

知的障がい特別支援学校における道徳科についての一考察 —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—

今井 伸和*

キーワード：道徳科、代弁的・翻訳的支援、エピソード記述、メタ意味

はじめに

筆者は、本務校附属の特別支援学校中学部および高等部（以下「附特」と略する）の教諭らとともに、道徳科の指導法について共同研究を行っている¹。その成果の一端を本稿で取りあげたい。とくに、子どもたちの声にならない言葉を附特の教員が聴きとるための工夫とその教育学的な意義を考察する。

その前にあらかじめ、附特における道徳科について、その経緯を簡単に記しておきたい。周知のとおり、2017年学校教育施行規則の一部改正と学習指導要領の改訂が行われ、小学校では2018年度、中学校では2019年度、「特別の教科 道徳」が全面実施されることになったが、附特では、2016年度まで道徳科の授業が単独で実施されてこなかった²。このことは附特に限ったことではないであろう。多くの知的障がい特別支援学校で、道徳科を単独で実施するのでなく、自立活動等と合わせて道徳科を行う場合が多い³。しかし、附特では、2017年から道徳科を単独で実施するよう準備を整えつつ、2018年度からは道徳科の年間指導計画を立て、筆者を含む計3名の共同研究者も加わり、現在では本格的に道徳教育に取り組んでいる⁴。

附特で行われた実践は特別支援学校だけではなく、すべての学校種において普遍妥当性を有する。というのも、筆者が公立小学校の現職教員からよく受ける質問に、発表ができない子ども、文章が書けない子ども、顔の表情すら変えない子どもをいかに道徳科で評価すればよいのか、というのがあったからである。同様に、附特の子どもたちもまた、発表がうまくできなかつたり、文章がうまく書けなかつたり、顔の表情をまったく変えなかつたりする。しかし、附特の教員はその子どもたちの声にならない声を聴くのである。したがって、附特の教員の子どもたちへの支援は、すべての学校種で生かされるはずである。

従来、知的障がい特別支援学校で道徳科が単独実施されることがまれであったため、その実践を取りあげる論考もまた少なかつた⁵。しかし、今日ではさまざまな実践が為されている⁶。そしてまた、知的障がい特別支援学校の実践で得られた知見は、同じ道徳教育の実践として、普通の公立学校にも生かせる可能性が大いにある。

論述の順序として、まず問題の所在を明確にしたうえで、ある日に実施された道徳科の授業の概要を確認する。第二に、そこで実際に行われた教諭と子どもたちとのやりとりをいくつか取りあげる。第三に、そこで行われた実践についての意義について考察したい。

* 熊本大学大学院教育学研究科

1 問題の所在および研究の方法

(1) 問題の所在

まず、問題の所在を確認したい。附特中学部の生徒は、知的障がい・ダウン症・自閉症等、障がいの種類や程度が幅広く、それぞれの子どもの発達段階に応じて、一斉授業やグループ学習に取り組んでいる⁷。生徒らは、道徳科に限らず、様々な学習において、授業内容を把握してイメージすること、自分の考えを言葉で表出すること、相手の気持ちを推し量ることなどに困難があるという。そうだとすると、附特で道徳科を単独で実施するにあたって、その最重要の課題は、自分の考えを言葉で表出することに困難を抱える子どもたちの声を教員はいかに聴きとるのか、という問題である。しかも、子どもたちが道徳的価値についていかに考えたかを評価しなくてはならない。だとすると、自分の考えを表出できない子どもたちをいかに議論させるのか、その子どもの考えをいかに評価するのか、という問題が生じてくる。この問題こそが、附特での共同研究の最重要テーマであったのである。

自分の考えを表出することの困難さという課題について、学習指導要領解説ではいかに答えているのであろう。そこでは次のように言われる。すなわち、「発言が多くない生徒や考えたことを文章に記述することが苦手な生徒が、教師や他の生徒の発言に聞き入ったり、考えを深めようとしたりしている姿に着目する」ことなどが重要とされる⁸。しかし、附特の子どもたちの中には発言が多くないどころか、まったくしゃべらない子どもがいる。さらに、学習指導要領解説が言うような、教師や生徒の発言に聞き入り考えを深めようという子どもは附特にはあまり多くない。いたとしても、その子どもの障がいの程度はかなり軽いと言わざるをえない。そのような軽度の子どもばかりを当てにして、子どもの成長を見取り、評価することは期待できないのである。では、どうすればよいのか。つまり、子どもたちの声にならない声を聴きとることが附特の教員にとっては切実な問題なのである。

