

SHOEI JUNIOR COLLEGE  
ANNUAL REPORTS OF STUDIES

Vol. 48

2024

頌栄短期大学

研究紀要

第48巻

頌栄短期大学  
研究紀要

第四十八巻

二〇二四

Implications of E. H. Erikson's Theory for Music Workshop-Style Classes  
..... Yuhei UEMURA (1)

American Board and Matsuyama Girls' High School :  
The work of missionaries during the early days  
..... Shoko MIZUSHIMA (17)

A Trial of Keyboard Instrument Practice in a Training Course for Nursery Teachers (2)  
-Through the perspective of "creating sound"-  
..... Ryo SEKITA (31)

A Specific Aspect of Daily Educational Contact  
Searching The. Fröbel Teaching Methods Taught by A.L.Howe  
..... Keiko YOSHIDA (45)  
Mitsuyo NISHIGAKI

音楽ワークショップ型授業におけるエリクソン理論の援用可能性  
..... 上村有平 (1)

アメリカン・ボードと松山女学校  
— 草創期における宣教師たちの働き — ..... 水島祥子 (17)

保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義 (2)  
～ 「音をつくる」という視点を通して ～ ..... 関田良 (31)

ある日の保育の一コマに  
ハウが伝えたフレーベルの教育理念を探る ..... 吉田啓子 (45)  
西垣光代

Published by  
**Shoei Junior College**  
Kobe Japan

2024

# 音楽ワークショップ型授業における エリクソン理論の援用可能性

上 村 有 平 \*

Yuhei UEMURA \* :

Implications of E. H. Erikson's Theory for Music Workshop-Style Classes

キーワード：エリクソン, 自主性, 勤勉性, 同一化, 自己調整学習

本稿では、児童を対象とした音楽ワークショップ型授業におけるE. H. エリクソン理論の援用可能性について、幼児期後期・児童期の心理社会的危機である「自主性 対 罪悪感」と「勤勉性 対 劣等感」に焦点を当てて検討することを目的とした。音楽ワークショップ型授業の4つの効果とそのプロセスについて、エリクソン理論から検討した結果、授業の中心となる「楽しい鑑賞活動」は、音楽発達における「自主性 対 罪悪感」から「勤勉性 対 劣等感」への移行を支えるものであることが議論された。さらに「自主性 対 罪悪感」から「勤勉性 対 劣等感」への移行プロセスは、音楽における自己調整学習や興味の深化のプロセスとも深く関連することが指摘された。音楽ワークショップ型授業での楽しい鑑賞活動によって自主性と勤勉性の感覚が育まれることで、子どもは自ら設定した目標に向かって、困難があっても主体的に学ぶことを可能にする学びに向かう力が形成されると考えられる。

## 1. 問題と目的

### (1) 音楽ワークショップ型授業の動向と研究課題

文化庁主催の文化芸術体験事業（芸術家が小・中・高等学校等に出向く芸術家の派遣事業。詳細は赤木, 2014; 小野・上村, 2021a を参照）にみられるように、近年、様々な教育現場においてプロ音楽家によって実施されるワークショップ型授業が増加している。音楽ワークショップ型授業が普及する契機となったのは、1998年に告示された学習指導要領である。なかでも「総合的な学習の時間」と中学校での和楽器導入によって（城間・茂呂, 2007）、学校が外部の人材と協力しながら授業を展開する音楽ワークショップ型授業が拡大していった。この動向は、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の隆盛も後押ししていると

---

\* 頤栄短期大学 准教授 Shoei Junior College

考えられる。

しかしながら、音楽ワークショップ型授業に関する研究知見が少なく、実施内容や方法については実践家の経験則にもとづくものが主流で、その効果(教育的意義)を含めた検討が重要課題となっている(伊志嶺, 2018; 新原, 2017)。この背景の1つとして、岡田・縣(2020)が指摘するように、そもそも音楽・美術などの芸術系科目に関わる教育心理学研究が、数学や国語などと比較して圧倒的に少ないことが指摘できる(上村・小野, 2021)。

こうした流れの中で、小学生を対象とした筆者らの音楽ワークショップ型授業に関する一連の研究では(e.g., 上村・小野, 2021; 小野・上村, 2021a, 2022), その分析の主な枠組みとして心理学における自己調整学習(self-regulated learning)や動機づけなど、いわゆる教授・学習理論を援用して知見を蓄積してきた。特に、自己調整学習を音楽教育に適用したMcPherson et al. (e.g., McPherson & Renwick, 2011; McPherson, Nielsen, & Renwick, 2013)の研究は、音楽に関する教育心理学的研究が少ない中で有用な参照枠となっている。

一方で、上淵(2007)が指摘するように、自己調整学習の研究では認知要因や認知プロセスに関するものが中心で、発達やアイデンティティ形成と絡めた実証研究が少ない。これには心理学全般において、主に取り上げられてきたのが人間の認識能力であることも関連しているであろう(岡本・浜田, 1995)。しかしながら、Paris, Byrnes, & Paris(2001)が主張するように、自己調整学習が個性化やアイデンティティ形成を目的として生じるならば(上淵, 2007)、音楽ワークショップ型授業について人格発達(パーソナリティ発達)の観点から検討することに重要な意義があると考えられる。

## (2) エリクソン理論を音楽ワークショップ型授業に援用する意義

音楽ワークショップ型授業を人格発達(パーソナリティ発達)<sup>1)</sup>の観点から検討するため、本稿で着目したいのが、生涯発達理論やアイデンティティの提唱者として著名なE. H. エリクソン(1902~1994年)の理論である。エリクソンは、精神分析の創始者フロイト(Freud, S.)の理論を発展させ、人間の生涯にわたる発達を個体発達分化図式(epigenetic chart)<sup>2)</sup>として提唱した(図1)。

この図式では、発達段階の縦列と自我の構成要素の横列とのマトリックスによって表現され、時間の流れ(縦軸)と自我の諸特質(横軸)との関係で中核的な心理社会的危機(psychosocial crisis)の連鎖(対角線)をとらえるのが基本的な考え方である(佐方, 2004)。ここでエリクソンのいう危機とは、破滅のことではなく、誰もが通り過ぎる分岐点(turning point)を意味し、統合か発達の遅れか、あるいは前進か退行かを分けるポイントとなる(白井・杉村, 2022)。鑪(2002)によると、多くの研究者が危機を否定的なものとしてとらえたのに対し、エリクソンにおいては発達のための決定的な契機として、むしろなくてはならないものであり、それまでの心的体制を発達の時期にあわせて再体制化し、統合する心の働きとして生涯にわたって繰り返されていくものとしてとらえている。

さらにエリクソンは、生涯の各段階の危機について、その「プラスの力 対 マイナスの力」の拮抗状態から基本的強さ(basic strength: 人格的活力(virtue)とも表現される)が生まれるとした(図1)。たとえば幼児期後期(遊戯期)の「自主性initiative 対 罪悪感guilt」の危機を通して備わる基本的強さが目的性(purpose)であり、児童期(学童期)の「勤勉性industry 対 劣等感inferiority」を通して備わるのが有能感(competence)である。

音楽ワークショップ型授業においてエリクソン理論を援用することの意義として、次の3点が挙げられる。

第1に、人格発達やアイデンティティ形成を扱った理論であるとともに、教授・学習プロセスにも示唆に富んでいる点である。たとえばエリクソンは、幼児教育に相当する幼児期後期を「遊戯期play age」、小学校教育に相当する児童期を「学童期school age」と位置づけ(Erikson & Erikson, 1997)、幼児期では「遊び」、児童期では「学校」の役割を強調している。さらに、自己調整学習において重要概念となる「模倣」「同一化」を重視した理論でもある。それゆえ、音楽ワークショップ型授業に関するこれまでの研究知見とも親和性が高いことが指摘できる。

第2に、生涯を視野に入れた理論であるため、子どもの「いま、ここhere and now」で展開している学習が、過去の経験からどのような影響を受けているのか、あるいは子どもの生涯においてどのような意味を持つのかを検討できる点である。この点についてErikson et al. (1986)では、「人は、ライフサイクルの各段階において、それ以前の段階で優位にあった心理社会的課題を、その年齢にふさわしい新しいやり方で再統合していかなければならない。それぞれの段階で、人は、今問題になっている緊張のバランスをとる過程で、それ以前のそれらの心理社会的課題を取り入れていく」(p. 57)と論じている。すなわち、佐方(2004)が指摘するように、すべての構成要素はその成長が最優先される時期が到来する以前にも何らかの形で存在し、生涯を通して常に他の構成要素との組織的で機能的な関係を保持しているのである。

Ⅷ 老年期								統合 対 絶望 知恵
Ⅵ 成人期							世代性 対 停滞 ケア	
Ⅴ 若い 成人期						親密性 対 孤立 愛		
Ⅳ 青年期					アイデンティティ 対 アイデンティティ拡散 忠誠心			
Ⅲ 学童期 (児童期)				勤勉性 対 劣等感 有能感				
Ⅱ 遊戯期 (幼児期後期)			自主性 対 罪悪感 目的性					
Ⅰ 幼児期 前期		自律性 対 恥、疑惑 意志						
Ⅰ 乳児期	基本的信頼 対 基本的不信 希望							
	1	2	3	4	5	6	7	8

図1 エリクソンの個体発達分化図式(Erikson & Erikson (1997)を元に作成)  
注)縦軸Ⅰ～Ⅷは発達段階、横軸1～8は自我の構成要素

このことを本稿と関連が深い第Ⅳ段階の学童期「勤勉性industry 対 劣等感inferiority」を例に確認する。図2のように、勤勉性をめぐる危機は第Ⅲ段階の「自主性initiative 対 罪悪感guilt」の危機を過去にいかを経験してきたか（「展開した後の形の自主性」）によって影響を受けるとともに、後続のⅤ段階「アイデンティティ identity 対 アイデンティティ 拡散identity diffusion」<sup>3)</sup>に関わる問題にも「展開する以前の形のアイデンティティ」として影響を受ける。つまり、第Ⅳ段階の学童期には勤勉性だけでなく、それ以前とそれ以後のテーマも含め、自我の構成要素1～8（図1）すべてが何らかの形で問題となるのである。こうした個体発達分化図式の見方について、Erikson（1963）は「対角線の下には、これら危機の解決の一つ一つの前兆のための余白があり、それらはすべて発達の発端から始まっている。対角線の上は、これら成長の過程で生じた派生物をはじめ、成熟しつつある人格や、また成熟した人格にみられる成長の変形を明示するための余白である」（p. 347）と説明している。西平（1993）の表現を借りれば、対角線の下空白欄は時間的なく過去>、対角線より上の空白欄は時間的なく未来>を可視化したものとなっている。

特に現在の音楽教育においては、音楽学習に対する苦手意識を軽減し、音楽嫌いを払拭することが大きな課題とされており（小野・上村, 2022; 吉田, 2011）、エリクソン理論をふまえると、苦手意識や音楽嫌いを形成した過去の体験も含めて検討することが可能になる。梅本（1999）が指摘するように、音楽発達は一般の発達に比して個人差が大きく、若くして高い水準に達している子どもがいる一方で、成人になっても音楽をほとんど理解できない者もいる。それゆえ小学校の段階では、過去の音楽学習において自主性の感覚を十分に育めなかった子どもが他教科に比べて多いことが推察され、幼児期に由来する自主性の問題も含めて検討していくことが有効であろう。

第3に、エリクソン理論にもとづいて幼児期や児童期の発達・学習について検討した研究が少ないため、エリクソンやアイデンティティ研究にとっても有用な知見となる点である。上村（2009）が指摘するように、エリクソン理論が生涯全体を視野に入れた理論であるにもかかわらず、一般的に注目されているのはアイデンティティを機軸とした青年期以降の間

第Ⅴ段階 青年期	展開した後の形の 自主性	展開した後の形の 勤勉性	アイデンティティ
第Ⅳ段階 学童期 (児童期)	展開した後の形の 自主性	勤勉性	展開する以前の形の アイデンティティ
第Ⅲ段階 遊戯期 (幼児期後期)	自主性	展開する以前の形の 勤勉性	展開する以前の形の アイデンティティ
	構成要素3	構成要素4	構成要素5

図2 勤勉性に焦点化した図式  
(Erikson (1959)と白井・杉村(2022)を参考に作成)

題か、第Ⅰ段階の乳児期に由来する「基本的信頼 対 不信」に関わる問題である。つまり、エリクソン理論の中でも、青年期発達や臨床的な問題に関心が寄せられてきた傾向がある。しかしながら、前述したように、エリクソン理論は教授・学習プロセスにも示唆に富んでおり、幼児期や児童期の教育問題を検討する上で重要な参照枠となるのである。

### (3) 本稿の目的

本稿では、音楽ワークショップ型授業におけるエリクソン理論の援用可能性を検討することを目的とする。議論にあたっては、音楽ワークショップ型授業が対象とする児童期の第Ⅳ段階「勤勉性 対 劣等感」にくわえ、その前段階にあたる幼児期後期の第Ⅲ段階「自主性 対 罪悪感」を中心に、人格発達および教授・学習の観点から検討していく。

## 2. 音楽ワークショップ型授業の概要とその効果

本稿の対象となる音楽ワークショップ型授業の代表的な実施概要は表1の通りである。この実施概要は現行の小学校学習指導要領（文部科学省，2017）にもとづいて実施されている（小野・上村，2022）。

表1 実施プログラム概要（小野・上村，2022）

- |   |  |
|---|--|
| a | 各学年に応じたプログラム：トロンボーン、声楽、ピアノ、フルート、打楽器、マリンバ、鍵盤ハーモニカ、リコーダーによる演奏の鑑賞 |
| b | 鑑賞曲目が作曲された経緯やその作曲者にまつわるエピソードの紹介                                |
| c | 金管楽器、木管楽器、打楽器の音の出る仕組みや演奏方法に関する解説                               |
| d | 児童による金管楽器、木管楽器、打楽器の演奏体験学習                                      |
| e | 音楽家に対する児童からの質問への応答   |
| f | 発声指導、及び教科書教材を題材とした楽曲の歌唱指導                                      |
| g | 音楽祭等に向けた児童による器楽合奏の実技指導   |

上村・小野（2021）では、参加児童の感想文を分析し、音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係について仮説モデルを構築した（図3）。このモデルでは、音楽ワークショップ型授業が学習指導要領に則った音楽科の授業として成立することを確認するため、教科の目標にある3つの資質・能力（【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう力、人間性等】）との対応関係も示している。すなわち、①プロの演奏を鑑賞してポジティブ感情を体験することで（【学びに向かう力、人間性等】）、②音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び（【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】）と、③子どもの表現への触発（【学びに向かう力、人間性等】）が相互作用しながら、④音楽が好きになるなどの態度変容により、音楽への【学びに向かう力、人間性等】を形成するというものである。

時系列としては次の3段階が想定されるため、次節ではそれぞれの段階においてエリクソン理論からいかに読み解けるのかを検討していく。

- (1) 効果①「演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験」
- (2) 効果②「音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び」と効果③「触発」の相互作用
- (3) 効果④「音楽への態度変容」

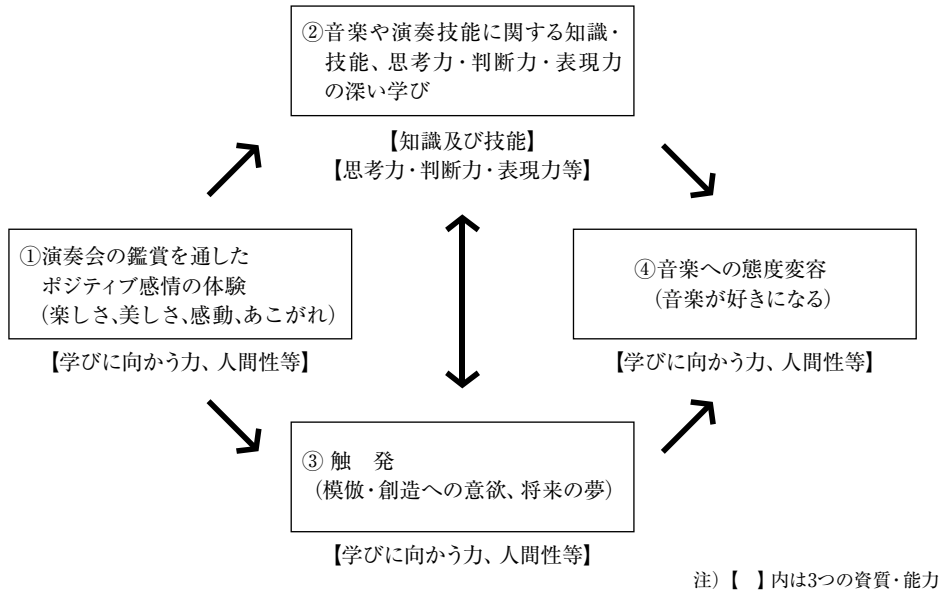


図3 音楽ワークショップ型授業の効果(上村・小野, 2021)

### 3. エリクソン理論からみた音楽ワークショップ型授業の効果

#### (1) 効果①「演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験」

小野・上村(2021b)は、音楽ワークショップ型授業をデザインする上での原則について、次の2点を挙げている。

- a. 学びの時間よりも楽しい時間
- b. 表現活動よりも鑑賞活動

すなわち、音楽科教育における2大領域として「表現」と「鑑賞」がある中、音楽ワークショップ型授業では、実技指導に代表される「学びのある表現活動」よりも「楽しい鑑賞活動」が重視されている。これは、音楽ワークショップ型授業の最初の段階、効果①「演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験」に深く関連している。一方で、学校側からは合唱や合奏の本番に向けて実技指導をメインとした内容を依頼されることも少なくない。しかし、図3に示すように、①プロの演奏を鑑賞して楽しい時間を体験することが、その後の③子どもの表現を触発するだけでなく、結果的に②「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」といった学

びにつながる上でも重要となる(上村・小野, 2021)。つまり、「楽しい鑑賞活動」を十分に体験することが、結果的に「学びのある表現活動」を実現可能にするのである。

この問題をエリクソン理論からみると、楽しい鑑賞活動が第Ⅲ段階の遊戯期(幼児期後期)「自主性initiative 対 罪悪感guilt」に、学びのある表現活動が第Ⅳ段階の学童期(児童期)「勤勉性industry 対 劣等感inferiority」のテーマにそれぞれ近似する。そこで、自主性と勤勉性それぞれの意味するところを、鏞(2002)と佐方(2004)を参考に整理すると次のようになる。

まず自主性の感覚とは、「自分」から動き、自発的、意欲的にものごとに取り組むことである。両親への同一化とその内在化を通して良心が芽生える中で、その良心に反することなく自主性を発揮することが重要な発達のテーマとなる。その良心の要請にこたえられないとき、罪悪感に苦しむことになる。この危機を通して備わる基本的強さが目的性(purpose)とされる。Erikson(1964)は目的性について「幼兒的な空想の挫折や罪悪感や処罰を受けるような厳しい不安によっても制止されることなく、価値のある目標を心に描き追及する勇気」(p.120)と表現している。

一方、勤勉性の感覚は、学校生活において目的を持ち、自分の目標に向かって一生懸命に学び働くことである。こうした努力が報われなければ、子どもは無力でだめな自分を思い知らされ、劣等感にさいなまれることになる。自主性が自己統制の確立にあるとすると、勤勉性は他に働きかけ、他を統制し、自己の世界に作りかえていく「技術獲得」のプロセスである。技をみがき、一定の規則正しい練習と努力が必要であることを学んでいく。行動レベルで見ると、忍耐強く勤勉に働いて仕事を完成させる喜びにつながっていく。Erikson(1964)はこの危機を通して備わる有能感(competence)について、「幼兒的な劣等感によって損なわれることなく、課題を完成させるため、道具や知性を自由に鍛えること」とし、さらに「技術をもって協働して参加するための基礎である。また一方、道具や技術の論理を土台としている」(p.121)とも表現している。

