

## 研究論文

# 発達障害の可能性のある児童の教科「道徳」における教育実践

### －内容の読み取りに焦点化した支援事例－

吉田ゆり・友永光幸・高橋甲介・石川衣紀・鈴木保巳

(長崎大学教育学部・教育学研究科)

## 1. 発達障害の可能性のある児童への道徳指導

平成30年度より本格的な実施に移行した「特別の教科 道徳」については、児童の発達や個に応じた指導を工夫することが求められ、年齢相応の発達の段階があること、個人差も大きいことについて留意し、指導の工夫が必要であることが指摘されている。発達障害とその可能性のある児童については、その障害特性により、道徳における様々な困難が想定されることから、より一層指導方法の検討が必要であることは自明である。文部科学省は、道徳の教科化を前にした専門家会議での検討の中で（文部科学省，2015）、発達障害のある子どもの道徳指導に関して想定される困難があるとし、その配慮をいくつか述べている（表1）。

しかしながら、実践研究としてのつまずきの要因分析はなされておらず、実証的な先行研究もほとんどない。

表1 発達障害等のある児童生徒に対する道徳指導法の想定される困難

道徳指導上の困難	<ul style="list-style-type: none"><li>相手の気持ちを想像することが苦手で、字義通りの解釈をすることがある。</li><li>明文化されていないもの、暗黙のルールや一般的な常識が理解できないことがある。</li><li>誤って学習したことの修正が困難な傾向がある。</li></ul>
指導上の必要な配慮	<ul style="list-style-type: none"><li>他者の心情を理解するために、役割を交代して動作化や劇化を行う。</li><li>「○○ですと言ったのは、△さんが「～だ。」とっていたからです」など主語を明確にして伝える。</li><li>わかりやすく伝えるために、イラストにしたり整理府を書き込んだりすることができるようにする。</li><li>ルールは明文化する。同時に、本人が理解してもこだわり等により変えられない場合もあると理解しておく。</li><li>最初から正しい知識を伝え、途中で修正する必要があるようにする。また誤った理解をしていないか適宜確認し、できる限りの修正をする。</li></ul>

文部科学省（2015）道徳教育にかかわる評価等の在り方に関する専門家会議第4回資料1「発達障害のある子どもの道徳指導における困難と配慮」より引用

## 2. 研究の枠組み

道徳の指導法については、これまでの道徳教育の蓄積を踏まえて行う。

文部科学省(2018)は、学習指導要領の中で道徳の指導法として、いくつかの指針を示している。その中で、教師の指導方法の工夫として、教材の提示の工夫、発問の工夫、話し合いの工夫、各活動の工夫、動作化・役割演技などの表現の工

表2 参考にした道徳の指導法の例：「話す」課題（テーマにそった会話など）

	主な表現活動の種類	一言解説
基本	動作化	言葉を発したり動きをつけたりしながら道徳的な場面を再現して、理解を深めたり、実感的に捉えたりする方法。短い場面を再現する場合に「動作化」とよばれることが多い。
	劇化	決まった台詞や演技に基づいて、道徳的な場面を演じることで、内容を理解したり、価値についての考えを深めたりする方法。
	役割演技	与えられた役を即興で演じて、その人物がもつ役割を体感しながら理解する方法。演じた後は、拍手で役割を終了し、演技と現実の境界を設けるなど、配慮する。
応用	構成的グループエンカウンター	他者理解・自己理解・コミュニケーション活動等を通して、心と心を通い合う人間関係づくりを行う方法。活動では、ウォーミングアップ、エクササイズ（実習）、シェアリング（気持ちを分かち合う）の時間を確保し、一人一人の受け取り方を大切にします。
	ソーシャル・スキル・トレーニング	対人関係を築き、社会性を育むスキル・トレーニングのことで、インストラクション（教示）、モデリング（手本）、リハーサル（練習）、フィードバック（振り返り）、チャレンジ（ホームワーク）の過程の中で、教えることが可能なスキルを学ぶ方法。
	モラル・スキル・トレーニング	道徳的価値を育むスキル・トレーニングのことで、道徳的価値を自分との関わりで再現する役割演技をしたり、道徳的な場面を解決する役割演技で一般化を図ったりする学習過程を含み、道徳的行為のあり方を考えながら、道徳的価値を学ばせる方法。

荒木（1997）より

夫、板書を生かす工夫の6項目を挙げている。さらに、道徳としての基盤としては一般的価値観の理解、道徳的価値観の理解、登場人物の心情理解、自我関与の視点、他者の発言の受容の5つを挙げた。

