

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 5 日現在

機関番号：15401

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2013～2016

課題番号：25590286

研究課題名(和文)聴覚障害児童の国語科教科書構文理解のための補助教材作成に向けた検討

研究課題名(英文) Preliminary study for preparation of supplementary teaching materials for hearing impaired children's understanding of Japanese language textbook syntax

研究代表者

谷本 忠明 (Tanimoto, Tadaaki)

広島大学・教育学研究科・准教授

研究者番号：90144790

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,000,000円

研究成果の概要(和文)：聴覚障害児童が国語科教科書の文を理解するための手だてを得ることを目的として、小学校国語科教科書(平成23年度版)、全5社52冊に掲載されている説明文と物語文(計199)に用いられている文を対象に、各文を文節に分け、主語と述語に付随する文節数で構文型を決めた。その際、重文は全て単文に分解し、省略された主語は補った。使用頻度が上位3位までの構文を抽出した結果、説明文と物語文では、多く使用される構文型に違いがあり、また、学年によってもその傾向が異なることが示された。また、述語として用いられる動詞は、学年や単元を問わず、用法が多様な動詞が使用される傾向にあり、構文指導における留意点として挙げられた。

研究成果の概要(英文)：For the purpose of getting a means for children with hearing impairment to understand the sentences in the units of explanatory sentences and story sentences included in the Japanese language text books (2011 edition, 52 volumes in total) of the elementary school, published by the five companies, each sentence was divided into clauses, and the syntax type was decided by the number of clauses attached to the subject and the predicate. At that time, all the compound sentences were disassembled into simple sentences, supplemented with omitted subjects. As a result of extracting the top three usage statements, the explanatory sentences and the story sentences showed that there are differences in the syntax types, and that the tendency of frequent usage types differs depending on the grade. In addition, verbs used as predicates tend to use having various usage regardless of the grade or unit, and they also were cited as points to pay attention to in the syntax guidance.

研究分野：聴覚障害教育

キーワード：聴覚障害児童 国語科 教科書構文 使用傾向

1. 研究開始当初の背景

聴覚障害児童にとって、小学部（小学校）からの教科書を用いた学習は読み書きの力（リテラシー）が直接求められる活動といえる。現行学習指導要領（平成23年度から小学校において完全実施）においては、「言語活動の充実」が謳われ、従来にも増して書かれた内容を正確に理解した上で新たな考えや視点に到達するための言語力の育成が求められている（文部科学省,2011）。このことは聴覚障害教育においても同様で、単に教師が指導する内容を正確に理解するだけでなく、その過程において言語活動を充実させていくための取組が求められている。

しかし、文部科学省検定済み国語科教科用図書（以下、国語科教科書とする）を用いて国語科指導を展開していくためには、従来から聴覚障害児童の特徴として指摘されている、様々な読み書き上の課題（木島・菅原・岡野,2011；澤,2004；脇中,2009）を踏まえ、その解決を図るための手立てが必要である。

特に、近年では特別支援学校（聴覚障害）においても、国語科教科書を用いた学習を行うことが一般的となっていることを踏まえれば、まずは、そこに記述されている文の意味を把握することを出発点としていくことが重要となる。

文の意味を理解するためには、語彙などの知識に加え、それがどのような規則でつながっているのかという構文規則に関する知識も必要となる。こうした知識は、教科の指導場面だけでなく、自立活動の時間などでも行われてきている。しかし、指導として取り上げる構文が、国語科教科書の記述に直接結びつくことを視野に入れた取組は、これまであまり見られていない。これは、国語科教科書に用いられている文が、語彙だけでなく表現形態もきわめて多様であることによるものと考えられる。実際、これまで、聴覚障害教育を視野に入れて、国語科教科書に用いられている構文の形態について検討した研究は、坂本（1974）など、限られている。聴覚障害教育において、国語科教科書を用いた学習を成立させるためには、まずは、そこに書かれている文の意味を捉えることが必要である。特に、使用されている構文の形態を分析することは、児童に文の読み方を指導する上での手がかりとなるとともに、指導の際に留意することにもつながるものと考えられる。

2. 研究の目的

本研究では、聴覚障害児童が国語科教科書に記述されている文の意味を、読解に至るまでの入り口の段階で捉えることができるようにするための手立てを得るための検討を行うこととした。具体的には、国語科教科書の各単元で使用されている文について、構文の型を分析、集計することを通して、各学年および各単元で用いられている特徴的な構文とはどのような構文なのかを明らかにす

