

中学校特別支援学級における道徳科授業の実践
～個々の学習状況を踏まえた、役割演技とパッケージ型ユニットの実践を通して～
長岡市立宮内中学校 大橋 立明

1 はじめに

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を取りあげる論考は少ない¹⁾。CiNiiに「道徳」と検索すると4万件以上だが、「道徳 特別支援」では141件、「道徳 特別支援学級」では37件であり、特別支援学級における道徳の授業実践の報告は他と比べると少ない。これは、特別支援学級における道徳科授業づくりにおける参考となるモデルが少ない状態であると捉える。特別支援学級における道徳科授業の有効な実践を明らかにすることで、特別支援学級における道徳科授業の意義と方法を考察するとともに、全国の中学校特別支援学級担任の先生方の一助になることを考え、本実践研究の目指す目的とした。

2 問題の所在と研究の目的

(1) 問題の所在

令和3年度、当校の知的障害支援学級（以下「支援学級」）の担任は筆者に「支援学級の生徒にとって、中学校の教科書教材を用いると、道徳的問題²⁾場面の理解が難しい。また、自分の考えを書いたり、話したりすることが困難な生徒もいる。どのように道徳科授業を行ったらいいか、悩んでいる」と訴えてきた。支援学級における道徳科授業づくりにおいて、参考となるモデルのイメージをもっていない状態と捉えた。

この点に関し、先行研究で齋藤(2021)³⁾も知的障害特別支援学校における道徳教育に関する授業づくりの困難さについて言及している。中でも「道徳科の授業で一般的な指導スタイルとされる資料を読んで内容を理解し、登場人物の心情に迫りながら価値に気づき、話し合いを通して自分自身の生き方への思いを深めるということが、言語面の困難さ、抽象的な事柄の取り扱いの苦手さなどの知的障害の特性から難しいことが多い。従って、知的障害教育において道徳科の授業を行う場合には、当然対象とする子供達の実態にもよるが、一般的な授業スタイルでは効果的でないことが多く、新たな指導方法を拓いていく必要がある」と指摘している。これは、中学校の支援学級における道徳科授業づくりにおいて、モデルとなるイメージをもっている教師が少ない状態であると捉えることができよう。

その場合、知的障害特別支援学校や知的障害特別支援学級において、道徳科授業のモデルとなる実践を行い、その実践を周知していくことが、これからの道徳教育の発展に寄与することだと考える。

ところで、中学校支援学級の生徒にとってどのような道徳科授業がよいのであろうか。細川(2021)⁴⁾は、知的障害のある児童生徒の学習上の特性と配慮において、実際の「生活場面に即した形」で学習する、「繰り返して」学習する、「継続的・段階的」に指導することが効果的な指導方法であると言及している。

まず、「生活場面に即した形」で学習する上で有効なのは、役割演技だと考える。吉本(2021)⁵⁾は、知的障害のある子どもには、道徳的行為に関する体験的な学習が有効であると述べている。役割演技によって、生活場面に即した形で道徳的学びを期待する。

次に「繰り返して」、「継続的・段階的」に道徳学習をする上で有効なのは、パッケージ型ユニット（小単元型の複数時間関連指導）であると考ええる。田沼(2017)⁶⁾は、ねらいとする価値内容をそれぞれ単独に主題設定して指導するよりも、同一テーマでのユニット（小単元）として関連付けて連続的な指導をした方が、学習者の学習課題意識も明瞭であり、より深い次元での自分事としての学びにすることができると述べている。1 主題 1 単位時間での指導ではなく、パッケージ型ユニットによる指導により、繰り返し、継続的に学ぶことで、より深い道徳的学びを期待するのである。

(2) 研究の目的

本実践では、生徒個々の学習状況を踏まえ、役割演技を援用したパッケージ型ユニットを取り入れた道徳科授業を行うことで、支援学級の生徒たちが主体的に道徳を学ぶ姿を見いだせることを検証する。

