

# 文章教育における基礎概念の検討

著作者：luuffie（放課後大学プロジェクト 提案者）

## 1

大学生が受けている文章教育は、実は基礎概念がきちんとしていない疑いが強いのです。大学生が文章の書き方をきちんと学ぶ機会があるとしてもそれはどちらかと言えば内容の専門家（政治学の論文・レポートなら政治学の内容の専門家）が教えるからなのであって、内容とは独立に可能な、一般的な文章教育がきちんとしているからではありません。基礎概念がきちんとしていない「文章教育」本が好評であることが、その傍証です。大学生が初期段階で受ける文章教育がきちんとしていないと、高校生以下の段階の人たちにも良い影響が及びません。

基礎概念は教える側のためでもあります。教わる側にも絶対に有用です。何でもいいのですが、たとえば「投票」という概念をもたないと投票することはできません。「保存」という概念をある程度以上正確に理解していないと、パソコンソフトの適切な運用もできません。「音程」という概念を理解しない人は音楽を通常レベルで理解することも享受することも難しいはずですが、こういった基礎概念は、理解していることと実践や経験をできていることが分かちがたく結びあっています。理屈はわからないけど、とにかくできてしまう、ということが想像しにくいのです。できてしまう人はある程度以上理屈だってわかっているはずだ、と言っているのです。（ただし、それを人に的確に説明できるかどうかは無論別問題です。Aという対象を説明するためには、Aを自分自身が理解しているだけでなく、Aを理解していない立場・相手のことも理解していないとならないからです）。文章教育にも、いくつかの要になるような基礎概念が存在します。その一部（「感想」「考え」など）は、すでに別の文章で少しばかり言及しました。

基礎概念は教わる側にも絶対に有用ですが、そのためにはまず教える側がきちんとしていないと話になりません。ですから順序からすると、わかっている学生にわからせるのではなく、わかっている教師にわからせる、という行為がまず必要なものとなります。このことを見逃して、「わかっている学生にわからせる」ことを優先すると、学生ばかりが被害を蒙ります。

さてそこで本稿では、特に著名である、木下是雄『レポートの組み立て方』（1994、筑摩書房）と戸田山和久『新版 論文の教室』（2012、NHK出版）を主な対象にして、いくつかの基礎概念の検討を行ないたいと思います。これらの本は「わかっている教師にわからせる」役目を果たせていないと思うからです。また、その過程で、倉島保美『論理が伝わる世界標準の「書く技術」 「パラグラフ・ライティング」入門』（2012、講談社）にも少し言及します。

## 2

『レポートの組み立て方』では、事実と意見とを書き分けよう、ということが何度も主張されています。しかし、よく読むと、「意見を事実から書き分けよう」というのが趣旨であることがわかってきます。というのも、木下の分類は「事実以外皆意見」というのに近く、「事実／それ以外」という分断線を引くことに意味があるようだからです。

問題点のその1は、「事実以外」に「意見」という名付けをし、それで呼んでしまったことです。だから「意見」のさらに下位分類にも「意見」という項目があつたりして余計にわかりにくかつたりもします。ところが、木下が「事実以外」に認定したものは、少なくとも大別して2グループに分けることができるのであり、この2つは絶対に混同できないはずなのです。そのことをまず述べます。

p39-p41のなかで、「推論」「仮説」「理論」と、「判断」「意見」とを、木下は一括して「意見」というグループに入れていますが。「事実と意見を区別しよう」というスローガンは、この意味での上位カテゴリーとしての「意見」のことになります。

ところが、「推論」「仮説」「理論」と「判断」「意見」とはまるで性格が異なります。前者には「事実」に昇格する可能性があるのに対し、後者にはそれが無いからです。

だから、「事実と意見を区別しよう」という提言の理由も異なります。

「推論」「仮説」「理論」は事実を含んだ形で述べることができ、うっかり「断定」してしまえば「事実」と同じ形をし、同じような内容になってしまいます。「Aである」と述べれば「事実」の形をしているのに対し、「Aだろう」と述べれば「推論」「仮説」…のような形をしている、という違いしかありません。「A」という事実命題の「共通項」があり、だからこそ「区別」の必要があるとされているわけです。

