



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

The Transmission and Challenges of the Toulmin Model in Social Studies

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡部, 竜也 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00174504

社会科におけるトゥールミンモデルの継承とその課題

渡部 竜也*

社会科教育学分野

(2022年8月29日受理)

要 旨

本稿の目的は、トゥールミンの提唱した「議論のレイアウト」、通称「トゥールミンモデル」が社会科教育領域において具体的にどのように吸収・継承されてきたのか、そしてその功罪は何であるのかについて明らかにすることにある。社会科教育領域ではトゥールミンの意図からかなりかけ離れた形で、特に教室での社会問題の議論を重視したいとする立場の実践家や研究者たちにトゥールミンモデルが注目され継承されてきたことが以前から指摘されてきた (e.g. 兎玉 2014; 佐長 2019; 松下 2021)。これにはいくつかの原因があり、その一つに初期の段階でトゥールミンモデルを導入しようとした諸氏がすでにトゥールミンモデルを誤読したり、意図的に修正したりしていたことを指摘できる。しかしそれだけの理由でこうした先駆者たちや実践家や研究者が批判されるべきではない。彼らは、社会問題の議論を重視するに当たって価値議論の議論は避けられないわけであるが、トゥールミンモデルは事実をめぐる論証に限定された活用しか想定されていなかったため、彼らは価値議論にも耐えうように改造を加えたのである。また研究者や実践家は他にも必要に応じて改造していった。そのため、現在の社会科教育領域においてトゥールミンモデルの活用には実に多様な実態がある。これについてこれまで体系的にまとめた研究はない。草創期の尾原の活用から松下の対話型論証に至るまで、トゥールミンモデルの活用・応用の実態を網羅し、その到達点や課題について比較検討していきたい。

キーワード：トゥールミンモデル，対話型論証モデル，論争問題の議論

筆者は現在、法理学アプローチを論争問題学習に取り入れるための基礎研究に取り組んでいるが、その実現に当たって、私たちはこれまで社会科、特に論争問題の学習においてしばしば用いられてきたトゥールミンモデル及びその派生形の図式について触れないわけにはいかないだろう。トゥールミンモデルやその派生形を用いたアプローチと比べての法理学アプローチの優位性を説明しないことには、わざわざ法理学アプローチを活用する人は多く生まれてこないと思われるからだ。ただ同時に、私たちは本当にトゥールミンモデルやその派生型を完全に捨ててしまっても良いのかという疑問もつきまとう。私たちは過去の遺産の中か

ら、良いものは継承すべきだし、そうではないものは新しいものに転換していくべきではないだろうか。もしそうであるのなら、私たちはこれまでのトゥールミンモデルやその派生形を用いたアプローチから何を継承していくべきであり、何を新しいものに転換していくべきなのか考えていく必要がある。そこで私たちは、社会科や公民科においてトゥールミンモデルがどのように吸収され活用・応用されてきたのか、そのプロセスを整理することにした。そのプロセスをみることで、私たちは社会科や公民科の関係者たちがトゥールミンモデルを用いることでどのような実践上の課題の克服を期待していたのか（そして実際に克服してき

* 東京学芸大学 人文社会学講座 社会科教育学 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

たのか)、そして何が課題として残っているのかを知ることができると思われるからだ。

1. ツールミンモデルとは何か

まずはツールミンモデルとは何なのかということについて説明してみたい。実はこれ自体が、近年かなり厄介な仕事になりつつある。というのも、特に1958年に出版された『*The Use of Argument*』の翻訳書が2011年に登場し、また晩年のツールミンの書籍の翻訳が2000年ごろから進むことになるのだが、それに併せてツールミンモデルをめぐる解釈に変化が生じるようになってきたからである。一連の翻訳書が出る以前において、ツールミンモデルに興味を抱いた人の大半は、「日本人が概して議論下手であること、論理的思考に弱いことに不安を覚え」(足立 1984, 3-4)、日本社会において社会的な議論を活発にすることを目指し、人々の論理的思考力を強化することを望む人々だった(佐長 2019, 45)。彼らはツールミンモデルに、論理的思考力や弁論術の向上を期待した。これに対して、一連の翻訳書が出てくると、ツールミンモデルにそのような期待を持って活用することはツールミンの意図に反するのではないかといった議論が登場するようになった。これは教育学の世界でも例外ではない。

なお、本稿はこのどちらが正しいのかを決することを特に目的としていない。社会科や公民科においてツールミンモデルがどのように吸収・応用されていったのかを確認することが目的である。ただ後で見ていくように、この両者の考え方の違いを知ることには、この目的を達成する上でそれなりに意味がある。まずはそれぞれの立場がどのようにツールミンを解釈しているのかについて注目してみたい。前者の立場からツールミンモデルに注目した教育学者は枚挙に暇が無いのだが、最近の教育学者の例としては、松下佳代を挙げることができるのではないかと。これに対して後者に属する教育学者の例としては、近年の佐長健司を挙げることができるのではないかと。

(1) ツールミンモデルについての両者の共通理解の部分について

もっとも、何から何まで両者のツールミンモデルについての理解が異なっているわけではない。少なくとも松下と佐長の著書に関するかぎり、かなりの部分で理解を共有していることを確認できる。まずは両者がツールミンモデルについてある程度まで共通認識

していると考えられる部分について解説していこう。

ツールミンモデル(The Toulmin model of Argument)は、スティーブン・ツールミンが1958年に出版した『議論の技法(*The Use of Argument*)』において提示された「議論のレイアウト(layout of argument)」がその後、様々な分野の研究者、特にコミュニケーション学の研究者によって活用されていく中で「ツールミンモデル」と呼ばれるようになって広まったものである。

ツールミンのねらいは、『議論の技法』初版が出版された1950年代において英語圏を席卷していた伝統的な形式論理学の不毛性を批判した上で、実際の日常生活の会話や議論の中で人々が行っている「『合理的プロセス(the rational process)』と呼ばれるものの特徴を明らかにして、主張一般が議論され結論づけられる際につちかわれている手続きとカテゴリーを特徴づけることを、法学ですのと似たようなやり方で目指すこと」(ツールミン 2011, 11)、そして「実践的論証の基準や価値と、数学的論理と20世紀の多くの認識論に依拠する、抽象的で形式的な基準と価値との対比」(ツールミン 2011, xiii)をすることにあった。

形式論理学が重視する論証法の一つに演繹的三段論法がある。

小前提: ソクラテスは人間である。
大前提: すべての人間は、いつか死ぬ。
結論: ゆえに、ソクラテスは、いつか死ぬ。

演繹的三段論法の場合、大前提は「全称命題(universal proposition)」すなわち「全てのAはBである」といったものとなり、小前提は「単称命題(singular proposition)」すなわち特定の個体についての情報となる。そして導かれる結論は正誤のいずれかでしかない。正誤の中間、すなわちある程度正しいかもしれないし、ある程度誤っているかもしれないなどと蓋然的に(≡「物事が生じる可能性が高い」といった程度の問題として)評価するものではない。このソクラテスの事例の場合、結論は全く正しい。それは前提が結論を内包しているからである。すなわち、小前提に「ソクラテス」があり、大前提に「死ぬ」があり、そして結論でこの前提で述べられていることをくり返すように「ソクラテスは死ぬ」と言っているに過ぎないからである。そして死なない人間などいないのであり、「人間」が「死」を含意しているため、大前提の「人間は、いつか死ぬ」はトートロジー(同語反復/類語反復)となっている。そのため、大前提は何らかのデータや観察などの裏付けを一切必要とせず、

人間について分析的に考えるだけで大前提の正誤を判断できてしまう。

しかしトゥールミンは、現実社会において「私たちが用いる機会のあるほとんどの論証は、ほぼこのタイプではないことは言うまでもない」(トゥールミン 2011, 183) と言う。そしてそうした論証は内的複雑さを持つという。そのことを説明するために、トゥールミンはもっと実践的に用いる機会の多い次のような「ほとんど全てのAはBである」の事例を持ち出す(トゥールミン 2011, 158-167)。

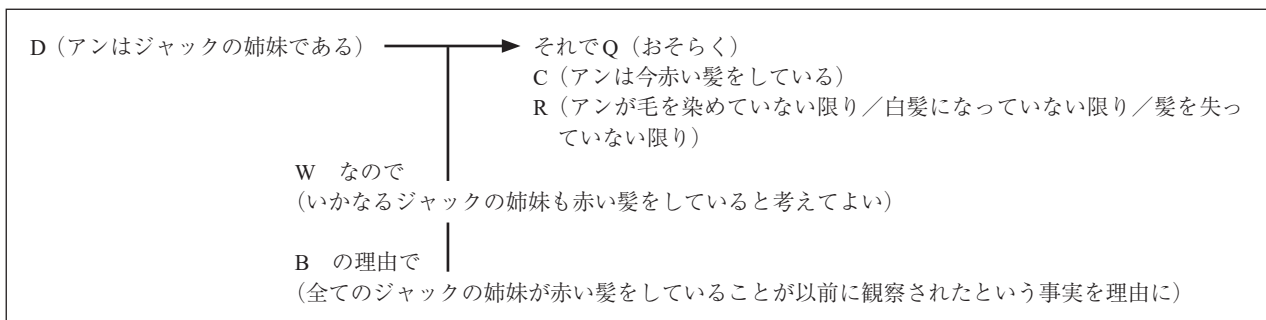
小前提: ペッテションはスウェーデン人である。
 大前提: ほとんどいかなるスウェーデン人もローマカトリック信者ではない。
 結論: 従って、ほぼ確実に、ペッテションはローマカトリック信者ではない。

ソクラテスの事例とこのペッテションの事例の違いは、ソクラテスの事例の場合、大前提の「人間」に「死」が内包されてトートロジーとなっていて大前提の正しさは人間について分析的に考えれば正誤の判断がつくが、ペッテションの事例の場合、大前提の「スウェーデン人」は必ずしも「カトリック信者」を含意しない。そのため大前提は蓋然的な言明となり、結論は暫定的なものとなる。ただこの点を除けば論証はまったく演繹的三段論法のようなものである。トゥールミンはこの大前提「ほとんどいかなるスウェーデン人もローマカトリック信者ではない」という言明が、(a)「(ホイタッカーの年鑑による表によると) スウェーデン人のローマカトリック信者の割合は、2%以下である」と (b)「スウェーデン人はほとんど確実にローマカトリック信者ではないと考えられる」の二つの異なる側面を持ちうるものであり、この両方の側面は言説が論証に関係するときに同時に作用する傾向にあるが、それらは区別できるもので (b) は論拠 (W: Warrant)

と呼ばれるものであり、(a) はその裏付け (B: Backing) と呼ばれるものであると説明する。すなわち、結論「ほぼ確実に、ペッテションはローマカトリック信者ではない」に対して直接的な論拠になっているのは (b) のみである。(a)「スウェーデン人のカトリック信者の割合は、2%以下」それ自体は、スウェーデン人のカトリック信者の割合が多いことも少ないことも示唆するものではないのであって、論者が2%の割合を僅少と見なし、「スウェーデン人はほとんど確実にローマカトリック信者ではない」と考えてよいとの判断があって初めて (a) は結論との意味のあるつながりを持つことができる。逆に言えば、論者にとって (a) は論拠 (b) を直接裏付けるものとなっている。裏付け (a) がなくとも論拠 (b) は成立するが、論拠 (b) は権威を持たず、ほとんど通用しないことになる。

トゥールミンは論拠と裏付けの違いを、「Aは確実に、あるいはほとんど確実にBであると“考えてよい”」と「全ての、あるいはほとんど全てのAはBであると“分かった”」の違いだと説明する。ただトゥールミンは、演繹的三段論法の論証で用いられる一見したところ無害で単純な形式(特に「全てのAはBである」という大前提の形式)は、こうした区別をどうしても隠してしまうと指摘する(トゥールミン 2011, 163)。実際、(a) (b) どちらが大前提にあったとしても、文意が成り立っているように私たちには思えてしまう。また演繹的三段論法の単純な形式は、先のソクラテスの言説や数学的論証などの例外を除けばほとんどの論証に論拠や裏付けを構築するに当たって人の理解(「分かる」)や判断(「考えてよい」)が介在していることを見えなくしてしまう。

そこでトゥールミンは、演繹的三段論法の欠点を回避するために、これに代わる「議論のレイアウト」(コミュニケーション学の研究者の言うところの「トゥールミンモデル」)を図1のように提案した。モデルは



(トゥールミン 2011, 185を参考に、バランスやレイアウトを一部修正)

