

〈発達障害教育〉

特別な教育的ニーズのある児童に対する学習指導のあり方

—自分事として考える「特別の教科 道徳」の授業づくりを通して—

糸満市立米須小学校大度分校教諭 普天間 督

I テーマ設定の理由

糸満市立米須小学校大度分校（以下、本校とする）は、児童心理治療施設に併設された学校である。本校に在籍している児童の多くは、虐待や愛着形成の課題、発達の課題等から前籍校で不適応があり、特別な支援や配慮を必要としている。また、何らかの理由で学校に通えていなかった時期があり、学力の差や生活経験の幅の狭さが見られる。学習や生活の場面では、注意の持続や他者の気持ちを想像することが難しかったり、文字を読むことが苦手だったりと困難さを抱えている。また、これまでの生育歴や学習経験の少なさ、生活経験の幅の狭さから、自分に対して自信が持てなかったり、困っているときに助けを求められなかったり苦手な部分も多い。このような現状から、本校では「自分を大切にできる子」「自信が持てる子」「たくましく生きぬく子」の3つの教育目標を掲げ、日々教育活動に取り組んでいる。

小学校学習指導要領の前文には、「これからの学校には、（中略）一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。」と示されており、自分のよさを知り、他者の意見を尊重する姿勢や協力する態度を、特別な教育的ニーズのある児童にも育てていきたいと考える。さらに、小学校学習指導要領「特別の教科 道徳」（以下、道徳とする）の目標には「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と示されており、本校の3つの教育目標に合致した、自己の思いに向き合い、他者の思いに気づき、よりよく生きることについて、じっくり考える活動に取り組むことができる道徳の授業を中心に、本研究を進める。

また、小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」第5章、第2節2（5）発達障害のある児童や海外から帰国した児童、日本語習得に困難のある児童には、「発達障害のある児童に対する指導や評価を行う上では、それぞれの過程で考えられる『困難さの状態』をしっかりと把握した上で必要な配慮が求められる。（中略）学習過程において想定される困難さとそれに対する指導上の工夫が必要である。」と示されており、道徳の授業づくりにも、指導上の手立ての工夫が必要である。

本研究で対象とするA児は小学6年生の男児で、「初めてのことや、急な予定変更がとても苦手である」「自分のやり方にこだわる」「思い込みから、トラブルになることがある」等、自閉症スペクトラム（以下、ASDとする）の特性が見られる。そのA児について、アンケート調査より複数の教師が、「注意されることが苦手である」「苦手なことを避ける」「困っている時に『助けて』と言えない」と感じていることが分かった。さらに、学習場面では「教師の話聞いていないように見える」「書く場面を嫌がる」等も見られた。

このような現状から、主体的に学習に向かうことや、自分事として考えること、他者の思いを想像するための手立てが必要であると考えた。

以上のことから、特別な教育的ニーズのある児童に対する学習指導について、児童の実態把握を丁寧に行い、生活経験の幅の狭さや認知特性を考慮し、道徳の授業において、児童が主体的に参加できるような教材・教具の作成・活用を進めることで、登場人物の気持ちや考えを自分事として考えることがで

きるであろうと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

児童の実態把握を丁寧に行い、生活経験の幅の狭さや認知特性を考慮した教材・教具の作成・活用を進めることで、児童が自分事として考え、粘り強く学習に向かうことができるであろう。

II 研究内容

1 児童の実態把握の方法

(1) 困難さの実態把握

児童の困難さの実態把握のために「特別支援教育 はじめのいっぽ！」(2013年)のチェックリストを活用する。これは97項目からなるチェックリストを教師がチェックすることで、「聞く」「話す」「読む」「書く」「算数」「推論する」「関係」「自己コントロール」「運動」「過敏さ」という11の場面からみた児童の困難さの程度を明らかにすることができる。また、「目からの情報処理の困難」「耳からの情報処理の困難」「衝動性の困難」「推し量ることの困難」「動きの困難」「感覚の困難」という6つの困難の背景を予想するものでもある。このチェックリストを有効活用することで、A児の認知特性を把握することができると思う。

(2) 行動観察

行動の指標を示したアンケートを用いて、複数の教諭が行動観察を実施する。本校では専科制で学習を進めており、多数の教諭の目を通して、A児の実態を多面的・多角的に観察することで具体的な課題を把握することができるであろう。また、併せて授業の様子を動画で記録し、行動の観察も行う。授業毎の行動の変容から、手立てが有効であったかを検証することができると思う。

