

# 敬心学園 第22回 職業教育研究集会報告

学校法人敬心学園では、2025年10月25日（土） 敬心学園 第22回職業教育研究集会（旧学術研究会）を「非認知スキルの向上に向けて ～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～」という全体テーマでの講演と、6分科会（口演発表）をオンラインにより開催した。

以下にプログラムおよび、講演時のスライド、分科会（口演発表）に関する各座長からの報告を掲載します。

## <プログラム>

### ◆開会のご挨拶～全体会（講演） 10：00～11：30

（Zoom 大規模ミーティングによる開催）

◇学校法人敬心学園 小林 光俊理事長より ご挨拶

◇全体会（講演）テーマ

非認知スキルの向上に向けて

～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～

<講演者>芳川 玲子氏

国際心理科学研究所 取締役

星槎大学大学院 教育実践研究科長教育学研究科 博士後期課程 専任教授

\* 講演前後に本研究集会運営委員長 小川 全夫より ご紹介・ご挨拶

### ◆分科会（口演発表） 11：45～順次閉会（13時までに順次終了）

（Zoom ミーティングによる開催：分科会ごと会場設定）

◇第1分科会……「非認知スキルの理論と実践」

事前録画発表

座長：大澤 彩（東京保健医療専門職大学）

演 題	キーワード	発 表 者
日新館の教育「礼儀」から学ぶこと —臨床実習教育につなげるためには—	日新館教育、臨床実習教育、礼儀の学び、自他共栄、道徳	江川 敦
病者に対する責任判断が感情表出（EE）に与える影響について —ブリックマンモデルとワイナーの責任帰属理論からの検討—	家族心理教育、感情表出（EE）、責任帰属、ブリックマンの援助とコピーングモデル、ポジショニング	小野寺哲夫
リハビリテーション専門職へのスピリチュアリティ教育についての研究 —事前学習・グループディスカッションを行った経験からの検討—	リハビリテーション、スピリチュアリティ、教育、効果	坂本 俊夫

◇第2分科会……「パーソンセンタード・ケアの理念と現実」

座長：小泉 浩一（日本福祉教育専門学校）

演 題	キーワード	発 表 者
宅老所よりあいのよりよい介護とは —宅老所よりあいの介護職員へのインタビューから見えた時間を生み出す実践—	よりよい介護、介護の質、ソーシャル・キャピタル、介護の理念	北島ちよ子
理学療法士・作業療法士養成教育においてパラスポーツを学ぶ意義	パラスポーツ、理学療法教育・作業療法教育、職業専門性、障害者支援、付加価値	鳥居 昭久 杉山 真理 森本 晃司
「アイデンティティ・ファースト言語」に見る障害観の変容 —日本と欧米の制度史的比較から—	アイデンティティ・ファースト言語、ピープル・ファースト言語、障害者呼称の変遷、自閉症者への教育課題	片桐 正善

◇第3分科会……「専門職教育のレリバンス（意義）と質保証」

座長：菊地 克彦（職業教育研究開発センター）

演 題	キーワード	発 表 者
職業教育の重要性について、専門職の組織における働き方を『社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件—最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決—』を事例として考察する	職業教育を受けた者の強み、経営学、組織論、労働法、社会福祉	笹本 良行
「学生は真面目で、クラス内の雰囲気は穏やか」 —社会福祉士養成科の「魅力」の検討—	即戦力、求められる福祉人材、3ポリシー（アドミッション、カリキュラム、ディプロマの各ポリシー）、入学生の分析、卒業生の進路・動向	白川 耕一
保健福祉領域の実務家教員養成カリキュラムの展開 —博士課程における研究指導の実践—	実務家教員、大学教育、カリキュラム、研究指導	宮嶋 淳

◇第4分科会……「アウトカム重視の職業教育」

座長：高林 礼子（日本リハビリテーション専門学校）

演 題	キーワード	発 表 者
留学生の介護福祉士国家試験合格率向上に向けて ～パターン化された暗記対策が及ぼす効果～	留学生、介護福祉士国家試験、日本語レベル、アウトプット、学習効果	細野 真代 三村 美緒
高齢者（フレイル）・障がい者の社会復帰に向けた歩行アシストの活用に関する研究	ロボットスーツ、自立支援、歩行アシスト、社会復帰、就労	木下 修
ディプロマ・ポリシー 「warm heart cool head」の教育実践報告	保育、ディプロマ・ポリシー、教育実践	なかむら しんいちろう 阿久津 撰

◇第5分科会……「実務研修・実習教育の改善」

座長：鈴木 八重子（日本児童教育専門学校）

演 題	キーワード	発 表 者
学生の実習に向けての事前準備を考える —学生が実習指導へのネガティブにとらえすぎないための事前準備—	心の準備支援、利他的動機、心の視野の狭さ	佐藤 博美
関西圏における介護福祉士による医療的ケア（喀痰吸引・経管栄養）の実態調査 —基本研修を修了した介護福祉士を対象として—	医療的ケア、実地研修、看護師不足、介護福祉士	久保田 寛
臨床実習の新しい試み —参加型臨床実習の実現—	参加型、新しい実習現場、スポーツチーム、職業教育、カリキュラム連携	片橋 るみ

◇第6分科会……「職業教育方法の改善努力」

座長：住吉 泰之（日本医専）

演 題	キーワード	発 表 者
交流会による学習の取り組み —3年生から1年生へアドバイス—	学年を超えた交流、学習方法、モチベーション向上、進路相談、不安解消	鴨田 佳典 楠本 剛浩
社会福祉士・精神保健福祉士の通信教育課程における新シラバス策定に向けた評価方法の考察	CBT、福祉実践力、コンピテンシー、学習目標分析、通信教育	重山三香子 有原 正悟 黒木 豊城 山本 正司 伊藤ゆかり
オンライン授業における質疑応答の工夫 —Google スプレッドシートを用いた実践例	オンライン授業、質疑応答、Google スプレッドシート	天野 陽介

