

# 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<sup>(1)</sup>

庵 功雄

## 1. はじめに

日本で生活する外国人の数は年々増加している<sup>(2)</sup>。この人たちの日本語との関わり方は多様なものとなってきている。確実に言えることは、日本語教育の対象がこれまでの留学生・就学生を対象とする「学校型」の教育だけでなく、地域社会で生活する生活者としての外国人を対象とする「地域型」のものにまで拡大されなければならないということである<sup>(3)</sup>。こうした問題意識のもと、本稿では地域型日本語教育を考えるための視座として文法シラバスを取り上げ、日本語教育文法という観点から考察を加えることにしたい。

## 2. 「やさしい日本語」について

日本は国連の国際人権規約（「人権に関する国際規約」）を批准し、外国人との共生社会を選択している。同条約では、締約国は、国内に居住する全人口について「教育が、全てのものに対し、自由な社会に効果的に参加すること…を可能にすべきことに同意する」などといった同条約の規約が遵守されるよう施策を行うことが要請されている（cf. 山田 2008）。

しかし、現在の日本社会はそのようにはなっていない。言語の問題に限定しても、多言語化とはほど遠い現状にある。従って、多言語化が理想であることを認識しつつも、現状では日本語を用いてコミュニケーションすることが必要であることは確かである。

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なる日本語は必ずしも『日本人』の日本語そのものではない。少なくとも、『日本人』の日本語に至る中間段階のステップが必要である。このステップは多段階的なものであるが、これを本稿では「やさしい日本語」と称することにしたい。

このように、「やさしい日本語」は多言語化していない現在の日本社会において生活者としての外国人が被る不利益をできるだけ軽減するために策定されるべきものであり、本稿の目的はそうした「やさしい日本語」のあるべき形態について日本語教育文法の知見を踏まえて私見を述べることにある。

### 3. 先行研究

「やさしい日本語」に関連する先行研究は次の3つに大別できる。

- (1) a. 簡約日本語
- b. 災害時の外国人用日本語
- c. フォリナー・トーク

このうち、本稿では (1) a についてのみ述べ、(1) b, c については別稿で述べることとする (なお、概略的記述は庵 2008 にあるので参照されたい)。

#### 3-1. 簡約日本語

「やさしい日本語」に関する先行研究で最も重要なものは野元菊雄氏の「簡約日本語」である。

簡約日本語は「日本語の難しい点を取り払い、エッセンスによる日本語を作り」、そこから学習がはじめられるようにしたものである（野元 1990）。

「やさしい日本語」は簡約日本語と同様の発想で作られている。各ステップが完結体をなしている（野元・川又・義本 1991）という点も類似している。すなわち、「やさしい日本語」においても Step1 は Step1 のレベルで自己完結しており、そのレベルで何とか意思疎通できることを目指している。そして、Step2 は Step1 を承け、より多くの発話ができることを目的としている。

簡約日本語は発表当時激しい批判にさらされた。その中には（日本語に習熟した）外国人からの批判も含まれていた。ただし、これは必ずしも的を射ていたとは言えない<sup>(4)</sup>。

簡約日本語が構想された 1980 年代に比べ、現在は「外国人と日本語でコミュニケーションする」必要性が高まっている<sup>(5)</sup>。そうした現状を踏まえて考えると、簡約日本語は優れた構想であったと評価できる。注 4 で触れた田中（1989）も簡約日本語の基本精神は評価している。しかし、その上で次のようにも指摘していることにも注意する必要がある。

(2) しかし、[簡約日本語に関する] 問題は、純正日本語をそのままにしておいて、二流の予備日本語を作るところにあり、方言がすでにそう扱われているように、そのことばを話すだけで話し手は烙印を押されるという、日本の社会言語学的状況を考えに入れていないという点で、この構想は批判を免れないであろう。「二流」とは、言語自体にかかわるものではなく、社会がそう見なすということにほかならない。

（田中 1989: 24）

田中（1989）のこの批判はそのまま「やさしい日本語」についても当てはまる。こうした批判に答えるためには、「やさしい日本語」に賛同する勢力を地域の日本語教室や、外国人と交流する地域のボランティア組織の

草の根の中から増やしていく必要がある。

すなわち、草の根の異文化交流の手段として日本語が使われる過程で日本人側がより「通じやすい」表現を工夫するようになり、それが一種の中間言語としての「やさしい日本語」を形成する（本稿の目的はこのように多様な形で存在し得る「やさしい日本語」に一つの枠を与えることにある）。そうした「やさしい日本語」が普及していくことによって、「やさしい日本語」は「二流の」言語の地位を脱することができるようになる、と考えるのである<sup>(6)</sup>。

