

初級レベルにおける自己表現活動と文法項目の 説明に関する分析

—『NEJ』における「～ている」の導入を事例として—

松 浪 千 春

要 旨

本稿では、言語教育センターの初級段階のコースで使用している教科書『NEJ』の文型・文法項目をどのように扱うべきかを検討するため、日本語教科書及び教師用指導書を対象とした分析を行い、『NEJ』との比較を行った。具体的には「～ている」の文法項目を事例として取り上げ、各教科書でどのように提出されているか、用法の違いがどのように説明されているか分析を行った。その結果、『NEJ』は他の教科書と比べ、文型・文法項目が多角的に提示され、学習者の視点に立った用法の説明がなされていることが明らかとなった。また、このような文型・文法項目の扱い方は、『NEJ』が目標とする自己表現活動へとつなげるために理解可能な言語入力 (comprehensible input) を意図したものであることが示唆された。そして、『NEJ』を使用した日本語授業において教師は、文型・文法項目を取り立てて意図的な練習を組み込むのではなく、理解可能な言語入力をいかに行うかを考えることの必要性を示した。

キーワード

『NEJ』、自己表現活動、～ている、日本語教科書、教師用指導書

1. はじめに

1980年代以降、日本語学習のニーズは、それまで日本文学・芸能の文献学習を目的とした文法・読解能力の養成だったものであったのが学習者の多様化に伴い細分化されていった。そして、そのニーズに対応するため日本語学習者の目的、出身地域、文化、母語、年齢、専門などに合わせた教材が必要となり (岡崎、1989)、現在でも多くの教科書などが出版されて

いる。また、日本語学習の教授法がそれまでのオーディオ・リンガルメソッドからコミュニカティブ・アプローチへシフトされていったことやCEFR（ヨーロッパ共通参照枠、Common European Framework of Reference）の普及などから教科書の内容も変化してきている。例えば、文法積み上げ式であったものから実際のコミュニケーションに即した活動が盛り込まれるようになってきていること、学習目標として「～ができるようになる」といった具体的な能力記述文が設定されるようになったことが挙げられる。そして、学校教育のように学習指導要領がない日本語教育において教科書は、授業の進行に大きな役割を持つ（深澤・本田、2019）ため、教育機関は、それぞれの教科書の持つ学習者像、教育理念など教育現場に合致する日本語教科書を選択する。

本センターの初級段階のいくつかの日本語コースでは、『NEJ：A New Approach to Elementary Japanese テーマで学ぶ基礎日本語』（以下、『NEJ』）が採用され、それに基づいたコースデザインがなされている。『NEJ』は、文型・文法事項を中心とした教育内容を批判的に捉え、自己表現活動を教育内容の柱とする日本語教科書である。

本稿では、日本語教科書及び教師用指導書の記述を分析し、『NEJ』の特性を明らかにする。その上で、『NEJ』の最終的な目標である自己表現活動へとつなげるためには文型・文法事項をどのように扱うべきか検討し、センターにおける『NEJ』を使用した授業デザインへの検討材料としたい。

2. 『NEJ』の文型・文法事項

深澤・本田（2019）によれば、時代とともに日本語教育の理念が変化し、日本語教科書もまた、その影響を受けながら新しく開発されているという。そして、この数年間のうちに、初級段階の教科書だけをとりても、新しい教科書が次々に出版されている。野田（2005）は、学習者の多様化から日本語教材も多様化すべきであることを主張し、それまでの日本語教材の改訂が、会話の場面をより現実的なものにするなどの変更が行われてきたものの、教える内容は、文法項目の順序や比重の置き方を変えるなど

のマイナーチェンジに留まっていることを指摘している。一方 CEFR が普及するにつれ初級レベルの教科書でも、文型・文法事項の学習を目標とするのではなく CEFR の「共通参照レベル」に準じた能力記述文を目標に据えた教科書も出版されるようになった。しかし、そのような教科書においても、課題達成に必要な文法事項を学習するようになっており、初級段階の教科書で扱われる文型項目には大きな違いはない（深澤・本田、2009）という。