◆全体会（講演）芳川 玲子氏

テーマ：非認知スキルの向上に向けて

～配慮が必要な人とのコミュニケーションを高めるためにも～

**非認知スキルの向上に向けて**  
—配慮が必要な人との  
コミュニケーションを高めるためにも—

芳川玲子  
国際心理科学研究所 取締役  
星槎大学大学院教育実践研究科長・専任教授

1

**自己紹介**

\*星槎大学大学院  
教育実践研究科長・教育学研究科博士後期課程専任教授  
株式会社国際心理科学研究所取締役

\*社会活動：  
学校心理士資格認定運営機構理事  
川崎市教育委員会教育委員  
横浜市学校問題解決支援事業専門員  
海老名市青少年教育相談センター運営協議会委員  
厚木市不登校対策アドバイザー  
済生会横浜市東部病院心理室顧問・健康支援室カウンセラー

\*資格：博士（医学）、公認心理師、臨床心理士、  
学校心理士SV

2

**本日の話題**

- ・日本の専門学校学生が抱えている問題点
- ・非認知スキルとは
- ・非認知スキルの向上に向けて

3

**日本の専門学校学生が  
抱えている問題点**

4

**日本の専門学校学生が抱えている問題点**

1. 経済的困窮・奨学金・生活費の負担が大きい
2. 学習意欲・修学継続性・中退・休学のリスク
3. 雇用・就職・キャリア展望に関する不安
4. 学習内容・実践教育・産業・社会ニーズとのズレ
5. 多様な学生背景・支援ニーズの拡大

5

**教員が感じている学生の問題点**

Ⅰ 学力・基礎力・自己調整力の格差

\*予習・復習・自主的な学びの習慣が定着していない。

\*自己管理が難しい学生が「授業についていけない」「実習で苦勞する」という報告がある。

6

## 2 支援・指導の困難性（特別支援・多様な学習者背景）

- \* 専門学校において「発達障害傾向のある学生」など、学習支援・実習指導において教員が困難を感じているという調査がある。
- \* 学生の生活背景が多様（アルバイト併用、社会人入学、外国籍学生など）で、「個別の支援が追いつかない」ことを教員が問題と感じている報告もある。

7

## 3 モチベーション・学びの姿勢の課題

- \* ある教員アンケートでは「世代・考え方・モチベーションの違い」を教員が悩みとして挙げている。
- \* 授業や実習に主体的に取り組まない学生について、教員が「このままでいいのか」と感じる場面も多く報告されている。

8

## 4 実習・就職準備・学びから実践への橋渡しの部分でのギャップ

- \* 専門学校教育の特徴として「実践・職業準備」があるが、教員側で「学びが実践に結びつかない」「学生が現場に出たときの対応力が十分でない」と感じるケースがある。
- \* この点は、学生の学習態度・基礎力・非認知スキル（自己調整・社会的スキル）の不足と関連している可能性がある。

9

## 非認知スキルとは

10

## 概念の起源

- ・ 「non-cognitive skills」という語が広く用いられるようになったのは、経済学者 James Heckman らの研究（2000年代初頭）である。
- ・ Heckman は、人の成功や社会的成果を説明する要因として、従来重視されてきた IQ（知能・学力）＝認知能力（cognitive skills）に加え、“非認知的な特性”（忍耐力、自己制御、動機づけ、協調性など）が同等に重要だと提起した。

11

- ・ このとき「non-cognitive（＝非・認知的）」という用語は、あくまで“知能テストで測れない部分”を強調するための対照的なラベルとして使われた。したがって、起源的には「認知能力の対概念」として生まれたと言える。

12

## 現代的理解

- ・ 対立ではなく相補的な関係。
- ・ 「非認知スキル」は認知スキルを支える心理社会的な能力として再定義されている。
- ・ つまり  
認知能力：知識・理解・推論・情報処理  
非認知能力：感情・動機・社会性・自己制御
- ・ 2つは人の発達・学習・社会的適応を支える「両輪」である。

13

## 「配慮が必要な人」とは

- ・ 法令上の障害（身体・知的・精神〔発達障害を含む〕）により社会的障壁への対応（合理的配慮）が求められる人に加え、認知症のある人、および言語・文化等の背景差によって情報・コミュニケーション上の障壁が生じている人など、制度・政策上配慮や支援の必要性が明示されている人々を指す。

14

## 本日のテーマの含み

- ・学生の非認知スキルの向上
- ・そのための教員のコミュニケーションスキル

について考える

15

## 非認知スキルとは

- ・“認知能力（知識・思考・推論など）以外の、感情・社会性・意欲・人格的特性に関わる心理的能力の総称”。

16

## 非認知能力の代表的定義と範囲

出典	定義	含まれる主な領域
Heckman & Kautz (2012)	学業・就労・人生成果に寄与する、認知的能力以外の心理的特性。	自己制御、忍耐力、動機づけ、勤勉性、社会性、誠実性、協調性など
OECD (2015) "Social and Emotional Skills"	自分や他者を理解し、感情を管理し、健全な関係を築く力。	自己認識、感情調整、共感、責任感、協働、回復力など
文部科学省 (2022) 社会情動的スキル育成研究	「学びに向かう力・人間性等」として、学力の基盤をなす力。	自己理解、自己統制、対人関係、社会的責任感、協働性など
WHO (Life Skills Education)	健康的・建設的な社会生活を送るための心理社会的能力。	意思決定、問題解決、創造的思考、共感、ストレス対処、感情制御など

17

## 非認知能力の主な領域構造 (5領域モデル)

◎非認知能力は、主に次の5領域に整理できる：

- ①自己認識
- ②自己調整
- ③社会的スキル（共感・協働）
- ④動機づけ
- ⑤レジリエンス

18

## 日本の文脈での「非認知能力の範囲」

◎学校教育・専門職教育における主な対象は次のとおり：

- ・自己理解・自己肯定感
- ・他者理解・共感性
- ・感情のコントロール
- ・コミュニケーション力・チームワーク
- ・忍耐力・努力の持続
- ・課題への主体的取り組み
- ・失敗からの回復・レジリエンス