学習指導要領を念頭に置きつつ、道徳の指導法に関する研究の枠組みとして、文部科学省の挙げた『教師の指導方法の工夫に対する反応』『道徳としての基盤』に加え、これまでの発達障害研究の知見による『ことばの理解と表出』『授業態度的側面』の4つの柱を研究の枠組みとして取組みを行った。

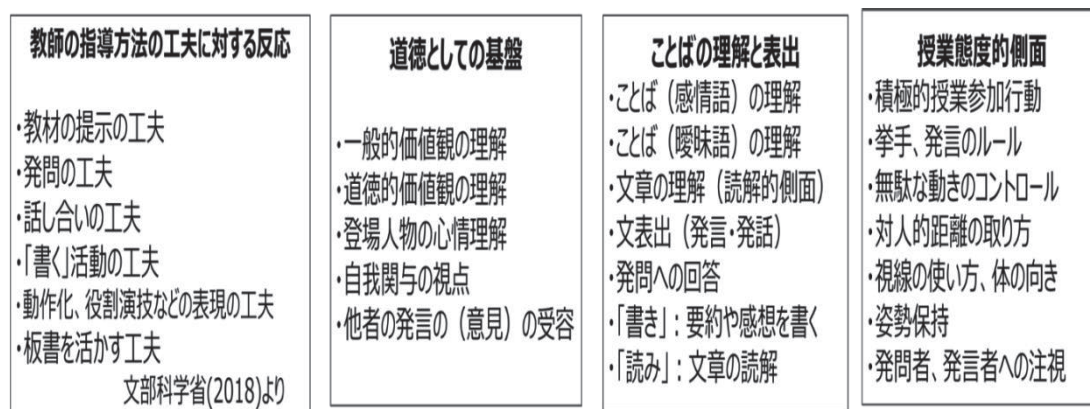


図1 発達障害の児童への道徳指導法研究の枠組み

### 3. 方法

以下、内容の読み取りに焦点化した1事例の支援実践を報告する。

## (1) 事例検討：読み取りに焦点化した支援事例

### 1) 事例の概要

小学校4年生。小2～4まで個別支援を継続実施している。ASD及びADHD（不注意優勢状態）の特性所見がみられ、可能性が強く指摘できる。

**主訴** 保護者より「話がよくわからない」ことを主訴に教育学部支援ラボ（“外付けの通級指導教室”をコンセプトにした大学内の支援機関、以下支援ラボと表記）に相談をした。授業中の授業態度や学校生活においてトラブルが問題になることは少ないが、理解しているのかどうかがわかりにくい。

**観察の様子（学校での様子）** 普段はおとなしく、めだたない。他者の感情を理解するのが苦手である。指示が理解できないと、軽くパニックになるか（目立つほどではない）指示に構わず自分の判断で動く。マイペースでマイルールや自分の興味が優先する。興味のあることに集中してしまい、他のことができない。算数や国語の文章問題がわかりにくい。話がうまく伝わらず、理解できたのかかわかりにくい。話をし始めると止まらずずっとしゃべっている。何を言っているかわからないことがある。字義通りに受け取る。オノマトペと実際の音との違いが受け入れられないことがある。危険予知ができず、気になることがあると道路に飛び出すこともある。

**アセスメント結果** WISC-IVの結果：知的発達水準は平均に位置する。視覚的情報処理、直感的判断力が有意に高い。S-M 社会生活能力検査：年齢相応の全般的社会生活スキルは獲得している。「自己統制」「コミュニケーション」においてはやや年齢より低い。PVT-R 絵画語彙発達検査：年齢相応の語彙は獲得している。STRAW：年齢よりも上位に位置し、書字のつまずきはみられないと判断できる。

**個別支援の有効性** 本児は一斉的指示だと理解しにくい、個別に支持されると理解しやすいため、個別支援は有効であると考えた。さらに、個別支援45分に加えて、15分の小集団遊びを追加することで、個別支援で扱ったSSTを小集団場面で取り入れている。

**視覚的情報の活用** 算数、特に文章題での苦手意識が強いが、個別に問題を読みながら図式化するなどの視覚化の取り組みを行った結果、苦手意識が軽減した。

**聴覚的情報の視覚化・動作化** 聴覚的情報については、一斉指示だと理解しにくいこと、テーマをつかみにくいこと、字義通りにとらえることなどから、できるだけ視覚化するほか、動作化するなどわかりやすくすることを狙った。例えば、オノマトペに関する理解を深めるための動作化課題などを取り入れてきた。

