

論理的思考力を伸ばす英語の授業の実践報告*

大 澤 舞**

A Case Study of an English Lesson Focusing on Logical Thinking

Mai OSAWA

1. はじめに

英語の授業の目的として、簡単に次の2点が設定され得る。ひとつは、いわゆる英語力そのものを伸ばすことである。つまり、英語を技術と捉え、特定の資格試験でいかに高いスコアをとれるようになるか、また、いかに英語の母語話者のように流暢に話せるようになるかといったことを目的とするものである。それに対して、英語を用いて「他の力」を伸ばすことを目的とすることもできる。この場合、数学や他の科目で英語を用いるということではなく、あくまでも英語の授業における目的であるため、つまり、英語を教材とし、英語を学びながら「他の力」を伸ばすということになる。

本稿では、後者を目的とした授業の実践報告を行い、薬学部における英語教育の意義を探る。あくまでもひとつの授業の報告であり、質的・量的実験に基づいた教育的効果を論じるものではない。

2. 授業の目的とその動機

東邦大学薬学部では、非常勤を含め複数の教員が英語の授業を担当しているが、各授業内容の詳細は担当教員が各々設定している。そのため、筆者の担当するクラスでは何を目標とすることが望ましいのかを考えるにあたり、本学部のカリキュラム、シラバス、そして世の中の動き、さらに薬学部の学生の現状を考慮に入れた。その上で英語の授業の目的を設定した。以下、カリキュラム等と学生の現状を具体的にみていきたい。

2. 1. 背景

東邦大学薬学部は、「心の温かい薬の専門家として様々な医療の現場で、医師・看護師とともに医療チームを構成できる、また、医療の最前線で健康を守る良き医療人の育成を目指して(本学ホームページ)」おり、この教育目標を実現するために、以下のような基本方針に基づいたカリキュラムを編成している。

- (1) a. 社会へ常に関心を抱き、社会に貢献する心を持つ人材の育成
- b. 豊かな人間性、高い倫理観を有する人材の育成

* 本稿の研究は平成25年度科学研究費(若手研究(B))(課題番号:25770186)の助成を受けている。

** 東邦大学薬学部英語教室

- c. 豊富で正確な専門知識・技能・技術を持つ人材の育成
- d. 科学的根拠に基づいて論理的に考えることができる人材の育成
- e. リサーチマインドの育成
- f. 生涯学習習慣の形成
- g. 国際感覚・国際交流能力の育成

(東邦大学薬学部カリキュラムポリシーの概要¹⁾)

さらに、6年制薬学部1年生と2年生が必修すべき科目である英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲでは、以下のシラバスの記述にあるように、読解力を重視した授業を行うこととしている。

(2) a. はじめに

(略) 東邦大学薬学部ではわずか週2時間の英語学習を効果的なものにするために、従来から「読解力」を重視する方針をとっています。それは日本という英語環境の中では、読解力が他の言語活動(書く、聞く、話す)のベースになっていると考えるからです。

b. 一般目標 (GIO)

上記のような考え方をもとに、上級学年になっても、さらには卒業後にも、それぞれ必要に応じた、さらなる英語力を独自に身につけられるようにするため、しっかりした土台となる英語の読解力を修得します。

(東邦大学薬学部 2013 年度シラバス (下線は筆者)²⁾)

また、世間一般の動向として、昨今の英語教育はグローバリゼーションという言葉とともに盛んに議論されている。例えば、2012年6月4日に発表された、政府による「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」で提言されている「グローバル人材」が備えているべき資質には「語学力・コミュニケーション能力」が含まれている。審議まとめが想定している「語学力・コミュニケーション能力」とは、英語のそれであり、その強化のための大学教育の改善策のひとつとして、TOEIC や TOEFL を入試や教育に導入していくことが挙げられている。³ このような動きに対し、鳥飼 (2013) は警告とも言うべき主張をしている。

(3) a. 大学における「学び」という観点から考えれば、英語教育はスキル教育で終わってはならず、言葉とコミュニケーションについての学びこそが言語教育である。英会話なるもののスキルだけを習得したければ巷には英会話学校がいくらかもある。大学で英語を学ぶことの意味は別のところにある。当然ながら外国語習得には言語知識が欠かせないのであり、その知識を使用に結びつけるための練習は行う。ただ、それが会話練習だけにとどまらないところに大学英語教育の存在意義がある。

b. 大学という場は、「ものを考える場」であるはずなのに、なぜか英語教育には「考

¹ http://www.toho-u.ac.jp/dept/phar/p_cu_policy.html

² <http://www.toho-u.ac.jp/syllabus/phar/div/204800.html>

³ 詳細は「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」を参照のこと。
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>

