

保育者養成校の教育内容に関する実証的研究

—四大化は質の高度化につながっているのか—

両角亜希子・長島万里子

保育者養成校の教育内容に関する実証的研究

—四大化は質の高度化につながっているのか—

両角亜希子*・長島万里子**

An Empirical Study of the Educational Content Provided by Nursery Teacher Training Schools

Akiko MOROZUMI, Mariko NAGASHIMA

Abstract

Along with the rising importance of early childhood education, the status of nursery teachers is becoming a topic of discussion. This paper examines a questionnaire survey conducted to analyze the type of educational content required by nursery teacher training schools to ensure high quality training.

The main findings were as follows. First, characteristics of training schools' educational content are divided into three sections: an emphasis on practical skills, an emphasis on research, and an enhanced nursery education-related curriculum. Second, students' academic abilities and differences in school terms influence the delivery of educational content. Third, training schools were likely to influence employment opportunities and the evaluation of graduates. Input factors such as academic abilities of students and school term had a significant impact on certain items; process factors including educational content and teachers' characteristics also influenced other items. Specifically, we found that educational content emphasizing practical skills was the most effective. In recent years, training schools for nursery teachers have developed into four-year university programs. However, it was observed that having a four-year system does not mean its evaluations are always good; in fact, the greatest factor for good evaluations lies in differences in training schools' educational content.

1. 問題の所在

本稿は、保育者を就学前の幼児教育・保育を担う専門職と定義し、その養成に関わる教育内容に焦点を当て、四年制大学と短期大学を対象にどのような教育内容が質の高い保育者養成あるいは評価の高い卒業生の輩出につながっているのかを解明することを目的とする。保育者（幼稚園教諭及

* 東京大学大学院教育学研究科 准教授

** 洗足こども短期大学 講師

び保育士)は国家の強いコントロール下に置かれている専門職であり、文部科学省及び厚生労働省の指導の下で養成教育内容が管理されることによって「質の担保」が図られている(青木 2017)。しかし実際の保育者養成にあたっては養成校ごとに同じ内容と同じ熱量をもって教育しているわけではなく、養成校ごとの特色の違いの影響は必ずしも明らかになっていない。また保育者養成の四大化が進む中で、養成期間の長期化がどのように質の高度化につながっているのか、つながっていないのであればどこに、どのような課題があるのかを明らかにする。

2. 研究背景

2.1. 就学前教育・保育の重要性の認識の高まりと専門職としての保育者の議論

2001年に発表されたOECDの幼児教育・保育政策に関する調査報告書「人生の始まりこそ力強く(Starting Strong)」では幼児期の学びがその後の子どもの発達や人生に大きな影響を及ぼすことが述べられ世界にインパクトを与えた。幼児教育(就学前教育・保育)の必要性や重要性が高まるなかで、それを担う保育者(幼稚園教諭・保育士)の在り方についても議論がなされている。たとえば、北野(2010)は保育の質の向上を図るうえで大きな鍵を握るのは保育者だと指摘し、OECDの報告書「教師の重要性(Teachers Matter)」(2005)において保育者の離職率を低下させることについての議論がなされていること、ユニセフ・イノチェンティ研究所の報告書「保育の転換(Child Care Transition)」(2008)において保育者の養成と研修の重要性が議論されていることを紹介している。

2.2. 幼稚園教諭免許状と保育士資格の養成課程に関する資格要件とその改革動向

保育者養成の基盤には厚生労働省の示す保育士養成課程と、文部科学省の示す幼稚園教諭教職課程があり、他の専門職と比較しても複雑な制度になっている(吉本 2016)。幼稚園教諭も保育士も課程を修了することで必要な資格が取れる。たとえば看護師の場合は、四年制大学、短期大学、専門学校を終了することで受験資格を得るが、あくまでも受験資格に過ぎず、さらに国家試験を受けて合格しなければ看護師になることはできないが、幼稚園教諭や保育士は国家試験を受験する必要がない。

全国保育士協養成協議会(2017)が指定保育士養成校に実施したアンケート調査によると、多くの養成校で保育士資格以外の免許・資格取得が可能で、実際に四年制大学では幼稚園教諭免許一種(87.3%)、小学校教諭免許一種(70.9%)が、短大においては、幼稚園教諭免許二種(97.4%)が取得可能となっている。保育士養成校の多くが幼稚園教員養成課程を併設することから、教科間の相互の読み替えがきくよう、教科目の設定に工夫がなされている。また、修学年限と資格の関係について、幼稚園教諭に関しては四年制大学の場合是一种免許、短期大学の場合二種免許だが、20単位と大した違いもなく、実習時間にも差がない。保育士資格の場合は四大・短大の差はない。

表1にそれぞれの資格要件単位数をまとめた¹。短期大学では2年間の修学年数のなかで必要な単位を取得するが、四年制大学では4年をかけることができる(幼稚園教諭1種免許を取得するためには10単位程度多くの履修が必要となる)。無藤(2008)は子ども・教育系の学部・学科では実習が大きなウエイトを占めるため余分な科目をカリキュラムに入れることが難しいが、各大学が他大学との差別化を図るために授業内容を充実させる努力や、独自科目を設定して特色を打ち出す努

表1 幼稚園教諭免許状と保育士資格に関する資格要件の比較

	幼稚園教諭免許状		保育士資格
準拠法令	教育職員免許		児童福祉法
資格取得条件	基礎資格を有し、大学等で教員免許法に定める単位を取得		①指定保育士養成施設の卒業または②保育士試験の合格
基礎資格	(一種) 学士	(二種) 短期大学士	なし
修業年限	4年	2年	①の場合2年以上
養成課程における履修	○一般教養 8単位 ○教科に関する科目 6単位 ○教職に関する科目 35単位 うち教育実習 5単位 ○教科または教職に関する科目 10単位	8単位 4単位 27単位 5単位 なし	○教養科目 8単位 ○必修科目 51単位 うち保育実習 6単位(実習4、演習2) ○選択必修科目 9単位以上
必要単位数	合計 59単位	39単位	合計 68単位
卒業要件単位数	124単位	62単位	短期大学：62単位

