The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性 : BCCWJ「中納言」を用いて
Author(s)	池田, 香菜子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2018, 14, p. 25-46
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/72147
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

≪研究論文≫

JSL中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性
－BCCWJ「中納言」を用いて－

池田 香菜子（お茶の水女子大学大学院 博士後期課程）
mi_kana2007@yahoo.co.jp

The Relationship Between JSL Students' Knowledge of Meanings of Polysemous Verbs and Frequency of Input from Textbooks:
Using the BCCWJ "Chunagon"

Kanako Ikeda

要　旨

本研究は、多義動詞の意味・用法の違いを考慮した教科書分析を行い、日本語を第二言語とする（以下、JSL）中学生の語彙力とインプットの関係性を明らかにすることを目的としたものである。調査１では、現代日本語書き言葉均衡コーパス（教科書サンプル）を用い、対象語６語の用法頻度を、教科・校種別に示した。その結果、学校教科書では、１）必ずしも中心的な意味・用法が高頻度で使用されているとは限らないこと、２）同語且つ同教科であっても、校種が変わると異なる意味・用法で使われる場合があること、３）中学教科書で初出する意味・用法は、より抽象的であることが分かった。調査２では、池田（2017）の語彙力調査の結果をもとに、JSL 中学生の用法別の正答率と頻度の関連性を検証した。インプットと語彙習得の正の関連性を認めるとともに、今後は、低頻度で抽象的な語や意味の習得をどのように支援すべきか、学習法・指導法についても検討していく必要がある。

Abstract

This study will analyze elementary and junior high school textbooks by taking into account the different meanings and uses of polysemous verbs, and confirm the relationship between vocabulary knowledge of JSL (Japanese as a Second Language) students and the frequency of language input. First, the study examined the frequency of each meaning of six verbs in the sample textbooks. These textbooks were taken from the

Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, according to subject and educational stage (elementary/junior high school). Results demonstrated that 1) use of the core meaning of each verb is not always highly frequent; 2) the same verb in the same subject is used to convey different meanings at different educational stages; 3) the meanings that verbs carry at their first appearance in junior high school textbooks are more abstract and peripheral. Second, based on the data of Ikeda (2017) where JSL student's vocabulary knowledge was measured, the study examined the relationship between the percentages of correct answers and the input frequency. Findings confirm the positive relation between input and vocabulary acquisition, and suggest the possibility of further research focusing on the effective teaching/learning methods to help the students remember the low-frequency figurative meanings of words.

キーワード：年少者日本語教育、教科書語彙、多義動詞、出現頻度、インプット

1．はじめに

近年、グローバル化の進展により、国境を超えた移動はさらに広がりをみせ、それに応じた学校教育の基盤づくりが火急の課題とされている。公立小中学校において日本語指導を必要とする児童生徒は、28年度の調査では34,335人に上り、前回調査より5,137人増加している（文部科学省, 2017)。2014年度より「特別の教育課程」としての日本語指導が実施され、学校生活を円滑に進めるためのサバイバル日本語だけではなく、教科等の授業を理解し参加するための日本語の重要性が指摘されており、その指導のあり方が各地で報告・議論されている。バイリンガルの子どもは、モノリンガル（以下, Mono）に比べ、学業において遅れが見られやすく（Schoonen & Verhallen, 2008他)、その遅れは、読解能力、延いては語彙力と密接に関わっているということが多くの研究者によって指摘されている（Carlo, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippman, Lively & White, 2004他)。実際に、日本語を対象とした研究でも、日本語を第二言語とする（Japanese as a Second Language, 以下, JSL）子どもは、Monoに比べ、語彙力が弱いことが分かっている（齋藤, 2005; 西川・青木・細野・樋口, 2015; 池田, 2017)。本研究では、語彙の中でも、教科書で出現する多義動詞に焦点をあて、教科書語彙の特性、また教科書での出現頻度と語彙力の関連性について論じる。

2．先行研究

2.1　バイリンガルの子どものL2語彙発達とインプットの関係

子どもの第二言語（以下，L2）語彙習得において検討されている要因は、L2接触年齢や滞在年数など（Paradis, 2011）様々だが、その一つとして、インプット要因が挙げられる。親の社会経済的地位などの環境要因（Hoff, 2003）や家庭でのインプットの量（Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991）・質（Weizman & Snow, 2001）が、子どもの語彙の発達に影響しているという結果は、第一言語（以下，L1）において、ある程度実証されているものの、バイリンガルの子どものL2語彙発達において、インプット要因が十分に検討されたとは言い難い。バイリンガルの子どもは、Monoの子どもと同じような環境で、量・質ともに豊富な日本語のインプットを受ける機会が少ないと考えられる。もちろん、二言語は別々に獲得されるのではなく、基底部分では共有しているというCummins（1981）の相互依存仮説が示すように、家庭でのL1インプットとL2の語彙発達には正の関連性があることが実証されており（Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs, 2016）、L2インプットのみがL2語彙力を高めるとは考えていない。しかしその上で、本稿では、教科学習での日本語語彙インプットの実態を可視化し、特にJSLの子どもが公立学校で教科学習を行うにあたり必要となるL2語彙の発達との関係性に焦点をあてる。

また、JSLの子どもが日常・学校生活の中で、教師やクラスメート、教材などからある程度のインプットを受けたとしても、教科理解のための抽象的且つ複雑な語彙は、低頻度語である場合が多い（Weizman & Snow, 2001）。つまり、どのように低頻度で重要な語を効率よく習得していくのかが、JSLの子どもたちの学業をサポートする上での鍵となる。その第一歩として、JSLの子どもが日頃、教科学習において触れているインプットの実態、そして、インプットとJSLの子どものL2語彙発達との関係性を明らかにすることは、今後の教科学習支援のあり方を考える上で重要であると思われる。そこで本節では、特に学校場面のインプットを扱った研究を取り上げ概観する。

Aukrust（2007）は、4～6歳のバイリンガルの子ども（L1：トルコ語、L2：ノルウェー語）を対象に、彼らのL1とL2の理解語彙力（PPVT[1)]と語定義タスク）と教師の口頭インプットの語の量・豊富さ・複雑さの関係性を調査した。その結果、教師の口頭インプットと即時的な語彙力（immediate vocabulary skills）の間に顕著な関係は見られなかったが、後続的な語彙力（subsequent vocabulary skills）と教師のインプットには関連があることを示唆した。Aarts et al（2016）は、4～6歳の

