

# 教員・保育者を目指す大学生のジェネリック・スキルの特徴

## —職業レディネスを高めるために培うべき力とは—

西川 潔 (関西福祉科学大学 教育学部, knishikawa@tamateyama.ac.jp)

堀田 千絵 (関西福祉科学大学 教育学部, chie\_hotta@yahoo.co.jp)

Characteristics of generic skills in undergraduate students aiming to be a teacher or childcare worker:

What skills they should cultivate for increasing their vocational readiness

Kiyoshi Nishikawa (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Chie Hotta (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

### Abstract

Concrete cultivated generic skills for student aiming to be a teacher or childcare worker are still unknown. The aim of this study was to find out the concrete one in generic skills. We asked one-hundred fifty nine undergraduate students, first to senior years, offered at education faculty to take Progress Report on Generic Skills Test, consisted of Literacy and Comptency Skills. Moreover, forty-four third year students of them were asked to check Vocational Readiness Test, related to vocational preference and self-confidence. As the results, we obtained the two main findings. First was that students in this study were lower than those offered at education faculty in private university and were unfilled an expected skills for working of teacher or childcare, which were (1) discovering the problem as a Literacy, and (2) cooperation, (3) continuing activities, (4) managing stress, (5) uniqueness, (6) motivation to learn, and (7) independence as a Competency. Second, high performance of the above skills as a Competency, but not as a Literacy could lead to the high score of preference and self-confidence in students. For future direction, it is necessary to create a program how to cultivate these skills during four-year university education.

### Key words

generic skills, literacy, competency, PROG test, student aiming to be a teacher or childcare worker

### 1. はじめに

本研究は、教員、保育者を目指す学生が当該業種への職業レディネスを高め、有意義な就職活動へとつなげることができるよう、私学4年制教育系大学において培うべきジェネリックスキルの具体的内容を明らかにすることを目的とする。ジェネリックスキルは、汎用的能力と呼ばれるように、教員、保育者に限らず、どのような仕事に就いても必要となる力であり、高等学校までの教育においてその土台が形づくられ、学士教育で具体的に形成されるものと考えられている(経済産業省, 2018)。重要視されているジェネリックスキルではあるが、これが一体どういった力であるのか、成熟した概念ではないとも指摘されている(関連研究として、NCVER, 2003)。これらを踏まえ、本研究はジェネリックスキルを「リテラシー」と「コンピテンシー」の両面から構成されるProgress Report on Generic Skills(以下、PROGと称す)テスト(Kawaijuku Guideline, 2011)で測定される力と定義した。PROGテストでの測定内容をジェネリックスキルと本研究が考える理由は、思慮深さ(Reflectiveness)を核とするキーコンピテンシー(OECD, 2003)、社会人基礎力(経済産業省, 2018)、学士力(文部科学省, 2008)を踏まえて作成された、より汎用性の高いものと考えられているからである。

冒頭で述べた通り、ジェネリックスキルは職種に限らず必要とされるものではあるが、教員、保育者を目指す大学生にどのような力をより育成すべきか明らかにすることが必要であると考えられる。その理由は、ジェネリックスキルの育成という大きな目標では、その概念が曖昧であることもあり、何をどのように取り組めば必要な力を育成できるのか不明確であるためだ。そこで本研究は、育成すべき具体的な力を特定し、今後の高等教育段階、特に教育学部に在籍するある私立大学の学生に対する育成すべき力を明確に示すことを目的とする。本研究が対象とする教育学部教育学科の在籍学生の結果が全国の私立大学にそのまま適用できるとは考えないが、貴重な資料になるものと考えられる。

まずPROGテストで測定されるジェネリックスキルのうち、教員、保育者に求められる具体的な力を先行文献から導き導き出すこととする。

### 2. PROGテストで測定されるジェネリックスキルと教員・保育者に求められる具体的な力とは

#### 2.1 PROGテストを用いた先行研究並びに公表データ

先述したPROGテストは、基礎力測定のための試行段階を経て2012年に製品版として公開された。PROGテストが測定するジェネリックスキルは、知識を活用して問題解決する力としての「リテラシー」と経験を積むことで身についた行動特性としての「コンピテンシー」から成る(リアセックキャリア総合研究所, 2018)。現在、測定ツールとしてだけでなく育成プログラムを備えた製

