

英語教育革新への二つの道：東京理科大学における批判的思考力育成と多読プログラムの導入

批判的思考力育成に向けたテキスト再構成活動の実践と展開

デイヴィッド アレン ガン

東京理科大学 教養教育研究院 野田キャンパス教養部 講師 David A. Gann

はじめに

近年、批判的思考力（クリティカル・シンキング）の育成は、高等教育における中心的課題として広く認識されるようになってきている。しかし、英語教育（EFL）の現場においては、論理的推論や明確な主張の構築を可能にする言語的手段——すなわち「論証指標（argument indicators）」——の明示的な指導が十分に行われているとはいえない。多くの教材は、理解力や推論力などの暗示的な認知能力の育成を重視する一方で、*because, therefore, for that reason* といった、論理構造を明確に示す語句の指導を軽視してきた。

1. 理論的枠組の概要

学生がどの程度批判的思考力、また熟達話者が使う多語表現（multiword expressions）に気づき自ら積極的に使用する力を改善したと感じているかを測定するには、教材設計の基盤となる理論的枠組を理解しておく必要がある。本プロジェクトで用いられた教材は、以下の教育理論に基づいて設計された。

批判的思考（Critical Thinking）

学習者が教材と能動的に関わり、自ら考え、判断することを重視する。これにより、他者の発言や文章をより深く解釈・評価し、より精緻な理解を構築する力を養う（Fisher, 2001）。

意味交渉（Negotiation of Meaning）

少人数の学習者が相互のやり取りを通して意味を確認・共有していく過程を指す。対話や協働を通じて理解を深める（Vygotsky, 1978）。

気づき（Noticing）

言語的特徴は、学習者が意識的に注意を向けなければ習得されないという考えに基づく。単に「見る」だけではなく「気づく」ことで、初めて言語が内在化される（Schmidt, 1990）。

言語意識（Language Awareness）

学習者が自らの言語使用の誤りと熟達話者との差異を

認識することを促す。この意識が自己修正と表現の洗練につながる（Swain, 1985）。

会話方略シグナル（Conversational Strategy Signals）

談話標識、語彙パターン、共起表現などは会話の流れや発言の交替を表すシグナルである。これらを習得することで、自然な会話のリズムと構造の理解が深まる（Hyland, 2005）。

語彙的アプローチ（Lexical Approach）

文法中心ではなく意味伝達を重視し、熟達話者が頻繁に使用する多語表現や共起表現を学ぶことに焦点を置く。言語を「文法体系」としてではなく、「意味をやり取りする手段」として捉える（Lewis, 1993）。

学習者の自律性と自動化（Learner Autonomy and Automaticity）

段階的な支援（スキファールディング）を通じて練習を重ね、最終的には即座に提案や反論を行えるレベルの自動化に到達することを目指す。これは、熟達話者が状況に応じて自然に発言を生み出す能力に近づく過程である（Butler, 2011）。

2. 批判的思考教育におけるテキスト再構成の役割

こうした問題意識を出発点として、筆者とニコラス・バフトン氏は2010年に「Critically Minded Podcast」を共同制作した。本シリーズは1回あたり5～6分の短編音声教材で全12回構成となっており、英語における論証構造を明示的に指導することを目的としている（Gann & Bufton, 2012）。東京理科大学では、この教材を上級クラスに導入した。各エピソードでは、三段論法、因果連鎖、複数根拠による支持、仮定法命題の扱いなどの基本的論理構造を対話形式で提示し、前提指標と結論指標の用法について実例を通して学習する。

本学の基幹英語4科目——「Freshman English 1」「Integrated Skills in English 1」「Integrated Skills in English 2A」「Integrated Skills in English 2B」——はTOEICスコアによってレベル分けされており、上位

層がレベル A クラスに割り当てられる。Podcast 導入初年度、学生は当初意欲的に取り組んだが、次第にモチベーションの低下がみられるようになった。その主因は、Podcast 教材と他の授業内容との直接的な関連性が十分に明示されず、学生が学習の意義を容易に理解できなかったことである。この経験を通じて筆者は、教室での学習内容と密接に連動し、学習者が実践的に活用できる**対話的・実践的教材**の必要性を痛感した。

