

高校英語「書くこと」における帰納的プロセスを用いた 論理構成の指導

山岡大基

書き手の主張を読み手に納得してもらうためには論理性が必要である。このこと自体は中学・高校の英語指導の場においては当然のことと認識されており、まとまりのある文章、特に意見文を書かせる際には、論理性を担保する方法を指導するのが一般的である。ここでは、文章の構成が一定の型に沿っていることをもって「論理的である」とみなす場合が多い。しかし、文章の論理性を高めるためには、そのような形式面の指導だけでは限界もある。なぜならば、文章の論理性は、本質的には表現形式ではなく表現内容に依存するものだからである。表現内容は個々の文章で異なる個別性の高いものであるため、特定の文章において読み手の納得を得る論理を、表現の一般型だけに依存して構築するのは難しい。そこで、むしろ個別の表現内容から出発し、帰納的なプロセスで論理を組み立てる指導を行った。意見文における構成として望ましいとされる演繹的な構成を最初から作ろうとするよりも、具体的に立脚するため生徒にとっては取り組みやすく、文章の論理性を高めることに役立った。

1. 高校英語「書くこと」と論理性

高校での「話すこと」「書くこと」については、論理的な言語使用について指導することが学習指導要領で規定されている。現行（平成 21 年版）高等学校学習指導要領¹⁾は、「英語表現Ⅱ」における言語活動として次のものを挙げている。（以下、下線はすべて筆者による。）

ア 与えられた条件に合わせて、即興で話す。また、伝えたい内容を整理して論理的に話す。

このことについて、『高等学校学習指導要領解説』²⁾（以下『解説』）は次のように述べている。

- ・「論理的に話す」とは、論理に矛盾や飛躍がなく、適切な論拠をもって筋道の通る主張を展開することである。
- ・例えば、即興で自分の意見を述べる場合でも、聞き手が理解しやすいように、まずこれから話す内容のポイントを示し、次に意見を述べ、主張を支え、最後に意見をまとめるといった話の大まかな流れを頭の中において、論理的にまとめることができるように指導することが大切である。

論理性の要素として、「矛盾や飛躍がないこと」「適

切な論拠があること」が挙げられ、また、それを伝える文章には、「ポイントを示す→意見を述べる→主張を支える→意見をまとめる」といった構成が必要であるとされているのがわかる。

また、言語活動を行ううえでの配慮事項として推敲に言及する部分で、次の記述がある。

イ 論点や根拠などを明確にするとともに、文章の構成や図表との関連、表現の工夫などを考えながら書くこと。また、書いた内容を読み返して推敲すること。

『解説』は次のように述べている。

- ・例えば、論説の場合は、論旨が首尾一貫しているか、主張は十分にサポートされているか、つながりを示す語句は適切に使用されているかなどの観点を挙げておくことで、生徒が文章を推敲するときの指針とすることができる。

ここでも、論理性の内容として「論旨が首尾一貫していること」や「主張が十分にサポートされていること」が挙げられ、形式としては「つながりを示す語句が適切に使用されていること」が挙げられている。

また、次期（平成 30 年版）高等学校学習指導要領³⁾では「論理・表現Ⅱ」における「書くこと」の内容

を次のように定めている。

- ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、一定の支援を活用すれば、多様な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理の構成や展開を工夫して複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えることができるようにする。
- イ 日常的な話題や社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、一定の支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたことを活用しながら、多様な語句や文を用いて、意見や主張などを論理の構成や展開を工夫して複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えることができるようにする。

このことについて次期学習指導要領の『解説』⁴⁾は、次のように述べている。

- ・ 論理の構成や展開を工夫して複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えるとは、「論理・表現Ⅰ」の目標を発展させ、意見や主張などを、明確な理由や根拠とともに、詳しく述べることを求めている。具体的には、自分の意見や主張などにおける複数の論点を説明したり、理由や根拠の妥当性を示す具体例を挙げて詳しく説明したり、他の意見や主張と比較することで、自分の意見の有効性を強調したりすることなど、複雑な内容をより分かりやすく論理的に書いて伝えることができるような力が求められる。

