

# 日本語教育への「意味順」の応用 — 読解授業において日本語文の構文解析力を育成するための指導例 —

## Application of a Meaning-order Approach to Japanese Language Education: Examples of Instruction for Developing the Ability to Parse Japanese Sentences in a Reading Comprehension Class

セーンウライ・ティティソーン

### Abstract

Moving up to the C1 and C2 levels in the JF Standard and the Framework of Reference for Japanese Language Education requires proficient learners to be able to read and understand structurally and linguistically complex texts. To acquire the ability to parse sentences, it is necessary to cultivate such skills from the beginner and intermediate levels of preliminary education. In this paper, the authors propose the “Meaning-order Approach”, which has been used in English education to teach sentence structure, and examples of its application to Japanese reading comprehension instruction in order to cultivate the ability to parse Japanese sentences. When the Meaning-order Approach is applied to Japanese, it is necessary to rearrange the English word order into the basic Japanese word order: when, where, who, what, and how. By teaching meaning-order, it is expected that omitted elements such as subjects can be visualized on the superficial structure of Japanese sentences, facilitating understanding of the content. Not only that, but it can also be expected to help students grasp the role that each component of a sentence plays in the sentence. Nevertheless, the example of the Meaning-order approach presented in this paper is only a consideration and a proposal. The effectiveness of its teaching has not yet been examined thoroughly. Furthermore, no research exists on Meaning-order learning and instruction in Japanese language education at this time. In the future, the authors plan to implement Japanese reading comprehension classes utilizing the Meaning-order approach.

### Keywords

意味順、構文解析、読解教授法、JF日本語教育スタンダード、日本語教育の参照枠

Meaning-order approach, Syntactic analysis, Reading instruction, the JF Standard for Japanese Language Education, the Framework of Reference for Japanese Language Education

## 1. はじめに

文章を理解する上で必要なスキルの1つは、文の統語構造に対する解析力である。文中の単語を自動的に認識し、統語構造を迅速かつ正確に解析し、さらに文レベルの意味を正確に構築できるようになると、流暢な読み手と評価される。

近年、海外の日本語教育の現場で、コースデザイン、授業設計、および評価を考えるための枠組みとして、国際交流基金によって作成された「JF日本語教育スタンダード」(以下、JFスタンダード)が利用されている。JFスタンダードと同様に、文化庁もCEFRを参考に「日本語教育の参照枠」(以下、参照枠)を独自に開発した。JFスタンダードと参照枠は「日本語を使って何がどのようにできるか」という課題遂行能力を6レベル指標(A1、A2、B1、B2、

C1、C2)に分け、それを能力記述文(Can-do)で表しているという点で共通している。読む能力については、上級に相当するC1と超上級に相当するC2では、C1レベルで長い複雑な事実に基づくテキストを理解できること、C2レベルでは抽象的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が要求されている。日本語文の構造の捉え方に関しては、初・中級学習者が省略された主語を特定できずに文の意味が理解できないという問題を引き起こすことなどがこれまでの先行研究で指摘されている(野田・桑原・フォード丹羽・藤原, 2013; フォード丹羽, 2018)。上級レベルの要求事項を満たすには、初級・中級レベルの段階から文の統語構造を解析するスキルを培うことが日本語教育における重要な課題となるだろう。そこで、本稿では、英語の文構造を可視化するために開発された「意味順」というアプローチを用いて日本語の読解授業への応用を考察し、指導例を提案したい。

## 2. 先行研究

### 2.1 意味順とは

「意味順」という指導法は英語教育において「英語の文構造の学習・指導を目的として開発されたもの」である(田地野・金丸2021:5)。田地野・金丸(2021)は意味順(A Meaning-order Approach)を「意味のまとまりの順序」と定義している。この意味順は英文の構成要素の観点から考えると「主語」や「動詞」、「目的語」、「補語」などといった文法用語に相当する。それらの用語は一般用語として「だれが/する(です)/だれ・なに/どこ/いつ」または5W1H(who, what, where, when, why, how)という意味のまとまりで考えられる。人が情報や意思を伝達する際に、あるいは、意味(メッセージ)を伝える際に、5W1Hを用いて話を進めることが重要視される。英文の構造を可視化させるために、図1に示すように「意味順ボックス」が用いられるほか、これらの構成要素に加え、オプションとして「どのように」と「なぜ」というボックスを設けることもできる。なお、「玉手箱」は接続詞(and, ifなど)や疑問詞(what, whereなど)、助動詞(do, willなど)といった言葉を入れるために設けられている。

