OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語教育文法としての文の階層構造 ： 学習者の「も」の使用から
Author(s)	榎原, 実香
Citation	大阪大学言語文化学. 2019, 28, p. 1-13
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72854
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

日本語教育文法としての文の階層構造

—学習者の「も」の使用から—*

榎原　実香**

キーワード：日本語教育文法、文の階層構造、学習者コーパス

In this paper, I attempt to illustrate the merits of applying insights regarding the hierarchical structure of a sentence to pedagogical Japanese grammar. Although few changes have been made to the type of grammar that should be introduced to the field of Japanese education, a new style of Japanese grammar has recently been established for pedagogical purposes through the trend of dissociating Japanese linguistics from Japanese educational studies. In this paper, I focus on the Japanese particle *mo*, which is introduced to learners at a very basic level and is widely and diversely used in the JSL environment, and analyze its use by Japanese as a Second Language（JSL）learners through an examination of Japanese grammar for pedagogical purposes from the viewpoint of theoretical linguistics. I analyze the incorrect use of *mo* by JSL learners using data that have been tagged as “misuse” of “*mo*” in four JSL corpuses. I show that some of two specific misuses—“overuse,” in which *mo* is used unnecessarily, and “displacement,” in which *mo* is placed in an inappropriate position—cannot be explained through Japanese language classes or previous studies on the Japanese language. From the viewpoint of generative grammar, *mo*’s additivity is due to its focus function, and thus the function defines *mo*’s scope in the hierarchical structure of a sentence. Furthermore, these misuses occur owing to the inappropriate extension of this scope. Thus, it is evident that Japanese native speakers evaluate the acceptability of the use of Japanese by JSL learners by following the conditions of the hierarchical structure inherent to their sentences. Therefore, in this paper, I propose that the hierarchical structure of a Japanese sentence be introduced at an advanced level in Japanese language education. This argument seems to contradict the new style of pedagogical Japanese grammar. However, it is necessary for Japanese language instructors and highly ambitious Japanese learners to recognize the

---

* Hierarchical Structure of a Sentence for Pedagogical Purposes:
From the Viewpoint of the Use of Mo by JSL Learners（EBARA Mika）

** 大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

fundamental structure of Japanese grammar because of the misuse shown above.

1 はじめに

野田（2010）によると、日本語の教材で取り上げられる文法項目はほとんど変わることはなかったが、近年、「日本語教育では何が必要か」といった観点から文法記述を考え、「何を教えるか」について議論する新しい「日本語教育文法」の必要性が叫ばれている。また、日本語学の創成期から発展期にかけては、日本語学で研究されている内容をそのまま日本語教育の現場で使うことができた（野田 2010）が、近年日本語学の学問的成熟が進み、その結果、日本語文法の記述的研究と日本語教育のための文法記述が分離している（庵 2011）。野田（2010）、庵（2011）では、このような背景から新たな「日本語教育文法」を掲げ以下のような基本方針を主張している。

A. 理解レベルから産出レベルへ

従来の文法項目を、意味さえわかれば運用できなくても良い文法規則と、実際に運用できるようになる必要がある文法規則に区別する。

B. 一律的な文法から目的達成のための文法へ

聞く、話す、読む、書くといったそれぞれのコミュニケーション活動に応じて重視するべき文法を変える。野田（2005）によると、従来の文法指導では学習者皆に一定の文法項目を導入することが求められていたが、頻度の少ない項目も無批判に取り入れられているという点が問題視されている。

C. 網羅的な文法から学習者のレベルに即した文法へ

文法項目を分散させ、必要性の低い要素は中級、上級にて導入する。現行の初級日本語教科書で取り上げられていた従来の文法項目はおおむね一致しており、文法項目の導入は初級で網羅するというのが一般的であった。

