

日本語教育文法の現状と課題¹

庵 功雄

要旨

「日本語教育のための文法」に関する研究は日本語学の創成期から発展期にかけては寺村秀夫を中心に盛んに行われたが、寺村の死後、日本語学と日本語教育の関係は疎遠になっていった。これに対し、2000年代前後から文法と日本語教育の新たな関係の構築を目指す、「日本語教育文法」と称する研究が行われるようになってきている。本稿では、そうした「日本語教育文法」研究の特徴と、今後取り組むべき課題について論じた。

キーワード：日本語教育のための文法，日本語教育文法，データベースな議論，「やさしい日本語」，文法シラバスの解体

1. はじめに

「日本語教育のための文法」という表現は現行の日本語教育が盛んになった1960年代から存在する。一方、特に2000年代以降、「日本語教育文法」と称する研究が増えてきている。両者はもちろん共通する部分も持つが、異なる部分もある。本稿では「日本語教育文法」と称する研究が現れてきた背景とその特徴、さらには今後の課題について述べる。

2. 「日本語教育のための文法」の成立

現在につながる形の日本語教育が日本国内で本格的に行われるようになったのは1960年代からであると言える²。そして、それにともなって非母語話者のための日本語文法の記述が求められたが、当時の国文法にはそれに応えられるものはほとんどなかった³。そうした中であって、試行錯誤を経て、「日本語教育のための文法」が作られていった。

3. 寺村秀夫とその時代

こうした日本語教育のための文法の研究の必要性ということが国語学に対して日本語学というものの必要性を主張する上で大きな論点となった⁴。そして、そうして新しく誕生した日本語学を先頭になってリードしたのが寺村秀夫であった⁵。

¹ 本稿は2012年3月23日に北京で行った同名の講演の内容に基づいて一部加筆修正したものである。この講演を行う機会を与えてくださった国際交流基金に心より感謝申し上げます。

² 日本語教育学会が「外国人のための日本語教育学会」として設立されたのは1962年である。

³ この時代にはAlfonso(1966)に代表される非母語話者による優れた日本語の記述が存在し、国文法の不備を補完する役割を担っていた。

⁴ 雑誌「日本語学」（明治書院）が創刊されたのは1982年である。

⁵ 寺村の人となりやその業績については野田(2011)などを参照されたい。

寺村は大阪外国語大学留学生別科で留学生教育に携わり、教材を開発する一方、生成文法を含む当時の先端の文法理論を取り入れた文法論を展開していったが、その原点には常に日本語教育のことがあったと考えられる。それは寺村のライフワークであった『日本語のシンタクスと意味』の第1巻のまえがきに述べられている次のことばから明らかである。

(1) 松下大三郎は『改撰標準日本文法』(1828)の緒言で、自分の文法研究の動機について次のように述べている。

私は少年の頃、当時最も世に行はれて居った中等教育日本文典とスキントンの英文典の二書を読んで其の体系の優劣の甚しいのに驚いた。英文典は之を一読すれば和英辞典さへ有れば曲りなりにも英文が作れる。然らば英米人に日本文典と英和辞典とを与へれば日本の文が作れるかといふと、さうはいかない。これ実に日本文典の不備からである。

本書の目標とするのも全くこれと同じで、その意味で本書の目標は実用文法の作成である。(寺村 1982:15。下線筆者)

このように、寺村においては、日本語の記述的研究(日本語学)と日本語教育のための文法研究は表裏一体のものであった。

4. 日本語教育文法第1期の成立

こうした日本語学と日本語教育の蜜月期は寺村の急逝(1990年)後、徐々に変化し始める。日本語学の記述が進む一方で、日本語学の中から日本語教育への志向性が薄れていったのである。

こうした日本語学と日本語教育の乖離を埋めることを企図して、いくつかの文法参考書が書かれた。その中の代表的なものが、グループ・ジャマシイ(1998)、庵・高梨・中西・山田(2000, 2001)である。