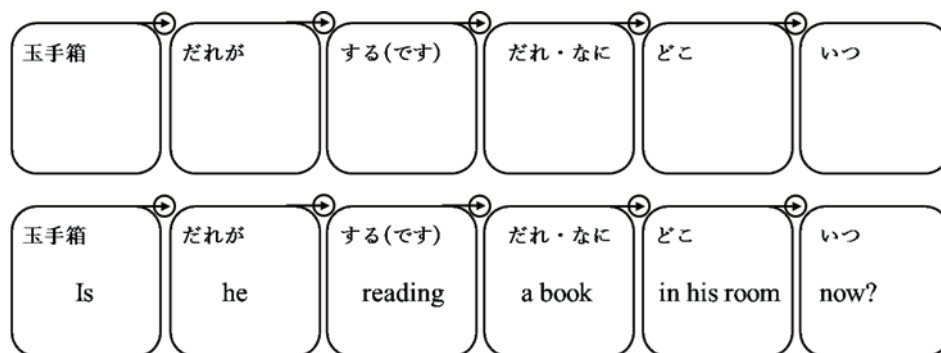


図1 意味順ボックス (田地野・金丸 2021:19)

### 2.2 意味順の理論的背景

外国語学習においては、許容される文法上の間違い(局所的誤り)と許容されない文法上

の違い(全体的誤り)がある。両者の違いは、前者では意味理解が可能であるのに対し、後者では意味理解が不能になる点である。日本の英語教育で意味順指導が行われる背景には、日本語と英語の構造的違いが大きく関係している。日本語は格助詞がくつつくことで語順を自由に変えられる言語である一方、英語は固定語順言語であるため、語順が変わると意味も変わる。例えば、「The man ate the apple.(その男性がそのリンゴを食べた)」と「The apple ate the man.(そのリンゴがその男性を食べた)」が挙げられる。日本語は自由語順言語であるため、英語を話したり書いたりする際に、日本語の語順に影響されて英語の語順を間違えることが日本語話者には多く見られる。さらに、日本語では主語が省略されることが多いため、日本語母語話者は主語を忘れがちである。全体的誤りである文構造の誤りを避けるために、英文法を整理する枠組みとして意味順が提案されたのである。

全体的誤りを避けることの重要性を裏付ける証拠として、ここで幼児の母語獲得に関する研究を紹介したい。研究対象は英語母語話者の幼児であるが、幼児は局所的誤り (local errors) をするものの、全体的誤り (global errors) はしないことが明らかになっている。

- (1) Jay said me no.(ロス、2歳8ヶ月)  
(ジェイが私に No と言った)
- (2) I said her no. (クリスティー、3歳1ヶ月)  
(私は彼女に No と言った)

(Pinker 2013:24-25)

(1)あるいは(2)でも間接目的語「me」と「her」に対しては本来「told」を用いるべきであるが、2人の幼児は「said」を使った。動詞を間違えても、コミュニケーション上は影響が少ない。意味にほとんど影響しないこのような誤りは局所的誤りに当たる。つまり、英語母語話者は幼児であっても、語順を誤って相手に意味を取り違えさせるといような全体的誤りはしないのである。

意味順指導を取り入れたもうひとつの背景としてコミュニケーション上で物事を具体化して伝えることが重要視されているという点が挙げられる。意味のまとまり (Meaning units) である5W1Hを意識すると、重要な情報が不足なく相手に伝えられるようになり、コミュニケーションが円滑になる。

最後に、日本の英語教育では文構造を指導するにあたって5文型・7文型の枠組みが利用されてきた。5文型・7文型を説明するにあたり、主語(S)や目的語(O)、補語(C)といった文法用語が使われるのが一般であるが、英語学習の初心者にとって文法用語の理解は容易ではない。文法用語を使用せずに、図1に示したような「だれが、する(です)、だれ・なに、どこ、いつ」という日常生活の中で使う言葉で説明する方が学習者にとっては理解しやすい。この意味順の指導は表1に示すように5文型・7文型の枠組みに対応付けられる。

表1 意味順と5文型・7文型の対応表(田地野2011:39)

	だれが	する(です)	だれ・なに	どこ	いつ
1. SV	She	laughed			
2. SVC	She	became	a doctor.		
3. SVO	She	opened	the door.		
4. SVOO	She	sent	me a letter.		
5. SVOc	She	calls	me Aki.		
6. SVA	She	lives		in Tokyo.	
7. SVOA	She	put	her bag	on the desk	

田地野(2023)は意味順ボックスを利用することによって以下の3点のメリットがあると主張した。1)「主語、述語、目的語、補語」といったような文法用語を使わずに、学習者が英語を理解することができる。2)日本語では主語などが省略されていることが多いため、日本人英語学習者が英文を作る際には主語や目的語が欠落しがちになる。意味順は主語や目的語の欠落を防ぐ効果が期待できる。3)意味順ボックスによって英文法の全体像(ロードマップ)が掴めるようになる。

### 2.3 意味順を活用した読解指導

日本の英語教育における意味順による指導は、文法指導をはじめ、作文指導、翻訳指導、読解指導に利用されている。英文の読解指導で意味順指導が利用されている背景には、下記の3つが挙げられる(村上2021:242)。

1)日本人の英語学習者が英語の文構造を理解できていない。英文の構造が複雑になるにつれて、読みのつまずきが如実に現れる。

2)文の構成要素として意味のまとまりである句や節を英文中で見抜けず、その句や節が文中でどのように働くかを理解していない(例(3)を参照)。そこで、学習者の理解を助ける足場かけ(scaffolding)として、指導者が例(4)のように英文の文字列を句に分けて提示し指導する。

(3) An mean-spirited, miserly old man named Ebenezer Scrooge sits in his counting-house on a frigid Christmas Eve.

