

特別な支援を要する児童の自己決定力育成を取り入れた 生活科における中型動物(ヤギ・ヒツジ)の飼育活動

中村健太

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

Breeding Activity for Small Size Ruminants by Using Special Need Children's
Ability for Decision making through Self-determination in Living Environment Studies

NAKAMURA Kenta

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

筆者は、特別な支援を要する児童の自己決定の弱さに触れ、生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」を取り入れた飼育活動では、周囲児(原文では、「健全児」を使用してきたが、不適切と判断し、「周囲児」を用いた)は、特別な支援を要する児童が、動物と自由にかかわる場を共有しながら、自分とは違うかかわりをしていく姿に触れることで、自己変革する可能性を示唆した¹⁾。このように、動物との自由にかかわる場を保障することで、周囲児も、特別な支援を要する児童も、まずは、自分と動物とのかかわり方を決める自己決定を迫られる。松本謙一(1996)は、生活科における自己決定を、「複数の価値が混在する場面で、自分自身のこれまでの活動や思いを見直し、自分自身の意思・判断で、これからの活動の方向付けをすること」²⁾と捉えるべきだと述べており、動物との自由な触れ合いの中に、この触れ合い方が正しいという固定された価値観はないはずだ。木村吉彦(2006)によると、上越市立高志小学校(以下、高志小)の動物飼育の評価基準は、

初級： 動物に自分のしたいことをする。
中級： 動物のことを考え、自分のできることをする。
上級： 動物のしたいことに合わせ、自分のすることを決める。

という3つの段階になっている³⁾。まず大切なことは、「動物に自分のしたいことをする」ことであり、動物に触れることも、動物を追いかけることも保障されていることが望ましいはずだ。

同様に、生活科について、野田敦敬(1999)は、

「児童が、学んだことを自分の生活に広げて活動するときには、することを自分で決めたり、困った問題の解決方法を自分で探したりすることになる。すなわち、自分で判断して活動する力が必要となる。その力を付けるためには、生活科学習の中で、児童が、自己選択・自己決定しながら、自分の判断で活動していけるように支援する必要がある(下線は筆者が加筆)」⁴⁾と述べている。また、佐伯穎二(1999)も、「生活科の目標である『自立への基礎を養う』ためには、子どもが自分自身の立場や存在をしっかりと意識して体験や活動を行うことが大切である。そのためには、子どもが自己決定(選択)とそれによる実行、実体験がなされる場面を多く設定する必要がある。子どもが自らの行動を決断し、実行し、責任を持つという経験をすることで自分の在り方をしっかりと意識させることができるのである(下線は筆者が加筆)」⁵⁾と述べている。よって、生活科では、教師が児童に自己決定の場を保障してあげることが大切だ。

しかし、特別な支援を要する児童は、自己決定力が弱いために、支援者を含む他者に依存してしまうことが課題である⁶⁾。そのため、特別な支援を要する児童が、他者に依存することなく自己決定できるよう、自己決定力を育成する必要がある。

本研究では、筆者がこれまで、特別な支援を要する児童との「交流及び共同学習」の教材として提案してきた中型動物(ヤギ・ヒツジ)の飼育活動を取り上げる。その中での自己決定場面を分析し、特別な支援を要する児童への支援方法を検討することで、特別な支援を要する児童が参加できる中型動物の飼育活動を提案できるだろう。そのため

に、①特別な支援を要する児童の自己決定が注目されてきた背景を明らかにすることで、彼らの捉え直しをする必要がある。②自己決定を保障するための支援方法の検討が必要である。③個人追究を大切にしてきた小学校の中型動物の飼育活動における自己決定場面の把握と、支援方法の把握が必要である。以上の3点を踏まえ、④特別な支援を要する児童の自己決定力を育成する中型動物の飼育活動を提案することを目的とする。

II 特別な支援を要する児童にとっての自己決定

なぜ、特別な支援を要する児童の自己決定が取り上げられるようになったのだろうか。そこには、1973年のアメリカで生まれたピープル・ファースト運動が挙げられる。ピープル・ファーストとは、知的障害者が集い、自身のラベリングについてどう思うかを話し合う中で、「障害者と呼ばれる前に、私たちはまず人間だ(We are people first)」と答えたことに由来し、一人の人間として当然の権利を擁護する「セルフ・アドボカシー」の運動へ広がった⁷⁾。谷村綾子(2011)は、アドボカシーという概念には、「①侵害されている、あるいは諦めさせられている本人(仲間)の権利がどのようなものであるかを明確に支援する、②その明確にされた権利の救済や権利の形成・獲得を支援する、③それらの権利にまつわる問題を自ら解決する力や、解決に必要な様々な支援を活用する力を高めることを支援する力を高めることを支援する方法や手続きに基づく活動の総体」⁸⁾と述べている。このアドボカシーに「セルフ」が付いていることで、障害者がそれまで奪われていた当事者性や主体性を自らのものとして取り戻すことを強く訴えているのである⁹⁾。さらに、このような活動は、障害者権利条約に向けて使われたスローガン「我々抜きに我々のことを決めるな(Nothing about us, Without us!)」と交響し、障害者の自己決定の在り方が問われているのである¹⁰⁾。

ここで問題になるのが、「特別な支援を要する」と形容されるように、特別な支援を要する児童には、必ず支援者がいる点である。志賀文哉(2008)