なお、この点については山田（2002）の「社会教育」としての「社会の变革を目指した相互学習」という概念が参考になる。そこでは「外国人」の多くも「日本人」も互いに媒介語としての日本語コミュニケーション能力が求められるが、そこで必要とされるのは『日本人』の日本語」ではないとされている（山田 2002: 125）。

#### 4. 地域日本語教育と「やさしい日本語」

本節では地域日本語教育と「やさしい日本語」の関係について述べる。

##### 4-1. 「やさしい日本語」の本質

前述のように、「やさしい日本語」は補償教育の側面を強く持つ。山田（2002）が述べているように、こうした補償教育は（少なくとも初期の一定期間において）公的機関において専門家によって行われる必要がある。しかし、この部分はボランティアによって担われているのが現状である。補償教育に関する本稿の立場は、山田（2002）と同じで、現状がよいとは考えていないが、現実問題として地域の日本語教育の現状を座視することもできないと考える。その立場から、日本語教育の専門家ではないボランティアが主体となっても運営可能な教材を開発することを目指す必要がある。これが「やさしい日本語」の本質である。

## 4-2. ボランティア教室の特徴と「やさしい日本語」

ボランティア教室にはいくつか特徴がある。まず、ボランティアは日本語教育の専門家ではない（ことが多い）ということがある。また、時間的、空間的制約もある。

こうした点を踏まえ、尾崎（2004）は「学校型日本語教育」と「地域型日本語教育」を分けて考えることを提案している。その上で、地域型においては次の3つの原則を持った活動をすべきであると提言している。

- (3) a. 日本語習得の原則（活動の結果日本語習得が促進される）
- b. 相互学習の原則（ボランティア側も何かを学べる）
- c. 無条件参加の原則（誰でも参加できる）

この原則に沿った活動の中で最も有力なものは「おしゃべり」であろう（cf. 沢田他 2006）。「やさしい日本語」の実現形である「にほんごこれだけ！」においてもこの方針に従い、「話題シラバス」を用いた「おしゃべり」を用いている（cf. 岩田他 2008: 148-150）。

## 5. 文法シラバス

ここでは「やさしい日本語」における Step1, Step2 の文法項目を示す。

### 5-1. Step1 の文法項目とその特徴

まず、ゼロビギナーを対象とする Step1 の文法項目を掲げる（紙幅の関係で例文は省略している）。

Step1 の文法項目は全て産出レベルである（産出レベルと理解レベルについては庵 2006 参照）。このレベルの特徴は形態論（活用）がないことである。従って、「～てください、～ています」などは産出レベルでは取り扱わない（「住んでいます」など活動上必要なものはかたまり（chunk）として導入する）<sup>(7)</sup>。

## STEP1 文法項目

名詞文 形容詞文 動詞文	～は…です      ～は…でした／かったです      ～は…ですか ～は…ます      ～は…ました ～は…じゃないです／…くないです      ～は…じゃなかったです／…くな ったです ～は…ません／…ませんでした 〈応答〉王さんは主婦ですか？ はい、そうです。      いいえ、違います。 〈応答〉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（準体助詞）    ～の（昨日の洗濯をしました） ～に（時間）    ～に（行き先）    ～に（場所）    ◎「住んでいます」はかたまり として導入 ～で（場所）    ～で（手段）    ◎「歩いて」はかたまりとして導入 ～から／～まで（時間）    ～が（目的語の「が」）    ～と（並列助詞） ～も
疑問詞	だれ    何    何〇（何時、何年、何歳、何個）    どこ いつ    どれ・どっち    どう
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）
ボイス	バナナを食べたいです。（願望）
モダリティ	たぶん～です／～ます
接続詞	A. それから、B. A. それで、B. A. そのとき、B.
その他	数字、曜日 弟がいます。（所有動詞「いる」）

