

対照研究と日本語教育の  
より良い関係を目指して

－日本語・ポルトガル語－

太田 亨

## 1. はじめに

対照研究 (Contrastive Analysis, 以下CA) <sup>1</sup>は外国語教育にどのような貢献ができるのか? この問いかけは, 実は古くて新しいものであることに驚かされる。古くは, 対照研究の成果が外国語教育に応用されていないという批判が高まった 1970 年代から 80 年代にかけての, 主に外国語あるいは第 2 言語としての英語教育において既に見られる (Fisiak 1981, Marton 1981a)。一方新しくは, 本稿の表題が示唆するように, 今でも日本語教育において同じような批判が噴出しているという認識を筆者が抱いていることを意味している。

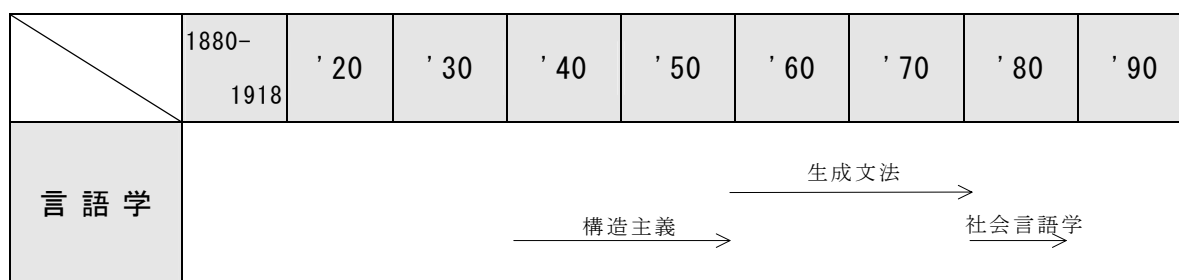
本稿の目的は, 一部は誤解とも言うべきこれら日本語教育側からの批判に対して, 対照研究の側から一体何ができるかについて実例をもって示すことにある。具体的には, 筆者がこれまでに発表してきた対照研究関連の文献の中から, 太田(1994, 2000a)の 2 点を中心に取り上げ, ケーススタディとして対照研究の成果を日本語教育の場に活用する方法を模索する予定である。そして最後に, 対照研究サイドからは日本語教育の間の橋渡しとなるようなインターフェイス的研究の必要性を, また教育現場サイドからは対照研究の成果を活かした教育実践の必要性を提唱したいと思う。

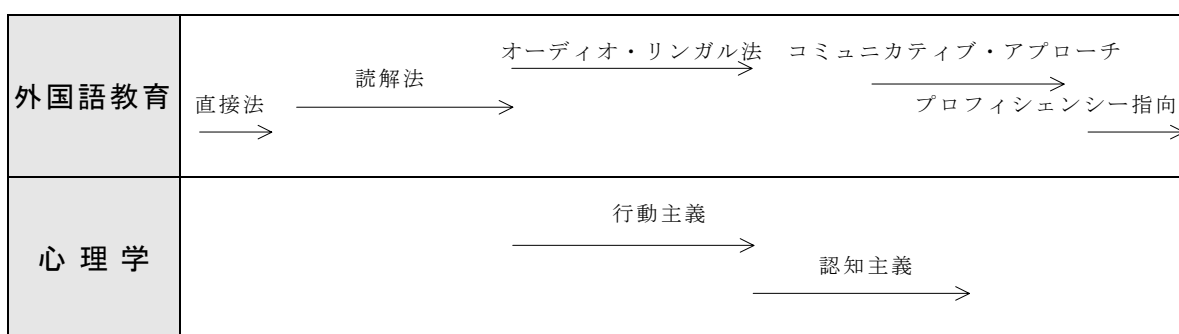
## 2. 対照研究の有効性・その対象と方法論

### 2.1. 対照研究の誕生・発展史概観

対照研究はアメリカにおける外国語としての英語教育とともに誕生した。またその外国語教育自体は常に周辺関連分野 (言語学・外国語教育・心理学) の影響を受け, それらと共に発展してきたと言ってよい。下の図 1 は, 対照研究に関する隣接分野の発展史を簡単に図示したものである (Fisiak 1981, Danesi & Di Pietro 1991)。

