

論文

音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に与える影響

坂口 嘉 菜*

本論文では音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるかどうかを検討するため、格助詞に関するテストを紙媒体（ペーパーテスト）と選択肢ごとに音声流れる電子機器媒体（音声付きテスト）で実施し、点数及び回答内容の比較を行った。

結果、全ての対象生徒において音声付きテストの点数の方が高く、回答内容や対象生徒の感想からも音声聴取が格助詞選択に影響を与えていたと考えられた。

音声聴取によって正答数が増えたことについては、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識をもち、音声情報を手掛かりに格助詞を判断した可能性や、音声聴取によって文の最後の動詞に注意が向いた可能性などが考えられた。しかし、生徒によってタイプが異なることも推察され、詳細については今後の検討課題となった。

キー・ワード：聴覚障害 格助詞 音声聴取 言語指導

I. 問題と目的

聴覚障害教育においては40年以上も前から読み書き能力の向上が課題とされてきた。読み書き能力の構成要素として音韻や形態、統語、語彙（意味）、言語的・非言語的文脈などがあげられ、それぞれの視点に立った研究が行われてきている。

文法習得といった統語構造の処理の力に着目すると、聴覚障害児は文理解において文中の単語の意味をつなげて解釈する「単語読み」的傾向にあることが指摘されており（草薙・都築・板橋, 1978）、統語構造を処理せずにいくつかの単語を手掛かりとして意味を推測する方略を身につけている可能性も考えられる（中村, 2007）。高等部段階においても4割強の生徒が統語構造を獲得できていないといった報告もあり（南出・進藤, 1984）、こうした課題は、表層的に助詞の誤読、誤用として現れることが多く、これまでも聴覚障害児の助詞誤用の特徴について検討されてきた（南出・木村, 1986；南出・中牟田, 1989；Steinberg・山田・竹本, 1977；我妻, 1983；我妻, 1986）。

格助詞の誤用について、伊藤（1998）は言語学的説明を試み、構造格と内在格といった視点から聴覚障害児の発話を分析した。構造格は固有の意味をもたないが（「が」「を」）、内在格は固有の意味をもつ（「から」「で」など）点で区別される。結果として、格助詞の誤用のほとんどが構造格の格助詞の位置で生じていること、また、構造格の誤り・置換が同じ構造格同士の中で生じていることを明らかにした。他の分析も併せて考察するに、ほとんどの対象児が構造格と内在格の違いについて知識を有しているものの、形態格として具現化するレベルで困難をもつことが示唆された。言語学的検討を踏まえ、澤（2010）は格助詞の誤用と格助詞の有する意味機能に着目し、格助詞として具現化された格を表層格、名詞句の有する意味機能を深層格と分けて捉え、深層格の観点から格助詞の使用と誤用につい

て検討を行った。その結果、聴覚障害児の作文においては、格助詞の誤用は置換が最も多く、特に「が」「を」「に」「で」の間で相互に置換されること、また、同じ深層格を示す格助詞への置換がそれ以外の置換の誤りと比べて優位に多いことが明らかにされ、格助詞の誤用は深層格（意味機能）と密接に関連することが示唆された。

こうして聴覚障害児の格助詞誤用については様々な側面から検討されてきているが、教育現場における格助詞の指導法は学校や個人、発達段階によって異なり、統一されていない。格助詞の用法は説明せず、経験した場面や出来事をもとに書きことばを伴って自然法的に格助詞を指導する方法（Steinbergら, 1977）もあれば、日本語学校における文法指導法を取り入れ、図解を用いて構成法的に格助詞を指導する方法（江副, 2014）などもある。子どもの実態に合うと考えられる指導法が採用され、今なお模索が続けられていると言えるだろう。筆者もこれまでに特別支援学校（聴覚障害）の中学部の生徒を対象として、日々の自然法的な格助詞指導に加えて澤（2010）の深層格に着目した構成法的指導を行い、その効果を検証した（坂口, 2015）。その結果、ある程度の成績の伸長がみられた他、「助詞を考えると、文を声に出して読むと分かりやすい」と述べる生徒の存在を発見した。この生徒の発言から、①課題文を読み上げることで、格助詞の知識を想起しやすくなった可能性、②読み上げる音声の音韻的・韻律的情報を手掛かりに聴覚障害児が格助詞の判断を行っている可能性が考えられた。

