」、「心の壁」などが原因で、日本社会の中で様々な問題を抱えており、その結果、外国人児童の母語と母文化の損失、アイデンティティの揺れ、低学力などの課題が浮き彫りになっている（田村 2000：33）。外国籍児童を「分離」すれば、彼らの文化的アイデンティティは維持できても、日本社会で生活していくために必要な日本文化の吸収や適応は困難になるだろうし、「同化」させればアイデンティティ・クライシスを引き起こす可能性

<sup>2</sup> 中島ら(2011)は、とりわけ15歳以下のCLD児童のことを指して、「多文化・多言語環境に育つ青少年」(Culturally and Linguistically Diverse Children=CLD児)という用語を造った。Cummins、J.(2009)“Transformative Multiliteracies Pedagogy :School-based Strategies for Closing the Achievement Gap,” *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2):38-56.

がある。

## 1.2. 研究の目的

そこで筆者は、外国籍もしくは日本語指導を必要とする児童数の多寡にかかわらず、そうした児童がたった一人であれ在籍する限り、多文化共生教育は必須であるとの前提に立ち、本研究の目的を、小学校における多文化共生教育の現状と課題を提示し、理論的アプローチや社会実験を通じて、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解と他者受容を促進するための教育モデルを考案することであると設定する。

この教育モデルでは「他者を受容する力＝他者受容力」が嚮導概念となる。本研究では、CLD 児童を支援する上で、彼らの母語・母文化を重視し、かつ日本語能力に左右されない「多文化理解」の授業が実施され、児童の考えを共有する機会を提供することに着目した。なぜなら、それらを通して児童同士の相互の承認が始まり、相互理解の関係が構築されることで、他者受容が発生すると考えたためである。その上で、本研究の仮説を、「そうした他者受容が積み重なっていく過程で、相互理解、尊重、好意的態度等が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守が常態化していくことで、多文化共生能力が育っていくのではないか」と設定した。

その仮説を実証するために、多文化共生教育モデルとしての「図形の見立て描画遊び」を用いた授業を実地に行う社会実験を行った。その効果をエスノグラフィーやアンケート調査等を用いて分析し考察したのが、本研究が採った研究方法である。筆者は学校教育現場での学びを活かして個々のための多文化共生教育プログラムの開発を目指し、教育現場で実践を行ってきた。しかし、その取り組みは発展途上であり、さらなる学術的検討を必要としている。本研究はこのような背景から着想に至ったものである。

## 1.3. 研究の対象

研究の対象とするのは、主として当事者たる CLD 児童である。また、一方で、学校社会多文化共生教育プログラムの実現に向け、学校社会に構成する成員（CLD 児童および日本人児童、教師など）の相互理解、相互変容を目指すとして位置付けるならば、研究対象者は学校の教育に携わるすべての人々に存在するということである。

したがって、本研究においては CLD 児童にとどまらず、実践に関わる様々な関係者や筆者自身や担任の教員も研究対象として捉えていく。それは、つまり彼ら・彼女らの課題

解決に向けた実践を通して、「いかに他者受容が進むのか」という多文化共生教育プログラムのあり方を問うことになる。同時に、「いかに日本の小学校の多文化共生教育に貢献するのか」という日本で生活する外国人として、自身のあり方を問おうとするものであることを意味している。

#### 1.4. 研究の方法

本研究は、同志社大学大学院総合政策科学研究科ソーシャル・イノベーション研究コースの履修プロセスに沿って進めた。本コースは「地域社会に生起する具体的な公共問題を解決できる実践の能力を兼ね備えた行動研究者の育成」を目的とし、修了に際しては、大学院生が主体的に研究プログラムを提供する<sup>3</sup>。

本研究では、2016年11月2日から2020年2月19日までを社会実験の期間と位置付けた。同志社大学大学院総合政策科学研究科ソーシャル・イノベーション研究（SI）コースの履修プロセスに沿って進めた。

筆者の指導教員、今里滋はソーシャル・イノベーションコースを「社会の病気を治すソーシャル・ドクター養成」（今里 2013：100）と定義し、「SIコースでは『社会の病気を治す』すなわち『世直し人助け』を自らの職業的営為とする人材をソーシャル・イノベーターと呼んでいる」としている（今里 2013：110）。

それらを踏まえ、筆者は自分が目指すソーシャル・イノベーションの目的を「異なる言語的、文化的背景を持つ児童達間のコミュニケーションと相互理解、相互受容を促進、発展させ、CLD 児童の日本社会への適応を支援し、日本の初等教育において実現できる多文化共生教育の教育モデルを作成すること」と定義する。

筆者自らのソーシャル・イノベーションの定義に基づき、本研究は以下の内容で進めた。「図形の見立て描画遊び」を実施していく過程では、プログラム中に筆者が書き留めたメモ、動画や写真での観察記録、プログラムの参加者（CLD 児童および日本人児童）や関係者（教員など）を対象としたアンケート調査およびインタビュー調査でデータを収集した。

分析方法は、授業中の児童生徒の発言や行動は会話分析を行い、アンケート調査（自由記述）の内容はそれぞれの記述を意味合いごとに分類する「KJ法」を参考に整理した。

---

<sup>3</sup>同志社大学大学院（2005）「総合政策科学研究科ホームページ」  
（<http://sosei.doshisha.ac.jp/curriculum/si.html> 2019年12月29日閲覧、より引用。）

主に「会話分析」や「エスノグラフィー」などの質的分析、量的分析の手法を用いて分析した。なお、分析に用いたデータ中の下線は筆者が考察する上で重要であると判断した記述部分である。(詳細は第5章、第6章、第7章、第8章で述べる)。

なお、分析に用いたデータ中の下線は筆者が考察する上で重要であると判断した記述部分である。なお、倫理的配慮について、調査対象者には研究の趣旨、データの活用範囲、匿名性の確保、データの厳重管理について、社会実験を行った学校の管理者に文書と口頭により説明し、その同意を得ている。

### 1.5. 論文の構成

第1章では、研究の背景や目的、論文の構成など研究の枠組みを示した。

第2章「小学校における多文化共生教育の現状と課題」では、小学校に的を絞って、そこにおける多文化共生教育の現状と課題について、日本の小学校における多文化共生教育の実態およびCLD児童の現状を整理し、日本人児童とCLD児童の相互理解を促進することが、CLD児童が急増している教育現場において、大きな課題になっていることを述べた。

第3章「多文化共生教育への理論研究的アプローチ」では、その課題を解決するための具体的かつ効果的な方法を見いだすことが今後の多文化共生教育に求められていることではないかと考えるに至り、次いで、その方法に理論的根拠を与える概念枠組を構築する作業に着手した。この概念枠組に「他者を受容する力＝他者受容力」をそこにおける嚮導概念の一つとして導入した。その際、筆者は、嚮導概念としての他者受容力を、「子供一人一人が自らの自己表現を通して異なる文化の相手と対等な関係性を築き、好意的感情を相手に伝える努力の中で育まれるものである」と定義した。次にこの概念枠組に導入したのは、社会構成主義的教育観である。既成の知識体系を子どもたちの頭脳に詰め込む従来の方角型教育とは異なり、社会構成主義的教育観では知識は双方向的に創造されるものである。多文化共生教育の現場に社会構成主義的教育観を適用することによって、児童間や教師と児童間の相互作用を引き出し、他者受容のスキルを高めていく絶好の機会を提供できる可能性を示した。さらに、多文化共生教育、個性や創造性を重視する教育基本法に基づいた創造性教育に注目し、多文化共生に向けた新たな教育のあり方を検討するうえでの要点を示唆した。

第4章「多文化共生教育の事例研究的アプローチ」では、欧米諸国における移民政策の中で、CLD児童に対する教育施策について、各国の多文化共生に向けた教育の具体的な事

例を取り上げ、新たな教育支援のあり方を検討するうえでの要点を示唆した。そして、日本社会における、CLD 児童の現状と課題を明らかにした上で、日本における異文化共生教育の取り組みおよびその動向を整理し、さらに、課題や問題点を指摘した。そして、筆者は、この「他者受容力」を育成していく教育プログラムとして「図形の見立て描画遊び」を独自に考案し、実践した。このように、「図形の見立て描画遊び」を基軸として本研究の仮説を展開し体系的に整理し、以下の社会実験の方法論的枠組を提示した。

第5章「仮説の提示」では、本研究の仮説を展開し体系的に整理して提示した。

第6章では、「社会実験の概要」では、「図形の見立て描画遊び」の意義を述べ、具体的な実践事例として京都市の公立小学校で実施した。CLD 児童が在籍しているクラス全員、プログラムに携わる筆者および教諭などを含め、本研究の対象とした多文化共生教育プログラムを社会実験として記述した。

第7章の「社会実験 1—共同描画社会実験の結果および考察」では、授業内で実施した共同描画の児童の学びに焦点を当てて、児童がどのように見立て作品や発話をするのか、すなわち共同描画による教育効果について、社会実験で得られたデータをもとに児童同士の評価などを確認した。

第8章の「社会実験 2—協働作話社会実験の結果および考察」では、本研究のもう一つの集団創造性が育む協働学習による検討課題について、協働作話における描画表現が、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）どのような影響を及ぼしているか、すなわち、協働作話の効果について、社会実験で得られたデータをもとに協働作話における描画表現の展開過程などを確認した。

第9章では、「図形の見立て描画遊び」を用いた多文化教育実現の構成要件を整理し、「多文化共生社会」に向けた新たな教育プログラムのあり方としての「図形の見立て描画遊び」の機能と「CLD 児童の母語母文化」の役割を明らかにした。これまでに得た知見を総括する形で、相互理解や他者受容の多文化共生教育上の意義について述べ、創造的多文化共生教育に対する考察を行った。

そして、最後の第10章では、「本研究の独自性と創造的意義」を述べ、本研究の課題と展望についても触れ、さらに、筆者の今後のキャリアデザインを記して、本研究を締めくくった。

## 2. 小学校における多文化共生教育の現状と課題

本章では、多文化共生教育の定義をした上で、多文化共生教育の重要性を指摘し、また、小学校における多文化共生教育の現状と問題点を明らかにし、さらに、CLD 児童が在籍している学校の多文化共生教育の現状と課題を述べる。

### 2.1. 多文化共生教育の定義

文部科学省によれば、「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障がい者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である (URL7)。

総務省の多文化共生推進に関する研究会では、多文化共生について、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きて行くこと」(URL3)と定義している。

これらの政府機関の定義を踏まえ、本研究は、多文化共生社会を、「国籍や国を問わず、相互の人格や個性を尊重し支え合い、認め合い、積極的に地域社会の参加をし、共に生きる社会」と定義する。この定義を前提にして、次に、多文化共生社会を形成していく上で教育に求められるものは何かという観点から本研究なりの多文化共生教育の定義を考える。その作業のために、以下、既存の多文化共生教育に関する見解を見ていくこととする。

まず、バンクス (James A. Banks) は、多文化共生教育は「第一に、生徒たちが民主的で自由な社会に参加するのに必要な知識、態度、スキルを育みます。第二に、多文化共生教育は、ほかの文化や集団に参加するために、エスニックや文化の境界線を越えることができる自由、能力、スキルを拡大します。」と述べている (Banks 1999=1999 : 157)。次に、松尾は、多文化共生教育を「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり教育改革運動でもある」(松尾 2013 : 6)と定義している。さらに、佐藤は、学校の多文化共生教育を阻む要因について、「学校では『ブラジル理解』や『中国理解』といった異文化理解のための教育や交流活動が行われているが、それらは日本の子供のための教育の手段として活用されていることが多い。外国人の『異文化性』を過度に強調し、『外国人対日本人』という二項対立のもと、『外国人』という枠だ

けを浮かび上がらせ、差異を強調してしまう。こうなると、ステレオタイプがつくられ、『外国人』を一定の枠に閉じ込め、その人間性や多様な背景に触れられなくなってしまう」(佐藤 2010 : 195) と多文化教育の“歪み”に警鐘を鳴らしている。

これらの見解に共通していると思われるのは、多文化共生教育が成功するためには、他者の個性やそれぞれのあり方や生き方を尊重することが重要だということである。しかし、「尊重する」というのは、佐藤が指摘するように、差異を強調することではないだろう。多文化共生教育は、子供達に、そうした差異の向こうにある人間としての共通性や普遍性に目を開かせ、それらを共生の基礎として理解させるものでなければならないし、それが「尊重する」の本来の意味ではないかと筆者は考える。それゆえに、本研究は、多文化共生教育を「文化的背景を異にする子供達が、対等な関係に立って、お互いに理解、尊重し合って、相手に対する好意的態度を養い、相手を人格的に受け入れていくための教育」と定義する。

## 2.2. 多文化共生教育の重要性

前節では多文化共生教育の定義を行った。本節では多文化共生教育の重要性について述べる。

一般的に、地域社会において日本人住民が外国人居住者と継続的に同じ空間を共有して接するのは職場か学校であろう。職場では経営上の必要性からそれぞれの事情に応じた多文化共生教育が行われていると推測される。たとえば、日本経済団体連合会<sup>4</sup>は2014年に「異文化シナジーを生み出す異文化経営」、「外国人受け入れに向けた社内意識、社内システムの改革」など外国人受け入れ問題に関することを提言しているが、本研究はそうした職場での多文化共生教育を研究対象とはしない。本研究が研究対象とするのは、学校における多文化共生教育である。それは、日本の学校における多文化共生教育が様々な課題を抱えているからにほかならない。日本学術会議も、「現在様々な多文化共生政策が打ち出されたが、とりわけ教育は今後ますます重要になるにも拘わらず、取組がやや弱い分野である」(URL4) とその課題を指摘している。

学校において子供の持つ文化の多様性が進んだ現在、大人の社会よりも子供達の方が

---

<sup>4</sup> 経団連 (2004) 「外国人受け入れ問題に関する提言」(社) 日本経済団体連合会ホームページ (2020年11月25日閲覧、<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/029/>)。

様々な文化に接している。そして、学校を社会集団と捉えたとき、学校社会こそ子供達が最初に接触する「多文化社会」であり、そこでどのような「多文化共生」の経験や学びを得るのが子供達と地域社会の多文化化に影響を与えることになるだろう。多文化共生とは、文化的差異を肯定的に認識し理解して、その差異を受容し共に生活していくことであるが、その前提として、たとえ同じ日本人であれ、一人一人が個人としてそれぞれ独自の性格、価値観、文化的規範、嗜好等を持った“違った存在”であることを肯定的に認識し理解して、その差異を受容し共に生活していくことが求められる。つまり、「すべて国民は、個人として尊重される」（日本国憲法第13条）が教育の基本原則なのである。日本人児童が個人として尊重されない学校で、外国人児童だけが個人として尊重されることはあり得ないだろう。しかし、現実には、日本の学校には必ずしも児童を個人として尊重しない傾向があるという。松尾は「集団全体に一斉指導が行われる、集団への同調的な行動が要求される、個人としての意思決定の機会が少ない、細かいところまで決められている。」（松尾 2013:5）と指摘している。

多文化共生教育は、こうした個人よりも集団を重視する教育と軌を一にせず、個人の尊重を起点としたものでなければならない。言い換えれば、児童が持つ視点や見解がたとえ少数意見であっても切り捨てることなく、尊重し合って、相手に対する好意的態度を養い、相手を人格的に受け入れていくことができる教育プログラムでなければならないと思われる。その意味で、多文化共生教育は、単に外国人児童と仲良く学ぶことを教えるだけでなく、あらゆる人を個人として尊重する人権感覚を醸成しうる点でも、重要なのである。

### 2.3. 多文化共生教育の現状と課題

文部科学省の2018年の調査では、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数が1校当たり5人未満の小学校が全体の約72%（4827校中3471校）を占めた。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒でも、1校あたり5人未満の小学校が約84%（2495校中2093校）を占めた（URL5）。一方、国籍に関係なく日本語指導が必要な児童の在籍人数が20人以上100人未満の小学校は299校にのぼっている。日本語教育推進議員連盟（URL6）は、このような日本語指導が必要な児童が多数在籍する集中地域と少数在籍の点在地域にいる児童生徒の状態について、すみわけ（分離）や不可視化（同化）の問題があると指摘している。そこで、筆者は、それぞれの地域の特徴を踏まえた、多様な支援や



政策のあり方を検討していく必要があるのではないかと考える。総務省の多文化共生推進に関する研究会では「国籍や民族などの異なる人々が、お互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きて行くこと」を提言している（URL3）。

田村は、外国にルーツを持つ人達が抱える問題を「日本に移住してきた外国人の多くは、日本社会で直面する『言葉の壁』、『制度の壁』、『心の壁』などが原因で、日本社会の中でさまざまな課題に直面する。」（田村 2000：33）と述べている。ここではそれぞれの問題について見ていく。

「言葉の壁」に関しては、2014年に学校教育施行規則により、日本語指導である「特別の教育課程」<sup>5</sup>が実施された。しかし、文部科学省によれば、こうした特別の教育課程により日本語の指導を受ける児童の数は2割程度にとどまっている（URL 8）。

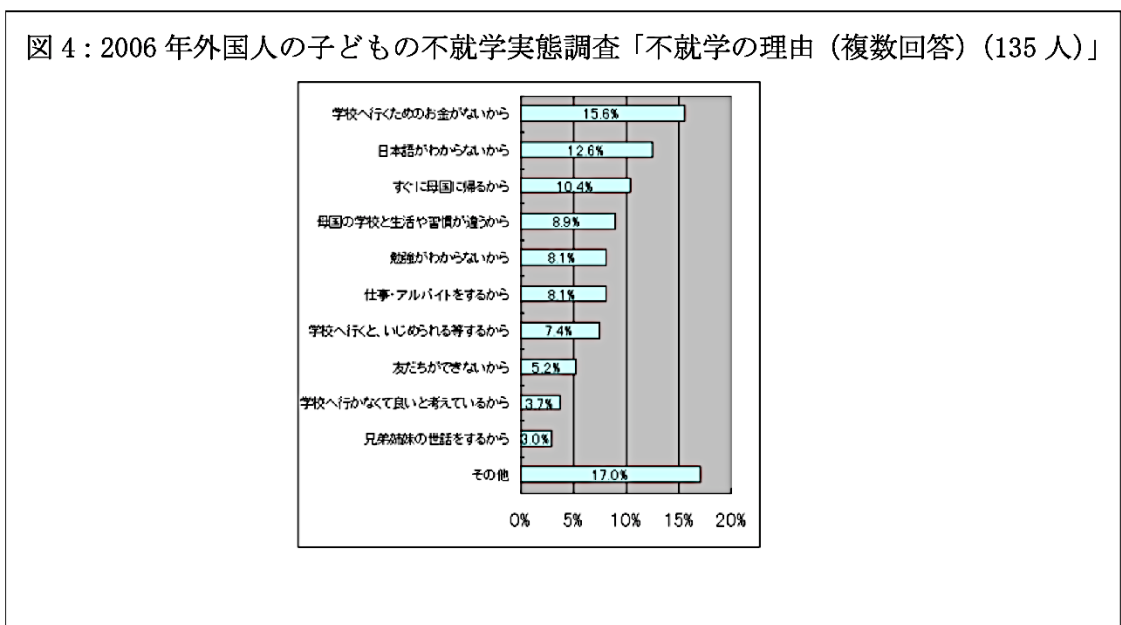
「制度の壁」に関しては、日本では、教育を受ける権利と就学義務（義務教育）の対象はいずれも「日本国籍を有する国民」にしか適応されない。外国籍の児童達にとって、日本の小・中学校への就学は義務ではない（丹羽 2017）。そのため、CLD児童が教育面で日本の小学校から置き去りにされている問題も起きている。2006年の文部科学省の外国人の子どもの不就学実態調査（表1）によると、不就学者はいずれもゼロではなく、最も多い県では3.1%にも達していた（URL 9）。

表1：2006年外国人の子どもの不就学実態調査

調査対象の自治体	外国人登録者数	就学者数			
		公立学校等(注1)	外国人学校等(注2)	不就学者数(注3)	転居・出国等(注4)
太田市	784	413 (52.7)	185 (23.6)	5 (0.6)	181 (23.1)
飯田市	225	167 (74.2)	14 (6.2)	4 (1.8)	40 (17.8)
真田加茂市	417	212 (50.8)	109 (26.1)	10 (2.4)	86 (20.6)
掛川市	457	195 (42.7)	69 (15.1)	14 (3.1)	179 (39.2)
富士市	354	236 (66.7)	38 (10.7)	4 (1.1)	76 (21.5)
豊田市	1,120	580 (51.8)	197 (17.6)	3 (0.3)	340 (30.4)
岡崎市	565	371 (65.5)	93 (16.4)	3 (0.5)	99 (17.5)
四日市市	407	293 (72.0)	63 (15.5)	7 (1.7)	44 (10.8)
道真県	1,833	1,235 (67.4)	303 (16.5)	57 (3.1)	238 (13.0)
豊中市	223	169 (75.8)	21 (9.4)	1 (0.4)	32 (14.4)
神戸市	2,668	1,550 (58.1)	742 (27.8)	2 (0.1)	374 (14.0)
姫路市	835	600 (71.9)	190 (22.8)	2 (0.2)	43 (5.2)
合計	9,889	6,021 (60.9)	2,024 (20.5)	112 (1.1)	1,732 (17.5)

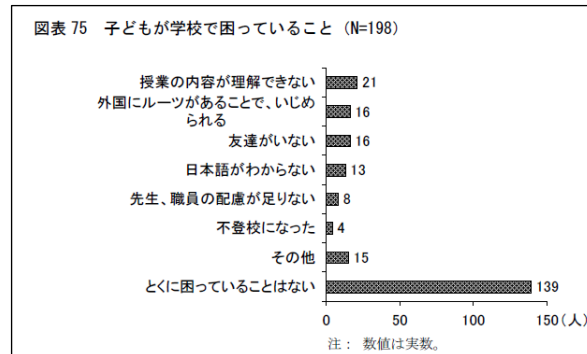
<sup>5</sup> 「特別の教育課程」による日本語指導は、「児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態です。」文部科学省（2017年12月29日閲覧、[www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm)）より引用。

「心の壁」に関しては、筆者が小学校の母語支援に行った際に感じた、学校社会におけるコミュニケーション問題が CLD 児童にとって極めて深刻ではないかと思われる。表 2 によると「学校へ行くためのお金がないから」が一番多いが、その不就学の理由は、「日本語がわからないから」、「母国の学校と生活や習慣がちがうから」、「友達ができないから」という、CLD 児童が文化や言語の違いで学校へ行かないという状況が約 20%を占めている（図 4）（URL9）。



同じく、2015 年の川崎市に在住する外国人市民の意識実態調査から、「子どもが学校で困っていること」に対しては、約 16 人は「外国にルーツがあることで、いじめられる」という回答があった。約 8 人は「友達がいない」の回答があった。（図 5）（URL10）

図 5：「子どもが学校で困っていること」2015 年川崎市に在住する外国人市民の意識実態調査



日本における公立小学校に在籍している CLD 児童の教育支援に関して、取り出し授業<sup>6</sup>が行われているが、馬場は「そのような意義とは多くの面で現行の在籍学級において外国人児童側だけに適応を強いる支援体制、外国人児童の文化や言語的障壁に対する周囲の無理解・無関心を放置する体制から生み出されたものである」（馬場 2016：292）と指摘している。馬場は神戸市内の公立小学校の支援実践を計画し、実行した。CLD 児童の在籍しているクラスで 2 回の授業を行った。授業の特徴は、学級活動の合科授業であり、スペイン語のみまたは二言語併用で行うことである。日本人児童に対して異言語環境に身を置くことを体験させ、CLD 児童に対して、自信取り戻させることにあった。その結果、馬場は「(1)取り出し授業や入り込み授業で失われた外国人児童の自尊心を回復し、(2)異文化・異言語環境にある児童の相互理解を促進させ、協働しながら学習課題を共有し考えようとする態度を養い、(3)外国人児童が在籍学級で正統的周辺参加者となり得る効果があることが確認された。ただし、馬場は、この提案授業はあくまで CLD 児童の問題を解決するための試みとして実施したものであり、在籍学級における外国人児童の支援策としてより大きな枠組みで考えていくためには、数多くの課題が残されている」（馬場 2016：300）と主張している。このように、散在地域において単発的に CLD 児童支援の実践がなされているが、まだ共通プログラム化されているわけではなく、その点の課題が残されているといえよう。

<sup>6</sup> 「取り出し」指導とは、「該当児童生徒だけ別室に移動して個別に指導すること」。(文部科学省：第 1 版平成 30 年度遠隔教育システム導入実証研究事業より)である。(2020 年 1 月 02 日閲覧、[https://www.mext.go.jp/content/1404424\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1404424_1_1.pdf))。

総務省が設置した「多文化共生の推進に関する研究会」(URL3)は2006年に「地域における多文化共生推進プラン」を策定し、地方自治体へ通知した。それから10年以上が経過し、各自治体では、外国籍親子の放課後の居場所づくり、外国人児童の学習支援など様々な取り組みがなされている。しかし、その実態は、日本語教育や適応指導等を通じて、外国人児童というある意味異質な児童をいかに既存の教育環境に適応させるかの取り組みが中心であるという。こうした取り組みは、日本の学校教育に特徴的な同化主義や統合主義を反映したものであろう。

これに対して、佐藤は「日本の学校の同化主義、統合主義を告発しそれに代わる理念・理論として『多文化共生教育』を提示するのが多かった。そうではなく、マイノリティの子供達とマジョリティである日本の子供達の相互作用、教師とマイノリティの子供の相互作用などに焦点をあて、その相互作用の分析を通して、日本の学校文化の変更過程や子供達の異文化適応過程を明らかにしていくことが必要である」(佐藤 2001:143)と述べている。つまり、佐藤によれば、多文化共生教育は、単に反同化主義・統合主義であってはならず、個人としての教師と子供、日本人児童と外国人児童との相互作用をきめ細かく観察して、相互に個人としての尊重が発達するような教育として位置づけられるべきことになる。

そこで、筆者は、文化や言語の「ちがいを」ハンディキャップとしてではなく、お互いにとっての「豊かさ」をもたらすチャンスなリソースとして捉えるべきではないかと考える。そうすると、学校における多文化共生教育は、CLD児童のためのものだけでなく、日本人児童にとっても、自らの「心の壁」を越え、文化的差異を含む個人的差異を受け入れ、他者を個人として尊重できる人間に成長できる可能性を与えてくれるものと位置づけうるのである。

#### 2.4. 多文化共生教育の課題の実現の方向性

アメリカで「多文化教育の父」と呼ばれる先出のバンクスは、「多文化教育は有色多様な言語を持つ生徒だけでなく、主流の白人生徒にも関わるものである」と述べた(Banks 2008)。つまり、多文化教育はすべての子供のための教育であり、学校全体の改革を目指すものである。また、彼らは学校教育にける多文化カリキュラムを構成する上での次の4つのレベルのアプローチを挙げている(Banks et al. 2010 : 249-50) (表2)。

表 2 : 多文化カリキュラム改革へのアプローチとして次の 4 つのレベル (Banks et al. 2010 : 249-50)

	概略	利点	問題点
貢献的アプローチ	英雄、文化的要素、休日、および他の個別の要素を、エスニックグループに関連づけて、特別な日、行事、および祝事のカリキュラムに追加する。	エスニックコンテンツをカリキュラムに取り入れるのに、迅速かつ比較的簡単な方法である。主流の英雄と共に、カリキュラムの中でエスニック英雄が可視化される。教師や教育者の中で人気のあるアプローチである。	エスニック文化の表面的な理解をもたらす。エスニックグループのライフスタイルとアーティファクト (人工物) に焦点が当たり、ステレオタイプと誤解を増幅する。英雄と文化的要素を選択するとき、カリキュラムに取り込むのに、主流の基準が使われている。
付加的アプローチ	このアプローチは、カリキュラムにコンテンツ、概念、テーマ、および視点を追加することだが、カリキュラムの構造に変更はない。	カリキュラムにエスニックコンテンツの追加を可能にした。大幅なカリキュラムの変更とスタッフの開発が必要とする。構造に変更はない。既存のカリキュラム構造内で実行可能である。	エスニックの歴史と文化は、米国の主流文化の不可欠な部分ではないという思想を増幅する。生徒は、アングロ中心およびユーロ (欧州) 中心の観点からエスニックグループを眺める。生徒が、主流文化とエスニック文化はどのように相互に接続し、相互に関連しているかを理解する手助けにならない。
変革的アプローチ	カリキュラムの基本的な目標、構造、および本質の変更により、生徒は多様な文化的、エスニック的、および人種的なグループの観点から概念、イベント、問題、およびテーマを眺めることが可能となる。	生徒は、多様な人種および文化グループが米国社会の形成および文化に参加した複雑な方法を理解できるようになる。人種およびエスニックの孤立化を減らす手助けになる。多様なエスニック、人種および宗教グループは、学校のカリキュラムで自分たちの文化、精神、および視点を確認できるようになる。生徒は米国の文化・社会の本質と発展についてバランスのとれた見方をする。被害を受けた人種的、エスニック的、文化的グループを力づけるのに役立つ。	このアプローチの実施には、実質的なカリキュラムの改訂、実習、およびさまざまな人種および文化グループの視点から書かれた資料の確認と開発が必要である。このアプローチの制度化のためのスタッフ (教師および関係者) 教育は、継続して進めなければならない。
社会的行動アプローチ	このアプローチでは、生徒は重要な社会的問題と課題を確認し、適切なデータを収集し、問題に関する価値を明確にし、決定を下し、問題または課題を解決するために思料深い行動をとる。	生徒は、思考、価値分析、意思決定および社会的行動のスキルが向上できるようになる。生徒は、データ収集スキルが向上できるようになる。生徒が、政治的有効性の感覚を発達させるのに役立つ。生徒がグループワークスキルを向上させるのに役立つ。	相当の量のカリキュラムの計画と資料を集める (集合する) 必要である。伝統的な教育單元よりも更に期間が長くなる。学校のスタッフやコミュニティの市民によって議論されている問題や課題に焦点を当てることができる。生徒は、社会的な課題や問題の解決に貢献できず、意味のない行動をとるかもしれない。

注 : 原文記載の例示は省略した。

日本において、多文化共生教育プログラムをデザインする場合、森茂は 2 つの可能性<sup>7</sup>が考えられると主張している。森茂によれば、その一つは、「総合的な学習の時間のように教科や領域の枠にとらわれないテーマを設定して学年・学期を通した特設の多文化カリキュラムをデザインする方法」(森茂 2013 : 99) である。

CLD 児童数が少ない散在地域の学校では、集中地域の学校のような手厚い教育はなかなか期待できないかもしれない。しかし、だからといって、CLD 児童への配慮が少なくてもよいということにはならないだろう。そうした学校においても、CLD 児童がたとえた一人であっても、その CLD 児童の個性を引き出す自己表現の場を設け、多文化共生

<sup>7</sup> 森茂はもう一つの可能性を「学習指導要領に示された各教科、領域における既存の学習内容に多文化教育の視点を加えたり、その視点から再構成する方法 (発展学習の可能性を含む)」と述べている。森茂 岳雄 (2013) 「多文化教育のカリキュラム・デザイン—日本人性の脱構築に向けて」松尾知明 (編) 『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築』勁草書房 : 87-106。

教育カリキュラムに CLD 児童の母語や母文化をテーマとして組み入れ、日本人児童との間の相互理解や他者受容を図っていくべきではないかと筆者は考える。そして、そうした相互理解や他者受容の教育過程は教師が児童に既成の知識や規範を教え込む一方的なものであっては期待した学習効果は望めないだろう。なぜなら、個人の尊重へと至る相互理解や他者受容は個々の児童の内面から湧き上がってくる内発的かつ自発的な (heuristic) ものでなければ持続しないし、自己変容をもたらすこともないからである。

そこで、本研究では、多文化共生教育においてそのようなヒューリスティックな学習過程を正当化する理論的枠組を社会構成主義 (social constructionism) に求めるべく、次章で理論的な検討を行うことにする。

### 3. 多文化共生教育への理論研究的アプローチ

多文化共生教育の主たる目的の一つは、多文化共生社会を支える、多文化共生能力を持った市民を育成することである。その意味で、学校における多文化共生教育もそのような市民を将来に向けて育成することを目的としなければならない。それでは、多文化共生能力とは何であろうか。筆者は、それは、個人の尊重へと至る内発的な相互理解や他者受容の能力であると考え。そこで、「はじめに」で述べたように、筆者は、他者受容力を嚮導概念としたのである。ここでは、その他者受容力の概念を詳しく検討するとともに、児童同士がどのような過程を経て相互に理解し合い他者受容を進めていくのかを解明する。その上で、知識は「人々の相互作用によってたえず構築され続けている」（上野編 2001：4）とする社会構成主義の概念を本論の理論的枠組の一つとしてその有用性を考察し、その作業を踏まえて、多文化共生教育を社会構成主義的にプログラム化していく可能性について論じることとする。

#### 3.1. 他者受容を基軸とした多文化共生能力

文化庁委託研究（URL11）によれば、異なる言語文化背景を持つ者同士が関わりの中で共通に抱えている問題を解決していくためには、協力関係を作りその関係を維持して行くための知識やスキルが必要となる。同研究はそのような知識やスキルを「多文化共生コミュニケーション能力」と定義している。

一方、藤本らは「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の段階構造に関して、文化や社会への交流・適応、社会性に関する能力、直接的コミュニケーションの三つの段階」があるとし、直接的コミュニケーションにおいては、基本スキルと対人スキルがあるとしている。また、自己主張と他者受容と関係調整がある対人スキルとしている。さらに、メインスキルの他者受容は、相手を尊重し、相手の意見や立場を理解することとし、そのサブスキルとして「共感性」、「友好性」、「譲歩」、および「他者尊重」を挙げている（藤本・大坊 2007：348）。

これらの見解を参考にして、本論においては、多文化共生能力を「他者受容が積み重なっていく過程で、相互理解、尊重、好意的態度等が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守を常態化させていける能力」と定義する。そうすると、多文化環境の中で行われる、多文化共生を意図したコミュニケーションが「多文化共生コミュニケーション能力」であると考えることができる。また、「多文化共生コミュニケーション能力」

は単に「多文化コミュニケーション能力」と言ってもよいであろう。宮本・松岡はこの多文化コミュニケーション能力の要素として「行動」、「技能」(スキル)、「認知」(知識)、および「情緒」の4つを挙げて、それぞれについて次の様に解説している(宮本・松岡 2000 : 101-02)。

「行動」は、多文化状況における自己のコミュニケーション行動を調節する能力で、アンケート記述には「意欲を持つ」「自分から(コミュニケーションの)機会を作る」「積極的に行動する」などのように、自発的行動に関する言及が目立つ。「技能」は行動を具現化させるためのストラテジーで、記述には「聞き返して確認する」「話題をどんどん展開する」などの言語ストラテジーに関するものと、「うなづく」「アイコンタクト、ジェスチャーで意思伝達する」といった非言語ストラテジーについての要素が日本人学生から多く出された。「認知」は、自文化、相手文化、文化の多様性に関する知識能力、いわば「頭」の部分で、自文化と相手文化との違いと同時に共通点を認識する重要性についての記述が目立った。また、相手の習慣、状況について理解すること、多様な価値観を認めること、自己理解することについての記述も見られる。「情緒」は認知に対して「心」の部分で、コミュニケーションの際の心的態度である。アンケートには思いやり、共感など相手に対する心情、不安除去、自己開示など自身のコミュニケーション参加に対する心情面の言及があった。また、留学生からは「(相手を)信頼する」という反応が目立った。

### 3.1.1. 他者受容と多文化共生能力の関係

これまで多文化共生に向けた教育の取り組みは、マイノリティである外国人児童の教育支援の問題として進められてきた。おそらく、そうした支援の範囲に一般の日本人児童は含まれてこなかったと思われる。そのような現状に対して、若林は「多様性を認め合う豊かな社会を形成するためには、受け入れ側を含めた双方がどう適応し合うべきか考えることが大切だ」(若林 2017 : 117)として、外国人児童と日常接する日本人児童を包摂する必要性を指摘している。多文化共生能力育成のプロセスを把握するには、異文化に接触していく過程についてみていく必要がある。ベリーら(John W. Berry et al.)は、「文化変容」を異文化接触の過程で生ずるものとして捉え、「接触」→「葛藤」→「危機」→「適応」という段階をたどることを示している(Berry et al. 1992)。すなわち、多文化共生能力を高めるためには、「伝達」から「参加(創造)」に移行し、そして、共通の問題を解決するためには他者と協力し、学び合う力をつける必要があるというのである。



こうした文脈においては、「外国人児童と日本人児童の交流や相互理解を進めるような取り組みを行うことが期待される」（古川 2017：150）という提言は至極妥当であろう。

それでは、古川が言うような外国人児童と日本人児童の間の実効的な相互理解は理論的にどのように位置づければよいのであろうか。次に、相互理解の構造について詳しく見ていくことにする。

### 3.1.2. 「相互理解」の構造

まず、児童同士のコミュニケーションの最終目的を「相互理解」ということにおいて、様々なコミュニケーションが成立する要因と定義を分析し、筆者なりの「相互理解」の定義を行うこととする。

「相互理解」の「理解」の意味について分析する。異文化間のコミュニケーションについて『異文化コミュニケーション入門』では「理解には、3つのレベルがある。描写、予測、説明である。描写は絵を描くように、見たことを見たままことばで表現することである。予測は何か起きるか予期することである。説明は、出来事の原因について述べることである。」（西田・グディカンスト 2002：5）と書かれている（下線は筆者）。また、同書は、コミュニケーションを取る際に理解の3つのプロセスにおいて、「描写」のプロセスを欠くと、コミュニケーションの問題が起りやすいと述べ、さらに、「人はコミュニケーションをするとき、予測や説明をするが、描写をほとんどしない。その結果、解釈が自分の帰属する文化や生活経験に基づいているということである。生活経験は人によって異なるから、これが誤解に繋がるのである。」（西田・グディカンスト 2002：4）と指摘している。

加えて、相手のメッセージを理解するのに、3つのプロセスがある。前述したグディカンストらは描写、解釈、評価の3つがあると述べ、「描写とは、社会的意義を添付することなく、また省略することなく具体的に事実を描くことである。解釈とは、意味づけ、社会的意義を添付することである。評価とは、判断することである。」（西田ら 2002：103）と定義している（下線は筆者）。

相手のメッセージを理解しようとする場合に、描写を飛ばして、いきなり解釈や評価を行ってしまうことがよくある。グディカンストらによれば、「描写を飛ばす人は、自分の文化の基準やルールでメッセージを解釈するのである。すると意味の読み違いを犯してしまい、コミュニケーションはうまくいかなくなる。」（西田ら 2002：103）。

以上により、理解とコミュニケーションにおいて「描写」という過程が欠如すると、誤解が生じやすくなる傾向があるといえるし、誤解により、偏見やトラブルが発生してしまふ場合が多い。それゆえに、筆者は、うまくコミュニケーションを取ること、相手のことを理解することのポイントとして「描写」に着目するのである。

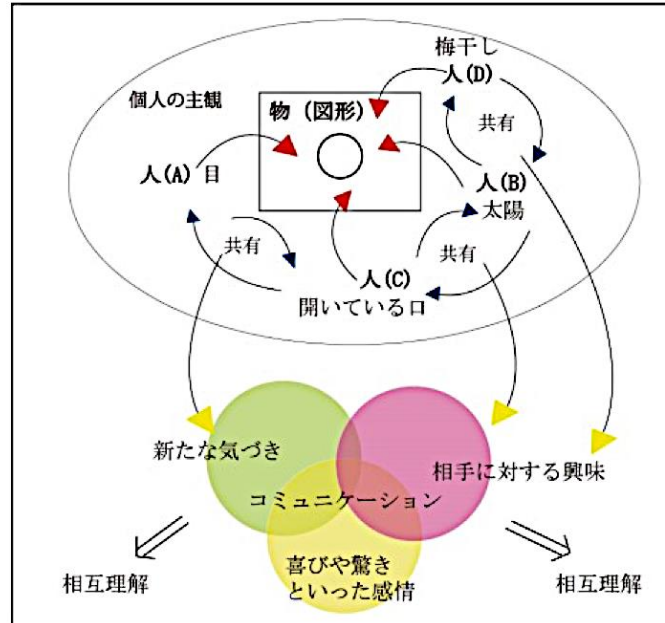
さらに、相互理解について阿部は「常に他者を知ろうとするプロセス、常に流動する、ともすれば把握することが困難な『自／他』の境界の中で闘ぎ合う（せめぎあう）動的なものとみるべきなのではないか。」（阿部 2004：120）と指摘した。また、数土はコミュニケーションを「異なる行為者が特定の情報を共有知識と見なそうとする作業」（数土 1994：114）と定義した上で、「情報に関する共有がコミュニケーションに参加する行為者によって確認（錯認）されたとき、そしてその時にのみ、コミュニケーションが成立し、かつ相互理解が達成される。」（数土 1994：115）と指摘した。

木田はフッサールの「相互主観性」（「間主観性」とも訳されている）を「すべての文化的対象は、その製作者を指示するし、社会的対象は複数の主観の共同的な構成作業を指示する。」（木田 1982：158）と述べている。同じく、紅林は『「間主観性とは」各認知（行為）主体がそれぞれの主観を働かせている時、その主観が各主体に共有されていること、つまり、2人以上の行為主体が共同して共有された主観的世界を作りあげている様を目指しているのである。』（紅林 1989：111）と述べる。加えて、木田は「1個の物事のもつ客観性にしてみても多数主観の相互理解、相互同意を考えなければならない。」（木田 1982：158）と述べている。

間主観性の「間」には様々な解釈がある。紅林は、それはただ人と人のあいだ、時間のあいだではなく、「時間と空間的な『間』において、他者の認知との交流が起こっていることを確認することが主要なのだ。」（紅林 1989：113）と述べている。松井は「人は人間の出会いの程度に応じ、その都度、その『間』を新たに構成しつつ生きる。それは乳幼児の段階から人間の生涯を貫く実存的事実をなしている。それゆえに、無限の思いやりに満ちた真の対話のなかでこそ、人間はその本質において、真に生かされることのできるのである。」（松井 1987：193）と述べている。

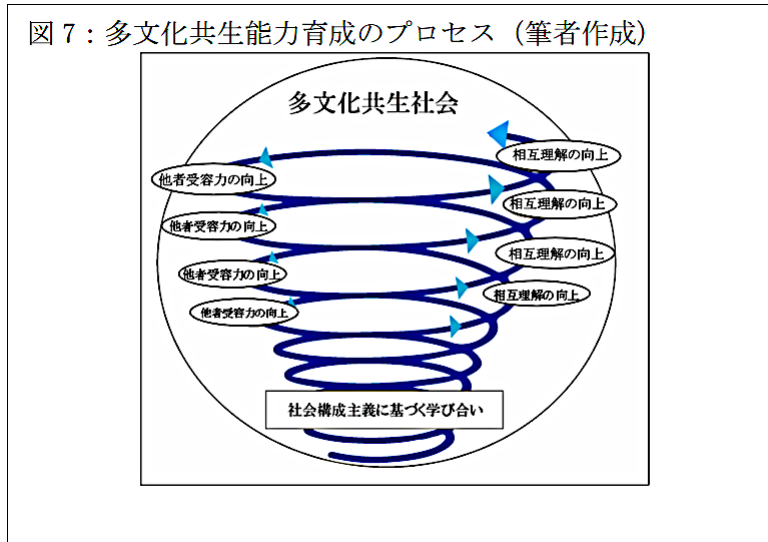
本研究は、若林や古川の見解を参考にしつつ、相互理解を「具体的な共同作業を通じて情報を共有することで話者同士がお互いに興味や関心を持ち合い、コミュニケーションの過程で生起する感情を共有し、かつ相手の内面世界を認知してそれを肯定的に評価できるようになること」と定義する（図6）。

図6：間主観性の発生・形成・相互理解への発展プロセス（筆者作成）



この定義によれば、相互理解の過程は直線的なものではなく、図7のように、他者の存在を肯定し承認することにより、他者を承認する範囲が時系列的に徐々に広がっていく過程がらせん状に連続して発展していくことになる。このような発展過程では、児童同士が相互の存在を承認し合うことで、相互理解が進み、その結果として他者受容力が向上していき、やがて一番上の多文化共生の構築に必要な諸能力の獲得に到達することになる。つまり、他者受容力は、単純な直線的プロセスで完成するのではなくて、〈相互理解の向上→他者受容力の向上→相互理解の向上→他者受容力の向上〉のプロセスを何回か繰り返しながら徐々に熟成していくものではないかと筆者は考える。

図7：多文化共生能力育成のプロセス（筆者作成）



### 3.1.3. 他者受容の定義と測定

この節では、他者受容の定義と測定について述べる。

バーガー（Berger 1952）は心理学者であるシェーラー（Sheerer, T. Elizabeth）の10個の他者受容（＝「他人を受容する人のこと」）の定義を以下のように7つにまとめている（Berger 1952=服部 1991：348）。

- (1)他人の行動や基準が自分自身のもつものと相反していると思える時でも、他人を拒否したり、憎んだり、否定的な判断を下さない。
- (2)他人を支配しようとししない。
- (3)他人のために責任を負おうとししない。
- (4)他人の価値を否定しないし、人間として他人が自分と平等であることを否定しない。ただし、このことは、特定の業績については、平等だということの意味するわけではない。自分が出会う人々に対して優っているとも劣っているとも感じない。
- (5)他人の役に立ちたいという強い願いを示す。
- (6)他人に旺盛な興味を持ち他人とお互いに満足のいく関係を築きたいという強い願いを示す。
- (7)自分自身の幸福の向上を図ろうとするときに、他人の権利を侵害しないように気をつける。

以上を踏まえ、筆者は、嚮導概念としての他者受容力を、「子供一人一人が自らの自己表現を通して異なる文化の相手と対等な関係性を築き、好意的感情を相手に伝える

努力の中で育まれるものである」と定義する。この定義を前提にすると、他者受容のプロセスは表3のような5つの段階を経ながら進んでいくのではないかと考えられる。それぞれの段階において、受容の態様は「拒否」、「対等意識」、「相手に関心をもつ」、「相手を尊重する」、および「相手と友好的な関係を結ぶ」に分けられている。

表3：他者受容の向上プロセスと尺度（筆者作成）

段階	0段階	1段階	2段階	3段階	4段階
受容の態様	拒否	対等意識	相手に関心をもつ	相手を尊重する	相手と友好的な関係を結ぶ
受容度	0	1	2	3	4
コミュニケーションのあり方	・無視、軽蔑、侮辱、物理的に距離を置く	・相手の存在を認知する ・接近をいとわない ・言葉をかかわす	・挨拶をする ・話しかける ・言葉を交わす ・個人的な質問をする	・相手の長所や個性を知る ・相手の言動をほめる ・相手に意見を求める	・一緒に行動する時間が長くなる ・第三者に相手を友人として紹介する ・相手の言動を自分の言動に取り入れる

