

# 日本語学習における中核文を用いた読解指導

## —第一言語学習と第二言語学習との接点を考える—

立川 和美

### 1. はじめに

留学生に求められる日本語の運用能力としては、読む・書く・話す・聞くの4つのバランスが重要であるが、特に大学レベルにおける読解力では、教科書（専門書）の内容を、早く正確に捉える力が要求される。大学の授業で指定される課題図書は、説明的文章という抽象的な論理展開を中心とするジャンルが圧倒的であり、留学生にとっては非常に分量も多いものである。そのため、大学レベルの第二言語学習としては、ある程度のスピードをもってポイントを押さえて読み進めていく方法を身につける、すなわち精読と速読との両方の力を育成する必要がある。

ところで、こうした言語能力は、留学生に限らず日本人の学生にとっても必要であることは言うまでもなく、第一言語としての日本語教育（＝国語教育）においても育成されるべきものである。この国語教育（第一言語学習・L1学習）と、第二言語（いわゆる外国語）としての日本語教育（第二言語学習・L2学習）については、「日本語」という同一の言語教育という共通点を持つてはいるが、従来、その差異性が強く意識され、両者の関係に関してはあまり議論されてこなかったのが実際である。

以上のような実態をふまえ、本稿では、国語教育（第一言語学習）と日本語教育（第二言語学習）との接点について考える。以下、まず両者の特性について国内及び欧米での先行研究をもとに理論的に概観し、続いて両学習の接点を検証するための具体的な方策として、拙稿（2001）で試みた国語教育（第一言語学習）における「中核文」という言語単位を用いた読解指導を、日本語教育（第二言語学習）へと応用する実践活動を行ってみたい。

## 2. 第一言語学習・第二言語学習が持つ特性について

### 2. 1. 日本と海外でのL1学習とL2学習に対する認識の差異

Smith (1994) では、欧米における第二言語習得に関する研究について、地球上の大部分が複数言語使用者である事実を発端として、バイリンガルへの過程に関する研究が行われてきたとしている。それによると、第二言語習得に関する研究は1960年頃から始められ、心理学や神経学、語用論、社会学などを重要視する応用言語学の立場に立った、言語の外側から内部へというアプローチがとられていたという。但しここでは、第二言語とは第一言語 (= 母語) 以外に学習した言語と大きく捉えられており、学習環境及び習得する言語の数については問われていない。以上から、欧米における言語習得の実情は、日本におけるそれとは必ずしも完全に一致するものではないということが理解される。

日本は単一民族国家であり、現在でも人口の大部分が複数言語使用者とは断定しにくい状況にある<sup>(1)</sup>。また第二言語に対する認識についても、日本語という単一言語によって社会が成立しているため、「第二言語」とはすなわち「外国語」であるという捉え方が一般的である。つまり、一つの国家の中で複数の言語が公用語とされているような諸外国の状況とは著しく開きがあるわけである。

日本において第二言語として最も広く認められている言語は英語であり、これは「外国語教育」の形で中学一年生 (12歳) から義務教育の中に導入されている。しかし、成人における習熟度には甚だしい差が見られ、能力的に日常生活や仕事で用いるまでに至る人は少なく、TOEFLなどの点数から見ても世界の中で決してトップレベルにあるとは言えないのが実情である。

外国人に対しての日本語教育が盛んになっている現在、こうした第一言語と第二言語の習得に対する欧米との大きなズレを踏まえ、各々が持つ長所や短所を考察して教授法などに生かす方向がとられるべきであろう。そこで本章では、先行研究に見られる両者に対する日本と欧米での認識の違いを具体的に捉え、整理していきたい。

まず、日本における第一言語学習に関する議論を取りあげてみたい。国語教育の領域では、日本語教育との比較といった研究は管見では見ることができず、第一言語・第二言語を意識的にとりあげた議論は、専ら日本語教育の分野で行われている。ここでは、日本語教育の創世記に活躍した長沼直兄による、外国語に比しての母語学習の特徴を取りあげる。(石田 1988)

#### 〈長沼による母語学習の特徴〉

- 1) 適応の盛んな好都合な時に行う
- 2) 繰り返しや実物との結合が可能

- 3) 使用環境との一致
- 4) 常に学習する状況下にある
- 5) 愛情を伴う
- 6) 他の言語体系がない
- 7) 常用される
- 8) 生活上不可欠
- 9) 習得・熟練の時間が長い
- 10) 言語能力と精神年齢の一致
- 11) 無意識
- 12) 自分の意思を抑制する習慣の形成以前に学習

これらの中で2), 3), 4), 6), 7), 8) は、実際の言語運用に関わる外的環境についての事象を指しており, 1), 9), 10), 12) は言語使用者の内的環境についての事象を示している。5) や11) は、この両環境から発生する精神的な要素を示していると考えられる。以上をまとめると、長沼のいう母語学習は次のような特性を持つといえることができる。

- ・年齢の上昇と共に長時間に渡って行われる。
- ・生活と非常に密着した形で行われる。
- ・単一言語の習得の形で行われる。

但し、繰り返しになるが、これは日本という特定の環境下での母語学習の特徴であり、欧米におけるのそれとは性質を異にするものである。

次に欧米における第一言語学習に関する議論をとりあげてみたい。Klein (1986) は、言語習得を

- ・ First Language Acquisition (FLA)
- ・ Second Language Acquisition
- ・ Re-acquisition

の3種に分割した上で、更にFirst Language Acquisition (FLA)を“Monolingual FLA”と“Bilingual FLA”とに区別している。まずここに、上記の日本での母語習得に関する概念との大きな相違が見られる。以下に、KleinがFLAの特徴として挙げている事項(①～⑥)を簡潔にまとめておきたい。

#### 〈KleinによるFLAの特徴〉

- ①第一言語習得は認知的・社会的な発達と密接に関係する。
- ②チョムスキーの唱えるLanguage Acquisition Deviceとの関連。

いかなる子供も生得的にすべての言語に適応し得る能力をもっており、このUniversal Grammar (UG) と呼ばれるLADの能力はL1学習に役立つ。但し、L2学

