

知的障害特別支援学校における道徳科 —ASDの生徒の困り感とその支援—

今井 伸和*

キーワード：共同注意、心の理論、俯瞰的視点、代弁的・翻訳的支援

はじめに

(1) 本稿の目的と問題の所在

筆者は、本務校附属特別支援学校（以下「附特」と略する）の中学部および高等部の教諭らとともに、道徳科の指導法や評価について共同研究をおこなっている¹。本稿の目的は、附特にも複数在籍している ASD（自閉スペクトラム症）の生徒に着目し、その生徒らの困り感を明らかにし、ASDの生徒に効果的な指導法の開発のため足がかりを得ることにある²。

筆者が ASD の生徒に着目するに至ったきっかけはこうである。ある日（2023年10月10日）附特高等部で、道徳科の授業を関与観察していたときである。その授業は「感謝」の内容項目を取り扱ったものであった。授業者は生徒に対して、相手がお礼は必要ないと言う場合、それでもお礼はすべきだろうか、やはり相手の言うとおりにお礼は必要ないであろうか、と発問した。「それでもお礼は必要だ」と答える生徒がいるなかで、ASDと診断されている一人の生徒が「相手が必要ないと言うのだから、お礼は必要ない」と答えた。

これが ASD の診断的特徴の一つである。ASD 児・者は、言葉を字義どおりに受けとり、その言外の意味（謙遜・皮肉・お世辞）を理解することに苦勞する³。「礼には及ばない」という言葉がある。恩を施してくれた相手がこちらに言う言葉であり、「大したことはしていないので、お礼をする必要はない」と相手が謙遜して言う言葉である。しかし、相手がお礼を必要ないと言っているのだから、こちらもお礼をする必要はあるまい、こちらが受けとったとしたら、相手との人間関係は少なからず壊れてしまうであろう。筆者は、その ASD の生徒が「お礼は必要ない」と言ったとき、今さらながらに思い至った。ASD の生徒は、道徳科の授業に限らず、いろいろな生活の場面で、人知れず苦勞をしているのではないかということに、である。

上で見たような言語的なコミュニケーションの困難さのみならず、ASD では、興味・情動・感情を共有することに問題があるとされる⁴。いわゆる「共同注意」の欠如である。トマセロによれば、大型霊長類のなかで道徳性が人間に可能であるのは、人間にのみ、他の類に見られない、他者の意図と自分の意図をリンクさせる社会的・認知的スキルがあるからである⁵。チンパンジーにはこのスキルがないので道徳性がないとされる。ASD の子どもも自分の意図と他者の意図をリンクさせるのが苦手であると普通は考えられている。しかしその一方で、このような ASD についての

* 熊本大学大学院教育学研究科

常識に反して、筆者が参観した道徳科の授業において、ASDの生徒が友情や思いやりを育んでいるような態度をたびたび示したのである。ASDが社会的なコミュニケーションに障害があるにもかかわらず、附特の子どもたちの変容をいかに考えればいいのか。こうした問題が本稿執筆の背景にある。

他者の意図の理解が苦手なASDの子どもたちがいかに道徳性を育むかはよくわかっていない。さらに、ASDの子どもに適した道徳科の指導法についても研究はまだ十分ではない。そこで、本稿では、ASDの診断的特徴から道徳科の授業においてどのような問題があるのかを把握していきたい。それと同時に、附特の教員が問題を解決するために生徒にどのような働きかけをしているのかも明らかにしたい。

(2) 先行研究と本稿の貢献

先行研究について述べておこう。道徳科におけるASDの児童生徒の困り感について言及している論文は二つある⁶。まず、岸本知可らは、ASD児が道徳的価値を「自分事」として捉えにくいことを指摘し、在籍学級での道徳科の授業についてさらに通級指導教室で一对一の個別対話で深めていくことでASDの児童特有の困難さを克服する可能性を見出している⁷。岸本らの論考は、在籍学級と通級指導教室との連携を通して、児童が道徳的価値を「自分事」として捉える可能性を見出している点で参考になるものである。次に、松田文春らは、中学校特別支援学級（知的障害）に在籍する自閉的傾向の強い生徒に対して、道徳の時間に副読本の資料を用いた実践例を紹介している⁸。その際、生徒が登場人物の心情を自分に置き換えて理解することが非常に難しいとの報告をしており、たいへん興味深い。

それにしても、どうしてASDの児童生徒は道徳的価値を「自分事」として捉えられなかったり、道徳科の資料の登場人物を自分に置き換えられなかったりするのでしょうか。それは、マイケル・トマセロやサイモン・バロン＝コーエンが指摘するように、ASD特有の障害⁹、すなわち共同注意や心の理論の障害があるからであろう。ところが、先の二つの論文では、共同注意や心の理論の障害については言及されていない。それに対し、道徳科をテーマにしたものではないが、共同注意や心の理論を直接テーマにしている先行研究がいくつかある¹⁰。高井弘弥は、ASD児には潜在学習（明示的な学習ではなく日常生活での無意識の学び）の障害があり、「心の理論」テストをパスすることが困難であると認めつつも、それでもパスすることは可能であることを示唆している¹¹。惜しむらくは、高井によって、その後の研究の展開がなされていないことである。また、青木雄一らは、ASDの共同注意の欠如に着目し、その獲得のためにSCERTSモデルを参照している。SCERTSモデルとは、ASDとその関連障害のある人のコミュニケーション能力や社会的情動的な能力を高めるための教育的アプローチである¹²。青木は、SCERTSモデルを利用することによって、ASD児の共同注意の機能が促進されたと報告している¹³。

