

聴覚障害児童生徒の作文にみられる誤用の傾向

—健聴児童生徒との比較を通して—

田中優子*

本研究では健聴児童生徒と聴覚障害児童生徒の作文における誤用を比較分析した。特に文末の形に制限のある「なぜなら（ば）～からです」のような定型的な理由の表現と、「好きなことは～ことです」「特徴は～ことです」という、主語に対して「～ことです」で終わらなければならない主述関係にある表現を「呼応の表現」と定義し、その誤用について分析・考察した。小学生レベルは健聴児童も聴覚障害児童もこれらの呼応の表現における誤用が多く見られたが、中学生以上のレベルでは、健聴生徒の場合は誤用が大幅に減るのに対して、聴覚障害生徒は誤用が見られた。その原因としては、一つは文法的理解の不足が挙げられるが、「特徴」のような抽象的な語彙の持つ意味を正確に理解していないという問題もあることが確認できた。

キー・ワード：誤用 聴覚障害児童生徒 呼応の表現

I 研究の意義と目的

聴覚障害児童生徒の書く文章には誤用が多く、言語習得に遅れが見られるといった指摘は様々な先行研究で見られる（大原・廣田；2014，小網；2006，河野；2008，2009，澤；2010，原田・能登・橋本・伊藤・吉崎；2013）。近年は特に読む力については、聴覚障害児童生徒の知識の不足のみならず、メタ認知能力や推論の力など、思考力に注目した研究や指導法の提案が見られる（大原ら；2014，長南；2010，2011，深江；2009）。一方、書く力についても、誤用分析は数多く行われており、誤用の傾向なども様々に分析されているが、そのような誤用が起こる原因を明確に特定するのは難しい。聴覚障害児童生徒の言語能力に個人差があることは澤（2010）でも指摘されており、その要因は育った環境や理解力の個人差など、幾つも考えられるからである。例えば、助詞の誤用が多いことについては、澤（2010）、原田ら（2013）をはじめ、先行研究でも多く指摘されているが、それ以外にも個々の表現に誤用の起きやすさの違いがあることが考えられる。澤（2010）では「聴覚障害児が書く文には統語的な誤りの多いことが指摘されてきた」と述べられ、原田ら（2013）は聴覚障害児の構文獲得に問題があることについて触れている。しかし、助詞以外の誤用の具体的な分析例はまだ少ない。統語的な誤りについては、より具体的で詳細なデータをとり、誤用が発生する原因を探っていく必要がある。そこで、本研究では、田中（2016）で健聴児童生徒と聴覚障害児童

生徒を対象に行った調査データを用い、使う形に制約のある表現を使用する際に発生する誤用に焦点をあてて分析することとした。

田中（2016）の調査では、助詞の誤用と同程度の頻度で、文のねじれを中心とした、主語と述語が対応しない主述関係の誤用と「なぜなら（ば）～からです」などの理由の表現に誤用が見られた。これらの誤用に共通することは、「なぜなら（ば）」に対しては「からです」が必要になる等の決まった形（以下、「定型的な表現」とする）を使わなければならないという制約があることである。この制約が誤用を引き起こすのではないかという仮説に基づき、それが聴覚障害児童生徒に特徴的なのか、また、学齢によって違いはあるのかを見て行くことにした。

田中（2016，2017 a）では、聴覚障害児童生徒の作文では、理由を説明するときに「なぜなら（ば）～からです」等の定型的な表現が非常に多く見られることを指摘した。次の例は、田中（2016）で引用した高校生レベルの聴覚障害生徒の誤用例である。

私は、犬と一緒に遊ぶことが好きです。なぜならば、中学や高校の時に、部活で忙しく、遊べない時もあります。しかし、一緒に散歩したり、ボール遊びをすると、疲れが取り、癒されて、楽しいと思ったからです。