習に関しては、その開始時期などによってUGが有効である場合とそうでない場合とがあり、また、L2学習はL1学習よりも困難を伴うことが多いことなど、LADと、L1・L2学習に関しては更なる課題が残されている<sup>(2)</sup>。

- ③L1学習は、L2学習に比較して容易だとされるが、環境や学習期間の長さなどから考えると決してそうとは言い切れない。また、L2学習は思春期以前になされる方が、それ以後よりも効果的だということも断言できない。
- ④バイリンガルとは、並行して二つの言語を習得した者をさすが、それは、2つの言語を異なった環境（例：家と学校）で身につけた“coordinate bilingualism”と同一の環境で身につけた“compound bilingualism”とに分けられる。
- ⑤バイリンガルにおいて、どちらの言語が中心になるか（L1とL2の決定）は、片方の言語の理解にもう一方の言語の助けが影響していることによって決定されるが、結局はコミュニケーションの状況に応じて変化するという事実が認められる。
- ⑥バイリンガルの子供とそうでない子供と比較した場合、FLAの期間の長さに差はない。

ここまで、日本と欧米における第一言語習得についての議論を概観してきたが、両者の特性について、Klein (1986) における①～⑥の指摘をもとに、長沼との比較を行っておきたい。①は長沼が指摘していること全体をまとめた形になっており、両者は共通性を持っている。Kleinが「認知的・社会的」とする内容について、長沼ではより詳細に指摘している。その一方、日本国内の日本語教育の領域で長沼が活躍した時代（1940-50年）との関係もあり、②以後のバイリンガル等について長沼には言及がない。更に興味深いのは、Kleinの、L2学習にUGの有効性を部分的に認めたり（②）、L2学習がL1学習に対して困難を伴うといった一般的見解に疑義を抱いたり（③）している点である。一見して明らかのように、KleinはL1学習を常にL2学習との比較という視点から観察しているが、その差異性と共に共通性を探ろうとする姿勢を持っていることが分かる。

次に第二言語学習に関する日本と欧米との見解を比較していきたい。長沼の挙げる外国語学習（日本における第二言語学習）の特徴は、次の通りである。

#### 〈長沼による外国語学習（第二言語学習）の特徴〉

- イ) 環境を示しながら教えることは困難である。
- ロ) 一般的には母語体系完成後に開始する。
- ハ) かならずしも実生活では不要である。
- ニ) 使えなくても困らない。
- ホ) 習得の時間が限定される。
- ヘ) 精神年齢と言語能力との不一致が見られる。
- ト) 意識的に学習される。

チ) 恥ずかしさ, 自国の言葉と他国の言葉に対する態度, 自己防御の手段, 劣等感の心理的要素が育ってしまってから学習が開始される。

上の口), へ), チ) は学習者の内的環境に関与する事象であり, ホ) はこれらと深く関わっている。またイ), ハ), ニ) は日本を国内での学習という限定された要因によって発生する事象で, その結果, ト) という性質を必然的に伴うと考えられる。以上から, 外国語学習の特性については, 次のような要素にまとめられる。

- ・ 母語獲得後の限定された期間に行われる。
- ・ 実生活の環境とは一致していない言語として学習される。

この特性は, 「外国語学習」という理念が先行している点で, 現在広く捉えられているいわゆる「第二言語学習」の概念とは必ずしも一致はしないが, 日本における外国語教授法については, 第一言語習得との「違い」にのみ目が向けられており, その共通点に対しては無関心であるという点を確認しておきたい。第一言語も第二言語も言語習得という目標は共通であるにも関わらず, 日本では古くからその差異に注目が集中していた。しかし, 欧米では, Kleinの姿勢に見られたように, その共通性に注目していたことは極めて興味深い事実である。

もっとも, 日本で強調されていた差異性は, 欧米においても認識されている。例えばSmith (1994) は, L1とL2の習得に関する「常識的な違い」を次のように定義している。ここでは, 日本において注目されていた差異性を整理する上での参考に取りあげておきたい。

#### 〈SmithによるL1・L2習得の違い〉

- I) L1学習者は現在, その場で生じた事象といった世界を持つのに対し, L2学習者はより複雑な世界を所有する。
- II) L1学習者は誤りを恐れない。
- III) L1学習者はコミュニケーションといった動機づけを持つが, L2学習者の動機は別の点にある。
- IV) L1学習者は長い時間をかけて学ぶ
- V) L1学習者はふつうnative-speakerとなる
- VI) L1学習者は文法教育を普通受けないが, L2学習者はそうではない。

(Smith 1994 : 44)

SmithのいうVI) は, 文法教育という教授法に関連する項目であるが, その他は長沼の指摘した外国語学習の特徴とほぼ共通である。両者の指摘はほぼ5つの特性に収斂され, 以下のようにまとめられる。

特性	Smith	長沼
学習者の年齢	I・II	ロ・ヘ・チ
動機づけ・意識	III	ト
習得の時間	IV	ホ
生活との密着度	V	イ・ハ・ニ
教授法	VI	—————

この他, Klein (1994) の次の指摘は, 欧米における第二言語の在り方をよく示している。

A second language can be acquired in a variety of ways, at any age, for different purposes, and to varying degrees. Accordingly, we may distinguish different types of second language learning.

