

# 指示語を含む文脈の理解に関する発達的研究\*

伊藤 淳子\*\*・林部 英雄・小野 博\*\*\*

A developmental study on the comprehension of anaphora

Junko ITO Hideo HAYASHIBE Hiroshi ONO

## 1. 緒 言

従来、子供の言語の理解に関する研究は、単語や文を対象としたものが非常に多かったが、近年、多数の文から構成されている文章や文脈の理解についても、様々な観点から検討されてきている。

我々の言語生活においても、文はある状況の中で使用されて初めて機能を果たすことを考えると、言語発達をより広い観点からとらえ直すことが、健聴児のみならず、聴覚障害児の言語教育にとっても必要であろう。聴覚障害児においては、一文が理解できても文章全体として何を言っているのか理解できないことが多く、個々の語句や構文の理解とは別に文脈の理解の指導が重視されなければならないと考えられる。

そこで、本研究は文脈の理解の中でも、指示語とその対応事象の関係の把握に焦点をあて、健聴児と聴覚障害児における発達の様相を明らかにしようとしたものである。

指示語は先行または後続する文脈に表される事物を示すのに用いられる語であり、同一の語句や文の重複を防ぐ働きを持つために、文脈中、高頻度に使用される。そのため、指示語の示すものを理解することは、文脈を正確に理解する上で前提となる。

言語学における生成文法では、指示語のことを「照応形 (anaphor)」<sup>1</sup>、照応形のさすものを「先行詞 (antecedent)」<sup>2</sup>と呼び、この両者の間の言語事象を「照応現象 (anaphora)」<sup>3</sup>としてとらえている。一般に、先行詞の範ちゅうにより、名詞類照応、述部類照応、文類照応に分類されている。以下の文は、この三種類の照応を例示している。

1. ぼくはお父さんと川へ行って魚をつりました。それを家に持って帰って食べました。(それ=魚：名詞類照応)
2. ぼくは無人島探検のような物語を読むのが好きだが、いつも自分が主人公になったつもりで読んでいる。そうすると、とてもおもしろい。(そうする=自分が主人公になったつもりで読んでいる：述部類照応)
3. 台風が去ったつぎの日の朝、お母さんが家のまわりをそうじしていました。ぼくはそれを見てお母さんを手伝いました。(それ=お母さんがいへのまわりをそうじしていました：文類照応)

---

\* 本研究は一部、文部省科研費試験研究 (No. 61810003) の補助を受けた

\*\* 横浜市総合リハビリテーションセンター

\*\*\* 東京学芸大学特殊教育研究施設

また、先行詞が実際の文脈中に完全な形で明示的に表現されているものと、明示的に表現されておらず、言語表現の背後にある命題内容をさすものとに大別される。先に示した例文は、いずれも先行詞が明示的であったが、以下に示す三つの例文は先行詞が明示的ではない。

4. 水と油をまぜあわせます。それをびんに入れてください。(それ=水と油をまぜあわせたもの)
5. 「きょうは雨がふりそうだわ」とお母さんが言ったら、ほんとうにそうになりました。(そうになりました=雨がふりました)
6. かだんを注意してみると、ちょうのよく集まる花とそうでない花とがあります。赤い花にはあまり来ていないようです。ちょうは色で花を見わけているのでしょうか。そう決めてしまうのは、ちょっと早すぎます。(そう=ちょうは色で花を見わけている)

寺津 (1983) によれば、照応形に対応する先行詞は照応形を含む前後の言語文脈を構成している各文の表層構造から直接的に得られるのではなく、これらの表層構造に意味解釈規則や推論規則が適用された結果得られる意味表示から導かれるという。つまり、先行詞と照応形が何らかの点で同一であると決定する場合、論理的推論の力が働いている。