下線部に注目すると、この例では、二つの文にまた

*筑波大学附属聴覚特別支援学校

がって「なぜなら（ば）～からです」という定型的な理由の表現にあてはめようとした結果、正しい呼応関係を作ることに失敗している。

また、田中(2017 b)では主語と述語が対応しない誤用例を分析した。その際、「Aは学生である」のようにA＝学生となる場合と異なり、「私の夢は～ことです」や「この学校の長所は～ことです」のように、「Aは～ことです」と、それぞれその内容を説明しなければならない場合には主語の「Aは」に対する述語が「～ことです」という形になるという制約があり、そのような場合に誤用が多いことを指摘した。

そこで、本研究では上記のような結びつきに制約のある表現を呼応の表現と定義し、呼応の表現における誤用の有無や表現の傾向に注目した分析を行う。ここで言う呼応の表現にあてはまるものは他にも「もし」に対して「～ならば」、「たとえ」に対して「～ても」等が考えられるが、本研究は田中(2016, 2017 a, 2017 b)の研究の延長として、理由の表現と主述関係の表現に注目し、分析する。

呼応の表現を使うことで引き起こされる誤用の傾向を探ることにより、教育現場における誤用の発生傾向の一端を知り、学齢に応じた適切な指導を行うための基礎的データを示し得ると考える。

Ⅱ 方法

1. 対象

調査は2016年6月から8月の間に調査票を配布して行った。各学校には筆者の勤務先より正式に依頼し、ご協力いただいた。調査対象者は、特別支援学校（聴覚障害）の小学部5,6年生（以下、「聴小5,6」とする）22名、中学部1,2年生（以下、「聴中1,2」とする）31名、高等部1年生（以下、「聴高1」とする）24名、通常の学級の小学5年生（以下、「小5」とする）40名、中学1年生（以下、「中1」とする）39名、高校1年生（以下、「高1」とする）40名である。特別支援学校（聴覚障害）は1学年の人数が少なく、健聴の学校の1クラス分にも満たないため、小学部と中学部は2学年にまたがって調査を行った。なお、聴覚障害児童生徒の聴力には差があるが、全員が補聴器あるいは人工内耳を装用しつつ、可能な範囲で聴覚活用をしている。言語力にも個人差はあるが、日常生活に支障があるような児童生徒はいない。また、学校での教育は普通教育に準じた形で通常の学級と同

じ教科書を用いた授業を受けている。

2. 手続き

各校・各学部の国語担当教員を中心に協力を仰ぎ、A4の調査票1枚に2種類の作文を書くように指示を出してもらった。時間は20分程度とした。本研究で扱うのは下記の2つの質問に関する作文である。

質問1

あなたが好きなこと、好きなものについて書いてください。どうして好きなのかも書いてください。たくさん書ける人はできるだけくわしく書いてください。

質問2

日本食といえば、ごはんにみそしる、焼き魚やさしみなどといったイメージがありますね。そんな日本食の特徴(とくちょう)について、説明してください。

小中高の児童・生徒達が同テーマで書いた作文を比較するという目的を達成するために、抽象的なテーマは避け、敢えて平易な内容の課題とした。質問1の「好きなこと、好きなもの」という、具体的にイメージできるものに比べて、「特徴」という抽象的な概念を説明する質問2の方が難易度は高いと考えられ、後者の方が誤用も多く見られることが予想された。

集めた調査票は、一文毎にExcelで入力し、各表現をチェックし、分類、集計した。理由の表現の分類方法は田中(2017 a)に述べたように、定型的な表現の使用傾向を見るため、理由の表現の最も定型的な形と考えられる「なぜなら（ば）～からです」「理由は～からです」や、「なぜなら（ば）」「理由は」を伴わない「～からです」などの定型的な表現とそれ以外の表現に大きく分け、それぞれを表現の形でさらに細かく、その形と理由の説明の仕方によって分類した（例；「～からです」型、「それは～からです」型、「このような理由で、～がすきです」「だから好きです」等まとめ型）。

