

知的障害特別支援学校における道徳に関する検討 — 生活単元学習での取り扱いとより明確な位置づけの模索 —

細川かおり¹⁾ 眞城知己¹⁾ 磯山多可子²⁾

¹⁾千葉大学・教育学部 ²⁾千葉大学附属特別支援学校

Moral education in special schools for Pupils with interecutud disabilities
— For further development in learning units through experience —

HOSOKAWA Kaori¹⁾ SANAGI Tomomi¹⁾ ISOYAMA Takako²⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University

²⁾Special Needs Education School, Chiba University

本論文では、知的障害特別支援学校において、知的障害のある児童生徒を対象にした道徳教育はどのようにとらえられてきたか、また教育課程の中でどのように実践されているか、何が大切にされてきたかについて文献を概観した。また、知的障害特別支援学校での生活単元学習の実践における道徳の内容の位置づけの例を紹介しながら、今後の知的障害特別支援学校における道徳の位置づけのあり方について考察した。知的障害のある児童生徒の学習活動では生活経験との密接な関連性が重要であるが、道徳の内容はまさに日常生活と切り離すことができない要素である。領域・教科を合わせた指導は、単元の設定においてそもそも児童生徒の日常生活との関連が深いことから、必然的に道徳の内容を位置づける上で都合がよい条件を有している。新しくなる道徳で求められる他者とのより相互作用的な要素を取り入れた学習機会の設定という点でも生活単元学習をはじめとした領域・教科を合わせた指導の形態ならば、道徳を内容に位置づけやすいと考えられる。しかしながら他方で、これまで領域・教科を合わせた指導に関わる学習指導案の中に道徳の要素を明確に記載することは少なかったと考えられ、今後は、学習指導案や個別の指導計画により積極的に道徳の内容を明記する必要性があると思われた。

キーワード：道徳 教育課程 生活単元学習

1. はじめに

いじめ問題等への対応をうけて、平成27年3月の学習指導要領の一部改訂で、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として位置付けられた。「道徳教育」の目標は、「教育基本法に定められた教育の根本精神に基づき、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」にある（萩庭，2016⁶⁾；小学校学習指導要領第1章総則第1の2）。道徳教育は「特別の教科 道徳」を要として学校の教育活動を全体を通して行うとされ、その目標は「道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるために基盤となる道徳性を養う」とされている。具体的な内容は、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深める」学習活動を通して、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」こととされており、「内容項目」として「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」にわけて示されている。評価については、個人内評価を中心に行うことが解説に示されている（赤堀，2016²⁾；平成26年10月

中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」答申）。

「発達の段階に応じ、答えが一つでない課題を一人一人の児童生徒が道徳的な問題ととらえて向き合い『考える道徳』『議論する道徳』への転換が図られて（萩庭，2016⁶⁾）いることが大きな特徴である。

特別支援学校においては、小学校・中学校に準ずる教育を行うが、知的障害者である児童生徒に対しては、「領域教科を合わせた指導を行ってもよいなど」障害にあわせて教育課程を弾力的に考えることができる。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領においては、「第1章総則 第2節教育課程の編成 第1一般方針」の「2」において道徳教育について述べられているが、「道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものである」こと、「児童又は生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」とされている。また第3章道徳の中で、「小学部又は中学部の道徳の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、それぞれ小学校学習指導要領第3章又は中学校学習指導要領第3章に示すものに準ずる」とされている。

このほかに「1. 児童又は生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服して、強く生きようとする意欲を高め、明るい生活態度を養うとともに、健全な人生観の育成を図る必要があること」、「2. 各教科、外国

連絡先著者：細川かおり hosoka@chiba-u.jp

語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動との関連を密にしながら、経験の拡充を図り、豊かな道徳的心情を育て、広い視野に立って道徳的判断や行動ができるように指導する必要があること」とされている。さらに「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校」においては「……内容の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に依りて、適切に指導の重点を定め、指導内容を具体化し、体験的な活動を取り入れるなどの工夫を行うこと」が指示されている。

特別支援学校における学習指導要領における道徳教育の位置づけについて検討した、加藤(2014)⁹⁾は、特別支援学校においても、道徳教育、道徳の時間ともに通常の小・中学校と同様に扱われていること、知的障害特別支援学校高等部においては「道徳の時間」が位置づけられており、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育課程とは一線を画していること、教育課程については弾力的な運用が認められているとしている。

2. 特別支援学校での道徳教育の実践の分析

特別支援教育の対象となる児童生徒に対する道徳教育についての実践研究はほとんどみあたらないとの指摘(酒井, 2013)¹⁴⁾にもあるように、たとえばCiNiiにて検索しても論文は少ない。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が編集している「特別支援教育」の2016年春号(No61)で、「道徳教育の充実」として特集が組まれており、各論として実践も載せられているが、その他を見渡してみると研究は総じて少ない。そこで本稿では特別支援学校、知的障害特別支援学級を対象としている研究も扱うこととした。合計で10編の論文を概観する(Table 1)。

