

〈研究ノート〉

文章理解における「行間」と「論理」をめぐって

高 松 正 毅

高崎経済大学論集 第52巻 第3号抜刷
平成21年12月28日

〈研究ノート〉

文章理解における「行間」と「論理」をめぐって

高 松 正 毅

You Have to Read between the Lines to Grasp the Logical Structure of the Text

Takamatsu Masaki

社団法人日本経済団体連合会（以下、日本経団連）が示した「学生に身に付けてほしい能力」の問題解決力の一つに「国語力（行間を読む力）」がある。

この「国語力（行間を読む力）」を目にしたとき、筆者は「行間を読む力」を定義し、その育成方法を明らかにすることは難しいと考えた。その後、あるいは企業の現場では「近頃の新入社員は『行間が読めない』』と感じられていることから、「行間を読む力」という表現が生まれたのかもしれないことに気づき、改めて考え直した。すなわち、「行間を読む力」が不分明であることは動かないが、「行間が読めない」と感じられる状況は厳然として存在するのではないかということである。

筆者の結論は次のとおりである。「行間が読めない」とは、主として送り手の論理の省略を、受け手が補うことが出来ない状態のことだと考えられる。その原因としては、受け手が論理的思考力（推論する能力）に欠けていることがあげられる。そして、それ以前に、求められる知識に欠けていることも考えられる。受け手に求められる知識には、一般常識や社会通念はもとより、送り手の持つ大前提などが含まれる。

1 はじめに

2006年に日本経団連が示した「学生に身に付けてほしい能力¹⁾」の「問題解決力」に「論理性（筋道をつけた話し方）」と並び、「国語力（行間を読む力）」が見える（下線は筆者）。

1 日本経団連意見書（2006年6月20日）「主体的なキャリア形成の必要性と支援のあり方～組織と個人の視点のマッチング」
3. これから求められる人材像 （2）企業が求める人材像
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2006/044/index.html>

図表3 学生時代に身に付けてほしい能力

	一般常識・専門知識	対人関係能力	自己開発能力	問題解決力
文系	生活をする上での常識 (正しい日本語、マナー) 専門分野の知識	コミュニケーション能力 (会話力・感受性) チームワーク(集団の中での役割意識、行動力)	社会人になるにあたっての夢や目標 ポジティブ志向、へこたれない強い心(根性)	論理性(筋道をつけた話し方) <u>国語力(行間を読む力)</u>
理系	生活をする上での常識 (正しい日本語、マナー) 専門分野の知識	コミュニケーション能力 (会話力・感受性)	社会人になるにあたっての夢や目標 粘り強さ	論理性(筋道をつけた話し方) 数学力(数量的分析力) 改善意識、発想力

筆者はかつてこの「行間を読む力」を以下のように批判した。

「文系の『問題解決力』の中に見える、『国語力(行間を読む力)』の『行間』とはいったいどんなことを意味しているのか不明である。行間など読まないで済む明晰な文章を書くことこそが、今求められているのであって、『行間を読む力』を学生に求めるのは明らかに見当違いである。これでは空気を読み、腹芸や根回しに頼る日本的商習慣の旧弊を打ち破ることはできない。²⁾」

筆者はこの「行間を読む力」を、「必ずしもはっきりとは明示されていない表現の意図を、感覚的に察して的確に読み取る能力」程度の意味に解釈した。

説明がないため、「国語力(行間を読む力)」がどんな内容を意味するのか、その詳細は分からない。作成した日本経団連とすれば、送り手(年上の上司)からの「言葉が通じない」、あるいは受け手(新入社員=つい最近まで学生だった者)に「理解力がない」と感じられる状況を指すものらしい。

上記を書いたときの筆者の問題意識は、今日、学生のコミュニケーション能力は落ちているのかということ、そして、もし落ちているのであれば、その対策をどのように立てれば良いかということであった。求められる能力の内容が明らかでないと、その能力育成のための対策は立てようがないからである。

ところが、その後の経験や考察などから、あるいは言わんとするところはこういうことであったかと思ひ至るところがあった。

2 高松正毅(2008)「企業が求める能力と大学教育」高崎経済大学論集第50巻第3・4合併号 p.205.

