

タイ人日本語学習者における文の意味理解困難の現状調査  
—文構造の側面を中心に—

A Survey on the Current Situation of Sentence  
Comprehension Difficulties among Thai Learners of  
Japanese: Focus on the Aspects of Sentence Structure

セーンウライ・ティティソーン  
Saeng-urai Thitisorn

東京外国語大学、大学院総合国際学研究科  
Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies

**Corresponding Author:**

Saeng-urai Thitisorn  
Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies  
Research and Lecture Building, 3 Chome-11-1 Asahicho, Fuchu, Tokyo 183-0003, Japan  
E-mail: thitisorn.sa@kmitl.ac.th

**Received:** 7 February 2023    **Revised:** 25 May 2023    **Accepted:** 29 May 2023

## タイ人日本語学習者における文の意味理解困難の現状調査 —文構造の側面を中心に—

### 要旨

日本語レベルが向上すると、学習者は言語的に複雑な文章を読み、かつ理解することが要求されるようになる。ところが、言語的に複雑な文章の読解はワーキングメモリに大きな負荷をかけるため、意味処理が円滑に進まなくなる場合が想定される。本調査は、理解困難な統語的に複雑な文とはどのようなものかを明らかにすることを目的とし、学習者がどのように意味内容を理解したのかを調査した。調査対象はタイ人日本語学習者 77 名である。対象者には 3 種類の日タイ訳出タスクを課し、学習者が訳出した文の分析を行った。その結果、以下に挙げる 4 つの要素が文中に含まれる場合、タイ人日本語学習者の理解が妨げられる可能性があることが分かった。4 つの要素とは、1) 間接疑問節、2) 連体修飾節内の述部のル形・タ形、3) 否定疑問文、4) 呼応表現である。

【キーワード】：外国語学習環境、読解能力、精読、翻訳タスク、アイディア・ユニット

# **A Survey on the Current Situation of Sentence Comprehension Difficulties among Thai Learners of Japanese: Focus on the Aspects of Sentence Structure**

## **Abstract**

As Japanese language level improves among learners, they are required to read and comprehend linguistically complex texts. However, reading linguistically complex sentences places emphasis on working memory, and it is assumed that semantic processing may not proceed smoothly. The purposes of this study were to clarify what syntactically complex sentences are difficult to comprehend and investigate how learners understood the semantic content. A survey was conducted with 77 Thai learners of Japanese. The subjects were given three different Japanese-Thai translation tasks, and the sentences translated by the learners were analyzed. It was found that four particular elements, when contained within a sentence, could hinder the understanding of Japanese by Thai learners, including 1) indirect question clauses, 2) the Ru-form and Ta-form of the predicate in noun-modifying clauses, 3) negative questions, and 4) concord expressions called Ko-Ou expressions.

**Keywords:** Foreign language learning environment, Reading comprehension, Intensive reading, Translation tasks, Ideas units

## タイ人日本語学習者における文の意味理解困難の現状調査 —文構造の側面を中心に—

### 1. 研究動機・背景

読解力は母国語においてはもちろん、外国語においても重要なスキルである。日本語の読解では初級終了レベルから中上級レベルに入ると、複雑な文構造に触れる機会が増す。これについて、鈴木(1997)によれば、初級段階では主に単文やシンプルな複文を扱うのに対し、中級段階では複雑な構造の文処理に加え、新しい情報が組み込まれた文の文全体を理解することが要求されるという。さらに、令和3年10月公開の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会による「日本語教育の参考枠」の最終報告では、読む能力についてC1・C2の各レベルを次のように定めている。C1レベルは長くて複雑な事実に基づくテキストを理解できること、C2レベルは抽象的でなおかつ構造的にも言語的にも複雑な文章を理解できることである。

しかしながら、文処理負担の視点から考察すると、統語的に複雑な文の読解はワーキングメモリに負担をかけ、意味処理が円滑にいかなくなる場合が想定される。統語的に複雑なテキストの理解度が低く、なおかつ処理時間が延びることを報告している先行研究として、英語教育学の分野では須田(2014), Hedayat(2014), Sahiruddin and Agustiawan(2016)などがある。

日本語の分野では、日本語母語話者の内容理解に文構造が影響しているかを研究した谷本(1973)がある。この中で、日本語母語話者は並列文が受身文や埋込み文よりも理解しやすいものとしている。日本語母語話者であっても、複雑な文の処理に手を焼く場合があることは谷本の研究から明白である。日本語を母語としない学習者であれば、言わずもがなであろう。なお、日本語学習者の視点から文処理の負担と理解の難解さについて言及した研究としては、安井他(2015)、トラン(2016)、サグアンシー(2016)などが挙げられる。安井他(2015)によれば、初級レベルを終えた学習者が中級レベルの日本語読解教材に見られる漢字の多さや複雑な文構造のために読解を負担に感じるようになる場合があるという。トラン(2016)はベトナム人の実例を基に、中級学習者が説明文を読解する上でその妨げとなっている要因をより具体的に分析しており、英語のような単語間の空白がないために意味の切れ目が分からない、名詞修飾のある文が分からないといった問題を挙げている。さらに、学習者が上手くテキストを理解できない場合、読解に対する不安が生まれ、意欲が低下する恐れさえある。この点について、サグアンシー(2016)は中級以上のタイ人日本語学習者が文章理解や文構造に対して不安を感じやすいことを指摘している。

また、複雑な統語構造を持つ文が内容理解と処理時間に及ぼす影響を学習者のレベルで比較すると、習熟度が低い学習者ほど強く影響されることが分かっている(e.g.谷本, 1973; Hedayat, 2014; 須田, 2014)。しかしながら、日本語学習者にとって理解困難な統語的に複雑な文とはどのようなものかを追求した研究はほとんどなされていないため、本稿では、タイ人日本語学習者における複雑文の理解困難の実態を把握するために、文章読解後の訳出文を分析したい。

### 2. 研究目的

本研究は、タイ人日本語学習者にとって理解困難な統語的に複雑な文とはどのようなものかを明らかにするために、理解が難しい統語的要素に注目し、それらの要素を明らかにすることを目的としている。

### 3. 先行研究

#### 3.1 統語的複雑さの影響を受ける文章理解

谷本(1973)では日本語母語話者を対象に、複雑な文の中で、表現上の構造が違うと、それぞれ理解しやすさに差があるかを調べた。さらに、その差は被験者の年齢によって異なるかを検討した。実験では刺激文が被験者に与えられたが、この刺激文は「埋込み文」「受身文」「並列文」の3種から構成され、なおかつ文の長さが各自で異なる2つの文で構成されている。その後、各刺激文が正確に理解されたかどうかを正誤判断課題で測った。結果としてどの年齢層においても一般的な傾向として並列文は比較的に理解されやすいが、受身文と埋込み文はほとんど理解されない。結果、並列文は全ての年齢層で理解されやすい傾向にあるが、受身文と埋込み文はほとんど理解されていなかった。

