



TOHOKU SEIKATSU BUNKA UNIVERSITY

東北生活文化大学

TOHOKU SEIKATSU BUNKA JUNIOR COLLEGE

東北生活文化大学短期大学部

教職課程センター報

Vol. 10

2026年2月27日

目 次

東北生活文化大学

植松公威	効果的なセールス話術に関する一考察	4
稲葉史恩		
菅野雄大		

東北生活文化大学短期大学部

伊藤利恵	保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による	
米川純子	教育効果について	10
大瀬戸美紀	戦後初期の障害児教育の変遷と現代的課題 —「インクルーシブ教育」の取り扱いに関する一考察—	22
大友詠里子	音楽表現活動としての弾き歌いにおける考察	
高橋恵美	—実習事前・事後の学生の意識調査より—	27
米川純子	保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による	
伊藤利恵	教育効果について—その2—	37

TOHOKU SEIKATSU BUNKA
UNIVERSITY

東北生活文化大学



【研究ノート】

効果的なセールス話術に関する一考察

植松公威*

稲葉史恩・菅野雄大**

セールス話術とは

企業が消費者に対して行うコミュニケーションは実際に販売に直結するという意味において重要な意味をもっている。本研究では、これまで心理学研究において見出されてきた要請技法を調査することによって、「買ってもらえる」ための効果的なセールス話術について検討する。心理学関係のテキストブック 2 冊と論文 1 つから文献調査を行い、4 種類のセールス話術の有効性について検討した。

商品の長所だけを強調する「片面（一面）提示」と短所もあるが長所もあることを取り上げる「両面（二面）提示」は、消費者の知識量の多さによって使い分ける必要がある。消費者が短所を知らない場合は片面提示の方が効果的であり、短所を知っている場合は両面提示の方が有効である。

「フット・イン・ザ・ドア・テクニック（つけ込み技法）」は、消費者に対して最初は小さな要請から始めて承諾を得てから本命の大きな要請を出し、承諾へともっていく技法である。いわば消費者の小さな譲歩に乗じてつけ込む技法である。

「ドア・イン・ザ・フェイス・テクニック（ふっかけ技法）」は、最初に大きな要請をふっかけて断られた後に、本命のより小さなお願いを承諾させる技法である。この技法が有効である理由は、最初の大きな要請に比べれば次の小さな要請は対比の効果でより小さなものを感じられ、消費者は一度、断っていることから生じる「心苦しきさ」や「気まずさ」から、次の譲歩された小さな要請に対して断る勇気をもてない点が挙げられる。

* うえまつ きみたけ 家政学部家政学科服飾文化専攻

** いなば しおん 家政学部家政学科服飾文化専攻学生

かんの ゆうだい 家政学部家政学科服飾文化専攻学生

キーワード：セールス話術／消費者／コミュニケーション／要請技法／販売員

「ロー・ボール・テクニック（見せ玉技法）」は、消費者に安くて良い商品のおとり広告（見せ玉）を見せて買う気にさせてから、次にその商品が手に入らないという状況を作り出して、より高価な商品を買ってもらおうという技法である。

いずれの技法も消費者の心理を巧みに利用した話術であり、効果的であるものの、消費者はその罠にひっかからないように注意すべきであると感じた。

考察

大坊郁夫（編著）1988年「わたしそしてわれわれ Ver.2 現代に生きる人のための心理学テキストブック」（北大路書房）237 ページ（濱 保久著「広告と大衆」）に「要請技法のアラカルト」の紹介がある。その冒頭に次の文章がある。

「企業が消費者に対して行うコミュニケーションにおいて広告は重要な役割を果たしていますが、販売現場における人対人のコミュニケーションも無視できません。いやむしろ、実際に販売に直結するという意味において、販売現場でのコミュニケーションはより重要な意味をもっています。販売員の巧みなセールストークによって、買う気はなかったのに、まんまと買わされてしまったという経験をおもちの方は少なくないでしょう。ここでは、これまでの研究によって見出されてきた代表的な要請技法を紹介しましょう。」

この後、このテキストでは「フット・イン・ザ・ドア・テクニック（つけこみ技法）」、「ドア・イン・ザ・フェイス・テクニック（ふっかけ技法）」、「ロー・ボール・テクニック（見せ玉技法）」の説明が記述されている。いずれも消費者の心理を巧みに利用したセールス話術であり、販売員の心理的な罠がかけられている。この3つのセールス話術は販売員が商品を消費者に買ってもらうためにどのようにコミュニケーションを進めればよいかという疑問や問題を解決する上で非常に参考になるものである。この話術を使えば、消費者とのコミュニケーションを円滑に、自信をもって進めることができると考えられる。実際、テレビショッピング、ネット販売、広告、家電量販店での勧誘、宗教の勧誘などで、これらの話術が使われていることを経験したことがある。その話術によって多くの消費者が商品を購入したり、要請を受け入れたりしている。

しかし、本研究を進める中で次のような疑問が浮かんだ。「本当にこれらのセールス話術を販売現場で使っているのだろうか?」、「悪徳商法にあたらないだろうか?」、「消費者の心理につけこんで消費者をだますことにならないだろうか?」。もともと、この研究を始めるにあたり、「どのようなコミュニケーション技法を使ったら商品がよく売れるようにな

るか？将来、販売の仕事に就いたときに生かせるセールス話術を学びたい」という研究目的があった。しかし、売る側の立場、販売員の立場に偏ってこの研究を進めることに疑問を感じるようになった。消費者をだましたり、弱みにつけこんだり、罠にはめるようなことをしてはいけないのではないだろうか。そこで、専門研究 I 発表会において本研究を発表した際には「売る側」の視点と「買い手」の視点の両方を採り入れることにした。その内容は次の通りである。

● 売る側

①セールス話術を使うことによって、売る側は買い手の心理につけこんで商品を買ってもらいやすくすることができる可能性がある。

②セールス話術を熟知することによって、買い手とのコミュニケーションを円滑に、自信をもって進めることができる。

● 買い手

①売り手のセールス話術には何らかの罠がひそんでいること、買い手の心理につけこむ巧みな技術が使われていることを知った上で、セールス話術にひっかからないようにすることが重要である。

②最初から買う意志がない場合は、どのようなセールス話術で語りかけられても断る勇気をもつことが重要である。

「買い手」側としては、セールス話術にひっかからないように断る勇気をもつようにするという視点でまとめた。改めて本研究の意義を考えたとき、効果的なセールス話術にはどのようなものがあるかということをも明らかにした上で、その巧みな技にまんまとひっかからないように注意すべきであるという注意喚起を消費者に行った点に意義があったと考えることができる。

一方、商品を売る際における「両面（二面）提示」と「片面（一面）提示」のセールス話術は、消費者の知識の程度に応じて使い分ける必要があることを訴えるものであった。その具体的な内容は「樺 且純（1996）トリックの心理学 三笠書房」に詳しく記されている。商品の短所を知っている消費者には、短所と長所の両方を伝える両面提示の方が有効であり、商品の短所を知らない消費者には長所だけを強調する片面提示の方が効果的であることが述べられている。

また、商品を売るときだけでなく、何か要請を受け入れてもらいたいときにも、つまり説得の場面でもこの技法は使うことができる。具体的な事例として、植松・伊藤・齋藤

(2017)において、高校生に制服を正しく身につけてもらいたい場面での説得技法が論じられている。「着崩しファッション」の長所を知っている高校生には「着崩しファッション」の短所と長所の両方を伝える両面提示の有効であり、長所を知らない高校生には長所を述べずに短所だけを伝える片面提示の方が効果的であったと述べられている。興味深い結果として、長所を少し知っているグループにおいて両面提示の有効性が最大になっていた。これは、長所と短所を同程度に対等に比べられる立場にあったことが、短所の理解を促進したと考えられるが、この考察については今後の課題としたい。以上、2つの文献の結果から、知識レベルが高い相手には両面提示の方が、説得効果が高く、知識レベルが低い相手には片面提示の方が、説得効果が高いという関係性を描くことができると考えられる。今後の大きな課題として、消費者や被要請者の知識の程度をどのように事前に把握するかという問題がある。これについては次のように検討した。事前に商品についてのアンケートに答えてもらったり、商品についてどんなことを知っているかを質問したり、コミュニケーションをとってみたいることによって、おおよその程度を把握することができると考えられる。つまり、事前のアンケートやコミュニケーションが特に重要だと言える。

上述したように、両面提示と片面提示のセールス話術は消費者や被要請者の知識の程度に応じて適切に使い分けると効果的であることがわかっている。この点で相手の心理をうまく利用する話術であり、他の3つのセールス話術と比べて倫理的な問題性は小さいように感じられる。ただし、片面提示において、あえて商品の短所を相手に伝えないという戦略は意図的な悪質性を漂わせているとも言える。消費者は商品の長所だけを強調する販売員のセールストークに不信感をもつべきであるかもしれない。商品の長所だけを述べて短所を全く伝えない販売員に出会ったら、商品の短所や問題点を問いただす必要があると言える。この点も今回の研究で両面提示と片面提示の話術を明らかにすることができたことから導かれる考察である。

売る側からだけでなく、消費者や被要請者の立場に立って今回のセールス話術の研究の意義を伝えることが重要であると考えられる。世の中には相手の心理につけこんだり、心理を巧みに利用したりする悪質なセールス話術が氾濫している。消費者はそれらのセールス話術の罠や戦略や意図・目的を十分に知った上で必要以上に商品を買わない、受けた要請を簡単に承諾しないことが重要である。本研究の成果が消費者の賢い行動や判断の決定に役立つのであれば嬉しい限りである。

インターネット、テレビ、広告、カタログなど販売の方法は多様化している。どのセー

ルス話術が本研究で取り上げた技法に相当するのかを注視しながら、世の中の変化や傾向にこれからも目を向け、消費者に注意喚起することが必要であると考え。

参考文献

大坊郁夫 編著 (1988). わたしそしてわれわれ ver. 2 現代に生きる人のための心理学テキストブック 北大路書房

権 且純 (1996). トリックの心理学 三笠書房

植松公威・伊藤優美・齋藤淑美 (2017). 高校生における制服を正しく身につける意識の向上に及ぼす「二面（両面）提示」と「一面（片面）提示」の効果 東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部教職課程センター報 Vol. 1 13-20.

