

思考力育成の試み—中学生の英語ライティング指導を通して

大井 恭子¹⁾

¹⁾千葉大学教育学部

Fostering Junior High School Students' Ability to Think through Teaching Writing in English

OI Kyoko¹⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University

本稿は中学生に英文ライティング指導を通して思考力育成を図ろうという取り組みの理論的背景と可能な教材の提示を試みたものである。具体的には以下の点を志向するものである。1) 英文ライティングの指導、ことにパラグラフ・ライティングに取り組むことで、英文の特徴である「論証責任」を認識し、きちんとした論証文を書くことができる、2) 類種概念を理解し、情報の整理ができる、3) 論理関係の基礎を理解し、論理関係を示す語を使うことができる、4) 他人や仲間の話や書いた文章に対してクリティカルな判断ができる、5) 与えられた情報をクリティカルに判断することができる。

This paper offers some theoretical foundations and possible teaching materials for an attempt to foster junior high school students' ability to think through teaching writing in English. To be specific, the following points are aimed at: 1) the students will understand the construction of an English paragraph and understand the concept of "burden of proof" that is one of the characteristics of English writing, 2) they will understand the relationships between super-ordinate/subordinate concepts and organize various kinds of information accordingly, 3) they will understand the basics of formal logic and be able to use logical connectors properly, 4) they will think critically about the quality and the content of the paper/speech that other people/peers make, and 5) they will be able to judge the information given to them critically.

キーワード：英文ライティング (writing in English) 中学生 (junior high school students)
思考力育成 (fostering the ability to think) クリティカルシンキング (critical thinking)
論理関係 (logical relationships)

1. 「考える力」育成への要請

先ごろ(2007年8月)発表された次期学習指導要領改訂に向けた中央教育審議会の答申の中で、全科目を通じての「考える力」育成への要請が全面に打ち出されている。このことは、最近の子どもたちがものを考えることを苦手としているのではないかという一般的な危惧からことを発している。ベネッセ教育研究所の調査による図1にあるように、「ものを覚えること」を「得意」とする中学生の割合は全体の5割を超える傾向にあったのに対し、「難しい問題をじっくり考えること」「問題の解き方を何通りも考えること」「論理的にものを考えること」など、思考力にかかわる項目では「苦手」の割合のほうが高いということがわかった。

また、2004年12月に発表された経済協力機構(OECD)による第2回国際学習到達度調査(Programme for International Student Assessment: PISA)における「読解力」(reading comprehension)の分野において、日本が前回は41か国中8位であったのが14位になったことで、「学力陥落の危機」などと報じられた。

しかし、PISAのreading comprehensionの定義は以下のものである。

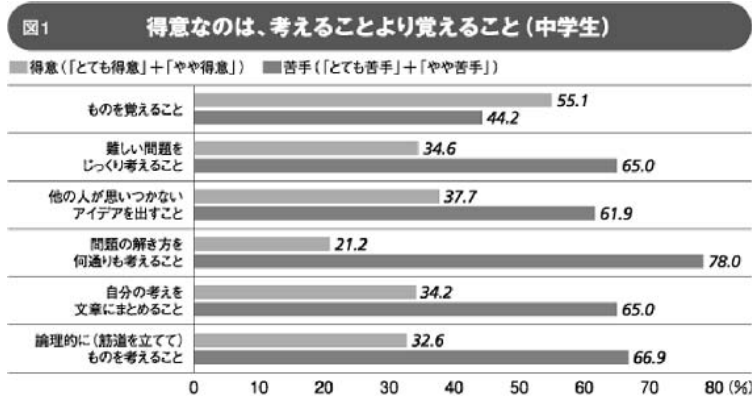
『読解力とは自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である』(文部科学省, 2005)

この定義を吟味すると、PISA型のreading comprehensionとは「考える力」を求めているものであり、更には言えば、PISAのいうreading comprehensionとは「考えたことを記述する力」すなわち「論述できる力」を測定しているのではないかとおもわれる。

このPISAの結果が出て以来、「読解力」をつけなくてはならない、ということで「朝の読書を取り入れよう」などという呼びかけが文科省からされたが、PISA型reading comprehensionの力はそのような漫然とした読書で培われる力とは異なる。

ではどのように異なるのか、その理由を2000年の問題を例にとって見てみよう。受験者たちは「落書き」に関するある二つの文書を読み比べる。そしてその後、4つの設問がある。一つ目は内容の正誤を選択式問題で答えるもので、これは日本人の高校生の正答率は高かった。そのあとに続く3つの問題は以下の通りである。

連絡先著者：大井恭子



出典「第1回子ども生活実態基本調査」(Benesse教育研究開発センター)

調査概要 調査対象：小学4年生～高校2年生14,841名。大都市(東京都内)、中都市、郡部の3地域区分を設定して抽出
調査期間：2004年11月～12月 調査方法：学校通しの自記式質問紙調査

図1

- 問2. なぜソフィーは広告について述べているのですか？
- 問3. 二つの手紙のうち、あなたはどちらの手紙に賛成しますか？自分の考えを説明しなさい。
- 問4. あなたがどちらの手紙に賛成するかどうかに関係なく、二つの手紙のうち、どちらの方が良い手紙ですか？その考えを説明しなさい。

(下線は筆者による)