える」ことが期待されず、もっぱらスキル習得が求められる。しかし、英語を使うという実践に、そのことが意味する知を与えることこそが大学英語教育の存在意義ではないのか。英語という外国語を通して自己と他者の関係性を学び、自文化を相対化し、異文化を理解することの意味を問い、コミュニケーションのありようを批判的に検討する。外国語を学ぶことで複眼的な視点を獲得することは他者理解への第一歩であり、それに気付くような教育を行うことは大学教育の使命である。

(鳥飼 (2013 : 164-165))

つまり、グローバル人材を育てるために、大学の英語教育では、英会話や資格試験で高得点を獲得するといったスキル教育を目的とするのではなく、英語という言語について学びながら、ものを考え、複眼的な視点を獲得していくことを目的とすべきであるということである。

この鳥飼 (2013) の主張が正しいのか否かについてここでは論じないが、しかし、以下に挙げる現状に鑑みると、この主張の側に立って目的を設定した方がいいように思われる。

2. 2. 履修学生と英語の関係

東邦大学薬学部は、「薬の専門家」として活躍できる人材を育成する教育機関である。教養教育のひとつとして開講されている英語の授業では、1クラス30人程度の少人数教育を行っている。学生の学力・理解力に多少なりの差があることは事実だが、中学校や高校で習得していると想定される英語の基礎的な知識の復習に焦点をあてなければ授業が成り立たないということはない。しかし、英語が苦手であるとか嫌いだといった印象・感覚を持つ学生が多くを占めていること、そして、薬剤師国家試験の試験科目には英語が含まれていないことなどから、必修科目だからとか、単位さえ取得できればいいという考えのもと履修している学生が多い。⁴ただ、幼少の頃から海外経験があったり、英語が好きだという学生も同時に存在する。3, 4年次には選択科目として英会話の授業が開講されており、履修する学生も多い。さらに、卒業研究をするにあたり、英語で書かれた論文を読んだり、英語で発表用ポスターをまとめたりする必要に迫られる。しかし、とりたてて、英語を流暢に使いこなせる必要や、資格のためにTOEICで高得点をとる必要はみられない。

このような環境にある学生にとっては、何を目的としたどのような授業が必要なのだろうか。英語を専門とするわけではない学生にとって、必修の英語がもつ意義とはどのようなことなのだろうか。

2. 3. 英語の授業で行うこと

すでに (2) で挙げたように、本学部の英語の授業は読解力を重視した授業を行うこととしており、一般的に「リーディング」と呼ばれる授業を行う。つまり、学生は、英語で書かれたテキストを読むことを通して、英語の力と読解力を身につけることが想定されている。

読むことを中心とした授業では、一文一文を和訳するということがよく行われる。英語を苦手とする学生も、力のある学生も、テキストを読んでただ訳すだけでは、授業中に教員が言った訳をメモし、それを暗記して試験に臨むようになる。教員の訳を「正解」と捉えて「正しい訳」を覚えようとするのである。頭を使わずとも、暗記で乗り切って単位を取得することができてしまう。そして、ノートやテキストの英文の下に「正しい訳」が書き込まれていることで

⁴授業内アンケートや個人的なコミュニケーションでの話であり、具体的な客観的数値に基づくものではない。

満足してしまう。学生が、「正しい訳」を書き込んで満足し学んだ気になるのではなく、英語を勉強しながら「他の力」も身につけられるような授業を展開するにあたり、以下の要素を組み込むこととした。

- (4) 学生が読解力を向上できる授業であること
- (5) 学生がきちんと思考していることが見える授業であること
- (6) 本学の基本方針のうち、次の3点に寄与する授業であること
 - a. 科学的根拠に基づいて論理的に考えることができる人材の育成
 - b. リサーチマインドの育成
 - c. 国際感覚・国際交流能力の育成

これらの要素から、英語を勉強しながら身につけるべき「他の力」を論理的思考力とした。つまり、論理的に物事を考えられるようになることを授業の目的とするのである。

3. 論理的思考力の強化を目的に据えた授業

3. 1. 飯田・田林 (2009)

