

特別支援学級における自閉症スペクトラム傾向のある児童の 「考え、議論する道徳」の指導

— 「二つの意見」を用いて —

宮越 淳 君津市立南子安小学校
細川 かおり 千葉大学教育学部

要 旨：「考え、議論する道徳」の実践が求められているが、自閉症スペクトラム傾向のある児童は話し合い活動が難しかったり、自分のことをふりかえることに困難がある。本研究では自閉症スペクトラム傾向のある児童が「考え、議論する道徳」となるために、「二つの意見」を用いた指導(中野, 2015)⁹⁾に着目し、自閉症スペクトラム傾向の特徴にあわせて授業を構成し、自閉症・情緒障害特別支援学級において実践した。

その結果、児童が他者との議論を行い、議論を通して、多面的・多角的な見方へと発展し、自分自身との関わりの中で道徳的価値を捉える発言がみられた。「二つの意見」を用いた道徳科の授業の有効性が確認された。

Key Words： 自閉症スペクトラム, 発達障害, 「考え、議論する道徳」, 特別支援学級

● ————— I. はじめに

平成 27 年 3 月に小学校学習指導要領⁹⁾が一部改正され、平成 30 年度から「特別の教科 道徳」(以下、道徳科とする)が実施されている。「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」⁷⁾(以下「解説」とする)では、「この改定は、(中略)発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』への転換を図るもの」としている。また、「解説」には、道徳教育の目標を「道徳的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」を育てることとしている。「解説」では発達障害等のある児童への配慮として、児童の実態に合わせた指導や成長の見取りについてさらなる工夫が必要であるとしている。武部・平川(2016)⁸⁾は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の 71%が通常学級の

みで道徳の授業を受けており、実態に応じた個別的な支援が十分でないことを課題だとしており、自閉症スペクトラムの特性や実態に応じた道徳科の授業が考えられる必要があるだろう。

発達障害、自閉症スペクトラムの道徳性の発達について、円田(2004)¹⁾は定型発達の児童と比較すると遅れてはいるが、自閉症スペクトラムの子どもたちも緩やかに認知を発達させていくとした一方で、感情や状況等への注目が不全であるために、状況に関わらず常に約束を守ろうとする傾向が見られたとしている。高井(2008)¹⁰⁾は、定型発達の児童が潜在学習(日常会話の中で母語の文法を獲得すること等の「抽象的な知識をもたらす無意識の学習過程」)により解決するような課題も、自閉症スペクトラムの子どもたちは、より努力を要する顕在的な方法で解決していることを指摘している。

自閉症スペクトラムに対する道徳科の授業実践はいくつか散見される。岩瀧(2010)³⁾は、小学校特別支援学級に在籍する 9 名の児童生徒のうち 4 名(高機能自閉症スペクトラム、LD, ADHD 等)に対して、ロールプレイングと

ソースシャルスキルトレーニングを取り入れた道徳の時間の実践を行っている。また藤井(2013)²⁾は自己有用感をもたせることをねらいとして、生活単元学習を用いて道徳の指導を行っている。自閉症スペクトラムに対する道徳科の授業実践や研究は少ない。丹野(2016)¹⁾は、「考え、議論する道徳」への転換が求められる中、中学校の通常学級において、発達障害の可能性のある生徒への道徳科における学習上の困難と指導について述べている。このうち自閉症スペクトラムに係る困難さと考えられるのは「人の言動や書かれていることから意図や気持ち、心情等を察することが難しい」、「暗黙のルールや常識となっていることの理解が難しい」ことをあげて、「イラストが多く使用されている資料の使用」、「登場人物の心情を視覚的に捉えられる支援」、「その都度意味を具体的に伝える」など自閉症スペクトラムの困難さを踏まえたルールや心情の理解を促す支援のいくつかを述べている。

自閉症スペクトラムのある児童生徒の道徳指導上の課題について、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016)³⁾は、取り上げたい価値にたどり着くことや、自分のことを振り返ること、話し合い活動の難しさ等を挙げ、それらに対して意見の選択肢を用意する等の手立てが有効であるとしている。自閉症スペクトラムの「考え、議論する道徳」への転換を図るには、自閉症スペクトラム児が話し合いに自ら参加できる授業をいかにつくるか、また自閉症スペクトラム児が話し合いを通して多面的、多角的な見方に気づいたり、道徳的な価値を自分の身にひきつけて理解するなど考えを深めていける授業をいかにつくるかといった授業の方法が開発、検討される必要があるだろう。