それでは、これらの先行研究と比べて、本稿の貢献はどこにあるのでしょうか。先行研究では、ASDの児童生徒における、道徳的価値を自分事として捉えることの困難さ、登場人物の心情理解の困難さを指摘している。本稿では、それらとは異なり、ASD児のそのような困難さが何によってもたらされるのかを理論的に考察している。すなわち、それは、高井や青木らが示しているように、共同注意や心の理論の障害である。共同注意や心の理論の障害は道徳科そのものの在り方が問われるような障害である。なぜなら、道徳科とは、

相手のことを思いやったり、相手の立場に立ったりすることの価値について考え議論する教科であるからである。そのことを本稿では明らかにする。そのうえで、共同注意や心の理論において困難を抱える ASD の生徒への道徳科の手立てはどのようなものであるのかを附特の実践を参照しながら検討する。

（3）本稿の論述の順序

論述の順序は以下の通りである。すなわち、第1章では、ASD の児童生徒の困り感が何によってもたらされるのかを認知科学等の研究成果に基づいて明らかにする。具体的には、トマセロやバロン＝コーエンの研究をもとに、ASD の生徒の困り感の要因を把握したい。第2章で、共同注意や心の理論の欠損により、読み物資料を用いて登場人物の心情を理解していくような、一般的な道徳科の授業そのものが成り立たなくなってしまうことを明らかにする。第3章では、附特における道徳科の授業を参照しながら、問題点の克服にはどのような手立てが考えられるかについて検討したい。

1. 共同注意・心の理論・俯瞰的視点

この章では、ASD 児・者の種々の困り感が何に起因するかを見ていく。とくに、ASD の認知特性として共通して挙げられる、共同注意、心の理論の障害を取り上げよう¹⁴。また、筆者は、それらに加えて、俯瞰的視点が道徳性に関連して重要なファクターであると考えている。それぞれ順次見ていきたい。

（1）共同注意の障害

ASD 児の欠損は、トマセロやバロン＝コーエンが指摘しているように¹⁵、何よりもまず共同注意の障害である。共同注意とは、赤ちゃんが9ヶ月から12ヶ月頃になって、外界の対象に対するおとなの注意と行動に同調することをいう¹⁶。具体的な行動としては、赤ちゃんがおとなの見ているところを見たり（視線追従）、おとなと一緒におもちゃで遊んだり（協調行動）、おとながしているのと同じような行動をとったりする（模倣学習）ようになる。また、ほぼ同じ時期に赤ちゃんは、おとなの行動と注意を向けさせようと、ある対象を指さしたり、対象を持っておとなに提示したりすることを始めるという。

バロン＝コーエンは、ASD 児が上で見たような共同注意の主要な行動（視線追従や指さし）をしないことに言及し、以下のように結論する。すなわち、共同注意の重要なはたらきは、自分と他者のあいだに、他者の気持ちと自分の気持ちの波長を合わせて、興味関心の共有を確立することであるが、ASD 児はその点において重篤な障害がある¹⁷。たとえば、ASD 児はしばしば大きすぎる声で話したり、小さすぎる声で話したり、抑揚の乏しい話し方をする場合があるが、定型発達児であれば、聞き手が興味をもって聴き取れるように、自分の声の抑揚を調節する。ASD 児は他者を関心のある聞き手と考えていないので、このような調節をしないという¹⁸。

要するに、共同注意の障害は社会的コミュニケーションの欠陥をもたらすのである。

『DSM-5-TR』によれば、ASD 児・者の基本的な特徴は、相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障害である¹⁹。『DSM-5-TR』では、共同注意に関連する ASD の

特徴として非言語的コミュニケーションの欠如を指摘していることは注目に値する²⁰。非言語的コミュニケーションとは、たとえば、視線を合わせること、身振り、顔の表情、身体の向き、または会話の抑揚である。われわれは、他者と関心を共有するために、非言語的コミュニケーションをさまざまな場面で用いている。たとえば、相手の話していることに関心があれば、われわれは視線を合わせ、顔の表情で関心を共有していることを示すのである。逆に関心がない場合、われわれは目を合わせなかったり（＝目もくれなかったり）、身体を相手に向けなかったり（＝そっぽを向いたり）、抑揚のない相槌を打ったり（＝生返事をしたり）する。ASD 児にはそうした非言語的コミュニケーションが欠如していたり、きわめて少なかったりするるのである²¹。

いずれにせよ、共同注意の欠如によって、道徳科の授業において、授業者は ASD の生徒が何を意図しているのかが掴みづらいことがわかる。だが、ここではそのことを確認するだけにしておいて、ASD の生徒が道徳科の授業でどのように困っているかは次章で、その生徒に対する支援にはどのようなものが考えられるかは第 3 章で、それぞれ考えよう。

（2）心の理論の障害

もう一つのファクターは心の理論である。ASD 児における心の理論の障害を重視しているのがパロン＝コーエンである。パロン＝コーエンによれば、36 ヶ月から 48 ヶ月の子どもたちが高次の認識を発達させるようになり、この年代の子どもたちは、人が真実の事柄を考える（＝正しい知識や正しい信念をもつ）こともあるし、明らかに誤った事柄を考える（＝誤った信念をもつ）こともあると理解し始めるという²²。たとえば、この年代の子どもたちは、白雪姫がリンゴ売りを親切な人だと誤って信じたことを理解できる。すなわち、そのリンゴ売りは白雪姫に毒入りリンゴを食べさせるために善良なふりをした王妃だったから、白雪姫は誤っているのだけれど、子どもたちはこの白雪姫の誤った表象を理解したうえで、物語を楽しめるというのである。逆に言うと、ASD 児はこの高次の認識ができずに、物語を楽しむことができないことになる。