論理的思考力を育成するための英語の授業の実践報告と分析には飯田・田林 (2009) などがある。飯田・田林 (2009) が行った授業では、大学1～4年生に対し、年度末研究報告書や卒業研究のアブストラクトを英語で書くことを義務づけている。「アブストラクト・ライティングにおいては、論理に沿って具体から抽象化する能力、すなわち論理的な思考プロセスが求められる (飯田・田林 (2009: 3))」ため、アブストラクト・ライティング自体に教育効果が認められるという。また、アブストラクト・ライティングを大学の英語の授業でやる意義としては、「アカデミックな英文の構造を学ぶことは、抽象的な論理を『英語』をとという具体を通して学ぶ道筋である。抽象的な論理構造が、実は学生自身が読んでいた英文の中に存在することを意識できるようになると、論理は彼らにとってより身近で具体的なものになる (ibid. 3)」と述べている。

このアブストラクト・ライティングの訓練では、「アブストラクトはリサーチを要約するうえで必要不可欠なポイントを、論理的に記述するものである (ibid. 6)」ため、必要不可欠なポイント (要素) である「研究背景」、「研究目的」、「研究素材と方法」、「研究結果」、「結論」の5点をアブストラクトに含めるように指導している。簡単にまとめると、これらの含まれるべき要素は提示しているが、どのように組み込むべきか、つまり「型」は事前には提示せず、学生は、入れるべき要素を理解していれば自ずとこれらの要素を「論理的」に構成するであろうと仮定していたと考えられる。実際に学生が書いたアブストラクトの内容から、これらの5つの要素がどのように組み込まれているかを分析し、以下のような結果と課題を提示している。⁵

- (7) a. 多くの学生が「論点」(「研究目的+「結論」)も「論拠」(「研究素材と方法」+「研究結果」)も記述していない。

⁵ 詳細は飯田・田林 (2009) を参照のこと。

- b. 約六割のアブストラクトでは「論点+論拠」という論理構造を記述してない。
- c. 全体的な傾向としてアブストラクトの五要素それぞれの意義や、要素間の論理的関係に対する学生の理解は十分ではないと思われる。

(飯田・田林 (2009:13))

- (8) a. 単に五要素の抽出について述べるのではなく、それぞれの要素がアブストラクトの論理構造のなかで果たす役割 (=五要素の関係) についても言及する必要があるだろう。
- b. アブストラクトの論理的構造への理解があつて初めて、学生も「なぜ」五要素の抽出が必要であるか自覚的になることができる。

(飯田・田林 (2009:14))

ここからいえることは、論理的思考力を養うためには、所与の要素がどのように関連しているのかという論理関係を理解する必要があるということである。つまり、学生は、次の3点を理解し習得すべきであるということが出来る。①組み込むべき要素を知り、②その要素の(相関)関係、つまり論理関係とその構造を理解し、そして、③論理構造のアウトプットの仕方を習得するということである。ひとつめの、組み込むべき要素は知識として覚えればそれで習得したことにもなるが、要素間の論理的な関係は、教員が示しただけでは不十分であり、学生自身が関係をみえていないと意味がない。この論理関係を理解しているかどうかは、構造をアウトプットできるか否かで確認できる。つまり、アウトプットの仕方を習得することで、論理構造を理解することにつながると考えられる。

次の節では、論理的思考力を高めるために必要な上記に挙げた3点を理解して習得できることを目指した授業のひとつのユニット(3回分の授業とそれに関する活動)の実践報告をしていく。

3. 2. 授業の概要

筆者が担当するクラスでは、学生に以下のような授業の目的を提示している。

- (9) 英語という言語についての理解を深め、さらに、事実を用いて考察するという作業を通じ、論理的思考力を養う。また、(英語であれ日本語であれ)ことばにセンシティブになることの重要性を理解する。

この目的に沿った授業の内容は、大まかに、読解力とは英語のルールを適切に用いて、意味解釈のための計算ができる力であるということと、言語事実(英語の知識)を習得しながら、その事実を用いて論理的に考えるということの2部で構成される。具体的には、次のような目標を設定している。

