心身障害学研究,17,87-98,1993.

聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究
―テクスト構造における再生とMISCUEによる検討―

鄭　仁豪*・岡田　明**

聴覚障害児の文章理解の特徴を明らかにするために、テクスト階層構造から、再生のMISCUEの変化を、健聴児との比較を通して検討した。被験児は、音声言語を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児35名と健聴児20名であった。両被験群は知能偏差値によってマッチングされた。物語音読後、設定部、主題部、筋立て部、解決部の4つの構造部と、レベル1からレベル4までの階層部といったテクストの階層構造から、再生頻度とMISCUEの出現頻度が検討された。その結果、聴覚障害児も物語構造を活用していること、また、聴覚障害児は、客観的描写の再生には優れる傾向があるが、主観的描写や、内容上それほど重要ではない文、最も重要な文の再生が不十分であること、解決部や、最も重要視される文の読みにおいてMISCUEを多く用いることが示唆された。

キー・ワード：聴覚障害児　テクスト構造　再生　MISCUE

Ⅰ．問題と目的

近年、読みにおける認知プロセスに焦点をあてた研究の中でスキーマの概念が出されるようになってきた。読みにおけるスキーマとは、読み手が理解のために用いる知識構造あるいは認知構造として定義される(Rumelhart, 1975[19])。つまり、読みとは、その理解のために読み手の知識構造が活用され、読んでいるものに対する知識構造を形成するプロセスであると考えられている（Kintsch and Van Dijk, 1978[14])。このような知識構造の活用は再生を検討することによって行われている。即ち、再生は理解の尺度として用いられており(Kintsch, 1977[13])、再生を調べることは、理解のための読み手の知識構造、スキーマの活用を調べることと考えられている（Gormley and Frazen, 1978[6])。

ところが、最近聴覚障害児を対象とした研究の中でも、スキーマの活用に焦点をあてた研究が行われている。Griffith and Ripich（1988[7]）は、物語の難しさをエピソードの数の多少により規定し、易しい物語から難しい物語までの4つの物語の読み聞かせにより、聴覚障害児のスキーマの活用を検討した。その結果、聴覚障害児も物語構造を用いること、また物語が難しくなるにつれ物語構造の活用が劣ることを報告している。Banks, Gray, Fyfe, and Morris（1991[1]）は、絵からなる物語を呈示し再生を求め、聴覚障害児のスキーマの活用を健聴児との比較を通して検討した。聴覚障害児も健聴児と同様に物語スキーマを活用すること、またそのスキーマは発達傾向を示すことを見いだした。しかし、健聴児に比べ、スキーマの活用に劣っていることをも明らかにした。これらの研究結果からは、聴覚障害児も健聴児と同様に物語スキーマを活用していること、また、内容的偏りなどの何らかの差が存在することをも示唆されている。

*心身障害学研究科
**心身障害学系

しかしながら、これらの先行研究は、聴覚障害児における物語スキーマの活用の検討に焦点をあてているため、スキーマの活用における健聴児との差の内容については明らかではない。また、物語の呈示においても、絵や読み聞かせの方法をとっており、文字からなる物語のスキーマの活用に関しては十分な情報が得られていない。さらに、先行研究は、トータル・コミュニケーションや主に手話をコミュニケーション手段とする聴覚障害児を対象としており、健聴児と同様に、音声言語をコミュニケーション手段とする聴覚障害児のスキーマの活用に関する情報は得られない。

また、音読の際には必ず書かれたものと異なる読み手の反応、MISCUEが示される（Goodman, 1969[5]）。MISCUEとは、読み手とテクストとの交互作用として、理解のために産出されるものであり、再生との相関関係も明かである（鄭，1991[2]）。しかしながら、その再生の内容とその際のMISCUEの変化を明らかにした研究は見あたらない。

そこで、本研究では、聴覚障害児の文章理解の特徴を明らかにすることを目指し、聴覚障害児の再生の内容とその時のMISCUEの出現率の検討を行なう。具体的には、音声言語を主なコミュニケーション手段とし知的に優れていると想定される対象を、健聴児との比較を通して、検討することを目的とする。こうした検討により、音声言語を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児の文章理解に関する重要な示唆が得られると考えられる。

II．テクスト構造

文章には、物語文、説明文、詩などのジャンルがあり、それぞれのジャンルは特有の構造をもつ。物語における構造は、テクスト構造、物語構造、物語文法、物語スキーマ、マクロ構造などと呼ばれる。

テクスト構造は、読み手の物語に関する知識構造、スキーマを定式化しようとする試みであり、物語に共通している構造を解析し、ルールとして表現しようとするものである（川崎，1986[12]）。つまり、文は単文を基本単位として解析できるように、物語は1つの出来事あるいは1つの状態を表現する命題文を基本単位として解析できる。このような命題文間の関係を明記するルールを解析ルールという。

解析ルールは研究者によって少々異なるが、Thorndyke（1977[21]）は、Rumelhart（1975[19]）の研究に依拠し、物語における構造を内容面から分析し、5つの規則からなる物語構造を提案している。Thorndyke（1977[21]）による物語構造の解析ルールをTable 1に示す。