ところで、心の理論と前に述べた共同注意とはどのような連関にあるのだろうか。パロン＝コーエンは、心の理論が共同注意の三項表象（自己と他者と対象の表象）を利用し、その三項表象を他者の心を表象することに転換しているとする²³。しかしまた、パロン＝コーエンは、共同注意と心の理論は次の点ではっきりと区別されなければならないとも述べている。パロン＝コーエンによれば、両者の違いは、誤った表象の（不）可能性という特性によって説明される²⁴。誤った表象の可能性とは、白雪姫が王妃を親切なリンゴ売りとして誤って信じ込んでしまっていると理解できることである。また、かのサリーとアンの課題において、サリーが誤っていると理解できる可能性のことである。

サリーとアンの課題とは、こうである。すなわち、サリーがおはじきをカゴに入れ、サリーがその部屋を退出した後、アンが入室してきて、そのおはじきを別の箱に移して退出する。再び部屋に入ってきたサリーはおはじきをどこに探すか、というものである。定型発達児やダウン症児に「サリーはどこにおはじきを探すでしょうか？」という質問をすると、多くが「サリーはカゴを探す」と正解する。それに対して、ASD 児は「サリーは箱の方を探す」と答える。つまり、ASD 児の多くはサリーが誤って表象していることを理解できないのである²⁵。これが、誤った表象の（不）可能性である。

それにしても、どうして定型発達児にはサリーが誤っているという表象が可能であり、ASD児には不可能なのか。この問題について「心の理論」で十分に説明がつくとは筆者には思われなかった。そこで、筆者は俯瞰的視点（トマセロ）という概念をあらたに取りあげたい。俯瞰的視点によってこそ、ASD児がどうしてサリーとアンの課題で躓くかを、心の理論を用いるよりも、簡単に説明することができるからであり、さらに俯瞰的視点が高徳性にとって極めて重要であるからである。

（3）俯瞰的視点に立てないこと

ともかく、サリーとアンの課題について、バロン＝コーエンは、サリーの誤った表象を理解できるかどうかという観点から見ている。しかし、このサリーとアンの課題は、筆者にはむしろ、よりシンプルに考えて、サリーの視点とアンの視点を一挙に表象できるかどうかという問題であるように思う。要するに、俯瞰的視点とは、サリーの視点やアンの視点以外の、第三者の視点から見ることを可能にする視点である。それもそのはず、サリーとアンの課題が出される時、（定型発達）被験者はサリーとアンそれぞれの視点を一挙に見られる場所にいるのだから。ASD児がサリーとアンの課題に失敗するのは、ASD児が俯瞰的視点に立てないことと関係している、ということだ。したがって、本稿では、共同注意や心の理論に俯瞰的視点の障害をつけ加えることを提案したい。

筆者が俯瞰的視点という着想を得たのはトマセロからである。トマセロは俯瞰的視点を次のような文脈で用いている。ある研究で、生後18ヶ月前後のヒト幼児たちが何らかの協働活動に携わった後、順番で役割を交換し、これまで担当したことのない役割につかされた²⁶。すると、こんなに幼い子どもたちでも新たな役割に適応した。それに対して、チンパンジーに同じことをやらせてもできなかったという。そして、トマセロは俯瞰的視点について次のように述べる。

ヒト幼児が共同活動を、ゴールの共有や相互補完的役割とともに、すべて単一の表象フォーマットで「俯瞰的視点」から理解している²⁷。

トマセロは、チンパンジーは、自分の役割を一人称的な視点から、相手の役割を三人称的な視点から理解しているにすぎず、ヒト幼児のように俯瞰的な視点を備えていないという²⁸。その意味で、チンパンジーは水平的なレベルにとどまっているのに対して、ヒト幼児は垂直のレベルの視点にも立つことができる。この垂直レベルの視点は道徳性においてとくに重要なものである。なぜなら、トマセロが言うように²⁹、道徳性とは「他者の関心を自分の関心に優先させる、もしくは両者を平等に扱う」態度・姿勢であるからである。

ここで注意すべきは、「他者の関心を自分の関心に優先させる」と他者と自分とを「平等に扱う」とことは、厳密に見れば、別個の事態である、ということである。他者の関心を優先させ、利他的に行為するだけなら、水平レベル（共同注意や心の理論）で十分用が足りるが、自分と他者とを平等に公平・公正に扱うのはどうか。それには、水平レベルでなく垂直レベルの視点がどうしても必要となる。なぜなら、自分と他者とが平等であるという直感は、自分の視点から他者を見るだけではけっして出現せず、自分の視点とは

別の視点に立たなければ出てこないからである³⁰。具体例として、ロールズの「無知のヴェール」を参照することが有益であろう。ロールズによれば、公正としての正義を成立させるためには、「無知のヴェール」を被るという手続きが必要となる。その理由は、自分と他者が対等な立場に立つためには、自分（および自分が属する共同体）の視点をいったんキャンセルし、第三者の視点に立つ操作が必要だからである³¹。

トマセロ自身もまた、この俯瞰的視点について、ネーゲルの「どこでもない場所からの視点」を引き合いに出している³²。「どこでもない場所からの視点」とはいったいどこからの視点なのか。それは、自分の視点にも他者の視点にも、そのいずれにも回収できない第三者の視点である。それが俯瞰的視点と言われるのである³³。つまり、俯瞰的視点とは、自分の視点をキャンセルして、自分の視点や他者の視点に回収されない第三者の視点に立つことをいうのである。

ところで、共同注意や心の理論が ASD 児・者に困難であることはトマセロやバロン＝コーエンがくり返し述べているところであるが、俯瞰的視点が ASD 児・者にとって困難であるというエビデンスはあるのだろうか。ASD 児・者における俯瞰的視点の有無はいかに確認すればいいのだろうか。

