

## 論理的・批判的思考力の素地を養う英語授業の開発

### — Writer-Responsible Writing を通して —

関谷 さら (教育方法・学習科学コース)

本研究では、英語授業の中で論理的・批判的思考力を育成するための手立てとして **Writer-Responsible Writing(WRW)**に着目し、その有効性を検討した。**WRW**とは、どのようなバックグラウンドを持った人が相手であっても自分の考えが正確に伝わるように、書き手が細心の注意を払う文章スタイルである。**WRW**は異なる認知的枠組みを持った人との意思疎通を円滑にするという点で、それ自体が重要な能力である。同時に、その実現の過程においては、多角的な視点から物事を分析し(批判的思考)、論理的一貫性を持って自分の意見を伝えること(論理的思考)が要求される。この**WRW**を授業に導入すべく、帯活動としての **Critical Thinking Skills Time**、教科書本文読解後のセリフ追加活動、単元ごとの発信タスクの3つを行い、その効果を検証した。結果として、**WRW**の実現を目指した一連の取り組みが、生徒の情意面に好ましい影響をもたらすとともに、論理的・批判的思考力の向上にも貢献し得ることが示された。

### 1. 生徒を取り巻く環境と研究の目的

#### 1-1. 社会の動向と求められる力

近年、グローバル化や情報化といった社会変化により、私たちの未来はいっそう複雑で予測困難なものとなってきている。このような状況を受けて、学校教育もまた大きな変革を求められている。『中学校学習指導要領(平成29年度告示)』では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として(1)「知識・技能」の習得、(2)「思考力・判断力・表現力等」の育成、(3)「学びに向かう力・人間性等」の涵養の3つが提示されている(文部科学省、2017)。これら3つの資質・能力をバランスよく育成していくことが求められているが、今日においてはとりわけ「未知なるものへの対応力」という観点から思考力・判断力・表現力の育成に高い関心が寄せられている。『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』においても、「予測できない未来に対応するために」は、「蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくこと」が必要であると述べられており(文部科学省、2015)、新しい時代を生き抜くためのスキルとして思考力・判断力・表現力が重要視されていることが窺える。

#### 1-2. 研究の目的

学習指導要領における「思考力・判断力・表現

力」の定義やその育成方法については統一の見解があるとは言い難く、論者によってその意味づけは異なる。ただ、そのような多種多様な定義の中にも、共通するキーワードがいくつかある。筆者はそれらの中でも特に「論理的・批判的思考力」という言葉に注目している。大塚(2016)は、学習指導要領の「思考力・判断力・表現力」は「論理的・批判的思考」の下位区分にあたりと述べている。一方で国立教育政策研究所(2013)が掲げる「21世紀型能力」は、「基礎力」「思考力」「実践力」から構成されるが、このモデルにおいても「論理的・批判的思考力」は「思考力」を形成する重要な要素の1つとして扱われている。「思考力・判断力・表現力」と比較してどちらが上位概念にあるかについてはさらなる議論の余地があるものの、「論理的・批判的思考力」が「思考力・判断力・表現力」と密接な関わりを持っているということに疑いの余地はない。以上の理由から、本稿においては「論理的・批判的思考力」を高めることが、「思考力・判断力・表現力」の伸長のための効果的な手立てであるという前提に立ち、その育成のための方策について検証していく。

### 2. 論理的・批判的思考力

#### 2-1. 論理的・批判的思考力の定義

##### ① 論理的思考力

「論理的思考力」の定義について三森(2002)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」という簡潔な言葉でまとめている。また福澤(2017)は、論証を吟味することが論理的思考であるという立場から、「論理的思考力」の定義を「あることを前提にそこから何か新しいこと、結論を導き出す際に、語と語、句と句、文と文などの関係に注意が払われていること」と説明している。両者の定義を参考に、本実践研究では「論理的思考力」を「自分が意図する内容が相手に正確に伝わるように、適切な論証を用いて伝達する能力」と定義づける。

## ② 批判的思考力

一方で「批判的思考力」の指し示す資質・能力について植原(2020)は、多種多様な定義が存在すると述べたうえで、全ての定義に共通するのは「見聞きしたことをうのみにせずによく考えるという点」であり、与えられた情報に対して反射的に判断を下すのではなく、正当な根拠や理由があるかどうかを吟味し、複数の視点から注意深く検討することであると述べている。この「鵜呑みにしない」という考え方について Cottrell(2017)は、“Scepticism”(懐疑的な態度)という言葉を用いて、以下のように説明している。

批判的思考における懐疑的な態度とは、敵意のない疑いの心を用いるということである。(中略) 懐疑的な態度とは、あなたが「知っている」と思っていることが、全体から見ればごく一部のものであるかもしれないという可能性を意識し続けることである。(Cottrell, 2017 訳は引用者による。)

「批判的」という日本語からは否定的なイメージを抱きやすいが、「批判的思考」が実際に意味するところは「鵜呑みにはしない」「吟味する」「あらゆる可能性を模索する」といった建設的な態度であることがわかる。これらの先行研究をもとに、本稿においては「批判的思考力」を「あらゆる可能性を排除することなく、与えられた情報を複数の視点から吟味する力」と解釈する。

## 2-2. 大学入試改革と論理的・批判的思考力

論理的・批判的思考力の育成を重視する社会的風潮は、昨今の大学入学試験にも大きな影響を与

えている。図 1-1 及び図 1-2 は 2007 年度と 2015 年度の東京大学前期入学試験の英語の出題を引用したものである。



図 1-1 東京大学 2007 年度入試 図 1-2 東京大学 2015 年度入試

2007 年度の出題では、非日常的な状況を英語で表現しなければならないため、高い語彙力や文法力が求められる。しかしながら出題形式としては単なる情景描写に過ぎず、イラストの内容自体も受け手によって解釈が分かれるような複雑なものではないため、高度な論理的・批判的思考力が要求される問題とは言い難い。一方で 2015 年度の問題に目を向けると、出題傾向に大きな変化があったことがわかる。2007 年度の問題にあった情景描写の要素を残しつつも、その上で回答者自身の意見を述べるのが求められている。様々な角度からイラストが持つ意味を分析し、それを自身の価値観や経験に関連付けながら論理立てて説明するという、極めて高度な論理的・批判的思考力が求められる問題となっている。このような傾向は引用した設問に限ったことではなく、同大学の他の設問においても、さらに言えば他の国立大学の問題においても顕著にあらわれている。図 1-3 は 1985～2016 年度の旧帝国 7 大学の英語の試験における配点占有率を示したグラフである。

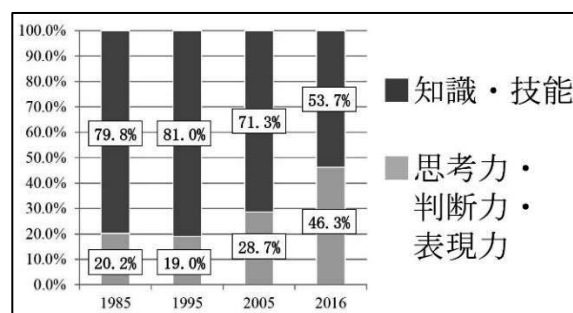


図 1-3 旧帝 7 大学入試の配点占有率の平均(大塚、2016)

(※数値や文字が見やすいよう一部修正)

