

研究報告

保幼小連携を目指した音楽即興表現に関する一考察

—小学校学習指導要領における「設定した条件」を手がかりとして—

How Musical Improvisation is Perceived in Pre-school Institutions
and Elementary Schools

: Focusing on “set conditions” in Improvised Expression

松本哲平
駒沢女子短期大学

Teppei MATSUMOTO
Komazawa Women's Junior College

概要

本稿では、平成29年度告示の小学校学習指導要領において新設された、即興表現における「設定した条件」に着目し、これまで即興表現における「条件設定」が就学前施設と小学校のそれぞれにおいてどのように捉えられ、言及されてきたのかを明らかにした。両者においては即興表現を行う上での「規範」や「ルール」とも言い換えられる音楽的な「条件」について、二項対立的に、或いは弁証法的に論じられてきた事と、実践において「言葉」が即興表現の手がかりとして着目されてきた事が共通して確認された。今後の研究の展望として、①即興表現における条件設定を柔軟に捉え、活動を即応的に展開する視点、②共通する要素としての「言葉」について、その意義を再検討することを中心に具体的な方法論を考案することを課題として位置づけた。

Abstract

This paper focuses on "set conditions" in improvisational expression as described in the Courses of Study for Japanese Elementary Schools published in 2017, and clarifies how "set conditions" in improvisational expression have been perceived and referred to in both pre-school facilities and elementary schools. In both, musical "conditions," which could also be called "frameworks" or "rules" for musical improvisation, were contrasted with "freedom" and discussed dichotomously or dialectically. It was also confirmed that in both practices, "word" has been focused on as the foundation of improvisational expression. The future research agenda is to devise specific methodologies focusing on the following two points: (1) a flexible perspective on the setting of conditions for improvisation, and (2) a reexamination of the significance of "words" as a common element in improvisation in both elementary schools and preschool institutions.

Key words:

Limitations on improvisation, Musical Elements, Improvisation Education, Early childhood education, Elementary school education

1. はじめに

日本の保育・教育においては、各発達段階での子どもの音楽的な即興表現について、包括的な原理や先行する知見を基に、これまで多くの実践研究がなされ、様々な観点で論じられてきた。それらの先行研究は、校種・施設種別で分類すると、①保育園、幼稚園等の就学前保育・教育施設(以下：就学前施設)における乳幼児を対象としたもの、②小学校以降の音楽科教育における授業や実践を対象としたものの2つに大きく分けられるⁱ。これらにおいては、子どもの発達の特性やそれに即したねらい・目的を踏まえて子どもの即興表現について検討され、様々な実践に基づいた研究知見が蓄積されてきた。

他方、国内における保育・教育の今日的課題の一つである、幼児期の保育・教育と小学校教育の接続や連携(以下：保幼小接続)は、近年益々重要性が高まっていることにより、研究実践報告の数も増えており、保幼小接続の観点から即興表現に言及した研究についても管見する限りにおいて複数あるⁱⁱ。平成29年に告示された小学校学習指導要領においては、音楽づくり領域における即興表現に関する指導事項も改変され、今後も、就学前施設からの学びや育ちの連続性として、小学校音楽科の即興表現を捉える視座での研究の展望が期待される。そこで、本稿では、就学前施設と小学校のそれぞれにおける即興表現に関する法令・指針等のカリキュラム及び先行される知見を整理し、保幼小接続に向けた音楽即興表現のあり方を検討する。

1. 1 即興表現の位置づけ

従来、就学前の乳幼児期においては、子どもの音楽表現は、時に身体表現や言語表現等の他の表現との区別が曖昧な部分があり、未分化な形として、即興的に行われるとされている。幼稚園教育要領解説においては、このような子どもの即興的な表現の姿について、次のように言及されている。「幼児は、一般に音楽に関わる活動が好きで、心地よい音の出るものや楽器に出会うと、いろいろな音を出してその音色を味わったり、リズムをつくったり、即興的に歌ったり、音楽に合わせて身体を動かしたり、ときには友達と一緒に踊ったりしている」(文部科学省, 2018a)。

幼児期の音楽教育における即興表現においては、このような子どもの自然発生的な姿としての即興表現を出発点とし、その表現に寄り添い、援助するという保育者のアプローチが重要視されてきた。

他方、小学校の音楽科教育では、学習指導要領内での言及のされ方は変遷しつつも、即興は表現領域において重要な要素として長く位置づけられてきたが、就学前保育・教育における即興表現と比べ、その捉え方については異なる点もあるといえる。現行の小学校学習指導要領の各学年の内容では、音楽づくりの内容として、「音遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること」(第1・2学年)、「即興的に表現することを通して、音楽づくりの発想を得ること」(第3・4学年)、「即興的に表現すること