この問題を見て分かるとおり、PISA型の「読解力」というのは、文章を読んだ後、その内容から自分で熟考し、更に自らの考えを論拠とともに論述する力が求められているのだということが分かる。

これは、日本の国語教育にて一般的にとらえられている「読解力」とはかなり異なる。PISAの設問では、問題文として出されたテキストを正確に読んだ上で、そのテキストの内容に基づいて、それを根拠として、自分の意見を表現する、ということが求められている。このような論述形式の問題は、日本の国語教育ではあまりなじみがない。従来一般的な国語の授業においては、テキストの読解とは、登場人物の気持ちを推し量ったり、内容を鑑賞することに主眼が置かれていたといっても良い。また、「根拠を示して論述する」という解答形式にもなれてはいない。

『国語教育』2005年6月号では、「戦後の「作文教育」どこに問題があったか」という特集を組み、「子供たちに書かせることの多い文章、それは、生活の中の出来事や学校での行事等を取り上げ、一人称で、主に時間的順序で記述した文章、いわゆる生活文である」とし、「書く力を育てる方法が明らかにされ一般化されたとはいえない」と総括している (pp. 8-9)。

一方、英語教育におけるライティング指導ということになると、論証文(argumentative essay)というジャンルが確立しているように、英文を書くということはすなわち「論証責任」を負うということでもある。これは、自分のいいたいことがあるのであれば、それを聞き手、読み手に根拠を持って過たずに伝える責任があるという

であり、この「論証責任」とは英語の文章を特徴付けているもののひとつといえる。英文を書く際にはこのような意識を常に持つことが求められている。

本稿は上記下線部分、『自分で熟考し、更に自らの考えを論拠とともに論述する力』を中学校英語のライティングを通して育成しようという指導法に関して、その理論的根拠とこの授業に供せられる教材の妥当性につき論考するものである。

2. クリティカル・シンキング

今回の試みの理論的背景としてクリティカル・シンキングという考え方がある。日本では長い間、与えられた知識を覚えることや、既習のパターンに当てはめて問題を解決していく力が重視されてきたといえる。上記図1が示すように、それと対応し、子どもたち自身も自分の得意なのは、「ものを暗記し覚えることである」としてしている。逆に、「じっくりものを考えること」や「問題の別解を考えること」「自分の考えをまとめて文章にすること」「論理的に(筋道をたてて)考えること」は不得意とする子どものほうが圧倒的に多い。

しかし、今日の社会では、これまでのやり方ではうまくいかないことが増えている。そんなこれからの社会を生きる子どもたちが身に着けるべき能力とは、世の中の変化に対応し、状況に応じた答えを自分自身で「考え」、創り出す能力であるといえる。その力をつけるうえで大いに力となるものがクリティカル・シンキングという考え方である。

「クリティカル・シンキング」ということばが日本において人口に膾炙され始めたのは次のグレン・フクシマ氏の朝日新聞に載った論文が契機かもしれない。(『朝日新聞』2001・4・28)。フクシマ氏は次のように述べてこの教育法を紹介している。

『日本と海外の国々との対話を妨げているのは、語学力だけでなく、思考方法と表現方法の違いもある。双方向の会話を育む方法のひとつとして、米国では「クリティカル・シンキング」とよぶ手法を、高校や大学で30年以上も前から教えている。この手法は、専門書では、「意識的に観察や分析、推論をし、一定の標準に照らし

て評価すること」と定義されている。ことばの使い方を明確にし、論理的に事実を分析し、演繹的、機能的推論によって、客観的な結論を導き出すことも含まれる』(下線は筆者)

日本語においてはこの「クリティカル・シンキング」という言葉を「批判的思考」と訳したため、この考え方にあまりポジティブな意味合いが喚起されないという問題がある。それを嫌い荻谷(1996)は『複眼思考』という名前を当てている。

それではcriticalという英単語のもつ根源的な意味はなんだろうか。その語源を調べると、ギリシャ語の *kritos* (“able to discern)あるいは *krinein*, “to separate, choose” に求めることができる。(The American Heritage Dictionary)

つまり、『見分けることができること』というのがcriticalの原意であることが分かる。

では、何と何を見分けることができるかという、以下のようにまとめられる。

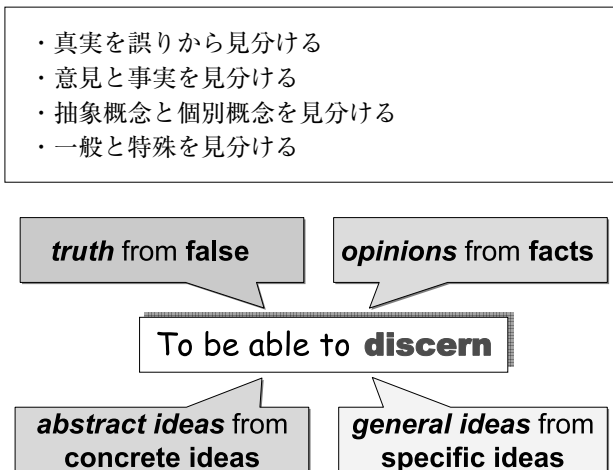


図 2

クリティカル・シンキングとはこのような力を指すことであることが分かる。日本の教育におけるクリティカル・シンキング涵養の今日的意味及びその方策に関しては鈴木・大井・竹前(2006)が詳しい。本稿ではすべての活動において、この「クリティカルに考える」ということを基盤に置く。

