

「使役表現」の教材作成についての一考察

横田 隆志\*

The study of teaching materials for“causative expressions”

Takashi Yokota\*

## 「使役表現」の教材作成についての一考察

横田 隆志\*

The study of teaching materials for “causative expressions “

Takashi Yokota\*

*Received May 11, 2015*

### Abstract

The purpose of this study is to consider effective methods of introducing the causative expression as seen from the “Japanese speaker’s viewpoint,” which can be difficult for learners of the Japanese language.

Understanding the proper use of the causative expression can be difficult for learners of the Japanese language. This is because it is difficult for Japanese language learners to understand who is the non-doer or who is the doer. In addition, it is hard for learners to understand when the causative expressions are used. However, emphasis is usually placed on grammar forms when introducing such verbs in textbooks for beginners. The foremost purpose of the textbook is to teach sentence patterns intelligibly but as a result, students learn the causative expressions that can sometimes sound unnatural.

Therefore, the “Japanese speaker’s viewpoint” was defined when taking the “Japanese viewpoint” of Morita (1998) or Kanaya (2004) into account and various problems within current Japanese textbooks were analyzed. As a result, the inclusion of pictures were required to properly understand the causative expressions. Finally, this study proposed how pictures should be composed when used in teaching materials.

### 0. はじめに

本研究では、「日本語の視点」から見た使役表現の導入方法について考察する。

日本語の使役表現は日本語学習者には難しく、混乱しやすい項目の一つであるとされている。その理由として、動詞の使役形の作り方といった文法的面だけではなく、①行為者が誰で非行為者が誰なのかが分かりにくい ②いつ使役を使用するのかが分かりにくいということも原因である。使役文では、誰が行為をさせるか、誰が行為を行うかの関係を把握することが難しい。

また、日本語では主語を省略することが多く、それが行為者、非行為者が誰であることを更に分かりにくくしている原因になっている。更に、使役表現は行為の強制のみならず、容認や許可も表現することができることや、許可求めの際には使役表現を使うことにより、丁寧になること、人をお願いをする場合や目上の人にさせる場合は使役表現を使わないなど、人間関係も

---

\*国際交流センター International Exchange Center

考慮しないと適切に使用することができない。このように、日本語の使役表現は文法的側面からも、社会言語学的側面からもかなり複雑な項目なのである。

しかし、現在の日本語教育で使用されている教材や導入方法は、文法形式に重点を置き、イラストや不自然な文を使用して、いかにその文法項目を分かりやすく説明するかが中心になっているように感じられる。それらが非文や誤用、さらに不自然な文を学習者が生み出す原因になっている。これは、使役表現が「日本語の視点」と関わりがあるにもかかわらず、それを無視した導入が一般的になっているからである。

そこで、本研究では、使役表現を理解し、自然に使役表現が使えるようになる教材・導入方法には、「日本語の視点」を取り入れた動画での教材が必要であると考え、「日本語の視点」について明らかにし、それを動画として教材化する方法について考察する。

## 0. 日本語教育での使役表現

日本語教育では、使役表現は一般的に初級の後半で学習する項目である。使役表現は、「課長が部下に仕事を手伝わせる。」など、上下関係のある場面で、立場が上（何かをさせることができる人）の人が立場が下の人に何かをさせることを表す際に使用する。人に何かをさせるとの意味が含まれているため、そこには強制的に行為をさせるという意味合いが生じる。しかしながら、人がしたいことを「自由にやらせておく」というような強制的の意味を含まない場合もある。市川（2005）では、強制的な意味合いを持つ使役表現を「プラス強制」、強制的な意味合いを持たない使役表現を「マイナス強制」と区別している。以下の例文は、プラス強制とマイナス強制の使役表現である。

### プラス強制の使役表現

- (1) 教師が学生に宿題をやらせる。
- (2) 親が子どもに（命令して）買い物に行かせる。
- (3) 部長が部下を出張に行かせる。

### マイナス強制の使役表現

- (4) 子どもに自由に絵をかかせる。（許可）
- (5) 面白いことを言ってみんなを笑わせる。（誘発）
- (6) あの親は子どもたちを叱らないで自由にさせている。（放置）
- (7) 私が近くにいながら、子どもにけがをさせてしまった。（責任）

使役表現はこのように分類ができるが、日本語教育の初級では普通、プラス強制の使役表現、許可・容認、誘発の3つに分けて導入しているものが多い<sup>1)</sup>。