この時期は、日本語学の研究者の中で日本語教育への志向性が強い研究者が日本語学の知見を日本語教育の現場へ提供する必要性を強く感じて行動したという意味で、「日本語教育文法第1期」と呼ぶことができる。

この第1期は日本語学と日本語教育の関係を考える上でも重要な時期である。

日本語学の側から見ると、この時期(1990年代後半)はその前の時代に比べ、研究が深化し、体系化が進んだ。主立った文法現象は記述され尽くした感がある。この当時の現状を野田(2000)は次のように述べている。

(2) 狭い耕地(現代日本語(共通語))で同じ作物(受動文、てある…)を今までと同じ方法(内省による記述的研究)で作っていても、土地は細っていくばかり

もう1つ問題とすべきは、日本語学の研究者の側に、「日本語学の記述が進めば、それが結果として、日本語教育の役に立つ」という考え方(思い込み)が醸成されたということである。こうした考え方は、日本語学の研究の勃興期から発展期にかけての記述すべき

文法現象が豊富にあった時代においては妥当なものであったが、日本語学の記述が進み、新しい「発見」とされるものが体系の隙間を埋めるような日本語の文法事実全体から見れば些末なことになってきていた当時であっては明らかに問題がある。なぜなら、こうした場合における「発見」が日本語教育の現場で問題となる可能性はほとんどないからである。

この間、日本語教育の側にも変化が見られる。コミュニカティブ・アプローチの導入で、それまでの文法を文法として教え込むことに対する反省が生まれ、それが現在まで続く日本語教育における文法軽視（反文法）の流れを作っていく。

こうした状況下において、上記の文法参考書は出版された。これらは日本語教育の現場で広く受け入れられており、その意味でその出版の目的は果たされたと言える⁶。

5. 日本語教育第2期へ—日本語学的文法に依存しない日本語教育文法の必要性—

このように、「文型辞典」や「ハンドブック」は日本語学と日本語教育の橋渡しに一定の役割を果たした。しかし、そこに問題がなかったとは言えない。

最大の問題点は、これらの本においては既存の文法シラバスの枠組みが当然のものとして前提されていることである⁷。そのため、その記述が日本語学の記述が進んでいるものに偏りがちである点は否めない。そういう意味で、これらは「日本語学的文法に依存した日本語教育文法」（野田 2005）という側面をかなり強く持っている。

そうした日本語教育文法第1期の問題点の克服を目指したのが野田編(2005)である。ここでは「コミュニケーションのための日本語教育文法」ということが鮮明に主張されている。同書の見取り図である野田(2005)には重要な指摘があるが、最も重要なものは「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」（白川 2005）の必要性を説いた部分である。

では、日本語学的文法から独立した日本語教育文法とはどのようなものであろうか。

まず挙げられるのは体系主義の悪影響ということである。例えば、「みんなの日本語・初級」では命令形の産出練習をさせているが、これは動詞の活用形という体系を初級で全部扱うという体系主義から出た発想であると考えられる。しかし、実際には、丁寧体を対話の基調とする相手に対して命令形を使うことは問題となる可能性が極めて高く（cf. 井上 2011），絶対に避けるべきである。

また、形式主義の悪影響ということもある。例えば、テ形を導入したら、「～てもいいです、～てはいけません」などを出すというのはテ形という形式に引きずられたもので、

⁶ 「文型辞典」は中国語版、ベトナム語版が公刊されており、「ハンドブック」も中国語版が公刊されている（韓国では日本語版が現地の版で出版されている）。

⁷ 実はこの点はコミュニカティブ・アプローチにおいても同様である。つまり、コミュニカティブ vs. 文型積み上げで論じられたのは、How（どう教えるか）の問題であって、What（何を教えるか）の問題はそもそも議論の俎上に載せられることはなかった。そのため、「いわゆる初級文法」（小林 2002）自体は現在に至るまで温存されたままになっている。しかし、真の意

