

# 小学校通常の学級における

## ユニバーサルデザインに基づく道徳科の授業づくり

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教育学専攻 特別支援教育コース 指導教員 寺田 信一  
南国市立岡豊小学校 教諭 奥代 朋美

### 1 はじめに

平成 26 年 10 月 21 日、中央教育審議会答申において、道徳に係る教育課程の改善方策として以下の事項が示された。

- ① 道徳の時間を「特別の教科道徳」（仮称）として位置付けること
- ② 目標を明確で理解しやすいものに改善すること
- ③ 道徳教育の目標と「特別の教科道徳」（仮称）の目標の関係を明確にすること
- ④ 道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善すること
- ⑤ 多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善すること
- ⑥ 「特別の教科道徳」（仮称）に検定教科書を導入すること
- ⑦ 一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実すること

この答申を踏まえ、平成 27 年 3 月 27 日に学校教育法施行規則並びに小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が一部改正された。今回の改定で、いじめ問題への対応の充実や発達の段階を一層踏まえた体系的なものとする観点から内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどが示されている。

一部改正学習指導要領について、移行措置期間には、その一部または全部を実施することが可能となっており、小学校では、平成 30 年度から全面实施となる。

A 小学校は、平成 28・29 年度の 2 年間、B 県教育委員会の「道徳科研究指定校事業」の指定を受け、昨年度と今年度、研究に取り組んでいる。その中で、各学年、各学級において、発達障害等のある児童に対する道徳科の指導及び評価上の配慮の在り方について検討していく必要性があった。それは、平成 24 年 12 月に文部科学省が公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」において、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、全体の 6.5%と報告されているように、A 小学校でも、発達障害の診断を受けている児童や、その可能性のある児童の割合が年々増加しているためである。

筆者のこれまでの実践でも、道徳の授業での発達障害、特に自閉症（ASD）の児童に対する授業は難しさを感じる授業の一つであった。なぜならば、道徳の読み物資料に出てくる登場人物の立場や状況を踏まえ、その心情を理解させることが難しかったためである。

上記のことなどを踏まえると、発達障害等のある児童にとっての道徳科の指導内容・指導方法・評価について、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫、評価上の配慮の在り方を検討していくことは、喫緊の課題であると考え本テーマを設定した。

### 2 研究目的

本研究では、小学校の道徳科におけるユニバーサルデザインに基づいた授業づくりを検討・実践することで発達障害の中でも特にコミュニケーションや社会性の問題が中核的な問題として発生する ASD 傾向の児童が、道徳的価値を生活に根差したスキルとして学ぶことのできる授業の在り方を考案し、その効果を検証することを目的としている。小学校の現状から MIM モデル(海津,2008)の 1st ステージから 2nd ステージを中心とした授業づくりを行うことで、すべての子どもが安心して取り組める道徳科の新しい授業スタイルを提案し考察した。

### 3 研究内容

#### (1)方法

##### ア 対象

実践対象校A小学校は全校児童230名程の小規模校で、実践協力学級は第3学年31名（男子20名、女子11名）であった。この学級は、ADHD、ASD等発達障害の診断を受けている自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童や診断はないものの多動やLD傾向の特徴をもつ児童が多く在籍していた。相手の気持ちを理解したり想像したりすることが苦手な児童や話を最後まで集中して聞くことなどに課題のある児童が多かった。

##### イ 研究計画

本研究は、実態把握期（5月～7月）・指導Ⅰ期（9月）指導Ⅱ期（11月）・事後評価期（12月）で実施した。研究の年間計画を Table1 に示す。

Table1 研究の年間計画

	期間	内容	評価
実態把握期（プレ）	5月～7月	実態把握（学級・個人）、授業観察	行動観察、SDQ（教師・保護者）、DN-CAS
指導Ⅰ期	9月	支援案①の提案	行動観察、UDチェックリスト
指導Ⅱ期		道徳科学習指導案提案 授業実践	児童への授業アンケート、道徳アンケート
		支援案②の提案	行動観察、UDチェックリスト
	11月	道徳科学習指導案提案 授業実践	児童への授業アンケート
事後評価期（ポスト）	12月	2学期の考察	SDQ（教師・保護者）