従来の日本語文法教育の中で比較的初期の段階から扱われる「も」は、日本語の母語話者、学習者ともに使用頻度が高く（中西 2012）、日本語学・理論言語学においても広く研究されている。しかし、超級の学習者であっても「も」の使用が限られており、「も」の適切な使用を苦手とする者も少なくない。これは、日本語の「も」の用法が従来の日本語教育では十分にカバーできていないためであると考えられる。本稿では、上記の方針が推し進まれる中で、日本語教育ではほとんど扱われず、日本語学・理論言語学において議論される文の階層構造が、日本語教育文法の中にどのように位置付けられるべきかを日本語学習者の「も」の使用を通して検討してみたい。

2「も」と日本語教育

従来の多くの日本語初級教科書は、「～は～です」に始まり、各活用語の活用形式を順々に教えていくという「積み上げ式」が採用されている。庵他（2000）によると、日本語の「も」は、『みんなの日本語初級』『新日本語の基礎』などでは、第1課で取り上げられ、比較的初期の段階から見られる要素である。また、以下の『みんなの日本語』の各提出課に見られるように、「も」の意味、用法は非常に多様である。

（1）　サントスさんも会社員です。（累加[1]：第1課）

（2）　ええ、ほかにもいろいろありますよ。（累加：第30課）

（3）　ロシア人も凍える寒さ。（極限[2]：中級に見られる）

（4）　えっ、半分も貯金するんですか。（極限：第42課）

（5）　どこ（へ）も行きませんでした。（極限：第5課）

本稿では、このように多様な用法がみられる日本語学習者の「も」の使用から、日本語教育の現場で導入される文法と、日本語学習者の日本語使用の関係を観察してみたい。日本語の多様な「も」の学習者の使用について、市川編（2010）、張（2010）、中俣（2010）、中西（2012）などによって記述されてきたが、以下のような「誤用」と見られる例（下付き文字にて出典元による修正案を示す。）に対してはその事実を述べるにとどまり、その原因を明らかにしていない。[3] これは、日本語の教科書や文法説明書には言及されておらず、日本語教師、日本語学習者双方を悩ませるものである。

（6）　それから、学校の方は自分でよくならって、［ほかの時間はも［自分もでよく勉強し］よう］と思っています。（T、中国、6981）

日本語学習者の誤用は、目標言語へ向かう途中の段階における中間言語に見られ、日本語母語話者によって自らの使用と異なると判断されるものである。文体の誤用、文法レベルの誤用、そして語レベルの誤用が考えられるが、中には、なぜ日本語母語話者がそれを「誤用」と判断するのか、従来の研究では説明できないものが多くみられる。ある要素が学習者によって使用されるか否かは、取り上げられる段階などが関係するものであると予想されるが、日本語学習者の日本語母語話者と異なる使用については、その実態が明らかにされ、記述されるにとどまり、原因は追求されてこなかった。本稿では、このような問題を解決するため、次節より理論言語学的な観点から文の階層構造を援用

---

[1] 累加とは、文中のある要素をとりたて、同類のほかのものにその要素を加えるという意味を表す。（日本語記述文法研究会編 2009: 19）

[2] 極限とは、文中の要素をとりたて、通常はその事態と結びつきそうもないその要素が、その事態と結びつくことの意外さを表す。（日本語記述文法研究会編 2009: 103）

[3] 学習者の誤用は中国語の「也 ye」など他言語の体系の違いによるという見方も考えられるが、後に述べるように本稿で扱う誤用は、日本語と非常に類似した助詞をもつ韓国語の母語話者であっても生じ、言語間の違いというだけでは片付けられない。

し、「誤用」の分析を試みる。

3 学習者コーパスによる分析

日本語学習者の「も」の使用を分析するにあたり、学習者コーパスから日本語学習者の「も」の使用について詳細に観察する。本稿では、以下の表 1 に示す 4 つの誤用タグが付いている学習者コーパスを使用し、「も」の「誤用」としてタグ付けされているものを検索した。（各コーパスに言及する際には丸括弧内の記号を用いて示す。）

表 1　コーパスの基本情報 [4]