本研究では後者の可能性に着目し、音声情報が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるのかどうかを検討することとした。統語的処理の難しさを克服するためには統語に関する知識を拡充する必要があるが、同じ深層格の格助詞の選択で迷ったときなどに、音声情報の活用が困難を乗り越えるための一つのストラテジーになるのではないかと考えたからである。言うまでもなく聴こえの状態は個人によって異なるため、全ての聴覚障害児に当てはめることはできないだろう。しかし、近年では新生

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

表1 対象生徒のプロフィール

対象生徒名	年齢	良聴耳平均聴力 レベル（4分法）	装用閾値 (1000Hz)
生徒A	13	107dB	40dB(HA)
生徒B	13	—	25dB(CI)
生徒C	15	98dB	40dB(HA)

HA…補聴器装用、CI…人工内耳装用を表す。

児聴覚スクリーニング検査の普及に伴い、聴覚障害の早期発見が可能となり、さらには補聴器や人工内耳の改良が進んでいることから、聴覚活用をする子どもたちが増加している。このような子どもたちに対する格助詞指導の在り方を検討することには意義があると考えられる。

そこで本研究では、文を読み上げる音声で聴覚障害児の格助詞選択に影響をあたえるかどうかを検討することを目的とした。なお、本論文では予備的研究の結果を示すこととした。

II. 方法

1. 対象生徒

特別支援学校（聴覚障害）に在籍する生徒3名（男子1名、女子2名）を対象とした。そのうち2名が13歳、1名が15歳であった（20XX年3月時点）。いずれの対象生徒も重複障害学級に在籍しない者だが、国語の授業において支援を要していた。対象生徒の良聴耳平均聴力レベル（4分法）の範囲は98～107dBであり、補聴器等の装用閾値（1000Hz）の範囲は25～40dBであった（表1）。なお、対象生徒は乳幼児期から聴覚口話法による指導を受けており、現在は聴覚口話法と手話法を併用した指導を受けている。

2. 実施時期

本研究の実施時期は20XX年3月であった。

3. 手続き

本研究では、課題文の空欄に当てはまる格助詞を選択するクローズテストを紙媒体で行い（以下、ペーパーテストと呼ぶ）、5日間～7日間の間隔を空けたのち、同じテストを選択肢ごとに音声で流れる形式に変えてタブレット端末上で行った（以下、音声付きテストと呼ぶ）。テストは42点満点であり、課題文は岡部（2006）が聴覚障害児の助詞の獲得に関する研究において作成した課題文と同一のものを使用して実施した。扱う格助詞と深層格の組み合わせは、「が」（動作主）、「が」（対象）、「を」（対象）、「を」（場所-通過）、「に」（動作主）、「に」（受け手）、「に」（与え手）、「に」（時）、「に」（場所）、「に」（場所-終点）、「に」（終状態）、「に」（方式）、「で」（場所）、「で」（原因・理由）、「で」（手段・道具）、「で」（材料）、「から」（時-始点）、「から」（場所-始点）、「より」（比較の基準）、「まで」（時-終点）、「まで」（場所-終点）の21種類であり、それぞれに2問課題が設定されている。

音声付きテストについて詳細を述べると、1つの課題につき1画面が表示され、画面右に課題文、画面中央に選択肢が並んでいる。選択肢の下には、その助詞を空欄に当てはめた場合の文を読み上げる音声ボタンがついている（図1）。音声付きテ