TOHOKU SEIKATSU BUNKA
JUNIOR COLLEGE

東北生活文化大学短期大学部



【論文】

保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による
教育効果について

伊藤 利恵*

米川 純子**

1. 研究の背景と目的

(1) 研究の背景

幼稚園教諭養成課程における「領域に関する専門事項」と保育士養成課程における「保育内容の指導法」では、5つの領域によって総合性をもって保育を実践するという考えに基づき、保育者の養成を行っている。この領域の一つに「人間関係」がある。この「人間関係」は、乳幼児には身体的・精神的発達の段階に応じた課題があり、保育環境や遊びを通して周囲と関わり合い育つ。保育者は、それを支える保育を実践できるよう乳幼児の発達段階と課題について学ぶ。保育実践には、保育者との信頼関係が土台となる。エリクソンの「ライフサイクル論」における「基本的信頼」について、友澤（2023）は、「のちの人格形成や対人関係に大きな影響を与えていくのです。人生における人間関係は、乳幼児期から形成され始めています。」と述べている。他者との関わりは、身近な養育者や保育者との関わりから始まり、子ども同士の関わりに発展していく。これは、子どもの発達過程が進むに伴い、遊びが発展し、他の子ども達と関わり、協同して遊ぶようになっていくと「パーテンの社会的参加」によって遊びの分類として説明されている。友澤（2023）は、「保育所等は子どもが初めて社会生活を経験する場ですが、のちに続く人間関係の土台作りをする場でもあります。」と述べている。つまり、乳児期の発達課題である「基本的信頼」を獲得することにより、保育施設において他者と関わり、遊びを通して発達し、後の人格形成

* いろいろえ 東北生活文化大学短期大学部

** よねかわじゅんこ 東北生活文化大学短期大学部

キーワード：保育者養成／発達心理学／領域（人間関係）／教育効果

や対人関係の土台となる部分を形成していく。保育者は、保育を通して子どもの育ちを支えていく立場であるため、「領域（人間関係）」において子どもの発達並びに遊びを通じた社会性の発達を理解し保育に繋げることができるよう「発達心理学」と連動した教授内容を検討していく必要がある。

(2) 研究の目的

保育は、子どもの発達過程に基づき実践される。保育者養成課程では、子どもの発達過程を理解し、保育内容(5領域)において保育に応用させていく方法を学んでいく。

特に、子どもの発達過程の基礎理論を学ぶ「発達心理学」と遊びの様子から社会性の発達を学ぶ「領域（人間関係）」は、共通する発達理論を用いており、さらに、保育実習では遊びを通して子どもの発達過程を理解していく。このように、この2科目と保育実習は連動しているため、保育実習後に、教育効果を測ることで、今後の教育改善に活用していくことができる。

本研究では、保育者を目指す学生を対象とし、「発達心理学」と「領域（人間関係）」での学習内容が、保育実習での実践的学習に連動していることを確認する。さらに、保育実習後の教育効果を測り、その結果を教育改善につなげていくことを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 調査方法

1) 調査対象と調査実施日

A短期大学の保育実習を終えた2年生(12人)を対象とし、令和7年8月7日に実施した。

2) 調査手続きと倫理的配慮

調査日の授業終了後に、対象学生に対して依頼文の提示と口頭により研究趣旨を説明しアンケート調査への協力を依頼した。特に倫理的配慮として、①調査への協力は任意であること。②科目の評価には影響がないこと。③Google フォームによる調査は、回答者が特定されない設定にしていること。④アンケート調査の回答は回答者が特定されないように処理すること。この4点について書面及び口頭で説明している。アンケート調査は、Google フォームを使用しアンケート調査への協力の可否も含めて、その場で回答を得た。尚、本研究の調査実施にあたり、「東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部研究倫理委員会」の承認を得ている（承認番号「令和7-第9号」）。

3) 調査内容

質問項目は、3つのセクションに分けた。セクション1は、保育実習中の実習生の意識について確認した。「子どもの発達過程を意識したか」、「発達過程を合わせたかわかり方を意識したか」など、保育実習中に子どもの発達過程を意識して子どもへ働きかけたり、保育実践を行うことができたかで構成した。セクション1-問1～問5までは、4件法を用いた。セクション1-問6については、「実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について、あなたが考えたこと」について自由記述式の質問とした。

セクション2は、発達心理学で学ぶ代表的な理論を取り上げ質問した。一つ目の質問は、「エリクソンのライフサイクル論」に基づき「3・4・5歳児それぞれの発達過程において「基本的信頼」を獲得できていると思われる人との関りについて、実習を通して気づいたことは何ですか。」とした。二つ目の質問は「パーテンの社会的参加の分類」に基づき「3・4・5歳児の遊びの発達過程における人との関りで感じたことは何ですか。」とした。

セクション3は、セクション2でとりあげた理論が子どもの発達過程に与える影響について、実習を振り返って考えたことについて質問した。一つ目の質問は、「エリクソンの基本的信頼」から「保育者との信頼関係の構築が3歳以上児の発達過程における自己主張や自主性（積極性）にどのように影響していると考えましたか。」とした。二つ目の質問は、「パーテンの社会的参加」から「3歳以上児の発達過程における仲間関係の構築に、遊びの発達過程がどのように影響していると考えましたか。」とした。

(2) 分析方法

学生から得られた回答について、本研究では、「セクション 1-問 6」と「セクション 2の2つの質問」に対する回答と「セクション 3の2つの質問」に対する回答を取り上げた。これらは、全て自由記述式の質問であり、学生の考えを自身の言葉で回答してもらうスタイルである。これらの自由記述式回答について、回答の文脈や意味を確認しながらコード化した（本研究は、サンプル数が少ないため、質的分析用ソフトを用いらずにテキストマイニングを用いた研究実績のある研究者2名（伊藤・米川）により、テキストマイニングを実施し、コード化した）。

3. 結果

調査対象となった学生12人全員から回答を得た。そのうち回答に欠損値があった2件を除いた10件を分析対象とした。五つの質問項目に対し、それぞれ得られたコードを表1～

表 5 に整理した。

(1) 自由記述式回答から抽出したコード

1) 子どもの発達過程を学ぶ意義について

セクション 1 の問 6 の回答から抽出したコードである。ここでは、回答文に含まれている意味を重視して分類し、次の 3 つのコードを抽出した。コードは、「発達の理解 (9 件)」、「子どもへの支援 (4 件)」、「保育スキル (6 件)」であった。さらに、このコードがもつ意味を類型化した結果、「子どもの理解 (9 件)」と「保育スキル (10 件)」の 2 つを得ることができた。このことから、実習後の学生は、子どもの発達過程を学ぶ意義について 2 つの側面からとらえていた。一つ目は、「発達過程を理解したり」、「発達に合わせた保育を行う」など子どもを理解するためであり、二つ目は、「子どもへの支援を適切に行うため」や「保育実践のため」など保育に必要なスキルとして意義をもたせていた (表 1)。

表 1. 子どもの発達過程を学ぶ意義 (セクション 1-問 6)

実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について、あなたが考えたこと		
類型	コード	回答文 (該当部分) (n = 10)
子ども理解	発達の理解 (9 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもたちの発達過程を理解して保育にあたる ・ 子どもの心身の成長に合わせた保育を行う ・ 子どもの発達過程が分からないと保育に影響を及ぼすため ・ 子どもの発達に合わせた活動を行う ・ 発達を理解することで一人一人に合った対応ができる ・ 発達についての知識を学んだ上で子どもと関わる ・ 発達段階に合わせた関わりを持つこと ・ 子どもの発達や月齢、年齢に合わせた活動や遊びを考える ・ 子どもの年齢に合わせて活動などを構成する
保育スキル	子どもへの支援 (4 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どものできることを伸ばしたり増やしたりする ・ 一人一人に合わせた適切な対応 ・ 発達についての知識を学んだ上で子どもと関わる ・ その子の個性を伸ばす適切な関わりを持つこと
	保育スキル (6 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発達過程を理解して保育にあたる必要がある ・ 心身の成長に合わせた保育を行う

	<ul style="list-style-type: none"> ・発達過程が分からないと保育に影響を及ぼすため ・活動や遊びを考えるために必要 ・子どもの年齢に合わせて活動などを構成する際に発達過程の中で何を重点的に考えていくのが大切。
--	--

2) エリクソンのライフサイクル論による「基本的信頼」について

セクション 2-問1の回答から次の8つのコードを抽出した。コードは、「聞く態度（2件）」、「思いやり行動（1件）」、「気持ちを表現する（1件）」、「自ら関わる（3件）」、「他者理解（1件）」、「誠実さ（1件）」、「態度（1件）」、「関わり方（1件）」であった。さらに、このコードがもつ意味を類型化した。すると、「基本的信頼を土台にした人との関わり方（7件）」と「保育者の態度（4件）」の2つを得ることができた。「基本的信頼を土台にした人との関わり方」については、子どもの行動を4つの特徴（コード）で捉えていた。これに対し「保育者の態度」は、質問項目の意図ではないが、学生が子どもと信頼関係を築く上で意識している点であるといえる。実習後になると基本的信頼を土台とした関わり方に特徴があり、保育者の態度が子どもとの信頼関係に影響していると捉えていた（表2）。

表2. エリクソンのライフサイクル論の発達課題「基本的信頼」（セクション2-問1）

エリクソンの唱えるライフサイクル論において最初の発達課題は「基本的信頼」だと述べています。3・4・5歳児それぞれの発達過程において「基本的信頼」を獲得できていると思われる人との関りについて、実習を通して気づいたことは何ですか？			
類型	コード	回答文（該当部分）	(n = 10)
基本的信頼を土台にした人との関わり	聞く態度 (2件)	<ul style="list-style-type: none"> ・担任の先生が言葉かけをするとすぐに行動する ・保育者が話しているときに目を合わせ、話を聞こうとする。 	
	思いやり行動 (1件)	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ちを思いやった行動、譲り合いが出来ている。 	
	気持ちを表現する (1件)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者に笑顔で抱きついたり、不安な場面で自然と手を伸ばして甘えたりする様子 	
	自ら関わる (3件)	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生とも自分から進んで関わりに来れること ・子どもから大人に甘えたり近寄ったりする ・先生に何でも質問していた 	

保育者の態度	他者理解 (2件)	・子どもの気持ちに気づき、 ・日々の触れ合い、コミュニケーションを大切にしている
	誠実さ (1件)	・聞かれたことにははっきり答える、約束を覚えておく
	態度 (1件)	・目を見て話すこと
	関わり方 (1件)	・言葉かけや援助の仕方

3) パーテンの社会的参加の分類に基づく人との関り

セクション2-問2の回答から次の3つのコードを抽出した。コードは、「社会性(4件)」、「遊びの発達(9件)」、「子ども同士の関わり(5件)」であった。一つ目の「社会性」は、ルールのある遊びや玩具の貸し借り、そして話し合いなど子どもの集団意識や規範意識が遊びの中に見られる部分に注目していた。二つ目の「遊びの発達」は、発達に応じた遊びの発展や遊びの種類など、発達に応じた遊びの変化に注目していた。三つ目の「子ども同士の関わり」は、遊びを通して他の子どもと関わる姿や言葉を交わす姿など子どもが関わり合いながら遊ぶ姿に注目していた。このことから、実習後の学生は、子どもの遊びの発達過程における人との関わりについて、発達にあわせて遊びが発展する視点を持ち、子ども同士の関わりを持って遊ぶ中から、集団意識や規範意識など社会性が育つと捉えていることがわかった(表3)。

表3. パーテンの社会的参加の分類(セクション2-問2)

パーテンの社会的参加の分類において、3・4・5歳児の遊びの発達過程は平行遊び→連合遊び→協同遊びと発達していくと論じています。実習を通して、遊びの発達過程における人との関りで感じたことは何ですか？	
コード	回答文(該当部分) (n=10)
社会性 (4件)	<ul style="list-style-type: none"> ・役割分担をしながらルールのある遊びをしたり、 ・話し合いながら遊びを展開させたりする様子が見られた。 ・子どもたちの社会性や人間関係の築き方にも大きな影響を与えていることを実感しました ・新しい仲間を入れるときは「いれて」というルールがあった。 ・相手を思いながら玩具を貸したりしていた。

