

「教育臨床総合研究 9 2010研究」

言語力の育成を目指した英語教員養成： 「英語コース基礎体験セミナー I」における取り組み

Developing English Teachers' Abilities for Logical Language Use:
Practice in "Seminar for Basic Academic Experience in the English Course I"

猫 田 英 伸*
Hidenobu NEKODA

要 旨

平成20年、21年版の学習指導要領の大きなスローガンの一つとして「言語力の育成」が掲げられた。このことを受けて学校教育では今後、直接的に言語の教育に関わる教科（国語科や英語科）をはじめとし、その他の教科においても児童・生徒の言語力の伸長を図る指導が求められることとなった。そこで本研究では、このような社会からのニーズに応えることのできる英語教員を育てることを目指し、講座の専攻別体験活動である「英語コース基礎体験セミナー I」の時間を用いてある取り組みを行った。

〔キーワード〕 言語力の育成、教員養成、アカデミック・リーディング

I はじめに

平成20年に小学校、中学校学習指導要領、平成21年に高等学校学習指導要領の改訂が行われた。これらの一連の改訂では「言語力の育成」という概念が基盤となっている。その原因の一つとして近年のPISA調査における日本人学生の読解力の得点が低下していることが挙げられる。

PISA調査とは、経済協力開発機構OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) の加盟国の多くで義務教育終了段階の子供（15歳：日本では高校1年生）を対象として行われる国際学力調査である。PISAとはProgramme for International Student Assessmentの頭文字を取ったものである。国際標準の学力として読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決能力（2003年のみ）を設定し、2000年、2003年、2006年とこれまでに3回の調査が行われている（2009年実施分のデータは2010年末に公開予定）。

試験には選択式の問題と記述式の問題が混在しており、上記の各分野2時間の試験が行われる。また、併せて子供たちは学習習慣や学習への動機づけなど彼らのプロフィールについてのアンケートにも回答する。さらに学校の管理者も個々の学校のプロフィールについてアンケートに回答するよう求められる。

*島根大学教育学部言語文化教育講座

表1 これまでのPISA調査の基礎データ

	調査参加国数 (総調査参加者数)	日本人調査参加者数	調査のメインテーマ
2000年	32カ国 (約26万5000人)	5300人	読解力
2003年	41カ国 (約27万6000人)	4700人	数学的リテラシー
2006年	57カ国	6000人	科学的リテラシー
2009年	66カ国	未公開	読解力

日本は2000年から継続してPISA調査に参加してきた。過去3回の調査結果の変遷をまとめたものが下の表2である。表中の数字は全調査参加者の平均を500点とし、標準偏差を100点としたときの標準得点、いわゆる偏差値である（ 500 ± 100 点の範囲に全受験者の約68%が、 500 ± 200 点の範囲に全受験者の約95%が入る）。つまり、これを見ると日本の読解力のテスト得点は2000年には上位40%あたりの位置にあったが、2003年にはほぼ平均（50%）あたりに下がり、2006年にも上昇は全く見られなかったことが分かる。リヒテンシュタインや香港など高い得点の国が2003年以降新たに調査に加わったことも影響していると思われるが、文部科学省も看過できる程度の変化とは受け止めていないようである（詳細後述）。また、表には現れてはいないが、高得点を取る学習者の人数割合自体は3回の調査を通して変化しておらず、得点低下の主要な原因は中程度の得点を取っていた子供の得点が全体的に低くなってきている（標準偏差が大きくなってきている）ことに起因している。因みに、常に最上位近辺にいるフィンランドのデータの裏側を覗いてみると高得点の学生の数が多いということはなく、むしろ低得点の学習者の数が少ない（標準偏差が小さい）という特徴が見られる（池野、猫田、Valijarvi, 2007）。現在の日本の得点変化の軌跡と対照的で非常に興味深い。

表2 読解力の得点の国際比較

順位	2000年		2003年		2006年	
	国名	得点	国名	得点	国名	得点
1	フィンランド	546	フィンランド	543	韓国	556
2	カナダ	534	韓国	534	フィンランド	547
3	ニュージーランド	529	カナダ	528	香港	536
4	オーストラリア	528	オーストラリア	525	カナダ	527
5	アイルランド	527	リヒテンシュタイン	525	ニュージーランド	521
6	韓国	525	ニュージーランド	522	アイルランド	517
7	イギリス	523	アイルランド	515	オーストラリア	513
8	日本	522	スウェーデン	514	リヒテンシュタイン	510
9	スウェーデン	516	オランダ	513	ポーランド	508
10	オーストリア	507	香港	510	スウェーデン	507
11	ベルギー	507	ベルギー	507	オランダ	507