19

## 非認知スキルの観点から見た学生の主な問題点

### 1. 自己認識の弱さ

現象：

- ・自分の気分やストレス状態を客観視できず、突発的な感情反応（落ち込み・怒り・無気力）を起こしやすい。
- ・実習での評価や指導を「人格否定」と感じやすく、防衛的になる。

教員の実感：

- ・「実習後の振り返りで“何ができたか”よりも“怒られた・疲れた”が先に出る」
- ・「自己理解を支える言語化スキルが不足している」

20

### 2. 自己調整力・ストレス対処の弱さ

現象：

- ・スケジュール管理・課題提出・遅刻などの自己管理が困難。
- ・実習やグループワークで緊張・不安が高まり、感情をコントロールできない。
- ・ネガティブ感情を蓄積し、休学・離脱につながることもある。

教員の実感：

- ・「一度つまずくと立て直すのが難しい」
- ・「叱られる前にやめてしまう」学生が増えた

21

### 3. 共感と協働のアンバランス

現象：

- ・共感的ではあるが、相手の立場を理解し「距離をとる」ことが難しい。
- ・グループワークで意見の対立に弱く、「黙る」「委ねる」「不満をSNSで共有する」などの行動が見られる。
- ・「相手を支えること」と「一緒に考えること」の区別がつかず、過剰共感や巻き込み型の関わりが起きる。

教員の実感：

- ・「“優しい”が“頼りない”に変わる瞬間がある」
- ・「協働のための対話スキルを体系的に学んでいない」

22

4. レジリエンスの低下

現象：

- 小さな失敗や注意に強く落ち込み、回復までに時間がかかる。
- コミュニケーション・実習・資格試験など「プレッシャー環境」で不安が増幅。
- 家庭・アルバイトなど多重負担の影響で心理的疲弊。

教員の実感：

- 「“また挑戦しよう”という切り替えが難しい」
- 「支えられる経験が乏しく、自分を励ます言葉を持っていない」

23

5. 動機づけ・自己効力感の揺らぎ

現象：

- 「資格のため」「親に勤められた」など外発的動機が中心。
- 実習や対人援助の困難を経験すると「自分に向いていない」と早期に自己否定的になる。
- 達成経験を振り返り、内的動機を強化する仕組みが不足。

教員の実感：

- 「“できない自分”を責める学生が多い」
- 「努力よりも結果で自己評価してしまう」

24

教員が取り組む支援の方向性（非認知スキル育成）

領域	教員ができる支援
自己認識	自分の感情・行動を言語化する振り返り
自己調整	感情・行動の自己モニタリング
共感・協働	聴く・伝える練習／グループ振り返り
レジリエンス	小さな成功体験の共有
動機づけ	意義づけと強み発見

25

非認知スキルの向上に向けて

26

自己認識を深めるための教育技法

- 自己認識の定義：  
自分の感情・思考・行動を客観的に理解し、それが他者や状況にどう影響しているかを意識できる力。（Goleman, 1995 / CASEL, 2020）
- 自己認識は、単なる「内省」ではなく、「自分の感情を把握して、次の行動を選べる状態」を指す。
- 医療・福祉・教育の現場では、利用者・患者・子どもの反応に自分がどう感じたかを理解する力。

27

なぜ自己認識が難しいのか？

◎最近の学生（特にZ世代・ポストコロナ期）は、以下のような特徴が指摘されている：

- 感情表現：SNSでは感情を表現するが、リアルでは抑制的
- 失敗経験：叱られ慣れておらず、反省より“防御”に走る
- 自己言及：“自分がどう感じたか”を言葉にする経験が乏しい
- 学習文化：評価・正答中心で「感情を語る学び」に慣れていない

28

- そのため、感情を「抑える」か「爆発する」かの二極化が起きやすく、自己認識→感情調整→他者理解の連鎖が機能しにくい状況にある。

29

・支援技法①：リフレクションシート

段階	記述内容	教員の支援ポイント
①事実 (Fact)	今日の授業・実習で起こった出来事	具体的に書かせる： 「〇〇さんに注意された」など
②感情 (Feeling)	そのとき自分はどう感じたか	「嬉しい」「悔しい」「戸惑った」など単語で可
③意味づけ (Finding)	その出来事から何を学んだか、次にどうしたいか	教員が“価値づけ”で承認：「気づけたことが成長です」

30

◎記入例

- 【事実】利用者さんに声をかけたが、無視されて落ち込んだ。
- 【感情】悲しい気持ち。自分の関わり方が悪かったかと不安になった。
- 【意味づけ】相手にも気分がある。次回はタイミングを見て声をかけてみようと思った。

31

◎指導上のコツ

- ・「正解を書く」ことを求めない。
- ・感情語リスト（例：「悲しい」「安心」「焦り」「誇らしい」など50語程度）を配布して言葉を広げる。
- ・週1回・5～10分程度でも継続すると、語彙と内省が深まる。

32

・支援技法②：リフレクション面談

ステップ	教員の問いかけ例	学生の内省を促す言葉
1. 事実確認	「そのとき何があったの？」	（安心して話せる雰囲気）
2. 感情の整理	「その時の気持ちは？」 「体の中でどんな感じだった？」	感情→身体感覚へのリンクを促す
3. 意味の探索	「それはあなたにとってどんな意味があった？」	“学び”より“気づき”を重視
4. 行動の橋渡し	「次にどうしたい？」	「できることからでいいよ」で締める

33

配慮が必要な学生の自己認識の深め方

- ・“自分を客観視する”には、ことばによる分析よりも、“体験を視覚・感覚で整理して理解する仕掛け”が必要。
- ステップ1 感情や行動を「見える化」
- 方法：色・表情・天気などのメタファーを使う
- 「今日の気持ちはどんな天気？」☀️☁️
- 「今の気分に近い色を選んでみよう」
- 感情のラベリング（命名）を支援する。
- 「自分の感情に気づく」第一歩を促す。