「論理の構成や展開」について、「複数の論点」「具体例」「他との比較」といった具体的な要素が掲げられ、「英語表現」よりも踏み込んだ記述になっている。

2つの学習指導要領の記述を総合すると、論理性とは、次のような要素によって規定されていると言える。

- 内容：「主張に対するサポート」
「複眼的思考」
「首尾一貫性 (coherence)」
- 形式：「根拠の明示」
「具体例の提示」
「談話標識等による結束性 (cohesion)」

論理性のこのような捉え方は、まとまりのある文章を書くことの指導において一般的なものであり、検定教科書や市販の教材等でも、基本的にこのような考え方に基づいているものが多い。

形式の面では、パラグラフの構成を「トピック・

センテンス topic sentence」「サポート support / supporting sentences」「コンクルージョン conclusion」の三段構成とし、内容の面では、特に「トピック・センテンス」と「サポート」の間で「抽象→具体 general → specific」の関係を作ることが説かれる。

2. 高校生のつまずき

しかし、これらの要素を実際の作文の中で適切に運用するのは、本校高校生にとっては容易ではない。以下、2020年度高校Ⅲ年生の作文から例を挙げながら、生徒にとってのトラブルスポットと、その解消を目指した実践について報告する（英文は、すべて原文ママ、下線は筆者による）。

[生徒 A 6月の作文]

I think Smoking should not be made illegal in Japan. ① I have two reasons to support my idea.

First, it is too heavy a punishment for smokers. ② Of course smoking is not good for their health. I think they understand it, but they cannot stop smoking. This is because smoking is one of the tools for them to relax. There are many smokers in Japan. If smoking is made illegal suddenly, many people will have more stress. Second, the biggest problem of smoking -Passive smoking- is in the process of being resolved. Today, many kinds of cigarettes are sold. One of them is able to reduce the damage caused by smoking, and many smokers use them. ③ In addition to it, the number of smoking areas continues to increase in many places. ④ For these reasons, I think Smoking should not be made illegal in Japan.

まず、①であるが、トピック・センテンスの直後でこのように根拠・理由の個数を宣言するパターンは、ディベートなど口頭での議論や、書く文章が長くなる場合など、あらかじめ論点を明確にしておくことが相手の理解を助ける場合には有効である。しかし、100語程度のエッセイでは必要性は低く、むしろ、答案作成のストラテジーとして機械的にこの種の宣言を用いる生徒が少なくない。⁵⁾

このことの問題点としては、トピック・センテンスとサポートの緊密性が薄れ、不適切なサポートを書いている、書き手本人が気づきにくくなるものが挙げられる。たとえば、上の作文では、喫煙の違法化を too heavy a punishment と表現している。これは、語選択 (word choice) の問題でもあるかも

しれないが、違法化そのものを罰則と捉えることには飛躍がある。直後の Of course smoking is not good for their health. I think they understand it, という記述は、喫煙の違法化は健康増進のためであるという認識を示唆しているのだから、それを言い表す言葉として punishment は適切ではない。また、too heavy という主観的な形容に対するサポートがなく、Smoking should not be made illegal in Japan という主張に対する客観的なサポートとしては機能しない。

おそらく、この生徒がサポートとして挙げるべきは、1つめの論点の最後に述べている If smoking is made illegal suddenly, many people will have more stress. であろう。suddenly が予断に基づく表現であるという点を除けば、この文をそのまま第2文とすると、下の書き換え例(a)のようにトピック・センテンスに対するサポートとして機能する。

書き換え例(a) I think smoking should not be made illegal in Japan. If smoking is made illegal, many people will have more stress.

これならば、第1文との結束性も保たれ、さらに、なぜ喫煙の違法化が大勢の人のストレスにつながるか、という説明を後に続けることで、general to specific の流れを作ることができる。

次に、②については、この部分は、too heavy a punishment という主観を述べた後であるので、本来であれば、さらに説明したり証拠を示したりすることで、その主観をサポートする内容を続けるべきである。しかし、この作文では、すぐに of course という譲歩の形に移ってしまっている。このように、掘り下げる (develop) べき箇所でも掘り下げず、次の展開に移行してしまうのも、生徒の作文によく見られる拙さである。

punishment という語選択の問題点は上で指摘したとおりだが、それを措いて、原文を活かして書き換えるならば、たとえば(b)のようにすることができる。

書き換え例(b) First, it is too heavy a punishment for smokers because making smoking illegal means depriving them of their easy way of relieving stress.