は、特別な支援を要する児童(者)が有する「主体性」や「強さ」からなる当事者性の把握が支援者に任されていることに触れ、「『当事者不在で決定するな(Nothing about us without us)』という訴えが語る、必ず当事者がみえるような状況の必要と向き合った時、当たり前になりすぎた支援-被支援の関係性、支援者が決める被支援者のニーズや意思(当事者性)を問い直す必要がある」¹¹⁾と述べている。また、湯浅恭正(2014)は、「今、特別支援教育では、『ニーズ』論から『ウォンツ・ウィッシュ』論への転換が議論されている。教師・大人が子どものニーズを設定するのではなく、本人の願いを重視しようとする考え方である。願いが出せる環境設定・支援(選択できる情報提供のあり方、実現するためのスキル形成など)が実践課題として盛んに提起されている」¹²⁾と述べている。つまり、「ニーズ」は、被支援者がいるにもかかわらず、支援者が決めているのに対し、「ウォンツ・ウィッシュ」は、本人の願いを重視するのである。ここには、特別な支援を要する児童の困り感を理解し、支援を設定するのではなく、彼ら自身に選ばせる支援をしようという児童観の転換が見られる。

III 自己決定の支援方法

小島道生(2008)は、「自己決定を支える力として、子どもが自分自身のことをどの程度理解できているのか把握しておく必要があります。自分自身で『わたしは、これが好きだ』『わたしは、○○になりたい』と理解できる力は、本人主体の自己決定を実現する上で、大切な力となります」¹³⁾と述べている。そして、表1¹⁴⁾をもとに、田中明子(2008)は、自閉症児の自己理解について、「(自閉群の)平均CA(生活年齢)7.4歳のLCA群は『行動』への言及が最も多く、平均CA9.8歳のHCA群は『人格特性』への言及が最も多かつた()内は筆者が加筆」¹⁵⁾と述べている。この傾向は、健常児と同様の傾向を示しており、健常児と同様に自己認知できていた。なお、ここで述べている「行動」や「人格特性」は、表1の回答内容を、表2のようにレベル分けをした結果である¹⁶⁾。

表1 自己理解に関する質問項目¹⁴⁾
(小島道生・池田由紀江, 2004)

<p>〈自己評価〉</p> <p>1. ～さんは、自分のどんなところが好きですか？</p> <p>2. ～さんは、自分のどんなところが嫌いですか？</p> <p>3. 自分のいいところは、どこですか？</p> <p>4. 自分の悪いところは、どこですか？</p> <p>〈自己定義〉</p> <p>5. ～さんは、どんな人ですか？</p> <p>〈理想自己〉</p> <p>6. ～さんは、どんな人になりたいですか？</p> <p>〈過去の自己〉</p> <p>7. ～さんは、昔はどんな人でしたか？</p>
--

表2 回答内容のレベル分け¹⁶⁾(田中明子, 2008)

<p>レベル1 身体的・外的属性 (身体的部位、所有物、社会的所属、名前、外面に関する評価語)</p> <p>レベル2 行動 (具体的活動、行動的特徴に関する内容)</p> <p>レベル3 人格特性 (外向性、協調性、動機性、全般的评价語に関する内容)</p>
--

また、田中(2008)は、「自閉群における自己理解は、生活年齢の上昇に伴い抽象的な『人格特性』についての言及も可能になり、対人的な関係における自己についても認知し言及することが可能であるが、『身体的・外的属性』における自己という意識を持ち続けることが特徴であるといえるだろう」¹⁷⁾と述べており、自閉症児の場合、即物的な手がかりに代表される「身体的・外的属性」によって、自己の連続性を把握している特徴があり、そのことを理解したうえで支援が必要であろう。

その他に、小島(2008)は、自己決定にかかわる自己理解の程度を表3のように示している¹⁸⁾。

表3 自己理解の程度¹⁸⁾(小島道生, 2008)

- | |
|---|
| <p>a) 自分の好みがある</p> <p>b) 自分のなかで、好みと優先順位がある</p> <p>c) 自分の好きなこと、嫌いなことがあり、理解している。</p> <p>d) 自分のことを過去、現在、未来といった時間軸で捉えることができる。</p> <p>e) 過去や現在の自分をみつめ、理想の自己像について理解している。</p> <p>f) 自分のことを他者からの評価も踏まえて、理解している。</p> |
|---|

石橋由紀子(2008)は、表4の自己決定支援ガイドモデルを提唱している¹⁹⁾。

表4 自己決定支援ガイドモデル¹⁹⁾
(石橋由紀子, 2008)

自己決定のプロセス		項目
前提：本人主体	1	何を決定するのかを理解しているか
	2	決定する事柄に関心があるか
	3	自分の決定を反映させたい対象を決定しているか
	4	自分について肯定的に認識しているか
	5	自己理解があるか
(1) 議論への参加	6	決定する事柄についての自分の考えを他者に話しているか
	7	決定する事柄についての他者の考えを聞いているか
	8	議論に基づいて決定する事柄について自分なりの考えをもっているか
(2) 情報とその吟味	9	複数の選択肢をあげているか
	10	選択を実行した場合の結果を予想しているか
	11	選択肢の長所および短所を理解しているか
(3) 選択権の行使	12	何を選択するかを決定しているか
	13	各々の選択肢を自分の価値判断に基づいて重み付けしているか
	14	自己理解を選択に反映させているか
	15	自分が向上したいと願う方向性が反映させているか
	16	これまでの知識や経験を反映させているか
	17	選択した事柄を成功裡に実行することができるかと信じているか

