

# 児童生徒が「他者を通して見た自己の姿」 に気づくためのプロセス

～メタ認知の構成を深める授業実践<<コグトレ (COGST) を活用して>>～

島田敏行<sup>※</sup>・田邊正明<sup>※※</sup>

A process for students to realize their self-view through others

～ Class practice to deepen the composition of metacognition << Using COGST >> ～

Toshiyuki Shimada<sup>※</sup> and Masaaki Tanabe<sup>※※</sup>

## 要 旨

三重県における喫緊の教育課題の1つとして「本人自身が今、困った状況にあると自覚できない児童生徒の対応・支援のあり方」がある。本人自身が置かれている状況を自覚し、周囲からはたらきかけに対して反省できれば出口は近いのだが、そうではないため教員は対応に困っている。「この状況に対する打開策のきっかけになるのではないか？」と小学校と中学校の通常学級で授業実践をしてその成果と課題を検証したことが本研究の中心である。自分の置かれている状況を把握できない、つまりメタ認知の構成が未熟である子どもをターゲットにして他者との関わりの中で自らの気づきを促した。教材はコグトレ(COGST)という教材を活用し、新学習指導要領の中の道徳科の授業実践として実施した。筆者はこれを通常学級における特別支援教育の1つと捉えている。課題もあるが、この教材を活用した授業実践が児童生徒のメタ認知の構成に対してある一定レベルで有効であったことがわかった。またさらにこの実践研究について多面的な知見を得るために福祉分野・医療分野の実践者に協力を依頼し、異業種連携を試みたのでこれについても述べる。

**キーワード** メタ認知・コグトレ・新学習指導要領・通常学級における特別支援教育・異業種連携

## はじめに

25年を超える筆者の教員としてのあゆみを丁寧に振り返り文章化した。振り返りを書く中で自ずと生徒が荒れる(荒れざるを得ない)要因を何度も再考した。そこから筆者が気づいたことは筆者自身の対応が荒れの状況を深刻化させたことであった。学級崩壊は何度も経験したし、辛い時は「自分は教員の資格はない、教員を辞めたい。」と思ったこともあった。逆に学校全体が落ち着きを取り戻していく場面も何度も経験した。この経験の差は何だったのだろうかと考えた。今思うこと、それは『生徒は自ら好んで荒れるのではない。様々な外的要因が重なったため、荒れざるを得ないのである。』ということである。そのことに筆者自身が気づくターニングポイントの1つとして、特別支援教育との出会いを挙げたい。それまでは無意識にも筆者自身は「うまく対応できないのは生徒のせいだ、保護者の責任」と考えていたところがあったと思う。そして根底には「この生徒さえ、いなければ」という意識があ

ったに違いない。そのような嫌な心の奥底の感情は口に出さなくとも生徒に伝わっていたと思う。小栗正幸氏(注1)が助言者となるS. E. N. Sの会三重支部(注2)の事例研修会で定期的に学びを重ねるうちに筆者の考え方が間違っていたということに徐々に気がついていった。生徒に変化を求める前にまず変えなければならなかったことは筆者自身の考え方や対応の変化だったのである。事例研修会では児童生徒の状態像や周囲を取り巻く環境、生育歴等について丁寧にアセスメントし、主訴がどこにあるか見定めたいうで、組織的に対応することの大切さを学んでいった。この事例研修会で学んだことを基に現場での実践を行うと劇的に生徒の状態像が改善したことを何度も経験した。生徒達の対応で暗中模索だった筆者はこれこそ、追い求めていたものだと思信したので、さっそく日本LD学会(注3)の学会員となり、もっと積極的に特別支援教育を学ぼうと行動をおこした。また、3年間の研修と複数の試験を経て特別支援教育士(S. E. N. S)(注4)の資格を取得し、ここで学んだ知見を現場に還元しよ

\* 三重大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 四日市市立西笹川中学校

\*\* 三重大学大学院教育学研究科

うと考えた。その強い思いのまま、ひたすら中学校現場で実践を重ね続けてきた。悩みも多くあったが、トータルとしてみれば充実した日々であったと思う。気づいたら特別支援教育と出会って10年以上の年月が経過した。その中では特別支援教育ネット小栗代表以外にも多くの素晴らしい先生方に出会った。コグトレ(注5)を開発された立命館大学大学院の宮口幸治教授との出会いもそうである。そんな思いの中、筆者はもっと本格的に特別支援教育のこと、特に通常学級における特別支援教育のあり方を学ぶために教職大学院2期生として三重大学に中学校の現職教員のまま入学し、今回のテーマをまとめる機会にめぐまれた。

教職大学院へ入学し、1年が経過して2年目は現任校での実習(月曜～水曜)と大学院での学修(木曜と金曜)となった。2年目を迎えるにあたり、三重大学教育学部のある教授や現任校の学校長がおっしゃったことと現任校の職員室での教員達のつぶやき、授業実践をさせていただく小学校に趣旨説明をしたときに聴いた担任からの言葉が私の実践研究の意義を高めてくれた。教育学部のある教授はこのように私に伝えてくれた。

「私は多くの学生を教員として教育現場に送り出しているが、その新任教員達がいちばん困っているのは通常学級で支援が必要な児童生徒の対応である。あなたが取り組む実践研究はとても重要だ。ぜひ頑張ってください。」現任校の学校長は私に以下のようなことを伝えた。「あなたが実践研究をしていることは現場にとってとても有意義だと思う。なぜならこれから現場では通常学級における特別支援教育の考え方はより大切になるからだ。現場での対応でいちばん困っていることの1つにメタ認知の構成が未熟である児童生徒のことがある。私はもう教職大学院で学ぶ機会はないかもしれないが、もしそのような機会が与えられたら、あなたと同じようなテーマでとりこんでみたい。」教育学部教授と学校長のこれらの言葉にはとても勇気づけられた。朝早く7時過ぎに現任校に出勤をするとすでに何名かの教員がいて、呟いている言葉が聞こえてきた。頻繁に聞こえてきたのが、「私たち教員は困っているけど、当の本人は「自分が困った状況にある」ということをわかっていない。だからとても苦勞する。そこをなんとかしたいのだが。」生徒がいないところで思わず漏れる教員の本音であるが、この発言を聴くことで私の実践研究の有意義さを実感し、勇気づけられた。実践授業の説明のために小学校を訪問し、担任に授業の趣旨を伝えた。「自分が困った状況にあるのにそのことを自覚できない児童はいませんか。」という筆者の問いかけに対してある担任は瞬時に「そんな児童は何人もいる。実はその子達の対応にいちばん苦勞している。」とのことであった。筆者はこの4つのエピソードからこの実