コーパス	母語（国籍）	レベル（学習歴）	形式
寺村誤用例集データベース（T）	多国籍	初級～上級	作文
日本語学習者作文コーパス（S）	中国語 / 韓国語	初級～上級	作文
タグ付き KY コーパス（KY）	中国語 / 英語 / 韓国語	初級～超級	口頭
C-JAS（C）	中国語 / 韓国語	3 ヵ月～ 3 年間	口頭

それぞれの検索ヒット数は表 2 のとおりである。表 2 では、市川編（2010）にならい、(7a) のように「も」が不必要なところで過剰に用いられるものを＜付加＞、(7b) のように「も」の生起位置が異なると判断されるものを＜位置＞、(7c) のように「も」が見られないために誤用として判断されているものは＜脱落＞とした。またさらに、(7d) のように「でも」など接続詞の用法にかかわる誤用を＜複合＞、(7e) のように会話コーパスにおいて「も、も、」など口癖として判断されるものや誤植であると判断されるものは＜不明＞として分類した。

(7) a. 日本の割り箸は 97% が中国から輸入されています。日本で<u>も$_{\Phi}$</u>作られている割り箸もありますが、中国はもっと安いです。（市川編 2010: 697）＜付加＞

b. 教師は仕事とはいえ、たまに<u>も$_{\Phi}$</u>危険<u>で$_{+も}$</u>ある。（市川編 2010: 698）＜位置＞

c. 日本へ留学しように、何年間<u>Φ$_{も}$</u>日本語勉強つつけます。（市川編 2010: 696）＜脱落＞

d. 今の、今の奥さんは、お見合いで 3 回会ったんだって〈うん〉、<u>でも$_{それで}$</u>占いが「すごくいい」というから - 戸籍を入れちゃったらしいですよ（C、韓国語、K3-f、0302-0304）＜複合＞

e. 本、ゲーム、何でもいい、とにかく学をよく見ること、学を学んで、自分が書きたいことを書き、それを読む、これで<u>も$_{もう}$</u>半分はできました。（S、韓国語、上級、

[4] 本稿で扱うコーパスは、対象者、レベルの基準、分類の方法がそれぞれ異なるため、データの統括は行わない。

KG057）＜不明＞

表２「も」の誤用検索結果[5]

コーパス	付加	位置	脱落	複合	不明	検索ヒット総数
T	11	6	12	—	3	32
S	77	55	—	87	8	227
KY	5	10	—	4	1	20
C	238	84	2	362	117	803

ただし、＜脱落＞は他の形式でも代用可能で、「も」が未習であるために生じる可能性もあること、＜複合＞は「も」自体の誤用であるとは考えられないこと、＜不明＞は学習者の日本語能力と関連する誤用ではないと考えられることから、それぞれ日本語教育の現場における「も」の導入がかかわる誤用ではないと判断した。よって、本稿における分析の対象からは＜脱落＞、＜複合＞、＜不明＞を除き、＜付加＞、＜位置＞として分類したものを重点的に観察する。

中西（2012）は、学習者の「も」の使用には不必要なところで過剰に使用する「過剰使用（= 付加）」の傾向が強いことを指摘しているが、従来、その原因は意味・用法の側面から明らかにされることはなかった。＜付加＞を詳細に観察すると、「も」の意味機能が要因だと考えられるもの、「も」の統語論的な特徴が要因だと判断されるものに大別されることが明らかとなった。

表３「も」の＜付加＞の内訳

コーパス	意味的な付加			統語的な付加	総数
	複数	全称	強調		
T	4	3	2	2	11
S	31	3	26	17	77
KY	1	0	1	3	5
C	82	12	93	51	238

意味的な＜付加＞については、以下のようなものが挙げられる。従来記述されてきたように、「も」が文や要素を強調する焦点性をもつ要素であること、同時にその文や要素の他に同様の事物が存在することを示す累加性をもつ要素であることを前提とすれば、解決できる問題である。