(Klein 1994 : 15)

この第二言語習得が多様なあり方で存在するという考え方は, 第二言語イコール外国語と捉える日本の長沼とは大きく異なるものである。

また, 第二言語習得の具体的な形態として, Kleinは言語学習をuntutored (= spontaneous) と tutored (= guided) とに分割し, 前者は毎日のコミュニケーションを通じた組織的・意識的な介入がないもの, 後者は教材(文法的, 日常生活に即す等, さまざまな形が認められる)が提示されるものとしている。そして後者(tutored)では, 教材やその提示の順序によって学習効果に大きな違いが生じるが, 必ずしも前者(tutored)の状態に近づける必要はなく, 学習者の条件や状況にあわせて様々なレパートリーが考えられ得ることも指摘している。

以上から明らかなように, 日本は単一言語国家という性質上, 第二言語学習イコール外国語学習という考え方から出発しているため, 習得体系の差異がまず注目され, そこから教授法の工夫がなされる傾向が強かった。しかし, バイリンガルや帰国子女の問題など第二言語習得の多様なありかたの実情を考えると, 今後は, 言語習得という観点から大きく問題を捉えた上で, 第一言語習得と第二言語習得との差異や第二言語習得自体の内部に見られる差異についても分析していくべきであろう。そうすることで, それらの相違点と共に, 多くの共通点が発見されるはずであり, 各々の事例に適した教授法を発見することが可能になるのではないだろうか。

## 2. 2. Creative Construction Theoryに指摘された第一言語習得と第二言語習得との関係

本節では, 第二言語習得理論におけるCreative Construction Theoryを中心に, 前節で取り上げた第一言語と第二言語の各々の習得に関する特性について, 心理的メカニズムの

観点から見ていきたい。

Creative Construction Theoryは、言語研究が学習者の内面に向けられ始めた1970年代の初めにLos Angelesで唱えられた説で、言語学習者は文を理解したり産出したりする際に、規則に従って、言語を徐々に組織化していき、この作業は生得的なものとして、無意識に行われるのだと考える立場をとる。そして、言語習得において重要なのは、“Target-oriented”であり、“Incremental”であるとする。この理論自体は様々な問題点を含んではいるものの、第一言語学習と深く関わりを持つ興味深く、Dulay, Burt, and Krashen (1982)では、以下のように説明されている。

Thus we use the term creative construction to refer to the subconscious process by which language learners gradually organize the language they hear, according to rules that they construct to generate sentences. The form of the rules is determined by mental mechanisms responsible for human language acquisition and use. These mechanisms appear to be innate. As the learner's language system develops, the learner's rules are gradually refined to incorporate more and more of the mature language system.

(Dulay, Burt & Krashen 1982)

またこの理論は、第二言語が第一言語とどのようにリンクするかを前提に展開されており、例えば「知識」については第二言語に比べて第一言語は“here and now”という限定の下に制限されることや、「間違いに対する恐れ」は第二言語のほうが大きく、「接触時間」については第一言語のほうが大きいといった整理も行われている。更に、第二言語の間違いは第一言語の規則にひきずられて生じるものであり、第二言語習得は第一言語習得と同じ過程をたどるとされる。

このCreative Construction Theoryを唱えたKrashenは、聴解系メソッド (Comprehension method) の一つであるNatural Approachという教授法を開発しているが、そこでは、言語の最も大切な機能はコミュニケーションにあると考えられ、この伝達能力向上を最優先事項とし、文法の正確さはその後ゆっくりと獲得されると考えられている<sup>(3)</sup>。

以下、第一言語学習との比較を通してKrashenが唱える第二言語学習理論を支える5つの仮説を紹介する。

a) The Acquisition/Learning Hypothesis (習得-学習仮説)

成人の外国語能力の発達には「習得」(無意識のうちに行われる、「直感」などはこれによって養われる)と「学習」(意識的に言語についての知識を得ること)とがあり、Krashenはクラスでは前者を効果的に伸ばすべきだとしている。

b) The Natural Order Hypothesis (「自然順序」の仮説)

習得する文法構造の順序はだれもおおむね同じであり、かつこれはL 1とL 2との間にもかなりの類似性がある。

c) The Monitor Hypothesis (モニター仮説)

これは、a)と深く関係するが、Krashenは、「学習」によって獲得された「文法規則」の知識は、時間的な余裕があること、関心が発話の正確さや形式面に焦点を向けられていること、言語規則の知識が充分であることの3点を満たした時のみモニターとして働くだけだとしている<sup>(4)</sup>。

d) The Input Hypothesis (インプット仮説)

学習者は現在のレベル*i*から*i*+1というやや高いレベルの言語をインプットされることで、それが用いられたコンテキストなどのnon-verbalな情報から*i*+1を理解し、習得していくというのが理想的だとする。L 1習得では、幼児言語(caretaker speech)、L 2習得では、foreigner talkなどがその代表である。

e) The Affective Filter Hypothesis (情意フィルター仮説)

学習者の「動機」、「自信」、「不安」という情緒的な度合いは、inputの流入に大きく関わり、これらの3点を情意フィルターと呼ぶ。

このCreative Constructionについては、そのアプローチの特色としてSmith (1994)が次の5点を挙げている。

- ・ L 1とL 2の習得過程は同一である。
- ・ L 2は予めプログラムされた順序で発達する。
- ・ Target formを獲得するまでにはいくつかの段階が存在する。
- ・ 習得は目標言語との無意識の接触による。
- ・ Inputにおいては、常に次の段階を含む。

4つめの「習得は目標言語との無意識の接触による」という指摘はKrashenの「習得-学習仮説」や「モニター仮説」に、また5つめの「inputにおいては、常に次の段階を含む」という指摘は「*i*+1の仮説(インプット仮説)」につながるものである。

さて、このCreative Construction Theoryを、前節で見たKleinの主張と比較してみると、より明確にL 1とL 2との共通性が注目されていることが理解される。すなわち、Kleinでは第二言語習得が持つ多様な形態の一部として第一言語習得との共通性が指摘されていたが、Creative Construction Theoryではそれらが全ての第二言語習得と共通していると考えられているのである。

しかし、バイリンガルにおいてL 1とL 2の区別が微妙である場合に、通常のL 1、L 2の習得メカニズムが心理的にどのような関係を持つのか、また学習過程が従来の研究に適應でき得るのかなどは依然として疑問である。また、SmithがCreative Construction Theoryの特徴として挙げた、L 2発達に見られるプログラム化、Target form



獲得までの段階の存在, Inputにおける次段階の関与などは, L1とL2がどのような言語の組合せになっても普遍的に定義づけが可能なのかなど, 第一言語と第二言語との関係には, 今後多くの課題が残されているといえる。

