

論理／論証教育の思想（２）

－論理の教育および論証の妥当性について－

キーワード： 論理 論証 トウルミンモデル

広島大学 難波博孝

0. はじめに

0. 1. 問題の設定

小学校～高等学校には、さまざまな説明的文章がある。それらの文章の妥当性（注1）は、統一的に扱えるのだろうか。また、それらの文章の妥当性は、現行の国語科の枠組みで行えるのだろうか。

0. 2. 対象の設定

本稿では、いわゆる説明的文章を、筆者の意見が中心の文章（議論文）と事実の説明が中心の文章（説明文）とに分けて考察する。

最初に、小学校段階における、説明文を教材とした、「論理の教育」のあり方を考える。次に、議論文を対象とした「論証の教育」のあり方を考えるための準備として、「論証の妥当性」について考察した上で、議論文の妥当性について考察する。

1. 2009 春／秋学会で示したこと

2009年の春と秋の全国大学国語教育学会では、私は、以下のような内容の発表を行い、その一部を、難波（2009a）に収めている。

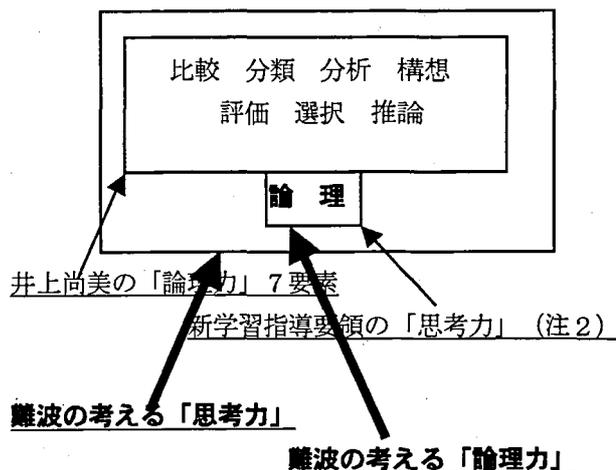
- ・「論理」は、文脈依存するものであること
- ・「論理」と「論証」を以下のように区別する必要があること

「論理」・・・ある項目（文／語／情報など）
とある項目との因果関係

「論証」・・・ある「領域」（Toulmin1958 によれば "field"）において妥当性を追究する過程

- ・国語科で扱うべきことは以下のことであること
 - 「論理」（＝因果）を推論する力をつけること（＝「論理的思考力」）
 - 「論証」における「field-dependent」な部分を推論すること（＝「論証的思考力」）
 - 「論理」や「論証」をできるだけゆれのない言語で表現する（書く／話す）こと

なお、以上のような論考を行うにあたって、私は、思考力や論理力を以下のように定位している。



2. 論理の教育について

2. 1. はじめに

難波（2009a）で述べたように、私は、論理の教育と論証の教育を分けて考えている。

論理の教育は、論理力を高める教育であり、論理の妥当性を問わず、論理的な思考力を高める教育で、主に小学校段階で行うものである。論証の教育は、論証の妥当性を思考する力を育てる教育であり、主に中等教育以上で行うものである。

2009年秋の全国大学国語教育学会では、論理の教育のための教材として、「いろいろなふね」（東京書籍1年上）をとりあげ、つなぎことばがない文章につなぎことばを考えさせること自体が論理の教育になることを示した。以下に、その内容を示す。

2. 2. テキスト言語学による教材分析

「いろいろな ふね」（東京書籍一年下）の冒頭は、以下の通りになっている。

ふねには、いろいろなものがあります。

（1）きゃくせんは、たくさんの人をはこぶためのふねです。

(2) このふねの中には、きゃくしつやしょくどうがあります。

(3) 人は、きゃくしつで休んだり、しょくどうでよくじをしたりします。

この教材の授業では以下のような流れの授業がまずは想定できる。(1)～(3)に以下のようなラベリングを行う。それは、

- (1) 「やくめ (あるいはしごと)」
- (2) 「せつび (あるいはあるもの)」
- (3) 「すること」

というラベリングである。

その後、この「やくめ」→「せつび」→「すること」というのを「事柄の順序 (あるいは説明の順序)」として教え、それぞれの文にラベリングをしたあと、自分で調べた乗り物で、ラベリングに合うような作文を書かせる、という流れの授業である。

