

コミュニケーション能力としての文章力測定の試み

—信州大学の外国語教育の在り方をテーマとして—

井出万秀

0. はじめに

最近指摘されている大学生の基礎学力低下において、文章力の低下も取りざたされている¹。数学、物理、化学など理科系の科目においては、基礎学力の測定は比較的客観的に行うことが可能である。それに対して、文章力は理科系科目のような客観的測定は困難である。それは、文章というものが個人によってかなり差があり、同じテーマについて書いても、複数の人間の間で全く同一の文章が出来上がることはまずない、という事実²に顕著に伺われる。つまり、測定の対象となる「文章」の性質に由来する困難さがある。もう一方で、文章力を測定する道具として、一般的にコンセンサスを得られた体系的な尺度が必ずしも存在せず、文章力を判断する人間の経験や主観に大きく依存していることも、文章力測定の困難さの一因である。「文章の書き方」ハウツーものが多く出版されてはいるものの、その中での説明は著者自身の経験ノウハウが基本であり、「文章を書く」というコミュニケーション形態の特質に根ざした体系的な記述ではない³。文章を通してなされるコミュニケーションの特性に基づいた体系的な文章力測定尺度の欠如ないしは不備は、同時に文章力を向上させる教育においての体系的性、判断基準の欠如や不備を意味する。単に主観的な観察結果として「文章力が低い」と言っても、どのような基準に基づいてそのような判断がなされているのか必ずしも明確に示されていないのが実情ではないだろうか。文章力が「低下した」と言っても、これまでに継続的に文章力が測定されていたのでなければ、このような判断はあくまでも文章を読む側の主観的印象でしかない。このような事情を鑑み、本論では、まず文章を通じてなされるコミュニケーション特性に基づいた文章力判断の観点を提示する。そしてその観点に沿って、特定のテーマについて実際学生に書いてもらったレポートの評価を試みる。文章力判断の観点は、テキスト学におけるこれまでの研究成果や古典修辞学体系に基づくもので³、相互に検証可能な観点であることに努めている。しかし、絶対的に最適な観点というわけではなく、今後の議論と修正を排除するものではない。

1. 調査方法

文章力測定を想定しながら、筆者が担当する人文学部1年生および理学部1年生のドイツ語授業で、学生にレポートの提出をお願いした。その際「文章力測定のため」とは伝えず、あくまでも自分たちに関係のあるテーマについて学生の考えを知りたいのでこのレポートに協力して下さい、という形をお願いした。テーマは、

- (1) 信州大学では「外国語教育は英語だけでよい」という方向で決まろうとしています。この考え方に対して学長宛に自分の意見等を述べて下さい。

というものであった。実際にこのようになっている、という現実ではなく、あくまでも想定であることは断っておいた。長さは1000から2000字程度、提出までの期間は2週間であった。このテーマの選択理由は、ひとつには、学生が参加している授業に密接な関わりがあることから学生にも興味を持てるテーマではないか、と思われたこと、もうひとつには、学部によっては実際にはほぼ現実になっていて、これからも現実のものとなるおそれのある事柄であるため、学生の意見を知らなかった、ということがある。したがってこの調査は、文章力という形式面だけの測定ではなく、大学における外国語教育に対する学生の意識という内容的側面の調査も兼ねている。前者の点についてはレポート提出の際に行ったアンケート結果からも、学生にとって概ね興味を持てたテーマであったことが確認できた。もっとも、提出しなかった学生にとっては、興味を持てるテーマではなかった故に提出しなかった、という可能性も排除できない。後者の点については文章中の論拠という形で調査結果を紹介する。テーマ内容そのものの他、この方針が確定したのではなく変更の可能性があること、意見を述べる相手は学長であること、を状況として設定した。その理由は、文章力測定基準を多少先取りするような形になるが、「コミュニケーションとは普通一般にはある状況のもとで生じる」という筆者の立場に基づき、当該のコミュニケーション状況への適切な配慮が文章に反映されているかを見ようとするためである。レポートはあくまでも協力であり、強制ではないこともあり、受講者全員から回収はしなかった。提出されたレポートは全部で26件であった。

2. 文章力測定基準

2.1. テキスト性7条件

文章力を測定する基準として、ここではテキスト学⁴での理論や研究成果を基本とし、古典修辞学体系におけるいくつかの概念も参考にした。日本語の「文章」という表現は、個々の文の単なる寄せ集めではなく、内容的にまとまりやつながりのある文が集まっていることを意味し、外来語である「テキスト」という表現におおよそ対応するように思われるため、「文章=テキスト」と理解する。ドゥ・ボグラント／ドレスラー（1981）のテキスト言語学入門⁵では、テキスト性、すなわちテキストであることの条件として次の7つが挙げられている⁶。

1. 形式的関連性 (Kohäsion)
2. 内容的関連性 (Kohärenz)
3. 意図性 (Intentionalität)
4. 容認性 (Akzeptabilität)
5. 情報性 (Informativität)
6. 場面性 (Situationalität)

7. テキスト間相互関連性 (Intertextualität)

同書では、この7つの条件のひとつでも満たされなければ、当該のテキストは非テキストである、とされているが、本論ではその是非は議論せず、これらの項目は文章を介したコミュニケーションの特性を捉えた項目である、と理解する。そして、これらのコミュニケーション特性が文章表現に具体的にどう反映され得るか、という点に焦点をあてる。

2.2. テキスト性7条件における階層性

もっとも、これらの特性は同列に論じられる性質ではなく、特性間で上下関係が存在するように思われる。まず、「容認性」は他のコミュニケーション特性と別レベルであり、それぞれの内容的関連性や場面性などの特性に即して、当該のテキストが容認できるものであるか否か、という設問が可能であるため、「容認性」は文章力判断の観点ではなく、目盛りであると考える。「容認性」と関係するものに古典修辞学体系における「適切さ (aptum)」という概念がある。これは演説 (=テキスト、文章) が、ひとつには言語表現に関して、文法的に正しい (puritas) か、明晰 (perspecuitas) であるか、適切な装飾 (ornatus) がなされているか (「内的適切さ (inneres aptum)」)、もうひとつにはコミュニケーション状況に関して、聞き手 (=読み手)、場所、時間、きっかけ、話し手 (=書き手) にふさわしいか (「外的適切さ (äußeres aptum)」)、を判断するものである⁷。つまり前者はテキスト内の言語表現そのものの適切さを、後者は言語表現などがコミュニケーション状況に期待される社会的慣習や規範に合致しているかを、それぞれ問題としているのである。ここでは、ドゥ・ボグラウンド/ドレスラーのあげる「容認性」に代わって古典修辞学の「適切さ」を用い、文章力測定の原則は、コミュニケーション特性に即した「適切」な文章が構成されているか、を判断することとする。

