

<原 著>

聴覚障害児における動詞の使用傾向

— 意味カテゴリーにもとづく分析をとおして —

林田 真志*・菱田 千子**

特別支援学校（聴覚障害）に在籍する児童を対象として、動詞の理解度と使用傾向を検討した。8つの意味カテゴリー（生活動作、認識・思考、感覚・感情、自然現象、対人関係、意図的操作、移動、変化・状態）から小学校低学年までに学習する動詞を選定し、課題語として用いた。課題内容は、文意にあう動詞を4つの選択肢から選択するというものであった。課題内容は対象児にとって難易度が高かったと推察され、また結果的に意味カテゴリーごとの得点の間に明確な差はみられなかった。回答傾向の分析からは、1) 文脈に限定される動詞が用いられにくいこと、2) 手話表現に依存した動詞使用、3) 名詞と動詞の間の共起関係に対する独自の解釈、5) 助詞を無視した動詞使用といった特徴がうかがえた。今後は、動詞の親密度に関する調査の必要性、ならびに読書力やコミュニケーション手段といった要因を考慮した多面的な研究の必要性が考えられた。

キーワード：聴覚障害児、動詞、意味カテゴリー

I. はじめに

発達早期に聴覚障害が生じると、以後の語彙発達に課題をかかえることが少なくない。従来より、聴覚障害児における語彙発達の様相は、基本的には健聴児と類似しているものの、1) 語彙量が乏しいこと、2) 獲得語彙に偏りがみられること、3) 抽象的な語彙や使用頻度の低い語彙の理解が困難であること、4) 語彙能力には大きな個人差がみられることなどが指摘されてきた（我妻、2000；伊藤、1970；根本、1967）。聴覚障害児の語彙発達については、全般的な語彙力や名詞に焦点をあてた研究が多いなかで、動詞に焦点をあてた研究も散見される（石川・澤、2008；斎藤・桜井・竹石、1974；斎藤・菅野、1972；左藤・四日市、2004；関・都築・草薙、1982）。その理由として、動詞は名詞とならび文の主要な構成要素であること、聴覚障害児では動詞の産出語彙量が名詞に次いで多い（伊藤、1970；根本、1967）ことなどが考えられる。聴覚障害児を対象とした動詞に関する研究からは、1) 動詞の語彙量が健聴児と比較して乏しいこと、2) とらえている動詞の意味が健聴児と異なる場合があること、3) 日常生活の範囲を超えた動詞の獲得が困難であるこ

と、4) 文脈に応じた動詞の使いわけが困難であること、5) 自動詞と他動詞の区別が困難であることなどが報告されている（斎藤ら、1974；斎藤・菅野、1972；左藤・四日市、2004）。

また、聴覚障害児による動詞の使用傾向を意味カテゴリーをもとに分析した研究もある。前田・広田・田中（1996）は、動詞を8つの意味カテゴリー（対人関係、移動、社会現象・衣食住・家事、動作、認識・思考・学習、自然現象、感情・感覚・表情、物の状態）にわけ、聴覚障害児にとって獲得が困難な動詞を検討している。この研究では、1～5歳児が各年齢で表出した語をもとに40語の動詞が選定され、対象児は呈示された動詞の意味と合致する絵を選択するよう求められた。その結果、社会現象・衣食住・家事（買う、預かる、働く、植える、騒ぐ）と動作（掛ける、置く、回す、くっつける、抜く）の意味カテゴリーにおいて、聴覚障害児と健聴児の成績の間に差がみられ、他の意味カテゴリーでは差はみられなかった。岡田・都築（1978）は、聴覚障害幼児の保護者を対象として、児が熟知していると考えられる単語を質問紙をとおして回答させ、品詞と意味カテゴリー（人間、生活、自然、属性、社会、文化）という視点から熟知度を分析している。その結果から、人間や生活、属性に関する語彙にくらべ、社会や文化に関する語彙は熟知度が低いことを報告している。ただし、これらの研究間では調査

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 豊田市立豊田養護学校

の対象者や手続き、課題語の選定方法、意味カテゴリーの分類構造が大きく異なっており、結果の相互比較から一般的傾向を推察することが難しい。さらに、両研究ともに対象者の誤答に対する系統的な分析を行っておらず、聴覚障害児に特有な動詞の誤用傾向に言及するまでには至っていない。