2 「行間」とは「文間」である

「行間を読む力」の「行間」とは、実は不正確な言い方である。学問的には「文間」と言う。前の文が句点「。」で終わり、次の文の文頭までを文間と言う。文字どおりの行間と同様、そこに物理的に存在するのは空白でしかないが、文間には、語なり句や節なり文なりが挿入される可能性がある。

作家の井上ひさしは、この文間に着目し、「筆者（井上）の知るかぎり、これまでこの文間の問題に言及しているのは、例の、ソシユール言語理論の紹介者にして翻訳者の小林英夫と鶴見俊輔の二人だけである³。」としている。この二人以外に本当にいないのかどうかを筆者は確認できてはいないが、この文間にいち早く着目したのは、確かに小林英夫である。小林は、「文間文法⁴」なるものを唱えている。小林が主として扱っているのは、文と文の論理的関係を示す接続詞⁵である。

一方、鶴見俊輔⁶も文間文法に言及はしているものの、わずか一頁ほどに過ぎず、井上（1984）が引用した部分で尽きていると言って良い。

鶴見は「これは文間文法の問題です。一つの文と文との間をどういうふう飛ぶか、その筆勢は教えにくいもので、会得するほかはない。」と述べている。筆者の目指すところは、文章表現技術における何らかの定式化、標準化であるから、「会得するほかはない」と言われてしまうと身も蓋もない。さらに鶴見は「一つの文と文との間は、気にすればいくらでも文章を押し込めるものなのです。」とまで言ってしまう。「いくらでも文章を押し込める」というのは、いくら何でも言いすぎであろう。

石黒（1998）は、文間を「浅い文間」「深い文間」「深すぎる文間」の三種に分類している⁷。さらに石黒（2006）では、文間を「前後の文の意味的關係や、文間に見られる省略の性質から考えて、以下の四つに分けることができる。」とし、言語化されないことから「省筆」と呼んでいる。

「説明の省筆：ある1文の持つ情報が不足していることで生じる文間

展開の省筆：前後の文のあいだにある途中の展開が抜けていることで生じる文間

論理の省筆：接続詞の欠落や同じ主題の繰り返し、話題の転換や逆接など必然性の薄い論理展開によって生じる文間

3 井上ひさし（1984）『自家製文章読本』「文間の問題」新潮社

4 小林英夫（1956）『文体』『講座日本語VI 国語と国字』大月書店 所収

5 小林英夫自身は「接続語となえる方が適切」としている。

6 鶴見俊輔（1980）『文章心得帖』「I 文章を書くための第一歩 自分らしい本の読み方 文間文法の技巧をおぼえる」潮出版社

7 石黒圭（1998）「文間を読む」『表現研究67』表現学会

感情の省筆：ある感情を誘発する事実のみを描写し、あえて感情そのものの表出を避けることによって生じる文間⁸」

最後の「感情の省筆」は、主として文学作品において効果を求めて用いられる表現技巧である。上記のうち、本稿で筆者が問題としたいのは、「展開の省筆」を中心に「説明の省筆」と「論理の省筆」とを加えたようなもの、とりわけ論理が完全には明示されないまま展開して行くものである。

根拠から結論が導出される推論ならば論理であるが、省略されるものは論理ばかりとは限らない。送り手が「言うまでもない」と考えれば、全て省略され得るからである。

なお、明治学院大学の加藤典洋⁹は、テキストの一章を丸ごとこの文間文法の問題に充てている。宮部（2000）は、文間を「スキ間」と呼んでいる¹⁰。また、文間という語を使用していないが、北里大学の小河原誠¹¹や作家の清水義範¹²も接続詞の重要性を指摘し、文間を重視していると言える。石黒（2008）は、ずばり『文章は接続詞で決まる¹³』である。

本稿では、以上の諸説についてはこれ以上深入りすることを避け、日本経団連が意図したと考えられる「行間を読む力」に限って議論を進めたい。

3 論理とは何か

我々は文章を綴る際、「切る」ことと「連ねる」ことをしている。「切る」とは一文で区切ること、すなわち、句点「。」を打つことである。「連ねる」とは句点で区切った文をつなげ、内容のまとまりごとに段落を作り、一連なりの長い文章に仕立て上げることだ。文を連ねる際、互いに無関係な文を並べることはあり得ない。いくら連ねても、文どうしが相互に無関係では文章にはならないからである。市川（1978）は、この文どうしの何らかの関係を「文脈」と呼んでいる¹⁴。

「これをした。だからそれをした。」には論理が見られる。これに対し、動作主や叙述対象が同一なままでの、単なる時間的な変化は論理ではない。つまり「（「誰か or 何か」ガ／ハ）これをした。その後でそれをした」は羅列であって論理ではない。文章を書く際に羅列が現れることは多々ある。事象を列挙したり、手順を示したりする場合である。しかし羅列だけで文章が綴られることは少ない。文章にはどうしても説明や解説が必要であり、説明や解説には必ずと言っていいほど論理が現れる。

8 石黒圭（2006）『よくわかる文章表現の技術Ⅳ 一発想編一』明治書院 pp.100-1.

