

# クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業連繫を求めて

## — 高等学校英語教育の事例と課題 — \*

松元 浩一

Towards Developing Links between Coursework in Critical Reading and Logical Writing:  
Examples and Issues of English Education at the High School Level

Koh-ichi Matsumoto

### 1. はじめに

筆者は、平成18年度から長崎日本大学高等学校（以下、長崎日大高校）のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）に運営指導委員長として参加し、英語のクリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの教育、およびその評価に携わっている。

小論は、同校において、英語のクリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業を連繫し、両者の学習効果を測定するための評価基準を作り上げることを目指した試論である。以下の論考は、これまで3年間の研究で得られた結果の一部を分析・考察したものである。

### 2. クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングにおける段落の重要性

ライティングにおいて基本となる構成単位は「段落」である。段落を意識することは、リーディングにおいても、意味内容を把握するうえで極めて重要である。段落の最初にはどのような類の文が現れ、段落の中ほどにはどのような情報が位置し、段落の最後はどのように締めくくられるか、こうした点を意識することによって、英文の内容を正確に読んだり、自らの考えを論理的に効率よく書くことができるのである。つまり、段落はクリティカル・リーディングとロジカル・ライティングを結びつける接点といえることができる。

段落の論理構成もリーディングとライティングにとって重要である。たとえば、「ジョンはいつも自分の友人の悪口ばかり言っているから、もううんざりだよ」という文を英訳するときは、因果関係を逆にして「(ジョンには) もううんざりだよ、だってジョンはいつも自分の友人の悪口ばかり言っているからさ。(“I’m sick of John, because he’s always complaining about his friends.”)」と表現した方が英文の論理性にかなっている。英語はしばしば意見や主張をはじめに述べた上で、その理由、根拠、説明などを表現する方法をとる。このような論理構成は文に限ったことではなく、段落においても同様である。まずトピック・センテンスを提示し、次にトピックをサポートする理由、根拠、説明などを示

し、比較、引用、統計なども用いながらまとめへと導く。このように共通の論理構造のもとで作られた文や段落が整合的に積み重ねられると、ひとつのまとまった節や章が形成され、さらに節や章が積み重ねられてエッセイが構成される。こうした文章構成に関する知識は、リーディングとライティングの指導には欠かせないものである。

次節では、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業連繫に取り組んでいる長崎日大高校の試みを考察する。

### 3. 長崎日大高校における取り組みの特徴

同校における取り組みの課題は、「クリティカル・リーディングからロジカル・ライティングへと導くための指導法と評価法の研究開発」である。取り組みの対象になっている生徒は普通科に所属する1年生から3年生までの生徒である。普通科は志望大学に応じて中高一貫6年制コース（難関国公立大学志望）、アカデミーコース（国公立大学志望）、プログレスコース（私立大学志望）に分かれている。使用した教材やワークシートは長崎日本大学中学・高等学校編（2008a・b）に詳しい。同校は現在、以下に挙げる3つの点に取り組みながら、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業の連繫を図っている。

#### 3.1 取り組み1 主旨や論旨を捉えるためにクリティカルに英文を読むように指導する。

1年次より1. 事実を読み取る、2. 理由を考える、3. 内容を考える、4. 批判的に読む、5. 情報を応用して読み解く、6. 読後感を述べる、という6つの視点にもとづいて教科書の英文を読むように指導している。2年次は、文章を多角的に分析する設問や筆者の意図を深く考える問いを設け、読解作業のあとに、自らの意見や考えを論理的に表現するライティング活動（次節の取り組み2に繋がる活動）を取り入れている。なお1年次も2年次も訳読は一切行わず、教科書の設問に答える活動も行っていない。

つなぎ語の働きや、文と文、段落と段落の意味的つながりにも注意を払うように指導し、文や段落の順序を問うなどして論理的な表現の訓練を行っている。このことにより文章には流れがあることを意識させ、筋道立てて論を展開する重要性を認識させている。文レベルの英文和訳の練習では、語句、構文、文法などの点に生徒の注意が奪われすぎて、文の論理的結束性にまで意識を向けることは少なかったが、上述のような取り組みの結果、ワークシートを通じて英文の主旨を捉えようとする姿勢が少しずつ生徒に見られるようになってきた。

