

<原 著>

聴覚障害生徒における名詞と動詞の共起対の産出傾向

林田 真志*

聴覚障害生徒および健聴者を対象として、名詞と動詞の共起対を産出させる課題を実施した。その結果、健聴者による共起対の産出数が聴覚障害生徒の産出数を上回り、聴覚障害の有無が名詞と動詞の共起性判断に影響をおよぼすことが明らかになった。また、学年が進行しても、聴覚障害生徒における共起対の産出数は増加傾向をみせず、名詞と動詞の共起性を判断する能力が、中学校段階では顕著に発達しない可能性も考えられた。あわせて、聴覚障害生徒および健聴者ともに、共起対の産出のしやすさは動詞の活用形や自他の種類によって異なることが示された。さらに、マトリックスを用いて共起対のパターン分析を行ったところ、聴覚障害生徒による名詞と動詞の共起性判断は、健聴者ほど柔軟性に富まず、固定化している傾向が示された。だが、学校生活の場面を想起させるような文脈においては、特定の共起対が健聴者よりも多く産出される可能性が考えられた。

キーワード：聴覚障害, 名詞, 動詞, 共起

I. はじめに

従来の研究より、聴覚障害児童生徒における書記言語使用の特徴については、読字や書字の誤り（音の脱落や置換、視覚情報に過度に依存した読みなど）、意味理解の誤りや固定化（語彙量の少なさや語彙の偏った使用、比喩表現の理解困難など）、文法上の誤り（助詞の脱落や誤り、受動文・使役文・授受構文・複文における動作主と被動作主の関係性理解困難など）、文脈の一貫性保持の困難などが指摘されている（澤, 2004）。

これらのうち、とくに意味理解の誤りや固定化については、おもに名詞や動詞に焦点をあてて検討がなされてきた（前田・広田・田中, 1996；斎藤・菅野, 1972；斎藤・桜井・竹石, 1974；左藤・四日市, 2004）。その理由として、名詞や動詞は、①発達早期から使用頻度が高く（戸田, 2005）、それは成人期においても同様であること（大久保, 1967）、②主語や述語になりうる文の根幹にあたる品詞であり、とくに動詞は表現上省略される機会も少ないこと（小椋, 1999）、③他の品詞にくらべ、具体物や具体的動作として表現しやすいこと、などが考えられる。

聴覚障害児童生徒による名詞や動詞の使用傾向につ

いては、品詞ごとに単独で検討した研究が多いが、名詞の特性に応じた動詞の使い分けに関する分析も散見される（斎藤ら, 1974；左藤・四日市, 2004）。たとえば、斎藤ら（1974）は、聴覚障害児が「（折り紙を）折る」や「（家を）建てる」、「（セーターを）編む」といった状況を説明する際に、それらの動作を「作る」という動詞で代用する傾向にあったと報告している。同様に、左藤・四日市（2004）も、聴覚障害児が限定動詞（「かじる」、「注ぐ」、「羽織る」のように、特定の対象に対して限定的に使用される動詞）よりも包括動詞（「食べる」、「入れる」、「着る」のように、さまざまな対象に対して汎用的に使用される動詞）を多用する傾向にあることを指摘している。さらに、このような傾向が示された要因として、獲得語彙の偏り、精緻化された動詞表現を文脈情報と対応づけることの困難さ、そして名詞と動詞の共起性（co-occurrence）判断の固定化（最初に獲得した特定の品詞と動詞の結びつきが強固であり、異なる品詞または動詞の組み合わせによる結びつきを再構築しにくいこと）をあげている。

この名詞と動詞の共起性とは、文における両品詞の結びつきやすさの指標である。たとえば、「鉛筆」という名詞と「書く」という動詞は共起性が高い（すなわち、文のなかで結びつきやすい）のに対し、「鉛筆」と「育てる」は共起性が低い（一般的な文のなかで、

