

# 英語教育における思考力の伸長と表現力の育成のあり方

— 中学校・高等学校の英語授業の改善と充実に向けて —

達 川 奎 三

広島大学外国語教育研究センター

## はじめに

小学校では平成23年度から、中学校では平成24年度から、高等学校では平成25年度から全面実施される新学習指導要領の中で、「生きる力」を育むという大きな基本理念が示され、「知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成」を重視した指導をすることとなった。具体的には、「基礎的・基本的な知識及び技能を習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うためには、言語活動を充実させる」という指針が示されている。言語活動の充実のためには、国語科でその基礎を培うことは当然であるが、各教科その他の教育活動全体の中で、適切かつ効果的な言語教育が行われる必要がある。このような流れの中で、英語科教育においても論理的な「思考力」や「表現力」の育成がさかんに議論されている。本稿においては、この課題についてどのように捉え、望ましい教育実践をすべきかを考えてみたい。

## 1. 今日の日本の英語教育を取り巻く状況

今回改訂の学習指導要領「総説」には、平成20年1月中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」の答申に基づいて、以下に示す「各学校段階や各教科等にわたる学習指導要領改善の7つの方向性」が記されている。

- ① 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ② 「生きる力」という理念の共有
- ③ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④ 思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤ 確かな学力を確立するために必要な授業時数を確保
- ⑥ 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦ 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実 (強調, 下線は筆者)

また、このような答申がなされた背景としては、OECD（経済協力開発機構）のPISA 調査をはじめとする各種調査から見える課題として

- ① 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述問題, 知識・技能を活用する問題に課題
- ② 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習週間・生活習慣に課題
- ③ 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題 (強調, 下線は筆者)

などを挙げている。

これらを受けて『中学校学習指導要領解説 外国語編 平成20年9月』（文部科学省）の「まえがき」部分には、改訂の基本的なねらいとして以下の3点が明記されている。

- ① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること
- ② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること
- ③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心と健やかな身体を育成すること

（強調、下線は筆者）

筆者の勤務校がある広島県では、これらのことをより具体的に実践して行くためには、教師の「授業力」を高め、「授業改善」することにより、児童・生徒の「生きる力」つまり「学力」を伸ばすことができると考え（図1参照）、平成19年度からは「ひろしま学びのサイクル」として、「しっかり教える」「じっくり考えさせる」「はっきり表現させる」ことに全教科・全領域で取り組んでいる。さらに広島県教育委員会は「複数の中学校が連携するなどして、学習指導の内容及び方法に係る実践的な研究を進め、その成果を検証・普及することにより、本県中学生の学力向上を図ること」を目的として、「中学校学力向上対策事業」を平成21年度から実施している。この事業は「県内に、学力向上研究推進地域として25地域程度と学力向上研究推進校として9校程度を指定し、国語、数学及び英語を中心とした学力向上を図るための実践的な研究を行い、その成果を検証・普及する」としている。また、高等学校レベルでは、文部科学省「学力向上実践研究推進事業」などの指定を受け、「論理的な思考力、表現力を育成する授業モデルの構築により、教科指導を充実させ、生徒の自ら学ぶ態度を育成するー授業評価・授業改善に関わるシステムの構築を通してー」という研究主題を掲げ、教師の授業力向上と生徒の学力向上を目指している事例もある。

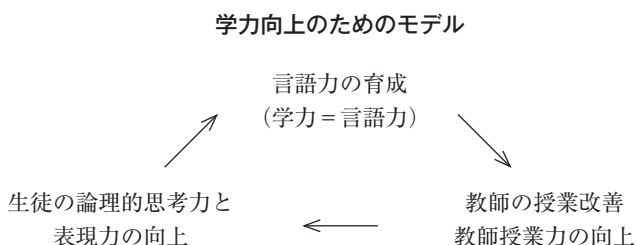


図1：広島県の「学力向上対策事業」における実践モデル（筆者による作図）

## 2. 学力としての「言語力」

### 2.1. 「ことばの教育」

学力としての「言語力」は、外国語学習・教育で話題となる「語学力」とは異なる。「思考・判断・表現」するために用いる「言語」の能力という意味である。我々が考えたり、意見や心情を述べる際には必ず「言語」を用いており、これは国語力と言い換えても良い。このことは、中

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「審議経過報告」（平成18年2月）等における、「国語の教育を学校教育の中核に据えて、全教育課程を編成することが重要であると考えられる」などの指摘にも表れている。その後の言語力育成協力者会議による中央教育審議会への「言語力の育成方策について（報告書案）」（平成19年8月）には、「言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」である、と新たな学力観を示している。教育の大きな柱の一つとして、「国語力の育成」つまり「ことばの教育」が位置付けられたのである。

## 2.2. 「言語力」と「言語技術」

社会のグローバル化が急速に進み、情報が溢れ、変化の激しい時代となった今日、求められる（育むべき）「言語力」とはどのようなものであろうか。NHK『クローズアップ現代』（2009年11月25日放映）では、欧州での事例を挙げながら、「自分の考えを整理して伝える力」とであると定義している。具体的には、「言語力」とは

- ・ 情報を集めて
- ・ 整理して
- ・ 的確な言葉（表現）にする

能力であり、このような資質を備えた人材を日本企業も求め、そして企業内でも育成しているとの報告をしている。まさに時代（社会）は、論理的な「思考力」と豊かな「表現力」を備えた人材を求めていると換言することができる。