力を重ねていると指摘し、①養成校の歴史の長さとそのによる実績の蓄積、②規定科目以外の選択科目の充実度、③保育分野の専門家であるかという教員の数や質によって授業の中身が異なっていることを指摘している。

保育者養成を大きく分けると養成校における養成と保育者としての就職後に受ける研修だが、どちらもここ数年、大きな節目を迎えている。2016年に教育職員免許法の一部改正が行われ、幼稚園免許の取得の教職課程において科目区分が大括り化され履修内容の充実が図られた。2017年には「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「保育所保育指針」が同時に改訂され、3～5歳を対象とした教育・保育に関する内容について就学前教育・保育各機関の内容の調整が行われた。同年には教職課程認定基準等が改正され、幼稚園教諭養成にあたって教職課程コアカリキュラムの参照や新学習指導要領への対応、教員審査などの認定を申請することとなった(文部科学省 2017)。また2018年には「より実践力のある保育士の養成に向けて」という背景のもと保育士養成課程の改訂が行われた(厚生労働省 2017)。一方で幼稚園教諭の研修に関しては、「社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身につけることで、教員が自信と誇りをもって教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す」ものとして2009年から教員免許更新制が導入されている(文部科学省 2009)。現職保育士の研修に関しては、勤続年数に応じてリーダー的職員を育成するため研修ガイドラインが定められ、専門性の向上が図られるようになった(厚生労働省 2018)。このように変化する社会情勢のなかでより実践力のある保育者を養成するための改革が行われている。

2.3. 高学歴化する保育者養成の場

上述の保育者養成が行われる場はかつて短期大学が主流であったが、2000年代に四年制大学が増加した。今では保育者養成校数の比率は、四年制大学、短期大学、専修学校が2：2：1程度となっている(全国保育士養成協議会 2016)。前節で整理したが、免許・資格に必要な最低限な教育内容としては文部科学省、厚生労働省によって規定されており養成校間に差はない。それでも養成

が高度化している理由として、無藤（2008）は、幼児の保護者世代に四大卒が増え、幼稚園教諭もそうした高学歴の保護者に対応しなければならないことなどから私立幼稚園教諭の採用で四大卒が有利になってきたことを、吉田（2010）は、生き残りをかけた大学による経営論理の優先に基づく可能性を指摘している。

2. 4. 明らかにすべき問い

保育者養成の近年の動向からは「変化する社会情勢に対応可能な実践力の高い保育者の育成」「リーダー的役割を果たせる保育者の育成」「長期的に勤務し、学び続け、専門性を向上させていく保育者の育成」が求められ、それらを目指した改革がすすめられていることがうかがわれる。保育者養成においては必修の授業科目や単位数に養成校間の差はほぼ見られないが、それぞれの機関で行われている独自の教育はどのように目指す保育者の姿に迫っているのだろうか。また免許・資格の取得という面では必修授業科目も単位数も、就職後に受ける扱いにも大差がないにも関わらず、保育者養成の四大化が進んでいる。養成期間の長期化により目指す保育者を輩出する結果になっているのだろうか。長期化がどのように保育の質の高度化につながっているのか、つながっていないのであればどこに課題があるのか。本稿ではこうした課題を解明していく。

3. 先行研究と分析課題

3. 1. 先行研究の検討

保育者養成校教育に関する研究については、全国保育士養成協議会（2017）が包括的なレビューを行い、保育士養成教育の充実、改善について多くの研究があるものの、大半は個別の授業研究であり、養成全体に視点を置いた研究がほとんどないことを指摘している。同協議会が実施したアンケートでは、教員、実習、教育、特色ある取り組みについて、基礎的な指標を収集し、たとえば、教員の保育士資格取得は大学・短大で20%を下回っていること、保育系学会の所属率が20.7%にとどまり、多くの教員が保育以外の領域に属していること、現場経験のある教員が少ないなどの教員の特徴を明らかにしている。一方で、保育施設等への調査から、保育士の修業年限や養成校の違いについて、明らかな違いを感じていないという意見が多いことを指摘している。

保育者養成校の四大化が必ずしも質の高度化につながっていないのではないかと、という議論はいくつかなされている。北野（2007）は養成コースの種類、シラバス、取得可能な資格、養成者について実証的な分析を行い、四大化が保育領域の専門養成教育の深化につながっておらず、その理由として、修業年数の増加が取得可能な資格の増加につながっており、コースで提供される多数の資格の一つとして位置づけられていることを指摘した。川俣（2012）は、短大、専門学校、大学について、4事例の学生便覧の分析とインタビュー調査を実施している。幼稚園教諭免許一種でも、一般教育（教養）科目の単位数が多く教職に関する科目が増えないこと、実習の単位数が幼稚園教諭一種、二種で差がなく、養成期間の延長が専門教育の深化や実践経験の豊かさにつながっていないとしている。そして全国保育士養成協議会（2016）は保育士養成校に対するアンケート調査から考察をしている。養成年限が十分かどうかについて、大学での4年間の養成では79.1%が十分と回答