### 5-2. Step2 の文法項目

Step1 の活動を終えた学習者が次に学ぶものとして想定されているのが Step2 レベルである。まず、その文法項目を掲げる<sup>(8)</sup>。

このステップでは理解レベルのものも含まれるようになる（例えば、学習者が「～たほうがいいです」という文を「産出」できる必要はなく、「～たほうがいいですよ」と言われたときにその文の意味がわかれば十分である）。また、形態論（活用）も含まれる。それに伴い、表現の精密化ということも起こる。例えば、認識的モダリティ（「概言」。寺村 1984）を表す方略は Step1 では「たぶん」の付加（形態は丁寧形のまま）であるが、Step2 では「普通形（plain form）＋と思います」が使われる（ただし、「と思う」と「ようだ」の違いなどは扱わない）。これは Step2 をそれ

## STEP2 レベル文法項目

産出レベル	
形態論	～て (テ形)    ～た (タ形) 辞書形        ～ない (ナイ形)
助詞	飛行機で東京から大阪まで帰ります。(から, まで: 場所)
形式名詞	こと*    もの*
文型	～は…ことです ～たり～たりします
ボイス	～ことができます ～く／～に／～ようになります
アスペクト	～ています (まだ) ～ていません ～たことがあります
モダリティ (認識)	～と思います
モダリティ (対人)	～てください・～ないください (依頼) ～てもいいですか (許可求め) ～たいんですが (願望, 許可求め)
複文・接続詞	～て (「図書館に行って, 本を借ります。」) ～てから (継起)    ～とき (時間) ～たら (条件) ～けど (逆接, 前置き) / ～. しかし, ～ので (理由) / ～. なので, ～ために / ～ように / ～ための (目的)
その他	～んです どうして…んですか?    ～からです.
理解レベル	
モダリティ (対人)	～てもいいです (許可)    ～てはいけません (禁止) ～ましょう (勧誘)        ～たほうがいいです (当為) ～なさい (命令)
その他	昨日買った本 (はこれです.) (名詞修飾) 田中さんが来るか (どうか) (教えてください.) (名詞化)*

以降のステップにつなげるためのものであり、「やさしい日本語」を単なる「サバイバルジャパニーズ」から区別する要素である。

なお、Step2 まででは「1 機能 1 形式」を原則としている。そのため例えば、「推量」を表す形式としては「～と思います」のみを採用し、「～でしょう」は採用しない<sup>(9)</sup>。

## 6. 日本語教育文法の観点から見た Step1, Step2

本稿では「初級」を Step2 までと考えている。そして、それだけで日常生活に必要な文法能力が満たされていると考えたい。このことは後述するように、外国人への言語サービスで用いられる「平易な日本語」（河原 2007）として（基本的に）Step2 までのレベルのものを当てたいという主張につながる。本節では Step2 までの文法項目で「初級」がカバーできるということを日本語教育文法の観点から位置づけることにしたい<sup>(10)</sup>。

### 6-1. 「初級」を軽くする

よく知られているように、同じく「初級」と言っても、尾崎（2004）の言う「学校型」と「地域型」ではかけられる時間が全く異なる（もちろん、教えるのがプロか否かということも大きい）。この点だけを取っても、同じ内容を扱うことが無理であることがわかる。ここではどうすれば「初級」を適切に「軽く」できるかについて考える。

「初級」を「軽く」するには項目を間引く必要がある。その際、「不自然な」日本語になることは避けなければならない<sup>(11)</sup>。例えば、普通形を導入せず、(4) を許容するという立場は（共感する点はあるが）本稿では採らない。

(4) 明日は雨が降りますと思います。

それは「やさしい日本語」を持続可能な学習システムと考えているからである。つまり、今後生活者としての外国人が増えるにつれて、地域型日本語教育の場からも上級まで進んでいく人が現れるということを想定し、また、地域型から学校型へ編入することも可能であるように保障するということが視野に入れているのである。実際、読み書きということを考えれば、必要以上にやさしくすることには弊害があると考えられる<sup>(12)</sup>。

以下、3つの項目について述べることにする。

## 1) 動詞の自他

最初は動詞の自他（自他の対応）である。「やさしい日本語」では動詞の自他は（Step2までの）文法項目に含めない。その理由はこれを含めることのメリットよりデメリットの方が多いと判断されるからである。

動詞の自他は初級教科書で必ず出てくる。この現象は文法論的には興味深いものである（動詞の自他に関する研究の概観については須賀・早津編1995を参照）。しかし、初級教科書の範囲内でこの現象を知らないと困るのは結果残存の「～ている」と「～である」の違いぐらいではなからうか。だとすれば、自他の対応を持つ動詞を意図的に集めて集中的に学ばせることに時間を費やすより、他の項目の産出に時間を取った方がよいと言えるだろう。