そこで本研究では、『二つの意見』を用いた指導(中野, 2015)⁴⁾に着目し、自閉症スペクトラム傾向のある児童の「考え、議論する」道徳の授業の開発し、その有効性の検討を行うことにした。

『二つの意見』を用いた指導とは、扱う教材に対して教師が道徳的価値を含む「二つの意見」を導入部分で提示し、児童は提示された意見のどちらかを支持し、その理由や他方の意見についてどう考えるかを発表していく方法である(中野, 2015)⁴⁾。近藤(2017)⁵⁾は『二つの意見』を用いた指導を小学校で実践したところ有効であったことを報告している。近藤(2017)⁵⁾によれば、『二つの意見』を用いた指導では<①教材提示>教師は導入場面で教材を

読み、<②二つの意見の提示>教師の主発問に対する「二つの意見」を提示する。「二つの意見」はそれぞれに道徳的価値を含んでおり、児童は、支持する意見を選択し、その理由を考える。そして、<③意見交流>では、児童が意見とその理由を発表し、教師が補助発問や問い返し等を行いながら、児童の意見交流を促していく。この際相違点や共通点など二つの意見の関係を考えるようにしていく。<④終末場面>では、授業の振り返りを行っていくというものである。

「二つの意見」は自閉症スペクトラム傾向のある児童生徒を対象に考えられたものではない。しかし、「授業における話題を明確にできること」に、さらに2つの意見を示すことにより、2つのうちどちらかを選択して意見を考え、述べるのが可能であり、文章を読んで各自が自分の意見を考えることに比べると、文章について提示された2つの意見のどちらかを選びその理由を考えるという限定された課題となり、自閉症スペクトラムの児童には考えやすくなると考えられた。さらに自閉症スペクトラムの児童の発達や特性にあわせた発問を教師が工夫することにより、自分に引きつけて考えたり、自己の行動や生き方についての考えること、議論することが可能であろうと考えた。

本研究では、自閉症スペクトラムの特性にあわせて『二つの意見』を用いた指導の授業をつくり、児童の道徳性の深まりを見とることで、その有効性を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象

A 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童5名を対象に行った。そのうち2名の児童を事例対象児とした。事例C児は、日常会話でのコミュニケーションには不自由していない。認知的な能力は高く、学習意欲もある。しかし、対人関係においては、他者の提案を断わることについて、望ましくない要求をされたとしても「できるかわからない、断れないと思う」と本人が答える等の苦手さがある。事例D児は、日常会話でのコミュニケーションには不自由していないが、独特の表現が見られ他者にうまく伝わらないこともある。靴を履きたがらない等のこだわりが見られる。対人関係においては、他者の視点に立つことが難しい等の様子が見られる。

2. 「二つの意見を」を用いた授業の構成

中野(2015)⁹⁾による『「二つの意見」を用いた道徳の指導』を基に、近藤(2017)⁴⁾による「二つの意見」を用いた実践を参考にし、自閉症スペクトラム傾向という特性に配慮し、「意見 A」「意見 B」(二つの意見)は道徳的価値が明確になるようにした。「意見 A」「意見 B」のどちらの意見に賛成かに関する発言は、近藤(2017)⁴⁾に従い、「なぜ選んだかを明確にする」ように援助することにした。意見交流では、「異なる道徳的価値の見方に触れる」ことや友達「様々な意見や考え方」に十分に触れるように支援した。また自閉症スペクトラム傾向のある児童がコミュニケーションを苦手としていることを考慮し、自分の考えたことを表現できるように、また意見交流では児童が相互にコミュニケーションができるように支援するようにした。

授業で用いる教材は、対象児童の在籍する学校で使用している教科書から選んだ。授業では在籍児童の実態を踏まえ、「内容が簡素であること」「視覚的にわかりやすい挿絵が豊富にあること」「扱う価値について理解できること」から小学校2年生の教科書を使用し、その中から、友達や家族とのかかわりを取り上げる「おかあさんのやくそく」と、ごみ問題を取り上げている「くろぶたのしっばい」を扱うこととした。使用する教科書には、教材ごとに「主たる内容項目」と「関連性のある内容項目」が示されている。これらの内容項目から「二つの意見」を作成した。「おかあさんとのやくそく」の主たる内容項目は「善悪の判断、自律、自由と責任」、関連性のある内容項目は「友情、信頼」である。

