

聴覚障害児における複合動詞の理解

—— 複合動詞の構造による理解の差異 ——

澤 隆史*¹・新海 晃*²・大川 将貴*³・相澤 宏充*⁴・林田 真志*⁵

発達障害学分野

(2018年9月21日受理)

1. はじめに

様々な種類の語の中で、動詞は文構造の核となる語であり、文の統語的・意味的理解において最も重要である。それ故、聴覚障害児の日本語習得においても、動詞の理解や産出に焦点を当てた研究がしばしば行われており、その困難や特徴が指摘されている（左藤・四日市, 2004; 左藤・相澤・四日市, 2011; 澤・相澤, 2007, 2009）。特に理解の側面については、包括的な意味よりも限定的な意味を有する動詞の習得が難しいことや（左藤・四日市, 2004）、構文に応じた動詞の正しい活用が困難であること（前田・広田・田中, 1996; 三浦, 2003）等が報告されており、意味と形態の両面における習得上の課題が報告されている。

意味と形態の両面において、複雑な構造を有する表現の一つに複合動詞がある。複合動詞は、基本的に「泣き叫ぶ、呼び込む」のように前の動詞（前項動詞）の連用形にもう一つの動詞（後項動詞）が結合した形態を有し、単一の動詞と比較して意味の抽象度や限定性が高まるため、日本語学習者にとって習得の難しい学習項目の一つであるとされている（森田, 1978）。複合動詞の構造について言語学的に分析した研究（影山, 1993, 1996; 影山・由本, 1997）によると、複合動詞には前項動詞が後項動詞の目的語や主語になるような内部構造をもつ統語的複合動詞と、項構造をなさない語彙的複合動詞の二種類があるとされている。このうち「走り始める」のような統語的複合動詞は、

「走ることを+始める」というように前項動詞が後項動詞の目的語となる補文構造として解釈でき、合成的な意味を有するため、理解が容易であると考えられる。一方、語彙的複合動詞は、例えば「歩き回る」や「咲き乱れる」のように前項動詞と後項動詞による補文構造を持たず、複合動詞が一つの動詞として語彙化されている場合が多く、さらに前項動詞と後項動詞に多様な意味関係が存在する（影山・由本, 1997）。それ故、個々の複合動詞の意味を理解する必要があり、その習得が困難であることが予想される。

寺田（2001）は二種類の複合動詞の習得について、統語的複合動詞が日本語複合動詞のデフォルト形であり、語彙的複合動詞には類推や頻度に影響される連想記憶の形成が必要であることを主張し、二種類の複合動詞は別々のメカニズムによって心的辞書に入力されるという習得仮説を提示した。そして帰国大学生と日本で生まれ育った大学生を対象に、複合動詞の習得に関する課題を実施し、二種類の動詞の習得状況について比較検討した結果、帰国大学生では語彙的複合動詞の習得が顕著に困難であることを報告している。寺田（2001）は帰国大学生の語彙的複合動詞の習得の困難について、日本語教育を受けた経験年数や日本語のインプット量に関与することを考察しており、特に10～15歳での日本語教育の在り方が複合動詞の習得に関係することを示唆している。

日本語教育の分野では、種々の語彙やその活用形、文法項目の習得順序に関する詳細な研究が進められて

*1 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)
*2 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科
*3 東京学芸大学大学院 教育学研究科
*4 福岡教育大学 障害児教育講座
*5 広島大学大学院 教育学研究科特別支援教育学講座

おり(菅谷, 2004), 複合動詞の習得についても多くの知見が報告されている(松田, 2000, 2002a, 2002b, 2004)。一方, 聴覚障害児を対象とした複合動詞の習得については, その特徴や困難の様相についてほとんど検討されていない。複合動詞は, 小学校教科書においても頻出する表現であり, 教科学習を進めるうえでもその習得について検討することが必要であると考えられる。

本研究では, 聴覚障害児における複合動詞の習得について, 統語的複合動詞と語彙的複合動詞の理解の差異の観点から検討することを目的とする。

2. 方法

2. 1 対象児

聾学校小学部に在籍する聴覚障害児童(以下, D児)30名(4年生11名, 5年生10名, 6年生9名)および通常小学校に在籍する4年生児童(以下, H児)25名。聴覚障害児の良聴耳の聴力レベルの平均は93.8dB(範囲: 47dB ~ 130dB)であった。

2. 2 複合動詞課題

複合動詞の理解について評価するために, 動詞組合せ課題, 動詞選択課題, 文産出課題の3つの課題を実施した。

2. 2. 1 動詞組合せ課題

3つの動詞を提示し, その中から2つの動詞を選択して一つの複合動詞を産出させる課題である。3つの動詞のうち, 2つは正しい順序で組み合わせることで実在する複合動詞となる語を選定し, 残りの1つは後項動詞にあたる動詞と意味的に関連する動詞を選定した。統語的複合動詞と語彙的複合動詞について, それぞれ4問ずつ計8問を設定した。課題に使用した動詞とターゲットとなる複合動詞の一覧を, Table1に示した。