12	アイスランド	507	ノルウェー	500	ベルギー	501
13	ノルウェー	505	スイス	499	エストニア	501
14	フランス	505	日本	498	スイス	499
15	アメリカ	504	マカオ	498	日本	498

*得点はいずれも以下の文部科学省のHPを参照した。

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf

II 言語力育成と外国語（英語）指導の関係

以上のような状況を受けて中央教育審議会は平成18年に「審議経過報告」、平成19年に「第3期教育課程部会の審議の状況について」、平成20年に「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等の改善について（答申）」を示した。これらの文書の中でこのたびの学習指導要領改訂の大方針の一つとして「言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりの重視」あるいは「思考力、判断力、表現力等の育成」が明確に打ち出された。また、この一連の動きと連動して2006年には言語力育成協力者会議が立ち上げられ、最終的に示された「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」では以下のように教科を横断した指導の充実の必要性が言及されている。

言語は、学習の対象であると同時に、学習を行うための重要な手段である。学習で用いる言語を精査し、国語科を中核としつつ、すべての教科等での言語の運用を通じて、論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる。

そのためには、国語科及び各教科等で用いられる用語や表現・表記の特質に留意しつつ、育成すべき資質を明らかにしておく必要がある。

（言語力育成協力者会議，2007：1（3）（ウ））

そして、小学校の外国語活動および中学校、高等学校における外国語科においては以下のような指導の充実方法が例示されている。

【小学校】

- ① 小学校の英語活動等においては、体験的な活動等を通して言葉のもつ意味、言葉の大切さ（言語による相互理解等）、日本語との違いなどに気付かせることが重要である。このことがメタ言語能力の芽生えを形成する上で重要な役割を果たすものと考えられる。
- ② 小学校の英語活動等においては、コミュニケーション能力を養う上で必要となる積極的な態度の育成が可能であり、中学校以降続く英語教育にも資するものである。また、非言語を含めて、コミュニケーションを図るために、言語力を総動員することの大切さを理解させることができる。

- ③ 小学校の英語活動等は、小学生にとって自己を表現したり、言語やコミュニケーションに関する感覚を養ったりする体験の機会ととらえることができる。他の言語にふれる体験を通して、日ごろ用いている日本語の特性に気付いたり、日本文化について発信したりするなどの機会とすることができる。

【中・高等学校】

- ④ コミュニケーション能力の育成と文法指導を対立的にとらえることは適切ではない。ルールとしての言葉の仕組みの理解と、ルールに基づく創造的な言語運用について、両者を関連付けた指導を充実することをめざす必要がある。
- ⑤ 外国語の学習を通して思考を知覚の対象とし、思考に対して注意を払うことにより、言葉を焦点化したり修飾関係をとらえたりして、メタ言語能力を高め、言葉に対する感性を磨くことが期待される。
- ⑥ コミュニケーション能力や思考力の向上のためには、言語の基盤となる語彙力の充実が求められる。その際、語彙を機械的に覚えるだけでなく、実際に使用するなど積極的に活用させることが望ましい。

(言語力育成協力者会議, 2007: 7 (2) <外国語>)

以上6項目を大まかにまとめると「メタ言語能力、論理的思考力の向上」に関する項目と(①③⑤)、「積極的、創造的な言語使用の促進」に関する項目とに分類できる(②④⑥)。つまり、これからの英語教員はこれら二つの側面を踏まえて生徒に指導を行うことが求められるのである。本研究ではこのような現代的ニーズに応えるため、主として中学校英語科教員を志す本学英語コースに在籍する学生を対象とする授業の開発、実践を行った。

Ⅲ 授業の開発実践

1 本授業の目標

本授業の目標は先の「言語力の育成方策について(報告書案)【修正案・反映版】」に示された内容を踏まえた以下の3点である。

- (1) 思考を知覚の対象として明確に意識し、操作する能力を身につけさせる。
- (2) 日本語と英語の論理において共通する部分、異なる部分を認識させる。
- (3) (1)や(2)について他者に対して論理立てて自分の言葉で表現する能力を身につけさせる。

2 本授業の概要

対象：大学1年生3名、大学2年生1名

期間：平成21年度後期に「英語コース基礎体験セミナーⅠ(猫田ゼミ)」として実施

平成21年10月1日～平成22年2月12日 週1回90分×15回

- 教材：a 『論理トレーニング101題』野矢茂樹 著
 b The Universe of English, 東京大学教養学部英語教室 編
 c 『英検 2 級全問題集』旺文社 編

