

子どもの L2 能力評価における母語話者基準とは？
— 動詞に焦点を当てた語彙力調査の結果から —

WHAT ARE THE NATIVE-SPEAKER NORMS
FOR CHILD L2 VOCABULARY?
TESTING VERB KNOWLEDGE OF L1/L2 JAPANESE CHILDREN

西川朋美(お茶の水女子大学)・青木由香(富山県西部教育事務所)・
細野尚子(鎌倉市立御成小学校)・樋口万喜子(横浜国立大学)

Tomomi Nishikawa (Ochanomizu University), Yuka Aoki (Toyama Prefectural Board of Education, Seibu Office), Naoko Hosono (Onari Elementary School) & Makiko Higuchi (Yokohama National University)

1. はじめに

近年、日本の公立学校には、日本語を第二言語とする(以下、JSL=Japanese as a Second Language)子どもが増加しており(文部科学省、2013a)、日本語指導を学校教育課程の中に正式に位置づけることも予定されている(文部科学省、2013b)。そのような中、日本の公立学校に通うJSLの子どもの日本語能力の実態が十分に把握されているとは言い難い。Cummins(1979)が提唱した BICS(=Basic Interpersonal Communicative Skills)と CALP(=Cognitive/Academic Language Proficiency)の区別は、日本国内のJSLの子どもに対する指導者間でも広く認識されるようにはなっていない。しかし、日本で(生まれ)育ったJSLの子どもたちについては、小学校入学時点で、既にモノリンガルと同じ日本語能力(特に会話力)を持っているようにも見えることも多く、日本語指導対象の候補とさえならないことも多いのが現状である。なお、本稿では、第二言語(以下、L2)・母語能力の程度に関わらず、成長の過程で複数の言語に触れてきた子どもたちを「バイリンガル」と呼ぶ。

Valdés(1995)は、バイリンガル話者の場合、各言語における得意分野が複雑に入り組み、明確にどちらかの言語が得意だと言えないわけではないことを指摘しており、語彙力についても、言語使用場面によって、得意とする言語は異なることを示している(Figure 7)。複数の言語で育つJSLの子どもの語彙力が、日本語モノリンガルのそれとは異なることは、想像に難くない。本稿の筆者らは、全員、日本の学校教育の中で、JSLの子どもたちへの日本語・学習支援に携わってきたが、その経験の中で、日本で(生まれ)育った子どもたちが、時折、日本語モノリンガルの子どもであれば、当たり前のように知っている語を知らない場面に遭遇してきた。そして、その事実を裏

付けるように、内田(1999)や Bialystok, Luk, Peets and Yang(2010)は、バイリンガルの子どもの語彙力について、両言語の使い分け場面に応じて、モノリンガルとの間に差があることを報告している。具体的には、学校での使用言語である L2 の語彙力調査において、バイリンガルは、家庭場面に関する語の結果が悪かったのである。上記のような経験や先行研究を踏まえ、本研究が調査対象とする語は、学校での教科学習に特有の語というよりは、むしろ、日本語モノリンガルの子どもたちであれば、誰でも知っている・使えるような「簡単な」語とする。これは、特に小学校段階では、そのような「簡単な」語も教科学習を支えていると考えるからであり、さらに、教科学習に特有の「難しい」語に比べ、その語彙力不足が見落とされがちだと考えるからである。日本で(生まれ)育った JSL の子どもと日本語モノリンガルの子どもの語彙力の差を、内田(1999)や Bialystok et al.(2010)のような観点から検証した研究は、管見の限り、存在しない。本研究の最終的な目的は、日本で(生まれ)育った JSL の子どもの日本語の語彙力を、日本語モノリンガルと比較することである。本稿では、その一過程として、本研究のために筆者らが独自に開発した語彙調査票について、発達途上にある子どもの年齢を考慮した「(モノリンガルの)母語話者基準」を設定する際の課題について取り上げる。

日本語モノリンガルの子どもであれば、母語習得過程で自然に身につける語、つまり、小学校入学時点で誰でも知っている・使える語(以下、本稿では「日常語彙」と呼ぶ)がどのような語であるかについて、本格的な調査は、大正・昭和初期まで遡る必要がある(国立国語研究所、2000)。そこに示された語は、現代語と異なるものも多く比較が困難なため、本研究では、3名の幼児の誕生から5歳までの自然発話中の共通使用語を取り上げた、岩淵・村石(1976)の約1,000語を「日常語彙」の目安とする。しかし、ある語を知っているか知らないか、また、使えるか使えないかは、調査方法によって結果が異なる。そこで、本研究では、JSL の子どもたちの語彙力を調査するに当たって、同年齢のモノリンガルの子どもを対象に同じ方法で調査を行っている。本稿では、そのモノリンガルを対象とした語彙力調査の結果について、主に報告する。

