

## 初期社会科実践にみられる「説得技法」の研究

—江口武正「村の五年生」を事例として—

A Study on "Techniques of Persuasion" used in the Social Studies  
in the Early Era after World War II

吉田正生  
(千葉県野田市教育委員会)

### I はじめに

本論は初期社会科における価値教育の方略としてどのようなものがみられるかを明示することを目的とする。紙数の関係もあるので、ここでは江口武正「村の五年生」だけを取り上げる。「村の五年生」は、谷川瑞子氏の「福岡駅」の実践とともに教師が子供たちの価値観を問題だと感じ、それに授業を通して積極的に働きかけを行った実践だからである。

さて、尾原氏は、「これまで、社会科教育研究において、価値判断の一般的構造が吟味されることはあったが、授業に即して『価値判断はどのような構造を持つか』、『価値判断はどのようにして正当化されるか』といった問いに答えられることはなかった。」<sup>(1)</sup>と指摘した。これは、実践・授業分析が価値教育固有の視点から行われていないという指摘に他ならない。

こうした視点からの実践・授業分析がもっともやり易く、且つ必要である(なぜなら、民主主義という正義が信じられていた時代に、その正義を子供たちの心の中に育てることこそ教師の使命であると教師たちは感じ、それを社会科という教科の中で行おうとした実践を初期社会科は多く含んでいると考えられるからである。)初期社会科の研究においても例外ではない。

たとえば、初期社会科研究の集大成ともいえる『初期社会科実践史研究』<sup>(2)</sup>を見てみよう。それは自らの位置づけを次のようにしている。

「(本研究は)――、社会認識を通して市民的資質を育成する、という社会科教育学研究固有の観点から、初期社会科実践及びカリキュラムを分析し、そこにみられる目的・内容・方法を貫く社会科授業構成(略)の論理を抽出することが目的となっている。」「(したがって)前述した四類型に従えば、『(4)分析的研究Ⅱ-科学的社會認識育成の立場から-』をよりおし進めた研究という所に位置づけられるであろう。」<sup>(3)</sup>

即ち、本書では初期社会科の諸実践が科学的社會認識教育としてはどのように評価できるのかが記述され

ていると共に、価値教育(市民的資質育成の教育)としてどうなのか、これも記述されているのである。

このとき、市民的資質の育成を問うものさしとして使用されているのは、次の二つである。即ち一つは、問題がどれだけ社会的広がりのあるものなのか(即ち、日本或いは、地域全体の問題なのか)そしてそれをどれだけ子ども自身の問題となし得たかというものであり<sup>(4)</sup>、他の一つは、問題解決を通して得られる知識がどれだけ普遍的なものであるか<sup>(5)</sup>というものである。即ち、前者は、学習者の問題意識がものさしとされ、後者は知識がものさしとされている。いずれも価値教育そのものをはかるための固有のものさしではない。知識の質というものさしは、むしろ社会認識教育に固有のものであるはずであり、学習者の問題意識というものさしは、価値教育そのものだけに限ったものではなく社会科学学習そのものをはかるためのものさしである。

価値教育に固有のものさしによらず他をはかるにふさわしいものさしによって価値教育の質を論じているという現象は、『初期社会科実践史研究』だけに限ったことではない。吉村氏の「価値論に基づく意志決定能力育成の研究」<sup>(6)</sup>においてもそれはみられる。

氏は、「社会科の最終目的は、意志決定能力の育成にあり、その中核に価値判断が位置する」<sup>(7)</sup>という社会科観を持っている。さらに、意志決定能力の育成は、価値葛藤を中軸とした社会的論争問題学習によってなされる。<sup>(8)</sup>という育成観を持っている。この育成観と社会科観から、氏は、社会科諸実践を「価値葛藤の組み込まれているものいないもの」と分ける。前者を「意志決定」型と命名し、後者を「社会認識形成中心」型と「社会認識+価値判断」型とする。つまり社会科における価値教育を価値葛藤、価値判断という概念で分類したのである。更にいえば、価値判断の組み込まれた価値教育より価値葛藤の組み込まれた価値教育の方が、価値教育としての質は高いのである。なぜなら後者は、意志決定能力を養うことになるから

