

## &lt;原 著&gt;

## 特別支援学校(聴覚障害)で取り扱われる自立活動の内容に関する動向

—— 自己意識形成の取り組みを含めた2008年度調査結果 ——

谷本 忠明\*・平岡 恵\*\*・林田 真志\*

特別支援学校(聴覚障害)(以下,ろう学校)における自立活動の取り組みでは,従来,発音・発語指導や,聴覚学習の指導が中心的に扱われてきた。近年,教育場面での手話・指文字の採用に伴い,「障害認識の指導」という用語が用いられ,指導内容として位置づいてきている。平成19年の特別支援教育への移行に伴い,自立活動の内容も改訂されたが,その直後の時期における各ろう学校での自立活動の取り組みについて,全国のろう学校の幼稚部から高等部までを対象とした調査を実施した。その際,障害認識の形成を,広く肯定的な自己意識の形成の指導と考え,形成の要因として,他者との交流と人の育ちに関する理解を想定した設問を設けた。多くの学校では,障害認識の指導を自己意識形成の指導として位置づける事に肯定的で,実際に交流や成長に関する指導を行っているろう学校の多くは,自己意識形成に効果があったと捉えていた。しかし,こうした内容を自立活動でどのように指導していくかについては,まだ十分に確立しているとは言えず,その後の動向についての検討が必要であることが示された。

キーワード:特別支援学校(聴覚障害),自立活動,自己意識形成,全国調査

## I. 問題の所在と目的

平成19(2007)年から始まった特別支援教育も平成27年に高等部の教育課程が完成年度を迎えることとなった。この間,平成21(2009)年6月には,「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)」(文部科学省,2009)が出され,自立活動の教育課程における位置づけについて,「授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし,各教科等の指導においても,自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない」(p.6)とされた。

波多野・谷本(2013)は,手話の広がりが見られ始めた2002年に,特別支援学校(聴覚障害)(以下,ろう学校とする)における自立活動の内容について全国調査を実施した。その結果,手話の広がりとともに発音・発語指導の位置づけが変化し始めていることが示された。当時は,米国における聴覚障害教育の動向がわが国に紹介され,すでに平成10(1998)年から自立活動における「障害認識」の指導についての検討が国立特殊教育総合研究所(当時)で始まっており,ろう学校

での障害認識の指導の必要性が議論され始めた時期でもある。しかし,用語の定義は当時から確定されないまま,現在に至っているように思われる。小田(2001)でも,「自己理解と他者理解の積み重ねの過程で変化し深まっていく」,「発達のかなり早い段階から形成されて行く」(p.1)と述べられるに留まり,「障害認識」の直接的な定義は示されていない。同報告書の他の箇所の内容から推測すると,米国で用いられているDeaf-identityに類似した概念として使用されているように思われる。ただ,障害認識にあたる英語はないように思われ,わが国独特の概念として用いられてきた感がある。近年の資料(脇中,2009)でも,従来の「障害克服」,「障害受容」と同義(p.204)とされており,その内容は,使用者によって幅があるといえる。

わが国において「障害認識」の用語が使用されるきっかけとなったのは坂田(1990a, b)ではないかと推測される。坂田は,聴覚障害者に半構造的な面接を行い,発言内容を自我形成の過程に沿ってまとめる中で,「障害の認識」という項目を設定している。坂田以降の聴覚障害者の自我形成,障害認識に関する文献(藤巴,2002;市場,2001;甲斐・鳥越,2006;宮下,2003;森田・太田,1999;岡,2001;相良・斎藤・根本,2001;山口,1997,1998,2001)には,いずれも坂田の文献が引用されており,障害認識という用語も多く

\* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

\*\* 広島県立広島南特別支援学校呉分校

用いられていることから、坂田の上記の項目名がきっかけになっていると推測される。ただ、ここでは、自己の障害をどのように捉えているかという「意識」や「認知」という意味合いで用いられていたと思われるが、それが、場合によっては、Deaf-identityと同義にも用いられるようになったのは、米国連邦議会への委員会報告書「Toward Equality: Education of the Deaf」(The Commission on Education of the Deaf, 1988: 中野・根本, 1992)がきっかけではないかと思われる。同書は、当時の米国の聴覚障害教育の現状について、到達度が十分ではないとし、改善に向けたいくつかの提言を行っている。提言14 (p.48)で取り上げられたのが、アメリカ手話(ASL)を用いた教育方法の検討である。そこでは、ASLを用いた教育は「健全な自己像」(healthy self-image)などの形成につながると記述されている。この報告書を受けて、翌年、Johnson, Liddell, & Erting (1989)が公表した資料でも、自然手話(natural sign language)の習得が社会的なアイデンティティや自己肯定感(self-esteem)の向上につながる事が述べられている。

こうしたことを背景として、学校教育における障害認識の指導についての議論が始まり、自立活動における指導内容としての検討が始まったと思われる。また、最終的な目標が、望ましい自我同一性の獲得を目指すところにあることから、Erikson (1963)の心理社会的な発達の考え方が用いられていることも多い。その際、Deaf-identity形成の要素とされる手話や役割モデル以外の要素や具体的な指導方法を学校教育の観点からどのように整理していくかの検討が求められる。全国聴覚障害教職員協議会(2011)による自立活動指導のための手引き書は、そうした検討の1つの結果として提案されたものと言えるが、今後とも、幼児期から青年期にかけて系統的な指導を展開するための手立てや内容については、検討していく必要がある。その際、Eriksonが自我同一性形成に関わる側面として、空間性(他者との交わり)、時間性(過去とのつながり)を想定している(鎌, 1986)点は、自己意識形成の指導を考える上で参考にすべき視点であると言える。

本調査では、上記の考えに基づき、特別支援教育開始直後の自立活動において取り組まれている内容について、障害認識の指導の動向も含めて検討することとした。その際、障害認識の指導は、広く自己意識形成の指導として扱う事とし、様々な人との交流および、人の育ちに関する指導の側面から検討することとした。