## 2. 道徳のつまずきに関する分析

### 1) 事業に当たっての再アセスメント

**再検査** TOM（心の理論課題検査）及び心の理論課題アニメーション版などにより読み取りの力の基礎となる心の理論の再検査を行った。

**道徳への苦手意識** 本児は好きな教科、嫌いな教科についての話題のなかで、道徳について、「道徳は苦手。だって読み取りができないから」と回答した。その

詳細についてはうまく説明できず、「とにかく嫌い」に徹した。授業中わからないときにはどうしているのかの問いには「黙って座っていれば終わる」と答えており、本人の苦手意識が強く、意欲は持ちにくいことが明確であった。

## 2). 授業中の観察からみたまずきに関する分析

### ① 分析の手続き（小2～小4時）

授業分析については、低学年から中学年にかけて数回の授業についてビデオ分析と非参与観察によってデータ収集を行った。収集したデータを、支援ラボにて支援を担当している、大学教員1名及び大学院生1名がそれぞれフィールドノートを作成し、観察後、データを共有して協議を行い、確定した。

### ② 分析の結果

授業の様子においては、ビデオおよび授業の観察においては、本児は、積極的授業参加行動の評価のみでは、特に課題となることもなく、全体としては良好であった（表3）。アセスメント結果や、これまでの個別支援の様子、本時の道徳授業への苦手意識からも、道徳におけるつまずきは想定されたにもかかわらず、授業観察・分析では、本児の道徳におけるつまずきは明確にはならなかった。本児が言うように「黙っていれば終わる」状態になっていることがうかがえる。

結果から、個別支援の場における分析のためのいくつかの試行が必要であることが示唆された。さらに、発達障害の可能性のある児童に対する道徳の授業の在り方及びその評価については課題があることが示唆された。

### 3) 個別支援の場でのつまずきに関する分析

授業場面のような集団でのつまずきの分析はほとんど困難であったため、個別場面の場において、聴覚的情報を主とした場合のつまずきの確認を行うことを目的に、絵本と、実際の教科書を教材とした課題を行った。

表 3. 本児の授業参加行動に関する観察結果と評価

積極的参加行動の項目	本児の観察結果	評価
挙手、発言のルール	教師の発問に対し、周囲と同程度のタイミングで挙手を行っている	良好
無駄な動きのコントロール	無駄な動きはほとんどみられない 必要な際にノートテイクをおこなっているが、書き出しは他児に比べるとやや遅れることが多い。	ほぼ良好
対人的距離の取り方	定められた席に座っており、周囲との距離も適切	良好
視線の使い方、体の向き	教師が板書をしている際には黒板に注視している。授業参観者にも不必要に視線を向けることもなく着席し、体の向きは、発問者や発言者のほうに向いている。電子黒板や補助黒板を使う際にも向いている	良好
姿勢保持	姿勢が崩れることはほとんどなく、背筋を伸ばして座ることができている	良好
発問者、発言者への注視	教師が発問する際、クラスメイトが発言するときには必ず注視を行っている	良好

\*積極的授業参加行動については布施・小平・安藤（2006）を参考にして表を作成した

表4. 個別支援における絵本を用いた読み取り課題の教材と手続き

回	教材		手続き
	教材名	教材への親和性	
1・2	ヘンゼルとグレーテル 寺村輝夫作・永井郁子絵 (2007/小学館)	お話としては「知っている」内容	Th. が範読後、質問を行う
3・4	ともだちくるかな 内田麟太郎作、降矢なな絵 (2006/偕成社)	「読んだことがある」	本児本人が音読をした後に質問を行う
5・6	オオカミがやってきた！ うちだちえ作 山口マオ絵 (2010/童心社)	初めて読んだ	Th. が範読後、質問を行う
7・8	ないたあかおに 浜田廣介作 池田龍雄絵 (1965/偕成社)	初めて読んだ	本児本人が音読をした後に質問を行う
9・10	三びきのこぶた (1996/童話館) 晴海耕平作 ポールガルドン絵	お話としては「知っている」内容	Th. が範読後、質問を行う
11・12	アリババと40人のとうぞく いもとようこ文・絵 (2014/金の星社)	お話としては「知っている」内容	本児本人が音読をした後に質問を行う

### 課題1：絵本を用いた課題

- 期間と回数：201X年1月～201X年9月, 12回
- 教材と手続き：使用した教材と手続きを表4に示す。教材は、小学校4年生が十分に理解できる内容であること、様々な感情体験をできることを基準として選定した。

