

論証の構成を意識させた文章表現指導の試み

上 田 祐 二

1. 問題の所在

論理的な表現力とそれを支える論理的な思考力とをどう関連づけさせるかということは、文章表現指導における困難の1つである。この困難は、特に文章構成の指導場面に表れる。というのも文章構成においては、論理的な思考を整理し、その内容と道筋とを文章の各部分に割り当て、構造化することが求められる。しかしながら、このときしばしば利用される序論・本論・結論や起・承・転・結といった一般的な文章の構成パターンは、論理的な思考の構造的なパターンとして把握しにくいからである。

たとえば以下に例示したように、国語教科書においては、おおむね三段ないし四段の文章構成が示されている⁽¹⁾。これを見ると、文章構成と論理構造との対応と

| | 小学5年 | | 中学2年 | 高校 |
|----|--------------------|---|------------|------------------|
| 序論 | 話題や問題を提示する。 | 起 | 自分の立場 | ①意見の中心 ②意見の説明 |
| 本論 | 事実や感想・意見などをくわしく書く。 | 承 | 根拠① 根拠② | ③論証1 |
| | | 転 | 反論に対する意見 | ④論証2 |
| 結論 | 全体をまとめる。 | 結 | まとめ | ⑤自らの意見をはっきりと述べる。 |

いう点から3つの問題点がある。第1は、文章の基本構成から論理の構成要素が「事実」や「意見」であることはわかるが、それらが「論証」として成立するような関係をどうとらえたらよいのかという点である。第2は、中学以降に現れてくる「反論に対する検討」ないし「論証2」とは、第1の「論証」とどのような関係があるのかという点である。これらはいずれも、論理の適切さを保証する本論の内部構造をどうとらえさせるかという実践的な課題に結びつく。第3は、「論証」が本論に表れるのだとすれば、序論や結論は文章においてどのような役割があるのかという点である。たとえば中学・高校における「自分の立場」「意見」「まとめ」は、本論での論証によって導かれる意見を書くことではないし、また序論・結論のどちらに置くかによってその役割は異なる。あるいは、序論では話題や問題が提示されるが、それが序“論”となるだけの説明が求められるのはなぜなのか。さらに第2の問題点にあげた「反論に対する意見」は、例示した高校教科書では、「これは必ずしも必要ではないが、示すことができればより説得力のある主張となる」と説明されている。これらは、序論・結論あるいは「論証2」が、論理の構成において必須の条

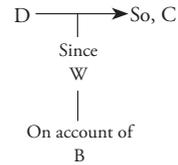
件というわけではないが、説得力のある文章にとっては有用な構成要素であるということを示している。このように文章構成の内実が、論理による説得力と別の何らかいによる説得力を持たせるように構成されているのであれば、後者の説得力をどうとらえさせるかということや、両者をどう関係づけさせるのかということが実践的な課題の2つめに浮かんでくる。

本稿では、以上の課題を踏まえて大学の教養レベルとして行った実践を報告する。このレベルの授業に求められるのは、高校までに培ってきた論理的な文章表現力、より適切で効果的な表現力へと質の向上を図ることだと考える。したがってまず、国語科教育における論理的な文章構成指導の成果を踏まえながら、論理的思考を促すための文章構成のとらえ方を実践のポイントとして示す。次に、それを意識させて書かせた学習者の文章を考察することによって、本実践の成果と課題を探りたい。

2. 実践のポイント

2.1. 論証の構造をどのようなものとしてとらえさせるか

論証の構造をどのようにとらえるかについては、すでに井上 (1989)・中村 (1993) らが、トゥルミン (1958) の論証モデルを取りあげている。1で概観したように、国語科教育においては、論証の構造を事実と意見との関係として見るのが基本的なとらえ方であるが、右図に示したように、トゥルミンのモデルはそれらを〈データ (data)〉、〈主張 (claim)〉として位置づけている点で活用しやすい⁽²⁾。すなわち、事実 (〈データ〉) は、意見 (〈主張〉) の根拠として働くという関係である。しかしながら、トゥルミンのモデルが重要であるのは、両者の間に〈理由づけ (warrant)〉を位置づけた点にある。この〈理由づけ〉は、〈データ〉と〈主張〉との結びつきの正しさを保証する基準の説明を指す。たとえば、「ピーターセンはスウェーデン人である」という〈データ〉と「ゆえに、おそらく、ピーターセンはローマカトリック教徒ではない」という〈主張〉との論理的関係は、「ほとんどどんなスウェーデン人も、ローマカトリック教徒ではない」という事項によって支えられている。また、トゥルミンはこの事項について、「スウェーデン人は、たいていローマカトリック教徒ではないと見なされる」といった〈理由づけ〉と、「ローマカトリック教徒であるスウェーデン人は、2%以下である」といったむしろ〈理由づけ〉を保証する〈裏づけ (backing)〉として表れるものとを峻別している⁽³⁾。このことは、〈理由づけ〉の確からしさには幅があり、ときに〈裏づけ〉による保証が必要な場合があるとともに、両者の区別は暗示的にしか表現されないということを示している。



