

言語的・文化的に多様な背景を持つ子どもたちの音と身体を介した対話

自由度の高い協働的な即興演奏の微視的分析

Sound- and body-mediated dialogue for children with linguistically and culturally diverse backgrounds: A microanalysis of concerted free musical improvisation.

蓮見 絵里*

HASUMI, Eri

【要旨】 言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたちの自尊心を高める機会として、ブラジルにルーツのある子どもたちを対象に遊びのワークショップである「多文化プレイショップ」を実施した。本論では、多文化プレイショップで行われた音を介した遊びを分析することで、子どもたちが他者とのような関係を構築しようとしたのかについて検討した。この遊びでは前提となる知識の獲得や事前の打ち合わせがなく、大人による演奏上の役割の提案もなかったことから、主として非言語媒体を使用した相互行為により演奏が展開しやすい状況であった。この場面を参加者が演奏した音と姿勢や振る舞いといった身体的な特徴に着目して分析した。その結果、子どもたちは他者の演奏を模倣することで他者への同一化を試みるとともに、他者の演奏とは異なる方法で応答することにより異なる他者の存在を承認していた。これらは他者への配慮を示すものであった。また、子どもたちは演奏を自ら変化させるとともに身体を使用して他者へ強い呼びかけを行っていた。このことは、対話への期待を持ちながら自らの発想を活動のなかで主張していたことを示している。以上のことから、言語的・文化的に多様な背景を持つ子どもたちは音を介した遊びにおいて、演奏の音や身体といった非言語媒体を使用して他者と対話する能力を発揮していたことが示された。

キーワード 即興演奏、協働、対話、言語的・文化的に多様な背景をもつ子ども

1. 問題と目的

本論では、日本に在住するブラジルにルーツを持つ子どもたちの音を介した即興的な「協働

* 立教大学大学院文学研究科

活動 (concerted activities)」(McDermott et al., 1977) を取り上げる。この活動は多文化プレイショップ (Multicultural Playshop) において行われた。多文化プレイショップとは、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・文化的に多様な背景をもつ子ども (以後 LCD 児) 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。

LCD 児はマジョリティの文化の文脈において「欠陥モデル」(中村, 1991) にもとづいて対応される傾向にある。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は、2016 年度に 34,335 人と報告されている (文部科学省, 2017)。LCD 児が日本語指導を必要とする子どもであると判断されたとき、彼らは日本語の使用能力が欠けており特別に日本語指導で補わなければならない存在と見なされ、欠陥を補うような働きかけが行われる。

しかし、LCD 児にたいして欠陥モデルによって対応することは、彼らの自尊心や将来の展望を低下させる可能性がある。子どもは発達とともに現在の自己イメージだけではなく将来の自己イメージである可能自己を持つようになり、それは子どもの行動に影響をもたらす (Oyserman & Fryberg, 2006)。可能自己の形成は、活動に参加することで出会う人やメディアイメージなどの社会的文脈から「自分と同じ集団に所属する人は何になりうるのか」についてのステレオタイプに触れることで行われる。したがって、ステレオタイプが否定的なものになりやすいマイノリティの子どもは可能自己のイメージが低下しやすく、それに伴い学習意欲や学習達成も低下することがある。また、学校において子どものルーツとなる文化が尊重されない状況にあるとき、その子どものアイデンティティは低下することが指摘されている (Vásquez, 2002)。子どもたちは活動に参加することを通じて自尊心やアイデンティティを形成していくものの、LCD 児のようなマイノリティの子どもの場合、肯定的な自己を見出しにくい状況に置かれやすいと考えられる。

LCD 児が自尊心を持ち自らの将来に展望を持つためには、自身のバックグラウンドを拒否することなく資源として利用し、自身と異なる文化と交渉することで自らが生きやすいように文化や社会を創造する経験をする必要があると考える。そのような機会として構想されたのが多文化プレイショップ (Multicultural Playshop) である。

多文化プレイショップの前身であるプレイショップは、幼児を対象にした遊びのプログラムとして 2003 年から様々な種類の遊びを実施してきた。プレイショップの理論的背景にはヴィゴツキー学派の学習と発達の理論がある。この活動で目指されていることは、(1) 幼児の放課後プログラムの発展、(2) 学生を含む大学研究者による遊びでの子どもの発達と学習についての調査を行う実験の場の設定、(3) 子どもと大人にとってのドラマ化を通じた遊びの心理学的特徴の調査、(4) 幼児期における遊びを促進する際の大人の役割の明確化である (Ishiguro, 2017)。

多文化プレイショップとは、プレイショップの思想を引き継ぎつつ LCD 児の発達環境を創出することを目指し 2017 年から実施しているプログラムである。実践理念は、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) を中心として行われてきた放課後プログラムの実践研究である 5thD (Cole, 1996) や、地域支援活動を目指した実践研究である La Clase Mágica (LCM) と Mi Clase Mágica (MCM) (Vásquez, 2002) の影響を受けている。これらの理念を参照しつつ、多文化プレイショップでは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、言語以外の多様な媒体による表現を大切にしてきた。

LCD 児にとって、自分のバックグラウンドを資源として利用して異なる文化と交渉し社会を作り変えるときに「対話」（Bakhtin, 1934-1935）を行うことが重要であると考えられる。バフチンは対話とモノログとを区別した。対話とは、他者の言葉にたいして論争的、パロディ的、アイロニー的な関係を持つものである。このような関係は、他者の言葉の変形や新たなコンテキストへの配置により話者のアクセントやイントネーションをつけることで作られる。一方、モノログでは他者の言葉を変形させることがなく、その聞き手は受動的な者として想定されている。したがって、対話とモノログの違いは他者の言葉にたいする評価の有無にあるといえる。他者の言葉にたいして評価を与えることは自己と他者との間での価値の闘争を引き起こす（Bakhtin, 1934-1935）。この闘争のなかで、話者は価値の前提を問い直し新たな価値を生成し、社会を作り変える可能性を開く。他者とともに新たな価値を生成しようとする対話の場を作ることは、LCD 児にとって特に重要となるだろう。

しかし、「対話」の方法を言語に焦点化することは、LCD 児にとっては活動の参加への抵抗感を増加させる可能性がある。LCD 児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は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）。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。