さらに、この言語力を支えるのが「言語技術（language skills）」である。これについて三森（2011：13）は、「言語技術とは、話したり書いたりするためのスキルであり、これには『本や新聞から得た情報をうのみにせず、その情報から読み取った事実に基づいて、論理的・分析的・多角的・批判的に考える』ことが必要とされる」と説明している。また同氏によると、ドイツなどではこれらの言語技術を身に付けるために初等教育段階から徹底した指導がなされており、「ドイツでは学校教育の中で、与えられた文章から事実を読み取り、分析し、解釈し、批判する力を身に付け、（中略）それはドイツ語の授業だけでなく、歴史でも倫理でも、理系科目でも、さらには音楽や芸術でも、どの授業でも行われているのです。論文を書くにしても、仮説を立て、事実で証明し、自身の論理を展開するという書き方を学んでいました」と述べている（p.13）。残念ながら、日本の学校教育では、このような「思考力」「判断力」「表現力」の伸長を目指した取り組みは、緒に就いたばかりと言わざるを得ない。

## 3. 論理的「思考力」とは

思考力について議論するとき「クリティカル・シンキング」と「論理的思考力」という言葉がよく使われる。前者について、大井（2011：14）はCottrell（2005）によるcritical thinkingの定義付けを紹介している。

- ① 物事を鵜呑みにせず深く考える能力（the ability to reflect skeptically）
- ② 合理的（論理的）に考えることができる能力（the ability to think in a reasoned way）

また、クリティカル・シンキングを支えるものは主として「論理的思考」「分析的思考」「多角的思考」の3つが大切であると一般的にされている。

さらに、大井はまとまりのある文章を書く、いわゆるパラグラフ・ライティングにおいては「見分ける、区別する」することが重要であるとし、具体的には

- ① 事実と意見を区別する
- ② 根拠のある主張と正当でない主張を見分ける
- ③ 誤謬と真実を見分ける
- ④ 抽象概念と具象概念の違いを知る

などの力を身に付け、意識化することが必要であると述べており、示唆に富む。

後者の「論理的思考力」をどのように考えるかについては、いろいろな説明が可能であるが、要は「述べられている事実や心情の背景や原因・理由をしっかりと考えてみること」が肝要である。具体的には

- ・ 述べられていること、言われていることは「本当か？」を考える  
→ 「何故？」を問いかけてみる
- ・ 「曖昧さ」や「暗示されている情報」を考える
- ・ 論理の展開を吟味する

などの力が挙げられる。論理的な情報の発信に関わって三森（2002）は、「論理的というとは何か難しいことのように聞こえますが、要は相手が理解できるように、筋道を立てて、分かりやすく伝えるということです」と主張している。「相手が理解できるように、筋道を立てて伝える」ことがコミュニケーションでは最も大切である。中学生・高校生の指導にあたっては、「論理的」であることは決して難しい（不可能な）ことではなく、相手が理解しやすいように、情報を整理し、的確な表現で発信することが原点であることを理解させたい。

他方、「論理的」というテーマに関わって大井（2010：154-155）は、代表的な論理構造「三段論法」「演繹法」「帰納法」などを紹介し、「三段論法」で結論が導き出せない場合（論理的でない場合）もあるとしており、大変興味深い。

「論理的である」場合

[大前提]	All A is B.	All dogs are animals.
[小前提]	This is A.	This is a dog.
[結論]	Therefore, it is B.	It is an animal.

「論理的でない」場合

[大前提]	All A is B.	All dogs are animals.
[小前提]	This is B.	This is an animal.
[結論]	Therefore, it is A.	It is a dog.

[大前提] Some vegetarians eat eggs.

[小前提] Mari is a vegetarian.

[結 論] Therefore, Mari eats eggs.

#### 4. 英語教育における「論理的な思考力の伸長と表現力の育成」(ライティング指導を中心に)

前節までの議論を踏まえ、英語教育とりわけ英語科教育に求められている「論理的な思考力、表現力の育成」の最終的なゴールとしては、「まとまりのある英語の文章（談話）を理解し、英語で表現する力を育てること」と言うことができる。具体的には、「英語で書かれたり話されたりする情報・事実や課題の背景や原因・理由をしっかりと考えてみること」、そして「相手が理解できるように、筋道を立てて分かりやすい英語で表現すること」が「論理的思考力」を育てることになると考える。情報の発信を「単語の繋がりで足りる」と考えている生徒が多いという課題は、いろいろな授業研究会や実践報告会で指摘されており、「(一文内において) SとVをしっかりと確立すること」「文と文の(前後)関係がどうなっているか」を学習者に考えさせてみる機会を意識的に提供する機会がもっと必要であると感じる。そして、文相互の関係性を理解・意識することは、Savignon (1983), Canale (1983) などが示したコミュニケーション能力の構成概念の一つである“Discourse Competence (談話能力)”を伸長させることに他ならない。この「談話能力」が身に付いているかどうかが顕著に表れるのが書く作業においてであり、このことを念頭に置きながら、小論では「論理的な思考力の伸長と表現力の育成」について、中学校(一部は高等学校)での英語教室におけるライティング指導を中心に考えてみることにする。

##### 4.1. 学習指導要領の「書くこと」に見る思考力と表現力

平成24年度から全面実施される『中学校学習指導要領』第9節外国語(英語)の中で、「書くこと」に関しての目標は、「英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする」とある。また、「2 内容(1)言語活動」の「エ 書くこと」においては、主として次の事項について指導するとある。

- (ア) 文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意をして正しく書くこと。
- (イ) 聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想や意見などを書いたりすること。
- (ウ) 自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書くこと。
- (エ) 伝言や手紙などで読み手に自分の意向が正しく伝わるように書くこと。

