

教師の発話の説得を取り出す説得標識

落合 一 浩

はじめに

授業記録を文字化すると、教師は子どもに多くの説明を行っていることが分かる。教師による説明とは、例えば文章の解釈の説明や作業内容の説明、子どもの発表した内容を他の子どもに説明する等の説明である。その中でも教師による特徴的な説明として、「○○は△△なものだから」と説得するような説明が頻繁に行われる。教師によって行われる、この説得するような説明に注目してみたい。

教師の説得についての研究は、教師の重要な技術として注目されている。教師による子どもへの説得の前提とその帰結を論じた山田（二〇〇二）によると、教育の場における「説得」は最終的に教師の権威に根拠づけられる。子どもが教師と共有する最終的な「説得」の根拠は、

「教師がそれを正しいと判断したから」という教師への信頼がその理由であるとされる。つまり、教師への信頼によって子どもが説得されていると考えられてきたようである。

また、阿部・内野（二〇〇五）は、生徒指導上の諸問題の解決と開発的・予防的視点から教師が行う集団指導場面での訓話を、説得的コミュニケーションという枠組みで捉えている。教師の訓話から効果的な説得要因を探そうとしたこの研究では、送り手側の信ぴょう性や魅力、視点共有メッセージが効果的な説得の要因として見つかったとされている。阿部らは教師の訓話の定義を「送り手である教師が、主に言語コミュニケーションによって、受け手である生徒を納得させながら、その態度や行動を教育上より望ましい方向に変化させようとする教育活動である」としており、これは説得的コミュニ

ケーションによって、子どもを納得させて規範とする行為を受容させることを示している。これらの教師の説得の研究から、教師は説得を駆使して子どもを納得させて望ましい方向に導いていると考えられてきた。

この他にも深田(二〇〇五)は、教師の信びよう性、子どもの信頼と動機づけという要素を挙げて、子どもの心を動かす教師の対面コミュニケーションの重要性を示している。教師は子どもにとって正しい知識を伝達してくれる存在として信頼される必要がある、正しい知識がほしいと動機づけられている子どもに対して、信びよう性の高い教師は最大の説得効果を生じさせることができるとされる。つまりは「教えるー教えられる」という関係にある教師と子どもは、その関係性からして説得効果が生じることが指摘されている。説得効果については、言語以外の視線や対人方向等の非言語コミュニケーションについての研究も過去には行われてきており(松本、一九七八)、それらの研究から目の凝視や姿勢、対人方向、対人距離が説得効果にかなりの影響を及ぼすという結論が出されている。

以上のように、教師の説得については様々な研究が行われてきた。教師による「説得」の原理・原則とは何か

を論じた川上(一九八六)はその意味を、広辞苑の「よく話して納得させること」という意味を踏まえて次のように定義する。

「説得」とは、教科学習上の理解とはちがって、ある一定の具体的な行動にかかわって、それを制止し、あるいはそれにふみ入らせる指導の一形態であると考えられる。

(川上、一五頁)

このような定義をした川上らが検討に用いた「説得」の事例は、高校生活指導の実践記録である。その対象は、主に生活指導上の問題行動や喫煙飲酒を行う生徒である。川上らは、教科学習上の指導とは違う生活指導上の教師の指導を「説得」と定義していると考えられる。同様に生活指導の「説得」の原理・原則について論じている安彦(一九八六)は、教師の「説得」にはその前提に子どもの行為についての「教師の判断(評価)」が先行することを指摘する。教師の「説得」は、子どもがした行為の自分の判断の正しさを子ども自身に確かめるという原則が存在するとされる。しかし、教師の説得行為は往々にしてこの原則を無視して行われるため「この

場合、多くは説得ではなく、一挙に叱責へと飛躍してしまふ」と述べている。このような「説得」ではなく叱責になってしまふ教師の行為は、「説得」による納得ではなく修正という面が強調されていると言える。

ところで、多くの説得についての研究は授業を対象にしたものではない。言い換えれば教師の説得についての研究は生活指導という場面が主であり、ある特定の教科に限定した、例えば授業場面での説得についての研究はあまり見られない。生活態度は教師によって矯正なり修正がされるべきであり、授業場面における解答は教師の強制ではなく、子ども自身に考えさせるべきであるというような、そのような理由によつて授業場面での説得が注目されてこなかったとも考えられる。しかし実際には、授業記録に教師の説得や説明と思われるものが頻出することからも、授業場面で行われる説得や説明についての研究が必要とされているのではないか。

授業場面の説明や説得について考えるために、まずそれらが授業中の言明から取り出せなければならぬ。説明や説得の識別は、例えば聞き手の反応から識別することが考えられる。説得される側の反応とは理解や納得である。しかしながら、授業記録を文字化したものから

子どもの理解や納得という反応を確認することは難しく、授業記録から説明と説得を識別することはさらに難しい。その上に、説得した本人は説得のつもりだとしても、相手は説得ではないと受け取る場合も考えられる。従つて説得する側の主観で説得とするのではなく、第三者からの客観で説得と識別できるような基準が必要になる。

そこで、説得の識別についての研究に注目する。授業の中の子どもの理解と納得について、例えば、学習内容についてよく理解できていないが、教師の巧妙な説得で何となく納得してしまうというような問題のある説得が考えられる。教科書記述を対象に、このような問題説得が行われているかどうかを明らかにしようとした研究（吉田、一九九〇）では、説得標識という説得を取り出すための指標を用いて説得を取り出して、その質を確かめようとした。

