

# 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の検討

中村健太

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

A Study about Effectiveness of ‘The Interaction and Cooperative Learning’  
in Breeding Activity of Living Environment Studies and Integrated Studies

Kenta NAKAMURA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

## I 研究の目的

筆者(2013)は、文献調査をもとに、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「通常学級と特別支援学級双方の児童の思いや願いを生かした主体的な活動や体験を通して、互いに協力し合う中で、適切なかかわり方を身につけたり、互いを肯定的に認め合ったりすること。」<sup>1)</sup>と定義した。その定義をもとに、中村(2013)は、「児童の思いや願いを生かした主体的な活動になっているか」「協力し合う必要性はあるか」という視点で、小型動物と中型動物の飼育事例を、通常学級と特別支援学級の飼育事例より比較し、小型動物では、協力が見られないこと、低学年児童がかまひすぎてしまったり、自閉症圏の児童が小型動物を振り回してしまったりすることを報告した<sup>2)</sup>。

しかし、飼育活動に、「主体的な活動」と「協力する必要性」があれば、「交流及び共同学習」を取り入れた飼育活動ができるかということ、それほど簡単なものではない。「主体的な活動」について考えてみると、松本謙一(2002)は、「一般に、単元との出会いを契機に個々の子供が追究を始めると、その問題の持ち方から考えの進め方、取り組み方まですべてが多様になる」<sup>3)</sup>と述べている。つまり、一つの材に対し、個々の児童が、個々のかかわり方でかかわっているのである。まさに、思いや願いを生かした「主体的な活動」である。

では、このような「主体的な活動」をしていながら、「協力する」ときとは、どのようなときだろうか。全国生活指導研究協議会(以下、全生研)常任委員会(1990)は、協力について、「共通目的の実現のための協同だけではなく、他者の目的の実現

のためにちからをかすことも含む」<sup>4)</sup>と述べている。つまり、協力とは、ある目的が実現したとき、自分の目的(思いや願い)が実現されるだけでなく、他者の目的も実現されるよう、他者を助けることである。だからと言って、過度の他者への介入をすると、その児童の「自分のちからでやりたい」という思いや願いは達成できない。特に、障害のある児童の「自己決定」については、齊藤由美子ほか(2013)が、「肢体不自由のある児童生徒の中には、自信が持てない、面倒くさい、受け身が多い、生活習慣の自立が遅い、自己選択、自己決定に難しさがあるなどの傾向が見られる場合がある」<sup>5)</sup>と述べている。また、西村愛(2006)も、「一般に、知的障害児・者には、自分は何がしたいのか、それを実現するためには、どのように援助してほしいかということ了他者に伝えることが苦手な人が少なくない。そのため、周りに彼らの意志がうまく伝わらず、結果的に周りからの一方的な解釈や過干渉、過保護から逃れることが難しくなる」<sup>6)</sup>と述べている。このように、障害のある児童の自己決定の弱さと他者との関係が指摘されている。つまり、障害のある児童が、自己決定をしつつも、その自己決定を妨げない程度の協力ができるような飼育活動を検討する必要がある。そのためには、通常学級の児童への動物の効果と、障害のある児童への動物の効果を明らかにした上で、「交流及び共同学習」に代表される福祉教育の視点からも、飼育活動を検討する必要がある。

また、中村健太・野田敦敬(2014)は、小型動物(ウサギ)と大型動物(ウシ)を中型動物(ヤギ・ヒツジ)と比較し、体の大きさだけでなく、ライフサイクルや畜産物利用の側面から、中型動物の教材性を

報告した<sup>7)</sup>。しかし、中村・野田(2014)は、動物の側からの教材性のアプローチであり、児童の側からのアプローチは検討できていない。そこで、①児童と動物の関係、②障害のある児童と動物の関係を、それぞれ文献や事例を取り上げることで、児童の側からのアプローチによる、飼育活動の効果を明らかにする。

## II 児童と動物の関係

ここでは、①人間はなぜ動物を飼うのか、②動物飼育の精神的な側面、③注目され始めた児童への動物飼育の効果という3点から、児童と動物の関係を考察する。

### 1) 人間はなぜ動物を飼うのか

人間はなぜ動物を飼うのかを明らかにするには、まず、家畜化の歴史を振り返る必要がある。

F・E・ゾイナー(1983)は、「家畜化の起こりは、決して他の事情を排除するものではないが、しばしば狩猟によってもたらされた人間と動物との自然な交わりによる。しかし、その後の家畜化の発展は農業の導入と密接な関係がある」<sup>8)</sup>と述べている。最も古く家畜化されたのは、狩猟のパートナーとなったイヌである。

イヌと人間の接触は、人間が狩猟した大型動物の残屑を片付けるために、オオカミやジャッカルが現れていたと考えられている<sup>9)</sup>。また、イヌの利巧さと狩猟遠征に払う協力心は、人間の狩猟習慣に似ていることから、自分たちに食糧の一部を与えてくれる人間を、群のメンバーと見なしていた可能性がある<sup>10)</sup>。このように、人間の出した屑を餌にする代わりに、イヌが、人間のために狩猟をするという共生関係が成り立っていたのだ。さらに、猪熊壽(2001)は、イヌが狩猟のパートナーから、「農業あるいは畜産業が出現するとともに、…(中略)…余剰作物と家畜を野獣や侵入者から守るという役割」<sup>11)</sup>に変わったと述べている。その背景について、ゾイナー(1983)は、「人間とオオカミの僚友関係によって、移住性動物ことにヒツジとヤギの駆り立てが生れ、また中石器時代人はすでにこの作業に加わっていたものと思われる」<sup>12)</sup>と述べている。つまり、人間は、イヌを利用することで、ヤギ・ヒツジの家畜化に成功したことが

