

「母語話者レベルの正確さを 目指す文法」の意義

高梨信乃

◆要旨

多様化する日本語学習者の中には、母語話者レベルの正確さを目指す人たちが存在する。本稿では、「母語話者レベルの正確さを目指す文法」が重要であるということ、以下の三つの理由から主張する。

理由① 母語話者レベルの正確さを目指す学習者のサポートに必要であるから。

理由② 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は日本語教育文法を整備する上で意義があるから。

理由③ 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は（教育文法に限らず）文法研究の上でも意義があるから。

◆キーワード

母語話者レベル、正確さ、
アカデミック・ライティング

◆ABSTRACT

Recently Japanese learners have been becoming more diverse, and some of them need and want to be as accurate in speaking and writing in Japanese as native speakers are. This article indicates that grammar aimed at native-like accuracy is important and also indicates three reasons why:

Reason 1) We need grammar aimed at native-like accuracy to support learners who want to be as accurate as native speakers are. Reason 2) It is helpful to reshape the grammar for Japanese language education well. Reason 3) It is helpful to develop the research not only on Japanese language education but also on Japanese grammar.

◆KEY WORDS

native-like level, accuracy,
academic writing

Why is Grammar Aimed at Native-like Accuracy Important?

SHINO TAKANASHI

1 はじめに

日本語学習者の多様化が指摘されて久しい。学習目的について言えば、日本での勉強、就労、ビジネス、地域社会での生活・交流、アニメや漫画を楽しむなど、さまざまである。学習目的によって必要な日本語能力も習熟度も当然ながら異なってくる。

日本語能力にはさまざまなものが含まれるが、ここでは文法の正確さに注目する。現在の日本語教育では、文法の正確さは一般的にあまり重視されない傾向がある。学習者の負担への配慮から、完璧を求めず、誤解されたり相手の感情を害したりする恐れのない誤りはあまり問題にしないという考え方が取られる場合が多い（野田2005など）。さらに、多文化共生社会の実現が必要とされる現在、日本語を母語話者と非母語話者の共通言語として捉え、母語話者の側が学習者の文法などの誤りを柔軟に受け入れる姿勢をもつことが必要だという考え方もある（庵2016など）。社会における言語の役割という点からこうした考え方は非常に重要である。

一方、それら多様な学習者の中には大学・大学院で日本人学生に交じって学ぶ留学生など、高度な日本語能力を要求される人々もいることも忘れてはならない。特に、日本語を専攻し、日本語の教師や研究者になることを目標とする学習者の場合、目指すレベルは超級であり、産出（話す・書く）について母語話者レベルの正確さを身につけたいと考えるのがむしろ普通であろう。

このような学習者が母語話者レベルの正確さに到達するために何が必要なのかを追求する文法を、ここでは「母語話者レベルの正確さを目指す文法」と呼ぶことにする。なお、ここでは文法の正確さを、単に誤用でないだけでなく、伝えたい内容や相手や場面にふさわしい表現であるということまで含むものとして捉えたい。

2 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は重要である

本稿では、「母語話者レベルの正確さを目指す文法」の重要性を主張したい。

なぜことさらに主張するかというと、その重要性が一般にはあまり認められていないと思われるからである。認められていない理由としては、文法に限らず、上級すなわち高いレベルに達している学習者の問題は、初級や中級に比べて緊急性が低いとみられがちなことがあると思われる。

「母語話者レベルの正確さを目指す文法」が重要だと考えられる理由は、以下の三つである。

- 理由① 母語話者レベルの正確さを目指す学習者のサポートに必要であるから
- 理由② 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は日本語教育文法を整備する上で意義があるから
- 理由③ 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は（教育文法に限らず）文法研究の上でも意義があるから

以下、3節で理由①、4節で理由②、5節で理由③に関わることを述べていく。なお、ここでは「書く」技能、中でも主としてアカデミック・ライティング(AW)における正確さに注目する。以下の用例のうち出典の記載のないものは、筆者が接した上級学習者による産出例である。

3 母語話者レベルの正確さを目指す学習者をサポートするために

3.1 上級学習者はどんな誤用をしているか

母語話者レベルの正確さを目指す学習者が存在する、であれば、日本語教師はそのような学習者をサポートするための知見をもっている必要がある、と本稿は考える^[注1]。

では、サポートするための知見とはどのようなものであろうか。単に誤用をその都度訂正するだけでは問題は解決しないのは言うまでもない。上級学習者の抱える問題点・困難点を知る必要がある。そして、近年指摘されているのは、上級学習者の文法的な誤用の多くが初級の文法項目に関わるものだということである（松岡・岡本2015など）。