しかしながら、この説得標識が対象としているのは教科書の記述であり、授業における説得を取り出す標識として足るものかどうかは明らかではない。教師と生徒のやりとりにおける説得は、説得のコミュニケーションである。教科書の記述の説得を取りだそうとした説得標識

では捉えきれない部分があることも考えられる。そこで、説得標識という教科書記述上の説得を取り出すための標識を用いて授業場面における説得を取り出し、それらの説得に共通する特徴を検討する。この特徴から、授業場面における説得を識別することが可能となる。すなわち本稿の目的は、授業場面における教師の発話の説得を取り出す説得標識を検討することである。

研究の方法は、まず教師による説明と説得に関する研究を概観し、それらの定義や説得の識別の研究を確認する。次に説得を識別するための説得標識とその背景、分析の手順を確認する。そして、実際の授業記録における説得について説得標識を用いて識別し、どのような説得がされたか分析することを確認する。その結果として識別できた説得に共通するものを、発話における説得を識別するための標識とすることができるか検討する。

一、教師の説明と説得

先行研究において教師の説明と説得は、多くの場合別のものとして捉えられていた。例えば国語教育において、報告・説明・説得のそれぞれの区別がされてい

る(上甲、一九六二)。「これら一連の系列は、ひとりの話し手が大きい聞き手に向かって話す、一方的に話すことの場合において考えられるのが、これまた、ふつうのようである」(上甲、一一〇頁)としてこの三つを一連の系列として扱い、特色を挙げて次のように区別している。まず報告は「相手と何らかの思想内容を授受しあうため」という人間のことばの機能の一つであるとし、ことばを客観的態度で正確、確実に伝えることが報告の機能だとしている。次に説明は「話を目的に応じてすじだてる」ことが報告との違いである。話を進める順序がとくに大切であり、この論理的に考えを進め順序だてることが説明の特色であるとする。この特色から説明には論理的思考が重要な要素であることが示されている。そして説得については、その特徴を「聞き手の理解と納得のちがいが、話し手の説明と説得のちがいのなのである」(一一四頁)とする。例として相手に望む反応が示されており、説明の望む反応は「相手が『理解すること』」であり、説得のそれは「相手が『納得すること』」であるとしている。「説得」の特色にはこれに加えて「論理的であるとともに情緒的にも共感を得なければ、説得は成功しない」としており、聞き手が心の底から共感、共

鳴することが説得と述べられている。

これらの定義によれば、説得と説明は聞き手の反応次第ではどちらにでもなる可能性を持つことになる。もしくは相手に納得させることを意図して説得を行った場合に、理解も納得をしていない時には説明でも説得でもない何かをしたことになってしまう。いずれにしる説得する側の主観として「説得」を行った場合でも、説得にはならないことがあることになる。この他にも、対象が授業記録を文字化したものを対象とした場合には子どもの理解や納得という反応を確認することは難しく、授業記録から説明と説得を識別することはさらに難しくなってしまう。そこで説得の識別について、聞き手の反応をその基準とするのではなく、説得そのものの構造から説得を識別している研究に注目する。

教科教育における「説得」の研究で、吉田（一九九〇）による小学校社会科の教科書の価値教育の学習における説得技法の研究がある。吉田は「説得」を客観的に判定するための「説得標識」を定め、教科書の記述内の説得の骨格から価値の押し付けになるような問題「説得」を分類して社会科における価値教育の質を明らかにしようとした。「説得」による価値の押し付けが社会科の学習

に存在するようならば、価値教育の質としては問題だからである。吉田は説得について、以下のようにその指標を定めている。

一連の言明（記述）がどの様な「説得」であるかを検討するためには、それを先ず「説得」であるとして取り出す必要がある。（中略）そのためには「説得」と客観的に判定するための指標がある。この指標を「説得標識」と名付ける。

（吉田、四三頁）

吉田は「説得」それ自体を「或る価値・行為規範を受容させるための言語行為」と定義しており、この定義から「説得」には受信者に受容させる評価言（価値）や当為言（行為規範）を持つことが示されている。説得の骨格を成すそれらを説得標識とすることで、言明中から説得を識別できる（取り出すことができる）としている。

この研究で使われている「説得標識」とは、一連の言明において当為言標識（〜すべきだ）と評価言標識（〜がよい）、評価言相似標識（〜が自然だ）、定義標識（民主主義とは〜である）の形式の言明である。吉田は、これ

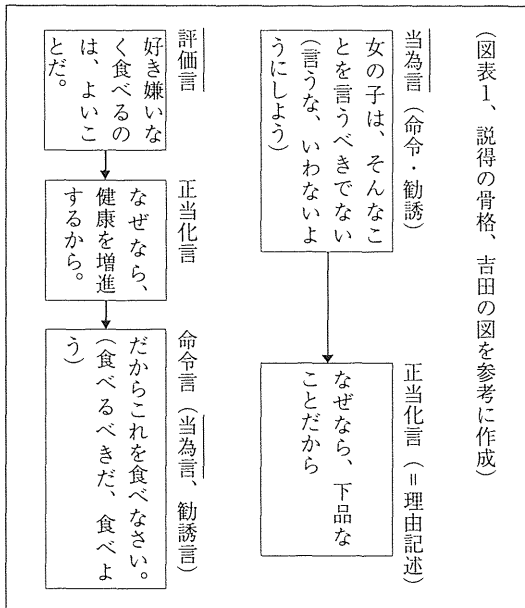
らの価値（評価言）や行為規範（当為言）を受容させるために発信者が受信者に直接する言語行為を「説得」とした。本稿では、吉田のこの定義に従って説得について考えていく。