言語と比較すると、演奏などで使用される非言語音声は、その特性から LCD 児がより対話を楽しめる可能性がある。非言語音声は言語にくらべ他者の音に対して様々な解釈と応答を可能にする。また、非言語音声は道具を使用しなくても作ることができる容易さがある。楽器を使用することもあるが、そうでなくても手拍子、床を足で叩く、声を出すなど身体と環境との接触によって音を出すことが可能である。このような容易さは道具を使用するための高度な技術を求めないことから、より多くの人の参加を可能にするとともに、他者とのやりとりにより集中することができる。そして、非言語音声は表現が多様である。たとえば強弱、リズム、音色、ピッチなど、音を変化させる観点が多数存在するが、これらにより意志を詳細に表現することが可能である。そこで、多文化プレイショップでは LCD 児の対話を楽しむ場として、音を介した即興的な遊びをプログラムのひとつとして実施してきた。

これまでの即興演奏の研究において、演奏者は共演者との相互行為を重視していることが指摘されている。即興演奏の研究は、演奏のジャンルでもとくに即興性が重要な位置を占めるジャズを中心に行われてきた。ジャズの即興演奏者は会話と即興演奏の類似性を指摘している（Berliner, 1994）。ジャズ演奏者のモラルとしてユニークな自己でありつつ自己中心的でないことが求められる（Duranti & Brurrell, 2004）。ジャズの集団での即興演奏の過程において、演奏者は音や言語といったシンボルを媒介として相互行為を行うなかで共演者の演奏を解釈し評価している（Sawyer, 1995）。そして、共演者が次にどのような演奏をするのかを予期しようとする（Berliner, 1994; Graitier, 2008）。これらの研究から、ジャズの即興演奏者は共演者の演奏に

注意を払いつつ解釈し評価することによって、自身の視点を加えるといった対話を重視していることがわかる。

ジャズの即興演奏において、演奏者は視覚情報と音声情報を使用して共演者との相互理解や提案を行っている (Graiter, 2008; Berliner, 1994)。演奏者によるフレーズの区切りや音楽の緊張弛緩に伴う身体の変化は、共演者に対して音楽構造の把握のための視覚的な手がかりとなる。また、視覚情報として自身のアイデアを提案するためにジェスチャーを使用していた。音声による手がかりとして、演奏者は他者の演奏を繰り返す、あるいは他者の演奏に合わせていた。そして、他者の演奏に合わせてだけでなく、他者の演奏をもとにした変更、他者の演奏の補完、対旋律や対照的な演奏も行っていた。

ジャズという特定のジャンルの即興演奏における大人の熟達者だけではなく、子どもたちの集団による即興演奏でも複数の表現形態を用いた対話にむけた交渉がみられる。子どもたちは演奏中あるいは演奏の計画や振り返りにおいて共演者に注意を払っていた (Kanellopoulos, 2007; Burnard, 2000; Beegle, 2010; Burnard, 2002)。他者に注意を払う演奏行為として、模倣する (Beegle, 2010)、演奏を揃える (Beegle, 2010; Burnard, 2002)、演奏の終わりの合図を出す (Burnard, 2002)、演奏者間の音色のバランスを調整する (Beegle, 2010) ことが見られた。また、演奏中や演奏前後ではリーダーやフォロワーのような演奏の役割の出現と交渉が見られた (Beegle, 2010; Burnard, 2000; Burnard, 2002)。このような対話にむけた交渉は、言語だけでなく演奏音やジェスチャーといった非言語媒体によっても行われていた。

これらの先行研究で見られる集団による即興演奏では、演奏の開始前に演奏者の間で知識や意図の共有が行われている。ジャズの即興演奏では共演者と演奏の意図を共有するときに、学習や経験により獲得してきた音楽的・文化的な知識を使用している (Berliner, 1994; Monson, 1996)。このような、これまでの経験により獲得された「知識ベース」とともに、演奏者は作品ごとに固有である音楽形式的な枠組みや演奏時の雰囲気や即興演奏を生成する際の素材として使用しており、それらは「指標」と呼ばれている (Kenny & Gellrich, 2002)。知識ベースと指標は演奏が行われる前に演奏の展開や役割に制約を与えるものであると同時に、演奏者間での演奏の理解や予期を助けるもので、子どもたちの即興演奏の活動における言語でのやりとりでも確認されていたと考えられる。

しかし、知識ベースと指標は LCD 児の対話を制限してしまう可能性がある。知識ベースと指標の演奏の事前での共有は、即興演奏の展開や演奏中の他者との交渉の自由度を制限するものでもある。また、知識ベースと指標の事前共有の多くは言語でのやりとりを伴うことから、言語によるコミュニケーションに抵抗がある者の演奏への参入を困難にする。事前に打ち合わせをせず演奏することは演奏中での他者とのやりとりの必要性を強めるため、非言語媒体による対話がより豊かなものになると予想される。

知識ベースと指標を事前に共有しない音を介した即興的な遊びにおいても、LCD 児は対話にむけた交渉を行っていた (蓮見・内田・石黒, 印刷中)。その活動では演奏前に言語を使用した打ち合わせを行わず、非言語媒体によるやりとりのなかでファシリテーターと子どもとの応答形式のやりとりが形成された。子どもたちは音によってファシリテーターの演奏と同時あるいは演奏後に反応したり、他者の演奏から奏法を変化させて自分なりの意味づけを与えていた。これらのことから、子どもたちは他者への配慮と対話への期待を持っていたことが明らかとなった。

本論で検討する場面では、ファシリテーターは子どもとの応答形式のやりとりを提案しなかった。応答形式では、呼びかけるものがリーダーとなり、その呼びかけに応じるものがフォロワーとなる。このような役割を提案しない状況では役割の変化がより流動的なものとなり、子どもたちが自らリーダーとなるよう積極的に交渉する可能性がある。

そして、子どもたちの音を介した遊びでの経験を理解する際には、音だけではなく身体に着目することが重要である。先行研究では、即興演奏において演奏者は他者との交渉のために身体の動きを使用することが指摘されている (Berliner, 1994; Graiter, 2008; Burnard, 2002)。他者との交渉のために身体がいかに使用されているのかを見ることは、子どもたちの他者とのやりとりを理解する手がかりとなる。しかし、身体の使われ方については蓮見・内田・石黒 (印刷中) では検討されていない。