[5] 本稿では、データが１例でも見つかれば考察の対象となると考え、統計的な処理を行わない。表に示す検索数は、あくまでも分析の対象となるデータの数のみを表す。

(8)〔外国語の勉強〕もし外国人や外国語も$_{を}$勉強している友達がいれば、このチャンスを握って、友達と一緒に話したり、遊んだりする。[6]（S、中国語、中級、KG040）＜複数＞

上記は「外国人」と「外国語を勉強している友達」という複数の人を表すために「も」の累加性を利用した例であると考えられる。しかし、すでに「や」が見られるため、事物が複数存在することは十分表現されており、また「も」の焦点化機能は必要とされていない。よって、上記の例では「も」の焦点性が過剰に現れていると判断される。

(9) 最近、毎日も$_{\Phi}$チョコレットとアイスークリムを一本ずつ食べています。（T、インド、6989）＜全称＞

学習者の「も」の使用に関して、日本語母語話者と異なり全数や普遍数量詞と呼ばれる「毎日」といった「全て」を表す要素に「も」が付加されるという指摘はたびたび見られる。このような例は、「毎日」を強調するために焦点性をもつ「も」が付加されていると考えられるが、付加対象である「毎日」以外の可能性を表す必要はなく、「も」の累加性とは相容れない。よって上記の例は、「も」の累加性が過剰に現れた例であると考えられる。

(10)〔国際結婚のビザ取得〕〔前略〕どうして知り合ったか、どうして結婚したか、書くんだって、あれ、どうして、なん、要らないんじゃないんですー、入管が知り合ったかどうか、関係ないんじゃないんですか、〔中略〕あー入管はなーにやってるんですかー、Φ思って、そーんなことするのも$_{\Phi}$入管ひどいと思いましたよ（C、韓国語、K3-h、1077）＜強調＞

上記の例は、入国管理局で結婚のなれそめ等を報告しなければならないという話題の中で「も」の焦点性を利用した例であると考えられる。しかし「そんなこと」によってすでに文が強調されており、「も」がもつ累加性を必要としないために「も」は不要であると考えられる。

このように、意味的な＜付加＞は「も」のもつ性質によって説明される。しかし、「も」の焦点性や累加性が適切に使用されていると考えられる例であっても、誤用として判断

[6] 本文の例（8）に関して、話し言葉などでは許容される範囲の使用であるため、必ずしも「も」の誤用とは言えないという見方も考えられる。本稿における例文の誤用正用の判断は学習者コーパスの記載に従っているが、学習者コーパスを観察した限りでは、学習者が実際に何を意図して文を作り、また日本語母語話者がどのように解釈して誤用と判断したのかは明らかではなく、その点において、学習者コーパスの分析には限界があると感じる。また、意味的な＜付加＞のいずれの例においても「も」を残したまま他の表現を変更することによって正用とすることが可能である。本稿において着目されたいのは、なぜ日本語母語話者が一定の文において「も」の存在を不自然に感じたかという点であり、以上の点からも、意味的な＜付加＞は本稿で深く議論するべき項目ではないと考えられる。
(1) もし外国人だけでなく外国語も勉強している友達がいれば、このチャンスを生かして友達と一緒に話したり、遊んだりする。

される例がある。本稿では、理論言語学的な観点から分析を行う必要のある「誤用」として、統語的な＜付加＞、＜位置＞を対象に分析を進める。

4 南（1974, 1993）による文の階層構造と誤用

本稿では、下記の誤用を説明するために、南（1974, 1993）の主張に基づき、文の階層構造を設定する。南（1974, 1993）は日本語の文や従属句をA～Dの4つの階層に大別しており、A類従属節はB類従属節に、B類従属節はC類に、C類従属節はD類に内包されるという階層構造をなすという。ただし南（1974, 1993）の分析では、文の階層として4段階しか設定されていない。主題句、焦点句の生起位置も含め、より詳細な上下関係をみるために、生成文法の視点を援用し日本語の階層構造を想定する必要がある。日本語の顕在的な構造は、以下の図1のように定められる。また、青柳（2006）では、「も」は、焦点性をもつために、量化詞の一種であるとしている。「も」より下の階層を「も」の作用する作用域[7]であるとし、その範囲で累加性が及ぶという。本稿においても、「も」の累加性が及ぶ範囲が文の階層構造上の「も」の高さによって決定されるとし、現代日本語の「も」の使用について、以下のように規定する。

