

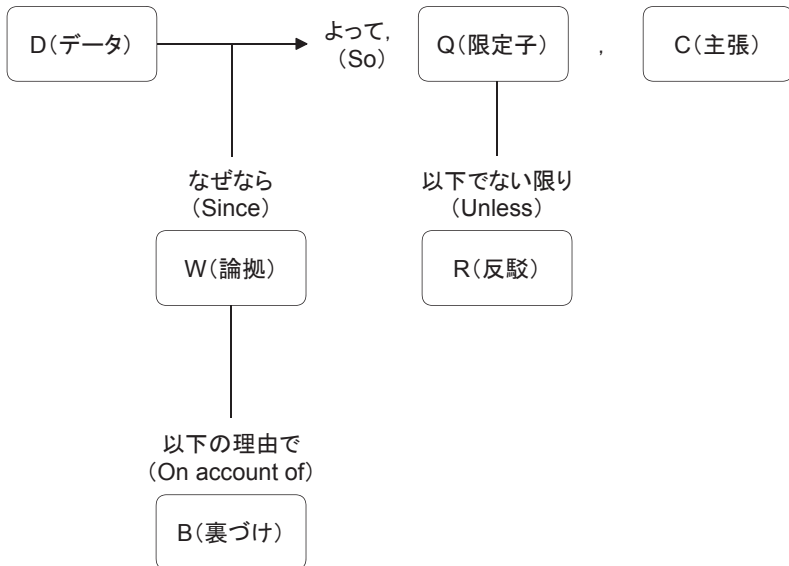
論争に開かれた枠組としての〈論拠〉

ー トゥールミンの議論モデルの相互行為論的な再定式化に向けて ー

林 原 玲 洋*

1 序論：トゥールミンの議論モデル

ディベート教育に代表される現代の議論教育において、最も影響力のある分析枠組が、S・トゥールミンの議論モデルである（Toulmin [1958] 2003=2011; Toulmin et al. [1978] 1984）.



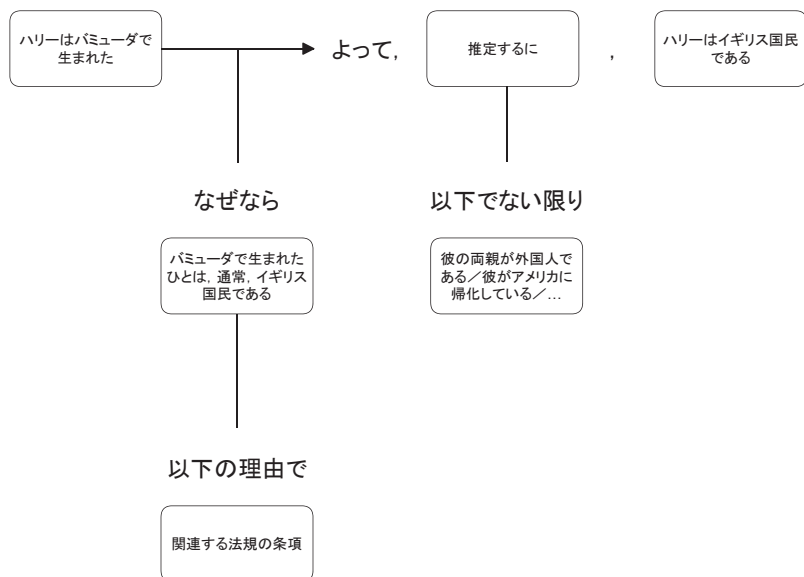
出典：Toulmin ([1958] 2003: 97) より作成

図1 トゥールミンの議論モデル

* HAYASIBARA, Akihiro 首都大学東京非常勤講師 aki.hysbr@gmail.com

トゥールミンは、議論の構成要素を、①主張 (C: Claim), ②データ (D: Data), ③論拠 (W: Warrant), ④裏づけ (B: Backing), ⑤限定子 (Q: Qualifier), ⑥反駁 (R: Rebuttal) に分類し、その関係を図1のようにあらわした。

ごく簡単に述べると、①主張 (C) は、議論において確立が目指される命題、②データ (D) は、主張を支持する〔明示的な〕命題、③論拠 (W) は、データから主張への移行を正当化する〔暗黙的な〕規則 (一般的・仮言的な命題)、④裏づけ (B) は、論拠を支持する命題、⑤限定子 (Q) は、命題におかれる信賴の種類と程度を示し、主張の強度を限定する語句、⑥反駁 (R) は、主張の確立を阻止する、または、主張の強度を浸食する、例外条件 (exceptional condition) を示す命題である。トゥールミンは、下図のような分析例を挙げている。



