

## 職業訓練指導員の養成課程において、実習と学科受講は汎用的能力の獲得にどのような影響を与えるか？

### How does Simultaneous Adoption of Practical Exercise and Classroom Learning affect The Acquisition of Generic Skills through The Education Programme for Vocational Training Instructors?

松本 暢平, 新目 真紀, 松本 和重 (職業能力開発総合大学校)

Yohei Matsumoto, Maki Arame and Kazushige Matsumoto

This article discusses how vocational training instructors develop their social skills or career adaptabilities, generic skills by analysing quantitative data from free description. The training for vocational training instructors are composed of repeated practical exercises and classroom learning, however, it has sufficiently been discussed neither which affects their acquisition nor how they improve their skills as vocational training instructors. They have their own vocational majors, the vocational skills also vary in every instructor, hence, taking it into account, this article dare to focus on social skills and career adaptabilities as generic skills, which are required by all of them, and investigate how they develop them. There being some exceptions, the results of analysis of free description for 24 instructors indicate that it is obvious that the trainings on each stage can help them develop not only their professional skills but also their social skills and career adaptabilities as generic skills.

Keywords: Generic Skills, Practical Exercises, Classroom Learning, Vocational Training Instructor

#### 1. 本稿の課題

本稿は、職業訓練指導員候補者に対しておこなったアンケート調査の分析を通じ、職業訓練指導員（以下、指導員）養成をおこなう長期養成課程（注[1]）での能力の向上について検討しようとするものである。より具体的には、長期養成課程でとりいれられている能力開発科目において、学科受講による Off-the Job-Training (Off-JT) と、施設での On-the Job-Training (OJT)（以下、実践実務）を往還的におこなうことで、指導員、ひいては社会人としての汎用的能力（ソーシャル・スキルおよびキャリア・アダプタビリティ）が向上するという仮説を検討することを目的とする。また、分析結果をふまえ、両能力の関連を検討し、それらの獲得プロセスや位置づけを考察することを目的とする。

近年、とりわけ教員養成研究において、往還型学習の実践が着目されている。たとえば宮崎ら（2011）<sup>1)</sup>は、欧州の教員養成において、往還型学習が積極的に取り入れられるようになったことを明らかにした。また、日本においても、東洋大学における往還型教育実習システムの事例<sup>2)</sup>や、北海道教育大学における往還型カリキュラムの事例（2008）<sup>3)</sup>など、教員養成の分野でそれへの注目が高まりつつある。大学院段階での教員養成にも往還型カ

リキュラムは導入され、教員養成分野の専門職大学院である教職大学院は、制度の理念として「理論と実践の融合」（注[2]）を掲げ、大学院での学習と長期間の教育実習を往還し、教員としての専門的能力の向上を推進している。また、小野（2015）<sup>4)</sup>、河野（2015）<sup>5)</sup>、松本（2015）<sup>6)</sup>、御手洗（2015）<sup>7)</sup>は、教職大学院の学生は、進学背景、キャリア観に多様性を有しながらも、カリキュラムが推進する往還的学習をおこなうことで、教員としての専門的能力ばかりでなく、汎用的技能をも伸ばしていたこと、カリキュラムに対する満足度も高かったことを指摘した。

教員養成におけるそうした研究背景をふまえ、指導員養成に目を転じると、たとえば坪田ら（2015）<sup>8)</sup>は、指導員候補者が、自らの職業そのものへの理解度を高めたり、長期養成課程における施設実習（以下、実践実務）を通じて、配属された職業訓練施設の指導員集団に親和していったり、場合によっては、将来の職務に対する不安を抱えたりすることを示した。そして、彼／彼女らが指導員という自らの職業を理解していくプロセスのなかで、予期的社会化を経て、職業的社会化が深まっていくことを明らかにし、長期養成課程における実践実務が指導員としての能力獲得をうながすことを指摘した。