他方、平成25年度から実施される高等学校学習指導要領の「解説 外国語編英語編(平成21年12月)」の具体的改善事項(カ)として、新設の「英語表現Ⅰ」では「基本的な言語規則に基づいて、様々な場面に応じて適切に話すことや書くことができるようにし、あわせて論理的思考力や批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」こととある。しかし、入門期の中学生は習得した言語表現の絶対量が十分でないので、様々な場面に応じて適切な表現を取捨選択することは難しい場合が多い。それ故、中等教育においては「文のきまりや語順を意識し、一貫性のある文を構成する力の育成」という目標がより現実的であろう。



## 4.2. 「書く力」を伸長するための基本的留意点

外国語教育のライティング指導において、最も悩ましい課題の一つは学習者の「書きたいこと」が「書けること」と一致しないという事実である。伝えたい（発信したい）情報・考えがあっても、それを英語でどう表現したらよいか分からないということはすべての学習者が体験することである。それ故、書くことが言語知識（vocabulary, grammar, usage）の習得のための和文英訳や書き換え作業に終始してしまう傾向が従来は強かった。もちろん、それらの言語知識は、英語での理解・産出に欠かせないコミュニケーション能力の根幹をなすことは、すべての研究者・教育者が認めるところであるが、この知識だけでは他者とのコミュニケーションが首尾良くなされる保証はない。それ故、writing for language learning（言語学習のための書く作業）と writing for language use（言語使用のための書く作業）のバランスを考え、授業の中での指導ポイントの焦点化（明確化）が重要である。これまでに多くの研究者や英語教育関係者が提唱してきた「学習者の書く力を育て、伸張するために必要なこと」をまとめてみると、筆者は以下の3点が最も重要だと考える。

- (1) たくさん書くこと（絶対量の確保）
- (2) 実際に使うこと（適切な language use の場面提供）
- (3) 意欲・関心・動機付け（「書けること」vs.「書きたいこと」の配分）  
→ Writing for language learning と Writing for language use のバランス

## 4.3. 実際のライティング指導にあたって

英語で書くことの指導にあたっては、一般的に以下の視点から段階的になされるべきであるとされている（長崎 三代地 下村 1999）。

- (1) 文字・句読法
- (2) 語の運用
- (3) 文法構造の運用（＝語形に関する理解と表現、語順に関する理解と表現、書き換え作業）
- (4) メッセージ・情報の伝達（＝「結束性」と「一貫性」の意識させるタスク）

もう少し具体的には、以下のような視点を教授者は備えておきたい。

### 【語（word）レベル】

日英語の差異はもちろんであるが、その背景にある共通性も考え、理解させる。

### 【文（sentence）レベル】

文のきまり（語順）についての理解・定着を図る。（英語は「語順」を重視する言語であることを理解させる。）

### 【談話（discourse）レベル】

「まとまりのある文」を作り出す（英文の絶対量を増やすことを支援する。）

以下の節では、それぞれのレベルにおいての「論理的思考力と豊かな表現力」を伸長するための視点を、事例を提示しながら考えてみることにする。

## 5. 「論理的思考力と豊かな表現力」伸長のための具体的視点

### 5.1. 「語 (word) レベル」の指導 (「語の使用 (usage)」)

英語の語彙習得に関して最も困難な点の一つは、発音と綴りが一致しないことであろう。それ故、語レベルでは単語の正確な綴りの習得することが大切であることは言うまでもない。さらに語彙サイズを大きくすることは欠かせないが、合わせて正確な「語の使用 (usage)」を身に付けさせたい。例えば、「彼女は通りでバッグを盗まれた」を和文英訳させると She was stolen her bag in the street.\* としてしまうことがある。これでは彼女が拉致されたことになる。また、以下の各文は意味が少しずつ違ってくるところを、高校生段階では考える機会を与え、理解させたい。

I <u>looked at</u> the boy in a red T-shirt.	(意識的に見た)
I <u>watched</u> the boy in a red T-shirt.	(意識的にじっと見つめた)
I <u>saw</u> the boy in a red T-shirt.	(単に見た)
I <u>met</u> the boy in a red T-shirt.	(たまたま見た, 出くわした)

どの英文が示されているかによって、その前後の情報は違ってくるはずである。例えば、後続のセンテンスが He asked me, “Where is the nearest train station?” であるならば、最後に示した I met the boy in a red T-shirt. が組み合わせるとしては一番馴染みが良いのではなかろうか。選択する語彙によって、談話の展開が論理的になるかどうかを考えさせたい。

### 5.2. 「文 (sentence) レベル」の指導 (「語順言語」としての英語)

次の二文では、前者には文法的な誤りはないが、非文である後者の方が意味は伝わりやすいであろう。情報の受け手は、前者のような英文を聞いたり読むと、述べられていることは「本当だろうか?」「何か特別な意味が含まれているのでは?」と疑ってみたくなる。しかしながら、後者の場合は、多くの英語母語話者は much を many や a lot of と捉えて理解してくれるであろう。

English uses many people.  
Much people use English.\*

また、「北海道は雪が多い」を英文にすると、Hokkaido is much snow. と表現してしまう生徒もいる。これでは北海道が丸ごと雪の固まりになってしまうので英語としてはおかしい。これらの誤りは母語である日本語の語順が影響していると考えられる。

生徒にしっかりと理解させたいのは、英語は「語順」によって意味が決定され、助詞によって意味を決定する日本語とは異なる、ということである。例えば、次のような場合、命を失う主体が全く違ってくる。

