

特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における 「話し合い」活動の取組の現状

鈴木 恵利子* 左藤 敦子**

聾学校では、聴覚障害幼児の日本語の発達を促す教育活動の一つに、「話し合い活動」といわれる言語指導が行われている。「話し合い活動」は、自然な生活場面の中で、子どもの興味関心にそって行われる重要な言語指導であるが、指導の評価や指導方法の難しさが課題とされている。そこで、本研究では、質問紙調査を通して「話し合い活動」の現状と課題について検討を行った。その結果、「話し合い活動」を実施している学校は84.6%であったが、その多くは、予定の確認等を行う「朝の会」に分類される活動であり、子どもの体験に基づいた話題を広げたコミュニケーション活動とは異なることがうかがえた。また、「話し合い活動」の実施が難しい状況としては、①集団確保の難しさ、②子どもの言語力の差、③コミュニケーション方法の多様性、④教師の専門性維持の難しさが関連することが示された。

キーワード：特別支援学校（聴覚障害） 幼稚部 「話し合い」活動 コミュニケーション活動

I 問題の所在と目的

聴覚障害幼児にとって、音声の聴取を通しての日本語の習得が重要である。教育の現場においては、言語の発達を促すためには、綿密な対話活動に基調をおく幼児期の言語活動の重要性が指摘されている（斎藤，1985）。さらに、読み書きに関わる言葉、すなわち学習言語の習得には、その土台として生活言語の充実が重要である。しかし、その時期にみられる言語発達の難しさは「五歳の坂」と表現される（斎藤，2006）。

筑波大学附属聴覚特別支援学校（以下、附属聾学校）は、昭和40年頃から自然法の考え方を取り入れ、「話し合い」活動として教育実践をしている。この指導法は、聴覚障害教育に早期発見・早期教育が求められ、聴覚補償の教育が充実し始めたことにより教育成果が向上していったと報告されている（星・斎藤，1988）。

北海道札幌聾学校幼稚部（1993）では、「聴覚障害が原因でごく限られた言葉しか持たない幼児であっても、本来、見たい・聞きたい・話したいという欲求をもっている」とし、「話し合い」活動はこの欲求を最も効果的に具現化させる活動の一つであるとしている。そして、この活動は原則として幼児の心の動きに言葉を合わせていくのものであると説明されている。したがって、「話し合い」活動は幼児の気持ちがあるがままに受け入れて、さらに膨らませていくことが基盤になること、幼児は時間や場所に関係なく心の躍動を訴えてくるので、その心の動きをその場その場で正しい言葉として幼児の中に顕在化し

ていくことが大切であるとしている。このため、「話し合い」活動は、おやつや遊び等幼児の生活全体の場で行われるべきものであるとされる（北海道札幌聾学校幼稚部，1993）。

また、大塚（1976）は「話し合い」活動を「トピックス」と呼び、幼稚部の他の指導法と関連づけて説明している。「トピックス」は幼児または教師によって提供される話題やその時々にかかる偶発的な出来事を中心に、即座に、これを言語経験のまとめりとして話し合いを進め意図的に言語指導を展開する時間としている。日課の中での「時間を決めた指導」というより、特定の活動の時間の制限を受けない「自然な生活の場面での指導」に非常に近いものであり、幼稚部の指導法のベースをなす最も基本的な言語指導法であると述べている。

さらに、庄司（2010）は、聾学校の幼児教育の流れの中で「話し合い」活動がどのように位置付けられているかについて概観し、「話し合い」活動の再定義を試みている。そして、言葉を使ったコミュニケーション活動である「話し合い」活動を、①話題は子どもの興味関心に応じて選択され展開されること、②子どもの興味関心は様々なものに移り動くものであるため、「導入→展開→まとめ」という授業の定型をとらないこと、③言葉の使用が求められるが、言葉遣いや発音の正確性は手段的に扱われること、④伝わりあいわかりあうことや自分の考えを主張することが主眼となること等と説明している（庄司，