品として活用されている。育成プログラムの流れとしては、PROG テストの結果が各受検者に返却された後、研修機関がその結果からどのような力を育成するかという観点で研修を実施している。例えばコンピテンシーの育成に焦点を当てた場合、主に4点が挙げられている。第1に相性のよいコンピテンシーを高めることによってそれらと関係性の深いコンピテンシーを間接的に高めることを狙う。第2に企業人事が新卒学生に求めるコンピテンシーから強化する。第3に社会人1年生の平均値に近づけるために苦手なコンピテンシーから克服する。第4にやりたい仕事に求められるコンピテンシーを強化する。第2、第3、第4は、将来目指す職業を意識したジェネリックスキルの下位構成要素を高めることを狙うということになる。本研究もこの視点に立っている。

PROG テストが普及するにつれ、2012年から2017年段階で21の実証研究が公表されている（リアセックキャリア総合研究所, 2018）。比較的最近では、大学4年間のジェネリックスキルの経年変化や能力伸長分析（伊藤・石井・松村, 2017）、成績や学生の能動性、キャリア意識（亀野, 2017）との関係を検討している。しかし、本研究が目指す職業が求めるジェネリックスキルとその下位構成要素に焦点を当てた研究はない。

一方で、リアセックキャリア総合研究所（2018）が公表しているデータには、主として大学3年次にPROG テストを受検した大学生のその後を追跡し、採用された業種ごとに大学3年次のPROG テスト結果を整理したものがある。これらの結果を参考にすると、目指す業種に求められる力が大学段階において備わっているのかどうか比較することができる。リアセックキャリア総合研究所（2018）の言及の通り、対象データ数が少ない業種もあり、

あくまで参考程度に活用するという点に注意しなければならないが、以下では公表データに基づき、保育、教育関係に求められる力を整理することとする。

## 2.2 業種に応じて求められるリテラシーとコンピテンシーの特徴

リアセックキャリア総合研究所（2018）における業種ごとに分類した大学3年次のPROG テスト結果を整理したものを表1に示した。

16業種のうち、本研究が対象とする私学4年制教育系大学の学生が目指す業種にあたる教育、学習支援業（最上段）のリテラシーは10位であり、コンピテンシーは1位であった。なお、リテラシーの総合評定は1～7の範囲であり、他業種込の平均値が4.73であるのに対して、教育、学習支援業の平均値は4.67であった。一方、コンピテンシーの総合評定も1～7であり、他業種込の平均値が3.14であるのに対して、教育、学習支援業の平均値は3.53であった。すなわち、教育、学習支援業は全業種

表2：リテラシーにおける大・中分類の要素

大・中分類	
4つの力	情報収集力
	情報分析力
	課題発見力
	構想力
処理	言語処理能力
	非言語処理能力

注：教育、学習支援業で最上位は「課題発見力」。

表1：業種別のリテラシー、コンピテンシー項目の平均値ごとにみた順位

業種	リテラシー 総合順位	コンピテンシー 総合順位
教育、学習支援業	10	1
医療、福祉	7	16
宿泊業、飲食サービス業	16	10
製造業	4	12
電気・ガス・熱供給・水道業	2	7
運輸業、郵便業	5	8
金融業、保険業	6	5
学術研究、専門・技術サービス業	9	3
公務	3	9
情報通信業	1	11
建設業	8	6
生活関連サービス業、娯楽業	11	4
農業、林業、漁業	14	15
卸売業、小売業	15	13
不動産業、物品賃貸業	13	2
複合サービス事業、その他のサービス業	12	14