#### 3.2 取り組み2 取り組み1のあと、授業のなかで英文の内容について討論する。

討論を行うことは、生徒にとって自分の意見と他人の意見を比較し、自らの意見について考え直すよい機会となる。このことは論理的に英文を書いたり話したりすることのインプットにもなることから、本取り組みには多くの時間を費やしている。

討論後に英文を書かせる場合、取り組み1と同じように、段落の構成（トピック導入部、トピック・センテンスとトピック提示部、トピック支持部、結論）と配列を意識させ、つなぎ語の働きに注意を払うように指導している。従来の和文英訳の練習では、生徒が論理的に自分の考えを表現する機会はほとんどなかったが、本取り組みによって自らの意見を

述べる機会が提供されるようになった。そのことで自分が伝えたいメッセージをどのように構成すればよいかを意識している様子が表現活動に見られるようになった。しかし、クラスによっては、討論からロジカル・ライティングという一連の活動にかなりの困難をともなうために、討論に関するワークシートを用いて、英文中の空欄を埋めたり、段落の構成や配列を意識させる問いを設けるなどして、自らの意見を述べ易くする教材を適宜作成した。その結果、少しずつではあるが、生徒たちは回を重ねるごとに文と文、段落と段落の結びつきに注意したり、段落の構造を意識した英文を書くようになった。この段階に至ると、段落を少しずつ長くしながらエッセイを書くことを意識させている。さらに、クラスによっては、自らが書いた英文を交換して読み合うような時間を設け、英語や日本語で疑問点を質問させ、それに答えさせるという活動（次節の取り組み3に繋がる活動）も取り入れている。こうすることで自らが書いた英文を見つめ直し、改善するための手がかりを得ることもなる。

### 3.3 取り組み3 授業ではスピーキングやリスニングの力も向上するように配慮する。

スピーキングやリスニングの力がクリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業のなかでも養成されるように、授業はできるだけ英語で行い、資料やワークシートも英語によるものを用いた。教科書は日本語による記述が多いことから、ワークシートで英語による内容に作り変えて生徒に提供した。詳しい手順は以下のとおりである。

まず、語、文、段落の論理的な一貫性・関連性を見抜く訓練や、批判的な読みを通して学んだ段落内容の要点をライティングに応用し、実際にエッセイを書かせる。各自が書いたエッセイを交換して読みあい、その過程で段落の構成、文と文のつながり、つなぎ語の使い方、論理的な段落の展開などに関して気づいたことを書き込んで添削させる。そのあとで、互いに添削したものを受け取って自分のエッセイを修正する。次は、修正したエッセイをコミュニケーションにつなげるために、プレゼンテーションを行う。その間、フロアにいる生徒はプレゼンターが話す内容、トピック・センテンス、トピックを支持する根拠、用例、事実、結論（主張、見解）などを書き取る。その後プレゼンターに質問をし、プレゼンターはそれに答え、対話形式のコミュニケーション活動へと発展させていく。この一連の活動をひとりの教員が自らが担当する毎時の授業の中で連続的に行っていく。つまり、批評的な読み、論理的なライティング、オーラルな情報発信、英語による対話形式のやり取りが連続して行われる。こうした連続的な授業が難しいクラス（英語の学習に抵抗を感じている生徒が多いクラス）では、訳読だけに止まらないように注意しながら、語彙や基本的文法事項の確認、読み物からのキーワードの抜き取り、トピック・センテンスの指摘、本文のスキミング、英文の論理的なつながりなどを意識させる授業がなされている。

以上のような3つの取り組みを通じて、教材が変わり、授業方法が変化した。その結果、生徒の英語の読み方や英語による表現方法も変化してきた。次節では、3つの取り組みに関する評価方法を取り上げる。