しかし、そのような授業の流れの中で、ある子どもが次のような作文をしたとしたら教師はどう評価したらいいだろうか。

(4) トラックは、にもつをはこぶためのくるまです。

(5) このトラックの中には、ハンドルがあります。

(6) 人は、ハンドルでうんでんします。

(4)には「やくめ」(5)には「せつび」(6)には「すること」が割り振られており、「ための」「この」などのキーワードも確保されている。しかし、(1)～(3)と(4)～(6)はどこがちがう。特に(1)～(2)と(4)～(5)が異なっている。

この違いについて、まず結束構造 (あらわなつながり 難波 2008 参照) から考えてみよう。

(1)～(3)には、結束構造についていえば、接続詞がなく、指示語や語彙的なつながりのみである。

(1) ふね — (2) このふね (指示語)

(2) きゃくせん/しょくどう — (3) きゃくせん/しょくどう (語彙的つながり)

一方、(4)～(6)についても、同様のことが言える。

(4) トラック — (5) このトラック

(5) ハンドル — (6) ハンドル

したがって結束構造をみただけでは、(1)～(3)と(4)～(6)の違いは見えない。

そこで、結束性 (かくれたつながり 難波 2008 参照) を考えてみる。なお、結束性は文脈依存/使用者依存なので、以下の分析はあくまで難波の直感による。

(1)と(2)には、

(1) たくさんの人をはこぶ — (2) きゃくしつやしょくどう

という語用論的な関係があると感じられる。これは、人を運ぶときには人がいる部屋や食べる部屋がいるという、世の中についての知識 (世界知識) にかかわる関係である。つまり、(1)と(2)には、語用論的に形成される結束性があるということである。

この語用論的な/かくれた関係 (結束性) は、論理的关系 (因果関係) ということができる。なぜなら、接続詞「だから」を入れても (難波は) なんの不都合もなく、むしろ意味的关系を明確にすると感じられるからである。

(1) たくさんの人をはこぶためのふね—<だから>
— (2) きゃくしつやしょくどうがある

しかし、たくさんの人を運ぶには、人が寝たり休んだりする部屋や食べる部屋がいるということを知らない。つまり、きゃくせんのたびは結構長期にわたるということをしらない1年生の子どもには、この語用論的な関係に基づく論理が想定しにくいかもしれない。

したがって、この文章は、語用論にかかわる世の中の知識 (きゃくせんについての知識) の補充を、要求している文章でもあるのである。

一方、(4) — (5) についても、

(4) 車 — (5) ハンドル

という、車にはハンドルがあるという世界知識に基づく、語用論的な関係(B)が見られる。ただし、こ

の関係は以下の点で(1) — (2)の語用論的な関係(A)と異なる。

・Aは、修飾語である「たくさんのはこぶ」と「きゃくしつやしょくどう」が関係しているが、Bは、被修飾語である「車」と「ハンドル」がつながっている

・Aは、船の中でも限定された種類についての関係だがBは全ての車に成立しうる関係である

以上のことをふまえると、(4)と(5)に「だから」を入れると不自然になることがわかる。

??(4)にもつをはこぶためのくるま — <だから> — (5)ハンドルがある

なぜなら、「にもつをはこぶ」という修飾語が(5)とつながっていないからである。

(1) — (2)と(4) — (5)は、どちらも語用論的な関係による結束性を想定できるが、(1) — (2)は因果関係、つまり、論理的関係を想定できるのに対し、(4) — (5)は、因果関係/論理的関係を想定しにくい、という点で異なっているのである。

次に、(2) — (3)と(5) — (6)の関係について考えてみる。

(2) きゃくしつやしょくどうがある

(3) 人はきゃくしつでやすむ / (人は) しょくどうでしょくじをとる

(2)と(3)の間には、語彙的な関係(同じ語句の反復)があるだけではなく、「きゃくしつ」—「やすむ」 / 「しょくどう」 / 「しょくじ」という語用論的な関係も存在している。しかし、(2)と(3)の間には「だから」を入れにくい。