分かる。そして、ヤギ・ヒツジを囲いの中で飼うようになると、イヌは番犬としての役割を負うようになった。ヤギ・ヒツジは、その特性から、遊牧民に重宝がられ、各地へ広まっていった<sup>13)</sup>。さらに、定住するようになると、ウシの家畜化が始まる。農耕で出た、家畜飼育に必要な副産物を家畜が食べたり、飼葉ができるようになると、それを家畜に必要なときに与えたりするようになった<sup>14)</sup>。そして、ウシからも様々な恩恵を受けるようになっていった。

以上のことから、人間が動物を飼う理由は、しつけ等によって、人間のパートナーになる点と、肉や乳や毛皮などの畜産物を人間が手にしやすいようにする点が挙げられる。では、なぜ人間は、地球上にいる全ての動物を家畜化できなかったのだろうか。スティーブン・ブディアンスキー(2004)は、「古代エジプト人が石に刻んだ記録によれば、彼らは、レイヨウ、アイベックス、ガゼル、ハイエナを飼い馴らそうとしたが、失敗に終わった。これらの動物の顔つきは、いずれも、家畜候補として決して不適當ではない。一方、狼、オーロックス、ジャングルニワトリ、野ウサギ、野生馬は、家畜になった。コヨーテ、バイソン、ライチョウ、リス、シマウマは、家畜化しなかった。家畜化の成功、不成功の鍵は、人間側の事情と同じくらい、動物側がにぎっていると結論せざるを得ない」<sup>15)</sup>と述べている。ゾイナー(1983)もレイヨウ、アイベックス、ガゼル、ハイエナを取り上げ、古代の資料から家畜化した経緯を推測しているが、いずれも、なぜ廃れてしまったのかは明らかになっていない<sup>16)</sup>。これらのことから、人間の都合だけで動物を飼育しているわけではなく、長い歴史の中で、様々な動物の家畜化を試み、人間と生活圏を共にすることができる習性或特性をもった動物を選択してきたことが分かる。では、人間と一緒に生活することができた動物は、良きパートナーや畜産物の提供以外に何を与えてきたのだろうか。考えられるのは、癒しといった精神的な側面であろう。

### 2) 動物飼育の精神的な側面

ゲイル・F・メルスン(2007)は、限られた動物が家畜化に成功した理由について、「理想的なその候

補は、階層的な社会組織をもち、闘争距離が短く、危機に対する反応が遅く、そして、縄張り意識の弱いものであった。ふさわしい種のなかから、家畜化の過程で、未成熟で、ほとんど怯えないといった従順な性質のものがさらに選択された。その結果、イヌやネコのような家庭で飼われるもっとも一般的なペットや、その他の家畜化された動物たちは、『ネオテニー(幼形成熟)』…(中略)…を示している<sup>17)</sup>と述べている。さらに、ネオテニー化した生き物は、「より人間に適合しているだけではなく、より人間にとって魅力的でもある。それらの魅力によって、そういう動物を消費したりほかの目的に使うという人間の能力が減殺されるわけではないが、世話をしたり愛情をかけたりする気にさせる<sup>18)</sup>」と述べている。これらのことから、動物は家畜化されていく過程で、形質が変わっていき、人間は、動物を利用すると同時に、動物に我が子のように愛情をかけていたことが分かる。また、林良博(1999)も、「狩猟時に親を殺された幼獣をつかまえ、集落に持ち帰ったことだろう。そして食べ残しを与え、子どもたちの遊び相手にしたはずだ。幼い獣は人間になれ、人もそれをいとおしむ気持ちを抱く<sup>19)</sup>」と述べ、保育本能の強い人間は、昔から、動物と共感関係を結んできたことを主張している。以上のことから、長い歴史の中で、確かに人間は、動物と一緒に生活することに安らぎを感じていたことが分かる。動物が、人間に何らかの効果を与えてくれると気づき始めたのは、横山章光(1996)によれば、古代ローマ帝国時代に、戦場で傷ついた兵士に対し、乗馬でリハビリをしたという説<sup>20)</sup>があるようだ。このことから、古くとも、古代ローマ時代には、動物を人間の精神的な安らぎを得るために使用していたことが分かる。横山(1996)は、動物とのかかわりで得られる効果として、以下の点を挙げている<sup>21)</sup>。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 生理的効果-動物と触れ合うと血圧が下がる</li> <li>2. 心理的効果-不安を減らして気力を高める</li> <li>3. ペットへの愛着</li> <li>4. 社会的効果-人との触れ合いを拓げる</li> </ol> |
|---|

これらの点に関して、後述の節で詳しく述べる。

### 3) 注目され始めた児童への動物飼育効果<sup>22)</sup>

子どもへの動物飼育の効果を明らかにした有名

な施設の取り組みがある。ニューヨーク州ブルースターにある児童養護教育施設「グリーン・チムニーズ(以下、GCと表記)」である。この施設では、主に虐待を受けた子どもたち 100人以上(6-18歳)<sup>23)</sup>が生活している。いくつかあるプログラムの中に、動物飼育が位置付けられており、施設的环境を生かし、捨てられたり、傷ついたりした動物を飼育している。林(1999)は、GCの特徴について、「自らも心やからだに傷を負った子どもたちは、動物が癒されていく過程を目の当たりにして、自分自身の痛手も治したいという強い気持ちが芽生えてくる。そして、ついに野生のトリの傷が癒え、空に放つとき、子ども自身も社会へ戻っていく自信を自覚し始める<sup>24)</sup>」と述べている。このように、人間が動物に共感することについて、フランク・R・アシオン(2006)は、「アイゼンバーグが定義した共感性とは、『他に向かう気遣いや思いやり』であり、自分と同じ種の一員に対してしばしば見せる性質のものであるが、『多機関』でも起こりうる性質をもつ<sup>25)</sup>」と述べ、人間は、異種の動物に対しても、共感できることを報告している。こうした共感性を対人関係にも広げようとする目的を持つのが動物介在教育(Animal Assisted Education:以下、AAE)である<sup>26)</sup>。AAEは、教育現場で行われる飼育活動等を指し、家庭でのペット飼育は含まない傾向にある<sup>27)</sup>。では、学校における飼育活動に、どのような効果があるのだろうか。中川美穂子(2007)は、以下の点を挙げている<sup>28)</sup>。