トマセロは、チンパンジーとヒト幼児それぞれに最後通牒ゲームをさせる実験をおこない、チンパンジーが最後通牒ゲームでいかなる（不当な）申し出でも受諾するのに対して、ヒト幼児は平等な申し出以外は拒絶することを確認している³⁴。ヒト幼児はその際に、俯瞰的な視点に立ち、その視点から公平・公正が実現されているか公平・公正にもとるかを判断しているのである。したがって、最後通牒ゲームによって、俯瞰的視点に立っているか否かを確認することができる。

ASD 児に対して最後通牒ゲームを実施しているのがハートレイらである³⁵。ASD 児の俯瞰的視点の有無を確認するため、その実験を参照しよう。この実験で、ASD 児は不公平な申し出を受諾する傾向性が有意に高いことが確認されたのである。

ASD の子どもはまた、不公平な申し出を受け入れる傾向が強く、不平等に対する嫌悪感が低下していることが示された³⁶。

この実験の結果により、ASD 児は俯瞰的視点に立つことが困難であると考えられる。では、俯瞰的視点に立てないと、道徳科の授業でどのような支障があるのであろう。次章では、共同注意・心の理論・俯瞰的視点の欠如それぞれがもたらす道徳科の授業の困難性について考えてみたい。

2. 道徳科の授業における困難性

ASD 児において共同注意・心の理論・俯瞰的視点の機能がうまくはたらかないことが、道徳科の授業にどのような影響を及ぼすのであろうか。筆者は ASD 児における道徳科の困難性には主に三つあると考えている。すなわち、登場人物の意図を理解できないこと、物語の因果性を追えないこと、公正・公平の概念理解が難しいこと、である。それぞれ順次見ていこう。

(1) 登場人物の意図を理解できない

ASD 児・者の診断的特徴としてしばしば指摘されるのが、他者と関心を共有することができないというものである。これは主に共同注意の障害であるとされる³⁷。

本稿の冒頭で述べたように、相手が礼には及ばないと言った際に、附特の ASD の生徒がそれを額面通りに受けとって、相手がそう言っているのだからお礼は必要ないと考えてしまう。ASD 児・者がそう考えてしまうのは、相手の気持ちと自分の気持ちとをつなげられず、相手の気持ちを推し量れないからである。では、このような共同注意の障害は道徳科の授業に何をもたらすのであろうか。

「大きな絵はがき」（東京書籍）という道徳科の資料がある。主人公の広子宛に、転校した仲のいい友達の正子から、きれいな景色の写った絵はがきが届いた。ところが、その絵はがきは定形外であり、料金が不足していた。広子の兄は料金不足を正子に知らせるべきだという。母は料金不足のことは知らせずにお礼だけを伝えるべきだという。広子は正子に料金の不足を知らせるべきかどうか迷うという内容である。

先述の、相手が礼には及ばないと言ったからお礼は必要ないと言った生徒なら、広子はどうすればいいのかと発問されたら、いかに答えるだろうか。おそらく筆者の推測だと、その生徒は、広子が何に迷っているのか理解に苦しむであろう。料金が不足していた事実を相手にそのまま伝えるべきだと考えるかもしれない。広子が正子の気持ちに配慮していることなど思いもよらないかもしれない。

このように、道徳科の資料には、登場人物が相手の気持ちに寄り添っている場面が多くある（他には「手品師」など）。その登場人物の心情について発問されることもよくあるであろう。そのときに、ASD の生徒は、登場人物の意図に自分の心を寄り添わせることができずに、困惑してしまうのではなかろうか。

(2) プロット（因果関係）を追えない

そもそも ASD 児は物語のプロット（因果関係）を追えないことが実験で確かめられている。キャプスらは定型発達児と ASD 児の物語の理解力について実験をおこなった³⁸。被験者はセリフや説明文のない絵本を見せられて、物語を説明するように求められた。定型発達児は登場人物の感情を説明する際に因果関係を含む傾向がある。たとえば、定型発達児は、「赤ちゃんが泣き出したのは猫に引っかかれたから」というように、物語の説明に因果関係を含める。それに対して、ASD 児は登場人物の感情や物語の状況のみに言及する。たとえば、ASD 児は「赤ちゃんは泣いていた。カエルは逃げようとした」と説明する。

道徳科の授業では、登場人物の心情だけでなく、登場人物がどうしてそのような心情になったのか、というような因果関係を問う発問がよくなされる。たとえば、「きいろいベンチ」（日本文教出版）で、登場人物の二人がはっとしたのはどうしてだろう、といった発問である。因果関係を問う発問は、ASD 児にとっては答えるのが難しい発問であると言える。

ところで、プロットが追えないことは共同注意・心の理論・俯瞰的視点のいずれと関連するのか。キャプスらは、心の理論、とりわけ誤信念課題（＝白雪姫が誤ってリング売りを親切な人だと信じたことを理解できるかどうか）と関連すると述べている³⁹。とはい

え、俯瞰的視点とも関連していよう。その証拠に、近代において小説という形式の物語を読むことになってはじめて国民国家が生じたとするベネディクト・アンダーソンを参照してもいいかもしれない⁴⁰。小説とは、物語中の登場人物に対してわれわれ読者が俯瞰的視点に立てるように設計されたメディアであるからだ。

いずれにせよ、プロットが追えないことは道徳科の授業では相当に不利である。日本の道徳教育では伝統的に読み物資料を教材に使用するからである。読み物資料を読んで、そこに含まれている道徳的価値を自分との関連で考えたり、多面的多角的に考えたりすることが、道徳科で求められるわけであるが、そもそも ASD 児は読み物資料を読むことが困難である。したがって、ASD の児童生徒のために、道徳科の教材に関して何らかの支援が必要である。いかなる支援が可能なのかは次章で考えたい。