出典：リアセックキャリア総合研究所, 2018 より著者らが作成。

表3：コンピテンシーにおける大・中・小分類の要素

大・中	小分類	大・中	小分類	大・中	小分類
親和力	親しみやすさ	感情制御力	セルフアウェアネス	課題発見力	情報収集
	気配り		ストレスコーピング		本質理解
	対人興味・共感・受容		ストレスマネジメント		原因追究
	多様性理解	対自己基礎力	独自性理解	自信創出力	目標設定
	人脈形成		自己効力感・楽観性		シナリオ構築
信頼構築	学習視点・機会による自己変革		計画評価		
役割理解・連携行動	主体的行動		リスク分析		
対人基礎力	情報共有	行動持続力	完遂	実践力	実践行動
	相互支援		良い行動の習慣化		修正・調整
	相談・指導・他者の動機づけ				検証・改善
統率力	話し合う				
	意見を主張する				
	建設的・創造的な討議				
	意見の調整、交渉、説得				

注：教育、学習支援業で大分類の最上位は「対自己基礎力」、中分類は「協働力」「行動持続力」、小分類は、「ストレスマネジメント」「独自性理解」「学習視点・機会による自己変革」「主体的行動」。

との比較において、相対的に「低リテラシー・高コンピテンシー」の特性を備えている者が採用された傾向にあるといえる（リアセックキャリア総合研究所, 2018）。

また本研究が特定したいのは、リテラシー、コンピテンシーそれぞれの下位構成要素のうち、教育、学習支援業で求められる具体的な力である。PROGテストが測定している下位構成要素について、リテラシーを表2、コンピテンシーを表3に示した。

表2の下位構成要素のうち、教育、学習支援業におけるリテラシーの最上位は「課題発見力」であり16業種のうち6位であった。ここでいう「課題発見力」とは、現象や事実のなかに隠れている問題点やその要因を発見し、解決すべき課題を設定する力と定義されている。

表3の下位構成要素のうち、教育、学習支援業のコンピテンシー1位は、大分類においては「対自己基礎力」、中分類においては、「協働力」と「行動持続力」、小分類においては、「独自性理解」「学習視点、機会による自己変革」「ストレスマネジメント」「主体的行動」であった。これらの力を順に定義する。大分類の「対自己基礎力」は、自分の感情や気持ちをつかみ、状況にあわせ言動をコントロールしたり、落ち込んだり動揺したりした時に自分で気持ちを立て直すことができる「感情制御力」、他者と自分の違いを認め、自分の強みを認識することができ、「やればなんとかなる。自分がやるなら大丈夫」と自分を信頼し、奮い立たせることができる「自信創出力」、一度決めたこと、やり始めたことは粘り強く取り組みやり遂げることができ、またそれは自分が自分の意思・判断で行っていることだと納得をして取り組むことができる「行動持続力」から構成される。さらに、「協働力」とは、お互いの役割を理解し、情報共有しながら連携してチーム活動することができ、時には自分の役割外のことで進んで助けることができる力と定義されている。最後に、小分類に位置づけられる要素の定義は以下である。「ストレ

スマネジメント」とは、緊張感やプレッシャーを力に変えること、「独自性理解」とは、他者との違いを認め、自分の強みを認識すること、「学習視点・機会による自己変革」とは、学ぶ視点を持ち、経験を自己の変革に活かすこと、「主体的行動」とは、自分の意志や判断において進んで行動することである。

### 3. 本研究の目的

ジェネリックスキルのうち、教員、保育者を目指す大学生が他業種と比べ、「低リテラシー・高コンピテンシー」という特徴を有し、その中でもより優先的に備えておく必要のある下位構成要素に基づく力は、リテラシーにおいては「課題発見力」、コンピテンシーにおいては大分類で「対自己基礎力」中分類では「協働力、行動持続力」小分類では「ストレスマネジメント、独自性理解、学習視点・機会による自己変革、主体的行動」であった。これらの結果を参考にすれば、本研究が対象とする教員、保育者を目指す大学生にも前述の力を育成すればよいということになる。しかし、実際に対象となる大学生がこういった力のうちどこに強みや弱みがあるのか確認しなければわからない。