Hedayat(2014)はイラン人英語学習者257名を対象に、統語的に複雑な文とそうではない文が文章の理解に及ぼす影響について、差があるかを調査した。その影響を検討するに及んで、被験者を習熟度によって高中低に分けた。その結果、統語的に複雑な英文は、習熟度が中～低の学習者には理解力の問題が生じたが、習熟度の高い生徒には生じない可能性があることが分かった。

須田(2014)は習熟度と記憶容量の異なる日本人英語学習者がそれぞれ埋語(filler)と空所(gap)の距離が異なる2種類の強調文をどのように処理するのかを検証した。実験の結果、文法性判断課題ではどのグループの被験者も主語強調文(例:It was John that was printing the card then.)と目的語強調文(例:It was the card that John was printing then.)について英文の文法性をいずれも正しく判断でき、習熟度と記憶容量の影響を受けないことが明らかになった。しかし、全文を読んだときの判断時間を分析した場合は、習熟度の高いグループは目的語強調文より主語強調文の読み時間が短くなり、また習熟度の低いグループよりも主語強調文の読み時間が短くなることが分かった。須田(2014)の研究ではL2学習者も習熟度が高くなると目標言語の統語情報を扱えるようになるということが示唆されている。

以上の先行研究から、複雑な統語構造を持つ文が内容理解と処理時間に影響を与えるということが分かった。一方で、日本語教育においては内容理解へ影響を及ぼす統語構造に主眼をおいた研究がほとんどなされていない。よって、日本語学習者を対象とした、学習者が理解困難な統語的に複雑な文について調査することには大きな意義があると考える。

#### 3.2 文章に対する理解度の測定法としての翻訳活動

翻訳には、いまでもなく目標言語の文章の読み解力が必要となる。読み解き授業において、文章を読んだ後に学習者の理解に曖昧さが残っていないかどうか、学習者が文章の細部まで正確に理解できているかどうかを確認するには、本文中の設問に解答させるだけで不十分であろう。

外国語教育では、文法訳読法は文法理解・読み解き理解を中心とするため、コミュニケーション能力を充分に育成していないと批判されている。しかし、母語を介した文法訳読法に利点がまったくないわけではない。近藤・小森(2012)によれば、その教授法の利点として「母語で説明するため、学習者が理解しやすい」、「学習者の理解を母語で確認できるため、定着度がわかりやすく、間違いも訂正しやすい」、そして「目標言語を読んで訳しながら学習するため、文法理解力、読み解き力がつく」(p.245)などを挙げている。同様に、卯城(2014)は英文指導において教師が和訳課題を与える意義が2つあるとし、一つは、教師が「言語構造を理解しているかどうかを確認する」(p.95)ことができることが挙げられた。もう一つは理解が曖昧かどうかを確認することができる、つまり英文の詳細情報を正確に把

握できたかどうかを確認できるといった意義があるという。

また、教育心理学者である Bloom の改訂版タキソノミー（教育目標分類学）では、認知過程次元 (Cognitive Process Dimension) は「記憶」「理解」「応用」「分析」「評価」「創造」の 6 領域に分けられている。「理解」の領域では、学習活動のひとつに「訳す (interpreting)」という行為も含まれている (Anderson et al., 2001, p. 67)。したがって、「訳す」または「翻訳」行為は、学習者の理解度を示す作業と言えるだろう。

しかも、文章の処理における負荷軽減の側面から、Kern (1994) は読解課題に内的翻訳を使用すると記憶の負担を軽減でき、学習者は何もしないより目標言語の意味を明示的に理解できるとしている。このように、翻訳または訳出は、読み手が正確に読み取ったかどうかを確かめる手段と言えるだろう。さらに、この仲介スキルとしての翻訳力を鍛えるために、読解授業における翻訳作業は教育的意義がある。

これまでの先行研究を踏まえたうえで、タイ人日本語学習者がどのような文章を難解に感じるのかを明らかにし、またその要因を探る調査を行いたい。なお、実験は筆記による翻訳課題を通して行う予定である。

#### 4. 調査方法

##### 4.1 調査協力者

調査協力者はモンクット王ラカバン工科大学（以下、「KMITL 大学」とする）教養学部日本語専攻学習者 3 年生 77 名である。このうち本人の同意を得なかった者を除き、71 名となった。協力者の日本語レベルの内訳は N2 合格 3 名 (4.2%)、N3 合格 20 名 (28.2%)、N4 合格 22 名 (31%)、N5 合格 15 名 (21.1%)、そして判定不明な者 11 名 (15.5%) である。

##### 4.2 KMITL 大学の読解授業の概要

筆者が調査を行った日本語読解クラスは、「Japanese Reading 2」（以下、「JR2」と略す）である。この授業は必修科目となっている。週に 1 日だけ 3 時間連続で授業を行う。45 時間相当の学修をもって 3 単位とする。この授業を履修する学生は、教養学部日本語専攻学習者 3 年生である。学生は初中級段階の日本語能力を持つ。使用教科書は、「ニューアプローチ 中級日本語」である。このコースは、2 年次後期に実施された「Japanese Reading 1」に引き続き実施され、文章読解力を鍛えることで「難しい内容を読んで理解できるようにする」ことを目指している。ただし、2021 年 4 月ごろからタイ全土で新型コロナウィルスが再び猛威を振るったため、人との距離をとること、人と集まらないことが推奨された。筆者が勤務している KMITL 大学が全学的にオンライン授業化したことを受け、JR2 の授業形態も遠隔授業へと変化した。オンライン授業の実施にあたっては、Microsoft Teams を活用して授業を実施する。2021 年度の授業は、2021 年 8 月 2 日から 11 月 15 日までの 15 週間(週 1 回、全 15 回)である。

##### 4.3 翻訳タスクに使用した文章の概要

翻訳タスクに使う文章の難易度に関しては李 (2016) によって開発された jReadability を利用し、文章の難易度を測定する。jReadability は日本語文章の難易度を示す客観的指標として用いることができ、

読解教材を選ぶ際に一つの基準となる。リーダビリティ値の解釈については、数値が大きいほど易しいテキストとされ、数値が小さいほど難しいテキストとされる。例えば、本稿の文章①、文章②、文章③ を判定した結果、文章①のリーダビリティ値は 3.34、文章②は 3.43、文章③は 3.13 で、判別結果としては、いずれも「中級後半」として判定されるが、3 種の文章の中で、文章③は最も難しいテキストとなる。なお、「中級後半」のリーダビリティ値は 2.5 から 3.4 までとする。jReadability のウェブサイト<sup>1</sup>によると中級後半と判定された場合は、その文章がやや難しいレベルであり、レベルのイメージとしてはやや専門的な文章でも概ね理解でき、日常生活レベルの文章においてはほぼ不自由がなく理解できるものとしている。表 1 は翻訳タスクに使用した文章の概要を示すものである。

表 1 翻訳タスクに使用した文章の概要

翻訳課題の文章 <sup>2</sup>			
文章①	文章②	文章③	
トピック	格言・名言	梅雨	素朴な疑問
総文字数	608	657	703
総文数	15	19	19
一文の平均語数	25.6	21.95	23.53
文章タイプ	説明文	説明文	説明文
難易度	中級後半 やや難しい	中級後半 やや難しい	中級後半 やや難しい
リーダビリティ値	3.34	3.43	3.13