しかし、長期養成課程全体を射程に入れ、OJT として

の実践実務と、Off-JT としての能力開発科目の学科受講を通じて、指導員がどの程度能力を向上させているかについては、重要な検討課題であるにもかかわらずいまだ明らかになっておらず、研究の蓄積も充分とはいえない。また、指導員養成における教育効果としての能力獲得の分析が、教員養成研究にみられる既存の分析枠組みにもとづいておこなわれてよいかどうかという点も、いまだ明らかになっていない。そこで、本稿では、あえて、各指導員固有の専門分野のなかで必要とされる専門的な諸能力にではなく、専門分野の違いによる質的差異を考慮する必要がない、社会人として求められる汎用的な能力を分析対象として、長期養成課程における能力獲得について分析する。より具体的には、能力として、ソーシャル・スキル<sup>9)</sup> (注[3]) およびキャリア・アダプタビリティ<sup>10), 11)</sup> (注[4]) に着目し、長期養成課程のどの段階で、彼/彼女らが汎用的な能力を向上させていくかを分析することで、カリキュラム全体を射程に入れ、その効果を検討する。そして、ともに汎用的能力とみなされる両能力の関連を検討し、それらの獲得プロセスや位置づけを考察する。

## 2. 使用するデータと分析方法

本稿では、2015 年度に長期養成課程を受講している 24 名(長期養成課程 1 年訓練 1 年次 17 名および長期養成課程 2 年訓練 2 年次 7 名)に対し、長期養成課程における実践実務後の能力開発科目の授業中(2015 年 11 月 11 日)にアンケート調査をおこなった。アンケートでは、ソーシャル・スキルについて 18 項目(表 1)、キャリア・アダプタビリティについて 18 項目(表 2)、長期養成課程の教育内容と自身のキャリアとの関連性について 2 項目(表 3 (項目 37~38))、実践実務と能力開発科目との関連性について 2 項目(表 3 (項目 39~40))、合計 40 項目を、1 (まったくあてはまらない)~5 (かなりあてはまる) の 5 件法で尋ねた。各項目について、2015 年 6~9 月におこなわれた実践実務の前後、能力開発科目受講後の 3 時点に分けて尋ねた。また、本稿では、実践実務を通じてプラスになった点、マイナスになった点について自由記述形式で尋ねた。データの使用にあたっては、とりわけ自由記述形式の項目について、各回答者の個人情報が出ないよう配慮した。

## 3. 結果と考察

本稿で尋ねたソーシャル・スキル 18 項目およびキャリア・アダプタビリティ 18 項目の習得度について、長期養成課程における実践実務の前後および能力開発科目を受講した後の 3 つの段階での平均値を示したものが表 1 および 2 である。表 1 より、ソーシャル・スキルでは 18

項目すべてが、また、表 2 より、キャリア・アダプタビリティでは 12 項目が段階的に向上している。大半の項目で段階的に習得度が上昇しており、長期養成課程を通じ、汎用的能力が段階的に向上していることがうかがえる。

### 3.1. ソーシャル・スキル

表 1 より、実践実務前の段階での認識に目を向けると、平均値が 3.00 未満のものが 6 項目あった。問題解決のスキルにおける「2. 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。」(平均値 2.74)、トラブル処理のスキルにおける、「9. まわりの人たちとの間でトラブルが起きて、それを上手に処理できますか。」(平均値 2.83)、「11. 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか。」(平均値 2.87)、コミュニケーションのスキルにおける「14. 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。」(平均値 2.91) の 4 項目より、他者との関係がなんらかの理由で悪化している困難な状況下での対応に、指導員になったばかりの頃の彼/彼女らは、自信を持っていなかったようだ。さらに、「6. 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。」の実践実務前の平均値が 2.96 であったことをふまえれば、平均値が 3.00 未満の 4 項目が示唆するような困難な状況下を含め、他者と綿密にコミュニケーションをおこなうことは、容易なことではないようだ。だが、このことは、指導員である彼/彼女らが、対人関係そのものを苦手としていることを示しているわけではないだろう。「8. まわりの人たちが自分とは違った考えをもっている、うまくやっていますか。」、「12. 知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。」の平均値は、実践実務前で前者が 3.43、後者が 3.17 と比較的高く、むしろ彼/彼女らは、異なる意見もふまえてよりよい方向を目指したい、あるいは、積極的にコミュニケーションをおこないたいと考えていると解釈できる。

平均値が 3.00 未満だった項目のうち、残るひとつは、「18. 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。」(平均値 2.78) である。この項目は、仕事に対する計画性を示していると考えられるが、坪田ら

(2015) の指摘をふまえれば、実践実務を経て予期的/職業的社会化が進んでいない実践実務前の段階で、彼/彼女らが指導員という職業それ自体や職務内容のことを完全に理解しきれていなかったために、この項目の平均値は他よりも低かったのではないかと推測される。