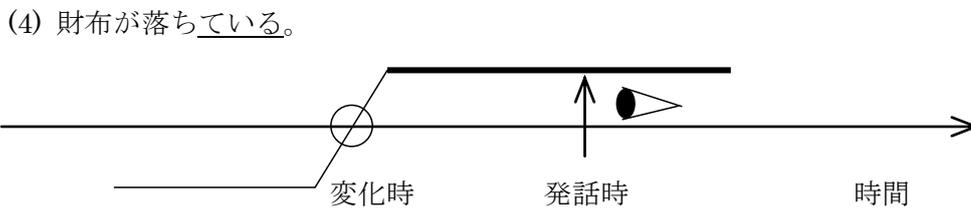
実際の使用上の重要性に基づくものではない。実際、これらの形式を学習者が産出しなければならぬ場面はほとんどないと言ってよい⁸。

野田編(2005)の特徴としては4技能それぞれに特化した文法を考えているという点も挙げられる。4技能は次のように2×2の変数からなるものであり、それぞれで必要とされる能力は異なるので、こうした考え方は基本的に妥当であると言える。

(3)

	音声	文字
理解	聞く	読む
産出	話す	書く

さらに、多様な学習者に対応できる文法ということから、母語別の文法ということも提唱されている。母語別の文法を考えるということはある意味で（少なくとも日本国内の日本語教育では）タブーとされてきたことであるが、しかし、例えば、中国語圏からの留学生は全体の7割以上を占めるわけであるから、この層に対する日本語教育ということももっと真剣に考えられてしかるべきである⁹。例えば、中国語話者に、結果残存のテイル形をタ形で代用する傾向が見られることは広く指摘されている（cf. 張 2001, 井上・生越・木村 2002, 崔 2009）。これは次のような図で説明できる。



(図1) 結果残存は変化のあとの時点に視点を置く

すなわち、この図で、日本語は原則として太字の部分捉えるのに対し、中国語は変化が存在したという事実（変化点の存在）のみを問題とするのである¹⁰。こうした問題は『み

味で日本語教育文法を考えるならば、文法シラバスの全面的な改定に向けて進まなければならない（cf. 小林 2005, 庵 2012）。

⁸ 例えば、居酒屋でバイトをしている学習者が客に「そこに座ってもいいです。」と言ったら問題が生じる可能性が高い（「てもいい」に対応する中国語の「可以」は同じ場面で使える）。一方、これらの形式は理解レベルのものとしては導入する意味がある。例えば、「～てはいけません」と言われたらどう反応すべきかということは知っておく必要がある。しかし、それはあくまで理解レベルの問題である（理解レベルと産出レベルの違いについては庵 2006 を参照）。この点を重視し、『にほんごこれだけ！2』（庵監修 2011）ではこれらを理解レベルの項目として扱っている。

⁹ こうした立場から研究を行っている研究会に「中国語話者のための日本語教育研究会」（日本語教育学会のテーマ研究会に登録済み）がある。

¹⁰ 日本語では変化点を見たときしかタ形を使えない。そのため、例えば、次の状況でタ形を使うと、自分でファスナーを壊したことになってしまう（黄・井上 2005）。

んな日本語』の各国語版のような「一律の文法」（井上 2005）からは見えてこない。

野田編(2005)は以上見てきたような点においてそれまでの日本語教育文法関連の記述と明らかに一線を画すものであり、日本語教育文法第2期の幕を開いたと言ってよい。

6. 日本語教育文法で求められるもの

ここでは第2期の日本語教育文法を推進していく上で必要なことについて述べる。

6.1 データベーストな議論を行う

日本語教育文法を単なるアジテーションで終わらせないためには、データベーストな議論を積み重ねていく必要がある。ここでは、推量の「でしょう」を例にこのことについて述べる (cf. 庵 2009b)。

