

自己決定を促す手がかりに関する一考察

—国語科「わたしのえほん、ぼくのえほん」の実践過程より—

鈴尾修司

1 はじめに

本学級では、「児童がその子なりの考えをもち、よりよい方向を目指して進んで考え、判断し、表現していく（行動していく）力」をもつ児童を「自立に向かう子ども」ととらえ、日々の実践を重ねている（鈴尾(1997a)）。その実践を通して個々の児童の興味の対象や行動の特徴を生かした単元構成や学習活動を設定していくこと、単元や一単位時間内での自己決定の場の設定を保障していくことを研究課題として昨年度も取り組んできた（鈴尾他(1997b)）。

(1) バリアフリー社会に向けて

今後の社会の在りようを考えてみると、例えば総理府が毎年出版している「障害者白書」の平成7年版においてはこれまでの日本の障害者観から見ると画期的とも言える考え方が示されている。それは、障害を個性として、その人の持ち味としてとらえる障害（者）観である。少し長くなるが表1に引用してみる。

表. 1 「障害は個性」という障害者観（平成7年版障害者白書より引用）

「共生」の考え方を更に一步進めたのが、障害者自身や障害者に理解の深い人たちの間で広まってきた「障害は個性」という障害者観である。我々の中には、気の強い人もいれば弱い人もいる、記憶力のいい人もいれば忘れっぽい人もいる。歌の上手な人もいれば下手な人もいる。これはそれぞれの人の個性、持ち味であって、それで世の中の人を二つに分けたりはしない。同じように障害も各人が持っている個性の一つと捉えると、障害のある人となない人といった一つの尺度で世の中の人を二分する必要はなくなる。そうなればことさらに社会への統合などと言わなくても、一緒に楽しんだり、喧嘩をしたり、困っているときは、お互い助け合い、支え合う普通の人間関係を築ける社会になるであろうというものである。

障害者を特別視する障害者観を払拭するためには障害というものの正しい意識を普及する広報活動も大切であるが、社会のいろいろな場面に種々の障害のある人がいるのがあたり前という状況にする必要がある。

「街に慣れる、街が慣れる」という味わい深い標語がある。障害者はどンドン街に出て街に慣れる。そのことによって街は、街に住む人々の意識も含め、障害者がいることを当然の前提とした社会になっていくという趣旨である。（平成7年版障害者白書pp.11-12から引用）

このようにこれからは、殊更に「統合」・「共生」などと言う必要のない「バリアフリー社会（同白書副題）」が実現してくることが期待される。本学級においても障害者自身の社会への本人参加を見通し、これまで児童が自分のしたいことの中から、自分で判断でき得るよう選択肢を設定し、選択の自由度を広げていくことが重要である。

(2) 人間の発達をとらえる視点

2年前の3月に志し半ばで逝かれた村井潤一先生は発達心理学について「人間が生み出してきた諸科学の中で、人間精神を価値を目指す時間的統一体という視点からとらえ、時間的経過の中での精神の変化の様相を明らかにする中で、その変化の人間の意味を問うとともに、変化の法則性を発見しようとする科学である。」（村井（1992）pp.6から引用）と定義づけている。村井の人間の発達

への見方は、論者なりにまとめれば「生きる場を広げる」「自由度を増大する」「価値を求める」ということに集約できる（はなはだ乱暴なまとめ方で村井先生は天国で苦笑しておられると思うが）（※1）。これは、今まで本学級で目指してきた基本的考え方と一致すると言っていい。そこで、更に論者なりに考えている本学級で求め続けている自己決定についてふれておく。

※1. 村井潤一先生の遺稿ともなるべき新しい発達心理学についての著作は、岡本夏木等によって京都大学出版会から刊行の計画がある。

(3) 自己決定の意義について

本学級でできるだけあらゆる機会をとらえて「自己決定の場」を保証しようとしていることについて整理しておく。学校のみならず日常生活においても、言うまでもなく人間の学習意欲は内発的な動機づけによって本当に身についていく。これは成長への欲求に基づく「やりたいからやる」学習であり、決してテストでいい点を取るためのものではない。中でも子どもの学習意欲の中心になるのは知的好奇心に基づく学習活動である。子どもは知的好奇心に基づく動機によって学習活動に取り組み、成功経験を味わい達成感を得る経験を積むことによって、多少の困難はあっても「自分はできる」という「自己効力感」（バンデューラ・A（1997））を得ることができる。このような過程の中で自分の身の回りから課題を見つけそれに主体的にかかわることができるようになる。人間は本来「よく生きる」（中村（1977））ことを求める存在であり、これは村井のいう「価値を求める」存在としての人間と同義であろう。我々はもともと誰かにやらされてするのではなく、「よく生きたい」と願って主体的に「価値を求めていく」ものなのである。そこから身についていくものが「自己効力感」であり、「有能感」、ひいては自己の存在に対する確かな手応えであろう。

