

## 令和六年度 国 語

## 問 題 冊 子

## 注 意 事 項

- 一 監督者の指示があるまで、問題冊子を開かないこと。
- 二 問題冊子は、14ページに組んである。落丁、乱丁及び印刷不鮮明なものがあれば、すぐに申し出ること。
- 三 全ての解答用紙に必ず本学の受験番号、氏名を記入すること。各解答用紙に受験番号欄と氏名欄がそれぞれ1箇所ある。
- 四 解答は、解答用紙の指定された解答欄に記入すること。異なる解答用紙・解答欄に記入されたものは採点されない。
- 五 記入した解答用紙は、裏返して机の上に置くこと。
- 六 解答用紙の※欄は記入しないこと。
- 七 試験終了後、問題冊子は持ち帰ること。

— 1 —  
次の文章を読んで、後の問いに答えなさい。

### 周辺化される子どもたち

「ニューカマー」と呼ばれる子どもたちを追い続けて二〇年以上が過ぎた。日本に中長期に滞在する外国籍の親に伴って来日した子どもたち、あるいは、日本で生まれた子どもたち。当時「子ども」として出会ったかれらは、今や二〇代後半から三〇代後半となり、日本社会の立派な担い手となっている。かれらの仕事は様々で、経済的にゆとりがある者もいればそうでない者もいる。中には、次世代の子育てのまっただ中という者たちもいる。

二〇二二年七月、かれらを「移民第二世代」という対象として捉え『日本社会の移民第二世代——エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(明石書店)を刊行した。六名の研究者による共同研究で、アイデンティティ、学校経験、ジェンダー、トランスナショナルリズムという四つの観点で、エスニシティ間比較を行った。研究成果の詳細はそちらをご覧ください。ここでは出版後の印象的なエピソードから始めたい。

一つは、調査対象者であった女性に刊行の報告をかね書籍を渡したところ、「私のアイデンティティは何であると分析されているのか」という質問を受けたことである。その主旨は「自分はひとつの分類におさまりきらないのではないか」ということにあった。その後も彼女と断続的なやりとりが続いている。もう一つは、調査対象者ではなかった外国ルーツの女性の訪問を受け、「本を読みました。私のアイデンティティは揺れていると思うが、なぜ揺れているのか、それが知りたい」との質問を受けた。彼女ともその後もやりとりが続いている。

この二つの出会いを通して知り得たことはたくさんあるが、本稿の後の議論と結びつけると、二人がともに「私たちって、移民第二世代なんですよ。そうなんだって思って、<sup>A</sup>とても納得しました」と語っていたのは、とても興味深い。なぜなら、「移民第二世代」という研究者からの名指しによって、初めて自らの経験を語る糸口を見つけたとでもいう感じが感じられたからである。

「移民第二世代」という言葉は、多くの移民を受け入れてきた国では属性を示すカテゴリーとして当たり前に使われているが、日本では一般的ではない。

「a」、よく知られていることではあるが、日本政府は戦後一貫して「移民政策はとらない」つまり、外国人の単純労働者は受け入れない」という方針を今日に至るまで堅持してきているからである。

にもかかわらず実際には、一九八〇年代後半から長期滞在する外国人は様々な経緯で増えてきている。このねじれの中で、親の移動に伴い日本で教育を受けることになった子どもたちや、外国生まれの親をもつ日本生まれの子どもたちは、「受け入れる方針はないけれど存在している」状況のもとで周辺化され、それゆえ、かれらの経験は見えにくくされ、その多くは無視されてきたのである。

「見えにくくされ無視される」というこの状況を、「存在している」こととして知らしめるのは決して容易ではない。なぜならば、「見えにくくされている」のだから「ある」とすることは難しいし、「無視されている」のだから「いる」とすることは難しいのである。

こうした状況のもとにあった(ある)かれらのアイデンティティはひどく揺れ、自らの存在を強く否定したり、時にはそれが他者を抑圧することになったりと、「見えにくくされ無視される」構造の中で、「いる」ことさえも許されないかのよう<sup>に</sup>に苦しみ、そんなはずはないともがいている。

かれらのそばで研究活動が続けて二十数年になるものの、そばにいて何ができたのかと問われれば心許ないところ<sup>に</sup>だけではあるが、それでも、かれらのおかれた状況を明らかにすることを通して、日本のマジョリティ側が問い直すべき学校教育の視点をとらえてみたい。