ることにより、いわゆる基本構文といえるような構文型とはどのようなものかを明らかにすることを目的とした。これを通して、聴覚障害児童に対して、国語科教科書の構文の特徴を指導し、文をどう読めば良いかについての手がかりを得させるための基礎資料になると考えた。

3. 研究の方法

平成23（2011）年度版国語科教科書（全5社（学校図書、教育出版、光村図書、三省堂、東京書籍）、小学校1年～6年、計52冊）の「読み単元」に該当する、説明文（100単元）、物語文（99単元）を分析の対象とした（内訳については後述）。なお、複数の教科書会社にまたがって同じ単元が掲載されている場合があったため、1つの会社の掲載単元で代表させた。各単元で用いられている文は、単文、重文、複文などきわめて多岐にわたり、また、文の長さも1語文から10語以上の文まで多様な文が用いられている。そのため、基本構文という視点から分析すること、聴覚障害児童の構文指導につながる基礎資料にするという視点から、単元で記述されている各文のうち、重文については、複数の単文の接続されたものと考え、すべて、単文に分解することとした。主語あるいは述語を修飾する部分で文が用いられている複文については、単文の中に補助成文として含まれていると考え、今回は分解しなかった。単文化する形で扱った理由は、聴覚障害児童に対して構文指導を行う際には、文は、最低限、主語と述語で構成されていることから出発する必要があると考えたためである。実際には、教科書中の日本語構文では、特に主語の省略が頻繁に起こっており（谷本,2010,2012）、聴覚障害児童が意味を理解する妨げになっている要因であることが推測されたことから、分析では、主語が省略されている場合には、それを仮想的に補う形で単文を単位に分解した。具体的な手順は以下の通りである。なお、各文を記録、分析するに当たってはエクセル（Microsoft社）を用いた。

(1) まず、各単元内のすべての文を文節ごとに分けた。その際、省略された主語があると考えられる場合には、主語を仮想的に「○○は」、「○○が」、「○○も」とし、1文節を1セルに入力した。したがって、すべての文については、最低でも、主語と述語の文節がセルに入っていることとなる。なお、坂本（1974）に倣い、「」で示された会話文は1文節扱いとし、「」内については扱わなかった。また、主語―述語の形態がなじまない文（名詞表現など）などについては、分析対象外とした。

(2) すべての文は、説明文と物語文別に作業を行い、さらに、学年別に作業を行った。

(3)文によっては、多くの文節が主語あるいは述語に付随することとなることから、多くの文の長さである 10 文節を目安として、主語または述語の前に付随する文節（以下、補助成分とする）を各 4 文節までセルに入れることとした。5 文節以上の場合には、4 文節目のセルにまとめて入力し、1 文節扱いとした。したがって、最長の文は、主語の補助成分 4 文節＋述語の補助成分 4 文節の 10 文節文とした。したがって、各文は「主語-述語のみ」から「補助成分が主語と述語に各 4 文節」までの 25 の文型のいずれかに分類される形とした。

(4)重文を各単文に分解した際には、各文をつなぐ述語部分が多様な表現となる。例えば、「～した とき」のように、述語動詞に接続的な語が付加されることが少なくない。そのため、文節だけで述語扱いすると、主語との対応関係がとれなくなるため、上記の例では、「～した とき」を述語として 1 語扱いとし、述語との対応関係がとれるようにした。その他、補助動詞といわれるような「～して いました」なども、本来の「居る」の意味とは異なることから、主語に対応する形となるよう、先行する語と合わせて 1 語とした。なお、本来の意味として用いられている場合には、1 文節扱いとした。

(5)補助成分数により、文型ごとに集計を行った。集計は、説明文－物語文、学年ごとにまとめた後、使用頻度の高い順に並べ、上位 3 位までの文型を求めた。今回、上位 3 位までの抽出としたのは、使用されている構文型が単元によってきわめて多様で、抽出範囲をどこまで広げるかについては、明確な基準を設定できなかったためである。また、物語文では、上位 3 位までの構文型で、構文全体の約 5 割弱を占めていたこともあり、両者の抽出基準を揃えることも考慮して、今回は上位 3 位までとした。どのような基準でその単元の構文型を代表させるかについては、今後検討の余地があることも考えられた。