以上を念頭に置き、以下3段階を考え、検査、調査を実施し、結果を報告する。

第1に、本研究における対象学生のPROGテスト結果をリテラシー、コンピテンシー別に報告する。これらの報告は、私学4年制教育系大学の代表としての位置づけられる。その後、リアセック総合研究所（2018）が公表している教員、学習支援業に就職した者の大学3年次のPROGテスト結果と本研究における対象学生の結果を比較する。これらは5.1に述べる。

第2に、実際に教育、学習支援業を希望しているかどうかを確認した上で、私立大4年制教育系の学生が教育、学習支援業において求められる具体的な下位構成要素に

基づく力をどの程度備えているのか検討する。これらは5.2に述べる。

第3に、教育、学習支援業で求められる力を有する学生とそうでない学生で目指す職業に対する興味並びに自信といった職業レディネスに違いがみられるか検討する。この検討を行う目的は以下である。目指す職業で求められる力の高さが当該業種に対する興味や自信の高さにつながるということになれば、PROGテストで測定されるジェネリックスキルの下位構成要素力の育成が、就職活動への意欲や自信といった職業レディネスにも影響を与えることになる。本研究はその可能性についても検討することとする。職業興味や自信は大学生で使用可能な職業レディネステスト（労働政策研究・研修機構、2002）を使用する。これらは5.3に述べる。

## 4. 検査及び調査

### 4.1 対象者

K 大学教育学部教育学科学生を対象とした。表4に示した通り、各学年において幼児教育、保育を専門とする職種を主として目指す専攻と初等教育における教員を主として目指す、教育、学習支援業の2専攻に分類される。保育幼児教育専攻の2年生を除くその他の学生が検査と調査に参加した。なお、倫理的配慮として、対象学生に対してPROGテスト結果並びに調査内容の公表に関する同意を得た上で実施した。受検者プロフィールは表4に示す。

### 4.2 実施年

2018年と2019年であった（表4）。

### 4.3 テスト並びに検査・調査内容

#### 4.3.1 PROG テスト

リテラシー並びにコンピテンシーから構成されるPROGテストを実施した。実施手順は、マニュアルに従い、教

示や配布を含めて計100分を要した。2019年時点で4年生であり、PROGテスト実施時点では3年生であった学生には、以下の2種類の調査を追加した。

#### 4.3.2 希望職種

2018年実施時に3年生であった場合、結果5.3には、希望職種を第3位まで求めた。そのうち、結果5.2においては希望職種第1位に保育、教育業種を記載した学生のみを分析対象とすることとした。

#### 4.3.3 職業レディネス・テスト（第3版）のA検査（興味）・C検査（自信）

A検査、C検査それぞれ54項目からなり、各項目（例えば、「悩みをもつ子どもやその家族からの相談にのり、援助する」、「部品を組み立てて機械を作る」等）について、A検査は「やりたい（2点）、どちらともいえない（1点）、やりたくない（0点）」、C検査は仕事として行うことに「自信がある（2点）、どちらともいえない（1点）、自信がない（0点）」の3件法にて回答するように求めた。この54項目の内訳は、職業興味6領域それぞれ9項目とされ、教員、保育関連を含む社会的領域についても9項目含まれており、最高で18点、最低で0点が付与される。受検者には内訳がわからないように工夫されている。加点後、検査手引きに則り、標準得点に換算した。IV 4.3では、教育、保育関連業種を含む社会的領域のA検査（興味）とC検査（自信）結果の標準得点を使用する。

## 5. 結果と考察

### 5.1 教育・保育関連就職者との比較

表4には本研究で実施した受検者のプロフィールに沿ったPROGテストにおけるリテラシーとコンピテンシーの総合平均値を示した。表5には、PROG全体報告書（2018年2019年における教員研修時に各教員に配布）における私立4年制大学教育系の平均評定値と、リアセックキャ