- (8) 部長はミラーさんをアメリカへ出張させました。（みんな）
- (9) 先生は生徒を立たせました。（初級）
- (10) わたしはこどもにすきな仕事をさせます。（みんな）
- (11) 兄はうそを言って弟を怒らせました。（初級）

上記以外には、「～させる」という使役表現に授受の意味を表す補助動詞「～てあげる、～てもらう、～てくれる」などが結びついた「使役やりもらい」表現も初級で導入される文法事項に見られる。また、相手に対する待遇表現から「～ていただく、～てくださる」の形にしなけ

ればならない場合もある。更には、「～させていただけませんか」のように相手に許可を求める用法も初級の教科書で取り上げられている。

(1 2) ともだちのワープロをつかわせてもらいました。(SFJ)

(1 3) 先生はわたしを休ませてくださいました。(初級)

(1 4) 録音させていただきたいのですが。(新文化)

プラス強制の使役表現では、「～させる」を使い使役の意味を表すが、人にお願いをする場合や立場的に上の人にさせる場合は使役表現を使用しないで「～てもらう、～ていただく」を使うといった人間関係を考慮した文法の違いについても初級での教科書で扱われている。

(1 5) 先生は私たちに本を読ませました。

私たちは先生に本を読んでもらいました。(SFJ)

また、「食べさせられる」、「～させられた」など使役と受身の意味を含んだ表現形式がある。これは使役受身と呼ばれる表現形式で、自らの意志ではなく他人に強制的に物事をさせられて、それをした場合に使用する表現である。

(1 6) 先生に立たせられました。(文化)

(1 7) セールスマンに高い英語の教材を買わされてしまいました。(文化)

このように、使役表現では、行為者が誰で非行為者が誰なのかが分かりづらく、同じ形でのプラス強制とマイナス強制の意味の違いや人間関係や場面での表現の違いがある。日本語教育の初級段階で扱われている使役表現は動詞の変化や自動詞／他動詞の区別だけではなく、人間関係も考慮しないと適切に使用することができず、社会言語学的側面からかなり複雑な項目であることが分かる。

## 1. 教材の問題点

1 で述べたように、使役表現の使用には人間関係が非常に重要である。しかしながら、現在の日本語教育で使用されている教材や導入方法は、文法形式に重点を置いているためにこの人間関係が分かりにくく、それが使役表現の誤用を生み出す原因となっている。ここでは、学習者が使役表現を使用する際にどうして人間関係の把握がしにくいのかという原因を導入の方法、イラスト、一人称の使用、表現の種類の4つの点から分析する。

### 2-1 導入の方法

図1は使役表現の導入の際によく見られる教え方である。教師が絵などを見せて、登場人物の役をして、その時に起きたことを文にする方法である。その際に、新しく導入される文法事項を黒板等へ書き、その後、文法事項について説明する。



## 教え方の例

### 【1】「〔自動詞〕の使役文」の導入

小学校の教室風景で、教師が生徒にいろいろな指示を出してやらせている場面の絵を用意する。

T : <絵を見せ、絵の中の教師になって絵の中の子どもであるあきおに向かって>

「あきおくん、立って」<と言う>さあ、この先生は何と言いましたか。

L : あきおくん、立って。

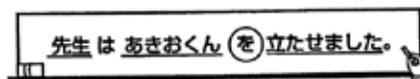
T : そうですね。子どもはどうしましたか。

L : あきおくんは立ちました。

T : そうですね。この先生は言いました。「あきおくん、立って」。あきおくんは立ちました。先生はあきおくんを立・た・せ・ました。<と言いながら板書。そしてもう一度読み、リピートさせる>

L : 先生はあきおくんを立たせました。☞

T : はい。<使役文を指し>これを使役の文と言います。<「立たせました」を指し>これを使役形と言います。



『日本語の教え方 ABC』

このような方法では、自分とは関わりのない第3者同士が行動を行い、それを使役表現にすることは可能である。しかし、自分自身が関わった行動を使役表現にすることは難しい。また、実際に学習者の一人に手伝ってもらい、文法事項の説明を行う方法もある。例えば、教師が「Aさん、立ってください。」と言うとAさんが立ち上がる。その出来事を「先生はAさんを立たせました。」と言って説明する方法である。しかしながら、この場面は、教師の視点からは「私はAさんを立たせました。」であり、Aさんは「先生に立たされました。」であり、その他の教室にいる学習者からは「先生はAさんを立たせました。」になるように、発話する人物と行動を起こす人物とそれを見ていた人物では文が違ってしまふ。更に、自分自身が誰かに何かをさせるといような表現を実際の場面で表すのは非常に難しい。このように、絵を使った導入や実際の出来事から使役表現を導入することはそれぞれの立場や視点が違うことや人間関係を考えながらそれを言語化しなくてはならないので、難しいことが分かる。