(6) (5)で抽出された文について、構文の中で用いられている語を考える際に、複数の頻度で用いられている語が何かを検討する必要があると考えられた。特に、述語は、文自体の意味を決定する成分として重要であると考えられたことから、抽出された文の述語の品詞について、名詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞の 5 つに分類し、抽出された構文に対する内訳割合を求めた。

4. 研究成果

(1)分析の対象となった単元数は、199 単元で、その内訳を種類と学年ごとにまとめたものが Table 1 である。1 年の物語文が多かったが、それ以外は各学年ともに、ほぼ同数であった。

Table 1 学年ごとの単元数

学年	1	2	3	4	5	6	計
説明	16	17	18	18	17	14	100
物語	27	17	18	14	11	12	99

(2)各単元で分析の対象とした文数（単文の数＋重文を単文に分解したときの単文数）と、使用頻度の高かった構文型について、上位 3 位までを抽出した際の文数、および、総文数に対する割合を Table 2 および 3 に示した。

Table 2 説明文における総文数と抽出文数

学年	全体	抽出	割合
1	319	144	45.1%
2	644	260	40.2%
3	927	337	36.5%
4	1087	380	35.0%
5	1274	432	34.0%
6	1156	400	47.2%
計	5407	1953	36.1%

Table 3 物語文における総文数と抽出文数

学年	全体	抽出	割合
1	1007	530	52.6%
2	1187	589	49.7%
3	1642	703	42.8%
4	1625	697	42.9%
5	1660	783	47.2%
6	2114	908	43.0%
計	9235	4210	45.6%

全体としてみると、単元数の違いは少ないものの、説明文に比べて物語文は、短い文で多くの文で構成される傾向にあり、説明文のおよそ 2 倍の文数となっていた。このため、同一の構文型が多用される傾向は、物語文において強いことが示された。

なお、抽出された上位 3 位までの構文が、総構文数に占める割合は、物語文ではほぼ半数を占めており、構文の半数を代表する構文型と考えることができる。説明文に関しては、抽出割合が 3 割台にとどまる学年もみられた。説明文の方が多様な構文型が使用されていることを反映したものと考えられるが、前述したように、抽出率を優先する形で文型数を増やす抽出方法も考えられる。

(3)次に、各単元種、学年ごとに、抽出された上位 3 位までの構文型についてまとめたものが Table 4 である。

これから、各単元で用いられている頻度の高い構文型は、ほとんどの場合、主語の文節には補助成分となる文節が付かない文型（0～4）であることが分かる。すなわち、この構文は、述語文節に対して、それに先行する

Table 4 抽出された構文型

学年		1	2	3	4	5	6
文型	0	物 3	物 2		物 3		
	1	説 1 物 1	説 1 物 1	説 2 物 1	説 2 物 1	説 1 物 1	物 1
	2	説 3 物 2	説 2 物 2	説 3 物 2	説 3 物 2	物 2	説 3 物 2
	3		説 3	物 3			
	4	説 2		説 1	説 1	説 1 物 3	説 1 物 3
	40					説 2	説 2

*説＝説明文 物＝物語文 数字は順位

形でいくつかの文節が付随する文である。

学年ごとにみると、説明文については、低学年段階（1～2年）では、述語の前に1文節あるいは2文節が付く形での使用が多い。ただし、1年から4文節（以上）の文も比較的多いことから、やや長めの構文も用いられていることが窺える。3年以降になると、述語に4文節（以上）が用いられることが最も多くなる。説明文の性質上、説明対象について説明される内容がより詳しくなることで、述語に先行する補助成分が多くなることを反映したものと考えられる。そのことは、高学年（5～6年）になると、主語文節に4文節（以上）の補助成分が付随する構文（40）も多く用いられる形として現れている。しかし、いずれの場合でも、主語と述語の両方に多くの補助成分がつく構文の使用頻度は上位ではない。これは、構文が複雑になりすぎること避ける意味もあると考えられる。したがって、高学年でも、多くの構文は、主語または述語に補助成分が付随する形が中心であるといえる。