以上のことから、本研究では小学部段階にある聴覚障害児を対象とし、意味カテゴリーという側面から動詞の理解度を検討する。また、誤答分析をとおして、動詞の誤用傾向について考察する。

II. 方法

1. 対象児

A県内の特別支援学校（聴覚障害）小学部に在籍する22名（2年生4名、3年生2名、4年生5名、5年生7名、6年生4名）の児童を対象とした。諸事情より、個々人の聴力に関する資料を収集することはできなかったが、多くの対象児が日常生活で手話を主たるコミュニケーション手段としていることを確認した。

2. 課題内容

「新教育基本語彙」（阪本，1984）のうち、小学校低学年段階で学習される語彙4,300語から動詞のみを抽出した。また、前田ら（1996）の分類方法を参考にし、8つの意味カテゴリー（生活動作、認識・思考、感覚・感情、自然現象、対人関係、意図的操作、移動、変化・状態）を設定した。なお、複合動詞は課題語として用いなかった。

課題は、呈示文の文意に合う動詞を4つの選択肢から選択するというものであった。ただし、正答は1つの問題につき1つとは限らず、複数個におよぶものもあった。呈示文は2語文であり、4つの選択肢はいずれも同一の意味カテゴリー内から選定した。その際、選択肢の動詞は重複することがないように、それぞれ各意味カテゴリーから20語ずつ抽出した。各意味カテゴリーごとに5問ずつ作成し、計40問を構成した。なお、呈示文と選択肢にはすべてふりがなを付した。呈示文と選択肢の具体例を以下に示す。

【呈示文】

雪が（ ）。

【選択肢】

①積もる ②湿る ③湧く ④融ける

また、本学に在籍する大学生10名（21～23歳）に対して、課題を予備的に実施した。その結果、平均して37点（約93%）の得点が得られた。

3. 手続き

課題用紙をA県内の特別支援学校（聴覚障害）に郵送し、学校長をとおして担任教員に実施を依頼した。課題の遂行にあたっては、とくに時間の制限は設けなかった。

III. 結果

1. 学年ごとの総得点

課題における学年ごとの総得点を Table 1 に示した。表中の数値は中央値、括弧内の数値は四分領域を表している。総得点が最も低いのは6年生 ($Md=2.0$, $Q=1.0$) であり、最も高いのは5年生 ($Md=16.0$, $Q=6.3$) であった。課題が40点満点であるのに対して、対象児全体の総得点の中央値は6.5点 ($Q=5.1$) であった。

Table 1 学年ごとの総得点の中央値と四分領域

学 年	総得点
2年生	4.0 (1.4)
3年生	8.0 (0.5)
4年生	10.0 (3.5)
5年生	16.0 (6.3)
6年生	2.0 (1.0)
計	6.5 (5.1)

2. 意味カテゴリーごとの得点

学年別の各意味カテゴリーにおける得点を Table 2 に示した。各意味カテゴリーは10点満点である。表中の数値は中央値、括弧内の数値は四分領域を表している。

全体的な傾向として、5年生における「自然現象」の得点が最も高く ($Md=9.0$, $Q=1.5$)、6年生における「自然現象」の得点が最も低かった ($Md=2.5$, $Q=2.1$)。「意図的操作」の得点は、学年進行とともに増加していた。

2年生においては、「感覚・感情」の得点が最も高く ($Md=5.0$, $Q=1.5$)、「対人関係」の得点が最も低かった ($Md=2.5$, $Q=0.9$)。3年生においては、「感覚・感情」の得点が最も高く ($Md=8.5$, $Q=0.8$)、「意図的操作」の得点が最も低かった ($Md=3.5$, $Q=0.3$)。4年生においては、「認識・思考」の得点が最も高く ($Md=8.0$,