この「自分はできる」或いは「自分はできそうだ」という感覚を持つようになるには、決してやらされてできる経験では不十分である。逆に、強制されていると感じる場面でいくら成功経験を得てもこの感覚は身につかない。学業成績のよい小中学生の中に往々にして見受けられる事例である。何よりも大切なのは自分の行動を自分で決める自己決定の場である。一人ひとりの子どもが自分自身自分の行動の主人公となることである。本学級ではこの「自己決定の意識」を高めるため自己選択の場を広げることに教師の支援を向けてきた。本学級の実態から自己決定の場を広げるにあたって鈴尾他（1998）の表を考えた。ここでは、更に、子どもたちにとって本実践の中から自己決定、自己選択を促すことのできる手がかりを探してみたい。

2 実践事例「わたしのえほん、ぼくのえほん」（養護学級低学年組）

(1) 単元について

a. 単元構成について

これまでの実践をふまえて、本実践では指導者の側から自己決定に至る選択肢を提示することができるだけ避け、子どもたちのこれまでの経験の中から自己選択できるような場を用意するように活動を組んでいった。このため本単元では次のような点に留意した。

- ① 児童一人ひとりがそれぞれの段階に応じて理解しやすい内容であること。
- ② 児童一人ひとりの興味・関心のもてる活動が設定できること。
- ③ 児童の個性を生かせる活動ができること。
- ④ 児童一人ひとりのこれまでの経験を生かして自己決定、自己選択できる手がかりを設定できること。

b. 単元の内容について

「単元構成」で述べたように子どもたちがこれまでの経験の中から自分で選び、決めることができるように、自己紹介絵本を作ることを課題として設定した。その内容は以下のようなものである。

- ① 自分の名前

- ② 好きな食べ物
- ③ 好きな遊び
- ④ 好きな歌
- ⑤ 好きなキャラクター

(2) 児童の実態と指導者の支援の目標

本単元に関わる児童の実態と指導者の支援の目標は表2の通りである。

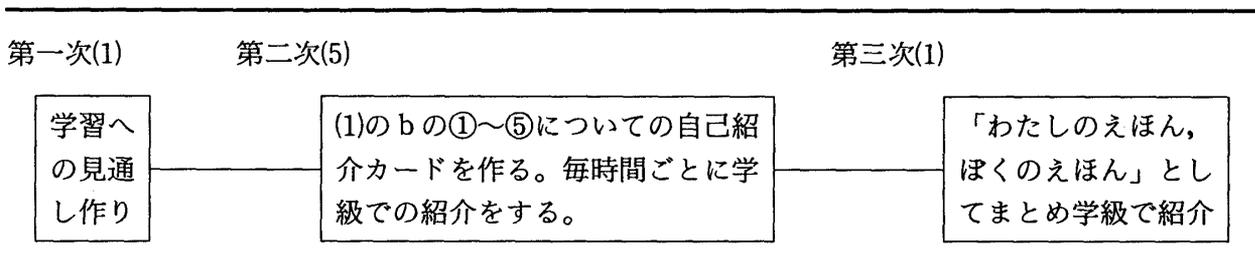
表. 2 本単元にかかわる児童の実態と指導者の支援目標

児童	児童の実態	指導者の支援
a	・自分の好きなもの、ことがあるが、自分から表現することが課題である。また、生活経験を広げ、自信を持って自分で決めることができるようになることが課題になる。	・何事についても「自信」のない状態で過ごしてきたが、自分にとって選択しやすい本単元のような内容から自己決定していくことで、「自己効力感」を高めていきたい。
b	・いくつかのもの（こと）の中から自分の好きなもの（こと）を選び出すことができるが、それを表現することが課題である。自分からしなくても、まわりの大人に「してもらおうこと」に慣れているので、自分ですることの楽しさを経験していく必要がある。	・「してもらおう」経験を自分の生活パターンの中で定着させているところがあるので、本単元のようにb児にとって選びやすい内容から「自分で決めることができた」という楽しい体験を増やしていきたい。
c	・自分の好きなもの、ことがあり、自分なりの表現の仕方ですべて表現することができる。自分の経験の枠の中で安定しているが、新たに枠を広げていくことに抵抗があるので、少しずつ自分の枠を乗り越えることが課題である。	・一度経験するとそのことについては自信を持ってできるが、違った内容に般化することが課題なので、新しいことにも抵抗を少なくしていくため少しずつ前と違った経験の幅を広げていく。

