

言語的文化的に多様な子どもたちの音を介した対話 —多文化プレイショップにおける協働演奏の微視的分析—

Sound-Mediated Dialogue for Children with Linguistically and Culturally Diverse Backgrounds:
A Microanalysis of Concerted Musical Performance in the Afterschool “Multicultural Playshop”
Program

蓮見絵里 (立教大学文学研究科)
内田祥子 (高崎健康福祉大学)
石黒広昭 (立教大学文学部)

【要旨】

言語的文化的に多様な背景をもつ子どもたちは、滞在社会の優位言語を第一言語としないため、その社会的能力を十分示すことが出来ない。これによって学力だけでなく、自尊心も低くなりがちである。本研究では、幼児に対する遊びのワークショップである「多文化プレイショップ」において、日系ブラジル人の子どもたちの音を介した協働活動を微視的に分析した。その結果、音を介したやりとりは優位言語の特権性を下げ、子どもたちの「対話」を豊かにし、その社会交流能力の高さを顕在化させることが示唆された。

Children with linguistically and culturally diverse backgrounds cannot show their social ability because of their weakness in the dominant language of the host country. This causes them to have low self-esteem as well as low academic achievement. This paper focuses on a sound-mediated concerted activity for Japanese-Brazilian preschool children in the afterschool program called “Multicultural Playshop.” It was suggested that the activity not only decreased the degree of privilege of Japanese as the dominant language but also demonstrated their social interaction abilities.

【キーワード】

言語的文化的多様性を持つ子どもたち 対話 演奏 即興 多文化プレイショップ
Children with Linguistically and Culturally Diverse Backgrounds, Dialogue,
Musical performance, Improvisation, Multicultural Playshop

1. はじめに

本研究では、日本に在住するブラジルにルーツをもつ子どもたちの音を介した協働活動 (concerted activities) (McDermott et al., 1978) を取りあげる。この活動は多文化プレイショップにおいて行われた。多文化プレイショップ (Multicultural Playshop) とは言語的文化的に多様な背景をもつ子どもの発達環境の創出を目指し、大学と保育教育組織が協働して展開する研究実践サイトである。ここでいう言語的文化的に多様な子どもとは、家族や本人の国際接触及び国際移動等に伴い複数の国の言語や文化をルーツとすることとなった子どもを指す。彼らの言語的文化的状況は個々で異なり、国籍による「〇〇人」という呼称では捉えきれない多様性を含む。例えば本研究で対象とするブラジルにルーツを持つ子どもたちでは、ある子どもは家庭ではポルトガル語、学校では日本語を話し、別の子どもは家庭のなかで父親にポルトガル語を話すが、母親には英語を用いるといった複雑な言語的文化的状況にある。多文化プレイショップでは、こうした多様な背景をもつ子どもたちが、ファシリテーターの産出する音を起点として協働的即興演奏を実現していた。参加した子どもたちは日本語を第一言語としないため、日本語のみによるコミュニケーションは必ずしも容易ではない。多様な言語的文化的背景をもつ子どもたちに対するワークショップは、日本でも支援事業として開催されてきたが、ファシリテーターによる説明ややりとりが日本語で行われることが多く、日本語を第一言語として用いる人との間に権力の非対称性が生まれやすかった。通訳が入ることで、日本語を使うファシリテーターと他言語を第一言語とする参加者の間をつなぐ試みもあるが、通訳行為自体が「通訳されなければならない人」を可視化し、かえって権力の非対称性を強調する可能性がある (石黒, 2016)。さらに、通訳が入ることでやりとりにタイムラグが生じたり、ファシリテーターと参加者、さらには参加者間で直接のやりとりができなくなるなどの問題も生じる。こうした問題点を考慮する中で、非言語的媒体である音に着目することになった。