3. 中学生に教えたい論理的思考力の構成概念

それでは、英文ライティング指導を通じて、中学生に身につけさせたい論理的思考力の構成概念を提示してみたい。ここでは「論理的思考力」とはPISA型論述力にも対応し、さらにクリティカル・シンキングに裏打ちされた能力を志向している。具体的には以下の項目である。

- 1) 何かを主張するとき必ず「なぜなら(どうしてかという)～です」という、主張の根拠を言うことができる。
- 2) 類種関係(上位・下位概念)や抽象(一般)vs具象(特殊)の関係を理解できる。
- 3) 論理関係を示す語の機能を理解し、それらを有効に使うことができる。

4) 他人の話や文章に対して常に「なぜかな?」という問いかけができる。

5) 与えられた情報に関して「本当かな?」と考えることができる。

本稿ではこれらの力は英文ライティングを通して、中学生が学べることを主張するとともに、その実効的な指導のために供する教材を提示することである。

4. 英文構成法から学べること

英文構成法の第一歩はパラグラフの構成を教えることにある。はっきりとした構成概念や定義がない日本語の段落とは異なり、英語の、「パラグラフ」は定義がはっきりしている。

パラグラフとは「書き手が主張したい一つのアイデアについて、その主張がはっきりするように論理的展開によってサポートすること」とまとめられる。“One idea, one paragraph”といわれるように、一つのパラグラフの中には一つのアイデアのみが展開され、別のアイデアが入ってくるような不整合性を排除する。別のアイデアを述べなくてはならないときはもう一つパラグラフを用意するというように、構成概念がはっきり決まっている。書き手はまずそこで『アイデアの吟味・分類』というところで、考える力を育むことになる。

ここで一つの英語の有名な警句を引きたい。

Tell them what you are going to tell them. Tell them. And tell them what you have told them.

これは「何か伝えようとするなら、まず、これから何について話をするのか、話さない。そして、その内容を伝えなさい。その後で、更にそれまで何について語ったのか、話さない。」というものである。つまり、人に何かを伝えようと思ったらこれくらいしつこく言わないと正しく伝わらない、ということ伝える警句である。

このことと英語のパラグラフの構成を考え合わせて見ると、英語のパラグラフは冒頭にトピック・センテンスがあり、それをサポーティング・センテンスが支えている。上記の警句を英語のパラグラフの構造に当てはめると、“Tell them what you are going to tell them.”の部分がトピック・センテンスに当たり、“Tell them.”のところでトピック・センテンスの内容が、サポーティング・センテンスで更に詳しく語られる。そして、パラグラフの最後にある結論文(concluding sentence)によって全体がまとめられ、それが“And tell them what you have told them.”にあたるというわけである。

このことは、一つのパラグラフの中では書き手の主張が読み手に対して十分な説得力を持つように、議論を展開していかなくてはならないということである。それは「論証責任」と呼ばれる。日本語と英語の対照レトリック(contrastive rhetoric)を専門したJohn Hindsは日本語と英語の文章を比較し、日本語はreader-responsible

(読み手が責任を持つ)の文章であるのに対し、英語の文章はwriter-responsible(書き手が責任を持つ)であるとした。つまり、日本語では文章の理解は「読み手」の解釈に負う部分が大いだが、英語では「書き手」の意図が正しく伝わるよう論証していく責任があくまでも「書き手」の方にある、ということである。ここで『説得力をもって書く』という方策を英文ライティングを通じて学ぶことになる。

更に、パラグラフの冒頭にあるトピック・センテンスとはそのパラグラフの中での書き手の一番の主張の総括であり、それは一般的に抽象度が高い表現で表わされる。そして、それに続くサポーティング・センテンスは、トピック・センテンスで述べられた概念を抽象度を下げて、具体的な例をともなって説明し、トピック・センテンスの内容を具体的に支持(サポート)するものである。

