

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—

*岸本知可・**相澤雅文
(*京都市立梅津北小学校・**京都教育大学)

Attempt for Children with Autism Spectrum Disorder to Treat Moral Issues as the Self-Motivated Action

-Through the cooperation in School between the Enrolled Class and the Resource Rooms-

Tomoka KISHIMOTO, Masafumi AIZAWA

抄録：本研究は、通常の学級の一斉指導による道徳科と、通級指導教室における個別指導による自立活動とで、道徳的課題についての児童の学びの連続性を形成することで、ASD児が道徳的課題を「自分事」として思考できるようにすることを目的とした。在籍する通常の学級において、一斉指導で取り組まれた道徳的課題を、その後、通級指導教室で自立活動の内容と結び付け、1対1の個別的対話によって「自分事」として思考するための取り組みを実践した。通級指導教室担当と在籍学級（通常の学級）担任との共通理解を進める手立てとしても、道徳科の道徳的課題を媒体とすることは、一つの効果的な方策であったと考えられた。一度、在籍学級で学んだ道徳的課題の内容を、個に応じた支援や配慮を行いながら、通級指導教室で1対1の個別的対話で深めていくことは、在籍学級との学びの連続性を実現するとともに、児童が多様な事物を「自分事」として思考することにつながる可能性を見いだせた。

キーワード：特別の教科 道徳、自閉スペクトラム症、通級指導教室

Key Word: Special Subject Morality Education, Autism Spectrum Disorder, Resource Rooms

I. 問題と目的

1. 「特別の教科 道徳」と「自分事」

小学校学習指導要領が改定され、2018年度から小学校では「特別の教科 道徳」（以下、道徳科とする）が実施された。領域であった道徳が教科化された背景として、まず第1に、いじめの問題への対応の充実があげられていた。その他、これからの時代を生き抜いていく子どもたちが、自分の内面的な問題や、自分は何を大事にしたいのか、どのように生きていきたいのか、という問題を語り合う学習が必要と考えられていたことであった。

道徳科は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標としていた。そのためには、様々な問題を「自分事」としてとらえ、価値観を形成することが重要なこととされていた。すなわち「自分事」とは、自分の道徳的な問題や道徳的価値に関する問題に正面から向き合うことであった（永田, 2018）。田沼(2018)は、道徳的発達とは、子どもが他者との対話という場に身を置きながらも、同時にもう一人の自分と自己内対話（セルフ・モニタリング）することを通して、成長していくこととしていた。

このように道徳科においては、「自分事」としての思考を通して、「道徳的諸価値を理解する」ことや、自分というフィルターを通して「物事を多面的・多角的にとらえ考える」といった質的転換を図ることが大切とされているのであった。

2. 自閉スペクトラム症児と「自分事」

しかし、こうした中で、通常の学級に在籍する自閉スペクトラム症(以下、ASD) 的な特性のある児童が、「自己を見つめる」ないし、「自己の生き方についての考えを深める」という自己内対話を行うことの困難さが報告されていた(岸本, 2018)。ASDの基本的特徴は、持続する相互的な社会的コミュニケーション、及び対人的相互反応の障害、限定された反復的な行動、興味または活動様式である(American Psychiatric Association,2013)。

こうしたことから、通常の学級に在籍するASD児は、一斉指導による道徳科を履修する際、「自分事」として道徳的課題を受け止め、思考することの難しさがあると考えられるのであった。

3. 本研究の目的

一般に、ASD児は典型発達児と比較して、ソーシャル・スキルの身につけにくさが指摘されてきた(中西ら, 2016; 岡島ら, 2017など)。相澤(2018)は、ASD児の特性を鑑みると、抽象的な概念論にとどまらず、道徳科に日常生活の具体的な場面やロールプレイなどの手法を取り入れ、実体験を通して道徳的行為の理解と習得を進める必要があることを指摘していた。

そこで本研究は、通常の学級の一斉指導による道徳科と、通級指導教室における個別指導による自立活動とで、道徳的課題についての児童の学びの連続性を形成することで、ASD児が道徳的課題を「自分事」として思考できるようにする試みを実践し、そ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

