

原 著

保育者の資質としての運動指導観と遊び環境への理解の変容

— 2 年間の養成課程の学びと実習を通して —

篠木 賢一* 末寄 雅美* 命婦 恭子* 阿南 寿美子* 笠 修彰*

＜要 旨＞

保育者養成教育において、保育者として望ましい運動指導観を身につける過程には、乳幼児の遊びを理解し遊びを引き出す環境を設定できる能力の獲得と関連があると考えられる。そこで本研究では、短期大学の学生が保育者養成教育の中で運動指導観と遊び環境を理解する能力を身につけ変容させていく過程と各々の資質変容との相関および保育観形成との関連について、運動指導観尺度と子どもの遊び環境への理解の効力感尺度を用いたアンケート調査によって明らかにし、資質形成を効果的に行う保育者養成カリキュラムについて考察を行った。

調査分析からは、運動指導観と遊び環境への理解には明確な相関はみられなかったこと、運動指導観の変容については1年次には変化が無く2年次に低下すること、遊び環境への理解については入学時に理解が低い学生は進級時に理解が高まるということと子ども中心保育観と関連して高められるという結果が得られた。これらの結果から、保育者養成教育課程では運動関連の科目を継続的に履修できる科目配置にし、実習時期を細かく区切るカリキュラムを実施することで、学生の遊び理解が促され、運動指導に効力感を持てるのではないかと考えられた。

キーワード：保育者養成課程、保育観、運動指導観、遊び環境への理解、カリキュラム

I. はじめに—研究の目的

1. 保育者の資質変容と養成課程における学修について

保育・幼児教育では、その方法として「環境を通して行う」ことが明示されている¹⁾。そのために保育者には子どもの発達をとらえる視点を持ち、環境を設定する能力が求められる。そして、どのような保育活動を行うかはそれぞれの園や保育者に委ねられる。そのため新人であっても、自身の保育観や子ども観に基づいた「自らの保育」をつくり出す力量が求められる。

保育者養成課程（以下、養成課程）の学生の多くは卒業後すぐに保育者となり、実践力が求められる立場となるため、養成課程においては専門的な知識の習得だけでなく、自らの保育を実践できるだけの

力を備えなければならない。養成校での講義・演習等の学びに加え、保育現場での実習では、学生が実践を直接学び経験する機会となり、そこで経験する悩みや困難さも、事後の振り返りを行うことで保育者としての資質を育む機会となる²⁾。

特に、短期大学では2年という限られた期間の中で、実践力育成につながる学びを効果的に行う必要がある。そのため、実習の果たす役割は大きく、実習前後で保育者としての資質変容がどのように起こっているのかを明らかにできれば、保育者養成教育に求められる学びや経験の内容、ひいては、効果的なカリキュラム編成において示唆を得ることができると考える。

2. 研究の背景となる保育者の資質に関する研究について

*西南女学院大学短期大学部保育科

1) 先行研究の成果について

保育者としての資質は、養成校への入学以前に形成された人間性や経験によるところが大きいとの指摘³⁾もあるが、養成課程入学後の専門的な学びの中で獲得する知識や技術と共に高められる人間性や資質もあるだろう。また、保育現場で保育者に求める資質は、保育の実践力や子どもに寄り添う態度、子どもの育ちの理解、社会人としてのマナー、協同するためのコミュニケーションと多岐にわたっており⁴⁾、保育者としての望ましい考え方を形成する要素も多岐にわたる。

以上を踏まえ、筆者らは養成課程の学生を対象に、保育者としての資質に関わる要素として「保育観」「子ども理解」「共感性」「社会性」「援助観」に着目し、これらの要素が養成課程においてどのように変容していくのか、またそれぞれの要素間にどのような関連があるのかについて継続的に調査研究を行ってきた⁵⁾。その結果、対人スキルや共感性が保育者としての資質を整理するときに欠かせない要素であること、また、管理的な保育観を持たないためには他者との関わりのスキルを身につけることが重要であることが明らかになった。一方、子どもと共に学ぶ保育観を育てるには、他者の立場に立ってものごとをとらえる特性、対象者の立場を踏まえて援助行動を選択する意識が影響していることも明らかになった⁵⁾。ただし、保育観を形成する過程には他の要因もあるだろうとする課題が残されたことから、今回の研究では「運動指導観」「遊び環境に対する理解」の要素を加えて調査を行った。