践研究の有意義さを確信したのである。

最後に文部科学省の通達文を挙げて「はじめに」を終えたいと思う。それは平成19年(2007年)4月1日付文部科学省初等中等教育局長からの「特別支援教育の推進について(通知)」である。これには以下のような記載がある。「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを意識しつつさまざまな人々が活き活きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」ここでさらにこの通知文では特別支援教育の推進は校長の責務であると述べている。

(注1) 小栗正幸…元宮川医療少年院院長。現在、三重県教育委員会特別支援教育課スーパーバイザーであると共に特別支援教育ネット代表。

(注2) S. E. N. Sの会三重支部…S. E. N. Sの会とは特別支援教育士(S. E. N. S)有資格者の会のことで、2019年1月現在、40都道府県に設置されている。三重支部はその1つ。

(注3) 日本LD学会…LD(学習障害)・ADHD(注意欠如多動性障害)等の発達障害に関する研究・臨床・教育の進歩向上を図るとともに、LD等を有する児(者)に対する教育の質的向上と福祉の増進を図ることを目的に1992年に設立された学術研究団体。

(注4) 特別支援教育士(S. E. N. S)…Special Educational Needs Specialistの略称で一般社団法人特別支援教育士資格認定協会が設定するLD・ADHD等のアセスメントと指導の専門資格のこと。

(注5) コグトレ…児童精神科医の宮口幸治氏が開発した認知機能強化トレーニングのこと。大きく3つに分かれている。身体面を意識した認知機能強化トレーニング(COGOT)と学習面を意識した認知機能強化トレーニング(COGET)と社会面を意識した認知機能強化トレーニング(COGST)がある。本実践研究ではCOGSTを活用している。

## 実践研究内容

### 1. 教員生活から導き出した仮説

筆者が今までの実践を振り返って、導き出した仮説は次のことである。それは『児童生徒は自ら変わろう、変わりたいと思って初めて変化する』ということであった。そのためには自らの姿に気づく（メタ認知の構成を深める）きっかけ作りが必要と考えた。換言すれば、自分の姿に気づくとは「困ることができない児童生徒（反省できない児童生徒）」から「困ることができる児童生徒（反省できる児童生徒）」に変わることである。では自らの短所に気づく手だてを考えたらいいとなるが、自分の短所を直視したいと思うだろうか。誰もそんなことはしたくないだろう。そもそも自分の短所を直視できる人は支援の必要のない児童生徒ではないか。だから他者の様子を見て、自らの姿に気づききっかけづくりの場の設定が必要と考えた。実践にあたっての留意点として数回の授業ですぐに気づくことができる児童生徒は支援が必要ない児童生徒であることを認識しておく必要がある。私たちがターゲットにする社会性の支援を必要とする児童生徒は数回の授業で顕著に変化する可能性は低い。ではどうしたらよいのだろうか。ポイントは『自ら気づいたような気にさせるしかけづくり』にある。それともう1つ重要な点として人間は他者と接することで初めて自分自身に気づくので意図的な対話的手法を取り入れ、少しでもメタ認知の構成が深まる仕掛けが必要ということである。

### 2. 仮説に基づいた授業実践

他者の様子を見て、自らの姿に気づききっかけづくりの場の設定としてコグトレの1つCOGSTの「この人はどんな気持ち？」(引用：参考図書(1))を使用する授業実践を考えた。どうして少人数かあるいは支援者との対面で行うSST(ソーシャルスキルトレーニング)ではなく、教室での授業として取り上げたかということ、汎化の必要のない日常の授業での実践の方が支援の必要な児童生徒のメタ認知の構成を深めやすいと考えたからである。「SSTで学んだことを日常の生活の場へ汎化するというひと手間をかけること」は支援が必要でない児童生徒であれば可能であろうが、支援が必要な児童生徒は極めて難しい。そもそもそんな容易に汎化できる力がある児童生徒は支援の必要のない児童生徒ではないだろうか。

授業のめあては①「ある1つの他者の表情や場の状況をとっても、人によっていろいろな捉え方があることを知る。」と②「人によって多様な捉え方があることを否定せずに寛大に受け止めることができるようになる。」とした。この設定理由は①については他者の認知

特性に気づくことで初めて自らの認知特性に気づく可能性が高まると考えたからである。②については①に気づくことにより、多様性を受け入れ、寛大さが高まると考えたからである。この実践授業は次に示すような3つの学校に協力をいただき、実施できることとなった。

**A中学校**・・・外国にルーツがある生徒が3割を超える四日市市内の中学校。家庭環境が厳しく、何らかの支援が必要な生徒が多い。本年度の6月に中学校1年生の通常学級3学級に対して授業実践を行った。

**B小学校**・・・A中学校の校区の小学校で一小一中の関係である。家庭環境が厳しく、何らかの支援が必要な児童が多い。今年度の6月に小学校6年生の通常学級3学級に対して授業実践を行った。

**C小学校**・・・津市内の大学近辺の小学校である。何らかの支援が必要な児童はA中学校、B小学校と比べれば少ないが、一定数はいる。昨年度の11月に小学校5年生の通常学級3学級に対して実践を行った。

(3校とも本年度の10月にCOGSTの「この人たちはどんな気持ち？」(引用：参考図書(1))を使って2回目の授業実践を行った。こちらの方の詳細は教職大学院の成果報告書で述べるものとする。)