しているが、短期大学の2年間の養成課程では十分ではないが62.7%と、2年間での養成では限界があるとの認識があるものの、一種・二種・専修という資格の階層化を52.9%が望むが、現状のままを望むものも41.1%と意見が割れていることを明らかにし、修業年限の違いに応じた階層的なカリキュラムを開発すべきと提言している。さらに日本保育協会（2006）では四年制大学が短期大学と比較し保育知識や保育技術に差があるというよりは、「保育の仕事への姿勢」の違いを見出し、職業としての意識やポジションのとり方に違いがあり、保育士としてのアイデンティティに違いがあると述べている。そして保育士の資格の階層化は必要だが修業年限ではなく就職後の研修や講習で区分すべきだと指摘している。

そのほか安部・白川（2006）は短期大学8校（うち保育者養成系学部学科を有する機関は6校）の卒業生（1・3・7年目）にアンケート調査を行い短期大学の入学から卒業までの一連のプロセスを実証的に検証した。短大生の入学の動機が家庭の経済的事情や学生本人の学力的問題にある者が6割であること、保育系短大生は在学中の学習内容や方法を重要視していたこと、保育系の卒業生は他の学科の卒業生に比べ教育内容に対する満足度が高いが卒年数を経るごとに教育内容に対する評価が下がっていることなどが分析された。

以上の先行研究からは、保育者養成校の学校種別カリキュラムの特徴、保育者養成校における養成期間の延長が保育者としての質の向上に必ずしもつながっていないという傾向、四年制大学と短期大学の入学時・卒業時の意識の違いの事例を知ることができる。しかしながら、保育者養成校ごとの教育内容の違いやその違いが卒業生に与える影響は明らかにされておらず、課題として残っているといえるだろう。

3.2. 分析課題と枠組み

以上の先行研究の検討を踏まえて、本稿では以下の3つの分析課題と枠組みを設定した。

- 分析課題①：保育者養成校の教育内容は、機関によってどのような特色の違いがあるのか。
 分析課題②：保育者養成校卒業生の保育者としての評価は、養成校の教育内容の影響をどのように受けているのか、入学者の学力層と機関種別を統制して検討する。
 分析課題③：保育者養成校の責任者は養成校の学校種の違いや教育内容が卒業生に与える影響をどのように考えているのか、インタビュー調査より解釈する。

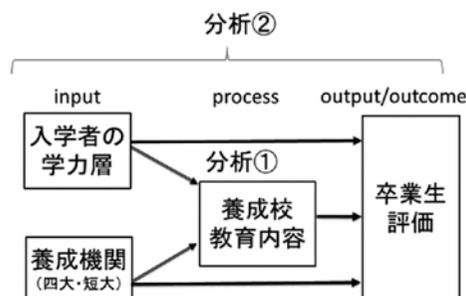


図1 分析課題①及び②の枠組み

分析①及び②の枠組みを図1に示した。本稿では、保育者志願者が保育者養成校へ入学し、その教育内容を学び、卒業していくという一連の流れのなかで保育者養成校の教育内容及び教育内容が卒業生に与える影響の解明を試みる。具体的にはどのような機関でどのような入学生を受け入れ(input)、どのような教育を行い(process)、保育者として輩出し、彼らはどのような評価を受けているか(output/ outcome)という関係性を明らかにしていく。

inputには入学者の学力層及び四大・短大の機関の違いを設定した。まず入学者の学力層に関しては、その程度により養成校にて実施される教育内容が変わってくるものと予測する。卒業生評価(output/ outcome)に関しても本人の入学前からの学力の影響を否定することはできない。養成機関の違いは、表1で示したように四大と短大で卒業要件単位数(四大124単位、短大62単位)のうち幼稚園教諭免許取得必要単位(四大の一種免許が59単位、短大の二種免許が39単位)や保育士資格取得のための必要単位(68単位)の占める割合が違うことから教育内容の余裕の相違とつながることが考えられる。また、修学年限(四大は4年、短大は2年)の差が養成校在学生の年齢差につながり、精神的な成熟や研究への取り組みも考慮されたカリキュラム構成になること、卒業・就職年齢(四大は22歳、短大は20歳)2年分の成熟度の差が卒業生評価に何らかの影響を与える可能性も考えられる。processである教育内容は分析課題①で作成する指標を用いる。output/ outcomeである「卒業生の評価」は先行研究や昨今の改革動向で重視されている項目を選定した。いうまでもなく教育のoutcomeはもう少し幅広い内容を本来は含むため、一部の限定したもののみを扱っており、その意味で短大に有利な指標を選んだ可能性があることは最初に課題として述べておく。まずは養成校を通じて保育者として就職するかどうかを見るため「卒業生の保育系就職率」、加えて評価①「卒業生が保育者として就職後、実践力が高いとの評価を受けている」、評価②「保育者として長年勤務する卒業生が育っている」、評価③「保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」の3項目を用いた。厳密に言えばoutcome評価は卒業生の就職先に直接尋ねたものを使うべきだが、今回は養成校の責任者による自己評価を用いている。養成校に対するアンケート調査から分析する限界であり、養成校の特色ごとによる卒業生の評価の違いについて今後のさらなる検討が必要である。

3.3. 分析に用いたデータ

本研究では、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター(Cedep)の関連SEED研究プロジェクトの一環で実施された「保育者養成に関するアンケート」を用いて分析を行う。分析に使用する項目は、先行研究の検討に加えて、筆者らが2016年から2017年に行った保育者養成校9校の責任者(学部長や学科長)へのインタビュー調査(平均2時間程度)に基づき作成した²。この調査の一部は分析結果の解釈を行う際にも用いた。調査校は同一法人内に短大と四大を併設する機関を中心に選定した。立地及び併設状況、学部・学科が保育系のみを設置かそれ以外の分野もあるかの別については表2の通りである。