## II. 方法

### 1. 調査対象・調査方法

平成20(2008)年9月現在の全国のろう学校108校を対象とし、郵送法で実施した。設置されている各学部(幼稚部、小学部、中学部、高等部)ごとに、自校の状況に詳しい教師各1名に回答を依頼した。

### 2. 調査項目

1) 現在行われている自立活動の内容: (1) 週当たりの自立活動の単位時間数 (2) 自立活動の時間に指導する内容の内訳

2) 自己意識形成の指導の概要: (1) 様々な人々との交流について (①自立活動および自立活動以外の時間における交流の有無と交流の対象 ②交流のねらいと内容 ③交流を通して見られた幼児児童生徒の変化 ④今後の改善点); (2) 人の育ちに関する指導について (①自立活動および自立活動以外の時間における人の育ちに関する指導の有無 ②指導のねらいと内容 ③指導を通して見られた幼児児童生徒の変化 ④今後の改善点); (3) (1) (2) 以外の肯定的な自己意識形成のための取り組みについて (①現在取り組んでいる内容 ②次年度以降取り組む予定の内容)

3) 自己意識形成の指導に関する動向(自由記述): (1) 今後の自立活動において、特に重視して取り上げていけばよいと考える内容 (2) 障害認識に関する指導を広く肯定的な自己意識形成のための指導と捉えることについての考え

### 3. 調査期間

平成20(2008)年10月1日～平成21(2009)年1月4日

## III. 結果と考察

### 1. 回収率

幼稚部は100校中63校(有効回答61校:回収率61.0%)、小学部は100校中67校(有効回答64校:回収率64.0%)、中学部は87校中56校(有効回答56校:回収率64.4%)、高等部は66校中45校(有効回答43校:回収率65.2%)であった。

### 2. 自立活動の指導時間数

幼稚部では、61校のうち54校(3歳36校、4歳40校、5歳35校)から回答があった。平均時間数は、3歳3.5時間、4歳3.6時間、5歳3.7時間で、3歳では2時間、

4歳では3時間と5時間、5歳では4時間を設定している学校が最も多かった。3学年いずれも在籍児がいる32校について見ると、3学年とも同じ時間数の学校が23校(71.9%)と最も多く、平均3.4時間であった。

小学部では、67校中62校(1年54校、2年58校、3年57校、4年58校、5年56校、6年57校)から回答があった。ほとんどの学校で、いずれの学年も2または3時間の設定となっていた。すべての学年に在籍児童がいる59校のうち33校(55.9%)が全学年、同じ時間数(平均2.5時間)を設定していた。

中学部では、56校(1年53校、2年51校、3年54校)から回答があり、いずれの学年も2時間の設定が最も多かった。すべての学年に在籍生徒がいる48校のうち42校(87.5%)が全学年同じ時間数(平均1.8時間)であった。

高等部では、43校中42校(各学年41校)から回答があり、いずれの学年も週1時間の設定となっている場合が最も多かった。3学年ともに在籍生徒がいる40校では、各学年同じ時間数(1.4時間)の学校が最も多かった。

各部内では同じ時間数を設定している学校が多いが、幼稚園から高等部にかけて時間数は減少していた。

### 3. 幼稚部における指導内容

#### (1) 自立活動の時間における指導内容

これまでの文献を参考に、指導内容として「a.聞こえの障害や補償に関すること」、「b.発音・発語指導に関すること」、「c.手話・指文字に関すること」、「d.コミュニケーション力(討論、話し合いなど)の指導に関すること」、「e.コミュニケーション手段の違いに関すること」、「f.読む・書く力に関すること」、「g.聞く力に関すること」、「h.社会常識に関すること」、「i.福祉制度に関すること」、「j.聴覚障害者の歴史・生活などに関すること」、「k.その他」を設定し、指導の有無、指導時間の内訳を尋ねた。

扱う指導内容については、61校中39校(3歳32校、

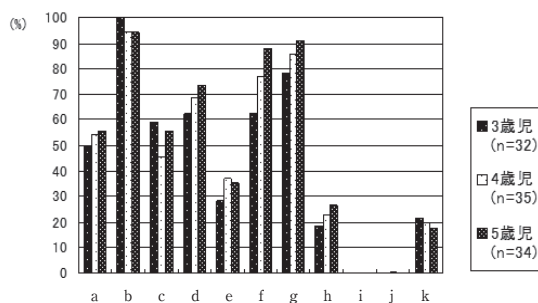


Fig. 1 自立活動の内容別に見た学校数の割合(幼稚部)

4歳35校、5歳34校)から回答があった(Fig. 1)。どの学年でも、「h.発音・発語指導」が90%以上の学校で扱われており、次いで、「g.聞く力」、「f.読む・書く力」「d.コミュニケーション力」も多く、幼稚部における教育内容の特徴を反映した結果となっていた。

指導に充てている時間の割合について尋ねた結果、全体では「発音・発語指導」に充てる時間が最も多く(29.4%)、次いで「聞く」(18.1%)、「読む・書く」(14.7%)であった。「手話・指文字」(10%以下)、「コミュニケーション手段」(5%以下)については少なかった。また、学年が上がるにつれて「発音・発語」、「手話・指文字」、「聞く」の時間割合は減少し、「d.コミュニケーション」(3歳9.3%→5歳14.9%)、「f.読む・書く」(3歳10.6%→5歳21.2%)の割合が増加していた。小学部入学を視野に入れた結果であると思われる。

#### (2) 交流活動

##### ① 様々な人々との交流活動

自立活動やそれ以外の時間で行っている交流活動について、61校中55校(3歳47校、4歳48校、5歳48校)から回答があり、自立活動の時間で交流活動を行っている学校は3~5歳でのべ43校(30.1%)であった。自立活動の時間以外で交流活動を行っている学校は、のべ132校(92.3%)であった。交流の相手は、いずれの時間、学年でも、約90%が同じ学校の幼児児童生徒(異なる学級、学年、学部)、地域の幼稚園や保育園の幼児であった。また、自立活動の時間以外での交流の相手として、いずれの学年でも成人(社会人)聴覚障害者を挙げている学校が15校程度見られた。