表4は、項目のどこに、児童がいるのかを把握することで、その児童の自己決定を支援しようとするもので、1から17の順序に従って実施された

り、全ての項目を満たさなければいけなかったりするものではない。

表4をもとに、特別な支援を要する児童の自己決定を支援するとき、石橋(2008)は、「第一は、子どもの理解を促すこと、意見を引き出すこと等、可能な限り教師の主観的な判断を抑えた形で提供される支援です。…(中略)…第二は、子どもの自己決定に対して教師が自らの価値判断に基づき、教師自身の意見を述べるという支援です」²⁰⁾と二つの質の異なる支援提供の必要性を訴えている。特に、第一の支援については、谷村(2011)も、「普段の生活場面で選択や判断の機会を自然な形で提供し、多少の危うさがあっても取り返しのつかないことでない限り原則として本人の意思を尊重することは、当然のことであるといえる。…(中略)…どのような条件のもとであれ、選択肢のないところに自己決定の原理は意味をなさない。支援の体制が十分であればあるほど、そのために生まれる選択肢も増え、それにより自己決定の範囲を広げることができる」²¹⁾と述べており、支援者が様々な観点から特別な支援を要する児童を理解するような十分な支援体制が整っていれば、彼らに多くの選択肢を与えられることを示唆している。

しかし、多くの選択肢を与えれば良いというわけではない。小島(2008)は、「肝心なのは、選択肢に関する十分な情報提供を行っているか、そして子どものいまの興味・関心を考慮しているのか、という点になります」²²⁾と述べており、石橋(2008)は、「選択肢の長所および短所を子どもにわかりやすい形で示すこと」²³⁾を挙げている。ここで、問題になるのは、教師(支援者)の興味・関心や意図が選択肢に入ってしまうことである。それでは、志賀(2008)や湯浅(2014)が指摘しているように、教師が選択肢を設定し、決定させているにすぎないのだ。小島(2008)は、教師の選択肢の提供方法として、表5のように提案している²⁴⁾。児童の実態に合わせて、どの方法をとるかを考えることはもちろん、上述したように、教師の意図等が入らないように、選択肢を与えることが大切である。

また、石橋(2008)の二つ目の支援についても、小島(2008)は、「教師(大人)の意見によって子ども

が知っておくべき適切な情報を保障するとともに、選択肢を増やしてあげること、さらには自分自身の選択肢を見つめ直すことなど教師(大人)の提案には自己決定を充実させ、子ども自身が熟考していく重要な役割があります」²⁵⁾と述べている。ここでは、支援者対被支援者の1対1対応を想定しているが、学級集団になった場合、松本(1996)が述べているような、複数の児童による複数の価値観が選択肢として与えられていると解釈できよう。

表5 教師の選択肢提供の方法²⁴⁾

(小島道生, 2008)

a) 二者択一

例)「(もともと二つの色しかないのであれば)青色と黄色どっちがいい？」

b) 複数の選択肢を説明した上での選択

例) いろいろな色を説明した上での説明「赤色、青色、黄色、緑色などたくさんあるよ。何色がいい？」

c) 選択肢を直接提供する情報ではなく、選択肢をひきだすかわり

例)「どんな色を知っている?」「どんな色が好きだったかな?」

d) 選択肢を提供しないで選択させる

例)「何色がいい?」

松本(1996)は、「単に多様な選択肢を子供に与えればよいというものではなく、個々の子供に自己決定の必要性の自覚を促し、自分の問題として切実感をもってかかわり合える話し合いを構想することが大切である」²⁶⁾と述べ、そのためには、『自己決定をしてみた子供そのもの』を教材とすることで、論理的な側面だけでなく、感情面からも考え深めることができる。そして、それによって、個々の子供に自分の問題として考えていこうとする切実感を誘発できる」²⁷⁾と述べている。松本(1996)の2年生生活科「わたしは小さなおひゃくしょうさん」を例にすると、春に植えたプチトマトがいっぱい青い実をつけているのに、9月が秋植えの適期だからといって、プチトマトに心を寄せながらも、根こそぎ抜き取った川田さんを取り上げることで、これまで大切に世話をしてきた春植え野菜を育て続けるのか、一部抜き取り、秋植

えをするのか、全て抜き取り、秋植えをするのか…といった、いくつかの選択肢の中から自ら選ばなければいけない状況が生まれている²⁸⁾。しかも、川田さんの活動だけを取り上げるのではなく、その活動にいたった考え(気持ち)を語らせることで、川田さんが、野菜に対し、かわいそうという気持ちと、家族を喜ばせたいという気持ちで揺れながら自己決定した姿に迫らせているのである。

では、本研究で対象にしている中型動物の飼育活動には、どのような自己決定の場面が見られ、教師はどのような支援をしているのだろうか。

IV 中型動物飼育活動における自己決定場面

ここでは、個人追究を大切にしてきた大分大学教育福祉科学部附属小学校(以下、大分大附小)のヤギの飼育活動²⁹⁾を取り上げ、個人追究の中に見られる自己決定場面と、その中で教師の支援及び話し合いなどの集団学習の中での支援について分析を行う。