### 3.2. 社会構成主義と多文化共生教育

#### 3.2.1. 社会構成主義の概念

構成主義の理論にはいくつかの立場がある。中村は構成主義の大きな柱を「心理的構成主義」と「社会的構成主義」に分類した（中村 2007：172）。心理的構成主義はピアジェ（Jean Piaget）の発達理論をベースとしている。一方、ガーゲン（Kenneth J. Gergen）、デューイ（John Dewey）、ヴィゴツキー（Lev Semenovitch Vygotsky）らの発達理論をベースとした社会的構成主義はピアジェの構成主義に対して、学びは「共同体的・社会的に認識され、人と人のコミュニケーションを基礎としている」と主張する。しかし、心理的であろうと社会的であろうと、双方に共通しているのは、学習者が学びの過程の参加者であるとみなすことである。こうした構成主義の理論は、実証主義に基づいた従来の一方向的伝達型の教授教育と異なり、これまで論じてきた行動主義学習論の「刺激と反応」の関係を超えて、学校教育における構成主義の学習観に基づく教育方法論を見直す機会となった（庄井 1995：104）。

社会構成主義の前提の一つは、知識は個々人の頭脳に単独に分断されて存在しているのではなく、「ひとびとの相互作用によって構築されつづけている」（上野編 2001：5）と

ということである。だからこそ、庄井がいみじくも指摘するように、「構成主義の理論は、実証主義に基づいた従来の一方的伝達型の教授教育と異なり、これまで論じてきた行動主義学習論の『刺激と反応』の関係を超えて、学校教育における構成主義の学習観に基づく教育方法論を見直す機会となった」（庄井 1995：104）のである（表 4）。

表 4：構成主義の学習観に基づく教育方法論の変化（庄井 1995：104）

	旧・学習の活動理論	新・学習の活動理論
学習の原理	伝達	参加
活動の単位	主体—客体	主体—客体—主体
活動の対象	教科内容	文化
活動の性格	労働のアナロジー	遊びのアナロジー
発達の原理	内化の過程	内化—外化の統一過程
指導の理論	トレーニング	セラピー

筆者は社会構成主義がいうところの「知識の社会性」を前提として、これまでの CLD 児童に対する教育支援が「日本語、日本文化を覚えさせる」（＝知識の一方的伝達）ことに批判的な立場を採り、CLD 児童に対する教育支援においては「学びあいの場の創出（社会構成主義）」が検討されるべきであると考え。その意味で、磯部・青木は、社会構成主義的学習観を「個人的還元論を越えて、分析の単位を社会集団、あるいは文化と位置づけ、『知識は、社会的文脈に影響されつつ構成される』と捉える立場である」（磯部・青木 2009：35）と述べていることは妥当である。構成主義的な教育観からすれば、児童が、受け身で学ぶのではなくて、学ぶ主体として他の児童達と自分との関係性を創造していくこと、さらに言えば、児童たちが、自分達が社会を形作り、構成していくという自覚を持つことが望ましいということになるだろう。久保田賢一は、大学教育や生涯教育においても構成主義教育は必要であるとし、その普遍性を次の様に指摘している。「構成主義の学習理論では、客観的な知識は存在せず、知識は相対的なものと規定している。なぜなら、構成主義の立場においては、知識は人間と個人的な体験や個人の所属する文化などと切り離すことができないため、各人がそれぞれ世界を違った形で理解すると考えられているからである。」（久保田 2001：27）久保田にとって、社会構成主義による学習とは、「学習者自身が知識を構成していく過程であり、主体的に『意味を作り出していくプロセス』であり、単なる『知識の転移』ではない」（久保田 2003：12-13）のである。

「多文化共生のための教育 (Multicultural Education)」の基盤の一つは「機会均等」<sup>8</sup>だと言われている。「機会均等」とは、その生徒が彼／彼女らしくあるために公平な機会を保障することである。

また、看護教育の研究者である中村恵子が、構成主義による学びを生徒が学ぶ状況に持ってくる知識、態度、趣味の出発点としている(中村 2001:294)のは、従来の一斉・一方的ではなく、児童の本来持っている自分らしさを尊重し、主観的知識を引き出す学びこそが構成主義的学習だからにほかならない。

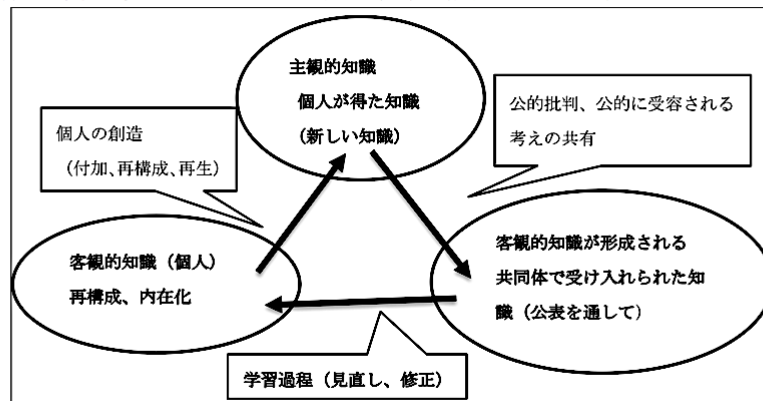
### 3.2.2. 社会構成主義からみる多文化共生教育

本節では、社会構成主義に立脚した多文化共生教育のあり方について考察する。社会構成主義の基本概念の一つである相互性が多文化共生教育においても重要であると指摘するのはこの分野の第一人者である佐藤郡衛である。彼はいみじくも「日本の学校の同化主義、統合主義を告発しそれに代わる理念・理論として『多文化教育』を提示するものが多かった。そうではなく、マイノリティの子供達とマジョリティである日本の子供達の相互作用、教師とマイノリティの子供の相互作用などに焦点をあて、その相互作用の分析を通して、日本の学校文化の変更過程や子供達の異文化適応過程を明らかにしていくことが必要である」(佐藤 2001:143)と述べている。筆者は、佐藤の見解が示唆しているように、社会構成主義の基本的前提の一つは、人はそれぞれの知識世界を持っているが、それらの知識世界は他者のそれと接し交わることで流動的に変化し、常にその内容を変えていくということではないかと考える。ヴィゴツキー心理学と社会的構成主義の関連を論じた中国の教育学者である高文は、次の様に述べている。すなわち、学習の過程において、客観的知識は内在化され、再構成され、意味を獲得することにより、個人の主観的知識になるが、個人はさらに、この主観的な知識に基づいて新しい知識を創造して表出する。これにより、知識の構成のサイクルが完了する。明らかに、知識の社会的構成の過程で、主観的知識と客観的知識は、互いの生産、更新および再生産を促進する(高 2008:41)(図8)。この高の所論も筆者の社会構成主義理解を支持するものであろう。

---

<sup>8</sup> グラントとスリーターにより「多文化共生のための教育」では「機会均等」と「文化的多元主義」という2つの視点を基盤としている。出典：齋藤真宏(2006)「多文化共生教育—バンクス、ゲイ、グラント、スリーター、ニエトの視点から—」『旭川大学紀要』61:63-87。

図 8：社会構成主義的観点からみた知識の循環（高 2008：41）



筆者は、また、自分と他者の知識世界が同質的であったりして、世界の内容の更新度が低いときは、知識世界の“化学反応”は起こりにくいか、起こっても変化の程度は軽微であろうと考える。逆に、異なった知識世界が接し交わる時、そこには大きな、ときには激しい“化学反応”が起こる可能性がある。それは子供にも大人にも言えることであるが、しかし、経験が浅く知識量も少ない子供達の間では、とくに強い反応と変化が起こることが予測される。日本人児童と外国人児童が共に学ぶ教室はまさにそのような強い“化学反応”の場になりうるのではないだろうか。その意味で、多文化共生教育の現場は、社会構成主義的教育観を適用して、児童間や教師と児童間の相互作用を引き出し、他者受容のスキルを高めていく絶好の機会を提供してくれるのである。次章では、そうした機会を活かすべく筆者が行った社会実験について述べていきたい。

### 3.3. 創造性教育としての多文化共生教育

#### 3.3.1. 創造性教育の背景と意義

2006年に全部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む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くたい。

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みなすことができる。

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、創造性を生み出す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。

### 3.3.2. 社会変化に対する創造的多文化共生教育

イギリスの多文化社会における創造性・文化教育において、1998年に、創造性・文化教育審議会 (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education = NACCCAE) が設置された。創造性や創造性教育の重要性を提唱しているロビンソン (Ken Robinson) が会長となって、1999年5月にロビンソン・レポート (*All Our Futures: Creativity, Culture and Education*) が作成され、教育雇用省長官 (the Secretary of State for Education and Employment) と文化・メディア・スポーツ長官 (the Secretary of State for Culture, Media and Sport) に提出された。本審議会レポートで、創造性 (Creativity) とは「独創的かつ価値のある結果を生み出すように行われる想像的活動 (Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value)」と定義した (NACCCAE 1999 : 30)。

ウィルソン (Anthony Wilson) は、創造性とイノベーション、能力開発の第一人者としてロビンソンの創造性論に関連して、創造性について以下のようにまとめている (Wilson = 2009 : 60)。

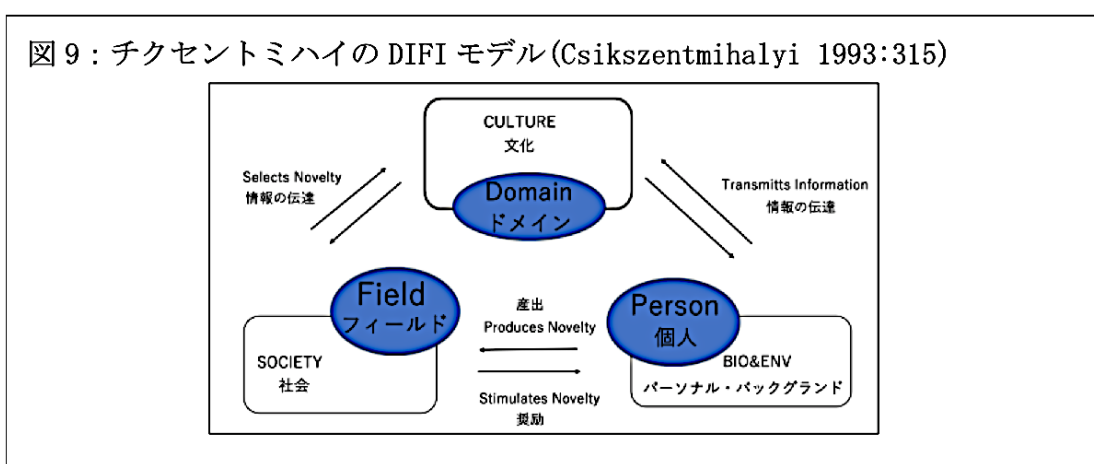
創造性は、異なった教科領域において、違ったメディアや教材を用いて「何かをすること」を含む必要のあることを強調する。課題が何であっても、創造性は単なる心的過程ではなく、活動を含むものである。

このレポートに基づき、2000年より創造性教育が英国全土の小・中学校に導入され始めた。英国の創造性教育を担当する部局 QCA (Qualification and Curriculum

Authority) は 2000-2002 年度に全国の小・中学校に呼びかけて、ボランティアの 100 校、ランダム選択の 100 校合わせて 200 校を選び出し、ナショナル・カリキュラムを通じて創造性を育成する教育を実験的に導入した。そして 2003 年にはその数を 1000 校以上に拡大している (水野 2017)。本レポートの意義に関して、村田は、「ロビンソン・レポートが広く引用され、とくに文化のダイナミックと多様性、その交錯の中で進化するものとしての文化に対する理解と自己表現、アイデンティティの創造という視点は、多文化社会における教育を考える上で重要な点である」(村田編 2016:176) と指摘している。

### 3.3.3. 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(図9)。チクセントミハイの DIFI モデルによって、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、チクセントミハイの創造性のシステムモデルを協働作話にあてはめると、次のように整理できる。

- 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、児童同士）

### 3.3.4. 協働を通じた個人と集団の創造性について

ここでは「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)。次に、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。また、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。「第一には、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 2000:142-143)

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。つまり、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り、児童たちは、仲間とのやりとりの中で、学び合っていくことができるようになるのではないかと考えられる。

集団での協働では、児童自身が、相手の反応をうかがいながら、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。その結果として、単独で課題に取り組むよりは思考の幅と深さがより大きくなりうることが考えられる。したがって、児童の創造性を育むには、集団での協働を通じた創造性の育成も効果的なのである。そのことは、井庭が、「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)と指摘している通りである。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」(Csikszentmihalyi 1997=2016:33)と述べた。

集団的に創造性を育むとは、換言すれば、創造的コラボレーションを行うということでもある。井庭は、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」(井庭 2006:68)と述べている。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、「マイ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、創発と言う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、同じクラスの中にインフォーマルグループ(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。

## 4. 多文化共生教育の事例研究的アプローチ

本章では、欧米諸国におけるエスニックマイノリティの子どもに対する教育政策の中から、各国の多文化共生に向けた教育の具体的な事例を取り上げ、新たな教育支援のあり方を検討するうえでの示唆を得ることにしたい。その上で、日本社会における、外国人児童生徒教育の視点を入れながら、取り組みが変わりつつある CLD 児童の現状と課題を明らかにした上で、日本における教育の取り組みおよびその動向を整理し、その課題や問題点を指摘することにした。

### 4.1. カナダにおける多文化共生教育の事例

カナダでは、1982 年には憲法の多文化主義条項で保証されることになり、1988 年には世界で初めての「多文化主義法 (Multiculturalism Act)」が制定されることになった。1982 年の憲法によってマイノリティーの言語は「ヘリテージ・ランゲージ」(遺産言語)として認められ、学校で教育することが可能となった。アルバータ州では、州の教育課程に準拠することを条件に、イスラーム学校の開校に州政府が資金援助を行い、ムスリムのアイデンティティを育てるためのアラビア語や宗教の初等教育を実施している。児童生徒にはカナダの公用語である英語・フランス語に加えて、もう一つの言語(とくに保護者の出身国の言語)の習得及び背景にある文化の学習が奨励されている(宮本 2000 : 235)。

遺産言語教育の授業は、通例週に2時間30分、開講される。授業時間は学校によって異なる。放課後、夜間、もしくは土曜日、夏休みに開講されることが多い。一方、受講しない児童生徒は、同じ時間に、国語、芸術、異文化理解などの授業を受けられる。

また、多文化教育に含まれるイマージョン・プログラム (immersion program) は児童生徒の母語でない公用語を使って教育を行うことである。開始の時期とイマージョンの度合いは様々である。イマージョンキャスト教育と遺産言語教育の推進に大きく寄与したのは、カミンズ(Cummins)のエンパワーメント理論である。カミンズによれば、学校は、児童生徒のもっている言語や文化を尊重し、地域社会の参加を活発にさせ、批判能力の獲得を促進し、文化的に異なる児童を学校と社会の失敗による犠牲者として扱うことなく、学校を学びの場とする評価基準を持たなければならない(Cummins 1996)。宮本は、トロント市の教育委員会の出身国別学力テストでは、フランス系カナダ人が少数派であるために学力が低いのであり、また、イタリアやポルトガル系のカナダ人は、学校で自



分の出身国や母語を誇れるようになれば、もっと学力はあがると述べている（宮本 2000:239）。

トロント市北部の住宅地にあるアレンビー小学校でトータル・イマージョン教育が始まったのは 1976 年。校内では、この先生はフランス語、あの先生は英語と、教師の顔でことばを使い分けている。廊下ではフランス語、しかし、一步校庭に出ると、英語でもフランス語でもどちらでもよい。1 年生のクラスでは、小さいサークルになって教師を囲み、フランス語の読本を読んでいた。3 年生のクラスも同じ読本を中心にした授業であったが、心なしか子どものフランス語の発音に英語音が混ざり、やや発音があやしくなるという印象だった。5 年生は社会科のクラスで、教師が話している時間が多く、フランス帰りの子どもがフランス語を自由自在に使って教師の質問に答える（中島 2007: 98）。

中島が活写している上記のカナダの事例では、イマージョン・プログラムが注目されている。すなわち、例えば、日本人児童にとっても、中国語という異なった言語の意味が分からなくても集中的にその言語の聞き流しをしたりするような中国語に触れる時間を含むプログラムを行えば、異なった言語への理解や共感も深まるのではないかと考える。

#### 4.2. ドイツにおける多文化共生教育の事例

次に、ドイツにおける多文化共生教育の事例-児童同士の共同活動を重視するプロジェクト授業を取り上げる。

ドイツの言語教育政策は州によって異なるが、通常クラスで学ぶために必要なドイツ語力を持たない児童生徒のために、その母語でのクラスを編成するのが一般的である。

ドイツのバイエルン州の事例では、教科によって、ドイツでは母語の学級と第二言語の学級が設けられ、学校祭をはじめ、他の文化の宗教及び国民的祝祭などが学校で紹介されたりする。このように、通常の授業や学校行事を通して、生徒同士が共に活動することが重視されている（天野他編 1998）。

また、ドイツ政府は 1996 年に「学校における異文化間教育（*Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*）」と題する勧告を公表した。中山・山田に即して、総合制学校における異文化間教育のためのプロジェクト授業を見てみよう。実践事例はトルコ人居住者の多いベルリン州で行われた「私たちはどこから来たのか、私たちはどこへむかうのか」と命名された授業である。対象は 8 年生と 9 年生であり、前半の目的は各自の文化

的な由来や家庭の歴史を意識し、それが自分の行動、将来の目標に及ぼす影響について共に考えることであり、後半の目的は職業教育、終了後の目標と向き合うことである。ドイツとトルコの年表作りや、「家族のアルバム」づくり一家系図の作成と家族へのインタビューなどに取り組んだ。中山・山田は「ドイツとトルコ双方の文化を仲介し、文化的ルーツの違いはあっても同世代の若者として将来共通の課題や問題に立ち向かうことを生徒たちに気づかせる機会であった。そして文化的背景の異なる2つの生徒集団の、一方を他方に統合するというよりは、むしろ相違や共通性の認識をとおして同胞的なつながりをお互いに感じるという意味での統合をはかる機会であった」（中山・山田 2001:258）とこの授業の特徴を指摘している。

プロジェクト授業を通して目標とされているのは、ドイツ人生徒と外国人生徒の統合である。ドイツの事例では、プロジェクト授業を通して、ドイツ人生徒と外国人生徒の統合を目指すことを目標とした。共同で取り組みに参加し、共同作業を通してお互いの学びの場になることがわかる。一方、プロジェクト型授業は準備や実行に時間がかかるが、プロジェクト型授業は伝達された知識を獲得していく従来の教育と異なり、子供たちの興味・関心に基づき連続した学びを提供することができる。

#### 4.3. 台湾における多文化共生教育の実態調査結果

本節では、視点を台湾に移し、CLD児童に母語・母文化を認識・継承させることを目的とした多様な取り組みとして注目すべき次の2つの事例を取り上げる。

1. 台北市内の保育園・幼稚園や市立小・中学校における日本にルーツを持つ児童の支援

2. 公立校における、東南アジアにルーツを持つCLD児童の母語・母文化の教材化

筆者は2018年8月に、10日間にわたり、台北市内のいくつかの保育園・幼稚園や小学校でCLD児童の実態調査を行った。

台湾では、日本に比べ、無認可の保育園・幼稚園が数多く存在していると言われる。筆者が見学した無認可保育園・幼稚園に在園する園児は、日本人駐在員の子どもあるいはダブル<sup>9</sup>の子どもであった。年長組には、台湾人保育士・日本人保育士が一人ずつ付属されていた。日本人保育士は日本語で保育をし、台湾人の保育士は主に日本語で保育をする

---

<sup>9</sup> 本研究では「ダブル」という呼称を、「二つの文化的・歴史的背景を持つ者」と、ポジティブな意味合いで用いる。

が、日本語が分からない園児に対しては、中国語と英語の2つの言語を用いてコミュニケーションしていた。保育園・幼稚園は毎朝ほとんどタクシーを使用し、園児達を送迎していた。保育士同士や保育士とタクシードライバーは、LINEで連絡を取り合っていた。

台湾の保育園・幼稚園では、全体的な傾向として、一時的保育が可能などところが多い。保護者の多くが各幼稚園の独自の学習プログラムを学ばせたいと希望しているために、幼児が毎日同じ保育園・幼稚園に通園するわけではないことが一般的である。保護者が幼児に英語を学習させたり、ピアノを学習させたりするような目的に応じていくつかの保育園・幼稚園を掛け持ちしていることが多い。また、訪問した保育園・幼稚園の園長によれば、例えば親に急用ができた場合、半日のみの一時保育でさえも可能であるとのことであった。上記のように、多様な保育サービスが提供されていることが分かった。

筆者は、台北市内に駐在している日本人の保護者に直接聞き取り調査を行い、親の教育方針や考え方について質問した。その結果、台北市内に駐在している日本人の保護者は、自分たちの子どもを通園させる保育園・幼稚園を決めるに際して、保育園・幼稚園園の学習プログラムの内容を重視していることがわかった。また、保護者達は、どの保育園がどのような授業を行っているかに関する情報を多く取得することで、保育園・幼稚園の選択肢の幅が広がると語っていた。そのためか、現地のLINEなどのSNSを用いて日常的に密なコミュニケーションを取ることに抵抗がなさそうであった。このように、台湾で暮らす子どもたちにとって、日本語で学びかつ遊べる保育園・幼稚園は、彼らの日本語と日本文化の持続的学習にとって不可欠な存在であると言えるだろう。

一方、現実問題として、一歩外に出たら外国の言語（中国語）を使用するコミュニケーション力が求められる。したがって、日本人児童の外国語使用頻度が高くなることは当然である。ある駐在員の配偶者へのインタビューによると、自分たちの子どもに母国の言語・文化を継承してほしいものの、学習を強制するとかえって逆効果になりうることを懸念して、子どもの自発的な学習に委ねているとのことであった。

多くの日本人幼児は台北市内にある日本人学校<sup>10</sup>に進学する。筆者は、とある日本人学校を見学した。この学校では、台湾にルーツを持つ児童に対して、小学3年生から中学3

---

<sup>10</sup> 台北日本人学校：1952年（昭和27年）には中華民国との間に平和条約が結ばれて国交が回復し大使館が置かれるようになり、1965年（昭和40年）には中華民国日本大使館附属の学校となる。その後、大使館附属から台湾日僑協会（日本人会）を設立母体とする台北日本人学校へと運営形態を変え、台北市政府教育局より私立の台北市日僑学校の名称で認可を受けた外僑学校となって今日に至る。台北日本人学校／台北市日僑学校ホームページ（2020年11月17日閲覧、<http://www.tjs.tp.edu.tw/greeting/>）。

年生まで、国際理解のため、毎週中国語の授業が行われている。中国語を受講する専用の教室があり、文法を中心に反復して練習させる授業が多く配置されている。このような継続的なプログラムを台湾人講師が担当していることから、台湾における多文化共生教育への積極的な配慮を知ることができた。

他方、東南アジアにルーツを持つ児童の、台湾における教育支援について考察する。2012年、台湾政府は、人口の移動によって東南アジアにルーツを持つ児童の増加や、東南アジアの労働者の増加により、東南アジアの言語を守る取り組みを推進している。このような背景を踏まえ、台湾政府は、台湾（台北市）の言語政策として「たいまつプログラム（全国新住民火炬計画）」を策定し、公立学校において、他国にルーツを持つ児童の母語を維持するための取り組みを始めた。たとえば、小学校に母語学習のコースを設け、『新住民母語生活学習教材』を開発し実用化した。具体的には、ベトナム語、インドネシア語などの教科書（5つの言語）を編纂し、全公立学校に採用した。編纂された教科書はネットでも公開されている。3年間の実施期間において、『新住民母語生活学習教材』の中の『文化教室』は、CLD児童の母語・母文化を維持する目的のほか、台湾人児童の異文化理解にも有用であったと思われる。

内政部入出国及び移民署が中華民国成人及び終身教育学会に委託した研究の報告書によれば、学校での母語教育を通して、CLD児童達は母国への理解を深め、現地の台湾人児童もCLD児童の文化を理解し、お互いに肯定的な感情が喚起されたという。また、様々な教科においても、教師たちは多文化に関する視点に注意を払い始めた。さらに、グローバル化の波は台湾にも押し寄せており、児童たちが複数の国の言語を学ぶことが台湾社会の競争力促進に寄与するものと期待されているとも言えよう（黄 2015 : 191）。

#### 4.4. 日本におけるCLD児童の母語や母文化を重視する先行的実践

日本の学校教育における多文化教育は、外国人児童生徒教育の視点を入れながら、取り組みが変わりつつある。3つの事例からCLD児童が多く在籍している小学校における多文化教育の現状をみていく。

まず、日本語教室を紹介するドキュメンタリー映像（映像資料1）によれば、愛知県の東浦町にある公立石浜西小学校には通訳を常駐させている「日本語適用教室」（以下、日適と略す）がある。この地域は自動車部品工場で働く外国人労働者が多く、日系2世、3世、外国人と結婚した日本人が家族で定住している地域である。このドキュメンタリー

では、ブラジルから転校してきたユカちゃんは日適に3ヶ月通って、日本語で文章が書けるようになったが、まだクラスメートに話しかけることができない。林間学校で、ユカちゃんはキャンプファイヤーで火をつける係になり、家でセリフを練習した結果、難しい日本語を本番で言いきれた。このような学校行事をきっかけで、ユカちゃんは遊ぶ友達ができるようになった。一方、同じく日適に通っている来日3年のブラジルルーツのマテウスくんは2日連続で名札を忘れることなど、堅苦しい規則が苦手である。担任の片岡先生はこのことに対して、マテウスくんに分自なりの反省方法を考えさせ、その日は好きなサッカーを我慢することになった。先生は日本では細かい規則を守ることが大切であることをCLD児童に教えようとしていることが分かる。

次に、横浜市のいちょう団地にある市立飯田北いちょう小学校の取り組みを紹介する。この学校では148名と全校生徒の約54%の多国籍ルーツのCLD児童が在籍している(2017年当時)。同校の「多文化共生」の取り組みでは、原則として国際教室担当がコーディネートし、学校教育活動の中で円滑に進められるように連絡調整を図っている。国際教室の役割として、①日本語指導、②生活適応指導、③教科学習指導、および④行事などへ活動支援の4つの柱を立てている(菊池2018)。これらの支援活動は児童のことばを育む支援に最低限必要だと考えられる日本語のコミュニケーション力を育むことをねらいとした。

国際教室の支援の一つでは、就学時期に途中編入の児童に対して、教師の話を母語で確実に伝え、児童の悩みを母語で聞く生活適応支援を中心に取り組んでいる。3年生以上の児童に対しては、通訳者を通して、母国での学習経験を日本での学習につなぐことができるよう通訳者が介在し、日本語で発表できるように、日本語に置き換え、日本語力向上を支援している。また、母語による生活適応支援・教科補習に関しては、学校に外国語補助指導員が常駐している。多文化共生支援のために、多文化共生委員会が設置され、その活動の一環として、毎年12月の人権週間に合わせた「ベトナム・カンボジア募金」やラオス支援の行事を行っている(菊池2018)。

また、大阪府門真市の砂子小学校では、全校生徒の約2割が中国籍のCLD児童である。ここでは「陽光教室」があり、各学年週1回1コマ(45分)の母語支援がある。櫻井によれば、アイデンティティの肯定や既存知識を活用した知識の構築では、この学校で行われてきた母語、母文化を取り入れたプロジェクト型継承語のカリキュラムが有効である。具体的には、中国の行事・文化と関連している体験を重視する体験型授業が多く、学

校行事や教科学習にも関連させている。一方、多文化共生教育の推進においては、自分につながるのある国の文化や言語を理解し、自分自身に誇りを持つ児童を育てることに重点が置かれている（櫻井 2019）。さらに、陽光教室で扱う中国文化に関する学びの内容も一般学級にも取り入れるなどの実践を行っている。

門真市に中国系の住民が多いのは家電部門での世界的メーカーを軸にした工場団地があるからである。したがって、門真市は典型的な CLD 児童の集中地域であるといえる。ここの小学校に通う CLD 児童達は学校内に居場所（日本語教室）があり、学校側は日本語学習能力の向上、児童の母語、母文化維持などに配慮し、日本語教室を拠点とした多文化共生教育が学校全体の取り組みとして実施されている。

公立学校と違って、取り組みが進んでいる私立の小学校においては、佐藤によれば、私立小学校では教師は従来型の固定的な権威関係から脱して、さまざまなネットワークを構築しつつ、子どもだけではなくて親との開かれた関係を作り上げようとしている。

東京都の小学校では内部で「地球子供教室」を開き、子どもが自己表現の学びの場を設置し、日本語ボランティアと協働的实践の場を設置している（佐藤 2001:147-50）。

#### 4.5. 筆者の独自のリサーチ

この節では、B 小学校において筆者が考案した「図形の見立て描画遊び」を行った、言語的障壁が大きい 1 年生の CLD 児童（=M児）を含む多文化共生教育の事例を紹介しておきたい。

筆者は 2017 年 7 月から週 1 回程度、CLD 児童 M児の家庭教師を始めた。M児は 6 歳半である。2017 年 2 月に来日し、同じ学校で在籍している姉は 4 年生であり、両親は中国人である。家庭内の使用言語は中国語である。M児の性格は穏やかで、学校の授業ではクラスでの発表がほとんどないそうである。筆者は「図形の見立て描画遊び」の社会実験を M児が所属している学校に依頼をし、学校側の協力を得て、授業をすることができた。1 年 A 組、クラス 35 人、中国にルーツを持つ児童 2 人がいる。今回の社会実験は M児を対象にした。本実験の目的は、挨拶などの短文しか話せない CLD 児童を対象とし、図形を用いることで、どのようなコミュニケーションをするかを観察し、分析することである。

授業の流れは以下のとおりである。

- ・筆者の自己紹介（中国の故郷ハルビンの風景）約 6 分
- ・「もこもこもこ」絵本を中国語と日本語で読み聞かせ約 6 分
- ・「図形の見立て描画遊び」約 22 分

「図形の見立て描画遊び」のプロセスは以下の通りである。

- ・導入として、黒板に二重丸の絵◎を描いて、「何に見える？」と声かける。約6分
- ・3つの図形を印刷されたA4の用紙を児童達に渡して、「自由に描いてみよう」と声かける。約10分
- ・それぞれの絵に対して、「何を描いたのか」と聞き、発表してもらおう。約6分

記録:ビデオカメラ(固定)一台(CANON IVIS mini)

方法:参与観察、M児のインタビュー(授業の次の日:2017/11/11)、実験用紙の分析

日時:2017/11/10/午前中

図10:1、M児はC児の発表を見ている場面 2および5、M児の絵にみんなに注目されている場面 3、M児はC児の助けを求めた場面 4、M児立ち上がって前座っている人の発表を見ている場面(筆者撮影)



結果と考察について述べる。

CLD 児童M児は授業中に手を挙げて発言することがなかったが、絵の見立てについて興味を示し、授業中に絵を描く作業に夢中になった。特に前に座っているC児の「カバン」に見立てた絵(図11)に興味を示し、M児はニコニコと笑って立ち上がって見ていた。そして、M児は「とり」と「あめ」、2つの絵を完成した際に、3つ目の絵に何を描くのか分からないようであり、斜めに座っているB児の肩を軽く叩いて助けを求めた。そして、B児はM児の絵を指さしながらアドバイスをした(図10)。結果的にB児と同じく「カバン」の絵を描いた。

図 11 : 1、M児（2017年2月に来日した）の絵 2、斜め前に座る日本人児童C児の絵 3、日本人児童A児の絵 4、真後ろに座る日本人児童B児の絵（筆者作成）



筆者は授業の際に「M児は何を描いたの？」と聞いた。M児が注目され、恥ずかしそうにしていた。B児はM児の絵を上を持ちあげた。周りの日本人児童が絵を見て「あら、アヒルちゃん、かわいい」、「ヒヨコちゃん」、「Mちゃん、すごい」という評価が得られた。それらの発言を聞き、M児は恥ずかしそうにも嬉しそうな顔をしていた。3つ目の「鳥」の絵について、周りの日本人児童に「ヒヨコ」と認識された。

授業の翌日、M児に中国語にてインタビューで得られた結果を日本語に訳したのが以下の通りである。（下線は筆者）

筆者：「昨日のお絵かきはどうでした？」	M：「うん、 <u>面白かった。</u> 」
筆者：「何描いたの？」	M：「『とり』を描いた。ここ（図 11 を指で指しながら）は目でしょう。ここ（○の部分を指で指しながら）は頭でしょう。」
筆者：「ヒヨコじゃなかったの？」	M：「鳥です。」
筆者：「なんで言っていないの？」	M：「鳥の日本語、分からないもん。」
筆者：「後何描いたの？」	M：「 <u>飴</u> を描いた。」
筆者：「誰の絵が面白かった？」	M：「 <u>Aちゃん</u> の絵（図 11）が面白かった。最初はイチゴを描いて、逆さまにしたらスイカになった。 <u>面白かった。</u> 」（笑った）



インタビューの結果から、日常会話がまだ十分できないM児にとって、図形を用いたことによって、自己表現ができたことがわかった。周りの日本人児童に違うものに認識されてしまったが、M児は周りの日本人児童に注目されて、うれしそうな顔をしていた。また絵から他の児童が考えていることを知り、日本人児童の発想が面白いと思ったようだ。M児の場合は、抽象的な図形を取り入れることは相手とお互いにコミュニケーションや相互理解の手がかりになったといえよう。

M児の担任の教諭へのアンケートから抜粋したものは以下の通りである。(下線は筆者)

Q1. 「図形の見立て」の授業において、外国にルーツを持つ児童達が普段の授業より参加していましたか？

A1: 絵を描くということが低学年には取り組みやすかったと思います。外国にルーツを持つ子どもも楽しく活動することができていました。

Q2. 「図形の見立て」遊びを通して、外国にルーツも持つ児童と日本人児童の絵でコミュニケーションしていましたか？

A2: 描いた絵を発表する時間があつたので、お互いに何を描いているのは知れたと思いますが、グループやとなり同士で見せ合いっこをしても良かったかもしれません。

Q3. 後日、児童間にて今回の「図形の見立て描画遊び」の授業のことが会話の中でなされていましたか？

A3: 思い出してはいました。友達の作品をみたり、みせたりしていました。

Q4. 感想を書いてください。

A4: いろいろな方法の一つとして、同じ図形がそれぞれに変化していくのを友達と楽しむことができるので、いいと思います。日本語のできない子どもが日本で楽しく学校生活を送れるスキルは大切だと思います。頑張ってくださいね。

以上の現場にいる担任教諭のアンケートの結果により、「図形の見立て描画遊び」を通して、CLD 児童と日本児童がお互いに交流し、コミュニケーションが育まれ、CLD 児童は日本人児童と同じく楽しく授業を参加したことが分かる。

この事例を通じて、図形を用いることで、言語的障壁が大きかったM児でも、周りの日本人児童達の主観を共有し、自己表現ができ、喜びを覚えたことが分かった。

言語的障壁が大きいM児ではあるが、「図形の見立て描画遊び（共同描画）」を介して

日本人児童の主観を直観的に共有し、それに対する反応を自ら表現できたことで、やがて言語（＝日本語）習得が進むにつれ、個々の日本人児童の認識や経験を共有できるようになれば、いっそう相互理解が進むのではないかと推測できる。

第5章では、各地域の多文化共生教育の事例研究で得られた知見および筆者独自のパイロット実験で得られた結果を踏まえ、本研究の仮説を提示する。

## 5. 研究仮説の提示

本研究の目的は、小学校における多文化共生教育の現状と課題を提示し、理論的アプローチや社会実験を通じて、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解と他者受容を促進するための実用的な教育モデルを考案することである。

第1章から第4章までは、多文化共生教育の現状と課題に関して、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解と他者受容の重要性について述べてきた。そのうえで、筆者は日本において実現可能な「児童同士の相互理解と他者受容」を目的とした多文化共生教育のモデルを考案することにし、社会実験を実施することとし、その社会実験が立証の対象とする仮説を「多様な解釈を可能とする抽象的図形を用いて相互理解することにより、相互の承認が始まり、他者を承認する関係が継続することで他者受容が発生する。そして、そうした他者受容が積み重なっていく過程で相互理解、尊重、好意的態度等が醸成されていく。」と措定した。

この社会実験では、「図形の見立て描画遊び」を「共同描画」および「協働作話」に分けて、それぞれ本研究の社会実験1および社会実験2と位置付ける。社会実験1および社会実験2における仮説を提示し、仮説の検証について第7章および第8章で説明する。

CLD 児童と日本人児童の多文化共生能力の育成を中心とするプログラムを展開するプロセスにおいて、「児童達にどのような自己表現が見られたか」、「彼らがどのような学びを得られたか」、および「プログラムを経てどのような効果（児童の変容）が見られたか」に焦点を当てて考察する。そこで、次のような仮説体系を設定し、それぞれの仮説の妥当性を社会実験によって証明していくこととする。大きな仮説は2つある。

仮説Ⅰ：「図形の見立て描画遊び」は相互理解を促進するための有効な教育ツールになりうる。

仮説Ⅱ：社会構成主義的教育観を適用することによって、児童同士の相互理解や他者受容を促進する教育が可能になり、多文化共生教育への寄与となりうる。

### 5.1 教育ツールとしての「図形の見立て描画遊び」

文化的要素（CLD 児童のルーツの文化）を重視したプログラムを開発し、それを社会実験として実施し、児童の自己表現や相互作用といった手法や役割を検討した。筆者はまず、「他者受容」を促す参加型のワークショップのような場づくりを考えた。ワークショップのツールとして抽象的「図形の見立て描画遊び」という方法を考案した。「図形の見立て描

画遊び」を考案した理由について以下に述べる。日本人児童と CLD 児童の相互理解を促進するにあたり、児童がどのように自己表現し、他者を理解するかを教育モデル作成の主幹とみなす。

このワークショップの主体は児童達であり、筆者は控えめなファシリテーターに徹することとした。ワークショップでは、児童達が自らの思いを主体的に表現し発信していくことが求められる。それは、村上が言うように、「普遍的な問いかけに挑み続ける子供達の発信から、社会を変える力となる共感や相互理解を生み出すはず」(村上 2012 : 7) と期待されるからである。このことを念頭に置いて、このワークショップでは、児童がどのように文化(知識・習慣・態度など)を身につけるかについての考察を行うことに努めた。

考察に当たって留意したのは、児童の視覚的知覚図式の生成の特質である。クロスリーが述べるように、「我々は幼いときには、視覚世界に対するある特定の見方の手ほどきを受ける。我々は、その文化に特有な知覚図式を獲得する。」(クロスリー 1996 : 67)。つまり、児童は、成長過程で自己意識を形成していく場合、視覚的に取得する情報に多く依存し、それらの情報を特定の文化的知覚図式にしたがって知覚し、解釈し、自らの知識体系の中に蓄積していく傾向があるということである。とすれば、CLD 児童と日本人児童もそれぞれ異なった、特有の文化的知覚図式を持ちながら成長してきたと言える。

したがって、筆者は、知覚図式が異なるからこそ、CLD 児童も日本人児童もその違いに興味を覚え、活発なコミュニケーションが行われるようになるのではないかと考えた。そこで、筆者は CLD 児童も日本人児童の相互理解、特に児童が交流する際の情報や知識の交流および思いや気持ちの交流に焦点をあてて分析する。一方、日本人児童と CLD 児童の知識体系は異なるため、児童間には言語の障壁と文化がある。このため、視覚的な表現を通じた児童の自己表現はとりわけ重要である。

日本人児童と CLD 児童のコミュニケーションの障壁を乗り越えるための研究に関して、高崎は「言語の差異を埋める言語の代替手段として、絵文字を使ったコミュニケーションを用いた」(高崎 2017 : 7) 実験をし、その結果、「絵文字を使うことにより、異言語の相手と対等な関係性を構築し、好意的感情伝達へ寄与することができる。」(高崎 2017 : 7) ことを明らかにした。なお、児童同士の「相互理解」に焦点を絞るに当たっては、カルペナ・メンデスらの「外国にルーツを持つ児童達を対象にした視覚的手法(児童が描いた絵)を用いた方法が、子供達のアイデンティティの形成や、家族や同世代の人とのコミュニケーションの促進に有効である。」(Carpena-Méndez et al.2010 : 155) という見解も参考に

なる。また、若山の『創造』を『人がそれまでの経験や知識を組み合わせる新たなイメージを作り出していくこと』と定義し、『見立て描画遊び』において、複数のイメージを組み合わせる新たなイメージを作り出す行為として捉らえることができる。(若山 2012:493) という、視覚的自己表現の効果に対する肯定的評価にも示唆を得ている。

これらを踏まえ、筆者はその児童の自己表現を容易にするために、正解のない問題、そして視覚的創造的活動（「見立て描画遊び」）を用いた。それは、CLD 児童と日本人児童に自由に表現させることで、児童達が主体的に「自分の絵」、「相手の絵」について知ろうとし、語り合うようになるのではないかと、同じ図形を使うことで、一緒に取り組む作業を通じた多様なコミュニケーションが生まれ、CLD 児童と日本人児童間で相互受容、相互理解を促進できる可能性が生まれるのではないかと期待したからである。

## 5.2. 社会実験 1 における仮説の提示

まず、「図形の見立て描画遊び」の「共同描画」に重点を置いている社会実験 1 の仮説について述べる。児童間の発想と解釈の差異や多様性から、児童はどんな経験を経たのか、解釈の差異や多様性が生まれる要因について探りたいという動機から、社会実験 1 の目的は、小学生に抽象的図形を提示し、共同描画における児童間の発想と解釈の差異や多様性を明らかにし、児童の解釈の違いの要因を見出すことと設定した。なお、本研究において、「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と定義する。

本節では、上記の目的を達成するため、次の 3 つの仮説を立てた。そして、それらの仮説を第 7 章で詳述する社会実験によって検証することとした。

仮説 1：抽象的図形には児童間の発想と解釈の差異や多様性を発生させる機能がある。

仮説 2：図形に対する発想と解釈の差異や多様性は他者の内面的世界（嗜好、経験、性格等）を知る契機になりうる。

仮説 3：図形に対する発想と解釈の差異や多様性には母文化的要素が含まれる。

## 5.3. 社会実験 2 における仮説の提示

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実行され、集団の協働により創造性がどのように育成されるかを検証していく。本社会実験の目的は、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、特に創造性

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。なお、本研究における「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。

本節では、上記の目的を達成するため、まず、「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、創造性を刺激する可能性がありうる」という仮説を立てた。その仮説を検証するために、次の4つの下位仮説を立てた。そして、それらの仮説を第8章で詳述する社会実験によって検証することとした。

仮説1：協働作話における描画表現の展開により、児童同士（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）の間に「驚き」や「嬉しい」といった感情が発生する。

仮説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。

仮説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。

仮説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。

## 6. 社会実験—日本人児童と CLD 児童の相互理解促進

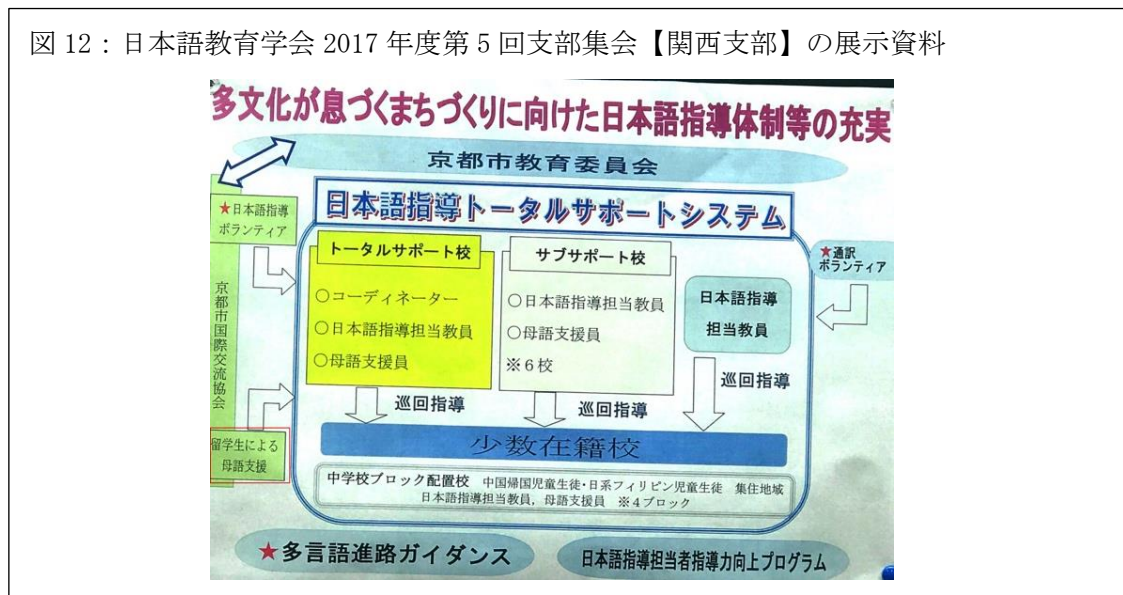
グローバル化が進む中、外国人の増加に伴い、小学校における外国にルーツを持つ児童達のコミュニケーションの問題が深刻であることに鑑み、筆者は児童間の相互理解の促進を目指す必要があることを述べてきた。以下、そうした児童間の相互理解の促進を企図した社会実験の概要について述べることにしたい。

### 6.1. 社会実験の概要

#### 6.1.1. A小学校での社会実験の趣旨

京都市内の小学校では外国人児童は少数である。2014年にできた経営管理ビザで家族とともに来日している外国人が多く、その児童達が日本語とその文化を十分に習得できていないのが現状である。図12によると、京都市には外国人児童を受け入れたことのない学校が多く、いつ・どこに編入してくるかが予想できないため、コーディネートが難しいとされている<sup>11</sup>。しかし、それでも、筆者は、受け入れた学校が一人一人のCLD児童を丁寧に支援する必要があると考える。

図12：日本語教育学会 2017年度第5回支部集会【関西支部】の展示資料



<sup>11</sup> 「多文化が息づくまちづくりに向けた日本語指導制度の充実」：日本語教育学会 2017 年度第 5 回支部集会【関西支部】の展示資料より（筆者撮影）

京都市教育委員会の「多文化学習推進プログラム」の依頼を受け、A小学校で授業を実施した。

「多文化学習推進プログラム」とは、京都市教育委員会の京都市小・中学校において日本国籍をもつ「韓国・朝鮮にルーツをもつ児童生徒」をはじめ、中国・フィリピンなどからの新たな渡外国人や外国にルーツをもつ人のアイデンティティの保持にかかわる取り組みを進め、留学生等の外国人とともに活動することを通して多様な言葉や文化にふれる機会の充実を図るため各校で実施しているプログラムである（URL12）。

