

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—

中村 健太

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

A Proposal of Breeding Activity for Small Size Ruminants

Using ‘The Interaction and Cooperative Learning’ with A Special Need Education Classroom

Kenta NAKAMURA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

障害者基本法(平成23年改正)で、「障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない(下線は筆者が加筆)」と定められた。この「交流及び共同学習」は教育課程でどのように位置づけられているのだろうか。平成20年小学校学習指導要領解説総則編には、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習…(中略)…の機会を設けること」¹⁾とある。このことは、平成21年特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)でも同様に示されている²⁾。つまり、小学校においても、特別支援学校においても、「交流及び共同学習」が求められている。

また、生活科や総合的な学習の時間は、「交流及び共同学習」を以下のように明記している。平成20年小学校学習指導要領解説生活編(以下、解説生活編)では、内容の取り扱いについての配慮事項(3)で、「具体的な活動や体験を行うに当たっては、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること」³⁾とある。つまり、低学年段階から障害のある児童生徒とふれあうことが求められている。

また、平成20年小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編(以下、解説総合的な学習の時間編)でも、「総合的な学習の時間の年間指導計画の中に、…(中略)…特別支援学校等との連携や、幼児・児童・生徒が直接的な交流を行う単元を構成す

ることも考えられる」⁴⁾とある。さらに、平成21年特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)でも、総合的な学習の時間について、「小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を行うよう配慮すること」⁵⁾とある。これらのことから、総合的な学習の時間でも、「交流及び共同学習」が求められている。

しかし、現状は、田口めぐみ・池戸みゆき(2012)は、総合的な学習の時間で福祉施設、特別支援学校(高等部)、他校の特別支援学級と「交流及び共同学習」をして、「交流を依頼する側の本校には、交流に対する高いニーズがあつて依頼している。しかし依頼先の施設や学校には、本校と交流したいという動機は見あたらない」⁶⁾と述べている。また、遠藤恵美子・佐藤慎二(2012)は、「交流及び共同学習」に関して、通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査から、「通常学級担任、特別支援学級担任の双方から、“通常学級の児童への教育効果”が指摘された。しかし、特別支援学級児童に関しては、通常学級担任、特別支援学級担任とも評価が低い」⁷⁾と述べている。このように、通常学級のニーズに偏ってしまうことが課題として挙げられる。さらに、遠藤ら(2012)は、「例えば、教科学習の交流で多い『音楽』『体育』の場合には、本来、教科学習のねらいがある。そこで『人間関係の形成』を期待することは、相容れない側面がある」⁸⁾と述べており、「人間関係の形成」を目的にしていない教科での、「人間関係の形成」を求めているという課題がある。

そこで、本研究では、まず、人々とのかかわりを大切にする生活科・総合的な学習の時間と特別支援学級の求める「交流及び共同学習」を明らかにし、生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」を定義する。

また、生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」の活動として、中型動物の飼育活動に注目した。詳細はⅢで述べる。

解説生活編では、内容(7)「動植物の飼育・栽培」があり⁹⁾、解説総合的な学習の時間編では、「例えば環境問題を課題にした場合、自然に対する豊かな感受性や生命を尊重する精神、環境に対する関心等は、身近な自然に浸る時間を確保し、飼育・栽培や自然観察などの活動を実際に行わなければ培えない」¹⁰⁾とある。さらに、特別支援学校の知的障害者である児童生徒に対する教育の各教科「生活」に【動物の飼育・植物の栽培】の項がある¹¹⁾。つまり、生活科・総合的な学習の時間でも、特別支援学校の各教科でも「飼育活動」に関する記述があり、動物飼育は、通常学級と特別支援学級双方のニーズに応えることができる。また、「交流及び共同学習」における飼育活動の例として、三本隆行(2009年3月)の、自閉症児に対し、動物を介在させた小学校生活科を行ったものがある。その中で、「授業目的は児童に動物に対する知識を学ばせ、生命を実感させることであった。しかし、自閉症圏児童に対しては知識を与える目的ではなく、不安感や不快感のない状態で、繰り返し見せる、触れさせる、抱かせるといった行為が動物に関心を持たせ、さらに進んで動物に愛着や親近感を持たせることを目的とするほうが良いのではないかと思われた」¹²⁾と述べており、通常学級での飼育活動と自閉症圏の児童が在籍する特別支援学級の飼育活動は、異なると考えられる。飼育活動で「交流及び共同学習」をするためには、通常学級の飼育活動と特別支援学級の飼育活動を分析し、可能性と課題を明らかにし、その課題に対し、解決策を提示する必要がある。そして、中型動物の飼育活動が、その解決策をカバーし得るのであれば、生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」の活動として、中型動物の飼育活動を提案できる。