年を追うごとに「思考力・判断力・表現力」を測定する問題の配点占有率が向上していることが読み取れる。ここでいう「思考力・判断力・表現力」が筆者の考える「論理的・批判的思考力」とどの程度重なり合うかについては定かではないが、両者が極めて密接な関係にあることは先に述べた通りである。このことから、東京大学だけでなく旧帝国7大学全体においても、論理的・批判的思考力を測定するための設問が大きな比率を占めるようになってきていることがわかる。また当然のことながら、この動きは一部の国立大学に限定されるものではない。秋田県の公立大学である国際教養大学の2019年度入試の英語小論文においても、論理的・批判的思考力重視の傾向が見られる。紙幅の都合上、問題文の引用は避けるが、この問いでは資本主義・社会主義それぞれを支持する英文を読んだ上で、双方のシステムの利点と欠点とを理由を添えて答えることが求められる。言うまでもなく、この問題に適切に回答するためには、論理的な文章構成やあらゆる角度から物事を分析する多角的視点が必要不可欠である。

このように大学入試も、新しい学力観に合わせて年々変化してきている。この事実が「生徒の将来的な自己実現を支援する」という長期的目標に留まらず、「大学進学」という短中期的な観点からも、論理的・批判的思考力の育成が必要であることを示唆している。

### 3. 課題意識

このように論理的・批判的思考力育成への強い社会的要請があるのにも関わらず、中学校の英語教育の中で、それらの能力を育成することは決して容易ではない。その要因として筆者は(1)中学校学習指導要領外国語編における控えめな表現、そして(2)英語学習歴が浅い生徒に対して、論理的・批判的思考力の育成を試みることへの現場での抵抗感の2点があると考えられる。

#### 3-1. 課題意識(1)学習指導要領での控えめな表現

『中学校学習指導要領(平成29年度告示)』においては、思考力・判断力・表現力の育成の重要性が繰り返し述べられている。しかしながら各教科の目標に目を向けると、教科ごとに大きく異なる

ことがわかる。多くの教科で「論理的」「多面的・多角的」「課題解決」「探求」といった表現が見られる一方で、外国語科の目標は次のように記されている。

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。(文部科学省、2017)

ほとんどの生徒にとって英語が「外国語」であることを考えれば、日本語を用いて学習する教科と同程度の思考力・判断力・表現力を追及することは当然ながら適切ではない。また目的や場面に応じた対話を行うことが、高度な思考力や判断力を要するものであることに疑いの余地はない。しかしながら筆者は、中学校の英語教育においても、さらに一段階上の認知能力を要求する活動を行うことで、論理的・批判的思考力の向上を目指すべきであると考えている。

#### 3-2. 課題意識(2)中学校英語において論理的・批判的思考力を育成することへの抵抗感

論理的・批判的思考力を学校教育の中で育てていくことの重要性を指摘する研究者が多数いる一方で、英語で十分に意思疎通ができない段階で論理的・批判的思考力の育成を行うことは非現実的だという意見や、日本語でも批判的思考ができない中で、英語で批判的思考力を育てることは不可能であるといった意見も多く見られる(糟屋、2010)。そしてこのような否定的な意見は、学習歴が浅い中学1年生を対象とした英語授業であれば、なおのこと顕著に現れる。

しかし論理的・批判的思考力は一朝一夕で身につくものではなく、中学1年次からの積み重ねが非常に大きな意味を持つ。また活動の題材や難易度を適切に設定し、なおかつ教師による足場かけを十分にすれば、知識・技能が未熟な段階でも論理的・批判的思考力を養う活動を行うことは十分に可能であるというのが筆者の見解である。

### 4. 論理的・批判的思考力を高める手立て

#### 4-1. 仮説

上記の課題意識に基づき、本研究においては以下の仮説を設定した。

**Writer-Responsible Writing の実現を目標に据えた授業づくりを行うことで、初学者を対象とした英語授業においても論理的・批判的思考力を育成することができる。**

#### 4-2. 英語による writing 活動

まず筆者は英語初学者の中学1年生に論理的・批判的思考力を身に付けさせるための手立てとして、writing 活動が極めて有効であると考えた。

「書くことは考えること」と言われるように、writing は思考と密接に結びついている。鈴木(2006)は「書くこと」によって生じる認知プロセスを「まずは自分の考えを持ち、そしてその考えを表現し、さらにそれを吟味することによって自らの考えを洗練させていく」と説明することで、書くという行為が高度な認知力の発達を促すものであることを明らかにしている。この主張から、writing 活動が論理的・批判的思考力の向上に貢献し得るものであると考えることができよう。

#### 4-3. スキーマと Writer-Responsible Writing

Writer-Responsible Writing について説明する前に、「スキーマ」という概念について述べておきたい。スキーマとは「物事を理解して適切に行動するための知識の構造や認識の枠組み」(植原、2020)を指す。我々のコミュニケーションはこのスキーマに大きく依存しており、同様のスキーマを持つ者どうしであれば、要点のみを述べて言葉で表現しない部分の解釈は相手に委ねるという対話方法が成立する。

特に日本は世界でも類を見ないほどの high-context culture を持つと言われており(Meyer、2014)、相対的に見て他の国々よりもスキーマに大きく依存している。このような文化圏ではいわゆる「行間を読む」ことが常に要求され、優秀な人物を示す言葉として「一を聞いて十を知る」が用いられる。そのため日本語は、「読み手が書き手の意図を汲み、書き手と同じように解釈すること」を前提とした“reader-responsible language”(Hinds、1987)であるとされている。

本稿において「言わぬが花」という言葉に代表されるような日本の意思疎通の文化を軽んじる意図は毛頭ない。しかし国際化や情報化が進み、様々な価値観や文化的背景を持った人々が手軽にコミュニケーションをとれるようになった今日の社会において、“reader-responsible”型の意味疎通の方法がどこまで通用するのだろうかという懸念はある。読み手が書き手と同じ文化的背景を持っていなければ、言外の意味を汲み取ることが極めて困難であることは言うまでもない。

そこで注目したいのが“writer-responsible”(Hinds、1987)型の伝達方法である。これは相手がどのような文化的背景や価値観を持っていたとしても自分の考えを正確に伝えられるよう、書き手が細心の注意を払う文章スタイルであり、アメリカなどの low-context culture を持つ国々で主流な書き方である。自分の意図するところを間違いなく伝えるためには、抽象的な表現に依存するのではなく、言葉を尽くして明確に説明しなければならないという考えがこのスタイルの根底にある。つまり場合によっては、自分が「当然」とみなしているような内容でさえも明示的に言葉にすることが要求されるのである。「スキーマへの依存度」という観点においては“reader-responsible language”の対極にあるものであると言えよう。(以降、本稿においては「writer-responsible 型の伝達方法」を“Writer-Responsible Writing”と呼び、略称として WRW を用いることとする。)

筆者が WRW に注目した理由は2つある。1点目は、WRW 自体がこれからの社会を生き抜く上で必要な能力であるためである。国際化・情報化が進み、異文化交流が日常的に行われるこれからの社会においては、どのようなバックグラウンドを持った人が相手であっても自分の考えを適切に伝えることができるような表現方法を追求することが極めて重要である。

2つ目の理由は、WRW の実現に向けた取り組みを行うことで、論理的・批判的思考力を向上させることができると考えたためである。WRW を実現するためには、まず過度なスキーマへの依存から脱却することが求められる。それは自分が日頃「当然のもの」と見做して深く認識していない