また、述語の補助成分が4文節以上の構文が中学年以降で多くなるが、それまでは、補助成分は少ない文型が多いことが分かる。

他方、物語文では、すべての学年を通じて、主語の補助成分が1文節、あるいは2文節の文が多く用いられている。低学年では、補助成分のつかない主語と述語のみの構文も比較的多く、高学年では、述語の補助成分が4文節以上の構文も用いられることが多くなる。

ただ、ここで留意する必要があることがある。説明文の高学年の「40」の構文（主語に4文節、あるいはそれ以上の補助成分が付随する構文）では、主語の省略はほとんど見られていない。しかし、述語に補助成分が付随する構文の場合には、「0」の構文を除き、いずれの構文においても、主語が省略される形になっていることが多いということである。これは、重文の特徴を考えてみるとうなずけることで、重文の場合、複数の文のいずれかで主語が用いられると、その他の文では、重ねて主語が用いられることはほとんどないからである。むしろ、主語を重ねると、文がいわゆる「くどく」になってしまう。しかし、

このことは、聴覚障害児童に対して構文を指導していく上では、省略された主語を補いつつ構文の構造を理解させる手だてを取る必要があることを意味していると考えられる。また、単文、重文によらず、1文の中に主語がない形での記述は、説明文、物語文を問わず多発している。谷本（2010, 2012）でも、約3割の文で省略が見られることを示している。その場合には、前後の文脈を手がかりにしなければならず、主語に相当する語を探すための手だてについても、指導の内容として考慮する必要があると考えられる。

(4) 抽出された構文について、主語が名詞あるいは名詞的な語に限定されるのに対し、特に述語（述部）に用いられている語は、語の活用変化や、品詞など様々な形態がある。主語の省略が多いという特徴から考えると、述語の内容を理解することが、文の意味をまず捉える上で重要になると言える。そこで、述語に着目し、述語に用いられている語の品詞と内容について検討を行った。抽出された各構文の品詞を分類し、構文全体に対する構成割合を求めた結果を Fig. 1 に示す。

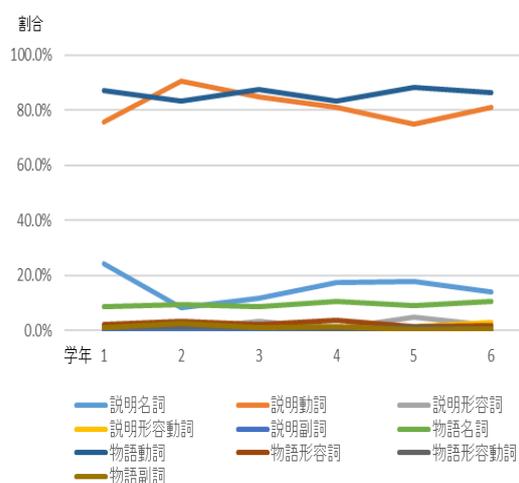


Fig. 1 述語の品詞別の構成割合

いずれの学年および単元種においても、述語の品詞は、ほぼ80%が動詞であり、名詞の構成割合は10%程度であった。このことから、教科書に出てくる構文の意味を理解するにあたっては、述語や述語の表現形態を理解することが重要となることが窺えた。

(5) 述語の品詞を捉えるに当たり、留意するべき点がある。それは、述語動詞を文節に分けるに当たり、主語との対応ができる形を優先していることから、重文を分解した場合には、述語動詞など、活用を伴う品詞の場合には、必ずしも終止形で記述されているわけではないことである。たとえば、「言う」であっても、「言いました。」だけではなく、「言いたげに」、「言っつて」、「言う」と、「言った時」など、多様な表現形態が1文節として扱われている。このため、「言う」を含む多様

な形が述語として含まれている。

しかし、集計するに当たり、それらをさらに細かく分類することは困難であることから、述語文節に分類した語に、例えば「言う」が含まれている文はすべて「言う」という、辞書に掲載されている形の述語として集計を行った。

抽出された構文全体の半数以上に用いられている述語動詞を各単元種および学年ごとに求めた。得られた動詞の数および、そこに含まれる動詞の例を上位3つ、とあわせてTable 5に示した。

Table 5 述語動詞の数と主要動詞

学年	1	2	3	4	5	6
説明文動詞数	109	233	287	302	320	313
主要動詞数	10	14	13	19	10	11
動詞例	いる	する	する	する	ある	ある
	たべる	なる	なる	なる	する	なる
	なる	みる	いる	かんがえる	なる	する
物語文動詞数	462	489	754	579	685	775
主要動詞数	18	27	20	21	28	35
動詞例	いう	いう	する	いう	なる	いう
	する	する	いう	いく	する	する
	ひっばる	みる	なる	なる	いく	なる