アンケート調査は全国指定保育士養成施設の中から保育士及び幼稚園免許のどちらも取得可能な四年制大学及び短期大学の責任者を対象に2018年1月から2月にかけて郵送法により実施された。回答数は全体で191校(45.5%)であった。そのうち四年制大学は84校(40.2%)、短期大学は108校

(51.2%)であった。分析に用いた主要な項目の基礎統計結果を表3に示す³。

表2 インタビュー対象校

インタビュー番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
大学名	A短期大学	B大学	B短期大学	C大学	C短期大学	D短期大学	D大学	E短期大学	F大学
立地	首都圏	首都圏	首都圏	首都圏	首都圏	首都圏	首都圏	地方・都市部	地方・都市部
法人内の 保育者養成	短期大学のみ	同一法人内 にB短期大学	同一法人内 にB大学	同一法人内 にC短期大学	同一法人内 にC大学	同一法人内 にD短期大学	同一法人内 にD短期大学	短期大学の み	同一法人内に 短期大学あり
保育系のみ/ 他分野あり	保育系のみ	他分野あり	他分野あり	他分野あり	保育系のみ	保育系のみ	他分野あり	保育系のみ	保育系のみ

表3 分析で使用したデータの主要基礎統計

		四大	短大			四大	短大
設置形態 (%)	国立	6.0	0.0	取得免許資格 (%)	保育士	82.1	95.0
	公立	3.6	2.8		幼稚園教諭	80.6	93.9
	私立	90.5	97.2		小学校教諭	32.0	3.6
入学者学力層 (%)	高	27.4	5.7	就職 (%)	保育所等	46.1	62.5
	中	52.4	65.7		幼稚園	20.2	25.3
	低	20.2	28.6		小学校	12.5	1.1
専任教員 (%)	現場経験有	17.2	20.7	入学定員 (人)		91.5	116.4
	保育専門	35.0	38.0				
						n=84	n=108

入学者の学力層は調査票の「入学する学生の学力層は保育者養成課程（四大・短大を含む）のなかで高い方／中程度／低い方である」に対する回答を使用した。「入学者の学力は高い方」と回答した機関の比率は、四大が短大の約4倍多かった。また「入学者の学力は低い方」の回答比率は四大が20.2%、短大が28.6%となっている。専任教員のなかで現場（幼稚園・保育所など保育の現場）における勤務経験があるものの割合は四大が17.2%、短大が20.7%、保育を専門とする教員の割合は四大が35.0%、短大が38.0%であり機関の差はほぼ見られなかった。また養成校における免許・資格の取得は該当学科の卒業生が卒業時に取得する割合の回答である。四大では小学校教諭免許を32.0%が取得するが、短大では3.6%と大きく異なっている。就職状況は、保育所等⁴への就職は四大が46.1%、短大が62.5%となっている。幼稚園への就職は四大が20.2%、短大が25.3%であった。つまり、保育者として就職したのは、四大で66.3%、短大で87.8%であった。小学校への就職は四大が12.5%、短大が1.1%となっている。四大で小学校教諭免許を32.0%が取得していたが、実際に小学校に就職するのは半数以下であった。

4. 分析結果

4.1. 保育者養成校の教育内容の指標化

まずは保育者養成校の教育内容を指標化する（分析課題①）。分析にあたり、調査票の「保育者

養成教育の特色」に関する項目を使用した。該当項目の回答は「あてはまらない／あまりあてはまらない／ややあてはまる／あてはまる」の4段階評定で求められたものである。それらを点数化して分析に使用した。まず「保育者養成教育の特色」14項目に対し主因子法プロマックス回転による因子分解を行った。その結果、3因子が妥当であると考えられたため十分な因子負荷量を示さなかった4項目を除外した。なお、3因子で全分散を説明する割合は42.2%であった。因子名は、項目の内容から第1因子を「実践力重視」、第2因子を「研究・公務員試験対策充実」、第3因子を「保育関連カリキュラム充実」とした。内的整合性を検討するために各因子の信頼性係数（ α ）を算出したところ、第1因子に関してはおおむね十分と考えられる値が得られたが第2因子は $\alpha = 0.580$ 、第3因子は $\alpha = 0.559$ と低い値であった。信頼性係数は項目数が少なくなるほど低くなるため、本研究では内容としての整合性があることからこれら3因子を使用し指標化することとした（表4）。

表4 保育者養成校の教育内容の指標化

	因子① 実践力重視	因子② 研究・公務員試験対策充実	因子③ 保育関連カリキュラム充実	α	n	平均	四大平均	短大平均	
①実践力重視	実習指導が手厚い	0.818	0.053	-0.072	0.728	189	3.412	3.45	3.574
	丁寧な就職支援を行っている	0.642	0.062	-0.046				3.536	3.685
	現場との強いネットワークがある	0.569	0.012	0.141				3.048	3.472
	実習先が十分に確保されている	0.363	-0.003	0.255				3.512	3.667
	保育者養成の歴史が長い(前身を含めて)	0.325	-0.133	0.207				2.506	3.472
②研究・公務員試験対策充実	卒業研究・卒業論文に力を入れている	-0.116	0.844	0.053	0.580	190	2.8684	3.214	2.477
	研究会・ゼミが充実している	0.129	0.655	-0.030				3.095	2.589
	公務員試験対策に力を入れている	0.070	0.232	-0.008				3.25	2.785
③保育関連カリキュラム充実	認定要件以上に保育専門科目が充実している	0.000	0.018	0.932	0.559	188	3.053	3.061	3.264
	体育・芸術などの独自科目が充実している	0.043	0.021	0.351				2.702	3.111
因子間相関	因子①		0.191	0.537					
	因子②	0.191		0.180					
	因子③	0.537	0.155						

