

第二言語学習者の誤用に関する分析を第二言語教育に 活かすための予備的考察¹⁾

橋 本 学

1. はじめに

本稿では、第二言語学習者にみられる文法項目の過剰生成/脱落をはじめとする誤用が、なぜ・どのように起きるのかを第二言語習得理論と理論言語学、両者の視点を融合して分析し、第二言語教育の臨床に応用する方策を示唆する。

先行研究においては、中間言語を形成する要因として次の五つの要因が挙げられている。その五つの要因とは、A. 既習文法規則の過剰一般化、B. 母語の文法知識の適用による転移、C. 訓練上の転移、D. 学習ストラテジー、E. コミュニケーションストラテジーである。なお、本研究では、考察の優先順位と紙幅の都合を考慮して、「A. 既習文法規則の過剰一般化」に焦点を絞って考察する。

本稿の構成は以下の通りである。次節において、先ず、第3節以降の議論の前提となる、第二言語習得における誤用一般の性質を概観する。続く第3節では、上述した「A. 既習文法規則の過剰一般化」の要因に関して、主に日本語教育の授業中に観察された誤用例やKY コーパス²⁾から収集した誤用例を対象にして分析を試みる。最終節は本稿全体のまとめと今後の展望を述べる。

2. 第二言語習得における誤用の性質

まず、第二言語習得において学習者がおかす誤用を分析するに当たって、誤用という研究対象に関して本稿が採用する捉え方について述べておく。それは、端的に述べれば、次のように集約できる。

- 1) 本稿の一部は、2005 (平成17) 年度第9回日本語教育学会研究集会 (盛岡・岩手大学) において口頭発表した内容 (§ 1・§ 2.2.) を加筆及び修正したものである。加筆・修正に際しては、研究集会に参加されていた方々から頂戴したコメントを参考にさせていただいた。ここに、記して感謝する。
- 2) KY コーパスはOPI (Oral Proficiency Interview) を用いて収録した90人分の会話データを文字化したコーパスのことであり、収録責任者である鎌田修・山内博之、両氏の頭文字を取って命名された。被験者を母語別に見ると中国語・英語・韓国語の話者がそれぞれ30人ずつであり、それらは母語毎に、初級5人・中級10人・上級10人・超級5人という内訳になっている。研究資料としての使用を快く承諾していただいて、KY コーパスを提供して下さった山内博之氏に深く感謝する。

- (1) 学習者の誤用は否定されるべき対象ではなくて、習得プロセスのなかで、必然的に生じる性質のものである。また、それらの誤用は経済性の原理に動機付けられた学習者固有の規則に拠って生み出される生産的なものである。

実は、こうした捉え方の萌芽は Corder (1967) にまで溯ることができる。この捉え方に基づく研究は誤用分析 (Error Analysis) と呼ばれ、1970年代初めまで続いた。ただ、誤用分析には二つの弱点があった。第一に、第二言語を習得中の学習者がおかすのは誤用ばかりではないという観察を組み込んでいなかったことである。学習者は、教わったけれども用法がよく分からない場合や、実際の運用場面で使いこなす自信がない場合には、そうした文法項目や表現をあえて使おうとしない傾向が強い。この現象を「回避」、または、「非用」と呼んでいる。表面的には誤用として観察されないが、「回避 / 非用」も学習者が抱えている大きな問題点であることにはなんら変わりがない。第二の問題点としては、誤用分析は記述的妥当性のレベルにとどまり、説明的妥当性を志向していなかったという点が挙げられる。この弱点に関連して、Selinker (1972) は、母語が違う学習者の誤用に共通性がみられることから、当該言語の第二言語学習者はかなりの程度共通した言語体系を持っていると考えた。Selinker は、この言語体系が学習者に固有で、かつ、習得段階に応じて変化することを指摘し、「中間言語」と呼んだ。

- (2) 中間言語は母語を手掛りとして目標言語に向かって段階的に発達し、誤用は中間言語の形成に寄与する。(cf. Selinker (1972))

さらに、Selinker は中間言語を形成する要因として下記の五点を挙げた。

- (3) 中間言語を形成する要因：
- A. 既習文法規則の過剰一般化
 - B. 母語の文法知識の適用-転移 (正・負)
 - C. 訓練上の転移
 - D. 学習ストラテジー
 - E. コミュニケーションストラテジー