Mono（L1：オランダ語）とバイリンガル（L1：トルコ語、L2：オランダ語）の子どもの産出・理解語彙力を含めた言語能力と母親・教師による本の読み合わせ（Shared book reading）による口頭インプット[2)]の関係性を調査した。その結果、両群ともに教師によるインプットと語彙力の間に強い相関が見られず[3)]、母親によるインプットよりも関係性が低いことを示した。その理由として、教師のインプットは、子どもの言語能力に合わせた単調な語彙が多く、また子どもの言語使用を促すため、質問が大半を占めていることを挙げている。Vermeer（2001）は、４～７歳のオランダ語 Mono・バイリンガルの子どもを対象に行った実験で、教師の指示や教室にある読み物のデータ（口頭・文字）から語の頻度を計算し、また理解語彙テストを用いて語彙力を測定して分析を行った。その結果、Mono・バイリンガルの子ども双方とも知っている語とインプットの頻度には高い相関があることが明らかになった。以上のように、教師による発話や、教材での出現頻度から学習場面のインプットと語彙発達の関係性を見た研究は行われているが、一致した見解が得られていない。その要因の一つとして、インプットをどのように測定するかという、量（Vermeer, 2001; Aukrust, 2007）と質（Aukrust, 2007; Aarts et al, 2016）の違い、また口頭（Aukrust, 2007; Aarts et al, 2016）と、文字（Vermeer, 2001）による違いがあると考えられる。Aarts et al（2016）の結果が示すように、口頭インプットは、教師、学校間で大きく異なることが予想されるため、本研究では、Vermeer（2001）に倣い、教科書に焦点をあてる。また、先行研究では、欧米言語を扱った研究が多く L2 日本語を対象とした研究は管見の限り見当たらないため、L2日本語を対象として、インプットの量と語彙力の関係を明らかにする。

2.2　教科書分析

学校教科書分析は、以前から行われており（国立国語研究所, 1989）、JSL の子どもを念頭においた教科書分析及び語彙調査（表１）も1998年以降、多くはないが実施され始めている。教科書語彙分析を行う際、目的に応じて全教科を対象に行う場合と、教科に特化して分析する場合があるが、表１が示すように、大半は小学教科書を扱っている。また、教科は、社会・理科に関する調査・分析が多く、他教科の語彙の特性についてはさらなる調査が必要である。

工藤他（1999）、遠藤他（2004）、宮部（2008）は、教科で使用される語彙の特性を考える際、一つの単語における抽象的で派生的な意味・用法の存在を考慮する必要があると指摘している。例として「海を見る」（目でとらえる）に対する「海を大切な資

源と見る」（判断する）が挙げられている。実際に、このような多義語の用法は、コンピュータープログラムを使った語彙分析では、同じ語として扱われてしまうため、問題があると指摘されている（Nation & Webb, 2011）。加えて、多様な意味の習得は、成人学習者にとっても（Schmitt, 1998）年少者にとっても（池田, 2017）難しいことを考えると、多義語の意味・用法を考慮した分析から、教科書の教科別の語彙的特性を理解し、JSL の子どもへの抽象的な意味を取り立てた指導へ繋げることが望まれる。

表１　JSL の子どものための学校教科書の語彙調査

	学年	教科	分析の目的
工藤・木幡・玉井（1999）	小	国・社	基本語彙（工藤, 1996）との比較
西谷（2000）	小3～5	社	文末表現、動詞、形容詞、助詞等の特徴を分析
小高・白鳥・佐藤・宮川・遠藤（2001）	小4～6	社	社会科語彙データベースの作成 基本語彙（工藤, 1996）との比較
佐藤・小高・白鳥・宮川・遠藤（2001）	小4～6	社	社会科教科書の後置詞の分析
佐藤（2003）	小4～6	理	理科語彙データベースの作成 基本語彙（工藤, 1996）、社会科語彙との比較
遠藤・宮川・白鳥（2004） 宮部（2008）	小4～6	理・社	連語に着目し、理科と社会科の語彙を比較
バトラー後藤（2010）	小中	全教科	小中学生のための日本語学習語リストの作成
立山（2014）	全校種	全教科	「伝わる」「伝える」「結ぶ」の意味分析
安藤（2016）	小中	8教科	連語等リストの作成
田中・甲斐・関（2016）	小3～6	理	理科語彙テスト開発に向けた語彙リスト作成

注　日本語学習のための教科書、教材を分析した研究は含まない。

3．研究課題

以上を踏まえ、本研究では、多義語の中でも先行研究で多く扱われている多義動詞に着目し、１）意味・用法の違いを考慮した教科書語彙分析から、教科別の語彙的特性を可視化すること、２）教科書コーパスで得られた個々の意味・用法の出現頻度とJSL 中学生の語彙力の関係を明らかにすることを目的とし、２つの調査を行う。

まず調査１は、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）の検索ツールである「中納言」を用いて、教科書サブコーパスから対象多義動詞を抽出し、用法別出現頻度を（教科別に）示しながら分析する。教科別で多様な用法がどのように分布しているか、教科と用法の関係性について考察する。調査２では、調査１で示された意味・用法の

出現頻度と、語彙調査（池田, 2017）で得られたMono・JSL中学生の正答率との関連性を調べる。高頻度にも関わらず習得が進んでいない用法の特徴についても触れる。

4．調査1（多義動詞の意味・用法の違いを考慮した教科書語彙分析）

4.1　研究方法

4.1.1　対象データ

対象データは、BCCWJの非母集団サブコーパスに含まれる教科書サンプル（小・中学校）の教科書データ（以下, サブコーパス）である（表2）。これは「教科書コーパス」[4]（特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班, 2011）からランダムにサンプルを抽出したもののうち、著作権上の問題がないと判断されたデータである。教科書は体系性が強く、サンプリングデータではなく全文データによって、正確に学校で接触する漢字や語彙を把握することができると言われている（田中・近藤・平山, 2011）。本来であれば、全文コーパスである教科書コーパスの使用が望ましいが、著作権上の問題で、一般公開されていないため、現段階でアクセスが可能な、BCCWJのサブコーパスを対象とする。

表2　サブコーパス・教科書コーパスの小中学校教科・校種別総語数（短単位）

教科	国語		数学		理科		社会		英語
	小	中	小	中	小	中	小	中	中
サブ	29,795	24,457	30,171	20,551	18,067	28,812	27,204	49,603	6,263
教科書	76,556	96,116	64,298	49,067	39,392	65,146	63,076	104,205	13,450

教科	技術家庭		芸術		生活	保健体育		計
	小	中	小	中	小	小	中	
サブ	7,420	27,747	6,243	14,905	921	0	0	292,159
教科書	12,772	63,847	20,616	35,553	1,867	7,872	23,861	737,694