34

ステップ2 言語化は「単語」から始める

- ・「楽しかった／疲れた／びっくりした」など、一語感情表現カードを用意。
- ・書くよりも「選ぶ・指さす・並べる」から始める。
- ・「なぜ？」よりも「いつ？」「どんなとき？」と具体的な質問にする。
- ・例：教員「今日はどんな気持ちで実習に行った？」  
学生「こわかった」  
教員「こわかったのは、〇〇さんがいたから？  
それとも新しい場所だったから？」  
→ 原因を一緒に整理し、認識を広げる。

35

ステップ3 行動と感情をつなげる

- ・方法：絵・カード・写真を使って因果を整理する  
A（出来事）→ B（気持ち）→ C（行動）を絵カードで並べる。
- ・例：「注意された」→「悲しい」→「話しかけなくなった」→「次はどうしたい？」と1枚加える。
- ・学生は言葉よりも“並び替え”で理解しやすい。

36

効果的な言葉がけの工夫

1. 「選択肢」を添える
- ・発達特性のある学生は“自由回答”が難しいため、選択肢を提示する。
- 「次はどうしたい？（もう少し練習／一緒にやる／休んで考える）」と選択肢を。

37

2. 「正解を探させない」  
「どうしたらいい？」ではなく、「あなたは  
どうしたい？」→ 評価的ではなく、探索的な問いにする。
3. 「再挑戦の余地を残す」  
「次はどうしたい？」→「じゃあ、やってみて、  
また考えよう」  
→ 完了ではなく“続けて考える力”を育てる。

38

## 自己調整を深めるための教育技法

- 自己調整の定義：  
自分の感情・思考・行動を目標や状況に合わせて調整し、望ましい行動を維持する力。  
(Zimmerman, 2000 / OECD, 2015)
- 「感じる → 気づく → 整える → 行動する」  
という内的プロセスの管理能力。

39

- 感情・行動のセルフモニタリングとは
- 定義：「今、自分はどんな状態か」「どんな行動をしているか」を客観的に観察・記録し、調整に活かすプロセス。
- セルフモニタリングとは、自分の内側のカメラを意識的に働かせること。

40

### ◎セルフモニタリングの目的

- 衝動的反応の抑制→  
怒り・不安などが高まったとき、「間を取る」力。
- 自己理解の深化→  
「なぜこう感じたのか」に気づく。
- ストレス対処の柔軟化→  
感情を抑え込まず、扱える形で表現できる。
- 支援職としての安定感の形成→  
対人援助における「情動の安定」が信頼関係の基盤になる。

41

### ◎自己調整を育てる教育介入

- ① 予見段階：学びに入る前に、「自分はどう学ぶ人か」を意識させる。  
「始める前に、自分のスイッチを見つける」  
例：授業の冒頭で「今日のゴール」「自分のゴール」を書かせる。  
「できたこと」から振り返る小テスト／前回の成功共有  
呼吸法・ストレッチ・3分マインドフルネス。

42

- ② 遂行段階：学びの最中に、自分の状態を「観察できるようにする」。  
「勉強する」だけでなく、「勉強している自分を見る」  
例：授業中に「いまの気分スケール(1～5)」を記入  
タイマー学習法・ポモドーロ法(25分集中+5分休憩)  
「いま何を理解した?」「どこがわからない?」を自己記録

43

- ③ 省察段階：学びを振り返り、「次はどう活かすか」を考える。  
「うまくいかなかったことも、次の学びの材料にする」  
例：リフレクションシート：「今日できたこと・難しかったこと」  
感情温度計や日誌で「気分変化」を確認  
「次はどうしたい?」を一言書かせる  
“できたことリスト”を作る

44

### ◎まとめ

- 自己調整は「授業後の反省」ではなく、学びの前・中・後すべてに流れる“内的プロセス”である。  
教員がその流れを意識して設計することで、  
学生は“教わる学習者”から“自分で学びを整える実践者”へと成長していく。

45

## 配慮が必要な学生の自己調整の深め方

- 発達障害傾向のある学生にとって、この機能は「努力」ではなく、「構造」と「支援」で育てるもの。
- 自己調整は自分の感情・注意・行動を目標や状況に合わせて整え、持続させる力。
- 発達障害傾向(特にASD・ADHD・LD)では、この「整える力」が神経発達上の特徴として苦手な傾向がある。

46

領域	発達障害での特性	自己調整への影響
ASD (自閉スペクトラム)	感覚過敏・こだわり・見通しに関する不安	状況変化に対応できず混乱しやすい
ADHD	注意の維持困難・衝動性	感情・行動のブレーキがかかりにくい
LD	言語理解・ワーキングメモリの弱さ	感情の言語化・自己理解が難しい

47

### 自己調整を育てる5ステップ

ステップ① 「予測と見通し」を支える

- 方法：授業・実習のスケジュールを可視化（タイムライン・チェックリスト形式）  
「あと何分／何工程あるか」を視覚で示す。  
「次に何をするか」をカード化して机上に置く。

48

ステップ② 「感情のモニタリング」を支える

- 方法：感情スケール（1～5または表情カード）を使って、毎授業前後に自己評価。  
教員が「今日は3ぐらいかな？」「少し緊張してる？」と伴走声かけ。  
落ち着かないときは「体のサイン」を具体的に聞く。  
例：「胸がドキドキする？」「手が冷たくなって？」

49

ステップ③ 「環境調整」と「セルフモニタリングツール」

環境が乱れると自己調整が難しい。  
外部構造で内的コントロールを補う。

- 方法：座席位置・照明・音・温度など感覚面の調整を本人と共有。  
タイマー・ToDoリスト・スケジュールアプリを使う（外的ワーキングメモリ）。  
「やることを可視化→完了に○をつける」  
行為自体が自己評価になる。