文脈における指示語の理解の発達に関する研究は数えるほどしかなく (C. Chomsky, 1969; 久慈・斉藤, 1981; Lust, 1981; Terazu & Uyeno, 1983), 言語発達におけるその位置づけも明らかにされていない。Terazu & Uyeno (1983) が小学校3年生から大学生までを対象に行った照応の理解テストの報告によると、先行詞が明示的である名詞類照応については小学校3年生の段階で理解可能だが、先行詞が明示的でない照応については中学校1, 2年生の段階でもまだ理解が困難なものがあり、照応の理解に関する言語発達は遅い時期に完成することを示唆している。

そこで今回は、指示語を含む文脈の理解に関して聴覚障害児と健聴児を対象に調査、比較検討して、健聴児における照応の理解がどのように発達していくのかを明らかにし、照応の理解に至る過程を探るとともに、聴覚障害児における照応の理解の実態を把握し、聴覚障害児に見られる思考の特性を抽出することを目的とする。

## 2. 方 法

### 2.1 対 象

|              |                  |                 |          |
|--------------|------------------|-----------------|----------|
| 健聴児<br>683名  | 神奈川県内普通学級に在籍する児童 | 小学校2年生          | 140名     |
|              |                  | 4年生             | 163名     |
|              |                  | 6年生             | 230名     |
| 聴覚障害児<br>75名 | 東京都内普通学級に在籍する生徒  | 中学校2年生          | 150名     |
|              |                  | 神奈川県内聾学校に在籍する児童 | 小学部4～6年生 |
|              | 生徒               | 中学部1～3年生        | 28名      |
|              |                  | 高等部1～3年生        | 27名      |

聴覚障害児の平均聴力損失は概ね、90 dB 以上であり、担当の教師により全員聴覚障害

以外の障害はないと判断されている。

健聴児の小学校1年生と聴覚障害児の小学部1～3年生は本研究の筆記による調査が困難であるとみなし、対象から除外した。

## 2.2 材料文

材料文は語彙、統語上の制約を考慮し、小学校3、4年生用の国語の教科書を参考にして17文作成した。漢字にはすべて読み仮名をふり、B4版の小冊子に印刷した。

材料文の照応の種類により、(1)名詞類照応、(2)述部類照応、(3)文類照応に分類され、それぞれ、先行詞が明示的なものと明示的でないものを含んでいる。今回の調査では、理解がやさしいと思われる照応に関して詳細に把握することに重点を置いたため、先行詞が明示的である照応の問題数が先行詞が明示的でない照応に比べて多くなっている。

## 2.3 手続き

Table 1 に示す17文の問題を被検児に与え、指示語の表すものを筆記させるという方法をとった。問題文は「ことばのちょうさ」と称するB4版の小冊子に印刷され、被検児に与えられた。実験は学級単位の集団実験で、1問の練習問題の後、時間制限を設けずに実施した。被検児への教示は次の通りである。「文をよく読んで下に線を引いた言葉が何を表しているか答えてください。」

Table 1 「ことばのちょうさ」テスト項目

| 問題文 | 照応の種類                 |            | 照 応 形                 | 先 行 詞 の 特 徴       |
|-----|-----------------------|------------|-----------------------|-------------------|
| 1   | 名<br>詞<br>類<br>照<br>応 | E          | それ                    | 名詞                |
| 2   |                       |            | それ                    | 修飾語+名詞            |
| 3   |                       |            | それ                    | 修飾語+名詞            |
| 5   |                       | NE         | それ                    | 紛らわしいものと共起する      |
| 6   |                       |            | それ                    | 名詞句の変形を要する        |
| 7   |                       |            | それ                    | 名詞句の変形を要する        |
| 8   |                       |            | 述<br>部<br>類<br>照<br>応 | そう (する)           |
| 9   | そう (したら)              | 述部         |                       |                   |
| 10  | NE                    | そう (なりました) |                       | 述部の時制の変化を要する      |
| 11  |                       | そう (すれば)   |                       | 述部 (命令文) から変形を要する |
| 4   | 文<br>類<br>照<br>応      | E          | それ                    | 文の一部を取り出す         |
| 13  |                       |            | それ                    | 文                 |
| 14  |                       |            | それ                    | 文                 |
| 15  |                       |            | それ                    | 文                 |
| 16  |                       |            | それ                    | 文の一部を取り出す         |
| 17  |                       |            | それ                    | 文                 |
| 12  |                       |            | NE                    | そう                |