(4) An mean-spirited,  
miserly old man  
named Ebenezer Scrooge  
sits  
in his counting-house  
on a frigid Christmas Eve.

(村上 2021 : 245)

指導者自身が文字列を句単位に区切った場合、学習者が自力で意味のまとまりを見出す

機会が損なわれてしまう。意味順ボックスの枠に句を書き込む活動は意味のまとまりをつかむ練習となりうるため、学習者自身に作業させるのが望ましい。

3)一つの単語に複数の品詞の働きがあるが、動詞の種類ごとの働きや、文を成立させる上で動詞ごとに最低限必要な成分を理解していないことがある。例えば、下記の例文である。

- (5) a. He looks young. (自動詞)  
 b. He looks the woman in the eye. (他動詞)  
 c. He looks at the window. (句動詞)

(村上 2021:247)

例文(5)のa.の「looks」は自動詞でも連結動詞でもあるが、主格補語「young」なしでは文を完結できない。例文(5)のb.「looks」は他動詞である。例文(5)のc.「looks at」は句動詞である。b.とc.の動詞には目的語が直接後続する。目的語がないと、文が成り立たない。つまり、英語学習者にとっては述語とその述語が表す意味を補う働きをする「項」の整理がつかない。意味順指導によってその述語が何項述語か、述語の種類を整理を助けることになる。

村上(2021)は読解授業において、英語文章を文構造の要素を示す意味順ボックスの枠ごとに書き込む活動を実施した。意味順ボックスの使用目的として、英文の文章を英語の語順のまま理解する力を養うことにより文構造の理解を助けること、内容の理解を語順で認知し、さらに英語表現の産出力を養うことが挙げられている。活動の進め方として、各学習者にテキストの英文を意味順ボックスに沿って意味順ノートに書き込ませる。その後、ペアワークで各枠に書き込んだ意味のまとまりを検討させる。最後に、黒板に貼ってある意味順ボックスへ書き写して発表してもらう。句の区切り方は学生各自またはペアによって異なるため、意見が分かれた際には学生同士で対話またはディスカッションもできる。村上(2021)によれば、意味順ボックスは学習者の構文読み取りを確認する上で有効なツールであるという。

## 2.4 日本語学習者の読解学習の問題点

日本語読解の学習においては日本語学習者も英語学習者と同じような問題を抱えている。日本語学習者の読解学習の問題点について言及した研究には、野田・桑原・フォード丹羽・藤原、(2013)、安井・井手・土居(2015)、トラン(2016)、サグアンシー(2016)、セーンウライ(2023a, 2023b)などがある。英文読解指導における意味順指導の背景とその問題意識を踏まえてこれらの研究を整理した結果、以下のように対応付けられた。

### 2.4.1 日本語の文構造が理解できないことについて

安井他(2015)によれば、中級レベルの日本語読解教材は漢字が多く、文構造も複雑であり、初級レベルを終えた学習者が読解を負担に感じるようになる場合があると述べている。安



井他(2015)は学習者が読解教材を難しく感じないように内容を書き換えることを試みた結果、リーダビリティの難易度判定と教師の評価が一致し、書き換えた教材が分かりやすくなったと評価された。さらに、学習者が正確に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。

#### 2.4.2 意味のまとまりを見抜けないこと、文中での語句の役割が理解できないことについて

意味のまとまりで区切って読めないことについては、トラン(2016)がベトナム人の実例を基に、中級学習者が説明文を読んで理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。文中での語句の役割が理解できないことについては、日本語文において間接疑問節などが担っている役割をタイ人日本語学習者が把握していないことがセーンウライ(2023a, 2023b)によって明らかになった。具体的な例としては「つまり、何かほかのものにたとえることによって、相手はそれがどんなものかイメージすることができるのだ」という文を読んだ際に、「それがどんなものか」は動詞「イメージする」の目的語の役割を果たすということを理解していない。

#### 2.4.3 一つの助詞に複数の用法がある場合にその用法の違いが整理できないことについて

英語読解指導では、英語の動詞にはさまざまな種類があるため、文を成立させる上で英語学習者が動詞とその項の間の関係を整理できないという問題が指摘されている。日本語の場合は、文を成立させる上で述語には最低限必要な格助詞が決まっている。例えば、「教える」という述語に最低限必要な格助詞が3つある。それは、「が」格、「に」格、「を」格である。例: マナさんが佐藤さんにタイ語を教える。しかしながら、一つの助詞には複数の用法がある。「あ、山田さんが来たよ」と「水が飲みたい」を例にとって説明する。前者の「が」格は主語を、後者は願望の対象語を表す。後者の「水が飲みたい」では、「水が」は目的語の位置を占めている。日本語学習者は助詞の用法の違いを認識できず、「は」や「が」の前にあるものを主語だと考えがちである(野田・桑原・フォード丹羽・藤原, 2013)。日本語読解指導でも、意味順指導によって述語とその項の間の関係を整理する助けとなることが期待できる。