図1 トゥールミンの「議論のレイアウト」の事例:「赤髪のアン」の場合

①～⑥から成り立つ。

- ①Data (D)：データ 主張を支える具体的な事実や数値についての定言的事実言明
- ②Warrant (W)：論拠 データを解釈し主張へと橋渡しをする一般的で仮言的な言明 (～と考えてよい)
- ③Backing (B)：裏付け 論拠を裏付ける定言的事実言明 (〇〇は～である (と分かる))
- ④Claim (C)：主張 データと論拠から導かれる特定の言明
- ⑤Qualifier (Q)：限定詞 主張の蓋然性、つまり起こりやすさや確からしさを表現する言葉
- ⑥Rebuttal (R)：反駁 主張を反駁する事実や留保条件、つまり主張のあてはまる範囲を制限する言明

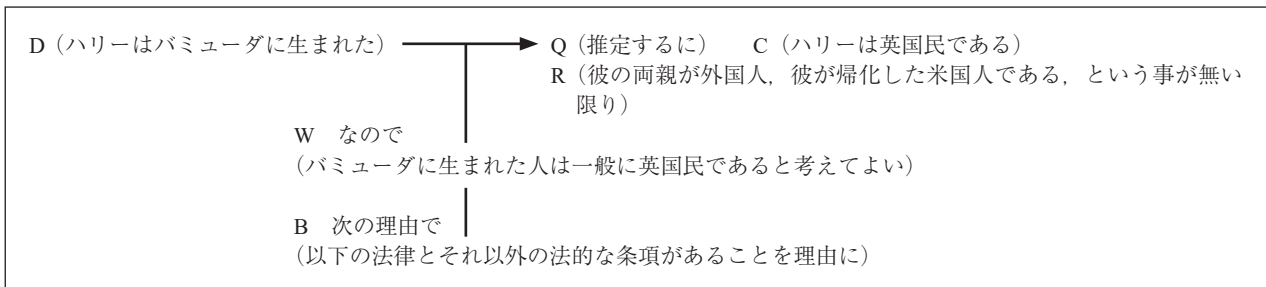
演繹的三段論法での小前提はデータ (D) になり、そして大前提は論拠 (W) もしくは裏付け (B) に分けられ、特に論拠は「～と考えてよい」のように判断や考察を意味する動詞で示される仮言的言明となっている。また結論は主張 (C) と表現が代わり、論拠 (W) と並んで論者の判断が介在していることを明示する表現になっている。また限定詞 (Q) と反駁 (R) が新たに登場し、主張や論証の成立条件 (限界点) を顕著なものにしている。先の赤髪のアンの事例の場合、演繹的三段論法で表現すると、

小前提：アンはジャックの姉妹である。
 大前提：いかなるジャックの姉妹も赤い髪をしている。
 結論：アンは今赤い髪をしている。

となり、ソクラテスの事例と同じ全く正しい言説の事例に見える。しかし「人間」が「死」を含意するがために大前提の言説がトートロジーになっているソクラ

テスの事例とは異なり、この事例での大前提にある「ジャックの姉妹」は「赤髪」を必ずしも含意するものではない (まさに論証しているときに、すべてのジャックの姉妹を目の当たりにしており、それゆえにジャックの姉妹のすべてはそのとき赤い髪をしているという確信で裏付けることができるような特殊な場合を除いて)。そのため、見た目とは異なりアンの赤髪の事例は、論拠をしっかりとさせていくためには裏付けを必要とする。そこで全てのジャックの姉妹が赤髪であることが以前確認された事実が裏付けとして示されることになる。しかしその裏付けがあるが故に、その主張や論証が通用する範囲も「アンが髪の色を染めていない限り」などと制限されることになり、アンの赤髪の事例はソクラテスの事例とは異なり蓋然的な言明であることが明らかになる——レイアウトにある裏付け (B)、限定詞 (Q)、反駁 (R) の存在が、この事実を顕在化する。トゥールミンは日常生活での論証はほとんど蓋然的であるとし、これを「実質的論証」と呼ぶとともに、ソクラテスの事例を「分析的論証」と呼んで区別した。その上でこの議論のレイアウトを用いることで、「真正の分析的論証がどれくらい例外的であるのか、疑いの余地なく分析的である論証を生み出すことがどれほど難しいのか」認識されることになるだろうと予告し、演繹的三段論法に拘る伝統的な形式論理学を強く牽制した (トゥールミン 2011, 184)。

トゥールミンは演繹的三段論法と比べて自らの「議論のレイアウト」が優れている点として、もう二つ重要な指摘をしている。うち一つは、事実言明について、基礎情報であるデータ (D) と論拠 (W) の裏付け (B) とを区別したことで、例えば下のハーリーの国籍の事例 (図2) の場合、「バミューダに生まれた人は一般に英国国民とみなせると仮定しているが、なぜそのように考えるのか」 (トゥールミン 2011: 152) と、論拠の裏付けについて問いかけることが出来るようになったことである。トゥールミンは「論拠は一般的なものであり、したがってデータとして示す事実とは全



(トゥールミン 2011, 154を参考に、バランスやレイアウト、文章を一部修正)

図2 トゥールミンの「議論のレイアウト」の事例：「ハーリーの国籍」の場合

くことなる仕方で確立されなければならない」と説明している。そしてこのような区別は、法廷における事実問題と法律問題の間に引かれる区別に似ていると指摘している（トゥールミン 2011, 147）。

「議論のレイアウト」のもう一つの利点は、論拠の裏付けには様々な種類があるが、論証の場（分野や文脈と言い換えてもよい）ごとに求められる裏付けの種類は異なるのであり、分野依存的で可変的な性質であることを描き出すことができることである。トゥールミンは次のように説明している。

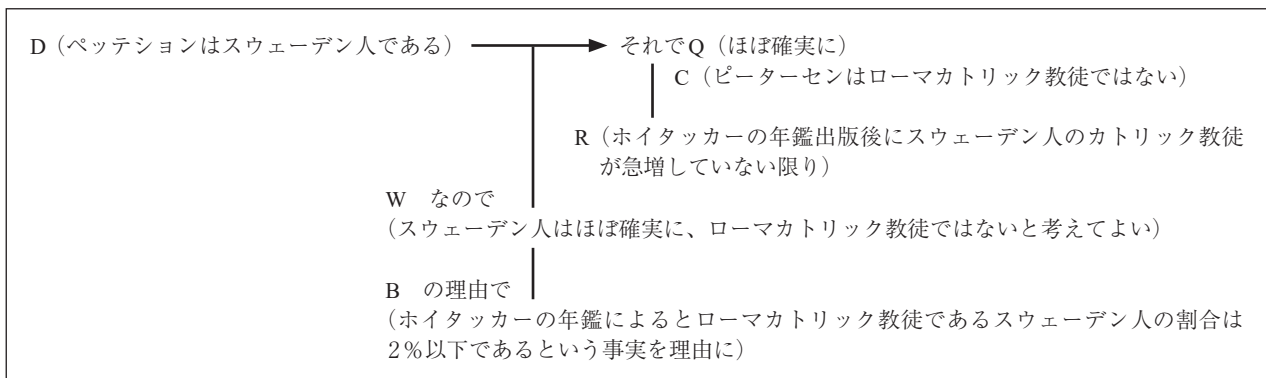
しかし、各々の場で論拠が依拠している裏付けについて尋ね始めたとき、大きな差異があることが明らかになってくる。その権威を確立するべきであるなら、示さなければならない裏付けの種類は、ある場での論証から別の場での論証へと移るにつれて、大きく変化するだろう。「クジラは、哺乳類（として分類可能）である」「バミューダ人は、（法律の見地から）英国国民である」「サウジアラビア人はムスリムである（と分かるだろう）」において、丸かっこのなかの言葉によって、これらの相違が何であるかが指し示されている。一つ目の論拠は、それを分類学的な区分の体系に関係づけることによって擁護される。次のものは、英国植民地に生まれた人々の国籍を律している制定法に訴えることによって擁護される。三つ目は、どのように宗教的信念が、異なる国籍の人々の間で広がっているのかを記録している統計を参照することによって擁護される。道徳、数学、心理学の分野で論拠をどのように確立するか、というより厄介な問いは、ここでは未解決のままにしておいてもよからう。目下のところ示すべきなのは、論拠を確立するために必要とされる裏付けの可変性や分野依存性である。（トゥールミン 2011, 152-153）

トゥールミンの「議論のレイアウト」は法廷での議論をモデルにしている。次の一文がそのことをはっきりと表している。

議論は訴訟と比較することができる。そして、法的文脈の外で私たちがする主張は法廷でされる主張と比較可能である。一方、主張を説明するそれぞれの事例はお互いに比較可能である。法学の主たる仕事は法的手続きの本質を明確にすることだ。すなわち、手続きとは、法的な主張が差し出され、論争が起こり、結果がだされる手続きと、その手続きが実行される際に使われるカテゴリーのことを指す。私たちの探究はこれと並行している。すなわち、「合理的プロセス」と呼ばれるものの特徴を明らかにし、主張一般が議論され結論づけられる際に使われている手続きとカテゴリーを特徴づけることを、法学ですのと似たやり方で、目指すということである。（トゥールミン 2011, 11）

だがトゥールミンは、私たちが行う様々な論証を法廷での議論という型にあてはめたわけではない。「明日雨が降ると予報する気象学者、雇い主の監督不行き届きに対する申し立てをしている負傷した労働者、ティベリウス帝の性格に対する擁護をする歴史学者、麻疹であると診断を下す医者、顧客が誠実かどうか疑うビジネスマン、ピエロ・デラ・フランチェスカの絵画を称賛する芸術批評家」（トゥールミン 2011, 18）——こういった人々が使っている様々な論証の形式を、その多様性を失わず描き出すことに彼のねらいがあった。では医者論証と法律家の論証とはどこが違うのか。

トゥールミンの回答は、「裏付けの種類」が違ふ、となる。法廷では図2のように法律の裏付けが必要であるし、科学的な議論の求められる場では図3のように



（トゥールミン 2011, 164を参考に、文章などを一部修正）

図3 トゥールミンの「議論のレイアウト」の事例：「ペッテションの宗教」の場合

分類学や統計の裏付けが求められる。日常生活でも図1のように観察や類推, 一般化といった裏付けが求められる。トゥールミンは「蓋然性が何であろうとも, 私たちは, 蓋然性は主観主義者が許容するよりももっと客観的なものである」(トゥールミン 2011, 96)と主張している。つまり日常生活においてであっても, 私たちは「pであることを私が信じているから」といった主観的な論拠で論証しているわけではないのであり, だからこそ対話と合理的な意見の形成が可能になるのである。

(2) 両者の見解が異なる部分について①

——コミュニケーション学へのトゥールミンの不快感——

トゥールミンは, コミュニケーション学の研究者の多くがトゥールミンモデルの名で「議論のレイアウト」を活用しているその実態について, 自分の意図とは違った活用がなされていると批判しているようにも読み取れるような指摘を, 2003年に出版された『議論の技法』のアップデート版の「アップデート版への序」内で行っている。以下がその該当する箇所である。

いかなる意味においても, 私はレトリックや議論の理論を拡張するつもりはなかった。私の関心事は20世紀の認識論であり, 非形式論理ではない。ましてや, コミュニケーション学の学者の間で呼ばれるようになった「トゥールミンモデル」のような分析モデルを想定していたわけでもない。(中略)

コミュニケーション学の分野の人たちに(言うなら)「取り込まれた」ことについての私の反応というのは, 告白するなら, あまり積極的なものではなく, もっとそれについて興味を示してもよかったのだろう。(トゥールミン 2011, x)

ただその一方で, この「アップデート版への序」の中でトゥールミンは, 『議論の技法』の初版が出版されたばかりの1950年代後半に, 三段論法を始めとして記号によって表現する形式論理を重視してきた英語圏の伝統的な分析哲学者から駄目なものとして扱われ, 無視されてきたにもかかわらず, 1960年代に入っただけでなく, こうした伝統的な分析哲学に反発する形でアメリカにおいて活発になってきた非形式論理を重視する新しい分析哲学やその他学問領域の動き(コミュニケーション学)の中で受け入れられ, 結果として同書が売れ続けたことについて, 「私の大きな強み」に

なったとも記している(トゥールミン 2011: xi)。そして, こうしたコミュニケーション学の研究者が活用するトゥールミンモデルを「自分のものではないと捨ててしまうのは, 不躰になるだろう。それは『議論の技法』の予知できなかった副産物である」(トゥールミン 2011, xii)と論じている。

さて, 「アップデート版への序」のこの部分については, 松下, 佐長両者とも著書で部分的な取り上げをしている。しかしこの部分についての両者の引用や解釈(もしくは, この部分で強調したいこと)は明らかに異なる。松下は次のように説明している。

「トゥールミン・モデル」という名称はトゥールミン自身が付けたものではない。彼が著書『議論の技法 (*The Use of Argument*)』の中で提案した「論証のレイアウト (layout of argument)」が, その後, 「トゥールミン・モデル (Toulmin model)」と呼ばれるようになり広まったものである。とはいえ, トゥールミン自身も後に, 「“トゥールミン・モデル”を自分のものではないとして捨ててしまうのは不躰になるだろう。それは『議論の技法』の予知できなかった副産物である」と述べているので, 本書でも, とくに差し支えのない限りは「トゥールミン・モデル」という名称を使っていくことにする。

