

ASD 児が道徳的価値を「自分事」として深化する試み

ー通級指導教室と通常の学級による学びの連続性の構築ー

岸本 知可・相澤 雅文

(京都市立梅津北小学校) (京都教育大学)

Attempts by ASD Children to Deepen Their Moral values by “Think from Own Experience”
-Building Continuity of Learning through Resource room and Regular classes-

Tomoka KISHIMOTO, Masafumi AIZAWA

抄録：本研究では、在籍学級と通級指導教室とで「予習」ー「一斉授業」ー「自立活動」という三層構造の学習活動を行い、道徳的価値と「自立活動」との学びの連続性を図ることを実践し、ASD 児が「自分事」としての道徳的価値を深化させることを目的とした。具体的には、在籍学級担任と通級指導教室担当とが道徳科の学びの「めあて」を共有する、対象児童に道徳的価値についての「予習」となる導入の学習を通級指導教室担当が個別で行う、通級指導教室担当と在籍学級担任とが在籍学級において道徳科の授業をチーム・ティーチングで行う、道徳科の授業の後、通級指導教室担当が道徳的価値と関連付けた「自立活動」の指導を個別で行う、といった流れである。この試みを通して、ASD 児が道徳的価値を「自分事」として思考し、深化することができるのではないかと考えた。2年間に渡り、こうした一連の取り組みを行った結果、ASD 児が徐々に「自分事」としての道徳的価値を深化させることが確認でき、道徳的価値と「自立活動」との学びの連続性の効果を検証することができた。

キーワード：「特別の教科 道徳」、自立活動、自分事、

Key Word：“Morals Education as a Special Subject”，Self-reliance activity，Think from own experience

I. 問題と目的

1. 日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性と通級指導教室

文部科学省（2012）は、『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』において、日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性を示した（図 1）。「通級による指導」は、小学校学習指導要領（文部科学省、2017）によれば、「障害のある児童などへの指導に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、～中略～効果的な指

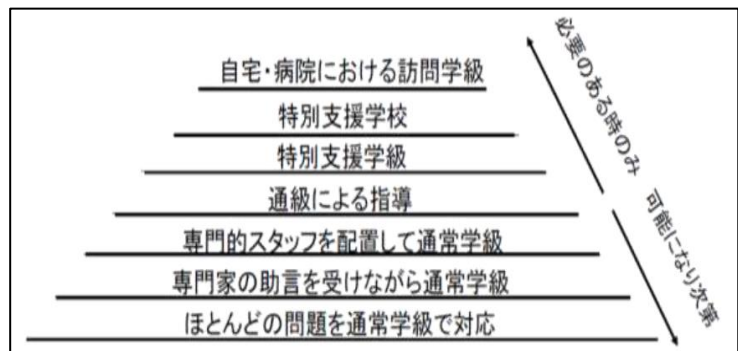


図 1 日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性
(文部科学省, 2012)

導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」とされていた。

すなわち、通常の学級に隣接して位置づけられている「通級による指導」は、在籍学級と異なる教室で、担任とは異なる教師から抜き出しの指導を受けるのであるが、在籍学級担任と通級指導教室担当、両者間の連携協力がより重要な意味をもつのである。

2. 通級指導教室と在籍学級との連携の課題と今後の方向性

国立特別支援教育総合研究所(2018)は、在籍学級と通級指導教室の学びの連続性を実現するために「授業を見合う体制づくりと工夫」を提言し調査を実施した。ところが、調査結果では通常の学級担任が、通級による指導を受けている児童の様子を参観したことがあるのは、23%と報告していた。

相原(2011)は、在籍学級と通級指導教室との両者間で話し合いや意見交換が必要であるという認識は一致しているが、実際にそれを実施することが難しい現状があり、通級指導教室と在籍学級とで対象児童生徒の十分な共通理解が図られないことが課題となっていると述べていた。

2020年度現在、多くの通級指導教室は、通級指導教育担当として加配された教員が担当しているため、指導する児童生徒数は限定されない(すなわち、基礎定数化されていない)。1名の通級指導教育担当教諭が20名から30名以上を担当することも珍しくない。