本研究では、このようなテクスト構造から聴覚障害児の再生を分析することにより、聴覚障害児の文章理解の特徴が明らかになると考えた。

Table 1　物語構造の解釈ルール（Thorndyke, 1977）

ルール1：物語＝設定＋主題＋筋立て＋解決
ルール2：設定＝登場人物＋場所＋時間あるいは状態
ルール3：主題＝（出来事）*＋目標
ルール4：筋立て＝エピソード*
ルール4A：エピソード＝下位目標＋企て*＋結果
ルール4B：企て＝出来事*あるいはエピソード
ルール4C：結果＝出来事*あるいは状態
ルール5：解決＝出来事あるいは状態

注）①（　）は、その行為がなくてもよいことを示す
②*は、その行為が複数でもよいことを示す

III．方　法

1．被験児

聴覚障害児は聾学校に在籍し、音声言語を主なコミュニケーション手段とする、実験者が1週間毎日3時間のラポールを取り、聴取可能な程度の発話明瞭度を示す、小学4年生10名、6年生10名、中学2年生15名の計35名とした。これらの被験児は、知能上の問題を示さず他の障害をも持たなかった。健聴児は、小学校に在籍する4年生10名、6年生10名の計20名とした。被験児のプロフィールをTable 2に示す。

Table 2　被験児のプロフィール

		聴覚障害児群		健聴児群	
小4年	聴力レベル	N＝10	98～124	N＝10	
	知能偏差値		40～ 70		43～61
小6年	聴力レベル	N＝10	98～125	N＝10	
	知能偏差値		40～ 68		41～69
中2年	聴力レベル	N＝15	85～121		
	知能偏差値		42～ 66		

注）聴覚障害児の聴力レベルは良聴耳の平均聴力レベル（dBHL）
聴覚障害児の小4・小6年における知能偏差値は田中B式第1形式、中2年は診断性団体テストによる
健聴児の知能偏差値は教研G式による

2．読書材

小学校4年生用の現在使われているテクスト以外のテクストから精選し、人名や名称などを日本名にし、物語の内容に変化をもたらさないように、物語の長さを調節した42文、1430字からなる物語（西尾, 1975[17]）を用いた。

3．手続き

(1)　物語の音読および再生

物語を音読させ、テープレコーダに録音した。教示は、音読に先立ち、音読時どんな援助も与えないこと、また音読終了後物語の全体の内容について再生を行なうことを、まず口頭で、さらに確認のため続いて教示文を見せることによって行なった。なお、実験終了後、各被験児について読み終わった物語が初めて接した物語であったことも確認した。また、聴覚障害児には補聴器の装用により聴覚補償を行なった。

(2)　物語の階層構造化

Thorndyke（1977[21]）の解析ルールに従い、物語を設定・主題・筋立て・解析として構造化した。また、階層化のために、Guthrie(1977-1978[8])の研究に依拠し、物語における52の命題文を12人の大学生により1～5段階に評定させ、各文に対するレベルづけを求めた。レベルづけの際には、52の命題文における12人の評定者間の評定の一致度を調べるために、ケンドールの一致係数（W ;Kendall's coefficient of concordance)を求めたところ、W＝0.709であった。従って、各文における評定者間の評定は一致すると見なされるので、各文における12人の評定者の平均値を求め、各々の命題文におけるレベルとした。なお、各レベル間の0.5以上は上位レベルに0.5未満は下位レベルとして処理した。また、12人の評定者においては一番低い評定値である1段階として評定した文はみあたらないことから、レベル4を一番高いレベルと、レベル1を一番低いレベルとし、物語文における各文のレベルづけを行なった。本研究における物語の階層構造図をFig. 1に示す。

4．分析方法

分析は、実験者と大学院生2人の計3人によって行なわれた。音声的に不明瞭な点については担任教師との共同分析を行なった。従って、濁音の清音化や無声音化などの子どもの通常の発話習慣による誤りはMISCUEから除かれた。本研究における分析内容は以下のとおりである。

(1)　全体再生頻度の分析

物語全体の中で、2つ以上の事柄を含む複文や重文を命題文に直した52文のうち、それぞれの命題文のもつ情報を1単位としてみた場合の文単位情報の意味再生頻度（高井, 1989[20]）を調べた。