二、説得標識と説得技法

「説得」なのかどうかを分類するためには、「説得」とはこういうものであると定める指標が必要とされる。吉田の「説得標識」に従えば、言明中から相手に価値や行為規範を受容させようとしているかどうかを取りだすことができればその言明は「説得」と分類することができる。具体的には、ある言明中に価値を示す評価言や行為規範を示す当為言を識別できればその言明は「説得」と分類される。

このような説得と分類するための説得の指標には、当為言、評価言、評価言相似、定義の四つの標識が挙げられている。例えば「説得標識」の一つである評価言標識（例、「〜がよい」）は、客観的に「説得」していると判定することができる標識である。これは「〜はよいことだ」（評価言）↓「だから〜しなさい」（当為言）という「説

得」を、対象の言明中から判定することができることから説得であるとされる。なお、評価言や当為言は、吉田の言う説得の骨格に含まれる言明である。吉田は説得の骨格について次のような二つが考えられる（図表1参照）として示し、この二つの骨格のそれぞれに含まれる評価言や当為言を説得の標識として採用しているのである。



では、この説得を識別するための四つの説得標識の背景について検討する。まず当為言について、説得の骨格を根拠として「説得標識」の一つに定めている。図に示すように説得の骨格には、当為言である「〜すべきだ」(命令・勧誘)と、正当化言である「なぜなら〜だから」(理由記述)が含まれるからである。

評価言「〜がよい」についても同様に、説得の骨格を根拠として「説得標識」の一つに定めている。具体的に、評価言「〜がよい」は正当化言「なぜなら〜だから」を経て、当為言「だから〜しなさい」という説得の骨格がその根拠となっている。

評価言相似標識については、評価言「〜がよい」に相似するものとして次のように定めている。評価言「〜がよい」は、Moore, G.E. に依拠することで評価言標識「〜がよい」を具体的に確定することができたとする。自然主義的論理学や快樂主義、形而上学的論理学の各種倫理学者達が善と等値した語句は、評価言「〜はよいことだ」の「よいこと」を具体的に確定することができる。これによって「〜が自然だ」「〜が快である」等が評価言だということが出来るからである。各種倫理学者達が善と等値した語句は、評価言として「説得標識」たり得ると

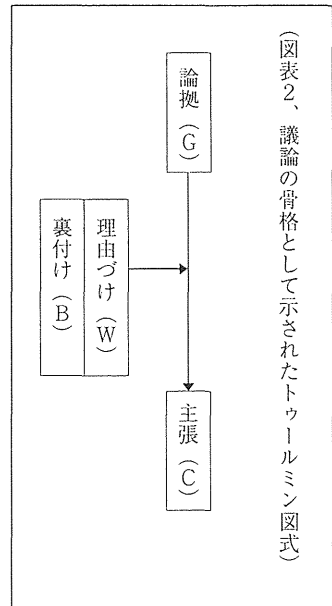
している。つまり、「〜がよい」と言明中に明確に現れるものとは別に、各種倫理学者達が善と等値した「〜は自然である」を評価言として説得に用いることができる。例えば、「お年寄りに若者が席を譲るのはよいことだ」と「お年寄りに若者が席を譲るのは自然だ」は等値であり評価言である。吉田はこれらの語句を評価言相似標識と呼ぶことにしよう、と「説得標識」の一つとして定めている。

そして最後に、定義標識については説得的定義を定めた Stevenson, C.J. を用いてその標識を定めている。説得的定義とは、受信者を説得する目的で用語の定義が行われるものとされる。吉田は、用語を定義することで相手を説得しようとすることは議論の戦術として用いられるものなので、同様に教科書でも使用されている可能性があるとする。これを理由として説得における定義標識を「説得標識」に加えることは、言明中の「説得」を取り出す上で有益であると見た。以上のような背景の下に、言明中から「説得」を取り出す「説得標識」を定めている。これらの「説得標識」のいずれかが含まれる言明が「説得」として分類される。

次に、吉田の行った説得の分析の手順は次の通りであ

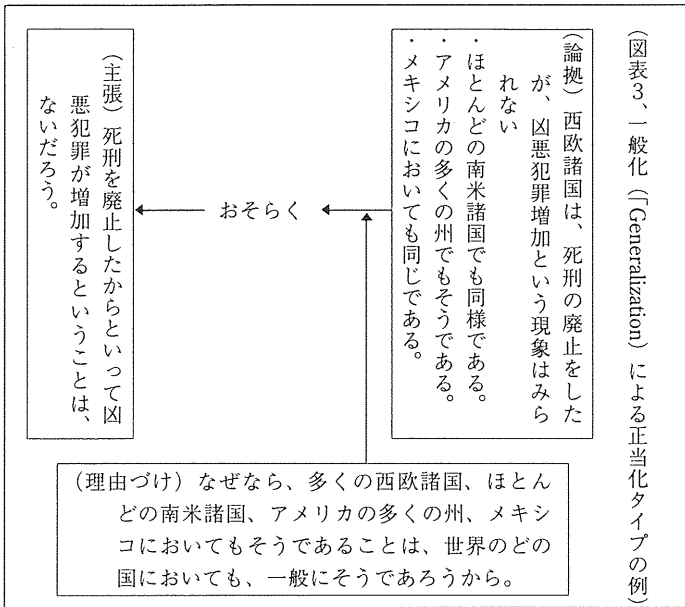
る。吉田は「説得標識」に基づいて教科書の記述から「説得」と思われるものを取り出した後に、その「説得」がどのような「説得」なのかを明らかにしようとした。「説得」は、その骨格に含まれる正当化言の質によってどのような「説得」なのか明らかになる。正当化言は既示した説得の骨格の図の「なぜなら」という理由記述の部分である。吉田は、この正当化言による説得の分類のための枠組みづくりに、足立の研究（一九八四）を用いている。