を通して、音楽づくりの様々な発想を得ること」（第5・6学年）と言及されている。

中・高学年の「即興的に表現すること」が、低学年では「音遊び」と表現されていることは、就学前保育・教育が「遊びを通して行うもの」であるという原理につながるものであり、この点においては保幼小接続の視点との関連があることが伺える。一方、即興表現はそれ自体で完結するものではなく、あくまで即興を「通して」音楽づくりの発想を得る、と記述されていることから、小学校低学年での即興表現は、乳幼児期から連続する活動であると同時に、音楽づくりの過程や方法としても位置づけられているという側面がある。

1. 2 小学校音楽科の即興表現における「設定された条件」

平成29年告示の小学校学習指導要領（以下：現行の学習指導要領）では、育成を目指す資質・能力の明確化として、「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養という3つの柱が掲げられた。この改定に伴い、音楽科の各内容も「思考力・判断力・表現力等」、「知識」、「技能」の3つにそれぞれ再整理されることとなった。即興表現に関しては、「技能」の習得に当たる内容部分として新たに「発想を生かした表現や、思いに合った表現をするために必要な次の（ア）及び（イ）の技能を身に付けること。」が新設され、第1学年及び第2学年は「（ア）設定した条件に基づいて、即興的に音を選んだりつなげたりして表現する技能」、第3学年以降は「（ア）設定した条件に基づいて、選択したり組み合わせたりして表現する技能」と記述されている。また、今次の改定では、技能として位置づけられた「即興的な表現」に際し、全学年共通で「設定した条件に基づいて」という文言が新たに加えられている。この「設定した条件」には、音高や拍節等の音楽の諸要素が含まれており、これらの音楽的な要素や形式を枠組みとしながら即興表現を行うという基本的な活動の方向性が新たに示された。この改定の背景には、小学校におけるそれまでの即興表現に関して具体的なルールや習得すべき学習事項が曖昧であるという批判が存在する。例えば田中（2013）は、国内の即興表現を含む音楽づくりの系譜を踏まえた上で、音楽教育の即興表現活動に対し、「音楽科の学習において習得する内容がきわめて曖昧になっている現状が見られる」と指摘している。また、そもそも音楽教育における即興は自由に行うものではなく、条件や枠組み、音楽的なルールの設定が必要であり、音楽教育においてもこの点が重要であるという指摘や批判も存在してきたⁱⁱⁱ。

1. 3 幼児の音楽即興における「条件設定」

先述の通り、就学前の子どもは、唱え言葉や鼻歌等の即興的・自然発生的な表現を行うものとされ、大人や保育者はこの姿に寄り添い、出発点とした音楽活動を構成することが重要であるとされている。その上で、乳幼児における即興表現活動におい

でも、ある程度の音楽的な枠組みや形式が重要であり、その中で創造性が育まれるという考えのもと、実践の蓄積や方法論の検討がなされてきた系譜も存在する^{iv}。この点において、就学前の保育・教育においても、小学校での即興表現における「設定した条件」に相当する枠組み・条件設定や環境構成を従前から手立てとしてきたことが考察される。

1. 4 研究の目的と範囲

上述の背景を踏まえ、本稿は保幼小接続を目指した即興表現のあり方を検討するための基礎的研究として、即興表現における「条件の設定」を手がかりとし、就学前施設と小学校のそれぞれにおける知見の整理を行うことを目的とする。

2. 音楽教育における即興表現の「条件」

本稿の研究目的に即し、まず、音楽教育において即興表現がどのように捉えられてきたのかについて、「条件」及びその対立的概念としての「自由」という二元論を軸に整理を試みる。

2. 1 即興における「条件」の捉え方

2. 1. 1 「自由」と「限定・規範」の二元論

中地（1993, 2005）は、即興は楽想の〈自由〉と〈限定〉^vという二極の弁証法によって形成されているとし、西洋音楽、ジャズ、現代音楽等における即興表現の〈自由〉と〈限定〉の系譜を踏まえ、音楽教育におけるこの二項の再検討の重要性を論じた。中地は、従来の音楽教育における即興は、「〈自由〉な発想が強調され、〈理論〉や〈形式〉よりも〈感覚〉や〈イメージ〉が重視」されてきたが、「即興はある種の〈限定〉に基づいて行われるもので、それらの習得や音楽様式の理解を伴いながら即興の学習は本来行われるべきものである。」と述べている（中地, 2005）。その上で、「〈自由〉という語に随伴した即興の不明確さは、〈効果音づくり〉に終止すると批判される活動をも生み出した。」と、それまでの音楽教育の問題点を挙げ、即興における〈自由〉への理解と検討は慎重に行うべきであると主張している。