「くろぶたのしっばい」の主たる内容項目は「規則の尊重」、関連性のある内容項目は「善悪の判断、自律、自由と責任」である。なお、「おかあさんのやくそく」を<授業1>とし、「くろ

ぶたのしっばい」を<授業2>とした。それぞれの内容、主発問、二つの意見は Table 1 に示すとおりである。

3. 分析方法

授業における教師や児童の行動と発話についてビデオレコーダーと IC レコーダーに記録し、逐語録を作成した。対象児の発話について「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016)⁸⁾」における「道徳評価の方向性」に基づき、「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、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」、「多面的・多角的な思考の中で、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」の観点から分析した。

4. 倫理上の配慮

今回の研究の実施にあたり、その主旨や方法及び研究への参加や個人情報扱いについて対象児及びその保護者に説明し、承諾を得た。

III. 結果と考察

1. 「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、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」の観点

事例 D 児の<授業2>における発話を Table 2 に示した。くろぶたが、「ごみをうまが住む牧場に捨てようとしたこと」をうまが注意したことについて、児童は「規則の尊重」の視点から、「きまりを守らないこと(間違ったごみの捨て方)はいけない」と考えていた。そこで教師が「きまりは誰が決めるのか」という補助発問を行った。D 児は「ぶた以外みんな(下線①の発話)」がきまりを決めたとしていたところ、C 児の発言

Table 1 授業の内容と二つの意見 (主発問)

教材名	内容	主発問と二つの意見
おかあさんとのやくそく (授業①)	友達が悲しむような使い方をしないことを母と約束し、ゲームを買ってもらったつや。集合時間に遅れた友達に対し、とがめるようなメールを送ろうとするが思いとどまる。	なぜ、つやはメールを送るのをやめたのだろう。 意見①お母さんとの約束だから (規則の尊重、善悪の判断) 意見②友達のことを考えたから (友情・信頼)
くろぶたのしっばい (授業②)	自分のごみを捨てるのが面倒だと感じたくろぶたは、ごみ捨て場ではない場所に勝手に捨ててしまおうとする。それを見たうまはくろぶたに対し注意した。	うまは、くろぶたに何と言ったのだろう。 意見①「迷惑だぞ。きまりを守りなさい。」 (規則の尊重) 意見②「いけないぞ。悪いことはやめなさい。」 (善悪の判断)

を受けて、「とりときつねとたぬきと②」「ごりらと③」「マンモスと④」と登場人物の他、教材には出ていなくても近くに住んでいるであろう動物を想像して考えを述べている。C児が「地球と」と発言したのを受けて、D児は「地球はそんなこと決めてないよ⑤」と批判した。その後、「善悪の判断」の視点から、「ごみを決められた場所以外に捨てることは悪いこと」という意見が出たことに対し、教師が「悪いことは誰が決めたのか」という補助発問を行った。そこで、D児は「宇宙のみんな⑥」と発言した。

当初、「ぶた以外みんな(下線①の発話)」「とりときつねとたぬきと②」「ごりらと③」「マンモスと④」という発言をしていたD児は「きまりを守らないこと(間違っただごみの捨て方)」で迷惑になる「身近な生き物」がきまりを決めているとの見方であった。しかし、C児は「地球と」と発言する。これは、C児が近くに住んでいる人の視点だけではなく、環境にも影響があるという見方をしていると考えられる。D児はその発言を「地球はそんなこと決めていないよ⑤」と批判した。これに対してC児は批判を受けて改めて自身の考えを述べて反論した。これらの一連の発言は「他者の考え方や議論に触れた」と捉えられる。その後の教師の「悪いことは誰が決めたのか」という補助発問に対して、D児は「宇宙のみんな⑥」と発言したが、これはC児の考えを受けた発言と考えられる。D児は「身近な生き物」が迷惑するという見方から、より広い見方をしている。これは「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

と捉えられる。D児の「間違っただごみの捨て方」に対する意見は変わらないが、C児との議論を経て、教材における「くろぶたの行為」から現実の「ごみ問題」へと視点が広がった。