その結果、先にあげたテキスト特性7つのうち6つが、コミュニケーション特性に即した判断基準項目ということになるが、この6つはすべてが同等レベルにあるわけではなく、項目間に階層性が見られる。特に「場面性」がこれらのうちで他のコミュニケーション特性を左右する項目のように思われる。というのも、コミュニケーションが生じる場面、状況によってその言語表現が左右されるからである。例えばコミュニケーションの相手が知人であるか未知の人であるかによって用いられる言語表現は異なる。知人に対する言語表現とそうでない人に対する言語表現には差があり、知らない人に対して、知人に対するのと同じ言語表現を使えば、それは不適切な言語使用であり、「場面性」に関して適切さを欠いていることになる。どの場面にどのような言語表現が適切であるかは、社会的、慣習的に定まっている。一般に市販されているマナー集の手紙文例や挨拶文例などはそのような社会的慣習と言語表現の対応を記録したものと言える。このような理由から、「場面性」は言語表現の選択を決定付ける第1の要素として位置づけることとする。

残りの5項目、形式的関連性、内容的関連性、意図性、情報性、テキスト間相互関連性は、具体的な言語表現に関わるものと内容に関わるものとに区別され得る。代名詞や表現の繰り返しなどを問題とする「形式的関連性」は言語表現そのものに関わる。それに対してテキス

ト内のテーマ展開やテーマ相互の関連性を問題とする「内容的関連性」、テキストを介したコミュニケーションに込められる意図を問題とする「意図性」、そして当該のコミュニケーションテキストがもたらす情報を問題とする「情報性」は内容にかかわる項目である。テキスト類型の選択や他のテキストとの類似などを問題とする「テキスト間相互関連性」は、特定のコミュニケーション場面に即したテキスト類型の選択、という意味では言語表現にかかわる項目である。この「テキスト間相互関連性」はしかし、テキスト構成にあたっての最も決定的な要素である「場面性」に即して選択されるテキスト構成の大枠であるため、「場面性」に含めたい。それ以外の4項目については、内容に関わる項目の方が言語表現そのものに関わる項目よりも優先的であるとする。その理由としては、文章を書くにあたっては、キーワードなどでクラスタリングを行うなど内容的な構想を整えてから具体的な言語表現に取りかかる、という過程が多く実践されること、テキストから得られる情報処理にあたっては、具体的な言語表現がそのまま記憶されているのではなく、内容的な核が読み手のことばで記憶されていること、などが挙げられる。内容に関する3項目「内容的関連性」、「意図性」、「情報性」については、「意図性」を最も上位に、続いて「内容的関連性」、「情報性」の順序で位置づける。というのは、コミュニケーションには一般に何らかの意図があり、その意図に即して内容的関連性が考慮され、コミュニケーションが展開されて行くからである。

結局、「容認性」を除く6つのコミュニケーション特性の階層関係は次の通りとなる。

- I. 場面性 (Situationalität)
- II. 意図性 (Intentionalität)
- III. 内容的関連性 (Kohärenz)
- IV. 情報性 (Informativität)
- V. 形式的関連性 (Kohäsion)

I～IIの項目はテキストを介するコミュニケーションを取り巻く状況への配慮を、III、IVの項目はテキストの内容を、そしてVはテキストにおける表現をそれぞれ問題とする、と言えよう。以下、それぞれの項目について、文章表現上具体的にどのような表出を手掛かりとして適切さを判断するかについて述べたい。

2.3. コミュニケーション諸特性の言語表現への表出

「場面性」については、当該コミュニケーション状況に適切な言語表現がなされているかを問題とする。コミュニケーションを構成する要素には、文章の書き手、読み手、テーマとなる言語外の事柄の3つが存在する。当該のコミュニケーションにおける文章の書き手と読み手の関係が考慮されているか、という観点から、1) 読み手への呼びかけ (Adressatenbezug) の有無、2) 書き手と読み手の社会的関係に即した文体 (Stil: <～です・ます> 調、<～だ・である> 調、その首尾一貫性)、3) コミュニケーション状況そのものへの言及・意見 (Meta-Kommunikation) の有無を、書き手とテーマとの関係から、4) テーマへの言及・確認 (Themenbezug) の有無の4点を測定項目とする。「意図性」については、書き手

の意図が明示されているかを問題とする。ここでは、1) 自分の意見が明確に述べられているかという点を、〈結論→論拠 (deduktiv)〉 型か 〈論拠→結論 (induktiv)〉 型かで区別する。また自分の結論以外に、2) 言語行為、すなわち自分の結論に即して読み手がある行動をとるよう言語的に明確に述べているか否か (Illokutionshandlung) も測定項目とする。「内容的関連性」については、述べられている内容相互の関連性が分かり易いか、と言うことを問題とする。具体的には、1) 段落分け (Gliederung) の有無と段落展開の言語的シグナル (G-Signale)、2) 内容間における論理関係の種類 (logische Beziehung: 〈部分—全体〉、〈帰結—原因〉 など) を測定項目とする。内容間の論理関係類型は意味的、論理的な項目であるが、特定の内容に拘束されず一般的に用いられる汎用性の高い性格 (sachabhängig) である。「情報性」については、本来は、当該のテキストが読み手にとって情報価値があるか、新情報であるかを問題とする。しかしここでは、論拠の数 (Argumentenzahl) と論拠内容 (Argumenteninhalt) を測定項目とする。意見を知る、という目的においては、そもそも論拠にはどのようなものがあるかを確認することに意義があるため、論拠数もここでは情報性を満たしていると考え、論理関係類型と同様、論拠内容も意味的な項目であるが、前者と比較して、特定のテーマに密着した内容 (sachabhängig) である。最後の「形式的関連性」については、代名詞や表現の繰り返しなどによる内容の一貫性を保障する言語表現を問題とするが、レポート全体を通じて具体的な言語表現が不適切なため文章表現の理解が不可能である、という例は見られなかった。したがってここでは測定項目からははずすこととする。以上、テキスト特性の言語的表出として測定の対象となる項目をまとめると、図1のような測定項目表ができあがる。

表1 文章力測定項目表

テキスト特性	測定項目	有	無	具	体	例
場面性	読み手言及					
	文体 (一致)					
	状況言及					
	テーマ言及					
意図性	結論明示					
	言語行為					
内容的関連性	段落					
	論理関係	論理関係数				
		論理関係類型				
情報性	論拠数	論拠数				
		論拠内容				