3 研究の方法

支援学級道徳科授業の実践において、次の二つの手立てを講じ、生徒の姿や学級集団の学びの様子及び、参観した教職員のアンケートから研究仮説の有効性を実証する。

(1) 生徒個々の学習状況を踏まえる手立て

当校の支援学級には 10 名の生徒が在籍している。生徒個々の学習状況は様々であるため、それぞれ学習状況を踏まえ、個に応じた指導を行うことに注力する。

吉本⁷⁾は支援学級で道徳科授業を実施する場合、指導案は通常学級とは異なる形式にすること、特に個への具体的な支援が分かるものにすることの重要性を指摘している。今回は、「特別支援道徳科単元構造図」「道徳科授業に関する生徒の学び方」「ねらいとする価値との生徒の関わり」を作成し、個に応じた支援を考え、授業を組み立てる。

次に、教材の道徳的問題場面の理解の支援に取り組む。吉本⁸⁾は「児童生徒の実態としての道徳科の特質を踏まえた授業が実施できる場合は、道徳科を設置して授業を行う。その場合、下学年の内容項目や教材、個別のねらいなどを扱うことも考慮する」と述べている。本実践では、生徒の実態を踏まえて、小学校 3 年生の教科書教材を扱う。文章も短く、道徳的問題場面の理解もしやすい。なお、著作権に配慮し、生徒が小学生時代に配布された教科書の教材を用いる。特性上、教材を読むことが難しい生徒が在籍しているので、生徒に教材文を読ませるのではなく、授業者が教材を読み聞かせる。そして、場面ごとに区切って説明をしたり、質問をしたりする分割提示によって、生徒の理解を深める。さらに、場面絵や簡潔な説明文で教材のあらすじを「見える化」し、道徳的問題場面の視覚的理解を支援する。

中学校学習指導要領解説では、「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること」と述べている。これは、道徳科の授業においては、生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教師や他の生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要であ

るからである。しかし、支援学級では、今井(2023)⁹⁾が指摘する通り、自分の考えを書いたり、話したりすることが苦手な生徒が多い。

そこで、三色のカードの使用、ワークシートの工夫、教師の見取りによる代弁の3つの工夫を取り入れる。

まず三色のカードは、導入場面で用いる。教材の道徳的問題場面の主人公の心情の自我関与と、場面緘黙の生徒も含め、生徒全員が授業に参加できるようになることを期待する。使用方法は、共感できる場合は青色のカード、共感できない場合は赤色のカード、どちらともいえない場合は黄色のカードを提示するように促す。「どうしてそのカードを選んだのか」と質問し、生徒一人一人の価値観を共有する。

次にワークシートの工夫では、生徒個々の学習状況を踏まえ、自由記述の欄だけのワークシートや選択肢だけのワークシート、自由記述と選択肢が混在するワークシートを準備する。これにより、自分の考えを書くことが苦手な生徒を支援する。

教師の見取りによる代弁は、場面緘黙の生徒のワークシートを教師が読み上げたり、生徒のうなずきや表情などから読み取った感情を伝えたりすることである。これにより、自分の考えを発表することが苦手な生徒の考えを、他の生徒と共有する。

(2) 役割演技を援用したパッケージ型ユニット

支援学級は書く活動や話し合い活動だけでは、道徳的諸価値の理解が難しい生徒が在籍している。教材に登場する人物等の言動を即興的に演技して考える役割演技を取り入れた学習を通して、考えを深めることを期待する。また、1主題1単位時間の指導よりも、複数時間でテーマ追究するパッケージ型ユニットを取り入れることで、生徒の問いを基底にした道徳学習ストーリーを紡ぐことを期待する。

4 研究の実際

(1) 単元構成（長岡市立M中学校 知的障害特別支援学級 令和5年6月実施）

	第1回	第2回
日時	令和5年6月15日	令和5年6月23日
人数	7人（3年4人、2年3人、1年0人）	5人（3年3人、2年1人、1年1人）
教材名	あと、ひと言 (みんなの道徳3年 学研みらい)	言い出せなくて (みんなの道徳3年 学研みらい)
内容項目	A-1「自主、自律、自由と責任」	
ユニットテーマ	きちんと伝える	
授業者	T1：論者、T2：支援学級担任、T3：支援学級担任、介助員	