(3) 指導内容と計画

本単元の指導内容と計画は表3の通りである。

表. 3 指導計画と内容



a. 第一次では、指導者が自分の自己紹介絵本を子どもたちに紹介して、子どもたちにも自分自身の絵本を作りたいという意欲を喚起するとともに、絵本としてできあがった形を見せることによってこれからの学習に対する見通しを持てるようにした。

b. 第二次では、(1)のbの①～⑤までのカードを毎時間一つずつ作っていった。その際、児童の

実態にもある通り、何もないところから自分の好きなもの（こと）を選ぶことが困難な児童もいるので、手がかりとなるものを表4のように用意した。

表. 4 選択の際の手がかり

自己選択場面	自己選択の手がかり
① 自分の名前	・これまでの学習で自分の名前に関しては三人とも自分で書くことができるので何も手がかりは与えなかった。
② 好きな食べ物	・日常の連絡帳による家庭との連絡や、給食の食事傾向から考えて、b児に対しては好みそうな料理や果物等の絵カードを用意して選択の手がかりとした。
③ 好きな遊び	・②と同様に絵カードや写真カードを用意して選択の手がかりとした。
④ 好きな歌	・歌については音楽の時間や朝の会で歌っている歌のテープを用意し、実際にいくつか歌ってみながら自分の好きな歌を選べるようにした。
⑤ 好きなキャラクター	・②③と同様に普段の三人の児童の様子から考えて選ぶ可能性のありそうなキャラクターの絵カードを作製して選択の手がかりとした。

3 結果

(1) b児にとっての手がかりの有効性について

表4のように具体的な絵カードや写真カード、音楽テープを用意して自己選択の手がかりとした。特にb児については具体的な手がかりが必要と考えて、b児が好みそうなものは必ず何種類か用意するようにした。

実際に、①を除いて②から⑤までの選択場面ではb児は用意した手がかりを使って、その中から選択し自分のカードを作っていた。それも、以前は2～3種類の中から選んでいたが、本単元では一つの選択課題について五つ以上の選択肢が用意されていたが、その中から明確に自分の好きな選択肢を選ぶことができた。これから考えると、今回具体的選択肢を用意しておいたことは、b児が多くのもの中から自分の好きなもの一つ選択（自己決定）することについて有効であったと言える。

(2) a児・c児にとっての手がかりの有効性について

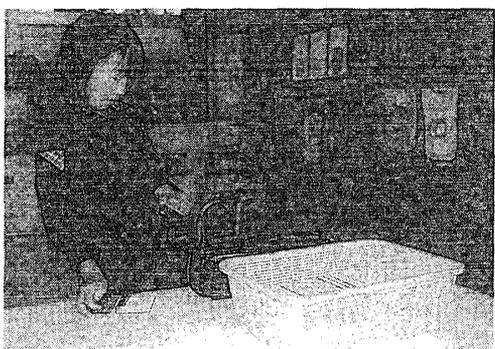


写真. 1 歌を選ぶ児童

b児だけでなくa児にとっても具体的選択肢があることは選択の際の自信につながったと考えられる。a児は日常生活の指導を通して、登下校の自立や、一人で家の留守番をすること、お使いに行くこと等の経験を基にして日常の自分の行動に自信を深めてきている。この自信が学習場面にもつながって生きていると考えられるが、まだ指導者から揺さぶられるとぐらつくところがある。

本単元においては、a児にとって余り具体的手がかりは必要ではないのではないかと考えていたが、実際にはa児も具体的手がかりがあると指導者の揺さぶりにも目の前の



写真. 2 キャラクターを選ぶ児童

手がかりを通して自信を持って応えることができていた。

a児にとっては具体的手がかりは減らしていくことが今後の課題ではあるが、手がかりの有効性はここでも確かめられた。

c児について言うと、c児ははっきりとした自分自身の好みをもち、選択・決定できるが、逆に表2にもふれた通り、そこから選択の幅を広げていくことが課題となっている。本單元においても具体的手がかりを与えることでc児に揺さぶりをかけ、c児の選択の幅を広げることを試みた。