様々な人々との交流を自立活動の中で行っている学校は多くなかったが、それ以外の機会を含めると、地域の幼稚園や保育園、同じ学校の幼児児童生徒との交流が行われていた。

##### ② 様々な人々との交流のねらいと内容

交流のねらいについて箇条書きで回答を求めた結果、61校中54校から、のべ132の回答が得られた。回答数の多かった5項目をTable 1に示す。なお、項目のあとの( )内の数字は、ここ5~6年で扱い始めた学校数を示す(以下同じ)。人と関わる経験を通じた社会性の形成やコミュニケーション力の育成がねらいの中心で、「障害についての相互理解」は多くなかった。交流の内容について、55校、のべ158の回答を見ると、「地域の幼稚園や保育園、施設」(47校79回答)、「行事」(18校23回答)、「学校内」(11校14回答)で、様々な交流が行われていた。

Table 1 様々な人々との交流のねらい(幼稚園)(61校：複数回答)

ねらいの概要	回答数(校数)
人とかかわる経験を広げる(1)	48(34)
社会性を育む	20(17)
コミュニケーション力を育む(1)	16(14)
ロールモデルに出会う	11(10)
聴覚障害についての相互理解を図る	8( 8)

### ③交流を通しての幼児の変化

交流を通じて生じた幼児の変化について自由記述で回答を求めた結果、52校から、のべ106の回答が得られた。「コミュニケーションが豊かになった」(18校20回答)が最も多く、次いで「社会の中で暮らしていくための基本的なスキルが身についた」(17校18回答)、「人との関わりが深まった」(16校18回答)となっていた。いずれも回答校は約35%であったが、様々な他者との交流により、人と関わる力が身についたとする回答が多かった。なお、自己意識の形成につながったとする回答は、ほとんど見られなかった。

### ④今後の改善点と次年度からの変更予定

今後の改善点について自由記述で回答を求めた結果、61校中38校から、のべ39の回答が得られた。「交流先への理解啓発」(11校12回答)、「交流内容の充実」(10校10回答)が多く、7校からは「成人聴覚障害者との交流を増やす」が挙げられていた。変更予定については54校から回答があり、いずれも変更予定なしであった。なお、以下の設問、部でも同様の結果であったため、以下では記述を省略する。

## (3) 人の育ちに関する指導

### ①自立活動とそれ以外における指導

人の育ちに関する指導について尋ねた結果、61校中52校(3歳44校、4歳49校、5歳47校)から回答があり、自立活動の時間で指導をしている学校は、3歳8校(18.2%)、4歳8校(16.3%)、5歳9校(19.2%)で、指導している学校は少数であった。他方、自立活動以外の時間で扱っている学校は約60%であった。

### ②人の育ちに関する指導のねらいと内容

指導のねらいについて、箇条書きで回答を求めた結果、61校中27校から、のべ61の回答が得られた。それらをまとめると、「人(自分や家族、友だち)の生命や成長について知る」(16校27回答)が最も多かった。その他の回答は数が少なかったため、ここでは省略する。指導の内容については、26校から、のべ68の回答

が得られた。上位3つを挙げると、「自分の誕生に関すること(誕生会)」(20校23回答)、「自分の身体に関すること(身体測定、男女の違いなど)」(8校8回答)、「家族に関すること(母の日などの行事、家族の役割など)」(6校8回答)の順であった。

幼稚園での直接的な指導は少ないが、行事やトピック指導を通して、家族の中の自分という意識や、自分自身の成長に関する知識や関心を持つことを目指した指導が行われていることが窺えた。

### ③指導を通しての幼児の変化

幼児に見られた変化について自由記述で尋ねた結果、61校中22校から、のべ31の回答が得られた。これらをまとめると「自分や他者の成長を感じるようになった」(11校11回答)が最も多く、次いで、「将来への希望を抱くようになった」(6校7回答)となっていた。回答数は少ないが、成長に関する学習が、幼児自身と周囲の他者への意識を形成することにつながっていることが窺えた。

### (4) その他の肯定的な自己意識形成のための指導

上記以外に肯定的な自己意識形成をねらいとして取り組んでいる内容を自由記述で尋ねた結果、61校中20校からのべ32の回答があった。主なものは、「聴覚の障害や補償に関すること」(4校8回答)、「大人(保護者)との信頼関係の形成」(7校7回答)であった。

### (5) 今後の自立活動において重視して扱うべき内容

今後の自立活動で重視すべき内容について自由記述で回答を求めた結果、61校中37校から、のべ61の回答が得られた。主な回答は、「コミュニケーションの充実」(14校16回答)、「親子関係の充実」(6校8回答)、「ことばの充実」(6校6回答)であった。幼稚園では、ことばの獲得や人と関わる力の育成に向けた指導が中心となるが、自立活動では、他者と関わるためのコミュニケーション力の指導や、望ましい親子関係の形成に向けた指導の充実が目指されていることが窺えた。

### (6) 障害認識の指導を自己意識形成のための指導と考えることについて

障害認識の指導を自己意識形成のための指導として扱う事について尋ねた結果、61校中35校から回答があり、肯定的な意見が26校、否定的な意見が9校であった。否定的な意見は、自立活動の指導に限定して考えることに対することへの懸念であった。なお、小学部以降でも、肯定的な意見が回答のあった学校のほとんどであった(小学部89.2%；中学部88.9%；高等部96.8%)ことから、以下では記述を省略する。