指導内容：各回の授業の詳細な内容は以下の通り。

ステージ1 教材 a を用いた論理トレーニング（日本語）

- 第1回 オリエンテーション ゼミの指導方針と内容の説明
- 第2回 接続表現に注意する 1
- 第3回 接続表現に注意する 2
- 第4回 議論の骨格をつかまえる
- 第5回 論証する

ステージ2 教材 b を用いたテキスト分析（英語）

- 第6回 The Nightly Battle: Bacteria vs. Egg
- 第7回 The Myth of Uniqueness
- 第8回 The Expanding Universe
- 第9回 The Rise of the Labor Market

ステージ3 発表会に向けての教材を用いた論理ゲーム作り

（英語を分析して日本語で解説を作成）

- 第10回 教材 c のテキスト分析と使用テキストの決定 (Orangutan Culture)
- 第11回 問題、解答、解説の作成
- 第12回 論理ゲームの発表の組み立て
- 第13回 レジューメ作り
- 第14回 リハーサル、最終調整
- 第15回 「英語コース基礎体験セミナー I ゼミ発表会」(約25分)

3 本授業の指導内容の詳細

本節では、前節の指導内容の部分で示した各ステージにおいてどのような指導を行ったのかをより詳細に示す。これにより、各ステージが本授業の指導目標に沿って展開されたことを明らかとしたい。

(1) ステージ1 日本語による論理トレーニング

このステージの冒頭ではまず、日本語、英語に関わらず、一定の長さを持つ言語には必ずから論理が伴うという事実について気づかせることから指導を開始した。例えば、以下に示すような問題を解かせることで、日常言語の中ではともすれば見逃してしまうような論理の存在を意識させるように努めた。

問2 次の文章中で論理的に不適切な点を指摘せよ。

近畿地方を中心に西日本では、女性や子供が一人称としてウチを使う。ウチは内であり、家であり、自分であるわけで、東京でも自分の家をウチと言い、[ウチの学校では]「ウチの会社では」と一般的に使う。相手をウチの人だと思ふと急に親しくなり、特別の便宜をはかり、相手をソト者と思ふとはっきり別扱いします。それは古い体制の名残なのです。つまり、日本語社会では、人々は相手が自分に近いか遠いかについて鋭い感覚、区別をいつも内心で保っています（これが敬語の基礎の一つです）。だから、近しい扱いでは、しばしば親密さから、時によると相手を粗略に扱うことになります。

*解答 下から2行目の「だから」：「だから」の前が後ろの理由になっていない。

(出典：『論理トレーニング101題』 p. 3)

その後、議論の骨格を捉える力を身につける練習として談話標識 (discourse marker) に注意を向けさせるとともに、その使い方の基礎について以下のような問題を用いて訓練を行った。

問5 次の①～⑦を、この順番で、[] 内に示された接続表現を各一回ずつ用いて、一連の文章にまとめよ。ただし、内容を変えない程度に分は適当に変更してよい。

[しかし、 すなわち、 そして、 だから、 ただし、 たとえば、 なぜなら]

- ① 論理トレーニングで大事なものは論理的な文章を数多く読むこと。
- ② さまざまな接続表現に注意することである。
- ③ 論理とは言葉と言葉の関係にはかならないが、それを明示するのが接続表現である。
- ④ 「しかし」という接続詞は多くの場合「転換」を示している。
- ⑤ 「しかし」の前後で主張の方向が変化している可能性が高い。
- ⑥ 議論の方向を見失わないためには、「しかし」という接続詞に注意することが必要となる。
- ⑦ ときに接続表現は省略されるので、その場合には自分でそれを補って読まねばならない。

*解答 ① そして ② なぜなら ③ たとえば ④ すなわち ⑤ だから ⑥ ただし ⑦

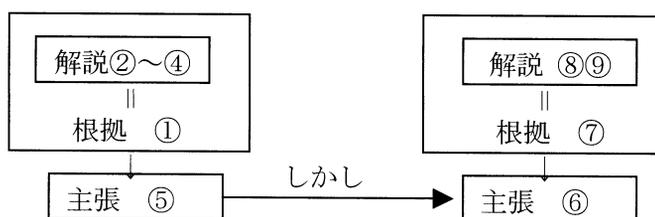
(出典：『論理トレーニング101題』 p. 12)