考え方に気づき、さらにはそれに対して懐疑的な目を向ける試みであり、高度な批判的思考力が要求される。また WRW の実現には、論理的の一貫性を持った文章を作成する能力も必要不可欠である。論理的飛躍を含む文章では、読み手に論理的な隙間を埋めることを要求することになり、結果的に書き手の意図が正確に伝わらないということも起こり得るためである。

このように、筆者は WRW そのものが重要であるだけでなく、その実現を目指す過程で生徒の思考が活性化し、論理的・批判的思考力の向上が促されると予想した。4-1.の仮説は、この予想に基づいて設定したものである。

#### 4-4. 批評読み

WRW を実践するためには、自分自身の「常識」を疑い、論理的に一貫性のある主張ができていないかを吟味する、読み手がどのような受け止め方をするかを考える、といった態度が求められる。しかしながら、中学1年生にとって自分自身の認知的枠組みから抜け出そうとすることや、他者のバックグラウンドを考慮に入れることは、決して容易ではない。そのため書く活動以外においても、論理的・批判的思考力を駆使する経験を積み重ねることが肝要である。こういった理由から筆者は WRW を活性化させるための取り組みとして「批評読み」に着目した。中野(2000)によると、「批評読み」とは「テキストの内容を評価するために批判的に読む方法」であり、「書き手の意向を尊重しながら、それに対して自分なりの意見を持ち、時として書き手と議論することさえ要求される」と説明している。つまり文章を読む際に単なる情報の受け取り手に甘んじるのではなく、書き手と同じ目線で文章を吟味するような読み方を行うことを意味する。批評読みを実践することで、生徒の論証に対する理解や多角的な視点の獲得が促進され、結果として WRW の質を向上させることができると考えた。

### 5. 実践

#### 5-1. 実践科目・実践対象

本実践研究は、京都府の私立小中高一貫校に所属する中学1年生40名(少人数講座2クラス)を

対象として2021年7月～11月にかけて行ったものである。対象生徒の学習意欲は比較的高く、授業に対しても積極的である。ただこれらの学習者のほとんどが公立の小学校から編入してきた生徒であり、英語については初学者の集団である。

#### 5-2. 実践の概要

本実践研究では WRW と批評読みとを英語授業に取り入れるべく、次の3つの実践を行った。

**[実践1] Critical Thinking Skills Time**

**[実践2] 教科書本文へのセリフ追加**

**[実践3] 発信タスク**

[実践1]Critical Thinking Skills Time(以下、「CTST」とする)は、帯活動として実践したものである。論証の基礎の習得に加え、異なる考え方に触れることによる視野の拡大を目指した。[実践2]教科書本文へのセリフ追加は、批評読みを実践するための取り組みである。対話文に適切なセリフを追加する活動を通して、単なる情報の受け手に甘んじない批判的な読みを行うことをねらいとして行った。[実践3]発信タスクは単元ごとに行ったもので、[実践1]・[実践2]で培った論証法や多角的視点を活かして、WRW を実現することを目標とした。なお、これら3つの実践は段階的なものではなく、[実践1]～[実践3]を繰り返し行う中で論理的・批判的思考力を深めていくよう設計した。

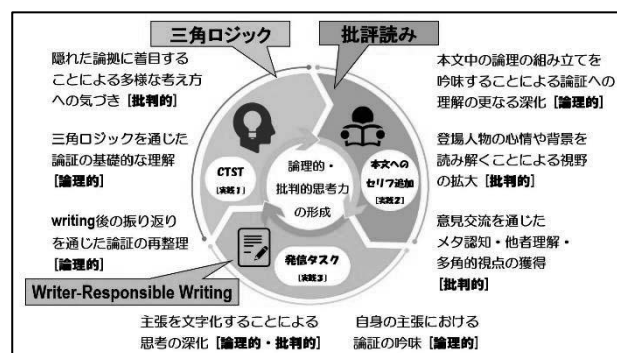


図2 論理的・批判的思考力の育成のためのモデル

### 6. 実践の詳細(1) CTST

#### 6-1. CTST の概要とその目的

CTST は論証の基礎理解や多様性への気づきを促すことを目的として行った。その詳細について述べる前に当実践における重要な概念である「論

証」と「三角ロジック」について説明する。論証とは「結論・主張を何らかの根拠によって裏付けようとする」(福澤、2018)ことであり、論理的一貫性をもった主張を行うために必要不可欠なものである。そして適切な論証を行うための思考モデルとして広く用いられているのが「三角ロジック」である。これはイギリスの哲学者である Toulmin(1958)が提唱する思考モデルを簡略化したものであり、主張(claim)・根拠(data)・論拠(warrant)からなる三角形のフレームワークである。鶴田(2017)によると、主張は「結論」、根拠は「ある主張の根拠となる事実・データ」、論拠は「なぜその根拠によってある主張ができるかという説明」を指す。これらの3つが揃うことで論証が成立し、説得力のある主張を行うことができるようになる。三角ロジックについてより具体的に説明するため、論証例を図3-1に示す。

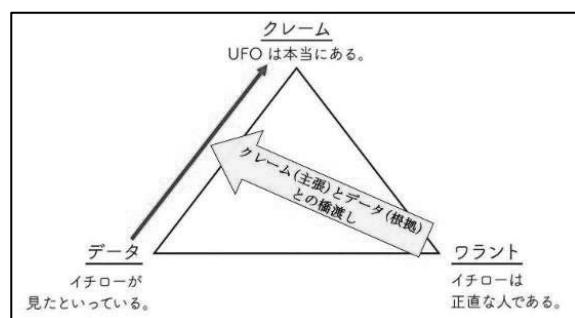


図3-1 三角ロジックを用いた論証の例(横山、2018) 矢印は引用者による  
この例では、「UFOは本当にある。」という主張に対して、「イチローが見たといっている。」という根拠をあげている。このとき「イチローが見たといっている」ことがなぜ「UFOが本当にある」という主張に繋がるのかを説明するのが論拠である。すなわち「イチローは信用に足る人物である」という前提を示すことが適切な論拠となる。このような主張・根拠・論拠の関係性に意識を向けることで、論理的思考力の基礎を築くことがCTSTにおける第一のねらいである。

また筆者は論拠に着目することで、批判的思考力の活性化にも繋げることができると考えた。論拠は「わかりきった内容」である場合には省略されることが普通であるが、敢えてそこに目を向けて言語化することで、自分と他者との認識の違いや、これまで意識していなかった自分自身の考え方に気づききっかけとなると予想した。

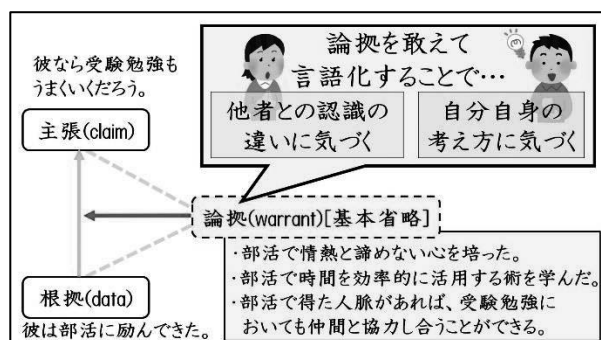


図3-2 論拠に注目することで得られる気づき

このようにCTSTでは、三角ロジックを用いて論理的に考える活動を通じて、[実践2][実践3]を行う上での土台となる論証の基礎や多角的な視点を獲得することを目指した。