9 加藤典洋（1996）『言語表現法講義』「第四回 文と文の間——文間文法・スキマ・動き」岩波書店

10 宮部修（2000）『文章をダメにする三つの条件』「第2章 基本プラス・アルファ 1 スキ間風の吹き抜ける文章」丸善ライブラリー（327）

11 小河原誠（1996）『読み書きの技法』ちくま新書（059）本書執筆時は鹿児島大学法文学部所属。

12 清水義範（2004）『大人のための文章教室』「第二講 とはいうものの接続詞」講談社現代新書（1738）、同（2005）『わが子に教える作文教室』「第13回 接続詞を教えよう」講談社現代新書（1810）

13 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社新書（370）

14 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版 pp.22-4.

論理は、ある具体的な事実である根拠から何らかの結論が導出される際に、根拠と結論の間にあるもので、目には見えない。たとえば「風が吹けば、桶屋が儲かる。」のような知的操作を行う際、命題「風が吹く」と、命題「桶屋が儲かる」の間に存在するのが論理である。

「風が吹けば、桶屋が儲かる。」ということわざは、蓋然性が低く突拍子もないことのたとえとして用いられる。論理的に書くと「もし風が吹くならば、桶屋が儲かる」という仮言命題である。

「風が吹く」ことと「桶屋が儲かる」ことの間には、「砂埃が巻き上がる。→盲人が多数出る。→三味線を生業とする者が増える。→猫が減る。→鼠が増える。→桶が痛む。」が隠されている。この矢印で示した部分に論理がある。

「風が吹けば、桶屋が儲かる。」の場合、詳しい説明なしに、その意味するところを理解するのは困難である。それに対し、「今日の天気予報は雨だ。だから傘を持って行こう。」なら、文間の説明は不要だ。

根拠：今日の天気予報は雨だ。

結論：傘を持って行こう。

しかし、これら二文をさらに詳しく説明し、文間に文を挿入すれば次のようになる。

根 拠：今日の天気予報は雨だ。

文間1：雨が降れば濡れる。

文間2：濡れるのは嫌だ。

結 論：傘を持って行こう。

この例の場合、「雨が降れば濡れる。濡れるのは嫌だ。」が通常言語化されることはない。このことは一般常識や社会通念であって、わざわざ言わなくても分かることだからだ。もし言語化されるとすれば、「濡れたっていいや。」のように自然な発想から外れ、「傘を持って行かない。」が結論になるような場合である。

上の例「今日の天気予報は雨だ。傘を持って行こう。」では常識が省略されているが、話者が下した判断の出発点となる事実認識や思想、価値観などが省略されることも多い。

香西（1995）は、次のように述べ、三段論法における大前提の省略に注意を喚起している。

「(前略) 日常言語の常として、推論の段階をすべて言語化することはせず、一部を省略して語ることは自然なからだ。その際、省略されるのは大前提とは限らない。小前提が省略されることもあれば、まれには結論が省略されることもある。ただ、われわれが最も注意し

なければならないのは、やはり大前提の省略された議論である。なぜなら、結論が蓋然的確実性しか持たないような推論の場合、反論できる可能性をもった事実認識、論者の思想や価値観などは、大前提において最も良く表現されるものだからだ。¹⁵⁾

香西は、「まれには結論が省略されることもある。」としているが、筆者の考えでは結論の省略は少しもまれではない。書き言葉と話し言葉を同列に語ることに十分な注意が必要だが、子どもが親に口答えをするときなどに発せられる、「だって、○○だもん。」の「だって」以下は根拠であって、結論ではない。それが反論であることが明らかである場合、結論は明示されない方が普通である。

また、たとえばスーパーマーケットのお菓子売り場で小さい子が「お菓子を買って。」と駄々をこねて泣いている。その子に向かって母親が「お約束でしょ。(だからお菓子は買わないの。)」と諭す。これを三段論法に書き直すと次のようになる。

大前提：すべての約束は守るべきものである。

小前提：お菓子を今日買わないことは約束である。

結論：お菓子を今日買わないことは守るべきものである。

上記を、日常言語では「お約束でしょ。」のひとつで表す。この場合、中名辞だけで表されるわけだ。もしこれに反論しようとするなら、「そんな約束をした覚えはない。」と約束の存在そのものをなかったことにするか、「約束なんか守らなくて良い。」と大前提を真っ向から否定するであろう。