### 2. 3. 第一言語と第二言語の習得に関する認識と教授法について

以上, 第一言語と第二言語の習得に関する認識について, 日本語教育の視点, 欧米の視点, そしてCreative Construction Theoryでの指摘をもとに概観してきた。第二言語習得に関しては実に様々な形態が想定されるが, 現在の日本においては, 日本人に対しての英語教育や外国人に対しての日本語教育といったような第一言語習得後に意識的な学習という形で行われるケースが多いのが実態である。

ChomskyのLAD理論などと同様に, Creative Construction TheoryがL2習得に完全な形で適合するとは断定しにくい, 第一言語・第二言語が言語習得という共通の目的を持つことは常に念頭におくべき事項である。特に第二言語習得が意識的に行われるという点についてはこれからも様々な考察がなされるべきだといえよう。なぜなら, 第二言語習得は一定の目的意識をもって精神年齢の高い段階で学習が開始されることも多いため, 意識的に学習が進められていくことは確かだが, 無意識の学習という第一言語習得の手法をより積極的に取り入れることで学習効果が向上することも考えられるからである。その点で, 相互に応用の可能性を探ることは極めて重要であり, またそれは単に自然なnativeの環境づくりといったレベルにとどまらず, より心理学的なアプローチも含めた方策となるであろう。第二言語習得のタイプに応じて, 第一言語習得との共通点や相違点を分析することで, 学習者のニーズにあったきめの細かい指導法を見いだすことが可能となる。

以下では, こうした議論をふまえ, 第一言語学習での方法論を第二言語学習へと応用する具体的な試みについて考えてみたい。

## 3. 日本語教育における「中核文」を用いた読解指導

本章では, 拙稿(2001)で行った高等学校における国語教育の実践について, 日本語教育への応用を図ることとする。拙稿(2001)では, 論理的文章読解の過程の一部として, テクストのマクロ構造を認定する重要性を指摘し, その手段として「文段」や「中核文」といった単位について提案を行った。本稿では, 特に「中核文」という言語単位に焦点をあてて, 読解指導を行う。

### 3. 1. 読解における「中核文」の提案

日本語の文章作法においては, 段落やその内容を統括する「中心文」の設定に対する

認識が不明確であるため、日本語テキストの読解では、英語でいうトピックセンテンスとなる一文が存在しない場合が多い。そこで、読み手はそれにあたる内容を作成しながら読解を進める必要がある。そういった読解の一方策として、本稿では、日本語テキストに特有の「中核文」という言語単位を提案したい。これは、日本語テキストの中で文段構成の核となる一文だが、留学生が母語の文章理解や産出を行う上でも、何らかの形で無意識的に用いているはずの言語単位だと考えられる。そういった点でこれは第二言語学習への応用が可能であり、文章の中心的内容を把握し、その論理的な展開を追いながら読み進めていく力を養成する上で、有効なものと予測される。

よって「中核文」とは、日本語テキストにおいてトピックセンテンスに近い役割を果たす言語単位だといえるが、この規定に入る前に、これと密接な関係を持つ「文段」や「中心文」に関する先行研究をごく簡単に概観したい。

まず「文段」についてだが、塚原(1966)は文章の段落を大きく「修辭的段落(形式的段落)」と「論理的段落(実質的な文法論的概念)」とに分けており、後者が今日の「文段」の基礎となる単位と考える。その後、市川(1978)は、文章表現論における「段落」は一字下げによるいわゆる形式段落を指し、これは平面的で規範的立場に立つものであるとして、これに対しての文章論における「文段」という単位を考えた。これは複数の文集合によって成立する立体的な記述的立場に立つ単位だと考えられている。これとほぼ同じ頃、永野(1972)は、客観的な「文脈」に基づく「文章の段落」と、主観的な「脈絡」に基づく「書き手の段落」「筆者の段落」という単位を考えたが、ここでは客観的な一字下げの段落(文書の段落)の重要性が指摘されている。

次に、「中心文」・「トピックセンテンス」についてだが、市川(1978)は「中心文」について以下のように述べ、中心文のタイプには、「要約的中心文」と「結論的中心文」の二つを認めている。

段落における中心的内容(小主題)を端的に述べている文のことである。トピックセンテンスとも呼ばれる。中心文はどの段落にもあるとは限らないが、その反面一つの段落に二つ(以上)の中心文の含まれることもある。

(市川1978: 127)

また近年の研究である佐久間(1994)では、統括や接続を中心に「中心文」という単位を規定しているが、以下のように、常にテキストの中に特定の一文として存在する「中心文」の存在を認めている。

中心文は、段の内部にある他の文や連文を統括する機能を発揮して、一段を成立させると同時に、当該の段の文章展開機能を出現し、他の段の中心文との間により高次

元の新たな統括関係を形成し、より規模の大きい話題を表す連段のまとまりを成立させるという二重の役割を担っている。(佐久間1994:106)

一方、欧文のテキスト分析の領域では、McCarthy (1991) が、母語としての英語教育という視点から、Topic sentenceについて以下のような解説を行っている。

For instance, it has been observed that first sentences often tell us what the whole paragraph is *about*, a macro-level front placing of an element signalling the framework of the message. Such sentences are often called *topic sentences*, and are considered important for skills such as skim reading. It is often possible, just by reading the first sentence, to state what a paragraph is about (the paragraph theme), though it is not possible to state what the text is *saying* about its theme (the paragraph rheme).

McCarthy (1991 : 58)

更に、テキストのマクロ構造に関する研究で有名なvan Dijk (1977) は、TopicとParagraphとの関係について、次のように述べている。

First of all, in writing, we have rules for PARAGRAPH indentation which have a macro-structural nature: they mark sequences which somehow 'belong together', *ie.* which belong to the same topic. A new paragraph thus indicates (sub-) topic change.