#### 4. 小学部における指導内容

##### (1) 自立活動の時間における指導内容

小学部で指導している内容について、幼稚部と同じ項目で尋ね、64校中59校（1年48校、2年49校、3年52校、4年51校、5年49校、6年50校）から回答が得られた。教育課程ののべ数で学校数を示した結果がFig. 2である。どの学年においても「f.読む・書く」が90%以上の学校で扱われ、「b.発音・発語指導」も80%以上の学校で扱われていた。ただ、後者は学年が上がるにつれて扱う学校の割合は減少していた。逆に、「a.聞こえの障害・補償」や「h.社会常識」、「i.福祉制度」、「j.聴覚障害者の歴史・生活」は、学年が上がるにつれて扱う学校の割合が増加していた。また、「c.手話・指文字」、「g.聞く力」は、扱われている割合は幾分低いものの、各学年においてほぼ同様の割合で扱われていた。6年間を通して見ると、「読む・書く」指導が各学年ともほとんどの学校で扱われ、日本語習得に向けた指導として位置づいていることが示された。

指導に充てられる時間で見ると、各学年とも約25%～30%の時間が「読む・書く」に充てられ、「発音・発語」「コミュニケーション手段」、「聞く」は約10%～15%となっていた。これらは、学年が上がるにつれて減少する傾向にあり、他方、「コミュニケーション力」、「社会常識」、「福祉制度」、「聴覚障害者の歴史・生活」の時間は、学年が上がるるとともに増加する傾向にあった。

##### (2) 交流活動

###### ① 様々な人々との交流活動

自立活動の時間で行われている交流活動について尋ねた結果、64校すべて（1年54校、2年55校、3年56校、4年56校、5年54校、6年55校）から回答があった。各学年とも約42%～47%の学校が交流活動を行っており、全体では、のべ149校（45.2%）の学校が行っていた。自立活動の時間以外での交流活動を行っている学校は、いずれの学年でもほぼすべての学校であり、全体ではのべ327校（99.1%）であった。

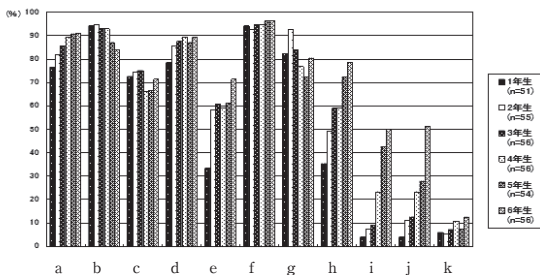


Fig. 2 自立活動の内容別に見た学校数の割合 (小学部)

交流の対象は、全体で見ると、自立活動の時間では、「同じ学校の幼児児童生徒」との交流が、のべ149校中99校（66.4%）と最も多く、次いで「地域の小学校の児童」（66校44.3%）、「成人聴覚障害者」（45校30.2%）となっていた。自立活動の時間以外では、のべ327校中266校（81.3%）が「地域の小学校児童」で最も多く、次いで「同じ学校の幼児児童生徒」（240校73.4%）、「地域の人々」（123校37.6%）、「他のろう学校」（113校34.6%）、「成人聴覚障害者」（102校31.2%）となっていた。成人聴覚障害者との交流が約30%の学校で行われていることが特徴として見られた。

###### ② 様々な人々との交流のねらいと内容

交流活動のねらいについて、簡条書きで回答を求めた結果、64校中56校から、のべ151の回答が得られた。回答の多かった5項目を示したものがTable 2である。ここでもコミュニケーション力の育成、社会性の獲得、好ましい人間関係の形成などが挙げられており、多くの聴覚障害（児）者とふれあうことを挙げていた14校のうち8校は、ここ5～6年でねらいを設定していた。交流の内容として64校中55校からのべ194の回答が得られた。最も多かったのは「地域の小学校」（52校94.5%）との交流活動であった。また、全体の20%～30%の学校では、他の学校の障害のある児童や年上の聴覚障害者との交流が行われていた。

###### ③ 交流を通しての児童の変化

児童の変化について自由記述で回答を求めた結果、64校中54校から、のべ109の回答が得られた。それらをまとめると、「コミュニケーションが豊かになった」（19校24回答）が最も多く、次いで、「積極的になった」（16校17回答）、「人との関わりが深まった」（13校16回答）、「自分や自分の障害を見つめるようになった」（12校12回答）、「様々な人の存在を知り、周囲に目を向けるようになった」（10校11回答）などとなった。特に、人と関わる力だけでなく、自分に対する意識も育っていることが窺えた。

Table 2 様々な人々との交流のねらい(小学部) (64校：複数回答)

ねらいの概要	回答数(校数)
コミュニケーションを豊かにする	21(17)
積極性や社会性を身につける(1)	19(18)
好ましい人間関係を育てる(1)	16(15)
たくさんの聴覚障害児(者)とふれあう(8)	16(14)
集団活動を経験する	15(15)

### (3) 人の育ちに関する指導

#### ① 自立活動とそれ以外における指導

人の育ちに関する指導について尋ねた結果、64校中61校（1年51校、2年51校、3年52校、4年53校、5年54校、6年52校）から回答が得られた。自立活動で指導を行っている回答した学校は、1年7校（13.7%）、2年10校（19.6%）、3年9校（17.3%）、4年8校（15.1%）、5年10校（18.5%）、6年10校（19.2%）で、全体では、のべ54校（17.3%）に留まっていた。自立活動の時間以外では、のべ227校のうち102校（44.9%）で指導が行われていた。

#### ② 人の育ちに関する指導のねらいと内容

指導のねらいについて簡条書きで回答を求めた結果、64校中37校から、のべ71の回答が得られた。それらをまとめると、「心身の成長について知る」（13校19回答）が最も多く、次いで「家族の一員として自分が支えられてきたことを知る」（11校12回答）、「自分や他者を認める」（7校12回答）となった。指導の内容については、32校から、のべ83の回答が得られた。最も多かったのは「心身の成長について知る」（24校29回答）で、その他の回答は6～7校と少なかったが、いずれも人の成長、異性との関わり方に関する内容であった。自分の障害について知る指導は4校7回答のみであった。実際に障害に関する指導は様々な形で行われている可能性もあるが、小学部では、人の成長全般に関する指導が中心となっていることが窺えた。