2 小学校「特別の教科 道徳」における発達障害児の特性や困難さに対する配慮や支援

青木(2020)は、道徳科の内容項目と「教育支援資料」の発達障害児の特性や困難さと配慮や支援を関連させて整理している。その中で、「ASD児では内容項目それ自体に関わる課題が多いと見られ、その側面について工夫が必要となることが推察された。」と述べている。

特に、ASD児は道徳科の6つの内容項目で特性や困難さが見られると指摘している。そのうちの1つは、「A 主として自分自身に関すること」の中の「個性の伸長」であり、その困難さとして、情緒の不安や、自尊感情、自己肯定感の低下が挙げられ、その支援として、「教師のきめ細かな観察による原因や背景の特定と適切な指導などである。」と述べている。

また、「B 主として人との関わりに関すること」については、「親切、思いやり」「友情、信頼」「相互理解、寛容」の3つが該当する。それらの困難さとして「相手の気持ちや状況を考えないこと」「他人の考えや気持ちを理解して、友達関係や信頼関係を形作ることが困難であること」「意思を交換することが困難であること」等が挙げられ、それらの支援として、「友達や教師とともに活動すること」や「視覚を使った支援」と述べている。

「C 主として集団や社会との関わりに関すること」については、「規則の尊重」と「よりよい学校生活、集団生活の充実」の2つが該当する。それぞれの困難さとして、「ルールに沿って遊ぶことが、難しいこと」「同年齢の集団に参加することが難しいこと」等が挙げられ、それらの支援として、「友達や教師とともに活動すること」や「特別支援学級では、交流及び共同学習を活用した集団参加」と述べている。

一方で、「『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』に該当するとみなし得るものはない」と述べている。

ASD児は、特に道徳の内容項目「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」について困難さが見られ、それは他者とのコミュニケーションの困難さと関連していると推測できる。

本研究で対象とするA児は、ASDの特性がみられ、「視覚を使った支援」として、教科書の資

料に挿絵を追加し、スライドとして電子黒板に提示したり、感情を表す絵カードで自分の気持ちを伝えたりする手立てを行う。また、「友達や教師とともに活動すること」として、グループ学習を取り入れ、友達や先生と話し合うことを通して、登場人物の気持ちを考えたり、自分の気持ちを伝えたりする活動を設定していきたい。

3 ソーシャルスキルトレーニング（SST）

岡田（2016）は「ソーシャルスキルとは、社会生活や対人関係を営んでいくために、必要とされる技能をさす言葉で『生活技能』『社会的技能』などと訳されることもある。」と述べている。また、「ソーシャルスキルトレーニング（social skills training：以下、SST）は、さまざまな理由でうまくいかない子どもたちの適応状況を改善しようと試みる一連の治療的アプローチを指す。友人関係や集団参加、社会的コミュニケーション、感情コントロール、身辺管理、自己表現などに関するスキルを具体的に『やり方』や『コツ』として取り上げ、学びを提供するのがSSTである。」としている。

本校の児童は、家庭や学校生活で自然に身に付くこのソーシャルスキルが、未習得または誤学習であることが多く、生活や授業の中で学ぶ機会が必要である。そこで、月1回程度、全学年合同でSSTを特別活動の時間に行っている。

本研究では、特別活動の中で取り組むSSTにおいて、その授業のめあてを達成させるとともに、道徳の内容項目「相互理解、寛容」「よりよい学校生活、集団生活の充実」の授業において、児童間の共有体験として、導入時の発問や体験例として活用できると考える。

III 指導の実際

1 本研究対象児童の実態

行動観察から、A児は、自分の役割（委員会活動、各行事での係）に対して、自分で計画をし、休み時間等に取り組んだり、自分の役割ではない仕事（給食、清掃活動時）について、教師からお願いされたことを引き受けてくれたりすることができる。このように、役割に対して責任を持つことや、場面の中での自分の役割を果たそうとする姿が見られる。その一方で、授業中、教科書やノートをなかなか開かなかったり、教師の話聞いていないように見えたりという様子が多く見られた。また、「○○（登場人物）じゃないから、気持ちなんて分からん。」という発言や、自分の意見をノートに書かない、問題が分からない場面でイライラするという姿も見られた。

「特別支援教育 はじめのいっぽ！」によるアセスメントの結果から、A児は、様々な場面で困難が見られるが、特に「読む」「書く」「話す」に困難が見られる結果となった（図1）。その困難の背景として、推し量ることの困難と目からの情報処理の困難、衝動性の困難が予想される（図2）。その結果、因果関係を捉えること、言葉の背後に隠された意味を捉えること、心情を読み取ることの苦手さや、文字や文章を読むこと、書くこと等の苦手さに繋がっていると考えられる。