(2)　全体MISCUEの出現頻度の分析

音読時示されるMISCUEの出現頻度を調べる。

(3)　構造部からの分析

①各構造部における再生頻度を分析する。

②各構造部におけるMISCUEの出現頻度を分析する。

(4)　階層レベルからの分析

①各階層レベルにおける再生頻度を分析する。

②各階層レベルにおけるMISCUEの出現頻度を分析する。

なお、分析項目(1)～(4)については、第1要因を障害有無（聴覚障害児・健聴児）、第2要因を

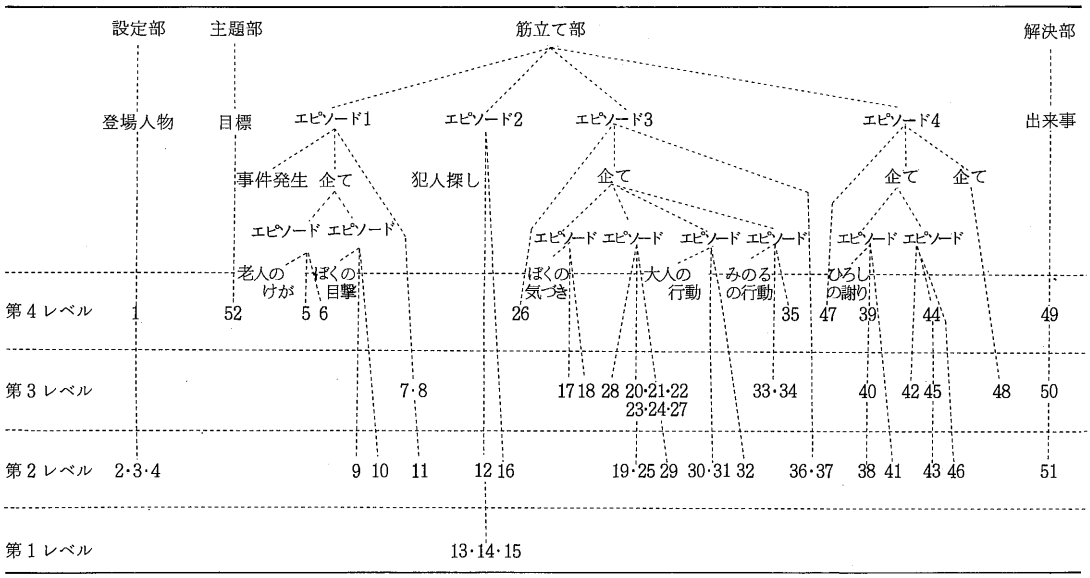

Fig. 1　物語の階層構造図

学年（小4・小6・中2）とする2要因の被験者間計画の分散分析を用いて、聴覚障害児と健聴児間および学年間における差を分析した。

Ⅳ．結　果

1．全体再生頻度の分析結果

再生頻度はTable 3に示すとおりである。分散分析の結果、障害有無および学年の主効果、障害有無×学年の交互作用、いずれも有意とはならなかった。

2．全体MISCUEの出現頻度の分析結果

全体MISCUEの出現頻度をTable 3に示す。分散分析の結果、障害有無の主効果（$F=4.39$ $df=1/50$ $p<0.05$）と学年の主効果（$F=7.54$ $df=2/50$ $p<0.01$）が有意となった。学年についてLSD法により下位検定を行なった結果、中2が小4（$MSe=111.58$ $p<0.05$）、小6（$MSe=111.58$ $p<0.05$）に比べMISCUEの出現頻度が少ないことが認められた。

Table 3　物語全体における再生・MISCUE頻度

		人数	再　生	MISCUE
小4年	聴覚障害児群	10	18.50(10.31)	32.70(10.27)
	健聴児群	10	17.80(3.64)	23.20(10.34)
小6年	聴覚障害児群	10	14.90(4.84)	26.30(11.87)
	健聴児群	10	20.20(3.64)	21.80(11.66)
中2年	聴覚障害児群	15	17.80(3.64)	16.13(9.14)

注）各項目セルの左；平均、右；標準偏差

3．構造部からの分析結果

(1)　各構造部における再生頻度の分析結果

各構造部における再生頻度をTable 4に示す。分散分析の結果、

①設定部においては、障害有無の主効果のみが有意傾向となった（$F=3.04$ $df=1/50$ $p<0.09$）。聴覚障害児の設定部の再生頻度が健聴児より多い傾向があることが示された。

②主題部においては、障害有無の主効果のみ有意となった（$F=7.14$ $df=1/50$ $p<0.05$）。健聴児が聴覚障害児より、主題部の再生頻度が多いことが認められた。

③筋立て部においては、学年の主効果のみ有意傾向となった（$F=2.95$ $df=2/50$ $p<0.07$）。学年についてもLSD法により下位検定を行なったところ、小6が中2に比べ筋立て部の再生頻度が多いことが認められた（$MSe=42.54$ $p<0.05$）。

④解決部においては、障害有無の主効果のみ

Table 4　各構造部における再生頻度

		人数	認定部	主題部	筋立て部	解決部
小4年	聴覚障害児群	10	2.00(0.81)	0.30(0.48)	14.30(8.92)	1.80(1.13)
	健聴児群	10	1.30(0.48)	0.70(0.48)	13.30(3.05)	2.50(0.52)
小6年	聴覚障害児群	10	1.60(0.51)	0.50(0.52)	11.00(4.08)	1.90(0.73)
	健聴児群	10	1.50(0.52)	0.90(0.31)	15.10(3.17)	2.70(0.48)
中2年	聴覚障害児群	15	1.66(0.97)	0.66(0.50)	18.00(8.80)	1.93(1.03)

注）各項目セルの左；平均、右；標準偏差

Table 5　各構造部におけるMISCUE頻度

		人数	認定部	主題部	筋立て部	解決部
小4年	聴覚障害児群	10	1.40(1.64)	0.40(0.69)	7.90(5.52)	1.20(1.03)
	健聴児群	10	0.70(1.05)	0.30(0.67)	6.00(4.02)	0.30(0.48)
小6年	聴覚障害児群	10	1.10(0.73)	0.30(0.48)	8.20(5.90)	0.70(1.05)
	健聴児群	10	1.00(1.49)	0.40(0.69)	5.10(3.51)	0.30(0.48)
中2年	聴覚障害児群	15	0.53(0.83)	0.06(0.25)	6.46(5.19)	0.93(0.96)