このプログラムについて述べるにあたり、筆者がA小学校に関わるようになった経緯を述べておきたい。筆者は2016年6月から京都市立A小学校で、中国の出身の児童1番児に対する中国語支援の指導員として、週1回指導を行うようになった。1番児は2016年2月に両親とともに来日した。両親は日本語がほとんどできず、家庭内言語は当然ながら中国語であった。こうした言語環境にある1番児に対して、筆者は、中国語で授業内容の説明や、学級内の居場所作りを行った。12回の支援活動を通じて筆者と学校の信頼関係ができる中で、1番児の属する3年生の社会の授業において「多文化共生教育プログラム」の一環として授業の講師依頼を受けた。

A小学校について紹介する。A小学校は文部科学省から多数の分野における指定を受ける学校である。なかでも、外国語教育、英語教育は学校教育の特色にも挙げられている。例えば、2007年に文部科学省「コミュニティ・スクール推進事業」指定校および京都市教育委員会「みやこ学校創生事業」の指定を受け、2010年には文部科学省から「伝統文化教育実践研究校」の指定を受けている。これらのことから分かるように、A小学校は積極的に文化交流を進めている学校であると言える。

このような経緯から、京都市内A小学校、3年生の教室において、2016年2月に来日した1番児が在籍しているクラスの社会の授業で行った。「多文化学習推進プログラム」（URL12）を利用し、筆者の社会実験を行うに至った。

社会実験は2016年度に開始し、2017年度、2018年度、そして2019年度に行っている。授業の具体的計画は講師と担任の教師が共同で策定した。この両者が打ち合わせを1回程度行い、プログラムの内容等について検討を行った。

「図形の見立て描画遊び」を用いたプログラムのテーマおよび使用した教材の詳細は以下の通りである（表6）。本プログラムは4年間にわたり、計12回実施した。多文化授業のプログラムの詳細は次の項で詳しく述べていく。また、第9章において、本プログラ



ムの総合的な効果と意義を考察する。

表6：「図形の見立て描画遊び」を用いた多文化共生授業のプログラムの詳細

	開催年月	時間	学年	テーマ	教材
①	2016/11	5	3	絵本、中国の学校	「もこもこもこ」「噗噗噗」
②	2017/2	5	3	中国のお正月（1）、餃子	餃子作りのプロセス
③	2017/3	5	3	端午の節句、粽（ちまき）	粽作りのプロセス
④	2017/11	5	4	中国の伝統模様(1)	八卦、元宝、扇子
⑤	2017/12	5	4	中国の伝統模様(2)	中国結、銅銭、二道杠、お餅、杵、石臼
⑥	2018/2	5	4	中国のお正月（2）	お年玉袋、爆竹、提灯
⑦	2018/6	5	5	中国の七夕の物語	瑞雲（ずいうん）、竹、短冊、カササギの翼
⑧	2019/1	5・6	5	漢詩—春暁、論語	甲骨文字（多、鳥、雨）
⑨	2019/2	5・6	5	小学生の遊び体験	お手玉、羽根けり、ゴム跳び
⑩	2019/6	5・6	6	中国の小学校の紹介 給食、授業風景	赤いネックチーフ、給食のプレート、中国の国旗
⑪	2020/1	5・6	6	中国のお正月（3）、 クリスマス	クリスマスカード、クリスマスツリー、サンタクロース
⑫	2020/2	5・6	6	中国の食事、歌とダンス	春餅、大餅子、韭菜合子

注、5時間目：午後1：50～2：35、6時間目：2：45～3：30

プログラムの内容は中国文化に由来する図形を主に扱っている。授業の内容は、まず、導入として、20分-30分の「図形の見立て描画遊び」を取り入れる。いくつかの図形を「何に見立てているのか」について、クラス単位でアイデアの発表を行う。さらに、3つか4つの抽象的図形に関連して短いお話作りも取り入れている。その後、筆者がそれぞれの図形の由来を説明した上で中国の文化について児童達に伝える。「図形の見立て描画遊び」の具体的な手続きは6.1.5項で述べる。各回の参加者と欠席者は表7の通りである。

表7：社会実験の概要（各回の参加者と欠席者）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
参加者数	22人	22人	24人	24人	25人	22人	25人	25人	25人	24人	23人	21人
欠席者	3人	3人 1、21、 24	1人	1人 19	なし	3人 4、11、 19	なし	なし	なし	1人 5	2人 5、 19	4人 5、10、 14、21

授業では日本語を共通言語として用いた。しかし、双方の日本語能力に大きな差がある状況では日本人児童と CLD 児童との間のコミュニケーションがうまく成立するかどうか不安もあった。だが、言語能力に差がある方がむしろ双方が理解する努力をするという石井の次の指摘は、そうした不安を払拭してくれるものであった。

そのような状況でのコミュニケーションには、相手を理解しようとする態度や姿勢が重要である、一方、自分の言語仕様を内製し相手の利害を確かめながら言葉を調整して使う能力の有無が相互理解の成立に大きく関わると主張している。児童生徒の態度や姿勢、言葉の調整など分析の指標になると考えられる（石井 2011 : 91）。

また、山内は「多文化教育は教師間、生徒間、家族間における相互作用同様に学校のカリキュラムと教授ストラテジーに浸透し、そして学校が教授＝学習の本質を概念化するまさしくその方法にも浸透している。基底にある哲学として、批判的教育学を用い、社会変動の基礎として知識、自省行為（習慣）に焦点を当てているから、多文化教育は社会正義の民主的原理を促進するのである」（山内 2008:356）と主張している。

### 6.1.2. 多文化共生授業のプログラム構成

本項では、12 回分の多文化共生授業の詳細を記載していく。1 回目を除いて、11 回分は主として「図形の見立て描画遊び」と「中国の文化の紹介」の 2 部構成されている。以下、各回の授業で扱う内容と時間配分を述べる。

#### (1) 3 年生の授業のプログラム構成

1 回目の授業の構成は以下の通りである。

##### 【中国の学校の紹介】

・筆者の出身地ハルビンの写真（気候の紹介、（冰雪大世界）世界三大氷祭りの 1 つなど）約 5 分。・小学校の教室の風景・運動会の競技・目の体操の紹介および体験など。約 15 分。・両言語で絵本の読み聞かせをする（担任の A 教諭と日本語と中国語両方で読み聞かせ、最初は日本語で、その後中国語読み聞かせを行う）。約 8 分。

##### 【ゲームの体験】

・じゃんけんゲームを中国語でする（中国のじゃんけんゲームのかけ声は日本と異なり、

「石頭-グー」、「剪子-チョキ」、「布-パー」を言ってから、手を出す。そして、「パー」は紙ではなく布を意味する)。約8分。・アンケート約5分。

2回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・6つの図形から餃子を作るプロセスを選ぶ。図形が印刷されている用紙を児童に配り、「この図形は何だと思おう」と問いかける。そして各図形の下には枠が印刷されており、「その中に思おうものを書いて」と指示する。約20分。

#### 【中国のお正月の紹介】

・順番がある6つの図形から、餃子を作るプロセスを説明する。・家族で餃子を包んだり、皮を棒で作ったり、餃子を並べたりして、全員で一緒に作ることが多い。・その他、爆竹を鳴らすこと。とくに、男の子にかかわらず、女の子でもよく爆竹で遊ぶ。爆竹が爆発しているところを動画で示した。・「対聯」はドアの周りに飾り、来年は良い年になるようにという意味がある。・「福」を逆さまに飾ることも多い。福を逆さまにするのは、中国語で「倒（逆さまの意味）」が「到（来るの意味）」と同じ音になるためである。このようなお正月の飾りものを紹介する。約15分。・アンケート約5分。

3回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・6つの図形に展開した粽を作るプロセスが印刷されている用紙を児童に配り、「この図形はなんだと思おう」と問いかける。そして、各図形の下には枠が印刷されており、「その中に思おうものを書いて」と指示する。さらに、図形の上に描き足しても良いと声をかける。約20分。・クラスでの発表：6つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。・6つの絵の順番を班で考えてみよう、と問いかける。その結果を発表する。

#### 【中国の端午の節句の紹介】

・中国の端午の節句では、楚国の愛国詩人である屈原を記念して、粽を食べたり、ドラゴンボート漕ぎをしたりする。現在では、子供が元気で健康に育つように、つまり、厄除けのために親が子供にミサンガをつける習慣がある。約15分。

#### 【ミサンガ作りをする体験】

・クラス全員で、最後にミサンガ作りの体験をする。手首に飾ったり、足首に飾ったりした。・アンケート約5分。

## (2) 4年生の授業のプログラム構成

4年生に対する授業では、行事を扱うものを選んだ。担任B教諭の要望に応じて、中国の漢字ゲーム、中国の伝統模様、中国のお正月を取り上げた。各授業の構成は以下の通りである。

4回目の授業の構成は以下の通りである。

### 【漢字ゲーム】

・3択のゲームである。日本と中国両方に存在するが意味の異なる単語を導入した。・「手紙<sup>12</sup>」の意味はトイレットペーパーを表す。「大丈夫<sup>13</sup>」の意味は男前を表す。

### 【図形の見立て描画遊び】

・1回目は3つの図形（八卦、元宝、扇子）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。約5分。・クラスでの発表：3つの絵に対して、自由に発表する（挙手制）。発表したものは図26のように黒板に記録する。約7分。・2回目は用紙の裏面（同じ図形）を使用し、前段までに出てきたアイデアの中で好きな図形を使い、「3つの絵を描いて、さらにつないでみよう」と声かけをする。約8分。・できたお話をクラスで発表する。約5分。

### 【中国の文化の紹介】

・中国の伝統模様(1)は「八卦」、「元宝」、「扇子」の3つの図形を選んだ。児童に「八卦」、「元宝」、「扇子」が持っている意味を説明した。詳しい紹介は「図形の由来」の節で述べる。・アンケート約5分。

5回目の授業の構成は以下の通りである。

### 【漢字ゲーム】

・日本と中国両方に存在するが意味の異なる単語を導入した。  
・「先生<sup>14</sup>」は男性に対する敬意を表す、「家教<sup>15</sup>」の意味は家庭教師を表す、「圣诞老人」はサンタクロースを意味する。

---

<sup>12</sup>「手紙」は、「トイレットペーパーのことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月15日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/127314.html>）より引用。

<sup>13</sup>「大丈夫」は、「男前で、誠実さを持っている男のことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月15日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z13m63j184530.html>）より引用。

<sup>14</sup>「先生」は、「一般の人々の間の一般的な用語のことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月15日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/80029.html>）より引用。

<sup>15</sup>「家教」は、「他の人の家（主に子供向け）で文化、教育などを行うために雇われることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月15日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z15m74j265773.html>）より引用。

### 【中国の文化の紹介】

中国では、クリスマスカードは年賀状と同じく、学校で友達同士で送り合う習慣がある。クリスマスツリーはクリスマスを過ぎても飾られていることが多い。中国のクリスマスには独特の習慣がある。それは24日の夜に「平安夜」と言い、友人同士がお互いにリンゴを贈り合うことである。リンゴは漢字で「苹果（ピングォ）」と書き、「平安」の「平（ピン）」と同じ発音であることから、相手が平安な幸せな生活を送れるようにとリンゴを贈り合うようになったと考えられる。

### 【図形の見立て描画遊び】

・1回目は各班に3つのカードを配り、「グループで1つのお話を作ってみよう」と声をかける（3つの絵が印刷されているA4の用紙は下書きとして自由に使える）。約13分。・班ごとで発表する。（先にお話しができたグループから順番に発表する）約7分。・2回目は個人作業で日本の物をモチーフとした3つの絵が描いてある用紙を配り、「好きなように描いてみよう」と声をかける。約8分。・2回目に描いた絵を自由に発表する。約5分。・アンケート約5分。

### 【中国の文化の紹介】

・中国の伝統的な模様(2)として、「銅銭」、「中国結」、「二道杠」の3つの図形を選んだ。「銅銭」、「中国結」、「二道杠」が持っている意味を説明する。詳しい紹介は「図形の由来」の節で述べる。・アンケート約5分。

6回目の授業の構成は以下の通りである。

【中国のお正月（1）】の内容を復習する。

【中国のバレンタインデー】の紹介

・日本のバレンタインデーでは、女性が男性にチョコレートを送ることが一般的であるが、中国では逆に男性が女性にプレゼントや花をプレゼントすることが多い。約5分。

### 【図形の見立て描画遊び】

・1回目は3つの図形（お年玉袋、赤い提灯、爆竹）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声をかける。約7分。・クラスでの発表：3つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。発表したものは図26のように黒板に記録する。約5分。・2回目は用紙の裏面（同じ図形）を使用し、前半までに出てきたアイデアの中で好きな図形を使い、「3つの絵を描いて、さらにつないでみよう」と声かけをする。約7分。・作ったお話をクラスで発表する。約5分。

## 【中国のお正月 (2)】

「お年玉袋」、「赤い提灯」、「爆竹」が持っている意味を説明する。詳しい紹介は「図形の由来」の節で述べる。5分・アンケート5分。

### (3) 5年生の授業のプログラム構成

5年生に対する授業では、行事をトピックとして選んだ。そして教科との関連も取り入れた。担任のC先生の要望に応じて、中国の七夕の物語、漢詩—春暁、論語、小学生の遊びを取り上げた。各授業の構成は以下の通りである。

7回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・1回目は3つの図形（瑞雲（ずいうん）、竹、短冊、カササギの翼）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。約7分。・クラスでの発表：3つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。発表したものは図26のように黒板に記録する。2回目は各班にA3の画用紙を配り、各班で1つのお話を作ると声かける。約7分。・作った班から発表する。

#### 【中国の七夕の物語】

・「瑞雲（ずいうん）」、「竹」、「短冊」、「カササギの翼」が持っている意味を説明する。まず、日本の七夕はお正月と同じく日付が変わらないが、中国の七夕は、毎年変わると紹介する。その後絵本を用いて、中国の七夕の物語を紹介する。中国の七夕の物語の内容は以下の通りである。15分・アンケート5分。

昔あるところに1人の貧しい若者がいました。両親はすでになく、彼は一頭の歳をとった牛とともに働き、暮らしていました。とても牛を大切にするので、周りの人は彼を「牛郎」と呼んでいました。ある日、この年をとった牛が突然人の言葉を使ってこう言ったのです。「今七人の仙女が近くに水浴びに来ています。仙女の衣を一枚どこかに隠してしまいなさい。それを探しに来た仙女があなたの妻になるでしょう」と、牛郎は牛の言う通りにします。そして、その仙女と結婚することになるのですが、この仙女は織姫でした。2人は仲良く幸せな日を暮らし、やがて子どもにも恵まれました。牛は自分が死ぬ前に、自分の皮を取っておくようと言い残します。「困った時にその皮を使うのだよ」と。ある日のこと、天の西王母が天の兵隊を送り込んで織姫を連れ去ってしまいます。牛郎は我が子を抱きかかえ、牛の皮にまたがってこれを追いかけます。もう少しで追いつくという時、西王母

はかんざしを抜くや天空を引っ搔いて天の川を作り出します。こうして織姫と牛郎は別れてしまいました。この様子を憐れんだ玉皇大帝は年に一度7月7日だけ、2人が会うことを許したということです。また、この話には2人に同情したカササギが何千何万と飛んできて、カササギの橋を作って2人を会わせたそうです<sup>16</sup>。

8回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・3つの図形（甲骨文字：多、鳥、雨）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。・クラスでの発表：3つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。20分。・アンケート5分。

#### 【漢詩—春暁、論語】

・甲骨文字（多、鳥、雨）、「多」、「鳥」、「雨」は象形文字であり、その由来を説明する。この3つの漢字は漢詩—春暁から選んだ。春暁を日本語で事前学習した後に、もう一度意味を説明し、そしてこの詩のルールを説明した。5文字で4句であること、孟浩然是自然をよく描写する詩人であることを説明した。その後、日本語の詩の漢字と中国の漢字の違い探しをした。最後に一緒に朗読した。

9回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【前回の復習】

・8回目において、どんなアイデア（絵をテレビに映して）が出てきたかを簡単に復習する。3分。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・3つの図形（お手玉、羽根けり、ゴム跳び）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。・クラスでの発表：3つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。・個人作業で、1人でお話し作り。・作ったお話の発表。25分。・アンケート5分。

#### 【小学生の遊び体験】

・「お手玉-丟沙包」、「羽根けり-踢毽子」および「ゴム跳び-跳皮筋」の体験を運動場で遊んだ。・「ゴム跳び」は、小学校の低学年、中学年から高学年でもよくする遊びである（筆者の体験）。主に女の子達がする遊びである。2つのチームに分けて、大人数でも楽しむ

---

<sup>16</sup> 仙島动画公司 編 (2005) 『牛郎织女』 海天出版社。(筆者翻訳)

ことができる。そして、小学校の先生によれば、日本でも 30 年前はよく遊んでいた。体験した際に、日本の跳び方と中国の跳び方を両方してみた。・「羽根けり」は 2～3 人で遊ぶ。連続で蹴り続けることが良いとされ、落としたら交代する。大人数でも楽しめるゲームである。・「お手玉」は主に屋外において、みんなでドッジボールのような遊び方で遊ぶことが多い。ゴム跳びは担任の先生が所持し、先生に言ったら、それを遊べるようにする。

#### (4) 6 年生の授業のプログラム構成

6 年生に対する授業では、さらに今までの 2 年間の中国の文化に対する内容を細かくした。担任の C 先生の要望に応じて、中国の小学校の紹介、お正月の紹介、食文化を取り上げた。

10 回目の授業の構成は以下の通りである。

##### 【図形の見立て描画遊び】

・3 つの図形（赤いネッカチーフ、給食プレート、国旗）を印刷した A4 の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。・クラスでの発表：3 つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。10 分。・発表：15 分。・クイズ：20 分。・アンケート 10 分。

##### 【中国の小学校の紹介（2）】

・授業風景、赤いネッカチーフ、給食プレートおよび国旗について、説明を行った。その後、6 年生の教科書のカバーをテレビに映し、これは日本のどの教科なのかについて班で議論を行う。そして、4 年生の教科書をクラスに置いておく。休み時間に教科書を読んでも良いようにした。

11 回目の授業の構成は以下の通りである。

##### 【図形の見立て描画遊び】

・3 つの図形（クリスマスカード、クリスマスツリー、サンタクロース）を印刷した A4 の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。約 7 分。・クラスでの発表：3 つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。約 10 分。・アンケート 5 分。・児童が自由にとって、教室中に移動したり、他の児童が描いている絵を見て回ったりするように指示する。その後感想を言いたい人が自由に発表する。5 分。・2 回目は各班に A3 の画用紙を配り、各班で 1 つのお話を作ると声かける。約 7 分。・作った班から発表する。5 分。

##### 【お正月の紹介（3）】



・今まで学習したお正月の内容を少し復習する。3分。・「魚を食べる」ことが多い。

「魚」と「余」がどちらも「yū」であり、その年のお金が余るように願うという意味になるからである。また、「豚足」もよく食べる。同様に、「豚足」は勤勉に働く、たくさんお金が入ってくるという意味になるためである。そのほか、クリスマスカード、クリスマスツリーおよびサンタクロースについて説明した。10分。・アンケート5分。

12回目の授業の構成は以下の通りである。

#### 【図形の見立て描画遊び】

・3つの図形（春餅、大餅子、蕪菜合子）を印刷したA4の用紙を児童達に配り、「描いてみましょう」と声かける。・クラスでの発表：3つの絵に関して、自由に発表する（挙手）。10分・発表：10分。アンケート5分。・自由に立って、移動して、他の児童が描いている絵を見て回る。その後感想を言いたい人が自由に発表する。5分。・2回目は各班にA3の画用紙を配り、各班で1つのお話を作ると声かける。約7分。・作った班から発表する。5分。・アンケート5分。

#### 【食文化】

・春餅、大餅子、蕪菜合子を選んだ。これらも中国の東北において、馴染みのある食べ物である。そのほか、「辣条」（ラーティアオ；ピリ辛おやつ）は、ぜひクラスメートに知って欲しいとの1番児のリクエストに応じて、おやつとして紹介した。後日、筆者が学校の行事に参加した際に、「辣条」を持参した。担任のC先生は児童達に食べさせずに、包装のみを見せた。1番児は自分なりの表現でクラスメートに説明した。

#### 【ダンスの体験】

・「好日子」の歌に合わせて赤いハンカチを使う踊り。まず、ダンスの動画を見て、その後、班ごとに赤いハンカチを1つ配り、人差し指でハンカチを回す体験をさせる。・アンケート（後日回収）。

### 6.1.3. 研究対象

本社会実験では、当事者としてのCLD児童、またCLD児童が所属しているクラスの日本人児童を対象とした。また、本授業に関わるゲストティーチャーやその協力者を含めた学校の教員も分析対象とした。さらに、本授業を通じて生まれるネットワークや連携などの動態を研究対象として捉えた。

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番児のように番号

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年に来日した中国のルーツの1番児（男）、日本生まれの中国のルーツの13番児（女）、日本生まれのタイのルーツの21番児（女）である（表8）。

表8：クラスの児童の属性

年度	2016	2017	2018	2019
回目	①、②、③	④、⑤、⑥	⑦、⑧、⑨	⑩、⑪、⑫
学年	3年	4年	5年	6年
男	8	8	8	8
女	17	17	17	17
合計	25	25	25	25
CLD児	3	3	3	3

注、25＝転出児童ほかを除いた児童数。CLD児3名（2015年に来日した中国のルーツの1番児、日本生まれの中国のルーツの13番児、日本生まれのタイのルーツの21番児）。

このCLD児童と日本人児童の合同授業の実践にはどのような学びが見られるだろうか。継続的なアンケート及び動画をもとにCLD児童と日本人児童の双方からの学びを分析する。児童生徒や教師へのアンケート調査・ヒアリング調査、授業中の参与観察で得られた観察記録などによって収集したデータを質的に分析した。授業中の児童生徒の発言や行動は会話分析を行い、アンケート調査(自由記述)の内容はそれぞれの記述を意味合いごとに分類する「KJ法」を参考に整理した。なお、分析に用いたデータ中の下線は筆者が考察する上で重要であると判断した記述部分である。なお、倫理的配慮について、調査対象者には研究の趣旨、データの活用範囲、匿名性の確保、データの厳重管理について、文書と口頭により説明し、学校長の同意を得た。

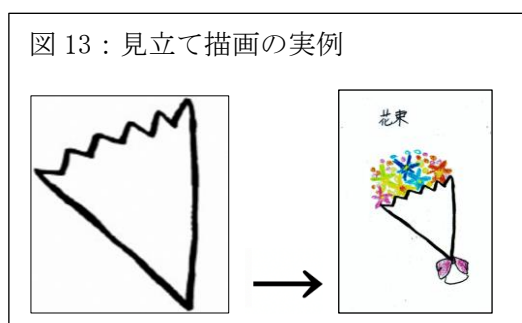
それらの方法で得られたデータや観察記録などによって収集したデータを基に、質的分析を行った。児童同士の相互行為については、継続的なアンケートおよび動画をもとに分析した。とくに会話が発生する過程を質的に分析するため、ビデオとレコーダに記録した児童の発話および児童の会話を書き起こした。書き起こし・文字化不可能な言葉には「#」を使用する。児童同士の相互行為の分析方法：録画した描画場面を記録し、他児童の応答行為に関してカテゴリーのコーディングを行った。コーディングの手続きとして、児童の発話や描画、身ぶり、表情などに着目し、他の類似例も説明できると考える応答行為についてコード化を行った。1つの相互行為は、児童の発話から、他児童の応答の出現まで一回とした。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 37 の分類記号により、児童の会話や発話に記載した。(詳細は社会実験 2 で述べる)

#### 6.1.4. 道具としての図形の由来

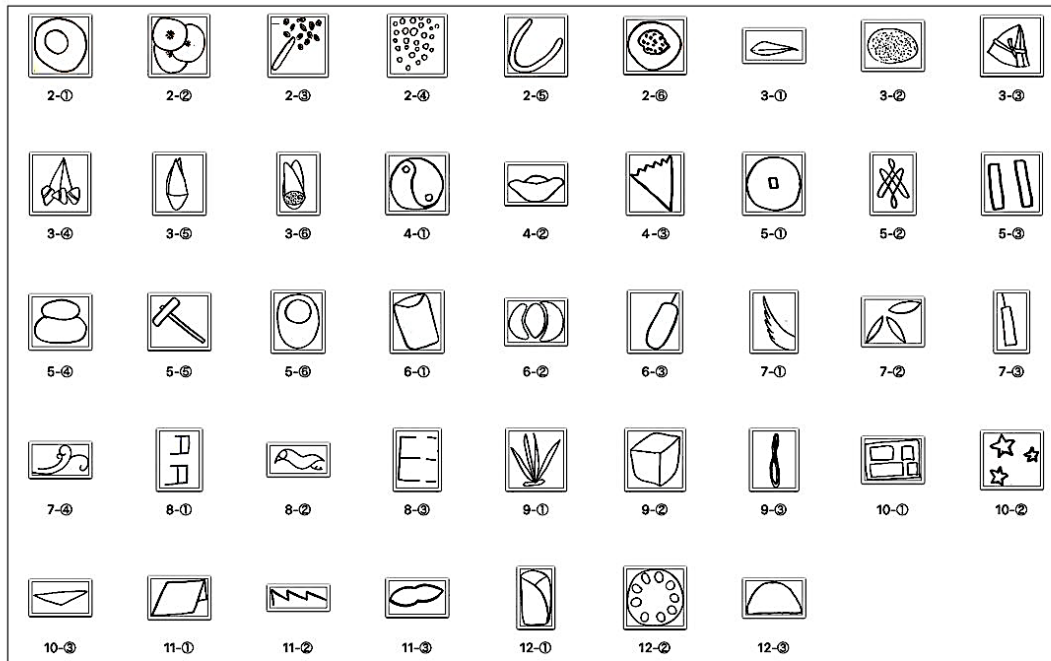
4・5 歳児の幼児の図形提示による連想の調査について、大島・大神は基本的な図形(丸、三角、四角)においては、丸の連想数と連想カテゴリーの幅は三角・四角より広いと述べている(大神・大島 2013 : 241)。なお、本社会実験で使用した図形は、中国文化に由来する様々な形象を参考にしつつ、筆者が独自に考案したものである。

3 つの図形が印刷されている A4 の用紙を使用した。A4 の用紙には、抽象的な図形が印刷されている。時間内では何枚使用しても良いとする。図 13 の示している通り、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分析する。



用紙：いくつかの図形が印刷されている A4 の調査用紙を使用した。時間内であれば何枚使用しても良いとする。A4 の用紙には、抽象的な図形が印刷されている。図 14 の示している通り、2 回目は 6 個 (2-①～2-⑥)、3 回目は 6 個 (3-①～3-⑥)、4 回目は 3 個 (4-①～4-③)、5 回目は 6 個 (5-①～5-⑥)、6 回目は 3 個 (6-①～3-③)、7 回目は 4 個 (7-①～7-④)、8 回目は 3 個 (8-①～8-③)、9 回目は 3 個 (9-①～9-③)、10 回目は 3 個 (10-①～10-③)、11 回目は 3 個 (11-①～11-③)、12 回目は 3 個 (12-①～12-③)、2 回目から 12 回目にかけて、計 43 個の図形を使用した。使用した図形は以下の通りに示している(図 14)。

図 14：「図形の見立て描画遊び」において使用した図形（計 43 個）



【2-①～2-⑥】：餃子作りのプロセス 【3-①～3-⑥】：粽作りのプロセス 【4-①～4-③】：八卦、元宝、扇子 【5-①～5-⑥】：銅銭、中国結、二道杠、お餅、杵、石臼 【6-①～3-③】：お年玉袋、赤い提灯、爆竹 【7-①～7-④】：カササギの翼、竹、短冊、瑞雲 【8-①～8-③】：多、鳥、雨 【9-①～9-③】：お手玉、羽根けり、ゴム跳び 【10-①～10-③】：赤いネックチーフ、プレート、中国の国旗 【11-①～11-③】：クリスマスカード、クリスマスツリー、サンタクロース 【12-①～12-③】：春餅、大餅子、韭菜合子

使用している図形の由来に関する説明は以下のように詳細に記述している。2 回目から 12 回目まで、計 43 個の図形を使用した。図形を用いた理由を詳しく述べていく。図形の由来の説明は、日本広辞苑無料検索ホームページおよび中国語の新华字典词典検索ホームページによるものである。図形をモチーフにした文化的要素を含める事物の写真と同じく対比するように示している。これらの写真の出典は付録において示す。

(1) 3 年生の授業において使用した図形の由来

2 回目で利用した図形の【2-①】～【2-⑥】は、「餃子作りのプロセス」を表している。(図 15)。

2 回目の「餃子を作るプロセス」で餃子を用いたのは、餃子が中国でも日本でも一般的

な食材である一方で、日中の食文化の共通性と違いを反映している食材であるので、児童達に文化の違いを意識させ、興味を引き出せるのではないかと考えたからである。また、筆者の出身地であるハルビンにおいて、日常的な食べ物であり、日本でも馴染みやすい食べ物であることも餃子を用いた理由である。以下の図 15 に餃子の様々な形を示している。

日本では日常的に水餃子を作る習慣がないため、日本人児童にとって、非常に新鮮であり、興味を示してくれた。「水餃子」<sup>17</sup>とは餃子をゆで、ポン酢や醤油などで食べるものである。「水餃子」<sup>18</sup>は中国での伝説によると、中国の医者・張仲景によって発明され、1800年以上の歴史がある。中国人に親しまれている伝統的な特色ある食品で、水餃（餃子）とも呼ばれ、中国北部の主食であり、お正月料理でもある（筆者翻訳）。



3回目は、2回目と同様に図形を6つ用いた（図 16）。

【3-①】～【3-⑥】では、「粽作りのプロセス」を表している。一般的な食べ物であり、日本でも馴染みやすい食べ物である。以下の図 16 に示している。一方、日本では家庭で粽を作らないので、児童にとって、非常に新鮮である。2回目を踏まえて、今度はさらにすこし高度な、日本人児童は知っているが、CLD 児童には馴染みの少ない粽の作り方を元にした。3回目までの授業で使用する6つの図形は食べ物のプロセスだった。日本で

<sup>17</sup>「水餃子」すいぎョーザは、「餃子をゆで、ポン酢や醤油などで食べるものを意味する」。(広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/水餃子>)より引用。

<sup>18</sup>「餃子」は、「伝説によると、最初に中国の医者張仲景によって発明され、1800年以上の歴史がある。中国人に親しまれている伝統的な特色ある食品で、水餃(子)とも呼ばれ、中国北部の主食であり、お正月料理でもある。餃子のほとんどは、茹でている」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z44m81j372588.html>)より引用。

は、「粽」<sup>19</sup>(古く茅(ちがや)の葉で巻いたからいう)端午の節句に食べる糯米(もちごめ)粉・粳米(うるちまい)粉・葛粉などで作った餅。一方、中国では、「粽(粽子)」<sup>20</sup>は漢民族と扶喜族の端午の節句の食べ物。伝説で屈原を記念するもの(筆者翻訳)。

図 16 : 【3-①】～【3-⑥】 図形、「粽作りのプロセス」の写真



(2) 4年生の授業において使用した図形の由来

4回目の【4-①】～【4-③】は「八卦」、「元宝」、「扇子」を表している(図17)。

4回目の授業で使用する図形は、それぞれ関連性のない図形とした。したがって、CLD児童と日本人児童ともに馴染みのない図形を選び、両方の児童達に想像の余地があるように工夫した。「八卦」<sup>21</sup>周易で、陰陽の爻(こう)を組み合わせた八つの形象。『広辞苑』によると、「元宝」<sup>22</sup>馬蹄銀の別称。元宝銀。「扇子」<sup>23</sup>はあらゆる種類の扇子を指す。中国は日本と同様に、飾り用の扇子、扇ぐ用の扇子、踊り用の扇子など様々である。

<sup>19</sup>「粽・茅巻」ちまきは、「①(古く茅(ちがや)の葉で巻いたからいう)端午の節句に食べる糯米(もちごめ)粉・粳米(うるちまい)粉・葛粉などで作った餅。長円錐形に固めて笹や真菰(まこも)などの葉で巻き、藺草(いぐさ)で縛って蒸したもの。中国では汨羅(べきら)に投身した屈原の忌日が5月5日なので、その姉が弟を弔うために、当日餅を江に投じて虬竜(きゅうりょう)を祀ったのに始まるという」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/粽>)より引用。

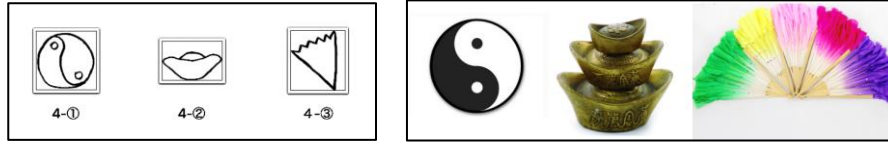
<sup>20</sup>「粽(ちまき)」は、「漢民族と扶喜族の端午の節句の食べ物。伝説で屈原を記念するものを意味する」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/5097.html>)より引用。

<sup>21</sup>「八卦」はっけは、「周易で、陰陽の爻(こう)を組み合わせた八つの形象のことを意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/八卦>)より引用。

<sup>22</sup>「元宝」げんぼうは、「馬蹄銀の別称。元宝銀。→ばてい-ぎん:もと中国で、巨額の取引に、通貨のように用いた馬蹄形の銀塊。普通1個の重量50両(約1800グラム)。沓銀。元宝を意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/馬蹄銀>)より引用。

<sup>23</sup>「扇子」は、「もともとは、団扇(うちわ)を指し、その後あらゆる種類の扇子を指す」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z40m13j141092.html>)より引用。

図 17 : 【4-①】～【4-③】 図形と「八卦」、「元宝」、「扇子」の写真



5 回目は【5-①】から【5-⑥】まで、6つの図形を使用した。【5-①】～【5-③】は「銅銭」、「中国結」、「二道杠」を表している（図 18）。【5-④】～【5-⑥】「お餅」、「杵」、「石臼」を表している（図 18）。5 回目の授業で使用する図形は、4 回目と同じく、それぞれ関連性のない図形とした。したがって、CLD 児童と日本人児童ともに馴染みのない図形を選び、両方の児童達に想像の余地があるように工夫した。さらに、5 回目は日本人児童には馴染みのある日本の文化的な図形も取り入れて、「図形の見立て描画遊び」を授業内にて 2 回「共同描画」を行った。「銅銭」<sup>24</sup>銅で铸造した貨幣。「中国結び」<sup>25</sup>中国大陸及び台湾で考案・発展した、紐を用いた伝統工芸である。中国ではクラスごとに一人の「三道杠」がいる。「三道杠」のマークを付ける学生はクラスで優秀で、クラスメートを引っ張っていくリーダー的存在である。これは中国全国に一般に存在している制度である。ちなみに、ひとつのクラスの中に「三道杠」が大体一人がいて、「二道杠」が 5、6 人、「一道杠」が 8 人から 10 人くらいがいると言われている（筆者の説明）。

「鏡餅」<sup>26</sup>とは、平たく円形の鏡のように作った餅。大小 2 個を重ね、正月に神仏に供え、または吉例の時などに用いる。「杵」<sup>27</sup>とは、穀物などを臼に入れてつくの用いる

<sup>24</sup> 「銅銭」 どうせんは、「銅で铸造した貨幣。銅貨のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020 年 9 月 8 日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/銅銭>）より引用。

<sup>25</sup> 「中国結び」は、「中国大陸及び台湾で考案・発展した、紐を用いた伝統工芸である。数種の基本結びと変化結び、それらの組み合わせより成る。中国結芸、結芸とも呼ばれることを意味する」。ウィキペディア（ウィキペディアホームページ、2020 年 9 月 9 日閲覧、<https://ja.wikipedia.org/wiki/中国結び>）より引用。

<sup>26</sup> 「鏡餅」 かがみもちは、「平たく円形の鏡のように作った餅。大小 2 個を重ね、正月に神仏に供え、または吉例の時などに用いる。古くは「餅鏡」。かがみ。おそなえ。おかざり。円餅のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020 年 9 月 9 日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/鏡餅>）。より引用。

<sup>27</sup> 「杵」 きねは、「穀物などを臼に入れてつくの用いる木製の具。中細。打杵を意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020 年 9 月 9 日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/杵>）より引用。

木製の具。「石臼」<sup>28</sup>とは、石で造った臼。大きいものや重いものたとえに用いる。これは日本の正月に、【⑤-4】から【⑤-6】までは餅つきのプロセスを表している。



6回目【6-①】～【6-③】は「お年玉袋」、「提灯」、「爆竹」を表している（図 19）。6回目の授業において、「お年玉袋-紅包」<sup>29</sup>は贈り物や褒める時に使われる、お金を入れる赤い紙袋。ここでは、お年玉を入れる時も使用するという意味で紹介した。お年玉袋は赤い袋で、中にはお年玉が入っている。子供が「过年好（あけましておめでとう）」というと、親戚からもらうことができる。「提灯」<sup>30</sup>は照明、装飾または娯楽のために使うもの。赤い提灯はお正月の飾りとして使われる。「爆竹」<sup>31</sup>火薬を紙で丸め、両端をふさがれている。火をつけると、パチパチと音がする。主に祝賀行事に使用される。

<sup>28</sup> 「石臼」いしうすは、「石で造った臼。大きいものや重いものたとえに用いることを意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/石臼>)より引用。

<sup>29</sup> 「お年玉袋-紅包」は、「贈り物や褒める時に使われる、お金を入れる赤い紙袋のことを意味する」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/242456.html>)より引用。

<sup>30</sup> 「提灯」は、「照明、装飾または娯楽のために使うものを意味する」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/191466.html>)より引用。

<sup>31</sup> 「爆竹」は、「火薬を紙で丸め、両端をふさがれている。火をつけて、パチパチと音がする。主に祝い使用されることを意味する」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z54m10j147807.html>)より引用。



図 19 : 【6-①】～【6-③】 図形と「お年玉袋」、「提灯」、「爆竹」の写真



(3) 5年生の授業において使用した図形の由来

【7-①】～【7-④】は「カササギの翼」、「竹」、「短冊」、「瑞雲」を表している(図20)。「短冊」<sup>32</sup>標目・数量などを書いた細長い紙。ここでは、七夕の際にお願いごとを書く短冊のことを指す。笹はその短冊をかける竹のことをさす。「瑞雲」<sup>33</sup>めでたいしるしの雲。ここでは、カササギの橋を作った時の雲を表す。

図 20 : 【7-①】～【7-④】 図形と「カササギの翼」、「竹」、「短冊」、「瑞雲」の写真



【8-①】～【8-③】は「多」、「鳥」、「雨」を表している(図21)。

「多」の意味は本来のお肉の形から作られた漢字である<sup>34</sup>。「鳥」の意味は実物の鳥の外  
形から作られた漢字である<sup>35</sup>。「雨」の意味は天から水滴が降ってきた様子を表している

<sup>36</sup>。

<sup>32</sup> 「短冊」たんざくは、「①標目・数量などを書いた細長い紙。特に、官庁で給付する物資の品目・数量を書いたもの。②和歌を書くのに用いる料紙のことを意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/短冊>)より引用。

<sup>33</sup> 「瑞雲」ずい-うんは、「めでたいしるしの雲のことを意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/瑞雲>)より引用。

<sup>34</sup> 「多」は、「本来のお肉の形から作られた漢字であることを意味する」。(东汉)许慎(著)吴苏仪(编)(2011)『画说汉字—图解说文解字(1000个汉字的故事)』北京紫图图书有限公司より引用。

<sup>35</sup> 「鳥」は、「実物の鳥の外形から作られた漢字であることを意味する」。李山川(主编)(2018)『新版小学语文文字词通解 一年级(全二册)—汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

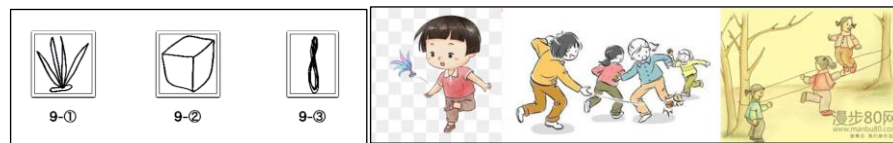
<sup>36</sup> 「雨」は、「天から水滴が降ってきた様子を表している」。李山川(主编)(2018)『新版小学语文文字词通解 一年级(全二册)—汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

図 21 : 【8-①】～【8-③】図形と「多」、「鳥」、「雨」の由来の写真



【9-①】～【9-③】は「羽根けり-毬子<sup>37</sup>」、「手玉、おてだま」<sup>38</sup>、「ゴム跳び-跳皮筋<sup>39</sup>」を表している（図 22）。子の玩具の一種。「羽根けり-毬子」は硬貨や革・布に包まれ、コインの穴に鶏の羽が着いたおもちゃ。「ゴム跳び-跳皮筋」のゴムは、ゴムでできた細いロープで、通常は約 3 メートルある。輪ゴムの両端を 2 人で持ち、固定する。大人数で輪ゴムに沿って前後に跳んで遊ぶ。

図 22 : 【9-①】～【9-③】図形と「羽根けり-毬子」、「手玉、おてだま」、「ゴム跳び-跳皮筋」の写真



(4) 6 年生の授業において使用した図形の由来

【10-①】～【10-③】は「赤いネッカチーフ」、「給食プレート」、「国旗」を表している（図 23）。

学校をテーマとしたため、代表的な物を 3 つ選んだ。まず、小学校では中国の国旗を必ずつける習慣があり、成績の良い児童は「赤いネッカチーフ」を付けることができる。

<sup>37</sup> 「羽根けり-毬子」は、「硬貨や革・布に包まれ、コインの穴に鶏の羽が着いたおもちゃ。羽根を蹴ることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020 年 9 月 12 日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html3/11370.html>）より引用。

<sup>38</sup> 「手玉」てだまは、「女子の玩具の一種。おてだまのことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020 年 9 月 10 日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/手玉>）より引用。

<sup>39</sup> 「ゴム跳び-跳皮筋」は、「一般的なスポーツ。輪ゴムはゴムでできた細いロープで、通常は約 3 メートルある。輪ゴムの両端を 2 人で持ち、固定する。他の参加者は輪ゴムに沿って前後に跳んで遊ぶことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020 年 9 月 12 日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/105097.html>）より引用。

次に、給食について、日本とは違って、「給食プレート」にご飯とおかずなどを全て載せて食べることが多い。「国旗」は毎週の月曜日に掲揚する。国旗掲揚係もクラスの中で成績の良い児童が先に選ばれることが多い。「中国の国旗」<sup>40</sup>中華人民共和国の国旗は、赤地に5つの黄色い五光星を配したもので、五星紅旗（ごせいこうき、拼音：Wǔ xīng hóngqí）と呼ばれる。

図 23：【10-①】～【10-③】図形と「給食プレート」、「国旗」、「赤いネッカチーフ」の写真



【11-①】～【11-③】は「クリスマスカード」、「クリスマスツリー」、「サンタクロース」を表している（図 24）。クリスマスの習慣を紹介するために、代表的な物をモチーフにした。

図 24：【11-①】～【11-③】図形と「クリスマスカード」、「クリスマスツリー」、「サンタクロース」の写真



【12-①】～【12-③】は「春餅」、「大餅子」、「韭菜合子」を表している。中国の馴染みのある食べ物である（図 25）。春餅<sup>41</sup>は立春の日の食べ物、パンケーキの一種である。今は一般的な料理として、中国全国に広がった。巻いて食べるものであり、中に巻くものはネギや味噌など炒め野菜などもよく使われる。大餅子、韭菜合子はどちらも中国の家庭

<sup>40</sup> 「中華人民共和国の国旗」は、「国を表すために国によって正式に指定された旗。中国の国旗は五つ星の赤い旗のことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月17日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z10m62j239744.html>）より引用。

<sup>41</sup> 「春餅」は、「立春の日の食べ物、パンケーキの一種であることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/178203.html>）より引用。

料理である。大餅子はコーンの粉を水にまぜて、焼いたり、蒸したりすることが多い。蕪菜合子はニラと卵を使用し、小麦粉で作った皮で包んで、焼いて食べるものである。



#### 6.1.5. 「図形の見立て描画遊び」の構造

本社会実験の「図形の見立て描画遊び」にあたり、プロセスは主に4つのステップに分けられている。

そのプロセスは「手続き1：共同描画」、「手続き2：共同描画による発表」、「手続き3a：一人で物語を作る、手続き3b：協働作話」、「手続き4：印象的な絵を見つける」の4つである。表9の示している通りに、「共同描画」は「手続き1」と「手続き2」を指す。低学年から高学年まで、この2つの手続きは継続的に実行してきた。また、第6章において、「共同描画」実験の詳細な結果と考察は研究1と位置付けた。

さらに、「協働作話」は「手続き3a：一人で物語を作る、手続き3b：協働作話」を指す。4年生から6年生までに実施した。そして、6年生時に「手続き4：印象的な絵を見つける。」を2回行った。表7の示している通りに、「手続き3b：協働作話」を行っていない時もあった。8回目（漢詩）、9回目（室外の遊び）、10回目（中国の教科書）はそれぞれ別の教科との関連をした内容を取り入れたため、「協働作話」を実行するまでに至らなかった。また、第8章において、「協働作話」実験の詳細な結果と考察は研究2と位置付ける。

それぞれの手続きの詳しい内容は以下の通りである。

##### 【手続き1】：共同描画－社会実験1

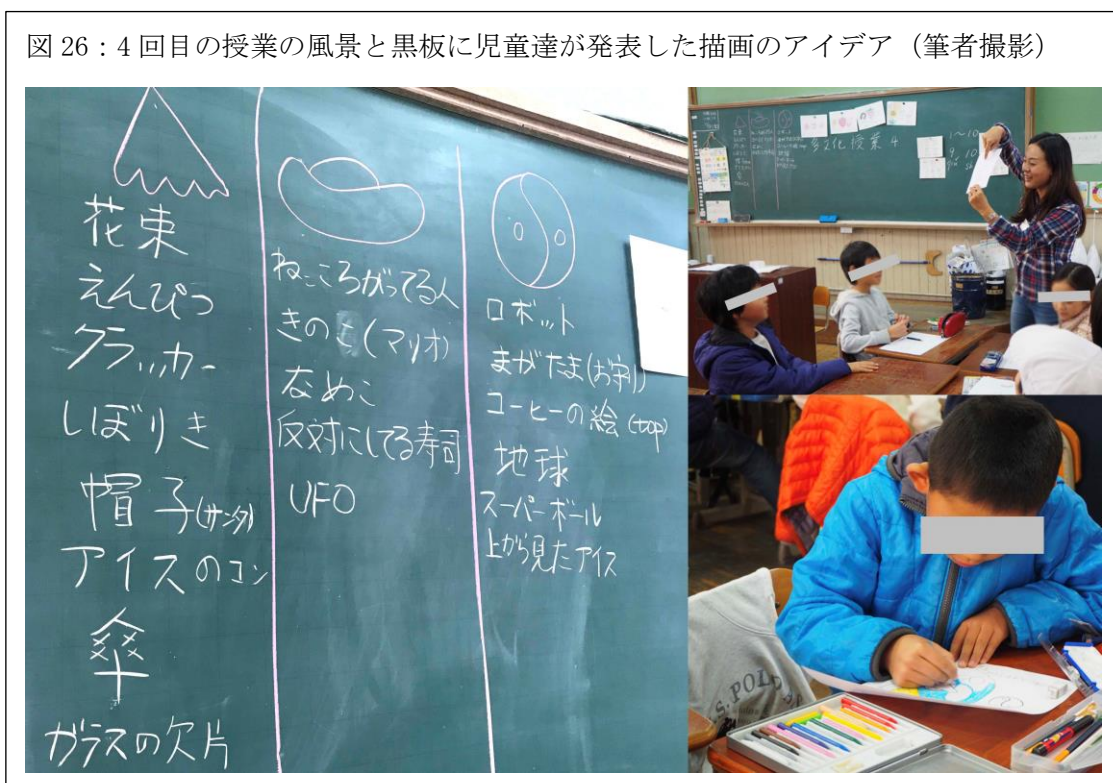
児童にA4一枚の用紙を提示し、図形を何に見立てるのか（「何に見えますか?」）と声をかける。図形に描き加えるときに、用紙を好きな方向に回して良い。どの図形から始めても良いと声をかける。画材は鉛筆クレヨンと色鉛筆である。授業形式は1クラス25人同時に始めると指示する。担任の教師と筆者は机を巡回しながら、「何を描いているの」、