3. 測定結果

3.1. 場面性

コミュニケーション状況の設定は、ある事柄が決まろうとしているが、まだ変更の余地はあり、意見を述べる相手は学長である、というものである。テキスト特性「場面性」に関して、このような状況を考慮し、当該のコミュニケーション相手である〈学長〉に対し言語的に明確にコンタクトしている例はわずか3例であった。それには、コミュニケーション状況は自明の前提条件として改めて言及する必要がない、という選択を書き手が行ったこと、日本語ではそもそもコミュニケーションの相手と呼びかけなどで言語的に明示することが少ないこと、などの理由も考えられる⁸。書き手がこのコミュニケーション状況を認識していたか否かは文章を見ただけでは確認できない。言語的にこの状況認識が顕れていたのは3例である。文体については、〈～です・ます〉体での統一が16例、〈～である〉体での統一が8例、両者の不一致は2例であった。文体統一への配慮は概ねなされている、と言えよう。ここで設定したコミュニケーション状況にとって、どちらの文体の方が適切であるかは一概に論じられないが、〈学長〉というコミュニケーション相手と書き手の社会的立場の違いを考慮して書き手の多くは〈～です・ます〉体を選んだように思われる。コミュニケーション相手の考慮は、相手を言語的に明確に言及するよりは文体の選択により言語的に反映されている、と考えることができよう。〈学長〉という社会的立場の相手に対しては〈～です・ます〉体の方が適切である、という判断がなされたと仮定するならば、学生の約三分の二はコミュニケーション状況に適切な言語表現を行っている、ということになる。当該のコミュニケーション状況そのものの適切さ等を対象とするメタ・コミュニケーションであるコミュニケーション状況への言及は8例あった。その内容は〈外国語教育は英語だけでよい〉という決定に至る根拠付けがコミュニケーション相手である学生に明示されていないこと、すなわちコミュニケーション手順の不備に対する疑念や批判が7例、自分のテキストの効力を疑問視するいわゆる「謙虚トポス (Bescheidenheitstopos)」が1例、このような問題提起自体の意外さを述べたものが1例であった。コミュニケーション状況への言及は、当該のコミュニケーション状況自体を問題としている、という意味で場面性への配慮の高さを示すものと理解できよう。テーマ言及はほとんどすべての学生が表紙のタイトルや文章冒頭での繰り返しによって言語的に明示していた。テーマ言及のないものは3例のみであった。コミュニケーション特性「意図性」における測定項目に関しては、結論明示は、〈結論→論拠〉型が21例、〈論拠→結論〉型が5例であった。前者の文章展開の方が結論が冒頭ではっきりするため、意図性の明確な文章であるとするならば、大半は意図性の明確な文章であったと言える。内容的には、〈完全な賛成〉1例、〈条件付き賛成〉4例、〈賛成でも反対でもない〉2例、〈反対〉19例、であった。コミュニケーション相手に何らかの行動を促す言語行為については、何らかの言語行為が明言されていたのは17例、明言されていなかったのは9例であった。明言されていた言語行為の内容は、〈学生の意見を聴くこと〉7例、〈方針どおりに進めること〉2例、〈方針転換〉4例、〈考え直すこと〉1例、〈現状の不備な点の改善〉3例、であった。自分が賛成なり反対の意見を述べれば、相手に対してはその方向で進めて下さい、または進めないで下さい、ということを含意している、と理解されるかもしれない。しかし、意見を述べ

る、ということと、それに基づいて一定の行動を相手に要求する、ということは別である⁹。

3.2. 内容的関連性

コミュニケーション特性「内容的関連性」における測定項目に関しては、段落の存在は、有るものが17例、無いものが9例であった。段落シグナルは視覚的な段落字下げが大半を占め、〈第一に〉、〈第二に〉などのように順序を示す副詞を併用した段落シグナルは4例のみであった。論理関係の種類についてはマンフレート・キーンポイントナー（1992）の『日常論理。論拠パターンの構造と機能』¹⁰における論理関係タイポロジーを用いた。観察された論理関係は、1）定義、2）位置づけ（部分—全体）、3）対立、4）因果、5）比較、6）帰納的例証であった。第一番目の論理関係〈定義〉は、〈もしXが定義Yによって定義されているならば、Xにかかわる行為Zは適切である〉という論理である¹¹。具体的な例としては次の箇所が挙げられる。なお以降引用中の下線は井出によるものである。

- (2) たしかに高等な専門教育を目的としている大学ではそのような効率性（＝実用的な公用語である英語を学ぶ方が有効）も重要である。しかし第二外国語を外国語としてでなく、教養科目としてとらえると、その重要性が見えてくるのではないだろうか。（中略）一般に教養科目は専門性が薄く、広く浅く行われている。実用的でなく、専門性の低いものは不要だとするならば、教養科目を否定することになってしまう。そんなはずはないのだ。必要だからこそ、一年生を中心に授業が開かれているのだ。

ここでは〈実用的でなく専門性の低いものは不要である〉が定義Yにあたる。定義されているものXは〈教養科目＝第二外国語〉で、Xにかかわる行為Zに該当するのは、定義されたものの学習をくしないことである。ここではこのような定義の不適切さ故に、その定義に基づく行為自体も不適切であり、実際の現実にも矛盾することを述べている¹²。論理関係〈定義〉は1例見られた。

第二番目の論理関係〈位置づけ〉では、〈部分〉と〈全体〉の関係が問題となり、次のような論理関係が区別される。つまり、〈部分に該当することは全体にも該当する〉、逆に〈全体に該当することは部分にも該当する〉、〈部分が評価／非難すべきであれば全体も評価／非難すべきである〉、〈全体が評価／非難すべきであれば部分も評価／非難すべきである〉、である¹³。具体的な例としては次のようなものが挙げられよう。

- (3) 外国語教育を英語だけにするという事は、つまり、英語以外の言語は信州大学には必要ないということになる。仮にそうであるとするならば、信州大学は、言語と密接な関係をもつその文化も無視してしまうことになるだろう。これは大多数の人が真先に思いつく意見だろう。しかし、よくある意見だからといって聞きのがしてもいいはずがない。むしろ、それだけ多くの関心を集める問題だと考えるべきである。

- (4) 第2外国語を学ぶことに対する意義として私は、世界中で話されている言葉は英語だけではないということにあると思う。多くの人が話している言語としては中国語があげられる。多くの国が話している言葉としてはスペイン語もあげられる。また、ヨーロッパの国々の言語、イタリア語、フランス語、ドイツ語もあり世界中では多くの言語が話されている。よって英語だけではまだまだ弱く、だからこそ第2外国語を学ぶ意義はあると思う。
- (5) しかし、私はそのことよりも学習方法に疑問を持つ。今行われている授業方法では語学を勉強する意味は無いと思います。英語ですれば中学校、高校と6年間かけて学習してきた文法などを半年で習得しようとするのは無理です。授業進度が非常に早く、ついていくには相当の努力を必要としますが、第2外国語ばかりに時間をかけているわけにもいかず、ついていけない生徒が多くできてしまうのだと思います。そうなると単位取得の為だけに一夜漬けなどをする事になり、それでは第2外国語としては何の意味もなさなくなってしまいます。

実際に部分と全体として関連づけられたものは、(3)のような言語と文化（7例）、(4)のような1言語と言語総体（5例）、(5)のような個別言語教授法と外国語教育（3例）、それ以外には、言語と人間存在（1例）、個別言語学習での成功と外国語学習一般での成功（1例）で、合計17例であった。いずれも、〈部分の否定は全体の否定につながる〉、〈部分が適切／不適切であれば全体も適切／不適切になる〉、という論理である。

第三番目の論理関係〈対立〉では、〈AでなければB、その際AとBは相反する〉という論理が問題となる¹⁴。全5例とも同じで、次のような論の展開である。

- (6) 英語だけにしたら、何らかのメリットがあるのかよくわかりません。考えられるのは、語学を一つに集中して成果が上がるということぐらいでしょうか。でも、多分成果はそんなに上がらないと思います。一つに集中したところで英語に興味をもてなくなってる人たちには意味がないような気がします。英語に興味がない人達のほとんどは、高校、中学校の時の英語の授業が原因であると思います。昔からの英語嫌いをなくすのは大変なことで、授業コマを増やすだけの英語に集中するという方法では意味がないのだと思います。