2. 調査の概要

2.1 調査票の作成

語彙調査票の作成に当たっては、まず、小中学校や高校での学びに必要な語彙を集めた、JSL の子どものための語彙リスト(工藤、1999; 樋口・古屋・頼田、2011)の共通語を抽出した。調査対象語は(和語)動詞に限定し、「日常語彙」の範囲内で、多義語を中心に、自他对立のある動詞、名詞との結びつきが固定的な動詞、言語によって使い分けの異なる動詞を含め、31語を採用した(表1参照)。調査対象を動

詞に限定したのは、工藤（1999）と樋口ほか（2011）に共通する語の割合が他の品詞に比べて最も高く、さらに、動詞は文の骨格となる重要な役割を持ち、また、名詞に比べ数が少なく、日本語モノリンガルの子どもの個人差が少ないと考えられるからである。それらの動詞 31 語に「日常語彙」の範囲内で名詞を組み合わせ、イラストを用いた記述回答方式の 70 問の調査票を作成した。小学 1～3 年生には、回答の負担を考え、40 問の調査票を作成し、また、40・70 問の調査票それぞれについて、問題提示順を逆にした A・B バージョンを用意した。

表 1: 調査票に含まれる動詞 31 語 (下線は、複数に分類される動詞)

多義動詞	かける、 <u>きる</u> 、さす、ひく、 <u>おちる</u> 、 <u>しめる</u> 、 <u>たつ</u> 、 <u>たてる</u>
着脱動詞	かぶる、 <u>きる</u> 、とる、ぬぐ、はく、はずす
自他動詞	あく、あける、 <u>しめる</u> 、しまる、 <u>たつ</u> 、 <u>たてる</u>
授受動詞	あげる、くれる、もらう
ポルトガル語と使い分けが異なる動詞	<u>おちる</u> 、ころぶ、たおれる
その他、難しいと予想される動詞	こぐ、さく、たく、ほどく、むすぶ
易しいと予想される動詞	あるく、およぐ、すわる、はしる、よむ

2.2 調査対象者

日本語モノリンガルは、富山県・神奈川県の公立学校に在籍する子どもたちで、富山県713名、神奈川県694名の計1,407名を対象とした(学年の内訳は表2を参照)。JSLの子どもは、富山県・神奈川県の公立学校に在籍する小学1年生～中学3年生、計154名である。JSLの子どもたちは、ほぼ全員が日本生まれ・育ちであり、母語は、ポルトガル語、スペイン語、ベトナム語などである。また、彼らは、担当の教員等によって「この子の背景を知らない人が声だけ聞いたら、日本語母語話者の子どもだと思われるだろう」と評価されている(一部、発音のみ特徴が残る子どもが含まれている)。参考データとして、日本語モノリンガルの大学生18名も調査に参加した。

2.3 調査実施、及び、採点方法

調査は、担当の教員等が調査の目的と手順を説明した上で、クラスで一斉実施した。一部、個別に調査した対象者も含まれる。

採点に当たっては、最初に、イラスト作成時に想定した通りの回答かどうかを基準に採点を行った(西川・樋口・細野・青木、2013)。しかし、想定外であっても自然な回答もあったため、本稿では、複数の正答を認める採点方法を採用した。正答の認定に当たっては、想定通りの回答に加え、イラストの解釈として問題なく、日本語とし

でも自然であるものを「◎判定」、イラストの解釈には若干問題があるが、日本語としては自然であるものを「○判定」とした。「◎判定」の例は、「19.ハチマキをしぼる(→しめる)」、「41.掃除機をつかう(→かける)」である。「○判定」には、イラスト内に矢印で示した動作の方向性を逆に捉えて答えたものが多い。典型例は、「28.ズボンをはく」である。これは、動作の方向性が逆となる「ズボンをぬぐ」との回答が多かった。「6.布団をかける(→かぶる)」、「12.お母さんが子どもにプレゼントをあげる(→もらう)」、「36.電話をきる(→とる)」なども同様である。このような動作の方向性を示すアイテムについては、矢印などで理解を助ける工夫をしたが、イラストを用いた一斉調査の限界であるとも考えられるため、本稿では、「○判定」までを正答と認定して扱う。