大前提にある「約束」を「守るべきもの」とするのは常識であり、また「約束」という語の意味そのものでもある。香西が指摘したとおり、大前提が何であるかには注意しなければならないが、送り手と受け手の双方にあらかじめ共有されているべき「語の意味」が、大前提となり得ることにさらなる注意が必要である。

4 論理の飛躍と省略

筆者は講義の過程で、思わぬ質問を受けた。それは次の文章¹⁶⁾を読ませ、文章から「問い」と「答え」とその「理由」をまとめさせる問題を課したときのことである。

15 香西秀信 (1995)『反論の技術 その意義と訓練方法』明治図書出版 p.158.

16 松村明 (1976)『国語表現法 付実践ワークブック』おうふう 「実践ワークブック」p.23、原文は「朝日新聞(朝刊)」1976年6月18日付6面(縮刷版P.608)「特派員メモ」による。

【問題文】

スイスのパンはまずい。車でひと走り、国境を越えてフランス領にはいると、パンの味はがり一変、うまくなる。それを買いこんで税関を通ると、がっちり税金をとられる。

隣合せでなぜ味がこうも違うのか。山国育ちのスイス人は質素を旨とし、味にこだわらないんだ、いや、二度の大戦で中立を守った経験から、貯蔵小麦を順次放出して新小麦を食べないからだ、ともいうが、これは“俗説”。

このほど、スイスの観光地ルツェルンで開かれたパン屋の総会で、その簡単な理由がわかった。フランスのパン屋は食卓にのぼる数時間前にパンをつくるが、スイスのパン屋はまる一日たったパンを食わせるのだ。朝食用にできたてのパンを提供するためには、夜中から起きて働かねばならぬ。ところが、外国人労働者の制限が問題になっているように、スイスは極端な労働力不足。つらいパンづくりに若者たちがソッポをむき、つまりは貯蔵パンを食わせることになる次第。（後略）

ちなみに解答例は、次のようになる。

【解答例】

「問い」：（国境を接する隣国であるフランスのパンはうまいのに、） どうしてスイスのパンはまずいのか。

「答え」：スイスで食べられるパンはまる一日以上たった貯蔵パンだけで、できたてのパンを食べることができないから。

「理由」：若者たちは夜中から起きて働かねばならぬつらいパンづくりを嫌うため、作り手がないから。

その思わぬ質問とは、「どうして人手不足だと、パン職人にはなろうとしなくなるのですか。」というものであった。

人手不足であるということは、「楽で割の良い仕事が他にいくらでもある」ということ、「いくらでも仕事のえり好みができる」ということ、「余程のことがない限り、夜中から起きて働かねばならぬつらいパン職人をわざわざ選ぶインセンティブがない」ということ、などと説明はしてみたが、どうしてこのことが理解できないのかが筆者には理解できなかった。

すなわち、質問した学生には元の文章だけでは理解不能で、筆者が施したような説明が必要だったわけである。学生にしてみれば、パン職人になりたければパン職人になるのが合理的な行動ということなのであろう。3K（きつい、汚い、危険）と言われる現場業務を、就労者が避ける傾向にある事実には、どうやら思いが至らないようである。たとえ明示的には書かれていなくても、その

くらいは分かって当然だと考えられるが、当該学生にはそうではなかった。このとき、「行間が読めない」とは、あるいはこういう事態を指すのかと思いついた。

その時は、どうしてこんなことが分からないのかと思ったが、この学生は質問するだけマシである。他の多くの学生は、自分が理解していないことに全く気づかぬまま、読み飛ばしてしまっているとも考えられるからだ。事態は予想以上に深刻なのかもしれない。

筆者の講義では、次のような問題も使用している。二つ示すこととする。

【問題】

次の意見を、そのまま三段論法の形に書きかえよ。次に、正しく導出される真の結論を書け。

「知的活動の本質は規則として表すことができない。しかし、コンピュータの動作はけっきょくのところ規則に従ったものでしかない。それゆえ、コンピュータには人間を越えることはできない。」

