

高等学校英語科における批判的思考力の育成のあり方

How to Nurture Critical Thinking Ability in English Education in High School

高木 亜希子／山本 裕也
Akiko TAKAGI / Yuya YAMAMOTO

1. はじめに

2022年度より年次進行で実施される高等学校の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。学習指導要領で重視されている思考力・判断力・表現力は、批判的思考力の土台になるものであるが、これまで批判的思考力の育成は高等教育の枠組みで議論されることが多かった。しかし、発達段階を考えると、初等・中等教育から段階的に育成されることが望ましい（田中，2015）。

平成30年に告示された『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』（文部科学省，2018）によれば、外国語科の目標では、「適切な言語材料を活用し、思考・判断して情報を整理するとともに、自分の考えなどを形成し、再構築することが重要である」（p.12）ことが意図されている。

現行の学習指導要領においても、改善の具体的事項として「英語表現 I・II」は、「論理的思考力や批判的思考力を養うことをねらいとして内容を構成する」（文部科学省，2009，p. 4）ことが明記されているが、次期学習指導要領で新設された科目「論理・表現 I～III」では論理的・批判的思考力の育成が一層求められている。したがって、英語科においては、4技能5領域を統合したコミュニケーション能力のみならず、論理的・批判的思考力の育成についても重視していく必要がある。しかしながら、高等学校の英語科における論理的・批判的思考力とはどのような力を指すのか、またどのような指導を行えばよいのか、具体的な内容は明示されていない。また、Mineshima (2015)によれば、高等学校「英語表現I・II」の20冊の検定教科書中の問い、練習問題、課題を分析したところ、1課当たりの批判的思考問題の出現頻度は低いことが明らかになった。したがって、授業で論理的・批判的思考力の育成のために、各教師が用語の意味を解釈し、指導の創意工夫をする必要がある。

上記を踏まえ、本稿では英語科で育成すべき「批判的思考力」に焦点を当て、先行研究に基づき、その定義や英語教育における位置づけを概観し、高等学校英語科の授業で行うべき批判的思考力育成のあり方や具体的指導例について考察する。

2. 批判的思考の定義と批判的思考スキル

批判的思考（クリティカルシンキング）は、日本の日常的文脈において、「批判すること」という意味であるとの誤解があるが、学術的文脈では、批判的や懐疑的という観点が前面に出されることはない（道田，2015）。実際，Benegas & Villacañas de Castro（2016）は，批判的思考は他人や自分自身の仮定に否定的になることではなく，仮定を特定し，エビデンスと課題を論理的に評価することであると述べている。道田（2015）は，批判的思考の概念が多様であることを認めた上で，大きく分けて反省性重視と合理性重視の2つの観点があることを指摘し，それぞれの立場の代表的な論者と概念をまとめている。反省性とは判断を留保して熟考することで，合理性とは論理の法則に適っていることであるが，前者は態度重視であり，後者は技能重視となる。道田（2003）によれば，最も多く引用されている批判的思考の定義は，教育哲学者の Ennis（1987）による「何を信じ，何を行うかの決定に焦点を当てた合理的で，反省的思考」（p.10）である。楠見（2018，pp. 462-463）は，先行研究における定義の共通点として「証拠に基づく論理的で偏りのない思考」，「意識的な省察を伴う熟考的な思考」，「よりよい思考を行うために，目標や文脈に応じて実行される目標的思考」，「複数のプロセスと方略，知識に支えられた統合的概念」の4つにまとめている。

教育学の視点から先行研究における批判的思考の概念を整理した Siegel（1988）は，概念を大きく2つに整理している。一つは「純粋なスキル（pure skills）」で，もう一つは「スキルと傾向性（skills and tendencies）」である。純粋なスキルとしての批判的思考は，ある命題を適切に評価できる個人の能力に焦点が当てられており，Ennis（1987）の定義がこの分類に当てはまる。批判的思考のスキルや能力を日常でどのように使うかが含まれていないことから，Siegel（1988）は，この概念は不十分であると指摘している。一方，2番目の「スキルと傾向性」では，批判的に物事を考えることができる人は，命題を適切に評価するスキルと能力に加え，その能力を活用できる性質を持っていることを示している。

批判的思考力が十分に育成された人の姿として，Paul & Elder（2008，p. 2）は，「重要な疑問や問題を提起し，それらを明瞭かつ的確に表現する」，「関連する情報を収集・評価し，抽象的なアイデアを用いて効果的に解釈する」，「根拠のある結論や解決策を導き出し，関連する基準や規格に照らし合わせて検証する」，「代替的な思考システムの中で心を開いて考え，必要に応じてその前提条件，含意，実際の結果を認識する」，「複雑な課題を解決する際に他者と効果的にコミュニケーションをとる」，の5つを挙げている。

初等・中等の学校教育に直接関係のある定義は，国立教育政策研究所（2013）による「21世紀型能力」に関するものがある。「21世紀型能力」とは，OECD の DeSeCo プロジェクト（1997～2003）による「キー・コンピテンシー」の概念や米国を中心とした「21世紀型スキル」の定義など，諸外国の教育改革における資質・能力を踏まえて提唱されたものである。その能力は，基礎力，思考力，実践力から構成されており，思考力は中核に位置付けられている。思考力は，論理的・批判的思考力，問題発見解決力・創造力，メタ認知から構成され，論理的・批判的思考力は「学習活動のさまざまな問題解決のプロセスで発揮される分析，総合，評価などに関わり，物事を多様な観点