ストレス解消が健康な生活にとって重要であることは常識的な認識といえるので、その手段を奪うことを指して too heavy と形容するのであれば不自然さ

はなく、抽象から具体へという文章の流れも整う。

③では、smoking areas の数が増えていることを指摘するに留まっており、それが何を意味するのかを読み手の解釈に委ねてしまっているのが問題である。ここでは、smoking areas が増えることで分煙が容易になっている、したがって、法律で取り締まってまで喫煙者を排除せずとも、喫煙者と非喫煙者が共存できる、ということであろうから、そのことを言語化するべきである。

書き換え例(c) In addition to it, the number of smoking areas has been increasing in many places. This means smokers are now able to enjoy smoking without exposing non-smokers to secondhand smoke.

そして、④では For these reasons と行ってまとめているが、挙げられている複数の根拠に何らかの包括性や必然性があるわけではない。この文章では、「喫煙の違法化は厳しすぎる (喫煙者のストレスが増大する)」および「受動喫煙の危険性は下がっている」という2つの根拠が挙げられているが、なぜその2つが根拠になるのか、あるいは、他にも根拠がありえる中で、なぜその2つが特に言及に値する重要性を持つのかの説明はない。言い換えれば、「なぜその根拠が根拠たりえるのか」あるいは「なぜその根拠が正当あるいは重要であるのか」の議論が欠けている。⁶⁾

この場合、この文章を書いた生徒自身がそこまでの思考を巡らせているわけではないが、書かれた内容をもとに、欠けている要素を補完すると、たとえば次のように書くことができる。

書き換え例(d) In short, smoking does little harm to non-smokers, and banning it will cause a lot of stress to smokers. Prohibition of smoking will make no one happy.

ここでは、「喫煙者」と「非喫煙者」の両方に言及している。つまり、その2つを合わせれば、「すべての人」についての包括的な議論になる。これであれば、理由・根拠を2つ挙げることに必然性があると言える。

このように、理由や根拠を複数挙げる場合、そこにどのような共通性や包含関係があるのかを明らかにすることで、文章全体の首尾一貫性が高まる。

もう1例挙げる。

[生徒 B 6月の作文]

I agree with it for two reasons. First, the cigarette smoke is unhealthy not only for the smoker but also for people around him, including children and pregnant women. This is called passive smoking and considered to be a big social problem these days.

Second, littered cigarette butts can cause fire. There are many tragic fires caused by careless handling of cigarettes. If this prohibition realizes, these tragic cases will disappear.

Considering the current situation in Japan, if we do, the law will be compromised because it is harsh to force smokers to stop smoking right now in this country. For instance, "gradual" prohibition of smoking and recommendation of electric cigarettes.

喫煙を違法化することに賛成の立場から書かれており、挙げられている2つの根拠はいずれも喫煙・タバコの害について述べている。喫煙が喫煙者だけでなく非喫煙者の健康も害することや、タバコの火の不始末から火災が起こることはよく知られた事実であり、喫煙・タバコの有害性を指摘するために言及する目的では穏当な内容と言える。

しかし、ここでの論題は「喫煙・タバコは有害か否か」ではなく、「喫煙を違法とすることは妥当か否か」である。したがって、喫煙・タバコの有害性に言及するにしても、最終的には、それが、法で規制することを正当化する文脈においてでなければならない。

ところが、この文章では「違法化」についての議論が欠けている。おそらく、「有害であるものは法律で規制するのが当然である」という前提が自明視されているものと考えられるが、これも、その解釈を読み手に委ねてしまっている点が問題である。仮に、この自明視されている前提を言語化すると、次のように書くことができる。

書き換え例(e) Smoking is against the welfare of people. When we remember that the law is to serve the welfare of the people, the natural consequence is that smoking should be prohibited by law.

