

日本语言文化研究丛书（第1辑）
东北师范大学人文学院日本语言文化学院编



Riyu Yufa Jiaoxue Yanjiu

日语语法教学研究

彭广陆 [日]藤卷启森 唐 磊 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

日本语言文化研究丛书（第1辑）
东北师范大学人文学院日本语言文化学院编

日语语法教学研究

彭广陆 [日] 藤卷启森 唐 磊 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

日语语法教学研究/彭广陆,(日)藤卷启森,唐磊主编. —北京:北京大学出版社,2013.2

(日本语言文化研究丛书)

ISBN 978-7-301-22155-6

I. ①日… II. ①彭…②藤…③唐… III. ①日语—语法—教学研究—文集 IV. ①H364-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 028375 号

书 名: 日语语法教学研究

著作责任者: 彭广陆 [日]藤卷启森 唐 磊 主编

责任编辑: 肖凤超

标准书号: ISBN 978-7-301-22155-6/H · 3250

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn> 新浪官方微博: @北京大学出版社

电子邮箱: xfc203@126.com

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62759634

出版部 62754962

印 刷 者: 三河市博文印刷厂

经 销 者: 新华书店

650 毫米×980 毫米 16 开本 16 印张 246 千字

2013 年 2 月第 1 版 2013 年 2 月第 1 次印刷

定 价: 36.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子邮箱: fd@pup.pku.edu.cn

日本语言文化研究丛书
东北师范大学人文学院日本语言文化学院编

顾 问：穆树源（东北师范大学人文学院董事长）

吕英华（东北师范大学人文学院院长）

主 编：宿久高

副主编：藤卷启森

编 委：（汉语拼音序）

彭广陆（北京大学教授）

皮细庚（上海外国语大学教授）

宿久高（吉林大学教授）

藤卷启森（东北师范大学人文学院教授）

杨 玲（北京第二外国语学院教授）

周昇夫（吉林大学教授）

《日语语法教学研究》

主 编：彭广陆 藤卷启森 唐 磊

顾 问：孙宗光 顾明耀

编 委：（汉语拼音序）

李奇楠（北京大学副教授）

彭广陆（北京大学教授）

砂川有里子（筑波大学教授）

水野义道（京都工艺纤维大学准教授）

唐 磊（教育部课程教材研究所研究员、
人民教育出版社编审）

藤卷启森（东北师范大学人文学院教授）

张麟声（大阪府立大学教授）

赵华敏（北京大学教授）

主编助理：陆玉蕾

序

在全球范围内，日语学习者的人数呈不断增加的趋势，日本国际交流基金会2009年的调查结果显示（http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/d1/survey_2009/2009-08.pdf），中国（包括中国内地和台湾、香港、澳门地区）的日语学习者已多达110万余人，居世界第一位。另据统计，截至2011年6月，我国开设日语专业的四年制本科院校达到466所（参见《中国日语教育概览1》，外语教学与研究出版社，2011年7月，p.46），虽然按照习惯日语仍被视为“小语种”，但在我国日语早已成为学习人数仅次于英语的第二大语种。而且，如果从1897年京师同文馆开设东文（日文）馆算起，我国的日语教育至少已有110余年的历史。因此，无论从历史上看还是从现在的规模上看，我国堪称日语教育的大国，在世界日语教育中占有举足轻重的地位，正因为如此，我国的日语界理应对世界的日语教育作出自己的贡献。

众所周知，语法教学是外语教学的一个重要组成部分，语法教学的效果直接影响到外语学习的效果。语法教学实际上面临着两个问题，一是采用什么样的语法系统，二是具体的语法点在教科书或课堂教学中如何呈现（包括呈现的顺序等）。

关于第一个问题，在日本的日语教学中实际上存在着三套语法系统，即所谓的学校语法系统（学校文法）、对外日语教学语法系统（日本語教育文法）和教科研语法系统（教科研文法），以前二者最为著名，其中学校语法长期以来一直为面向日本人的语文教学（国語教育）所采用，而对外日语教学语法系统则是在面向外国人的对外日语教学（日本語教育）过程中逐渐形成并在近二三十年被广泛接受的。在我国的日语教学中，长期以来一直是传统的学校语法系统占统治地位，其影响也是根深蒂固的。但是，从二十多年前起随着《中日交流标准日本语》在我国广为使用，日本的对外日语教学语法系统也开始慢慢被我国的日语界所认识。从近些年来正式出版的日语教科书来看，既有依然采

