

日本語教育文法からみた「やさしい日本語」の構想
—初級シラバスの再検討—

庵 功雄

Notes on "Easy Japanese" from the viewpoint of
the pedagogical grammar of Japanese:
A reexamination of the grammatical syllabus for the
basic-level Japanese

Isao Iori

Abstract

Japanese language education in regional community is increasing in its importance as the number of the new coming foreigners grows. Japanese language education in regional areas is quite different in character from that in schools. "Easy Japanese (EJ)", which is the main topic of the paper, is needed to compensate with the problems occurred in Japan where the polyglotism has not realized yet.

EJ consists of two steps in grammar : Step1 and Step2. There are no conjugations in Step1 and there exists a recognition level in Step2. Compared with the present grammatical syllabuses for the basic-level Japanese, Step1 and Step2 are quite simplified but are sufficient for production. Step1 and Step2 are consistent with the analysis of Yamauchi (2009), which proposes a new syllabus for basic-level Japanese using data

from KY-corpus.

In an ideal society which EJ is headed for demands, that not only foreigners but also native speakers of Japanese are required to learn to speak and to write in EJ. The society is the one in which foreigners and Japanese nestles close to each other.

【要旨】

新来外国人が増加するにつれて、地域における日本語教育が重要性を増してきている。地域型日本語教育は学校型日本語教育とはかなり異なる存在であり、地域型の特徴に合った教育が行われる必要がある。一方、日本社会が完全には多言語化していない（そして、それが困難である）現状に即して、「やさしい日本語」というものを設定する必要がある。

「やさしい日本語」は文法面ではStep1, 2という2段階から構成される。Step1は活用を伴わないレベルであり、Step2には理解レベルが存在する。Step1, 2を合わせても現行の初級文法シラバスより大幅に簡素化されているが、産出を重視する立場からすれば、これで十分であると言える。日本語教育文法から見たStep1, 2の妥当性は論理的にも説明できるが、KYコーパスを利用した山内（2009）の分析と比較しても、その妥当性は説明できる。

「やさしい日本語」が理想とする社会は、外国人側に一定の日本語習得を求める一方で日本人側も「やさしい日本語」で話したり書いたりすることを学ぶ、両者が寄り添いあう社会である。本稿は現在多面的に展開しつつある「やさしい日本語」を軸とする研究プロジェクトの基盤となる概念を整理したものである。

0. はじめに

新来（ニューカマー）外国人の数が増加するにつれ、日本で生活する外国人のあり方も多様化してきており、日本語教育についてもこれまでの留学生、就学生を対象とするものとは異なる考え方が必要となりつつある。本稿では

地域型日本語教育（尾崎2004）における「初級」のあり方についての私見を述べたい¹。

1. 学校型日本語教育と地域型日本語教育

尾崎（2004）は日本語教育を学校型日本語教育と地域型日本語教育に分けている。学校型は契約関係の上に成り立っている。すなわち、教師は教授経験、専門知識などの点で一定の資格を満たす必要があり、学生は留学・就学ビザを持っている、授業料を払う、欠席をしないなどの条件を満たさなければならない。また、初級の授業は直接法による文法積み上げ式で集中的に行われることが多い。

これに対し、地域型は主にボランティアによって運営されており、学校型のような契約関係はなく、学習者もボランティア教授者も毎回出席するとは限らず、授業時間もあまり多くとれないといった性質がある。

2. 地域型日本語教育と「やさしい日本語」

本稿では地域型日本語教育における「初級」について考えるが、その際「やさしい日本語」という概念を提示することにする。

2-1. 「やさしい日本語」とは

新来外国人が増えるにつれ、その人たちの日本での生活を言語的にどのように保証するかということが問題となってくる。その際、理想的なのは多言語化であるが、現状ではそれを実現するのは難しい。実際、多言語化するにはコストがかかるため、自治体などが情報を出す場合英語だけですまされることが多い。岩田（2010）が考察している広島の場合のように、一部の情報は多言語化されていても、英語版しかない場合も多く、母語の違いで情報に格差が生じている²。

こうした現状において必要とされるのは「補償教育（compensatory education）」（山田2002）の対象としての日本語である。山田（2002）によれば、

補償教育とは「本来ならば〔日本〕社会を多言語化するべき」だが、現状ではそうでないという「不条理を日本側が詫び」、「そのかわり自己実現を可能にする一定以上の日本語能力が習得できる機会を「償い」として保障する」ということである。