* 千葉県立船橋特別支援学校 ** 筑波大学人間系

2010)。さらに、「話し合い」活動の有効性として①子どもの興味や関心がそのまま扱えること、②コミュニケーションの問題をコミュニケーションの場で指導できること、③コミュニケーションに必要なスキルが扱われること、④発音等の正確性ではなく、話の内容が中心となること、⑤子どものことを知るために適した活動であること、⑥実態に応じて臨機応変に展開できること、⑦発音や聴覚学習等の指導プログラムに関連づけられること、⑧家庭での扱いに応用できることを指摘している（庄司，2010）。

以上のように、「話し合い」活動についてはいくつかの知見が挙げられているが、ここで共通していることは、①「話し合い」活動は自然法の立場から、幼児の生活経験を基盤として幼児の興味関心を捉え生活経験を助け、身近な人と関わりながら全人的な発達を促していくことを目的とした活動であること、②日課として定めて活動を行う場合もあるが、活動の手法は幼児のあらゆる生活場面に適応すること、③教師は適切な指導を行うためには明確な意図を必要とするということである。

このように「話し合い」活動による指導の重要性が言及される一方で、「話し合い」活動の実施にあたっての課題も指摘されている。すなわち、特別支援教育体制への移行に伴う教員異動を促す動きの活性化による専門性および経験値の高い教員の異動や、人工内耳および補聴器の技術の進歩、コミュニケーション手段の多様化、特別支援学校（聴覚障害）幼稚園の在籍幼児数の減少等により「話し合い」活動の実施が難しいとされる（庄司，2010）。

そこで本研究では、特別支援学校（聴覚障害）幼稚園を対象とした質問紙調査を通して、どのように「話し合い」活動が実施されているかの状況を把握し、「話し合い」活動を実施するにあたっての課題について整理することを目的とする。

なお、「話し合い」活動についての表記は「話し合い活動」や「朝の話し合い」などが散見される。本研究では、庄司（2010）の表記を参考に「話し合い」活動と表記した。

II 方法

1 対象

全国の特別支援学校（聴覚障害）のうち、平成25年度に幼稚園が設置されている98校（分校・分教室も含む）を対象とした。回答は、幼稚園の取り組みや指導についての概要を把握している教師に依頼した。

2 調査の手続き

対象として選定した特別支援学校（聴覚障害）98校へ調査依頼書と質問紙調査用紙を送付した。回収については、同封した返信用封筒を用いて、返送するように依頼した。

研究倫理については、各質問紙調査の項目に先立って調査の趣旨説明および、調査結果は研究以外の目的には使用しないこと、調査結果は数値化して処理し学校が特定されることのないように留意すること、いずれの質問にも無記名で差し支えない範囲で回答できること、回答の返信をもって調査協力に同意したとすることを記載した。

調査期間は、平成25年9月～10月であった。

3 調査項目の作成と調査項目

庄司（2010，2011）および大塚（1976）を参考に質問項目を作成した。具体的な質問項目は、①学校の概要（在籍幼児数、人工内耳幼児数、幼稚部の主なコミュニケーション手段、「話し合い」活動の実施の有無）、②「話し合い」活動を実施している学校の状況（日課設定の有無、グループ構成、実施時間・実施頻度、取りあげる話題）、③「話し合い」活動を実施していない学校の状況（実施しない理由、導入の意向、コミュニケーション活動の配慮・工夫）、④「話し合い」活動の実施に関する課題であった。

4 結果の処理

単純集計を基本とした。記入漏れのある回答用紙も含めて分析の対象とし、未記入や記入漏れの項目に関しては「無回答」に分類した。また、複数選択の回答では、選択された回答をそれぞれ1回答として集計した。

自由記述による回答は、記述を文単位に分け、1文を1回答として聴覚特別支援学校の幼稚園担当教師1名と筆者の計2名で回答をカテゴリーごとに分類し、集計を行った。カテゴリーに分類する段階で、分類を行った2名の意見の一致率が90%になるまで繰り返し検討を行った。一致しなかった記述については「その他」に分類をした。