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

結びつくことは少ない)。名詞と動詞の共起性判断は、両品詞間の意味的整合性の分析をもとになされる(元永・池原・村上, 1999)。そして、両品詞間の意味的整合性の分析は、分析者の経験や知識、言語能力といった諸要因の影響を受けると考えられる。このことと左藤・四日市(2004)による指摘をふまえると、聴覚障害児童生徒において共起性が高いと判断される名詞と動詞の組み合わせ(以下、共起対とする)の数は、健聴者と比較して少ないと予想される。しかしながら、これまで聴覚障害児童生徒を対象として、名詞と動詞の共起性判断課題を実施した研究はほとんどない。

そこで本研究では、聴覚障害児童および健聴者を対象として、名詞と動詞の共起対を産出させる課題を実施する。この課題をとおして、両者における共起対の産出傾向を比較するとともに、聴覚障害児童における名詞と動詞の共起性判断の特徴について考察する。

II. 方法

1. 対象者

聴覚障害児童を対象とした本調査に先立ち、健聴な大学(院)生47名(平均年齢21歳11ヶ月)を対象として予備調査を実施した。予備調査を実施した理由は、名詞と動詞の共起対の産出に関する規範的なデータを収集するとともに、そのデータをもとに本調査で使用する課題語を抽出するためであった。なお、本研究における課題は、小学校段階で学習される名詞と動詞をもとに、共起対を産出するという比較的容易なものであった。そのため、健聴な対象者の場合、中学校以降の段階においては、課題の達成度に顕著な発達の変化はみられないと推測された。このような理由から、本研究では健聴な中学校生徒は対象とせず、健聴な大学(院)生のみを対象とした。

聴覚障害児童については、特別支援学校中学部に在籍する聴覚障害児童44名(1年生16名、2年生13名、3年生15名)を対象とした。聴覚障害児童の平均年齢は13歳9ヶ月であり、良聴耳の裸耳平均聴力レベルの平均値は95.8dBHL($SD = 6.3$)であった。

2. 課題

(1) 動詞の抽出

まず、「教育基本語彙の基本的研究—増補改訂版—」(国立国語研究所, 2009)に掲載された語彙表のなかから、すべての動詞(3,491語)を抽出した。それらのうち、サ行変格活用動詞と複合動詞を除外した。サ

行変格活用動詞を除外した理由は、その基本形である「名詞+する」の組み合わせが多岐にわたるためである。複合動詞を除外した理由は、それらに特有な情報(アスペクト、方向、程度など)が含まれており、単独動詞とは異なる意味構造をもつと考えられたためである。

次に、自動詞・他動詞(以下、自他とする)の観点から分類を行い、自他同形動詞(「開く」,「吹く」など)を除外した。活用形の観点からも分類を行い、該当する動詞の数がきわめて少ない活用形(カ行変格活用自動詞、四段活用他動詞、上二段活用他動詞、下二段活用自動詞、下二段活用他動詞)を除外した。

また、阪本(1984)による学習段階に関する基準をもとに、A1(小学校低学年段階で学習される優先度の高い語彙)、B1(小学校高学年段階で学習される優先度の高い語彙)を抽出した。そのうち、現在ではあまり使用されない動詞(「しづめる」,「なつける」など)を除外した。

さらに、意味的に類似する動詞(「にげる」と「のがれる」など)についても、重複を避けるために一方を除外した。同音異義語を連想させる動詞(「たずねる」→「訪ねる」と「尋ねる」,「にる」→「煮る」と「似る」,「ねる」→「練る」と「寝る」など)も除外した。

以上の作業をとおして、活用形や自他の種類ごとに10の動詞を抽出し、合計60の動詞を予備調査課題における動詞群とした(Table 1)。その後、健聴者を対象とした予備調査の結果をもとに、名詞との共起数が最大値を示した動詞を活用形と自他の種類ごとに抽出し、本調査で使用した(Table 1中の下線が付された動詞)。