から論理的に考察する思考力」(p.28)と定義されている。

Wang & Zheng (2016) は、批判的思考の定義が多様であることと、批判的思考力と批判的思考スキルの関係性が曖昧であることが、批判的思考力の育成をカリキュラムに取り入れることの困難さの一要因であることを指摘している。Wang (2017) は、批判的思考力は、マクロな視点で理想的思考家が有する理想的な資質能力で、批判的思考スキルは、ミクロな視点で課題に関連して有能なパフォーマンスであると区別している。その上で、アメリカ哲学会の諮問を受け専門家達の意見を集約した6技能(表1)は、思考の性質と認知的技能を統合したものであり、批判的思考の指導と評価を支援するものとして有益なものであると述べている。

表1. 批判的思考の認知スキルとサブスキル (Facione, 1990, p.6)

スキル	サブスキル
1. 解釈	分類, 意義の解説, 意味の明確化
2. 分析	概念の検証, 議論の特定, 議論の分析
3. 評価	主張の評価, 議論の評価
4. 推論	エビデンスの探求, 代案の推測, 結論の導き
5. 説明	結果の説明, 過程の正当化, 議論の提示
6. 自己制御	自己検証, 自己修正

批判的思考の概念の理解を深めるために、批判的思考と混同してよく用いられる3つの用語、「高度な思考 (higher order thinking)」、「創造的思考 (creative thinking)」、「問題解決 (problem solving)」にも言及しておきたい。Wang (2017) は、これらの用語の相違点を3点に要約している。1点目は、高度な思考は、批判的思考、創造的思考、問題解決を含む上位概念であり、問題解決を行う際に認識されやすいことを指摘している。2点目は、批判的思考と創造的思考の違いについて、前者は評価のプロセスで、後者は創造のプロセスと区別している。また、批判的思考は、定められた枠組みの中で分析的で評価的なものであるのに対し、創造的思考は、想像的で独創的であり、枠組みを超えることで、新たな概念や解決策を生み出すことに関わる。3点目は、批判的思考と創造的思考に密接な関係があることである。問題解決では、これら2つが必要となり、批判的思考から創造的思考へと、また創造的思考から批判的思考へと循環的なプロセスとなる。

3. 英語教育における批判的思考力

3.1 英語教育における批判的思考の位置づけ

前章では、批判的思考の定義と関連用語を概観した。本節では英語教育における批判的思考の位置づけについて考察する。今日、英語教育の分野において、批判的思考の重要性は広く認められて

おり、批判的思考力の育成が授業や教師教育プログラムの目標となっている場合もある (Benegas & Villacañas de Castro, 2016; Brown, 2004)。英語教育において批判的思考という用語が現れてきたのは、1990年代であり、コミュニケーション・アプローチの導入と関連がある。政治や社会に関する多様な課題について内容重視のタスクに取り組む際、学習者が自身の考えや気持ちを述べるには、言語学的能力のみならず、批判的思考が必要となる (Wang & Zheng, 2016)。

具体的な指導として、議論の余地のあるテーマについて話し合うディベート、他者の異なる意見を理解して合意に達するディスカッション、ニュースや広告を読んだり聞いたりして、それらにおける主張、価値、仮定を分析する活動、エッセイライティングなどを通して、批判的思考力が間接的に涵養されてきた。また、批判的教育学の影響もあり、言語学習をより広範囲の社会的文脈に関連づけたり、教育を通して社会変革を起こすことを目的とし、多文化、異文化、性、アイデンティティのようなテーマをカリキュラムに含めることで、批判的思考力を育成しようとする考えも現れてきた (Benegas & Villacañas de Castro, 2016; Brown, 2004)。

その他に、批判的思考力と第2言語習得 (英語力) に関係があると考え、カリキュラムに批判的思考が統合され始めている (Li, 2020)。批判的思考力と英語力の関係については、いくつかの研究事例があるが、英語力が高いほど批判的思考力が高いという結果が報告されている。例えば、イランの5つの語学学校の18歳から38歳の96名の学習者を対象に、批判的思考力のテストと英語のリーディングとリスニングのテストを実施したところ、批判的思考力の高さが英語力を説明する重要な要素であることが明らかになった (Hashemi & Zabihi, 2012)。また、批判的思考の指導が、英語力の向上にも役立つという考え方があり (DeWaellesche, 2015)、例えば、Gibson (2012) と Rao (2007) の研究では、ライティングの授業で批判的思考を指導することで、より批判的な考えを産出する結果となった。また、Wu, Marek, & Chen (2013) の研究においても、オーラルとライティングのタスクの両方においてパフォーマンスの向上が見られた。

3.2 英語教育における批判的思考の教授可能性と文化が及ぼす影響

英語教育において、批判的思考を教えることが可能か、また教える必要性があるのかという点については、否定的な立場と肯定的な立場がある (Fok, 2002)。例えば、Atkinson (1997) は、批判的思考を英語の授業で扱うことについて懸念を抱いており、その理由として以下の4つを挙げている。1点目は、批判的思考が、明確に定義されて教授可能な一連の行動というよりは、明示的ではない社会的慣習であるという指摘である。2点目は、批判的思考が、排他的で還元的な性質であることに批判がされていることである。この点に関して、特にフェミニストの批評家たちは、多くの批判的思考の理論や教授法が、長い目で見れば社会的に望ましい結果をもたらす別のアプローチを除外していると主張する。3点目は、英語を母語としない学習者に批判的思考を教えることは文化の問題をはらんでいることである。批判的思考は文化に基づいた概念であり、個人主義に対する米国の主流な見方が批判的思考の概念に内在している。しかし、様々な文化グループにおける個人主義の概念は、西洋、少なくとも米国の主流の前提とは正反対に位置するものであり、例えば日本で