また、田中（2012, 2013）は、音楽科教育における即興を含む創作活動について、1980年代後半から1990年代にかけて見られた国内の「創造的音楽学習」^{vi}の実践を例に挙げ、音楽科教育における即興的な創作活動においては、「自由に表現」という言葉がかえって活動をカオス的な遊びにする危険性があると論じた。「創造的音楽学習」の元となるペインターの「創造的音楽づくり」の本来の理念は、音素材、音楽的要素等の具体的な「規範」とその範囲において許される「自由」であるが、「創造的音楽学習」に依拠した日本の即興表現は、この「規範」がない無秩序な状態であると田中は述べている。

中地（2005）は1980年代以降の音楽教育において、即興における「自由な発想が強調された」ことを指摘した上で、「即興における〈自由〉とは、ある種の〈限定〉を前提に行われる〈選択〉を意味する」と論じた。他方、田中は即興の「自由」に對峙する概念として「規範」を位置づけ、「自由に表現する」ことの前段階として、音楽の理論や実践の習得といった「規範」に依拠した活動が重要であると述べている（田中，2012）。両者の主張は、自由な即興演奏に対しての「限定」や「規範」を對立概念として捉え、これを弁証法的に論じつつも、音楽教育における「自由な表現」に関し、一定の問題提起を行っていることが共通される。

類似する論説は以降も提唱されたが、現行の学習指導要領において初めて「設定された条件」が加わり、その内容が音楽的な要素や音素材への言及を含んでいることは、これらの問題意識が背景として存在していることが伺える。

2. 1. 2 〈創造的音楽学習型即興表現〉と〈オルフ型即興表現〉

他方、鈴木（2006）は、田中が批判的に論じた「創造的音楽学習」による即興表現と、カール・オルフ等によって提唱・実践されたオルフ・アプローチの2つを、即興表現における〈制約〉の概念を手がかりに論じているⁱⁱⁱ。鈴木は音楽教育における即興表現について「その程度の差こそあれ、何らかの〈制約〉が伴っている」とした上で、それらを〈オルフ型即興表現〉と〈創造的音楽学習型即興表現〉の2つに分類を行った。鈴木によると、〈オルフ型即興表現〉は問いかけ、拍節的なリズム問答、2・3音による呼びかけ、旋法性等が即興に際しての〈制約〉となると述べている。一方、〈創造的音楽学習型即興表現〉では、偶然性、音素材の拡張、特殊奏法、自由リズム、非楽音、無調性、図形楽譜等が即興に用いられ、音楽外のテーマ等も即興の題材として取り上げられている点を特徴として論じている。その上で、音楽的な観点での〈制約〉が弱い〈創造的音楽学習型即興表現〉の活動は「自由の幅が広がる」として、鈴木はこれを否定的に論じておらず、両者の特性を意識した上でバランスよく授業構成に取り入れることが肝要であると述べている（鈴木，2006）。

2. 2 現行の学習指導要領における「設定した条件」の検討

上記の通り、即興表現における「自由」とそれに対する「限定」、「規範」、「制約」といった概念に関しては、実践の系譜への批判的な省察も含めて、これまで様々な議論がなされてきた。本稿でも、これらの論説を参照しつつ、現行の学習指導要領における「設定した条件」がどのように示されているかを検討する。

現行の学習指導要領解説においては、改定に伴い、音楽づくりの即興における言及は従前に比べ具体的かつ例示的な内容が含まれており、この「設定した条件」についても同様に、具体的な活動例が示されている。

更に、解説の同項部分では、「指導に当たっては、条件を設定する際、イ(ア)に示す知識を含めることによって、ア、イ及びウの関連を図った学習にすることが必要で

ある。」とある。「イ(ア)に示す知識」とは、「声や身の回りの様々な音の特徴」（第1・2学年）、「いろいろな音の響きやそれらの組合せの特徴」（第3学年以降）のことである。この内容イ(ア)を参照すると、各学年共通で即興的な表現の過程への言及が含まれている。各学年のウ(ア)で示されている指導内容と例示及び、イ(ア)で示されている「知識」の例をそれぞれまとめたものが以下の表1である。