(3) 公平・公正の概念の理解

俯瞰的視点に立てないことは、公平・公正な概念の理解が難しいことにつながるであろう。そのことは道徳科の授業においてどのような差し障りがあるのか。

たとえば、「大すきなフルーツポンチ」（東京書籍）という資料がある。給食当番である主人公は、人気メニューのフルーツポンチを仲良しのしゅんたには多くよそおいたいが、全体の人数分が足りなくなるという心配もある。そこで、主人公は、理不尽なことをされてもいつも文句を言わないけんちゃんのを少なくすればいいと考え、しゅんたの器に多くのフルーツポンチを入れる。それを同じ給食当番のかおりに咎められるといった内容である。

既述のように、ハートレイの実験により ASD 児は不当な申し出を容易に受諾してしまうことが確かめられていた。だとすると、ASD の生徒には、けんちゃんが不当な申し出を受け入れることに何ら違和感を覚えない可能性がある。また、主人公を咎めるかおりが俯瞰的視点を代表しているのであるが、ASD が俯瞰的視点に立てないとすると、かおりの立場をぜんぜん理解できないかもしれない。このように、ASD の生徒には、「大すきなフルーツポンチ」は、内容項目の「公平、公正、社会正義」を考えさせる資料として不適切なものになってしまう可能性がある。

以上見てきたように、共同注意や心の理論、俯瞰的視点に問題がある ASD の生徒には、道徳科の資料について理解に苦しむ場面が多々あるであろう。ASD の生徒に対しては、読み物資料を読んで道徳的価値について生徒に発問して答えさせる従来の道徳科の授業そのものが成り立たなくなってしまう危惧がある。ASD 児に適した道徳科の授業はどのようなものが考えられるのだろうか。次章で附特の実践例を参照したい。

3. 附特の道徳科における手立て

(1) 資料は具体的なものにする

附特における道徳科の授業はほとんど教科書の資料を使用しない。高等部では、「NHK for school」の道徳教材を使用することもあるにはある。しかし、授業の大半は自作資料を用いている。どうして附特では道徳科の検定教科書を使用しないのであろうか。

筆者の附特での共同研究者（2017年度から2021年度まで）であった日置健児朗教諭（現・熊本県立小国支援学校）によれば、当初は教科書の読み物資料を用いていたのだが、子どもたちにはそれらの資料がピンとこなかったという。日置教諭はうまくいかなかった理由として、複数の登場人物が登場し、その人間関係が複雑であること、第二に教科書のような短期記憶が求められる資料より、むしろ、長期記憶として定着する子どものくり返しの経験に基づく資料が有益であることを挙げていた⁴¹。その結果、附特では教科書ではなく、各教科や生活単元学習、行事などと道徳科の内容項目とを関連させた自作資料を用いている。たとえば、体育祭との関連において「個性の伸長」を扱った資料、文化祭との関連において「勤労、公共の精神」を扱った資料というように、附特では自作資料を用いているのである。

もちろん、附特の道徳科が自作資料を使用する理由は、ASDの生徒が読み物資料のプロットを追えないから、というものではなかった。しかし、読み物資料ではなく子どもたちの経験に基づいた自作資料を用いることは、結果的にASDの生徒にもうまく作用したと考えられる。たとえば、有名な「雨のバスでいりゅう所で」（日本文教出版）では、行列に割り込んだよしこが、お母さんの顔を見たら「とてもこわそうな顔」をしていたことが語られる。ASDの生徒にはお母さんが怒っていることはわかるが、どうして怒っているのか、その因果関係を理解することは難しい。「雨のバスでいりゅう所」のみならず、道徳科の資料には因果関係の理解が求められるものが多い。道徳的に善くない行為をしたから他者から非難されたり良心の呵責を覚えたり、逆に良い行為をしかたら他者から称賛されたりすがすがしい気持ちになったりする、というように、である。逆に、生徒が実際にした体験なら、そこにあえて因果関係を読み込むことはそれほど要求されない。ASD児・者には因果関係の理解が難しいのであるから、附特のASDの生徒にとって自作資料が有効であったと考えられる。

（2）代弁的・翻訳的支援

ASDの生徒には、これまで見てきたように、共同注意・心の理論・俯瞰的視点といったさまざまな困難がある。これらの障害を、道徳科の授業で先生と共に、あるいはクラスの友達と一緒に克服しようとしているASDの生徒の姿を紹介したい。

2023年11月9日および14日に附特中学部で実施された、「勤労」の内容項目を取り扱った授業があった。本授業は、すすかけ祭りという附特の文化祭（11月12日）をあいだにはさんで、前半の授業（11月9日）と後半の授業（11月14日）を実施する、という単元で構成されている。なお、すすかけ祭りとは、小学部がゲームコーナーを開催したり、中学部のクラフト班と陶工班、高等部の陶工班・縫製班が自分たちで作った製品を販売したりする、毎年恒例の行事である。当日は、保護者や地域の方々、教育関係者が多く来場する。

単元の主題は「みんな（学校・家族・社会）のためにできること」（勤労、公共の精神）であり、前半の授業のねらいが「みんなのために役立とうとする意欲や態度を育てる」、後半の授業のねらいが「家庭生活において、自分の役割を持ち、進んで家族の一員としてできることを考える」である⁴²。前半も後半も授業形態はいずれも、中学部1年生・2年生・3年生全員が美術室に一斉に会し、学年ごとに班（各学年4名程度）を組み、それぞれの班に担任の2名の教諭が入り、授業者（1名）がファシリテーターとなり授業を進行する、という