は個人より集団に重きを置く。したがって、批判的思考を教えることは、それほど簡単なことではない。この点に関連して、Li & Wegerif (2014) は、集団主義、深い省察、個人的美德を重んじる儒教の考えに影響を受けている中国人学習者に教える際、文化的複雑性を考慮することなく西洋の批判的思考の概念を盲目的に取り入れることに警鐘を鳴らしている。4点目は、たとえ批判的思考を教えることができたとしても、思考のスキルが、教えられた文脈を越えて一般化できるものなのか、また一般化できると仮定しても、他の文脈や状況でも応用できるスキルを教えたり、学んだりできるのかという課題である。

Hawkins (1998) は、Atkinson (1997) の主張にある程度賛同しながらも、文化に関わる3点目の主張について、批判的思考が別の文化の学習者にとっては異質なものであるからこそ、避けるべきではなく、批判的に導入されるべきだと述べている。また4点目について、批判的思考のスキルは、一般化・転用可能である必要はなく、学習者が新しい文化的言説やコミュニティにアクセスし、文化の違いや異文化への認識を高め、文化的・教育的実践、言語使用や行動を通して、地位と権力の働きを透明化することが重要であると主張している。

文化に関連して、日本人を含めた東洋の学習者が、西洋の学習者と比較して、批判的思考力が欠けており従順で受動的であると言われることがある。Littlewood (2000) は、調査に基づきこのステレオタイプに疑問を呈した。アジア8か国とヨーロッパ3か国の約2,300名の高校生と大学生を対象に質問紙調査を実施したところ、アジアとヨーロッパの参加者の回答の平均値に大きな違いはなく、どちらの地域の参加者も、教師を権威者と考えて受動的な態度を持っていたり、学習者が発見するのではなく、教師が知識を伝達する役割であるとみなしたりはしていなかった。同様に、日本人大学生を対象に、英語でレポートを書く際の態度について、質問紙と面接による調査を行ったところ (Stapleton, 2002)、批判的思考力を有し、個人として権威者に反する考えや意見を主張することにためらいがないことが明らかになった。

上記の研究に関連して、マナロ・シェパード・木下 (2015) は、日本人の批判的思考力が乏しいとみなされる理由として考えられる3つの仮説を挙げ、それぞれの仮説について検証した。1つ目は、第一言語構造に制約され表現できることが限られているという説である。Manalo & Sheppard (2016) が、私立大学2年生を対象に、日本語と英語で意見を述べる作文を書いてもらったところ、英語より日本語の作文の方が批判的思考力の評価が高いことが明らかになり、この仮説は棄却された。2つ目は、第二言語能力の低さが影響して批判的思考が困難になるという説である。先の研究において、英語力 (TOEICスコア) と批判的思考力の相関を調べたところ、英語の作文では、英語力が高いほど、批判的思考力が高い傾向が見られた。この結果から、第二言語による批判的思考にはある一定の言語能力の必要性が示唆された。3つ目は、日本では、批判的思考に特化した教育が行われていないという説である。国語教育は世界基準と異なるため、批判的思考を含む言語技術が育っていないことは事実であるが (三森, 2013)、Manalo & Shpperd (2016) の研究によれば、第二言語による批判的思考スキルのトレーニングの成果は、日本語の作文にも影響を与えており、トレーニングをすれば、ある程度の水準までスキルを獲得することは可能であると結論づけている。

Rezaei, et al. (2011) は、Siegel (1988) の概念に基づき、批判的思考を教えることは可能であ

るという立場から、批判的思考を教えることは、学習者に教育可能で評価可能な推論のスキルとプロセスを教えることのみならず、批判的思考に関連する傾向性や認識を育成することになると述べている。また、問いやディスカッションなどを活用して、批判的思考スキルや態度を教え、批判的思考の重要性を明示的に説明することで、学習者の批判的思考のスキルと態度を涵養することができると主張している。同様にLi (2016) やWilson (2016) も、教師やクラスメイトによる足場かけがある協働的なリーディングなどのインタラクティブな活動により、批判的思考に関わる概念やスキルを内在化し、批判的で自律的な学習者としての傾向性や能力を育成できると述べており、英語教育において批判的思考を教えることが可能であるという立場をとる研究者が優勢である。とはいえ、Atkinson (1997) を含めた複数の研究者たち (e.g., Chen, 2017; Li & Wegerif, 2014; Yuan & Stapleton, 2019) が指摘しているように、批判的思考を教える際に、教師は社会的、教育的、文化的背景の影響については十分に考慮する必要がある。

3.3 批判的思考教育のアプローチと英語教育における批判的思考の指導の現状

Ennis (1989) は、批判的思考教育について、3つのアプローチを示している。1つ目は、汎用（ジェネラル）アプローチで、特設科目で批判的思考を主題として明示的に教える形である。2つ目は導入（インフュージョン）アプローチで、既存の各教科の科目で、批判的思考を明示的に教える方法である。3つ目は、没入（イマージョン）アプローチで、各教科の科目では明示的に教えないが、学習者を教科内容に深く没入させることで、気づきを促す方法である。これまで英語教育に行われてきたのは、ディベート、ディスカッション、ライティングの活動を通じた没入アプローチであると思われる。しかしながら、新学習指導要領で求められている批判的思考力を涵養するためには、英語の4技能5領域のスキルと統合しながら、明示的な指導、つまり導入アプローチをとることが求められるだろう。また、海外の文脈においても、特にリーディングとライティングにおける英語学習者の批判的思考のレベルの低さ (Zhou, Jiang, & Yao, 2015) から、明示的に指導する必要性を主張する研究者もいる (Wilson, 2016)。