注　（1）サブコーパスの教科別・校種別語数は、中納言を用いて該当するジャンル（教科・校種）を設定し、検索後に表示された「記号・補助記号・空白を除いた検索対象語数」から筆者が作成した（通常版、ver. 1. 1）。（2）教科書コーパスの語数は、近藤（2011）をもとにしている。

4.1.2　用例・用法の抽出

対象動詞は、先行研究である西川他（2015）の対象語、及び遠藤他（2004）で例として示された動詞より10語抜粋し（表3）、「中納言」を用いて各対象動詞を語彙素読みで検索した。抽出された用例数989例（表3のA）のうち、工藤（1999, p.12）のリ

スト、及び『日本語基本動詞用法辞典』の同一語の基準に該当しない用例は除外された。またことわざ、複合動詞など本調査の分析対象としてふさわしくない用例、計224例が除外され（表３のB、除外理由は表４を参照）、最終的に用法分類対象となった用例は、765例である（表３のC）。『日本語基本動詞用法辞典』に倣い、765例を手作業で各用法に分類した[5]。分類の結果、対象とする用例のカテゴリー数を80用法[6]とし、さらに各用法の出現頻度をカウントした。

表３　対象用例・用法の抽出手順

	とる	かける	たてる	きる	ひく	たつ	おちる	さす	あがる	しめる	計
A抽出	230	181	107	190	94	85	34	27	15	26	989
B除外	52	16	2	86	7	34	1	3	1	22	224
C用例	178	165	105	104	87	51	33	24	14	4	765
D用法	15	14	10	5	12	9	5	4	4	2	80

注　動詞は、Cの用例数が多い順に並べている。

表４　除外理由

とる	～にとって（42）ことわざ（3）複合動詞（3）方言（2）動詞のみ出現（以下，動詞のみ）（1）名詞（1）	かける	（～から）～にかけて（11）動詞のみ（1）書ける（1）駆ける（1）当該辞書に載っていない意味・慣用句（2）
たてる	動詞のみ（1）名詞（1）	きる	着る（76）複合動詞（9）動詞のみ（1）
ひく	弾く（6）その他（1）	たつ	経つ（12）断つ（19）動詞のみ（3）
おちる	動詞のみ（1）	さす	動詞のみ（2）差す（1）
あがる	動詞のみ（1）	しめる	占める（13）湿る（8）知らしめる（1）

注　動詞のみの出現は、どのような意味・用法で使用されているか判断ができないため除外した。

4.2　結果

表５は、教科別の用例出現頻度である。対象動詞全体では、技術家庭（257）、数学（194）、社会（108）、国語（96）の順に出現頻度が高い。技術家庭が最も高い理由としては、本調査の対象動詞が日常生活の中でよく使われる基本的な動詞であるからだと考えられる。動詞自体の出現頻度が50未満の「おちる」「さす」「あがる」「しめる」は、各教科・用法の出現頻度が10以下になってしまうため、用法別の比較としては適切ではないと判断し、本節では分析を行わない。なお、表６は教科書コーパスの語彙表（特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班, 2011）において使用率が高い上位５教科である。上述したように、表５はサンプリングデータであるため、表６の使用率順位も参考にしながら4.2.1以降の各動詞の分析を進める。4.2.1以降では用法別に分析を

行うが、本稿での「中心的用法」とは、『日本語基本動詞用法辞典』、『新明解国語辞典』、『大辞泉』の全てにおいて、１番目に挙げられている意味を指し、「派生的用法」は、それ以外の場合を指す。

表５　サブコーパスにおける教科別用例数（出現頻度）

	とる	かける	たてる	きる	ひく	たつ	おちる	さす	あがる	しめる	計
国語	18	8	11	9	12	23	11	3	1	0	96
数学	31	61	21	11	55	14	0	1	0	0	194
理科	13	13	12	11	6	2	8	10	5	0	80
社会	37	9	36	7	7	5	1	2	4	0	108
英語	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	6
技家	76	68	23	61	4	1	12	7	1	4	257
芸術	0	6	1	4	3	5	1	1	2	0	23
生活	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

表６　教科書コーパスの語彙表（特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班，2011）における使用率上位５教科（高校を含まない）

とる		かける		たてる	
小_技術家庭	2.11	小_技術家庭	2.35	小_生活	1.61
中_技術家庭	1.86	小_数学	1.68	小_技術家庭	1.41
中_国語	1.68	中_技術家庭	1.08	小_社会	0.78
小_国語	1.54	小_生活	1.07	中_技術家庭	0.66
中_数学	1.32	中_数学	0.92	中_社会	0.61

きる		ひく		たつ	
小_技術家庭	5.09	中_数学	2.65	中_国語	0.63
小_芸術	2.96	小_数学	1.07	小_国語	0.61
中_技術家庭	1.03	小_芸術	0.58	中_外国語	0.30
小_理科	0.66	中_技術家庭	0.45	小_社会	0.27
中_数学	0.53	小_技術家庭	0.39	小_数学	0.25

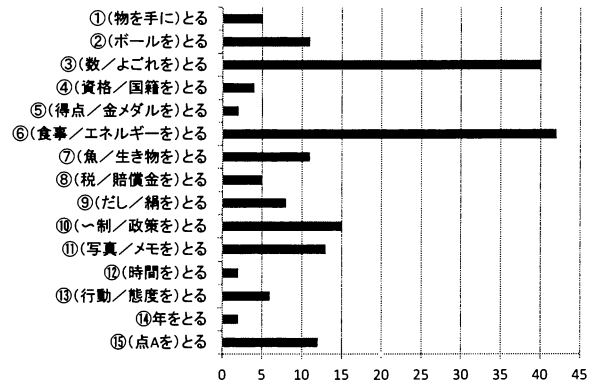
注（１）使用率とは、「当該資料・カテゴリーにおける延べ語数に対する該当語の割合を千分率（‰）で示したもの」である（近藤，2011，p. 7）。（２）語彙表では「小中高_生活」のように全校種での使用率、「小_前_生活」のように小学校を前学年、後学年に分けた使用率、「小_全教科」のように全教科の使用率も示されていたが、表６作成時には除外した。

4.2.1 「とる」

サブコーパスにおける出現頻度（表５，以下同様）は、教科別に見ると、技術家庭（76）、社会（37）、数学（31）、国語（18）の順に高い。教科書コーパスにおける出現頻度（表６，以下同様）では、技術家庭、国語、数学の順に使用率が高く、サブコー