上のような問題が解けるようになった後、短文同士ではなく段落単位の文章の論理展開に目を向けさせる練習に進んだ。その際、これまでに学んださまざまな談話標識の特性とともに、その段落の中で最も言いたい文である主張提示文を特定させたり、文章に含まれている各文がどのような論理関係で繋がっていて、どこに論理の区切り目があるのかについて考えさせるよう指導を行った。具体的には次のような問題を用いた。

問38 次の文章中、中心的主張を提示した文はどれか。

①現在の都市とは、あらかじめ形式が決まっているのではなく、いろいろな活動が集まり、その総体として現れるものである。②かつては形式が先行し、その形式を背景にして活動が意味を持つ場合もあった。しかし、③今では、さまざまな活動こそ、形式としての都市を存在させているのである。④とくに都市が地域性を無視するメディアの支配によってより不確定なものになればなるほど、文化から経済にいたるまでの、何らかの活動が群がっているからこそ、都市を呼ばれるものになるのである。⑤現在、都市の多くが何らかのイベントを企てているのは、先ずこうした活動をさまざまな局面で人工的に立ち上げ、それによって年を活気ある状態におこうとしているのである。しかし、⑥こうしたイベント願望は、裏を返せば衰亡に対する恐怖があるということになる。⑦たしかに都市は衰亡することがある。たとえば、⑧かつては企業城下町などと呼ばれた都市は、その企業の盛衰にどれほど左右されてきたことか。⑨この企業都市の挫折の例はアメリカにも多く見られた。

*解答 ⑥：「しかし」はその後ろが最も主張したい内容がくる（ことが多い）。



(出典：『論理トレーニング101題』 p. 57)

最後にステージ1の最終段階として、複数の段落で構成される比較的長い文章を読み、各種の談話標識を手がかりに論理展開の骨子をつかむ練習を行った。また、ステージ2で行う活動の導入として論理展開を問38の解答のような形式で図示させた。

問48 次の文章における主張提示分をすべて取り出せ。

①産業革命以前のテクノロジーは「道具」—すなわち動力源を持たない器具を中心に組織されていた。②さまざまな器具類や武器は、一般的には人間の身体機能の模倣から生まれている。たとえば、③武器は爪や歯の延長であり、ハンマーはこぼしの延長であり、車輪や馬車は足の延長である。④それらは人間の身体機能を拡張するものであった。

したがって、⑤それらはマイスター（名人、巨匠）の技術—すなわち特殊な身体技能を身につけた特権的な職能集団や個人に帰属する技術であったとすることができるだろう。

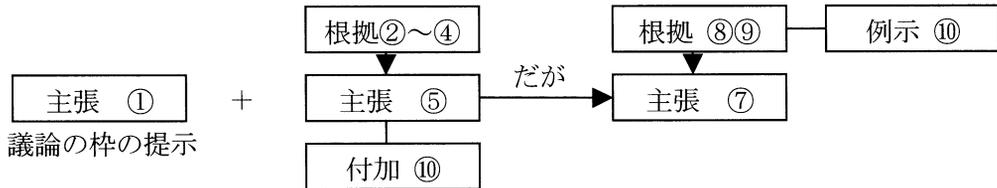
⑥長い間の身体的訓練を経て、道具や家畜を上手に使いこなし、物を製作する集団や個人こそが技術の主体であり、そのことは疑いなく明白なことであった。

だが、⑦それらは同時に、自然や人間の身体の性質に関する一般的な理論的認識に基づいたものであったことも確かである。なぜなら、⑧アリストテレスも言っているように、

「教える／学ぶ」ことができるものであることが技術の特性だからだ。⑨この可能性を書いた技術は誰にも引き継がれず消滅してしまうだろう。

たとえば、⑩前近代におけるもっとも複雑な技術的構築物である建物や船などの大規模建造物、あるいは都市施設などは、複合的で深められた膨大な知識の流通や修正規を前提としなければ考えられないものであっただろう。

*解答 ①、⑤、⑦：次ページの解答図を参照



(出典：『論理トレーニング101題』 p. 73)