Table 2 意味カテゴリーごとの得点の中央値と四分領域

学年	意味カテゴリー							
	生活動作	認識・思考	感覚・感情	自然現象	対人関係	意図的操作	移動	変化・状態
2年生	4.0 (0.3)	3.0 (0.9)	5.0 (1.5)	3.5 (1.1)	2.5 (0.9)	3.5 (0.9)	3.5 (1.8)	4.0 (0.6)
3年生	5.5 (0.3)	6.5 (0.8)	8.5 (0.8)	7.5 (0.3)	6.5 (0.3)	3.5 (0.3)	7.0 (0.5)	5.5 (0.8)
4年生	7.0 (1.0)	8.0 (1.6)	6.0 (2.5)	5.0 (3.5)	3.0 (3.0)	5.0 (1.0)	3.0 (2.5)	7.0 (2.0)
5年生	7.0 (1.0)	7.0 (0.5)	8.0 (1.8)	9.0 (1.5)	7.0 (0.5)	6.0 (1.3)	8.0 (1.3)	7.0 (1.3)
6年生	5.0 (1.1)	3.5 (1.1)	4.0 (0.6)	2.5 (2.1)	4.0 (0.6)	6.5 (1.8)	4.5 (2.9)	4.5 (2.6)
計	6.0 (1.5)	7.0 (2.0)	6.0 (2.0)	5.5 (2.8)	5.5 (2.0)	5.0 (1.8)	6.5 (2.5)	6.0 (1.5)

Q=1.6), 「対人関係」と「移動」の得点が3.0点(「対人関係」: Q=3.0, 「移動」: Q=2.5)と最も低かった。5年生においては、「自然現象」の得点が最も高く(Md=9.0, Q=1.5), 「意図的操作」の得点が最も低かった(Md=6.0, Q=1.3)。6年生においては「意図的操作」の得点が最も高く(Md=6.5, Q=1.8), 「自然現象」の得点が最も低かった(Md=2.5, Q=2.1)。

2年生と6年生においては、他学年と比較して意味カテゴリー間の得点差が小さかった。3年生においては、「意図的操作」が他のカテゴリーと比較して得点が低く、4年生においては、「対人関係」と「移動」が、5年生では「意図的操作」が他のカテゴリーと比較して得点が低かった。

3. 回答傾向の分析

意味カテゴリーごとの回答傾向を Table 3~Table 10に示した。選択肢下段の値は、それぞれの選択肢が回答された度数を示している。各設問において、正しい選択肢をすべて回答した児童(以下、「完答児」と表記する)を表中の最右列に示し、正答となる選択肢には網掛けを施した。誤答にもかかわらず、10名以上の対象児が回答した選択肢には下線を付した。

完答児が10名以上であった問題は、「認識・思考」(Table 4)の「本を(選ぶ)」、「漢字を(間違える)」と、「感覚・感情」(Table 5)の「車に(気をつける・注意する)」、「自然現象」(Table 6)の「雪が(積もる・融ける)」、「対人関係」(Table 7)の「答えを(見せる・教える)」、「移動」(Table 9)の「山に(行く・登る)」であった。

完答児が5名未満であったのは、「生活動作」(Table 3)の「椅子に(腰掛ける・座る)」と「腕を(つかむ・かく・すりむく・触る)」、「認識・思考」(Table 4)の「答えが(分かる)」と「数を(比べる・数える・ごまかす・かける)」、「感覚・感情」(Table 5)の「友

達を(心配する・怒る)」と「足が(疲れる・しびれる)」、「自然現象」(Table 6)の「日が(暮れる・照る)」と「花が(枯れる・咲く・しおれる)」、「対人関係」(Table 7)の「おもちゃを(ねだる・譲る)」と「誘いを(断る)」、「おにいちゃんが(ほめる・からかう・威張る)」、「意図的操作」(Table 8)の「果物を(もぐ)」と「石を(投げる・握る・砕く)」、「草を(刈る・むしる)」、「移動」(Table 9)の「道を(進む・曲がる)」、「車に(乗る・近寄る)」、「ボールを(避ける)」、「変化・状態」(Table 10)の「風船が(膨らむ・割れる・浮かぶ)」、「数が(変わる・足りる)」、「水が(なくなる・冷える・垂れる)」であった。とくに、「生活動作」の「椅子に~」と「認識・思考」の「数を~」については、完答児が0名であった。