#### 4.4 調査手順

調査は3回にわたり実施した。15回の授業において第3回目、第5回目、第8回目の授業で実施した。各回の調査では2クラスのいずれも180分の授業を実施し、合計3回の授業を行った。各回の読解授業は、調査対象となる教育機関で従来から実施している「精読」形式を採用した。授業の進め方はいずれも同じである。紙面の都合上、初回の調査として第3回目の授業を例として挙げる。調査は次のような手順に従って実施した。

1. 精読授業の進め方としては、「文章のトピックの導入・動機付け」、「文法・文型解説」、そして「読み活動」を行った。文章のトピックを導入・動機付けするにあたり、担当教員は文章のトピックとなる「格言・名言」の意味を説明し、「偉人・有名人の名言・格言」を紹介した。最後に、学生に自分が好きな名言・格言を紹介してもらった。文法・文型を解説するにあたっては、担当教員は各文法・文型項目の意味・用法を説明した上で、学習者を何名か指名し、該当する文法・文型項目が埋め込まれた例文を読んでもらい、その文の意味をタイ語で説明させた。新出単語の指導は、授業担当教員が作成したタイ語付き語彙リストで授業の前に学生に自分で予習してもらった。

読み活動を行う際には、筆者が Microsoft Teams を通して学習者各自にオンライン版翻訳課題のリンク（Google フォーム）を送信し、文章を読む時間を 50 分程度与えた。文章の各段落の結束性を考慮するため、段落の途中でページがまたがらないように、Google フォームを設定した。つまり、各段落の文章がセクション 1 につき 1 ページという形で表示される。また、各セクション内には、その

<sup>1</sup> 李 在鎬・長谷部 陽一郎・久保 圭. (n. d.). よくある質問. jReadability Portal. Retrieved May 23, 2017 from [https://jreadability.net/sys/q\\_and\\_a?lang=ja](https://jreadability.net/sys/q_and_a?lang=ja)

<sup>2</sup> 翻訳課題の文章は小柳昇(2003)『ニューアプローチ中級日本語 基礎編(改訂版)』文章①: p. 120, 文章②: p. 162, 文章③: p. 192 から採用された。

段落に出ているタイ語付き語彙リストも提示される。翻訳課題の文章は、表 1 に示すように、調査を実施する教育機関の読解教材から採用する。各自が翻訳課題の文章を読んでいる間、文ごとに自分が理解する通り、タイ語でその文の意味を記入するよう指示した。

2. 読み活動の終了時間になったら、翻訳課題を終えられなくても、そのまま回答を提出してもらった。その後、クラス全体で文章の内容理解を確認した。クラス全体で内容理解を共有するために、担当教員は学習者を 6-7 名指名し、1、2 文ずつその文全体の意味をタイ語で説明させた。誤読・誤解が生じた場合は、教員が解説を加えた。

3. 最後に、Google スプレッドシートに保存される回答を分析した。第 1 回目調査としての第 3 回目の授業の時間配分については表 2 に示す通りである。

表2 調査全体の流れ

時間	内容
09:00-09:20	挨拶 調査概要を説明する オンライン版同意書のリンクを送信する
09:20-09:30	読解授業担当教員によって文章のトピックを導入する
09:30-10:05	読解授業担当教員によって文法・文型を指導・解説する
10:05-10:15	休憩 10 分
10:15-11:15	受講者各自が Google フォームで文章を読み、翻訳課題を課す
11:15-11:45	クラス全体で文章の内容理解を確認する
11:45-12:00	受講者の意味理解を確認後、本文設問に答えてもらう

#### 4.5 データの分析方法

1. 各文章では文ごとにアイディア・ユニット (Idea Unit 以下、「IU」と記す) に分ける。IU 認定基準は邑本(1998)を参考に次のように定められている。

1) 命題一つを一つの IU とする。つまり、一つの IU 単位は、1 つの述語 (predicate) と 1 つ以上の項<sup>3</sup> (argument) からなる。

2) 連体修飾については内の関係である場合は、被修飾名詞の後、外の関係では被修飾名詞の前を認定単位とする。

2. 理解度の分析を行うにあたっては訳出単位をアイディア・ユニットと照らし合わせる。アイディア・ユニットによる翻訳文分析結果の一部については表 3 に示す通りである。

3. 訳文を評価するにあたっては、文ごとに意訳されているか、あるいは直訳されているかを確認する。意訳されている場合は、原文に忠実でなくとも原文の伝える情報や書き手の意図を正確に汲み取っていれば、正しい理解として正訳とみなす。一方、直訳されている場合は、石原(2009)の評価基準を参考に、課題文の内容理解を評価する基準を次のように決め、採点した。

- 1) 原文の語彙や文法を正確に理解して訳している。
- 2) 原文の文のつながりや段落の構成を正確に理解して訳している。
- 3) 原文の伝える情報や書き手の意図を正確に理解して訳している。
- 4) 必要に応じた言い換えや省略、補足などがなされている。

<sup>3</sup> 命題は論理学 (logic) の用語で、物事の判断 (真偽) を言語で表す用語である。一つの命題は 1 つの述語と 1 つ以上の項から成り立つ。項とは文を成立させるために述語が表す意味を補う働きをする必須要素である。例えば、「太郎が手紙を書く」では「書く」という表現が述語であり、「太郎」と「手紙」がこの述語の項である。

5) 訳文の各文がタイ語として自然である。つまり、訳出単位間の関係が「タイ語として理解できるレベルに表現されているかどうかを読解達成の目安にすることとした。プロ翻訳者レベルの翻訳品質を要求していない。

**表3 アイディア・ユニットによる翻訳文分析結果の一部**

学習者	日本語 レベル	学習者によるタイ語訳 (原文: 小学1年の息子はよく素朴な疑問で私 を悩ませる。)	IU1	IU2	評価判定
			小学1年の息子 はよく素朴な疑 問で(疑問は素 朴である)	私を悩ませる	
1	N2	(IU1) ลูกชายวัยประถม1มักถามคำถามไร้เดียงสา (IU2) ทำให้ฉันลำบากใจอยู่ตลอดเลย	○	○	正訳
4	N3	(IU1) ลูกชายชั้น ป. 1 ชอบถามคำถามที่ไร้เดียงสา กับ ผมบอย ๆ	○	×	誤訳
31	N4	(IU1) ด้วยคำถามที่ไร้เดียงสาของลูกชายที่อยู่ชั้นป.1 (IU2) ฉันนี่ยังกังวลกับ (IU1) ขอสงสัยที่ไร้เดียงสา กับ ของลูกชายที่อยู่ ป.1	○	×	誤訳
41	N4	(IU1) ลูกชายชั้นป. 1 ชอบถามกับขอสงสัยที่ไร้ เดียงสา	×	×	誤訳
43	N5	(IU1) ลูกชายอยู่ ป.1 มักจะมีคำถามกับขอสงสัยที่ไร้ เดียงสา	○	×	誤訳