<p>遊びの発達 (9件)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・年齢ごとに遊びにおける運動力がそれぞれ違うと感じた ・遊びをどう工夫していくのかによって子どもの発達に関わる ・子どもの年齢に応じて遊びの種類が違く ・年齢を重ねていくごとに独立した遊びから友達と関わり合いながら行うおままごと等になっている。 ・相手の遊びに興味を持ち ・ほとんどの子どもたちがパーテンの分類通りに遊んでいた。 ・年齢が上がっていても、協同遊びをしている子どももいれば、一人遊びや平行遊び等をしている子どもの姿が見られた。
<p>子ども同士のかかわり (5件)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本人よりも上の歳の子どものいると次の遊びにいきやすいと感じた ・友達と関わり合いながら行うおままごと等になっている。 ・言葉を交わすような様子もあり ・お互いのやっていることに反応して動きを合わせたりする姿 ・自分達で好きな遊びを見つけて自分達で遊ぶ様子が見られた。 ・みんなで遊んだり

4) 保育者との信頼関係が自己主張や自主性（積極性）の発達に与える影響

セクション 3-問 1 の回答から次の 7 つのコードを抽出した。コードは、「自己表現（7 件）」、「子どもの意欲（5 件）」、「他者理解（2 件）」、「意見を言える機会（1 件）」、「聞く態度（1 件）」、「言葉かけ（1 件）」、「安心感を持たせる（2 件）」であった。さらに、このコードがもつ意味を類型化した。すると、「子どもの自己主張や自主性（積極性）に与える影響（14 件）」と「保育者の態度（5 件）」の 2 つを得ることができた。「信頼関係が子どもの自己主張や自主性（積極性）に与える影響」については、影響を受けた場合の子どもの行動を 3 つの特徴（コード）で捉えていた。これに対し「保育者の態度」は、質問項目の意図ではないが、学生が子どもの自己主張や自主性（積極性）の育ちを意識して関わろうとしていることを意味している。実習後になると、信頼関係が子どもの自己主張や自主性（積極性）に影響与え、子どもの人との関わり関わり方に特徴があること。さらに、保育者の態度も自己主張や自主性（積極性）の育ちに影響していると捉えていることがわかった（表 4）。

表 4. 保育者との信頼関係が自己主張や自主性（積極性）の発達に与える影響

(セクション 3-問 1)

実習を振り返って、保育者との信頼関係の構築が 3 歳以上児の発達過程における自己主張や自主性（積極性）にどのように影響していると考えましたか。		
類型	コード	回答文（該当部分） (n = 10)
信頼関係が子どもの自己主張や自主性（積極性）に与える影響	自己表現 (7 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えをはっきりと表現したり ・信頼関係があれば自己主張にも影響したりする ・子どもが安心して自己主張 ・自分の気持ちや考えを表現する様子 ・子どもは自分の意見や気持ちをしっかりと伝えること ・自分の事を話したいと思える ・積極性や自己表現を引き出す力 ・自分の気持ちを素直に伝えられるようになると思う
	他者理解 (2 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の話す内容を理解できるようになること ・相手の気持ちも汲み取りながら関わることも出来ていた
	子どもの意欲 (5 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら進んで片付けや友達に対する関わりに影響 ・自己主張や自主性に大きく影響していることを実感 ・自己主張や自主的な行動をとるための土台となり、 ・新しい遊びや活動にも積極的に取り組んだりする姿が見られた ・保育者の言葉かけで子どもの意欲が育まれたり ・自分から「やってみたい」と発言する様子 ・積極性や自己表現を引き出す力
保育者の態度	意見を言える 機会 (1 件)	・意見を言える機会があることが大切
	聞く態度 (1 件)	・子どもの意見を聞く
	言葉かけ (1 件)	・保育者の言葉かけ
	安心感をもた せる (2 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達は安心して ・信頼されているという安心感

5) 仲間関係の構築が遊びの発達過程に与える影響

セクション 3-問 2 の回答から次の 3 つのコードを抽出した。コードは、「遊びの発展（4 件）」、「仲間関係の深まり（4 件）」、「社会性の育ち（8 件）」であった。一つ目の「遊びの発展」は、仲間と協力して遊ぶことや様々な遊びをするなど、仲間と遊ぶことや遊びを創造していく様子など、遊びの変化に注目していた。二つ目の「仲間関係の深まり」は、仲間関係の構築や子ども同士の関係の深まりに注目していた。三つ目の「社会性の育ち」は、ルールのある遊びや遊びに参加することと誘うこと。そして、協力して遊ぶなど組織的に行動し、共感力や協調性などが育っていく姿に注目していた。このことから、実習後の学生は、仲間関係の構築に遊びの発達過程が与える影響について、発達にあわせた遊びの発展とは、仲間関係の構築を促し、社会性を育むことにつながると捉えていることがわかった（表 5）。

表 5. 仲間関係の構築が遊びの発達過程に影響（セクション 3-問 2）

実習を振り返って、3 歳以上児の発達過程における仲間関係の構築に、遊びの発達過程がどのように影響していると考えましたか？	
コード	回答文（該当部分） (n = 10)
遊びの発展 (4 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 協力して遊ぶことで仲間とできることが増え遊びが深くなる ・ できることが増えてくると様々な遊びをするようになり、 ・ 遊びの発達が進むにつれて、 ・ 遊びを子ども自身が作り表現力や発想力を豊かにする。
仲間関係の 深まり (4 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども同士の関わりの質も深まり、仲間関係がより豊かに築かれてた。 ・ 仲間との信頼や絆を深めていく ・ 仲間との関係が深まっていると思った ・ 関係を築いていき、 ・ 仲間関係の構築が自然と育まれることを実感
社会性の育ち (8 件)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 協力して遊ぶことで仲間とできることが増え、遊びが深くなる ・ 仲間たちと協力して遊ぶようになること ・ 友達を誘ったり、「混ぜて」と自分から参加したり出来ていた。 ・ 遊びたい時は「一緒に遊んでいい」と言葉で伝えられていて、順番も理解している ・ 友達との遊びの中で社会性が育まれる

	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションや協力する力を身につけ、 ・ルールのある遊びや仲間と協力して遊ぶ遊びが増え ・仲間と遊ぶ中で自分の思いを伝えたり、受け入れたりして協調性や社会性が育っていると感じた。 ・子どもは仲間と関わる中で共感や協力、ルールを学び、
--	---

4. 結論

本研究の目的は「発達心理学」と「領域（人間関係）」の学習内容が保育実習において実践的学習へと連動させることができるよう、保育実習後の教育効果を測り、その結果を教育改善につなげていくことである。今回実施した調査では、保育実習後の学生が「発達心理学」と「領域（人間関係）」での学習内容を活かし、子どもの姿を観察し保育へと関連させていたかを確認することができた。

セクション1-問6の「子どもの発達過程を学ぶ意義」は、「発達の理解（9件）」、「子どもへの支援（4件）」、「保育スキル（6件）」と回答しており、「子どもの理解（9件）」と「保育スキル（10件）」の2つの意義を持っていることが分かった。このことから、学生は、子どもを理解するために発達過程を学ぶことが必要であり、保育スキルとして獲得する必要があると考えているといえる。

セクション2-問1の「エリクソンのライフサイクル論による「基本的信頼」」は、「基本的信頼を土台にした人との関わり方（7件）」と「保育者の態度（4件）」の2つに類型することができた。「基本的信頼を土台にした人との関わり方」については、子どもの行動の特徴として「他者に向ける態度」や「自ら行動する姿」に特徴があると捉えていた。ここでは、「子どもの「基本的信頼」に基づく人との関わり」についての質問であるが、回答には「子どもとの信頼関係を構築するための保育者の態度」について含まれていた。このことから学生は、「子どもと保育者」との基本的信頼についても意識していたことがわかった。

セクション3-問1は、「基本的信頼」が構築された場合、「信頼関係が子どもの自己主張や自主性（積極性）に与える影響」について確認したものであった。「自己表現（7件）」と「子どもの意欲（5件）」は、特に影響を受けるもので、「他者理解（2件）」は信頼関係の土台があるからこそ生じる行動と考えられる。

「エリクソンの「基本的信頼」」に関する共通質問であったセクション2-問1とセクション3-問1では、「保育者の態度」に関する共通する回答があった。セクション2では、

子どもと信頼関係を構築するための態度として「他者理解（1件）」、「誠実さ（1件）」、「態度（1件）」、「関わり方（1件）」を答えていた。セクション3の子どもが自己主張や自主性を発揮できるように配慮した態度として「意見を言える機会（1件）」、「聞く態度（1件）」、「言葉かけ（1件）」、「安心感を持たせる（2件）」を答えていた。つまり、実習を通して、「エリクソンの「基本的信頼」」に基づく発達課題に対して、子ども側の発達に伴う要素を観察することのほかに、保育者側の働きかけや態度について意識して観察し気づきを得ていたといえる。

セクション2-問2は、「パーテンの社会参加の分類」については、「遊びの発達（9件）」、「子ども同士の関わり（5件）」、「社会性（4件）」について3つのコードを抽出した。実習を通して、子どもの遊びの発達過程における人との関わりについて、発達にあわせて遊びが発展する視点を持ち、子ども同士の関わりから、集団意識や規範意識など社会性が育つと捉えていた。そして、セクション3の問2は、「仲間関係に構築に遊びの発展が与える影響について確認した。学生は、「遊びの発展（4件）」、「仲間関係の深まり（4件）」、「社会性の育ち（8件）」について回答していた。発達にあわせて遊びが発展し、子ども同士の仲間関係の構築を促し、社会性を育むことにつながると捉えていた。つまり、実習を通して、「パーテンの社会参加の分類」に対して、子どもの発達過程に伴う遊びの発展を意識して観察し、仲間関係や集団が形成されるとともに社会性が育まれていくことを理解しようとしていた。しかし、保育者側の働きかけや態度についての回答を得ることはできなかった。

以上のことから、「エリクソンの「基本的信頼」」に関する2つの問いへの回答には、子ども側の行動の特徴を捉えたうえで保育者側の態度についても意識して観察していたという共通した特徴があった。「エリクソンの「基本的信頼」」の発達課題の獲得には、子ども側の行動だけでなく、保育者側の関わり方が重要であると理解しており、保育スキルとして保育者の働きかけ方を観察し学んでいたといえる。

「パーテンの社会参加の分類」に関する2つの問いへの回答から、子どもの発達過程に伴う、遊びの発展や子ども同士の関わりから仲間関係へ発展して遊ぶ様子、遊びの中にルールがあり協力して遊んでいる姿などを重点的に観察していた。ここでは、子どもの行動や遊び方などに関する回答のみであり、そこに保育者がどのように関わっているかについての回答はなかった。協力して遊ぶことは、協調性や共感性など発達過程が他者理解に進んでいることを示している（友澤、2023）。社会参加が進むと自己と他者の違いに気づき、そのうえで仲間関係の構築を深めていくといえる。その時に、保育者がどう関わるのか、