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 特定の動物をある期間飼育して、動物への愛着を培った場合             <ol style="list-style-type: none"> <li>①愛する心の育成をはかる</li> <li>②自分への肯定観・自尊心を培う</li> <li>③生命尊重 責任感を培う</li> <li>④謙虚さを知る</li> <li>⑤協力する気持ちを養う</li> <li>⑥人を思いやる心・共感を養う</li> <li>⑦科学的視点を獲得</li> <li>⑧ハプニングへの対応力を高める</li> <li>⑨マザリング効果</li> </ol> </li> </ol> |
|---|

いくつかの事例から、動物飼育が児童に与える効果を検証する。

#### (1) 小型動物の飼育事例

富山市立堀川小学校、広田積芳(2000)の1年生から3年生までの、3年間のニワトリの飼育<sup>29)</sup>を取り上げる。入学して間もなく、11羽のニワトリが入学してきた。川上君は、ピッチーと名付けたニワトリを、仲間とともに飼育した。5月下旬、川上君は、誤って、ピッチーを踏みつけてしまい、介抱の甲斐なく、死なせてしまった。児童らは、川上君を責めるが、川上君は、ピッチーの死については明らかにしようとせず、さらに他の児童から疑念をもたれてしまった。ピッチーを失った川上君らは、他の班の手伝いをしながらも、「みんなのひよこが入る家をつくりたい」と、黙々とダンボールの小屋を作っていた。

ある日、川上君は、自分をグループの仲間に加えてもらえたことを嬉々として語ったが、話が進むに連れ、グループの1人が、「またひよこを死なせるかもしれないから、仲間に入って欲しくない」と拒否し始めた。すると、他の班も拒否し始めた。その後の話合いは以下の通りである。

林	みんな、川上君がひよこを殺すの心配だから、入れたくないと思っているんじゃないの？
石川	みんないやだって言っていたら、川上君飼うひよこいなくなるよ。
石黒	いつも大休憩に、ひよこ遊べないからかわいそうだよ。(中略)
吉村	私は一人でもいいから増えて欲しい。川上君でもいいから増えて欲しい。そしたら一生懸命できる。それに、川上君さ、ピッチー死んでしまったから、違う人と遊んでいたんだけど、どっかに入りたくないんじゃないかな。
T	川上君はどう思っているの？
川上	ぼくは、どれでもいい。ひよこの中で。
T	どれでもいいのは、どうして？
川上	みんな、ぼくのこと、グループに入れてもいいって言うからどれでもいいの。

当初は、林さんが指摘するように、誰もが川上君を「ひよこを殺す」としか見ていなかったが、徐々に、石川さんや石黒君のように、川上君を避けるのではなく、川上君の立場で考える児童ができてきている。また、吉村さんのように、一緒にやる人がいると、自分も頑張れるから、誰でもいいから入って欲しいと思う児童もいるようだ。吉村

さんは、度々、川上君と活動を共にしていたため、肌で川上君の真剣な様子を感じていた児童でもある。これらのように、飼育当初は、学級開きをしてわずか2ヵ月だったこともあり、他人のことを思いやるまでには至っていなかったが、飼育を重ねていくに連れ、失敗してしまった児童の頑張りを見ていた児童は、その頑張り認め、その児童のことを考えられるようになっていく。まさに、中川(2007)が述べているように、飼育することで、協力する心、思いやる心・共感を養うことができると言えるだろう。

また、川上君は、自分から、この班に行きたいとは言わなかった。自分の中に申し訳ない気持ちがあるのだろうが、何よりも、みんなが、自分を受け入れる姿を見せてくれたことで、満足だったのだろう。大好きなひよこの世話にかかわらせてもらえれば、何でも我慢ができたのだろう。この事例は、中川(2007)が述べているように、謙虚さが現れていると言えるだろう。

同校の1年生「なかよくしようよ ししくごやのどうぶつ」<sup>30)</sup>という單元では、日ごろ乱暴な西野君と、飼育小屋のニワトリの中のボス「大ボス」のかかわりが紹介されている。西野君は、大ボスに出会った当初から、とっても大事そうに「大ボス」を抱っこした。ある日、たまたま、教師が、授業のために「大ボス」をかごに入れて、教室へ持ち込んだ。すると、それを見た西野君は、「早く戻ってきて！早く！早く！」と「大ボス」を守ろうとした。そして、授業中も「早く戻して、早く戻して」と終始つぶやき続けたのだ。西野君にとって、「大ボス」は、大事な友だちだったのだ。そんな友だちが、狭い籠に入れられ、多くの児童に様々な抱かれ方をするのを見ながら、助けなくてはと思ったのだろう。何か「大ボス」にあったら大変だと、心配でしかたなかった様子が現れている。このように、小型動物の特徴は、守ってあげたいという気持ちが生まれる点である。以下は、そのような関係性を示している姿だ。

3回にわたる活動においても、決まって大ボスを大事そうに抱え、飼育小屋のベンチに座り、ひたすら大ボスをなでていた西野君。それも「よしよし、おまえはいい子だな」と大ボスに語りかけ