『議論の技法』におけるトゥールミンの関心は, トゥールミン・モデルの提案それ自体ではなく, 「20世紀の認識論」の構築にあった。より具体的に言えば, 伝統的な形式論理学の不毛性を批判しながら, 私たちが日常生活の中で行っている「合理的プロセスの本質」, あるいは「賢慮(ラテン語の *prudentia*)」について論じることにあった(松下 2021, 8-9)。

松下の上の説明, 特に第二段落目の説明は, トゥールミンがコミュニケーション学の「議論のレイアウト」(いわゆるトゥールミンモデル)の活用について自分の意図とは異なるためにあまり良い印象を持っていなかったと告白していることに一切触れていないため, トゥールミンが批判しているのは専ら伝統的な形式論理学「のみ」であるかのような印象を与えている。また松下の第一段落の説明は, トゥールミンが問題視しているのが「論証のレイアウト」を(コミュニケーション学が)「トゥールミンモデル」と呼称することについてだけかのような印象を与えている。

「アップデート版への序」をめぐって松下のこのような説明をした理由について, 筆者は推測する他ない

のだが、一つの仮説として、トゥールミンがコミュニケーション学の「議論のレイアウト」(いわゆるトゥールミンモデル)の活用について彼自身の意図とは異なるものであまり良い印象を持っていなかったという事実が、松下のトゥールミンモデルの解釈(これはコミュニケーション学のトゥールミンモデルの解釈に限り無く近いものである)にとって不都合であることが考えられる。また別の仮説として、トゥールミンの考え方と形式論理学の考え方の差異の大きさと比べれば、コミュニケーション学の考え方との差異はわずかで、わざわざ取り上げる価値がない些細な話だと松下が判断したと考えることもできる。

これに対して佐長は松下と全く逆で、トゥールミンのこの告白の一文に注目する。佐長はトゥールミンの考えと彼が近年注目するようになった状況論とを結び付ける根拠としてこの一文を捉えることになり、次に紹介する大胆とも言える佐長の見解を導くことになる。

(3) 両者の見解が異なる部分について②

——論理的思考の普遍性と優位性について——

佐長は、例えば次のようにトゥールミンモデルと状況論を結び付ける。

裏付けについては、見方を変えるならば、それによって理由付け(筆者註:「論拠」を佐長は「理由付け」と呼んでいる)が限定されているとも言えよう。限られた範囲でしか付けられない理由付けであることを明示することによって、正当化においては引き下がるのである。すなわち、裏付けが、議論の正当化が可能な場や領域、状況を示し、そのタイプを明らかにしているのである。(中略)くり返し言及している例についてであれば、「ソクラテス」の場合は裏付けを必要としないが、「ハリー」の場合はイギリスの法の裏付けを必要とする。したがって、前者は、裏付けによって場を明示することなく合理的に結論を導く、普遍的な議論なのである。一方、後者はイギリスの法という特殊な場に埋め込まれた、法的タイプの議論なのである。両者はそれぞれに普遍、あるいは特殊と呼ぶ状況に依存し、それぞれに異なる正当化が図られていると言えよう。(佐長 2019, 43-44)

佐長が特に強調するのは、裏付け(B)の存在の重要性である。トゥールミンが場によって議論の質が異なる実態について描き出すことに関心があったことについて松下も認識していることを彼女の著書から確認

できるが、それが裏付け(B)の違いにあるとトゥールミンが指摘していることについて、彼女の著書では触れられていない(松下 2021, 9, 49)。

さらに佐長は、以下のように、論理的思考も場に埋め込まれた存在であるとして、論理的思考の相対化にまで踏み込んでいく。佐長の説明を見てみよう。

論理的思考力の育成を強く求める「人間に限って、論理的思考力の効能を固く信じ、正しい議論を真剣になってやろうとする(ディベートの訓練をしている人など、大抵そうだ)。だが、議論に世の中を変える力などありはしない。もし本当に何かを変えたいのなら、議論などせずに、裏の根回しで数工作でもした方がよほど確実であろう」(香西 2014, 8-9)と考えられる。

そもそも、他者の説得を必要とする政治的問題の場においては、議論の論理性は他者を説得するための一つの材料でしかない。あるいは、場合によっては余計なことかもしれない。なぜなら、自己の思考と他者の説得とは、異なるからである。より正しく思考するためには、論理的思考を行う。それは、説得というならば、自己を説得することである。論理的思考をしようとする自己が、それを評価する自己を説得する試みである。一方、他者を説得することは、他者の納得を得て、他者を動かすことである。そこでは、必ずしも論理的で緻密な議論が求められるとは限らないのである。

アリストテレスは、他者を説得する議論においては、議論のレイアウトにおける理由付け(訳者註:「論拠」のこと)のようなものは不要だと述べたそうである。すなわち、「人を見て法を説かねばならない。聞き手=読み手の想像力に訴えること、問題はそこにある。肝心なことは聞き手=読み手の参加を促すことである。聞き手=読み手が書いている部分を補うようにお膳立てを整えた方が説得力が増す」(野内 2002, 147)と言うのである。論理的な基準からすれば、説得の議論は不完全である方が望ましいと言えよう。なぜなら、不完全であればこそ、議論を行うことに聞き手を参加させ、聞き手に自分自身が結論を導いたと思わせることができるからである。そうすることは、聞き手が聞き手自身を説得するので、説得としては効果的なのである。(佐長 2019, 45-46)

論理的思考の必要も状況に左右されるという佐長のような視座については、少なくとも松下の著書におい

ては一切確認できない。いやそれどころか、松下は、以下の一文からも確認できるように、論理的思考（ここには当然、科学的思考も含まれる）の普遍的性格や絶対的優位性をおそらく疑っていないだろう。両者のツールミンモデル（もしくはその派生形）に対しての解釈や期待するところの決定的に違う部分がここにある。

私たちはまさに、「VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）」の時代を生きている。この状況をどう認識し、どう意思決定し、どう行動すべきかを支えるのは、どんな力なのだろう。

（中略）

この状況の中であって私は、「対話型論証（dialogical argumentation）」の力を人々が身につけることの必要性を改めて感じている。「対話型論証」とは、ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動のことである（訳者註：あとで確認するが、これはツールミンモデルを松下が変形して生み出した「対話型論証モデル」を用いて行う議論学習のことを意味する）。

たとえば、毎日報道される「感染者数」のデータ。このデータは実態を表しているのか。どのようにして得られたものなのか。このデータをもとにどんな判断を行うのか（どんな政策を支持するのか、自分自身はどう行動するか）。

このような力は、研究者や行政担当者だけに必要な力ではない。市民にも必要な力である。

（中略）

このウィルスは感染して発症するまでどんな経過をたどるのか、外出自粛や休校を実施・解除するときの根拠は何か、感染を早く収束させた国と日本との違いは何か、人類はこれまでどんなパンデミックを経験しそれは社会をどう変えたか、そして今回のCOVID-19は社会をどう変えるだろうか——こういったことを理解し推論するには、一定の科学的知識が必要である。このネット時代に入ってくる情報には、フェイクニュース（例えば「新型コロナウイルスは生物兵器だ」）が紛れ込み、意図的な情報隠蔽が行われることもあるからだ。だが、私たちは、ただ科学的知識を知っているだけでなく、科学的根拠にもとづいて判断し、行動するために自分の頭で考える必要がある。そのときに役立つのが対話型論証なのである。（松下 2021, 3-4）

佐長はこうした松下のような姿勢に対して、次のような問題提起をしている。

このように、政治的に他者を説得しなければならない場がある。その一方で、自己の生き方について考察を深めようとする場がある。いずれであろうとも、場を区別することなく、論理的な議論を展開するために、議論のレイアウトを道具として使い、論理的思考を高めようとするのである。そこには、ツールミンが普遍的な論理学に対抗して、場に依存した特殊な実質的議論（訳者註：「実質的論証（substantial argumentation）」を佐長は「実質的議論」と訳出している）を明示する意図が見失われている。なるほど、ツールミンもさまざまな領域の議論を説明することにおいて、議論のレイアウトを同じように使っている。そのため、一見すれば、それは場を超える普遍的なモデルように思える。しかし、裏付けがその議論の正当化が可能な場を限定しているのである。従って、それは形式的には普遍的なモデルに見えるのだが、内容は決してそうではない。裏付けの真の意味を理解していないから、場をわきまえることなく議論のレイアウトを使って、どのような場面でも論理的な議論をするという誤りを犯すのである。（佐長 2019, 46）

松下の著書の方が出版時期は最近で、さらにその著書に松下は佐長の著書を参考文献に入れているのだが、松下はこうした佐長の問題提起については一切触れていない。ちなみに、ツールミンは論理的思考について本当に佐長の言うような認識をしているのかと疑いを持つ読者もおられよう。佐長のような主張はマイケル・オークショットなど昔から論理的思考や合理性の普遍性を疑う論者に見られたのだが、それがツールミンにも充てはまるのか少し判断が難しい。例えば、（佐長も著書で引用している）論理性についてツールミンが語る次の一文に注目してみよう。

二つの議論があり、一方の議論のデータと結論が他方の議論のデータおよび結論とそれぞれ同じ論理的タイプのとき、これら二つの議論は同じ場に属すると言う。つまり、二つの議論の裏付け同士、あるいは結論同士が同じ論理的タイプになっていないなら、これらの議論は異なる場にあると言われる。（ツールミン 2011, 22）

ここは素直に読むなら、ツールミンはいかなる論

証もそれなりに論理的であるが、それは場によって型が異なると考えているということになるだろう。すなわち、論証に人が（それがいかなる型であれ）論理的に臨むことについてトゥールミンは当然視しているように思われる。なお、紛らわしいことを他のところでもトゥールミンは言っている。以下は合理的判断についてのトゥールミンの説明である。

合理的判断の実行は、それ自体が特定の文脈においてなされる活動であり、本質的にその特定の文脈に依存する。私たちが会おう論証はある所与の時間、所与の状況で提示されるのであり、それらを評価する際には、この背景知識に照らして判断しなければならない。したがって、論証についての実践的批判には、倫理についての批判と同じように、数学者のようなオリエンポスの神々の態度を採ることはできない。（トゥールミン 2011, 265）

また、1990年にトゥールミンが著した『理性への回帰』には次のような記述がある。

もしわれわれが議論に現れる命題にもつばら焦点を合わせて、議論が提示されている状況を見捨てるなら、われわれは議論を厳密に合理性の観点から見ていると言われる。これとは対照的に、もしも議論を説得的なものにする工夫にもつばら焦点を合わせれば、裁判について言えることは、われわれは自分たちのできる限り、それを理に適ったものとして提示している、というのがせいぜいのところである。すなわち、議論の中身に対する関心を、人に納得させるが、しかし余り強圧的ではないスタイルと釣り合いを取ることができる場合に限り、われわれは内容についての知的説得力を、節度ある方法と結び付ける道理性の感覚を備えていると思われるのだ。狭い範囲で内容の問題に焦点を合わせるのが合理性であり、議論の内容とスタイルの両方を修正するような、幾つもの方法に対する共感の感情を伴うのが道理性である（トゥールミン 2009, 39-40）。

これはトゥールミンが対話において合理性と道理性の両方が必要になることを主張する場面である。また併せてトゥールミンは、論理学と修辞学は近代思想の中で対立的に描かれてきたが、それは誤解であり、相互補完するものであることを同書で主張している。ここから考えるに、トゥールミンは場によって必要とされる論理的思考（もしくは合理的判断）の型は変わる

上、伝える相手によって伝え型にも配慮しなければならないと言っていることは間違いはない。場によっては論理的な主張でなくても良いとトゥールミンが考えていたかどうか分からないが、その表出においては文脈によって強弱をつけることを人々に求めていたことは確かであろう。

(4) 両者の見解が異なる部分について③

——三角ロジックとトゥールミンモデルの関係——

三角ロジックとは、一般に、図示した三角形の各頂点に、データ、理由付け（論拠）、結論を位置づけるものである。これとトゥールミンモデルとが連続的なものと解釈すべきなのか、断絶的なものと解釈すべきなのかで、松下と佐長は違った結論を出している。ちなみに、トゥールミンは三角ロジックについて何も語っていないという認識については、松下も佐長も共有している。その上で佐長は次のように記している。

それ（訳者註：三角ロジック）は、議論の容易な理解をもたらすのかもしれない。しかし、議論が場に依存的であることを示す裏付けは排除される。しかも、データから結論を導出し、その後、その導出を保証する理由付けを述べるといった通時的な構造も失われる。「三角ロジック」はトゥールミンの議論のレイアウトとは異なるモデルになっている、と言えよう。（佐長 2019, 48）