- (10) 文法事項や様々な語句・表現を復習・確認・習得する。英語の語句を日本語の語句相当に置き換えるという作業は、ラベルの並べ替えをしているだけであることを再認識する。そして、語句や表現が意味する概念を、自分のことばで解釈し表現してはじめて「読んで理解した」ことになるということ学ぶ。

- (11) テキスト内に出てくる英語の語句・表現について、当該表現の①意味、②一般的用法・効果、そして③ ①と②を踏まえた上で、なぜ当該表現がその文章内のその箇所で行われているのかを言語事実を根拠に、考察する。

本稿では、(11) の目標に焦点を当てた授業のひとつをとりあげる。⁶

3. 3. 実践報告

3. 3. 1. テキスト

次の2つの文章を教材とした。

(12) Killing the Pig

George Bush and his chauffeur are out for a drive in the countryside. Suddenly a pig darts across the road in front of the car and is killed. Bush sends his driver to the farmhouse to apologize and make amends [...] and settles down to wait. After more than an hour, the chauffeur reemerges from the farmhouse. In his left hand he holds a Havana cigar, in his right, a bottle of champagne. His shirt is undone and covered with lipstick.

– What happened?

– Well, I got the cigar from the farmer, and the champagne from his wife, and for the last hour, their daughter has been making passionate love to me.

– What did you tell them?

– Just that I'm George Bush's driver, and I've killed the pig.

(Haiman (2008 : 43))

(13) Do You Know Who I am?

It was the final examination for an introductory Biology course at the local university. Like many such freshman courses, it was designed to weed out new students, having over 500 students in the class!

The examination was two hours long, and exam booklets were provided. The professor was very strict and told the class that any exam that was not on his desk in exactly two hours would not be accepted and the student would fail. Half of an hour into the exam, a student came rushing in and asked the professor for an exam booklet.

"You're not going to have time to finish this," the professor stated sarcastically as he handed the student a booklet.

⁶ (11) に焦点を当てた他の授業内容は、例えば、"you (are) the only seed" という表現を、「あなたは単なる種である」と only を副詞的に訳す学生と「あなたは唯一の種である」と only を形容詞に訳す学生がいることをきっかけにして、この表現において only が形容詞であることを、① only には副詞と形容詞の用法があること、②副詞は名詞を修飾しないこと、③ seed が名詞であることを冠詞の the を証拠にすることなどの要因を用いて論じるということを実際に行った。

“Yes I will,” replied the student. He then took a seat and began writing. After two hours, the professor called for the exams. And the students filed up and handed them in. All except the late student, who continued writing. An hour later, the last student came up to the professor who was sitting at his desk preparing for his next class. He attempted to put his exam on the stack of exam booklets already there.

“No you don’t, I am not going to accept that. It’s late.”

The student looked incredulous and angry.

“Do you know who I am?”

“No, as a matter of fact I don’t,” replied the professor with an air of sarcasm in his voice.

“Do you know who I am?” the student asked again in a louder voice.

“No, and I don’t care,” replied the professor with an air of superiority.

“Good,” replied the student, who quickly lifted the stack of completed exams, stuffed his in the middle, and walked out of the room.

(AHA Jokes.com / School Jokes)

これらの文章は、いわゆるジョークである。ジョークというのは、ただ字面を訳しているだけではオチが理解できず、なぜどのようにオチが成立するのかを読み取らなければならない。例えば所与の表現の字義的な解釈と推論を伴う非明示的な解釈のギャップがオチになっていることを読み取り、そしてその二つの解釈の論理関係を明らかにすることでジョークが理解できるのである。⁷つまり、ジョークのメカニズムを明らかにすることを通じて、論理関係を理解できるようになると考えられる。

この2つのテキストは、複数の意味をもつ語が用いられた文は解釈が曖昧になることであるとか、代名詞は、通常強く読まれないため音声的に曖昧性を排除する手立てになるということ、また、ひとつの表現が無標の機能の他に修辭的な用法もあるということなど、言語学的要素を多分に含んでいる。このことから、内容をただ理解するだけでなく、英語という言語やことばの機能に関する知識を習得することができる。

さらに、ジョークというカテゴリーであり、また簡潔な内容であることから、背景知識を多くは必要とせず、テキストの内容を理解することよりも、論理関係の理解に時間をかけることができる。このような理由から、(12)、(13)のようなジョークをテキストに選んだ。