2017年に義務標準法が改正され、これまで加配として措置されていた通級指導教室担当教諭の基礎定数化が実現される方向が示された。それでは通級指導教室担当教員の基礎定数を13名としていた。義務標準法改定の後10年程度先までを見通して、徐々に実現ということであった。基礎定数化の流れは、児童生徒が週あたりに通級できる時数の増加につながり、一層の効果が上がると考えられる。一方で、在籍学級担任と通級指導教室担当との連携が一層重要さを増すことになると考えられた。

3. 通級指導教室と「特別の教科 道徳」

永田(2016)は、特別支援教育と道徳教育は、共に豊かに生きる社会への実現への課題を共有していると指摘した。さらに永田(2016)は、特別活動や自立活動等での道徳的体験活動などとの関連を図った指導を位置付けることで、豊かな心情や広い視野に立つ道徳的判断や行動が身につくことが期待できるとした。

その他にも、特別支援学級や通級指導教室において「道徳」を自立活動と関連させた実践や、通常の学級で行われる道徳の授業と通級指導教室とでの連携事例が報告されていた(吉成, 2015; 今西, 2016など)。

文部科学省(2017)は、小学校学習指導要領において、領域であった「道徳の時間」を「特別の教科 道徳(以下:道徳科とする)」として位置付けた。その影響を受け、近年、学校現場では、指導方法の工夫や内容の改善、成長を促すための評価の充実が図られてきた。発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」についても研究実践が重ねられてきた。また、文部科学省(2017)は、道徳教育推進教師を中心とした指導体制の充実の方策の一つとして、全てを学級担任任せにするのではなく、特に効果的であると考えられる場合は、他の教職員とのティーム・ティーチング(以下:T.T.とする)などの協力的な指導の工夫について述べている。これは評価においても、児童の変容を複数の目で見取り、評価を組織的に共通認識しながら進める機会となると考えられた。

その他にも、発達障害等のある児童に対する支援及び評価のあり方との相関関係が深まったと考えられることがある。

道徳科では、児童生徒の道徳性に係る成長の様子を、個人内評価として徹底すべきこととされた。そのことは、それぞれの児童生徒の置かれている生活環境やこれまでの経験などを把握し指導上・評価上の配慮を行うことに繋がっている。

樋口（2015）は「道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議」において、発達障害のある子どもが習得しにくい道徳科の内容項目（四つの視点）を障害種別ごとに報告した。また、長田ら（2015）は、道徳科の学びが「一人ひとりの子どもにも道徳的な態度や心情を養うことが求められる」こととすれば、発達障害の特性により社会性や対人関係に困難さがある ASD 児に対しては、通級指導教室において道徳的な態度や心情を形成していくことを、自立活動の指導と関係づけながら、心理的な安定や人間関係の形成とともに図っていくことは今後の重要な課題であろうとしていた。

4. 本研究の目的

岸本（2019）は、社会性発達に課題があると受け止められた児童は、道徳科の内容項目「B 主として人との関わりに関すること」や「C 主として集団や社会との関わりに関すること」は、相手の立場に立って考えることや、他者の心情理解が難しいことにより課題がみられるとしていた。

また、岸本・相澤（2020）は、道徳科の道徳的課題を媒体とし、在籍学級担任と通級指導教室担当との共通理解を進める手立てとすることを試みた実践報告の中で、ASD 児にとって、通級指導教室において 1 対 1 の個別的对話で深めていくことが、一つの効果的な方策であったことを報告していた。

都築・長田（2016）は、

- ・ 通級指導教室と通常の学級とが指導の連続性をもつこと
- ・ 学級全員に効果が及ぶことを目指すような「新しい通級の在り方」を考えること
- ・ 通級指導教室担当者が在籍学級で授業を実施すること
- ・ 教材の共有化また通級指導教室での予習を行うことが、学びの連続性となること