ところが、「判断」「意見」の場合は、そういう「共通項」がありません。「共通項」がなく「形」では区別されないからこそ区別の意識をもて、ということなのでしょう。さてその代わりというわけではありませんが、「事実」なのか「判断」なのか、境界的とも言いうるようなタイプの命題はあります。木下はp41で「今日は、海が荒れているだろう」を「推測」と認定していますが、それはつまり「今日は海が荒れている」なら「事実」だということにほかなりません。「行ってみれば正しいかどうか分かる」からだそうです。しかし、「海が荒れている」というのは、誰もが同じように記述・表明するとはもちろん限りません。ある人が「荒れている」と主張し、別の人が「いや、それほど荒れていない」と主張することは十分有り得ることです。「行ってみればわかる」とは言えないのです。せいぜい「専門家」のあいだでならある程度一致した答になるかも、というくらいなのです。木下がp39で「判断（→意見）」だと認定した「この短編は彼女の最高の作品である」と、それほど違わないのです。「最高の作品」であるかどうかだって「専門家」の間でならある程度以上一致するのは同じです。

木下のもくろみは、「今日は海が荒れている」なら「事実」であり、「この短編は彼女の最高の作品である」は「判断（→意見）」であることを示せば達成できると思います。で

すが、木下自身はそれはできていません。これは、私が別の文章で提示した「感想」という語の曖昧さと同じ話です。「このケーキは甘い」「このケーキはおいしい」「ケーキを食べることは素晴らしいことだ」の三つはどれも「感想」とも「意見」とも言われうるでしょうが、その性質は少しずつ違っています。「事実と意見」とか「事実と感想」とを区別しよう、と主張する論者はまずこのレベルで自分の主張の立ち位置を鮮明にするべきだと言えます。木下なら「このケーキは甘い」は「事実」として扱うでしょうし、たとえば『非論理的な人のための論理的な文章の書き方入門』2008、ディスカバー・トゥエンティワンの著者の飯間浩明なら、「このケーキは甘い」も「このケーキはおいしい」も、「この室内は暑い」も「この女性はかわいい」も皆一律に「感想」として扱い、「事実」扱いはしないことでしょう。飯間の規定は、「少数派にとっての事実」を「感想」として扱い、「多数派にとっての事実」だけを「事実」として扱う立場に容易に転じるものです。私自身の立場は、「海は荒れている」は「このケーキはおいしい」に近いというものです。論拠を事実の形で提出することが可能であり、「このケーキは甘い」に対応するような「数値化可能な事実」も提示することが期待できます。たとえば「波が高い」とか「風速が大きい」などのようなものです。逆に言えばたとえば「波が高い」に比べれば「海が荒れている」は「感想度」「意見度」がやや高く、「事実度」が低いとも言えます。

ちなみに、これらが「事実」だろうが「意見」や「感想」であろうが、どの場合であっても、評価語となりえ、評価行為に直結しうることには当然注意する必要があります。ありますが、どのような評価になるかは、それなりに多様です。「感想である」というのは、状況次第で、褒めことばにもけなしことばにもなりえます。「意見である」というのも、同じで、状況次第、あるいは使用者次第で、どちらもありえますし、評価中立的に使う状況・場合もあります。「Aは事実である」という言い方は、それよりはもう少し価値中立的です。「Aは事実ではない」という言い方でなら「A」に対する否定的態度、および、「事実である」ことに対する肯定的態度、といったものを伝えることはできます。しかし「Aは事実である」という言い方では、そういった肯定的・否定的態度を伝えることができず、「Aはたんなる事実でしかない」という、より特定化された言い方に直す必要があります。「意見」や「感想」はそこまでしなくても「Aは感想である」「Aは意見である」という言い方で、自動的に「Aは感想でしかない」「Aは意見でしかない」という態度を表明することができる場合があります。たとえば飯間や木下の本の中でならそうなりえます。ただしそれはどんな場面でも必ずということでは当然ありません。また、初中等教育のなかでのように、「感想」と「意見」との間にも「ランクの差」が存在する場合があります。もちろん「感想」より「意見」の方が「達成されるべき課題」であり「価値がある」とされることが多いのです。その場合、たとえば「このケーキはおいしい」は「感想」で、「ケーキを食べることは素晴らしい」「ケーキは皆が食べるべきである」などが「意見」と位置づけされるのかもしれない。