Ⅱ 生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」の定義

ここでは、まず、生活科・総合的な学習の時間、特別支援学級が求める「交流及び共同学習」を明らかにする。次に、その関係の共通点から、生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」の定義をする。

1) 「交流及び共同学習」とは

「交流及び共同学習」について、都築繁幸(2011)は、「交流は、『相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむこと』であり、共同学習は、『教科の目標を達成』を目指すものであり、この両者は分かちがたく、『誰もが相互に人格と個性を尊重しあう共生社会』の理念の実現に向けて、これらの動向に対応するようにとのことから『交流及び共同学習』という名称になった」¹³⁾と述べている。つまり、「交流及び共同学習」とは、障害のある児童が、通常学級で、ある教科外活動の時間やある教科の時間を一緒に活動することである。そして、通常学級の活動に参加している間、通常学級と特別支援学級双方の児童に求められるのは、「豊かな人間関係の育成」と「教科の目標の達成」である。しかし、現状は、遠藤ら(2012)が述べているように、通常学級と特別支援学級が求めている「交流及び共同学習」に差がある。では、生活科・総合的な学習の時間と特別支援学級は、それぞれ、「交流及び共同学習」に何を求めているのだろうか。

2) 生活科・総合的な学習の時間の求める「交流及び共同学習」

一般的には、「交流及び共同学習」とは、特別支援学級の児童が通常学級にある時間内在籍し、教科外活動や各教科を学ぶというものである。そして、都築(2011)が述べている「相互理解」をし、共生社会の実現を目指す。そのため、生活科・総合的な学習の時間で、「交流及び共同学習」をするということは、特別支援学級の児童が、生活科・総合的な学習の時間の目標を達成すると同時に、相互理解をすすめることが求められている。

生活科では、究極的な目標である「自立への基礎を養う」の「自立」の1つである、「生活上の自立」には、「身近な人々、社会及び自然と適切にかかわることができるようになり」¹⁴⁾とあり、人間

関係の形成に関する記述がある。では、身近な人々ととりわけ、障害のある児童と適切にかかわるとはどのようなことだろうか。稲垣応顕・小西一博(2011)は、小学校1年生の児童が障害のある児童と対人的なかかわりをもつのは、「対健常児と同様に『かわいから』とか『好きだから』という好感が大半を占めながらも、対障害児特有の『援助・優越』という向社会的行動に帰属した理由も挙げられた」¹⁵⁾と述べている。つまり、低学年では、障害のある児童を「友だち」として捉えている児童が多く、この段階では、まだ「援助・優越」といった理由で接触する児童は少ないようである。特別支援学級の児童を「特別な人」「変わった人」と見るのではなく、単純に「友だち」として見ることが、障害のある児童と適切にかかわるということではないだろうか。

解説生活編では、内容(8)「生活や出来事の交流」では、「身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする」¹⁶⁾とある。つまり、この段階の児童は、障害のある児童と楽しくふれあう段階であり、この「楽しくふれあう」ということが、「障害者理解」の基礎となるのではないだろうか。

このことから、生活科の求める「交流及び共同学習」は、

障害のある児童とかかわる「楽しさ」を知り、自らすすんでかかわろうとする障害者理解の基礎を養う。

である。

では、総合的な学習の時間と「交流及び共同学習」はどのような関係があるのだろうか。解説総合的な学習の時間編には、「問題解決や探究活動では、児童が身近な人々や社会、自然に興味・関心をもち、それらに意欲的にかかわろうとする主体的、創造的な態度が欠かせない」¹⁷⁾とある。例えば、田口ら(2011)が福祉をテーマに行った総合的な学習の時間では、「福祉」を知るために、福祉施設の職員の出前授業を受けたり、作業所を訪問し、知的障害のある人から、教えてもらったり、特別支援学校、特別支援学級と「交流及び共同学習」をしている¹⁸⁾。その中で、作業所での思いがけない出会いから、障害のある人の存在を身近に感じ、

特別支援学校との「交流及び共同学習」を実現している。つまり、障害のある人を身近に感じ、興味をもち、「もっとかかわりたい」と、主体的に活動に取り組んでいる。しかし、総合的な学習の時間におけるテーマ「福祉」いわゆる「障害者理解教育」について、山本壯則ら(2007)は、模擬体験による、できないことへの注目と模擬体験による偏見を指摘している¹⁹⁾。つまり、正しい障害理解教育をすることが難しいため、教師が安易に障害者理解教育に手を出す事は、児童に間違った障害者理解を植え付けてしまう危険性がある。一方で、山本ら(2007)は、具体的なコミュニケーションを学ぶ必要性を求めている²⁰⁾。解説総合的な学習の時間編では、「児童は主体性、創造性、協同性を発揮し、試行錯誤しながらも学習対象とのやりとりを通じて、複雑に入り組んだ社会や生活の諸問題を解き明かしていく。そうした中で、新たな認識を得たり、資質や能力及び態度を身に付けたりしながら、自己の生き方を考えることができるようにする学習活動が望まれている」²¹⁾とある。つまり、障害のある児童とのかかわりであれば、かかわる対象である障害のある児童に対し、主体的にかかわり、どのようにつきあったら良いのかを探ったり、コミュニケーションをとるのが苦手な児童に対し、どの方法なら、コミュニケーションがとれるのか、言葉以外の方法も模索したりする活動が求められているのである。