Selinker が提唱した中間言語研究のアプローチは、学習者の習得過程を動的に解明しようとする点で、第二言語習得研究のレベルをそれまでの記述レベルから説明理論へと引き上げる役目を果たしたといえる。³⁾

我々が考察の対象とするのは、誤用の中でも、学習者が発話環境に関わらず、首尾一貫して間違える「エラー (error)」である。学習者が言語知識のレベルでは正用を知っているにもかかわらず、体調が悪かったり、緊張したりすることによって運用レベルでたまたま間違えてしまう「ミステイク (mistake)」ではない。ただし、一例をもって、それが「エラー」なのか「ミステイク」なのかを判断することが困難なケースも多いため、その学習者のデータの中に同様の誤用がないかを詳細に観察し、その学習者が誤用を修正できるかを改めて確認する必要がある。また、誤

3) 中間言語という術語の定義については、研究者の間で共通認識が得られていないという欠点があることを筆者は認識しているが、中間言語というアプローチの仕方そのものは、未だにその存在意義を失ってはいないと筆者は考えている。

用の分類には、「エラー」と「ミステイク」以外にも、(4-5)に挙げる二つのペアがある。

- (4) a. 「言語内エラー」: 学習者の L1 の違いに関わらず、目標言語の学習過程で起きる発達途上の誤り。

例. 英語学習者が母語の違いに関わらず、名詞複数形の -s/-es を付加し忘れる。

e. g. *three apple

- b. 「言語間エラー」: 第二言語と第一言語との相互干渉、特に、L1 から L2 への負の転移によって生じる誤用。

例 1. *前に-, 駅/建物, 会いましょう

【KY コーパス・ENM02 (英語話者, 初級中)】

⇒英語と日本語の基本語順のパラメータの違いに起因する誤用:

英語: Head-Initial Language v. 日本語: Head-Final Language

'in front of the station/building' → *「前に-, 駅/建物」

例 2. 連体修飾の格助詞「の」

- a. *「そういうの本」, *「すごい怖い女」
b. *「~1 番おもしろいと思う、んの、ん一本は、~」
c. *「~なくなっちゃったの自転車-」

【KY コーパス・CIM01 (中国語話者, 中級中)】

⇒過剰脱落はみられない一方で、「の」の過剰使用が観察される。母語に関わらず観察される。中国人学習者の誤用率の方が韓国人学習者のそれよりも高く、かつ、中上級まで定着化する傾向が見られる (cf. 奥野 (2003))。

⇒対照言語学的アプローチの有効性, i. e. 韓国語では日本語と同様に形容詞・動詞の後ろに「の」が必要ではない。vs. 中国語では「の」に相当する「的」が義務的である。例. 「父親的眼鏡」, 「坐的車」(=「人が乗っている車」) cf. 「坐車」(=「車に乗る」), 「去了的自行車」(=「なくなっちゃった自転車」)

- (5) a. 「ローカルエラー」: 発話/文の意味解釈にほとんど影響しない誤用

- b. 「グローバルエラー」: その誤用のせいで、発話/文の意味理解に支障をきたしてしまう誤用

(4)に挙げた「言語内エラー」と「言語間エラー」の対に関しては、第一節で規定した本稿の優先的考察対象が「(L2 の) 既習文法規則の過剰一般化」であることと、前者についての先行研究が後者のそれよりも相対的に不足してきたという二つの理由から、本稿では前者のタイプのエラーを中心に扱う。また、(5)の「ローカルエラー」と「グローバルエラー」の対に関しては、後述する理由から後者に焦点を当てて考察する。そもそも、コミュニケーションにおいては、話し手/書き手の意図がどの程度、聞き手/読み手に伝わるか、すなわち、コミュニケーション能力 (communicability, cf. 安藤 (1991)) という視点が重要である。この視点からすれば、(5)に挙げた二対のエラーの内、「ローカルエラー」よりも「グローバルエラー」の方が、指導する際に特に注意を要する誤用であるといえよう。

次節では、「A. 既習文法規則の過剰一般化」の要因が原因で生じる誤用例を、第二言語習得理論に理論言語学の知見を加味して分析し、具体的な指導法をどのように組み立てるべきかを考察していく。