##### ウ アセスメントの方法

###### (ア) 行動観察

道徳の授業について、応用行動分析（Applied Behavior Analysis）の分析手法である ABC 分析を用いて児童の行動上の躓きを捉えるとともにその背景を検討した。

###### (イ) SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire）

3～17歳までの子どもを対象とした行動スクリーニング質問紙である。25の質問項目があり、5つのサブカテゴリー（行為、多動、情緒、仲間関係、向社会性）から特別な支援ニーズを把握する。6月と11月の計2回、担任と保護者に実施した。

###### (ウ) ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックリスト（UDチェックリスト）

【Ⅰ環境の工夫】【Ⅱ情報伝達の工夫】【Ⅲ活動内容の工夫】【Ⅳ教材・教具の工夫】【Ⅴ評価の工夫】の5つのカテゴリーが設定されており、授業者・参観者は20項目、児童版は10項目を5件法で評価する。授業者・参観者版は、3～4名の他者評価を5月・9月・11月の計3回実施した。児童版は、児童31名による評価を5月・9月・11月に計3回実施した。

###### (エ) 道徳アンケート

道徳アンケートは、10の設問からなる道徳の授業に関するアンケートである。7月と10月に計2回実施した。

###### (オ) 自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版・児童用（Autism-Spectrum Quotient）

「社会的スキル」「注意の切り替え」「細部への関心」「コミュニケーション」「想像力」の5つの下位尺度から自閉傾向を測定する質問紙である。6月に保護者に実施した。

###### (カ) DN-CAS（Das-Naglieri Cognitive Assessment System）

5～17歳の子どもの認知処理過程を評価できるアセスメントバッテリーである。この検査は、「プランニング」「注意」「同時処理」「継次処理」の4つの尺度から構成されている。道徳の授業を交流学級で受けている自閉症・情緒学級に在籍する4名の児童に8月に実施した。

エ 実態のまとめ

プレ評価のSDQの結果をFig.1に示す。教師・保護者による児童評価双方で、「多動不注意」が最も高い割合になり、困難性が高いことが示された。総合的困難度であるTDSのHigh Needsの割合は、教師が39%、保護者が35%であった(Table 2)。学校と家庭、それぞれにおいて総合困難度も高い結果であった。何らかの手立ての必要性があることが分かった。

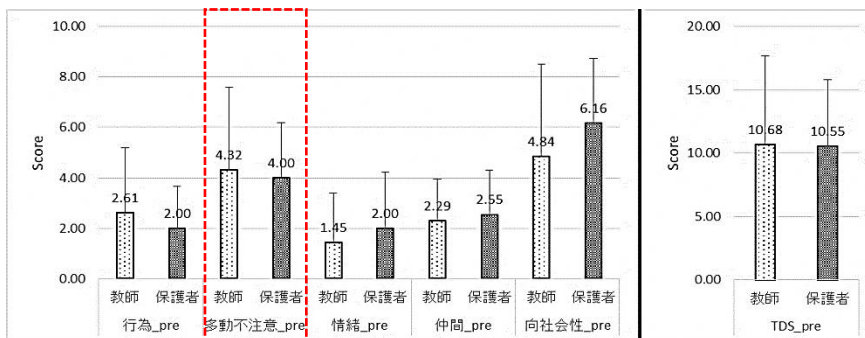


Fig.1 SDQの得点の平均値と標準偏差の教師・保護者比較

Table 2 SDQの教師と保護者における下位尺度の人数と割合

	行為_pre		多動不注意_pre		情緒_pre		仲間_pre		向社会性_pre		TDS_pre	
	教師	保護者	教師	保護者	教師	保護者	教師	保護者	教師	保護者	教師	保護者
High Needs	10	5	12	10	8	10	14	15	15	4	12	11
%	32	16	39	32	26	32	45	48	48	13	39	35
Some Needs	7	14	6	7	3	6	6	3	2	7	9	12
%	23	45	19	23	10	19	19	10	6	23	29	39
Low Needs	14	12	13	14	20	15	11	13	14	20	10	8
%	45	39	42	45	65	48	35	42	45	65	32	26