The lion killed the man.	ライオンは <u>その男の命</u> を奪った。
The man killed the lion.	ライオンの <u>命</u> を <u>その男</u> は奪った。

この点について田地野 (1999) は、英語は「語順言語」であり、以下のような黄金律を示し、大きな (致命的な) 誤りをなくすることが大切であるとしている。

「だれが／する／だれ・なに／どこ／いつ（どのように／なぜ）」

さらには「形式の必然性」を考えることを通して、生徒の思考を促したい。英語教室では「能動態」と「受動態」の書き換え練習をさせることがある。知識（文法）の習得という視点からは大切な練習であるが、言語表現形式が違うということは何らかの「情報性（価値）」が違うということも考えさせたい。例えば、(1) と (2) は同じ意味だと言ってしまうことがある。

- (1) Matsui hit the game winning double.
- (2) The game winning double was hit by Matsui.

しかし、“What did Matsui do in today's game?” に対する応答としては、(1) でも (2) でも良いかということに疑問を投げかけ、生徒からの意見を引き出し（表現させ）、「形式の必然性」を考える機会を提供するなどして、「文（sentence）レベル」では「S+V」をしっかりと確立させたい。

### 5.3. 「談話レベル」の指導（「一貫性」の意識）

発信（産出）する英文の絶対量を増やすための指導を考えることは、「まとまりのある文」を作り出す力、つまり学習者の「談話能力（discourse competence）」の伸長を目指すことになる。文と文のつながりを記述する概念に「結束性」と「一貫性」がある。「結束性」は語彙的・文法的なまとまりの良さであり、「一貫性」は意味的なまとまりの良さである。「一貫性」については以下のような記述があり、論理的な「思考力」や「表現力」の育成に際して示唆に富む（強調・下線は筆者による）。

説明① coherence 一貫性；coherent adj.

談話（DISCOURSE）の発話（UTTERANCE）の意味、またはテキストの文の意味を結びつける関係。このような結びつきは、話者どうしが共有する知識に基づく場合がある。たとえば、

- A: Could you give me a lift home?
- B: Sorry. I'm visiting my sister.

A の問と B の応答には何の文法的結びつきも語彙的な結びつき（COHESION を参照）もないが、このやりとりは一貫している。なぜならば、A も B も B の妹が A の家とは反対の方向に住んでいるということを知っているからである。

『ロングマン応用言語学用語辞典』

説明② 一貫性（coherence）

言語の使用者が持つ知識など、テキスト内の要素以外の何かによってもたらされる談話のつながりを指す。テキストは、形式的指標（formal marker）によって明示的に示される「結束性」のほかに、一貫性によってそのつながりが一層明らかにされる。（中略）筆者や読者の持つ知識をもとに、命題がどのような関係でつながっているかを、その意味や命題の果たす役割の観点か



ら、推論によってとらえるもので、「原因」、「理由」、「動機」、「詳述」、「譲歩」などの関係が含まれる。

I'm not going to start learning Dutch. You can't teach an old dog new tricks.

『応用言語学事典』 研究社

「一貫性」とは、コミュニケーションの参加者が共有し、推論できる‘shared information’とも呼ぶべきものであり、これが談話のまとまりの良さ、つまり「論理的」であるかどうかを大きく左右すると考えてよい。それ故、論理的思考力を育てる指導とは、「一貫性」を意識化させることと言い換えても過言ではない。

## 6. 論理的「思考力」と「表現力」を伸長する活動例

すぐ上で、論理的「思考力」を育てる指導とは、「一貫性」を意識化させること他ならないと述べた。中学校英語教室での表現活動で「プラス one sentence」「プラス one activity」という業界用語がよく聞かれるが、生徒の論理的「思考力」と「表現力」を育てるには、この「プラス one sentence」活動を充実させるのが一番の近道である。後に続く発話やセンテンスを考え、表現させる機会をできるだけ多く確保することで、生徒はごく自然に論理的思考をし、豊かな表現力が育成されるということである。ここでは入門期の中学生などに対しても用いることのできる指導例を中心に考えてみたい。

### 6.1. 「一貫性」を意識させる活動①：後に続く発話（後続発話）を考え、表現させる

言語の産出に関しては、‘accuracy’と‘fluency’という二つの視点が話題になる。どちらも大切であるが、間違いのないセンテンスを産出でき、‘accuracy’が確保されても、ただそれらをやみくも並べるだけでは情報性は保証されない。まとまりのある談話（発話）を作りだし‘fluency’を確保するには、生徒に後続発話を考えさせ表現させると、「センテンス相互のつながり」つまり「一貫性」を意識するようになる。例えば、以下のような発話を提示し、後に続く自由な発話を引き出してみると良い。

(提示発話)

A: I am hungry.

(後続発話)

A: . . . . .

(後続発話例)

Are you hungry, too?

I want something to eat.

I want to eat a hamburger.

I am going to cook an omelet.

I am going to buy some food at a convenience store.

Let's go to a Okonomiyaki shop.

Can you cook something for me?

Can I borrow some money?

このような活動で生徒に発表させる際には、他の生徒が言ったものとは違う後続発話を必ず言うようにという制限を設けると、教師の期待を超える創造性を発揮して「論理的思考」を行う。

## 6.2. 「一貫性」を意識させる活動②：発話に対する適切な応答を考えさせ、表現させる。（「相互作用」のある対話）

また、上のようなタスクはモノログだけでなく、ダイアログの形式で行うこともでき、学習者どうしが「論理的」かどうかをチェックし合える場合も多い。

（提示発話）

A: I am hungry.