ものである。

ここでは、後半の授業における ASD の生徒（中学部 2 年。C 1 と呼ぶ）と担任の教諭（T と呼ぶ）とのやりとりを紹介しよう。他者の心を理解するだけではなく、自分の心を理解し、理解したことを表現するのも難しい ASD の生徒に対して、そこでの T の対応がヒントになり得るからである。授業者が生徒たちに「自分たちが作った製品を買ってもらってどう思った？」と発問し、それをロイロノート（授業支援クラウドアプリ）のワークシートに書くという課題を出した。C 1 はワークシートに「安心した」と書いた。つまり、C 1 が言いたかったのは、自分が丹精込めて作った製品が売れるかどうか心配だったけど、お客さんに買ってもらえて安心した、ということであろうか。実はそうではないのだ。そんなありきたりの話ではなかったことを T がずばりと言いつつ切ったのである。

T は、C 1 の書いたことを全体で共有する際に、C 1 の言いたかったことを次のように代弁・翻訳した⁴³。すなわち、T によれば、お父さんが単身赴任ですずかけ祭りに来られなくて、C 1 は自分の作った製品（＝お皿）をお母さんがお父さんの分まで買ってくれるか心配していたのだ。C 1 は自分の作ったお皿を離れて暮らしているお父さんにも使ってもらいたかった。お母さんがお父さんの分まで買ってくれて、ホッとしたのである。それにしても、T はどうして C 1 の気持ちがわかったのであろう。

筆者は授業の直後にこの一連のやりとりについて T に話を伺った⁴⁴。T はすずかけ祭りの前に C 1 がふさいでいるので尋ねたら、お父さんが来られないと C 1 が言う。T はさらに「じゃあ、どうしたい」と C 1 に尋ねたら、C 1 はお父さんの代わりに製品を買って、お父さんに使ってもらいたいという。そこで、T は、事前にお母さんに、お父さんが来られないことで C 1 が心配している旨伝えていたのである。

このように、附特の教員は生徒たちの背景をよく知っている。また、生徒たちの背景をよく知るために保護者と密にコミュニケーションを取っている。附特の教員は、生徒の背景に知悉し、それを根拠に、生徒が自分では表現できない考えや気持ちを代弁・翻訳するのである。相手や自分の心情を理解することが難しい生徒たちは、教員が自分の代わりに自分の心情を代弁・翻訳することを通して、自分の心情を理解するわけである。

（3）友達との関係が欠損を補う

同じく、この単元の後半の授業で特筆すべきことがあった。それは、C 1 が友達と一緒に「いいね」という言葉が書かれた「気持ちカード」を提示していたことである。そのどこが特筆すべきことなのであろう。

附特の道徳科では、授業づくりのポイントとして、「気持ちカード」を活用している。「いいね」や「すごいね」といった言葉とそれに応じたイラストが描かれているカードを生徒たちの手元に置いておき、友達の発表に対して即座に反応しやすくするための工夫である。その日も、ASD 以外の生徒は積極的に友達の発表に「気持ちカード」を提示していたが、ASD の生徒は、C 1 も含めて、そのカードを提示することは普段の授業であまりしない。ところが、その日はなぜか C 1 が積極的に「気持ちカード」を提示していたのである。どうして C 1 はいつもと違って積極的であったのだろうか。

それは、となりの班（中学部 1 年）の C 2 と C 3 が積極的に「いいね」のカードを、「いいね」と発言しながら、提示していたからである。それにつられるように、C 1 も「いいね」

と言いながら、「いいね」のカードを提示していた。筆者は道徳科の授業で足かけ2年にわたりC1を見ているが、このような積極的なC1を見たのは筆者には初めてであった。さらに、C3が「なるほど」のカードを「なるほど」と言いながら提示した。そのときにもやはりC1は、「なるほど」と言いながら、「なるほど」のカードを提示したのである。

とはいえ、このC1のカードの提示は、相手の言ったことをそのままオウム返しでくり返す、ASDに特有の即時性エコラリアだと言えなくもない。C1の積極的な発言は即時性エコラリアなのであろうか。それとも、C1の主体的・自発的な発言なのであろうか。その点について、中学部主任の赤崎真琴教諭に授業後に話を伺った。

赤崎教諭は、C2（診断名はウイリアムズ症候群）とC3（診断名は言語障害および知的障害）を小学部から指導している。赤崎教諭によれば、C2もC3もおしゃべりがとても好きで上手であり、授業中もしっかり気持ちが入って自分の言葉で考えを表現できるということであった。そこで筆者が、C1も、C2とC3と同様に、「いいね」や「なるほど」と発言していたことを切り出して、それは単にC2・C3につられたにすぎないのかどうか赤崎教諭に伺った。赤崎教諭の答えは、C1はたしかにC2やC3からいい影響を受けていると思われる、というものであった。「いい影響」とはどのような影響であろう。

たしかに、即時性エコラリアは、基本的信頼をおく他者との情動的交流によって、抑揚が豊かになってくることがわかっており、しかもそれが自発的・主体的な発話につながっていくと指摘される⁴⁵。しかし、どうして他者との交流（ここで言えば、C2やC3との交流）がC1の自発的・主体的な発話を誘発するのであろうか。C1は、C2やC3からの借り物ではなく、心から「なるほど」と思って主体的に発話しているとほんとうに言えるのだろうか。

ここで、俯瞰的視点（第1章第3節）を思い出そう。すなわち、ヒト幼児のみが、何らかの目標を同じ仲間と共有でき、さらに役割の交換が可能である。それが、ヒト幼児が俯瞰的視点に立っている証拠であるとされる。だとすると、C1は、C2やC3との情動的な関わりに基づき、友達と一緒に協力して授業に参加し、C2やC3がしていた気持ちカードの提示という役割を今度は自分が担っていったのではないか。C1は、友達との情動的な関わりを起点に、俯瞰的視点の欠損を補いつつあると言えよう。そのことが「いい影響」なのである。