表1：ウ(ア)設定した条件の例示及びイ(ア)に示す知識の内容^{viii}

第1学年及び第2学年	
ウ(ア)設定した条件と例示	イ(ア)声や身の回りの様々な音の特徴
設定した条件とは、声や身の回りの様々な音を即興的に選んだりつなげたりする際の約束事である。例えば、「 <u>体のいろいろな部分を手で打って出せる音を使い、友達と違う音を選んで順番にリレーのようにつなぐ</u> 」といったことである。	【音の例】歌声、話し声やかけ声、ささやき声やため息のように息を使った音、擬音語や擬態語、自然や生活の中で耳にする音、身近な楽器や身の回りの物で出せる音 【特徴の例】音の高さ、長さ、音色等
第3学年及び第4学年	
ウ(ア)設定した条件と例示	イ(ア)いろいろな音の響きやそれらの組合せの特徴
設定した条件とは、様々な音を即興的に選択したり組み合わせたりする際の約束事である。例えば、「 <u>ソラシの三つの音を使い、一人一人が4拍で即興的に表現し、順番に旋律をつなぐ</u> 」といったことである。	【音の響きの例】低学年で示した声や身の回りの様々な音に加えて、音の素材や楽器そのものがもつ固有の音の響き、木、金属、皮など、それぞれの材質がもつ音の響き 【特徴の例】音の高さ、長さ、音色、重なり
第5学年及び第6学年	
ウ(ア)設定した条件と例示	イ(ア)いろいろな音の響きやそれらの組合せの特徴
設定した条件とは、様々な音を即興的に選択したり組み合わせたりする際の約束事のことである。例えば、「 <u>同じ材質の楽器を用い、一人が即興的に表現した8拍のリズム・パターンを繰り返して打つ間、友達が二人、三人と新しいリズム・パターンを重ねていく</u> 」といったことである。	【音の響きの例】音の素材や楽器そのものがもつ固有の音の響き、木、金属、皮など、それぞれの材質が持つ音の響き、音を出す道具によって変わる音の響き 【特徴の例】音の高さ、長さ、音色、重なり

各学年において示されている「設定した条件」の例示として、音階、リズム、拍節等への言及があり、即興的な表現に際しての条件が音楽的な要素を指していることがわかる。更に、高学年では設定した条件として「同じ材質の楽器」が例示されているが、これがイ(ア)における「それぞれの材質が持つ音の響き」と重なる等、即興表現の「設定した条件」とイ(ア)の学習内容の両者が連関するように言及されている。

このように、先述の「無制限で自由」な即興表現に対する問題意識に対して、現行の学習指導要領の改定においては、様々な音楽的な要素が即興表現における条件として設定され、それらが学習すべき内容としても位置づけられていることがわかる。

2. 3 小学校低学年の授業実践における「設定した条件」の捉えられ方

この学習指導要領改定後の実践研究においても、音楽的な条件を設定し、その中で即興表現を行うという実践例は散見される¹⁶が、その中から次に幾つかを挙げる。稲生（2021）は、わらべうたの音組織を元にしたソ・ラの二音階での呼びかけとこたえの形で、児童がペアになり音楽づくりを即興的に行う活動を行い、音階および拍節を即興表現の枠組みとして設定している。また、坪能・加藤（2017）が分析した幼児期の子どもの自然発生的なつくりうたの特徴を参考に条件設定を行っている。坂井ら（2017）は、言葉のもつリズム、音高、音色の違い等に注目しながらオノマトペを使って即興的な応答を行うという活動を展開し、即興表現の枠組みとしての拍節リズムや、言葉の韻律等の要素に言及をした。

上記の先行実践では、四拍のリズムや二音階等のシンプルな音楽構造を即興表現の土台となるように設定し、子どもの主体的な表現や音楽づくりをねらいの一部としている。更に、拍節や音高等の音楽的な条件設定を、音楽の知識や技術の習得だけでなく、子どもの創造性や表現力を育む上での重要な枠組みとして肯定的に捉えていることも実践の考察内容から伺うことができる。

また、稲生、坂井らの実践においては、即興表現の手がかりとして言葉を用いていることも共通され、特に言葉の抑揚、韻律、リズム等を音楽表現につなげる視点が共通して見られる。歌唱活動だけでなく、器楽表現や音楽づくりにおいても言葉を用いる活動は、幼児音楽教育でも多く見られ、就学前施設での即興的な音楽表現においても共通する形で実践が行われてきた¹⁷。このような言葉を手がかりにした活動が就学前施設と小学校の両者において行なわれている点は、子どもの姿を連続的に捉え、保幼小の滑らかな活動の接続を目指す上での重要な普遍項であると考えられる。

3. 就学前施設における即興表現の条件設定

ここまで、小学校における即興表現の音楽的な条件設定について、問題背景や先行する知見を踏まえ整理を行った。本節では、就学前の幼児を対象とした即興的な音楽表現における条件や枠組みについて、どのように捉えられてきたのかを整理して論じる。