改めてAWに焦点を当てる。AWの到達目標を「正確で明快な学術的文章」とした場合、そこに至るのに必要な知識・スキルはおおむね図1のように整理できるだろう(高梨2013)。そして、AWの指導に当たる教員が出会う学習者の誤用には、助詞の選択、動詞の活用、文末表現など、文レベルもしくは文章レベルの正確さに関わるものが多いのではないだろうか。

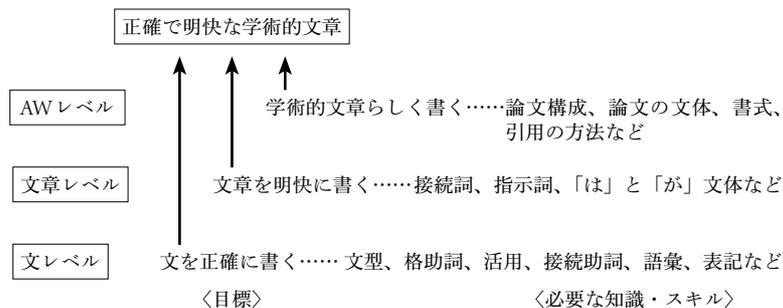


図1 AWに必要な知識・スキル(高梨2013)

高梨・齊藤・朴・太田・庵(2017)は、上級学習者の文法の問題を考察するために3名の学習者の修士論文草稿に見られる誤用を調査している。3名はいずれもN1取得者で日本語学もしくは日本語教育学を学んでおり、まさに「母語話者レベルの正確さ」を目指す学習者であると言える。この3名の誤用254例を、それが関わる文法項目が旧日本語能力試験出題基準において何級に設定されているかによって分類したものが表1である。

表1 3名の誤用の旧日本語能力試験の級による内訳(高梨ほか2017)

	1級	2級	3級以下	計
学習者A	0 (0%)	11 (16.2%)	57 (83.8%)	68 (100%)
学習者B	0 (0%)	5 (3.8%)	127 (96.2%)	132 (100%)
学習者C	0 (0%)	2 (3.7%)	52 (96.3%)	54 (100%)
計	0 (0%)	18 (7.1%)	236 (92.9%)	254 (100%)

表1が示すように、誤用のおよそ93%が3級以下の項目である。「母語話者レベルの正確さ」を目指す学習者であっても、中級以前に学習した項目が正確に

使いこなせていないということが、このデータからもうかがえるだろう。彼らをサポートするための知見は、こうした既習の項目の正確な運用につながるものでなければならない。以下で具体的に考えていきたい。

3.2 上級学習者の文法の問題点

指導との関係から見た場合、上級学習者の文法の問題点は次のようなタイプに分けられるように思われる(高梨2013,2014)。

- (A) ピンポイント的な指導が効果を上げやすいもの
- (B) ピンポイント的な指導が難しいもの
- (C) そもそも指導があまり行われていない(と思われる)もの

以下、3.3で(A)タイプと(B)タイプについて述べる。そのうえで、(C)タイプについて4節で述べたい。

3.3 ピンポイント的な指導が効果を上げやすいものと難しいもの

(A)は、誤用の起きやすいケースが取り出しやすく、使用に即した具体的な説明や注意を行いやすいタイプのものである。例としては、経験・記録のテイル形(庵・清水2016)を挙げることができる。

経験・記録のテイル形は、AWでは先行研究に言及するときなど頻繁に使用されるものである。しかし、総合教科書での扱いを見る限り、初級～中級で明示的に指導されることは少ない(高梨2014)。学習者のAWにおいて以下のような誤用が頻繁に見られるのは無理もないことだと言える。

- (1) 先行研究に*指摘された(←○指摘されている)ように、「～てもらう」における動作の受け手は普通話し手であるため、省略されるのが普通である。
- (2) 「知恵袋」における用例を「質問・回答」に分けると、質問のほうに頻繁に*現れる(←○現れている)。
- (3) 『みんなの日本語』と『新編標準日本語』では、「数量詞+だけ」は「名詞+だけ」と一緒に*取り上げられた(←○取り上げられている)。

しかし、経験・記録のテイル形はそれほど難解なものではない。たとえば、学習者向けの参考書である庵・清水 (2016)、小森・三井 (2016) ではそれぞれ次のように説明している。いずれも上級学習者であれば十分理解できる説明だと思われる。