そこで、英語教育の意味順アプローチを日本語の読解指導に応用することによって、学習者が複雑な構造をもった文を読んだ際に、その構造または表面的な構造の上で目に見えない省略された要素などが可視化され、内容の理解が促進されるものと考えられる。そのみならず、村上(2021)が述べたように、文の成分を見抜いて意味順ボックスの枠に書き込ませる活動は、学習者に自力で文の成分を考える機会を与え、それにより文の統語構造を解析する能力が培われると筆者は考えている。学習者の思考を促すこのような活動を読解授業に取り入れると、読解授業はアクティブラーニング型授業にもなるだろう。とはいえ、日

本語教育において意味順指導についての研究は見られず、まだ研究する余地が残されている。さらには日本語の読解においても、意味順指導が日本語学習者にとって文構造理解の助けになるかどうかを調べてみる必要があるだろう。次節では、英語教育の意味順を日本語教育へ応用することを考えたい。

### 3. 日本語教育への意味順の応用

#### 3.1 日本語の基本語順と基本文型

英語と日本語では基本語順が異なる。人は既知の情報から未知の情報の順に説明を受けるのが一番理解しやすい。日本語母語話者は「むかし、むかし、あるところに、おじいさんとおばあさんが住んでいました」のように、時間・場所・登場人物の順に設定し、情報を伝える。物語の言説構造のように、周辺的な事柄から焦点化されている事柄へという順序で内容を伝達するのが自然で分かりやすい(石黒2014)。このような背景のもと、日本語は「いつ、どこで、だれが、なにを、どうした」といった語順をとる(石黒2014;大橋・竹野・松浦2020)。この理由から、意味順を日本語教育に応用する際には、図2に示すように、意味のまとまりの並び順を自然な語順に置き換える必要がある。

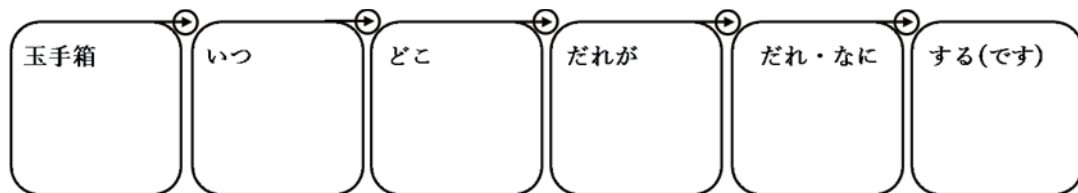


図2 日本語の意味順ボックス 出典：筆者作成

英語教育においては、英語文法を学習・指導する上で基本文型として5文型・7文型の枠組みがある。前述したように、意味順は5文型・7文型の枠組みに対応付けられる。意味順を日本語教育に応用するならば、まずは、日本語に基本文型が存在するかどうかを調べる必要がある。日本語文の述語は3種類しかない。それは動詞、形容詞、そして名詞である。原沢(2012)は、文を成立させるために、述語との関係において削除することができない「必須成分」、そして、削除しても文として成り立つ「随意成分」を分析し、日本語の基本文型をまとめた。原沢(2012)による日本語の基本文型は、表2に示した通りである。表2で表した基本文型は「基本的なものだけで、すべてではないがこれだけでかなりの述語をカバーできる」(原沢2012:30-31)。統語的な観点から、原沢(2012)による述語の分類を整理すると、1)の動詞は1項動詞、2)~4)は2項動詞、5)は3項動詞である。6)のイ形容詞は1項形容詞、7)は2項形容詞となる。8)と9)のナ形容詞は順に、1項形容詞と2項形容詞に相当する。

表2 日本語における基本文型 出典:原沢(2012:31)を一部改変

文型の種類	例	述語の種類 (本稿筆者による)	
1) ～が 動詞	降る、光る、咲く、乾く	1項動詞	動詞
2) ～が～を 動詞	切る、食べる、見る、飲む	2項動詞	
3) ～が～に 動詞	反対する、かみつく、付く		
4) ～が～と 動詞	結婚する、戦う、別れる	3項動詞	
5) ～が～に～を 動詞	紹介する、教える、与える		
6) ～が イ形容詞	なつかしい、正しい、美しい	1項形容詞	イ形容詞
7) ～が～に イ形容詞	詳しい、疎い、乏しい	2項形容詞	
8) ～が ナ形容詞	賑やかだ、静かだ、鮮やかだ	1項形容詞	ナ形容詞
9) ～が～に ナ形容詞	熱心だ、ぴったりだ、不可欠だ	2項形容詞	
10) ～が 名詞+だ	犯人だ、弁護士だ、学生だ	名詞	

意味順を原沢(2012)の基本文型に対応付けると、表3に示す通りになる。表内に示す例文はすべて単文の基本文型であり、「いつ」や「どこ」を表す随意成分がなくても文が成り立つ。