## 4. 取り組みの評価

クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの両活動を連繫させ、その効果

を測定する一般的な評価基準を今のところ筆者は寡聞にして知らないが、試みに、本研究に見られた変化を GTEC Score による数値で表すと表(1)~(3)のようになる(長崎日本大学 中学・高等学校(編)2008a, pp. 52-73 参照)。これらの表は、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの指導後の学習効果を「暫定的に」数値化するために、2006年度普通科入学の生徒のみを対象として作成されたものである。GTEC は、高校生が書いた英作文を内容、文法、文構成などの視点から細かく添削、また評価し、可能な限り客観的に分析してくれる。以下の結果を大まかに見ると、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの成績は、リーディングとライティングの指導後にいずれも伸びていることがわかる。(もっとも現段階では、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングが英語学習に最も効果的な活動であるとは断言できない。実際には困難なことであるが、今後両活動を導入していないクラスとの対比が必要である。)

(表1) Listening Scores

	1年次7月	1年次12月	2年次7月	2年次12月
中高6年制およびアカデミーコース	138.8	159.5	173.3	185.6
プログレスコース	108.0	121.3	116.1	116.4

中高6年制コースとアカデミーコースの2年次12月の Listening Score は 185.6 (6段階のグレード中 Grade 4)。この成績は GTEC が示す評価によると「話や会話の一部分に関して類推を行ったり、複数箇所にわたって述べられた情報を統合して判断することができる、また相手の発言に対して安定して応答ができる」レベルという。またプログレスコースの2年次12月の Listening Score は 116.4 (6段階のグレード中 Grade 1)。この成績は「基礎的な単語のみを断片的に聞き取ることができる、また基礎的な構文が表すごく簡単な内容を理解することができる」レベルという。

(表2) Reading Scores

	1年次7月	1年次12月	2年次7月	2年次12月
中高6年制およびアカデミーコース	128.4	151.2	170.0	177.7
プログレスコース	94.3	107.7	98.1	112.9

中高6年制コースとアカデミーコースの2年次12月の Reading Score は 177.7 (6段階のグレード中 Grade 4)。この成績は GTEC が示す評価によると「簡単な類推を行ったり、検索が比較的困難な情報を探し出して理解することができる、また英文を読むスピードは余り速くないが、ほぼ正確に理解できる」レベルという。またプログレスコースの2年次12月の Reading Score は 112.9 (6段階のグレード中 Grade 1)。この成績は「基本的な単語や語句を理解できる、また基本構文が表すごく簡単な内容を理解することができる、英文を読むのに時間がかかり、理解が不正確なときもある」レベルという。

(表3) Writing Scores

	1年次7月	1年次12月	2年次7月	2年次12月
中高6年制およびアカデミーコース	96.3	106.1	109.3	113.9
プログレスコース	76.5	85.9	68.4	74.0

中高6年制コースとアカデミーコースの2年次12月のWriting Scoreは113.9（6段階のグレード中Grade 4）。この成績はGTECが示す評価によると「課題にそった話の展開が十分にできる、接続語句を上手に使いながら論理的に整理された文章が書ける、難しい語句を使おうとする努力が見られる、まれに文章に表された考えが伝わりにくいことがある」レベルという。またプログレスコースの2年次12月のWriting Scoreは74.0（6段階のグレード中Grade 2）。この成績は「語彙が少なく、文型・構文は単純なものであるが、英語で表現しようとする意図が認められる、また最後まで書き終えられていない文、語順が不適切な文が見られ、考えが伝わりにくいことがある」レベルという。

Writingに関してのみ、書かれた答案をより詳しく分析してみると、Scoreが100～109の答案では、語彙の選択制限（selectional restriction）が守られておらず、書かれた英文の内容にも論理的一貫性がなく、代名詞やつなぎ語を適切に使って段落を構成したり、展開することが十分ではない。以下に代表的な答案例を原文のまま示す。

(1)

I saw a woman who takes care of old people. I think she is proud of her work. She looked good. I did not like children and old people. But I have to do home helper's work for three months. I liked to work and I loved old people. Old people know a lot of things. They are very kind. They believed that I was honest. I love them. I wish to help them in the future. (Score 106)

(2)

My goal is to respect and take care of humans because I want to be useful. But I think it is good to study and play sports very well, too.