このように論証の構造を〈データ〉・〈理由づけ〉・〈主張〉の3つの構成要素の関係としてとらえさせることは、文章表現において論理的思考を促すうえで有用だと

思われる。なぜならこのとらえ方は、〈主張〉の根拠を論述するときに、客観性にもとづく事実（〈データ〉）の記述と、書き手が持ち込んだ基準（〈理由づけ〉）にもとづくその事実の評価との識別を促すことだからである。およそ論理の適切性は、事実が誤認だと見なされないだけの客観性があるかどうか、また、事実の評価基準が許容できるものの方見方にもとづいているかどうかに関わっている⁽⁴⁾。事実とその評価とが混在した根拠の説明から、「このように」などのつながりによって主張に直結する文章は、学習者の表現ではしばしば見受けられる。この〈データ〉と〈理由づけ〉との識別によって、事実の記述の恣意性や、その要因となる事実のとらえ方の主観性に注意を促すことができる。さらにこれらを構造的にも区別させることによって、自己の主張を検証可能な形で示すという科学性を文章構成にもたせることも期待できる。

以上の理由から、実践の第1のポイントとして、〈データ〉・〈理由づけ〉・〈主張〉の3点セットを、論証を構成する基本要素として理解させるということがあげられる。なお、トゥルミンのモデルでは〈理由づけ〉は〈裏づけ〉によって保証されているが、先にも述べたように、必ずしもこれらは実際の表現において明確に区別されないという点、また、〈理由づけ〉の適切性を説明する過程で〈裏づけ〉に言及することもできるという点から、実践においては〈理由づけ〉に一括して扱うこととした。

2.2. 論証をどう構成させるか

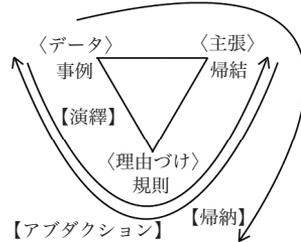
トゥルミンの問題意識は、三段論法で示される形式論理的な論証の把握の仕方では単純すぎるという点にあった⁽⁵⁾。このことは裏返せば、2.1の例からもわかるように、トゥルミンの論証モデルと三段論法との間にはある程度の対応を認めることができるということでもある。すなわち、三段論法における小前提は〈データ〉に、大前提は〈理由づけ〉に対応しながら、ともに結論ないし〈主張〉を導出するという対応関係である。しかしながらこの対応関係を踏まえらるとして、〈データ〉→〈理由づけ〉→〈主張〉といった論理展開でどの程度の論証が構成できるのかという疑問が生まれる。

この論証の種類については、井上が一般意味論の知見を踏まえながら、比較、因果関係、一般化と分類、シルシを〈理由づけ〉の種類としてあげている⁽⁶⁾。しかしこれらは〈理由づけ〉の範疇にとどまる問題ではなく、中村が具体的に検討しているように、トゥルミンの論証の図式に適合しうるかどうかなどを確かめる必要があるだろう。というのも中村の例ではいずれも、“〈データ〉は、何らかの基準によって類似・一般化・しるし・因果関係・権威のいずれかであると見なせるという〈理由づけ〉を適用できるので、〈主張〉が導ける”といった論証の構造を持っているように見える。しかしながら一般化の論証における「サンプル1・2・3においてそ

うであることは、一般にそうであろうから」⁽⁷⁾ という〈理由づけ〉は、〈データ〉に適用される命題ではなく、“〈データ〉を帰納してよい”といった操作的な基準にすぎない。

パース(1986)は、形式論理学における論証を下図の3つの形式でとらえている⁽⁸⁾。

規則 この袋のなかの豆はすべて白い
 事例 これらの豆はこの袋から出されたものだ
 帰結 これらの豆は白豆である



これら3つの論証形式のうち、演繹とアブダクションは、事実としての事例または帰結に規則が関係することによって結論が導かれている。この点で、これらはその構成だけをとらえれば、〈データ〉→〈理由づけ〉→〈主張〉というトウルミンのモデルに整合させやすい論証形式である。しかしながら帰納は、トウルミンのモデルであれば〈理由づけ〉において持ち込まれる判断基準そのものを導く論証である。そして、先の一般化による論証のタイプもこれに相当する。したがって、これをトウルミンのモデルにあてはめようとすると、先に見たように“帰納(一般化)は帰納法による”といったトートロジカルな〈理由づけ〉を補うほかない。

このように帰納型の論証にやや問題点が残るが、ここまでの考察から実践の第2のポイントとして、第1のポイントで理解させた論証の構成要素の展開を文章構成に反映させるということがあげられる。特に、〈理由づけ〉を十分に記述するよう促すことが重要になる。なぜなら、論証がどのような論理で構造化されているのか、また、そこでどのような判断基準を持ち込んだのかといった、論証における思考内容を説明する部分だからである。