Dijk (1977 : 152)

この他、本稿の「中核文」と深く関わるTopic Sentenceの定義として、Braddock (1974)の研究がある。ここでは、アウトライン作成の方法を利用して、次の4種類のTopic Sentenceを認めている。

1. Simple Topic Sentence (完全なる引用をもって作成される)
2. Delayed-Completion Topic Sentence (離れた部分を結合して作成される)
3. Assembled Topic Sentence (パラグラフ全体からまんべんなく引用される)
4. Inferred Topic Sentence (フレーズの引用ではなく、書き手の意図を推論して作成される)

以上から、欧文のテキスト分析においては、明確に確立されたパラグラフィティンクの作法を中心として、そのパラグラフ(文段)のテーマを示すトピックセンテンスが規定され、そこで提示されたトピックが変化することがパラグラフを改める契機となっ

ていることが分かる。またトピックセンテンスによって統括されたパラグラフが構造化することでテキストが成立しているという見方をすることもできるだろう。

ここで、本稿で考える「文段」と「中核文」について、その規定を行っておきたい。まず「文段」とは次のようなものと考える。

「文段」とは、文章構造を把握する上で重要な役割を果たすものであり、中核文のカバーする範囲が「文段」の範囲となる。この「文段」の範囲は、読み手と書き手が表現内容の分断点として、見解を共有する部分から決定される。

文段認定の過程は要約の作業と重なる部分もあるが、産出作業に関しては細かい規定を行わず、内容の把握に重点が置かれる点が要約とは大きく異なる。また文段の特徴としては、以下の二点を認める。

- ①この単位は中核文の認定を起点とするもので、形態・意味の両側面の指標によって客観的に成立する。
- ②文段は基本的に筆者の記述を手がかりとして読者によって設定される単位と考える。

次に、「中核文」については次のような性格を持つ言語単位と考える。

「中核文」とは、文段を統括する意味内容を持つ一文であり、文章の意味的指標ないし形態的指標から読み手が客観的に認定していく文である。また中核文を含む意味内容のまとまりをもった文の集合体を「文段」と呼ぶ。「中核文」は文段決定の手段として常に存在しているが、それが顕在している場合と、潜在している場合を認める。

①明確に一文で中核文が存在する場合（顕在型）

形態的特徴を伴い、段の内部で統括力の強い文。登場位置に関係なく、原文から一文で抜き出しが可能なもの。従来の一般的な中心文やトピックセンテンスと同一のもの。

②明確な形で中核文が存在しない場合（潜在型）

読み手の側で、キーワード、接続詞、反復、指示表現などの形態的な特徴や意味的な特徴から類推することが可能な内容を持つ文。言語的指標をよりどころとして客観的手法によって、連続・非連続の二文以上の内容をまとめることで成立する。

日本語のテキストにおいて「中核文」を認定するにあたっては、潜在型が圧倒的であるが、そこでは文段を統括する内容を持つ複数のそれらしきセンテンスが存在する、全く存在しない、などの様々なケースが想定される。以下、この言語単位を用いた日本語

教育の実践について述べていきたい。

### 3. 2. 日本語教育における実践報告

本節では、「中核文」という言語単位を用いて日本語教育の現場で行った実践を報告する。

指導対象は、本学留学生2年生48名（男子29名 女子19名）である。この学生は、大学入学前の時点で中級程度の日本語を習得しており、更に大学で1年間、日本語の授業を週に2時間受けている。全体のレベルとしては、日本語能力検定試験1級から2級程度の実力を持っている。

授業の展開は、全3時間で、教材は全てオリジナルのプリントを作成した。（配布プリントについては付録を参照。）

#### 〈第1時限〉

「中核文と文段の理解」として、プリント1～3を用いて「中核文」という概念について理解させ、更にそれを新聞記事の読解を通して強化した。

最初に、プリント1の項目0～1において、日本語の読解活動で問題となる点を各自確認した。ここでは「文章が長くなると読んでいた内容が分からなくなり、整理できなくなる」「単語の意味調べに集中してしまい、全体の文脈を理解することが難しい」といった問題点が提起された。次に項目2において、「中核文」の概念を理解させた。文をできるだけ意味のまとまりごとに固まりとして捉えて内容を把握していくことで、先の問題点が解決されることを述べ、その具体的な方策として「中核文」を説明した。そしてそれをプリント2の項目3において実例として提示した。項目3. 1. は既に学習済みで、全員が既に内容を知っている文章である。それをを用いて、潜在型と顕在型との2種類の中核文を提示し、日本語のテキストでは潜在型が多いことを確認した。更にプリント3の項目3. 2. の新聞の社会面の記事を用い、4つの形式段落を2つの意味段落（文段）として捉え、更にその内容が中核文によってまとめることができること、そしてそれを内容把握に用いる有効性について検証を行った。

#### 〈第2時限〉

「中核文を用いた読解練習①」として、プリント4～5を用いてコラム・社説の読解を行い、実践的な実力養成を行った。

最初のコラムはエッセイに近いジャンルであり、特に潜在的中核文が多いことを指摘し、読解活動を行った。コラムは▼によって段落が設定されているが、それが必ずしも実際の内容の切れ目と一致するということではなく、ある程度のまとまりを認めながら読み進めることが重要だということ、更にその内容を中核文の認定によって進めていくこ

とを学習した。次の社説は1100字と長文であるが、むしろコラムよりも読みやすいテキストであることを示唆した。顕在型中核文が多いことや、主張が明確であることなどがその要因であるが、授業では、まず全文を通読して「つながる形式段落」を探す作業を行った。これは、改行される度に内容が変わるのではなく、むしろ内容が連続していることもあることを認識させること、そしてその内容を中核文を用いることで整理する事を理解する活動である。具体的には、社説本文中程（3段目第3段落）の「朝食を取らない人が増えていることにも警鐘を鳴らしている」で始まる段落以下、連続して4つの段落は同じテーマについて議論が展開されていることに着目した。ここではこの冒頭の一文を顕在型中核文として認めることができる。内容の連続に関しては、この後の段落に見られる「欠食率」「朝食を抜く」「朝食を取れない」といった関連表現が、文段及び中核文の認定に重要な役割を果たしている。こういった形態的及び意味的指標は、教員からヒントを提示し、学生の側から指摘が出るように授業を進めた。