## 2) 授受動詞

2つ目は授受動詞である。授受動詞は「やる、あげる、くれる、もらう、さしあげる、くださる、いただく」の7つであるが、「さしあげる」以下の敬語形を敬語は扱わないということで問題外とし、「やる」は産出レベルで不要である（実際、若年層を中心に「やる」の使用域は狭まっている）と考えると、必要なのは「あげる、くれる、もらう」の3語ということになる。

このうち、本稿では「くれる」を導入する必要はないと考える<sup>(13)</sup>。その理由は次の通りである。

「あげる」と「もらう」は語彙的ボイスの関係にある（cf. 庵2001）。従って、次頁の(5)のような図で示されるような関係を示せば理解は容易であろう（ものの与え手に注目するときは「あげる」、受け手に注目するときは「もらう」が使われる）。そして、この説明は後に受身を説明するときにも使える。

一方、「くれる」は説明が非常に困難である。そして、「くれる」がなくても意思疎通にはほとんど影響がないのである。実際、「くれる」を導入



しないと (6) のような誤用が現れることが予想されるが、このような誤用を防ぐために大仕掛けをして「くれる」を導入しても依然として（少なくとも一定期間）(6) のような誤用は続くのである（これは「くれる」が他言語から見て有標な形式であることから来る必然的なものである）。

(6) \*田中さんが私にりんごをあげました。

そうであるとすれば、Step2 までのレベル（「初級」）では「あげる」と「もらう」を「語彙的に」導入するだけで十分であろう<sup>(14)</sup>。

### 3) 受身

受身は現行の初級教科書の最後で扱われることが多い。従って、「初級」から切り離してもそれほど大きな問題ではないとも考えられるが、ここでは明示的に Step2 までのレベルから切り離しておく。その理由は（直接）受動文は能動文と知的意味が同じであり、「ミニマムの文法」とも言うべき Step2 までのレベルでこれを導入する必要はないということである<sup>(15)</sup>。同様に、受身より複雑な形式である使役や敬語も「初級」には含まれない。

## 7. 実践例

ここではこれまでの議論の内容の実地への応用の一例として、Step1, Step2 の文法項目を用いて、与えられた文章を書き直すという作業を試みたい。

用いるのは野田・森口（2003）で取りあげられている文章（「東京ひらがな新聞」に載せる記事）である（ここで下線部の表現は Step3 レベルのものである。なお、「東京ひらがな新聞」の記事は総ルビになるとされているがここではルビは省略した）。以下では、表現に関わる書き換えが行われている部分を囲み文字で表した。一方、単語レベルの書き換えにつ

いては全て示してはいない。

〈原文〉いつ起きてもおかしくない首都圏を襲う地震に備える

〈書き直し案〉東京などで地震が起きるかもしれないので、地震のときのための準備をしてください

〈ポイント〉丁寧体を用いる。名詞修飾を避け、文で表現する。

〈原文〉現在の地震学ではある地域に起きる地震の直前予知を行うことは出来ないとされているが、長期的にどの地域でどのような地震が発生するかはかなり正確に予測出来るようになってきた。

〈書き直し案〉今の地震についての研究ではどこで地震が起こるかを地震が起こるすぐ前に知ることはできません。しかし、どこでどのような地震が起こるかは前より正確にわかっています。

〈ポイント〉判断留保（責任回避）のための受身は使わず、断定的に述べる。

〈原文〉関東地方でいつ起きてもおかしくないとされるのは東海地震と首都直下型地震であるが、両者は相前後して起こる可能性が高く、首都東京をはじめとする人口密集地に甚大な被害をもたらすことが危惧されている。

〈書き直し案〉関東地方では東海地震（東海地方で起こる大きい地震）と首都直下型地震（東京や東京のすぐ近くで起こる大きい地震）がすぐ起こるかもしれません。この2つの地震はほとんど同時に起きるにちがいない。

ありません。東京などのたくさんの方が住んでいるところで被害が出る  
ことが心配です。

〈ポイント〉「おかしくない」は意味を取って言い換える。「人口密集地」  
「甚大な」「危惧」なども平易な語で言い換える。

〈原文〉対象地域の住民は家具に転倒防止器具等によって転倒しないよう  
な措置を講じる。定期的に非常持ち出し品のチェックと補充を行う等。普  
段から地震に対する様々な備えを行う必要がある。地震直後に必要になる  
水や保存食はもちろんのこと、給水車から給水を受けるためのポリタンク  
等も事前に購入しておきたい。