以上を日常的な意味合いに読み替えると、自主性の問題は「自分が本当は何をしたいのか、したくないのか」を区別し、「自分のしたいこと」をどう実現していくかがテーマとなり、それゆえに幼児期では「遊び」が重要になる。これに対して勤勉性の問題では、「できない」「やりたくない」にもかかわらず、技術獲得のために「やらなければならないこと」に対して劣等感を抱えながら乗り越える体験が重視され(上村, 2009)、この危機に取り組むための「練習場」(佐方, 1985)が「学校」なのである。前述したように、Erikson & Erikson(1997)が、幼兒教育に相当する幼児期後期を「遊戯期play age」、小学校教育に相当する児童期を「学童期school age」と位置づけているのも、この問題に由来すると考えられる。

ここまでをふまえると、音楽ワークショップ型授業が「楽しい鑑賞活動」をめざすことの意義として、効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」を通して、第Ⅲ段階「自主性 対 罪悪感」に由来するテーマに取り組むことを可能にすると考えられる。これは特に、音楽の授業や楽器演奏に苦手意識をもつ子どもにおいて重要となる。苦手意識の強い子どもにとって、過去に音楽の授業で楽しい体験を持ちにくく、小学校の段階であっても、幼児期後期に由来する自主性の感覚を、音楽領域で十分に育むことが困難になっているととらえることができる。

したがって、音楽に対して強い苦手意識をもつ子どもに表現指導のみを実施することは、自主性の感覚を十分に経験せずに技術獲得の世界、すなわち勤勉性に関わる問題に取り組ま

せることを意味する。その結果として、自主性や勤勉性の感覚を一層くじき、音楽への苦手意識や劣等感をさらに硬化させることが予想される。楽しい鑑賞活動を通して自主性の感覚がめばえてこそ、技術獲得の世界である勤勉性に関わる問題に参入でき、「学びのある表現活動」につながっていく。このように楽しい鑑賞活動は、音楽発達における「自主性 対 罪悪感」から「勤勉性 対 劣等感」への移行を支える点においても重要になるのである。

## (2) 効果②「音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び」と効果③「触発」の相互作用

### 1) 効果②「音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び」

音楽ワークショップ型授業の次の段階は、効果②「音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び」と効果③「触発」の相互作用である。そこでまず、効果②について検討していく。

上村・小野(2021)によると、音楽を表現するためには、ある程度の演奏技術と表現力が必要とされる。その一方で、子どもにとって表現への意欲やイメージがあっても、それを表現するための方略(やり方)を知らないことが多い。また、特に小学校教員は中学校・高校の音楽科の教員のように音楽科の教員免許を有しておらず、専門的な音楽指導において特有の困難さを抱えている(小野・上村, 2021a; 椎葉・菅, 2019)。それゆえ、音楽ワークショップ型授業においては、プロが暗黙知として持っている音楽表現の「こつ」を、いかに言語化して「知識」として伝達できるかが鍵となる(諏訪, 2016)。

ここでテーマとなっているのが、まさに先ほど言及した「勤勉性 対 劣等感」である。Erikson (1959, 1963, 1968)によると、子どもは児童期(学童期)になると、幼児期のような遊びや空想だけでは飽き足らず、現実的で大人社会にとって価値あるものを成し遂げたいと願い、そのための力をつけるべく、強制されることを好む傾向があるという(上村, 2009)。たとえばErikson (1959)では、「子どもはいまや、物を生み出すことによって認めてもらう術を学ぶ。子どもは勤勉性を発達させるが、それはつまり、道具の世界の無機質な法則に適應することである」とし、さらに続けて「いまや、物をうまく作りたいと願うようになる。絶え間なく注意を傾け、目的を貫くまでに勤勉に努力することを通して、子どもは仕事を完成させる喜びを味わうようになる」(pp. 91- 92. 下線は引用者)と論じている。

これを音楽の文脈で解釈するならば、児童期の子どもはうまく演奏したいと願うようになり、その技能を学ぶために、興味を持ちにくい無機質な法則(知識・技能)に対しても、勤勉に努力をすることが可能になる。このような状態にある子どもに対して、演奏技能に関わる知識を分かりやすく伝達できると、「自分でもやってみたい」といった効果③「触発」との相互作用につながっていく。さらに、こうした強いインパクトとともに学んだ深いレベルの知識・技能は、自らの音楽表現活動における思考力・判断力・表現力にもつながっていく点でも重要である(上村・小野, 2021)。以上が、効果②「音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び」の意味するところである。

### 2) 効果③「触発」(模倣・創造への意欲、将来の夢)

効果③「触発」(inspiration)は、近年、芸術を鑑賞することで鑑賞者の考えや将来の行動にも影響を及ぼす可能性が指摘され、研究が蓄積されるようになった領域である(石黒・岡田,

2019). 音楽鑑賞における触発とは、美術鑑賞における石黒・岡田(2019)の定義を参考にすると、音楽を鑑賞することで、自らの表現活動のモチベーションが高まったり、感情が動いたり、新しいアイデアが生まれたり、表現が変化することをさす。具体的には、「やってみよう」「まねしたい」「私もアレンジしたい」といった「模倣・創造への意欲」と、「将来やってみよう」「音楽のプロになりたい」といった「将来の夢」に関わる効果が挙げられる(上村・小野, 2021)。プロ音楽家による演奏は、子どもにとって貴重な鑑賞の機会であると同時に、表現を触発される機会でもある。

この触発に関わって、上村・小野(2021)は模倣(imitation)の重要性を指摘し、その模倣を中核的な役割に位置づけた自己調整学習(self-regulated learning)を参照して議論を展開している。この自己調整学習は教育における「自ら学ぶ力」「自己教育力」といった文脈で注目されるようになったもので、エリクソン理論とも深く関連するため、上村・小野(2021)の議論をもとに簡単に確認しておきたい。

Zimmerman(1989)によると、自己調整とは「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であり、そのようにして進められる学習のことを自己調整学習という(伊藤, 2009, 2013)。この自己調整学習について、Zimmerman & Schunk(2001)は自己調整を行う力がはじめは社会的な支えによって発達し、学習が進むにつれて学習者自身を起源とするものへと変化すると指摘し、自己調整学習の発達段階として「観察」「模倣」「自己コントロール(制御)」「自己調整」の4つの次元を想定した(図4)。最初は他者の行動を観察することによって学習方略を知るところから始まり(観察レベル)、少しずつ自分なりに工夫しながら真似ることができるようになり(模倣レベル)、その後、他者を観察しなくても自分でその学習方略を使えたり(自己コントロールレベル)、課題や状況に応じて柔軟にアレンジして使えるようになる(自己調整レベル)という流れである(岡田, 2021)。この連続性に沿う学習者は、より効率的かつ自己調整的に学ぶことができると考えられている。こうした自己調整学習のプロセスは、音楽教育においても適用可能なことが示されている(e.g., McPherson & Renwick, 2011; McPherson, Nielsen, & Renwick, 2013)。

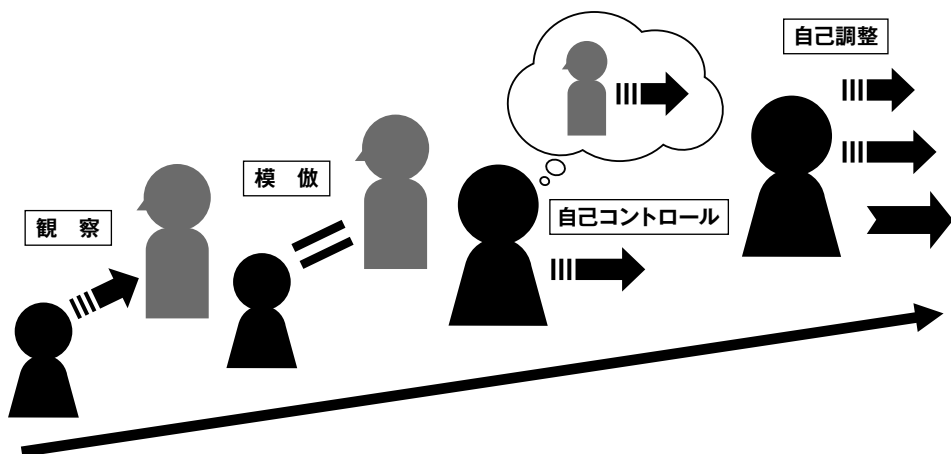


図4 自己調整学習の4つの発達段階(伊藤, 2013)

この模倣を促進させるのが、エリクソン理論における中核的概念の1つ、同一化(identification)である。同一化はフロイトの精神分析の用語で、広義には自分が何らかのかたちで積極的な感情を抱く相手や対象の特性・力量・思想などを自分のものであるかのように感じたり、取り込もうとする心理プロセスを意味する(若本, 1998)。模倣と同一化の相違について、模倣は同一化の単に1つの側面であり、主として顕在的な行動水準の概念であるのに対し、同一化は精神内過程あるいはメカニズムにかかわる概念である(齋藤, 1988)。さらにこの同一化の概念は、人やモデルだけでなく、興味がある領域やジャンル、知識、スキルなどへの同一化を含めて解釈することができる(Brophy, 2004, p. 292)。

Erikson (1963) は第Ⅲ段階の自主性の問題を論じる中で、「子どもは発達過程のこの時期に、もっとも積極的に、かつ素早く熱心に学ぼうとし、また義務やその履行を共に負担しあうという意味でもっとも成長することにわれわれは気づくのである。子どもは物を共同で作ることに熱心であり、またそれができる。構成したり、計画したりする目的で他の子どもたちと合同することを好み、またそれができる。そして教師たちから喜んで学ぼうとし、理想の手法を進んで模倣する努力をする」(p. 331. 下線は引用者)としている。これはすなわち、効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」において音楽に対する自主性の感覚を育むことによって、理想の手法であるプロの演奏に触発された子どもが、自発的に模倣することと関連している。プロの演奏に子どもが触発されるということは、子どもが未来の自分の演奏を思い描くことでもある。Erikson (1968) は自主性をめぐる危機を通して、「私はかくありたいと想像できる存在である I am what I can imagine I will be.」(p. 142) という確信をアイデンティティの感覚の中にもたらすとしており、この「かくありたい」と想像する上で重要となるのが、模倣や同一化の対象なのである。

また、Erikson (1968) は第Ⅳ段階の勤勉性の問題においても同一化の役割を強調し、「物事を知っている人、物事のやり方を知っている人との肯定的な同一化を子どもたちの中に育て、維持することほど重要なことはない」(p. 146. 下線は引用者)としている。これはまさに、音楽ワークショップ型授業において、音楽を熟知したプロ音楽家への同一化を促進する意義を示唆している。Erikson (1968) はこの勤勉性をめぐる危機を通して、「私は働けるよう学ぶことができる存在である I am what I can learn to make work.」(p. 150) という確信をアイデンティティの感覚にもたらすとしており、音楽発達の観点からみると、音楽学習に対する子どもの有能感(コンピテンス)を形成することにつながっていくと考えられる。

この同一化はさらに、第Ⅳ段階につづく第Ⅴ段階「アイデンティティ identity 対 アイデンティティ拡散 identity diffusion」においても、いっそう重要な役割を担う。Erikson (1959, 1963, 1968) によると、子ども時代の様々な同一化(identification)を再構成するプロセスを通して、青年期のアイデンティティ(identity)が形成される。実際に“identification”と“identity”は、言語学的にも心理学的にも共通のルーツをもつという(Erikson, 1968, p. 193)。このように、同一化はその後のアイデンティティ形成の基礎としても位置づけられる。

こうしたアイデンティティ形成のプロセスは、自己調整学習の4つの次元「観察」「模倣」「自己コントロール(制御)」「自己調整」のプロセス(図4)とも軌を一にする。自己調整学習においては、他者を観察して「模倣」することをきっかけに、自分の中にその模倣を徐々に内在化させ、最終的には自分の表現に変え、状況に応じてその力を調整していくプロセスが描かれている。つまり、自己調整学習における「観察」と「模倣」のレベルが同一化を中心とした段

階であり、「自己コントロール(制御)」と「自己調整」のレベルが、様々な同一化を再構成してアイデンティティを形成していく段階と深く関連していると考えられる。

### (3) 効果④「音楽への態度変容」

音楽ワークショップ型授業の最後の段階、効果④「音楽への態度変容」は、「音楽が好きになった」「また聞きたい」といった音楽そのものに対する関心・意欲・態度の変容に関わる効果である。上村・小野(2021)によると、この音楽への態度変容は、効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」のような一時的なポジティブ感情にとどまらず、その後の「自ら学ぶ力」にもつながる「興味」の深化(発達)としてとらえられる。

そもそも興味(interest)とは、「ある特定の対象に注意を向け、それに対して積極的に関与しようとする心理的状態および傾向性」と定義される(田中・市川, 2017)。また、Renninger & Hidi(2016)によって興味の深化(発達)の4段階モデル(four-phase model of interest development)が提唱されている(表2)。

田中・市川(2017)や利根川(2019)によれば、このモデルでは2種類の興味、すなわち状

表2 興味の深化(発達)の4段階(Renninger & Hidi, 2016; 利根川(2019)より引用)

	第1段階：状況的興味の喚起	第2段階：状況的興味の維持
定義	特定の内容に関する認知的、感情的プロセスの短期的な変化によって生じた心理的状態	特定の内容に対して繰り返し注意を向けたり、持続したりすることを含んだ心理的状態
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・つかの間だとしても、内容に関心が向いている</li> <li>・経験したことに意識を向けられない可能性もある</li> <li>・内容に取り組むために、他者からの支援やインスタラクショナル・デザインを通じた支援が必要である可能性</li> <li>・感情反応はネガティブである可能性もある</li> <li>・困難に直面した場合は耐えられない可能性</li> <li>・何をすべきか指示されることを望む可能性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意が喚起された内容に再び取り組む</li> <li>・内容に関する知識を深めている</li> <li>・内容に対する価値の認知を深めている</li> <li>・他者からの支援によって、自分のスキルや知識、先行経験と内容を結びつけることができる</li> <li>・ポジティブ感情を持つ傾向</li> <li>・困難に直面した場合は耐えられない可能性</li> <li>・何をすべきか指示されることを望む可能性</li> </ul>
	第3段階：個人的興味の発現	第4段階：個人的興味の十分な発達
定義	心理的状態に加え、特定の内容に繰り返し取り組もうとする比較的永続性のある傾向性の芽生え	心理的状態に加え、比較的永続的な特定の内容に繰り返し取り組む傾向性
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自発的に繰り返し内容に取り組む傾向</li> <li>・知識と価値を蓄積している</li> <li>・内容について熟考している</li> <li>・自分自身の問いに注意が向いている</li> <li>・ポジティブ感情を持っている</li> <li>・困難に直面した場合は耐えられない可能性</li> <li>・フィードバックを求めない可能性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自発的に繰り返し内容に取り組む</li> <li>・知識と価値を蓄積している</li> <li>・内容について熟考している</li> <li>・自己調整して問いを再構成し、答えを探求している</li> <li>・ポジティブ感情を持っている</li> <li>・目標を達成するために、フラストレーションや困難に耐えることができる</li> <li>・フィードバックを積極的に求める可能性</li> </ul>

況的興味と個人的興味の分類が重要となり、それぞれの段階は感情、知識、価値の量などの違いによって区別される。状況的興味 (situational interest) とは、環境要因によって喚起される感情反応や焦点化された注意である。一方、個人的興味 (individual interest) とは、状況的興味が発達したもので、特定の内容に繰り返し取り組もうとする比較的永続性のある傾向性である。

2種類の興味を音楽ワークショップ型授業の効果と対応づけると、状況的興味は主に効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」に相当し、授業を通して音楽を楽しんだときに興味が喚起される状況依存的なものである。一方の個人的興味は、効果④「音楽への態度変容」に相当し、授業によって音楽の魅力を知ったり演奏家の表現に触発された結果、自発的に音楽を鑑賞したり練習に取り組んだりするものである。状況的興味から個人的興味への深化のプロセスとして、たとえば小野・上村 (2021a) では、音楽ワークショップ型授業をきっかけに、それまで音楽を好まなかった子どもが、昼休みや放課後の児童クラブなど授業外において自主的な学習を行うようになった事例を紹介している。

興味が深化することの意義として田中・市川 (2017) は、(1) 浅い興味が環境によって維持されるのに対し、深い興味は外的な要因がなくても維持される、(2) 持続性が高まるだけでなく、価値の認知や知識の蓄積がともなうことを挙げている。つまり個人的興味の特徴として、状況的興味よりも環境要因に依存しにくく、子ども自らが価値を感じて様々な知識を蓄積しながら持続的に学ぶといった「自ら学ぶ力」につながっていく点にある (上村・小野, 2021)。このように興味が深化することは、音楽への取り組みの持続性や音楽への価値の認知 (音楽を重要視すること) をともなうため、学びに向かう力として重要な意味をもつ。たとえば音楽に深い興味をもつ子どもは、音楽の授業や活動が楽しくない場合であっても、音楽に対する興味を持った状態を維持しやすい (小野・上村, 2021a)。

これをエリクソン理論からみると、状況的興味から個人的興味へ深化するプロセスは、第Ⅲ段階「自主性 対 罪悪感」から第Ⅳ段階「勤勉性 対 劣等感」への移行プロセスと平行な問題としてとらえることが可能である。勤勉性や有能感 (コンピテンス) は、学ぶよろこびや困難な仕事を解決するプロセスで得られるよろこびを支えるものであり (鏞, 2002)、音楽の授業や活動が楽しくない場合でも、興味の維持に寄与すると考えられる。音楽の知識・技能などの学習プロセスにおいて、状況的興味や自主性の感覚にもとづいた「やりたい」ことの実現だけでは限界があり、「できない」「楽しくない」時間も少なからずある。そうした中で、「自分自身や自分の課題からの疎外感の拡大」(Erikson, 1968, p. 145) とされる劣等感にひるむことなく、「できるようにになりたい」と学び続けることを可能にするのが、個人的興味や勤勉性の感覚である。効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」と効果④「音楽への態度変容」は、3つの資質・能力のうち【学びに向かう力、人間性等】に関わる点では同じであるが、質的に大きく異なるものである。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿では、児童を対象とした音楽ワークショップ型授業におけるエリクソン理論の援用可能性について、幼児期後期と児童期の心理社会的危機である「自主性 対 罪悪感」と「勤勉性 対 劣等感」に焦点を当てて検討した。音楽ワークショップ型授業の4つの効果とそのプロセ

スについて、エリクソン理論から検討した結果、授業の中心となる「楽しい鑑賞活動」は、音楽発達における「自主性 対 罪悪感」から「勤勉性 対 劣等感」への移行を支えるものとして理解可能であった。さらにこの「自主性 対 罪悪感」から「勤勉性 対 劣等感」への移行プロセスは、音楽における自己調整学習のプロセスや興味の深化（音楽への態度変容）とも軌を一にしていた。

音楽ワークショップ型授業での楽しい鑑賞活動をきっかけに、音楽への興味・関心を深めるとともに、知識・技能、思考力・判断力・表現力が養われることで、自主性と勤勉性の感覚が育まれる。子どもはこれらの感覚にもとづいて、自ら設定した目標に向かって、困難があっても主体的に学ぶことを可能にする学びに向かう力、人間性等が形成されると考えられる。