3. 1 技術指導としての即興表現に対する問題意識

中地(2005)や田中(2012)は音楽的な規範や制限の無い即興活動が、音楽教育においては「効果音づくり」等に終止すると批判されるような活動を生み出したと論じている。田中と鈴木はこのような活動を「創造的音楽学習」に依拠するものであると論じ、さらに鈴木は即興表現を〈オルフ型即興表現〉と〈創造的音楽学習型即興表現〉という二分類にて整理を行った。幼児教育においても、小学校以降と同様に、鈴木が述べる〈オルフ型即興表現〉、つまり音階や拍節、オスティナートといった音楽的な型や枠組みを規範として設定した上で行う表現活動と、〈創造的音楽学習型即興表現〉のように視覚的なイメージやコンテクストを音楽表現に結びつけるといった活動の両方が実践として行われてきた。小学校以降の音楽教育においては少なくともこの20年、即興表現における「自由」が強すぎることの弊害に対する問題が問われ、現行の学習指導要領の「設定された条件」が新設されることとなった。しかし、幼児教育においてはこのような潮流とは反対の、つまり、即興表現における音楽的な「条件設定」や「規範」が強すぎることへの問題が今日に至るまで問われている。この背景として、幼稚園教育要領の領域が現在の「表現」ではなく「音楽リズム」であった1980年代頃までの音楽教育における技術指導偏重という問題が挙げられる。

先述の通り、本来乳幼児期の子どもの音楽表現は即興的な姿が基盤となり、自然発生的な唱え言葉や鼻歌、あるいは遊びの延長としてのリズム活動等が即興表現の出発点として大切にされてきた。一方、1980年代頃までの幼児音楽教育では、器楽や歌唱において技術習得を重視する活動が旺盛であり、難しいリズムや音程の習得等、音楽的に高度な内容の指導も現在より肯定的に捉えられていた。そして、そのような音楽的な技術の習得を無理なく行う過程として即興演奏が位置づけられていた側面もあった。

その後、1989年改定の第三次幼稚園教育要領で新設された領域「表現」においては、それまで現場で行われていた表現領域における教授—学習型の活動への反省を踏まえ、新たな指針や理念が共有されることとなった。改定に際しての基本方針においても「領域については、それを教科的に捉えて、領域別指導が行われることのないよう、保育指針上の示し方について配慮する」(中央児童福祉審議会、1988)とあり、何を「教えるか」という教授内容ありきではなく、子どもを表現する主体として捉えることや、表現する過程に目を向けること等の重要性が改めて問われた。幼児音楽教育においても同時期までに、従前の知識・技術習得への意識の偏重や、行き過ぎた演奏指導に対しては多くの問題提起がなされていた²⁴。このような教育・保育観の変遷を経て、以降今日に至るまで、「主体性」、「表現する過程」、あるいは音楽に限定しない包括的な意味での「創造性」等は音楽活動においても重視され、即興表現においても、本来の子どもの自然な姿としての側面が再認識されることとなった。

3. 2 就学前保育・教育の包括的なねらいにおける即興表現活動

このように、就学前施設では「音楽的な知識や技術の習得」が第一の目標として位置づけられていない現状である一方、即興表現においては、教師・保育者が音楽的な枠組、つまり即興における音楽的な条件設定を行う場面があることも、先行する複数の実践報告より伺える。過去のイデオロギーでは音楽的な技術や知識を一方向的に指導する実践に対しては強い問題意識が存在した幼児教育において尚、このような音楽的な枠組みや明確な条件として音楽の要素が設定されるのは何故なのだろうか。これに対し、以下に紹介する幾つかの実践からは、子どもの即興表現はあくまでも、より包括的な「表現のねらい」の達成の元に行われているということが考察される。

例えば、応答性に着目した即興表現について詳細な事例研究を行った駒（2013）の実践事例では、大人（リーダー）が決まった拍節の中でリズムを提示し、5歳の子どもが初めはそのリズムを模倣することから出発し、即興的にリズムで応答するという活動を行っている。この活動では、「拍節」という明確な音楽的条件を設定し、子どもは模倣→応答というプロセスに沿いながら即興的表現を習得していくという形式で展開される。駒は「音楽活動を発展させることができる様々な音楽的語法を保育者が身につけている」ことが幼児の即興表現を育む上で重要な環境設定の要因であると言及しつつ、このような「模倣」や「音楽的語法」を枠組みとした即興活動が「創造性」を生み出すと位置づけている。

また、芹澤（2017）は、オルフ・アプローチによる拍節、模倣、問答や言葉のリズム等の様々な音楽的な枠組みが設定されている即興的な音楽活動の事例を分析した上で、それらの即興的な表現活動においては、「子どもの自発的な遊びを中心に何よりも子どもの主体性を重視」することが大切であると論じている。また、芹澤は、拍節の中で保育者が子どもに呼びかけ、子どもはそのリズムに沿って返事をする、という活動を分析し、「中には拍を全く感じずに（中略）答える子どもが何人かいる。保育者はそれが拍に乗っていないとは言わず、一人ひとりの答え方や身体の動き、表情の観察を行っている。」と述べている。