2.3. 論証の展開と文章の構成との関係をどうとらえさせるか

〈データ〉・〈理由づけ〉・〈主張〉のセットを文章に構成するとはいえ、帰納と演繹・アブダクションとは、論証にやや異なる構造が認められた。また、実際にはいくつかの論証によって文章が展開することも多い。こうした論証の構造の違いや複雑な展開について理解を深めさせるためには、論証の構造的な理解との関わりから文章構成をどのように系統的に指導するかを考える必要がある。

市毛(1997)は、論理的思考の発達を踏まえながら、(1)「はじめ」(2)「なか1」「なか2」(3)「まとめ」(4)「むすび」といった文章の基本構成を提案している。そしてこの構成において、「なか」から「まとめ」にかけて帰納の論理が、また、「むすび」には演繹の論理が働くとしている⁽⁹⁾。市毛は、小学校段階では演繹による推

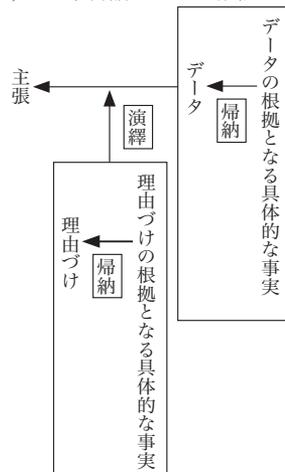
論は難しいため、その場合「むすび」の不要な文章でよいとしている。その点からこの文章構成は、帰納による論証を構成するための枠組みであると考えられる。実際、市毛を踏まえた深谷（2003）の実践では、「はじめ これから書くことの紹介を書く。／なか 具体例をいくつか、くわしく書く。／まとめ 具体例の共通点を書く。／むすび 意見を書く。」⁽¹⁰⁾といった文章の型が学習者に提示されている。これを見ても、「なか」「まとめ」から構成される帰納による論証に対して、演繹による論証にあたる「むすび」では、意見を構造的に構成することは求められていない。

このように市毛の基本構成では、中核にあたる論証が「なか」・「まとめ」の二段で構成されている。帰納による論証では、複数の事実から抽出された共通性がそのまま結論になるということを考えれば、2.2でも述べたように、トゥルミンのモデルに照応させようとするよりも、その構成はとらえやすいだろう。市毛も述べているが、このとき「なか」の部分で指摘した具体例のどこに共通点が表れているかを「まとめ」で十分に説明させることは、帰納という論理的な思考を促すという点で指導の充実が図れると思われる。

したがって論理的な文章構成の段階的な指導は、まず、帰納から演繹へという論理的な思考に照応する二段から三段への論証の構成という順序が考えられる。このような段階的な順序は、平成20年版学習指導要領の「書くこと」の指導内容にも呼応している。すなわち、小学校第5及び第6学年で「事実と感想、意見などを区別する」ことは、中学校第1学年では「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書く」というように、事実・根拠・考えや気持ちといった3つの要素から構成できるようになることへと発展する。

この観点から中学校以降の文章構成指導において役立つと思われるモデルとして、光野（2003）が示した論証の構成がある。光野は、「日常言語における論証は、次に示すような帰納的な思考の枠組みと演繹的な思考の枠組みを組み合わせた複雑な二重構造の枠組みを持つということが言える」⁽¹¹⁾と述べて、その構造を右のように図式化している。さらに、小学校高学年を境にモデルの右側の帰納から左側の演繹へと論証構造の指導の力点を変えること、またその後、モデル全体に及ぶ精緻な論証の構成力を高校段階にかけて指導することを提案している。

このモデルは、トゥルミンのモデルにもとづいてはいるが、〈データ〉にあたる単称命題や〈理由づけ〉にあたる全称命題を、事実から帰納された命題としている点に特徴がある。光野は、これらの命題の導出に帰納による論証を関係づけた理由を命題



の蓋然性の問題としているが、文章構成の観点から見た場合、このモデルは複数の論証が展開していく様相をとらえやすい。すなわち、帰納による論証から導出された〈データ〉は、後続の演繹による論証の前提となる命題として働いている。またこの展開は、先の市毛の文章構成における「まとめ」と「むすび」との関係にもあてはまる。この場合、「まとめ」において導出した一般的な命題は、「むすび」における〈理由づけ〉として書き手の〈主張〉を導くために適用されることになる。さらに、ここでの帰納から演繹へとといった展開だけでなく、演繹がさらに次の演繹へと展開するなどの複雑な論証の展開・構成を図式的にとらえるためのモデルとしても応用可能であろう。

これまで述べてきたように、論理的な文章構成の指導には、帰納から演繹へ、また、1回の論証から複数の論証の展開へとといった段階が見いだせる。こうした段階的な指導によって、論証の展開がどのように文章構成に反映されるのかということの理解と、それを踏まえて実際に文章を構成することへの習熟を図ることが、実践の第3のポイントである。もちろんここでの考察は、小学校から高校までの長期にわたるものではあるが、高校までの学習を踏まえて展開しようとする本実践の場合には、これらを1科目分の指導段階として利用しても無理はないと思われる。

