

# 聴覚障害児の動詞使用における表現の分化について

関 圭子, 都築繁幸, 草薙進郎

## 問 題

われわれは、これまでに聴覚障害児の文理解の特徴を明らかにする為に、主として、言語指導法の観点から検討することを試みてきた。草薙ら(1979)は、聴覚障害児においては、統語構造の獲得が大きく遅滞し、文型に即さず知っている単語から意味を類推しやすいことを示している。都築ら(1980)は、正誤判断法と動作法の両者を用いて文理解能力を検討した結果、両者の成績に相関が認められず、受身文理解の程度は、「S+V型」の単純な能動文理解の程度によって左右されることを示している。都築(1980)は、聴覚障害児のクローズ成績と読書能力・文理解能力との関係を検討した結果、両者にある程度の相関が示され、クローズ法が言語能力検査として利用できる可能性が認められたことを報告している。都築(1981)は、子供の論理的思考と文理解との関連性から、聾学校高等部を対象にして、論理的型式に基づいた条件文の理解を検討した結果、聾学校高等部生徒の成績は、健聴児の3年相当の成績であったことを報告している。川口ら(1981)は、聴覚障害生徒の慣用的表現の理解を語連想の程度との関連で検討している。本来、慣用的な表現は、文を構成する個々の単語から句全体の意味を類推しにくいものである。「聴覚障害」を有する子供にとっては、「目に見えぬ」状況を想定しなければならぬ為、慣用表現を理解することは、仲々、容易なことではないとされている。川口らの結果によると語連想量の程度により慣用的表現の理解が異なることが示され、語そのものの意味素性の程度が慣用的表現の理解に影響を及ぼしていることが示唆されている。関ら(1982)は、読書力検査の下位検査である語彙課題の成績と文頭、文中、文末を削除したクローズ課題の成績を検討している。そ

の結果によると、聴覚障害児のクローズ反応のパターンが似ており、しかも、表現が分化されておらず、動詞句の用法が貧弱であることが示されている。

文理解の研究を進めていく上で、様々な方法が考えられる。言語学的な単位からみれば、前述の研究は「単語」との関連で分析したものであり、「語彙」、すなわち、子供が所有している単語の総体を検討していくことが、文理解の特徴を明らかにしていく際には重要な問題といえる。それは、「語彙」の問題が、究極的には、子供たちのもつ「概念」の問題に及ぶ問題であると考えられるからである。聴覚障害児においては、この「概念」が、いわば早期からの人工的な・人為的な営みによって形成されていく為に、これに及ぼす教育心理的問題は更に複雑なものとなる。一般的にみて、文字提示は、健聴児よりも聴覚障害児の方に早く導入されているが、文字の早期導入が、読み書き能力の形成や「概念」の発達にどう関係しているのかという点についても現状では殆んど明らかにされていない(斎藤, 1977)。聴覚障害児教育にあって、これまでに「語彙」に関する研究や発表がかなりみられるが、近年では、「語彙」の問題を含みながらもどのような言語素材をどのように言語指導法の中に位置づけていくかが課題として残されているように思われる。

われわれは、こうした点を整理していくには、意味理解という観点から検討していくことが大切であると考えている。

本研究は、関ら(1982)の研究成果を踏まえながら「動詞使用」における表現の分化について検討し、言語素材表を作成する際の基礎資料を提供することを目的とする。特に、今回は、文が示している命題の読み取りを「絵からうけとる文のイメージ度」としてとらえ、この文のイメージの程

度が動詞使用における表現の分化とどのような関係にあるのかも検討する。こうしたことを試みる背景には、聴覚障害児に対する早期の言語指導、特に語彙指導では、「絵カード」を中心に教師が子供に読みかかせながら展開しているのが現状であり、こうしたことを通して子供の概念化をはかっているからである。

### 方法

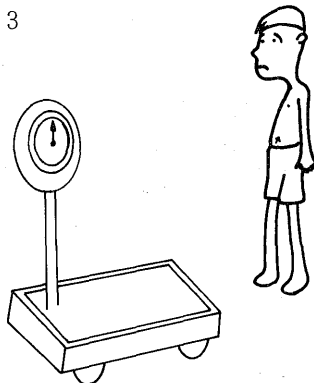
被験者：被験者は、関東地区の聾学校A、B校に在籍する聴覚障害児（生徒）で、小4、8名、小5、16名、中6、15名、中1、13名、中2、18名、中3、15名の計85名とした。