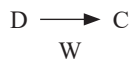
三角ロジックへの回帰は、三段論法の回帰にも等しいと佐長は捉えているのかもしれない。これに対して松下は、こうした佐長のような議論があることを踏まえつつも、次のように記している。

とはいえ、トゥールミン自身も『「データ、論拠、したがって結論」というきれいな形式で表すことができ、その論拠がデータから結論へ移行するのに必要な橋渡しとしてきちんと役割を果たしているような妥当な論証はたくさんある』（トゥールミン 2011: 209）というような言い方をしたり、図2-3のような表現を用いたりしている。

つまり、D・W・Cを基本的要素、Q・R・Bを追加的要素とみなすことはあながちトゥールミンの意図に反したものとは言えない。もともと、トゥールミン・モデルは、形式論理学の三段論法を批判し、日常生活やさまざまな学問分野などで用いられている論証の形式を示すために作られたものであり、D

が小前提, Wが大前提, Cが結論に対応していることを考えあわせると, $W \cdot D \cdot C$ を基本的要素と考えることにはそれなりの妥当性がある。(松下 2021, 14)

このように, 松下は連続説, 佐長は断絶説をとる。ちなみに, 上の松下の引用にある図2-3というのは, 以下の $D \cdot W \cdot C$ からなる図のことで, 「関心を持つ場が何であれ, 私たちは論証を次のような形式で提示することができる」(トゥールミン 2011, 255) といったトゥールミンの引用と併せて登場する。場に関係なく共通する論証の形式というのは, 分析的論証にも実質的論証にも共通する部分ということになる。確かに両論証に共通する部分は $D \cdot W \cdot C$ となるだろう。ただそれを根拠として $D \cdot W \cdot C$ を基本的要素, $Q \cdot R \cdot B$ を追加的要素と分けて後者の存在を脇役扱いにするかのような主張, もしくは演繹的三段論法もどきの三角ロジックとトゥールミンモデルを同性質のものとして同列的・連続的に扱うことについては, ここまで確認してきたトゥールミンの考え方を踏まえるなら, 筆者としてはあまり支持のできるどころではない。



(5) 両者の見解が異なる部分について④

——トゥールミンモデルの変更について——

佐長はトゥールミンの示す論証のレイアウトを変形して活用することを嫌っており, 特に裏付け(B)が排除されることについては厳しく批判している(佐長 2019, 47-48)。それは佐長に言わせれば, 裏付けの存在こそが, トゥールミンモデルを状況論に基づいたモデルとたらしめているからであろう。

ところが, 後に別章で紹介するように, 松下はまさにそれをやっている。佐長はディベート関係のテキストにトゥールミンモデルがつまみ食いの活用される際にこうした誤った受容が見られると指摘しているが, 松下のトゥールミンモデルを改造して生み出した「対話型論証モデル」の誕生までの議論過程を確認する限り, 佐長には, 松下の行為は「またか!」と感じることになったのではないかと予想される。ただ本研究で筆者は, 両者のどちらが正しくトゥールミンモデルを理解しているのか判断することを目的としていないので, 松下の行為は, 佐長とは異なるトゥールミンの解釈と意味づけの結果であるとしておきたい。

2. 社会科教育研究者のトゥールミンモデルについての理解は間違っている?

——足立幸男のトゥールミンモデルの解釈が社会科教育研究者に与えた影響について——

(1) トゥールミンモデル誤用の指摘

さて, 特にトゥールミンの一連の翻訳書が登場した2010年以降, これまでの社会科教育研究者のトゥールミンやトゥールミンモデルの理解や活用方法は間違っているのではないかという議論が出てくるようになった。佐長はその急先鋒であり, 池野範男を始めこれまでトゥールミンモデルを活用してきた社会科教育研究者たちは, かつての佐長自身も含め, 状況論としてトゥールミンモデルを理解していない(いなかった)のではないかと, という根源的な問題提起をしている(佐長 2019: 36-37)。

またこれとは違った角度からの指摘もある。児玉康弘は, トゥールミンモデルを扱った嚆矢となる研究である尾原康光(2009)を分析する中で, 次のような重要な指摘をしている。

周知の如く, トゥールミン自身も図式の説明において, 議論における主張の部分には「(英領に生まれた)ハリーは英国国民である」, 「アンは赤い髪をしている」など事実認識に関する言明をおき, 根拠や裏付けについても同様に論を進めている。

これに対し, 前述の尾原は, トゥールミンの主張を価値判断を含むもの, あるいはそれと同等のものとして扱っていた。しかし, 実際にはトゥールミンが事例としていた「主張」は事実認識に関するものを主としていたわけである。にも関わらず, わが国の社会科研究においては, 尾原がモデルを価値判断指導に絡めて用いて以降, 主張および根拠や裏付けには, 一般的傾向として価値判断に関する言明がおかれてきた(児玉 2014, 81)。

そして児玉は, 学会誌に掲載されたトゥールミンモデルを用いる16の論文(筆者の論文も2本含まれる)を取り上げ, これらの論文で扱われる授業はいずれも論争問題であり, 最終的主張は, 「是か非か」「賛成か反対か」という評価的判断, もしくは「すべきかすべきではないか」という規範的判断を求めるものとなっていることを明らかにする。「わが国の社会科研究では図式は価値判断指導と不可分に語られてきた」, そこには「トゥールミンが示していたような事実認識や判断を示した言明としての主張の検討や吟味の占める

割合が縮小されたり等閑視されたりする素地があった」とまとめている(児玉 2014, 81)。

また松下も同じ尾原の論文を検討する中で、尾原のトゥールミンモデルの活用は、他教科とは異なり「D(事実的言明) - W/B(評価的言明) - C(規範的言明)」という社会科ならではの構造を表現したものと興味深い」と指摘し、加えて尾原の用い方は、BはWを裏付ける一般的な事実的言明であるべきところをWと同じ評価的言明になっているなど、WとBの区別が曖昧で、RやQも含まれていないことから、「トゥールミンモデルというよりは三角ロジックに近い」と述べている(松下 2021, 36)。

(2) 社会科教育学者たちによる足立幸男のトゥールミンモデルの解釈の受容と応用

社会科教育研究者は当初からトゥールミンモデルをトゥールミンの使い方からかなりかけ離れた使い方をしてきた実態があったことは確かであろう。その理由としてまず指摘できるのは、訳書『議論の技法』が2011年に登場するまで、トゥールミンモデルを用いてきた社会科教育研究者のおそらく誰一人も原著を注意深く読み込んでいなかったことである。例えば、筆者が調べる限り、全ての尾原の論文において、トゥールミンの原典が参考文献及び註で一切挙げられていない。代わりに挙げられている文献は、足立幸男『議論の論理 - 民主主義と議論』(木鐸社, 1984)である。これは尾原以外のトゥールミンモデルを使用する社会科教育研究者(筆者も含む)にもほぼ共通してみられる特徴である。つまり、日本の社会科教育研究者は、足立の解釈するトゥールミンモデルを受容したと考えた方がよい。

佐長も認識しているように、足立にトゥールミンモデルを状況論と関連して捉える発想はなく、そしてトゥールミンモデルを人々がより論理的な議論をできるようにするための道具とみなしていたと言ってよいだろう(佐長 2019, 45)。そのため、尾原を始め、ほとんどの社会科教育研究者にとってトゥールミンモデルを状況論と関連して捉える発想は生まれにくかったと言えよう。ただ社会科教育研究者に与えた足立の影響はこれだけに留まらない——D(事実的言明) - W/B(評価的言明) - C(規範的言明)という社会科ならではの構造を生み出すきっかけを作ったのも(すなわち価値判断や価値認識に活用するきっかけを作ったのも)、RやQを軽視する土壌を生み出したのも、そしておそらくは社会科教育研究者の論拠(W)と裏付け(B)の区分を曖昧にしまったきっかけを

作ったのも、足立にある。

足立は従来の形式論理学が重視してきた演繹の三段論法では蓋然的議論を描くには不十分であると考え、トゥールミンモデルに着目した。足立の研究のオリジナリティは、蓋然的議論の論拠(W)を次の11種類に類型化した点にある——①一般化による議論、②アナロジー(類似事例)による議論、③比較による議論、④分類による議論、⑤徴候ないしシルシからの議論、⑥因果関係の議論、⑦ルールに基づく議論、⑧理念ないし信念に基づく議論、⑨定義による議論、⑩証言による議論、⑪比喻による議論。足立はこの11種類すべてにトゥールミンモデルを使って事例を示しているのだが、驚くことに、このうち裏付け(B)まで示されていた事例は④分類、⑦ルール、⑩証言の3種類だけで、これらはいずれもトゥールミンの原著に事例が掲載されているものばかりである。逆に言えば、トゥールミンの原著には掲載されていない④⑦⑩以外の足立が独自で示した論拠の種類の実例には、裏付け(B)が示されていないのである。足立はかなり裏付け(B)をぞんざいに扱っていたと言える。事実、足立の著書の中での裏付けについての説明は、以下の一文のみで実にそっけないものである。

また、蓋然的議論の場合、理由付けW(訳者註: 足立は「論拠(Warrant)」を佐長と同じく「理由付け」と訳出している)は、その内容の点で、真であることもあれば、蓋然的でしかないこともある。それだけに、時として、Wの内容の信憑性を裏付けるための資料がさらに必要になることもあろう。議論のこの要素が、トゥールミンのいわゆる「理由付けの裏付け(Backing for Warrant: 以下B)」である。(足立 1984, 102)

足立の著書には、トゥールミンの原著にはあった論拠と裏付けの違いについての注意深い説明も、裏付けについての重要性についての説明も一切無い。ただ上の説明があるのみである。少なくともこの一文からだけでは、多くの社会科教育研究者は裏付けと論拠の違いを掴めなかったのではないかと——結果として、彼らの論拠(W)と裏付け(B)の区分が曖昧になったのではないかと。

また、注目したいのは、足立が論拠の一つとして⑧理念ないし信念に基づく議論を挙げている点である。それは次のような図式で示される。

(D) Aはaである。→ それゆえ, (Q) おそらく, (C) Aはβであろう。
 (W) なぜなら, aは一般にβであると考えられるから。

〈足立 (1984) が示す「理念ないし信念に基づく議論」のツールミンモデル〉

足立はこれについて, (D)「わが国でも現在, 自由民主主義が指導的政治理念とみなされている」, (W)「なぜなら, 自由民主主義の真髄は, 言論, 結社などの自由を最大限保障しようとする点に存すると考えられるからである」, (Q, C)「それゆえ, 一般に, 反政府的な言論や運動を, ただ反政府的であるという理由によって規制し, 抑圧することは, わが国では許されないだろう」, R「それを規制し, 抑圧することが当然, かつ合理的であると認められる場合を除いて／わが国が, 自由民主主義の理念に忠実であろうとする限り… etc.」などの事例を挙げている。なお足立が示した事例の中で裏付け (B) が付されたケースは無かった (足立 1984, 125-128)。

ここでの主張 (C) は事実的言明であるが, 「許されるべきではない」と言葉尻を少し変えるだけで規範的言明になるような微妙な性質のものである。またここでの論拠 (W) は「私たちは, 自由民主主義の真髄が, 言論, 結果などの自由を最大限保証しようとする点に存すると考えているから」「私たちは, 言論, 結果などの自由を最大限保証しようとする点を自由民主主義の真髄と考えているから」といった表現に置き換え可能で, 事実上集団の意見を論じているような表現に, つまり評価的言明のような表現になっている。

そして実際に足立は, その著書『議論の論理』の最終章においてツールミンモデルを中絶論争の議論に応用する際に, 下のように見事にまで主張 (C) や論拠 (W) を規範的言明や評価的言明に転換している。また併せてQとRもBも外している (足立 1984, 264)。

(3) 尾原康光のツールミンモデルの解釈と応用

尾原の研究についても触れておこう。尾原は最初,

ツールミンモデルを授業で子どもたちの知識成長過程を読み取ったり支援していったりするための道具として採用した (尾原 1989/2009, 1990/2009)。ただこの段階では, 子どもたちの知識の一般化 (知識) の立論過程を読み取ることや支援していくことに重点が置かれており, 当然ながら尾原の論文内でしめされるツールミンモデルの論拠 (W), 裏付け (B), 主張 (C) はいずれも事実的言明であった。ただ尾原はQとRを一切使用しない。彼の論文からは, ツールミンモデルを紹介する際に, 常時RとQが外されている事実を確認できる (尾原 2009, 13, 39)。この理由については, 尾原が特に説明していないこともあり, 筆者には分からない。先の足立が最終的にQとRを外していたので, それに倣ったのではと思われる。