(2) ステージ2 英語テキストを用いた論理構成分析

本ステージの導入部分では、前ステージで見てきた日本語の段落構成とこれから扱う英語のパラグラフ構成の相違点について解説した。まず基本的に、日本語の段落とは異なり英語の文章におけるパラグラフにはそれぞれトピックセンテンス、つまり「そのパラグラフでもっとも言いたいこと」を述べた一文が含まれていることを確認した（このことは学生たちにとって既習の事項のようであった）。また、英語では日本語よりも談話標識の意味、機能が明確に意識され、特に説明文などにおいては曖昧な使用を避ける傾向があることを教えた。そして学生には以上の2点を念頭におき、英文のテキストを分析する際には①各パラグラフのトピックセンテンスを特定するとともに、②それらの関係（つながり、区切り目）について談話標識などを手がかりにしながら慎重に考察するという手順を踏むように伝えた。

授業の進め方としては、授業の前に課題の英文を読んで一人でテキストの分析を行った上で授業に参加するよう学生に指示を出しておき、授業の時間には各メンバーが自由に意見を述べ合い、互いのアイデアをすり合わせながら最終的な解答を図の形で作成させた。そのプロセスの中で教員（著者）は、誤った理解に学生たちの意見が一致した場合に限ってフィードバックを返すなど極力議論に介入しないように努めた。これは次ステージにおいて彼らが自分たちで論理を言葉で他者に説明する活動を行う際に求められる創造的な言語使用の訓練を念頭においたためである。以下の図1が第6回目の授業で“The Nightly Battle: Bacteria vs. Egg”というテキストを読んで学生たちが作成した解答である。図1のグルーピングやタイトル付けなどについてはすべて学生が自分たちで行ったものであるが、図1の中における各部分の配置については図2（著者が事前に作成していた模範解答）と対比的に示すために位置を調整している。