以上のことから、即興演奏の過程においてジャズの演奏者や子どもたちは、音・身体・言語といった複数の表現媒体を使用して共演者と対話を試みているといえる。しかし、今までに言及されてきた即興演奏の多くは、演奏者が知識や技術を獲得したり、演奏前に言語的なやりとりを行ったりすることで事前に意図を共有していた。あるいは、大人による演奏形式の提案により演奏上の役割の偏りが生じやすい状況にあった。事前の意図の共有がなく演奏上の役割の偏りが無い状況での音を介した即興的な遊び、すなわち選択の可能性により開かれている自由度の高い状況において、参加者は音を介して他者とどのようなやり取りを行うのかについては十分には検討されていない。自由度の高い状況での音を介した遊びでは、言語によるコミュニケーションに抵抗を感じる者にとって参加しやすい活動になると推測される。このような状況での参加者の経験を理解することにより、様々な人が積極的に参加できる遊びや芸術活動の条件を知る手がかりを得ることができるだろう。

そこで本論では、前提となる知識の獲得や言語による事前の打ち合わせがなく、大人による演奏上の役割の提案がない自由度の高い状況での音を介した即興的な遊び場面において、子どもたちが他者とどのような関係性を構築しているのかを明らかにする。多文化プレイショップにおいて言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたちが行った音を介した即興的な遊びの場面を取りあげ、音と身体に着目して分析する。これにより、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やりとりに対話的な関係が見られるのかを確認するとともに、このような活動の発達における意義を検討する。このことを明らかにするために、リサーチ・クエスション (以後 RQ) として以下の4点を設定した。

- RQ1: 何人の子どもが音を産出したのか。音を産出した子どもの人数は時間の経過にもなって変化したのか。
- RQ2: どのような奏法が現れたのか。各奏法は子どもと大人のどちらから始められ、何人により演奏されたのか。
- RQ3: 参加者はどのような姿勢をとったのか。また子どもが特徴的な姿勢をとったときにはどのような行動が伴っていたのか。
- RQ4: 演奏を変化させた子どもの演奏は、演奏を変化させる前の自身や他者の演奏あるいは演奏を変化させたときの他者の演奏とどのような関係にあったのか。

RQ1 では、音を出していた子どもの人数を把握することで、どれほど多くの子どもが音を介した活動で演奏していたのかを明らかにする。そして、音を産出した子どもの人数について時間の経過に伴う変化をみることで、他者の音に応じて自身の音を出していたのかを確かめる。RQ2 では、奏法の種類と各奏法の開始者を特定することにより子どもはどのような新しい奏法で演奏したのかをみる。そして、各奏法の演奏人数をみることで子どもたちが他者の奏法に応じて自身の奏法を変えていたのかを確かめる。RQ3 では、子どもがとった姿勢を特定するとともに特徴的な姿勢に伴う行動をみることによって、身体を利用して他者とどのような相互行為を試みていたのかを確かめる。RQ4 では、子どもの演奏の変化を他者の演奏と比較することにより、他者との関係をどのように変化させたのかを明らかにする。

2. 方法

2.1. 調査概要

兵庫県の海外移住と文化の交流センターにおいて関西在住のブラジルと日本にルーツを持つ子どもを対象に、多文化プレイショップを2018年12月1日に約2時間30分実施した。子どもたちは、NPO法人関西ブラジル人コミュニティが実施する関西在住のブラジル人の子ども児童生徒を対象としたポルトガル語と日本語の学習に参加している。これまでに関連するワークショップを2015年から3回実施してきた。著者がファシリテーターとなり、子ども17名(5～12歳)、アシスタント7名(学生6名、一般1名)、学習支援スタッフ5名が参加した。学習支援スタッフは参観あるいは一時的な補助として参加した。子どもと学習支援スタッフは日本語とポルトガル語を使用し、ファシリテーターとボランティアは日本語を使用した。主に参加者が使用したのは日本語であった。

活動の様子は3台のビデオカメラによって記録された。多文化プレイショップの終了後、同日にファシリテーターとアシスタントで活動の振り返りを行った。振り返りには7名が参加し、そこでの会話は録音された。その録音の概要を文書化したものを後日アシスタント全員に回覧し、内容の確認とともに加筆と修正を依頼した。これにより作成された記録をフィールドノートとした。

本研究を推進する科研の研究代表者が施設責任者に調査の実施許可と発表許可の両方の許可を得た。また、ワークショップ当日に、実施担当者である著者が施設責任者に調査でのデータの記録の実施およびデータの管理方法の詳細を口頭で説明し、改めて調査実施の許可を得た。

2.2. 多文化プレイショップの活動プログラム

音と身体を介したコミュニケーションにより他者と交渉する楽しさを体験することを目的としたプログラムを実施した。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挨拶ゲーム：部屋の中を自由に歩きまわり、出会った人とルールで決めた方法で挨拶した。②Jump in, jump out：参加者全員で一つの円となって手を繋ぎ、リーダーによるジャンプや動作の指示にしたがって全員で動作を行った。(3)「新聞破り」：サンバホイッスルと打楽器の音が鳴るなか、アシスタントによって広げられた新聞へと一人ずつ向かって行ってその新聞を破った。(4)即興演奏①：立った状態で全員で一つの円をつくり、タンバリンを持っ

た参加者が円の中心に入って演奏を行い、その演奏に対して他の参加者が応答した。(5) ゴムの輪遊び：全員で一つの大きなゴムの輪を持ち、輪を伸ばしたり縮めたりした。(6) 即興演奏②：全員で一つの円になり、演奏のリーダーなどの役割を指定せず、できあいの楽器を使用せず演奏した。(7) ゴムの輪での形作り：一つの大きなゴムの輪で太陽の形などを造形した。(8) イメージサークル：ビニールテープで円を床に描き、その円の中を「フライパンの上」「海」などの状況に見立て、ふり遊びを行った。(9) 鬼ごっこ。

2.3. 分析対象

活動プログラムのうち音による相互行為に焦点化した活動は、即興演奏①と即興演奏②であった。即興演奏①ではタンバリンを持った者が音によって他の参加者に呼びかけを行う形式であったことから、リーダーとなる人物が楽器を所持する者となる傾向がある。それに対して即興演奏②では、即興演奏①でみられたような応答形式ではないことから、演奏の役割がより流動的に変化しやすい状況にあったと考えられる。子どもによる即興演奏での演奏の役割の変化のしやすさは相互行為を持続させる (Burnard, 2002)。よって、演奏の役割がより変化しやすく、そのことにより相互行為がより活発に行われていたと推定される即興演奏②を分析対象とした。

「即興演奏②」では、子ども・ファシリテーター・アシスタントで一つの円を作った(図1)。参加者は直前の活動プログラムで使用したゴムの輪を手を持つ、あるいは背中で保持しながら活動に参加した。できあいの楽器は使用せず、身体や床や壁などを使用して音を出した。ファシリテーターが演奏することを提案し、子どもに演奏開始を促したのち、音を介した即興的なやりとりが開始した。この場面のうち、ファシリテーターが子どもに演奏開始を促す直前から、ファシリテーターが次の活動プログラムの提案を行った直後までの9分40秒(580秒間)を焦点場面として分析を行った。