(2) 個々の学習状況を踏まえる手立て

① 特別支援道徳科単元構造図の作成

学校教育目標や目指す学校像、道徳教育の目標、道徳科の目標、自立活動、小単元を記述した特別支援道徳科単元構造図（図1）を作成した。単元や単位時間を構造化して、学習活動の全体像を把握し、学習過程を明らかにして、授業者が見通しをもって指導できることを目指した。これにより、小単元を通して生徒に養いたい道徳性や、学びの中で扱うコミュニケーションについて、授業をする教職員全員で共有してから授業をすることができた。

単元構造図【特別の教科 道徳】		期日：6月15日(木)、6月23日(金) 対象：おおぞら1、2組	
学校教育目標	心豊かにたくましく生きる生徒		・何事にも主体的に取り組み、やり抜く生徒 ・挨拶や礼儀を大切に、思いやりのある生徒 ・望ましい生活習慣を身に付け、自らを鍛える生徒
目指す学校像	・生徒、保護者、地域の期待に応える学校 ・生徒の自治的な活動を生かした活力のある学校		・一人一人が安心して過ごすことのできる学校 ・「大切にしたい5つの心」が実践される学校
道徳教育の目標 (中学校学習指導要領解説)	人間としての生き方を考え、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に基盤となる道徳性を養うこと		
道徳科の目標 (中学校学習指導要領解説)	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、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間として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。		
自立活動（指導の重点）	3人間関係の形成 (3)自己の理解と行動の調整に関すること。 6コミュニケーション (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。		

	実施日	主題名	教材名	本時のねらい
1	6月15日 (木)	注意する勇氣	あと、ひと言	「僕」に足りなかったものを考えることを通して、正しいことを行わないと後ろめたい気持ちになることを理解し、危険なことだと判断したことを注意しようとする態度を育てる。
2	6月23日 (金)	きっぱり断る	言い出せなくて	かずやが勇氣を出して「やめて」と言えた理由を考えることを通して、自ら信じることに従って正しいことを行うと充実した気持ちになることに気付き、自分がされて嫌だと思うときにきっぱりと断ろうとする態度を育てる。

評価の視点 (学習指導要領解説)	☆一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか ☆道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか
道徳性の諸様相	○判断力…それぞれの場面で善悪を判断する能力 ○心情…道徳的価値の大切さを感じ取り、善を喜び、悪を憎む感情 ○実践意欲…道徳的判断力や心情を基盤とし、道徳的価値を実現しようとする意志の働き ○態度…道徳的判断力や心情及び実践意欲に裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え

図1 特別支援道徳科単元構造図

② 道徳科授業に関する生徒の学び方の共有

実践を行うにあたり、支援学級在籍の10名のそれぞれの生徒について、道徳科授業に関する生徒の学び方を一覧表(図2)にまとめた。項目は自分の考えを発表できるか、友達と相談できるか、教職員と相談できるか、自分の考えを記述できるか、ワークシートの記述方法とした。これにより、T1を務める筆者と、T2、T3を務める支援学級担任、個別支援をする介助員で、生徒一人一人についてサポートをするイメージを共有することができた。

生徒	自分の考えを発表できる。	友達と相談できる。	教職員と相談できる。	自分の考えを記述できる。	ワークシート
	×	×	△	×	選択肢
	△	△	○	△	中間
	○	△	◎	△	選択肢
	△	×	△	△	中間

図2 道徳科授業に関する学び方の一覧

③ ねらいとする価値との関わり共有

実践を行うにあたり、それぞれの生徒について、ねらいとする価値との関わりを一覧表(図3)にまとめた。支援学級在籍の生徒は学年も生活年齢もバラバラである。そこで、支援学級担任と相談し、一人一人のねらいとする価値である、「自主、自律、自由と責任」についてまとめた。これにより、生徒一人一人のねらいを明確にすると共に、教職員で共有することができた。

生徒	ねらいとする価値との関わり
	・善悪の判断が弱い。 ・進んで友達のお世話をしようとする。
	・非常に幼く、善悪の判断ができない。 ・移動教室など、声がけがないと動けないことが多い。
	・善悪の判断はできるが、表現する力が弱い。 ・自分で決めたことはやり抜くが、時間がかかる。
	・善悪の判断が弱く、強く言う人に流される。 ・自分の気持ちを伝えたり、注意をしたりすることができない。