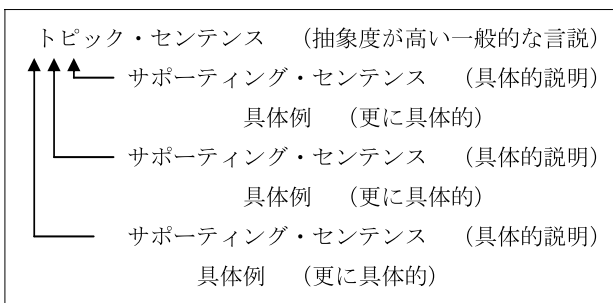


図3 パラグラフの構造

この構造を学ぶことにより、『抽象概念vs. 個別概念』という関係を学んでいくことになる。

以上はメタ知識的なレベルでの理解であり、具体的につぎのような練習をつんで上位概念、下位概念、という階層関係を自分のものにする必要がある。

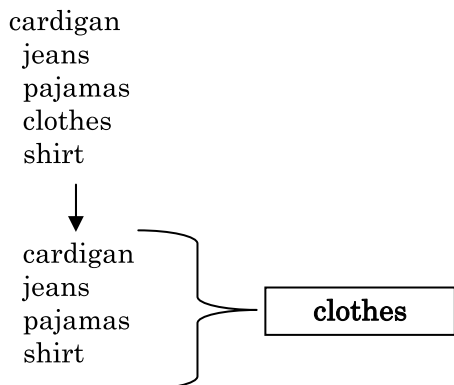
5. 具体的指導手順

5.1 種類関係(上位・下位概念)や抽象(一般)vs 具象(特殊)の関係が理解させる

種類概念の理解のためには次のような課題をステップを追って指導していくことが涵養である。

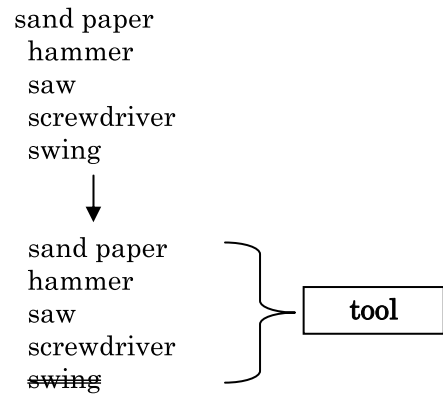
課題1

次のものの中から、そのグループ全体を指す言葉を選びなさい。



課題2

次のものの中から、仲間はずれを選び、そのグループ全体を指す言葉を選びなさい



次に必要な練習としてパラグラフにしたときのトピック・センテンスとそれにふさわしいサポーティング・センテンスの選別である。

課題3

次のものから、トピック・センテンスに合わないサポーティング・センテンスを選びなさい。

Topic Sentence: It is interesting to visit foreign countries.

- a. You can meet new people.
- b. You can eat different kinds of food.
- c. It is expensive.
- d. You can see the way other people live

ここではtopic sentenceで述べている「外国を訪問することは面白い」というテーマに沿ったものを選び、それと反するものは除外しなくてはならない。従って、c. はサポーティング・センテンスとしてふさわしいとは言えない。

こうした抽象度の異なる概念の理解が文章構成において、どのように働いているのか、という点について述べたい。これは、ライティング作業にかかわるプロセスの中で、一番最初に行われる「アイディアの発見 (idea generation)」と呼ばれる活動の後で重要なポイントとなってくる。

あるトピックに関して「アイディアの発見 (idea generation)」のための作業をして様々なアイディアが産出されたとしても、しかし、それらのアイディアをそのまま列挙すればそれでライティングが成立するというのではなく、それらアイディアを仲間ごとにグループ化し、そして、それぞれのグループをくくる言葉(「上位概念」)が必要になってくる。

例えば、「あなたは春と秋でどちらが好きですか?」というタイトルで作文するとして、「アイディアの発見」の作業を経て、自分は秋のほうが好きなものが多いから「秋が好きだ」で書こうとしたとする。その際、秋のもので自分が好きなものとして、次のようなものが列挙された。

Things I like in the fall :
sweet potato, clear blue sky, chestnuts, colorful leaves, sports day, persimmon,

次なるステップはそれらを同じものとしてグループ化しなくてはならない。そしてそれぞれのグループを総称する名前（上位概念）をつけなくてはならない。

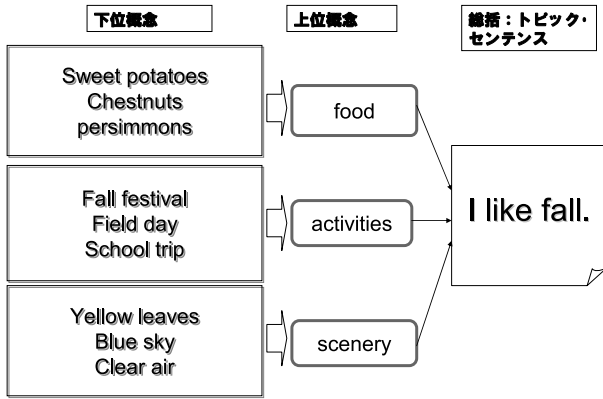


図4 パラグラフ内の上位概念と下位概念

上記の図において、一番左側が個別なものをあらわす「下位概念」そしてその右がそれらを総称する「上位概念」ということになる。そして、それぞれの「上位概念」がトピックセンテンスをサポートする支持文になり、「下位概念」がその支持文をさらに具体的に説明する具体例となる。こうした整理ができて初めて論理一貫したパラグラフが構成可能となる（図5）。

5.2 分類整理する力をつける

種類概念の把握ができたなら、「分類整理する」力をつけさせたい。英文ライティングにおいては、expository writing（説明文）のなかの、「classification（分類を表わす文章）」において、分類整理することを練習する。今回のこの一連の試みは中学生が対象であるので、classificationの文章を書くところまではもっていかないが、世の中にあふれる情報を分類整理することができるようになるのは大きな力となる。

ここで大切なのは、MECE（Mutually Exclusive and Collectively Exhaustive）という考え方である。MECE

とは、「雑多な情報を整理する際に、相互に重なりがなく、全体として漏れがない」という考え方である（照屋、2006）。一番クリアカットな例は、人間を「男と女」に分けるというものであろう。この分け方だと、相互に重なりがなく、全体として漏れがない。

分類整理する場合、一番重要なのは「分類の基準」をMECEを意識して打ちたてるということである。中学生向きには自分のクラスの人たちを分類整理するという課題をグループ学習として課することができる。

例として次の3つをまず提示する。

- (1) クラス
 - 男子
 - 女子
- (2) クラス
 - 左利き
 - 右利き
 - 両利き
- (3) クラス
 - 部活をしている人
 - 部活をしていない人