ただ足立と尾原が決定的に違うのは, 尾原は裏付け (B) をツールミンモデルから消すことがなかった点である。尾原は授業において子どもたちが一般化 (知識) 習得を図る要件として, 要件①「習得が目指される一般化 (知識) は, その妥当性が根拠づけられねばならない」, 要件②「子どもが主体的に一般化 (知識) を習得することが保証されねばならない」の二つを挙げていて, 尾原に言わせれば, 特に要件②を充たすためにツールミンモデルの特に裏付け (B) の部分が必要になるというのである。どうしてこのような話になるのかについて筆者は読者に上手く説明する自信もない上に, 特に本稿でそれが必要とも思えないので詳述は避けるが, 要は, 尾原は習得させたい一般化 (知識) をツールミンモデルの論拠 (W) に置き, その裏付け (B) を教師の支援の下で子どもたち自身に作らせていくことによって, 要件②を充たそうとしたようである (尾原 2009, 3-19)。

(D) 胎児は受胎の瞬間から
 ～という要件をみたす。→ それゆえ
 (C) 胎児は生命権を享有するとみなされるべきである。
 (W) かならず, 一般に, ～という要件をみたすものは
 生命権を享有するものとみなされるべきであるから。

〈足立 (1984) が示す「中絶論争」についてのツールミンモデル〉

やがて尾原の関心は子どもたちの価値認識や価値判断に移っていった。それと併せて、先の児玉が指摘するように、尾原のツールミンモデルの論拠 (W)、裏付け (B)、主張 (C) はいずれも評価的／規範的言明になった。ただ尾原の場合、足立とはいくつか違った使い方をしていた。一つはデータ (D) の中に小さなツールミンモデルを挿入するなど、データ (D) に関して、かなり複雑な活用をした。もう一つは、尾原は足立とは異なり裏付け (B) を必ずモデルに加え、しかもそれは、例えば論拠 (W) 「なぜなら、生活を物質的に豊かにする工業の発達はよいことであるから」の裏付けの場合なら「なぜなら、生活を豊かにすることはよいことであるから」と、本来なら記入せねばならないはずの「一般的に～と考えられているから」の部分をカットする形で記述した。さらに、論拠と裏付けはほとんど同じことをくり返すような中身になった——やや裏付けの方が一般的な言い回しになった。

尾原がこのようにツールミンモデルを用いた理由は、子どもたちの事実認識の成長と価値認識の成長をツールミンモデルに表現したかったからである。それが顕著に分かるのが論文「社会科授業における価値判断指導について」(1991/2009) である。ここで尾原は小学校6年生の歴史授業「私たちの時代」での子どもたちの認識過程についてツールミンモデルを用いて描き出そうと試みているが、授業が進むにつれて尾原の描くツールミンモデルのデータ (D) に入れ子的に内包されている小さなツールミンモデルは複雑さを増し、あわせて主張 (C) は変化し、さらに論拠 (W) と裏付け (B) も少しずつ複雑になっていく様子が描かれている。ほとんど同じことをくり返すような内容であるにもかかわらず論拠と裏付けを分けて常時設定する尾原の意図はつかみにくいが、論拠の方を個別的评价的言明、裏付けの方を一般的评价的言明に見立てたのではないかと思われる。

こうした尾原の使い方は、もはやツールミン自身の意図や使い方とは全くかけ離れたものであることは明白だが、尾原は足立を通してツールミンを理解していたと考えるなら、そこまで不自然とは言えないのではないか。

ただ、裏付け (B) は「資料＝事実」によって表現される必要があることを足立はほのめかしていたが、尾原は気にしなかった（もしくは意図的に無視した）上に、「一般に～と考えられているから」の表記をカットして「～は大切だから」と簡潔なものにしたことは、足立はもともとここでは社会的通念や社会的価

値を論拠や裏付けとすることを想定していたはずなのに、そこから逸脱してしまう危険性を内包していた。すなわち、尾原のこうしたツールミンモデルの使い方は、「私たちの社会が～を大切と考えるから」だけでなく「私個人が～を大切と思うから」という個人的な価値観や信条、好悪といった主観をもって論拠や裏付けを正当化することを、結果的かもしれないが、認めてしまう道を開いてしまうことになった。「蓋然性が何であろうとも、私たちは、蓋然性は主観主義者が許容するよりももっと客観的なものである」(ツールミン 2011, 96) というツールミンの考えを裏切るものへの変化したのである。

3. 社会科教育研究におけるツールミンモデルの活用事例：2005年以前 ——子どもたちの価値判断／価値認識形成支援の道具としてのツールミンモデル活用——

社会科領域においては、尾原の研究が登場してすぐ後(1990年代)にツールミンモデルは主にディベートや論争問題学習の授業づくりや授業進行のツールとして応用されることになった。ただそれらの多くも、ツールミン自身の意図や活用法とはかなり乖離しており、むしろ足立や尾原のツールミンモデルの解釈や活用法に沿ったものだった。この点について、先に筆者はツールミンの翻訳書がしばらく存在していなかったことが原因であることを指摘したが、児玉は筆者とは違った視点からこの実態の原因を考察している。

社会科研究者の場合、ツールミン図式(訳者註:「ツールミンモデル」のこと)導入時には、すでに科学的社会認識形成を超えて、それを市民的資質の育成にどのように発展させていくのか、改めて社会科の存在原理と絡めて研究せんとする者が輩出されていた。原理の考え方は、合理的意思決定、合意形成、社会形成など多様化した。共通に市民的資質育成の鍵とされたのが価値判断力の育成であり、そのことがツールミン図式の利用に際して、主張や根拠、裏付けにおける価値判断を示す言明の積極的な導入につながったものと考えられよう。(児玉 2014, 83)

この児玉の指摘を踏まえるなら、1990年代にツールミンモデルに関心を持った社会科教育研究者は、自らの支持する価値判断力育成を達成する社会科授業を

具現化するためにモデルに目をつけたのであり、おそらく事実的言明を重視するトゥールミン自身の意図や活用法よりも、評価的言明や規範的言明にまで足を踏み入れる足立や尾原の意図や活用法の方が彼らのねらいに合致していたことになる。トゥールミンの翻訳書がない当時においてトゥールミン自身の意図や活用法を深く知る術は当時あまりあったとは言えないが、たとえ彼の意図や活用法を知ることができたとしても、1990年代当時、トゥールミンモデルに関心のあった社会科教育研究者の多くはそれらを黙殺したかもしれない。

その意味で、もしかしたら恣意的に歪めてトゥールミンモデルを受容した可能性もある社会科研究分野だが、「けしからん、速やかにトゥールミンモデルをトゥールミンの意図に則して活用すべきだ」といった話に一足飛びになってしまうのはもったいない。実際のところ社会科教育研究者たちは、どのようにトゥールミンモデルを歪めて活用したのか、そのねらいは何だったのか、そしてどのような功罪を生み出したのか、こうした検討があってしかるべきだろう。たとえ歪んだモデルの活用であろうと、継承すべき部分はあるはずだ。もちろん歪めたことによる弊害もあるだろうから、そこは修正をしていかなければならない(歪めたモデルの名称を「トゥールミンモデル」とすることには筆者は反対だが)。

ちなみにトゥールミンモデル自体にも批判が投げかけられている。例えば、「ダイアログではなくモノログの視点で描かれている」(富田&丸野 2004)、「法規範の『裏付け』は、伝統的に法源論と呼ばれる法律学方法論の1分野で扱われてきた。そこでの問題は、法源の種類と優先順位をめぐるものであった。しかし、法源論の問題について、トゥールミンの論証図式は、法学者が既にしてしている以上のことを教えるものではない」(亀本 2006)といった批判である。

こうした批判があることを踏まえるなら、必ずしもトゥールミンモデルをトゥールミンの意図通りに取り扱っていないからけしからん、という話は、やや偏狭な視座と言えるのではないか。

筆者が調べた限りでも、社会科教育研究者たちのトゥールミンモデルの活用はバラエティに富んでおり、それらはいずれも示唆に富んだものとなっている。そして上の富田らや亀本の批判に少なからず応えていると思われるものも存在する。本章では、トゥールミンの翻訳書が登場して読まれ始める2005年までと、登場後である2005年以降と、2つの時期に分けて、トゥールミンモデルを活用した社会科研究で特徴的な

ものを中心に紹介していくことにしたいと思う。

(1) 価値判断／合理的意思決定学習への応用

最も初期に登場した応用パターンは、価値判断／合理的意思決定学習への応用である。これは、峯(1994, 1999)を嚆矢として、坂井(2005)、土肥(2009)、迫・小原・草原(2015)などと、今日まで社会科研究の世界でかなりの数が生産され続けている。価値判断／合理的意思決定学習におけるトゥールミンモデルの使い方の特徴として概ね共通するのは、次の3点である。

- ①トゥールミンモデルは、取り扱う論争問題における対立する意見主張の論点整理のために用いられる。
- ②ほとんどのケースでトゥールミンモデルの論拠(W)には評価的言明が入るものとして扱われており、トゥールミン自身の用い方よりも尾原の用い方に近いと言える。尾原と同様に、活用時に「限定詞(Q)」「反駁(留保)(R)」が省かれるケースが多い。「裏付け(B)」が省略されるケースも散見される。
- ③論点を整理した後は、子どもたちは、それぞれの意見主張や根拠について反論を立てて検討し、最後にどの意見に自分は近いのか意思決定(価値判断)して、そしてその根拠は何であるのかを説明することが子どもたちに求められる。

典型的ともいえる一例として、坂井豊の研究(2005)を紹介しよう。小学校教師である坂井が取り上げたのは、諫早湾干拓問題で、子どもたちに投げかけた問いは「諫早湾の干拓工事を中止するべきであるか、工事を行うべきであるか」である。子どもたちはこの問題について意見主張の異なる3つの立場(環境保護派、漁民、干拓推進派)の論点整理のためにトゥールミンモデルを活用する。用いるトゥールミンモデルはデータ(D)、論拠(W)、主張(C)の3つのみから構成されるシンプルなものである。以下は坂井の作成した指導案に掲載されていたトゥールミンモデルである。授業の前半では、諫早湾干拓問題は、環境と防災どちらを優先するのか、という問題として描かれる。2つのトゥールミンモデルが登場している(次頁の図4)。授業の後半では、諫早干拓問題は、経済的な観点からの議論として描かれる。再び2つのトゥールミンモデルが登場している(次頁の図5)。

このようにトゥールミンモデルを4つに整理した後、子どもたちは、干拓推進派、漁民、環境保護派それぞれを選び、それぞれ選んだ立場を立論し、また選ばなかった立場(つまり論争相手)から投げかけられると思われる反論を予想する(そして出来れば再反論

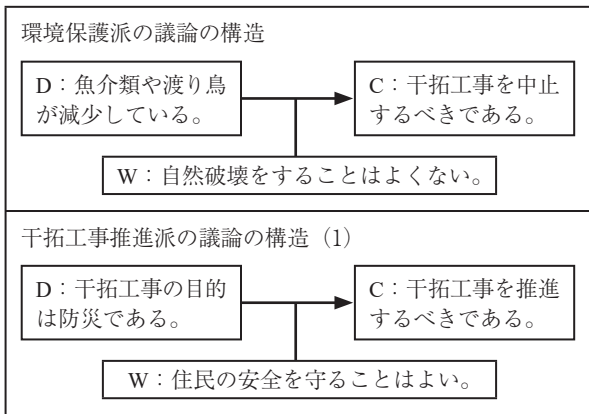


図4 諫早湾干拓問題の授業に掲載されたトゥールミンモデル① (坂井 2005: 96)

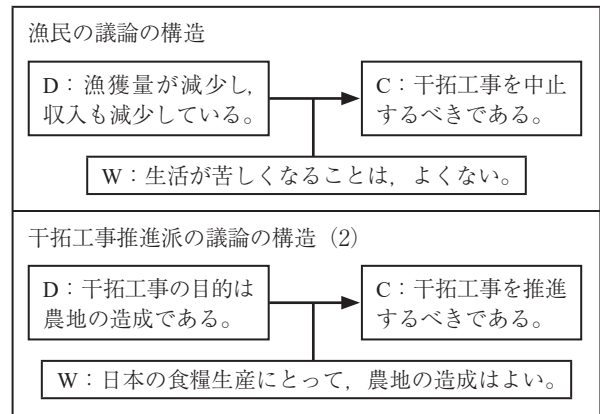


図5 諫早湾干拓問題の授業に掲載されたトゥールミンモデル② (坂井 2005: 96)

まで準備する) 作業に従事する。例えば、坂井の指導案によると、干拓推進派としては、次のような立論、反論、再反論が想定されていた (坂井 2005, 97-98)。