3. 3. 2. 読む

ジョークは、話の流れが重要である。オチに至るまでのフリなど、ジョークをジョークとして堪能するために、最初にクラス全体で話の流れと必要に応じて文法事項を確認し、共有しておく必要がある。どのようなインタラクションを行いながら30人でテキストを読んでいくと効果的であるかということは、今回の論点ではないため割愛する。

3. 3. 3. 知る そして 考える

全体の内容を理解した後に、次の問いを提示する。

⁷このようなジョークにおける論理関係を、東森・吉村（2003）や吉森（2011）は、関連性理論を用いて分析している。

(14) このテキストは、なぜジョークとして成立するのか。

ここまでの流れは (12) のテキストを使用しても、(13) のテキストを使用しても同じであるが、各テキストがジョークとして成立する要因はそれぞれ異なる。紙幅の都合上、両方は扱えないため、本稿では (13) のテキストを使用した授業の内容を取り上げる。

Do You Know Who I am? のテキストについて (14) の問いに答えるために踏むべき手順は、以下の通りである。

- (15) (登場人物である) 学生の視点に立った解釈と教授の視点に立った解釈を明らかにする。
- (16) Do you know who I am? には 2 通りの解釈があることに気づく。その際、本文中の “as a matter of fact” “with an air of sarcasm in his voice” “I don’t care” “with an air of superiority” という 4 つの表現を根拠に用いる。
- (17) Do you know who I am? という文には、単純疑問文と修辭疑問文の 2 つの機能があることを知る。
- (18) 単純疑問文と修辭疑問文として機能することは、当該表現に限ったことではなく、言語一般にみられる事実であることを知る。
- (19) (18) を踏まえ、同じ振る舞いをする例を自分で探して提示する。

Do you know who I am? のテキストは、学生と教授のやりとりにおいて、教授の勘違いから生じる食い違いがオチの原因となっている。それを理解するためには、学生の視点からの話の解釈と教授の視点からの解釈のそれぞれを明らかにしなければならない ((15))。そして、教授の学生への態度を表す表現から、教授が学生に対し非常に強気で、相手に屈しまいとしていることがわかる。これは、学生が “Do you know who I am?” と聞いたときの振る舞いであり、単純に「私の名前はご存知ですか」という問いに対してする態度としては不自然であるといえる。このことから、教授は、学生が単に自分の名前を知っているかどうかを尋ねているとは思っていないことが分かる ((16))。ここまでは、ワークシートを用いたり学生とインタラクションしたりする中で学生自らが気づけることである。

ひとつの話に 2 通りの解釈が生じることの原因が、Do you know who I am? という文が 2 通りに機能することにあるということを教授する。字義通りの解釈であり、情報を要請するための疑問文としての機能と、話者の主張などある信念を伝達するための修辭疑問文としての機能があるということは、知識として知っているかいないかの問題であり、教授する必要がある ((17))。この機能があるため、このジョークでは、学生が単に自分のことを知っているかどうかの情報を得るために発している一方、教授は、学生が何かしらの特権を利用して自分を優遇すべきであると要求していると理解しているという 2 通りの解釈が得られるという因果関係を確認する。

さらに、このように疑問文が情報要請の機能と、主張の伝達の機能の 2 通りがあることは、Do you know who I am? という疑問文に限ったことではなく、また、英語に限ったことではないということを類例によって示す ((18))。

(20) Why don’t you go to a driving school?

- (21) A: ば～か!
B: ばかって言ったヤツがばかなんだよー!
A: おまえが先に言ったんじゃない.
B: えー? オレがいつ言った?
B: 何時何分何秒? 地球が何回回った時?

例えば、(20) のような文は、中学・高校で「～したらどうか?」という提案の文として説明されるが、この文も、本来は「なぜ?」と理由を問う疑問文である。従って、文脈によっては純粋に教室所へ行かない理由を問う文として解釈できる。中学・高校では Why don't you...? の文は提案を表すと教わり、それを暗記している学生がほとんどだが、疑問文には修辭的な機能があることを知れば、なぜ (20) の文が提案の意味を表すのかを理解できる。