5月に実施したUDチェックリストの結果(Fig.2)から、道徳の授業に対し、児童は概ね高い評価であるが、授業者は、【IV教材・教具の工夫】の自己評価が低く、【V評価の工夫】の自己評価が高い結果となった。参観者は、【I環境の工夫】、【IV教材・教具の工夫】が低い評価であり、改善の取組の必要性が示された。

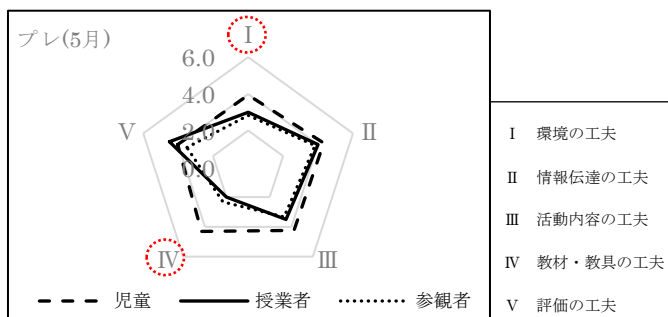


Fig.2 UDチェックリストの結果(プレ)

道徳アンケートの結果からは、「道徳の授業が好きだ」という設問と「道徳の授業では、自分のことについてよく考えている」という設問に対し肯定的に答えた児童は81%、否定的に答えた児童は19%であった。数名の児童が何らかの要因で道徳の授業を意欲的に学べていない可能性があることが示唆された(Fig.3)。

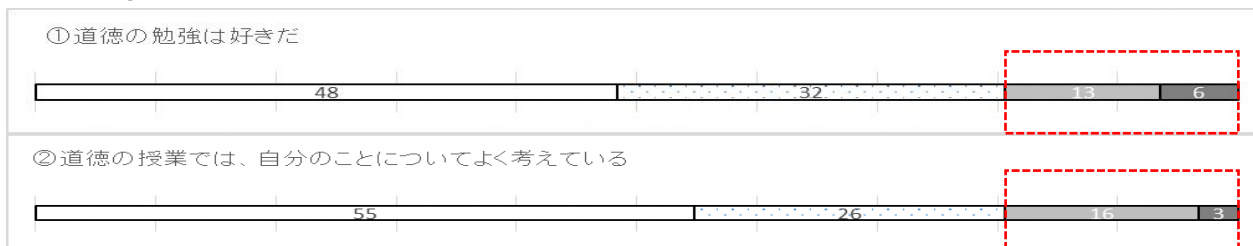


Fig.3 道徳アンケートの結果

AQ児童用の結果からは、9名の児童がカットオフポイント以上の得点であった。9名の内、通常学級に在籍する児童は4名、自閉症・情緒特別支援学級に在籍する児童は5名であり、通常学級の中で特別支援学級に在籍している児童以外にも特別な支援や手立てが必要な児童がいる可能性が認められた。

DN-CASは、承諾を受けた自閉・情緒学級に在籍する児童4名それぞれの認知処理過程を知るために行った。認知処置の特徴が認められ、認知の強さと弱さに配慮した道徳の授業づくりを行う必要性が確認できた。

## (2) 指導経過

### ア 指導 I 期「フィンガーボール」＜【思いやり】小学校中 B(6)＞

指導 I 期は、アセスメントから把握した児童の「多動不注意」傾向への対応と道徳の授業における【I 環境の工夫】、【IV 教材・教具の工夫】を中心にした改善を目的に MIM の 1st ステージを意識した UD の取組を行った(Table 3)。

Table 3 指導 I 期の UD の取組

UDの視点	取組
I 環境の工夫	授業の流れを提示、座る位置にマーク、グループを色別化
II 情報伝達の工夫	「聞き方」を意識させる取組、発問を短冊に書いて提示、ネームカードの活用
III 活動内容の工夫	小集団でのグループ活動
IV 教材・教具の工夫	教材の拡大提示、話を構造化したヒントカードの準備、個に応じた複数のワークシート
V 評価の工夫	聞くことに苦手さのある児童に対するトークンカードを使った評価