がら。誰かが大ボスに触ろうとすると、「しーっ。だめだめ。今こいつ寝ているんだから静かにして！」と、西野君は声を押さえて大ボスを気遣う。そんな西野君の愛情を大ボスも感じていたのか、ふだん、簡単には抱っこさせてくれない暴れん坊の大ボスが、西野君の腕の中では目を閉じて心地良さそうにじっとしていた。それは、まるでお母さんに抱っこされ、お母さんの温もりに身を委ねている赤ん坊のように見えた。

この姿こそ、中川(2007)の述べる、マザリング効果であり、抱けるという小型動物の特徴である。

#### (2) 大型動物の飼育事例

上越教育大学附属小学校、高橋栄介(2013)の2年生「おいでよ！ロバひろば」<sup>31)</sup>を取り上げる。当学級では、4月からロバを飼育していた。2学期から、チームでの世話をするようにし、毎朝、振り返りスピーチを取り入れた。

以下は、チームでの飼育活動を取り入れてから1週間ほど経った日のスピーチの様子である。

美香さんと千尋さんは、智史さんが朝の飼育を手伝ってくれた喜びをスピーチで発表しました。智史さんに理由を問うと、「当番が少なくで大変そうで、いつもより遅れていたから」と恥ずかしそうに答えました。智史さんは、チームの仲間だけでなく、他のチームとも協力し合う大切さに気付き始めました。智史さんの行動は、クラス全体に広がっていきました。

智史さんの、「いつもより…」という言葉は、普段から、毎朝ロバを見に行っていることを想像させる。だから、今日は人数が足りないから、自分が手伝おうと思うのだろうし、世話をさせられて見ているのでも、ただ見ているのでもなく、ロバが好きだから見に行くのだろう。確かに、中川(2007)が述べているように、愛着のある飼育活動は、協力する気持ちや相手を思いやる気持ちを育むことができるようだ。

上越市立大手町小学校、吉越良子(2012)は、生活科でアルパカの飼育を行った<sup>32)</sup>。「給食を最後まで、食べることができるようになりたい」という願いをもった児童が、アルパカの近くで給食を食べたところ、最後まで食べることができ、そんな自分に喜びを感じている児童の作文を紹介して

いる。また、伊那市立伊那小学校、福田弘彦(2012)は、3年間のウシの実践から、「共通の願いをもった子どもたちが、共に喜び、共に苦しみながらはたらき合う時、学級集団は生きる喜びを共有し合う共同体となり、そのなかで子どもたちは自ずから高まり育っていく」<sup>33)</sup>と結論づけている。これらのことから、できなかったことが、できるようになった姿を、児童は実感し、更なる成長を願っていることが分かる。まさに、中川(2007)が述べている、自分への肯定観・自尊心を養うことができると言えるだろう。さらに、大型動物の飼育は、他人の存在価値を実感させている点も特筆できる。

#### (3) 中型動物の飼育事例

木村吉彦(2008)が紹介している、上越教育大学附属小学校、米岡洋教諭の1年生「つくろう！ぐんぐん広場」<sup>34)</sup>を取り上げる。ヤギが頭突きをし、頭に血がにじんでいることを心配し、先生に告げると、ヤギは、雄同士で優劣を競うために頭突きをすることを告げられた。児童らは、ヤギと触れ合える楽しさと合わせて、自然の怖さも知ったのだ。児童らは、ヤギの行動を実際に見ながら、なぜそのような行動をするのかを考え、さらに対象への気付きを広げていく。同様に、松澤ゆりか(1997)も、ヤギの飼育を通して、観察する目が育つことを明らかにしている<sup>35)</sup>。

また、木村(2008)は、米岡教諭の実践における、糞の観察について、「実際に目にした現象からその原因を探ったり、因果関係に納得したりするという見方・考え方を身に付けるのに、動物という教材はもってこいです。行動と現象のわかりやすさがあるからです」<sup>36)</sup>と述べている。同様に、上越教育大学附属小学校、丸山美貴(2013)は、1年生が飼育しているヒツジと、飼育者である1年生児童自身の糞を関連づけ、ヒツジの体だけでなく、自分自身の体にも目を向けさせている<sup>37)</sup>。健康な糞と、病気のときの糞を見分けることが、動物飼育では、動物の健康状態を判断する上で重要である。これらの実践からは、ただ掃除をしているのではなく、常に動物を観察しながら掃除をしているからこそ、糞の違いに気付いていることが分かる。

#### 4) まとめ

メルスン(2007)は、稲垣佳世子氏の調査を取り

上げている<sup>38)</sup>。

日本の6歳児において、「金魚を育てている子どもたち」と「教室で飼っているウサギとアヒル係に1年間なるよう、教師に割り当てられた子どもたち」の生物学的知識を比較した。…(中略)…子どもたちは、ウサギとアヒルについて、数多くの事実や手続きに関する知識を得た。…(中略)…しかし、自分の家でペットとして金魚を育てた幼稚園児と異なり、ウサギやアヒルを学校の課題とみなす傾向があった1年生たちは、「なぜ」ある食べ物がそれらの動物に良いのか、あるいは悪いのかについて説明できなかった。また、ほかの馴染みのない種について推論できなかった。さらに、不適切な世話がもたらす結果について倫理的に考えられなかった。これらの結果を踏まえると、教室の動物たちは、子どもが達成するためのペットの世話課題を教師たちが設定するというトップダウンのカリキュラムの一部であるよりは、子どもたちが世話の参加について積極的に選択できる場合のほうが、より効果的な教育ツールとなるのかもしれない。