3. 第二言語の既習文法規則の過剰一般化

3.1. 日本語学習者の過剰一般化

学習者が、既に習った文法規則を他の語にも過剰に適用してしまう現象を過剰一般化と呼ぶ。例えば、英語学習者が、英語の過去形に関する「原形に *-ed/-d* を付加せよ」という一般規則を不規則動詞にまで拡張して適用してしまうことが挙げられる。

この節では、ケーススタディとして、日本語学習者に書き言葉の文体、特に「です・ます体 (Polite Style)」を教えている際に観察される誤用を分析してみよう。具体例としては、名詞・ナ形容詞・イ形容詞・動詞のそれぞれの語根に「です・ます」を付加する練習をした後、学習項目の教示を予め行わずに、過去形にする練習をさせると、学習者は以下のように答える。

- (6) a. 「学生 (名詞) でした」, 「便利 (ナ形容詞) でした」,
 「行き (動詞) ました」
 b. * その映画は面白い (イ形容詞) でした
 cf. OK: その映画は面白かった です

名詞・ナ形容詞・動詞の場合は (6a) のように問題は生じないが、イ形容詞の場合は (6b) のような誤用が頻出する。さらに、否定形を作らせると、やはりイ形容詞の場合のみ (7b) のような誤用が頻出する。

- (7) a. 「学生 (名詞) ではありませんでした」,
 「便利 (ナ形容詞) ではありませんでした」,
 「行き (動詞) ませんでした」
 b. * その映画は面白い／面白く (イ形容詞) ないでした
 cf. OK: その映画は面白くなかった です

これは、下線を引いた丁寧の「です／ます」と過去の「た」の形態素付加順序が、日本語の正用法ではイ形容詞の場合のみが逆である不規則性に起因している。実は、このイ形容詞の不規則性は、「です・ます体 (Polite Style)」ばかりではなくて、「だ体 (Plain Style)・である体 (Expository Style)」の場合も同様であることが、次に示す誤用によって明らかになる。

- (8) a. コンビニは便利 (ナ形容詞) だった
 b. コンビニは便利 (ナ形容詞) ではなかった
 (9) a. * 先生の家は大きい (イ形容詞) だ／だった
 cf. OK: 先生の家は大きかった
 b. * 先生の家は大きく (イ形容詞) ないだった
 cf. OK: 先生の家は大きく (イ形容詞) なかった

名詞・ナ形容詞・動詞の場合は「だ体 (Plain Style)・である体 (Expository Style)」が可能

であるのに対して、イ形容詞の場合のみが、過去の「た」や否定の「ない」を付加する以前に、そもそも「だ体 (Plain Style) ・である体 (Expository Style)」が非文となってしまう。

この誤用を学習者の立場から捉えなおすと、どのようなことがいえるだろうか？学習者はそれまでにインプットしたデータ群から帰納して、考えうるもっともシンプルな規則を生成して適用しているものと推測できる。学習者の創造する規則は、我々日本語の母語話者が持っているそれよりも、ある意味、論理的である場合もあるということである。

3.2. 過剰一般化の化石化と訂正法

前節で挙げた誤用のパターンは、日本語学習者の母語に関わらず、しかも、中級学習者でさえ(ケースによっては上級学習者でさえ)も誤用を繰り返す。例えば、小林典子(2005)は上級日本語学習者でさえも、特に作文の中で、「*大きいだ」のような前述した誤用をしてしまうことを報告している。

このように中間言語の発達過程で、ある習得項目が誤用のまま改善されずに残ってしまうことはよくあることであり、Selinker (op. cit.)はこの現象を「化石化」と名づけた。なお、化石化という言葉自体が、もう決して修復できない、不可逆的であるというようなかなり否定的なニュアンスを持っているために、最近ではこの術語の使用を避けようとする傾向が第二言語研究者の間にもみられる。定着化 (stabilization) という術語がその代表例であり、使用する研究者も増えている (cf. Long (2003))。この術語が表わしている概念を用いるならば、教室で教師が果たす重要な役割の一つは、誤用が定着化することをできるだけ防ぐことであるという言い方ができる。そして、誤用が定着化するのを防ぐには、教師の学習者に対する何らかの誤用訂正が必要である。その際、誤用訂正が有効に機能するには、教師と学習者の間にインタラクションが成立していることが前提となる。インタラクションとは、広義には、話し手と聞き手が互いに様々な情報を交換することである。しかし、ここで我々は、第二言語学習の現場に即して、インタラクションという概念をより特定化した意味で捉えることにしよう。