## 6.2. CTSTの実践例

### ① 根拠から主張 / 主張から根拠を導き出す活動

これは接続詞 so / because 以降に論理的に一貫性のある英文を書く活動である。生徒の文法力の未熟さや語彙の不足が足枷にならぬよう、英語における基本的な語順表をワークシートに掲載するとともに、わからない語彙はすぐに辞書で調べよう指導した。

### ② ①で作成した英文の論拠を考える活動

上記①の実践において生徒が作成したものの中から、論理的飛躍が見られるものや個々の価値観の違いが反映されているものをいくつか選び、主張と根拠との間にある「隠れた論拠」について考えさせる活動を行った。なお本活動においては、生徒が「論拠」に初めて触れるということもあり、認知的負荷は①以上に大きいと予想された。そのため生徒には日本語による回答を認め、論証に集中できるようにした。

表1-1 活動②の出題例と生徒の解答例

You look sleepy so <b>you should eat spicy food.</b>
※下線部は①の実践で生徒から出た解答。
【論拠】(生徒の回答)「刺激物を食べれば身体が熱くなり目が覚める」

### ③ ある会話において、登場人物の間で共有されている「隠れた論拠」を見抜く活動

論拠の内容が社会的通念である場合、その論拠は省略されることが多い。また社会的通念とまではいかなくとも、情報の送り手と受け手との間で共通認識がある場合には、同様に論拠が省略されやすい。この活動は、2人の人物による対話文を

読み、彼らの間で共有されている「隠れた論拠」を見つけることをねらいとして行った。

表 1-2 活動③の出題例と生徒の解答例

(A) You look tired. You should go to bed early. (B) I can't.
(A) Why not? (B) Because I have Mr.Imura's class tomorrow.
(A) Oh, I see.
【共有されている隠れた論拠】(生徒による回答)
・井村先生の授業では宿題が山のようにでる。
・予習を十分にしないと井村先生の授業にはついていけない。

## 7. 実践の詳細(2) 教科書本文へのセリフ追加

### 7-1. 教科書本文へのセリフ追加の概要と目的

教科書本文へのセリフ追加は、批評読みを実践するための活動として行った。対話文に適切なセリフを加えるためには、本文を注意深く読み、論理的一貫性があるかどうかを見極めたり、各文の持つ意味を様々な角度から分析したりするといった論理的・批判的な読み方が要求される。具体的には、既存のセリフに対して理由や根拠を述べる、その論拠を書き加える、具体例を示す、といった加筆が考えられる。教材には検定教科書 ONE WORLD English Course 1 の本文(ただし、部分的に変更を加えている)を用いた。

### 7-2. 授業の流れ

表 2 教科書本文へのセリフ追加活動の流れ

①Listening・黙読・T or F・Q and A を通じた概要理解
②本文内容補足      ③文法事項解説      ④対訳シート配布
⑤Listen and Repeat    ⑥pair reading(1)    ⑦個人セリフ追加活動
⑧グループでセリフ案を共有      ⑨pair reading(2)

上記の表 2 はセリフ追加活動実施時の、基本的な授業の流れを示している。まず本文内容を十分に理解させるため、オーラル英語による導入・質問・解答確認を行った(①)。この際、事実発問だけでなく推論発問もいくつか出題することで、本文の状況設定や登場人物の気持ちにまで意識を向けさせるよう工夫した。実際、後のセリフ追加活動では、多くの生徒がこれらの発問を足掛かりに適切なセリフを付け加えることができていた。次に①だけでは理解が難しい本文内容について、必要に応じて日本語を用いながら確認し(②)、本文に含まれる文法事項についても日本語で明示

的に解説した(③)。その後、対訳シートを配布して本文の意味及び発音を再確認させたうえで(④・⑤)、pair reading に取り組ませた(⑥)。このように内容面および文法面の理解が進んだところでセリフ追加活動を始めた。まずは個人ワークとして本文に適切な英文を最低でも 3 文加えるよう伝えた(⑦)。その際、“really?” や “wow!” などの間投詞を安易に用いることがないように事前に注意を促した。次に 4 人組になって意見を共有し、班で 1 つの作品を作り上げるよう指示した(⑧)。意見共有の際には、どのようなセリフを追加したかを述べさせるだけでなく、それらのセリフを選んだ理由も共有させることを徹底した。最後に班内で 2 人組をつくらせ、セリフを追加した後の本文で再度 pair reading を行わせた(⑨)。

## 8. 実践の詳細(3) 発信タスク

### 8-1. 活動の目的

一連の発信タスクは、WRW を実践することで論理的・批判的思考力を育むことを目的として実践したものである。タスクの中で WRW を適切に行うためには、[実践 1]で学習した論証の基礎知識や、[実践 2]で英文を批判的に読んだ経験を最大限に活用することが求められる。

### 8-2. 4 つの発信タスク

本実践では 4 つの発信タスクを行ったが、これらは大きく 2 つのタイプに分かれている。それぞれのタスクの概要を下記の表 3-1 に示す。

表 3-1 実践した発信タスク

<p>【タイプ 1】相反する 2 つのものについて、それぞれを選ぶことのメリットを英語で説明する。</p> <p>① Which do you like better, summer or winter?</p> <p>日本に来たことがない海外の友人に対して、自分が好きな季節とその理由を説明したメールを作成する。</p> <p>② Which should Ashton go to, Hokkaido or Okinawa?</p> <p>本校勤務のネイティブ教員に向けて、北海道または沖縄の魅力を伝えるポスターを作成する。</p>
<p>【タイプ 2】10 種類の選択肢の中から 3 つを選び、それらを選んだ理由を英語で説明する。</p> <p>③ Which items do you want to bring to the mountain house?</p> <p>山小屋での 2 泊 3 日の合宿に、自分が持っていききたいものを 3 つ選</p>

択し、山小屋管理委員会に提出する申請書を作成する。

**④ Which inventions are the most important for humans?**

人類にとって最も重要だと考える発明品を3つ選んで、グループ内で発表し合い、合意形成を目指す。

### 8-3. タスクの条件

本稿では、タスクの定義として、松村(2017)がまとめたタスクの4条件を用いる。

表 3-2 タスクであるための4条件 (松村, 2017)

<b>[1. 意味のやり取りを重視する]</b>	モデルの模倣や指定された言語形式の操作・活用ではなく、目的に応じたメッセージ内容(意味)の伝達や理解が要求される。
<b>[2. ギャップ]</b>	課題達成のために埋めなければならない何らかの「ギャップ」(情報の欠落や差異、意見の相違、解決すべき問題状況など)が存在する。
<b>[3. 現有リソースの自由な活用]</b>	用いたり注意を向けたりする形式を事前に指定されることなく、学習者はその時点で自らの持つ言語的・非言語的なリソース(resource)を自由に用いて活動に取り組む。
<b>[4. 成果]</b>	言語形式の理解や表出が正しくできることを示す(display)のではない、課題の内容に関連した成果が設定されており、学習者はその達成を目指して活動する。

前節に挙げた4つのタスクをこれらの定義に照らし合わせてみると、これらのタスクはいずれも特定の文法事項の活用ではなく意見の伝達に焦点を当てており(条件1)、クラスメイトとの意見の相違が存在し(条件2)、用いるべき文法規則や表現などを指定されることなく(条件3)、ポスターの作成や合意形成といった課題達成がゴールとして設定されている(条件4)。これらのことから一連の活動はタスクであるための条件を満たしていると言える。