表3 意味順と日本語における基本文型の対応表 (筆者作成)

基本文型		いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
動詞	1) ～が			雨が			降る
	2) ～が～を			山田さんが		コーヒーを	飲む
	3) ～が～に			私が		原発に	反対する
	4) ～が～と			彼が	恋人と		別れた
	5) ～が～に～を			マナさんが	佐藤さんに	タイ語を	教える
イ形容詞	6) ～が			アジサイが			美しい
	7) ～が～に			彼が		パソコンに	詳しい
ナ形容詞	8) ～が			商店街が			賑やかだ
	9) ～が～に			この電子レンジが		台所に	ぴったりだ
名詞	10) ～が			田中さんが			学生だ

### 3.2 意味順ボックスへの書き込み方の例

さて、読解授業に意味順をどのように活用するかであるが、ここで先に意味順ボックスへの書き込み方の例の提案をしたい。冒頭で述べたように、意味順は英文を構成する重要な「意味のまとまり」の並び順である(田地野2011;2021)。日本語文の表記上、日本語の単語の間には空白がない。つまり、日本語は分かち書きしないのである。「やさしい日本語」の観点から考えると、分かち書きしないことで外国人は語句を認識することが難しくなり、文の意味も理解しにくくなる(弘前大学社会言語学研究室 2013)。よって、学習者に文を語句に区切る「語句分節活動」をさせることを提案する。日本語は「実質語(自立語)+機能語(付属語)」構造を持つ語句、つまり文節が多くあるため、文節単位に区切る練習が語句のまと



め方のヒントになると考えられる。例えば、「きのう/スーパーで/私が/買った/品物は/ヨーグルトと/野菜だ」(石黒2012:4)。その後、区切ったそれぞれの文節が意味順の箱のどの枠に当てはまるかを学習者に書き込ませる。

なお、英語読解において村上(2021:254-255)が実践した意味順指導法を参考にすると、意味順の箱への書き込み方は学習者によって多岐にわたっていた。表4のように、英文の成分を単一層に書き込んだ解答例があれば、表5の通り、英文を複数の層に分けて書き込んだ解答例もある。表4の場合は、単一層の分け方であり、「the man who was a fire fighter in America」を一つに群化し、目的語の位置に当てはめる。それに対し、表5は複数の層に分けて箱に入れた場合である。表5の場合は「the man who was a fire fighter in America」という節をさらに分けて各ボックスに当てはめる方法である。このように、英文を意味順ボックスの枠に当てはめる方法は大きく2つ分けられる。一つの方法は、文の成分を単一層に書き込む方法である。もうひとつの方法は、複数の層に振り分けて書き込む方法である。

表4 単一層に分けて箱に入れた英文の例 (村上 2021:255)

玉手箱	だれが	する(です)	だれ	なに	どこ	いつ
	I	know	the man who was a fire fighter in America			

表5 複数の層に分けて箱に入れた英文の例 (同前)

玉手箱	だれが	する(です)	だれ	なに	どこ	いつ
	I	know	the man			
	who	was		a fire fighter	in America	

日本語文の場合は、「きのう/スーパーで/私が/買った/品物は/ヨーグルトと/野菜だ」を例にとると、日本語学習者は英語と同じように、単一層と複数の層の意味順枠に分けて振り分ける可能性がある。表6では、「きのうスーパーで私が買った品物は」を一塊にし、主語の位置に、「ヨーグルトと野菜だ」もひとつにまとめ、述語の位置に当てはめた解答例である。表7の場合は日本語文を文節に区切り、それぞれのスロットに書き込んだものである。

表6 単一層に分けて箱に入れた日本語文の指導例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			きのうスーパーで私が買った品物は			ヨーグルトと野菜だ

表7 複数の層に分けて箱に入れた日本語文の指導例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
	きのう	スーパーで	私が			買った
			品物は			ヨーグルトと野菜だ

村上(2021)によると、意味順を用いた英語の読解指導では、一つの文が何層もの構造からなる複雑な英文に対する読み取りに英語学習者が困っている様子が観察されたため、表4のような分解を終えた上で、表5のような分析へ進むことを提案したのだという。

日本語教育の分野においては意味順についての研究がまだ行われてないため、語句を意味順ボックスに振り分ける際に日本語学習者にどのようなつまづきがあるかなどはまだ明らかになっておらず、まだ研究の余地がある。意味順を指導するにあたって、日本語学習者にいきなり意味順ボックスの枠に文を書き込ませるのでは、学習者が英語学習者のそれと同様に困惑する恐れがあるため、最初の段階では指導者が文を語句に区切って示すのが適切かもしれない。その後、学習者に意味のまとまりを考える機会を与え、自分自身で文を語句に区切らせればいだろう。段階的に難易度を上げていくのがいいかもしれない。