当時筆者は、Creative Technology 社が開発した教育用ソフトウェア **TexToys** に出会った。その中のツールの一つである「WebSequitur」は、もともと語彙や文法、イディオムの教育に用いられていたテキスト再構成アプリケーションであるが、筆者はこれを論証構造指導に応用できると考えた。すなわち、学習者がコンピュータ上でテキストを再構成する過程で、前提と結論の関係、そしてそれらを示す談話標識の役割を体験的に理解できると仮説をたてたのである。子どもが補助輪付き自転車でバランス感覚を学ぶように、学習者も論理構造の「感覚」を身につけることができると思った。

これを実践に移すため、語彙・文法的難易度に応じて英語テキストの簡略化・再編集を行った。前提指標や結論指標の前後で区切りが設けられており、これにより学生はそれらの指標がもつ機能に「気づく」ことができる。学生は提示された文断片を並べ替え、意味的・論理的に一貫した文章を再構築する。この過程では、語彙が同義語に置換されたり、論理の方向（因果関係）が逆転したりするなど、単なる暗記では対応できない認知的挑戦が課せられる。

たとえば「*I need an umbrella, because today it will rain.*」という文をもとに、「*It is going to rain later. So, I had better take an umbrella.*」という再構成課題を解くことで、学習者は *because* 型と *so* 型の論理的方向の違いを体感的に理解できる。

また、この課題では逐次形式を採用しており、学習者は文章全体を見ずに一度に一文ずつ選択肢を通じて順に構築していく。そのため、単なる正誤選択ではなく、コンピュータとの協働的なテキスト生成過程に近い性質をもつ。誤答による減点はあるものの、筆者はそれを「言語仮説検証」の一環として肯定的に捉えている。学生の多くは満点を目指して再挑戦を繰り返すようになり、ゲーム化による動機づけ効果も確認された。

3. WebSequitur から Sequencers へ

2013 年以降、筆者はこれらのテキスト再構成アクティビティの機能を拡張し、より多様な論証形式や談話機能を扱えるよう改良を重ねた。従来 WebSequitur で作成された課題群は、本学の Moodle 基盤システム「LETUS」上に移植され、スコアの自動記録、進捗の可視化、そして約 600 名を超える学生への一斉配信が可能となった。この改良版のアクティビティを筆者は、敬意を込めて“Sequences”と命名した。

4. 授業からカリキュラムへ：Common Modules の形成

批判的思考スキルを支援する演習を作成・展開する一方、新たに制作した「Dialogically Minded Podcast」（全 14 回）を導入した。論証スキルに加えて「批判的態度（critical dispositions）」の言語表現——礼儀を保ちながら意見を述べる方法、同意・不同意・確信度の段階的表現など——を体系的に扱った。これに付随して新しい言語演習も追加された。この時点で、1 学期間でこれら全ての内容を扱うことはもはや現実的でも賢明でもなくなったのである。

そのため、**Common Modules I~IV** が構築された。これら 4 つのモジュールは、1 年次の「Freshman English 1」から 2 年次の「Integrated Skills 2B」にわたる、二年間一貫の体系的カリキュラムを形成している。Common Modules は独立型教材であり、学生はペアまたは三人一組で教室内で実施することも、個別に自宅で取り組むこともできる。理想的には、社会構成主義学習理論（Vygotsky, 1978）の観点から、テキスト再構成演習は教室内で行うことが望ましいが、授業設計によっては家庭学習課題としても実施可能である。

教員は Podcast 各回の詳細を熟知している必要はなく、教材で提示される言語項目を概ね理解し、それらを授業中の発話で示し、学生が使用した際には積極的に評価・称賛することが重要である。これらの指導要項は、4 つの Common Module の各 LETUS ページの「General」セクションに掲載された PDF で参照できる。