【I 環境の工夫】では、授業の流れを小黒板に視覚的に提示した。そのことで、1時間の授業の学習内容や活動の見通しを持たせることができた。また、特別教室で授業を行う際、床に教室の机の位置と同じ場所に簡易的なテープを貼り、どこに座ればいいのか分かるようにした。さらに特別支援学級の児童には、座席の位置に個別の色シールを貼った。グループ活動では、グループを意見ごとに色別に分けることで、色を活用した構造的な場の設定を行った。

【IV 教材・教具の工夫】では、ICT を用いて教材の挿絵を拡大提示した。加えて、教材のストーリーをイメージしやすいように教材にはない場面絵も追加した。また、短文で構造化した話のあらすじを用意することで、登場人物の背景をつかみにくい児童に対応できるようにした。終末で使用するワークシートは、ルビ付きや選択式、書く量を調節した3種類を準備し、個に応じて使い分けができるようにした。他には、「フィンガーボール」の存在やその活用方法を知らない児童がいることが予想されたため、栄養教諭に協力してもらい給食指導の際、フィンガーボールについて体験的に学ぶ時間を事前に設けた。

Fig.4 は、指導 I 期後の UD チェックリストの結果（中間）である。指導 I 期の UD の取組を行った結果、中間評価では 5 つの領域全てにおいてプレ評価よりもポイントが上昇した。その中でも、プレ評価で課題となった【I 環境の工夫】、【IV 教材・教具の工夫】は、授業者・参観者評価において飛躍的に向上した。このことより、道徳の授業においてユニバーサルデザインを意識した授業づくりが定着してきたことが認められた。

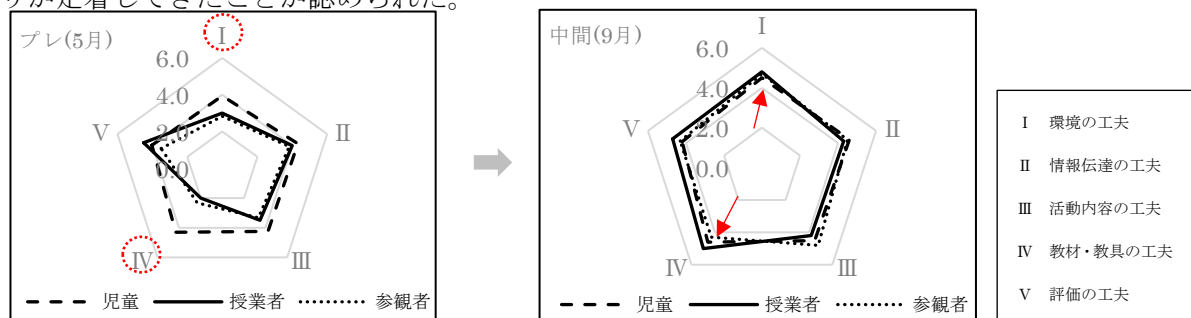


Fig.4 UD チェックリストの結果（中間）

実態把握期のプレ（7月）と1回目介入I期の授業後のポスト（10月）に、実施された道徳アンケートの結果を Fig.5 に示す。設問①「道徳の勉強は好きだ」は、肯定的回答が 81%から 90%に上昇した。また7月に「そう思わない」と回答した 6%の児童は 0%に減少した。設問②「道徳の授業では、自分のことについてよく考えている」は、肯定的回答が 81%から 87%に上昇した。「そう思わない」と回答した児童 3%の児童は 0%に減少した。道徳の授業における児童の肯定的評価の上昇は、UD 化した道徳の授業づくりの効果であることが考えられる。