For example, major ~

They looked good for me because it is my goal. Moreover, not only humans. This must not be forgotten. We don't live alone. We must not forget. So I want to be useful. (Score 106)

(3)

I want to be a rich person because money will help me when I need help. If I have a lot of money, I need work. So I can live without working. I want to get a free life. So I want to be a rich person. (Score 107)

次にScoreが130～139（Grade 4）と比較的高い答案を見てみよう。全体的に見ると、Score 100～109の答案に比べて文章が長く、内容もいくらか充実していると言えよう。しかし、以下に示す答案例(4)～(6)に関しては、上述のGTEC Grade4の評価は必ずしも適

正であるとは言えない。というのも、答案例(4)~(5)においては、いずれも Score が表(3)の最高点 113.9 (Grade4) より高いにもかかわらず、同一語句、同一表現の繰り返しが多く、段落や文の展開も論理的に飛躍したり、一貫性を欠いている。特に、答案例(4)の最後の段落に見られる *There* 構文 (“There are my big goals.”) は、新情報を提示する機能をもつことから、結論部などには用いられない構文である。構文の機能とそれが使用される段落内の位置との関係もライティングの指導時に心がけたいものである。答案例(6)は、第2、3段落で、引用、対比、比較などを用いてトピック・センテンスを支持する工夫が見られず、段落を構成するために必要な基本的知識が十分備わっていないことをうかがわせる。

(4)

My goal is to be a kind of person because I am not kind to everyone. So I want to talk to everyone. I want to be a teacher because I want to have a kind heart. And I want to talk to everyone. I want to teach baseball so I want to be “Kinpachisensei”. “Kinpachisensei” means a fan and they are funny people and I think of every student. So I want to be such a teacher.

Next, I want to be a funny person because I want to make people happy by my jokes. So I want to tell my best funny jokes to everyone.

Last, I want to be a cool person because I want to have a girl friend. If I am cool, my life will be very good every day.

There are my big goals. I can achieve my goals. I will be superman. (Score 134)

(5)

My role models are my parents. My father is working hard every day. When my father comes back home, he looks very tired. However, he laughs and talks to me cheerfully. I thought that my family and I should help him in some means. So I like my father and I want to be like my father.

My mother is working at home. For example, [*sic*] washes the dishes, washes the clothes and clean the house. And my mother cooks breakfast, lunch and dinner every day. But for my mother, it was not building my life.

So I like my mother and I want to be like my mother.

Finally I want to say “Thank you every day”. That is why my role models are my parents. (Score 135)

(6)

My role models are my parents.

First, my parents are always thinking about me and they are always working for me. I think that is very happy. But I think that is not good because my mother got angry with me and said to me “Study hard!” My mother is thinking that I have to work.

Second, my father is playing games with me and has a lot of fun. He is liked by everyone. I want to be like him.

Finally, my parents are very good people. I want to be a good mother and



raise good children. I will work hard. (Score 130)

以上の調査結果をもとにして、長崎日大高校英語科と筆者は、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの「相互の」伸長を検証するために、暫定的ではあるが、次のような評価基準を作成した（長崎日本大学中学・高等学校（編）, 2008b, pp. 21-22 参照）。表中の CR はクリティカル・リーディング、LW はロジカル・ライティングを表す。

<評価基準>

CR と LW 両方の達成レベル	CR と LW 両方の判断基準
達成レベル 1 文章の内容と無関係に意見を述べている	テーマに関して、自らの個人的な感想のみを述べている段階（英文の内容にはほとんど言及せず、英文全体の主旨を把握していないと判断できる。）
達成レベル 2 書かれている事実を理解できる	書かれている事実は理解しているが、事実に関する意見や感想を述べるに終始している段階（筆者の見解や主張に関する説明がなく、説明があったとしても正確に読み取っていないと判断できる。）
達成レベル 3 筆者の主張を事実と区別して理解できる	書かれている事実に加えて筆者の見解や主張をくみ取り、自らの意見や感想を述べることのできる段階（事実と筆者の意見を明確に区別し、その意見に対する自分の考えも述べているが、単なる反対や同意に留まっている。）
達成レベル 4 情報を追加して自らの意見を客観的に述べることができる	書かれている事実と筆者の見解や主張を区別して理解し、自らの意見や感想を述べるときに、具体例や関連する他の情報を示すことのできる段階（自らの意見を支持するための情報を独自に追加して客観的に述べようとする表現や文章構成が見られる。）
達成レベル 5 読んだ内容をもとにして思考を発展的に論理的に表現できる	書かれている事実と筆者の見解や主張を区別して理解し、自らの意見や感想を具体例や関連する他の情報を示しながら発展的に、かつ、論理的に表現できる段階（パラグラフが論理的に構成され、つなぎ語が適切に使用されている。）