どのような機会を設けるのか、どう働きかけるのかなど、保育場面での保育者側がどう工夫し配慮するかを考える必要がある。岩佐（2023）は、「子どもが自ら考えて行動できるような活動の場を多く設定する」や「子ども同士で協同しながら活動することの楽しさと重要性を気付かせるような関わり方をすること」など保育者側の働きかけ方や配慮について述べている。このように保育者側の関わり方についても観察すべき点がある。しかし、「パーテンの社会参加の分類」については、「保育者側」への観察について回答は得られなかった。このことから子ども側の行動について十分に観察をしていることは明らかであるが、学生の意識が保育者側の働きかけに気付くまでには至っていないと推察された。

本研究では、学習が進んでいる事項では、子ども側と保育者側との両方を観察していることがわかった。つまり、保育者側の観察が不十分な事項に関しては、実習前の学習に力を入れる必要が明らかとなった。子どもの社会参加に関わる保育者の役割などについて、今後さらに、「発達心理学」と「領域（人間関係）」に授業の教授内容において重点的に取り組んでいきたいと考えている。

参考文献

- ・川中康子・杉本詠二（2015）、「介護実習記録における教育効果の一試行 - 学生の学習意欲の向上と科目間連携の取り組み -」、『松山東雲短期大学研究論集』第45巻、pp37-47.
- ・村上太郎（2025）、「保育者養成校における「保護者のしゃべり場」の取り組みがもたらす学生への効果：振り返り記述のテキストマイニング分析」、『保育・幼児教育研究年報』第2号、pp63-73.

引用文献

- ・齊藤崇編著（2023）、「第4章 乳幼児の育ちから「人間関係」を考えよう」、『資質・能力を育む 保育内容 領域 人間関係—こどもにとっての人間関係とは—』、教育情報出版、pp36-43.

【研究ノート】

戦後初期の障害児教育の変遷と現代的課題 — 「インクルーシブ教育」の取り扱いに関する一考察 —

大瀬戸 美紀*

1. はじめに

近年、インクルーシブ教育システム及び基本理念の実現は国内外において大きな政策課題となっている。日本では2014年の障害者権利条約批准を契機に、障害のある子どもの地域の学校で共に学ぶ権利がますます強調されるようになった。今日の特別支援教育制度は、戦後初期に形づくられた「特殊教育」体制を基盤としており、その成立過程と思想的な背景を理解することは、現代の課題を考えるうえでも不可欠である。

筆者の担当する「特別支援教育」の授業においても、障害の有無に関わらず、すべての子どもが地域社会の中で教育を受ける権利があることとその歴史的かつ思想的な意義について最も重要な視点の一つとして教えている。

そこで、本稿は特別支援教育の授業において「インクルーシブ教育」を歴史的にどのように位置づけ、どのように取り扱うのが適切なのかを考える。

まず、戦後初期（1945～1950年代）における障害者教育体制の成立過程とその特徴を歴史的に整理し、現代の教育行政上の課題につながる構造的要因を考察する。

これまでの障害児教育の歴史研究は多くの成果を蓄積してきたが、戦後初期の教育改革全体の中で障害者教育がどのような位置づけを与えられたか、また政策形成の背景にはどのような意識が存在したかについて整理し、検討することが必要だと思われる。

そこで、戦後初期における障害者教育の制度的枠組みの形成過程を中心に整理、検討する。そして、そこから見出される戦後初期の障害者教育の構造の特徴をまとめ、現代の課

* おおせと みき 東北生活文化大学短期大学部

キーワード：インクルーシブ教育／戦後初期の障害児教育／就学猶予・免除

題との関連を考察する。その上で、特別支援教育の授業において学生の障害児教育における歴史的かつ思想的な理解を深める教授法を探求するとともに、学生自身がインクルーシブ教育の現代的課題について考える視点を提供することを目指す。

2. 戦後初期の障害者教育体制の形成

(1) 戦前からの連続性と断絶

戦後の障害者教育は、戦前から存在していた盲学校・聾学校・養護学校を基礎として再建された。戦前の障害児教育は慈善的・保護的観点が強く、国家政策として十分に整備されていたとは言い難いものだった。特に養護学校は教育よりも収容・矯正といった障害者保護施設性格が強く、盲学校・聾学校よりも整備が大きく遅れていた。一方、戦後改革においてGHQは民主化・平等化を中心とする教育改革を進めたが、障害者教育は其中で優先的に扱われたわけではなかった。これは、戦後初期の混乱の中で教育行政が一般教育の立て直しを最優先課題としていたためである。しかしそのような状況の中でも、戦前からの学校は戦後の制度に取り込まれ、形の上では障害児教育の連続性が維持された点に、戦後初期の特徴が見られる。

(2) 教育基本法・学校教育法と「特殊教育」の制度化

1947年に制定された教育基本法および学校教育法は、日本の教育制度の基盤を整えるものであり、その中で「特殊教育（障害児教育）」が初めて法律上の明確な位置を持つようになった。学校教育法では、盲学校・聾学校・養護学校が一般の学校とは別個の学校種として規定され、障害のある子どもは原則としてこれらの学校に就学するものとされた。この制度化は、障害者教育が「教育」としての法的位置を確保したという点で画期的である。しかし同時に、それは「障害児は通常の学校とは別に教育すべき」という分離モデルを前提としており、戦後初期の価値観として“保護と分離”が強かったことを示す。特に知的障害児については「修学困難」を理由とする就学猶予・免除が広く認められ、教育を受ける機会そのものが保証されていなかった点は看過できない。

(3) 学校種ごとの発展：盲学校・聾学校・養護学校

戦後、日本全国で盲学校・聾学校・養護学校の再建と新設が進められた。戦前の施設の多くが戦災で大きな被害を受けたため、まずは学校としての機能を回復することが課題であった。盲学校と聾学校は比較的早い段階で教育内容が整備され、職業教育や生活訓練が中心となった。一方、養護学校は教員の専門性や教材の不足などの問題を抱えたまま拡大していった。障害児教育における専門職養成が十分に行われていなかったため、実態とし

ては“障害者保護施設”と“学校”の役割が曖昧なまま存続した地域も少なくなかった。特に精神薄弱児（知的障害児）の養護学校義務制においては、1979（昭和54年）に一般教育より32年遅れて法制化された状況は、戦後初期の障害者教育が制度的には整備されても、教育の内容や質の面及び歴史的かつ思想的な面では大きな課題を残したことを示している。

（４） 行政構造と政策決定の特徴

戦後初期の障害者教育の行政構造は、文部省の方針は示されるものの、具体的な運営は地方自治体に大きく依存していた。そのため地域によって教育内容・施設水準に大きな格差が生じた。また、障害児教育は一般教育行政の中心課題とはされず、政策資源（予算・教員配置）の優先度が低かった。特に戦後の混乱期には、学校施設の復興と一般児童の就学環境整備が優先され、障害児教育は後回しにされる傾向が強かった。さらに、戦後初期は医療・福祉の領域との連携が弱く、障害児支援の主体が確立していなかった。医療・教育・福祉の各領域が障害者支援政策に反映されるのは、1980（昭和55年）にWHOが提示した「国際障害分類（ICIDH）」の世界的広がりを持つこととなる。それ以前は行政側にとって、障害児の教育は「一般教育の例外」として扱われ、教育行政が主体的に政策形成を進める基盤が不十分であったことが特徴と言える。

（５） 戦後初期の障害者教育が抱えた課題

戦後初期の障害者教育制度には、次のような構造的課題及び歴史的かつ思想的な問題が存在したと考えられる。

- 1) 一般教育が優先されたことにより、障害児教育において就学猶予・免除が多用された。そして多くの障害児（特に知的障害児）が教育の機会を奪われた。
- 2) 法制度上は整備されても、障害児教育の具体的な内容や教員の専門職としての養成が十分でなかった。
- 3) 障害児教育が一般教育から分離された形の分離モデルのまま、教育行政の上で固定化された。
- 4) 特殊教育の運営が地方自治体に依存していた。そのため教育権の格差が大きく、障害児の居住地域によって受けることのできる特殊教育の具体的内容や教員の専門性などが左右された。

これらの課題はのちに1960～70年代の特殊教育拡大期、2000年代以降の特別支援教育制度へと引き継がれ、現代にも影響を与え続けていると考えられる。

3. おわりに

本研究では、まず、戦後初期における障害者教育体制の成立過程を検討した。その結果、戦後初期は、盲学校・聾学校・養護学校を基盤とする“特殊教育”の制度的枠組みが形成された時期であったことが分かった。教育基本法および学校教育法によって障害者教育が法律上の位置を確保したことは重要であるが、その制度は主として障害児を通常教育から分離するモデルを前提としていた。また、教育行政における優先度が低かったことや、地域格差・専門性欠如などの問題も存在した。戦後初期に形成されたこれらの制度的特徴は、後の特殊教育の拡大と、その後の特別支援教育への転換の前提となった。今日のインクルーシブ教育実現に向けた課題及び歴史のかつ思想的な問題点、具体的に通常学級との二重構造、地域格差、専門性確保は、戦後初期の制度設計に源流を持つと言える。したがって、現代の障害児教育を改善するためには、戦後初期の制度形成の歴史的背景を十分に理解することが重要であることが分かった。

そこで筆者の担当する「特別支援教育」においては、障害児教育の歴史の変遷について十分に時間をかけて教えていこうと考える。その上で特別支援教育の構造的な問題や歴史のかつ思想的な問題に向き合うことが必要である。

特別支援教育において「インクルーシブ教育システムの実現」は重要なスローガンの一つである。しかし、その構造的な問題や歴史のかつ思想的な問題を考えることなく「地域の学校で共に学ぶ」という形ばかりにこだわると、障害のある子どもが地域の学校で専門性が低く合理的配慮を欠いた教育を受け、また地域格差によって不平等な扱いを受けることになってしまうことも考えられる。もちろん行政的、制度的な問題を解決することは一朝一夕にはいかない。

しかしインクルーシブ教育における教員の専門性の問題については、ケーススタディを取り入れた実践的な教育を受けることや学生時代から「自分には何ができるか」という視点から自らの教員としての「強み」を考え、具体的な教育の機会などを捉えて学ぶことなどによって多少なりとも変えることのできる問題だと思われる。

障害のある子どもに知識や技能を授けるには、障害の程度の差異による技術的・方法的配慮は不可欠である。しかしそのことを確かなものにするのと「インクルーシブ教育の理念」を統一的にとらえてこそ、真の「インクルーシブ教育システム」の実現と実践へ応えることになると思う。

表 1：戦後初期の障害児教育に関する主要な出来事（1945～1960）

年	出来事
1945	終戦 GHQ による教育改革の開始
1946	教育基本法案の検討を開始する
1947	教育基本法、学校教育法の制定
1948	文部省による特殊教育行政の基本方針の整理が始まる
1949	GHQ による特殊教育への勧告
1950	養護学校の整備の本格化
1951	全国の養護学校設置数が増加
1953	特殊教育に関する調査研究が進む
1955	就学猶予・免除問題への社会的批判が高まる
1957	障害児教育の運営などに関する議論の本格化
1960	特別支援教育の前段階としての「特殊教育の拡充」の方針が示される