図3 ねらいとする価値との関わり

(3) 第 1 時の実践（教材名「あと、ひと言」）

① 「個の道徳的問い」をもつ場の設定

生徒に、T 1 が道徳科授業を 2 時間担当することと、2 時間のテーマを「きちんと伝える」ということ、2 時間を通しての「個の道徳的問い」をもって授業に臨んでほしいことを伝えた。「個の道徳的問い」をもつことは難しいことが予想されたので、「ア 正しいか、正しくないか、判断する」「イ 自信をもって行動する」「ウ 自分の気持ちを伝える」「エ その他」の 4 つの選択肢を与えた。生徒はアが 3 名、イが 1 名、ウが 3 名、エが 0 名であった。T 1 が、ファシリテーターとして生徒一人一人に選んだ「個の道徳的問い」と選んだ理由を聞いて、グループ・モデレーション（互いの考えのすり合わせ）を行った。選択肢を与えることで、生徒全員に「個の道徳的問い」をもたせることができた。

② 意思表示によって授業に参加し、表現し始めた生徒 A の姿

生徒 A は場面緘黙で、自分の考えを発言したり、文章で自分の気持ちを表現したりすることが苦手な生徒である。

授業の導入場面では、教材に自我関与しやすくなるように「友達に『やめよう』と注意できるか」と質問した。「言える」と思う生徒は青のカード、「悩む」と思う生徒は黄のカード、「言えない」と思う生徒は赤のカードを提示した。場面緘黙の生徒 A も赤のカードを提示し、意思表示した。

T 1 が黄のカードを提示した生徒 B に「どうして黄のカードにしたのか」と問うと、「よくわからなかったんで。言えるかもしれないし、言えないかも。人によるかも」と発言した。T 1 が「A さんは今の B さんの意見に共感できる？」と聞くと、生徒 A は発言しなかったが、うなずいていた。これは教師の見取りによる代弁を体験していた姿と捉える。

本時の教材「あと、ひと言」は、塀の上によじ登って歩こうとする友達を注意できず、その友達が大けがをした話を聞いた主人公を扱った教材で、正しいと思うことを行わないと後ろめたい気持ちになることについて考えていく。悪いことと知りながらも、周囲に流されたり、自分の弱さに負けたりしてしまうこともある。主人公に足りなかったものについて考えることを通して、危険なことかどうかを考える判断力や、危険なことだと判断したことを伝えようとする態度を育てたいと考えた。

道徳的問題場面を理解する場面では、文章を読むことが苦手な生徒がいるため、教材文は配布せず、場面絵による視覚化と教師による教材の読み聞かせを行った。その際、場面ごとに分割提示し、解説をしたり、質問をしたりして、理解を深めるように支援した。

中心発問として「主人公に足りなかったものは何か」と問うた後、ワークシートに自分の考えを記述するよう促した。ワークシートは、全ての発問で選択肢にしたものと、全ての発問で自由記述にしたもの、選択肢と自由記述が混在したものの 3 種類を用意し、生徒個々の学習状況を踏まえて配布した。これによって、生徒全員が自分の考えをもって意見交流に臨むことができた。

生徒 A には全ての発問で選択肢にしたワークシートを配布した。意見交流の場面では、生徒 C が「注意しなかったことが足りなかった。注意をしていたら友達がけ

がしなかった」、生徒Bが「注意しなかったことが足りなかったけど、友達に怒られるのが嫌だったから注意できなかったのかな」と発言をした。T1が「Aさんは（ワークシートの選択肢の）どれに丸を付けたの？」と問うと、生徒Aは自分のワークシートの丸をつけた選択肢を指さした。それを見たT1が「そっか、『注意しなかったこと』に丸をつけたんだね。Bさんの考えに近いの？」と問うと、生徒Aは黙ってうなずいた。これは生徒Aの意思表示を教師の見取りによる代弁によって、他の生徒と生徒Aの考えを共有できた姿と捉える。

終末場面では、自身の「個の道徳的問い」である「正しいか、正しくないか判断する」に対して、ワークシートに「きけんなことはしないはんだんも大事」と記入した。普段の授業では自分の考えを書けない生徒Aが、自分の言葉で記述することができた。これは生徒Aが道徳性を養い、それを表現し始めた姿と捉える。