材料：課題は2つからなる。課題Ⅰは、被験児が絵から受けとるイメージに合うと思う文を6つの選択肢の文から選ぶものである。絵は、どの文にも該当すると思われるものを想定して作成した。図1、図2は、課題Ⅰの一部を示している。図1の場合、「重さ」と「目方」が類義語的なものであり、「みる」「はかる」「調べる」が類義語的なものである。これらをくみあわせて、選択肢の文を6つ作成した。課題Ⅰは、ダミーの問題2題を含めて10題作成した。これらの問題は予備的に次のような操作をへた。大学院生20名に絵のイメージに最もあうと思うものから「6, 5, 4, 3, 2, 1点」と得点を与えるように依頼した。その平均点が図1、図2の中に示されている。その点の高いものから

「絵に対するイメージ得点」として「6, 5, 4, 3, 2, 1点」と操作的に点数化した。すなわち、図1において、聴覚障害児が「重さをみる」を選択すれば「4点」が与えられ、「目方をはかる」を選択すれば「1点」が与えられることになる。課題Ⅱは、動詞クローズ課題であり、表1はその一部を示している。課題の文においては動詞句の部分すべて削除した。

手続き：検査は集団（7—8名）で実施した。問題は、課題Ⅰでは6ページ、課題Ⅱでは7ページの小冊子にして配布し、作業制限法で行なった。課題Ⅰのインストラクションは「それぞれの問題の絵を見て考え、考えたことに一番よくあてはまる文に○をつけなさい」とした。課題Ⅱのインストラクションは「の中にことばを入れて文を作りましょう」とした。検査は各学年とも、両課題あわせておよそ30分程で終了した。

結果の処理：課題Ⅰは次のように行なった。図1、図2には、大学院生の評定に基づき、絵に対するイメージ得点が示されている。聴覚障害児が各々の文を選択した際、その点が与えられ、個人得点は48点満点（ $6 \times 8 = 48$ ）とした。この場合、絵に対するイメージ度はあくまでも健聴の大学院生によるものであり、聴覚障害児のイメージ得点は極めて操作的なものである。課題Ⅱでは、採点の基準として正答を意味正答と完全正答とに分けて考えてみた。ここでいう完全正答とは、筆者ら



	文	平均	得点
1	重さをみる。	3.1 (1.47)	4
2	重さをはかる。	2.5 (0.83)	2
3	重さを調べる。	5.6 (0.69)	6
4	目方をみる。	3.1 (1.05)	3
5	目方をはかる。	1.9 (1.35)	1
6	目方を調べる。	5.0 (1.03)	5

\* ( )はS. D

図1 課題Ⅰの具体例とイメージ得点



	文	平均	得点
1	図を かく。	3.2 (1.67)	3
2	図を えがく。	4.0 (1.56)	4
3	図を しるす。	2.1 (1.07)	1
4	絵を かく。	4.9 (0.81)	6
5	絵を えがく。	4.6 (1.23)	5
6	絵を しるす。	2.3 (1.66)	2

\* ( )はS.D

図2 課題Ⅰの具体例とイメージ得点

が設定したものであり、意味正答は、文脈的に意味が通じた場合の反応である。被験者のクローズ反応は、実際には、意味が通じれば正答であり、必ずしも筆者らが仮説的に考えたものと合致しなくてもよい(岡田ら, 1980)。聴覚障害児が所有している語彙の質を検討する為には意味正答水準と完全正答水準との反応率の差を検討してみるのが有効な方法であると思われる。

分析の視点は、①課題Ⅰと課題Ⅱの成績及び両課題の相関、②課題Ⅱにおける動詞別平均正答率を算出して検討することである。

## 結 果

(1) 課題Ⅰと課題Ⅱの各々の成績及び両者の相関について

表2は、課題Ⅰと課題Ⅱの各々の得点及び相関が示されている。表3に示されるように課題Ⅰではその得点が34~39の範囲内であり、絵から受けとるイメージ得点は学年間で有意差はみられなかった。従って、絵に対するイメージ度は同レベルにあることを示している。

一方、課題Ⅱのクローズ課題の成績は各学年間で異なっている。平均正答数を17.1であり平均正答率は42.8%である。今回、対象とした被験者群の結果をみる限り、中3段階でも小4の成績に及