出典：Toulmin ([1958] 2003: 97) より作成

図2 トゥールミンの議論モデルによる分析例

トゥールミンの議論モデルの最大の特徴は、データ (D) と論拠 (W) の区別にある。伝統的な論理学では、データを「小前提 (minor premise)」, 論拠を「大

前提 (major premise)」と呼びわけることにはあるものの、いずれも前提の一種として扱うことに変わりはないからである。そのため、発表当初からこのモデルは、論理学者から批判されることになった (Cowan 1964)。

トゥールミンの挙げている例からもわかるように、データと論拠の区別は、法的議論における事実問題（データの正否に対応）と法律問題（論拠の正否に対応）の区別に対応するものである。そのため、論理学者に比べて、法学者は、比較的この区別を受容しやすいようである。じっさい、「法的議論の理論」と呼ばれる法哲学の一分野では、このモデルがしばしば参照されている (Neumann 1986=1997)。

一方、社会学では、J・ベストが、「行方不明の子ども」問題の構築主義的な分析にこのモデルを応用しているが、データと論拠の区別は必ずしも説得的ではない。たとえば、ベストは「行方不明の子どもの親たちが感じた激しい不安が顕著な論拠になった」(Best 1987=2006: 25) としているが、そのような「不安」を、なぜデータではなく論拠として分類する必要があるのか（また、その分類にどのような認識利得があるのか）、その理由は明確ではない。

トゥールミンは、論拠が、①データと主張を架橋 (bridge) する機能を持つ、②一般的 (general) ないし仮言的 (hypothetical) な命題である、③暗黙的 (非明示的; implicit) な命題である、という点において、データから区別されとしている。その一方で、文法的には同一の文が、データとしても論拠としても使用されうことを認めている (Toulmin [1958] 2003=2011: 146)。そのため、法的議論の領域にとどまらず、広くこのモデルを議論の分析に応用しようとする、データと論拠の区別をどのように観察すればよいのか、という問題が生じてくることになるのである。

2 議論のサンプル：『ハーバード白熱教室』より

データと論拠の区別について考察するため、議論のサンプルを導入しよう。取りあげるのは、日本でも放送されて有名になった、『ハーバード白熱教室』[以下「白熱教室」]である。「白熱教室」は、ハーバード大学の政治哲学者M・サデルが2005年秋学期におこなった講義「正義 (Justice)」を収録したもので、ア

アメリカでは2009年9月からPBSで放送された。日本では、2010年4月からNHKで放送されて好評を博し、同年8月にはサンデル自身が来日して、東京大学で特別授業をおこなっている。

以下、「白熱教室」第1回の前半「犠牲になる命を選べるか」(レクチャー1)を分析の素材とする。まずは、講義録(サンデル2010:13-16)にしたがって、その概要を紹介しよう。

はじめに、サンデルは、「一人の命対五人の命」という道徳的なジレンマ(待避線の状況)を設定する。あなたは路面電車の運転手である。時速100キロの猛スピードで走っていたところ、行く手に五人の労働者がいることに気づき、電車を止めようとする。だが、ブレーキが利かない。このまま直進すれば、五人を殺してしまう。諦めかけたそのとき、あなたは待避線があることに気づく。ハンドルを切って待避線に逃れば、五人の命を救うことができるではないか。ところが、待避線上にも一人の労働者がいた。ハンドルを切れば、五人の命を救うかわりに、一人を殺してしまうことになる。

このような状況を設定したうえで、サンデルは学生たちに問う。「正しい行ないはどちらか」(①)。「ハンドルを切って避ける」べきか(②)、それとも、「曲がらずに直進する」べきか(③ [= ②の否定])。多数決をとると、「ハンドルを切って避ける」という答えが多数派を占める。サンデルがその理由を尋ねると、ある学生がつぎのように回答する。すなわち、「一人を殺せばすむところを、五人も殺すのは正しくない」からである(④:功利主義)。サンデルが、後半の講義(レクチャー2)でも解説しているように、この理由づけは、J・ベンサム功利主義(最大多数の最大幸福)に通じるものである。

つぎに、サンデルは「曲がらずに直進する」と答えた少数派にも、その理由を尋ねる。ある学生は、「ハンドルを切って避ける」ことは「大虐殺や全体主義を正当化する心理と同じ」である(⑤)と回答しているが、少数派の理由づけについては、これ以上掘り下げられることはなく、以降は功利主義的な理由づけの正否が検討されることになる。