（11）　焦点性をもつ「も」は、その作用域が文脈に応じて過不足なく及ぶよう位置しなければならない。

本稿では、「も」自体が及ぼす累加性と「も」をもつ句が及ぼす累加性を同等に扱い、図2の丸で囲った範囲内に、「も」の意味作用が及ぶ可能性があるとする。このような構造は生得的な概念とされており、表面的な語彙の並びだけでは判断できない。

学習者コーパスにおいて提示された修正例、および適切だと考えられる「も」の生起位置（図の矢印右を参照のこと。）を観察すると、統語的な＜付加＞、および＜位置＞の例は以下のように分析、説明できるだろう。まず、統語的な＜付加＞をみる。

（12）　だから、[[5.0パーテン、5.0パーセントに、も]上げても]ーそんなに高くはないと思います（KY、中国語、上級、CAH04）

以上の例は消費税を話題としており、「5.0パーセントに上げる」ことが強調されているものの、「5.0パーセントにも」の「も」が誤用であるとタグ付けされている例である。修正案は明らかでないが、この「も」はテ形節内に含まれ、テ形節の外にある「も」と「も」の作用する領域が重複しているため、作用域が広く及ぶ一つで良いと考えることができる。

---

[7] 作用域とは、生成文法では数量詞（quantifier）やwh語をはじめとする論理演算子（logical operator）の作用が及びうる領域（原口他編 2016: 420）として説明され、ある言語表現の意味の作用する領域は、その姉妹とその下に位置する言語要素（遠藤 2014: 15）であると考えられている。

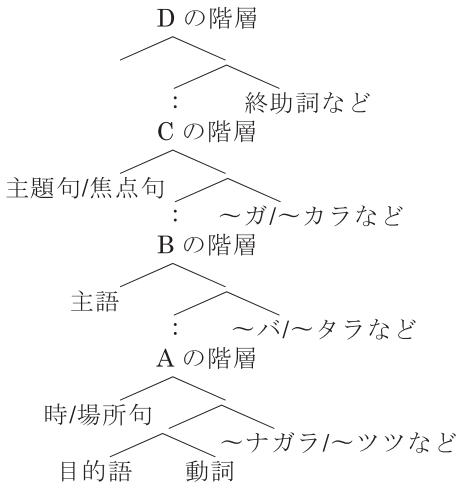

図 1　文の階層構造

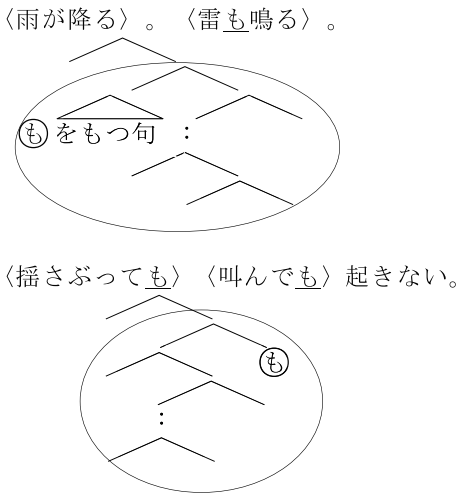

図 2 「も」の作用域

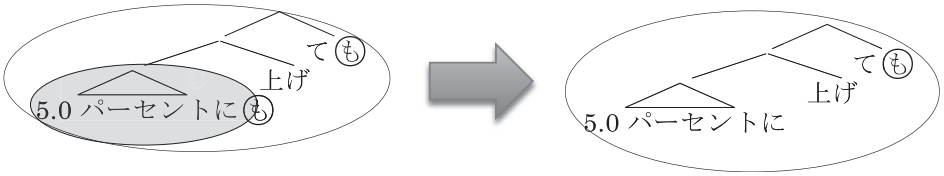

図 3　例文（12）の階層構造

（13）　また作文をして見てそれを正しく直した後、声を出して読んで見ることもいいだと思う。最後に外国人友達に会うのだ。言葉だけではなく［文化も［学ぶこともができて］］たくさ役に立つだと思う。（S、韓国語、中級、KG094）