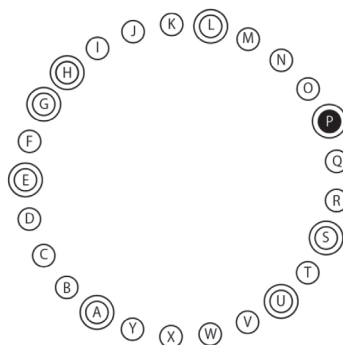


図1：即興演奏②の開始時における参加者の位置関係

注)○は子ども、◎はアシスタント、●はファシリテーターを示す。アルファベットは匿名化された参加者名を示す。

ファシリテーターは演奏開始の言語指示を焦点場面開始26秒後から35秒未満までの間(以後「26~35秒」という形式で表記)に実施した。指示内容は、ゴムの輪を楽器とみなして弾いて音を出すこと、一人の子どもに演奏の合図を出すことを提案するものであった。ファシリテーターが呼びかけた子どもは演奏の合図を出すことはなく、別の子どもの音の産出により演奏が

開始された。次の活動プログラムについての言語指示は、ファシリテーターにより 527～546 秒に行われた。指示内容はゴムの輪を使用して全員で太陽の形を作ることを提案するものであった。その後、参加者全員が仰向けになり太陽の形を造形した。

2.4. 分析方法

<分析 1>時間の経過に伴う音の産出者数

RQ1 を確かめるため音の産出行為の有無を確認した。分析対象とした場面の総時間となる 580 秒間を 10 秒ごとに区切り、各 10 秒間のなかで音の産出行為がみられた子どもの人数を集計した。10 秒間に音の出る対象に身体を接触する行動が 2 回以上見られた場合「接触」、非言語音声を 2 回以上あるいは 2 秒以上持続させた場合「非言語音声」に分類した。音の出る対象に身体を接触する行動が 2 回未満であった場合、あるいは非言語音声で確認できる場合には「産出なし」、身体の一部が隠れるなどして映像で確認できない場合には「産出不明」とした。

<分析 2>奏法の種類および各奏法の開始者と人数

RQ2 を確かめるために、まずは音の産出行為を使用した身体部位と接触対象の組み合わせにもとづいて分類した。焦点場面の総時間となる 580 秒間を 10 秒ごとに区切り、各 10 秒間のなかで同じ組み合わせによる音の産出が 2 回以上見られた場合にカウントした。次に、奏法ごとに演奏の開始者の特定を行った。動画を確認しながら、奏法の開始者が子どもの場合には「子ども」、ファシリテーターあるいはアシスタントの場合には「大人」に分類した。分類はファシリテーターであった著者が行い、その後アシスタントとして参加した 1 名により確認が行われた。

<分析 3>姿勢の種類と特徴的な姿勢に伴う動作

RQ3 を確かめるため、はじめに参加者の姿勢を分類した。参加者が座っていた場合「座位」、腹部が床に接した場合「うつ伏せ」、背中が床に接した場合「仰向け」、両膝と臀部が床から離れた場合「立位」とした。「座位」はさらに、参加者により作られた円の中心にたいして上半身に向けていた場合「正面」、横を向いた場合「側面」、背を向けた場合「背面」に分類した。

その後、より際立つ姿勢であった「立位」のときに伴う行動を分類した。「立位」の開始時間、継続時間、「歩行」の有無、歩行による移動の方向、演奏行為の有無を分析した。足が左右交互で 5 回以上床から離れた場合を「歩行」とした。歩行による移動の方向として、参加者により作られた円より外側に向かう場合「外側」、円より内側に向かう場合「内側」に分類した。身体を音の出る対象に接触させる行動が 2 回以上見られた場合、あるいは非言語音声を 2 回以上あるいは 2 秒以上持続させた場合、音の産出行為ありとした。

<分析 4>演奏を変化させた子どもの奏法と音のタイミング

RQ4 を確かめるため、演奏を変化させた子どもと両隣の参加者の奏法と音のタイミングを記述し、演奏の類似点や相違点がみられるかを分析した。まず、演奏を変化させた子どもの抽出のために、フィールドノーツと振り返りの話し合いの録音から、演奏を変化させたと言及された子どもを抽出した。次に、音を記述する場面を抽出するために以下の 3 条件を満たす事例を

抽出した：(1) 当該の子どもが演奏の変化を行っている、(2) 演奏を変化させる以前となる演奏を両隣の参加者も実施している、(3) 当該の子どもと両隣の参加者の身体全体が映像から観察可能である。

事例の抽出後、アシスタントで参加していた参加者1名に上記の条件を満たしているかを確認したのち、演奏を変化させた子どもと両隣の参加者の音のタイミングと産出方法を記述した。音が発せられたタイミングは、1秒30フレームで撮影された動画を1フレームずつ再生し、身体が音の出る対象に接触した瞬間とした。

3. 結果

3.1. 分析1 時間の経過に伴う音の産出者数

焦点場面の総時間である580秒間を10秒ごとに区切り、各10秒間で音の産出行為がみられた子どもの人数を集計したものを表1に示した。なお、音の産出行為として口笛を349～454秒で確認したが、演奏人数を特定できなかったため集計からは除外した。

表1:10秒ごとの音を産出した子どもの人数と割合

時間点	音の産出行為 (人)				産出者の割合 (%)
	接触	非言語音声	産出なし	産出不明	
0	0	0	5	12	0
10	1	0	6	10	14
20	1	0	4	12	20
30	2	0	4	11	33
40	1	0	6	10	14
50	2	1	4	10	33
60	10	0	2	5	83
70	11	0	3	3	78
80	8	0	2	7	80
90	11	0	1	5	91
100	14	1	0	2	100
110	16	1*	0	1	100
120	16	1*	0	1	100
130	15	1*	1	1	93
140	13	0	3	1	81
150	15	1*	0	2	100
160	15	1*	1	1	93
170	13	1	1	2	92
180	9	1	5	2	64
190	14	1	1	1	93
200	14	0	1	2	93
210	15	0	0	2	100
220	16	0	1	0	94
230	16	1	0	0	100
240	15	1	0	1	100
250	9	1	2	5	81
260	11	1	3	2	78
270	11	1	3	2	78
280	15	1	0	1	100
290	16	1	0	0	100
300	12	1	1	3	92
310	3	1	9	3	25
320	4	1	7	5	36
330	4	0	7	6	36
340	5	0	7	5	41
350	2	0	8	7	20
360	2	0	11	4	15
370	2	1	9	5	18
380	0	1	12	4	0
390	1	1	11	4	8
400	0	1	12	4	0
410	1	1	13	2	7
420	2	1	12	2	14
430	1	1	10	5	9
440	3	1	11	2	21
450	3	0	10	4	23
460	7	0	5	4	58
470	12	1*	3	2	80
480	16	1*	0	1	100
490	14	1*	1	2	93
500	4	1	3	9	57
510	2	1	4	10	33
520	3	0	6	8	33
530	2	0	6	9	25
540	0	0	4	13	0
550	0	0	9	8	0
560	0	0	8	9	0
570	0	0	5	12	0