### 課題2：道徳の教科書を用いた課題

- 教材：道徳の教科書「新しいどうとく④」（東京書籍，2018）  
これまで学校で使われてきた読み物教材を用いて、読み取りに関するつまずきの分析を行いつつ、試行的な支援を行った。教材としたものは、本児のクラスではまだ取り扱っていないものとし、担任には試行に使う旨の了解を得た。
- 期間：201X年9月～201X+1年12月、全8回
- 教材と手続き：使用した教材を表5に示す。

### ③ 明確になった本児のつまずき

絵本の読み聞かせ、あるいは教科書を開き、教師と児童が読みながら授業が展開する場合、教師や支援担当者に対する注視を行っていた。しかし、教科書あるいは教材はほとんど見ておらず、聴覚的情報とともに文字を追うことはほとんどなかった。挿絵やイラストも見ていなかった。よって、聴覚的情報のみが情報源となっていることは確認できた。

内容について、読み聞かせた後にいくつかの内容に設問をしたところ、ほとんど回答ができず、あるいはつじつまの合わない回答しか得られなかった。登場人

表5. 個別支援における絵本を用いた読み取り課題の教材と手続き

回	教材		手続き
	教材名	試行した内容	
1	ぼくのへんしん	登場人物の感情の再確認	ワークシートを用意して登場人物の感情を書き込む
2	ひびが入ったすいそう	聴覚情報の整理、視覚化	挿絵に吹き出しをつける セリフの主体を明確にする 内容に説明を補足する
3	雨のバスていりゅう所で	内容の把握 時系列の把握 登場人物の感情の再確認	場所の特定 場面番号を付加
4	となりの席	内容の把握	登場人物ごとに色分け
5	点字メニューにちようせん	視覚化・動作化	ホワイトボードで図式化することで視覚化・動作化をはかる
6	ゆうきの心配	視覚化・動作化	登場人物の図式化
7	合言葉は「話せばわかる」	情報の付加 視覚化・動作化	説明を補足的に書き込む ホワイトボードで図式化することで視覚化・動作化をはかる
8	あかいセミ	情報の付加	説明を補足的に書き込む

物の名前、関係も回答することができなかった。絵本については、親和性の高い物については記憶しているお話を参考に回答するため、今回の課題での文脈と異なる場面が多く見られた。

聴覚情報処理の弱さは WISC-IV より支持されており、知的発達の特性及び障害特性に由来することが確認できていることから、絵本の読み聞かせや教科書を用いた教師の説明という聴覚情報だけでは、理解ができていないことが明確となった。

#### 4) つまづき分析を元に試行的に行った支援とその結果

発達障害教育における、視覚情報処理優位の場合の支援法の知見に基づき、道徳の教科書を用いて試行的な支援を行った結果、以下の7つのいくつかの支援方法が有効であることを確認した。使用した教材はつまづきの分析に使用した課題2を用い、試行内容の内容とその手続きを表5に示す。

##### ①有効な支援：説明を短く・1場面ずつ扱う

音声刺激のみでの説明の場合には発問を短くすることが有効であることが確認できているため、道徳も、説明や発問を短くすることが支援として有効であることが想定されたため、**具体的支援**：説明は1場面のみとする。できるかぎり短文・1文で説明することとした。その結果、本児の集中が保たれたが、1場面のみとすることで理解はよくなるが、どこを見たらよいのかがわからず混乱が見られたため、以下の有効な支援とのおまじろ組み合わせによってはじめて有効となった。

##### ②有効な支援：扱う場面を特定しやすく、視覚化する（文章の場所の特定化）

おはなしの最後の情報が強く、前半は忘れてしまう。どこに書かれているかわからない。記憶においてプライミング（順向抑制）があること、空間認知、ワーキングメモリ、聴覚情報と視覚情報の同時処理の困難が仮定されたため、視覚化として、扱う場面を特定しやすく視覚化をする、文章の場所の特定化を行った（図2）。