参考文献

- 文部科学省『特別支援教育の推進に関する調査研究』文部科学省、2003年。
- 小川英彦『障害児教育史』学文社、2000年。
- 田中耕治『日本の特殊教育の歴史』明石書店、1998年。
- 加瀬進『特別支援教育の歩み—戦後から現代まで』福村出版、2011年。
- 近藤文里『インクルーシブ教育の歴史的展開』東京大学出版会、2015年。
- 佐藤慎二『戦後日本の教育改革と障害児教育』三学出版、2012年。
- 白石裕『戦後初期の特殊教育行政の形成と課題』『教育行政学研究』第30巻、2004年。
- 松原康雄『養護学校義務化前史における障害児教育行政の展開』『障害児教育研究』第45巻、1998年。
- 島田一夫「戦後日本の盲学校・聾学校の再建過程」『特殊教育学研究』第35巻、1997年。
- 文部省『特殊教育行政の概要』文部省、1955年。

【論文】

音楽表現活動としての弾き歌いにおける考察
— 実習事前・事後の学生の意識調査より —

大友 詠里子* 高橋 恵美**

1. はじめに

領域「表現」における音楽表現は『幼稚園教育要領』(1)の領域「表現」の内容では、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」ことが示されている。¹⁾すなわち、歌唱活動において子どもが歌を歌う目的は「楽しさを味わうこと」であることがわかり「歌うこと」は子どもにとっての楽しみなのである。²⁾『幼稚園教育要領解説』領域「表現」内容(6)では、「教師などの大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、幼児が音楽に親しむようになる上で、重要な経験である。」とある。³⁾このことから、子ども達に歌う楽しさを味わわせるためには、保育者自身が楽しんで歌うことが大切であるといえる。⁴⁾多くの幼稚園・認定こども園・保育所等の保育施設では、歌唱活動において、保育者がピアノやギター等の楽器を弾きながら歌ったり、CDやインターネットを活用した曲の音源を使用したりしながら、子どもと保育者が一緒に歌を楽しんでいる姿が日常の保育の中で見受けられる。こういった保育の営みの様子から、現行3要領・指針^{注1)}の領域「表現」に示されているからに留まらず、保育者と子どもとが生活する場の中に音楽表現活動が欠かせないことがわかる。

本実践は、子どもの音楽表現に関わる授業として開講した「ピアノⅠ(1年次前期)」・「ピアノⅡ(1年次後期)」・「ピアノⅢ(2年次前期)」・「子どもと音楽表現(2年次前期)」を修了した学生たちの最終実習である教育実習の前後における音楽活動への意識調査を元に考

* おおとも えりこ 東北生活文化大学短期大学部非常勤講師

** たかはし えみ 東北生活文化大学短期大学部

キーワード：音楽表現／幼稚園教育実習／子ども

察していくものである。それは、学生自らが自分の音楽活動に対する意識を振り返ることで、音楽指導力の向上と保育現場での対応力を身に付け、子どもの音楽表現に理解を深めることを目的として行ったものである。授業において学生は、子どもの感性や表現の育みを目的とした音楽活動やその指導に関する学びを進めてきた。

本研究では、音楽表現活動、その中でも主にピアノ伴奏を使用した弾き歌いに焦点を当て論じる。

2. 歌唱活動（ピアノの弾き歌い）を取り入れた授業の概要

本論に入る前に、本研究の意識調査以前の授業内容と学生の学びについて振り返る。

「ピアノⅠ」においては、「初歩的な弾き歌いができるようになる」⁵⁾ことを到達目標として取り組んだ。学生の7割がいわゆるピアノ初心者という状況であったが、楽譜の読み方・基本的なピアノ技術の習得はもとより、授業開始直後から、子どもの歌に多い4つの調（ハ長調・ト長調・ヘ長調・ニ長調）の主要三和音やコードネームを使用した簡易伴奏の習得を行った。これは、早い時期から子どもの歌の弾き歌い、つまりはピアノ伴奏をしながら歌唱することに取り組むためである。「弾きながら歌う」ことは、ピアノ初心者に限らず経験者にとっても、様々な難しさがある。まず、「ピアノに集中すると歌えない（口が動かない）」、「ピアノがつかずくと歌も止まる」という状況が起こる。しかし、保育の現場でより大切なことは「上手なピアノ」より「歌う」こと、さらに踏み込むと、子どもの目を見て「歌いかける」ことを通して曲の世界を想像させることである。そのため、楽譜通りの難易度の高い伴奏にこだわることより、簡易的な伴奏付けを行うことで演奏への負担を減らし、その分歌唱への意識や集中を促したいと考える。この授業において、学生たちの簡易伴奏の習得度は概ね良好であったが、歌唱にはまだ不慣れさが残ったようであった。それは、歌唱としての音程やリズムの問題というよりも、声を出す、そのためにはしっかりと息を吸うという基本的なことに不慣れであるように感じた。これは、学生自身が子どもの頃より歌うことに親しんだ経験が少ないことや、コロナ禍による生活様式の変化により、声そのものを出す機会が少なかったことにも影響しているのではないかと推察する。

「ピアノⅡ」においては、「表現豊かな演奏ができる」⁶⁾ことを到達目標に、「ピアノⅠ」で習得した簡易伴奏を利用しながら保育現場で多用される生活の歌・季節の歌に多く取り組んだ。その中で、試験は常に学生同士が聴き合う公開の形とし、子どもの前で歌うことを想定しながらお互いが聴き合い、声の届き具合、言葉の伝わり具合などを確認し合った。

同時に、歌のないピアノ曲の演奏にも多く取り組むことにより、ピアノそのものの音色や表現方法など演奏技術の向上にも努めた。

「ピアノⅢ」においては、「保育現場での音楽活動を想定した弾き歌いができる」⁷⁾を到達目標に取り組んだ。簡易伴奏を工夫し、伴奏の形態をアレンジすることで、より曲の雰囲気や場面に合った伴奏にすることや、歌唱の際の口の開け方、発音の仕方にも注力した。特に、発音に関しては、ピアノで演奏する旋律の上下やリズムに乗せると、言葉のアクセントが通常の会話語と違ってしまったり、単語の境界が分かりづらかったりする。言葉の発達が未熟な子どもたちが、歌詞を耳で聞き取り、保育者の口の動きをまねることで歌詞を覚えていくことを考えると、保育者の発音は重要であると考えた。この授業においては、習得度に個人差はあるものの総じて、弾き歌うことへの慣れや言葉や歌を大切にすることへの意識が身に付いてきたように感じた。

「ピアノⅢ」と同時期に開講した「子どもと音楽表現」においては、「様々な音楽表現活動の指導法を身につける」⁸⁾ことを到達目標の1つとし、学生一人ひとりが弾き歌いを伴った歌唱指導の模擬保育を行った。模擬保育は、あらかじめ活動の流れを次のいくつかの場面と設定し、その内容を各自が考え実践することとした。子どもが初めて歌唱する曲に対し、興味やイメージを膨らませることができるよう導入の場面・子どもが歌詞を覚えることができるよう誘導するための範唱、模唱の場面・子どもが曲の雰囲気を楽しみ、保育者や友達と共に歌うことができるよう次の歌詞を伝えながら弾き歌いする場面である。曲は、課題として提示した曲(表1※)から、各自1曲選曲した。「ピアノⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の授業を通して、弾き歌いそのものには慣れてきた学生たちであったが、この模擬保育の実践を通し、保育者が弾き歌うだけでは、子どもが歌詞を覚え、共に歌唱を楽しめるわけではないことや、歌唱活動とは、子どもたちが歌詞のストーリーや情景を想像しながら音やリズムを楽しみ、保育者はその感じた思いを表現として引き出す活動であることを改めて実感したようであった。

以上のように、ピアノ伴奏による弾き歌いや、歌唱活動の流れを通して子どもの音楽表現活動を学んできた学生たちが、教育実習での現場経験を経てどのようなことに気づき、意識が変化するのか、それらをアンケートとして調査し、回答を考察することにより、今後の授業内容の再考に生かしていく。

表 1 「ピアノ I・II・III」の授業内で弾き歌いの共通課題として提示した歌曲一覧

	ピアノ I	ピアノ II	ピアノ III
曲名	ちゅうりっぷ おべんとう おはようのうた あめふりくまのこ※ たなばたさま※ やまのおんがくか	朝のうた おかえりのうた さよならのうた ゆき ジングルベル まめまき うれしいひなまつり	さんぼ とけいのうた※ だからあめふり にじ バスごっこ 世界中のこどもたちが おばけなんてないさ きのこ もみじ

3. 方法

3-1. 対象・期間・方法

・調査対象

東北生活文化大学短期大学部生活文化学科子ども生活専攻 2 年生 10 名（回答 10 名）

・アンケート調査時期

幼稚園への教育実習前(2025 年 10 月)・教育実習後(同年 11 月)

・方法

ウェブアンケートシステムである Google フォーム (Google Forms) を利用して質問紙調査を実施した。アンケートフォームはオンライン上に公開し、調査対象者に URL を電子メールで送信することで回答を依頼した。

3-2. 倫理的配慮

調査協力は学生の自由意思によるものとし、本研究の目的や方法、個人情報保護、データの保管について、および、調査協力の有無により個人を評価したり成績等に不利益を被ったりすることがない旨を事前に書面と口頭にて説明し同意の得られた学生のみを対象とした。なお、東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部研究倫理委員会の承認を得ている。(承認番号令和7-第12号)

4. 結果と考察

はじめに、教育実習事前調査において、学生自身の歌唱・ピアノ演奏に対する意識調査として「歌うことは好きですか」という質問をしたところ、「好き・まあまあ好き」と回答した学生が全体の 70% であった。それに対し、「ピアノを弾くことについてどう思うか」

という質問には、「苦手・少し苦手」と答えた学生が60%に及んだ。学生の意識が、歌うことは好きと感じるものの、ピアノの演奏に対しては苦手意識があることがうかがえる。

次に、教育実習の事前調査・事後調査の回答を比較することで考察していく。①から⑤は学生への質問項目である。回答は自由記述としたため、学生の記述の中から論点となる文言を抽出し、同様または類似しているものを集計することで学生の意識の傾向として考察する。

表2 「①. 弾き歌いをする際、気をつけていることは何ですか」の回答

事前調査回答	数	事後調査回答	数
演奏・歌唱の流れを止めない	7	演奏・歌唱の流れを止めない	4
声の大きさ	3	子どもと視線を合わせる	4
笑顔	3	笑顔	1
子どもと視線を合わせる	2	声を通す	1
歌詞をイメージする	1	速すぎないテンポ	1
		「サンハイ」などの合図	1