(2) 名詞の抽出

「教育基本語彙の基本的研究—増補改訂版—」(国立国語研究所, 2009)に掲載された語彙表をもとに、Table 1の各動詞と共起されやすく、なおかつ学習段階がA1またはB1に該当する90の名詞を抽出した。さらに、前田・広田・田中(1996)による分類を参考にし、これらの名詞を位置・形状・状態・身体、感情・言語、自然環境・場所、抽象概念、物体の5つのカテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリーからより多くの動詞と共起されると考えられたものを抽出した。最終的に、20の名詞(位置・形状・状態・身体から3語、感情・言語から4語、自然環境・場所から3語、抽象概念から7語、物体から3語)を課題における名詞群とした(Table 2)。

Table 1 予備調査課題で使用した動詞群

五段活用形		上一段活用形		下一段活用形	
自動詞	他動詞	自動詞	他動詞	自動詞	他動詞
あたる	あらう	<u>あきる</u>	あびる	おくれる	<u>うける</u>
<u>あつまる</u>	えがく	<u>おうじる</u>	おもんじる	ずれる	おさえる
おどろく	<u>えらぶ</u>	おきる	かえりみる	たおれる	おぼえる
かさなる	かざる	おちる	<u>かりる</u>	つぶれる	かためる
<u>かわる</u>	ころがす	しみる	きんじる	ながれる	かぬる
きまる	たもつ	すぎる	こころみる	にげる	そろえる
さからう	<u>なおす</u>	たりの	しいる	ふくれる	つたえる
たまる	はさむ	つうじる	ふうじる	ふるえる	つづける
とどく	みがく	つきる	<u>もちいる</u>	もつれる	まちがえる
のこる	わたす	のびる	ろんじる	よごれる	<u>わすれる</u>

下線が付された動詞を本調査で使用した。

Table 2 課題で使用した名詞群

位置・形状・ 状態・身体	感情・言語	環境・場所	抽象概念	物体
動き	心	風	仕事	鉛筆
顔	質問	部屋	社会	ボール
注目	意見	道路	決勝	布
	不安		交渉	
			資源	
			命令	
			流行	

(3) 調査用紙と回答形式

抽出した名詞群と動詞群をもとに、調査用紙を作成した。各ページに20種類の名詞を設問項目として示し、その下に回答欄を設けた。ページ上部の枠内には、選択肢（動詞）に数字を付して列記した。対象者は、各設問項目（名詞）と共起されやすいと考えられる選択肢（動詞）をページ上部の枠内からすべて選択し、その数字を回答欄に記入するよう求められた。名詞と動詞をつなぐ助詞については、回答欄内に自由記述させた。

以下に、教示のために使用した記入例を示した。

【記入例】

①あける	②そう	③たずねる	④かう	⑤むける
⑥やめる	⑦もうける	⑧つく	⑨かなえる	⑩くわえる

(1) 席

[を①, を⑦, に⑧]

(2) 希望

[に②, を③, を⑨]

(4) 手続き

対象者に本調査の趣旨を説明した後、調査用紙を配布して教示（聴覚障害生徒に対しては音声と手話、文字で教示）を行い、回答を求めた。回答に制限時間は設けず、各対象者による回答が終了後、個別に回収した。

(5) 分析

各対象者群における共起対の産出数をもとに、動詞の活用形と自他の種類ごとに中央値と四分位偏差を算出した。また、産出された共起対の数をもとに、名詞と動詞の組み合わせごとに産出率を求め、その値をマトリックス上に集計して共起対のパターン分析を行った。

Ⅲ. 結果

1. 動詞の活用形と自他の種類ごとの共起対の数

Table 3に、各対象者群における共起対の産出数（中央値）を動詞の活用形と自他の種類ごとに示した。

Table 3より、すべての活用形と自他の種類において、健聴者による共起対の産出数が聴覚障害生徒（中学部1～3年生）のそれを上回った。また、各対象者群内で共起対の産出数をみると、五段活用自動詞における産出数が最大値を示し、上一段活用自動詞における産出数が最小値を示した。