E：先行詞が明示的である

NE：先行詞が明示的でない

## 2.4 分析方法

本研究で使用した「ことばのちょうさ」の各問題文に対する反応の分析基準は次の通り

である。

反応 a：指示語の示す先行詞を意味的に正しく把握している（命題内容を把握している）

反応 b：指示語の示す先行詞のうち文脈中に現われている部分（表層構造）のみを把握している。

ただし、反応 a も命題内容のみでなく、構造を正しく把握しているのは明らかであるから、反応 a のグループと反応 b のグループを合わせたものを構造的把握をしているグループと呼ぶことにする。これに対して、反応 a のグループを意味的把握をしているグループと呼ぶ。

（例題）

水と油をまぜあわせませす。それをびんにいれてください。

反応 a：水と油をまぜあわせたもの

反応 b：水と油

反応 a は、「ことばのちょうさ」を大学生 40 名に実施した結果、問題文 13 と問題文 14 を除いた各問題文において 86% 以上の一致率がみられたので、これを正反応と呼ぶことにする。問題文 14 における反応 a の一致率は 75% だったが、言語的に適していると判断し、正反応とする。問題文 13 については反応のばらつきが多く、正反応として決定しがたかったため、分析の項目から除外した。

Table 2 照応理解の評価基準

| 得点  | 反応 a と反応 b が同一の問題文 | 反応 a と反応 b が異なる問題文  |
|-----|--------------------|---------------------|
| 2 点 | 先行詞の意味的把握（反応 a）    | 先行詞の意味的把握（反応 a）     |
| 1 点 |                    | 先行詞の表層構造のみの把握（反応 b） |
| 0 点 | 誤反応                | 誤反応                 |

なお、照応の理解に対し、Table 2 に示すような評価得点を与え、各照応ごとの得点とそれらの総得点を出した。満点は、名詞類照応が 12 点、述部類照応 8 点、文類照応が 12 点であり、総計 32 点となる。

### 3. 結 果

#### 名詞類照応

明示的な先行詞をもつ照応に関しては、健聴児、聴覚障害児ともに低い学年の段階から理解が可能である。しかし、先行詞が明示的でない照応になると、健聴児群では中学校 2 年生の段階で正反応率が 50% を越えることから、まだ発達途上にあり、聴覚障害児群においては、高等部の段階でも正反応率が 50% を越えない。これは聴覚障害児にとって、推論による理解がかなり難しいこと示した。健聴児と聴覚障害児における名詞類照応 6 問の正反応率を Fig. 1 に示す。