50

ステップ④ 「感情調整のスキル練習」

感情の波を抑えようとするより、“落ち着く行動パターン”を先に体で覚える。

- 方法：呼吸法（4-4呼吸：吸って4秒・止めて4秒・吐いて4秒）  
感覚安定グッズ（ストレスボール・水入りボトル）  
「落ち着く行動リスト」を本人と一緒に作る（音楽・深呼吸・手洗いなど）。

51

ステップ⑤ 「振り返り・意味づけ」の支援

- 方法：3段階の簡易リフレクション：  
何が起きた？  
どう感じた？  
次はどうしたい？

\*言葉で難しい学生には「絵・色・アイコン」で表現。  
\*教員は「あなたが気づけたことがすばらしい」と承認で締める。

52

### 授業・実習での実践イメージ

学習段階	支援の焦点	教員の工夫
授業前	見通し提示	今日の流れ・目的を板書・配布
授業中	状態観察と声かけ	「いま疲れ度は？」など短い確認
授業後	感情の言語化	「今日いちばん印象に残ったこと」を一言カードに
実習中	状況予告とリマインド	「次に○○さんと話します」「5分後に交代です」
実習後	リフレクション支援	「がんばったこと」「次にしたいこと」を一緒に整理

53

### 教員のかかわり方の原則

原則	具体例	理由
① 否定しない	「できなかった」→「どこまでできた？」	否定は回避行動を強める
② 選択肢を与える	「やる／やらない」ではなく「AかBどちら？」	自己決定感を保つ
③ 一貫した対応	日によってルールや声かけを変えない	予測可能性が安心を生む
④ 感情のモデルを示す	教員が「いま少し焦っているけど落ち着こう」と言語化	情動調整の手本になる

54

## 動機づけの教育心理学的定義

- 学習者が学習活動に向かうエネルギーの量と方向を決定する内的要因。(Maehr & Meyer, 1997)

55

## 例：入学動機

動機づけのタイプ	例	特徴
無動機 (Amotivation)	「何のために学ぶかわからない」	行動に意味を見出せない
外発的動機づけ (External)	「資格が必要だから」「怒られたくないから」	外部報酬・罰による行動
取り入れ的動機づけ (Introjected)	「周囲に評価されたい」「自分を誇りたい」	内面化の途中段階
同一化的動機づけ (Identified)	「この学びは将来の役に立つ」	自分の価値として受け入れている
内発的動機づけ (Intrinsic)	「面白い」「成長が楽しい」	学び自体が目的になる

56

## 動機づけを高めるための教育技法

### ◎動機づけの基礎構造

- 以下の3要素が満たされることで内発的動機づけが高まる。
- 自律性：自分で選んでいる感覚
- 有能感：できた・分かった感覚
- 関係性：信頼・つながりを感じる

57

- 「動機づけ」を高めるには、単に「やる気を出させる」ことではなく、“自分の経験や価値観を意味づける”＝意義づけと、“自分の強みを語れるようにする”＝ナラティブ・キャリア支援の二軸で支えることが、専門学校教育や福祉・医療系人材育成では特に効果的。

58

## 「強みを語る」ことが動機づけを再生する

### • 実践例（授業や面談で）

教員の問い	狙い
「最近、少しうまくいったと感じたことは？」	成功要因の気づき
「それができたのは、どんな力を使ったからだと思う？」	強みの発見
「その力を次にどんな場面で使いたい？」	成長の意図化（内発化）

59

## ナラティブ・キャリア支援

- 「キャリアとは、自分の過去・現在・未来を“語り”として再構成すること」(Savickas, 2005)
- 実践プロセス（面談・授業での流れ）  
 経験を語る：「印象に残った実習・授業は？」  
 感情を確認する：「そのとき、どう感じた？」  
 価値を見出す：「なぜそれが印象に残ったと思う？」  
 強みを抽出する：「自分のどんな力を使っていた？」  
 未来につなげる：「その力を次にどう使いたい？」

60

- 語りを通して「自分の成長物語」が形成されると、学生は“他人に動かされる学び”から“自分で選び取る学び”へと変化していく。

61

## 配慮が必要な学生の動機づけの高め方

- 発達障害傾向の学生にとって、「やる気を出す」ことは目的ではない。「安心して自分を出せる環境」「できたことを認められる関係」そして「自分の経験に意味を見いだせる対話」が、本当の動機づけの起点となる。

62

・意義づけによる支援	
タイプ	効果的な質問例
経験を起点にする	「この前の実習で“もう少しうまくいった”と思った場面は？」
感覚を起点にする	「どんなときに“やってもいいかな”と思える？」
意義を言語化する	「それをやると、自分にどんな意味があると思う？」

63

・教員が“できた瞬間”を拾う
「昨日より早く準備できたね」 「相手の表情をよく見ていたね」
→こうした具体的なフィードバックが、学生の「自分でもできることがある」感覚＝有能感を高める。

64

・ナラティブ・キャリア面談		
ステップ	教員の関わり	目的
① 経験の再現	「どんな場面だった？」と具体的に聞く	記憶の整理
② 感情の確認	「そのとき、どう感じた？」	感情への気づき
③ 強みの抽出	「なぜそれができたと思う？」	自己理解の促進
④ 意味づけ	「それがあなたにとってどんな経験だった？」	意義の発見
⑤ 展望	「次はどんなことに挑戦してみたい？」	自己決定感の回復

65

まとめ
・非認知スキルは「やさしさ」や「人間性」といった抽象的な資質ではなく、心理的・社会的なスキルとして教育的に育てられる能力である。
・支援職教育の本質は「技術の伝達」ではなく、「信頼を築く力」と「自分を保ちながら他者と関わる力」を育てることである。

66

◎教育・支援現場への提言
・非認知スキルを“専門職基礎力”として位置づけること。
・学びの中に「自己調整」と「意味づけ」の場を設計すること。
・支援者自身も“自分を整える・意味づける”姿勢を持つこと。