正答でありながら回答度数が10未満の選択肢は、「生活動作」(Table 3)では「椅子に(腰掛ける)」と「腕を(かく・すりむく)」、「認識・思考」(Table 4)では「数を(ごまかす・かける)」、「感覚・感情」(Table 5)では「一人で(喜ぶ)」、「自然現象」(Table 6)では「日が(照る)」と「花が(しおれる)」、「対人関係」(Table 7)では「おもちゃを(ねだる・譲る)」と「おにいちゃんが(からかう)」、「意図的操作」(Table 8)では「果物を(もぐ)」、「石を(握る・砕く)」、「草を(むしる)」、「移動」(Table 9)では「道を(曲がる)」と「車に(近寄る)」、「ボールを(避ける)」、「変化・状態」(Table 10)では「風船が(膨らむ)」と「水が(垂れる)」であった。

一方、誤答でありながら回答度数が10以上の選択肢をみると、以下のような結果となった。すなわち、「生活動作」(Table 3)では「畑を(抜く)」と「椅子に(持つ)」、「魚を(汚す)」、「認識・思考」(Table 4)では「答えが(聞く)」、「感覚・感情」(Table 5)では「友達を(微笑む)」と「答えに(思いやる)」、「足が(急ぐ)」、「自然現象」(Table 6)では「花が(実る)」、「移

Table 3 「生活動作」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
洗濯物を	売る	洗う	こぼす	たたむ	
	3	21	0	12	8
畑を	飼う	耕す	嘔む	抜く	
	3	15	2	10	8
椅子に	持つ	働く	腰掛ける	座る	
	10	3	9	17	3
魚を	壊す	煮る	汚す	もぐる	
	3	15	11	4	7
腕を	つかむ	かく	すりむく	触る	
	15	5	5	12	0

Table 4 「認識・思考」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
本を	選ぶ	思う	話す	叫ぶ	
	14	5	9	2	10
答えが	明かす	分かる	聞く	問う	
	7	14	13	2	4
漢字を	測る	黙る	間違える	決まる	
	8	2	15	4	11
意味を	黙る	調べる	答える	考える	
	2	15	14	17	8
数を	比べる	数える	ごまかす	かける	
	13	19	5	3	0

Table 5 「感覚・感情」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
車に	疑う	気をつける	信じる	注意する	
	5	17	3	17	10
友達を	心配する	微笑む	驚く	怒る	
	17	10	6	11	4
答えに	疲れる	染みる	気づく	思いやる	
	3	3	15	12	7
一人で	泣く	楽しむ	似る	喜ぶ	
	17	13	4	9	5
足が	すねる	つかれる	しびれる	急ぐ	
	4	10	11	10	3

Table 6 「自然現象」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
日が	降る	暮れる	燃える	照る	
	4	10	9	9	4
花が	枯れる	咲く	実る	しおれる	
	15	12	11	5	4
空が	はげる	鳴る	曇る	晴れる	
	1	7	16	16	8
水が	響く	育つ	生まれる	凍る	
	4	5	4	14	8
雪が	積もる	湿る	湧く	融ける	
	14	2	4	13	10

Table 7 「対人関係」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
仕事を	会う	手伝う	招く	頼む	
	8	17	3	13	7
おもちゃを	誘う	ねだる	祝う	譲る	
	6	5	9	8	1
誘いを	勝つ	断る	許す	くれる	
	7	11	9	7	2
答えを	見せる	呼ぶ	従う	教える	
	19	2	2	16	12
おにいちゃんが	ほめる	組む	からかう	威張る	
	10	7	3	12	2

Table 8 「意図的操作」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
お金を	打つ	使う	拾う	引く	
	5	18	13	7	5
果物を	開ける	こぐ	もぐ	掛ける	
	8	6	5	7	3
石を	投げる	作る	握る	砕く	
	19	8	9	4	2
写真を	飾る	振る	植える	写す	
	13	4	0	20	8
草を	叩く	刈る	むしる	しぼる	
	3	14	4	7	2

Table 9 「移動」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
道を	進む	曲がる	着く	通う	
	13	8	11	16	1
家に	逃げる	集まる	戻る	横切る	
	13	15	16	4	6
車に	回る	乗る	出る	近寄る	
	6	19	17	7	2
山に	行く	並ぶ	どく	登る	
	20	4	4	17	11
ボールを	下りる	避ける	沈む	離れる	
	6	9	10	9	2