図 4　例文（13）の階層構造

上記は、「言葉を学ぶ」ことと「文化を学ぶ」ことが対比され、「学ぶことも」の「も」が誤用とされる例であるが、これを樹形図にて表すと「文化も」は「役に立つ」にも作用するため動詞句より高い位置にあると考えることができる。「文化も」はその下に位置する「学ぶことができる」に意味的影響を及ぼすことができ、「学ぶこと」に付加する「も」は過剰となる。

(14)　N:〔前略〕寝る前に、あ、明日はなんと何を着ようとかって思うわけ、決めとかないと困るからね〈あー〉でもすぐ寝ちゃうから〈うん〉朝起きた時に、えーっと、なにを着るんだったっけと思って、あ、もう寝てしまったんだって{笑}
L:　そうそうそう、[あたしも[出かけるときにも$_{\Phi}$、[明日なに着る、着ようかな、なにした方がいいΦな]と]思うんです](C、中国語、C2-g、0740)

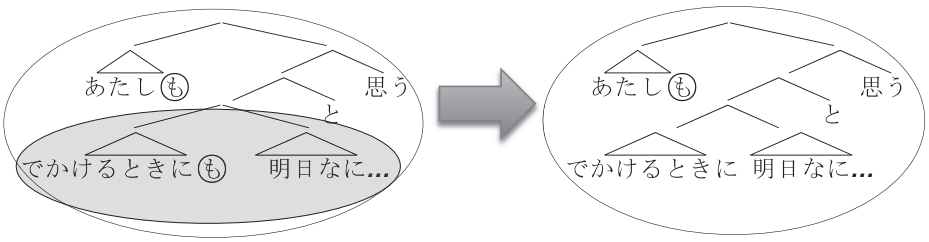

図5　例文（14）の階層構造

上記の例は文脈からN（= 日本語母語話者）の寝る前の思いとL（= 学習者）の寝る前の思いを対照させているということが読み取れる。(14) では「出かけるときにも」の「も」が誤用であるとタグ付けされている。「あたしも」が「出かけるとき」よりも高い位置にあることが明らかであり、「出かけるとき」に付加される「も」によって作用域が重なると判断され、結果この「も」は不要となる。

以上、統語的な＜付加＞は「も」の統語的作用域が重なるために過剰に「も」が生起されていると判断される誤用であることが明らかになった。次に＜位置＞をみる。

(15)　それから、学校の方は自分でよくならって、[ほかの時間は$_{も}$[自分も$_{で}$よく勉強し]よう]と思っています。(T、中国、6981)（再掲）

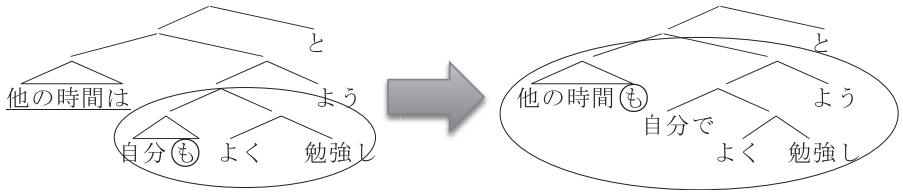

図6　例文（15）の階層構造

ここでは、「学校で習う」ことと「他の時間に自習する」ことが「も」の累加性の及ぶ対象となる。作用域の概念から、「自分も」の作用域には主題句となっている「他の時間」が入らない。この「も」の位置では対比されなければならない要素に影響を与えられないため、「誤用」とみなされたと判断できる。