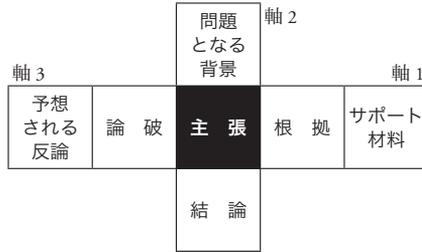
2.4. 序章・結論と本論との関係をどうとらえさせるか

本実践における論理的思考力と文章表現力とを関わりさせる手立ては、論理的思考を論証として構造化させ、それを文章の構成に反映させるということであった。しかしながらここで述べた論証の構成は、文章全体の構成においては本論の内部構成にすぎない。2.3における市毛のモデルにも表れているように、少なくとも序論にあたる「はじめ」は論証に関わっていない。また、光野のモデルに照らして、「なか・まとめ」と「むすび」とを論証の展開ととらえたが、1で例示した教科書教材の文章構成に表れているように、実際の文章において序論や結論の内容が問題を提起することであったり文章全体をまとめることであるとするなら、それらは論証とは別の視点からその役割を関係づける方がよいと思われる。

では、どのような視点が考えられるか。綿井(2007)は、認知心理学の知見を踏まえながら、文章表現において読み手を想定する重要性について述べている。そこでは、読み手の目的の違いによって時間をかけて読む箇所や記憶の内容が異なること、内容に対する興味が深い読み手は積極的に深く読み取ろうとすることなどが指摘されている⁽¹²⁾。これらを踏まえるなら、論証の適切性だけでなく、書き手の主張や論証に十分な注意を向けるように、その目的を読み手が共有するように訴えかけ内容を深く印象づける工夫が、文章には求められると考えられる。

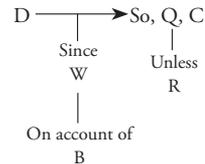
この視点から文章構成をとらえようとするとき、下に示した牧野(2004)のモデルは興味深い⁽¹³⁾。このモデルはまず、軸1で表された本論の中核的な論証に、序

論・結論にあたる軸2がどのように関係づけられるのかを視覚的にとらえやすい。すなわち、序論は、本論における主張がどのような問題状況に答えを見いだそうとしているのか、また結論は、主張が問題に対してどのような価値を持つ



のかといったことを述べることによって、読み手を書き手の問題意識の文脈に引き込み、主張の価値を共有させる役割として働くという関係である。

さらにこのモデルには、「予想される反論-論破-主張」という軸3があるが、これは論証の適切性に大きく関わる軸でもある。2.1に示したトウルミンのモデルにも、この軸と類似した役割を持つ要素が右のように構成されている⁽¹⁴⁾。すなわち論証の過程において〈反証 (rebuttal)〉が想定できる場合、「おそらく」などの副詞を伴いながらその確からしさ



の度合いを〈限定 (qualifiers)〉して〈主張〉は表現されるのである。このように、反論を検討することはもともと論証を厳密にする役割を持つ。しかしながら、牧野が反論に論破を関係づけているように、書き手にとっては、しばしば自己の主張の確からしさを調整するというよりは、その強さを補強するために導入される。また、仮にその過程で、トウルミンが示したようにその確からしさが調整されたとしても、書き手の主張の大筋に変化があるわけではない。だとすれば反論の導入とその検討とは、論証における必須の要素ではなくオプションなものだと考えられる。そして、そのオプションな過程を文章に組み込む動機を考えた場合、予想される読み手の反応を先取りしながら自己の論の文脈に引き込もうとする工夫としてこの過程をとらえることができると思われる。

以上の考察から実践の第4のポイントとして、論証を適切に構成することから論証を効果的に構成することへと指導を発展させるということがあげられる。ここでは、自己の論理的な思考を適切にとらえて文章に構成するだけでなく、その思考に対して読み手が理解・納得しやすい提示の工夫をも構成していくことに指導の力点がある。その点で、論理的思考力と表現力との結びつきの質を高めていく指導の局面であり、本実践が到達したい指導内容である。

3. 実践の概要

2で抽出した4つの実践ポイントに留意しながら、旭川市内の専門学校において2008年4月～10月にわたって授業を行った。受講者は79名であるが、第1学年を対象とした前期の授業であるため、ほとんどが高校を卒業したばかりの学習者で