Fig.5 プレ（7月）ーポスト（10月）に実施した道徳アンケートの結果

一方、指導Ⅰ期のASD傾向の児童の授業中の様子から通常の学級内で行う1stステージの指導だけではASD傾向の児童に教材（寓話）の中の登場人物の行動を誤った行動として誤学習させてしまう可能性が高くなることが推測できた。今回の「フィンガーボール」の教材中に出てくる女王様は、フィンガーボールの水を間違えて飲んだお客様に恥をかかせないためにやさしさから自分も同じようにフィンガーボールの水を飲んだ。ASD傾向の児童は、この一連の話を「相手がしたことをすることはいいことだ」と誤学習をした。授業直後の行動を観察すると、姿勢を崩して寝転ぶ友達の行動を授業中目にする、それが場にふさわしくない行動であって「相手がしたことをすることはいいことだ」と捉え、同じように姿勢を崩して寝転ぶ姿が見られた。定型発達の児童と違う認知であるため、女王様のやさしさからの行動を理解することが難しかったと考えられる。

また、認知特性が同じではない多様な集団でのグループ学習ではASD傾向の児童はうまく自分の考えを伝えることが難しいことや友達の考えに共感することができず混乱を招いてしまうことも認められた。グループ学習を用いると、一般的には発問に対して自分の考えを伝えやすくなるというメリットがあるが、ASD傾向の児童にとっては、発問や他児の意見の中の抽象的な内容を理解することが難しく混乱してしまうことや持論に固執してしまう傾向が認められた。

上記のことを踏まえ、通常の学級での道徳授業において、ASD傾向の児童にとっての手立てをさらに考えていく必要があった。

イ 指導Ⅱ期「あらいそい」＜定型発達児【正直・誠実】小中A(2), ASD傾向の児童【寛容】小中B(10)＞

指導Ⅱ期は、MIMの2ndステージを意識した授業づくりを行った。具体的には、ASD傾向の児童に誤学習させないことを目的とした小集団でのグループ学習を行った(Table 4)。

Table 4 指導Ⅱ期のUDの取組

UDの視点	取組
I 環境の工夫	授業の流れを提示（2つのグループに分かれた学び方について説明）
II 情報伝達の工夫	「話し方」を意識させる取組、構造化した板書
III 活動内容の工夫	認知処理の傾向が同じ小集団でのSSTを用いたグループ学習
IV 教材・教具の工夫	教材の挿絵のシンプル化
V 評価の工夫	口頭での感想を教師が記録

【Ⅲ 活動内容の工夫】

指導Ⅰ期の道徳授業の結果、ASD傾向のある児童は、道徳の教材から誤学習してしまう可能性が高いことが分かった。そこで、指導Ⅱ期の道徳授業では、道徳の内容項目を社会的スキルに置き換え、SSTを通して学ばせることにした。授業の導入は通常学級で行い、展開と終末はASD傾向の児童を集めた小集団グループを作り、今回は自立活動の時間に行った事前SST(Fig.6)を参考にしながら児童の生活に根差した具体的な行動スキルとして役割演技を通して学べるようにした。