3. 結果と考察

3.1 正答率

表2では、各学年の子どもと大人の合計点を、「想定していた回答と一致」、「◎判定」、「○判定」に分けて示している。

表2: 日本語モノリンガルの学年別正答数(正答率)

(M =平均、 SD =標準偏差)

		40 問			70 問				
		小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	大人
		$n=74$	$n=201$	$n=208$	$n=256$	$n=265$	$n=241$	$n=162$	$n=18$
一致	M	30.4(76%)	35.0(87%)	36.3(91%)	63.5(91%)	64.2(92%)	65.2(93%)	66.2(95%)	68.2(97%)
	SD	6.7(17%)	3.7(9%)	3.7(9%)	4.0(6%)	3.4(5%)	2.9(4%)	2.2(3%)	1.3(2%)
◎	M	31.1(78%)	35.5(89%)	36.8(92%)	64.7(92%)	65.4(93%)	66.4(95%)	67.2(96%)	69.2(99%)
	SD	6.6(16%)	3.6(9%)	3.5(9%)	3.9(6%)	3.4(5%)	2.7(4%)	2.0(3%)	1.9(1%)
○	M	32.1(80%)	36.5(91%)	37.7(94%)	66.6(95%)	67.1(96%)	68.0(97%)	68.7(98%)	69.8(100%)
	SD	6.3(16%)	3.5(9%)	3.2(8%)	3.5(5%)	3.1(4%)	2.3(3%)	1.5(2%)	0.4(1%)

調査票に含まれているのは、いずれも「日常語彙」とみなした動詞を用いたアイテムなので、平均点は全体的に高い。

次に、個々のアイテムについて、詳細に見ることにする。小学1年生は、ひらがな学習直後の調査であるため、このあとの分析では、対象外とする。各アイテムの正答率は、概ね以下のように分類できる。

A 正答率に学年差があまりみられないアイテム

A-a 正答率が全ての学年で高い(各学年 95%以上)

A-b 正答率が全ての学年で低い(各学年 90%未満)

B 正答率が学年とともに上昇するアイテム(小2と中1の差が10ポイント以上)

A-aのアイテムは、本研究においては、日本語モノリンガルの子どもたちにとっては、問題ないと考えられるアイテムである。該当する38アイテムを表3に示す。

なお、調査対象の和語動詞は、「閉まる」を例外として、全てが岩淵・村石(1976)を目安とした「日常語彙」である。ただし、岩淵・村石は、多義的用法も示しており、アイテムの中には、「日常語彙(の多義的用法)」の範囲を超えるものがある。表3では、「日常語彙」の範囲を超える用法を網かけによって示した(表4も同様)。

表3:A-aに該当するアイテム

A-a 正答率が全ての学年で高い(各学年 95%以上)
「1.本をよむ」、「2.シャツをきる」、「3.公園ではしる」、「4.ドアをあける」、「7.5から3をひく」、「8.靴をはく」、 「11.スピードがおちる」、「12.お母さんが子どもにプレゼントをあげる」、「13.針をさす」、 「15.新しい家がたつ」、「16.魚を串にさす」、「18.子どもがお母さんにプレゼントをもらう」、 「21.風邪をひく」、「23.花がさく」、「24.風で木がたおれる」、「29.鍵をかける」、「32.ピアノをひく」、 「33.椅子からたつ」、「35.2に3をかける」、「37.お母さんが私にプレゼントをくれる」、 「40.シートベルトをしめる」、「42.椅子にすわる」、「43.服をぬぐ」、「44.リンゴが木からおちる」、 「45.ドアをしめる」、「50.家をたてる」、「52.傘をさす」、「53.靴をぬぐ」、「54.塩をかける」、 「55.階段でころぶ」、「58.靴ひもをむすぶ」、「59.公園であるく」、「60.くじをひく」、「61.ドアがあく」、 「62.眼鏡をかける」、「65.線をひく」、「69.プールでおよぐ」、「70.紙をきる」

次の表4では、A-bとBに該当するアイテムについて、正答率の推移や誤答例を見ることにする。誤答例については、各アイテムで最も多かった例に加えて、そのアイテムに10例以上あったものを表4に示している。