Table 5 に示すように、説明文に比べて物語文の動詞数(延べ数)が多く、その分、主要動詞(述語が動詞となっている構文の半数以上で用いられている動詞)の数も多くなっていた。物語文のほうが、説明文よりも多様な動詞が用いられているといえる。しかし、使用されている述語動詞を、使用頻度の高い順に並べてみると、学年や単元種を問わず、「いう」、「する」、「ある」、「なる」など、補助動詞といわれるような動詞としても用いることのできる動詞の使用頻度が高いことが示された。Table 5 では、半数以上の構文で用いられている主要動詞のうちの上位3つのみを示しているが、4位以降の動詞の中にも、全学年を通じて類似の動詞が用いられており、それらは、例えば、「食べる」というような具体的な動詞であるよりも、他の言葉と結びついて多様な文末表現を構成する動詞であった。こうした述語動詞を用いた文は、補助動詞としても用いられており、その場合には他の動詞などと結びついていることから、これらの動詞を用いた構文の意味をどう捉えるかを、早い学年から指導することが重要であると考えられる。

(6)以上の内容をまとめると、聴覚障害児童に対して、教科書に出てくる構文を理解させていくための手だてとして考慮すべき点がいくつか明らかとなった。

まず、説明文と物語文では、構文の形態が異なることがあり、それを踏まえた構文の読み方指導を行う必要がある。その際には、表記されていない主語の確認をしつつ、述語との対応について理解させることが必要となる。述語の多くは、動詞が用いられているが、教科書で使用される構文型では、具体的な動作を表す動詞よりも、他の語に付く形で表現を豊かにする動詞が比較的多く用いられていることから、そうした表現の持つ特徴、あるいは言い回しといったことについても指導する必要があることが示唆された。

さらには、上記の結果では述べなかったが、使用されている教科書の文は、重文が、1年説明文を除き、すべての単元種と学年において、単文よりもはるかに多かった。その結果として生じることは、重文において、単文と考えられる部分の文同士が、文の最後にくる単文以外は、きわめて多様な形で結びついている、ということである。述語の品詞の分析を行う過程においても、こうした単文同士を結びつける表現に関する指導を行う必要があることが示唆された。

<引用文献>

- ①木島照夫・菅原仙子・岡野敦子(編著)(2011)難聴児はどんなことで困るのか?—豊かな心とことばを育むために—。難聴児支援教材研究会。
- ②文部科学省(2011)言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】。教育出版。
- ③坂本多朗(1974)けんちゃんは何で本が読めないか。豊自彊会研究所。
- ④澤隆史(2004)きこえの障害と言語の発達—聴覚障害児の読み書き能力を巡る諸点と研究課題—。聴覚言語障害, 33(3), 127-134。
- ⑤谷本忠明(2010)聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料。日本特殊教育学会第48回大会発表論文集, 156。
- ⑥谷本忠明(2012)聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料(2)。日本特殊教育学会第50回大会発表論文集, 774。
- ⑦脇中起余子(2009)聴覚障害教育 これまでとこれから コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に。北大路書房。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表](計3件)

- ①谷本忠明(2015)聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料(5)—低学年段階における頻出構文の形態と内容の傾向に関

- する試行的検討－. 日本特殊教育学会第 53 回大会発表論文集, P22-6. 2015. 9. 21. 東北大学川内北キャンパス (宮城県・仙台市)
- ②谷本忠明(2014) 聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料(4)－文節数から見た単文と複文における主語・述語の補助成文の傾向－. 日本特殊教育学会第 52 回大会発表論文集, P2-B-10. 2014. 9. 20. 高知大学朝倉キャンパス (高知県・高知市)
- ③谷本忠明(2013) 聴覚障害児への国語科指導のための基礎的資料(3)－小学校 4～6 年国語科教科書における読み教材の文型の分析－. 日本特殊教育学会第 51 回大会発表論文集, P5-D-8. 2013. 9. 1. 明星大学日野キャンパス (東京都・日野市)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

谷本 忠明 (TANIMOTO Tadaaki)
広島大学・大学院教育学研究科・准教授
研究者番号：90144790