なお、実践実務前に平均値が 3.00 未満と自信を持っていなかった 6 項目も含め、大半の項目の平均値は、実践実務後、能力開発科目受講後で段階的に上昇している。長期養成課程を通じて、彼/彼女らは、着実にソーシャル・スキルを伸ばし、困難な状況下も含め、他者とのコミュニケーションをより円滑にできるようになったと認識しているようだ。

表1 ソーシャル・スキルの各段階での習得度(平均値)

	実践 実務前	実践 実務後	科目 受講後
<b>【問題解決のスキル】</b>			
1. 他人を助けることを、上手にやれますか。	3.17	3.48	3.52
2. 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。	2.74	2.96	3.13
3. 仕事をすると、何をどうやったらよいか決められますか。	3.04	3.61	3.57
4. 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。	3.04	3.57	3.70
5. 仕事の上で、どこに問題があるかをすぐに見つけることができますか。	3.30	3.30	3.30
6. 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。	2.96	3.17	3.48
<b>【トラブル処理のスキル】</b>			
7. あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。	3.00	3.35	3.35
8. まわりの人たちが自分とは違った考えをもっていても、うまくやっていけますか。	3.43	3.61	3.83
9. まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。	2.83	3.13	3.17
10. こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。	3.17	3.35	3.48
11. 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか。	2.87	3.13	3.39
<b>【コミュニケーションのスキル】</b>			
12. 知らない人でも、すぐに会話が始められますか。	3.17	3.57	3.74
13. 他人が話しているところに、気軽に参加できますか。	3.17	3.35	3.39
14. 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。	2.91	3.13	3.35
15. 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。	3.09	3.57	3.74
16. 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。	3.13	3.22	3.27
17. 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか。	3.74	4.09	4.13
18. 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。	2.78	3.30	3.30

(網掛け部は、前時点よりも平均値が下がったことを示す(以下同様))

ただし、問題解決のスキルにおける「3.仕事をすると、何をどうやったらよいか決められますか。」は、実践実務後から能力開発科目受講後にかけて、わずかが平均値が下がった(3.61から3.57へ)。同じく問題解決のスキルにおける、「5.仕事の上で、どこに問題があるかをすぐに見つけることができますか。」は、全時点で平均値が横ばいとなった。トラブル処理のスキルにおける、「7.あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。」については、実践実務後から科目受講後にかけて、平均値が横ばいとなった。これらの項目は、他と比べ、実際に職務をおこなうなかで、強く、頻繁に意識される特徴を有するものと考えられる。実践実務を離れた彼/彼女らは、段取りよく勤務をこなしていかなければならない状態から一時的に遠ざかり、Off-JTである能力開発科目の受講する時点ではこうした項目が特別に意識される機会が少なくなっていると考えられる。それゆえ、平均値が横ばいだったり、わずかに下がったりしたものと推測される。

### 3.2. キャリア・アダプタビリティ

キャリア・アダプタビリティについて、実践実務前の段階に目を向けると、平均値3.00未満のものが3項目あった。それらはいずれも、関心因子に含まれる項目であり、「24.自分が望む職業生活を送るために、具体的な計画を立てている。」、「25.これからのキャリア形成について自分なりの見通しを持っている。」より、指導員になったばかりの実践実務前の段階において、彼/彼女らのなかには、自身のキャリアに関する将来的な見通しや計画を明確に立てられていない者も多いようである。それゆえ、「27.自分のキャリア形成に役立つ情報は積極的に収集している。」の平均値も低く、どのような情報が役に立つかどうかを把握できていない者が多いことを示唆していると言えるだろう。しかし、いずれの項目も、実践実務後、科目受講後と段階的に平均値が上昇しており、長期養成課程での往還型学習によって、指導員という職業に関する理解が進んでいることがわかる。