#### 述部類照応

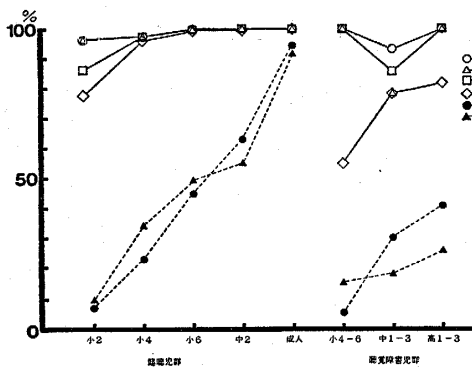


Fig. 1 健康児と聴覚障害児における名詞類照応の正反応率

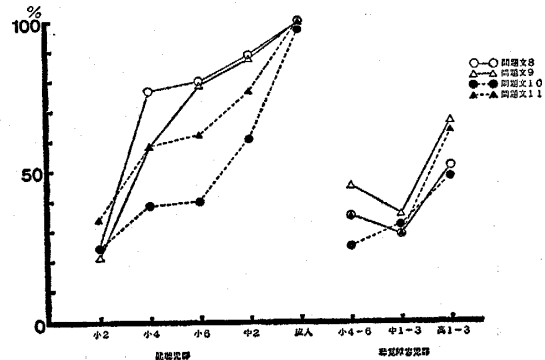


Fig. 2 健聴児と聴覚障害児における述部類照応の正反応率

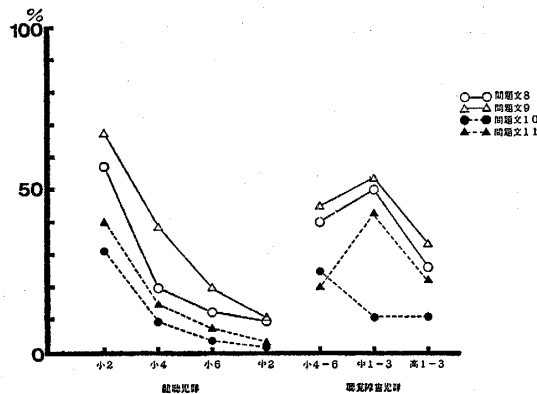


Fig. 3 健聴児と聴覚障害児における述部類照応の名詞反応率

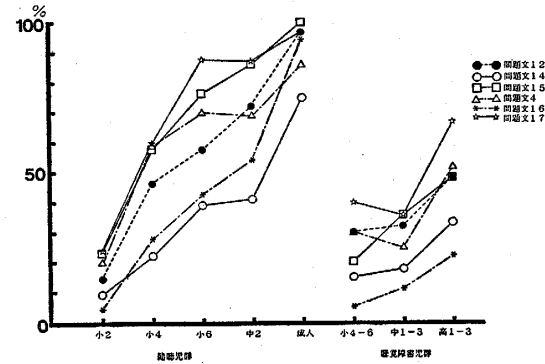


Fig. 4 健聴児と聴覚障害児における文類照応の正反応率

Fig. 2 に示すように、健聴児の場合、小学校6年生の段階で正反応が優勢となる照応と中学校2年においてもまだ完全な理解に至らず、発達途上にある照応とに別れた。先行詞が明示的である照応の方が明示的でない照応に比べて理解がやさしいようだが、問題文の長さや使用されている語句に影響を受けており、述部で答えるべきところを名詞で答える傾向がみられた。その傾向は聴覚障害児において一層顕著である。述部類照応における名詞反応率を Fig. 3 に示す。聴覚障害児は意味的把握だけでなく、文脈中に現れている表層構造をとらえることも不確かであり、健聴児の小学校4年生から6年生レベルであることを示した。

### 文類照応

明示的な先行詞をもつ照応において文全体が先行詞となるものは、修飾部を含めてとらえなければならないもの（問題文14等）が健聴児の中学校2年生の段階でも理解が難しいのに対し、修飾部を必ずしも伴わないでよいもの（問題文15等）の理解は小学校6年生の段階で成人と同じレベルに達する。文の一部をとりだすものは、一文の把握よりも二文の把握の方が難しく、また、どちらも中学校2年生の段階では発達途上にある。明示的でない先行詞をもつ照応では、構造的把握は小学校6年生時点で成人レベルに達するが、意味