これらの実践では、音楽的な条件設定が明確に存在する即興的な表現活動においても、その活動を通して育むべきとされる子どもの姿が、決して音楽的な能力に限定されず、「創造性」、「主体性」等、就学前施設において包括的に育むべき姿に言及をしている。小学校の音楽科教育と大きく異なる点として、就学前施設においては、一回（或いは複数回）の活動を通して身につけるべき音楽的な技術・知識の指標が明確に存在しない。だからこそ、例え予め音楽的な条件が設定された活動の中で、それらの条件や枠組みから多少外れてしまっても、上述のような長期的かつ包括的な視点で子どもの姿を育むという基軸を持つことができるといえる。

このように、就学前施設においては、従前の技術指導型の音楽活動への批判を踏まえ、子どもの主体性や創造性等、領域「表現」の包括的なねらいを達成するために、即興表現の条件設定を行う活動が展開されているという側面がある。

4. 保幼小接続の手がかりとしての「条件設定」

ここまで、小学校と就学前施設のそれぞれにおいて、即興表現における「設定された条件」について検討を行った。小学校においては、音楽的な手がかりのない「自由」すぎる即興表現に対しての問題意識を踏まえ、即興的な表現の手がかりとなる音楽的な条件の必要性が論じられており、現行の学習指導要領もその考え方に沿って言及がなされていると言える。就学前施設においては、知識・技術の習得を目的とした教科的な音楽活動の在り方に対して問題意識が問われつつも、就学前の子どもにとって包括的に目指す姿やねらいを達成するという目的の下、音楽的な条件設定が活動に位置づけられていることが確認された。両者の先行実践において共通する意識として、即興表現においては音楽の諸要素を手がかりとしつつも、それ自体の理解や習得を目的としているわけではない点が挙げられる。即興には、再現芸術的な演奏表現には無い、表現活動としての「柔軟性」がある。そのような即興表現において、創造性や主体性等の涵養がねらいとして位置づけられる点は、保幼小の接続期における目指すべき子どもの姿の為にも重要な視座である。この視座に基づき、本稿では保幼小接続における即興表現の「条件設定」について以下2点に整理し検討する。

4. 1 即興表現における「自由」と「条件」を柔軟に捉える視点

就学前施設においては、拍節等の音楽的枠組みが設定された即興表現においても、その条件設定は厳格ではなく、子どもの姿に応じて柔軟に捉えられている。これは、就学前施設の保育・教育が主体的な「遊び」によって展開される中で、子どもの表現をより包括的に捉える視点においても重要である。一方、小学校低学年の学習指導要領の「音楽づくり」においても、即興表現は「音遊び」と近接する形で項目立てられており、就学前からの接続期として、児童が主体的に即興表現を楽しむことのできる姿を目指すことが大切である。その上では、「自由」と「条件」を二分して対立的に捉えるのではなく、児童の学習実態等を踏まえ、設定された条件を柔軟に捉える視点が必要であると言える。この為、教師は子どもの即興表現をよく観察した上で、場合によっては即応的に条件を変化させたり、他の要素を条件や枠組みとして提示したりすることも重要であると考えられる。この場合、「他の要素」とは、音楽的な要素である必要はないかもしれない。勿論、現行学習指導要領における「設定した条件」とは音楽的な要素として言及されており、授業計画や目標においてはこれを基軸とすべきである。しかし、児童の表現する意欲や手がかりとなる要素として、言葉や図形楽譜、身体的な動き等の他の要素を適宜連関させる視点も同時に考慮してよいのではないだろうか。先述の通り、中地は〈自由〉と〈限定〉を、鈴木は〈創造的音楽学習型

即興表現」と〈オルフ型即興表現〉を、それぞれ完全に対立するものではなく、弁証法的に捉えて論じたが、まさに低学年における条件設定もこのように音楽的な要素を規範として学習の中心に位置づけながらも、〈自由〉的要素や〈創造的音楽学習型〉の活動を学習実態に応じて活用する視点が重要であると考えている。

4. 2 即興における条件設定としての「共通性」

また、保幼小連携においては、両者の円滑な連続性を築くため、橋渡しとなるような活動や環境設定の共通性を検討することも必要である^{xii}。就学前施設と小学校低学年の即興表現における条件設定においても、両者における子どもの姿としての共通性と差異を踏まえ、活動を展開することが重要であるが、本稿では、この共通性として「言葉を用いた活動」を保幼小接続における即興表現の条件設定として捉えることの可能性を論じたい。