「面白い考えだね」、「なるほど」と声をかける。そして、A4の用紙を使う枚数に限りがなく、必要であれば挙手で用紙をもらう。

【手続き 2】：共同描画による発表－社会実験 1

描き終わった後、3つの図形をそれぞれ何に見立てているのかを挙手で発表してもらう。担任の先生や講師（筆者）の推薦による発表もよいこととする。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（図 26）。

図 26：4 回目の授業の風景と黒板に児童達が発表した描画のアイデア（筆者撮影）



【手続き 3a】：一人で物語を作る－社会実験 2

手続き 2 クラス単位の発表の後に、児童一人でお話し作りを行う。用紙に印刷している図形を使用する。その際、自分が考えた発想を使って良いし、他の児童の発想を取り入れても良い。そして、これらの図形をつないで一つの話を作る。

【手続き 3b】：協働作話－社会実験 2

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の紙や画用紙を各班に配り、話し合いにより、お話し作りを行う。絵を描く作業やお話の内容は各班のメンバー

が協働する。教員（担任教員、学校長、支援学級担当教員）や筆者は「どんな話ができるの」など声をかける。その後完成させたお話をクラス内で、でき上がった班から発表する。なお、グループのメンバーは班で決められており、時期によって、班のメンバーが違ふ。

【手続き 4】：印象的な絵を見つける。

手続き 2 クラス単位の発表の後に、用紙を机の上に見えるように指示する。クラス全員自由に席を外して、他の児童の用紙を自由に見ることができる。その際に、「印象的な絵を 1 つか 2 つ見つけてください」と声をかける。

1 回目から 12 回目までの手続きの構成は、表 9 に示している通りである。下記に該当する手続きに「○」を付けている。上記に述べていたように、1 回目は「図形の見立て描画遊び」を取り入れず、まずは筆者の出身地ハルビン（中国）の紹介など、中国の学校の紹介、絵本の読み聞かせなどを本プログラムの導入として取り入れた。

表 9：2 回目から 12 回目までの手続きの構成

何回目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
手続き 1	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
手続き 2	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
手続き 3a	—	—	○	○	—	○	—	○	○	○	—	—
手続き 3b	—	—	—	—	○	—	○	—	—	—	○	○
手続き 4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	○	○

※上記に該当するものに「○」を付ける。手 1（手続き 1）：共同描画。手 2（手続き 2）：発表。手 3a（手続き 3a）：一人で物語を作る。手 3b（手続き 3b）：班で協働して物語を作る。手 4（手続き 4）：印象的な絵を見つける。

## 6.2. 社会実験 1 —— 共同描画

21 世紀において、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力は、新たな価値を生み出す豊かな創造力だと考えられる（URL13）。2018 年に改訂された小学校学習指導要領には、「知識および技能の習得と表現力のバランスが重要である」が基本的な考え方の 1 つとして掲げられている（URL13）。さらに、同学習指導要領によれば、児童達が「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」ことを目標の一つとしている。このように 21 世紀の児童教育では、目の前の物に対して、自分なりに感じ、その考えを表現できるようになることが目指されていると言える。

道田は、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」は、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）。すでに述べたように、創造的に考える力を高めるためには、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で、児童自身の考えの幅が広がっていくのではないかと考えられる。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。

上野によれば、見立ては、その作用として、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のであろう。しかし、心理学および美術教育学における造形的見立てに関するこれまでの研究は、幼児を対象に見立て描画の発達における役割に注目し、研究がなされてきたものが多く、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）。

ここで、上野による研究事例を取り上げたい。上野は、小学生を対象として、抽象的図形を提示して具体的な事物に見立てさせ、それを描かせる実験調査を行った。その結果によれば、児童の学年が上がるにつれ、児童が描く事物のアイテムが増加し、発想の多様化がみられた。上野は、その理由について、発達段階における「対象の意味やイメージを広げる力」がついてくるのではないかと述べている（上野 2000 : 53）。しかし、上野の実験では、事物のアイテムの中で動物関連のアイテムが過半数を占めるという偏った結果がみられた。上野は、偏ったアイテムが多く見られた要因として、使用した図形の形状が児童の発想に影響を及ぼしたかどうかという点については触れてない。上野によれば、見立て描画遊びは、「過去の自己経験を思い出して描くような造形表現への理解に対して、今、ここに在る素材への操作や身体活動から生起しつつあるイメージの痕跡を記すような造形表現」（上野 1995 : 42）の活動としてとらえている。

そこで、筆者は児童に多数の抽象的図形を提示し、児童の見立ての描画表現による解釈の違いについて調査し、検討するべきだと考えた。若山が、共同描画を通してその幼児の経験の内容を知ることが重要であると指摘している（若山 2009 : 52）ことを受けて、本節では、「図形の見立て描画」を児童と一緒に行うことに重点を置いている。「個々の児

童のそれぞれの経験の違い」が「児童間の発想と解釈の差異や多様性」と関連している要因について探りたい。

これらを踏まえ、社会実験1の目的は、小学生に抽象的図形を提示し、共同描画における児童間の発想と解釈の差異や多様性を明らかにし、児童の解釈の違いの要因を見出すことと設定した。社会実験1の仮説は第5章第2節の通りである。

### 6.3. 社会実験2——協働作話

文部科学省が設置したコミュニケーション教育推進会議が2011年に公表した報告書『子ども達のコミュニケーション能力を育むために』は、「コミュニケーション能力を育むには、『グループ』で協働して、正解のない課題に創造的・創作的に取り組む活動とするワークショップ手法をとること」(URL14)が有効的な手法であると指摘している。

社会実験2の目的は、このような集団作業による創造力育成重視の動向に着目して、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、新たな気付きや発見をもたらす、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)。以前にも引用したが、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、さまざまな他人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が大切だということである。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。

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しての研究において、井庭は、「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見えよう。

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。すでに述べたように、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。

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し、次いで、共同描画に重点を置いて、共同描画の作品解釈の差異や多様性が生まれる要因を分析した。その結果から、「無意識描画」、「類似形態」、「心理的要求」、「過去の経験」という4つの要因が児童の行動に影響を与えているのではないかという示唆が得られた。また、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。さらに、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。そして、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。

## 7. 社会実験 1 による仮説の検証

### 7.1. 共同描画による児童描画作品の調査結果

第 5 章の第 1 節では、「図形の見立て描画遊び」を共同で行うことに重点を置いた。ここでは、児童間の発想と解釈の差異や多様性から、児童はどんな経験を経たのか、解釈の差異や多様性が生まれる要因について探りたいと述べてきた。その際に、社会実験 1-共同描画実験は、共同描画における児童間の発想と解釈の差異や多様性を明らかにし、児童の解釈の違いの要因を見出すことをその目的として設定した。以下、共同描画実験の結果を述べていく。

まず、児童間の発想と解釈の差異や多様性を明らかにするため、児童が描き込んだ絵を手がかりに「作品」を「アイテム」に分類した。回答例をもとに、表 10 に 5 つのカテゴリーに分類した（表 10）。具体的には、「生物関連」、「食べ物関連」、「自然関連」、「ファンタジー関連」、「人工物関連」と 5 つに分けられた。

同じ図形の作品は 1 つのアイテムとみなした。また、吹き出しの台詞を加えるなど事物の様子や状態などを具体的に書き加えている（固有なイメージは[]で表示している）。なお、同一児童による反復作品は除外した。

表 10：作品のカテゴリー分類別の内訳（定義と回答例）

カテゴリー	定義	回答例
生物関連	人間、動物、昆虫など。身体部位の一部も含む。	赤ちゃん、頭、鳥、牙、翼
食べ物関連	一般的に食べられるもの	チョコ、いちご、枝豆
自然関連	自然にあるもの	山、太陽、草
ファンタジー関連	キャラクター等	ピカチュウ、河童
人工物関連	文房具、玩具、生活用品、学校用品など	ブランコ、プレゼント箱

社会実験 1 では、共同描画において、データから 6 回分を分析にあたり使用した。それは第 4 回目、第 8 回目、第 9 回目、第 10 回目、第 11 回目、第 12 回目の社会実験のデータである。以下 6 回分の児童の描画作品の調査結果を詳しく述べていく。

#### 7.1.1. 社会実験 4 回目の描画作品の調査結果

社会実験 4 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである。

【図形 4-①】の作品の総数は 18 である。そのうちアイテムの総数は 11 である。

- a. 生物関連【2 アイテム／2 作品】：ペンギン、人
- b. 食べ物関連【1 アイテム／1 作品】：上から見たアイス
- c. 自然関連【1 アイテム／3 作品】：地球(3)
- d. ファンタジー関連【1 アイテム／1 作品】：ドラゴンボール
- e. 人工物関連【6 アイテム／11 作品】：野球ボール、コーヒーの上から見た図、勾玉のキーホルダー、勾玉(6)、勾玉セット、黄色と黒の勾玉

【図形 4-②】の作品の総数は 20 であった。そのうちアイテムの総数は 14 である。

- a. 生物関連【2 アイテム／5 作品】：寝転んでいる人(4)、UFO に吸い込まれた人
- b. 食べ物関連【6 アイテム／9 作品】：キノコ、お寿司(2)、マグロの寿司(3)、寿司 2 個、反対にした寿司、アイス
- c. 自然関連【1 アイテム／1 作品】：日の出
- d. ファンタジー関連【4 アイテム／4 作品】：なめこ、河童、反対きのこ人、USA ピュン
- e. 人工物関連【1 アイテム／1 作品】：アイスと器

【図形 4-③】の作品の総数は 22 であった。そのうちアイテムの総数は 11 である。

- a. 生物関連【1 アイテム／1 作品】：人の顔
- b. 食べ物関連【3 アイテム／5 作品】：アイスのコーン、アイスクリーム(3)、ソーダアイス
- c. 自然関連【1 アイテム／2 作品】：花束(2)
- d. ファンタジー関連【0 アイテム／0 作品】
- e. 人工物関連【6 アイテム／14 作品】：鉛筆(8)、ガラス破片、色鉛筆、傘、キッチンペーパー、クラッカー(2)

### 7.1.2. 社会実験 8 回目の描画作品の調査結果

社会実験 8 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである。

【図形 8-①】の作品の総数は 35 である。そのうちアイテムの総数は 30 である。

- a. 生物関連【6 アイテム／7 作品】：人の顔[目] (2)、人の下半身、お琴の爪、長い靴を履いたネコ、兎[耳]、イノシシ
- b. 食べ物関連【3 アイテム／3 作品】：カップケーキ、卵が割れて、ケーキ
- c. 自然関連【0 アイテム／0 作品】

- d. ファンタジー関連【1 アイテム/1 作品】：アンパンマンの服
- e. 人工物関連【21 アイテム/24 作品】：水の入ったコップ (4)、ウォータースライダー的な、鉛筆[消しゴムの部分]、音符、磁石、門[漢字]、目[漢字]、問い[漢字]、矢印[2 つ]、鉛筆と消しゴム、爆弾のスイッチ[どっちが本物]、階段、消しゴム、靴下、瓶[危険]、ロケットのエンジン[ロケットで飛んでいて]、椅子、多い[漢字]、猫カンフイシュ[大、小]、ハードル、観客席 (椅子)

【図形 8-②】の作品の総数は 35 である。そのうちアイテムの総数は 25 である。

- a. 生物関連【14 アイテム/22 作品】：凶暴な鳥、めじろ、鳥[コケッココーとか鳥の鳴き声]、小鳥、おじさんの髭[セッティングしてない、はねている髭、できもの]、鳥 (9)、鳥が木に止まっている、顔[髭]、人[あー神よこのダンスを見て]、毒ヘビ、帽子を被っている人、鳥[これ食えないかな]、飛んでいるカラス、虫
- b. 食べ物関連【3 アイテム/4 作品】：枝豆 (2)、鳩サブレ、割れた卵
- c. 自然関連【1 アイテム/1 作品】：山と太陽[夕陽]
- d. ファンタジー関連【5 アイテム/6 作品】：死んでいる魚[魚から出てきた魂]、謎の生き物、ツチノコ (2)、妖怪、宇宙から連れて来たもの
- e. 人工物関連【2 アイテム/2 作品】：鳥の標識、帽子を被った人[帽子]

【図形 8-③】の作品の総数は 37 である。そのうちアイテムの総数は 30 である。

- a. 生物関連【0 アイテム/0 作品】
- b. 食べ物関連【5 アイテム/6 作品】：割れたチョコ (2)、ホットケーキ、チョコレート、食パン[半分に]、パンケーキ
- c. 自然関連【0 アイテム/0 作品】
- d. ファンタジー関連【2 アイテム/2 作品】：謎の生き物を焼けるもの[これでお腹がへつたから焼いた]、山を作った
- e. 人工物関連【23 アイテム/29 作品】：家、窓 (3)、田 (3)、本、消しゴム[MONO] (2)、椅子、ゴミ箱、数直線、鉛筆、爆弾、雨の屋根、家の屋根、日、白 (2)、変な顔の人、上 2 本の線が雨で、下のやつは器[雨、器]、ブランコ、出る、ポスター[鳥探しのチラシ人間でいうと約 52 歳、見つけたら、この番号に 0120-347-894]、地面[土]を綺麗にするやつ、ロケット、トーナメント表、2 段に積まれている段ボール箱

### 7.1.3. 社会実験 9 回目の描画作品の調査結果

社会実験 9 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである。

【図形 9-①】の作品の総数は 45 である。そのうちアイテムの総数は 31 である。

- a. 生物関連【7 アイテム/7 作品】：熱帯魚、詰められた野菜たち、クラゲ、ゴキブリ、トンボ、魚 (2)
- b. 食べ物関連【3 アイテム/13 作品】：大根(7)、人参(5)、お魚[さけ]
- c. 自然関連【14 アイテム/16 作品】：草、雑草、植木鉢&雑草、葉っぱ、植物(2)、海の中の海草、観葉植物、水の中、地面に埋まった株、盆栽(2)、海草、大麻、チューリップ、サンセベリア
- d. ファンタジー関連【2 アイテム/3 作品】：てるてる坊主、天狗の団扇(2)
- e. 人工物関連【5 アイテム/6 作品】：帽子、たいまつ、舞妓さんの扇子、羽子板(2)、リコーダー

【図形 9-②】の作品の総数は 46 である。そのうちアイテムの総数は 29 である。

- a. 生物関連【4 アイテム/5 作品】：巨大な飛ぶ蜘蛛、瓢虫[てんとうむし](2)、ペリカンの嘴、ペリカン
- b. 食べ物関連【5 アイテム/5 作品】：食パン、豆腐、チーズ、豆腐鍋、スイカ
- c. 自然関連【3 アイテム/3 作品】：氷、氷に捕まっている魚、植木鉢に入ったチューリップ
- d. ファンタジー関連【0 アイテム/0 作品】

- e. 人工物関連【17 アイテム/33 作品】：サイコロ(9)、びっくり箱(3)、フォートナイトのプレゼント、角柱、豆まきのます、プレゼント箱(7)、立方体、箱(2)、積木、ちゅう選箱、ます、はてなブロック、水族館、赤ちゃんいれるやつ、水槽、爆弾スイッチ

【図形 9-③】の作品の総数は 51 である。そのうちアイテムの総数は 36 である。

- a. 生物関連【7 アイテム/14 作品】：蝶々(4)、顔、ゴキブリ(4)、蟻、虫 (2)、腕の毛、人々の叫び
- b. 食べ物関連【4 アイテム/8 作品】：テュロス(3)、竜の髭お菓子、水飴(3)、人参
- c. 自然関連【0 アイテム/0 作品】
- d. ファンタジー関連【3 アイテム/3 作品】：蝶々似の妖精、顔がついた茄子、妖精
- e. 人工物関連【22 アイテム/26 作品】：フォーク、ムンクの叫び、首飾り、カカシ、鍵の

紐、絹糸、大縄の縄、理科の実験、星のネックレス、輪ゴム、紐(2)、サイコロ、ネックレス、ニャースケのストラップ、縄(2)、ケーブル、ト音記号(3)、門松、縄跳び、釣り竿、無限、スプーン

#### 7.1.4. 社会実験 10 回目の描画作品の調査結果

社会実験 10 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである。

【図形 10-①】の作品の総数は 35 である。そのうちアイテムの総数は 23 である。

- a. 生物関連 【1 アイテム/1 作品】：班づくり、教室で話し合っている人達
- b. 食べ物関連 【2 アイテム/4 作品】：チョコレート(3)、ビスケットクッキー[バッグ]
- c. 自然関連 【0 アイテム/0 作品】
- d. ファンタジー関連 【1 アイテム/1 作品】：ネコロボットの顔
- e. 人工物関連 【19 アイテム/29 作品】：ロボット、パソコン(3)、パンプキン、トレー、家(4)、衛星写真、窓(2)、アルバム、マンション、新聞(4)、書写の用意、物入れケース、地図、マンガ(2)、絵の具のパレット、ビル、黒板、季節の絵、パレット

【図形 10-②】の作品の総数は 45 である。そのうちアイテムの総数は 30 である。

- a. 生物関連 【3 アイテム/3 作品】：星を付けすぎた弥生時代の指導者、顔[目と鼻]、人の顔[おでこにかくれたなぞの星]
- b. 食べ物関連 【4 アイテム/4 作品】：金平糖、星のクッキー、パフェ、星グミ
- c. 自然関連 【12 アイテム/25 作品】：星(4)、夜空(2)、惑星、流れ星(7)、天の川(3)、北斗七星、星の砂、星座、星空、地球(2)、紫陽花、宇宙
- d. ファンタジー関連 【5 アイテム/5 作品】：お化け、ヒーロー、妖精、ピエロ[目と鼻]、電柱にあたってフラフラ
- e. 人工物関連 【6 アイテム/8 作品】：人工衛星(3)、星の花火、ヨーヨー、ワンピース、腕時計、花束

【図形 10-③】の作品の総数は 44 である。そのうちアイテムの総数は 37 である。

- a. 生物関連 【3 アイテム/4 作品】：蝶々、鳥(2)、鶏
- b. 食べ物関連 【6 アイテム/7 作品】：サンドイッチ(2)、ショートケーキ、菱もち[三色ゼリー]、クッキー、八ツ橋、飴
- c. 自然関連 【1 アイテム/1 作品】：湖に富士山が写った

- d. ファンタジー関連【6 アイテム/7 作品】：幽霊、ドラえもんポケットにカンガルー、カップ(2)、変なチョコちゃん、お化け、エリザベス[銀魂]
- e. 人工物関連【21 アイテム/25 作品】：ワイングラス、紙飛行機(2)、地面の下にロケット、ヨット、ビックリ箱、三角柱、手紙(3)、歯みがき粉、包丁、たて、トライアングル、クッキーを入れている皿、カバン、座布団、傘、封筒(2)、噴水、砂時計、凧、お皿[ちゃーはん]、茶碗[ごはん]

#### 7.1.5. 社会実験 11 回目の描画作品の調査結果

社会実験 11 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである。

【図形 11-①】の作品の総数は 24 である。そのうちアイテムの総数は 19 である。

- a. 生物関連【1 アイテム/1 作品】：蝶々
- b. 食べ物関連【0 アイテム/0 作品】
- c. 自然関連【0 アイテム/0 作品】
- d. ファンタジー関連【1 アイテム/1 作品】：いったんもめん
- e. 人工物関連【17 アイテム/22 作品】：家[屋根] (6)、トイレットペーパー、値札[リング 1 個 5000 円]、リボン付きのプレゼント箱、Merry X'mas のプレゼント箱、ロケットの下の部分、招待状、アポロ、スケボーの練習台、ブランコ、MINI 四駆[走るレース]、三角柱、標識[ストップ]、人が飛んでいる[ジャンプ台]、三角の家、跳び箱の台、滑り台

【図形 11-②】の作品の総数は 35 である。そのうちアイテムの総数は 21 である。

- a. 生物関連【7 アイテム/7 作品】：オオトカゲ、顔[帽子]、顔[風に吹かれている髪の毛]、アゴがしゃくれている人[顎]、忍者[頭]、髪の毛、歯
- b. 食べ物関連【0 アイテム/0 作品】
- c. 自然関連【4 アイテム/5 作品】：波、草 (2)、草原、山から太陽
- d. ファンタジー関連【2 アイテム/2 作品】：ピカチューと雷、恐竜
- e. 人工物関連【7 アイテム/20 作品】：クリスマスツリー (12)、割れた牛乳瓶、工場[屋根]、工場 (3)、帽子の柄、ノコギリ、階段

【図形 11-③】の作品の総数は 31 である。そのうちアイテムの総数は 27 である。

- a. 生物関連【13 アイテム/14 作品】：顔[目]、顔[唇]、虫、アヒル[口]、兎、顔[口髭]、

豚[鼻]、意地悪な忍者[目]、女の子の後ろ姿[三つ編み]、草のヒゲがついた人、顔[ひげ] (2)、人、セミ[翼]

- b. 食べ物関連【3 アイテム/5 作品】：枝豆 (3)、ピーナッツ (2)
- c. 自然関連【0 アイテム/0 作品】
- d. ファンタジー関連【7 アイテム/8 作品】：顔なし[目]、サンタクロース[ひげ] (2)、王様[ひげ]、妖怪ウォッチのクマさん、ウィスパー、キャラクター[ひげ]、おばけ[1つの目]
- e. 人工物関連【4 アイテム/4 作品】：7 番児童のかけているメガネ、風呂敷の部分、イヤホン、[速報]変態女装おじさん逮捕[ポスター]

#### 7.1.6. 社会実験 12 回目の描画作品の調査結果

社会実験 12 回目で使用した図形の、それぞれの作品の総数とアイテムの総数は以下の通りである

【図形 12-①】の作品の総数は 31 である。そのうちアイテムの総数は 24 である。

- a. 生物関連【3 アイテム/5 作品】：赤ちゃん (3)、ペンギンみたいなやつ、とり
- b. 食べ物関連【11 アイテム/14 作品】：ルマンドのお菓子、クレープ (3)、桜もち、唐揚げ、寿司、恵方巻、春巻 (2)、ポテト、たくわん、チキンの持つ所、コーン
- c. 自然関連【2 アイテム/4 作品】：チューリップ (3)、花の蕾
- d. ファンタジー関連【2 アイテム/2 作品】：顔ナシ、織姫と彦星
- e. 人工物関連【6 アイテム/6 作品】：屑籠、割れたメガネ、こけし、赤ちゃん包むやつ、お金包むやつ、プレゼント

【図形 12-②】の作品の総数は 33 である。そのうちアイテムの総数は 22 である。

- a. 生物関連【3 アイテム/3 作品】：変な虫、口を開けている所、笑っている顔
- b. 食べ物関連【6 アイテム/11 作品】：ピザ、レンコン (5)、マーブルチョコ (2)、トマト、回転ずし、タピオカ
- c. 自然関連【2 アイテム/2 作品】：開いた花、お花
- d. ファンタジー関連【3 アイテム/3 作品】：まっくろすけ、化物[謎の生物]、変な妖怪
- e. 人工物関連【8 アイテム/14 作品】：リリアン (2)、回る机、蓮根を切る包丁、黒電話 (6)、自転車、スタンプ、時計、穴の開いている浮輪

【図形 12-③】の作品の総数は 38 である。そのうちアイテムの総数は 29 である。



- a. 生物関連【10 アイテム/15 作品】：亀、帽子を被った女の子 (2)、顔[目]、顔[口] (4)、驚くカエル、鳥、顔[アゴも外れるわ]、クラゲ (2)、カエル、人[帽子]
- b. 食べ物関連【11 アイテム/15 作品】：いちご大福、スイカ (2)、ホットドック、キノコ (3)、アイス (2)、ケバブ、かまぼこ、みかん、ギョーザ、トマトの断面図、たくあん
- c. 自然関連【5 アイテム/5 作品】：日の出、太陽、半月、月、山
- d. ファンタジー関連【1 アイテム/1 作品】：変な妖怪
- e. 人工物関連【2 アイテム/2 作品】：砂時計、かまくら

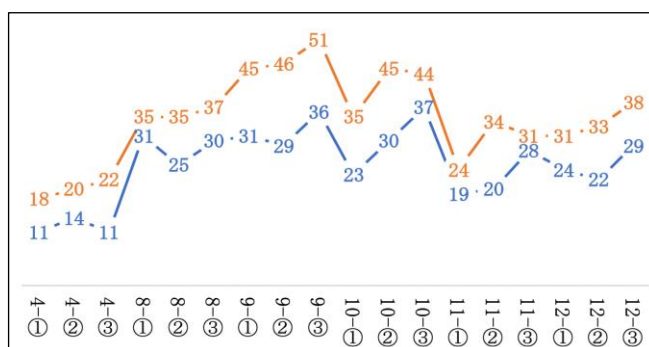
## 7.2. 児童の見立て描画作品の分析

### 7.2.1. 学年別の作品の総数およびアイテムの総数とその内訳の変化

まず7.1の調査結果に基づいて、上記の18個の抽象的図形に対する児童の発想の特徴について考察してみよう。6回分(4回目、8回目、9回目、10回目、11回目、12回目)の社会実験で使用した、18個の図形による作品の総数およびアイテムの総数をそれぞれまとめた(図27)。

作品の総数の合計は564、アイテムの総数の合計は414、作品の総数の合計に対するアイテムの総数の合計の割合は、73%を占めている。約7割以上の作品は重複せず、抽象的図形の見立てによる児童の発想の広がりが見られた(図27)。

図27: 18個の抽象的図形の出現作品の総数(オレンジ色;上)とアイテムの総数(青色;下)



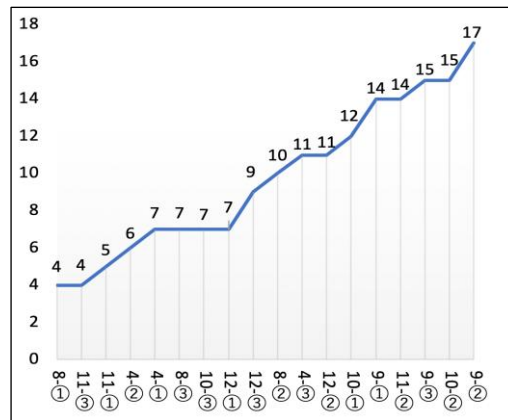
全ての図形において、作品の総数に対するアイテムの総数の割合では、最も高かったもので87%（図形 11-③）、次に高かったものでは86%（図形 8-①）（表 11）。図 27 に示している通り、作品の総数を表す折れ線とアイテム総数を表す折れ線が近いほど、その割合が高い。割合が高い図形では、児童の発想の中で異なっている発想が多くみられる。また、作品の総数を表す折れ線とアイテム総数を表す折れ線が離れるほど、その割合が低い。割合の低い図形では、児童の発想において同じ発想が多くみられる。

表 11：4 回目と 8～12 回目の作品の総数に対するアイテムの総数の割合（%）

4 回目			8 回目			9 回目			10 回目			11 回目			12 回目		
4-	4-	4-	8-	8-	8-	9-	9-	9-	10-	10-	10-	11-	11-	11-	12-	12-	12-
①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
61	70	50	86	71	81	69	63	71	66	67	84	79	60	87	77	67	76

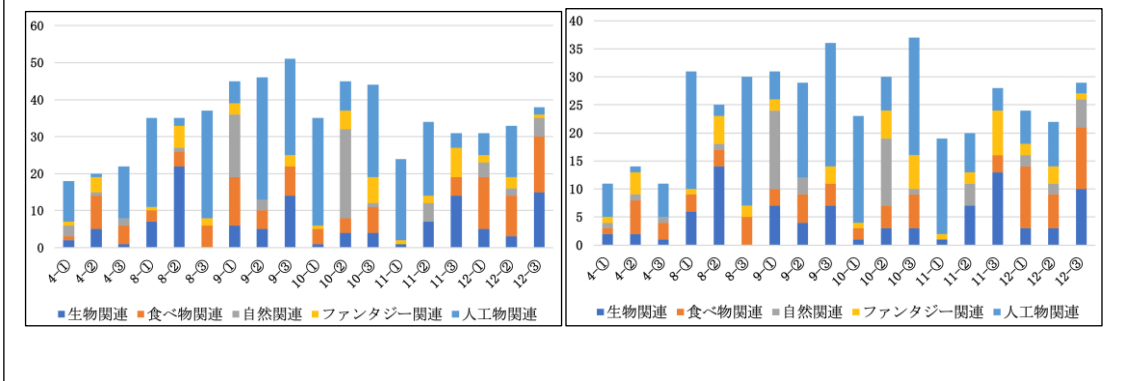
さらに、図 28 に示している通り、作品の総数とアイテムの総数の差が最も少ないのは、4 である。その図形は【図形 11-③】、【図形 8-①】である。【図形 11-③】では、「家の屋根」というアイテムの作品は 5 つあり、【図形 8-①】では、「水が入っているコップ」というアイテムの作品は 5 つある。それは、児童達が【図形 11-③】と【図形 8-①】の特徴から、「家の屋根」、「水が入っているコップ」というアイテムを発想しやすいことがわかる。一方、作品の総数とアイテム総数の差が最も大きい【図形 9-②（立方体）】である。その差は 17 である。しかし、【図形 9-③】の作品の総数は 51 であり、最も数が多く、アイテムの総数は 36 であり、2 番目に多かった。差が大きいといっても、発想が少ないというわけではない。見立ての内容において、蝶々（4）、ゴキブリ（4）など同じ発想があった。

図 28 : 18 個の抽象的図形における作品の総数とアイテムの総数の差



作品の総数に対してその内訳である生物関連、食べ物関連、自然関連、ファンタジー関連、人工物関連は、それぞれ 108、99、62、45、250 を占めている。一方、各図形のカテゴリをみていけば、5つのカテゴリの比率がバラバラであることが分かる。図 29 で示している通り、【図形 8-③】において、人工物関連が多く発想されることもあれば、【図形 8-②】において生き物関連が多く発想されることもある。また、【図形 12-①】では食べ物関連の発想も多くみられ、【図形 9-①】では自然関連の発想が比較的多い。全体的にみていけば、人工物関連に関する発想が多い（棒グラフの上部）。しかし、それは人工物関連の定義が広いからである。したがって、とくに全体的に 1つの内訳に絞って多くの発想が出て来ているという傾向は見られない。これらの考察を通して、図形の特徴が児童の発想の多様性と差異に影響を与えていることが分かる。

図 29：18 個の抽象的図形の作品の総数（左）およびアイテムの総数（右）の内訳



具体的な事例をみてみよう。【図形 9-①】において、草と葉っぱという発想が多くみられた。しかし、「盆栽」、「観葉植物」、「海草」、「大根」、「人参」など様々な形に広げさせた、面白い発想がたくさんあった。また、草という固有のイメージにとらわれずに、魚の尾鰭（おひれ）にしたり、団扇（うちわ）にしたりする児童がいた。【図形 11-①】においても同じことが言える。飛ぶ時の台というイメージから「ジャンプ台」、「スケボーの練習台」、「ミニ四駆のレース」のような発想があった。また、3つの星で作られた【図形 10-②】では、同じ星の発想においても、惑星や星座、北斗七星のように具体的な事物に変身させた。このことから、児童が事物のイメージを拡張していることが分かる。これらの具体的な事物には各々の児童個人の好きなものが反映されている。

これらの考察により、見立てた作品からその児童の嗜好を知ることができる。同一の図形に対して児童が多様な解釈と意味づけができ、図形の固有形の特徴を生かして個人の発想の差異が見られた。すなわち、抽象的図形には、児童間の発想と解釈の差異や多様性を発生させる機能があると示唆される。

また、幾つかの四角を組み合わせてできた【図形 10-①】において、物の正面から見て、その角度による発想が多い。例えば、「窓」、「アルバム」などの発想があった。一方、上からの俯瞰的な角度による想像も多くみられた。例えば、「班づくり、教室で話し合っている人達」、「衛星写真」などの発想があった。このように、抽象的に物を考えることができたのである。児童達は、正面、側面、空中など様々な角度から物事を観察し、それを適切に表現していることがわかる。換言すれば、多角的な考えを持っている児童達は工夫して自分の思いを表現した。さらに、児童の表現の幅は児童同士の発想と解釈の差異

によって、広がっていくと思われる。

図形の見立て描画遊びを通して、児童達が様々な視点や角度から事物を感じ、表現し、お互いに豊かな見識の形成に重要な役割を果たしていると言える。

### 7.2.2. 見立てによる発想の特徴

18個の図形の全作品から日本の文化に関するアイテムの内容を考察する。

学年ごとに日本の文化に関するアイテム数は、3年生4個、5年生9個、6年生23個で合計36個あった(表12)。

学年	使用した図形	日本の文化に関するアイテム	個数
3	4-①、4-②、4-③	「ドラゴンボール」、「勾玉」、「寿司」、「河童」	4
5	8-①、8-②、8-③、9-①、9-②、9-③	「アンパンマンの服」、「てるてる坊主」、「天狗の団扇」、「豆撒きのマス」、「門松」、「盆栽」、「ツチノコ」、「鳩サブレ」、「羽子板」	9
6	10-①、10-②、10-③、11-①、11-②、11-③、12-①、12-②、12-③	「エリザベス」、「いったんもめん」、「変なチョコちゃん」、「弥生時代の指導者」、「富士山」、「河童」、「座布団」、「菱餅」、「八ッ橋」、「金平糖」、「忍者」、「ウイスパー」、「妖怪ウォッチのクマさん」、「ピカチュウ」、「顔なし」、「風呂敷」、「織姫と彦星」、「真っ黒すけ」、「かまくら」、「リリアン」、「いちご大福」、「たくあん」、「桜餅」	23

共通点としては、低学年のみならず、高学年も日本文化に関するアイテムが多くみられたことが挙げられる。そして、どの学年においてもアニメに関するアイテム、食文化に関するアイテムが見られる。アニメに関するアイテムは、児童達に人気がある「ドラゴンボール」や「アンパンマン」、「ゲゲゲの鬼太郎」、「妖怪ウォッチ」、「となりのトトロ」、また大人に人気のある「銀魂」と「千と千尋の神隠し」であった。その中には、アニメの主人公（「アンパンマン」、「妖怪ウォッチのクマさん」、「ウイスパー」、「ピカチュウ」）や脇役（「いったんもめん」、「エリザベス」、「顔なし」、「真っ黒すけ」）などのキャラクターが児童間でよく知られている。これらの発想が多く見られたのは、日本においてアニメや漫画、モバイルゲームが盛んになっていることが背景にあると思われる。そのほかNHKの番組「チョコちゃんに叱られる」のチョコちゃんがあった。児童達が、テレビやネットからも積極的に情報を得ていることが推測できる。

食文化に関するアイテムは、「八ッ橋」、「菱もち」、「金平糖」、「桜餅」、「恵方巻」、「寿司」、「いちご大福」、「たくあん」、「鳩サブレ」があった。その中には、日常的によく食べられる食品（「寿司」、「たくあん」）から行事（「菱もち」）や季節の食べ物（「桜餅」、「恵

方巻) まだが含まれている。行事や季節に関わらず、児童はとくに食べ物に関心があると言える。さらに、京都を代表する和菓子「八ツ橋」、「金平糖」があり、児童が居住して地域の特性を反映していることも興味深い。

その他、行事や風習、伝説などに関するアイテムは、「豆撒き」、「門松」、「羽子板」、「てるてる坊主」、「勾玉」、「織姫と彦星」、「かまくら」、「河童」、「富士山」、「忍者」、「弥生時代の指導者」などがあつた。その中では、お正月の飾りや遊び、節分の行事に関わる発想があつた。授業が行われた時期は、丁度お正月や節分が終わつた頃であるため、児童達に対して、その時期の行事に関わる遊びや飾りが発想しやすい傾向が示された。

次項では、児童がそのような発想をする内発的動機づけについて述べる。

### 7.2.3. 児童の発想の内発的動機づけ

前項では、児童の発想にどのような特徴があるのかについて述べた。本節では、これらの発想では、どのような内発的動機づけによって、図形の見立ての作品を完成させたのだろうか。

この項では、児童の共同描画を成立させる内発的動機を明らかにしていきたい。まず、発表した際の児童達の発言から、児童の行動パターンを表13のカテゴリーに分類した。4つのカテゴリーに分けられた。「無意識描画(描画)」は自分が無意識に描いたもの(線や色による連想)である。「類似形態(形態)」は形が似ていることから連想したものである。「心理的要求(要求)」はその場の心理要求による連想である。「過去の経験(経験)」は過去の記憶が喚起された連想である。

5人の児童の発言の事例を取り上げ、児童の思考や性格、経験などは児童の発想にどのような影響を与えているのかを明らかにした。

表13：児童の発言により見出された4つのカテゴリー分類の内容と報告例

カテゴリーの内容		報告例
無意識描画(描画)	自分が無意識に描いたもの；(線や色)による連想	「噴水」：書いていたら、そう見えた。(図形10-③)
類似形態(形態)	形が似ていることから連想したもの	「漫画」：漫画と違って仕切りが別々なので、それで思い付いた。(図形10-①)
心理的要求(要求)	その場の心理要求による連想	「三色ゼリー」：三角の部分が、上のところが似ていて、ちょっとお腹がすいていたので。(図形10-③)
過去の経験(経験)	過去の記憶が喚起された連想	「トレー」：なんかガンダムとか観ていると、こういうのが、宇宙とかで食べているのをみて思い付いた。(図形10-①)

発言の事例 1 は 6 番児および 22 番児が授業中の発表から抜粋したものを中心に表 14 にまとめている。

表 14 : 【事例 1】	
6 番児の動機づけの事例（授業中の発表から抜粋したもの）	
①「ヒーロー」→〈ちょっと～だけど、なんかヒーローにしました〉	要求
②「漫画」→〈漫画と違って仕切りが別々なので、それで思い付いた〉	形態
③「鳥」→〈なんとなくくちばしに見えたから〉	形態
④「アイスクリーム」→〈えー、なんか、パスタみたいなのと思って〉	形態
22 番児の動機づけの事例（授業中の発表から抜粋したもの）	
①「パフェ」→〈星の部分を氷にしようと思って、パフェにしようと思った〉	形態
②湖に富士山が写った。→〈えーと最初はなんか鳥の口をつけて描こうと思ったけど、顔を描く時に普通の服装を描いたら、新しいなんか富士山みたいな〉	形態＋描画
③「髭」→〈私も髭にしました。なんでかというと、…の形に…〉	形態
④「蓮根」→〈えーと、蓮根にしました〉	形態

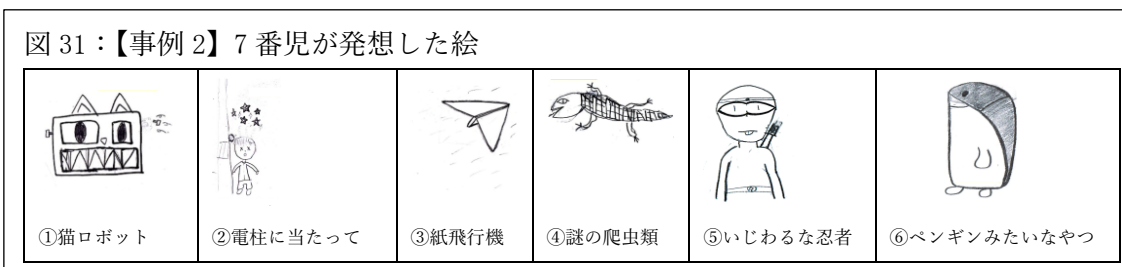
6 番児および 22 番児、2 人の見立ての絵は図 30 の通りである。2 人とも女の子で、漫画っぽくて可愛いらしい絵を描いている。2 人の共通点は、用紙に印刷されている図形に注目し、描きながら発想が広がっていくパターンである。6 番児は形態による発想〈②、③、④〉が多く出現していることがわかる。22 番児も図形の形からの発想〈①、②、③、④〉が 4 つすべてに出現しているが、中でも目立つのは「物全体や一部分に注目している」ことであった。2 人は普段の生活において、図形の特徴を生かして、見立てた絵に上手く反映していることから、抽象的図形と実際の事物と似ている所をよく観察していることが分かる。【事例 1】22 番児および 6 番児の発言による絵は図 30 の示している通りである。



発言の事例2は7番児が授業中の発表から抜粋したものを中心に表15にまとめている。

①「猫ロボット」→〈なんかこんな猫ロボットがいたら、なんか面白いな〜と思って〉	要求
②「電柱に当たって、フラフラしている」→〈なんか、アニメとかにあるんで〉	経験
③紙飛行機→〈上の三角のところをプロペラにしました。紙飛行機で、飛んでいるところ。小っちゃいときとか、紙飛行機を作って遊んでいた〉	経験
④「謎の爬虫類」→〈適当にバーと描いていたら、…〉	描画
⑤「いじわるな忍者」→〈…目のところが、なんか、忍者の服着ている…〉	形態
⑥「ペンギンみたいなやつ」→〈なんか、黒く塗っていたら、あれ、なんか、ペンギンだなーと思った〉	描画

事例2は7番児の発言を取り上げた。7番児の絵は図31で示している。どの絵も丁寧に描いてあり、背景など、主人公を面白く描いていることが分かる。表18に示している通り、7番児の個人の作品数は28個であった。7番児の発言によれば、全体的にまんべんなくカテゴリーが出現していた。心理的要求〈①〉、過去の経験〈②、③〉、無意識描画〈④、⑥〉、類似形態〈⑤〉がそれぞれ出現した。このように、7番児はアニメや漫画からの発想が多く見られた。7番児は動物や人物、空想のキャラクターに興味を持っていることがわかる。【事例2】7番児の発言による絵は図31の示している通りである。



発言の事例3は8番児が授業中の発表から抜粋したものを中心に表16にまとめている。



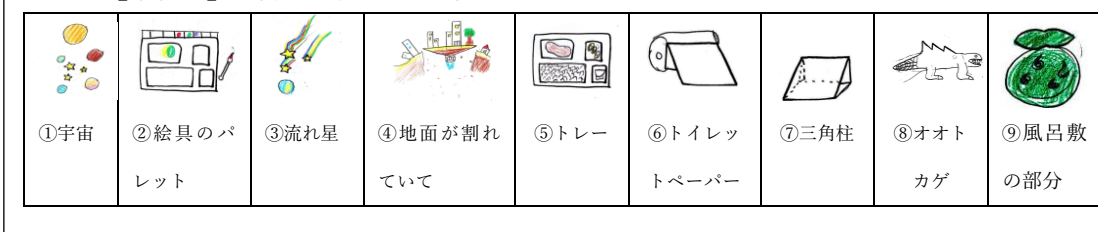
表 16：【事例 3】8 番児の動機づけの事例（授業中の発表から抜粋したもの）

①「宇宙」→〈なんか、空を見たら星があるから、宇宙を描きました〉	形態
②「絵具のパレット」→〈色々分けられている感じが、四つにワールドが分かれているのを見て〉	形態
③「流れ星」→〈星とか、流れ星、星って聞いたら流れ星ってイメージがあるから〉	形態
④「地面が割れていて、地面の下のロケット打ち上げて、ポーと…」→〈アニメで見たから〉	経験
⑤「トレー」→〈なんかガンダムとか観ていると、こういうのが、宇宙とかで食べているのを見て思いついた〉	経験
⑥「トイレットペーパー」→〈トイレットペーパーは、なんか、こう斜めになって…壁のほう〉	形態
⑦「三角柱」→〈じゃー、なんか、こうなっているところに線を引いてみたら、あの一、三角柱に見えたから〉	描画＋ 形態
⑧「オオトカゲ」→〈オオトカゲにしました。えーと、なんでオオトカゲにしたかという、最初は恐竜のトサカから恐竜の顔描こうと思ったら、恐竜が難しかったので、オオトカゲの背びれに〉	描画
⑨「風呂敷の部分」→〈妖怪ウォッチのクマさん思い出して〉	経験

8 番児が描いた絵は図 32 の通りである。その絵はカラフルであり、実物を表現するために必要な所に色塗りをしている。表 18 に示している通り、個人の作品数は 30 個であった。

8 番児については、図形の形態に注目し、発想をする絵〈②、⑦、③〉があった。一方、自身の経験に基づく発想の絵〈④、⑤、⑨〉もあった。8 番児は見立てた物を具体的に表現し、かつ要点を絞っており、発想の根拠は明確だった。8 番児は図形の形の特徴に興味を持ち、図形相互を関連づけたものが多いと分かる。また、8 番児は、アニメや漫画に興味を持ち、それと関連させて絵の見立てを行う点にその特徴があると思われる。【事例 3】8 番児の発言による絵は図 32 の示している通りである。

図 32：【事例 3】8 番児が発想した絵




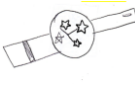









発言の事例 4 は 23 番児が授業中の発表から抜粋したものを中心に表 17 にまとめている。

①「天の川」→〈なんか、山に出てきた〉	描画
②「物入れケース」→〈たまたま家にあったから〉	経験
③「腕時計」→〈前妹が持っていたので〉	経験
④「砂時計」→〈おばあちゃんの家にあったのが、こんな感じです〉	経験
⑤「クリスマスツリー」→〈もうすぐ、クリスマスやなあー〉	要求
⑥「雑草」→〈うーん。…雑草、抜いていたから〉	経験
⑦「イヤホン」→〈音楽が聞きたかった〉	要求
⑧「メガネ」→〈7 番児くんのかけているメガネの感じがなあ。メガネです〉	経験
⑨「砂時計」→〈やー、時計みていたら〉	形態
⑩「目覚まし時計」→〈僕は、（目覚まし）時計にしました〉	形態
⑪「タピオカ」→〈いやー、蓮根の真ん中に穴開けてみたら、あー、なんか、ストローあるなー、あー、じゃー、タピオカいけるかな〉	形態
⑫「穴の開いている浮輪」→〈えー、やー、海に行きたいなあーと思って〉	要求