表4：受検者プロフィールに基づくPROGテスト結果

実施年次	専攻	回答者数	リテラシー 総合平均値 (1～7)	コンピテンシー 総合平均値 (1～7)
1年 (2019年)	保育	33	3.76	2.91
	幼児教育			
	初等教育	49	3.78	3.18
2年 (2018年)	保育	—	—	—
	幼児教育			
	初等教育	21	4.05	3.67
3年 (2019年)	保育	25	3.56	3.08
	幼児教育			
	初等教育	47	4.23	3.34
4年 (2018年)	保育	20	4.3	2.35
	幼児教育			
	初等教育	46	3.98	3.33

注：保育・幼児教育専攻2年生においては未実施のためデータはない。

表 5：私立 4 年制大学教育系並び教育保育関連、16 業種  
込のリテラシーとコンピテンシーの平均評定値

実施年次	リテ総合平均値 (1～7)	コンピ総合平均値 (1～7)
私立 4 年制大学教育系 実施年次 1 年	4.05	3.41
私立 4 年制大学教育系 実施年次 3 年	4.3	3.27
教育・保育関連就職者 大学 3 年次	4.67 (学校教育 4.89)	3.53 (学校教育 3.70)
16 業種込 就職者 大学 3 年次	4.73	3.14

リア総合研究所 (2018) において公表されている教育保育関連、16 業種込のリテラシーとコンピテンシーの平均評定値を示した。なお、リアセックキャリア総合研究所 (2018) の公表データについては平均値、標準偏差のみが公表されており、本研究のデータとの統計的な検定における比較は困難であるため、数値のみの傾向によって結果を記述することとする。

表 4 と表 5 を比較すると、全体として保育、教育関連を目指す私立 4 年制大学の教育系の学生は、全体として業種が求めるリテラシー、コンピテンシーよりもいずれも低い傾向にあるといえる。

## 5.2 教育、保育業種に求められる下位構成要素に基づく力をどの程度備えているのか

以降は、2018 年の PROG テスト実施時 3 年生 (2019 年 4 年生) であった対象学生 44 名が、教育、学習支援業で求められる具体的な下位構成要素に基づく力をどの程度備えているのか検討する。私学 4 年制大学の教育学部所属学生が必ずしも保育、教育関連の業種を目指す者ばかりとはいえないため、希望業種の第 1 希望に、保育者、幼稚園教諭、小学校教諭、特別支援学校教諭のいずれかを記入した 44 名中 32 名における結果を報告することとする。なお、表 6 から表 8 に示した評定段階は、1 が最も低く、数値が高まるにつれて当該要素の力を有すること

表 6：リテラシー大分類の各評定段階の該当者数

	評定段階				
	1	2	3	4	5
課題発見力	11	0	5	6	10

表 7：コンピテンシー大分類の各評定段階の該当者数

	評定段階						
	1	2	3	4	5	6	7
大分類：対自己基礎力	5	9	5	5	2	3	3
中分類：協働力	6	6	5	5	8	1	1
中分類：行動持続力	8	3	5	10	4	1	2
中分類計	14	9	10	15	12	2	3

表 8：コンピテンシー小分類の各評定段階の該当者数

	評定段階				
	1	2	3	4	5
ストレスマネジメント	18	4	4	2	4
独自性理解	9	11	3	2	7
学習視点、機会による 自己変革	6	7	7	5	7
主体的行動	12	10	3	3	4
計	45	32	17	12	22

を意味する。

リテラシーの下位構成要素である課題発見力については評定 1 から 5 の該当者数に差がみられ ( $\chi^2 = 12.06, p < .05$ )、評定段階 1 と 5 の該当者が多く、2 は該当者がおらず有意に低かった。

対自己基礎力、協働力においては評定段階における該当者数に差は見られなかった (いずれも *ns*) が、行動持続力においては差がみられ ( $\chi^2 = 17.02, p < .01$ )、評定段階 2、5、6、7 が少なかった。つまり、評定段階の高いカテゴリの該当者数が少ないことがわかる。

同様に、評定段階ごとに独自性理解と学習視点、機会による自己変革については該当者数に差はなかったが、ストレスマネジメント ( $\chi^2 = 26.75, p < .001$ )、主体的行動 ( $\chi^2 = 11.43, p < .05$ ) においては評定段階における該当者数に有意な差がみられた。ストレスマネジメントにおいては、評定段階 1 が多く、4 が少なかった。主体的行動においては評定段階 1、2 が多いことがわかった。