幼稚園教育要領の領域「言葉」の内容の取り扱い（4）では「幼児期の発達を踏まえて、言葉遊びを楽しむことも、いろいろな言葉に親しむ機会となる。例えば、リズムカルな節回しの手遊びや童謡を歌うことは、体でリズムを感じながらいろいろな言葉を使って表現する楽しさにつながる」と記載がある^{xiii}。ここでは、子どもの言語表現について、「リズムを感じながら」といった音楽的な要素と関連させながら言及がなされている。他方、小学校低学年学習指導要領の音楽づくりにおける内容アの（ア）「音遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること」の例として、「リズムを模倣したり、言葉を唱えたり、そのリズムを打ったりする遊び、言葉の抑揚を短い旋律にして歌う遊び（中略）などが考えられる」と言及されている。双方において、子どもの言語表現が音楽や音楽づくりと関連して言及されていることが挙げられていることから、即興表現においてもこの視点は重要であると言える。この視点の通り、言葉を用いた、或いは言葉を手がかりとした即興的な表現活動や音楽づくりについては、就学前施設と小学校低学年の両方でこれまで多くの実践が行われており、子どもの姿の詳細な分析を通して有用性や原理について検討された研究も数多く見られる^{xiv}。他方、これらの先行知見の多くは校種・施設種別に範囲を限定された上で論じられてきた傾向があるため、保幼小の連続という視点で、即興における条件としての「言葉」の意義を再確認し、実践を踏まえた更なる検討が必要であると考えている。

5. 終わりに

本稿では、小学校と就学前施設における即興表現について、「設定した条件」を手がかりとして、カリキュラムおよび先行する知見を元に検討を行った。その上で、両者の円滑な連続性を目指す為の観点として、①即興表現における条件設定を柔軟に捉え、活動を即応的に展開する視点、②共通する要素としての「言葉」について、その意義を再検討することの2点を挙げた。既に述べた通り、即興表現においては、その活動をどこまで音楽的枠組みで「限定」するのか、或いは創造性の育成等という観点

で「自由」に行うのかという議論がこれまで存在してきた。保幼小の何れにおいても、表現活動の方法論的観点からこの二元論で捉えることは共通されており、保幼小接続においても改めて重要な視座であると言える。本稿ではこの二元論に立脚しつつ、カリキュラムや先行する知見の整理を試みた。今後の展望として、この視点を基に実践の分析・考察を行い、具体的な方法を考案することが研究課題として位置づけられる。

文献

- 井口太(1983), 幼稚園教育における音楽リズムと問題点. 季刊音楽教育研究, 第34号, 音楽之友社, 137-145.
- 井上朋子(2022), 音楽科における幼小接続を目指して—アメリカの教科書における音楽要素「旋律」を手がかりに—. 兵庫大学短期大学部研究集録, 58・59号, 89-101.
- 稲生涼子(2021), 「呼びかけとこたえ」を用いた音遊びの実践—苦手意識をもつ児童に対する一方策として. 音楽教育実践ジャーナル, 19巻, 124-131.
- 伊野義博(2003), ことばから始める音楽授業 I: 題材「にほんごはおんがくのすてきなおかあさん(小学校1年生)」の実践から. 新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編, 6巻, 105-126.
- 岩本洋子(2014), 幼稚園におけるリズム活動の実際—オルフ・シュールヴェルクとの関連から. 音楽教育実践ジャーナル, 12巻1号, 70-74.
- 尾見敦子(2015), 諸外国に見る音楽教育における「幼小接続」: フィンランドとハンガリー—の事例から. 川村学園女子大学研究紀要, 第26巻2号, 43-62.
- 金奎道, 前田克治, 堀内知佐乃(2019), 学校と社会を結ぶ音楽教育の在り方—小学校における音楽づくりの実践事例を通して—. 高知大学学校教育研究, 1号, 177-190.
- 黒川建一, 高杉自子編(1990), 保育講座10 保育内容表現. 初版, ミネルヴァ書房. 東京
- 小泉文夫(1986). 子どもの遊びとうた, 初版, 草思社, 東京.
- 国立教育政策研究所(2017)幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究. 国立教育政策研究所.
- 駒久美子(2013), 幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究—応答性に着目した即興の展開—. 初版, ふくろう出版, 岡山.
- 坂井康子, 岡林典子, 佐野仁美(2017), 0. 1. 2歳の自発的な音声表現から小学校の音楽づくりへ. 音楽教育実践ジャーナル, 15巻, 85-94.
- 笹谷朋世(2018), 保育内容「言葉」と「表現(音楽)」の統合的な活動の指導法に関する研究—日常のことば・音から即興表現へつなげる指導法—. 日本福祉大学子ども発達学論集, 第10号, 79-87.
- 鈴木範之(2006), <即興表現>における学習のあり方に関する一考察—<制約>という観点を中心として—. 音楽学習研究, 2巻, 11-16.