このことから、総合的な学習の時間の求める「交流及び共同学習」は、

障害のある児童に興味をもち、主体的にかかわる中で、どのようにつきあったら良いか、何に困っているのか、どのようにコミュニケーションをとったら良いかを探り、他の場面でもその人にあった適切なかかわり方ができるようにする。

である。

3) 特別支援学級の求める「交流及び共同学習」

特別支援学級における「交流及び共同学習」を明らかにするには、その対象を明らかにする必要がある。

本研究で対象とする障害は、「自閉症スペクトラム障害(autistic spectrum disorder) (以下、ASD

と表記する)」とする。ASDには、知的水準の低い自閉症から、アスペルガー症候群や高機能自閉症といった知的水準の高い自閉症までを含んでいる。このような児童(以下、ASD児と表記)が在籍する特別支援学級を対象とする。現在、特に問題視されているのは、ASDの中の知的障害を併せもつ自閉症児の教育であり、阿部芳久(2010)は、「今までは、知的障害教育の教育課程を基礎にして学校教育が展開されてきた。…(中略)…知的障害教育の教育課程をそのまま自閉児の教育に適用することについて疑問視されてきた」²²⁾と述べている。このことから、自閉症独自の教育課程を考えていく必要があり、今後の動向に注目が集まっている。そのため、自閉症教育の一環としての「交流及び共同学習」の可能性を明らかにすることに価値があると考えた。

ASDの特性は「社会性・コミュニケーションの障害」と「想像力の障害」という2つが挙げられる²³⁾。ここから、派生していく主な障害を図1にまとめた²⁴⁾。

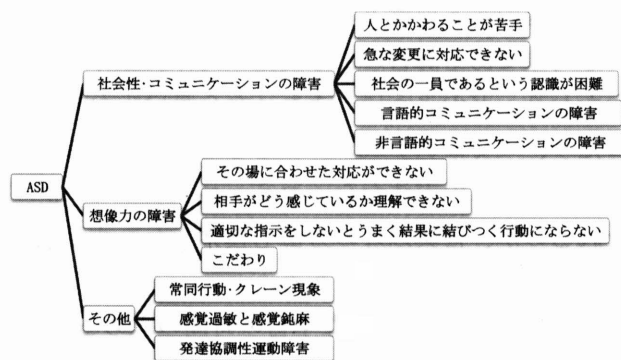


図1. ASDの障害

このような障害のあるASDに対する教育については、先も述べたように、教育課程を検討している最中にある。そのような状況で、知的障害養護学校長会(2003)が学習課題を明らかにしており²⁵⁾、それをまとめたものが表1である。表1から、「自発的な」や「周囲との楽しいかかわり」とあり、社会性・コミュニケーションの障害があるASD児が自らやってみようとしたり、人とのかかわりを楽しいと感じられるような指導が求められている事が分かる。

では、特別支援学級が求める「人間関係の形成」

表1. ASDの学習課題

学習課題	説明
自発的なかかわり行動の学習	子どもから担当者に自発的に接近したり、要求行動を行ったり、場面に適切な発声や発語の自発的な表出をできるだけ促す。
受け渡し学習	受け渡しの対象物を介在し、“ちょうだい”などの音声指示とともに担当者に手渡したり、担当者から受け取ったりする行動を形成する。
模倣学習	周囲との楽しいかかわりのなかで、他者の粗大な運動から、口形や音声など微細な動きをまねることができるようにする。
見本見合わせ学習	担当者が呈示した刺激(例えば、写真や物や文字など)と同じものを選んだり手渡しすることができるようにする。
指示理解学習	担当者から呈示される音声指示や、文字で書かれた指示を手がかりに実際に行動に移すことができる。

とは、どのようなものだろうか。平成21年特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部・高等部)では、今回の改訂で、「人間関係の形成」が新たに追加された²⁶⁾。「人間関係の形成」の項目は、表2に示す通りである²⁷⁾。

表2. 自立活動「3 人間関係の形成」

人間関係の形成	説明
(1)他者との関わりの基礎に関すること。	人に対する基本的な信頼感をもち、他者からの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすること
(2)他者の意図や感情の理解に関すること。	他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること
(3)自己の理解と行動の調整に関すること。	自分の得意なことや不得意なことを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること
(4)集団への参加の基礎に関すること。	集団の雰囲気に合わせて、集団に参加するための手順やきまりを理解したりして、遊びや集団活動などに積極的に参加できるようになること