野矢茂樹 (2001) 『論理トレーニング101題』産業図書 p.129 練習問題4 問84により改変。

解答例は次のとおりである。

【解答例】

大前提：知的活動（の本質）は、規則として表わすことができない。

小前提：コンピュータの動作は、規則に従ったものでしかない／規則として表せる。

結論：コンピュータの動作は、人間を越えられない。

真の結論：コンピュータの動作は、知的活動（の本質）でない／ができない。

真の結論から問題文の結論へは飛躍がある。この真の結論から問題文の結論へと至る文間には「人間は、『コンピュータにはできない』知的活動ができる。だから、コンピュータより優越している。」が省略されている。

すなわち、問題文は正しい三段論法になってはおらず、論理の省略を含む文章なのである。このような文章を、誤りとは言えないまでも問題のある文章とする人もいるかもしれない。省略を埋めれば飛躍は消せるからだ。しかし我々の日常は、問題文のような文章で溢れていると言っても良い。ところが、通常読み手はその省略をきちんと補って読んでしまう。その飛躍が必然的なものであり、それ以外に解釈のしようがないのであれば、省略を補填してきちんと読める。もしこの省略を補え

なければ、この文章を理解することはできないことになる。

二つ目の問題を示す。

【問題】

木村治美氏はミス・コンテストの開催に「人権の問題」として抗議する女性たちの運動に疑問を呈し、次のように述べている。

「私はミス・コンテストになんどの興味も持っていないが、これらの開催に「人権の問題」として抗議する女性たちの運動を見聞きすると、なにか気になってたまらない。

正面からこの問題についていうなら、美しいものが美しいと評価されて、なぜいけないのかということだろう。『身長や顔かたちなど、自分の意思や努力でどうにもならないことに優劣をつけるのは、人権侵害です』というが、自分の意思や努力でどうにもならないことは、ほかにもたくさんある。知的能力や才能はすべてそうではないか。（後略）¹⁷」

知的能力や才能が自分の意思や努力でどうにもならないことが、どうしてミス・コンテスト批判を逆批判する根拠になるのか。木村氏の反論を、この部分に限り分かりやすく解説せよ。

木村氏は、ミス・コンテストで評価される身長や顔かたちと知的能力や才能は同じであると述べているだけで、それ以上の説明を施してはいない。両者が同じだと、どうしてミス・コンテストに抗議することがおかしくなるのかを説明せよという問題である。

解答例は次のとおりである。

【解答例】

我々は、知的能力や才能に対して、適性検査や試験、試合や競技大会、コンクール、コンテスト等々で平気で優劣や順位をつけ、何ら問題とはしない。

自分の意思や努力ではどうにもならない点で、身長や顔かたちと知的能力や才能とが同じである以上、知的能力や才能に優劣や順位をつけることが問題でないならば、身長や顔かたちなどの美しさを評価することも問題ではないはずである。

あるいは背理法を用いて、『ミス・コンテストは人権侵害だ』とする主張が正しいとすると、知的能力や才能に優劣や順位をつけ、評価を下すことも人権侵害に当たるはずだ。」「ミス・コンテストの開催が人権侵害ならば、知的能力を測る検査や試験、才能を測る大会やコンクール等々も全て

¹⁷ 香西秀信（1995）『反論の技術』「ミス・コンテスト批判に」明治図書 p.8による。原文は「産経新聞」1991年6月16日付「広い度量と視野のゆとりを」の一部である。

人権侵害になる。」などでも良い。

ところが、学生の出来は予想以上に悪い。約100名の受講生のうち一割弱程度しか正答できない。自身が学校教育を通じて経験してきた試験や競技会、コンテストといったものを、学生はミス・コンテストと同列には並べることができないようである。

あまりにも出来が悪いので、「同じ本質的範疇に属するものは同じ待遇を受けるべきである¹⁸。」とする正義原則を、「日本国憲法」14条1項にある、すべて国民は「人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」とする「法の下での平等」などを用いて、あらかじめ具体的に説明することにした。ところが、それでも八割の以上の学生がやはり正答できない。

これはいったいどういうことなのか。現在、入試現代文の解き方は極めて洗練されていると言って良い。単に論述式解答に慣れていないだけかもしれないが、入試で鍛えたはずの能力も、実際の文章読解には学生は使うことができないようである。

5 文と文の間にある論理

この問題に関連し、元高校教師で小説家の鈴木信一は「『書ける』ようになるための読み方」への注意として「個々の文を頭に放り込んで、読んだことにしてしまう」という一項目を立て、次のように述べている。