表4:A-bとBに該当するアイテムの正答率と誤答例

アイテム番号.調査文	小2	小3	小4	小5	小6	中1	誤答例
A-b 正答率が全ての学年で低い(各学年 90%未満)							
22.黒板をさす			89%	86%	84%	89%	かく(91例)
66.旗をたてる			74%	84%	80%	89%	つける(27例)、いれる(23例)、さげる(20例)、かける(10例)
B 正答率が学年とともに上昇するアイテム(小2と中1の差が10ポイント以上)							
14.網をひく	80%	88%	90%	94%	97%	99%	とる(76例)

19.ハチマキをしめる			78%	86%	83%	91%	かける(38例)、かぶる(24例)
20.トランプをきる	66%	79%	80%	82%	89%	94%	ひく(98例)、ふる(20例)
31.日がさす	72%	86%	95%	97%	95%	99%	だす(16例)、ます(11例)
34.ボートをこぐ	66%	81%	85%	88%	96%	99%	ひく(64例)、のる(42例)
39.そりをひく	72%	90%	83%	85%	87%	90%	こぐ(62例)、おす(18例)、そる(16例)、のる(13例)、する(12例)
41.掃除機をかける	87%	96%	95%	94%	99%	99%	つける(18例)
46.橋をかける	77%	89%	92%	95%	97%	100%	かかる(6例)
47.辞書をひく			78%	87%	94%	93%	かく(25例)、とく(17例)
48.目薬をさす	88%	92%	98%	97%	99%	100%	たす、やす、すす、けす(各2例)
49.スイッチをきる	83%	91%	93%	95%	98%	99%	おる(12例)、ける(10例)
56.ご飯をたく	84%	93%	96%	98%	98%	99%	おす(10例)

A-b の 2 アイテムについては、イラストが子どもには分かりにくかったと考えられる。B の 12 アイテムは、日本語モノリンガルの子どもについても、学年が上がるに従って、適切な語を用いた表現ができるようになる可能性があるアイテムである。そこで、次は、B のアイテムを中心に、誤答のパターンを分析する。

3.2 誤答の分析

調査から得られた回答のうち、誤答と判定されたものには、いくつかのパターンが見出せる(表 5 参照)。ここでは、B の正答率が学年とともに上昇するアイテムに注目して誤答のパターンを分析する。ただし、各回答について、誤りの原因は必ずしも一つに限定できるものではないことを断っておく。

表 5: B に分類されるアイテムの誤答のパターン

(<>は回答数)

(ア)コロケーションの問題 (組み合わせる名詞を変えれば自然な表現に。ただし、イラストの解釈にずれ)
「19.(ハチマキを)かける」<38>→「 <u>たすきを</u> 」、「19.(ハチマキを)かぶる」<24>→「 <u>ぼうしを</u> 」、「31.(日が)ます」<11>→「 <u>日差しが</u> 」、「39.(そりを)こぐ」<62>→「 <u>船を</u> 、 <u>自転車</u> を」、「41.(掃除機を)つける」<18>→「 <u>電気</u> を」、「34.(ボートを)ひく」<64>→「 <u>オール</u> を」、「56.(ご飯を)おす」<17>→「 <u>炊飯器のボタン</u> を」
(イ)動詞の意味の拡大解釈
「14.(網を)ぬく」<8>(「引き抜く」のイメージから拡大か)、「47.(辞書を)きく」<7>(「知らないことを訊く」のイメージから拡大か)、「19.(ハチマキを)はおる」<3>(「布を身につける」のイメージから拡大か)
(ウ)新しい動詞の生成・新しい用法による動詞の使用
「39.(そりを)そる」<16>(新しく動詞を生成か)、「20.(トランプを)ふる」<20>(「シャッフルする」から連想か)

(エ)「する・やる」の過剰代用
「34.(ボートを)する」<9>、「34.(ボートを)やる」<5>、「49.(スイッチを)する」<9>、「49.(スイッチを)やる」<3>
(オ)与えられている助詞との不对応
「46.(橋を)かかる」<6>→「橋が」、「14.(網を)とる」<6>→「網で魚を」、「34.(ボートを)のる」<42>→「ボートに」、「47.(辞書を)かく」<25>→「辞書に」、「39.(そりを)のる」<13>→「そりに」
(カ)イラストの誤解
「20.(トランプを)ひく」<98>、「39.(そりを)おす」<18>
(キ)空欄
「31.(日が)空欄」<102>、「20.(トランプを)空欄」<98>、「46.(橋を)空欄」<95>、「48.(目薬を)空欄」<67>
(ク)書き間違い・音の混同 (回答数 1~2 が多いのはこのタイプ)
「20.(トランプを)さる」<2>(「き/さ」書き間違いか)、「34.(ボートを)こく」<7>(「ぐ/く」濁点忘れか)、「47.(辞書を)しく」<2>(「ひ/し」音の混同か)
(ケ)文字指定・字数指定による混乱 (回答数 1~2 が多いのはこのタイプ)
「49.(スイッチを)ける」<10>、「31.(日が)です」<5>、「49.(スイッチを)いる」<3>、「49.(スイッチを)とる」<5>、「31.(日が)こす」<4>、「31.(日が)おす」<3>、「46.(橋を)かたす」<3>、「48.(目薬を)やす、すす」<各 2>