注）各項目セルの左；平均、右；標準偏差

有意となった（$F=7.81$ $df=1/50$ $p<0.01$）。健聴児が聴覚障害児より、解決部の再生頻度が多いことが認められた。

(2)　各構造部におけるMISCUEの出現頻度の分析結果

各構造部におけるMISCUEの出現頻度をTable 5に示す。分散分析の結果、

①設定部・主題部・筋立て部においては、障害有無・学年の主効果および障害有無×学年の交互作用のいずれも有意とはならなかった。

②解決部においては、障害有無の主効果のみ有意となった（$F=5.74$ $df=1/50$ $p<0.05$）。解決部においては、聴覚障害児が健聴児よりMISCUEを多く用いることが認められた。

4．各階層レベルからの分析結果

(1)　各階層レベルにおける再生頻度の分析結果

各階層レベルにおける再生頻度をTable 6に示す。分散分析の結果、

①レベル1においては、障害有無の主効果のみ有意傾向を示した（$F=2.97$ $df=1/50$ $p<0.09$）。聴覚障害児が健聴児に比べ、レベル1の再生頻度が少ない傾向を示すことが示さられた。

②レベル2においては、障害有無・学年の主効果および障害有無×学年の交互作用のいずれも有意とはならなかった。

③レベル3においては、学年の主効果が有意傾向（$F=3.05$ $df=2/50$ $p<0.06$）を、障害有無×学年の交互作用が有意（$F=4.12$ $df=1/50$ $p<0.05$）。となった。障害有無×学年の交互作用について、LSD法により多重比較を行なった結果、聴覚障害児においても、健聴児においても学年の進行に伴う変化はみられない。しかし、小6で聴覚障害児が健聴児に比べ再生頻度が少ないことが認められた（$MSe=6.60$ $p<0.05$）。

④レベル4においては、障害有無の主効果のみが有意となった（$F=10.90$ $df=1/50$ $p<0.01$）。聴覚障害児のレベル4の再生頻度が健聴

Table 6　各階層部における再生頻度

		人数	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
小4年	聴覚障害児群	10	0.20(0.63)	8.30(5.39)	5.10(3.03)	4.80(2.04)
	健聴児群	10	0.80(1.22)	6.80(3.01)	4.40(1.57)	5.80(1.13)
小6年	聴覚障害児群	10	0.30(0.48)	6.80(3.01)	3.50(2.01)	4.30(1.15)
	健聴児群	10	0.80(1.13)	6.90(2.13)	6.10(1.37)	6.50(0.97)
中2年	聴覚障害児群	15	1.00(1.19)	9.06(4.57)	6.46(3.50)	5.60(1.84)

注）各項目セルの左；平均、右；標準偏差

Table 7　各階層部におけるMISCUE頻度

		人数	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
小4年	聴覚障害児群	10	0.00(0.00)	5.10(4.53)	3.30(2.98)	2.30(1.94)
	健聴児群	10	0.00(0.00)	4.20(3.42)	2.00(1.94)	1.10(1.10)
小6年	聴覚障害児群	10	0.00(0.00)	5.90(3.90)	2.30(2.31)	2.10(1.44)
	健聴児群	10	0.10(0.31)	3.90(2.37)	1.60(1.42)	0.90(0.73)
中2年	聴覚障害児群	15	0.13(0.35)	4.46(3.58)	1.73(1.33)	1.66(1.67)

注）各項目セルの左；平均、右；標準偏差

児より少ないことが認められた。

(4)　各階層レベルにおける MISCUE の出現頻度の分析結果

各階層レベルにおける MISCUE の出現頻度を Table 7 に示す。分散分析の結果、

①レベル1、レベル2、レベル3においては、障害有無と学年の主効果および障害有無×学年の交互作用のいずれも有意とはならなかった。

②レベル4においては、障害有無のみ有意となった（$F=6.66$ $df=1/50$ $p<0.05$）。聴覚障害児が健聴児に比べ、レベル4において MISCUE を多く用いることが認められた。

V．考　察

本研究は、音声言語を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児の文章理解の特徴を明らかにするために、物語文の読みにおけるスキーマの活用とその時の MISCUE の変化を検討することであった。そのため、物語文における階層構造を用いて、健聴児との比較を行なった。つまり、設定、主題、筋立て、解決の4つの構造部と、第1、2、3、4レベルの4つの階層レベルにおける再生頻度と MISCUE の出現頻度を分析した。なお、分析のための統計処理においては、学年間の被験児の数が一律ではないことからタイプIIの平方和を用いた。また、分布の正規化と分散の圧縮のために、データの分布に対し、角変換を用いた。

聴覚障害児と健聴児の物語全体の再生頻度には差が示されない。このような傾向は、知能偏差値によってマッチングされた聴覚障害児と健聴児の物語の再生頻度には差がないことを明らかにした研究（Gains, Mandler, and Bryant, 1981[4]）からも示唆されている。また、一般に聴覚障害児の再生は、独立文より文脈として呈示されると促進されるとの示唆もみられる（McGill-Franzen and Gormley, 1980[16]; Ewoldt, 1981[3]）。本研究における聴覚障害児は、知能偏差値によって健聴児とのマッチングが行われており、聴覚障害児の中でも比較的知能、