特に、特別支援学級が「交流及び共同学習」で求めている「人間関係の形成」は、「(3)自己の理解と行動の調整に関すること。」と「(4)集団への参加の基礎に関すること。」であろう。(3)に関しては、「自閉症のある幼児児童生徒は、『他者が自分をどう見ているか』、『どうしてそのような見方をするのか』』ということの理解が十分でないことから、『自分がどのような人間であるのか』』といった自己の理解が困難な場合がある。そのため、友達の行動に対して適切に応じることができないこ

とがある。このような場合には、体験的な活動を通して自分の得意なことや不得意なことの理解を促したり、他者への意図や感情を考え、それへの対応方法を身につけたりする指導を関連付けて行うことが必要である(下線は筆者が加筆)²⁸⁾とあり、ASD 児に対する体験活動の重要性がわかる。この点においても、生活科・総合的な学習の時間における「体験活動」と密接な関係がある。

また、楠凡之(2011)は、「ASD の子どもには『できる』『できない』の二分法的思考が強くあり、少しでもうまくいかないところがあっただけでも、『できない』の方に一気にいってしまいがちです。…(中略)…自尊感情が低下すればするほど、わずかな注意や小さな失敗さえ、それを受け止められずに激しくキレてしまい、その結果、周囲からの批判や叱責もさらに激しくなっていく」²⁹⁾と述べており、自分の得意なことを理解したり、すすんで集団活動に参加したりするには、周囲からの称賛により、自信をつけることも必要である。稲垣ら(2011)は、「障害のある子どものかかわりを促進するためには、障害のある子どもに対してポジティブな認識をもつことができるように交流教育を進めることの重要性が示唆された。…(中略)…その手立てとして筆者らは学校生活全般では障害のある子どもが生き生きと取り組み、能力を発揮できるように工夫された交流教育を考えている(下線は筆者が加筆)³⁰⁾と述べている。まず、「障害のある児童に対してポジティブな認識を持つこと」とは、周囲の児童が障害のある児童と「楽しく」かかわることであり、生活科と「交流及び共同学習」の関係で明らかになったかかわり方である。この「楽しく」かかわることで、児童は「…してあげる」「…できない」と見るのではなく、「一緒にやってもらおう(協力する)」「…できる」と見るようになるのではないかと。そして、その見方を ASD 児にフィードバックすることで、自信をつけ、次の活動へ自発的に取り組むようになると考えられる。そして、ポジティブな認識をもってもらうために、「生き生きと取り組む」ということは、興味のあるものに主体的にかかわろう、もっと追究してみようと思えることだと考えられるし、「能力を発揮できる」というのは、自分の得意なこと

に、自信をもって取り組む姿だと考えられる。つまり、ASD 児の在籍する特別支援学級の求める「交流及び共同学習」は、

主体的な成功体験を通して、周囲からの称賛を受け、通常学級の児童と自信をもってかかわることができるようにする。

である。

4)生活科・総合的な学習の時間における「交流及び共同学習」の定義

II-2)で生活科・総合的な学習の時間と「交流及び共同学習」の関係を、II-3)で ASD 児の在籍する特別支援学級と「交流及び共同学習」の関係を明らかにした。そして、特別支援学級が求める「交流及び共同学習」には、生活科・総合的な学習の時間の求める「交流及び共同学習」と密接なつながりがあることを明らかにした。それらの関係から、生活科・総合的な学習の時間と特別支援学級の求める共通点は、図2に示したように、「体験」と「主体性」である。よって、主体的な体験活動の中に、他者と協力しなければいけない必要性ができた時に、初めて双方が求める「交流及び共同学習」ができると考えられる。

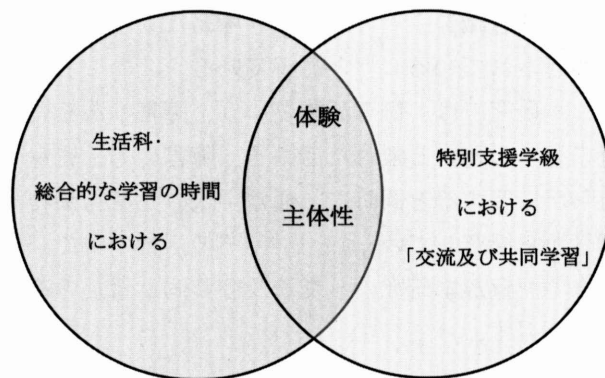


図2. 生活科・総合的な学習の時間と特別支援学級の求める「交流及び共同学習」

以上より、本研究では、生活科・総合的な学習の時間における特別支援学級との「交流及び共同学習」の定義を、

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体験や活動を通して、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あったりすること。