注)「時間点」は、焦点場面の総時間である580秒間を10秒間隔で区切った際の各区切りの開始時間を示す。たとえば10は、焦点場面開始10秒後から20秒未満までの10秒間を示す。「産出者の割合」は、「接触」、「非言語音声」、「産出なし」の合計人数を母数とし、その母数に対して「接触」と「非言語音声」の合計人数を割合とした。*は「非言語音声」の産出者が同時間で「接触」も行っていたことを示す。

230~240秒と290~300秒では、「接触」は16名、「非言語音声」は1名、「産出なし」「産出不明」は0名、「産出者の割合」は100%であった。このことは、全員の子どもが音を介した活動に参加していたことを示している。

310～340秒では、「接触」は3～5名、「非言語音声」は1名、「産出なし」は7～9名、「産出不明」は3～6名、「産出者の割合」は25～36%であった。この時間では、音の産出が不明な参加者をのぞいて音の産出者の割合が半数以下であり、音を出さない子どもが3分の1以上いたことを示している。子ども全員が音を出している時間がある一方で、3分の1の子どもが音を出していない時間も見られた。このことは、時間の経過に伴い演奏者の数に比較的大きな変動がみられたことを示している。

3.2. 分析2 奏法の種類および各奏法の開始者と人数

焦点場面でみられた奏法を分類し、各奏法の開始者を特定したものを表2に、演奏人数を集計したものを表3に示した。奏法は12種類みられた（手拍子・手で足を叩く・手で床を叩く・足の下で手を叩く・手で他の人の身体を叩く・手で他の人の手を叩く・手で壁を叩く・フィンガースナップ・足で床を叩く・腕で口を塞いで吹く・声・口笛）。奏法の開始者を見ると、子どもによって開始されたものは9種類であった（手拍子・手で足を叩く・手で床を叩く・足の下で手を叩く・手で他の人の手を叩く・手で壁を叩く・フィンガースナップ・足で床を叩く・声）。各奏法を演奏した人数をみると、7種類の奏法で5名以上の子どもが演奏していた。

表2:奏法別の演奏開始者

奏法	演奏開始者	
	子ども	大人
手拍子	○	
手で足を叩く	○	
手で床を叩く	○	
足の下で手を叩く	○	
手で他の人の身体を叩く		○
手で他の人の手を叩く	○	
手で壁を叩く	○	
フィンガースナップ	○	
足で床を叩く	○	
腕で口を塞いで吹く		○
声	○	
口笛	…	…
合計	9	2

注)口笛は産出者を特定できなかったため不明とした。

表3:奏法別の演奏者数

奏法	演奏者数(人)		
	子ども	大人	合計
手拍子	17	8	25
手で足を叩く	6	4	10
手で床を叩く	15	8	23
足の下で手を叩く	11	7	18
手で他の人の身体を叩く	2	2	4
手で他の人の手を叩く	3	1	4
手で壁を叩く	0	1	1
フィンガースナップ	8	8	16
足で床を叩く	17	8	25
腕で口を塞いで吹く	8	5	13
声	1	1	2
口笛	…	…	…

注)口笛は産出者を特定できなかったため人数を不明とした。

3.3. 分析3 姿勢の種類と特徴的な姿勢に伴う動作

各参加者がとった姿勢の種類を表4に示した。座位のうち「正面」は25名全員で見られた。そのうち「正面」以外の姿勢をとらなかった参加者は5名、「正面」と「仰向け」の2種類のみの姿勢をとった参加者は12名であった。「仰向け」の姿勢をとった参加者のうち、その姿勢をファシリテーターによる次の活動の言語指示の開始以前（527秒未満）に行ったのは参加者TとWのみであり、この2名は先で述べた「正面」と「仰向け」の2種類のみの姿勢をとった参加者（12名）には含まれていなかった。したがって、次の活動の言語指示が行われるまで参加者の3分の2以上（25名のうち17名）は「正面」の座位、すなわち円の中心を向いて座り続けていた。

表4:参加者がとった姿勢

参加者	座位			立位	仰向け	うつ伏せ
	正面	側面	背面			
A*	○				○	
B	○				○	
C	○				○	
D	○				○	
E*	○				○	
F	○				○	○
G*	○				○	
H*	○					
I	○					
J	○					
K	○					
L*	○				○	
M	○				○	
N	○	○			○	
O	○	○				
P**	○				○	
Q	○				○	
R	○					
S*	○	○				
T	○	○	○	○	○	○
U*	○				○	
V	○				○	
W	○		○		○	
X	○	○	○		○	
Y	○	○	○	○		
合計	25	6	4	2	17	2

注) * はアシスタント、** はファシリテーターを示す。

「立位」は2名の子どもでみられた。「立位」は「座位」・「仰向け」・「うつ伏せ」と比較すると目立つ姿勢であることから、他者にたいして積極的に働きかけていた可能性がある。そこで、「立位」にどのような行動が伴っていたのかを分類した(表5)。「立位」がみられた14回のうち半数以上で「歩行」がみられ(8回)、円の「内側」に移動したのは6回であった。また、「立位」のうち3分の2以上で「音の産出」がみられ(9回)、その3分の1では円の内側への歩行を伴っていた(3回)。

表5:「立位」を行った子どもに伴った行動

実施者	開始時間	持続時間(秒)	歩行	歩行の移動		音の産出
				内側	外側	
Y	0	15	○	○	○	
T	18	16	○	○	○	
T	72	13	○	○	○	
T	117	31	○	○	○	○
T	365	52	○	○		○
T	421	15	○	○	○	○
Y	452	6				○
Y	464	5				○
Y	486	5				○
Y	497	2				○
T	503	25	○		○	
Y	503	3				○
Y	522	13				○
T	547	19	○		○	
合計			8	6	7	9