こうした補償教育の対象としての日本語を本稿では「やさしい日本語」と呼ぶ³。これは、(近い)将来新来外国人に対する初期日本語教育の公的保障が実現した際にその対象として「やさしい日本語」が想定されることも視野に入れたものである。

2-2. 「やさしい日本語」の内実

前小節では「やさしい日本語」の必要性について述べたが、ここでは「やさしい日本語」が具体的にどのようなものであるかについて述べる⁴。まず、最初に理解レベルと産出レベルの違いについて述べる。

2-2-1. 理解レベルと産出レベル

言語項目（文法、語彙）には、聞いてその意味がわかればいい理解レベルのもの、意味がわかりかつ発話できる必要がある産出レベルのものがある（庵2006）。なお、下位のレベルで理解レベルであったものが上位のレベルで産出レベルになることもあり得る。

こうした点から現行の初級シラバスを考えると、そこでは全ての項目が産出レベルと見なされていると考えられる。例えば、『みんなの日本語Ⅱ』第33課では命令形、禁止の表現を産出させる練習が行われているが、こうした形式を学習者が産出する必要はほとんどあり得ず、これらの項目は扱うとしても理解レベルで十分であると考えられる（cf. 野田（2008））。

2-2-2. Step 1とStep 2

以上のことを踏まえて、「やさしい日本語」は2つの段階（Step1とStep2）から構成されることとする。

まず、ゼロビギナーを対象とするStep1に含まれるのは次の（表1）の通りである。ここでは活用は含まれないので、テ形を含む表現（～ています、～てくださいetc.）や普通形を含む表現（～て思いますetc.）はこのレベルでは現れない。

（表1）Step1レベルの文法項目⁵⁾

STEP 1 文法項目	
動詞文 名詞文 形容詞文 <応答>	…ます／ません …ました／ませんでした …です／じゃありません …でした／じゃなかったです …です／くないです …かったです／くなかったです 王さんは主婦ですか？ はい、そうです。 いいえ、違います。 昨日、会社に行きましたか？ はい(行きました)。いいえ(行きませんでした)
助詞	～を ～の(所有格) ～の(昨日の洗濯をしました) ～に(時間、場所、行き先) [「住んでいます」はかたまりとして導入] ～で(場所、手段、範囲) [「歩いて」はかたまりとして導入] ～から／～まで(場所・時間) ～が(目的語の「が」) ～と(同伴者、並列助詞) ～も ～は ～より ～のほうが ～か(疑問) ～ね(確認)
疑問詞	だれ、何、何〇(何時、何年、何歳、何個、何人、何杯)、どこ、いつ、どれ・どっち、どの、どう、どうやって、どうしてですか？[かたまりとして導入]
指示詞	(絵や写真を指さしながら)これは何ですか？ これ・それ・あれ／こっち・そっち・あっち／ここ・そこ・あそこ
その他	バナナを食べたいです(願望)、たぶん～です／～ます(推量)、いちばん～のとき、～ですから(理由)
語彙的な項目	数字、助数詞(個、人、杯)、曜日、頻度副詞(いつも、ときどきなど)

一方、Step1を終えた学習者が進むレベルであるStep2レベルでは理解レベルの項目も現れる。このレベルの文法項目は次の（表2）の通りである。

Step1とStep2の関係を概言(寺村1984)の表現を例に示すと次の通りである。

まず、Step1レベルでは活用を伴う表現は使われないので、副詞「たぶん」によって概言であることを示す(述語はデス・マス形)。次のStep2レベルでは普通形が使えるようになるので、「とあります」が使えるようになる。ただし、(現行の初級教科書とは異なり)「でしょう」は導入しない。推量の意味の「でしょう」は話しことば(対話)では「か」「ね」などの終助詞を伴うのが普通で、「でしょう」で言い切るのはまれである。さらに、次のような例に見られるような誤用を防ぐためにも「でしょう」を含めるべきではない(庵2009b)。

なければならない。しかも、地域日本語教育の教室では日本語学習にかけられる時間が少ないということに留意し、可能な限り初級⁶を軽くする必要がある。以上のような配慮のもとにStep1, 2は作られている。本節ではこのようにして作られたStep1, 2の妥当性を日本語教育文法の観点から位置づけることにしたい⁷。