（後続発話）

B: .....

（応答発話例）

Would you like some sandwich?

Do you want something to eat?

I'm hungry, too.

When did you eat lunch?

You always say that.

Why don't you cook something?

Let's cook something together.

この活動では、対話ごとにAとBの役割を交代し、できるだけ多くの対話をするにより、「一貫性」を学習者に意識させたい。

## 6.3. 「一貫性」を意識させる活動③：「つなぎ言葉」を与え、後続発話を考えさせ、表現させる ＝「学習者に一貫性を意識させる仕掛け」の工夫

後続発話を自由に考えて産出させるだけでなく、適当な「接続詞」つまり「つなぎ言葉」を与えて制限を設けることによって、発話産出がより促進される場合も多い。

I'm tired because ...

I'm tired, but ...

I'm tired, so ...

中学生に関しては、and「付加」、because「理由、原因」、but「逆接」、so「順接、結果」の四つの「つなぎ言葉」をきちんと使うことができれば、「一貫性」を意識したかなりの情報発信が可能であると考えられる。

6.4. 「一貫性」を意識させる活動④：推測すること（prediction）を通して「論理的思考」を促す  
まとまりのある談話を論理的に理解できると、先に続く情報が予測・推測（predict）できる  
ようになる。このことを踏まえると以下のようなタスクは、学習者の「論理的思考」に役立つ。

(指示文).... に続く最も適当な英語を選びなさい。

Can you see that airplane? It's high in the sky. It's going far away. It's going ...

- a. to school.
- b. home.
- c. to Australia.
- d. to the station.

(Mikulecky and Jeffries 1997: 131)

Whales are the largest animals in the ocean, but some whales eat only very tiny fish. That means they must ...

- a. eat larger fish.
- b. eat a lot of fish.
- c. drink a lot of water.
- d. travel far.

(Mikulecky and Jeffries 1998: 164)

なお、答え合わせなどをする際には、教師が「正答」を言うのではなく、生徒に選んだ英語表現を言わせるとともに「何故そのようになるのか」を説明させることが肝要である（卯城2010）。時間がかかるかも知れないが、この営みが学習者の「思考力」「表現力（発表力）」を育成することになる。

6.5. 「一貫性」を意識させる活動⑤：センテンス相互の関係性を明示する活動例

「一貫性」はコミュニケーションの参加者が共有し、推論できる‘shared information’とも呼ぶべきものが前提になっており、これが談話が「論理的」であるかどうかを大きく左右すると上で述べた。次の談話を見てみよう。

It started raining. I stayed at home all the afternoon yesterday.

多く場合、It started raining. So, I stayed at home all the afternoon yesterday. と解釈されるであろう。しかし、

I stayed at home all the afternoon yesterday. It started raining.

という並びになると、I stayed at home all the afternoon yesterday, because it started raining. という解釈と、I stayed at home all the afternoon yesterday. At that time it started raining. という解釈も成り立つ。このような場合には、情報の受け手は論理の構築に際して支障を感じるこ

とがあるので、下線部の表現のような「つなぎ言葉 (connectives, transitions, transitional phrases)」が必要となってくる。

例えば、「実用英語技能検定」の二次面接試験カードにあるビジュアルなどを用いてまとまりのある説明文を産出させることは、「つなぎ言葉」を使うことが多いので、論理的な思考を促し豊かな表現力を育成することに役立つ。

【指示文】 Look at the boy in the picture. Describe the situation.



2009年第1回準2級カードA ©(財)日本英語検定協会

このタスクにおいては、次のような解答例が考えられる。

- ・ The boy wants to wash his hands. He looks unhappy, because there is no soap at the sink.
- ・ The boy looks unhappy. There is no soap at the sink, so he cannot wash his hands.
- ・ There is no soap at the sink. The boy cannot wash his hands. That's why he looks unhappy.

「少年は手を洗いたい」「流しに石鹸がない」「少年は困っている」という三つの情報を入れるだけでなく、それらの情報の並べ方によっては下線部分のような「つなぎことば」を入れることでより明示性を高めることができることを理解させ、練習する機会を与えたい。この種の表現活動を数多く確保することによって、論理的「思考力」を高め、豊かな「表現力」を育てることができるのではなかろうか。

また、談話のまとまりの良さを高めるために、全体の論の展開に関わる指標 (discourse markers) を効果的に使うことも情報の明示性を高める。これらの実例の用例については Chaudron & Richards (1986), Kitao & Kitao (1992) などがとても有益である。

#### 6.6. 「一貫性」を意識させる活動⑥：話題文 (main idea) と支持文 (supporting details) の意識させる

一般的にパラグラフ (paragraph) は、中心となる考え (話題文 topic sentence) と展開する文 (支持文 supporting details) からなっていれば一貫性を持つと言われる (『英語教育現代キー

ワード事典』)。このことを考えるために、中学一年生を対象とした研究授業では、以下のような二つの談話が提示され、それらについてのコメント（感想）が生徒に求められた。

I'm Hiroshi.  
I come to school by bike.  
I like sushi.  
I play tennis after school.

I'm Hiroko.  
I like soccer.  
I play soccer after school.  
It's fun.