2. 2. 2 動詞選択課題

ある状況を表す文を提示し, その文の動詞部分にあたる適切な複合動詞を4つの選択肢から選択させる課題である。問題文は, 表す状況に応じて1文または2文によって呈示した。また文が複文の場合には複数ある動詞のうち, いずれか一方のみをターゲットの複合動詞とした。誤答となる選択肢は, ターゲット動詞と同じ前項動詞を有する複合動詞とした。統語的複合動詞と語彙的複合動詞について, それぞれ8問ずつ計

16問を設定した。課題の例をFig.1に, ターゲットとなる複合動詞の一覧をTable2にそれぞれ示した。

2. 2. 3 文産出課題

呈示した複合動詞を用いて, 自由に文を産出させる課題である。統語的複合動詞と語彙的複合動詞を2つずつ計4問出題した。使用した複合動詞をTable2に示した。

2. 3 複合動詞の選定方法

日本語基本動詞用法辞典(小泉・船城・本田・仁田・塚本, 1989)を参考にして, 35語の前項動詞に対して後項動詞を組み合わせた複合動詞425語を抽出し, その中から, 新教育基本語彙(阪本, 1984)において小学校で学習される語彙に限定して, 動詞組合せ課題と動詞選択課題に使用する複合動詞を各16語選定した。選定した複合動詞について動詞組合せ課題と動詞選択課題をそれぞれ16問作成し, 大学生30名を対象にして予備調査を実施した。予備調査の結果から, 通過率が90%以上の問題について, 動詞組合せ課題8問, 動詞選択課題16問を選定した。なお動詞組合せ課題については大学生の意見を参考に課題文ならびに選択肢の一部について修正を行った。また文産出課題については, 動詞組合せ課題と動詞選択課題のいずれでも使用していない複合動詞について, 阪本(1984)を参照して選定した。

2. 4 手続き

課題は動詞組合せ課題, 動詞選択課題, 文産出課題の順序で課題を1冊のワークシートにまとめて構成し, D児については小集団ごとに, H児についてはクラス全員に一斉テスト形式で実施した。ワークシートはA4版縦の用紙に横書きとし, フォントには明朝体を使用した。各課題の1頁目に教示文と例題1問を載せ, 課題のやり方を説明した後, 練習問題1問を実施して本課題へと移行した。なおD児に対しては文字・音声・ならびに手話を用いて教示を行った。すべての課題遂行に要した時間は10~15分であった。

2. 5 リーディングテスト

D児については, 各学年に対応した教研式Reading-Test 全国標準読書力診断検査(以下, リーディングテスト)を実施し, その中から「文法力」と「語彙力」の2つの下位テストの成績を分析の対象とした。なお, リーディングテストについては, 在籍校で実施した結果を用いた。

Table 1 動詞組合せ課題に使用した動詞

種類	使用した動詞*			ターゲットの複合動詞
統語的 複合動詞	押す	渡す	通す	押し通す
	投げる	損ねる	失う	投げ損ねる
	言う	起こる	始める	言い始める
	呼ぶ	出す	始まる	呼び出す
語彙的 複合動詞	組む	立てる	作る	組み立てる
	思う	あげる	やる	思いやる
	下げる	巻く	上げる	巻き上げる
	足す	割る	引く	割り引く

*: 動詞の並びは提示順

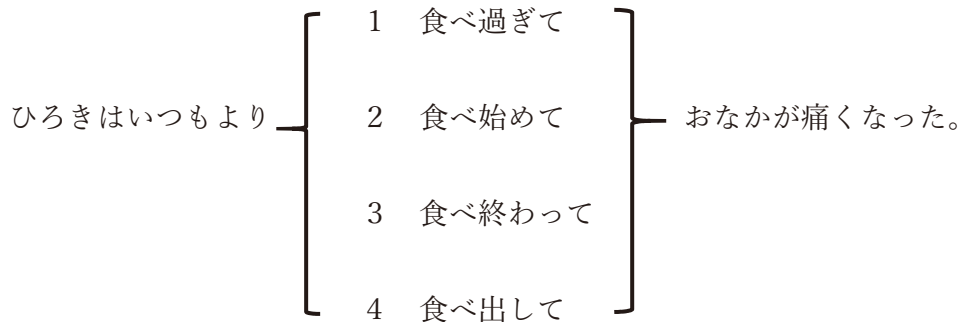


Fig. 1 動詞選択課題の例

Table 2 動詞選択課題と文産出課題に使用した動詞

課題	種類	ターゲットの複合動詞	
動詞選択課題	統語的複合動詞	食べ過ぎる	入れ忘れる
		走り始める	食べ残す
		貼り直す	思い続ける
		食べ飽きる	遊び慣れる
	語彙的複合動詞	追い越す	引き上げる
		押しのける	取り上げる
		取り寄せる	切り上げる
		引き締める	打ち解ける
文産出課題	統語的複合動詞	見終わる	言い過ぎる
	語彙的複合動詞	乗り込む	張り合う

2. 6 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、事前に学校長への研究内容の説明を行って許諾を得た後、児童の保護者に対して研究内容ならびにデータの収集と取り扱いについて文書で通知し、同意を得た上で実施した。