ここでは、〈科目が少なければ、その分少ないそれぞれの科目に集中できる〉という論理を出し、量の多少に比例する効果、という前提に対して、質、つまり習う側の〈やる気〉を問題としている。この論理は(1)の提案への反対意見において見られ、(1)への賛成意見では科目を減らすことのメリットにおける暗黙の了解、当然の前提とされ、この論理が問題視されていることはなかった。

第四番目の論理関係〈因果〉では¹⁵、〈ある帰結には原因となる行為／事柄が存在する〉、〈ある行為には理由が存在する〉、〈ある目標にはその達成のための手段が存在する〉、〈ある帰結が不適切／適切であればその原因となる行為／事柄も不適切／適切である〉、〈ある目標

が評価／非難すべきであれば、その達成のための手段も評価／非難すべきである」といった論理関係が問題となる。具体例には以下のようなものが挙げられる。

- (7) そもそも、このように英語が力を持ってしまった原因は、戦後、アメリカがあまりにも強大になりすぎたことにある。(〔=帰結—原因〕括弧は井出による) 一般に、歴史上において、その時時に力を持っていた国は、その言語も力を持ち、他の言語を支配してきた。例えば、かつてのスペインやイギリスなどがそうであった。したがって、現代においてもそれと同じケースなのだが、アメリカはあまりにも力を持ちすぎてしまったため、英語が世界を支配でき得る力を持ってしまったのである。日本においても英語の力は増す一方だが、その波に乗って大学での外国語の学習は英語だけで良いというのは(〔=行為—理由〕括弧は井出による)、あまりに他言語を軽んじすぎではないだろうか。
- (8) もし、信州大が国際舞台で活躍する人材育成を目標と掲げるならば、大学は学生が英語をそつなくこなせるように教育しなければなりません。それに伴い、第二外国語は英語の次ということになってしまいますが。(〔=目標—手段〕括弧は井出による)そして国際舞台だけでなく、国内に於いても活躍できる人材を育成していくには第二外国語よりも英語教育によって犠牲になってしまったものに取り組んでいかななくてはならない。すると、第二外国語を教育していく時間が削られてしまうことは必至です。
- (9) まず、英語をはじめとする外国語がなぜ必要とされているかについて考えてみたいと思います。現代は一般的に<国際化社会>と呼ばれています。<国際化社会>の中では必然的に、外国語を話す人々とコミュニケーションをとることが必要とされ、そのために外国語を話す・聞き取る・書く・読みとる能力が必要となります。しかし、現代の<国際化社会>では私たちが中学・高校と学んできた英語が国際共通語となりつつあり、もし外国語の学習が<国際化社会>に適應することだけを目的としていたならば、大学ではもっと英語の知識を深めるべきではないでしょうか(〔=目標—手段〕括弧は井出による)。

(7)の例では、ひとつは、英語を取り巻く現状を、ある帰結とその原因となる事柄という論理関係から見、もうひとつは、英語だけにするとという行為と英語の力が増しているという理由の間に因果関係を見ている。(8)の例では、目標とその達成手段および目標の評価とその手段の評価になっている。(9)の例も目標とその達成手段が問題となっている。〈帰結と原因となる行為／事柄〉の関係における〈帰結〉は、必ずしも意図された結果ではないが、〈目標と手段〉における手段となる行為は、当該の目標を達成すべく意図された行為である。因果関係を、帰結とその原因となる行為／事柄から見た例は5例、ある行為とその理由から見た例は2例、目標とその達成手段から見た例は4例で、合計11例であった。論理関係〈因果〉においては、ある帰結から推する原因の特定や目標設定とその手段が、当該の具体的な事象に即して妥当であるか、という点が大きな問題となり、議論の対象となるところである。

第五番目の論理関係〈比較〉においては、〈同様な対象は同様な特性を持つ〉、〈異なる対象は異なる特性を持つ〉、〈同様な特性は同様に評価する〉、〈異なる特性は異なる評価をする〉、〈然るべき者／場合ですら～でないのに、そうでない者／場合ならますます～でない (a maiore-Schema)〉、〈然るべき者／場合ですら～だから、そうでない者／場合ならばなおさら～である (a minore-Schema)〉などの関係が問題となる¹⁶。〈同様な対象は同様な特性を持つ〉、〈同様な特性は同様に評価する〉という論理関係を用いた例としては次のようなものが挙げられる。

- (10) さらに、第2外国語を学習することによって、いままで学んだ英語について考えなおすことができると思う。この文法事項は英語に似ているとか、発音が似ているとかを考えることによって英語について見直すことだできたりして、英語の力を向上させるのに大いに役立つと思われる。現在私は、ドイツ語を学んでいるわけだが、ドイツ語を学んだことで英語のよさ、悪さを見つけ出すことができたと思う。
- (11) 世間では「英語を世界の共通語にしよう」という動きが強いですが、なぜ英語でなければならないのでしょうか。どの言語もすばらしく、価値は等しいはずです。(中略)このように英語以外の外国語の習得には大きな価値があり、「外国語は英語だけでよい」という考え方は見直すべきであると思います。

英語も第二外国語も言語として同様な機能を持ち、それゆえに同等に評価されるべきである、という論の展開である。このような展開は4例みられた。論理関係〈部分—全体〉と共通する点があるが、〈部分—全体〉では、部分を全体の一部であると位置づけることから出発するのに対し、論理関係〈比較〉においては、比較される双方が一定の観点に即して同等ないしは同様である、と根拠付けることから出発する点が大きく異なる。論理関係〈比較〉において最も頻繁に見られたものは、以下に例をあげる〈然るべき者／場合ですら～でないのに、そうでない者／場合ならますます～でない (a maiore-Schema)〉、つまり、現状ですら不十分であるのに、更にそれ以上は不可能だ、という論理で、9例見られた。

- (12) 今まで6年間続けてきた英語もままたまらない (または苦手嫌いではない) 者にとって、更にもう一言語を習得することがどのような意味を持つのか考えてみたい。
- (13) 第3に、教育の場で英語以外の言語を排除してしまうと、日本人の英会話シンドローーム、英語コンプレックスがますますひどくなってしまおうと思うからです。(中略)このような白人崇拜に基づいた英語学習が広まっている現在、英語以外の言語を学校から排除することは、人々のこうした意識をますます高めてしまうだけです。

この論理パターンは(1)の提案に賛成、反対両方の立場においても用いられている。賛成の立場はこの論理で賛成を根拠付け、反対の立場はこの論理を賛成派の大きな論拠のひとつと想

定して先取りし、それを否定する、という形で用いている。〈a maiore〉に対して、〈然るべき者／場合ですら～だから、そうでない者／場合ならばなおさら～である〉という〈a minore〉は次の例のような3例が見られた。

- (14) まず第1に、英語+もう1カ国語話せるようになるべきだと言われている時代に、なぜ英語だけにしてしまうのか、その理由が私にはよく分かりません。

第六番目の論理関係〈帰納的例証〉¹⁷では、自分の経験を述べ、その中から論拠を引き出してくるというもので、全部で9例見られた。例えば次のような例が挙げられる。

- (15) 私は現在人文学部の学生として、第二外国語を学んでいます。ドイツ語の文法は日本語、英語のどちらとも異なり、特に何年も学んできた英語とは文法の面で混乱することもあり、身につけて力は乏しいものであるというのが現状です。私のように、俗に言う「文系」として進み、語学に興味を持っている者にも、今から新しい外国語に慣れる事は楽でないと思っています。まして語学には得手不得手もあり、苦労は人によってなおいっそうのものとなると思います。