図 1 対照研究の隣接分野発展史 <sup>2</sup>





さて、対照研究の興隆にとって記念碑的文献は Fries(1945)及び Lado(1957)であろう。特に前者の次の一節は初期の対照研究、すなわち「古典的 CA」(Selinker 1992)にとっての一大目標となる。

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with parallel description of the native language of the learner. (p.9)

'60年代に入り、対照研究はシカゴ大学を中心とする一連の「対照研究シリーズ」(例えば Stockwell et al. 1965)で古典的CAの絶頂期を迎えるが、その後、外国語教育への応用の有効性を疑問視する批判が相次いで噴出し、'70年代に入ると、いわゆる「throwing out the baby with the bathwater」<sup>3</sup> シンドローム (Selinker 1992:11) と呼ばれる対照研究の低迷期を迎える。ちょうどこの頃は、言語学において構造主義から生成文法へと大きなパラダイム変換が起こった時期である(上掲図1参照)。またこの動きに平行して、外国語教育の分野においてはポスト・オーディオリンガリズムの流れの中で、新たな教授法(すなわちコミュニカティブ・アプローチ)へとシフトする時期でもあった。オーディオリンガリズムの興隆とともに発展してきた古典的CAは、学習者の誤用を取り除くことを過剰に期待されるあまり(strong version of CA)、このパラダイム変換の流れの中で結果的に頓挫してしまうのである(Danesi & Di Pietro 1991:8-9)。

その後の対照研究は、古典的CA時代に行われていたような研究はすっかり鳴りを潜め、誤用分析(Error Analysis: EA)の方向や S. Pit Corder の流れを汲む Selinker が提唱する中間言語(Interlanguage)研究や第2言語習得(Second Language Acquisition: SLA)理論の方向などへと新たな展開を見せることとなる。

だが、こと日本語と外国語の対照研究を見るかぎり、古典的 CA を彷彿させるような研究は、中間言語研究や SLA 研究とともに現在でも数多く発表されており、筆者が発表してきた論文も手法的に見れば古典的 CA 的研究に分類されるべきものである。

そもそも筆者は、古典的 CA 自体がつかずいたのは、単に学習者の誤用を予見するような方向に発展したということだけでなく(例えば Stockwell et al. 1965 の「難易度表」など)、むしろ対照研究そのものが抱えている方法論上の問題や対照等価物の問題という、対照研究のレゾンデートルに関わる部分のほうが大きいのではないかとさえ考えている。つまり、対照研究はそれらの問題に真っ正面から取り組んでいけばこれからも十分存在価値のある研究分野であり、外国語教育とともに起こり発展してきた対照研究は、この世に外国語教育が存在するかぎり存在価値を失わないはずのものであるに相違ないと思うのである。

では、どうして古典的 CA をつかずかせ、かついまだに止まない外国語教育側からの対照研究に対する批判は存在しつづけてきたのだろうか。管見によれば、その努力は昔も今もなされているのだが、努力が気づかれにくいのと同時に、筆者を含めた、対照研究に携わりかつ外国語教育を行う研究者が具体的に対照研究の成果を活かす試みがまだまだ不足しているところに原因があるのではないだろうか。また、こと日本語と外国語との対照研究や日本語教育の場合、その歴史が英語や英語教育の場合よりも更に浅いことにも原因があるものと思われる(桜井 2001)。

## 2.2. 対照研究の対象

さて、そこでまず考えなければならないのは対照研究の対象である。すでに Lado (1957) や Gleason Jr. (1968) で示されたように、その対象は音声・文法から文化の対照まで広範に及ぶ。外国語教育を背景に誕生した対照研究ゆえの宿命的要請だが、このように広範な研究対象を鳥瞰しなければ、文化としての外国語教育に資することはできない、と Lado は考えたのであろう<sup>4</sup>。James (1980) の分類によると、大雑把に分けても、音声・文法のような言語コード的要素を扱うものは Micro CA、そして語用論を始め文化など非言語要素が関係したものを扱うのは Macro CA ということになる。