?(2) きゃくしつやしょくどうがある — <だから> — (3) 人はきゃくしつでやすむ / (人は) しょくどうでしょくじをとる

これには、二つの理由が考えられる。一つは、(2)が状態相(アスペクト)の文であるのに対し、(3)が動作相の文であるという点である。状態相と動作相の二文を「だから」でつなぐのは奇妙な感じがする。

そこで、(3)を状態相の述語、たとえば、可能態の述語に変えると<だから>でつながりやすくなる

(2) きゃくしつやしょくどうがある — <だから> — (3) 人はきゃくしつでやすむことができる / (人は) しょくどうでしょくじをとることができる

もう一つは、論理(因果関係/因果律)が適切であるという感覚が成立するには、同一律的關係ではなく、演繹的(広→狭)関係の方が有効であるという点がある。例えば、

??「しょくどうがある」—<だから>—「しょくじをとる(ことができる)」

「しょくどう」は「しょくじをとる」ところなので、同一律的な関係であり、「だから」を入れにくいのである。「ごはんをたべる」に変えると、「しょくじ」よりも意味範囲が狭くなるので、受け入れやすくなる。

一方、「きゃくしつ」では、やすむだけではなく、寝たり、しゃべったりする。つまり、「きゃくしつでやすむのは、きゃくしつでやることの一つ」という関係である。したがって、「だから」は入れやすくなる。

「きゃくしつがある」—<だから>—「やすむことができる」

以上をふまえて、(2)~(3)を、

(2) このふねの中には、きゃくしつやしょくどうがあります。

<だから>

(3) ‘人は、きゃくしつで休んだり、しょくどうでごはんをたべたりできます。

と改変すると、<だから>を入れることができる。つまり、因果関係/論理的関係を生み出すことができるのである。

一方、(5) — (6)の場合には、

??(5) ハンドルがある — <だから> — (6) 人はハンドルでうんてんできる

(6) を状態相の述語である「うんてんできる」に変えても、ハンドルはうんてんするもの(同一律的な関係)だから、奇妙さは残るのである。

以上のように、(1)～(3)と(4)～(6)は、結束性のレベルで異なった関係を有しているのである。

2. 3. 授業に向けて

もちろん、以上のようなことをそのまま授業の内容や目標にすることはできない。しかし、「いろいろなふね」をせっかく勉強するのだから、できれば、(1)～(3)の結束構造(あらわなつながり)だけではなく、かくれたつながりも合わせて学んでほしいものである。そこで、難波(2009a)にも示した、次の二つの教育的観点から考えたい。

(ア) 読むこと、聞くこと領域における論理の教育
文章や話から「論理」を(確定や批評ではなく)推論する教育

(イ) 書くこと、話すこと領域における論理の教育
「論理」をできるだけゆれがない言語で表現する教育／「論理」を書ききることの教育

このことをふまえて、「いろいろなふね」の論理の教育に向けた授業化のためのポイントを考えたい。

まず、(1)～(3)を以下のように、アスペクトがそろそろ書き換えておく。

(1) きゃくせんは、たくさんの人をはこぶためのふねです。

(2) このふねの中には、きゃくしつやしょくどうがあります。

(3) 人は、きゃくしつで休んだり、しょくどうでしょくじをしたりできます。

その上で、まずきゃくせんについてよく知るための活動を行う。例えば、ビデオや絵本で知らせるのである。

その上で、(1)と(2)、(2)と(3)の間に入る、接続詞を児童に考えさせるのである。(いくつかの接続詞から選ばせてもいい)。

児童は、「だから」「しかし」「そして」「なぜなら」のような接続詞を入れては最初から音読み吟味してみる。そうしていくなかで、「だから」がいいとい

う、感覚(論理的感覚)が身につくのである。こうして、論理を推論する読みの授業ができる。

次に、以下のような枠組みを与えて、調べた乗り物について作文を書かせたい。

(7) 「のりもの」は、〇〇するための車(船・・・)です。

(8) だから、この「のりもの」の中には、△△があります。

(9) だから、人は、△△で□□することができます。

作文を書くときには、〇〇と△△が関係があることを押さえていきたい。そうすることで、<だから>を無理なく入れられる文脈を形成でき、たとえ<だから>がなくても、因果関係／論理的関係が想定できる文章を書くことができるのである。こうして、「論理」をできるだけゆれがない言語で表現する教育を、書くことを通して行うことができるのである。