3-1. Step 1, 2と現行初級文法シラバス

この小節では、現行の初級教科書では通常採用されているもののStep1, 2には含まれない項目を取り上げ、Step1, 2の特徴を明らかにする。

3-1-1. 動詞の自他

まず、最初に取り上げるのは動詞の自他である。動詞の自他（特に自動詞的表現を好む傾向）は日本語の特徴の1つとして挙げられる（cf. 池上1981、寺村1976）。例えば、次のような場面で（他動詞も使えるにもかかわらず通常）自動詞が使われることはそうした考え方で説明できるであろう。

(2) (駅のアナウンス) ドアが閉まります。ご注意ください。

しかし、初級においてこのような微妙なニュアンスの差を問題する必要はないと考えられる。一方、現行の初級の文法シラバスにおいて動詞の自他に直接連関するのは「ている」と「である」の区別である。これについては、中俣（2010）において興味深い調査結果が報告されている。

中俣（2010）は、「日本語話し言葉コーパス」（CSJ）、「名大会話コーパス」、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（BCCWJ）における「である」（及び「ておく」）の全用例を調べたものだが、その結果によると、「である」に前接する動詞のバリエーションはかなり限られており、全用例の約半数は「書く」であるという。この結果から、現行の初級教科書のように「自動詞：ている、他動詞：である」と考える必要はなく、初級では「基本的に「ている」、「書く」のときだけ「である」と考えればよいことになる（中俣2010）。いずれにせよ、初級で動詞の自他を集中的に導入することは費用対効果の点で大きい

に疑問である。

3-1-2. 授受表現

次に授受表現である。授受動詞「あげる、もらう、くれる」のうち、「あげる」と「もらう」の関係は能動文と(直接)受動文の関係に対応するものであり(cf. 庵2001)、また、英語のgive-receiveのように多くの言語で同種の語彙のペアが存在することからも学習者にとって理解しやすいものであると考えられる。

一方、「くれる」に当たる語彙を持つ言語は非常に少なく(cf. Yamada 1994)、また、適切に導入しても一定期間次の(3)のような誤用が見られるということ、さらに、「くれる」の大部分が「もらう」を用いて表現できることから、「くれる」は初級で導入する必要はないと考える。

(3) *田中さんが私に本をあげました(ok くれました)。

授受動詞はテ形の補助動詞(～てあげる、～てもらうなど)として使われる方が多い。これらは恩恵の授受を表すが、こうした命題にかぶさって表される意味は命題レベルでの内容のやりとりを問題とするStep1, 2では扱う必要はない(もちろん、より進んだ段階ではこれらも導入する)。

3-1-3. 受身

次に、受身について考える。受身の分類には諸説あるが、直接受身と間接受身に分けることは一致した見方である。ここでは、この2つの受身のいずれもが初級には不要であることを示す。

まず、直接受身だが、直接受身で表される内容は基本的に能動文で代替可能である。なお、このことは能動文と直接受動文の機能が同じであるということをも主張しているわけではない。両者の間には(4)に見られるような差がある。すなわち、日本ハムファンの発話(及び、中立的な発話)では(4) aが用いられるのに対し、西武ファンは(通常) (4) bを発話するといった違いである(cf. 庵2001)。

(4) a. ダルビッシュが西武を抑えた。 (能動文)

b. (西武が) ダルビッシュに抑えられた。(直接受動文)

こうした違いを指摘することは（直接）受身の導入において重要ではあるが、現実には現行の初級教科書においても受身は形態論的レベルを大きく出ではおらず、こうした違いを学習者が表現し分けられているとは言えないのではなかろうか。そうであるならば、Step1, 2に直接受身を含める必要はないと言えよう。

一方、間接受身であるが、間接受身は対応する能動文を持たないといった点で、非典型的な受身であると言える。そのことの反映として、実例の数が直接受身に比べて少ない。このことの1例として、筆者の授業の課題として提出されたレポートの結果を取り上げる。このレポートでは次の書物における受身の出現回数が調査対象とされた。

阿部謹也（2007）『自分のなかに歴史をよむ』（ちくま文庫）

その調査結果によると、受動文の全用例283例の全てが直接受身で、間接受身（持ち主の受身を含む）の用例は1例もなかったという。こうした間接受身の出現頻度の少なさは当該授業の他の課題レポートでも確認された。以上見たような出現頻度の少なさから間接受身を初級で導入する必要はないと言える。