### 外国ルーツの子どもがおかれる環境

日本の学校教育は、そもそも外国ルーツの子どもたちの環境を想定して設計されていない。その一つは、「複数言語環境」のもとでかれらが生活しているという側面である。具体的には、学校で使われる言語は日本語であり、家庭で使われる言語は親

の第一言語で、異なる言語を使いわけながら、それぞれの生活空間で過ごしている。さらに、両親が国際結婚である場合には、家庭で使われる言語が一つとは限らず、二つの言語が混じりあった生活空間の中におかれる場合もある。あるいは、親世代がそもそも複数言語を混ぜて使用(ミキシング)している場合(例えば、フィリピン出身の親は、公用語であるフィリピン語と英語を様々に組み合わせ使用する等)もあり、家庭で使われる言語は必ずしも親の言語と日本語の二つに限られるわけでもない。

b、日本の学校教育は、家庭での言語が日本語ではない子どもたちを想定したカリキュラムにはなっていないし、児童生徒指導に関わる配慮もそのような子どもを想定してはいない。日本の学校が想定しているのは、日本語によるモノリンガルな生活環境であり、<sup>ひんがえ</sup>翻れば、それが日本の学校教育にアクセスするための前提条件になっているかのようである。

もう一つは、かれらが「複数文化環境」のもとで生活しているという側面である。これは、先の「複数言語環境」と関連しているものの相対的に独立した環境ととらえる必要がある。なぜならば、外国ルーツの子どもたちのなかで日本生まれの子どもの多くは、幼少期から日本語に触れているから、日本語を話したり聞いたりする技能は身につけている。いわゆる「社会生活言語」が使えるために、教科の学習を除けば、日本の学校に適應しているように見えるのである。しかしながら、かれらの家庭生活は、親世代が獲得している文化を背景として整えられており、日本の学校生活の「当たり前」は、かれらの「当たり前」とはズレている。このズレに伴う違和感を、外国ルーツの子どもは日常的に感じているわけだが、それを掬い上げるまなざしを日本の学校教育はほとんど持ち合わせてはいない。

移民第二世代は、多くの場合、かれらがおかれる「複数言語環境」「複数文化環境」に対する理解や配慮をされないまま、学校生活を送り大人になつていく。その結果、かれらの多くは何らかの生きづらさを感じているし、先に紹介した「アイデンティティの揺れ」も、そうした生きづらさの典型である。しかし、それはかれらの責任ではない。それは日本社会や学校教育が多様性を包摂するように設計されていないからである。もう少し具体的にみていこう。

「複数言語環境」に対する無理解の帰結

現在、日本の学校教育の評価として、「学力テスト」の結果が大きな指標となつていふことには異論がないだろう。問題は、ここで測られる「学力」は日本語使用を前提とし、さらに「記述式でなければ学力は十分に判定できない」という理解にもとづき、漢字表記を用い、手書きで、何も参照せず再現できることが重要視されているという点だ。こうして測られる「学力」は、子どもたちの能力を一元的な尺度で序列化し、選抜・選別・格づけを行っている。

c、近年新たに重要性を増してきている知的側面以外の「生きる力」や「人間力」といった能力も、決して多様な価値を提示するものにはなつておらず、両方の能力をバランスよく持つのが好ましいとする一元的尺度を提示する結果となつていふ。日本の学校教育のこうした側面を、本田由紀は「垂直的序列化」と呼んでいる（『教育は何を評価してきたのか』岩波新書、二〇二〇年）。

ここであらためて確認したいのは、こうした能力観が日本語のモノリンガルな生活環境を前提としていふことである。言い換えれば、学力を測定する際に準備されているのは日本語のみであるから、そもそも日本語が使えない者の学力を測ることはできないのである。キョクタン<sup>①</sup>な言い方をすれば、「日本語ができなければ能力が低い」とみなされるのである。

d、「日本語が使えなくても能力が高いことはある」という理解はあるだろう。しかし、「では、その能力はどのよう測るのか」と問われれば、それへの十分な回答を日本社会は持ち合わせてはいない。その結果「日本に住んでいるんだから、日本語が使えないとね……」という日本語使用を前提とした能力理解へと戻つていくのである。

こうした環境の中で、複数言語環境下におかれる外国ルーツの子どもたちの能力は、過小に評価される可能性が極めて高い。例えば、二〇一九年八月三十一日に毎日新聞が報じた「特別支援学級在籍率 外国籍児童生徒は通常の二倍 日本語でぎず知的障害と判断か」は、その象徴的な例である。この頃から外国ルーツの子どもたちの特別支援学級の在籍率の高さは注視されるようになったものの、具体的な制度改編がおきていくわけではない。