2. 「多面的・多角的な思考の中で、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」の観点

事例C児の〈授業1〉における発話をTable 3に示した。「(母との)約束」と「友達」について、C児が自分自身の立場から考えている発話である。C児は、主人公のてつやが友達をとがめるメールを送ることを思いとどまった理由は「オレンジ(※友達だとする意見の掲示物の色を指す)だと思います①」と「母との約束」よりも「友達」のことを考えたからだとしている。その理由についてC児は「自分だって友道をなくしたら悲しいから②」としている。自分自身と主人公の立場を重ねて考えている。他方、「母との約束」については、約束を守らない時のペナルティについてと自身の経験と教材の内容を重ねて考えを述べており(下線③の発話)、ペナルティについては「ひどいこと(下線③の発話より)」としている。教師が、そういった約束は嫌に感じるかと聞くとC児は「うん④」と肯定している。しかし、約束の意図についてD児が「いい子になるため」と発言すると、C児も「正しい人になるために⑤」と母の約束の意図に理解を示す。その後、主人公が友達をとがめるようなメールを送ることを思いとどまらずに、送ってしまったらどうなっていたか教師が補助発問を行った。D児が「心が失う」と発言するとC児は「なるほど⑥」と同調した。D児の発言は他の発言から「信頼を失う」という意味だと捉えられた。またD児は「自分が悪い子になる」ともしており、この発言を受けてC児は「お母さんは悪い子にならないために⑦」と発言している。この前の場面において、C児は約束の意図について「正しい人になるために⑤」と発言していることを考えると、C児は「悪い子にならないために、友道を悲しませることはしてはいけないという約束をした」という意味であろう。「約束」と「友達」が関連しているという意見が出たことを受けて、教師が「どちらも自分のためになる」とまとめた。その理由についてD児は「優しい人になるため」、C児は「正しい人になる(下線⑦の発話より)」と自身の考えを述べている。C児はさらに「Dくんだって正しい人になってきた(下線⑧の発話より)」と自分の立場から

Table 2 事例D児の授業②における発話

発話者	発話内容
T	決まりって誰が決めるの？ (中略)
D	<u>うん、ぶた以外みんな①</u>
T	あ、ぶた以外のみんな 怒ってる人たちがきめたのか
C	さかなとさると
D	<u>とりときつねとたぬきと②</u>
C	とりとたぬきと動物と
D	<u>ごりらと③</u>
C	人間とぞうときりんと
D	<u>マンモスと④</u>
C	地球と
D	<u>地球はそんなこと決めてないよ⑤</u>
C	違う 地球は怒ってる 世界のみんなが怒ってる (中略)
T	Eさん、悪いことってだれが決めたの？ (中略)
D	<u>宇宙のみんな⑥</u>

Table 3 事例C児の授業①における発話

発話者	発話内容	内容項目
T	Cくん聞こうかなCくんは？ (中略)	
C	<u>オレンジ(友達)だと思います①</u>	友情・信頼
T	はい どうしてですか？	
C	<u>えっと、あれ、自分だって友達をなくしたら悲しいから</u> (中略)	友情・信頼
C	<u>だってね、ぼくのお母さんねたまにはね</u> <u>ひどいことするんだよ</u> <u>そのね、売られちゃうと同じようなことね</u> <u>ぼくね、悪い言葉とかむすっとしてたりしたらね</u> <u>売られちゃうから③</u>	
T	じゃあなんでお母さんそんな約束作っちゃったの？ 嫌じゃない？そんな約束あったら	
C	<u>うん④</u>	
D	だってさ、いい子になるため	善悪の判断
T	いい子になるため	
C	<u>正しい人になるため⑤</u> (中略)	善悪の判断
T	送っちゃったらどうなった？	
C	送っちゃったら	
D	絶交	友情・信頼
C	上の(場面絵)のような顔にならなかった	友情・信頼
T	こう(場面絵)にならなかったのね	
D	自分の心が失う	友情・信頼
C	<u>なるほど⑥</u>	
T	自分の心が失うってどういうことだろう？	
D	間違えた ほら 相手の心が失う ていうか自分が悪い子になっちゃう	友情・信頼
T	悪い子になっちゃう？	
C	<u>悪い人になっちゃう</u> <u>お母さんはね悪い人になんないために⑦</u>	規則の尊重 善悪の判断
D	悪い子になんないために 気持ちを考えて捨てちゃうよって脅してるんじゃない (中略)	規則の尊重 善悪の判断
T	約束守るのも友達のこと考えるのも自分のためになる んだって	
D	それはつまり優しい人になるため	
C	<u>うん 正しい人になる</u> <u>だってDくんだって正しい人になってきたもんね⑧</u> (中略)	規則の尊重 善悪の判断
T	Cくん今日、これが大きくなって思ったことある？	
C	<u>今日は、友達のことを考えること⑨</u>	友情・信頼
T	なるほど	
C	<u>考えなきゃいけない日にしよう⑩</u> (中略)	
C	<u>やっぱり友達のこと考えないだめだなって</u> <u>やっぱりそれが一番大事だなって⑪</u>	友情・信頼