いずれの学校においても授業実践前に何度も学校に足を運び、児童生徒達を観察すると共に学級の雰囲気を感じ取った。また管理職や担任との関係づくりにも努めた。このような周到な準備を重ねた後、授業を実施した。授業後、ワークシートと振り返りシートを回収し、児童生徒達がどのようなことを考えたのかを知るため、ひとつひとつ丁寧に読んだ。その後、児童生徒達ひとりひとりにお礼を兼ねてメッセージを書き、返却した。担任には出席番号順にとりまとめた資料を感謝の気持ちを込めて進呈した。次に示すものはCOGSTのワークシートである。(引用は参考図書(1))



### 3. 指導案（中学校の例）

(1) 授業教科・授業内容・・・道徳 [相互理解、寛容]

(2) 道徳科としての位置づけ

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方を理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。

(平成29年告示、中学校学習指導要領)

(3) 目標

- ・ある1つの他者の表情や場の状況をとっても、人によって多様な捉え方があることを知る。
- ・人によって多様な捉え方があることを否定せずに寛大に受け止めることができるようになる。

(4) 指導課程（50分）

時間	指導の流れと主な発問	生徒の活動と予想される反応	指導上の留意点
導入 10分	「皆さんも友達の表情を見ながら、この人は今、どんな気持ちかなって思うこともあるよね。この他の人の気持ちを察する力は中学生として学校生活を送るときにすごく大切な力です。さて気持ちの種類って例えば何があるかな。」	様々な気持ちの種類が出てくる。嬉しい、楽しい、さびしい、悔しい、困っている、怒っている（ムカついている）、つらい、焦っているなど。	心に浮かんだことを出させる。たとえ変わった意見が出て、否定はせずに発言してくれたことを褒めながら受け入れる。
展開 30分	「では黒板に貼りだしたこの模造紙で拡大したイラスト（この人はどんな気持ち？）を見ましょう。」  「この人はいったい何があったと思いますか。またこの人は今、どんな気持ちでしょうか。各個人で考えましょう。考えたことをワークシートに書きましょう。」  「次はグループになってお互いが考えたことを出し合ひましょう。グループ内で出した意見を紙に書き出してください。」  「グループを戻す。グループ内で出した意見を学級全体で交流してみましょう。」	ほとんどの子は拡大イラストに注目する。近くの子と何かしらつぶやいたりする。何人かの子は拡大イラストに向けていない状態がある。  小グループで相談すると他者の考えに興味を示す。多様な捉え方があることに気づき、驚く。  自分達のなかまが考えた意見なので、とても興味を示す。しっかりと発言を聴こうとする。	全員、拡大イラストに注意を向けさせる。向けてくれたら「見てくれてありがとう」と返す。  2つの発問（何があったと思うか。どんな気持ちか）を模造紙に書き、黒板に貼って視覚支援を行う。  突拍子のない意見が出たとしても「面白い意見だね」というように肯定的に返す。ただし他者を傷つけたり真剣に考えずふざけた言い方をした場合は「君もわかっていると思うけど、それはおかしいんじゃないかな」と返す。  様々な意見があってもよいことを伝える。できるだけ多様な意見を拾うように努める。表情やしぐさから気持ちを読み取ろうとしてくれたことが素晴らしいと伝える。
まとめ 10分	「人によって多様な捉え方があることがわかりましたか。では最後に授業の振り返りを書いてください。」	あつという間だった。 難しかったけど、面白かった。 こんなことをまたやってみたい。	1つの表情やしぐさからいろんな状況や気持ちが考えられることがわかったことを共有する。

#### 評価の観点

- ・他者の意見を真剣に聴くことができたか。
- ・ある1つの他者の表情や場の状況をとっても、人によって多様な捉え方があることを知ることができたか。
- ・人によって多様な捉え方があることを否定せずに寛大に受け止められるきっかけとなったか。

#### 4. 児童生徒の振り返りの紹介

児童生徒の心の動きを探るため、児童生徒が授業の最後に書いた振り返りを手掛かりに分析しようと試みた。以下は授業実践後に子ども達が書いた振り返りの一部を紹介する。

##### (1) A 中学校 (※は外国にルーツがある生徒)

###### ① 動機づけ (楽しさ・面白さ)

・班で話し合ってみてとても面白かったし楽しかったので、もっとこのようなことをいろんな人とできたらいいなと思った。

※いつもとちがうじゅぎょうでたのしかった。あとともだちのいけんもきけてよかったです。またこういうじゅぎょうがしたいです。

※私は日本語で私の意見を言うことがあんまりできないけど、私の同じ語で私の意見を言うことがとても良かった。この道徳の時間でもっと道徳をしたい！っていう気持ちに本当になりました。

###### ②多様性・柔軟性

・これからは表情の感じ方などについて、自分はこう思っているけど相手は違う受け止め方をしていたら不自然に思わないようにしていきたい。

・班で話し合ったら、「こんな意見もあったんだ」と思った。自分が思ってた気持ちと全然違う気持ちの意見があっっておもしろかった。

・私が考えもしなかった視点からの意見ですごくいいと思いました。

###### ③他者理解

※ともだちのきいたりするのはあんまりないのでしんせんだなあーって思いました。誰かのいけんで「あーそうなんだ」って思いました。おもしろいいけんがいっぱいありましたね。

・今日授業で話し合って、「この人はこんなふうにいるんだ！」という発見があって、友達のことよく知ることができました。こういう授業をまたやってみたいです。

###### ④他者理解から自己への振り返り

・私にとらえた気持ちと同じ考えの人もいたし、ぜんぜん違った気持ちをとらえている人もいて、改めて人との価値観の違いを実感しました。今日の授業は本当に良い機会だと思いました。すごく楽しかったです。