Common Modules は、比較的高い英語能力をもつ学生層のニーズに応えるとともに、複数教員間で教材の標準化を促し、学期間・年度間の連続性を確保している。5 年間にわたって教材は継続的に改良され、Podcast の文字起こしは音声内容と完全に一致するよ

う調整され、演習もデバッグと改訂を経て品質向上が図られた。このようにして、本学のPDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルに基づく授業改善が、行動研究の形で効果的に実現された。

各モジュールは以下の段階的学習プロセスで構成されている：

1. **Podcast による明示的指導**
2. **Forms (穴埋め問題) による統制練習**
3. **Functions (談話機能認識) による理解深化**
4. **Sequences (テキスト再構成課題) による応用練習**
5. **Review (復習問題) による定着と強化**

最終段階では、LETUS 上のフォーラムやチャットルーム、あるいは対面ディスカッションなどで、学生が自発的に学習表現を使用する課題が課される。これにより、明示的学習から自律的使用への橋渡しが可能となる。

5. 今後の展望

Common Modules は大学英語教育の枠を超えて応用可能である。高等学校や専門学校、さらには他言語教育への展開も視野に入る。その自律性・協働性を重視する教育理念は、2020 年代の教育観と合致している。また、本教材はインターネット接続環境が十分でない地域においても有用である。WebSequitur はオープンソースであり、無料かつ軽量で、教師が容易に演習を生成できる。これらの課題はインターネットを介さず、大学のサーバー、CD-ROM、または USB メモリ等を通じて配布・実施することが可能である。

さらに、この方法は EFL 分野に限らず、母語教育にも応用できる。たとえば、学生の母語で Sequences

を用い、メタ談話標識の運用を学ばせることで、論証文やエッセイにおける説得力を高めることができる。

このように、Sequences には広範な教育的意義があり、論理的思考力と明確な表現力を育成する教材として、国際的かつ学際的価値を有している。

6. 結論

Common Modules は単なる教材群ではなく、学習者が「思考と言語の関係を再構築する場」である。テキスト再構成という手法は、言語の内に潜む論理を再体験させる教育実践であり、その可能性は今後さらに広がっていくと確信している。

【参考文献】

- Butler, Y.G. (2011) 'The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region', *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 31, pp. 36-57.
- Fisher, A. (2001) *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gann, D. and Bufton, N. (2012) 'Critically minded podcast: An interactive curriculum', *jaltcall*, vol. 8, no. 3, pp. 231-240.
- Hyland, K. (2005) *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, London: Continuum.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove, UK. Language Teaching Publications.
- Schmidt, R. (1990) 'The role of consciousness in second language learning', *Applied Linguistics*, vol. 11, no. 2, pp. 129-158.
- Swain, M. (1985) 'Communicative competence'. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.

多読およびグレイデッド・リーダー・プログラムの実践と展開

1. グレイデッド・リーダーとは

世界各地の多読教育の教育者たちは、学生の読解流暢性を向上させる最も効果的な教材は、従来型の教科書ではなく、グレイデッド・リーダー（段階別リーダー）であると認識している。これらの書籍は主要な EFL 教材出版社から刊行されており、人物伝、都市紹介、科学トピック、解説書、文学作品など、多様なジャンルを網羅している。

学生は読書目標を設定し、それに向かってグレイデ

ッド・リーダーを読み進め、読書報告、教員との口頭質疑応答、またはクイズによって読了の証拠を提示する。教科書とグレイデッド・リーダーの最も重要な違いは、難易度の段階化 (grading) である。これらの薄く携帯しやすい書籍は、視覚的にも魅力的で、学習者の読解レベルに応じた内容と語彙で構成されている。また、ヘッドワード (headword) と呼ばれる、頻度分析に基づいて選ばれた語彙リストを使用しており、コーパス言語学の研究成果が反映されている (Extensive Reading Foundation, n.d.)。