3. 倫理的配慮

調査、分析における匿名性の配慮としては、集めた作文をデータベース化する時点で連番をふり、例として引用する場合も連番で示すこととした。また、記述の内容から個人が特定できるような記述があれば、引

用は避けるように配慮した。

4. 分析の観点

本研究で扱う誤用の種類の定義とそれぞれの例を Table 1 に示す。

「呼応の誤り」は呼応の表現に見られる誤りで、主述関係の誤りである文のねじれや、理由の表現「なぜなら（ば）～からだ」などの呼応ができていないものである。Table 3 では、理由の表現については田中 (2017 a) で定型的な表現として分類した「～からです」型と「なぜなら（ば）～からです」「なぜかという～からです」「どうしてかという～からです」

型と「理由は～からです」型をまとめて「理由の定型表現」とした。また、質問 1 に対する答えとして多く見られた「好きなことは～ことです」と質問 2 に対する答えとして多く見られた「特徴は～ことです」という形における誤用はまとめて「『～ことです』の誤り」とした。なお、「好きなことは」という主語に対する述語が「スポーツです」等の普通名詞で、「～ことです」という形をとらない場合は、「好きなことは～ことです」とは別の形とみなした。それ以外に呼応の誤りが見られたものについては共通項がなかったため、「その他」とした。パーセンテージを出すのに適したデータ数ではないため、出現数のみで分析を行う。

Table 1 誤用の種類と定義

| 誤用の種類 | 定義と例 |
|------------|--|
| 活用の誤り | 活用語が誤った活用形であるもの 例) 日本食は体のバランスが <u>良い</u> 、体に栄養を与えてくれます、伝統 <u>というものを伝</u> っています |
| | 誤った形式名詞を使っているものや、必要な形式名詞が抜けているもの 例) 好きだという意味はずっと一緒にいたいと思う <u>もの</u> だと思います |
| 形式名詞の誤りや抜け | 文脈に合わない時制を使っているもの 例) 前は二回しか <u>できません</u> |
| 時制の誤り | 不適切な助詞を使っているものや、必要な助詞が抜けているもの 例) 味の濃さを <u>を</u> こだわった、ラジコンみたいなもの自分でつくった |
| 助詞の誤りや抜け | 句と句、節と節の接続の仕方が不適切なもの 例) 色々なグループでできる <u>から</u> とても楽しいからです、日本食は、うまく素材の味を生かした、せんさいにつくってあるような気がする |
| 接続の仕方の誤り | 書き間違いや漢字が間違っているもの 例) 親しみ <u>か</u> すい、勉強にもなるし暇つぶしにも <u>ある</u> から |
| 表記の誤り | 誤った語彙や文型を使っているもの 例) 尊敬と畏怖の念を感じえ <u>ません</u> 、 <u>私国</u> の伝統的な作り方 |
| 表現の誤り | 不必要に同じ表現を重ねて使っているもの 例) とても栄養をとるバランスが <u>とても</u> 考えられている |
| 表現の重複 | 質問に対して内容が不適切であるもの 例) 日本食の特徴の説明: バランスのいい食事をしたりするためのイメージがある <u>から</u> |
| 不適切な説明 | 呼応関係に誤りがあるもの 例) 日本食はいろいろな特徴がありますが <u>ぼくは盛り付けだと思います</u> 、 <u>僕なら</u> 日本語の特徴はスーパーでもコンビニでも売っています |
| 呼応の誤り | |

※下線は誤用箇所を示す

Ⅲ 結果

1. 作文全体の誤用

まず、各学齢の誤用の数を健聴児童生徒と聴覚障害児童生徒で比較する。Fig.1 のように 1 人当たりの誤用の数は小学生レベルの場合は、健聴児童と聴覚障害児童の差はあまりないが、中学生・高校生レベルでは健聴生徒の 1 人当たりの誤用数が小学生の 3 分の 1 以下になるのに対して、聴覚障害生徒は 1 人当たりの誤用数はあまり変化がない。しかし、健聴児童生徒と聴覚障害児童生徒では 1 人当たりの作文の文字数に差があるため、正確な比較ができない。そこで、Fig.2 のように 1,000 文字当たりの誤用の数を比較したところ、健聴児童生徒よりも聴覚障害児童生徒の方が誤用が多いことが確認できた。また、健聴児童生徒も聴覚障害児童生徒も中学生レベル、高校生レベルと学齢が上がるにつれて誤用は減るが、どの学齢においても聴覚障害児童生徒の誤用数は健聴児童生徒の誤用数よりも明らかに多かった。