また、最終パラグラフでは、喫煙違法化の是非という論題を超えて、法制化に関わる困難の予測とそれを解決するための提案がなされている。内容自体は建設的な提案で、現実の議論の中ではこのよ

うな言及がなされることはありうるが、文章としては、むしろ首尾一貫性を欠く。特に、"gradual" prohibitionは抽象的な表現であり、説明の必要な新しい論点であるが、それが何を意味するかは説明されないまま文章が終わっている。これは、文章の構成としては望ましいものではない。

このような実例から見て取れるのは、前節で確認したような論理性を実際の作文の中で実現することの難しさである。「パラグラフはトピック・センテンスとサポートで構成する」や、「主観は客観で支える」といった概念自体が理解できない生徒はいないと思われる。しかし、その概念を実践において運用することができていた生徒は少なかった。しかも、おそらく、その運用ができていないことの認識自体が生徒には希薄であった。読み手が、書き手である自分とは異なる視点や枠組みで文章を理解するかもしれないこと、そして、それゆえに、読み手に正しく理解してもらうためには、自分が自明視していることがらでも明確に言語化して文章に緊密な首尾一貫性を持たせなければならないことが十分には了解されていなかったと思われる。次節では、この課題を克服するために行った実践について述べる。

3. つまづきの原因と解消の方向性

前節で見たように、生徒は、文章に論理性を持たせることについて困難を抱えていた。端的には、文章に首尾一貫性を持たせることが最大のトラブルスポットであった。

より具体的には、次のような小課題に分解することができる。

- ①主観を述べた後に客観でサポートすることができていない。
- ②複数の根拠・理由を挙げるときに、それらを包括する上位概念や全体集合を示すことができていない。
- ③自分と異なる視点や枠組みで考える読み手を想定した書き方ができていない。

これらは相互に関連するもので、実際は明確に切り分けることはできないが、本稿では便宜上、それぞれを独立した課題として扱う。

さて、これらがトラブルスポットになる理由は、おそらく、文章を書く際の思考の流れと関係がある。第1節で述べたパラグラフの三段構成では、要点を先に明らかにしておいてから根拠を述べ、その後に具体例を示す、という演繹的な展開になるのが自然である。演繹的な論理展開は、出発点となる原理的言明を肯定するならば、自動的にその後の議論も肯

定せざるを得ないという点で強力である。読み手の説得を旨とする意見文で好まれるのも、そのためである。

一方で、演繹的な論理展開は日常的な思考様式とは距離があり、適切に使えるようになるには、一定の習熟が必要である。日常的な思考様式では、最初に一般的な原理から出発するよりは、個別具体的な対象について考えることから出発し、次第に抽象度を上げて一般性のある結論に至ることが多い。つまり、帰納的な思考プロセスである。書き手が論じる内容について十分な知識があったり、過去にその内容について十分に考えた経験があったりすれば、最初から演繹的に考えることも可能であるが、そうでない場合は、帰納的な思考プロセスをたどらざるを得ない。

この点が、まさに本稿で論じている高校生の作文における問題点につながっていると思われる。すなわち、生徒が、十分な知識や経験がない論題について即興で議論を組み立てようとするときに、まずは「思いついたところ」から思考を始め、「材料」がそろったところで文章としてまとめる、というプロセスを経る。しかし、帰納的なプロセスで考えた内容を文章で書き表す際に、完全に演繹的な構成を作ることができず、帰納的な思考が、いわば中途半端に混在してしまっているのが、先に見た生徒の作文の問題点となって表れているのではないか、ということである。

筆者自身の経験として、これまでも高校生に英語ライティングを教える中で演繹的な文章構成を作ることが必ず指導してきたが、その習熟に生徒が苦労する姿を多く見てきた。たとえば、山岡 (2015) ⁷⁾ で報告したように、トピック・センテンスの次に何を書くべきかが分からない生徒が多く、トピック・センテンスだけ書いて、その後いわゆる起承転結の構成を置く例や、具体例を根拠の代わりに挙げることで読み手に推測してもらおうとする例、そして、本稿でも指摘しているような「根拠の根拠」が示されず、相互に関連のない事項が理由や根拠として列挙されている例が多く見られた。演繹的な文章構成について指導することで、そのような不適切な例は確実に減少するのであるが、一方で、どのようにすれば演繹的な文章構成を適切に作ることができるのかを、生徒にとって明快な形で示すことができていないという課題も感じてきた。

そのような問題意識から、本年度の高校Ⅲ年生「英語表現Ⅱ」の実践では、以下のようなことを試みた。まず、最初から演繹的な文章構成に当てはめて書かせるのではなく、まず生徒には帰納的に考えてもら

う。そして、書くための「材料」が出た時点で、それを演繹的な文章構成に「変換する」あるいは「移植する」ことを指導した。

具体的には、次のような実践である。

課題①「主観を客観でサポートする」に対して

・・・“Why So? & So What?”