とする。

では、この定義のような場面を想定すると、例

例えば、湯浅恭正(2009)は、「発達障害児の能動的な活動を促すために、特別支援学級での大がかりな『ものづくり』、通常学級での学級内クラブや自発的な遊び空間づくりなど、子どもの要求に基づく活動に注目してきた。それは、発達障害児だけでなく、学級の子どもたちの要求に添う活動という原則に立ち、集団づくりの原則に立ち、集団づくりを進めるポイントになるものであった」³¹⁾と述べており、活動は、「協力する必要性」と「児童らの要求(思いや願い)」によって展開されることが分かる。ここで言う「ものづくり」、「遊び」というのは、湯浅恭正(2006)によれば、「生活単元学習という大きな枠組みの中で、総合的な課題を持った一定のテーマのもとに展開する意義を特徴づけた。この点は今日の実践的提起でも協調されているものである」³²⁾と述べているように、生活単元学習を基礎としている。そのため、特別支援学級の児童でも活動に積極的に参加しやすいことは事実である。しかし、湯浅(2006)は続けて、「障害児学級実践では、総合的学習の今後の方向として、現代社会の課題に繋がる視点、自分の身の回りの暮らしと離れたところにある社会事象に関心を向け、目的意識をもって調べたり考えたりする視点が提起されている」³³⁾と述べている。このことから、本研究では、飼育活動という、障害のある児童の暮らしと少し離れた活動を、障害のある児童自らが探究すると同時に、通常学級の児童も動物飼育から探究していく。そして、その活動の中で、双方の児童が本研究の「交流及び共同学習」の達成をめざす。

Ⅲ 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

まず、生活科・総合的な学習の時間と特別支援学級の動物飼育を比較分析し、飼育活動の可能性と課題を明らかにする。次に、飼育活動の課題を、中型動物の飼育活動が補う可能性を示す。最後に、生活科・総合的な学習の時間における特別支援学級との「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物の提案を行う。

1) 生活科・総合的な学習の時間の飼育活動の分析

分析資料は、特別支援学級の生活単元学習におけるモルモット飼育と、生活科における小型動物の飼育を分析する。特別支援学級との分析であるため、ここでは、低学年生活科との分析が適切であると考えた。

分析の視点は、「児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動になっているか」、「協力しあう必要性はあるか」の2点である。

生活科における小型動物の飼育活動から分析する。分析資料は、大内美智子・小野有希子(2009)とする³⁴⁾。細字は子どもの思いや願いに関する記述、太字は活動、□ は大内ら(2009)の引用、□ は筆者の分析である。

まず、「児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動になっているか」の分析をした。

児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動になっているか

初めてうさぎに触れる

・どう触っていいのかわからない様子もあったが、触ってみたいという気持ちは感じられた。

うさぎへの興味を示している。

学校たんけんで1羽のうさぎ(クッキー)を発見

・ひとりぼっちじゃかわいそう。
・楽しませてあげたい。
・うさぎを増やしたい。

うさぎを飼育小屋に頻繁に見に行くようになった

クッキーと直接触れ合う

・友だちがいるともっと楽しそう。

子どもたちの興味がうさぎに向き、飼育委員に頼んで自分たちも世話を分担させてもらうようになった

新しいうさぎを迎える

うさぎを増やすにはどうすればいいのか、話し合った子どもたちはもっとうさぎのことをよく知りたいと思うようになった

自ら飼育委員に話を聞いたり、図鑑で調べたりしている記述があり、興味を持った段階から、次第に自らかかわり、うさぎのために、自分の思いや願いを実現するために活動をしている。

・世話の仕方に自信をもち、校長先生に「新しいう

さぎさんをもらいたい。」と頼む。

他の学校から貰い受けるためには、数々の問題があったが、子どもたちの本気はそれを乗り越え、新しくうさぎを1羽もらうことが出来た

自分たちのうさぎに対する思いや願いが、学校を動かした。

新しいうさぎを飼う

- ・クッキーとすぐに一緒にしちゃだめだって。
- ・もう少し慣れるまで、ここにいさせてもいいかな。
- ・レオンのお世話は、自分たちだけでやってみたいな。

うさぎを驚かしてはいけないという配慮も見られるが、新しく来たうさぎを特別な存在として捉えており、自分たちの思いや願いを実現しようとしている。

「新しいうさぎ(レオン)をずっと1年3組のものにしてよいのか。クッキーとの関係はどうするのか。」という話し合い

- ・レオンはやっぱり外が好きみたい。
- ・レオンが本当に楽しいためやクッキーのことを考えて一緒にしよう。
- ・これからも、うさぎさんを大事にしていこう。

うさぎに触れあいながら、本当にレオンやクッキーのためになるのはどんなことだろうと考えを深めていく子どもたちの変化が見られた

始めは、自分の思いや願いを1羽のうさぎに重ねあわせて、うさぎのために、自分たちのために活動している姿があった。しかし、新しいうさぎが来ると、「ぼくたちのうさぎ」という気持ちが強くなり、自分の思いや願いを実現するための道具になっている。それを問題視したのか、教師は、「レオンやクッキーのためになることは何か」を考える場を与えている。