である。ここまでは、価値教育をそれ固有の分類枠によって分けている。問題は、この先である。

氏は、「社会認識+価値判断」型をさらに7つに細分化したのであるが、このとき価値判断の方を種類分けせず、社会認識の方を種類分けしたのである。この社会認識の細分化は、科学哲学や知識論の成果に基づいてのものである。まず、知識を知識論に基づき記述的知識（場所、時間、事実）、分析的知識（構造、過程、方法、関連）、説明的知識に分ける。ついで、説明的知識を社会科学の2種類の説明法にあわせて、因果的説明と動機的説明とにわけるとしてこれらを用いて「社会認識+価値判断」型は次のように分けられた<sup>(8), p.86</sup>。

- ・「記述的知識+価値判断」型
- ・「分析的知識+価値判断」型
- ・「事実判断・価値判断の混同」型
- ・「一面的動機説明」型
- ・「因果的説明+価値判断」型
- ・「動機的説明+因果的説明」型
- ・「多面的動機説明」型

これを見てわかるように価値教育の質が、価値教育をはかるための固有のものさしによってではなく、社会認識をはかるためのものさし、知識の質によってはかられているのである。

吉村氏が、このものさしを使用したのは訳がある。氏は、価値判断は、①大前提の価値判断→②小前提の事実判断→③価値判断という構造を持っていると見る。例えば、①健康を維持することはよいことだ。②窓を開けることは、健康の維持に役立つ。③窓を開けることはよいことだ ということである。①の価値判断は、定言的価値判断（無条件的価値判断）とよばれるもので他の価値判断や事実判断を前提としていない。ここは、宗教の領域に属するのであろう。社会科における価値教育の領域は、③の仮言的価値判断の領域である。そして、ここを少しでも合理的なもの・良いものにするためには②の事実判断をより良いものにすればよい。だから価値教育の質は、事実判断においてどのような知識が教えられているかによってはかることができる、というのが氏の深いところにある考えであろう。

価値判断に事実判断が影響を及ぼすことは筆者も認める。従って、価値教育において質の良い社会科学的知識を教えることが重要であることも認める。だが、価値教育の質は、事実判断に関わる知識の部分において教える知識を質の良いものにするだけにつけるものではない。なぜなら、たとえ質的に問題のない、いやそれどころか高い質のものであっても、ある主張のみに都合の良い説明的知識や事実に知識のみが提示され

ることもある。このような価値教育を果たして都合の悪いことも教えているような価値教育と知識の科学的質においては同じだからということで同一視することができるだろうか。

価値教育を分類するに、価値教育固有の枠組みが必要な理由はここに存するのである。

そこで以下本論は、まず、価値教育に固有の分類枠組みを示し、諸類型のうち社会科における価値教育としてはどれが望ましいのかについて述べる（Ⅱ）。更に、この枠組みを使用して、江口武正「村の五年生」がどのような価値教育であったのかを示し（Ⅲ）、その上でその問題点、長所等を指摘する（Ⅳ）。

## Ⅱ 価値教育のための分類枠組み

### (1) 2種の分類枠組み

価値教育に固有の分類視点は2種類ある。一つは、どのような価値が教えられているかという価値内容からのものであり、今一つは、ある価値がどのように正当化されているか（教えられているか）という教授方略の視点からのものである。

今筆者が行おうとしているのは、後者の視点からの分類である。それは、筆者がどのような価値が教えられているかよりもどのように価値が教えられているかを問題としているからである。

価値は、言葉として現象するときは、評価的言明或いは規範的言明の形をとる。従って、本論の目的は、次のように言い換えることができる。—ある評価的言明や規範的言明がどのように正当化されているのか、これを明らかにすることが、本論の目的である。

### (2) 「説得」及び「説得技法」について

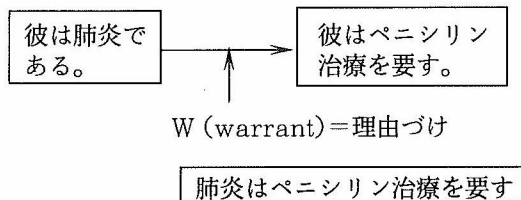
或る主張が真であることを論証しようとする言明は、証明とか説明とか呼ばれる。これに対して、ある主張が（反）価値的であることを論証しようとする、換言すれば、正当化しようとする言明もある。筆者は、これを説明等と分けて、「説得」と呼んだ<sup>(9), p.42</sup>。