3-1-4. 使役

使役については岩田・森（2010）に詳細な議論がある。それによると、KYコーパスで調べた結果、使役の出現数は少なく、次のように、使役を使わなくてもいい場面で使役を使った結果誤用になっているものも多いとのことである。

(5) あー、わきます、<ん>わかせて、水を、<えーえー>あー、完全に、
(韓国中級) 正→わかして

(6) わたしの、いえに、<はい>あの、誰かあの、はいらせ、ました、
はいらせました（英語中級） 正→誰かに入られた／誰かが入った

また、これは岩田・森（2010）で触れられていない論点であるが、「裸の」使役形（「(さ)せる」のみで用いられる形）には次のような使用制限がある。

すなわち、「裸の」使役形は使役者が被使役者（動作主）より上の立場のものでなければ使えない。

(7) 父親は娘を買い物に行かせた。

(8) ?娘は父親を買い物に行かせた。

こうした制限は「てもらう」には存在しない。

(7) '父親は娘に買い物に行ってもらった。

(8) '娘は父親に買い物に行ってもらった。

こうしたことから、「裸の」使役形よりもそれと相補的である「てもらう」⁸を先に導入する必要があることがわかる。この点からも初級において使役を導入する必要はないと言える。

3-1-5. 敬語

最後に敬語についてである。狭義の敬語である尊敬語と謙譲語はStep1, 2の対象ではない。それは、これらを使いこなすことは日本語母語話者にとっても困難であり（特に若年層において）、そうしたものを補償教育の対象であるStep1, 2に含める必要はないと考えるからである。

3-2. 山内（2009）との関連

前小節では、本稿の立場からStep1, 2を地域日本語教育における「初級」と定義することの意味づけを行った。ここでは、「プロフィシエンシー」という立場から初級の文法教育について論じている山内（2009）との関連性について考える。

山内（2009）はKYコーパスの分析をもとに、同コーパスで中級において安定的に使用される項目を、（初級で教えるべきものであるという観点から）「初級文法」の対象として捉えている⁹。その結果、「初級文法」に含まれる項目は次の通りである。

(9) 山内（2009: 44-45）における初級文法項目

大部分の格助詞（「へ」を除く¹⁰）；は、も、ぐらい、だけ；とか、と；

です、た、ます、ません、ない、たい、ようだ；ている；か、ね；て、
けど、たら、たり、とき、ため；でも、じゃ（あ）、それから、で、
だから、たとえば；あの一、えーと、えー

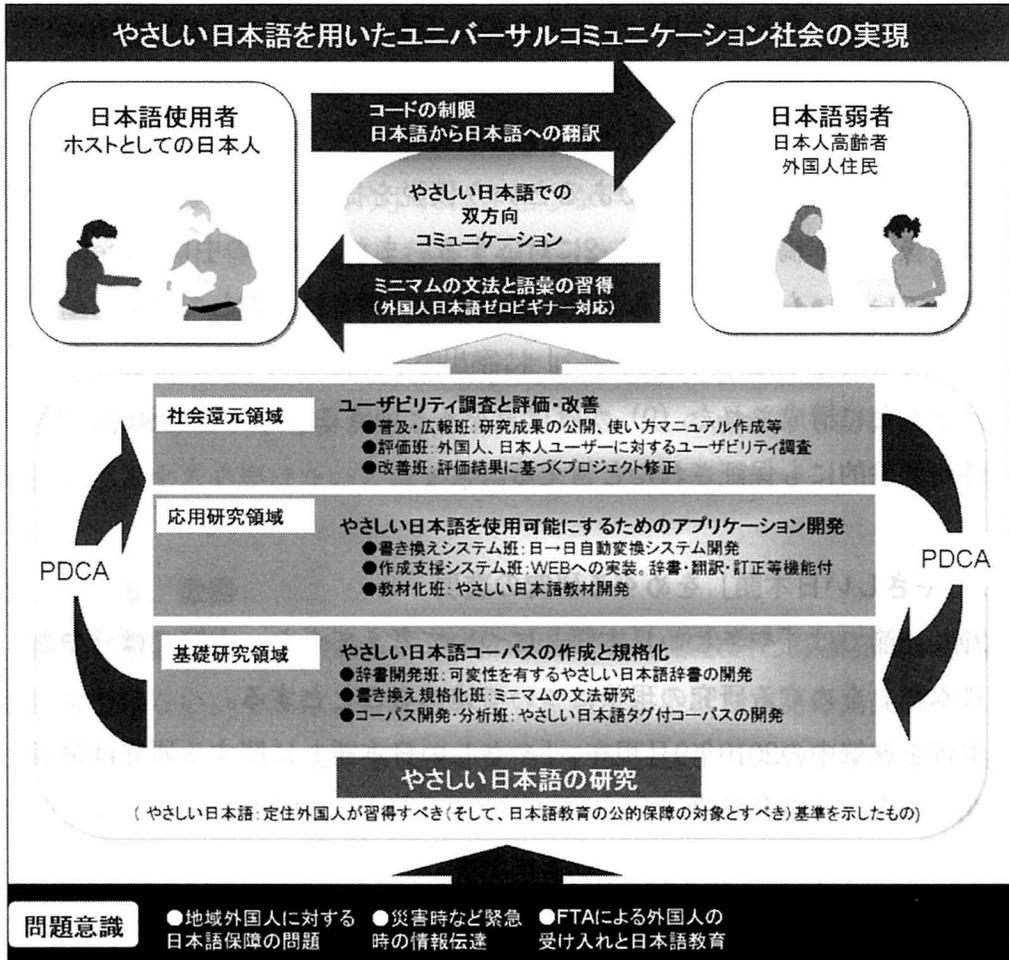
山内（2009：47）は「初級文法とは丁寧形の文法、つまり、普通形を作らなくても済む文法である」という仮説を提出しているが、ここで言う「初級」は本稿で言うstep1, 2に対応する。また、(9)の中にはStep1, 2に含まれていないものも若干あるが、基本的には両者は一致している。これは、補償教育の対象として「論理的に」に案出されたStep1, 2と学習者の実際の発話をもとに構成された(9)がほぼ重なるということであり、Step1, 2の妥当性が理論的にも保証されたと言える。