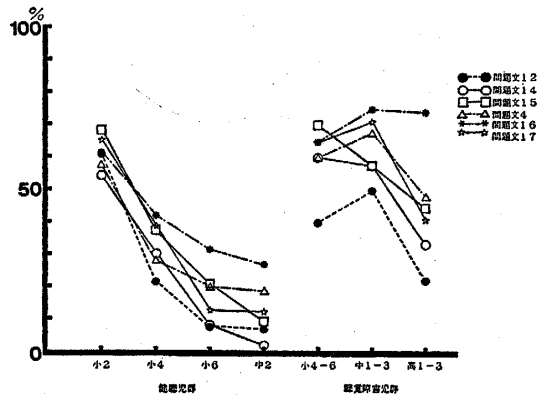


Fig. 5 健聴児と聴覚障害児における文類照応の名詞反応率

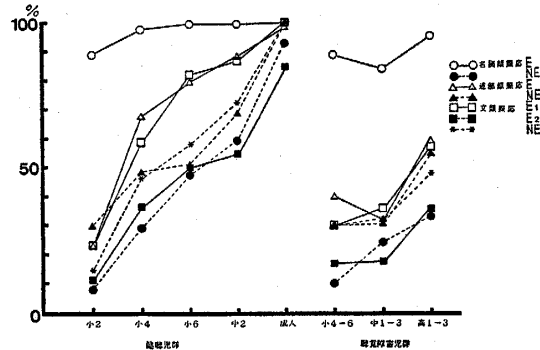


Fig. 6 健聴児と聴覚障害児におけるタイプ別正反応率

的把握は中学校2年生の段階でも完全ではない。先行詞が明示的である照応は明示的でない照応よりも理解がやさしいとは必ずしも言えず、文中から二つの補文をとりだしたり、読解力を要するものが特にとらえがたいということがわかる。文類照応における正反応率を Fig. 4 に示す。述部類照応の場合と同様に、文で答えるべきところを名詞で答える反応が目立った。文類照応における名詞反応率を Fig. 5 に示す。聴覚障害児において、上にあげた健聴児の傾向と似ていることが認められたが、文類照応全体としては健聴児の小学校4年生レベルであった。

#### 照応のタイプによる比較

名詞類照応、述部類照応、文類照応の問題文は、先行詞が明示的であるものと明示的でないものとに分類し、文類照応では、さらに、先行詞が明示的なものの中でも、文中の一部をとりだしたり、修飾部を伴うことが求められる複雑な構造をもつもの（E2）とそれ以外の単純な構造をもつもの（E1）とに分類する。それらに対する正反応率を求めて発達の推移を比較した。Fig. 6 が示すように、照応の理解の発達は照応のタイプにより、また、先行詞が明示的か否かの違いにより大きく異なる。健聴児群における正反応率を見ると、推移のパターンは次の三つに大別できるようだ。

成人の理解レベルに達するのが最も早いものは、明示的な先行詞をもつ名詞類照応であり、その時期は小学校2年生から4年生の間であった。次に早いものは、先行詞が明示的である述部類照応と構造が単純な文類照応で、小学校4年生の段階で正反応率が過半数を越え、小学校6年生から中学校2年生にかけて優勢となる。照応の理解が可能となるのが最も遅いものは、先行詞が明示的でない名詞類照応、述部類照応、文類照応と先行詞が明示的であるが複雑な構造をもつ文類照応であり、中学校2年生の段階でも理解が困難で発達途上にあった。

聴覚障害児群でも、照応の習得が最も早いものは、明示的な先行詞をもつ名詞類照応であり、中学部の反応がやや落ちるものの、全体としては成人とほぼ同じ理解に達している。述部類照応は小学部の正反応率において、先行詞が明示的であるものと明示的でないものの差が若干見られたが、中学部、高等部では似た数値を示しており、単純な構造をも