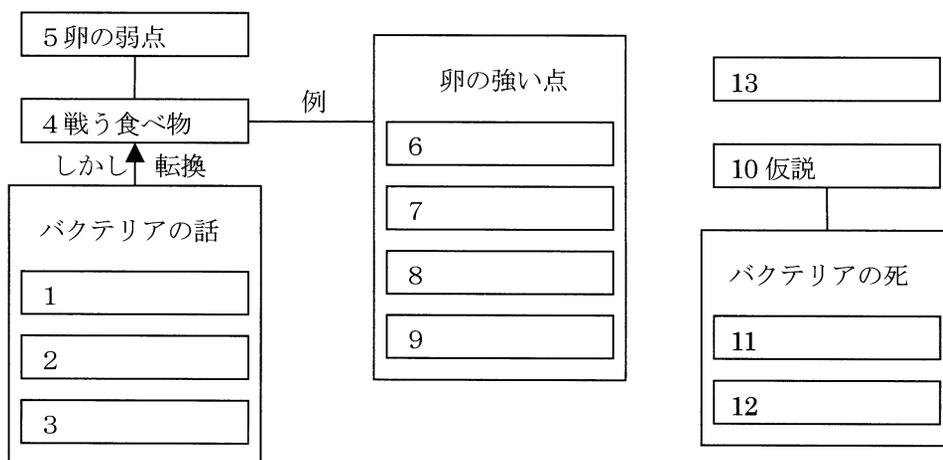


図1 学生の作成した解答

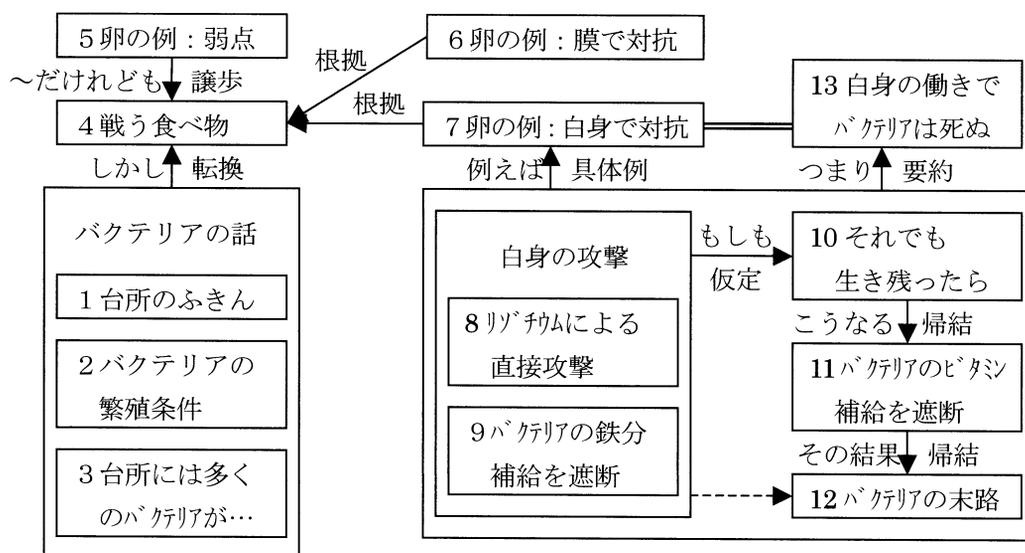


図2 模範解答例（著者作成）

ステージ2における最初の授業であったが、学生の解答を見てみるとパラグラフの大きなグルーピングはほぼ正しくなされていることが分かる。その一方で、各パラグラフのトピックセンテンスをはっきりと特定することやその内容を短いフレーズで端的に表現することはできていないとは言いがたい。このことから、(この時点においては) 学生たちは未だ精緻にテキストを読むことはできないものの、①パラグラフ内の“but”（しかし）、“otherwise”（そうでなければ）、“only then”（そうしてはじめて）などの談話標識に注目したり、②いくつかのパラグラフの冒頭部にある“So much for ~”（～についてはこのくらいにして）、“As a result”（結果として）、“That was the last chance ~”（～したのが最後のチャンスだった）、“After~”（～の次には）などの議論の流れを示す言葉を手がかりにしながら、テキストに含まれる論理の筋道を追うことは出来ていたものと考えられる。

上述の第6回目の授業の後、英文テキストを変えて同様の訓練を3回行った。毎回の授業の終盤には教員の作成しておいた模範解答例を見せながら、学生たちの議論から抜け落ちていた視点や鍵となる表現を指摘した。こうした指導を続けた結果、第9回目の授業においては、比較的論理の流れが明確なテキストだったこともあってか、学生たちだけでパラグラフを適切にグルーピングし、おおよそ適切なタイトルを各パラグラフにつけることが出来ていた。

また、回を重ねるごとに学生たちの議論の質的な変化も見られた。具体的には、テキスト中の具体的な表現を指摘するなど根拠を示しながら自分の意見を述べたり、自分の意見と他者の意見の相違点がどこから生まれてきているのかをテキストの分析を通して突き止めようとするなど、当初は見られなかったような濃い内容のやりとりの割合が徐々に増加した。それにもかかわらず、著者がそばで聞いていた限り、議論の場が堅苦しくなったという印象もなく、雑談のようなくだけた雰囲気の中で学生たちは日本語と英語を行き来しながら積極的、創造的に言語を用いていたように思えた。

(3) ステージ3 学生たちによる論理ゲーム作り

第10回目以降の授業においては、学生たちに最後のゼミ発表会に向けての論理ゲーム作りを実践させた。ステージ2では学生たちは教員(著者)の準備した教材を学習者として解いてきた。それに対して、ステージ3では彼らが自分たちでテキストを選び、問題を作成し、そして相手が納得する解答、解説を準備するという一種の教授者の役割を果たすのである。これによって、ステージ1、ステージ2で彼らが身につけてきた論理を紐解くための専門知識・専門用語、およびこの時点までに彼らの内に生み出され、共有された語り方を(jargon)、日常言語(daily language)に翻訳し、正確にかつ適切に他者に伝える実践をさせることを目指とした。

本授業の目的は論理学の知識を備えた英語教員の養成ではない。本授業の目的は端的に言うならば『言語力の育成方策について(報告書案)【修正案・反映版】』にあるとおり、中学生たちに「外国語の学習を通して思考を知覚の対象とし、思考に対して注意を払うことにより、言葉を焦点化したり修飾関係をとらえたりして、メタ言語能力を高め、言葉に対する感性を磨く」ことのできるような英語教員の養成なのである。つまり、自分たちがテキストの論理をいかに上手く分析できようとも、それを平易な言葉で語ることが出来なければ教育現場において用を成さないのである。換言するならば、ステージ2までの指導はあくまでこのステージ3を実践させるためのステップであったと言うこともできよう。

本ステージの指導については、教員は最初のテキストの選定、テキスト分析に関わったのみでその他の作業は基本的にすべて学生たちだけで行わせた。次節において、第15回目の授業として他の四つのゼミと合同で開催された「英語コース基礎体験セミナーI ゼミ発表会」(約25分)で学生たちが発表した内容を本取り組みの一つの成果として示す。

IV 本授業の成果

最初に以下のスクリプトが配布された。これは英語検定2級の長文問題から取られたもので、もともとは四つのパラグラフから構成されていた文章である。パラグラフの区切り目を示す改行とインデントは消去されており、参加者(他のゼミの学生たち)には三つの(あ)～(う)