以上のことから、A児は、文章や文字そのものを読むことへの抵抗感や、教材の内容を十分に理解できないことから学習に向かえない状況に陥っていると推測される。

そこで、因果関係をイメージしやすいように視覚

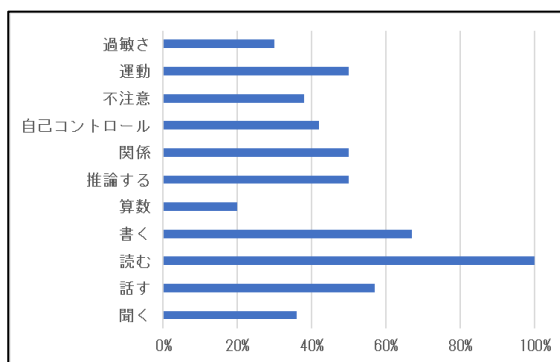


図1 困難が見られる場面

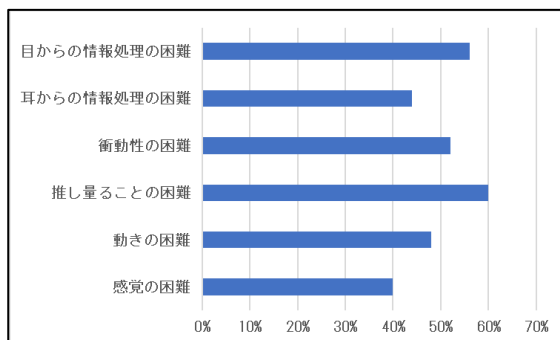


図2 困難の背景の予想

的情報や、自分の気持ちを伝えるための絵カードを活用し、書く活動そのものを減らしたりする等の手立てを行っていく。また、6年生の学習集団とA児の特性に合わせて、道徳における内容項目「個性の伸長」「相互理解、寛容」「よりよい学校生活、集団生活の充実」の授業を通して、アプローチしていく。

2 検証授業の実施

(1) 第1回検証授業（道徳）

- ① 主題名 「自分らしさを知る」（A-4 個性の伸長）
- ② 教材名 『『自分らしさ』を見つめよう』 出典（小学校 道徳5 光村図書）
- ③ 教材・教具の工夫
 - ・教師から見た教頭先生の「いいところ」を用いた「友達のいいところ」の書き方の例示。
 - ・いいところを表す言葉の例示。
 - ・付箋紙1枚に1文を書く。
- ④ 主体的に学習に向かうための支援の目的と手立て

	支援の目的	手立て
1	見通しを持ち、安心して学習に参加する。	・学習活動の見通しを可視化する。
2	やるべきことを理解し、活動に取り組む。	・活動内容の指示を短く簡潔に行う。
3	道徳の教材の内容を理解する。	・教師が範読をする。
4	できる範囲で書くことに取り組む。	・書く量を限定（付箋紙1枚に1文）し、軽減する。
5	興味を持って、学習に取り組む。	・電子黒板に「友達のいいところ」の書き方について、教頭先生のいいところを例に用いる。 ・自分自身のことや友達のことについて日常生活をふり返らせながら考えさせる。
6	イライラしたときに、気持ちを切り替え学習に向かう。	・必要に応じて、休憩を取れるようにする。

⑤ 本時の展開

	学習活動	主な発問	指導上の留意点 ☆評価
導入	1 『『自分らしさ』のまど』について、知る。	○これから『『自分らしさ』のまど』を作っていきます。	※教材を読み、活動に対する見通しを持たせる。 ※書き方の例を説明する。 (電子黒板)
展開	2 「友達のいいところ」を探す。 3 自分について「好きなことや得意なこと」と「変えたいと思っていること」を考える。 4 「友達のいいところ」カードを、それぞれの『『自分らしさ』のまど』に貼る。 5 『『自分らしさ』のまど』を見て、気づいたことや考えたことをまとめる。	○「友達のいいところ」をカードに書きましょう。 ○自分について「好きなことや得意なこと」と「変えたいと思っていること」をカードに書きましょう。 ○「友達のいいところ」カードを貼りましょう。 ◎『『自分らしさ』のまど』を見て、気づいたことや考えたことを書きましょう。	※書き方の例を提示する。 (電子黒板・ヒントカード) ※書き方の例を提示する。 (電子黒板) ※友達からもらったカードと自分が書いたカードをどのように比べているか確認する。
終末	6 友達や自分のいいところを見つけ合う活動を通して、考えたことを発表する。	○考えたことを聞きあひましよう。	☆あるがままの自分自身を受け入れようとしていたか。 (ワークシート・発表)