次に(3)に関して、部活をしている人を「運動部」と「文化部」にわけ、更に「運動部」の中でも「球技」であるか「球技でない」という基準により、更に下位分類をさせていき、最終的にクラス全員の名前が「相互に重なりがなく、全体として漏れがない」というリストに作り上げられるかどうか、という課題をさせてみるのも面白い（渡辺、2007）。この活動により、MECEという概念が理解されることであろう。

更に応用として、様々な楽器の分類、野菜の分類などで分類する力をつけていくことができる（大井他、2001 pp. 63-67）。

5.3 論理関係を示す語の理解

論理関係を示す語はライティング指導においては「つなぎ言葉」といわれ、極めて一般的に良く行われる指導の一つである。「つなぎ言葉」は一般的に文章中の結束性を高めるといわれている。この分野における代表的な研究はHalliday & Hassan（1976）である。彼らは、「つなぎ言葉」の機能を意味概念から次の5つに分けている。

1) 追加, 2) 対比, 3) 原因・理由, 4) 結果, 5) 例示である。これらは意味概念からの分類であり、品詞としては様々である。代表的なものを一表にすると次の

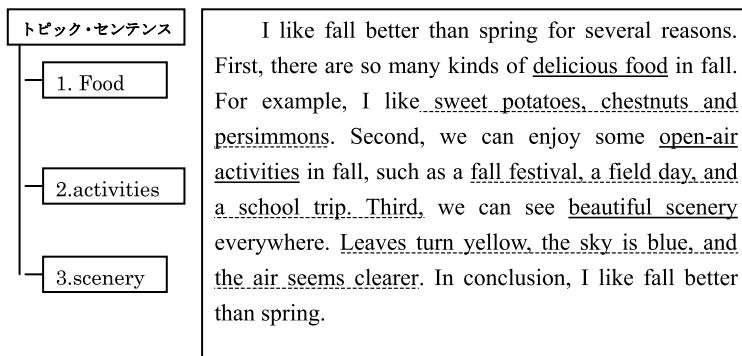


図5 パラグラフの構成

表1 代表的な「つなぎ言葉」

	独立して働くもの	等位接続詞	従属接続詞	その他
①追加	moreover, in addition	and		too, also
②対比	however, on the other hand,	but	though	
③原因・理由			because, since	due to
④結果	therefore, as a result, thus	so		
⑤例示	for example, for instance			such as

通りである。

ことに論理関係に習熟させるためには、因果関係を正しくとらえることができる力が必要であり、そのためには原因・理由、結果を表わすつなぎ言葉を過たず使えるよう指導することが求められる。

典型的に次のような段階を踏んだ練習問題をこなす。

課題4

次のペアになっている文のうち、原因 (cause) になっているものにはC、結果 (effect) にはEを () の中に書き入れなさい。

- () It snowed a lot yesterday.
() There were many accidents.
- () Ken passed the exam.
() Ken studied very hard.
- () Kei is very happy.
() Kei bought a new computer.

次の段階は2つの文の関係を汲み取って、それに見合ったつなぎ言葉で2文を繋ぐ練習である。

課題5

- Chickens are birds.
Chickens can't fly.
- I missed the bus
I was late for school.
(二通りのやり方を考えよう)
- I have so many nice memories.
Nice memories are good people, beautiful beaches, and delicious food.

次は書き出しに続けて文を考えさせる練習問題である。

課題6

- 書き出しに続けて自由に英文を書きなさい。
- I woke up early because _____.
 - Although I am not good at sports, _____.
 - I had a bad headache this morning.
In addition, _____.

最後は、様々なつなぎ言葉を使って、自由に英文を書かせる課題である。

課題7

- つぎのつなぎ言葉を使って、自由に英文を書きなさい。
- however
 - as result
 - moreover

(以上、大井他 (2006) 参照)

5.4 簡単な論理関係を教える

中学生を対象に論理関係を教えるといっても、正式な論理学 (formal logic) 全般を学ばせることは無理である。そこで、英文を読み書きする上で、役に立つと思える二つの論理関係を教えることとする。一つは「三段論法」でありもう一つは「トゥールミン・モデル」である。

1) 「三段論法」

三段論法は論理学の基礎であり、通常次のように表わせる。

All A is B. …Major Premise
This is A. …Minor Premise
Therefore, it is B. …Conclusion

具体例で当てはめてみると次のようになる。

All dogs are animals.
This is a dog.
Therefore, it is an animal.

ここでmajor premise (大前提) minor premise (小前提) の導入に誤りを犯すと、次のような誤った論理関係を導いてしまう。

「誤っているもの」
All dogs are animals.
This is an animal.
Therefore, it is a dog.

明らかに、犬以外にも動物はいるわけでこの三段論法は誤っている。

この関係を正しく当てはめて、論理的に正しい三段論法の練習として次のような課題をやらせたい。

課題8

- 次のそれぞれの三段論法のうち、正しいものにはC (correct) いれ、誤っているものにはF (faulty) を書き入れなさい。
- () 1. All scientists use computers.
Takeshi uses computers.
Therefore, Takeshi is a scientist.
 - () 2. All green plants contain chlorophyll.
This plant is green.
Therefore, it contains chlorophyll.
 - () 3. Citrus fruits contain vitamin C.
Grapefruit is a citrus fruit.
Therefore, it contains vitamin C.