そもそも複数言語環境下で育つ子どもは、モノリンガル環境下で育つ場合と比較して、それぞれの言語獲得に時間がかかるのが当然であり、それゆえにモノリンガル環境を前提とした学力測定による能力評価は、外国ルーツの子どもの能力を低く見積もることになっている。結果として、高校進学率も六四％にとどまっております(二〇一八年度、日本学術会議地域研究委員会 多文化共生分科会推計)、高等教育へのアクセスがセバ<sup>②</sup>められているのである。そのことが、その先の労働状況や社会的地位において、著しい不利益をもたらすのは明らかである。

### 「複数文化環境」に対する無理解の帰結

加えて外国ルーツの子どもたちは、学校での「当たり前」と家庭での「当たり前」が異なっており、そこから生じる様々なトラブルや葛藤に日々直面している。

「粘土箱」を「弁当箱」と聞き間違えて、翌日親に作ってもらった弁当を持って行き、クラスのみんなに笑われたこと、親に渡しても読めない日本語のお便りの処理に困り、帰りに教室のごみ箱に捨てて帰ること(それが見つかって先生に叱られるが、親が読めないことを訴えても、対応してくれるわけではないこと)、クラス替えて一組から二組に変わったことを親に話したら突然たたかれたこと(後に、クラス順が成績順と親は思っていて成績が下がったと勘違いしているとわかったが、それを伝えても「言い訳だろ!」と取り合ってもらえなかったこと)などなど、挙げればきりが無いほどで、かれらの日常はトラブルや葛藤であふれている。

このようなトラブルや葛藤は、異文化接触の場では当然起こることである。そして、異文化経験という文脈では、こうしたトラブルや葛藤は好意的に受けとめられるもので、それによって私たちは文化の多様性を知ることになる。しかしながら、日本の学校は、先にも述べた「垂直的序列化」の状況にあるため、上位の順位を効率よく獲得することが常に求められている。つまり、「垂直的序列化」という文脈では、トラブルや葛藤は避けるべき(避けられるべき)要素なのである。こうした状況に追い込まれた外国ルーツの子どもたちは、徐々に、自らのルーツを否定的に捉えるようになっていく。「外国人でなければ……」「日本人になりたい」などなどである。

この「自らのルーツを否定し、日本(日本人)をリスペクトする」という外国ルーツの子どもの意識は、学校教育では好意的に受け取られる。かれらは日本の学校に適應しようとして頑張るからである。しかしながら、頑張ったからといって、トラブルや葛藤がなくなるわけではないから、実際にはこれらを見えにくくする態度を身につけていくのである。

外国ルーツの子どもの学習指導にかかわったことがあれば、かれらの「わかったふり」という態度に触れることがよくあり、それがかれらの学びの妨げになっていると感じたことのある者は多くいることだろう。実は、かれらの「わかったふり」という態度は、日本の学校の「垂直的序列化」状況において、かれらを低位に位置づけつつ、その状況を維持するものになっているのである。

他方、「自らのルーツを否定し、日本(日本人)をリスペクトする」という意識は、家庭での親子関係をいつそう複雑な関係に導くことになる。なぜならば、「外国人でなければ……」という仮定は、親世代の否定であるから、それが親世代への抵抗や反発となり、家庭での親子のトラブルや葛藤を大きくする。難関大学への進学を手にした先で奨学金申請をしなければならなくなった時、その書類を「読めない」と訴えた親に対し、「おまえ、親だろう」と怒鳴った、そのことが今も自分を苦しめるという「移民第二世代」の経験は、親世代への抵抗や反発を超えた複雑さを感じさせる。

親もつらい。子もつらい。しかし、このつらさは親子で共有できるものではなく、このつらさによって親子は隔てられているのである。ましてや、母国を離れ親世代の頑張りの結果として今の生活があることを理解する「移民第二世代」の場合には、「外国人でなければ……」という形で親世代を否定することは、なかなか選択できる態度ではない。

「わかったふり」をして一時的にはトラブルや葛藤をなかつたことにできたとしても、すぐにまたそれらはあふれ出てくるのである。そうした時にかれらの導き出す結論は「うまくやれない自分が悪い」である。かれらの自己肯定感の低さは、こうした経験の蓄積で生み出されている。