⑥ 結果と考察

A児は「友達のいいところ」を書く活動で行き詰り(図3)、休憩を取り気持ちを切り替える等の支援を行ったが(図4)、元の活動に向かうことが難しい状況となった。書く活動で行き詰ってしまった原因として、「(いいところカードを)先生に書きたい。」と気持ちを伝えたが、「友達に書いてね。」と促され、受け入れてもらえなかったことや、姿勢を崩し左ほほ



図3 書く活動で行き詰った様子

を打ったこと、その直後に「(書くことが) 止まっているよ。」と教師に声をかけられたこと等が重なり、書くことをやめてしまったと思われる。このように、好ましくない態度に注意を行っても、A児が主体的に学習に向かうことには繋がらなかった。



図4 気持ちを切り替える支援

しかし、動画で授業をふり返ると、「友達のいいところ」を書こうとしている様子や、「自分の好きなこと・得意なこと」について書いている様子、友達からもらった「いいところカード」を丁寧に読む等学習に取り組む姿が見られた。そこで、改善点としてA児の好ましい態度を評価し、それをフィードバックすることで、主体的に学習に向かう態度を強化できるのではないかと考えた。また、今後の道徳で取り扱う「相互理解、寛容」「よりよい学校生活、集団生活の充実」に向けて、生活経験の幅の狭さを補うために、特別活動では他者と協力することやお互いを許し合うことを実体験として味わえるような活動を設定することとした。

そこで、改善点としてA児の好ましい態度を評価し、それをフィードバックすることで、主体的に学習に向かう態度を強化できるのではないかと考えた。また、今後の道徳で取り扱う「相互理解、寛容」「よりよい学校生活、集団生活の充実」に向けて、生活経験の幅の狭さを補うために、特別活動では他者と協力することやお互いを許し合うことを実体験として味わえるような活動を設定することとした。

(2) 第2回検証授業（特別活動）

- ① 題材名 「ひらめき体験教室をしよう！」
- ② 教材名 「ひらめき体験教室へようこそ」
- ③ 教材・教具の工夫
 - ・トラブルを回避するための合言葉として、「ま、いいか」を意識づける。
 - ・「ナゾ」をグループに1部のみ配布し、協力する場面を設定する。
 - ・グループ全員がそろうことで解決する問題を設定する。

④ 主体的に学習に向かうための支援の目的と手立て

	支援の目的	手立て
1	見通しを持ち、安心して学習に参加する。	・学習活動の見通しを可視化する。
2	やるべきことを理解し、活動に取り組む。	・活動内容の指示を短く簡潔に行う。
3	みんなで協力して、課題に取り組む。	・「ナゾ」をグループに1部のみ配布し、協力する場面を設定する。 ・グループ全員がそろうことで解決する問題を設定する。
4	イライラしたときに、気持ちを切り替え学習に向かう。	・トラブルを回避するための合言葉として、「ま、いいか」を意識づける。 ・必要に応じて、休憩を取れるようにする。

⑤ 本時の展開

	学習活動	主な発問	指導上の留意点 ☆評価
導入	1 SSTについて確認する。 2 「ひらめき体験教室」についての説明を聞き、めあてを確認する。	○SSTとは、どのようなものでしょうか。 ○「ひらめき体験教室」とは、グループのメンバーと一緒に、普段あまり使ったことのない脳の使い方をしていく活動です。この活動の中で、「協力する」と、「ま、いいか」の練習をしていきます。	※事前にグループ分け（4～8人）を行い座らせる。 ※「SSTについて」を提示する。 ※めあてを提示する。
	めあて ○たくさん考えて、脳を生き生きさせよう。 ○みんなで協力しよう。 ○「ま、いいか」の気持ちを持つよう		
展開	3 活動の流れについて確認する。	○それでは、活動の流れについて説明します。	※活動の流れを提示する。
	1 「ナゾ」を探して解く。		
	2 「ヒミツノアイコトバ」が分かったら、係りの先生に伝えに行き「最終問題」をもらう。		
	3 「最終問題」が分かったら「ひらめきルーム」で答えを示す。		
	4 ふり返りシートを書く。		
	5 発表する。		