B のアイテムに現れた誤答例は、モノリンガルの子どもであっても、小学生段階で徐々に身につけて行くと思われる語・用法であり、言語的な発達段階にある子どもの「母語話者基準」を考える際には、注意しなければいけない。その中でも、(ア)コロケーションの問題、(イ)動詞の意味の拡大解釈、(ウ)新しい動詞の生成・新しい用法による動詞の使用、(エ)「する・やる」の過剰代用は、語彙力の発達の問題と大きく関わっていると考えられ、特に注意が必要である。

(オ)は、当該動詞がどのような格形式の名詞を必要とするかという文法的な知識の問題と見ることもできるが、ここでは単に子どもが設問の助詞にまで注意を払わずに回答したという可能性が高い。注意力の問題とみてよいのではないだろうか。さらに、(カ)、(キ)は、イラストから出題者の意図をくみ取る力、(ク)は、表記の力、(ケ)は、与えられた条件で正しく情報を検索する力の問題と言ってよいだろう。すなわち、(オ)~(ケ)は、語彙力の問題というよりはテスト技術の問題とも考えられる。調査結果には、これらテスト技術の発達も絡んでくることを考慮する必要がある。

また、岩淵・村石(1976)と本研究の間には、40年以上の年代差がある。その間に、基本動詞の用法に大きな変化があったとは考えにくい。しかし、学校の運動会などでは、帽子をかぶるため、「ハチマキをしめる」ことも少なくなり、手で「こぐ」ボートに乗る機会も少なくなり、「ご飯をたく」時には、小さなスイッチを軽く「おす」ことで済んでしまう現代の子どもたちには、岩淵・村石の時代と比べると、馴染みが薄い語・用法な

のかもしれない。とは言え、モノリンガルの子どもたちは、小学校卒業時点では、ほぼ正確にこれらの表現を使いこなすことができるようになっている。

3.4 モノリンガルデータと JSL データの比較

最後に、JSL の子どもデータのデータを示すが、現在もデータ収集が進行中であるため、ここに示す結果は暫定的なものである。しかしながら、これらの JSL の子どもの多くが日本生まれであり(154 名中 135 名)、担当の教員等によって、「日常会話では母語話者の子どもと変わらない」と評価された子どもたちであることを考えると、モノリンガルの子どもの点数差は、決して小さくはないと考える。表 6 に示した JSL の子どもの正答率は、「○判定」によるものである(つまり、モノリンガルの正答率を示した表 2 の最下段に対応する)。

表 6: JSL の子どもの学年別正答数(正答率) (M=平均、SD=標準偏差)

	40 問			70 問			
	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1-3
	n=9	n=23	n=16	n=21	n=28	n=31	n=26
M	26.0(65%)	29.3(73%)	31.4(79%)	61.4(88%)	62.1(89%)	63.9(91%)	63.6(91%)
SD	7.5(19%)	7.6(19%)	7.1(18%)	6.1(9%)	6.4(9%)	10.9(16%)	5.2(7%)

さらに、個々のアイテムの中には、「17.ハンガーにかける」、「20.トランプをきる」、「26.帽子をかぶる」、「29.鍵をかける」、「34.ボートをこぐ」、「46.橋をかける」、「48.目薬をさす」など、モノリンガルと JSL の正答率の差が比較的大きい例がある。この中には、モノリンガルの子どもであっても、低学年では正答率が低く、学年と共に正答率が上がるアイテムもある。つまり、モノリンガルと JSL の子どもの比較には、慎重を要するアイテムではある。その中で、「46.橋をかける」のように、モノリンガル、JSL 共に、低学年での正答率は低いが、その後、モノリンガルの正答率がほぼ 100%に達するのに対し、JSL の場合は、70~80%で停滞するようなケースは、注目に値する。