2) 保育者の資質としての「運動指導観」「遊び環境に対する理解」と「保育観」形成

保育では、幼児の遊びは学びととらえる¹⁾。学びとしての側面の一つに、幼児は遊びの中で自身の身体を自己のものと知覚し、自己発揮を行いながら自己形成を行っていることがあげられる。特に運動遊びは、友達と関わりながら伸び伸びと自己発揮できる遊びであり、子どもが好みやすく、日常的に運動遊びを設定する園も多い。文部科学省の「幼児期運動指針」では運動の行い方として「大人が一方向的に幼児にさせるのではなく、幼児が自分たちの興味や関心に基づいて進んで行うことが大切」とし、重要視する点として「多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること」「楽しく身体を動かす時間を確保すること」等をあげている⁶⁾。保育者となる学生には、子どもの自由な活動の姿を運動

遊びとしてとらえる視点、子どもが遊びの中で様々な動きを経験できる環境を創出する力と人的環境としての保育者の姿を踏まえた関わり方を身につけることが求められるだろう。そこには、遊びの本質をとらえて環境を構成する力が必要となる。運動遊びに限らず、保育者には乳幼児の遊びに対する理解、遊びを通して総合的に子どもを指導していく力を備えなければならない。

養成教育では望ましい保育観を形成することも教育目標の一つである。保育観は、子どもへの言葉かけや関わりなど保育者の言動を決定するものであり、遊び環境を構成する上で、子どもを主体ととらえる視点を持つことや子どもの遊びの世界を理解しようとする態度に表れることが望ましい。養成教育での保育観の変容については、先行研究において共感性や対人スキル、援助規範意識などの影響があることが分かったが⁵⁾、これに加えて、遊びの本質や遊び環境への理解、運動遊びを行う場面での運動指導観の変容が保育観の形成にどのように関わっているのかを明らかにすることで、養成教育での教育効果がより明確になると考える。

以上のことから、本研究では、養成課程の学生を対象とした調査を行い、保育者の資質である運動指導観と遊び環境理解との関連を分析し、並びに2つの資質の変容過程と望ましい保育観の形成との関連についての分析を行う。その上で、保育者養成教育、特に短期大学でのカリキュラムや授業内容、学習内容について、調査で明らかになった学生の資質変容の過程を見据えて、効果的に展開するためにはどのような課題があるかを考察する。

3. 運動指導観についての分析の視点

幼児の運動能力の低下が指摘されている中、幼稚園や保育所では保育中に戸外遊びや運動遊びを心掛けた活動を行っている。運動能力低下の原因として「時間・空間・仲間」の不足があげられる。館林・宮沢(2015)は「子どもの自発的な遊びのみに運動能力の獲得を期待することは難しくなっている。子どもが安全に集団での運動遊びを行える園での運動指導はさらに重要になっているといえる」と述べている⁷⁾。しかし、園での運動遊び指導の多くは保育者以外の運動指導担当者が行い、特定の種目に限られた指導が行われている。杉原他(2004)は、特別な運動指導を行う園と行っていない園との運動能力を比較し、後者の運動能力が有意に高いことを報告

している。また、多様な動きの経験により運動コントロール能力を中心とする運動能力が発達する時期であるにも関わらず、特定の運動指導により同じような運動の繰り返しを中心となり、運動発達にほとんど貢献していないことをあげている⁸⁾。これらの先行研究から、運動遊びは保育者が指導的になりやすい場面でもあるため、特定の種目や動きが多くなり、遊びで育まれる総合的な運動機能が育ちづらいと考えられる。遊びの中で多様な動きや経験ができるように、保育者となる学生には子どもの自由な活動として、遊びとして運動をとらえる視点、子どもが遊びの中で様々な動きを経験するための環境を構成する力を養成することが求められるだろう。

幼稚園教育要領では「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」ことがねらいに定められているように、保育現場においても子どもの自発的な遊びを通して運動発達を促すことを重要視している¹⁾。宮内(2016)は「子どもが遊べないのであれば、子どもの活動衝動を促して自発的な運動遊びに導くような指導も欠かせないのである」と述べている⁹⁾。子どもが様々な動きを経験するためには環境を整えるだけではなく、子どもを見守りながら遊びが発展するような関わりが必要であり、「遊びを通して学ぶ」といった保育者として望ましい考え方を育てることが大切であろう。遊びの中で、子どもの主体性を踏まえ多様な動きや様々な経験ができるように促し、子ども中心保育観を持って幼児の運動をとらえることも保育者にとって大切な資質であると考えられる。