『NEJ』においても、言語事項中心とは異なるものの、「言語事項は扱わないということではなく、副次的な教育のねらいとして、テーマの言語活動に従属する形で系統的で体系的に扱います。」(p.60) と著者である西口 (2019) は述べている。『NEJ』の日本語学習の中心となる「マスターテキスト」と呼ばれる Personal Narrative には、初級段階でよく取り上げられる文型・文法事項が含まれ、「The Gist of Japanese Grammar」という項目では、説明が必要な文法事項等についての解説がなされている。また、「マスターテキスト」の中に提示される文法の学習を補うために、「Additional Practice」という補充練習が設けられている課もある。このように『NEJ』には、文法事項の学習のための項目も整備されていることがわかる。しかし、西口 (2012) は、主要な文法事項であってもあえて取り立てて練習する必要はなく、それよりも「マスターテキスト」に習熟させることで文法事項を含む言葉遣いの学習が進められるような指導が必要であると述べている。

上記のように、初級段階の教科書では文型・文法事項が扱われ、取り上げられる文法項目にも大きな差異はないと言われている。しかしながら、それぞれの教科書の特性を考えれば、その扱われ方は一様ではないだろう。そこで本稿では、『NEJ』を含めた初級段階の教科書の文法項目がどのように扱われているのか分析し、『NEJ』の文型・文法事項の扱い方の特性を見ていくこととする。

3. 分析対象と分析手順

3. 1 分析対象とする教師用指導書と文法項目

本稿では、初級段階の教科書のうち、日本語教育機関でよく使用されていると考えられる日本語教科書（以下、教科書）及び、初級文型について教える際の留意点等が記された教師用指導書（以下、指導書）を分析対象とした。教科書については、その教科書に準拠し、なおかつ出版または公式に公開されている教師用指導書があるものを対象としている。指導書については、各教科書に準拠したものの他に文型・文法事項の教え方を扱ったものも対象に含めている。具体的に選定した教科書・指導書は、表1を参照されたい。『SFJ』『まるごと』には『Drills』『かつどう』といった分冊もあるが、今回は文法知識やその提示の部分に焦点をあてるため、対象

表1 分析対象とした教科書及び教師用指導書

略称	出版年	教科書・教師用指導書
YMCA	1992	『入門日本語教授法』
ABC	1998	『日本語の教え方 ABC—「どうやって教える？」にお答えします』
SFJ	1991	『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE 第2版 Vol.1/Vol.2: NOTES』
	1992	『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE 教師用指導書』
大地	2008	『日本語初級 1/2 大地 メインテキスト』
	2010	『日本語初級 1/2 大地 教師用ガイド「教え方」と「文型説明』
できる	2011	『できる日本語 本冊 初級/初中級』
	2019	『初級/初中級 教え方ガイド&イラストデータ CD-ROM』
NEJ	2012	『NEJ：テーマで学ぶ基礎日本語 vol.1』
	2012	『NEJ：指導参考書』
みんな	2012	『みんなの日本語 初級Ⅰ/Ⅱ 第2版』
	2016	『みんなの日本語 初級Ⅰ/Ⅱ 第2版 教え方の手引き』
まるごと	2013	『まるごと 日本のことばと文化 りかい 入門/初級1/初級2』
	2013	『教え方のポイント』
げんき	2020	『初級日本語 げんきⅠ/Ⅱ 第3版』
	2021	『初級日本語 げんき 教師用ガイド 第3版』

としなかった。また、文型・文法事項に関する記述は、扱う際に配慮が必要な文法項目に顕著に現れると考え、「～ている」を取り上げている。「～ている」は、複数の意味・機能を持つことで習得が難しい（小山、2004など）とされ、それぞれの教科書でも意味の違いの示し方などの配慮がされていると考えたためである。

3. 2 分析手順

まず、選定した教科書・指導書の記述を分析する際、「～ている」の用法をグループ・ジャマシイ（1998）で挙げられている9つの項目「継続」「結果」「繰り返し a」「繰り返し b」「経験」「完了 a」「完了 b」「状態」に使い分類することとした。各用法とその説明は表2のとおりである。そして、