などについて示した。また、木村・宮本（2018）も通級による指導で学習の予習を行うことで学級担任の負担が軽減できることを報告していた。

そこで、本研究においては、

- ・ 在籍学級担任と通級指導教室担当が道徳科の学びの「めあて」を共有する。
- ・ 対象児童に、道徳的価値についての「予習」となる導入の学習を通級指導教室担当が個別で行う。
- ・ 対象児童が道徳的価値について一定の理解を示した上で、通級指導教室担当と在籍学級担任とが在籍学級において道徳科の授業を T.T. で行う。
- ・ 在籍学級の道徳科の授業の後、再び通級指導教室担当が、道徳的価値と関連付けた「自立活動」の指導を個別で行う。

このような在籍学級と通級指導教室とで「予習」―「一斉授業」―「自立活動」という三層構造の学習活動を行うことで、対象児童が道徳的価値に対して「自分事」としての思考を深化することができるようになるのではないかと、という仮説を立てた。このことを通して、道徳的価値と「自立活動」との学びの連続性の効果を検証することを目的とした。

Ⅱ. 対象と方法

1. 対象

本研究の対象児童は、小学校 4 年生から 6 年生にかけて通級指導教室で週 1 時間の自立活動を中心とした個別指導を受けていた。A 児は 3 歳児で ASD と診断された。一斉授業では自分の意見を発表することは少ないが、他児の発言や考

えを聞くことができ、授業内容は大体理解できていた。道徳科においては、道徳的価値の内容理解や生活する上で大切であることは理解していたが、自分事として道徳的価値に向き合ったり、考えたりすることは難しい状態であった。

本研究の発表に関して、保護者と本人に内容を説明し同意を得た。

2. 研究期間及び指導場面

研究期間は、20××年12月から20××+2年3月まで在籍学級と通級指導教室で実践した結果をまとめた。

3. 方法

以下の方法で分析・比較・検討した。

(1) 在籍学級担任と通級指導教室担当で道徳科の学びの「めあて」を共有した

道徳的価値、教材、主題を基に本時の道徳科の学びの「めあて」を共有する。「めあて」は、この実践を貫く柱となる。

(2) 通級指導教室担当が通級指導教室で「予習」を行った

一斉授業で行われる道徳科の授業前に、予め在籍学級（通常の学級）担任と連携をして通級指導教室担当が本時の道徳的価値についての「予習」となる導入を本児に行う。

(3) 通級指導教室担当と学級担任が一斉授業で道徳科の学習を行った

道徳科の授業で、道徳的課題について一斉指導で授業（T.T.）を行い、対象児童が「めあて」に対する振り返りを書く。T1（通級指導教室担当）、T2（学級担任）として授業を行う。

(4) 通級指導教室担当が通級指導教室で自立活動の学習を行った

- ① 対象児童が書いた振り返りや授業の様子について在籍学級担任と通級指導教室担当で共有する。
- ② 対象児童の振り返りを基に、通級指導教室で1対1の個別的对話を行う。

以上の三層構造で授業を行い対象児の「自分事」の捉え方の深化を比較・検討・考察する。

分析方法は、一斉授業での振り返りと、通級指導教室での個別的对話の比較や変化を明確にするため、通級指導教室における児童との個別的对話（やりとり）を実践記録として保存し、自立活動での質的变化を検討・分析することとした。その個別的对話の記録を活用し、分析の中で、検討した点は3点である。

- ・在籍学級担任と通級指導教室担当が「めあて」を予め共有し、道徳的価値についての「予習」の実践は、児童の「自分事」の捉え方に深化が生じたのか。
- ・在籍学級担任と通級指導教室担当がT.T.で一斉授業を行ったことは、道徳的価値の深化に関する学びに有効だったのか。
- ・「自立活動」による個別的对話において、どのような教師の働きかけや言葉が有効だったのか。

Ⅲ. 実践と考察

1. 実践内容の比較

表1 実践した内容の比較

実践内容	実践Ⅰ	実践Ⅱ
道徳的価値	C主として集団や社会との関わりに関すること	B主として人との関わりに関すること

	「15 家族愛，家庭生活の充実」	「11 相互理解・寛容」
主題名	家族の幸せ	広く受け入れる心
教材名	初めてのアンカー	ブランコ乗りと ピエロ
担任と担当で共有しためあて	「家族の一員」である喜びは なんだろう。	どうすれば 広く受け入れる心が もてるだろう。