ストは大阪教育大学が2016年3月に頒布した「読解力向上教材作成支援アプリケーションOMELET」を使用して作成した。対象者には、①全ての音声ボタンを押して音声を聞き、参考にしながら助詞を選択すること、②迷った場合は迷っている選択肢を押して何度も音声を聞いてよいこと、③答えが分かった場合は答えだと思ふ選択肢だけ選択し、他の選択肢は選択を外して次の問題に移ること、④最後まで迷ってしまった場合は複数選択した状態で次の問題へ移ってよいことを説明した。音声付きテストを開始する前に練習問題を1問設定し、対象者にはそれぞれの助詞を入れた場合の音声について聞いてもらい、音声で日常生活と同程度聞こえることを確認した。

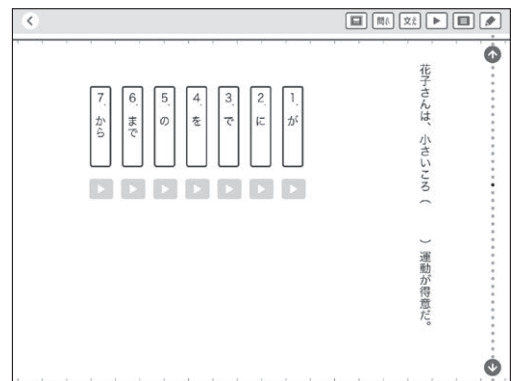


図1 音声付きテストの画面

音声付きテスト終了後には、「ペーパーテストと比べ、音声で流れるテストの分かりやすさはどうだったか」と質問し、5件法（とても分かりやすい、少し分かりやすい、変わらない、少し分かりにくい、とても分かりにくい）で回答してもらった。さらに、ペーパーテストと音声付きテストの違いについて、口頭で感想を述べてもらった。全ての手続きにおいて、対象生徒の様子をビデオで記録した。

4. 分析方法

ペーパーテストと音声付きテストの点数及び回答内容の比較を行い、音声聴取の影響の有無について検討した。また、音声付きテストについては、ビデオ記録とOMELETに残された学習記録の双方を確認し、どの格助詞で迷っていたのかを明らかにした。音声付きテストに対する評価及び感想を分析し、対象生徒が音声情報をどの程度活用していたのかを検討した。

III. 結果

1. ペーパーテストと音声付きテストの点数の比較

ペーパーテストと音声付きテストの点数を図2に示した。生徒Aはペーパーテストが31点、音声付きテストが34点であっ

た。生徒Bはペーパーテストが35点、音声付きテストが39点であった。生徒Cはペーパーテストが28点、音声付きテストが30点であった。テストの点数を比較した結果、対象生徒全てにおいて音声付きテストの点数の方が高いことが示された。

テストの正誤の詳細を見ると、生徒Aについては、ペーパーテストで誤答だった課題に正答できたのが7問、ペーパーテストで正答していた課題で誤答したものが4問あり、結果として3点増加していた。生徒Cについても、ペーパーテストで誤答だった課題に正答できたのが4問、ペーパーテストで正答していた課題で誤答したものが2問あり、結果として2点増加した。生徒Bについては、ペーパーテストで正答していた課題で誤ることはなく、音声付きテストで4点増加した。

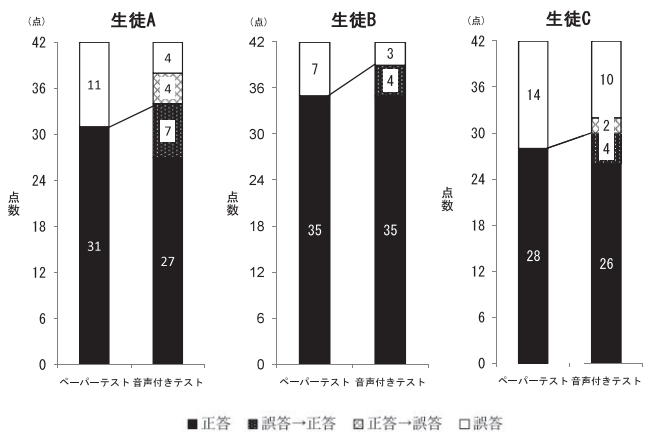


図2 ペーパーテストと音声付きテストの点数の比較

2. 対象生徒の正答と誤答の傾向

ペーパーテスト及び音声付きテストの双方において、対象生徒全てが正答した格助詞と深層格の組み合わせは、「に」(受け手)と「で」(場所)、「で」(手段・道具)、「より」(比較の基準)であった。