Table 10 「変化・状態」における回答傾向

呈示文の名詞	選択肢				完答児数
風船が	膨らむ	割れる	壊れる	浮かぶ	
	8	12	8	13	2
数が	失う	回る	変わる	足りる	
	2	6	11	13	4
練習を	始める	止まる	過ぎる	動く	
	18	9	1	8	7
人口が	続く	縮む	落ちる	減る	
	7	2	6	11	9
水が	なくなる	冷える	垂れる	焦げる	
	13	15	5	5	1

動」(Table 9)では「道を(着く・通う)」と「車に(出る)」,「ボールを(沈む)」であった。

IV. 考察

本研究では、小学校低学年段階で学習される語彙を用い、呈示文も2語文で構成したため、対象児にとって課題の遂行は比較的容易であると推測された。だが、学年ごとの総得点(Table 1)より、実際には対象児にとって難易度が高かったことがうかがえた。

最も得点の高い意味カテゴリーについては、2・3年生では「感覚・感情」、4年生では「認識・思考」、5年生では「自然現象」、6年生では「意図的操作」となった。これに対し、最も得点の低い意味カテゴリーについては、2年生では「対人関係」、3・5年生では「意図的操作」、4年生では「対人関係」・「移動」、6年生では「自然現象」となった。以上のように、学

年によって意味カテゴリーごとの得点の様相はさまざまであった。この要因として、学年間の対象児数の偏りや、各対象児の動詞に対する親密度のばらつきなどが考えられる。

10名以上の対象児が完答した問題は、「本を(選ぶ)」,「漢字を(間違える)」,「車に(気をつける・注意する)」,「雪が(積もる・融ける)」,「答えを(見せる・教える)」,「山に(行く・登る)」の6つであった。これらの動詞は日常生活での使用頻度が高く、どの対象児にとっても親密度の高い動詞であったため、他の動詞よりも完答児が多かったと推察される。

正答でありながら回答度数が10未満の選択肢の数は、20であった。そのなかには、「椅子に(腰掛ける)」,「草を(むしる)」,「果物を(もぐ)」,「花が(しおれる)」,「おもちゃを(ねだる・譲る)」,「石を(握る・砕く)」などが含まれていた。これらの動詞群に共通しているのは、より包括的な意味の動詞で代用されやすい点で

ある(たとえば、「椅子に(座る)」、「草を(取る)」、「果物を(取る)」、「花が(枯れる)」、「おもちゃを(ほしがる・あげる)」、「石を(持つ・割る)」。斎藤ら(1974)や関ら(1982)、左藤・四日市(2000)は、聴覚障害児における動詞使用の特徴として、包括的な(すなわち文脈に限定されにくい)動詞を多用する傾向が強いことを報告している。したがって、本研究の対象児たちも日常でより包括的な動詞を使用する傾向があり、結果的に上記の選択肢を選択しなかったのかもしれない。また、「一人で(喜ぶ)」も選択されにくい傾向にあった。「喜ぶ」という動詞は、「プレゼントをもらって喜ぶ」など明確な理由があって生じやすいため、本研究のように文脈情報の少ない提示文では文意がともらないと判断された可能性もある。「車に(近寄る)」が選択されにくかった要因としては、書記言語と手話の表現上の相違が考えられる。手話で「近寄る」を表現する際は、「近く」と「行く」という2段階にわけられ、書記言語のような直接表現はなされない。そのため、「近寄る」という動詞が対象児にとって馴染みがなく、選択されなかったのかもしれない。「数を(ごまかす)」が選択されにくかった要因については、「ごまかす」という動詞が単独で用いられる機会が多く、名詞との結びつきが想起されにくかったことがあげられる。しかし、「道を(曲がる)」や「ボールを(避ける)」、「風船が(膨らむ)」は、名詞と動詞の結びつきも想起しやすいと思われるが、対象児には選ばれにくかった。この要因については、結果から推測することは困難であった。