3. 結果

3. 1 動詞組合せ課題の結果

複合動詞を構成する2つの動詞を正しく選択し、か

つ形態的に正しく表記できた場合に1点を加点し、D児とH児の平均得点および標準偏差を算出して、Fig.2に示した。なお、表記における漢字と仮名文字の使用については、評価の対象としなかった。Fig.2に示したように、D児の平均得点はH児より低く、またいずれの群ともに統語的複合動詞と比較して語彙的複合動詞の得点が低かった。動詞の種類(2)×対象児(2)の二要因混合計画分散分析の結果、動詞の種類と対象児のいずれの主効果とも有意であった(動詞の種類: $F(1,53)=9.45, p<.01$, 対象児: $F(1,53)=9.34$,

Table 3 動詞組合せ課題における形態的な誤りのパターン

カテゴリ名	誤り方	誤りの例
(1) 前項原型	前項動詞の原形に後項動詞を接続した誤り	押す通す (押し通す)
(2) 前項“+て”型	前項動詞の“連用形+て”に後項動詞を接続した誤り	割って引く (割り引く)
(3) 後項自他	後項動詞の自・他動詞化の誤り	巻き上がる (巻き上げる)
(4) 名詞化	動詞を接続し名詞として記述した誤り	思いやり (思いやる)
(5) 逆順	前項動詞と後項動詞の順番が逆になった誤り	上げ巻く (巻き上げる)