ところが皮肉にも、次節で触れる「方法論」の問題とも相まって、このよ

うに広範な研究対象を背負うがゆえに、対照研究はその存在をも脅かすような大問題に突き当たる。それは対照研究における「対照等価物」の問題（藤井 1992, Selinker 1992: 58ff）である。つまり、対照しようとしている2つの言語の当該対照物が本当に等価物なのか、またその保証はどこにあるのかという問題である。もちろん、ふつう対照研究は「ある」という前提の下に行われるわけだが、1対1対応のすっきりした等価関係になることは、まず期待できないと考えたほうが良い。

### 2.3. 対照研究の方法論

そして、もう一つは方法論上の大問題である。対照研究は言語系統に関わりなく2つ（またはそれ以上）の言語のシステムを対照する関係から、古典的 CA の時代から対照する際の「視点」が非常に重要視されてきた。それを「Tertium Comparationis（比較のための第3の視点）」（石綿・高田 1990:12-16, Fisiak 1981: 2-3, Krazeszowski 1984）と呼ぶ。例えば、古典的 CA の頃は'60年代当時の変形・生成文法（特に Chomsky 1965）の影響を受けて、それが第3の視点として取られることが多かった。

また Selinker (1992:65-99)は同書の第4章で、対照研究の方法論には大きく分けて2つの方向性があると述べている。一つは、既存の理論を活用して分析し、その結果を外国語教育に供しようという方向で、もう一つは、より言語学寄りの立場をとり「第3の視点」を新理論として提示しようとする方向である。従って、対照研究は誕生以来、「理論」と「応用（実用）」の狭間に立たされ、かつ1学問分野としての「自立性」の問題をも抱えながら発展してきた学問分野であると言ってよい。

### 2.4. 日本における対照研究概観

日本における対照研究の嚆矢は、'70年代半ば頃からの国立国語研究所・報告書であろう。石綿・高田(1990:194)によれば、それはちょうど「外国語としての日本語教育」という観点の必要性が認められるようになった頃と一致し、更に日本語を研究する学問分野に対して、それまでの「国語学」という呼び方に平行して、「日本語学」としての視点が大方の認めるところとなった頃とも一致するという。

そして'80年代からは、1989年の出入国管理法の改正に伴って、日本にお

ける新たな外国人の存在が現れるようになった（例えば、日系ブラジル人のもたらした言語接触問題を扱った河野 1994 を参照）。本報告書「外国語との対照研究」シリーズが国立国語研究所から起こったのはそのような背景の下であった。当然、社会からは、本報告書シリーズが当面するニューカマーの外国人に対する異文化理解や彼らへの日本語教育の上で何らかの役に立つことが要求されていると考えられる。ところが本シリーズは、対照言語によって程度の濃淡はあれ、基礎研究が中心であると言える。より現場への積極的還元を期待する日本語教育の側から見れば、本シリーズに対して「現場で直接役に立たない」という批判を投げ掛けたくもなろう。筆者はそのような批判に軽々しく与する気持ちはないが、奇しくもこの状況が'70年代に古典的 CA が直面した状況とほぼ同じであることを考えたとき、対照研究側からの今一步踏み込んだ研究成果の活用方法を考えなければならない時期が到来したのではないかと思うのである。

## 2.5. 対照研究の有効性と言語教育に対して貢献できる分野

対照研究の有効性を論じるにはまだまだ研究データを積み重ねる必要があるが、外国語習得の初期の段階における学習者の母語の影響を説明するのに有効であるという報告が一方ではなされている（Danesi & Di Pietro 1991, 太田 2000b）。これは、外国語教育に携わった者ならば、必ずといってよいほど現場で感じる素朴な印象、すなわち、同じ母語を持つ初級学習者が非常に似たような誤用や傾向を示す、という直感的印象とも一致する。