ばなく、小6と中1で成績が下降している傾向がみられた。

又、課題Ⅰと課題Ⅱの両者の相関では、小4で $r = 0.65$ であり何らかの相関が認められたが、他の学年では認められなかった。しかし、両者の相関は、小学部段階と中2、中3段階では明らかに異なることを示唆する結果を示しているといえよう。

表1 課題Ⅰの具体例

9	本を お金に	<input type="text"/>	。
10	すぐに お風呂から	<input type="text"/>	。
11	おかあさんの 死を	<input type="text"/>	。
12	いちばん前で 指揮を	<input type="text"/>	。
13	あした 旅に	<input type="text"/>	。
14	味方に なるように	<input type="text"/>	。
15	コップの ふちを	<input type="text"/>	。
16	目盛は 60gを	<input type="text"/>	。

表2 課題Ⅰと課題Ⅱの結果

	課題Ⅰ	課題Ⅱ	相 関
小 4 (N = 8)	36.1 (11.25)	23.6 (10.27)	0.650
小 5 (N = 16)	39.0 ( 4.60)	18.1 (12.41)	0.536
小 6 (N = 15)	33.8 ( 4.94)	12.5 (10.81)	0.526
中 1 (N = 13)	35.8 ( 5.35)	10.1 ( 8.00)	0.508
中 2 (N = 18)	37.5 ( 2.93)	17.1 ( 9.37)	0.254
中 3 (N = 15)	37.7 ( 3.36)	21.3 (12.35)	0.150

\* 平均とSD; ( ) はSDを示している。

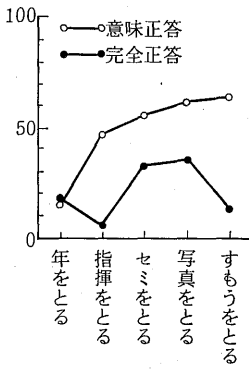


図3 「とる」の場合の平均正答率

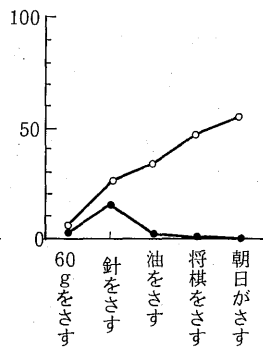


図4 「さす」の場合の平均正答率

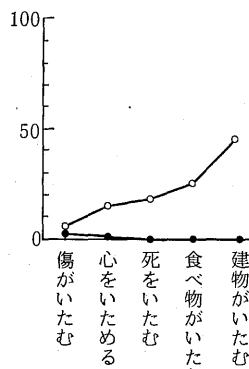


図5 「いたむ」の場合の平均正答率

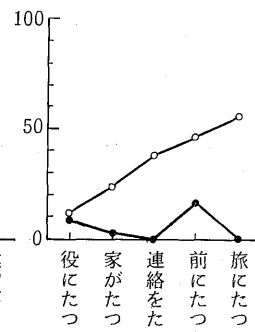


図6 「たつ」の場合の平均正答率

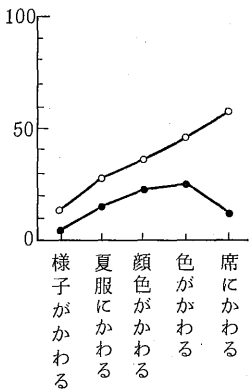


図7 「かわる」の場合の平均正答率

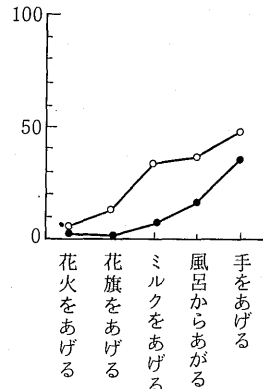


図8 「あげる」の場合の平均正答率

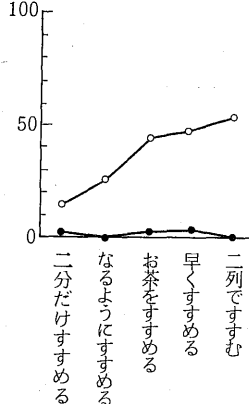


図9 「すすめる」の場合の平均正答率

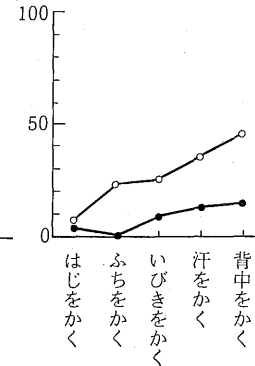


図10 「かく」の場合の平均正答率

(2) 課題Ⅱにおける動詞別平均正答率

図3は、「とる」の場合の平均正答率、表3はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「すもうをとる」「写真をとる」「セミをとる」「指揮をとる」「年をとる」の順であるのに対して完全正答水準では「写真をとる」「セミをとる」「年を