課題②「複数根拠の包括概念を示す」に対して

・・・“Umbrella Idea”

課題③「読み手本位の論述をする」に対して

・・・“Common Ground / Big Idea”

以下、それぞれについて報告する。

(1) Why So? & So What?

大きな文脈としては、文と文の結束性を高めることを意図した指導である。文章全体の構成はさておき、ミクロな視点で、文を1つ書いたら、次の文を書く前に、常に

“Why so? (なぜそう言える?)”

“So what? (だとしたら、どうなる?)”

という2つの問いについて自問自答しながら「次の1文」を書くように指導した。

たとえば、遺伝子組み換え食品 (GM food) の是非について論じる作文の中で、冒頭を次のように書いた生徒がいた。

I agree with the statement that “Should GM Food Be Promoted?”. Now the number of population in the world is increasing.

文法的な拙さはここでは度外視するとして、第1文では、遺伝子組み換え食品について肯定的な立場を表明している。本来であれば、続く第2文では、なぜその立場を取るのかという根拠が述べるのが適切である。しかし、この作文では Now…として、背景としての現状の説明を行っている。これは、ここから起承転結の文章構成を作ろうとしていることの表れである。これでは、第1文と第2文の間に緊密な連関がなく、第1文を支持する根拠が述べられると期待する読み手の期待を裏切り、いたずらに読み手を惑わせる文章になってしまう。そこで、第1文を書いた時点で、Why so? という問いを書き手が自身に投げかけ、それに答える内容を第2文に書くように指導した。

また、So what? については、1文を書いて、それだけで読み手に理解してもらえとは考えずに、さらにもう1文、言い換えたり詳しく説明したりして、

その内容を掘り下げることが指導した。次に示すものは生徒の作文例であるが、この So what? の発想が使っている良い例として、授業でフィードバックしたものである。

I oppose promoting GM food. By using GM food take a risk. GM food is gene manipulation. It means that human create a new creature. A new creature breaks an ecological balance, because it is not existing organism.

文法的には拙さの目立つ英文であるが、第2文～第4文でたたみかけるように遺伝子組み換え食品が何であるかを述べ、第5文での「生態系のバランスを乱す」という、根拠の核心部分に順序良くつないでいる。授業では、文と文の緊密な関係の見本として提示した。

(2) Umbrella Idea

帰納的な思考を演繹的な文章構成に移し替えるための思考ツールとして、下図のような傘の絵を利用した。

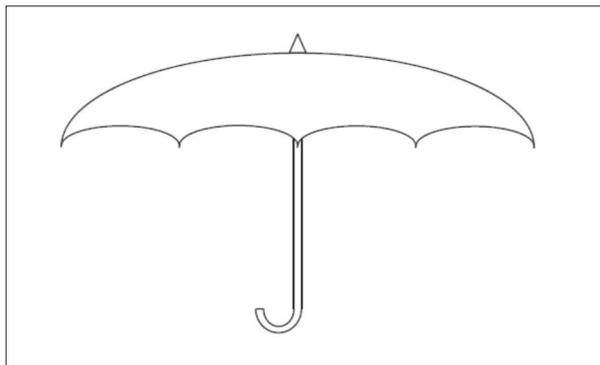


図1. Umbrella Idea の思考ツール

生徒は、論題について思いついたことを傘の下の部分に書き込んでいく。たとえば、死刑存廃論について書いたとき、ある生徒は次のようなことを記述していた。

- ・死刑を執行する人も苦しい
 - ⇒ 被害者が増える
 - ⇒ 命を大切にすることに反する
- ・犯罪者が人を x 人殺した時死刑にすると
 - ⇒ x+1 人死んでしまう
 - ⇒ 命を大切にすることに反する

そして、それらの記述に共通することや、それらの

記述を包括する概念が何かを考え、それが見つかったら、上の傘の部分に書き込む。この生徒の場合は、次のように書いていた。

命は大切 → 被害者は最小にすべき
= 死ぬ人や苦しむ人

この、個別の発想に基づいて導き出した上位の概念を“Umbrella Idea”と呼ぶことにした。

そして、Umbrella Idea をトピック・センテンスの次に置き、さらにその次に個別の発想を置くことで文章を構成するように指導した。たとえば、この生徒であれば、次のようになる。