事前調査で一番目に付く回答は「演奏を止めない」「歌唱を止めない」というものである。保育者の都合で、子どもたちの音楽の流れ、子どもたちの想像の流れを止めないことはとても重要であると考えられる。仮にピアノ伴奏にミスが起きたとしても、歌の流れだけは絶対に止めないよう授業内で繰り返し行ったことが意識として定着していることがうかがえる。また、「笑顔」「視線」という回答についても、これまでのお互いの演奏を聴き合う経験や模擬保育、既習の保育所実習の学びを通して、子どもたちの前に立つ保育者に必要な姿勢への意識がうかがえる。保育における弾き歌いが、ピアノの技術や歌唱力だけが重要ではないことや、子どもと一緒に歌を楽しもうとする姿勢や保育者の表現についても、実践すべき内容だと考えていることがわかる。ただ一方で、声の大きさに言及する回答はあったものの、言葉や「歌詞をイメージする」といった想像や表現に踏み込んだ回答が少なかった。リズム・テンポ・メロディーの音楽の基本要素を捉えた演奏に留まることなく、曲の雰囲気や歌詞の情景を反映した表現であることを学生が意識できるようにしていくことが、今後の課題として残る。続いて、事後調査の回答には、「合図」「テンポ」など具体的な回答が挙げられている。また、「子どもと視線を合わせる」という回答が増加し、子どもが活動へ参加しやすい環境づくりへの意識がうかがえる。さらに、自由記述の回答の中には、表にある論点である文言に対し「子どもが歌いやすいように」という文言が不随している回答がいくつか見られた。実体験としての子どもの前での弾き歌いにより、自分の演奏へのこだわりよりも「子ども」へ意識が向いた結果と推察する。

表 3 「②. 教育実習園で保育者が弾き歌いをして子どもたちと歌った曲名を教えてください (事後調査)」 回答

回答 (曲名)		
朝のうた (2名)	やきいもぐーちーぱー	ののさま
おべんとう (2名)	おひさまになりたい	仏の子ども
おかえりのうた (2名)	手のひらを太陽に	イエスさまがいちばん
さよならのうた	あの青い空のように	ひつじはねむれり
きのこ (5名)	にじ (曲/中川ひろたか)	きよしこのよる
まつぼっくり (2名)	ホホホ	もろびとこぞりて
とんぼのめがね (2名)	おもちゃのチャチャチャ	いざうたえ
すずめがサンバ (2名)	地球はメリーゴーランド	あらののはてに
まっかな秋	はたらくるま	やどさがし
やまのおんがくか	夢をかなえてドラえもん	
どんぐりころころ	勇気100%	
大きな栗の木の下で	虹 (曲/石崎ひゅーい)	
ゆうやけこやけ	ハッピーバースデイトゥーユー	
でぶいもちゃんちびいもちゃん		

事前調査では、「教育実習に向けて準備している曲」として、実習園から提示された曲を中心に回答が挙がった。それらの曲は、授業内で取り扱った生活の歌、実習時期である秋の季節の歌を中心にそれぞれ 1~4 曲程度であった。それに対し、上記表にある「実習園で保育者が弾き歌いした曲」を見ると、園では一か月の間に、かなり多くの曲数が歌われていることが分かる。曲の内容を見ていくと、いわゆる子どもの歌とされるものの中から、「きのこ」、「とんぼ」など子どもたちの身近にある自然や生き物を通して 10 月という秋の季節を感じさせる歌が多い。また、「すずめがサンバ」、「はたらくるま」、「勇気 100%」のように 1980 年代から 1990 年代にテレビの子供向け番組で取り上げられた曲や子供向けアニメの主題歌が定番化して歌われていること、また、「虹」のようにアーティストが歌う最近の映画主題歌なども取り入れられている。

現代の子どもたちは、幼い頃から多くのメディアを通し、様々な音や音楽に触れて育つ。歌のジャンルや曲調など、幅広く取り入れることも子どもたちの楽しみを広げるひとつとなるであろう。また、園によってはその宗教教育に伴い歌われている歌があるが、学生の中には、実習の際に初めて触れるという者もいる。以上のように、園で取り扱われる歌は多種多様であることを想定すると、学生自身が様々な曲に触れる経験を持つことや、その中から子どもたちが楽しみ、且つ年齢や発達に適した教材としての曲を見極める力が必要となると考える。

表 4 「③. 弾き歌いをする際、保育者に必要なことは何だと考えますか」の回答

事前調査回答	数	事後調査回答	数
歌いやすい伴奏	5	子どもが楽しむことのできる環境づくり	2
笑顔	3	子どもと一緒に楽しむこと	2
演奏・歌唱の流れを止めない	3	子どもの気持ちに寄り添うこと	2
子どもと視線を合わせる	3	子どもの様子に合わせてテンポを調整する	2
正しい音程・歌唱力	3	歌うことを楽しむ	2
保育者自身が楽しむ	3	大きくハキハキとした声	1
楽譜の暗譜	1	歌詞の意味を分かりやすく伝える	1

事前調査の回答では、前述した質問項目①と同様に学生自身の演奏や歌唱への意識がうかがえる。一方、事後調査では、「子どもが」「子どもと」など子ども主体の回答であることが印象深い。また、「楽しむ」という音楽活動本来の在り方が多く挙げられていることは、実習において子どもたちが音楽を楽しむ様子や表現を体感し、学生自身の感性が動かされた結果と推察する。

表 5 「④-1. 歌唱中の子どもはどんな様子だと想像しますか（事前調査）」の回答

回答	数
大きな声で歌う	3
大きな口を開けて歌う	2
ピアノの音に合わせて体を揺らす	2
がんばって歌う	1
元気よく歌う	1
のびのび歌う	1
ゆっくり静かに歌う	1
保育者や友達の歌を聴きながら歌う	1
擬音を楽しむ	1
歌詞の意味を保育者に質問する	1

表 6 「④-2. あなたが行った保育や担任保育者との歌唱中の子どもの様子を教えてください（事後調査）」の回答

回答（自由記述をそのまま掲載）
口の動きが素晴らしかった。 元気よく歌い、手は後ろにして歌う。 元気よく歌う曲は元気よく歌っていた。静かな曲は優しく歌っていた。 どこを見て歌うのかどのような口の形で歌うのか指導していた。 保育者の方を向き、気をつけをして歌っていた。 他の友達と手を繋ぎながら楽しく歌う子どもがいた。 笑顔で歌う子どももいれば、真剣な表情で歌う子どももいた。 手拍子をしたりして楽しく歌っていました。 歌詞に合わせて動きを付けて行っていた。 振りがある曲が多かったので、保育者が前に出て手本を行って、子どもが真似をしながら歌っていた。 「きのこ」を歌っている時は子どもたちがきのこに変身して笑顔で踊っていた。 「勇氣100%」の時は走り回っていた。「きのこ」の時はきのこになっていた。「どんぐりころころ」の時はころころとしていた。 ピアノ伴奏に加え、フルートを演奏していたので、子どもたちはフルートに興味を示しながらも楽しく歌っていた。

事後調査は具体的な回答が多かったため、そのまま掲載することとした。

まず、事前調査では、想像する子どもの様子として「大きな声で歌う」、「大きな口で歌う」など歌唱そのものに対する回答が多い。それに対し事後調査では、全 13 回答中 6 回答が、子どもたちの動きに関する回答を挙げている。

子どもにとって歌唱は、言葉をメロディに乗せて歌うだけではなく、音から感じる体の動きと共にあり、それが 1 つの表現であると考え。おそらく学生たちは、子ども一人ひとりの違った表現や表現方法を具体的に体感したものと推察する。また、4 回答が口の動きや姿勢に言及している。同じ歌唱活動であっても、歌唱に集中する場合と子どもが自由に表現を楽しむ場合として、活動のねらいが明確に設定されていることと推察する。

「⑤. 音楽表現遊びは、子どもの心の育ちにとってどのような影響があると思いますか(事前・事後調査)」の記述回答より抜粋

事前調査の回答には、「感性の育み」、「想像力の育み」、「表現力」といった表現の育みに関するものや、「気持ちを表すことができる」、「心の安定」、「達成感を育む」といった情緒の発達に関わる回答が多く挙げられた。一方、事後調査においては、前述した情緒の発達に関わる回答が増加したことに加えて、「コミュニケーションや協調性が高まる」、「非言語的なコミュニケーションの向上」という回答が挙げられた。これは、活動を通して感じたことや思いを共有することが、子ども同士、または子どもと保育者との気持ちの繋がりや信頼感を育むことを感じた結果と推察する。また、回答の中には、「曲の雰囲気を感じ取る過程を通して、想像力を働かせるため、感性が育つ」、「リズムに合わせて体を動かしたりすることで、言葉にしにくい気持ちを自然に外に出すことができ、自分の気持ちを表現できる体験は、心を安定させ、情緒の育ちに繋がる」といった記述も見られた。子どもの心の育ちには、活動の過程と繋がりが重要であることを感じた結果と推察する。

5. まとめ

表現活動は、幼児の心身の成長や発達において重要な役割を担っている。⁹⁾子どもたちが声を合わせるのとは歌うという集団活動を指すのではない。子どもたち同士で自然に始まることもある。声を合わせることは子どもたちの遊びの一つといえるだろう。¹⁰⁾そのことが、まさに学生が実習で感じた声と声を合わせるコミュニケーションなのであり、それらを学ぶために、教育実習がいかに有益な機会であるかが推察された。

学生たちは今回の調査以前の 5 月・6 月に各 2 週間ずつの保育所実習を既習している。その際は、実際に弾き歌い・歌唱指導を行う機会が少なかったようであった。今回取り上げた 4 週間の教育実習ではその機会を与えていただいた学生が多く、大きな学びとなったことが結果として表れた。

2 回の調査を総じて比較すると、事前調査では歌唱や歌といった学生自身の側にあった視点が、事後調査では子どもがいかに楽しく活動ができるかという視点に変化した。また、その回答は端的な文言から具体的なものとなり、子どもの表現や子どもに与える影響は一つずつ在るのではなく、活動の繋がりを持ってこそ、大きな育みとなることを感じたことが推察された。

歌唱活動がより良い表現活動となるために、学生自身が音や音楽に対する視野を広げ、それぞれのレパートリーを増やし、活動の多様性を考えることができることや、子どもの様々な表現を引き出すために学生自身の表現力の向上が、今後の課題となる。

参考文献

- ・小川博久「音楽表現の始原とは何か—集団と個の二項対立を超えた表現を求めて」2008, 音楽ジャーナル vol.6 no1, pp7-15
- ・無藤隆・浜口順子『事例で学ぶ保育内容 領域 表現』2018, 萌文書林
- ・岡本拡子「つくってさわって感じて楽しい！ 実習に役立つ表現遊び 2」2019, 北大路書房

引用文献

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017, フレーベル館, p21
- 2) 八木正一・竹内貞一『保育者養成のための音楽表現』2023, 大学図書出版, p65
- 3) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』2017, フレーベル館, p240
- 4) 八木正一・竹内貞一『保育者養成のための音楽表現』2023, 大学図書出版, p67
- 5) 『東北生活文化大学短期大学部2024年度シラバス』2024, pp144-145
- 6) 『東北生活文化大学短期大学部2024年度シラバス』2024, pp146-147
- 7) 『東北生活文化大学短期大学部2025年度シラバス』2025, pp148-149
- 8) 『東北生活文化大学短期大学部2025年度シラバス』2025, pp122-123
- 9) 神原雅之・鈴木恵津子『改訂 幼稚園教諭・保育士養成課程 幼児のための音楽教育』2021, 教育芸術社, p13
- 10) 駒久美子・味府美香『コンパス音楽表現』2022, 建帛社, p39