ではいったい、子どもたちの声にならない声を聴きとるとは何を意味するのか。それについて、当時（2017年度から2021年度まで）の筆者の共同研究者である日置健児朗教諭は、次のように説明する。すなわち、「知的障がいにより、心情をうまく表出できないという難しさがあるんですね。本人の中では、何とも言えない感じはあると思う」、と⁹。日置は、子どもたちが、道徳的価値について自分の中に何とも言えない感じはあただけけれど、それをうまく表出することができないと考えている。「何とも言えない感じ」とは、客観的には、知的障がいにより「認知や言語などにかかわる機能」が著しく劣り、他人との意思の交換が不十分である子どもの状態であり¹⁰、主観的には、その子どもが言語表出できないことに歯がゆさを感じている状態であろう。とはいえ、ここでのポイントは、子どもの「声にならない」という表出不可能性にあるのではない。むしろ、子どもとほぼ毎日一緒に過ごす教諭が、その子どもの何とも言えない感じを理解しており、その何とも言えない感じ、声にならない声を教諭自身が何とかして聴きたいと考えているところにポイントがあるのである。したがって、ここで言う「声にならない声を聴きとる」とは、知的障害により言語表出ができないことに歯がゆく感じている子どもたちについていつもすでに関心を向けている教諭が何とかそれを聴き取ろうと心を砕くことを意味しているのである。

(2) エピソード記述という見取りの方法

本稿における子どもの成長の見取りは、エピソード記述の方法論に従っている。エピソード記述について鯨岡峻は次のように述べる。すなわちそれは、「その生の実相を生き生きと捉え、その子がまさに他ならぬその子であるということを他者（受け手＝読み手）にわかるようなかたちで表現すること」であり、「一般論にまとめられてしまう手前で、その人の生き様に直接触れているところから得られるさまざまな体験、つまり、自らの身体を通して感じ取られるその人のかけがえのない一回性の生の実相こそ」を表現することである¹¹。本稿では、一般論に回収される手前の、その子どもの当事者性や、その子どもが担当の教諭と関わる出会いの一回性を重視したかった。そのため、方法論として、エピソード記述がふさわしいと考えたのである。

また、附特の道徳科の授業では、道徳的価値について子どもがうまく自分の考えを表出できない場合、教諭が代弁・翻訳することによって子どもの表出を支援している。本研究は、その事態、つまり子どもと教諭のやりとりを筆者が記述するという仕方で行われる。その場合、筆者の存在は、子どもや教諭にとって、あたかも空気のようなわけにはいかない。筆者の存在は子どもたちの注意を引かざるをえないし、あるときには子どもは筆者に直接話しかけてくることもある。教諭にも、それなりの影響を筆者の存在が与えているかもしれない。したがって、筆者はそこで行われる道徳科の授業に参加しながら記述を行っているのである。そのことをエピソード記述の方法論は「関与観察」と言語化しているのである¹²。この点もエピソード記述は本研究のスタイルにふさわしい方法論であると言える。

さて、エピソード記述は、〈エピソード本体〉・〈背景〉・〈メタ観察〉の三つからなる¹³。それぞれ簡単に見ていこう。まず〈エピソード本体〉であるが、それは事態の客観的な流れが描き出されていると同時に、関わり手（＝教諭）がその事態をどのように捉えているかがエピソードの中心となる¹⁴。しかも、当事者の一人である書き手（＝筆者）は他の当事者（子どもおよび教諭）の思いや意図など、他者の主観（心）を間主観的に把握した部分や、自分の思いや、場の雰囲気や記述の中に盛り込むのである¹⁵。次に〈背景〉とは、エピソード本体が記述される以前に、関わり手（＝教諭）がすでに持っている前提である¹⁶。価値観の違い、子ども観の違い、発達観の違い、さらには経験の違い等がある場合、関わる相手（＝子ども）が同じであっても、そこで描き出されるエピソードは異なってくる。たとえば、子どもの背景（家庭環境や学校での日頃の様子）を教諭が知っているといないのでは、その子どもとの関わりはまったく違った様相を呈するのである。エピソード本体が「図」であるのに対して、〈背景〉は「地」のようなものである。第三に〈メタ観察〉とは何か。鯨岡によれば、エピソードを記述することを機縁に、それを描き出すことになった背景との繋がりをいろいろと考えていくと、そこに多角的なメタ意味が溢れ出る、とされる。メタ意味の一例を挙げてみよう。それは「感謝」を取り扱った道徳科の授業を筆者が関与観察しているときであった。「お家の人は自分に何をしてくれるのかな、自分はお家のひとに何ができるかな」という発問で、ある生徒が自分の意見をまったく表出できずに黙ったままであった。そこで、その生徒を担当していた教諭が「毎日ゴミ出ししてるんだよね」と言ったのである。エピソードとしてはそれだけである。つまり、教諭がその生徒に生徒の日課であるゴミ出しを指摘したというものにすぎない。しか