### 8-4. 発信タスクの実践例と足場かけ

#### ① 発信タスクの実践例

本項では第3タスク“Which items do you want to bring to the mountain house?”を例に、実際の授業の流れを示す。

表 3-3 第3タスクの流れ

<b>&lt;第1時&gt;</b>	①教師のオーラル英語で導入を行う。 テーマ: スイスの標高4000mにある山小屋について
	②タスクの状況設定に関するプレゼンテーションを英語で行い、簡単な質問に口頭で答えさせる。

③タスクの状況設定がより詳しく書かれたワークシートを配布して、T or Fに取り組みさせる。

④アイテムリストを配布し、各アイテムの発音と意味を確認する。

⑤グループになり、各アイテムを持っていくことのメリットを日本語でできる限り多く述べさせる。

⑥アイテムを3つ選び、pair speechに向けてbrainstormingに取り組ませる。

⑦モデル・センテンスを与え、個人練習に取り組ませる。

⑧ペアになり、英語で繰り返しspeechを行わせる。

**<第2時>** ⑨ペアになり、英語で繰り返しspeechを行わせる。

⑩writingに向けて、『論理整理シート』で考えを整理させる。

⑪他の生徒と『論理整理シート』を交換し論理構成を確認し合わせる。

⑫writingに取り組ませる。

#### ② 足場かけ

一連の発信タスクの主目標であるWRWを実現するためには、論証の基礎知識や多角的な視点を十分に活用することが求められる。しかしながら多くの中学1年生にとって、自分の意見を論理的かつ明確に示すことは、たとえ日本語を用いていたとしても困難である。また語彙や文法の知識が不足しているために、英語で発話すること自体をためらってしまう恐れもある。そのため本実践においては生徒の言語レベル・認知レベルに見合った適切な足場かけを行うことで、生徒を取り巻く様々な障壁を緩和することを目指した。具体的には(a)内容的足場かけ(b)言語的足場かけ(c)論理的足場かけの3つを実践した。

##### (a) 内容的足場かけ

4つの発信タスクはいずれも「夏か冬か」、「北海道か沖縄か」のように比較的イメージしやすいテーマ設定になっているが、生徒自身の力だけで深みのある意見を生み出すことはやはり難しい。そこで1つ目の足場かけとして、生徒のテーマ・スキーマを活性化させるための工夫を凝らした。まず教師によるプレゼンテーションやワークシートへの取り組みを通して、タスク・テーマに対する基礎的な理解を促した(表3-3:①~③)。その後、一時的に日本語の使用を認めることで、生徒が自由に意見を述べる機会を設けた(⑤)。これは母語使用を認めることで生徒の言語的な負荷が緩和され、より活発な意見交換が行われるという



考えに基づくものである。意見の表出によって自身の考えを深めるとともに、異なる意見を聞くことで多角的な視点から題材を見つめ直すことができるかと予想した。

**(b) 言語的足場かけ**

第2の足場かけは、生徒の語彙力・文法力の不足を補うことを目的として行った。先に述べた通り、生徒の大半は4月から本格的に英語学習を始めたばかりであり、語彙や文法的知識はかなり制限されている。そのため少ない言語材料を最大限に活用することができるような足場かけが必要であった。まず前提として、必要に応じて辞書を使用したり、気軽に教師に質問したりできるような環境づくりを日頃から意識的に行ってきた。加えて writing 活動を終えるごとに、誤りが多く見られた表現を集めて“writing tips”を作成し、生徒が英文を書く際にヒントとして用いることができるようにした。またオーラル英語での導入を行う際には、タスクを実践する上で重要となるキーワードをスライドに提示し、それらを書きとらせることで語彙の不足を補った(表 3-3:①②)。さらに pair speech を行う前には、生徒が英文を作成する上での足掛かりとなるよう、いくつかのモデル・センテンスを提示した。(⑦)

**(c) 論理的足場かけ**

第3の足場かけとして、生徒が論理的一貫性のある英文を書くことができるよう、writing の前に『論理整理シート』に取り組みさせた(表 3-3:⑩)。これは自身の英文における「主張」「根拠」「論拠」「具体例」などを再整理するためのワークシートであり、三角ロジックに基づいた論証を実現することを目的としている。また本実践ではたとえ「当たり前」だと思えるような内容であっても「論拠」を必ず書くよう指示した。WRW とは、異なる認知的枠組みを持つ人に対しても書き手の意図が正確に伝わるような文を書くことであり、その実現のためには生徒自身がもつ「常識」とも向き合わせることが必要であると考えたためである。さらに『論理整理シート』を他の生徒と共有し、それぞれの論理構成が適切かどうか評価しあう活動にも取り組みさせることで、相互に考えを深め合う機会を設けた(⑪)。

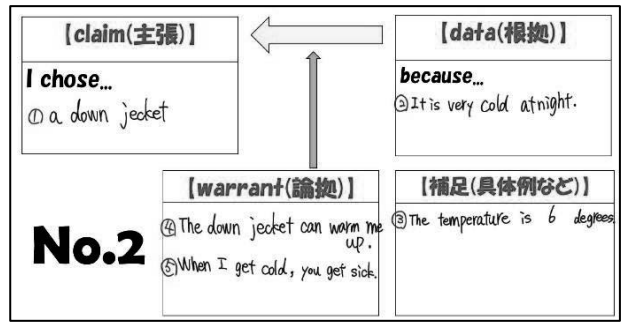


図 4-1 第3タスクにおける『論理整理シート』への取り組み事例

**8-5. 評価方法**

writing 課題の評価にあたってはルーブリックを活用した。評価の観点には「Content(内容)」「Accuracy(文法の正確さ)」「Logic(論理構成)」を基本に据えた上で、基準の文言に若干の変更を加えたり、新たな観点を追加したりするなど、タスク内容に応じて微調整を加えた。

また writing 課題返却後には『振り返りシート』を配布し、その中で writing の自己評価にも取り組みさせた。CTST で学んだ論証の基礎に立ち返って主張・根拠・論拠・具体例の有無を確認させるとともに、上手くできた点や課題が残る点を自由記述形式で書かせることで、自身の writing を俯瞰的に見ることを促した。

	観点1 Content (内容)	観点2 Accuracy (文法の正確さ)	観点3 Logic (論理構成)
基準4	基準3を上回る内容の豊富さを有している。	全く間違いない完璧な英文を書くことができる。	基準3を上回る論理構成を持った英文を書くことができる。
基準3	自分がどのitemを選んだのか(3つ)とそれぞれを選んだ理由とを12~15文程度の英語で書くことができる。	文法的間違いが1~2か所あるが、おおむね正確な英文を書くことができる。	「選んだitem」と、その選択の「根拠」との繋がりが全て適切であり、論理的に無難な英文を書くことができる。具体的には3つの理由のすべてに適切な「論拠」を書き加えることができる。
基準2	自分がどのitemを選んだのか(3つ)とそれぞれを選んだ理由とを10~11文程度の英語で書くことができる。	文法的間違いが3~6か所程度ある。	「選んだitem」と、その選択の「根拠」との繋がりが完璧ではないものの、概ね論理的な英文を書くことができる。具体的には3つの理由のうち最低1つに適切な「論拠」を書き加えることができる。
基準1	基準2に満たない。	様々なレベルの文法的間違いが至る所にある。	「選んだitem」と、その選択の「根拠」との間に、論理的飛躍が多数ある。