ここで取り上げた事例は、どれも、教師に強制された事例とは思えない。子ども自らの、「飼いたい」という思いや願いのもとで実現されているからこそ、どの動物種も、何か問題が起これば、それがクラス全体の切実な問題になるのだ。松本みゆき(2009)は、低学年児童と動物の「出会わせ方」について、特徴のある事例を取り上げ、「初めて動物に会ったり、動物を意識し始めたりしてから、実際に飼うまでの期間が長い」<sup>39)</sup>と述べている。動物に出会って、すぐ「飼いたい」と、一部の児童に言わせるのは簡単なことだが、それでは全員が「飼いたい」という気持ちまで高まっていない。そこで、十分話し合いをして、本当に飼いたいか、本当に飼えるのか等を練って、全員が「飼いたい」という思いや願いをもつことが大事であると分かる。松本(2009)の事例は、大型、中型動物の事例であるが、本研究で取り上げた事例でも、大型、中型動物の飼育には、簡単に踏み込んではいない。一方、小型動物は、既に学校にいたことが多いため、簡単に飼育に踏み込める良さがある。本稿で取り上げた、堀川小学校の事例は、決して、

子どもが飼いたいと言ったから、飼ったわけではなく、教師が提示したことで、徐々に自分なりのかかわり方で動物にかかわっていくことを狙っている。どちらかと言えば、メルスン(2007)の述べている、世話課題を教師が設定する飼育活動に近いが、堀川小学校の事例は、教師の与えた世話課題に、自分なりの方法でかかわるという特徴があり、その点では、世話の参加について積極的に選択できる飼育活動だと言えるだろう。

平成20年小学校学習指導要領解説生活編では、「動物や植物へのかかわり方が深まるよう継続的な飼育、栽培を行うようにすること」<sup>40)</sup>とある。本稿で取り上げた事例は、どれも1年～3年の継続飼育である。それだけ長い期間、児童の意欲を維持できた背景には、動物飼育中に様々な問題に直面し、その都度、問題解決をしてきたこと、動物を自分たちの仲間として、一緒に生活してきたことが挙げられるだろう。そう考えると、これらの事例で、児童らは、動物飼育を課題と見なしていたのではなく、普段の生活の一部であり、当たり前のことと捉えていたのだろうと考えられる。

### III 障害のある児童と動物の関係

これまで、人間と動物の関係を歴史的な背景から述べ、児童にとっての動物の効果を述べてきた。ここでは、それらの動物による効果を、医療やリハビリに利用したアニマルセラピーについて、障害のある児童の事例を踏まえて考察する。

#### 1) 自閉症児とイヌ

先述したように、障害のある児童の自己決定が問題となっている。同様に、自閉症児においても、筑波大学附属久里浜特別支援学校(2014)は、『思いや考え』が表情や仕草、行動で分かりにくかったり、『やりたい』と思っていなくても、決められた方法で取り組んでしまったりする子供たちもいる<sup>41)</sup>と自己決定の弱さを指摘し、その子らしい表現の仕方について研究している。また、乙黒由華ほか(2014)は、“指示待ち”傾向にある重い発達障害者に対し、イヌを介したことで、「犬は訓練が入っていない自分で考えて行動しようとする犬の方が、対象者の自発行動が増えることがわかった。また、ハンドラーの関与がない方が対象者の自発

行動が増えることがわかった」<sup>42)</sup>と述べ、イヌが自由に対象者に関与し、それに対し、対象者が自分なりに対応することで、対象者の自発行動が促されたことが分かる。

さらに、竹花正剛ほか(2010)は、小学校4年生の自閉症児に対し、イヌの意図の読み取りが、人の意図の読み取りに般化するかを調査し、人よりもイヌの意図の方が読み取り易いことを示唆している<sup>43)</sup>。続けて、竹花ほか(2010)は、イヌと自閉症児のコミュニケーション方法を観察・分析し、「モデル(「いいこ」と言いながらイヌの全身を撫でる)の行動を模倣が自発し、モデルが退室してからも自発したことから、対象児-モデル-犬といったモデルが介在する効果が、対象児-犬の相互の交流行動に般化したと考えられる( ()内は筆者が追加)」<sup>44)</sup>と述べている。また、メロピー・パブリデス(2011)は、「ペットに対する仲間のかかわり方をみることは、自閉症児にとってのモデルとなり、非常に役立つ」<sup>45)</sup>と述べ、以下の効果を挙げている<sup>46)</sup>。

- 自閉症者にとって、目の前にいる動物と相互にかかわる特定のスキルを学習しやすいかもしれない
- 自閉症者は、模倣し、繰り返し、そしてソーシャルスキルを実践する機会をもつ

これらのことから、自閉症児は、人より動物の意図の方が読み取りやすく、動物とのかかわりは、良いモデルを模倣することで身に付けることができそうだ。また、そのかかわり方を他者に対して、般化できる可能性があると言えそうだ。

## 2) 乗馬療法<sup>47)</sup>

乗馬療法の効果を以下に挙げる。

- 肢体不自由の改善に関する学習(特に、立位、歩行に関すること)
- 身体機能の向上
- 関係障害の改善に関する学習(社会性の育成)
- 集団における調整力の育成、対人関係調整力の育成
- 生活意欲の向上
- 情緒、心理状態の安定
- 自己調整能力の向上に関する学習
- 身体の生理的活性化と鎮静化
- 自己表現力の向上

どの項目も、前述の横山(1996)や中川(2007)が

挙げている動物とのかかわりや飼育活動による効果と同様の効果が得られることが分かる。2者が挙げた効果にはない特徴として、各種障害の改善に関する項目が挙げられよう。

乗馬療法の特徴は、「乗ること」が重視されているわけではない点が挙げられる。馬を遠くから見ている子どもに対し、「怖くないから」と声掛けをして乗せたり、馬に乗るときに必要な以上の援助をしてしまったりすることは避けなければならない。大切なことは、子どもが自ら馬に接近し、触ったり、乗ったりすることであり、自分の力で馬に乗れたという実感である。また、馬に乗るということは、馬に自分の身体をあずけるということである。滝坂信一(2003)は、「私たち人間の気持ちは、無意識にそのまま身体に表出するものとしてある。身体だけをあずけて気持ちをあずけないということはあるが、その逆もあり得ない。」<sup>48)</sup>と述べ、犬や猫のような小さい動物では決して得られない馬だけの特徴として挙げている。また、馬は子どもが乗ったらすぐ動くような馬ではなく、合図を出されたら動く馬でなければならない。乗った子どもが合図を出すことで、その合図を馬が読み取り動くという過程は、自分の意志を馬に伝えていることを実感させるといった、自己決定に重きを置いている。