以上、小学校1年で可能な「論理の教育」について示した。まとめておく。

- ・論理の教育のためには、知識がいること
- ・論理の教育のためには、かくれた論理を推論する活動が必要なこと
- ・論理の教育のためには、ゆれがない言葉で表現する活動が必要なこと

なお、いずれも論理の妥当性については触れていないことに留意していただきたい。

3. 論証の妥当性について

3. 1. はじめに

2では、小学校(1年生)段階における、論理の教育の一提案を、教材のテキスト言語学的分析を基に行った。しかし、論理の妥当性については学習者に思考させていない。それは論理の教育が論理の妥当性の吟味を目標としていないからである。

論理の妥当性の吟味は、論証の教育で行うべきである。なぜなら、論理の吟味のためには、妥当性を吟味するための基準を設定しなければならないからである

(以下では、論理の妥当性を論証の妥当性と言い換える)。どのような基準の設定が必要かということも論証の教育に含まれている。つまり、論証の教育には、論証の妥当性を担保する基準の設定も含まれているの

である。しかも、難波 (2009a) で示したように、論証の妥当性の担保は、その論理が属する領域に依存しているのである。

難波 (2009b) では、国語教科書にあるさまざまなジャンル (自然科学的説明文から思想的評論文まで) 文章に見える「論証」の妥当性はどこで担保されるのか問題提起を行った。

それぞれの文章は、さまざまな「領域」に属しているのであり、それぞれの「領域」における妥当性の担保の仕方は異なるはずである。にもかかわらず、国語科では、このことを今までスルーしてきた。

光野 (2009) は、論証をささえる理由づけ (warrant) (と主張) を事実で裏付けることにより、その妥当性を担保しようとしている。

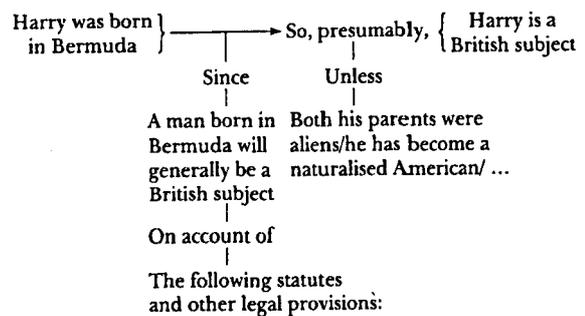
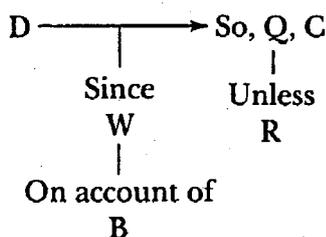
しかし、各「領域」には各「領域」の妥当性の担保の仕方がある。いくら事実をもってきても、その「領域」の流儀に適合していなければ、妥当性は担保されないだろう (たとえば、化学と心理学と社会学とマーケティングにおける、統計のしかたの違い)。

以下では、論証をトゥルミンのモデルで考える限り、その妥当性が領域依存していることを明確に示すことを目的としている。

3. 2. トウルミンモデルにおける論証の妥当性

論証における、有力な枠組みと言われているトゥルミンモデルにおける、論証の妥当性は、どのように担保されているのだろうか。

(トゥルミンモデルのオリジナル)



Toulmin, S. E. (1958) p. 97

(W・・・理由づけ B・・・裏づけ)

トゥルミンモデル (以下、TM) では、「理由づけ (W)」や「裏づけ (B)」が妥当性の保証に関与している。特に、理由づけの保証を、裏づけがやっていることに注目したい。そこで、裏づけについて検討したい。

野内 (2002) は、裏づけについて「理由づけ」を説明してもまだ相手が納得しない場合にはさらに強力な理由づけが必要で、それを「裏づけ」と呼ぶ。

(p. 140)」としている。しかし、果たして、「裏づけ」は、「理由づけ」のおまけのようなものなのだろうか。

ここで、先ほど挙げた、Toulmin のモデルをみると、backing (裏づけ) の例として Toulmin が挙げているものの中には、「statutes」 (法律) 「legal provisions」 (法的な規約) といった語句が見られる。これは、理由づけと裏づけの「言説」の種類が異なっていることを示している。