③ 役割演技でねらいとする価値のよさを実感し、理解を深める生徒C

生徒Cは、支援学級では明るく元気に友達と会話をしたり発言したりできるが、交流学級では自己表現ができない。筆者は小単元を通して、自分の気持ちを伝えることのよさの理解を促し、気持ちを伝えようとする意欲を養いたいと考えた。

意見交流を踏まえて、「塀の上を歩こうとする友達に『やめよう』と言おう」と言う場面で役割演技を設定した。本来ならば生徒同士で役割演技を行うところではあるが、生徒個々の学習状況を踏まえ、生徒を主人公役、T2を友達役にした。本時では、役割演技ができる生徒5人が主人公役を演じた。3番目の生徒が「落ちるからやめよう。もし落ちてけがをしたら、一緒に遊べなくなったら、悲しいな」と、優しく注意をした。それを見ていた観衆役の生徒たちから、「すごい」「よく思いついたね」というつぶやきと共に拍手喝采を浴びた。照れながらも、嬉しそうにしていた生徒Cの姿が印象的であった。

T1が「注意された友達役はどんなふうに見えたか」と観衆役の生徒に問うと、「感謝な気持ちに見えた」「何か心にぐっときた」というつぶやきが聞こえてきた。これは、友達に注意することが、友達のためであり、大切な友達を守るためであることを実感していた姿と捉える。

終末場面では、自身の「個の道徳的問い」の「自分の気持ちを伝える」に対して、ワークシートに「自分の気持ちを伝える相手に伝えることはいいことだなと思いました」と記入した。これはねらいとする価値である「自主、自律、自由と責任」のよさを実感し、理解を深めた姿と捉える。

④ 教職員のアンケートより（一部）

- ・ 役割演技によって生徒が自分のこととして考えることができただけでなく、互いに評価（肯定的に）できたこともとてもよかったと思った。題材や役割演技の位置づけが適切だったと思った。
- ・ 学習者が自身の課題（個の道徳的問い）を設定するのは初めてで、勉強になった。個別最適化を具現化したワークシートも素晴らしく、生徒は書きやすそうだった。
- ・ 生徒Cが「ケガして遊べなくなったらさびしいよ」と塀に登っている友達に声をかけたことに、周りの子ははっとしていた感じがあった。

- ・ 生徒Aの反応（選択肢から選ぶ、うなづく、首を振る）もはっきり見られた。
- ・ 役割演技を多くの生徒がしていたが、分かりやすく、とてもいいと思った。自分が実際に演じることで、「自分のこと」として捉えることができ、授業の内容も考えやすくなると感じた。
- ・ 役割演技において、生徒Dが小学生バージョンと中学生バージョンのセリフを考えていた。小学生の教材を使うときは、生活年齢の設定や状況にアレンジすることが必要だと思った。

(2) 第2時の実践（教材名「言い出せなくて」）

① 前時とのつながりを意識する生徒の姿

それぞれの生徒のワークシートに、前時に選んだ「個の道徳的問い」と前時の考えを記述しておき、それを読む時間を設けた。生徒は「友達に注意する劇をした」「『自分の気持ちを伝える』が自分のテーマだった」などと発言しながら前時の学びを復習し、「個の道徳的問い」とその考えを確認していた。これは、生徒の問いを基底にした道徳学習ストーリーを紡ごうとしていた姿と捉える。

② 意思表示をする場面が増え、自身をもって考えを書くようになった生徒A

授業の導入場面では、教材に自我関与しやすくなるように「嫌なあだ名で呼ばれたとき、友達に『やめて』と言えるか」と質問した。「言える」と思う生徒は青のカード、「悩む」と思う生徒は黄のカード、「言えない」と思う生徒は赤のカードを提示した。生徒Aは赤のカードを提示していたので、T1が「Aさんが『言えない』のカードを提示しているんだけど、気持ちが分かる人いる？」と全体に問うと、生徒Dが「分かる。言う友達に嫌われるかもしれないから。嫌われたくないよね」と発言した。T1が「Dさんの意見を聞いて、Aさんはその通りだと思う？」と聞くと、Aさんは嬉しそうにうなずいた。これは3色のカードと教師の見取りによる代弁によって、生徒Aの考えを他の生徒と共有できた姿と捉える。