コミュニケーションにおいて非言語的コミュニケーションに着目することは、看護、医療など、言語的コミュニケーションが困難な状況ではよくなされている (西山・安部・能成・中嶋, 2016; 山地・長畑, 2017; 白井, 2017)。しかし、看護、医療の場では、看護、治療する側が、その受益者である看護される側の意志を汲み取るモードとして非言語コミュニケーションを重視することが多い。これに対して音を介した遊び活動では、参加する子どもたち自身が他者の発した音を積極的に受け取り、自らもまた音を発する主体となる。すなわち、音を自らの表現手段として能動的にコントロールすることを楽しむことができる。音は、楽器はもちろんだが、床を足で叩く、拍手する、笑う、など身体と環境との接触の中から生まれるものである。発する音の強弱、リズム、ピッチなど細かな調整も可能であり、身体をもちいた意志の表現媒体としてすぐれている。日本語でのやりとりが難しい子どもたちであっても、音を使ったコミュニケーションをすることで他者との「対話」を楽しめると考えられる。ここでの「対話」とは異なる声、すなわち「それぞれに独立して互いにそれぞれの世界を持った複数の対等な意識」(Bakhtin, 1963, 邦訳 p.15) 間の出会いとそれによって生成、変化する意味を指す。バフチンは言語的コミュニケーションにおける対話を説明する中で、「聞かれること自体がすでに対話的な関係である。言葉は、人に聞かれ、理解され、返答され、そしてまたこれに答えるというふうに、尽きることのないやりとり

を求める。言葉は対話にくわわるのだが、この対話には、意味的な終りがない」(Bakhtin, 1979, 邦訳 p.238)と述べている。ファシリテーターから集団に解き放たれた音をそれぞれの子どもがどのように聞くのか。そこには多様な「対話」的關係が成立しうる。さらに、一つの音に対して複数の音が応じるとき、それらが参加者それぞれに聞かれることで多様な意味を重複して生み出す。今回取りあげるワークショップはそうした「音の意味」の拡散や収束を楽しむ即興的な協働活動である。

さて、本研究は日本において言語的文化的に非優位な状況にある子どもたちに焦点をあてている。居住地域で優位な言語や文化を自らの資源としない親の子どもたちは、その社会において当然とされる行動をしない、あるいはすることができない存在として、その能力が低く見積られることが多い。こうした「欠陥モデル (deficit model)」(中村, 1991)では、その子どもたちは、「通常獲得すべき」文化を身につけることが出来ない文化的剥奪 (cultural deprivation) 状況にあると捉えられる。たとえば、貧困地域の母親は、そうでない地域の親に比べて養育行動に問題があるとされることが多い (Cole & Bruner, 1971)。これを文化間に高低をつける見方だと批判し、どの文化も対等に考えられるべきだという差異モデル (difference model) も提唱されている (中村, 1991)。Gutiérrez & Rogoff (2003) は、教師が学習者である子どもの文化様式の違いを、その子たちが育つコミュニティの歴史性に基いて理解すべきだという。行動の違いを「欠如」ではなく「差異」として捉え直すということは、子どもの学力不全を子どもの個人特性としてではなく、教師の文化と子どもの文化の差異によって説明することを意味する。それは差別的対応の自覚的是正につながるが、非優位な立場にいる子どもたちの自尊心や自己効力感を高めるための解決策を示唆するものではない。本研究では言語的文化的に多様な背景をもつ子どもが異なる他者と能動的に交流できることが重要である (Allport, 1954) と考え、言語よりも音を中心とした協働活動を試みた。

音の協働活動の一つに即興演奏がある。即興演奏では演奏者は共演者と創造的に相互作用している (Sawyer, 1992)。ジャズの即興演奏のなかで演奏者は自他の演奏を即座に評価し、即興を展開させるためのアイデアを出す (Berliner, 1994)。大人だけではなく子どもも他者とともに即興演奏を行うことができる。乳児は養育者と身体動作を伴った即興的な音のやりとりで一体感を体験する (Malloch, 1999)。3,4歳の子どもは、音を用いた遊びにおいて、音や身体といった非言語的媒体を用いた相互行為のレパートリーを持つ (Young, 2008)。7歳の子どもは、自身の経験した文化、演奏する際の楽器や環境、共演者との応答を資源として即興演奏を行う (Custodero, 2007)。12歳の子どもの即興演奏には、他者のビートへの追随、楽器やグループとの相互行為、合図を用いた演奏の停止がみられ、リーダーとフォロワーという役割が存在する (Burnard, 2002)。これらの研究は、子どもが自らの経験を抛り所としながら、音を介した即興的な協働活動に参加できる存在であることを示している。子どもが即興演奏においてこのように有能さを示すのは、即興演奏が演奏過程の充実を追求するという点で遊びの特質を持つとともに、音が言語以上に多様な解釈を許すからだと考えられる。