- (10) インタラクションとは教師と学習者の間でコミュニケーションに支障をきたす原因になっている／なるであろう発話が行われた場合、教師と学習者各々が、それぞれの発話を分かりやすく修正する一方で、互いの発話で何を言わんとしているのかを探りつつ、協議的会話を進めていくことである。

誤用訂正はこうしたインタラクションの一環と捉えることが教授法において生産的であると思われる。誤用訂正の方法論については、迫田(2002, pp.102-103)が誤用訂正する際の観点を過不足なくまとめているので、それを引用する。

- (11) a. 誤用の質：ローカルエラーかグローバルエラーか、あるいは授業の内容に関わるエラーか否かによって判断する。
b. 学習者のレベル：学習者のレベルが初級から上級のどれなのかによって判断する。
c. 学習者の性格：注意されることを気にする性格か楽天的な性格かなどによって判断する。
d. 現在の授業内容：文法導入の授業か運用練習の授業か、誤用がその課の学習項目か否かなどによって判断する。

- e. 誤用訂正にかかる時間：個別的な誤用として処理したほうがいいのか、クラス全体に提示して指導したほうがいいのかによって判断する。
- f. 教室の雰囲気や仲間の状態：誤用を注意することで教室の雰囲気を壊すかどうか、ほかの学習者との仲間意識に影響があるかどうかによって判断する。

ここでは、迫田が指摘している観点の全てについて言及するのではなくて、主に、(a)誤用の質、(b)学習者のレベル、(d)現在の授業内容、(e)誤用訂正にかかる時間、の四点に基づいて、訂正法について考察してみる。

具体例としては、まず、イ形容詞の否定形を取り上げる。例えば、授業の中で、学習者が「*私の部屋は大きいんです」と発話したとしよう。前提として、この授業（あるいはその一部）では、既に文法導入と導入項目のタスク練習を終えているものとする。さらに、イ形容詞の否定形が、その課の学習項目の一つであると仮定しよう。そうすると、上記(d)と(e)の観点から言えば、この授業で学習者がイ形容詞の否定形に関する誤用をおかした場合は、授業時間内に速やかに訂正することが望ましいことになる。だが、ことはそう簡単ではなく、(a)の観点からすると、「*私の部屋は大きいんです」という誤用は学習者の発話の意図が明らかであるから、コミュニケーションの点では問題にならないローカルエラーと判断できる。つまり、教師はその場で訂正しなければならない緊急性は低いと判断し、訂正しないという選択肢を選ぶこともできるということである。

ここで、議論を先に進める前に、根本に立ち返って、学習者に対して訂正指導を行う意義がどのような点に存在するのかを確認しておこう。その意義とは、端的に言えば、学習者自身が自分の誤用にハッと気付くように仕向けることである。さらに、そうした気付き (noticing) から、学習者が目標言語の文法項目や表現に意識を集中させて学習できるようにインプット強化 (input enhancement, cf. Sharwood Smith (1993)) がうまく機能すれば理想的といえる。⁴⁾インプット強化がうまく機能すれば、学習者は目標言語の様々な領域の規則を能動的に発見したり、誤用を犯さないように気を付けるようになり、目標言語の習得を促進させる効果が期待できる。

それでは、(b)の観点から具体的な訂正指導に話を進めよう。訂正の仕方を大まかに二分すれば、「明示的／直接的訂正法」と「暗示的／間接的訂正法」に分かれる。初級～中級学習者は気付きのレベルが未だ低いので、教師は間違っただ箇所をはっきりと指摘し、学習者からすぐに修正案が引き出せないようであれば、修正案自体も提示することが望ましい。一方、上級～超級学習者は気付きのレベルが既に高まっているので、間違っただ箇所を直接指摘したり、修正案を提示しなくとも済む場合が多い。したがって、学習者のレベル（初級～中級～上級～超級）と二つの訂正法の対応を考えた場合、作業仮説としては、以下の組み合わせが妥当であると考えられる。