(4) 論文やレポートで他人の説を引用するときには普通、「～している」が使われる。これは、引用した説が出ている論文などが書かれた時点(過去)より、それが存在する時点(現在)のほうが{**重視される**}・軽視される} ためである。 (庵・清水2016: 41、下線および囲み線は筆者)

(5) 参考資料の引用や図を提示する書き手の判断や意見の根拠を示すために参考資料を引用したり、図を提示したりする場合、テイル形を使います。参考資料や図が書かれたのは過去ですが、書かれた記録が現在まで存在し続けているため、テイル形が使われるのです。

(小森・三井2016: 80、下線は筆者)

(4) (5) で注目されるのは、テイル形がどのような場合に使われるのかだけでなく、その理由も下線部のように説明されている点である。このような形式のもつ意味を踏まえた的確な説明が重要である。学習者はそれがあってこそ本質的な理解に至り、正確な運用につなげることができると思われる^[註2]。

(A) タイプの問題点としては、ほかに、意見を述べる際の思考動詞(「と思う」「と思われる」「と思われる」など)の使い分けなどが挙げられるだろう。このようなピンポイントで効く指導のツボと言うべきものは、「母語話者レベルの正確さを目指す」学習者をサポートするのに有効な知見と言えらるだろう。指導側の務めの一つは、こうした指導のツボをできるだけ多く見だし、蓄えていくことだろう。

一方、(B) タイプは、学習者にとって正確な使用が難しいことがよく知られているが、(A) のようなピンポイント的な指導が困難なものである。たとえば、「は」と「が」の使い分けは、日本語使用において常に問題になるものだが、いくつかの要因が関わっており、ルールを示そうとすると複雑なものになる。また、自他動詞や、述語との関係で決まる格助詞のように語彙的な側面をもつものも一般的なルールの提示が難しい面がある。(B) タイプの項目は

習得に時間がかかるものである。従来から注目されているだけに研究の蓄積は多いが、学習者の困難点を踏まえた研究がさらに増えることが望まれる。

4 上級学習者の文法の問題点から見えてくる「文法指導の隙間」

4.1 文法指導の隙間

そして、(C) タイプの問題点は、そもそも指導があまり行われていないと思われるものである。上級学習者の文法の問題点の中には、初級から上級にわたる文法指導において従来あまり取り上げられていないと思われることがらを示すものがある。こうした「文法指導の隙間」(高梨2014) と言うべきものは、初級、中級というプロセスを経て上級に到達した学習者の誤用や困難点を精査してこそ見えてくるのではないだろうか。

つまり、「母語話者レベルの正確さを目指す文法」を検討することにより、指導が必要であるのにこれまで見落とされてきた点を拾い上げ、日本語教育文法の整備につなげることができると本稿は考える。これが2節で挙げた理由②である。

以下では、(C) タイプ、すなわち「文法指導の隙間」を示す上級学習者の文法の問題点をいくつか取り上げたい。

4.2 文の首尾一貫性と主題化

日本語学習者のAWにおいてしばしば見られる問題の一つが、(6) のように主語と述語の呼応関係が成り立たないなど、首尾一貫していない文である。

(6) 特徴なのはこの5人は全員算数の支援を*受けている (←○受けていることである)。(高梨ほか2017)

文の首尾一貫性については、名詞述語文に注目して学習者の誤用を分析した小口 (2017)、砂川 (2019) などの研究がある。

一方、石黒・筒井 (2009)、小森・三井 (2016) など学習者向けのライティン

グの参考書では、呼応に関する一つの章や課を設け、理由述べの「なぜなら～からである」、定義の「～とは～のことである」などの呼応の例を挙げ、注意を喚起している。このように使用場面に応じた定型的な表現として取り出せるものは、ピンポイント的な指導が効果を上げやすい(A)タイプと言うことができるだろう。

しかし、首尾一貫性に関わる上級学習者の誤用例には、上記の研究や参考書などで取り上げられていないタイプのものもある。以下は、比較的良好に見られる「～は」「～では」「～には」の間での誤用である。

- (7) 森(2018) *は (←○では) 「…(中略)…」と指摘されている。
- (8) 「だけ」の誤用について言及した研究 *は (←○には)、三枝(1988)と森本(1992)がある。
- (9) 本論文 *では (←○は) 全7章からなっている。