表1. Umbrella Idea を用いて作る演繹的構成

TS	死刑は廃止すべきである。
UI	なぜならば、命を大切にするという原則に反するからである。
SS	具体的には、死刑により死者が1人増える。また、死刑を執行する刑務官も苦しめる。

TS = Topic Sentence, UI = Umbrella Idea
SS = Supporting Sentences

ここでは、傘というイメージしやすいツールを媒介とすることで、帰納的思考を演繹的構成に変換することを補助している。生徒は、ワークシートに書き込むこと、つまり、傘の絵という具体物の操作を手掛かりとして抽象的な思考を行うわけである。

(3) Common Ground / Big Idea

これは、Umbrella Idea の指導から派生して行った指導である。表1に表れているように、帰納的思考から得られたUmbrella Idea は、文章構成上は、三段論法における「大前提 major premise」や、ツールミン・モデルにおける「ワラント warrant」に該当する。すなわち、眼前の個別の論題だけに関係するのではなく、より広い視野において妥当な真理や価値観を述べることが求められる部分である。読み手が受け入れることのできる真理や価値観を提示することができれば、書き手の主張にも納得してもらいやすくなる。したがって、読み手を説得するという目的からは、Umbrella Idea はきわめて重要な要素であると言える。

しかし、論題によっては、生徒の知識や経験の不足から、そのように読み手に訴える Umbrella Idea

を設定するのが難しい場合があることが分かった。そこで、Umbrella Ideaの重要性について説明したうえで、次のような考え方を生徒に提示した。

「自分と考え方の異なる他者を説得するためには、自説をストレートに説明するだけでは不十分である。自分と相手と同じ価値観を共有していることを確認したうえで、その価値観を土台として自説が正しいことを論証しなければならない。」

たとえば「飲酒可能年齢を18歳に引き下げるべきか」という論題で、「引き下げるべきではない」と考える読み手に対して「引き下げるべきである」という自説を述べ、納得してもらう、あるいは少なくとも理解してもらおうとするコミュニケーションを想像してみる。

この場合、たとえば身体的な成熟度を基準として、18歳が飲酒に耐えうるか否か、という論点を設定すると、議論は平行線をたどる可能性が高い。なぜならば、そもそも身体の成長には個人差があり、18歳であれ20歳であれ、特定の年齢に達したすべての人について飲酒に耐えうるか否かを評価することは難しいからである。仮に、大規模で綿密な科学的研究の結果、有意に大きな割合の人が飲酒に耐えうるということが分かっても、「大多数の人が飲酒に耐えうるから、この年齢を飲酒可能年齢とすべきである」という議論も、逆に「少数は飲酒に耐えられない人がいる以上、この年齢を飲酒可能年齢とするべきではない」という議論も、どちらも可能であり、いわゆる「水掛け論」に終始する。

しかし、たとえば、「飲酒可能年齢は、(身体的成熟に個人差がある以上、)飲酒行動を自律的にコントロールできる精神的成熟を基準として設定すべきものである」という前提を設け、そのうえで、「18歳は選挙権年齢であり、すなわち、自律的に政治的判断ができるほどに精神的に成熟しているとみなされる年齢である」と論じるとする。この場合、18歳が選挙権年齢であることは事実であり、書き手と読み手が共有している認識と考えてよい。そのうえで、もし読み手が前段の「飲酒可能年齢は精神的成熟を基準とする」という考え方に同意するならば、必然的に、書き手の「18歳に引き下げるべき」という主張にも同意せざるを得なくなる。

このように、説得のために書き手と読み手が共有すべき真理や価値観のことを「共通の土台」という意味で“common ground”と呼ぶことにした。また、common groundは、上の例にも表れているように、個別の論題を超えた、より広い視野における真理や

価値観であるので、そのことを特に強調する場合には、“big idea”という用語で言い表すことにした。

そして、common groundの設定が難しく感じる場合は、極端に大きな価値観、たとえば「平和」「健康」「人権」「愛」「家族」「環境」など、幅広いテーマに該当する価値観を仮に参照してみると、演繹的な論理構成が作りやすくなるという補助的指導も行った。具体的には、授業においてはSDGsを例に取り、眼前の論題を、17のSDGsのいずれかの観点から論じることができないかを検討させるなどした。