英語教育における批判的思考力育成の重要性は、国際的に認められているが、批判的思考をどのように英語教育と統合するかについては、議論の主要なテーマとはなっていない (Li, 2016; Pica, 2000)。教師は、批判的思考を英語の授業で扱い、学習者がそのスキルを得るための支援をする責任があり (Ashgarheidari & Tahriri, 2015)、そのためには、教師自身が批判的思考の概念と指導法について十分な知識を備えている必要がある (Bailin, et al., 1999)。しかし、批判的思考力育成の重要性を認識していても、批判的思考の概念や指導法について知識や研修が不足しているという現状もある (Li, 2016)。例えば、イランの30名の英語教師を対象にした調査では、批判的思考の概念についてある程度知識を持ち合わせていたが、そのスキルの指導法については知識が不足しており、研修を望んでいることが明らかになった (Ashgarheidari & Tahriri, 2015)。別の例として、英語教育専攻の中国人民大学院生12名を対象にした調査 (Yuan & Stapleton, 2019) では、批判的思考の概念や指導法についての理解が不十分であり、これらについて教職課程で明示的な教育がされ

ることが望まれている一方、教育現場では学校の方針や伝統的な中国文化の影響が、批判的思考を導入する際の障害となることが指摘された。

批判的思考の指導の際に、文化の影響を考慮する必要があるが、批判的思考の教授には様々な障害があることは事実である。しかし、どのような文脈でも、批判的思考を促すために、学習者に足場かけをすることは有効であるとGunawardena (2016) は述べている。そこで、次章では、日本の高等学校の英語科においてどのように批判的思考の導入を行うべきか考察する。

4. 高等学校の英語教育における批判的思考の導入のあり方

4.1 高等学校の英語授業に批判的思考を導入するための3つの留意点

高等学校の英語科の授業で批判的思考を導入するにあたり、複数の実践事例から共通してみられる留意点がいくつかあるが、本節では3点提示する。1つ目は、授業内外での足場かけの重要性が挙げられる。Rezaei, et al. (2011) は、批判的思考力を育成するにあたり、その試みを阻害する要因として、テスト重視の授業や、知識・情報の丸暗記中心の学習であると指摘している。これは、日本の英語教育にも当てはまり、テスト重視の英語授業や、言語的な知識の暗記が中心であることによって、批判的思考力を高めるとされる協働的な学習や、学習者同士の意見や考えを交換する活動に学習者が慣れていない可能性が高い。よって、学習者の批判的思考力を高めるために、教員の役割として様々な支援を行う必要がある。

例えばKusumoto (2018) は、批判的思考力を育成するために、大学1年生を対象に、学生が主体となり内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning : CLIL) のアプローチで言語活動を行う授業を実践した。しかしほとんどの学習者が、高校生のときに、この形態の英語授業を経験しておらず、実践者は学習者の母語である日本語を適宜活用するなどの足場かけを行った。また、今井・峯島 (2017) は、批判的思考力の育成を目的とした課題に取り組む際に、高校生が参照できる批判的思考力の評価基準の一覧表を作成するなど、教室外でも自律して学習・課題に取り組むことができるように支援を行った。これらの事例のように、様々な支援を継続的に行うことが、批判的思考力を育成する授業を行う上で不可欠であると言える。

次に、日本の高等学校の英語科において、他者との意見や考えを交換する言語活動の頻度の低さは、留意すべき点であろう。しかしながら、ディベートやディスカッションなど他者の意見や考えを傾聴 (リスニング) し、やり取りを行い、かつ自分の意見をまとめ伝える (スピーキング/ライティング) 複数の技能を統合した活動を導入することで、学習者の批判的思考力を涵養できることが複数の実践研究で明らかになっている。

Yang & Gamble (2013) の研究では、台湾の大学1年生の68名を、批判的思考力に焦点を当てない活動 (グループプレゼンテーションなど) を行う統制群と、批判的思考力の育成を目的としたディベートやジグソー活動など複数の技能を統合する活動を行う実験群とに分け、活動後にループリックを用いて、主張型のライティングにおいて批判的思考力に違いがあるか、比較・検証を行った。

その結果、統制群と比べて、実験群の学習者たちは、批判的思考力が高いことが報告された。この事例から、ディベートやディスカッションなどでは、複数の技能を統合しながら、自分と相手の主張を分析し、理性的で妥当な説明を与える訓練ができることで、批判的思考力が高まったことが示唆される。しかし、現状、日本の高等学校で上述の活動を導入する事例は多いとは言えない。ベネッセ教育総合研究所（2015）の『中高の英語指導に関する実態調査2015』によると、高等学校の英語教員は、「生徒が自分の英語を英語で表現する機会を作る」や、「複数の技能を統合的に用いる」ことについて、それぞれ6割近くが「とても重要」と答えたが、「十分に実行している」と回答した割合は、およそ1割という結果になった。これは回答者の実際の英語授業での指導方法にも反映されており、批判的思考力を育成するために役立つとされるディスカッションやディベートを「よく行う」と「ときどき行う」と回答した高校教員は、1割未満であった。この調査結果から、なぜ高等学校の英語教員の認識と実際の授業実践の活動に差があるのか、また日本の文脈においてどのように効果的なディベートやディスカッション等を導入していけばよいかについて、今後研究していく必要がある。

3つ目に留意すべき点は、アクティブラーニングと批判的思考力の親和性の高さである。Kusumoto（2018）は、大学での必修の英語授業において、大学1年生134名を対象に、アクティブラーニングとCLILを用いた学習者主体の授業を実施することで、批判的思考力を高めることができたかどうかを検証する実践研究を行った。この研究では、教員主導の講義型授業を受講した参加者（統制群）と、アクティブラーニング等の手法を用いて学習者主体の授業を受講した参加者（実験群）に、プレテスト・ポストテストとして、2つの批判的思考力を測るテストを実施した。実践の内容は、ロールプレイやジグソー・リーディングなどコミュニケーション・アプローチの活動や、学生同士のやり取りや活動を中心にしたアクティブラーニングが中心であった。その結果、実験群の参加者の批判的思考の資質（disposition）と、技術（skill）の両方に向上が見られた。また、山本（印刷中）では、高校3年生を対象にした「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業において、批判的思考力を高める取り組みとして、検定教科書の題材を用いて、学習者たちが主体となってトピックや課題について意見や考えを交わし、結論を出す活動を実践した。実践後に自由記述型の質問紙調査を行った結果、3分の2以上の生徒たちが「多様な意見に触れ、1つのトピックに対して、様々な角度で議論を重ねることができた」と回答した。これらの実践事例から、生徒が主体となって活動するアクティブラーニングと批判的思考力の相性が良いのではないかと推察できる。