のセットの中で、それぞれどの部分でパラグラフを区切ることができるかが尋ねられた。参加者は個人でこの間に取り組み、4～5名のゼミごとに最終的な解答を決定し、発表した。

One definition of “culture” is behavior that is learned through social contact with one’s group. For a long time, scientists thought that culture in this sense was unique to human beings. Animal behavior, they believed, was determined by instinct rather than learned. (あ) Since the 1980s, however, most specialists have come to accept that chimpanzees, man’s closest relative among animals, also show culturally based behavior. (い) Now researchers are claiming that another kind of ape, the orangutan, also has culture. (う) Professor Carel van Shaik and a team from Duke University studied six different groups of orangutans in the wild. While their behavior was generally much the same, there were certain variations unique to each group. For example, the scientists observed one group using sticks to get tasty seeds out of a certain fruit. They then found that another group of orangutans living on the other side of a nearby river did not do this, even though their environment was exactly the same. The river prevented the two groups from having contact with each other, which suggests that this behavior is culturally based. (あ) However, deciding whether or not behavior is culturally based is not always easy. (い) Differences in behavior may be caused by groups having slightly different instincts. (う) Nevertheless, after specialists from around the world held a conference to exchange information, they found that the behavior of different groups of orangutans was much more varied than they had expected. They came to the conclusion that all these differences could not be explained by either environment or instinct. The most likely explanation is that orangutans create and pass on cultures of their own. (あ) If this discovery is true, it has great significance. (い) Orangutans developed far earlier than chimpanzees or humans, so this suggests that the ability to create culture is much older than scientists had thought. (う) It is also another piece of evidence that human beings are not as different from other animals as is commonly thought. The more we study other creatures, it seems, the more we find out about ourselves.

(出典：『英検2級全問題集』 p.108, 平成15年度第2回筆記問題 4 B)

その後、発表者である猫田ゼミの学生たちによって答えあわせと以下のような主旨の説明が行われた。

第二パラグラフは6行目の(い)から始まる。談話標識“However”のある(あ)からパラグラフが変わると考えるかもしれないが、この“However”は直前の一文の内容を受けての「しかし」にすぎない。つまり、「動物の行動は本能に基づくものであると信じられていた」「しかし」「1980年代以降はチンパンジーも文化に基づく行動をとるという考えが受け入れられ

ている」という具合に、「しかし」をはさんで主張が逆向きに転換されているのである。そして、「しかし」という逆説の談話標識の後ろにはもっとも主張したい内容が来るという性質に鑑みると、この(あ)が実際には第一パラグラフのトピックセンテンスであり、それ以前の文と切り離すことができないことが分かる。また、(い)を境目として話題はオランウータンに関することに完全に切り替わっていることや、読みすすめるうちに(い)がそれ以降の内容をもっとも端的に表しているトピックセンテンスになっていることから、(い)がパラグラフの区切り目であることが分かるであろう。

第三パラグラフは14行目の(あ)から始まる。今度は談話標識“However”を含む(あ)がパラグラフの区切り目となる。この“However”は6行目のものとは異なる機能を果たしていることに注意が必要である。もしも仮に(あ)に含まれる“However”が直前の文を受けての逆説であるならば、「川が二つのグループ同士の接触を隔てており、このことは行動が文化に根ざしたものであることを示している」「しかし」「別の事実から見ると、その同じ行動は文化に根ざしたものではないと言える」のように、「しかし」の後ろの主張は前の主張とは逆向きになければならない(日本語であれば、あいまいな「しかし」の使用が可能であることもあるが、英語の“However”の逆説性はより厳密である)。問題文にもう一度目を戻すと(あ)の文は「しかし、行動が文化に根ざしたものであるかを判断することは難しい」という内容であり、明らかに直前の文の逆の主張とはなっていない。それでは、この“However”は「何であるが『しかし』」と言っているのであろうか。実は6行目の“Now researchers…”で始まる第二パラグラフのトピックセンテンスの内容延いては第二パラグラフの内容すべてを受けているのである。つまり、「(いろいろな観察を行った結果)現在では多くの研究者がオランウータンも文化を持っていると主張している」「しかし」「本当にオランウータンの行動が文化に根ざしたものであるかどうかを判断することは難しい(=文化を持っていない可能性がある)」という流れなのである。そして、この14行目の(あ)以降でオランウータンの行動が本当に文化に根ざしていると言えるかどうかの論証が一連の流れとして行われており、一つの独立した内容のまとまりを構成している。