まず、23 番児は授業中に発言が多く見られ、毎回たくさんの作品を完成させた。表 18 に示している通り、個人の作品数は最も多く、50 個であった。表 17 に示している通り、12 個の発言を取り上げた。描いた絵は図 33 の通りである。これらの絵はシンプルであり、色塗りのないものが多い。

23 番児の発言の中で、とくに過去の経験〈②、③、④、⑧〉と心理的要求〈⑦、⑫〉に着目し、動機づけられる発想が多い。23 番児は図形の形に注目するより、自身の体験や記憶が喚起されている発想が多かった。具体的には、家においてあるものや、よく使うリモコンや妹が持っていた腕時計など日常生活に密接に関わるものがあつた。また、その場で思いついたことが自身の発想に影響を与えていることが分かる。例えば、「音楽を聞きたかった」、「海に行きたいな」など自分の願望と関連づけている。このことから、23 番児は他の 4 人の児童より自身の体験やその場の気持ち（例：海に行きたい）を優先し、それに焦点を当てて具象化することが多い。もっとも図形の作品の多様性が見られるのは、そのときの心理的要求や過去に経験したことを描画遊びの動機にしているためだと推察される。【事例 4】23 番児の発言による絵は図 33 の示している通りである。

図 33：【事例 4】23 番児が発想した絵

(未回収) ①天の川	 ②物入れケー ス	 ③腕時計	 ④砂時計	 ⑤クリスマスツリ ー	 ⑥雑草
 ⑦イヤホ ン	 ⑧メガネ	 ⑨砂時計	 ⑩目覚まし時 計	 ⑪タピオカ	 ⑫穴の開いている浮 輪

以上、4つの事例を取り上げた。これらの事例から、児童達は多様な「図形の見立て描画」を行うことが分かった。一方、その要因の一つとして、同じ日本人児童でも、家庭環境などによって個人差が大きく影響していると考えられる。

自分自身の主観的な考えを優先し、自分の経験に基づいて、実際の生活で使用している物をそのまま絵に再現させる児童がいる一方で、図形の特徴を活かして、物の形と図形の輪郭の類似点を見つけて絵の見立て描画を展開させる児童もいた。多様な図形の作品が得られたが、各々の児童が各図形の特徴に興味を持ち、真剣に描画の可能性を探っているものが多かったと言える。その要因として、上記の多様な内発的動機があると考えられる。このように、児童個々の内発的動機づけは異なり、それがそれぞれの児童の行動すなわち作品の特徴の差異に反映していると言いうことができるだろう。

表 18：4 回目と 8～12 回目の 25 人それぞれの図形の作品数（重複作品を含む）

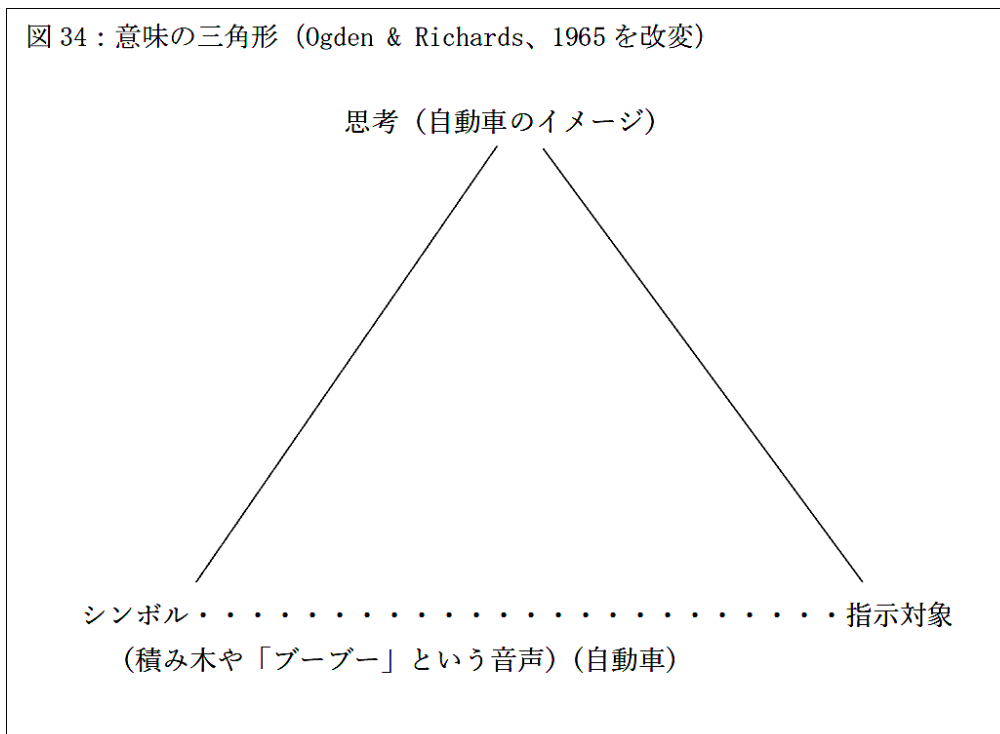
児童番号	4-①	4-②	4-③	8-①	8-②	8-③	9-①	9-②	9-③	10-①	10-②	10-③	11-①	11-②	11-③	12-①	12-②	12-③	合計
1	1	1	1	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	26
2	1	1	1	2	2	1	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	33
3	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	33
4	1	1	1	2	2	2	2	2	2	4	4	3	1	2	1	6	2	4	42
5	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4	4	4	-	-	-	-	-	-	27
6	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	35
7	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	28
8	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	30
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
10	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0	1	-	-	-	16
11	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	27
12	1	0	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
13	1	1	1	0	1	1	2	2	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	16
14	1	1	1	1	1	1	2	2	2	-	-	-	2	2	2	-	-	-	18
15	1	0	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	19
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	16
17	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	28
18	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	30
19	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1	1	-	-	-	2	1	1	16
20	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	30
21	1	1	1	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	2	1	-	-	-	32
22	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	29
23	0	0	0	4	4	4	4	4	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	50
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	1	1	1	27
25	0	1	0	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	33
合計	21	21	22	41	40	40	52	53	51	47	46	43	34	35	31	38	33	31	679
(平均)	0.84	0.84	0.9	1.64	1.6	1.6	2.08	2.12	2.04	1.958	1.92	1.7917	1.4783	1.522	1.348	1.81	1.571	1.476	

次に、児童が相互にそれぞれの見立てについてどのように受け止め、自己の見立てとの差異に関心を持ち、そのことから他者の内面的世界を知ることにつながっていくのか、つまり他者受容の契機となりうるのか、児童の発話からお互いの受け止め方について考察する。

### 7.3. 児童の発話分析

図 34 が示しているように、指示対象(自動車)とは異なるシンボル(積み木や「ブービー」という発声)によって指示対象を代表する働きを「象徴機能」と呼んでいる。内田によれば、シンボルとそれが表す指示対象とは、直接結びついているのではなく、人間の精神作用によって媒介され関係づけられているのである(内田 2008:169)。さらに、内田はシンボルの性質のうち大きな特徴は、「自由」ということであると述べている。シンボルの典型は言語であるが、記号、事物、動作もシンボルになる。

図 34：意味の三角形 (Ogden & Richards, 1965 を改変)



以下は共同描画の発表を行なった際に、児童同士の発話を分析していく。同じ抽象的図形に対して、意味への理解が異なることにより、どのような言動が発現するであろうか。ここではこのような問題意識から、CLD 児童と日本人児童の発話、および日本人児童同士の発話をそれぞれ取り上げ、分析する。

### 7.3.1. 日本人児童同士の発話分析

表 19 は発表者の発言に対する反応（発話、動作）をまとめたものである。8 回目の授業では発表個数は 31 個である。そのうち、14 個の発表に対する反応が見られた。とくに反応がない発表者の個数は 17 個である。9 回目の授業では発表個数は 23 個である。そのうち、12 個の発表に対する反応が見られた。とくに反応がない発表者の個数は 11 個である。

23 番児の「鳩サブレ」という発言に対して、笑いが起こり、鳩サブレとはどういう物なのかに反応している発話があった。【美味しいお菓子】、【あ〜】、【聞いたことある】、【サクサクして美味しい】などの発話があった。他に、1 番児の発表に対する発言に【うまい】、【鳥、最高にいい】とか興味が引かれている。17 番児の「ト音記号」という発言に対して、【あ〜】【すごい！】【ほんまや】【お〜】【すごい！】など驚いた発話や褒めて

いる発話があった。

表 19：発表者の発言に対する周りの児童達の発話（周辺児童の反応は【】で表示する）

8回目：	
23番児童	爆弾スイッチ、鳥がスイッチを押してどっちかが本物で、爆発が起きるといふ。【爆弾スイッチ？】<ざわざわ>
1番児童	ある日この男の子が家を帰ろうとしたら【ははあ、すげえ】、凶暴な鳥に頭を食べられた【すげえ】、家を帰ろうとしたときに、この鳥に食べられた。【鳥、でかすぎる】、<みんなが笑った>鳥に食べられた<ざわざわ>、<笑いが起こった>
23番児童	観客席【あ〜】
1番児童	ある日この男の子がお母さんにくみんなが笑う【ただ】家から出て行って言われて、それで泣きながら公園に行って滑り台を滑ろうとしたら、鳥に食べられた。【ばかや】、<クラス爆笑>、【また一緒やん】、【鳥好きやん】、【ざわざわ】、【うまい】、【鳥、最高にいい】
23番児童	鳥がケーキ？に夢中になっている間に後ろからロケットに発射された。【おー】、<ざわざわ>、【爆弾系多いな】
18番児童	問。【うおー】
23番児童	鳩サブレ。<笑い>、【美味しいお菓子】、【あ〜】、【聞いたことある】、【サクサクして美味しい】
18番児童	怪物みたいなくざわざわ
7番児童	これはツチノコ。【あ〜】、【妖怪ちゃう】、【未確認生物ちゃうん】、【未確認生物】、【ツチノコです】
2番児童	割れた卵。【お〜】
23番児童	トーナメント表。【どどん勝ち進んでいくやつ】、【トーナメント表？（サッカーの…）】
25番児童	二段に積み重ねられているダンボール箱。【お〜】
18番児童	白。【お〜】
4番児童	ブランコ。【お〜】
9回目：	
20番児童	盆栽に。【あー】【あーほんまや】
18番児童	これ（升）にしました。【豆入れるやつや、節分の】【あ〜】
2番児童	鳥のくちばし。【お〜】
8番児童	スイカ。【お〜】【四角いスイカあるやんなあ】<ざわざわ>
2番児童	ムシの叫び。【あ〜】【ざわざわ】【すごい！】
3番児童	チュロス。【あ〜】<ざわざわ>
8番児童	鍵の紐。【あ〜】【ビョーンってなるやつや】
4番児童	蝶々。【お〜】
25番児童	妖精。<ざわざわ>
23番児童	スプーン。【あ〜】
17番児童	ト音記号。【あ〜】【すごい！】【ほんまや】【お〜】【すごい！】
11番児童	水飴です。【知ってる】

共同描画によってこのような児童同士の自由な発話が聞かれた。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

したりして、肯定的に評価する傾向があることが確認できた。

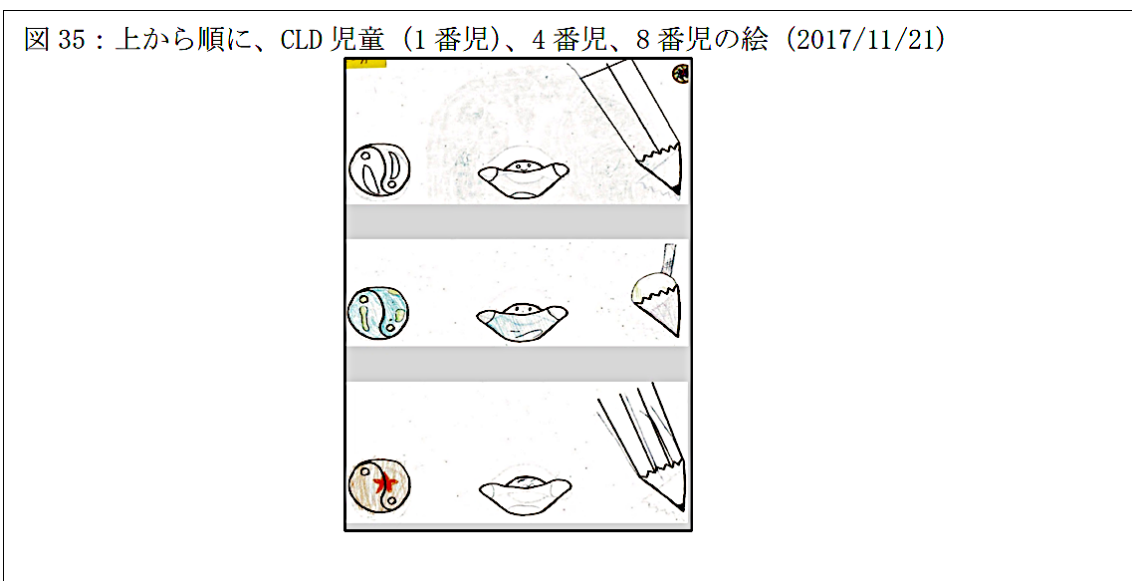
日本人児童においては、個々の体験を反映した、物に対する「認識」の違いがコミュニケーションの元となっていることが多い。図形を用いることによって、絵の表現に個人の経験、好み、および性格等が反映される傾向が見られた。逆に、言葉が通じるようになり、個々の経験への理解や認識共有が進むことによって、表現の同質化・類似化が強まる傾向が見られた。

### 7.3.2. CLD 児童と日本人児童の発話分析

会話事例の分析において表 20～表 25 では、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。周辺の発話は【】で表示する。また、聞き取り不可能な部分は「##」で表示する。なお、イントネーションを加えたのは、来日期間が短い CLD 児童と日本人児童の発話の抑揚を示すことで、彼らの情動の変化を表せるのではないかと考えたからである。

CLD 児童（1 番児）と日本人児童の用紙は図 35 で示している。CLD 児童（1 番児）と日本人児童の会話の例（④回目、2017/11/21）会話事例を 6 つ取り上げた。それぞれについて詳しく結果と分析をしていく。

CLD 児童（1 番児）、4 番児、8 番児の描画作品は以下の通りである。



### 【会話事例 1】

まず、1 番児は自分の絵を指して「なんか似ているよね」と尋ねた。その疑問に対し、4 番児は「何か？何に？」と質問した。一方、1 番児が「投げても、戻ってくるやつ」と説明した。8 番児と 4 番児は 1 番児が「ブーメラン」のことを指しているのを理解し、1 番児の主観を理解した。1 番児は、絵に関するイメージを伝える意欲があり、「ブーメラン」という名詞を知らなかったにも関わらず、物の特徴を 8 番児と 4 番児に説明し、伝えようとする姿勢が見られた（図 35）。このように、8 番児と 4 番児は 1 番児の主観を理解し、3 人の「ブーメラン」のイメージが一致し、共通の認識によってコミュニケーションが成り立った（表 20）。

表 20：【会話事例 1】（図 35）

8 番：「え、どうしようかなあ、なんか鉛筆に見えるんだけど、これも何かなあ、違うかなあ、ミサイルかな？」 (8 番児が自分の絵を見て言う)
1 番：「ミサイルって何？」(8 番児が返事なし)
1 番：「これ、これなあ、これに、これ抜けたら、なんか似ているよね↓」(手で絵の半分を隠しながら言う)
4 番：「何か？↑何に？↑」
1 番：「あの、投げても、戻ってくるやつ」
1 番：「あ、これ鉛筆やん↑」(鉛筆で 8 番児の絵を指しながら言う)
4 番：「ブーメランやろう」(1 番児を見て言う)
8 番：「ブーメラン」(1 番児の絵を指しながら言う)
8 番：「鉛筆」
1 番：「これ鉛筆やん」(8 番児の絵を指しながら)
1 番：「確かに、鉛筆に見える」
省略
8 番：「これは顔だ！」 (8 番児が 4 番児の真ん中の絵を指しながら発言する)
1 番：「これはお尻だ！」 (8 番児が 4 番児の真ん中の絵を指しながら発言する)
(4 番児は返事なし)
1 番：「だって、ほんまに似ているもん」

### 【会話事例 2】

1 番児はクラッカーについて質問し、それを受けて 23 番児は自分の主観を動作で表現しながら、「ひもを引いたら、パーンで出るやつ」と説明した。そこで、1 番児は 23 番児の主観的説明を聞き、一緒に体験したことを思い出して、パーティーの時に使った物だと認識した。23 番児の説明に対し、1 番児が自分の経験を想起して双方向のコミュニケーションが進められていることがわかる。「お別れ会」に使ったもの（共有情報）に、2 人とも相手の発言に応じた適切な返答を行っている姿が見られたからである。1 番児の過去の



経験が呼び起こされ、3人ともお別れパーティーのことを頭の中で浮かべ、過去の共通の経験によってコミュニケーションが成立している。1番児には、ある絵のイメージから疑問と質問の応答というパターンが見られた（表 21）。

事例 2 では、23 番児が「クラッカー」の指示対象の説明において、「紐を引く動作」、鳴らす時の音「パーン」、および説明の言葉「ひもを引いたら、パーンで出るやつ」、この3つのシンボルによって、1番児に伝えた。さらに、1番児は「クラッカー」は「パーティーの時に使った物」という表現を加えて返答した。

表 21 : 【会話事例 2】 (図 35)

4 番: 「クラッカー」 (クラス内の発表)
1 番: 「クラッカーって、何↑?」
23 番: 「ひもを引いたら、パーンで出るやつやんな」 (23 番児がクラッカーを鳴らすような動作で説明した)
1 番: 「前、Kちゃん (友達の名前) のお別れ会の時」
23 番: 「そうそう、そうそう」 (頷く)
8 番: 「おわかり会」
23 番: 「おわかれ会」
1 番: 「お別れパーティー」

### 【会話事例 3】

1 番児は 7 番児の「帽子」という発想に刺激され、「サンタの帽子」を連想した。そして、「点につけて、赤にして」と自分のイメージを拡張し「サンタの帽子」という考えを 23 番児に伝えた。1 番児はすぐに自分の考えを絵にして、絵を用いて 23 番児に伝えた。それに対して、23 番児は 1 番児と共通のイメージを持ち、「よく思いついたね」と評価し、さらに発表した。1 番児がイメージを拡張し伝えるというパターンが見られた。その後、「サンタの帽子」を描いた児童が 3 人いた（表 22）。

表 22 : 【会話事例 3】 (図 35)

29	7 番: 「帽子」【あーほんまやん】(クラス内の発表)
30	1 番: 「あ〜↑」(手を 1 回叩く)(鉛筆を持って描こうとする)
31	3 番: 「アイスのコーン」(クラス内の発表)
32	23 番: 「またアイスか、お前↑、アイス大好きやなあ↑」
33	【僕もアイスと思った】
34	(1 番児が 3 番児の発表を振り向いて見る)
35	1 番: 「ここに」(絵を描きながら呟く)
36	1 番: 「ねねねねね、23 番ちゃん、23 番ちゃん」(絵を指しながら 23 番児の名前を呼ぶ)「これはさあー、サンタさんの帽子やん↑」(用紙を持って指さしながら、23 番児に向けて、笑いながら話す)「点につけて、赤にして↓」
37	23 番: 「よく思いついたなあ↑」(大笑いする)
38	23 番: 「さっき、帽子が出てきたなー↓」(小さい声で呟く)
39	23 番: 「サンタさんの帽子、点つけたら」(23 番児は 1 番児の代わりに手を挙げて発表した)(クラスの他の児童がサンタの帽子なんやなどエコーする)
40	8 番: 「とげとげじゃなくて、もふもふしている」(手で説明しようとした)
41	23 番: 「もういいやんけー、どうでも↓」
42	1 番: 「ねー」(23 番児とアイコンタクトをし、頷きながら言う)

【会話事例 4】

1 番児は日本人児童の発言に対し、反応が他の日本人児童より遅く、「どれどれ」、「見せて」と発言し、その絵を見て初めて「ほんまや」、「本当だ」と気づいて驚いき、嬉しそうに見えた。絵を通して、みんながそれぞれの主観的知識の共有ができたといえよう(表 23)。

表 23 : 【会話事例 4】 (図 35)

43	23 番: 「うら向けて、マリオに出てくるキノコ」【びろびろ】【きのう】
44	1 番: 「どれどれ、ほんまやん」
45	1 番: 「あ、キノコやん」
46	2 番: 「なめこ」(クラス内の発表)
47	1 番: 「どれどれ、見せて」
48	1 番: 「ほんまや、確かに、キノコ、確かにキノコやん、かわいい! ↓」
49	8 番: 「ぼくもキノコにすればよかった」
50	21 番: 「反対している寿司」(クラス内の発表)
51	【マグロだ】
52	1 番: 「どれ? 見せて」(21 番児の絵を見て)「あ、本当だ」
53	【23 番: (21 番児の絵を見て)「本当やんマグロ寿司やん、おいしい、大好き」】

【会話事例 5】

1 番児の「カップ」の発言に対して、4 番児と 8 番児は疑問を持って「カップ?」と反復した。周りの困惑に対し 1 番児は「めっちゃ似ている」と主張した。中国には「カップ」という空想上の生き物が概念として存在しないため、1 番児は日本に来てから 1 年の間に教科書などで知ったと推測できる。周りの疑問の発言に対して、1 番児はさらに、「似ている」と小さい声で言った。その結果、日本人児童何人かがカップの絵を描き、発表した。これは、日本人の児童が 1 番児の主観を共有することで、1 番児の主観が補強されたパターンであると言えよう（表 24）。

表 24 : 【会話事例 5】 (図 35)

1 番: 「あ、わかった、/3 秒/カップや↑」 (1 番児が自分の用紙を見て言う)
8 番: 「カップ↑?」
4 番: 「カップ↑?」【カップ↑?】、【カップ↑?】、【カップ↑?】
1 番: 「カップにめっちゃ似ている」
8 番: 「1 番ちゃん、## #くれる?」(聞き取り不可)

#### 【会話事例 6】

4 番児の「スーパーボール」の発言に対し、1 番児は同意した。8 番児の「ドラゴンボール」という発想の転換に対して 1 番児がそれを否定している。8 番児はさらに「これがドラゴンボールだ」と言い切った。一方、8 番児の返事に 1 番児は「ちいさー」と疑問を持った。これは共通認識を築けなかったパターンである（表 25）。

表 25 : 【会話事例 6】 (図 35)

4 番: 「スーパーボール」(絵を見て発言)
1 番: 「スーパーボール、あ、確かに」
8 番: 「ドラゴンボール」
1 番: 「ドラゴンボールになってないだろう」
8 番: 「これがドラゴンボールだ」
1 番: 「ちいさー↓」

#### 7.4. 児童同士の相互評価

この社会実験では、「図形の見立て描画遊び」において、「共同描画」を行ってきた。11 回分の「図形の見立て描画遊び」を踏まえ、それぞれ、児童の自己への評価と他者への評価について、アンケート調査を行った。13 回目のアンケートにおいて「自己評価」

および「他者評価」という2つの質問を設けた。具体的には、2つの大問「質問1-大問【13Q1】：クラスの子どもの発想について、あなたはどのように思いますか?」、「質問2-大問【13Q4】：あなたの発想について、教えてください。」を設定し、さらに、それぞれに7項目の小問を入れた。いずれも5段階評価(5=非常にそう思う、4=そう思う、3=どちらでもない、2=あんまりそう思わない、1=全然そう思わない)とし、自分の気持ちに一番近い番号を選んでもらった。25名中21名から有効回答を得た。「図形の見立て描画遊び」のワークにおける総合的評価のアンケート結果は表26から表34に示している。

#### 7.4.1. 【13Q1】および【13Q4】の小問平均点

表1は質問1(大問)の各小問のそれぞれの平均得点を示している。

表26：質問1(大問)のアンケート結果(5段階の平均得点)

質問1(大問)：クラスの子どもの発想について、あなたはどのように思いますか?	平均得点
1. 発想が可愛い(小問1)	4.3
2. 発想がすばらしい(小問2)	4.6
3. 発想がおもしろい(小問3)	4.9
4. 発想がつまらない(小問4)	4.7
5. 発想が個性的だ(小問5)	4.3
6. 発想がこわくない(小問6)	4.1
7. 発想が普通だ(小問7)	2.3

表26の平均得点から、「図形の見立て描画遊び」の共同描画において、他児童の発想に対する評価の度合いがよみとれる。全体的に、クラス内の自分以外の児童を好意的に受け止められていることが分かる。

さらに、項目3(小問3)「発想がおもしろい」の平均得点は4.9と最も高かった。項目4(小問4)「発想がつまらない」の平均得点は4.7と次に高かった。一方、項目7(小問7)を除いて平均4.1以上であった。一方、項目7(小問7)「発想が普通だ」の評価が児童にとっては難しかったのか、平均得点は低かった(2.3)。次に、児童自身に対する評価の平均得点を見ていこう。

表27の平均得点から、「図形の見立て描画遊び」の共同描画において、児童が自分自身の発想をどのように評価しているのかがわかる。全体的に、自分に対する平均得点は高くない。項目3(小問3)「発想がつまらない」の平均得点は3.9と最も高かった。項目5(小問5)「発想が個性的だ」の平均得点が3.6で、次に高かった。また、項目6(小

問6)「発想が普通だ」と項目7(小問7)「発想が人気がある」はどちらも2.8で最も低かった。

表 27：質問 2 (大問)のアンケート結果 (5 段階の平均得点)

質問 2：あなたの発想について、教えてください。	平均得点
1. 発想が可愛い (小問 1)	3.2
2. 発想がすばらしい (小問 2)	3
3. 発想がおもしろい (小問 3)	3.3
4. 発想がつまらない (小問 4)	3.9
5. 発想が個性的だ (小問 5)	3.6
6. 発想が普通だ (小問 6)	2.8
7. 発想が人気がある (小問 7)	2.8

表 26 の小問の結果によれば、他者への評価の平均点数が高く見られる。多くの児童がクラスの児童の描画作品を高く評価していることがわかる。それによって、相手のことを好意的に受け止められていることが推測される。

一方、表 26 と表 27 の小問得点の度合いを比較すると、このクラスの児童は、自己に対する評価が、他の児童に対する評価と比べて相対的に平均得点が低くなる傾向がある。つまり、他児童の発想に対しては評価が高い一方で、自分自身に対する評価はそれほど高くはないことを読み取ることができる。

しかし、自己評価と他者評価の比較に際して、小問の平均点の度合い(点数の高低)のみに基づき評価することによって一般的な結論を導き出すことはできない。したがって、平均点の度合いのみ考察を行うのではなく、統計的に評価することが望ましい。つまり、他者に対する評価が自己に対する評価よりも普遍的に高いのか低いのか、他者評価と自己評価との平均値の差を統計的に検証する必要がある。

そのため、次節において、小問の他者評価と自己評価の Student の t 検定を行った。以下の Student の t 検定結果は、統計解析プログラム MEPHAS により計算した結果である<sup>42</sup>。

<sup>42</sup> 統計解析プログラム MEPHAS：大阪大学大学院薬学研究科・医薬情報解析学分野及び、大阪大学遺伝情報実験センター、大阪大学微生物病研究所で開発された、医薬学分野において必要な統計解析プログラムのサービスサイトのホームページ(2020年11月24日閲覧、<http://www.gen-info.osaka-u.ac.jp/MEPHAS/welcome.html>)。

#### 7.4.2. 【13Q1】および【13Q4】Studentのt検定の結果

Studentのt検定は、統計解析プログラムMEPHASにより計算した結果である。

小問1-「発想が可愛い」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応するt検定を実施した結果、表28で示したように、「発想が可愛い」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表28：小問1（「発想が可愛い」）のt検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.25000	0.142810	0.622495
自己評価	20	3.20000	0.236198	1.02956

危険率：0.502583E-03 結果：\*\*P<0.01

小問2-「発想がすばらしい」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応するt検定を実施した結果、表29で示したように、「発想がすばらしい」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表29：小問2（「発想がすばらしい」）のt検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.60000	0.133771	0.583095
自己評価	20	3.00000	0.280976	1.22474

危険率：0.852719E-05 結果：\*\*P<0.01

小問3-「発想がおもしろい」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応するt検定を実施した結果、表30で示したように、「発想がおもしろい」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表 30：小問 3（「発想がおもしろい」）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	21	4.85714	0.782461E-01	0.349927
自己評価	20	3.25000	0.239242	1.04283

危険率：0.100373E-06 結果：\*\*P<0.01

小問 4-「発想がつまらなくない」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応する t 検定を実施した結果、表 31 で示したように、「発想がつまらなくない」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表 31：小問 4（「発想がつまらなくない」）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.65000	0.166623	0.726292
自己評価	19	2.78947	0.311373	1.32104

危険率：0.486256E-05 結果：\*\*P<0.01

小問 5-「発想が個性的だ」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応する t 検定を実施した結果、表 32 で示したように、「発想が個性的だ」について、他者評価の平均値と自己評価の平均値の間には有意な差はなかった。

表 32：小問 5（「発想が個性的だ」）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.25000	0.279803	1.21963
自己評価	20	3.60000	0.327671	1.42829

危険率：0.139687 結果：P>0.05

小問 6-「発想が普通だ」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応する t 検定を実施した結果、表 33 で示したように、「発想が普通だ」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表 33：小問 6（「発想が普通だ」）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.10000	0.228266	0.994987
自己評価	19	2.84211	0.288808	1.22531

危険率：0.147410E-02 結果：\*\*P<0.01

小問 7-「発想が人気がある」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応する t 検定を実施した結果、表 34 で示したように、「発想が人気がある」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

表 34：小問 7（「発想が人気がある」）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	2.30000	0.218849	0.9953939
自己評価	20	3.90000	0.216430	0.943398

危険率：0.713525E-05 結果：\*\*P<0.01

小問 5-「発想が個性的だ」について、他者評価の平均値が自己評価の平均値の間には有意な差はなかった。それ以外の小問 1-「発想が可愛い」、小問 2-「発想がすばらしい」、小問 3-「発想がおもしろい」、小問 4-「発想がつまらない」、小問 6-「発想が普通だ」、および小問 7-「発想が人気がある」に関しては、すべて、他者評価の平均値が自己評価の平均値よりも有意に高かった。

#### 7.4.3. 【質問 A】による考察

本節は「図形の見立て描画遊び」の他者評価と自己評価について述べてきた。この項では、児童達が他者の発想や発話を具体的にどのように受け止めたのかについて、分析を行う。

児童のアンケート調査票に、自由記述の質問を設けた。8 回目から 12 回目において、児童同士の評価基準について調べた。【8Q1-B】、【9Q1-B】、【10Q1-B】、【11Q1-B】、および【12Q1-C】という 5 つの設問それぞれで、質問 A「どうして相手の絵が面白いと思いますか」という同じ問いを繰り返した。児童達の回答をカテゴリーに分類した結果は以下の



通りである（表 35）。以下【質問 A】と記述する。

まず、回答数は、⑧回目は 65、⑨回目は 74、⑩回目は 97、⑪回目は 115、⑫回目は 100 である。児童間の評価の回答数が多く見られ、積極的に相手の描画作品や発言を受け止め、評価活動が行われていることが伺われる。

表 35 が示している通り、541 個のコメントから 5 つのカテゴリーを抽出することができた。

1 つ目のカテゴリーは「相手の考えや発想が面白い、驚くといった感情など相手の発想に興味や関心」である。例えば、11 番児が 2 番児の発想について「名画という発想がとても面白くてびっくりした」とコメントし、興味を持ったことがわかる。

2 つ目のカテゴリーは「相手の考えにすごい、いいといった肯定的評価など、相手が工夫していること」である。例えば、15 番児が 18 番児の発想「とても凄い発想で、今の季節に合っていたので、とても凄い考えだなあと思った」との評価がそうである。

3 つ目のカテゴリーは「相手の発想に対して、同感し、納得するなど、同意する態度」である。例えば、6 番児が 3 番児に「私マジお腹がすいてきちゃったから」と同感し、同じ気持ちを持っていることに対して納得した例がこれに当たる。

4 つ目のカテゴリーは「いろんな考えや見立てがあるなど、多様な考えがあると認識していること」である。例えば、4 番児が 5 番児の発想に「前から見たら▽だけれど、様々な方向から見るという考えが素晴らしかった」とコメントしたことがその典型である。

そして、5 つ目のカテゴリーは「自分はそういう発想ができないなど、意外性を示す言葉」である。例えば、21 番児が 3 番児の発想に「そういう発想はなかった。」とコメントしたことがこれに該当しよう。

表 35：質問 A「どうして相手の絵が面白いと思いますか」のカテゴリーおよび事例の表  
(回答数⑧回目は 65、⑨回目は 74、⑩回目は 97、⑪回目は 115、⑫回目は 100)

① 「相手の考えや発想が面白い、驚くといった感情など相手の発想に興味や関心」を示す意見が見られた	
16→20	鳥がひげに見えたということが凄く面白かった
5→2	形を横にして熱帯魚にしているのが面白かった
11→2	名画という発想がとても面白くてびっくりした
16→4	逆三角形が口に見えたのが面白かった
18→8	地面にロケットが付くという発想が面白かった
22→13	普通のナスではなくて、手が生えていたので面白かった
14→10	なんか笑えたから
② 「相手の考えにすごい、いいといった肯定的評価など、相手が工夫していること」を褒めたことが確認できた	
11→18	窓という考えはあったけど一番小さな所をドアに考えるのは私にはなかったのが凄いなあーと思った
16→22	私は全然思い付かなくて E にしたけど分けて工夫してチョコレートにしているのが凄いなあーと思った
18→7	電柱にぶつかった時のピヨピヨが思い付かなくて凄いなあーと思った
15→18	とても凄いなあー発想で、今の季節に合っていたので、とても凄いなあー考えだなあーと思った
17→18	節分のますというのは、あまり普段でも思い付くことが少ないのに凄いなあーと思った
③ 「相手の発想に対して、同感し、納得するなど、同意する態度」がうかがえた	
20→1	アニメを見たことがあり、すごくよく分った (共感)
20→5	以前、社会で見学に行ったことを思い出した
6→3	私マジお腹がすいてきちゃったから
4→8	確かに、何個かの部屋に分かれているのはパレットに見えるなあーと思った
5→3	私も箱に入っているクッキーを食べたことがあるから、可愛いなと思った
20→3	私も一度似ていることを思い浮かべたけど絵がかけなかったから、それをかいた 3 番さんはすごいと思った
3→4	そういえばそんな形のあったな〜と思ったから
④ 「いろんな考えや見立てがあるなど、多様な考えがあると認識していること」が確認できた	
4→5	前から見たら▽だけれど、様々な方向から見るという考えが素晴らしかった
13→2	私はずっと方向を変えて見ていなかったから逆にすると色々な物に見える
17→5	横からみて考えるとそう見える
⑤ 「自分はそういう発想ができないなど、意外性を示す言葉」があった	
3→2	なかなか思い付かないから
4→3	自分にはない考えだから
21→3	そういう発想はなかった

※矢印は評価の対象

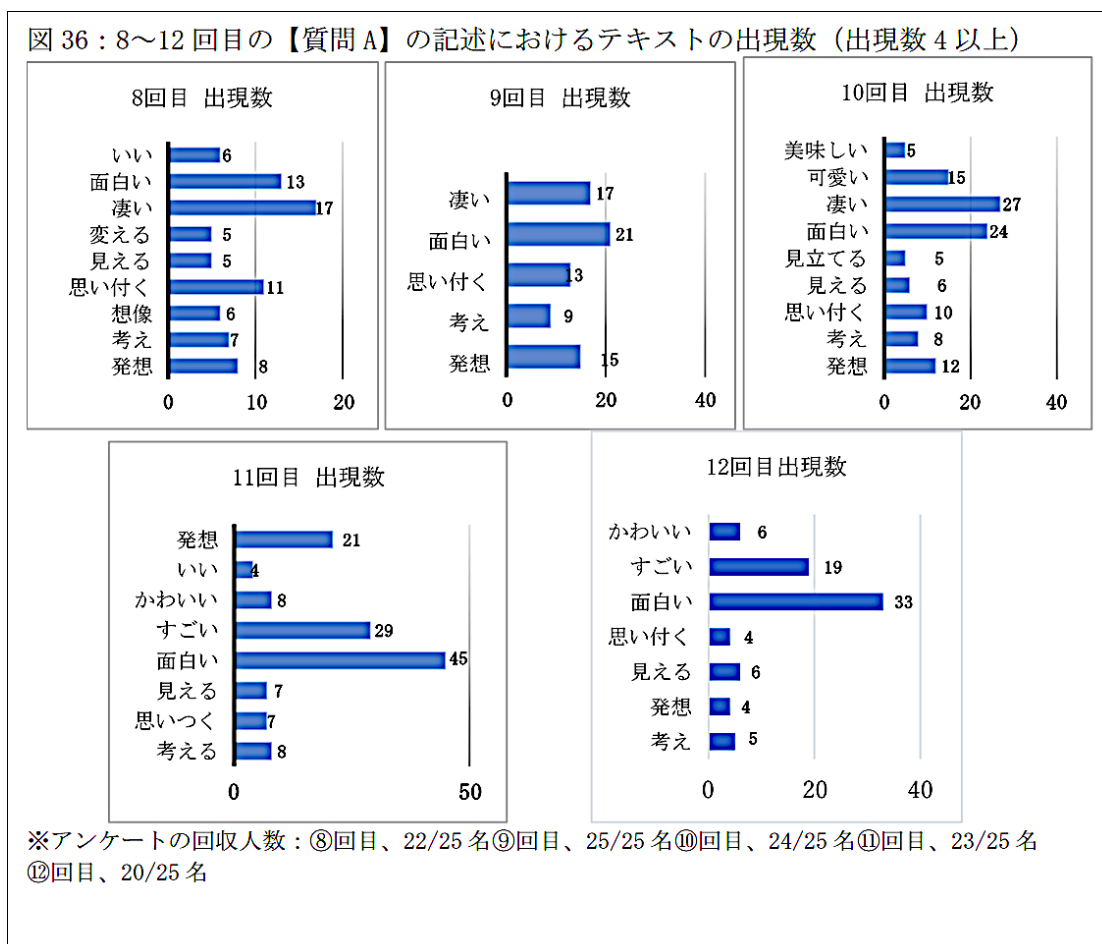
注：アンケートの回収人数：⑧回目、22/25 名⑨回目、25/25 名⑩回目、24/25 名⑪回目、23/25 名⑫回目、20/25 名 例：16→20：16 番児の 20 番児に対するコメントを意味する。

さらに、これら児童同士の評価のコメントをテキストマイニング<sup>43)</sup>した上で、具体的にどんな表現をしたのかを明らかにする。

その結果、5 回にわたり、相互作用による児童達の肯定的評価 (価値観の肯定) について

<sup>43)</sup> 株式会社ユーザーローカル (2020) 「解析したいテキストを入力する」(無料) User Local AI テキストマイニングホームページ (2020 年 1 月 5 日閲覧、<https://textmining.userlocal.jp/>)。

考察する。肯定的評価に関する言辞（テキスト）で多いのは「面白い」（13→21→24→45→33）、「すごい」（17→17→27→29→19）であり、回数を重ねる毎に、言辞数が増えることがわかる（図 36）。とくに 11 回目では「面白い」という評価が 8 回目の 3 倍に、大幅に増加している。大幅に増加した理由として、二つ考えられる。一つ目は、それぞれの図形に対して、クラス全体のアイデア数が増加していること、それによって児童同士の相互作用が活発に行われていることである。二つ目は、児童個人の記述評価には、単に「面白い」と記述しただけではなく、どこが面白いかを根拠と結びつけている評価が多くみられる。これによって他者受容が進んだことを確認できたのではないかと推測できる。また、11 回目において評価数が著しく増加したのは、新しく「他者紹介」というワークが加わり、他の児童の図形を自由に見に行けるようにしたことの結果ではないかと思われる。



## 8. 社会実験 2 による仮説の検証

第 8 章の第 2 節では、「図形の見立て描画遊び」を協働で作話を行うことに重点を置いた。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実行され、集団の協働によりどのように創造性が育まれるかを検証した。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、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。

### 8.1. 児童の応答行為の定義

まず、協働作話をする際に、児童の応答行為の定義について述べる。

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。」(秋田 2012:154) と述べている。秋田が指摘するように、児童同士の相互理解が一過性的のものに終わらず、持続し定着していくためにはどのような方法による協働作話が望ましいのか、これまでの社会実験を通して、検証していくことが本章の課題である。それと関連して、相互理解からより良い集団の創造性を発揮していくためには、評価者が取るべきアプローチはどのようなものであるべきなのかも検討する必要があると筆者は考える。

児童同士の応答行為について、学習科学の研究者である米国のバロンは、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 36 に示している。

表 36 : 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よ」「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ないということだね」「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、別にする必要がある」

また、若山は、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)」、および「描き足し」を挙げている(若山 2009: 59)。そこで、バロンと若山の知見を援用して、ここでは協働作話における児童の応答行為を3つのカテゴリーに分けることにする。すなわち、「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つに分ける。表 37 にそれらのカテゴリーの定義および使用例を挙げる。

表 37：協働作話を行う際の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

## 8.2. CLD 児童と日本人児童の協働作話による結果

前節では、協働作話における児童同士の応答行為のカテゴリーと定義について述べてきた。本節では、第3章において述べたように、筆者は 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(作話創作に当たった表現、たとえば、言語、ジェスチャ、描画など)、個人(物語創作を行う児童)、フィールド(その中で実際の評価者は教師、児童同士)にそれぞれあてはめて、創造性の評価について定義した。

物語作りをする際に、児童同士の創造性がどのように成長していくのかを考察するために、CLD 児童が単独作話をする際に同じ班の日本人児童の協力によって完成した物語、および CLD 児童と日本人児童の協働作話によって完成した物語を取り上げた。

### 8.2.1. 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（表37）と対照させながら、カテゴリーの番号を振り付け、質的分析を行った。

表 38 : 【事例 1】 1 番児の単独作話の際の、1 番児と 8 番児および 4 番児との会話

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? どういうこと?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：だけどさ、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。

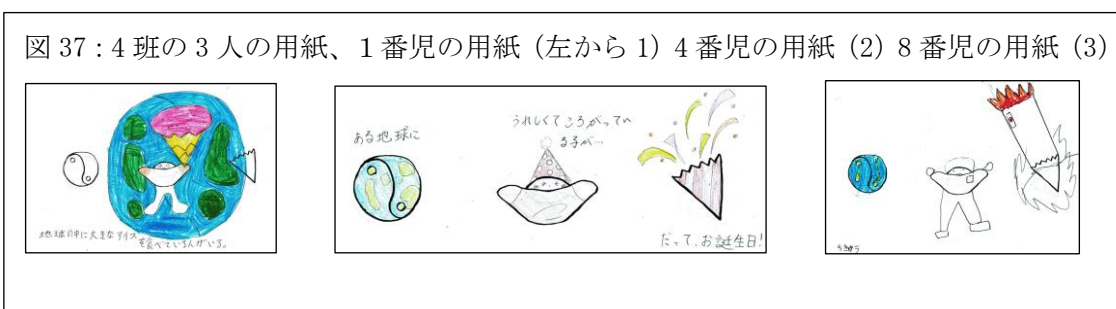
1 番児が単独作話する際に 8 番児および 4 番児の声かけにより、1 つの作話が完成した。以下、作話過程におけるやり取りについて詳しく述べていく。

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、最後まで続けなかった。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 4-

③ (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、少年いれる」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 37 の左-1) 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「だけどさ、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、物語の話を終わらせた。1 番児の用紙を図 37 で示している。左から順に 1 番児の用紙、4 番児の用紙、そして 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。」という話を作れた、あるいは作らされたことが分かる。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、精緻化しようとしていたと言える。とくに、同調や質問という言語行為が随所に見られた (②と⑤)。このように、事例 1 では、他の児童の応答行為に対応し連動しながら作話を生成し展開していく過程を観取することができた。



## 8.2.2. CLD 児童と日本人児童達との協働作話（4年生）

次に、3人の協働作話による会話を分析していく。

表 39：【事例 2】1 番児、21 番児と 9 番児の 3 人による協働作話

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?<sup>④</sup>  
 1 番児：あ↑、分かった。【(図 5-②)の外側に大きな丸を描いた】  
 21 番児：何?<sup>⑤</sup>  
 1 番児：これ、ソース。  
 21 番児：うちも使うよ。<sup>②</sup> (省略) 【1 番児は (図 5-①) 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。<sup>④</sup> 【鉛筆で 2 番の絵 (図 5-③) を指しながら】  
 1 番児：はははは、ほんまや↑、50 円のパンやん↑、<sup>②</sup>50 円、【1 番児はさっき隠していたカードを出した】  
 9 番児：5 円?<sup>⑥</sup> 【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<sup>⑦</sup>、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。<sup>④</sup>  
 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。<sup>④</sup>え〜↓、やっぱ、なんか変な、作って。<sup>③</sup> 【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)

21 番児は真ん中の絵 (図形 5-②) を見て、「これ何かなあ、アンパン?」と問題提起した。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 番児は絵 (図形 5-②) を 5 円に見立てて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 5-②) 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 5-②) を見て「50 円のパン」と話した。その際に、9 番児「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 5-②）を選び、21 番児は 1 番目のカード（図形 5-③）を選び、9 番児は 3 番目のカード（図形 5-①）を選んだ。3 つのカードを 3 人で分担し話を作った。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。

図 38 : 2 班の 3 の人用紙、1 番児の用紙（左から 1）、21 番児の用紙（2）、9 番児の用紙（3）



このように、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話ができることがわかる。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、喜んでいるように見えた。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ながら）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。今度は役割分担をすることで、全員が作話の世界に入り込んだと思われる。ここでも、児童間に 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を観取することができた。

図 39 : 1 番児、21 番児と 9 番児の 3 人による協働作話の作品



### 8.2.3. 【事例1】と【事例2】の比較の小括（4年生）

ここでは、【事例1】と【事例2】を比較し、CLD 児童が作話を行う（或いは作話を生成する）際の行動の特徴をみていくことにしたい。

まず、1 番児が 1 人で作業しているときに、同じ班の 8 番児に指摘され、話や絵を調整したことがあった。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のである。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の言語行為をしていたことになる。こうした言語行為は、CLD 児童（1 番児）が描いたものに対する積極的な鑑賞および評価活動であると考察できる。さらに、言語行為としての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「はははは、50 円のパンのパンやん」、「5 円は安すぎんねえ」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、なんか変ね、作って。」と小さい声で言った。結果的には、3 人の作話は 1 番児のアイデアが中心になっていた。発表が終わってから 1 番児は嬉しそうにしていたが、それは、うまく話ができ、達成感につながったからだと推測できた。児童達はこうしたやりとりの後で、笑い合っ、それぞれの児童が持っているカードに線や色を書き足すなど、様々なアイデアを提案し合っていた。つまり、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のである。提案し合うことで、児童達の間一体感が生まれ、そして、作話の役割分担を行う雰囲気が醸成されたのではないと思われる。

北出は「構築主義的パラダイム(とくに社会認知アプローチ、言語社会化、実践共同体・実践コミュニティの学び)では、各対話コンテクストの社会的要因が様々にある中で『母語話者』や『非母語話者』などの社会的アイデンティティは『相互』調節されていく動的なものであり、動的な複数のアイデンティティがその対話の中で形成され、対話活動が形成されていくものであると捉えている。」(北出 2011:193)と述べている。

北出の見解を参考にこの2つの社会実験を振り返ってみる。まず、CLD 児童が1人で物語を作るとき、日本人児童との会話がほとんどなく、彼自身の主観だけが中心になっていた。つまり、CLD 児童と日本人児童との間に間主観性の広がりほとんど見られなかったのである。ところが、グループワークになると、CLD 児童を含めた児童達は各々の主観を持ち寄って話し合い、相手の主観を受け入れ、そして相手の主観から新しい発想が生まれたことが観取できた。つまり、彼らの間に間主観性が広がったと言える。このことから、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だろう。

以上の、間主観性の拡大による個人の創造性の発展、北出の言葉を借りれば、「動的な複数のアイデンティティがその対話の中で形成されていく」というテーゼを、クラスの児童単独作話と協働作話に関して行った意識調査とアンケート調査に基づいて検証してみた。

このアンケートでは、5回目で行った社会実験の際に、【5Q2-A】の質問において「前回(4回目)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。」と児童達に質問し、以下の結果と考察を得た。

「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。それぞれの回答について、以下、児童が挙げた理由を詳しく見ていく。

まず、「班で物語を作るのが良い」と回答した児童の理由を詳しく見てみると、主に、いろいろ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が作れるから(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」と回答した児童の理由は、自分で決めて、自分だけのものが作れるからだということであった。個別的には、「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ことを好む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、班で作る良さで一人で作る良さを述べていた。クラス全体としては、班で作話するのを好む児童が多く見られた。とくに、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。総体的にみると、児童にとって、協働で作話をするのが好ましいものとして受けとめられていると考えてよいであろう。

#### 8.2.4. CLD 児童と日本人児童達との協働作話（6年生）

11回目の社会実験では、4人の班で協働作話をした。1番児、16番児、6番児と4番児の4人による協働作話を事例4つ（事例3、事例4、事例5、事例6）に分けてみていく。

表 40：【事例3】

6番児：考えてからさ、あの一。

##：長すぎやー。

1番児：これ、【3番目の絵を手でさししながら言う】人にして、【2番目の絵を手でさししながら言う】瓶にして、【1番目の絵を手でさししながら言う】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、パッカーンと割れた。⑥

##：どうする?⑥

6番児：なんせ、物語を考えせんと。

##：あー、なるほど。じゃー、普通に。

##：えー?