- 芹澤美奈子(2017)カール・オルフの教育理念の幼児教育への適用—2つの幼稚園での事例を通して—。鶴見大学紀要, 第3部, 保育・歯科衛生編, 54号, 59-64.
- 田中路(2012), 即興演奏を基盤とした音楽科教育デザイン: 実践と理論の往還を図った学びを目指して。教育デザイン研究, 3号, 66-74.
- 田中路(2013), B. ネットル「即興モデル論」に基づく音楽科学習指導の構想—「即興表現」から「即興演奏」へ—。学校教育学研究論集, 27号, 39-53.
- 中央児童福祉審議会(1988), 保育所保育指針検討小委員会の検討状況について。季刊保育問題研究, 114号, 119-122.
- 坪能由紀子(2004), 創造的音楽学習。日本音楽教育学会編, 日本音楽教育辞典, 初版, 音楽之友社, 535-538.
- 坪能由紀子(2010), 「音楽づくり」に見る器楽教育の変容。音楽教育実践ジャーナル, 7巻, 2号, 26-33.
- 坪能由紀子, 加藤恵利子(2017), 幼児のつくりうたの音楽的構造分析: A 幼稚園での事例をもとに。日本女子大学大学院紀要, 第23号, 235-243.
- 中地雅之(2005), 即興(improvisation)における〈自由〉と〈限定〉の意味。河口道朗編, 音楽の思想と教育, 開成出版, 東京, 142-152.
- 中地雅之(2008), 音楽科教育の表現活動における〈ことば〉の可能性: 日本語による「ことばの作品」の即興と創作。岩手大学教育学部研究年報, 54号1, 159-170.
- 細田淳子(1998), 音楽表現の原点としてのつぶやき歌, 保育学研究, 第36巻, 第1号, 12-19.
- 村山淳子(1985), C. オルフの音楽教育理念に基づく幼児のリズム指導について: 「音楽リズム」における実践のために。長野県短期大学紀要, 第40号, 113-122.
- 文部科学省(2018a), 幼稚園教育要領解説。フレーベル館, 東京。
- 文部科学省(2018b), 小学校学習指導要領解説音楽編。文部科学省, 東京。

注

- ⁱ この他に, 生涯教育や年齢の別を問わないものも存在するが, 本稿の研究目的を踏まえこれを言及の範囲外としこのような分類を行った。
- ⁱⁱ 例えば井上 (2022), 尾見 (2015) 等
- ⁱⁱⁱ 後述の2. 1. 1で具体的に示している。例えば中地 (2005)、坪能 (2010) 等
- ^{iv} この系譜の代表例として国内におけるオルフ・アプローチの普及と展開が挙げられる。
- ^v 〈〉等の表記は引用部分に従っている。
- ^{vi} 坪能 (2004) は日本音楽教育辞典において創造的音楽学習を「子どもを音楽を生み出す存在として認識し, 自ら音を探し, 自由に創作する活動を音楽教育の中に位置づけられたもの。」と定義している。音楽教育における創造的音楽学習の実践の系譜と, 即興表現における問題点については, 坪能 (2004) 田中 (2013) の言説・研究に詳しい。

vii 中地の即興における二元論を援用した鈴木は、「内的表象・図形楽譜・基本的拍子・オスティナート伴奏・使用音階・和音進行・主題・演奏ルール・様式による禁則等」（中地，1993）の「楽想を規定する要素」を〈制約〉と表している。

viii 下線は筆者による。

ix 例えば，坂井ら（2017），金ら（2019），稲生（2021）等

x 例えば村山（1985）岩本（2014），笹谷（2018）等

xi 井口（1985）は，領域「音楽リズム」のねらいに対し「技術的な手続きに関する記述が紙面の大半を占めている」と批判的に論じた。また，黒川（1990）はこの頃までの教育について、「上手な表現をさせるための技術指導になっている」と指摘した。

xii 国立教育政策研究所の研究報告では、「多角的に幼小接続の実態や課題を捉えるためには，両者の違いと共通性を明確にした上で家庭や地域，他施設など子供を取り巻く環境も含めて幼小接続を捉えたり，保育者養成課程の段階から意識を高めることも必要である。」と述べている。（国立教育政策研究所，2017）

xiii 音楽活動が主として取り扱われている領域「表現」の内容ではないが，この箇所においては，子どもの言語表現が音楽的な内容と関連して記載されている。よって，言語表現と音楽的な活動の姿という領域横断的な子どもの姿としてここでの論拠としている。

xiv 言葉と音楽の関係は多角的かつ広範に論じられているが，本稿の言及範囲と関連する研究としては，小泉，（1986），細田（1998），伊野（2003），中地（2008），坪能ら（2017）等が挙げられる。