その一方で反証例も数多く発表されている。例えば Rogers (1981)は、ドイツ語学習者の動詞位置の誤りは、ドイツ語の構文の複雑さに起因すると結論づけている。

それでは、筆者のような前者の立場、すなわち対照研究は初期の学習者の母語影響を説明するのに有効であるという立場から、外国語教育（ここでは日本語教育を中心に考察する）にどのような貢献ができるのだろうか。筆者はかねがね以下のような貢献分野を考えてきた。

### (1) ハード面

教科書，学生用文法解説書，教師用指導書

### (2) ソフト面

教師の資質向上，特に教育現場での応用，教師研修，シラバス（及びシラバス・デザイン）

そこで本稿の後半部分では，上に提案した貢献分野の中から，ソフト面では「教師研修」のために執筆された太田(1994)を，またハード面からは太田(2000a)の先行性アスペクトを教師用指導書や学習者用文法解説書に記述する試みをケーススタディとして取り上げてみたい。

### 3. 対照研究成果を日本語教育に応用する試みーケーススタディー

#### 3.1. 太田(1994)：対照研究の成果をシラバスへと活かすことの重要性

太田(1994)は，ブラジルの日系2・3世を中心とした若手日本語教師向けに書かれた啓蒙的文章であったため<sup>5</sup>，今では入手も難しい。そこで，まずその内容を簡単に紹介することから始めたい。

太田(1994)の要旨を列挙すると以下の通りである。

- ① 我々日本語教師が言葉の意味を調べるときに用いる辞書は，数限りある言葉で別の言葉の意味を記述するものである。
- ② ①の性質は辞書の性質であるばかりでなく，言語そのものの性質にも起因する。すなわち，言語は有限個の言葉で現実世界の事象を記述するものである。したがって，すべての事象を網羅的に記述できるわけではない。
- ③ ②の性質を喩えれば，言語は意味と意味の網＝ネットワークのようなものであり，網の結び目部分の出来事は表現できてもそれ以外の部分は掬いきれないものである。
- ④ また，日本語の「網」とポルトガル語の「網」は形状も結び目の数も異なるまったく別の網と考えるべきである。そして，ブラジル人に日本語を教えるということは，この別の網の世界にブラジル人学習者をいざなうことにほかならない。
- ⑤ ブラジル人に外国語として日本語教育を行うには，以上のような言語の性質から見て，それなりの計画が必要である。すなわち，学習者に日本語で表現し，物を考える習慣を付けさせるため，教育の場でも教材の工夫や教育環境の工夫が必要である。また，日本語力がついていくのに応じて，だんだんと学習者に日本語で指示を与えたり文法的説明をしたりするように心がけ，それによりポルトガル語の目で日本語を見るくせを付けさせないよう心がける

ことが大切である。

- ⑥ もう一つ大事なことは、教師が教育事項（特に文法的事項）に対する「シラバス」や「教案」という発想を身に付けることである。これにより、教室内で教師が使う語彙を自らコントロールしたり、各授業の流れを客観的に把握したりすることにつながるからである。

太田(1994)やその基になった講義自体は、読者及び受講者を考慮して実例を多くしかつ平易な言葉と文体を使うよう心がけたが、内容そのものは言語及び外国語教育の核心を突く難解なものであったことは否めない。読者・受講者にどれくらい理解されたかも定かではないが、筆者が対照研究を行いながら日本語教育も併せて行うという、研究と教育の実践の中で考え続けてきたことをブラジルの日本語教師に対してぶつけたものである。

このような私見に対しては、対照研究側から見ても、また日本語教育の側から見ても奇異に感じる向きがあるかも知れないが、筆者は上記のような対照研究の発展史から見て何ら驚くに値しないと考える。むしろ、対照研究の成果を日本語教育の現場へと還元して積極的に活かそうという試みや努力が今まで余りにも足りなすぎたのではないかと感じるくらいである。