### 3.3日本語学習者の文構造理解の問題とその指導例

日本語の構文解析上の古典的な問題は主語がよく省略され、主語と述語の対応がわかりにくいことである。日本語学習者が略された主語を特定できないというような問題を論じたこれまでの先行研究の中には、野田・桑原・フォード丹羽・藤原, 2013; 田中・李, 2018; フォード丹羽, 2018; 中島, 2020; セーンウライ, 2023a などがある。例えば、野田他(2013)では、日本語学習者が主語を特定するストラテジーとして、「人や人物などの名詞」または「『は』や『が』」の前にあるものを主語と見做しやすいことが窺える。また、2.4で述べたように、セーンウライ(2023a)では日本語学習者にとっては、日本語文の中で文の構成要素がどのような役割を担うのかを理解するのが困難であることが明らかになった。意味順指導がどのように日本語学習者の文構造の理解を助けるか、その指導例を次で述べたい。

#### 3.3.1 省略された情報の可視化

まずは、日本語における省略現象について述べたい。日本語の文章では、連続する文に同じ主語がある場合、直前の文に主語が現れていたら、後続の文で主語が省略される。また、一人称主語は基本的に省かれる。目的語も前文で明示されていたら、後続する文で省き得る。また、広告文などでは述語が省略されることがある。例(6)～(8)に示す通りである。

主語の省略

- (6) 太郎が僕に話しかけてきた。だけど、知らん顔をして返事をしてやらなかった。  
(惠谷2002:102)

述語の省略

- (7) 時計を脱いで、バリ島へ。(呂2014:422)

目的語の省略

- (8) 鎌倉の地図をもってきましたか。はい、もってきました。(宮島2019:146)

文章の読解は認知活動である。文を読む際に、並列的に情報の処理と保持作業をする。渡邊(2011)の具体的な作例で説明したい。例えば、「太郎は花子と一緒に公園へ行った。公園にはきれいな花が咲いていた。2人はしばらくの間それを眺めていた。」という文章について、2文目まで読み進めた段階ではすでに読んだ1文目の情報は頭の中にあるメモ帳に残っている。残らない状態で読み進めると、2文目の「公園」が太郎と花子が行った公園と解釈できなくなる。同様に、3文目まで読み進めた段階で1文目と2文目の内容が残っていないと、「2人」と「それ」が何を指すか解釈できなくなるだろう。

(6)を例にとると、母語話者は例(1)を読んだとき、「太郎が僕に話しかけてきた」を読み終わった時点で心の中に、「動作主の太郎が受動者の僕に話かける働きをかけた」という出来事が保存される。「だけど、知らん顔をして返事をしてやらなかった」まで読み進めた段階で、「知らん顔をする」の動作主は「僕は」であり、「返事をしてやらなかった」の受動者は「太郎に」であるとすぐに分かる。つまり、母語話者は、省略された成分はすぐに読み取れるが、日本語学習者にとっては表に現れていない成分を読み取ることは簡単な作業ではない。セーンウライ(2023a)では、タイ人日本語学習者の読解困難点を調査し、次の例(9)に示すように、学習者が省略された主語を特定できないことが明らかになった。

- (9) 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』と質問をした。どうしてそんな疑問を持つのかを一緒に考えてあげたほうがいいと考えたのだろう。

(例文(9)の中の「それ」は「あしたはどこにあるのですか」という質問を指している)

例(9)では、実は、動詞「考えた」の動作主は前文と同じ「もう一人のゲスト」であるが、学習者は書き手が動作主だと勘違いし、違う意味で捉えてしまった。

筆者自身が例(6)～(9)を意味順ボックスの枠に複数の層で振り分けてみたところ、表8～11に示すようになった。例(6)～(9)は母語話者が読めば、省略されて表に現れていない成分をすぐに読み取れるが、日本語学習者、特に初中級の学習者では一筋縄ではいかない場合もあると思われる。意味順による構文解析の練習段階では、表8に示すように一つの文を複数の層に分けることで、文の中から切り出した述語とその述語と関係する項を考える上での刺激になる。例えば、述語「返事をしてやる」は意味的な必須項として動作主項(だれが)、被動作主項(だれに)、そして対象物項(何を)の3項を要求する。表面上では、動作主「僕は」、および被動作主「太郎」、対象物「話しかけ」は見えないが、練習段階で意味順ボックスを用いて空白の必須成分の枠に該当するものを学習者自身で考えさせれば、文の必須成分の思考を刺激することになるだろう。意味順ボックスに書きこむ活動を通して必須成分を考えるようになる。さらにそれを繰り返すことで、この読解の過程が習慣化すると考えられる。そうして、次に主語が省略された文章を読んだとき、学習者は文を成り立たせる

必須成分に気づきやすくなるかもしれない。表8～11では省略され表面上に見えない成分は括弧で表している。意味順ボックスは日本語文の構造を可視化させる役割を担っており、学習者に表面上見えない必須成分を考える機会を与えることになるだろう。

表8 主語の省略された例文 (1) (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			太郎が	僕に		話しかけた
だけど			(僕は)			知らん顔をして
			(僕は)	(太郎に)	(話しかけに対する) 返事を	(返事を) してやらなかった。

表9 述語の省略された例文 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			(あなたが)		時計を	脱いで
		パリへ				(行こう/行きませんか/行きなさい)