ある。

授業は、右表に示した内容で展開した。まず、表中に丸数字で示した4つの実践ポイントを第7回までに割り当て、論証の構造とそれを踏まえた文章構成の理解を図った。おおよそ、2でとらえた論証と文章構成との関係を具体例を交えながら説明した後に、それを文章表現の工夫のめあてにした

| | | |
|---------|-----------------------|-----|
| 第1・2回 | 文章における事実と意見 | ① |
| 第3～5回 | 論証の基本構造 | ② |
| 第6回 | 論証の展開 | ③ |
| 第7回 | 論証の適切性・反論の活用 | ④ |
| 第8回 | 論理的な文章の構成(発想) | ① |
| 第9回 | 論理的な文章の構成(構成) | ②・③ |
| 第10回 | 内容の価値づけ -序論・結論の役割- | ④ |
| 第11・12回 | 論理的な文章の構成(表現) | |
| 第13・14回 | 論理的な文章の構成(推敲) | |
| 第15回 | 試験 | |

課題作文に取り組みさせるというように授業を展開した。また、そこで書かせた文章については、めあてに対する理解度を振り返らせるために、できるだけ学習者同士で読み合いをさせた。授業ではトゥルミンの用語も利用しながら論証の構造を説明しているが、文章を書かせる際には事実(〈データ〉)・事実の解釈(〈理由づけ〉)・意見(〈主張〉)というように、やや抽象度を下げた押さえ方をしている。また、文章の読み合いにおいては、文章の前提・可能性・例外を疑うという3つの観点を与えた。これらの観点は、前提となる事実の客観性は適切か、解釈の基準にできる別の見方はないか、解釈の基準にあてはまらない例外的な事実はないかといったように、トゥルミンのモデルにおける〈データ〉・〈理由づけ〉・〈反証〉をそれぞれ検討することをねらいとした観点である。ここで文章の内容に関する観点として与えたのは、読み合いへの取り組みやすさとともに、その後の推敲において、反論にあたる他の学習者からの気づきを手がかりに文章構成の精緻化を促す意図があった。

前半の授業における課題は、アウトラインのみを作成するものであったり、要約や文章の一部を補充するなど、練習的な作文であることも多かった。そのため第8回以降では、それまでに学習した内容を総合化するために、実際に文章を構成する一連の手続きに関係づけながら、文章構成の方法に経験的に習熟するための演習を行った。本実践では、アウトラインの構成から文章を書かせる方法をとった。特に、論証の構成が把握できるように、話題を示す語句の形式ではなく、命題の形式でアウトラインの項目を書くということを、前半の授業から一貫して促すようにした。

4. 実践の検討

4.1. 課題について

考察の対象とするのは、期末テストに出題した課題作文である。これを対象とした理由は、下に示したように、出題においてトゥルミンの論証モデルには言及していない。したがって作文が要求されたときに、論証の構成をどれだけ自発的に意識するようになったか、またそれを意識したとき、どの程度論理的に文章を構成できるようになっているのかを見るのに適していると考えたからである。もっとも、授

業ではアウトラインの作成時に論証の3点セットで構成のまとまりを作ることは指導している。したがって試験の出題であるということが、暗にそうした構成を取るように促してはいるのだが、明示的な指示をして書かせている通常の課題よりは、自然な学習の定着度を見ることができると思われる。

4.2. 論理的な文章構成の意識化

まず、この課題において、文章を論証として構成することがどの程度意識できているかということを経量的に把握する。およそ学習者は、あらかじめ立てたアウトラインを参照しながら文章を書くと考えられる。したがってアウトラインに論証の構造的な把握が表れていれば、それを意識しながら文章化を行ったと見てよいだろう。そこでアウトラインと文章との論証の構造化の度合いを右図のような相関としてとらえた。なお、集計にあたって、解答に不備が見られた1名を除外した。

全体を見ると、アウトラインが書けない、または連鎖的なアウトラインにとどまっている者が60.0%を占める。したがって論証の構成の意識化は定着したとは言いがたい。もっともこの要因には、解答時間の不足によってアウトラインを十分に構造化するゆとりがなかったことも推測される。とは言え、構造的なアウトラインが書けていても、文章にそれを反映できているものは62.5%しかいない。これを見ても、論証の構成要素を段落間で関係づけながら文章を構成することは、習熟にもっと時間を要する学習内容であったと考えられる。

問題) 次の文章は、「品薄バナナ 回復に難題」と題された朝日新聞(2008年10月3日)の記事の一部である。この文章の内容を利用しながら、下にあげた(A)～(C)のテーマのいずれかについて、自分の考えをまとめなさい。

なお、解答は、(1) 選択したテーマ、(2) 文章の論理構成を示すアウトライン、(3) アウトラインに沿った400字以内の文章をそれぞれ答えること。

テーマ

- (A) 日本の食料供給 (B) 日本人の健康意識
(C) マスコミの報道姿勢

新聞記事の内容(本稿では要点のみ示す)