〈干拓推進派の立論〉

- ・諫早湾干拓事業は、農地の造成と防災を目的に行っている。干潟の生物を殺したり、漁業関係者に迷惑をかけるかもしれないが、国にとって大切な事業である。

〈干拓推進派への反論〉

- ・干拓事業の目的が農地の造成となっているが、現在長崎県や諫早で農地は必要ない。

〈干潟推進派の再反論〉

- ・干拓事業は、広大な干拓農地を生かした、生産性の高い大規模野菜経営をめざすものである。大規模な経営をするためには、干拓事業が必要である。

参考までに、漁民及び環境保護派への反論と再反論の方についても紹介しておく。

〈漁民への反論〉

- ・干拓工事によって赤潮が発生するようになったと言っているが、干拓工事と赤潮発生との関係はない。

〈漁民の再反論〉

- ・赤潮発生の仕組みは、よく分からない。しかし、干拓工事が行われてから、赤潮の被害が多くなってきたことは事実である。

〈環境保護派への反論〉

- ・干拓工事と有明海の生命が減少していることの因果関係を証明するものはない。

〈環境保護派の再反論〉

- ・直接的な関係はないかもしれない。しかし、裁判の

判決にあるように、「干拓事業は潮流などを変化させ、有明海全体に影響を与えていると想定される」という考えもある。何らかの関係があるはずだ。

さて、この坂井の事例では特に顕著であるが、価値判断／合理的意思決定学習においては、議論はデータ (D) の真偽を問い直すケースがほとんどで、評価的言明で示された論拠 (W) や裏付け (B) それ自身が正しいことなのかを根源的に問いかけるようなことは、すなわち「本当に住民の安全を守ることは良いことなのか、いかなる場合でも良いことなのか」と問いかけることは、基本的に想定されない。そのため、例えば干拓推進派の「諫早湾干拓事業は、農地の造成と防災を目的に行っている。干潟の生物を殺したり、漁業関係者に迷惑をかけるかもしれないが、国にとって大切な事業である」という立論に対して、「いかなる迷惑を漁民にかけてでも農地造成と防災は優先されるべきなのか。どこまでなら漁民への被害よりも農地造成と防災が優先されるのか」などの問いが投げかけられることは、まずない。

(2) 合意形成学習への応用

合意形成学習は、今谷 (1990) などがすでに提案していたが、ここにトゥールミンモデルを導入して学習支援の道具として発展・定式化に貢献したのは、吉村功太郎 (1996, 1999, 2001, 2003) と水山光春 (1997) の一連の研究である。合意形成学習の論者に概ね共通するのは、次の点である。

- ① トゥールミンモデルは、取り扱う論争問題における対立する意見主張の論点整理だけでなく、子どもたちが主体的かつ論理的に議論を進めていけるようにしていくための教師の指導戦略を具体化するための

手段として活用される。基本的には子どもたちの議論についてツールミンモデルを使って整理・再構成して、議論で陥り易い問題点を浮き彫りにして、その改善を図ることをねらいとする。

- ②ツールミンモデルの活用については、尾原の使い方と同様に、一般的評価的言明が入る形で「裏付け(B)」まで含めた用いられ方がなされる。活用時に「限定詞(Q)」はほぼ省かれる。事実に言明を記載したツールミンモデルの活用は重視されない。
- ③ただし、尾原と異なり、「反駁(留保)(R)」の活用が重視される。

最初にツールミンモデルを合意形成学習に導入したのは吉村(1996)である。吉村は合意形成学習の授業過程として次のモデル(表1)を示している。

合意形成学習は、学習の展開は途中まで価値判断/意思決定学習と同じなのだが、途中から変化する。表1からは、第5段階「類似する論争問題の検証」から顕著に違いがあることを確認できる。第5段階のねらいについて吉村は、取り上げている社会的論争問題と同じような価値的対立の構造を持った他の類似事例を複数持ち出してきて比較考察させることで、「価値観の対立状況は同じでも、基底にある事実が異なれば優先する価値観や具体的解決も異なってくることを」示すことを意図した、と説明している(吉村 1996, 44)。具体的には、吉村はエイズ患者隔離問題(社会の人々の生存権 vs. 患者の社会的自由)を考えさせる中で、コレラ患者の隔離政策をめぐる議論、そしてインフル

エンザや結膜炎の政策をめぐる議論と比較させ、エイズ患者を隔離することは合理的であると言えるのか考察させている。第5段階はハーバード法理学アプローチのアナロジー(類推事例)を活用した思考作業にとっても似ており、おそらく吉村は多少なりとも法理学アプローチを意識した可能性もある。

表1のツールミンモデルの活用は第3段階「問題の分析」から想定されている。ただ吉村(1996)でのツールミンモデルは、もっぱら論争問題の論点整理のために用いられるのみで、合意形成をめぐる対立する価値の調整をするための手段としての活用は見られない。またこの時代の合意形成は、対立する二つの価値が両立できる政策を考え出すというもので、のちの合意形成学習に見られる、対立する両者が「歩み寄る」といった発想のものではない——後の佐長(1999)の提案する幸福と正義が対立する場合の解決法に近い発想である(次節参照)。

ツールミンモデルを、合意形成をめぐる留保条件を探り出すための道具として活用することを具体的に提案したのは、水山(1997)である。水山が目にしたのがツールミンモデルの「反駁(留保)(R)」の機能である。水山は主張(C)に対する留保には2つのタイプがあると言う。一つは下記のタイプである。

- (D) AはBを過ちにより死亡させた
- (W) 他人を死亡させるのはよくないことである
- (R) Bが再び生き返らない限り
- (C) Aは重く罰せられるべきである

表1 合意形成能力の育成をめざす授業過程(吉村 1996)

1 問題の提示	学習課題としての社会的論争問題の提示
2 問題の把握	社会的論争問題の認識
3 問題の分析	論争問題の分析によって事実判断と価値判断を明確にし、対立点となっている価値を明らかにする(対立点の明確化) 1 事実判断…論争問題を構成している要素となっている事実の認識 ①事実に関する言明の整合性の検証 2 価値判断…事実の前後に含まれる価値の認識 ①事実と価値との整合性の検証
4 解決策の考察	明確にされた対立点をふまえて、論争問題の解決へと至るための方策を考案させる 1 仮説考案のための調査…解決策の仮説を提示するために必要な情報の収集 2 仮説の提示…解決策としての仮説の提示
5 類似する論争問題の検証	類似する価値の対立を含み、なおかつ現在の時点での結論が出ている論争問題の事例の検証(どのような価値が優先され、どのような解決策に結びついたのか) 1 事実判断…仮説を構成している要素となっている事実の認識 ①事実に関する言明の整合性の検証 2 価値判断…事実の背後に含まれる価値の認識 ①事実と価値との整合性の検証 ②価値そのものの妥当性の検証
6 解決策の評価	仮説としての解決策の妥当性を検証 ①事実と価値との整合性の検証 ②価値そのものの妥当性の検証

水山はここでの反駁 (R) はまず実現不可能なことであり、それゆえ反駁 (R) は、実質的に主張 (C) を絶対に譲らないと強調しているに過ぎないと指摘する。これに対して、次のタイプは種類が違くと水山は言う。

- (D) 経済の成長は人間生活を豊かにさせた
- (W) 生活を豊かにするものは善である
- (R) 環境が悪化しない限りは
- (C) 今後も経済成長をさせるべきである

このタイプは「環境の悪化をどの程度まで許容するのか、さらに議論の余地が生まれる」きっかけになると水山は言うのである。そこで水山は、子どもたちに「留保 (R)」を作らせて議論のきっかけをつくっていくやり方の議論学習を提案する。この時、「歩み寄り」スタイルの合意形成学習が生まれることになる。

こうした議論を踏まえて吉村 (2003) は、「歩み寄り」を「相互批判と相互調整」と言い直した上で「反

駁 (留保) (R)」を取り入れたツールミンモデルを活用した新しいタイプの合意形成学習を提案する。

まず対立する二つ (もしくは複数) の主張と論拠を、ツールミンモデルを使って整理する。その上で対立する価値 B と自らが支持する価値 A と照らし合わせ、どのようなケースであれば価値 A は価値 B に優先すべきなのか、留保条件をさぐるわけである。例えば図 6 の事例であれば、「一般社会全体の利益をはかることはよいことである」(裏付け (B)) から、「(一般社会全体に利益をもたらす)「内部告発は法的に保証すべきである」(主張 (C)) とする議論と、「所属する組織の利益を第一に考えることは良いことである」(裏付け (B)) から、「(組織に被害をもたらす)「内部告発は法的に保護すべきではない」(主張 (C)) とする議論を比較することになる。

すると、例えば内部告発を法的に保護すべきではないと考える立場からは、「どんな場合でも組織の利益よりも一般社会の利益は優先されるべきなのか」「企業内に内部調査制度があるのに、いきなり企業側に通告なく告発する内部告発まで法的擁護を認めると、企業はダメージが大きい上に、企業は対応するチャンスがないのでアンフェアではないか」といった批判を相手に投げかけることができる。批判を受けた内部告発の法的保護すべきだと考える立場は、この批判に反論しても良いし、主張の反駁 (留保) (R) として受け入れても良いのである (図 7)。もちろん、議論の最初の段階から子どもたちは、議論相手の批判を予想して予防線としてこうした反駁 (留保) 付で主張をして

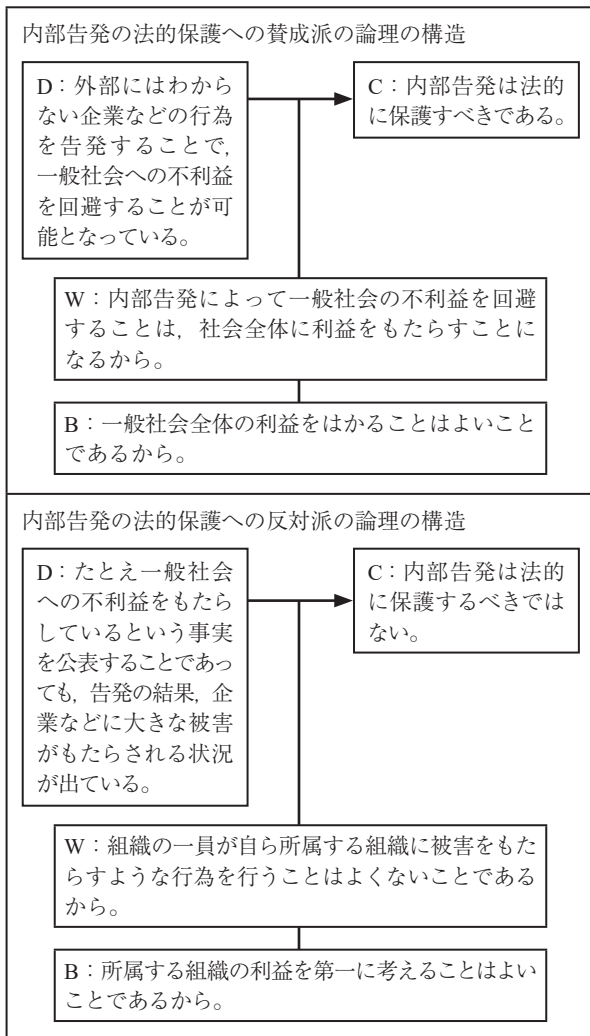


図 6 内部告発の法的保護問題の授業に示されたツールミンモデル① (吉村 2003, 49 一部筆者改)

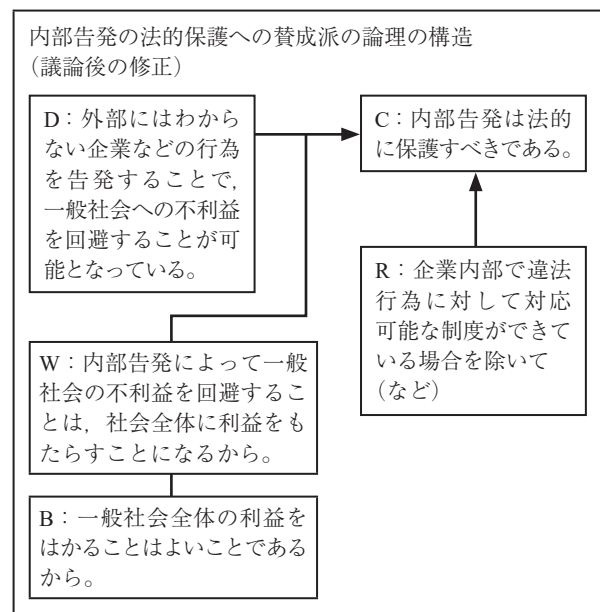


図 7 内部告発の法的保護問題の授業に示されたツールミンモデル② (吉村 2003, 49 一部筆者改)

おいてもよい。

こうした吉村 (2003) の提案する合意形成学習はツールミンモデル抜きでは成立しないだろう。というのも、対立する価値の片方がどのような場合にもう片方に優先するのかを考える上で鍵となるのが、二つ (もしくは複数) のツールミンモデルの「裏付け (B)」の存在であり、「反駁 (留保) (R)」の存在だからである。この合意形成学習の登場で、論争問題についての議論は、データの正誤の問題や事實的言明の論拠の整合性だけでなく、価値の優先をめぐる議論にまで守備範囲を広げることになった。