5.2 の結果を要約する。リテラシーに顕著な特徴はみられないが、コンピテンシーの中分類である行動持続力、コンピテンシーの小分類であるストレスマネジメント、主体的行動において評定の低い値に該当者が多いことがわかった。

## 5.3 教育、保育業種に求められる力を有する学生とそうでない学生とで目指す業種への職業レディネスに違いがみられるか

ここでは、教育保育業種に求められる力を有する学生とそうでない学生で、目指す職業に対する興味並びに自信に違いがみられるか検討する。表 9 には、教育保育業種に求められるリテラシーとコンピテンシーの下位構成要素別の評定群ごとに、希望職種へのレディネスの興味と自信の標準得点の平均値を示した。4 つの下位構成要素ごとに結果を述べる。

### 5.3.1 リテラシー大分類：課題発見力

評定値 1、2 を低群、3 を中群、4、5 を高群とし、課題発見力 (低/中/高) × 職業レディネス (興味/自信) の分散分析を実施したところ、主効果 (いずれも  $F < 1$ )、交互作用 ( $F < 1.23, ns$ ) は有意ではなかった。

表 9: PROG テストの下位構成要素別にみた評定低・中・高群別の職業興味並びに自信の標準特定の平均値 (0 ~ 100 点)

下位構成要素名		希望職種への レディネス	評定群		
			低	中	高
リテラシー大分類	課題発見力	興味	54.29	61.71	62.43
		自信	58.86	65.35	56.95
コンピテンシー大分類	対自己基礎力	興味	63.78	51.13	75.82
		自信	50.39	59.47	81.64
コンピテンシー中分類	協働力・行動持続力	興味	55.46	58.09	72.56
		自信	44.77	63.50	69.67
コンピテンシー小分類	ストレスマネジメント、独自性理解、学習 視点、機会による自己変革、主体的行動	興味	61.56	59.80	70.00
		自信	54.67	56.60	79.00

### 5.3.2 コンピテンシー大分類：対自己基礎力

評定値 1、2 を低群、3、4 を中群、5、6、7 を高群とし、対自己基礎力×職業レディネスの分散分析を実施したところ、対自己基礎力における群の主効果 ( $F(2, 41) = 5.41$ ,  $MSe = 888.30$ ,  $p < .01$ ) と交互作用が有意であった ( $F(2, 41) = 3.40$ ,  $MSe = 292.53$ ,  $p < .05$ ) ため、単純主効果検定を実施したところ、職業レディネスにおける興味 ( $F(2, 82) = 3.65$ ,  $MSe = 587.92$ ,  $p < .05$ )、自信 ( $F(2, 82) = 6.19$ ,  $MSe = 587.92$ ,  $p < .01$ ) とともに有意であった。興味においては、対自己基礎力の低群と中群 ( $t(82) = 1.49$ ,  $ns$ )、低群と高群 ( $t(82) = 1.30$ ,  $ns$ ) では差が見られなかったが、中群と高群で差がみられた ( $t(82) = 2.57$ ,  $p < .05$ )。自信については低群と中群では差がみられなかったが ( $t(82) = 1.07$ ,  $ns$ )、低群と高群 ( $t(82) = 3.37$ ,  $p < .01$ )、中群と高群 ( $t(82) = 2.30$ ,  $p < .05$ ) には差がみられた。なお、中群、高群では認められなかったが、低群のみ興味の方が自信より標準得点が高くなった ( $F(1, 41) = 4.32$ ,  $MSe = 292.53$ ,  $p < .05$ )。

### 5.3.3 コンピテンシー中分類：協働力・行動持続力

協働力、行動持続力の全体平均 3.35 から標準偏差 1.49 を踏まえ、4.84 以上を高群、1.86 以下を低群、その間を中群とした。中分類群×職業レディネスの分散分析の結果、群の主効果が有意傾向であった ( $F(2, 41) = 2.58$ ,  $MSe = 1097.50$ ,  $p < .10$ )。高群は、低群、中群よりも全体として標準得点が高い傾向にあった。