## 5. 結果と考察

調査は3回にわたり実施した。分析対象者については、調査ごとに参加しなかった協力者を分析から除いた。その結果、最終的に分析対象となったデータは文章①が60名、文章②が64名、文章③が計65名となった。

日タイ訳出文を分析した結果から、原文の意味を正確に理解できなかった原因については3つの側面から推察した。1)語彙の面では語彙知識の深さの不足と語彙の誤認識、2)文構造の面では間接疑問節、連体修飾節内の述部のル形・タ形、否定疑問文、呼応表現に対する難しさ、3)談話の面では省略された主語を特定できること、指示詞の文脈理解が不十分であることが原因だと考えられる(センウライ, 2023)。なお、原文の意味を正しく理解できていないと判定したものについては、同じ文であっても学習者によって誤訳した箇所が異なる。

とはいっても、本調査は「タイ人日本語学習者にとって理解困難な統語的に複雑な文とはどのようなものか」を調査課題として設定し、統語的に複雑な文がワーキングメモリに負担を与えることによって学習者の意味処理が妨げられるということを前提にしているため、ここでは統語的な側面との関連に限って論じたい。また、紙幅の都合で詳述できないが、学術的な見地から重要と思われる点については以下4点に絞って論じる。なお、これ以降の項で登場する翻訳課題の文章番号、文番号およびIU番号は別添資料を参照されたい。

### 5.1 間接疑問節

アイディア・ユニットと照らし合わせて訳文を分析した結果から、例(1)と例(2)に示すように、文章1の訳文にはIU14とIU24が抜け落ちているのが多いことが明らかになった。また、例(3)に示すように、IU45とIU46で名詞(恋と友情)のみ訳文に現れているが、疑問詞が現れていないというこ

とが分かった。このことから、学習者にとって間接疑問構文が理解しがたい可能性があると考えられる。タイ語の訳文を見ると、それらの IU が欠けたら全く意味を成さず理解できないわけではないが、間接疑問節があれば意味が明確になる。

例 (1) 文章 1 文 1-3

原文: IU13 つまり、何かほかのものにたとえることによって、IU15 相手は IU14 それがどんなものか IU15 イメージすることができるのだ。

訳文の一例: IU13 การยกตัวอย่างเปรียบเปรยกับของสิ่งอื่น IU15 ก็จะทำให้อีกฝ่ายนึกภาพออกได้ง่ายขึ้น (N3)

(N2:1 名, N3:12 名, N4:3 名, N5:3 名, 判定不明者:2 名)

例 (2) 文章 1 文 2-3

原文: IU22 人生のような抽象的なものでも、IU23 航海にたとえることで、IU24 それがどんなものかが IU25 よく理解できる。

訳文の一例: IU22 ถึงแม้ชีวิตจะดูเหมือนนามธรรม IU23 แต่เพราะการเปรียบเทียบกับการเดินทาง IU25 ทำให้สามารถเข้าใจได้ (N3)

(N2:0 名, N3:3 名, N4:6 名, N5:6 名, 判定不明者:4 名)

例 (3) 文章 1 文 3-2

原文: IU47 ほかにも IU45 友情とは何か IU46 恋とは何かなど、IU47 いろいろなことについて格言、名言がある。

訳文の一例: IU47 เล็กน้อยคำคมหรือข้อคิดเห็นใจเกี่ยวกับ IU45 มิตรภาพและ IU46 ความรัก IU47 อยู่เสมอและมากมาย (N3)

IU45 (N2:2 名, N3:7 名, N4:4 名, N5:3 名, 判定不明者:4 名)

IU46 (N2:1 名, N3:7 名, N4:4 名, N5:3 名, 判定不明者:4 名)

間接疑問節の IU14、IU24、IU45 そして IU46 のそれぞれが名詞と同じ役割を担っている。文全体の中で IU14 「それがどんなものか」 は動詞「イメージする」の目的語の役割を、IU24 「それがどんなものか」 は可能動詞「理解できる」の目的語としての役割を担っている。IU45 「友情とは何か」と IU46 「恋とは何か」 は格言・名言の具体例として挙げられた名詞の役割を担っている。初級レベルの文法では、目的語位置と主語位置を占めるものとして取り上げられるのは名詞か名詞句である。例えば、「クリスマスをイメージする」や「人のことばが理解できる」や「わたしの部屋に机やベッドやテレビなどがある。」などである。

つまり、初級レベルでは例文として単文が挙げられることが多い。文の処理過程から考えると、単文の場合は名詞の後に格助詞がつくため、その名詞は主語か目的語かまたは後続する動詞とどのように関係するか判断しやすいと考えられる。中級段階に入ると文の構造が複雑になる。主語位置や目的語位置には間接疑問節のような名詞と同じ役割を果たすものも置き換えられる。間接疑問節が文の中に埋め込まれる場合は複文となる。間接疑問節の場合は文章 1 の文 1-3 の IU14 のように目的語を示す「を助詞」を省くこともある。このことから、文の中で従属節としての間接疑問節が主節としての文末の述語に対してどのような役割を果たすかよく理解できないため、ほとんどの学習者が訳出しなかったのではないだろうか。この結果は語→句→文→複文の順に言語処理能力が発達すると Pienemann (1998) が説く言語処理可能性理論を裏付けている。

## 5.2 連体修飾節内の述部のル形・タ形

訳文を分析した結果、誤りが圧倒的に多かったのは、文章 2 の文 3-4 であった。文章 2 の文 3-4 では意味を間違えた学習者が 12 名いるが、その中で 11 名が IU32 の意味を間違えて解釈した。

### 例 (4) 文章 2 文 3-4

原文: IU32 冷蔵庫に入れたものは IU33 忘れがちだが、IU34 悪くならないうちに IU35 できるだけ早く食べてしまうことだ。

訳文の一例: IU32 ของที่ IU33 ดันเลื่ม IU32~~เก็บไว้ในตู้เย็นนั้น~~ IU35 ควรจะรีบกินไปให้หมด IU34 ในขณะที่  
ยังไม่เน่าเสีย (N5)

(N2:0 名, N3:2 名, N4:6 名, N5:2 名, 判定不明者:2 名)

間違えた人の中で、日本語の習熟度の内訳をみると、ほとんど習熟度が低い者であった。それらの学習者は IU32 「冷蔵庫に入れたもの」では「冷蔵庫に入っているものを食べるのを忘れる」と解釈するのではなく、「まだ冷蔵庫の外に置かれておりこれから入れるものを食べるのを忘れる」と解釈した。このことは伊藤(2011)の指摘を裏付けるものと考えられる。伊藤(2011, p.194)によれば、「連体修飾節内の述部のル形・タ形は主節の述部に現れた場合と異なる方式でテンス・アスペクト情報を表し、学生を混乱させる」。このことは、連体修飾節内の述部のル形・タ形は主節の述部に現れた場合と異なる方式でテンス・アスペクト情報を表し、学生を混乱させる」という伊藤(2011)の指摘を裏付けるものになった。さらに伊藤(2011)によれば、主節末に現れる述部のル形・タ形は発話時を基準として、その事態が以前に起こったのか、以降に起こるのかを表すという。一方、連体修飾節内の述部のル形・タ形は主節の事態を基準としてその事態が以前に起こったのか、以降に起こるのかを表す。前者を絶対テンス、後者を相対テンスと呼ぶ。習熟度が低い者にこのような誤解が多く生じたのは、連体修飾節内におけるル形・タ形に充分注意を払っていないことに起因するのではないだろうか。