学習において優れている対象として考えられる。また実験材料においてもひとつのまとまりを持つ文章を用いている。従って、再生頻度において差がないことは、知能偏差値による被験児の統制と聴覚障害児における文脈効果による理解の促進の2つの理由によるものと思われる。

しかし、全体MISCUEの出現頻度においては、Fig. 2に示すように、聴覚障害児はMISCUEを多く用いる。Poor Readerにおいては符号化の誤りが多いとの示唆（Hoffman and Clements, 1983[9]; Hoffman, O'Neal, Kastler, Clemnets, Segel, and Nash, 1984[10]）もみられるが、聴覚障害児におけるMISCUEとは、聴覚障害児のテクストとの交互作用の顕示としても考えられる（鄭, 1991[2]）。従って、本研究における聴覚障害児と健聴児における再生頻度には差がないことからも推察できるように、聴覚障害児は健聴児と同程度の理解を進めるためには、健聴児より多くのMISCUEを用いる必要性があると思われる。

しかし、聴覚障害児の再生においては再生内容の偏りや歪みも指摘されている（Gains, Mandler, and Bryant, 1981[4]）。つまり、再生の質的な側面においては、健聴児と異なる様子を示す可能性が示唆されている。このような、再生の質的な側面およびその時のMISCUEの変化をも検討するために、物語の階層構造から、再生の内容とMISCUEの変化を検討した。

Table 4からも分かるように、聴覚障害児の各構造における再生は、その頻度差はあるものの、再生が欠けている構造部はみあたらない。健聴児の再生と同様なパターンを示していることが分かる。こうした結果は、聴覚障害児も健聴児と同様にテクスト構造を活用しているとの研究（Griffith and Ripich, 1988[7]; Banks, Gray, Fufe, and Morris, 1991[1]）からも報告されている。また、聴覚障害児のテクスト構造の獲得は健聴児と同様に発達傾向を示す（Griffith and Ripich,1988[7]）と考えられている。本研究では、学年間の変化は筋立て部のみで示されており、健聴児と同様に、発達的傾向については明らかではない。これは、テクストの内容や興味度、対象の年齢層の浅さなどに関係すると思われるので、今後の課題にしたい。

各構造部における再生の変化は、Fig. 3に示すように、設定部においては聴覚障害児の再生頻度が多い傾向が検証されている。しかし、Fig. 4とFig. 5に示すように、主題部や解決部においては健聴児の再生頻度が低く検証されている。物語構造を、設定部（setting）、発端部（initiating event）、内応部（internal response）、内案部（internal plan）、展開部（attempt）、結論部（direct consequence）、反

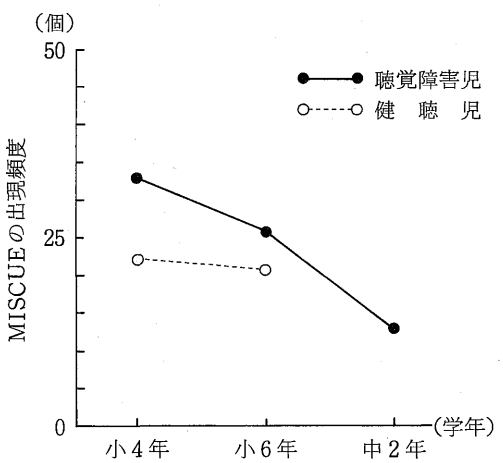

Fig. 2　全体MISCUEの出現頻度

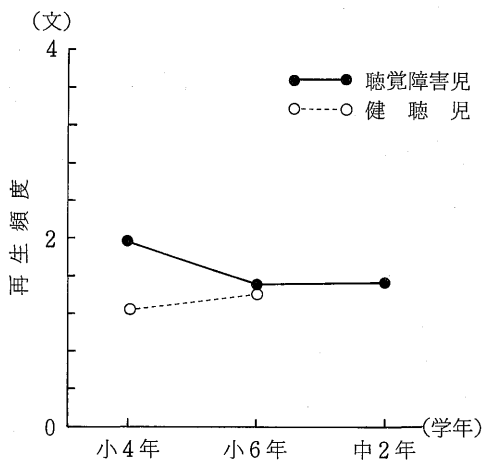

Fig. 3　設定部における再生頻度

応部(reaction)の7つに分類したMandler and Johnson (1977[15])の研究は、設定部や発端部を一般的事実を述べる客観的内容とし、内応部や内案部を主人公の感情や思考を表している主観的内容として考察を行なっている。本研究における設定部は、一般的物語の設定部に当てはまること、また解決部や主題部は、主人公の感情や考え、そこから派生する行動などを表していると考えられる。つまり、Mandler and Johnson (1977[15])の解釈から推察するとき、聴覚障害児は設定部などの客観的内容の再生は健聴児より優れる傾向があること、また、主題部や解決部などの主観的内容の再生は健聴児に比べ劣るといえよう。従って、聴覚障害児は主観的内容の再生に問題を示すことが推察できる。