これらの基準と生徒の答案を照合する際の具体的な評価細目は以下のとおりである。

<クリティカル・リーディングの評価細目>

評価細目	具体的な視点
事実を正しく理解できる	いつ、だれが、どこで、何を、どうして、どうなった(5W1H)を理解している
書かれた内容を細部まで理解できる	段落ごとのテーマ、段落間の論理的つながり、代名詞が表す内容、文章全体の主題などを理解している
筆者の主張や意見を理解できる	提示された事実や具体例とは区別して、筆者の主張・意見を理解している

<ロジカル・ライティングの評価細目>

評価細目	具体的な視点
段落の構成を理解できる	段落の構造や段落構成上の基本原則を守っている。つなぎ語の機能を理解し、適切に使用している。
内容が論理的に一貫している	英語の論理的な表現方法を理解し、文と文、段落と段落の結合に整合性をもたせ、客観的な内容と主観的な内容を区別して表現している。
文章の質と長さ	語彙、構文の多様性を理解し、正しく用いている。内容を的確に、効果的に伝えるのに十分な長さの文章である。

<クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの連環に関する評価細目>

評価細目	具体的な視点
読んだ内容を書くときに援用できる	自らの意見を書く際に、読んだ内容を正確に理解し、適切に援用することができる。
自らの意見・主張が表現できる	筆者の主張に対して、事例や根拠を示しながら、論理的に自らの考え(賛成・反対)を述べることができる。
発展的に代案を示すことができる	筆者の主張を受けて、自らの提案や代案を示すことができる。

上記の暫定的な評価基準は、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業連環の到達度をひとつの尺度で捉えようとしている。まず、各評価細目に基づいて、リー



ディング、ライティング、リーディングからライティング、の活動を別々に評価したのち、それらの結果を評価基準の尺度に当てはめて授業連繫の成果を総合的に評価しようとしている。しかし、それが真に妥当かどうか今後さらに検証を重ねる必要がある。また、評価細目をもっと充実したものにする、評価基準とその根拠となっている細目をさらに精緻に結び付け系統だったものにする、細目ごとの測定基準値を示す、などの点も改善が求められる。

## 5. 残された取り組みと検討課題

前節（§ 4）末尾に挙げた評価基準に関する検討課題のほか、今後以下に述べるような取り組みと課題が残されている。

### 5.1 段落の構成と構文の関係

段落の構造を指導するとともに、段落内のどのようなところにもどのような構文がよく見られるかを教えることもパラグラフ・ライティングに優れて効果的である。とりわけ、高校生にとって馴染みのある構文が段落内でどのように用いられるかを教えることはもっと重要視されてよい。例えば、段落冒頭のトピック導入部に話題を提示する場合は、存在や提示を表す機能をもつ *There* 構文が見られる。<sup>(1)</sup> また、先行文脈との繋がりを意識したり、新たな場面を設定しておいてある話題を導入するような場合は、文頭に動詞句や前置詞句を置いて主語と動詞の語順を逆転させる倒置文が見られる（特に段落冒頭などによく見られる）。この種の倒置文は、初めて話題にのぼる情報や情報量の多い主語を、文末の新情報の位置に提示する働き（end-focus）をもつ。<sup>(2)</sup> トピック支持部に客観的な事実や具体例を引用して主張を補強するときは受動文を用いることもできる。<sup>(3)</sup> 因果関係を表す接続詞 *because, since, as, for* のうち、どの接続詞が新情報、あるいは旧情報を導くのか、また、これらの語が等位接続詞か従属接続詞かによって、文中に現れる位置がどのように異なるかなども合わせて指導したい点である。<sup>(4)</sup> リーディングでは、精読だけでなく速読による情報の検索、把握、分析の練習も行い、短時間で客観的、批判的に、主旨を捉える指導（訓練）も重要である。