音による即興演奏活動は、2017年12月の多文化プレイショップで実施された。「プレイショップ」とは遊びのワークショップを指す造語 (Ishiguro, 2004, 2017) であり、ワークショップ活動の事実を指すだけでなく、そこに込められた思想をも示している。それは子ど

もの想像の深まりを促すことを重視して、当初は幼稚園の放課後プログラムとして構想された（石黒・内田・長谷川・池上・東・松本, 2004; 石黒・内田・小林・東・織田, 2005; 内田・石黒・長谷川, 2005）。その理論的背景にはヴィゴツキーの遊び理論（Vygotsky, 1967）がある。5thD（Cole, 1996）などの放課後プログラムを実践研究してきたカリフォルニア大学サンディエゴ校の比較人間認知研究所（LCHC）を中心に、フィンランド（Ferholt & Hakkarainen, 1999; Hakkarainen, 2004; 2010; 2013）やスウェーデン（Nilsson, 2009; Baumer, Ferholt & Lecusay, 2005）など、北欧の実験保育実践と国際共同研究を実施してきた。「多文化プレイシヨップ」はプレイシヨップの思想を引き継ぎつつ、言語的文化的に多様な子どもの発達環境を創出する場として2017年に構想された。その主な拠点である群馬県のブラジル系無認可保育施設 PLAYGROUND には、現在約60名の0～5歳児と5名の保育者（全員が無資格）がいる。群馬県は全国的にブラジル人の集住地域として知られている。保護者の大半が1990（平成2）年の「出入国管理及び難民認定法」の改定をきっかけに、工場労働者としてこの地域で働くようになった人たちで、ブラジルにルーツをもち、ポルトガル語によって日常会話を行う。2008年のリーマンショックを機に多くの人々が帰国したが、帰国を選ばなかったブラジル人には「定住化」への意識が高まっている（鈴木・平野・竹下, 2015）。このような場で、月に1回程度2時間に渡って3～5歳児の子どもたちを対象にした遊びを実施している。

「多文化プレイシヨップ」の実践理念は、5thDとともにカリフォルニア大学の地域支援活動の一つであるVásquez(2002)を中心としたLa Clase Mágica(LCM), Mi Clase Mágica(MCM)の実践の影響を受けている。LCMはスペイン語で「魔法の教室(The Magical Class)」を意味する、ヒスパニック系マイノリティーの子どもを対象にした放課後教育プログラムであり、MCMは、「わたしの魔法の教室(My Magical Class)」という意味の幼児向けのプログラムである。これらはマイノリティーの集住地域で行われており、学生、地域のスタッフ、保護者が協働しながら関与することで子どもたちの学習を支援している。学生の参加は大学の授業の中に位置づけられており、教育実習のような役割も果たしている。また、大学、地域、家族という複数の文化システムの協働によって、マジョリティーとマイノリティーの対立を乗り越える共生コミュニティの形成が目指されている。多文化プレイシヨップでも大学の保育者養成教育、保育実践、そして保護者による協力関係ができつつある。大学では、研究者による監督指導の下で保育者養成課程に所属する学部生が授業の一環として月に1回の頻度で活動のプラン、実施、評価をおこなっている。さらに、毎回活動が終わった後には、各家庭に子どもの活動の様子を紹介する「Playshop letter」を作成し子どもの活動の記録をフィードバックしている。活動内容はLCMやMCMによる学習支援の理念を参照しつつ、多文化状況にある居住地域の優位言語である日本語のもつ権力性(石黒, 2015)を考慮して、言語以外の多様な媒体による表現を大切にしてきた。

以上のことから、本研究では言語的、文化的に多様な背景をもつ子どもたちを参加者として、大学と保育組織と保護者が協働して実施している「多文化プレイシヨップ」の中から、音による協働活動場面を取りあげる。子どもたちは、できあいの楽器は用いず、拍手や身体を叩くなどによって生じる打音を用いた。子どもたちが音を巧みに操っている場面を抜き出し、その過程を徹視的に分析することで多人数による相互行為の特徴を明らかにする。ファシリテーターの発した音を子どもがどのように受け止め、さらにそれにどのよ