() 内は正確な表記

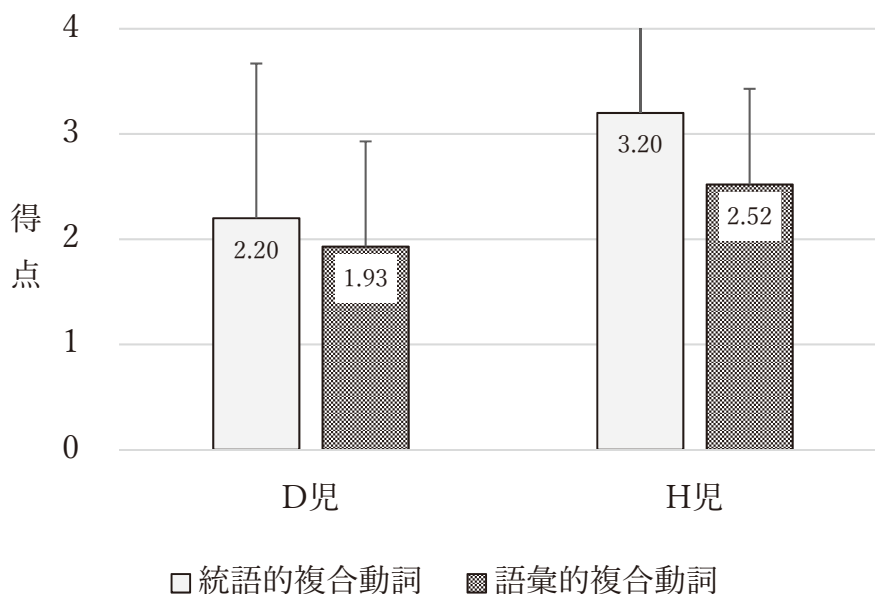


Fig.2 動詞組合せ課題の成績

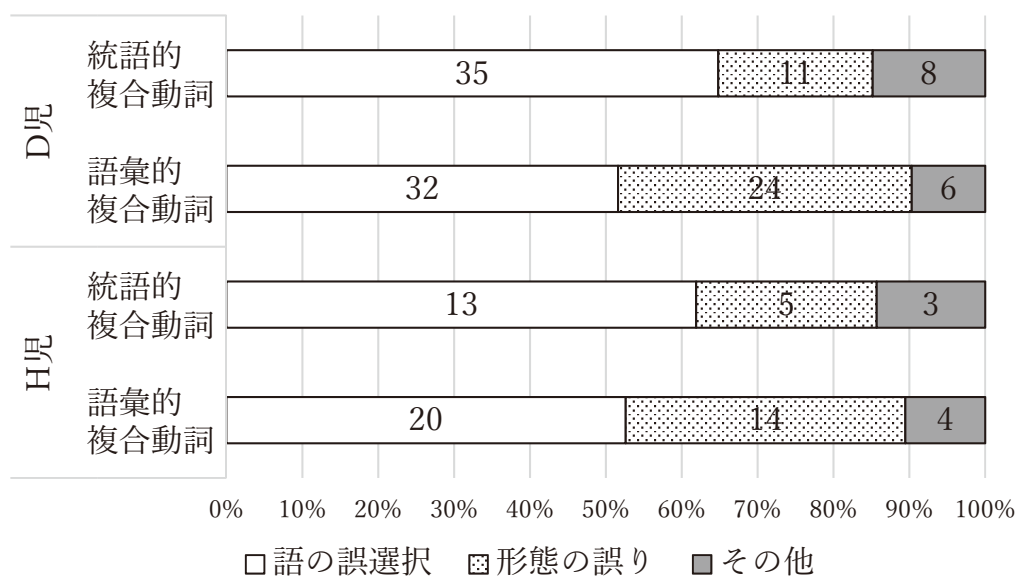


Fig.3 動詞組合せ課題における誤りパターンの出現数

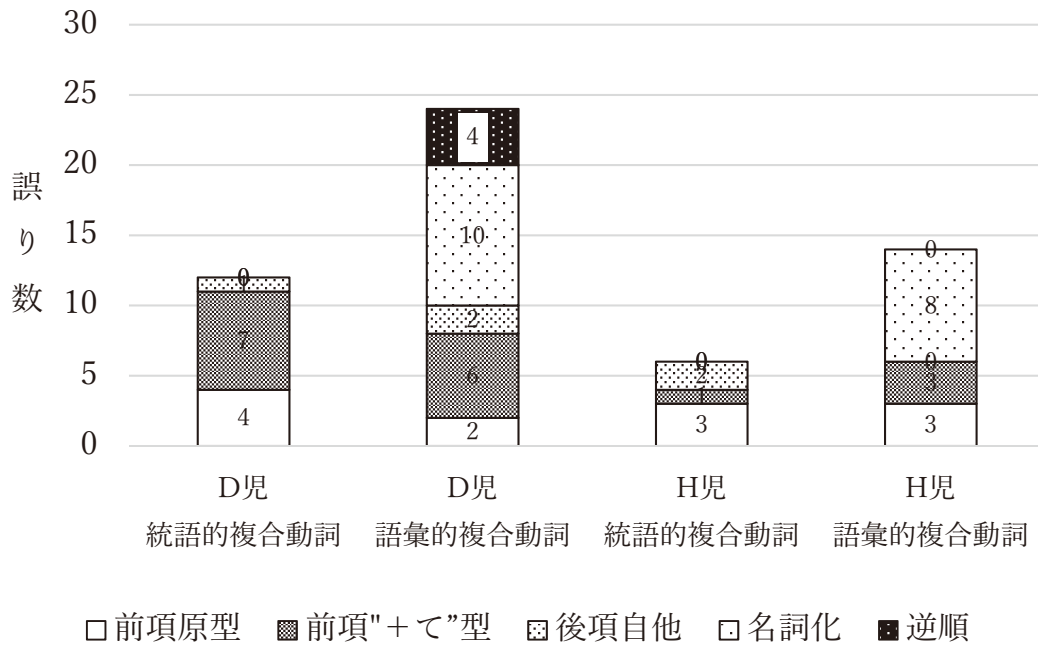


Fig.4 形態的な誤りパターンの出現数

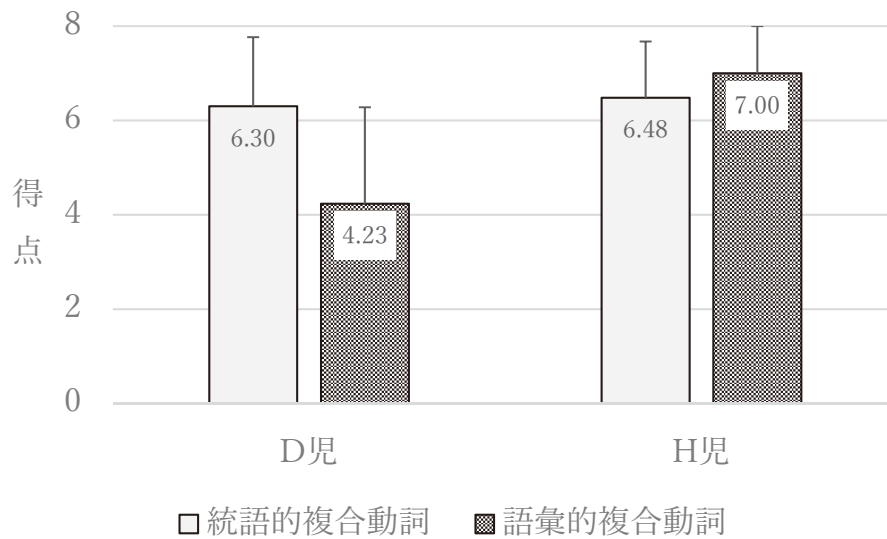


Fig.5 動詞選択課題の成績

$p < .01$)。なお交互作用は有意でなかった。

次に誤答について、誤った動詞を選択して組み合わせた誤り（以下、語の誤選択 例：投げ損ねる→投げ失う）、動詞を組み合わせる際の活用の誤り（以下、形態の誤り 例：思いやる→思うやる）、選択肢として呈示した以外の動詞を使用した誤りおよび無回答（以下、その他）の3種類に分類し、対象群ごとに2種類の複合動詞のそれぞれにおける誤りの出現率を算出してFig.3に示した。Fig.3に示したように、いずれの対象児群とも語の誤選択が最も多く、次いで形態の誤りが多かった。またいずれの対象児でも、統語的

複合動詞よりも語彙的複合動詞において形態の誤りが多い傾向が示された。 χ^2 検定を実施した結果、D児における2種類の複合動詞間でのみ有意傾向が示され、語彙的複合動詞での形態的誤りの比率が高い傾向が示された ($\chi^2=4.72, df=2, p < .10$ 調整された残差 2.146, $p < .05$)。