(12) a. 初級～中級学習者 ⇔ 「明示的／直接的訂正法」

4) インプット強化という用語は、Sharwood Smith (1981) の段階では、意識化 (consciousness raising) と呼ばれていたが、教授法の側面から見れば、学習者の意識は教師が操作できるものではないので、定義し直された経緯がある。インプット強化とは、学習者の注意を言語形式に向けるべく、インプットの質を高める操作をするという、教師側の試みを意味する用語である。

b. 上級～超級学習者 ⇔ 「暗示的／間接的訂正」

(12)の観点から、次の誤用例を診てみよう。

- (13) a. * 来年の春休みには卒業しました (白川 (2005))
 b. (咳が止まらない留学生が医者に自分の症状を説明している文脈で)
 * 咳がよく出たんです (庵他 (2001))

(13a) は、未来完了の「～ている」を使って「～卒業しています」とすべきところを、習得済みの現在完了を表わす「～た」で代替してしまったものと推測できる。(13b) の学習者は、本当は、繰り返しを表わす「る形」を使って「～出るんです」と言いたかったのだろうと推察できる。(13b) は非文ではないが、このままだと、学習者の意図していない「過去には咳が出ていたが、今はもう出ていない」という含意が生じてしまう。相手の医者に自分の発話の意図が正しく伝わらないのであるから、コミュニケーションの点で問題であり、放っておけないグローバルエラーなのである。そこで、こうした誤用を訂正するとしたら、以下のような可能性が考えられる((13a) も同様なので、便宜上 (13b) についてのみ提示する、なお、太字体の部分は教師が強調して発音することを意味する)。

- (14) ㊸ 「明示的／直接的訂正法」：主に初級～中級学習者向き
 a. 「よく出た」？「よく出た」じゃなくて、「よく出る」だね。」
 b. 「よく出た」は間違いですね、「よく出る」ですね。」
 c. 「よく出た」は間違いだね、(学習者に問いかけて) 正しい言い方は？」
 d. 「(誤用部分を学習者に補充させる)「おやっ、咳がよく... ?」
- (15) ㊹ 「暗示的／間接的訂正法」：主に上級～超級学習者向き
 a. 「(さりげなく) そうですね、○○さんは「咳がよく出るんです」か」
 b. 「(少し強調して) ああ、「咳がよく出るんです」ね」
 c. 「おやっ、(学習者に問いかけて) 正しい言い方は？」

(14a-b) は、いわゆる、否定的フィードバック (negative feedback) の手法を利用したものである。(15a-b) は、リキャスト (recast) と呼ばれるタイプのフィードバックを応用しており、学習者の発話の全体構造は保持しつつ、誤っている部分だけを訂正して、学習者の発話を繰り返している。

ここでは、議論を単純化するために、訂正法を初級～中級学習者向きか上級～超級学習者向きかという観点で二分したが、実際の教室場面では、誤用をおかした当該学習者の目標言語における習熟度を考慮しつつ、「明示的／直接的訂正法」と「暗示的／間接的訂正法」を臨機応変に使い分けて対応することが要求される。

4. まとめとこれからの展望

最後に、本研究で明らかになった知見と今後、我々が採るべき研究の方向性をまとめておく

ことにする。

第2節及び第3節の論考を通して、学習者の誤用や中間言語は否定的に捉えられる対象ではなくて、ダイナミックな習得過程の中で学習者固有の規則に拠って生み出される生産的な対象であるという認識を持つことが肝要であることを確認した。最後に、この認識と関連して、学習者の誤用や中間言語が三者にとって極めて重要な役割を果たすことを再確認しておこう。その三者とは、i) 学習者、ii) 現場で教えている日本語教師、iii) 言語学者や第二言語習得研究者、の三者である。