注)「開始時間」は焦点場面開始からの経過秒数を示す。

3.4. 分析 4 演奏を変化させた子どもの奏法と音のタイミング

はじめに、演奏を変化させた子どもと分析場面の抽出を行った。フィールドノーツにおいて演奏の起点となった子どもとして、FとYの2名が挙げられていた。さらに振り返りの話し合いの録音を確認すると、Fは両隣にいたアシスタント2名により言及されていた。Yはファシリテーターとアシスタント2名の計3名により言及されていた。Fは最も近い位置にいた2名から言及されていたこと、Yは7名中3名に言及されていたことから、FとYの2名が積極的に演奏の改変をしていた可能性が高い。そこで、演奏を変化させた子どもとしてFとYの2名を選出し、分析方法で示した3条件を満たす場面を抽出した。

次に、演奏を変化させた子どもが他者の演奏にたいしてどのような音の関係にあったのかを確かめるために、抽出した場面におけるFとYの演奏と、その両隣の参加者の演奏の奏法と音を出したタイミングを記述した(図2, 3)。この記述をもとに、以下ではFとYの演奏の変化の特徴を両隣の参加者の演奏と比較しながら述べる。

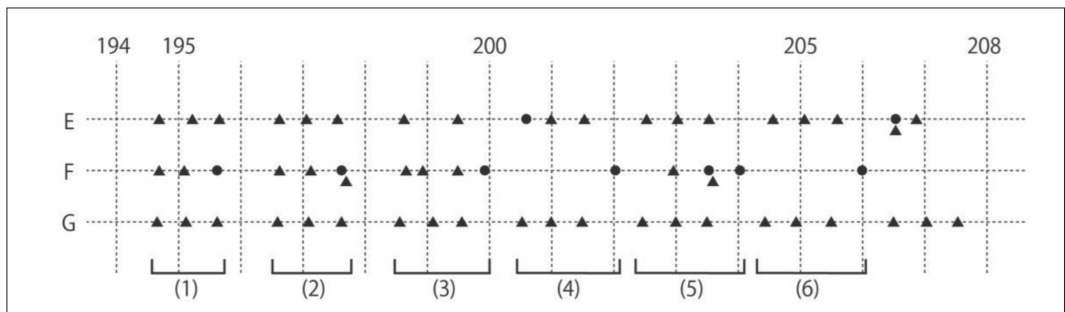


図2:演奏を変化させたFと両隣の参加者の演奏

注)最上段の数字は焦点場面開始からの経過秒数を示す。▲は「足で床を叩く」、■は「手で足を叩く」、●は「手拍子」を示す。括弧で囲われた数字は結果の記述と対応している。

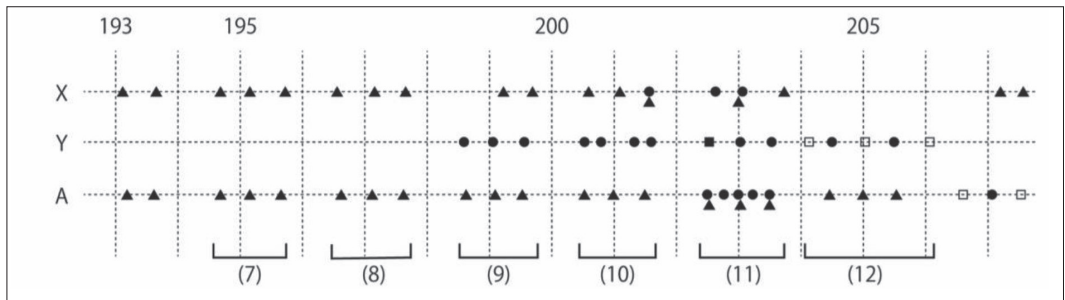


図3:演奏を変化させたYと両隣の参加者の演奏

注)最上段の数字は焦点場面開始からの経過秒数を示す。▲は「足で床を叩く」、■は「手で足を叩く」、□は「手で床を叩く」、●は「手拍子」を示す。括弧で囲われた数字は結果の記述と対応している。

3.4.1 子どもFの演奏の変化

子どもFとその両隣の参加者の演奏の奏法と音を出したタイミングを図2に示した。194～198秒では、Fと両隣にいるEとGは3回叩いたあと休止する音のパターン(以後、音のパター

ンを「リズム」とよぶ)を2回繰り返していた(1)(2)。198～200秒では、Gはこれまでと同じリズムを繰り返した(3)。また、Gの音のタイミングにほぼ一致した状態でFも3回音を出していた。これまでに3名によって演奏されてきたリズムは主に足で床を叩くことで演奏された。しかし、このリズムの休止となるタイミングでFは手拍子を始めた(3)。その後の200～207秒では、EとGはこれまでと同様のリズムと奏法で演奏を続けた(4)(5)(6)。それにたいして、Fは引き続きリズムの休止のタイミングで手拍子を行った。この手拍子は抽出した場面では4回みられたが、そのうち2回では、これまでに行っていた足で床を3回叩くリズムは行われなかった(4)(6)。以上のことから、Fははじめ両隣の参加者と同様のリズムを演奏していたが、そのリズムの休止の部分に異なる奏法によって音を加えるようになるとともに、音を加えることに専念するような演奏に変化させていたことがわかった。

3.4.2 子ども Y の演奏の変化

子ども Y とその両隣の参加者の演奏の奏法と音を出したタイミングを図3に示した。194～198秒では、Yの両隣にいるXとAは、足で床を叩く奏法により3回叩いたあと休止するリズムを2回繰り返した(7)(8)。そのあと同様のリズムをYが手拍子で演奏した(9)。その手拍子のタイミングはXとAとほぼ一致するものであった。200～202秒では、XとAはこれまでと同じリズムを繰り返した(10)。それにたいして、Yのリズムは異なるものであった。Yの異なるリズムは4音で構成されたもので、1音目と4音目のタイミングはAとXのリズムの1音目と3音目にほぼ一致するものであった。しかし、Yのリズムの2、3音目は、XとAのリズムの2音目のタイミングとずれが生じていた。さらに、これまでのリズムは1音目と2音目の音の間隔と2音目と3音目の音の間隔がほぼ同一で均等であったが、Yの新たなリズムでは音の間隔が不均等なものとなっていた。これらのことから、はじめにXとAが演奏するリズムにYが合わせ、そのうちYは両隣の参加者と音のタイミングを一部合わせながらもリズムをより不均等なものへと変化させたといえる。