キャリア・アダプタビリティのなかには、実践実務前の平均値が4.00以上と高いものが2項目あった。属する

表2 キャリア・アダプタビリティの各段階での習得度（平均値）

	実践実務前	実践実務後	科目受講後
<b>【自信】</b>			
19. 自分の仕事に、「やりがい」を感じている。	3.43	3.78	3.65
20. 今の仕事は自分に合っている。	3.35	3.35	3.22
21. 大切な仕事をしていると感じる。	3.78	4.17	4.18
22. 会社の中には、様々な仕事に挑戦する機会がある。	3.26	3.96	3.91
23. 自分の10年後の未来にある程度期待が持てる。	3.04	3.22	3.26
<b>【関心】</b>			
24. 自分が望む職業生活を送るために、具体的な計画を立てている。	2.78	3.22	3.30
25. これからのキャリア形成について自分なりの見通しを持っている。	2.83	3.17	3.39
26. 先々やってみたいことを具体的にイメージできる。	3.04	3.39	3.43
27. 自分のキャリア形成に役立つ情報は積極的に収集している。	2.78	3.17	3.43
<b>【コントロール】</b>			
28. 職業生活の送り方には、自分で責任をもちたい。	4.26	4.39	4.43
29. これからの人生設計には、大変関心をもっている。	3.35	3.70	3.96
30. これからの職業生活をより充実したものにしたいと強く思う。	3.70	4.00	4.09
31. どうすれば職業生活をよりよく送れるかをしばしば考える。	3.26	3.78	3.87
<b>【好奇心】</b>			
32. 充実したキャリアを実現できるかどうかは、自分の行動次第だ。	4.04	4.39	4.35
33. 環境変化にストレスを感じるよりも、それを楽しんでしまうほうだ。	3.00	3.04	2.96
34. 新しい状況におかれても、気持ちの切り替えは早いほうだ。	3.70	3.87	3.91
35. 仕事や人生は何が起こるかわからないから面白い。	3.70	3.83	3.74
36. 仕事とプライベートな生活のバランスは良いほうだ。	3.48	3.30	3.57

因子こそ異なるものの、「28. 職業生活の送り方には、自分で責任をもちたい。」「32. 充実したキャリアを実現できるかどうかは、自分の行動次第だ。」は、いずれも責任感の強さを示していると言えるだろう。コントロール因子に属する他の項目についても、実践実務後、科目受講後と段階的に伸び、因子全体では、平均値が4.00に近いものが4項目中3項目にあり、このことも彼/彼女らの責任感の強さを表す傍証となる。

一方、好奇心因子に目を転じると、5項目中4項目で、各段階で上下動がみられた。「36. 仕事とプライベートな生活のバランスは良いほうだ。」では、実践実務前後で平均値が3.48から3.30へ下がっていた。本調査では、各指導員に対し、実践実務の感想を記述形式でも尋ねたが、ここでみられる平均値の下降は、「課題を仕事だけでなく、自宅に帰ってからやることがあったので、プライベートと仕事との区別が曖昧になっていた。」といった記述にみられるように、実践実務のなかで実際に指導員の職務を体験することで、職務の多忙さを意識できた結果としてみなせるだろう。なお、実践実務後から能力開発科目受講後にかけて、平均値は3.30から3.57へと上昇する。これは、実践実務期間を終え、一度施設を離れたことで、

実践実務の苦勞から一時的に解放されたためではないだろうか。また、指導員としてのキャリアが蓄積されるにつれ、彼/彼女らは以前より時間をうまく使えるようになったためとも考えられる。

すでに言及した「32. 充実したキャリアを実現できるかどうかは、自分の行動次第だ。」では、実践実務後から科目受講後にかけてわずかにではあるが平均値が下がっている。これは、すでに述べた責任感が低下したことを意味しているわけではないだろう。むしろ、キャリア達成は努力だけでなされるわけではなく、それぞれの職業や職場に慣例や規範が存在することを知り、自身を冷静にみられるようになった者が増えた結果ではなかろうか。自信因子に目を向けると、「19. 自分の仕事に、「やりがい」を感じている。」「20. 今の仕事は自分に合っている。」「22. 会社の中には、様々な仕事に挑戦する機会がある。」の3項目で実践実務後から能力開発科目受講後にかけて平均値が下がっている。これらの平均値の下降は、指導員という職業に対して望みを持たなくなったものが増えたということの意味しているわけではない。むしろ、このことも、組織のなかで思い通りのことをいつでも自由にやれるわけではないことを知り、彼/彼女らが自身