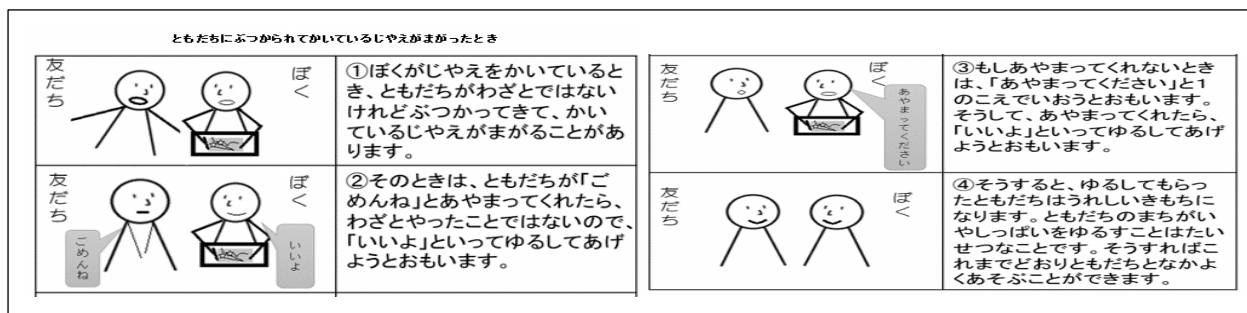


Fig.6 事前指導で用いた SST のストーリー

### (3) 結果

#### ア UD チェックリストによるプレ・中間・ポスト比較

Fig.7 は、プレ・中間・ポストにおける UD チェックリストの児童・授業者・参観者比較である。Fig.8 は、UD チェックリストの 5 領域におけるプレ・中間・ポストの変化（保護者版・授業者版・参観者版）である。ポストでは、中間に比べ参観者のポイントが少し下がったが、授業者の自己評価は向上した。このことから、授業者が道徳の授業において UD の視点の意識化が高まったことが推測できる。ポストの 5 領域の平均点は児童が 4.26 点、授業者は 4.82 点、参観者は 3.88 点であった。5 領域のバランスもプレと比較すると整ったものへと変化した。

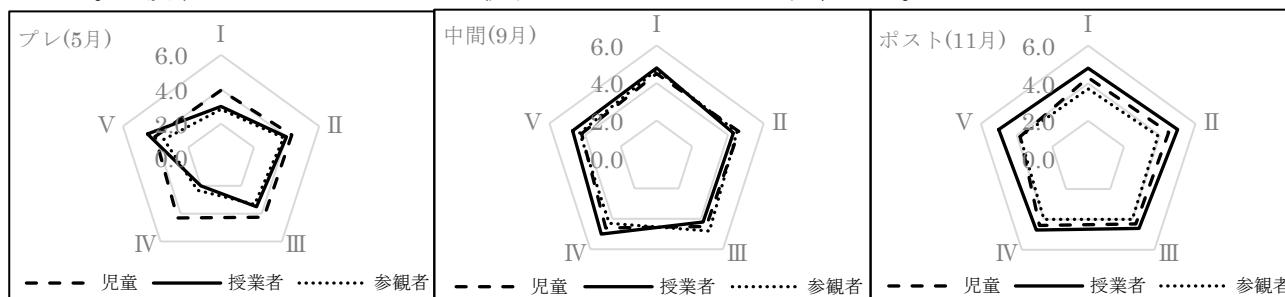


Fig.7 プレ・中間・ポストにおける UD チェックリストの児童・授業者・参観者比較

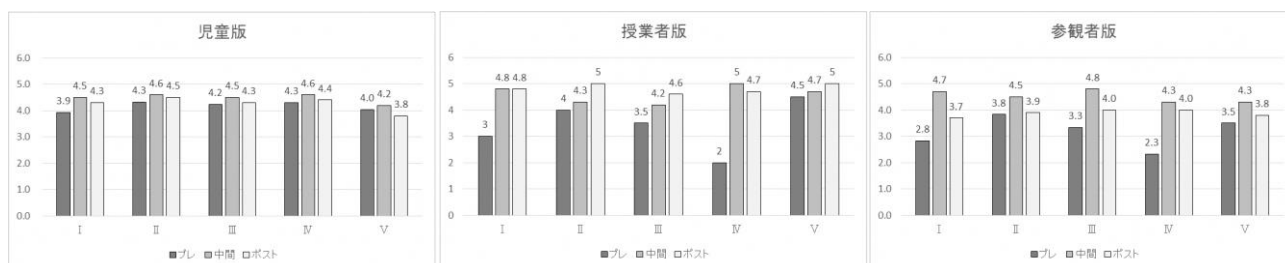


Fig.8 UD チェックリストの 5 領域におけるプレ・中間・ポストの変化（保護者版・授業者版・参観者版）

## 4 まとめ

### (1) 「特別の教科 道徳」における UD 導入の成果と課題

本研究では、小学校の通常学級において、アセスメントで示された学級や児童の特性に基づいてユニバーサルデザインの視点で道徳科の授業を改善し、その指導効果を検討した。

坂本 (2014) は、道徳のユニバーサルデザインを『学力の優劣や道徳的な見方・考え方の違い、発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが、楽しく「考える・分かる」ように工夫・配慮された通常学級における道徳授業のデザイン』と定義して示している。本研究でも、まず MIM の 1st ステージとして指導 I 期において定型発達の児童も特別な支援が必要な児童も共に学ぶ通常学級での道徳の授業においてすべての子どもが楽しく「考える・分かる」を目標に実態把握を基にした授業づくりに取り組んだ。当初の課題であった多動不注意傾向の児童が多いことに対する手立てや「環境の工夫」や「教材・教具の工夫」について改善を図るため、道徳の授業において視覚化や焦点化を意識した授業づくりを行っ