誤用の種類については、Table 2 からわかるように、小学生レベルは健聴児童も聴覚障害児童も呼応の誤りが一番多いが、中学生以上のレベルになると健聴生徒も聴覚障害生徒も呼応の誤りは減る。ただし、その減り方は聴覚障害生徒の方がゆるやかであり、健聴生徒と比べると、中学生以上のレベルでも聴覚障害生徒の方が呼応の誤りが多く見られる。さらに、聴覚障害生徒の場合は中学生レベルから高校生レベルへと学齢が上がるにつれて表現の誤りと助詞の誤りや抜けの割合が目立って高くなる。この原因ははっきりしないが、今回集めた作文のデータを学齢毎に見比べると、健聴児童生徒も聴覚障害児童生徒も、学齢が上がると、複文を用いた長く、より複雑な文や抽象的な語彙や難しい言い回しの使用頻度が増える。聴覚障害児童生徒

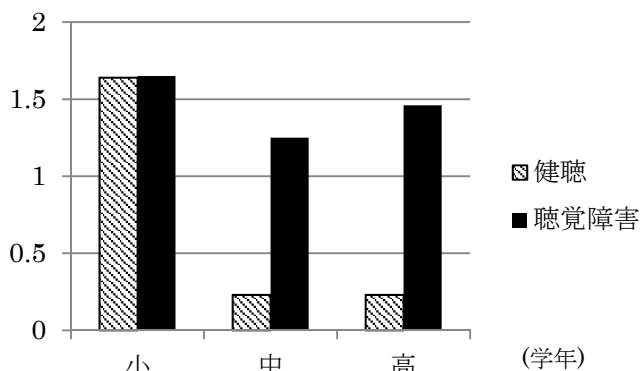


Fig.1 1人当たりの誤用の出現数

の場合は、そのような難易度の高い表現の使い方や複雑な文の作り方を誤り、誤用が増えることが考えられる。

2. 呼応の誤り

呼応の誤りについて Table1 3 から全体に共通して言えることは、まず理由の定型的な表現に誤用が多いということである。また、主述関係を表す「特徴は～ことです」と「好きなことは～です」という「～ことです」の形では、前者に多くの誤用が見られ、後者の形での誤用例は 1 例のみであった。

また、呼応の誤りは小学生レベルに多く、学齢が上がるにつれて減少傾向が見られたが、聴覚障害生徒の場合は中学生以上のレベルでも呼応の誤りが見られる。

Ⅳ 考察

1. 理由の定型表現について

田中 (2017 a) において述べたように、理由の表現については、小学生レベルは健聴児童も聴覚障害児童も「なぜなら (ば) ～からです」のような定型的な表現を多く使う傾向がある。今回の調査結果から、その理由の定型表現において、「なぜなら (ば)」に対する「からです」という呼応関係を正しく作れずに起こる誤用が健聴児童、聴覚障害児童ともに、小学生レベルでは多く見られたが、中学生以上のレベルではその誤用は少なく、「なぜなら (ば) ～からです」という理由の表現の使い方を正しく理解していると思われる。しかし、聴覚障害児童生徒の場合は健聴児童生徒に比べると中学生以上のレベルでもその誤用が残る傾向がある。初等教育において、定型的な表現を学び、それを使いこなせるようになるまでにはある程度の時間が必要であるが、健聴児童生徒に比べると聴覚障害児童