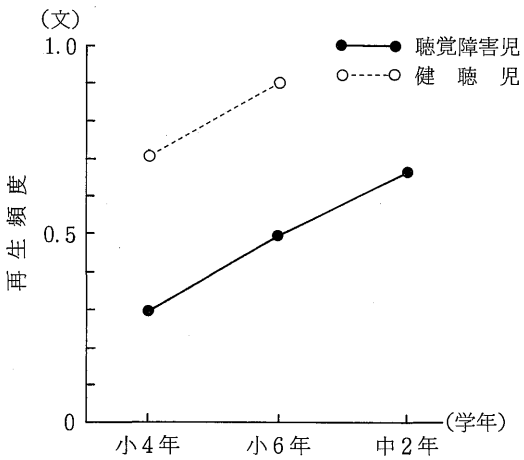

Fig. 4　主題部における再生頻度

その各構造におけるMISCUEの変化は、Fig. 6に示すように、解決部のみで聴覚障害児と健聴児との差が示されている。このことを再生頻度と関連づけてみると、主題部、解決部において聴覚障害児の再生頻度が少ないことが示され、MISCUEの出現頻度においては解決部のみでその差が表れている。本実験では、その原因を突き止めることはできなかった。しかし、MISCUEは理解を妨げる働きも、促進する働きも有していること(鄭, 1992[2])、また有意差は解決部でしか示されないが、各構造部における聴覚障害児のMISCUEが全般的に多く表れることから、少なくとも、解決部においては聴覚障害児は健聴児より多くのMISCUEを用いてもうまく理解に至らなかったことはいえよう。

各階層レベルにおける再生頻度の差は、Fig. 7とFig. 8に示すように、第1レベルと第4レベルで検証されている。第1レベルの物語の内容をみると、第3者間の細かい話しのやりとりが描写されている。Johnston (1982[11])は、聴覚障害児の再生を調べ、意味的には同じ再生をしていても、逐次的には短い再生が多いと報告している。つまり、物語におけるキーワードはうまく再生できるが、付随的単語や内容の再生

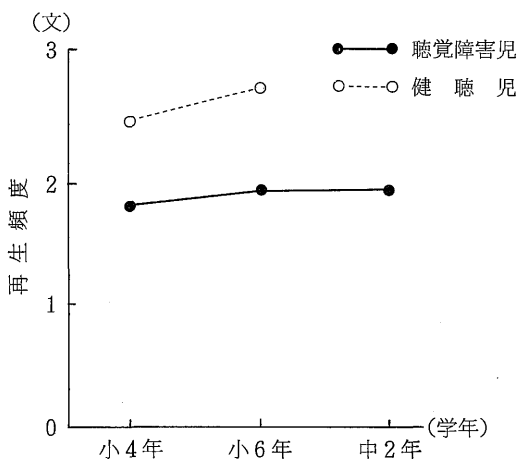

Fig. 5　解決部における再生頻度

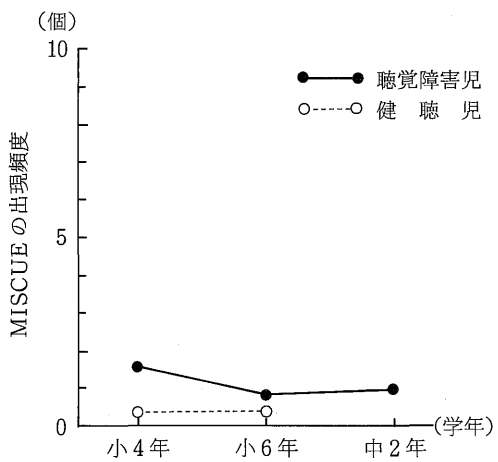

Fig. 6　解決部におけるMISCUEの頻度

においては欠けていることを示唆しているといえよう。従って、第1レベルにおいて聴覚障害児の再生頻度が劣ることは、このような細かいところへの注意や記憶の問題を反映していると思われる。また、第4レベルは、第4レベルの文のみでも物語の流れが把握できるような物語のすじを構成する文の集まりである。一般に、聴覚障害児は物語における場面、主題、大意の把握力が乏しいと示唆される（岡田, 1986[18]）。第4レベルにおける聴覚障害児の健聴児との差はこのような側面への問題を反映していると考えられる。

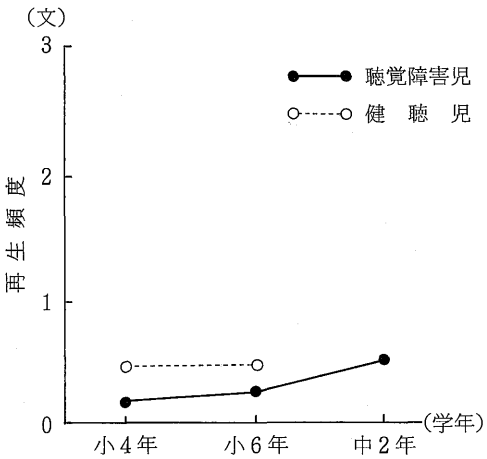

Fig. 7　第1レベルにおける再生頻度

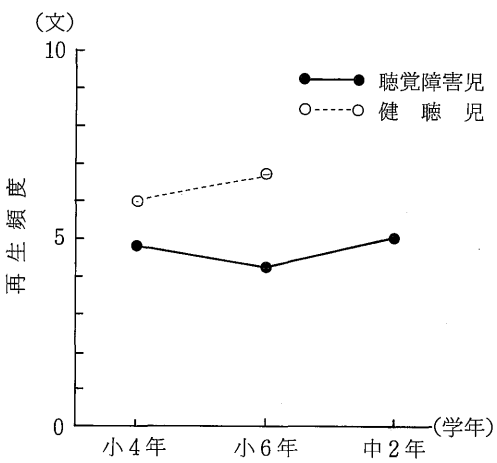

Fig. 8　第4レベルにおける再生頻度

また、各階層レベルにおけるMISCUEの差は、Fig. 9に示すように、第4レベルのみで聴覚障害児が健聴児より多いことが検証されている。このような原因の1つとして、前述した場面、主題、大意の把握力の乏しさによる理解の難しさが考えられるが、その他に文の複雑さも関わっていると考えられる。今後、このような文の難易度を指標とした物語の理解やMISCUEの変化についても検討する必要があると思われる。