4. まとめ

本稿では、モノリンガルの子どもと JSL の子どもを対象とした語彙力調査の結果を分析・比較する際に課題となる、「子どもの L2 能力評価における母語話者基準」についての議論を進めてきた。バイリンガルの子どもの言語能力をモノリンガルの子どものそれと比較する場合、子どもの発達段階を考慮した比較が必要となる。それは、モノリンガルの言語能力自体が、発達途上にあるため、バイリンガルは moving target

を追いかける形で、L2 能力を身につけていくからである。これは、言語能力全体について言えることだが、特に語彙力は、小学校入学以降も顕著に伸びて行くと考えられる。

ここで、バイリンガルが一方の言語(ここでは、L2)において、その言語のモノリンガルと同じだけの語彙力を持っていなければいけないのか、ということについて考えたい。Valdés(1995)が示したように、バイリンガルの場合、言語使用場面によって、得意とする言語が異なることは、ごく自然なことである。しかしながら、本研究が調査対象にしているような「(モノリンガルにとっては)簡単な」語は、バイリンガルとして育つ JSL の子どもたちにも大切な語であると考えられる。それは、JSL の子どもたちが学ぶ日本の学校において、教師は、そのような「簡単な」語は、子どもたちが理解していることを前提に、教科の授業を進めていると考えられるからである。教科学習に特有の「難しい」語というのは、低学年のうちには、日本語モノリンガルにとっても難しいため、教科書においても、教師の説明においても、ある程度の配慮の下、使われているはずである。しかし、モノリンガルにとっては「簡単な」語が分からないのだとしたら、JSL の子どもが教科学習に参加するに当たっては、モノリンガルの子どもにはない壁が存在することになる。現段階では、JSL の子どものデータは、本稿の趣旨をより具体的にするための参考資料に過ぎないため、ここでは踏み込んだ議論を避けるが、本研究が「母語話者基準」にこだわる理由は、上のような考えからである。今後、さらに JSL のデータを加えた上で、分析を行い、議論を深めていきたい。

最後に、本稿での分析の問題点について述べておく。今回の結果は、厳密に考えると「誰でも知っている・使える語は何か」という問いの答えにはなっておらず、「イラストで示された動作を表現する語を持っているか」の答えである。西川ほか(2013)では、想定通りの回答のみを正答扱いしたため、イラストを誤解しただけで語彙力の問題ではないと思われる回答の扱いについての課題が残った。そのため、本稿の分析では、「◎判定」、「○判定」を正答に加えた。しかし、そのことによって、上のような問題が新たに浮かび上がってきた。今後、JSL の子どものデータの分析を進めるに当たっての課題としたい。

謝辞

本調査にご協力いただいた学校・支援団体の関係者のみなさまには、心より感謝いたします。また、語彙テスト作成にあたっては、お茶の水女子大学大学院生・李棕柳さん、採点作業には同大学大学院生の方々にご協力いただきました。

追記

本研究は、次の補助金を受けて行った研究の成果の一部である:『日本語を母語と

しない子どもの語彙とコロケーションの知識に関する研究』2011～2014年度、科学研究費・基盤研究 C、課題番号 23520619、研究代表者 西川朋美

参考文献

- 岩淵悦太郎・村石昭三編(1976)『幼児の用語・用例集』日本放送出版協会
- 内田伸子(1999)「第2 言語習得における成熟的制約—子どもの英語習得の過程」
小島祥三・鹿取廣人監修『心とことばの発達 2 ことばの獲得』
(pp.195-228)ミネルヴァ書房
- 工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房
- 国立国語研究所(2000)『日本語基本語彙—文献解題と研究』明治書院
- 西川朋美・樋口万喜子・細野尚子・青木由香(2013)「JSL の子どもにとっての《日常語彙》—動詞に焦点を当てた語彙力調査に向けて—」日本語教育学会春季大会予稿集、309-310.
- 樋口万喜子・古屋恵子・頼田敦子編(2011)『進学を目指す人のための教科につながる学習語彙 6000 語(日中対訳)』ココ出版
- 文部科学省(2013a)『「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)」の結果について』(2013 年 8 月 1 日取得)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm
- 文部科学省(2013b)「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について(審議のまとめ)」(2013 年 8 月 1 日取得)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/1335783.htm
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525–531.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79, 299-328.