をより冷静にみられるようになりつつあることを示唆しているのではないだろうか。

ティを含め、彼／彼女らは段階的に汎用的能力を向上させ、自身のキャリアの見通しを立てられるようになって

表 3 課程の内容と自身のキャリアとの関連度（平均値）

	科目受講後
37. 実践実務前の長期養成課程の授業と自分の将来のキャリアとは関連があった。	3.26
38. 実践実務後の長期養成課程の授業と自分の将来のキャリアとは関連があった。	4.26
39. 長期養成課程の授業で学んだことは実践実務の場で生かした。	3.35
40. 実践実務を思い返して、長期養成課程の授業の理解がより深まった。	3.70

また、「33. 環境変化にストレスを感じるよりも、それを楽しんでしまうほうだ。」「35. 仕事や人生は何が起こるかわからないから面白い。」で、実践実務後から科目受講後にかけて平均値が下降している。この結果も、キャリア達成に関する野心が衰えたり、失われたりしたことを意味するのではなく、むしろ、各段階で指導員の職務について知り、考える機会を持った結果、坪田ら（2015）が指摘するような、指導員としての予期的かつ職業的な社会化が進み、責任感を強く持ちながらも、よりいっそう自身のキャリアを落ち着いてとらえられるようになったことの傍証となるだろう。

### 3.3. 往還型学習による段階的な汎用的能力の伸びとキャリア意識

本稿では、長期養成課程の教育・訓練内容と自身のキャリアとの関連性についても尋ねた（表 3）が、「37. 実践実務前の長期養成課程の授業と自分の将来のキャリアとは関連があった。」の平均値（3.26）と、「38. 実践実務後の長期養成課程の授業と自分の将来のキャリアとは関連があった。」のそれ（4.26）との間には、1 ポイントの差があった。この差は、実践実務前後の授業内容に起因するものととらえるべきではないだろう。むしろ、表 1 および 2 が示す結果と同様に、彼／彼女らは、実践実務と能力開発科目の受講を往還的におこなうことで、指導員になった当初は実感のわかなかった自身の職業やキャリアについて、徐々に理解を深めたり、見通しを立てられたりできるようになっているようである。

実際に、実践実務の経験を通じ、「指導員と訓練生との立ち位置を考えることができるようになった」、「率先して気配りをするようになった」、「スケジュール管理に気を付けるようになった」、「今までは、狭く深く勉強をしていたが、訓練に関わるいろいろな分野を広く勉強するように意識が変わった」など、視野の拡大を示唆するような記述が見られた。アンケートにおける「39. 長期養成課程の授業で学んだことは実践実務の場で生かした。」の平均値（3.35）に比べ、「40. 実践実務を思い返して、長期養成課程の授業の理解がより深まった。」の平均値（3.70）は高く、段階的に能力の用途を広げている。実践実務と能力開発科目の受講を往還的にとり入れることで、ソーシャル・スキルおよびキャリア・アダプタビリティ

いた。

## 4. 結語

分析結果から、本稿では、以下の 2 つの知見を得た。すなわち、(1) 長期養成課程における実践実務は、ソーシャル・スキルやキャリア・アダプタビリティのような、指導員として、ひいては社会人として求められる汎用的能力の向上をももたらすこと、(2) 実践実務と学科受講を並行しておこなうことで、指導員という職業への理解を深め、視野を広げるばかりでなく、自身のキャリアに関する見通しを立てられるようになることである。これらの知見は、教職大学院での教員養成研究における往還型学習が、専門的能力ばかりでなく汎用的技能の向上をももたらすという松本（2015）の知見と類似しており、教員と同様に、指導員も、専門的能力の獲得ばかりでなく、汎用的技能を伸ばし、視野を拡大させることで、自身の活躍できる領域を広げようとしているようだ。

最後に、今後より研究を進めていくうえでの課題を 3 点示したい。第一に、知見の一般化についてである。すでに述べたように、本稿で尋ねたソーシャル・スキルおよびキャリア・アダプタビリティは、大半の項目が実践実務前後、能力開発科目受講後にかけて、段階的に向上していることがうかがえた。しかし、この分析結果は、わずか 26 名から集めたデータに過ぎず、一定の傾向こそ見出せたものの、定量的分析として知見を一般化するにはいたっておらず、試論にとどまっている。そのため、継続的かつより大規模なサンプルのもとに調査をおこない、知見の一般化を目指す必要がある。