表10 目的語の省略された例文 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
では		部屋へ	(私が)		カメラを	取りに行きます
から		玄関で	(あなたが)		[私を]	待っていてください

表11 主語の省略された例文 (2) (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
次に			もう一人のゲストは			
逆に				学生に		
どうして				↓	それが	知りたいのかな
				学生に	質問を	した
どうして					そんな疑問を	持つのかを
			(もう一人のゲストは)			一緒に考えてあげた ほうがいい
			(もう一人のゲストは)			と考えたのだろう。

### 3.3.2 文中での語句の役割に対する意識を向上させる

意味順ボックスのもう一つの利点は、語句が文中で担う意味役割を学習者が考えることを促す点にある。2.4で述べたように、日本語学習者は文中の語句の役割を理解できず、一つの格助詞が持つさまざまな意味と役割を認識できないことが多い。具体的には、主語を特定するストラテジーとして人や人物などの名詞、または「は」や「が」の前にあるものを主語だと考える傾向が強い(野田他2013)。例えば、「この本は田中さんが書いた(庵2020:26)」では、「この本」を主語と捉える学習者が多かったが、正しくは目的語である(表12参照)。または、文構造がシンプルな「色が赤い」や「水がほしい」(堀口1995:44)なども同じ「が」格をとるが、文中で意味役割が異なる。「色が赤い」では、「色が」は主語位置を占めている(表13参照)。一方、「水がほしい」では、「ほしい」は情意形容詞であり、主語は感情の主体であ

る「私」か「彼」でなければならない。「水が」は主語と考えにくいいため、目的語位置を占めていると判断できる(表14参照)。このように、意味順ボックスの枠に語句を振り分ける活動は、学習者が文中の語句の意味役割を考え、助詞の用法を整理する契機となるであろう。

表 12 主題文の書き込み例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			田中さんが		この本は	書いた

表 13 主語の書き込み例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			色が			赤い

表 14 目的語の書き込み例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			(私は)		水が	ほしい

これまで述べたように、意味順ボックスの枠には「いつ (when)」、「どこ (where)」、「だれが (who)」、「だれ・なに (who(m)/what)」、「する(です)(does(is))」の5つの枠しか設けられなかったが、オプションとして「どのように(して)(how)」と「なぜ(why)」を設置することもできる(田地野2011)。田地野(2011:59)によると、「どのように(して)(how)」の枠には、動作をするときの「ありよう:状態」や「手段・道具」を表すことばを当てはめる。「なぜ(why)」の枠には「目的」や「原因」を入れる。以下の例文を用いて意味順の枠に当てはめると、表15のようになる。

- (10) 今日は取引先との約束があり、先方のオフィスへ出向きました。車で行ったのですが、雨がひどく降っていたので、注意深く運転しました。(田地野2011:60)

表 15 意味順ボックスにおけるオプションの枠 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	どのように(して)	する(です)	なぜ
	今日は		(私は)	取引先との				
			約束が				あり	
		先方のオフィスへ					出向きました	
			(私は)			車で	行ったのですが	
			雨が			ひどく	降った	ので
(ので)			(私は)			注意深く	運転しました	

なお、日本語では原因・理由を表すための表現は例(11)a.-g.に示すようにさまざまある。接続助詞「から」、「ので」、「ため」のほか、「て」形接続と格助詞「で」で表すこともできる。

- (11) a. 体調が悪いから早退した。  
b. 体調が悪いので早退した。



- c. 体調が悪いため早退した。
- d. 体調が悪くて早退した。
- e. 体調不良のため早退した。
- f. 体調不良から早退した。
- g. 体調不良で早退した

(杉浦2013:23)

「なぜ」の枠を設けない場合は、接続助詞は英語と同じように「玉手箱」の中に書き込んでもいいだろう。また、「て」形接続構文、または格助詞「で」で原因・理由を表す複文の場合は、「する(です)」の枠に振り分けてもいい。

表 15-1 意味順ボックスの「なぜ」枠の記入例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			体が			悪い/
から/ので/ため						早退した

表 15-2 意味順ボックスの「なぜ」枠の記入例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
			体が			悪くて
						早退した

表 15-3 意味順ボックスの「なぜ」枠の記入例 (筆者作成)

玉手箱	いつ	どこ	だれが	だれ	なに	する(です)
						体調不良の/体調不良で
ため/から						早退した

以上、日本語文に意味順ボックスを応用する際の記入方法についていくつかの例を提示した。日本語の場合は、「象は鼻が長い」のような二重主語構文や「田中さんが大学で山田さんに会ったのは、先週です」のような強調構文などがあるため、今後の課題としてこのような構文の記入方法を考える必要がある。文法には例外があり、また、どんな規則にもそれに反する例外がある。この前提を踏まえ、田地野・金丸(2021:22)は、意味順は緩やかなシステムであり、「認知言語学で扱われているプロトタイプのような考え方の方が近い」とし、さらに、教育環境や学習段階などに応じて柔軟性を持って対応をすることが重要だと言及している。