2. 具体的実践の記録

(1) 実践 I の記録

「C主として集団や社会との関わりに関すること」の「15 家族愛，家庭生活の充実」の道徳的価値は、「家族との関わりを通して父母や祖父母を敬愛し，家族の一員として家庭のために役立つこと」に関する内容項目である（文部科学省，2017）。つまり，自分なりにできることで家庭生活に貢献すれば，家族の役に立つ喜びが実感できるようになる。そして，このような家族や家庭生活を大切にしようとする気持ちを深め，将来よりよい家庭を築こうと思うことへとつながるのである。

① 通級指導教室における「予習」の記録（1対1での対話：進行は算用数字順）

A児（第6学年児時）	教師（通級指導教室）
2 <u>母がいなければ困ります。</u>	1 「家族の一員としての喜び」ってどう思う？ 3 うん？ どういうこと？
4 <u>母がいなくて、自分でどうしていいか。分からんから。</u>	5 お母さんに頼っているんだね。
6 はい。大切です。	7 「お母さんの役に立つこと」ってどう思う？
8 <u>わかりません。</u>	

② 在籍学級における授業の様子，振り返り

在籍学級での一斉授業では，T.T. 授業の分担として，T1 が導入で学習の「めあて」を提示した。T2 は，机間指導しながら本児や全体の児童の様子を客観的に把握したり個別に声をかけたりして子どもたちが発言しやすい支援を実施した。T2 は，本児が「めあて」に対する振り返りをノートに書いていたことに気付いて声をかけたが，授業中に本児が意見を発表することはなかった。本児の振り返りには、『(家族は) なんでも話し相手になってくれる』とあった。「予習」では，家族の役に立つことについて 8 わかりません。 と答えていたことから，自分が「家族の役に立つ存在」であるかどうかについては定かではないが，振り返りにあるように家族に対する敬愛や信頼があることは普段の様子からも伺えた。

③ 通級指導教室での自立活動の記録 (1対1での対話：進行は算用数字順)

A児 (第6学年時)	教師 (通級指導教室)
2 ちょっとしたことでも、親は付き合っ て聞いてくれたり判断してくれたりする。	1 家族の一員である喜びについて、「 <u>なんでも話し相手になってくれる</u> 」と書いているね。
4 ちょっとはある。ほしいものなくても、 <u>買い物嫌やけど付き合うようにしている。付き添いみたいな感じ。</u>	3 いいね。じゃあ君が「親から〇〇してもらおう」という喜びの逆はありますか？
6 自分から <u>たまに「ついていこうか？」</u> と言う。	5 付き添いは君が「親にしていること」なの？
8 「ほんじゃあ、来て。」って言わはる。ほんの冗談やったのに、「 <u>そうだったかあ・・・</u> 。」と思う。	7 お母さん、喜んではる？
10 <u>それは、ある意味いいことだ</u> と思う。ぼくは、 <u>あんまり行動はできひんから・・・。僕は家族の役には立ててない。</u>	9 お母さん、嬉しいやろうね。「親や家族の役に立つこと」ってどう思う？
12 <u>何したらいいか、分からへんねん。荷物とか、持ってほしいのかどうか。親は気持ちを表さないから、疲れてはるのかどうか、分からへん。</u>	11 そうかな？
14 毎回お母さんから「〇〇して」「△△して」って言わはる。ちょっとおそいけどやる。(自分からではない)	13 聞いたらあかん？
16 (僕は) <u>言われてから行動してるから、相手が(親が)先に言いたそうなことをやらなあかん。「何したらいい？」って聞かなあかんのに…。</u>	15 それは役に立ってないの？
18 ああ。(なるほどって顔)	17 頼んだことやってくれるだけでも親としてはありがたいで。先生も子どもに米炊いて、とか卵焼いといて、とか。
20 はい！(笑顔)	19 「役に立てたか立ててないか」よりも、 <u>あなたが「役に立ちたい」と思ってくれているだけで素敵だと思うよ。</u>