以上が、生徒が演繹的な文章構成で書く際に、論理性の面でも適切な演繹的論理展開を作ることができるよう導くことを意図して行った実践である。

4. 生徒の作文の変容

本節では、前節で述べたような指導を経て、生徒の作文がどのように変容したかを、事例を通して検討する。第2節で取り上げた2名の生徒が9月に書いた死刑存廃論の作文が以下のもので、いずれも初稿である。

[生徒A 9月の作文]

I think it is better to have the death penalty ① because the most important thing is to prevent repeated crimes. It is a really sad fact, but there are some criminals who never rehabilitate themselves. ② If the society deterred them, no one could decrease crimes. In addition, the death penalty provides a kind of closure for victims and their families. ③ If criminals were not sentenced to death, victims and their families might commit a crime to retaliate. This is a situation that must be avoided. The death penalty is a strong crime deterrent. ④ It is necessary to avoid increasing the number of criminals.

①では、死刑存置という立場の表明の次に、それが再犯を防ぐから、という端的な理由が述べられている。また、the most important thingという表現は議論の前提となる価値観を設定しようとするものである。ここでは、再犯の防止という一般的に支持が得られそうなbig ideaに訴えている。

②は、there are some criminals who never rehabilitate themselvesに対するWhy so?という問いに答える文となっている。この文自体は、英語としての拙さから意味が伝わりにくいという問題はあるが、直前

の文と緊密な関係を持たせて次の文を書くことができている。

③も、Why so?あるいはSo what?という問いに答えるように文が連ねられており、文と文の関係が緊密である。

④は、「犯罪者の数を増やさない」という表現となっているのが、冒頭の「再犯を防ぐ」と異なっているという点は問題である。しかし、死刑が「再犯」と「報復」を抑止するという2つの論点があり、いずれも「犯罪者の数の増加を防ぐ」という上位概念に包含されるという論理関係を示すことができている。文章全体の一貫性に貢献している。

[生徒 B 9月の作文]

I am against abolishing the death penalty
① because the death penalty is necessary to make a peaceful society. ② In a society without the death penalty, people put their lives risk all the time because there are dangerous people like homicidal maniacs. It is true that there are some criminals who never rehabilitate themselves. ③ Abolishing the death penalty can also increase the number of crimes. The death penalty is a binding force, so without the death penalty, bad crimes can happen. Life sentence can also protect people from criminals and have deterrent to crime, but think from a view of victims, the death penalty is more meaningful than life sentence. So, I am against abolishing the death penalty.

①は、生徒 A の場合と同じく、big idea に訴えている。a peaceful society を作るという目的は、おそらく読み手にとっても否定しがたい価値を持つものであり、したがって、読み手を説得するための common ground として機能しうる前提であると言える。

②は、第1文に対する Why so? に答える文となっており、文と文の緊密な関係を作ることができている。

③は、2つ目の根拠を述べる文であるが、1文で終わらせることなく、死刑と犯罪数の関係を別の角度から言い換えることで、読み手の理解を助けようとする工夫が感じられる。また、ここまで読んでわかるのが、①の to make a peaceful society というのは、「犯罪被害におびえなくてよいこと」と「犯罪の数を増やさないこと」の両方を含む umbrella idea になっていることである。つまり、文章全体として演繹的な論理構成を作りに成功している。

このように見てみると、2名の生徒とも、6月の

作文では表面的な文章構成の型に当てはめる書き方をしている。文と文のミクロな関係に対する意識があまり感じられないが、9月の作文では、単純に型に当てはめるのではなく、文章の内容を踏まえて、Why so?, So what? の自問自答から、文と文の間に緊密な関係を作ることができていることがわかる。また、2人とも6月の作文では、複数の根拠を列挙するだけで、それらの関係性については触れていなかった。しかし、9月の作文では、巧拙はともかく、複数の根拠を包括する umbrella idea を言語化しており、自分の主張の全体像を示すことができている。

ただし、「主観を客観でサポートする」という課題に関しては、クリアしているとは言い難い。これは、論じている内容に関する知識が十分ではないことに起因すると思われる。難波(2018)⁸⁾が読解について「『論理』を解釈するためには、『文章の文脈』と『知識の文脈』が重要である」と指摘しているが、このことは作文にも当てはまる。つまり、文章の論理性を担保するためには、言語的な形式を整えるだけでは十分ではなく、論じている内容について適切な知識がなければならない。このことが、「主観を客観でサポートする」という課題がクリアできていない大きな理由であろう。