そこで、保育者の資質である保育観や援助観等の1つである運動指導観に注目し、館林らの作成した運動指導観尺度⁷⁾を使用し、入学時から卒業までの2年間の意識の変容を分析する。

4. 養成課程の学生がもつ遊び環境に対する理解の現状と分析の視点

保育者を目指す学生にとって、遊びの理解は重要な学習課題である。子どもの遊びを引き出す関わりや環境設定を行う力だけでなく、遊びの本質に気付く子どもの自発的で創造的な活動や自己の内面から湧き上がってくるような活動を「遊び」として子どもの姿から見だし、育ちを分析できる力も求められる。しかし、保育者を目指す学生の体験不足の指摘¹⁰⁾や幼児期に遊び経験を持ち得ていないという指摘¹¹⁾もあり、養成教育において遊びの楽しさや

面白さを実感できる体験学習が重要となっている。そうした指導として、確井(2017)は子どもと遊びの面白さを共有するための授業内での教材研究が効果的であると述べている¹²⁾。また、小藺江(2009)の学生対象の調査では、保育場面での教材選択や遊びを促す題材や素材への着目、環境への工夫の効力などを「環境や教材の工夫」という因子として抽出しており¹³⁾、この結果から教材研究を伴った実践的な授業や実習での実践を重ねることで、保育実践に対する自己効力感を持つことができるのではないかと考えられる。

また毛利(2018)は、学生の実習経験によって遊びのイメージも変化し、遊びを通して子どもを理解する視点も影響を受けるため、実習指導で遊びの観察や遊びにおける子どもの気づきへの対応の指導の必要性を指摘している¹⁴⁾。実習での遊びの場面について、学生が意識的に観察することを通して、子ども観や保育観を変容させることも可能であると考えられ、遊びや遊び環境への理解力の変容と、子ども観・保育観の変容には相関があることが予測される。

以上を踏まえて、養成教育においては、身近な自然や生活環境における子どもへの遊びの気づきと、子どもの主体的な活動である遊びを引き出す環境構成や教材を工夫する力を育成することが重要であると考え、筆者らは「遊び環境への自己効力感を問うもの」と「遊びに関する自己効力感を問うもの」という2つの側面から構成された子どもの遊びや遊び環境に対するコンピテンスに関する尺度(16項目)を作成した¹⁵⁾。本研究では、これらの尺度を用いた調査を実施し、入学時には遊び経験や遊び環境への理解が十分でなかった学生も、保育者養成課程の学びや実習において遊び環境への理解を深められるのか、またその過程で望ましい保育観を形成しうるのかについて、分析・考察を行う。

II. 対象及び方法

1. 対象者

A 短期大学において2018年4月入学の養成課程に在籍する女子学生計77名のうち、回答に同意を得られた者(1回目は76名、2回目は75名、3回目は59名、4回目は49名)を対象とした。欠損値は分析ごとに除外した。

2. 調査手続き

調査時期は2018年5月～2019年12月。対象学生が在籍している2年間に4回の質問紙調査を実施した。1回目は入学後に学外での実習を経験する前の5月下旬～6月上旬、2回目は見学実習と自主実習を経験した1年生の9月。3回目は1週間の幼稚園実習と2週間の保育所実習を経験した2年生の6月。4回目は全ての学外実習が終了した2年生の12月に質問紙調査を実施した。

実習指導に関する授業終了後に、研究担当者が回答は任意であることを説明して質問紙を配布した。回答に同意した者のみがその場で質問紙に記入し、回収した。

3. 倫理的配慮

本研究は西南女学院大学倫理委員会の審査（2016年度第4号、2018年度変更）による承認を得て実施している。調査対象者には、調査内容と結果が授業の評価とは関連が無く回答への参加の可否により不利益を被ることは無いことを文章と口頭で説明し、初回調査時には同意書による同意を得ている。併せて同意を撤回するための撤回書も配布した。また、結果を縦断的に分析するために、連結可能な無記名式で調査を行った。