・人ってイライラしやすいとなんとなく思っていて、私なんて毎日イライラしているのでこんなにイライラしているのは私だけではないんだって少しホッとした感じがします

・普通にしゃべっていても伝わり方が自分と違うことがあったりすることも同じことだと思うので、伝え

る側もちょっと気をつけたい。感じ取り方の違いで人の意見に対して文句を言うのはダメだと再確認できました。

※表情や気持ちは人によっていろいろとらえ方があるから、相手がどう思うかなとか考えてから伝える事がすごく大切だなと思いました。「今、この人はどんな気持ちかな」と考え、なにがこの人のためにできるかなと考えることも大切であると感じました。

※表情を見て相手の気持ちを察したり、かんちがいくかもしれないという事も知れました。すごく勉強になったし、なによりも相手の顔を見てその表情から相手の気持ちを察することは大切なんだなと思いました。

###### ⑤学んだことを他の場面へ

・私も家族でそういうことをやってみようと思いました。

・学んだことでいかしたいことは、すぐ相手の気持ちを理解してその相手の気持ちを臨機応変に対応できるようにしたいです。

・今日みたいに人の気持ちを考えることを普段の生活の中でもたくさんできるといいなと思いました。

##### (2) B 小学校 (※は外国にルーツがある児童)

###### ①動機づけ (楽しさ・面白さ)

※人の気持ちをどんな気持ちか考えるのがむずかしかったけど、おもしろかったです。

※人のきもちをかんがえてそうぞうするのが楽しかった。きもちをかんがえることがおもしろいってゆうのを学んだと思う。

※みんなは人の表情を見て、いろんなことを考えられるのはすごいと思いました。あと、「みんないっしょけんめい考えていていいな」と思いました。

・私も私の意見を言ってみんなにほめられてうれしかったです。ほかの班もそれぞれちがう意見があって、私が考えたのとはみんながちがう考えがあっすぎていい。わけはちがうひとの意見を聞いたら、きみも「なるほどな、私はその考えを考えていない。」今日の道徳の授業はすごく楽しかったです。またやりたいです。

・人の表情を見てその人の気持ちとかを考えたことがなかったので、やってみて難しかったけど楽しかったです。

###### ②多様性・柔軟性

・みんないろいろな意見があっ個性があっいいと思った。自分と同じ気持ちの人やちがう気持ちの人もいて、そういう考え方もできるんだなと思った。

・ひとりひとり考えがちがって、おもしろかった。みんな

なほとんど同じと思っていたけど、みんな意見がちがった。

- ・自分では出てこない発想があった。授業を受けてほかの人の考えを聞いて面白かった。

#### ④学んだことを他の場面へ

- ・この勉強がいつもの生活でいかせたらと思います。これから人の表情を見てどんな気持ちだろうと考えらえるとよいと思います。
- ・自分は人と話をするとき、「あの人はどんな気持ちなんだろう」と思ってから話す人になりたいと思います。そうやって考える人になりたいので、努力したいです。

### (3) C小学校5年生

#### ①動機づけ(楽しさ・面白さ)

- ・私はクラスみんなで答えのない問題を解くといろいろな考えが出てきて面白かったです。
- ・この授業はとても楽しかった。なぜならみんなで意見を交換したり、考えたりしたからです。考えることが楽しいと思った。またやりたいと思った。中学生になってもこのことを活かしていきたい。
- ・授業がとても楽しかったです。人ってこんなにも感情が分かるんだなと思いました。この授業もあって、感情に興味を持ちました。
- ・とても勉強になりました。理由は今までこんなことをしたことがないからです。
- ・私は今日、このプリントに写っている女の子の表情を見て、どんな気持ちなのか考えて、あることに気づきました。それは表情は人によっていろいろならえ方があるということです。女の子の表情を見て「驚いている」と思う人もいれば、「あちゃー」「やってしまった」という顔をしていると思う人もいました。この勉強で初めてわかったこともたくさんあったので、今日このように「この人はどんな気持ち？」ということについて考えることができて、すごくよかったですと思います。

#### ②多様性・柔軟性

- ・僕は今回の授業を受けて、1つの顔、1つのポーズだけで人は何十通りの気持ちを予想してくるのかと思いました。あと僕は今回の授業はたくさんの意見が出て、とてもいい授業になったと思いました。
- ・みんなちがう意見で、でも全部の意見がよい意見で、みんなちがってみんないいなと改めて思いました。この授業を受けて他の人の気持ちを考えようと思いました。
- ・私は「表情1つでいろいろならえ方があるんだなあ」ということがわかりました。理由は1つの表情でたくさんの発想や意見が出たし、私が思いもしな

かったこともいっぱい出てきたからです。「ああ、○○さんはこうやって思っているんだあ」といろんな意見を受け入れてから、いろんな意見を出したいです。

#### ③他者理解

- ・僕はこの授業を受けて大切なことを学びました。それはその言葉を言っても大丈夫かどうかです。その言葉を言う前に少し考えてから言いたいです。この授業は面白くて楽しい授業でした。
- ・これからは困っている人がいたら「大丈夫？」というふうに声をかけてあげたいと思いました。
- ・友達が自分の気持ちをわかってくれないことがあるけど、こういうことを知れば「なぜ、わかってくれないの？」という疑問が消えたと思う。楽しくわかりやすく伝えてくれてよかった。また、時間がたつのが早いと感じた。

#### ④他者理解から自己への振り返り

- ・自分は友達とケンカして暴力されて、思わずやり返してしまったことが心残りです。でも謝ったら許してくれたので良かったし、嬉しかったです。これからは人が喜ぶことを中心に行動しようと思った。
- ・僕は人をいやな気持ちにさせてばかりだから、これからはやめようと思います。理由は今回の勉強で人の気持ちを傷つけないと勉強したからやめようと思いました。
- ・私はこの授業でいろんなことを学んだと思います。普通の授業だと最初は思っていたけど、やっていくうちに意味があることがわかってきたからです。私も相手が困った顔をしていたときにこの人はどんな気持ちか想像して、声をかけているのだと改めて思いました。