功利主義的な理由づけの正否を検討するため、サンデルは、「一人の命対五人の命」という点では待避線の状況と同じだが、選択肢が異なる以下のような状況(橋の上の状況)を設定する。今度は、あなたは運転手ではなく、傍観者である。

橋の上から電車の線路を見下ろすと、ブレーキが利かない路面電車が走ってくるのが見えた。行く手には五人の労働者がいる。このまま直進すれば、五人は死んでしまう。諦めかけたそのとき、あなたは「橋から身を乗り出しているものすごく太った一人の男がいることに気づく」。この男を突き落として電車を止めれば、五人の命を救うことができるではないか。

功利主義的な理由づけが正しいとすれば、橋の上の状況においても、太った男を突き落とすべきである、という答えが導かれるはずである(⑥)。では、待避線の状況において多数派であった諸君は、実際そのように答えるのか。多数決をとると、大多数は「突き落とさない」(⑦)という答えを選択する。一般に「PならばQ」と「Qの否定」からは、「Pの否定」を推論することができる(後件否定式)。ということは、⑥と⑦からは、功利主義的な理由づけの否定(⑧ [= ④の否定])が導かれることになる。そこで、サンデルは反問する。「『一人を犠牲にしても五人の命を助けたほうがいい』という原理はどうなった」のか。

二回とも多数派になった学生に対して、サンデルは、二つの状況の違いを説明するよう求める。つまり、功利主義的な理由づけが正しく、待避線の状況においてハンドルを切って避けるべきであるとしても、橋の上の状況において太った男を突き落とすべきではない(⑨ [= ⑥の否定])としたら、その理由はなにかを問う。ある学生は、橋の上の状況は、「関係なかったはずの状況に彼を関わらせる」(⑩ [= ⑫の否定])という点において、待避線の状況とは異なっていると答える。橋の上の状況における太った男は、「人を突き落とすという能動的な選択」(⑪)がなければ、「状況とはまったく関係がなかったはず」である。逆に言えば、待避線の状況において「線路の上にいる」者は、初めから状況に関わっているのである(⑫; 当事者性)。

サンデルと学生たちの議論はこのあとも続くが、本稿の目的にとっては、この程度で十分であろう。表1は、ここまでの議論の構成要素をまとめたものである(一部の命題は再構成している)。

表1 「白熱教室」第1回前半(レクチャー1)の構成要素

①	待避線の状況において、正しい選択はどちらか？
②	ハンドルを切って避けるべきである。
③	曲がらずに直進するべきである。
④	一人を犠牲にしても、五人の命を救った方がよい(功利主義)。
⑤	一人を犠牲にして五人の命を救うことは、大虐殺や全体主義の正当化につながる。
⑥	功利主義が正しいならば、橋の上の状況において、太った男を突き落とすべきである、ということになる。
⑦	太った男を突き落とすべきではない。
⑧	一人を犠牲にしても、五人の命を救った方がよい、とは限らない(功利主義の否定)。
⑨	功利主義が正しいとしても、太った男を突き落とすべきである、ということにはならない。
⑩	犠牲になる一人は、初めから状況の当事者であったわけではない(当事者性の否定)。
⑪	太った男を突き落とすか否かは、能動的な選択である。
⑫	犠牲になる一人は、初めから状況の当事者であった(当事者性)。

では、トゥールミンの議論モデルに依拠した場合、「白熱教室」の議論はどのように分析できるだろうか。

序論でも述べたように、トゥールミンは、データに対する論拠の示差的な特徴として、①データと主張を架橋する機能、②一般的ないし仮言的な命題、③暗黙的な命題、という3点を挙げていた。

「白熱教室」の構成要素において、一般的・仮言的な命題(論拠の特徴②)に

相当するのは、功利主義的な理由づけ「一人を犠牲にしても、五人の命を救った方がよい」(④)である。そこで、これを論拠として、「白熱教室」の議論を分析すると、下図のようになるだろう。