本教材「言い出せなくて」は、あだ名で呼ばれることを「やめて」と伝える主人公を扱った教材で、自ら信じることに従って正しいことを行うと充実した気持ちになることについて考えていく。自分がされて「嫌だな」と思っても、「嫌だ」と言うことができないことがある。主人公が勇気を出して「やめて」と伝えることができた理由について考えることを通して、自分がされて嫌だと思うときにきっぱり断ろうとする態度を育てたいと考えた。

本時の道徳的問題場面を理解する場面でも、前時と同様に、教師が分割提示をしながら教材を読み聞かせ、場面絵と簡潔な説明文によって、視覚的理解を促した。

また、本時の中心発問として、「『ぼく』は、どうして『やめて』と言えたのだろうか」と問うた後、ワークシートに自分の考えを記述するよう促した。ワークシートは、前時と同様の3種類を用意した。生徒Aには全ての発問で選択肢にしたワークシートを用意した。

意見交流の場面では、生徒Eが「『母が励ましてくれたから』を選びました」、生徒Dが「『勇気が出たから』と書きました」と発言した。T1が「『ぼく』はどうして勇気が出なかったのかな」と全体に問うと、生徒Cから「きっと友達から嫌われることが怖かったんだと思う」という反応が返ってきた。これはねらいとする

価値の大切さだけでなく、実現することの難しさまで理解を深めていた姿と捉える。

T 1 が生徒 A に「A さんはどれに丸をつけた？」と問うと、生徒 A は自分のワークシートの丸をつけた選択肢を指さした。それを見た T 1 が「そっか、『母が励ましてくれたから』に丸をつけたんだね。A さんもお母さんに励まされたら勇気出るの？」と問うと、生徒 A は笑顔でうなずいた。

役割演技の場面でも、T 1 が生徒 A に「今の B さんの役割演技はよかった？」と問うと、笑顔でうなずいた。

終末場面でも、普段の授業では自分の考えを記述できない生徒 A が、自身の「個の道徳的問い」の「正しいか、正しくないか判断する」に対して、「ただしいか、ただしくないか、はんだんすることができた」とワークシートに書いていた。これらの姿は授業中に意思表示をする場面が増え、ねらいとする道徳的価値に対する理解を深めていた姿と捉える。

③ 役割演技でねらいとする道徳的価値の理解を深める生徒 E

本時の道徳的問題場面は、下校時に「ぼく」が勇気を出して、友達に「あだ名で呼ぶことはやめて」という場面に設定した。本来ならば生徒同士で役割演技を行うところであるが、生徒個々の学習状況を踏まえ、主人公役の演者は生徒に、友達役の演者は T 2 にした。

今回、役割演技の効果を最大限に発揮できたと思ったことは、生徒の「分からない」から、みんなの「できた」につなげたことである。生徒 E が「ぼく」役を演じようとしたが、友達役の T 2 に何も言えなかったので、T 1 が「他の人の演技を見て、もう一回挑戦しよう」と声をかけた。

次に役割演技で「ぼく」役をした生徒 E は友達役の T 2 に「あだ名で呼ぶのをやめて」と言うことができた。しかし、T 2 が「どうして？」と聞くと、生徒 D は固まって、何も言えなくなってしまった。そこで T 1 が「何て言ったらいいんだろう」と観客役の生徒たちに問うと、生徒 E が「『嫌だからやめて』と言えればいいよ」と発言した。そこで、生徒 E をもう一度「ぼく」役にして役割演技を行った。生徒 E は自信をもって友達役の T 2 に「あだ名で呼ばれると嫌だから、あだ名で呼ぶのはやめて」と言うと、みんなから拍手喝采を浴びた。個々の問いから発して、全体の共通解へとたどり着いた瞬間であった。

終末場面では、自身の「個の道徳的問い」の「正しいか正しくないか判断する」に対して、「正しいか正しくないかはんだんすることは、自分ではんだんは大事なんだってわかりました。はんだんは大事ってわかりました」とワークシートに記述していた。これは、ねらいとする価値である「自主、自律、自由と責任」についての理解を深めた姿と捉える。