### 〈第3時限〉

「中核文を用いた読解練習②」として、プリント6を用い、実際の講義で用いられている教科書の読解活動を行った。本時の教材は、実際に社会学部で教科書として用いられているテキストの一部分であり、今回は中核文をより早く、正確に見つけることを目標として授業を行った。具体的には、前時に学んだ関連表現に加えて、接続表現や反復などにも目を配り、文章内容の把握を行うように心がけた。手順としては、まず文章全体について、意味の切れ目に注意して内容のまとまりごとの中核文を作成しながら各自が読解し、その後講義形式での精読を行った。例えば、プリントの文章の冒頭の2つの段落は「問題-解答」という形で潜在型中核文を作ることができることや、第3段落の冒頭の「さて」、第5段落の冒頭の「しかし」といった接続詞、第4段落に見られる「新しい言葉」「新しい概念」といった語句がテキスト全体のキーワード「介護」に結びつくといったことを中心に読解活動を行った。

以上の活動の最後に、今回の指導に対する感想を自由記述で提出させた。その代表的な例を、いくつか以下に示しておきたい。(表記・表現は全てママ)

- ・今回のような授業は、私にとってすごく役に立つと思います。文章を読んで理解するのが苦手なので、特に勉強になりました。
- ・重点を絞ることは今までも読解で気になっていたが、この授業で分かるようになったと思う。テストはできたかどうか分からないけど。
- ・いつも本を読むとき、主旨を見つけだすのが難しかったんですが、今回の授業を通して、どうして難しかったか分かりました。私は主旨というのは、中心文にだけにあると思っていたんですが、そうではないことがわかりました。

- ・この授業では、特に新聞記事の読み方がよく分かりました。

#### 4. おわりに

本稿では、従来積極的に共通性や連携が認められることのなかった第一言語学習と第二言語学習についてとりあげ、両者の接点について考察を行った。日本語教育の領域では、特に日本語という言語をとりまく文化的要因から、第一言語と第二言語の習得については、その異なる特性に関心が向けられてきたが、二言語を公用語としたり、多くの異なる言語地域と接する欧米においては早くから両者の共通性も認められており、理論的にも指導方策の応用が可能だと推測される。今回は、筆者が既に国語教育で実践した「中核文」という言語単位を日本語教育の読解活動に応用する試みを行ったが、今後は、表現活動に生かした実践等、新たな指導の方法論の構築に役立てていきたい。

#### 注

- (1) 以下、本稿では、大部分の日本人にとっては日本語は母語であり、かつ第一言語であるという前提で、議論を進めていく。この状況については、地域や時代などを考慮にした場合、より細かい検討が必要であるが、その点については別の機会に論じたい。

- (2) この点に関してSmith (1994) は、次のように同様の見解を示している。

Children do talk about words and sounds but they certainly do not mull over the finer points of grammar. As suggested above, it does not require any serious conscious analysis or instruction. One big question is: Does the L2 learner have a subconscious LAD of this kind or are second languages learned in a quite different way?

Smith (1994 : 19)

- (3) 日本語教育における代表的な教授法としては、この他に、訳読系メソッド (Translation method), ダイレクト系メソッド (Direct method), 認知系メソッド (Cognitive method), 精神力学系メソッド (Psycho dynamic method) 等がある。

- (4) Smith(1994) では、次のような指摘がある。

Krashen maintained that the common 'L1-like' developmental sequences that were reflected in the results of various investigations showed how common notions of interference and formal grammar learning actually played no part in L2 acquisition. In other words, where conscious knowledge of grammar rules was concerned, there was no 'interface' between that kind of knowledge about language and the intuitive competence built up via experience with the language and without conscious reflection.

Smith (1994 : 93)

#### 主要参考文献一覧

石田敏子 (1988) 『日本語教授法』大修館書店

- 市川 孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』 教育出版
- 佐久間まゆみ (1994) 「中心文の「段」統括機能」『日本女子大学紀要文学部』 44 93-109
- 塚原鉄雄 (1966) 「文章と段落」『人文研究』 17(2) 大阪市立大学 1-33
- Dylay,H., Burt,M. and Krashen,S. (1982) *Language two*. Oxford
- Klein,W. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge
- McCarthy,M.J. (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge
- Smith,M.S. (1994) *Second Language Learning*. Longman
- van Dijk,T.A. (1977) *Text and Context*. Longman
- 立川和美 (2001) 「国語教育における文章構造指導の工夫について—「文段」把握の方法を考  
える—」『私学研修』 156 175-202



## 付録 授業配布プリント一式

## 第一時限

## プリント1

## 日本語読解プリント



0. 文章を読むときにあなたが気をつけていること、困っていることは何ですか？

1. 文章を読むときに必要なことは？

- ・ この文章は何について書いてあるのか？
- ・ この文章の書き手をもっとも言いたいことは何か？

→これらをすばやく知りたい

2. 日本語の文章の段落について

日本語の文章の改行段落は、常に「意味の切れ目」と一致しているわけではありません。

・ 実際の読解では

① 「意味の切れ目」をみつけること→そこまでのかたまりが「意味段落」

② 意味段落の中の中心となる内容をつかみながら読み進めていく

→中核文の利用

中核文とは？

- ・ 文章の「意味段落」の中で、その段落で一番大切なこと（内容のテーマや筆者のもっとも言いたいこと）をあらわす文。

・ どのような中核文があるのか？

タイプ1. 特定の一文を選べる場合

段落の最初や最後に来る一文のことが多いが、必ずしもそうとは限らない。

(トピックセンテンス・中心文など)

タイプ2. 特定の一文を選べない場合：連続する文をつなげてできる場合や最初と最後の文をつなげてできる場合などいろいろ。(日本語の文章ではこのタイプが多い)

手がかり：キーワードや接続詞、反復表現など(実際には、線などをひいておく)