展開	4 「ひらめき体験教室」のコツを確認する。	○「ひらめき体験教室」のコツを確認しましょう。	※「ひらめき体験教室」のコツを提示する。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 「ひらめき体験教室」のコツ ○たくさん考えて試してみよう。 ○自分の意見を言おう。 ○相手の目を見て聞こう。 ○「ま、いいか」の気持ちをもとう。 ○ひらめきどろぼうにならないようにしましょう。 </div>		
終末	5 「ひらめき体験教室」を行う。	○制限時間は20分です。それでは、スタート！	※時間を計り、ヒントは与えない。 ☆ナゾについて、考えていたか。(発言・行動)
	6 「ひらめき体験教室」を終わる。	○時間になりました。終了です。	☆協力していたか。(行動) ☆「ま、いいか。」の気持ちで取り組んでいたか。(発言・行動)
終末	7 ふり返りをする。	○ひらめき体験教室をやってみて、感じたこと、気づいたことをふり返りシートに記入してください。	※ふり返りシートを配布する。 ☆今日の活動についてふり返っているか。(ふり返りシート)
	8 今日の感想を発表する。	○今日の活動を通して、感じたこと、気づいたことを発表しましょう。	

⑥ 結果と考察

最初はバラバラに活動していた児童達であったが、問題に取りかかると徐々に、「これ、どういう意味？」「これ分かる？」などと、仲間に声を掛け合い、自然と顔を寄せ合い相談する様子が見られた(図5)。また、A児から、下級生に向けて「協力しないと。」と声をかけ、一緒に問題に取り組もうとする様子も見られた。さらに、A児が問題を解いたことに対して一緒に考えていた児童が、「すごい、よく分かったね。」と称賛すると、それに対してA児も嬉しそうにしている姿が見られた。活動時間内に最終問題まで解くことができなかったが、他児が「ま、いいか」の合言葉を口にしたことで、A児も気持ちを切り替え、ふり返りシートに取り組んでいた。この「ま、いいか」の合言葉を授業の始めに確認したことで、全児童が意識することができ、活動中における児童同士のトラブルは見られなかった。



図5 顔を寄せ合い相談する様子

本時を通して、協力することと「ま、いいか」の合言葉のもと互いを許し合うことができた。この共有体験を、「相互理解、寛容」「よりよい学校生活、集団生活の充実」の授業においてA児の考える手立てとして繋げていく。

また、A児がふり返りシートに進んで取り組み、感想発表の際にもみんなの前に出て発表する等の場面が見られた。本時は、A児にとって達成感を十分に感じる事ができた取り組みとなったと捉える。

(3) 第3回検証授業(道徳)

- ① 主題名 「けんきょな心で」(B-11 相互理解、寛容)
- ② 教材名 「約束」 出典(小学道徳 ゆたかな心 5年 光文書院)
- ③ 教材・教具の工夫

- ・教材の場面読み。
- ・電子黒板による教材の提示。
(自作の挿絵を追加)
- ・ルビ付き教材の配布。
- ・見通しカードの配布(図6)。
- ・感情カード(6種類)の活用(図7)。

今日の道徳「約束」	
・約束を「やぶられた」ことについて考える。	
・陽菜の気持ちを考える。	

図6 見通しカード



図7 感情カードの例

④ 主体的に学習に向かうための支援の目的と手立て

	支援の目的	手立て
1	見通しを持ち、安心して学習に参加する。	・学習活動の見通しを可視化する。

2	やるべきことを理解し、活動に取り組む。	・活動内容の指示を短く簡潔に行う。
3	道徳の教材の内容を理解する。	・電子黒板による教材の提示（自作の挿絵を追加）。
4	自分の気持ちを表現する。	・必要に応じて、感情カードを選び、活用できるようにする。
5	できる範囲で書くことに取り組む。	・書く量を限定し、軽減する。 ・必要に応じて代筆を行う。
6	粘り強く、学習に取り組む。	・学習過程における各場面の評価とフィードバックを行う。
7	イライラしたときに、気持ちを切り替え学習に向かう。	・必要に応じて、休憩を取れるようにする。

⑤ 本時の展開

	学習活動	主な発問	※指導上の留意点 ☆評価
導入	1 前時の学習をふり返る。 2 約束を「破られた」経験について出し合う。	○前時について確認しましょう。 ○約束を破られたことはありますか。その時、どのような気持ちでしたか。	※前時のふり返りを通して、自分以外の相手について興味を持たせる。 ※約束を破られたときの気持ちについて確認する ※学習の流れシートを提示する。
展開	3 「約束」の前半部分を読み、陽菜の気持ちを考える。 4 中盤部分を読み、結衣の気持ちを考える。 5 後半部分を読み、結衣の事情を知った陽菜の気持ちを考える。 6 「もういいよ。」と言った結衣の気持ちを考える。	○約束を破られた陽菜はどのような気持ちだったのでしょうか。 ○スマートフォンを見た結衣はどのような気持ちだったのでしょうか。 ○お母さんの話を聞いた陽菜はどうして、結衣の家に行ったのでしょうか。みんなで話し合ってください。 ◎なぜ、結衣は「もういいよ。」と言ったのでしょうか。みんなで話し合ってください。	※場面読みと電子黒板による教材の提示を行う。 ※考える場面で、ルビ付き教材と気持ちを表すカードを配布する。 ☆自分事として、とらえられているか。 ※教師による例の提示 ※陽菜の気持ちについて、児童間で話し合わせ、陽菜の行動の意味について納得解を見いださせる。 ※結衣がなぜ許せたのかについて、どの様にとらえているかを児童間で話し合わせ、納得解を見いださせ確認する。 (ノート、発表) ☆自分と異なる意見や立場を理解し、尊重しようとしていたか。
終末	7 今日の学習のふり返りをする。	○陽菜や結衣の二人が、もしあの時に戻ることができるのならどうすると思いますか。どちらか一人の立場で考えましょう。	※必要な児童に、ふり返りの視点カードを提示する。