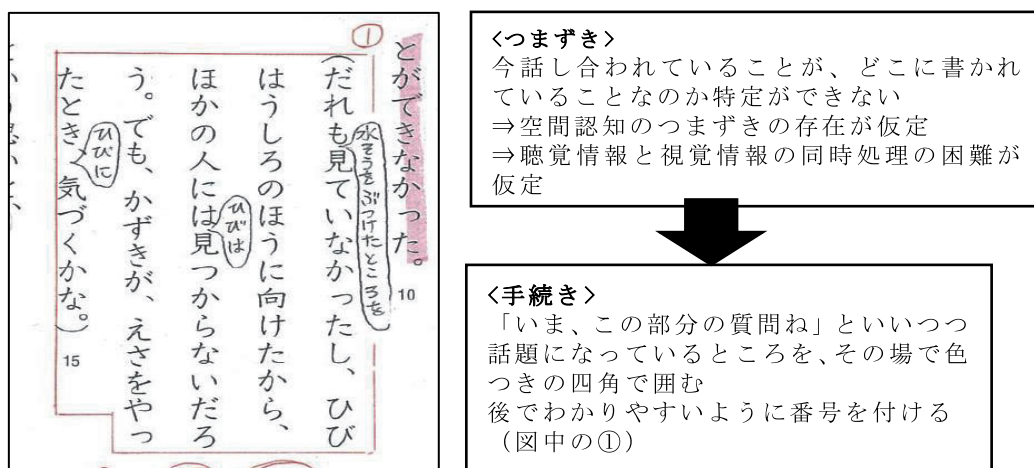


図2 扱う場面を特定しやすく、視覚化する（文章の場所の特定化）

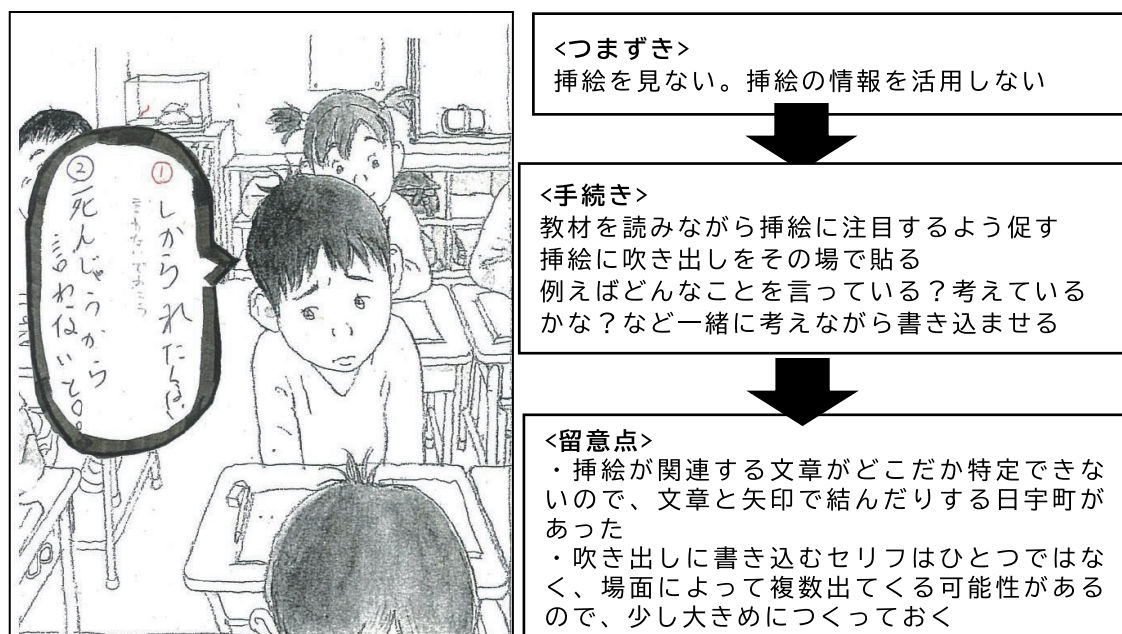
\*「ひびが入った水そう」（どうとく、4年（東京書籍））の一場面を使用

③有効な支援：できるだけクローズドクエスチョンをつかう

「どんな?」「どうして?」「どうやって?」など5W1Hと言われるオープンクエスチョンに対応できない。曖昧に答えてしまうことから、クローズドクエスチョンでこたえられるような発問とした。支援①②⑥と組み合わせ、説明を短くし、どこを話題とされているのか扱う場所を特定できるようにしたうえで、クローズドクエスチョンにすると答えやすいことがわかった。

④有効な支援：挿絵に台詞を書き込んでわかりやすくする

挿絵を見ない。挿絵の情報を活用しないことがわかったことから、挿絵にふきだし吹き出しを書き込んだ結果、挿絵を意識し「あ、これもそうだね。なんて言ってるかな」など発言しつつ見るようになった。



和

図3 扱う場面を特定しやすく、視覚化する（文章の場所の特定化）

\*「ひびが入った水そう」（どうとく、4年（東京書籍））の一場面を使用

教科書や教材とできるだけ一致したワークシートにするなどの工夫をしても教科書が気になってわからなくなってしまう。さらに教科書で特定できた場所も、ワークシートに目を戻すとわからなくなる。ワーキングメモリのよわさが関連していると思われる。

よって、教科書・教材に直接質問や情報を付加することで、扱う教材を減らすことを試みた。その結果、教科書に書き込むことに抵抗があり、躊躇がみられたため、該当ページをコピーして1枚ずつシートとした。「あっちこっちみなくてもいい」と本児にも好評であった。