④ 教職員のアンケートより（一部）

- ・ 役割演技をしたことで、生徒は実際に「やめて」と言う難しさや勇気がいることを知ることができた。特性上、イメージ先行のためよく考えず「できる、言える」と答えてしまう所、役割演技で体感することができてよかった。ねらいに迫る手立てとして役割演技が有効だったと思える授業だった。
- ・ 指導案（個別のねらいや前時の学んだこと）があまりに秀逸で、介助員として

非常に勉強になった。また、道德の授業内でも個々を決して否定することなく、一人一人によく考えさせながら全体をまとめられる姿に学んだ。指導案は永久保存したい。

- ・ 生徒Dが指名されたとき「言いたいけど、どの言葉でいいのか」とT1へ伝えることができて良かった。交流学級では固まって終わってしまっていた。「やめてくれませんか」→「どうしたのあらたまって」→みんなに切り返し「どう言えればいいと思う」→生徒E「いやだって言えばいい」→「じゃあやってみよう」の流れはすばらしくて、やってみようと思った。

5 成果と課題

学級集団の学びの様子や授業を参観した教職員のアンケートから次のことを明らかにすることができた。

(1) 実践の成果

- ① 生徒個々の学習状況を踏まえた指導案を作成したことで、個別に配慮すべき事柄を可視化することができ、個別指導の具体化に有効に機能した。
- ② 生徒個々の学習状況を踏まえたワークシートを作成したことは、生徒全員が自分の考えをもつことにつながり、生徒全員が「考え・議論する（語り合う）道德」として有効であった。
- ③ 道德的問題場面で役割演技を行ったことは、体験的行為や活動を通じて学んだ内容からねらいとする道德的価値の意義やその難しさなどについて考えを深めることに有効であった。
- ④ パッケージ型ユニットを採用することは、生徒たちの道德的問題に対する問いをもち、主体的な道德学びを引き出すことに有効に作用した。また、同一道德的価値で繰り返し学習したことにより、ユニットテーマ「きちんと伝える」ことについて、継続した道德的学びを行うことができた。
- ⑤ 支援学級担当に、道德科授業モデルと授業づくりイメージをもたせられた。

(2) 実践の課題

- ① 教材内容を平易なものにしたが、小学校3年生の内容だったので、中学生の実態に即した内容にアレンジすべきであった。今後は工夫したい。
- ② 役割演技を行うときに、生徒同士で演じることができるようには支援していきたい。
- ③ 生徒たち一人一人が「個の道德的問い」を立てられるように継続的に支援したい。

これからも中学校特別支援学級の道德科授業モデル事例を増やせるよう、引き続き実践を積み重ねていきたい。

【注釈】

- 1) 細川かおり、眞城知己、磯山多可子(2017)「知的障害特別支援学校における道德に関する検討ー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ー」『千葉大学教育学部研究紀要第65巻』P.130
- 2) 文部科学省(2016)「『特別の教科』の指導方法・評価等について（報告）」P.6

- 3) 齋藤大地(2021)「知的障害特別支援学校における道徳教育に関する現状と課題ー全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査からー」宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第71号 別冊 P.52
- 4) 細川かおり(2021)「新時代を生きる力を育む 知的・発達障害のある子の道徳教育実践」ジアース教育新社 P.20
- 5) 吉本恒幸(2021)「特別な支援を要する児童・生徒に対する道徳教育～特別支援学級における指導の在り方：実践編～」独立行政法人教職員支援機構 スライド 27
- 6) 田沼茂紀(2017)「実効性ある道徳科を具現化するためのアクティブ・ラーニング導入とその可能性」日本道徳教育学会 道徳と教育 335
- 7) 吉本恒幸(2021)「特別な支援を要する児童・生徒に対する道徳教育～特別支援学級における指導の在り方：実践編～」独立行政法人教職員支援機構 スライド 45
- 8) 吉本恒幸(2021)「特別な支援を要する児童・生徒に対する道徳教育～特別支援学級における指導の在り方：実践編～」独立行政法人教職員支援機構 スライド 8
- 9) 今井伸和(2023)「知的障がい特別支援学級における道徳科についての一考察ーエピソード記述を通して子どもたちの声にならない声を聴くー」