の意見を述べている。教材の内容を自身の実生活に置き換えて「約束」と「友達」について考えている。授業の終盤で感想を聞くとC児は「友達のことを考える(下線⑨の発話より)」、「考えなきゃいけない日にしよう(下線⑩の発話より)」、「やっぱりそれが一番大事(下線⑪の発話より)」としている。C児の意見は「友達のことを考える」という考えで授業の始めと終わりでは変わっていない。しかし、その間にC児は、D児と議論しながら道徳的価値の理解を自身との関わりの中で考えている。道徳的価値の捉え方を内容項目の視点から考察すると、C児はてつやの行動について「友達のことを考えた(友情・信頼)」という視点であった。「母との約束」については嫌だと感じることもあるが、「正しい人になるため(規則の尊重)」としている。C児の「正しい人」という言葉には約束を守る姿だけでなく、約束を守っていくことで、やがて正しい行為を自分で判断できるようになる未来の姿も含まれていると捉えられる。そのため、C児は正しい人に「なる」と表現していると考えられる。これは「善悪の判断」の視点である。C児は他者と議論し、「規則の尊重、善悪の判断」と「友情・信頼」が関連していることに気付いた上で、改めて自分にとっては「友達のことを考えることが大事(下線⑨⑩⑪の発話より)」と結論を

出している。これは「多面的・多角的な思考の中で、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」と捉えられる。

事例 D 児の〈授業2〉における発話を挙げる(Table 4)。学校行事で行われる地域清掃活動について、D児が自分自身の立場から考えている発話である。教材の内容を読み取るだけでなく、実際に生活する現実世界の道徳的な課題に向き合っていると捉えられる。D児は地域清掃活動を「いいことだから①」としている一方で、自身の感情や認識も含めると「好きじゃないけど大切な活動(下線②の発話より)」という考えを述べている。地域清掃活動を「好きじゃない(下線②の発話より)」、「嫌い(下線②の発話より)」とする理由について、その後の発話で、汚していない人がきれいにしていること、きれいにする人が感謝されるべきであることを挙げている。その後の発話では「ごみも全然なければさ、結構いい街なのね④」としており、D児は「好きじゃない(下線②の発話より)」、「嫌い(下線②の発話より)」としながらも清掃活動が「いい街(下線④の発話より)」のために「大切(下線②の発話より)」だと考えていると捉えられる。この発話が見られたのは Table 3 の場面以降である。D児が現実の「ごみ問題」について考えるよう

Table 4 事例 D 児の授業②における発話

発話者	発話内容	内容項目
T	なんで小学校の人が拾わなきゃいけないの？ 捨ててないのに	
A	意味不明	
D	<u>いいことだから①</u>	善悪の判断
T	いいこと、これはいいことなんだ？ みんながやってることは (中略)	
D	<u>好きじゃないけど大切な活動</u> <u>けど、D(自分)くんはそれが嫌いなさ②</u> (中略)	勤労、公共の精神
T	いいことだけど、好きじゃない気持ちがあるのね 考えてくれてありがとう	
D	<u>だって、それをD(自分)くんがさ</u> <u>汚したところをきれいにしてやってんだから</u> <u>感謝しやがれてこと③</u>	感謝
T	感謝って難しい言葉だね	
A	当たり前だ、こんじゃろう	
D	<u>ごみも全然なければさ、結構いい街</u> <u>なのね④</u>	伝統や文化の尊重、 国や郷土を愛する態度