III 結果

分校・分教室も含めた特別支援学校（聴覚障害）98校のうち78校から回答が得られた（回収率79.6%）。

1 回答が得られた学校の概要

(1) 在籍幼児の様子：年齢段階ごとの在籍幼児の人

数の内訳を Table 1 に示した。回答が得られた 78 校における在籍幼児数の中央値は、3 歳児が 5 人（最大；19 人，最小；0 人），4 歳児が 5 人（最大；17 人，最小；0 人），5 歳児が 6 人（最大；18 人，最小；0 人）であった。また，どの年齢段階においても「2～5 名」の回答数が一番多く，次いで「6～10 名」の回答数が多かった。

人工内耳装用幼児数について，78 校の中央値は 5.5 人であった。人工内耳装用幼児の最多数は 24 人であった。

Table 1 年齢別にみた在籍幼児内訳（学校数）
(n = 78)

在籍人数	学校数		
	3 歳児	4 歳児	5 歳児
1 人	11 (14.1)	13 (16.7)	12 (15.4)
2～5 人	38 (48.7)	27 (34.6)	32 (41.0)
6～10 人	13 (16.7)	20 (25.6)	15 (19.2)
10 人以上	7 (9.0)	5 (6.4)	5 (6.4)
在籍なし	5 (6.4)	8 (10.3)	7 (9.0)
無回答	4 (5.1)	5 (6.4)	7 (9.0)
合計	78	78	78
中央値	5	5	6

() 内は割合 (%) を示す

(2) 幼稚園における主なコミュニケーション手段：「音声言語」が 70 校 (89.7%)，「身振り」は 66 校 (84.6%)，「日本語対応手話」が 65 校 (83.3%)，「文字」が 63 校 (80.8%)，「指文字」が 57 校 (73.1%) であり，回答の多数を占めた。次いで，「発音サイン」が 13 校 (16.7%)，「日本手話」が 9 校 (11.5%)，「キュードスピーチ」が 8 校 (10.3%)，「音韻サイン」が 4 校 (5.1%) であった。

(3) 「話し合い」活動の実施の有無：「話し合い」活動を「実施している学校」は 66 校 (84.6%)，「実施していない学校」は 11 校 (14.1%)，「無回答」は 1 校 (1.3%) であった。

2 「話し合い」活動の実施の有無

回答があった 78 校のうち，「話し合い活動を実施している」が 66 校 (84.6%)，「話し合い活動を実施していない」が 11 校 (14.1%) であった。「話し合い活動」を実施していない理由については「集団の確保が難しい (9 校)」「言語力の差が大きいため (7 校)」という回答が多かった。

また，「話し合い」活動以外のコミュニケーション活動として「設定遊びや朝の会などの場を設定し，異年齢の集団を構成し，関わりを増やす (4 校)」「伝え合ったり共感しあったりする体験を多くする (3

校)」「教師が幼児の表出を見逃さず，受け止め共感する (3 校)」などの工夫をしていることが示された。

3 「話し合い」活動の実施の概要

以下，「話し合い」活動を実施していると回答した 66 校について，「話し合い」活動の実施に関する具体的な様子についてまとめた。

(1) 実施状況：年齢別にみた実施状況について回答を求めたところ，3 歳児では「実施」が 57 校 (86.4%)，「非実施」が 5 校，「無回答」が 4 校 (6.1%) であった。同様に，4 歳児では「実施」が 62 校 (86.4%)，「非実施」が 1 校，「無回答」が 3 校 (4.5%)，5 歳児では「実施」が 57 校 (86.4%)，「非実施」が 1 校，「無回答」が 8 校 (12.1%) であった。どの年齢段階においても，「話し合い」活動を実施しているという回答が多数を占めた。

(2) 実施形態：日課設定の有無，実施頻度，実施時間を示した。

日課設定について Table 2 に示した。どの年齢段階においても，「日課として設定している」という回答が多かった (3 歳児；54.5%，4 歳児；57.6%，5 歳児；51.5%)。

Table 2 年齢別「話し合い」活動実施の日課設定の有無
(n = 66)

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
設定有	36 (54.5)	38 (57.6)	34 (51.5)
設定無	22 (33.3)	22 (33.3)	20 (30.3)
無回答	8 (12.1)	6 (9.1)	12 (18.2)
合計	66	66	66