結果としては予想通りc児が選ぶであろうと思われるものを選ぶことで終わったが、⑤のキャラクター選びの課題ではc児としては珍しく迷う場面が見られ、c児のある面での固さをほぐしていくための一つの手がかりとなることが予想できた。

4 考察

本單元では具体的な手がかりを与えることで、自己選択（決定）の一助とする、或いは逆に手がかりを得ることでこれまでの固定的な選択の幅を広げていくことを意図して授業を組んでいった。3の「結果」にも報告した通り論者の意図は微力ながらも効果を見ることができた。昨年度までの実践においても論者たちは自己選択・自己決定を如何に子どもたちがしやすくなるかという点に目当てをおいて実践を積み重ねてきた。その過程において、自己選択或いは自己決定と言うことについて、好きなこと、したいことを選ぶだけでなく、嫌なこと嫌いなことをしないということを選ぶ。もっと言うならばしたくないことを選んで、せめてこれならしてもよいといった、いわばマイナスの自己選択もあるのではないかということが論議になった。それにかかわって、滝澤（1998）は自己決定についてこうも述べている。「自己決定とは、子どもが心から取り組みたい思っている活動を選ぶ自由と、時には活動を選ばない自由と、失敗する自由と、失敗しても責任をもってやりとげる自由とを前提としている。」（滝澤（1998）pp.142から引用）本單元においても自己選択・自己決定の内容としては、同じような課題の中から好きなものを選ぶことであった。無論、無制限の中から自分で選ぶということは現実には無理が大きい。子どもたちのみならず我々にしたところで、実際には少ない経験の中から、いわば自分の数少ない持ち駒の中から次の一手を打っているようなもので何もないところから「有」は生まれない。

そこで、今後の課題として考えられることが、いかに子どもたちの生活の幅を広げ、豊かにしていくかということである。それは冒頭にも述べた村井のいう「生きる場を広げる」「自由度を増大する」「価値を求める」ことにつながるのだと考える。特に、これまで「生きる場を広げる」ことや「自由度を増大する」ことには心を砕いていたが、「価値を求める」ところまでわれわれ自身の視線が向いていなかったのではないかという反省を感じる。滝澤の自己決定に関する論議においても「有能感」「自尊感情」といったことに重きが置かれている。これも「価値を求める」ことそして中村のいう「よく生きる」ことにつながる視点であると考えられる。たとえいくらテストでいい点を取ったとしても「よく生きる」「価値を求める」ことにつながらない、やらせられる学習であったなら自分の力として身につかない。かえって「無力感」や自分にとって満足のいかない可能性のあることに自ら挑戦することを避ける「獲得性無気力」といった状態さえ生まれることは想像に難くない。障害児教育においてもまったく同じである。一時間一時間の授業の中でどれだけ子どもたちの知的好奇心を刺激し、「自尊感情」をもつことができるようにしていくか、自己決定にとっても大きな課題である。

引用文献・参考文献

- バンデューラ，A 本明 寛，野口京子，春木 豊，山本多喜司，1997，激動社会の中の自己効力，金子書房
- 小山 正，1998，村井潤一先生の発達心理学に学ぶ，京都国際社会福祉センター紀要，Vol.14，pp.3-15
- 村井潤一，1992，発達の新しいとらえ方，村井潤一(編)，新児童心理学講座1，子どもの発達の基本問題，金子書房
- 中村雄二郎，1977，哲学の現在，岩波新書(黄版2)，岩波書店
- 総理府(編)，1995，平成7年版障害者白書，pp.11-12，総理府
- 鈴木修司，1997a，広島大学附属東雲小学校平成8年度研究紀要，広島大学附属東雲小学校
- 鈴木修司・木村敦子・関和典・藤村佳令，1997b，障害児教育，広島大学附属東雲小学校(編)，自立に向かう子どもたち(第103回東雲教育研究会要項)，pp.112-113，広島大学附属東雲小学校
- 鈴木修司，1998，自己決定に伴う葛藤場面における児童の積極的妥協に関する一考察，広島大学附属東雲小学校平成9年度研究紀要，pp.189-196，広島大学附属東雲小学校
- 滝澤武久，1998，教育と内発的動機づけ，現代のエスプリ 376，pp136-145，至文堂