になった上で、今度はごみ問題を自分自身との関わりの中で捉えている。D児の道徳的価値の捉え方を内容項目の視点から考察すると、D児は「くろぶたの行為」について「間違っただごみの捨て方はいけない(規則の尊重、善悪の判断)」という視点であった。しかし、現実の問題としての「ごみ問題」については、「地域清掃活動は好きじゃないけど大切な活動だ(下線②の発話より、勤労、公共の精神)」、「ごみを拾う人は感謝されるべきだ(下線③の発話より、感謝)」、「ごみがなければいい街だ(下線④の発話より、伝統や文化の尊重、国や郷土を愛する態度)」と複数の内容項目が結び付いた視点であった。「二つの意見」示されたのは、「規則の尊重」「善悪の判断」であったが、D児は他者と議論し、自分自身との関わりの中で「勤労、公共の精神」「感謝」「伝統や文化の尊重、国や郷土を愛する態度」と関連させて考えるようになった。これは「多面的・多角的な思考の中で、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」と捉えられよう。

IV. 総合考察

事例児童C児とD児の発話について分析したが、どちらの児童も、授業のテーマに沿った意見を発表することができていることから、道徳における議論ができたと考えられた。評価の観点である「多面的・多角的な見方へ発展する」、「道徳的価値を自分との関わりの中で深める」にあてはまる発話の変容や姿を見ることができた。

「二つの意見」を用いたことにより、自閉症スペクトラム児童に「テーマに沿った議論を促すこと」、「授業の見通しを持たせること」、「他の視点を与えること」ができたと考えられる。

「テーマに沿った議論を促すこと」については、どの児童も教材に関する意見を発表する場面が多く見られた。「授業の見通しを持たせること」は、主発問に対して導入で意見を例示することで、授業のテーマが児童に伝わり、児童が意見を選ぶことができていた。「他の視点を与えること」については、児童が自分の支持しなかった方の意見の立場になって考えることもでき、そこから自分の考えを発展させる場面があった。以上のように、2つの意見の選択肢を提示することにより、話し合いが難しいとされる自閉症スペクトラム傾向のある児童でも、テーマに基づき意見をいうことができ、他児の意見

を聞く、さらに他児の意見に応じて自分の意見をさらに考えていくなどの話し合いが可能であると考えられた。意見には自閉症スペクトラム傾向の児童の特性が反映されている面があるが、自分の意見を基に相手の児童の意見を聞き、より多面的、多角的な視点に気づいていった。さらに自分のことを振り返る発言もみられた。

本研究の結果、「二つの意見」を用いた道徳指導が、自閉症スペクトラム傾向のある児童生徒が苦手であるとされる話し合いを可能にし、児童が「考え、議論する」ために有効な手立てとなると考えられた。今後はどのような教材であれば、より話し合いを通して「考え、議論」する道徳となるのか検討される必要がある。またこれらを促す教師の補助発問についてもさらに検討される必要があるだろう。

文 献

- 1) 田田貴子(2004)：高機能広汎性発達障害児の道徳判断の発達。白百合女子大学発達臨床センター紀要(8)，27-36。
- 2) 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。
- 3) 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。
- 4) 近藤多計夫(2017)：「二つの意見」を用いた道徳授業の実践―考え、議論する道徳授業をめざして―。教育実践研究(27)，175-180。
- 5) 文部科学省(2016)：道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2020.2.20 取得)
- 6) 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。
- 7) 文部科学省(2018)：小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編(平成29年告示)。廣済堂あかつき。
- 8) 武部愛子・平川宣就(2016)：発達障害のある子どもの道徳指導について―「道徳の教科化」を受けて―。福岡こども短期大学研究紀要(27)，1-5。
- 9) 中野啓明(2015)：PISA 型道徳授業の構想(2)，敬和学園大学研究紀要(24)，115-130。
- 10) 高井弘弥(2008)：自閉症スペクトラム症候群における道徳規範の潜在学習と道徳感覚(1)。武庫川女子大学紀要人文・社会科学編(55)，41-49。

- 11)丹野哲也(2016):中学校における「特別の教科道徳」の指導—発達障害の可能性のある生徒への指導・支援について—, 中等教育資料 67(5), 84—87.

(受稿 2020.4.24, 受理 2020.6.22)