Hitchcock (2006) は、「In Toulmin's model, warrants are justified by backing. His conception of backing, and his distinction between warrant-using and warrant-establishing arguments, is linked to his strong field-dependency thesis (p. 214) 」

(トゥルミンモデルでは、理由づけは裏づけによって正当化されるのであり、その backing の概念は、彼の、「領域依存を非常に重視する理論」とつながっている) と、述べており、「裏づけ」が領域依存していることを指摘している。

また、Toulmin 自身も、「裏づけ」について以下のようなコメントをしている (いずれも Toulmin, S. E. (1958) p. 96)。

“But the moment we start asking about the *backing* which a warrant relies on in each field, great

differences begin to appear: the kind of backing we must point to if we are to establish its authority will change greatly as we move from one field of argument to another.”

(裏づけ (backing) は、その論証が属する領域によって大きく変わってくる)

“A whale will be (i. e. *is classifiable as*) a mammal’, ‘A Bermudan will be (*in the eyes of the law*) a Briton’, ‘A Saudi Arabian will be (*found to be*) a Muslim’ -the words in parentheses indicate what these differences are.”

(いくつかの例によって、属する領域ごとに論証の仕方が異なることがわかる)

“One warrant is defended by relating it to a system of taxonomical classification, another by appealing to the statutes governing the nationality of people born in the British colonies, the third by referring to the statistics which record how religious beliefs are distributed among people of different nationalities. ”

(理由づけ (warrant) は、術語の階層化したシステム (訳注: 学問の概念体系のこと、つまり、backing が由来するところ) に関連している。)

“all we are trying to show is the *variability* or *field-dependence* of the backing needed to establish our warrants.”

(とにかく私が示したいことは、理由づけを確立するために必要とされる裏づけ (backing) は、多様であり、領域依存していることである。)

以上のように、Toulmin モデルの領域依存性は、「裏づけ」が領域依存していることに由来することがわかる。「裏づけ」は、「理由づけ」の「理由づけ」でも、「理由づけ」の妥当性を保証する事実 (データ) でもない。裏づけは、ある領域 (学問) の体系 (の一部) であり、その領域 (学問) 体系において、その妥当性が既に検証されているものなのである。

もちろん、論証の妥当性の担保は、「裏づけ」による、領域 (学問) 固有の妥当性に由来するものだけではない。

たとえば、Toulmin は、以下の 8 つの論証の妥当性を示している。

“clarity on the kind of issues the argument is intended to raise,

clarity on the underlying purpose of the argument, grounds relevant to the claim,

grounds sufficient to support the claim,

warrant applicable to the case under discussion,

warrant based on solid backing,

modality or strength of the resulting claim made explicit,

possible rebuttals or exceptions well understood.”

(Toulmin, Rieke and Janik, 1978, 1984 下線難波 引用は Hitchcock による)

また、TM の復興を狙う Hitchcock は、次の 4 つの妥当性を示している。

“I propose four individually necessary and jointly sufficient conditions for reasoning that reaches this goal.

First, we must be justified in accepting the ultimate grounds on which we base our reasoning.

Second, our grounds must include all the relevant justified practically obtainable information.

Third, the conclusion must follow in virtue of a justified warrant.

Fourth, if the warrant is not universal, we must be justified in assuming that in the particular case there are no defeaters that rule out application of the warrant.”