67

◎配慮が必要な人の支援原則
1 構造化：次の行動を可視化する。
2 小さな成功体験を積む。
3 感情モニタリングを支援者と共有。
4 選択肢を与え、自己決定感を守る。
5 否定しない・比較しない・一貫した関わりを保つ。

68

ご清聴 ありがとうございました	
--------------------	---

69

## ◆分科会（口演発表）

## 第1分科会 非認知スキルの理論と実践

（座長）大澤 彩（東京保健医療専門職大学）

第1分科会は「非認知スキルの理論と実践」をテーマに、3名の発表者により、まさに「非認知的」といえるスキルについて、それぞれの専門的な視点から検討がなされ、よりよい医療や対象者との関係性構築に言及する研究が報告された。

## 1. 各発表の概要と評価

江川敦氏は、学生の臨床実習教育に会津藩校日新館の教育「礼儀」を用い、非常に良い印象が得られたとの報告がなされた。考察では、礼儀を意識することで、学生が利用者に対しての向き合い方を学べ、適度な緊張感を維持できたとされている。今後は介入群と非介入群の比較研究を通じて、客観的な検証を進めるご予定とのことである。礼儀の重要性は誰もが認識しているものの、その原点に立ち返った重要な研究である。

小野寺哲夫氏は、知人、家族成員、医療従事者というポジショニングの違いにより、感情反応がどのように変わるかを検討された。今回得られた特徴にとどまることなく、実際の当事者にも対象を広げることでこの研究が様々な疾患に応用され、立場や疾患に応じた適切な関わり方を明らかにすることで、医療モデルの構築に大変有用であると考えている。

坂本俊夫氏は、リハビリテーション専門職を対象としたスピリチュアリティ教育について研究報告された。この分野は日本での研究報告が少ないため、カナダのモデルを基にした教育方法の実践と、その後の自己評価の変化について報告された。スピリチュアルケアに現状で比較的兴趣がない人々への理解促進の重要性や、国民性による違いについても検討していく必要性があり、この分野の奥深さを感じた。

## 2. 分科会全体の考察と展望

本分科会で報告された三つの研究は、知識や技術といった認知スキルだけでは対応が難しい、他者の感情に寄り添う力、共感力、自律性や社会的スキル

といった非認知スキルの側面を、教育や臨床実践の中でいかに扱うかという喫緊の課題に応えるものであった。

特に、「現代の学生の多様性が増す中で、実習先から求められているのは、高度な技術や専門知識に先立つ、礼節や社会人基礎力であるという指摘」は重要だ。これは、知識偏重の教育になりがちな現状において、非認知スキルを訓練によって鍛えることができるという視点から、職業教育のあり方を問い直すものであろう。

合理的配慮の提供が義務化された背景を鑑みると、学生と教員、そして対象者との間で建設的な対話を重ね、非認知スキルを協働して鍛える必要性が高まっている。江川氏、小野寺氏、坂本氏の三名の研究者には、それぞれの専門分野における非認知スキルに関する研究を継続し、今後の学生指導や若手教育に役立つさらなる成果を出していただくことを大いに期待し、本報告とする。

## 第2分科会 パーソンセンタード・ケアの理念と現実

（座長）小泉 浩一（日本福祉教育専門学校）

## 1. はじめに

第2分科会においては、「宅老所よりあいのよりよい介護とは—宅老所よりあいの介護職員へのインタビューから見えた時間を生み出す実践」（北島ちよ子氏）、「理学療法士・作業療法士養成教育においてパラスポーツを学ぶ意義」（鳥居昭久氏）、「『アイデンティティ・ファースト言語』に見る障害観の変容—日本と欧米の制度史的比較から」（片桐正善氏）の3つの発表が行われた。

三氏はいずれも、「パーソンセンタード・ケア」という共通の視点をもとに、異なる切り口から深い考察を行っており、今後の職業教育に多くの示唆を与える発表であった。以下に、各発表の概要を記す。

## 2. 各発表の概要

最初に、北島氏より発表が行われた。宅老所「よりあい」で実践されている「ゆったりした時間」の構築について、政策的な阻害要因を指摘しつつ、介

護の質との関連を明らかにした。テイラー主義的な支援が、変化や刺激のない均質的な介護を生み出し、他者との豊かな関係性によって担保される「社会的時間」を奪っていることが示された。

次に、鳥居氏より発表が行われた。パラスポーツを、理学療法士・作業療法士養成教育における「専門職としての役割への学び」と関連づけ、パラスポーツを学ぶ本質的な意義を明らかにした。パラスポーツの理念を、リハビリテーションの理念およびICFの「参加」の概念と関連づけて整理し、リハビリテーションの本質である「自立」および「社会参加」を学生が学ぶことの重要性を示した。

最後に、片桐氏より発表が行われた。自己表現の文法として発達障害者運動の中で提起された「アイデンティティ・ファースト言語」という概念を手がかりに、制度と言語の関係を、欧米における「権利の文法」と日本における「保護の文法」として整理した。さらに、制度史・教育・言語の循環的關係から「共創的未来」を構想し、教育現場が翻訳の文法を駆使して「つなぐ」役割を果たすことの重要性を明らかにした。

### 3. 本分科会全体の考察と今後

今後の職業教育の方向性としては、教育を提供する側と学生を含むステークホルダーが「協働性」を基盤とした教育を展開することが求められる。その際には、在宅介護の現場における「社会的時間」を重視した実践的な取り組み、パラスポーツがもつ「現場の力」がリハビリテーション教育に与える効果、さらに「アイデンティティ・ファースト言語」を鍵概念として、非認知的スキルを高めるような教育実践の意義が指摘された。すなわち、敬心マインドにある「相手を敬い、自らを律し、すべてを自分ごととして真摯に取り組む」姿勢を育むことの重要性である。