さて、日本語教育の現場から出てきた問題を取り上げて研究し、それを現場に還元する際に二つの方法があるものと思われる。一つは教師自身が自分の中で以上のような研究と還元のプロセスを繰り返すことによって教師として高まっていく自己鍛練的ブラッシュアップ過程であり、もう一つは同じような過程を教師教育のプログラムによって体験させる方法である。特に後者の方法は、学習者を教える日本語教師を更に教育する養成および研修業務に相当する。その中に教案やシラバスに対する考え方をカリキュラムとして盛り込むことは今やごく当たり前の事柄だが、改めてその必要性をこの場で提唱したい。ただ、この提言は言うは易く行うは難しいことであることは筆者も十二分に承知している。幸い、筆者の勤務校の教育学部に日本語教師養成プログラムが主専攻コースとしてあり、筆者も4年生の実習を担当することになっている。その教育の実践の中でこの提言をぜひ実行していきたいと考えている。

### 3.2. 太田(2000a)：先行性アスペクトを教師用指導書や学習者用文法解説書



### に記述する試み

ここでは「もうVましたか」とそれに対する答え方についての記述がある教師用指導者や学習者用文法解説書（ポルトガル語版）が存在する初級教科書の中から、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク、以下、「初級1」・「初級2」と略す）を取り上げる。

同書は筆者が勤務校で使用している教科書であるという理由のみならず、様々な学習者の母語に対応した「翻訳・文法解説書」（以下「解説書」）や「教え方の手引き」（以下「手引き」）を出版している数少ない初級用教科書シリーズであり、教師・学習者の双方から幅広い支持を受けた教科書だと言える<sup>6</sup>。

それではまず、「もうVましたか」について「解説書」と「手引き」の該当箇所を全文引用する。

#### 「解説書」

もう significa “já” e é usado com Vました. Neste caso, Vました significa que a ação já foi completada.

A resposta para a pergunta もうVましたか é はい, もうVました ou いいえ, まだです.

- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| 14. もう荷物を送りましたか。 | Você já enviou o pacote? |
| …はい, [もう] 送りました。 | …Sim, já (enviei).       |
| …いいえ, まだです。      | …Não, ainda não.         |

Para dar uma resposta negativa para este tipo de pergunta, não se pode usar Vませんでした, que significa simplesmente que você não fez uma tarefa específica no passado, em vez de demonstrar que não fez esta tarefa por enquanto.

(p.53, 初級1・第7課)

#### (日本語訳)

「もう」は「Vました」とともに使われます。この場合、「Vました」は動作がすでに完了したことを意味します。

疑問文「もうVましたか」に対する応答文は「もうVました」または「いいえ, まだです」になります。

- |                              |               |
|------------------------------|---------------|
| 14. Você já enviou o pacote? | もう荷物を送りましたか。  |
| …Já (o enviei).              | …はい, もう送りました。 |

…**Ainda não.**

…いいえ、まだです。

このタイプの疑問文に対する否定応答に「Vませんでした」は使えません。(なぜなら、「Vませんでした」は)今のところある行為をしていないことを表すのではなくて、単に過去に特定の行為をしなかった**ということ**だけを表してしまうからです。

「まだーV forma-て いません」

Este padrão de sentença significa que o fato não ocorreu ou que ainda não foi efetuado.

11. 銀行はまだ開いていません。 O banco ainda não está aberto.

12. レポートはもう書きましたか。 Já escreveu o relatório?

…いいえ、まだ書いていません。 ...Não, ainda não.