4.2 高等学校の英語授業で批判的思考を高める

日本の高等学校の英語授業で批判的思考力を高める実践は多くないが、ここでは、その中でも、一年間にわたり計画的に批判的思考力の育成に焦点を当てた実践事例（今井・峯島，2017）を紹介する。

本事例は、県立高校1年生74名を対象に、「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業において、批判的思考力を高めるための指導と評価の仕方を考案し、継続的に指導を行うことで学習者の批判的思考

力の伸長を目的とした実践研究である。最初に、教員と生徒同士の間で批判的思考力についての共通理解を持つことが重要だと考え、批判的思考（Critical thinking：CT）¹のスキルを細分化し、CT評価規準（CTスキルズ）を作成した。この評価規準を「CTスキルズ早見表」と名付け、年度の初回授業で配付し、課題に取り組む際に、いつでも学習者がこの規準を参照できるように工夫した。次に、検定教科書の單元ごとに核となるパフォーマンス課題を教科書内容に準拠して開発し、その課題に対する評価基準を策定した。このパフォーマンス課題では、学習者が授業で学んだ表層的な知識や技能を示すのではなく、学んだことを基に自ら考え、判断したものを最終的にライティングの作品として、産出することが求められた。さらに、それぞれの単元の始めにパフォーマンス評価シートを学習者に提示し、パフォーマンス課題の評価基準を確認させることで、批判的思考のスキルを生徒自身が意識して、課題に取り組めるように実践者たちは工夫をした。主な授業内容と手段は表2に示したものである。

表2. CTスキルズについての主な授業内容と手段（今井・峯島, 2017, p.8）

①	CT指導の第一回目に、CT力判定のための事前調査を行う。
②	CT指導の第一回目に、「CTスキルズ早見表」（單元共通）を配付する。
③	各単元の初回の授業で、ねらいとするCTスキルとその評価基準を明記した「評価シート」を配付し、單元学習全体の見通しを立てる。その後、教科書本文の読解学習、内容理解学習を行う。
④	当該単元で学習目標となるCTスキルを活用する核となるパフォーマンス課題（PF課題）に取り組む、学習の見通しの実現を図る。
⑤	PF課題の学習タスクと練習タスクに取り組んだ後、自己・相互評価で振り返りを行う。
⑥	PF課題の評価タスクに取り組む、⑤と同様の評価と振り返りを行う。
⑦	CT指導授業の最終回にCT力判定のための事後調査を行う。
⑧	英語学習全般（CTに関する項目も含む）に対する振り返りの質問紙調査を行う。

実践の事前・事後においてCT力が育成できたか測るために、初見の文章を読ませて、学習者の感想の内容から、CTスキルを活用してどれほど批判的に読解したかを調査した。その結果、事後の方が、学習者たちはより批判的に課題に取り組み、CTスキルを意識的に使用できていた。同様に、生徒の單元ごとのPF課題の評価も、1学期に比べて、3学期の課題では、最高評価であるAの生徒が74%まで増えた。このことより、継続的に批判的思考力を育成する取り組みをすることで、多くの生徒が批判的思考力を高めることができたと言える。特に本実践では、年度当初より、批判的思考のスキルや「CTスキルズ早見表」を導入し、單元ごとの活動をデザインした上で、実践をしており、学習者に十分な支援を行って批判的思考力を育成している好例である。日本の英語教育の文脈において、批判的思考力を伸長が可能であることを示した実践として非常に価値がある。また特別な教材を用いず、検定教科書を用いている点において、批判的思考力の育成を英語授業に導入したいと考える実践者に、1つの道筋を示している。

5. 能動的な技能の指導における批判的思考力の育成の実践例と示唆

前章では、高等学校の英語授業に批判的思考を導入するための3つの留意点を提示し、着目すべき実践事例を紹介した。本章では、英語4技能のうち、ライティングとスピーキングの能動的な2技能の指導における批判的思考力の育成を目的とした実践に焦点を当てることで、日本の高等学校での活用について示唆を得る。

5.1 ライティング指導

ライティング指導においては、自分の主張を述べるライティング指導と同時に批判的思考力を育成する取り組みが複数行われている。ここでは、海外の実践事例を2つ紹介する。Liu & Stapleton (2014) では、自分の主張を述べるライティングの指導において、学習者が自分自身と正反対の意見や異なる視点の意見に触れ、対処することでライティングでの立論の際の説得性につながるとした。また様々な観点で物事を見て、考えることは、「反論する」ことも要素の1つに含まれており、「反論する」ことの明示的な指導は、批判的思考力を養う上で、重要であると考えられる。本研究には、中国の大学2年生125名が12週間参加し、統制群と実践群に分かれて、両者とも自分の主張を述べるライティングについて学んだ。その際、統制群は反論等の方法は教わらなかったが、実験群は説得できる主張の仕方や、相反する意見への反論の仕方・考え方等の指導を受けた。プレテスト・ポストテストとして、あるテーマに対して50分間で自分の主張を述べるライティングを2つのグループの参加者に課し、ルーブリックを基にそれぞれのグループの参加者のエッセイを評価した。ルーブリックでは、論理的に主張し、主張を支える要素があるかを測るだけでなく、語彙やつづりなど言語的な要素も合わせて評価した。その結果、ライティング指導の際に、「反論する」ことの指導も合わせて行った実験群のポストテストのライティング評価は、プレテストと比べて、大きく向上した。また、統制群と比べても、実験群は平均でおよそ1点以上、ポストテストのライティングの評価が高いという結果であった。つまり、学習者自身の主張を述べるライティング指導の際に、明示的に「反論する」ことを教えることで、反論や反駁の仕方を学ぶことができるだけでなく、実際のライティングの質が向上していることがわかった。本事例は、明示的に批判的思考を指導することの効果を示唆している。