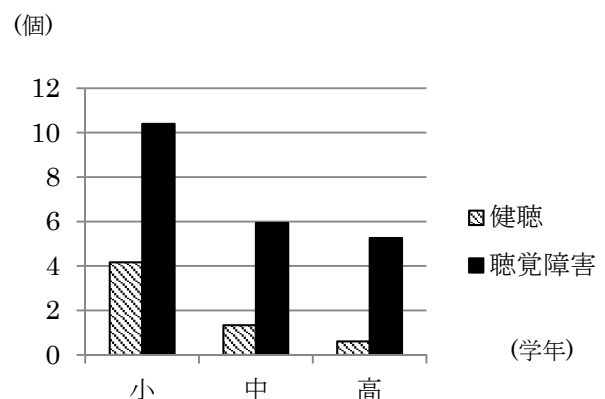


Fig.2 誤用の数の違い (1,000字当たり)

生徒はそのプロセスに必要な時間が長いということが推測される。このことから、聴覚障害児童生徒については、中学生レベルでも定型的な表現の理解と定着を図っていく必要があると考えられる。

2. 主述関係について

「～ことです」の誤りについて、下のように具体的な例を見比べてみた。健聴児童生徒と聴覚障害児童生徒では小学生レベルでも誤用の質に違いが見られる。

【聴覚小5, 6】

- 例1 ごはんの特徴は、米です。
 例2 日本食の特徴は、多分、米だと思います。
 例3 みそしるの特徴は、豆ふとみそが入っています。
 例4 ばくなら日本食の特ちょうは、スーパーも、コンビニも売っています。

【小5】

- 例5 日本食の特徴といえば、みそやしょうゆと使った料理だ。
 例6 日本食はいろいろな特ちょうがありますがばくはもりつけだと思います。
 例7 和食の特徴は私国の伝とう的なつくり方、おいしさがあり、日本人としては心がおちつくものだと思います。
 例8 日本食の特徴は、昔ながらの食べ物や、「和食」といったものを、大切に伝統を受けついでいくというのが日本食の特徴で、ごはんは日本人になくてはならない物だし、魚は海があるからとれるので、このことから、日本は食べ物が豊富なのではないかという特徴もあると思います。

Table 2 誤用の出現数

| 誤用の種類 | 健聴児童生徒 | | | 聴覚障害児童生徒 | | |
|------------|-------------|-------------|-------------|----------------|----------------|-------------|
| | 小5 (40名) | 中1 (39名) | 高1 (40名) | 小5, 6 (22名) | 中1, 2 (31名) | 高1 (24名) |
| 活用の誤り | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| 形式名詞の誤りや抜け | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 時制の誤り | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 助詞の誤りや抜け | 5 | 2 | 2 | 3 | 10 | 14 |
| 接続の仕方の誤り | 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| 表記の誤り | 18 | 3 | 2 | 6 | 2 | 0 |
| 表現の誤り | 11 | 1 | 2 | 3 | 9 | 14 |
| 表現の重複 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 不適切な説明 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| 呼応の誤り | 22 | 2 | 3 | 14 | 11 | 6 |
| 合計 | 64 | 9 | 9 | 38 | 35 | 37 |

(単位:個)

Table 3 呼応の表現における誤用の出現数

| 表現 | 健聴児童生徒 | | | 聴覚児童生徒 | | |
|------------|--------|----|----|--------|-------|----|
| | 小5 | 中1 | 高1 | 小5, 6 | 中1, 2 | 高1 |
| 「～ことです」の誤り | 5 | 1 | 1 | 8 | 3 | 2 |
| 理由の定型表現の誤り | 10 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 |
| その他 | 7 | 0 | 1 | 1 | 4 | 0 |
| 合計 | 22 | 2 | 3 | 14 | 11 | 6 |

(単位:個)