4. 「やさしい日本語」をめぐる研究の進展

2節、3節では「やさしい日本語」について考えてきた。本節では「やさしい日本語」をめぐる研究の現状について述べることとする。

本稿を執筆中の2010年9月現在、「やさしい日本語」に関する研究は筆者を研究代表者とする科研費の研究プロジェクト¹¹において行われている。同プロジェクトの理念図（表3）を以下に示す。

(図1) 科研費プロジェクトの理念図



以下の小節ではこの図に基づいて「やさしい日本語」をめぐる研究の現状を概観する。

4-1. 「やさしい日本語」と『にほんごこれだけ!』

まず考えるのは「やさしい日本語」の教材化である。「やさしい日本語」の理念を具現化した教材が『にほんごこれだけ!』であり、現在Step1に対応した『にほんごこれだけ! 1』(庵監修2010)が出版されている¹²⁾。

前述のように、学校型と地域型は多くの点で異なっている。特に、地域型においては教授者がプロではないこと、日本語学習にかけられる時間が限ら

れていること、外国人参加者が毎回参加するとは限らないという点が、学校型に比べた場合の地域型の大きな特徴であると考えられる。

例えば、日本語学習にかけられる時間について言えば、現在、学校型の初級修了レベルであるとされている日本語能力試験N4レベル（旧試験3級レベル）は300時間の学習を想定したものであるが、地域型の日本語教室は週1回2時間程度開かれるのが標準的であることから、地域型で学校型と同じ内容を行うことは不可能であることがわかる（にもかかわらず、学校型の方法を地域型に横滑りさせることが多かった（今も多い？）ことに問題があると言える）。このことから、地域型では（学校型で主流である）文型積み上げ式は（少なくとも現行のままの形では）うまく機能しないと言える（cf. 尾崎2004）。

以上の点を踏まえ、『にほんごこれだけ！』では文型積み上げ式を改め、おしゃべり型を採用している。これはどの課からでも始められるように、外国人参加者が気に入ったトピックを選んで学習できるように配慮したものである。また、外国人参加者が必ずしも毎回参加できるとは限らないということに配慮して、Step1の文法項目が各課に複数現れ、かつ、全課を通して最低3回出現するようにしてある（これを庵・岩田・筒井・森・松田（2010）にしたがって、「文法スパイラル」と呼ぶ。これは地域型の実態に即した緩やかな積み上げ式と見なすことができる）。さらに、毎回の活動が散漫なおしゃべりに終わらないように、各課の最後でその日に学んだ項目を書いて確認する形を取っている。これは、尾崎（2004）が挙げる地域型日本語教育の3つの原則の1つ「日本語習得の原則」を具現化したものである。