〈書き直し案〉関東地方に住んでいる人は次のことをしてください。

① 家具が倒れないように固定する

② 地震のときに持って行くものを袋に入れて、いつも何かたりない  
ものがないかを調べる

地震のすぐあとのための水や食べ物はとても大事です。水をもらうとき  
のためのポリタンク（水を入れるもの）も買ってください。

〈ポイント〉わかりやすいように原文の意味を取って箇条書きにした。

こうした言い換えのマニュアル化は今後の重要な作業である（cf. 佐藤  
2004, 今西 2007）。その上で、将来的には外国人向けの公的文書（e.g. 小  
学校における担任から保護者へのお知らせや地方自治体の広報）を Step2  
（及び、それに続く Step3 の一部の）レベルまでの文法項目で書くことを  
提言していきたい。なお、本稿では文字（漢字）及び語彙については扱え  
なかった<sup>(16)</sup>。今後はこれらの研究との交流を図っていきたい。

## 8. まとめ

本稿では「やさしい日本語」について論じた。「やさしい日本語」は多言語化していない現在の日本において外国人が不利益を被る度合いを減らすためのものである。「やさしい日本語」はボランティア教授者によって実践されることを念頭に、教えやすく、学びやすいものとするを重視した。一方で、「サバイバルジャパニーズ」ではなく、より上位のステップに繋がっていくものとなるように設計した<sup>(17)(18)</sup>。今後の課題としては、Step2 レベルの教材の開発、より上位のステップの設計などが挙げられる。

### 註

- (1) 本稿は庵(2008)の内容を加筆・修正したものである。研究会当日その他の場においてコメントをくださった方々に感謝申し上げる。
- (2) 2007年末現在の外国人登録者数は約215万人である(法務省調べによる)。
- (3) 「学校型」「地域型」は尾崎(2004)による。両者の区別については後述する。
- (4) この点については田中(1989: 25)の次の指摘を参照されたい。
  - (ア) かれらは、もちろん讃嘆すべき努力をもってであるが、普通の外国人にとっては、目のくらむような文字体系を身につけた、いわば日本語について特権的な持てる階級の人たちである。かれらにとっては、日本語が、その修得に手間のかかるしろものそのままである方が、かれらの特権的な地位を一層安全にしてくれるから都合がいいのである。こういうガイジンたちの意見を引用して、日本語を現状のまま保持せよと主張するのは根本的な誤りである。なお、このように述べたからと言って、native-like を目指す学習の存在を否定しているわけではない。ただ、これまでの日本語教育では暗黙のうちに、native-like になることだけが言語習得の目標であるとされてきたことに対しては地域日本語教育の観点から再考の余地があると主張したい。
- (5) もちろん、この他に「外国人と外国語でコミュニケーションする」(日本人側の多言語化)という選択肢も想定されるべきである(荒川英則氏 p. c.) が、上述のように、現在の日本社会においてはこのことの実現可能性は低いため、次善策として、「やさしい日本語」を用いることになるので

ある。

- (6) こうした考え方は夢想的に聞こえるかもしれないが、田中（1989）において「二流の」言語とされている「方言」が「共通語」では埋められない機能を果たす存在として認知されつつあることから考えても（cf. 陣内2007）、この考え方は決して夢物語ではないと思われる。
- (7) Step1 レベルの文法項目を使った活動について詳しくは松田・佐野（2008）を参照されたい。
- (8) 表中「\*」をつけたものは庵（2008）に含まれていないものである。
- (9) この理由はいくつか考えられるが、最も重要なのは「でしよう」の推量用法が実際の話しことばでは非常に少ないということである。現代日本語研究会編（2002）収録の職場のことばのファイル（男性、女性）で検索したところ、「でしよう」が推量で使われていると見られるものが38例であるのに対し、非推量（確認要求など）で使われていると見られるもの（「でしょ」「でしようか」の形を含む）は380例である。ちなみに、「と思えます」は111例である。このように、話しことば（対話）では「でしよう」の基本的用法は推量であるとは言えない（この点については田部井（1990）にも指摘がある）。
- (10) 日本語教育文法に関する論者の考え方は白川（2002, 2005）に近い。なお、本節の内容については白川（2005）の内容に示唆を受けていることを断っておく。
- (11) 例えば、簡約日本語ではイ形容詞の過去形として「～いでした」という形を認めているが、「やさしい日本語」ではそうした方略は採らない。
- (12) 注意すべきことはこのように述べたからと言って、全ての人が同じように学ぶ必要があるということを主張しているわけではないということである。各ステップはそれぞれ完結したものであり、その中で自己充足している。地域型日本語教育ではそれ以上学習が続けられなくなるのが常に想定されるので、そのステップまでで一定の意思疎通が図れるということを考える必要がある。
- (13) 便宜上「導入」という言い方をするが、Step2 までのレベルでは文型ドリルのような活動は行わないことを想定している。
- (14) 繰り返しになるが、Step2 までで導入しないということは最後まで導入しないということではない。授受表現は「日本語らしい表現」の重要な部分を握るものであり、より上位のステップでは導入することになる。ここで