具体的内容に即してみれば、他の論理関係に用いられているものと同じ内容が述べられているが、それらの内容をどう論理的に結びつけて行くかにおいて異なる。帰納的例証では、自らの経験の紹介が中心となり、そこから論拠を導き出してくるのである。

実際の測定において、論理関係の同定と分類は測定項目の中で最も困難であった。ここで挙げた論理関係類型への分類もまだかなり主観性の高いものであることは否定できない。例として挙げた引用でも、書き手が論理関係を明確に意識して論を展開しているわけではないであろう。ここでは、筆者がキーンポイントナーの日常論理のタイポロジーに合致する論理展開が認められるか否か、という観点から主観的に判断して分類したものである。例えば帰納的例証の中でも他の論理タイプは見られるが、文章全体の中で帰納的例証が中心となっている場合は、その他の論理タイプは下位に位置づけられるため、カウントしなかった。従って、それぞれの文章で用いられた論理関係の数はそれほど厳密であるとは言えない。論理関係は特定の内容に左右されず、繰り返し用いられ、比較的数の限られた論の展開パターンである。それに対して次に扱う「情報性」における「論拠」は特定の内容に密着した論点であり、内容の同定と分類も比較的容易である。

3.3. 情報性

コミュニケーション特性「情報性」における測定項目で、文章あたりの論拠数の分布は一覧表の通りである。やはり、どこからどこまでをひとつの論拠として区切るかには測定者の主観が強くなる危険がある。賛成であれ反対であれ、具体的な論拠として挙げられたものは、〈知識の拡大〉としてまとめられることができるものが35件で最も多かった。この〈知識の拡大〉には、当該の言語を話す言語圏の文化、社会事情などについての知識・関心の拡大

(14件)の他、その言語を必要とする新しい分野への知識・関心の拡大(1件)、新しい知識・関心を通じての複眼性の獲得(9件)、言語一般への理解、習得方法、コミュニケーション方法における知識・関心の拡大(11件)が含まれる。続いて多かった論拠は〈英語・英語学習の現状〉としてまとめられるもので15件。その中には、事実上世界共通語としての英語の地位に関するもの(5件)、英語学習に関するもの(4件)、英語のみでは不十分であることを述べたもの(6件)が含まれる。第三番目に多かった論拠は、〈学習意欲〉としてまとめられるもので14件。科目数や時間数の多少ではなく学習意欲が問題の本質である、という論である。第四番目に多かった論拠は〈外国語教育の目標〉としてまとめられるもので13件。その中には、実用性(6件)、専門知識の習得(4件)、国際化(2件)、目標の不明さ指摘(1件)が含まれている。第五番目に多かった論拠は、〈修正案の提示〉としてまとめられるもので11件。修正案としては、履修できる選択肢を増やす(4件)、選択制にする(6件)、意見をまず広く収集する(1件)が提案された。これ以外の論点としては更に、〈教授法批判〉9件、〈負担増大〉5件、〈言語機能〉4件、〈大学の潜在能力〉3件、〈コンプレックスの助長〉1件、〈財政負担の軽減〉1件が挙げられる。提案に賛成および条件付き賛成の立場と反対の立場と論拠の関係を見ると、(1)の提案には反対が多かったこともあり、論拠の多くが提案反対の論拠として用いられている。その中で提案賛成に多く見られる論拠は、賛成論拠の先取りとそれへの反論の場合も含め、〈教授法批判〉7件、〈英語・英語学習の現状〉6件、〈外国語教育の目標〉5件、〈負担増大〉4件、〈学習意欲〉3件、〈修正案の提示〉5件であった。うち、教授法批判、学習意欲、修正案の提示は、提案賛成への条件として挙げられている。論拠に関しては、単に論拠数だけが問題となるわけではない。ここでは「意見をj知る」という意図で行った調査であるため、提示された論拠はどれも情報価値、すなわち情報性を満たしていると理解し、論拠についてひとつひとつその妥当性を検討することは行わなかった。しかし実際には論拠の妥当性も、情報性における重要な観点のひとつである。

3. 4. 測定結果一覧表

これまで述べてきた結果を数字で一覧表にするならば次のようになる。

表2 測定結果一覧表

テキスト特性	測定項目	有 一 無	具 体 例
場面性	読み手言及	3 - 23	
	文体(一致)	24 - 2	です・ます18; である8
	状況言及	8 - 18	
	テーマ言及	23 - 3	
意図性	結論明示	結論→論拠 21 論拠→結論 5	
	言語行為	17 - 9	
内容的関連性	段落	17 - 9	

	論理関係	論理関係数分布	1 - 9; 2 - 5; 3 - 8; 4 - 4
		論理関係類型	位置づけ (部分—全体) 17 比較16 因果11 帰納的例証 9 対立 5 定義 1
情報性	論拠	論拠数分布	3 - 7; 4 - 8; 5 - 8; 6 - 2; 7 - 1
		論拠内容	知識拡大 35 英語・英語学習の現状 15 学習意欲 14 外国語教育の目標 13 教授法批判 9 負担増大 5 言語機能 4 大学の潜在力 3 コンプレックス助長 1 財政負担軽減 1

3.5. 評点と応用

ここでは、それぞれの測定項目ごとに、何がどれくらい、又はどのように言語的に表現されるか、という点のみに注目し、言語的に表現されたものの厳密な点数化は行わなかった。しかし、それぞれの測定項目について点数化することも可能である。例えば測定項目を次のように点数化してみる。

表3 配点例

テキスト特性	測定項目	点数	配点基準
場面性	読み手言及	0 - 1	言及無し0、言及1
	文体(一致)	0 - 1 - 2	不一致0、である体1、ですます体2
	状況言及	0 - 1	なし0、あり1
	テーマ言及	0 - 1	なし0、あり1
意図性	結論明示	0 - 1 - 3	結論不明0、論拠結論型1、結論論拠型3
	言語行為	0 - 2	なし0、あり2
内容的関連性	段落	0 - 1 - 2	なし0、引き込み段落1、序列副詞併用2
	論理関係	論理関係数	論理関係数を点数化最高で3
情報性	論拠数	論拠数	論拠数を点数化。最高で5点

論理関係の類型は点数化からは省く。論拠については、本来は数が問題となるのではなく、その妥当性が問題となるものであるが、便宜上論拠数を点数に換算することとする。論理関

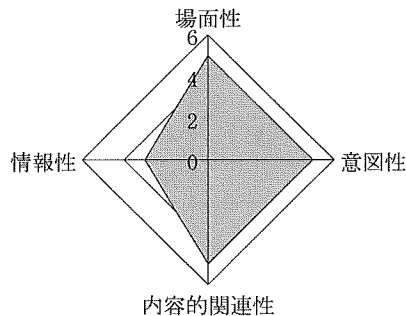
係類型も論拠の妥当性も一定の基準を設けて点数化することは可能であり、コミュニケーション特性のどの側面を重視するかによって項目ごとに配点は変えたり細分化できるであろう。

これに基づいて実際にある文章を点数化すると、次のようになる。グラフ化に際しては、場面性、意図性、内容的関連性、情報性を軸にする。グラフ化は、テキスト特性への配慮が文章に反映されているかを見易くする提示方法である。