1 ヤギとの出会いの場面

入学式後の授業で紙芝居を読み聞かせ、卒業生(以下、一代目)のこれまでのヤギの飼育活動を知った。そして、教師に、「ヤギにえさをやってみませんか?」と言われ、ニンジンが配られた。ヤギ(6頭)と出会うと、まったく怖がる素振りを見せずにえさを与える子、おそろおそろヤギに近づいては遠くからニンジンを持った手を伸ばしている子、ヤギを怖がり一向に近づこうとしない子など、反応は十人十色であった。その後、教師に「明日もヤギにえさをやってくれますか」という教師の問いかけに、子どもたちは「はい」と答え、翌日も1年生(以下、二代目)がえさをやる事が確かめられた。

紙芝居により、ヤギを飼いたいという興味・関心をもたせようとしている。ヤギに興味を示した児童に、ヤギにニンジンを与えるという活動をさせることで、ヤギとの出会いをさせている。特徴は、活動の中で、十人十色のかかわり方を認めている点である。児童は、これまでの自分の経験から、ヤギにどのようにかかわろうかを決めている。「ヤギを見に行く」のではなく、「ヤギにエサをあ

げる」という活動を選んだのは、恐らく児童がヤギとの距離感をつかむためだったのではないか。大分大附小(1995)は、教師が児童の内面をとらえる一つに、「その子の教材への接近度合いをさぐる」³⁰⁾を挙げ、日々の授業やくらしぶりから息長く児童を見つめる構えが大切だと述べている。えさをあげることができたかどうか、えさのあげ方は、そのまま児童とヤギの距離感を表していると言えるだろう。

例えば、北原さやか(2010)は、自身の実践の中で、ヤギに近づこうとせずに、小屋掃除に取り組んでいた児童が、イベントでヤギにえさをあげることができたことをきっかけに、急速にヤギとの距離を縮めたケースを紹介している³¹⁾。この児童は、ヤギに近づきたいが近づけないために、ヤギのために小屋掃除をすることを決めている。しかし、活動の深化とともに、ヤギが安全な動物だとわかると、次第にヤギとの距離を縮めることができたのだ。

大分大附小の実践でも、教師は、一人一人の児童のヤギとの距離感を把握し、見守ることで、児童が自己決定できる環境を保障したと言える。

2 子ヤギの誕生と母ヤギの死

ヤギとの出会いから一ヶ月後、雌ヤギのメロが妊娠しているかもしれないという噂が流れた。そこで、教師はメロのお腹の中を超音波映像で見せ、命の誕生を実感させようとした。映像を見ながら、「やったあ」「ぼくにも見せて」「わたしにも」「見えない」「おい、押すなよ」等、大騒ぎをした。ときどき動く子ヤギを見ながら、「あ、動いた」「かわいい」等、モニターを食い入るように見つめながら、命の誕生を実感しているようだった。これを契機に、子どもたちは子ヤギの誕生に向けてわらを集めたり、えさを増やしたり、それまで以上に意欲的に世話をするようになった。

7月11日夕刻、メロが小屋にうずくまり、苦しそうに鳴き始めた。ところが、2~3時間経っても子ヤギは生まれぬ。動物病院で、帝王切開で出産させることが決まったが、1頭の子ヤギは胎内で死亡、もう1頭は、両前足が曲がったまま生まれ、未熟児ということで、1学期の残りの期

間と夏休み中は、病院にあずけることとなった。

そのことを、子どもたちに伝えると、少々がっかりした様子だったが、少なくとも1頭は無事に生まれたことがうれしかったのか、すぐに「子ヤギの名前を決めよう」と言い出した。こうしてついた名前が「ゆめ」と「天」である。それぞれ『ゆめ』でお母さんの『メロ』と会えますように」「天国にいけますように」という願いがこめられたものだった。

また、7月13日、今度は母ヤギのメロが死んでしまった。メロは、卒業した一代目が飼育し始めたヤギだった³²⁾。そこで、一代目の生徒に連絡を回し、一代目、二代目の子どもたちの両方で「お別れの会」を開いた。双方の子どもたちが直接やりとりすることはなかったが、一代目が流す涙を見たり、自作の歌「ヤギよ ありがとう」を聴いたりする中で、先輩たちのヤギへの思いを感じ取っていったに違いない。どの子も真剣な表情をし、中には涙を流す子さえいた。

このような経緯もあり、子どもたちとヤギとの心的な距離がかなり接近したと判断した教師は、ヤギの世話を卒業まで続けるかどうかを、子どもたちに自己決定させることにした。中には判断に困る子もあるのではないかと予想していたが、二代目の子どもたちは、この時点で「自分たちが卒業するまでヤギを飼い続ける」と決めたのである。

子ヤギを心待ちにし、意欲的に活動する児童の姿と、子ヤギと母ヤギの死を目の当たりにし、6年間ヤギを飼うという決断をする児童の姿がある。教師が、わらを集めよう、えさを増やそうと言って、児童がそれらの行動をしているのではない。1ヶ月間、ヤギの世話をしてきた児童が、これから生まれてくるヤギや、母ヤギに思いを寄せて、自らそれらの行動をした点に注目したい。

また、メロの死では、4月に紙芝居で読み聴かせてもらったヤギの飼育活動を行った一代目が、メロに泣きながら別れを告げる姿を目の当たりにし、自分たちもこれから6年間、ヤギを飼うという自己決定をしている。

ここで、教師は児童とヤギの心的な距離が縮ま

ったことで、卒業まで飼うかどうかの自己決定を迫っている。全ての児童が、ヤギとの距離感を縮め、「ヤギを飼いたい」と自己理解し、生死の場面を目の当たりにしながら、飼うか飼わないかの選択を迫られたとき、児童は「卒業まで飼う」と自己決定したと考えられる。