- バナナダイエットが効果的だとするテレビ番組によって、スーパーのバナナが品薄になっている。
- 中東諸国のバナナの大量買い付けによって、輸入量の増加が難しくなっている。
- 一時的な健康ブームや、納豆ダイエットの捏造発覚によって、納豆業界は振り回された。
- バナナは栄養価が高く、高血圧予防に効果があるといわれるカリウムを多く含むが、成人の1日あたりのカリウム摂取量は、バナナから摂取しなくても不足はしていないのが現状である。

| | | 文章 | | | 計 |
|----------------|-----|------|-----|-----|----|
| | | 非構成的 | 構成的 | 構造的 | |
| アウト ライ ン | なし | 4 | 6 | 2 | 12 |
| | 連鎖的 | 2 | 30 | 2 | 34 |
| | 構造的 | 4 | 8 | 20 | 32 |
| | 計 | 10 | 44 | 24 | 78 |

【アウトライン】

なし: アウトラインの記述がなかったり、マッピングが書かれていたりするもの。

連鎖的: 文章の要点が単線的な流れで構成されているもの。

構造的: 論証の構成要素を示す指標や階層性が認められるもの。

【文章】

非構成的: 段落がないなど、構成にかなり乱れが認められるもの。

構成的: アウトラインと段落とは対応しているが、論証の構成要素の区別が乱れがあるもの。

構造的: 論証の構成要素ごとに段落が構成されているもの。

しかしながら、アウトラインが連鎖的であれば文章は構成的になり、構造的であれば文章も構造的になるといったように、アウトラインと文章とが照応する傾向も見えてくれる。このことは、アウトラインを利用するなどによって論証の構成を意識させることが、文章を論理的に構成することを促すうえで有効に働いた可能性を示唆しているように思われる。以下、この点に関して、いくつかの作文の考察から裏づけてみたい。

4.3. 連鎖的なアウトラインと文章の論理構成

連鎖的なアウトラインの作成にとどまる場合、文章化において論証の構成に乱れが生じる傾向があることを指摘した。しかしこのような場合、まったく論証を構成する意識に欠けるというわけではない。下の事例では、アウトラインにまとまりを見いだしながら、第1段落を事実、第2段落を意見というように、論証の構成を取ろうとしていることが伺える。しかしその一方で、やはり論証の構造に過不足や乱れが生じている。第2段落において、健康を意識して実践することは素晴らしいが成果が出ないのに新しいことをすべきではない、少ない種類を長い時間をかけて実践して自分にあった健康法を探し続けることが大事だという2つの〈主張〉はともに、成果は地道に続けていけば必ず表れるからという〈理由づけ〉によって支えられている。したがって、これらは2つの〈主張〉が論理的に展開しているとはとらえられない。むしろ第2の〈主張〉は、第1の〈主張〉に〈理由づけ〉を追加することによって言い換えようとした1つの論証のセットであると見なすことができる。しかしながらそのようにとらえると、第1段落の〈データ〉を第1の〈主張〉に関係づけることはできるが、第2の〈主張〉に関係づけるには適当ではないことも見てとれる。したがってこの事例の場合、第1の〈主張〉と第1段落の〈データ〉、第2の〈主張〉と〈理由づけ〉といった論証の2つのセットとして、不足する要素

| | |
|--|--|
| <p>TV・雑誌などで紹介 ↓ 紹介されたものが爆発的に売れ、不足してしまう。 ↓ 違う物がまた紹介 ↓ 前回同様爆発的に売れ、不足 ↓ また同じことの繰り返し ↓ 健康意識は高く、様々なことに取り組む。しかし情報に流されやすい。 ↓ 自分なりの健康法を見つけ出すべき</p> | <p>日本人の健康意識はとても高いものである。その証拠としてテレビ番組だけでも数が多く、雑誌などを見ても特集になって健康のための情報が書いてある。しかし、テレビや雑誌などで紹介され注目された物も爆発的に売り上げの量があがるが、不足するという事態もたくさんおきている。そこで各お店で入荷量を増やしても、違うものが次々に注目されていくので、あまってしまうという事もある。 私は健康を意識して実践するということとはとても素晴らしいことであると考え。しかし、次から次へと新しい情報がでてくるため、成果がでていないのに次のをやってみようというような考えで新しいことをやるべきではないと思う。成果は地道に続けていけば必ずあらわれてくると思うので、多くの種類を短時間で実践するのではなく、少ない種類を長い時間をかけて実践してみることにし、自分にあった健康法を探して続けていくことが大事だと思う。</p> |
|--|--|

を補う方がよいと思われる。

おそらく連鎖的なアウトラインの場合、文章化においてその都度アウトラインから項目を選択して書き進めることになる。したがって、アウトライン項目の前後関係には注意を払うが、それらを論証のまとまりとして十分に把握しないために、部分的に関連する論証が連鎖的に連なるだけの文章になってしまうといったことが考えられる。こうした理由から、連鎖的なアウトラインから文章化した場合、アウトラインの展開にはもとづいているが論証の構造から見ると問題のある文章になりやすい傾向が生じているのだと推察される。