足立は「議論」について「根拠ないし前提に基づいて、主張ないし結論を正当化しようとする言論を、『議論』と定義することにしよう」（足立、九五頁）と定めている。足立の用いる「議論」はこの定義から「説得」とほぼ同じ意味で使用している（吉田、四五頁）ので、足立の言う「議論」の骨格を吉田は「説得」の骨格として扱いその分類にそのまま用いている。この足立の「議論」の骨格はS.E. Toulminの「論証」概念の図式をもとにしている。「論証」概念の図式は、議論は論拠（ground）から主張（claim）が導かれ、論拠と主張の間に理由づけ（warrant）と裏付け（backing）が存在するとして図が示される。（図表2参照）



既示した説得の骨格がこの議論の骨格に酷似していることから、吉田が足立の「議論」を「説得」と同義で用いていたことが分かる。そして足立はこの図を示して、理由づけ（W）の質に着目することによって議論を分類することを試みた。論拠（G）と主張（C）を結び理由づけ（W）を一一のタイプに分けて議論を分類し、例えば「一般化」というタイプの理由づけ（W）による正当化タイプという分類は「論拠からの許容されうる一般化である」という理由によって、主張が正当化される」という議論のタイプであるとしている。具体的には、「一般化」というタイプの理由づけ（W）による正当化タイプという分類は、論拠（G）に対して理由づけ（W）が「一

一般的には「そうであろう」として主張を正当化する議論のタイプだと分類が行われる。挙げられている例は次のようなものである。(図表3参照)



このように足立は、理由づけ(W)の質に着目することによって議論を分類しようとした。理由づけの一一のタイプは一般化の他に、類似、比較、分類、徴候、因果関係、ルール、理念、定義、証言、比喩が示されている。これらの足立の一一の「理由づけ」タイプにならった上で、吉田は理由づけの分類に次のような若干の整理を行った。理由づけのタイプの内、類似、比較、分類、因果関係、比喩を一つにまとめ、その理由を「これらは論拠(G)と主張(C)において記述されたそれぞれの事象との関係を明らかにして、主張(C)の正当性を論証しようとしているタイプだからである」(四八頁)とする。これを、「関係を明らかにすることによって正当化を図るタイプ」とした。吉田の整理はこの他にも理由づけ(W)に価値を使用するルールと理念についても一つにまとめ、「価値ないし価値観を使用して正当化を図るタイプ」とした。さらに、吉田独自の理由づけのタイプとしてレットルを加えている。また、吉田は正当化言のない問題「説得」(正当化言「なぜなら」)が含まれずに価値の押し付けになっている説得とされる)も想定していることから理由づけ(W)のない説得を表す形式を加え、合計で八つの理由づけタイプを定めた。(図表

4 参照)

(図表4、説得を分類する八つの理由づけのタイプ、吉田の図表を参考に作成)

- ア、一般化による正当化タイプ
- イ、関係を明らかにすることによって正当化を図るタイプ
(類似、比較、分類、因果関係)
- ウ、徴候によって正当化を図るタイプ
- エ、定義によって正当化を図るタイプ
- オ、価値ないし価値観を使用して正当化を図るタイプ
(ルールと理念)
- カ、証言を持ちだして正当化を図るタイプ
- キ、レッテルを貼りつけることによって正当化を図るタイプ
- ク、理由づけのないタイプ

これらの理由づけのタイプのいずれかが、説得標識によって取り出された説得の正当化言(例、なぜなら)に当てはまり、その説得がどのような「説得」なのかを分類することができる。具体的には、吉田による「説得」の分類手順は次のようなものになる。(図表5参照)

(図表5、説得の分類手順、吉田の分類手順を筆者がまとめたもの)

- ① 「説得標識」によって「説得」と思われるものを教科書記述から取りだす。
「説得標識」は当為言標識(例、「〜すべきだ」、「〜してはいけない」)、評価言標識(例、「〜がよい」、「〜が悪い」、「〜が大事だ」)、評価言相似標識(例、「〜が自然だ」、「〜が役立つ」)、定義標識(例、「真の勇者とは〜である」、「民主主義とは〜である」)の四つである。
- ② 「説得」中の正当化言(論拠(G)―理由づけ(W))に着目して「説得技法」を析出し、それによってどのような「説得」なのかを分類する。
「説得技法」は理由づけ(W)のタイプであり、どのような理由づけ(W)で説得しているかによって分類する。

このような手順で教科書の「説得」を分類しその理由づけ(W)のタイプから、教科書のどれくらい「説得」が価値の押し付けになってしまふ問題「説得」なのかを吉田は分析した。具体的には「なぜなら」という正当化言が含まれずにいきなり価値・規範を提示してそれを受け入れさせようとする説得が問題「説得」であり、理由づけ(W)のタイプは「ク、理由づけのないタイプ」

となる。このような問題「説得」を検出することを目的に、吉田は教科書記述の「説得」を「説得標識」を用いて分類しているのである。

以上のように、吉田の研究では教科書記述の説得の分析を行った。同様に、授業における教師の「説得」の分析を行うことも可能だと考えられる。なぜならば、教師の説得中にも当為言標識等の「説得標識」が含まれるからであり、説得標識よって「説得」を識別できるからである。

三、授業記録における説得標識による「説得」の識別

次に、教師の発話における説得について二つの事例を用いて検討する。授業記録から、吉田の示した「説得標識」を用いて授業の「説得」を取りだすことを試みる。記録は小学校五年生の国語の授業である。単元「大造じいさんとガン」の授業で、場面は子どもが読みとった内容を発表する場面である。以下の授業記録は、情景描写が表れている箇所を発表している場面である。(図表6参照)