3 自己決定後の飼育活動³³⁾

A 児は、登校するとすぐにヤギ小屋へ行き、えさを与え、掃除をする。休日も家族と学校に来て、採ってきた葛の葉をヤギたちに与えていた。そんな A 児だったから、「ヤギさんにドングリをやったら喜んで食べてくれた」と聞くと、さっそく自分もドングリを集め、りに食べさせてみた。りがおいしそうにドングリを食べる様子を見て、「もっとヤギさんの好きなドングリを食べさせてやりたい」という強い願いを持った。

また、「ドングリは人間も食べられる」と聞き、さっそく祖母と一緒にドングリを拾いに出かけ、集めたドングリで蒸しパンを作って食べてみた。そして、そのおいしさから「ヤギにも友だちにもドングリを食べさせてやりたい」という思いを膨らませていった。さらに教師から「安心院のまっぼっくり農園には附属小学校のヤギの兄弟『健』と『翔』がいる」と聞くと、「早く『健』と『翔』に会いたい。もしみんなと探検に行かないことになっても、家の人と一緒に必ず会いに行こう」と決心したようだ。こうして、《ヤギがドングリを食べる喜び》《自分がドングリを食べたおいしさ》《ヤギの兄弟たちに会いたいという願い》から探検活動に対する意欲を高め、探検当日を迎えた。

探検後、A 児は探検先で見つけたもの全てを「ヤギ」「食」と関連させて考えていた。また、ドングリについても「ヤギさんも人間も食べられるとっていい物」と語ってくれた。つまり、それまで植物の一個体に過ぎなかったドングリが、本実践により「ヤギを生かすもの」「人間を生かすもの」という価値あるものへと変容したのである。

数名の児童が、ヤギにドングリを与え、ある児童の「ヤギさんにドングリをやったら喜んで食べてくれたよ」という発言をきっかけに、他の児童も大喜びし、ドングリを集めてヤギに与えた。A

児のように、さっそくヤギにドングリをあげよう
と思い、行動に移した児童もいれば、試みようとし
ない児童もいたようだ。ここでも、ヤギにドング
リをあげてみるか否かを自分で決めている。A
児は、当初からヤギと積極的にかかわっていたた
め、試してみたいと思い、行動に移したのである。

一方、ヤギとそれほどかかわらないB児の例が
挙げられている。B児は、人間もドングリが食べ
られるという発言に強く興味をもち、友だちから
もらったドングリのおいしさに驚き、A児と同じ
ように、もっとドングリを集めたいという願いを
もった。

活動の深化とともに、A児のように、毎日ヤギ
の世話を積極的にやる児童もいれば、B児のよう
に、最初は積極的にヤギにかかわっていたが、次
第に他のことに目を向けてしまう児童もいる。6
年間ヤギを飼うと自己決定した後の、児童のヤギ
とのかかわり方は、児童が決めている証拠である。
6年間ヤギを飼うと決めたからといって、全員が
最後まで、積極的にヤギの飼育に取り組むわけ
ではない。中には、だんだん意欲が低下し、やら
ない児童も出てくる。教師は、そういった児童を無
理にヤギの方へ引き付けようとはしないのである。
それは、ヤギが飼育活動での飼育動物ではなく、
くらしづくりの中の一つの教材だからである。

大分大附小では、くらしづくりから、様々な教
科、活動が展開され、学んだことが、生活に生か
されていくことを大切にしてきた。伊藤安浩ほか
(2003)は、くらしづくりについて、「子どもたちの
生活から遊離しがちな教室での学習に、具体的な
文脈と切実な課題意識を与えるものとして、ある
いは、それによって始まる学習活動の全体を構成
するものとして、附属小学校において二十年余に
わたって受け継がれてきている考え方であり活動
である」³⁴⁾と述べている。つまり、ヤギを飼うく
らしづくりの中には、「掃除をする」、「散歩をする」、
「えさを集める」など、いくつもの活動があり、
その活動からさらに派生する活動がある。そのど
れをとっても、児童のくらしづくりに欠かせない
教材として捉えられているのである。

この実践では、「えさを集める」中で、ドングリ

という教材に目を向け、ドングリを中心にくらし
づくりを捉えたとき、そこから派生する活動とし
て、「ヤギのえさ」、「人間の食べられるもの」「遊
べるもの」といった3つの選択肢が、児童の生活
の中から出てきたのである。

ここで、教師は、「〇〇したいから、ドングリを
たくさん集めたい」という一人一人の児童の自己
理解(〇〇したい)に基づいた自己決定(ドングリ
をたくさん集める)を見取り、ある児童のしたいこ
とを活動に組み込むことで、児童がもつドングリ
から派生する活動の選択肢を増やしているのであ
る。集団学習の特徴は、ある児童の発言が、他の
児童の活動の選択肢になる点である。松本(1996)
でも、秋植えをした児童を取り上げ、秋植えの適
期が今だということ、他の児童に伝えることで、
秋植えをするのかしないのか、秋植えのために春
から育ててきた野菜を犠牲にするのかしないのか
といった選択肢を与え、児童の内面を揺さぶって
いる³⁵⁾。

4 死の場面

11月から12月になって離乳期が来ると、ゆめ
に野菜を細かく刻んで茹でて与える子が出てき
た。ゆめはよく咳き込んだり鼻水を垂らしてお
り、その症状は冬の間ずっと続いていた。