1) 知的障害特別支援学校での実践

CiNii等での検索での限定であるが、知的障害特別支援学校での実践は「道徳教育」を表題に明記した学術研究としての論文はみあたらなかった。しかし、各都道府県の教育委員会が教員を対象にして、道徳教育のモデルとして提示している実践などはいくつかある。指導案を載せている県(香川県:視覚障害特別支援学校の実践)もある。東京都教育委員会は、学校・家庭・地域社会が一体となった道徳教育の推進、道徳教育の授業の質を高め、道徳の時間の活性化を図る、開かれた学校教育の推進を趣旨として、「道徳授業地区公開講座」を実施している。この「道徳授業地区公開講座」は平成10年から開催され、平成12年度からは「心の東京革命」の一環として位置づけられ、平成14年度以降、都内全てに区市町村立小・中学校で実施している。平成28年度は都内全ての区市町村立小学校、中学校等1,905校で実施されるが、これに加えて特別支援学校26校で実施される。ホームページには日程のみであり内容については知ることはできない。これ以外にも現場では多様なレベルでなされていると推測されるが、都道府県外の者がインターネットを通して検索するには限界があった。

2) 知的障害特別支援学級での実践

藤井(2013)⁴⁾は、小学校の特別支援学級の児童について、「自分がだれかの役に立っている」という自己有用感をもたせることが大切であると考え、生活単元学習を用いて道徳の指導を行った。知的障害児は世話される体験が多いことから、ありがとうと感謝される体験をしようと授業づくりをし、1年間を通じて4つの生活単元学習での実践を行っていた。岩瀧(2010)⁷⁾は、小学校の特別支援学級に在籍する高学年の児童9名を対象に、「主として他の人とのかわりに関すること」の視点から、ロールプレイとSSTを取り入れてSCが特別支援学級担任らと道徳の時間を設定して実践し、道徳の時間を設定して指導することが道徳性の育成に有意義であったとしている。赤城(2008)¹⁾は、小学校の特別支援学級の児童に対して、教育課程の中に道徳を位置づけ、週1回、年間35時間行った実践を報告している。一人一人の実態に応じたため、登場人物を年間を通して同じ主人公にする、ペープサートの利用、児童が自分の考えをもち、意見や思いを述べやすいような発問をする、ふり返りの工夫などを行った報告であった。また、ハンディからくる困難にもくじけずに前向きに生きている方との交流も取り入れていたことが記されていた。まとめとして、一人一人の児童に一番効果的な学習方法を工夫していくことで、特別支援学級においても道徳教育の時間を特設し、効果をあげることが示されており、特に身近なことを内容に取り入れ、心に響かせることを大事にした授業が効果があったとしている。

文部科学省が発行する特別支援教育61号(2016)では、「道徳教育の充実」が特集されおり、ここに各論として7編が掲載されているが、その中で知的障害特別支援学級で行われた道徳教育の実践は3編あった。増田(2016)¹²⁾は、特別支援学級への道徳の指導の方法を解説しているが、その中で実践の報告もしている。「あたたかい心で親切に」を主題にして、「親切」ということばに焦点化している。親切を理解する手だてとして「はしの上のおおかみ」と「かさこじぞう」の2つの絵本の読み聞かせを行った後の「親切とはどういうことか」への意見発表、劇などを用いて動作化することによる理解の深化、親切についての日常の具体的な場面を書かせるワークシートの記入と発表で授業を展開している。最後に「親切」をその後の学校生活につなげることの大切さを指摘していた。

3) 知的障害以外の特別支援学校での実践

肢体不自由特別支援学校での実践が1編、病弱教育における実践が1編、視覚障害特別支援学校における実践が1編、聴覚障害特別支援学校における実践が2編あった。

特別支援教育61号(2016)における「道徳教育の充実」のうち3編は特別支援学校での実践である。この中で福田(2016)⁵⁾は、視覚障害特別支援学校の交流及び共同学習における実践について、交流の相手校との話し合いや実際の実践について報告している。また、庄司(2016)¹³⁾は、聴覚障害特別支援学校における道徳教育について、「児童が課題を自覚し、目的に向かって考え