4. 使用した測定尺度について

本研究で使用した尺度は、①運動指導観尺度（館林・宮沢、2015）の11項目2下位尺度（援助的運動指導観、計画的運動指導観）に分類される。②子どもの遊び環境への理解尺度（末寄・命婦、2019）の16項目。③保育観尺度（館林・宮沢、2015）の3下位尺度（子ども中心的保育観、管理的保育観、協調的保育観）14項目の尺度を使用した。

Ⅲ. 結果

1. 子どもの遊び環境への理解と運動指導観の関連

子どもの遊び環境への理解尺度は、16項目に対して、「全く実感していない（1）」から「とても実感する（4）」の4件法で選択を求める。16項目の合計を子どもの遊び環境への理解（以下、遊び理解）得点とし、高いほどよく理解していることを示している。得点範囲は、16点から64点となる。

遊び理解と運動指導観の関連を分析するために、

同時期に調査した変数同士の相関係数を算出した（表1）。遊び理解と有意な相関がみられたのは、1回目の運動指導観の合計得点のみであった（ $r=.24$, $p<.05$ ）。そのほかの調査時点では有意な相関はみられなかったことから、これ以降の分析はそれぞれの変数ごとに行う。

表1. 子どもの遊び環境理解と運動指導観の相関

	t1	t2	t3	t4
運動指導観	.24 *	.19	.17	.19
援助的運動指導観	.22	.21	.12	.24
計画的運動指導観	.17	.08	.21	.07

2. 運動指導観の縦断的变化

運動指導観の時間的変化を検討するために分散分析を行ったところ有意な変化がみられた（ $F(3,108)=9.15$, $p<.01$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、1回目、2回目よりも3回目のほうが有意に低かった（図1）。サブスケールについても分散分析を行ったところ、援助的運動指導観（ $F(3,117)=6.94$, $p<.01$ ）と計画的運動指導観（ $F(3,114)=4.36$, $p<.01$ ）でも有意な変化がみられた。Bonferroni法による多重比較の結果、1回目、2回目よりも3回目のほうが有意に低かった（図1）。合計得点でもサブスケールごとにもみても、同じように変化していることが示された。

次に、1回目の運動指導観の合計得点の平均値を基準に高いものをHigh群、低いものをLow群に分け、その後の変化を検討するために、2要因分散分析を行ったところ交互作用がみられた（ $F(3,105)=2.74$, $p<.05$ ）。単純主効果検定を行ったところ、1回目（ $F(1,35)=28.11$, $p<.01$ ）と4回目（ $F(1,35)=4.53$, $p<.05$ ）で2群に有意差があり、2回目（ $F(1,35)=3.80$, n.s.）と3回目（ $F(1,35)=2.53$, n.s.）には差が見られなかった。また、High群（ $F(3,33)=6.86$, $p<.01$ ）、Low群（ $F(3,33)=3.82$, $p<.05$ ）ともに時間の変化が有意であった。Bonferroni法による多重比較の結果、High群では1回目と2回目より3回目のほうが有意に低く、Low群では2回目より3回目のほうが有意に低かった（図2）。High群は1回目ではLow群より有意に高いが、2回目と3回目では有意な差は無くなり、4回目でもまた差がみられるようになることが示された。さらに、両群ともに2回目から3回目の低下がみられた。