とる」「すもうをとる」「指揮をとる」の順であった。完全正答以外のクローズ反応では「友達とすもうをした・する」、「上手に写真をうつした」「林でセミをつかまえた」「いちばん前で指揮をした・する」といった例がみられる。

図4は「さす」の場合の平均正答率、表4はそ

表3 「とる」の場合のクローズ正反応

すもうを とる	写真を とる	セミを とる	指揮を とる	年を とる
・して遊ぶ 5	・うつした(す) 18	・つかまえる 18	・した 17	・とる(った)16
・した 13	・とる(った) 33	・とった(とる) 28	・している 2	
・とる 12	・とりたいた 1	・とりにいった 1	・やる 3	
・やる 9		・みつけた 1	・とる 5	
・する 10		・みます 1	・する 12	
			・見た 2	

表4 「さす」の場合のクローズ正反応

朝日が さす	将棋を さす	油を さす	針を さす	60gを さす
・出る(た) 13	・さした 1	・つける 22	・さした 17	・さした 5
・見えた(る) 9	・やったが負けた 1	・さした 2	・ささった 1	・しめす 1
・のぼる 12	・した 17	・かける 3	・さされる 1	
・ひかる 3	・して遊んだ 2	・つけてみがく 1	・さしたのでいたい 1	
・あがった 5	・やる(った) 13			
・出て来る(た) 3	・して勝った 1			
・さしてくる 1	・する 6			
・出ていた 1	・勝負する 1			

表5 「いたむ」の場合のクローズ正反応

建物が いたむ	食べ物が いたむ	死を いたむ	心を いためる	傷が いたむ
・残っている 4	・多い 1	・悲しむ 6	・大切にしている 1	・いたい 5
・ありません 12	・おいしい 4	・見る 2	・うたれる 1	・とてもいけい 1
・きれいです 2	・とてもおいしい 1	・思い出す 3	・残す 2	・なおる 5
・こわれる 6	・たくさんある 3	・発見する 1	・かえる 2	・だんだんなった 1
・見える 1	・くさる 6	・みつけた 1	・なおす 1	・悪化した 1
・つぶれる 5	・くさりやすい 2	・知らせた 1	・もっている 3	・なおらない 1
・たくさんあった 1	・くさってしまう 2	・聞いた 1	・こめる 1	・たくさんある 1
・こわれちゃった 1	・ある 4		・合わせる 1	・いたむ 3
・たおれそう 1	・ありません 1		・動かす 1	
・たおれた 2	・とけてしまう 1		・信じる 1	

のクローズ反応を示している。意味正答水準では「朝日がさす」「将棋をさす」「油をさす」「針をさす」「60gをさす」の順であるが、完全正答水準では「針をさす」「60gをさす」以外はほとんどみられない。完全正答以外のクローズ反応では「窓から朝日が出る・のぼる・見えた」「父と将棋をした・やる」「自転車に油をつける」といった例がみられる。

図5は「いたむ」の場合の平均正答率、表5はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「建物がいたむ」「たべ物がいたむ」「死をいたむ」「心をいためる」「傷がいたむ」の順であり、完全正答水準では「傷がいたむ」以外はほとんどみられなかった。完全正答以外のクローズ反応では「古い建物がありません・こわれる・つぶれる」

「夏は食べ物がかさる・おいしい・ある」といった例がみられる。

図6は「たつ」場合の平均正答率、表6はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「旅に出つ」「前に立つ」「連絡をたつ」「家がたつ」「役にたつ」の順であるが、完全正答水準では「旅にたつ」「連絡をたつ」以外はほとんどみられない。完全正答以外のクローズ反応では「あした旅に行く・出かける」「黒板の前にかいた・出る」「船は連絡をする・とる」「新しい家がある・できた」といった例がみられる。