i) 学習者にとって、間違えることはその文法項目や表現の使い方を無意識的に試していることに他ならない。さらに、その誤用を指摘されれば、その時初めて意識化の扉が開かれる。世間一般でも、恥をかいて覚えたことは忘れないとよく言うが、この言葉は真理を捉えている。この点に関連して、外国語教授法研究の流れの中には、前節の(14a-b)に挙げたような否定的フィードバックは言語行動を変えるのには非効率的だと言う意見もある。しかし、それは授業全体の組み立てが古色蒼然たる文法訳読式のような Focus on FormS (FonFS) で構成されている場合に当てはまることである。教師がタスク中心のコミュニケーションな教室運営をしており、意味を持った文脈の中で(15a-b)のようなリキャストが自然に行われるならば、フィードバックは第3節で言及したような学習者の気付きや意識化を活性化する手段として有効である(cf. Doughty 2003)。この様な授業を受ける学習者の情報処理モードは、近年、Focus on Form (FonF) と呼ばれるようになってきている。一方、イマージョン・プログラムや自然習得といったタイプの授業の下では、学習者の情報処理モードは意味を理解し伝えようとする Focus on Meaning (FonM) モードに設定されているが、誤用がそのまま定着化してしまう傾向があるので、目標言語を使いこなす流暢さは身に付くが正確さは身に付かないという弱点がある。逆に、先ほど挙げた文法訳読式のような Focus on FormS (FonFS) では、言語形式に学習者の注意が行き過ぎるために、正確さは身に付くが流暢さは身に付かないという弱点を持っている。小柳(2005)が正しく指摘しているように、第二言語習得は言語形式と意味/機能を結び付けていく過程、すなわち、マッピング・プロセス (Mapping Process) である。Focus on Form (FonF) は、まさにこのマッピング・プロセスを重視する。具体的には、学習者が日常生活・勉強・仕事などで現在必要な、あるいは、将来必要になるであろう、シュミレーションとしての具体的なタスクを学習者に課していく作業を中心にする。その一方で、タスクの認知的難易度を調整し、学習項目の誤用については適切かつ自然なフィードバックを与えることによって、学習者の気付きを適宜、言語形式の側面に誘導する。こうすることで初めて、学習者は言語形式と意味/機能を結び付ける同時処理を行うことが可能になっていくものと予測される。このように、FonF は FonFS や FonM よりもはるかに有望に思われるが、課題も山積している。まずは、未だ概念論が先行している感のある FonF を実態が伴ったものに具体化し、第二言語習得の自動化 (automatization) の課題とからめて発展させていくことが肝要であろう。⁵⁾

ii) 現場で教えている日本語教師にとっても、誤用は、教えている学習者たちが、その時点で何が分かっているかをうかがい知るため、あるいは、習熟度を測るための大切な指針であ

5) 学習者は、正しいと認識した仮説を文法知識として中間言語に統合する。その際、必要であれば、既存の中間言語文法を再構成しなければならない (McLaughlin (1990) は、再構築 (restructuring) と呼んでいる)。さらに、この再構築された中間言語文法はスピーディーに検索できるかたちで長期記憶に保存されなければならない。なぜなら、そうした中間言語文法へのアクセスが自動化 (automatization) されてはじめて、流暢な言語運用ができるようになると考えられるからである。

り、貴重な判断資料である。

iii) 言語学者にとっては、産出された誤用を分析することによって、なぜ、そういえないかを探る過程で今まで気付いていなかった、L1、L2双方の言語学的特性や原理について新たな発見をすることができる。第二言語習得研究者にとっても、誤用がどのように変化していくのかを観察することによって、L2及びL1の習得過程の解明に何らかの知見をもたらせる可能性が大いにある。

参考文献

- Corder, P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp.161-170.
- Doughty, C. (2003) Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C. Doughty and M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 256-310. Blackwell.
- Long, M. (2003) Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In C. Doughty and M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 487-535. Blackwell.
- McLaughlin, B. (1990) Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-128.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1981) Consciousness Raising and Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1993) Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- 安藤昭一 (編) (1991) 『英語教育現代キーワード事典』, 増進堂.
- 庵 (他) 著, 白川博之監修 (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.
- 奥野 (2003) 「上級日本語学習者における言語転移の可能性-「の」の過剰使用に関する文法性判断テストに基づいて-」, 『日本語教育』116, pp.79-88.
- 小林典子 (2005) 「日本語学習者の誤用にみられる規則性」, 『日本語学』24-9, pp. 20-27.
- 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) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』, pp. 23-41, くろしお出版.
- 小柳かおる (2005) 「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方-第二言語習得の認知心理面からの考察-」, 『日本語学』24-3, pp. 20-30.
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』, アルク.
- 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) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』, pp. 23-41, くろしお出版.

調査資料

- ・『KY コーパス』鎌田修・山内博之
- ・『大学・大学院 留学生の日本語 ①読解編』アルク