4.2. 卒業生の評価（output/outcome）への影響分析

養成校の output/ outcome である卒業生の評価に対して、養成校の教育内容がどのように影響を与えているのかを、前節で分析した教育内容要素ごとに機関の差や入学者の学力層、養成校教員の質の違いを統制したうえでパス分析する⁵（分析課題②）。output/ outcome として使用した就職率及び調査項目への回答の平均点の基礎統計は表5の通りである。

パス解析の結果を卒業生の保育系就職率及び上記の評価項目ごとに示したものが図2から図5である。まずは、input と output/ outcome の関係を確認する。いずれの結果においても、入学時の学力層は、卒業生の就職や評価に直接的な影響は見られなかった。四大・短大の機関の別では、短大ほど「卒業生の保育系就職率」が高く、四大のほうが「評価③保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」と評価される違いがみられたが、それ以外については、直接的な影響は見られなかった。続いて、input が process に与える影響を見てみよう。入学時の学力層が教育内容に与え

表5 卒業生の保育系就職率及び評価3項目の基礎統計

		最小値	最大値	平均値	s
保育系就職率	四大	7	100	66.313	20.856
	短大	54	100	87.723	10.002
卒業生評価① 実践力が高い	四大	2	4	3.147	0.554
	短大	2	4	3.252	0.606
卒業生評価② 長年勤務する	四大	2	4	3.188	0.614
	短大	2	4	3.087	0.628
卒業生評価③ 現場を引っ張る	四大	1	4	3.219	0.723
	短大	2	4	3.110	0.650

る影響を見ると、入学者の学力層が高いほど、実践力を重視し、研究・公務員試験対策や保育関係カリキュラムの充実といったより良い教育を行っている。四大・短大の機関別が教育内容に与える影響を見ると、短大ほど実践力重視で、保育関連カリキュラムを充実している一方で、四大では研究・公務員試験対策が充実している。四大で必ずしも保育系カリキュラムの充実に向っていない。

最後に、output/ outcomeに与える影響を総合的にみていく。卒業生の保育系就職率（図2）をみると、短大ほど就職という直接的効果（パス係数-0.504）が最も大きい。また、実践力を重視した教育（パス係数0.150）をするほど保育系に就職している。卒業生評価①「実践力が高いとの評価」（図3）へは、入学者の学力層、養成機関の別の影響は見られなかったが実践力を重視した教育を行うほど（パス係数0.218）、保育関連カリキュラムが充実しているほど（パス係数0.208）、卒業生の実践力が高いという評価につながっている。卒業生評価②「保育者として長年勤務する卒業生が育っている」（図4）へも、入学者の学力層、養成機関の別の影響は見られなかったが、実践力を重視した教育を行うほど（パス係数0.353）、長く保育者として勤務する卒業生が育っているという評価につながっていた。卒業生評価③「保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」（図5）へは、入学者の学力層の影響は見られなかったが養成機関の別の影響は見られ（パス係数0.182）、四大のほうが現場を引っ張る、つまりリーダーシップのある卒業生が育っていることがわかった。また実