今後の課題として、エリクソン理論との関連で4点指摘しておきたい。

第1に、本稿では児童期を一括りにして論じてきたが、「9,10歳の壁(節)」を考慮し、児童期の前期と後期にわけて検討していくことである。中村(2010)によると、従来の発達心理学の知見からすると、エリクソンやピアジェ(Piaget, J.)の発達理論に代表されるように、小学校の時期は大きくはそのままひとつの発達段階にあると見なされてきた。しかし近年になり、小学校3～4年生頃に発達の質的転換期の存在が確かめられ、9,10歳の壁として注目されるようになってきたという。9～10歳頃は、自己調整学習の中核的概念であるメタ認知(meta cognition)が質的な転換を迎えたり、エリクソン理論において重要概念である時間的展望(time perspective)<sup>4)</sup>が形成される時期と重なる(白井, 2007; 渡辺, 2011)。それゆえ児童期を前期と後期にわけて検討することは、極めて重要な課題であるといえよう。

第2は、研究対象を中学生・高校生に拡張していくことである。本稿では上村・小野(2021)と同様に児童期を中心に議論したが、中学生・高校生になると第V段階である青年期の「アイデンティティ対アイデンティティ拡散」が中心的な危機となるため、本稿とは異なる様相が期待できる。Erikson(1968)が「アイデンティ形成は、同一化が有効に機能しなくなる時点から始まる。すなわち、子ども時代の同一化が選択的に拒絶され、相互に同化し、あるいは、それらが新しい布置に吸収されることによって発生する」(p.194)と論じているように、児童期と青年期では、同一化が担う役割に大きな相違がある。上村(2009)で指摘したように、児童期に身につけた基礎・基本の知識・技能(同一化)は、青年期のアイデンティティ形成のプロセスで再構成され、メタ認知をともなった独自性を獲得し、自分なりの学びやアイデンティティ形成を支えていくと考えられる。

第3には、ネガティブ感情の肯定的役割に関して検討していくことである。エリクソン理論におけるネガティブ感情の例として、たとえば「自主性 対 罪悪感」においては罪悪感、「勤勉性 対 劣等感」であれば劣等感であり、それぞれに肯定的な意味をもっている(伊田, 2009; 上村, 2009)。エリクソンは、これらネガティブ感情を発達・学習プロセスに不可欠かつ必然的に生起するものとしてとらえているため、音楽学習に苦手意識をもつ子どもの理解と援助を検討する上でも有用な視点になるであろう。

第4は、エリクソン理論のもとになった精神分析の立場からの音楽発達理論を参照していくことである(cf. 梅本, 1999)。研究自体が極めて限られるものの、これによって音楽ワークショップ型授業に関する研究とエリクソン研究のさらなる充実につながっていくであろう。

## 注

- <sup>1)</sup> 本稿での人格発達（パーソナリティ発達）の意味するところは、日常用語としての「心の発達」に近い。これについて鑓（2002）は、エリクソンをはじめとする精神分析的発達理論では、他の発達論にみられるように知的発達、社会性の発達、道徳性の発達といった特定の精神機能を記述するのではなく、ひとりの人間を「人間存在の総体としての人格」（whole personality）としてとらえようとする点にその特徴があると説明している。
- <sup>2)</sup> 漸成図式なども訳される。詳細については西平（1993）、鑓（2002）、白井・杉村（2022）を参照。
- <sup>3)</sup> アイデンティティ拡散（identity diffusion）はErikson（1959）における表現で、Erikson（1963）では役割混乱（role confusion）、Erikson（1968）やErikson & Erikson（1997）ではアイデンティティ混乱（identity confusion）とも表現されている。
- <sup>4)</sup> 時間的展望とは、「ある一定の時点における個人の心理的過去および未来についての見解の総体」と定義され（Lewin, 1951）、白井（1995）によると、時間的展望を広義にとらえた場合には、個人の現在の事態や行動を、過去や未来の事象と関連づけたり意味づけたりする意識的な働きを意味する。Erikson（1959, 1968）においては、青年期における時間的展望の形成をアイデンティティ形成の基礎として位置づけている。

## 引用文献

- ・ 赤木 舞 (2014). 音楽分野の教育プログラムに関する一考察——文化庁「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」を中心に—— 音楽芸術マネジメント, 6, 87-92.
- ・ Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  
(プロフィ, J. 中谷素之 (監訳) (2011). やる気をひきだす教師——学習動機づけの心理学—— 金子書房)
- ・ Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.  
(エリクソン, E. H. 西平直・中島由恵 (訳) (2011). アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- ・ Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: W. W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H. 仁科弥生 (訳) (1977, 1980). 幼児期と社会 1, 2 みすず書房)
- ・ Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. New York: W. W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H. 鑓 幹八郎 (訳) (2016). 洞察と責任——精神分析の臨床と倫理 [改訳版]—— 誠信書房)
- ・ Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H. 中島由恵 (訳) (2017). アイデンティティ——青年と危機—— 新曜社)
- ・ Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed: A review expanded edition*. New York: W. W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H., & エリクソン, J. M. 村瀬孝雄・近藤邦夫 (訳) (2001). ライフサイクル, その完結 みすず書房)
- ・ Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: W. W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H., エリクソン, J. M., & キヴニック, H. Q. 朝長正徳・朝長梨枝子 (訳) (1990). 老年期——生き生きしたかわりあい—— みすず書房)
- ・ 伊田勝憲 (2009). エリクソンの第IV段階“industry”再考——劣等感と仮想的有能感の関係から—— 心理学, 30 (1), 31-43
- ・ 石黒千晶・岡田 猛 (2019). 絵画鑑賞はどのように表現への触発を促進するのか? 心理学研究, 90, 21-31.
- ・ 伊志嶺絵里子 (2018). 小学校における音楽アウトリーチの有用性について——『学習指導要領』における観

点から——音楽芸術マネジメント, 10, 65-76.

- ・伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程——学習方略と動機づけの役割—— 北大路書房
- ・伊藤崇達 (2013). ピアとともに自ら学ぶ 中谷素之・伊藤崇達 (編) ピア・ラーニング——学びあいの心理学—— (pp.75-89) 金子書房
- ・Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Brothers.  
(レヴィン, K. 猪股佐登留 (訳) (1979). 社会科学における場の理論 (増補版) 誠信書房)
- ・McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.234-248). New York: Routledge.  
(マクファーソン, G. E.・レンウィック, J. M. 佐藤礼子 (訳) (2014). 自己調整と音楽スキルの熟達 ジーマーマン, B. J.・シャンク, D. H. 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) 自己調整学習ハンドブック 北大路書房)
- ・McPherson, G. E., Nielsen, S. G., & Renwick, J. M. (2013). Self-regulation intervention and the development of music expertise. In H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp.355-382). Information Age Publishing.  
(マクファーソン, G. E.・ニールセン, S. G.・レンウィック, J. M. 解良優基・中谷素之 (訳) (2019). 自己調整介入と音楽における熟達 ベンベヌティ, H.・クリアリイ, T. J.・キトサントス, A. 中谷素之 (監訳) 自己調整学習の多様な展開——パリー・ジーマーマンへのオマージュ—— 福村出版)
- ・文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 文部科学省
- ・中村和夫 (2010). ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達 福村出版
- ・西平直 (1993). エリクソンの人間学 東京大学出版会
- ・西平直 (2004). エリクソン思想の本質 谷冬彦・宮下一博 (編) さまよえる青少年の心 (pp.4-8) 北大路書房
- ・岡田涼 (2021). 仲間関係の中での学びと自己調整学習 中谷素之・岡田涼・犬塚美輪 (編著) 子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践——教師・指導者のための自己調整学習—— (pp.48-66) 福村出版
- ・岡田猛・縣拓充 (2020). 芸術表現の創造と鑑賞, およびその学びの支援 教育心理学年報, 59, 144-169.
- ・岡本夏木・浜田寿美男 (1995). 発達心理学入門 岩波書店
- ・小野隆洋・上村有平 (2021a). 学校長からみた音楽アウトリーチの効果——学校内外の連携にも着目して—— 山口芸術短期大学研究紀要, 53, 29-47.
- ・小野隆洋・上村有平 (2021b). 音楽ワークショップ型授業における時間デザイン 日本時間学会第13回大会予稿集, 32.
- ・小野隆洋・上村有平 (2022). 音楽ワークショップ型授業が子どもに及ぼす効果——アンケート調査の分析から—— 山口芸術短期大学研究紀要, 54, 1-12.
- ・Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions for self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  
(パリス, S. G.・バーンズ, J. P.・パリス, A. H. 犬塚美輪 (訳) (2006). 自己調整的な学習者はどのような理論・アイデンティティ・行動を構築するか ジーマーマン, B. J.・シャンク, D. H. 塚野州一 (編訳) 自己調整学習の理論 北大路書房)
- ・Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- ・齋藤久美子 (1988). 同一化と人格発達 京都大学教育学部紀要, 34, 14-26.

- ・ 佐方哲彦 (1985). 子ども時代の同一性形成と青年期における同一性地位の発達 中西信男・水野正憲・古市裕一・佐方哲彦 アイデンティティの心理 (pp.41-68) 有斐閣
- ・ 佐方哲彦 (2004). 病理的なアイデンティティの形成メカニズム 谷冬彦・宮下一博 (編著) さまよえる青少年の心——アイデンティティの病理—— (pp.11-24) 北大路書房
- ・ 椎葉亜加利・菅裕 (2019). 小学校音楽科教育における歌唱指導に関する実践的研究——からだメタ認知を通じた教師の働きかけと児童のスキル獲得—— 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要, 27, 33-46.
- ・ 新原将義 (2017). ワークショップ型授業における教授・学習活動の対話的展開過程 教育心理学研究, 65, 120-131.
- ・ 白井利明 (1995). 時間的展望と動機づけ——未来が行動を動機づけるのか—— 心理学評論, 38, 194-213.
- ・ 白井利明 (2007). 児童期 都筑学・白井利明 (編) 時間的展望研究ガイドブック (pp.53-55) ナカニシヤ出版
- ・ 白井利明・杉村和美 (2022). アイデンティティ——時間と関係を生きる—— 新曜社
- ・ 城間祥子・茂呂雄二 (2007). 中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程——「参加としての学習」の観点から—— 教育心理学研究, 55, 120-134.
- ・ 諏訪正樹 (2016). 「こつ」と「スランプ」の研究——身体知の認知科学—— 講談社
- ・ 鎌幹八郎 (2002). アイデンティティとライフサイクル論 ナカニシヤ出版
- ・ 田中瑛津子・市川伸一 (2017). 学習・教育場における興味の深化をどう捉えるか——鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合—— 心理学評論, 60, 203-215.
- ・ 利根川明子 (2019). 感情・ストレス研究アプローチ 上淵寿・大芦治 (編) 新・動機づけ研究の最前線 (pp.166-187) 北大路書房
- ・ 上淵寿 (2007). 自己制御学習とメタ認知——志向性, 自己, 及び環境の視座から—— 心理学評論, 50, 227-242.
- ・ 上村有平 (2009). 生涯発達の観点からみた現代教育へのエリクソン理論の示唆 心理科学, 30 (1), 20-30.
- ・ 上村有平・小野隆洋 (2021). 音楽アウトリーチが子どもに及ぼす効果——感想文の分析から—— 山口芸術短期大学研究紀要, 53, 15-27.
- ・ 梅本堯夫 (1999). 子どもと音楽 東京大学出版会
- ・ 若本邦夫 (1998). 同一視 平原春好・寺崎昌男 (編) 新版 教育小事典 (p.220) 学陽書房
- ・ 吉田秀文 (2011). 音楽学習における動機づけと持続性に関する一研究——自己調整学習の成果を踏まえて—— 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 46, 13-19.
- ・ 渡辺弥生 (2011). 子どもの「10歳の壁」とは何か?——乗り越えるための発達心理学—— 光文社
- ・ Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- ・ Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  
(ジマーマン, B. J.・シャंक, D. H. 塚野州一 (編訳) (2006). 自己調整学習の理論 北大路書房)

## 付記

本研究は科学研究費補助金 (基盤研究 C 課題番号 22K02591) の補助を受けて行われた。

## アメリカン・ボードと松山女学校 — 草創期における宣教師たちの働き —

水 島 祥 子 \*

Shoko MIZUSHIMA \* :  
American Board and Matsuyama Girls' High School :  
The work of missionaries during the early days

キーワード : アメリカン・ボード, 宣教師, キリスト教学校, 建学の精神, 松山女学校  
Key Word : American Board, Missionaries, Christian school, the Founder' s Spirit,  
Matsuyama Girls' High School

### 要約

本稿では、学校法人松山東雲学園松山東雲中学・高等学校(創立時の名称は松山女学校)の草創期を支えたアメリカン・ボード(American Board of Commissioners for Foreign Missions, アメリカ海外伝道協会)の派遣宣教師たちの働きをたどる。

一青年牧師が東洋の地方都市に設立したにすぎない松山女学校が、なぜキリスト教学校として今日まで継続しえたのか。

松山女学校の始まりは一人の少女から、さらに何度も存続が危ぶまれる状況に陥りながらも、今日もなおキリスト教学校としてあり続けている。学園が潜り抜けてきたどの時代においても、学園にとってアメリカン・ボードの支援は欠かせないものであった。

人を送り、宝を捧げ、祈りを合わせ、知恵を授けて支え続けたアメリカン・ボードと、異国の地、困難な状況下でも現地の教職員、松山第一基督教会(現日本基督教団松山教会)の信徒たちとともに最前線で松山女学校を支え続けた宣教師たちの働きをたどり、学校の草創期に焦点をあてて宣教師たちの思いを明らかにすることで、今日のキリスト教学校の存在意義を問い、キリスト教学校がキリスト教教育を謳って明日を歩む足がかりとしたい。

### Summary

In this article, we will discuss the American Board of Commissioners for Foreign Missions, which supported the early days of Matsuyama Shinonome Gakuen Educational Corporation Matsuyama Shinonome Junior and Senior High School (named Matsuyama Girls'

---

\* 頌栄短期大学 助教 Shoei Junior College Assistant Professor

School at the time of its founding) in Matsuyama City, Ehime Prefecture. Follow the work of missionaries dispatched by the Missionary Society.

In the first place, how did Matsuyama Girls' School, which was just the birth of a young pastor in a regional city in the East, continue to exist as a school that provides education based on Christianity?

Matsuyama Girls' School started with one girl, and even though its survival has been threatened many times, it continues to be a Christian school today. The support of the American Board has been indispensable to the school no matter what era it has gone through.

The American Board, which continued to support people by sending people, offering treasures, praying together, and even imparting wisdom, and the local teaching staff, Matsuyama First Christian Church (now Japan Christian Church), even in difficult situations in a foreign land, By tracing the work of the missionaries who continued to support Matsuyama Girls' School on the front lines along with the believers of Dan Matsuyama Church, and by focusing on the early days of the school and clarifying the missionaries' thoughts, we will explore how to improve today's Christian school. We want to confirm the significance of its existence and use it as a stepping stone for Christian schools to walk into the future by advocating Christian education.

## はじめに

「涙をもって種まく者は、喜びの声をもって刈り取る」(詩篇126篇5節)。この言葉は、ヘブライ語聖書に収められた150篇に及ぶ神への賛美の詩の1節である。

筆者の前任校である松山東雲学園松山東雲中学・高等学校は、1886年9月16日に私立松山女学校として創立された。松山女学校は、当時の松山第一基督教会(現日本基督教団松山教会)の二宮邦次郎(1860～1926)が湯屋の娘重松テイの「勉強がしたい」という求めに応じる形で協力者を得て立ち上げられたものである。二宮邦次郎は、ちょうどその前年に教会を設立したばかりであった。清教徒(Pilgrim Fathers)の生き方に強く共鳴していた彼が、教会形成と学校設立(特にキリスト教にもとづく新しい女子教育)の両立を望んでいるところに、「渡りに船」とばかりに重松テイからの申し出があったので、彼は早速自宅を開放して私塾として学校を始めたところである。

冒頭に紹介した聖書の言葉は、松山女学校の創立者であり、初代校長も務めた二宮邦次郎の愛した聖句である。そしてこの言葉は、彼が清教徒の生き方に憧れ、かつ明治期の日本人キリスト者特有の篤き信仰をそのまま実践した彼の生き様を、端的に言い表しているものとも言い得るだろう。

本稿は、松山東雲中学・高等学校の草創期を支えたアメリカン・ボード(American Board of Commissioners for Foreign Missions, アメリカ海外伝道協会)から派遣された宣教師たちの働きをたどり、松山女学校が、なぜキリスト教にもとづく教育を行う学校として今日まで継続しえたのか、そこにはアメリカン・ボードの働き、宣教師たちの働きが不可欠であったことを明らかにし、今日のキリスト教学校の存在意義を確かめ、キリスト教学校がキリスト

教教育を謳って明日を歩むための足がかりとしたい。

なお、アメリカン・ボードの宣教師たちの働きについては、松山女学校の歴史について記されている『松山東雲学園百年史 通史編』（松山東雲学園, 1994）を主に参考にしながらまとめている。

## 第1章 松山女学校黎明期

### 第1節 キリスト教の世界宣教

まず、1886年に松山女学校が創立される前の日本の状況を押さえておきたい。日本にキリスト教が伝来されたのは、ローマ・カトリックのフランシスコ・ザビエルらによるものが想起されるが、ここでは、松山女学校とアメリカン・ボードが関わるプロテスタント・ミッションの来日と日本伝道についてみていく。

G・H・フルベッキの日本プロテスタント伝道史によると、最初に日本に宣教師を派遣したのはアメリカ監督教会、1859年5月2日の長崎である。続いて同年10月に、アメリカ長老教会、アメリカ改革派教会、翌年、アメリカ・バプテスト自由伝道協会が派遣をして、それぞれ神奈川と長崎での日本ミッションを開始したものの、実態としては「それからの十年というものは、僅かに宣教地を守っていたに過ぎなかったとフルベッキは述べている」（p. 10）。



1869年には、1月の長崎にイギリス教会伝道協会が、11月横浜へアメリカン・ボード（アメリカ海外伝道協会）最初の宣教師としてD・C・グリーン夫妻が到着している。アメリカン・ボードは超教派的性格を持っていたので、長老派のヘボン、S・R・ブラウン、C・カラズルスやE・コーンズと相談し、築地で英語を教え、自らも日本語教師から日本語を学んでいる。

D・C・グリーンは神戸を宣教地に選ぶと、O・H・ギュリック夫妻、J・D・デーヴィス夫妻、J・C・ベリー夫妻が来神して神戸ステーションが充実してくる。その後、O・H・ギュリック夫妻は大阪へ移動し、M・L・ゴードン夫妻と一緒に、「1872年のおわりまでに、アメリカン・ボードの神戸と大阪の宣教地は確保され」（p. 12）たのである。

松山の地で忘れてはならないのは押川方義である。「押川方義は松山最初のクリスチャンで、彼の影響で松山においてキリスト教を逸早く受容したのは、彼の家族つまり母堂の只子、夫人の常子、そして実兄の橋本経光であった。このことから、松山に今治教会の講義所が出来た」（p. 15）ことが『松山教会九十年略史』に次のように引用されている。