⑥ 結果と考察

これまでのA児は、教科書を見ない、範読の最中に机に伏せる等、教材に向かおうとしない姿が多く見られた。しかし、電子黒板による教材の提示を行ったことで、挿絵を見ながら範読を聞いている姿や、授業のやり取りの中で内容を理解している様子がうかがえた（図8）。また、見通しカードの活用によって、授業の見通しを持たせることはできたが、児童の「できたこと」を評価しフィードバックすることはできなかった。今後は、見通しと共にフィードバックを行えるワークシートの工夫が必要である。

また、感情カードは、登場人物の気持ちを考えるきっかけとなっており、自分事として考えるための手立てとなった。さらに、児童同士の話し合い活動では、感情カードをもとに発したA児の言葉を、C児、D児が代弁してくれる場面があり、A児は自分の気持ちが伝わり満足しているように見えた。このことから、話し合い活動は自分の考えを深める手立てとして有効であったと考える。

最後に、学習活動7「今日の学習のふり返りをする。」では、教師が代筆をすることにより「もし、（自分が）陽菜だったら書きこまない。」と自分に置き換えて考えふり返ることがで



図8 電子黒板を見る様子

きた。書くことが苦手なA児にとって、気持ちを教師に伝え、その言葉を教師が代筆することで、達成感を感じていたように見えた。

(4) 第4回検証授業（道徳）

- ① 主題名 「協力」（C-16 よりよい学校生活、集団生活の充実）
- ② 教材名 「真由、班長になる」 出典（小学道徳 生きる力 5 日本文教出版）
- ③ 教材・教具の工夫
 - ・教材の場面読み。
 - ・電子黒板による教材の提示（自作の挿絵を追加）。
 - ・ルビ付き教材の配布。
 - ・気持ちを選択するワークシート。
- ④ 主体的に学習に向かうための支援の目的と手立て

	支援の目的	手立て
1	見通しを持ち、安心して学習に参加する。	・ワークシートを活用し学習活動の見通しを可視化する。
2	やるべきことを理解し、活動に取り組む。	・活動内容の指示を短く簡潔に行う。
3	道徳の教材の内容を理解する。	・電子黒板による教材の提示（自作の挿絵を追加）。
4	できる範囲で書くことに取り組む。	・ワークシートを選択制にし、書く量を限定し、軽減する。 ・必要に応じて代筆を行う。
5	自分の気持ちを表現する。	・必要に応じて、感情シートから気持ちを選び、活用できるようにする。
6	粘り強く、学習に取り組む。	・学習過程における各場面の評価とフィードバックを行う。
7	イライラしたときに、気持ちを切り替え学習に向かう。	・必要に応じて、休憩を取れるようにする。

⑤ 本時の展開

	学習活動	主な発問	※指導上の留意点 ☆評価
導入	1 グループ活動でよかった経験について考える。	○グループ活動でよかったことはありますか。それはどうしてですか。	※どうしてよかったのかについて、どのようにとらえているかを確認する。
展開	2 「真由、班長になる」の前半部分を読み、タウンウォークラリーのときの健人、和也、真由、班のみんなの気持ちについて考える。	○タウンウォークラリーのときの真由、健人、和也、班のみんなはどのような気持ちだったのでしょうか。	※ワークシートと感情シート、ルビ付き教材を配布する。 ※場面読みと電子黒板による教材の提示。
	3 真由の班について考える。	○真由の班はいい班ですか。その理由はどのようにしてですか。	☆自分事として、とらえられているか。
	4 「自分を見つめる時間」の真由の気持ちについて考える。	○真由は、「自分を見つめる時間」にどのようなことを考えたのでしょうか。みんなで話し合ってください。	※真由が考えたことについて、児童間で話し合わせ、真由が考える班長の役割について考えさせる。
	5 後半部分を読み、真由や班のみんなの気持ちの変化について考える。	◎プランクトン観察の時に真由や健人、美菜、そして班のみんなはどのような気持ちだったのでしょうか。	※気持ちの変化を考えることで、集団をよりよくするために何が必要なのか納得解を見いださせる。
終末	6 今の真由の班について考える。	○真由の班はいい班ですか。その理由はどのようにしてですか。みんなで話し合ってください。	
	7 グループ活動をよりよくしていくためには、どのような考えや気持ちが大切なのか、自分の考えをまとめる。	◎グループ活動をよりよくしていくためには、どのような考えや気持ちが大切なのか考えてみましょう。	※集団としてよりよく活動するために、大切なことは何かについて考えていたか。 (ワークシート、発表) ※必要に応じて、代筆を行う。