6番児：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?⑥

1番児：##シンプル過ぎる。⑦

6番児：あの一、割れて、##⑥

##：あー、面白い##①

### 【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）言っているのでいく、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。

#### 表 41：【事例4】

##：どうする?##③

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んなー。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、置いといて。【4番児がプレゼント描く】【みんなであーと言い、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

##：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。⑧

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。もう1個、これ値札書かへんと。いける?⑥

### 【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「おんなじ##」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（図形11-③）を「サンタさん」、2番の絵（図形11-②）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。その後、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。

表 42：【事例 5】

- 1番児：何円にするの?⑤  
 4番児：何円にしよう。②  
 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：それはよくない。1500円と1000円じゃない。⑦  
 4番児：いやー、100円にしよう。⑥  
 6番児：100円いいよ。②  
 4番児：100円単位にしよう。②  
 6番児：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  
 4番児：100円しか変わらへん  
 1番児：もうちょっと、下。③  
 6番児：どういうこと?⑤  
 1番児：下がってほしい。③  
 6番児：なら、2000円と2500円。⑥  
 4番児：2000円にしよう。②【4番児、値段の絵を描く】  
 1番児：もうえーか。  
 4番児：【16番児を見る】3000円にしていいい?⑤【16番児、頷く】  
 6番児：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の。  
 1番児：高いのする?これ、安いのんするの?⑥  
 16番児：安いのんする。  
 6番児：安いのんする。  
 1番児：一応この上に、スーパーって書いとこう。⑥  
 ##：##さん、ここを囲ってさ、なんか。  
 4番児：【2000円と3000円の値札描く】【笑い】

【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「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?」と6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、安いのもするの?」、「一応この上に、スーパーって書いところ。」とストーリーの内容についてコメントを加えた。



表 43：【事例 6】

4 番児：【ABC と描く】  
 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デイズニー感##、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。おんなじやつ、##はるとこ##なくない?【4 番児が絵を描く】笑##  
 ##：これ、何?  
 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  
 ##：そっくりや。【笑い】  
 ##：売れ残り品。  
 6 番児：あー、なんだっけ?新品。なんだっけ?  
 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、高くて、こっちは、売れ残り。売れ残りを買って、ここに置いているみたいな。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##見にいてて、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シュークリームじゃなくて。オッキー。可愛すぎる。①これ。商品化できる##口紅

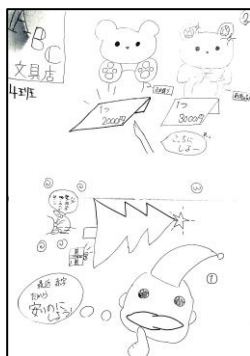
【事例 6】

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。

1番児、4番児、6番児、16番児の4人の班による協働作話の作品は図40のようになっている。

図40：1番児、16番児、6番児と4番児の4人による物語の構図（11回目）



次に、【事例3】から【事例6】までを小括する。

ここでは、【事例3】から【事例6】までの、1番児、4番児、6番児、16番児の4人の班による協働作話の会話4回分を取り上げた。4人の協働作話において、自己主張が強い6番児の作話は、話し合いの方向性に大きく影響した。最初に一度1番児が提案をしたが、その方向には行かなかった。提案したことが作話に大きく反映されていないが、一方で、自分から質問したりして、積極的に参加しようとする様子がうかがえた。

6番児の提案によって、話の内容が順調に進んだことから、6番児は協働作話を先導する点にその行動の特徴があったと言える。4番児は6番児の発言を絵で表現したり、助言したりするなどの役割を分担していた。具体的には、積極的に相手の主張を受け止めて、班のメンバーが思い出せなかった単語を言ったり、上手くメンバーが提案したアイデアを描画したりしていた。16番児は、描画に関する質問や提案は多くなかったが、16番児の描画を他の児童が解釈して言語化することで、お互いに喜びを感じていた様子が見られた

ことから、積極的に絵を言葉で表現して、作話を楽しく進める役割を果たしていたと言える。このように、表現の仕方や役割の担い方は児童によって異なっていたものの、彼らは、相互に影響し合い、お互いに補い合い、興味を持ち合いながら、つまり北出が言うところの「相互調節」によって、協働作話を成功させたと考えられる。

### 8.3. 日本人児童同士の協働作話による結果

11回目の社会実験では、5人の班で協働作話をした。23番児、13番児、8番児、2番児と24番児の5人の協働作話を事例4つ（【事例7】、【事例8】、【事例9】、および【事例10】）に分けてみていく。

#### 【事例7】

23番児は図形11-③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番児に向けて「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いる! 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。

表 44 : 【事例 7】

23 番児：あのさー、【3 番目の絵を指しながら言う】イヤホンを、あの、ほら、あれ、④【真ん中の絵をさしながら言う】あんたの、なんだっけ?⑤【2 番児を見て言う】

13 番児：あごしゃくれの人?④【23 番児をチラッと見て言う。】

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

2 番児：あー、いいやん。①

8 番児：いい。②【24 番児が同時に頷く】

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】

13 番児：アゴしゃくれの人。1 番、2 番…

23 番児：あごしゃくれの人、思ったよりあごしゃくれている！あごしゃくれや、あごしゃくれや。①

13 番児：「おはよ」って書いてある。④【2 番の絵を見てと言う】

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

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】

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】

23 番児：ズラ〈笑う〉。②〈5 人は大笑いした〉【2 番児はしゃくれている人の目を描いた】

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】

23 番児：おー、めー、めー。②【ゆっくりと復唱する】

13 番児：おめめ。②【2 番児は鼻の穴を描く。】

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

# # : いいやん。いいやん。①【絵の用紙を回転させて、23 番児の前に持ってくる】

23 番児：誰か、鉛筆貸してくれー。

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。

23 番児：えーと、鉛筆貸して。

8 番児：えー。

23 番児：鉛筆。

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】

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。】

13 番児：あんまり強くかかるときな！丁寧に。③【23 番児はイヤホンの絵を描く】

8 番児：【指でさしながら言う】真ん中になんか。③

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、ありがとうございます、と早口で言った】【絵の用紙を回転させて、2 番児の前に】

【事例 8】

23 番児は図形 11-①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、ほにやら。##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。

表 45 : 【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  
13番児: 値札、誰。③【誰が値札の絵を書くのを尋ねる】  
23番児: 値札?3人で、じゃん拳して。③  
13番児: 値札って、どう書くん?⑤  
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】  
23番児: 誰が描く?③  
13番児: 【8番児の下の名前を呼ぶ。】  
2番児: おうちゃん、描く?③  
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】  
2番児: あー、③(8番児の下の名前を呼ぶ)  
23番児: あー、③(8番児の下の名前)【鉛筆を戻す】  
8番児: えーと、何円にする?⑤  
23番児: 1億円?いいよ、いいよ。1億円でいいや。②  
13番児: 8番児(名前を呼ぶ)、##  
8番児: 【用紙が】落ちた!【用紙を拾って机に広げる】  
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。  
13番児: 24番児描いたら。③【24番児の下の名前を呼ぶ】  
23番児: けど、無理や。⑧  
13番児: なんで?⑤  
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  
13番児: 横じゃないの。⑥  
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】  
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】

【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か。」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。」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]

表 46 : 【事例 9】

23 番児 : 何円にする?何円にする?⑤

8 番児 : 3万。

23 番児 : 1千万?で、ええやん。⑥

2 番児 : 1万円。⑥

13 番児 : 1万5千円。⑥

23 番児 : じゃー、じゃー、1千万の方が面白いや。⑦

13 番児 : 1万5千円、1万5千円、1万5千円でいいや。⑥

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?

23 番児 : 3つやで。⑦

13 番児 : 1万5千。

2 番児 : 1から点つけて、ゼロ、ゼロ、ゼロ。

8 番児 : 1書いて、点、書いて?⑤

23 番児 : 5、5、5?⑤

8 番児 : 5?⑤

23 番児 : 1万5千円でいい、で、ゼロ、ゼロ、ゼロ。

8 番児 : 1万5千②

【事例 10】

4人の協働作話の会話を分析する。会話は、¥（えんマーク）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→¥(一)]。23番児は、「15000羊?て、どういう意味だよ、なんか違うな、なんか違う、まー。」と言ひ、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、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。」と言ひ、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。

表 47 : 【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? て、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 じゃー、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。じゃー、変える? 次、500 円、次、500 円。

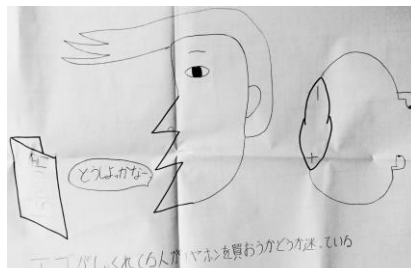
13 番児 : 書くの?⑤ 【## : 書いて。③】

23 番児 : じゃー、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

23 番児、13 番児、8 番児、2 番児と 24 番児の 5 人の班による協働作話の作品は図 41 のようになっている。

図 41 : 23 番児、13 番児、8 番児、2 番児と 24 番児の 5 人の班による物語の構図 (11 回目)



以下、【事例 7】から【事例 10】までを小括する。

【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 人の班による協働作話の会話 4 回分を取り上げた。しかし、5 人のうち 24 番児は通常学級ではなく、支援学級に通っているため、今回の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の中で、みんなが 2 番児の考えを高く評価した。2 番児の「あごがしゃくれている人」の描画に対して、8 番児が言語化して解釈することで、他の児童が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。

#### 8.4. 児童の協働作話における応答行為

井庭は、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」、「プロトタイプング」の 3 つがあると指摘している（井庭 2006:76）。また、「協働学習」の方法に関して、以下の田代らと秋田の知見を援用する。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言える。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。」（田代他 2018:120）と述べている。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」（秋田 2000:52）と述べている。

表 48 に示している通り、全ての事例（【事例 1～事例 10】）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、CLD 児童（1 番児）の単独作話と CLD 児童と日本人児童達との協働作話を比較してみよう。事例 1（社会実験の 4 回目）と事例 2（社会実験の 5 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 においては、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ことがわかる。また、理由がない「関与なし」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言える。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」であるとも言える。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、積極的に話し作りに取り組んだりしたことが分かった。

表 48：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			議論		関与なし
									①	②	③	④	⑤	⑥
事例1(17)	0	5	1	1	5	2	0	3	7	7	7	3		
事例2(10)	0	2	1	4	1	1	1	0	7	2	2	1		
事例3(6)	1	0	0	0	0	4	1	0	1	4	4	1		
事例4(13)	0	1	2	0	0	8	0	2	3	8	8	2		
事例5(16)	0	4	3	0	3	5	1	0	7	8	8	1		
事例6(19)	6	3	0	2	1	8	0	0	11	9	9	0		
事例7(21)	4	6	4	5	1	0	1	0	19	1	1	1		
事例8(19)	0	3	8	0	3	3	1	1	11	6	6	2		
事例9(11)	0	1	0	0	4	4	2	0	1	8	8	2		
事例10(25)	1	3	3	5	2	6	4	1	12	8	8	5		

次に、11 回目の社会実験において、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と見られた。

表49には、各協働作話に参加している児童の行動特徴をまとめている。ただし、項目の出現数の多寡がそのグループの話し合いの活性度の指標になっているとは言い切れない。

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、とく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。

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に至るが、このことから、協働作話における描画表現が展開することで、児童間（CLD児童と日本人児童、日本人児童同士）で相互に好意的態度が見られたと言える。換言すれば、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と言えよう。したがって、本研究で取り上げたような「図形の見立て描画遊び」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。

表49：事例3～6と事例7～10の応答行為におけるカテゴリーの出現数の（頻度）表（児童別の行動特徴）

		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	6	21.4	0	0	2	5.7	0	0	1	7.7	1	14		
	②同意/模倣（発言）	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

## 8.5. 児童同士の相互評価

この節では、児童の協働作話の総合的評価について考察を行う。そのため、質問 3-大問【13Q2】、質問-4 大問【13Q3】および質問 5-大問【13Q5】の結果に基づき、分析をした。

13 回目のアンケート調査において「自己評価」および「他者評価」計 5 つの質問を設けた。これは 3 つの大問、「質問 3-大問【13Q2】：グループワークのとき、同じ班のひとはどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。」、「質問-4 大問

【13Q3】：クラスみんながどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。」、「質問 5-大問【13Q5】：あなたがどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。」について尋ねた。

3 つの大問には計 13 項目の小問があり、いずれも 5 段階評定(5=非常にそう思う、4=そう思う、3=どちらでもない、2=あんまりそう思わない、1=全然そう思わない)とし、自分の気持ちに一番近い番号を選んでもらった。

25 名中 21 名から有効回答を得た。「図形の見立て描画遊び」のワークにおける総合的評価のアンケート結果は表 50 から表 54 に示している。

### 8.5.1. 【13Q2】および【13Q3】の小問平均点

まず、「図形の見立て描画遊び」の協働作話において、質問 3-大問【13Q2】のそれぞれの小問平均点を示している。

表 50：質問 3（大問）のアンケート結果（5 段階の平均得点）

質問 3. グループワークのとき、同じ班のひとはどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。

	平均得点
1. 「責任感」があって、一緒に頑張っている（小問 1）	4.4
2. 「思いやり」があって、相談しながらお話を作っている（小問 2）	4.5
3. 「不安」を感じず、うまく行った（小問 3）	4.5
4. 「いじわる」でなく、協力的だった（小問 4）	4.8
5. 「丁寧に」相談している（小問 5）	4.1
6. 「まじめ」だ（小問 6）	4.1
7. 同じ班のひとの考えが「役に立った」（小問 7）	4.6

表 50 のそれぞれの平均得点から、「図形の見立て描画遊び」の協働作話において、児童がクラスの他の児童を尊重し、理解し、高く評価をしていることが見られた。まず、表

50の小問の全体を見てみよう。7個の小問において、平均得点はいずれも4以上で、児童間の評価は高かった。次に、表50の項目4『『いじわる』でなく、協力的だった』の平均得点は4.8と最も高かった。また、さらに、項目7「同じ班のひとの考えが『役に立った』』の平均得点は4.6と次に高かった。つまり、同じ班の児童では、役割分担をしながら、協力し合っていることがうかがえる。また、自分が得意でないことが他の児童の助けにより協働作話が行われていると思われる。

次は、質問4において、クラスの児童の参加の度合いについて分析する。

これらの質問は、協働作話への児童自身および他児童の参加度を測定するためのものである。

表51のそれぞれの平均得点から総合的に判断して、「図形の見立て描画遊び」においては、クラスのある児童が他の児童に好意的に受け入れられていると考えられる。表51の小問2、小問3「楽しく参加している」、「つまらなくないと思っている」の平均得点は4.8と最も高かった。表51の小問1「積極的に参加している」の平均得点は4.5と次に高かった。

表51：質問4（大問）のアンケート結果（5段階の平均得点）

質問4. クラスのみんながどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。	平均得点
1. 積極的に参加している（小問1）	4.5
2. 楽しく参加している（小問2）	4.8
3. つまらなくないと思っている（小問3）	4.8

表52のそれぞれの平均得点から、「図形の見立て描画遊び」において、児童が自分自身の評価はどのようにしているのか。表52の小問2「楽しく参加している」の平均得点は4.9と最も高かった。表52の小問1「積極的に参加している」の平均得点は4.5と次に高かった。一方、表52の小問3「まじめだと思っている」は評価が難しかったため、平均得点は3.1と低かった。

表 52：質問 5（大問）のアンケート結果（5 段階の平均得点）

質問 5. あなたがどんなふうに参加しているか、あなたの考えを教えてください。	平均得点
1. 積極的に参加している（小問 1）	4.5
2. 楽しく参加している（小問 2）	4.9
3. まじめだと思っている（小問 3）	3.1

クラスの児童の参加度の度合いと児童自身の参加度の関係を示すためには、平均得点で考察することでは不十分である。そのため、次項において、小問の他者参加度と自己参加度の Student の t 検定<sup>44</sup>を行った。以下の Student の t 検定結果は、統計解析プログラム MEPHAS により計算したものである。

#### 8.5.2. 【13Q2】および【13Q3】の Student の t 検定の結果

「積極的に参加している」について、他者評価（参加度）と自己評価（参加度）の調査を行った。対応のある t 検定を実施した結果、表 53 に示しているように、「積極的に参加している」について、他者評価の平均値と自己評価の平均値の間には 5%水準で有意な差はなかった。

表 53：質問 4 と質問 5（大問）- 「積極的に参加している」（小問 1）の t 検定結果表

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	20	4.45000	0.114133	0.497494
自己評価	20	4.50000	0.135724	0.591608

危険率=0.390170 結果：P > 0.05

「楽しく参加している」について、他者評価と自己評価の調査を行った。対応のある t 検定を実施した結果、表 9 の示しているように、「楽しく参加している」について、他者

<sup>44</sup>スチューデントの t 検定(Student t-test)とはパラメトリック検定のひとつである。検定名にあるスチューデントとは、開発者であるゴセット(William Sealy Gosset)が論文執筆時に用いていたペンネーム Student に由来する。スチューデントの t 検定に加えて、ウェルチの t 検定および対応のある t 検定を含めた種々の t 検定はデータ X およびデータ Y の 2 つのデータ間の平均値に差があるかどうかを検定する方法であるが、スチューデントの t 検定は特に、2 つのデータ間に対応がなく、かつ 2 つのデータの分散に等分散性が仮定できるときに用いる方法である。(データ科学便覧ホームページ、2020 年 11 月 11 日閲覧、[https://data-science.gr.jp/theory/tst\\_student\\_t\\_test.html](https://data-science.gr.jp/theory/tst_student_t_test.html))。

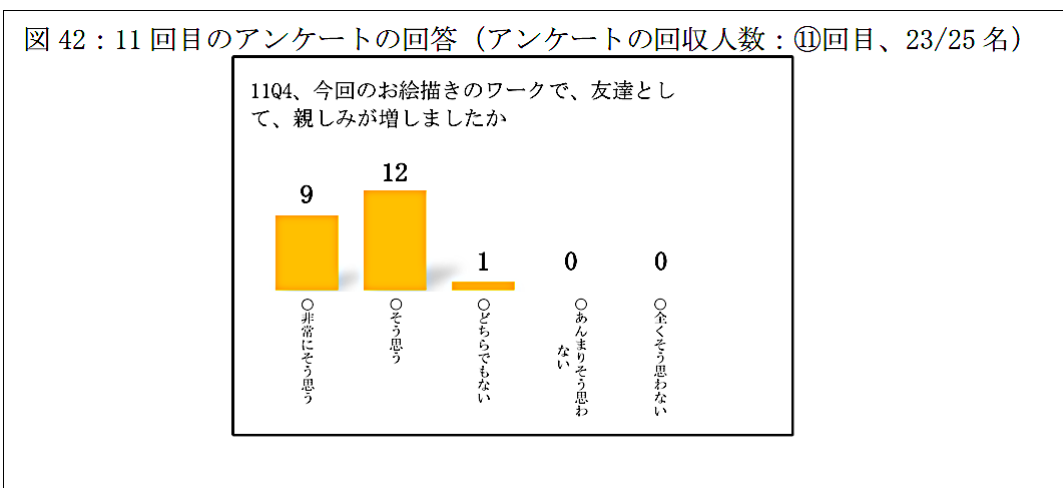
評価の平均値と自己評価の平均値の間には 5%水準で有意な差はなかった。

	サンプルサイズ	平均値	標準誤差	標準偏差
他者評価	21	4.80952	0.878052E-01	0.392677
自己評価	21	4.90476	0.656383E-01	0.293544

危険率=0.390170      結果：P >0.05

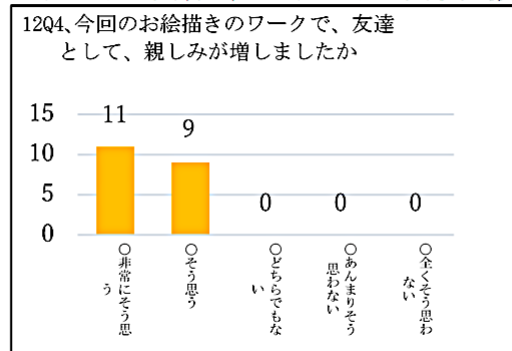
【13Q2】および【13Q3】の Student の t 検定の結果を見てみよう。どちらの質問においても、他者評価の平均値と自己評価の平均値の間には 5%水準で有意な差はなかった。すなわち、上記の t 検定の分析結果から、クラスの児童が楽しく参加しているからこそ、自分も楽しく参加できているのだと考えられる。

また、「11Q4、今回のお絵描きのワークで、友達として、親しみが増しましたか」の質問に対して、41%の児童（9人）は「非常にそう思う」と回答し、55%の児童（12人）は「そう思う」と回答し、4%の児童（1人）は「どちらでもない」と回答した（図 42）。



さらに、「12Q4、今回のお絵描きのワークで、友達として、親しみが増しましたか」の質問に対して、55%の児童（11人）は「非常にそう思う」と回答し、45%の児童（9人）は「そう思う」と回答した（図 43）。

図 43 : 12 回目のアンケートの回答 (アンケートの回収人数 : ⑫回目、20/25 名)



これらの回答から、「図形の見立て描画遊び」のワークで、児童同士が親しみを感じ合っていたと結論づけることができる。

## 9. 多文化授業のプログラムの総合的考察

本章では、これまでの社会実験の結果を総括し、そこから得られた知見をもとに、本研究のリーサークエスチョンに対する解を求めていくことにする。その作業を進めるに際し、社会実験の流れを以下に整理しておきたい。

児童達が、計12回の多文化授業のプログラムを受講し、授業の内容をどのように受け止めたのかを確認するために、12回目の授業を終了した際に総合的な調査のための、アンケートを実施した。13回目のアンケートとして、付録に番号づけをしている。

「図形の見立て描画遊び」、「中国の文化について」、「児童と講師の関係性」に対する理解を確かめるために、自由記述の4項目を用意した。自由記述質問1【13Q6】は「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。お絵描きについて」という質問である。自由記述質問2【13Q7】は「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。中国の文化について」という質問である。自由記述質問3【13Q8】は「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。李先生へ」という質問である。自由記述質問4【13Q9】は「お絵描きのワークで、1人のひとを褒めるとしたら、誰ですか？また、その理由を教えてください。」という質問である。

また、「図形の見立て描画遊び」を通して児童同士の変化を考察するために、選択式のアンケートを実施した。

以上の12回分の「図形の見立て描画遊び」、「中国の文化について」、「児童と講師の関係性」について児童達に尋ねた。本研究では、授業に参加する1人1人のそれぞれの考えを貴重な意見として捉えるため、児童の自由記述をアンケートに記述した通りに、本文に記載することにした（ただし、平仮名は漢字に直した作業のみを行った）。なお、25名中、4名（5番児、11番児、24番児、25番児）は、欠席のため、回答なしとなっている。

### 9.1. 多文化理解に関する考察

本節では、筆者の「多文化理解の授業」を通して、日本人児童にどのような変化が生じたのかを検討する。その際、「中国文化」という異文化に直面し、違和感や戸惑いを覚え、あるいは興味や関心を持つといった、児童達の反応や行動に着目する。



### 9.1.1. 1回目および2回目の結果と考察

1回目の実験において、【1Q1-A】、【1Q1-B】、【1Q1-D】および【1Q1-G】の日本人児童を対象とした授業に関するアンケート結果から抜粋したものは以下の通りである。

【1Q1-A】：中国の学校の様子はよくわかりましたか？

【1Q1-B】：目の体操はできましたか？

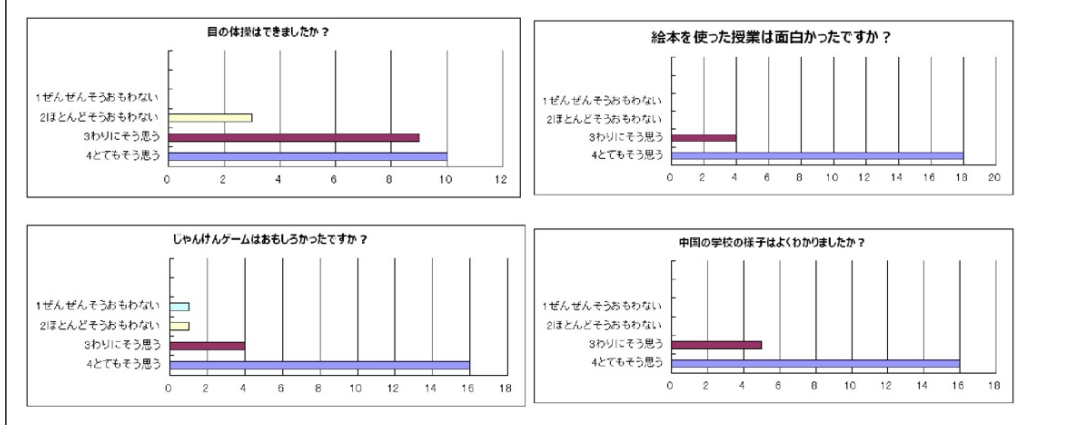
【1Q1-D】：絵本を使った授業は面白かったですか？

【1Q1-G】：じゃんけんゲームは面白かったですか？

いずれも4段階評定(とてもそう思う、わりにそう思う、ほとんどそう思わない、ぜんぜんそう思わない)とし、自分の気持ちに一番近い番号を選んでもらった。その回答は図44で表している。

1回目の授業では、図44によれば、多くの児童が「目の体操」、「絵本の読み聞かせ」、「じゃんけんゲーム」、「学校の様子」について、大半の児童で好評が得られた。とくに絵本の読み聞かせに対して、全員が面白いと回答した。75%の児童が「とても面白い」と回答した。

図44：1回目の授業における【1Q1-A】、【1Q1-B】、【1Q1-D】および【1Q1-G】4つの質問のアンケート結果（筆者作成）



2回目の実験において、【2Q1-C】、【2Q1-F】、【2Q1-G】および【2Q1-H】の4つの質問のアンケート結果から抜粋したものは以下の通りである。

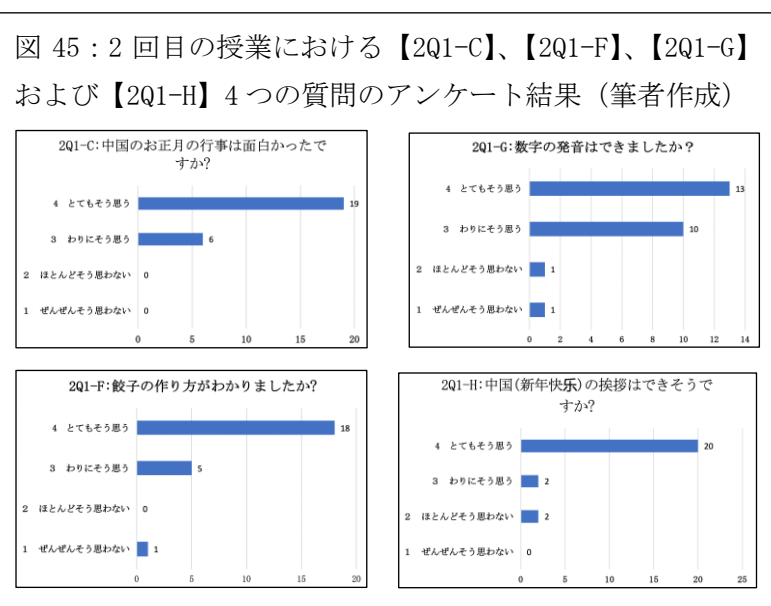
【2Q1-C】：中国のお正月の行事は面白かったですか？

【2Q1-F】：餃子の作り方がわかりましたか？

【2Q1-G】：数字の発音はできましたか？

【2Q1-H】：中国(新年快乐)の挨拶はできそうですか？

いずれも4段階評定(とてもそう思う、わりにそう思う、ほとんどそう思わない、ぜんぜんそう思わない)とし、自分の気持ちに一番近い番号を選んでもらった。その回答は図45で表している。



2 回目の授業では、図 45 によれば、「お正月の行事」、「数字の発音」、「餃子の作り方」、「新年の中国語の挨拶」について、大半の児童で好評が得られた。とくに行事に対して全員が面白いと回答した。75%（19 人）の児童が「とてもそう思う」と回答した。中国語で新年の挨拶ができるかどうかについては、83%（20 人）の児童が「とてもそう思う」と回答した。

### 9.1.2. 7 回目および 8 回目の結果と考察

本項では、7 回目および 8 回目の結果と考察を行う。そのため、【質問 7Q4】と【質問 8Q4】の授業後のアンケートにおける 2 つの質問を取り上げる。

社会実験の 7 回目のテーマは「中国の七夕」であり、授業後にアンケートの質問を設け、文化の違いに対する児童の理解の仕方について尋ねた。7Q4:「中国の七夕の物語はどうでしたか?何か気づいたことなどありますか?」の回答結果は以下のようであった。

- ・ 1 番児: 8 月 17 日にあることが分かりました。
- ・ 2 番児: 日本とは少し違うけど面白かったです。
- ・ 3 番児: 日本でも、中国でも、1 年に 1 回だけ会えることは、一緒なのだと思いました。
- ・ 4 番児: 中国の七夕の話も、日本の七夕の話も似た所がありますね。もっと他の中国の話も知りたいです。
- ・ 5 番児: 七夕の昔話は、日本と少し違うことが分かりました。
- ・ 6 番児: 日本と少し違う所があるのに気づきました。別の有名なお話も聞きたいです。
- ・ 7 番児: 日本の七夕の物語とは少し違ってびっくりしました。日本と中国はちょっと違うんだなあと思いました。
- ・ 8 番児: 1 年に一度だけ会えるということが一緒だから、少しだけ違うけど面白かったです。
- ・ 9 番児: 日本とは少し違って、日本だと子どもはいないのにいただとか、そういう所が国によって違うんだなあと思って面白かったです。
- ・ 10 番児: 最後の場面が日本の話と似ていました。
- ・ 11 番児: 日本の七夕のもの語りと違って結婚するなんて初めて知りました。
- ・ 12 番児: 日本とは少し違うことが分かりました。
- ・ 13 番児: 織姫と、彦星はどうやって会ったのが分かりました。
- ・ 14 番児: 日本のは彦星も天に住んでいて、牛の皮も、子供もなかったから、ちょっと違って面白かったです。
- ・ 15 番児: 毎年、七夕の月日が変わったら、今年は何日? 明年は? となるのでなぜ中国は毎年、変わるのか不思議です。
- ・ 16 番児: 日本とは違ったけど、少し似ている所もありました。
- ・ 17 番児: 日本の七夕とお話が少し違って、驚いたけど、中国のお話も面白かったです。
- ・ 18 番児: 中国の七夕は日本とちょっと違って、まったく違う話を聞いているみたいで楽しかったです。
- ・ 19 番児: カササギが天の川を繋いだのが凄いいと思いました。
- ・ 20 番児: 人は 2 人とも天空の人だったけれど、中国では女の人だけが天空の人だったから違うなと思いました。
- ・ 21 番児: 少し日本の話と違うなと思いました。
- ・ 22 番児: 日本の話と違う所もあって、面白かったです。最後らへんは、日本の物語と同じで、知

っている所もありました。

- ・23 番児:日本と全然違いました。
- ・24 番児:別れるのが寂しかったです。鳥が橋を作ってくれてよかった。
- ・25 番児:日本のと少し違いました。

7回目のテーマは「七夕」の物語である。上記の自由記述の答えから、以下の分析結果が得られた。まず、日本の七夕の物語の内容と違いがあることに多くの児童が気がついた。物語の構成について、少し違いがあると思っている児童もいれば、全く内容が異なると思っている児童もいた。また、細かい違いを記入している児童も多数いた。例えば、「牛の皮も、子供もなかったから」、「結婚するなんて初めて知りました」、「織姫と、彦星はどうやって会ったのが分かりました」など、児童が注目しているところに違いがあり、児童自身の七夕の物語に対する知識が増えたと同える。さらに、中国の物語の方が「すごい」や「面白い」とのコメントも見られた。各々の児童が違いに気づいたことが読みとれた。つまり、児童が国によって物語の構成が違い、その違いを認識し、既知の知識と関連性を持たせられたと考えられる。

社会実験の8回目のテーマは「漢詩-春暁/論語」であり、授業後にアンケートの質問を設け、児童が文化の違いへの捉え方について尋ねた。8Q4:「『漢詩-春暁』について、感想を書いてください。」の回答結果は以下のようであった。

- ・1 番児:懐かしいです。
- ・2 番児:教科書に載っている漢詩は詩に書いてある様子が凄く想像できて面白かったです。
- ・3 番児:発音が難しかったです。
- ・4 番児:自然の一コマを綺麗にとらえていて、「いいなあ」「なるほど」「キレイ」など、自然が好きになりました。
- ・5 番児:漢詩を中国語で言えてよかったです。
- ・6 番児:「漢詩」は少し覚えにくかったけれど、とても意味がこもっていてその時を今にも見ているかのようになれる所がいいと思います。
- ・7 番児:漢字だけの詩があるのにびっくりしました。
- ・8 番児:僕は「漢詩」を読んでみて「漢詩」覚えるのが難しくて、前に行って読む時に「と」を忘れてしまったので難しかったです。

- ・ 9 番児: 孟浩然是、自然の言葉などを取り入れて詩を書いているんだなあと思いました。また、「春眠」という言葉がなんとなく綺麗だなと思いました。
- ・ 10 番児: 漢詩というのは歴史があり、中国では有名なんだと知りました。もっと色々な漢詩を知りたいです。
- ・ 11 番児: 「漢詩」は 5 時間目でやりました。私は「漢詩」に日本語をつけましたが、嚙んでしまったり分(わ?)すれてしまったりでわ(う?)まく読めませんでした
- ・ 12 番児: 音読すると、論語よりも言いやすかったです。中国ではどのように読むかを知れてよかったです。
- ・ 13 番児: 私は、いままで漢詩という言葉は聞いたことがなかったので最初は、どういうことだろうと思ったけどこの勉強で分かりました。
- ・ 14 番児: 日本語版では五文字ずつではないので、中国語版始 11 と終わりがそろっていてきれいだなと思った。
- ・ 15 番児: 漢詩はほぼの方が漢字でできていたのでとてもびっくりしました。中国の孔子さんは塾までできているくらい有名な人だと分かりました。
- ・ 16 番児: 漢詩には自然に関係する言葉がたくさんあって、気持ちがよくなりました。私は論語より漢詩の方が好きです。
- ・ 17 番児: 漢詩は漢字ばかりで読みにくいけど、その読み方が分かると、どんなことを伝えたいかが分かるのが面白いと思いました。
- ・ 18 番児: 孔子さんとその弟子たちが書いた問答は、いまでも残ってるから凄いいと思います。いままでに、「漢詩」などを読んだことがなくて、中国語で読むととても難しく、11 言えませんでした。
- ・ 19 番児: 中国では日本との漢字が違ったのでビックリしました。違うといっても中国のほうが日本よりも漢字がシンプルだという事が分かりました。
- ・ 20 番児: 分かる漢字もありましたが、分からない漢字もありました。
- ・ 21 番児: 中国の漢字は日本の漢字よりかゝ数が少なくて書きやすそうでした。少し、中国の漢字も覚えられました。とくに自分の名字の中にあつた「花」などは、覚えられました。

8 回目のテーマは「漢詩-春暁/論語」であった。今回の授業では、5 時間目に担任の教諭が、事前学習を行った。国語の教科書にある漢詩と論語を日本語で読ませ、暗記させた。その後、通常の多文化授業に進めた。上記の自由記述の答えから、以下の分析結果が

得られた。

まず、漢詩の内容について、理解ができたと回答した児童が多くいた。そして、漢詩の特徴として、漢字だけでできていることについて、「すごい」、「びっくりした」と捉えている児童がいた。

また、細かく違いを記入している児童も多数いた。例えば、「中国のほうが日本よりも漢字がシンプル」、「自然の言葉などを取り入れて詩を書いている」、「日本語版では五文字ずつではない」など、児童が注目しているところは違いがあり、児童自身の漢詩や論語に対する知識が増えたと同える。さらに、中国の方が「すごい」や「面白い」とのコメントも見られた。

各々の児童が本来の中国の詩について自分なりに解釈し、日本の漢字と中国の漢字を比較していることが読みとれた。つまり、児童が国によって物語の構成が違い、その違いを認識し、既知の知識と関連性を持たせられたと考えられる。また、新しいことを学習する際の積極性や前向きな姿勢が見られたことも注目に値する。

### 9.1.3. 12回を通しての「中国の文化について」に関する結果および考察

次に、自由記述質問2【13Q7】：「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。中国の文化について」の回答は以下のものであった。

- ・1番児：僕の知らなかったことを知れてよかったです。
- ・2番児：日本と全然違うところも多かったけど、中国の文化も良い文化だったのでまた文化に触れてみたいです。
- ・3番児：日本とは違うところがたくさありましたが、似ているところもありました。
- ・4番児：日本と同じ所や違う所があり面白かったです。他国の人と仲よくなるにはまずその国のことを理解しないといけないことが分かりました。
- ・6番児：最初は、まったく知らなかった中国の文化が今は少し説明できるようになりました。
- ・7番児：今までちょっとしか知らなかったことが詳しく知れて驚いたこともあったし、すごいなあと思ったこともありました。
- ・8番児：中国の文化について知れてよかったです。
- ・9番児：中国の学校生活、遊び、行事、食べ物などを通じて、多文化の授業を受ける前

よりもより細かい事を知れて、よかったです。

・10 番児：今まで全然知らなかったことやこんなのがあったのだ～という発見ができて嬉しかったです。

・12 番児：初めて知ったものが多かったです。日本の文化とは違って面白かったです。

・13 番児：中国のことをまったく今まで知らなかったけど行事などたくさんを知れました。

・14 番児：この数年で、中国の数の数え方も覚えたし、実際に遊んだり、向日葵の種を食べたりもしてとても楽しかったです。

・15 番児：中国では、日本と違い、色々な祭りや文化、行事があるということが学べました。

・16 番児：12 回もの多文化の授業でたくさん中国の文化を知ることができました。中国のスポーツ、遊び、歌、ダンス、行事、食事、学校などたくさん知れてよかったです。

・17 番児：中国のお正月や行事のことについて学ぶことができて、よかったです。

・18 番児：いつもどんなことをしているのか気になっていました。

・19 番児：初めは、中国の文化には興味が湧いてきました。

・20 番児：日本の文化と似ている所もあったり似ていない所もあっておもしろかったです。

・21 番児：中国は日本と近いのに違う文化があると知りました。中国は正月のイベントなどが楽しそうだなと思いました。

・22 番児：日本とは違う、文化が知れて、結構日本と似ているところもあるし、違うところもあるということたくさん学びました。

・23 番児：日本と違った。

以上の児童達の「中国の文化について」に対する理解のアンケートの回答から、以下の2つのことが読み取れると思われる。

1 点目は、日本人児童が所属している集団（日本）と CLD 児童の所属している集団（中国）で、お互いに関する知識が増加したことである。例えば、「楽しそう」、「興味がわいてきた」、「発見ができて嬉しい」などのコメントが多数得られた。児童達が、日本と中国の文化の相違点や類似点、関連性に気づき、好奇心を持ち、理解しようとしていることが読みとれる。

2点目は、日本人児童だけではなく、CLD 児童が自分の所属している集団（中国）に関する知識も増加したことである。児童達のアンケートへの回答から、自分が所属している集団の文化を振りかえり、否定することなく、知れて良かったと肯定的に捉えていることがわかる。なかでも「他国の人と仲よくなるにはまずその国のことを理解しないとわからないことが分かりました。」という4番目の回答は、単に異文化理解の重要性の認知にとどまらず、外国人という他者との関係構築の要件としての異文化理解にまで言及している点で特筆に値する。

さらに、「また機会があったらやってほしい」、「また文化について触れたい」などのコメントから、双方の児童が小学校での12回の多文化共生教育プログラムの授業を通して、中国の文化に関する知識が増加し、学習意欲が高まったことがわかる。小学校の段階でこうした異文化（＝中国文化）理解学習を経験しておけば、中学校や高校に進学しても異国（＝中国）やその文化をより積極的に学ぼうとする意欲につながるのではないかと期待できる。

そうした異文化理解学習への積極性は、「今日の授業の感想や知りたいことを書いてください。」という自由記述のアンケート項目への次のような回答からも伺える。

3年生に対して行った授業では、以下のような感想が得られた。

**【絵本、中国の学校（1）運動会、目の体操】のテーマに関して**

「国語があるのか」、「中国の遊び」、「中国の伝統行事」、「9や10の言い方」、「中国の学校の人数は何人いる」、「中国のキャラクター」、「人の服装」、「私の名前の書き方」、「中国の国語」、「算数」、「町のこと」（【質問1Q2】：1回目2016年11月；3年生）

**【中国のお正月（1）、餃子】のテーマに関して**

「怖い話」、「人気の食べ物」、「中国の雛祭り」、「もっと中国の色々な風景」、「数字の100まで」、「中国の服」、「中国のテレビゲーム」、「中国の怖い話」、「ハルビンの家」、「中国の子供達は夏は何をしている」、「1万や、1億という数字」、「中国に節分」、「他の漢字の言い方」、「中国の数字」、「食べもののことを中国語でしゃべりたい」、「中国にあって日本にないもの」、「色々な食べ物」、「お正月以外の行事」、「100以上の数字」、「中国のこわい話」、「中国は向日葵以外に何を食べているのか」、「次は中国の先生」、「中国の遊園地」、「怖い話」、「色々な漢字」、「中国のサッカー」、「1～100までの数字」（【質問2Q4】：2回目2017年2月；3年生）



【端午の節句、粽（ちまき）】のテーマに関して

「クリスマス」、「中国の素晴らしいもの」、「中国の本」、「中国のお菓子」、「建物の構造」、「中学校のこと」、「中国の漢字」、「中国の有名なキャラクター」、「中国の夏休み」、「中国の食べ物や道具」、「中国にはどんなご飯があるのか」、「中国の祭り」、「もっと中国語を知りたい」、「中国の発音」、「中国の色々なこと」、「中国のお祭り」、「夏祭り」、「ルールマナー」、「お金」、「色の英語」（【質問 3Q4】：3 回目 2017 年 3 月；3 年生）

4 年生に対して行った授業では、以下のような感想が得られた。

【中国の伝統模様(1)】のテーマに関して

「中国のこわい話」、「このような絵を中国の子どもたちはどのように書くのか」。「中国は、国をどうよぶの、例：日本 ジャパニーズ」、「中国のアニメ」、「リー先生とほかの学生の人はどこかの大学へ行っていたのか」、「中国にある漢字」、「100 とか 1000 の中国語」、「昔の遊び」、「学校」、「中国の果物をなんていうのか」、「中国の 1 円は、何円ですか」（【質問 4Q4】：4 回目 2017 年 11 月；4 年生）

【中国の伝統模様(2)】のテーマに関して

「中国の流行っているもの」、「怖い話」、「春休みに何をするのか」、「日本は中国語でなんていうの」、「中国の卒業式入学式」、「お誕生日」、「中国の 1 人遊び」、「お誕生日」（【質問 6Q4】：6 回目 2018 年 2 月；4 年生）

5 年生に対して行った授業では、以下のような感想が得られた。

【漢詩—春暁/論語】のテーマに関して

「中国の昔話」、「怖い話」、「日常生活」、「民族衣装」、「中国の歴史」、「有名な人」、「中国の給食」、「中国の有名人」、「文化・伝統的な食べ物」、「中国のスポーツ」、「習い事」、「小学校の給食」、「授業、勉強の様子」、「中国の運動」、「中国の習い事」、「中国の伝統的なスポーツ」、「はやっているもの」、「論語」、「中国の家」、「町の風景」、「中国のスポーツ」、「中国の服装」、「次回の授業は小学校の様子」、「中国の習い事」、「中国の学校生活」、「宿題」、「スポーツ」、「中国の有名な音楽」、「中国の遊びの詳しい内容」、「中国のスポーツ」、「どんな遊びをするか」、「中国の「行事」、「スポーツ」、「中国の家の部屋の様子」、「学校の給食」、「スーパーの様子」、「デパートの様子」、「中国で昔から伝えられている言い伝え」、「中国に住んでいる人の家の中」（【質問 8Q5】：8 回目 2019 年 1 月；5 年生）