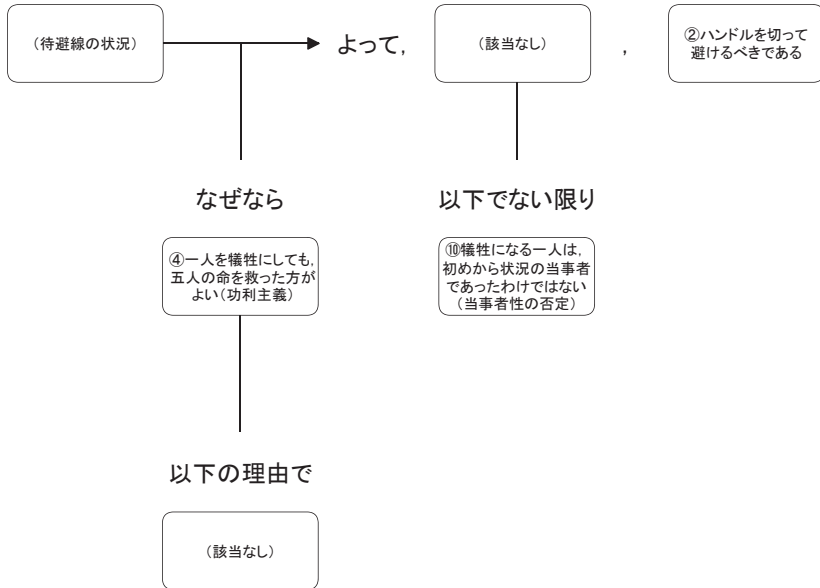


図3 トウルミンの議論モデルによる「白熱教室」の分析

だが、この分析には、2つの点で疑問が残る。

第一に、功利主義的な理由づけ(④)は、「白熱教室」の議論において、データと主張を架橋する機能を果たしていない(論拠の特徴①の否定)。この理由づけは、最初に発言した学生にとって、自らの主張(②)を直接支持する(サンデルの「なぜそうするのか、その理由は何か」という問いに直接答える)ためになされた発話であり、なにかべつの命題から主張への移行を正当化するためになされた発話ではないのである。

第二に、功利主義的な理由づけ(④)は、暗黙的な構成要素ではない(論拠の特徴③の否定)。この理由づけは、最初に発言した学生が真っ先に挙げたものであり、継時的な過程という点では、むしろ最も明示的(explicit)な構成要素なの

である。

「白熱教室」の議論において最も暗黙的な構成要素は、「犠牲になる一人は、初めから状況の当事者であった」(12)という、当事者性の主張であろう。これは、橋の上の状況では成立する反駁(10)を否定することで、功利主義的な理由づけ(4)に、あとから(遡及的に)結合する理由であり、今回取りあげた範囲では、最も遅れて継起する発話である。

それでは、当事者性の主張(12)を論拠として、この議論を再分析すればよいのだろうか。これも疑問が残るところである。というのも、この命題は、あくまでも待避線の状況に関する個別的・定言的なものであり、一般的・仮言的な命題ではないからである(論拠の特徴②の否定)。一般的・仮言的な命題でなければ、複数の命題を架橋することもできない(論拠の特徴①の否定)。

はたして、「白熱教室」には、論拠にあたる構成要素が存在しないのだろうか。

3 論証構造図：代替的な図解モデルの提案

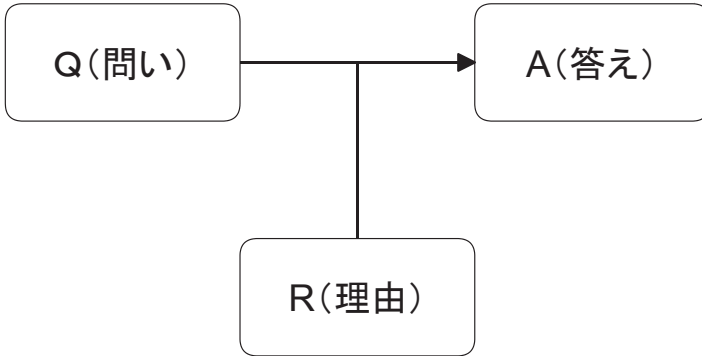
結論を急ぐまえに、「白熱教室」の議論を図解する道具立てを整備しよう。

表1では、合計12の構成要素を挙げたが、トゥールミンの議論モデルによって図解できたのは、②④⑩という3つの構成要素だけであった。モデルを組み合わせれば、そのほかの構成要素を取り込む余地はあるが、以下の2点において、トゥールミンの議論モデルの表現力には限界がある。①疑問文(問い)を扱うことができない。②あくまでも「議論」のモデルであるため、構成要素間の対立関係を描くことができない(そのため、反駁は、対論者の指し手としてではなく、批判に対する予防線として位置づけられている)。

そこで、本稿では、代替的な図解モデルを提案し、これを「論証構造図」と呼ぶことにする。なお、議論の図解については、すでにさまざまな方法が提案されているが、そのレビューについては別稿を期することにする。以下に提案するのは、野矢茂樹の「論証図」(野矢1997, 2006)、および、飯間浩明の「クイズ文」(飯間2008)に示唆を得たものである。