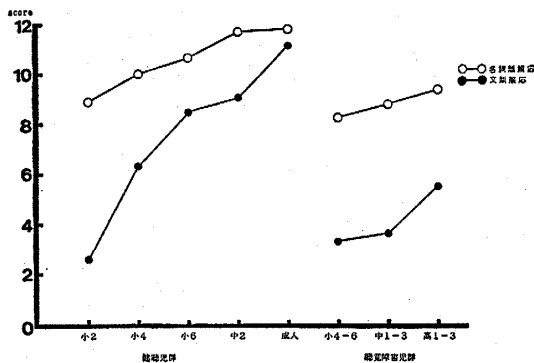


Fig. 7 健聴児と聴覚障害児における名詞類照応と文類照応の得点

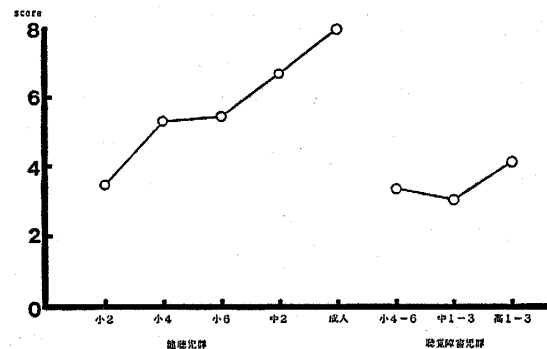


Fig. 8 健聴児と聴覚障害児における述部類照応の得点

つ文類照応とともに高等部の段階で過半数を越えた程度だった。

先行詞が明示的でない名詞類照応、文類照応と先行詞が明示的であるが複雑な構造をもつ文類照応においては、正反応率が過半数に及ばず、それらの理解を非常に困難としている。

得点化による健聴児と聴覚障害児の比較名詞類照応、述部類照応、文類照応それぞれについて得点を与えた結果が Fig. 7

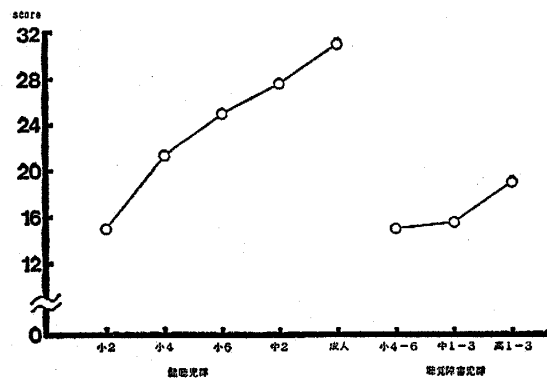


Fig. 9 健聴児と聴覚障害児における照応の総得点

と Fig. 8 に示され、それらの総得点を Fig. 9 に示した。健聴児群において、名詞類照応は低学年から高い得点を示し、その後もゆるやかに上昇を続ける。一方、文類照応では、小学校低学年から中学年、高学年にかけて急激な発達の変化がみられる。述部類照応においても、小学校低学年から中学年の間に大きな伸びがみられる。全体として見ると、加齢に伴って照応の理解が発達していく様相がよくわかる。

聴覚障害児群においては、比較的高い得点を示したのは名詞類照応のみであったが、各照応ともゆるやかな発達が認められる。健聴児群の得点と比較してみると、名詞類照応、述部類照応、文類照応、そしてそれらの総得点とも、小学部、中学部で小学校2年生から4年生レベルであり、高等部でも4年生レベルを越えなかった。

#### 4. 考 察

##### (1) 健聴児における照応の理解の発達とその理解に至る過程

今回実施した調査の結果から、照応の理解の発達は照応の3タイプ—名詞類照応、述部類照応、文類照応において大きな違いがあり、先行詞が明示的であるか否かということも子供達の理解に影響を与えていることが明らかになった。小学校の低学年で明示的な先行詞をもつ名詞類照応の理解、小学校6年生から中学校2年生の段階で明示的な先行詞をもつ述部類照応と文類照応（構造が単純であるもの）の理解が可能となる。しかし、先行詞

が明示的ではない名詞類照応、述部類照応、文類照応と先行詞が明示的ではあるが読解力を要する文類照応については、中学校2年生では成人と同じ理解には至らず、まだ発達途上の段階であった。照応が成人の理解レベルに到達するこれらの順序性は、Terazu & Uyeno (1983) の調査結果と概ね一致する。述部類照応や文類照応が名詞類照応に比べ、理解が劣ることについて、それらの誤反応から照応の理解に至る過程を推察する。

**段階 1:** 指示語「それ」が名詞や文をさし、指示語「そう」が述部や文をさすことを正しく理解していない。

方策：名詞類照応とみなし（指示語「そう」は「それは」「それを」等とみなして）、以下の条件に合致する名詞を抽出する。

- (a) 具象度が高い
  - (b) 指示語が含まれる節の他の語との意味的な共起制限に合致する。さらには、前後の文脈に合致する
  - (c) 指示語に伴う助詞と同一の助詞を伴う
- などが示唆される。