さらには、他者との協力が特徴として挙げている。滝坂(2003)は、「日常では協力的な態度がとることが難しい子どもも、馬に乗りたい、馬の活動をしたいという意欲を強い動機として、相互に協力する行動をとり、そのうえでの達成感を共有することができる」<sup>49)</sup>と述べている。この点に関しては、中村(2013)、中村・野田(2014)で、小型動物と中型動物・大型動物の比較から、中・大型動物の飼育には、協力の必要性があると報告した通りである。

## 3) まとめ

障害のある子どもと動物の関係は、おおむね、横山(1996)と中川(2007)の挙げた効果が得られることは明らかであり、その点に関しては、健常児との違いはないものと見て良いだろう。また、障害のある児童の教育で課題とされている自己決定についても、動物を介することで、自発性が促さ

れる可能性がある。そのためにも、障害のある児童にかかわる全ての人が、児童が今、何を願い、何を考え、何をしようとしているのかを理解しなくては、彼らの自己決定の場は保障されないであろう。

#### IV 「交流及び共同学習」を取り入れた飼育活動の効果

ここまで、児童と動物の関係、障害のある児童と動物の関係を明らかにしてきた。最後に、通常学級と特別支援学級を結ぶ「交流及び共同学習」に代表される福祉教育の視点から、飼育活動の効果を検討したい。

湯浅恭正(1999)は、福祉教育での障害のある児童との活動について、「ハンディを持つ子どもの世界を理解するには活動の共有が不可欠である」<sup>50)</sup>と述べている。本研究では、動物飼育が、通常学級の児童と特別支援学級の児童を結び付けるために、両者が共有する活動となる。

また、湯浅(1999)は、中国からの編入生と子どものかかわりを追求した実践を取り上げ、「一人ひとりの願いを大切に、それへの援助とは何かという福祉教育のテーマに粘り強く挑んでいる」<sup>51)</sup>と高く評価し、「異質・共同の世界を日常的な場面で指導することが福祉の学びでは不可欠である」<sup>52)</sup>と述べている。これらのことから、日常生活の中で、一人ひとりの願い(自己決定)を大切にする指導がなければ、障害のある児童に、適切にかかわることはできないことが分かる。以上のことから、共有できる活動では、障害を意識しないかかわりができるが、日常生活では、障害による差が目に見えるため、排除されたり、過度に介入されすぎてしまったりすることは、容易に想像できる。だからこそ、どちらか一方のみでは、障害のある児童の真の理解はできず、両方のバランスの取れた活動が必要であろう。その点でも、動物飼育は、共有できる活動であると同時に日常生活の一部となり得る。日常化した飼育活動の中でのかかわり方が、飼育活動外でのかかわり方に生かされるかという視点は、今後検討が必要であろう。

また、メルスン(2007)は、きょうだいの世話の負担が、女兒へ偏ることを指摘し、「ペットをふく

む動物の世話は、女性性の独特な雰囲気がない。それゆえに、本質的に性別による区別のないものとして、つまり女の子と男の子にも適当なものとしてペットの世話をみなすことを、われわれは子どもたちに期待するのであろう」<sup>53)</sup>と述べ、続けて、「もし幼児が、基本的に女性が人を養育すると見なし、それを女性の性役割と関連づけるなら、『小さい男性』が性役割のメッセージを心に刻むような『ごっこ遊びや人形遊び』をとおした象徴的な意味においてさえ、男の子は、赤ん坊や自分より小さな子どもの世話への興味をしめさなくなり始めるであろう」<sup>54)</sup>と仮説だて、赤ん坊の世話に対する幼児の反応を観察した。すると、4歳から6歳の間で性差がみられ、その差は6歳でもっとも際立っていた<sup>55)</sup>。しかし、ペットの飼育は、「男の子たちは『自らの性同一性を理解して、男女の行動の文化的固定概念を取り込んでいる』にもかかわらず、ペットについては自分が療育者であるという考え方を、女の子と同じくらいに受け入れる」<sup>56)</sup>と述べている。つまり、日常生活の中では、性差を意識している子どもたちであっても、動物と接しているときは、男女の違いがないのである。前述の堀川小学校や上越教育大学附属小学校の事例は、まさに男の子が、一生懸命に動物に愛情を注ぎ、まるで「母と子」のように世話をしている様子を紹介しており、メルスン(2007)の報告はうなずけるものがある。また、山田綾(1999)は、ジェンダー(生物学的な性のあり方を意味するセックス(sex)に対し、社会的・文化的性差(男/女らしさや男女の役割など)を示す<sup>57)</sup>言葉)について学んだ子どもたちは、「自分の中のジェンダーだけではなく、同性愛、障害、養護施設の子どものなどマイノリティに対する意識を問い直している」<sup>58)</sup>と述べている。メルスン(2007)が、「ペットを世話することは、子どもたちの、特に養育する機会の少ない男の子たちの、生活の重要なニーズを満たす」<sup>59)</sup>と述べているように、世話をしたいと思っているが、ジェンダーが邪魔してできない男の子にとって、動物飼育は、周りの目を気にせず、安心して世話ができる活動なのである。このように、飼育活動は、「養育者は女性である」という偏見を否定する。そして、ジェンダーに対する偏見