また、本研究では、統制群と実験群の参加者に教える英語教員を同一人物にし、研究の前にどのように反論や反駁の仕方を指導していくかなど、研究の実施者である研究者が英語教員に指導をした。この教員から「反論する」することも含めてライティング指導を受けた実験群のライティングの質が向上したことから、今まで「反論する」ことを明示的に指導していなかった教員でも、教員研修を受けることで、そのような授業を実践して成果を上げることが可能であることを示している。

もう一つの事例として、Wale & Bishaw (2020) では、大学生20名を対象に、探究学習を基にした自分の主張を述べるライティングについての指導を行った。探究学習は、生徒の解釈、分析、推論等といった能力を向上させることができると考え、それらの能力が実際の要素の一部である批判

的思考力も合わせて育成できると仮説が立てられた。ライティング活動は、学生たち自身がライティングの題材を決め、考えをまとめ、かつ級友等の他者からのフィードバックを通して、ライティングを書き上げるという過程で行われた。この指導の効果を調べるため、プレテストでは、3つの自分の主張を述べるライティング課題が与えられ、探究学習を基にしたライティング指導を受けた後、ポストテストで、別の3つの自分の主張を述べるライティング課題が課された。プレテスト・ポストテストの6つのライティング課題は、ルーブリックを基に2人の採点者によって採点された。その結果、ポストテストのライティング課題の成績は、プレテストに比べて非常に高く評価された。このことからWale & Bishaw (2020) は、探究学習により解釈や、分析、評価などの学習者の批判的思考力を伸長することが可能であると指摘した。またフォーカスグループディスカッションから、参加者たちは、学習過程で高めることができた批判的思考力は、実生活に関連していると回答した。つまり、批判的思考力を高める授業を受けることで、学習者は単なる英語学習だけでなく、授業内で考え、学んだことが普段の生活でも関連することに気づくことができた。本事例は、探究学習が批判的思考力の育成に有効であることを示唆している。

自分の主張を述べるライティング指導と一緒に批判的思考力を育成する取り組みが複数行われている理由としては、論理的で、首尾一貫したエッセイを書くために、批判的思考の要素が必要であり、より質の高いエッセイを書くために指導として批判的思考を導入しやすいからだと推察される。自分の主張を組み立てる際、自分の意見だけを主張することは、アカデミック・エッセイとして不完全であり、様々な観点で物事を考え、理由づけをしていく必要がある。その中でいろいろな意見に触れ、考える機会は、批判的思考力を高める取り組みと相性が良いのではないかと考えられる。

また、ライティング指導において、教員からの発問の重要性が指摘されている。Chen (2019) は、教員の発問が学習者の批判的思考力だけでなく、ライティング力の向上を促すと結論づけた。大学2年生39名を対象に、ライティングの授業において批判的思考力を育成する実践がなされた。具体的にはこの大学の授業で、基本的な主張型のライティングの書き方が指導され、社会的な問題に対して700字程度で意見を書くことが求められた。この実践では、最近接発達領域 (Zone of proximal development : ZPD) の考えに基づき、3つの場面 (教室内の教員と学生のインタラクション、個人面談、エッセイに関するフィードバック) で、教員からの発問がなされた。批判的思考に焦点を当てた発問の具体例としては、「あなたの考えは少し極端ではないですか」や、「あなたの考えは少し単純化しすぎていませんか」などが挙げられる。また、ライティングの主張に関しての発問は、「本文は一貫して同じ主張や聴衆に向けて対応していますか」などが使用された。実践の結果、プレテストと比べて、学習者のエッセイにおける批判的思考力とは真逆の自己中心的な意見を含んだ文の記述数が、授業を重ねるにつれて大幅に減っていった。また、学生のエッセイの一貫性も、教員とのやりとりを通して、向上したことがわかった。このことから、教員からの発問が、学習者の批判的思考力の育成や、ライティングの一貫性の向上に寄与すると言える。さらにChen (2019) は発問を考えるにあたり、以下の3つの特徴を考慮するべきだと主張している。1つ目は、学習者のZPD内の問題に直接働きかけることで、2つ目は、学習者がその問いを利用できることである。3つ目は、学習者が問題に直面しているとき、協働学習内で発問を与えるべきだとした。この事例から、教員

からの明示的な発問が学習者の批判的思考力を高める上で役立つと言える。

5.2 スピーキング指導

本節では、スピーキング指導において、批判的思考力を育成する実践事例について日本の例を2つと海外の例を1つ紹介する。Haga (2018) では、Krathwohl (2002) による改訂版のBloomの分類法を活用し、日本の大学の英語授業にディスカッションを導入し、学習者の批判的思考力を高めるためのカリキュラムを作成した。Bloomの分類法では、認知要求の程度に基づいて、レベルを6つに分けている。低次の認知的要求は、「記憶する (remember)」、「理解する (understand)」、「応用する (apply)」があり、高次の要求は「分析する (analyze)」、「評価する (evaluate)」、「創造する (create)」に分けられた。実践内容としては、明示的にディスカッションのやり方や、Bloomの分類法の6つの要素について教え、その後小グループにおいてディスカッションを実施した。また、ディスカッションを促進するために、参加者はBloomの分類法を基に、高次の批判的な思考の質問を作成することが求められた。本授業を受講した学生たちの感想から、難しいトピックに対して深く考えることができ、他者から新しい視点を得ることで、考えや物の見方が変わったと回答した参加者もいた。また、Bloomの分類法を学習者が参照することで、高次の批判的な思考の質問を作ることが可能になった。本事例から、批判的思考をしながら深い議論を促す上で、Bloomの分類法を基に学習者が質問を作成することは、有効であると言えるだろう。