し、授業後にその教諭に伺ったところ、その生徒のゴミ出しを保護者がとても喜ばれているということがわかった。保護者と生徒との関係性において保護者が子どもの成長に非常に喜んでいること、保護者との連携において教諭が生徒のゴミ出しのことを知っていること、教諭が生徒にいつもすでに関心を向けていること、それらの背景とエピソードとをつなげることができれば、そのエピソードを超えたメタ意味が現れるのである。さらに、そのメタ意味を吟味していく中で人の生の意義がさらに一段深い次元で明らかになるという。そのようなメタ意味の充溢を可能とする観察が〈メタ観察〉と呼ばれる。本稿では、この3つの要素を意識しつつ、関与観察を試みている。

2 実際の授業

では、附特の教員はどのような工夫をしているのかについて、2020年1月30日に行われた授業で具体的に見ていきたいが、その前に簡単にその授業の概要を紹介しよう¹⁷。附特で行われる道徳科の授業が一般の公立小中学校における道徳科とはその形態が異なっているからである。付言すると、本章は〈エピソード本体〉の客観的な流れの描き出しに相当するものである。

(1) 道徳科の授業の概要

授業形態は中学部の各学年6名がそれぞれグループとなり、そこに学年ごとに担任の教員が2名ずつ入る一斉授業であった。共同研究者の一人である附特の教員がファシリテーターをつとめ、プレゼンテーション用ソフトのスライドをプロジェクターでスクリーンに投影し、授業を進めるというスタイルである。本授業の主題は「自分の“ライバル”とは？～マラソン大会に向けて～」、内容項目は「希望と勇気、努力と強い意志」(A-5)であった¹⁸。ねらいは、「目標に向かって苦しくて諦めたい、今よりもよくなりたいとの気持ちなどについても考え、自分との対峙や努力する自分自身の姿についても考えることができる」というものである。

本授業のみならず、附特の道徳科では検定教科書を使わず、いつも教員自作の資料を用いる。教科書を使わない主な理由は以下の通りである。まず、2017年度までは附特でも、小学校の副読本を用いて授業を行ったり、「NHK for School」の道徳の資料を用いたりしていた。しかし、ことごとくうまくいかなかったという。うまくいかなかった理由には2点ある。ひとつが、副読本や教科書の資料には複数の人物が登場し、その人間関係の複雑さに子どもたちが尻込みするという点、もうひとつはそれらの資料に描かれている想定が附特の子どもたちの経験とマッチしていないという点である。そのため、附特ではそれらの難点を克服するために、ほとんどの道徳科の授業で自作の資料を用いている。たとえば、これから述べるように、子どもたちがこれまでに実際に経験した校内マラソン大会と関連づけた資料も、そのひとつである¹⁹。資料の題材選定については、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、そこから中学部のカリキュラムと照らし合わせ、体験的な内容が含まれる学習や行事が選定される²⁰。また、生徒の実態として短期記憶は定着しないが、比較的長期記憶のほうが定着しやすいという実態があるという。教科書のような短期記憶が求められる資料よりも、むしろ、長期記憶として定着する

子ども自身のくり返しの経験にもとづく資料が有益なのである。したがって、附特で用いられる自作資料は、子どもたちの経験とびったり合致している資料であり、また人間関係についても、登場人物が子どもたち自身であるので、人間関係が複雑であるという難点も生じないわけである。