### 5.2 メタ言語意識の涵養

日本のように英語が外国語として教えられる環境でも、やり方を間違えなければ、高い英語運用能力を身につけることができる（齊藤兆史 2000 参照）。特に高校生くらいになると、英語を用いて論理的に自己を表現したり、他者の意図するところを的確に把握したりすることに十分意識をめぐらすことができる。こうした運用能力や意識を涵養するにはメタ言語意識の育成が必要である。英語のみならず、日本語や他の言語が共通にもつ特性を英語学習を通して気づかせることや、英語から人間のことばに共通に見られる特徴などを意識させることが必要なのである。そのためには、英語で段落を構成したり、エッセイを書いたりするときに、日本語の段落やエッセイにも共通に見られる基本原理を理解させることが欠かせない。例えば、リーディングとライティングの指導において、つなぎ語を適切に使用することがいかに英文に論理的な流れを創り出すかを生徒に意識させ、そのことが日本語の文章作成においても全く同じようにあてはまることを気づかせるのである。こ

のようにして、日本語の文章を適切に構成し、論理的に表現しようとする意識が備われれば、英語による文章表現やコミュニケーション能力も高まる。ただ、国語教育（場合によっては日本語教育）と英語教育の連繋はこれまでもしばしば話題になっているが、いまだに効果的な成果が示されていない。このことは、『学習指導要領』の「しぼり」によるものであろうか、教育行政に起因するものであろうか、それとも他の理由が存在するのであろうか。

### 5.3 その他

上記のほかに、批判的な読みや論理的な英語表現をするのに生徒に不足していると考えられる点がある。それは次の点である。まず英語を読んだり書いたりする前の予備知識（社会情勢に関する知識、人生経験上の知識、文化的知識など）、次に情報検索の方法に関する知識、情報の価値を識別する力（信頼に足る情報か、正確な情報かなど）、そして日頃から批判的にものごとを捉え、論理的・客観的に表現するための視点、練習である。これらの点を補うためには、英語学習のほかに、すでに開講されている様々な授業を活用するなどの工夫が望まれる。例えば、日本語の運用能力を高める国語（または日本語）教育、歴史・社会情勢等を扱う社会科教育との連繋である。

高等学校での英語教育である以上、大学入試のための対策を考える必要もある。批判的な読みや論理的な英語表現の訓練のほかに、今後とも継続して行われるべきは、従来どおり文法・語彙に関する知識の養成、速読（skimming & scanning）と精読の訓練、および、バランスのとれた4技能の訓練である。

## 6. むすびにかえて

これまでクリティカル・リーディングとロジカル・ライティングの授業を連繋させる試みを考察してきた。暫定的ではあるが、ひとつの成果として、クリティカル・リーディングとロジカル・ライティング、および両者を結びつけるための解説冊子を作成したことが挙げられる。その冊子をもとにしてワーキングシートも作成することができた。英文を批判的に読み解き、そこで得られた知見に自らの意見を加えて論理的に英語で表現する活動がどれくらい達成されているかを評価する基準も、一応のものを示すことができた。文部科学省主催の SELHi 協議会（平成20年6月、東京）においては「貴重な研究であり、10年間くらい学習効果や伸長度を追跡調査して報告してほしい」という評価も得られた。むろん授業連繋の評価や指導に関することには残された問題もあることから、今後はより充実した“Post-SELHi”の取り組みが期待されている。

### <註>

\* 本研究における成果は、長崎日本大学高等学校の室屋精一郎、宮口匠邦両教諭の授業実践や、それに関する筆者との議論に拠るところが大きい。記して両先生に感謝申し上げる。梅本 博教頭先生、室屋精一郎先生は、企画申請の段階から SELHi プログラムを実質的に統括され、困難な状況にあっても始終献身的に取り組んでこられた。深謝申し上げます。

い。授業観察や協議会などの場をご提供くださった野上秀文校長先生、英語科の鶴 邦夫、森 佐都美、James Powers, Michael Swinson, Bradley Arnett の各先生、ならびに日本大学名誉教授の川島彪秀先生、大妻女子大学教授の服部孝彦先生にも謝意を表したいと思う。