戸田山和久『新版 論文の教室』は、ひとまず「全体構造を見通すことのできない」という点で大変把握のしにくい本である、と総評ができると思います。また、この本の敗因は「ダメな学生のレポート・論文」だけを研究し、「ダメな大学教員の文章教育」のほうの研究をおろそかにしたことにあるとも言えるでしょう。戸田山ともあろう者が何をやっているのだ、と言いたくもなります。しかし書評・総評をすることは現在の目的ではありません。この本のなかの、議論や説明のひどく稚拙な箇所を特に問題としてとりあげて、文章教育の基礎概念の検討の糸口を見つけてみたいと思います。

戸田山は、p40で「事実と意見だけってのが論文の基本。」と述べ、p43で「“問い+答え+論拠”以外のことを書いてはいけない。」と述べています。論文の各パーツを分類する仕方が二種類あることがわかります。そうすると、論文を構成する単位としては次のものしか存在しないことになります。

1. 事実に関する問い
2. 意見に関する問い
3. 事実による答え
4. 意見による答え
5. 事実による論拠
6. 意見による論拠

以上です。それ以外の要素は、戸田山の規定する論文（やレポート）には出現の余地が原則としてありえないことになります。もっとも、戸田山はとりわけ「意見」がどんなものかは特に規定していないので、ある意味どうとでもなる分類だ、とも言えます。

この規定で問題点が二つ浮上します。先にまず一つめを述べます。

一つめの問題は「事実による論拠」と「意見による論拠」の違いが、本文のなかでも議論も説明もされていない、ということです。実は、先に飯間の概念規定のところで示唆した点が、そのまま戸田山の主張にも当てはまる、と思えます。「私はこの映画の死刑の場面を見て涙が止まりませんでした。だから死刑はいけないと思います」という主張が、レポートにあったとしましょう。これは「事実による論拠」か「意見による論拠」か、どちらでしょう。誰が見ても「事実による論拠」だと言えます。「私はこの映画の死刑の場面を見て涙が止まりませんでした」というのは、もし法廷でなら「事実」と扱われる程度には事実の主張になっているからです。間違っても「意見」ではないからです。しかし戸田山はこれを「主張の論拠」ではなく（「理由」ではなく）「主張行為に至った経緯」（あるいは「原因」）として扱うことによって、この事態を曖昧にしています（ただしこの区別自体は大変重要です。主張内容の根拠と主張行為の根拠は異なり、それは大変示唆的です）。そこを「普遍化されたもの」という、やや唐突な感じの変数で説明しようとしているようです。要するに、「事実」にも「普遍化された事実」と「普遍化されていない事実」とがある、ということのようなので

す。

そこをはっきりさせれば、「論文で認められない主観的記述とは、“私”を主語にした文のことではない」(p45)などという主張をできるはずがありません。それは総論的な主張の話であって、「論拠」までもがそうであるわけではないからです。戸田山はごまかしていますが、「論拠」が「私を主語にした文」であることを戸田山は(知覚的な観察命題以外)認めないことでしょう。それは「普遍化されていない」からです。ここに、飯間と同じ方向性が潜在していることを見てとるのは容易です。「論拠」が「私を主語にした文」であれば「普遍化されていない」「裏付けがない」となり、「論拠」が「私たちを主語にした文」であれば「普遍化されている」「裏付けがある、またはその裏付けの確認の必要がない」となるところまであと一歩だからです。