まずは、飯間(2008)の方式にしたがって、構成要素間の「問い・答え・理由」の関係を、下図のような三叉型の矢印であらわす。トゥールミンの議論モデル

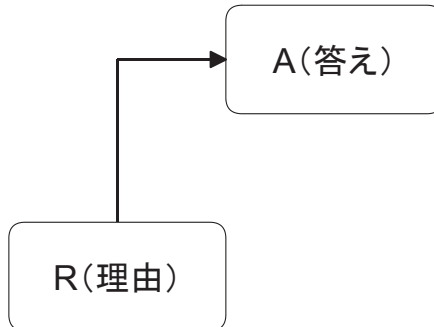
における「データ・主張・論拠」の関係と同型的な配置だが、データと論拠の区別を廃するかわりに、問いの図解を可能にしている。



「Aである。なぜなら、Rである」

図4 論証構造図：基本形

議論において問いが省略されている場合は、構成要素間の「答え・理由」の関係のみ、下図のようなカギ型の矢印であらわすことにする。

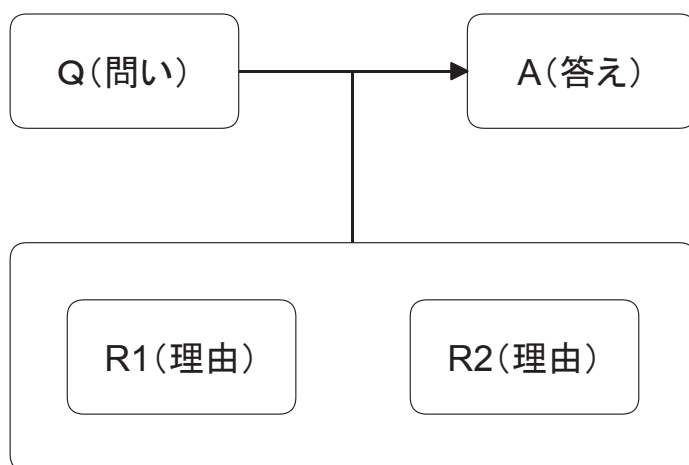


「Aである。なぜなら、Rである」

図5 論証構造図：問いの省略

基本形の論証は理由が1つだが、通常、議論には複数の理由があらわれる。これには、3つのパターンが考えられる。

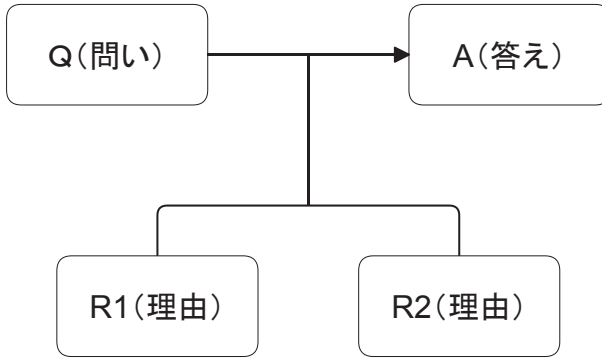
第1のパターンは、複数の理由が組み合わさって、はじめて答えを理由づける場合である。野矢（1997）の用語法にしたがって、これを「結合論証」と呼び、下図のようにあらわすことにする。



「A である。なぜなら、 R_1 かつ R_2 である」

図6 論証構造図：結合論証

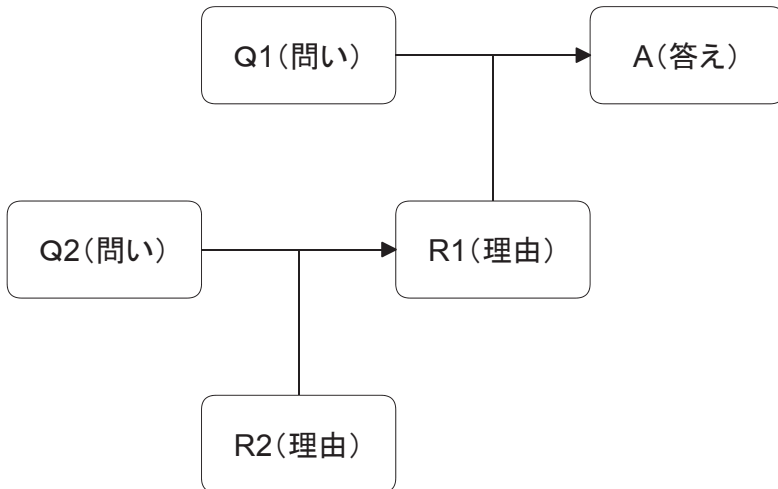
第2のパターンは、複数の理由がそれぞれ独立に、答えを理由づける場合である。野矢（1997）の用語法にしたがって、これを「合流論証」と呼び、下図のようにあらわすことにする。