誤答については、同じ格助詞と深層格の組み合わせであっても一方の課題で2名以上が誤答し、もう一方の課題では2名以上が正答するなど、誤答の傾向は見られなかった。そのため、同じ格助詞と深層格の組み合わせとしてではなく、課題文ごとに2名以上が誤答したものを分析することとし、ペーパーテストにおいて2名以上が誤答した課題と誤答内容を表2に示した。誤答内容が対象生徒間で一致していたものは、以下の5つである。

- ①「が」(対象)の課題文において2名が「は」と誤答。
- ②「を」(場所-通過点)の課題文において2名が「に」と誤答。
- ③「に」(動作主)の課題文において3名が「の」と誤答。
- ④「から」(時-始点)の課題文において2名が「は」と誤答。
- ⑤「まで」(場所-終点)の課題文において3名が「に」と誤答。

3. ペーパーテストと音声付きテストの回答内容の比較

ペーパーテストにおいて3名が誤答し、音声付きテストで3名が正答した課題文は「お母さんは、弟()お弁当を持たせた。」であった。なお、この課題文では3名とも「の」と誤答していた。

「駅のそば()デパートがある。」という課題文では、生徒Aがペーパーテストで「で」と誤答し、音声付きテストで正答した。生徒Bはペーパーテストで正答していたものの、音声付きテストでは「で」と「に」で迷い、音声を聞きながら考えたのち、正答した。

また、ペーパーテストにおいて2名以上が誤答していた課題文のほとんどで、対象生徒のうち1名は音声を聞くことで正答することができた(表2)。反対にペーパーテストと音声付きテストで誤答数に変化が見られなかった課題文は、「大きな宝石が、金色()光っている。」であった。

ペーパーテストで誤答し、音声付きテストで正答することが

表2 ペーパーテストにおいて2名以上が誤答した課題文

格助詞	深層格	生徒A		生徒B		生徒C		課題文
		ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	
が	対象	○	○	は	○「が」「は」を2回聴いて「が」を選択。	は	に	とても寒い日()何日も 続いた。
を	対象	と	○「が」「を」を2回聴いて「を」を選択。	○	○	に	に	今日、わたしは白いネコ()公園で見た。
	場所-通過	に	×「に」「を」で迷い、「に」を選択。	○	○	に	○	白い飛行機が、空()飛んでいる。
に	動作主	の	○「に」を3回聴き、「の」と迷うが「に」を選択。	の	○	の	○	お母さんは、弟()お弁当を持たせた。
	場所	で	○	○	○「で」「に」で迷い、「に」を選択。	の	で	駅のそば()デパートが ある。
	方式	○	○「が」「に」を3,4回聴いて、「に」を選択。	×記入なし。	×が	を	×「に」「で」を2回聴いて「で」を選択。	大きな宝石が、金色()光っている。
から	時-始点	さえ	○「まで」「から」「が」を3,4回聴いて「から」を選択。	は	×「に」「まで」「から」で迷い、「に」を選択。	は	に	花子さんは、小さいころ()運動が得意だ。
まで	場所-終点	に	×「に」「で」で迷い、決められず。	に	○「に」「を」「まで」で迷い、「まで」を選択。	に	に	白い犬が、家の前()ついてきた。