() 内は割合 (%) を示す

実施頻度について Table 3 に示した。どの年齢段階においても「毎日」の回答が多数を占めた (3 歳児；62.1%，4 歳児；59.1%，5 歳児；54.5%)。次に回答が多かったのは，3 歳児および 4 歳児では「週に 1～2 回」であったが，5 歳児では「週に 3～4 回」の回答が多かった。

Table 3 年齢別「話し合い」活動の実施頻度
(n = 66)

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
毎日	41 (62.1)	39 (59.1)	36 (54.5)
週に 1～2 回	8 (12.1)	10 (15.2)	5 (7.6)
週に 3～4 回	4 (6.1)	7 (10.6)	9 (13.6)
月に 1 回程度	1 (1.5)	2 (3.0)	2 (3.0)
月に 2～3 回程度	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
その他	3 (4.5)	5 (7.6)	5 (7.6)
無回答	9 (13.6)	3 (4.5)	9 (13.6)
合計	66	66	66

() 内は割合 (%) を示す

実施時間について Table 4 に示した。どの年齢段階においても「15分程度」の回答が多かった（3歳児；45.5%，4歳児；36.4%，5歳児；27.3%）。次に回答が多かったのは、「30分程度」と「決まっていない」という回答であった。

Table4 年齢別「話し合い」活動の実施時間

(n = 66)

	3歳児	4歳児	5歳児
15分程度	30 (45.5)	24 (36.4)	18 (27.3)
30分程度	7 (10.6)	16 (24.2)	14 (21.2)
45分程度	2 (3.0)	3 (4.5)	9 (13.6)
1時間程度	3 (4.5)	4 (6.1)	4 (6.1)
1時間以上	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
決まっていない	15 (22.7)	14 (21.2)	13 (19.7)
無回答	9 (13.6)	5 (7.6)	8 (12.1)
合計	66	66	66

() 内は割合 (%) を示す

(3) 活動実施上のグループ構成：Table 5 にグループの構成人数と構成内容を示した。どの年齢段階においても、「3～5人」の回答が多数であった。次いで「6～8人」と「2人」という回答が多かった。また、「1人」という回答もみられた（3歳児；6.1%，4歳児；16.6%，5歳児；7.6%）。

Table5 年齢別「話し合い」活動での集団構成人数

(n = 66)

	3歳児	4歳児	5歳児
1人	4 (6.19)	11 (16.7)	5 (7.6)
2人	9 (13.6)	8 (12.1)	8 (12.1)
3～5人	35 (53.0)	26 (39.4)	32 (48.5)
6～8人	7 (10.6)	16 (24.2)	8 (12.1)
9人以上	2 (3.0)	2 (3.0)	3 (4.5)
在籍なし	9 (13.6)	3 (4.5)	10 (15.2)
合計	66	66	66

() 内は割合 (%) を示す

グループ構成の内容について Table 6 に示した。どの年齢段階においても「学級および同年齢」の回答が多かった（3歳児；78.8%，4歳児；87.9%，5歳児；84.8%）。次いで、多かったのは「異年齢」で、3歳児が22.7%，4歳児が34.8%，5歳児が24.2%であった。「言語習得段階別」は3歳児が3.0%と回答率が低かったものの、4歳児では19.7%，5歳児では13.6%であった。「聴力レベル別」「コミュニケーション別」「人工内耳の有無」の回答はほとんどみられなかった。「その他」には、「話し合いに参加が難しい幼児は別の活動を行う」や「教師を交えた構成」「合わせ有する障害の程度による構成」などの回答がみられた。

Table6 年齢別「話し合い」活動での集団構成内容

複数回答 (n = 66)