その後の202～206秒では、Aはこれまでと同じリズムを足で床を叩く奏法で演奏した(11)(12)。それにたいして、Yは音のタイミングをほぼ一致させて演奏していたが、手で足を叩く奏法を行ったのち手で床を叩くことと手拍子を交互に行うようになった。以上のことから、Yは両隣の参加者と音のタイミングを合わせながら奏法を変化させていたといえる。

4. 考察

言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたちが参加者となって行われた多文化プレイシオップから音を介した即興的な遊びの場面を取り上げ、音と身体に着目して分析を行った。この分析結果をもとに、以下では子どもたちが他者とどのような関係を構築しようとしていたのかについて検討する。

分析1では、音を産出した子どもの人数について時間の経過に伴う変化を確認した。その結果、すべての子どもたちが音を介した活動に参加していたことがわかった。したがって、この場面では子ども全員が演奏者として音を介した協働的な活動に参加していたといえる。また、時間の経過に伴って演奏する人数に比較的大きな変動が見られた。このような演奏者の人数の変動

は、子どもが他者の音の有無に注意を払い、他者の音に伴って音を産出していたことを示している。

分析2では、焦点場面でみられた奏法を分類し、それらの各奏法の開始者を特定するとともに演奏人数を確認した。その結果、奏法は12種類みられ、そのうちの9種類は子どもにより開始された。子どもが始めた奏法の種類では、身体同士を接触させるもの（手拍子・手で足を叩く・足の下で手を叩く・手で他の人の手を叩く・フィンガースナップ）、周辺の物理的環境と接触させるもの（手で床を叩く・手で壁を叩く・足で床を叩く）、息を使用したもの（声）がみられたことから、身体や身の回りにあるものを楽器として使用していたことがわかる。これらの結果から、子どもたちは積極的に身体や環境を探索し楽器として意味づけていたといえる。また、分析2の結果から7種類の奏法において5名以上の子どもが演奏していたことが確認された。このことから、子どもが他の参加者の奏法を模倣していたと考えられる。

子どもが行った奏法のうち他者の身体や手に接触するものは、特定の他者に強く応答を求めていたと考えられる。音で他者に呼びかけた場合それを聞いた相手は反応せず無視することができる。それに対して、他者の身体に触れた場合には触れられた相手は必ず身体的な変化を伴うことから、音以上に強力に相手に働きかける方法となる。

分析3では、はじめに焦点場面において各参加者がとった姿勢の種類を確認した。その結果、次の活動の指示が行われるまで参加者の3分の2以上が円の中心を向いて座り続け、そのなかで立ち上がる子どもが2名いたことがわかった。このことは、多くの参加者が互いを見合うような状況で、立ち上がるという注意をひく振る舞いをする子どもがいたことを示している。

さらに分析3では、立ち上がるという目立つ振る舞いに、どのような行動が伴っていたのかを検討した。立ち上がった際には半数以上で歩行が行われ、その多くは円の内側へと向かった。円の内側に歩くことは、他者の注目をより強く集めようとする試みであったと考えられる。また、立ち上がった回数のうち3分の2以上で音を出し、そのうち3分の1では円の内側に向かって歩いていた。これは、身体によって自身の演奏への注意を喚起する試みであったと考えられる。

分析4では、演奏を変化させた子どもの奏法と音のタイミングを記述し、その子どもと両隣の参加者の演奏との類似点や相違点を分析した。

子どもFの演奏の変化では、リズムを他者と合わせて演奏するところからリズムの休止の部分に新たな奏法で音を加えるようになり、新たな音の演奏に専念することもみられた。リズムの休止部分に音を鳴らすことは他者が演奏するフレーズの休みなどに音を埋める punctuation (Graiter, 2008) であったと考えられる。punctuation とは、共演者の演奏の休止部分を予測して邪魔をせずに音を出すことから、共演者の演奏への理解を示す振る舞いである。しかし、ここでのFの演奏は共演者への理解以上の働きももっていたと考えられる。Fの奏法の変化をみると、最初は足で床を叩いていたが、リズムの休止部分で音を埋めるときには手拍子になった。この奏法の変化は音質や身体動作の観点から考えると変化の大きいものである。したがって、Fの演奏は応答形式を形成するようなコール・アンド・レスポンスの性質も持っていたと考えられる。コール・アンド・レスポンスは、前から続くフレーズに応答する形式によって音楽に緊張を持ち込む (Berliner, 1994)。このことから、Fは演奏の変化によって共演者への理解を示しながら、その共演者とは異なる方法で応じることにより演奏の緊張感を高めようとしていたと考えられる。

次に分析を行った子ども Y は、リズムを他者と合わせたのち変化させた。リズムの変化は、音の間隔の均等なものから不均等なものへと変化した。音の間隔が均等であることと比べると、音の間隔が不均等であることは、次の音のタイミングの予測を困難にして緊張感をもたらす。したがって、Y のリズムの変化は複雑で緊張感を伴う演奏にしたいという欲求の現れであったと考えられる。その後の Y の演奏では他者と音のタイミングを合わせつつ奏法を変化させていた。音のタイミングを合わせることは他者の演奏への配慮の現れである。Y の奏法の変化は他者に配慮しつつ自らの提案を行うものであった。

以上の4つの分析から、子どもたちは他者への配慮を行うとともに、自らの発想を活動に持ち込んでいたと考えられる。

子どもたちの他者への配慮として、他者の音の有無への注意（分析1）、他者の奏法への注意（分析2）、相互に見える姿勢をとることによる他者の身体への注意（分析3）、他者の音のタイミングやリズムへの注意（分析4）がみられた。これらは、子どもたちが聴覚や視覚といった複数の感覚を動員し、他者の動向をうかがっていたことを示している。他者への配慮は、第一に模倣に現れていた。模倣とは具体的には、他者の奏法（分析2）、他者の音のタイミングやリズムとの一致（分析4）といった振る舞いである。このような模倣は、他者と同一化しようとする振る舞いであったといえる。また、第二に他者の演奏への応答によって行われていた（分析4の子ども F）。応答形式では、自己と他者の演奏が異なっていたことから、他者を自分とは異なる音を出す存在として認識し肯定していたといえる。