この実践から、1羽のうさぎ(クッキー)との出会いから、クッキーと自分を重ねあわせて、「ひとりぼっちじゃかわいそう」「友だちをつくってあげたい」という思いや願いをもって活動していることが分かる。しかし、新しいうさぎ(レオン)が来ると、「レオンをクッキーとすぐに一緒にできない」「慣れるまで、ここにいさせて」とレオンやクッキーへの配慮と同時に、レオンは、児童の一緒

にいたいという思いや願いの実現のための道具になってしまっている。本文の中で、クッキーとレオンを一緒にしたという記述はなく、「ぼくたちのうさぎ」ができたことに満足し、クッキーを「ひとりぼっちでかわいそう」と思っていた気持ちはどこかへいってしまったようだ。最後は、このままではいけないと思った教師の導きにより、クッキーとレオンをどうするかという話し合いにより、再び児童らの思いや願いをうさぎと重ねあわせている。

次に、「協力しあう必要性はあるか」の分析である。

「協力しあう必要性はあるか」

飼育委員との交流

・水っぽい野菜は、おなかをこわすからあげちゃいけないって飼育委員さんに聞いたよ。

児童らが協力しあって何かをしたという記述はあまりない。この記述にあるように、飼育で困った時に、人とかかわる必要性が生まれるようである。そして、「もっと知りたい。だから教えて。」と求めるため、飼育委員さんと交流するのである。

小型動物の飼育について、林義博(1999)は、「ウサギやニワトリも、飼育の手間や経費がさほどかからないということが、これほど多くの学校で飼われている、大きな理由になっている(下線は筆者が加筆)³⁵⁾と述べている。このことから、「手間がかからない」ということは、それだけ、児童の間で協力する必要性は少なく、一人で飼育をしようと思えばできてしまうのである。

生活科の小型動物の飼育は、自分の思いや願いを生かすことができたと言えるが、協力する必要性は感じられない。

2) 特別支援学級の飼育活動の分析

特別支援学級の生活単元学習におけるモルモット飼育を分析する。分析資料は三本隆行(2008)³⁶⁾と三本隆行(2009年12月)³⁷⁾で行う。対象は、奈良県内小学校3校(A小学校、C小学校)の特別支援学級の内、A小学校「N君(5年生): 自閉症圏」、C小学校「たつくん(3年生): 自閉症圏」で行った。

まず、「児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動になっているか」の分析をした。

児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動になっているか

<N君>

- ・飼育当初はモルモットの世話を率先して行っていた。(2009年)
- ・休日にはすすんでモルモットを自宅に持ち帰り、保護者ともモルモットの話で多くの言葉を交わすようになった。(2009年)
- ・独占欲が強くなり、無理やりモルモットを強く抱きしめたり振り回す行動が見られ、教師から何度も注意を受けた。(2008年)

<たっくん>

- ・モルモットを飼育し始めて、まずモルモットに見聞きしてもらうことで自信をつけ、保護者参観で劇と歌の発表が初めてできた。(2008年)
- ・ある日の掃除の時間、突然、「そろそろモルちゃんの誕生日だよ。」と話し、お誕生日会をしてあげようという話題になった。何事にも受身になることが多く、他者の気持ち等を考えることの苦手なたっくんが、モルモットの誕生日について自分から話したことに教師は驚きと喜びを感じた。(2009年)

生活科の飼育活動と同様に、自らすすんでモルモットとかかわる姿が見られた。しかし、N君のように、かかわりが増えれば増えるほど、独占欲が強くなり、虐待とも捉えられる行動をとってしまうという課題が明らかになった。一方で、たっくんのように、モルモットの飼育から、他の活動へ自信をもって参加したり、モルモットの喜ぶことをしてあげようと働き掛けるといった成果も明らかになった。メロピー・パブリデス(2011)は、「自閉症者には、自分のペットにできうる限りのいろいろなやり方で話しかけてみるよう働きかけるべきである。…(中略)…そして、動物からのポジティブな反応があると、言語の使用を試み続けようという、強いモチベーションになることが多い」³⁷⁾と述べている。このことから、たっくんにとって、じっと話を聞いてくれるモルモットの反応が、「発表が初めてできた」「誕生日会をしてあげたい」といった行動を促したと考えられる。