「橋本常孝氏の尽力で、大街道一丁目にあった押川方義氏の抱家の、それまで寄席であったものを借り受けて講義所とし、毎週定期の集會を開くことになった。同時に、二宮邦次郎氏が今治教会から派遣され、定住伝道師として松山で働くため、家族と共に来住した。今治教会後援のもとに伝道が続けられ、この年のうちに、三十名以上の信者が加わった。」（1884年1月）（『松山教会九十年略史』pp. 9-10）

松山女学校を松山教会が産み出し、その松山教会を今治教会が産み出しているが、四国最初のプロテスタント教会である今治教会の初代牧師となる伊勢（横井）時雄を語る上で、熊本バンドを避けて通ることはできない。

肥後藩の儒学者である横井小楠は、兄の跡を継いで二人の甥をラトガーズ大学に留学させた。新しい洋学校を熊本に作るべく、L・L・ジェーンズを1871年9月に招いている。その直前、甥のうち弟の大平は熊本洋学校設立の立役者であるが、残念ながら歿している。洋学校は卒業者が大変少ない。その理由は、ジェーンズの求めるレベルが高く学生にとっては学業の継続が大変厳しいものであったためであるが、その反面、聖書の学びから一年後には受洗者が続出し、日曜礼拝や祈祷会も行われるようになるほどであった。熱心な者たちは、花岡山で奉教趣意書朗読・署名を行い、京都の同志社へと進学し第一回卒業生となっていくのである。続く個所にはこうある。

わけても、幕末の王政復古や五ヶ条の御誓文で活躍しながら切支丹かぶれの売国奴であると誤解されえ暗殺された肥後藩の碩学、横井小楠の一人息子、時雄は、ようやく父親の評価が戻ろうとしている矢先にキリスト教を信奉したというので親戚に責められ、母親に死を以て諫められるという苦しみを味わって、「耶蘇坊主にだけはなってくれるなよ」と執り成されて、一旦は東大の前身である開成校に入学し乍ら、同志社に転校して、卒業と同時に今治教会の初代牧師となり、松山伝道で松山教会を産み出し、間接的に松山東雲学園の基礎を築いてくれたことを思う時、大きな犠牲が支払われたことを忘れることが出来ない。

プロテスタント外国伝道については、英国バプテストが帰国伝道協会創立者で、最初の宣教師としてインドに派遣されたウイリアムス・ケアリがいる。彼は、数か月でベンガル語をマスターし、ベンガル語で説教をし、カルカッタ大学でベンガル語の教授となり、三十五種類のインド語に聖書を翻訳し、幾種類もの辞典や文法書を編集したこともあるが、「彼の与えた影響で、最後に特筆すべき事は、イギリスとアメリカに共に強力な外国伝道団体が誕生したことである。一七九五年にはイギリスに『London Missionary Society』が、同じく一八一〇年にはアメリカに、『American board of Commissioners for Forreign Mission』が、更に米国にもバプテスト外国伝道協会がつくられた。」(pp. 21-22)ことである。

アメリカン・ボード誕生については、1789年にフランス革命が起こり、啓蒙主義がピューリタンの精神で建てられたハーバード大学の主流となる。組合派の中に、「福音主義的なもの」がミッション団体を支持、マサチューセッツ州の「福音主義的な」立場の牧師たちが教会連合の形成を計画し、1803年に団体が生まれ、七年後のアメリカン・ボードの母体となる。1806年にマサチューセッツ州のウィリアムズ・タウン大学の数名の学生が海外伝道について語り合っていたときに激しい雷雨に襲われ、雨宿りのために逃げ込んだ納屋の乾草の上で彼らは海外伝道を決心する熱烈な祈りを捧げた。このヘイタック・ムーブメントから創立間もないアンドーヴァー神学校で、1810年6月25日に祈祷会が開かれ、組合教会のマサチューセッツ州の年会に外国伝道の件を提案することとなった。直後の6月27日28日に年会が開かれ、ミッション設立を提案、この年会で設けられたのがアメリカン・ボードである。

日本へのアメリカン・ボードの伝道は、日本が鎖国中であったために大幅に遅れ、先述した通り、D・C・グリーン夫妻が神戸に到着したのは1870年3月のことであったが、それまでに大きな祈りが持たれていた。遡ること1828年、ボストン近郊のブルックライン在住の信徒ウィリアム・ロープス宅で開かれた月例の世界宣教のための集まりの席上、たまたまそこ

にあった日本製の竹箒が献金時に用いられたことが契機となり、これからの日本伝道のために、この献金を用いたらどうかとの提案がなされて皆に承諾を得、こうして何十年にも亘り日本人の救霊のための準備がなされてきたというエピソードがあるほどだ。41年間にアメリカン・ボードに積み立てられた額は実に4,100ドルにのぼっている。

アメリカン・ボードが日本ミッションの場所として関西を選び、伝道者養成の神学校(同志社)が京都にあったことから、神学生たちは京阪神の教会でフィールド・ワークを行うことができ、短期間に大きな成果を挙げることができた。また、組合教会の組織的伝道のために、澤山保羅の提唱で、日本基督教伝道会社が設立された。各教会からの負担金(金額)、夏期伝道者(伝道先)、委員が記されてから、このように続く。

又、アメリカン・ボードとの関係もインター・インディペンデントな(相互自立的)関係へと変わって行き、一八九六年(明治二十八)に至って、組織変更案が年会において可決され、従来の「アメリカン・ボード」からの指定献金を謝絶して、その分を国内の教会からの負担金で賄うことを議決している。それと同時にこれまでの「アメリカン・ボード」の尽力に対して感謝状を出し、新しい関係へと脱皮して行くことになる。もう一つの問題は、基本金を募集して経営基盤を堅固にして、小さな教会を助けることで、このことに取り組んでいる。(p. 24)

ここにある「もう一つの問題」は、日本だけに限らず、広く今日のキリスト教界にも通じる問題である。この当時の日本は、鎖国が解かれ、続いて切支丹禁令の高札も取り外された時代になっているとはいえ、日本人キリスト者はいまだ少なく、耶蘇と蔑まれていた時代である。現代よりはるかに少ない人数で教会を守り、新しい教会を産み出し、かつ小さい教会を助けながらも、資金をアメリカン・ボードに頼ることなく対等な関係に立とうとしている当時のキリスト者の常に前進し続ける姿勢は、現代のキリスト者がこの歴史から学びなおし、自分たちのお財布で、また与えられている手足を神に委ねつつ献げつつ生きることを問われているかもしれない。

## 第2節 四国最初のプロテスタント伝道と教会形成

第1節で述べた通り、松山女学校を松山教会が産み出し、その松山教会を今治教会が産み出している。ここでは、松山、今治へのアメリカン・ボードの伝道と今治教会誕生を概観する。

J・L・アトキンソンが松山で最初の伝道集会をした際、大久保利通内務卿から「アメリカン人宣教師に対して粗相があってはならぬ」という通達による政治的配慮があったからか、僅か三万五千人の人口の中から、十三日間で延べ四千二百五十人前後の人々が集まってきており、この後の今治では、四日間に人口七千人の三分の一に当たる延べ約二千五百人が話を聞きに来ている。今治では、この後、「神道、仏教の巻き返しにも拘らず、根を下ろし、三年後には教会の設立を見ている。他方、松山は根付きが悪く、今治教会の講義所として教会設立まで更に六年を要する。このような気長な教会育成の背後にはいつもアトキンソン師が立っている」(p. 26)とまとめられており、集会については今日では考えられない動員方法と実際の出席率であるが、250年間続いてきた幕藩体制からの開国、大政奉還、廃藩置県という国の形が変わる大きな転換点を経験してきた人々が、生きる拠り所、生活の指針となるものを

求めており、また牧師としてアトキンソンの根気強さに学ぶところが大きいと筆者は感じている。

このように、J・L・アトキンソンの支援を受けて誕生した今治教会が、松山伝道を計画的に開始したのは今治教会設立の年(1879年)のクリスマスからである。引き続き、集会のときにはアトキンソンも来松して支援しているが、その他、神戸女学院の教師パロスも、今治教会伝道師で後の松山第一基督教会初代牧師となる二宮邦次郎とともに来松者に挙げられている。

1885年、いよいよ松山第一基督教会設立式ならびに按手礼式が執行される折にも、アトキンソンが神戸ミッションを代表して参列している。「ミッションナリー・ヘラルドの松山教会設立式レポートによると今治から五十名の転会者があり、当日十二名の受洗者を合わせると六十二名(男二十七名、女三十五名)となっている」と記載されている。アメリカン・ボードが説教者として人を派遣するだけでなく、本国と情報を共有するためにも記録を残していたことがわかる。

## 第2章 松山女学校草創期

### 第1節 松山女学校の創立とアメリカン・ボード

松山女学校の創立の歴史を紐解くと、言わずもがな、創立者であり松山第一基督教会牧師の二宮邦次郎が立ち上げ、信徒らが経済的にも事務的にも支えたという話ばかりが聞こえてくる。当初、牧師館の2階を開放して私塾として始められた松山女学校も、「明治十九年の創立年次に四名であった生徒数が、明治二十年には毎月少しずつ増加し、この分で行けば創立満一年の九月には総数が数十名となることは確かであった」(pp. 52-53)。そのため、増えた生徒数を賄う校舎として、「愛媛県第一中学校(現松山東高等学校)は県財政逼迫のため一八八七年(明治二十)五月廃校されていたので、好機をのがさず校長二宮邦次郎の名前で願い出たのであった。(中略)同年八月二十三日今回はめでたく貸与許可が出て、県第一中学校跡に移ることができた」(p. 55)とある。このように生徒数が増加し、収容教室が確保できたというので、創立一周年を期に、盛大な開校式を挙げている。

その開校式の「当日の出席者は総数百七十四名(高等小学校、四年生を加えると百八十八名)の多きに達し」(p. 57)とあり、開校式出席人名簿は県知事以下日本人に続き、「神戸山手通英和女学校(現神戸女学院)からタッレー、ブララン、カナソン、タルカツ、そして四国に始めて基督教(新教)を伝えたアトキンソンら総勢六十四名」(p. 58)と記されていることから、このときにも遥々神戸居留地から5名もの宣教師が参列したことがわかる。

開校式後は、経営は商議員制を設け、教学担当としては以下のようにまとめられている。

「教師陣もよく揃えて、英語、裁縫、数学、図画等の科目を担当し、アメリカよりの宣教師も招いて、英語、ピアノ、オルガン、編物までも教えた。教員は(中略)ノイス(英語、明治二十・頃)(中略)コーネリア・ジャジソン(英語・終身、明治二十三・九～三十二・三)E・B・ガニソン(英語・音楽、明治二十二・四～二十七・七)たちであった。

開校式を盛大に祝った松山女学校は学校当事者の献身的奉仕と地方の指示援助と女子生徒たちの究学の熱意とがあって、数年間は順調に発展して行った。」(p. 64)

その後、中学校跡の広い校舎を返還することになり、一番町三番地の一般家屋の校舎では「非常に狭く（中略）不便極まりなく、授業の用にならずして生徒の学習進度も遅れてくる有様だった」（p. 66）ことから、二宮校長たちは建築中の師範学校が完成すれば空く跡校舎の一部拝借を県に願い出るもいつ完成するかわからないので貸すことができないと断られ、二番町校舎を経てついに「一九二〇年（大正九）現在地の松山城山麓」（p. 67）へと移り、「腰を据えて教育に打ち込むことができるようになった」（p. 67）のであった。

## 第2節 創立当時の協力者たち

創立当時の協力者として、教員は、松山第一基督教会の牧師館を開放して始められた私塾の頃から手弁当で協力してきた増田シヅを筆頭に、事務方は創立四十周年記念「吾校の歴史」に庶務・会計の担当として名の刻まれる蜂谷芳太郎ら数名が取り上げられている。

そのなかで、宣教師たちに関しては以下のような記述がある。

「わが松山女学校（中略）教職員は特に昔日、神戸女学院から来任した者、あるいは本校を卒えて神戸女学院で学んだ者が少なくなく、同志社、神戸女学院はアメリカン・ボード（American board of Commissioners for Foreign Mission）と深い関係にあるから、本校もまた、アメリカン・ボード及びその宣教師たちの大きな援助を陰に陽に受けてきた。彼らが創立の当初から精神的に物質的に多大の支援を与え、とくに、本校が経営悪化して独力にては立ち行かず廃校も止むを得ずと窮まったとき、一九〇六年（明治三十九）その窮状を見るに忍ばずとして経営を引受け、起死回生の労を取ったこと、また、時至って経営の見通しがついたとき、一九三五年（昭和十）四月、権利及び財産一切を寄付して財団法人松山東雲高等女学校の設立を助けたこと、考えてみると、今日の学園の存在は、全くアメリカにおけるキリスト教信徒の団体及び個人の絶大な支援なくしてはあり得なかったと言わざるを得ない。」（p. 76）

続く個所には、在松法人も「物心一切を投げ打って奉仕した」と努力を忘れてはならないことに触れたうえで、なおもアメリカン・ボードや派遣宣教師たちの働きについて、こう続けている。

「われらのキリスト教教育、私学女子教育の自立独立は、海外の助けなくしてわれわれのみでは成し遂げえなかったということを銘記しなければならない。」（p. 76）

本当の支援のあり方とは、こうなのだ。どうにも八方塞がりである状況には両手を借しまず差し伸べるが、引き上げられ状態が回復して自分たちの足で立つことができるとみるや支援してきた恩を売らずにさっと譲って手を引く。そこへ大金が動くとき、それまで並列の関係であったとしても上下の関係に陥りがちであり、支援している側が受けている側に対して自分たちの思惑通りに事を動かそうとしがち、あるいは受け手側が付度をして強いられてもいないのに支援者側の思惑通りに動かそうとしがちであるが、アメリカン・ボードの財産一切を寄付して経営から手を引くという離れようは、見事というほかない。

創立当初、1886年（明治19）から1879年（明治30）ころまで松山女学校を応援したアメリカ

ン・ボードの宣教師は、次のように名前が挙げられている。

エフィー・B・ガニソン(本校の記録にはガナソン, カナソンとある.)

ウィリアム・H・ノイズ(本校の記録にはノイスとある.)

コーネリア・ジャジソン

アリス・H・ハーウッド

そのほか、神戸女学院初代校長のエライザ・タルカット(東雲の記録にはタルカツとある。)や同じく女学院は守り建てたジュリア・E・ダッドレー(東雲の記録にはダッレーとある。)たちも、度々寄付をして物心両面で支えたメンバーである。

また、1887年の開校式に参列しているブラウン(Emily Brown)は神戸女学院第三代校長も務め、ダッドレー、ガニソンとともに1888年(明治21)風琴(オルガン)一個を寄贈している。さらに、愛媛の地にプロテスタント・キリスト教の種蒔きをし、本稿でも最初期から度々名前が挙がるアトキンソンも、主には神戸の居留地を拠点に教会活動に専念しており、何度も松山へ足を運んでいる様子が窺える。

先ほど挙げられていた4名の宣教師たちの働きをまとめると、以下のとおりである。

ガニソンは、1890年の二番町校舎の土地購入と校舎新築の際、父に依頼して募金し、1,270円以上の寄附金を捧げ、自身も30円の寄付をしている。その他、教会活動にも力を入れ、松山では安息日学校を開いて、二回目にして子どもたちが30名も来るようになり、また、高知から神戸への移動途中、久万で伝道して大きな成果がありそうなので二宮邦次郎牧師を派遣してほしいと要請している。学校と教会両方に力を入れている様子が福音新報第34号(明治23年11月1日)や松山教会記録(明治25年7月20日)に伝えられている。

ノイズは10年ほどの滞在中、松山女学校だけでなく、伊予教育義会設立の伊予中学校でも教鞭を取り、余暇には地方の布教に声援を送った。

ジャジソン(Cornelia Judson)は松山女学校第二代校長も務めた人物であるが、廃校に瀕した松山女学校の再建に努めただけでなく、不就学児童のため、勤労青少年のための夜学校を開いた。松山のみならず遠く宇和島までも伝道を行い、第五代校長も務めた松山教会青年信徒であった西村清雄と二人三脚のタッグを組み、教育と伝道を行った。

ハーウッド(Alice E. Harwood)は「天上之友」(昭和八年九月発行・日本組合基督教育教師会)によると、日本の青年及び児童のために教養を授けたとあり、父親や両親を失った者が何人か養われていたとある。

このような宣教師たちの私心なき働きの記事に触れるとき、惜しくもハーウッドは病気のために日本での活動期間は決して長くはないが、どの宣教師たちの生き様も牧師／教育宣教師の別なく「献身」と呼べるものであったと言える。

### 第3節 教育思想と教育理念

そのような献身的な彼女たちの生き方が遺憾なく発揮されていたであろうことは、松山女学校が当時の女子私塾のなかでいかに特殊であったか、カリキュラム上からも以下のように読み解くことができる。

「松山女学校の教育は、女性として身に備えるべきものはもちろん、さらには男子に伍して人間としての教養を目指している。当時学習した強化に配当された授業時間数の全教科時間数に対する百分率(%)を出して、現在の教育課程におけるものと比較して見ると、時代による重さの違いはあっても、全教科に及ぶ学習は、いわゆるリベラル・アーツ(学芸・教養科目)を念頭に置いていることが分る。そして、これはキリスト教的な人間観に基いたものであり、二宮(邦次郎：括弧内筆者追記)校長の教育観とともに、アメリカン・ボードから派遣された宣教師たちの教育理念が反映されているものと考えられる。(表-1)」

【表-1】

	創立当初	現 在
国 語	24	16
社 会	9	13
数 学	11	14
理 科	11	12
体 育		9
芸 術	9	4
家 庭	18	7
外 国 語	8	16
道 徳	9	3
H R		3
ク ラ ブ		3

(%のポイント以下は四捨五入した。)

「Liberal」ということばは、いろいろな意味を含む。(一)物惜しみしない、(二)豊富な、(三)心の広い、(四)自由主義の、(五)個人の信仰・表現に対して自由な、(六)字義に捕われない、(七)自由人にふさわしい、(八)教育に関して教養的な(つまり専門的でない)、などの意味がある。広い視野、柔軟な思考力、健全な判断力を持った心の解放(リベライト)された人間、いわゆる自由人の形成が、リベラル・アーツの教育目標である。従って勉学は、狭く専門的であるよりも、広く一般的であり、偏らずして全人的、身体と道徳性と知性の調和的な発達を目指しているのである。封建的な足枷から解かれた女性、あるいは、女性から解放された自由人の教育を松山女学校は意識していたのである。(p. 103)

このことは、各学校が何によって教育を行うか、の根幹に関わる、大切な指摘を含んでいる。そして、アメリカのCongregational・チャーチ(会衆派教会、日本では組合教会と呼んだ。)の流れを組む同志社で学んだ二宮邦次郎の教育思想と、同じくアメリカ会衆派教会が設立した海外伝道局アメリカン・ボードより派遣された女性の宣教師たちの教育思想は、いわば源流が同一であるため、似通ったものとして表れてくるものである。また、アメリカン・ボードから派遣された宣教師の多くは、ガニソンを始め、ダッドレー、タルカット、パロウズ、ブラウンなど、物心両面の援助を惜しまなかった人たちは神戸女学院の校長や教員であったので、松山女学校の教育理念やその実践においても、神戸女学院と相似していたのである。