春になり、3月31日、離任式が始まる前に「先
生、『ゆめ』の様子がおかしい！」という知らせ
があった。小屋に駆けつけてみると、まだ息はあ
るものの、ゆめがぐったりして動かない。担当教
師だけが動物病院に連れて行ったが、その日のう
ちに死んでしまった。

翌4月1日、集まってきた子どもたちはゆめの
亡骸の前から離れようとしなない。冷たくなった
ゆめをそっとなぜ、涙をこぼし、何事も語りかけ
ている。「ゆめちゃん」と名前を呼ぶ者、「ありが
とう」とお礼を言っている者、「元気でね」とお別
れの言葉をかける者など、数人は何とか語りかけ
ていることがわかったものの、多くの子どもは泣
いているために何と言っているのか聞き取れな
かった。やがてお別れ式を始める時刻になり、子
どもたちは一人ひとり自分なりのやり方でお別
れをした。やり方はそれぞれ異なっているが、子

どもたちは一様に真剣な表情である。最後に先輩たちが歌っていた「ヤギよ ありがとう」を歌って最後のお別れをした。すべてが終わり、ゆめの亡骸を車に積んでペット斎場に向かおうとすると、その車を途中まで追いかけていく子どももあり、子どもたちは心からゆめとの別れを惜しんでいるように見えた。その後、ペット斎場で火葬してもらったゆめの遺骨をみんなで学校にある動物の慰霊碑の脇に埋めた。やがて子どもたちは2年生になったが、慰霊碑のそばを通るたびに座って両手を合わせる子は後を絶たなかった。

母ヤギが死んでしまったゆめには、児童が哺乳瓶で授乳してあげていた。哺乳の仕方も、教師や獣医が教えるのではなく、ミルクがこぼれないようにと下からあげても飲もうとはせず、偶然上から哺乳瓶を持っていったときに飲んだことで、上からあげれば飲むことがわかった。ここでも、教師がゆめの状態を見て、病院に連れて行こうとは言っていない。児童が危機感を感じて、病院に行こうと提案することを待っていたのではないか。

自己決定をすることは、それなりの責任を負うことである。児童が、ヤギを飼うと決めた以上、ヤギを生かすも殺すも児童の責任が問われることになるだろう。教師は、ヤギの風邪のような症状を気にしていたが、児童も症状を気にしていたようだ。なぜなら、ゆめに服を着させたり、小屋の周りにビニールを張ったりし、人間と同じような寒さ対策を考えたのだ。この頃には、児童らは、木村(2006)が挙げた高志小の3つの評価基準の中級や上級の段階にいる。それでも、ゆめの症状に気付いたのは、ぐったりした死の直前だった。フランク・R・アシオン(2006)は犬咬傷事件が5歳から9歳児に多いことを取り上げ、「これらの問題は、動物の感情状態を読む能力や、動物の声や身体の合図がその感情を示していることを正しく解釈する能力と関係している。…(中略)…子どもの多くはこれらの感情の合図を見逃したり誤解したりしており、それらに注意を払うことを大人から教わる必要があることは明らかである」³⁶⁾と述べており、低学年児童が動物の感情を読み取ることが難しいことがわかる。動物を救うという点で

は、アシオン(2006)が言うように、注意を払うことを大人が教えなければいけないことは確かだ。一方で、動物には迷惑だが、木村(2006)が挙げた、高志小の評価基準のように、児童は、最初は不適切なかかわり方であっても、次第に動物の気持ちに寄り添い、動物のことを考えたかかわり方をするのだ。この実践のゆめの死は、教師が早くに手を打っていれば防げたであろうが、個人追究を大切にした当校の特色を考えれば、仕方のなかったことなのかもしれない。この点については、動物の命と、学校の特色のどちらを優先すべきか、各学校で検討しておく必要がある。

また、お別れ会についても、牧場に生きた状態で返す別れとは違う。ゆめの亡骸を囲み、自分のやり方で別れを告げている。これは、プログラムを組んで、次はこれをやりましょう、という先導的なお別れ会では、決して実現できない。

さらに、ゆめの遺骨を埋めた慰霊碑に、手を合わせようとする児童が後を絶たなかったことも注目したい。これも、教師が、手を合わせるように言ったわけではなく、児童自らの経験をもとに、自然と手を合わせたのである。

5 実践のまとめ

以上のように、個人追究を大切にしたい大分大附小の実践では、教師は見守る立場を貫いており、終始、児童が自己決定をして活動を展開していた。そして、どの自己決定も、自分の思いや願いといった自己理解を基にした自己決定である。教師は、その自己決定した児童の姿を価値付けて、見守っているのである。

この実践の中で、大切にされていることは、教師の価値を押し付けないことである。ヤギとかかわる意欲が低下したり、ヤギの健康状態がおかしかったりしたとき、教師が出て、話し合いの場を設ければ、実践の方向は大きく変わったはずである。しかし、そこで話し合うということは、きちんとヤギを世話しなければいけない、ヤギの健康状態がおかしかったら病院に連れて行かなければいけないという価値を押し付けることになりかねない。この実践では、意欲が低下してしまったが、食べられるドングリに夢中になっている自分、ヤ