(Hitchcock 2006 pp. 204-5 下線難波)

しかし、いずれの場合も、下線部にあるように、Toulmin モデル (TM) の妥当性の担保は、「裏づけ」、すなわち、その論証が属する領域において既に妥当性が保証されたもの、を含んでいるのである。

TM (特に「裏づけ」) が領域 (学問) 依存性を持つことは、TM が、長年、(特に論理学者たち) に「相対主義的」と、批判され続けることになったことでも証明される。

“Toulmin's field-dependency thesis- that the standards for evaluating an argument are internal to the field to which it belongs - has been alleged

to imply an acceptable relativism”

(Hitchcock & Verheij(2006) p.4)

(トウルミンモデルは、領域依存性を持っており、論証の評価をするための規準がその論証が属している領域の内部にあるとするのだが、そのことをもって、このモデルは、受け入れがたい相対主義を含むと非難されてきた。)

このように、領域に即して論証の妥当性を考える TM は、領域ごとに妥当性を担保する観点が変わるから相対的すぎるという批判が長年続いたのである。

(Hitchcock & Verheij は、彼らの編著が、その批判から TM を rescue するものと述べている)

なお、日本の論理学者たちは、Toulmin が批判し、かつ Toulmin を批判した、形式論理学の系譜をひく者たちが多く、Toulmin のような、ヴィトゲンシュタインの流れを汲む科学哲学者ではない。したがって、日本で TM が論じられるときは、TM の最も重要な特徴である、領域依存性が考慮されず、Toulmin が批判した、「領域普遍的(つまりどんな領域の論証でも使える)」な論証図式として TM を扱うという、重大な誤謬を犯している。

3. 3. 国語科の議論文の論証の妥当性について

ここまでの議論をふまえて、国語科における議論文の論証の妥当性について考えたい。

ここで仮に全ての議論文が、論証の文章であるという仮説をたてて考察することとする(なおこの仮説は後で修正される)。なお、論証とは、筆者の意見の妥当性を証明することであり、したがって、ここでの仮説は、「議論文は全て筆者の意見の妥当性を証明する文章」ということになる。

議論文における論証の妥当性を考えるにあたっては、論証のモデルから考えなくてはならない。もしも、論証のモデルとして TM を使うのならば、TM が領域固有性を持つ以上、議論文の論証の妥当性も領域固有性を持つ、ということになる。この場合、国語科の内部で、論証の妥当性を問うことはできない(その文章が文学や言語学といった、国語科関連の学問に関するでない限り)。

では、仮に、TM 以外の、論証モデルが使えるかを考えてみよう。考えられるのは、いわゆる「三角ロジック」という、論証の図式である。「三角ロジック」は、TM から、裏づけ(B) 反証(R) 条件(Q)を除い

たものである。

しかし、「三角ロジック」について、Toulmin は、特に条件(Q)を除くことがいかに現実世界の議論に見合わないか論じている(Toulmin1958 pp.100-105)。

また、「三角ロジック」は、三段論法の書き換えである。一方で、「トウルミンの論証モデルは実は、三段論法の巧妙な書き換えである。(野内(2010) p.87)」と述べるものがあるが、間違っている。

そもそも、TM を Toulmin が提唱したのは、三段論法(三角ロジック)を有する形式論理学の世界に対して批判するためである(そのために、形式論理学者たちからは批判された)。いかにして、論証に「内容」をくみこむかを、彼は苦心したのである。

さらに、三角ロジックでは、TM において論証の妥当性を保証する「裏づけ」が省かれ、その妥当性を担保するものが消滅するという、大きな欠点がある。Toulmin はこの点をとらえて、“ambiguities in the syllogism”として三段論法を批判している。

こう考えると今のところ、論証のモデルとしては、TM しか考えられないということになる。つまり、筆者の意見を論証するような文章(=議論文)が、全て、論証の文章なら、TM が適用できるし、適用しなければならないのである。

そうすると、先程も述べたように、議論文の妥当性の担保は、国語科内部ではできないことは明らかである。例えば、仮に「森林のおくりもの」(富山和子 小学校5年教材)が議論文だとしたら、林学(forestry)の裏づけがないかぎり、筆者の論証の妥当性を問うことはできず、また、「水の東西」(山崎正和 高校1年教材)が仮に議論文だとしたら、比較文化論の裏づけがない限り、筆者の意見の妥当性を問うことはできない、ということになるのである。

つまり、議論文を教材とした「論証の教育」は、国語科の外部に出ざるを得ない、ということになる。

さて、ここまで、筆者の意見が書かれた文章(すなわち議論文)を仮に、全て論証の文章、すなわち、筆者の主張の妥当性を論証した文章として、議論をすすめてきた。そして、もしそうだとしたら、議論文は全て領域固有性を持つのであり、その文章の論証の妥当性は、多くの場合国語科以外の領域や学問に委ねられるということを示してきた。