現在の初級教科書では推量を表す形式として、「でしょう」と「と思います」がともに導入されている。しかし、両者には分布上の大きな差がある。

まず、「と思います」が「裸の」形でも使われるのに対し、「でしょう」が裸の形で使われることは極めてまれである (表1)。

(表1) 「でしょう」の推量用法と確認用法
(「男性のことば(職場編), 女性のことば(職場編)」)

(推量)	φ	ね	けど	よ	から・ので	か(ね)	その他	小計
でしょう	5	37	6	0	1	45	0	94
思います	74	5	21	12	20	1	5	138

(確認)	φ	ね	でしょ	小計	総計
でしょう	34	2	282	318	412
思います	-	-	-	-	-

そのまれな例が天気予報であるが、興味深いことに、初級の教科書の「でしょう」の例文はほとんどが天気に関するものである (『新文化初級日本語』は天気予報という課を設けているほどである)。このようなことが起こった背景には上述の体系主義の悪影響があると考えられる。すなわち、推量の形式は「だろう」であり、「だろう」が使えれば自動的に「でしょう」も使えると考えたわけである。しかし、「だろう」が使われるのは丁寧体基調ではない対話、または、書きことばであり、初級教科書が対象としている丁寧体

(7) (ズボンを買おうとしたところ、ファスナーに不都合があることに気づいた。そのことを店員に伝えようとして) すみません。このズボン、ファスナーが壊れています。

基調とする対話において「でしょう」が「だろう」と同じように振る舞うか否かは別途検討すべきである。実際、次のような対話やメール文で「でしょう」は使えない¹¹。

(5) 教師：田中君がどこにいるか、知らない？

学生：図書館 ??でしょう／だと思ひます。

(6) 推薦書については、「未開封のもの。推薦書の書式は自由ですが、指導教授の直筆の署名および捺印（またはサイン可）が必要です。」と奨学金の募集要項に書いてあります。たぶん、ワープロでもいい ??でしょう（／と思ひます）。

このような、実際の言語事実（この場合は誤用例）とデータに基づいた議論を行っていく必要がある¹²。

6.2 地域日本語教育との関係—「やさしい日本語」という発想—

次に考えたいのが地域日本語教育との関係である。現在日本では定住外国人の数が確実に増えており、その傾向は今後も続くものと予想される。この人たちもこれからの日本を支えていく人材である以上、その人たちの生活を日本社会として保証していく必要がある。このことを言語的に考えた際に出てくるのが「やさしい日本語」という考え方である¹³。

「やさしい日本語」¹⁴は次の3つの視点から捉えられる。

まずは、補償教育（山田 2002）の対象としての側面である。すなわち、定住外国人に対する初期日本語教育を公費で保証するとした場合のその具体的な内容について考えた場合のものである。ここで求められるのは、学習者が自らの意志を日本語を用いて不足なく伝えられることを保証することである¹⁵。

次に、地域日本語教育における初級という側面である。日本語教育を学校型と地域型に分けて考えた場合（尾崎 2004）、これまでの研究や教材はほとんど学校型のものであった。そして、その結果学校型の教材が地域型でも使われてきた。しかし、学校型における初級修了の目安である 300 時間の学習を、週 1 回 2 時間が標準である地域型でこなすためには 3 年かかるという算術的事実からしてもこのことの問題点は明らかである。この点と第一の点を満たすために、地域型日本語教育における初級（地域型初級）として Step1, 2 という形の文型リストが提案されている（cf. 庵 2009a）。

¹¹ (5)は筆者が実際に経験したことであるし、(6)も筆者が学生（日本語運用能力超級レベル）から実際に受け取ったメール文である。

¹² データベース的な日本語教育文法研究のケーススタディを集め、さらに、日本語教育文法研究のための方法論についても詳しく解説したものに森・庵編(2011)がある。