(解答: 1. F 2. C 3. C) (Kelly, 1997, 参照)
このような課題で三段論法の組み立てに習熟したら、

自分なりの三段論法の例を組み立てさせる。最も一般的なことを述べる大前提をたて、それに当てはまる小前提を作り、過たない論理的帰結にいたるかどうか、練習させる。また、それぞれが作ったものを仲間で論理的に合っているかどうか検討させるのもよい課題となる。

2) 「トゥールミン・モデル」

正式な論理学は難解であり、あまり日々の日常生活では馴染みがない。また、三段論法は演繹的思考の練習にはなるが、あまりにも論理関係が簡略化されていて、日常で一般的に起こる事象に当てはめてみることもできない。そんな中で、応用可能なのがイギリスの哲学者トゥールミン (Stephen Toulmin, 1922-) が実社会での論証関係を反映させようとして産み出した「トゥールミン・モデル」である。

このモデルの構成要素は次のものがおもなものである。

Toulmin Model

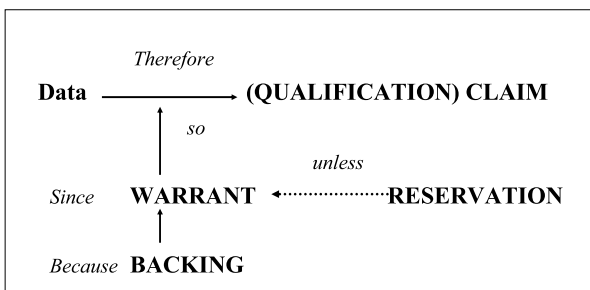


図6 トゥールミン・モデル

- 主張 (claim) —自分の意見, 自分が訴えたいこと
 - データ (data) —自分の主張をサポートする具体的事実など。
 - 理由付け (warrant) —データから主張が導きだせる正当性を示すもの。
 - 裏づけ (backing) —理由付けを補強するもの。
- これらの要素を満たしたものをアークギュメント (argument) という。
- このモデルは具体例で当てはめてみると分かりやすい。その例が図7である。

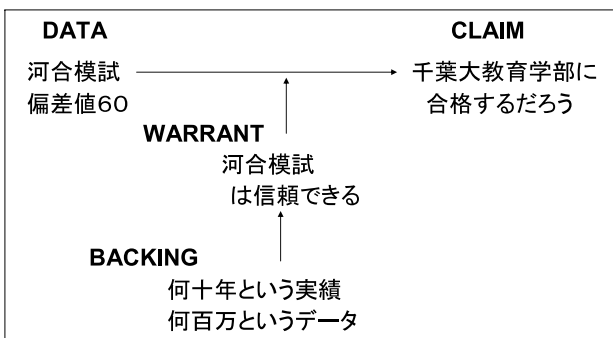


図7 トゥールミン・モデル応用例

流れとしては以下のようなになる。

- [データ]: 河合の模擬試験で偏差値60を取った。
- [主張]: 千葉大学教育学部に合格するだろう。

[理由付け]: 河合の模擬試験の結果は信頼できる。

[留保条件]: 千葉大の入試のパターンが次回大幅に変わらないという条件で。

[裏づけ]: 河合の模擬試験は何十年間に渡り行われており何百というデータに基づいている。

[限定条件]: 当日病気したりして通常の力が出ないということがなければ。

課題として、実際上記の要素を含むアークギュメント例をグループワークとして作らせる練習をすると良い。

課題9 トゥールミン・モデルの要素を使って身の回りにあるargumentを組み立ててみよう。

以下は学生たちが作ったアークギュメント例である。

(例1)

[主張]: A男とB子は付き合っている。

[データ]: A男とB子が昨日の夜、手をつないでコンビニにいた。

[理由付け]: 夜中に二人でいたり手をつないだりというのは、つきあっている証拠だ。

[裏づけ]: ある調査によると夜中に手をつないでいるカップルのほとんどは親密な交際しているというデータがある。

トゥールミン・モデルで示された論理構造はライティングのみならず、ディベート活動においても必須な考え方である。またこうした説得力を持った筋道の通った話しの展開方法を中学生の時に身につけておくと、長じてビジネスの世界においてもプレゼンテーションなどでその力が発揮できることであろう。

5.5 論理の誤謬に気付かせる

1) 「論理の誤謬」

このように論理関係を教えてのちに、欧米でよくなされるのは「論理の誤謬」(logical fallacies)に関する指導である。論理学の教育に長い歴史を持つ欧米においては、これら誤謬は、分類整理され、パターン別に名前がつけられている。これら論理の誤謬の種類に関しては長いリストがあるのであるが、ここでは最も一般的な3つの例を提示することでとどめておく。

ad hominem: ある人の施策や主張を攻撃するのではなくて人格攻撃になってしまう。

(例) 『A君が主張している方針は良くない。なぜならA君はだらしのない性格なので、A君の掲げる方針はきつとうまくいかない』

ad populum: 群衆の心理にあわせてしまうもの。「皆がやっている」という言説がその典型。

(ex.) I will vote for him because most people will vote for him.

post hoc, ergo propter hoc (= after this, therefore, because of this): 正しい因果関係に基づかずただ単に時間的経緯から「原因と結果」をとらえたもの。つまり、『Aが起こった後でBが起こった。だからAはBの原因だ』と考えるしまうこと。