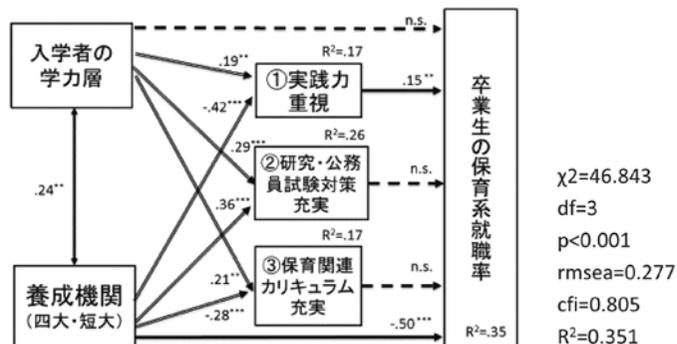


図2 卒業生の保育系就職率に与える影響のパス解析結果

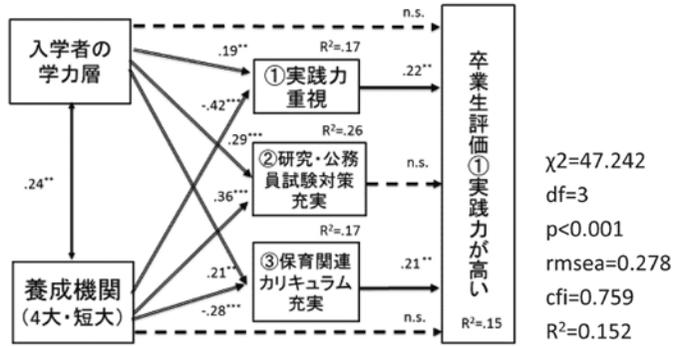


図3 卒業生評価①「実践力が高い」に与える影響のパス解析結果

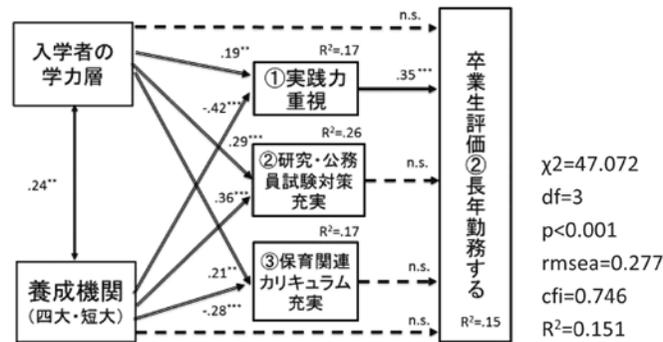


図4 卒業生評価②「長年勤務する」に与える影響のパス解析結果

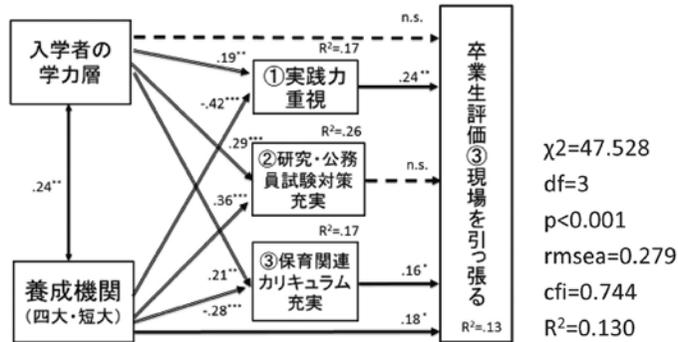


図5 卒業生評価③「現場を引っ張る」に与える影響のパス解析結果

践力を重視した教育を行うこと（パス係数0.237）や保育関連カリキュラムを充実させる（パス係数0.158）こともリーダーシップ育成につながっていることがわかった。

養成校の教育内容指標の3因子の評価への影響を改めて整理しておく、教育内容指標①の「実践力重視」因子は4つの項目のすべてに正の影響が見られた。卒業生の就職率及び評価③「保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」項目では機関の別から受ける影響が見られたものの、パ

ス係数0.063及び0.101とその影響は小さかった。教育内容指標②の「研究・公務員試験対策充実」因子は分析で使用した4つの項目のどれにも影響は見られなかった。教育内容指標③の「保育関連カリキュラム充実」因子は評価①「実践力が高いとの評価」及び評価③「保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」に正の影響が見られた。また評価③「保育現場を引っ張っていく卒業生が育っている」は機関の別から受ける影響もあるものの、パス係数0.045とその影響は小さかった。つまり、養成校の教育内容の中でも、とくに「①実践力重視」「③保育関連カリキュラムの充実」が卒業生評価にプラスの影響を与えており、それらの教育内容は短大でより重視されていた。

4.3. 「実践力充実」因子に影響を与える養成校の特色

パス解析の結果、養成校の教育内容指標の3要素のうち「①実践力重視」「③保育関連カリキュラムの充実」因子が卒業生評価に影響を与えることがわかった。そこで本節ではそれらの因子へ影響を与える養成校の条件を、教員の経験や勤務状況を中心に検討することとした。重回帰分析の結果を表6に示す。その結果、「実践力重視」に対しては、養成校の歴史が古いほど ($\beta = -0.323$)、専任教員が保育者を育てる自負心を持っているほど ($\beta = 0.253$)、専任教員間のコミュニケーションが良好であるほど ($\beta = 0.202$) 養成校は実践力を重視した教育内容を行っていることが明らかになった。また専任教員の実習指導が忙しいほど実践力の充実につながることも明らかになった ($\beta = 0.146$)。そして、「保育関連カリキュラム」については、専任教員が保育者を育てる自負心を持っているほど ($\beta = 0.247$)、入学定員が多いほど ($\beta = 0.211$) 充実することがわかった。一定の規模が担保されないと、資格要件以上のカリキュラムの充実が難しいということが考えられよう。

表6 「実践力重視」「保育関連カリキュラム充実」に影響を与える養成校の条件

	①実践力重視			③保育関連カリキュラム充実		
	β	p	t	β	p	t
保育者養成にかかわる学科等の設置年※	-0.323	***	-4.273	-0.056	n.s.	-0.623
専任の先生方は保育者を育てている自負を十分にもっている	0.253	**	3.487	0.247	**	2.835
専任の先生方の教員間のコミュニケーションは良好である	0.202	**	2.918	0.075	n.s.	0.904
専任の先生方の担当授業は多い	-0.127	n.s.	-1.759	-0.050	n.s.	-0.574
専任の先生方の実習指導は忙しい	0.146	*	2.072	-0.155	n.s.	-1.827
保育を専門とする先生の比率	0.070	n.s.	1.078	0.089	n.s.	1.147
保育者養成にかかわる学科等の入学定員	0.056	n.s.	0.893	0.211	**	2.836
専任の先生方は学生募集のために時間が取られる	0.000	n.s.	-0.007	0.086	n.s.	1.070
保育現場の経験のある先生の比率	-0.001	n.s.	-0.022	0.066	n.s.	0.839
短大ダミー	0.089	n.s.	1.174	0.065	n.s.	0.730
	調整済 R^2	0.408		0.162		
※ 5件法にて回答。歴史が古いほど数字が小さい。	F値	13.543		4.512		
	n	182		182		

*** $p < 0.01$ ** $p < 0.1$ * $p < 0.5$

4. 4. 保育者養成校責任者へのインタビュー調査からの解釈

分析課題③の「保育者養成校の責任者は養成校の教育内容が卒業生に与える影響をどのように考えているのか」について、インタビュー調査より解釈する。分析課題②で明らかになったことは、四大・短大という機関の差異の直接効果の影響が限定的で、教育期間の長期化が保育者としての質向上に必ずしも結び付いておらず、むしろ養成校での教育内容の違いを通じた間接効果の影響が大きいという点であった。なぜ、こうした結果になったのか。図6に今回のアンケートから四大・短大の教育上の課題を示したが、短大の場合は学生の課題が、四大の場合は教育上の課題がより深刻であることがわかる。「保育を専門とする教員の不足」や「教員の協力関係構築」はむしろ四大で課題が多い。この背景について、筆者らが実施したインタビューのうち、とくに四大の関係者の発言から探ってみたい。