表2 「～ている」の用法

「～ている」の用法		用法の説明・例
継続		動作や作用を表す動詞を用いて、その動作・作用が継続中であることを表す。 例：雨がざあざあ降っている。
結果		ある動作・作用の結果としての状態を表す。 例：授業はもう始まっている。
繰り返し	a. V-ている	動作・作用が繰り返し起こることを表す。 例：いま週に一回、エアロビクスのクラスに通っている。
	b. Nをしている	職業を表す名詞に付いて、現在の職業を表す表現。 例：彼はトラックの運転手をしている。
経験		過去に起こったことを回想的に表す。 例：北海道にはもう3度行っている。
完了	a. V-ている	未来のある時点において完了している事態を表す。 例：子供が大学に入るころには、父親はもう定年退職しているだろう。
	b. V-ていない	動作や作用の実現がまだであることを表す。 例：卒業後の進路についてはまだはっきりとは決めていない。
状態		「そびえる・似る」など普通「～ている」で使い、恒常的な状態を表す。 例：北のほうに高い山がそびえている。

（グループジャマシイ、1998をもとに筆者が作成）

指導書には、8つの用法全てが扱われているものはないが、「継続」「結果」「繰り返し a」は全ての教科書・指導書で扱われており、初級段階において扱われやすい用法であることがわかる。特に「結果」「繰り返し a」の用法の違いは、どのような場面で使用されるか、どのような機能があるかという点から区別して提示することが難しく、一緒に扱われる傾向があると考えられる。

一方、1つの教科書・指導書でのみ扱われているものに、『NEJ』の「繰り返し b」と『YMCA』の「経験」及び「状態」が見られた。しかし、これらは独立した文法項目として取り上げられているのではなく、他の用法と区別せずに扱われているもの、または他の用法と区別するための説明として取り上げられているものである。例えば、『NEJ』では、「マスターテキスト」と呼ばれる登場人物の「Personal Narrative」の中で「姉はピアノ教室をしています。」という表現が出てきている。そして、『YMCA』の「経験」は、「ヨーロッパへは二、三回行っている。」「状態」は、「靴の先が尖っている」という例文とともに、「～ている」の用法の一つとして示されていたものである。

- (1) 姉はピアノ教室をしています。 (『NEJ vol.1』 p.112)
- (2) ヨーロッパへは二、三回行っている。 (『YMCA』 p.65)
- (3) 靴の先が尖っている。 (『YMCA』 p.64)

また、教科書・指導書で取り上げられていないものに「完了 a」がある。『SFJ』では、「完了 a」がパターンプラクティスの中で「もう授業が始まっています。」「まだ授業が始まっていません。」のように「完了 b」とともに提示されているが、分析対象の『NOTES』には扱われていなかった。

「～ている」の扱われ方は、各教科書・指導書の中で、どのように提出されているのかという観点で見ると、3つのタイプが見てとれた。以下、例とともに説明する。

①「ています」を網羅的に示す

このタイプは、「動詞＋ています」の文法形式として提出し、「継続」「結果」「繰り返し a」を同一の課で扱っているものである。つまり、同じ形式を意味の違いとして示すものである。『YMCA』、『ABC』、『げんき』、『NEJ』が該当する。『YMCA』と『ABC』は教科書ではなく、教師用指導書の類のため、「～ている」が一つの項目として扱われている。『げんき』では、(4)のように「継続」の用法を「動作の継続」とし、(5)のように「結果」の用法を「変化の結果」として扱われている。『NEJ』では、同一の課で扱われているものの、「継続」はメインの用法としては現れず、練習問題の中で扱われている程度であった。

(4) ～ている (動作の継続) テレビをんでいます。

(『げんき』指導書 p.69)

(5) ～ている (変化の結果) ニューヨークに住んでいます。

(『げんき』指導書 p.69)