絶対テンスと相対テンスとでは、テンス・アスペクト情報を表す上で具体的にどのような点が異なるのか。伊藤(2011)は「越前海岸で自殺した女性は、タクシーでそこへ行った(らしい)。」を絶対テンスの実例として挙げ、次のように説明している。「自殺」という行為が成立したのは主節の「タクシーでそこへ行った」という出来事よりも以前起こったという意味ではなく、あくまで発話時点から見て以前起こったことを表す。すなわち、「自殺した」のタ形は発話時からすでに起きた事柄というテンス情報を表しているという。さらに伊藤(2011)は「来週出席する人は、再来週は休んでもいい。」を例に挙げ、発話時点で「出席する」という行為がまだなされておらず、発話時から見て以降の出来事を示すために「出席する」というル形を取っていると述べた。

一方、相対テンスの実例としては 1) 「洗った服は、すぐに乾燥機に入れてください。」という文と 2) 「洗う服だけ、横によけておいた。」という文を取り上げており、次のように説明している。伊藤(2011)によれば、1) は発話時点ではまだ「洗う」という行為が行われていない状況でも、すでに「洗う」という事柄が行われた状況でも用いられる。「タ形」として「洗った」をとるのは、主節の「乾燥機に入れる」ときに、すでに洗っているという意味を表している。一方、2) は発話時から見て「洗う」という行為が以降に行われるという意味ではない。「横によけておいた」という主節の行為を行う時点から見て、「洗う」という行為が以降に行われることを意味している。そのため、連体修飾節内の述部で「ル形」として「洗う」をとることになる。

こうして、伊藤(2011)例を参考にすると、文章2文3-4の前半「IU32冷蔵庫に入れたものはIU33忘  
れがちだ。」の場合も相対テンスに当てはまると言えよう。主節の事態「忘れがちだ」を基準とすると、「冷蔵庫に入る」事態を眺める時点でその出来事は完了しているため、それを示すためにタ形  
が取られている。冒頭で述べたように誤解釈が生じたのは、連体修飾節の中のル形とタ形に充分に注  
意を払っていないことが原因だと思われる。その背景として、符号化過程で学習者が日本語の辞書形  
をタイ語の未来形に対応させていることが考えられる。日本語教育の初級段階では、動詞の指導順序  
として動詞「マス形」と「辞書形」から始め、その次に「タ形」が指導されることが多い(山下・ラ  
ープスイサワット, 2020)。日本語の辞書形は現在の出来事や状態、および未来の出来事を表す。一  
方、タイ語は孤立語で語形変化がない言語であるため、過去完了や未来の出来事について語るときは  
基本の動詞現在形に何らかの情報を付け加える。タイ語「入れる」の現在形は「ໄສ/sày」が基本であるが、未来形は「ຈະໄສ/cà?-sày」と表現する。「冷蔵庫に入れた」というような場面において、「入れ  
た」という過去完了の意味を表したいとき、タイ語では「ໄສໄວ(ເລື້ອ)/sày-wáy-(léw)」とも表現できる。  
動詞の辞書形を学んだとき、初級段階の学習者はその動詞の意味をタイ語の基本の現在形と未来形に  
対応させているのだろう。習熟度が低い学習者の符号化過程では「入れた」という単語を視覚的に知  
覚したとき、「入れる」という語彙項目にアクセスするや否や「ຈະໄສ/cà?-sày」に言い換え、その際に  
「タ形」を省みないものと思われる。一方、習熟度の高い学習者は意味にアクセスした後、過去完了  
を表すタ形に注意を払うことでアスペクト的な意味も処理できた。大川(2012, p. 22)が指摘するよう  
に、複文には複数の述語が含まれており、「主節と従属節のテンスが増え、複数のテンス間の関係に  
複雑な様相を呈してくる」。このように動作動詞で名詞を修飾した場合は、学習者に動詞の形を気づ  
かせるのが必要であると言える。動詞の形に気づかせることによって主節と従属節の出来事における  
時間的な前後関係の理解が促されるだろう。

### 5.3 否定疑問文

文章3の文1-3では学習者に共通する間違いが多く見られるのはIU9「本当は分からないんじゃない  
の」だった。その意味を間違って理解した学習者は27名に上った。文章3は書き手が父の視点か  
ら書いた文章である。文1-3の一つ前の文では書き手は息子の幼稚園のころ素朴な疑問に答えるとき  
適当に話してごまかすと語った。

#### 例 (5) 文章3 文1-3

原文: IU8 先日もいい加減に答えたばかりに、IU10 子供には IU9 『本当は分からないんじゃない  
の』と IU10 言われるし、IU12 妻からは IU11 『子供の教育にもっと関心を持ってよ』と IU12 怒られ  
るし、IU13 ひどい目にあってしまった。

訳文の一例: IU8 ວັນກ່ອນກີ່ພ່ຽນວ່າທໍາໄປແບບລວກ ຖ IU10 ລູກກີ່ເລີຍບອກມາວ່າ IU9 “ມີເຫັນຈະເຂົ້າໃຈ  
ຕຽງໃຫນແລຍ” IU12 ກີ່ເລີຍຄູກຄຣຍາໂກຮຣ IU11 “ໜ່ວຍໃສໃຈກາຮືກໍາຫາຂອງລູກມາກວ່ານີ້ໜ່ອຍເຄືອະ” (N3)

(N2:0名, N3:5名, N4:9名, N5:10名, 判定不明者:3名)

文1-3はIU9のところではさまざまな解釈がなされた。例えば、学習者は、子供自身に物事の答え  
がわからないと思っており、子供が「僕は本当にわからない」と言いたかったのだと解釈した人もいる。

ほかには、子供がお父さんに聞き返したかったのだと誤解し、子供が「パパは本当にわからないの」と言いたかったのだと解釈した人も多くいる。

一方、文章 3 の文 3-3 の IU38 「早くあしたにならないかなとか」でも、学習者に共通する間違いが多く見られた。この IU の意味を間違って理解した学習者は 36 名に上った。IU38 を「明日が早く来てほしい、または早く来ればいい」と解釈せずに、IU39 と同じ意味で「あしたにならないでほしい」と解釈する例が多かった。

#### 例 (6) 文章 3 文 3-3

原文: IU40 この子供はもしかしたら IU38 『早くあしたにならないかなとか』 IU39 『あしたにならないでほしい』と IU40 考えているのかもしれないからだ。