### 5.3.4 コンピテンシー小分類：ストレスマネジメント、独自性理解、学習視点・機会による自己変革、主体的行動

小分類 4 要素の全体平均 2.49 から標準偏差 0.94 を踏まえ、3.44 以上を高群、1.55 以下を低群、その間を中群とした。小分類群×職業レディネスの分散分析の結果、群の主効果が有意傾向であった ( $F(2, 41) = 2.69$ ,  $MSe = 987.04$ ,  $p < .10$ )。高群は、低群、中群よりも全体として標準得点が高い傾向にあった。

5.3 の結果を要約する。教員、保育者に求められる力のうち、リテラシーについては顕著な傾向はみられなかつ

たが、求められるコンピテンシーの下位構成要素の力を高く有する学生は、低い学生よりも、目指す当該業種への職業興味も自信も高い傾向にあった。その高さについても標準得点において約 70 から 80 であり、十分な値であると考えられる。

## 6. 総合考察

### 6.1 結果のまとめ

本研究の目的は、教員、保育者を目指す学生が高等教育段階において培うべきジェネリックスキルの具体的内容を明らかにすることであった。また、教員、保育者に求められる力を高く有する学生は低い学生と比べて、当該業種への職業レディネスが高いかどうかを明らかにすることによって、PROG テストで測定されるジェネリックスキルの育成意義を見出すことであった。結果は 3 点に集約できる。第 1 に、保育、教育関連を目指す私立 4 年制大学の教育系の学生は、業種が求めるリテラシー、コンピテンシーよりもいずれも低い傾向にあることがわかった。第 2 に、保育、教育関連の業種に求められる下位構成要素でみると、コンピテンシーの中分類である行動持続力、コンピテンシーの小分類であるストレスマネジメント、主体的行動に課題があり、この点を重要視した教育を行う必要性が示唆された。第 3 に、教員、保育者に求められる力のうち、リテラシーについては顕著な傾向はみられなかったが、コンピテンシーの下位構成要素の力の高い学生は低い学生よりも目指す当該業種への職業興味や自信といったレディネスが高い傾向にあった。すなわち、PROG テストで測定される教育、保育関連の業種に求められるコンピテンシーの下位構成要素の育成が当該業種の職業興味や自信を高めることに寄与することを示唆するものであった。

なお、本研究が明らかにした結果は、将来教員を目指す学生には主体的行動の育成が高等教育の課題であることを指摘している現職教員を対象とした先行研究 (阿久津, 2007; 小林, 1998; 西川・堀田・馬野・宮野, 2019; 堀田・西川・馬野・宮野, 2019) にも符合する。すなわち、学校現場からもコンピテンシーの小分類の一部の要素の

育成が期待されていると言える。

## 6.2 今後の課題

本研究の意義は、育成すべきジェネリックスキルを特定しただけではなく、教育、保育関連の業種に求められるコンピテンシーの下位構成要素の育成が当該業種の職業興味や自信を高めることに寄与する可能性を示唆した点にもある。特に、行動持続力、ストレスマネジメント、主体的行動であった。これらの下位構成要素力の育成は、職業レディネスを高める可能性が高く、就職活動を効果的に進めるためにも重要である。しかし、本研究の知見は対象学生のデータ数としては少なく、今後も私学4年制教育系の大学全体の傾向を把握するためにも継続して同様の観点からの検討が必要になることは言うまでもない。