図7は「かわる」の場合の平均正答率、表7はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「席にかわる」「色がかわる」「顔色がかわる」「夏服にかわる」「様子がかわる」の順であり、完

表6 「たつ」場合のクローズ正反応

旅に <u>たつ</u>	前に <u>たつ</u>	連絡を <u>たつ</u>	家が <u>たつ</u>	役に <u>たつ</u>
・行く	・立つ 14	・した 7	・うらやましい 1	・たつ 9
・出発する	・立っている 1	・している 1	・ある 6	
・出ていく	・書きましょう 1	・して来た 1	・たつ 2	
・出る	・書いた 9	・する 13	・できた 7	
・出かける	・出て書いた 1	・取る 5	・できあがる 1	
	・出る 4	・したそうです 1	・たおれた 1	
	・集まる 1	・うける 1		
	・出す 1	・出した 1		
	・立って話す 2			
	・ステレオがある 1			
	・行った 2			

表7 「かわる」場合のクローズ正反応

席に <u>かわる</u>	色が <u>かわる</u>	顔色が <u>かわる</u>	夏服に <u>かわる</u>	様子が <u>かわる</u>
・すわる 18	・おもしろかった 1	・かわった 19	・着がえる 4	・かわった 5
・かわった 7	・かわった 24	・かわってきた 1	・なる 3	・おかしくなった 3
・つく 4	・かわってまぶしかった 1	・悪くなった 5	・かえる 6	・へんになる 2
・きちんとすわった 1	・とてもきれいです 1	・青くなった 2	・とりかえる 1	・悪くなりました 1
・すわりたくない 1	・とても美しい 1		・かわる 9	
・かえる 5	・出た 1			
・かける 1	・きれいになった 1			
・なった 1	・できました 1			
	・明るくなる 1			

全正答水準では「色が変わる」「顔色が変わる」に反応が多くみられた。完全正答以外のクローズ反応では、「新しい席にすわる・つく」「急に顔色が悪くなった」「明日から夏服にかえる・着がえる」といった例がみられる。

図8は、「あげる」の場合の平均正答率、表8はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「手をあげる」「風呂からあがる」「ミルクをあげる」「校旗をあげる」「花火をあげる」の順であり、完全正答水準でも「手をあげる」「風呂からあがる」「ミルクをあげる」に多くみられた。完全正答以外のクローズ反応では「横断歩道で手をつなぐ・あげて渡った」「すぐにお風呂から出た」「赤ちゃんにミルクをのませた・のませてあげた」「運動場に校旗をたてる」といった例がみられる。

図9は「すすめる」の場合の平均正答率、表9はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「二列ですすむ」「早くすすめる」「お茶をすす

める」「味方になるようにすすめる」「二分だけすすめる」の順であり、完全正答水準ではほとんどみられない。完全正答以外のクローズ反応では「行列は二列でならんだ」「仕事を早くおわった・すませる・やりました・はじめた」「お客様にお茶をあげた・入れた(る)」「味方になるようにしましう・がんばる」「時計を2分だけ見た・なおす」といった例がみられる。

図10は「かく」の場合の平均正答率、表10はそのクローズ反応を示している。意味正答水準では「背中をかく」「汗をかく」「いびきをかく」「ふちをかく」「はじをかく」の順であり、完全正答水準では「背中をかく」「汗をかく」といった例に反応が多くみられた。完全正答以外のクローズ反応では「三郎君は背中をたたく・あらう・のぼした」「私は汗をふいた・流した」「父はいびきをしました・する」「コップのふちを洗った・こわした」といった例がみられる。

表8 「あげる」の場合のクローズ正反応

手を <u>あげる</u>	風呂から <u>あがる</u>	ミルクを <u>あげる</u>	校旗を <u>あげる</u>	花火を <u>あげる</u>
・つなぐ 3	・出た 14	・のませた 13	・あげる 3	・うちあげる 2
・あげて渡った 4	・あがる 15	・のませてあげた 10	・たてる 6	・あげた 2
・あげた 31		・あげる 8	・かざる 2	・とばす 1
・あげて歩く 1			・つけた 1	
・ふった 1			・出した 1	
・あげましょう 1				