生徒は「一貫性」などという言葉はもちろん知らないが、「左側はヒロシのことについて説明はされているけど、いろんなことが述べられている」「右の方が何となくまとまっている」「右の方はヒロコがサッカーがとても好きだということ（中心となる考え）が伝わってくる」などの意見が自由に出された。中学一年生（二学期）という習得した言語材料が極めて限られた習熟段階ではあるが、育てたい言語感覚の素地は十分に備わっており、学年が上がるにつれてパラグラフを意識させることなどを通して、英語教育において「思考力」「表現力」を伸長する可能性や機会は豊富にあると考える。

## 7. 「学力向上対策事業」の支援を通して

筆者は平成21年度から4件の「学力向上対策事業」（いずれも3年間のプロジェクト）の助言講師や、地域の英語教員研究会の講演講師を務めた。そこでは「思考力」「判断力」「表現力」の育成が話題とされ、学校をあげて（全教科・前領域で）「書くこと」に取り組み、英語科においては「ライティング」指導をめぐる研鑽を積む機会が多くなったと感じる。そこでの情報・意見交換を通して、感じ考えたことを少しまとめてみたい。

### 7.1. 論理的「思考力」と豊かな「表現力」を育成する授業指針

「思考力」「判断力」「表現力」を育成しようと思えば、まずは教師主導の one-way 「一方通行」あるいは「知識伝達型」の授業スタイルを改め、より生徒と教師、あるいは生徒どうしの interaction 「相互作用」のある授業を志向する必要がある。具体的には、中等教育に携わる教師は、授業設計の際に以下のような点に留意する必要があると考える。

#### 「論理的な思考力」を育てるために

- 述べられている事実や心情の背景や原因・理由をしっかりと考えさせる
- ・ 述べられていること、言われていることは「本当か？」を考えさせる
    - 「何故？」を問いかけてみる
  - ・ 「曖昧さ」や「暗示されている情報」を考えさせる
  - ・ 論理の展開を吟味させる

#### 「(情報性豊かな) 表現力」を育てるために

特定の聞き手（読み手）をイメージし、話し手（書き手）の目的に沿って考えや心情を伝達（記録）する機会をできるだけ与える



- ・考えたこと・理解したことを外部化する（文章にする）
- ・学習者同士で意見交換する
- ・自主的な発言を促す

学習者の「思考力」「表現力」を育てようと望むならば、実際に生徒が「考え」「発信する」機会を確保すること、それらの指導に手間暇をかけることを惜しんではならない。また、筆者が支援したある地域の中学校群では、学期ごとに以下のような具体的な到達目標を生徒に示し「英語でまとまりのある文章を書く」指導に取り組んだ。

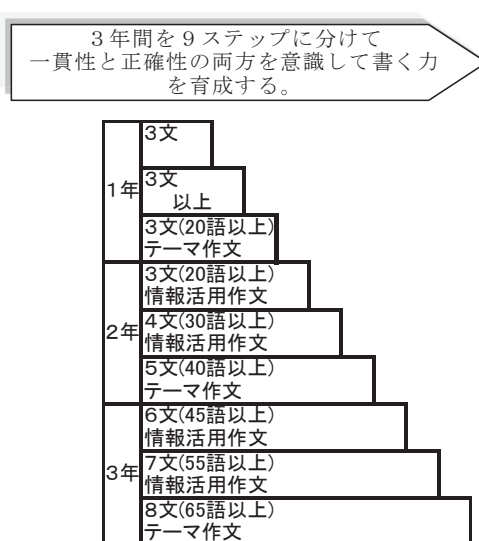


図2：一貫性のある英文を書く力の育成するための中学三年間の設定目標

#### (実践例)

- |     |         |  |
|-----|---------|--|
| 一年生 | 3文15語以上 | 三単現のsに留意し、他者（家族・友人）の紹介文を書く             |
| 二年生 | 4文30語以上 | mustを使ってALTへの手紙文を書く                    |
| 三年生 | 8文65語以上 | 接触節、関係代名詞を使って、「好きな人、尊敬する人、会いたい人」について書く |

この地域では、広島県「基礎・基本」定着状況調査で、生徒の英語を「書く」ことにおいて顕著な取り組み成果（得点の上昇）が見られた。さらには、どのようにすれば「まとまりのある英文が書けるか」について、学習者（生徒）自身がより意識するようになった様子が以下のアンケート結果からも窺える。

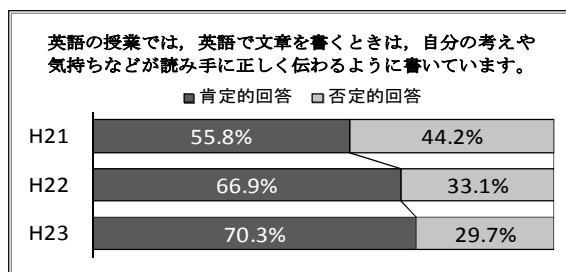


図3：英文を書く際の意識について

## 7.2. 教師発話 (teacher talk) の充実の必要性

生徒の「論理的思考」を促す際に、教師発話 (teacher talk) とりわけ教師の発問はとても重要である。教師は、日々の授業の中で生徒の「論理的思考」を支援する語りや発問のあり方を考え、また、指導する生徒の実情に合わせて工夫する必要がある。英語授業での発問の具体的テクニックについては、田中・田中 (2009) が生徒の主体的な学習を支援し、論理的思考を促すには、「本質性」「間接性」「意外性」「多様性」「偶然性」などに着目して発問すべきだとしており、参考になる。

主体的な学習を支援するための発問	本質性	情報の主題を問う 具体的でシンプルな問いを準備する 問題意識を持たせる問いを考える
	間接性	先回りをしてすべてを説明しない 間接的に気づかせる 教えたいことを生徒から引き出す
	意外性	生徒の先入観を揺さぶる 表面的な理解を疑う問いをする 予想や常識との矛盾を問う
	多様性	異なる考え方ができる部分を問う 異なる分かり方を共有する 生徒がつまずきやすい部分を問う
	偶然性	学習者からの新情報を生かす 学習者から出たつぶやきを活かす 学習者のつまずきや誤りを大切にす

図4：主体的な学習を支援するための発問の視点

(田中・田中 2009)

例えば、「多様性」の許容という点に関わって、卯城 (2010) も次のような発問例を示している。提示文に続く英語を選ぶという問題である。

- (1) Jane could not sleep well last night.
  - a) This morning, she feels very tired.
  - b) This morning, she feels very fine.