2. 多読の基本原則

自身のレベルより下のものを読む。

一般常識では、自分のレベルより少し難しいものに挑戦するほうが上達につながると考えられるが、多読では逆である。教材は「簡単に読めること」が重要であり、50語中に3語以上のわからない単語がある場合は難しすぎるので、より易しいものを選ぶべきとされている。こうして読む速度が上がり、自然に語彙や文法知識も蓄積される。

多様なトピックの本にアクセスできる。

学生の興味は多様である。ある人にとっては面白いトピックも、別の人には非常に退屈に感じられるのだから、幅広い主題の本が容易に利用できることが望ましい。

興味のあるものを読む。

自分の興味・目的に合ったジャンルを自由に選び、楽しんで読むことが重要である。理想的には、「楽しむために読む」という内発的動機が形成されることが望ましい。

速く読む。

学生は自らの読書速度を意識する必要がある。読む速度の向上を数週間・数か月単位で把握して、取り組むべきである。

授業中にも読む。

授業内での静かな個人読書は、学生にとって貴重な時間となる。教員は「授業中は常に教えていなければいけない」と感じるかもしれないが、30分間の読書時間は学生に集中と習慣形成の機会を与える。これにより、授業外でも継続的な読書習慣が形成される可能性がある。

教員が模範を示す。

教員自身がグレイデッド・リーダーを手に取り読書する姿勢を見せることで、学生に良い読者のモデルとなることができる。これは Day and Bamford (2002) が指摘する多読教育の原則の一つである。

3. 多読・グレイデッド・リーダー・プログラムの導入

グレイデッド・リーダー・プログラムを導入するためには、まず図書館内に専用セクションを設ける必要があった。まず、本学教養科目教員らに対し、多読教育とグレイデッド・リーダーの意義、そして学生のために十分な蔵書を整備する必要性を説明した。その結果、図書購入のための資金が配分され、書籍リストの

作成が始まった。MReader システム (mreader.org) の採用を決定し、同システムに対応するグレイデッド・リーダーを購入する方針が定められた。

MReader は、2000 年代初頭から世界中の大学で利用されている多機能オンライン教育支援ツールであり、8,800 冊以上のグレイデッド・リーダーに対応するクイズを備えている。教員は学生ごとの読書目標を設定し、進捗をモニタリングし、読了語数を評価基準に組み込むことができる。学生自身も目標を設定し、徐々に難易度の高い本に挑戦することが可能である。2019 年には野田キャンパス図書館に約 1,700 冊が整備され、2025 年には当初の目標である **2,700 冊** (Gann, Jennings & Sakellarios, 2020) に達している。

本プログラムにおいては、初回の授業開始時に**診断テスト**を実施し、読解速度と理解度を測定する (Extensive Reading Foundation, n.d.)。診断結果をもとに学生のレベルを判定し、MReader に登録する。図書館のグレイデッド・リーダーコーナーは診断テストの結果と対応しており、学生は自分のレベルに合った本を容易に選ぶことができる。

MReader のサイト上では、適切なレベルの本が緑枠で表示され、難易度が高すぎるまたは低すぎる本は赤枠で示される。各クイズは 10 問構成で制限時間は 15 分、問題形式は多肢選択・正誤問題・出来事を正しい順序に並べる問題などである。60% 以上が合格となり、読了語数が学生のクラスページに加算される。

4. 結論

野田キャンパスの図書館にグレイデッド・リーダー・セクションを設置し、多読プログラムを導入したことで、教員が最良の教育理論に基づいた授業を行うための環境を整備できた。診断テストにより個々の学生のニーズに応じた指導が可能となり、多様なジャンルとレベルの書籍を通じて、学生の興味と内発的動機を喚起することができる。

【参考文献】

- Day, R. R., & Bamford, J. (2002) 'Top ten principles for teaching extensive reading'. *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, no. 2 [Online]. Available at: <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2002/day/day.html> (Accessed 5 October 2025).
- The Extensive Reading Foundation. (n.d.) 'Graded Readers'. [Online]. Available at: <https://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/> (Accessed 11 October 2025).