VI. おわりに

本研究は、音声言語を主なコミュニケーション手段とする聴覚障害児の物語読みにおけるスキーマの活用とその時のMISCUEの変化を、物語の構造と文のもつ重要度のレベルから検討し、文章理解の特徴を明らかにするものであった。つまり、設定部、主題部、筋立て部、解決部といったテクスト構造と物語における文の重要度をレベル1、2、3、4に分類し、その際の再生とMISCUEの変化を調べた。その結果、次のような知見がえられた。

①聴覚障害児もテクスト構造を活用している。

②聴覚障害児は主観的内容の再生が不十分である。

③聴覚障害児は解決部でMISCUEを多く用

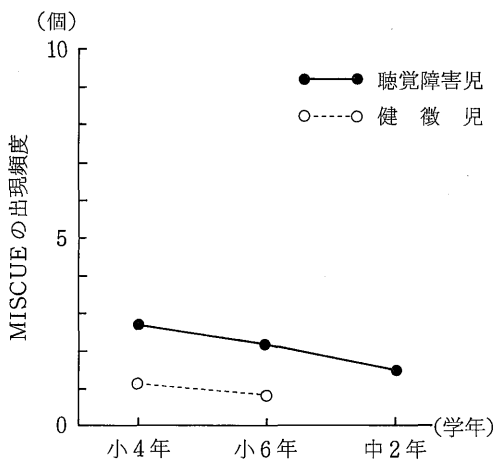

Fig. 9　第4レベルにおけるMISCUEの頻度

いる。

④聴覚障害児は物語の内容上それほど重要でない細かい内容の再生が不十分である傾向があり、最も重要視される内容の再生が不十分である。

⑤　聴覚障害児は重要視される内容の読みにおいてMISCUEを多く用いる。

しかし、MISCUEの出現頻度は文の難易度によっても影響されると思われるので、今後、この点についても検討する必要性が示唆された。また、テクスト構造の発達傾向を明らかにするために、テクストの内容や興味度、幅広い対象による検討も必要であると思われる。

Ⅶ. 文　献

1) Banks, J., Gray, C., Fyff, R., and Morris, A. (1991): An investigation of story schemata in deaf children using a New Picture Arrangement Test. Journal of British Association of Teachers of the Deaf, 15, 9-19.

2) 鄭仁豪 (1991) 聴覚障害児の音読について—CUEING SYSTEMと再生の関係を中心に—. 日本特殊教育学会第29回大会発表論文集, 50-51.

3) Ewoldt,C.(1981): A psycholinguistic description of selected deaf children in sign language. Reading Research Quarterly, 17, 58-89.

4) Gains, R., Mandler, J. M., and Bryant, P. (1981): Immediate and delayed story recall by hearing and deaf children. Journal of Speech and Hearing Research, 24, 463-469.

5) Goodman,K.S. (1969): Using children's reading miscues for teaching new strategies. Reading Teacher, 23, 455-459.

6) Gormley, K. A., and Frazen, A. (1978): Why can't the deaf read. American Annals of the Deaf, 123, 542-547.

7) Griffith, P. L., and Ripich, D. L. (1988): Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. American Annals of the Deaf, 133, 43-50.

8) Gutrie, J. T. (1977-1978): Story comprehension and fable. In Singer, H., and Ruddell, R. B. (Eds.), Theoretical models and process of reading. International Reading Association, 398-403.

9) Hoffman, J. V., and Clements, R. O. (1983): Reading miscues and teacher verbal feedback. Elementary School Journal, 84, 423-439.

10) Hoffman, J. V., O' Neal, S. F., Kastler, L. A., Clements, R. O., Segel, K. W., and Nash, M. F. (1984): Guided oral reading and miscue focused verbal feedback in second grade classrooms. Reading Research Quarterly, 19, 367-384.

11) Johnston, J. (1982): Narratives; A new look at communication problems in older language disordered children. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 13, 144-155.

12) 川崎恵理子 (1986): 物語文法. 大島尚偏, 認知科学, 130-133.

13) Kintsch, W. (1977): On comprehending stories. In Just, E. and Carpenter, A. (Eds.), Cognitive process in comprehension. Hillsdale, NS: Colbanar, 32-62.

14) Kintsch, W., and Van Dijk, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.

15) Mandler, J. M., and Johnson, N. S. (1977): Remembrance of things parsed; Story structure and recall. Cognitive Psychology, 9, 111-151.

16) McGill-Franzen, A., and Gormley, K. (1980): The influence of context on deaf readers' understanding of passive sentences. American Annals of the Deaf, 125, 937-942.