- (2) It snowed yesterday.
- a) It was a rather warm day, so we enjoyed playing soccer.
- b) It was a very cold day, but we enjoyed playing soccer.

英文 (1) に対しては a) がふさわしい。一方、英文 (2) については、おそらくは b) を選択するであろうが、a) も可能だとしている。その理由を同氏は「(自分は) a) を選択する。それは雪国育ちだからである。極寒の地では、あまりに寒いと雪が降らないほど大気が凍る。そのような土地では、雪が降るとやや暖かい」と述べている。さらには「(このような) inference 型の問いでは、回答する際、理由を尋ねることが大事である」とし、このような営みが文字通り学習者の「論理的思考」を促し、理由をきちんと発表させることが「表現力」を伸長する礎となると考える。

筆者が支援に関わった高等学校では、「論理的な思考力、表現力を育成する授業モデルの構築により、教科指導を充実させ、生徒の自らの学ぶ態度を育成する」という研究主題の下、「各教科の学習活動において、書く活動を取り入れれば、生徒が論理的に思考する力及び表現力が育成されるとともに、自ら学ぶ態度も育成される」という研究仮説を立て、教育実践がなされた。その結果、下の報告に見られるように、まずは教師自身の授業に対する意識に変化が表れ、授業改善に取り組もうとする意識が前年度よりも一層高まっていることがわかる。

表 1：教師の自身の授業に対する評価（経年比較）

21年度&22年度 教員自己評価アンケート（授業）		肯定比率		変化	
		21年	22年		
1	授業の始めにねらいを明示しましたか	92.3%	97.9%	5.6%	↑
2	説明や指示など簡潔明瞭に行いましたか	84.6%	95.8%	11.2%	↑
3	板書やプリント用具など適切に使用できましたか	90.4%	97.9%	7.5%	↑
4	言語活動「書くこと」をとりいれた授業を意識しておこないましたか	73.1%	91.7%	18.6%	↑
5	自分の考えをまとめさせる時間を確保しましたか	76.9%	79.2%	2.2%	↑
6	多様な考えを出させるために発問の工夫をしましたか	76.9%	95.8%	18.9%	↑
7	授業の終わりに内容のまとめをおこないましたか	63.5%	81.3%	17.8%	↑
8	授業の終わりに生徒自身に自己評価させていますか	13.5%	47.9%	34.5%	↑
9	生徒に力を身につけさせることができますか	75.0%	93.8%	18.8%	↑
10	生徒に社会的に視野を持たせるような授業づくりをしていますか	75.0%	95.8%	20.8%	↑
11	相互に評価させる活動を取り入れましたか		83.3%	83.3%	—

また、生徒が教員のそのような取り組みを概ね肯定的に評価し、自身の学習態度や成果も肯定的に捉えている様子が表 2 から窺える。

表2：生徒による授業評価（経年比較）

2学期生徒による授業評価結果（12月全学年実施 上段：H22, 下段：H21結果 生徒肯定意見比率%）

		地公	理科	芸術	体育	保健	家庭	情報	国語	数学	英語	平均
1	授業のはじめに、ねらいが明示されていきましたか。	84.0▼	82.2△	91.3△	94.5▼	94.1	92.0▼	90.9△	91.7△	90.0▼	91.1▼	90.2△
		86.1	81.3	87.2	95	-	92.6	82.5	91	93.6	92.2	89.1
2	先生の説明や指示など適切でわかりやすかったですか。	86.6△	82.8▼	90.2▼	96.7△	95.8	95.0▼	85.9△	92.0▼	89.9▼	94.1△	91.0△
		84.4	82.9	90.6	93.3	-	96.4	85	92.2	92.2	93.4	90.3
3	先生は授業の終わりに、内容のまとめができていましたか。	78.0▼	81.8△	79.2▼	89.7△	90.1	87.8▼	83.3△	86.4△	86.8▼	87.2▼	85.2▼
		82.3	81.4	80.1	89.6	-	90.6	75.2	86.3	90.9	91.3	85.3
4	相互評価しあう活動がありましたか。	71.3△	60.6△	80.8△	88.3△	80.7	87.0△	91.7△	78.7△	62.1△	83.5△	78.5△
		47.9	47.6	68.7	76	-	72.6	36.1	43.9	47.9	82.4	63.3
5	授業中自分で工夫したノートづくりができましたか。	76.6△	83.0△	165.31△	158.31▼	89.6	86.1△	175.81△	83.3△	87.2△	91.3△	79.9△
		74	75	-58	-68	-	81.2	-64	74.8	84.9	89	74.5
6	授業に意欲的にのぞみましたか。	87.0△	86.5△	90.5▼	96.2△	85.4	94.4▼	90.6▼	89.4△	90.2△	92.2△	91.4△
		85.1	85	93.1	95.6	-	95.8	91	88.3	88.7	91.4	90.6
7	授業を受けて力（学力・体力・技術）は身に付きましたか。	80.4△	83.6△	85.2▼	94.7△	92.3	94.1▼	93.5△	85.2△	85.7▼	88.5△	88.3△
		79.5	75.7	86.1	93.3	-	95.8	89.3	81.9	87	88	87.6
平均		80.6△	80.1△	83.2△	88.3△	89.7	90.9△	87.4△	86.7△	84.6△	89.7△	86.4△
		77	75.6	80.5	87.3	-	89.6	74.7	79.7	83.6	89.7	83