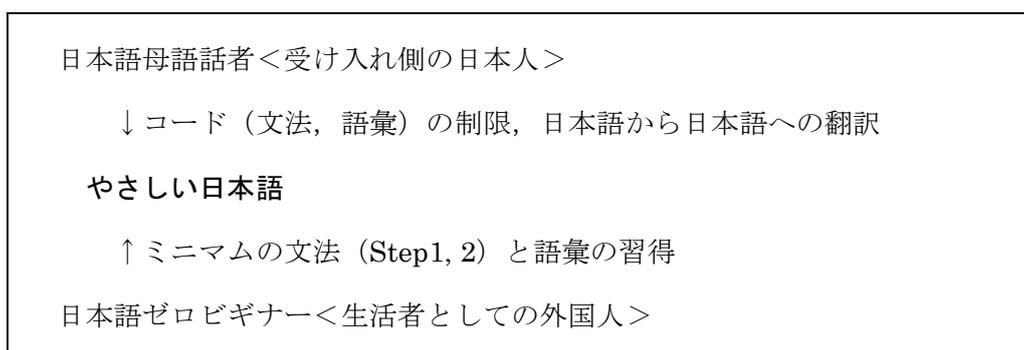
¹³ 「やさしい日本語」の理念については庵(2009a, 2011a)を参照されたい。

¹⁴ 「やさしい日本語」という用語が最初に使われたのは弘前大学の佐藤氏を中心とするグループによる、災害時の外国人に対する情報伝達に関する研究においてである。本稿の「やさしい日本語」はそうした災害時に特化したものではなく、広く平時における外国人に対する情報提供を目的としたものである。この2つの研究の違いについては庵・岩田・森(2011)を参照。

¹⁵ 「やさしい日本語」において産出面を重視すべきである点については伊(2009)も参照。

ここでは、「一機能一形式」の原則が採用されている。例えば、条件を表す形式としては「たら」だけを扱い、「と」「ば」「なら」は扱っていない¹⁶。

最後は、地域社会における共通言語としての側面である。これまでの日本社会は外国人に対して一方的に日本語習得を求め、それができた人のみを受け入れてきた。日本語教育もそうした枠組みを認め、学習者をいかに **native-like** にするかを目標としてきた。しかし、これは対等な立場に立つ市民の交流としては不適切なものである。これからの地域社会では次のような関係性が求められる。



（図2）「やさしい日本語」が目指す社会

すなわち、学習者に最低限の日本語習得を求める一方、日本語母語話者も自らの発話を学習者に理解可能な形に言い換える日日翻訳の技術を学ぶ。そして、そこに地域社会における共通言語としての「やさしい日本語」が成立するのである¹⁷。

6.3 文法シラバスの解体

5 で述べたように、これまでの日本語教育に関する議論では、既存の文法シラバスの改編は議論の対象とされてこなかった。その結果、「**いわゆる初級文法**」（小林 2002 傍点原文）が当然のものとして存在し、「文法は初級で終わり」という枠組みが維持されている（cf. 小林 2009）。確かに、現在の文法シラバスが作られた当時は中級の教材がほとんどなく¹⁸、「文法」（シンタクスに関わるもの）を初級で終わらせて、中級以降は生教材を扱うというやり方が採られたのもやむを得なかったと言える。

しかし、学習者の学習目的が多様化し、6.2 で見た定住外国人の多くのように、そもそも到達目標が初級修了から中級程度である人なども増えてきた。また、現在の文法シラ

¹⁶ この他、現行の初級シラバスには含まれるが Step1, 2 には含まれないものがいくつかある。これについて詳しくは庵(2009a)を参照されたい。

¹⁷ 『にほんごこれだけ！1, 2』（庵監修 2010, 2011）はこうした双方向の学びを可能にする教材として開発されたものである。

¹⁸ 国立国語研究所の蔵書目録で検索した結果、1960年～1979年までの20年間に市販された中級の総合教科書は2冊だけだったのに対し、1980年～1999年までの20年間には少なくとも13冊の中級総合教科書が市販されている。