次に、「協力しあう必要性はあるか」の分析である。

「協力しあう必要性はあるか」

<N君>

- ・下級生にもその様子(世話)を見せることができ、本人のセルフエスティームは高まった。

生活科の飼育事例と同様に、活動の中に協力する必要性はあまり見当たらない。唯一考えられても、下級生に世話の仕方を教えることで、周囲から、称賛を受け、セルフエスティームが高まることである。II-3)で成功体験の蓄積が大切と述べてきたが、下級生に世話の仕方を教える以外にも、他の場面での成功体験の蓄積は可能であろう。

以上の分析から、小型動物の飼育では、生活科においても、特別支援学級においても、「児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動」になっているようである。しかし、「協力しあう必要性」は、ほとんどないことが明らかになった。

3) 中型動物の飼育活動の提案

では、小型動物の課題を中型動物は克服し得るのだろうか。横山章光(1996)は、表3に示したように、動物別アニマル・セラピー採点表を作成している³⁹⁾。ハムスター、モルモット及びウサギといった小型動物は、飼いやすさ、運びやすさ及び安全性に関しては優れている。しかし、人間の動きの多さに関しては、ヒツジ・ヤギのほうが優れている。本研究の「交流及び共同学習」では、動物とのかかわりと同時に、児童同士のかかわりも求めている。人の動きが多いということは、それだけ、児童同士が一緒になって活動する場面が多くなるということだと考えられる。

表3. 動物別アニマル・セラピー採点表(一部抜粋)

	飼いやすさ	運びやすさ	触れ合えるか	感情疎通度	安全度	人間の動きの多さ	動物自身の楽しさ	感染の安全
ハムスター	◎	◎	△	△	○	△	△	○
モルモット	◎	◎	◎	△	◎	△	△	○
ウサギ	◎	◎	◎	○	◎	△	△	○
ヒツジ・ヤギ	△	△	◎	○	○	○	△	○

有坂一郎(2007)の生活科におけるヤギの飼育活動で得た子どもの日記から、

ちいちゃんの散歩を先にしました。それから小屋にはだれもいないので、かわりにBさんとCちゃんと

私で掃除をしました。三人じゃ大変でした。

今日、チーを散歩させました。最初FさんとGさんとHさんと散歩してたら、約束の時間になってしまいました。でも、チーは言うことを聞きませんでした。その時、IちゃんとKくんが来て、やっと小屋へ帰れました。

とある⁴⁰⁾。このことから、児童自らが協力することを求めており、中型動物の飼育には、「協力する必要性」があると言える。

中型動物の飼育活動が、小型動物の飼育活動以上に「協力する必要性」が明らかになった。では、ASD 児は協力することで、何が得られるのだろうか。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。このようなプロセスからもたらされそうな効果を以下に挙げる。・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」⁴¹⁾と述べている。つまり、ASD 児は、表1で挙げられている学習課題である「模倣学習」に、通常学級の児童の適切な飼育活動を模倣しながら取り組むのである。この活動の中には、「周囲との楽しいかかわり」が必要であり、ASD 児は、通常学級の児童と中型動物とのかかわりを楽しみ、通常学級の児童の姿を模倣するのである。この点においては、小型動物の飼育は、低学年児童がかまいすぎてしまい、大きなストレスをかけてしまったり、場合によっては死んでしまったりするケースがある⁴²⁾。これと同様なかかわり方を特別支援学級の飼育活動でも見られたことから、「交流及び共同学習」で小型動物の飼育活動に取り組むことは、場合によっては、虐待に近いかかわり方を模倣させることになってしまうため、小型動物の飼育は検討が必要である。しかし、中型動物では、自分の思いどおりにしたくてもできず、中型動物の気持ちを察してあげる飼育になることが指摘されている⁴³⁾。そのため、通常学級の児童もかかわり方が分かりやすいため、虐待に近いかかわりにはならないと考えられる。よって、ASD 児も適切なかかわり方を模倣しやすいと考えられる。

以上から、中型動物の飼育活動は、通常学級の児童も、ASD 児も、本研究で定義した「交流及び共同学習」を実現できる可能性が示唆された。

IV まとめと今後の課題

本研究では、生活科・総合的な学習の時間における特別支援学級との「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体験や活動を通して、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あったりすること」と定義した。そして、この定義の「双方の児童の思いや願いを生かした主体的な体験や活動」、「協力し合う」というキーワードから、中型動物の飼育活動が、この「交流及び共同学習」を実現できる可能性があることを示唆した。

しかし、課題は、通常学級の児童とASD 児のかかわり方やASD 児と中型動物のかかわり方が明らかになっていないことや、実践研究がないということが挙げられる。

今後は、実践を通して、通常学級の児童やASD 児が、本研究の「交流及び共同学習」を達成し得るのか、「交流及び共同学習」を取り入れた中型動物の飼育活動が本当に実現できるのかを明らかにしたい。