第二に、分析方法についてである。本稿は、教育を受ける指導員候補者の側からのみ往還型学習の効果測定がおこなわれ、教育を提供する教員の側から分析をおこなっていない。たしかに、受益者がどの程度能力を伸ばしたかということは、教育の効果を測定するうえで極めて重要なことではある。しかし、自由記述回答のなかには、「他の指導員から、職業大でやっつることは約立たないといわれやる気がなくなった」、「職業大で行っている研修をほとんどの指導員は覚えていない又は、職業大の研修で覚えたことは実際の現場では役に立たないことがある」という意見を聞いた」といった、長期養成課程におけ

る能力開発科目の受講に対する施設からの厳しい意見もあった。これらの意見は、実践実務と能力開発科目を往還する学習や、長期養成課程の教育が、現段階では完全に円滑には機能していないことを示唆していると言えるだろう。こうした葛藤は、長期養成課程における教育課程および教育内容の改善に向け、より詳細な研究が求められる必要があることを示唆しているが、分析の射程の点から、本稿のなかでそれらについて言及することは難しいため、別稿に譲ることとした。

第三に、本稿で扱った能力の妥当性についてである。たしかに、ソーシャル・スキルとキャリア・アダプタビリティは、ともに尺度として認知されているものの、本稿の課題により適した能力尺度は何かという点は、常に検討されなければならない。また、本稿で用いたデータから、両者の関係性について分析することは難しいと考えられるが、両能力の向上の傾向から、両者は一定の相関関係を有している、あるいは、他者とコミュニケーションを保つためのスキルであるソーシャル・スキルが先に獲得され、その結果として職業に適應でき、キャリア・アダプタビリティも獲得されるという関係にあるとも考えられる。こうした能力間の関連性についても、今後研究を深め、明らかにしていく必要があるだろう。以上の3点の課題を指摘し、本稿の結びとしたい。

## 5. 注

[1] 長期養成課程は、平成 28 (2015) 年度のその募集要項によれば、「一般工科系大学の卒業者、職業能力開発総合大学の総合課程修了者、職業能力開発大学の応用課程修了者で、職業訓練指導員候補として採用された者または職業訓練指導員になろうとする者」(職業能力開発総合大学校, 2014, p. 13<sup>12)</sup>)を対象とし、「2年間で技能検定1級程度の技能技術を習得するための専門学科及び専門実技と職業能力開発指導力、訓練コーディネータ力及びキャリア・コンサルティング力を習得するための能力開発科目を重点的に履修」(職業能力開発総合大学校, 2014, p.13) することを定めている。また、修了すれば、「一般工科系大学の卒業者は、専門学科、専門実技及び能力開発科目を含め2年間の訓練を、総合課程修了者及び応用課程修了者は、能力開発科目を中心に最大で1年間短縮した訓練を受講し、修了した訓練科に応じて定められている複数の職業訓練指導員免許について取得可能」(職業能力開発総合大学校, 2014, p.13-4) となる。

[2] 中央教育審議会は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(2006年7月11日)を通じ、大学院段階で養成される高度な専門職業人としての教員を要請するため、教職大学院を創設することを答申した。そこでは、「高度専門職業人の養成を目的とする大学院段階の課程として、綿密なコースワーク(学修課題と複数の科目等を通して体系的に履修することをいう。)と成績評価を前提に、理論・学説の講義に偏ることなく実践的指導力を育成する体系的で効果的なカリキュラムを編成

するとともに、実践的な新しい教育方法を積極的に開発・導入することにより、「理論と実践の融合」を強く意識した教員養成教育の実現を目指す。」ことが掲げられた。実際に、2008年度より開設された教職大学院では、大学院での学習(「理論」的学習)に加え、学士課程段階の教職課程以上に長期間におよぶ教育実習(「実践」的学習)を往還的におこなうことを目指している。

[3] 本稿では、ソーシャル・スキルとして、菊池章夫による Kiss-18 を参照する。ソーシャル・スキルを測定する尺度は複数あるものの、Kiss-18 は、2015年現在で25年以上の蓄積があるとされ、尺度としての妥当性を有していると判断し、採用した。Kiss-18 は、その特性上、問題解決のスキル、トラブル処理のスキル、コミュニケーションのスキルの3因子に分けられる。