パスと教科書コーパスで上位を占める教科は、社会を除き概ね一致している。「とる」の中でも最も出現頻度の高い用法（図１）は、⑥「（食事／エネルギーを）とる」【食物を体内に入れる。または、体を休める】で、42例あり、そのうちの40例が技術家庭で使用されている。他にも、「（栄養素、朝食、ビタミン、脂質、砂糖）をとる」などがあり、家庭科特有の用法であると考えられる。また、1例を除き、全用例が中学教科書でのみ出現しているのも注目すべき点である。次に高いのは、③「（数／よごれを）とる」【物や痛みを除いたり、外したりする。また、人が身につけている物を脱ぐ】で40例あり、主に数学（12例：「３つとると２つのこる」など）や、技術家庭（21例：「ブラシをかけてほこりをとる」など）で見られた。

さらに、学校種の変化に着目する。数学の中で最も多い用法が、小学では③「（数／よごれを）とる」（12例）であるのに対し、中学では、③の用法は出現せず、⑮「（点を）とる」（12例：「AD：AB＝AE：ACとなるようにとった点です」など）が多く使われている。つまり、同じ動詞（さらには、同教科）でも、学年が上がるにつれ、意味・用法が異なり、特に中学で使われる用法は、先述した⑥「（食事／エネルギーを）とる」も合わせて考えると、より派生的で抽象的であると言える。



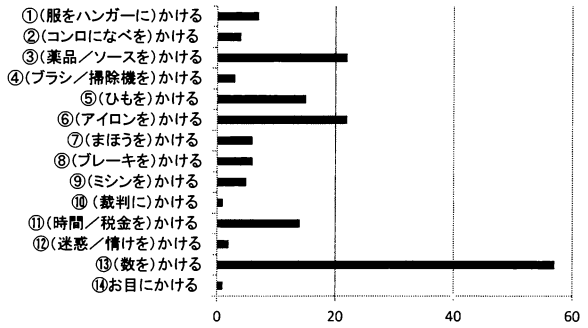
	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①	1	2					1	1							5
②		2			1	1				2	5				11
③			12		6					8	13			1	40
④	1		1				2								4
⑤	1		1												2
⑥		2								1	39				42
⑦	2				1	2	3	3							11
⑧							2	3							5
⑨							2			1	5				8
⑩		1		1				13							15
⑪			4			2	4	1	2						13
⑫		2													2
⑬	3	1					1	1							6
⑭											2				2
⑮				12											12
計	8	10	18	13	8	5	15	22	2	12	64	0	0	1	178

図１　教科別に見る各用法の出現頻度（とる）

4.2.2 「かける」

サブコーパスでは、技術家庭（68）、数学（61）、理科（13）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、上位に技術家庭、数学、生活が挙げられている。⑬「（数を）かける」【かけ算をする】の用法は、小学算数（45例）、中学数学（12例）でのみ使用されているのが特徴的である（図２）。中学数学では⑬以外に、⑤「（ひもを）かける」

【ひも・縄などに何かを巻き付ける】の用法も４例見られる（「右の図のように、円柱の側面にＡからＢまでひもをかけました」など）が、⑤の用法自体は、数学だけではなく、理科、技術家庭で、小学校から触れていると考えられる。技術家庭では、ある用法が特徴的に使用されているわけではなく、①「(服をハンガーに）かける」【物を高い所に止めて、そこからぶら下げる】、③「(ソースを）かける」【ある物を別の物の上にかぶせる。または、液体や粉末などをある場所に付着させる】、⑥「(アイロンを）かける」【何かに重み・力・負担を加える】など、派生的であるが、抽象度の低い日常的な用法の出現が目立った。

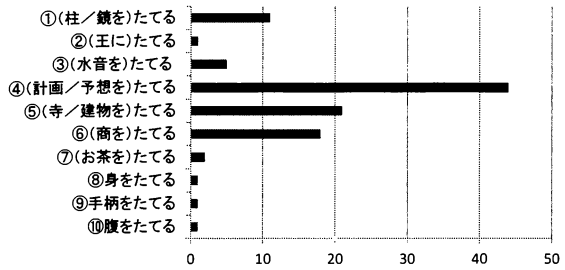


	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①		1								1	5				7
②										1	3				4
③	1				1	2				6	12				22
④											3				3
⑤				4	1					6	4				15
⑥								1		8	13				22
⑦												6			6
⑧	2					4									6
⑨											5				5
⑩								1							1
⑪	1					5	5	2			1				14
⑫		2													2
⑬			45	12											57
⑭		1													1
計	4	4	45	16	2	11	5	4	0	22	46	6	0	0	165

図２　教科別に見る各用法の出現頻度（かける）

4.2.3 「たてる」

サブコーパスでは、社会（36)、技術家庭（23)、数学（21）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、生活、技術家庭、社会において使用率が高い。社会における学校種の変化に着目すると（図３)、小学社会の７割（11例）は、⑤「(寺／建物を）たてる」【建物などを造る】であるが、中学では、⑤ の用法の割合は中学社会の全用例の３割程度（７例）まで下がり、代わりに④「(計画／予想）たてる」【物事を確かなものにしたり、新しく作り出す】が、全体の５割（12例）を占めるようになる。④の用法は、技術家庭でも出現し（小学６例、中学14例：「献立をたてる」など)、教科を問わず学習場面で汎用的に使われている用法だと言えよう。教科特有の用法としては、⑥「(商を）たてる」が挙げられる。ただし、中学数学では出現頻度が０であり、特に小学算数での出現が目立つ。派生的で抽象的な②「(王に）たてる」【人をある役割を持った位置・地位につかせる】、⑧「身をたてる」【立身出世する】、⑨「手柄をたてる」【人からほめられるような立派な働きをする】、⑨「腹をたてる」【怒る】、なども見られたが、出現頻度が１と限られている。

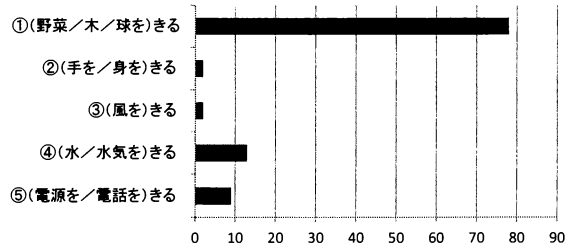


	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①		1		1	1	5				2		1			11
②								1							1
③	1	4													5
④	1	2	2		2	3	1	12	1	6	14				44
⑤	1					1	11	7			1				21
⑥			18												18
⑦							2								2
⑧							1								1
⑨							1								1
⑩		1													1
計	3	8	20	1	3	9	16	20	1	8	15	1	0	0	105