※（ ）は教科の特性があり参考数値

## 8. おわりに

学習者に「思考力」「判断力」「表現力」を身に付けさせようと思えば、彼ら自身に思考・判断・表現する機会（絶対量）をできるだけ提供することが何よりも大切である。学習主体である生徒の「気づき」を大切に、学ばせたいことは教師があまり多くを語らず、生徒から引き出している授業は、とても生き生きとしており、教師のプロとしての力量やそれを支える洞察力を感じる。教師が「○○○はこのようになります」と説明する部分はできるだけ最小限にとどめ、「○○○はどうしてこうなるの？」と尋ねて、生徒に「思考」「判断」させ、その思考・判断したことを「表現（表出）」させることによって発信能力を育てることが英語教育においても求められている。また、言語そのものを学習対象として扱う英語科教育においては、「生きる力」すなわち「（知識や技能の習得とともに）思考力・判断力・表現力」などを育成するには、「談話能力（discourse competence）」の伸長、突き詰めれば「一貫性（coherence）の意識」を目指すことによって、教師はより確かな方向性が見えてくると考える。英語教育における「思考力」の伸長と「表現力」の育成のあり方について拙い私見を述べたが、一人でも多くの先生方の授業力向上に資することができれば幸せである。

## 参考文献

- 卯城祐司（2010）「英文読解における読み手の理解修正プロセス」『英語教育学大系第10巻 リーディングとライティングの理論と実践－英語を主体的に「読む」・「書く」』大修館書店、44-58.
- 大井恭子（2010）「アカデミック・ライティングでもとめられているもの」『英語教育学大系第10巻 リーディングとライティングの理論と実践－英語を主体的に「読む」・「書く」』大修館書店、44-58.

- 館書店, 149-165.
- \_\_\_\_\_ (2011) 「学習者を育てるライティング パラグラフ・ライティングとクリティカル・シンキング」『英語教育』59(3), 14-17.
- 三森ゆりか (2002) 『論理的に考える力を引き出す一親子でできるコミュニケーション・スキルのトレーニング』一声社.
- \_\_\_\_\_ (2011) 「グローバル時代を生き抜くためのスキルとは 一言語技術教育の重要性」『STEP 英語情報』7・8月号, 11-15.
- 崎村耕二 (2009) 『論理的な英語が書ける本』大修館書店.
- 田地野彰 (1999) 『「創る英語」を楽しむ 一「暗記英語」からの発送転換』丸善.
- 田中武夫, 田中知聡 (2009) 『英語教師のための発問テクニック 一英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店.
- 田中正道 (監修) 野呂忠司・達川奎三・西本有逸 (編) (2006) 『これからの英語学力評価のあり方 一英語教師支援のために一』教育出版.
- 長崎政浩, 三代地幸子, 下村由紀 (1999) 「ライティング・テスト」田中正道 (編) 『伝達意欲を高めるテストと評価一実践的コミュニケーション能力を育てる授業一』教育出版, 103-136.
- 広島県立安芸南高等学校 (2010) 『文部科学省 学力向上実践研究推進事業報告書 平成21年年度』
- 広島県立安芸南高等学校 (2011) 『文部科学省 確かな学力の育成に係る実践的調査研究事業報告書 平成22年年度』
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, (eds.) *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Chaudron, C., and Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics* 7, 113-127.
- Cottrell, S. (2005) *Critical thinking skills*. Palgrave Macmillan.
- Kitao, K. S., and Kitao, K. (1992). *Basic English paragraph -Improving reading and writing skills*. 英潮社.
- McDonough, J., and Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT* (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- Mikulecky, B. S., and Jeffries, L. (1997). *Basic reading power*. New York: Addison Wesley Longman.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Reading power* (Second Edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.



## ABSTRACT

### Improving Logical Thinking and Developing the Ability to Express One's Ideas Effectively in English Classes at Secondary Schools

Keiso TATSUKAWA

Institute for Foreign Language Research and Education  
Hiroshima University

School education in Japan is based on the courses of study produced by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. These have been recently revised and are in a process of implementation (primary schools - 2011; junior high schools - 2012; senior high schools - 2013). In their sections on 'general policies regarding curriculum formulation,' teachers are expected to foster in pupils and students 'a zest for life' through educational activities. In particular, each school should be committed to enhancing its instruction to foster students' abilities 'to think', 'to make decisions', 'to express themselves', and other abilities that are necessary to solve problems by using acquired knowledge and skills. As people think, make decisions, and express themselves using languages, teachers should think about fostering learners' language skills to think logically and express their ideas and feelings effectively. In this article, the following points are reported and discussed: (1) the backgrounds of the education reform in Japan, (2) the definitions of 'language ability' and 'language skills' to be acquired, (3) some fundamental ideas for teachers to keep in mind, and also materials to improve students' abilities to think logically and express themselves effectively in English, and (4) several reports on secondary schools where teachers have worked on special projects to improve those abilities of students. The paper emphasizes that students should be given as many opportunities to practice logical thinking and expressing their ideas in class as possible, and that in English language classrooms in particular, teachers should focus more on developing students' 'discourse competence.'