本分科会全体の発表を通じて、「パーソンセンタード・ケア」は、ケアの理念の枠を超え、職業教育における「共生する人材の育成」という新たな方向性を見いだす可能性をもつことが確認された。有意義かつ示唆に富む分科会であったといえる。

## 第3分科会 専門職教育のレリバンス(意義)と質保証

(座長) 菊地 克彦(職業教育研究開発センター)

本分科会では、「専門職教育のレリバンス(社会的関連性)と質保証」をテーマに、意欲的かつ独自性の高い3つの研究報告が行われた。近年、職業教育(専門職教育)の意義を再考する調査研究や報告が増加している一方で、その「質保証」に関しては、必ずしも着実に進展しているとは言い難い現状がある。

そのような状況の中で、本分科会における3件の報告はいずれも、専門職教育の新たな可能性を照らす意義深いものであった。以下に各報告の概要と所感を記す。

1. 「職業教育の重要性と専門職人材の働き方に関する考察」―「社会福祉法人滋賀県社会福祉協議会事件(最高裁判所2024年4月26日第二小法廷判決)」を事例として―(株式会社トライグループ 笹本良行氏)

判例を題材に、専門職教育修了者の専門性および労働市場における優位性を検討したユニークな研究であった。

報告者は、専門職教育を受けた職業人は、その専門性によってエンプロイアビリティ(雇用される能力)が高まり、結果として労働市場での競争優位を得ると結論づけている。

当該判決は、「職種限定合意の法的有効性」を認定し、配置転換を無効としたが、この判断が専門職の専門性や市場優位性にどのような影響を及ぼすかについて、今後さらに深い分析が期待される。

2. 保健福祉領域における実務家教員養成カリキュラムの展開 ― 博士課程における研究指導の実際 ― (中部学院大学大学院 人間福祉学研究科 教授 宮嶋 淳氏)

教育変革の担い手として「実務家教員」の養成が求められている現状において、東北大学や社会情報大学院大学が文部科学省の委託研究事業として実施している研究とも連動する重要なテーマであり、実務家教員養成実践の最前線に位置づけられるものであった。

報告では、博士課程を通じた養成プロセスにおける実践的成果が提示されたが、とりわけ「主体形成ミーティング」「大学院進学の動機づけ」「キャリア形成のステップ」は実務家教員の育成モデルとして示唆に富むものであった。

3. 社会福祉士養成科の魅力再構築に関する実践報告 — 「学生は真面目で、クラス内の雰囲気は穏やか」 — (日本福祉教育専門学校 社会福祉士養成科専任講師 白川 耕一氏)

退学者が少なく、国家試験合格率も高い等、一見順調に運営されている学科を対象に、詳細な現状分析を実施した報告であった。学生構成の多様化や価値観の変化を踏まえ、わずかな兆候の変化を見逃さずに教育改善を図る姿勢が印象的であり、学科の新たな魅力づくりや支援体制の提案は、他校にとっても参考となる実践である。

これまで職業教育(専門職教育)は、しばしば普通教育に比して低く位置づけられてきたが、近年その社会的意義が再評価されつつある。さらに、来年度施行予定の学校教育法改正により、専修学校が明確に高等教育機関として位置づけられることは、職業教育(専門職教育)に携わる者にとって大きな前進と捉えられる。同時に、それは「質保証」がより強く求められる時代の到来を意味する。

本分科会での3件の報告はいずれも、職業教育(専門職教育)の社会的レリバンスを示すとともに、教育の質向上に資するものであった。

今後、報告を通じて得られた気づきや示唆を、各校の教育実践・学修支援の改善に活かされることを期待したい。

.....

#### 第4分科会 アウトカム重視の職業教育

(座長) 高林 礼子(日本リハビリテーション専門学校)

第1発表は日本福祉教育専門学校、介護福祉学科の細野真代氏、三村美緒氏であった。「留学生の介護福祉国家試験合格率向上に向けて — パターン化させた暗記対策が及ぼす効果 — 」という発表で、すで

に注目されていた外国人留学生がいかに介護福祉国家試験をクリアするかという問題に対して、どんな工夫をして合格率を上げるかという大変興味深い発表であった。インプットの簡略化、アウトプットの重視、科学的根拠に基づく反復など、どの分野にも生かせそうな手法であり、いろんな学生に対して用いることができるのでは、と考えさせられた。学生に対する授業という伝えたいことが居員としては多くなりがちであり、学生がインプットしきれない、よってアウトプットもうまくできないということが生じてしまいがちである。それをいかにかみ砕いて簡潔なものとするのが、教員に求められることであり、さらにそれをアウトプットさせる、反復させる。そうすることで、授業の内容が学生の中に定着しやすいのでは、と思われた。

第2発表は日本リハビリテーション専門学校、理学療法士学科の木下修氏であり、「高齢者(フレイル)・障がい者の社会復帰に向けた歩行アシストスーツの活用に関する研究であった。日本はすでに超高齢者社会であり、脳血管障害やフレイルなどの高齢者が増加している。こういった方々が、今後身体機能や精神的活力を維持することが難しく、寝たきりや認知症へとなるのが問題である。それに対して、高齢者や軽度下肢身体障がいを持つ方々に対して簡易歩行アシストスーツを用いることで、短くなりながら運動量を向上させ、より長く健康的に社会参加できるためのものである。このような研究は近年増えており、今後いろんな種類の歩行アシストスーツが世に出てくると思われる。元気な高齢者を増やすことが課題であり、いかにそれを実地していくか、その一つの手段として、歩行アシストスーツがある。より簡単に装着でき、介護保険対応の一つの装具になっていけば、今後さらに広まっていくのではないと思われ、そんなときが来るのが楽しみである。

第3発表は日本児童教育専門学校、保育福祉科のなかむらしんいちろう氏と阿久津摂氏であり、「ディプロマポリシー『warm heart cool head』の教育実践報告」であった。「warm heart cool head」という抽象概念を、造形などの授業において標語内容の具