## 2-2 イラスト

使役表現の習得のためのドリルを見るとイラスト使用して文を作る練習が多い。しかし、これらのイラストは、横田(2008)が指摘しているように2種類の視点が混在している。図2を見ると例は「わたし」が主語になる文であるのに対して、(2)は「ミラーさん」が主語になる文である。「わたし」が主語になる文なのに「わたし」自身がイラストの中に登場している。これは、森田(1998)や金谷(2004)が「鳥の視点」、「神の視点」と言っている「物事を空から

眺めるように傍観的にとらえている視点」である。また、「ミラーさん」が主語になる文には「わたし」は登場してない。つまり、わたし自身が見ている視点なのである。(例)などのイラストでは自分自身をイラストの中の「わたし」に置き換えて、使役表現を考えなくてはならない。

また、使役表現では「わたし」が主語になる場合には、「わたし」の立場が上(何かをさせることができる人)になり、立場が下の人に何かをさせなくてはならない。しかし、図3のようなイラストでは登場人物が多いのと2種類の視点が混在しているために視点人物が誰なのかも非常に分かりづらい。

このようにイラストの視点が統一されていないために使役表現を使用して文を作る際に学習者は混乱してしまう。また、人間関係もきちんと把握できないまま、ドリルとしてただ単に使役表現を使用した文を作るため、実際の場面人間関係を考慮しながら使役表現を使うことができないのである。

図 2

- 例: わたし・娘 → わたしは 娘を 買い物に行かせました。  
 1) わたし・息子 →      2) 課長・ミラーさん →  
 3) 僕・妹 →              4) 父・祖母 →



『みんなの日本語Ⅱ』

図 3

- 例: 娘は スペイン語を 習いました・わたし  
 → わたしは 娘に スペイン語を 習わせました。  
 1) 学生は テープを 聞きました・先生 →  
 2) ミラーさんは ファイルを 持って 来ました・部長 →  
 3) 息子は 料理を 作りました・わたし →  
 4) 妹は 部屋を 掃除しました・母 →



『みんなの日本語Ⅱ』

## 2-3 使役表現の一人称

使役文では、誰がその動作をさせ、誰が行動するのかを理解しないと行けない。しかし、日本語の使役表現では一般的に主語が一人称の際には表出しない場合が多い。そのため、一人称がない文からも主体との対象の関係が分かるように指導する必要がある（市川 1997）。

図4、5のように日本語の初級の教科書では使役表現の会話文では、自然さを考慮しているために一人称が表出していないものが多い。しかし、文型練習では、文法理解のために一人称が使われているものが多い。一度、文型練習で一人称が入っている文を使ってパターンプラクティス等で練習した後に、会話では自然さを考慮し、一人称がなくなっているような教材での使役表現の導入では日本語学習者にとって日本語の一人称の使用を理解することは難しいのではないだろうか。実際に中上級レベルの日本語学習者でも使役表現を使用する際に必要のない一人称の名詞が発話に表れることは多い。導入の際にも必要のない一人称がない使役表現で導入する必要があるのではないだろうか。

図4

3.	わたしは	子ども	に	ぎゅうにゅう	を	のませます。
		むすめ		がいこくご		べんきょうさせます。
		子ども		すきな	しごと	させます。
		むすこ		ほしい	もの	かわせます。

『みんなの日本語Ⅱ』

図5

3. もしもし、<sup>いちろうくん</sup>一郎君 <sup>ねが</sup>お願いします。  
…すみません。 <sup>いま</sup>今 <sup>おふろに</sup>おふろに <sup>はい</sup>入って います。  
あとで <sup>いちろう</sup>一郎に かけさせます。

『みんなの日本語Ⅱ』

## 2-4 表現の種類

日本語の表現を川口（2005）は「働きかける表現」と「語る表現」と2種類に分類している。「働きかける表現」とは特定の表現意図を実現するために、相手に働きかけるタイプの表現である。また、「語る表現」は何かをするための実用性はないが、それによって自己を語ったり、他者を理解したりする表現である。実際のコミュニケーションにおいても、相手に何かを働きかける「対話」と事実を述べる「報告」を巧みに使いながら会話を行っている。この2つの対話と報告が教科書の中では同じように扱われている場合が多い。図6の「あしたは休ませてく