なお、本稿では取り上げないが、松山女学校のその後の歴史を垣間見ると、第3章 松山女学校の受難期、第1節 国粋主義の台頭と教育界より、(1)国家と宗教・教育をめぐる問題、続く第4章 松山女学校の確立期、第1節 アメリカン・ボードへの移管について、第5節 指定女学校として認可について、さらに第5章 松山女学校の試練期、第1節 軍国主義への傾斜、第3節 強まる非常時体制、第5節 臨戦体制下の学校、第6節 学園戦禍を受ける、また焼け残りの校舎、瓦礫拾いと青空教室など、学園が厳しい立場に立たされているときこそ、関わる人の人となり立ち現れてくること、その人となりがリベラル・アーツの教育そのものであることが明らかになり、これが歴史を紐解く面白さである。

厳しい局面からいかに日和らず、大切にすべき建学の精神であるキリスト教信仰や立場を堅持しているかが問われていく。これこそが、すぐに役に立たないかにみえるリベラル・アーツの本領発揮のときである。信仰を堅持する方を選択すると経営的にもさらに困難に陥るのではないかと思わされるなか、意外にも局面を乗り越えていくことができるものであると、松山女学校の歴史は教えてくれる。

### 第3章 松山女学校草創期のまとめ

#### 第1節 百周年で振り返る松山女学校の存在意義とアメリカン・ボード

今回は、特に松山女学校設立当時の草創期を中心に、松山女学校に対するアメリカン・ボード本部の支援や派遣された宣教師たちの働きを概観してきたが、松山東雲学園創立百周年を機に編まれた松山東雲学園百年史通史編には、歴史をふりかえって以下のようにまとめられている。

一九八六年(昭和六十一)学園百年の歴史を編んできた跡をふりかえると、組合基督教会の自主、自給、自立の精神を対して初代二宮邦次郎校長ほか多くの先達たちが忍耐をもって苦難に克ち、希望をもって教育の道を拓いて来たとはいえ、その間アメリカ会衆派教会(コングリゲーションル・チャーチ)の宣教師たち及び多くの信徒たちの物心両面の援助失くして今日の存立は決してあり得なかった。とくに創立後に二十年にして財政的に学校存廢の決断を迫られた時、差し出されたアメリカン・ボード(会衆派教会によって設けられた外国伝道委員会)の救済の手によって、今日わが学園教育百周年を寿ぐ喜びが与えられたと言ってよい。(pp. 871- 872)

百周年を翌年に控えた1985年、学園はアメリカン・ボードの永年の恩に感謝するため中学・高等学校校長西村拓を学園代表としてアメリカへ派遣している。彼が連れ合いの節子と訪問したのは以下の土地と人々である。

ニューヨークでは、戦後にアメリカン・ボードが加わった超教派での世界宣教団体、UCBWM (United Church Board for World Ministry, 筆者訳「世界宣教のための合同教会委員会」)を訪問し、かつて日本に滞在して組合教会系諸学校を助けた東アジア担当のグレゴリー主事と懇談した。

松山女学校の創立者二宮邦次郎は、教会と学校を相次いで創立した際、清教徒たちの抱い

た信仰(教会)と教育(学校)の2つによってアメリカ建国を志したことへの大いなる共鳴と共感のあったことから、清教徒がアメリカへの第一歩を印した土地プリマスを訪問した。

第二代校長ジャジソンの故郷であるストラットフォードでは、彼女の母教会役員ニース夫妻に迎えられて第一会衆派教会の誠実礼拝に出席、礼拝後にジャジソンの知人から思い出を聞き、歴史観となっているキャプテン・デイヴィッド・ジャジソンハウス、市営墓地にて感謝の祈りを捧げた。

1960年から13年間東雲で働いたルイズ・アッケンバックとキングストンへ向かった。そこで彼女は、教会(Church of Christ Uniting)が地域の貧困家庭のために作った給食施設で信徒たちから集めた食品類とともに配給して援助活動をしている。教会牧師や役員たちと会食をした。

第六代校長ジレットが夫妻で着任後に来松したルイス・クレイを、ジーランドに訪問した。彼はビーヴァーダム改革派教会牧師として働いており、連れ合いのマーガレットが勤務する小学校では、清教徒による収穫感謝の話を聴き、翌日の礼拝では収穫感謝礼拝を守った。

二世楠宣子宣教師の召天により、弟シノブ・ジョージ・クスノキ夫妻をロサンジェルズに訪ね、またサンタバーバラにはジレット夫妻の娘キャロルが連れ合いのブルースと出迎えた。

クレアランス・ジレットの母教会はサウスパサディナのオネオンタ教会(Oneonta Congregational Church, south Pasadena, CA)であり、当教会のパンフレットには教会からは派遣し、常に支援してきた宣教師たちの名前が載っており、それらは教会信徒たちの名誉となっている。そのなかにジレット校長の名前も載っていた。ジレット校長の在松時のみならず、連れ合いのマリオン召天時に遺骨を東雲に送るなど、長年にわたって献金を贈り支援を続けてきた教会であった。

松山東雲学園の第三代校長ホイテ、ジレットの連れ合いであるマリアン、楠康子のほか、太平洋戦争後は、戦前から遣わされていた神戸女学院のほか、頌栄短期大学でも教鞭をとったフランク・ケーリたちの居住した引退宣教師保護区域ピルグリムプレイスがあるのが、クレアumontである。訪問時健在であったE・H・ヒューステッド、メイブル・ライフ、ジョージ・アキ夫妻を訪問し、西村拓来訪の主旨「創立百年を祝うに当たり、かつての宣教師たちに心からの感謝」を伝えることができた。また、草創期から長らく学園に関わり戦中戦後の混乱期に第五代校長も務めた西村清雄が作詞した賛美歌「やまぢこえて」も一同で口ずさみ、胸つまるひとときももつことができた。

このように、アメリカン・ボードと松山東雲学園は、黎明期、草創期から太平洋戦争後も交流と支援を続けてきた。お礼行脚の旅の記録だけをみると、一方的に学園がアメリカン・ボードからの支援を「受ける」だけのように映る。学園は確かに人も宝もたくさん捧げて贈られているものを「受けて」はいるが、他方では、キリスト教国である本国アメリカでは得難い、開拓した喜び、困難な課題をやり遂げた達成感、満足感などを、宣教師たちは学園での働きを通して「受けて」いたのではないだろうか。

## おわりに

こうして松山女学校から松山東雲学園へと移り行く歴史を振り返るたび、黎明期、草創期

もそれに続く時代も、百三十余年を経てなお、創立者二宮邦次郎と彼の協力者の使命感や祈りを、アメリカン・ボードの宣教師たちが自らのものと重ねて助けてきたものであることに気づかされる。アメリカ会衆派教会が、超教派的に設立したとはいえ、会衆派の伝統が色濃く作用するアメリカン・ボードを産み出し、派遣された宣教師たちは異国の地で現地の教職員、教会の信徒たちと協働しながら、キリスト教に基づくリベラル・アーツを大切にした教育実践を展開していく。

創立者の教育思想を、後に続くアメリカン・ボードの宣教師を含む協力者たちとともにキリスト教学校に勤める教職員、通う子どもたち(乳児・幼児・児童)、生徒、学生が、自分事として受け継ぐために、それぞれの学校の歴史、創立者の思いにつながる事が出来るよう願っている。

## 謝辞

本稿の執筆のために、写真や記録、資料の使用を許可して下さった松山東雲学園と日本基督教団松山教会、上島一高さんに心から感謝を申し上げます。

## 引用・参考文献

- ・ Ann Taylor, Sharon. 2004年. “That Obnoxious Dogma: Future Probation And The Struggle to Construct An American Congregationalist Identity”. Boston College.
- ・ Hill A. Hamilton. 1889. ” The Case of the Rev. William H. Noyes “. Press of T.R. Marvin & Son.
- ・ みつばさ社. 1927年. 『みつばさ』第43号. みつばさ社.
- ・ 学校法人同志社『現代語で読む新島襄』編集委員会. 2000年. 『現代語で読む新島襄』. 丸善株式会社.
- ・ 小椋山ルイ. 1992年. 『アメリカ婦人宣教師 来日の背景とその影響』. 東京大学出版会.
- ・ 一. 1992年. 『アメリカ婦人宣教師 来日の背景とその影響』. 東京大学出版会.
- ・ 塩野和夫. 2012年. 『近代化する九州を生きたキリスト教—熊本・宮崎・松山・福岡—』. 教文館.
- ・ 竹田照子, 本山哲人. 1999年 a. 『松山関連宣教師文書 第一部 コーネリア・ジャクソン書簡』. 岩波ブックサービスセンター.
- ・ 一. 1999年 b. 『松山関連宣教師文書 第二部 松山ステーション報告書』. 岩波ブックサービスセンター.
- ・ 同志社大学人文科学研究所編. 2004年. 『アメリカン・ボード宣教師 神戸・大阪・京都ステーションを中心に, 1869～1890年』. 株式会社教文館.
- ・ 日本基督教団松山教会編. 1986年. 『松山教会 100年史稿』. 日本基督教団松山教会.
- ・ 日本聖書協会. 1989年. 『新共同訳聖書』. 日本聖書協会.
- ・ 本井康博. 2010年. 『アメリカン・ボード 200年』. 思文閣出版.
- ・ 一. 2006年. 『近代新潟におけるプロテスタント』. 思文閣出版.
- ・ 妹尾頼一. 1995年. 『「東雲中高教育研究月報」連載 学園百年史話 学園史を学ぶための資料紹介』. 松山東雲中学・高等学校 図書館.
- ・ 松山東雲学園史編纂委員会. 1966年. 『松山東雲学園創立八十周年記念史』. 松山東雲学園.
- ・ 松山東雲学園創立九十周年記念誌編集委員会. 1976年. 『松山東雲学園創立九十周年記念 松山東雲短期大学の歩み』. 松山東雲学園.
- ・ 松山東雲学園 100周年史編纂委員会. 1986年. 『松山東雲学園 100年のあゆみ』. 松山東雲学園.

- ・松山東雲学園百年史編纂委員会．1994年．『松山東雲学園百年史〈通史編〉』．学校法人 松山東雲学園．
- ・松山東雲高校マンガアニメクラブ．1995年．『まんが松山東雲学園百年史』．
- ・松山東雲学園創立120周年記念誌編纂委員会．2006年．『松山東雲学園創立120周年記念誌』．学校法人 松山東雲学園．
- ・松山城南高等学校宗教教育委員会．2000年．『松山城南高等学校創立110周年記念 愛と信仰の歌 初代校長 西村清雄・ハマノ夫妻の生涯』．松山城南高等学校．
- ・松山城南高等学校創立100周年記念誌編集委員会．1991年．『松山城南百年の譜』．松山城南高等学校．
- ・松山城南高等学校創立110周年記念写真集編集委員会．2001年．『目で見ると見る110年の軌跡』．松山学院・松山城南高等学校．
- ・松山城南高等学校創立120周年記念誌委員会．2011年．『松山城南高等学校創立120周年記念誌 120年の軌跡』．松山学院・松山城南高等学校．

## 保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義（２） ～「音をつくる」という視点を通して～ 〔論文〕

関 田 良 \*

Ryo SEKITA \* :

A Trial of Keyboard Instrument Practice in a Training Course for Nursery  
Teachers (2) — Through the perspective of "creating sound" —

キーワード：保育者養成, 鍵盤楽器, 音, 創造, 表現教育

本稿は、教育職員免許法の施行規則の改正に伴い、保育者の養成課程における音楽領域カリキュラムの位置付けが変わりゆく状況下で、鍵盤楽器の教育、とりわけアコースティックピアノを活用する意義について、授業実践の考察を通して捉え直すことを目的とする。前編としてまとめた拙稿(2023)「保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義(1)～『打つ』動作との関わりを通して～」では、学生がそれぞれメカニズムの異なる鍵盤楽器や打楽器を用い、「打つ」という行為と音の違いを感じ取ることで「音質」と「動作」の関わりへの意識が「聴く」ことを自然に生み出し、アコースティックピアノを通して、自分のイメージする音を「つくる」という主体的な姿勢が培われていることが明らかとなった。本編では、これらの過程を踏まえアコースティックピアノに向かうことで、ピアノを保育において、子どもたちの活動の支援に用いるという技能面の研鑽のみならず、子どもたちの主体的で創造的な表現行為に対する理解を深め、共感し、応答するという技能の土台を養うことに寄与し得ることを見出した。

### はじめに

保育者養成の新課程施行から5年が経過した。養成課程における音楽系科目は、「教科に関する科目」の撤廃と「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が新たに設けられたことで、各養成機関の教育方針とすり合わされ、位置付けが整えられつつある。「器楽」や「音楽」といった名称で重視され続けてきたピアノの実技を扱う授業を廃止する養成校が一部にあるものの、保育・教育実習での実践や保育職の採用試験で学生にピアノ演奏を課す現場も少なく

---

\* 頤栄短期大学 教授 Shoei Junior College

ない現状のもと、ピアノ教育を行う科目を独自に設定するなどの対応を図る養成校も散見される。

こうした背景から、2023年以降も保育者養成機関でのピアノ教育に関する研究は盛んに行われている。年々増加傾向にあるピアノ初学者にいかに関期間に効率よく技能を習得させるかの研究(林 2023, 松井・山岸 2023, 田中ほか 2023) および、新型コロナウイルス感染症の影響で実施された遠隔授業におけるピアノ実技指導や対面授業との比較に関する研究(奥 2023, 河野・内田 2023, 大山 2023)がある。

日本の子どもの歌は、いわゆる「原曲」と称する作曲者自身による伴奏譜が付いているものが多く、各保育室にピアノが据えられている環境も相俟って、保育者のピアノ伴奏で斉唱することが、保育における音楽的な活動の中心となっている。こうした現状が変わらない限り、養成校がピアノの初学者にいかに関基礎技能を効果的に身につけさせるかに尽力せざるを得ない。しかしながら、ピアノに慣れていない初学者が、短期間に楽譜の正確な再現や、伴奏を簡易にする技能習得に注力することで、表現の感覚にどのように作用していくのかについても十分な検討が求められるであろう。

幼稚園教育要領に示されている「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」という子どもの表現の育ちを守り支えていくために、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」と、伴奏を中心としたピアノ演奏技能の学びの接続を学生自身が主体的に行うことは容易ではなく、音楽領域のカリキュラムによる連携が必要ではないだろうか。

曾田(2016)は「幼児の創造性を大切にする保育を実践に結びつけるためには、保育者養成の段階で幼児特有の音楽表現について理解しておくことが必要になる」とし、「幼児の音楽表現における創造性の発露を、変化という様相において捉え直すことにより、組織的音楽および自在な音の可変性を保育者養成で取り上げる方策」を探求している<sup>1</sup>。そしてマリー・シェーファーが提唱したサウンドスケープは、変化し続ける自在な音の風景であるとし、「これをいづくしむ気持ちを保育者養成の中で醸成していくことは、瞬間ごとに生じては変容する保育環境の音を、幼児とともに受けとめ楽しむ態度につながる」と述べ、「環境から見出した様々な素材の中に、多様な音色を探して各々の質を比較することは、幼児が探し出した音の質感を、的確に認め共感する力の育成につながる」と、音そのものに意識を高めることを求めている<sup>2</sup>。

本稿では、保育者養成課程における鍵盤楽器教育が担う役割を捉え直し、その意義を明らかにするため、「音をつくる」という主体的な姿勢でアコースティックピアノに向かう学生の様子について考察を行う。

## 1. 「音をつくる」という視点

本稿の前編にあたる拙稿(2023)「保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義(1)～『打つ』動作との関わりを通して～」(以下、前編という)において、アコースティックピアノの体験と領域「表現」との関わりについて、田中(2022)で行われた検証をもとに論じ、「保育者も日常的に音を真剣に探求し、色々をつくってみようとする体験を豊富に持ち続けることが不可欠」であり、「『打つ』という動作がもたらす音に耳を傾け、全身で感じ取り、自らイ

メージする音をつくりだそうとする経験を可能にするアコースティックピアノは、保育者の資質や基礎技能を培うための最も適した楽器であり、教材である」と述べた<sup>3</sup>。本編ではさらに、音を探求し、音をつくるとは具体的にどのようなことを指すのか考えてみたい。

幼稚園教育要領の領域表現には「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現」と、音に関する内容が示され、2017年の改訂では、豊かな感性を養う際に「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにする」と、「内容の取り扱い」の項目に新たに示された。子どもが聴覚内容を意識し、音が聴こえる仕組みに思いを寄せるとき、「感じたことを表現する」よりも前に、まず、その仕組みを確かめるように、周囲のあらゆる物を動かしたり、叩いたりする経験を重ねる。子どもの創造的な表現が、音を素材として認識していく過程を土台としているとするならば、目には見えない素材としての音は子ども自身によって「つくられる」といえよう。「音をつくる」という行為が音楽表現に結びついていくという視点が学生の中に芽生える取り組みが必要であろう。

では、ピアノを用いて「音をつくる」ということはどういうことであろうか。岡本・秋田（2023）は、保育現場で用いられる伴奏楽器が、近年アコースティックピアノに代わって電子ピアノとなっていく傾向に鑑み、両機種の比較検証を行なっている。それぞれにメリットとデメリットがあり、「メリットを場面に応じてフレキシブルに取り入れることにより、幼児教育の可能性を広げていく」としながら、弦を持たず基音のみが響く電子ピアノに対し、豊かな倍音の響きを持つアコースティックピアノが子どもたちに与える印象が大きいと述べる<sup>4</sup>。倍音が、「音色」と表される音の構成要素になっているのであるが、アコースティックピアノによって「音をつくる」、すなわち、能動的に音色を変えることができるのだろうか。

吉川（1997）は「ピアノの音色がタッチで変わるか」という問いについて、それはいろいろな人々に関係する問題だとし、その解決のために「ピアニスト、調律師、ピアノメーカー、物理・音響・振動・機械などの研究者はもちろんのこと、ピアノを教えている人、習っている人、ピアノの木材に詳しい人、音の心理面を研究している人などの参加が理想的」と述べ、ピアノの音色とタッチの関係は想像以上に複雑であり、関わる人の専門性による検証や感覚によって異なることを示している<sup>5</sup>。そして、ピアニストにとってのタッチとは、「音色をコントロールできるピアノのキーの弾き方およびピアノの応答」とみなしている<sup>6</sup>。

また古屋（2012）は「鍵盤の加速のしかたによって、ハンマーのしなり方が変わる」こと、および「鍵盤を打鍵する際に生じる雑音（ノイズ）」が、ピアノの音色に影響を及ぼすことを指摘し、タッチの違いを生み出す肩、腕全体を含めた身体の動きがあることを明らかにしている<sup>7</sup>。

以上のように、タッチと音色の関係は複合的な要素で成り立っており、アコースティックピアノを通して「音をつくる」という視点は、科学的にも感覚的にも多様な経験を生むことを可能にすることが窺えるのである。

## 2. 「鍵盤楽器演習」授業の実践

### （1）授業の概要

短期大学保育科を経て、保育士資格、幼稚園教諭二種免許状を取得している学生13名が受



より音が出ていることに驚く感想が多かった。以下はリアクションシートの記述例である。

- ・ たくさんのパーツでできており、一つでも欠けると音が出なくなりそうで、とても繊細な楽器なのだとわかった。
- ・ 苦手に思っていたピアノだったが、中身がどうなっているかを詳しく見ることで、親近感が湧き、仲良くなりたいたいという気持ちになった。
- ・ ハンマーのフェルトの素材が大切な役目を果たしていると感じる。
- ・ 一見どのような働きがあるかわからない部品でも欠かせない大事な動きをしている。
- ・ 普段は目にするものがない部分を見ることで、音が鳴る仕組みを理解することが出来た。
- ・ 様々な法則を駆使し、一つにまとめることで、ピアノの構造が成り立つことが素直に凄いと思えた。
- ・ わずかなタッチが重なる偶然とも言えるくらい瞬間で音を奏でるということで、ピアノに改めて興味を抱いた。
- ・ 弦とハンマーのイメージしかなかったため、ずっと複雑で、様々な形の部品があることに驚いた。
- ・ ハンマーが弦を打つ瞬間は目で捉えられないことに関心を持った。ゆっくり打つと音が鳴らないことはわかっていたが、いざ模型で見るとなぜそうなるかわかり驚いた。
- ・ 強く打てば強い音になるという当たり前のことが、強弱をつけられるこの構造は大変な発見であることがわかる。
- ・ 音が出るのが当たり前だと思っていたが、これほど複雑なパーツごとの動きの原理のようなものが集合していて、優れた楽器だと感じた。