【聴中1, 2】

例9 日本食の特徴は、和食が多いからです。

例10 例えば、天つゆやみそ汁があるのではないかと私は思いました。

（「日本食の特徴は」という主語が省略されていると思われる。）

聴覚障害児童生徒の誤用を下線部を中心に見ていくと、呼応の誤りについて、文法的観点のみの指導では補えない問題点が見られる。聴覚障害児童の例1, 2のように、「特徴」＝「米」と理解しているように読める誤用例があり、「特徴」という言葉の意味を正確に理解できていない可能性が考えられる。また、例3は、例1, 2とは異なり、「特徴」として、その内容を説明しなければならないということは理解しているようであるが、また別の難しさがあると推察される。まず、「～ことです」という形を使った呼応の誤りのみを直すならば、「みそしるの特徴は、豆ふとみそが入っていることです」となるが、それでもまだ内容に問題がある。みそしるの特徴の説明として、不適切な内容なのであり、このままでは、みそしるの具として豆腐とみそしか認識できていないように読める。実際のところ、家庭ではもっと様々なみそしるの具を子供に食べさせているはずであるが、この子供がみそしるをどう認識しているのか確認することも含めた指導が必要である。例4は日本食の特徴がスーパーやコンビニで売っていることであると言いたいのであろうが、それも「特徴」の説明としては不適切であり、「特徴」という言葉の意味の理解ができていない可能性がある。聴覚障害生徒の例9, 例10についても同じことが言える。例9では日本食と和食の意味が正確にわかっていると思われる。例10も「特徴」という言葉の意味がわかっていないため、「特徴」＝「天つゆやみそ汁」という内容になっていると思われる。それに対して、健聴児童生徒の場合は「特徴」という言葉の意味の理解はできており、健聴児童の例5～8についても、あとは文法的に適切な形に直せばよい。教員側も指導の方向性に迷うこともない。

高校生レベルでは、聴覚障害生徒についてもこのような「特徴」の意味の理解不足による誤用と思われるものは今回は見られなかった。しかし、聴覚障害生徒の学力は学校によってもばらつきがあるため、全体として考えた場合は健聴児童生徒との差はもっと大きい

のではないかと推測される。

質問1の「好きなことは」で始まる文は、その内容を「野球です」「旅行です」など、普通名詞で終わらせることができるが、質問2の「特徴は」で始まる文は文の主語の内容を説明しなければならず、更に形の上でも「～ことです」という形式名詞を使った形で終わらせるか、あるいは「～性です」「～にあります」など特定の形で終わらせなければならない。いずれにせよ、文の終わり方がある程度制約されるため、「特徴は」で始まる文の方が難易度が高い。このような文法的な問題に加えて、上記のように、聴覚障害児童生徒の場合は「特徴」という言葉の意味の理解ができていないために適切な説明が書けないという可能性についても考える必要がある。今回の分析結果から、聴覚障害児童生徒の場合は文法的理解に加えて言葉の意味の理解についても初等教育において遅れが見られ、それは中学生以上のレベルでも残る場合があると考えられる。抽象的な言葉をどの程度理解しているのか、確認していく必要がある。また、「みそしる」のように具体的な言葉であっても、どのように認識しているのか確認しながら指導していく必要がある。このような問題点の抽出や、その後の指導のために、今回の調査のように、ある語について説明させるという活動は有効であると思われる。日記を書くという試みは聴覚障害児教育ではよく聞くことであり、有効な指導方法の一つであると思われるが、たとえば日記の場合は子供の興味に偏った内容になり、使われる構文も偏りがちという問題もある。子供たちが使えない構文が何であるのか、どういう語彙の理解が不足しているのか、教員側で書くテーマを毎回決めて、教科書に出てくる言葉を中心に体系的に確認していくことも必要ではないかと考える。

V まとめ

呼応の表現における誤用を中心にした分析の結果、健聴児童、聴覚障害児童ともに文末の形に制約のある定型的な表現の使用において誤用が多いが、健聴児童生徒の場合は小学生から中学生へ学齢が上がると誤用が大幅に減るのに対し、聴覚障害児童生徒は同様の傾向はあっても健聴児童生徒に比べると誤用の減り方はゆるやかであることが明らかとなった。このことから、呼応の表現の理解と習得が聴覚障害児童生徒の課題の一つであり、特に中学生以上のレベルの聴覚障害生徒への呼応の表現の適