【小学生の遊び体験】のテーマに関して

「遊び」、「中国で今は流行っているもの」、「おめでたい日の祝い方」、「中国で書かれている話」、「中国の給食」、「中国の室内遊び」、「どんな勉強をしているのか」、「中国の音楽」、「中国の学校の様子」、「次回も今回のように中国の遊び、もっと色々な遊び」、「中国で今人気の食べ物」、「他には、どんな遊びがあるのか」、「中国の怖い話」、「音楽」、「中国の小学校の一日」、「屋内の遊び」、「中国の学校」、「中国の文房具とか」、「中国は何回、国名を替えているの」、「中国のお正月はなぜ毎年変わるの」、「どんな食べ物があるのか」、「中国のゲーム」、「中国の子供は休日何をしているか」、「中国のスポーツ」、「野球」、「サッカー」、「中国のお金や怖い話し」、「中国のテレビ」、「歴史」(【質問 9Q5】:9 回目 2019 年 2 月 ; 5 年生)

最後に、6 年生に対して行った授業では、以下のような感想が得られた。

【中国の小学校の紹介-給食、授業風景】のテーマに関して

「遊び(外)」、「中国の誕生日に何をするのか」、「休日の過ごし方」、「中国の昔の歴史」、「中国の文化」、「中国の歴史」、「次は中国で生まれたスポーツ」、「次回の授業では中国の節分ではなにをしているのか」、「中国の年中行事」、「中国にいる動物、日本にはいないどのような動物がいるのか気になるから」、「次はゲームや家の中の遊び」、「中国の昔話など」、「中国のお金やアニメや有名な行事」、「体育の授業の様子」、「もっと中国の学校」、「中国の家の中を具体的」、「昔、中国が何回国名を変えたのか」、「1 度遊び」、「中国の繁華街が見たい」、「昔の中国」、「昔話」、「中学校、高校などの中国にある中学、高校の名前や数」、「スポーツ」、「お正月はどんな感じ」、「中国にある店」(【質問 10Q6】:10 回目 2019 年 6 月 ; 6 年生)

【お正月(3)、クリスマス】のテーマに関して

「食べ物」、「月餅」、「中国の怖い話」、「言葉の文化」、「中国のお話や料理」、「中国の 1 日ルーティン」、「中国の勉強」、「ゲーム器」、「中国のクリスマス」、「中国のイベント」、「中国の人気のアニメ」、「キャラクター」、「中国のバレンタイン」、「お誕生日の過ごし方」、「中国の文化」、「1 日の生活」、「中国の料理」、「中国のお金など」、「中国のバレンタイン」、「大きなお祭」、「小学校の行事」、「中国の学校の行事」、「中国のお話(民話)」、「中国の卒業式」、「中国の歴史」、「中国の流行り」、「中国のお店」、「中国の怖い話」、「言い伝え」、「色の言い方」、「1 日どんなことをしているのか」、「ゲーム」、「本」、「番組」、「和食って、どんなものを食べていますか」、「日常会話を知りたい」(【質問 11Q10】:11 回目 2019 年 12 月 ; 6 年生)

児童達は、全般的に、学校生活にまつわるテーマ、行事にまつわるテーマ、および食生活に関係する内容に興味を持っていると言える。そこで、筆者は、毎回のテーマをなるべく児童達が興味を持てるような内容にするよう努めた。また、次回のテーマの選定に際しては、必ず前回の児童のコメントを踏まえ、かつ担任の先生と相談した上で行うことを心がけた。そのこともあってか、3年生から6年生に至るまで、各テーマについて、自分たちになじみの深い日本での家庭生活や学校生活と比較するかたちで、かなり細かな事柄が相当数記述されるという結果が得られた。そして、その記述内容の豊富さは、児童達の異国(=中国)における生活、文化、習慣等と日本におけるそれとの異同に関する興味の広がりを見せていると言えるだろう。

## 9.2. 「ゲストティーチャーと学校の関係性」に関する結果および考察

多文化授業を実施することに関しては、担任教員の協力が不可欠であった。本節では、本プログラムの授業に参加した小学校教員達は筆者が行った多文化授業に関してどのような評価をしているのかについて見ていくことにする。

まず、担任教員による多文化授業に対する評価について分析する。担任教員の属性を表55に示す(表55)。

表55：担任教員の属性

	年齢	性別	教員歴	担当学年歴	備考
A先生	50代	男性	—	全学年	—
B先生	—	女性	—	2、4等	—
C先生	—	女性	8	5、6等	—

以下は担任教員の語りから抜粋したものである。

まず、児童らが3年生のときの担任であったA教諭の語りを以下に示す。3回の授業を踏まえ担任の教諭から以下の評価(インタビュー)が得られた(下線は筆者)。

Q1. 図形を使うことについて先生はどう思われますか？

「言葉がわからなくても、絵とか図というのは理解できるところがあるので、そういう意味では1番児にとって、分かりやすいところがあると思うんですね。この頃は昨年2月に来て大体8ヶ月くらい、その時まだ日本語がわからない所がたくさんある中でやってい

で、絵とか図とかあると助かるというのか援助になると思います。絵を元にコミュニケーションしやすいですね。」

Q2. 私が授業することによって、1 番児に対する周りの日本人児童の様子に変化はありましたか？

「1 番児に対してはいろんな日常のかかわりも、毎日の指導も、先生（筆者）の授業、それはすべてミックスされる中で、全体としては暖かく応援してあげよう気持ち、結構助けてあげる場面もたくさんあったし、たとえば、1 番児ができると拍手するとか、いままで発表したことなかった、初めて読書できたときに『できはった』と励ましてあげたり、そういうのが芽生えたかなとおもいます。先生（筆者）にいろいろやっていただいて、子ども達の変容というのか、様子が見られた。ただ学校で教わるじゃなくて、遊ぶとか、子ども達とで話したりするほうが大事で、言葉の通訳がもちろん大切なんですけれども、その子（1 番児）の周りいる子ども達がその子の国の文化を理解する。むずかしく言えば、その子（1 番児）の考え方とか、風習とか、そういうことを理解してくれるとすごくいいですよね。大きいことですよね。」

Q3. 図形を使うことにはどう効果がありますか？

「とくに小学校は幅広い、大きくなればなるほど、難しいことも抽象的なことも理解できるんですけど、やっぱり、逆に小さい学年ほど、言葉って言ってもわからないから、学年が小さくなればなるほど、そういう絵とか、説明したりとか、それでコミュニケーションを取ったりすることがいいんじゃないかな。効果が高いんじゃないかなと思います。1 年生、2 年生あえてたくさんいうかもしれないですね。色々答えない子どもたちにとっては、子どもたちに安心感がある。これはあっているかな、間違っているかな、ドキドキして、これは見たとおりに言えばいいし、なんでも正解、子どもにとっては発言しやすいと思います。」（2017 年、A 小学校）

次に、児童らが 4 年生のときに担任であった B 教諭の語りを以下に示す。

・「中国人児童 1 番児が『図形の見立て描画遊び』の授業はいつもより参加していたと思います。絵をかく作業に集中し、口数は少なかったですが、コミュニケーションをしていました。この方法については人それぞれ考え方が違うということに気づくことができるので、いい方法だと思います。また、児童達が李先生に会いたいと思っているのは『図形の見立て描画遊び』の授業が面白いからだと思います。」（2018 年、A 小学校）

最後に、5 年生のときに担任であった C 教諭の語りを以下に示す。

・「子供達は、全般的に伸び伸びしています。李先生にやっていただける授業を通して見ると、伸び伸びしていて、子供達が自分の書きたいものを書いているなあ—とは思いますが。ときにお題が難しく、うーとなっている時もあるのはあります。全然、想像も付かない子供が、それはそれで面白いと思います。見ていて、なんか、でも、それも、そのあとどうするのだろう、いうのを、私は前で普通の授業する際に、子供ができていないか、書けているか書けてないかを中心に見てしまうのですが、この授業で私は後ろから、子ども達を見るので、あー、この子はこういう風を書くのかなあとか、あと少し待つて見たら、この子は意外と、書けるかもしれないとか、なんかそういう風な違う面が見られるかなあ—ということ、すごく思います。」(2019年、A小学校)

授業の効果に対する担任の教諭からの評価を見ていこう。

まず、児童らが3年生の時に担任したA教師へのインタビュー調査の結果から以下のことがかがえる。まず、「共同描画」を行う際に、周りの日本人児童達が日本語を一方向的に1番児(CLD児童)に教えるより、一緒に抽象的図形を共同で想像し、自然に見せ合いつこをしていた。このような抽象的図形の想像作業を取り入れることによって、周りの日本人児童とやり取りをし、そして周りの児童達の声掛けや、励ましに1番児が影響を受け、日本語だけではなく、コミュニケーションを取ろうとすることを含め、1番児の成長も速いと思われる。そして、日本に来たばかりの際にこのような参加しやすい授業を実施することによって、あまり日本語ができない1番児にとって、コミュニケーションを支援するツールになったと考えられる。また、筆者の博士後期課程前期の際に、担任したA教諭が小学校を代表し、筆者の発表会に来られて、協力的な態度が伺えた。よって、次年度の社会実験にも順調に進むことができた。

次に、児童らは3年生のときに3回の授業を経て、4年生になった。児童にとってどのような変化があったのか、担任したB教諭によれば、児童達が、筆者の授業を楽しみにしていることが分かった。「図形の見立て描画遊び」に関しては、児童のそれぞれの考えを引き出し、児童達は授業を面白く感じ、期待しながら参加していることがB教諭の話から読み取れた。

最後に、児童らが5年生と6年生の2年間、連続で担任をしたC教諭へのインタビューから考察を行う。C教諭によれば、普通の授業にはない子供の様子が授業中には見られ、「できるか、できないか」で判断するのではなく、児童達がのびのびとしていて、何を想像しているかに関心を示し、自身の授業では見られない児童の意外な面を観察

できたと言っていた。また、C 教諭は3人の担任教師の中では、比較的積極的に筆者へアドバイスをし、毎回授業の内容について真剣に議論を行っていた。教科との関係を結びつけることに対して、大きく方向性を主導してくれた。さらに、遊びの道具の準備などは、担任教師に用意してもらえたりした。児童は学校の他の教師と実際に体験をしたり、教師は昔の日本でも同じように遊んでいたと発言して、懐かしく感じたと言い、児童や若い担任教師は遊びを共有した。

以上のように、どの学年の担任教諭からも、この多文化授業の構成への評価は高く、協力的であったことがうかがえる。プログラムは毎年3回しかないにもかかわらず、学校の教諭たちがクラスの行事としてみてくれている。とくに、5年生と6年生は2コマの授業を確保してもらうことにより、プログラムの内容は、単なる聞くだけのものではなく、とくに、5年生の際に行った3回（中国の七夕、春暁、中国の遊び）は実際体験したりすることまで実現できた。

### 9.3. 「ゲストティーチャーと児童の関係性」に関する結果および考察

最後に、自由記述質問3について分析していく。自由記述質問3：「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。李先生へ」の回答は以下のものであった。

- ・1番児：今まで色々なことを教えてくれてありがとうございました。
- ・2番児：私は4年生の時に作ったミサンガみたいなものや、ゴムとびがすごく楽しかったです。また、中国の楽しい遊びを教えてください。
- ・3番児：3年生の時からお世話になり、私達の学年の成長も一緒に見ていただきました。ありがとうございました。
- ・4番児：いつも楽しい授業で楽しみにしていました。「中国の文化のことを知りたい」というのもありましたが、何より、「李先生と喋りたい！」という気持ちが強く、毎回、もっと一緒に給食を食べたり、遊んだりしたかったです。（字が間違っていたらごめんなさい）
- ・6番児：色々な中国の文化をおもしろく教えてくださってありがとうございました。
- ・7番児：少し難しいことでも楽しく話していれたり、紹介してくれた物を持って来てくれたりして楽しく授業を受けられましたので、毎回の授業がとても楽しみでした。あり

がとうございました。

・8 番児：ぼくは前までは中国について全然興味がなかったけど李先生のお陰で中国についてたくさん知ることができ興味を持つことができました。3年間本当にありがとうございました。

・9 番児：多文化の授業を受けて、より中国への関心が高まりました。中国について、もっと調べてみたいと思います。

・10 番児：3年生の頃からたくさんの中国の文化について教えていただきありがとうございました。

・12 番児：今まで、中国の文化をいろいろ教えてくださってありがとうございました。教えてもらう前よりも、もっと中国のことが知りたいなと思いました。

・13 番児：3年間中国の文化やスポーツ、食べ物などたくさんのことを教えてくれてありがとうございました。

・14 番児：最後の多文化授業に行けなくて、本当に残念でした。友達から色々な話を聞きました。中国の文化に触れる貴重な機会をありがとうございました。

・15 番児：1回目から12回目まで中国のことについて丁寧に授業をしてくださってありがとうございました。僕は日本の近くにある中国ですが知らないことがいっぱいあったので楽しかったです。

・16 番児：3年生の時から12回も授業をしてくださってありがとうございました。とても楽しかったです。中国の文化を楽しくいっぱい知ることができてよかったです。ありがとうございました。

・17 番児：多文化授業12回ありがとうございました。色々な中国の文化や伝統を知ることができました。毎回中国について新しいことを知れて嬉しかったし、楽しかったです。ありがとうございました。!!謝謝!!

・18 番児：3年生の時からずっと中国の色々な文化を教えてくださって本当にありがとうございました。

・19 番児：3年生の初めから大変お世話になりました。私が一番好きなのは、お絵書きです。なぜなら一人一人の個性がたくさん見れるからです。また、李先生の授業を受けたいです。

・20 番児：いままで中国の色々な文化を教えて下さってありがとうございます。李先生の授業1つ1つが楽しかったです。卒業して李先生に会えないのは寂しいけれどまたで

きたら授業して下さい。

・21 番児：李先生へ、中国の多文化授業はとても楽しかったです。あるとわかった時はいつもワクワクしていました。李先生はどんな絵を描いても、否定せずたくさんほめてくれました。1人1人を大事にしているところがすごく印象的でした。今までありがとうございました！

・22 番児：3年間中国の事についてたくさん教えてくださってありがとうございました。絵を見て「何かな？」と考えるのも楽しかったです。

・23 番児：いままで中国のことを教えてくれてありがとうございました。

児童のこれらの「筆者への言葉」のアンケートを通して浮き上がってきた、児童達と講師（筆者）の関係性を分析すると、次の2点を指摘することができる。

まず、1点目は、各児童の感想が、単に筆者に対する「ありがとうございました。」という感謝の気持ちを表す回答ではないことである。感想文には具体性があり、児童が中国文化の授業を楽しんだことが伝わってくる。例えば、児童達は、中国の食べ物を食べたり、子供の遊びを体験したりして、中国の食文化や学校の文化、行事に触れることができたが、そのことが毎回の授業を楽しめるものとし、次の授業への期待につながっていたことが分かる。それらの楽しい経験が重なることによって、ますます授業へのモチベーションが上がり、一人一人の積極的な参加が実現したのだと考えられる。「さらに知りたい」、「調べてみたい」、「知れてよかった」などの感想はそうした参加意欲を具体的に示すものである。児童達の筆者への感謝の言葉は、自分たちの知的好奇心の成長を促してくれたことへの感謝の念も込められているのではないかと考えられる。

次に、2点目は、児童達が中国出身の筆者に対して好感を持った様子がアンケートの文脈から伝わってくることである。その理由として、筆者のゲストティーチャーとしての授業の態様や姿勢に次の4つの特徴があったからではないかと考えられる。

1つ目は、1人1人に対して、きちんとコミュニケーションをとろうとする筆者の姿勢を、児童達が感じたことである。

2つ目は、「図形の見立て描画遊び」や「文化の体験」を取り入れることによって、児童達が、単なる一方通行の授業ではなく、児童達が主体的に工夫しかつ創造的に考えられ、筆者はそれを補佐する役割に徹するような、楽しめる授業にしてくれたと思ったことである。



3つ目は、授業の時間だけではなく、昼休みの時間に生活の雑談や、給食での会話を通して、児童にとって単なる中国文化を教える先生というより、友達感覚で気楽に接することができるような存在と筆者のことを思ってくれたのではないかということである。

そして、4つ目は、何より、今回の多文化授業は、一回きりで終わるのではなく、同じ講師（筆者）がプログラムを4年間担当したことで、児童達が異文化(=中国文化)に触れ、体験する機会が継続し、しかもアンケートを通じたフィードバックの回路が準備されていたために、自分達の異文化理解が一過性のものに終わらず蓄積されていったということである。

#### 9.4. 創造的多文化共生教育に対する相互理解および他者受容の意義

本研究では、すでに第7章の第4節および第8章の第5節において、児童同士の相互評価について論じた。本節は、その論述に加えて、児童同士の相互理解や他者受容の多文化共生教育上の意義について述べる。中村によると、「授業は生徒が学ぶ状況に持つ知識、態度、趣味を、その出発点としてとらなければならない」（中村 2001：294）。また、久保田は「学習は共同体の中で相互作用を通じて行われる」とも述べている（久保田 2003：13）。中村や久保田が示唆しているように、児童が、他の児童が自分と違った考え方や視点を持っていることにお互い気づき合うことは、それぞれの主観的世界が広がり深まっていく契機になりうる。とくに、児童同士がかけあう賞賛の言葉は子供の感性に肯定的に作用する効果を持つ（中澤・田淵 2004）。こうした効果は、具体的には、学習する児童が道具を使ったり、周りの人に相談したり、あるいは各自が制作したさまざまな成果物を相互に評価し合う過程で現れてくる（久保田 2003：15）。

##### 9.4.1. 児童の変容過程

まず、他者受容という視点からの児童一人一人の行動変容の観察結果を考察しておきたい。ここでは、1番児（CLD 児童）の変容を見ていくことにするが、その際、分析にあたり、1年7ヶ月程で日本語での日常会話ができるようになった CLD 児童（1番児）がまだ日本語での会話に不自由していたときの、つまり、その児童にとっての言語的障壁がまだ大きかった時期の、データを主に用いることにする。具体的には、初回から第5回目までの社会実験で得られたデータである。

1回目の授業中に日本人児童達は1番児に「1番児、絶対答え知っている。」「1番児、言って！」などと声掛けた。周りに注目されていることで1番児は嬉しそうにも恥ずかしそうにも見えた。結局みんなの前で発表することはできなかったものの、しかし、1番児は小さい声で同じ班の女の子にクイズの答えを教えていた(図46)。日本人児童が絵本の中に出てくる擬態語と擬音語の音感の違いに反応し、真似をしたりして、活発な発言が見られた。一方、1番児も日本人児童と一緒に絵本を楽しんで笑っていた。また、周りの児童が中国語でジャンケンゲームをしているところを聞いて1番児は大笑いした。授業後、1番児は「みんな、すぐ中国語を言えますね！」(他学的怎么那么快呢)と筆者に話した。1番児は今まで学校生活で教えてもらうことばかりだったが、今回の授業では注目され、同じ班の子にも中国語を教えることができた。また、以前は筆者と中国語で話すのに抵抗があったが、周りの日本人児童達が中国語を話すことによって、自ら中国語を話すことに抵抗を感じることなく、むしろ嬉しそうに話していることを観察できた。そして、クラス担任教師からも「1番児が楽しそうに見えた。自分だけ知っていることがあって楽しそうに見えました。」というコメントがあった。

図46：1回目授業の風景—1番児は後ろの女の子に答えを聞かれて、3人で楽しそうに話している様子(筆者撮影)



上記のように、1回目の授業において、日本人児童達の反応が非常によく、アンケートからも「面白かった」との回答が多数だった。中国人と日本人両方の児童が中国の文化を知る授業に興味を示した。しかし、課題も残った。それは、1番児が中国人であることを強調したことで1番児が萎縮したのか、クラスでの積極的な発表が見られず、自由な発言も少なかったことである。とは言え、周りの日本人児童と一緒に中国語や中国文化に触れることによって、1番児が楽しそうにしていたことは確認できたし、中国人としての自尊心が芽生えたのではないかと推測できた。この結果を踏まえて、筆者は、2回目の社会実験を行った。

2回目の授業では、1回目と異なり、図形を取り入れたことで、日本人児童がただ聞いているのではなく、輪の中に参加したり、描いた絵を発表したりする雰囲気醸成された。1番児もそうした雰囲気の中で発言に躊躇することがなくなり、自主的に2回発表をした(図47)。

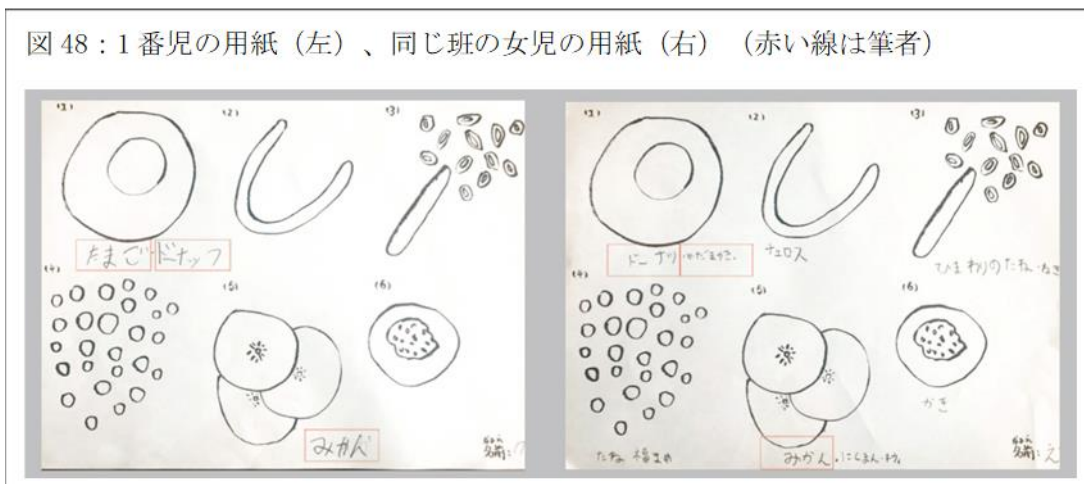
図47: 2回目授業の風景 (左) 1番児が1回目発表している様子 (右上) 1番児が2回目発表している様子 (右下) (筆者撮影)



1番児と同じ班の女の子の用紙(図48)に、2人で真似し合う部分があった。1番児は同じ班の女の子の「ドーナツ」を描き写した。同じ班の女の子は1番児の「目玉焼き」を描き写した。このことから1番児と同じ班の女の子は主観を共有したことがうかがえた。

そして、2つしか描けていなかった1番児だが、2回とも手を挙げて発表した。その発表に対して、日本人児童達は「確かに（そう）見えるけど」などと肯定的に反応した。その一方で、日本人児童同士が相談して、答えを導き出し、また自分の答えの理由を説明するなどの場面が見られた。

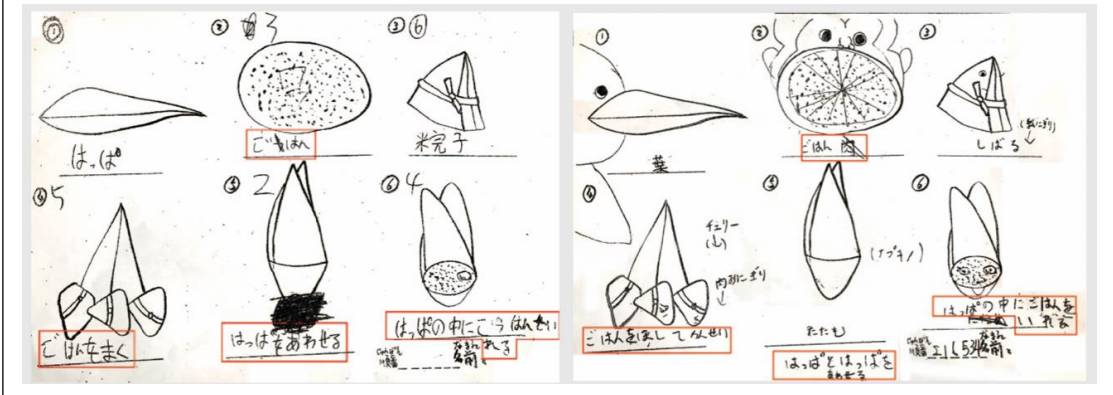
図 48：1番児の用紙（左）、同じ班の女兒の用紙（右）（赤い線は筆者）



このように、児童達が、お互いの解釈の違いに気づき、驚き、関心を示す姿が見られた。つまり、同じ抽象的図形に対する認識に違いが生じ、児童達はその違いに反応したということは、お互いの主観は異なるものだということ、ある意味当然のことに対する新鮮な気づきがあったということである。

3回目の授業では、1番児の参加はさらに進み、日本人児童と互いに教え合ったり、真似し合い、徐々に対等に議論できるようになった。その過程を以下のように描写してみた。

図 49：1 番児と 21 番児の用紙（赤い線は筆者）



1 番児はすぐに③の図が粽と気づいたので、班の児童達に粽の作り方を説明し、周りの日本人児童達も、非常に興味深く聞いて、粽作りについて質問をしたりするなど、活発なやりとりが見られた。1 番児は同じ班の 21 番児に日本語で説明するとき、日本語で表現できない部分は指導者である筆者に「これは日本語でなんて言うの？」と何回も助けを求めてくるなど、日本語習得の意欲も向上していた。1 番児の実験用紙（図 49）を分析すると、2 回目の用紙（図 48）に書かれたのは単語だけだったが、3 回目の用紙（図 16-粽作りのプロセス）では文章で説明されていることから、日本語の能力も向上していることがうかがえた。

4 回目の授業では、1 番児は、3 つの絵を完成させただけでなく、同じ班の 8 番児の助言により 3 つの絵を使ったストーリーまで創り上げていた。その過程では、同じ班の児童と会話し、相手の意見に同意したり、反発したりという態度が多く見られた。

そして、5 回目の授業では、1 番児の行動がさらに大きく変容した。それは、1 つのストーリーを作るため、一生懸命にアイデアを出してグループワークでお互いに補いながら、共感しながら課題をやりとげたという点である（図 50）。

図 50 : 2 人で発表している様子 (左) 3 人でお話を相談している様子 (右)



1 回目から 5 回目までの授業を通して、1 番児 (CLD 児童) と日本人児童とのやりとりを観察した結果として、次のような 3 つの点を指摘できる。

第 1 は、CLD 児童も日本人児童も、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、協力し合っていたということである。他の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、それを活かして積極的にストーリー作りに取り組んだことがその証左である。

第 2 は、授業が進むにつれて、1 番児の言語能力の顕著な発達が観られたということである。1 番児は、分からない日本語が出てくると日本人児童に聞いたりしながら、自分の日本語を修正して自身の意見を作って発言するなど、言語能力の発達と授業へのモチベーションの向上が相互媒介的に作用したのだと思われる。自分の回答の理由を児童達に説明することにより、その説明に他の児童達が納得する様子にそのことは典型的に現れていたと言える。

そして、第 3 は、抽象的な図形を具象化する過程で、CLD 児童としての 1 番児と他の日本人児童との間の言語行為を通した互いの主観の交換と共有が行われ、それが 1 番児に驚きや喜びといった感情を惹起せしめたということである。そのことは、児童達が自由にイメージをし、ともに関わり合う中で相手の気持ちを受け取ったり自分の気持ちを相手に伝えたりすることによって、共感し合う関係を深め、言語的障壁を越えた児童同士の間主観性の世界が広がる可能性を示していたと言えよう。

#### 9.4.2. 相互作用による相互理解及び他者受容の発達

児童同士の相互作用、相互評価、そして相互理解という視点から見ると、本研究が社会実験として行った「図形の見立て描画遊び」授業の意義はどのように考えられるであ

ろうか。すでに述べたように、この授業の第一義的な目的は、児童同士の対話や発話を通じてお互いに感性的・知性的な刺激を与え合うことで、お互いへの興味や人間関係の向上につながる動機づけを提供するということであった。そのような動機づけが成功しているとなれば、この授業は目的を達成し、そこに意義を見いだすことができよう。そこで、本項では、次の二つの考察を行う。一つは、他の児童に対する「興味関心」、「好意的態度」、「肯定的評価」といった点について児童達の相互作用学的学びを分析し、動機づけの効果について考察することである。もう一つは、児童達の相互作用学的学びによって、児童間の人間関係に起こった変化について考察することである。まず、最初の点に関しては、次の4点を指摘することができると思われる。

第1に、会話分析によって、CLD 児童が分からない日本語などを日本人児童に聞いたりしながら自身の意見を発言しており、正解がない問題と一緒に取り組んでいる姿が確認できた。主観的認識を表現した時に CLD 児童が日本人児童達と相談し合い、言語の違いに関わらず、図形の見立てに専念し、自由にイメージを発言し合う姿が観察できた。

第2に、これも会話分析によって、相手に対する興味関心について、「興味を示す」、「共感し合う」といった具体的な場面が現れ、児童達がお互いの意見に疑問を持つなどの反応を示しており、また、自分の理由を周りの児童に説明し、その説明に他の児童達が納得する様子が見られた。相手の主観的認識に対して消極的な反応も見られたが、その疑問は今後の学習につながる機会となったとも考えられる。

第3に、「図形の見立て描画遊び」の抽象的な「図形」を媒介して、CLD 児童と日本人児童間の相互伝達行為が見られた。お互いの認識が共有され、驚き、喜びといった感情の発露が見られた。児童達が自由にイメージをし、共に関わり合う中で相手の気持ちを受けとり、自分の気持ちを伝えることにより、共感し合う関係を深め、児童同士が構築する世界がさらに広がっていく可能性が垣間見えたとも言える。したがって、発話のプロセスを分析することで、一見すると日常会話に過ぎない対話であっても、その中に人間関係の微妙な変化や協働行為が存在したことを確認することができた。自ら質問したり自分のことを語る行為は、単なる主観的な一方的発話ではなく、周りとの関係性を築く契機にもなりうるという意味で、社会構成主義的に現実を創り出していく行為でもあると考えられるだろう。

そして、第4に、児童自身が「その発想がない」ことに気づいただけではなく、新しい発見や見方があることに気づくことができたということである。また、相手に対する関

心や興味など多く見られ、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が確認できた。

#### 9.4.3. 創造的多文化共生教育への示唆

第3章ですでに述べたように、現在の日本では、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ことが教育理念として重視されている（教育改革国民会議 2000）。本節では、創造性育成という観点も交えつつ、「図形の見立て描画遊び」に関して、児童達がどのような感想を持ち、また創造的多文化共生教育からどのような知見を得たのかを、児童達による自由記述回答（自由記述質問1【13Q6】と自由記述質問4【13Q9】）を分析することで、考察する。

まず、自由記述質問1【13Q6】：「12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか。お絵描きについて」の回答結果は以下のようであった。

- ・1番児：色んなアイデアを出せました。楽しかったです。
- ・2番児：少し難しかったけど、絵を何かに見立てることがすごく楽しかったので、また機会があったらやりたいです。
- ・3番児：形から中国の文化を知ることができました。
- ・4番児：いつもたくさんの発想ができる絵でとても楽しいです。
- ・6番児：ある絵から色々な絵を想像して書くことによって、想像力が高くなりました。他の人の絵をみてより想像力が高くなりました。
- ・7番児：初めてやった時は考えが思い付かなかったりしたけど、最近の授業では班の人たちと話し合っって面白い絵や不思議をかくことができ楽しかったです。
- ・8番児：色々な中国の食べ物やおもちゃなどのお絵かきをしてみんなの絵を見られて面白かったし中国について知れてよかったです。
- ・9番児：それぞれの絵の特徴から自分の知っているものの絵に変えてかけたのが楽しかったです。
- ・10番児：一つの絵からたくさんの考え方が出来るのがすごく面白いです。クラスのみんなの考え方を聞くのも楽しかったです。
- ・12番児：クラスの人がどんな絵を描くのがよく分かりました。今まで考えたこと



・12 番児：クラスの人がどんな絵を描くのがよく分かりました。今まで考えたことがなかったので良かったです。

・13 番児：最初はまったくこの絵がなんなのかが分からなかったけど、みんなのアイデアを見ると、想像ができました。

・14 番児：いろいろな可能性を想像するのがとても楽しかったし、楽しく中国の文化など色々なことを学びました。

・15 番児：お絵描きを通してぼくは、自分の考えを他の人に伝える大切さを学んだり、他の人の個性や考え方が分かったと思いました。

・16 番児：お絵描きではクラスの色々な人のおもしろい発想が見られて面白かったです。グループで模造紙に絵を描いてお話をつくるのも楽しかったです。

・17 番児：いろいろな形をしたものから、想像して描くのは楽しかったです。

・18 番児：知らないものがたくさん知られたり、中国のものを詳しく知れました。また、クラスみんなの考えも知れたので楽しかったです。

・19 番児：初めてやった時は、何をするのかよく分からなかったし絵が苦手な私はずっと迷っていたけどだんだん楽しくなっていました。

・20 番児：色々な発想があって面白かったです。自分と違う絵があったときに「あーなるほど」となったりして楽しかったです。

・21 番児：お絵描きでは描くことも楽しかったです、他の人の描いた絵を見るのも、いろんな発想があって面白かったです。

・22 番児：中国のいろんな物の形からこれは何に見えるか考えるのが楽しかったし、面白かったです。また、したいです！

・23 番児：色んなことを知った。中国のもの。

以上の児童達の回答結果から、以下の3点を読み取ることができるだろう。

1点目は、中国文化に触れる前に、「共同描画」と「協働作話」の創造活動である「図形の見立て描画遊び」を通して、児童達が楽しい経験を得たとしていることである。このことに関する結果と考察は社会実験1および社会実験2において詳しく述べた通りである。上記の児童達の感想から、楽しい経験を得られた理由として、自分が想像した物を絵にすることで自己表現ができたことと、クラスの他の児童達の様々な考えを知ることができたことの2つが含まれていると考えられる。つまり、主体的に創造できた図形のアイデ

アを他の児童から「面白い」、「すごい」などと評価されたりすることに歓びを感じる一方、今度は他の児童の図形のアイデアを自分自身も「面白い」、「すごい」と評価することで、自分にはない他者のアイデアの独自の面白さに気づき、取り入れることができたということである。このような相互評価と学びによって、児童達の授業へのモチベーションと参加欲求が高まるという相乗効果が生じたと言えるだろう。

2点目は、1点目と関連するが、児童同士で評価する場を継続的に設けることが大切だということである。児童達のコメントから、学年が上がるにつれ、グループワークやディスカッションにおいて自身の意見を表明する機会が減ることが分かった。しかし、本授業では、図形の見立てやクラス内での発表を行うことにより、自分の考えを他人に伝えることが大切であるというコメントや、自分が苦手なことも他人の「助け」があることで上達させることができたというコメントが得られた。また、何人かの児童は、最初は上手く参加できなかったが、徐々に学びの輪・話し合いの中心に入れたことが観察できた。

そして、3点目は、「中国のいろいろな物の形からこれは何に見えるか考えるのが楽しかったし、面白かった」というコメントが示すように、丸、三角形のような、それ自体としては意味のない抽象的な図形の見立てが中国の文化を知る手掛かりになったということである。児童達は、筆者が示唆した各々の図形の背景やモチーフを読み解き、想像力を働かせ、図形に自分なりの意味を付与することに、この授業の面白さを発見したのではないだろうか。

つぎに、自由記述質問4【13Q9】「お絵描きのワークで、1人のひとを褒めるとしたら、誰ですか？また、その理由を教えてください。」の回答結果は以下のようであった。

- ・1番児：23番児さん。考え方が面白い。
- ・2番児：1番児さんは結構発想が面白くていつもクスッと笑ってしまいます。
- ・3番児：11番児さんです。女の子の絵が可愛かったからです。
- ・4番児：2番児さんです。なぜならいつも全く考えもしなかったことをスラスラ描いていてすごいなと思ったからです。
- ・6番児：2番児さんです。なぜなら、発想が面白いし、可愛いからです。とくに鳥の絵が好きです。
- ・7番児：11番児さん。絵も上手でお題に対する発想がすごくて面白かったし、自分が考えていないような考えを絵にしてくれるからです。

・ 8 番児：僕は 18 番児さんを褒めます。どうしてかというと 18 番児さんの書いた絵がみんなの発想にはない考えつかない発想がとても面白いからです。

・ 9 番児：2 番児さん。カオナシを色々な絵で考えていたから。

・ 10 番児：23 番児さんの発表を聞くと、そうゆう見方もあったのか〜と思う。僕では思いつかなかったところがたくさんある。

・ 12 番児：6 番児さん。いつも、面白いアイデアが多くてとてもいいなと思いました。私には思いつかないので、すごいと思います。

・ 13 番児：23 番児さん。1つの絵からたくさんの物に見て、個性的な作品をたくさん作っていたから。

・ 14 番児：4 番児さん。絵が上手いし、発想が面白いからです。

・ 15 番児：23 番児さんがすごいと思いました。なぜなら、色々な面白い絵やすごい考えを書いていて、さらにそれを積極的に発表しているのがいいと思ったからです。

・ 16 番児：記入なし

・ 17 番児：みんな考えが凄かったけど、2 番児さんの絵は面白いと思いました。

・ 18 番児：20 番児さん。班をしきっていて真面目にお話を考えているから。

・ 19 番児：2 番児さん。なぜなら、流行のものを描いたり、誰も書いていないような面白い食べ物や物で表していたので、2 番児さんを選びました。

・ 20 番児：2 番児さん。ジブリの色々なキャラがあって、グループで作る時もいいアドバイスをしてくれる所がいいと思いました。

・ 21 番児：2 番児さんです。2 番児さんは他の人とは少し違う独特な発想があってすごく面白いなと思いました。

・ 22 番児：記入なし

・ 23 番児：記入なし

以上の児童達の回答結果から、以下の 2 点を読み取ることができるだろう。

まず、1 点目は、児童が相手进行评估するポイントは、「誰も想像つかなかった」、「個性的な絵」、「独特な発想」などのコメントが得られたことからわかるように、相手が自分と違う考えを持っているかどうかということである。2 点目は、「班をしきっていて」、「積極的に発表している」といったコメントからわかるように、クラスや班単位での集団行動への参加の積極性も評価のポイントになっているということである。それぞれの児童

は、相手のことを肯定的に評価し、具体的にその理由を述べていた。そのことから、児童たちは、相手を肯定的かつ具体的に評価するとことで、相手の人物像を描き出して、自分の内面に定着させていったことがわかる。

【小括】:

創造的多文化共生教育の実現を目指す協働学習について、田代ら（2018）は、「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。」（田代他 2018:120）と述べている。この田代らの見解を裏付けるように、自由記述質問1【13Q6】と自由記述質問4【13Q9】の結果による分析から創造的多文化共生教育に関する以下の知見が得られた。

まず、クラス全体として、「他人との出会い」を機会に、児童達の感想から、楽しい経験を得られた理由として、自分が想像した物を絵にすることで自己表現ができたことと、クラスの他の児童達の様々な考えを知ることができたということである。

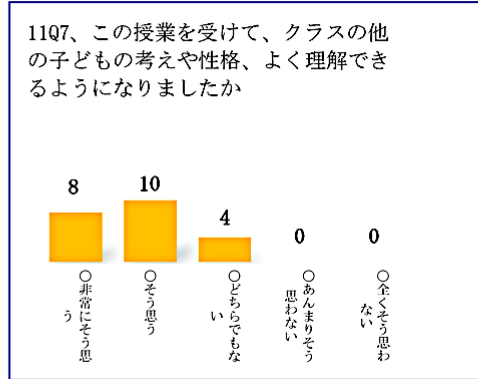
つぎに、自由に楽しく話し合える場を設定し、ワークショップをすることにより、児童同士の学びが深まり、相互のコミュニケーションが広がっていったということである。換言すれば、「図形の見立て描画遊び」を展開することで、児童間（CLD 児童と日本人児童、日本人児童同士）において、相互に好意的態度が見られたと言える。すなわち、「図形の見立て描画遊び」の展開により、学習者が多様な学びができ、児童間に創造性が発揮されたということである。

これまで筆者は、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述べてきた。では、どれくらい児童自身の考えの幅が広がったのか。その結果として人間関係にどのような変化があったのかを分析するにはどうしたらよいのであろうか。筆者が採用したのは、児童間の人間関係の変化を観るために、他者受容の向上プロセスと尺度を参考にするという方法であった（表3）。なぜなら、相手を尊重する（他者受容の向上：3段階）は友好的人間関係（他者受容の向上：4段階）の前提であることを示しているからである。以下は、児童同士の人間関係について、アンケートで質問11Q6と12Q5の2回実施した結果である。

2019年12月に行ったアンケートでは、「11Q6、この授業を受けて、クラスの他の子どもの考えや性格、よく理解できるようになりましたか」の質問に対して、回答した22人

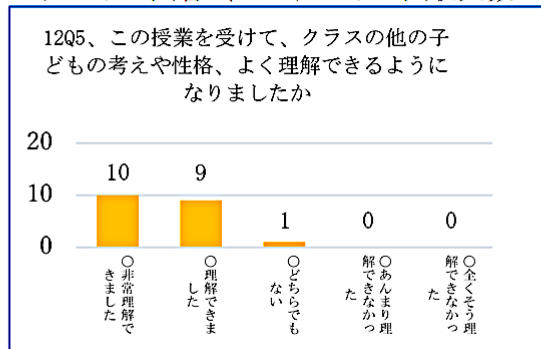
う思う」と回答し、18%の児童（4人）は「どちらでもない」と回答した（図 51）。

図 51：11 回目のアンケートの回答（アンケートの回収人数：⑪回目、22/25 名）



続いて、2020年2月に行ったアンケートでは、「12Q5、この授業を受けて、クラスの他の子どもの考えや性格、よく理解できるようになりましたか」の質問に対して、回答した20人のうち、50%の児童（10人）は「非常理解できました」と回答し、45%の児童（9人）は「理解できました」と回答し、5%の児童（1人）は「どちらでもない」と回答した（図 52）。

図 52：12 回目のアンケートの回答（アンケートの回収人数：⑫回目、20/25 名）



これらの回答は、「図形の見立て描画遊び」のワークが、児童同士がお互いに親しみを感じ、他者の性格や考えを理解する手がかりになっていることを示唆していると思われる。

る。

なお、児童間の人間関係に起こった変化、とくに相互尊重の感情の発達過程の分析に際しては、個々の児童の普段の関係性を考慮した。児童同士の普段の関係性について、担任のC教諭に児童同士の物理的な距離関係についてインタビューした。

つまり、その関係性とは、日常的に共に遊んで児童が自然発生的に作っているインフォーマルグループのことである。このクラスでは次の5つのインフォーマルグループを識別することができた。一般的に、子供達はインフォーマルグループ内のみで仲良くし、グループ内の相互理解や他者受容は進むが、一方、それ以外での相互理解や他者受容は相当進まない傾向がある。その結果、よく一緒に遊ぶ児童の関係性（インフォーマルグループ）が得られた。以下の5つの非定型集団（以下グループと表示）があるとみられる（表56）。

表56：5つのインフォーマルなグループのメンバー

グループ	内訳
第Aグループ	4番児、9番児、14番児、16番児（4人）
第Bグループ	3番児、6番児、13番児、17番児、22番児（5人）
第Cグループ	2番児、19番児、20番児、21番児（4人）
第Dグループ	11番児、12番児（2人）
第Eグループ	1番児、7番児、8番児、10番児、15番児、18番児、23番児、25番児（8人）

支援学級に通う5番児、24番児を除く。

そこで、こうしたインフォーマルグループの存在を前提にしながら、児童間の人間関係という点でクラス全体に起こった変化について考察を行った。表57では質問D（8回目～12回目）に対する回答結果から得た相互評価表を示している。網かけでない数字グループ内の評価数が128個を占めている。網かけ数字グループ外の評価数が273個であり、グループ内の評価数の2倍にのぼる。このことから、多くの児童がグループ外の児童に対して肯定的な評価を多く与えていることがわかった。すなわち、表3の他者受容尺度によれば、多くの児童は2段階（相手に関心を持つ）から3段階（相手を尊重する）に進行していることが読み取れる。



会実験プログラムの成果から、得られる洞察は次のようなことである。すなわち、他者受容が相互理解・尊重、親密な関係性の向上という児童対の行動変容を起しつつ進行する過程で、そうした行動変容が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守が常態化していくことで、多文化共生能力も醸成されていくということである。



## 10. おわりに—新たな多文化共生教育プログラムの可能性

### 10.1. 本研究の独自性と意義

本研究では、日本の小学校における多文化共生教育の実態および CLD 児童の現状を整理し分析した。その結果、CLD 児童が急増している教育現場では、日本人児童と CLD 児童の相互理解を促進することが大きな課題になっていることを筆者は認識するに至った。そして、その課題を解決するための具体的かつ効果的な方法を見いだすことが今後の多文化共生教育に求められていることではないかと考えるようになり、その方法に理論的根拠を与える概念枠組を構築する作業に着手した。この概念枠組における嚮導概念の一つが「他者を受容する力=他者受容力」である。

本研究では、筆者は嚮導概念としての他者受容力を、子供一人一人が自らの自己表現を通して異なる文化の相手と対等な関係性を築き、好意的感情を相手に伝える努力の中で育まれるものであると定義した。そして、筆者は、この「他者受容力」を育成していく教育プログラムとして「図形の見立て描画遊び」を独自に考案し、実践した。これは、CLD 児童の母語・母文化を重視し、かつ日本語能力に左右されない多文化共生教育のための実用的プログラムである点にその特徴がある。これが本研究の独自性である。

すなわち、CLD 児童の支援をすることのみならず、日本人児童が CLD 児童の母語・母文化への理解を促進することにも注目した。これらのことを実現するために、「図形の見立て描画遊び」を主たるツールとして児童の創造力を育むことを本質的目的とした創造性教育を基軸とした多文化共生教育を目指した。そのために本研究は新しくかつオリジナルな多文化共生教育プログラムを開発したのである。

続いて、本研究の意義を総括する。本研究には次の3つの意義があると考えられる。

1点目は、日本人児童と CLD 児童間のコミュニケーションに関して生起する諸問題や困難な問題の効果的な解決ツールになりうる道筋を示した点にある。その背景として、日本の学校における多言語化、文化背景のさらなる多様化の進展の高い可能性がある。つとに2016年の文部科学省「学校における外国人児童生徒等に対する教育に関する有識者会議」では、「外国人児童生徒等教育が我が国の経済・社会に与える積極的意義・効果について、広く発信することが求められている。」との方針が打ち出されている (URL15)。このように、国としても学校教育における CLD 児童生徒の適応に対して積極的になりつつある状況に鑑みると、筆者が考える「図形の見立て描画遊び」のツールは、日本人児童と CLD 児童間のコミュニケーションに関して生起する諸問題や困難な問題の効果的な