図３　教科別に見る各用法の出現頻度（たてる）

4.2.4 「きる」

サブコーパスでは、技術家庭（61）、数学（11）、理科（11）の順に出現頻度が高く、教科書コーパスでは、技術家庭、芸術、理科が上位を占める。他の動詞に比べ、「きる」は全体の８割の用法が、①「(野菜／木／球を）きる」【つながっている物を刃物などで分け離す】）であり（図４）、 中心的用法が、教科を跨がって広範囲で使用されていると言える（国４例、数10例、理10例、社７例、技家45例、芸２例)。技術家庭では、①に加え、④「(水／水気を）きる」【物に付着した水分を取り除く】も10例見られた。



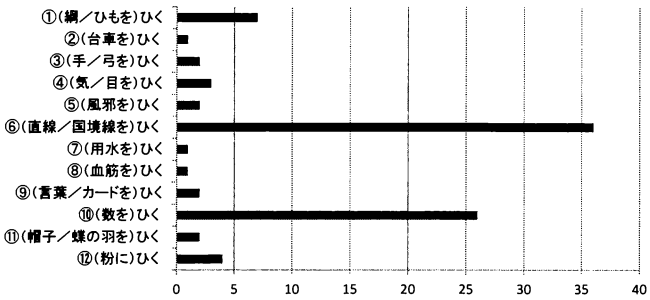
	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①	3	1	3	7	4	6	6	1		19	26	2			78
②	1									1					2
③		1										1			2
④	2			1						8	2				13
⑤	1				1				1	5			1		9
計	7	2	3	8	5	6	6	1	1	33	28	3	1	0	104

図４　教科別に見る各用法の出現頻度（きる）

4.2.5 「ひく」

サブコーパスでは、数学（55）の出現頻度が高く、全体の６割を占める。同様に、教科書コーパスでも、小・中ともに数学の使用率が高い。数学で特徴的に使用される用法は主に２つあり（図５)、⑥「(直線／国境線を）ひく」【線や線状の形を書く、または、糸のような物を出したり、声を長く伸ばしたりする】と、⑩「(数を）ひく」【ある物の中からある分量を取って減らす】である。⑥は最も多く（36例)、小学で10例、中学で18例見られ、⑩は小学で17例、中学で９例出現する。⑩の用法が数学のみで

使用されているのに対し、⑥の用法は、社会でも出現頻度は高くないが４例使用されている。数学では共起する名詞に、（対角線、直線、弦）が使われており、社会では、（赤道、国境線）が用いられている。また、④「（気／目を）ひく」【人の気持ちや関心を自分の方に向けさせる】は、国語・社会・芸術で全３例出現したが、３例ともに中学教科書での出現であるため、指導の際には注意が必要だと考えられる。

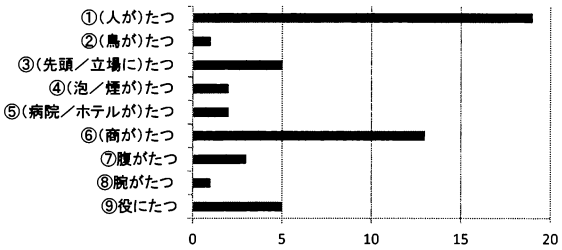


	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①	1				1	2				2			1		7
②						1									1
③						1							1		2
④		1						1					1		3
⑤	2														2
⑥	1		10	18		1		4			2				36
⑦								1							1
⑧								1							1
⑨		1	1												2
⑩			17	9											26
⑪	1	1													2
⑫	4														4
計	9	3	28	27	1	5	0	7	0	2	2	0	3	0	87

図５　教科別に見る各用法の出現頻度（ひく）

4.2.6 「たつ」

サブコーパスでは、国語（23）、数学（14）の出現頻度が高く、同様に、教科書コーパスでも国語の使用率が高い。国語の中で最も多いのが（図６）、①「（人が）たつ」【たてにまっすぐの状態・姿勢で存在する】の用法で、国語全体の４割を占めるが、それ以外の用法も多く見られるのが特徴的である。③「（先頭／立場に）たつ」【ある役割を持った位置・地位を占める】などの派生的な表現、⑦「腹がたつ」【怒る】、⑨「役にたつ」【物事に適しており、使用して効果がある】など慣用的な表現も見られる。「きる」と同様、中心的用法の出現が最も高く（19例）、教科を問わず幅広く使用されていると考えられる（国10例、数１例、理２例、社３例、技家１例、芸２例）。数学では、⑥「（商が）たつ」の出現が目立つが、「たてる」と同様、小学教科書のみの出現に留まる。



	国		数		理		社		英	技家		芸		生	計
	小	中	小	中	小	中	小	中	中	小	中	小	中	小	
①	7	3		1		2	1	2			1	1	1		19
②	1														1
③	2							1					2		5
④	2														2
⑤	1	1													2
⑥			13												13
⑦	1	2													3
⑧		1													1
⑨		2						1	1				1		5
計	14	9	13	1	0	2	1	4	1	0	1	1	4	0	51

図６　教科別に見る各用法の出現頻度（たつ）

4.3　考察

以上の６語の動詞の分析を踏まえて、考察を行う。

まず、教科書内の用法は、必ずしも中心的な意味・用法が高頻度で使用されているとは限らないことが分かった。中心的用法が最も多く用いられている動詞は６語中２語のみ（きる、たつ）であり、それ以外の動詞は、派生的な用法で用いられていた。特に、「数学」「技術家庭」において、教科特有の派生的用法の使用が多く観察された。しかし、派生的用法の全てが抽象的であるというわけではなく、数学特有の「(数を）とる・かける・ひく」「（商を）たてる・（商が）たつ」、家庭科特有の「(汚れを）とる」「(アイロンを）かける」などは、中心的な意味とは使い方が異なるものの、語のまとまりとして教師から提示されることが多く、また具体的な意味を持つ用法であるため、JSL 中学生にとって理解しやすいと考えられる。一方で、「(食事／エネルギーを）とる」、「(計画／予想を）たてる」などは、頻度が高いが、意味的により抽象的であるため、JSL 中学生の習得状況については調査２で注視するべきであろう。

次に、校種が上がるにつれ、同教科内でも動詞が異なる意味・用法で使用される場合があること、また中学教科書から初出する派生的用法があることが明らかになった。例えば、小学算数では「(数を）とる」が多かったのに対し、中学数学では「(点を）とる」の出現が目立ち、小学社会では「(寺／建物を）たてる」が多かったのに対し、中学になると「(計画／予想を）たてる」の使用が増える。また、中学教科書より出現する「(目／気を）ひく」なども合わせて考えると、小学校から中学校に段階が上がる過程で、JSLの子どもは、より難しい用法を覚えながら、さらに動詞の意味範囲を広げていく必要があると考えられる。特に支援者側は、教科特有の用法があることに加え、学校種特有の用法があることを把握すべきであろう。