(図表6、三月十五日二限、単元九時間目、Tを教師、HとSを子どもとする)

H 01…白い羽が飛び散るって書いてあるじゃないですか、はい、飛び散るってことは、普通に飛んでたら、あんまり、散るかもしれないけど、飛び散るまではいかないじゃないですか。バサバサバサってならない、飛び散るってことは、羽がバサバサバサっていつばい、火花っていうか、いつばい、出てくるってわけですよ。でも、普通に飛んでも、あんまり羽って落ちてこないじゃないですか。でも、やっぱり、激しく飛んでいるから、その羽が飛び散るから、えー激しく戦っている様子を、やっているといます。

T 01…なるほどね。

H 02…違う、凄まじくと激しくは違うんだよ

T 02…激しくという言葉も使っているので、凄まじさとか激しさとかいう、言葉の問題かあとイメージの問題なんだけど、他にこの86の1について、何かコメントする人います、どうですか?じゃ、一言だけ先生伝えておきますね、これ、別のものも持っています。それは、空の青と

S 01…雲

T 03…雲じゃないでしょ、羽の白さ、これが鮮やかに、コ

ントラスト、対照、させていて綺麗じゃないですか。その綺麗さから、先生が思うのは、この…なんだっけ…残雪の、行為の、行為を白で表している感じがしませんか。…読み過ぎかな

H 03 …うんうんうん。

S 02 …行為？

T 04 …行為っていうのは行動。残雪のこの行動、自分の仲間を助けようとして、青と白、青と白もさ、清々しい色じゃん。どす青い青じゃないでしょ？爽やかな青でしょ、それと白っていうことでね、そういう読み方も実はあるんです。

発表箇所的情景描写は、人間の罨にも関わらず仲間を救おうとする残雪の美しい行為とハヤブサとの戦いの激しさが描かれた箇所である。子どもHは本文の「羽が、白い花弁のように、すんだ空に飛び散りました。」を、情景描写の描かれている箇所と指摘している。教師Tは戦いの激しさという情景描写に加えて、残雪の行為に自分を犠牲にしても仲間を救おうとする価値的なのが読みとれることを示している。

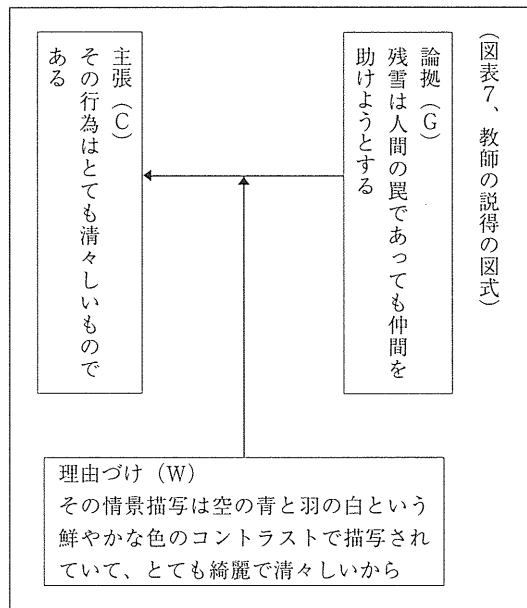
教師はT 02「じゃ、一言だけ先生伝えておきますね、これ、別のものも持っています。」から分かるように色々

な捉え方や解釈があることを示しつつも、「綺麗じゃないですか。その綺麗さから、先生が思うのは、この…なんだっけ…残雪の、行為の、行為を白で表している感じがしませんか。」、「自分の仲間を助けようとして、青と白、青と白もさ、清々しい色じゃん。」のような読み取りがあることを示している。言い換えるならば、子どもHの読みとった「激しく戦っている様子」という情景描写に加えて、このような読み取りもあるんだということを示している。特に「先生が思うのは」という部分から教師の読みとった価値であることを伝えつつ、「残雪の、行為の、行為を白で表している感じがしませんか」と言ってその価値を生徒に受容させようとしていると見ることが出来る。つまり、教師は「説得」によって子どもHの読みとれなかった、自分を犠牲にしても仲間を救うという残雪の行為が美しい、という価値（自己犠牲の尊さ）を受容させようとしているのである。この場面で用いる説得標識は評価言相似標識（例、「〜が自然だ」等の評価言と相似したもの）が該当し、教師によって子どもに価値を受容させようとしていると見ることが出来る。従って、この場面の教師の発話を「説得」として取りだせるのである。

このように図表6で示した場面では、情景描写の「綺麗」「清々しい色」というものから、「残雪の自分の仲間を助けようとして」という行為の価値（よいことである）と、「美しい」というものを結び付け、子どもにその価値を受容させようとしている（説得している）と考えることができる。説得中の正当化言からどのような「説得」なのかという説得の質に注目してみると、まず論拠（G）に「残雪は人間の畏であつても仲間を助けようとする」が位置づき、次に主張（C）に「その行為はとても清々しいものである」が位置付く。そして理由づけ（W）に「その情景描写は空の青と羽の白という鮮やかな色のコントラストで描写されていて、とても綺麗で清々しい行為」が含まれていることになる。

理由づけのタイプとしては「イ、関係を明らかにすることによって正当化を図るタイプ」に該当すると思われる。その理由は、論拠（G）「畏であつても仲間を助けようとする」と主張（C）「その行為はとても清々しい」の関係である自己犠牲を描写する表現が鮮やかな色のコントラストで描写されていてとても綺麗で清々しいことから、主張（C）の正当性を論証しようとしているタイプであると考えられるからである。具体的には教師は、