バスの対象である学校型日本語教育について考えても、現在のシラバスは、産出という側面から見ると、非効率的であり、かつ、不十分である。

非効率的であるという点について言えば、学習者の発話を集めた KY コーパスを分析した山内(2009)が KY コーパスの中の中級レベルの学習者の発話に現れた形態素として挙げているのは次の通りである。

- (7) 大部分の格助詞（「へ」を除く）；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

ここには「と、ば、なら」や受身、使役などは現れていない。山内の研究は上述の庵(2009a)とは出発点は全く異なるものであるが、両者の結果は基本的に重なる。このことは、産出という側面から見た場合に「初級」で扱うべきものは基本的に現行のものよりずっと少なくてもよいということを強く示唆している。

現行の文法シラバスは一方で不十分な側面を持っている。例えば、現行のシラバスでは 1 つの形式は原則として一度しか取り上げられない。例えば、受身は初級で取り上げられるものの中級以降で取り上げられることはほとんどない。しかし、これにはいくつかの問題点がある (cf. 庵 2012)。

第一の問題点は、実際の発話における頻度から見る限り、直接受身以外の受身を初級で扱う必要はないということである。次のものは現在利用可能な最も大きな会話コーパスである、『男性のことば（職場編）』『女性のことば（職場編）』と「名大会話コーパス」に出現した受身の全用例を整理したものであるが、これを見ても、話しことばにおいては大部分が直接受身であることがわかる。

(表 2) 会話コーパスにおける受身

	『職場のことば』	『名大会話コーパス』
直接受身	261 (99.6%)	2,225 (97.4%)
中間的な受身	0	27 (1.18%)
間接受身	1 (0.38%)	32 (1.40%)
受身計	262 (100%)	2,284 (100%)
動作主明示型	25 (9.54%)	64 (2.80%)
全形態素数	193,415	1,134,096

第二の問題点は、受身を初級でしか扱わないことで、受身を産出する上で重要な情報が

教えられずに終わる危険性が高いということである。

日本語の受身（以下、直接受身のみを対象とする）を正しく産出するためには、少なくとも次の2点を理解している必要がある。

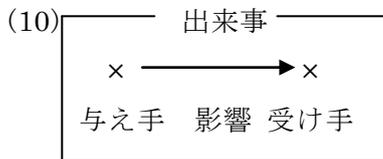
(8) a. 視点の置かれやすさの階層

b. テキストにおいて（話者中心に）視点を統一すること

(8) a は次のようなことである。日本語では次のような視点の置かれやすさの階層が存在する（cf. 久野 1978）。

(9) 私 > 私の～ > 第三者 > もの

そして、次のような他動詞の基本的な意味関係において、影響の受け手が影響の与え手よりも(9)の階層で左側にあるときには受身を使った方が自然になる。



このことから次の各文の文法性の違いが説明できる。

(11) a. 太郎が私を殴った。

b. 私は太郎に殴られた。

(12) a. 私は太郎に殴られた。

b. ??太郎は私に殴られた。¹⁹

こうした視点制約は日本語には見られるが、どの言語にも存在するわけではない。例えば、中国語にはこの制約はなく、(12) b に対応する中国語の文は完全に文法的である（cf. 張 1995, 2001）。

また、中国語話者や韓国語話者には(13) b を回避して(13) a を使う傾向が見られるが、これもこの階層から説明できる現象である。

(13) a. 社長が私を叱った。

b. 私は社長に叱られた。

一方、(8) b は次のようなことである。例えば、次の文章では途中で動作主が切り替わっている。この場合、動作主が変わるのに合わせて文の主語を切り替えることも文法的には可能であるが、日本語はそうした表現を好まない²⁰。