表4 採点例

コミュニケーション特性	測定項目	点	数
場面性	読み手言及		1
	文体（一致）		2
	状況言及		1
	テーマ言及		1
場面性		5	
意図性	結論明示		3
	言語行為		2
意図性		5	
内容的関連性	段落		1
	論理関係	論理関係数	3
内容的関連性		1	
情報性	論拠	論拠数	3
情報性		3	

表5 グラフ化



この例では、場面性、意図性など、コミュニケーション状況により密着した側面への配慮がなされた文章であると言える。情報性は、相対的には低いポイントにあるが、論拠数のみを点数化しているので、単純に情報性が低い、とは断定できない。内容的関連性には十分な配慮がなされているので、論拠数は少ないものの、内容的に整理された文章であると言える。

ここに挙げた測定観点は、書かなければならない文章がどのような文章であるかを判断す

の際のチェック項目としても利用することができる。例えば、大学のゼミなどで課されるレポートでは、場面性はあまり重要とならない。というのも、場面（大学、ゼミ、教官と学生など）は自明のものとして前提とされ、それに対して改めて言及する必要がないからである。また、意図性も「～について自分の考えを述べよ」というような形で限定されるため、結論の明確さが問題となるくらいである。それに対して、内容的関連性や論拠の情報性には重点が置かれる。別の言い方をすれば、コミュニケーション状況と言語行為は限定ないしは一定であり、それを前提として、内容の論理性や情報性が求められるのである。大学のレポートのようなコミュニケーション前提のもとで、あえて場面性に細かく言及するのは冗長でさえあり、不適切なコミュニケーションということになる。逆に、場面性の方が重視されるようなコミュニケーションも存在し、そのような場合には、内容的関連性や情報性も重要ではあるが、コミュニケーション状況への配慮も言語的に十分反映させて行くことが求められる。

4. 測定結果の解釈

本論は、学生にとって現実味のあるテーマに関してのレポートを通じて、文章力測定と外国語教育に対する考え方を知るところにあった。文章力は、テーマに関わらず文章を展開して行く能力であり、抽象的、一般的な言語能力である。また、特定のテーマに関する内容を入れて伝える器とも言える。この言語能力は「場面性」、「意図性」、「内容的関連性」の3つのコミュニケーション特性に反映されてくる。特定テーマに関する論点、ここでは大学での第二外国語の有無であるが、これはテーマに密着したもので、テーマの対象となっている事柄に対する知識や認識が問題となってくる。理想的な文章力は、テーマ対象となる事柄に対する的確な知識・認識に基づき、「場面性」などのコミュニケーション特性に応じた文章の展開である。今回の調査によって明らかになった点を、文章力、コミュニケーション力、外国語教育に対する認識、の3つの側面からまとめてみたい。

4.1. 文章力

最近の大学生の基礎学力低下が指摘され、文章力の低下もそのひとつとされることがあるが、文章力が「低下した」とは断言できない。というのは、ひとつには文章力を客観的に測定する標準がこれまでに確立していないことと、ある特定の測定基準に基づいての継続的な追跡調査が行われているわけではないからである。ここであげたコミュニケーション特性を配慮した言語表現が適切になされているか否か、という観点から言うならば、文章力が弱い、とは一概には言えない。場面性、意図性や、内容的関連性における段落認識などは全体としてみれば比較的是っきりしている。これには人文学部が入学試験を論述式で行っていることと関連があるかもしれないが、そうでない学部の学生と比較をしなければ断言できない。

知識や認識があまり明確でないと思われる点は、ひとつには意図性における言語行為で、相手に対して、どのような行動を求めると、という点が必ずしも明確でない点であった。自分の意見を述べることで、相手にそれ相応の行動をとることを含意している例が多く見られた。知識や認識の不明確な点のもうひとつは、内容的関連性における論理関係である。論理

関係の種類や特徴に即しての論の展開はあまり意識されているようには感じられなかった。日常の言語行動の中でそもそもどのような論理関係が用いられ、論点をいかに論理的に関係付けていくか、という点についてはまだ改善の余地があるように思われる。もっとも、論理関係類型の認識とその活用は、大学生にだけ乏しいわけではない。これは「日本語は非論理的な言語か」といった問題提起¹⁸や「論理的に文章を書く方法」などの日本語ハウツーもの¹⁹の存在に見られるように、言語能力一般の問題であり、言語能力・文章力を向上させる教育の現状分析とそれに応じた対策が望まれる点である。

測定方法については、測定の目的や測定したい項目に応じて判断基準の精密化が必要となってくる。特に論理関係類型の全体像と個々の類型への分類については、判断する側の訓練が求められる。情報性における論拠については、テーマや文章に求める内容に応じて細密化する必要がある。例えば、特定のテーマに関するレポートであれば、取り上げられて然るべき論点、それら論点のテーマに即しての重要度の違い、論点の取り上げ方などに応じて判断基準を明確にしておくことが可能である。もっとも、これは文章力という一般言語能力の評価と言うよりは、特定テーマにおける内容理解の評価であるかもしれない。このような判断基準の明示は、文章力向上のためには欠かせない過程であるように思われる。

4.2. コミュニケーション力

コミュニケーション力、ないしはコミュニケーション状況への配慮は、文体選択、コミュニケーション状況への言及（メタ・コミュニケーション）など、全体としては比較的適切に反映されている。コミュニケーション力で問題となってくるのは、むしろ大学側のコミュニケーション様式であるように思われる。今回設定したような状況は十分あり得る状況であるし、実際にいくつかの学部ではカリキュラム改革に伴い同様な状況になっている。そこで見逃されず問題視されているのが、そのような決定に至ったプロセスや根拠の不透明さである。つまり、行動パターン、コミュニケーションパターンが問題とされているのである。学生の意見を聞く方法として、実際にはアンケートが実施されているが、今回の学生の認識・意見を文章という形で読んだ限りでは、アンケート形式には多くの問題があることを認識させられた。ここでのテーマも、アンケートにするならば、「信州大学での外国語教育は英語だけでよい」の選択肢として例えば「a. 賛成、b. どちらかと言えば賛成、c. 反対、d. どちらかと言えば反対、e. 反対でも賛成でもない」という1項目で片づいてしまうであろう。選択肢によっては、自分の意見に合うものがない場合も出てくる。このテーマに関して、仮に今挙げたような選択肢であったとするならば、英語以外の外国語も選択科目として提供する、という意見や、教授方法の改善が前提である、とするような意見は無視されてしまう。アンケートは普通たったひとつの項目のみに関しては行わない。複数の項目が出てくるものである。また、仮に個別に意見する欄があったとしても、十分考えて書く時間は与えられていないのが普通であり、項目が多ければ個々の項目に詳細に意見を述べることは事実上不可能である。このようなアンケートの最大の問題点は、選択理由を示せないことにある。調査母体が大きければ大きい程この傾向は強くなる。ある提案に賛成であれ反対であれ、その理由が妥当なものでなければ、決定も賛成多数であろうが反対多数であろうが、不適切である。