子どもたちは他者への配慮だけでなく自らの発想を出していた。これは、子どもによる新たな奏法の開始（分析2）、身体による他者への強い呼びかけ（分析2・3）、応答形式の開始やリズム・奏法の変化（分析4）に現れていた。このような自己主張は自らが演奏で起点となって他者に応答を求める態度の現れである。しかし、他者の応答が必ずしもある保証はなく、そのときには自己存在の危機にもなりうる。そのようなリスクがあったとしても主張を行ったのは、応答してもらえようという「対話への期待」（蓮見・内田・石黒、印刷中）があったからであろう。

以上のことから、音を介した即興的な遊びにおいて、子どもたちは他者への同一化や異なる他者の存在の承認により他者への配慮を示すとともに、対話への期待を持って自己主張を行っていたことがわかった。他者の存在を認めつつ自己主張するということは他者への評価を伴う振る舞いであり、「対話」（Bakhtin, 1934-35）を試みていたといえる。これは、ジャズの即興演奏（Berliner, 1994; Sawyer, 1995; Duranti & Brurrell, 2004; Graiter, 2008）や子どもたちの学校での即興演奏プログラム（Burnard, 2000; Burnard, 2002; Kanellopoulos, 2007; Beegle, 2010）でみられた対話的な態度と共通している。このような対話の試みが、前提知識や言語による事前の打ち合わせがなく、大人による演奏上の役割の提案がない自由度の高い状況において、子どもたちの遊びの最中での非言語によるやりとりによって行われていたことが本論で新たに示された。自由度の高い状況では子どもたちの選択肢は増えることから自らの意志に応じた積極的な参加を期待できる反面、混沌とした無秩序な状態となってしまう危険性もある。そのような不安定な状況下であっても子どもたちは他者と対話的な関係を構築しようとしていたといえる。

また、本論では音だけではなく身体にも着目し分析を行ったが、身体は他者に応答を強く求める際に利用されていたと考えられる。他者の身体を使って音を出したり立ち上がって演奏す

ることは、自らの呼びかけに応じてほしい、注目してほしいという意志の現れであり、自ら演奏をリードしようと試みる役割の交渉であったと考えられる。役割の交渉は子どもたちの即興演奏でも行われていることが指摘されているが、その方法は主に言語や音を使用したものであった（Beegle, 2010; Burnard, 2000; Burnard, 2002）。本論の事例において身体を使用した役割の交渉が見られたのは活動の状況設定の影響によるものと推察される。演奏でどのような役割を担うのかは演奏の前に事前に打ち合わせることである程度決めることができる。そして、できあいの楽器を使用するのであれば、楽器の特性により演奏上の役割が方向付けられることがある。そのような前提がなく、どのような演奏の秩序が作られるのか予測不能である状況において、演奏の最中にリーダーになりたいと主張するためには、身体を伴ったより強力な意思表示が必要であったと考えられる。また、できあいの楽器の使用と比較すると、身体や限られた周辺環境の資源だけで音を出す場合には音色のバリエーションは少なくなる。音色が限られる状況では音によって役割を交渉したとしても聞き取ってもらえない可能性がある。出すことのできる音の種類が少ないが身体を伴った役割交渉を生じさせた可能性がある。

言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたちは、音を介した遊びのなかで非言語媒体を使いながら他者とかわり、他者の存在を認めつつも自己の主張をする対話的な関係を作ろうとしていたことが示された。このことは、音や身体といった非言語を主とするコミュニケーションにおける言語的・文化的に多様な背景を持つ子どもの対話の能力の高さを表している。遊びでできたことは近い将来、遊び以外の活動でもできるようになる（Vygotsky, 1933/1966）。音を介した遊びで対話を経験することにより、子どもたちは自らの対話能力の高さに気づき、他の活動でも積極的に対話を行うようになる可能性がある。言語的・文化的に多様な背景を持つ子どもたちは音を介した遊びを通じてどのように発達するのだろうか。その経験は他の場面の振る舞いにどのような影響を及ぼすのだろうか。本論は一回のワークショップの実施でみられた10分に満たないやりとりを検討したものであることから、これらの議論の出発点として位置付けられるものである。このような問いを検討するためには、プログラムを継続的に実施して子どもの変化をとらえるとともに、プログラム外での子どもの様子を見ていくことが必要となるだろう。

註

- 1 音の産出の際に手足の動作が伴っていた奏法について、その具体的な動きを図4に示す。



図4：音の産出に手足の動作が伴っていた奏法

注) 各奏法をはじめて実施した参加者が音を出した瞬間を動画からキャプチャし線画にした。キャプチャに2名以上が写り込んでいる場合には、はじめてその奏法を実施した参加者を灰色で着色した。身体部位と接触対象とが接触する際に手足の動作が伴うものは、その軌道を矢印で示した。

引用文献

- Bakhtin, M. M. (1934-1935) *С л о в о в р о м а н е .* (伊東一郎訳 (訳) (2008) 『小説の言葉』 平凡社).
- Berliner, P. F. (2009) *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation.* Chicago and London: University of Chicago Press.
- Beegle, A.C. (2010) A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 219-239.
- Burnard, P. (2000) Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British journal of music education*, 17(3), 227-245.
- 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. (1996) *Cultural psychology: A once and future discipline.* Cambridge, MA, US: Harvard University Press. (天野 清 (訳) (2002) 『文化心理学』 新曜社)
- Duranti, A & Burrell, K (2004) Jazz improvisation: a search for hidden harmonies and a unique self. *Ricerche di Psicologia*, 27 (3), 71-101.
- Graiter, M. (2008) Grounding in musical interaction: evidence from jazz performances. *Musicae Scientiae, Special issue*, 12(1_suppl), 71-110.
- 蓮見 絵里・内田 祥子・石黒 広昭 (印刷中) 「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」 思考と対話 .
- 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.
- Kanellopoulos, P. A. (2007) Children's early reflection on improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141.
- 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.
- Monson, I. (1996) *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction.* Chicago and London: University of Chicago Press.
- 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.
- 文部科学省 (2017) 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 28 年度) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf (2019 年 10 月 8 日アクセス)
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006) The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications*, 17-39. New York: Nova Science Publishers.
- Sawyer, R.K.(1995) Creativity as mediated action: a comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture, and activity*. 2(3), 172-191.
- Vásquez, O.A. (2002) *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L.S. (1933/1966) Play and its role in the mental development of children. *Voprosy psikhologii*, 12(6), 62-76. (柴田義松・森田修一 (訳)(1976)「子どもの精神発達における遊びとその役割」『児童心理学講義』所収 明治図書)

謝辞

- 1) 多文化プレイショップの遂行にあたり NPO 法人関西ブラジル人コミュニティのスタッフの方々、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。