しかしながら、直感的に考えて、小～高の国語科教材として掲載されている議論文は全て論証の文章とはいえないのではないだろうか。先ほど例に挙げた「森

林のおくりもの」にしても「水の東西」にしても、筆者の主張の妥当性を論証した文章とは考えにくいのではないだろうか（詳細は、分析する必要がある）。

仮に、ある議論文が論証の文章でなければ、TMは使えない。したがって、ここまでの議論はなりたたなくなる。しかし、論証していない、筆者の意見が書かれた文章（議論文）というものがあろうのだろうか。言い換えれば、裏づけのない、筆者の意見が書かれた文章などあろうのだろうか。

ここで、「言論の場」という概念を導入してみる（難波 2008）。言論の場とは、そのテキストとその送り手や受け手、テキストが発信されるメディア、などによって構成される場である。テキストの解釈は、そのテキスト自体を解釈するのではなく、テキストの送り手（どんな人が書いたのか）送り手（だれに書こうとしているのか）メディア（どんな雑誌に載っているのか）といったことを含めてそれらを総合して解釈しているのである。

論証の文章では、その言論の場は、送り手はその領域の人間であり、想定された読者もその領域の人間である。メディアも、その領域のメディア（例えば雑誌）であろう。その領域の内部に作られた言論の場によって、その論証の文章は、論証の妥当性を検証されるのである。

では、「森林のおくりもの」はどうか。原文は『森は生きている』（講談社）であり、児童向けに書かれたものである。言論の場で想定された読者は子どもである。そのような言論の場で生まれたこの書籍、および、それがライトされた「森林のおくりもの」は、論証の文章だろうか。

また、「水の東西」は、もともと PHP という雑誌に掲載された文章である。PHP は一般向けのどちらかというところと保守派に属する雑誌で、想定された読者は（保守的な）大人である。この「水の東西」は、論証の文章だろうか。

ここでは、これら二つの教材の詳細な分析（テキスト内部の分析とテキスト外部を含めた言論の場の分析）をおいておくとして、小～高の、筆者の意見が書かれた文章に、論証（つまり、妥当な主張に向かって思考する）ではない文章が存在する可能性は、確保しておかなくてはならないことだけ指摘しておく。

では、このような類いの文章がもしあるとしたら、その文章の書かれた目的は何で、その妥当性はどのようにして担保される（あるいはそもそも担保されるこ

とができる）のだろうか。

仮に、これらの文章の目的を、読者に論証を求めているのではなく、感化しようとした文章であると考えてみよう。その際使われている裏づけは、経験、である。これらの文章には、読者の経験を想起させるような誘いの文章（筆者の体験を書いたり身の回りのものを例にする）が多用されている。つまり、これらの文章は、「読者（あるいは筆者）の体験」を暗黙裏に裏づけに使った、感化の文章といえる。

確かに、「森林のおくりもの」や「水の東西」は、それぞれ筆者が自分の主張を論証的に述べているわけではない。これらの文章は、筆者の体験を述べたり、読者の体験の想起を促したりしながら、筆者の主張に感覚的に近づけようとしている。このことから、これらの文章を「感化の文章（感化文）」と名付けることは可能だろう。

先に挙げた、Hitchcock は、4つの妥当性を挙げている。その一番目が ground（根拠）なのだが、彼は、次のものを ground（根拠）として示している。

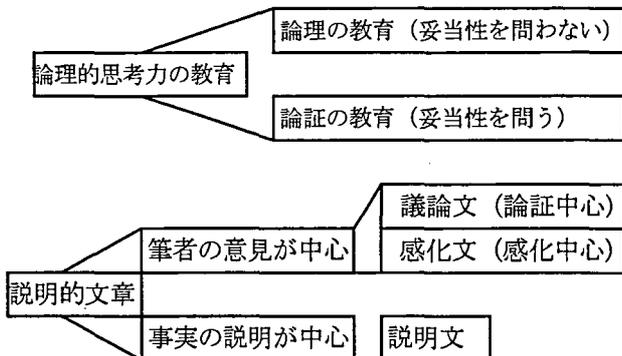
Direct observation（直接観察）／Written records of direct observation（直接観察の記録）／Memory（記憶）／Personal testimony（証言）／Previous reasoning or argument（以前行った推論や論証）／Expert opinion（専門家の意見）／Authoritative reference source（権威のあるレファレンスブック）