[4] キャリア発達方向性やプロセスについて、その多様性や不確実性を指摘する理論・モデルが数多く存在する。Savickas の唱えるキャリア・アダプタビリティは、不確実性のなかで、変化に対応する資質、つまりレジリエンスととらえられている。本稿では、そうした組織等への適応力を汎用的能力として検証するため、キャリア・アダプタビリティを採用した。キャリア・アダプタビリティは、益田(2008)<sup>9)</sup>によれば、「自信」、「関心」、「コントロール」、「好奇心」の4因子に分けられる。「自信」は、障害を乗り越え、挑戦を続けることによって成功につながるという予期を表し、その欠如は自信の欠落はキャリア上の自己抑制につながる。「関心」は、未来への志向性を表し、各因子のなかでもっとも重要な役割を果たすし、その欠如は無関心につながり、無計画と悲観につながる。「コントロール」は、将来は自身の手である程度変えられるという感覚を指し、その欠如は、キャリア上の優柔不断(不決断)につながる。「好奇心」は、未知のことに対してオープンであることを指し、その欠如は職業に対する無知と不正確な自己イメージにつながる。

## 参考文献

- [1] 宮崎英憲：「変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習」, 東洋館出版社, 東京 (2012).
- [2] 東洋大学, 往還型教育実習システム, 東洋大学, <https://www.toyo.ac.jp/site/toyopsp/>, 2016年3月10日最終閲覧.
- [3] 北海道教育大学, 往還型カリキュラムによる教員養成の改善, 北海道教育大学, <http://www2.hokkyodai.ac.jp/kyoikugp/>, 2016年3月10日最終閲覧.
- [4] 小野まどか：「調査データから見る教職大学院の現在 (1) 教職大学院の課題と入学者の特質」, *IDE 現代の高等教育*, Vol. 570, pp. 62-67 (2015).
- [5] 河野志穂：「調査データから見る教職大学院の現在 (2) 学生のキャリア観：教員としての地位を確約するものではない教職大学院」, *IDE 現代の高等教育*, Vol. 571, pp. 64-69 (2015).
- [6] 松本暢平：「調査データから見る教職大学院の現在 (3)

学生のタイプの違いからみる教職大学院での能力獲得」,  
*IDE 現代の高等教育*, Vol. 572, pp. 66-71 (2015)

(原稿受付 2015/11/30, 受理 2016/4/15)

- [7] 御手洗明佳:「調査データから見る教職大学院の現在 (4) 教職大学院に対する学生の評価」, *IDE 現代の高等教育*, Vol. 573, pp. 64-69 (2015).
- [8] 坪田光平・橋本光男・星野実:「職業訓練指導員としての予期的社会化課程」, *職業能力開発研究誌*, Vol. 31, pp. 15-21 (2015).
- [9] 益田勉:「キャリア・アダプタビリティと組織内キャリア発達」, *人間科学研究*, Vol. 30, pp. 67-78 (2008).
- [10] 菊池章夫:「社会的スキルを測る: Kiss-18 ハンドブック」, 川島書店, 東京 (2007).
- [11] M. L. Savickas: "Career Counseling", *American Psychological Association*, U.S. (2011).
- [12] 平成 28 年度指導員養成訓練長期養成課程学生募集要項, 職業能力開発総合大学校,  
[http://www.uitec.jeed.or.jp/images/department/h28\\_ippan.pdf](http://www.uitec.jeed.or.jp/images/department/h28_ippan.pdf),  
2016 年 3 月 10 日最終閲覧.

\*松本暢平, 修士 (教育学)

職業能力開発総合大学校, 〒187-0035 東京都小平市小川西町  
2-32-1 email: y-matsumoto@uitec.ac.jp

Yohei Matsumoto, Polytechnic University of Japan, 2-32-1  
Ogawa-Nishi-Machi, Kodaira, Tokyo 187-0035

\*新目真紀, 博士 (工学)

職業能力開発総合大学校, 〒187-0035 東京都小平市小川西町  
2-32-1 email: arame@uitec.ac.jp

Maki Arame, Polytechnic University of Japan, 2-32-1  
Ogawa-Nishi-Machi, Kodaira, Tokyo 187-0035

\*松本和重

職業能力開発総合大学校, 〒187-0035 東京都小平市小川西町  
2-32-1 email: k-matsu@uitec.ac.jp

Kazushige Matsumoto, Polytechnic University of Japan, 2-32-1  
Ogawa-Nishi-Machi, Kodaira, Tokyo 187-0035