

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)

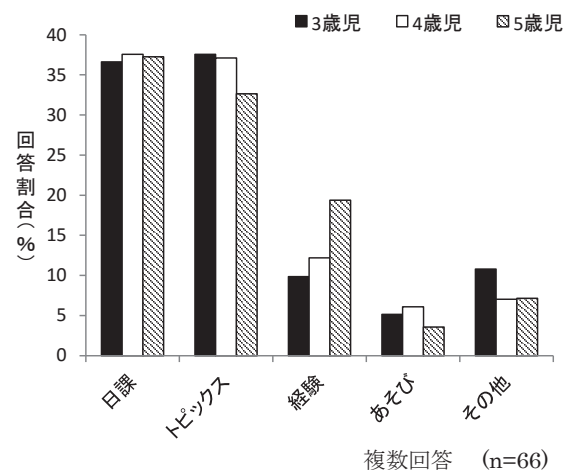
	3歳児	4歳児	5歳児
学級及び同年齢	52 (78.8)	58 (87.9)	56 (84.8)
異年齢	15 (22.7)	23 (34.8)	16 (24.2)
言語習得段階別	2 (3.0)	13 (19.7)	9 (13.6)
聴力レベル別	2 (3.0)	1 (1.5)	0 (0.0)
人工内耳の有無	1 (1.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
コミュニケーション手段別	3 (4.5)	3 (4.5)	3 (4.5)
その他	2 (3.0)	8 (12.1)	1 (1.5)

() 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、目の前で起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