また、英語の疑問文だけではなく、(21) にあるように、日本語の疑問文でも同じことがいえる。小学生の口げんかでもよくでてくる表現である。A の「おまえが先に言ったんじゃない。」という非難に対し、「えー? オレがいつ言った?」という B の発話は、本来は、時を問う情報要請のための疑問文ではなく「言っていないよ!」という主張をするための表現である。しかし、その後、「何時何分何秒? 地球が何回回った時?」と続けることで、純粋に時を聞く疑問文として機能させているのである。⁸ さらに、同じような例を探し出すことで、疑問文が、単純疑問文と修辭疑問文の 2 通りの機能を有することが一般的なことであり、そして、文脈によってひとつの表現の解釈が異なる場合があることが理解できる ((19))。

ここまでの活動は、英語で書かれたジョークを理解し、用いられている表現について学ぶことから、英語やことばについての知識を獲得することができ、そして、自ら類例を探し出して提示するということから、リサーチマインドの育成につなげることができる。

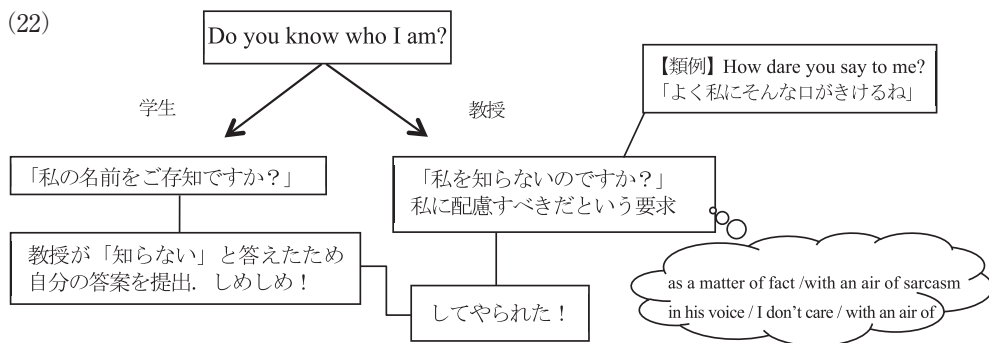
先に挙げた (15) から (19) のひとつひとつの要素を理解できたら、これらの論理関係を改めて整理する。つまり、Do you know who I am? の文には 2 通りの機能があるため、この文には 2 通りの解釈が生じる。そして、当該文が使用されているテキストにも、2 通りの解釈が生じるのである。この関係は、授業中にクラス全体に丁寧に説明することで学生の頭で整理され得る。しかし、各々が論理関係を本当に理解しているかは目に見えない。そのため、簡潔にダイアグラムを描き、教員にも学生本人にも理解度が明示的になるようにした。ダイアグラムは、関係性と抽象的な情報を、視覚的に表示するものである。そのため、論理関係を理解しているかを確認するために適した方法である。要素の関係を理解しないまま論述した場合、例えば、因果関係が正しくないにもかかわらず「従って」などの言葉によって強制的に因果関係を結ばせることができてしまう。3. 1 節でみたように、飯田・田林 (2009) が問題点として、学生の論理構造の理解が不十分であり、論理的構造を理解するための訓練が必要であることを指摘している。ダイアグラムを描くことがその訓練になるといえる。

3. 3. 4. ダイアグラム

比較的理解度の高い学生のダイアグラムを例として挙げる。⁹

⁸ 相手が答えられない質問をすることで、言ったか言っていないかではなく、「いつ言ったのか覚えてないのだから責められないだろう」と伝えることになるため、その意味では修辭的な機能を有しているといえる。

⁹ (22) は、学生が手描きしたものを、筆者が図式化したものである。



学生がそれぞれダイアグラムを描くことで、自分の理解度を具体化できる。そして、各要素とその関係を理解しているかどうか、何を理解していて理解していないのかということ自分で確認することができる。うまくアウトプットできないということは、構造の理解が不十分だということになる。

3. 3. 5. 論述

授業では上記までの活動を行い、春学期期末試験の中で、(23)の問いを出題した。

- (23) 次のテキスト【= (13)】における Do you know who I am? という表現には2通りの解釈が考えられる。それぞれの解釈を明らかにし、なぜ2通りの解釈が生じるのかを説明しなさい。その際、この表現と同じような振る舞いを示す別の表現を例に挙げ、どのような場面で用いられるのかを述べながら、その例の解釈を説明すること。

この問いに答えるためには、(22)のようなダイアグラムに示された関係全部を取り込むのではなく、その一部の要素の関係を抜き出さなければならない。そのため、授業でやったことや自分で描いたダイアグラムをただ覚えているだけでは答えられない。それと同時に、全体の論理関係を理解していれば、その一部を問うているだけなので、簡単に答えることができる。