次に、形態的な誤りのパターンについて分析したところ、Table3に示したような5つのパターンに分類された。各パターンの出現頻度を対象児と動詞の種類ごとに集計し、Fig.4に示した。なお、1つの動詞について複数の誤りが生じた場合は、いずれの誤りにつ

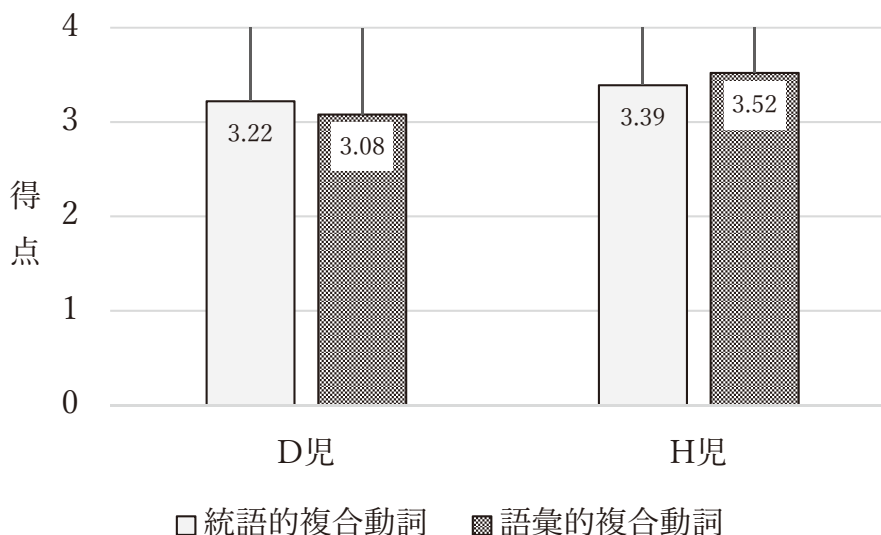


Fig.6 文産出課題の成績

いてもカウントして集計した（例「押して通る」→“前項連用形”と“自他”の両方の誤りとする）。Fig.4に示したように、いずれの対象児においても統語的複合動詞では動詞の活用の誤りが多く出現した。一方、語彙的複合動詞では動詞の活用とともに名詞化や逆順の誤りが多く、誤りの半数以上を占めた。

3. 2 動詞選択課題の結果

各問題の正答について1点を加点し、D児とH児の平均得点および標準偏差を算出して、Fig.5に示した。Fig.5に示したように、統語的複合動詞では両群間で得点に差はなかったが、語彙的複合動詞についてはD児の得点が著者に低かった。動詞の種類(2)×対象児(2)の二要因混合計画分散分析の結果、動詞の種類と対象児の主効果および交互作用のいずれも有意であった（動詞の種類： $F(1,53)=9.45, p<.01$, 対象児： $F(1,53)=9.34, p<.01$, 交互作用： $F(1,53)=53.66, p<.01$ ）。交互作用が有意であったため、単純主効果について分析した結果、両対象児における動詞の種類の主効果（D児： $F(1,29)=62.06, p<.01$, H児： $F(1,24)=5.36, p<.05$ ）および語彙的複合動詞における対象児の主効果（ $F(1,53)=38.05, p<.01$ ）が有意であった。

3. 3 文産出課題の結果

各対象児が産出した文について、大学生18名を対象に意味的な分かりやすさを4段階（4：よく分かる、3：分かる、2：よく分からない、1：分からない）で評定させた。評定に際しては、文の意味に着目させ、統語的な誤りについては評定の観点に含めないよ

う教示した。ただし、語間の統語関係が把握できず、文意が読み取れない文については意味不明としてチェックさせた。対象児別に2種類の動詞について評定得点（4点満点）の平均をおよび標準偏差を算出し、Fig.6に示した。Fig.6に示したように、いずれの動詞の種類においてもH児の評定得点が高い傾向が示された。動詞の種類(2)×対象児(2)の二要因混合計画分散分析の結果、対象児の主効果および交互作用が有意であり、動詞の種類については有意な主効果を示さなかった。（対象児： $F(1,53)=12.17, p<.01$, 交互作用： $F(1,53)=6.02, p<.05$ ）。交互作用が有意であったため、単純主効果について分析した結果、D児における動詞の種類的主効果（ $F(1,29)=4.93, p<.05$ ）および2種類の動詞における対象児の主効果（統語的複合動詞： $F(1,53)=4.13, p<.05$, 語彙的複合動詞： $F(1,53)=13.37, p<.01$ ）が有意であった。

次に、評定得点が低い文について表現の特徴を検出した。評定得点が3未満である文を抽出した結果、D児29文、H児17文の計46文が該当した。各文の特徴について分析した結果、Table4に示した(1)～(4)の4種類のカテゴリに分類できた。各カテゴリに分類された文の数を対象児および動詞の種類ごとに集計し、結果をTable5に示した。

分析の結果、D児の場合、統語的複合動詞では動詞の意味は理解されているが不自然な文が多く、語彙的複合動詞では意味理解が不十分な文やターゲット動詞を使用していない文が増加する傾向が示された。この傾向はH児においても同様であったが、H児の場合、動詞の意味理解が不十分である非的確反応は少なく、