#### ③ 指導を通しての児童の変化

指導を通して児童に見られた変化について自由記述で尋ねた結果、64校中30校からのべ47の回答が得られた。「自分や他者を大切にできる気持ちが育った」（11校13回答）が最も多かった。また、回答数はのべ5～4と少なかったが、「自分が周囲の人から愛されていることが実感できるようになった」、「将来への期待感が持てた」など、肯定的な自己意識形成に関わる側面に関する回答も見られた。

#### (4) その他の肯定的な自己意識形成のための指導

上記以外に肯定的な自己意識形成のために取り組んでいる内容を自由記述で尋ねた結果、64校中19校からのべ31の回答があった。主なものは、「達成感や自己評価を高めるための指導」（5校8回答）で、児童に授業や学級活動の中で活動できる場を設けるなどの内容が挙げられていた。

#### (5) 今後の自立活動において重視して扱うべき内容

今後の自立活動で重視すべき内容について自由記述で回答を求めた結果、64校中45校から、のべ97の回答

があった。「自己の障害やそれに伴う困難について知る」（14校18回答）が最も多く、次いで「日本語能力向上」（15校16回答）、「コミュニケーション力の向上」（11校13回答）であった。最初の内容は、「障害認識」の指導で扱われる中心的な内容といえ、今後の取り組み内容として重視されていることが窺えた。他方で、従来から見られている「コミュニケーション力の向上」や「日本語力の向上」も挙がっており、こうした領域の指導とあわせて、自立活動の動向についての検討が求められるように思われた。

### 5. 中学部における指導内容

#### (1) 自立活動の時間における指導内容

自立活動で指導している内容を上記と同じ項目で尋ねた結果、56校中53校（1年49校、2年47校、3年49校）から回答があった。教育課程ののべ数で学校数を示した割合がFig. 3である。「i. 福祉制度」「j. 聴覚障害者の歴史・生活」が60%程度、「g. 聞く力」が70%程度であった以外は、いずれも80%以上の学校で扱われていた。3学年を通じて最も割合が高いのが「f. 読む・書く」（90%以上）で、学年が上がるにつれて割合が減少する項目は、「a. 聞こえの障害や補償」、「g. 聞く力」であった。逆に、学年とともに割合が高くなる項目が「h. 社会常識」、「i. 福祉制度」であった。なお、「b. 発音・発語指導」は80%以上の学校で扱われており、中学部での減少は見られなかった。自立活動における指導時間の内訳は、3学年とも「f. 読む・書く」に最も多くの時間が充てられ（いずれも17%～20%）、次いで、1年と2年で「f. 読む・書く」（19.4%と17.8%）、「c. 手話・指文字」（13.9%と13.1%）となっていた。3年では、「d. コミュニケーション力」（12.1%）が2番目に多く、「c. 手話・指文字」（11.1%）がこれに次いでいた。また、「b. 発音・発語指導」の時間も、1年、2年では3番目に多く（約11～12%）、3年では4番目（9.7%）となっていた。「a. 聞こえの障害・補償」、「e. コミュニケー

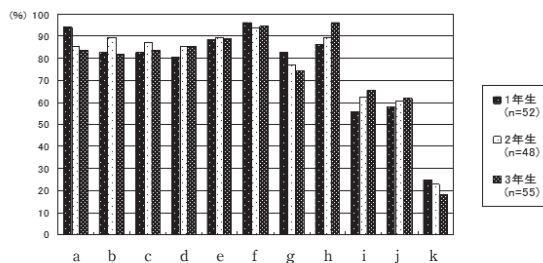


Fig.3 自立活動の内容別に見た学校数の割合（中学部）

ション手段」,「g.聞く力」については,3学年とも10%を下回る割合となっており,小学部に比べると割合が低くなっていた。「i.福祉制度」,「j.聴覚障害者の歴史・生活」については,1年で7~8%,2年,3年では5%程度となっており,増加傾向は見られなかった。他方,「h.社会常識」については,1年~3年までほぼ10%であった。

中学部では,読み書きの指導を中心として,コミュニケーション力に関する指導(手話・指文字,発音・発語指導を含む)で構成されていることが窺えた。社会常識については,中学部を通じて指導されているものの,福祉制度や聴覚障害者の歴史・生活については,指導時間の割合は低かった。

## (2) 交流活動

### ① 様々な人々との交流活動

自立活動の時間で行っている交流活動について,56校すべて(1年53校,2年49校,3年51校)から回答があり,各学年とも約55%~59%の学校が,全体では,のべ88校(57.5%)の学校が交流活動を行っていた。自立活動の時間以外での交流活動は,いずれの学年でもほぼ98%行われ,全体でものべ150校(98.0%)であった。

交流の対象は,自立活動の時間では,全体では,「成人聴覚障害者」が,のべ88校中60校(75.0%)と最も多く,次いで,「同じ学校の幼児児童生徒」(48校54.5%),「地域の中学校で学ぶ聴覚障害のない生徒」(38校43.2%)となっていた(学年でも同様の傾向)。自立活動の時間以外では,のべ150校中102校(68.0%)が「地域の中学校生徒」との交流を行い,「同じ学校の幼児児童生徒」(100校66.7%),「地域の人々」(83校55.3%),「成人聴覚障害者」(75校50.0%),「他のろう学校の幼児児童生徒」(70校46.7%)と続いていた。

中学部では,特に自立活動の時間における交流対象として,成人聴覚障害者が小学部よりも多くなっていることが特徴であった。

Table 3 様々な人々との交流のねらい(中学部)(56校:複数回答)