おわりに

本稿では、道徳科におけるASDの生徒特有の困り感を共同注意・心の理論・俯瞰的視点のそれぞれの観点から考察し、附特においてどのような支援がおこなわれているかについて検討した。これらの障害により、ASDの児童生徒は道徳科の読み物資料における登場人物の意図を把握できなかつたり、心の理論の障害により物語の因果性が追えなかつたりする。さらに、俯瞰的視点に立てないことによって、公平・公正の概念理解に困難が生じる。したがって、従来の読み物資料を使用した道徳科の授業は、ASDの児童生徒にはあまり適していないことが明らかとなった。それに対して、附特では、教科書の読み物資料を使用せずに、生徒の経験に密接に関連した自作資料を用い、生徒がうまく言葉で表現でき

ない気持ちを代弁・翻訳するという支援をおこなっている。また、ASDの生徒が道徳科における友達との交流によって俯瞰的視点の欠損を補っていることも確認できた。

本稿では、道徳科の授業でASDの生徒が抱える困難について概略的に述べてきたにすぎない。ASDの生徒に適した道徳科の指導法や評価方法のさらなる開発が急務であり、知的障害特別支援教育にたずさわる者の喫緊の課題である。

註

¹ 本研究は、JSPS 科研費 22K18631 の助成を受けたものである。

² 本研究は、「熊本大学教育学部・大学院教育学研究科におけるヒトを対象とする研究審査委員会」による承認を受けている（2022年9月12日付）。その申請の際に記した倫理上の配慮は以下の通りである。

本研究は研究協力者またはその保護者の理解や同意を得て実施している。本研究への参加は任意であり、自由な意志が尊重される。研究に参加しないことによって、不利益な対応を受けることはない。いったん研究への参加に同意したとしても、同意を撤回できる権利が保障されている。本研究で得られた個人情報や音声データは、本研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用する。個人情報は研究責任者（＝筆者）のみが個人を特定できるようにした上で、不特定多数の出入りのない部屋で鍵をかけて厳重に保管する。個人情報は研究終了後5年を経過した日まで保管し、個人情報が外部に漏れないようにした上で、廃棄する。

³ American Psychiatric Association（編）、高橋三郎・大野裕（監訳）『DSM-5-TR—精神疾患の診断・統計マニュアル』、医学書院、2023年、59頁参照。『DSM-5-TR』では、「皮肉やお世辞」が例として挙げられているが、謙遜も、字義どおりでなく言外の意味を把握しなければ理解したことにならないという点では同様である。

⁴ 同書、54頁参照。

⁵ マイケル・トマセロ『心とことばの起源を探る—文化と認知』、大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳、勁草書房、2006年、102–103頁参照。

⁶ ASDの児童生徒の困り感に直接には着目していないが、ASDと道徳科の関連をテーマにしたものとして以下のような研究がある。宮越淳らは、モラル・ジレンマのような「二つの意見」を児童に明示し、いずれかを選ばせて、選んだ理由を述べさせるという授業をおこなっている。その結果、児童が多面的・多角的な見方へと発展したり、自分自身との関わりのなかで道徳的価値を捉えたりする発言が見られたという。宮越淳、細川かおり「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」、日本発達障害支援システム学会『発達障害支援システム学研究』第19巻第1号、2020年、11–18頁。また、青木利樹らは、発達障害のある子どもの障害特性と道徳科の内容項目との関連について検討している。青木利樹、奥住秀之、大井雄平「小学校道徳科における発達障害児への特別な指導内容—『障害のある子供の教育支援の手引き』と道徳科の内容項目との関連—」、常葉大学教育学部初等教育課程研究企画部会『教育研究実践報告誌』第5巻第1号、2019年、33–41頁。

⁷ 岸本知可、相澤雅文「自閉スペクトラム症児が道徳的課題を『自分事』としてとらえる試み—在籍学級と通級指導教室との連携を通して」、『京都教育大学総合教育臨床センター（特別支援教育臨床実践拠点）年報』第1号、2020年、14–21頁参照。

⁸ 松田文春、福森護「自閉的傾向のある児童生徒の『心理的安定』を目指した支援に関する考

察（6）「道徳教育の取り組みから考える自立活動との接点と理論的背景」、『中国学園紀要』第16号、2017年、89-95頁参照。

⁹ たとえば、トマセロ、2006、前掲書、8頁およびサイモン・バロン＝コーエン『自閉症とマインドブラインドネス 新装版』、長野敬・長畑正道、今野義孝訳、青土社、2002年、120頁および124頁参照。

¹⁰ 道徳教育以外の専門領域でASDと道徳性の関連を扱った論考がいくつかある。これらの論考は、ASDの児童生徒における困り感について参考になるものである。簡単に述べておこう。小椋佐奈衣はASDの6歳児にSSTを施した結果、興味深いことに、挨拶やお礼、謝罪に必要な語彙を覚え、道徳性が身についたとしている。小椋佐奈衣「知的特別支援学校における道徳に関する検討—ビジョントレーニングとSSTを導入した支援事例—」『拓殖大学北海道短期大学研究紀要』第1号、2021年、78-79頁参照。平石博敏らは、ASD児において、前頭葉眼窩野領域の活性が見られなかったことから、この部位がモラル判断に関与し、ASDではそこに何らかの障害がある可能性を示唆している。平石博敏、橋本俊顕、森健治、伊藤弘道、原田雅史「高機能自閉症児の画像課題を用いたモラル判断児の機能的MRIによる脳活動」『脳と発達』、2007年、33頁参照。

¹¹ 高井弘弥「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・社会学編』55巻、2007年、42および48頁参照。