これらの大切な部分を結びつけてひとつの文とする。

## プリント2

3. 実際の中核文を見つけてみましょう。
3. 1. まずは、簡単な文章で練習してみましょう。

江戸時代は、「士農工商」の身分序列のもとに、政治活動に従事する武士が最高の位置にあった。そして、農民はその次に位置づけられていた。江戸時代の経済は、農民の生産する米に依存していたからである。町人は農民より下位に位置づけられていた。中でも、非生産的な流通過程から利益を得る商人は最下位におかれ、蔑視されていた。しかし、現実には、特に幕末期には、幕府や諸藩の財政が悪化し、武士と農民の貧困は深刻化していた。それに対して、商工業はますます盛んになる反面、商人に対する蔑視は深まる一方であった。

こうした江戸時代の封建的経済体制に対して、明治政府は、西洋から近代的な技術ならびに経済的諸制度を輸入し、「上からの産業化」を強力に推進した。殖産興業政策を担当する部門は、兵器・造船・鉱山・機械・製鉄・製紙・紡績などの諸分野にわたって官営工場を設立した。近代的銀行制度の創設、鉄道、道路・港湾など、インフラストラクチャーの整備なども意欲的に進めた。さらに、官営工場のうち、兵器・鉄道・通信以外の多くの工場を、1884（明治17）年以降、非常に安い価格で、民間企業家に払い下げていった。

メモ

プリント3

3. 2. 今度は応用編です。文章の種類によって何か特徴があるでしょうか。考えながら探してみましょう。

\*新聞記事 (タイプ1・2のいずれか?)

**マンガ万引き2日で20冊**  
 中学生の一部は校内で売買

東京都武蔵野市のマンガ専門の書店から、わずか2日間で計200冊のマンガ本を盗んだとして、警視庁少年事件課と三園署は2日、三園市立中学3年の少年6人(14、15歳)を窃盗の疑いで逮捕したと発表している。少年グループは、別の書店などからも計100冊のマンガ本を盗み去っていたといい、同課で窃盗を繰り返している。

購入したマンガ本を盗み去る少年グループは昨年11月の同校武蔵野市吉祥寺本町の書店で、マンガ本93冊(9万6000円)の盗品をばらばらに盗み去ったと発表している。

東京都立高校の国語教師(58)が、授業の許可を受けずに26年間続けたペン習字の教則本を出したり、講習会を開いたりしていたとして、都教委は昨日、この教師を減給処分(10分の1、6か月)にした。

都教委は「この教師が1980年から1981年にかけて、教則本1000冊、マンガ本多数の出版会社の依頼を受けてペン習字の教則本を盗み去り、講習会を開き、収入を私用していた」と発表している。

この教師は、昨年8月、都教委に情報提供があつて発覚。本人は「やっていないうちに申請するつもりを失つてしまった」と話しているという。都教委は申請がなければ、減給を許可されなかったケースとしている。

普通する生徒は、放課後などにペン習字を指導していた。

昨年8月、都教委に情報提供があつて発覚。本人は「やっていないうちに申請するつもりを失つてしまった」と話しているという。都教委は申請がなければ、減給を許可されなかったケースとしている。

**達筆先生「こそぞり兼業26年」**

ママに教則本18冊出版 講習会も

教則本を盗み去り、講習会を開き、収入を私用していた。この教師は、昨年8月、都教委に情報提供があつて発覚。本人は「やっていないうちに申請するつもりを失つてしまった」と話しているという。都教委は申請がなければ、減給を許可されなかったケースとしている。

都立高教諭処分

第二時限

プリント 4

\*コラム

(ことば) チョモランマ(エベレスト)登頂 冒険 極限 むきだし  
 機会 めったに 対抗 田舎 仰いだ 畏怖 ちっ  
 ぽけ エッジ 魔的 魅力 閉塞 ひよいと きっ  
 かけ

・まず内容の切れ目について考えてみましょう。(意味段落の把握)

1. 石川くんが初登頂記録・作者が感じた強い印象
2. 石川くんが一番感動したこと
3. 大自然とむきあって石川くんが感じたこと
4. 同世代に日本の若者にむけて

・それぞれの意味段落の中核文を考えてみましょう。

<p>石川直樹くんという若者の語を聞いて、「時間の大きな流れ」という言葉に強い印象を受けた。チョモランマ(エベレスト)の登頂に成功して帰国したばかりだ。彼はこれで7大陸の最高峰の登頂に成功した。23歳の早稲田大学4年生で、世界最年少記録という。ほかにも北極から南極まで旅をした。いろいろな「冒険」をしてきた。しかし、本人は「冒険」と言われるのを嫌がる。「行きたいところへ行っていいだけだ」と言われた。極限の体験で、何が一番感動するのか、の質問に、彼は「大きな時間の流れ」と答えたのだ。北極の強風に吹かれていたとき、チョモランマの山頂に立ったとき、人間を超える時間の流れを感じるという。「東京には、そんな時間の流れはないでしょう。」▼むきだしの大自然と向き合う機会などめったにない。こちらは、極限の想像力で対抗するしかない。せいぜい、どこか田舎で深夜、満天の星を仰いだときに感じる畏怖の感情に近いのではないかと、彼はこうも言う。「風がもうちょっと強かったら、確実に死んでしまう、そんなときに何と自分は弱く、ちっぽけなのかと感ずる」。あえて危険を求めはしない。しかし、そうしたエッジ(限界)経験には一種の魔的の魅力があるらしい。▼同世代の日本の若者と変わりはなく、自分では思っている。時代の閉塞感を感じているが、ひよいと脱出してしまおうところがちよつと違う。「皆、単にきつかけがつかめないだけでしょ」とはいうものの、静かな意志を感じさせる石川くんだ。</p> <p>(朝日新聞 101年6月8日)</p>	<p><b>天声人語</b></p>
--	--------------------

プリント5

\*社説

(ことば) 食育 ピンとくる 要は 推進 素案 官僚 有識  
 者 開催 バランス 当時 理想的 脂肪 取り過ぎ 伴い  
 生活習慣病 押し付け 掲げる 拡充 地元 地産地消 廃棄物  
 再利用 警鐘 抜き 目標値 欠食 集中力 阻害 食習慣  
 引き継ぐ 改善 絞り込む 郷土 気候 風土 はぐくむ 食  
 材 地域 優先 業者 癒着 生じる 外食 スーパー 惣  
 菜 頼る 関連 対する いっそう 配慮 商品 メニュー  
 提供 積極的 取り組む 選択 手掛かり 値上げ 範囲 表  
 示 充実 明治 知育 体育 並ぶ 単純 リバイバル 現  
 代的 吹き込む