#### ⑤有効な支援：教材の文章に必要な情報を追加する（特に 5W1H など）

教材の文章だけでは情報が不足するため、文を追って話をしながらどこで、いつ、なにを、どんなふうに関わる追加情報を書き込んだ。音読、範読する際には追加情報は読まない練習をした。結果、「ああ、そういうことか」と本児の反応があり、理解が促進したと思われる。

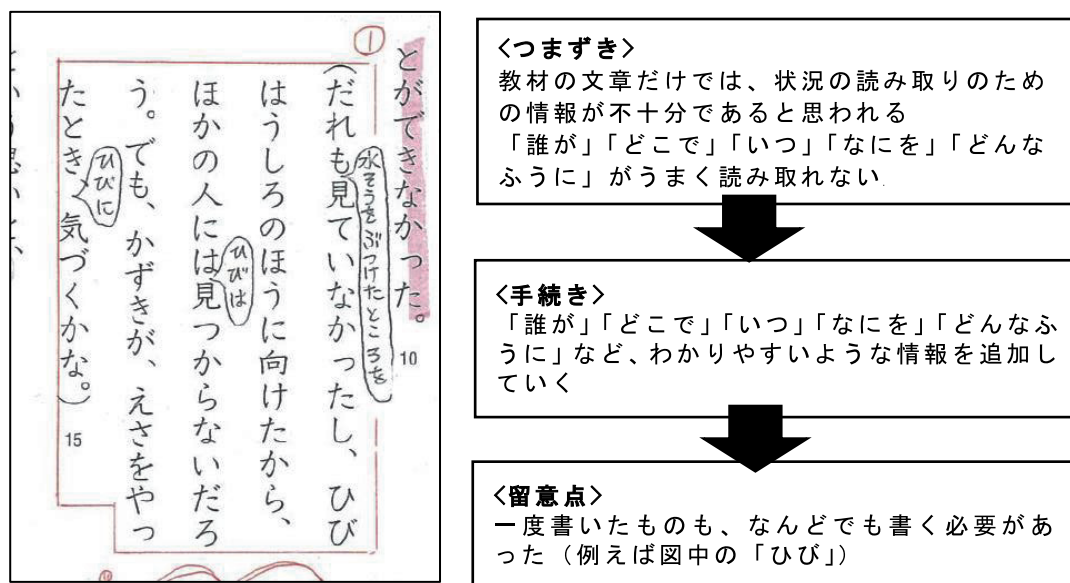


図4 必要な情報を追加した支援  
 \*「ひびが入った水そう」（どうとく、4年（東京書籍））の一場面を使用

#### ⑤有効な支援：主語を明確にする（発話主体を書き込む）及び行為主体を明確にする（人物名を色分けする）

誰の発言なのか特定できない。だれの行為なのかが特定できない。登場人物が多くなると混乱してしまう。お話しの中で、誰の発言なのかが特定できない。文脈の理解ができないことが見られたため、以下の3つの支援を行った。

- ・行為主体の明確化：人名を四角で囲む。人物ごとに色を変える。登場人物が出てくるたびに行った。
- ・発話主体の明確化：発話の主体を記入し、シナリオのようにした。
- ・重要な部分をマーク：重要と思われる部分を一緒に音読しながらマーカーでマ