(p.39, 初級2・第31課)

(日本語訳)

この文型は事象が行われなかった、またはまだ実現していないことを表します。

11. O banco ainda não está aberto. 銀行はまだ開いていません。

12. Já escreveu o relatório? レポートはもう書きましたか。

…**Não o escrevi ainda.**

…いいえ、まだ**です**。

## 「手引き」

「もう」はすでに行為や物事が完了しているという意味で、動詞と組み合わせで用いる。「もうVましたか」という意味に対する肯定の答えは、「はい、もうVました」、否定の答えは「いいえ、まだです」の形で扱う。(p.97)

〈留意点〉この文型を用いた質問の答えを「Vませんでした」とする誤りが多い。「Vませんでした」は単に過去に何かが行われていたことを意味するもので、「もうーましたか」の答えとなる「まだーていません」(第31課で提出)の代わりにこの課では「まだーです」で答える。(p.98) <sup>7</sup>

同シリーズの特色の一つは上記の通り各国語訳が充実している点だが、各

国語版は、少なくともポルトガル語版やスペイン語版を見るかぎりにおいては、当該言語との対照研究の成果を十分に活かしているとは言い難く、むしろどの言語版でも同一に近い記述にしており、しかも内容面から見て明らかに日本語文法的事実からの知見のみを各国語に訳したものである。このような内容の文法書は、たとえ学習者の母語で説明されても大変難解なものになる場合が多いという事実を筆者は学習者の立場からも、また教師教育を行った立場からも経験的に知っている<sup>8</sup>。

難解さを少しでも解消するためには、学習者の母語とどういう点で違うのかという情報を書き加える必要があると筆者は考えてきた。そうすることによって、学習者に自分の母語に対する目を向けさせ、同一現象でも言語表現上で異同があるかどうかを意識化させることにつながるからである。この点こそ、筆者が太田(1994)で提唱した、外国語としての日本語教育における重要点の一つであった。

例えば、「解説書」の上記の例では否定応答の場合、「まだVていません」の形式もとることができるわけだが、その形式を導入するには「Vている」が既出の文法項目になっている必要がある。もちろん、「Vている」はこの第7課ではまだ未出事項であり、第14課が初出課（進行相）となるため<sup>9</sup>、ここでは「いいえ、まだです。」の形のみでの導入の仕方となっている。しかしその後、先行性アスペクトの否定応答形式について再び触れられる第31課の「例文3」におけるポルトガル語説明部分は、第7課にさかのぼった形での言及はなく、これでは対照研究の成果を十分に活かしているとは言い難い。

また「解説書」は、少なくとも先行性アスペクトに関する限り、シラバスの制約上もう一つの問題を抱え込んでいる。それは「Vている」のシラバスである。太田(2000a)によれば、先行性アスペクトの否定応答には肯定文のアスペクト形式の場合とは異なる「非整合型」と、同じ形式をとる「整合型」があるという。日本語は〈否定〉による状態性の影響と疑問文が談話場に残す情報により「非整合型」であるのに対して、ポルトガル語はそれらの影響が抑止され、〈肯定的想定〉により完全過去形を用いた「整合型」の応答形式をとる。

そこで本稿では、すぐ上で述べたように太田(2000a)の「先行性アスペクト」に関する成果を活かし、「解説書」の第7課の部分に学習者向けに次のような文言を書き加え、更に第31課では今一度第7課への参照を促す試案を提唱

したい。

#### 学習者文法解説書向け記述・試案

No caso do português, o pretérito perfeito simples em negativo pode expressar um acontecimento e/ou uma ação ainda não realizada, conforme outro exemplo:

A: Você já *enviou* o pacote?

B: Não o *enviei* ainda.

Confira também este padrão gramatical na página 39 da lição 31 do volume 2.