感化文は、この ground のみを裏づけとして（明示的に、暗示的に）使って主張を展開した文章であると言える。（ただし、筆者の意見が書かれた文章のうち、論証的に述べた文章（議論文）以外は全て感化文であるかどうかは、分析する必要がある。ここでは、感化文というジャンルは間違いなくある、という指摘にとどめておく）。

それでは、感化文の妥当性はどのように担保されるのだろうか。そもそも感化文は、妥当性ということから離れている文章なのだろうか。そうすると、感化文を教材として、論証の教育はできないことになる。あるいは、感化文には感化文なりの、論証の図式が存在するのだろうか。はたまた、感化文は論理の教育にとどまるものなのだろうか。このことについては、今後考えていくべき問題と考える。

4. 結論とこれからの展望

本稿では、以下のような枠組みにたどり着いている。



今後は、以下のことを行うことを考えている。

- ・小学校～高等学校の、議論文教材のうち、論証文と感化文はどれくらいあるかを調査するために、テキスト内部およびテキスト外部も含めた言論の場の観点から分析を行う。
- ・論証文の授業のフレームを、国語科という枠組みを越えて考える（短期→中期→長期で）（もちろん、小～高という発達段階を考える）。
- ・感化文の授業の必要性を再検討する。
- ・（必要だとして）感化文の授業のフレームを、国語科内部およびそれを越えた枠組みで考える（短期→中期→長期で）（もちろん、小～高という発達段階を考える）
- ・感化文の授業のフレームを考えるための、理論（経験を裏付けにした、感化文の妥当性検討の観点）的検討。

なお、この最後の点については、Habermas (1981) が詳細な検討を行っている。彼によれば、議論のあり方によって、妥当性の要求の種類が異なっているという。感化の文章は、ハーバーマスの言う「説明的討議」あるいは「審美的批判」にあたるかもしれない。今後は、彼の枠組みを使って、どう扱うべきかについても考えていきたい。

(注1) Hitchcock (2006) による妥当性の説明

- ・妥当性 (justification) は、正しさではない
Being justified is not the same as being correct. A premiss justified by direct observation, or by a written record of a direct observation, or by an authoritative reference source, may later turn out

to be false.

- ・妥当性 (justification) は、一般性をもつが普遍性は必要ではない。

The requirement that the warrant be general is not a requirement that it be universal.

- ・妥当性は改訂されるものである。
good reasoners must be ready to revise their cognitive commitments, including the warrants in accordance with which they reason, in the light of new good evidence.

In addition to being applicable, the warrant must be general.

(注2)

「思考力 (中略) とは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力 (中略) である。」

(参考文献)

- 宇佐美寛 (2008) 『<論理>を教える』明治図書
 光野公司郎 (2009) 『「活用・探究型授業」を支える論証能力』明治図書
 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』世界思想社
 難波博孝 (2009b) 「母語教育の教育内容の妥当性の担保について—特に説明文／評論文教材について—」『国語教育研究』50 広島大学国語教育会
 難波博孝 (2009a) 「論理／論証教育の思想 (1)」国語教育思想研究第1号 国語教育思想研究会
 野内良三 (2010) 『発想のための論理思考術』NHK 出版
 野内良三 (2002) 『レトリック入門—修辞と論証』世界思想社
 Habermas, J. (1981) *The Theory of Communicative Action. Vol.1*, Beacon Press, Boston.
 Hitchcock, D. (2006) 'Good Reasoning on the Toulmin model' in *Arguing on the Toulmin Model*, Dordrecht, Springer-Verlag.
 Hitchcock, D. & Verheij, B. (2006) 'Introduction' *Arguing on the Toulmin Model*, Dordrecht, Springer-Verlag.
 Toulmin, S. E. (1958) *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.