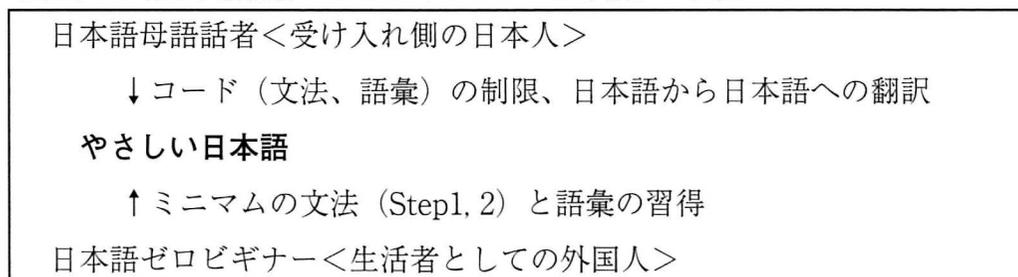
4-2. 「やさしい日本語」が目指す社会像

ここでは「やさしい日本語」をその中心に据えるわれわれの研究プロジェクトが目指す社会像について述べることにする。

われわれの立場においても、外国人に一定の日本語習得を求める（これは完全な多言語化が困難であることの代償である¹³）。しかし、これまでとも

すれば日本人社会が外国人側に一方的に日本語習得を求めてきたのを改め、日本人側にも「やさしい日本語」を用いて話したり書いたりすることを学ぶことを求める。そして、その結果、外国人と地域の日本人住民の間に「やさしい日本語」という共通言語ができると考える。この点を図示すると次のようになる。

(表3) 地域日本語教育における「やさしい日本語」の位置づけ



4-3. 「やさしい日本語」をめぐるその他の研究

本研究プロジェクトは(図1)に表すいくつかの部分から構成されている。その中でも、中心となるものとして、地方自治体が発行している公文書(お知らせ)の「やさしい日本語」への書き換えがある。これについては、現在、経験年数10年以上の日本語教師による書き換え作業が現在進行中であるが、その前段階としての試行版の書き換え作業の結果が庵・岩田・森(2011)、庵・岩田・筒井・森・松田(2010)において報告されている。

5. まとめ

本稿では「やさしい日本語」について概観した。「やさしい日本語」は補償教育の対象として、完全な多言語化が困難である現在の日本社会において外国人ができる限り不利益を被らないために案出されたものである¹⁴。「やさしい日本語」は文法的にはStep1, 2から構成される。Step1, 2は現行の初級教科書における初級よりも分量的にかなり少ないが、産出レベルであるということに即して言えば、十分なカバー領域を持っているものであると言える(cf. 3-2節)。

「やさしい日本語」を用いた研究は緒に就いたばかりで、今後の動向はここでは十分に予測できない。ただ、「やさしい日本語」の研究が今後大きな発展の可能性を持っていることは疑い得ないところである。

参考文献

- 庵 功雄（2001）『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク
- 庵 功雄（2006）「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集 編集委員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版
- 庵 功雄（2009a）「地域日本語教育と日本語教育文法－「やさしい日本語」という観点から－」『人文・自然研究』3、一橋大学
- 庵 功雄（2009b）「推量の「でしょう」に関する一考察」『日本語教育』142、日本語教育学会
- 庵 功雄監修（2010）『にはんごこれだけ！1』ココ出版
- 庵 功雄・岩田一成・筒井千絵・森 篤嗣・松田真希子（2010）「「やさしい日本語」を用いたユニバーサルコミュニケーション実現のための予備的考察」『一橋大学国際教育センター紀要』創刊号（通巻13号）、一橋大学
- 庵 功雄・岩田一成・森 篤嗣（2011）「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え」『人文・自然』5、一橋大学
- 池上嘉彦（1981）『「する」と「なる」の言語学』大修館書店
- 岩田一成（2010）「言語サービスにおける英語志向」『社会言語科学』13-1、社会言語科学会
- 岩田一成・森 篤嗣（2010）「初級を軽くする－使役に関する考察－」『世界日語教育大会論文集（DVD）』
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論的試論」小山悟他編『言語と教育』くろしお出版
- 佐藤和之（2004）「災害時の言語表現を考える」『日本語学』23-8、明治書院
- 寺村秀夫（1976）「「ナル」表現と「スル」表現」寺村秀夫（1992）『寺村秀夫論文集Ⅱ』くろしお出版、に再録
- 寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 中俣尚己（2010）「コーパス分析による日本語教育文法研究」『日本語文法学会第11回大会発表予稿集』日本語文法学会
- 野田尚史（2008）「コミュニケーションのための日本語教材」