模型を見る前に、300年以上前に現在のアクションの基本を設計したクリストフォリによるピアノをはじめ、鍵盤楽器の歴史についても概観する時間を持ったため、「ピアノを作った人たちが、弦をたたいて音を出すなど、いろいろなことを試して良い音を発見したことを想像し、昔の人たちはワクワクしただろうと思った」という記述のように、馴染み深いアコースティックピアノが、時間をかけて人々の手によって音を見出されながら開発され、発展を遂げたことを想像する者もいた。また、「最初はハンマーやダンパーに目がいったが、よく見るとキーの奥にある関節のような部分が重要な役割を果たしているのかと考えた」と、ピアノアクションの特徴に触れるほど細やかに観察している記述も見られた。

D.T. マクドナルド・J.M. サイモンズ（1999）は、「ほとんどの子どもは、キーボード楽器が、どのようにして音をつくりだすのかを発見しようと興味をもつ。そして彼らは、このような環境を通して、“同じ/ 違っている”、“高い/ 低い”あるいは“速い/ 遅い”についての概念を形成していく」と述べ、子どもの音楽的成長を促す音楽学習ユニットの一つとして、「前面のパネルを取り除いたアップライトピアノ」をあげている<sup>9</sup>。筆者も幼少期、調律師が自宅のアップライトピアノのチューニングをする際に前板を外した瞬間に感じた衝撃や高揚感を鮮明に憶えている。今回、学生が記述した「ワクワク」「驚き」「親近感」に象徴される感觸を子どもたちもまた楽器と出会う際に感じ取っていることを想像することは意義深いことである。保育の中で頻繁に用いられるアコースティックピアノが、ブラックボックス化した伴奏楽器のみで終わることなく、子どもたちの創造的な表現を引き出す楽器として扱われることが望まれる。

## 2) 図形楽譜によるクラスター演奏

打楽器を打ち、アクション模型を体験したことで、アコースティックピアノが特別な技術によらず、自分の意図する音のイメージと日常に用いている身体の多様な動作を組み合わせることでコントロールできることを実際に打鍵して味わうためのプロセスとして、手指や手首、腕、肩の動きに集中して打鍵可能なクラスター演奏を体験することとした。

ハンガリーの作曲家、クルターク・ジョルジィ（1926～）の図形楽譜による作品集『遊び - ピアノのために - I』を教材とした<sup>10</sup>。この曲集の序文に「この『遊び』はもどかしげに鍵盤を探したり、リズムを数えながらピアノを弾かせるというのではなく、ピアノを学ぶ第一歩から、大胆に音を出し、全鍵盤の上を走りまわるようにして、ピアノを弾く喜びや動くことの楽しさを味わうことから始めようとしている」と、クルターク自身のメッセージが示されている。

譜例 1

譜例 2

譜例 3

意図を持って打つことで、イメージした音に近づいていく意識をピアノの前でも持続させるため、クルタークが述べるように、ピアノの演奏に抱きがちな「もどかしさ」から解き放ち、鍵盤に対して萎縮することがないように、クラスター演奏に十分馴染む時間を確保した。曲集の中から、鍵盤の低音域から高音域を広く行き来しながら、単純な腕や手指の動きで演奏可能な「基礎要素の遊び」(譜例1)から始め、「げんこつ遊び」(譜例2)「回転する手のひら」(譜例3)を中心に取り組み、指を細かく使うよりも、複数の指をバチのようにしてキーを打つほか、にぎり拳を縦や横向きにキーに置くように触れる、あるいはハンマーのように振り下ろす、手のひら全体で均等に打つ・スライドさせる、前腕で多くのクラスターにして肩を用いながら鳴らす等、手や腕を音をつくる道具のような意識で用いること

に集中した。過年度の授業において、通常のピアノ演奏からいきなりこのクラスター演奏に移行した場合は、違和感を覚え、かえって緊張する者も少なくなかったが、今回は「試してみたい」という姿勢が旺盛にみられ、自然体で素直に取り組む様子が見受けられた。オルガンとピアノの響きの特性や音源のメカニズムを理解し、また、「打つ」という動作に集中する時間を持ったことが、クラスター演奏そのものへのイメージの土台となり、思考することと身体的感覚が融合したのではないだろうか。

また、こうした光景は、子どもたちがピアノに自由に触れる際に、まさに「遊び」として行う行為と酷似している。楽譜の忠実な再現にばかり気を取られて養成課程を過ごした場合、ピアノの持つ幅広い教材性も、子どもたちの特別な創造的表現の瞬間も、見逃すことになりかねない。

### 3)ピアノで音をつくる

集中して意図的に音を出すことに取り組むことができるよう、一人ずつ個室でグランドピアノに向かうようにし、鳴らした音域、出したい音のイメージ、弾き方・身体状態(手指・手首・肘・肩・足腰)、聴き取った音の印象を記録した(表1)。

音のイメージについては、特に例示することなく、学生の意のままに自由に発想することを伝えるに留めた。イメージの記述は物の形状、動植物、自然、ファンタジー、子どもの姿、人間関係や心情など多岐にわたっており、「柔らかな」「重々しい」「軽やかな」といった、いわゆる音楽用語で物理的な質感が示されるような単純なものもなかったのは、楽譜の再現ではなく、「音をつくる」という主体的な取り組みであるということと、事前にピアノのアクションに触れたことによって、表現できる音の幅が広い楽器だと認識したことによるのではないかと推察する。

音域は中音や低音に移動することも含めると高音域を用いるケースが半数を占め、日頃用いることの多い馴染みのある音域にイメージを重ねやすかったのではないかとと思われる。また、少数派の低音域は「悲しい音」「ケンカをしているような」「夜、長い廊下を不安そうにトイレに向かう子ども」といったややネガティブなイメージとなっており、音を聴いてから徐々にイメージを膨らませたのではなく、低音域に対するイメージが先にあることで表現されたのではないだろうか。物理的な重量感ではなく、目に見えない心情をイメージした音を探求している例は全音域で複数出現しており、言葉にならないけれど、感情や思いを音に込めていく行為は人間が有する原初的な欲求の一つでもあり、興味深い。それは音楽の原点ともいえ、楽器演奏の醍醐味でもある。唯一、中音域と低音域が混合する例22は「出産する場面」をイメージしており、「両手で粘り強く力を入れて押さえる」という弾き方で「圧力のある音」を感じたと記述している。学生自身は出産を経験していないながら、産道を通る胎児や妊婦の苦悩、支援者など、音を出す身体の動きと響きの中で、あたかも出産場面を体験しているかのようで、音をつくることが多様な作用をもたらすことを示している。

弾き方の記述では、手指のみならず、腕や肩の様子にも触れられている。試弾中は手指を道具のように捉え、その可動域をフルに用いようとしている姿が見られた。例21では、5本の指が揃って打たれる視覚的な印象と、自分の手指感覚、歩く速さの音の連続が、「5人の行進」という光景のように想像が膨らみ、「足並み揃えて」というテーマ性のある音が生成されていて、特徴的である。弾き方としてさらに独創的であったのは例13で、「魔法にかけられる

音」と非現実の世界をイメージし、「手のひらを裏返して」と、クルタークが提案した奏法にも挙げられていない方法を用いており、「たまたま響いた音に魔法にかけられたような印象を受け想像しながら繰り返してみた」と、固定観念にとらわれず感覚の赴くままに音をつくる様子が現れている。曾田(2016)は幼稚園教育要領の表現領域について「あらかじめ完成している音楽の正確な再現よりも、幼児自身が気づいた身の回りの音などを取り込み、思うままに表現することを強調している」と述べ、「固定化よりも、音の多様性へ向かって変化する傾向を持つ」とし、幼児特有の音楽表現を20世紀アメリカの実験音楽、とりわけジョン・ケージの「サイコロなどを用いる偶然性や、演奏時において演奏者に選択を任せる不確定性の技法を用いた」作曲過程にその類似性を見出している<sup>11</sup>。

表1 アコースティックピアノで音をつくる取り組みの記録例

例	音域	音のイメージ	弾き方・身体の状態	聴き取った音
1	高と低を交互	迫力のある音	肘と上半身全てを鍵盤にゆだね、音を出す	いつもより大きくダイナミックな波が押し寄せてくるような感じ
2	高と低を交互	私の中の天使と悪魔	指や手のひらでささやくような感じで鳴らす	たくさんの音、不協和な響きで場が崩れたり、壊れたりする雰囲気
3	高と低を交互	子どもに捕まえられそうなダンゴムシ	高い音でダンゴムシの歩く様子を3音(ドレミ)を同時に鳴らし、低い音で白・黒鍵を無造作に交互に打つ	小さな存在を想像できる音とドシドシと濁った迫り来る音
4	高・低	怖い音	高低両方から内側へ寄せていく	迫る緊張した音
5	高から低へ	気圧の変化	高音からこそばすように弾き、低い音までしたら手のひらを横に向けて強く押し付けていく	高気圧は高音で表現され天気の良いさそうな音、低気圧は低く重い音で気分もどんよりするような音
6	高から低へ	穴にはまる音	手のひらを白い鍵盤から黒鍵と順に押していき低音に向かう	黒鍵の響きが入るためかスリルのある感じ
7	高から中へ	流れ星	右手で黒鍵を滑らせるように2回弾く。指先に力を入れる	遠くから流れてくるような音。シンプルでいい。
8	高の黒鍵のみ	おばあちゃんやお母さん	2、3音ずつ離れたところを一定のリズムで	童歌や歌遊びのような雰囲気
9	高	雪遊びをする子どもたち	指先で弾むように、のんびりと	軽やかで透き通っている
10	高	寝転んでいる猫	猫の手(拳)でピアノの白鍵をなでるように	濁りのない滑らかでかわいい音
11	高	ウサギが走る	ド#とレを同時に続けて2回指を軽くキーに乗せ爪で鳴らす感じ	軽やかで楽しく、イメージ通りウサギがはねるよう
12	高	小人が走り回る感じ	親指と小指で1オクターブを手首を固定し肩にも少し力を入れて	高音のためかちまちまと走って忙しそうにしているような音
13	高	魔法にかけられる音	手のひらを裏返して爪で高音域を流れるように弾く	たまたま響いた音に魔法がかけられたような印象を受け想像しながら繰り返してみた
14	高	水面がきらめくような	指で黒鍵から白鍵に向けてなでる	小さな音ながらキラキラして感じる
15	高	こしょこしょ	指を丸めてやさしくタッチ	子どもたちの内緒話
16	高	鈴がりんりん	げんこつで高い音を軽く叩く	サンタさんのソリが走っているみたい
17	高	密かに楽しみな音	指をピースにして交互に軽く	ランランっとして、だけれども小さな音で密やか
18	高	膨らまして割れるような	親指でやさしく押してから高い方の音は軽く飛び跳ねて	フー…バンっ。シャボン玉が破裂するような

例	音域	音のイメージ	弾き方・身体の状態	聴き取った音
19	中	波のような	前腕をシーソーのように押し付けて	カヌーを漕いでいるみたい
20	中	リラックスした休日	人差し指・中指・薬指の爪で流すように	おばさんたちがベチャクチャしゃべっているみたい
21	中	足並み揃うような	5本指を並べて鍵盤の端に置き軽くトントンと打つ	5人で行進しているみたい
22	中・低	出産する場面	両手で粘り強く力を入れて押さえる	圧力のある音
23	低から高へ	ライオンに追いかけられ	左手は低音をやさしく押し、高音に向かうにつれて大きくし右手は左手から逃げるように速く弾く	両手を使ったことで表現豊かになったように感じた。左右の速度を変えることでイメージした通りの表現になった。
24	低	悲しい音	小指でやさしく鍵盤をゆっくり下ろす	ゴーンと弦が共鳴して、ウオソウオンと泣いているよう
25	低	ケンカ	両掌に力を入れて	暗くてイライラし、怯えている感じ
26	低	ケンカしているような	2本の指（左右1本ずつ）を肘から下ろす	ドンドンと、どちらも譲らない喧嘩のよう
27	低	夜、長い廊下を不安そうにトイレに向かう子ども	同じ鍵盤を、初めは指先でしっかりタッチし、徐々に早くしながら爪の方で弾く	低い音が不安や怖さを表している

ピアノの鍵盤は指の腹で打つものという概念から一旦離れ、どのようなイメージもピアノの緻密なアクションを通して意のままに表現できるという確実性からも解放され、コントロールの困難な手の甲を用い「たまたま響いた音」を感じ取ろうとする学生の姿に、保育者養成課程におけるピアノ教育内容に関するパラダイムシフトの契機を与えられた。

#### 4) 「音をつくる」行為のスキーマ形成

「音をつくる」という視点でアコースティックピアノに関わることは、全ての受講生にとって初めての経験であった。以下は、この取り組みを通して新たに気づいたことについての記述例である。

- ・ 指以外でも演奏ができ、様々に表現できることを発見できた。
- ・ 指の動き一つ違うだけで聴こえ方も変わることにより耳を傾けることができた。
- ・ 先にイメージするより、響きを聴いてからイメージする方がつくりやすいつと感じた。
- ・ 音は人によって感じ方が違うので、イメージしてつくった音も人によって違う印象になるのが面白い。
- ・ 出したい音が見つからずにいたが、偶然出た音に違うイメージを持つことができることが面白かった。
- ・ 想像を音で表現することはとても難しく、子どもの純粋な感性が必要だと感じた。
- ・ 楽譜の音を出すことが音楽だと思っていたが、自分の発想や感性に任せて音を出すことも一つの手段であると感じた。
- ・ 自由に音をつくろうとして演奏すると、自分でも驚くような音や不思議なリズムが生まれて面白かった。

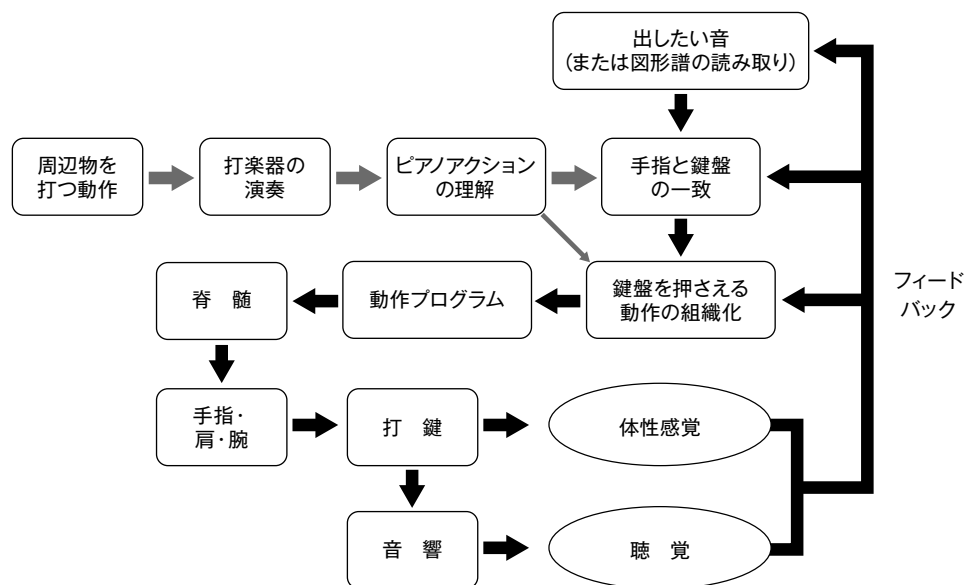
- ・ ピアノの構造を意識して弾くと、演奏が丁寧なものとなった。
- ・ ピアノでは既存の曲を弾くだけと考えてきたが、無造作に弾くことも楽しいと感じる。
- ・ 枠にとらわれない自由さは、「やってみたい」を引き出してくれるようでとても楽しい。
- ・ 音が出る仕組みを踏まえて鍵盤に触れると、タッチで音が変わる面白さを感じた。
- ・ 自分で作ると、一音一音の長さや大きさ、つながったときの速さに意味があるのだと感じた。

音をつくることは、当然のことながら傾聴とは切り離せない関係にあることを身をもって感じ取っている記述が散見される。感じたことだけでなく、「耳を傾けることができた」と、聴くことを当たり前のことではなく意識的な行為として捉え直していることは、この取り組みの重要な成果の一つといえる。また、「偶然」「無造作」「驚き」「不思議」といった言葉に象徴されるように、意図していない響きと出会う面白さも見出している。「想像を音で表現することはとても難しく、子どもの純粋な感性が必要だと感じた」という記述に、領域表現が示そうとする「幼児特有の音楽表現」の理解への糸口を掴む様子が窺える。

堀上(2023)は「大人になってから初めてピアノを学ぶ学生にとって、ピアノ演奏がどのような行為なのかということ、身体知研究から明らかにし、従来とは異なる大人のピアノ初学者のための教授法」を模索し、運動学習理論として人間の多種多様な動作を柔軟に解明するスキーマ理論(Schema Theory)を用い、演奏行為を身体知として捉え直している<sup>12</sup>。音楽的な行為に関するスキーマ理論を適用した研究は、これまでに旋律や調性の聴取などをめぐって行われているが(小川 1998, 小川 1999), 堀上はピアノの演奏行為という身体の動きに着目し、主にスポーツ分野の学習プログラムとして適用される運動反応スキーマを用いている。

Schmidt は一つの動作が条件に応じて異なった反応をなしていると同時に、共通の要素も

図2. ピアノで音をつくるスキーマ形成



含むという観察結果をもとに、それらの動作が、共通のプログラムによって制御されていると考え、「毎回の動作は、そのときの条件に最も適したパラメータを、この共通のプログラムに入力することによって遂行される」とした<sup>13</sup> 毎回の動作遂行の際、一時的に貯蔵される情報は、①その時の身体の状態や周りの環境に関する情報（初期条件）、②動作のやり方に関して決定した内容（反応明細）、③決定したやり方で動作を遂行した時に得られる末梢からの感覚フィードバック情報（感覚経過）、④その動作を実際に遂行した時の結果（反応結果）の4種類である。①②④に基づき、動作の仕方を決定するための再生スキーマが、①③④に基づいて、遂行した動作を評価するための再認スキーマが、それぞれ形成される<sup>14</sup>。

堀上は、このスキーマ理論を基にしたピアノ演奏行為のプロセスの図式化を行っており、この図に筆者が実施した授業実践を組み込んだものが図2である。

堀上の図では、初学者が楽譜を再現するという意味合いでの「読譜」が起点となっているが、今回実施した授業では、前編に示した「打つ」という動作や、打楽器の演奏、さらにピアノアクションの理解によって得た情報をよりダイレクトに活用していくため、自由にイメージした「出したい音」を起点としている。伴奏を中心としたピアノの実技習得との接続を視野に入れ、導入に用いた図形楽譜を同じ枠に示した。起点に図形楽譜を置くことで、楽譜が単に音価や音高の情報を与えるだけのものではなく、どのようなイメージの音色を求めているかについても発信していることに気づいていくスキーマを示す。