さらに「説得」の仕方にもいろいろあると考え、これらさまざまな「説得」の仕方を一括して「説得技法」と呼んだ。

このようなことをしたのは、価値教育の方略を価値教育に固有の分類枠組みによって分けようとしたからである。このために筆者は、先ず、日常見られる説得の骨格を洗い出し、それはいうに及ばず、さらにもっと洗練されたレトリックをも整理できる図式として、トゥールミンの論証の図式を採用したのである。因に、トゥールミンの論証図式のうち、足立幸男氏によってその「中心的骨格」<sup>(9), p.101</sup>と呼ばれたものを次ページに掲げ、それぞれの定義を示す<sup>(9), p.111</sup>。

- ・主張：結論としていいたいこと
- ・論拠：「主張」の基礎づけであり、それを支えるものである。
- ・理由づけ：論拠の“それ故に”に隠されている含意であり、論拠から主張へのステップの正当化である。

図1. ツールミン図式 (その「中心的骨格」)  
G (ground)=論拠 C (claim)



さて、この図式のうちのCの部分、評価的言明または規範的言明の時、GとWの部分「説得」に当たる。そこで、このGとWにはどのような性質の物があるかを探り、これを分類・整理すれば「説得技法」が得られると筆者は考え、足立幸男氏のW分類を参考にGとWを分類したのである<sup>(9), (10, 48-51)</sup>。

しかし、振り返るとこの分類は不十分である。なぜなら分類基準に一貫性がなく、あるところでは知識論に基づく分類をし、別のところでは「レッテル貼り」などという言論的・論理的な分類をしたりしているからである。では、価値教育の方略を一貫性をもって分類するにはどのような分類枠を持ってくるべきだったのか。それについて、節を改めて述べる。

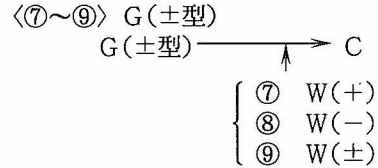
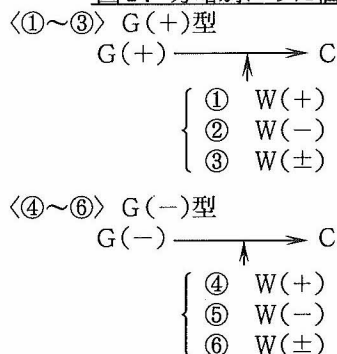
(3) 価値教育方略分類のための枠組みについて

価値教育を分類するための固有の枠組みは、Cにおける主語にGとWが、「+価値を付与している」のか、「-価値を付与している」のか、それとも「二つ共、与えている」のかという評価枠である。

なぜ、これが固有の枠組みといえるのか。それは、分類のために価値以外のものを持ってきていないからである。

さて、これを単にGとW、+と-の組み合わせによって考えるなら、次の9つの類型が可能である。

図2. 方略別にみた価値教育の分類



今、これらのうちたとえばCにおける主語が+価値であったり当為言肯定形（～すべきである）である場合、論理的には②、⑤、⑧は成立しない<sup>(註1)</sup>。しかし逆に、Cにおける主語が-価値を帯びたものであったり当為言否定形である場合、②、⑤、⑧は成立するが、①、④、⑦は成立しない。このようにCの性質が変わることによって成立するもの・しないものがでてくるが、そこまで示すと煩瑣になるので、上記のようにCには何もつけないまま、組み合わせとして可能な類型をそのまま示しておく。

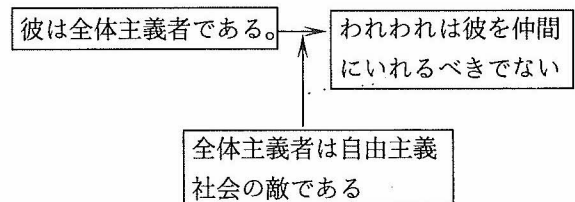
さて、このような分類の仕方が持つ利点はどのようなものであろうか。それは、その方略が価値注入的であるか否かを見極めることができる。即ち社会科的であるのか、それとも反社会科的であるかを見抜けるということである。