（16） 私たち、いつも、テレビの放送で、天気予報をみます、また、［新聞といろいろな雑誌でにも、［天気予報もはありま］しょう］。（T、マレーシア、4046）

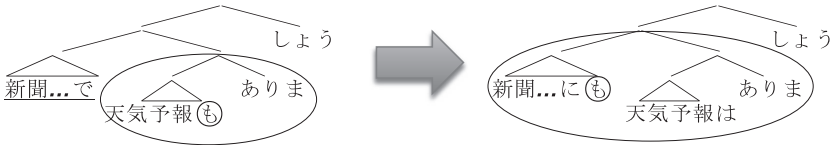

図７ 例文（16）の階層構造

上記の（16）も､「テレビの放送」と「新聞･雑誌」が対比されるべき要素であるため、「新聞・雑誌」にかかるところに「も」を移動させなければならない例である。「天気予報」の付加位置では階層構造上「新聞・雑誌」に意味作用を及ぼせないため、「も」を移動させる必要がある。このように、＜位置＞の例の中には、累加性が及ぶべき対象に「も」の作用域が適切に及ばないため、「も」を移動させなければならない例があることがわかった。

以上より、日本語母語話者には「も」が文の階層構造上それより低い位置にある要素に作用域を及ぼすという性質をもつことが認識されており、「も」と同じような役割を果たす他言語の要素が日本語の「も」と同じ統語機能をもたないために、「も」の統語論的機能を知らないまま使用していると考えることができる。ゆえに、「も」は対象となる要素との階層構造上の上下関係に従って機能していることが明らかとなった。また、日本語母語話者は日本語学習環境では導入されない複雑な文の階層構造に従って文の容認性を判断しているということが示された。

5 まとめ

以上本稿では、誤用タグの付いている学習者コーパスから「も」の誤用としてタグ付けされているものを検索し、その中から先行研究や日本語学の知見からは説明されない＜付加＞、＜位置＞の誤用を文の階層構造、および生成文法の観点から分析した。そして、「も」がもつ累加性の及ぶ範囲が、作用域と同じく階層構造上で決定し、その範囲の及び方が適切でないがゆえに「誤用」とみなされていることを示した。ここから、日本語文法の従来の指導からは説明されない日本語学習者の使用が、文の階層構造に則って判断されていることが明らかになった。このような目に見えない文の階層構造が、日本語教育文法としてどのように生かされるべきかを以下に述べる。

A. 理解レベルから産出レベルへ

文の階層構造は、読解の上では「理解」すれば良いレベルのものである。しかし実

際に、学習者のアウトプットが文法的「誤用」として日本語母語話者に評価されてしまう限り、最終的には「産出」のために活用される必要がある。

B. 一律的な文法から目的達成のための文法へ

文の階層構造自体は一律的、体系的な概念であるが、その構造の違いによる誤用が文章作成、会話といったコミュニケーションに支障をきたす限り、文の階層構造もコミュニケーションのための文法として導入される必要がある。

C. 網羅的な文法から学習者のレベルに即した文法へ

文の階層構造は、その煩雑さのため、すぐに活用できるものではなく、初級の段階で導入するというのは非現実的である。しかし、レベル別の文法を推し進める必要があるのであれば、初級のみならず、上級、超級の段階でどのような文法を扱うかという点も、同時に考えていく必要があるだろう。文の階層構造は「文法」として、上級の段階で扱うべき項目であると考えられる。

文の階層構造を習得するには、その前に基本的な語順を習得する必要がある。また、文の階層構造は、多かれ少なかれ日本語との接触を重ねるうちに、内在的に備わるものである。それゆえ本稿は、必ずしも日本語の文法指導に文の階層構造を導入するべきであるといった強い主張を行うものではない。白川（2005）の指摘するように、日本語学的文法が日本語学習者にとって有用となるのは、日本で留学し日本人と同等に活動することを目的とする日本語上級学習者、中級学習者であろう。初級学習者に対しては、日本語学や従来の言語研究によって得られた成果をそのまま用いることは非効率的であり、「コミュニケーションのための日本語教育文法」が推し進められているのも、そのような背景からであろう。以上から、本稿では、各観点からの文法の位置付けを以下のように提案する。従来の日本語教育文法再編の流れの中で、文の階層構造は文法の徹底的な習得にかかわる「上級」の項目として有用な概念ではないかと考えられる。