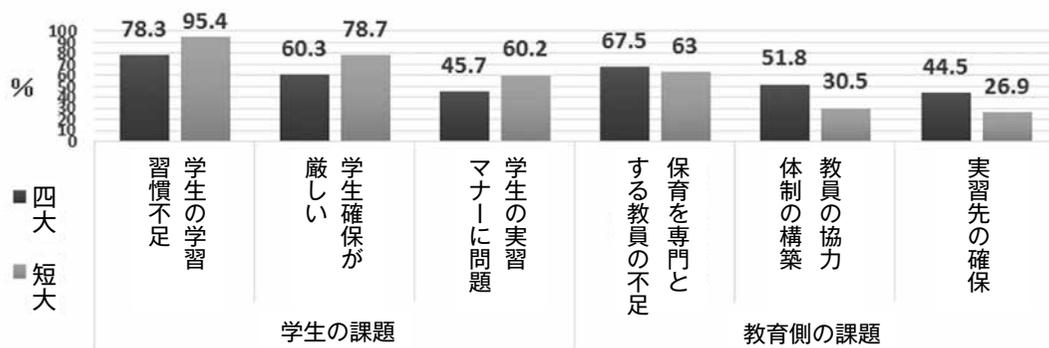


図6 四大・短大別の教育上の課題

学校種の相違が教育内容に与える影響は、四大ほど研究・公務員試験対策充実、短大ほど実践力重視、保育専門カリキュラムの充実で、四大化は保育関係の科目の充実につながっていなかった。最低限の資格要件があることの影響も大きいとされるが、インタビューで「短大より多い2年分をどのようにカリキュラムの充実にあてているのか」を尋ねたところ、ゼミや研究会、卒業研究、教養科目などは、ほとんどの対象者が指摘した。ゼミや卒業研究を充実させるにはF大学の関係者が話したような共通の課題認識があった。

「保育は日々変わって子どもたちも変化しますし、社会も変化して、課題もどんどん変わっていきますよね。毎日、同じことを繰り返していくみたいなことはなじまないですよ。そういうことで変化に対応しているんな課題が提起されてくる、その課題を要するに研究的に受け止めて、何らかの解決のための力、行動を取ることができるような、そういう専門職を育てたいという、私たちがゼミと卒業研究に懸けた思いというのはそこにあるんですよ。」

保育科目や実習の充実につなげた大学とそうでない大学に分かれた。その違いを生んだ背景のひとつとして、四大化した際に、F大学のように保育学部ではなく、他の分野も含んだ形で「子ども学部」のように対象を拡大し、隣接分野の教員が多く採用され、必ずしも保育の高度化が共通目標として目

指されなかったという原因が見いだされた（B大学、D大学）。四大の学生の多くは、大学入学後にやりたいことを決めたい傾向にあり（両角 2017）、「相当忙しくなるけど、（小学校教諭を含めた）3免をめざす（B大学）」ことも、こうした傾向に拍車をかけている。そうした中で、たとえば資格要件以上の保育系科目を独自に作っても、あくまで学生の選択に任せ、多くの学生に履修させることもしていない。

「卒業研究なんかも一応あって、いろんなことができますよ。専門性とか、専門職性の中身について、そんなに詰めて議論をできる状態にはないので。まあ、いろいろたくさんやっていますよと。」（B大学）

「（学生募集が厳しくなった短大の教養科などを廃止し）今までの短大を再編成する、発展させる形で四大を作ろう…保育科以外にあった心理学科とか福祉援助学科とか、あるいは教養科、その学科を吸収しながら保育に特化した学科を作るとなると、幼稚園保育士の養成だけではなかなか難しい。…保育を学問として、あるいは職業として重要と思っている教員が少ない」（D大学）

教員の課題については、養成校である以上、下記のF大学関係者が指摘するような変化が求められるが、実際には難しい事情も指摘された。四大化したことで教員の採用基準や評価基準で、研究がより重視される傾向になったことなどが語られた（B、D大学）。そうした中で、短大でのインタビューでよく聞かれた「教員全員で学生に関わる。学生や保護者に教員から連絡することもある。」といったことが難しくなっているようだ。

「こういう養成校にいる教員は、これまでの研究に関わらず養成・教育大学にいるという自覚を持って研究というか、乳幼児の今の課題についても関心を持っていかなければいけない」（F大学）

「四大を立ち上げた中で外部から招聘した先生、特に有名な先生もいらっしゃるわけです。もう定年を終えてから、失礼だが腰掛けの先生に「新しいものに挑戦して」とか、「適応して」ついたら無理でしょう。若い教員は、腰掛けで、ここで骨をうずめようっていう教員はなかなかいないわけでしょ？「ここでステップアップして、また」って、優秀な人であれば考えるでしょう。（中略）この大学の10年後は、果たしてどうなのか。中堅、若い先生はね、やっぱり、研究業績をある程度作っというてね、何とか生き延びていくしかないよねみたいなね。」（B大学）

「4年大の先生になったんだから、アカデミックに、まさに研究することが一番で、授業やら学生指導っていうのは二の次、三の次というふうに思う意識がまず根っこにある。なにせ四大の教員になったことで、そういうことがある意味では芽生えてしまった。」（D大学）

なお、四大・短大という学校種の相違が現場を引っ張る卒業生が育っているという評価に直接的な影響があったことについては、カリキュラムの違いだけでなく、時間的な余裕が生まれたことによる課題活動の効果等の広い意味での大学教育の影響も考えられる。

「学生の力というのは、もちろん大学が提供するカリキュラムを系統的に学習するという形で、もちろん培われていきますけれども、教育課程外ですよね。教育課程外の領域で学生がどういふふうな活動を大学保育学をベースに展開していくかということも、すごく大きいんじゃないかな