(4) 社会科として望ましい「+価値・-価値の付与」の仕方について

価値付与或いは価値剥奪（-価値の付与）の仕方には粗くいえば2種類ある。主語が何か良いもの・ことをもたらす性質があることを示すやり方と主語そのものが道徳的・倫理的に優れている（劣っている）ことを示すやり方である。

前者の例として、われわれは共産主義がもたらすユートピアをいきいきと記述したマルクスの『共産党宣言』をあげることができる。また、善行によって幸福をつかんだり、富を得たりという筋立ての説話や民話の類もここに入れることができる。

後者の例としては、下のようなものを考えることができる。



前者のような価値付与（剥奪）の仕方をわれわれは「ユートピア=デトピア」型とよび後者を「称揚=弾劾」型と呼ぶことにしよう。また、付与と剥奪の双方を行っている場合には、「判断素材提示」型とする。

価値注入的でないものは、即ち社会科的なものは、最後の判断素材提示型だけである。

### Ⅲ 「村の五年生」にみられる「説得技法」

#### (1) 分析手順

分析や分類は学的であろうとするなら、間主観性、或いは客観性の高いものでなくてはならない。即ち一定のマニュアルに基づいて分析をしたなら、誰がやってもほぼ同じような結果が得られなくてはならない。また、他の対象についてもほぼ同じような手続きで分析できるというものでなくてはならない。

尾原氏の分析は優れているが、きわめて主観性の高い物、他の対象の分析ではまた新たなやり方を生み出す必要のある物という観を抱かされる。

筆者のものについても同様の批判が言われるかもしれない。そこで実際の分析を記述する前に手順を簡単に示しておく。

#### ・Cの確定

社会科授業である以上、Cが生形の形で授業において発問されていることは考えにくい。しかし、教師の願いの部分、単元の目標の部分にはかかれていそうである。これらのうちからCを見つけることが、先ず第一番になされるべきことである。

#### ・ツールミン図式の作成

#### ・G, Wの性質決定

+, - 価値付与の視点から→「ユートピア=デトピア」型か「称揚=弾劾」型かなどの決定。

#### (2) 分析結果

氏は、単元「耕地整理」の一部として「古い考え、おくれた考え」をなぜ取り上げるかについて、次のように述べている。ここにこの学習のねらいである市民的資質、すなわちツールミン図式のC(主張)に当たる部分がでている。そこで少し長いがそのまま引用する。「だがもっと大事なことは、このような考えを生じさせる生活の根拠、このような考え方を肯定し、温存させている生活の根拠にこそ、子供の目を向けさせ、そいつをはっきりと子どもにつかませ、これを毎日の生活の中から、なくしていくようにしむけるべきではないだろうか。そこでその生活の根拠って一体なんだ、ということになるわけだが、これは家庭じゃないだろうか、耕地整理の実現をはばみつづけてきたものは実は封建性である。言葉をかえて言えば村人の古い考え、おくれた考え、人間がみんなひとしく大切にされないで区別がつけられたり、人間らしいあつかいがされなくてもどうとも思わない考えであり、命や健康を大切にしない考えでもある。こういう考えが自分の家庭の中に、どのような形として残っているか、また家人の行動にあらわれているかに気づかせ、これについて父母と一しょに、また家族みんなで考えあい、直していくことに、この学習のもっともねうちのあるねら

いの一つであるように思われる。」<sup>(Q, p.424)</sup> (下線は引用者)

このCの部分を手がかりにしてツールミン図式を作ると図3のようなになる。それでは、この図式及びG, Wそれぞれに対応する発問をもとにG, Wの特性をみていこう。

Gは、子どもたちに豊富な事実的知識を獲得させているかのように見える。しかし、Gを獲得させるための発問(以下Q(G)と記す)を検討してみると決してそうではないことが判明する。