次に、竹田 (2016) は、公立高等学校2校の2年生を対象に、計3時間の批判的思考力を高める授業実践を行った。具体的には、1分間スピーチやライティング活動など9つの活動を行うことで、生徒の批判的思考力が伸長したか、量的・質的に分析を行った。それらの活動のうち、批判的思考力を高めるスピーキング活動として、ペアワークで教科書のテーマに関した質問についての意見を1分間スピーチで述べるという実践がなされた。その活動では、自分の主張に対してのサポートの理由のところで、根拠となる事実や、事実から起こる結果など具体例も交えて提示し、構成の型として提示することで、批判的思考の明示的な指導が行われた。実際に生徒の批判的思考力が高まったかについては、生徒のライティング課題を基に評価された。その結果、4分の3以上の生徒が少なくとも理由の1つは証拠や具体例、結果等合わせて書いたことから、口頭で自分の意見を表明する活動を行うことは、生徒たちが根拠を持った主張ができることにつながるのではないかと竹田 (2016) は考えた。本実践は、複数の技能を統合して行ったため、批判的思考力を高めるスピーキング活動の部分がどれほど生徒の批判的思考力を高めることにつながったかは明らかではないが、公立高校における具体的な取り組みの一例として参考になるだろう。

Sanavi & Tarighat (2014) は、明示的に批判的思考を教えることでスピーキング力が向上するかについて研究を行った。本研究では、イランの語学学校で英語を学ぶ中級レベルの学習者30名が参加し、統制群と実験群に分かれ、それぞれ1回90分、合計20回の授業を受講した。統制群は、General Englishクラスを受講し、実験群は、通常のGeneral Englishに加え、20回のうち16回は批判的思考力を育成する言語活動にも取り組んだ。実験群の言語活動では、ディベートやペア・グルー

ブ活動を通して、何かを決断したり、ある状況を分析したりするときに、批判的思考を促すようなエクササイズが実施された。批判的思考力を高めることで、学習者のスピーキング力が高まるかどうかを測るためにケンブリッジ英語検定のPETを活用し、プレテストとポストテストが実施された。結果として、明示的に批判的思考力を育成する活動を英語の授業内で実施することで、スピーキング力が向上することが明らかになった。批判的思考力を育成することが、言語スキルの向上につながることは、英語の授業で批判的思考を導入する1つの大きな理由となるだろう。また、Sanavi & Tarighat (2014) は、学習者たちが確かな批判的思考を内在化するために、明示的で、体系的な批判的思考力を伸長するアプローチが必要であると主張した。これは、日本のみならず、英語教育の分野において、批判的思考力を育成する体系的な枠組みや、アプローチが十分に確立されていないことを示唆している。日本の高等学校の英語授業で、批判的思考力をさらに育成していくためにも、明示的で体系的なアプローチを確立していくことが今後必要になってくるだろう。

6. おわりに

本稿では先行研究に基づき、批判的思考の定義を押さえた上で、英語教育における批判的思考の教授可能性と文化が及ぼす影響、批判的思考教育のアプローチと英語教育における批判的思考の指導の現状について概観した。次に、日本の高等学校の英語教育における批判的思考の導入のあり方について考察した。最後に、能動的な技能であるライティングとスピーキングの指導における批判的思考力育成の実践事例を紹介し、日本の高等学校の英語授業での活用について示唆を得た。

先行研究から、英語授業において、生徒が主体的に取り組めるディベート、ディスカッションなどの活動を取り入れたり、批判的思考が可能なエッセイライティングなどの指導を漠然と行ったりするだけでは不十分であり、批判的思考スキルを明示的に教えることが有効であることが示唆された。その際、生徒の批判的思考を体験的に育成できるよう、教員による継続的な足場かけが必要となる。また、今井・峯島(2017)の例に見られるように、長期的なスパンで批判的思考力を育成するために、批判的思考力の育成をカリキュラムに組み込み、同僚と協働しながら計画的な授業設計を行うことが望ましい。とはいえ、最初から長期的な視点での授業計画は、多くの高校教員にとってハードルが高いので、教科書を用いて指導する際に、一部でも批判的思考を涵養する活動が取り入れることができないか考えてみることから始めてもよいだろう。

Yuan & Stapleton (2019) の研究でも示されているように、教員が批判的思考を授業に取り入りたいと考えても十分な研修を受ける機会が少ない。また、学校の方針や文化的な影響などの文脈の制約にも配慮する必要がある。教員養成の段階から、批判的思考の考え方や指導方法について扱うとともに、日本の高等学校の英語授業において、日本の社会文化的文脈を考慮し、検定教科書を用いた批判的思考の具体的指導のあり方について、教員が研修を受けられる機会を増やしていくことが望まれる。