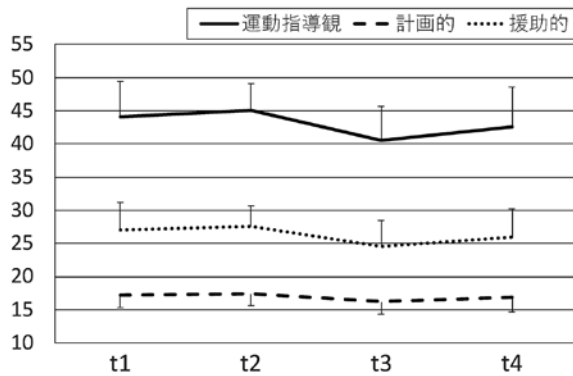


図1. 運動指導観の縦断的变化

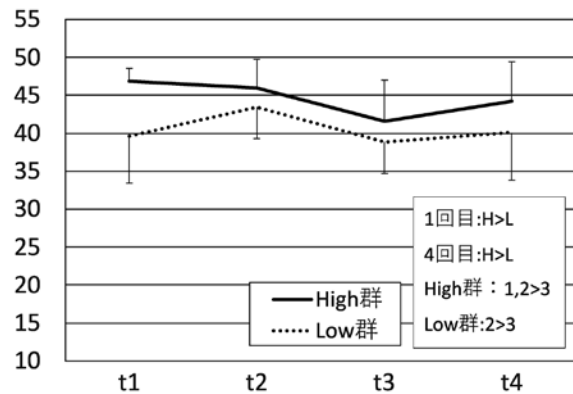


図2. 運動指導観の High-Low 群の変化

3. 子どもの遊び環境の理解の縦断的变化

遊び理解の4時点での平均値を比較するために分散分析を行ったところ、有意な差が認められた ($F(3,108)=13.09, p<.01$)。Bonferroni法で多重比較を行った結果、1回目より3、4回目のほうが有意に高く、2回目より3、4回目のほうが有意に高かった。1回目と2回目、3回目と4回目の間には有意な差はみられなかった (図3)。

1回目の遊び理解の平均値を基準に High-Low の2群に分け、その後の変化について2要因の分散分析を行ったところ、有意な交互作用がみられた ($F(3,105)=6.01, p<.01$)。単純主効果検定を行ったところ、High群では、1回目から4回目に有意な差はなく ($F(3,33)=0.62, n.s.$)、Low群では有意な差がみられ ($F(3,33)=18.13, p<.01$)、多重比較の結果、1回目は他の3回より有意に低く、2回目は3、4回目より有意に低く、3回目と4回目には有意な差はみられなかった。また、群の比較では、1回目 ($F(1,35)=54.93, p<.01$)、2回目 ($F(1,35)=18.75, p<.01$)、3回目 ($F(1,35)=4.25, p<.05$) には有意な群間差が

みられ、High群のほうが高かったが、4回目には有意な差はなかった ($F(1,35)=3.92, p<.10$; 図3)。

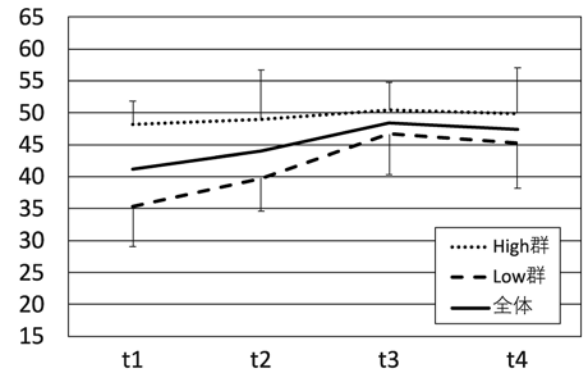


図3. 子どもの遊び環境の理解の縦断的变化

4. 保育観との関連

次に、養成課程で育成していく保育者の資質のうち、最終的なアウトプット要素である保育観と遊び理解の関連を検討する。保育観尺度には、管理的保育観、子ども中心保育観、協調的保育観の3つのサブスケールがある。これらのサブスケールの得点と同時期に測定した遊び理解との相関係数を算出したところ、子ども中心保育観のみ2回目 ($r=.24, p<.05$)、3回目 ($r=.29, p<.05$)、4回目 ($r=.34, p<.05$) で弱い有意な相関がみられた (表2)。

遊び理解と関連が認められた子ども中心保育観と運動指導観との関連をみるために同時期に測定したサブスケール得点の相関係数を算出したところ、4回目の援助的運動指導観とのみ有意な相関がみられた ($r=.34, p<.05$; 表3)

表2. 子どもの遊び環境理解と保育観の相関

	t1	t2	t3	t4
管理的保育観	-.13	-.14	-.05	.04
子ども中心保育観	.15	.24 *	.29 *	.34 *
協調的保育観	.12	-.09	.08	.09

表3. 運動指導観と子ども中心保育観の相関

		運動指導観	
		援助的	計画的
子ども中心保育観	t1	.14	.07
	t2	.12	-.17
	t3	-.05	.01
	t4	.34 *	.26

IV. 考察

1. 子どもの遊び環境への理解と運動指導観の相関

学生が望ましい運動指導観をもつためには、遊び環境を理解し環境を設定できる力量が必要だと考えられるが、2年間の調査を通して遊び環境への理解と運動指導観の間に有意な相関は確認されなかった。原因として考えられるのは、学生がイメージする運動遊びや運動指導は、実習中に経験する運動教室での運動指導や運動会の練習など、設定保育や課業の場面であり、子どもの自由な遊びの中にある鬼ごっこやかけっこ、遊具での遊びなどと結びつきづらいののではないかと、ということである。