第四パラグラフは21行目の(あ)から始まる。日本語の段落という感覚で考えていると、区切り目は22行目の(い)でも良いように感じるかもしれない。しかしながら、英文のパラグラフとして読む場合、(あ)のみが唯一区切り目となりえる。その理由は、これ以降文章の最後にかけて書かれている内容は(あ)中の“great significance”の説明に他ならず、(あ)しかこのパラグラフのトピックセンテンスとなり得ないためである。英文では各パラグラフにそのパラグラフで言いたいこと、そのパラグラフで述べている内容をまとめたトピックセンテンスが存在する。換言するならば、パラグラフが存在するには必ずトピックセンテンスを含んでいなければならないのである。それゆえ、(い)を第四パラグラフの始まりとすることはできないことになる。

上記の問題において、解答者(学部1～2年生4～5人×4グループ)は最高でも全3問中1問しか正解できず、論理について全く学習していない学生にとっては少々問題が難しすぎたようであった。また、発表者であるゼミ生たちも自分たちで一生懸命に解答と解説を作成し、事前にリハーサル等も行っていたにも関わらず、最終発表会での解説はまったく要領を得ない

ものであった。残念なことに論理のからくりを発表者、参加者がともに楽しむというプレゼンテーションになったとは言いがたい。しかし、このたびの取り組みで扱った教育内容の性質、分量に対して指導期間が非常に限られたものであったことを勘案すれば、学生たちだけの力で適切に問題を作成し、拙いながらもプレゼンテーションに漕ぎ着けることができたことは大きな成果であったと考えることもできよう。そもそも半期程度の指導によって、学生たちに彼らがそれまでほとんど意識することもなかった内容（文章の論理性）に関する創造的な課題（論理ゲームの作成）を課したこと自体、指導者（著者）の期待値が高すぎたのではないかと多分に反省する部分がある。

V まとめ

本稿では、学校教育現場で言語力育成に取り組むことのできる英語教員を養成することを目的とした教育実践を報告した。著者自身も論理学を専門的に学んだ経験はあまりなく、種々の文献を参考としながら手探りで実践を行った。それでも発表会での学生たちの様子を見る限りでは、一定の教育効果はあったことは確かであると思う。このことは学生たちが授業の中で、あるいは授業の最後に口にした感想の一部から見ても明らかであろう。

- ・ 日本語、英語に関わらず、（少なくとも説明文においては）共通して明示的な論理の流れがあることが分かった。
- ・ これまで何気なく読んできた文章にここまでの構造があったことに驚いた。これから英文を読むときには注意するようにしたい。
- ・ 英語の長文を読むときのコツのようなものをつかむことができたような気がする。
- ・ 文章を読むときに構造を意識することはできるようになったが、自分で構造を表現したり、他の人に説明するのは難しいと思った。
- ・ 頭の中の考えを表現することがこんなに難しいものとは思わなかった。

今後、彼らが講義を聞いてノートを取ったり、教科書や専門書（日本語、英語）を読んだり、レポートや卒業論文（日本語、英語）を書いたり、そして近い将来、教育現場で英語を教えたりする中で、本授業で学んだことが少しでも活かることがあれば教員養成に携わるものとしてこれほど喜ばしいことはない。

引用文献

- 1) 池野範男・猫田英伸・Youni Valijarvi (2007) 「フィンランドの教育事情：教育政策と教員養成を中心に」『学校教育実践学研究』第13巻 pp 35-41.
- 2) 旺文社 編 (2005) 『英検2級全問題集』東京：旺文社
- 3) 言語力育成協力者会議 (2007) 「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」 (http://202.232.86.81/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm)
- 4) 中央教育審議会 (2006) 「審議経過報告」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401/all.pdf)

- 5) 中央教育審議会 (2007) 「第3期教育課程部会の審議の状況について」
(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/1bunka/dai8/sankou1.pdf>)
- 6) 中央教育審議会 (2008) 「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等の改善について (答申)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- 7) 東京大学教養学部英語教室 編 (1993) The Universe of English 東京：東京大学出版会
- 8) 野矢茂樹 (2001) 『論理トレーニング101題』 東京：産業図書

謝辞

平成21年度の英語コース基礎体験セミナー I において、(幸か不幸か) 猫田ゼミに偶然割り当てられたにも関わらず、このたびの一連の取り組みに真面目に参加してくれた三島あかねさん、小藏巧大くん、田中彰英くん、横木悠平くんに心からお礼を申し上げたい。