ねらいの概要	回答数(校数)
好ましい人間関係を築くこと	18(13)
コミュニケーションを豊かにすること(1)	17(15)
視野を広げること(1)	15(10)
将来や進路について考えること(2)	14(13)
他者との相互理解を図ること	12(12)
自己の障害を認識すること(1)	12(10)

### ② 様々な人々との交流のねらいと内容

交流活動のねらいについて簡条書きで回答を求めた結果,56校中54校から,のべ139の回答が得られた。上位5つの項目をTable 3に示す。好ましい人間関係の形成,コミュニケーションを豊かにする,視野を広げることなどの,社会的場面における他者との関わりに関する項目がねらいの中心として設定されていることがわかる。また,自分の障害に関する理解を深めることもねらいとして設定されている。交流の内容については,56校中53校から,のべ160の回答があり,最も多かったのは,「地域の中学校」(36校67.9%)との交流内容で,以下,「聴覚障害のある大人」(20校37.8%),「聴覚障害のある同世代」(14校26.4%)との交流内容が挙げられていた。これらの項目は,ここ5~6年で新たに取り組みを始めた学校が4~5校見られていた。

様々な交流活動が展開されており,そこに学校外の聴覚障害者,聴覚障害生徒が含まれる場合も増えているのが中学部の特徴といえる。

### ③ 交流を通しての生徒の変化

生徒に生じた変化について自由記述で回答を求めた結果,56校中48校から,のべ70の回答が得られた。それらをまとめると,「コミュニケーションが豊かになった」(12校13回答)が最も多く,次いで,「人間関係が豊かになった」(9校11回答),「視野が広がった」(8校9回答),「自分に自信がついた」(7校7回答)であった。ここでも,交流経験が自分の意識化につながっていることが示された。

## (3) 人の育ちに関する指導

### ① 自立活動とそれ以外における指導

人の育ちに関する指導については,56校すべてから回答があり(1年54校,2年52校,3年52校),指導を行っている学校は,1年16校(29.6%),2年14校(26.9%),3年13校(25.0%)で,全体では,のべ43校(27.2%)であった。幼稚部,小学部に比べて,学校の割合は高くなっていた。自立活動の時間以外では,のべ158校のうち115校(72.8%)で指導が行われており,この割合も,幼稚部,小学部よりも高くなっていた。中学部という,成長における重要な時期を迎えていることを反映したものと推測された。

### ② 人の育ちに関する指導のねらいと内容

指導のねらいについて簡条書きで回答を求めた結果,56校中43校から,のべ80の回答が得られた。それらをまとめると,最も多かったのは「自分について知る」(12校15回答)で,次いで「身体や心の変化や特徴を知る」(11校11回答),「自己の生き方について考える」

(9校10回答)であった。指導の内容については、56校中40校から、のべ98の回答が得られ、最も多かったのは「性について」(10校11回答)であった。その他、「身体の成長について」(8校8回答)、「人間関係を豊かにする要素」(6校8回答)などが挙げられ、思春期を迎えた生徒の体や心の変化や成長を中心に扱われていた。「障害について知る」は、3校のみであった。他の指導内容の中に含まれている可能性もあるが、人の成長の中で扱われる場合は少ないことが推測された。

### ③指導を通しての生徒の変化

生徒に見られた変化を自由記述で尋ねた結果、40校から、のべ50の回答が得られた。最も多かったのは「自己の認識が深まった」(7校9回答)で、次いで「視野が広がった」(8校8回答)、「将来の目的や目標が明確になった」(7校8回答)であった。回答数は少ないが、自己意識の形成につながっていることが示唆された。

### (4) その他の肯定的な自己意識形成のための指導

上記以外に、肯定的な自己意識形成を目指して取り組んでいる内容について自由記述で尋ねた結果、56校中27校から、のべ38の回答があった。主なものは、「職場体験などの進路学習」(7校7回答)、「行事や各種コンクールへの参加」(4校6回答)、「聴覚障害者に関する学習」(5校5回答)であった。キャリア教育的活動や自分で達成目標を立てて取り組む活動などが行われていることが窺えた。

### (5) 今後の自立活動において重視して扱うべき内容

今後の自立活動で重視すべき内容について自由記述で回答を求めた結果、56校中54校から、のべ84の回答が得られた。上位4つを挙げると、「コミュニケーション能力の向上」(17校19回答)、「自己の障害の理解や自分や他者の理解を深める」(14校15回答)、「読み書き能力の形成」(10校と8校から、いずれも10回答)となっていた。今後の扱う内容として、他者とのやりとりを支える言語力の形成と、自己の障害についての理解に関する内容が重視されていた。

## 6. 高等部における指導内容

### (1) 自立活動の時間における指導内容

自立活動で指導している内容について、上記と同じ項目で尋ねた結果、43校(1年41校、2年37校、3年40校)すべてから回答があった。その結果をFig. 4に示す。どの学年でも「d. コミュニケーション力」、「h. 社会常識」について80%以上の学校で扱われ、「e. コミュニケーション手段」、「i. 福祉制度」も70%以上の学校で扱われていた。「a. 聞こえの障害や補償」、「j. 聴覚障

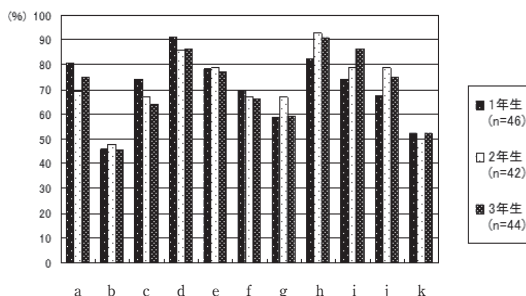


Fig.4 自立活動の内容別に見た学校数の割合(高等部)

害者の歴史・生活」についても70%程度の学校が扱っていた。ただ、「f. 読む・書く」については60%程度であり、中学部より割合が低かった。学年による変化を見ると、「c. 手話・指文字」や「f. 読む・書く」は学年が上がるにつれて割合が幾分減少し、「h. 社会常識」、「i. 福祉制度」、「j. 聴覚障害者の歴史・生活」は、学年ごとに割合も高くなっていった。

高等部では、社会に出る直前であることを反映して、社会的な場面に対応するための事項を中心に扱われているものと思われた。そのため、「読む・書く」、「聞く」の割合が減少していたものと推測された。

### (2) 交流活動

#### ① 様々な人々との交流活動

自立活動で行っている交流活動について尋ねた結果、43校中42校(1年42校、2年40校、3年42校)から回答があった。各学年とも約50%~52%の学校が交流活動を行っており、全体では、のべ64校(51.6%)の学校が行っていた。自立活動の時間以外で交流活動を行っている学校は、いずれの学年でも95%以上で、全体では、のべ119校(96.0%)であった。交流の対象は、自立活動の時間では、全体としてみると「成人聴覚障害者」(40校62.5%)が最も多く、各学年とも約15校の学校で行われていた。次いで「同じ学校の幼児児童生徒」(35校54.7%)、「地域の人々」(18校28.1%)であった。自立活動の時間以外では、「地域で学ぶ聴覚障害のない生徒」(73校61.3%)が最も多く、次いで「同じ学校の幼児児童生徒」(71校59.7%)、「地域の人々」(65校54.6%)、「成人聴覚障害者」(46校38.7%)であった。

成人聴覚障害者との交流や同じ学校の幼児児童生徒との交流が各学年とも35%程度の学校で行われていた。この他、自立活動の時間以外では、他の学校の聴覚障害のない生徒との交流が多かった。

#### ② 様々な人々との交流のねらいと内容

交流活動のねらいについて簡条書きで回答を求めた



Table 4 様々な人々との交流のねらい(高等部)(43校：複数回答)

ねらいの概要	回答数(校数)
生活経験や視野を広げ、社会性を高めること(1)	16(15)
人間関係を豊かにすること	13(13)
コミュニケーション能力の向上(2)	14(13)

結果、43校中39校から、のべ96の回答があった。上位3項目をTable 4に示す。社会性を高める、人間関係を豊かにする、コミュニケーション能力の向上などが中心で、自己意識を育てる回答は少なかった。交流の内容については、43校中40校から、のべ115の回答が得られ、「年上の聴覚障害者」(12校30.0%)との交流が最も多く、次いで、「手話の学習」(11校25.6%)、「部活動などを通じた交流」(9校20.9%)であった。後者2つは、5～6年で新たに取り組みを始めた学校が見られた。交流の内容として、成人聴覚障害者や手話といった聴覚障害に直接関連するものが扱われていた。

### ③交流を通しての生徒の変化

生徒の変化について自由記述で回答を求めた結果、43校中34校から、のべ61の回答が得られた。それらをまとめると、「コミュニケーションが豊かになった」(12校14回答)が最も多く、次いで「人間関係が広がった」(11校12回答)、「視野が広がった」(6校6回答)等が挙げられていた。障害についての理解に結びついたという回答は3校のみであった。

## (3) 人の育ちに関する指導

### ①自立活動とそれ以外における指導

人の育ちに関する指導について尋ねた結果、43校中41校から回答が得られた(1年40校、2年38校、3年40校)。指導を行っている学校は、1年15校(37.5%)、2年12校(31.6%)、3年17校(42.5%)で、全体ではのべ44校(37.3%)で、中学部に比べて割合は高くなっていた。自立活動の時間以外では、のべ68校(57.6%)で指導が行われていた。この割合は中学部よりも低くなっていた。

### ②人の育ちに関する指導のねらいと内容

指導のねらいについて箇条書きで回答を求めた結果、43校中26校から、のべ58の回答が得られた。それらをまとめると、「性や体の変化について知る」(9校10回答)が最も多く、次いで「将来や進路に関すること」(8校9回答)、「自己を見つめる」(8校8回答)となっていた。指導の内容について、43校中27校からのべ63の回答が得られ、「将来(進路など)について考える」(6校9回答)内容が最も多かった。その他「性、人の誕

生」(7校7回答)に関する内容、人の成長や自分自身について理解する内容など、多岐にわたっていた。ここでも障害自体に焦点を当てるだけでなく、人の成長、生き方などの視点からの取り組みがなされていた。

### ③指導を通しての生徒の変化

生徒に見られた変化について自由記述で尋ねた結果、43校中20校から、のべ36の回答が得られた。内容をまとめると、最も多かったのは「自分の将来について考えるようになった」(5校から6回答)で、次いで「自分の成長について考えるようになった」(3校から4の回答)などであった。全体としては多様な内容であったが、いずれも少数で、特定の傾向は見られなかった。

## (4) その他の肯定的な自己意識形成のための指導

上記以外に肯定的な自己意識形成を目指して取り組んでいる内容を自由記述で尋ねた結果、43校中18校から、のべ39の回答があった。主なものは、「自己の障害について知る」(5校9回答)、「行事への参加」(3校6回答)等であった。数は少ないが、障害を直接扱う学習も取り組まれていた。

## (5) 今後の自立活動において重視して扱うべき内容

今後の自立活動で、どのような内容を重視すべきかについて自由記述で回答を求めた結果、43校中41校から、のべ92の回答が得られた。上位2つを挙げると、「コミュニケーション能力の向上」(18校21回答)、「ソーシャルスキルの向上」(11校11回答)で、「障害認識」は、8校から8回答があった。生徒の社会性やコミュニケーション能力の向上が中心的な事項として考えられていることが窺えた。

## IV. まとめ

今回の調査でも、高等部になるほど、発音・発語指導などの指導が扱われる割合は少なくなり、社会に出ることを想定した内容が多く扱われる傾向が示された。しかし、直接、障害も含めた自己意識の形成の指導を行っている例はまだ多くないことも推測された。多くの教師は、「障害認識」に関する指導を広く自己意識形成のための指導として捉えることについて肯定的であることから、今後、自己意識形成の指導の視点から、自立活動の内容を検討することが求められる。