うに応答したのか記述することで、どのような「対話」空間が創出されたのか示したい。

2. 方法

2.1. 調査概要

群馬県のブラジル系無認可保育施設 PLAYGROUND において幼児を対象に、2017 年 12 月 16 日に多文化プレイショップを約 2 時間実施した。多文化プレイショップはこの施設では初めての実施であった。第一著者がファシリテーター（以下 F と表記）となり、幼児 25 名（3～6 歳児）、保育者 3 名、地域ボランティア 1 名、第二著者である活動責任者 1 名、学生ボランティア 3 名が参加した。幼児、保育者は主としてポルトガル語を使用し、活動責任者、F、学生ボランティアは日本語を使用した。地域ボランティアは、ポルトガル語と日本語を使用した。F とボランティアと子どもは初対面であった。子どもは施設に通う子どもの他に、その日初めて来た子どももいたことから、子ども同士でも既に面識がある者と初対面である者が混在していた。当日は保護者数名が参観した。活動の様子は 2 台のビデオカメラにより記録するとともにフィールドノートが取られた。調査と撮影は保育者と保護者に許可を得て実施された。

2.2. 多文化プレイショップの活動プログラム

参加者が他者と多様な表現媒体でのコミュニケーションを楽しむ経験することを期待し、音および光と影を即興的に使用する活動を実施した。

当日の活動は以下のように展開した。(1)「自己紹介」(2)「アイスブレイク」①リトミック（約 5 分間）：F による鍵盤ハーモニカの演奏を聴きながら各々が自由に身体を動かす。②新聞リレー（約 5 分間）：新聞紙を、音をたてないようにして隣の人に渡す。(3)「子どもと大人の音の即興的なやりとり」（約 3 分間）：チンドン屋に扮した F が、参加者と音を使用した即興的なやりとりを行なう。(5)「影絵づくり」（約 18 分間）：F と学生が音を出しながら身体で影絵を表してみせた後、参加者全員が身体で影絵を表したり、廃材で影絵を作る。(6)「休憩」（約 18 分間）。(7)「影絵づくりと音の即興的なやりとり」（約 57 分間）：参加者は影絵に合わせて音を出したり、音に合わせて影絵を作って遊んだ。影絵活動への参加は子どもが選択でき、屋外で遊ぶ子も一部いた。

2.3. 分析方法

当日の活動プログラムの中から「子どもと大人の音の即興的なやりとり」の場面を分析対象とした。子どもと学生ボランティアと地域ボランティアが円になって座っているところに、F がチンドン屋に扮し廃材で作成した楽器を演奏しながら登場した。廃材による楽器は、ダンボールの箱の上に木箱や金属のふたを付けたものである。F は身体の前面にそれを下げ、金属と木の棒で叩いて音を出した。言語指示をせず、子どもと音を介した即興的なやりとりを行った。子どもは楽器を所持せず、手拍子あるいは手で身体や床を叩くことで音を出した。活動の中盤で F は身振りによって子どもに発音を促した。この場面 3 分間の内、F が登場した場面は除き、実際に子どもと音による即興的なやりとりを行った 2 分 40 秒を分析対象として抽出し、F と参加者の間の音の対応関係を分析した。

第一次分析（演奏ユニットの同定）：F の演奏の開始点から次の F の演奏の開始点までを 1 ユニットとし、対象場面がいくつのユニットによって構成されているのかを検討した。第一評定者（第一著者）と評定者 2 名が個別に、該当場面の動画をコンピューターアプリケーション Elan を使って再生し、F が新たな演奏を開始したと判断できる時点から 1 秒間ほど注釈を挿入した。注釈の開始点から次の注釈の開始点までを 1 ユニットとして同定した。評定者 3 名で一致したユニットを第二次分析の対象とした。