訳文の一例: IU40 เด็กคนนี้อาจจะกำลังคิดว่า IU38 “ไม่อยากให้เป็นพรุ่งนี้รึว ฯ” หรือ ไม่ IU39 “ไม่อยากให้เป็นพรุ่งนี้เลย” (N3)

(N2:0 名, N3:8 名, N4:12 名, N5:10 名, 判定不明者:6 名)

こうしたことから、否定疑問文を含む文章は学習者の障害になる可能性がある。否定疑問文とは否定辞「ない」を含む疑問文であっても意味上は否定疑問文ではなく肯定の答えを求めるまたは肯定の傾きを有するものである(井上 1994, p.211)。特に、否定命題を含むため、学習者がその否定疑問文の意味を否定の意味で解釈する傾向さえある。「早くあしたにならないかな」の場合は、学習者が願望の意味を表す「かな」の働きを理解できず、「早くあしたにならない」という否定命題の部分だけを意味処理して、「あしたにならないでほしい」という否定の意味で解釈した可能性がある。同様に、「本当は分からんじやないの」の場合も、確認の意味を表す「んじやないの」の機能が理解できずに、言い切りの形で「本当にわからない」と誤訳していた。

これについては、日本語教育で「かな」や「んじやないか」が文法項目として十分に取り上げられていないためではないだろうか。「かな」または「かなと思う」は SNS 上でよく見られる表現であり、これは石井(2018)も指摘している。しかし、日本語の教科書では使用例が少なく、使用されている場合も「提案」の意味が最も多く、次に「意志」「願望」と続く。以上の結果は、今後の日本語教育において否定疑問文を文法項目として取り上げることの重要性を示しているのではないだろうか。

#### 5.4 呼応表現

呼応表現は学習者にとって理解が難しい項目の一つと言える。文章 2 の文 2-2 におけるタイ語の訳出を見ると、誤訳した学生 22 名のうち「バ」条件文の前半と後半を繋げられなかった例が最も多く、18 名に上った。

例(7)に示すように、よく理解できた学生は「降水量が多いか少ないかは年によって違う」または「あまり雨が降らない年があれば、たくさん雨が降る年もある」という書き手の意図をくみ取れた。「バ」条件文は通常、タイ語の接続詞「ถ้า/thâa」を代用するが、学習者の訳出文では、例(7)に示すように「または」という意味を表す「หรือ/r̥uē」という接続表現が使われていた。なお、この接続表現「หรือ/r̥uē」を用いても意味は変わらない。

#### 例 (7) 文章 2 文 2-2

原文: IU12 また、年によって雨らしい雨がほとんど降らないときも IU13 あれば、IU14 集中的に降り、IU15 各地で洪水による被害が出ることもある。

訳文の一例: (前半) IU12 นอกจากนี้ ก็ยังขึ้นอยู่ในแต่ละปี อาจจะมีฝนตกเล็กน้อย (後半) หรือ IU14 ฝนตกชุก IU15 จนทำให้น้ำท่วมเสียหายในพื้นที่ต่างๆ (N3)

(N2:0 名, N3:5 名, N4:9 名, N5:1 名, 判定不明者:3 名)

一方、よく理解できなかった学生の訳文を見ると、前半と後半の関係性が訳出文で反映されていない。これは例(8)と例(9)で確認できる。両例についてはつながりを示す言葉がないと、タイ語として不自然で違和感を感じる。

#### 例 (8) N3 の学習者の一例

(前半) IU12 นอกจากนี้ก็ IU13 มีช่วงที่ IU12 ฝนตกน้อยขึ้นอยู่กับปีนั้น ๆ (後半) IU14 ฝนเกิดการกระจุกตัว IU15 ก็จะทำให้น้ำท่วมในพื้นที่นั้นและก็มีความเสียหายเกิดขึ้น

#### 例 (9) N4 の学習者の一例

(前半) IU13 ก็มี IU12 ช่วงเวลาที่ฝนไม่ตกสมกับเป็นฝนขึ้นอยู่กับแต่ละปี (後半) IU14 ตกแบบเป็นกระจุก IU15 แต่ละทีก็น้ำท่วมจนเกิดความเสียหาย

文章 2 の文 2-2 と、「～ば」条件文を含む例(10)文章 1 の文 3-3 とを比較した上で学習者の訳出文を見てみたい。例(10)の訳文の一例が示すように、IU52 と IU53 をつなげるのに「～ば」に相当する接続詞「*ທ້າ/ທ້າວ*」が多く使われているということが分かった。IU52 を間違えた人はわずか 5 名であった。

#### 例 (10) 文章 1 文 3-3

原文: IU48 それらを読んでみて、IU49 自分の好きなせりふを IU50 見つけるのもいいが、IU51 気に入ったものが IU52 なければ、IU53 自分で作ってみてもいい。

訳文の一例: (前半) IU48 ลองอ่านและ IU50 หาบทพูดที่ IU49 ตัวเองชอบแต่ (後半) IU52 *ຄ້າໄມ່* IU51 ชอบ IU53 ก็ลองสร้างขึ้นมาเองก็ได้นะ (N5)

(N2:0 名, N3:0 名, N4:2 名, N5:3 名, 判定不明者:0 名)

面白いことに、文章 2 の文 2-2 の「～もあれば～もある」と文章 1 の文 3-3 の「～なければ」では両者とも同じ「～ば」という形式をとっているのに、なぜタイ語の訳出文に差が生じたのか。これは前半の述語から後半の述語に至る距離の長さによるものと考えられる。文の読解処理過程では、情報処理とともに、すでに読んだ内容を心の中に保持しておく必要がある。日本語の文は SOV 語順をとるため、述語が文末に現れる。文末まで読まなければ、話し手の伝えようとする意味及び意図を理解できないこともある。文の読解処理過程の観点で考察すると、文末の近くまで情報量、つまり文節数が多ければ多いほど、文の内容を確定するまでに読んだ内容を忘がちになる。

文章 2 の文 2-2 の情報量を文節<sup>4</sup>に分けると、「また、/年によって/雨らしい/雨が//ほとんど/降らない/ときも/あれば、/集中的に/降り、/各地で/洪水による/被害が//出ることも/ある」となる。前半の述

<sup>4</sup> 文節とは「言葉の意味を壊さず、発音上不自然にならないよう、できるだけ短く区切ったまとまりであり、「ね」を入れることができる単位」(大槻, 2012, p. 3)という意味である。大槻 (2012) は、文節の構造を「自立語+付属語」と「自立語のみ」という 2 つの文型に分けている。