② 複数の課にわたり、少しずつ示す

『大地』『まるごと』『できる』では、一つの用法が比較的多くの課にわたって提示されている。さらに『まるごと』では、学習の初期から扱われていることに特徴がある。これは、入門、初級1、初級2とレベルがあがっていく中で、同じトピックを扱い、スパイラルに学習していく形式がとられていることに起因する。例えば、入門段階では、(6)のように、□の中に、家族の呼称や、その人が住んでいる地名を入れるだけで、家族の居住地が言えるようになっている。ここでは、他の語彙の「～ている」の形は取り上げられず、「住んでいる」のみが扱われ、そのまま一つの表現として提示されている。そして、初級1に入ると、同様の家族について紹介するテーマの中で、①のタイプのように、動詞のグループと「て形」と共に提出されるようになっている。

(6) は に すんでいます。

(『まるごと 入門』 p.48)

また、『NEJ』でも上記の3冊とは異なり隣り合った課ではあるが、3つの課にわたり提出されている。はじめは、Unit 6で「知っています」が提出され、Unit 7で「住んでいます」「勉強しています」が提出され、Unit 8でようやく文型・文法事項として扱われるという流れである。白川(2005)では、①のような「小出しにせずに網羅的に示す」(p.47)ことを日本語学的文法の問題点として挙げているが、このタイプは学習者の視点に立った提出の方法とも捉えられるだろう。

③ 動詞表現として示す

『みんな』では、①のタイプのように「動詞+ている」として「て形」に変換させた後に「ている」を接続するといった説明がされている。しかし、「結果」や「繰り返し」の用法において、特に職業や身分を表す場合には、「～ている」の形で用いる動詞として扱うように説明がなされている。『NEJ』『SFJ』では、教師用指導書に説明はないが、本冊の文法説明の部分に「持つ」「住む」「知る」が「～ている」の形で使用されるということが記載されている。

(7) 「わたしは、マレーシア語を勉強しています。」や「家族は、マレーシアに住んでいます。」などの「～ています」は、動作や活動の継続ではなく、単に“I study Malaysian language”や“My family lives in Malaysia”のように現在の表現になります。これらの表現は、言ってみれば「～ています」という言い方で一つの動詞になっているので、本書では「ています-動詞」と呼んでいます。Unit 8では、さまざまな、ています-動詞を勉強します。それらの表現は、そのまま勉強し、そのまま覚えるように指導してください。

(『NEJ』指導書 p.51)

- (8) 「状態を表す」というような説明はせず、「～ています」の形で用いる表現として導入する。 (『みんな』 指導書 p.138)
- (9) The Japanese verbs for to have, to live at and to know, are normally used in their [V-te] いる (います) form: 持っている、住んでいる and 知っている。 (『SFJ』 vol.1 p.184)

4. 2 「～ている」の用法の違いは、学習者にどのように説明されるのか

初級の教科書において必ず扱われている、「継続」「結果」「繰り返し a」は、複数の課にわたって扱われたり、動詞の表現として提示することで学習者の負担を減らそうという意図が見える。しかしながら、「継続」「結果」「繰り返し a」が出てきたときに、同じ形式でありながら何が違うのかという疑問が出てくることは多いだろう。そのため、各指導書において、この違いを取り上げて説明するかしないか、説明するならばどのように説明するかといった記述が見られる。特に違いを説明していないものには、『みんな』『SFJ』『できる』がある。『みんな』『SFJ』は、前掲(8)(9)の説明からも、意味の違いを説明しないという方針であることがわかる。『できる』については、言語の構造的知識も大切にしている(嶋田、2019)としながらも、場面や状況を重視するという理念のためか、「～ている」に限らず基本的に文法説明の記述はない。また、『大地』では(10)のような記述があった。『大地』では「継続」を「動作の進行」とし、この課で扱う「結果」「繰り返し a」とその前の課で扱う「継続」の違いについて、質問がない限りはあえて説明しないということである。具体的な説明方法への言及もないことから、基本的には説明しない方針であると考えられる。

- (10) 質問がなければ、動作の進行との意味の違いに触れる必要はない。
(『大地』 指導書 p.102)

一方、違いを説明する場合には〈1〉「～します」と「～ています」の違いから表すもの、〈2〉アスペクトの視点に着目させようとするもの、〈3〉例文を見ながら補足するものが見られた。