本研究の対象児は、小学校6年生のA児である。通常の学級に在籍し、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。年少時にASD/ADDと診断された。担任によれば、一斉授業では自分の意見を発表することはほとんどないが、周りの友だちの発言や考えを聞いて、授業内容は理解しているとのことだった。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。また、自己の生き方についても考えを深めた表現は見られなかった(表1)。

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. 指導期間及び指導場面

通級指導教室での指導は、本児が小学校4年生から開始していた。本研究については、20××年12月から20××+1年3月まで実践した結果をまとめた。

3. 方法

(1) 学級担任が一斉授業で道徳科の学習を行う

在籍学級(通常の学級)の担任が道徳科の授業で、道徳的課題について一斉指導で授業、振り返りを行う。

(2) 通級指導担当教諭が通級指導教室で自立活動の学習を行う

- ① 対象児童が振り返りに書いた記録や授業の様子について担任と通級指導教室担当で共有する。
- ② 対象児と振り返りを基に、通級指導教室で1対1の個別的对話を行い「自分事」としての考えに導く。

(3) 分析方法

一斉授業での振り返りと、通級指導教室での対話によるアプローチの内容との比較や変化を明確にするため、質的研究方法を行った。通級指導教室における児童とのやりとりは実践記録として整理・保存していた。分析の中で、児童が道徳的価値を「自分事」としてとらえたり、自己内対話が図れたりしたのか、どのような教師の働きかけや言葉が有効だったのか、を検討した。

Ⅲ. 結果

1. 通常の学級における道徳科の授業

(授業略案の例)

| | | | |
|-----------------|--|------|------------------|
| 主題名 | いじめを断ち切る正義 | 内容項目 | C-13公正, 公平, 社会正義 |
| 教材名 | わたしのせいじゃない | 出典 | 小学道徳 生きる力 6 |
| ねらい | いじめをなくすために何が大切かを考えることを通して, いじめに対する無責任な気持ちがいじめを生んでいることを理解し, いじめを断ち切るために正義を貫こうとする態度を養う。 | | |
| 本時の評価 | いじめに対する無責任な気持ちがいじめを生んでいることを理解し, いじめを断ち切るために正義を貫こうとしている。 | | |
| 学習活動 (発問/☆中心発問) | | | |
| 導 入 | 1 無責任なことについて話し合う。 (1) 身の回りで無責任だと思うことはどんなことですか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">いじめを断ち切るにはどんな考えが必要だろう。</div> | | |
| 展開前段 | 2 教材「わたしのせいじゃない」を読んで話し合う。 (2) この学級のいじめを止めるために, あなたなら, 登場人物のだれにどのように話しかけますか。 (3) いじめをなくすために大切な考え方は何だろうか。 | | |
| 展開後段 | 3 自分の生活を振り返り, 話し合う。 振り返り (4) 身近にある「不公平」や「差別」に対して, あなたはどのように立ち向かっていきたいですか。 | | |
| 終末 | 4 今日の学習について振り返り, 自分の思いや考えをまとめる。 まとめ | | |

表1 道徳的価値と対象児のとらえ

| ①道徳的価値 ②教材名 ③主題名 | 本時のねらい | 対象児の道徳授業後の振り返り |
|---|--|--|
| ① B: 親切・思いやり ② 心づかいと思いやり ③ 思いやりの心 | 思いを思いやりに変えるにはどうしたらよいかを考えることを通して, だれに対しても思いやりの心を持ち, 相手の立場で行為をしておいこうとする意欲を育てる。 | 助けたい気持ちをもって話しかけたりする, 思いやりの心をもつことが大切だと思いました。 |
| ① B: 友情・信頼 ② ロレンゾの友達 ③ ほんとうの友達 | よりよい友達関係を構築するためには, 信じるのが大切であることに気づき, 互いに信頼し, 友情を深めようとする心情を育てる。 | 話や会話などいろいろな話ができるのが友達だと思います。 |
| ① C: 公正, 公平, 社会正義 ② わたしのせいじゃない ③ いじめをたち切る正義 | いじめに対する傍観者としての無責任な気持ちがいじめを生んでいることを理解し, いじめをたち切るために社会正義を貫こうとする態度を養う。 | 不公平や差別を考えて立ち向かっていきたいと思いました。自分ができることをしたらいいと思いました。 |