語「ある」から後半の述語「ある」までは文節数が6つとなる。一方、文章1の文3-3を文節に分けると、「それらを/読んでみて、/自分の/好きな/せりふを/見つけるのも/いいが、/気に入った/ものが/なければ、/自分で/作ってみてもいい<sup>5</sup>」となる。前半の述語「なければ」から後半の述語「作ってみてもいい」までは文節数がわずか1つである。文の読解処理過程の観点から考察すると、前半と後半それぞれの述語が大きく離れている文の場合、情報処理効率の低下とともに、すでに読んだ内容が短期記憶に格納されにくくなるため、文章の前半と後半の関連付けが難しくなるのだと考えられる。日本語読解を指導する際に呼応表現が見られた場合は、呼応ペアを予測させる活動を取り入れるのが呼応表現の気づきに繋がるのではないかだろうか。例えば、文中で呼要素「きっと」が現れたときに、「以降文末に現れる応要素の候補になりそうなものは何か」というような質問を学習者に与え、思考を促すことである。または、呼応ペアの組み合わせ（例：きっと～だろう、きっと～と思う、きっと～に違いないなど）を提示することによって組み合わせ得るものを見せる。このような練習をよく行うと、言語形式に意識が向き、呼応表現を定着させることができると考えられる。

## 6. まとめ

本調査では、タイ人日本語学習者にとって理解困難な統語的に複雑な文はどのようなものかを明らかにすることを目的とし、日本語学習者がどのように文章理解を行っているかを調査した。日本語の文章を学習者がタイ語に訳出した文を分析した結果、文中に以下のような統語的要素が含まれた場合はタイ人日本語学習者の理解が妨げられる可能性がある。

- 1) 間接疑問節
- 2) 連体修飾節内の述部のル形・タ形
- 3) 否定疑問文
- 4) 呼応表現

この結果に基づき、これからの中級読解指導に対し、1) 間接疑問節が文の中でどんな役割を果たしているのかを学習者が考えるように促すこと、2) 連体修飾節内の述部のル形・タ形に気づかせることによって、主節と従属節の出来事がどのように時間的な前後関係を持つかを考えさせること、3) 今まで日本語教育あまり指導されてこなかった否定疑問文を文法項目として取り上げ、その言語形式、意味や機能、使用場面を明示的に指導すること、4) 呼応ペア予測活動または呼応ペア判断活動を授業に取り入れること、以上4点を提言したい。

## 謝辞

神谷世名氏に本論文の日本語の文章を校正・推敲・添削していただきました。ここに感謝の意を表します。

<sup>5</sup>「作ってみてもいい」は大槻(2012)の文節の構造に従い、「作って/みても/いい」のような3つの文節に区切ることになっているが、日本語教科書においては「～てもいい」は許可を表す文法項目として取り上げられ、ひとまとまりになった形をとっている。そのため、学習者は「～てもいい」を動詞と一体となった語句として認識しがちである。また、弘前大学社会言語学研究室の「やさしい日本語」作成のためのガイドライン(2013)の分かち書きルールを基に、さらに、発音上の不自然がないことを踏まえ、本稿では、補助動詞「～みる」、接続助詞「～ても」と終止形「いい」から組み合わせた「～みてもいい」をひとまとまりの言語形式とし、前の語(動詞)と必ず連接する付属語とみなす。

## References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Abridged Edition)*. Longman.
- Hedayat, E. (2014). The Effect of Syntactic Simplicity and Complexity on the Readability of the Text. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1185–1191.
- Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441–461.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins.
- Sahiruddin, & Agustiawan, Y. (2016). Text Complexity Levels and Second Language Reading Performance in Indonesia. In G. N. Lovtsevich, L. V. Krainik, M. N. Rassokha, S. M. Ryan, W. Smith, Y. A. Polshina, & N. A. Proshianti (Eds.), *The 14th Asia TEFL International Conference and 11th FEELTA International Conference* (pp. 140-146). Asia TEFL.
- 石井 郁江 (2018). 日本語教科書で観察される「かなと思う」. 言語・文学研究論集, 18, 87–101.
- 石原 知英 (2009). 英文和訳の評価：分析的評価項目の策定と検証的因子分析による妥当性の検討 中国地区英語教育学会研究紀要, 39, 61–70.
- 伊藤 創 (2011). 連体修飾節におけるル形、タ形についての一考察—学習者への提示の在り方に ついて 国際研究論叢, 24(2), 193–208.
- 井上 優 (1994). いわゆる非分析的な否定疑問文をめぐって 研究報告集, 15, 207–249.
- 卯城 裕司 (2014). 英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く 研究社.
- 大川 英明 (2012). 日本語教科書における複文のテンスの扱い 関西外国语大学留学生別科日本語 教育論集, 22, 21-36.
- 大槻 美智子 (2012). 「文の成分」を活かした品詞分類表試論 教育研究, 38, 1-12.
- 近藤 安月子・小森 和子. (2012). 研究者・日本語教育辞典 研究社.
- サグアンシー タンヤーラット (2016). 外国語としての日本語における読解不安・外国語学習不安・読解力との関係：タイ人大学生を対象に. 言語科学研究：神田外国语大学紀要, 22, 45–64.
- 鈴木 美加 (1997). 中級への移行段階における読解練習の効果に関する検討—文処理を支援するための実験的研究—. 東京外国语大学留学生日本語教育センター論集, 23, 25–42.
- 須田 孝司 (2014). 第二言語文処理における統語構造の影響. 富山県立大学紀要, 24, 66–73.
- セーンウライ ティティソーン (2023). タイ人日本語学習者が読解において意味理解を誤る文の特性』『日本語・日本学研究』13, 東京外国语大学国際日本研究センター主催サマースクール研究発表会 夏季セミナー2022『国際日本研究への誘い』, 258.

- 谷本 なほみ (1973). 複雑文の理解. *教育心理学研究*, 21(2), 69–78.
- トラン グエン バオ ヴィ (2016). ベトナム人中級学習者の説明文の読解上の問題点— ホーチミン人文社会科学大学日本学部 2 年生と 3 年生を例にして—. *日本言語文化研究会論集*, 12, 111–135.
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室 (2013). 〈増補版〉「やさしい日本語」作成のためのガイドライン.  
弘前大学人文学部社会言語学研究室.  
[https://www.fdma.go.jp/singi\\_kento/kento/items/kento207\\_20\\_sankou5-6.pdf](https://www.fdma.go.jp/singi_kento/kento/items/kento207_20_sankou5-6.pdf)
- 文化審議会国語分科会 (2021). 「日本語教育の参考枠」報告について. 文化庁.  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashikingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashikingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf)
- 安井 朱美・井手 友里子・土居 美有紀 (2015). 中級日本語読解教材の書き換えにおける一考察—リーダビリティスコアと日本語教師の評価を基に— *国際教育センター紀要*, 15, 23–27.
- 山下 好孝・ラープスイサワット ニダー (2020). 日本語初級段階における動詞導入順序とその発音指導 *日本語・国際教育研究紀要*, 23, 19–36.
- 邑本 俊亮 (1998). 文章理解についての認知心理学的研究—記憶と要約に関する実験と理解過程のモデル化— 風間書房
- 李 在鎬 (2016). 日本語教育のための文章難易度研究 *早稲田日本語教育学*, 21, 1–16.