(7)～(9)は、「～は」「～では」「～には」などをそれぞれ「～が」「～で」「～に」という格成分が主題化したものと認識していないために、述語との不一致が起きた、すなわち首尾一貫性が崩れたものと考えられる。実際、上級学習者と話してみると、「～では」「～には」などを曖昧に捉えていることが多い。たとえば、(7)について「～で～と指摘されている」という構造を示して説明すると、すぐ理解するものの、今までそのように考えたことはなかったというような場合が少なくない。

(10)～(13)のように、「～について」「～において」などの複合格助詞についても「～に」「～で」などと同様に、主題化に関わる誤用が見られる。

- (10) このタイプの誤用 *について (←○については)、おそらく母語の負の転移が一つの要因だと思われる。
- (11) さらに、前接形式 *について (←○については)、「のだ」が前接する「ノダロウ」は多い。
- (12) また、「意見表明」のストラテジー *において (←○においては)、評価という項目は頻繁に出現しており……

- (13) 一つ目の問題点 *としては (←○は) 「生活言語」と「学習言語」の区別に対する理解が現場の教員に欠けている点である。(高梨ほか2017)

複合格助詞は、AWでの使用頻度が高いこともあり、従来からライティングや文法の参考書などでよく取り上げられている(中西・庵2010,小森・三井2016など)。ただ、主に説明されているのは、個々の複合格助詞の意味用法や相互の違いについてであり、「～については」など「は」が後接した場合については、ほとんど取り上げられていない。

(7)～(13)に共通するのは、格助詞や複合格助詞でマークされた格成分の主題化というもの理解できていないために起きた誤用だということである。翻って従来の文法指導を見ると、主題化に関しては、ほぼ「は」と「が」の使い分けのみに焦点が当てられている。つまり、「～が」以外の格成分の主題化は「文法指導の隙間」になっていると言えるのではない。

初級教科書には「～が」以外の格成分の主題化について触れているものもあるが、「～が」および「～を」は主題化すると「～は」になり、それ以外の助詞の場合は助詞に「は」が後接するという形態の説明にとどまるものである^[註3]。初級段階ではそれ以上の説明は難しいかもしれない。しかし、主題の形態の作り方がわかっただけでは産出にはつながらない。学習が進んだどこかの段階で、主題化がどのような機能であり、どんな場合にどの成分が主題化されるのかについての指導が必要ではないだろうか。

たとえば、(14)の[]において「第3章で」「書き言葉について」のいずれも主題化する可能性がある。どちらが主題化するのが自然かは、(14a)(14b)のように、文脈によって決まるだろう。

- (14) [第3章で書き言葉について考察する]
 - a. 第2章では話し言葉について考察した。第3章では書き言葉について考察する。
 - b. 以上は話し言葉について述べたが、書き言葉も調べる必要がある。書き言葉については第3章で考察する。

こうした文の運びの中での主題化の機能を示すことが重要であり、学習者の産出につなげるために必須であると考えられる。

4.3 対比の「は」

次に取り上げたいのは、対比の「は」である。上級学習者にときおり見られるのが(15)～(18)のような対比の「は」の不使用による誤用である。

- (15) 『総合日語』以外の教科書は「依頼」と「指示」に関する説明*が(←○は)なされているが、「勧め」に関する説明*が(←○は)なされていない。
- (16) 本論文では、蓮沼(2005)が指摘している…(中略)…というニュアンス*を(←○は)認めるが、…(中略)…という主張*に(←○は)反対する。
- (17) JPの用例*に(←○には)ノデハナイカが10件あるが、CN*に(←○には)1件もない。
- (18) 場面別にみると、「雑談」*において(←○においては)「依頼」が4割以上を占めている。一方、「雑談以外」*において(←○においては)3機能が「依頼」「指示」「勧め」の順に多く出現している。

対比の「は」は、文法教育でどのように扱われているだろうか。まず、総合教科書を見ると、多くが初級段階から対比の「は」を取り上げている。たとえば、『みんなの日本語』では(19)のように説明している。

- (19) Nは (contrast)

In addition to introducing a topic, は can also indicate a contrast.