Table 1 実践研究の概要

著者(年)		対象	ねらい	実践
赤城 理恵 (2008)		知的障害 特別支援学級 (小学部)	教育目標「児童の実態に応じた教育を通してその力を可能な限り伸ばし、豊かな心を持ち、自立した社会生活を営むための基礎的な生活力を育てる」、育成したい児童像「自分できることは自分でやろうとする子ども」「仲良く助け合い、思いやりのある子ども」「めあてをもって最後までがんばる子ども」	年間35時間の道徳の時間の実践。
藤井 美恵 (2013)		知的障害 特別支援学級 (小学部)	学級のためには「子どものたちの自己有用感を高めたい。そのために人の役に立つ活動を増やしていきたい」である。	子どもたちの興味関心を重視しながら生きる力を育むことをねらいとする「生活単元学習」の中で体験を繰り返しながら、道徳の時間と関連づけて指導する。年間を通した4つの生活単元学習の実践。
増田 謙太郎 (2016)	○	知的障害 特別支援学級 (小学部)	通常の学級の年間指導計画で示されている一つ一つの主題から、児童に学ばせたいことば(焦点化することば)を明確にした。 ・整理整頓, 努力, よいこと悪いこと, 正直, 素直, あいさつ, あたたかい心, 親切, 助け合い, 感謝, 大切, 優しい, 美しい, きまり, ルール, 約束, 一生懸命, 進んで, よりよい学校, ふるさと	主題「あたたかい心で親切に」焦点化する言葉「親切」として、「はしの上のおおかみ」「わたしたちの道徳小学校1, 2年生」/「かさこじぞう」を教材にした授業実践の紹介。
岩瀧 大樹 (2010)		特別支援学級 (高学年9名, 高機能自閉症, LD, ADHDの4名が研究の対象となっている)	他者とのコミュニケーションにかかわる「主として他の人とのかわりに関すること」の視点から、「誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場にたって親切にする」をとりあげ、「道徳の時間」にSCの立場からかわり, RPやSSTを取り入れる。	SCと特別支援学級担任教員で「道徳の時間」を特設して実践を行った。内容はソーシャルスキルトレーニング(SST)である。「子どもたちの他者への思いやりの変容」をプリテスト, ポストテストにより検討した。
福田 良江 (2016)	○	視覚障害 特別支援学校 (中学部)	学校における道徳教育の目標 ①障害による困難を克服し, 明るくたくましく生きる意欲を高める。 ②社会のルールを理解し, お互いを尊重し協力していく態度と豊かな人間性を育成する。	交流及び共同の学習(年間を通して)
菅野 和彦 (2016)	○	肢体不自由 特別支援学校 (高等部1年)	ホームルームでの実践のねらいは「今までは, 周りからさまざまなことを支援されながら生きてきた人生から, 3年後には自らの力に合わせて, 社会に対して貢献していく人になる」	道徳教育全体計画に基づき, ホームルーム活動, 現代社会, 生徒会活動, ボランティア部などを中心にしながら, 教育活動全体を通して行う
庄司 美千代 (2016)	○	聴覚障害 特別支援学校 (4年)	道徳性育成の基本方針 ・児童の思いや考えを受け止め, 共感的にかかわること ・一人一人に目標をもたせるとともに, 賞賛する際は, 何が良かったのかを児童が自覚できるように伝えること	学級の年間計画計画, 教材の工夫について述べられている。
梅本 知成 (2016)	○	病弱 特別支援学校 (小学部1組)	年間指導計画の中にある, ①「約束やきまりを守る」, ②「命の尊さ」	①副読本「みんなでかんがえるどうとく1ねん」から「らいおんのがっこう」を教材にした実践, ②副読本「わたしたちの道徳 小学校1, 2年生」から「ハムスターの赤ちゃん」を教材にした実践。
吉成 千夏 (2016)	○	発達障害 自閉症・情緒障害特別支援学級 (知的な遅れはない)	これまでの自分の生活を振り返り, 約束や決まりを守ろうとする意欲を高めることができたか。	・自立活動と関連させて指導していく。 ・「おぼけの学校のきまり」を教材にした実践の報告。
千葉県教育委員会特別支援教育課 (2014)		肢体不自由 特別支援学校 (小学部から高等部)	3つの教育課程に応じた道徳教育を実施している。学校全体として取り組んでいる。	

注1) ○印は, 特別支援教育「特集 道徳教育の充実: 特別支援教育における「特別の教科 道徳」, 61号 (2016) に掲載されているものである。
注2) 特別支援学級, 特別支援学校での実践を対象としている。

たり、話し合ったりする時間を確保することが重要である」こと、「学習したことを生かす場面を意図的に設ける必要がある」ことを指摘し、学級の年間計画、教材の工夫などについて述べている。菅野(2016)⁸⁾は、肢体不自由特別支援学校の高等部における道徳教育について、学校の教育課程全体を通し行っているとし、ボランティア活動、各教科における工夫、特別活動での工夫について述べている。梅本(2016)¹⁵⁾は、病弱児の特性を踏まえた道徳教育の実践について述べている。