4.4. 構造的なアウトラインと文章の論理構成

それに対して以下の事例は、アウトラインの段階で論証を強く意識していると思われる。アウトラインには論証の3点セットが明示されており、それがそのまま文章の段落構成に対応しているので、文章もまた論証の構造を保っている。4.2の表においてアウトライン・文章ともに「構造的」と分類できる事例である。たんに文章の内容項目とその連鎖的な流れだけでなく、そこに論証の構造的なまとまりを意識しながら文章化することは、論理的な文章を構成するうえで有効に働くことが期待できると、この事例からひとまず言うことができる。

しかしながら、それによって適切な論証が行えるかどうかという問題は残る。というのも、この事例におけるマスメディアが報道したためという〈理由づけ〉からは、日本人の健康意識が高いという〈主張〉を導くことはできない。むしろこの〈主張〉は、マスコミの健康に関する報道と、納豆が売り切れたり売れ残ったりしたという〈データ〉が、報道内容に対する意識が高ければマスコミに流されるといった〈理由づけ〉に関連づけられることによって導き出すことができるものだと解釈できる。

このように、形式的に論証の構成要素を組み合わせれば、論理的に適切な文章が構成できるというわけではない。しかしそれゆえ、論証の構造をとらえその適切性

| | |
|--|--|
| <p>(事実・根拠)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2007年には納豆ブームが起り、納豆が品薄 ・今年バナナが品薄 <p>↓</p> <p>(理由)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それらの商品はTVや新聞といったマスコミが「ダイエットに良い」や「健康に良い」といった事を報道したから <p>↓</p> <p>(結論)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人の健康に対する意識が強い。 ・日本人はマスメディアに流されていると思う。 ・健康意識が高いのは良いこと。 | <p>スーパーには多くの野菜や果物などが、豊富に並べられている。しかし、その豊富な商品が一時的にスーパーから姿を消すことがある。2007年には納豆が消え、この頃はバナナの姿が見えなくなっている。</p> <p>これは、書籍やTV、新聞などのマスメディアが、これらの商品を「ダイエットに効く」だとか「健康に良い」と報道したためである。実際に、納豆が健康に良いという報道が、実はデータ捏造だったとわかった後は、買いたくても買えなかった納豆が山積みになり、さらには安価になっていたのである。</p> <p>これからわかるように、日本人の意識は健康に向けられ、その多くの人がマスメディアを通して情報を得ている。この事から私は、多くの人が健康の情報の多くをマスメディアから得ていて、流されやすいと感じても、日本人の健康意識がそれだけ高いという事は、とても良い事だと思う。</p> |
|--|--|

を吟味する道具立てに関する理解を深めさせることによって、十分に内容を説明するといった観点を抜け、その内容の論理的な関係を批判的にとらえなおす観点を獲得させる必要があるだろう。すなわち、論証における役割に注意を払いつつ内容を展開できる文章の構成力と、論証の適切性を自己検証できるメタ認知能力とを関わりさせながら書かせることが、論理的な文章表現力を保証しようとする指導には求められる。

4.5. 論証の展開と文章の構成

最後に、実践のポイント3、4に関わって、反論の検討を含む複数の論証から文章を構成している事例を以下にあげる。この事例の場合、第1の論証でマスコミの報道姿勢は正しくないという〈主張〉を導くことにおいても、第2の論証でマスコミは情報の正しさを確認して報道すべきだという〈主張〉を導くことにおいても、〈データ〉と〈理由づけ〉とのセットをそれぞれアウトラインに構造化している。さらに第2の論証は、第1の〈主張〉を前提として、それに対する〈反証〉となる事実をあげるというように、2つの論証が関連しながら展開している。この点でこの事例は論証の構造とその展開についてよく理解できていると思われる。もつとも、この文章構成は典型的な起承転結の構成であり、複数の論証を展開させているとは言っても、これまでの作文の経験から比較的構成しやすかったにすぎないとも言える。しかしながら、それぞれの論証において3点セットでアウトラインを構成しているために、2つの論証それぞれに必要な構成要素を備えながら書くことができています。この点からも、論証の構造を意識することが、論理的な文章の構成に有効に働いていることが見てとれる。