生徒に以下の図表のような骨格の「説得」を行っていることになる。（図表7参照）



同様に次に示す授業の場面では、教師は子どもが読みとった内容を踏まえて教室全体を「説得」しようとしている。具体的には、この場面は授業前半の物語一年目と二年目の情景描写についての子どもたちの発表の後である。この場面は教師のモノローグである。教師はそれまで発

表されたことをまとめて、一年目と二年目の情景描写を「説得」している場面である。(図表8参照)

(図表8、三月一五日二限、単元九時間目、教師のモノローグ)

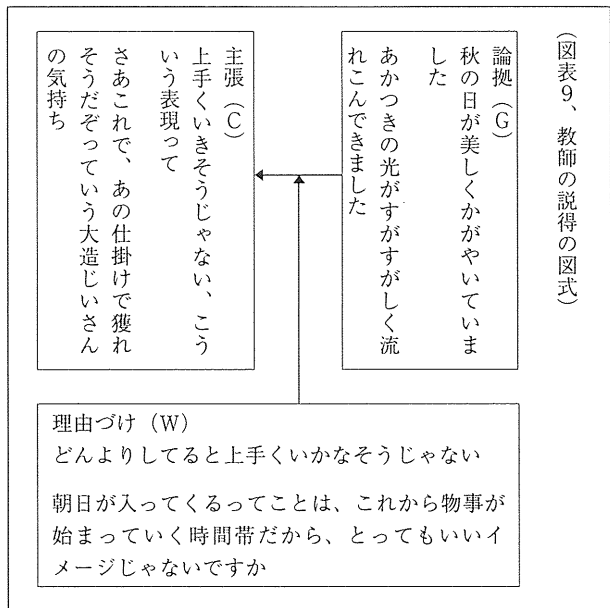
T：一年目、二年目については、もうこれ以上いいかなー
と
思っています。気持ち、表れるよね、一年目の秋
の
日
が
美
し
く
か
が
や
い
て
い
ま
し
た
、
さ
あ
こ
れ
で
、
あ
の
仕
掛
け
で
獲
れ
そ
う
だ
ぞ
つ
て
い
う
大
造
じ
い
さ
ん
の
気
持
ち
で
す
ね
。
わ
く
わ
く
す
る
、
気
持
ち
、
ね
。
そ
れ
を
何
か
予
感
さ
せ
る
？
上
手
く
い
き
そ
う
じ
ゃ
な
い
、
こ
う
い
う
表
現
つ
て
。
ど
ん
よ
り
し
て
る
と
上
手
く
い
か
な
そ
う
じ
ゃ
な
い
。
そ
れ
を
感
じ
て
く
れ
ば
い
い
ん
で
す
。
そ
れ
か
ら
二
ね
、
二
年
目
の
と
ころ
も
、
今
度
あ
か
つ
き
の
光
が
す
が
し
く
流
れ
こ
ん
で
き
ま
し
た
。
も
う
わ
く
わ
く
し
ゃ
う
よ
ね
、
い
い
イ
メ
ー
ジ
で
し
ょ
？
こ
う
朝
日
が
入
っ
て
く
る
つ
て
こ
は
、
こ
れ
か
ら
物
事
が
始
ま
っ
て
い
く
時
間
帯
だ
か
ら
、
と
つ
て
も
い
い
イ
メ
ー
ジ
じ
ゃ
な
い
で
す
か
。
何
か
わ
く
わ
く
し
ゃ
う
で
し
ょ
？
そ
れ
が
、
朝
日
が
入
っ
て
こ
な
く
て
ど
ん
よ
り
し
て
い
る
と
。
今
日
一
日
暗
ー
い
つ
て
。
違
う
ん
だ
け
ど
本
当
は
、
何
か
今
日
は
運
が
悪
そ
う
だ
な
ー
み
た
い
な
ね
。
イ
メ
ー
ジ
が
あ
る
か
も
し
れ
ま
せ
ん
が
。

情景描写の「秋の日は美しくかがやいていました、さ
あこれで、あの仕掛けで獲れそうだぞつていう大造じ
いさんの気持ちですネ。」や「こう朝日が入ってくるつ
てことは、これから物事が始まっていく時間帯だから、
とってもいいイメージじゃないですか。」から「わくわ
くする気持ち」が読みとれることを子ども達に「説得」
していることと見ることが出来る。この場面で用いる「説得
標識」は、このような表現は上手くいきそう、これか
ら何かが始まる、わくわくするようないイメージなん
だという「定義標識」が該当し、教師から「説得」を取
りだせると考えることができるので、この場面の教師の
発話を「説得」として取り出せる。これと同時に「どん
より」はネガティブなイメージであると定義しているこ
とも読みとれる。

説得中の正当化言については次のように考えることが
出来る。まず論拠(G)に「秋の日は美しくかがやいて
いました」と「あかつきの光がすがすがしく流れこんで
きました」が位置づき、次に主張(C)に「上手くいき
そうじゃない、こういう表現つて」と「さあこれで、あ
の仕掛けで獲れそうだぞつていう大造じいさんの気持
ち」が位置づく。そして理由づけ(W)にそれぞれ「ど

んよりしてると上手いかなそうじゃない」と「朝日が入ってくるってことは、これから物事が始まっていく時間帯だから、とってもいいイメージじゃないですか」が含まれている。