最後に、高校語彙分析の重要性を挙げる。近藤（2011）によると、小学教科書の異なり語数は13,682語、中学教科書では22,609語、高校教科書になると43,882語となり、中学教科書の約２倍にも膨らむ。本調査の分析で、中学から新出する意味・用法の存在が明らかになったように、高校段階で、抽象度の高い意味・用法がさらに増えていき、それらの語が JSL の子どもにとって負担になる可能性は高いと考えられる。高校での学習語彙の実態を日本語教育の観点から具体的に示すことで、高等学校への進学、及び高校での学習基礎をつくるための語彙指導の開発へ発展させることができると考えられる。

５．調査２（意味・用法の頻度とJSL中学生の語彙力の関係）

5.1　調査方法

5.1.1　調査対象者

調査は、関東圏の日本語ボランティア教室で行われ、中国にルーツを持つ中学生８名（１年生１名、２年生３名、３年生４名）が参加した。調査協力者は、全員日本の公立中学校に在籍しており、滞日歴は２年～５年８ヶ月（平均：３年３ヶ月）である。全員中国語を家庭言語（の一部）としているが、教室では日本語で教科支援が行われており、コミュニケーションにおいて日本語に不自由を感じている様子は見られない。産出調査は全員参加したが、理解調査は１名の欠席が続いたため、７名分のデータを分析対象とした。統制群として、公立学校に通う Mono の中学生（２年生）10名にも協力を得た。

5.1.2　調査票と採点方法

語彙調査は、産出知識を測る産出調査、理解知識を測る理解調査の２つから構成され、筆者が個別に対面式で実施した。対象語は、調査１で選出された10語である。

産出調査は、イラストと説明文による穴うめ記述式であり、全75アイテム[7]である(75用法)。本調査で扱う意味・用法の中には、概念的、抽象的な用法も多く存在したため、イラストのみでの作成には限界があり、説明文も用いて調査票を作成した。イラスト（図７）は、Mono・JSL ともに同一のもの、説明文[8]は、Mono 向けには日本語の説明、JSL 向け（図８）には日本語の説明と中国語訳、旧日本語能力試験３級以上の語には中国語の語注を付けた。また、本調査では多義動詞の多様な意味・用法の習得状況を個々に測る必要があったため、筆者が調査票作成時に正答と想定していた動詞を正答、日本語として自然な回答であっても想定していなかった動詞は誤答とした。満点は75点（１アイテム１点）である。

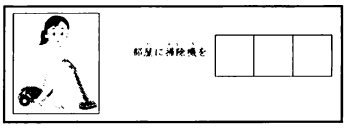


図７　アイテム例（イラストタイプ）

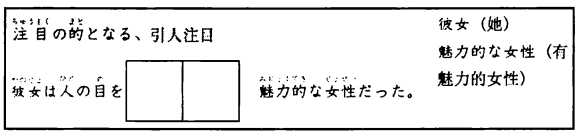


図８　アイテム例（説明文タイプ：JSL向け）

理解調査は、自己判断によるチェックシートの記入、及びインタビューによって測定し、産出調査と同様、75用法を対象とした。生徒に、チェックシートのアイテムを読

んでもらい、文の意味が理解できたか、（○）（×）をつけてもらった。その後のインタビューで、（○）をつけたアイテムの意味を口頭で説明してもらった。産出調査と同様、Mono・JSL 向けの２種類のチェックシートがあり、JSL 向けのシートは語注つきである（表９）。チェックシートが（○）で、インタビューでも正答だった場合を１点とし、チェックシートが（×）の場合、または、チェックシートは（○）だったがインタビューでは誤答だった場合を０点とした。理解調査では文脈から推測し正答となる恐れがあったため、１用法につき３アイテムを提示した。しかし、慣用句や「（数を）かける」など共起する名詞が限られており、３アイテムを用意するのが難しい用法は、１用法１アイテムとした。よって、１用法３アイテムの55用法（162アイテム[9]）と、１用法１アイテムの20用法（20アイテム）で、合計182アイテムである。満点は182点（１アイテム１点）である。また、用法の正答率は、３アイテムの平均正答率である。

表９　JSL 向けチェックシート（一部）

○／×	問題（もんだい）	中国語（ちゅうごくご）
	1. 急（いそ）いで、自転車（じてんしゃ）のブレーキをかける	急ぐ(急忙)、ブレーキ(刹车)
	2. 水（みず）をきる	
	3. 学問（がくもん）によって身（み）をたてる	学問(学问)
	4.（ミシンの使（つか）い方（かた））上糸（うわいと）をかける	ミシン(缝纫机)、使い方(用法)、上糸(上线)

5.2　結果

表10、11 は、Mono・JSL の得点の記述統計である。

表10　個人の産出調査・理解調査の得点

		人数	最低点	最高点	平均点	標準偏差
産出	Mono	10	44	67	55.2	6.66
	JSL	8	14	50	32.5	11.02
理解	Mono	10	114	176	158.3	17.86
	JSL	7	107	155	135.3	18.29

注　産出75点満点、理解182点満点

表11　各用法の正答率（%）

		用法数	平均正答率	標準偏差
産出	Mono	75	73.6	26.6
	JSL	75	43.3	32.7
理解	Mono	75	87.0	21.6
	JSL	75	74.3	27.3

まず、Mono・JSLの平均得点に差があるかどうかを検証するために、SPSS（ver. 24.0）を使用し、対応のない t 検定を行った。その結果、平均値間に有意な差が認められた（産出：t (16)＝5.415, p<.001, 理解：t (15)＝2.585, p<.05)。次に、各用法の正答率とサブコーパスでの用例出現頻度との関係を検証するために、スピアマンの順位相関係数[10]を算出したところ、Mono の産出（ρ＝0.28, p<.05)、JSL の産出

（ρ =0.37, p<.01）、JSL の理解（ρ =0.40, p<.01）と出現頻度の間に、有意な正の相関関係が認められた（表12）。一方で、Mono 理解との間には、有意な相関関係は見られなかった（ρ =0.21, ns）。Vermeer（2001）の結果（r=.60）[11] までの高い相関は見られなかったが、Mono・JSL ともに頻度と用法正答率の間に有意な正の相関が見られた。Mono 理解との間に相関関係が認められなかった理由としては、天井効果が考えられる。以上のことから、JSLにとって、知っている用法と頻度の関連性は、Mono よりも強いと言える。