図 4-2 第3タスクで用いたルーブリック

2 writing 活動を振り返ってみよう。(必ず自分の書いた英文を見返しながら考えてください。)

①論理構成はうまくできましたか？ 自分の書いたものを見返して、「ある」か「ない」に○を付けましょう。  
※「論拠」が「ナンセンス」の答えになっていないものが多数あります。注意深く見返しましょう！

1つ目の発明品名	1つ目の発明品を選んだ理由	「理由」を支える適切な「論拠」	具体例
②・ない	②・ない	ある・①	②・ない
2つ目の発明品名	2つ目の発明品を選んだ理由	「理由」を支える適切な「論拠」	具体例
②・ない	②・ない	②・ない	②・ない
3つ目の発明品名	3つ目の発明品を選んだ理由	「理由」を支える適切な「論拠」	具体例
②・ない	②・ない	②・ない	②・ない

②writing 活動を通しての感想を3文以上の日本語で自由に書きなさい。

・うまくできたこと ・新たにできるようになったこと ・難しかったこと ・次は改善したいこと

今回今までの writing 活動の中で一番、論拠が例えを使うのが難しかったです。だから、今、便利さの違う item を選んだことにより、少し書きやすくなりました。論理構成の時に自分で論拠としてつながると思っていたが実際「理由を支える論拠」としてうまく表現できなかった。その中で、item を便利さによって何と何の関係性があるかという条件で一度書いたことを見返して初めて、防犯の利も兼ねたいと思えた。

図 4-3 第4タスク後の振り返りシート

## 9. 考察

### 9-1. CTST に関する考察

10 回にわたる CTST を行った後、自由記述形式の振り返りシートに取り組みさせた。以下に示すのは、生徒の記述を抜粋したものである。

表 4-1 CTST の振り返りシートにおける記述

- ・自分にとってはわかることでも、ほかの人には伝わらんことがあるので、①論拠も伝えることが大切だと思います。
- ・違う考えを持った人に自分の意見をわかってもらうために②どうやって文をつくれればいいのかがわかった。
- ・③世界中のみんなが同じ共通認識をもっているわけではないので、省略しないでちゃんと説明してどんな人でもわかるように説明したい。
- ・他の人がいったことに対して④1つの考えにとらわれず色々な可能性を考えることが重要であるとわかりました。(下線・番号は筆者による)

振り返りシートの中で特に多くみられた記述は、記述①のように論拠の重要性について言及しているものや、記述②のように論理的な文章の組み立て方を理解したといった内容のものであった。これらはまさに「論証の基本的な考え方を身に着ける」という CTST の主目的に沿うものである。また記述③のように、異なる認知的枠組みを持った人に自身の考えを正確に伝えるためには、スキーマに過度に依存することなく、言葉を尽くして伝えることが大切であるといった内容の記述も多くみられた。これは WRW を実現する上で極めて重要な考え方であるといえよう。さらに記述④で述べられているように、自分の解釈だけが正しいと思いきまず、多角的な視点をもって物事を考えることが大切であるという振り返りも見られたが、これもまた物事を批判的に読み解く上で必要不可欠な姿勢である。

このように生徒の振り返りコメントのほぼ全てが CTST を通じて何らかの成長や気づきを得たことを示唆するものであった。このことから CTST が批評読みや WRW を行うための土台作りとして十分に有効な活動であると推察される。

### 9-2. 教科書本文へのセリフ追加に関する考察

#### ① 実践教材例と生徒の取り組みの様子

以下に示すのは、実際にセリフ追加活動の教材として用いた本文(表 4-2)と、活動に取り組む生徒の様子を示す音声データ(表 4-3・4-4)である。個人ワークに取り組んだのち、3 人組で意見を共

有している場面を録音し、文字に起こした。

図 4-2 実際に用いた教科書本文 (ONE WORLD English Course 1 より)

Aya: Shall we go to Chinatown?  
 Bob: That's a good idea! I'm very hungry.  
 Mei: Does this bus go to Chinatown?  
 Kenta: No! It doesn't go there. That bus goes there.  
 Bob: Are you sure?  
 Aya: Kenta, both buses stop in Chinatown.

表 4-3 グループ 1 の取り組みの様子

生徒 A : なんかないかな。  
 生徒 B : “Are you sure?” の後になんか、何でこんなこというんかを。  
 生徒 C : なんてなんて？  
 生徒 B : “Are you sure?” で「本当に？」って聞くやん、  
①これ、めっちゃ疑ってるやん。  
 生徒 A : 疑ってるの？  
 生徒 C : 友情に...亀裂。  
 生徒 B : だから“Are you sure?” のあとに、あれ...  
 生徒 A : なんか、②めっちゃ嘘つくんちゃう？  
 生徒 B・C : あー。  
 生徒 A : 嘘つくってなんていうん？  
 先生、嘘つてなに？なんですかー？  
 教師 : “lie”。“L.I.E”。“嘘をつく”なら“tell a lie”。  
 生徒 B : じゃ“You tell lie.”でええんちゃう。(下線・番号は筆者による)

表 4-4 グループ 2 の取り組みの様子

生徒 D : こっちさー、③“good idea”のところが言いたいことで、理由が“hungry”...で、ナンデナンデは？  
 生徒 E : でた、ナン＝デ＝ナンデ。  
 生徒 F : どれ？あ、ここか。  
 生徒 D : 「お腹すいてる」。だから「中華街行くんは、“good idea”？」  
 生徒 F : うん。  
 生徒 E : 「朝飯食べてない。」  
 生徒 F : えー、違うくない？ ④「なんか食べられる」？  
 生徒 E : あー、レストラン、レストラン！  
 生徒 F : そうそうそうそう。  
 生徒 D : “There is” ...  
 生徒 F : “are” !  
 生徒 D : “There are...many...restaurants.” (下線・番号は筆者による)

表 4-3 の発言①からは、生徒 B が“Are you sure?”というたった 3 語の発言から、発話者である Bob の心情を推測していることが読み取れる。また生徒 A は発言②において、なぜ Bob が

Kenta に対して疑いの念を抱いているのかを考え、論理的に無理のない理由を引き出している。このようにグループ 1 は何気ない一言から、登場人物の心情や関係性、さらには過去の出来事に至るまで思考を深めていることがわかる。教科書本文を批判的に読み解いた良い例と言えよう。

一方で表 4-4 のグループ 2 も非常に高度な思考活動を行っていることが見て取れる。発言③から、生徒 D が三角ロジックを用いて本文を分析し、Bob の発言に論拠を加える余地があることを見出しているのがわかる。さらにその後の生徒 F の発言④の助けもあって、このグループは論理的な一貫性を持った適切な論拠を追加することに成功している。のちに生徒 D になぜこのような論拠を加えたのかを確認したところ「本文の登場人物の中には海外からの留学生もいる。また日本に長く住む者であっても、中華街がどんなどころかよく知らないかもしれない。そのため『中華街にはたくさんのレストランがある』という論拠を加えた」ということであった。このことから当グループが、登場人物の文化的背景が異なることを考慮に入れたうえで論理的に弱い部分を補強するという、論理的かつ批判的な読み方を実践していたことがわかる。