というふうに思っています。教育課程外の取り組みを、それなりに学生も取り組めるというためには、ゆとりがないといけませんよね。四年制大学の場合ですと、教育課程外の時間で学生たちが自主的、主体的にいろんな取り組みを進めていくということができます。」(F大学)

5. 結語

本稿では専門職としての保育者をどのように育てていくのかについての議論をするために保育者養成校の教育内容に焦点を当て、養成校のどのような教育内容・方法等が質の高い保育者養成あるいは評価の高い卒業生の輩出につながっているのかを検討してきた。

まず分析課題①で、保育者養成校の教育内容（process）は「実践力重視」「研究・公務員試験対策充実」「保育関連カリキュラム充実」に指標化したうえで、分析課題②では養成校のoutput/outcomeである卒業生の保育者としての評価に対し養成校における教育内容（process）がどのように影響を与えているのかを、入学者の学力層の違い及び機関の別（input）を統制したうえで検討した。その結果、入学者の学力層の直接的な影響が見られず、機関別の直接的影響も限定的であることがわかった。卒業生評価においてはinput要素と比較して教育内容の違い、その中でも「実践力重視」や「保育関連カリキュラムの充実」が高い影響を与えている傾向があった。また養成校の歴史や専任教員の保育者を育てる自負心の強さ、教員間のコミュニケーションの良好さ、実習指導授業の充実などが実践力を重視する教育内容につながっている可能性が示された。分析課題③では、四大化という養成機関の長期化が必ずしも質の高度化につながっていないという状況のメカニズムについてインタビュー調査から検討した。その結果、四大化が必ずしも保育の質の高度化を目指したものではなかったことや、時間の余裕や資格選択肢の多さが学生の保育者以外の職業選択をすすめていることなどの可能性が浮かび上がってきた。

本稿では保育者養成校の養成期間の長期化は必ずしも保育の質の高度化につながっていないことを示す結果を得たといえるが、はじめにも述べたように卒業生の評価を養成校の自己評価で代用しているという課題がある。また「保育の質」の定義には「保育者としての視野の広さ」「保育の幅の広さ」、「学び直す能力の高さ」なども含まれ、それらの観点では長期化の好影響が出る可能性も考えられる。今後は保育者養成改革の動向や養成校の立場のみならず保育現場に対する調査を実施し、さらに深く検討していく必要がある。

<注>

- 1 四年制大学で幼稚園教諭1種免許と保育士資格を取得する場合、必要な単位数はそれぞれ59単位、68単位だが、ほぼ読み替えがきくとすれば、124単位から68単位を引いた56単位分が大学で独自に設定できる科目に相当する。これに対して、短期大学は2つの資格取得だけで卒業要件単位数をオーバーするため、独自の科目を設定することは難しい。
- 2 保育者養成は専門学校でも行われているが、本研究の対象外なので扱っていない。
- 3 調査の単純集計結果はCedepサイト (<http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/event/15039/>) にて

web上で公開されている。

- 4 「保育所等」に関しては、保育所のみとは限らないものの保育の資格を生かした就業という意味で「保育所等」と名付けた。
- 5 学校種で影響力の構図が異なるのではないかと考え、四年制大学・短期大学にわけてパス解析を行ったが、変数間の影響関係はほぼ同様であったため、このモデルを採用した。

【参考文献】

- 安部恵美子・白川佳子（2006）「保育系短期大学卒業生の進路・キャリア形成と短大評価」『長崎短期大学紀要』長崎短期大学第18号。
- 青木紀（2017）『ケア専門職養成教育の研究—看護・介護・福祉 分断から連携へ』明石書店。
- 川俣美砂子（2012）「保育者養成課程におけるカリキュラムの比較分析—大学・短期大学・専門学校に焦点をあてて—」『福岡女子短大紀要』第77号、福岡国際大学・福岡女子短期大学。
- 北野幸子（2007）「ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と四年制モデル養成システムの検討」平成18年度厚生労働科学研究政策科学推進研究事業報告書。
- 北野幸子（2010）「幼児一体化を教育的視点から考える—教育専門職としての保育者」『保育の友』8月号、全国社会福祉協議会出版部。
- 厚生労働省（2017）「保育士養成課程等の見直しについて」
- 厚生労働省（2018）「保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料」
- 厚生労働省（2018）「保育士等キャリアアップ研修の実施について」
- 文部科学省（2009）「教員免許更新制」
- 文部科学省（2017）「教育職員免許法・同施行規則の改正及び再課程認定について」
- 両角亜希子（2017）「高校生の進路選択から見た保育者養成の高学歴化の背景」『東京大学大学院教育学研究科紀要』東京大学大学院教育学研究科、56、263-271。
- 無藤隆（2008）「注目の学部・学科—子ども・教育系—概説」『Guideline』2008年11月号、河合出版。
- 日本保育協会（2006）「保育士の資質向上に関する調査研究報告書」
- OECD（2012）Quality matters in early childhood education and care JAPAN
- 吉田幸恵（2010）「保育士養成における課題」『名古屋経営短期大学紀要』第51号、81-94。
- 吉本圭一（2016）『第3段階教育における職業教育のケーススタディ』九州大学高等教育と学位・資格研究会ワーキングペーパーシリーズNo2
- 全国保育士養成協議会（2016）「保育士養成のあり方に関する研究」
- 全国保育士養成協議会（2017）「平成28年度保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究」

謝辞

本稿は、東京大学発達保育実践政策学センターの関連SEED研究の助成を受けた。アンケート

調査やインタビュー調査にご協力いただいた保育者養成校の関係者に御礼申し上げます。