## 別添資料： 翻訳課題の文章（括弧内の数字は段落とその段落の文番号を表す。）

### 文章① 第12課 格言・名言

（文 1-1）IU1 もしにおいを説明するのに、IU2 「いい香り」と「臭い」しか言葉がなかったら IU3 寂しい。（文 1-2）IU4 そのにおいを相手に伝えたいと IU5 思えば、IU6 それと似ている IU7 香りを探して、IU8 「バラの花のような IU9 香りがする」とか IU10 「卵が腐ったみたいな IU11 においがする」と IU12 表現することができる。（文 1-3）IU13 つまり、何かほかのものにたとえることによって、IU14 相手はそれがどんなものか IU15 イメージすることができるのだ。（文 1-4）IU16 そのおかげで私たちの表現は一層豊かになる。

（文 2-1）IU17 いわゆる格言、名言と呼ばれるものの中には、IU18 このようなたとえを使ったものが IU19 少くない。（文 2-2）IU20 「人生はいわば航海のようなものだ」と IU21 よく言われる。（文 2-3）IU22 人生のような抽象的なものでも、IU23 航海にたとえることで、IU24 それがどんなものかが IU25 よく理解できる。（文 2-4）IU26 作家のセネカは人生を物語にたとえて、IU27 こう言ったそうだ。（文 2-5）IU28 「重要なのは IU29 どんなに長いかということではなく、IU30 どんなに良いかということだ」。（文 2-6）IU31 短い言葉の中にも IU32 重みがある。（文 2-7）IU33 人生をもうそくにたとえて、IU34 細く長く生きると IU35 太く短く生きると IU36 どちらがいいかと IU37 聞いたら、IU38 セネカはきっと後者がいいと IU39 答えるだろう。

（文 3-1）IU40 哲学者のショーペンハウアーはお金は海水のようなものだと IU41 考えて、IU42 「飲めば飲むほど、IU43 のどが渴く」と IU44 言った。（文 3-2）IU45 ほかにも友情とは何か、IU46 恋とは何かなど、IU47 いろいろなことについて格言、名言がある。（文 3-3）IU48 それらを読んでみて、IU49 自分の好きなせりふを IU50 見つけるのもいいが、IU51 気に入ったものが IU52 なければ、IU53 自分で作ってみてもいい。（文 3-4）IU54 人によって考え方はいろいろなのだから。

### 文章② 第16課 梅雨

（文 1-1）IU1 日本には春、夏、秋、冬の四つの季節のほかに、IU2 每年 6 月の中旬から 7 月の中旬にかけて雨がちの天気が続く IU1 季節がある。（文 1-2）IU3 それが梅雨である。（文 1-3）IU4 日本列島は南北に細長いため、IU5 地方によって梅雨の時期も雨量も異なる。（文 1-4）IU6 沖縄は最も早く梅雨に入り、IU7 そして早く梅雨が明ける。（文 1-5）IU8 北海道には梅雨がない。

（文 2-1）IU9 確かに梅雨の間はしとしとよく雨が降るのだが、ときどき IU10 夏のような IU11 青空が広がることもある。（文 2-2）IU12 また、年によって雨らしい雨がほとんど降らないときも IU13 あれば、IU14 集中的に降り、IU15 各地で洪水による被害が出ることもある。（文 2-3）IU16 しかし、雨は大切な水資源なので、IU17 雨があまり降らないと IU18 夏の間の水不足が心配になる。

（文 3-1）IU19 また、梅雨の間は湿度が高くなり、IU20 じめじめした日が IU21 続くので、IU22 晴れた日には IU23 窓を開け、IU24 部屋や押入れに風を通したり、IU25 湿った布団を IU26 干したりする。（文 3-2）IU27 それをしないと IU28 カビが生えることもある。（文 3-3）IU29 それに、気温と湿度が高いと IU30 食べ物が腐りやすいので IU31 食中毒にも気をつけなくてはいけない。（文 3-4）IU32 冷蔵庫に入れたものは IU33 忘れがちだが、IU34 悪くならないうちに IU35 できるだけ早く食べてしまうことだ。

（文 4-1）IU36 ところで、毎年気象庁から梅雨明けが発表される。（文 4-2）IU37 梅雨のうちは気分も湿りがちになるが、IU38 この発表があると IU39 そんな気分も晴れる。（文 4-3）IU40 やはりじめじめした日よりも IU41 からっと晴れた日のほうがいいのだ。（文 4-4）IU42 商売をしている人たちにとっては IU43 この発表はもっと重要なことだ。（文 4-5）IU44 いつ明けるかによって、IU45 商品の生産量や出荷の時期が大きく異なるからだ。（文 4-6）IU46 ビールはその影響をかなり受ける IU47 商品の 1 つだそうだ。（文 4-7）IU48 ちなみに梅雨がなかなか明けないと IU49 水着もあまり売れないらしい。

### 文章③ 第19課 素朴な疑問

（文 1-1）IU1 小学 1 年の息子はよく素朴な疑問で IU2 私を悩ませる。（文 1-2）IU3 幼稚園のころは適当にうまく話して IU4 納得させていたのだが、IU5 これくらいの年になると、IU6 適当に話して IU7 ごまかすわけにもいかない。（文 1-3）IU8 先日もいい加減に答えたばかりに、IU9 子供には『本当は分からんんじゃないの』と IU10 言われるし、IU11 妻からは『子供の教育にもっと関心を持ってよ』と IU12 怒られるし、IU13 ひどい目にあってしまった。（文 1-4）IU14 しかし、中には答えようがない疑問という IU15 ものもある。

（文 2-1）IU16 ある日、ラジオで子供が電話で質問して IU17 ゲストがそれに答えるという IU18 番組をやっていた。

（文 2-2）IU19 小学 2 年生の質問は IU20 『あしたはどこにあるのですか』だった。（文 2-3）IU21 こういう質問は大人がすることはない。（文 2-4）IU22 子供だからこそするのだ。（文 2-5）IU23 ゲストの人がどう答えるのかと IU24 思っていたら、IU25 案の定、困っているようだった。（文 2-6）IU26 しばらくして、一人のゲストが科学的、哲学的な内容を IU27 できるだけやさしく小学生にも分かるように IU26 話しはじめた。（文 2-7）IU28 難しい内容を IU29 やさしく説明するのは IU30 さぞ大変なことだろうと、IU31 感心しながら IU32 聞いていた。

（文 3-1）IU33 次にもう一人のゲストは、逆に小学生に『どうしてそれが知りたいのかな』と IU34 質問をした。

（文 3-2）IU35 どうしてそんな疑問を持つのかを IU36 一緒に考えてあげたほうがいいと IU37 考えたのだろう。（文 3-3）IU38 この子供はもしかしたら IU39 『早くあしたにならないかな』とか『あしたにならないでほしい』と IU40 考えているのかもしれないからだ。（文 3-4）IU41 こういう答え方もあるのかと IU42 感心した。

（文 4-1）IU43 自分の息子が『なぜ生きなければいけないの？』などと IU44 聞いてきたら IU45 上手に答えて上げられるだろうか。（文 4-2）IU46 答えるからには IU47 こちらも考えることが IU48 必要だ。（文 4-3）IU49 普段、仕事のことで頭がいっぱいのお父さんたちも IU50 たまには素朴な疑問について IU51 考える IU52 ゆとりが欲しいものである。