「《昨日は一週間ぶりに晴れた。僕は友人と一日中外で遊び回った。夜になって発熱した。》

何が書かれてありましたか。いや、ずばり聞きましょう。「僕」が「一日中外で遊び回った」のはなぜですか。“昨日は待ちに待った晴れの日だったから、うれしくて遊んでしまったわけでしょ？”たとえばこんなふうにすぐに答えられた人は、読めた人です。言われてなるほどと思った人は、読めなかった人です。教育の現場に出ていますと、このことを読み取れない生徒がじつに多くいることに気づきます。

読めた人と読めなかった人では、何が違ったのでしょうか。

読めた人は、事柄よりも、それがどういう論理で結ばれているかに関心が向いたのです。

「晴れた」や「遊び回った」ではなく、「一週間ぶり」や「一日中」に重きを置いた。つまり、読める人というのは、文と文をつなぐ言葉（次の文の波線部分）を補う癖がついているのです。

18 香西秀信 (2006)『教師のための読書の技術—思考量を増やす読み方—』明治図書 p.65、原文はカイク・ベレルマン著、三輪正訳 (1980)『説得の論理学』理想社 p.105.

《昨日は、一週間ぶりに晴れた。（だから、うれしくて）僕は友人と一日中外で遊び回った。
（しかし、それがたたったのか）夜になって発熱した》

一方読めない人というのは、事柄だけが、了解されればそれでよしとします。「晴れた」「遊び回った」「発熱した」という情報だけを、漠然と頭に放り込む。それで読んだことにしてしまうわけです。

誤解のないように言っておきます。読むということは、言葉と言葉（文と文）の関係に気づくことです。つまり、隣り合った文と文の因果関係を探ること——、これが読解の第一歩ということになります。事柄をいくら仕入れても、論理に目を向けなければ読んだことにはならないのです。¹⁹]

すなわち、「行間が読めない」とは、書かれている文しか読まず、文と文との論理的関係には目（意識）が向かないために意味がうまく理解できない状態であると言って良い。

書き手にしてみれば、すべてを書かなくても分かるだろうと考えて省略する。言うまでもないこと、当然のことを、わざわざ言語化する必要はないからだ。ところが読み手は、その省略をうまく補うことができず、飛躍が大きすぎて着いていけない。結局きちんと理解することができないことになる。

5 まとめ

以上、「行間が読めない」のは、主として送り手と共有すべき知識に受け手が欠けること、加えて、受け手の推論する能力が低いことが要因だと考えられる。

受け手が、文間の省略を補うことができず（あるいは補おうとせず）、相手の論理展開についていけないのは、無知であることに加え、送り手の大前提を理解していないからである。大前提となる知識が受け手に足りないわけだ。

そうなると送り手は、当然のことを受け手が理解してくれないことにいらだってしまう。もっとも、その知識が当然持っていて然るべきものであるかどうかは、その場その場での検討を要しよう。

戸田山（2002）は、知識を「命題知（propositional knowledge）」、「どうやってやるかの知（know-how）」、「何であるかの知（know-what）」、「それがどのようなものであるかの知（know-what-it-is-like）」の四つに分類している²⁰。このうち、論理に関連するのは主として命題知だけである。体得したやり方や、物事を識別・同定する能力、味や色、感覚などを、言葉だけで伝達するのは極め

19 鈴木信一（2008）『800字を書く力』祥伝社新書 pp.138-40.

20 戸田山和久（2002）『知識の哲学』産業図書 pp.5-7.

て困難であり、またそれらは論理にはなじみにくい。

また、たとえ十分な常識があり、前提となり得る知識（＝命題知）が豊富だったとしても、それらを組み合わせて推論する能力に欠けていれば、やはり分からないことになる。出発点は理解できても、次やその次にどうしてそう言えるのかが分からなければ、途中からついては行けなくなるからだ。

仕事の上では「こうなったら、つぎはこうなるだろう」といった予測やある種の勘のようなものも、もちろん大切だろう。しかし、それらは経験による学習を俟つしかないと考えられる。職場の仕事にまだまだ不慣れな新人に、先々を見通す力を求めるのは酷というものであろう。

高度経済成長期以降、詰め込み教育や学歴社会は否定された。しかし、一定の知識が必要なことは動かない。知識のないところに論理は絶対に生じ得ないからである。同時に、命題の連鎖や論理の展開について行くだけの推論力も鍛える必要がある。

以上、この問題を筆者なりに考えた。今後は、この問題の対策となり得る授業のデザインを考究して行きたい。

（たかまつ まさき・本学経済学部教授）

付記 本稿は平成20年度高崎経済大学特別研究奨励金に基づく研究成果の一部である。