【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省「平成20年小学校学習指導要領解説総則編」, 2008年, 東洋館出版, p.71
- 2) 文部科学省「平成21年特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)」, 2009年, 教育出版, p.184
- 3) 文部科学省「平成20年小学校学習指導要領解説生活編」, 2008年, 日本文教出版, p.49
- 4) 文部科学省「平成20年小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 2008年, 東洋館出版, p.69
- 5) 前掲書2), p.374
- 6) 田口めぐみ・池戸みゆき「小学校通常学級における総合的な学習での『交流及び共同学習』の取り組み」, 『岐阜大学教育学部附属特別支援教育センター年報』第18号, 2012年, p.8

- 7) 遠藤恵美子・佐藤慎二「小学校における交流及び共同学習の現状と課題」、『植草学園短期大学紀要』第13号, p. 62
- 8) 上掲書 7), p. 63
- 9) 前掲書 3), p. 34
- 10) 前掲書 4), p. 36
- 11) 前掲書 2), p. 274
- 12) 三本隆行「動物を介在させた生活科授業における自閉症児の反応」, 『奈良教育大学附属自然環境教育センター紀要』Vol. 10, 2009年3月, p. 58
- 13) 都築繁幸「小学校学習指導要領完全実施に思うこと-特別支援教育のこれから-」, 愛知教育大学教育創造開発機構 大学教育・教員開発センター, 『SCOPE III』No. 1, 2011年, URL: <http://www.aichi-edu.ac.jp/kodoka-c/kyoiku/report/index.html> (2011年11月28日)
- 14) 前掲書 3), p. 13
- 15) 稲垣応顕・小西一博「特別支援学級の友達に対する健常児の対人的かかわり-小学校1年生を対象として-」, 『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』第17巻, p. 22
- 16) 前掲書 3), p. 36
- 17) 前掲書 4), p. 16
- 18) 前掲書 6), pp. 1-8
- 19) 山本壯則・池田聡・永田忍・金森裕治「障害理解学習の現状と実践的か第についての基礎的研究」, 『大阪教育大学障害児教育研究紀要』第30号, 2007年, pp. 33-43
- 20) 上掲書 19), p. 41
- 21) 前掲書 4), p. 14
- 22) 阿部芳久『知的障害を伴う自閉児の特別支援教育』, 2010年, 日本文化科学社, p. 38
- 23) 楠凡之『自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり』, 2011年, 高文研, pp. 26-30
- 24) 平岩幹男『自閉症スペクトラム障害-療育と対応を考える』, 2012年, 岩波書店, pp. 3-17
- 25) 全国知的障害養護学校長会「自閉症児の教育と支援」, 2003年, 東洋館出版, pp. 62-63
- 26) 文部科学省「平成21年特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)」, 2009年, 海文堂出版, pp. 23-24
- 27) 上掲書 26), pp. 47-52
- 28) 前掲書 26), p. 51
- 29) 前掲書 23), p. 42
- 30) 前掲書 15), p. 22
- 31) 湯浅恭正「特別支援教育の転換と集団づくり」, 全国生活指導研究協議会編『生活指導』No. 664, 2009年3月, 明治図書, p. 43
- 32) 湯浅恭正「障害児授業実践の教授学的研究」, 2006年, 大学教育出版, p. 223
- 33) 上掲書 32), p. 223
- 34) 大内美智子・小野有希子「第3分科会『生活科での飼育』-1年生が本気でウサギとかかわった実践を通して-」, 全国学校飼育動物研究会, 『動物飼育と教育』第11号, 2009年, pp. 36-40
- 35) 林義博『検証アニマルセラピー ペットで心とからだを癒されるか』, 1999年, 講談社, p. 42
- 36) 三本隆行「口頭発表『特別支援学級での動物飼育実践と保護者の反応』」, 全国学校飼育動物研究会, 『動物飼育と教育』第10号, 2008年, pp. 32-34
- 37) 三本隆行「第5分科会『特別支援学級での動物飼育』」, 全国学校飼育動物研究会, 『動物飼育と教育』第11号, 2009年12月, pp. 72-73
- 38) メロピー・パブリデス, (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, pp. 191-192
- 39) 横山章光『アニマル・セラピーとは何か』, 1996年, 日本放送出版協会, p. 190
- 40) 有坂一郎「子どもの学びの質の変化を生み出すために-ヤギとのかかわりで成長する1年生-」, 『上越教育大学実践教育センター教育実践研究』第17集, 2007年, pp. 55-60
- 41) 前掲書 38), p. 200
- 42) 野島聡子「生活科における飼育動物の学習材としての有効性に関する一考察」, 『上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究』第15集, 2005年, p. 81
- 43) 上掲書 42), p. 84