⑥ 結果と考察

前回同様、A児が電子黒板による教材の提示と手もとにあるルビ付き教材の両方を見比べる場面が多く見られた。両方の方法で教材を提示することは、内容の理解に効果的であったと考える。また、イラストで気持ちを選択するワークシートはA児にとって効果的であり、

登場人物の気持ちを考える様子が見られた(図9、図10)。しかし、選んだ理由については書こうとせず、教師が理由を聞いても「なし」と答えるため、なぜそれを選択したのか、自分事として考えていたのかをワークシートだけで見取することは難しかった。しかし、学習活動3「真由の班について考える。」の場面では「いい班ではない。」と答えたA児に、「どうしていい班ではないのか。」との問い返しに答えられなかったが、「A児は、この班にいたいのか。」という問い返しに「いたくない。」と答えた。このことから、自分だったらという視点で考えられるような発問によって、自分の立場に置き換えて、自分事として考えることができると気づいた。また、学習活動6「今の真由の班について考える。」の場面では「いい班だと思ったのはなぜか？」という発問に対して、A児が「前みたいにならなかったから。」と言葉足らずであるが、自分の意見を発表できた。この意見は、A児が「前は、班のみんながバラバラで『いたくない。』と思っていたが、今はお互いを認め合って『前みたいに(バラバラに)にならなかったから。』いい班になった。」と自分事として考えたのではないかと推測される。今後、このようにより具体的に自分の立場に置き換える場面を増やしていくことが、A児が自分事として考えていくことに繋がるのではないかと考える。



図9 気持ちを考える様子

他にも、ワークシートを活用することで、学習の見通しをもたせつつ、各設問に答えるたびに横に丸を付け評価を行った(図10)。あわせて、「ちゃんと考えているね。」や「できているね。」等の声かけも行った。以前は、ワークシートの途中で鉛筆を置く姿が見られたが、これらの工夫を行うことで、各設問に最後まで取り組む姿が見られるようになり、A児が粘り強く学習に向かう手立てになっていたと考える。また、発表の順番を固定化したことで発表への心構えができ、A児も流れに沿って、自分の考えを発表することができた。学習の見通しを持たせることや承認と即時評価がA児にとって大切な手立てになることが分かった。

7月15日(木)第 回 真由、班長になる 名前 [REDACTED]

1. グループ活動でいいところと、その理由。

いいところ：
理由： SST

2. タウンウォークラリーのときの健人、和也、真由、班のみんなはどのような気持ちでしたか。

真由 理由：

うれしい たのしい おこっている くやしい かなしい うんざり なやむ

うれしい たのしい おこっている くやしい かなしい うんざり なやむ

図10 ワークシート

IV 仮説の検証

児童の実態把握を丁寧に行い、生活経験の幅の狭さや認知特性を考慮した教材・教具の作成・活用を進めることで、児童が自分事として考えることができ、粘り強く学習に向かうことができるであろう。

生活経験の幅の狭さや認知特性を考慮した教材・教具の作成・活用に関して3つのことについて取り組んだ。

1つ目は、生活経験の幅の狭さを考慮した日常生活に即した例示である。教科書等にある一般的な例示だけではなく、学校生活で実際に体験したことを取り上げるの方が効果的であると考え。第1回目の検証授業で電子黒板に「友達のいいところ」の書き方について、日常生活の場面を用いて例示した(図11)。この例示は教師から見た教頭先生の「いいところ」であり、A児にとってもイメージがしやすく、興味を持って楽しそうに電子黒板を見る様子が見られた。また、第3回検証授業では、導入の