(3) ディベートへの応用

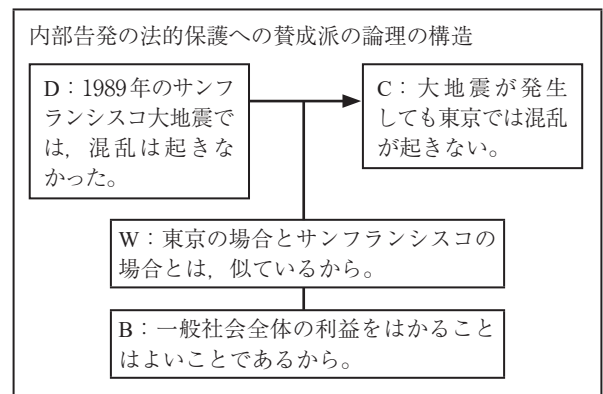
ディベートへの応用は、もともと先の章で紹介した尾原 (1989, 1990, 1991/2009) の研究も大きくはこの類型に入ると思われるが、明確に立場を表明しているのは、佐長 (1995, 1997, 1999, 2006), 吉水 (1995) などである。これらは価値判断/合理的意思決定学習を補強する指導戦略の開発のために子どもたちの議論を分析する点に特色があり、その際にツールミンモデルを持ち込んでいる。論者に概ね共通するのは、次の点である。

- ① ツールミンモデルは、取り扱う論争問題における対立する意見主張の論点整理だけでなく、子どもたちが主体的かつ論理的に議論を進めていけるようにしていくための教師の指導戦略を具体化するための手段として活用される。基本的には子どもたちの議論についてツールミンモデルを使って整理・再構成して、議論で陥り易い問題点を浮き彫りにして、その改善を図ることをねらいとする。
- ② ツールミンモデルの活用については、尾原と足立の使い方の折衷である。すなわち、分析対象である子どもたちの論拠 (W) が事實的言明である場合は足立の使い方に近い。時に論拠を類型化し、論拠の性質に応じた戦略を考えることを重視する。この場合、足立同様に「裏付け (B)」がカットされて用いられることが多い。これに対して分析対象である子どもたちの論拠が評価的言明である場合は、尾原の使い方と同様に、一般的評価的言明が入る形で「裏付け (B)」まで含めた用いられ方がなされることが一般的だが、この裏付けが省かれるケースも散見される。「限定詞 (Q)」は概ね省かれる。
- ③ 合意形成学習に見られるような歩み寄り型のツールミンモデルの活用には否定的であり、結果として合意形成学習論者が重視する「反駁 (留保) (R)」の活用はあまり重視されない。

典型的ともいえる一例として、佐長の二つの研究を紹介しよう。佐長 (1999) は学校現場でのディベート授業 (特に吉水の「首都機能移転」についての論争問題を扱った授業) を観察する中で、子どもたちは自身の支持する立場について論拠のある立論はできるのだが、実際に異論を持つ相手との議論において、①「質問と反論の混同」、②相手の議論を十分に理解しない「独りよがりの反論」、③相手の議論を突き崩すことなく相手の議論とは異なる別の議論をつきつけてしまう「異論の併存」、という問題が頻繁に生じてしまう実態があることを目の当たりにする (佐長 1999, 173)。佐長は「このような討論の展開は、望ましくない。異なる議論が次々に出されるものの、それらは検証されることがないからだ。そのため、複数の異論が併存した状態で討論は終えられる。その結果、何が正しいのかみえなくなるのである」と指摘する (佐長 1999, 173)。佐長は、こうした実態は、教師による反論の指導を欠いていることに原因があると指摘し、次の提案をする。

まず①「質問と反論の混同」を回避するために、佐長は次のような提案をする (佐長 1999, 174-175)。

- ・教師は子どもたちに自分たちとは異論を持つ相手の言い分を整理させた上で、それをさらに主張と論拠に分けさせ、疑問に感じる部分を挙げていく。
- ・さらにそれを質問形式に置き換えるに当たっては、(i) 相手の発言を引用して確認すること、(ii) 具体的ではない点、曖昧な点を問うこと、(iii) 短い疑問文で多数問うこと、を教師が指示する。



また②「独りよがりの反論」や③「異論の併存」を回避するために、佐長は反論には自らの立場を正当化するための「主張型」の反論と、相手の論拠の矛盾や根拠となるデータの誤りを指摘して、相手の議論は正しくないと述べる「論証型」の反論があることを教師は子どもたちに明示し、さらに「論証型」反論については、時として論拠の類型に応じて、的確な反論指導

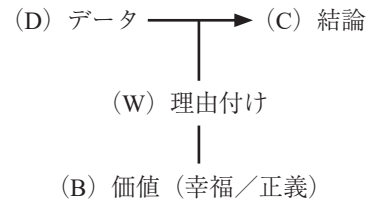
を教師がしていくことを提案する——その一例として佐長は「大地震が発生しても混乱は起きない。なぜなら、1989年のサンフランシスコ大地震の時、混乱が起きなかったからだ」という首都移転反対派の論拠を取り上げる。佐長はこれを次のようにトゥールミンモデルに整理して子どもたちに示すことで、この論拠が類似（アナロジー）による正当化であることを気付かせることで、「1989年のサンフランシスコ大地震では、混乱は起きなかった」というデータ（D）の真偽のみならず、「サンフランシスコと東京とは似ているから」とした首都移転反対派の論拠自体を揺さぶる「サンフランシスコと東京とは似ていない、なぜなら（例：サンフランシスコは首都ではないが、東京は首都であり、災害対策を行う行政機関が集中しているの）」と反論するという選択肢もあることが明確になると言う（佐長 1999, 175-176）。ちなみに、ここでのトゥールミンモデルの使い方は、足立の示す「類似（アナロジー）による議論」の事例とほぼ同じである（足立 1984, 109-112）。

先の佐長（1999）の研究は、教師の子どもたちへの事實的言明の論証指導の改善をねらいとしていたが、佐長は後に価値判断指導についても言及している。佐長は価値について「それ自体として無条件によいもの、何らかの目的のための手段ではなく、目的そのもの」のことに定義する。そしてこの定義に従うと、功利主義者の立場から見ればそれは「幸福」と言うことができ、民主主義体制なども、結局のところ幸福の実現が目的にあると佐長は指摘する。一方、正義論の立場はこれに公正としての正義を対峙させていて、それは基本的に社会的利益計算の対象にはならない別の性質の価値であり、社会は一方で正義という社会的価値も追求していると佐長は指摘する（佐長 2006, 41-42）。

さらに佐長は価値対立についても言及する。佐長によると価値対立とは、現状において支持されている価値に対して別の価値をもって異議申し立てがなされて社会的論争が存在している状態と捉え、それは全部で4つの状態が想定できるとする（図8）。

また佐長は、価値判断についても言及している。佐

長はトゥールミンモデルを以下のように示しつつ「価値判断の構造における結論は、価値的な言明である。根拠となるデータには事実判断の結論が充てられる。もう一つの根拠である理由付けは、価値的な推論である。この価値的推論を支えるものが価値、すなわち幸福あるいは正義である」と説明し、さらに以下の具体的な事例を挙げる。



たとえば、福祉政策の推進はよいことであるという結論が主張されるとする。なぜなら、福祉政策は人々の政策を支援するという事実判断があるからである。ではそのような事実判断に基づいて福祉政策がよいと判断する理由は何か、と問う。すると、人々の生活を支援することはよいことだからと推論するから、と理由付けが述べられよう。

さらに、人々の生活を支援することは、なぜよいことなのかと問うならば、それは人々の幸福を実現するからだとの応答を得られる。ここにおいて、幸福という価値が価値判断の基準となっていることが明らかになる。なお、具体的には述べないが、価値としての正義が価値判断の基準となる場合も同様である。（佐長 2006, 42）

その上で佐長は、これまでの社会科教育における論争問題を扱う学習の課題として、二つの課題を指摘する。一つ目は、「授業者が意図的に価値分析や価値判断をさせようとしても、そこにおける価値を特定しないし、そうすることの指導もなされない」ために、「学習者は価値を自覚することなく判断したり政策を選択したりすることになる」ことである。二つ目は、「幸福と幸福が対立する場合と幸福と正義が対立する場合とでは、対立に対応して判断する仕方が異なるから」「価値的対立の構造によって、どのように指導するかは異なる」はずにもかかわらず、そうしたケースに応じた価値判断の指導が行っていないことにあることである——幸福と幸福、正義と正義が対立する時は価値を共有し理由付け（筆者註：佐長は「論拠」を「理由付け」と呼ぶ）が対立しているが、幸福と正義が対立している時は、理由付けに加えて、これを支える価値までも対立しているからだという（佐長 2006,

		異議申し立てにおける価値	
		幸福	正義
現状の価値	幸福	幸福 対 幸福	幸福 対 正義
	正義	正義 対 幸福	正義 対 正義

図8 価値的対立の構造（佐長 2006, 43）

46-47)。つまり、前者は論拠 (W) のみの対立だが、後者は論拠 (W) + 裏付け (B) の対立となる、というのである。

佐長の関心はケースに応じた価値判断指導にある。まず佐長は学習者に価値を自覚させるために、論争問題における対立する価値判断をする両者について、ツールミンモデルを用いて価値判断の構造を記述させる。その上で対立する価値判断の議論の強弱、すなわち価値判断が強く (信頼のおけるデータによって論理的に) 根拠づけられているのかどうかを学習者に問い、彼らに比較・判断させる。もし強弱が同じくらいであり、議論の強弱で決しないのであれば、「幸福」対「幸福」、「正義」対「正義」のように価値を共有している場合なら、幸福あるいは正義という価値の対立は問題にならないため、量的に価値実現の大きさを比較することによって、対立する政策主張のいずれかを選び取らせる。佐長は、実際の指導においては、「何らかの指標を基準にして、量的な観点から対立する政策の優劣を判定させるようにする。多くの指標を提示することは、学習者の理解を難しくするので避けたい。少数でも確かなものであれば、対立する政策のいずれが価値として幸福、あるいは正義をより大きく実現するものであるかを確かに判断」できるだろうとして、そうした指導の一例として、猪瀬武則が架空の湖の汚染除去のための費用と便益を高校生に比較させて「湖の汚染の除去をどの程度行うか」判断させる授業を紹介している (佐長 2006, 47-49)。

一方で、「幸福」対「正義」のように価値そのものも対立している場合では、幸福と正義の価値の両立を計ることを佐長は提案する。これがはたしてどのような学習なのかについて、佐長は具体的に紹介していないので判然としない。佐長は「幸福と正義との原理的な優先問題についての考察は、社会的論争を学習する学習者には必要とされない。なぜなら、それは倫理学や複数の学問を横断する指導における学問的な論争問

題だからである」と説明し、どちらがどのようなケースで優先されるべきなのか、といった議論をさせようとはしない (佐長 2006, 49)。この点は、明らかに先述の吉村らとは異なる。

4. 社会科教育研究におけるツールミンモデルの活用事例：2005年以降

——状況論・文脈論からの活用——

ツールミンの翻訳書が登場するようになると、徐々にツールミンの世界観についての理解が社会科教育学研究者の間にも浸透するようになり、それと併せて比較的ツールミンの世界観に沿ったツールミンモデルまたはその派生形の活用事例が2005年ごろから社会科研究の世界にも登場するようになった。ここではその主な事例を紹介していきたい。

(1) 法的議論であることを明示するための活用

法教育へのツールミンモデルの活用は橋本康弘 (2005, 2008) が最初ではないかと思われるが、その際に橋本は、「裏付け (B)」をこれまでの社会科教育研究者たちとは異なる使い方をういた。それは橋本 (2008) が高校の野球部特待生制度の是非をめぐる議論を取り上げた際に示した次頁の図9のツールミンモデルにもあるように、「裏付け (B)」の部分に憲法の条項を示したのである。これはツールミンが「ハリーの国籍」の事例で示した議論のレイアウトの事例 (図2参照) に近い使い方である。これは橋本が論争問題を「政治的」ではなく「法的」に議論する場として教室を設定しようとしたことの表れであると言え、この使い方の登場によって、「政治的論争問題」と「法的論争問題」との区別をするためにツールミンモデルを活用するという新たなアイデアが生み出されることになった。