「手指と鍵盤の一致」は、「出したい音」のイメージを基に「どのような動作を実行すべきかを決定する段階<sup>15</sup>」で、そこには「周辺物を打つ動作」「打楽器演奏」「ピアノアクションの理解」の際に得た情報の蓄積が加味されて、動作のパラメータを設定する「鍵盤を押さえる動作の組織化」の段階へ進む。その結果、動作プログラムが形成され、脊髄から手指へと伝達されることで「打鍵」がおこなわれ、「音響」が生じる。「打鍵」と「音響」によって体性感覚と聴覚が同時に刺激されたことで全体的なフィードバックが行われ、次の動作に反映される。

「出してみたい音」を起点とする場合、触れる対象物が鍵盤であっても 打楽器や周辺物であっても、行為は「打つ」という点で共通している。この過程を丁寧に通ることによって、大人よりも鋭敏とされる子どもの聴覚と発達途上のスキーマが生み出す自由な創造的表現をとらえていくための手がかりを得ることになるといえよう。

## おわりに

前編にて試みた「打つ」動作に着目した授業実践の考察に引き続き、本編ではアコースティックピアノを用いて「音をつくる」ことを視点として行った実践の考察を行った。パイプオルガン、リードオルガン、グランドピアノそれぞれの仕組みを理解することに加え、周辺物を打つ動作から打楽器演奏に進むことで、学生が改めてアコースティックピアノに出会い直し、その響きを傾聴し、打鍵の状態との関わりにも関心を寄せていることが明らかとなった。

ピアノは「楽譜を正確に再現する伴奏楽器」という現実性が注視され、いかに伴奏できるかが保育者の基礎技能として位置付けられるようになった。そのピアノそのものの響きを、学生自身が素材として見出し、領域表現に記されているように、感じたことや考えたことを自分なりに表現し、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにするならば、保育者に求められる本来の基礎技能を吟味し、捉え直す契機になり得るであろう。このことをふまえ、

鍵盤楽器, とりわけアコースティックピアノによる教育をいかに養成課程に組み込んでいくか, 今後の課題としたい。

#### 注

- <sup>1</sup> 曾田裕司 (2016) 「保育の『表現』領域における幼児の『変化する音楽表現』への着目」尚絅大学研究紀要 人文・社会科学編 48,127
- <sup>2</sup> 同上,128
- <sup>3</sup> 関田 良 (2023) 「保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義 (1) - 『打つ』動作との関わりを通じて -」頌栄短期大学研究紀要 47,14-15
- <sup>4</sup> 岡本加奈子・秋田郁 (2023) 「幼児音楽教育で伴奏に用いられる鍵盤楽器の考察 - 電子ピアノとアコースティックピアノの比較を手がかりとして -」名古屋経済大学教育保育研究紀要 9,6
- <sup>5</sup> 吉川 茂 (1997) 『ピアノの音色はタッチで変わるか-楽器の中の物理学-』日経サイエンス社,4-5
- <sup>6</sup> 同上, p.26
- <sup>7</sup> 古屋晋一 (2012) 『ピアニストの脳を科学する-超絶技巧のメカニズム-』春秋社, 211-217
- <sup>8</sup> レンナージャパン株式会社 [https://www.renner.co.jp/webcatalog/action\\_gra.html](https://www.renner.co.jp/webcatalog/action_gra.html) (2023年11月25日閲覧)
- <sup>9</sup> ドロシー.T. マクドナルド・ジェーン.M. サイモンズ著, 神原雅之ほか訳 (1999) 『音楽的成長と発達-誕生から6歳まで-』溪水社,88
- <sup>10</sup> クルターク, ジョルジイ (1989) 『遊び-ピアノのために-I』全音楽譜出版
- <sup>11</sup> 前掲書,1,126-127
- <sup>12</sup> 堀上みどり (2023) 「身体知研究をもとにした『保育表現技術』におけるピアノ演奏教授法-保育者養成課程のピアノ初学者を対象とした予備的研究-」学校音楽教育研究第27巻,15-16
- <sup>13</sup> 工藤孝幾 (1989) 「運動反応スキーマの形成を調べるための新たな動作課題の開発」福島大学教育学部論集 46,1
- <sup>14</sup> 同上
- <sup>15</sup> 前掲書 12,15-16

#### 参考文献

- ・飯塚朝子 (1996) 「保育者養成における音楽領域についてのカリキュラム」東京家政大学生生活科学研究報告 19,1-10
- ・泉谷千晶・高橋多恵子 (2019) 「『領域の専門及び指導法』の改定に伴う改善について- 2019年度に向けた音楽表現の科目構成およびシラバスの提案-」青森明の星短期大学研究紀要第44,31-39
- ・大山宮和湖 (2023) 「動画教材による弾き歌い実技指導の試み-小学校教諭・保育者を対象に-」奈良佐保短期大学研究紀要 30,13-19
- ・小川容子 (1998) 「幼稚園児を対象とした旋律スキーマ導出実験」鳥取大学教育学部研究報告 教育科学 40-1,127-137
- ・小川容子 (1998) 「音楽の聴取-記憶研究におけるスキーマ理論の適用 - 1980・90年代の研究の動向を中心として-」鳥取大学教育地域科学部紀要 教育・人文科学 1-1,147-156
- ・奥 千恵子 (2023) 「保育者養成と音楽環境-遠隔によるピアノ指導の視点から-」四天王寺大学紀要 71,309-325
- ・河野久寿・内田 雄 (2023) 「SNSを活用した保育者養成校ピアノ演習科目での取り組みについて」仁愛女子短期大学研究紀要 55,19-24

- ・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—』 ふうろう出版
- ・田中功一・小倉隆一郎ほか (2023) 「ピアノ初心者の個人練習支援を目的とした練習内容の解明」 放送大学研究年報 40,123-136
- ・田中知子 (2021) 「保育者養成校における領域表現にかかわる授業実践の動向—創造性を育む音・音楽にかかわる授業内容を探る—」 大阪総合保育大学紀要 15,131-144
- ・田中知子 (2022) 「子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の関わりについて—2008年以降の領域『表現』のテキストに記載されている事例の分析を通して—」 龍谷紀要 44-1
- ・林 京平 (2023) 「ピアノ弾き歌いにおける効果的な指導法について—初学者の学修効率化に向けて—」 玉川大学芸術学部研究紀要 14,31-38
- ・松井裕樹・山岸多恵 (2023) 「ピアノ初学者への実技指導に関する実践報告」 学校音楽教育実践論集 6
- ・文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館

謝辞：本研究のために、授業レポート等のデータ使用に快くご協力くださった保育専攻学生のみなさまに、改めて感謝申し上げます。

付記：本稿は、日本保育学会第71回大会における発表「保育者養成における鍵盤楽器演習の試み—『打つ』行為とのかかわりを通して—」をもとに、新たな調査、検討を加え、再構成したものである。なお、本研究の開始について、2017年度に頌栄短期大学倫理審査委員会より承認を得ている。

## ある日の保育の一コマに ハウが伝えたフレーベルの教育理念を探る

吉田 啓子\*・西垣 光代\*\*

Keiko YOSHIDA \*・Mitsuyo NISHIGAKI \*\* :  
A Specific Aspect of Daily Educational Contact  
Searching The. Fröbel Teaching Methods Taught by A.L.Howe

キーワード：フレーベルの教育理念, 保育実践

### はじめに

頌栄短期大学を卒業後、長年公・私立の幼稚園、保育園に於て保育者として多くの乳児、幼児と交わる機会を与えられた吉田は、これらの子どもたちの行動から教育上多くのことの学びを与えられつつ実践の日々の記録をつくっていった。

拙稿では吉田の実践の中から(1)共同感情から部分的全体(2)色の知覚(3)輪の体形についての事例を提示し、長らく幼稚園や保育者養成機関に勤務しながらハウ研究に取り組んできた西垣が、それら子どもたちの自然な行動に込められている意味をフレーベルの教育理念を下に考察し、ハウが伝えた保育について共に考えることを目的としている。

### (1)共同感情から部分的全体へ

乳児期に母と子の間に育まれる基本的信頼感を、フレーベルは共同感情(Gemeingefühl)と称し、それを育むことは人類や神との一体感情に発展するものとして教育上重視している。

本稿では一日の大半を母親と離れて保育施設で過ごす子どもたちが、どのようにして共同感情が生まれ、全体の中の一人としての自分を意識するに至ったかを、筆者の経験を通して考えることによって、フレーベルの保育理念を探りたい。

#### 1. 乳児 「手足の遊び」に始まる共同感情

乳児を新入園児として保育園に迎えた時、保育者は多少の緊張と楽しい期待の思いにつ

---

\*頌栄短期大学 12 回生 元希望ヶ丘保育園保育士

\*\*元頌栄短期大学 助教授・元頌栄幼稚園園長

まれるものである。心配顔の母親に向かって「ご一緒にAちゃんを育てましょうね。元気に大きくなりますよ」と、声をかけながらその乳児を腕の中に抱きしめた時、その子との生活や遊びが始まることを自覚するのである。

朝毎に「Aちゃんおはよう、〇〇先生よ」と明るい声で言葉をかけながら、手や足に触れると、Aは、母親とは異なる保育者の声や手のぬくもりを感じているようであった。

ある朝のこと、いつものように声をかけながら手に触れた時、バタバタと手足を動かして反応したのである。そしてその後は朝の挨拶に対する手足の力が次第に強くなり、その行動は、保育者には言葉では言うことが出来ない心の思いを表現しているように思われ、Aとの心の絆の芽生えを感じたのであった。

また、おむつの取り替えの時には、開放感の喜びであろうか、まるでぜんまい仕掛けの人形のように手足を動かすのである。

以上のような乳児の行動は、保育者が愛をもって行う、向き合いに対する乳児の心の反応と考えられるのではないだろうか？

乳児は誕生後、すでに働いている五感によって、明るい声を聴覚、やさしい表情を視覚、手のぬくもりを触覚を通して保育者の想いを心に感じとり、それに対する保育者への親しみや感謝の思いを四肢の動きで答えているように思えるのであった。

そしてそのような行動が続くうちに「イナイ イナイ バアー」とか、乳児の手で保育者の口をふさいで「アワワ」と言ったりする、いろいろな手遊びを共に楽しむようになったのであった。

以上のように乳児と保育者が感覚、四肢、身体による交わりをする中で感じられる信頼感を、フレーベルは先にも述べたように「共同感情」と呼び、それは乳児にとっては「人間としての自覚の発端であり、自我意識の始まりでもあるから、やがて周囲の人との一体感情、更には神との一体感情へと発展する極めて重要なものである。」<sup>1</sup>と述べている。また彼は、世の母親たちの為に著わした「母の歌・遊戯と育児の歌」(Mutter=und KoseLieder)では、最初の歌として「手足の遊び」を挙げ、乳児の手足の動きは心のあらわれであるとし、「小さいうちに早く、上手に、優しく外からの刺激で心の内の生命を養いなさい。」<sup>2</sup>と勧めているのである。

フレーベルの言葉に筆者の保育実践を重ねて考える時、乳児の手足の動きには、その子どもが自分の内面を表わしていることは明白であり、保育者は、そのことに留意して乳児の心の交わりの受け止めをしなければならないことが明らかである。その意味で保育園では複数担任制であっても、それぞれの子どもの対応は出来る限り、同じ保育者が担当することが望ましいと考えられるのである。

## 2. 1歳児 身近な友人に対する共同感情

歩行ができるようになった1歳児は、保育室の中をあちこち歩き始める。自分で歩いて思うところに行けることが嬉しくてたまらないようだ。

ある時B君が保育室に置かれていた少し大きめの段ボール箱を見つけ、ヨチヨチ歩いて側に行き、それを押して移動させ始めた。それを見た保育者が「ヨイショ、ヨイショ」と小さなつぶやくような声掛けをすると、ちらっと横目で保育者を確認し、一層張り切って箱を押していくのであった。ところが室内にあった机につきあたり、押しても段ボール箱が動かなくなったのである。しかしそれでも「ウーン、ウーン」と顔を赤らめながら力をいっぱい出して

動かそうとし、かなり長い間その行為が続いたのであった。するとどこからかC君がやってきて、机にぶつかって動かなくなっている段ボール箱の側面を押すと箱は動き、前に進んだのであった。

一つの箱を押している二人の1歳児は、互いに相手をあまり意識せず、言葉を交わすことは全くないのであるが、箱の移動という一つの仕事に一生懸命に力を合わせるという行為には、互いの心に一体感情、即ち共同感情の芽生えを見ることが出来るのではないだろうか？

空の箱を移動させるという大人から見ればあまり意味がないかに見えるその行為を、二人でやり遂げたB君とC君は、その後箱遊びを楽しみ、たまたま横に倒れた箱と一緒に入ったり、ベビーベッドの下にその段ボール箱を押し込み、自分たちも入り込んで狭い空間を共有し、満足そうに声を出し合って楽しそうな遊びを作り出していったのであった。

フレーベルは、教育は受動的、服従的であること、決して命令的、干渉的であってはならないと述べている。<sup>3</sup>

先述の保育者は箱が動かなくなった時に手を貸すことはなく、また、二人の子どものただただしい行動にも口を出さずに優しく見守ったことが、子ども同志の共同感情の芽生えを妨げることがなかったと言えるのである。

子どもの遊びや活動には子どもの考えを尊重し、干渉的、ましてや命令的になってはならないことは、保育者が最も留意すべきことだと改めて学ぶ実践であった。

### 3. 4歳児→5歳児 共同感情から部分的全体へ

初夏の雨上がりの日、4歳児の子どもたちに「服が汚れてもいいよ」と伝えると子どもたちは安心してぬかるみの園庭に素足で出て行き遊び始めた。

どろんこ遊びの大好きなD君は「高速道路やでー」と叫びながら土手のような線路のようなものを、E君はどろんこを手ですくいあげ、山のように積み上げようとするのであるが水分の多い泥は積み上げてはすぐに滑り落ちていく、そんなことを何度も繰り返し、またF君は池かプールのような囲いを作り、その中に泥水を集めるなどそれぞれの遊びを始めたのであった。そしてそのうち、他の子どもたちによるお好み焼き、みたらしだんご、アイスクリームの店などが出来ると、ままごと遊びの食事タイムになり、「おいしい、おいしい」の言葉と共に日常生活の再現も見られた。

以上のような遊びを見ていると、言葉を使って互いの思いを伝えられるようになった四歳児であるが、言葉の理解とは別に、遊びの中では自分の考えを優先することに徹する傾向があること、又どろんこという対象物に対する心の持ち方にも違いがあり、中にはどろんこ自体に抵抗感を持つ子どももあり、興味や関心にも違いがあることが見受けられ、遊びは個人の思うようになされる傾向にあった。

しかし秋を迎える頃には他の子どものすることに興味や関心が少しずつ高まり、次第に他を受け入れる場面が見られるようになってきたのである。

5歳児になった時のどろんこ遊びでは、高速道路はどこまでも延長され、時には他の子どもの遊びをまるく取り囲むような道路にもなり、両側には小山やため池があり、その側に村祭りの屋台のような店が開店し、子どもたちには、一つの遊びに思いを出し合って共に楽しむ姿が見られた。そしてそのうち、昨日の遊びの続きをするという遊びの継続性や一つの物

語を18人のクラス全員で相談し、園庭の固定遊具やスキの穂も利用して劇を演じるという活動にも発展したのである。

以上のようなクラス全員で一つのごっこ遊びや劇を考え、それぞれが役割を担って行うという活動は、フレーベルが晩年に「運動遊戯」(Bewegungsspiele)として考案指導した所謂「集団遊戯」の理念と軌を一にしていると考えられないだろうか。

フレーベルの「運動遊戯」は、一つの輪(円形)になった子どもたちがリズムに合わせてみんなで星や花を表現したり、共に行うリズムカルな身体活動によって幾何学的形状を表現するなどの組織性をもつ遊びで、それらの遊びを通して「生の合一」(Lebenseinigung)つまり神との合一、世界との合一、自己との合一を予感させようとした極めて意味のある遊戯である。

先述の組織性をもった劇遊びは、フレーベルの「運動遊戯」と同様の価値があると考えられるのである。即ちその活動は、子どもたちが協力して作り上げた劇の中で一人ひとりが全体の中で部分的存在である個人の役割を果たすことによって一つの劇が成立しているからである。

以上本稿で述べた保育実践は、乳児期に保育者に感じた基本的信頼感(共同感情)に始まり、幼児期に友との一体感、クラス全体の部分としての自分を認識するに至ることを示している。そしてそのことは、子どもの自己活動、自発性を大切に考えた保育者によってなされたのであった。

## (2) 第一教育遊具に始まる色の知覚

フレーベルは、ボールを万物の肖像(ein Bild vom All)、つまり、万物の似姿であり、統一した形でもあるので、独立した一つの全体である子どもにとって、自己形成のために用いるのに最もふさわしい遊具と考えたのであった。<sup>4</sup>

そこで彼は、幼児が手でつかむことの出来る大きさのボールを、三原色(赤、黄、青)と三間色(橙、緑、紫)の毛糸で覆い、取り外しの出来る紐をつけた6個のまりを第一教育遊具として作成し、幼児がそのまりに触れ、保育者と共に、また自分でもいろいろに用いて楽しみながら、自分自身を育むことが出来るように考えたのであった。

本稿では、第一教育遊具に用いられている色について、乳幼児が成長のなかで、どのように意識し、知覚していくのかを、子どもたちの自然な活動を通して明らかにし、ハウが伝えたフレーベルの教育理念を探ることを目的としている。

### 1. 乳児から幼児前期にかけての第一教育遊具との関わり

筆者が勤務した保育園では、乳児が眠るベビーベッドの柵に、第一教育遊具の紐を使って、一色のまりを顔の位置にぶら下げ、次にその反対側にもう一色のまりをぶら下げていた。揺れ動くうちに、乳児のまなざしが向けられることにより、その乳児とまりとの関わりが始まるのであった。

保育者は、その子どもたちの乳児から幼児前期の日々に、まりを仲立ちにそれぞれの子どもの興味に従って遊びを重ねていったのであった。

たとえば、まりの紐を持って揺らしたり、子どもが歩けるようになると犬の散歩のように持ち歩いたり、転がしたり、投げたり、「よーいどん」のかけ声と共に転がっていくまりと一緒に走ったり、まりについている紐を他のまりにくぐらせていくことを繰り返して、長く繋がった列車にしてひっぱって動かすことを思いついたり、子ども自身も次々と遊びを楽しむのであった。また、童話のストーリーにあわせて、登場者に見立てたまりが繋がっていくような展開を楽しむ様子に保育者は、想像の広がる第一教育遊具の遊び方に、無限の可能性を感じたのであった。

このような遊びによって、動的に弾む、転がるなどの動きが主であるまりに、紐がついていることで可能になる遊びの広がりや、子どもたちも保育者も多く楽しむことができたのである。特に「繋がる」という球体だけでは起こり得ない遊びが加わることから、「繋がる」「輪になる」という、年齢が進んだときの友だちとの関わりが予感されるのではないかと保育者には思われたのであった。