#### ⑤学んだことを他の場面へ

- ・私は今日の授業でわかったことは相手の気持ちを考えて話してみたり、自分が言われて嫌なことは絶対に言うてはいけないと思いました。なので、これからは相手の気持ちを考えて行動しようと思いました。また、相手の気持ちを考えるのは大切だし、良いことだと思いました。とても楽しかったです。

## 5. 児童生徒の振り返りの分析

### 【動機づけについての分析】

3校とも「面白かった・楽しかった」と書いた児童生徒が多く見られた。授業をしながら児童生徒の様子を観察し、振り返りを読んで筆者が分析したことは以下の通りである。それはお互いに聴き合うことで意見や考えを知ることができた心地よさ、他者を理解する面白さに気がついたということではないだろうか。決して表面的な面白さではなく、知的好奇心がくすぐら

れた故の深い意味での面白さであったのではないかと推察した。班の中での意見交流では児童生徒達は身を乗り出したり顔を突き合わせて相談する姿があり、他者の意見や考えを聴いて表情が豊かになる様子があった。このことから児童生徒達は主体的に学び、かつ対話の必然性がある状況であったと推察した。「私はこう考えたけど、他の子はどうだったんだろう？」という興味関心が高かったのではないだろうか。あるいは「えっ、そんなふうを考えるんだ！」という驚きもあった児童生徒もいた。知的好奇心が高まった出来事は脳内で快刺激となり、記憶として強化されて印象に残りやすかったと考えられる。

次のような事も考えられる。それは今回のコグトレ（COGST）の教材ではイラストの表情を見て「この人たちはどんな気持ち？」と他者の気持ちを出し合う場面であったため、自分の内面の気持ちを吐露する必要がないので安心感があったのではないか。また算数などの教科学習のように答えが1つと決まっているわけではなく、他者を傷つけたり不快な思いにさせなければ、どんな意見や考えも出してもよいとしたことと、授業者（筆者）がどんな他者の意見でも馬鹿にせず丁寧に聴き、受容するように児童生徒に指示したことで学級内に安心感が生まれたことも大きいと推察した。

#### **【多様性・柔軟性についての分析】**

「いろんな意見や考えがあって面白い」という意見の他に「いろんな意見や考えがあっていいんだ」と多様性を受容する、寛容性を示した児童生徒も一定数いた。これは指導案にも書いたが、平成29年3月告示の新学習指導要領の道徳科の文言の内容と重なっている。以下にその該当箇所を示す。（第2の内容B「主として人との関わりに関すること」の[相互理解、寛容]より抜粋。）「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなもの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。」児童生徒の振り返りだけでその成果を判断するには慎重を要するので、授業後の児童生徒の様子を追跡する必要があると思うが、多様性に対する寛容さや思考の柔軟さがある程度はうまれたと推察した。

また、このような気づきがあった児童生徒が増えることで、学級全体の雰囲気がよくなり、学級集団の質が高まった可能性もある。もちろん学級集団の質が高まったのはこの授業のおかげというように因果関係がある、あるいは短絡的に判断することは危険だと思うので、これについても今後、担任や児童生徒への聴き取りを通じて検証する必要があると思われる。

#### **【他者理解についての分析】**

筆者は児童生徒の振り返りを読んで2点のことに気がついた。1点目は「この人はこんなふうに思っているんだ！」という新鮮な驚きが児童生徒にあったということである。普段、学級内で日常生活を送っているだけでは気づかないような友達（他者）の考え方の癖を知ったのではないか。今までこのような経験はなく、初めてだったので衝撃的だったようである。数名の担任からも「この子がこんな考え方をするなんて、初めて知りました。」ということを知った。これはメタ認知の構成を深めることの重要性が高いにも関わらず、授業実践として取り組むということについて今までほぼ手つかずであったことを物語っているのではないか。

2点目は他者の気持ちを察することの難しさに気づいた児童生徒もいたことである。これにより「なぜわかってくれないの？」という疑問が消えたり、他者は私が想像するように考えてはいないかもしれないと慎重になったりする可能性が高まったと思う。学級全体でお互いにこのように心情を慮るようになれば、集団の質も向上するのではないだろうか。

#### **【他者理解から自己への振り返りについての分析】**

「相手が困った顔をしていたときにこの人はどんな気持ちかを想像して声をかけているんだとあらためて思った。」これは他者理解から自己の振り返りができている、つまりメタ認知の構成が深まった児童生徒が存在したことを表している。他には自分自身がイライラしやすい（易刺激性が高い）ことを客観視して、それが自分だけではないということに気づいて安心した児童生徒もいた。「自分の考えを伝えたいけれども伝わり方が自分と違うこともあるから気をつけたい。感じ取り方の違いで人の意見に対して文句を言うことはダメだと再確認した」というように相手に自分の思いを伝えるときは相手のことを意識したり、相手の側から自分の姿を客観視しようとしていた児童生徒もいた。

新中学校学習指導要領（平成29年3月告示）の特別の教科道徳には以下のような文言が記載されている。第1の目標には次のような記載がある。

「…自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方について考えを深める学習を通して…」とある。

この「自己を見つめる」「多面的・多角的に考える」「生き方についての考えを深める」はまさにこの実践授業のねらいとするところであり、児童生徒の振り返りから考えるに少数ではあるが、上記の目標に到達できた児童生徒もいることが伺えた。