⑮ ワインは飲みますが、ビールは飲みません。

⑯ きのは山が見えましたが、きょうは見えません。

(『みんなの日本語初級Ⅱ(第2版) 翻訳・文法解説英語版』第27課)

(19)で導入されているのは、対比の相手が明示されている「明示的な対比を表す「は」」(野田1996)である。このような例において「「は」が対比を表す」という説明を理解すること自体は、学習者にとって困難ではないと思われる。

しかし、問題はその理解が産出につながるかどうかである。(15)～(18)は、対比の「は」を使うべき場合に使えていない上級学習者が少なくないことを示唆している。

野田(1996)は、明示的な対比の「は」が必須になる場合と、その際に「は」がどこに現れるかについて述べている^[註4]。しかし、このような知見が文法指導に十分に生かされていないのではないだろうか。そもそも対比の「は」が必須となる場合について認識が薄い学習者が多いように思われる。

さらに考えねばならないのは、対比の相手が明示されていない「暗示的な対比を表す「は」」(野田1996)である。暗示的な対比の「は」についても、学習者の不使用が見られ、その多くは否定文の場合である。否定文では(20)(21)のように、暗示的な対比を表す「は」が必要になることが多い^[註5]。

- (20) このような応答が10件のみで、頻繁*に(←○には)使用されていない。

- (21) 森本(1992)では「名詞+だけです」の誤用を中心に論を展開しているが、教育現場にどう生かされるか*について(←○については)言及していない。

上級学習者と話してみると「否定文では「は」を使う」という知識をもっている者は少なくない。しかし、(20)(21)のような例が示すとおり、正確な産出は容易ではない。総合教科書には否定と「は」の関係を明示的に扱っているもの(『文化初級日本語』など)もあるが、一部にとどまる。どのような否定の場合に「は」が必要で、どの位置に「は」を用いればよいのかが身につくような産出練習を含めた指導が必要ではないだろうか。

以上、文法指導における対比の「は」の扱いについて検討すべき点があることを述べた。

4.4 複文「～し(て)、～」と「～と、～」

次に取り上げるのは、複文におけるテ形(もしくは中止形)と条件の「と」の使い分けに関わる誤用である。

(22) 証拠性モダリティの使用状況を*整理すると(←○整理し(て))、表2に示した。
(高梨ほか2017)

(23) 山岡他(2010)における発話意図の分類に*照らし(←○照らすと)、収集した用例に「陳述要求」…(中略)…といった発話意図が見られた。

(22)のように同一主体の連続する動作を述べたり、(23)のように動作とその結果生じたり把握されたりする事態を述べることは、AWを含めさまざまな場面で必要な表現であるが、前者は継起のテ形(中止形)で、後者は条件の「と」でつなぐべきところを、いずれも選択を誤ったものと考えられる。

従来の文法指導において、継起のテ形については「てから」との違い、条件の「と」についてはほかの条件形式「たら」「ば」「なら」との違いが重要視され、両者の間の使い分けが問題にされることは少ないようである。しかし、テ形に継起のほか付帯状況、原因・理由など多くの用法があることに加えて、「と」にも条件のほか継起の用法があり、その中にはテ形と置き換え可能な場合もある^[註6]。学習者はさまざまなテ形や「と」を目にすることで混乱しやすいのではないと思われる。

改めて主な総合教科書を見ると、(22)のような「[動作]し(て)、[動作]」と(23)のような「[動作]と、[事態]」という文型自体は、いずれも初級段階で導入されている。が、両者を関連づける作りには必ずしもなっていない。

たとえば、『文化初級日本語』では第9課と第25課に次のような練習が提示されている。いずれも絵を見て発話する練習である。

(24) 練習e 絵を見て例のように言いましょう。

「キャッシュカードを入れる」「暗証番号を押す」「金額を押す」

→ まず、キャッシュカードを入れて、暗証番号を押します。それから、金額を押します。
(『文化初級日本語Ⅰ改訂版』第9課:113)

(25) 練習a 絵を見て例のように言いましょう。

「ボタン／押す／ドア／開く」→ ボタンを押すと、ドアが開きます。
(『文化初級日本語Ⅱ改訂版』第25課:86)

(24)は「[動作]し(て)、[動作]」、(25)は「[動作]と、[事態]」の文を作る練習となっている。ただ、前者はテ形の導入課、後者は自他動詞の導入課であり、それぞれテ形と自他動詞の練習に主眼があると思われる。二つの文型は少なくとも明示的には関連づけられていない。二つの文型が導入されて以降に、両者を並べその違いに注目させる機会があるのが望ましいと思われる。

4.5 まとめ

以上、4節では上級学習者に見られる文法の問題点のうち、本稿が「文法指導の隙間」と考えるものをみてきた^[註7]。

「文法指導の隙間」は日本語教育文法を整備していくための手がかりを示している。整備にあたり重要なことは、理解レベルにとどまらず、産出につなげられるような指導のあり方であろう。そのためどのような説明や練習が有効かを考える必要がある。初級での導入のし方ももちろんであるが、いったん導入した後、学習が進んだ段階で知識を整理するための再学習の機会を充実させることも重要だと考える。こうした検討が「初級から上級までを見据えた形での新しい文法シラバスの創出」(庵2012)につながっていくはずである。