「ありませんか。」は「対話」であり、「先生はわたしを休ませてくださいました。」は報告である。しかし、導入の場面でこの2つの表現の違いの説明が十分でないと、学習者は「報告」の表現を「対話」の表現として使用し、不自然な文を生みだしてしまう。

実際に使役を行う時には「わたしはあなたを出張に行かせます」と言った表現は使わずに、「来週、出張に行ってもらおうよ」、「出張に行ってくれませんか」という表現を使うのではないだろうか。使役表現の導入では、使役の「報告」の表現だけではなく、使役行為を行う際の「対話」の表現も学習する必要がある。しかしながら、使役表現の文法事項が導入の際の重点となっている教材が多い。そのために「報告」の表現と「対話」の表現の区別を学習者は理解しないまま使役表現の学習が終了してしまっているのが現状である。

図6

4 あしたは休ませてくださいますか。

この電話を使わせてください。

先生はわたしを休ませてくださいました。

田中さんはわたしに電話を使わせてくれました。

『初級日本語』

## 2. 日本語の視点と映像からの教材

### 3-1 映像による教材

以上のような問題を解決するためには映像による導入教材が有効であると思われる。イラストでは、どのような流れから使役になるのが非常に分かりづらいし、人間関係も分かりにくい。また、使役の場面での対話についての情報も少ない。しかし、映像ならば前後の場面が分かるために上下関係のある場面を伝えることも可能である。更には、だれが立場が上（何かをさせることができる人）なのか、だれが立場が下なのかも理解しやすい。そして、実際の行動も目に見えるために誰がその動作をさせ、誰が行動するのかを理解しながら文を作ることができるであろう。

### 3-2 日本語の視点からの映像

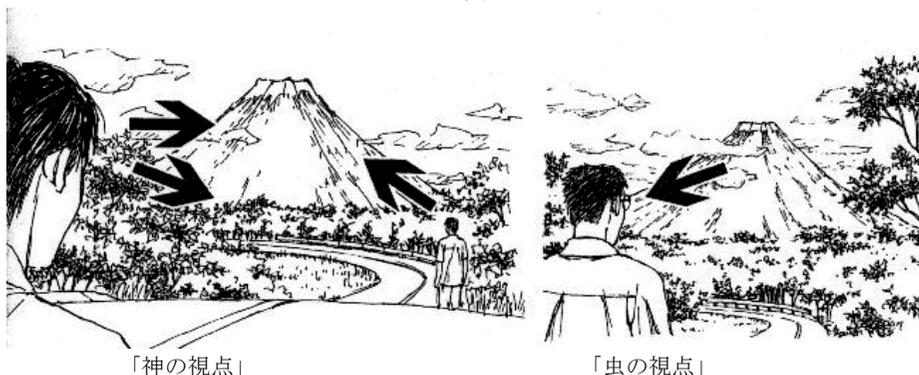
図7は、金谷（2004）が日本語と英語の発想を比較して、日本語の動作主が消える理由を説明している図である。「神の視点」とは山を見ている自分を第3者のように見る視点で、英語では“ I see Mt. Fuji.”となる視点である。また、「虫の視点」はその状況のなかに私が含まれてしまっている視点であり、一人称が使われることなく、「富士山が見える」という表現を生み出す視点のことである。

横田（2007）は「日本語の視点」を「一人称を言語化する必要がなく、常に一人称の内の視

点から言語化されているもの」とすると「虫の視点」からの教材が「日本語の視点」を習得しながら文法項目も習得するのに適しているだろうと述べている。

このような「日本語の視点」からの使役表現の導入教材を作成することによって日本語らしさも習得できるであろう。また、教科書のように2次元の世界では空間を現すのは難しいが、視点が状況そのものにある「虫の視点」からの映像での教材のほうが「日本語の視点」を習得するには有効的であると考えられる。この映像は「あたかも」学習者が使役の場面を自分自身が体験しているかのような視点で見ることができるために事態をどのように把握するかが明瞭である。その上、教室で見ている人全員が同じ視点で学習できるため同じ視点からの使役表現を作ることができ、使役表現の導入の際に混乱することが少ないと思われる。

図 7



金谷 (2004)

### 3-3 映像による教材のメリット

ここでは実際に作成した「自己の視点」からの使役表現導入の映像教材を使い<sup>2</sup>、そのメリットについて分析していく。具体的には、映像教材だからできることを①視点の統一、②人間関係、③自然さ、④表現の違い、⑤出来事の把握の5つの点から考察していく。