## ② 振り返りシートの分析

教科書本文へのセリフ追加活動を 5 回行った後に自由記述形式の振り返りシートに取り組みさせた。その中に本活動の有効性を感じさせる記述が多数見られた。

表 4-5 教科書本文へのセリフ追加の振り返りシートにおける記述

- ・①発言した言葉から推測して考えてみると、それぞれの人物の感情が見えてきた。
- ・セリフ追加のときに②論拠が抜けていたり、ここは不十分だなど思えるようになったおかげで、③writing での自分の文章の不十分さに気づくことができました。（下線・番号は筆者による）

記述①は、生徒が登場人物のセリフからその性格や考え方を推測する読み方を実践したことを示している。また記述②からは、本文の論理的な一貫性を確認し加筆・修正する活動を通じて、生徒が CTST で学んだ論証への理解をさらに深めていったことが窺える。さらに記述③からは、生徒が本活動で深化させた論証の技術を自身の writing に

も活かすことに成功していることが見て取れる。この事実は本活動が WRW の活性化に繋がり得るものであることを示唆している。

これらの記述から、教科書本文へのセリフ追加活動に取り組むことによって、生徒が論証への理解を一層深め、多角的な視点から情報を吟味する術を学び、さらには自身の writing の質を向上させることができることが明らかになった。

## 9-3. 発信タスクに関する考察

### ① writing 成果物から見る論理的思考力の向上

本実践研究では計 4 回の発信タスクを実施し、いずれも最後に writing 課題に取り組みさせている。本項では 7 月に実践した定期試験成績の下位層・上位層より 1 人ずつ抽出し、それぞれ第 1 タスク (summer or winter) と第 4 タスク (great inventions) の writing を比較した。なお便宜上、抽出した生徒をそれぞれ「生徒 A」(下位層)・「生徒 B」(上位層)と呼ぶ。

表 4-6 生徒 A の writing の一部抜粋 (原文ママ) と論理構成

<p>【第 1 タスク】 I think winter is the best season. (中略) First, I have Christmas. Second, I get otoshidama.</p> <p>【第 4 タスク】 I chose GPS. Because we can use map thanks to GPS. We can have safe air travel and ship travel with map.</p> <p>【第 4 タスクにおける論理構成】</p> <p>(主張) GPS を選んだ ← (根拠) GPSのおかげで地図が使える</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>(論拠) 地図があれば、飛行機や船による移動が安全になる</p>
--

表 4-7 生徒 B の writing の一部抜粋 (原文ママ) と論理構成

<p>【第 1 タスク】 I like winter better than summer. First, I can eat hot food. For example, I like soup. Hot food is tasty.</p> <p>【第 4 タスク】 I chose tap water because we can drink safe water. If we drink dirty water, we may get sick. Tap water is clean, so it's good for our body.</p> <p>【第 4 タスクにおける論理構成】</p> <p>(主張) 水道水を選んだ ← (根拠) 安全な水を飲むことができる</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>(論拠) 不衛生な水を飲むと病気になるかもしれない</p> <p style="text-align: center;">水道水は清潔なので、私たちの身体に良い</p>
--

単語の選択や綴りの間違い、文法のミスなどが複数見られることはさておき、論理構成に焦点を当ててみると、第 1 タスクと第 4 タスクで大きな

違いが見られる。第4タスクでは生徒A・B共に主張・根拠に加えて論拠を用いており、意見をより明確に表明することに成功している。このような writing の熟達度合いは数値として表すことが困難であるため、あくまで筆者の主観的な意見にはなるが、この度引用した2名の生徒だけでなく、生徒集団全体として見た際にも writing における論証の技術は明らかに向上している。

## ② 振り返りシートから見る批判的思考力の向上

前章で述べた通り、発信タスクの実践においても自由記述形式の振り返りシートに取り組みさせた。表4-8はそれらの記述のうちいくつかを抜粋したものである。

表4-8 発信タスクの振り返りシートにおける記述

- ・他の友達と意見を共有することで①自分の考えにはなかった新しい発想を知ることができて良かったです。[第3タスク]
  - ・何かに対して②反対の意見も賛成の意見も考えることで考えが深まるのかなと思いました。[第1タスク]
  - ・自分が「一般常識」だと思っていることを書くのはとても難しかったけど、そうすることで③自分の中の考えに気づいた。[第3タスク]
  - ・自分にとっての常識がまったく通じない人に話すつもりで、三角ロジックで書きました。(中略) ④誰が見ても理解してもらえる文になったんじゃないかなと思います。[第4タスク]
- (下線・番号は筆者による)

記述①からは、生徒が対話を通して異なる考え方に会うことで、トピックに関して視野を広げていることが読み取れる。また記述②は、実際の自分の意見だけでなく、自分が好まない方の選択肢についても考えることで、双方の長所・短所をより多角的に理解することが可能になったことを示している。さらにこのような他者との対話や逆の立場からの考察を通して、日ごろ意識することがない自分自身の価値観や考え方に気づくことができた生徒も少なからずいるようである(記述③)。これらの事実から、一連の活動を通じて生徒は、トピックに対して、他者に対して、そして自分自身に対しての理解を深めていったことがわかる。そしてこのような視野の広がり、最終的に「誰が見ても理解できる文」の作成、つまり WRW の実践に繋がったのだと考えられる(記述④)。

## 9-4. アンケート調査の結果より

本実践の効果を検証するため、実践の前(7月)と

後(11月)に実践対象の生徒にアンケート調査を実施した。調査項目は、生徒の学習意欲や論理的思考力、批判的思考力などを図ることを目的とした22項目からなっており、5段階のリッカート尺度(5:かなり当てはまる、1:まったく当てはまらない)を用いた。事前・事後アンケートの結果をt検定により検討した結果、22項目中6項目で有意差が見られた( $p < 0.05$ )。表4-9及び表4-10は、有意差が見られた6項目の質問内容とそれぞれの検定結果を示している。

表4-9 有意差が見られた6項目

- [1]友人が英語学習に励む姿を見て、影響や刺激を受けることがある。
- [12]英語の上達を感じている。
- [13]勉強すれば英語はできるようになると思う。
- [15]何事も、疑わずに信じ込んだりはしない。
- [17]自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか、振り返るようにしている。
- [19]英語で論理的飛躍のない説明をすることができる。

表4-10 有意差が見られた6項目の検定結果

	事前		事後		t 値	有意確率 (両側)
	平均値	SD	平均値	SD		
[1]	3.18	1.12	3.64	0.99	2.47	0.018
[12]	3.54	1.21	3.90	1.02	2.41	0.021
[13]	3.97	1.22	4.38	0.91	2.29	0.027
[15]	3.13	1.22	3.54	1.02	2.34	0.024
[17]	2.74	1.04	3.18	0.94	2.67	0.011
[19]	2.74	1.07	3.33	0.77	3.44	0.001

質問[1][12][13]において有意な差があらわれたことから、生徒が一連の活動を通して、英語学習へのモチベーションや自信、そして自己効力感を高めていったことが窺える。ペアを変えながら繰り返し発表し合うことで切磋琢磨する雰囲気が生じたこと、ルーブリック評価によって自身の成長や課題が可視化されたことなどが大きな要因であったと推察される。また道田(2003)は、自分自身の価値や考えに批判的な問いを投げかけることで、不安や混乱だけでなく喜びや興奮といった感情も生じると説明している。一連の活動の中で批判的に意見を述べる経験を繰り返したことが刺激となり、生徒の情意面に好影響があらわれたと考えることもできよう。質問[15][17]は生徒の批判的思