④ 実践Ⅰの検討

本児が5年生時の道徳的価値「C 家族愛、家庭生活の充実」の授業の振り返り記録には、「家族のために何かしようというの、まだあまりないです。」とあった。

本実践では、「『家族の一員である喜びはなんだろう。』という学習の「めあて」を学級担任と通級指導教室担当と共有し、「予習」－「一斉指導」－「個別的学习」によるアプローチを行った。「予習」(①－1参照)の段階では、本児に対して「家族の一員としての喜び」という道徳的価値について予備的な理解を図ろうと試みた。2「母がいなければ困ります。」や4「母がいないと、自分でどうしていいか。分からんから。」という表現が示された。日常から保護者に頼る発言が多く、親への信頼や敬愛が高いことがわかった。しかし、家族に対して受身の立場であり、能動的に関わろうと

するところまでは至っていないのではないかと考えられた。それは、「家族のために自分が役に立つ」よさについては回答することができず、8「わかりません。」とした回答からもうかがえた。

その後の通級指導教室での個別的対話（①-3 参照）では、10「ぼくは、あんまり行動はできひんから・・・。僕は家族の役には立ててない。」と自分の行動を「自分事」として内省していた。

12「何したらいいか、分からへんねん。荷物とか、持ってほしいのかどうか。親は気持ちを表さないから、疲れてはるのかどうか、分からへん。」と母を助けたい思いと、どのように役に立てばいいのかわからないという不安を吐露するなどの自己開示に対する成長を感じた。さらに、16（僕は）言われてから行動してるから、相手が（親が）先に言いたそうなことをやらなあかん。『何したらいい？』って聞かなあかんのに・・・。」と行動したい、ではなく行動しなければならない（ねばならない）と表していた。このように、相手の望むことを想像しようとしていたり、相手の思いを察しようとしていたりする様子が見られたが、「自分にはそれがわからない、できないのだ。」という自分自身への気づきと見取ることができた。そして、今の自分にはまだそれが難しいことによる、苦しい気持ちを表現していた。自分の理想と現状を比べるようになったことは、本児の自己理解が進んでいると言えるのではないかと考えられた。文部科学省道徳編(2017)にある「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」は、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動を取ろうとする傾向が現れることを意味する。本児は、道徳的価値の大切さを理解していてもなかなか実現することができないという自己の姿に気づき表現していた。すなわち、道徳的価値に対して「自分事」としてのとらえが深化したと評価できると考えられた。さらに、本児の自己有用感を高めながら自己理解を進めるためには、19「役に立てたか立てないか」よりも、あなたが「役に立ちたい」と思ってくれているだけで素敵だと思うよ。」、20「はい！」（笑顔）のように、A児を肯定的に受け止めた相互作用が重要となると考えられた。今後も、在籍学級担任と通級指導教室担当と同じめあてをもって協働し、本児が実感を伴って道徳的価値のよさを理解できるように培っていきたい。

（2）実践Ⅱの記録

「B 主として人との関わりに関すること」の「11 相互理解、寛容」の道徳的価値は、「広がりや深まりのある人間関係を築くために、自分の考えを相手に伝えて相互理解を図るとともに、謙虚で広い心をもつこと」に関する内容項目である（文部科学省、2017）。つまり、広い心で相手の過ちを許す心情や態度は、多様な人間が共によりよく生き、創造的で建設的な社会をつくっていくために必要な資質・能力である。

① 通級指導教室における「予習」の記録（1対1での対話：進行は算用数字順）

A児（第6学年時）	教師（通級指導教室）
<p>2 あんまりない。</p> <p><u>4 謝ってくれたら、許せる。</u></p> <p>6 できてる。<u>怒っているときはできてないけど 落ち着いたら受け入れられる。</u></p>	<p>1 人の失敗って許せる？</p> <p>3 ちょっとはある？</p> <p>5 じゃあ、「人の考えを受け入れる」ってどう思う？</p> <p>7 なるほどなあ。</p>