(例) 『1980年代以降、高校進学率が100%近くになった。1980年以降、非行件数も大幅に増加した。高校進学が非行増加に繋がったのである。』

こうした論理の誤謬例を一つ一つ身近な例とともに確認していくのは面白い作業であるが、中学校においてはなかなかその時間をとるのは難しいことであろう。しかし、いくつかの例を分析させると、世の中にある様々な言説や現象を判断するときに、冷静に考えなくてはならないという、判断の芽ができるであろう。

2) リーディング教材

まとまった文章を読みながら論理の誤謬に気付かせるというのも「リーディング力」と「論理構造」を教える上で有効かもしれない。例えば、次のような英文を読んでその論理的帰結を導かせるといったものである。

課題10 次の英文を読んで結末の文章を考えてみよう。論理的帰結になっているかグループで考えてみよう。

Dr. Sato wanted to test his theory of foot blisters. He believed that they were caused not by friction, but by the color of the socks or shoes worn.

To test this theory, Dr. Sato made a questionnaire and gave it to one thousand students at his university. He asked each of these students to send the questionnaire back to him anytime when they got blisters.

At the end of the twelve-month period, he had received seventy-four reports of blisters. In every case

the student got blisters from playing a sport, going on a long hike, or dancing. The students got blisters while wearing white socks, brown socks, green socks, no socks, black shoes, red shoes, sneakers.

(foot blister: 靴擦れ, friction: 摩擦, questionnaire: 質問紙)

(Kelly, 1997, p. 27-28 改変)

(解答: We can conclude that foot blisters are caused by friction, not by the color of the socks or shoes worn. Therefore, Dr. Sato's idea was wrong.)

故意に論理的誤謬を含ませたこのようなリーディング教材に関しては、英語の文章として出版されているものを見つけるのは容易だが、日本人の中学生に論理的誤謬を見つけるためだけに読ませるには英語力の壁があることは否めない。日本語で書かれた同種の教材を用意し、それを元に論理の誤謬について検討するが第一歩かもしれない。もし日本語で書かれたものを見つけるのが困難であれば、英文で出ているものを中学生向けに易しくrewriteする、あるいは和訳して使用するなどということが考えられる。

**表2 ピア・フィードバックシート
Peer-feedback Sheet**

	<input checked="checked" type="checkbox"/>	Items to check
1		Is there a topic sentence?
2		Are there reasons? How many reasons?
3		Are you convinced with the reasons?
4		Is there a concluding sentence?
5		Are there transitions words?
6		Does it have a good structure?
7		How many sentences are there?

Write your comments on your friend's work.

3) ピア・フィードバックの活用

生徒たちにライティングをさせた後の活動として、ピア・フィードバックは是非とも入れたい活動である。中学生同士のピア・フィードバックによって、文法の誤りが提示されるなどということは期待していない。それより、仲間で読むことにより、何より「読み手の存在」という意識が生まれることが重要である。「読み手 (audience)」を意識して書くということは、「説得力をもって書く」ためのライティングにおける重要なストラテジーの一つを身に着けることにつながる。

まずは表2のような「ピア・フィードバックシート」を用意する。それぞれの項目に従ってチェックを入れさせる。そして、大事にしたいのは欄外にある自由記述である。

以下のコメントは、「自分が引越したことを伝えるのに、メールで伝えるのが良いか、手紙が良いか」というテーマで書かせたものに対する実際の中学生の自由記述からのものである。

- ・言いたいことがよくわかりました。理由もしっかり書けているし、言いたいことがまとまっていると思います。友達に直接言うことも大切だと読んで改めて思いました。とても良かったです。
- ・言いたいことは分かるけど、説明がないから深いところまで分からない。

このようにピア・フィードバックをすることで、自分自身が次にライティングをする際、客観的に誰にでも分かるように書こうといった「メタ知識」が自然と育っていくであろう。

6. マルチ・コンピテンスという考え方

昨今の小学校に英語を導入するかどうかという論争の中で、常に描かれる図式は「英語力が大事なのか、それとも母語の力をもっとつけるべきなのか」という議論である。このように、「英語」vs.「母語」という二項対立的な考え方しか存在しないのは残念なことである。

そこで、今の日本に必要な考え方の新たなパラダイムとして、「マルチコンピテンス (multicompetence)」という考え方を提唱したい。すなわち、外国語教授とは母語の能力向上をも視野に入れたものであるべきで、それは、Cook (2001) の言う multicompetence の考えにそうものである。今後の外国語教育とは、目標言語と母語を別個のものとして捉えるのではなく、両者の力全体を育てるマルチコンピテンス涵養として捉えるべきではないかと考える。つまり、母語、学習者の中間言語、そして目標言語としての第二言語という3者をばらばらにとらえる考え方でなく、学習者の母語とL2獲得に向かっていく中間言語を統合して一つの能力と考えるものである。

つまり、「母語に加え、第二言語も使えるようにする教育」というよりは、「第二言語のみならず母語をも伸ばす教育」と考えるパラダイムシフトを提唱したい。すなわち、英語教育と国語教育との連携である。その実効性を検証するのが本研究の目的である。