(2) 実際の授業の展開

本節では、本授業の展開について簡単にふれておこう²¹。導入では毎回道徳科でどんな学習をするのかを最初にスライドで子どもたちに説明する。道徳とは、自分のこと、相手のこと、集団・社会のこと、いのちや自然のことを考える授業であると、ファシリテーターは毎回子どもたちに伝える。これをくり返し行うのは、障がいのため記憶の定着に困難があり、道徳科が何をする学習かをすぐに子どもたちが忘れてしまうからである。また、「友達の話はしっかり聞こう」とか「やさしい言葉で伝えよう」とかいった話し合いのルールも、毎回の導入でファシリテーターの教員が話をする。そして、ファシリテーターはいつも「正解を出すことが重要ではありません。自分ならどうするかな、どんなことができるのかな、というように、自分のことを発表してください」と子どもたちに指示している。導入の最後では、ファシリテーターは子どもたちに学習のめあてを伝える。すなわち、本授業でのそれは、「マラソン大会に向けて、自分のライバルは誰かな？ ライバルとどんな気持ちで走っているのかな？」である。

展開前段では、本授業に参加している教員2名が市内マラソン大会に参加したときの写真がスライドに表示される。それらを見せながら、ファシリテーターは、先生たちがとてもきついマラソンを走った理由について、子どもたちに考えさせる。なお、それを考えることが困難な生徒には、写真に指を指すよう指示したり、表情絵から選択させたりする。また、ファシリテーターは、当事者2名の教員からマラソン大会に参加した理由や走ったときの気持ちについてその場でインタビューをする。

展開後段では、ファシリテーターは、昨年度の校内マラソン大会の練習時の写真を子どもに見せ、当時の様子を振り返らせる。1年生は小学校や小学部のときに長距離を走ったときのことを思い出すよう伝える。以上を踏まえ、めあてに迫る中心発問を行う。すなわち、走る際にがんばりたいこと、きついことなど、どんな気持ちでライバルと向かい合っているかを考えさせ、クラスで発表し合う。

終末では、ファシリテーターは、マラソン大会に向けた練習や大会本番でも、自分自身の「ライバル」とどのように向き合ったかを考えながら走ってみるように子どもたちに指示する。また、次回道徳科で、「ライバル」と向き合っただうだったかを振り返って発表する予定であると伝える。

3 子どもたちの声を種々の方法で丁寧に聴きとる工夫

本章では、教員と生徒とのやりとりがどのようなであったかを記す。その際に子どもの背景（障がいの程度、家庭環境、子どもの実態についての情報の蓄積）に応じて、教員は子どもへの対応が異なる点に着目してみたい。さらには、〈エピソード本体〉およびそ

の〈メタ観察〉について検討したい。具体的に教員は子どもたちの声をいかに聴きとっていたのだろうか。

(1) それぞれの子どもの〈背景〉に応じた発問の工夫

以下に、実際に為された、教員 (= T) と子ども (= C) とのやりとりをいくつかピックアップしてみよう²²。

たとえば、以下のような T 1 と C 1 とのやりとりがあった²³。なお、C 1 は比較的自分が考えていることを表出することが可能な生徒である。

T 1 : [マラソンは] どうだった？

C 1 : [距離が] 長くて、きつかった。

T 1 : 順位は？

C 1 : 最後らへんだった。

T 1 : [ライバルに対する] 気持ちは？

C 1 : ライバルはいないけど、最後まで走りたかった。

次は、教員は同じく T 1 であり、生徒は別の C 2 である。T 1 と C 2 との間にはいかなのようなやりとりがなされた。

T 1 : [マラソンは] 好き？ 嫌い？

C 2 : きつい。

このように、C 1 も C 2 も他の生徒と比べて自分の考えを発表できる子どもである。そのような生徒には T 1 は積極的に発問をしていることがわかる。それでも、T 1 の、C 1 への発問と C 2 への発問とでは、あきらかに異なっている。このように T 1 は、生徒ごとに発問の仕方を変えて、それぞれの子どものに合わせて、その子どもが答えやすいように配慮していることが見てとれる。とくに、自分の考えを発表することが難しい子どもの場合には、附特の教員は種々の工夫をおこなっている。その工夫を以下に具体的に見ていこう。

C 3 および C 4 は自分の考えを表出することに困難を抱えている。C 3 について教員 T 2 は、「C 3 は 5 年生から手をつながずに走っていました」と、C 3 の意見を代弁してクラスの生徒や教員に共有させていた。この時点で C 3 は中学部 1 年生であるから、小学部 4 年生のときにはまだ教員に手をつながれて走っていたことになる。そうすると、T 2 は C 3 の 3 年前をはっきりと覚えており、C 3 の成長を正確に把握できているのだ。このように、T 2 には子どもたちについての蓄積された情報資源があって、それらをもとに子どもたちと対話を行い、あるときは代弁し、さらにまた、他の教員や子どもたちとそれらの情報を共有するのである。T 2 は、子どもたちの障がいの程度や、小学部から中学部へと至る子どもとの関係の歴史性を〈背景〉として、子どもたちの声にならない言葉をわかろうとするのである。