表12　用法正答率と頻度の相関係数

	Mono	JSL
産出	.28*	.37**
理解	.21	.40**

*p<.05; **p<.01

表13は、出現頻度10以上で産出正答率が低かった用法（正答率75％以下）の一覧である[12]。全体的に理解正答率は高く、出現頻度が10以上で正答率が75％以下の用法が6用法しかなかったため、JSL 産出正答率の低いアイテム順に提示し、対応するアイテムの理解正答率も並べて示す。

表13　出現頻度10以上で JSL の産出正答率が低いアイテム

	頻度	Mono産出	JSL産出	JSL理解
（商を）たてる	18	30.0%	0.0%	42.9%
（水／水気を）きる	13	80.0%	0.0%	28.6%
（食事／エネルギーを）とる	42	80.0%	12.5%	100.0%
（ボールを）とる	11	50.0%	12.5%	85.7%
（直線／国境線を）ひく	36	70.0%	25.0%	81.0%
（時間／税金を）かける	14	70.0%	25.0%	90.5%
（柱／鏡を）たてる	11	60.0%	25.0%	90.5%
（数／汚れを）をとる	40	90.0%	50.0%	76.2%
（寺／建物を）たてる	21	50.0%	50.0%	90.5%
（ひもを）かける	15	90.0%	50.0%	61.9%
（薬品／ソースを）かける	22	100.0%	62.5%	66.7%
（計画／予想を）たてる	44	100.0%	75.0%	90.5%
（アイロンを）かける	22	100.0%	75.0%	100.0%
（魚／生き物を）とる	11	90.0%	75.0%	95.2%

調査1で予測されたように、高頻度の「（食事／エネルギーを）とる」は産出正答率は12.5％と低いが、理解正答率は高いことから、運用において難しさはあるものの、

理解は進んでいることが分かった。また、「（計画／予想を）たてる」は予想に反し、理解・産出ともに正答率が高かった。「（計画／予想を）たてる」は、技術家庭での出現が目立ったが、他教科でも広範囲に分布していた。複数教科によるインプットは、異なる文脈において、様々な名詞とともに繰り返し接触することが多いため、JSL 中学生の語の意味の習得にとって、より効果的であると考えられる。一方で、「（直線／国境線を）ひく」は、複数教科において高頻度で使用されているにも関わらず、正答率が低い傾向にあった。要因として、共起する名詞の難易度によるものだと考えられる。小学算数では「線をひく」が頻出するが、その後中学数学では「弦」、社会では「国境線」「赤道」などが出現する。JSL 中学生は、「線をひく」をまとまりとして覚えているため、異なる名詞との組み合わせから「ひく」そのものの意味をとらえ運用することが難しい可能性も考えられる。また「（商を）たてる」の正答率が低かった。「たてる」の出現頻度の中でも３番目に高く、小学算数でのみの出現であったが、本調査の対象者は全員中学生であるため、長期的なインプットを受けられずに忘れてしまった可能性も高い。Mono の正答率も30％であることから、Mono にも同じような傾向があると考えられる。

5.3　考察

まず、教科書での多義動詞の各用法の頻度と JSL 中学生の語彙力の間には、正の関連性があることが示された。Vermeer（2001）では、Mono・JSL ともに語彙力と頻度の間には強い関係性があり、その関係性は同程度であったが、本調査では、わずかではあるが、Mono に比べ JSL の方が、インプットと語彙力の関連性がより強い傾向にあった。JSL 中学生にとって、低頻度である用法は難しく、一方で、教科学習で頻繁に触れる多義動詞の意味・用法の習得は進んでいると言える。実際に、低頻度である意味・用法は、抽象的で難解な用法が多かったが（「（裁判に）かける」「（王に）たてる」など）、教科の内容把握において重要な語であることは間違いない。しかし、実際に、学校外でのインプットの機会は限られており、また教科書でも頻度が少ない場合、自然に習得するのは難しいであろう。多義語は意味関係に気付かない限り、学習者は別々の意味として語を保持していると言われており（Verspoor & Lowie, 2003）、多様な意味・用法を習得するためには、それらの意味関係に、意識的に目を向けさせることが重要であると考えられる。Verspoor and Lowie（2003）は、成人学習者対象に、中心的意味をヒントに抽象的用法の推測を促す指導を行い、効果が見られたと報告している。また、三好（2011）は、日本語学習者に対し、動詞と複数の異なる名詞との

結びつきを提示し、共起する名詞の共通性を考えさせながら、動詞の意味・共起語の理解を深める指導法を考案し、単に暗記させる指導よりも効果があると主張している。JSLの生徒たちが、L2環境の中で固まりとして個々に習得してきた語を、意味の関連づけを行いながら、自立的に語彙力を深められる指導法を今後検討していく必要がある。例えば、読解活動を通して、様々な多義語の意味に触れ、意味の理解を促す活動（Carlo et al, 2004）や、語の意味及び定義についてグループで話し合い、対象語を使って物語を考える活動（Townsend & Collins, 2009）などの意図的な語彙指導は、学齢期以前の子どもではなく、高度な思考活動が可能になる中高生だからこそできる指導法であると考える。

6．まとめ

本稿の調査１では、サブコーパスを用いて多義動詞の各用法を分析し、教科別、学校種別の特徴を明らかにした。教科書には、派生的用法の使用が多く観察され、中心的な意味・用法が必ずしも高頻度であるとは限らないことが示された。一見簡単そうに見える基本的な動詞も、教科書では派生的な意味で用いられている場合が多いため、教師はそれらを「すでに知っている語」とは見なさずに、補足して説明してあげることが求められる。特に、校種が上がるにつれ、意味はより多様に、抽象的になっていくことも留意しなければならない。

本稿の調査２では、教科書での出現頻度と多義動詞の各用法の正答率との関係性を示した。池田（2017）では、派生的用法の習得は、中心的用法に比べ難しいという言語内的要因を示唆したが、一部派生的であっても習得が進んでいる用法があり、新たな要因として教科学習によるインプットが挙げられた。

本研究で得られたインプット要因、池田（2017）で得られた言語内的要因を踏まえると、今後は、いかに接触機会の少ない派生的な意味・用法を効果的に身につけさせていくかという問題についても検討していく必要があるだろう。子どもの語彙力伸長のための、効果的なL2（日本語）語彙学習・語彙指導に関する研究及び実践が大いに期待される。中島（2011, pp.43-44）は、多様な言語的背景を持つ子どもたちの可能性について、「マルチリンガリズムの時代に向かう触媒の役割を果たす可能性を持った」「真の宝物と言える存在」と表現している。可能性にあふれる彼らの力を十分に発揮できる場が広がるよう、教科学習での躓きを最小限に留め、必要に応じた支援を行うことが求められる。本研究は、学習言語の中でも、語彙の観点から、教科書語彙の分析、