を見つめ直した児童は、山田(1999)が述べているように、障害のある児童に対する見方も変わるのではないかと考えられる。

では、なぜ、ジェンダーを学ぶと、障害のある児童の見方が変わるのだろうか。山田(1999)は、「生活の様々な場面で、女/男であることを要求され、違和感を感じながらも、演じてしまう経験は多い。…(中略)…なぜ、女/男を演じてしまうのか、演じるしくみ、すなわち見えない権力の問題を発見し、自分と他者、社会の関係を問い直していくことが必要であろう。それは、成人男性の人権を認めることから出発した現代を、女性や子ども、高齢者、障害者などのマイノリティ(少数派)の視点から問い直すことでもある」<sup>60)</sup>と述べている。つまり、ジェンダーを学びながら、自分自身を見つめ、自分と他者や社会との関係を問い直していくのである。ジェンダーの学び方について、山田(1999)は、「社会の枠組みに合わない人の生き方や生じる問題を自分はどう感じるのか、性別にとらわれている自分を発見したり、とらわれない他者の意見に触れ、他者性を取り込みながら、自分を問うていくこと」<sup>61)</sup>を重視し、話し合いを勧めている。話し合いについて、松本(2002)は、「仲間の『見方・考え方』だけでなく『考えの進め方』にまで触れることで、他を契機として自分に意味あるものとして受け止める。それによって自己を見直し、『一に違いない』と思い込んでいた一人一人の内面を揺さぶることができる。そして、…(中

#### 【参考・引用文献】

- 1) 中村健太「特別支援学級との『交流及び共同学習』を取り入れた中型動物の飼育活動の提案-生活科・総合的な学習の時間における中型動物の飼育活動をもとに-」, 愛知教育大学生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第11号, 2013年, p.191
- 2) 上掲書1), pp.192-195
- 3) 松本謙一「問い直したい『話し合い』観-『総合的な学習の時間』新設に際しての一考察-」, 日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいとかか&そうごう』第9号, 2002年, p.98
- 4) 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門(小学校編)』, 明治図書, 1990年, p.128
- 5) 齊藤由美子ほか「IV 肢体不自由の障害特性が及ぼす学習の困難さを軽減する手段・方法の工夫」, 長沼俊夫ほか「専門研究B 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育成指導に関する研究-教科学習の充実をめざして-平成22年度-23年度 研究成果報告書」, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2013年, p.48
- 6) 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紀要『保健福祉学研究』第4号,

略)…より確かな自己決定を行うことで、責任ある追求につながる」<sup>62)</sup>と述べている。これらのことから、仲間の考えやその過程を聞くことにより、自分の考えやかかわり方を深めたり、見つめ直したりし、より確かな自己決定ができる。

以上のことから、「交流及び共同学習」を取り入れた飼育活動における「主体的な活動や体験」と「協力する必要性」を検討する。主体的な飼育活動は、障害のある児童と共有できる活動であり、活動中は、障害やジェンダーによる偏見がない。それは、動物に自由にかかわる場を共有しているだけに過ぎない。場を共有しながらも、自分とは違うかかわり方をしている児童が気になると、話し合いに参加する。そして、他者が自分の活動に意味あるものになったとき、自分を問い直し、他者の見方が変わる。「協力する」という形で、かかわらなくとも、自由な動物とのかかわり合いの中で、他者を意識できる飼育活動が、「交流及び共同学習」を取り入れる上で必要であろう。

#### V 今後の課題

「交流及び共同学習」を取り入れた飼育活動は、①障害のある児童と共有できる日常的な活動であり、②飼育活動はジェンダーを否定し、③障害のある児童の見方を変え得る。しかし、②、③については、推測に過ぎず、飼育活動中と飼育活動外での児童の姿を比較することで、検証する必要があるだろう。

p.72

- 7) 中村健太・野田敬「生活科・総合的な学習の時間における中型動物(ヤギ・ヒツジ)の教材性」, 愛知教育大学『愛知教育大学研究報告教育科学編』第63輯(教育科学), 愛知教育大学, 2014年, pp.11-19
- 8) E・F・ゾイナー著, 国分直一・木村伸義訳「家畜の歴史」, 法政大学出版, 1983年, p.18
- 9) 上掲書8), p.80
- 10) 前掲書8), p.82
- 11) 猪熊壽『アニマルサイエンス③ イヌの動物学』, 林義博・佐藤英明編『ヒトとともに生きる動物たちアニマルサイエンス [5巻]』, 東京大学出版, 2001年, p.25
- 12) 前掲書8), pp.55-56
- 13) 今井明夫『田舎暮らしの相棒に! ヤギと暮らす』, 地球丸, 2011年, pp.113-115
- 14) 前掲書8), p.223
- 15) スティーブン・ブディアンスキー著・渡植貞一郎訳『犬の科学 ほんとあの性格・行動・歴史を知る』, 築地書館, 2004年, pp.22-23
- 16) 前掲書8), pp.475-498
- 17) ゲイル・F・メルスン著, 横山章光・加藤謙介訳『動物と子どもの関係学 発達心理からみた動物の意味』, ビイニング・ネット・プレス, 2007年, p.53