② 在籍学級における授業の様子、振り返り

在籍学級の道徳科の授業では、登場人物の気持ちに寄り添い、自我関与をしながら教材の内容に対する発問については意見を述べた。本児は授業前の予習時から、「先生。(道徳科の授業で) 発表しようと思ってるねん。」と意欲を見せていた。そのことは、学級担任と通級指導教室担当とで共有していた。予習を行うことで本児に見通しがもてたり自信になったりしたのかもしれない。

本時の「めあて」に対する振り返りも書いており、個別のT2の声かけもあったが、こちらは発表の意欲を示さなかった。振り返りは、『悔しさ、悲しさ、優しさを分かち合う。その人の思い。』とあった。本児は、振り返りなど書く量も増えてきているが、本人にしかわからない結論だけを書いてしまうことが多いので、授業の場でクラス全体に広めることが難しいことが多い(学級担任談)。

③ 通級指導教室での自立活動の記録 (1対1での対話：進行は算用数字順)

A児 (第6学年時)	教師 (通級指導教室)
<p>2 相手の気持ちを受け入れられないという憎しみと、どうすればいいんか迷う悔しさ、ほんまにもう、泣きたいくらいの悲しさ。</p> <p>4 優しさは受け入れられたときの優しさ</p> <p>6 <u>先を考えてみる。その人といろいろなことをしてみる。</u></p> <p>8 <u>いっしょに遊んだり・・・。「遊べる？」と聞いて友だち関係を作ったり。</u></p> <p>10 <u>最初に話したり、お互いに一緒にのこをしたりする。</u></p> <p>12 「実はぼくもこうやってん。」と言う。</p> <p>14 <u>友達みたいな、楽しい仲になる。</u></p> <p>16 ないです。</p> <p>18 <u>できると思う。ああ、あった。1年生の時に○と△さんがぼくをいじめて、みんなで話し合いがあつて。でもそれから二人とは仲良くなって。今も。</u></p> <p>20 <u>はい。許さへんかったら、相手に負担をかけるから、許す気持ちをもった。</u></p> <p>22 <u>すっきりした。</u></p>	<p>1 この振り返り (上記)、詳しく教えて。</p> <p>3 優しさは何？</p> <p>5 君が「人を広く受け入れる」には、どうすればいいんやろう。</p> <p>7 例えば？</p> <p>9 もともと友だちならできるやん？受け入れにくい人であっても、どうすれば広く受け入れられるだろう？</p> <p>11 (相手に) 合わせるってこと？</p> <p>13 もし広く相手を受け入れられたら、どうなるやろう。</p> <p>15 そんなことできたことある？ (経験)</p> <p>17 そうか。できひんかな？</p> <p>19 !! 2人はきみをいじめたのに、きみは広く受け入れたの?なんで許せたん?つかったでしょ。</p> <p>21 <u>許したときってどんな感じ?</u></p> <p>23 <u>もうできてるやん。きみってすごい。先生はきみのことを尊敬する。</u></p>

<p>24 <u>ほ一。(目 パチパチ)</u></p> <p>26 <u>思いつかへんかった。</u></p> <p>28 <u>ぼくからしたら、普通のこと。</u></p> <p>30 <u>許す気持ちをもつ。</u></p> <p>32 <u>少しは、許したらどうなんかな、って考えてみる。</u></p>	<p>25 <u>すごいと思う。</u>それって、ここに(振り返りに)書かれてないことだよ。ここに今の経験を書けばいいのに。</p> <p>27 自分のこと、どう思う？</p> <p>29 なるほど。改めて、聞いていい？広く受け入れる心って、どうすればもてるんだろう？</p> <p>31 それでも、許せへんかったら？</p>
--	---

④ 実践Ⅱの検討

実践Ⅱの「予習」(②-1参照)では、「人の考えを受け入れる」ということに対して、4「謝ってくれたら、許せる。」や6「怒っているときはできてないけど、落ち着いたら受け入れられる。」といったように他人に対して寛容になれる条件や状態について理解していると考えられた。