第二次分析（子どもの応答タイミングと応答数の分析）：F が出した音に子どもがどのように応答しているかを確認するため、評定者 3 名で一致した演奏ユニットについて、各ユニット内での子どもの演奏のタイミングとその応答をした子どもの人数の多寡を分析した。第一評定者（第一著者）と評定者 2 名が個別に判定した。コンピューターアプリケーション Elan を使って、ユニットごとに音声と動画をそれぞれ再生し、各ユニット内で 3 つの演奏カテゴリー（同時：F の演奏に重複あるいは同時に演奏する場合、継時：子どもが F の演奏の後に続いて演奏する場合、独立：「同時」「継時」以外のタイミングで演奏する場合）に該当する演奏の有無（生起していたか・いなかったか）と各演奏における子どもの人数の多寡（少ない：子どもの参加者の 3 分の 1 にあたる 8 名まで、多い：9 名以上）を判断した。評定者は確認のためにユニットを複数回再生することが可能であった。

3. 結果

3.1. 演奏ユニットの同定

F により開始された演奏のユニットを同定するため、3 名で一致した演奏ユニットを抽出した。第一評定者は 20、第二評定者は 21、第三評定者は 18 の演奏ユニットを同定し、そのうち 3 名の評定者で一致したユニットは 15 であった。15 の各ユニットでの F の演奏は、最初の音を発してから最後の音の発するまで平均 1.9 秒（最小 0.9 秒，最大 9.5 秒），産出した音は平均 5 音（最小 3 音，最大 24 音），最後の音を発してから次のユニットの最初の音を発するまでの間隔は平均 6.4 秒（最小 2.2 秒，最大 20 秒）であった。以降，3 名で判定が一致したユニットを分析の対象とする。

3.2. 子どもの演奏タイミングと応答数

F の音に対する子どもの応答タイミングと多寡判定に音声と動画という 2 つの媒体が用いられたため，音声と動画でどちらがより正確な判定が可能となるのか確認した。Table1 に，F が出した音に対する子どもの応答タイミングを「同時」「継時」「独立」という 3 タイプの「有無（生起していたか・していなかったか）」で判定し，3 名全員で一致したユニット数とその一致率を，媒体ごとに示した。音声を用いた判定では 3 名で一致した割合が 68% だったのに対し，動画を用いた判定では 77% となり，より高い一致を示した。そのため以降の分析では動画による判定結果を採用する。

Table2 に応答タイミングにおける 3 タイプ（「同時」・「継時」・「独立」）の有無判定において評定者 2 名以上で一致したユニット数を応答タイミングの 3 タイプ毎に示した。15 の演奏ユニットのうち「有（生起している）」と判定されたユニットは「同時」14/15（93%），「継時」14/15（93%），「独立」3/15（20%）であり，「同時」と「継時」は同定されたユニ

ットの9割を占めていることが確認された。

上記の応答タイミングの分析において、「同時」「継時」の演奏が「有」とされた14ユニットと、「独立」の演奏が「有」とされた3ユニットに関して、Fの出した音に対する子どもの応答の多寡を応答タイミングの3タイプ（「同時」・「継時」・「独立」）ごとに判定し、評定者2名以上で一致したユニット数とその一致率を示した（Table3）。評定者2名以上による判定が一致したユニット数は、「同時」13、「継時」14、「独立」3であった。「同時」では「少ない」が11（84.6%）で「多い」の2（15.4%）より有意に多かった（二項検定、 $P<.05$ ）。「継時」では「多い」が13（92.9%）で「少ない」の1（7.1%）より有意に多かった（二項検定、 $P<.01$ ）。「独立」では「少ない」のみ3（100%）出現していると判定された。以上から、子どもの多くがFの演奏に対して「同時」及び「継時」として応答していることが確認された。

Table1 音声と動画での応答タイミング評定の一致数と一致率

	同時		継時		独立		合計	一致率(%)
	あり	なし	あり	なし	あり	なし		
音声	7	1	14	1	0	8	31/45	68
動画	10	1	14	1	0	9	35/45	77

注) 一致率は同時，継時，独立の判定を行なった演奏ユニット数の合計である45のうちの割合を示す。

Table2 応答タイミング判定

	同時		継時		独立	
	あり	なし	あり	なし	あり	なし
	14	1	14	1	3	12

注) 3名の評定者のうち、2名以上で一致があったものを示す。

Table3 応答タイミング別の応答数の多寡判断

	多い	少ない	評定不一致	合計
同時	2	11	1	14
継時	13	1	0	14
独立	0	3	0	3

注) 3名の評定者のうち2名以上で一致があったものを示す。

「同時」「継時」「独立」のすべてが生起した演奏事例を Figure1 に示す。この事例は、子どもの応答タイミングと多寡判定において評定者2名以上で一致した演奏ユニットのなかから選ばれている。全演奏ユニットに対する応答数が最も多かった子ども A~D に焦点を当ててその演奏過程を記述した。