断っておくと、私は戸田山や飯間の主張に潜在する、このような事態に「反対」しているわけではありません。「私を主語にした事実命題」だと仮に事実であっても「論拠」とはならず、「私たちを主語にした事実命題」だと(正当化は必要ですが)容易に「論拠」になりうる、というのをむしろ積極的に認めても良いほどです。このことは換言すると、「誰もが賛成するような根拠でもって、誰もが賛成するとは限らないような結論を導くこと」となり、これこそがある種の「論説文」の普遍的な課題である、とも言えるからです。結論は、「誰もが賛成するとは限らない」ものでなくてははいけません(そうでないと主張する意義がない)、「論拠」は逆に「誰もが賛成するもの」でなくてはならない、というところに、こういった文を書く困難があるのであり、そのことをもっと直視するべきだと思うからです。

ともかく、戸田山は「論文」の「論拠」が「私を主語にした文ではいけない」ということを事実上は言ったも同然でありながら、明示的にそれを主張することを避けました。戸田山のこの著書がもっとも評価できない点だと言えます。

#### 4

もう一つは、「問い／答え／論拠」というカテゴリー集合の要素には、カテゴリーミスステイクの疑いが強い、ということです。というのは「論拠」というのもまた、「問いに対する答え」だからです。「なぜそう言えるの？」に対する「答え」だからです。そうすると、戸田山の p38-39 での用語法に準拠すると「問い／答え(主張)／答え(論拠)」と規定する方が良いでしょう。ただ「答え(論拠)」の方は、対応する「なぜ？」という「問い」が明文化されているとは限りません。むしろ書かれないことの方がほとんどでしょう。その点では「答え(主張)」とは異なります。実は、「書かれない問い」に対応する要素がもう一つ、あります。「反論」です(p152)。「反論」もまた「本当にAなの？」という「問い」に対する「答え」だとも規定しうるからです。そうすると、論文を構成するユニットとしては実は「書かれた問い／(書かれざる問い)／書かれた問いに対する答え／書かれ

ざる問いに対する答え」という四種類を考え、その上で、「書かれざる問い」の性質について議論や考察をする方が、よりわかりやすいものになるはずだ、と言えます。つまり、ある種の問いは明文化され、別のタイプの問いが明文化されないのは、{なぜ／いかにして／何のため／}か、を考えるということです。

戸田山のこの本が良くないのは、ここまでの基本概念では論文には「問い」と「答え」しかないはずであるにもかかわらず、「パラグラフ・ライティング」の話題に入ると突然「問い」というユニットの存在が消えてしまうことです。というのは、パラグラフ・ライティングという様式（お作法）では「答え」しか書かないものようだからです。トピックセンテンスも「答え」ならば、サブセンテンスも「答え」です。本書の初期に、論文には「問いと答えしか書いてはいけない」といいながら、その「問い」がお作法の話になるとほとんど登場しないのです。ときおり出てくる「問い」の文は、「つなぎ」という、かなり恣意的な存在でしかありません。論文の中で「問い」というものが占めている位置がそんなにも周辺的だったのか、という意外というか肩すかしの観が否めないのです。

たとえば、p192-193にかけて、「トピックセンテンスは、パラグラフの冒頭に置かれるべきである」と主張し、その論拠として「そうしないとパラグラフとその次のパラグラフとがうまくつながらないからだ」と述べます。そのようになるのは、戸田山が事例として挙げている例文に、例外的に「問う」文が出てきて、しかも問いの文が「パラグラフの最後」だからにすぎません。この事例は「トピックセンテンスがパラグラフの冒頭に来なければならない」という主張の根拠ではなく、「問いの文と答えの文が連続していなければならない」という主張の根拠であるだけなのです。

P265-273における「ここまでまじになったヘタ夫の論文」の中では、「問い」と「答え」とが、同じパラグラフの内部で完結している箇所が2か所、「問い」が「前パラグラフの最後」で「答え」が「次パラグラフの最初」となっている箇所が2か所あります。パラグラフというのは、「一つのこと」「単文一つであらわすことのできる事柄」を表わす単位だったはずですが。ということはこの様式で書こうとする限り、「問い」と「答え」とで、違ったパラグラフになることはありません。絶対に同じパラグラフにならないといけません。と言うのも、もし、「問い」と「答え」とが「別々の二つのこと」を述べているのなら、それは「問答として噛み合っていない」からです。「問い」と「答え」で「同じ一つのこと」を話題としているからこそ、それは「問いと答え」というワンセットなのです。そして、そうである以上、問いと答えは同一パラグラフの内部で完結している必要があります。