Q(G)は、次のようなものである。

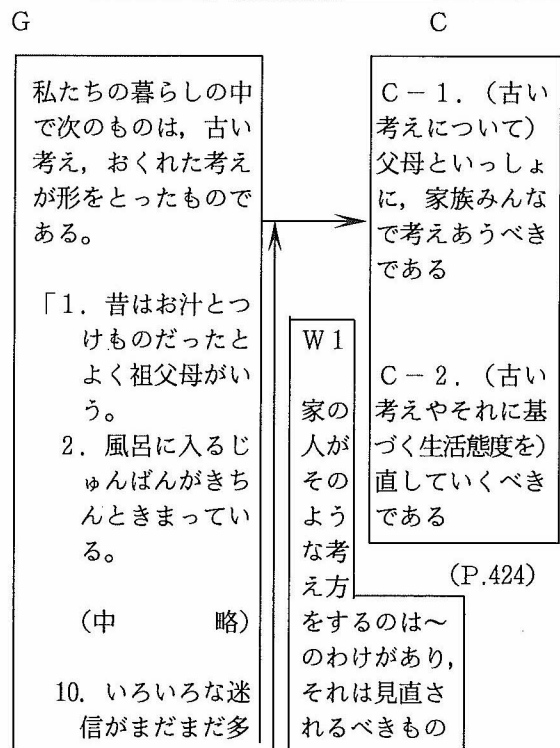
「さてそこで、みんな一人一人が自分の家の生活を良く考えてみて、そんな考え(おくれた考え、古い考え)がどんどころに出ているか、お父さんお母さん、おじいさんやおばあさんの言葉やする事をちょっと考えてみようや。」<sup>(Q, p.426)</sup> (括弧内引用者)

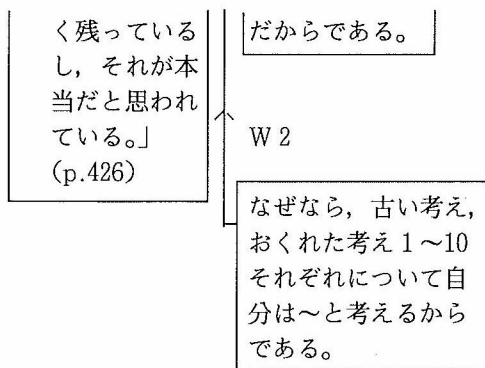
この問いは、事実を事実として出させているのではなく或るカテゴリー(古い考え、おくれた考え)の中に入れさせる問いである。換言すれば、レッテル貼りの問いである。

更に、このレッテルは価値を帯びている。それも“負の価値”を帯びたものである。

したがって、Gは事実的知識の形をとりながら実は“負の評価的知識”と呼び得るものである。つまり、このGは、Cにおける主語「古い考えやそれに基づく態度」に一価値を付与しているG(-)なのである。

図3. ツールミン図式にした「村の五年生」





それでは次にWについて検討しよう。

上図の中のW1は、C-1に対応する発問「どうしてそういうことを言ったり、考えたりするのか」<sup>(⑩ p.426)</sup>…以後Q(W1)とする…より、W2はC-2に対応する発問「これに対して私たちはどう考えているのか」より作った…以後Q(W2)とする。

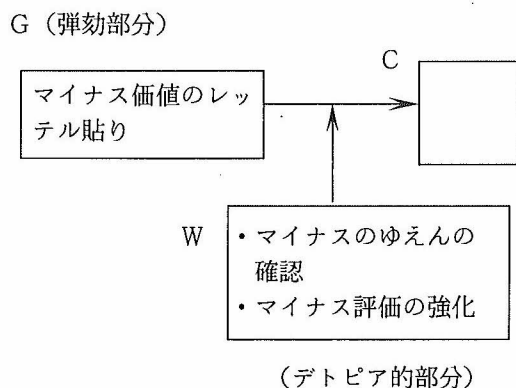
Q(W1)は、家の者の考えを規定しているものを探らせ、その考え方の歴史的・状況的相対性、限界性を把握させようとしたものであろう。吉村氏の分類の仕方に従えば「動機的説明」をさせようとしたものである。