切な指導が必要であることが明らかになった。また、聴覚障害児童生徒については文法的理解だけでなく、語彙の理解の不足が作文による誤用を引き起こしているという問題も確認できた。よって、呼応の表現の指導においては、誤用が見られる場合に、文法的な理解の不足によるものか、あるいはそれ以外にも原因があるのかにも注意して問題点を見極める必要がある。聴覚障害児童生徒の書く力を向上させるためには、このような具体的な問題点を一つ一つ積み上げていくという地道な作業が必要であると考え。呼応の表現についても、今回扱った理由の表現と主述関係の表現以外にも誤用を引き起こしやすい表現を今後洗い出していき、児童生徒の指導につなげていきたい。それが今後の課題である。(本研究は、JSPS 科研費 16H00271 の助成を受けたものである。)

引用文献

- 大原重洋・廣田栄子 (2014) 聴覚障害児におけるメタ表彰能力の発達と関連要員の検討. 音声言語医学, 55, 17-25.
- 河野美抄子 (2008) 聴覚障害児の日本語教育 -- 作文指導の方法について. 日本語・日本文化研究, 14, 49 - 60.
- 河野美紗子 (2009) 聴覚障害児のための言語教育プログラム考 -- 外国人向け日本語教育の手法を利用する意義 --. 甲南女子大学大学院論集, 7, 人間科学研究編, 1-7.
- 小網輝夫 (2005) 難聴児の分掌表現力を高める指導 -- 基盤的言語変換能力の実態とワークブックによる学習 --. 教育実践研究, 15, 163-168.
- 澤隆史 (2010) 聴覚障害児の作文における格助詞の使用と誤用 -- 深層格の視点から --. 音声言語医, 51, 19 - 25.
- 田中優子 (2016) 聴覚特別支援学校高等部における作文指導 -- 理由の表現 --. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 38, 92 - 96.
- 田中優子 (2017 a) 健聴児と聴覚障害児による作文の比較 -- 理由の表現 --. 筑波大学特別支援教育研究, 11, 9-16.
- 田中優子 (2017 b) 聴覚特別支援学校における作文指導 -- 主述関係に注目して --. 筑波大学附属聴覚特別支援学校紀要, 39, 114-120.
- 長南浩人 (2010) 聴覚障害児の読み書き指導 (第 1 回) -- 読みながら考える力と考えを書く力を育てるために -- 第 1 章 聴覚障害児の読み書き能力に対する視座 (1), 聴覚障害, 65-4, 24 - 31.
- 長南浩人 (2011) 聴覚障害児の読み書き指導 (第 14 回) -- 読みながら考える力と考えを書く力を育てるために -- 第 4 章 文章の読みを支える認知要因 (1). 聴覚障害, 66-5, 21 - 28, 48.
- 原田浩美・能登谷晶子・橋本かほる・伊藤真人・吉崎智一 (2013) 聴覚障害幼児への文の指導 -- 幼児期に助詞を含む文の習得の可能性について --. 音声言語医学, 54, 136-144.
- 深江健司 (2009) 聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究 -- 事実レベルと推論レベルの理解とその関連性の検討 --. 特殊教育学研究, 47-2, 245-253.

参考文献

- 海老原睦治 (2011) 小学部における日本語習得の取り組み. 聴覚障害, 66-3, 12 - 19.
- 澤隆史・勝又直 (2001) 聴覚障害児の作文における文の統語的・意味的特徴 -- 聾学校児童と生徒の比較から --. 東京学芸大学紀要 I 部門, 52, 177 - 183.

An Error Analysis of Japanese Writing by Deaf Children

– A Comparison between Deaf and Hearing Children –

Yuko TANAKA*

*Special Needs Education School for the Deaf, University of Tsukuba