ギのことを思いやって防寒対策をした自分…といったその時その時に夢中になっている自分を価値付け、夢中になっていることをやらせたいという教師の願いがあったのではないか。大分大附小(1975)は、「たとえ子どもたちに、追求したい課題があったとしても、その内容が教科書に関係なければ次々とあとまわしにされ、その余裕ができた頃には、子どもの関心が薄らいでどうにもならなくなってしまう。…(中略)…子どもたちは既習の知識や法則・技能との適当なへだたりを意識し、それが解決の見通しの立ちそうなものを選ぶ。したがって、その時期でなければ取返しのつかない内容は、子どもたちが現在興味を示し、追求したいと願っている課題と考えても差しつかえはない³⁷⁾と述べており、児童が興味関心を示し、追究をしたいと願っている事柄を取り上げることを大切にしてきた。この実践でも、ヤギから離れ、別のものに意欲的に取り組んでいる児童の、今の姿を大切にしていると考えられる。恐らく、ヤギから離れてしまったB児でも、ゆめが死んだときは、再びヤギに関心を寄せたはずである。一代目の実践では、大分大附小に残された7頭のヤギの幸せを話題に話し合ったとき、ある児童が「みんなは、かっこいいことばかり言うが、引き渡しの後、本当にヤギのことを考え、世話していないじゃないか。それでいいのかわか」と訴え、一人一人に今までの自分とヤギのかかわりを真剣に振り返らせるきっかけになっている³⁸⁾。このように、意欲が低下してきた児童が、自身の取組み方を見直し、これからのかかわり方を決めなければいけない状況で話し合いをさせることで、彼らの内面を揺さぶり、かかわり方を自己決定させることが大切であろう。

V 特別な支援を要する児童の自己決定力を育成する中型動物の飼育活動の提案

実践事例の中で、教師は、児童の活動を見守り、価値付けするという支援をしていた。大分大附小の実践は、小学校1年生が、興味・関心をもったものに対し、「〇〇したい」という思いや願い(自己理解)に基づき、自身の活動を展開(自己決定)できることを証明している。教師が、いかに児童の興

味・関心に任せて実践を進めてきたかがわかる。同じように、特別な支援を要する児童に対しても、彼らの興味・関心に任せてみる児童観の転換が必要であろう。渡辺克哉(2006)は、障害児学級で、犬と触れ合うアニマルセラピーを取り入れた総合的な学習の時間を展開し、「私の学級では、年間テーマを決め、さまざまな教科においてそのテーマにつながるような学習を組み、その中核に『総合的な学習の時間』をすえて授業を展開している。…(中略)…特に知的障害学級の子どもたちは、自分と関係がないことや興味のわからない問題などでは学ぶ意欲がわからないことが多い。『知りたい』『どうなっているんだろう』という気持ちが高まったときに、『やってみよう』『調べよう』と自ら学び始める。自ら学ぼうと思わない限り、いくら教えようとしても子どもたちは受け入れてくれないのである³⁹⁾と述べている。この取組みは、大分大附小の実践と通ずるものがある。大分大附小では、渡辺(2006)の言うテーマがくらしづくりと言えよう。渡辺(2006)の実践も、特別な支援を要する児童が、興味・関心をわくようなテーマを設定し、児童の自己理解に基づいて、学習を進めている。

大分大附小の実践からも、中型動物の飼育活動は、そこから派生する活動や教科に富んでいる。

その活動や、教科をどのタイミングで、どのように提供するのか構想しておく必要があるし、構想したものを、児童の興味・関心に合わせて、柔軟に変えていくことが、自己理解に基づいた自己決定力を育成する上で必要であると考えられる。

【参考・引用文献】

- 1) 中村健太『『交流及び共同学習』を取り入れた飼育活動の検討』、愛知教育大学生活科教育講座「生活科・総合的学習研究」第12号、愛知教育大学生活科教育講座、2014年、pp.91-100
- 2) 松本謙一『自己決定』の構築と促進的支援-2年生生活科『わたしは小さなおひやくしゅうさん』の実践から-、日本初等理科教育研究会「日本初等理科教育研究会紀要」第70号、日本初等理科教育研究会、1996年、p.4
- 3) 木村吉彦「高志小学校の生活科の特色」、新潟県上越市立高志小学校「超研究開発『そらい』」、新潟県上越市立高志小学校、2006年、p.11
- 4) 野田敬敏「生活科授業の分析I-変革期における試みから-」、愛知教育大学教育総合実践センター「愛知教育大学教育総合実践センター紀要」第2号、愛知教育大学教育総合実践セ