「同時」場面：子ども A は F が演奏開始 0.7 秒後に手拍子を開始し、F が最後の音を発してから 0.7 秒後に演奏を止めた。発した音の数は、F が 5、子ども A が 7 でおおよそ一致していた。「継時」場面：F が 5 回音を出した直後、子ども B が演奏を開始した。両者によ

る音の重なりはなかった。子ども B の 2~6 音目は F と同じ時間間隔（長・短・短・長）であった。このことから、F のリズムパターンを模倣していたといえる。「独立」場面：F が 5 回音を出してから、3.5 秒後に子ども B は F と同じ時間間隔（長・短・短・長）で演奏し、最後の 1 音を手拍子から頬を手で叩く行動に変化させた。その 0.7 秒後に子ども C も同様に頬を手で叩いた。子ども D は、始めは手を横に広げた手拍子ののち、手を縦に広げた手拍子に変化させたが、子ども B が頬を叩き始めて 6 秒後には頬を手で叩くようになり、隣の子どもの頬を叩いた。この事例では、子どもたちは F が始めたリズムパターンを用いたが、叩く対象や叩き方を変えていた。また、一人の子どもの応答様式は他の子ども間に伝播した。

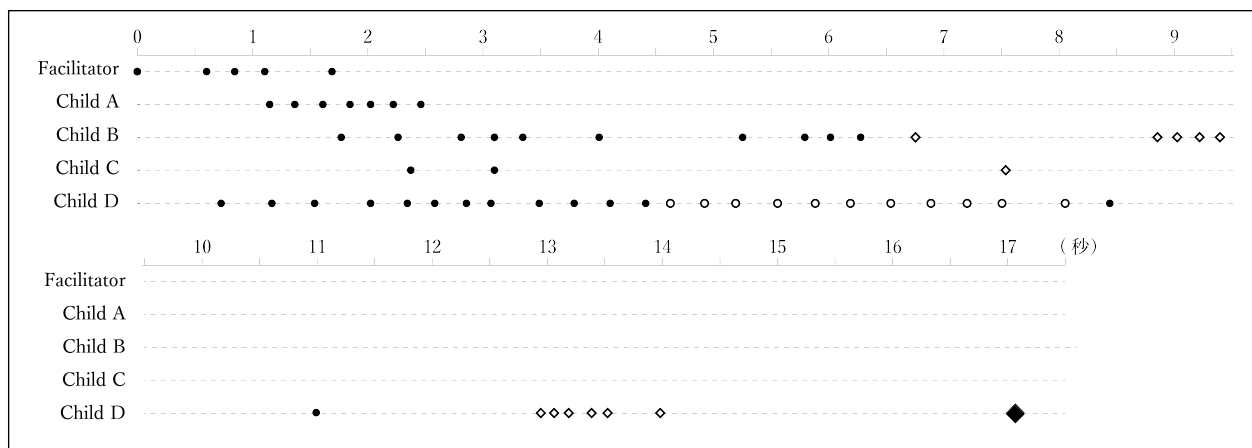


Figure1. 子どもたちの応答タイミングを示す事例記述

注) 記号(●, ○, ◇, ◆) は音が発せられたポイントを示す。数字は演奏ユニット開始からの経過秒数である。Facilitator 行の●は廃材でできた楽器の音, Child 行の●は手を横に広げた手拍子の音, ○は手を縦に広げた手拍子の音, ◇は手で自分の頬を叩く音, ◆は隣の子どもの頬を手で叩く音をそれぞれ示す。