本来吟味されなければいけないはずの根拠を飛び越して数の大小のみで判断を下すアンケート形式は、学生の意見を聞く手段としては不備が多い。文章という形で意見を聞き、それをじっくり分析する方法も行うべきであろう。大学運営の中で今後とも、学生による評価も導入され、学生の意見を無視した授業展開は難しくなることは必至である。そのような中で学生との適切なコミュニケーションがなされているか、という点は配慮しなければならないであろう。今回の調査では約実際三分の一の学生がこの点を問題としている。コミュニケーション様式というのは、客観的に見つめるのが難しいものである。それは、あまりにも当然、普通であり、あえて意識しようとは考えてもみないことや、一般には問題となっている内容そのもののみ目が行きがちであるからである。そして、自分のコミュニケーション様式が通じない相手との衝突があってようやく意識しはじめるものである。もっとも衝突の原因がコミュニケーション様式の相違にある、となかなか認識できない場合も少なくないであろう。今回のレポートは、コミュニケーション様式、手順の妥当性に対する批判の目が厳しく向けられていることを図らずも示してくれた結果となった。

4.3. 外国語教育に対する認識

今回調査のテーマは「第二外国語は英語だけでよい」という方向で決まろうとしていることに対する自分自身の意見等を述べることであった。学生はこのテーマに関して、相手に自分の考えを伝えるべく文章を書いたのであり、文章を書くというプロセスの中で最も意識していた部分である。従ってここにあげられた意見は、一部ではあるが学生側の意見として外国語教育の中に反映させてゆくべきものである。外国語教育においては、教官個人で改善できる部分と、教育システムやカリキュラム編成のように制度的、構造的な部分とが区別される。後者の部分は教官個人の努力では改善できない部分である。今回の調査の中では外国語教育の制度に対する意見が多数を占めた。外国語教育の意義、現状、効果、という側面から整理してみることにする。

外国語教育の意義：大学側がどのような点に外国語教育の意義を見出しているのか、学生には伝わっていない。学生自らが意義付けを試み、第二外国語においては、知識の拡大、新しい関心や視点の獲得といったいわゆる教養主義に、英語においては、実用主義に、それぞれ意義を見出していた。英語におけるような実用主義のみを外国語教育全体の目標とするか否かにおいて意見が分かれた。実用性を外国語教育全体の目標とする立場では、第二外国語の存在理由は否定される傾向にあったが、完全に廃止ではなく、学部や個人の必要度を考慮して選択制にすべきであるという修正案が出された。複眼思考、知識の拡大と言った教養主義の立場から第二外国語廃止にはほとんどが反対であった。第二外国語の廃止がもたらすマイナス効果として、学術機関としての大学の持つ潜在力低下を危惧する意見も見られた。

外国語教育の現状：実用主義から見た外国語教育の現状では、事実上、英語教育が問題となるが、本当に使えるようにするためには現在の英語の授業は少なく、また教授法に問題がある、という批判が少なくなかった。現状のまま、英語の時間だけを多くしても、教授法の他、学生側の動機付けの問題もあり、必ずしも実用性を満たすような教育内容は期待できない、という意見が多かった。教養主義から見た外国語教育では、第二外国語が問題となり、

やはり教授法の問題が指摘された。それは旧来の英語訳読と変わらない外国語授業や暗記中心の文法などであった。その一方で、当該言語圏の文化、社会事情に関しての新しい知識の獲得が大きく期待されていた。教授法、各国文化事情の紹介などは、制度上の問題というよりは教官個人に帰する問題であり、教官個人の努力が求められる。今回調査した人文学部と理学部の一部は第二外国語が4単位必修の学部、学科である。したがって、第二外国語が必要のない学部や学科の学生における外国語教育の現状に対する認識を調査し、制度上の問題点と教官個人の問題点を点検してみる必要があるように思われる。

外国語教育の効果：外国語教育の目標が必ずしも明確に学生に伝わっていない状況で、効果を判断することは難しいが、実用主義の立場からすると、現状では実用的な語学力がついていない、という意見が多数であった。もっとも、実用的と言った場合、言語を話してコミュニケーションできる能力が意味されている。その意味で会話の授業を評価する意見が見られた。教養主義においては、当該言語圏の文化や社会事情に対する知識の獲得や複眼的思考がその効果として期待され、またそれは実際に効果として顕れていることが指摘されていた。

5. ま と め

「文章力」という一般的な言語能力の測定と、「外国語教育に対する学生の認識」という相互には直接関係ないふたつのテーマを扱った論文になったが、学生にある程度直接関心のあるテーマでなければ文章も書きにくいという判断によるものである。結果的には、概ね関心のあるテーマについて自分の意見等を述べる文章となり、テーマへの関心度が文章力に否定的な影響を及ぼしていることはないであろう。その意味では適切なテーマ選択であったように思われる。

文章力測定項目は、テキスト研究の成果に基づいて提示したものである。しかしここにあげた形が唯一ではなく、目的に応じて変更可能なものである。明確な基準に基づいて文章力を判断するひとつの提案であり、また文章を書くにあたって、まだ大雑把ではあるが、どのような点に配慮すべきであるか、という指針を体系的に示すことができたように思う。今後は文章の書き方ハウツーものなどの比較研究も行いながら、測定項目の精密化、ヴァリエーションなどを網羅してゆき、汎用性を高めて行く必要がある。

学生の文章力が低い、と一概には言えない結果であった。しかし、個別に見れば文章力が低いと見られるケースも全くないわけではない。全体的に、文章展開にあたって改善の余地が最もある点は、論理関係の認識である。日常の言語行動の中での論理関係の類型認識とその利用は、ほとんどの場合あまり明確に意識されていないように思われた。大学教育の中で、論理関係を意識したテキスト構成やテキスト理解の訓練が必要であろう。

外国語教育に対する認識では、テーマそのものへの回答以外に、大学と学生間のコミュニケーションの在り方に対する批判的な意見が多く見られた。外国語教育に限らずカリキュラム編成に学生の意見がなかなか反映されない制度に対する批判の場が無いことを伺わせる。今回のテーマに対する一致した意見は、外国語教育は英語のみでは不十分であり、第二外国語もあるべきである、最低でも他の言語を選択して学ぶ機会は確保しておく、とまとめられ

る。英語以外の外国語学習の意義として一般にあげられる「複眼的思考」や「教養主義」は肯定的に評価され、実際にそれなりの効果をあげていると捉えられている。一方で、実用主義からすると、現状の英語教育は不十分である、と見られている。もっとも、「実用性」と言っても、具体的に何を目標とするか、という点は外国語教育の中においても曖昧である²⁰。具体的目標が明示されないまま、今以上に時間数を増やしても無駄である。ある目標がそもそも達成の現実味があるものであるか検討の上、具体的目標が明示されたならば、今度はその目標が現状でどの程度達成されているか、その点検とそれに応じた改善が必要となるだろう。しかし現在このようなプロセスはなされていない。学生の授業評価の調査も、現状では教官個人に対するものである²¹。しかし教官個人が授業の枠組みの中ではどうすることもできない制度上の問題点にも焦点をあてた制度評価もなされるべきである。さもないと、構造的な問題が教官個人の問題とすり替えられてしまう。