外国ルーツの子どもが「頑張っても頑張ってもうまくいかない」と感じるのは、「多文化環境」から必然的に導かれるトラブルや葛藤に、社会的なケアがなく、個人として対応することを求められているからである。

## 外国ルーツの子どもの支援―異なる二つの方向

もちろん、こうした外国ルーツの子どもたちのおかれた状況に対して、日本社会のすべてのものが完全なる無視を決め込んできたわけではない。特に、戦後直後から始まる在日朝鮮人に対する「制度的排除」（日本国籍があることを前提とする教育を受ける権利の保障）に対しては、日本国籍のある子どもたちと同等の権利保障を求める社会運動という形で展開し、当事者である在日朝鮮人だけでなく、それを支援する日本人も参画している。その結果、在日外国人の教育を受ける権利の保障の根柢は、一九九四年に批准された子どもの権利条約に求めることができるまでになっている（とはいえ、国内法の整備の見通しは全く立ってはいない現状ではあるが）。

このように改善がみえるとはいえ、依然として「制度的排除」が続く日本社会で、外国ルーツの子どもたちは日本社会で教育を受けて大人になっていつている。かれらは、先に述べたように「わかつているふり」をしながらも、それでもあふれ出てくるトラブルや葛藤に様々に対処しながら、その責任は自らにあると決め込んで生き抜いてきている。こうしたかれらに対して向けられる支援は、方向性の全く異なる二つの立場がある。

一つは、先にも述べた「垂直的序列化」の日本の学校教育の構造は変わらないことを前提とし、この序列の低位に位置しないように、外国ルーツの子どもたちに「学力」をつけさせようという支援である。

この立場の場合、かれらが「複数言語環境」のもとにあることはハンディであると理解され、「日本で生活するのだから、日本語ができるようになることが最も大事」となる。だから、支援の形は「まずは漢字」「家でも日本語」となるのである。

こうした支援においては、日本の学校教育で測られる能力が日本語モノリンガルを前提としていることが疑われることはない。しかしながら、こうした支援が、かれらの自己肯定感を高めることにはならないことは先にみたとおりである。そして管見のかぎり、外国ルーツの子ども支援の大多数はこちらである。

他方、それとは全く異なる、かれらの生活が「複数言語環境」のもとにあることを最大限に活かそうとする支援も存在している。



それは、子どもが「話す」こと「語る」ことを大切に、その聞き手となる支援者を多く配置する場づくりである。そこで繰り広げられるのは、外国ルーツの子どもも支援者も何かを媒介に「対話」することであり、こうした中で子どもたちは日本語の語彙を獲得していく。言いたいことがあるがそれにふさわしい言葉がみつからずモゴモゴしている子どもに対し、いろいろな言葉を繰り出しながら、子どもの納得の表情を引き出す「対話」の関係は、学びを実感させる一コマである。

一方、こうした支援において家での言語として奨励されるのは、親の第一言語(母語)である。子育ての際には、親自身が最も使いやすい言葉を使うのが自然だし、親子の情緒的な関係も、言葉に感情が伴う母語のほうが適している。それは、親世代から子世代に相続される言語的資源でもあり、日本の学校では評価されずとも、かれらのその後の生活の中で有効な資源となるかもしれない。

このような「複数言語環境」の維持を奨励する支援は、必然的に「複数文化環境」の維持へとつながっていく。それは、常に生じるトラブルや葛藤と向き合い、「対話」の形をとって交渉して乗り越えていくという営みだからである。言い換えれば、生じるトラブルや葛藤への対処は、異なる価値観をもつ者どうしが向き合い、話し合い、お互いにとって悪くない未来を作り出す交渉ということになる。

もちろん、それは効率がよいものではないかもしれない。しかし、こうした支援のもとにあつた者たちの自己肯定感は必ずしも低くないし、こうした支援があれば移民二世代が感じる「アイデンティティの揺れ」も、自らの存在を脅かすほどに感じられることもないのではないかと思う。

(清水睦美『移民二世代』が学校で直面してきたこと 多様性を包摂する教育への視点『世界』二〇二三年四月号 岩波書店 一部改変あり)