及び頻度と語彙力の関係性を示した。本研究が、日々 JSL の子どもたちと向き合う教育現場での支援の一助となることを期待する。

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、心より感謝申し上げます。また、論文執筆にあたり、多くのご指導とご助言をくださったお茶の水女子大学の西川朋美先生、貴重なコメントをくださった査読委員の先生方に厚く御礼申し上げます。

注

1) Peabody Picture Vocabulary Test の略称で、絵を用いて子どもの語彙量を測定するテストである。
2) バイリンガルの子どもは、母親からトルコ語のインプット、教師からはオランダ語のインプットを受けている。
3) Mono 群のオランダ語インプットの多様性と語彙力の間にのみ相関が見られた（r=.45, p<.01）
4) 全教科書144冊を対象とした全文コーパスで、語彙表も作成されている。
5) 分類は筆者が行った。ただし、判断が難しい用法に関しては、日本語教育関係者２名と話し合い、最終的な判断をしている。
6) 分類の際、「次の割り算の商は、何の位にたちますか」や「x、y の値の組を座標とする点をとると、」など、『日本語基本動詞用法辞典』に載っている用法には分類しかねるが、教科学習で必要な表現であると判断した用例に関しては、対象用法に含めた。
7) 産出調査票の妥当性の確認のため、日本人大学生の正答率が70%未満の５アイテムは対象用法より除外した。除外対象となったアイテムは、「何度経験しても、大勢の前で話すときはあがる」「王にたてる」「方位磁針は色のついている方が、北をさす」「一の位にたつ商を求めましょう」「x、y の値を座標とする点をとると、一つの直線上に並ぶ」である。
8) 日本語の説明文は、３つの辞書を参考にし、中学生が理解できる平易な表現を用いた。中国語の説明文は、原則として対象動詞の意味を直訳した。
9) ①「蟻が蝶の羽をひいていく」②「自転車で箱をひく」③「もし大仏がたったら、何メートルぐらいになるのかな？」は、回答時に文脈から考えられる意味・用法が複数あることが分かり、分析の段階で除外した。
10) 正規分布が認められなかったため、ノンパラメトリック検定を行っている。
11) 本研究の対象者の年齢に近い７歳の記述タスクの正答率との相関係数を例として挙げている。
12) 調査１との比較のため、「おちる」「さす」「あがる」「しめる」は扱わない。

引用文献

安藤句美子（2016）「小・中学校教科書の語彙分析―連語の観点から―」『日本語教育方法研究会誌』23（1）, 68-69.

池田（三浦）香菜子（2017）「中国語を母語とするJSL生徒の語彙力調査―小・中学校で使われる多義動詞に着目して―」『日本語教育』166, 93-107.
遠藤真由美・宮川和子・白鳥智美（2004）「小学校理科教科書と社会科教科書の語彙に関する研究―両者に共通する動詞の分析を中心に―」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 137-142.
小高愛・白鳥智美・佐藤尚子・宮川和子・遠藤真由美（2001）「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査―小学校社会科教科書で使用される語彙と文法の特徴について―」『2001年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 219-224.
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
工藤真由美・木幡智美・玉井裕子（1999）「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査―教科書の語彙との比較調査から―」『国文学解釈と鑑賞』64（1）, 106-114.
国立国語研究所（1989）「高校・中学校教科書の語彙調査　分析編」『国立国語研究所報告』99
近藤朝日子（2011）「教科書コーパス語彙表について」
http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/freq-list.html（2017.6.1閲覧）
齋藤ひろみ（2005）「『子どもたちのことばを育む』授業作り―教師と研究者による実践研究の取り組み―」『日本語教育』126, 35-44.
佐藤尚子（2003）「（日本語を母語としない）児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査―小学校理科教科書を対象として―」『平成13年度～平成14年度　科学研究費補助金基盤研究（C）（2）研究成果報告書』
佐藤尚子・小高愛・白鳥智美・宮川和子・遠藤真由美（2001）「社会科教科書における後置詞について」『千葉大学留学生センター紀要』7, 43-88.
立山智絵（2014）「教科書コーパスにおける教科別特徴語」『第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 317-322.
田中牧郎・近藤明日子・平山允子（2011）「教科書コーパス」田中牧郎・相澤正夫・斎藤達哉・棚橋尚子・近藤明日子・河内昭浩・鈴木一史・平山允子（編）『特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班報告書　言語政策に役立つ、コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』(pp. 7-54)
田中裕祐・甲斐晶子・関裕子（2016）「多言語背景をもつ年少者のための理科日本語語彙テスト開発に向けた語彙表の作成」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』31, 51-68.
特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班（2011）『教科書コーパス語彙表』
http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/freq-list.html（2017.6.1閲覧）
中島和子（2011）「カミンズ教育理論と日本の年少者言語教育」ジムカミンズ（著）・中島和子（訳著）『言語マイノリティを支える教育』(pp. 14-59) 慶應義塾大学出版会
西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子（2015）「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力―和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異―」『日本語教育』160, 64-78.
西谷まり（2000）「小学校の社会科教科書の語彙と表現―日本語能力試験レベル及び外国人児童教育のための日本語教科書との対照―」『一橋大学留学生センター紀要』3, 79-93.
バトラー後藤裕子（2010）「小中学生のための日本語学習語リスト（試案）」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』6, 42-58.
宮部真由美（2008）「小学校社会科教科書の他動詞の使用について・連語論の観点から―子

どもに対する教科学習の日本語支援のために―」『文教大学文学部紀要』22 (1), 69-90.

三好裕子 (2011)「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討―動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証―」『日本語教育』150, 101-115.

文部科学省 (2017)「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度)』の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm (2017.6.1閲覧)

Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning, 66(2),* 263-295.

Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?. *Journal of Research in Childhood Education, 22(1),* 17-37.

Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly, 39(2),* 188-215.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* (pp.3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74(5),* 1368-1378.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27(2),* 236-248.

Nation, I. S., & Webb, S. A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary.* Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1(3),* 213-237.

Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning, 48(2),* 281-317.

Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing, 25(2),* 211-236.

Townsend, D., & Collins, P. (2009). Academic vocabulary and middle school English learners: An intervention study. *Reading and Writing, 22(9),* 993-1019.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics, 22,* 217-234.

Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning, 53(3),* 547-586.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37(2),* 265-279.

資料

小林保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹（1989）『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
『新明解国語辞典　第六版』三省堂
『大辞泉』（デジダル大辞泉）小学館

使用データ

中納言　コーパス検索アプリケーション　https://chunagon.ninjal.ac.jp/（2017.6.1閲覧）