**段階 2:** 指示語「それ」「そう」の用法を構造上、正しく理解している。

方策：(a) 先行詞の表層構造に含まれる名詞を抽出する。

(b) 先行詞の表層構造に含まれる述部や文を抽出する。

述部類照応や文類照応において、先行詞として述部や文で答えるべき箇所に名詞で答える反応、いわば、“名詞化傾向”が低学年（小学校2年生）に非常に多く認められた。述部類照応と文類照応の平均名詞反応率は小学校2年生が63%、4年生が31%、6年生が16%を示し、この名詞化傾向は低学年ほど多種にわたり、数が多く、小学校4年生以降著しく減少することを表している。先行詞として、意味的、形態的にあてはまる名詞の影響力が強いと、子供はそれに注目してしまうために先行詞の正しい理解が困難となる。そのような名詞が先行詞の表層構造中に存在するか否かということが、先行詞の表層構造の把握を左右すると言えそうだ。

なお、指示語の用法を正しく理解できる正反応の段階においても、加齢に伴い、先行詞に対応する名詞句、述部、文の核となる部分に修飾語を伴った形で答えるようになることが見出された。述部や文においては、主語が明確化されてきている。先行詞の表層構造をより広くとらえるようになることで、先行詞の核となる部分を問題となっている文脈により限定するように思われる。これらの正反応の学年差は、正反応の段階でもある発達がみられることを示唆するものである。

次に、先行詞が明示的である照応に比べて、明示的でない先行詞の理解が遅れることについて述べる。先行詞が明示的である場合、先行詞の表層構造と命題内容が一致しているが、先行詞が明示的でない場合は、先行詞の表層構造と命題内容が一致せず、読み手が推論を用いて積極的に理解していかなければならない。多くの子供達は先行詞の表層構造をとらえることはできたが、その表層構造に対して文脈と論理的に合致する命題内容を把握し、統語的に適した形で抽出することを困難としていたのである。

先行詞が明示的でない照応の理解に至る過程は、先に述べた先行詞が明示的である照応



の2段階を経た上で先行詞の意味的把握が可能となるものである。その際、用いる方策については、現在、言語学の分野ですすめられている自然言語における可能な推論を導く言語的手がかりに関する研究が重要な知見を与えてくれる。

**段階 3:** 先行詞の表層構造に対応する命題内容を正しく理解している。

方策: 推論規則や意味解釈規則を用いる。

本研究の被検児となった健聴児の中学校2年生において、この段階3に至らない者が多く見られたが、中学校2年生の年齢が言語の臨界期と思われる時期を過ぎていることから、照応の理解には照応以外の言語能力や認知能力、また、子供達の受けている国語教育が密接な関連があるように思われる。

健聴児の場合、国語教育においては、文脈における指示語は小学校4年生時に「こそあど言葉」として文法知識が与えられる。以後、指示語を適切に使用できることが指導目標の一つに掲げられてあるが、指示語の性質と子供の理解能力をふまえた一貫した指導がなされているとは言いがたいのが現状である。

それにもかかわらず、子供達は照応のタイプによる発達の早さに違いが見られるにせよ、やがて成人と同じ理解力を有するようになる。Terazu & Uyeno (1983) の行った研究と同様、本研究の調査においても、照応に関する言語能力は言語発達上、遅い時期にその習得が完了することを明らかにした。C. Chomsky (1969) は言語獲得の中には5、6歳で完成しないものもあると述べているが、照応もその一つとみなしてよいであろう。

## (2) 聴覚障害児の照応の理解について

健聴児の低学年に目だった述部類照応、文類照応における名詞化傾向は、聴覚障害児群においてより顕著に示された。この名詞で答える傾向は、Myklebust (1964) が聴覚障害児に行った言語検査の結果にも見出される。名詞だけでも、ある程度の意味や意志を伝達できるため、文を理解するには名詞の配列から大意をつかんでいるのではないだろうか。指示語を含んだ文脈においても、聴覚障害児は文脈全体から先行詞を決定するのではなく、指示語の含まれる節の他の語との共起制限が合致するものを文中から選択しているように思える。即ち、照応の理解に至る過程の段階1にとどまっている者が多いということである。