4. 考察

本研究では、言語的文化的に多様な背景をもつ子どもたちの音を介した他者との相互行為を検討した。3名の評定者で一致した15の演奏ユニットのうち、Fの演奏に対する応答のタイミングとして「同時」と「継時」が93%みられた。また、応答者の多寡判断において、「同時」では「少ない」が有意に多く、「継時」では「多い」が有意に多かった。「独立」は15の演奏ユニットのうち20%であり、応答者の多寡も「少ない」が優位であった。以上のことから、Fの音に対して、子どもたちの多くは「同時」的、「継時」的に応答しており、「独立」は稀な応答タイプだったといえよう。「同時」ではFの音や動きに注意を払い、音の開始点と終了点を予測しながら、Fとともに音を発する必要がある。また「継時」的に応答するには、子どもたちはFの出す音を聞いた後、一定の間隔をあけて音を出す必要があることから、Fの発する音と自分の音との異同を「同時」以上に認識していたと考えられる。つまり、子どもたちは無秩序に音を出していたのではなく、Fの音をよく聞き発音パターンを予測して応答するといった他者に対する配慮をしていたことを示している。

こうした配慮はコミュニケーションを成り立たせる基本能力であると考えられる。

「独立」は、新しい音の連鎖を引き起こすスターターになる行為である。Fの演奏を用いつつ異なる行動に変えることは、他者の音に自分なりの意味づけと方向性を与える「複声的な言葉」(Bakhtin, 1963)であり、自らの主張が強く現れている。他者にそれに続く音を出してもらうためには、フォローしやすい形で音を出すといった他者への配慮を必要とする。また、新たな音の流れを提案する行動は、自分の予測にたいして、実際にそれに他者が従う保証はどこにもなく、フォローがなければ自己存在の危機となる。このようリスクのある行為をあえて選択した子どもには、自ら音の連鎖を創るスターターになりたいという欲望やきつと誰かがフォローしてくれるだろうという他者への期待が生じていた可能性がある。これを我々は「対話への期待」と呼びたい。

また「独立」において、ある者によって提案された新たな音の流れが別の子どもたちによってフォローされ、子ども間で伝播していく様子もみられた。子どもがFだけでなく、そこに共にいる子どもの演奏も応答されうるものとして認識し、その場にいる複数の参加者ととともに多声的空間を協働でつくりあげようとしていた可能性がある。新しい声を出すだけでなく、お互いに他者を受け入れ承認する、解放された空間が作られようとしていたと考えることができるであろう。

5. 総合考察

本研究で検討した実践では、子どもたちは、音を介した協働的な遊びにおいて、異なる複数の声を聞き、新たな声を生成する「対話」(Bakhtin, 1924/1999)を行っていたといえる。子どもたちにとってそれは、多様な他者を認識し承認するとともに、自らの声を通じて「対話への期待」を示す機会であった。多文化プレイショップにおける音を介した協働的な遊びは、優位言語の特権性を下げることで子どもたちの対話能力を引き出した。

通常対話的關係は言語的な相互行為において着目されることが多いが、対話空間は言語媒体を常に求めるものではない。むしろ、それによって人間が持つ豊かな対人的社会的能力を覆い隠すことさえあるだろう。子どもたちは他者の声を受けて、自分の声と対峙させ、自らの声を発することができていた。それは子どもたちが他者の声をただ普及させるのではなく、他者の声をしかるべき文脈に位置付け、それに対して自らが「どんなことを考え、感じているのか」を他者に示す力をもつことを意味する。こうした対話力は言語的対話をどのように支えるのだろうか。言語的文化的に多様な背景をもつ子どもたちの言語学習においてどのような役割を果たしうるのだろうか。これらは今後検討すべき課題となる。

また、本研究ではファシリテーターの演奏を起点とした子どもの応答を中心に検討した。しかし、「独立」の事例にみられたように、子どもがスターターとなる音の連鎖でも演奏方法の伝播が見られた。常にファシリテーターが主導するのではない、多様なエージェントが絡み合う「合奏」活動の総体を把握する必要がある。また、子どもは発せられる音だけでなく、身体全体の動きに注目していた可能性もある。コミュニケーションを成立させる身体の動きにも着目する必要があるであろう。