- ンター, 1999年, p.146
- 5) 佐伯類二「自己決定」, 寺尾慎一編『<重要用語 300の基礎知識 7巻>生活科・総合的学習重要用語 300の基礎知識』, 明治図書, 1999年, p.244
 - 6) 金彦志・西永堅・細川徹「通常学級における健常児と軽度発達障害児との相互作用に関する研究(1)-ポケット PCを用いた観察方法-」, 東北大学大学院教育学研究科「東北大学大学院教育学研究科研究年報」53巻1号, 東北大学大学院教育学研究科, 2004年, p.366
西村愛「知的障害児・者の自己決定の援助に関する一考察-援助者との権力関係の観点から-」, 東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科「保健福祉学研究」第4号, 東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科, 2006年, p.72
筑波大学附属久里浜特別支援学校「平成25年度自閉症教育実践研究協議会実践研究集録」, 筑波大学附属久里浜特別支援学校, 2014年, p.5 を参照
 - 7) 谷村綾子「特別支援教育体制の基盤的モデルに関する一考察-障害者権利条約が示す『参加』『自己決定』概念を指標として-」, 千里金蘭大学「千里金蘭大学紀要」第8号, 千里金蘭大学, 2011年, pp.89-91
曾和信一「障がい児保育を支える理念についての一考察」, 四條畷学園短期大学「四條畷学園短期大学紀要」第46号, 四條畷学園短期大学, 2013年, p.12
志賀文哉「支援と当事者性」, 富山大学人間発達科学部発達教育学科発達福祉コース「とやま発達福祉学年報」第4巻, 富山大学人間発達科学部発達教育学科発達福祉コース, 2013年, p.14 を参照
 - 8) 谷村綾子「特別支援教育体制の基盤的モデルに関する一考察-障害者権利条約が示す『参加』『自己決定』概念を指標として-」, 千里金蘭大学「千里金蘭大学紀要」第8号, 千里金蘭大学, 2011年, p.91
 - 9) 曾和信一「障がい児保育を支える理念についての一考察」, 四條畷学園短期大学「四條畷学園短期大学紀要」第46号, 四條畷学園短期大学, 2013年, p.12
 - 10) 前掲書7)
 - 11) 志賀文哉「支援と当事者性」, 富山大学人間発達科学部発達教育学科発達福祉コース「とやま発達福祉学年報」第4巻, 富山大学人間発達科学部発達教育学科発達福祉コース, 2013年, p.12
 - 12) 湯浅恭正「【テーマ別分科会】⑨特別なニーズを持つ子-特別支援教育の動向から学校の役割を問い直す-」, 全国生活指導研究協議会「全生研第56回全国大会参加要項」, 全国生活指導研究協議会, 2014年, p.263
 - 13) 小島道生「第3章 自己決定力を育む指導ポイント」, 小島道生・石橋由紀子編著『発達障害の子どものびる!かわる!「自己決定力」を育てる教育・支援』, 明治図書, 2008年, p.35
 - 14) 小島道生・池田由紀江「知的障害者の自己理解に関する研究-自己叙述に基づく測定の試み-」, 日本特殊教育学会「特殊教育学研究」第42巻第3号, 2004年, p.212
 - 15) 田中明子「幼児期・児童期における自己理解、他者理解、感情理解の関連性について-自閉性障害児を中心に-」, 創価大学「創価大学大学院紀要」第30号, 創価大学, 2008年, p.300
 - 16) 上掲書15), p.284
 - 17) 前掲書15), p.301
 - 18) 前掲書13), p.36
 - 19) 石橋由紀子「(第1章)2 自己決定って?」, 小島道生・石橋由紀子編著『発達障害の子どものびる!かわる!「自己決定力」を育てる教育・支援』, 明治図書, 2008年, p.21
 - 20) 上掲書19), pp.22-23
 - 21) 前掲書8), p.90
 - 22) 前掲書13), p.36
 - 23) 前掲書19), p.23
 - 24) 前掲書13), p.46
 - 25) 前掲書13), p.47
 - 26) 前掲書2), p.8
 - 27) 前掲書2), p.8
 - 28) 前掲書2), pp.5-12
 - 29) 草野茂生・伊藤安浩・米持武彦「附属小学校における『ヤギの飼育』を中軸に据えた実践の展開(その3)-命を学ぶ-」, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター「大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要」No.22, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター, 2004年, pp.89-99
 - 30) 大分大学教育学部附属小学校「実践研究の動向 学ぶ力を育む授業の創造 問いの深化と教師の出番」, 人間教育研究協議会「教育フォーラム 第17号」学びと育ちの支援・援助」, 金子書房, 1995年, p.78
 - 31) 北原さやか「◇1年◇総合単元活動『あそびたい そだてたい』ヤギさんの成長を見つめ自分の成長を実感する」, 上越教育大学附属小学校『自尊心が高まる道徳教育と総合学習自分をまるごと好きになる!』, 明治図書出版, 2010年, pp.84-91
 - 32) 一代目のヤギ飼育は、米持武彦・伊藤安浩・草野茂生「附属小学校における『ヤギの飼育』を中軸に据えた実践の展開(その2)-教科学習の価値を学ぶ-」, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター「大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要」No.22, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター, 2004年, pp.69-87 を参照
 - 33) 草野茂生・伊藤安浩・米持武彦「附属小学校における『ヤギの飼育』を中軸に据えた実践の展開(その4)-生活と学習の融合-」, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター「大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要」No.23, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター, 2005年, pp.69-82
 - 34) 伊藤安浩・草野茂生・米持武彦「附属小学校における『ヤギの飼育』を中軸に据えた実践の展開(その1)」, 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践総合センター紀要」No.21, 2003年, p.124
 - 35) 前掲書2), pp.5-12
 - 36) フランク・R・アシオン著, 横山章光訳『子どもが動物をいじめるとき 動物虐待の心理学』, ビンガ・ネット・プレス, 2006年, pp.180-181
 - 37) 大分大学教育学部附属小学校『個の追求を生かす授業』, 明治図書出版, 1975年, p.16
 - 38) 大分大学教育学部附属小学校教育実践研究会『自己をみつめ共にひらく-生きる力を育てる学びの過程-』, 明治図書, 1998年, pp.138-141
 - 39) 渡辺克哉「ひとつのテーマを貫いて広がる学び 動物介在教育を行う障害児学級」, 鬼沢真之・佐藤隆編『未来への学力と日本の教育⑨ 学力を変える総合学習』, 明石書店, 2006年, p.173