「Aである。なぜなら、 R_1 または R_2 である」

図7 論証構造図：合流論証

第3のパターンは、ある論証の理由を、べつの論証によってさらに理由づける場合である。これを「論証連鎖」と呼び、下図のようにあらわすことにする。



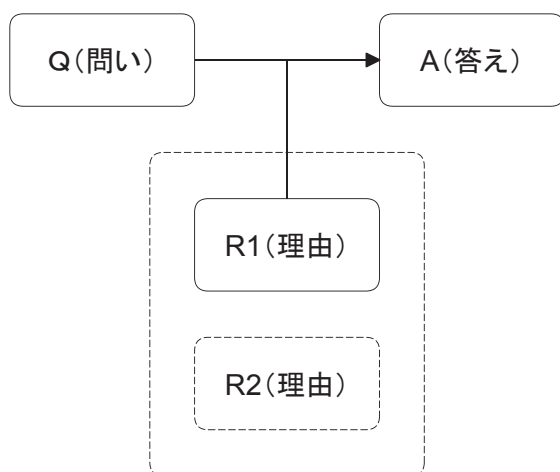
「Aである。なぜなら、 R_1 である」

「 R_1 である。なぜなら、 R_2 である」

図8 論証構造図：論証連鎖

合流論証と論証連鎖は、第2の理由を明示しなくても、答えを理由づけることができる。一方、結合論証は、第2の理由を明示しなければ、答えを理由づけたことにはならず、論証として未完結である。

ただし、実際の議論では、答えの理由づけが不十分であったことが事後的に判明し、結合論証の理由があとから（遡及的に）追加されることがある。これを「遡及的な結合論証」または単に「遡及論証」と呼び、下図のように、追加された構成要素を点線であらわすことにする。



「Aである。なぜなら、 R_1 である」
「……より正確には、 R_1 かつ R_2 である」

図9 論証構造図：遡及論証

つぎに、構成要素間の対立関係を考えよう。

論証の基本形を構成する3つの要素のうち、問いの対立関係は考えないことにすると、構成要素間の対立関係には、2つのパターンが考えられる。

第1のパターンは、答えとその否定の対立関係、第2のパターンは、理由とその否定の対立関係である。野矢（1997, 2006）の用語法にしたがって、前者を「異論」、後者を「批判」と呼び、異論と批判をあわせて、「反論」と呼ぶことにする。