## 2. 色に関心を示す3歳児

3歳になった頃から子どもたちは、まりを覆っている毛糸の色に対して関心が強くなり、赤いまりはりんご、紫はぶどうといった様に身の周りの生活の中に、まりと同じ色を見つけたり、まりとの遊びの中に同じ色を集めたり、無意識に寒色と暖色のグループ分けをしたりして、彩り豊かな遊びが展開されるようになった。また、物語の登場人物のイメージをまりの色に当てはめて、おじいさんは赤ではなく青、象は紫などとみんなで話し合っていた。そして給食の「肉じゃが」に見つけた人参と、自分達が着ているシャツやスカートにも同じ色を見つけ合っては喜んでいて、子どもたちのそのような色の概念は、保育者には乳児の頃から親しんだフレーベルの第一教育遊具によって育まれてきたと思われたのである。そしてその概念は、教え込まれた堅苦しいものではなく、身の周りの自然や生活の中で色を見つけた時など、まりの6色にベースをおいて、おおらかに、心豊かに楽しんで整理している様子を感じられたのであった。

或る春の日、園庭に咲く色とりどりの花が、丁度目の高さに合った子どもたちは、花に触れたり、花の中に鼻をつけるようにして香りを嗅いだりして遊んでいた。そして

「お花は緑の座布団に座っているみたい」

と、花と葉の調和を見つけて、自然の中の色に関心を寄せていた。そこに黄色の蝶が飛んできて、桃色のゼラニウムの花の真上に止まったのであった。

「蝶々さん、いい匂いだから来たのかな？」

「蜜を吸っているのかしら？」

などと話し合っている時、今度は白い蝶が揺れている白いゼラニウムの花に止まったのであった。

「白い蝶々さんは白い花が好きなのかな？」

「白い蝶々さんが白い花に止まったら、よく見えないよ」

と会話が盛り上がり、やがてみんなのイメージが自分たちの「かくれんぼ」の遊びと一体になり、「蝶々のかくれんぼ」という遊びをつくり出したのであった。

その遊びとは、たくさん色とりどりの花が咲いている園庭で、それぞれの子供たちは自分の好きな色の蝶となって同じ色の花を見つけて隠れるというもので、庭いっぱい走り

回り、自分になっている蝶の羽の色を探すことを楽しんでいるようであった。

また雨の日には、

「蝶々さん、雨が降るとどうしてるのかな？」

「花の中に入れてもらっているよ」

「お花は蝶々さんが濡れないように花びらを閉じているのと違うかな？」

「葉っぱの下にいるかも」

「そうだね、大きい葉っぱがいいね」

以上のような会話によって遊びは更に展開し、花になっている子の股の下に隠れたり、ブリッジになって蝶の子を入れてあげたり、それぞれの子どもの表現の中に、その子の心が感じられ、保育者は、子どもたちの楽しい遊びの姿に色の認識と共に心の育ちを確認したのであった。

以上に見る通り、乳児の頃ベッドで寝たまま眺めていた6色のまりは、子ども自身の想像力と共に手に持って遊ぶ道具となり、次には生活の中の色に関心を持ち、イメージを色で表現するようにもなった。更に神の作品である自然界に多くの色を発見し、それに想像力を加えて遊びを作り出して楽しむ子どもたちの成長した姿に、保育者は子どもの心に沿いながら、生活や遊びの中で楽しみつつ子どもと向き合うことの大切さを学んだのであった。

### 3. ハウに学んだフレーベルの理念

フレーベルは色の意義を「地上の光、太陽の光線の形成であり、具体化であり、光の本質の可視的表現である」<sup>5</sup>と述べ、「形と色は本質的に異なっているけれども、ちょうど肉体と生命のように不分離なもの」<sup>6</sup>とも記している。そしてそのように大切な色を意識し理解することは、子ども自身の要求であるから、第一教育玩具のまりを基本的な色で覆い、子どもの要求に従った色の知覚の導きを勧めているのである。

フレーベルの理念を受け継いだハウは、保育実践の中で、常に子どもたちに自然界にある美しい色に気づかせ、時にはプリズムを通して太陽の光を分散させて保育室に虹を映し出して子どもたちに見せたことは、先の研究ノートにも記した通りであるが<sup>7</sup>、子どもたちは無色透明の光がプリズムを通して床に映し出されると、虹の帯となって出現したのを見た時、どれほど驚いたであろうか。また、花畑にホースで水を撒き、水しぶきに太陽の光が当たった時、雨上がりの空に虹の架け橋が浮かんだ時などにも、目にはみえないけれど確かに存在するものが自分たちの周りにはあるのだと心に読み取ったであろうと思われるのである。確かに存在するが目には見えないものに対する心の働きかけも生じるかもしれない。

即ち感覚に与えられた驚きから生まれたこの瞬間が、目には見えない神を信じる「予感」を心におく歩みのスタートともいえるかもしれない、と筆者は考えるのである。

ハウは視覚を通して確かめた虹色を整理して知覚する目的で、第一教育玩具を床に映し出された光の色と同じ所に置いて、一つひとつの色を確認する遊びを行ったことも保育日誌に残されている。そして4歳、5歳の子どもの際には原色の絵の具を混ぜ合わせて間色を作り出す経験もさせているのである。

筆者はハウの実践を参考に、畑から掘ったばかりのさつま芋を水で洗い、泥を落とし、その芋と同じ色を作ってみようと子どもたちを誘い、子どもたちは赤色と青色を混ぜて紫を作り、今掘り出したばかりのさつま芋と同じ色作りを楽しんだのであった。また、若葉の頃の

緑の葉っぱの色作り、柑橘類が実ると多様な橙色作りなど、基本的な間色作りからの展開として、自然の中の色との出会いを興味深く経験したのであった。

本稿に記した実践の一つひとつは、子ども自身が知ることを要求している色の本質について、フレーベルやハウに学び、子どもたちの発達と要求に従って知覚に導いた方法であると考えているのである。そしてこれらの実践によって、生後間もなく出会った6色の彩色が施されている第一教育遊具が、子どもたちの心の色の礎となっていることを改めて感じたのであった。

### (3) “輪”の体形による活動の教育的意義

原っぱや公園で、幼い子どもたちが手をつなぎ、輪になって「かごめ かごめ」など歌に合わせて楽しく遊ぶ姿を見なくなって久しい。子どもから子どもへ伝承されたそれらの遊びは、輪になって楽しく遊ぶことによって、それぞれの子どもは、遊び仲間全体の中の一人としての自分を意識していたのではないだろうか。

フレーベルは、輪になって遊ぶあそびは、「遊び仲間を活気に満ちた一つの全体にするもの」<sup>8</sup>と述べ、それはやがて万物の統一性を知る上の重要な活動とみているのである。

このように考えた彼は、輪になって歌いながら、子どもの発達の程度と彼らの要求に応じて自己発展していくような運動遊戯を考案し、紹介しているのである。そしてその遊戯は、子どもたちに喜びを与え、身体、四肢、感覚だけでなく、一体感や「共同感情」が育成されることから、幼稚園教育と共に広く伝えられたのであった。

フレーベルの理念に従った頌栄幼稚園では、彼の考えに沿った集団遊戯を保育内容の重要な一つとして実践してきたが、遊戯の時だけでなく、礼拝を含む「会集」や童話の話を書く時にも、子どもたちは輪の体形であった。

筆者が勤務した保育園では、1歳児のクラスから、保育者の働きかけによって手をつないで輪になることを始め、年齢が進むにつれて、輪の中央に植物や小動物を置いて、みんなで観察することを試みたのである。本稿では、これらの実践を通してフレーベルが重視した「輪」の教育的意味を考えることを目的としている。

#### 1. 1歳児

歩行が始まった1歳児クラスの子どもたちは、手を繋ぎ丸くなるのが可能になる。ヨロヨロとおぼつかない足もとであるが、保育者も所々に入って「まあくくなれ、輪になれ、1・2・3」とのかけ声とともに手を繋ぎ、輪をつくることのできるのである。

手を繋ぎ、輪になり「プーラン、プーラン」と繋いだままの手を前後にゆすったり「つーぼんだ つーぼんだ」と手を繋いだままゆっくり少し前に進み、輪と一緒に作っている友だちと近づいたり、「ひいらいた ひいらいた」と離れたり・・・少しの動きを入れることによって、友達と一緒に一つの輪になっていることが次第にわかってくるようであった。そしてわらべ歌の言葉から離れて「こんにちは こんにちは」と近づいたり、「バイバイ」と離れたり、「あつまれ あつまれ」「はなれろ はなれろ」など動きに合わせて少しずつ新しい言葉を添えたりし

た。しかし「つーぼんだ つーぼんだ」と近づいて行くときに走り寄ったりして、隣の子と繋いだ手を放してしまったり、隣の子を転ばせてしまったり、「○○ちゃん、イヤ」と手を繋ぐことを拒んだり、保育者と手を繋ぎたいと主張したりするなど、いろいろな姿を見せながらも、少しずつ気長に取り組むことの積み上げによって楽しみを感じるようになり、この遊びが大好きになっていったのであった。

## 2. 2歳児→幼児組

2歳児クラスになり、更に幼児組になっても、みんなで手を繋いで輪になることは、不思議なほど子どもたちの心を虜にしていた。その活動によって、全体の中の一人である自分の存在が心深く刻まれていくように保育者には感じられたのであった。また輪になると全員の姿が見え、一人ひとりの表情もよく分かる。そのことが仲間への心配りになり、一体感情へと発展していくのだと保育者には感じられたのであった。

## 3. 5歳児

初夏の頃、庭で見つけた蝸牛(かたつむり)を、クラスみんなで作っている輪の中央に紫陽花の大きな葉の上に乗せて置くと、輪を作っている子ども全員が蝸牛の動きに集中したのである。なかには蝸牛に触れたくてたまらない子、我慢できなくなって触りにいく子もいた。保育者はその時々の子どもの気持ちや思いを汲み取りながら、一人ずつ前に出てよく観察したり、指でつついたり、又座っている子どもの前に保育者が蝸牛を手を持ちたり、葉っぱにのせたまま持って行き、よく見るができる機会を用意して働きかけたのである。

蝸牛も子どもたちの前で触覚を伸ばしたり、殻の中に閉じこもったり、紫陽花の葉の上をゆっくり動いたり、差し出された人参を食べたり、人参色の便をしたり…様々な表情を見せたのである。

このような経験の後の子どもたちの身体表現、言語表現、唱歌による表現には、きめ細やかな気持ちが込められていることに、保育者は輪の体形の中での友との共感による観察に深い意義を感じたのであった。

ある日、輪の中央に園庭に咲いていた紫陽花の花を花瓶に挿して置き、子どもたちが遊戯室にやって来て、全員が静かに座った時に保育者が話しかけた。

「今日は輪の真ん中に何かあるわね」

「あじさいや」

と口々に話し始めた。

「ボールみたいなあじさいやなあ」

「一つの大きなボールやけど、小さい花が集まっているね」

「ほんとや、一杯集まるとるね」

「小さい花は同じ方を向いていると思ったけど、あちこちに向いてるものもあるね」

「小さい花がくっついてる。おしくらまんじゅうみたいやね」

以上のように会話しながら椅子にすわったまま、少し離れたところから見たり、前に出てそっと指でさわってみたりしていた。保育者は子どもたちが花と思っているものは“がく”であり、真ん中の小さい粒のようなものが花であるという植物の生態については触れず、小さい花が集まった“まるでボールのようなあじさい”という思いを心に刻んでいくのを見守っ

ていたのであった。そこで「これはAちゃんの花」「これはBちゃん」とクラスの子も一人ひとりの名前を呼んで小さな花と結びつけてみた。子どもたちは自分の名前を呼ばれると嬉しそうで、呼ばれるのを待つ表情は輝いていた。21名全員の名前を呼び終わってから「みんなあわせて うさぎぐみさん」と結んだ。安心した様子の子どもたちは、次の朝登園した時も、すぐにあじさいの周りに集い、指で小さな花に触れながらおしゃべりが続いていたのであった。

丸いボールのような大きく見える花の中に寄り添って咲いている小さな花のひとつを自分に置きかえて、大勢の中の一人である自分の大切な存在に気付いてくれることを保育者は願っていた。

先の研究ノートに記したことであるが<sup>9</sup>、秋になり運動会に簡単な組立体操をした時、みんなでお城を作った際に

「僕は柱になる」

「僕は入り口の係や」

「私は屋根だからななめになるね」

と、子どもたちが建物の形を客観的にとらえて、自分の立場と役割を知っていることが解り、彼らがその活動の中で「部分的全体」である自分を自覚していることを保育者は実感したのであった。

以上述べてきたように、1歳の時にみんなで手を繋いで丸くなって遊ぶ楽しさを知った子どもたちは、輪になることが大好きになり、自然物の観察もその体形で行い、お互いの考えや感じたことに共感したり、又、大きな花にみえる中に咲いている小さな花の一つひとつに仲間や自分を置換えることを喜んだのであった。その結果、全体と個人の関係を感じてきたことは運動会の組立体操の取り組み方に見る通りである。

フレーベルは、統一した体形である輪を一つの全体として重視し、幼いときに輪の活動によって、全体の中での自分の立場を知ることは、やがて神によって造られた統一した有機体である全宇宙・全世界を理解し、世界に住む一人ひとは全体の中の一人であり、互いの為に助け合う立場であることに気づくのだと考えたのであった。

## 終わりに

保育実践の一コマからフレーベルの教育理念を探った本研究で扱ったことは、いずれも神によって生かされている人間として身につけるために、乳幼児期に生まれなければならない基本的なことであると筆者らは考えている。

現在我が国では、子どもたちの間で起こっている「いじめ」の増加や、その為の不登校が問題になっている。仲間である筈の友に対していじめの行動をとるのは、どのような心によるものであろうか？同じクラスの友人は、一つの全体であるクラスにつながる一人ひとりとは考えていないのであろう。それは幼い頃からの環境の中で他の人との共同感情、一体感を経験しなかったからではないだろうか？また、みんなで協力して行動することによって楽しむことが少ない育ちのなかでは、世界は神によって作られた統一した有機体であることを感知できないのであろう。

世界に戦争が絶えないのも元を正せば同じ原因ではないだろうか？  
筆者らはこの研究によって「教育は、人をして自分自身を明らかにさせ、自然とやわらぎ、神と一致するように導くこと」<sup>10</sup>と考えたフレーベルの理念に深く教えられ、その理念によるハウの保育法に多くを学び、乳幼児の保育に関わる母や保育者の責任の重大さを改めて考えさせられたのであった。

#### 注

1. フレーベル全集 第二巻 p31
2. フレーベル著 ヨハネス プリュウファ編 莊司雅子訳「母の歌と愛撫の歌」 P12
3. フレーベル全集 第二巻 P16
4. フレーベル全集 第四巻 幼稚園教育学 1981年 P58
5. フレーベル全集 第二巻 1916年 P382
6. “ “ “ P383
7. 頌栄短期大学研究紀要 第44巻 2020年 P72
8. フレーベル全集 第四巻 幼稚園教育学 P405
9. 頌栄短期大学研究紀要 第39巻 2012年 P36
10. フレーベル全集 第二巻 人の教育 P14

#### 参考文献

- ・山口文子 F. フレーベルの運動遊戯にみられる教育思想 人間教育の探求 第4号  
日本ペスタロッチ・フレーベル学会
- ・日本ペスタロッチ・フレーベル学会編「ペスタロッチ・フレーベル事典」2006年

# 頌栄短期大学 研究紀要規程

第1条 頌栄短期大学研究紀要(以下「紀要」という。)は頌栄短期大学(以下「本学」という。)の研究機関誌であり、主に本学専任教員の研究成果を発表し、研究の向上を図る目的を持ち、発行されるものである。

第2条 紀要への投稿資格者は、次のとおりとする。

- (1) 本学専任教員、頌栄幼稚園教諭及び社会福祉法人頌栄会の設置する施設に勤務する保育士、保育教諭
- (2) (1)を筆頭執筆者とする共同研究者
- (3) その他紀要・論叢委員会(以下「委員会」)が認めた者

第3条 投稿する原稿は、次のとおりとする。

- (1) 未公開のものに限る。
- (2) 論文の種類は原著、研究ノート、資料とする。ただし、各カテゴリーに分類することは難しいが、委員会が掲載を妥当と認めたものは投稿を認めることがある。
- (3) 原著、研究ノート、資料にかかわらず、問題設定、論議内容が明確で、充分発展性のあるものでなければならない。
- (4) 単著・共著に関わらず、同一著者を筆頭執筆者とする投稿は1巻につき1論文とする。別途発行された号刊への投稿も同様とする。
- (5) 人(子どもを含む。)を対象としたものは、頌栄短期大学倫理規程に則り審査を受けた研究でなければならない。

第4条 紀要は、原則として投稿の締め切りを12月末日とし、年1回発行する。

第5条 原稿は執筆要項に従って作成し、印刷(プリントアウト)したものと、電子媒体を併せて、委員会に提出する。

第6条 原稿は委員会の審議を経て掲載する。

- 2 原稿は執筆者と協議の上、修正されることがある。
- 3 委員会が必要と求めた場合、本学専任教員または外部の適任者に意見を求めることができる。

第7条 投稿者に対し、一論文につき別冊30部を贈呈する。

- 2 特別にそれ以上必要とする場合は20部を限度とし、必要部数追加贈呈する。

第8条 原稿は次の執筆要綱に従って記述することとする。

- (1) 原著論文の場合、原稿の長さは10,000字以上30,000字以内とする。研究ノートは原則として10,000字未満とする。また、制限量を超過した場合の印刷経費、及びカラー印刷等の特殊な印刷に要する経費は、原則として著者の負担とする。

- (2) 和文原稿は横書きとし、A4判用紙に41字×40行で印字する。新仮名づかい、常用漢字を使用し、Wordで作成する。論文中の句読点の表記は、「,」「.」を使用する。欧文原稿はA4判用紙に、周囲約3cmの余白を残して2段送りで印字する。
- (3) 原稿には表紙をつけ、和文、欧文の表題、執筆者名、所属機関名、研究内容を表すキーワード(5個程度)及び要約(400字程度)を記載する。
- (4) 注と引用・参考文献の書式は次のとおりとする。
  - ①注および引用文献は本文中の該当箇所に番号を付し、論文の最後にまとめて番号順に記載する。
  - ②参考文献は末尾にまとめて記載する。欧文、和文の順に区別し、欧文は著者姓のアルファベット順、和文は五十音順に記載する。著者姓名、書名(論文題目)、出版社(掲載誌名・巻・号)、発行年を示す。
  - ③インターネット上の文献は、著者名、題目、記述された年、URL、参照年月日(最終アクセス)を明示する。

第9条 掲載論文の著作権は本学に所属するものとし、投稿論文の電子情報化及び公開に関する著作権の行使を本学に許諾したものとする。

- 2 前項により論文の電子情報化および公開に関する同意書に署名し、提出原稿に添付する。

第10条 この規程の改廃は、教授会の意見を聴き学長が行うものとする。

## 附 則

- この改正規程は1971年(昭和46年)10月25日から施行する。
- この改正規程は1974年(昭和49年)6月24日から施行する。
- この改正規程は1991年(平成2年)11月13日から施行する。
- この改正規程は2002年(平成14年)7月9日から施行する。
- この改正規程は2010年(平成22年)4月1日から施行する。
- この改正規程は2013年(平成25年)6月11日から施行する。
- この改正規程は2018年(平成30年)5月15日から施行する。
- この改正規程は2020年(令和2年)9月15日から施行する。
- この改正規程は2022年(令和4年)3月9日から施行する。

2024年3月31日 発行

編集兼発行 頌栄短期大学  
神戸市東灘区御影山手1丁目18番1号

印刷所 神戸共同印刷株式会社  
神戸市兵庫区永沢町4丁目4番14号  
電話(078)578-1601(代)