〈1〉「～します」と「～ています」の違いから表す

このタイプは『げんき』『NEJ』が該当するが、これらの教科書では、本冊の中に英語の説明等が盛り込まれている。英語話者を対象としているため、「ています」が英語の「-ing」とイコールではないこと、原形を使用すると動詞によっては未来を表すことを説明しているものである。

- (11) 変化の結果の状態の継続を表す「～ている」を説明するとき、動作の進行との違いを明確にするとともに

結婚します／しています

結婚しません／結婚していません

結婚しました／結婚していました

というような文を比較して、「～する」「～ている」とでどう意味が違うのかを確認するとよい。 (『げんき』指導書 p.70)

- (12) (前略) あるグループの動詞では「動詞＋ています」で、進行や継続ではなく、習慣的な行為や状態を表します。「わたしは、マレーシア語を勉強します。」というと、将来にマレーシア語を勉強するという意味になります。これらの「動詞＋ています」はそれ全体で一つの動詞として覚えたほうがいいです。(後略)

(『NEJ』指導書 p.90)

〈2〉アスペクトの視点を強調するもの

このタイプに該当するのは、『ABC』と『YMCA』である。図1のように、『ABC』では、「そうじをします。」「そうじをしています。」「そうじをしました。」と板書をし、その隣に同様に、「着ます」「着ました」「着ています」という板書をするという方法が記述されている。



図1 『ABC』(p.90)より抜粋

- (13) [1] (「そうじをしています」)との違いがわかりにくいようであれば、[1]の場合の3つの動作の経過順を[2] (「着ています」)の板書と並べてもう一度板書し、違いを示して確認する。

(『ABC』 p.91、()内は筆者が補足)

また、『YMCA』では、特に違いを説明するといった言及がされているわけではないが、導入の際に図2と図3のようなイラストとともに、「たべます→たべています→たべました」を板書して示すことが書かれおり、「結果」のほうも同様の3つのイラストとともに導入していたため、『ABC』と同様の方法で違いを示そうという意図が見てとれる。



図2 『YMCA』 p.68より抜粋



図3 『YMCA』 p.70より抜粋

〈3〉例文を見ながら補足するもの

これは、『まるごと』でのみ見られた例である。本冊には(14)の例文とともに、「V-ています」が、「Continuing action or result of an action.」(p.50)という英語の説明がつけられている。そして、この例文を見ながら、「ふっています」「つくっています」が「動画的」で、「つもっています」「さ

いていません」が「静止画的」であることを意識させ、説明するよう示されている。

- (14)・今、雪が ふっています。
 ・今、子どもが 雪だるまを つくっています。
 ・雪が 1メートル つもっています。
 ・花は ぜんぜん さいていません。 (『まるごと初級1』 p.50)
- (15) (前略)「Vています」は、「今、眼前に見えていることを表すために使われる。」とまずシンプルに説明する。その上で、時にそれが進行中の動作であり(動いている、動画的)、時に結果の状態(動いていない、静止画的)であったりすることを、例文を見ながら補足する。(『まるごと』指導書 p.5)

4. 3 「～ている」の提出のされ方と用法の違いの説明との関連

4. 1、4. 2では9種類の教科書・指導書を、「～ている」の提出のされ方、用法の違いの説明の観点から分析を行った。当たり前のことではあるが、①のように網羅的に提出しているものは、説明方法の違いはあれども文法説明がなされている。『げんき』『NEJ』は〈1〉「～します」「～ています」の違いから説明するタイプに該当し、英語による解説がなされていた。この説明方法は、英語話者の学習者を想定し、英語話者の誤用を防ぐ視点からの説明であると考えられる。一方、〈2〉のアスペクトの視点を強調する説明方法は、いわば母語話者の視点から文法を捉えた日本語学的文法(白川、2005)による説明であり、学習者にとって理解しやすいとは限らない。しかし、アスペクトの視点から説明する方法は、絵や既習の句型を使用しながら媒介語を用いずに説明が可能である。『YMCA』『ABC』は、特定の教科書に準拠しているものではないため、それを参考にする日本語教師がどのような日本語学習者を対象としているのかは不明であり、媒介語を使用できない環境でも説明可能な方法がとられているのではないだろうか。また、②の複数の課にわたり段階的に示すものや、③