【参考文献】

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.
(オルポート, G. W. 原谷 達夫・野村 昭 (訳) (1968). 偏見の心理 培風館)
- Bakhtin, M. M. (1963). Проблемы поэтики Достоевского. Москва. (バフチン, M. M. 望月 哲男・鈴木 淳一 (訳) (1995). ドストエフスキーの詩学 ちくま学芸文庫)
- Bakhtin, M. M. (1979). テキストの問題 (バフチン, M. M. 新谷 敬三郎・伊東 一郎・佐々木 寛 (訳) (1988). ミハイル・バフチン著作集 第8巻 ことば 対話 テキスト 新時代社)
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development, 20*, 576-590.
- Berliner, P. F. (2009). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education, 19*(2), 157-172.
- Cole, M., & Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American psychologist, 26*, 867.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press. (コール, M. 天野 清 (訳) (2002). 文化心理学 新曜社)
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education, 24* (1), 77-98.
- Forholt, B., & Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp.231-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher, 32* (5), 19-25.
- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in fifth dimension. *Outlines, 1*, 5-20.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological Science and education, 3*, 58-64.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal, 21* (2), 213-225.
- 石黒 広昭・内田 祥子・長谷川 まどか・池上 愛・東 重満・松本 真樹 (2004). 「放課後保育実践の社会的組織化に関する研究—KODOMO プロジェクト・プレイショップ報告— 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 95, 29-72.
- 石黒 広昭・内田 祥子・小林 梓・東 重満・織田 由香 (2005). 「遊びの中での想像と情動—KODOMO プロジェクト・プレイショップ報告(3) 「月の探検」— 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 97, 181-223.
- Ishiguro, H. (2004). Play with ants, play as ants: Play-shop report in KODOMO project. In *Let's Play: Seminar on play research and early education. 30 years of early education in Kajaani* (Kajaani: Oulu University).

- 石黒 広昭 (2015). 言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもが「演じる」ことの意味—海外にルーツをもつ子どもたちの発達再媒介活動としての演劇— 立教大学教育学科研究年報, 58, 63-82.
- 石黒 広昭 (2016). 子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ— 東京大学出版会
- Ishiguro, H. (2017). Collaborative play with dramatization: An afterschool programme of “Playshop” in a Japanese early childhood setting. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp.274-288). London: Routledge.
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae*, 3 (1), 29-57.
- McDermott, R. P., Gospodinoff, K., & Aron, J. (1978). Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts. *Semiotica*, 24 (3-4), 245-276.
- 中村(笹本) 雅子 (1991). 現代アメリカ文化とマイノリティーの教育—「文化剥奪」から文化民主主義へ— アメリカ研究, 25, 123-141.
- Nilsson, M. E. (2009). Creative Pedagogy of Play: The Work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture, and Activity*. 17 (1), 14-22.
- 西山 菜々子・安部 能成・中嶋 真一郎 (2016). 希望聴取が困難な終末期肺がん患者に対する ADL の観察および非言語的コミュニケーションを用いたりハビリテーション介入が QOL の向上に有用であったと考えられる 1 例 *Palliative Care Research*, 11 (2), 515-519.
- Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5, 253-263.
- 白井 由紀 (2017). がん医療におけるコミュニケーション フェアルマシア, 53 (6), 540-544.
- 鈴木 祥子・平野 知見・竹下 秀子 (2015). ブラジル人託児所およびブラジル人学校での保育—滋賀県内保育園所を対象とした多文化保育の実態調査から— 人間文化：滋賀県立大学人間文化学部研究報告, 32, 60-67.
- 内田 祥子・長谷川 まどか・石黒 広昭 (2005). こどもとおとなによる虚構世界の協働創造過程の研究—KODOMO プロジェクト・プレイショupp報告(2)— 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 96, 93-119.
- Vásquez, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18.
- 山地 佳代・長畑 多代 (2017). 高齢者施設での日常生活において認知症高齢者がアドボカシーを必要とする状況と看護師の支援内容 老年看護学, 22 (1), 71-80.
- Young, C. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 3-10.

謝辞

1) 多文化プレイショuppの遂行にあたり保育施設 PLAYGROUND のスタッフの方々、多数のボランティアの方々の協力と支援を受けた。これらの方々に深く感謝したい。

2) 本研究の遂行にあたって「言語的文化的に多様な子どもたちのパフォーマンスアートに媒介された学習活動の研究」(科学研究費助成事業基盤研究(B) 17H02710 代表:石黒広昭)の助成を受けている。