(14) 日本（世界ランク 40 位）—オランダ（同 3 位）が当地であり、日本は 0—3 で敗れた。日本は開始早々、好機を[作り]、守備でも素早いプレスをかけて球を[奪]

¹⁹ 次のように引用文の中に埋め込めば適格になる。

(i) 太郎は私に殴られたと言っている。

²⁰ 一方、中国語ではこうした場合には動作主が変わるごとに主語を切り替える方が自然であるという（劉時珍氏（個人談）の指摘による）。

う)など互角の出来。後半に入ると運動量が落ち始め、同 20 分過ぎにファンペルシー、スナイダーと立て続けにゴールを奪われ、同 40 分過ぎにも右サイドを崩され失点した。日本は9日にはオランダ・ユトレヒトでガーナ(同 32 位)と戦う。 □ は能動形、___ は受動形 (朝日新聞朝刊 2009.9.6)

このことは日本語で文章を書く上で重要な情報であるが、筆者が調査した中級の総合教科書でこのことを取り上げたものはなかった²¹。

以上のような点で、現行の文法シラバスは受身について不十分なものであると言える²²。今後はこうした議論をそれぞれの文法形式について行い、最終的には、より効率的な教育、コミュニケーション能力の養成といった目的のために、現在の文法シラバスの全面的改訂を行う必要がある²³。

7. 日本語教育文法の展開—日本語教育文法の担い手は誰か—

以上見てきたように、日本語教育文法は極めて新しい分野であり、今後の研究の方向性を完全に予想することはできない。しかし、少なくとも、今後の研究において必要とすべき観点のいくつかについては本稿で述べた。本稿の最後に、日本語教育文法の担い手ということについて述べておきたい。

日本語教育文法も文法研究の一種であるから、研究対象を具体的に設定しなければならない。その際、一つの重要な切り口は学習者の実際のデータに当たることである。もちろん、このことを学習者コーパスを用いて行うことも可能であるし、そうしたやり方の有効性は山内(2009)などで示されている。しかし、コーパスだけで問題発見ができるとは限らない。むしろ、事前に問題意識を持って、コーパスを利用するというあり方が現実的である。こうしたコーパスベースなやり方を採る場合、事前に問題意識が持てるかが重要になる²⁴。そして、その場合、有利な立場にあるのが非母語話者である。なぜなら、非母語話者は自分がたどってきた道を思い出したり、周りの学習者の発話を観察したりすることでそうした問題意識にたどり着ける可能性が高いのに対し、母語話者にはそうしたことは相対的に困難であるからである²⁵。

また、母語話者の中では日本語教師も日本語教育文法の担い手となり得る潜在的可能性を秘めている。日本語教育の現場には日本語教育文法の種は無数に落ちており、それを拾

²¹ 日本語母語話者向けの文章表現の本である石黒(2005)にはこの点の詳しい言及がある。

²² 使役に関する問題点については庵(2012)を参照されたい。

²³ 本稿脱稿後、砂川(2012)を見る機会を得た。同論文では日本語教育文法に関する現状と課題が氏独自の優れたバランス感覚で記述されている。野田(2005)の主張に対する相対的評価を行っている点も大いに参考になる(この点については、菊地他(2005)、増田(2005)なども参照)。

²⁴ 上述した庵(2009b)はこうしたコーパスベースな方法の例である。これに対して、事前に先入観を持たずにデータを分析し、そこから傾向性を読み取るというコーパス・ドライブンな方法もある。こちらの例としては中俣(2011)を参照されたい。

²⁵ この点については白川(2002)およびその解説である庵(2002)を参照されたい。

い上げて分析することによって、日本語教育文法の論文を書ける可能性がある。例えば、自らの授業を録画して、そこで起こった問題とその解決策を分析してみるのもいいだろう。

日本語教育文法はこれから発展していく分野である。そして、そのためには多くの人がこの分野に参入してくれることが必要である。本稿の内容が少しでもその役に立てれば望外の幸せである。