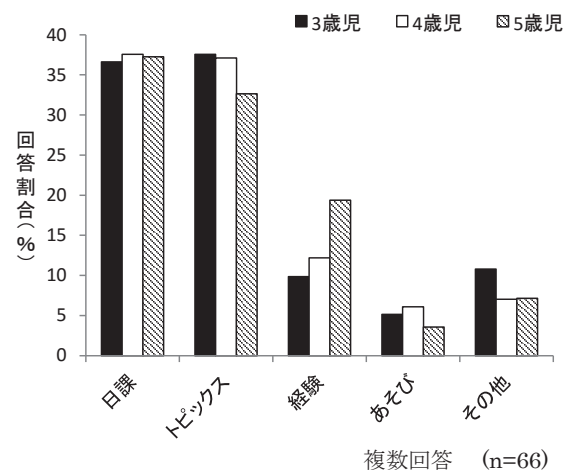
	3歳児	4歳児	5歳児
学級及び同年齢	52 (78.8)	58 (87.9)	56 (84.8)
異年齢	15 (22.7)	23 (34.8)	16 (24.2)
言語習得段階別	2 (3.0)	13 (19.7)	9 (13.6)
聴力レベル別	2 (3.0)	1 (1.5)	0 (0.0)
人工内耳の有無	1 (1.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
コミュニケーション手段別	3 (4.5)	3 (4.5)	3 (4.5)
その他	2 (3.0)	8 (12.1)	1 (1.5)

() 内は割合 (%) を示す

(4) 「話し合い」活動における話題：「話し合い」活動で取り上げられる話題の内容について回答を求め、大塚（1976）を参考に5つのカテゴリーに分類し（Table 7），回答の内訳を Fig.1 に示した。どの年齢段階においても、「日課」と「トピックス」の回答が多く、2つの回答の計は70%近い値を占めた。また、年齢段階があがるにつれて、「経験」の回答が増加していた（3歳児；9.9%，4歳児；12.2%，5歳児；19.4%）。

Table7 「話し合い」活動での話題の分類

話題の内容	主な話題
日課	今日の予定、天気、行事、友だちの欠席
トピックス	幼児の興味関心応じたもの、幼児の体調、目の前でおきていることやトラブル、ニュース
経験	絵日記、昨日のこと、学校で経験した行事
あそび	やりたい遊びに関する話し合い（何をして遊ぶ・どこで遊ぶ・どうやって遊ぶ）
その他	持ち物、服装、生き物、食べ物



複数回答 (n=66)

Fig.1 「話し合い」活動での話題

Table8 「話し合い」活動に関する実施上の困難さ

	主な内容	のべ 回答数	計
学級が抱える課題	主なコミュニケーション手段が違う幼児が混在し、伝わらない	12	39 (27.5)
	個々の幼児の言語力やの差が大きい	12	
	在籍幼児数が減少し、複数でのグループ編成が難しい	11	
	人工内耳装用幼児を含む聴力差	4	
個々の幼児が抱える課題	言語力や語彙力が低い	25	33 (23.2)
	聞く力・傾聴態度	3	
	「話し合い」のルールを理解	2	
	経験に差があり、話されたことがイメージできない	2	
	相手に対する興味関心や伝える意欲が低い	1	
家庭が抱える課題	家庭での母子の関わりの不足	2	3 (2.1)
	学校と家庭の考えの相違	1	
教師が抱える課題	口声模倣・発音指導・話し言葉・日本語の指導力	18	58 (40.8)
	幼児の言語力や発達の実態に応じた介入の仕方	15	
	話題の広げ方や深め方	6	
	研修の機会が少ない	5	
	経験が少ない	4	
	理解の促し方	4	
	幼児の興味関心に応じた話題の選択	4	
	適切な実態把握と目標の設定や評価	2	
その他の課題	登校日数の差、通級指導への対応、活動の長時間化、重複障害幼児の集団構成、等	9	9 (6.3)

() 内の数値は割合 (%) を示す

4 「話し合い」活動の課題

「話し合い」活動を実施する上での困難さについて、回答を求め62校から142の回答を得た (Table 8)。

その結果を Table 8 に示した。最も回答が多かったのは、「幼児の言語力や語彙力の低さ (25 回答)」であった。次いで、「口声模倣・話し言葉・日本語の指導力等の専門性が低さ (18 回答)」、 「幼児の言語力や発達の実態に応じた介入の仕方 (15 項目)」、 「個々の幼児の言語力やの差の大きさ (12 回答)」、 「主なコミュニケーション手段が違う幼児の混在 (12 回答)」の順に回答が多かった。