道徳教育の目標を達成するために指導すべき道徳的価値の内容項目は, 低学年 19, 中学年 20, 高学年 22, 中学校 22, 設定されている。

それらは、以下の4つの視点に分類整理されている。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

岸本(2019)は、京都市道徳教育研究会で研究を重ねる中で、BとCの視点について、ASD的な特性のある児童にとっては、問題を『自分事』としてとらえにくく、字義的理解にとどまる傾向があると捉えていた。

そこで、B、Cの視点の内容に焦点を当て、自立活動の内容6区分27項目の「3人間関係の形成」、(1)他者とのかか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、との連携を試み、本研究の実践を行った。

2. 通級指導教室による実践

(1) 実践-1

① 道徳的価値

B 主として人との関わりに関すること 「親切・思いやり

② 道徳科：一斉の授業後の児童の振り返り

「助けたい気持ちをもって話しかけたりする、思いやりの心をもつことが大切だと思いました。」

③ 通級指導教室：個別の対話によるエピソード

(T：教師 A：A児)

A：わからんところ、教えてくれた。ありがたいな。って。

T：困っている人に思いやりの行動したことあるやろ？

A：やったこと、あるか、な。(ためらいがち)

算数とかプリントとか、教えてあげた。

T：知らない人とかで道で困ってはるのとかは？

A：あったっけな。(少し嬉しそうに笑う)

助けたいとはな、思うは思った。迷って、悩みすぎてる間に行っちゃった。

T：迷ったんだね。すごいやん。無理やったことでも、できたほうでも聞かせて。

A：エレベーターでな、開けたげた。

T：どんな気持ちだった？

A：ふつう。いや、おじぎしてたな。(ニコリ)

T：向こうがおじぎしはった時、どう思った？

A：ヨシッ、いこ。(ガッツポーズですごく笑顔)

T：気持ち、どうやった？

A：やってよかったの50%。後の50%はわからん。

ちょっとだけでも、やりたい。

気持ちわからへん…難しい。(苦しそう…)

T：大丈夫だよ。なんで「ちょっとだけでも、やりたい。」って思ったの？

A：まだ、ぼくは思いやりの行動できひんから…。

T：先生は、Bさんが知らん顔せずに迷って、悩んでいたことが、それがもう、思いやりの行動だと思うよ。

A：(ほっとしたように、笑う。)

④ 実践-1の分析

本児は人の気持ちを考えたり、その行為の下支えをする思いなどを尋ねられたりする場面では、いつも「わからん。」と答え、考えることを拒否する。「気持ちわからへん…。難しい…。」ととても苦しそうな表情を見せた。そして、自分が思いやりの行動ができた経験があるにもかかわらず、「ぼくはまだ思いやりの行動できひんから…。」と

いう言葉になり、自己肯定感の低さが表れていた。

「助けたいとはな、思うは思った。迷って、悩みすぎてる間に行っちゃった。」と悩んだことは、思いやりの行動化の第一歩であり、そうした発言をしたことは「自分事」の思考につながったと受け止められた。教師が「迷ったんだね。すごいやん。」というメッセージを送ることで、(ガッツポーズですごく笑顔)、(ほっとしたように、笑う。)という表情をしたことから、やりとりを通して彼の取った行動について言語化し共有化することと、認めて自信をもてるよう支援していくことが「自分事」として思考することに効果的と考えられた。

(2) 実践－2

① 道徳的価値

B 主として人との関わりに関すること 「友情・信頼」

② 道徳科：一斉の授業後の児童の振り返り

「話や会話などいろいろな話ができるのが友達だと思います。」

③ 通級指導教室：個別の対話によるエピソード

T：Bくんとほかの友だちに違ってある？

A：えー！分からん、分からん。知らん知らん。

一番一緒にいるんちゃう？知らんけど。

T：じゃあ、もしやで。ロレンゾ（本時の教材）みたいに、Bくんが悪いことしはった・・・らどうする？

A：そんなこと、絶対ない！絶対ない！そんなん、ないし！

T：それが本当の友だちとの違い？

A：絶対ないって、信頼してる。

T：もう本当の友だち、手に入れてる？

A：それが友だちかなあ。多分ぼくのことも信じてはる。

T：だれかがコツ教えて、って言わはったらなんていう？

A：知らん、ない。わからん。

Bくんがいーひんかったら、なんもできひん。

T：でも今、クラスちがうやん。

A：じゃあ、去年はそうやったんかな。

T：今も、Bくんは君を助けてくれるの？

A：うん。そうちゃうか。

T：じゃあ、Bくんからしたら君はどんな存在だと思う？

A：親友やと思う。

T：えー。親友の作り方は、教えてくれないんだ。ねえ、ちょっとだけ。

A：うん。秘密。いや、知らんもん。(ニヤニヤ)

あつ、聞いてみよっかな。(Bくんに)

T：えー。笑ってるやん。

A：信じあってる…？から？

T：かっこいい！

④ 実践－2の分析

A児は「今日も道徳かあ。気持ちとか考えんの難しいし、いややねんな。」と始まる前に話をしていた。

A：Bくんがいーひんかったら、なんもできひん。

T：でも今、クラスちがうやん。

A：じゃあ、去年はそうやったんかな。というやりとりがあった。

昨年までA児は、B児に依存的な関係であった。1年生の時からB児に何でも聞いたり、真似したりして学校生活を送っていた、という状態であった。「(6年生になったら)クラス替えてBくと離れるのが怖い。」と5年生の

通級指導中に泣いたこともあった。今後の中学進学を鑑みて、6年生に進級するときには、A児のために1年生からずっと一緒だったB児とクラスを離す決断をした。家族と担任と通級指導教室担当で話し合い、丁寧に見守ってきた、という経緯があった。

A児のもつ「友だち観」が、振り返りの時は「話をすること」から「一緒に遊ぶ」、「Bくんがいないと何もできない」と変化し、さらに「信頼してる。」と発言していた。日常生活でA児の困りを受け止め、手助けしてくれるB児について、『多分、ぼくのこと信じてはる。』、相手も自分を『親友やと思う。』と言うはずだ、と自信をもっていることが認識された。また、(「うん。秘密。」ニヤニヤ)で表れているように、この対話自体がとても嬉しそうであった。

A児にとって「友情・信頼」という道徳的価値は、「自分事」として思考しやすいことだったと考えられた。個別のやりとりによって自分自身のB児への思いを言語化するとともに、B児の自分への思いにまで語ることができたことは、A児の他者との交流を深めていく上で重要な意味があると考えられた。

(3) 実践-3

① 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 「公正・公平・社会正義」

② 道徳科：一斉の授業後の児童の振り返り

不公平や差別を考えて立ち向かっていきたいと思いました。自分ができるところをしたらいいと思いました。

③ 通級指導教室：個別の対話によるエピソード

T：いじめの問題を解決するために、『立ち向かっていきたい』って言うけど？

A：できそうなことか・・・。先生よぶことしかできひん。

T：友だち、分けてる？この人はいいとか、あの人はあかんとか？

A：日によって変わる。

T：差がある時とない時とかあるってこと？

A：あるある。心で、差をつけてはいたけど・・・。

T：行動はしてないってこと？

A：うん。

T：それってすごいことだよ。

(中略)

T：周りの人はどう？

A：ちょっとずつ変わってはるかな？わからへん、人のことやし。

T：いいよ、正直で。

T：『自分のできるところをしたらいじめなくなるんとちゃう』って書いているけど。

A：やりたいなって思うことは、あっても。

T：じゃあ、ほっといていい？いじめがあっても。

A：あかん。

T：ほっとけないんかな？

A：先生、呼ぶしかない。

他の友だちに「手伝って」って言う。

T：友だちが「なに手伝えばいい？」って聞いたら？

A：「止めて」って。3人くらいでなら。

T：じゃあ、できてるやん。

自分にできること、あるじゃない。

A：どうしようか、迷う。

T：何を迷う？

A：ことば（なにをいえばいいか）いけるのかどうか。

A：できるかわからへん。いきたいけど、いけへん。体が動かへん。ほんで、戸惑っちゃう。

T：なにがいるかな。

A：勇気？行動の。

T：いいんやで、それで。自信がないんかあ？

A：いつも。ずっと。それだけは、できひん。苦手。

T：「自分にできることはやりたい」って、強くない？

自信もっていいんじゃないの？

A：うん。（にやっと笑う）

④ 実践－3の分析

この学習は、第一筆頭者が一斉授業の道徳と通級指導と両方行った。一斉授業では、本児は友だちの考えや発言を聞いて、必死にメモを取っていた。担任は、本児は周りの友だちの発言を取り入れて、「〇〇は大切だ」と字義的な価値理解をしているととらえていた。