対象者群と活用形・自他の種類を要因としたフリードマン検定（Friedman's test）を行ったところ、それぞれの要因について有意差がみられた（対象者： $\chi^2 r=9.42, df=3, p<.05$ ；活用形と自他の種類： $\chi^2 r=13.31, df=5, p<.05$ ）。Bonferroni法による多重比較を行った結果、健聴者における共起対の産出数が、他の聴覚障害生徒（中学部1～3年生）よりも有意に多かった（ $p<.05$ ）が、聴覚障害生徒では各学年間の産出数に有意差はみられなかった。

さらに、すべての対象者群において、五段活用自動詞および下一段活用他動詞における産出数が他の活用・自他の種類と比較して有意に多く、上一段活用自動詞における産出数が他よりも有意に少なかった（ともに $p<.05$ ）。これらのことから、聴覚障害の有無が名詞と動詞の共起対の産出に影響をおよぼすこと、共起対の産出のしやすさは動詞の活用形や自他の種類によって異なることが示された。

なお、聴覚障害生徒における良聴耳の裸耳平均聴力レベルと共起対の産出数の間で相関係数を算出したところ、すべての組み合わせにおいて有意な相関はみられなかった（五段活用自動詞： $r=.18$ ；五段活用他動詞： $r=.21$ ；上一段活用自動詞： $r=.15$ ；上一段活用他動詞： $r=.20$ ；下一段活用自動詞： $r=.18$ ；下一段活用他動詞： $r=.16$ 、すべて $df=42, n.s.$ ）。したがって、本研究で対象となった聴覚障害生徒については、障害の程度と共起対の産出数の間に関連性はないことが明らかになった。

2. 産出された共起対のパターン

対象者が産出した共起対を名詞と動詞の組み合わせごとに分類し、（該当する共起対を産出した対象者数）／（群内の全対象者数）×100（%）の式からそれぞれ産出率を求めた。それらの数値を名詞（行）と動詞（列）の組み合わせごとに集計し、共起対のマトリックスとして示した。聴覚障害生徒（中学部1～3年生）におけるマトリックスをTable 4に示し、健聴者におけるマトリックスをTable 5に示した。聴覚障害生徒については、先の分析で各学年間の共起対の産出数に有意差が認められず、また特定の学年が特異な傾向を示すこともなかったため、学年の要因を除外して1つのマトリックス上に示した。なお、マトリックス上の太枠で囲まれたセル（共起対）は、80%以上の産出率であったことを意味している。

Table 4より、80%以上の産出率を示した共起対は、「顔－わすれる」、「仕事－えらぶ・おくれる」、「鉛筆－かき－わすれる」であった。その他にも、「動き－わすれる」、「顔－かわる」、「質問－わすれる」、「風－おくれる」、「部屋－かわる・えらぶ・かき」、「仕事－かわる・わすれる」、「流行－おくれる」、「鉛筆－えらぶ」、「ボール－えらぶ・かき・わすれる」、「布－えらぶ・わすれる」の共起対の産出率が70%を超えた。

Table 5より、80%以上の産出率を示した共起対は、「動き－おくれる・わすれる」、「顔－わすれる」、「質問－わすれる」、「仕事－えらぶ・おくれる・わすれる」、「流行－おくれる」、「鉛筆－かき」、「ボール－かき」であった。とくに、「えらぶ」以外の動詞においては、90%以上の産出率が観測された。その他にも、「動き－かわる」、「顔－かわる」、「質問－えらぶ」、「意見－かわる」、「部屋－かわる・えらぶ・わすれる」、「仕事－かわる・わすれる」、「ボール－えらぶ」、「布－えらぶ・かき」の共起対の産出率が70%を超えた。