A児が語る18「1年生の時に○と△さんがぼくをいじめて、みんなで話し合いがあつて。」という話は、在籍学級の道徳科の授業中にはなかった。さらに、20「許さへんかったら、相手に負担をかけるから、許す気持ちをもった。」と話し、自分をいじめた相手にもかかわらず、相手を思いやり相手の立場に立ったりすることを個別対話では、自身のエピソードとして話すことができるようになったことと考えられた。それは、21「許したときどんな感じ？」に対して、22「すっきりした。」といったやりとりからも分かるように、1年生の時に経験した、苦しい体験を言葉で述べることで昇華することができたのではないかと考えられた。

実践Ⅱは、『どうすれば 広く受け入れる心がもてるだろう。』という学習の「めあて」を両者で共有した。「心を広くもつ」ことについて14「友達みたいな、楽しい仲になる。」、20「許さへんかったら、相手に負担をかけるから、許す気持ちをもった。」、22「すっきりした。」と具体的に、自分の経験から言葉で考えを述べることができていた。もしも本児が学級全体の中で、自らの経験から感じた実感のこもった言葉や18「許すきもちをもつ。」もしくは19「少しは、許したらどうなんかな、って考えてみる。」と発言していたとすれば、本児を中心に置いた授業展開も考えられ、学級全体の思考も深まったり流れに変化が生じたりしたかもしれないと考える。ここにこそ、通級指導教室担当と在籍学級担任が、協働で授業を作ることで生まれるチャンスがあったのかもしれない。

岸本・相澤(2020)は、ASD児が、道徳的価値について「自分事」としてとらえられていないのではなく、それを集団の中ではうまく表現できない可能性や、内面化されている思考を一斉授業ではうまく引き出すことができていない可能性のあることを示唆した。27「自分のこと、どう思う？」、28「ぼくからしたら、普通のこと。」というやりとりがあるが、自身の「当たり前」だからわざわざ振り返りに書くほどのことではない、と考えていたのかもしれない。それはASD児にとって、道徳的価値を「自分事」としてとらえたり考えたりするのが難しいのではなく、「自分事」としては捉えてはいるが、「他者視点」に適応した表現が難しいだけではないのか。教師が、23・25「きみのこと尊敬する。すごいと思う。」と伝えたとき、24「ほ一。(目 パチパチ)」と本当に驚き、うれしそうな表情を見せたのはそうしたことからではなかつたらうか。

IV まとめ

実践 I, IIともに、在籍学級担任と通級指導教室担当とで学習の「めあて」の共有化を図った。在籍学級と通級指導教室との教師らが、道徳的価値に沿った「めあて」を柱としてもち、「予習」―「一斉授業」―「自立活動」という三層構造の学習過程を構築し児童に働きかけを行ったことは、児童が繰り返して道徳的価値を考える機会になった。また、在籍学級の道徳科の授業を在籍学級担任と通級指導教室担当とで T.T. で行ったことは、クラス内の他児の様子や発言内容、授業の流ればかりではなく、本児の在籍学級での様子や他児との関係についても把握でき、通級指導教室でのアプローチのし易さに繋がった。このように、在籍学級担任と通級指導教室担当のどちらかの教師がどちらかに伝えるといった一方通行の連携関係ではなく、共に作り上げる授業作りを行ったことで、相互に児童への理解が深まったと考えられた。都筑・長田(2016)が提唱した取り組みを追試したこととなるが、確かに期待するような効果があると考えられた。

T.T. で授業をもつことは、授業を担当する全教師が、児童の実態や授業の進め方などに課題意識をもつことにより、多角的な視点から検討することができる。そうした取り組みが、OJT ともなり児童一人一人の姿への関心や、学校全体で児童の道徳性を培おうとする意識に繋がるのでないかと考えられた。実際一連の取り組みを通して、普通の授業とは違う角度から児童の新たな一面を発見できるなどの、児童の道徳性に係る成長の様子をより多面的・多角的に把握することができる効果が経験された。