上記を踏まえた、今後の課題として挙げられるのは、以上の力を高等教育段階においてどのように育成するかということである。主体は学生であるが、それを育成できるような土壌を作るのは大学側にあるといえる。例えば、経済産業省(2014)においては、社会人基礎力を育成している大学の実践集を公表している。このうちほとんどの大学が企業、NPO法人等の外部機関と連携を図り、学生自身の将来に必要なスキルを実践的に高めるための取り組みを導入している。しかし、教員、保育関連の教育系大学の取り組みは報告されておらず、一般企業との連携が容易なほど社会的整備が整っていないことも窺える。実践集のうち成城大学においては、「キャリア形成概論Ⅰ」という初年次キャリア科目を設定しており、教育系の4年制大学にも活用できる示唆に富む取り組みを行っている。成城大学では、「自分と他者と社会を知る」というテーマの下、①これまでの自分、②今の自分、③組織社会における自分を整理し、それをもとに④将来像を描き、その実現のために⑤行動計画を立てるという流れを導入している。さらに、全ての回に学生自身のプレゼンテーション時間を設定し、少しでも学生の主体性を引き出す機会を設けている。全ての学生の前で発表するというよりは240名を超える学生が小集団を構成し自由に意見を述べ合う場を提供していることが予想される。

以上の成城大学における取り組みと本研究結果を組み合わせると、教員、保育者を目指す学生は、将来必要となるジェネリックスキルについてPROGテストを通じて知り、これまでの自分、今の自分と比較することで、①自身の強みと弱みを明確に理解する。②①を高めるために必要な行動計画を立て、4年間を通じて行う大学での学びの行動計画と学外におけるボランティアやインターシップ活動、実習を通じて培うことが必要な行動計画を立てながら、学年が上がるに伴って評価を行い、適宜修正改善を繰り返すというものである。その際に注目するのが教員、保育者を目指す場合、コンピテンシーのうちの行動持続力、ストレスマネジメント、主体的行動である。1、2年次においては「キャリア形成」、3、4年次においては「キャリア開発」「キャリアコンパス」といった演習

形式の科目を設定することができるかもしれない。これらの教育を担えるだけの大学教員を育成することも今後の高等教育における課題であるといえる。

## 謝辞

本研究の一部は、平成30年度関西福祉科学大学共同研究助成の補助を受け遂行した。

## 引用文献

- 阿久津仁史(2007). 英語科教員養成の成果と課題. 聖学院大学論叢, 20, 155-165.
- 堀田千絵・西川潔・宮野安治・馬野範雄(2019). 教育実習で培うべき力とは—特別支援学校の現職教員を対象とした全国調査からの考察—. 人間環境学研究, 17, 65-72.
- 伊藤雅・石井義裕・松村直樹(2017). ジェネリックスキルの経年変化に関する考察—大学生パネルデータの4年間の分析—. 工学教育, 65(5), 8-13.
- 亀野淳(2017). 大学生のジェネリックスキルと成績や就職との関連に関する実証的研究—北海道大学生に対する調査結果を事例として—. 高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習, 24, 137-144.
- Kawaijuku Guideline(2011). 「今、大学教育に求められるジェネリック・スキル—社会に通用する力をいかに評価・育成するか—. file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/V66UDS67/report\_1111.pdf. (2018年9月10日確認)
- 経済産業省(2014). 社会人基礎力を育成する授業30選. 実践事例集.
- 経済産業省(2018). 我が国産業における人材力強化に向けた研究会 報告書. 人材力研究会.
- 小林多佳子(1998). 英語科教育法の授業改善の視点—教育実習記録と意識調査をもとに—. 學苑, 697, 21-29.
- 文部科学省(2008). 中教審「学士課程教育」.
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER)(2003). Defining generic skills: At a glance. <http://www.ncver.edu.ac/research/proj/nr2012b.pdf>. 2009.10.30. (2019年8月10日確認)
- 西川潔・堀田千絵・宮野安治・馬野範雄(2019). 教育実習(小学校)において学生に学ばせたい力にかかる—考察—学生と現場教員への意識調査をもとに—. 人間環境学研究, 17, 1-8.
- OECD(2003). The definition and selection of key competencies.
- リアセックキャリア総合研究所(2018). PROG白書. 学事出版.
- 労働政策研究・研修機構(2002). 職業レディネス・テスト(第3版)手引き. 社団法人雇用問題研究会.

(受稿: 2019年8月10日 受理: 2019年9月30日)