※網掛けは音声付きテストで正答したことを表す。

できた課題を全て示すため、ペーパーテストにおいて1名が誤答し、音声付きテストにおいてその1名が正答した課題を表3に示した。表2と表3で網掛けがされている回答が、音声付きテストで正答に変化した回答である。音声聴取によって誤答から正答に変化した格助詞は、「は」→「が」(対象)、「と」「が」→「を」(対象)、「に」→「を」(場所-通過)、「の」→「に」(動作主)、「で」→「に」(場所)、「から」→「に」(受け手)、「で」→「に」(時)、「で」→「に」(終状態)、「なので」→「で」(原因・理由)、「さえ」「まで」「が」→「から」(時-始点)、「まで」→「から」(時-始点)、「で」「に」→「から」(場所-始点)、「に」「を」→「まで」(場所-終点)であった。

一方、ペーパーテストにおいて正答していたものの、音声付きテストにおいて誤答に変化した場合もあった。生徒Aは、「大きなイスはお父さん()使う。」において「が」→「が」「に」で選択しきれず、「お母さんは、お兄さん()本を読ませた。」において「に」→「に」「の」で選択しきれず、「たけしくんは、駅()病院まで歩いた。」において「から」→「から」「の」で選択しきれず、「ぼくは、映画を最後()みていた。」において「まで」→「まで」「に」で選択しきれなかった。生徒Cは、「家族で、バス()乗って出かけた。」において「に」→「を」と変化し、「家のへいが、台風()くずれた。」において「で」→「を」と変化した。

4. 対象生徒の音声付きテストに対する評価

音声付きテストに対する評価を5件法で尋ねたところ、生徒A、Bは「とても分かりやすい」と答え、生徒Cは「少し分かりやすい」と答えた。生徒Aは「こっち(音声付きテスト)の方が分かりやすかった。これ(ペーパーテスト)は読む、これ(音声付きテスト)は聞くと読む。だから、聞きながら読むと、分かりやすかった。プリント(ペーパーテスト)では、どっちが正しいのか、分かりにくかった。でも、聴けば、『おかしなあ』というのがすぐに分かった。」と述べ、生徒Bは「声があるほうが分かりやすかった。声で聴いたほうが変なのがあった。普段声をつかっているし、声を聴いているから、やっぱり声がついているほうが分かりやすかった。」と述べ、生徒Cは「分かりやすかった。何度も聞いたから分かった。最後まで何度もきいて大変だったけど、変だなというのはすぐに分かった。」と述べた。

IV. 考察

1. 格助詞選択における音声聴取の影響の有無

ペーパーテストと音声付きテストの結果を比較したところ、対象生徒全てにおいて音声付きテストの結果の方が高いことが示された。5～7日間の間隔を空けたとはいえ、同一の課題を用いていることから、同じ課題を2度解いた効果の影響を除くことはできないが、中には正答から誤答に転じる場合もあった。正答から誤答に転じた例には、「大きなイスはお父さん(が→に)使う。」「たけしくんは、駅(から→の)病院まで歩いた。」「ぼくは、映画を最後(まで→に)みていた。」などがあり、意味としては不適切であるものの、話し言葉として自然に聞こえてしまうという誤りも見受けられた。

また、音声付きテストの分かりやすさについて尋ねた結果、生徒A、Bは「とても分かりやすい」、生徒Cは「少し分かりやすい」と評価した。対象生徒の感想で共通していた内容は「音声を聴くとおかしなものに気づける」というものであった。どの対象生徒も、音声聴取によって文中の誤った文法関係について直感的に違和感をもっていたことが示された。

こうしたことから、本論文の対象生徒においては、音声聴取が格助詞選択にある程度影響を与えていたと推察され、点数の上昇についても音声聴取が関係したと考えられた。

2. 対象生徒の正答と誤答の傾向

対象生徒全てが正答した格助詞と深層格の組み合わせは、「に」(受け手)と「で」(場所)、「で」(手段・道具)、「より」(比較の基準)であり、これらの結果は坂口(2015)の結果と一致した。誤答については、同じ格助詞と深層格の組み合わせであっても、課題文によって成績が異なったため、明確な傾向は見られなかった。2名以上が誤答した課題文の格助詞と深層格の組み合わせは、「が」(対象)、「を」(対象)、「を」(場所-通過)、「に」(動作主)、「に」(場所)、「に」(方式)、「から」(時-始点)、「まで」(場所-終点)であった。誤答内容を分析した結果、ほとんどの誤答は同じ深層格をもつ格助詞への置換であり、澤(2010)の結果と一致していた。