構成要素間の対立関係を、双方向の二重矢印(\Leftrightarrow)で表現すれば、異論と批判は、それぞれ下図のようにあらわすことができる。

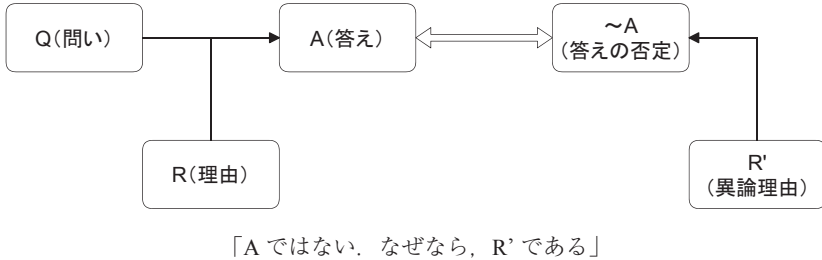


図10 論証構造図：異論（答えに対する反論）

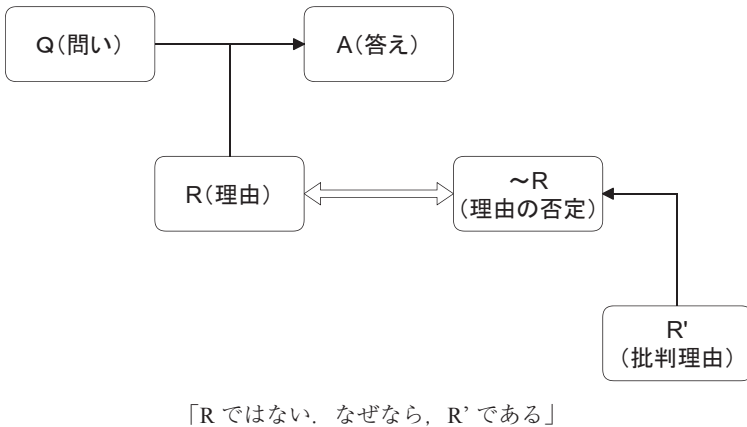


図11 論証構造図：批判（理由に対する反論）

4 結論：論争に開かれた枠組としての〈論拠〉

前節で提案した論証構造図にしたがうと、「白熱教室」の議論に含まれる12の構成要素の関係を、図12のように図解することができる。この図解から、トゥールミンの議論モデルによる分析（図3）において論拠の候補とした、功利主義的な理由づけ（④）の部分を抽出すると、図13ようになる。