発問である「グループ活動でよかった経験」について、ワークシートにA児を含め全員が「SST」（第1回研究授業：特別活動）を挙げ、その理由として「みんなで協力できたから。」という他児の発表にうなづく様子も見られた。このように共通体験によって、よりイメージがしやすくなったと考える。

2つ目は、認知特性を考慮した教材の提示である。A児の認知特性に合わせ、教材の内容理解を深めるために、場面読みを行った。また、それに合わせた挿絵を電子黒板に提示すると共に、場面ごとに分けたルビ付きの資料の配布を行った。

電子黒板に提示した挿絵は、教材の挿絵だけでなく、内容理解を補うために自作の挿絵も追加した。授業後にこの手立てについての感想を聞いたところ、A児は「お話は分かりやすかった。」と述べていた。第3回検証授業では、A児が電子黒板とルビ付きの教材を交互に見る姿も見られた。ASD児の特性のある児童に対して「視覚を使った支援」は、教材の内容理解に効果的であるといえる。

3つ目は自分事として考え、それを表出する手段である。話し合い活動において、感情カードを使用し、A児は自分の気持ちを表出することができた（図12）。授業後に、A児は「(感情カードを)選ぶのはいい。」と述べていることから、A児にとって有効なツールだったといえる。また、話し合い活動では、A児の言葉を他児が代弁する場面が見られ、A児にとってより自分の気持ちに近い言葉となり、満足している様子が見られた。このように、他児の力を借りながら自分の気持ちを伝えることもできると考える。さらに、このようなことを積み重ねることで、A児の気持ちを表す語彙も増えていき、今後、適切な言葉で気持ちを表すことができるようになるのではないかと期待する。

また、問い返しによって、より具体的に自分の立場に置き換えて考えることも、有効な手段であると気づかされた。教師からの問い返しに、A児は言葉足らずではあるが自分の意見を発表することができたことから、A児が自分事として考えていたのではないかと推測できる。このように、ASD児の特性のある児童に対して「視覚を使った支援」「友達や教師とともに活動すること」「より具体的に自分の立場に置き換えて考えること」は、自分事として考える手立てとして効果的であると実感した。

この3つの取り組みを通して、A児が学習に見通しを持ち、教材の内容を十分に理解し、自分事として考えることができたことが、主体的に学習に向かう態度に繋がったと考える。そして、学習過程における好ましくない態度を注意することに終始するのではなく、好ましい態度を評価しそれをA児に適切にフィードバックしたことは、諦めず最後まで粘り強く学習に向かう姿を支えたのではないかと考える。

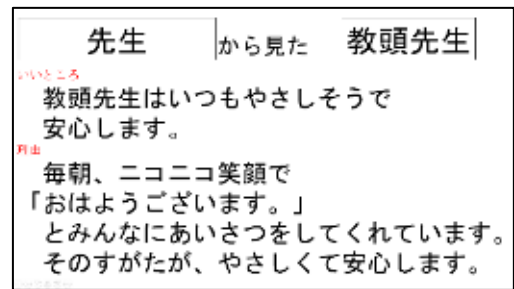


図11 日常生活に即した例示



図12 感情カードの活用

V 成果と課題

1 成果

- (1) 丁寧な実態把握と教材・教具の活用が、A児の内容理解に繋がった。
- (2) A児は、感情カードの選択と話し合い活動を通して、自分の気持ちや考えを表出することができた。
- (3) 他教科（本研究では特別活動）での体験活動を結びつけることで、道徳の教材の内容理解を深めることができた。

2 課題

- (1) 道徳の内容項目に関連する他教科における体験活動の設定。
- (2) 自分事として考えるための効果的な問い返しの工夫。
- (3) 気持ちの表出が苦手な児童への手立ての工夫。

〈参考文献〉

- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳』 廣済堂あかつき
- 鹿嶋真弓 2016 『ひらめき体験教室へようこそ』 図書文化社
- 岡田智 2016 『月間実践障害児教育 11 月号 生きていくうえでコアとなる力を育てる S S T』 学研プラス
- 井上賞子・杉本陽子 2012 『特別支援教育はじめのいっぽ！』 学研教育みらい

〈参考 WEB サイト〉

- 青木利樹 2020 小学校「特別の教科 道徳」における L D 等発達障害児の特性・困難と配慮・支援
—「教育支援資料」と小学校学習指導要領解説「特別の教科道徳」との関連—
https://tokoha-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2103&item_no=1&page_id=13&block_id=39 (最終閲覧 2021 年 6 月)
- 文部科学省 2016 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/houkoku/1375479.htm (最終閲覧 2021 年 6 月)
- 文部科学省 2013 特別支援教育について 教育支援資料
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm (最終閲覧 2021 年 6 月)