戸田山が、パラグラフ・ライティングという様式を推奨し、トピックセンテンスをパラグラフの冒頭に書くように訴えるとき、「論文とは問いと答えから成る」という前提は、忘れ去られています。というか、それとは全然別の原理に依拠した主張になっています。

たとえば、倉島保美『論理が伝わる世界標準の「書く技術」 「パラグラフ・ライティング」入門』は、ざっと見る限りですが、本文にも例文にも「疑問文」という種類の文が地の文としては登場していないようです。「“なぜなんだろう”という問いがあります」と

いったような括弧入りの形でしか疑問文は出てきません。依頼文や命令文はありますが、あとはのきなみ平叙文（とその否定文）なのです。おそらくパラグラフライティングという様式では「疑問文」というもの自体が登場の余地がほとんどないくらいなのでしょう。疑問文が登場するとパラグラフライティングの様式が崩壊しかねないことを、倉島はたぶん気づいています。

脱線します。実を言うと、倉島のこの著書の興味深いのは「否定文」です。倉島は、パラグラフライティングについて説明する文章をそれ自体パラグラフライティングの様式で書き通しましたが、それを常体文ではなく敬体文で書きました。そのことによって「否定文」の語尾が「ありません」（とあと「いけません」）にほぼ統一されています。「ないです」「ないのです」はちょっと見当たりません。これらは厳密には肯定文だからでしょう。常体文で書かれるだろう「論文」「レポート」の場合、肯定文の語尾は「である」、否定文の語尾は「でない」で、品詞も違い、肯定文／否定文が「無徴／有徴」の関係にもならず、否定文であることを明示することが案外難しいのです。それに対し、倉島の著書は敬体文で書かれたことによって肯定文は「です」「あります」ですが、否定文はほぼ「ありません」に一本化されていて、加速的に読みやすくなっています。つまり、否定文がそれとはっきりわかりやすい形に統一されているのです。同じことを常体文で書くべき文章でやろうとした場合ずっと難しいものになるはずなので、そのことを倉島の著書は暗示していたいへん興味深いのです。他にも、いろいろ興味深い点を示唆している著書です。

だから戸田山は、「問い」のうち本文中に書かれるものと、書かれざるものとの違いについて、本当なら考察するべきでした。どういう問いだと書かれ、書かれた方が良く、どういう問いは本文中に書かれないのか、書かれないほうが良いのか、です。漫然と書けば、「問い」の文は論文には登場します。論文をもともと「問いと答え」で構想し、そのように内容面でのアイデアを膨らませているのだから、当然そうなります。そこに、パラグラフライティングという「原則として答えしか書かない様式」を導入してしまう以上、「問いの文をいかにして抹消するか。しないならどういう基準で残すか」という問題が出てくるはずなのです。そのとき「問いと答えが違うパラグラフが良い」とはならないはずなのです。

## 5

文章教育というのは、もともと、書く内容についての教育と、内容ができあがったうえでそれをいかに「見せる」かの教育とに分かれるはずですが、前者は「思考法」「分析法」やその他の本でも扱われるため、文章教育は後者にも比重を置きます。その場合であっても、前者との関係は考えておく必要があります。この場合だと、内容を構想する段階では「問い／答え」というユニットだったものを、実際に書くときにどのように変えるか、削るか、あるいは変えないのか、です。戸田山のこの著書は、その点かなり弱いと言えます。戸田山の場合、「思考法」「分析法」の方がむしろまだ長けているのに、「作法」「様式」とにかく導入しなければならず見切り発車で導入してしまった、というところが問題でした。文章教育はもう一度基礎から考え直さないといけない段階にあると言えます。

（初出：2013年2月12日）