註

- 1 このような問題を扱った新聞記事として、たとえば日本経済新聞1999年5月4日朝刊27面「大学はどこへ。3. 研究の前に「算数」、「国語」。教育機能見直し迫る」や、同紙1999年8月22日朝刊27面での千葉大学教授宇佐見寛氏の「大学生の常識を鍛える。旧来の講義やめ問いかけ重視。課題図書や作文添削」などが挙げられる。ここではいずれも基礎学力のひとつとして文章力も取りあげられている。
- 2 新聞広告などで紹介されているタイトルには、たとえば次のようなものがある。『説得の文章術』、『説得力のあるワープロ文章術』、『文章の達人になる超マニュアル』、『名文作法』、『論文・レポートの書き方』、『入門・論文の書き方』、『文章添削トレーニング』、『手紙文章表現辞典』、『インターネット時代の文章術』、『知的仕事人のための論文の書き方』、『「いい文章」の書き方』、『うまい！と言われる文章の技術』、『レポート・論文の書き方入門』、『論文・レポートをどう書くか』、『他人に聞けない文章の書き方』、『書く力』をつける本』、『エッセイの書き方』、『仕事文の書き方』、『論文の書き方マニュアル』、『決定版！書く技術』、『技術文書の効果的な書き方』、『経済論文の作法』、『成川式文章の書き方』、『レポート・小論文の書き方』、『わかりやすい仕事文を書く』、『文章力をつける』。これらのタイトルは約この1年間の間に日本経済新聞の書籍広告から拾い出したものである。
- 3 参考とした文献は次の通りである。**Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich:** Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer., 1988 (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 28); **Feilke, Helmut:** Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht III (1988), S. 65-81; **Heinemann, Wolfgang/Dieter, Viehweger:** Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991 (=Reihe Germanistische Linguistik; 115: Kollegbuch); **Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard:** Sich verständlich ausdrücken. Basel: Ernst Reinhardt, 1999; **Ottmer, Clemens:** Rhetorik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1995 (=Sammlung Metzler; 283); **Ueding, Gert:** Klassische Rhetorik. München: C. H. Beck, 1995 (=Beck'sche Reihe; 200: Wissen); **Ueding, Gerd/Steinbrink, Bernd:** Grundriß der Rhetorik. Geschichte - Technik - Methode. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1994.
- 4 一般には「テキスト言語学」と呼ばれるが、「言語学」と言うと言語表現上の問題と認識されてしまう危険があるため、言語を取り巻く状況をより含意するような表現として「テキスト学」とい

う表現を用いることとする。

- 5 **Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich** : Einführung in die Textlinguistik. Tübingen : Niemeyer, 1981 (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft ; 28)
- 6 同書 3 頁
- 7 **Ueding, Gerd/Steinbrink, Bernd** : Grundriß der Rhetorik. Geschichte - Technik - Methode. Stuttgart/Weimar : Metzler, 1994, 216-221 頁。
- 8 日本語コミュニケーションによるこのような常識もしくは一種の規範が必ずしも他の言語によるコミュニケーションでは常識ではない、ということは言語教育上意識して行く必要があろう。
- 9 この点についても言語によって大きな認識の差があるように思われる。日本語コミュニケーションでは、このような場合、相手が最終的な意図(ある行為)を推測するだろう、と期待することが多いように思われる。「あ・うんの呼吸」、「察しがいい」といった日本語の慣用句はこの事情を反映していると理解できよう。「だからどうするべきか」という点まで言語的に明示するのが普通の言語コミュニケーションも存在するため、自分の意図、相手にどのような行為を求めるか、を言語的に明示するか否かも言語教育上意識してゆくべき事項である。
- 10 **Kienpointner, Manfred** : Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt : frommann-holzboog, 1992 (=problemata ; 126), 246 頁以降。
- 11 同書250-264頁。
- 12 キーンポイントナー (1992)、255頁：しばしばそれ故に定義論拠を用いた論拠の一連のつながりにおいては、反対定義が打ち立てられ、先に挙げられた定義がイデオロギー的に歪んでいる、と批判されたり、妥協定義が提案されたりするが、これは関わりのあるすべてのグループにとって容認できるような定義に基づいて議論を続けることができるようにするためである。(Oft werden daher in argumentativen Sequenzen mit Definitionsschemata Gegendefinitionen aufgestellt, vorgegebene Definitionen als ideologisch verzerrt kritisiert oder Kompromißformeln vorgeschlagen, um auf der Basis einer für alle involvierten Gruppen akzeptablen Definition weiterargumentieren zu können.)
- 13 同書 274-284頁。
- 14 同書 306-328頁。
- 15 同書 328-364頁。
- 16 同書 284-306頁。
- 17 同書 365-372頁。
- 18 次にあげる新聞記事などはこのような問題意識のあらわれと言えよう。「日本人の対米交渉術に助言。論理の一貫性が建設的対話を生む」(日本経済新聞1999年10月26日夕刊5面)、「言語によって思考法や発想が異なることは周知の事実である」鳥飼玖美子著「ことばが招く国際摩擦」(日本経済新聞1999年6月18日夕刊1面)、「外国人が『日本人は自分の言わんとすることを、きちんと明快にしゃべってくれない』と言うが、(中略)日本語自体にそのような性質が宿っているためと思われてならない」(森田良行著「日本人の発想、日本語の表現」)(日本経済新聞夕刊1999年9月14日夕刊1面)、「21世紀勝者の条件。47回。闘うニホンゴ。論理重視、あいまい排除」(日本経済新聞1999年5月28日朝刊1面)
- 19 たとえば次のようなタイトルが日本経済新聞の新刊紹介の中ではみられた。『論理的に説得する方法』、『「超・思考力」入門』、『「考える力」をつける本』、『論理的に考える方法』、『論理的に書く方法』、『論理思考と発想の技術』、『論理的な思考法を身につける本』、『思考のための文章読本』、『論理力をつける』
- 20 平成10年1月21日、信州大学共通教育課程委員会平成10年度以降のカリキュラム具体化ワーキン

グ・グループによる「平成10年度以降のカリキュラム具体化ワーキング・グループ最終報告書（案）」は、外国語科目については、「外国語科目の位置づけは、実用的なものとする」とされているが、何を持って実用的とするかの定義はない。それぞれの学部で定義は任されているかもしれないが、学生便覧などにおいて目標が明示されているかは検査の必要があるように思われる。

- 21 平成10年度信州大学教育システム研究開発センターによって行われた「学生による授業評価アンケート」の項目は次のとおりである。I：問1. この授業への出席状況はどうでしたか。問2. この授業（予習、復習、レポート、授業中の発言等含）に積極的に取り組みましたか。II：問1. 授業の目的や趣旨ははっきりしていましたか。問2. 授業の内容は理解しやすいものでしたか。問3. 授業の内容に関心が持てましたか。問4. 教官の話し方は明瞭でしたか。問5. 黒板の使い方や文字は適切でしたか。（スポーツ実習はのぞく。）問6. 教官は重要なところを強調してくれましたか。問7. 教官の授業に対する熱意は感じられましたか。問8. 授業の方法に工夫が見られましたか。問9. 学問への興味がわきましたか。（スポーツ実習は除く。）問10. この授業に対する総合評価を記して下さい。それぞれの項目は、5大変良い、4良い、3普通、2あまり良くない、1良くない、の5段階で評価することになっている。