今回の結果では、人の成長に関する指導を扱う学校が多くなかったが、交流や人の成長いずれの場合も、自分や他者に対する意識が変化したという回答が見られており、自己意識形成に向けた指導としての有効性が示唆されていた。全体としては、明確な結果として

示されるまでには至らなかったが、障害そのものについての指導の在り方と同時に、肯定的な自己意識形成に向けた自立活動の指導の在り方の検討が求められるであろう。これが新たな指導領域として位置づいていったのか、従来の指導内容の中に含めた形で取り組まれていったのかについては、本調査後の動向を明らかにしていく必要がある。

〔補〕

本研究の概要の一部は、日本特殊教育学会第47回大会（2009）において発表した。

## 文 献

- The Commission on Education of the Deaf (1988) Toward Equality: Education of the Deaf - A report to the President and the Congress of the United States. (中野善達・根本匡文 (1992) 新しい聴覚障害教育をめざして - アメリカ政府委員会報告. 湘南出版社.)
- Erikson, E. H. (1963) *Childhood and Society*. (2nd. ed.) New York: W. W. Notron. (仁科弥生 (訳) 1977・1980 幼児期と社会1・2. みすず書房.)
- 藤巴正和 (2002) 難聴者の障害受容過程に関する一考察. *ろう教育科学*, 44(1), 13-23.
- 波多野雄一・谷本忠明 (2013) 聴覚障害特別支援学校(ろう学校)で取り扱われる特徴的な自立活動の内容に関する調査 - 手話使用の広がり背景とした発音発語・指導に関する2002年調査結果 - 特別支援教育実践センター研究紀要, 11, 53-61.
- 市場裕子 (2001) 聾学校における障害認識への教育的かかわりについての調査研究. 平成13年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所長期研修 研修成果報告書.
- Johnson, R. E., Liddell, S. K., and Erting, C. J. (1989) *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Gallaudet University. (神田和幸・森 莊也 (訳) (1990) 学力の遅れをなくすために - ろう教育における学力獲得のための基本原則 - 日本手話学術研究会.)
- 甲斐更紗・鳥越隆士 (2006) ろう学校高等部生徒のアイデンティティに関する研究. *特殊教育学研究*, 44(4), 209-217.
- 宮下恵子 (2003) 聾学校中学部における自立活動の在り方について - 障害認識に関する指導を中心に - 平成14年度千葉県特殊教育長期研修生研究報告, 105-112.
- 文部科学省 (2009) 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). 海文堂出版.
- 森田昌子・太田富雄 (1999) 聴覚障害児の障害認識に関する一考察. *ろう教育科学*, 41(2), 51-65.
- 小田候朗 (2001) 研究課題解説: 障害認識をめぐる研究の意義と本研究の位置づけ. 国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部一般報告書 聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究 - 「自立活動」の検討を中心に - (平成10年度~平成12年度), 1-2.
- 岡 洋一 (2001) 聴覚障害児のアイデンティティの形成と自己受容について - 自己肯定感を育むために - 平成13年度愛媛大学特殊教育特別専攻科修士論文.
- 相良啓子・斎藤佐和・根本匡文 (2001) 聴覚障害学生の障害認識に関する研究. *ろう教育科学*, 43(3), 175-189.
- 坂田浩子 (1990a) 聴覚障害者の自我同一性形成について. *ろう教育科学*, 32(2), 61-81.
- 坂田浩子 (1990b) 聴覚障害者の自我同一性形成について (II). *ろう教育科学*, 32(3), 109-125.
- 鑑幹八郎 (1986) エリクソン, E. H., 村井潤一 (編著) 別冊発達4 発達の理論をきざぐ. ミネルヴァ書房, 193-215.
- 脇中起余子 (2009) 聴覚障害教育 これまでとこれから コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に. 北大路書房.
- 山口利勝 (1997) 聴覚障害学生における健聴者の世界との葛藤とデフ・アイデンティティに関する研究. *教育心理学研究*, 45, 284-294.
- 山口利勝 (1998) 聴覚障害学生の心理社会的発達に関する研究 - 健聴者の世界との葛藤とデフ・アイデンティティの影響 - 教育心理学研究, 46, 422-431.
- 山口利勝 (2001) ろう者のアイデンティティ発達 ろう学校に長く在籍していた青年の場合. *心理臨床学研究*, 18(6), 557-568.
- 全国聴覚障害教職員協議会 (2011) 365日のワークシート 手話, 日本語, そして障害認識. (2015. 1. 29受理)

A Survey on the Contents of “Autonomous Activities” (Jiritsu-Katsudo)  
in the Japanese Schools for the Deaf: The Results of 2008 Survey Including  
“Instruction for Acquiring Self-Consciousness”

Tadaaki TANIMOTO

Graduate School of Education, Hiroshima University

Megumi HIRAOKA

Hiroshima South Special Needs School (School for the Deaf), Kure Branch

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Education, Hiroshima University

This paper reported the results of survey regarding the curriculum contents of Autonomous Activities (Jiritsu-Katsudo) in the Japanese Deaf schools (108 in total) at 2008, second year after starting Special Needs Education in Japan. From 1990's many Japanese Deaf schools adopted sign language and finger-spelling as a supportive communication method. Corresponding to that situation, the contents of Jiritsu-Katsudo has been changed gradually. Especially, the term “Cognition of the hearing-impairment”, similar concept to self-esteem or self-consciousness, has been spread. However, the concept and the contents of tutoring is not clear. As a result, many schools dealt the popular contents of Jiritsu-Katsudo from the pre- to high-school department. Adding to those, some schools included the interacting with Deaf adults and learning the developmental process of human. It suggested that how to construct the tutoring of those field seemed to have to be discussed, and the follow-up survey should be done.

**Key word:** school for the Deaf, autonomic activities, self-consciousness, inventory survey