#### 視点の統一と人間関係

教科書では、森田 (1998) や金谷 (2004) が「鳥の視点」、「神の視点」と言っている「物事を空から眺めるように傍観的にとらえている視点」でのイラストが使われていたり、視点が状況そのものにある「虫の視点」と混在していたものがある。しかし、自己の視点からの映像教材では全ての視点が「虫の視点」である「自己の視点」で統一されている。そのため、「わたし」が映像に表れることなく、学習者は学習者自身が模擬体験する出来事を通じて使役表現を学ぶことができる。

### 教材 1

ジャスティンさんを出張に行かせました。



00:00:00

### 教材 2

課長はジャスティンさんを出張に行かせました。



00:00:00

教材 1 では「わたし」がジャスティンさんに「出張に行ってくれない」と言っている場面である。また、教材 2 では課長がジャスティンさんに「出張に行ってくれない」と言っている場面である。どちらも自己の視点での映像であるために、自分自身が出来事に関わる場合と自分自身が直接出来事に関わらない場合での使役表現の違いが分かりやすい。また、「わたし」自身の立場と相手の立場も明確にできることや「出張に行ってくれない」という発言立場の上下が明確になっているためにどのような立場で使役表現が使えるかを伝えながら使役表現の導入を行うことができる。

教材 3 でも、「わたし」の視点から子どもを見ている。子どもが「牛乳嫌いだから飲まない」と言うのに対して、「牛乳をきちんと全部飲みなさい」という命令をしており、それが「子どもに牛乳を飲ませました」という使役表現になるということが分かる映像である。

このように、「自己の視点」からの映像教材では、自分と相手との人間関係や使役表現を使う状況が明確であるため、使役表現が使える状況が学習者にきちんと伝わる。

### 教材 3

子供に牛乳を飲ませました。



00:00:00

## 自然さ

わたし自身が誰かに何かをさせた場合、一人称である「わたし」を表出させることなく使役文を作ることができる。そのため、教科書等の会話文では自然さを考慮し、一人称が表出していないものが多い。しかし、文型練習や導入では、文法理解のためだけに一人称が使われている。この問題についても、自己の視点からの映像による使役表現の導入では、あまり問題にならない。映像の中の「わたし」が教材 4 では、「窓を閉めてくれない。」と学生に話しかけ、学生が窓を閉める。このような場合に「学生に窓を閉めさせました」という使役表現が使えるこ

とを容易に理解させることができるであろう。また、教材5でも、少し怒った声で「片付けなさい」と言った後に子どもたちがテーブルの上を片付けている。自分自身が立場が下の人に何かをさせるということがこの映像から分かり、わたし自身がしたことは「わたし」を表出させることなく使役が使えることを伝えられる。これによりより自然な使役表現を学習者は身につけることができる。

教材4

学生に窓を開めさせました。



00000000

教材5

子供たちにテーブルの上を片付けさせました。



## 表現の違い

相手に何かを働きかける「対話」と事実を述べる「報告」についても映像を使用することによって区別することができる。映像を使った教材では実際の会話とその行動について述べる文の違いを理解しやすいため、「対話」の際に使用する使役表現と「報告」の際に使用する使役表現の区別ができる。また、教材6のように「対話」の使役表現には「 」を使用し、「報告」の使役表現には「 」を使用しないことで更にこの2つの表現の違いを学習者が区別できる。

教材6は、会議で「わたし」が出張に行きたいので上司に「わたしに行かせてください」と言っている場面である。そして、それを課長が許可をし、その場面での出来事を「出張に行かせてもらいました」と報告している。このように一連の会話の流れから使役表現の違いがどのように使われるのかを体験することができる。

教材6

「私に行かせてください」  
出張に行かせてもらいました。



00000000

## 出来事の把握

人間関係により、使役表現が使える場合、使えない場合、また、使役表現と受身を一緒に使用する使役受身も自己の視点からの映像による教材だとその人間関係を理解しやすい。教材8では、「わたし」が課長に「出張に行ってくださいませんか」と依頼をしている。この教材から人間関係で立場が上の人には使役表現ではなく、「～してもらう」を使うということが分かる。また、教材8は「課長に出張に行かされました」という場面を映像にしたものがある。課長が「来週、出張に行ってくれない」と言い、「わたし」は「えっ、またですか」「先週行ったばかりですよ」と少々不満そうに言っている。このような映像を使用することにより、どのような場合に使役受身を使うのかを学習者に理解させることができる。