個別の対話を進めていくと「できるかわからへん。いきたいけど、いけへん。体が動かへん。ほんで、戸惑っちゃう。」と、一気に話し出した。本児の中での迷いや戸惑い、葛藤…といったものが一気にあふれ出し、苦しさを感じた。自身のことについても、「いつも。ずっと。それだけは、できひん。苦手。」と表現した。

「道徳的価値」について、本児が「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ない可能性のあることが考えられた。こうしたことから、個別に対話を積み重ね、自身の言葉での表現を促していくことが必要であると考えられた。

IV. 研究のまとめ

本研究は、通常の学級の一斉指導による道徳科と、通級指導教室における個別指導による自立活動とで、道徳的課題についての児童の学びの連続性を形成することで、ASD児が道徳的課題を「自分事」として思考できるようにすることを目的とした。在籍する通常の学級において、一斉指導で取り組まれた道徳的課題を、その後、通級指導教室で自立活動の内容と結び付け、1対1の個別の対話によって「自分事」として思考するための取り組みを実践してきた。

通級指導教室で取り組まれる自立活動については、「効果的な指導が行われるよう、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」ことを求められていた。しかし藤井(2015)は、学級担任と通級指導担当者の連携について、教師間の連携関係の構築に課題があると指摘していた。また、相原(2011)は、通級担当者が学級集団の中での児童の課題を理解したり、学級担任がどのような個別配慮が有効なのかを理解を深めたりする仕組みや環境の整備が必要であることについて指摘していた。

このように、困難と指摘されてきた通級指導教室担当と在籍学級（通常の学級）担任とが連携し共通理解を深める手立てとして、道徳科の道徳的課題を媒体としたことは、一つの有効な方法であったと考えられた。一度、在籍学級で学んだ道徳的課題について、個に応じた支援や配慮を行いながら、通級指導教室で1対1の個別の対話で深めていくことは、在籍学級との学びの連続性を実現するとともに、児童が多様な事物を「自分事」として思考することにつながる可能性を見いだせた。

発達障害の有無にかかわらず、道徳的諸価値を「自分事」としてとらえることは、児童期において重要な発達課題である。「自分はどう考えるのか」、「自分はどのように行動するのか」、「どんな人間になっていくのか」といった「自分事」としての思考を個別の対話によって促すことは、自分なりの結論＝納得解形成へ導く手立てとなると考えられた。それは、将来の自立／自律に向けた「生きる力」を身につけていく手立てとしても有効であると考えられた。

参考文献・引用文献

- 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当てて～
- 相澤雅文(2018)特別支援教育と道徳教育.『道徳教育のキソ・キホン』ナカニシヤ出版
- American Psychiatric Association (2013)Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5.
日本精神神経学会(監修),高橋 三郎,大野 裕 監訳(2014)DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル
- 河村茂雄(2004)Q-Uにおける学級経営スーパーバイズ・ガイド 図書文化
- 岸本知可(2018)近畿小学校道徳教育研究大会研究紀要 p32,33
- 岸本知可(2019)全国小学校道徳教育研究大会研究紀要 p36,37
- 中西 陽,石川信一,神尾陽子(2016)自閉スペクトラム症の特性の高い中学生に対する通常学級での社会的スキル訓練の効果,教育心理学研究,64(4),p.544-554
- 田沼茂紀(2017)道徳科授業のつくり方 東洋館出版社
- 田沼茂紀(2018)『総合教育技術』2018.6 p.16-19
- 永田繁雄(2018)『総合教育技術』2018.6 p.12-15
- 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—
- 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—
- 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)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)
- 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 改訂第3版
- 岡島純子,加藤典子,吉富裕子,金谷梨恵,作田亮一(2017)自閉スペクトラム症を有する中学生のソーシャル・スキルと学校不適応感およびストレス反応,脳と発達,49(2),p.120-125