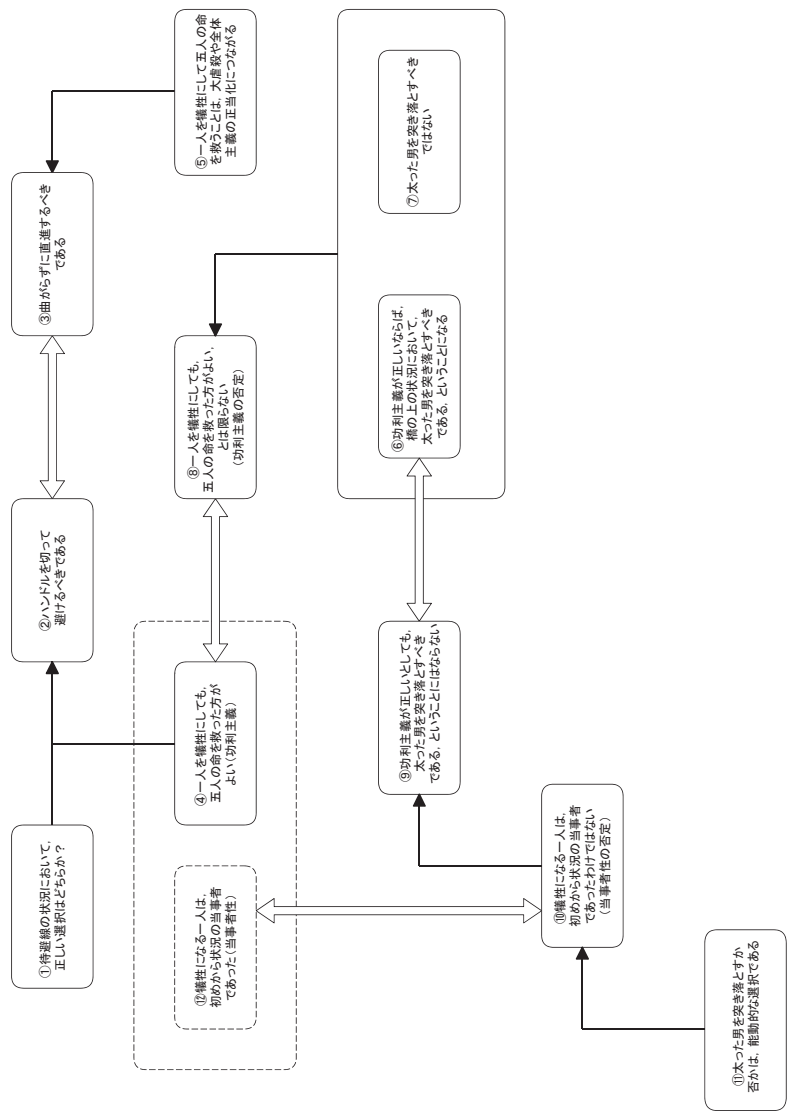


図12 論証構造図による「白熱教室」の分析

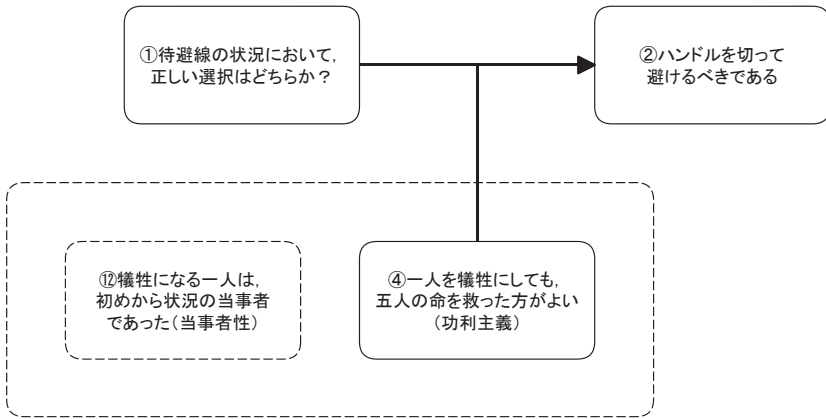


図13 論証構造図による「白熱教室」の分析（部分図）

この部分図において、論拠の3つの特徴、つまり、①データと主張を架橋する機能、②一般的ないし仮言的な命題、③暗黙的な命題、を満たすものが1つだけある。それは、点線であらわした遡及論証の枠組それ自体である。

「白熱教室」の議論の最終局面（①～⑫の発話が継起したあと）で、この枠組について明示的に語れば、「④かつ⑫を理由として、②を主張してよい」という命題として、つまり、理由と答えを架橋する仮言的な規則として、これを表現することになる（論拠の特徴①②）。一方、この枠組それ自体は、特定の発話に対応するものではなく（議論の構成要素ではなく）、「答えを理由づける」という行為において、暗黙的に示されるものである（論拠の特徴③）。

ただし、遡及論証の枠組としての〈論拠〉は、論争という相互行為に開かれた（互いの指し手に依存する）ものであることに注意が必要である。かりに、サンデルが設定した橋の上の状況に対して、「太った男を突き落とすべきである」(⑦の否定)と答えていれば、つまり、あくまでも功利主義的な理由づけ（④）を貫徹していれば、当事者性の主張（⑫）が遡及的に結合することもなかったのである。

遡及論証のこのような性質は、「白熱教室」のケースに限ったものではない。むしろつぎのように考えた方がよいだろう。形式論理的に妥当な（理由が正し

ければ答えも必然的に正しい) 議論を除いて、あらゆる理由づけには、つねに遡及論証の余地が残されている。ただし、具体的にどのような理由が遡及的に結合するのか／しないのかは、①対論者がどのような批判をおこなうのか、また、②その批判に対して論者がどのような再反論をおこなうのか、という二重の条件に依存しており、論争という相互行為に先立ってあらかじめ確定しているわけではないのである。

本稿の問いは、データと論拠の区別をどのように観察すればよいのか、というものであった。ここまでの分析を踏まえると、以下のように答えることができるだろう。議論の構成要素となる命題の集合の内部に、この区別を観察することはできない。よって、当事者がある命題を支持するために発話するすべての命題は、等しく理由(データ)として扱ってよい。一方、遡及論証の枠組としての〈論拠〉は、「答えを理由づける」という行為において暗黙的に示されており、これを観察することは、論争という相互行為を分析することに等しいのである。

〔文献〕

- Best, J., 1987, "Rhetoric in Claims-Making: Constructing the Missing Children Problem," *Social Problems*, 34(2): 101-21. (= 2006, 足立重和訳「クレイム申し立てのなかのレトリック——行方不明になった子どもという問題の構築」平英美・中河伸俊編『新版 構築主義の社会学——実在論争を超えて』世界思想社, 6-51.)
- Cowan, J. L., 1964, "The Uses of Argument: An Apology for Logic," *Mind*, 73: 27-45.
- 飯間浩明, 2008, 『非論理的な人のための論理的な文章の書き方入門』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- Neumann, U., 1986, *Juristische Argumentationslehre*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
(= 1997, 亀本洋・山本顯治・服部高宏・平井亮輔訳『法的議論の理論』法律文化社.)
- 野矢茂樹, 1997, 『論理トレーニング』産業図書.
- , 2006, 『新版 論理トレーニング』産業図書.
- M・サンデル, 2010, NHK「ハーバード白熱教室」制作チーム・小林正弥・杉田晶子訳『ハーバード白熱教室講義録+東大特別授業』早川書房, 上/下巻.
- Toulmin, S., [1958] 2003, *The Uses of Argument*, updated ed., Cambridge: Cambridge University Press.
(= 2011, 戸田山和久・福澤一吉訳『議論の技法——トゥールミンモデルの原点』東京図書.)
- Toulmin, S., R. Rieke, and A. Janik, [1978] 1984, *An Introduction to Reasoning*, 2nd ed., New York: Macmillan.

**The Warrant as an Open-Ended Frame in Controversy:
Toward an Interactionist Reformulation of Toulmin's Argument Model**

HAYASIBARA Akihiro
Tokyo Metropolitan University
aki.hysbr@gmail.com