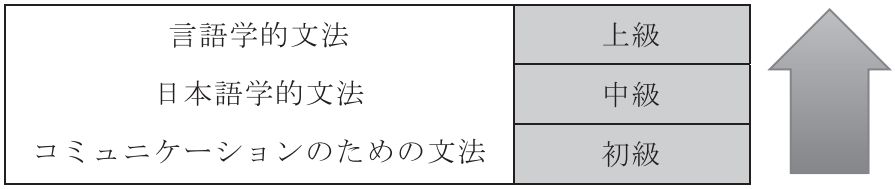

図８　各観点からの文法とレベルの対応

日本語学習者に対し日本語教師が不足している現在、日本の大学院修了者、日本語非母語話者による日本語教育に頼らなければならないのも事実である。そのような上級、超級学習者に対し、内省のための手段を与えることも重要なのではないだろうか。従来

の積み上げ式の文法でとりあげられない根本的な文の構造の導入は、日本語教育者、日本語上級学習者のうち、より高みを目指す者の自律学習につながるのではないだろうか。

＜参考文献＞

青柳宏（2006）『日本語の助詞と機能範疇』ひつじ書房.

庵功雄（2011）「日本語記述文法と日本語教育文法」森篤嗣・庵功雄編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房、pp.1-12.

庵功雄（2013）『日本語教育・日本語学の「次の一手」』くろしお出版.

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.

市川保子編（2010）『日本語誤用辞典　外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク.

遠藤喜雄（2014）『日本語カートグラフィー序説』ひつじ書房.

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』くろしお出版、pp.43-62.

張麟声（2010）「「同類」の「も」と対応する中国語の諸形式との対照研究」『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号、日中言語文化出版社、pp.1-14.

寺村秀夫（1991）『日本語のシンタクスと意味 第Ⅲ巻』くろしお出版.

中西久実子（2012）『現代日本語のとりたて助詞と習得』ひつじ書房.

中俣尚己（2010）「学習者の「も」の使用状況―「同類」の「も」の不使用に注目して―」『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号、日中言語文化出版社、pp.15-27.

日本語記述文法研究会編（2009）『現代日本語文法 5 第 9 部とりたて 第 10 部主題』くろしお出版.

沼田善子（2009）『現代日本語とりたて詞の研究』ひつじ書房.

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、pp.1-20.

野田尚史（2010）「日本語教育と日本語研究の新しい関係を目指して」トムソン木下千尋・牧野成一編『日本語教育と日本研究の連携―内容重視型外国語教育に向けて―』ココ出版、pp.127-143.

原口庄輔・中村捷・金子義明編（2016）『増補版 チョムスキー理論辞典』研究社.

南不二男（1974）『現代日本語の構造』大修館書店.

南不二男（1993）『現代日本語文法の輪郭』大修館書店.

＜資料＞
スリーエーネットワーク編(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(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.

＜コーパス＞
寺村秀夫（1990)「外国人学習者の日本語誤用例集」(データベース版（2011）; http://teramuradb.ninjal.ac.jp/db/)
「タグ付き KY コーパス」(http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/)
「日本語学習者作文コーパス」(http://sakubun.jpn.org)
「中国語・韓国語母語の日本語学習者縦断発話コーパス：C-JAS」(http://c-jas.ninjal.ac.jp/)

付記

本稿は「2016年日本語教育国際研究大会（於インドネシア Bali Nusa Dua Convention Center)」(2016年9月10日)、および「W. M. ヤコブセン先生を囲む研究会（於大阪大学)」(2018年2月26日）における発表内容を基に加筆修正したものである。本研究に関して多くの方から貴重なご意見を頂いた。ここに記して感謝申し上げる。