学生の手答は、比較的良好に書いているものと、論理構造は理解しているのだが、論述の仕方が不十分のもの2通りに大別される。

- (24) “Do you know who I am?”には2通りの解釈ができる。1つ目の解釈として、「私の名前を知っていますか?」…①というもの。2つ目の解釈として、「私のことを誰だと思っているのですか?」…②というものだ。この2つの解釈が生じる理由としては、①の文が単純疑問文で考えており、②の文は修辞疑問文で考えられているためである。①の単純疑問文は、単に自分の名前を相手に尋ねているだけの文。②は、相手の答えは求めておらず、話し手の強い主張を表す。他の例文としては、“Who cares?”がある。例えば、髪の毛を切りすぎてしまい気にしている友人にかける言葉として使う。「誰がそれを気にするのか?」と、つまり、誰を問う場合と、「あなたの髪の毛のことなど誰も気にしないからどうでもいい。」という意味で用いる場合である。以上のことより、①と②の文で疑問文の用法が違うために2つの解釈が生じると言える。

(学生Iの解答：原文ママ)

- (25) 学生の発言 “Do you know who I am?” には「私の名前を知っていますか」と「私のことを知りませんか、いや、そんなはずはないですよ」という2つの解釈が考えられる。前者は単純疑問文であり「はい」か「いいえ」を聞いているが、後者は修辞疑問文と呼ばれ話者の意思を伝える働きがある。修辞疑問文の例としては、“Why don't you sing with me?” がある。単純疑問文として使えば「どうして私と歌わないの？」と聞いているだけだが、修辞疑問文としては「一緒に歌いましょう」と誘う表現になる。このテキストにおいては、学生は前者の意味で発言し、教授は後者の意味で捉えている。

(学生 K の解答：原文ママ)

いずれの場合も、論理構造を理解している論述になっているといえる。しかし、(25) の解答には、問いに対する答え（結論）が書かれていない。3. 1 節で、論理的思考力を養うために習得すべき3点を指摘した。つまり、①組み込むべき要素を知り、②その要素の（相関）関係、つまり論理関係とその構造を理解し、そして、③論理構造のアウトプットの仕方を習得することである。ここまでの活動において、①と②は満たされているが、(25) の解答からも分かるように、論理構造を理解できていても、そのアウトプットの仕方（論述の仕方）を知らないと、理解したことを適切に提示できない。アウトプットの仕方を習得するために、学生の解答に対するリフレクションを行い、応用問題を提示した。

3. 3. 6. 論述の説明と応用問題

論述のポイントとして、以下の点を挙げた。

- (26) 論じるとは

- ・【導入】何についてどのような立場で論を進めていくのか
- ・【調査】なぜそのような答えになるのかという比較的客観的な理由*を挙げること
- ・【考察】【調査】から得られた結果・事実を吟味して、【結論】に至るまでの議論をすること（議論：【結論】と【調査】がどのように関連づけられるのか考える）
- ・【結論】問いに対する答え（自分の考え）を書くこと

※【結論】と【調査】した事項の並列・列挙だけでは論じたことにはならない

(26) のポイントを参考にし、学生たちは、自分の解答において、自分の記述のどこが「導入」「調査（根拠）」「考察」「結論」にあたるのか、またどの要素が足りないのかを分析した。

さらに、応用問題として (27) を題材とし、論述の練習を行った。

- (27) a. One day, John went shopping with his mother. On the way their car was hit by a truck and his mother was killed on the spot. John was seriously injured and taken to the hospital in an ambulance. One of the nurses in the emergency room was startled and cried, “Oh my God, this is my son!” What is the relation between John and the nurse?
- b. Why is it odd to say **a female nurse*, while it is reasonable to say *a male nurse*? and why can you say *zyo-i* (女医) in Japanese but not **dan-i* (男医), just the

opposite?