(日本語訳)

ポルトガル語の場合、完全過去形の否定文は、まだ行われていない事象や行為を表すことができます。たとえば次のような例です：

A: Você já *enviou* o pacote? (もう小包を送りましたか。)

B: Não o *enviei* ainda. (いいえ、まだ送っていません。)

なお、この文法項目については『初級2』の31課(39頁)も参照してください。

#### 4. おわりに

前章の2つのケーススタディは、対照研究の成果を日本語教育の現場へと活かすためのソフト面及びハード面からの試案である。断片的かつ不完全なものであることは筆者自身十分承知しているが、今まで現場から吸い上げたものを対照研究への材料とする試みは数多くなされてきているにもかかわらず、その逆方向、すなわち対照研究の成果を現場へと還元しようとする試みは余りにも少なすぎたと言わざるを得ない。よしんばその努力があったとしても、目に見えるような形で還元されてこなかったと言った方が正しいのかも知れない。

本稿で行ったケーススタディは、筆者自身の自省の念も込めて行ったものである。今後の対照研究は、基礎的な理論研究とともに本試案のような教育現場への還元を念頭においた、いわば研究と応用の間をつなぐ「インターフェイス」的な研究及び教育実践が一層重要となるだろうと思う。Smith (1981:17-18)や Marton(1981a)はこのようなタイプの文法を「Contrastive

pedagogical grammar」と呼ぶが、文法だけでなく広範な対照研究の研究分野すべてについて「Contrastive pedagogical studies」とも言うべきタイプの研究が必要だと言うことである。

そしてこのインターフェイス的分野においては、教育現場の教師側からもより積極的な事例報告や教育実践が求められる。そのような循環ができてこそ、対照研究はその出生以来のジレンマを克服することにつながるのであり、積年に及ぶ研究と教育現場間の摩擦の融和へとつながっていくであろう。

このように、対照研究の成果を日本語教育に活かすには、対照研究側と日本語教育側の双方が互いの必要性を認めあって、より有機的な関係を築けるような努力こそが求められるのである。

---

1 「対照研究 Contrastive Studies」の名称には、他にも「対照言語学 Contrastive Linguistics」, 「対照分析 Contrastive Analysis」があることが知られているが、本稿では本報告書の統一テーマ及び慣行に従って、日本語の場合は「対照研究」、英語の場合は Contrastive Analysis (以下略してCA) を採用している。

2 Danesi & Di Pietro(1991)を基に本稿筆者が作成。図 1 中の矢印の長さは同書に言及された年代をある程度まで精確に示しているが、矢印の始点と終点は各潮流の実際の開始時点及び終了時点と必ずしも一致しているわけではない。

3 大事なものを無用なものと一緒に捨ててしまうことの譬え。

4 ここではLado(1957)のタイトルを思い起こしていただきたい。

5 正確に言うと、日本語普及センター(サンパウロ)主催の第36回全伯日本語教師合同研修会(1994年1月10日-24日、於・ブラジル日本文化協会小講堂)で筆者が行った講義を基に、『サンパウロ新聞』の「教育」欄用書き下ろしたものである。

6 同シリーズの前身『しんにほんごのきそ』シリーズも同様で、各国語版の訳本・文法解説書があるが、技術研修者向けに制作された教科書であるため、人気が高かった反面、語彙面で技術研修に特化していた。

7 筆者は太田(2000a:116)で、「先行性アスペクトを指導項目として教科書は一冊も確認できなかった」(強調原著)と述べたが、これは『みんなの日本語』の「文型」部分についてであり、「例文」部分に関しては見落としていた。ここに前文の「一冊も」の部分の「ほとんど」と訂正しなければならない。

8 前者の立場では、筆者が大学学部2年生のスペイン語の授業で原書購読した Real Academia Espanola(1979)であり、また後者の立場では、国際交流基金の日本語教育専門家としてブラジルに赴任していたときに使用したことのある Fukasawa

---

et al. (1989)である。同書は、国語学の用語や知識をブラジル人の日本語専攻大学生に教えるために書かれた文法書である。

<sup>9</sup> 更に「Vている」の用法を本冊の例文と課で列挙すると以下の通りとなる。

第 14 課：ミラーさんは今電話をかけています。(初級 1)

第 15 課：サントスさんはパソコンを持っています。(初級 1)

第 29 課：この自動販売機はこわれています。(初級 2)

第 31 課：「レポートはもう書きましたか。」「いいえ、まだ書いていません。」

(初級 2)