誤答でありながら回答度数が10以上の選択肢も多くみられた。そのなかで、「椅子に(持つ)」、「答えが(聞く)」、「友達を(微笑む)」、「ボールを(沈む)」、「車に(出る)」は助詞の誤りによるもの(たとえば、「椅子を持つ」、「答えを聞く」と考えられた。「畑を(抜く)」、「魚を(汚す)」、「花が(実る)」、「道を(着く・通う)」は、名詞から想起した意味情報の誤り(すなわち、畑(の作物)を抜く、魚(の住む)海を汚す、花(とともに果実)が実る)であると考えられた。なかでも、「道を(着く・通う)」は、名詞から想起した意味情報の誤りと助詞の誤りが複合したもの(道を通って目的地に着く、この道を通って学校に通う)であると推察された。また、「足が(急ぐ)」については、ここでは誤答としたが、修辞法として許容されやすい表現でもあり、結果として回答数が多かった可能性が考えられる。「答えに(思いやる)」については、助詞の誤りや名詞と動詞の結びつきやすさによる誤りとは

考えられない。しかし、12名の対象児が選択しており、対象児が「答え」と「思いやる」の結びつきを許容していることがうかがえた。

V. まとめと今後の課題

本研究では、小学校低学年段階で学習されるべき動詞を8つの意味カテゴリー(生活動作、認識・思考、感覚・感情、自然現象、対人関係、操作意図的、移動、変化・状態)に分類し、聴覚障害児における動詞の理解度と使用傾向を検討した。

課題内容は対象児にとって難易度が高かったと推察され、また結果的に意味カテゴリーごとの得点の間に明確な差はみられなかった。回答傾向の分析からは、1) 文脈に限定される動詞が用いられにくいこと、2) 手話表現に依存した動詞使用、3) 名詞と動詞の間の共起関係に対する独自の解釈、5) 助詞を無視した動詞使用といった特徴がうかがえた。

本研究では、対象児にとっての各動詞の親密度については、事前に確認することができなかった。そのため、今後は動詞の親密度に関する予備的調査を行い、その結果をふまえて選択課題を実施する必要性があげられる。また、本研究の対象児の人数は少なく、学年間で偏りもあった。したがって、より多くの児童を対象とし、なおかつ学年ごとの人数を同程度とした横断的な研究が求められる。さらに、読書力やコミュニケーション手段といった要因も考慮しつつ、動詞の使用傾向を探ることも必要となろう。聴覚障害児の動詞使用の様相をさまざまな視点から捉えることで、新たな指導法や教材・教具の考案にむけた基礎的資料が得られるだろう。

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、A県内の特別支援学校(聴覚障害)小学部の児童の方々と先生方より、多大なるご協力を賜りました。ここに記して、厚く御礼申し上げます。

文献

- 我妻敏博(2000) 聴覚障害児の言語力の問題点。電子情報通信学会技術研究報告, TL, 思考と言語, 100(480), 47-52.
- 石川達郎・澤 隆史(2008) 聴覚障害幼児の語彙力の発達に関する一研究—動詞・形容詞・副詞に関する

- 語彙力評価による検討一. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 60, 283-291.
- 伊藤浩子 (1970) ろう児の語彙の発達. ろう教育科学, 12(1), 18-25.
- 前田知佳子・広田栄子・田中美郷 (1996) 聴覚障害児の動詞と活用の獲得. 音声言語医学, 37, 8-13.
- 根本匡文 (1967) ろう児の連想反応語の特質について. ろう教育科学, 9(1), 17-26.
- 岡田 明・都築繁幸 (1987) ろう幼児の語彙研究. 心身障害学研究, 2, 57-66.
- 斎藤佐和・桜井敬一郎・竹石真利子 (1974) 動詞の分化に関する調査一聴覚障害児について一. 聴覚障害, 12, 14-22.
- 斎藤佐和・菅野正年 (1972) 対をなす動詞に関する語彙力調査一聴覚障害児について一. ろう教育科学, 13(4), 148-169.
- 阪本一郎 (1984) 新教育基本語彙. 学芸図書出版社.
- 左藤敦子・四日市 章 (2004) 難聴児における動詞の産出傾向一文脈による意味の限定の観点から一. 特殊教育学研究, 41, 455-464.
- 関 圭子・都築繁幸・草薙進郎 (1982) 聴覚障害児の動詞使用における表現の分化について. 心身障害学研究, 6(2), 117-126.

(2010. 12. 24受理)