IV 考察

回答が得られた学校全体のなかで、「話し合い」活動を実施していると答えた学校は84.6%であり、大半の学校で「話し合い」活動が実施されていることが明らかとなった。実施されている形態および内容については、① 毎日の日課で実施、② 15分程度の時間を使用、③ 学級単位の3～5名の人数構成で実施、④ 日課 (今日の予定や天気等) やトピックス (ニュースや目の前で起きている事柄等) を話題として扱う、という学校が多かった。

北海道札幌聾学校 (1993) および大塚 (1976) においては、「話し合い」活動の話題は子どもの興味・関心や

その場の心の動きを優先して取り上げることが基本であり、子どもの自由な表現や子どもらしい行動を活動の中心に据えることの重要性を指摘している。北海道札幌聾学校 (1993) および大塚 (1976) が指摘する点を考慮すると、本調査における「話し合い」活動を実施しているという回答には、言語指導としての「話し合い」活動だけではなく、朝の会などの毎日の日課としてのルーティン・アクティビティとして位置づけられるコミュニケーション活動も含まれている可能性が推察された。しかしながら、年齢段階別があがるに伴い「話し合い」活動に要する時間が30分程度に伸びる傾向がみられることや、「話し合い」活動でとりあげる話題が、具体的な経験や体験に基づく話題から間接的な経験や体験、抽象的な内容を含む話題へと広げられる様子がみられることから、子どもの発達段階に応じてコミュニケーションの質や量を高めることが指導のねらいとされていることがうかがえた。すなわち、5歳児の就学前後の「わたりの時期」において、「話す」、「聞く」が中心だった生活言語から「読む」「書く」にも対応できる学習言語への移行をにらんだ、言語指導としての「話し合い」活動が実践されていると考えられる。

次に、「話し合い」活動の実践に伴う困難さについて検討したところ、「話し合い」活動の実施の有無にかか

ならず、「集団の確保の難しさ」「個々の言語力の差」についての課題が挙げられた。さらに、「話し合い」活動を実施している学校からは、「コミュニケーション手段の多様化」「教師の専門性の困難さ」に関する回答が多く挙げられ、庄司（2010, 2011）の指摘とも一致していた。しかし、現在「話し合い」活動を実施していない学校であっても、条件や環境を整えば「話し合い」活動を実施したいと考えていることや、コミュニケーションの場を保障するために様々な手立てを講じているということも示された。これは、今まで実施されてきた指導法にのっとなった活動だけではなく、聴覚障害教育の背景の変化を考慮した柔軟かつ応用性のある活動へと展開していく必要性をも示唆していると考えられる。また、視点を変えると、回答にみられる各々の課題は、「話し合い」活動の実践の困難さだけに関わるものではなく、聴覚障害教育における言語指導全般にわたる課題としても捉えることができる。庄司（2010）は、北海道札幌聾学校における実践研究の報告をまとめる過程で、「話し合い」活動とは一時間帯で行われる単なる活動ではなく、聴覚障害幼稚園期の指導に関わる教育観や子ども観等を基盤とする聾学校幼稚園部教育の中核をなす教育方法であろうと述べていることから、「話し合い」活動は聴覚障害幼児に対する言語指導およびコミュニケーション指導の基本を包括的に含む指導法であるといえる。例えば、「話し合い活動を行う上でのグループ構成は5～6人程度が適当である（大塚, 1976）」「口声模倣や文字を読ませて理解の確認をする（北海道札幌聾学校, 1993）」「受容の態度と構えを育てる（北海道札幌聾学校, 1993）」等の「話し合い」活動に関する示唆は、他の指導法においても必要不可欠な視点である。

さらに、「話し合い」活動に伴う困難さに関して、「教師の専門性」に関する課題の回答が大多数を占めた。前述にもあるように、コミュニケーション手段や子どもの実態の多様化、教師の異動等により教師の専門性および指導力を高めることの重要性は、様々な視点から論じられている（小田・原田・藤本・横尾, 2008；庄司, 2010；四日市, 2014）。本研究においても、「口声模倣・発音指導・話し言葉・日本語の指導力」と「幼児の言語力や発達の状態に応じた介入の仕方」等の聴覚障害教育に携わる教師としての専門性に課題を感じている学校が多いことが明らかとなった。庄司（2011）は、「話し合い」活動に対するイメージについて、「ある程度幼稚園部の経験がないと難しい」「うまくいったときといかなかったときとの差が激しい活動である」等の活動の難しさを多くの教師が感じていることを報告し、「話し合い」