のような動詞表現として示すタイプは、学習者の混乱を招かないようにし、文法説明も積極的には行わないといった意図がみてとれる。そのため、文法説明はしないと明示されているものも多かったと考えられる。

4. 4 『NEJ』の文型・文法事項の提示

「～ている」の提出のされ方について『NEJ』は、①②③の3つのタイプに該当していた。Unit 8では、「結果」「繰り返しa」が「マスターテキスト」の中で示され、「Additional Practice」で「継続」の練習が提示されていた。また、このUnit 8に入る前に、Unit 6では「知っています」、Unit 7では、「住んでいます」「勉強しています」が項目としてではないが「マスターテキスト」の中に段階的に盛りこまれていた。そしてさらには、「The Gist of Japanese Grammar」の中で、「～ています動詞」という動詞表現として学ぼう提示がなされている。また、他にも「継続」との違いを[3]の「～ます」「～ています」の意味の違いによる説明が英語でなされている。『NEJ』では主要な文型・文法事項を取り上げて練習する必要はないとされ、マスターテキストの習熟に焦点を置くよう指示されていたが、文型・文法項目の提示が他の教科書と比べると多角的になされていることがわかる。西口(2018)では、自己表現活動の実現について、Krashenの入力仮説(input hypothesis)の「学習」と「習得」の概念の違いから説明をしている。「学習」とは言語事項を取り立てた意識的な学習によって明示的知識を獲得することである。一方、理解可能な言語入力(comprehensible input)を通じた無意識的な知識の獲得が「習得」である。ここでの理解可能な言語入力とは、イラストやジェスチャーなどを交えながら学習者の言語能力から大幅にかけ離れない程度の話し方をしたり、学習者が興味を持てるように話したりするなどの調整がされたインプットである。さらに、西口(2018)は、話すことは「学習」ではなく「習得」の結果によって自然と現れるものであり、従来のPPP(Presentation, Practice and Production)の手順による教育は「学習」は促すが、「習得」にはつながらないことを指摘している。また、自己表現活動の日本語教育

には理解可能な言語入力を提供する機会が豊富であり、「習得」を促進する可能性があるとしている。このような西口(2018)の主張をふまえると、『NEJ』の「～ている」の提示が他の教科書よりも多角的に行われていることや「継続」との意味の違いの説明がなされていることは、理解可能な言語入力へとつなげるための方策として捉えることができるのではないだろうか。

以上のことから、『NEJ』を使用して自分のことについて話せるようになることを支援するために、必要な文型・文法事項は、特別取り立てて説明をしたり練習することで産出を目指すために扱うのではなく、あくまでも「マスターテキスト」の習熟を通し「習得」へとつなげるためのものとして扱う必要がある。そして、産出のための練習に注力するのではなく、いかに理解可能な言語入力を豊かにできるかを教師は考える必要がある。

5. おわりに

『NEJ』の文型・文法事項の扱い方の特性を明らかにするために、日本語教科書・指導書の中で「～ている」の文法項目がどのように提出されているか、用法の違いが学習者にどのように説明されるのかについて分析を行った。その結果、『NEJ』における文型・文法項目の提示は他の教科書に比べ、多角的になされていることが明らかとなった。そして、その提示の仕方は、その項目を「習得」し自己表現活動へとつなげるための方策であったと考えられる。このことから、教科書の中の文型・文法項目の扱いは、「習得」のための理解可能な言語入力を助けるものとして扱うべきであることが示された。そのため、『NEJ』を使用した授業においては、文型・文法事項を扱う際には、取り立ててどのように練習するかということよりも、理解可能な言語入力をいかに行うかを考える必要がある。

本稿では、「～ている」を事例とした教科書・指導書の記述をもとに、『NEJ』文型・文法事項と自己表現活動とのつながりを検討した。しかし、実際に文型・文法事項の扱い方によって日本語学習者の自己表現活動が効

果的に行われるのかについては検討できていないため、今後は実践の場を通して検証していきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1989) 『日本語教育の教材』 アルク
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』 アルク
- 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
- 小林ミナ (1993) 「日本語教科書の教師用指導書のあり方」『名古屋女子大学紀要. 人文・社会編』 39、321-329
- 小山悟 (2004) 「日本語のテンス・アスペクトの習得における普遍性と個別性—母語の役割と影響を中心に—」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版、415-436
- 白川博之 (2005) 「日本語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、43-62
- 西口光一 (2018) 「学習言語事項からの解放と自己表現活動への移行は何を意味するか：自己表現活動中心の基礎日本語教育と Krashen の入力仮説」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』 22、67-76
- 西口光一 (2019) 「自己表現活動中心の基礎日本語教育と『NEJ』」今井新悟・伊藤秀明編『日本語の教科書がめざすもの』凡人社、57-66
- 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の設計図」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、1-20
- 深澤のぞみ・本田弘之 (2019) 『日本語を教えるための教材研究入門』くろしお出版

教科書・教師用指導書

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2020) 『初級げんき 第3版』ジャパントイムズ
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2021) 『初級げんき 教師用ガイド 第3版』ジャパントイムズ
- スリーエーネットワーク編著 (2012) 『みんなの日本語初級 I 第2版 本冊』スリーエーネットワーク

- スリーエーネットワーク編著(2013)『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク(2016)『みんなの日本語初級Ⅰ 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク(2016)『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト(2011)『できる日本語 初級本冊』アルク
- 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト(2012)『できる日本語 初中級 本冊』アルク
- 嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト(2011)『できる日本語 初級 教え方ガイド&イラストデータ CD-ROM』アルク
- 嶋田和子・高見彩子・澤田尚美(2012)『できる日本語 初中級 教え方ガイド&イラストデータ CD-ROM』アルク
- 筑波ランゲージグループ(1992)『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE Vol.1 NOTES』凡人社
- 筑波ランゲージグループ(1992)『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE Vol.2 NOTES』凡人社
- 筑波ランゲージグループ(1992)『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE 教師用指導書』凡人社
- 独立行政法人国際交流基金・来嶋洋美・柴原智代・八田直美(2013)『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社
- 独立行政法人国際交流基金・来嶋洋美・柴原智代・八田直美・今井寿枝・木谷直之(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級1 A2 りかい』三修社
- 独立行政法人国際交流基金・来嶋洋美・柴原智代(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級2 A2 りかい』三修社
- 独立行政法人国際交流基金(2013)『『まるごと』入門 A1 <りかい> 教え方のポイント』
https://marugoto.jpf.go.jp/assets/docs/teacher/resource/starter_c/starter_competences_teachers_notes_JP.pdf (2024年1月最終閲覧)
- 独立行政法人国際交流基金(2014)『『まるごと』初級1 A2 <りかい> 教え方のポイント』

- https://marugoto.jpf.go.jp/assets/docs/teacher/resource/elementary1_c/elementary1_competences_teachers_notes.pdf (2024年1月最終閲覧)
- 独立行政法人国際交流基金 (2014) 『『まるごと』初級2 A2 <りかい> 教え方のポイント
- https://marugoto.jpf.go.jp/assets/docs/teacher/resource/elementary2_c/elementary2_competences_teachers_notes.pdf (2024年1月最終閲覧)
- 西口光一 (2012) 『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese vol.1 テーマで学ぶ基礎日本語』 くろしお出版
- 西口光一 (2012) 『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese vol.2 テーマで学ぶ基礎日本語』 くろしお出版
- 西口光一 (2012) 『NEJ: 指導参考書』 くろしお出版
- 山崎佳子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子・石井怜子 (2008) 『日本語初級 (1) 大地—メインテキスト』 スリーエーネットワーク
- 山崎佳子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子・石井怜子 (2009) 『日本語初級 (2) 大地—メインテキスト』 スリーエーネットワーク
- 山崎佳子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子 (2010) 『日本語初級 (1) 大地—教師用ガイド「教え方」と「文型説明」』 スリーエーネットワーク
- 山崎佳子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子 (2011) 『日本語初級 (2) 大地—教師用ガイド「教え方」と「文型説明」』 スリーエーネットワーク