参考文献

- イ・ヨンスク(2009)「外国人が能動的に生きるための日本語教育」『AJALT』32, 国際日本語普及協会
- 庵 功雄(2002)「書評 白川博之「外国人のための実用日本語文法」」『一橋大学留学センター紀要』5, 一橋大学
- 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—日本語教育文法の視点から—」『日本語教育』142
- 庵 功雄(2011a)「「やさしい日本語」の理念と内容」庵 功雄編(2011)所収
- 庵 功雄(2011b)「日本語記述文法と日本語教育文法」森 篤嗣・庵 功雄編(2011)所収
- 庵 功雄(2012)「文法シラバス改訂のための一試案—ボイスの場合—」『日本語／日本語教育研究』3, ココ出版
- 庵 功雄編(2011)「「やさしい日本語」研究の展開」(<http://hdl.handle.net/10086/19320>)
- 庵 功雄監修(2010, 2011)『にほんごこれだけ! 1, 2』ココ出版
- 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・自然研究』5, 一橋大学
- 庵 功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 庵 功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘(2001)『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 石黒 圭(2005)『よくわかる文章表現の技術Ⅲ 文法編』明治書院
- 井上史雄(2011)「命取りの命令形」『日本語学』30-10, 明治書院
- 井上 優(2005)「学習者の母語を考慮した日本語教育文法」野田尚史編(2005)所収
- 井上 優・生越直樹・木村英樹(2002)「テンス・アスペクトの比較対照—日本語・朝鮮語・中国語—」生越直樹編『シリーズ言語科学4: 対照言語学』東京大学出版会
- 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

- 菊地康人・増田真理子・前原かおる・本郷智子・大関浩美(2005)「現場から発信する「もうひとつの日本語教育文法」—日本語教師だからこそ見えること・できること—」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 久野 暉(1978)『談話の文法』大修館書店
- グループ・ジャマシイ(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 黄 麗華・井上 優(2005)「対照研究と日本語教育」松岡 弘・五味政信編『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク
- 小林ミナ(2002)「日本語教育における教育文法」『日本語文法』2-1
- 小林ミナ(2005)「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」野田尚史編(2005)所収
- 小林ミナ(2009)「基本的な文法項目とは何か」小林ミナ・日比谷潤子編『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻文法』凡人社
- 崔 亜珍(2009)「SRE 理論の観点から見た日本語テンス・アスペクトの習得研究—中国人日本語学習者を対象に—」『日本語教育』142
- 白川博之(2002)「外国人のための実用日本語文法」『月刊言語』31-4, 大修館書店
- 白川博之(2005)「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」野田尚史編(2005)所収
- 砂川有里子(2012)「文法教育の多様化に向けて—文法シラバス再構築の必要性—」『日本語教育文法シンポジウム予稿集』北京大学
- 張 麟声(1995)「能動文受動文選択に見られる一人称の振舞い方について」『日本学報』14, 大阪大学
- 張 麟声(2001)『日本語教育のための誤用分析』スリーエーネットワーク
- 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- 中俣尚己(2011)「コーパス・ドライブン・アプローチによる日本語教育文法研究」森 篤嗣・庵 功雄編(2011)所収
- 野田尚史(2000)「日本語学習者の「は」と「が」の習得」『日本語文法学会第1回大会 設立記念フォーラム』
- 野田尚史(2005)「コミュニケーションのための日本語教育文法」野田尚史編(2005)所収
- 野田尚史(2011)「新日本語学者列伝 寺村秀夫」『日本語学』30-10, 明治書院
- 野田尚史編(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 増田真理子(2005)「教室の文型学習と運用力をつなぐもの—「機能ラベル」と「固定イメージ」に縛られない学習—「～たほうがいい」「～てみる」を例に—」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 森 篤嗣・庵 功雄編(2011)『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房
- 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
- Alfonso, A.(1966) *Japanese language patterns : a structural approach*. Sophia University