保育観形成との相関については、それぞれの資質形成の過程で異なる相関がみられた。

2. 運動指導観の変容過程

運動指導観の変容については、入学後から1年生の間には変化がみられないが、2年生になると低下するという結果が得られた。1年次は「保育者論」や「子どもの運動あそび」等で保育の基本理念や考え方や子どもの発達理解に関する科目を履修している。講義や演習などにより運動遊びの重要性は理解していると考えられるが、実習においては子どもと一緒に遊ぶ機会はあるものの、運動指導場面に触れる機会が少ないため、運動指導観が低下したと考えられる。また、2年次では運動に関わる教科が履修できないカリキュラムであることも要因の1つであると考えられる。

中曽根（2018）は「保育士の身体的有能さの認知の差のよって子どもとの直接的な運動あそび時の関わりや取り組みに差が生じている」と述べている¹⁶⁾。運動遊びに対して消極的な学生の背景には、自身の運動能力への自信の無さがあると考えられる。運動が苦手な学生も少なくない中で、運動を遊びとして自信を持って幼児に提示できる力を養成教育で育てることが必要であると考えられる。そのような中、丸井・井邑（2015）は「女子短大生に幼児への運動あそびの指導力を向上させるために体育授業でグループ学習をおこなったが、おおむね運動有能感が向上し、心配も軽減された」と述べている¹⁷⁾。実際に運動の場面では、「できた」「できない」が明確であり、運動ができない学生は自信を持てなかったり、運動指導を避ける傾向にあるが、グルー

プ学習等で応援されたり助けられた経験が運動への意欲と運動有能感をもたらすと考えられる。

以上より、効果的な授業運営として、カリキュラムでは運動や体育などの科目を継続的に履修できるようにし、授業内容としては、グループ学習等で励ましあえる活動等を取り入れ、学生の運動に対する自己肯定感を高め、運動遊びの展開力や環境づくりが経験できるような授業展開をしていくことが、保育に運動を取り入れる発想を持ちやすくするのではないかと考える。

3. 遊び環境への理解と子ども中心保育観の獲得の相関

遊び環境に対する理解の変容については、前述の通り養成課程の2年間で理解が高まったという結果が得られた。また入学時 High 群の学生は高いまま維持できており、Low 群の学生も1年生から2年生に向けて理解が高まっているという結果が得られた。これらの結果から養成教育において幼児への遊びの理解を十分高められていると考えられる。

遊び環境への理解においては、保育観の中でもとりわけ子ども中心保育観と関連して高まることも分かった。また子ども中心保育観が安定すれば、養成課程の終わりには援助的運動指導観も高まるという結果を併せて考えると、遊び環境への理解が高まる過程で望ましい保育者像を獲得し、子どもの遊びの多様さに目を向け、遊びの姿に育ちをとらえる視点を持ち得ているのではないかとと思われる。

調査対象の養成課程では、2年間のカリキュラムにおいて教育実習と保育実習の時期が細かく区切られた期間で行われ、必然的に保育現場と学校を往還する学修となる。正課の実習に加えて、1年生前期には自主実習や附属幼稚園での見学実習、協力園での遊び体験など、演習授業での実習体験もあり、これらの体験学習や各種実習の後には教員との個別の面談やグループワークなどで振り返りの機会が設けられている。入学直後には遊び環境への理解が十分でなくとも、その後の実習経験や養成課程での様々な学びにより理解が深まり、特に入学時に理解度が低かった学生は顕著に高まっていることから、これらの実習体験が遊び環境への理解を深める機会となっていることが考えられる。