他方、Q(W2)は、或る古い考え方は、どのような悲しみ・不幸・不合理を人々の運命やその暮らしにもたらすことになるかを探らせるための問いである。つまり、悪影響を把握させるための問いである。吉村氏の分類にしたがえば、「因果的説明」をさせようとしたものである。

「説得」という視点（ある事象等への評価を成立させる為になど意味があるか）からみるなら、Q(W1)Q(W2)ともに、Gにおいてマイナス価値を付与されたもののマイナス性を（一つは歴史的限界性という視点から、今一つは影響という視点から）確認させ、更に肉づけさせ、そのマイナス評価を強化させようとしたものである。

従って、「説得技法」という視点から、このツールミン図式を整理すると次のようになる。

図4. G, W部分の分析図



Gは、村人の或る言動を「古い」「おくられている」という言葉で非難しているゆえに「弾劾的部分」と呼ぶことができ、Wは更にその悪影響をあげたり後進性のゆえんを確認したりしている故に「デトピア的部分」と呼ぶことができる。つまり江口氏の「説得技法」は、「弾劾的+デトピア的説得技法」と呼ぶことができるのである。

#### IV おわりに

「説得技法」の評価は2面から行うことができる。発問の成功不成功を問う技術的視点からと社会科の理念からしてどうなのかを問う理念的視点からである。

先ず技術的視点から述べる。

子どもたちは、氏のねらい通りに動いた。即ち、父母と話し合い古くさいと思われるものを直そうとしたりした。つまりねらいは到達された。今では想像することもできないほど、恐ろしい存在であった祖父母や父母に働きかけていった子どもたちの姿が描かれた氏の実践記録は、清新であり驚異であったろう。氏の実践が社会科史に残される理由の一つもここに存するのだろう。

だが、授業を評価するときは、単に人を納得させ行動に駆り立てることができたかどうかだけを視点とすべきではない。なぜなら、授業は、プロバガンダやデマゴギーではないからである。授業という面からして大切なのは、発問の意図に対応した答が返ってきたかどうか（引き出せたか）である。この場合でいえば、弾劾を十分になさせ得たかどうか、デトピア的状态をどれだけの確に且つヴィヴィッドにつかませたか、即ち、「歴史的・状況的相対性・限界性」をどれだけの確に指摘させ得たか（価値としてのマイナス性を的確につかませたか）、「悪影響」をどれだけ広く・深く指摘させ得たかが授業の評価視点とされるべきである。

この面からみたとき、江口氏のこの実践には高い評価は与え得ない。なぜなら、Q(W1)、Q(W2)に対応する答、即ち「悪影響」も「歴史的限界性」（マイナス価値のゆえん）もほとんどの場合、子どもからはできていないからである。つまり「弾劾的+デトピア的説得技法」をとりながら、十分な「弾劾」や「デトピア的状況」の描き出しが行われず、レッテル貼りの水準で終わってしまっているのである。

なぜ、このようなことになったのか。また、それにも関わらず、子どもたちが動いたのはなぜか。推測として書いておく。

このようなことになったのは、

・Q(W1)について：「どうして（古い考え、おくれた考えなのに）そういうことをいったり、考えたりするのか。」<sup>(⑩ p.426)</sup>（括弧内引用者）は、行為者の動機



を推量させる発問である。似たような文化、似たような生活経験を持ったものの動機なら推量させることができる。ところがその質・量に違いがありすぎるところでは有効に働かない発問である。子どもの目からは窺い知れない大人の思惑・感情・配慮というものがある。この壁を乗り越えさせるためには、資料で補う、聞き取り調査等を十分にさせるなど実証的追求という学習活動が必要である。しかし、江口実践ではこれが行われず、こどもたちの既有的知識・生活経験のなかからだけ出させようとした。

・Q(W2)について：これは、前後の文脈より判断すると因果関係を考えさせようとした発問であった。ところが、発問は「これに対して、私たちはどう考えているのか。」という形で何を考えるべきかはっきりしないものであった。因果関係を考えさせたいなら、「どんなことが起こったのか(起こるのか)」というかたちの発問にすべきであった。