また、自分の考えを言葉で言い表せない子どもたちには表情絵を活用する。たとえば、C4は自閉症スペクトラム障害と診断されている生徒であり、気持ちや考えを言語で表出することはほとんどできない。そこで本授業におけるC4の個別の目標は、表情絵を選択して気持ちを相手に伝えることができることである。きつい運動なので、多くの子どもがふつうなら泣き顔の表情絵を選ぶところだが、C4はニッコリの表情絵を選んでいった。もともとC4は持久走が苦ではなく、むしろ得意であったのである。C4が持久走に強いことを知っているT1はそれを見て、C4に「きつい、というんじゃないんだね」と言う。

以上をまとめると、それぞれの教員は、発表ができる子どもには、同内容の発問でも、その子どもにあった発問の形式にそのつど変えて、子どもが考えを発表しやすいように工夫していた。また、発表が難しい子どもには、表情絵が活用されている。発表ができる子どももできない子どもも、種々の工夫により、どの子どもも置き去りにせず、全員が参加できる道徳科の授業が実践されているのである。

(2) 教員による代弁的・翻訳的支援

展開後段で、ファシリテーターのT1が、ライバルは誰か、そのライバルとどう向き合ったか、というねらい・めあてに迫る発問をおこなった。子どもたちが自分の考えを表出することが難しい場合には、教員は代弁的・翻訳的な支援をする²⁴。それを具体的に説明するために、中学部3年生のC5とT3のやりとりを取りあげよう。

C5：勝ちたいより、早くなりたい。

T3：自分がライバル、かもしれないね。

C5は、他の誰かに勝ちたいとか、誰それがライバルとか、そういったことではなく、今の自分よりもさらに上の自分を目指したい、要するに、T3の言う「自分がライバル」ということである。T3の「自分がライバル」という代弁・翻訳は、おそらく、C5にとって、しっくりいくものだったと思われる。それもそのはず、T3とのやりとりにつづいて、T1（＝ファシリテーター）が次のように発問して、C5がこう答えていたからである。

T1：ライバルは誰？

C5：自分です！

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』（以下『解説』と略する）に、「指導に当たっては、〔…引用者による中略…〕今よりよくなりたいという願い、努力しようとする姿について考えを深めていくことが求められる。」とある²⁵。C5は、T3の代弁的・翻訳的な支援のおかげで、今よりもよくなりたい、向上したい、そのために努力したい、という自分の考えを自覚することができた、のではないか。

また、T1は続けてC5に対して次のような話をした。

T1：タイムが落ちなかったね。去年の途中まで「嫌だ、嫌だ」と言っていたのにね。
3年生になってとても変わったね。

これは、『解説』の以下の箇所に関連している。「目標を実現するためには、自分自身の努力だけでなく、家族や教師など、周りの人の励ましや賞賛があることに気付き、粘り強く努力しようとする態度を育てることが大切である。²⁶⁾ C5は、自分の向上心や努力が周りの教員や友だちに認められていること、その承認によって自分の努力が道徳的に価値あることを理解したのではないか。また、別の生徒についても、T1らが「〔君は〕自分の限界を超えた」とほめたたえていた。そうした声に支えられて、その子どもはさらなるタイムアップを目指すのであろう。

このように、附特には、「励ましや賞賛」が随所にあるのである。そのおかげで、子どもたちも努力し向上できる。子どもたちの努力を教員が励ましたり褒めたりする、それがまた子どもたちの努力に繋がっていく、という循環がおのずと生じていた。