(1). *There* 構文が段落の初めで用いられることに関して、例えば、次のような説明と用例が見られる。

It is generally said that existential *there* is used to present or introduce new elements into the discourse. ... [In *there* -construction a new element] is the main protagonist (“a bear”) in the story which the speaker is beginning to tell. Furthermore, when spoken, stress would fall on [the new element (“a bear”)], which would be in end-focus position in both its clauses: “A man goes in the pub. *There’s* a bear sitting in the corner. He goes up to the, he goes up to the bartender. ...” The use of existential *there* is in agreement with the information principle, as it serves to delay, and prepare the ground for, new information later in the clause.

One context where it is appropriate to focus on the existence of something is at the beginning of a story. The fairy-tale opening is well-known: “Once upon a time *there* were three bears. Mama bear, Papa bear, baby bear — [They] all went for a walk down the woods.” When used for an opening line in a conversational narrative, the notional subject in an existential clause commonly takes a demonstrative pronoun: “*There* was this really good-looking bloke and [he] was like — We, we’d given each other eyes over the bar in this pub and ..., if you don’t hurry up, you know, and just like marched over. ...” (Biber et al. 1999, pp. 951f)

(2). 例えば Metayer (2005) には次のような倒置文が観察される。これらの例は、いずれも段落の冒頭において場面設定をする機能 (“a scene-setting function”) を担っている (cf. Huddleston and Pullum 2002, p. 1387)。

(i) *Near the mouth of a river lived a group of hunters.* Their igloos were located in such a way that the men had easy access to both the sea ice where the seals were to be found, and to the surrounding hills where the caribou grazed.

One day a group of men went in search of the caribou. They left the settlement in their kayaks and traveled many miles up the river. ... (p.6)

(ii) *Situated close by the river was a huge igloo.* Considering the possibility that the hunters might be held prisoner there, the boy swung his kayak into the shore, jumped out, and cautiously made his way toward this igloo. With him he took his harpoon and the birds which he had killed.

No one was in sight as he climbed up the bank. Entering the igloo he found it deserted. Not knowing quite what to do, the boy sat down inside the igloo for

a brief rest. While he was pondering his next move he happened to notice ... (p.7)

(iii) *Living on the Arctic coast among a group of Inuit people were an old woman and her grandson, Kautaluk.* As the parents of the young boy were both dead, there was no one to hunt for them. Sometimes kind people would give them food, but more often than not they had to make do with other people's leftovers.

Although some people respected Kautaluk and his grandmother, there were others who tried to make their lives miserable. ... (p.13)

(3). 受動文 (特に *be*-passives) に関して、例えば、次のような説明と用例が見られる。

[T]his extensive use of passive constructions conveys an objective detachment from what is being described, as required by the Western scientific tradition. [For example, ]

Three communities on a brackish marsh of the Rhode River, a sub-estuary of the Chesapeake Bay, *were exposed* to elevated carbon dioxide concentrations for two growing seasons beginning in April 1987. The study site and experimental design *are described* in Curtis et al. (1989a). One community *was dominated* by the perennial carbon 4 grass *spartina patens* ... (Biber et al. 1999, p.477)

(4). 因果関係を表す接続詞 *as, for, because, since* は、機能上、初期近代英語の頃 (1500-1700 年) には新情報を導く *as, for, because* と旧情報を導く *since* に分かれていた。新情報を導く *as, for, because* のうち、*as* は初期近代期には余り見られず、*for* は初期近代期まで従属接続詞と等位接続詞の両方に用いられた。しかし *for* は、主節と従属節の因果関係が弱い場合に用いられたことから、16 世紀後半から 17 世紀はじめには *for* が接続する二つの節の主従の意味が薄れ、結果的に従属接続詞としてではなく、等位接続詞として機能するようになった (cf. Rissanen (1999, pp.305ff)。そのため、(ia) が示すとおり、今日でも *for* は主節 (または等位節) に先行して生起することはなく、(ib) ~ (ic) に見られるように、等位接続される二つの文や節の間にしか現れない。つまり、常に新情報の位置にのみ現れることになる。(例文中の “\*” は文法的に許容されないことを表す。)