- 18) 上掲書17), p. 54
- 19) 林良博『ブルーバックス B-1252 検証アニマルセラピー ペットで心とからだを癒せるか』, 講談社, 1999年, p. 21
- 20) 横山章光『アニマルセラピーとは何か』, 日本放送出版協会, 1996年, p. 17
- 21) 上掲書20),
- 22) 前掲書19), p. 39 と、横山章光「医療と動物の関わり-アニマルセラピー」, 林良博ほか編『ヒトと動物の関係学 第3巻 ペットと社会』, 岩波書店, 2008年, pp. 207-208を参照
- 23) 金子明日香「第75回例会/日本での、障害者乗馬の発展を考える グリーン・チムニーズにおける馬の活用」, ヒトと動物の関係学会誌『ヒトと動物の関係学会誌』26号, 2010年, p. 27
- 24) 前掲書19), p. 39
- 25) 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』, ペイン・ネット・プレス, 2006年, p. 154
- 26) 横山章光「動物介在教育(Animal Assisted Education:AAE)の多面性」, ヒトと動物の関係学会誌『ヒトと動物の関係学会誌』17号, 2006年, pp. 20-21
- 27) 谷田創・木場有紀「動物による子供の心の育成-動物介在教育」林良博ほか編『ヒトと動物の関係学 第3巻 ペットと社会』, 岩波書店, 2008年, p. 227
- 28) 中川美穂子「小学校における動物飼育活用の教育的効果とあり方と支援システムについて」, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』Vol. 4, 2007年, p. 56
- 29) 広田積芳「命を守りはぐくむ中で自分を見つめていく子ども-第1〜3学年の3年間にわかる鶏の飼育活動の実践より-」, 富山市立堀川小学校「総合学習への挑戦 個と歩むくらしをつくる子どもとともに」, 明治図書出版, pp. 136-145
- 30) 富山市立堀川小学校「総合学習への挑戦 個と歩むくらしをつくる子どもとともに」, 明治図書出版, pp. 109-111
- 31) 高橋栄介「おいでよ! ロバひろば」, 上越教育大学附属小学校紀要『自分らしい生き方をつくる子ども〜子どものつくる意味をいかす〜』VOL. 2, 2013年, pp. 32-37
- 32) 吉越良子「あたたかい 学級集団を育む動物飼育を中核とした生活科の展開-アルパカを学習材とした大型動物飼育の工夫-」, 上越教育大学学校教育実践研究センター実践研究論文集『教育実践研究』第22集, 2012年, pp. 333-338
- 33) 福田宏彦「牛のメイちゃんと春組の子どもたち」伊那市立伊那小学校著・嶋野道弘監修『共に学び共に生きる①-伊那小教育の軌跡-』, 信州教育出版社, 2012年, p. 89
- 34) 木村吉彦『新学習指導要領の実践的展開「気付きの質を高める生活科12ヶ月」』, 学校図書, 2008年, pp. 36-38
- 35) 松澤ゆりか「生活科における中型動物の教材性としての総合性に関する研究-第2学年におけるヒツジとヤギの飼育活動を通して-」, 上越教育大学学校教育実践研究センター実践研究論文集『教育実践研究』第7集, 1997年, pp. 73-74
- 36) 前掲書34), p. 37
- 37) 丸山美貴「1年・健康 からだからのメッセージ 3年・健康 げんきなからだ」, 上越教育大学附属小学校紀要『自分らしい生き方をつくる子ども〜子どものつくる意味をいかす〜』VOL. 2, 2013年, pp. 102-106
- 38) 前掲書17), pp. 148-149
- 39) 松本みゆき「動物飼育における低学年児童と動物の『出会わせ方』についての一考察-動物福祉の視点から見た動物飼育-」, 愛知教育大学生活科教育講座紀要『生活科・総合的学習研究』第7号, 2009年, p. 121
- 40) 文部科学省「学習指導要領解説生活編」, 日本文教出版, 2008年, p. 42
- 41) 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』, 2014年, p. 5
- 42) 乙黒由華ほか「重い発達障害がい者に対する犬を介した療育活動」, ヒトと動物の関係学会誌『ヒトと動物の関係学会誌』37号, 2014年, p. 32
- 43) 竹花正剛ほか「自閉症児へのアニマルセラピーの効果-犬の介在と意図の読み取りの関連性-」, ヒトと動物の関係学会誌『ヒトと動物の関係学会誌』26号, 2010年, pp. 41-46
- 44) 上掲書43), p. 50
- 45) メロビー・バブリデス, 古荘純一・横山章光(監訳), 赤井利奈・石坂奈々(訳)『自閉症のある人のアニマルセラピー 生活を豊かにする動物たちのちから』, 2011年, 明石書店, p. 200
- 46) 上掲書45), p. 200
- 47) 滝坂信一「馬の特性を障害のある子どもの教育に活かす」, 滝坂信一(研究の企画・推進)ほか『障害のある子どもの教育に馬の特性を生かす-自立に向けた心身一元的な指導に焦点をあてて-』, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部, 2003年, pp. 5-11 と、滝坂信一(編・監修)『養護学校における動物とのふれあいに関する教育活動ガイドブック「馬と会いこいこう 馬と仲良くなろう」-運動に障害のある子どもへの指導等を中心に-』, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部, 2005年を参照
- 48) 滝坂信一「馬の特性を障害のある子どもの教育に活かす」, 滝坂信一(研究の企画・推進)ほか『障害のある子どもの教育に馬の特性を生かす-自立に向けた心身一元的な指導に焦点をあてて-』, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部, 2003年, p. 8
- 49) 上掲書48), p. 9
- 50) 湯浅恭正「第四章 福祉教育と総合学習」, 久田敏彦編『共同でつくる総合学習の【理論】』, フォーラム・A, 1999年, p. 119
- 51) 上掲書50), p. 119
- 52) 前掲書50), p. 119
- 53) 前掲書17), p. 98
- 54) 前掲書17), p. 100
- 55) 前掲書17), p. 100
- 56) 前掲書17), p. 100
- 57) 山田綾「第五章 ジェンダーと総合学習」, 久田敏彦編『共同でつくる総合学習の【理論】』, フォーラム・A, 1999年, p. 144
- 58) 上掲書57), p. 142
- 59) 前掲書17), p. 102
- 60) 前掲書57), p. 161
- 61) 前掲書57), pp. 153-154
- 62) 前掲書3), p. 99