た。具体的には、ICT を活用した教材の提示や場の構造化などである。これらの取組の結果、UD チェックの数値は指導 I 期で大幅に上昇した。また、児童による道徳アンケートでは、道徳の授業に対する肯定的評価が増え、「道徳の勉強を好き」と回答する児童や道徳の時間に「自分のことについて考えることができるようになった」と感じる児童が増加し、道徳の授業において UD に基づく指導の効果を確認することができた。

しかし一方で、ASD 傾向の児童が道徳の授業において教材の寓話から誤学習する可能性が高いことが分かった。それは、ASD 傾向の児童が他者の心情理解が苦手なために、寓話を「すべき行動」として理解し認知処理をしてしまうことが原因であると考えられる。

また、多様な認知特性を持つ児童で構成されたグループ学習では、抽象的な言葉が飛び交い ASD 児童を混乱させる結果になることが実態から見えてきた。

指導 I 期の結果を踏まえ、指導 II 期では、MIM の 2rd ステージとして ASD 傾向の児童がより学びやすい道徳の授業の在り方について検討した。その際、山本・小方 (2017) が提案しているように、学習する道徳教材の内容項目を社会的スキルに置き換え SST を用いて学ばせる道徳の授業づくりを実験的に行うことにした。具体的には、ASD 傾向の児童には、寓話を教材とした指導は誤学習を生じる可能性があるため、ASD 傾向の児童には、道徳の内容項目に沿った生活場面での行動を具体的にロールプレイする指導が適切であると考えた。そこで、ASD 傾向の児童に対し、まず自立活動の時間を使い事前学習として SST を実施した。その後の道徳の授業では、授業の導入は定型発達の児童と共に学ぶが、展開以降は教材と実生活を結び付けた SST を同じ認知特性を持つ小集団で学ばせた。その結果、教材を誤学習することがほぼなくなった。また、認知特性の似た小集団で SST を基にした役割演技を通して実践的に行動スキルとして学ぶことで、抽象的な言葉のやり取りが減少し混乱せず学習を進める様子が確認できた。指導 II 期の授業の 1 カ月後に獲得したスキルについて般化を確認する質問紙を実施すると、4 名中 3 名の児童において般化を確認することができ、ASD 傾向の児童に対する授業の在り方として、授業内で ASD 傾向の児童には個別に SST を用いて学ばせる指導法に一定の成果が認められた。

藤野 (2013) が発達障害児への SST の目標を「会話」「友人関係」「社会的な関わり」「援助要請」「適応行動」「感情理解」に分けて示している。今後は、通常学級に在籍する ASD 傾向の児童への道徳の授業の在り方を考える際、藤野 (2013) や山本・小方 (2017) らの考えを参考にしながら児童の生活に根差した社会的スキルを道徳の内容項目と照らし合わせて SST を活用して学ばせていくことは、ASD 傾向の児童の今後の生活スキルに直結する力になると考える。通常の学級に在籍する ASD 傾向の児童に対する道徳授業の在り方は、これからさらに実践を積み重ねその指導法を検討していく必要があるだろう。

#### <引用・参考文献>

高知県教育委員会 (2013) すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック:ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援。

高知県教育委員会 (2016) 道徳教育用指導資料集。

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016) 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)。

山本木ノ実・小方朋子 (2017) 道徳に関連した社会的スキル実践についての自己認識:通常の学級における支援を要する児童の現状. 道徳教育方法研究, 22, 21-30.

坂本哲彦 (2014) 道徳授業のユニバーサルデザイン:全員が楽しく「考える・分かる」道徳授業づくり. 東洋館出版社。

藤野博 (2013) 学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向. 特殊教育学 研究, 51(1), 63-72.