17) 西岡実偏 (1975): 改訂標準国語4年上. エドモンド・デアミーチス作, 雪の日のできごと. 教育出版, 54-65.

18) 岡田明 (1984): 聴覚障害児の読みに及ぼす文脈の影響 (その5). 心身障害学研究, 9, 21-30.

19) Rumelhart, D. (1975): Notes on a schema for

stories. In Bobrow, D. and Collins, A. (Eds.), Repesentation and understanding: Studies in cognitive science. New York, Academic Press, 211-236.

20) 高井かづみ (1989): 物語の記憶・理解きおけるモダリティ及びテキストの効果. 37, 386-391.

21) Thorndyke, P. W. (1977): Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 11, 82-109.

資料：読書材

雪の日のできごと

おおぜいの少年たちが、学校からの帰り道、大通りで雪合戦を始めた。石のように固めて、雪の玉を作っては、さかんに投げ合っていた。

そのころ、歩道をたくさん人が通っていたが、雪の玉は、的をはずれて、この歩道にまでビュービュー飛んできた。

ところが、そのしゅんかん、反対側の歩道で、「あっ。」というさけび声が起こった。見ると、ひとりの老人が、ぼうしを飛ばし、よろめきながら、両手で顔をおさえていた。

すぐに、おおぜいの人がかけよってきた。雪合戦の子どもたちは、おどろいて、くもの子を散らすようににげてしまった。

ちょうどぼくは、本屋の店の前で、雪合戦を見ていたのだが、そのぼくの所へも、いく人かの生徒がにげてきた。

さて、目をやられた老人のまわりは、黒山のような人だかりであった。おまわりさんと四、五人のおとなは、あちらこちらかけずり回り、子どもたちをとらえては、きいた。

「だれがやったのか。」

「ぼく、知らない。」

「じゃ、だれがやったのか、言いなさい。」

そんなふうに問いつめたり、おどかしたりしながら、いちいち調べて回っていた。

ぼくの すぐとなりで、ショーウインドーをのぞいていたひろしが、からだをふるわせ、まっさおな顔をむいているのに、ぼくは気がついた。

すると、みのるが、小声でひろしに言った。

「おい、名のって出ろよ。もしほかの生徒がつかまったら、きみは、ひきょう者になってしまうぜ。」

「だって、ぼく、わざとしたんじゃないもの。」

「そんなことは、言いわけにならないさ。正しいことをしなくちゃいけないよ、きみ。」

「でも、なんだが、こわいなあ。」

「勇気を出すんだ。ぼくもいっしょに行ってやるよ。」

と、みのるは、はげますように言った。

みのるは、むりやりひろしのうでを取って、人ごみの前の方へおし出した。みんなは、すぐに、その子がはん人だ とさとって、まわりをとり囲んだ。なかには、こぶしをふり上げて、今にもひろしになぐりかかろうとする者も、何人かいた。

だが、みのるは、そうはさせなかった。間に立ちはだかって、

「よしてください。おとながおおぜいかかって、小さな子どもをなぐるんですか。」

とさけんだので、みんなは、ちょっとひるんだ。

おまわりさんが、ひろしを引っぱって、けがをした老人のねかされている店へ連れていった。みのるもぼくも、あとに続いた。

老人は、ソファにねかされて、目の上には、ハンカチがかけてあった。

「すみません。でも、わざと投げたんじゃないんです。」

ひろしは、おびえてしまって、すすりなきながら言った。

それでも、こうふんしたおとなたちは、聞き入れようとはせずに、ひろしをゆかに投げとばした。

が、幸い、軽いのぶがあらわれた。それは、できごとの直初からこうんになっていたらしい、ぼくらの学校の校長先生だ。

「みなさん、この子は、いさぎよく名のって出たのです。ですから、この子をはずかしめたり、らんぼうにあつかったりするけんりは、どなたにもないはずです。」

そう言われて、みんなは、だまりこんでしまった。

「お年よりに、おわびをしなさい。」

と、校長先生は、ひろしにおっしゃった。

そのとたんに、ひろしはわっとなきだしながら、老人に取りすがった。老人は、手さぐりをして、ひろしの頭をかかえ、そのかみの毛をなでやった。ゆるしてくれるというのだろう。

それを見て、みんなは、

「もういい。早く、自分のうちへ帰るんだ。」

と、ひろしに言った。

きょう見たできごとは、そうした勇気を、強く、ぼくの心に植えつけてくれたのだった。

Bull. Spec. Educ. 17, 87-98, 1993.

Text Schema of Hearing-Impaired Children in Story Reading : by the Analysis of Retelling and Miscue

In-ho CHUNG and AKIRA OKADA

Using a text schema, the present study examined comprehension and miscue of story reading by hearing-impaired children who trained orally in comparison with hearing children. Subjects were 35 hearing-impaired and 20 hearing children, who were matched by standard deviation of IQ from 40 to 70. Comprehension and miscue of story reading were investigated in the text schema that assumed a hierarchical organization framework ; setting, theme, plot, and resolution by the sentences at 4 different levels. It was argued that Hearing-Impaired children who trained orally (a) use the pattern of the text schema as hearing children do ; (b) tend to delay in retelling subjective facts, the highest -level and the lowest-level sentences ; (c) make a of miscues in resolution and in the highest level sentences.

Key Words : Hearing-Impaired children, text schema, retelling, miscue