### 【学んだことを他の場面へ】

「この授業で取り組んだことを家族でもやってみよう」「今日みたいに人の気持ちを考えることを普段の生活でもたくさんやってみよう」「これからは相手の気持ちを考えて行動したい。とても楽しかった。」と書いた児童生徒も散見された。これは学んだことを自らすすんで汎化しようとしている表れだと思う。内発的動機づけが高まったのだろう。これらは「面白かった、楽しかった」というような感想に表れた知的好奇心の高まりと関連していると思う。道徳的な正論を授業者が押し付けるような形の道徳の授業ではこうはならないのではないか。あらためて授業の中で児童生徒の内発的動機づけが高まり、主体的に学ぶような展開が大切であると思った。

## 6. 総合的な考察

### ～児童生徒が「他者を通して見た自己の姿」に気づくためのプロセスを示すことができたか～

筆者は児童生徒のメタ認知の構成が深まるには次のような手順が必要と考えている。それにはまず①他者や自己の感情や思考に関心を持つこと、②次に他者の感情や思考を理解しようと努めること、③そのうえでさらに自己を客観視して自己への振り返りができること、この3つの段階を踏まえることがメタ認知の構成を深めることにつながると思う。メタ認知の構成を深めることができる児童生徒はかなり認知能力も高いと思われる、もちろんすぐに全員の児童生徒ができるようになるのは極めて難しいと思う。しかし、今回の授業実践がきっかけとなり、今まで上記の①ですらできなかった児童生徒が①や②ができるようになったならば、授業実践をした意義はあるのではないかと。たとえ③のメタ認知の構成が深まるまでたどり着かなかったとしても①あるいは②までたどり着いたら、今後、③にまで達しメタ認知の構成を深めることができるようになる可能性が高まると期待できる。①や②ができていない状態なのにいきなり③ができるようにはならない。

社会性において支援が必要のない児童生徒は日常生活の中で自然にメタ認知の構成を深めていくと思われるが、支援が必要な児童生徒はメタ認知の構成が未熟なまま成人を迎える可能性が高い。社会性において要支援の児童生徒にこそ、メタ認知の構成が少しでも深まるような意図的な学習の場が必要なのではないか。その学習の場の1つとしてこの授業を考えている。学校は極めて構造化されており、実践に対する効果が高まりやすい場所である。だからこそ、授業の中でメタ認知の構成を深めるとりくみは有効なのではないだろ

うか。メタ認知の構成が未熟である、つまり社会性について支援が必要な児童生徒に対して初めてこのような機会を与えたということが今回の授業実践の意義にあたるのではないかと。

授業実践をする前に複数回3つの学校に訪問し、児童生徒の様子を観察した。そしてメタ認知の構成が未熟であると思われる児童生徒（つまり上記の①ですら到達できていない児童生徒）をある程度認識したうえで授業実践をした。多くの児童生徒が授業実践後、他者や自己の感情や思考に関心を持つことができるようになった。これらの児童生徒達は個人差があるがメタ認知の構成が深まったと考えられる。しかし、なかには「学んだことはなにもなかった」「まったくわからなかった。」と書いていた児童生徒もいた。これには様々な原因が考えられる。授業実践をした筆者とその児童生徒との関係が悪かった（ラポール形成がうまくいかなかった）からかもしれないし、今回使用した教材（コグトレ（COGST））が児童生徒の実態に合わなかったのかもしれない。他にもいろいろと考えられるが、今後、担任と連携するなどしてその原因を探る必要があると思う。

「他者を通して見た自己の姿」に気づくためのプロセスは、児童生徒ひとりひとりが違うことを考えれば、プロセスもその児童生徒人数分あると考えられる。今回の授業実践が効果的であった児童生徒もいるが、そうでなかった児童生徒もいるだろう。だからコグトレ（COGST）の教材を使って授業実践をしたからすべての児童生徒が「他者を通して見た自己の姿」に気づくことができたかといえば、そうではない。ではこの授業実践は意味がなかったのかといえば、筆者はそうでないと考えている。他者や自己の感情や思考に関心すら持っていなかった児童生徒のうちの何人かが関心を示すようになったのだから大きな進展ではないか。「こんなことは今までやったことがなくて、とても新鮮だった。もっとこのような授業がしたい。」という児童生徒のつぶやきから、この授業の新規性が伺えるし、必要性も見えて取れる。複数の担任からも「このような実践は初めてだ。普段、子どもがこんなことを話すことはないのだからわからなかったが、こんなにいろいろと考えているとはじめて知った。とても驚いたし、新鮮に感じた。」というコメントをもらった。これから考えてもこの授業実践の重要性、必要性、新規性がわかると思う。

「1回の授業で子どもが変容するのか。」ということ質問する教員もいる。筆者も1回の授業での劇的な変容はないと思うが、それではこの実践授業は意味がないのだろうか。筆者はそうではないと考えている。

言うまでもないが最初の要旨に掲げた「本人自身が



今、困った状況にあると自覚できない」というメタ認知の構成が極めて未熟な児童生徒は1回の授業だけではメタ認知の構成が深まりにくいのは事実である。しかし、今まで他者に対して全然関心のなかった児童生徒が多少なりとも関心を示すことができたのなら、一歩前進と言えよう。児童生徒は何も仕掛けなければ何も変化はないが、授業や日常の関わりの中で多少なりともメタ認知の構成が深まるきっかけを与え続けたら、変容する可能性が高まるのではないか。モデルステップではないが、少しずつ様々な場面で継続的に取り組むことが大切と思われる。それによりメタ認知の構成が未熟で要支援域にあった児童生徒が要支援域から抜け出し寛解することは十分に可能だと思う。筆者はこの実践を特別支援教育であると共に心理教育の1つと考えているが、それを道徳科の中で授業として具現化したということである。