表9 「すすむ」の場合のクローズ正反応

二列で <u>すすむ</u>	早く <u>すすめる</u>	お茶を <u>すすめる</u>	なるように <u>すすめる</u>	2分だけ <u>すすめる</u>
・ならんだ 22	・すすめる 2	・あげる 23	・しましう 7	・見た 5
・ならべる 3	・はじめた 3	・入れる 9	・おねがひします 3	・見せる 1
・歩く 2	・おわった 21	・すすめる 1	・考える 1	・進ませる 1
・行く 1	・すませる 4	・出す 2	・がんばる 6	・使った 1
・のぼった 1	・やりました 3	・さしあげる 2	・ねがう 1	・なおす 3
・ならべよう 1	・おわりたい 3	・くばる 1	・たのんだ 1	・遅らせる 2
	・やった 2	・やる 1		・おいた 1
	・した 2			
	・する 2			
	・終わらせる 2			

表10 「かく」の場合のクローズ正反応

背中を <u>かく</u>	汗を <u>かく</u>	いびきを <u>かく</u>	ふちを <u>かく</u>	はじを <u>かく</u>
・かく 14	・ふく 14	・出す 2	・洗った 8	・かいた 7
・こする 1	・ふいた 5	・かく 6	・ふく 6	・がまんして話す 1
・さすってあげた 1	・流した 5	・かいている 2	・こわした 4	
・たたく 4		・したのでうるさい 1	・わった 1	
・あらう 3		・した 2	・もつ 1	
・なくなった 1		・します 1	・にぎる 1	
・骨折した 1		・しました 4	・もっている 1	
・ながした 1		・している 1	・なおす 1	
・ながしてやった 1		・してとても 1	・つける 1	
・のばした 3		うるさかった 1		
・まげた 1		・する 3		
・まるめている 1				
・おった 1				
・やけどした 1				

図3から図10に示されるように「意味正答水準」と「完全正答水準」を比べてみると両者に差がみられ、完全正答率はどの動詞においてもかなり低い。両者の平均正答率の差の小さい問題は「人間は年をとる」「目盛は60gをさした」「指の傷がいたむ」「機械は役に立つ」「ぼくははじをかいた」などがあげられる。これらは、他の動詞によって置換・代用されることがむづかしい用法であり、文全体としては、慣用的なものであることがわかる。同時に、これらは、いずれの意味正答においても正答率は低い傾向にある。一方、両者の平均正答率の差の大きい問題は「仕事を早くすすめる」「新しい席にかわる」「あした旅にたつ」「友達とすもうをとる」などがあげられる。これらの文は主語と述語との関係を主体がどうとらえるかによって他の動詞に替えることが可能な文であるといえる。例えば、「仕事を早くする」「すもうをする」「席にすわる」などに示されるものである。

### 考 察

本研究では、「動詞」の用法に着目して聴覚障害児の動詞の理解をクローズ法を用いて発達的に検討した。

課題Iで行なった絵から受けとめる文のイメージについては、学年間で差がなく発達的な傾向は

みられなかった。こうした結果が、本研究で試みた方法そのものに起因するのか、あるいは、こうしたイメージは小4段階以降ではあまり変化しないものかどうか、現時点では明らかではない。読みの素地を作る為の特別な指導は、通例では小4以降あまりなされていない。こうしたことも一因と考えられるかもしれないし、彼らの抽象的思考の発達の側面を検討していく必要もあろう。ここで用いたイメージ得点は、健聴大学院生のものであり、絵に対する「イメージ」そのものが、健聴者と異なっているかどうかを検討する必要がある。

課題IIで行なった動詞クローズ課題においても発達的な傾向はみられなかった。荒川(1954)や山本(1977)や兵頭(1978)らの研究は、発達の観点からは検討していないが、本研究に対して示唆を与える点を多く含んでいる。意味正答水準のものを表3から表10に示した。それらが、「問題のある部分を見て解答しているのか、問題の中の単語から連想した」解答なのかは明らかではない。脇坂(1961)は、動詞の定着について明らかにする為を選択肢による文章完成法で検討している。その結果、日常生活で常に話されることばの成績は良く、使用度の低いことばは定着が悪いと述べている。本研究で求めた「完全正答水準」のクローズ反応は、聴覚障害児の言語生活において現実