言いたいのは導入の順序を産出を重視したものにすべきであるということである。

- (15) 受身を導入しない理由の1つに「初級」で導入しても定着しないということがある。例えば、OPIデータに基づく山内（2005）の分析によれば、受身形が発話に出てくるのは上級からである。
- (16) 文字に関して直ちに行くべきことは公の掲示や外国人向けの文書を総ルビにすることである。
- (17) このように、Step2までのレベルはこれで終わりということを必ずしも意図していない。ただし、生活者の実態から考えるとこのレベルで終わる人も相当数に上がることが予想される。その人たちの日本語には、例えば、（産出レベルのものとしては）受身や補助動詞で使われる授受動詞が存在しない。そのため、（イ）のような文が現れることが予想される。  
（イ）林さんが昨日私にその本を貸しました。（cf. 貸してくれました）  
このとき日本社会のホストである日本語母語話者にはこうした日本語への理解を持つことが必要とされるようになる（3-1の後半の議論も参照）。
- (18) 注（17）に挙げたように、Step2は必ずしも最終ステップではない。しかし、これが日常生活で情報の送受信をする上でも、より高次のステップに進む上でも「ミニマムの文法」であるということも事実である。その点を強調し、今後、初期日本語学習の公的保障（山田2008）について考える際にはこのレベルまでは専門家が教えるべきであると主張することが望ましいと考える。そのためにもこのレベルまでで必要なことを今後さらに検討していくことが必要である。

#### 引用文献

- 庵 功雄（2001）『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク
- （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
- （2008）「『やさしい日本語』をめぐる」『多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会予稿集』
- 今西利之（2007）「フォリナー・ライティングの具体例とその分析」『熊本大学留学生センター紀要』10、熊本大学
- 岩田一成・中西久実子・庵 功雄・松田真希子・佐野香織（2008）「第4章第2節 教育文法」『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践

- 的な日本語教育の研究開発』日本語教育学会
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育』くろしお出版
- 河原俊昭 (2007) 「第1章 外国人住民への言語サービスとは」河原俊昭・野山広編著『外国人住民への言語サービス』明石書店
- 現代日本語研究会編 (2002) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房
- 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
- 沢田幸子・武田みゆき・福家枝里・三輪香織 (2006) 『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク
- 白川博之 (2002) 「記述的研究と日本語教育」『日本語文法』2-2, 日本語文法学会
- (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『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
- 陣内正敬 (2007) 「第2章 若者世代の方言使用」真田信治・陣内正敬・井上史雄・日高貢一郎・大野眞男『シリーズ方言学3 方言の機能』岩波書店
- 須賀一好・早津恵美子編 (1995) 『日本語研究資料集 動詞の自他』ひつじ書房
- 田中克彦 (1989) 『国家語をこえて』筑摩書房
- 田部井圭子 (1990) 「談話における「だろ」構文」『亜細亜大学教養部紀要』41, 亜細亜大学
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 野田尚史・森口 稔 (2003) 「トレーニング13 日本語弱者のことを考えて書く」『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 野元菊雄 (1990) 「簡約日本語」『文林』26, 松蔭女子学院大学
- 野元菊雄・川又瑠璃子・義本真帆 (1991) 「簡約日本語の創成」『日本語学』10-4, 明治書院
- 松田真希子・佐野香織 (2008) 「最新日本語教材『にほんごこれだけ!』の理念と使い方」『多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会予稿集』
- 山内博之 (2005) 「話すための日本語教育文法」野田尚史編『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
- 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
- (2008) 「外国人への「言語保障」」『月刊言語』37-2, 大修館書店