川合(2011)¹⁰⁾は、特別支援学校小学部において聴覚障害児への道徳教育の指導内容や方法について調査を行い、聴覚障害のある児童への道徳教育の在り方について検討している。51名から回答を得た。その結果、指導内容については、他教科との関連を考慮している教師が多いこと、副読本の内容を理解させるのに多くの時間をとられてしまうという懸念が、学習指導要領の目的に沿った指導内容を取り扱うにあたっての困難要因の一つであることを指摘している。また、教材などは聴覚障害に配慮した手段が考えられているが、特別支援学校という少人数で固定された人間関係に起因する人間関係の狭さや価値観の多様性の少なさ、経験の不足、「なぜそのようにしなくてはならないか」という説明の理解が難しいなどから、単に知識として習得するだけでなく、自分の生活にあてはめて日常の行動に活かしていくかに困難を感じている教師が少なからずいたことを指摘している。

肢体不自由特別支援学校での道徳教育については、千葉県が「平成25年度千葉県特別支援学校道徳教育実践事例集(2014)」³⁾に載せている。同実践事例集の肢体不自由特別支援学校の実践では、「普段の教育活動の中で道徳教育を行う」ことが記されていた。具体的には同特別支援学校では3つの教育課程の類型を用意し、それぞれの特性をふまえた実践が行われていることが述べられていた。まず、A課程(小学校・中学校・高等学校の準ずる教育課程)については、普段の教育活動の中で道徳教育を行うことに加えて日課表の中にある「道徳の授業」を確実に行うようにしていることが記されている。これに対して、B課程(教科等をあわせた指導を取り入れた教育課程)、及びC課程(自立活動を主とした教育課程)では、普段の教育活動の中で道徳教育を行っていくことを基本としながら、特別支援学校学習指導要領に「知的障害者である児童または生徒に対する教育を行う特別支援学校において、内容の指導にあたっては……体験的な活動を取り入れるなど工夫を行うこと」とあることから、生活単元学習や自立活動の体験的な活動の中で道徳教育を行っていくと位置づけている。実践内容は小学部、中学部、高等部で生活年齢による課題も異なり、道徳教育のさまざまな項目において実施されている。これに基づき、小学部から高等部まで生徒の実態にあわせた工夫された道徳教育の実践が行われていることが報告されている。

4) 実践報告からうかがえること

知的障害特別支援学校での道徳教育の指導については、加藤(2014)⁹⁾は、ある学校の例をあげながら、在籍する生徒の重度・重複化、障害の多様化、また自閉症

の児童生徒が多いという状況から、高等部3年生の生徒であっても中学部の道徳教育で規定されている24の内容を網羅して、道徳性を高めていくことは難しいと指摘し、道徳における重点指導の内容を決めて、一人一人に学校生活のあらゆる場で道徳指導が展開されていることを照会している。特に、中重度の知的障害、重度重複化といった実態を考慮すると「学校生活のあらゆる場で道徳指導していくこと」が主に行われることも多いのであろう。

知的障害のある児童生徒については、その障害特性にあわせて、内容を具体的にすることが必要であろうし、読み物など言葉による内容の理解が前提となる教材では難しいことも多く、写真などを手がかりとして使っても物語の内容や場面の理解が難しい場合も考えられ、体験的な活動を通した道徳教育の内容を理解する授業作りが求められるところであると考えられる。

実際に知的障害児を対象とした道徳教育の実践では、特別支援学級では、生活単元学習を利用して体験として学習する、読み物教材をわかりやすい形で提示する工夫などがなされていた。知的障害の障害特性を考えると、まずは教材となる事柄について理解することやねらいとしている道徳性の内容の理解をどのように児童生徒が理解できる形で指導するかについて、工夫がなされていたことが伺えた。

3. 附属特別支援学校での実践における道徳の要素 —してもらって体験からする体験へ—

ここまで、特別支援教育における道徳教育の実践事例として紹介されてきたものの一部を照会してきたが、次に、本学附属特別支援学校における取り組みについて言及したい。

C大学教育学部附属特別支援学校は生活単元学習を教育課程の中心にすえた教育課程を編成している。生活単元学習は、身近な生活に関することを題材としており、具体的に、また体験的に学習することができることが特徴である。学習した内容を他の場面へ応用したり、般化することが不得手な知的障害にとっては、実生活を通じて応用や般化をしやすい学習の形態である。ある時期に設定された附属特別支援学校の生活単元学習では、題材を「〇〇(対象:人)のために、××をつくる」といった「〇〇(人)のために」をテーマとしてあげた実践に取り組んでいた。