Table 3 動詞の活用形・自他の種類ごとの共起対の数

対象者	五段活用形		上一段活用形		下一段活用形	
	自動詞	他動詞	自動詞	他動詞	自動詞	他動詞
聴覚障害生徒中1	6.1(1.4)	4.5(1.4)	1.3(0.9)	3.3(1.5)	4.9(1.1)	7.2(1.3)
聴覚障害生徒中2	6.8(1.5)	4.5(1.6)	1.6(1.1)	3.4(1.2)	5.0(1.3)	7.1(1.2)
聴覚障害生徒中3	6.4(1.2)	4.3(1.5)	1.5(1.2)	3.3(1.3)	4.8(1.4)	7.2(1.1)
健聴者	8.8(1.4)	6.1(1.5)	2.8(1.0)	4.5(1.6)	6.4(1.5)	8.4(1.4)

括弧内の数値は四分位偏差を表す。

Table 4 聴覚障害生徒における共起対の産出率

	かわる	えらぶ	おうじる	かりる	おくれる	わすれる
動き	62.1	2.3	2.3	0.0	64.4	75.9
顔	71.3	4.6	0.0	2.3	0.0	85.1
注目	0.0	0.0	0.0	0.0	4.6	2.3
心	11.5	0.0	2.3	0.0	0.0	13.8
質問	64.4	9.2	46.0	0.0	9.2	71.3
意見	46.0	16.1	4.6	2.3	15.8	25.3
不安	2.3	0.0	0.0	0.0	0.0	34.5
風	6.9	0.0	2.3	4.6	73.6	0.0
部屋	73.6	75.9	0.0	78.2	11.5	41.4
道路	4.6	2.3	2.3	4.6	9.2	25.3
仕事	75.9	82.8	11.5	4.6	80.5	75.9
社会	6.9	0.0	2.3	2.3	4.6	2.3
決勝	0.0	0.0	0.0	4.6	20.7	4.6
交渉	0.0	0.0	41.4	2.3	46.0	2.3
資源	13.8	25.3	0.0	6.9	11.5	0.0
命令	2.3	0.0	29.9	0.0	39.1	29.9
流行	20.7	4.6	2.3	0.0	78.2	2.3
鉛筆	59.8	75.9	0.0	80.5	6.9	80.5
ボール	62.1	73.6	6.9	78.2	11.5	71.3
布	59.8	71.3	4.6	64.4	6.9	73.6

太枠で囲まれたセルは、80%以上の産出率であったことを表している。

聴覚障害生徒において産出率が80%を超えた共起対の数は、健聴者と比較すると約半数にとどまった。産出率が70%を超えた共起対については、両対象者群間で若干の差異はみられたものの、「動き」と「顔」、「質問」、「部屋」、「仕事」、「ボール」、「布」といった名詞を使用している点は共通していた。これに対し、聴覚障害生徒において「風－おくれる」、「鉛筆－えらぶ」、「ボール－わすれる」、「布－わすれる」の共起対は70%以上の産出率を示しながら、健聴者においては70%に達しなかった。対照的に、健聴者では「動き－かわる・おくれる」、「質問－えらぶ」、「意見－かわる」、「部屋－わすれる」、「布－かりる」の共起対は70%以上の産出率を示しながら、聴覚障害生徒においては70%に達しなかった。

まったく産出されなかった共起対（産出率が0%のセル）の数をみると、聴覚障害生徒では30、健聴者では22あった。

IV. 考察

本研究では、聴覚障害生徒および健聴者を対象として、名詞と動詞の共起対を産出させる課題を実施した。課題語には小学校段階で優先的に学習される名詞および動詞を用い、とくに動詞については活用形と自他の種類を変数として設定した。