Table 4 文産出課題における容認性が低い文の特徴パターン

カテゴリ名	特徴	文例 (ターゲット:「見終わる」)
(1) 非限定的反応	ターゲット動詞を的確に使用しているが意味の限定性が低く, あいまいな文	色んなものを見終わった。
(2) 非蓋然的反応	ターゲット動詞を使用しているが, 蓋然性が低い文	急いで本を見終わるようにした。
(3) 非的確反応	ターゲット動詞を的確に使用していない文	宿題をするかどうか見終わる。
(4) 非ターゲット反応	ターゲット以外の動詞を使用している文	テストの間違いで, 見直した。

Table 5 容認性が低い文の特徴パターンの出現数

	D児		H児	
	統語的複合動詞	語彙的複合動詞	統語的複合動詞	語彙的複合動詞
(1) 非限定的反応	5 (33.3)	4 (28.6)	4 (57.1)	4 (40.0)
(2) 非蓋然的反応	5 (33.3)	3 (21.4)	3 (42.9)	3 (30.0)
(3) 非的確反応	3 (20.0)	6 (42.9)	0 (0.0)	3 (30.0)
(4) 非ターゲット反応	2 (13.3)	1 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	15	14	7	10

() 内は合計文数に占める割合 (%)

Table 6 複合動詞課題と文法力・語彙力との相関

		文法力		語彙力	
		r*	$r_{xy \cdot z}^{**}$	r	$r_{xy \cdot z}^{***}$
動詞組合せ課題	統語的複合動詞	0.70	0.46	0.60	-0.02
	語彙的複合動詞	0.60	0.15	0.63	0.28
動詞選択課題	統語的複合動詞	0.62	0.30	0.58	0.11
	語彙的複合動詞	0.71	0.22	0.74	0.35
文産出課題	統語的複合動詞	0.57	0.25	0.53	0.11
	語彙的複合動詞	0.56	0.29	0.50	0.04

*: rはすべて, $p < .05$

** : 「語彙」を制御変数とした際の偏相関係数

*** : 「文法」を制御変数とした際の偏相関係数

また非ターゲット反応はいずれの種類の動詞でも認められなかった。

3. 4 各課題とリーディングテストの成績との相関

複合動詞の理解と文法力および語彙力との関連を検討するために, D児における各課題の成績とリーディングテストの「文法」「語彙」の2つの下位テストにおける評価段階との相関係数 (r), および「文法」と「語彙」の評価段階をそれぞれ制御変数とした際の偏相関係数 ($r_{xy \cdot z}$) を求め, 結果を Table 6 に示した。

分析の結果, いずれの課題の成績も「文法力」「語彙力」と0.5~0.7程度の有意な相関を示した(無相関検定, $p < .05$)。また動詞組合せ課題と動詞選択課題では, 統語的複合動詞の成績は「文法力」との偏相関係数が高く, 語彙的複合動詞の成績は「語彙力」との偏相関係数が高い傾向が示された。一方, 文産出課題においてはいずれの種類の複合動詞でも「文法力」との偏相関係数が高かった。

4. 考察

複合動詞の理解に関する3つの課題を実施した結果、いずれの課題においても統語的複合動詞より語彙的複合動詞の成績が低いことが示された。また聴覚障害児の成績は、全般的に聴児の成績より有意に低いことが示された。以下では、それぞれの課題の結果について考察する。

4. 1 動詞組み合わせ課題における成績の差異について

動詞組み合わせ課題では、いずれの対象児でも語彙的複合動詞での誤りが多く、特に動詞の誤った組み合わせが多く認められた。動詞組み合わせ課題では、実在する複合動詞についての知識が求められる。それ故、日常生活での使用頻度や教科書などに登場する頻度の少ないことが、語彙的複合動詞の成績が低いことに影響していると考えられる。

一方、形態的な誤りについては対象児間で誤り方の違いが認められた。Fig.4に示したように、聴覚障害児の結果では統語的複合動詞において、前項動詞を“連用形+て”の形態として後項動詞と組み合わせる誤りが多かった。この結果から、前項動詞と後項動詞の意味や補文構造を有するような組み合わせに関する知識を有する一方で、形態的に正確な表記を行うことが困難であることが示唆された。一方、語彙的複合動詞では、前項動詞を「連用形+て」とする誤りとともに、名詞化の誤りが多かった。この結果は、例えば「思いやる」という複合動詞よりも「思いやり」という名詞の方が使用頻度が高く、語彙として定着していることによって生じたものと考えられる。また聴覚障害児においては、語彙的複合動詞で前項動詞と後項動詞の接続が逆順になる誤りも生じた。逆順の誤りは聴児では認められないことから、聴児の場合、二つの動詞の“不自然な(起こりえない)”組み合わせを推測し、排除することができるのに対し、聴覚障害児ではそのような推測の困難が生じることがうかがえた。

4. 2 動詞選択課題の成績の差異について

動詞選択課題の結果を分析したところ、聴児では統語的複合動詞と語彙的複合動詞の成績に差が認められないのに対し、聴覚障害児では語彙的複合動詞の成績が有意に低いことが示された。この結果は、寺田(2001)と同様であり、聴覚障害児の場合、語彙的複合動詞の理解が困難であることが示唆された。寺田(2001)は、語彙的複合動詞の習得には連想記憶の形