用学校语法系统的,也有采用对外日语教学语法系统的,还有采用教科研语法系统的,不仅如此,我国的日语界还大胆创新,在对日本的三套日语语法系统进行修正的基础上提出了新的语法系统,而且这样的系统还不止一套。语法教学呈现出百花齐放的局面,这从世界范围看也是绝无仅有的。可以说,我国的日语界对日语语法教学进行了积极的探索。但是,毋庸讳言,在我国的日语界,对日语教学语法系统研究的重视程度还不够,进行这一研究的学者为数不多,有关的系统研究尚不多见。

关于第二个问题,可以说一直是日语教学研究的一个热门话题,从事这方面研究的学者越来越多,成果的数量也不在少数。

在这种形势下,2012年5月,北京大学、人民教育出版社、东北师范大学人文学院在北京大学共同举办的“日语语法教学研讨会”,可以说是恰逢其时,它是我国日语语法教学研究成果的一次集中体现。在此次研讨会上,由日本的著名语法学家、筑波大学教授砂川有里子女士和大阪府立大学教授张麟声先生做了基调报告,由《标准日本语》日方主要编委之一、京都工艺纤维大学水野义道准教授和北京大学彭广陆教授做了大会报告,另外还有四十余位与会代表在6个分科会上宣读了论文。这种以日语语法教学为主题的研讨会在我国应该是第一次举办,在多方的努力下,研讨会取得了圆满的成功。为了让我国的日语界分享此次研讨会的成果,在与会代表自愿投稿的基础上,由编委会进行严格的审查,精选出21篇论文汇集成册,遂有本书的问世。

在此,我们衷心地感谢人民教育出版社和日本光村图书出版株式会社对研讨会的举办予以赞助,感谢东北师范大学人文学院日本语言文化学院对研讨会的举办和本书的出版所给予的资助,同时,还要特别感谢东北师范大学人文学院董事长穆树源教授在研讨会的举办和本书的出版过程中所给予的热情鼓励和大力支持,感谢北京大学出版社责任编辑肖凤超为本书的编辑所付出的努力。但愿本书的出版能对我国的日语语法教学起到积极的推动作用。

是为序。

编者

2012年11月12日

目 录

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—— 砂川有里子 1
- 试谈“汉语母语人用日语教学语法”及与此相关的几个问题 张麟声 13
- 『中日交流標準日本語』の文法とその問題点 水野義道 25
- 面向汉语母语者的日语教学语法系统的建构
- 以词类体系为主 彭广陆 35

日语教学语法系统研究

日语学校语法与日语教学语法教学比较

- 以日语动词活用教学为中心 潘文东 48
- 《综合日语》与《基础日语综合教程》的
- 语法系统比较 白家瑶 彭广陆 58
- 日语基础教学与系统语法教学相结合的可行性探讨 刘 非 81

日语语法教学研究

语法课课堂教学的理念与实践

- 以格助词的课堂教学为例 徐 卫 87
- 语法学习的认知语义基础 朱立霞 94
- 中国人日本語学習者による「有対自動詞」の
- 習得とその指導法について 姚艷玲 102
- 浅论基础阶段课堂教学中对日语第一人称代词省略
- 现象的处理 董 林 张 丽 116
- 初級日本語学習者の格助詞の誤用についての考察
- 「の」「が」「を」「に」「で」「と」
- を中心に—— 李 凝 盧茂君 125

2 日语语法教学研究

关于「格助詞＋の」结构的教學問題 黃成湘 135

日语教材中的语法教学研究

初级教材中的语法点分布比较研究

——以《综合日语》与《基础日语综合教程》为例 陆玉蕾 143

初級テキストにおけるサ変動詞の分布とその問題点 劉 健 153

《新版标准日本语》中「ね」的用法分析 張 興 167

日语语法研究

「日本語のモダリティ」再考

——〈事態把握〉の表現性から考える—— 守屋三千代 178

授受補助動詞「～テクレル」に関する中日対照研究 段訳萌 188

「目」の意味拡張に関する一考察

——認知意味論のアプローチから—— 李旖旎 202

日语教学研究

日语泛读课从“泛”至“表达力”培养的实践模式研究 冉 毅 216

教室における実際の座席配置と学習者の考える座席配置

——東北師範大学人文学院を例として—— 水戸貴久 227

附录

「日本語文法教育シンポジウム」プログラム 244

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 —

筑波大学 砂川有里子

1. 日本語文法教育の変遷

日本語教育は、文法重視の教育からコミュニケーション重視の教育へと大きく変化してきている。また教師中心から学習者中心の教育プログラムに移行すべきだという声も高まっている。そのような背景には日本国内における外国人労働者の増加という社会情勢がある。表1は1970年代以降の日本語の文法教育と文法研究の変遷を外国人の受け入れ政策と関連づけて示したものである。