聴覚障害児の照応の理解レベルは小学部、中学部で小学校2年生から4年生レベルの間であり高等部で小学校4年生レベルであった。Furth (1966) が聴覚障害児を対象に読書力テストを行った調査でも、小学校4年生レベルを越えることが難しいと報告されている。健聴児の小学校4年生時は、具体的思考から抽象的思考に移行する時期とも考えられることから、聴覚障害児の発達の遅れが、「9歳の壁」と言われる言語能力や学力の伸び悩みの要因になっており、抽象性の高い指示語においてもその習得を困難にしているであろう。

聴覚障害児の照応の理解能力を向上させるには、照応に関する具体的で詳細な指導プログラムを開発する必要があるが、後の抽象的思考の養成を考慮した指導を具体的思考能力を養う早期から始めることが重要であると考えられる。

本研究の被検児となった聴覚障害児群はほとんどが就学前に母校の幼稚部において教育

を受けてきているが、言語指導を始める時期や言語指導の内容、言語環境は子供により様々であり、それが後の言語発達に影響を与えていることは大いに予想されるところである。

## 5. 結 論

本研究において、指示語を含む文脈の理解に関する調査を健聴児と聴覚障害児を対象に行い、比較、検討した結果、以下の諸点が明らかになった。

- (1) 健聴児と聴覚障害児において名詞類照応の理解が低学年から可能であるのに比べて、述部類照応、文類照応の理解が困難である。
- (2) 健聴児と聴覚障害児において先行詞が明示的である照応の方が、明示的でない照応に比べて理解がやさしい。
- (3) 聴覚障害児の照応の理解は、健聴児の小学校4年生レベルを越えなかった。
- (4) 健聴児の低学年と聴覚障害児の反応に認められた“名詞化傾向”から、照応の理解に到る過程が示唆された。それによると、聴覚障害児は先行詞を決定する際に、文脈全体から導くのではなく、指示語の含まれる節の他の語との共起制限に合致する名詞を選択する段階にとどまっているものが多い。

本研究で明らかになったように、健聴児の言語発達上、遅い時期に習得が完成される照応の理解に関する言語能力は、聴覚障害児においては完全には習得されずに終るということも十分あり得る事である。照応の理解の際に働く“推論”は、人間の言語の所産であり、それを活用できる能力を有することを、今後、聴覚障害児の言語教育の課題として重視すべきであろう。そのためには、照応を理解する際に利用する言語的手がかりを明らかにすることにより、照応の理解に至る発達過程を明確なものとすることや、聴覚障害児の早期教育と言語発達の間関係を綿密に検討することが必要であるが、これらは今後の研究に待ちたい。

### 謝辞

本研究をすすめるにあたり、調査に御協力を頂きました、横浜市立上郷南小学校、小菅ヶ谷小学校、横浜市立ろう学校、八王子市立横川中学校の諸先生と児童、生徒のみなさんに厚く御礼申し上げます。

## 文 献

- Chomsky, C. (1969): *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. MIT Press.
- Furth, H. G. (1966): *Thinking without Language: Psychological Implication of Deafness*. Free Press.
- 久慈洋子, 斉藤こずゑ (1981): 幼児の文脈指示理解能力について, 日本心理学会第48回大会発表論文集, 451.
- Lust, B. K., Loveland & R. Kolnet (1980): The development of anaphora in first language: syntactic and pragmatic constraints. *Linguistic Analysis*, 6, 359-391.
- Myklebust, H. R. (1964): *The Psychology of Deafness, 2nd ed.* Grane & Stratton.
- 寺津典子 (1983): 言語理論と認知科学 淵一博(編), 認知科学への招待, NHKブックス
- Terazu, N. & Uyeno, T. (1983): A developmental study of the interpretation of anaphora in Japanese: an interim report. *Annual Bulletin RILP*. (Univ. Tokyo), 17, 159-185.