第 36 課：毎日日記を書くようにしています。(初級 2)

### 参考文献

- 石綿 敏雄・高田 誠 (1990) 『対照言語学』, おうふう
- 太田 亨 (1994) 「対照研究の向かう方向—日本語を体験させることの重要性と学習項目の配列—」, 『サンパウロ新聞』 (1994.2.25), サンパウロ新聞社
- (2000a) 「日本語とポルトガル語の先行性アスペクトをめぐる考察」『日本語と外国語の対照研究 VII 日本語とポルトガル語(2): ブラジル人と日本人との接触場面』, 国立国語研究所, くろしお出版
- (2000b) 「スペイン語を母語とする日本語学習者の指示空間認識に関する基礎的研究」『金沢大学留学生センター紀要』 第 3 号
- 河野 彰 (1994) 「「出稼ぎ現象」の社会言語学的諸相—日本語・ポルトガル語の言語接触研究のために—」『ポルトガル語の話しことばの諸相—日本語とポルトガル語との社会言語学的対照研究—中間報告(1)』, 国立国語研究所日本語教育センター第二研究室
- 桜井 隆 (2001) 「日本語教育にとっての過去・未来の 100 年」『日本語学』 20-1, 明治書院
- 藤井 聖子 (2000) 「日西対照研究—動詞とその周辺—: 序論」『日本語と外国語の対照研究 VI 日本語とスペイン語(3)』, 国立国語研究所, くろしお出版
- 『みんなの日本語』(初級 1 / 初級 2, 本冊) 1998, (初級 1 / 初級 2, 翻訳・文法解説ポルトガル語版) 2000, (初級 1 / 初級 2, 教え方の手引き) 2000/2001, スリーエーネットワーク
- Alatis, James E. (ed.) (1968) *19th Annual Round Table—Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*, Georgetown University Press
- Chomsky, Norm (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press
- Danesi, Marcel & Robert J. Di Pietro (1991) *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*, The Ontario Institute for

- 
- Studies in Education Press
- Fisiak, Jacek (ed.) (1981) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Pergamon Press
- (1981) "Some Introductory Notes Concerning Contrastive Linguistics,". In Fisiak (1981): 1-11
- Fries, Charles C. (1945) *Teaching & Learning English As a Foreign Language*, The University of Michigan Press
- Fukasawa, Lídia Masumi, Sakae Murakami Giroux, Tae Suzuki & Teiiti Suzuki (1989) *Introdução à Gramática da Língua Japonesa*, Centro de Estudos Japoneses-Curso de Língua e Literatura Japonesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP)
- Gleason, Jr., H. A. (1968) "Contrastive Analysis in Discourse Structure". In Alatis (ed.) (1968): 39-63
- James, Carl (1980) *Contrastive Analysis*, Longman
- Krzyszowski, Tomasz P. (1984) "Tertium Comparationis". In Fisiak, Jacek (ed.) *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Mouton Publishers
- Lado, Robert (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press
- Marton, Waldmar (1981a) "Pedagogical Implications of Contrastive Studies". In Fisiak (1981): 157-170
- (1981b) "Some More Remarks on the Pedagogical Use of Contrastive Studies". In Fisiak (1981): 171-183
- Real Academia Espanola (1979) *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, 6ª reimpressão, Espasa-Calpe
- Rogers, Margaret (1981) "Interlanguage Variability: Verb Placement Errors in German", *Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning (Papers from the 6th International Congress of Applied Linguistics: Lund)*, In Nickel, Gerhard & Dietrich Nehls, (ed.): 43-83, Julius Groos Verlag
- Selinker, Larry (1969) "Language Transfer", *General Linguistics*, 9-2: 67-92
- (1972) "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10-3: 209-231
- (1992) *Rediscovering Interlanguage*, Longman
- Smith, Michael S. (1981) "Contrastive Studies in Two Perspectives". In Fisiak (1981): 13-19
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen & John W. Martin (1965) *The Grammatical Structures of English and Spanish*, The University of Chicago Press