考力の変化をたどるための問いである。これらにおいて有意差が見られたという事実は、生徒が Cottrell (2017)の言う「懐疑的な態度」を外部(他者の意見)と内部(自分自身の意見)の両方に向けて発揮することができるようになったことを示唆している。このことから WRW 及びそれに至るまでの一連の活動が、生徒の批判的思考力を向上させたものと考えられる。最後に質問[19]において有意差が生じたことから、生徒が CTST で学んだ論証の技術を、教科書本文へのセリフ追加(批評読み)や発信タスク(WRW)を通じて深化させることで、論理的・一貫性を持った主張をすることができるようになったことが読み取れる。

## 10. 研究の成果と課題

本研究では、中学1年生を対象とした英語授業における論理的・批判的思考力育成の手立てとして、Writer-Responsible Writing を目標に据えた実践の有効性を検証してきた。授業実践とその考察の結果から、CTST、教科書本文へのセリフ追加、発信タスクを通じた WRW の実践が、生徒の論証の技術(論理的思考力)を高めるとともに、「懐疑的な態度」を持って多角的な視点から物事を分析する力(批判的思考力)の向上を促すことが明らかになった。さらに仮説段階では想定していなかったこととして、他の生徒との協働的な学びや新たな価値観との出会いが、生徒の視野を広げるとともに、向上心や自己効力感といった情意面にも好ましい影響を与えることが示された。

また、これは筆者の個人的な見解ではあるが、一連の思考活動が「英語」を用いて行われたということも、この度の批判的思考力の伸長に大きく貢献していると考えられる。「母語」として特段意識せずとも使いこなせる日本語とは異なり、「外国語」である英語を用いる際には必然的に自身の「言葉」と向き合う機会が多くなるためである。1つの例として、第3タスク“Which items do you want to bring to the mountain house?”において、ある生徒が用いた表現を以下に示す。

I chose study tools because I have test next week.
I can't study.

図5 生徒の writing 作品の一部抜粋

この英文を書いた生徒は、「勉強が得意ではない」ことを意味する「勉強ができない」という日本語特有の表現を意識して“I can't study.”と書いたようである。その後、当該箇所の書き直しを指示したところ、“I am not good at studying.”という英文に訂正してきた。この書き直しの過程で生徒は、「私は勉強ができない」という表現を通じて自分が何を伝えたいのかを吟味し、それを的確に伝えることができる“be good at~”という表現を選び取ることに成功している。この英文が自然な表現であるかどうかはさておき、当生徒は不慣れた英語による表現だからこそ、自分自身の言葉を多角的な視点から吟味する力、すなわち批判的思考力を駆使する機会を得たと言えよう。この点は英語科ならではの強みの1つとして考えることができるのではないだろうか。

一方で課題は大きく2つある。1点目は、生徒に一連の実践の全体像や各実践の目的などを十分に示すことができなかったことである。各実践が何を目的としていて、ほかの実践とどのようにつながるのか、そして最終的にはどのような力の育成を目指しているのか等を十分に説明しきれていなかったために、生徒が活動の意味を見出せず消極的になってしまう場面も見られた。とりわけ教科書本文へのセリフ追加においてはその傾向が顕著であり、振り返りシートの記事の中には「なぜこんな活動をするのかわからない」といった否定的なものもいくつか見られた。そのため実践のはじめに『ロードマップ』を配布し、それを定期的に見返すといった工夫が求められる。

2点目の課題として、論拠を省略するか否かを生徒に考えさせる活動が今後必要になると思われる。本実践においては、三角ロジックを通して論証の基礎を学ぶこと、自分自身の「常識」にも疑いの目を向けること、誤解のないコミュニケーションを行うために「言葉を尽くす」という姿勢を身に着けることを目指し、敢えて論拠を明記させてきた。このような論拠を省略しない方法をとれば、意思疎通の際に誤解が生じる可能性は低下するだろう。ただ、それが「円滑な」コミュニケーションとなるかどうかはまた別の問題である。明らかに同じ認知的枠組みを持った人に対して、す

すべての論拠を示すことは煩わしさを生じさせるだけであろう。実際のコミュニケーションにおいては、相手が自分と同じスキーマを有しているか否かや、相手が所属する文化圏が自分のものと比べて low-context か high-context かなどを判断したうえで、伝える情報の取捨選択を行う必要がある。そのため将来的には、論拠を示すことを無条件に強制するのではなく、読み手のことを思い浮かべながら論拠を示すべきか否かを生徒に判断させることが望ましいと思われる。

目まぐるしく変化を続ける国際社会を生き抜くために、批判的に物事を分析し、論理的に主張する力がこれまで以上に強く求められている。それは対象生徒が中学1年生であっても、外国語を用いる授業であったとしても例外ではない。この度の実践研究で得られた成果と課題をもとに、引き続き授業改善に努めていきたい。

### 【引用文献】

- 植原亮(2020)『思考力改善ドリル 批判的思考から科学的思考へ』勁草書房
- 大塚崇史(2016)「英語教育における『思考力・判断力・表現力』の枠組みと育成の一考察」『教職研究』9, 43-62 (信州大学教職支援センター)
- 糟屋美千子(2010)「英語教育における批判的思考力とコミュニケーション能力の育成」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』12, 69-78
- 教育出版株式会社編集局(2015)『ONE WORLD English Course 1』教育出版
- 教学社編集部編(2020)『国際教養大学 (2021年版大学入試シリーズ)』教学社
- 国立教育政策研究所(2013)「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/seika\\_digest\\_h25.html](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/seika_digest_h25.html) (2021年12月27日最終閲覧)
- 鈴木健(2006)『クリティカル・シンキングと教育ー日本の教育を再構築するー』世界思想社
- 竹岡広信編(2020)『東大の英語 27カ年 第10版 難関校過去問シリーズ』教学社
- 鶴田清司(2017)『論理的思考力・表現力を育てる 三角ロジック 根拠・理由・主張の3点セット』図書文化社
- 中野幸子(2000)「クリティカル・リーディング」高梨庸雄・卯城祐司編『英語リーディング事典』研究者出版 (pp.239-254)
- 福澤一吉(2017)『論理的思考 最高の教科書 論証を知り、誤謬に敏感になるための練習』SBクリエイティブ株式会社
- 福澤一吉(2018)『新版 議論のレッスン』NHK出版
- 松村昌紀(2017)『タスク・ベースの英語指導ーTBLTの理解と実践』大修館書店
- 道田泰司(2003)「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』46, 617-639
- 三森ゆりか(2002)『論理的に考える力を引き出すー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ー』一声社
- 文部科学省(2015)「教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm) (2021年12月27日最終閲覧)
- 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年度告示)』東山書房
- 横山雅彦(2018)『ロジカル・リーディング 三角ロジックで英語がすんなり読める』大和書房
- Cottrell, S. (2017) *Critical Thinking Skills (3rd ed. 2017) : Effective Analysis, Argument and Reflection*. Red Globe Press.
- Hinds, J. (1987) Reader versus Writer responsibility: A new typology. Connor, U. & Kaplan, R. (Eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Meyer, E. (2014) *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. PublicAffairs.
- Toulmin, E. S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.