¹² バリー・M・プリザント、エミー・M・ウェザビー、エミリー・ルービン、エミー・C・ローレント、パトリック・J・ライデル『SCERTSモデル—自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ—1巻：アセスメント』、長崎勤、吉田仰希、仲野真史訳、日本文化科学社、2010年、1頁参照。

¹³ 青木雄一、波多野浩史、吉井勘人「特別支援学校におけるASD児の共同注意を促進する試み—SCERTSモデルを活用して—」、山梨大学大学院総合研究部教育学域障害児教育学系『山梨障害児教育学研究紀要』16、2022年、73-88頁参照。

¹⁴ バロン＝コーエンは、ASD児・者が、〔他者の〕意図の検出（バロン＝コーエン、2002、前掲書、118-119頁）、〔他者の〕視線の検出（同書、119-120頁）、共同注意（同書、120-124頁）、心の理論（同書、124-133頁）に障害があるとする。また、藤野博は、ASD児・者は、共同注意、心の理論、中枢性統合、実行機能の障害があるとする。藤野博「自閉症スペクトラム障害の発達支援」、日本発達心理学会編『発達心理学事典』、丸善出版、2013年、344頁参照。

¹⁵ トマセロ、2006、前掲書、8頁および103-104頁参照。バロン＝コーエン、2002、前掲書、120-124頁参照。

¹⁶ トマセロ、2006、前掲書、80頁参照。

¹⁷ バロン＝コーエン、2002、前掲書、122頁参照。

¹⁸ 同書、124頁参照。

¹⁹ American Psychiatric Association、2023、前掲書、58頁参照。

²⁰ 同書、58-59頁参照。

²¹ ASD児・者の言語的コミュニケーションではどうであろう。『DSM-5-TR』によれば、言語的コミュニケーションは、「しばしば一方的で、対人的相互性を欠き、意見を言う、感情を共有する、会話を交わすなどというよりはむしろ、要求する」ことに用いられる、とされる。American Psychiatric Association、2023、前掲書、58頁参照。

- ²² バロン＝コーエン、2002、前掲書、102 頁参照。
- ²³ 同書、105 頁参照。
- ²⁴ 同書、106–107 頁参照。
- ²⁵ 同書、128 頁参照。
- ²⁶ マイケル・トマセロ『ヒトはなぜ協力するのか』、橋彌和秀訳、勁草書房、2013 年、60 頁参照。
- ²⁷ 同書、同頁。
- ²⁸ 同書、同頁。
- ²⁹ マイケル・トマセロ『道徳の自然史』、中尾央訳、勁草書房、2020 年、iii 頁。
- ³⁰ 大澤真幸は、公平性の感覚が、私の視点からでも他者からの視点からでもなく、第三者の視点から現れるものであることを論じている。本稿の「俯瞰的視点」についての論述は大澤の議論に多くを負っている。大澤真幸「社会性の起源」90、『現代ビジネス』(Web 版)、講談社、2021 年、参照 (<https://gendai.media/articles/-/83245?page=3> 2024.3.1)。
- ³¹ ジョン・ロールズ『正義論』、川本隆史・福間聡訳、紀伊國屋書店、2013 年、18 頁参照。
- ³² トマセロ、2013、前掲書、41 頁および 60 頁参照。Cf. Thomas Nagel, *The view from nowhere*, Oxford University Press, 1986, p.61. 邦訳はトマス・ネーゲル『どこでもないところからの眺め』、中村昇・山田雅大・岡山敬二、齋藤宜之・新海太郎・鈴木保早訳、春秋社、2009 年、99 ページ参照。
- ³³ その意味で、俯瞰的視点は、ASD 児・者には難しいとされる他者視点取得の概念には尽きないものである。なにしろ俯瞰的視点は「どこでもない場所」なのだから、それは他者視点にも自己視点にも回収されない視点なのである。他者視点取得の概念については、渡部雅之「視点取得」、日本発達心理学会編『発達心理学事典』、丸善出版、2013 年を参照した。
- ³⁴ トマセロ、2013、前掲書、35–36 頁参照。
- ³⁵ Calum Harley, Sophie Fisher, “Do Children with Autism Spectrum Disorder Share Fairly and Reciprocally?”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 48, 2018, p. 2714–2726.
- ³⁶ Ibid., p. 2723.
- ³⁷ American Psychiatric Association, 2023、前掲書、59 頁参照。
- ³⁸ Lisa Capps, Molly Losh, Christopher Thurber, “‘The Frog Ate the Bug and Made his Mouse Sad’: Narrative Competence in Children with Autism”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 28, No. 2, 2000, p. 199.
- ³⁹ Ibid., p. 200.
- ⁴⁰ ベネディクト・アンダーソン『定本 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』、白石隆・白石さや訳、書籍工房早山、2007 年、50–51 頁参照。
- ⁴¹ 日置教諭から 2017 年度に筆者が口頭で伺ったものである。
- ⁴² 熊本大学教育学部附属特別支援学校中学部「年間指導計画（特別の教科 道徳）」(未刊行)、2023 年、参照。
- ⁴³ 代弁的・翻訳的支援については、拙稿「特別支援学校における道徳科の指導法とその評価—翻訳的支援の妥当性はいかに担保されるのか—」、『熊本大学教育実践研究』第 38 巻、2021 年、参照。
- ⁴⁴ 本稿に記載されている生徒や教諭の発言はソニー製の IC レコーダー (ICD-UX575F) で録音し、筆者が文字起こしをしている。

⁴⁵ 小山正「エコラリアの発達の意義—その時期にみられる物への志向性と他者のことばの自己化」、発達心理学会第22回大会シンポジウム『エコラリアの意味を問い直す—発達支援のために—』、2010年、2頁（<https://www.jsdp.jp/contents/iinkai/group/pdf/devlang2010.pdf> 2024.3.2）。