3. 音声聴取によって正答した格助詞

3名に共通して見られた変化は「お母さんは、弟(の→に)お弁当を持たせた。」であった。使役態の構文における格助詞

表3 ペーパーテストで1名が誤答し、その1名が音声付きテストで正答した課題文

格助詞	深層格	生徒A		生徒B		生徒C		課題文
		ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	ペーパーテスト	音声付きテスト	
に	受け手	から	○	○	○	○	○	子どもが、おじいさん()道を教えていた。
	時	○	○「まで」「から」「に」で迷い、「に」を選択。	○	○	で	○「に」「で」を2回聴いて「に」を選択。	お客さんが、午後3時()来る予定だ。
	終状態	で	○	○	○	○	○	子どもたちは、赤組と白組()わかれた。
で	原因・理由	なので	○「で」を2回聴いて「で」を選択。	○	○	○	○	山田さんは、カゼ()学校を休んだ。
から	時-始点	○	○	○	○「まで」を選択するが、すぐに「から」へ修正する。	まで	○	田中くんは、昨年()水泳を続けている。
	場所-始点	○	△「から」「の」で迷い、決められず。	で	○「に」「から」で迷い、「から」を選択。	○	○	たけしくんは、駅()病院まで歩いた。

※網掛けは音声付きテストで正答したことを表す。

「に」の使用の難しさはこれまでも指摘されており、この課題においても「弟」と「お弁当」の単語をつなぐ格助詞として「の」と誤答した可能性がある。音声聴取によって全ての生徒が「に」と正答した現象について、2つの可能性が考えられた。1つは、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識を保有しており、音声情報を手掛かりに格助詞を判断したというものである。誤った格助詞の音声に対して直感的違和感をもつことが感想として述べられていたように、文全体の音声情報に関する知識を保有し、それを活用して統語の正誤判断を行っているのかもしれない。また、要因としてもう1つ考えられるのは、文全体を聴いたことで「持たせた」という動詞の意味に注意が向き、使役を意識して格助詞を判断したという可能性である。これらの可能性については、今後更なる検討を行っていく必要がある。

その他、音声聴取によって誤答から正答に変化した格助詞は、「は」→「が」（対象）、「と」「が」→「を」（対象）、「に」→「を」（場所-通過）、「で」→「に」（場所）、「から」→「に」（受け手）、「で」→「に」（時）、「で」→「に」（終状態）、「なので」→「で」（原因-理由）、「さえ」「まで」「が」→「から」（時-始点）、「まで」→「から」（時-始点）、「で」「に」→「から」（場所-始点）、「に」「を」→「まで」（場所-終点）であった。これらのうち、母音が同じである組み合わせは「は」→「が」（対象）のみであった。聴覚障害児の単音節の語音明瞭度を明らかにした安東・吉野・志水・板橋（1999）によれば、「は（わ）」の正答率が27.1%、「が」の正答率が32.2%であり、聴き分けが難しいと思われたが、生徒Bはそれぞれの音声ボタンを2回ずつ押し、音声を聴いて判断していた。

4. 対象生徒ごとの検討

生徒Aは42問中13問の課題において、迷っている助詞の音声ボタンを2～4回押すなど、音声を聴いて格助詞を考えることに積極的であった。正答が誤答に転じた課題が4問あったが、それらの中には意味としては適切ではないものの、自然なリズム・イントネーションとして聞こえる格助詞もあり、音声を手掛かりに格助詞選択をするタイプと思われた。

生徒Bはペーパーテストの際、無言で課題に取り組んでいたが、音声付きテストの際には迷っている格助詞の文を自身で読み直すなど、音声情報を活用して格助詞を選択するタイプと思われた。英語の学習を好み、普段から音声流れる単語学習アプリを使用する学習習慣をもっていたことも影響したかもしれない。