ここでは生活単元学習の実践を道徳の要素という点から、その内容についてみてみたい。

1) 対象生徒

附属特別支援学校中学部1年～3年生、18名。ことばで日常的なコミュニケーションが十分にできる生徒から、数語程度の発話の子どもまでいる。自閉傾向の生徒が多い。

2) 授業内容

20XX年9月および翌年2月に生活単元学習としての授業が行われた。9月には「幼稚園に「にじいろハウス」を届けよう」の単元名で、幼児のために外遊びで使うま

まごとの家を作るとどけるという4週間の単元を行った。そして2月には「つくろう みせよう ぼくらの劇」という単元名で、劇を完成させて子どもや保護者に届けるという3週間の単元を行った。いずれの単元も、それぞれの目標はあるものの「幼児」「保護者」のためにまごとの家や劇をつくり、届けようとしており、また「相手のためにする」ことが共通して意識される授業作りをしている。具体的な授業内容は以下の通りである。

① 生活単元学習（9月）「幼稚園に「にじいろハウス」を届けよう」

主なねらいは「仲間との協力や協調」である。附属幼稚園からの依頼を受けて開始された。まず生徒が附属幼稚園を見学して「どのようなまごとの家のハウスが欲しいか」をインタビューした。その後生徒全員で、園児の要望にそったまごとのハウスにするには、どのようなまごとのハウスを制作すればよいかを相談する時間を設けた。制作はグループごとでの活動で作業を分担して行ったが、はじめやおわりの会で進捗状況を生徒が確認できるようにし、まごとのハウスを待っている園児のことにしばしば触れるようにした。最後に完成したハウスを幼稚園に届けて、附属幼稚園の園庭で完成披露の式を行い、完成を一緒に喜び、園側から感謝されることを実感し、また園児がまごとのハウスで遊ぶ姿を見ることができた機会を設けた。

② 生活単元学習（2月）「つくろう みせよう とどけよう ぼくらの劇」

「附属幼稚園の園児が喜ぶ劇を作り上げ、公演を行い、成功させる」「友達や教師と協力して活動に取り組むこと」をねらいとして行った。「誰のために」「なにをするのか」「なぜ行うのか」「どうしたら全員で取り組めるのか」など生徒が自分たちで考えて、意見をまとめながらすすめる活動をいれて単元をすすめるようにした。なお、劇は幼稚園園児と保護者を対象に2回の上演を行った。前単元から引き続き自分たちの取り組みで園児が喜んでくれる経験をし、相手のために活動することにやりがいを感じて欲しいと考えた。単元は3週間の期間として、園児に「何の劇がみたいか」インタビューを行い、これを踏まえて話し合いをして演題を決めた。それぞれの役の練習、チケットや大道具づくりなどを行い、附属幼稚園に劇を届けた。幼稚園で演じた後は、園児に「おもしろかったか」という感想をボールで表現してもらった。

③ 「相手のために」についての配慮事項

知的障害児の場合、生活の中で援助が必要なことが多く、援助してもらおうなど「してもらおう体験」は多いが、自分が相手のために「する」体験を味わうことは少ないと推測される。また、自分が「する」こと「した」ことに対して、相手から感謝される機会も少ないと考えられる。本生活単元学習では、「相手のためにする」を一つの共通したねらいとしているが、相手のためにすること、感謝される経験をするためには意味のあることと考えられる。

また、相手が喜ぶ活動を考え、それを作り、実際に園児の前で行うことで、相手から喜んでもらうこと、「してくれてありがとう」という感謝されることを体験を通して実感できるようにした。これを2回の単元を通して

重ねていけるように配慮した。自分がしたことによって、感謝されたことや感謝されるよこびを実感として感じるにより、やりがいであったり、次への意欲に通じていくと考えられる。

「相手のためにする」内容も、相手がよこぶ活動を考えようとする相手の希望を聞いてそれに添うもの考えるなど、相手の立場やして欲しいことを考えて「することができるよう配慮した。具体的には、実際に相手にインタビューを通して希望を聞く、相手の希望を意識しながら構想する、感謝される体験を実感できるようにするなどの配慮を行った。これらして、自ら「考える」「話し合う」機会を設け、一人一人に応じた形ではあるが、「考える」「話し合う（議論）」ことができるよう指導した。

このように、「相手のためにする」ということを、「考え」、「話し合い」→「行い（行動し）」→「（よこばれたこと、相手のためにしたこと）を実感する」ことにより、身近で内面におちる体験ができると考えられる。

3) 事例の検討 (1)

① Aさん（当時中学部1年生）

身辺処理面は細かいところに支援が必要であるがほぼ自立している。日常的にはことばの表現理解は十分にできる。かかわりはおとなが中心であり、自分中心に考える面が見られる。予定や気持ちと違うところがあると過去の失敗などから不安定になり大きな声を出して同じ質問を繰り返す。