しかしこの事例においても、やはり適切な論証が構成されているとは言えない。というのもこの文章の〈理由づけ〉は、アウトラインに示されている事柄ではなく、

| | |
|--|--|
| <p>【問題】 マスコミの報道姿勢</p> <p>↓</p> <p>【根拠】 納豆の価格下落</p> <p>【理由】 工場を建てたものの供給過剰のため安売り競争に</p> <p>↓</p> <p>【主張】 正しくない</p> <p>【反論】 ほんとうに正しくないのか</p> <p>↓</p> <p>【根拠】 売上げが上がった</p> <p>【理由】 テレビでバナナダイエツトが報道されたため</p> <p>↓</p> <p>【主張】 正しい情報を流すべき</p> | <p>今、日本ではマスコミの報道によって人々の買う物が操作されているとあってよい現象が起きている。バナナダイエツトが報道された後は、人々が次々とバナナを買ひ、バナナは品薄となった。私は、報道によってこんなにも操作されていることに疑問を持つ。</p> <p>例えば、納豆ダイエツトによって納豆の需要の増加が起きたが、この報道が間違っていた。そのため工場を建てて生産力を上げたものの供給過剰のため納豆の価格下落につながった。このことから私はマスコミの報道姿勢は正しくないと考える。</p> <p>しかし、一方ではバナナダイエツトが報道されたためスーパーで品薄となるほどバナナが売れ、もうかっている。必ずしもマスコミの報道は間違っているとはいえないはずだ。</p> <p>見直すべきは、マスコミの流す報道が正しくなければならぬということだ。報道する側は常に情報が正しいことを確認し、報道する必要があると考えている。</p> |
|--|--|

不利益を生む報道は悪い報道だというマスコミに対する書き手の見方であろう。この見方に照らしたとき、第1の論証における〈データ〉から、マスコミの報道姿勢は正しくないという〈主張〉は導かれる。また、第2の論証における〈データ〉は、この見方に反するという〈理由づけ〉によって、利益をもたらす報道をしない限りという〈反証〉として機能する。このように、論証を構成するうえで学習者が暗に依拠している基準に気づかせることは、本実践では困難であった。しかしこの事例で展開している論証間の関連性は、この基準の吟味に関わっているかどうかにかかっている。実際、マスコミの「正しき」について、報道の結果から情報の質の問題へと論点が流れてしまっているのは、学習者がこの基準を認識できなかったためだと思われる。

5. 実践の成果と課題

本稿では、論証の構造を意識させながら文章を構成させることが、論理的な文章表現を促すうえで有効に働く可能性を、実践を通して明らかにした。特に、トゥルミンの用語で言えば〈データ〉・〈理由づけ〉・〈主張〉といった、論証の構成要素を指標として利用しながら文章構成を把握させることは、文章構成の論理性を高めるうえで有効な手立てになり得ると結論づけることができる。

しかしながらその一方で、論証の構造や論理の適切性について吟味できる力を定着させることは困難であった。こうした論理の理解は、文章の論理的構造や展開を読み解くなど、論理的な思考を働かせる指導場面との関連を図りながら時間をかけて習熟させる必要があるだろう。本実践のような週1回のまとまった文章表現指導という制約の中で、それをどのように組み込んでいくかということは今後の課題である。また、論理的な思考力と表現力とを育成するために、小学校から高校・大学にわたる系統的な学習内容の整理と連携的な指導方法の開発も考えられてよい。習熟に時間がかかる指導であれば、こうした形でその効率化を図ることは、重要な課題であるだろう。

- (1) ここで例示した文章構成は次の教材による。「事実と意見を整理して書こう」(大阪書籍・5年上)、「根拠を明らかにして書こう 意見を伝える」(光村図書・2年)、「探究と表現・意見文の書き方」(第一学習社・標準現代文)
- (2) Toulmin, Stephen, E. 1958, 2003, *The Uses of Argument (Updated Edition)*, Cambridge University Press, p.92
- (3) Toulmin, 1958, 2003, pp.100-105
- (4) ここにあげた文章の適切性をとらえる基準の問題については以下で論じた。拙稿「批判的に読むことの授業づくりの視座-説明的文章指導における批判の基準の検討を通して-」『旭川国文』21・22合併号、印刷中

- (5) Toulmin, 1958, 2003, p.89
- (6) 井上尚美 (1989) 『言語論理教育入門』 明治図書, pp.104-110
- (7) 中村敦雄 (1993) 『日常言語のレトリック』 教育出版センター, pp.80-92
- (8) 内田種臣訳 (1986) 『パース著作集2 記号学』 勁草書房, p.24。なお、白い豆の例と図は、ハロウィッツ (1990・原著 1983) 「推理とは何か?—チャールズ・S・パースとエドガー・アラン・ポー—」(エーコ, シービオク編『三人の記号—デュパン, ホームズ, パース—』 東京図書) を参考に作成した。
- (9) 市毛勝雄 (1997) 『作文の授業改革論 (市毛勝雄著作集 第5巻)』 明治図書, pp.13-16
- (10) 深谷幸恵 (2003) 『論理的思考力を育てる授業の開発 小学校編』 明治図書, pp.69-70
- (11) 光野公司郎 (2003) 『国際化・情報化社会に対応する国語科教育—論証能力の育成指導を中心として—』 溪水社, p.31
- (12) 綿井雅康 (2007) 「説明と文章表現」 比留間太白・山本博樹編『説明の心理学—説明社会への理論・実践的アプローチ—』 ナカニシヤ出版, pp.67-68
- (13) 牧野由香里 (2004) 「論理構築力とメディア活用能力の分析に基づくグループ学習の効果」 『日本教育工学会論文誌』 28-2
- (14) Toulmin, 1958, 2003, p.94