教材7

課長に出張に行ってもらいました。



教材8

課長に出張に行かされました。



教材9では、「写真撮らせてくれない」と「わたし」が言い、その後、わたしがカメラを取り出し、相手の写真を撮ることにより、「～させてくれない」が「わたしがすること」ということを伝えやすい。一方、教材10では、「写真撮ってくれない」と「わたし」が相手に依頼し、相手にカメラを渡し、わたしの写真を撮ることから「～くれない」は「相手がすること」ということを伝えやすい。この2つの文は学習者の誤用としては多いものだが、このように映像を使用することによって誰がするのかを学習者に理解させやすい。

教材9

「写真撮らせてくれない」



教材10

「写真撮ってくれない。」



#### 4. まとめ

本研究では、日本語教育での使役表現についてまとめ、教材の問題点を分析し、自然に使役表現が使えるようになる教材・導入方法について考察した。

既存の教科書では「日本語の視点」が考慮されていないために使役表現の習得に大きな問題があることが明らかになった。教科書での学習は、文法形式に重点を置き、イラストや不自然な文を使用して、いかにその文法項目を分かりやすく説明するのが中心になっており、それが使役表現の習得の難しさになっているのである。使役表現を実際のコミュニケーションの場面で学ぶことのできる映像教材では、人間関係を考慮しながら使用する使役表現の習得には大いに役立つと考えられる。また、「日本語の視点」を考慮した映像教材は、複雑な要素を含んでいる使役表現の文法習得の負担を大いに減らすことができるだろう。そして、より自然な使役表現の習得につながるものである。

今回は使役表現をビジネスの場面で使用する教材が多かったが、今後は日常の場面での使役表現を映像にする研究を行いたい。日本語教育で扱っている使役表現と日常で使用されている使役表現の違いを明らかにし、それを自己の視点からの映像教材に取り入れたいと考えている。

#### 注

1. 本研究で分析した教科書は、『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』、『Situational Functional Japanese Volume three: Notes』、『初級日本語』、『新文化初級日本語Ⅱ』である。これらの教科書は、時代を代表するような有名で評価が高く、現在も使用されている、主教材である、総合的な教科書であるという3つの点から使用した。本稿の例文では、それぞれ（みんな）、(SFJ)、(初級)、(新文化)の略称を使用する。
2. 本稿で取り上げている教材は実際には動画であるが、ここでは動画を使用することができないために静止画を使用する。

#### 参考文献

- 庵功雄 (2001) 『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク
- 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学』大修館書店
- 池上嘉彦・守屋三千代編著 (2009) 『自然な日本語を教えるために』ひつじ書房
- 市川保子 (1997) 『日本語誤用例文小事典』凡人社
- 市川保子 (2005) 『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク
- 宇津木愛子 (2005) 『日本語の中の「私」』創元社
- 川口義一 (2005) 「文法はいかにして会話に近づくか」『フランス日本語教育』第2号
- 金谷武洋 (2004) 『英語にも主語はなかった』講談社選書メチエ
- 久野暉 (1978) 「談話の文法」大修館書店
- 白川博之監修 (2001) 『中上級を教える人の日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代 (1999) 『日本語教科書の落とし穴』アルク
- 須賀一好・早津恵美子 (1995) 『動詞の自他』ひつじ書房
- 寺田和子・三上京子・山形美保子・和栗雅子 (1998) 『日本語の教え方ABC』アルク
- 野田尚史 (2004) 「見えない主語を捉える」『言語』V o 1 3 3 . N o 2、大修館書店
- 野田尚史編 (2005) 『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
- 松岡弘監修 (2000) 『初級を教える人の日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 森田良行 (1995) 『日本語の視点』創拓社
- 森田良行 (1998) 『日本人の発想、日本語の表現』
- 森田良行 (2002) 『日本語文法の発想』ひつじ書房
- 森山新 (2007) 「視点についての認知言語学的考察」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究2年次報告書』
- 横田隆志 (2008) 「日本語初級教材のイラストに見られる『視点』の分析」北陸大学紀要第32号

#### 参考教科書

- スリーエーネットワーク (1998) 『みんなの日本語初級 I 本冊』 スリーエーネットワーク  
筑波ランゲージグループ (1991) 『Situational Functional Japanese Volume One: Notes』 (初  
版) 凡人社  
東京外国語大学 留学生日本語教育センター (編) (1994) 『初級日本語』 (新装版) 凡人社  
文化外国語専門学校 (編) (2000) 『新文化初級日本語 I』 凡人社