② Aさんへの目標、手立て

単元（9月）では、「2人組の活動を通して助け合う」「幼稚園園児のために作るという気持ちを忘れずに目標を決めて活動する」ことをねらいとし、相手を意識して協力する場面を具体的に示す、2人組の相手の生徒の行動や表情に気づき内面を読み取ったうえで自分の行動を決めるようにした。単元（2月）では、「話し合いで友達の良かった場面を考えて発表することができる」「（劇で）相手の動きを促すためにタイミングや動きを考えて演技する」ことをねらいとした。相手のことを考える、それをことばで表現することを促し、幼稚園の子どもが喜ぶような劇をつくるという意識づけを具体的な場面でしていった。

③ 結果

#1 単元（9月）では「幼稚園の子どもににじいろハウスを届けよう」と伝えると「めんどくさい」と乗り気ではなかった。しかし、学習の中で幼稚園の「にじいろハウス」が壊れている様子を見て「幼稚園の子がかわいそうだ。作ってあげよう」という発言がでた。

#2 「にじいろハウス」を実際に幼稚園に届けて、園の職員や保護者から感謝されたことで、「やってよかった」と話した。ふりかえりの時間では「〇〇を喜んでくれてうれしかった」と理由をつけて答えることができた。

#3 単元（2月）では、劇の内容を決めるにあたり、「幼稚園」ということばを使い提案したり、「みんなが知っている方が楽しめる」と、園児の立場になって意見を発表していた。

#4 幼稚園園児の前での劇発表では園児達も盛り上がり、

生徒も達成感を得、感謝されてうれしかったようであった。集団の中で自分の役割がわかるようになってきた。

4) 事例の検討 (2)

① Bさん (当時中学部3年生)

重度の知的障害のある生徒。生活全般に支援を要し、教師と1対1の関わりが中心の生徒。体調に左右されるが日常生活で使われている言葉を理解し、行動することができる。言葉かけなどのかかわりがないと、しゃがみ込んだり、独り言を言いながら歩き回ったりすることが多く、活動の取りかかりに時間がかかる。興味のある物の名前を発することができる。不安定な時は大声を出すなどの様子が見られる。

② Bさんへの目標、手立て

単元(9月)では、教師とのかかわりを中心に育むことを目的にし、情緒的な交流を大切にしながら、「教師の言葉かけに応じて行動する。」ことをねらいとした。

「〇〇先生の所に材料を届けに行く。」など、相手を意識して活動する場面を意図的に設けた。また個別の指導計画の中で「自分から学習や活動に取り組む。」ことを長期目標にしていたので、集団の中で役割を設け、木の裁断では本生徒に扱いやすい補助具を作るなど、見通しのもちやすい環境とできる状況づくりに努めた。

単元(2月)の物づくりの場面では「自分の担当する活動がわかり、見通しをもって劇の道具を作ることができる。」劇づくりの場面では、「自分の役の動きを覚え、友だちや教師の言葉かけや促しに応じてスムーズに移動したり、小道具を扱ったりすることができる。」ことをねらいとした。特に2月は本生徒の表情や行動の変化に気づき、かかわりを引きだすことのできそうな生徒を学習のペアにして実践を行った。

③ 結果

#1 単元(9月)の材料を届ける場面では、繰り返し取り組んだことで、一人で届けに行くことができるようになり、学習の後半には、友だちとペアになって材料を運ぶことにも取り組み、教師と一緒にいなくても相手に合わせて運ぶ様子が見られた。

#2 できる活動を用意したことで、自分から活動する場面が見られるとともに、情緒も安定し取り組むことができた。

#3 単元(2月)では、同じ学習グループの教師や友だちの名前を覚えて呼名することができた。

#4 学習ペアの友だちの促しに応じて行動する様子が見られた。物づくりの場面では、友だちが示した場所に紙を貼ったり、「立って」などの言葉かけで応じたりする様子が見られた。劇の場面では、友だちと一緒に舞台に出たり、促しに応じて小道具を運んだりするなど、2人だけで落ち着いて演じる場面も見られた。

見通しがもてる環境、できる活動が保障され、学習を通して教師との情緒的交流が深まると、情緒の安定が図られる。そのことでより一層、新しい活動や人を受け入れる幅が広がり、「相手に合わせる力」の伸長が見られたと分析することができた。Bさんはことばでの表現が困難であるために、ことばを手がかりに幼稚園児から感謝されたことへの反応を読み取ることは難しいが、終

始安定して過ごせていた。また、「相手のために」と相手を意識した文脈のなかで行われた活動の中で、自分の役を演じることができた。つまり実際に行うことができ、結果として幼稚園児に感謝されることが体験できたと考えられる。

5) 事例からの考察

さて、障害の重い生徒の生活単元学習では、集団の中で役割を持たせ、集団の一員として活躍させることが重要である。授業づくりの中で集団を率いていく生徒が仲間意識を持ち、一緒に活動する中で、友だちの意見を聞く、友だちの行動の変化に気づくなどの場面を意図的に設け、一体感を持たせる工夫は必要である。その一体感が今回の劇の成功にもつながっている。