理由づけのタイプは、「エ、定義によって正当化を図るタイプ」が該当すると思われる。その理由は、論拠（G）に位置付く情景描写「秋の日が美しくかがやいていました」や「あかつきの光がすがすがしく流れこんできました」といった表現が、理由づけ（W）「どんよりではない」や「朝のこれから物事が始まっていく時間帯でいいイメージ」という定義であることを伝え、このような定義を持つ表現で描写されているので主張（C）「上手いきそう」、「さあこれで、あの仕掛けで獲れそうだぞ」としているタイプであると考えられるからである。具体的には教師は生徒に、以下のような骨格の説得を行っていると考えることができる。（図表9参照）



以上のように教科書の記述を対象とした「説得標識」を用いて教師の「説得」を取り出すことができた。教師の発話も、説得標識で識別できる「定義標識」が含まれていたからである。では次に、教師の発話から取り出した説得に共通するものを検討する。

四、授業場面における説得標識としての半疑問表現

前章で「説得標識」を用いて取りだした「説得」は、教師の発話が対象である。教科書の記述と教師の発話の大きな違いは、話し手と聞き手のやりとりである相互作用の有無である。教師の発話は、子どもとの相互作用で発せられる。教師の側からの一方的な「説得」ではなく、子どもとの側とのやりとりというコミュニケーションの中で教師の「説得」が行われることが考えられる。具体的には、口語体であるところにその違いが考えられる。

「説得標識」は相互作用中の口語体から「説得」を取り出し、価値の押し付けによる問題「説得」を見つけることも可能なのである。何故ならば、説得の骨格を背景にしている説得標識は口語体であってもその骨格は変わらないからである。前章で実際に取り出すことができた説得も、正当化言（論拠（G）—理由づけ（W））からなる説得の骨格を備えている。そして、その説得がどのような理由づけ（W）で説得している説得なのかを正当化タイプで分類もできている。

口語体の説得のその特徴に注目すると、いずれも教師

の発話に特有の表現が用いられていることが分かる。図表6と図表8の教師の発話に注目すると、発話において教師は「〜じゃないですか」や「〜でしょ？」という半疑問の表現を用いている（発話中の「？」はテキスト化する際に問いかけていると思われる箇所である。例えば問があつて応答を誘っているような箇所や語尾の音程が異なる箇所である）。

教師は、問いかけたであろう子どもの応答がなくても発話を続けている。教室内の発問と応答の関係には、一般的に教師の発問とそれに続く子どもの応答、さらにその応答を評価する教師の発話という一連の発問応答関係が存在すると言われる。上記の授業で教師は、子どもの応答を待つよりも子どもにさらに問いかけながら発話を続けている。しかし単なる独り語りではなく明確に子どもに問いかけながらも、その問いかけに応答を求めているような発問である。このことから、これを完全な問いかけ（疑問）ではないため半疑問と呼ぶ。

半疑問という表現は、「単語の意味を問うよりも、こんな表現が適切だと思うのですがという確認の意味」を持つことが松井（二〇〇一）によって指摘されている。このような半疑問表現が教師の発話における「説得」の

場面に共通して現れている。では教師は説得ではなく、子どもに確認しているのだろうか。日常生活における半疑問表現は、発話内容に自信がなく、話しながら相手に同意を求めるような使われ方をする。そのため、聞いている側からすれば断定表現で話される方が発話内容に同意しやすいと思われる。しかし教師の発話においては、子どもの反応を確かめながら（確認しながら）話すことができるために教師の「説得」に適していると考えることができるのである。

以下に示す場面は情景描写で心情を表す場面を発表させている場面で、心情ではなく霧困気を表している場面であると述べる場面である。（図表10参照）

（図表10、三月十五日二限、単元九時間目）

T01…あの、先に言っておくけども、これはね、心情ではないです。心情ではないです、どちらかというと霧困気です。これはこの間の、定期試験でもやったじゃない、霧困気だったでしょ？あれ。質問されたところ。選ぶやつ、覚えてる？

S01…選択するやつ…

T02…そう、覚えてる？リコーダーの音が、柔らかく聞こえたっていうやつ。あれは心情ではないでしょ？その場の、霧困気でしょ、段々、段々。丸くなって行って、人間関係が丸くなって行って、成長してってこれからうまくいくぞ、っていう霧困気が感じられたんでしょ？だから、気持ちだけではない、霧困気も感じられた。

この場面では心情ではなく霧困気を表しているということを、以前の定期試験の「霧困気の表現」を想起させて「説得」を行っている。説得標識は、「過去に霧困気を表していた表現と同じであり、今回も霧困気を表していると考えるべきである」という説得を行っていることから当為言標識（すべき）である。この説得は、論拠（G）「このような表現は心情ではなく霧困気を表現している」、理由づけ（W）「以前やった定義試験ではこのような表現は霧困気を表現していた」、主張（C）「だからこのような表現は心情ではなく霧困気を表現している」という説得の骨格を備えていることが考えられる。

また説得の種類は、「イ、関係を明らかにすることによって正当化を図るタイプ（類似、比較、分類、因果関係）」の正当化のタイプが該当する。正確には足立の類

似による議論の定義「かつてそうであったから今回もそうであろう」に該当する。この場面はこれらに加えて、教師による「〜でしょ？」という半疑問表現で問いかけながら子どもの反応を確認する発話が行われていることになる。

以上のように、この教師の発話の「説得」には問いかけながら「〜でしょ？」と確認する半疑問表現が含まれる。もちろん、半疑問表現であれば全ての教師の発話が「説得」であるとされるわけではない。しかし、半疑問表現による「問いかけながら確認する」という教師の発話は、実際に授業場面における多くの説得に用いられている。このことから授業場面の説得の特徴の一つとして、問いかけながら確認するこの半疑問表現を挙げることができる。教科書の記述における説得には、当為言標識（〜すべきだ）と評価言標識（〜がよい）、評価言相似標識（〜が自然だ）、定義標識（民主主義とは〜である）のいずれかが含まれるとされる。「説得標識」は、説得を取り出すための標識である。従って、教師の発話における説得を取り出す標識として、半疑問表現（〜でしょ？）をこの四つの標識に加えることができると考えられる。