ところで、C6は、T1に「ライバルは？」と発問され、「C5」と答えていた。別の子どもも、C5ががんばっているから自分もがんばろうとして、自宅でマラソンの練習をしている、という。『解説』の同じ内容項目の、第5学年及び第6学年の箇所に以下のような記述がある。「この段階は、〔…引用者による中略…〕先人や著名人の生き方に触れる機会が多くなり、その生き方に憧れたり、自分の夢や希望を膨らませたりする。²⁷⁾しかし、附特の子どもたちにとって、先人や著名人では、抽象的でピンとこない。むしろ、いつも一緒に生活をしている最も身近な同級生の生き方に触れる、というのがもっとも効果的であるように思われる。友達や教員がいつもそばにいて、それぞれがいつでも触発してくれる、ということである。本授業では、C5に触発されたC6らの生徒は、そばにいる具体的な模範であるC5の生き方に触れて、憧れや希望を抱くことができ、ひいては、困難があっても努力していこうとしていた²⁸⁾。努力することには道徳的に価値あることだと理解しても、それだけで実践することはなかなか難しい。じっさいにそれを模範的にこなしている友達や教員が周りにいてはじめて、自分もやってみようとはじめて思えるのである。ライバルを意識化することを通して、よくなりたい気持ちや努力する自分自身を振り返る、という今回の授業のねらいが実現されていた。

以上、附特の教員が子どもの声にならない声を聴きとることの具体例を見てきた。死活的に重要なことは、「自分がライバル」という的確な指摘とか、「自分の限界を超えた」という賛辞とか、「3年生になってとても変わったね」とかいう見立ては、子ども自身ではけっして自覚することができなかつたものである、ということである。もう少し丁寧に言い直すと、それらの言葉は教員に言われるまでは当該の子ども言語ゲームには属していなかった言葉である。かといって、それは子どもがそれまでまったく考えてこなかつた言葉、教員が当て推量でねつ造した言葉でもない。相手に自分の考えていることを言い当てられて、「まさにそれなんだ、自分が言いたかつたことは」というような経験がわれわれにもある。それを附特の教員は道徳科における代弁的・翻訳的な支援で行っているのである。

エピソード記述の観点からは、本節で述べた子どもと教員のやりとりは、客観的な授業の流れと、そこで感じ取られる子どもの情動が描かれており、〈エピソード〉にふさわしいと言える。

おわりに

本稿の問題設定は、道徳科の授業において、附特の子どもたちの声にならない声をどうすれば聴けるのかというものであった。本稿の成果をまとめると以下の通りである。第1章では、知的障がいをもつ附特の子どもたちが、自分の考えを表出する困難さを抱えているという問題性、その子どもたちの考えをいかに汲みとるのかという問題性が指摘された。第2章では、附特での道徳科の授業の概要および実際の授業を紹介することで、その客観的な流れを描写した。第3章では、子どもにおける表出の困難さという問題性がありつつも、教員が子どもの声にならない声を聴きとる様々な工夫を見た。発表ができる子どもには、その子どもにあった発問の形式にそのつど変えて、子どもが考えを発表しやすいように工夫していたり、発表が難しい子どもには、表情絵が活用されたりしていた。このように、困難さを抱えつつも附特の教員は子どもたちの考えを、子どもの背景にもとづき翻訳していることを確認した。

本稿では、この代弁的・翻訳的支援を意味あるものとして受け取り直すために、エピソード記述の手法を意識しつつ、子どもと教諭とのやりとりのメタ意味を捉えようと腐心したが、うまく捉えることができたかは甚だところもとない。メタ意味を十分に捉えること、それが今後の課題である。

註

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

² 学校教育法施行規則は学習指導要領の法的な根拠となるものだが、その第130条第2項には以下のような記述がある。「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」以上の規定があることから、知的障がい特別支援学校では、必ずしも道徳科を単独で、しかも年間35時間実施する必要はない。

³ 加藤英樹「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での実践」、日本道徳教育学会編『道徳と教育』、第332号、2014年、106頁参照。

⁴ 倫理的配慮については以下の通りである。本研究は、熊本大学教育学部附属特別支援学校教育研究活動「次期学習指導要領を見据えたカリキュラム・マネジメント——熊大式マネジメントシステムの構築」（2018～2020年度）に基づいて実施され、そこでは、当校における生徒本人および保護者の承諾を得て、研究が行われている。

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。

⁵ 細川かおり、眞城知己、磯山多可子「知的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」『千葉大学教育学部研究紀要』第65巻、2017年、130頁参照。細川らによれば、CiNii等によって検索したところ、知的特別支援学校での道徳科の実践についての学術的な論考はほとんどない。その一方で、各自治体の教育委員会による授業の紹介などはインターネット上にいくつかあるとのことであった。

⁶ 齋藤大地他『知的・発達障害のある道徳教育実践』、ジーアス教育新社、2021年。

⁷ 日置健児朗他「知的障害特別支援学校中学部における各教科等と関連した道徳の授業づくりと支援」日本特殊教育学会第58回大会（福岡大会）、2020年、ポスター発表（知的障害）、P3-76、参照。