とはいえ、2人とも、6月の作文と比べたときに9月の作文の方が、前節で述べた指導の影響を感じさせる文章となっている。その最大の要因は首尾一貫性の向上であり、おそらく、そのことが、文章全体の論理性を向上させることにもつながっているといえる。

5. まとめ

高校生にとって、文章の「論理性」とは、つかみどころのない概念であるようだ。ある文章を読んで「論理的である」「論理的でない」と判断する場合に、その文章のどのような要素を捉えてそのような判断を下しているのかが、その判断をしている本人も、明確に言語化できないことは多い。そのため、客観的に判定しやすい「主張と根拠と具体例」のような表層的な形式を基準とせざるを得なくなる。

また、テキストタイプも学習上の課題の一つである。すなわち、物語文のように「出来事を時系列で述べる」あるいは「頭に浮かんだことをそのままの順序で述べる」という、書き手本位の叙述様式とは対照的に、読み手に誤解なく伝わるように、自分が考えたことを整理し、組み替えて文章を構成するという、読み手本位の叙述様式への習熟が容易ではない。特に、意見文で多用される演繹的な論理展開は、

日常的な思考とは距離があるため、習熟するのにかなりの労力を要する。

本実践では、生徒が抱えるこれらの課題を、できるだけ無理なくクリアするために、学習活動を、最終的にできあがる文章構成というプロダクトではなく、その文章構成にたどり着くまでの思考のプロセスに沿って仕組むことにした。すなわち、最終的に生徒が書くべき文章は演繹的な論理展開を持つものであるが、一足飛びにそのゴールを目指すのではなく、その前段階にある帰納的な思考を焦点化することで、生徒の作文を支援しようとしたということである。

その結果、上で見たように、生徒の書く文章は、当初はディベート的な文章構成を表面的に採用するだけで、内実としての論理性が弱いものが多かったが、学習を通じて、読み手本位の論理的に首尾一貫した、あるいは少なくとも、それを志向した文章が多くなった。論理的なコミュニケーションの指導においては、「書くこと」（あるいは他の技能でも）の前に、「考えること」の学習を丁寧に仕組むことが効果的ということであろう。

[注および参考文献]

- 1) 文部科学省、『高等学校学習指導要領』，文部科学省，2009年。
- 2) 文部科学省、『高等学校学習指導要領解説』，文部科学省，2009年。
- 3) 文部科学省、『高等学校学習指導要領』，文部科学省，2018年。
- 4) 文部科学省、『高等学校学習指導要領解説』，文部科学省，2018年。
- 5) 筆者が授業でこの種のストラテジーを教えることはないのだが、何も指導しなければ、このパターンを使用する生徒が少なくない。資格試験対策など学校外での学習の中で、当座しのぎのストラテジーとして身につける場合が多いようである。
- 6) おそらくは、思いついた事項を列挙しているだけ、という場合が多いであろう。
- 7) 山岡大基，「GTEC ライティング答案に見る本校高校生の英作文の特徴」，『中等教育研究紀要』第61号，広島大学附属中・高等学校，2015年，63-78。
- 8) 難波博孝，『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』，明治図書，2018年。

An Inductive Approach to Teaching Logical Writing in a High School EFL Classroom

Taiki YAMAOKA

Abstract:

In persuasive writing, clear logic is vital for the writer's claim to be accepted by the reader. This importance of logic is widely recognized by English teachers at the secondary school level, where teaching of logic is considered an essential part of the teaching of persuasive writing. In teaching logic, it is general practice to judge the logicity of a piece of writing based on whether it follows a specific discourse structure. However, such a formal approach has its own limitation because the essence of logic resides not in the superficial structure of a passage but rather in the contents of the discussion. Since the contents of discussion are topic-specific, the writer cannot build an effective logic based only on a general superficial structure. To overcome this limitation, the author focused on the specific content of each piece of writing which his students wrote, and taught them to build their logic through an inductive process before finally reaching a deductive logic, which is standard in persuasive writing. This approach contributed to improving the students' logic by enabling them to explore specific contents before reaching more abstract reasoning.