おわりに

本稿では、授業における教師の説得を取り出す場合の「説得標識」を検討した。「説得」とは価値や行為規範を相手に受容させようとしている言語行為である。「〜はよいことだ」という評価言と、「だから〜なさい」という当為言をその骨格に持つ「説得」は、「〜はよいことだ」という価値を相手に受容させ、〜することを「説得」している。教科書の記述における「説得」を取り出すとした吉田の「説得標識」は、当為言標識（〜すべきだ）、評価言標識（〜がよい）、評価言相似標識（〜が自然だ）、定義標識（民主主義とは〜である）の四つである。この四つの標識のいずれかが言明中に識別できる場合に「説得」を取り出すことができるとされた。これと同様に教師の発話中でも、この四つのいずれかが識別できる場合に「説得」を取り出すことができた。

言明中から取り出したものがどのような「説得」なのかは、「説得」中の正当化言（論拠（G）―理由づけ（W））のタイプから、どのような理由づけ（W）で説得しているかによって分類する。事例の授業記録からは、子どもが見つけることができなかった「情景描写によって清々

しい行為であることが描写されていること」を「説得」している場面や、「このような情景描写はいいイメージなんだ」という定義から「わくわくする気持ち」が読みとれることを「説得」している場面を、教師の発話の「説得」として取り出すことができた。それらは、理由づけのタイプは「イ、関係を明らかにすることによって正當化を図るタイプ」と「エ、定義によって正當化を図るタイプ」というタイプの説得である。

しかし、これらの説得は教師の発話における説得であり、それを取り出すために用いた「説得標識」の対象とする言明は教科書の記述である。その違いは、教師と生徒の相互作用にある。「説得」が取り出した授業記録中の教師の発話に共通する特徴は、発話に含まれる半疑問表現にある。教師の発話における半疑問表現は、子どもに問いかけながらその理解を確かめて「説得」をする際に伴う表現であると考えられる。この半疑問表現を用いた「説得」は、子どもの理解を確認して子どもの持つ価値を変容させようとしている「説得」だと見ることができ。教科書の記述における説得には当為言標識（〜すべきだ）と評価言標識（〜がよい）、評価言相似標識（〜が自然だ）、定義標識（民主主義とは〜である）のい

ずれかが含まれるとされる。説得標識は、説得を取り出すための標識である。従って教師の発話における説得を取り出す標識として、半疑問表現（〜でしょ？）を加えることができると考えられる。

半疑問表現による「問いかけながら確認する」という教師の発話は、実際に授業場面における多くの説得に用いられている。その理由として考えられるのは、一人の教師と複数の子どもによる授業場面が考えられる。例えば、不特定多数に半疑問表現で確認することで注意を引く等の、説得する対象を限定せずに納得していない子ども達を万遍なく説得する場合が考えられる。また、発話の半疑問表現について、教師経験によるものか、それとも個人の特徴なのかという点は解消されていない。授業場面での教師の説得に半疑問表現が用いられる理由は、今後の課題としたい。

なお本稿で用いた授業記録について、研究対象校長、調査対象クラス担任より、研究期間中に接した個人名および組織名等の特定名称情報に関して守秘義務を遵守する事を条件に、研究成果を学術文献に発表することを許可されたものである。先生方には多大なご支援を頂いた。ここに感謝の意を表する。

引用参考文献

- 足立幸男（一九八四）「議論の論理」木鐸社。
安彦忠彦（一九八六）「子どもの論理の受容とその克服」
現代教育科学 明治図書、三五二、五一九。
阿部明美、内野康人之（二〇〇五）「中学校における説得的コミュニケーションの実態」教育実践総合センター紀要 宇都宮大学教育学部（二八）、二六五—二七四。
井上尚美（一九七六）「トゥルミンの『論証モデル』について」東京学芸大学紀要（二七）、一五一—一六〇。
小野田博一（一九九九）「論理的に説得する方法」日本実業出版。
加藤幸次（一九七七）「授業のパターン分析」明治図書。
川上信夫（一九八六）「人間変革の道程としての説得」現代教育科学 明治図書、三五二、一五一—一九。
上甲幹一（一九六二）「話し方の技術と国語教育・報告」
「説明・説得の場合」国文学 解釈と教材の研究 学灯社、七（二）。
中村国則（二〇〇二）「意思決定に対する説得とパーソナリティの影響」総会発表論文集 日本教育心理学会（四四）、四〇六。
深田博己（二〇〇五）「児童生徒に対する教師の対面的説得」教育展望 教育調査研究所、五一（八）、二二—二七。
松井元（二〇〇二）「新しい日本語表現 半疑問表現について」葛野 京都外国語大学日本語学科研究会（五）、一六一—二九。
松本卓二（一九七八）「説得行動における非言語コミュニケーションの効果」教育心理学研究 二二六（四）、二四七—二五一。
山田雅彦（二〇〇二）「教育の場における説得—その前提と帰結—」年報社会科学基礎論研究 ハーベス ト社（二）、九六一—一一一。
吉田正生（一九九〇）「小学校社会科学教科書にみられる『説得技法』の研究—『政治学習』の記述を手がかりに—」社会科学研究 全国社会科学教育学会、三八、四二—五八。