#### 4. まとめ

JFスタンダードと日本語教育の参照枠においてはC1とC2レベルへ上がると、熟達した学習者が構造的にも言語的にも複雑な文章を読み、理解できることが要求されている。構文解析力を身に着けるには、予備的な教育として初級・中級レベルの段階からそのスキルを培う必要がある。本稿では、その日本語文の構文解析力を育むため、英語教育で文構造の

指導に利用された「意味順」というアプローチ及びその指導例を日本語読解指導に応用することを提案した。意味順のアプローチを日本語に応用する場合は英語の語順から日本語の基本語順へと並べ替える必要があり、「いつ、どこで、だれが、なにを、どうした」とする。意味順の指導により、日本語文の表面構造上における主語など省略された要素が可視化され、内容理解の促進が期待できる。そのみならず、それぞれの文の構成要素が文中で担う役割を把握させることも期待できるだろう。とはいえ、現段階では本稿で提示した意味順アプローチの指導例は一考察、あるいは一提案に過ぎず、その指導の効果はまだ十分に検討できていない。さらに、日本語教育における意味順学習・指導についての先行研究がないため、今後は意味順アプローチを活用して日本語の読解授業を実践する予定である。

セーンウライ・ティティソーン

(せーんうらい・ていていそーん、SAENG-URAI Thitisorñ)

東京外国語大学大学院総合国際学研究所博士後期課程

## 参考文献

- 1) Pinker, S. (2013). *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure (New Edition)*, MIT Press.
- 2) 庵 功雄(2020)。「は」と「が」の使い分けを学習者に伝えるための試み:「主語」に基づくアプローチ 言語文化, 57, 25-41.
- 3) 石黒 圭(2012). 読解とその教え方を考える 国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要, 9, 1-18.
- 4) 石黒 圭(2014). 特集1 書けない人ほどあなどるもの—文章の基本のき— 公募ガイド3月号2月8日, 15-25.
- 5) 恵谷 容子(2002). 説明文と随筆の文章における主語の省略 早稲田大学日本語教育研究, 1, 101-115.
- 6) 大橋 典晶・竹野 純一郎・松浦 加寿子(2020). Google翻訳を用いた語順と五文型に着目した日英翻訳指導 中国学園紀要, 19, 181-186.
- 7) 杉浦 滋子(2013). 日本語の理由表現・理由疑問表現 言語と文明, 11, 13-28.
- 8) 田地野 彰(2011). 意味順英語学習法 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 9) 田地野 彰・金丸 敏幸(2021). 第1章「意味順」の意義と活用—英文法の整理と英語指導の体系化 田地野 彰(編) 明日の授業に活かす「意味順」英語指導—理論的背景と授業実践— (pp.3-37) ひつじ書房
- 10) 田地野 彰(監修) 佐々木 啓成・フランチェスコ ボルスタッド(2023). 改訂版「意味順」式で中学英語をやり直す本 Kadokawa.
- 11) 田中 伊式・李 在鎬(2018). 「やさしい日本語ニュース」の難易度に関する学習者調査 2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 468-473.

- 12) 中島 晶子(2020). 第2章 非漢字系初級学習者の読解困難点 野田 尚史(編) 日本語教育学研究8 日本語学習者の読解過程 (pp.27-45) ココ出版
- 13) 野田 尚史・桑原 陽子・フォード丹羽 順子・藤原 未雪(2013). 日本語学習者の読解過程—教師が考えているのとは違う学習者の実態— 第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム AJEフォーラム(スペイン, マドリード・コンプルテンセ大学), 38.
- 14) 原沢 伊都夫(2012). 日本人のための日本語文法入門 講談社現代新書
- 15) 村上 裕美(2021). 第10章「意味順」を用いた読解指導 田地野 彰(編) 明日の授業に活かす「意味順」英語指導—理論的背景と授業実践—(pp.241-261) ひつじ書房
- 16) 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—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.
- 17) 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.
- 18) 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:神田外国語大学紀要, 22, 45-64.
- 19) セーンウライ ティティソーン(2023a). 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, 東京外国語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.
- 20) セーンウライ ティティソーン(2023b). 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— *Thammasat Journal of Japanese Studies*, 40(2), 1-18.
- 21) フォード丹羽 順子(2018). 日本語学習者の読解における主語の特定—中級学習者と上級学習者の比較 佐賀大学全学教育機構紀要, 6,101-116.
- 22) 堀口 和吉(1995). 対象語廃止論 山邊道:国文学研究誌,39, 44-57.
- 23) 呂 晶(2014). 日本語広告表現の語用論的機能に関する—考察:述語が現れない文を中心に— 日本語文化研究, 3, 421-431.
- 24) 宮島 敦子(2019). 日本語とスペイン語の会話文における目的語の省略 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集, 45, 143-154.
- 25) 渡邊 芙裕美(2011). 日本語学習者の読解—中上級者のワーキングメモリ容量— 日本語教育方法研究会誌, 18(2), 38-39.
- 26) 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 Retrieved July 7,2023 from [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)