体的な実践可能であるか、という研究である。この研究の結果、測定ができるのは2027年3月であるとのことだが、教職員や学生がいかにかこの標語を身に着けてどのように生かしていくのか、行動の指針とする方法を学校全体で探求していくのか、この標語を身に着けた卒業生たちがこの標語を児童たちに造形や絵画制作において効果があるのか、大変興味深いと思われる。

いずれの発表もそれぞれの分野でいかに効果を上げていくか、今後の成果が気になるものである。それぞれの研究が実を結び、良い影響を社会に及ぼすことができるのが楽しみである。

#### 第5分科会 実務研修・実習教育の改善

(座長) 鈴木 八重子 (日本児童教育専門学校)

第1報告者の佐藤博美氏「学生の実習に向けての事前準備を考える ― 学生が実習指導へのネガティブにとらえすぎないための事前準備 ―」をご自身の授業実践をもとに発表された。保育実習に向けた準備ではスキルだけではなく「心の準備」が重要になってくる。学生は実習先での人間関係の不安を抱えており、実習を「大変」と感じる学生ほど実習先での指導を「意地悪」と受け取る傾向があることが分かった。ただし多くの学生は実習先の指導の必要性や有効性を認めている。その為、授業ではポジティブな未来の自分を描く活動として4コマ漫画の作成や違う立場や年齢差のある他者を理解するために、講師の子ども時代を写真等で紹介することなどを通じて、学生の自己肯定感や実習への意欲を高める工夫が行われている。

第2報告者の久保田寛氏「関西圏における介護福祉士による医療的ケア（喀痰吸引・経管栄養）の実態調査 ― 基本研修を修了した介護福祉士を対象として ―」は事前録画で発表された。介護福祉士の医療的ケアに関する実態調査では基本研修を修了しても実地研修未修了者が多く、また施設方針により介護福祉士が医療的ケアを行えない場合もあることが

判明した。介護福祉士の多くは、医療的ケアは医療職が担うべきであり、自己リスクを懸念して実施に消極的である一方で、夜間に看護師が不在となる特別養護老人ホームでは必要性を感じている者もいる、ということが分かった。

第3報告者の片橋るみ氏「臨床実習の新しい試み ― 参加型臨床実習の実現 ―」柔道整復師養成校の日本医専では、見学型から参加型へ臨床実習を移行し、学生の実践力向上を目指した。特にスポーツチームの実習を導入し、トレーナー志望の学生の満足度や意欲を高められた。参加型実習により、学生は復習と現場のつながりを実感し学生の積極性も向上した。この取り組みは柔道整復師養成の先進的なモデルとして注目されており、今後の教育改善にも期待される。

質疑応答では、佐藤氏の発表に対して「学生が実習先で意地悪をされた、と感じることは教員側からみても意地悪、と感じる内容なのか、それとも学生の捉え方の問題なのか。また、実習先に対して学生がネガティブなイメージのままにならないケアの仕方」への質問があった。「教員から見て特に意地悪、と感じる指導ではないが、学生の気持ちを受け止めつつその指導内容の意図や有効性に気づけるように事後指導を行う」という回答があった。

また片橋氏の発表に対しては、「スポーツチームを実習先に取り入れた経緯やどのような手続きを経て可能になったのか、また新しい実習先への学生の反応」への質問があった。「スポーツチームでの実習は初めてのことで関係部署への問い合わせや実習条件の確認が必要であったこと、学生は好意的な反応もある反面、はじめての実習先に見通しがもてず不安になり消極的な反応を示す学生もいた」という回答であった。

第5分科会の3発表は養成している対象が保育士、介護福祉士、柔道整復師とそれぞれ違うものの、実務研修・実習教育の改善という視点でそれぞれの分野からの質疑応答があり活発な意見交換が行われた。「職業教育」という共通テーマの下でそれぞれの養成や実習授業運営、学生指導に活かしていきたい、という参加者の思いを感じた。

以上、第5分科会「実務研修・実習教育の改善」をテーマに3名の方からそれぞれの視点で発表があり、有意義な時間となった。最後にスムーズな進行にご協力いただきましたご登壇者や運営スタッフに改めてお礼を申し上げたい。

.....

**第6分科会 職業教育方法の改善努力**

(座長) 住吉 泰之 (日本医専)

【第1発表】日本医専 鴨田佳典氏・楠本剛浩氏  
・「交流会による学習の取り組み」として、夜間部1年生の放課後に設けられる学習会を3年生とのアドバイス交流会セッティングした報告。録画発表であったが、内容は目的から具体的な交流会の様子を流すことでしっかりと伝わる内容であった。取り組みは夜間部2年生や昼間部へ、卒業生と在校生と発展性を見せている。

【第2発表】日本福祉教育専門学校 重山 三香子氏  
・「新シラバス策定に向けた評価方法の考察」の発表では通信教育においては、それぞれの学問が展開されるため習熟度や評価が科目によって異なってしまうところであるが、タキソノミー分類を用いた科目

間連携を伺えた。今回は中間報告だったが、今年度後期やKeishin ネット導入後においてさらなる知的能力と考察力をプロットして、職業教育の連携を深めていくことを期待したい。

【第3発表】日本医専 天野陽介氏

・発表内容の「オンライン授業における質疑応答の工夫」はコロナ禍から始まったオンライン授業において、開始当初から丸5年間の質疑応答の実績がみられた。Keishin ネット導入した2025年度からはリアクションペーパーから質疑応答回数が飛躍的増加したため、Keishin ネットの成果が確認できた。

【質疑応答】

第2及び第3発表者が、ご自身の発表内容を踏まえた質疑応答を繰り広げ、「通信教育とオンライン授業」をめぐる活発なディスカッションとなった。

【まとめ】

・学生間による改善(第1発表)、シラバス連携による改善(第2発表)、遠隔授業における質疑応答の改善(第3発表)。視点が異なるが、それぞれの努力の実りは、職業教育への学びへと続くことになっていることが当分科会で確認できた。