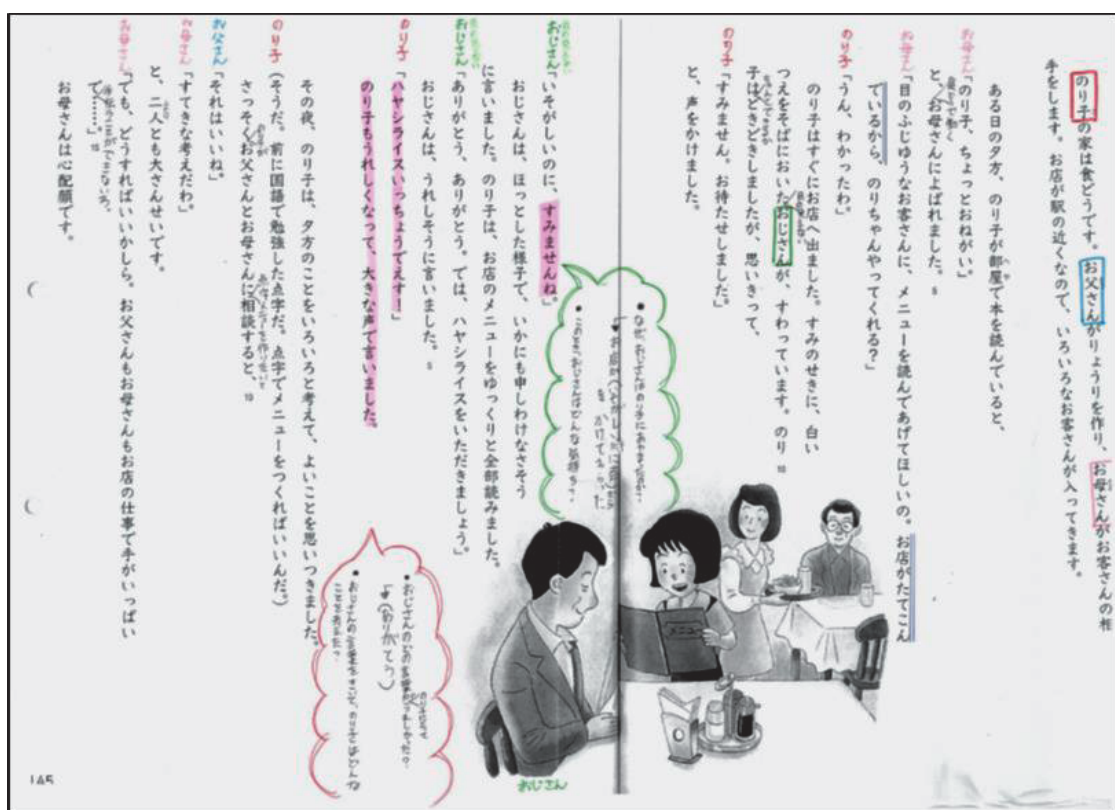


図5 扱う場面を特定しやすく、視覚化する（文章の場所の特定化）  
 ＊「点字メニューに挑戦」（どうとく、4年（東京書籍））の一場面を使用

ークを記入した。

その結果、「○○さんが～って言ったから」など、発話主体や行為主体を特定できるようになった。また、主語については登場する度にすべて記入しないと、前後のつながりでは理解できなかつたためすべてに書き入れた。

#### ⑥有効な支援：視覚化・動作化・動化

挿絵では登場人物の動きが分からないときがあるため、ホワイトボード（机上方の小さいタイプ）を用いて、人物をマグネットに見立て、動かしながら登場人物の動きを追う支援を行った。最初は「えー」など、動かして理解することが難しいようだったが、次第に自分で「ホワイトボード使う」などと言いつつ、説明に用いるようになった。図をはじめから用意（マグネットシートで黒板に提示、ワークシートに書いておく）あるいは板書しておき、説明するだけでは理解できなかった。その場で内容を整理し、反応を確認しながら、図をつくっていくと、理解しやすいことがわかった。

#### ⑦支援：人物の関係を話し合いのプロセスにそって図を作る（動化）

さらに、人物の関係について読み取れなかつたため、本児とともに話し合いをしつつ（問いかけを行いながら）、画用紙などに、目の前でテーマの明示、関係図、ポイントの整理を図式化してわかりやすくする支援を行った。