課題の結果より、すべての活用形と自他の種類にお

Table 5 健聴者における共起対の産出率

	かわる	えらぶ	おうじる	かりる	おくれる	わすれる
動き	76.6	46.8	34.0	6.4	87.2	91.5
顔	70.2	38.3	2.1	61.7	2.1	85.1
注目	14.9	0.0	12.8	0.0	25.5	4.3
心	61.7	0.0	6.4	0.0	8.5	21.3
質問	61.7	72.3	59.6	8.5	44.7	83.0
意見	78.7	61.7	23.4	38.3	10.6	42.6
不安	12.8	0.0	4.3	0.0	0.0	42.6
風	31.9	2.1	0.0	0.0	12.8	0.0
部屋	70.2	72.3	2.1	83.0	2.1	74.5
道路	31.9	27.7	0.0	14.9	6.4	51.1
仕事	76.6	80.9	10.6	4.3	100.0	85.1
社会	59.6	4.3	14.9	0.0	36.2	4.3
決勝	6.4	0.0	2.1	2.1	68.1	29.8
交渉	14.9	8.5	46.8	2.1	68.1	17.0
資源	21.3	25.5	0.0	44.7	0.0	0.0
命令	61.7	25.5	48.9	0.0	61.7	63.8
流行	63.8	12.8	10.6	2.1	97.9	17.0
鉛筆	34.0	66.0	0.0	91.5	0.0	66.0
ボール	31.9	70.2	0.0	91.5	10.6	61.7
布	27.7	70.2	0.0	78.7	0.0	55.3

太枠で囲まれたセルは、80%以上の産出率であったことを表している。

いて、健聴者による共起対の産出数がすべての学年の聴覚障害生徒の産出数を有意に上回った。このことから、聴覚障害の有無が名詞と動詞の共起対の産出に影響をおよぼすことが明らかになった。名詞と動詞の間に意味的整合性が生じにくい場合を除いて、産出した共起対の数が少ないということは、両品詞を限定的な文脈のなかで共起させているといえる。左藤・四日市(2004)は、聴覚障害児において名詞と動詞の共起性判断が固定化している可能性を報告しているが、本研究で対象となった聴覚障害生徒においても、同様のことがいえるのかもしれない。また、聴覚障害生徒が産出した共起対の数について学年間比較を行ったが、有意差はみられなかった。この結果より、名詞と動詞の共起性を判断する能力が、中学校段階では顕著に発達しない可能性も考えられる。この点については、さらに対象学年を広げ、産出課題における発達傾向を検討する必要があるだろう。

すべての対象者群において、五段活用自動詞および下一段活用他動詞における産出数が他の活用・自他の種類と比較して有意に多く、上一段活用自動詞における産出数が他よりも有意に少なかった。これらのことから、共起対の産出のしやすさは動詞の活用形や自他の種類によって異なることが示された。とくに、上一段活用自動詞における産出数が少なかった要因としては、使用した動詞の特性が考えられる。上一段活用自動詞以外の動詞は、小学校低学年段階で学習される語

であった。これに対し、上一段活用自動詞である「おうじる」だけは、小学校高学年段階で学習される語であった。すなわち、本研究で使用した上一段活用自動詞は、他の動詞よりも意味が限定的であり、結果的に名詞群と広く共起されにくいものであったのかもしれない。左藤・四日市（2004）が指摘するように、動詞はそれ自体の意味が精緻化するほど文脈による制約を受け、共起される対象（この場合は名詞）も限られてくる。本研究では、健聴者を対象とした予備調査の結果をもとに、名詞との共起数が最大値を示した動詞を抽出した。しかしながら、上一段活用自動詞に関しては、結果的に他の動詞よりも限定的な意味をもったものが抽出され、名詞群と共起されにくかったと推測される。

なお、本研究においては、障害の程度と共起対の産出数の間に関連性はみられなかった。この理由として、対象とした生徒の聴力レベルの分布の影響が考えられる。彼らの良聴耳の裸耳平均聴力レベルの平均値は95.8dBHL（SD=6.3）であり、比較的限られた範囲に分布していた。したがって、さまざまな聴力レベルの生徒を対象とした場合、結果が異なる可能性も考えられる。