5 「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は (教育文法に限らず)文法研究の上でも意義がある

最後に、「母語話者レベルの正確さを目指す文法」が重要だと考えられる理由の三つめ(理由③)について述べる。それは、「母語話者レベルの正確さを目指す文法」は、教育文法に限らず、文法研究の上でも意義があるからである。一例として高梨(2019)を挙げる。

高梨(2019)では、学習者の作文における意志表現「しよう」がなぜ不自然に感じられるのかという疑問をきっかけに、文章のジャンルに注目し、論説文の3ジャンル(研究書・教養書・実用書)に現れた〈宣言・アナウンス〉の意志表現を比較した。その結果、ジャンルによってよく使用される形式に違いがあることが明らかになった。従来、話し言葉に焦点を当てて研究されてきた意志表現について、書き言葉においても注目すべき点があることが見いだされたと言える。このように、上級学習者の問題点の考察は、日本語教育文法にとどまら

- 19(1),pp.54-62. くろしお出版
- 砂川有里子 (2019) 「名詞述語文の習得に関わるねじれ文と「は」「が」の誤用について—学習者の縦断的な作文コーパスの分析から」 迫田久美子・野田尚史 (編) 『学習者コーパスと日本語教育』 pp.127-148. くろしお出版
- 高梨信乃 (2013) 「大学・大学院留学生の文章表現における文法の問題—動詞のテイル形を例に」 『神戸大学留学生センター紀要』 19, pp.23-41.
- 高梨信乃 (2014) 「上級学習者のテイル形使用にみられる問題点—文法指導の隙間」 『日本語／日本語教育研究』 5, pp.29-46.
- 高梨信乃 (2018) 「上級学習者と母語話者の行為要求表現の違い—「励ましの手紙」を例に」 『現代日本語研究』 10, pp.1-17. 大阪大学大学院日本語学講座現代日本語学研究室
- 高梨信乃 (2019) 「〈宣言・アナウンス〉の意志表現—書き言葉における「しよう」を中心に」 『日本語／日本語教育研究』 10, pp.101-116.
- 高梨信乃・齊藤美穂・朴秀娟・太田陽子・庵功雄 (2017) 「上級日本語学習者に見られる文法の問題—修士論文の草稿を例に」 『阪大日本語研究』 29, pp.159-185.
- 中俣尚己 (2016) 「日本語に潜む程度表現」 庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己 (編) 『日本語文法研究のフロンティア』 pp.107-125.
- 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文保6 第11部 複文』 くろしお出版
- 野田尚史 (1996) 『新日本語文法選書1 「は」と「が」』 くろしお出版
- 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」 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp.1-20. くろしお出版
- 馮雁鴻 (2019) 「ダロウカの使用実態—学習者書き言葉コーパスを使用して」 『日本語／日本語教育研究』 10, pp.85-99.
- 前田直子 (2009) 『日本語の複文—条件文と原因・理由文の記述的研究』 くろしお出版
- 松岡知津子・岡本智美 (2015) 「中・上級日本語学習者による誤りの特定と訂正—初級項目を中心に」 『三重大学国際交流センター紀要』 10, pp.75-87.
- 宮部真由美 (2018) 「中級・上級レベルの日本語にみられるシテシマウ—意見と説明を述べるテキストの用例を中心に」 『日本語／日本語教育研究』 9, pp.39-54.

引用教材

- 庵功雄・清水佳子 (2016) 『日本語文法演習 時間を表す表現—テンス・アスペクト— (改訂版)』 スリーエーネットワーク
- 中西久実子・庵功雄 (2010) 『日本語文法演習 助詞—「は」と「が」、複合格助詞、とりたて助詞など』 スリーエーネットワーク
- 石黒圭・筒井千絵 (2009) 『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』 スリーエーネットワーク
- 小森万里・三井久美子 (2016) 『レポート・論文を書くための日本語文法』 くろしお出版
- 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) 翻訳・文法解説 英語版』 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) 翻訳・文法解説 英語版』 スリーエーネットワーク
- 文化外国語専門学校編 (2013) 『文化初級日本語 I 改訂版』 凡人社
- 文化外国語専門学校編 (2013) 『文化初級日本語 II 改訂版』 凡人社