V. まとめ

本研究においては、保育者養成課程の学生の運動指導観および遊びや遊び環境への理解の2年間の変容とそれらの相関、及び保育観の変容との相関を明らかにした。短期大学の学生は短い養成教育期間に様々な資質を備える必要があるが、現行のカリキュラムにおいて遊びへの理解や保育観については理解を深められる科目配置になっていると考える。ただ、運動に関しては1年次に科目をまとめてしまわずに継続的に配置した方が学生の資質向上に効果的であることが分かった。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領
- 2) 上垣内伸子ほか (2016) 「学生の自己成長観を保障する保育実習指導のあり方Ⅱ」 全国保育士養成協議会 H27 専門委員会課題研究報告
- 3) 神長美津子 (2015) 「専門職としての保育者」 保育学研究, 第 53 巻第 1 号, pp.94-103
- 4) 林悠子・高橋千香子・高岡昌子・岩本健一 (2016) 「保育者養成に求められる保育者の資質について (2) 一就職先へのアンケート調査の前回調査との比較から」 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要 47, pp.71-80.
- 5) 阿南寿美子・命婦恭子・篠木賢一・笠修彰・末寄雅美 (2021) 「保育者養成校における保育者としての資質に関する調査～変数間の関連性の分析～」 西南女学院大学紀要 25 号, pp.113-122
- 6) 文部科学省幼児期運動指針策定委員会 (2012) 幼児期運動指針
- 7) 館林拓磨・宮沢秀次 (2015) 「保育士・幼稚園教諭の保育観と運動指導観」 教育保育研究紀要第 1 号, pp.19-26
- 8) 杉原隆, 森司朗, 吉田伊津美 (2004) 「幼児の運動能力発達の年次推移と運動能力発達に関与する環境要因の構造的分析」 平成 14-15 年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書 (研究課題 14380013)
- 9) 宮内孝 (2016) 「幼児期の基本的な動きを身につける運動指導の在り方」 南九州大学人間発達研究第 6 巻, pp.23-30
- 10) 文部科学省 (2002) 中央教育審議会初等中等教育分科会配布資料, 資料 2 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」
- 11) 細井香・内海崎貴子・野尻裕子・栗原泰子 (2007) 「保育者養成課程学生の幼児期の遊び体験について」 川村女子大学研究紀要, 第 18 号第 2 号, pp.121-131
- 12) 碓井幸子 (2017) 「幼児教育を学ぶ学生の保育実践力を養う教材研究の方法と課題」 清泉女学院短期大学研究紀要, 第 35 号
- 13) 小蘭江幸子 (2009) 「保育実習自己効力感尺度作成の試み」 淑徳短期大学研究紀要, 第 48 号, pp.123-135
- 14) 毛利泰剛 (2018) 「保育者養成課程における学生の実習経験によるイメージ変化の検討ー遊びイメージと子ども観について」 福岡女学院大学紀要人間関係学部編, 第 19 巻, pp.31-37
- 15) 末寄雅美・命婦恭子 (2019) 「保育者養成課程の学生が持つ子どもの遊び環境への理解」 日本生活体験学習学会誌, 第 19 号, pp.53-58.
- 16) 中曽根裕 (2018) 「保育士の身体的有能さの認知と運動あそびとの関連性」 仙台大学大学院研究科修士論文集 Vol.19, pp155-164
- 17) 丸井一誠・井邑智哉 (2015) 「女子短期生における幼児への運動遊びの指導に関するグループ学習の効果ー運動有能感と心配に着目してー」 金沢星稜大学人間科学研究第 9 巻 1 号, pp31-34

**Transformation of the Views of Training in Physical Motor Activities and
Understanding the Play Environment as Qualities of Childcare Workers and
Kindergarten Teachers
– During the Study and Practice of the Two-year Training Program –**

**Kenichi Shinoki *, Masami Suezaki *, Yasuko Meifu *,
Sumiko Anami *, Naoaki Kasa ***

<Abstract>

The process of acquiring a desirable view of training in physical motor as a childcare worker and kindergarten teacher in childcare training education is thought to be related to the acquisition of the ability to understand and create an environment that brings out the play of infants and toddlers. In this study, we investigated the correlation between the change in qualities of junior college students and the formation of their views on childcare. We also discussed the relationship between the formation in qualities and the formation of their views on childcare.

The survey analysis showed no correlation between views of training in physical motor and understand the play environment. View of training in physical motor activities does not change in the first year and declines in the second year. Students with a low understanding of the play environment at the time of admission had a higher understanding at the time of moving on to the next grade and this understanding was enhanced in relation to the child-centered view of childcare. Results suggest that a curriculum that allows students to continue to take exercise courses in the childcare training program as well as to provide detailed practical training will promote student understanding.

Keywords: childcare training education, view of childcare, training in physical motor activities, understanding the play environment, curriculum

* Department of Early Childhood Education and Care, Seinan Jo Gakuin University Junior College