ここで授業実践のエピソードを1つ紹介する。メタ認知の構成が未熟であると思われた児童Aさんのことである。彼は授業の最後の振り返りの場面でいちばん最初に自ら手を挙げて自分の思いを学級全体に伝えてくれた。内容は以下の通りである。「僕は「この人はどんな気持ちですか？」という問題が苦手です。でもこの道徳をして国語と違って道徳は答えがたくさんあると島田先生が言っていたので、自分なりの意見を1つ以上出せました。この道徳をしてよかったです。」「筆者は彼が発言した後、学級全体が一瞬、静まり返り、児童達に驚きの表情がうまれたことを感じ取った。授業後、担任が筆者のところへ来て、次のように伝えてくれた。「Aさんにはとてもビックリしました。なぜなら彼は多くの授業で集中できず、ときには離席することも多かったからです。そんな彼がずっと集中してこの授業を受けて、最後に自発的に発言したのはとても驚きました。この授業のおかげで彼の中に何らかの変化がうまれたのだと思います。ありがとうございます。」とのことであった。筆者自身も驚いたが、他の級友達にとっても衝撃的ではなかったか。なぜなら級友達は普段のAさんの授業態度をよく知っていて、その彼がこんなに意欲的な様子を見せたからだ。学級内でいちばんメタ認知の構成が未熟で支援が必要な児童が変容の兆しを見せることは学級全体への影響は計り知れないものがある。今後の学級経営にも大きくプラスにはたらくであろう。だからこそ担任が授業後に筆者のところへ来てAさんのことを伝えたのだと思う。

最後に新中学校学習指導要領（平成29年3月告示）の特別の教科、道徳と特別支援学校教育要領・学習指導要領（平成29年3月告示）の自立活動編の文言を紹介して総合的な考察を終わりたい。

特別の教科、道徳では第3の指導計画の作成と内容

の取扱いの2の配慮事項の（4）に次のような記載がある。

「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現するなどを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること。」

ここの「自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること」や「多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるように留意」についても、児童生徒の振り返りを分析するに一定のレベルは達成できたとと言えるだろう。

特別支援学校教育要領・学習指導要領の自立活動編も今回の授業は深く関係していると考えている。それは次のような記載を根拠としている。「2要素」のうち1つ目には「人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素」とあり、その下位項目である「6つの区分」の3つ目、「人間関係の形成」には（1）他者との関わりの基礎に関すること。（2）他者の意図や感情の理解に関すること。（3）自己の理解と行動の調整に関すること。（4）集団への参加の基礎に関すること。」とある。これらのことは今回の実践授業と大変深く関わっている。（文部科学省としてはこの自立活動の考え方を通級指導教室の取り組みなどを通してすべての学校に取り入れてもらいたい旨を言っている。）

これらのことから総合的に判断すると新学習指導要領の文言に今回の授業実践はあてはまっていることは明白であるし、この実践授業および実践研究の重要性がわかる。

## 異業種連携と2つの学会等での発表と検証

筆者は仮説に対する検証を深めるため様々な職種の実践者に声をかけ、互いに連携を取りながら実践研究を進めた。1人は神戸市みなとのこども診療所に勤務し、医療分野で実践をしている生田暢彦作業療法士である。もう1人は児童自立支援施設である静岡県立三方原学園に勤務し、福祉分野で実践をしている山中博喜公認心理師である。そして教育分野である筆者の実践を含めた3つの実践に対して全般的な指導助言をした方が名張市立病院小児科の小林穂高医師である。筆者は本年度、8月の名古屋での第2回コグトレ研究会全国大会と11月の第28回日本LD学会東京大会の自主シンポジウムを企画した。筆者が企画者と話題提

供者①、生田作業療法士が話題提供者②、山中公認心理師が話題提供者③、そして指定討論者として小林医師というメンバー構成である。

筆者が企画した2つの自主シンポジウムに参加を依頼した3名は教職大学院に入学してから参加した様々な研修会で出会った方で、「この分野でこの人ならば間違いない」と筆者が実感した方々である。連絡先を交換したので研修会後に筆者の方から実践研究の趣旨を説明し、研究協力依頼をしたが、皆さん、快諾いただいた。ではこのように異業種連携を進めるのはなぜか。それはそうすることにより本実践研究についてより深く多面的な知見を得ることができると期待したからである。

発表の準備を進めるため、メンバー同士のメールのやりとりの中でタイトルをどうするかから始まり、研究抄録についても喧々譁々の議論があり、私たちは何度も書き直した。医療・福祉・教育についてのそれぞれの話題提供の内容にしてもお互いに厳しく忌憚のない意見を出し合い、内容の質を高めていった。ここには子ども達に少しでも笑顔になってもらいたいという純粋な願いがあったと思う。最後には指定討論者である小林穂高医師から私たちが試行錯誤しながら地道に誠実に子ども達と向き合おうとしていることに価値があるからと背中を押された。その言葉がどれだけ力になったことか計り知れない。またこれは予想通りだったが、医療・福祉・教育の話題提供者である私たちにとってはそれぞれ異業種での実践の様子を学ばせていただくことには様々な新鮮な気づきがあり、省察があった。そこにはそれぞれの分野の中に埋没していただけない気づくことができない知見をたくさん得ることができたことは大きな喜びであった。

このような形で発表まで私たちは少しずつ丁寧に準備を進めたのである。筆者は自主シンポジウムを企画することは初めての試みであり、8月のコグトレ研究会全国大会の発表も11月の日本LD学会の発表も当日、どれだけの方が私たちの自主シンポジウム会場に足を運ぶか甚だ不安であったが、それについては杞憂に終わった。瞬く間に会場は満席となり、運営委員の方が次々と椅子を増やしていただかなければいけない事態となったのである。2つの自主シンポジウムとも120名を超える参加者があった。これは予想をはるかに上回る数であった。私たちはそれぞれ医療・福祉・教育の現場で携わる実務家が試行錯誤を重ねながらも実践している様子を紹介して、そこから考えられる考察とこれからの実践研究の展望や課題を伝えた。会場の皆さんはとても熱心に聴いていただき、私たちはとても嬉しかった。