(Hofmann and 景山 (1986))

(27a) では、ケガをして病院に運ばれてきたジョンを見て「大変！私の息子です！」と叫んだナースを、看護婦（女性）であると解釈すると全く意味が通じなくなる。しかし、一読しただけでは、看護師という言葉が当たり前になっている年代の学生たちであっても、このナースが男性であり、ジョンとナースの関係が息子と父親であると理解できず、困惑する。その理由として看護師は女性になるものであるという先入観や固定観念が我々の中にあることを導入する。その上で、(27b) の前半の問いを問う。英語では nurse という語に女性を表す female をつけて a female nurse と表現するのは非常に不自然である一方、男性を表す male をつけて a male nurse というのは全く問題がないのはなぜか。

まず、先入観や固定観念を根拠に、そこから考察を加えて論じることだけを学生に指示した。そして、学生はそれぞれ解答を論述し、それを友人と交換して「導入」「根拠」「考察」「結論」の4つの要素が含まれているか、また、それぞれの関係がきちんと述べられているかという観点から互いの論述を添削し合った。他者の論述を添削するという活動を3回繰り返した。つまり、学生は3人分の論述を読んで添削したことになる。自分が書いたものを添削するためには、客観的な視座が必要であり、それは非常に高度なことであるために難しく、なかなか自分の論述の問題点に気づけないが、他者の論述であれば思い込みを排除して読むことができる。論理関係が分かっていると、他者の論述の添削はできない。つまり、添削が、論理的な思考力を養う訓練になるのである。

友人に添削してもらい、書き込んでもらったコメントを受けて、自分の論述を書き直す。これは各自の復習として自宅で行う活動としたが、(27b) の後半の問いを宿題にし、その論述を提出させた。別の問いで練習することで、単なる暗記ではなく、学んだことを応用させることができる。(28) は比較的よく書けているものである。この論述には「導入」「根拠」「考察」「結論」がきちんと含まれており、そしてそれぞれの論理関係がきちんと述べられている。

(28) 私たちは、女性の医師のことを「女医」と言う。しかし、男性の医師のことを「男医」とは言わない。なぜだろうか。それは、医師というものは男性になるものだという固定観念が私たちにはあるからだ。男性のイメージがあるものに対してわざわざ「男」と付け加えらるとくどいと感じる。故に、「男医」とは言わないのだ。

一方、その固定観念のため、医師と聞いてすぐに女性をイメージできない。そのため、単に医師と言えばその医師が女性であっても、人は男性なのだ勘違いしてしまう。このような勘違いを回避するためには、女という語を付け加えて、女性であることを明示的に表す必要がある。そのため「女医」と言う言葉を用いるのである。

(学生Sの解答：原文ママ)

4. おわりに

英語の授業である以上、英語を用いて英語を学ぶ必要がある。しかし、英語を専門としない学生たちは、英語の知識の獲得だけに焦点をあてても、そこに興味や熱意をあまり向けられないのが現状である。本稿が報告した授業では、英語で書かれた文章を題材にすることで、英語

を読みながらことばに関する知識を獲得することができる。そして、テキスト内で用いられた表現を覚えるだけでなく、同じような特徴をもった類例を自ら探すことで、本学の基本理念であるリサーチマインドの育成につながる。さらに、ただテキストを読んで訳すだけでは内容が解釈できず、論理関係を理解しなければ読解できないため、論理的な思考力を高めることができる。また、ダイアグラムや論述というアウトプットを通じて、学生の思考が明示化できる。ここで報告した授業は、様々な要素を複合的に含んでおり、英語を学びながら、論理的思考力という「他の力」を伸ばすことを目指したものである。この実践報告を基に、今後、論理的思考力と読解力の関係や、論理的思考力の伸ばし方などについて論じていけるのではないだろうか。

参考文献

- 飯田未希・田林 葉 (2009) 「英語アブストラクト・ライティングと論理的思考—立命館大学政策科学部の教育実践から—」『政策科学』17巻1号, 1-17.
- 東森 勲 (2011) 『英語ジョークの研究—関連性理論による分析—』開拓社.
- 東森 勲・吉村あき子 (2003) 『関連性理論の新展開—認知とコミュニケーション—』研究社.
- 鳥飼玖美子 (2013) 「グローバリゼーションのなかの英語教育—国際共通語としての英語をどう考えるか」『グローバリゼーション, 社会変動と大学』pp. 139-166, 岩波書店.
- Haiman, John (2008) "In defence of Iconicity," *Cognitive Linguistics*, 19-1, 35-48.
- Hofmann, Th. R and 景山太郎 (1986) 10Voyages in the Realms of Meaning, 10日間意味旅行, くろしお出版.