問一 波線部①～②のカタカナの漢字を書きなさい。また、波線部③～⑤の漢字の読みをカタカナで書きなさい。

問二 空欄 a～d に入るもつともふさわしい言葉を次の 1～5 から選びなさい(ただし、それぞれ一度しか使えない)。

- 1 もちろん
- 2 しかしながら
- 3 つまり
- 4 なぜならば
- 5 加えて

問三 傍線部 A「とても納得しました」とあるが、二人の女性が「移民第二世代」というカテゴリーを知る前と知った後では、どのような変化があったのか。説明しなさい。

問四 傍線部 B「ねじれ」とあるが、何と何がねじれているのか。説明しなさい。

問五 傍線部 C「日本語によるモノリンガルな生活環境」と対照的な生活空間を、本文から具体的に一つ挙げなさい。

問六 傍線部 D「象徴的な例」について、以下の問いに答えなさい。

- (1) 外国籍児童生徒の特別支援学級への在籍率が通常より高いことは、何を象徴しているのか。説明しなさい。
- (2) また、なぜ(1)のような事態が起きるのか。説明しなさい。

問七 傍線部 E「このつらさは親子で共有できるものではなく、このつらさによって親子は隔てられているのである」とあるが、外国ルーツの子ども世代はなぜつらさを親と共有できないのか。説明しなさい。

問八 傍線部F「悪くない未来」とあるが、筆者はトラブルや葛藤を必ずしも解消すべきものとはとらえていない。それはなぜか。説明しなさい。

二 一の文章は、『うつほ物語』「俊蔭」の巻の一部であり、俊蔭の娘が住む屋敷での出来事が語られた箇所である。俊蔭は学才に優れ、遣唐使船に乗って渡唐するなどしたが、娘が十五歳の時、他界する。俊蔭の娘は、容貌が際立って美しく、心づかいも行き届いていたが、父・俊蔭のみならず母や乳母とも死別しており、貧窮のうちに寂しく暮らしていた。この内容に続く次の文章を讀んで、後の問いに答えなさい。

かくて、八月中の十日ばかりに、時の太政大臣、御願ありて、賀茂に詣でたまひけるを、舞人、陪従（注1）、例の作法なれば、いとかめしうて、この俊蔭の家の前より詣でたまふ。舞人、陪従、いかめしう、御前数知らず過ぎたまふを見ると、毀こぼれたる部しほみのもとに立ち寄りて見るに、遊あそび人、御車など過ぎて、立ち遅れて、これも前追まきひて、年二十ばかりの男、また十五歳（注2）ばかりにて、玉光り輝くうなるの、御馬添多くて渡りたまふ。うなるはこの大臣殿の御四郎にあたりたまふ。父大臣、限りなかなしうしたまひて、片時御目放ちたまはぬ御子なりけり。若小君となむ聞こえける。

この家の垣（注3）ほより、いとめでたく色清らなる尾花、折れ返り招く。前（注4）に立ちたまへる人、「あやしく招くところかな」とて、吹く風の招くなるべし花すすきわが呼ぶ人の袖と見つるは

とて渡りたまふ。若小君、

見る人の招くなるらむ花すすきわが袖ぞとはいはぬものから

とて、立ち寄りたまひて折りたまふに、この女の見ゆ。あやしくめでたき人かな。心細げなるすまぬするかな、と見たまふに、うち歩み入るうしろで（注7）こともなし。若小君、あはれと見たまへど、ひとり行く道にしあらねば、強（注8）ひて過ぎたまひぬ。

かくて、御社（注8）にまでつきたまひて、神樂奉りたまふに、若小君、昼見えつる人、何ならむ。いかで見むと思して、暗く帰りたまふに、人に立ちおかれて、みな人渡りはてぬるに、若小君、家の秋の空静かなるに、見めぐりて見たまへば、野（注9）やぶのごとおそろしげなるものから、心（注10）ありし人の急いそぐことなくて、心に入れて造りしところなれば、木立よりはじめて水の流れたるさま、草木の姿など、をかしく見どころあり。蓬よもぎ、葎むくろの中より、秋の花はつかに咲き出でて、池広きに月おもしろく映れり。

おそろしきこと覚えず、おもしろきところを分け入りて見たまふ。秋風、河原風まじりてはやく、草むらに虫の声乱れて聞こゆ。月隈Bなうあはれなり。人の声聞こえず。かかるところに住むらむ人を思ひやりて、独りCことに、

虫だにもあまた声せぬ浅茅生あさぢふにひとり住むらむ人をこそ思へ

とて、深き草を分け入りたまひて、屋のもとに立ち寄りたまへれど、人も見えず。ただすすきのみいとおもしろくて招く。隈なう見ゆれば、なほ近く寄りたまふ。

東面の格子一間あげて、琴をみそかに弾く人あり。立ち寄りたまへば入りぬ。(注11)「あかなくにまだきも月の」などのたまひて、簀子すのこのはしにゐるたまひて、「かかる住居したまふはたれぞ。名のりしたまへ」などのたまへど、答へXもせず。内暗なれば、入りにし方も見えず。月やうやう入りて、