注

- ¹ 今井・峯島 (2017) の論文では、批判的思考力をCTと省略形で用いているため、本論文の紹介の箇所では、CTで表記を統一した。

引用文献

- Ashgarheidari, F., & Tahriri, A. (2015). A survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 388-396. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0602.20>
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94. <https://doi.org/10.2307/3587975>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Benegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2016). Criticality. *ELT Journal*, 70(4), 455-457. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw048>
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 『中高の英語指導に関する実態調査2015』
http://www.arcle.jp/report/2015/pdf/1221_01.pdf
- Brown, H. D. (2004). Some practical thoughts about students-sensitive critical pedagogy. *The Language Teacher*, 28(7), 23-27.
- Chen, L. (2017). Understanding critical thinking in Chinese sociocultural contexts: A case study in a Chinese college. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.015>
- Chen, Y. (2019). Developing students' critical thinking and discourse level writing skill through teachers' questions: A sociocultural approach. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(2), 141-162. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0009>
- DeWaele, S. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*, 32 (Part B), 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.003>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus -- The Delphi report*. California Academic Press.
- Fok, S. C. (2002). Teaching critical thinking skills in a Hong Kong secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 83-91.
- Gibson, M. (2012). Integrating higher-order thinking skills into the L2 classroom. In R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saiz, C. Martínez Pasamar, & C. Tabernero Sala, (Eds.), *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (pp.128-137). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27571/1/Gibson.pdf>
- Gunawardena, M. (2016). Pedagogies for scaffolding thinking in ESL. In L. Li (Ed.), *Thinking skills and creativity in second language education* (pp.42-57). Routledge.

- 国立教育政策研究所 (2013). 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書4 諸外国における教育課程の基準—近年の動向を踏まえて—』
- 楠見孝 (2018). 「批判的思考への認知科学からのアプローチ」 *Cognitive Studies*, 25(4), 461-474.
- Haga, S. (2018). Critical thinking and discussions in a Japanese university EFL setting. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Language teaching in a global age: Shaping the classroom, shaping the world*. Tokyo: JALT. <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2017-pcp-028.pdf>
- Hashemi, M. R., & Zabihi, R. (2012). Does critical thinking enhance EFL learners' receptive skills? *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 172-179. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.172-179>
- Hawkins, M. (1998). Apprenticing nonnative speakers to new discourse communities. *TESOL Quarterly*, 32(1), 129-132. <https://doi.org/10.2307/3587908>
- 今井理恵・峯島道夫 (2017). 「『コミュニケーション英語 I』で批判的思考力を育てる CTスキルズ一覧表と核となるパフォーマンス課題の開発」『全国英語教育学会紀要』, 28, 365-380.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory in Practice*, 41(4), 212-219. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kusumoto, Y. (2018). Enhancing critical thinking through active learning. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 45-63. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0003>
- Li, L. (2020). "Thinking move" in second language education. In L. Li (Ed.), *Thinking skills and creativity in second language education* (pp.1-16). Routledge.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*, 22, 273-88. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.008>
- Li, L., & Wegerif, R. (2014). What does it mean to teach thinking in China? Challenging and developing notions of "Confucian education." *Thinking Skills and Creativity*, 11, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.09.003>
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-36. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.31>
- Liu, F., & Stapleton, P. (2014). Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 45, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.005>
- マナロエマニュエル・シェパードクリス・木下直子 (2015). 「外国語教育（第二言語習得）—英語教育で批判的思考力を高める方法」楠見孝・道田泰司（編）『批判的思考：21世紀を生き抜くリテラシーの基礎』（122-127頁）。新曜社.
- Manalo, E., & Sheppard, C. (2016). How might language affect critical thinking performance? *Thinking Skills and Creativity*, 21, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.005>
- Mineshima, M. (2015). How critical thinking is taught in high school English textbooks. *JALT 2014 Confence Proceedings*, 459-467. https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2014proc_049.pdf
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』
- 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(4), 617-639.
- 道田泰司 (2015). 「近代史としての批判的思考一定義の変遷をたどる」楠見孝・道田泰司（編）『批判的思考：21世紀を生き抜くリテラシーの基礎』（2-7頁）。新曜社.

三森ゆりか (2013). 『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店.

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.

Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 29, 1-18.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00057-3)

Rezaei, A., Derakhshan, A., & Bagherkazemi, M. (2011). Critical thinking in language education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 769-777. <http://dx.doi.org/10.7575/aiaac.ijalel.v.3n.4p.128>

Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>

Sanavi, R. V., & Tarighat, S. (2014). Critical thinking and speaking proficiency: A mixed-method study. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(1), 79-87. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.1.79-87>.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Routledge & Methuen.

Stapleton, P. (2002). Critical thinking in Japanese L2 writing: Rethinking tired constructs. *ELT Journal*, 56(3), 250-257. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.250>

竹田育子 (2016). 「高等学校における批判的思考力を育む英語授業開発」『島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集』, 7, 51-60.

田中優子 (2015). 「初等・中等教育—高次な思考を学ぶ土台として」楠見孝・道田泰司 (編)『批判的思考：21世紀を生き抜くリテラシーの基礎』(112-117頁). 新曜社.

Wale, B. D., & Bishaw, K. S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1186/s40862-020-00090-2>

Wang, S. (2017). An exploration into research on critical thinking and its cultivation: An overview. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(12), 1266-1280. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.14>

Wang, X., & Zheng, H. (2016) Reasoning critical thinking: Is it born or made? *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1323-1331. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0606.25>

Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>

Wu, W.-C. V., Marek, M. W., & Chen, N.-S. (2013). Assessing cultural awareness and linguistic competency of EFL learners in a CMC-based active learning context. *System*, 4(3), 515-528.

山本裕也 (印刷中). 「批判的思考力を高める活動を中心にした英語授業が生徒に与える影響」『中部地区英語教育学会紀要』

Yang, Y.-T. C., & Gamble, J. (2013). Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction. *ELT Journal*, 67(4), 398-412. <https://doi.org/10.1093/elt/cct038>

Yuan, R., & Stapleton, P. (2019). Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching. *ELT Journal*, 74(1), 40-48. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz044>

Zhou, J., Jiang, Y., & Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n1p83>