これまで「作文＝感想文」という考えのもと、個人的な体験や感想をしたためた身辺雑記的な文章に慣れてきた日本人学習は感想文は書けても、誰もが納得するような論理で構築された客観的文章を書くことは容易ではない。しかしながら、英語の文章作法においては『論証責任』ということばで特徴付けられるように、根拠を示して自分の意見を主張することが英文作法の基本であり、そのことは中学生の英語作文指導から取り入れることが

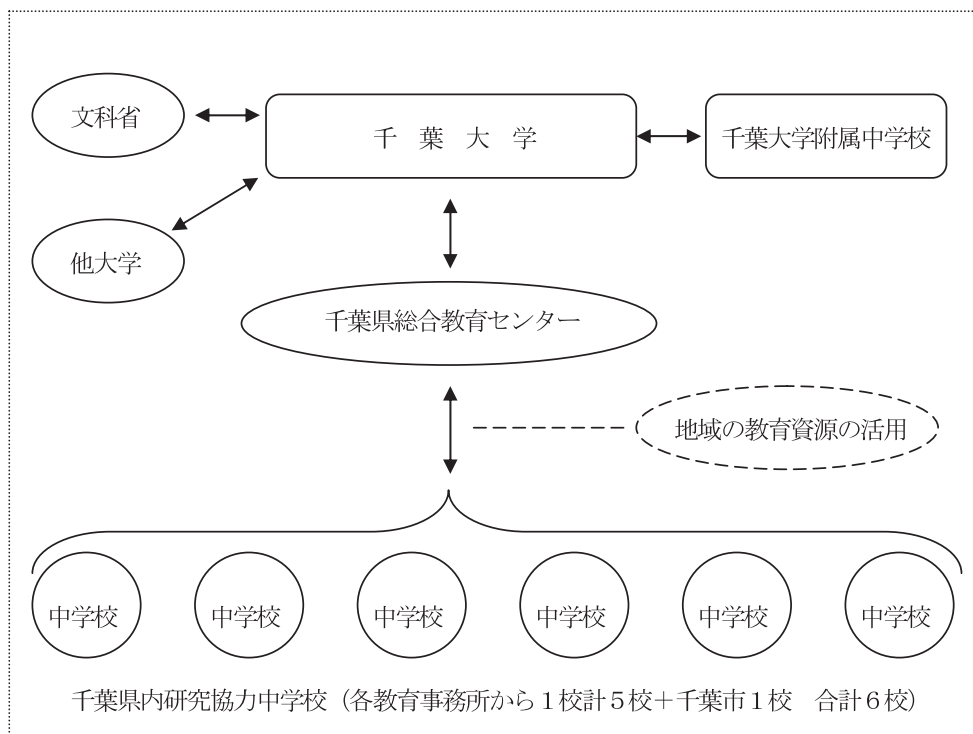


図8 連携共同イメージ (千葉県総合教育センター作成)

可能である。つまり、英語の文章作法で学んだ「論証責任」の意識が学習者に育つと、それがマルチコンピテンス (multicompetence) として形成され、その力が必要に応じて、母語における作文能力にも転移できるはずであるという考えるものである。また、英語の文章作法は英語の読解力にも転移可能である。

7. まとめ

本稿では中学生に英文ライティング指導を通して思考力育成を図ろうという取り組みの理論的背景と可能な教材の提示を試みた。

具体的には以下の点を志向するものである。

- 1) 英文ライティングの指導、ことにパラグラフ・ライティングに取り組むことで、英文の特徴である「論証責任」を認識し、きちんとした根拠を示した論証文を書くことができる。
- 2) 類種概念を理解し、MECEに基づいた情報の整理ができる。
- 3) 論理関係の基礎を理解し、論理関係を示す語を使うことができる。
- 4) 他人や仲間の話や書いた文章に対してクリティカルな判断ができる。
- 5) 与えられた情報をクリティカルに判断することができる。

8. 今後の検証授業

この中学生に英文ライティングを通して「考える力」をつけさせるという試みは、千葉大学附属中学校選択授業において、今年度と来年度行われることになっている。また来年度については、千葉県総合教育センターの論理的思考力などの研究協力者の授業においても、同様の試

みが実施される予定になっている (図8)。本稿はその理論的枠組みを提示し、使用可能な教材のガイドラインを提供したものである。

実際に検証授業が行われたのちに、この研究成果を改めてまとめ、発表したいと考えている。

参考文献

- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hsuan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Kelly, S. (1997). *Spectrum writing*. Columbus, OH: McGraw-Hill Consumer Products.
- Weston, A. (1992). *A rulebook for arguments. Second edition*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- 大井恭子・上村妙子・佐野キムマリー (2001) 『Writing Power』, 研究社
- 大井恭子他 (2006) 『World Trek English Writing』, 桐原書店
- 荻谷剛彦 (1996) 『知的複眼思考法』 講談社
- 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編著 (2006) 『クリティカル・シンキングと教育』 世界思想社
- 照屋華子 (2006) 『ロジカル・ライティング』 東洋経済新報社
- フクシマ・グレン (2001) 「クリティカル・シンキング」, 『朝日新聞』 4月28日
- 渡辺健介 (2007) 『世界一やさしい問題解決の授業』 ダイアモンド社
- 『読解力向上に関する指導資料』 (2005), 文部科学省 『国語教育』 2005年6月号 (特集) —戦後の「作文教育」どこに問題があったか