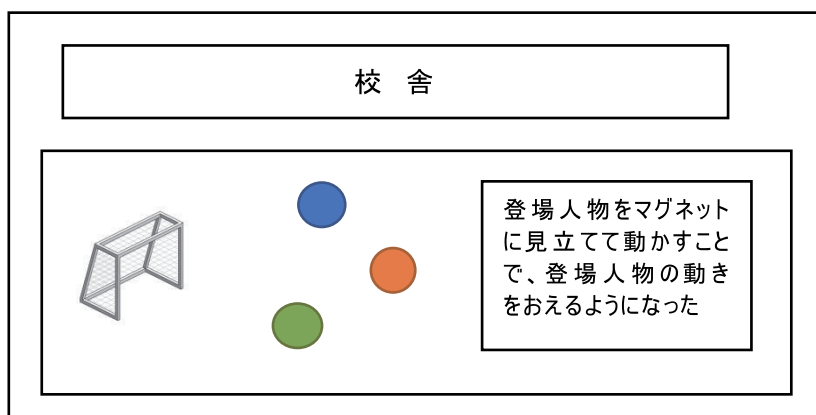


図6 扱う場面を視覚化する（ホワイトボードを使った動化）

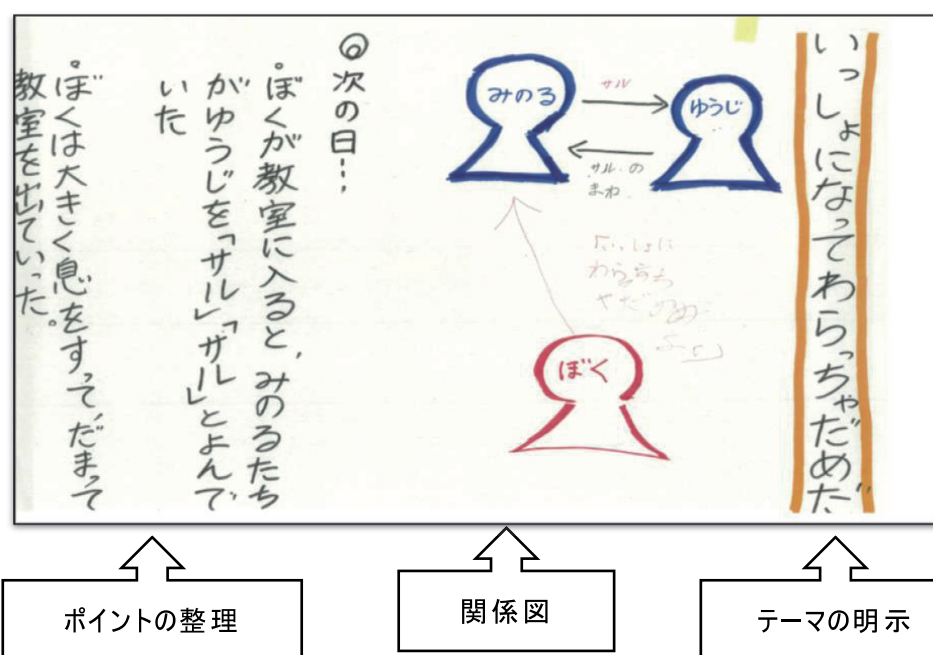


図7 扱う場面を特定しやすく、視覚化する（図式化）

\*「いっしょになってわらってだめだ」（どうとく、4年（東京書籍））の一場面を使用

その結果、教科書の材料では情報の処理がしきれないが、要点を整理することで、登場人物の関係性を理解できた。既に作られた図では理解できなかった。一緒に話し合いをしながら作成のプロセスを踏むことが重要であることもわかった。

#### 4. 支援のまとめ

上記の取り組みから本児への支援をまとめると以下のとおりである。

- ・ 授業の観察のみでは、つまずきは明確になりにくい。
- ・ 個別支援での課題学習によって、つまずきは明確になった。すなわち、通級指導教室等で、個別につまずきを明確にすることは必須である。
- ・ 視覚的情報の処理が有意であることが明確な本児に対しては、教材を使いつつ視覚化、動作化、動化の手続きを用い、情報の追加・整理や提示の方法の工夫が有効であった。
- ・ 聴覚的情報の処理が苦手であることが明確な本児に対しては、聴覚情報の提示には工夫が必要である。

## 5. おわりに：読み取りに焦点化した実践事例から

本稿では、教科書の教材の、内容の読み取りに焦点化した実践を行った事例を報告した。併行して複数の事例にて、自我関与に関わる課題、役割演技等の課題についての実践を行っており、総合した結果の提示と考察をまとめ、道徳の支援方法について集約することが今後の課題である。

謝辞 実践研究にご協力頂き掲載にご快諾を頂いた保護者様、児童 A さんに感謝いたします。データの収集及び資料の分析については、七田朱里さん（当時長崎大学教育学部）の協力を得ましたことも御礼申し上げます。

注 1) 本研究は文部科学省委託事業「発達障害の可能性のある児童生徒に対する教科指導法研究」による助成を受けた。さらに本稿の内容は文部科学省へ提出した報告書のデータを用い、道徳の指導法に焦点化してさらに研究成果を追加し再構成したものである。

注 2) 教科書の一部利用に関しては、JACTEX（一般社団法人教科書著作権協会）に利用許諾を申請中である。

荒木紀幸（1997）続 道徳教育はこうすればおもしろい，北大路書房。

布施光代・小平英志・安藤史高（2006）児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連および学年・性による差異，教育心理学研究，54, 534-545.

文部科学省（2015）道徳教育にかかわる評価等の在り方に関する専門家会議第 4 回資料 1「発達障害のある子どもの道徳指導における困難と配慮」.

文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説（平成 29 年改訂）特別の教科 道徳編  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1387017\\_12\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1387017_12_4.pdf)

七田朱里（2019）自閉スペクトラム症の可能性のある児童の道徳の授業における困難性とその支援方法の検討—者係理解に焦点をあてて—，長崎大学教育学部卒業論文（特別支援），未公刊。