「してもらおう」体験が多い生徒が相手のことを考えて「する」体験をし、さらに感謝されたことからうれしさややりがい、その心地よさを実感として感じられる経験をしたと考えられる。相手のことを考えることが得意でないAさんや音声言語での発語がみられないBさんともに、一連の体験の過程のなかで感謝されたことを実感として感じる事ができ、それによって園児の立場になって考えるなど、相手の立場にたって考えることができるようになったのであろうと考えられる。また、何かをすること(活動)によって感謝されることにより、自分が人の役に立つことを実感できたと考えられる。

藤井(2013)⁴⁾は小学校の特別支援学級の児童に対して、「自分がだれかの役に立っている」という自己有用感を得ることを目的に、感謝される体験ができる授業づくりを行っている。自己有用感とは、白井・橘川(2007)¹⁶⁾が「自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、皆から認められているなど他者と交流することで得られる感情」と述べているが、自己有用感を得られる体験は、そのような経験が少ないと推測される知的障害児だからこそ、きわめて重要な経験と考えられる。

本報告での実践は道徳教育の内容の「主として他の人とかかわりに関すること」「主として集団や社会とかかわりに関すること」にあたると思われるが、(道徳教育の内容自体を生活単元学習のねらいとして設定してはいないものの)生活単元学習の中に道徳教育として学習する内容が含まれていたと解釈することができる。生徒が体験を通して学習し、実感として感じられることが明らかになった。

4. 知的障害特別支援学校での道徳の教育課程上の位置づけの視点と今後の課題

知的障害特別支援学校での道徳教育においては、知的障害という特性を考慮した、具体的であり、体験を重視し、生活に活かせるように設定することが求められるのではないだろうか。

道徳教育は、通常教育では単位時間における授業設定のみの位置づけでも児童生徒には有効であるのかも知れないが、知的障害のある児童生徒の場合には、具体的な体験と切り離さないことが特に重要である。つまり、教育課程上の位置づけにおいては、毎週一単位時間の独立

した設定だけでなく、学校での学習活動すべてにおいて「明確に」位置づけることが必要なのではないだろうか。道徳の内容を学習活動全体において留意すること自体は、いまさら指摘するまでもなく理解されてきたことであるし、実際にすべての領域・教科の時間において道徳教育に関わる場面は随時生起してきているので、具体的な対応も都度行われてきたことである。

しかしながら、そうであるのならば、知的障害教育の実践において、こうした道徳に関わる内容は、あらゆる学習指導案に具体的に明記されてきたのだろうか。あるいは、個別の指導計画においても「道徳」に関わる内容としてどれだけ明記されてきたのであろうか。

知的障害教育における領域・教科を合わせた指導の形態は、特別支援教育制度となる以前からも精神薄弱養護学校あるいは知的障害養護学校において教育課程編成上の5割以上を占めることが知られているが（国立特殊教育総合研究所（2004）^{11）}など）、現在でも知的障害教育の教育課程編成の中心となっている。領域・教科を合わせた指導の形態は、児童生徒の日常生活に即した包括的・総合的な学習活動を組織することで発達未分化な児童生徒にとっての学習効果を最大限に図ることが期待される点に大きな特徴を有している。そもそも日常生活のあらゆる場面において学習の機会となる事態が生じることから、領域・教科を合わせた指導の形態においては、必然的に道徳の内容に関わってくることになるのである。本論文では、道徳での指導要素に含まれる内容を目標等として位置づけた実践例を紹介したが、実際には現在行われている領域・教科を合わせた指導においては、その多くで設定された単元期間中に道徳の内容に関わる要素が取り扱われているはずである。

ただ、そうした道徳に関わる内容が、それらの実践に関わる学習指導案に明記されることがとても少なかったのではないかという問題なのである。これは教育課程編成上、一定の整理が必要な課題であろう。これまでに行われてきた教育課程編成の調査においては、道徳の設定時間は、年間35単位時間、つまり、規定通りの値としてしか現れてきていない。しかし、実際にそれが例えば「道徳」の時間として時間割上に明記されていたり、上記のように学習指導案に明記されていることは、ほとんどないのではないだろうか。

今後、「特別の教科 道徳」が明確に位置づけられた際に、知的障害教育においてその教育課程編成上の位置づけが具体的に学習指導要領解説等においても言及されることになるだろうが、実践サイドとしては、まず現在行っている実践における「道徳」の内容を洗い出して、学習指導案に明記するなど、これまでのような「なんとなく留意する」ということではなく、教育課程上において明確に示せるように具体的に行動を起こすことが求められているのである。