成が必要であること、すなわち複合された意味を一つの意味として記憶することが必要であることを指摘しており、出現頻度や使用経験の量が影響することが考えられる。語彙的複合動詞は統語的複合動詞を比較して、前項動詞と後項動詞の組み合わせが多様であり、意味が慣用化されて(影山・由本, 1997)抽象度も高い場合が多く、また使用される文脈も限定される場合が多い。そのため、前項動詞と後項動詞のそれぞれの意味を理解していても、その意味を合成するのみでは理解に至らない場合が多く(松田, 2000; 谷内・小森, 2009)、そのような語彙としての難易度の高さが、聴覚障害児にとっての理解困難に影響していることが推察された。

4. 3 文産出課題の結果の差異について

対象児より産出された文の意味的な容認性について評価を行った結果、聴覚障害児が産出した文は聴児のそれよりも、意味的な分かりやすさの程度が顕著に低いことが示された。特に語彙的複合動詞を使用した場合、意味的に的確な文の産出が困難であることが示され、他の2つの課題と同様に語彙的複合動詞の理解に困難のあることが示唆された。また統語的複合動詞と語彙的複合動詞のいずれにおいても、意味的には正しいが漠然とした状況を示すのみの曖昧な文や、必然性や蓋然性の低い文が多く産出され、動詞の意味を限定的に使用することの困難が認められた。聴覚障害児が産出する文については、統語的・意味的に誤っていないが、モダリティの活用などによる状況の細かい描写に乏しい表現が頻出することが指摘されている(新海・澤, 2017)。複合動詞は、単一の動詞よりも意味が限定的であるため、その使用において厳密さが求められると考える。それ故、特に語彙的複合動詞を使用する際は、語彙力が強く関与すると考えられ、聴覚障害児の成績に影響したものと推察する。

4. 4 複合動詞の理解と文法力・語彙力との関連

聴覚障害児について、各課題の成績とリーディングテストの「文法力」「語彙力」との相関を分析した結果、いずれの課題についても有意な相関が示された。さらにそれぞれの下位テストの影響を排除した偏相関係数を求めたところ、動詞組み合わせ課題と動詞選択課題では、統語的複合動詞の成績と「文法力」、語彙的複合動詞の成績と「語彙力」の偏相関係数が相対的に高いことが示された。この結果より、統語的複合動詞の理解には文法力が、語彙的複合動詞の理解には語彙力がそれぞれ強く影響することが示唆された。この

結果は、2種類の複合動詞の理解プロセスが異なることを示唆しており、寺田(2001)の習得仮説を支持するものであった。すなわち複合動詞の理解は、統語的能力と意味的能力の双方の能力を反映することが考えられる。一方、文産出課題についてはいずれの複合動詞についても「文法力」との相関が高く、文の産出に対して統語能力が強く関連することが示された。産出された文の評定に際しては、意味的な容認性に着目し統語的な誤りを観点に含めないように教示したが、実際には文意が不明確な文も多く、統語的な正しさが評定に影響したと考えられる。

5. 結語

本研究では、聴覚障害児の複合動詞の理解について統語的複合動詞と意味的複合動詞との比較から検討した。その結果、統語的複合動詞と比較して、語彙的複合動詞の方が理解が困難であることが示され、先行研究の結果を支持するものとなった。また複合動詞の理解には「文法力」と「語彙力」が関与するが、複合動詞の種類によって関与の程度は異なることが示唆された。

近年、いわゆる第二言語として日本語を習得する者を対象にした日本語習得研究の観点を聴覚障害児の日本語能力の評価や指導に生かす試みが行われている(木戸・福田・仲野・宮下・阿蘇・池下・平井・後藤, 2008; 佐藤・渡邊・石原・大沼・吉岡, 2002)。これらの指導では、文法力や語彙力といった言語能力の各領域(ドメイン)のアセスメントと、領域に特化した指導内容が重視されている。一方、種々の言語要素の中には、本研究で取り上げた複合動詞の理解のように異なる領域の能力が要求される場合も多いと考える。聴覚障害児への日本語指導を考える上では、個々の領域の能力を高めるとともに、各領域の力を総合的に活用し、ことばの使用状況に応じた理解力を育てるという観点が重要になると考える。

最後に本研究の課題について述べる。本研究では構造に着目して2種類の複合動詞を設定したが、小学生を対象とするため、個々の複合動詞の意味的な難易度や出現頻度などを十分に統制することができなかった。語彙の難易度については、親密度や心像性などの信頼性の高いデータベースなどを利用した統制が可能であるが、複合動詞や複合名詞などの複合語の中には評価対象に含まれていない語も多く、十分な統制が難しい場合も多い。基本的な語彙や構文に加えて、より高次の構造を有する言語要素について聴覚障害児を対