活動に関する授業研究や研修のあり方についても問題を提起している。庄司（2011）の試みにあるように「話し合い」活動の実践例を具体的に示していくことによって研修および授業研究の内容に深みが増していくと考えられ、各々の幼稚園部の現状を踏まえた「話し合い」活動の実施形態の検討とあわせて、「話し合い」活動に関する授業研究および研修の構築も必要と考える。

V. 今後の課題

本研究においては、「話し合い」活動の実施状況の把握を中心としたことから、実際に指導にあたっている教師が「話し合い」活動をどのように理解しているかについては言及できなかった。しかしながら、展開や指導内容があらかじめ用意されているわけでない「話し合い」活動では、教師の瞬時の判断力が不可欠であり、教師の担う役割は重要である（鈴木・関根・日高・松本・左藤, 2011）。そのため、「話し合い」活動に関する授業研究をより効果的に進めていくための基礎的な知見として、教師自身が「話し合い」活動をどのように捉えているのかについても把握することが重要であり、今後の詳細な検討が期待される。

引用文献

- 北海道札幌聾学校幼稚園部（1993）本校幼稚園部における話し合い活動の考え方、話し合い活動の実践的研究、27-42.
- 星龍雄・斎藤佐和（1988）重度聴覚障害児の教育－星研究室17年の成果－. 聾教育研究会, 千葉.
- 小田侯朗・原田公人・藤本裕人・横尾俊（2008）「聾学校における授業とその評価に関する研究」にかかる全国聾学校調査概要報告. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 大塚明敏（1976）言語指導法－トピックスの理論と実際－. 東京教育大学附属聾学校紀要, 3, 97-157.
- 斎藤佐和（1985）生活言語から学習言語へ. 聴覚障害 38 (8), 27-38.
- 斎藤佐和（2006）日本語による言語概念形成－「五歳の坂」－. 聴覚障害, 660, 2-3.
- 庄司和史（2010）聾学校幼稚園部における「話し合い」活動. 信州大学, 教職研究, 3, 45-71.
- 庄司和史（2011）聾学校幼稚園部担当教員の「話し合い」活動に対するイメージ：記述式授業記録による授業研究の試み. 信州大学, 教職研究, 4, 83-102.
- 鈴木恵利子・関根英子・日高雄之・松本末男・左藤敦子（2011）「話し合い」活動の展開における教師の役割について－聾学校幼稚園部5歳児学級の授業事例の検討－. 筑波大学特別支援教育研究, 5, 11-19.
- 四日市章（2014）聴覚障害教育における教師の専門性の形成. 障害者問題研究, 41 (4), 18-23.

Current status of approaches to group speech sessions at preschools for hearing-impaired children

Eriko SUZUKI* Atsuko SATO**

To improve the development of the Japanese language in hearing-impaired infants, language training in the form of group speech sessions is held at preschools for hearing-impaired children. Although the group speech session is a very important form of language training that is conducted under everyday situations appropriate to the children's interests, there is uncertainty around how to provide such sessions and how to evaluate their outcomes. From this perspective, we used a questionnaire to assess the current status and problems of group speech sessions. We found that sessions were held at 84.6% of the preschools; however, most of them were similar to activities classified as morning meetings at which schedules were confirmed; they differed from communication activities in which conversations based on the children's experiences were held. The following made it difficult to conduct group speech sessions: (1) difficulties in gathering together enough children to attend; (2) the wide range of children's language abilities; (3) the diversity of communication methods; and (4) difficulties in maintaining the expertise of teachers.

Key words; group speech sessions, Special Needs Education School for the Deaf Pre-school division, communication activities

* Funabashi municipal institution Funabashi special support school, Chiba

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba