

初級文型の導入のあり方について

—学習者にとっての教科書の文例—

宮 原 彬

1. はじめに

初級段階の学習者が文型の意味や用法をきちんと把握できなかったり、そのために誤りをおかしたりするとき、その要因としては、教師の側の問題（端的に言えば、教師の未熟さ）、学習者の側の問題（例えば、母語による干渉）、教科書の問題等が考えられる。

教科書の問題で基本的に重要なのは、文型の提出順序である。動詞の「て」形、辞書形、「た」形の提出順序、動作・作用の進行の状態、動作を受けた結果の状態、動作・作用の結果の状態等を示す「～ている」「～である」の提出順序、「たら」「と」「ば」「なら」の提出順序等によって、学習が困難になったり、容易になったりする。

と同時に、教科書（練習帳等を含む）にある個々の文例が学習者のとまどいや誤解、そして誤用の原因となっている場合も少なくないように思う。

長崎総合科学大学別科では、1989年に初級の教科書「別科・日本語Ⅰ」を作成したが、その際、学生に理解しやすい的確な文例をできるだけ多く載せることを心がけた。しかし、使用している間に、適当でない文が少なからずあることに気がつき、1993年にかなり大幅に文例を改め、改訂した。それでも、この教科書には、不備な点が、文例という点に限ってもまだある。

こうした経験をもとに、留学生を対象とし文型積み上げ方式によって作成されている数種の教科書（後記の「資料」参照）を資料として、初級文型導入の際の、教科書の文例のあり方について具体的に考えてみたい。

2. 文例作成の際に必要な配慮

初級文型の導入のための文例を作成する際には、以下のような点に留意しなければならない、と筆者は思う。これらは相互に関連があり、中には表裏の関係にあるものもあるが、それぞれの観点から、具体例で見てみたい。（以

下、番号を付した文例は、すべて後記の「資料」からとったものである。ただし、表記は通常の表記に変えてある。）

A. 文型の意味が的確にとらえられているか

例1. 「のに」

例えば、

(1) さっき用事があって、何度もノックしたのに、返事がありませんでした。

(2) きこのうの試験はどうでしたか。

一生懸命勉強したのに、できませんでした。

といった文例は、「のに」の意味を的確にとらえていると言えるだろうか。実際、学生はしばしば、

× わたしは映画が好きなのに、最近はあまり見ません。

といった文を作る（×は、文型の意味・構造・用法等の面で不適當な文であることを示す。）。これは、「のに」を「けれど」や「が」などと同義としてとらえているからである。「のに」は後件の事柄が前件の事柄から見て極めて意外だ（『前件』にもかかわらず）に近い」という意味を持つ表現で、単純に「けれど」や「が」で置きかえることはできない。

(2)の応答部分は、例えば、

○ 一生懸命勉強したのに、風邪をひいてしまって、受けられませんでした。

とでもすれば、「のに」の意味がはっきり表れるであろう。

例2. 「らしい」

例えば、

(3) あ的那个人は、どうも部屋にいないらしいです。電気が消えています。

(4) 隣の部屋にだれかいるらしいです。話し声がします。

といった文例は、「らしい」の意味を的確にとらえているだろうか。

体の具合が悪そうな人に向かって、

× 体の具合が悪いらしいですね。

というのは適當だとは思えない（可能だとしても、非礼になるだろう）。

「らしい」には、「自分はよく分からないけれど」とか「自分はその判断については責任を負いかねるけれど」といった、突き放した感じが含まれているように思う。

したがって、「らしい」の導入には、

(5) 小林さんは会社をやめたんですか。

はっきりしたことは分かりませんが、やめたらしいです。

といった文例が適当であろう。

B. 文例が日本語としての的確か（日本人一般に受け入れられるものであるか）

教科書の文例の中には、文型の意味という点では一見問題がなさそうに見えても（実は多少問題があるものあり、その点では上記Aにつながる）日本語の母語話者に受け入れられるかどうか微妙なものが散見される。

例1. 「～人^{じん}」

(6) あなたはフランス人ですか。

いいえ、わたしはフランス人ではありません。アメリカ人です。

「あなた」を出さざるをえないのは文型をきちんと習得させるためにやむをえないとしても、相手に面と向かって「フランス人ですか。」と聞くのは大人の世界ではまずないだろう。「フランスのかたですか。」は難しいという判断であろうが、筆者の経験では、パターンとして示せば（後記G参照）全く問題がない。

例2. 「まだ（来）ない」

(7) 学生はもうみんな来ましたか。

いいえ、まだ二人来ません。

(8) もう午後四時になりましたか。

いいえ、まだ四時にはなりません。

初級の教科書の多くはこの形を採用している。おそらく「まだ～ていない」の形が初級の文型としては難しすぎるという配慮からであろう。確かに文法的には難しいが、「～ている」を学習したあとならば、パターンとして示せばほとんど困難はない。初めに「まだ～ない」を学習させたあとで、改めて「まだ～てない」を学習させるというのは、好ましいやり方だとは思えない。「～ている」の学習前ならば、むしろ、

(9) あなたはもうあの本を読みましたか。

いいえ、まだです。

といった出し方のほうが賢明であろう。

このほかに、筆者がかなり違和感を感じる文として、例えば、次のようなものがある。

例3. 「いいえ、そうではありません」

(10) あなたの腕時計も四角くて、大きいですか。

いいえ、そうではありません。わたしの腕時計は円くて、小さいです。

例4. 「(降り) そうではない」

(11) きょうは天気がよさそうですか。

はい、天気がよさそうです。雨も降りそうではありません。風も吹きそうではありません。

例5. 「(元気だ) そうだ」

(12) ご兄弟もお元気ですか。

兄も弟も元気だそうですが、勉強で大変忙しいそうです。

例6. 「(鳴らなかった) からだ」

(13) どうして朝寝坊をしたのですか。

目覚まし時計が鳴らなかったからです。

教科書の文例は、当然のことながら、規範的な性格を持っており、教師も学生も安心して使えるものでなければならない。学習段階から来る制約のために「自然な日本語」でなくなる場合があるのはある程度やむをえないとしても、作成者はできるだけ注意深く文例を吟味する必要があるように思う。

C. 類義表現について一定の配慮がなされているか

例1. 「だけ」と「しか」

この二つの語句は、それが使われる文の構造上の違いにもかかわらず、意外に学生にはとらえにくいようだ。特に、「しか」の文例が適当でない場合、学生はしばしばてこずる。

(14) 山本さんはお子さんが幾人ありますか。

山本さんはお子さんが一人しかありません。

(15) 読むことはどうですか。

平仮名と片仮名は読めますが、漢字は少ししか読めません。

(14)では、おそらく「お子さんは一人だけです」との違いが、また、(15)では、「漢字は少しだけ読めます」との違いが問題になるだろう。

例えば、

(16) 辞書がありますか。

はい、あります。

たくさんありますか。

いいえ、一冊しかありません。

といった文例にすれば、「しか」の意味・用法はずっととらえやすくなり、上のような「違い」を説明する必要もなくなる。

例2. 「～と～(と)」と「～や～(や)」と「～も～も」

(17) 幼稚園の庭に子供が大勢います。男の子も女の子もいます。

(18) 花のそばに真っ赤なりんごがあります。大きいりんごも小さいりんごもあります。

(17)では、「男の子と女の子がいます」との違いが、また、(18)では、「大きいりんごと小さいりんごがあります」ないしは「大きいりんごや小さいりんごがあります」との違いが問題になるだろう。

この処理はなかなか難しいが、例えば、

(19) みんな白いチョークですか。

いいえ、白いチョークも赤いチョークも青いチョークもあります。

とすれば、「～と～(と)」や「～や～(や)」との違いがかなりとらえやすくなる。

例3. 「つもりだ」と「～うと思っている」と「～たいと思っている」

(20) あなたは日本語を習って、どうするつもりですか。

わたしは日本へ行こうと思っています。

日本へ行って、何をするつもりですか。

わたしは日本へ行って、大学に入るつもりです。

日本のどこの大学に入るつもりですか。

まだ分かりませんが、東京大学に入りたいと思っています。

(21) できたら、将来も日本に関係のある仕事をするつもりです。

学生にとって最もとらえにくいのは「つもりだ」である。まだガールフレンドもいるようには見えない学生が作文の中に、

? わたしは将来日本の女性と結婚するつもりです。

などと書いてくると、一瞬とまどう。

「つもりだ」は、他の二つの表現と比べ、かなり堅い意志（ないしは

決意)を表しているように見える。

(20)は、例えば、

○ あなたは日本語を習って、どうしますか。

日本へ行くつもりです。

日本へ行って、どうしますか。

日本へ行って、大学に入ろうと思っています。

どこの大学に入ろうと思っていますか。

まだ分かりませんが、東京大学に入りたいと思っています。

とでもすれば、「つもりだ」「～うと思っている」「～たいと思っている」の違いをある程度示せるのではないだろうか。

(21)は、「できたら」と「つもりです」の間に整合性が欠けており、

○ できたら、将来も日本に関係のある仕事をしたいと思っています。
とすれば、ずっと落ち着く。

こうした配慮をすべての文型についてするのは不可能であるが、工夫をすれば一定程度は可能である。

D. 学習者の誤用について一定の配慮がなされているか

例1. 分かち書き

初級の教科書のほとんどは分かち書きを採用し文の構造をとらえやすいように配慮している。ところが、その意図とは反対に、分かち書きが学生にとまどいを与え、誤りを生み出す原因となる場合もある。

(22) これも とけいですか。

いいえ、それは とけいでは ありません。

(23) れいぞうこの 中に ごはんも ありますか。

いいえ、ごはんは ありません。

(22)のように表記すると、「ではありません」と(23)の「ありません」とを混同する学生が必ず出てくる。「ではありません」を「では ありません」と表記する積極的な意味は特にないように思う。「ではありません」が「です」の否定形であり、「ありません」が「あります」の否定形であることを教えるには、「では ありません」という表記は適当ではない。

同様に、「むずかしく ありません」「むずかしく ないです」「むずかしく ありませんでした」「むずかしく なかったです」といった表

記も、「むずかしいです」「むずかしかったです」との対応から考えても、分ち書きにしないほうがいいと思う。

例2. 「かかる」

(24) あなたのうちから学校までバスでどのぐらいかかりますか。
わたしのうちから学校までバスで十五分か二十分ぐらいかかります。

あなたのうちから学校まで歩いてどのぐらいかかりますか。
歩いて三十分ぐらいかかります。

こうした文例だけでこの文型を学んだ学生は、

× わたしのアパートは学校のそばにあります。歩いて5分ぐらいかかります。

といった文を作る。

「かかる」の意味・用法をきちんととらえさせるためには、次のように、「です」との対比で示す必要がある。

(25) 大学から寮までどのぐらいですか。

大学から寮まで歩いて15分ぐらいです。

(26) あなたのアパートは大学から近いですか。

いいえ、近くありません。遠いです。

大学からアパートまでどのぐらいかかりますか。

大学からアパートまで歩いて30分ぐらいかかります。

例3. 「ある」

(27) 小林さんは身長が1メートル70センチあります。

(28) 小林さんは体重が60キロあります。

こうした文例だけでこの文型を学んだ学生は、上記例2の場合と同じように、

× わたしは身長が一メートル六十センチあります。

× わたしは体重が五十キロあります。

といった文を作る。

この場合も、「です」との対比で、

(29) お兄さんは背が高いですね。

ええ、兄は身長が1メートル80センチあります。

○ 兄は背が低いです。身長は1メートル60センチぐらいです。

といった文例で示す必要がある。

例4. 「ほしい」「たい」「好き」「～てほしい」

母語の干渉もあってか、学生はしばしばこれらを混同する。

- × わたしはオートバイを買うことがほしいです。
- × 父はわたしに国立大学に入るのがほしいと言っています。
- × わたしは日本語の先生になるのが好きです。
- × 父はわたしが国立大学に入ることが好きです。

したがって、例えば、次のように、これらの文型を関連づけて文例で示す工夫が必要であろう。

- (30) テレビがほしいです。お金をためて、テレビが買いたいです。
- (31) わたしは野球を見るのが好きです。今晚野球場へ野球を見に行きたいです。
- (32) わたしは歌を聞くのが好きです。今マレーシアの歌が聞きたいです。タンさんにマレーシアの歌を歌ってほしいです。

E. 発話の状況が明確になっているか

例1. 「これ」と「それ」

- (33) これは何ですか。
それは本です。
- (34) それは何ですか。
これは鉛筆です。

絵などによって状況が示されていれば、これだけでもいいかもしれないが、そうでなければ、学生は、「これ」に対しては「それ」で答え「それ」に対しては「これ」で答える、と抽象的にとらえてしまう可能性がある。

- (35) これは何ですか。
これはカメラです。

といった文例も加えて、状況を明確化ないしは意識化させることが必要であろう。

例2. 「～は～にある」

- (36) 本はどこにありますか。
本は机の上にあります。
- (37) かばんはどこにありますか。

かばんはいすの上にあります。

たとえ絵が示してあったとしても、こうした、前提なしの、したがって状況が明確でない文例では、

(38) 机の上に何がありますか。

机の上に本があります。

との違いをきちんととらえさせることは難しい。

(39) あなたの部屋に何がありますか。

ベッドや机や戸棚やたんすなどがあります。

机はどこにありますか。

机は窓のそばにあります。

戸棚はどこにありますか。

戸棚はドアのそばにあります。

といった導入のほうが学生にははるかに分かりやすいように思う。

例3. 「～せてあげた」「～せてもらった」「～せてくれた」

(40) いろいろお話を聞かせていただいてどうもありがとうございました。

本文の中にこうした文が単独で現れるのはやむをえないが、こうした単文だけでこの文型を理解させるのは非常に難しい。次のように、状況をはっきりさせた上でこの文型を示せば、理解は容易になる。

(41) リン： 水が飲みたいです。わたしに水を飲ませてください。

Yun: はい、どうぞ。

リン： Yunさんはわたしに水を飲ませてくれました。

リン： わたしはYunさんに水を飲ませてもらいました。

Yun: わたしはリンさんに水を飲ませてあげました。

F. 文例が整理・統一された形で示されているか

例1. 「に」と「には」

(42) そこに何がありますか。

ここに電話があります。

(中略)

この部屋には何がありますか。

電話とテレビとベッドがあります。

ここは何ですか。

この部屋は台所です。

この部屋に冷蔵庫がありますか。

はい、あります。

冷蔵庫の中に何がありますか。

野菜や果物や牛乳や卵などがあります。

こうした流れだと、学生は、なぜ「この部屋には何がありますか」のときだけ「に」でなくて「には」なのか、疑問を持つ。母語話者にとってはささいな問題が学習者（特に、注意深く力のある学習者）にとっては大きな問題になる。

「には」の導入を意図する場合には、例えば、

(43) ユンさん、あなたの部屋に何がありますか。

(中略)

チャンさんの部屋には何がありますか。

(44) 机の上に本があります。机の下にはくずかごがあります。

(45) 5階に田中先生の研究室と中山先生の研究室と田川先生の研究室があります。

田中先生の研究室にはワープロがあります。中山先生の研究室にはテレビがあります。田川先生の研究室にはパソコンがあります。というように、文例を整理して示す必要がある。

例2. 「～のだ」

(46) ジョンさんはアメリカへ帰って何をしますか。

ジョンさんはアメリカへ帰って新しい仕事につくそうです。

どんな仕事につくのですか。

新聞記者になるそうです。

(47) お姉さんはきれいなかたですね。お姉さんはもう結婚しているのですか。

いいえ、姉はまだ独身です。

これらの「～のだ」の文例はいずれも母語話者にとっては特に問題ではない。しかし、「～のだ」の導入時にこうした文例を出すと、学習者にとっては、(46)では「どんな仕事につきますか」との違いが、(47)では「お姉さんはもう結婚していますか」との違いが大きな問題となる。教える側にも大きな負担を強いることになる。

導入時はもちろん初級の段階では、「～のだ」は、次のような、「～のだ」が使われる根拠が客観的に明らかなものに文例を限るべきではないかと思う。

- (48) アリさん、どうかしたのですか。
今朝から歯が痛いのです。

G. 学習者が理解しやすく覚えやすい、またできるだけ自然な形にパターン化されているか

例1. 「が」と「は」

- (49) あなたは雪を見たことがありますか。
いいえ、わたしは雪を見たことはありません。
- (50) あなたは日本のビールを飲んだことがありますか。
はい、わたしは日本のビールを飲んだことがあります。
お酒も飲んだことがありますか。
いいえ、お酒は、まだ一度も、飲んだことはありません。
- (51) あなたは野球を見たことがありますか。
はい、野球を見たことが幾度もあります。
やったこともありますか。
いいえ、やったことは、まだ一度も、ありません。

(49)は、多くの教科書がとっているパターンであるが、筆者には、

- あなたは雪を見たことがありますか。
いいえ、わたしは雪を見たことはありません。

のほうが自然な感じがする。

- (52) わたしは雪を見たことはありません。

の文例は必須であるが、会話の場合は、少なくとも、「見たことは」のパターンを示しておく必要があるように思う。パターンとして示せば、学生は簡単に覚える。

(50)は意図は分かるが、上記の「いいえ、わたしは雪を見たことはありません」や(51)のパターンとの関連で言えば、

- お酒も飲んだことがありますか。
いいえ、お酒を飲んだことはまだ一度もありません。

のほうが、全体を統一的なパターンで覚えられるという点で学生の負担は少なくなるであろう。

例2. 「を」と「は」

(53) あなたはテニスをしますか。

いいえ、わたしはテニスをしません。

(54) あなたはおととい英語を勉強しましたか。

いいえ、わたしはおととい英語を勉強しませんでした。

多くの教科書がこうしたパターンをとっている。しかし、筆者には何か落ち着かない感じがする。学習を容易にするという配慮があるにせよ、やはり、

○ あなたはテニスをしますか。

いいえ、わたしはテニスはしません。

○ あなたはおととい英語を勉強しましたか。

いいえ、わたしはおとといは英語は勉強しませんでした。

のパターンも示しておくべきではないだろうか。このパターンの習得は、学習者にとって特に困難なものではない。

「は」の意味を強調して教える場合（筆者は、ここでは必ずしもその必要はないと思うが）には、

(55) あなたは果物を食べますか。

いいえ、果物は食べません。お菓子を食べます。

(56) あなたは朝テレビを見ますか。

いいえ、朝は見ません。夜見ます。

といった方法もある。

H. 学習者をとまどわせる要素が入っていないか

文例の中に、当該文型の習得にはじゃまになる要素が含まれていて、学習者にとまどいを与えることがある。

例1. 「(一冊) もない」

(57) 日本語の本はたくさんありますか。

いいえ、日本語の本は一冊もありません。

(58) 買い物客は大勢いますか。

いいえ、買い物客は一人もいません。

「一冊もありません」や「一人もいません」を引き出すために、「たくさん」や「大勢」は不要であろう。「たくさん」を入れるなら、前記(16)で示したように、

○ 日本語の本はたくさんありますか。

いいえ、日本語の本は一冊しかありません。

のほうが自然である。

そもそも(57)(58)の質問は、日本語の本があること、買い物客がいることが前提となっているのではないだろうか。

例2. 動詞の過去形の導入

(59) 毎朝7時に起きます。今朝も7時に起きました。あしたの朝も7時に起きます。

これは、動詞の現在形、過去形の用法を示すのには都合のいい文例であるが、過去形の導入としては、

- 毎朝7時に起きます。
- 今朝7時に起きました。
- あしたの朝7時に起きます。

というように、「も」が入らない形で単純に示したほうが学生には分かりやすい。

1. 必要な文例が抜けていないか

例1. 「～(ユン)さんにくれる」

- (60) 田中さんはわたしにりんごをくれました。
- (61) 田中さんは弟にみかんをくれました。
- (62) 田中さんはあなたに何をくれましたか。

「くれる」の文例としては上記のような文例が一般的であり、そのこと自体に異論はないが、「あげる」と「くれる」の違いが単に「～に」の部分にだれがくるかという問題ではなく話者の視点の問題であることをつかませるためには、これだけでは不十分であるように思う。

- (63) あなたはわたしに何をくれますか。
わたしはあなたにりんごをあげます。

といった文例はもちろん、

- (64) リンさんはユンさんにりんごをくれました。

といった文例も加えておく必要があると思う。実際、中級段階に入ると、(64)のような文が必ず出てきて、視点の問題として学習してこなかった学生を当惑させる。

例2. 「～に(立た)せる」

使役の文例としては、ほとんどの教科書が次の三つのパターンを扱っている。

(65) 先生は学生にレポートを書かせました。

(66) 先生は学生を立たせました。

(67) 山田さんは雪子さんを怒らせました。

しかし、これだけでは、学生は、他動詞の場合は「～に～(を)～せる」であり、自動詞の場合は「～を～せる」であると理解しかねない。

(68) 先生は学生に立たせました。

の文例も示しておく必要があると思う。そうすれば、(66)と(67)の違いを意識させることもできる。

J. 多くの文例により、その文型の成立する条件が示されているか

例. 「たら」「と」「ば」「なら」

これらの条件表現の文例の作成に当たっては、意味的な面を重視する方法、それぞれの文型の特徴的な用法を重視する方法、文の構造的な面(文の成立条件)を重視する方法等が考えられる。

意味的な面を重視する方法は、おそらく学生には、微妙な意味の違いがのみこめず、とらえにくいであろう。

文型の特徴的な用法を重視する方法、例えば、「たら」については、

(69) あなたが読み終わったら、わたしにも見せてください。

また、「なら」については、

(70) カメラを買うなら、駅前のカメラ屋がいいですよ。

というような表現を中心に文例を示す方法は、その時点では分かりやすいであろうが、中級段階で必ず別の用法に出あうということを考えると、学習者にとって必ずしもいい方法だとは思えない。

筆者は、文の構造的な面を重視する方法が、多少繁雑には見えても、最も学習者に親切な扱い方ではないかと思う。これらの条件表現は、前件の述語が動作性のものか状態性のものか、後件に話し手の意思や相手に対する働きかけが含まれているかどうか、前件の主語と後件の主語が同じかどうか、等で文が成立したりしなかったりする。これらをいくつかのパターンに分け、複数の文例で示すことは可能である。(69)(70)のような例は、その中で特に学習者の注意を喚起しておく。こうした考えで整理した多くの文例を、「たら」「と」「ば」「なら」の初出の課に配置して

おけば、作文を書くときや、中・上級段階になって復習する際にも役に立つであろう。

3. 今後の方向

以上、教科書の文例を作成する際に必要と思われる配慮について、筆者自身の反省も込め、十項目にわたって述べてきた。

ここに述べた具体的な事柄の多くは一定の経験を積んだ日本語教師ならばだれでも気がついていることだと思う。そうした教師たちは教科書の内容を組み替えたり文例を加えたりして、教科書の不足を補いながら授業を進めているはずである。

筆者が強調したかったことは、そうした教師の経験が、その教師個人の力量として蓄積されるだけであってはいけないのではないか、ということである。学習者にとって理解が困難な点、誤用が生じやすい点等はできるだけ事前に配慮し、当該文型の意味・用法について特に説明を加えなくても理解し覚えられそうな文例をできるだけ多く教科書の中に示すことが必要ではないかと思う。つまり、教科書作成者には、教師と学習者による日本語教育・学習の蓄積を教科書の形で客観化し教科書を教師・学習者双方の共有財産として発展させていくという姿勢が求められているように思う。

資 料

- (1) 早稲田大学語学教育研究所 (1981) 『外国学生用日本語教科書初級』(再訂3版)
- (2) 亜細亜大学留学生別科 (1985) 『現代日本語』(改訂第2版)
同 (1985) 『現代日本語口頭練習書』(改訂第2版)
- (3) 国際交流基金 (1985) 『日本語初歩』(改訂版)
- (4) 国際学友会日本語学校 (1986) 『日本語 I』(6版)
同 (1986) 『日本語 I れんしゅうちょう(1)』(5版)
同 (1986) 『日本語 I れんしゅうちょう(2)』(4版)
- (5) 長崎総合科学大学別科 (1989) 『別科・日本語 I』
同 (1993) 『別科・日本語 I』(第二版)
- (6) 東京外国語大学附属日本語学校 (1990) 『初級日本語』三省堂
同 (1990) 『初級日本語れんしゅう』三省堂

- (7) 東海大学留学生教育センター（1991）『日本語初級Ⅰ』
同（1992）『日本語初級Ⅱ』

参考文献

- (1) 森田良行（1973）「日本語教育と文法教育」『日本語教育』20号 日本語教育学会
 - (2) 宮崎茂子（1978）「誤用例をヒントに教授法を考える」『日本語教育』34号 日本語教育学会
 - (3) 斎藤修一（1986）「教科書論」『日本語教育』59号 日本語教育学会
 - (4) 野田尚史（1986）「日本語教科書における文型の扱い」同上
 - (5) 宮原彬（1989）「別科生用初級教科書『別科・日本語Ⅰ』について——その作成の意図と構成」『長崎総合科学大学紀要』第30巻第2号
 - (6) 菊地康人（1989）「日本語教科書の作成と言語学」『日本語シンポジウム〈言語理論と日本語教育の相互活性化〉予稿集』(助津田塾会)
 - (7) 富田隆行（1991）『基礎表現50とその教え方』凡人社
(文型・語句の意味・用法等については、多くの研究に負っているが、本稿はそれらの分析を意図したものではないので、参考文献には挙げていない。)
- (外国人留学生指導センター日本語コース委嘱講師・長崎総合科学大学留学生別科助教授)