度の低いものであったのかもしれない。前後に何ら文脈性がなく、「適切な語」を挿入するという事態は、聴覚障害児においては日常生活上、極めてまれなことであろう。というのも、完全正答以外のクローズ反応を検討した結果、頻度の多いクローズ反応は山本(1977)や兵頭(1978)や脇坂(1961)が指摘している点を示しているからである。慣用的表現と思われる問題の正答率が低いという結果は、普段の言語生活を反映しているのかもしれない。子供たちの中には「こういった場合にはこの使い方」という固定的な見方が定着しており、他の使い方は知らない、学習しなかった文以外では意味がわからないという言語習慣のあることが認められよう。又、「する』『しました」というクローズ反応が多く認められた。こうした傾向が、いろいろな状態を示す動詞を知らないために生ずるのか、それとも高次の概念でまとめた上で、代動詞的に用いているのかどうか、今後検討していく必要がある。

本研究の結果より、主体の立場によって文に対する意識性が異なり、自明であるべき語句の用法が聴覚障害児においては周辺的な理解にすぎなかったり、聴覚障害児にはその理解の範囲も狭く、現実の言語活動で誤まった使用をしているものと推測できる。又、本研究の結果に示されたように中学部においても小学部と同様であることは語句の用法が定着していないことを示している。こうしたことを解決する為に教師は1つの動詞に対して一つの用法を指導するのではなく使用される場面や状況に応じて用例を提示していく必要がある。教師は指導の実際において子供にわかりやすい語句を用いて話をし、その状況を教師の考えで再構成してしまう為に、結果的に、聴覚障害児はその時の心情や場面にフィットする言葉を思い浮かべるチャンスを見逃してしまっているものと考えられる。本研究では誤答分析を行なわなかった。誤答分析をすることにより彼らの心理的状态を推測でき誤りのルールも発見できると思われる。今後の検討課題としたい。

## 要 約

本研究は、聴覚障害児の動詞使用における表現の分化を明らかにし、言語素材表を作成していく際の基礎資料を得る目的で検討した。具体的には、動詞を削除した文に動詞を挿入させる“クローズ法”を用いて発達的に検討した。その結果、発達的な傾向が認められず、慣用的な表現は反応率が低い傾向にあった。更に、動詞の使用において聴覚障害児では表現が分化されておらず、代動詞のないいかえを行なっていること、主語と述語をねじれたものとしてうけとめている傾向がみられた。

## 文 献

- 1) 荒川 勇 1954 ろう生徒の「助詞」「助動詞」に対する能力, 教心研, 2, 51-60.
- 2) 川口博, 都築繁幸, 板橋安人 1981 聴覚障害生徒の慣用的表現の理解について 聴覚障害, 368, 4-10.
- 3) 草薙進郎, 都築繁幸, 板橋安人 1978 聴覚障害児の文理解に関する研究 心身障害学研究, 3, 19-25.
- 4) 岡田明, 高橋信雄, 都築繁幸, 保坂真理 1980 聴覚障害児の読みに及ぼす文脈の影響, 特教研, 17, 1-8.
- 5) 斎藤佐和 1977 言語力と読み書き能力の形成 (「聴覚障害児教育の実際」), 60-77.
- 6) 関圭子, 都築繁幸, 松本末男 1982 聴覚障害児の語彙力とクローズ能力との関係について 聴覚障害 371, 4-14.
- 7) 都築繁幸, 草薙進郎, 板橋安人 1980 聴覚障害児の文理解測定における正誤判断法と動作法との関係について, 特殊研, 18, 45-52.
- 8) 都築繁幸 1980 聴覚障害児の読みに関する研究 — クローズ能力と読書力・文理解力との関係を中心に — 聴覚障害, 350, 4-11.
- 9) 都築繁幸 1981 聴覚障害者の条件文理解について 聴覚障害, 359, 4-16.

## Expansion of the Verb Usage by the Hearing Impaired

Keiko SEKI, Shigeyuki TSUZUKI, Shinro KUSANAGI

The purpose of this study was to examine the expansion of the verb usage by the hearing impaired. rd.

The experimental method was by so-called cloze procedure and the measurement the image to picture. The material was deleted the verb of the each sentences.

The main results were as follows,

- (1) It was not seen to increase the correct response of cloze task as grade-up.
- (2) It was not seen to change the image to picture as grade-up.

It was concluded that the sentence comprehension of the verb in the hearing impaired was poor, which related the method of education of language.