注

1. 平成 29 年告示「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

謝辞

この研究のアンケート調査にご協力頂きました皆様に心より感謝申し上げます。

【論文】

保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による
教育効果について－その２－

米 川 純 子 *

伊 藤 利 恵 **

1. 研究の背景と目的

幼稚園教諭養成課程における「領域に関する専門事項」と保育士養成課程における「保育内容の指導法」では、5つの領域によって総合性をもって保育を実践するという考えに基づき、保育者の養成を行っている。この領域の一つに「領域（人間関係）」がある。乳幼児には身体的・精神的発達の段階に応じた課題があり、保育環境や遊びを通して周囲と関わり合いながら育っていく。それを支える保育を实践できるよう保育者は、乳幼児の発達段階と課題について学んでいく。

一方、発達心理学では、エリクソンの「ライフサイクル論」における乳児期の発達課題について学ぶ。発達課題である「基本的信頼」を獲得することにより、保育の場において他者と関わり、遊びを通して発達し、後の人格形成や対人関係の土台となる部分を形成していくことを理解していく。

前報である「保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による教育効果について」では、学生の子どもの発達過程への理解が保育実習中にもたらした影響について、次のように報告している。エリクソンの「ライフサイクル論」における「基本的信頼」では、「子ども側の行動の特徴を捉えたうえで保育者側の態度についても意識して観察していた」という特徴がみられた。次に「パーテンの社会的参加」による遊びの分類では、「子ども側の行動の特徴は観察しとらえられていたが、保育者側の態度については

* よねかわじゅんこ 東北生活文化大学短期大学部

** いとうりえ 東北生活文化大学短期大学部

キーワード：保育者養成／発達心理学／領域（人間関係）／教育効果

観察されていない」ことが明らかであった。このことから子ども側の行動について十分に観察をしていることは明らかであるが、学生の意識が保育者側の働きかけに気付くまでには至っていない」という行動がみられていた。さらに、保育実習中に学生は、子どもの発達過程を観察し、子どもを理解しようと努めていたことが明らかであった（伊藤・米川、2026）。そのため、保育者を目指す学生が子どもの発達過程や子ども理解を深めることに効果をもたらす要因に働きかけることで、教育に効果をもたらすことができると考えた。

2017（平成29）年に文部科学省が指針として公表した「教職課程コアカリキュラム」がある。これは「教育職員免許法施行規則に規定する各事項について習得すべき資質能力を示すもの」であり、「教員養成の質保証を実現するために」活用することが求められている（文部科学省、2017）。

本研究では、保育者を目指す学生を対象とし、保育実習後に、教育効果を測ることで、「発達心理学」と「領域（人間関係）」での学習内容をより連動させるべき要因を把握し、その結果をもとに教育改善につなげていくことを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 調査方法

1) 調査対象と調査実施日

A短期大学の保育実習を終えた2年生（12人）を対象とし、令和7年8月7日に実施した。

2) 調査手続きと倫理的配慮

調査日の授業終了後に、対象学生に対して依頼文の提示と口頭により研究趣旨を説明しアンケート調査への協力を依頼した。特に倫理的配慮として、①調査への協力は任意であること。②科目の評価には影響がないこと。③Google フォームによる調査は、回答者が特定されない設定にしていること。④アンケート調査の回答は回答者が特定されないように処理すること。この4点について書面及び口頭で説明している。アンケート調査は、Google フォームを使用しアンケート調査への協力の可否も含めて、その場で回答を得た。尚、本研究の調査実施にあたり、「東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部研究倫理委員会」の承認を得ている（承認番号「令和7-第9号」）。

3) 調査内容

質問項目は、3つのセクションに分けた。セクション1は、保育実習中の実習生の意識について確認した。「子どもの発達過程を意識したか」、「発達過程を合わせたかかわり

方を意識したか」など、保育実習中に子どもの発達過程を意識し子どもへ働きかけたり、保育実践を行うことができたかで構成した。セクション1-問2～問5までは、3件法または4件法の単一回答形式を用いた。セクション1-問6については、「実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について、あなたが考えたこと」について自由記述式の質問とした。

セクション2は、発達心理学で学ぶ代表的な理論を取り上げ質問した。一つ目の質問は、「エリクソンのライフサイクル論」に基づき「3・4・5歳児それぞれの発達過程において「基本的信頼」を獲得できていると思われる人との関りについて、実習を通して気づいたことは何ですか。」とした。二つ目の質問は「パーテンの社会的参加の分類」に基づき「3・4・5歳児の遊びの発達過程における人との関りで感じたことは何ですか。」とした。

セクション3は、セクション2でとりあげた理論が子どもの発達過程に与える影響について、実習を振り返って考えたことについて質問した。一つ目の質問は、「エリクソンの基本的信頼」から「保育者との信頼関係の構築が3歳以上児の発達過程における自己主張や自主性（積極性）にどのように影響していると考えましたか。」とした。二つ目の質問は、「パーテンの社会的参加」から「3歳以上児の発達過程における仲間関係の構築に、遊びの発達過程がどのように影響していると考えましたか。」とした。

(2) 分析方法

学生から得られた回答について、本研究では、「セクション 1」を分析対象とした。「セクション 1-問 1～問 2」は、単一回答形式の質問である。「セクション 1-問 6」は、自由記述式の質問であり、学生の考えを自身の言葉で回答してもらうスタイルであった。前方で報告しているが、「セクション 1-問 6」は、自由記述式回答であるため、回答の文脈や意味を確認しながらコード化した（本研究は、サンプル数が少ないため、質的分析用ソフトを用いらずにテキストマイニングを用いた研究実績のある研究者 2 名（伊藤・米川）により、テキストマイニングを実施し、コード化している）。これらの質問に対する回答からダミー変数を作成し、実習中に学生が発達過程を学ぶ意義について、特に影響を受けている要因は何かを検証した。量的分析には「Microsoft®Excel®2021 MSO」の分析ツールである「データ分析」を用いた。

(3) 仮説

仮説 1 を「子どもの発達を意識することが子どもの発達の理解を促す」とする。

仮説 2 は「子どもの発達に合わせた指導計画を立てた経験が発達の理解を促している」とする。

3. 分析

調査対象となった学生 12 人全員から回答を得た。そのうち回答に欠損値があった 2 件を除いた 10 件を分析対象とした。

(1) セクション 1 の回答数と使用する変数

1) 回答数

セクション 1 の 6 つの質問項目から得られた回答数を表 1 の通り整理した。

① 実習前に子どもの発達過程について学習した授業

「乳児保育」では、全ての学生が学んだと答えていた。領域（表現）は 8 件、そのほかの 5 科目についても 9 件とほぼ子どもの発達過程を学んだと回答していた（表 1-問 1）。

② 実習中、年齢による子どもの発達過程を意識したか。

「意識した」が 6 件、「意識するようにした」が 4 件であった。「あまり意識しなかった」と「意識しなかった」は 0 件であった。このことから、学生は、実習中に「年齢による子どもの発達過程」を「意識していた」または「意識するようにした」ことが明らかであり、意識しなかった学生はいなかったといえる（表 1-問 2）。

③ 実習中、子どもの発達過程に合わせて関わったか。

「子どもの発達過程に合わせて関わる事ができた」が 1 件、「子どもの発達過程に合わせて関わろうとした」が 9 件であった。「子どもの発達過程に合わせて関わる事ができなかった」と「子どもの発達過程がわからなかった」は、それぞれ 0 件であった。このことから、学生は、実習中に「子どもの発達過程に合わせて関わろうとした」が、「子どもの発達過程に合わせて関わる事ができた」と言い切れるまでには至っていないと捉えていることが分かった。また、「子どもの発達過程に合わせて関わる事ができなかった」学生と「子どもの発達過程がわからなかった」学生はいなかったといえる（表 1-問 3）。

④ 実習中、指導計画を立てる際に担当クラスの子どもの発達過程を考慮したか。

「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てた」が 8 件、「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった」（指導計画を立てようとしていたが、実習中に指導計画を立てる機会がなかった）が 2 件であった。「担当クラスの子どもの発達過程を考慮した指導計画を立てることができなかった」（指導計画を立てたが、担当クラスの子どもの発達過程を考慮した指導計画ではなかった）が 0 件であった。このことから、実習中のほとんどの学生が、子どもの発達過程を考慮した指導計画を立てていた。それに対し、指導計画は立てたが、子どもの発達を考慮す

ることができなかったという学生はいなかったといえる（表1-問4）。

⑤ 実習を振り返り、子どもの発達過程への理解が保育実践に影響があると感じたか。

「影響がある」が7件、「すこし影響がある」が3件であった。「あまり影響がない」と「影響がない」は、それぞれ0件であった。このことから、実習後の学生は、「子どもの発達過程への理解が保育実践に影響がある」と感じていることが明らかであった（表1-問5）。

⑥ 実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について考えたこと

この質問は、実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について考えたことについて、自由記述式により回答を得ており、コード化の処理を行った（詳細は第1報報を参照）。「発達の理解（子ども理解）」が9件、「子どもへの支援（保育スキル）」が4件、「保育スキル（保育スキル）」が6件であった。無回答は0件であった。実習後の学生は、子どもの発達過程を学ぶ意義があると感じており、ほとんどの学生が子どもの発達の理解のためと答えていた。そのほか、子どもへの支援のためや保育スキルとしての意義を感じている学生もいることがわかった（表1-問6）。

質問及び回答	回答数 (%)
問1. 実習前に子どもの発達過程について学習した授業	
① 乳児保育	10 (100)
② 発達心理学	9 (90)
③ 領域 (健康)	9 (90)
④ 領域 (言葉)	9 (90)
⑤ 領域 (人間関係)	9 (90)
⑥ 領域 (表現)	8 (80)
⑦ 領域 (環境)	9 (90)
問2. 実習中、年齢による子どもの発達過程を意識したか	
① 意識した	6 (60)
② 意識するようにした	4 (40)
③ あまり意識しなかった	0 (0)
④ 意識しなかった	0 (0)
問3. 実習中、子どもの発達過程に合わせて関わったか	
① 子どもの発達過程に合わせて関わることができた	1 (10)
② 子どもの発達過程に合わせて関わろうとした	9 (90)
③ 子どもの発達過程に合わせて関わることができなかった	0 (0)
④ 子どもの発達過程がわからなかった	0 (0)

問4. 実習中、指導計画を立てる際に担当クラスの子どもの発達過程を考慮したか	
①担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てた	8 (80)
②担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった	2 (20)
③担当クラスの子どもの発達過程を考慮した指導計画を立てることができなかった	0 (0)
問5. 実習後に実習を振り返り、子どもの発達過程への理解が保育実践に影響があると感じたか	
①影響がある	7 (70)
②すこし影響がある	3 (30)
③あまり影響がない	0 (0)
④影響がない	0 (0)
問6. 実習後、子どもの発達過程を学ぶ意義について考えたこと	
①発達の理解 (子ども理解)	9 (90)
②子どもへの支援 (保育スキル)	4 (40)
③保育スキル (保育スキル)	6 (60)