⁸ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』教育出版、2018年、113頁。

⁹ 引用文は、2019年11月19日、日置教諭本人から直接伺ったものである。

¹⁰ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」2013年、107頁参照。

¹¹ 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』、東京大学出版、2005年、10頁。

¹² 同書、63頁参照。

¹³ 同書、130頁、および、金田裕子「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第3巻、2021年、14頁参照。

¹⁴ 鯨岡、前掲書、36頁参照。

¹⁵ 同書、同頁参照。

¹⁶ 同書、52頁参照。

¹⁷ 本稿で紹介しているのは2時間の単元で構成されるうちの前半の1時間であるので、後半の授業についてもここでふれておこう。後半の主題は「マラソン大会を振り返ろう！～自分のライバルとはどうだった？」である。内容項目・ねらい・授業形態は前半と同じである。すなわち、前半の授業では、子どもたちに各自のライバルを意識させ、困難があってもライバルとともに励ましあい、各自の目標（＝記録）に向かって諦めない意欲や態度を育てようとしているのに対して、後半の授業では、子どもたちに、実際にライバルと競い合ったり励まし合ったりした自分を振り返らせ、マラソン大会以前とマラソン大会以後における自分の変容について確認させている。前半と後半を通して、「目標に向かって『苦しくて諦めたい』、『今よりもよくなりしたい』などの気持ちについて考え、自分との対峙や努力する自身の姿について考えることができる」という単元の目標を達成するというものである。なお、後半の授業は2020年2月15日に附特の研究発表会において実施された。引用は、2020年1月30日および2月15日に附特中学部で実施された道徳科の「学習指導案」（未公開）からのものである。

¹⁸ 内容項目が小学校のそれであるのは、アセスメントの結果、小学校第3学年及び第4学年が妥当であるとの評価が出たからである。

¹⁹ なお、1年生はその時点ではまだマラソン大会に参加したことがないので、小学部の持久走大会について発表していた。

²⁰ 日置健児朗、本吉大介、今井伸和、高崎文子「知的障害特別支援学校中学部での道徳的価値を育む授業づくり—『特別の教科 道徳』における授業内容設定の考え方と代弁的・翻訳的な（補助自我）支援の在り方」、『熊本大学教育実践研究』第38巻、2021年、124頁参照。

²¹ 本章の「導入」・「展開」・「まとめ」については、前掲註16を参照した。

²² これらのやりとりは、筆者が授業をそばで参観し、メモ帳に記録したものである。おおむね正確であると言えるが、録音して文字おこしたものでないことは断っておきたい。

²³ その場に居合わせることなく記録された文字を読むだけでは文脈が把握しづらいと思われる箇所は、適宜筆者の判断により亀甲括弧で補足をおこなった。

²⁴ 「代弁」については、岡本依子他「親はどのように乳児とコミュニケーションするか：前言語期の親子コミュニケーションにおける代弁の機能」『発達心理学研究』25巻1号、日本発達心理学会、2014年、pp. 23-37を参照した。「翻訳」については、主にベンヤミンの翻訳論を参考にした。ヴァルター・ベンヤミン「翻訳者の課題」、『暴力批判論 他十篇』、岩波文庫、1994年、所収。詳しくは、拙稿の「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。

²⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき、2018年、37頁。

²⁶ 同書、同頁。

²⁷ 同書、同頁。

²⁸ このように言える根拠としてC5とC6の関係性について補足しておこう。二人にいつも身近で接してきた日置によれば、C6はC5に対して一言多かったり、過度にしつこく関わったりすることがあった。頑張り屋であり、教員にも評価されることの多いC5は、C6にとって気になる存在であったようである。C6の言動に対して、当初C5はきつく注意することもあったのだが、C6の性格を理解し、次第に言い方に配慮して話すようになったということである。C6もC5の変化に気づき、自分の言動をC5から注意されると、素直に受け入れたり、「ごめん」とC5に伝えたりするようになっていった。C6は、人から称賛されたい、認められたいという承認欲求を強く持っている。だとすると、C5が教員から評価されているという羨望により、C6はC5につきまとうるさく関わったのだと言える。しかしやがて、やかみという羨望は、ロールモデルという羨望に変わっていったのではないか。日置の推測によれば、C6は自分の特性や言動に向き合いながら、C5に近づこうとしているのである。