- (i) a. \**For* he was afraid of implicating his wife, he avoided answering.  
 b. he saide to Cyrus, O sir, from hensforthe loke that ye take me for a man of great substaunce. *For* I am highly rewarded with many great gyftes for bringing your letters. (Elyot [1531] from Rissanen 1999, p. 306)  
 c. He avoided answering, *for* he was afraid of implicating his wife. (Huddleston and Pullum 2002, p. 731)

従属接続詞 *because* は、初期近代期以来今日まで新情報を表すことから、(iia) のように主節の後に現れる傾向が強い。このことから、(iib) のように *because* は分裂文の焦点

の位置にも生起する。

(ii) a. I lent him the money *because* he needed it.

b. It's *because he helped you* that I'm prepared to help him.

理由を表す接続詞 *as* は、*because* と同様に従属接続詞で、新情報を導くが、(iia) が示すように、*because* とは違って分裂文の焦点の位置に生起しない。このことは、*as* が統語的に離接的 (disjunct) であるのに対して、*because* は付加的 (adjunct) であることによる (cf. Quirk et al. 1985, pp. 1070f)。元来 *as* 節は、主節の出来事が生じる時間、またはその出来事が生じる場面を設定する働きがあることから、(iib) に見るとおり、*while* 節と同じように主節に先行して生起する。つまり、理由を表す *as* 節 (iic) は、時間を表す *as* 節 (iib) と意味的に深く関係しているため、新情報を導くといえども主節に先行して現れることが可能である (cf. Quirk et al. 1972, p. 752)。

(iii)a. \*It's *as he helped you* that I'm prepared to help him.

b. *As* he was standing near the door, he could hear the conversation in the kitchen. (i.e., "While he was standing near the door," or "Since he was standing near the door,")

c. *As* Jane was the eldest, she looked after the others. (Quirk et al. 1972, p.752; 1985, p.1105)

理由を表す *since* は、(iva) ~ (ivb) に挙げるように、初期近代期でも現代英語でも旧情報を導く。*since* 節も (iib) で見た時を表す *as* 節や *while* 節と同じように、主節の出来事が生じた時間、またはその出来事が生じる場面を表す働きがあることから、主節の前 (旧情報の位置) に出現可能である (例 (ivc) 参照)。つまり、理由を表す *since* も、時を表す *since* と意味的に深く関係していることや、今日にいたるまで旧情報を導くことから主節に先行して現れる。

(iv)a. For *sith* almightie God the father woulde gyue hys moste dearely beloued sonne vnto suche an horrible death, … thou mayest bee sure that he hateth sinne very much. (Fisher [HC] from Rissanen 1999, p.307)

b. *Since* we live near the sea, we enjoy a healthy climate. (Quirk et al. 1972, p.752)

c. *Since* they have had a garden, they have grown all their vegetables themselves. (Declerk 1991, p.105)

以上のような統語的、歴史的根拠を踏まえて、*as*, *for*, *because*, *since* が現れる文中の位置や情報構造との関係をパラグラフ・ライティングに活用できればと考える。

## 参 考 文 献

## 第一次資料

Metayer, Maurice. 2005. *Tales from the Igloo*. Ed. with Notes by Matsuji Tajima and Sukeaki Matsuda. Tokyo: Kaibunsha.

## 第二次資料

Biber, Douglas et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.

Declerck, Renaat. 1991. *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*. Tokyo: Kaitakusha.

Huddleston, Rodney and Geoffrey K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Quirk et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

\_\_\_\_\_. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

Rissanen, Matti. 1999. "Syntax". *The Cambridge History of the English Language, Vol. III: 1476-1776*, ed. by Roger Lass (Cambridge: Cambridge University Press), pp.187-331.

斉藤兆史. 2000. 『英語達人列伝』中央公論社.

長崎日本大学中学・高等学校 (編). 2008a. 『平成 19 年度スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) 第二年次研究開発実施報告書』. 諫早(長崎): 長崎日本大学中学・高等学校.

長崎日本大学中学・高等学校 (編). 2008b. 『平成 20 年度全国対象 SELHi 最終年度研究発表および公開授業資料集』. 諫早(長崎): 長崎日本大学中学・高等学校.