④ 立ち寄るとみるみる月の入りぬれば影を頼みし人ぞわびしき

また、

入りぬれば影も残らぬ山の端に宿まどはして嘆く旅人

などのたまひて、かの人の入りにし方に入れば、塗籠ぬりごゑあり。そこにゐて、ものたまへど、Yをさをさ答へもせず。若小君、「あなおそろし。音したまへ」とのたまふ。「おぼろけにてはかく参り来なむや」などのたまへば、けはひなつかしう、童にもあれば、少しあなづらはしくや覚えけむ、

⑤ かげろふのあるかなきかにはのめきてあるはありとも思はざらなむ

とほのかにいふ声、いみじうをかしう聞こゆ。いとど思ひまさりて、「まことは、Cかくてあはれなる住まひ、などてしたまふぞ。たが御族にかものしたまふ」とのたまへば、女、「いさや、何にかは聞こえさせむ。かうあさましき住まひしはべれど、立ち寄り訪ふべき人もなきに、(注12)あやしく覚えずなむ」と聞こゆ。君、「疎きよりとしもいふなれば、おぼつかなきこそ頼もしかなれ。いとあはれに見えたまへれば、えまかり過ぎざりつるを、思ふもしるくなむ。親ものしたまはざなれば、いかに心細く思さるらむ。たれと聞こえし」などのたまふ。答へ、「たれと人に知られざりし人なれば、聞こえさすともえ知りたまはじ」と

て、前なる琴をいとほのかにかき鳴らしてゐたれば、この君、いとあやしくめでたしと聞きゐたまへり。夜ひと夜ものがたりしたまひて、いかがありけむ、そこにとどまりたまひぬ。

〔うつほ物語〕「俊蔭」 一部改変あり

(注1) 年二十ばかりの男——太政大臣の子息・忠雅。次に登場する若小君・兼雅の兄。

(注2) 十五歳ばかりにて、玉光り輝くうなる——若小君・兼雅のこと。「うなる」とは子供の垂髪をうなじでまとめた形を意味し、若小君が元服前の少年であることを示している。

(注3) 御馬添——馬に乗つて貴人に付き従う従者。

(注4) この大臣殿の御四郎——太政大臣の四男。

(注5) 前に立ちたまへる人——若小君の兄にあたる忠雅。

(注6) この女——俊蔭の娘。

(注7) こともなし——感じがよい。優れている。

(注8) 御社——賀茂神社。

(注9) 野やぶ——野にあるやぶ。なお、やぶとは、草木などが手入れもされず乱雑に生い茂っている所のこと。

(注10) 心ありし人——俊蔭

(注11) あかなくにまだきも月の——「飽かなくにまだきも月の隠るるか山の端逃げて入れずもあらなむ」〔古今和歌集〕・在原業平をふまえたもの。

(注12) あやしく覚えすなむ——思いもよらないことではございます。

問一 二重傍線部A、Cを現代語に訳しなさい。

問二 傍線部①「いとめでたく色清らなる尾花、折れ返り招く」という自然描写は、本文の展開においてどのような効果があるか。現代語で説明しなさい。

問三 傍線部②「強ひて過ぎたまひぬ」について、この行動に込められた「若小君」の葛藤はどのようなものであったか。現代語で説明しなさい。

問四 傍線部③「心ありし人の急ぐことなくて、心に入れて造りしところなれば」は、「俊蔭の娘」の住む屋敷の作庭に関わる過去の事情である。書き手が、この箇所でも過去の事情を挿入した意図は何か。現代語で説明しなさい。

問五 傍線部④「立ち寄るとみるみる月の入りぬれば影を頼みし人ぞわびしき」について、次の問いに答えなさい。

- (1) 「月」は、だれの、どのような様子をたとえたものか。現代語で説明しなさい。
- (2) この歌に込められた詠み手の心情を現代語で説明しなさい。

問六 波線部X「答へもせず」・Y「をさをさ答へもせず」とあるように、当初返事をしなかった「俊蔭の娘」が、「若小君」に返歌をしている。「俊蔭の娘」がそのように行動した理由を現代語で説明しなさい。

問七 傍線部⑤「かげろふのあるかなきかにほのめきて」は、だれの、どのような様子を詠んだものか。本文の内容に沿って現代語で説明しなさい。