<http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/themekenkyu/tabunka/4kai.pdf>

森 篤嗣 (2010) 「言語使用調査による日本語教育文法研究」『日本語文法学会第11回大会
発表予稿集』日本語文法学会

山内博之 (2009) 『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房

山田 泉 (2002) 「第8章 地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日
本語教育』凡人社

Yamada, Toshihiro (1994) "Some universal features of benefactive constructions." 『日本
学報』15、大阪大学

付記

本稿は日本学術振興会科学研究費補助金による基盤研究 (A) 「やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究」(課題番号: 22242013、研究代表者: 庵 功雄) の成果の一部である。

¹ 本稿は2009年12月17日に大東文化大学で行った本稿と同名の講演の内容に、その後の研究成果を加えて敷衍したものである。なお、本稿の内容は部分的に庵 (2009a) の内容と重なるが、その後の研究の進捗状況をできるだけ反映させている。

² 岩田 (2010) に基づいてさらに言えば、国立国語研究所が行った「生活のための日本語: 全国調査」の結果によると、広島では「英語ができる」と回答した人は36.8%であり、英語で情報提供しても外国人が利益を得られない可能性が高い。一方、「日本語ができる」と回答した人は70.8%であり、この層に向けて「やさしい日本語」で情報を提供することを真剣に考えるべきである。

³ 「やさしい日本語」という用語は、阪神淡路大震災時に (特に英語ができない) 外国人が情動的に疎外されたことを教訓に災害時の日本語使用のあり方を論じた一連の研究で用いられている (cf. 佐藤 (2004) など)。本稿ではこの一連の研究における「やさしい日本語」を「減災EJ」と呼ぶ (EJはEasy Japaneseの略)。減災EJと本稿の「やさしい日本語」にはいくつかの大きな違いがあるが、その最大のもは本稿の「やさしい日本語」が災害場面に限定されない言語生活一般を対象としていることである。両者のその他の違いについては庵・岩田・森 (2011) を参照されたい。

⁴ 「やさしい日本語」の全体像をより明確にするためには語彙についての議論が不可欠であるが、これについては4節で紹介する書き換え作業の結果を待つ必要があるため、本稿では文法の側面に絞って議論することとする。

⁵ (表1) は『にほんごこれだけ! 1』で取り上げたものであり、庵 (2009a) で取り上げたものとは若干異なっている。

⁶ 以下、本節で「初級」と言う場合、それは本稿で提案している初級、すなわち、Step1, 2のことを指すものとする。

⁷ 本節と同様の考察は庵 (2009a) においても行ったが、ここではそれぞれの項目についてより詳しく論じている。

⁸ 「てもらう」は使役とも間接受身とも相補的である。この点については庵（2001）を参照されたい。

⁹ 逆に、初級で導入されていても中級で使用されない項目は初級で導入する必要はないと考えられている。例えば、受身は上級で導入すべきであるとされている。

¹⁰ その他の格助詞とは異なり、「へ」は上級、超級で使用頻度が低くなる。これは、学習者が日本語母語話者の使用実態を参照していることの反映、すなわち、日本語母語話者は「へ」を使っていない、ということの反映であると考えられる。この点については森（2010）に包括的な議論があるので参照されたい。

¹¹ 日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（A）「やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究」（課題番号：22242013、研究代表者：庵 功雄）。

¹² 続いて、Step2に対応した『にほんごこれだけ！2』が2011年に刊行される予定である。

¹³ 繰り返し述べているように、「やさしい日本語」は完全な多言語化が困難であることの代償としてのものである。したがって、「やさしい日本語」は全外国人を対象とするものである。しかし、それは決して、「外国人には「やさしい日本語」だけで十分だ」ということを主張しているわけではない。Step1, 2を終えた学習者がさらに先に進むための手段は別途保証する必要がある。

¹⁴ 言語サービスの多言語化の重要なオプションの1つとして「やさしい日本語」を考慮すべきであることが岩田（2010）において指摘されている。