さらに、対象者が産出した共起対から産出率を求め、マトリックスを用いて共起対のパターン分析を行った。聴覚障害生徒において80%以上の産出率を示した共起対（「顔-わすれる」、「仕事-えらぶ・おくれる」、「鉛筆-かりる・わすれる」）は、健聴者のそれ（「動き-おくれる・わすれる」、「顔-わすれる」、「質問-わすれる」、「仕事-えらぶ・おくれる・わすれる」、「流行-おくれる」、「鉛筆-かりる」、「ボール-かりる」）と重複しているものが多かった。しかし、その総数を比較すると、聴覚障害生徒において80%以上の産出率を示した共起対の総数は、健聴者のその約半数にとどまった。あわせて、まったく産出されなかった共起対（すなわち産出率が0%のセル）の数を見ると、聴覚障害生徒では30、健聴者では22あった。これらの結果は、健聴者と比較して、聴覚障害生徒が特定の名詞と動詞に限定したかたちで共起対を産出していたことを示している。換言すれば、聴覚障害生徒による名詞と動詞の共起性判断は、健聴者と質を異にするものではないが、健聴者ほど柔軟性に富まず、固定化していると考えられる。

産出率が70%を超えた共起対については、両対象者群間で若干の差異はみられたものの、「動き」と「顔」、「質問」、「部屋」、「仕事」、「ボール」、「布」といった

名詞を使用している点は共通していた。これに対し、聴覚障害生徒において「風-おくれる」、「鉛筆-えらぶ」、「ボール-わすれる」、「布-わすれる」の共起対は70%以上の産出率を示しながら、健聴者においては70%に到達しなかった。この理由として、たとえば「文字を書くための鉛筆をえらぶ」、「(校庭に)ボールをわすれる」、「(家庭科の授業でつかうための)布をわすれる」といったように、中学校段階の生徒にとって学校生活の一場面として想起しやすかった可能性が考えられる。だが、「風-おくれる」の産出率が健聴者よりも高かった理由については、本研究の結果からは推測できなかった。

V. まとめ

本研究では、聴覚障害の有無が名詞と動詞の共起性判断に影響をおよぼすことが明らかになった。また、聴覚障害生徒による名詞と動詞の共起性判断は、健聴者ほど柔軟性に富まず、固定化している傾向が示された。今後は、対象生徒の日常でのコミュニケーション手段や読書力といった内的な要因を考慮し、それらが名詞と動詞の共起性判断におよぼす影響について検討する必要がある。また、本研究では、対象者が共起対を産出する際に使用した助詞については、分析を行っていない。名詞と動詞の意味的整合性の視点からだけでなく、統語的な視点にたった分析も求められる。

【謝辞】

本研究は、MEXT 科学研究費補助金（課題番号22730720）による助成を受けたものである。

文献

- 国立国語研究所（2009）教育基本語彙の基本的研究—増補改訂版—。明治書院。
- 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。
- 元永靖和・池原 悟・村上仁一（1999）動詞と名詞の意味的共起関係を用いた同音異義語の漢字変換。情報処理学会研究報告 自然言語処理研究会報告，99(62)，73-80。
- 小椋たみ子（1999）語彙獲得の日米比較。桐谷 滋（編）ことばの獲得。ミネルヴァ書房，143-194。
- 大久保愛（1967）幼児言語の発達。東京堂出版，41-70。

- 斎藤佐和・菅野正年（1972）対をなす動詞に関する語彙力調査－聴覚障害児について－. ろう教育科学, 13, 148-169.
- 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－聴覚障害児について－. 聴覚障害, 12, 14-22.
- 阪本一郎（1984）新教育基本語彙. 学芸図書.
- 左藤敦子・四日市章（2004）難聴児における動詞の産出傾向－文脈による意味の限定の観点から－. 特殊教育学研究, 41, 455-464.
- 澤 隆史（2004）きこえの障害と言語の発達. 聴覚言語障害, 33, 127-134.
- 塩見将志・笠井新一郎・岩本さき・菊田知則・長嶋比奈美・稲田 勤・間野幸代・石川裕治・山田弘幸（2000）2歳児相談における事前問診の語彙チェックリスト作成の試み－文法カテゴリーによる分析：動詞－. 高知リハビリテーション学院紀要, 2, 49-54.
- 戸田須恵子（2005）乳児の言語獲得と発達に関する研究. 北海道教育大学釧路校研究紀要, 37, 101-108.
(2013. 1. 18受理)