次に社会科価値教育の理念の視点から「弾動的+デトピア的説得技法」はどの様に評価できるかを述べる。

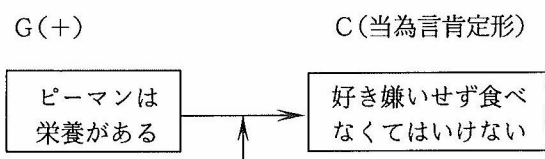
社会事象をマイナス評価の視点のみから検討させる「弾動的+デトピア的説得技法」は、最終時点において子ども自身に価値判断させることを理想とする社会科価値教育の理念よりするなら、「反社会科的」である。価値選択の立場にたっておらず、価値注入の立場にたっているからである。

要するに、「村の五年生」は価値教育という視点から見つめ直したときには、その「説得技法」は理念的には反社会科的であり、目標達成のレベル面では曖昧な発問のため意図通りの反応を子供たちから引き出し得なかった実践だったのである。それが実践された時代においては、勇気ある。そして理想を追求をしたすばらしい実践であったが<sup>(註2)</sup>。

【註】

(1) このことを例示してみよう。ピーマン(野菜)、それを嫌いだといって食べようしない子供、その子を説得して食べさせようとしている人間、この3つがある状況をまず想定しよう。次いで説得者が子供にGを言ってからCを言ったとしよう。このとき子供が「でも、ぼく嫌いだもん」と言ったのに対し、説得するために発する言葉がWであるという状況を想定しよう。

①は次のような場合である。

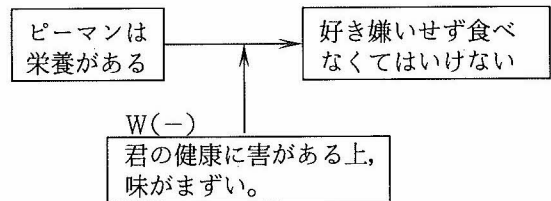


W(+)

身体が丈夫になる

②の場合は、  
G(+)

C(当為言肯定形)

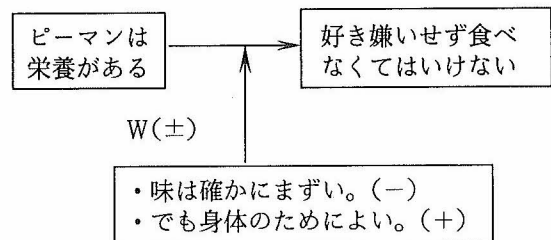


ここまで見て明らかになるが、Cが当為言肯定形の時、②は説得にならない。したがって、これと同質の⑤、⑧も成立しない。

③は成立する。下の例を見れば明かである。

G(+)

C(当為言肯定形)



(2) 今ここでは、子供たちの実態をぬきにして価値教育を評価した。教師がめざしている価値に対して子供たちがマイナスの状況にあるとき(即ちここでは、反民主的・非民主的な物の考え方をしていたりする場合、江口氏の様に痛烈な方法を採用することもやむを得ないのではないかと。というよりマイナスを打ち消すためには、マイナスをマイナスとして認識させるようなやり方が社会科においても許されるのではないかと。この点については今後の課題としたい。

【引用・参考文献】

- ① 尾原康光「社会科授業における価値判断の指導について」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第39号, 平成3年, pp.70-83.
- ② 平田嘉三編著『初期社会科実践史研究』教育出版センター, 1986年.
- ③ 吉村政信「価値論に基づく意志決定能力育成の研究」, 日本社会科教育研究会『社会科研究』第33号, pp.77-87.
- ④ 吉田正生「小学校社会科教科書にみられる『説得技法』の研究」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第38号, pp.42-58.
- ⑤ 足立幸男『議論の論理』木鐸社, 1984年.
- ⑥ 島崎隆『対話の哲学』みずち書房, 1988年.
- ⑦ 上田薫他編『社会科教育史資料』第4巻, 東京法令出版, 昭和52年.
- ⑧ 寺尾健夫「江口武正 村の五年生」, 朝倉隆太郎他編『現代社会科教育実践講座 第5巻 社会科の授業理論と実際』, 現代社会科教育実践講座刊行会 pp.181-190.