三層構造による展開の中で、「自立活動」では、在籍学級担任と協働で構築してきた学びを本児の経験を通じた自分の言葉で引き出し、個別的对話(やりとり)を通して、また本児の中へ返していくという作業を行った。この相互作用によって、本児の道徳的価値の捉え方が「自分事」としての自己理解へと深化していくことが確認できた。定型発達の児童の「自分事」への深化は、個の自己内対話で自然と行われていくと考えられる。しかし、道徳的価値を「自分事」として捉えづらい児童に対しては、児童の思考を認めつつ、個別的对話を重ね、児童の経験と道徳的価値を織りなしていく取り組みが効果を示すと考えられた。このように、道徳的価値を通して、在籍学級担任と通級指導教室担当が協働した三層構造による学びは、ASD 児の自立・自律に向けた自己理解・他者理解を進める取り組みとしても効果があると考えられた。

文 献

- 相原章子(2011) LD 等を対象とする通級指導教室の現状と課題 ―学級担任との連携に視点をあてて―, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要(33), pp67-77.
- 相澤雅文(2018) 特別支援教育と道徳教育。『道徳教育のキノ・キホン』, ナカニシヤ出版, pp105-108
- 藤井和子(2015) 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題―自立活動の観点から―, 特殊教育学研究 53(1), pp57-66
- 藤川雅人・石井尚美・落合正彦・佐藤貴宣・柳沼泰子・藤井和子(2015) 通級指導教室担当教師と通常の学級担任との連携―連携の実態と情報交換の方法との関連性を中心に―
- 樋口一宗(2018) 道徳科における特別の支援が必要な生徒への配慮について, 『中等教育資料』, 65 (6), pp20-23
- 樋口一宗(2015) 発達障害のある子供の道徳指導における困難と配慮, 道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議(第4回), 資料1
- 今西満子(2016) 通常の学級に在籍する発達障害のある児童の道徳の授業の学びを支える通級指導教室の活動, 『特別支援

- 教育』NO. 61, pp42～45
- 木村由紀・宮本正一(2018)通級指導教室における自閉症児童の発達と学習-校内連携を重視した支援の実践研究-, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究 (4), pp39-47
- 岸本知可 (2019) 道徳的な問題を「自分事」として考える授業づくり～「共通解」から「納得解」形成へ 通級指導教室との連携を一つの手立てとして～ 全国小学校道徳教育研究大会研究紀要 p36, 37
- 岸本知可・相澤雅文(2020)自閉スペクトラム症児が道徳的課題を「自分事」としてとらえる試み—在籍学級と通級指導教室との連携を通して—. 京都教育大学教育創生リージョナルセンター機構総合教育臨床センター（特別支援教育臨床実践拠点）年報第1号
- <https://www.kyokyo-u.ac.jp/Ccce/8964702d45027a3861ba3ecdc3cd1f9272649796.pdf>
- 国立特別支援教育総合研究所(2017)『平成 28～平成 29 年度基幹研究(横断的研究)特別支援教育における教育課程に関する総合的研究』
- 宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋健(2018)インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題—通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級での支援を中心に—, 千葉大学教育学部研究紀要 66(2), pp113-120
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』
- 文部科学省 (2018)『障害に応じた通級による指導の手引 解説と Q&A(改定第 3 版)』
- 永田繁雄(2016)特別支援教育における道徳教育の充実に向けて, 『特別支援教育』NO. 61, pp14-17
- 長田洋一・都築繁幸(2015)小学校通級指導教室における発達障害児の指導内容と指導形態の検討, 障害者教育・福祉学研究(11), pp67-77
- 竹田契一・里見恵子(1994)『インリアル・アプローチ』 日本文化科学社
- 都築繁幸・長田洋一(2016)小学校通級指導教室と通常の学級の連携に関する一考察 —LD 学会における研究動向—, 障害者教育・福祉学研究(12), pp121-129
- 吉成千夏(2015)道徳の時間における発達障害のある児童生徒の指導と配慮—道徳教育に係る評価の在り方に関する専門家会議(第 4 回)資料 2