特別な教科道徳では、考える道徳、議論する道徳の授業が求められているが、ことばでの表現が難しい児童生徒にとって、こうした要素は、様々な形での他者とのコミュニケーションが図れる機会が、学習活動の流れの中に自然な形で位置づけられるようにすることが良いと考えられる。この点において、生活単元学習は経験的な活

動要素が柱となることから、道徳の要素を取り扱うことには都合が良い条件を有している。

むしろ、どのような道徳教育の内容を扱うかということも課題である。教科学習にしても、児童生徒の発達の段階に応じた内容を考えていくことと同時に、生活年齢を考えてくことの両方が求められるのはいうまでもない。教科学習では児童生徒の発達の段階にあわせた内容を生活年齢にふさわしい形で行うことが考えられるが、道徳教育の場合はむしろ生活年齢にふさわしい内容を、児童生徒の発達のあわせた理解しやすい形でとりあげる必要があるであろう。生活単元学習は、この点においてもそもそも単元設定が児童生徒の生活年齢や経験を十分に考慮して行うわけであるから、道徳の内容も必然的に生活年齢に相応しい位置づけができるのである。

以上のように、新しい学習指導要領に位置づけられる「特別の教科 道徳」は、知的障害教育においては、領域・教科を合わせた指導において、有効な指導を位置づける可能性を有していると思われる。一方で、教育課程上の位置づけをより明確にするためには、従来よりも積極的かつ明確に学習指導案等に道徳の内容を記載するように意識することが求められるといえよう。

文 献

- 1) 赤城理恵（2008）社会的な自立を目指した笑顔あふれる子どもの育成—特別支援学級における道徳教育のあり方を求めて—。上廣道徳教育賞受賞論文集、16、317-331。
- 2) 赤堀博之（2016）「特別の教科 道徳」の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取り扱いについての概要（特集 道徳教育の充実：特別支援教育における「特別の教科 道徳」）。特別支援教育(61)、8-13。
- 3) 千葉県教育委員会特別支援教育課（2014）平成25年度千葉県特別支援学校道徳教育実践事例集。千葉県教育委員会HP。
- 4) 藤井美恵（2013）小学校の部 優秀賞 生活単元学習とリンクした特別支援学級における道徳教育の在り方：「ありがとう」から生まれる自己有用感。上廣道徳教育賞受賞論文集 21、23-35。
- 5) 福田良江（2016）視覚障害特別支援学校の交流及び共同学習を通じた道徳教育の試み（特集 道徳教育の充実：特別支援教育における「特別の教科 道徳」）。特別支援教育(61)、18-21。
- 6) 萩庭圭子（2016）「特別の教科 道徳」改訂の経緯と概要（特集 道徳教育の充実：特別支援教育における「特別の教科 道徳」）。特別支援教育(61)、4-7。
- 7) 岩瀧大樹（2010）特別支援学級における「道徳の時間」の検討—役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践。東京海洋大学研究報告(6)、13-23。
- 8) 菅野和彦（2016）特別支援学校（肢体不自由）高等部における道徳教育：障害のある自分たちだからできる生き方を考える道徳教育の実践（特集 道徳教育の充実：特別支援教育における「特別の教科 道徳」）。特別支援教育(61)、30-33。
- 9) 加藤秀樹（2014）特別支援教育における道徳教育：

- 学習指導要領での位置づけと教育現場の実践. 道徳と教育, 58(332), 99-111.
- 10) 川合紀宗 (2011) 特別支援学校 (聴覚障害) 小学部における道徳教育のあり方に関する調査研究. ろう教育科学 52(4), 137-153.
- 11) 国立特殊教育総合研究所 (2004) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 (プロジェクト研究報告書)
- 12) 増田謙太郎 (2016) 知的障害特別支援学級 (小学校) における道徳の指導計画と授業の実践について (特集 道徳教育の充実: 特別支援教育における「特別の教科 道徳」). 特別支援教育(61), 26-29.
- 13) 庄司美千代 (2016) 聴覚障害の特性を踏まえた道徳教育の充実: 各教科等と関連付けた指導の工夫 (特集 道徳教育の充実: 特別支援教育における「特別の教科 道徳」). 特別支援教育(61), 22-25.
- 14) 酒井雅代 (2013) 特別支援学校 (知的障害) 高等部における道徳教育に関する研究. 兵庫教育大学大学院平成25年度修士論文.
- 15) 梅本知成 (2016) 病弱教育における道徳教育の充実 (特集 道徳教育の充実: 特別支援教育における「特別の教科 道徳」). 特別支援教育(61), 34-37.
- 16) 白井茉莉・橘川真彦 (2007) 中学生における規範意識とそれに影響を及ぼす要因. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 165-173.
- 17) 吉成千夏 (2016) 道徳の時間における発達障害のある児童への指導と配慮: 特別支援教育における「特別の教科 道徳」). 特別支援教育(61), 38-41.