(内容の切れ目を考えてみましょう)

1. 「食育」とは
2. 食育推進基本計画の素案
3. 日本人の栄養バランスの実態
4. 食べ物にもっと関心を持つ
5. 朝食をとらない人々
6. 郷土料理
7. 外食や惣菜
8. 筆者の主張

(中核文を考えてみましょう)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

食育基本計画

「食育」と書かれても、  
 とれない人の方が多いかもしれ  
 ない。要は、食べ物栄養につ  
 いての正しい知識を身につける  
 ことだ。  
 政府が食育推進基本計画の素  
 案を発表した。昨年制定された食育基本  
 法に基いて、2006年  
 日本人の栄養バランスは、1980年  
 当時、最も理想的と書かれていたが、近  
 年は脂肪の取り過ぎが指摘されている。  
 正式決定す。

朝食を取らない子をなくしたい

食入物のことも注意を払うことが必要  
 になってくる。政府が「押し付け」にな  
 らない範囲で、食育を呼び掛けるのは  
 風切りにはいいだろう。  
 深層は、食育に関心を持つ国民の割合  
 を、半世紀は現在の70%の50%以上  
 にするのを数値目標に掲げている。年  
 校の栄養教師の拡充、地元産地産水  
 産物を消費する地産地消の推進や食糧  
 廃物の再利用なども盛り込まれた。  
 ・朝食を取らない人が増えているとい  
 ても驚かすに足りない。小学生の4%、  
 20歳代の男性の30%、30歳代の男性の23  
 %が朝食を抜いているとされている。  
 目標値として、2010年までに、  
 朝食の欠食率を小学生の0%、20歳代、  
 30歳代の男性については5%以下とする  
 ことを掲げた。  
 朝食を抜く仕度や勉強の集中力が失  
 われると書かれる。特に子供の場合、成  
 長が阻害されると、身に悪い食習慣が  
 大人になっても引き継がれてしまう。  
 20歳代、30歳代は、朝食を取らない  
 それぞれの理由がある。朝食の欠食率改  
 善の数値目標は、対象を子供に絞り込む  
 のが、「1」の考え方でないか。  
 深層は学校給食に郷土料理を取り入れ  
 ることになった。地域は、それ  
 ぞれの気候や風土に合わせた食材を生か  
 した地産地消がある。その給食は地域  
 を活性化させることになる。  
 だが、地元の食材を優先させるの  
 り、業者が学校の競争を生じさせる  
 心配も出てくる。  
 ・他は、外食や惣菜、スーパーの惣菜  
 に頼る入りを増えている。深層では、食  
 品調製業者に対して、より「健康な食  
 品」を提供するメニューの提供など、植  
 根的に取り組むよう求められている。選択の  
 手掛かりとして、値上げに「消費者が  
 納得」するまで待たせたい。  
 明治時代、「食育」は知育、体育と並  
 んぶ常識だった。単純なリバイバルではな  
 い、現代的な風味を吹き込んだ「食育」  
 にしていきたい。

< 2006. 3. 13 >

## 第三時限

## プリント6

\*教科書の文章『新版 社会福祉学習双書 2004 介護概論』(第1章 介護の働き)

いくつかの意味段落に分かれますか  
中核文をさがしてみましょう

特別養護老人ホームの新設で問題となったことは、高齢者の世話を誰が行うかだった。従来の老人ホームでは「察母」が高齢者の世話にあっていたが、特別養護老人ホームの入所者はなんらかの病気や障害のある人であるだけに、従来の「察母」の仕事とは異なるものである。欧米のナースィングホームをモデルとしたため、当初、高齢者の世話に「看護師」をあてることも考えられたが、現在もそうであるように、看護職は良性的に不足状態にあり、特別養護老人ホームの高齢者の世話にあたることは現実的に不可能であったといわれている。

そこで、特別養護老人ホームの入所は家庭での世話が困難なケースであり、ホームは家庭に代わって世話をする場であり、世話にあたる人は家族に代わって行うものだから、従来の老人ホームのように「察母」をあてることで、特別養護老人ホームは発足することとなった。

さて、特別養護老人ホームで高齢者の世話にあたる人を「察母」と決めただが、次に問題となったことは、「察母」の行う高齢者の世話をなんと命名するかであった。「察母」には看護職の資格はないので、「察母」の行う行を看護とよぶことはできない。そこで考えられた言葉が「介護」である。ここで「介護」は新たな造語として誕生したわけである。

新たに誕生した新しい言葉——「介護」は、新しい概念をも形成することになった。高齢者や障害者に対して行ういわゆる「身の回りの世話」が「介護」という概念でよばれるようになったのである。例えば、在宅で寝たきり高齢者の世話をしている家族のことを「介護者」とよび、寝たきり高齢者の世話は、寝たきり高齢者の「介護」というように表現されるようになった。

しかし、看護に対する「介護」という言葉には、察母が行うというニュアンスも当初は含まれていた。「介護」という言葉が誕生したきっかけともなった特別養護老人ホームの「察母」の仕事、すなわち「介護」は察母でよいという考えではじまったのである。

ところが、特別養護老人ホームや地域でのホームヘルプ活動の実践の積み重ねと、高齢化社会の進行にともない、障害高齢者の介護ニーズの高まりといった社会的要請から、介護業務の専門性が要求されるようになった。そこで、障害高齢者が増加する状況下においては、質の高い介護サービスを確保するために、介護の専門化(専門的な知識や技術を習得した人が介護実践を行うこと)の必要性が認められ、昭和62(1987)年に「社会福祉士及び介護福祉士法」が成立した。これにより、介護の専門的従事者に介護福祉士として専門的な資格が付与されることになった。介護福祉士は名称独占の専門職である。