解決ツールになりうるものと期待できよう。そうした問題や困難が解決されることで、時として孤立し不登校となる可能性もある CLD 児童の日本の学校生活への適応を促進し、彼らの幸福度の向上や人間的成長にも寄与できると考えられる。なぜなら、学校での日本語の習得により学校生活に馴染んで行くうち、間主観性が広がっていくので、認識の共有が顕著に見られ、相互理解も深まっていくからである。相互理解が深まることによって、相手に対する好意的な気持ちが少しずつ芽生えてくる。そうなることで、CLD 児童と日本人児童の間にある、見えない「心の壁」が少しずつ低くなっていくのである。また、日本人児童側は「教えなければならない」という意識から解放され、一方、CLD 児童側は「教えられるのが当然」という受け身の姿勢から脱却することで、お互いにコミュニケーションを取ろうとする姿勢に変わった時に、初めて従来の対等的ではない関係性を超越することができるかと筆者は考える。また、日本人児童にとっても、異なる言語的・文化的背景を持つ CLD 児童とのコミュニケーションの拡大や相互理解の深化は、自らの視野を拡大させ、同じく人間的成長を促す効果を持つと期待されるのである。

2点目は、多文化共生教育に関する教材の開発に活用できる可能性を探求したことである。本研究では、「図形の見立て描画遊び」を通して、抽象的図形には児童間の発想と解釈の差異や多様性を発生させる機能があることを確認した。本来、児童の性格や経験の違いによって児童間の発想と解釈に差異や多様性があるはずなのに、一般的な授業では一種の同調圧力が作用して、そうした差異や多様性は発現しにくく、潜在していることが多い。しかし、児童達は、「図形の見立て描画遊び」を通じて、お互いの主観の差異に気づき、かつそれを公然と指摘し合うことで、他者の主観＝内面的世界の認識へと至っていったのである。したがって、共同の見立て描画は、上野が言う「文化の理解・創造」や「人間形成」の他に、「他者受容」の契機となったと考えられるのではないだろうか。そのことは、本研究の社会実験授業で、持続可能な多文化共生能力を育てるための方途として、児童が双方の価値観を共有し、かつ共同作業を行い、体験を共有するような機会を提供することで、相互の承認が始まり、その承認関係が持続することで他者受容が発生し、そうした他者受容が積み重なっていく過程で相互理解、尊重、および好意的態度を観察できたことで明らかになった。このような「図形の見立て描画遊び」プログラムはより親密な友人関係の構築の手かがりになり、学習の達成感の向上やアイデンティティの確立にも効果的であると言えるだろう。また、そうした態度やあり方が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守が常態化していくことで、多文化共生能力が育っていくという

ことも示唆できると思われる<sup>45</sup>。

そして、3点目は、対等で民主的な社会関係を構築する市民教育としての多文化共生教育の可能性を提示したことである。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の方向に舵を切った。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な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リゼーションの時代に突入したことで、その変化に適応するだけではなく、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ないとはいえない。「図形の見立て描画遊び」を用いた多文化共生教育プログラムは、単に学校におけるカリキュラムの質的向上のための取り組みとしてだけでなく、児童達が相互理解やときには相互批判を通じて相手の人格を尊重し、対等で民主的な社会関係を構築する市民教育としての要素も持ち得るのではないだろうか。

## 10.2. 課題および今後の展望

次に、本研究で残された課題および今後の展望について述べる。以下の2点が考えられる。

まず、第1は、本社会実験においては、同一クラスの授業内の児童の反応しか測っていないため、授業後の児童同士のコミュニケーションが反復され、その後もクラス内で持続しているかどうかは明確につかめていないという点で課題が残っていることである。今後は、別の学校においても同様の社会実験の実施し、社会実験に参加した児童の参加前後

---

<sup>45</sup> 上野が指摘するように、見立ての造形表現が「文化の理解・創造」、「人間形成」に果たしている意味と価値は極めて大きい(上野 1995 : 43, 44)。しかし、これまで、「見立て」に関する題材は低学年に偏在している現状があった(上野 1998)。上野は、中学年や高学年の児童が多様な見立て描画ができたことから、中学年や高学年の児童の教材開発には、見立てに関する題材は最適ではないかと提案している(上野 2000 : 59)。本研究での社会実験では、他者受容のプロセスや成果を分析し考察した結果、「図形の見立て描画遊び」が児童同士の相互理解を促進する手法として有効であり、多文化共生能力につながるということが一定程度に確認できた。さらに、社会実験の結果、日本特有の文化に関する見立てのアイテムが多いことから、「図形の見立て描画遊び」には多文化共生教育に関する教材の開発に活用できる可能性も期待できよう。

の心の動きや他者に対する考え方の変化も、詳細に検証しなければならないと考えている。もちろん、唯一の定型的支援策があるわけではなく、児童生徒の年齢、性格、家庭環境等の違いに応じた柔軟な支援プログラムをデザインすることが重要であることはいまでもない。そのような多様で適応性にすぐれたプログラムを開発することが今後の本研究の課題である。

次に、第2は、中国にルーツを持つ児童以外の CLD 児童の社会実験への可能性も検討し、国の文化の違いによって他者受容の意識生成の態様に異同があるのかという点についても、比較検討する余地が残っているということである。今回の社会実験の結果については、アンケートに加え、会話やエスノグラフィー形式の質的分析を行ったが、今後はさらに一人一人の他者受容の蓄積を客観的に測定し、数値化する分析手法も考案し、多文化共生教育のプログラムに適用できればと考えている。

一方で、本研究は、CLD 児童を含む教育現場での「図形の見立て描画遊び」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、時間も対象となる児童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・モデルを追求していくことができればと考えている。

### 10.3. 自らのキャリアデザインについて

最後に、筆者のキャリアデザインを述べて、本研究を締めくくりたい。今後も筆者は、自らにとってのソーシャル・イノベーションの実践である、日本に住んでいる外国人児童の支援を続け、いろいろな立場で、福祉や教育、まちづくりなど様々な分野で活動していきたい。

また、筆者は博士後期課程の在籍中に社会科（中・高）の教員免許に挑戦し、今後は学校の外部のみならず、学校の内部での多文化共生教育の可能性を探って行くことも視野に入れている。

筆者自身が考案した多文化共生教育プログラムの実現には、学校との協働による実践が不可欠であり、それを丹念に拾い集め、そこに価値を見出していこうとする不断の努力の先に発見されるイノベーション研究の成果に期待したい思いもある。

また、筆者は主に京都や大阪等の関西地域における中国人コミュニティの発展に参画

かつ支援し、多文化共生社会の構築に貢献できればと考えている。それこそが、自分自身が実践を続けるモチベーションであり、イノベーション・モデルの価値を見出す研究スタイルをさらに確立していくことが自分自身に課せられた命題であると信じて、それに向かう決意表明をしたところで、本研究を閉じたいと思う。

(124475 字)

## 付録

1 回目～12 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

1 回目：中国の学校の様子、絵本の読み聞かせ

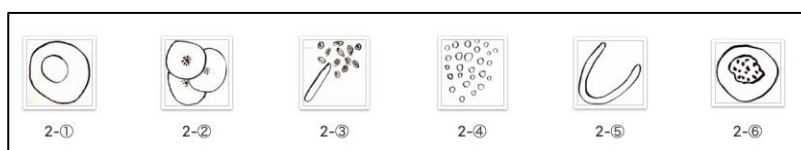
1 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

1Q1-A:	中国の学校の様子はよくわかりましたか?あてはまるものを 1 つだけ選んで○を付けてください。1、ぜんぜんそう思わない 2、ほとんどそう思わない 3、わりにそう思う 4、とてもそう思う
1Q1-B:	目の体操はできましたか? (同上)
1Q1-C:	中国の学校の運動会は日本のものと違うと思いましたか? (同上)
1Q1-D:	絵本を使った授業は面白かったですか? (同上)
1Q1-E:	中国語の数字の発音は簡単ですか? (同上)
1Q1-F:	中国語(你好, 再见, 谢谢)の挨拶はできそうですか? (同上)
1Q1-G:	じゃんけんゲームは面白かったですか? (同上)
1Q1-H:	じゃんけんの発音はできましたか? (同上)
1Q2:	今日の授業の感想や知りたいことを書いてください。

2 回目：中国のお正月 (1)

【2-①】～【2-⑥】図形は「餃子作りのプロセス」<sup>46</sup>である。

【2-①】～【2-⑥】図形と「餃子作りのプロセス」の写真



注：「餃子を作るプロセス」の写真：萝卜缨鸡蛋水饺的做法步骤。(美食天下ホームページ、

2020年9月23日閲覧、<https://m.meishichina.com/recipe/561209/>)より引用。

<sup>46</sup> 「餃子」は、「伝説によると、最初に中国の医者張仲景によって発明され、1800年以上の歴史がある。中国人に親しまれている伝統的な特色ある食品で、水餃(子)とも呼ばれ、中国北部の主食であり、お正月料理でもある。餃子のほとんどは、茹でている」。新华字典词典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z44m81j372588.html>)より引用。

2 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

2Q1-A:	中国のお正月の様子はよくわかりましたか?当てはまる数字を○してください。 4:とてもそう思う 3:わりにそう思う 2:ほとんどそう思わない 1:ぜんぜんそう思わない
2Q1-B:	中国のお正月を体験してみたいですか? (同上)
2Q1-C:	中国のお正月の行事は面白かったですか? (同上)
2Q1-D:	絵本を使った授業は面白かったですか? (同上)
2Q1-E:	餃子を作る絵は面白かったですか? (同上)
2Q1-F:	餃子の作り方がわかりましたか? (同上)
2Q1-G:	数字の発音はできましたか? (同上)
2Q1-H:	中国語(新年快乐)の挨拶はできそうですか? (同上)
2Q2:	中国のお正月に関する事で、一番面白かったのは何ですか?
2Q3:	餃子を作る絵をみて、何を思いましたカードの絵が一番面白かったですか?
2Q4:	今日の授業の感想や知りたいことを書いてください。
2Q5:	中国にいる子供たちに日本の物や文化を伝えたいこと、知ってほしいことがありますか?それはなんですか?

3 回目:端午の節句、粽 (ちまき)

【3-①】～【3-⑥】図形は「粽作りのプロセス」である。

【3-①】～【3-⑥】図形、「粽作りのプロセス」の写真




注:「粽」の写真:【端午节】美味粽子的做法 & 包粽子的方法与步骤。(帖子详情ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://m.91ddcc.com/t/112923>) より引用。


3 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

3Q1:	あなたが決めた順番を教えてください。(1~6)
3Q2:	図形を使って、ストーリーを考えてみよう。
3Q3:	一番面白いことを書いてください。
3Q4:	知りたいことを書いてください。


4回目:中国の伝統模様(1)

【4-①】～【4-③】図形は「八卦」<sup>47</sup>、「元宝」<sup>48</sup>、「扇子」<sup>49</sup>である。


【4-①】～【4-③】図形と「八卦」、「元宝」、「扇子」の写真




4-①



4-②



4-③



注:「元宝」の写真:中国の旧貨幣を摸した縁起のいい置物 yuánbǎo【元宝】(過去に通貨として用いられた)馬蹄銀. 元宝. (BitEx (びてつくす). (中国語ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://bitex-cn.com/?m=Dic&a=worddetail&wordid=9365>)より引用。

「八卦」の写真: 阴阳风水学入门基础知识. (起名网ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://www.threetong.com/fengshui/jiaju/17198.html>).

「扇子」の写真: 舞蹈扇子跳舞扇真丝 真丝扇子舞蹈扇双面 舞蹈扇子跳舞扇. (下午ホームページ、2020年9月23日閲覧 <http://www.xiauwu.com/tagss/%D5%E6%CB%BF%CE%E8%B5%B8%C9%C8%D7%D3%D1%ED%B8%E8%C9%C8>).

4回目のアンケート質問は以下のとおりである。

<sup>47</sup> 「八卦」はっけは、「周易で、陰陽の爻(こう)を組み合わせた八つの形象のことを意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/八卦>)より引用。

<sup>48</sup> 「元宝」げんぼうは、「馬蹄銀の別称。元宝銀。→ばてい-ぎん:もと中国で、巨額の取引に、通貨のように用いた馬蹄形の銀塊。普通1個の重量50両(約1800グラム)。沓銀。元宝を意味する」。広辞苑(広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/馬蹄銀>)より引用。

<sup>49</sup> 「扇子」は、「もともとは、団扇(うちわ)を指し、その後あらゆる種類の扇子を指す」。新华字典(在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z40m13j141092.html>)より引用。



4Q1-A:	1 回目のお絵かきについて、同じ班の中でどんな絵がありましたか?
4Q1-B:	同じ班の中で驚いた絵や、好きな絵はどれですか?
4Q1-C:	【4Q1-B】で選んだ好きな絵の理由を教えてください。
4Q2-A:	2 回目のお絵かきについて、同じ班の中でどんな絵がありましたか?
4Q2-B:	同じ班の中で驚いた絵や、好きな絵はどれですか?
4Q2-C:	【4Q2-B】で選んだ好きな絵の理由を教えてください。
4Q3:	お絵かきは楽しかったですか?感想を書いてください。
4Q4:	知りたいことを書いてください。

5 回目:中国の伝統模様(2)

【⑤-1】～【⑤-3】、【⑤-4】～【⑤-6】 図形は「銅銭」<sup>50</sup>、「中国結」<sup>51</sup>、「二道杠」、「お餅」<sup>52</sup>、「杵」<sup>53</sup>、「石臼」<sup>54</sup>である。

<sup>50</sup> 「銅銭」 どうせんは、「銅で鑄造した貨幣。銅貨のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/銅銭>）より引用。

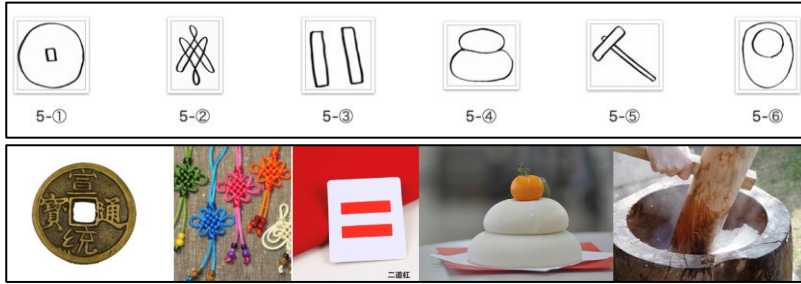
<sup>51</sup> 「中国結び」は、「中国大陸及び台湾で考案・発展した、紐を用いた伝統工芸である。数種の基本結びと変化結び、それらの組み合わせより成る。中国結芸、結芸とも呼ばれることを意味する」。ウィキペディア（ウィキペディアホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://ja.wikipedia.org/wiki/中国結び>）より引用。

<sup>52</sup> 「鏡餅」かがみもちは、「平たく円形の鏡のように作った餅。大小2個を重ね、正月に神仏に供え、または吉例の時などに用いる。古くは「餅鏡」。かがみ。おそなえ。おかざり。円餅のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/鏡餅>）。より引用。

<sup>53</sup> 「杵」きねは、「穀物などを臼に入れてつづくのに用いる木製の具。中細。打杵を意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/杵>）より引用。

<sup>54</sup> 「石臼」いしうすは、「石で造った臼。大きいものや重いものたとえに用いることを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月9日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/石臼>）より引用。

【⑤-1】～【⑤-3】、【⑤-4】～【⑤-6】図形と「銅銭」、「中国結」、「二道杠」、「お餅」、「杵」、「石臼」の写真



注：「銅銭」の写真：銅銭有什么风水作用。（起名网ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://www.threetong.com/fengshui/yongpin/136.html>）より引用。

「中国結」の写真：中国結基本手工编织教程大全之盘长结怎么编。（纸艺网ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://m.zhidiy.com/bianzhi/8677.html>）より引用。

「二道杠」の写真：少先队臂章小学生队干标志牌一二班干部臂章三道杠小队中队大队长 二道杠中队队长（PVC安全别针）2个装。（JD.COMホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://item.m.jd.com/product/64012539646.html>）より引用。

5回目のアンケート質問は以下のとおりである。

5Q1-A:	1回目、3つの絵を見て、すぐにアイデア（イメージ）が思いつきましたか？		
	<b>【5-③】</b> 1 すぐに思いついた 2 時間がかかった 3 難しくて思いつかなかった	<b>【5-②】</b> 4 すぐに思いついた 5 時間がかかった 6 難しくて思いつかなかった	<b>【5-①】</b> 7 すぐに思いついた 8 時間がかかった 9 難しくて思いつかなかった
5Q1-B:	2回目の絵はすぐアイデアが思いついた？		
	<b>【5-⑤】</b> 10 すぐに思いついた 11 時間がかかった 12 難しくて思いつかなかった	<b>【5-⑥】</b> 13 すぐに思いついた 14 時間がかかった 15 難しくて思いつかなかった	<b>【5-④】</b> 16 すぐに思いついた 17 時間がかかった 18 難しくて思いつかなかった
5Q2-A:	前回のように一人でお話を作るのと今回のよう班でお話を作るのでは、どちらがいいですか。		
5Q2-B:	【5Q2-A】で選んだ理由を教えてください。		
5Q3-A:	1回目のワークで、班で1つのお話を作った感想を教えてください。		
5Q3-B:	2回目のワークで、班で1つのお話を作った感想を教えてください。		

6回目：中国のお正月（2）

【6-①】～【6-③】図形は「お年玉袋」<sup>55</sup>、「提灯」<sup>56</sup>、「爆竹」<sup>57</sup>である。

【6-①】～【6-③】図形と「お年玉袋」、「提灯」、「爆竹」の写真



注：「お年玉袋」の写真：春节为什么要给压岁钱 春节为什么要给红包。(天气万年历ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://m.wannianli.tianqi.com/news/232778.html>)より引用。

「提灯」の写真：灯笼。(Beetify ホームページ、2020年9月23日閲覧、<http://beetify.com/article/1579758989>)より引用。

「爆竹」の写真：走进“花炮之乡”。(汉丰网ホームページ、2020年9月23日閲覧、<http://www.kaixian.tv/gd/2017/1111/373624.html>)より引用。

6 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

6Q1-A:	1 回目のお絵描きでは、同じ班の中でどんな絵がありましたか?
6Q1-B:	1 回目のお絵描きで、同じ班の中で驚いた絵や、好きな絵を教えてください。
6Q1-C:	1 回目のお絵描きで、【6Q1-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
6Q2-A:	2 回目のお絵描きで、同じ班の中でどんな絵がありましたか?
6Q2-B:	2 回目のお絵描きで、同じ班の中で驚いた絵や、好きな絵を教えてください。
6Q2-C:	2 回目のお絵描きで、【6Q2-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
6Q3:	お絵描きは楽しかったですか?6 回目の授業の感想を書いてください。
6Q4:	知りたいことを書いてください。

7 回目：中国の七夕の物語

<sup>55</sup> 「お年玉袋-紅包」は、「贈り物や褒める時に使われる、お金を入れる赤い紙袋のことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/242456.html>）より引用。

<sup>56</sup> 「提灯」は、「照明、装飾または娯楽のために使うものを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/191466.html>）より引用。

<sup>57</sup> 「爆竹」は、「火薬を紙で丸め、両端をふさがれている。火をつけて、パチパチと音がる。主にお祝いに使用されることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z54m10j147807.html>）より引用。

【7-①】～【7-④】図形は「カササギの翼」、「竹」、「短冊」<sup>58</sup>、「瑞雲」<sup>59</sup>である。

【7-①】～【7-④】図形と「カササギの翼」、「竹」、「短冊」、「瑞雲」の写真



注：「祥雲」の写真。（六图网ホームページ、2020年9月23日閲覧、[https://www.16pic.com/pic/pic\\_9337798.html](https://www.16pic.com/pic/pic_9337798.html)）より引用。

7回目のアンケート質問は以下のとおりである。

7Q1:	7回目の授業で、4つの絵を思い付いた順番を教えてください。
7Q2:	それぞれの絵についてみんなの発表は面白かったですか?何が印象的でしたか?それはどうしてですか?自由に感想などを書いてください。
7Q3:	班で物語を作る時、上手くいきましたか?感想などを自由に書いてください。
7Q4:	中国の七夕の物語はどうでしたか?何か気づいたことなどありますか?

8回目：漢詩-春暁

【8-①】～【8-③】図形は「多」<sup>60</sup>、「鳥」<sup>61</sup>、「雨」<sup>62</sup>である。

<sup>58</sup> 「短冊」たんざくは、「①標目・数量などを書いた細長い紙。特に、官庁で給付する物資の品目・数量を書いたもの。②和歌を書くのに用いる料紙のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/短冊>）より引用。

<sup>59</sup> 「瑞雲」ずいうんは、「めでたいしるしの雲のことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020年9月8日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/瑞雲>）より引用。

<sup>60</sup> 「多」は、「本来のお肉の形から作られた漢字であることを意味する」。(东汉) 许慎(著) 吴苏仪(编) (2011)『画说汉字—图解说文解字 (1000个汉字的故事)』北京紫图图书有限公司より引用。

<sup>61</sup> 「鳥」は、「実物の鳥の外形から作られた漢字であることを意味する」。李山川(主编) (2018)『新版小学语文文字词通解 一年级 (全二册) — 汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

<sup>62</sup> 「雨」は、「天から水滴が降ってきた様子を表している」。李山川(主编) (2018)『新版小学语文文字词通解 一年级 (全二册) — 汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

【8-①】～【8-③】図形と「多」、「鳥」、「雨」の由来の写真



注：「多」の写真：「本来のお肉の形から作られた漢字であることを意味する」。(东汉) 许慎(著) 吴苏仪(编) (2011) 『画说汉字—图解说文解字 (1000 个汉字的故事)』北京紫图图书有限公司より引用。

「鳥」の写真：「実物の鳥の外形から作られた漢字であることを意味する」。李山川(主编) (2018) 『新版小学语文文字词通解 一年级 (全二册) — 汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

「雨」の写真：「天から水滴が降ってきた様子を表している」。李山川(主编) (2018) 『新版小学语文文字词通解 一年级 (全二册) — 汉字详解 字词辨析 说文解字 汉字故事 小学语文教辅书籍 一年级课外阅读』上海文化出版社より引用。

8 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

8Q1-A:	多の絵について( )さんが考えたのが面白かったです。
8Q1-B:	多の絵について、どの絵が面白いですか。
8Q1-C:	多の絵について、【8Q1-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
8Q2-A:	鳥の絵について( )さんが考えたのが面白かったです。
8Q2-B:	鳥の絵について、どの絵が面白いですか。
8Q2-C:	鳥の絵について、【8Q2-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
8Q3-A:	雨の絵について( )さんが考えたのが面白かったです。
8Q3-B:	雨の絵について、どの絵が面白いですか。
8Q3-C:	雨の絵について、【8Q3-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
8Q4:	「漢詩」について、感想を書いてください。
8Q5:	次回の授業で知りたいことがありますか?教えてください。

9 回目:小学生の遊び体験

【9-①】～【9-③】図形は「羽根けり-毬子」<sup>63</sup>、「手玉、おてだま」<sup>64</sup>、「ゴム跳び-跳皮筋」<sup>65</sup>である。

<sup>63</sup> 「羽根けり-毬子」は、「硬貨や革・布に包まれ、コインの穴に鶏の羽が着いたおもちゃ。羽根を蹴ることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020 年 9 月 12 日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html3/11370.html>）より引用。

<sup>64</sup> 「手玉」てだまは、「女子の玩具の一種。おてだまのことを意味する」。広辞苑（広辞苑無料検索ホームページ、2020 年 9 月 10 日閲覧、<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/手玉>）より引用。

<sup>65</sup> 「ゴム跳び-跳皮筋」は、「一般的なスポーツ。輪ゴムはゴムでできた細いロープで、通常は約 3 メートルある。輪ゴムの両端を 2 人で持ち、固定する。他の参加者は輪ゴムに沿って前後に跳んで遊ぶことを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020 年 9 月 12 日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/105097.html>）より引用。

【9-①】～【9-③】図形と「羽根けり-毽子」、「手玉、おてだま」、「ゴム跳び-跳皮筋」の写真



注：「踢毽子」の写真：(90 设计ホームページ、2020 年 9 月 23 日閲覧、<http://90sheji.com/png/tizi.html>)。  
 「手玉、おてだま」の写真：翻手绳。(这应该是女生最爱玩的游戏了)(搜狐ホームページ、2020 年 9 月 23 日閲覧、[https://www.sohu.com/a/134902328\\_534505](https://www.sohu.com/a/134902328_534505)) より引用。  
 「跳皮筋」の写真：(漫步 80 ホームページ、2020 年 9 月 23 日閲覧、<http://www.manbu80.com/813>) より引用。

9 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

9Q1-A:	お手玉の絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
9Q1-B:	お手玉の絵について、どの絵が面白いですか。
9Q1-C:	お手玉の絵について、【9Q1-B】で選んだ絵の理由を教えてください。
9Q2-A:	羽根けりの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
9Q2-B:	羽根けりの絵では、どの絵が面白いですか。
9Q2-C:	羽根けりの絵について、【9Q2-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
9Q3-A:	ゴム跳びの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
9Q3-B:	ゴム跳びの絵では、どの絵が面白いですか。
9Q3-C:	ゴム跳びの絵で、【9Q3-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
9Q4:	今回の中国の遊びについて、感想を書いてください。
9Q5:	次回の授業で知りたいことがありますか?教えてください。

10 回目:中国の小学校の紹介 (2) 給食、授業風景

【10-①】～【10-③】図形は「赤いネッカチーフ」、「給食プレート」、「国旗」<sup>66</sup>である。

<sup>66</sup> 「中華人民共和国の国旗」は、「国を表すために国によって正式に指定された旗。中国の国旗は五つ星の赤い旗のことを意味する」。新华字典词典 (在线汉语字典ホームページ、2020 年 9 月 17 日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/z10m62j239744.html>) より引用。

【10-①】～【10-③】図形と「赤いネッカチーフ」、「給食プレート」、「国旗」の写真



注：「給食プレート」の写真：适量取餐、不剩饭菜“光盘行动”已成泸州市中小学生的自觉行为小学生の食事の様子。（网易新闻ホームページ、2020年9月23日閲覧、

<https://3g.163.com/dy/article/FCLQ0UMR05346936.html>）より引用。

「中華人民共和国の国旗」の写真：（ウィキペディアホームページ、2020年9月23日閲覧、

<https://ja.m.wikipedia.org/wiki/中華人民共和国の国旗>）より引用。

「红领巾」の写真：（爱上学网上商城ホームページ、2020年9月23日閲覧、

<https://shop45600287.m.youzan.com/wscgoods/detail/3eruw647o6fdj>）より引用。

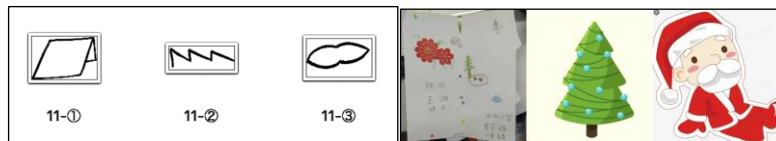
10回目のアンケート質問は以下のとおりである。

10Q1-A:	プレートの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
10Q1-B:	プレートの絵では、どの絵が面白いですか。
10Q1-C:	プレートの絵で、【10Q1-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
10Q2-A:	国旗の絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
10Q2-B:	国旗の絵では、どの絵が面白いですか。
10Q2-C:	国旗の絵では、【10Q2-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
10Q3-A:	赤いネッカチーフの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
10Q3-B:	赤いネッカチーフの絵では、どの絵が面白いですか。
10Q3-C:	赤いネッカチーフの絵では、【10Q3-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
10Q4:	今回の「お絵描き」について、感想を書いてください。
10Q5:	今回の中国の学校(科目、国旗掲揚、給食、红领巾)について、感想を書いてください。
10Q6:	次回の授業で具体的に知りたいことがありますか?理由があれば、書いてください。

11回目:お正月(3)、クリスマス

【11-①】～【11-③】図形は「クリスマスカード」、「クリスマスツリー」、「サンタクロース」である。

【11-①】～【11-③】図形と「クリスマスカード」、「クリスマスツリー」、「サンタクロース」の写真



注：「クリスマスカード」の写真：在日本快乐过新年的14种方法。（楽天トラベル travel.rakuten.cn ホームページ、2020年9月23日閲覧、<https://travel.rakuten.cn/campaign/ranking/new-year/>）より引用。

「クリスマスツリー」の写真：（素材集市ホームページ、2020年9月23日閲覧、<http://www.sucaijishi.com/vector-49-597-1.html>）より引用。

「サンタクロース」の写真：（図精灵ホームページ、2020年9月23日閲覧、<http://616pic.com/sucaiz62ir7g5r.html>）より引用。

11 回目のアンケート質問は以下のとおりである。

11Q1-A:	クリスマスカードの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
11Q1-B:	クリスマスカードの絵では、どの絵が面白いですか。
11Q1-C:	クリスマスカードの絵で、【11Q1-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
11Q2-A:	クリスマスツリーの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
11Q2-B:	クリスマスツリーの絵では、どの絵が面白いですか。
11Q2-C:	クリスマスツリーの絵で、【11Q2-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
11Q3-A:	サンタクロースの絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
11Q3-B:	サンタクロースの絵では、どの絵が面白いですか。
11Q3-C:	サンタクロースの絵で、【11Q3-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
11Q4:	今回いっしょにお絵描きのワークをした人に、友達のような親しみが増しましたか？ ○非常にそう思う○そう思う○どちらでもない○あんまりそう思わない○全くそう思わない
11Q5:	今回いっしょにお絵描きのワークをした人の中で、友達のような親しみが増しましたのは誰ですか？三人まで名前を書いてください。その理由も書いてください。名前；理由
11Q6:	この授業を受けて、クラスの他の子どもの考えや性格、よく理解できるようになりましたか？○非常理解できました○理解できました ○どちらでもない○あんまり理解できなかった○全くそう理解できなかった
11Q7:	今回いっしょにお絵描きのワークをした人に、友達のような親しみが増しましたか？ ○非常理解できました○理解できました ○どちらでもない○あんまり理解できなかった○全くそう理解できなかった ・誰についてですか？三人まで書いてください。その理由も書いてください。名前；理由
11Q8:	今回のお絵描きのワークで、自分のアイデアや考えをきちんと言えましたか？ ○全くそう思わない○あんまりそう思わない○どちらでもない○そう思う○非常にそう思う
11Q9:	今回の「中国の文化」について、感想を書いてください。
11Q10:	次回の授業で具体的に知りたいことがありますか？理由があれば、書いてください。

12 回目：中国の食文化、歌とダンス



【12-①】～【12-③】図形は「春餅」<sup>67</sup>、「大餅子」、「韭菜合子」である。

【12-①】～【12-③】図形と「春餅」、「大餅子」、「韭菜合子」の写真



注：「东北菜」の写真：春餅，吃春餅的习俗，历史悠久！（新浪网ホームページ、2020年9月23日閲覧、

[https://k.sina.cn/article\\_6441598007\\_17ff2fc3700100970y.html](https://k.sina.cn/article_6441598007_17ff2fc3700100970y.html)）より引用。

「铁锅炖鱼贴饼」の写真：（美食杰ホームページ、2020年9月23日閲覧、

<https://m.meishij.net/html5/zuofa/tieguodunyuatiebing.html>）より引用。

「东北韭菜盒子」の写真：（美食天下ホームページ、2020年9月23日閲覧、

<https://m.meishichina.com/recipe/217138/#hmsr=w2m&hmpl=recipe>）より引用。

12回目のアンケート質問は以下のとおりである。

12Q1-A:	春餅の絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
12Q1-B:	春餅の絵では、どの絵が面白いですか。
12Q1-C:	春餅の絵で、【12Q1-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
12Q2-A:	铁锅大餅子の絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
12Q2-B:	铁锅大餅子の絵では、どの絵が面白いですか。
12Q2-C:	铁锅大餅子の絵で、【12Q2-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
12Q3-A:	韭菜盒子の絵では、( )さんが考えたのが面白かったです。
12Q3-B:	韭菜盒子の絵では、どの絵が面白いですか。
12Q3-C:	韭菜盒子の絵で、【12Q3-B】で選んだ面白い絵の理由を教えてください。
12Q4:	今回いっしょにお絵描きのワークをした人に、友達のような親しみが増しましたか？ ○非常にそう思う○そう思う○どちらでもない○あんまりそう思わない○全くそう思わない
12Q5:	この授業を受けて、クラスの他の子どもの考えや性格、よく理解できるようになりましたか？ ○非常理解できました○理解できました○どちらでもない○あんまり理解できなかった○全くそう理解できなかった
12Q6:	今回のお絵描きのワークで、自分のアイデアや考えをきちんと言えましたか？ ○全くそう思わない○あんまりそう思わない○どちらでもない○そう思う○非常にそう思う
12Q7:	12回目の授業（中国の食事、歌、ダンス）の感想を書いてください。

<sup>67</sup> 「春餅」は、「立春の日の食べ物、パンケーキの一種であることを意味する」。新华字典词典（在线汉语字典ホームページ、2020年9月12日閲覧、<http://xh.5156edu.com/html5/178203.html>）より引用。

1 回目から 12 回目のまとめアンケート質問は以下のとおりである。12 回の授業を通して、当てはまる○を●で塗りつぶしてください。

13Q1: クラスのみんなの発想について、あなたは どう 思いますか?	
発想が可愛い	○非常にそう思う○そう思う○どちらでもない○あんまりそう思わない ○全くそう思わない
・発想がすばらしい	(同上)
・発想がおもしろい	(同上)
・発想がつまらない	(同上)
・発想が個性的だ	(同上)
・発想がこわい	(同上)
・発想が普通だ	(同上)

13Q1: クラスのみんなの発想について、あなたは どう 思いますか?	
発想が可愛い	○非常にそう思う○そう思う○どちらでもない○あんまりそう思わない ○全くそう思わない
・発想がすばらしい	(同上)
・発想がおもしろい	(同上)
・発想がつまらない	(同上)
・発想が個性的だ	(同上)
・発想がこわい	(同上)
・発想が普通だ	(同上)

13Q2:グループワークに参加した同じ班のひとの態度について、あなたはどのように感じましたか? 次の項目で当てはまる○を●で塗りつぶしてください。	
・「責任感」があって、一緒に頑張っている	(同上)
・「思いやり」があって、お互いに相談しながらお話を作っている	(同上)
・「不安」を感じて、うまく行かない	(同上)
・「いじわる」で、協力的ではない	(同上)
・「思いやり」があって、相談しながらお話を作っている	(同上)
・「丁寧に」相談している	(同上)
・「まじめ」だ	(同上)
・同じ班のひとの考えが「役に立たない」	(同上)
13Q3:クラスみんなの参加の仕方について、あなたの感想を教えてください。当てはまる○を●で塗りつぶしてください。	
・積極的に参加している	(同上)
・楽しく参加している	(同上)
・つまらないと思っている	(同上)
13Q4:あなた自身の発想をどう思いましたか?当てはまる○を●で塗りつぶしてください。	
・発想が可愛い	(同上)
・発想がすばらしい	(同上)
・発想がおもしろい	(同上)
・発想がつまらない	(同上)
・発想が個性的だ	(同上)
・発想が普通だ	(同上)
・発想が人気がある	(同上)
13Q5:あなた自身の参加の仕方に対するあなたの考えを教えてください。当てはまる○を●で塗りつぶしてください。	
・積極的に参加している	(同上)
・楽しく参加している	(同上)
・まじめだと思っている	(同上)

13Q6:12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのかお絵描き：

13Q7:12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか中国の文化：

13Q8:12回の授業を通して、あなたの感想を聞かせてください。どんな学びがあったのか李先生へ：

13Q9:お絵描きのワークで、1人のひとを褒めるとしたら、誰ですか?また、そのわけを教えてください。(名前)(理由)

## 参考文献

### 【日本語文献】

- 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。
- 阿部新（2004）『『相互理解』することの難しさ』『東洋経済デジタルコンテンツ・ライブラリー』：118-125。
- 天野正治・結城忠・別府昭郎（編）（1998）『ドイツの教育』東信堂。
- 石井恵理子（2011）「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」馬淵仁（編）『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』85-105、勁草書房。
- 磯部裕子・青木久子（2009）『脱学校化社会の教育学』萌文書林。
- 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』68-85、日経BP企画。
- 井庭崇（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。
- 今里滋（2013）「現場からの政策学」新川達郎（編）『政策学入門—私たちの政策を考える』法律文化社：102-116。
- Anthony Wilson（編）弓野憲一・渋谷恵監訳 中野左知子・矢野淳・内田恵・平石徳己・山浦一保・益川弘如訳（2009）『英国初等学校の創造性教育（上）』静岡学術出版。
- 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。
- 上野行一（1998）「小学校図画工作科の題材における「みたて」の造形の教育的価値—美術教育と「みたて」の作用(5)」『美術教育学：美術科教育学会誌』19：53-64。
- 上野行一（2000）「発達段階比較による児童の造形的な「みたて」能力—探索過程における意味づけの多様性と拡張に関して」『美術教育学：美術科教育学会誌』21：51-61。
- 上野千鶴子（編）（2001）『構築主義とは何か』勁草書房。
- 内田伸子（2008）『幼児心理学への招待—子どもの世界づくり』サイエンス社。
- 遠藤正敬（2013）『戸籍と国籍の近現代史—民族・血統・日本人』明石書店。
- 恩田彰（1994）『創造性教育の展開』恒星社厚生閣。
- 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）：101-08。
- 菊池聡（2018）『<超・多国籍学校>は今日もにぎやかな！—多文化共生って何だろう』

岩波書店：59-76。

北出慶子（2011）「構築主義的観点からの接触場面における相互行為プロセスの分析—接触場面の新たな分析観点と意義の提案」『Studies in language science』1、191-221。

木田元（1982）『現象学』岩波書店：158-65。

久保田賢一（2001）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部。

久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピューター&エデュケーション』15：12-8。

久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピューター&エデュケーション』15：12-8（2019年5月30日取得、

[https://www.jstage.jst.go.jp/article/konpyutariyoukyouiku/15/0/15\\_12/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/konpyutariyoukyouiku/15/0/15_12/_pdf)）。

櫻井千穂（2019）「継承語教育と『めやす』との接点—中国ルーツの文化言語の多様な子供に対する継承中国語教育の実践を通して」田原憲和（編）『他者をつながる外国語学習をめざして—「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社：260-77。

佐藤郡衛（2001）『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店。

佐藤郡衛（2010）『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店。

島田由紀子・大神優子（2013）「図形提示による子どもの連想—4・5歳児クラスを対象に」『美術教育学：美術科教育学会誌』34：231-242。

庄井良信（1995）『学びのファンタジア—「臨床教育学」のあたらしい地平へ』溪水社。

数土直紀（1994）「コミュニケーションによる相互理解の可能性」『ソシオロゴス』18：106-119。

高崎俊之（2017）「児童のための異文化コミュニケーション環境」『京都大学学術情報リポジトリ』：1-130。

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）：115-32。

田村太郎（2000）『多民族共生社会ニッポンとボランティア活動』明石書店。

中澤静男・田淵五十生（2004）「構成主義に基づく学習理論への転換—小学校社会科における授業改革」『教育実践総合センター研究紀要（奈良教育大学）』（13）：13-21。」

中島和子（2007）『バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』アルク。

中村恵子（2001）「教育における構成主義」『現代社会文化研究』（21）：283-297。

中山あおい・山田容子（2001）「ドイツ—異文化間教育の背景と実践」天野正治・村田翼

- 夫（編）『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部：244-60。
- 夏堀睦（2005）『創造性と学校』ナカニシヤ出版。
- 西田司・グディカンスト、ウィリアム.B.（2002）『異文化間コミュニケーション入門』丸善株式会社。
- 丹羽雅雄（2017）「教育を受ける権利と就学義務」荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一（編）『外国人の子ども白書』明石書店：108-110。
- 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。
- 服部智（1991）「自己受容」の基底因2—Acceptance of Self and Others Scaleの因子分析的検討『茨城大学教育学部紀要. 教育科学』40：345-60。
- 馬場裕子（2016）「公立小学校における在籍学級での二言語併用授業—外国人児童の包摂と多文化共生教育の可能性」『Core Ethics』12：287-302。
- 藤本学・大坊郁夫（2007）「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ研究』15(3)：347-61。
- 古池若葉（1997）「描画活動における感情表現の発達過程」『教育心理学研究』367-77。
- 古川敦子（2017）「多言語会話集『はなしてみよう—きになるあの子となかよくなる—』の作成—外国人児童の在籍学級への受け入れと交流促進を目指して」『共愛学園前橋国際大学論集』17：147-55。
- 紅林伸幸（1989）「社会化：間主観性と認識発達の交錯」『教育社会学研究第45集』：109-122。
- 松尾知明（2013）「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて」松尾知明（編）『多文化教育のデザインする移民時代のモデル構築』3-24、勁草書房。
- 宮島喬（2006）『ヨーロッパ市民の誕生—開かれたシティズンシップへ』岩波書店。
- 宮本健太郎（2000）「ジム・カミンズのエンパワーメント理論—カナダ多文化教育推進の原動力」江原武一（編）『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部：234-243。
- 宮本律子・松岡洋子（2000）「多文化コミュニケーション能力測定尺度作成の試み」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』22：99-106。

- 水野君平(2017)「友だちグループといじめの関連—グループの有無—グループ内の関係性・スクールカーストに着目して」2017年度若手研究助成研究報告書。公益財団法人日工組社会安全研究財団ホームページ(2020年1月2日閲覧、[http://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017B\\_003.pdf](http://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017B_003.pdf))。
- 村上桂太郎(2012)「たかとりコミュニティセンターにおける外国にルーツを持つ子供達による表現活動」『移住労働者と連帯する全国ネットワーク情報誌—移住労働者と連帯する全国ネットワーク』155:6-7。
- 森茂岳雄(2013)「多文化教育のカリキュラム・デザイン—日本人性の脱構築に向けて」松尾知明(編)『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築』勁草書房:87-106。
- 若山育代・岡花祈一郎・一色玲子・淡野将太(2009)「5歳児の協働描画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。
- 若林秀樹(2017)『『適応指導』とは—一学校における教員の役割』荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一(編)『外国人の子供白書』明石書店:116-17。

#### 【外国語文献】

- Banks, J. A. (1999) *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn & Bacon  
(=1999, 平沢安政訳『入門多文化教育—新しい時代の学校づくり』明石書店)。
- Barron, B. (2003) When Smart Groups Fail, *Journal of the Learning Sciences*, 12  
(3): 307-59.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (eds.) (2010) *Multicultural Education Issues and Perspectives*, Wiley.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, D.R. (1992) *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, Cambridge University Press.
- Carpenter-Méndez, F., White, A., Ní Laoire, C., and Bushin, N. (2010) “Using Visual Methodologies to Explore Contemporary Irish Childhoods, ” *Qualitative*

*Research* 10 (2): 143-58.

Crossley, Nick (1996) *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming*, SAGE. (= 2003, ニック・クロスリー, 西原和久訳『間主観性と公共性—社会生成の現場』新泉社。).

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Collins. (2016=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]『クリエイティヴィティ：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, ” In Sternberg, R. J. (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, :313-35.

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).

高文 (Gao, W.) (2008) 「维果茨基心理发展理论与社会建构主义」高文・徐斌艳・吴刚 (編)『建構主義教育研究』吉林教育科学出版社:38-42。(高文 (2008) 「ヴィゴツキー心理発展理論と社会的構成主義」高文・徐斌艳・吴刚(編)『教育における構成主義』38-42, 吉林教育科学出版社。)

Luchtenberg, S.(ed.) (2004) *Migration, Education and Change*, Routledg. (=2008, 山内乾史監訳『移民・教育・社会変動—ヨーロッパとオーストラリアの移民問題と教育政策』356, 明石書店。).

黄富順 (2015) 『全國新住民火炬計畫成效評估研究 (内政部入出國及移民署委託研究報告・台湾)』。新住民培力發展資訊網 (2020年1月2日閲覧, <https://ifi.immigration.gov.tw/public/attachment/732214514642.pdf>)

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*.

OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. (=2018, 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) .



## 【URL】

1. 法務省（2019）「平成 30 年末現在における在留外国人数について」法務省ホームページ(2020 年 1 月 3 日閲覧、  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00081.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html))。
2. 法務省（2014）「平成 26 年出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律」法務省のホームページ（2017 年 12 月 30 日取得、<http://www.immi-moj.go.jp/nyukan2015/index.html>）。
3. 総務省（2006）「地域における多文化共生推進プランについて」総務省ホームページ（2020 年 2 月 3 日閲覧、[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000400764.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000400764.pdf)）。
4. 日本学術会議（2014）「記録—教育における多文化共生」日本学術会議ホームページ（2020 年 1 月 2 日閲覧、<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/1-20140901-1.pdf>）。
5. 文部科学省（2018）「日本語指導が必要な児童の受入状況等に関する調査の結果」文部科学省ホームページ(2020 年 1 月 3 日閲覧、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm))。
6. 田村太郎（2017）「地域における多文化共生の現状と日本語教育推進への期待」日本語教育推進議員連盟 第 6 回総会 公益社団法人日本語教育学会ホームページ（2020 年 1 月 3 日閲覧、<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/20170426-4.pdf>）。
7. 文部科学省（2012）「中央教育審議会・初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」文部科学省ホームページ（2020 年 1 月 2 日閲覧、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm)）。
8. 文部科学省（2014）「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 26 年度)』の結果について」文部科学省ホームページ（2020 年 9 月 30 日閲覧、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/04/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf)）。
9. 文部科学省（2005、2006）「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」（文部科学省ホームページ（2020 年 9 月 15 日閲覧、  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm)））。

10. 川崎市（2015）「外国人市民意識実態調査の結果を報告します」川崎市ホームページ（2020年9月16日閲覧、  
<http://www.city.kawasaki.jp/250/cmsfiles/contents/0000066/66982/itibu-2.pdf>）。
11. 社団法人日本語教育学会（2008）「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—平成19年度文化庁日本語研究委嘱」日本語教育学会ホームページ（2020年2月3日閲覧、[http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha\\_hokoku.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha_hokoku.pdf)）。
12. 京都市教育委員会（2016）「多文化学習推進プログラム」京都市教育委員会ホームページ（2020年2月3日取得、  
<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000131428.html>）。
13. 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説』文部科学省ホームページ（2020年5月7日閲覧・取得、  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)）。
14. 文部科学省（2011）「コミュニケーション教育推進会議」文部科学省ホームページ（2020年9月20日取得、  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/commu/1294421.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1294421.htm)）。
15. 文部科学省（2016）「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議（平成27年11月5日～）」文部科学省ホームページ（2020年9月20日閲覧、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/121/](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/121/)）。

#### 映像資料

目撃！にっぽん「ユカちゃんと仲間たち～密着！5年1組多国籍学級」（2018）NHK 名古屋 制作 2018年9月2日放送

## 謝辞

本研究文執筆にあたり、ご指導賜りました指導教授今里滋教授に深く感謝申し上げます。  
また、実験にご協力いただきました京都市内A小学校、ならびに校長先生をはじめ諸教諭の方々に深く御礼申し上げます。