表1 文法教育と文法研究の変遷と外国人の受け入れ政策：1970年代～現在

	外国人の受け入れ政策	文法教育	文法研究
1970年代 ～ 80年代	1973年 石油ショック 1980年代中頃から バブル景気	オーディオリンガルメソッドからコミュニケーション・アプローチへの移行期。	日本語教育が日本語学の研究課題を深める。 日本語学の研究成果が日本語教育に貢献する。
1990年代 ～ 2000頃	1990年「出入国 管理及び難民認定法」改正 日系3世まで 就労可能となる	形式重視、正確さ重視の構造シラバスを用いたオーディオリンガルメソッドへの批判が高まり、コミュニケーション・アプローチが盛んになる。	日本語学の研究がより専門的になり、そこでの記述が必ずしも日本語教育に役立つものとは言えなくなる。 談話分析・会話分析が進み、これまでの文法研究とは異なる談話語用論的な文法記述やストラテジーの記述が盛んになる。
2000年頃 ～ 現在	2006年 内閣府経済財政諮問会議 「グローバル戦略」 外国人人材の受け入れ 拡大／地域における多文化共生社会の構築 2008年 EPAに基づく 外国人看護師の来日	文法積み上げ式の文法教育に対する批判が高まる。 コミュニケーション・アプローチも文法積み上げ式を基盤としているとして批判の対象となる。 学習者中心の日本語教育が提唱され、多様な学習者に適した文法教育が模索される。	話し言葉や書き言葉の談話語用論的な文法研究が深まりを見せる。 学習者の作文データや発話データの研究が盛んになる。

この表にあるように、日本語学習者が多様化するのに伴って文法積み上げ式教育に批判が高まり、学習者中心の日本語教育が提唱されて

きているが、日本語学における文法研究の側面でも、従来の狭い意味での文法研究だけでなく、話し言葉や書き言葉の談話語用論的な文法研究が深まりを見せるとともに、母語話者データに加えて学習者データもコーパス化され、学習者が産出した日本語の量的・質的な研究を促進するといった動きを見せている。その一方で、日本語教育が採用する文法シラバスについては、1970年代に構築されたものをほとんど変更せずにそのまま踏襲していると言ってよいような状況である。

2. 多文化共生社会における日本語教育

日本国内に外国人が増加し、多文化共生社会が構築されつつある中で、尾崎(2004)は日本語教育を「学校型」と「地域型」の2つに分けて論じている。その違いをまとめると以下の通りである。

(1) 学校型の日本語教育

教師 : 日本語教育や関連領域に関して一定の資格を満たすプロフェッショナル。

学習者 : きちんと授業に出て、学習成果を上げることが期待されている。

学習環境 : 一定期間、一定の学習時間が保障され、能力別のクラス編成がなされている。

教授法 : 入門・初級段階では文法を重視し、文型積み上げ式教授法を取る。

目的 : 日本語の学習を目的とする。

(2) 地域型の日本語教育

教師 : 資格は必要なく、多くは無償で教えるアマチュア。

学習者 : 受講制限がなく、授業への参加が自由なため、出席が不安定。

学習環境 : 学習時間が限られている。能力別のクラス編成を行うところも行わないところもある。

教授法 : 文法重視・文型積み上げ式教授法は適用できない。

目的 : 日本語の学習以外に、日本人や同国人との交流、情報交換など。人によって参加の目的が異なる。

このように地域型の日本語教育では日本語学習にあてる時間が限

られており、授業への定期的な参加もみこめないため、学校型で行われているような文法積み上げ式の授業は成り立たない。その一方で、学校型の日本語教育においても、流暢さより正確さに重点を置くこれまでの教育方針を批判し、文法重視からコミュニケーション重視の日本語教育へと変換する必要が叫ばれるようになっていく。

なお、尾崎の「学校型」と「地域型」という区分に関して、最近では日本語学校や大学、大学院などにおいても学習者の目的が多様化してきており、従来の「学校型」の教育が変容してきているという指摘もある（東京大学日本語教育センター増田真理子氏の談話）。日本国内ではこのように学習者の多様化が急速な勢いで進み、「学校型」と「地域型」の区分が不明瞭になりつつあるが、中国の中等教育機関や高等教育機関においては、尾崎の提唱する「学校型」の教育方針を貫いているところが多いのではないかと思う。本稿ではこのような典型的な学校型日本語教育を「学校型」と呼ぶことにする。

さて、学習者が毎回参加するわけでもなく、教師もそのつど変わっていくような地域型の日本語教育に、従来の文法積み上げ式のシラバスが適用できないことは明らかである。一方の、学校型の日本語教育においても、文法重視、正確さ重視の日本語教育のあり方が批判され、コミュニケーション能力を重視し、プロフィシェンシーを高める教育のあり方が模索されている。そのような中で文法教育をどのように位置づけ、どのような文法シラバスを構築すべきかを検討することは重要な課題であるが、後に述べるように、地域型日本語教育における文法シラバス研究が積極的に推進されているのに比べて、学校型日本語教育の文法シラバス研究は低迷している状況にあるように思われる。

3. コミュニケーションのための日本語教育文法

野田(2005)は、従来の日本語教育文法が学習者の多様化に対応できておらず、日本語学に依存しすぎていることを批判し、コミュニケーションのための日本語教育文法を提唱して以下の主張を行っている。

(1) 無目的な文法から聞く、話す、読む、書くそれぞれの文法へ

(2) 正確さ重視の文法から目的を達成できる文法へ

1. 誤解を与える誤用は重視し、誤解を与えない誤用は重視しない。

誤解を与える例：「森さんが電話をかけました（「電話をかけてきた」の意）」

誤解を与えない例：「日本に来ました前に」

2. 一生懸命教えても習得されない文法項目は、重視しない。

習得されにくい例： 一ておく、受け身文、一ように、一と〔条件〕、尊敬語

(3) 一律の文法から学習者ごとの文法へ

(4) 骨格部分重視の文法から伝達部分重視の文法へ

1. 感情を害する誤用は重視し、感情を害さない誤用は重視しない。

感情を害する例：（「触らないでください」への応答）「そうですね」

感情を害さない例：「駅の前にまっています」

2. 文の骨格より、コミュニケーションのストラテジーを重視する。

ストラテジーの例：依頼の形式より希望の形式のほうが丁寧と受け取られることが多い。

(5) 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ

文法形式から出発することをやめ、コミュニケーションの目的を達成するために必要な機能を果たす文法形式を教える。

以上の野田の提言は、従来の日本語教育が、「聞く、話す、読む、書くという4つの技能をバランスよく学習し、最終目標を中級や上級レベルに置いている」「エリート日本語学習者」だけを対象としたものであることを批判し(p. 3)、それ以外の目的を持った多様な学習者が存在する現状に適応できる日本語教育の文法を考えるという立場から発せられたものである。この提言が、中国の大学や大学院で日本語を学んでいるような「エリート日本語学習者」に対しても向けられたものなのかどうか、野田は明言していない。野田の提言がいわゆる「エリート日本語学習者」にも適応しうるものなのかどうか、この

点の議論が十分になされないまま、日本語教育界からは少なからぬ批判が寄せられているが（楠本2007、関2008など）、これらの批判にあるように、野田の主張に慎重な検証が必要であることは否めない。しかし野田の提言は、40年間ほとんど変わらなかった文法シラバスを見直すきっかけとなり、それ以降、新しい文法シラバスの構築を目指した文法研究や教材開発を促進する上で大きく貢献した。ただし、このような動きは、地域型の日本語教育を対象としたものがほとんどで、学校型の日本語教育、とりわけ大学や大学院など「エリート日本語学習者」を対象とする文法シラバスの見直しという動きはさほど活発とは言えない状況にある。

日本語教育では、すでに述べたように、コミュニケーション重視の教育が積極的に実践されるようになり、その結果、従来の文法シラバスにある項目だけでなく、コミュニケーションのための表現やストラテジーなど、これまでになかった新たな項目が加わるようになった。それにも関わらずシラバスには従来のままの文法シラバスが使われている。そのシラバスの発想は、小林(2005)が指摘するように、初級レベルでは日本語の基本的な文型に関わる要素を一通り終え、中級レベル以降では複合辞や機能語を教えるという発想であるため、初級レベルに文法項目が集中し、その上さらにコミュニケーションのための新たな項目が付け加えられるという結果になり、初級レベルの負荷が高くなりすぎるという問題を生じている。このような問題は、単に地域型の日本語教育だけでなく、日本語学習に専念できる「エリート日本語学習者」の場合も例外ではなく、従来の文法項目に加えて、新たな会話ストラテジーや場面に応じた表現の使い分けなど、これまでになかった多くの課題が上積みされ、初級レベルで指導すべき項目が増加している。また、現場の教師は、タスク中心や場面中心といったコミュニケーション型な教授法において、文法項目をどのような順番で、どのように指導すればよいのか、その指標が見つからずに困惑している状況にあるのではないかと思う。文法シラバスの見直しは、地域型日本語教育だけの課題ではなく、学校型日本語教育にとっても喫緊の課題と言えるのである。

さて、学校型日本語教育での文法シラバスを見直すためには、学

校型日本語教育の立場からの研究や提言が欠かせないが、地域型日本語教育からの知見にも学ぶべきことは少なくない。そこで、以下においては、まず、高等教育における日本語教育現場からの提言として2005年度日本語教育学会春季大会パネルセッションの内容に触れ、次いで、地域型日本語教育を対象とする「やさしい日本語」における文法シラバス構築の発想とその特徴を紹介する。その上で、今後、学校型日本語教育の文法シラバス構築に向けて考えなければならぬいくつかの課題について述べる。

4. 高等教育現場からの提言

菊地康人他(2005)は東京大学留学生センターの教員によるパネルセッションをまとめた論文であるが、その中で、「一生懸命教えても習得されない文法は重視しない」という野田の指摘について、「安易に「学習困難」と認定した項目を廃するだけの方向に向かう風潮を招きかねない」、「本当は必要な学習項目を習得させる努力を放棄し、また、教室での文法学習の充実を軽視する方向に向かうことになるのなら、「改革」の功罪は、きびしく問われねばならない」と警告を発し(p. 283)、「学習困難項目」解決のための方策について、教育設計面と教室活動面の両面で具体的な提言を行っている。

さらに、「形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ」という野田の指摘について、増田(2005)は、「「場面の具体性」に支えられたアプローチでの学習は、それと同一性の低い場面への転移を、その「具体性の強さ」ゆえに妨げられる可能性がある」と批判し(p. 290)、場面・機能的アプローチと文型的アプローチの違いを図1のようにまとめた上で、場面・機能的アプローチの教室への導入に教育の改善を託すだけでなく、文型的アプローチの可能性を探る方向も考えるべきであると主張する。

インデックス	教室での扱いやすさ	未習場面への学習の転移可能性
場面・機能	学習ターゲットが分かりやすく具体性が高い	学習した場面と同一性が低い場合、学習内容の再現性が保障されない
文型	学習のターゲットが見えにくく抽象的になりがち	一般に高い。(ただし、抽象性を実文脈に適用させる方法の手当は必要)

図1 各シラバスによる性質の比較

以下にはその実践例として取り上げられた「一たほうがいい」の扱いについて簡単に紹介する。

「一たほうがいい」という表現は「聞き手へのアドバイス表現」として扱われることが多いが、その場合、「私の両親のうちに泊まったほうがいいですよ」というような誤用を生む可能性がある。増田(2005)は、それを防ぐためには、「アドバイス」という機能でくくるだけではなく、この文型が基本的には「比較表現」であり、「選択しなければ生じる不利益への注目」が含まれていることに気付かせることが必要であると主張する。また、その方法として、図2のような図式に還元して捉え直すプロセスを経ることが必要であると述べている。

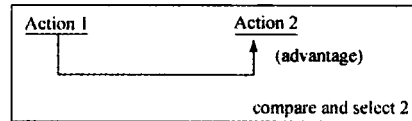


図2 「一たほうがいい」の使用の図式

このような作業を通じて「一たほうがいい」の文型が基本的

に持つ意味に気付かせることによって、アドバイス以外の使い方、例えば、誘いを断る場合の「来週ゼミの発表があつて、少し準備をしたほうがいいと思うので」などに使われる「一たほうがいい」の理解も容易になるわけである。

大学や大学院などの高等教育の現場では、学習者の知的水準が高く、理論に対する志向性も強い。このような現場においては、機能だけに焦点をあてるのではなく、形式が持つより抽象度的の高い意味にまでさかのぼって理解させるという教授法も効果的であろうと思う。高等教育における文法シラバスを検討する際には、このような教育現場での特性も考慮に入れる必要がある。

5. 「やさしい日本語」の文法シラバス

庵(2009)、庵(2011)などでは、地域型の日本語教育を対象として「やさしい日本語」を広げることが提唱している。そこでは、地域で生活する外国人に日本語習得を求める一方で、日本人の側にも外国人とのコミュニケーションを行う努力を求め、それを実現するための「やさしい日本語」のシラバスや教材を作成したり、公文書をやさしく書き換えたりするといった活動が行われている。

参加者や学習時間が一定せず、きわめて限られた時間しか得られない地域型の日本語教育においては、従来の初級文法シラバスの大胆な軽量化が目指されなければならない。そのような発想に基づいて考案された文法シラバスの主な特徴は以下の通りである。

(1) 持続可能な学習システムである。

将来、上級まで進んでいく人が現れることや、地域型から学校型へ進む可能性を想定し、今学んでおかなければならないことは何かを考えたシラバスを構築する。

(2) 理解レベルの項目と産出レベルの項目を分ける。

初級段階をStep1、Step2とし、前者は産出レベルのみ、後者は産出レベルと理解レベルで構成する。

(3) Step1は活用（形態論）を扱わない。「住んでいます」などは固まりとして扱う。

(4) Step2までは原則として1形式1機能とする。

「やさしい日本語」は地域型の日本語教育を対象としたものであり、学校型の日本語教育にそのまま当てはめることはできないが、上級までの目標を定めて初級の文法シラバスを検討することや、理解レベルの項目と産出レベルの項目を分けること、分析せずに固まりとして導入する文法項目を認めること、ある段階までは1形式1機能とすることなどは、学校型の日本語教育の文法シラバスを構築する際にも検討しなければならない重要な指摘である。

6. 学校型日本語教育の文法シラバス再構築に向けて

従来の文法教育は、初級レベルで基本的な文型をすべて学習させ、中級以上では機能語などの語彙レベルの表現を豊富にするというものであった。しかし、コミュニケーションを重視する日本語教育においては、このような文法教育観を改め、初級―中級―上級へとレベルが上がるにつれて段階的に学べるような文法シラバスを考案する必要がある。そのためには地域型の文法シラバス再構築の発想にならって、初級の文法シラバスを軽量化し、初級から外した項目をどのレベルでどのように導入すべきかを考えなければならない。それには今後、根気のいる調査と研究が必要とされるが、以下において、そのた

めに必要な課題のいくつかを挙げておくことにしたい。

課題1：従来の文法シラバスに関連する談話語用論的な文法項目を洗い出す。

これまでの文法シラバスには、形態論やボイス・テンスなどの文法カテゴリーを基準として文法項目が選定されていた。そのような文法項目でも、例えば受け身文と視点の問題、従属節の言いさしとポライトネスの問題といったように、談話語用論的な文法と関連する項目がある。そのような項目について、これまで明示的にシラバスの中で取り上げられることがなかったために、どのような文法項目がどのような談話語用論的な文法と結びついているのかさえも十分に記述されてはいない。この点を明らかにして、従来の文法項目の中で問題となる談話語用論的な文法のリストを作成し、文法的な問題と談話語用論的な問題をどのように振り分け、それぞれをどのレベルで教授すべきかを検討する必要がある。

課題2：従来の文法シラバスに新たに加えるべき項目を洗い出す。

初級文法項目の形式であっても従来の文法シラバスに取り上げられてこなかった意味・用法や機能、あるいは、必ずしも文法項目には収まらないが、従来の文法シラバスでは扱われてこなかったコミュニケーション・ストラテジーなど、新たに加えるべき項目を洗い出し、どのレベルで教授すべきかを検討する必要がある。

課題3：シラバスに含めるべき項目をレベル別に振り分ける基準を明らかにする。

初級ですべてを教えようとする発想を捨てて、上級までの最終目標を視野に入れた文法項目のレベル分けをする必要がある。そのために、課題1や課題2で明らかになった項目を含むすべての文法項目を精査し、レベル分けするための基準を検討する必要がある。

その際留意すべき問題として、「同じ形式に複数の機能をもつもの」と「1つの機能に複数の形式をもつもの」の扱いをどうするかと