象とした習得に関する基礎的データを収集・分析することが今後の課題となる。

付記1) 本研究は、日本特殊教育学会第56回大会(2018)で発表した内容について、新たな分析を加え、加筆・修正したものである。

付記2) 本研究は、平成30年度科学研究費(基盤研究B)(課題番号18H01039)の助成を受けた。

文 献

- 影山太郎(1993) 文法と語形成. ひつじ書房.
 影山太郎(1996) 動詞意味論. くろしお出版.
 影山太郎・由本陽子(1997) 語形成と概念構造. 研究社.
 木戸裕子・福田悦子・仲野てる子・宮下典子・阿蘇ふみ子・池下和美・平井謙司・後藤 豊(2008) ろう学校における「助詞検定」の作成と実施. 信学技報, 107(462), 65-70.
 小泉保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹(1989) 日本語基本動詞用法辞典. 大修館書店.
 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.
 松田文子(2000) 複合動詞の意味理解方略の実態と習得困難点. 言語文化と日本語教育, 20, 52-65.
 松田文子(2002a) 複合動詞研究の概観とその展望—日本語教育の視点からの考察. 言語文化と日本語教育増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線, 170-184.
 松田文子(2002b) 日本語学習者による「〜こむ」の習得. 世界の日本語教育, 12, 43-62.
 松田文子(2004) 日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通じて—. ひつじ書房.
 三浦憲一(2003) 聴覚障害児の日本語指導—動詞の活用に関して—. 障害児教育実践センター研究紀要, 1, 13-22.
 森田良行(1978) 日本語の複合動詞について. 講座日本語教育, 14, 69-86.
 阪本一郎(1984) 新教育基本語彙. 学芸図書株式会社.
 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.
 左藤敦子・相澤宏充・四日市章(2011) 聴覚障害児における心的動詞の産出の特徴. 障害科学研究, 35, 109-119.
 佐藤香織・渡邊まり恵・石原保志・大沼直紀・吉岡博英(2002) 聴覚障害者への日本語能力試験の適用—第二言語としての日本語学習者との比較—. 筑波応用言語学研究, 9, 101-114.
 澤隆史・相澤宏充(2007) 聴覚障害児の文章における動詞使用の発達の変化—一時例に関する縦断的検討から—. 東

京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 279-286.

澤隆史・相澤宏充 (2009) 聴覚障害児童・生徒の作文における動詞使用の発達的变化—学部間の比較による横断的検討から—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 60, 273-281.

新海晃・澤隆史 (2017) 聴覚障害児の作文におけるモダリティ使用の特徴に関する一研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 68, 203-209.

菅谷奈津恵 (2004) プロトタイプ理論と第二言語としての日本語習得研究. 第二言語としての日本語の習得研究, 7, 121-140.

谷内美智子・小森和子 (2009) 第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果—語彙的複合動詞を対象に—. 日本語教育, 142, 113-122.

寺田裕子 (2001) 日本語の二類の複合動詞の習得. 日本語教育, 109, 20-29.

聴覚障害児における複合動詞の理解

—— 複合動詞の構造による理解の差異 ——

Comprehension of compound verb by children with hearing impairments:

Effect of compound verb construction for comprehension

澤 隆史*¹・新海 晃*²・大川 将貴*³・相澤 宏充*⁴・林田 真志*⁵

Takashi SAWA, Akira SHINKAI, Masaki OKAWA,
Hiromitsu AIZAWA and Masashi HAYASHIDA

発達障害学分野

Abstract

The purpose of present study was to examine the feature of comprehension of compound verb by children with hearing impairments. Three tasks (verb combination task, multiple-choice verb task, sentence production task) to assess comprehensive faculty of compound verb were administered to children in elementary classes of deaf school and children in elementary regular school. Two types of verb which differ in structure (syntactic and lexical V-V compounds) were used in each task. Complementally, children with hearing impairments were tested grammatical competence and vocabulary by reading test. The main results were as follows:

(1) In all tasks, the scores of lexical V-V compound were lower than that of syntactic V-V compound in both participant groups. (2) In multiple-choice verb task, the score of lexical V-V compound was significantly different between participant groups. (3) In both multiple-choice verb task and verb combination task, syntactic V-V and lexical V-V compound were each correlated with grammatical competence and vocabulary respectively.

Keywords: children with hearing impairments, compound verb, grammatical competence, vocabulary

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、聴覚障害児による複合動詞の理解における特徴について検討した。複合動詞の理解力を評価するために、動詞組合せ課題、動詞選択課題、文産出課題の3つの課題を聾学校小学部児童および通常小学校児童に実施した。課題には構造の異なる統語的複合動詞と語彙的複合動詞の2種類の動詞を使用した。また聴覚障害児については、補足的に読書力テストによって文法力と語彙力を評価した。分析の結果、(1) すべての課題において、いずれの対象児群でも統語的複合動詞より語彙的複合動詞の成績が低い、(2) 動詞選択課

*1 Department of Education for Children with Special Needs, Tokyo Gakugei University

*2 The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

*3 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

*4 Department of Special Education, Fukuoka University of Education

*5 Graduate School of Education, Department of Special Needs Education, Hiroshima University

題では語彙的複合動詞において対象児群間の成績に顕著な差がある，(3) 動詞組合せ課題と動詞選択課題では，統語的複合動詞と語彙的複合動詞の成績がそれぞれ文法力，語彙力と有意に関連する，ことが示された。

キーワード：聴覚障害児，複合動詞，文法力，語彙力