筆者は無我夢中で今回の企画趣旨と自分の実践から

なる話題提供を会場の方に伝えた。筆者は自分自身の発表を客観視しながら伝えたつもりである。しかし、どこまでそれができたかどうか、筆者の思いや考えがどれくらい聴衆の方々に伝わったかが不安であったが、何人かの方から以下のようなコメントをいただき、少し安心をした次第である。8月のコグトレ研究会全国大会の自主シンポジウムでは小栗正幸特別支援教育ネット代表や基調講演をされた福井大学の杉山登志郎客員教授も拝聴していただき、両者とも「わかりやすくメッセージ性が強い発表でとても良かった」とコメントをいただいた。そして11月の日本LD学会の自主シンポジウムでは津市教育委員会所属のある方からシンポジウム終了後、「先生の発表はとてもわかりやすかった。実践の意図もはっきりしていたし、子ども達が授業を通してどのように思考したのかがわかり、とても興味深かった。素晴らしかったですよ。」とコメントいただいた。大阪府の小学校で通級指導教室の担任をしている教員からは「ゆったりした優しい口調の中に先生の伝えたい思い、熱意が伝わりました。すごくよかったですよ。」とのことであった。コグトレ開発者の宮口幸治教授も拝聴していただき、「大変な熱気で驚きました。素晴らしかったですよ。」と言っていた。指定討論者の小林医師からは「3人の発表は現場での実践を基にしたものであり、どの発表も臨場感が伝わり、とても良かった。会場の反応も良かったですよ。」と言っていた。もちろん会場にいた全員の方々にそのように伝わったかと言えば、そうではないかもしれない。批判的に受け取られた方もいるであろう。しかし一定数の方にとって私たちの自主シンポジウムでの話題提供が教育をはじめとする様々な実践現場に一石を投じる形になったのではないと思う。

## おわりに

筆者が大学紀要をまとめるにあたり、2年間で学修したことを3つにまとめた。それは以下の通りである。

1. 児童生徒のメタ認知の構成をいかに深めるかは三重県における喫緊の教育課題の1つと再確認できた。これについて今回の実践研究は有効である可能性が高いことがわかった。
2. 通常学級における特別支援教育の普及をさらにはかるためにはこのような実践研究の成果を地道に発信し続けることが大切であるとわかった。
3. 一生涯、学び続ける教員であることの重要性を再確認できた。そのためには主体的に謙虚に学ぶ姿勢をもつこと、人との出会いを大切にすることが重要であるとわかった。

上記についてもう少し詳しく述べて終わりの言葉としたい。三重大学教職大学院は現職教員で入学した院生に次に示す目標を定めている。それは「三重県における喫緊の教育課題に取り組むため、学校を変える推進者としてのスクールリーダーとなること」である。筆者はこれを常に自覚し、覚悟をもって寸暇を惜しんで学び続けてきた。筆者がいちばん組み合わせたことは通常学級における特別支援教育の推進である。これを今回の授業実践研究で具現化した。特別支援教育が日本で始まって10年以上が経過し、スタート時に比べたら随分と認知度もあがり、必要性も認められつつあるが、まだまだ課題は山積している。

筆者はくじけそうになることも度々であるが、そのたびに児童生徒や保護者の方々の切実な願いを思い出し、勇気を奮い立たせている。特別支援教育と深く関係のある児童生徒とは「何らかの支援が必要な児童生徒」であると筆者は考えている。その切り口から学修を深めていくと教科教育も人権同和教育も多文化共生教育も矯正教育も生徒指導もすべてつながっているのだということがわかってきたし、特別支援教育は精神医学、認知心理学、公衆衛生学とも関係があり、脳機能やワーキングメモリと深い関わりがあることがわかってきた。

1つ1つの学びについて書き出すと膨大な量になるので割愛するが、常にこだわってきたことがある。それは虚心坦懐に謙虚に学ぼうとする姿勢を持つことと人との出会いを大切にすることである。そうは言いながらもできていないときも多々あるのであるが、その都度反省をして軌道修正をしている。ソクラテスの無知の知ではないが、筆者は自分がモノを知らないということを自覚しているつもりである。だからこそ謙虚に学ぶ姿勢を今後も大切にしていきたい。それと様々な方々との出会いがさらなる学びの場をいただいたので今後も人との出会いを大切にしていきたい。

最後に教職大学院では現任校や実践協力校の学校長をはじめとする教職員の方々、大学関係者の方々、関係機関の方々等、本当に多くの方にお世話になったので深く感謝したい。特にお世話になったお二人の方に謝辞を述べて終わりとする。一人は筆者の教職大学院における指導教員である田邊正明特任教授である。筆者が学びを求めて多くの場に足を運ぶことをいつも快く送り出してくれたし、筆者が学びやすいように筆者の気づかないところで配慮もいただいた。教員としての姿勢、心構えも教えていただいた。もう一人は教育学部特別支援教育医学分野の松浦直己教授である。学際的なことについてももちろんであるが、研究者とはいかなるものかという姿勢も教えていただいた。このお二人には特に感謝申し上げる。

## 参考図書・引用文献

- (1) 宮口幸治著「1日5分！教室で使えるコグトレ」（明石書店、2017年）
- (2) 小栗正幸著「思春期・青年期トラブル対応ワークブック」（金剛出版、2019年）
- (3) 松浦直己著「教室でできる気になる子への認知行動療法」（中央法規、2018年）
- (4) Rウィルキンソン+Kピケット著、酒井泰介訳「平等社会 経済成長に代わる、次の目標」（東洋経済新報社、2010年）
- (5) M・ローランズ著、今泉みね子訳「哲学者とオオカミ愛・死・幸福についてのレッスン」（白水社、2010年）
- (6) 林竹二編「授業による救い 南葛飾高校で起こったこと」（径書房、1993年）
- (7) 文部科学省初等中等教育局長「特別支援教育の推進について（通知）」（平成19年4月1日）
- (8) 中学校学習指導要領（平成29年3月告示）文部科学省
- (9) 特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動編（平成29年3月告示）