生徒Cは音声付きテストの感想について、同じ文を何度も読んだことで格助詞が分かったと述べていたため、どちらかといえば文を最初から最後まで何度も読むことが格助詞選択につながるタイプと思われた。ペーパーテストを短時間で終わらせていたことから、文を最後まで読まずに文法関係を判断する傾向にあるのかもしれない。

V. まとめと今後の課題

本論文では音声聴取が聴覚障害児の格助詞選択に影響を与えるかどうかを検討するため、ペーパーテストと音声付きテストを用いて点数及び回答内容の比較を行った。

結果、全ての対象生徒において音声付きテストの点数の方が高く、対象生徒の感想からも音声聴取が格助詞選択に影響を与えていたと考えられた。

3名がペーパーテストで誤答し、音声付きテストで正答した課題は「お母さんは、弟（の→に）お弁当を持たせた。」であった。音声聴取によって正答数が増えたことについては、文全体の音声情報（イントネーション等）に対して対象生徒がある程度の知識をもち、音声情報を手掛かりに格助詞を判断した可能性や音声聴取によって文の最後の動詞に注意が向いた可能性などが考えられたが、詳細については本研究で明らかにすることができなかったため、今後対象生徒数を増やして検討していく必要があるだろう。

また、生徒によっては音声情報を手掛かりに格助詞を判断しようとするタイプや、音声を聴きながら文を最初から最後まで何度も読むことが影響するタイプなど、タイプが異なる生徒がいたことから、タイプ別の検討を行っていく必要がある。その他、聴力レベルや格助詞の語音明瞭度の影響もあるため、より詳細なグループ分けと実験デザインが求められる。

付記

本研究にご協力いただきました生徒の皆様、教職員の皆様、ご助言くださいました関係者の皆様に記して感謝の意を表します。

文献

- 我妻敏博（1983）聴覚障害児の作文の分析－格助詞－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 10, 57-65.
- 我妻敏博（1986）聴覚障害児の文理解方略に関する一考察. ろう教育科学, 28, 30-38.
- 安東孝治・吉野公喜・志水康雄・板橋安人（1999）聴覚障害児における語音明瞭度、発音明瞭度並びに聴力レベルの相互関連性について. 特殊教育学研究, 36(4), 49-57.
- 江副隆秀（2014）新版見える日本語、見せる日本語. 創拓社出版.
- 伊藤友彦（1998）聴覚障害児における格助詞の誤用－言語学的説明の試み－. 音声言語医学, 39, 369-377.
- 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－単語の連想関係とsyntaxを中心にして－. 日本特殊教育学会第16回大会発表論文集, 46-47.
- 南出好史・木村美穂（1986）聾生徒によって書かれた文の理解可能性と文法的誤りとの関係. 福岡教育大学紀要第4分冊教職科編, 36, 235-242.
- 南出好史・中牟田ひとみ（1989）聾生徒の文法能力の特徴－助詞の正誤比較判断力を中心として－. 聴覚言語障害, 18(4), 113-118.
- 南出好史・進藤広（1984）聾学校生徒の統語能力の評価に関する研究. 聴覚言語障害, 13(4), 165-172.
- 中村公枝（2007）乳幼児期の聴覚活用と言語習得. 音声言語医学, 48, 254-262.
- 岡部千穂未（2006）聴覚障害児の格助詞の獲得に関する研究－意味的な格の観点から－. 東京学芸大学卒業論文, 未刊行.
- 坂口嘉菜（2015）聴覚障害児の格助詞誤用のプロセスに関する

研究－格助詞を選択する際の理由・観点に着目した指導を通して－. 全日本聾教育研究大会（佐賀大会）研究集録, 82-83.

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－. 音声言語医学, 51, 19-25.

Steinberg, D. D.・山田純・竹本伸介（1977）聾学校児童生徒の言語習得. 聴覚言語障害, 6, 117-125.