注1：問6は、自由記述式の回答である。前述しているとおり、テキストマイニングを用いてコード化した。

注2：問6のコードは、「子ども理解」と「保育スキル」の2つに類型化された（伊藤・米川、2026）。各コードの（）内は、類型を示している。

2) 分析に用いる変数

本研究では、実習中に学生が発達過程を学ぶ意義について、特に影響を受けている要因は何かを検証する。これは、実習の事前学習及び事後学習において効果的な教育内容を導きだし、授業計画に反映させ、教育効果を向上させていくために必要であると考えためである。そこで、目的変数を問6の「発達の理解 (子ども理解)」とし、影響を与えている要因を検証するため、説明変数として問2「年齢による発達過程を意識した」と問4の「指導計画を立てる際に担当クラスの子どもの発達過程を考慮した」を用いた。ダミー変数は、問2から作成したものを「2. 意識」とし「①意識した」を「1」、「②意識するようにした」を「0」とした。問4から作成したものは「4. 指導計画」とし「①担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てた」を「1」、「②担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった」を「0」とした。問6の発達の理解 (子ども理解) は「6. 発達の理解」とし、「回答有」が「1」、「回答なし」が「0」とした (表2)。問3と問4を説明変数とした理由は次の通りである、問3の回答である「子どもの発達過程に合わせて関わるができなかった」と「子どもの発達過程がわからな

かった」は、それぞれ0件であることから、実習中の学生は、子どもの発達過程について捉えていた。これは、問2の回答である「意識した」と「意識しようとした」に回答があることからわかるように、子どもの発達過程について意識しながら実習していたことがわかる。しかし、実際に「子どもの発達過程に合わせた関わりができたか」については「子どもの発達過程に合わせて関わる事ができた」の回答は1件のみであり、「子どもの発達過程に合わせて関わろうとした」が9件であった。つまり、実習中の学生は、「子どもの発達過程を捉えようと意識しており、それに合わせて関わろうとしていた」といえる。学生が明確に「意識すること」が発達の理解につながると考えた。そして「意識するようにした」と答えた学生を基準カテゴリーとすることで、どれだけ発達の理解に影響があるのかを検証する。次に問4の指導計画である。基準カテゴリーを「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった」とし、「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てた」学びがどれだけ発達の理解に影響があるのかを検証する。

表2.分析に用いる変数

ダミー変数	
2.意識	
①意識した	1
②意識するようにした	0
4.指導計画	
①担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てた	1
②担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった	0
6.発達の理解	
回答有	1
回答なし	0

(2) 相関関係

変数間の相関について確認した。「2.指導計画」と「6.発達の理解」の間に中程度の相関が見られた ($r = 0.667$ 、 $p < 0.05$)。このことから、発達の理解には、指導計画を立てた経験が影響を与えている可能性があるといえる。さらに、多重共線性の確認を行った。VIFはすべて3未満であり、多重共線性の影響がないと判断した(表3)。

表3. 変数の相関 n=10

	2.意識	4.指導計画	6.発達の理解
2.意識	1	0.102	-0.272
4.指導計画	0.102	1	0.667 *
6.発達の理解	-0.272	0.667 *	1

VIFはすべて3未満 * $p < 0.05$

小数点以下第3位まで表示。小数点以下第4位は四捨五入している。

(3) 重回帰分析による検証

「6.発達の理解」に対する「2.意識」と「4.指導計画」が与える影響について重回帰分析を用いて検証した。目的変数は「発達の理解」とした。説明変数は「2.意識」と「4.指導計画」とした。

但し、本研究で用いているサンプル数は10件であること。また、重回帰分析の結果から、「補正R2」が「0.436」で0.5未満であった。また「有意F」は「0.056」で0.05以上であった。このことから、回帰モデルの説明度と有用さは、あまり高いとはいえない結果であった。

1) 「2.意識」の検証

「2.意識」については、ダミー変数を作成するにあたり、「意識するようにした」を基準カテゴリーとし「意識した」との差を検討した。偏回帰係数は「-0.211」であり、マイナス値であった。このことから、実習中、年齢による子どもの発達過程を「意識した」学生は「意識するようにした」学生より「発達の理解」に対する影響がみられなかった。そして、*t*値は「-1.366」であり目的変数への影響は見られない。さらに、*p*値は「0.214」と0.05以上となり有意な結果は得られなかった。よって、仮説1は立証されなかった。

2) 「4.指導計画」の検証

「4.指導計画」については、ダミー変数を作成するにあたり、「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し指導計画を立てようとしたが、計画するまでに至らなかった」を基準カテゴリーとし「担当クラスの子どもの発達過程を考慮した指導計画を立てた」との差を検討した。この二つは、「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し」というところは共通しているが「指導計画を立てた」と「指導計画を立てるまでに至らなかった（機会がなかった）」ところに学習の違いがある。偏回帰係数は「0.526」であり、実習中に「指導計画

を立てた」学生は、「指導計画を立てるまでに至らなかった（機会がなかった）」学生より、「発達の理解」に対して影響を強く受けているといえる。そして、 t 値は「2.789」であり目的変数に対して影響があるといえる ($t > 2$)。さらに、 p 値は「0.027」と0.03未満となり有意な結果が得られた。

そのため、仮説2である「子どもの発達に合わせた指導計画を立てた経験が発達の理解を促している」といえる分析結果となった（表4）。

表4重回帰分析

概要

回帰統計	
重相関 R	0.749
重決定 R2	0.561
補正 R2	0.436
標準誤差	0.237
観測数	10

分散分析表

	自由度	変動	分散	観測された分散比	有意 F
回帰	2	0.505	0.253	4.48	0.056
残差	7	0.395	0.056		
合計	9	0.9			

	係数	標準誤差	t	P -値	下限 95%	上限 95%	下限 95.0%	上限 95.0%
切片	0.605	0.185	3.276	0.014	0.168	1.042	0.168	1.042
2.意識	-0.211	0.154	-1.366	0.214	-0.575	0.154	-0.575	0.154
4.指導計画	0.526	0.189	2.789	0.027	0.080	0.973	0.080	0.973

小数点以下第3位まで表示。小数点以下第4位は四捨五入している。

4. 結論

セクション1-問1の回答から、「乳児保育」と「発達心理学」と5つの領域において「子どもの発達過程」について実習前に学んでいると認識していることがかった。

セクション1-問2～問4の回答から、実習中の学生は「子どもの発達過程を捉えようと意識しており、それに合わせて関わろうとしていた」といえることから、学生が子どもの発

達過程を「意識すること」が発達の理解につながると考えた（仮説1）。「4.指導計画」について「担当クラスの子どもの発達過程を考慮し」というところは共通しているが「指導計画を立てた」と「指導計画を立てるまでに至らなかった（機会がなかった）」ところで学習に違いがあった。さらに、実習中に指導計画を立てることは発達の理解につながると考えたため、「指導計画を立てた」と「計画するまでに至らなかった」との差と発達の理解への影響について検証した（仮説2）。

「2.意識」について検証すると、仮説1である「子どもの発達を意識することが子どもの発達の理解を促す」とはいえないという結果となった（表4）。

「4.指導計画」について検証すると、仮説2である「子どもの発達に合わせた指導計画を立てた経験が発達の理解を促している」といえる結果となった（表4）。

子どもの発達過程を学び、「発達を理解すること」や「発達に合わせた関わり方」などが保育実践において必要であるため、学生は常に意識している。しかし、そのことが「発達の理解」を促すわけではないことがわかった。それに対し、「発達過程を考慮して指導計画を立てること」が「発達の理解」に影響を与えていた。

この「指導計画」は、子どもの発達の理解に対し強く影響を与えており、教育効果を高める要因であった。その為、発達の理解を促し、保育実習への教育効果を高めていくために、授業への反映が求められる。

指導計画については「教職課程コアカリキュラム」の「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」においても以下のように明示されている（太字は筆者らによる）。

全体目標：

幼稚園教育において育みたい資質・能力を理解し、幼稚園教育要領に示された**当該領域のねらい及び内容について背景となる専門領域と関連させて理解を深めるとともに、幼児の発達に即して、主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付ける。**

（文部科学省、2017）

上記の「背景となる専門領域と関連させて理解を深める」について、領域（人間関係）」においては、発達心理学の中で子どもの発達の理解がもたらされる。発達心理学により乳幼児の発達理論の基礎を学ぶことによって「幼児の発達に即して」が成り立つのである。

そして、「具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法」については、保育内容の指導法に関する科目によって学んでいく。領域（人間関係）は、その一つである。具体的な指導場面を想定した学習として、「指導計画の作成」や「模擬保育」が授業計画に盛り込まれている。

これまでも、発達心理学では「乳幼児の発達の基礎理論」を教授している。また、領域（人間関係）においても、指導計画の作成と模擬保育は授業内で実施している。さらに意図した連動性を持たせていくことが課題である。発達心理学は、子どもの発達過程に応じた指導計画への反映ができるような教授内容である。領域（人間関係）は、発達理論を指導計画や模擬保育に落とし込み、保育実習（保育実践）への発展を目指した教授内容である。指導計画に焦点をあて、二科目間の連動を検討し、効果的な教育へつなげていきたい。

参考文献

- ・川中康子・杉本詠二（2015）、「介護実習記録における教育効果の一試行 - 学生の学習意欲の向上と科目間連携の取り組み -」、『松山東雲短期大学研究論集』第 45 巻、pp37-47.
- ・古賀松香・松井愛奈ら（2021）、「領域「人間関係」の専門的事項に関する調査研究レビュー」、『乳幼児教育・保育者養成研究』、第 2 号、pp3-24.
- ・村上太郎（2025）、「保育者養成校における「保護者のしゃべり場」の取り組みがもたらす学生への効果：振り返り記述のテキストマイニング分析」、『保育・幼児教育研究年報』第 2 号、pp63-73.
- ・中西 啓喜（2017）、「教育社会学における〈教育効果〉の検証 -t 検定・重回帰分析・パネルデータ分析・傾向スコア・マッチング-」、『社会学研究科年報』第 24 巻、立教大学社会学部・社会学研究科、pp67-78.
- ・齊藤崇編著（2023）、「資質・能力を育む 保育内容 領域 人間関係—こどもにとっての人間関係とは—」、教育情報出版、pp36-43.

引用文献

- ・伊藤利恵・米川純子（2026）、「保育者養成における「発達心理学」と「領域（人間関係）」の連動による教育効果について」、『教職課程センター年報』vol.10、東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部 教職課程センター、本稿と同号.
- ・文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、『教職課程コアカリキュラム』」、文部科学省ホームページ.

**東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部
教職課程センター報 Vol. 10**

発行日：2026.2.27

発行者：学校法人 三島学園

東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部
教職課程センター

〒981-8585

仙台市泉区虹の丘1-18-2

TEL 022-346-1289