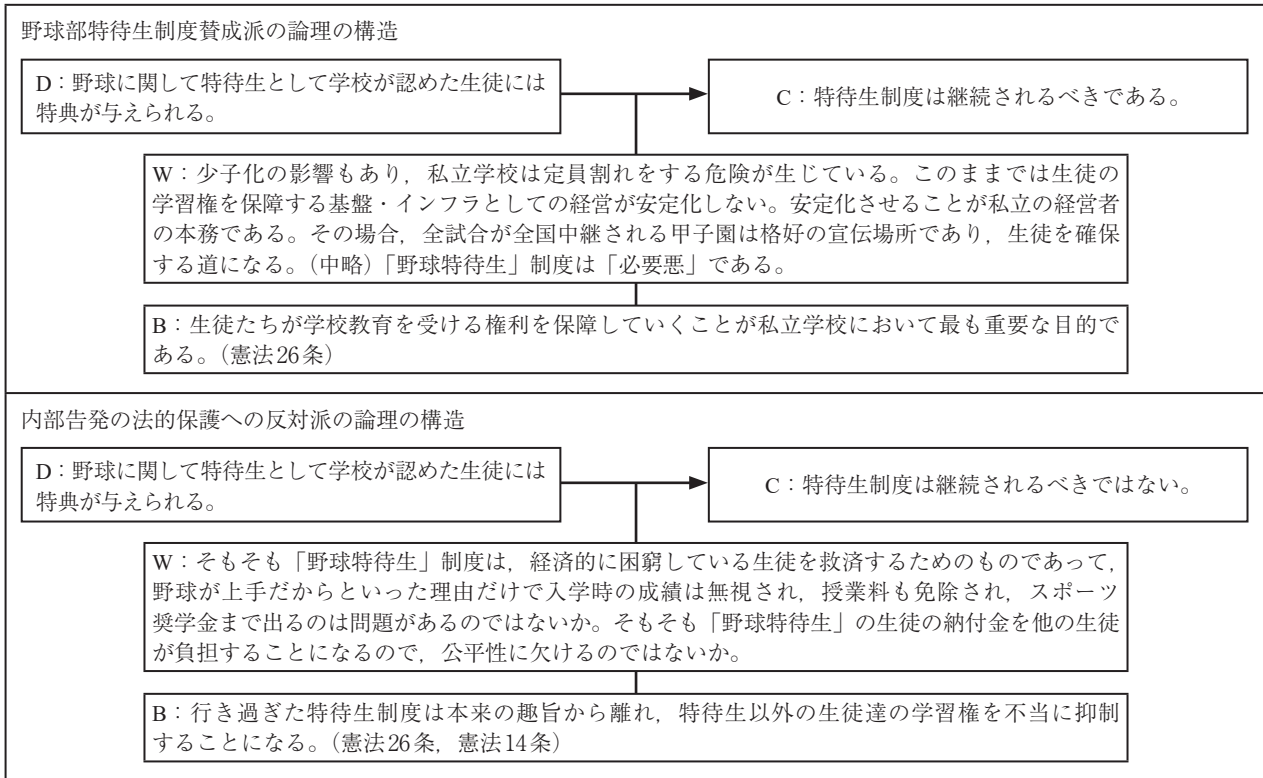


図9 野球部特待生制度問題の授業に示されたトゥールミンモデル (橋本 2008, 76 を参考に一部筆者改変)

(2) 前提となる仮説や世界観を描くための活用

トゥールミンモデルから「裏付け (B)」がカットされやすい一因としては、尾原の事例にも見られるように「根拠 (W)」とほとんど同じことをくり返したような内容が「裏付け (B)」にも記載されるので、二重構造が無駄であると判断されてしまうことがあると言えるだろう。しかし、藤瀬 (2013) や池野・渡部・竹中 (2004) に見られるトゥールミンモデル、もしくはその派生形の活用は、これとは異なる性格のものである。

ここでは藤瀬 (2013) のトゥールミンモデルの活用法に注目してみよう。藤瀬は自らの教育論がこれまでの科学主義教育論とは一線を画すことを宣言する。そして自らの社会科教育論を構築主義的教育論と呼ぶ。それは、今日社会で存在が自明視されがちな規範や制度、記憶や空間について、「編成が争点となる社会問題を取り上げ、その多様な編成のあり方を子どもに議論させるという原則に基づいて、地理や歴史や社会の現在が社会的に作られていることを学習させる」ことをねらいとする教育論である (藤瀬 2013, 63)。それは、いわば現在の規範や制度、記憶や空間の存在を私たちが当然視してしまう原因となる、私たちが広く共有している世界観について、それとは異なる世界観を子どもたちにつづけることで、あぶり出していくこと

をねらいとした授業と言ってもよいものである。そしてその授業づくりにおいて藤瀬はトゥールミンを次頁の図10のように用いる。図10は単元「障害者問題を考える」で取り上げる論争の構造をトゥールミンモデルで示したものである。図の右側は、JRが車椅子用のトイレを設置していないという現状が、「障害者の福祉施設を充実して、差別のない社会を実現すべきである」とする「慈善保護社会の社会観」を前提として生み出されている実態があることを明らかにしている。これに対して藤瀬が授業を通してカウンターとしてぶつけるのが「障害者の権利を保障して、誰もが自由に生きる社会を実現すべきである」という「自立支援社会の社会観」であり、こちらを前提とするなら、現状の車椅子用のトイレがJRの駅に設置されていない現状の空間は極めて問題があると思えるようになることが明らかとされる。つまり、ある世界観を前提とする場では、ある制度や規範、記憶や空間が当然のように思えるかもしれないが、別の世界観を前提とする場においては、それは違和感のあるものに見えることを子どもたちに築かせることで、あらゆる制度や規範は、ある特定の場でのみ正しいとされるに過ぎない「社会的に構築された」存在であることを認識させていくのである。

藤瀬のトゥールミンモデルの使い方には三つの特徴

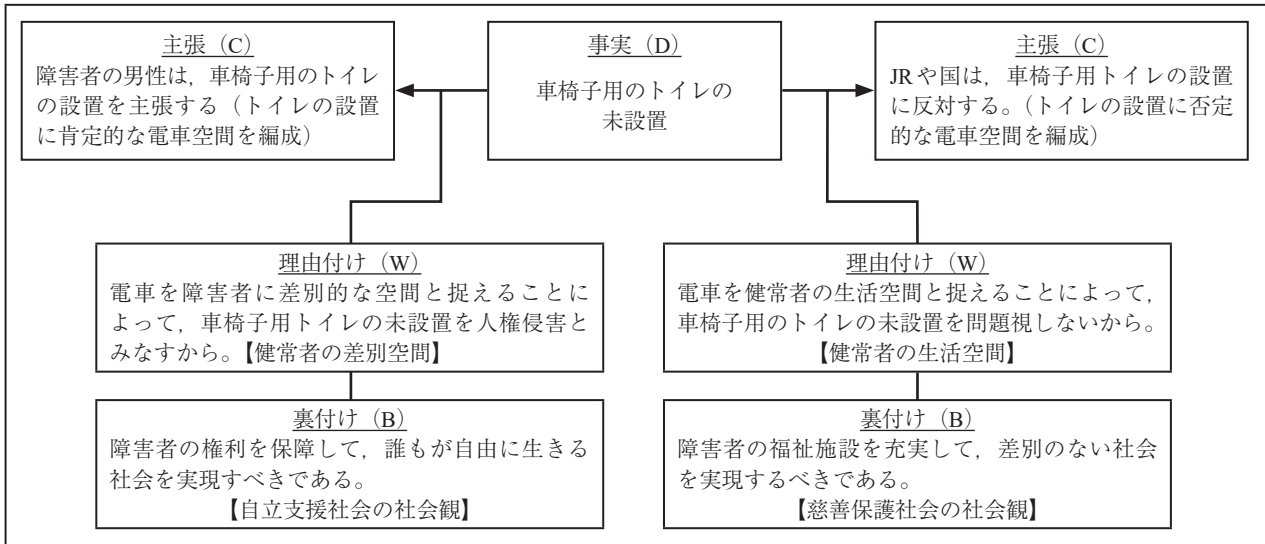


図10 車椅子用トイレ設置問題の授業に示されたトゥールミンモデル (藤瀬 2013, 97)

が見られる。一つ目の特徴は、「事実 (D)」に、現状において自明視されがちな規範や制度、記憶や空間が示され、それは両論の基盤として共有される形で描かれていることである。つまり、これから教師が問題提起しようとする現状が「事実 (D)」に描かれるのである。二つ目の特徴は、「裏付け (B)」に思想や世界観についての言説が対立的に示されていることである。それは「A観」対「B観」といった対立概念で示されることによって、シンプルに学習者に伝わるように工夫されている。そして三つ目の特徴は、「論拠 (W)」と「裏付け (B)」とは質的にかなり異なる内容となっていることである。おそらく、子どもたちは「論拠 (W)」に書かれているような内容については、すぐに見いだせるのではないと思われるが、ここから藤瀬が「裏付け (B)」に設定している思想や世界観の言説を導き出すことは難しいのではないか。しかしそこが藤瀬のねらいであり、二つの異なる意見構造を対比してメタ認識する力の育成を子どもたちに求めているわけである。その意味で、藤瀬にとって「論拠 (W)」と「裏付け (B)」を区別することは重要な意味がある。

なお、渡部 (2009) で提案する授業論は、藤瀬の延長線上にある「構築主義社会科」の亜種と位置づけることもできるかもしれない。渡部はトゥールミンモデルを改造して入れ子構造になる図に仕立てた。この図を渡部は、とある制度や規範がどのような価値観に基づくものであるのかを明らかにするのに留まらず、それがどのような外部社会 (larger society) の中に埋め込まれているのか、すなわちその外部社会の支配的価値

をどのように共鳴させる関係にあるのかを明らかにするための分析ツールとして用いている。例えば渡部は、開発した単元「学級の自明性を疑え」の中において、教室という存在が学校にはもともと存在していなかった事実、そして外部社会が産業資本主義体制か軍事強国をめざす体制であるのかで、教室の構成員の編成原理が異なる事実がある点に注目させ、どうしてそうした違いが生じることになるのかを、この図を用いて外部社会の支配的価値との関係から読み解くように導く。制度や規範の偶有性を消すメカニズムに注目させ、論争を呼び起こすことをねらいとするこの授業を渡部は「社会問題提起力の育成をめざす」授業と性格付けしている。

(3) 功利主義的議論学習の改良のための活用

佐長 (2019) は、自身がかつて、「幸福」対「幸福」、「正義」対「正義」のように価値を共有している場合なら、幸福あるいは正義という価値の対立は問題にならないため、量的に価値実現の大きさを比較することによって、対立する政策主張のいずれかを選び取らせることを提案したこと (すなわち、功利主義的な議論学習を提案したこと) (佐長 2006) について、トゥールミンの議論を踏まえて反省的な見直しを行い、新たな知見を提供している。佐長によると、特に「快樂」(「幸福」と同義かと思われる) という効果を量的に示すことは実際にはとても困難であると論じる。「伝統文化や環境保全に大きな価値を見いだす社会的状況になれば、地産地消の推進による農村環境 (水田や里山等) の維持、保全は利益として大きくなるだろう。一

方、家計における収入が大幅に減少するなどの経済が悪化する状況であれば、消費者の負担の増大は不利益として大きくなる。将来はいずれの状況がより強く構成されるかは、簡単には判断できない」「そもそも環境保全や国際関係等を功利主義的な価値に換算すべきではないという思いも一般的に強いはずである」と佐長は論じる（佐長 2019, 59-60）。何が最大幸福であるのかは、その将来の状況に左右されるので、私たちは条件付きで政策についての意見主張をする他ないというのである。佐長はこれを「非決定的正当化」と呼んでいる（佐長 2019, 61）。

なお、この議論について佐長は「幸福」対「幸福」のケースを想定して論じているようである。だが、かつて佐長（2006）は「正義」対「正義」の場合にも量的な比較を問題解決の手法として主張していたことを考えると、この議論はこちらのケースにもあてはまると佐長は考えているのか、とても興味のあるところだが、氏の著書等を見る限り、判然としない。なお、筆者としては、そもそも「正義」の価値を量的に示すという発想自体にかなり無理があるのではないかと考えている。もし正義も幸福もその価値を量的に示すことができるのであれば、あえて価値構造が「正義」対「正義」なのか、「幸福」対「幸福」なのか、はたまた「正義」対「幸福」なのかと類型化する作業など必要なく、価値対立の解消を目指して、全ての価値を量的に示し直し、その最大化をはかればよいという功利主義の議論で処理できてしまうはずである。しかし実際にはそれは難しい。それは、幸福や正義の意味するところが時代や地域状況によって変化するからだけでなく、奴隷的拘束からの自由や公正に扱われる権利など、正義は基本的小金等に還元できない価値だからである。

5. 対話型論証モデルを社会科に取り入れることの意義と課題

社会科教育研究者のツールミンの主張やツールミンモデルへの理解と吸収は、誤解と誤用に始まり、そして軌道修正される歴史であるが、その誤解も含めて、瓢箪から駒で、多様なアプローチを生み出すことになった。こうした中で松下佳代の変形ツールミンモデルである「対話型論証モデル」を私たち社会科教育研究者はどう受け止めるべきなのかについて考察してみたい。

(1) 対話型論証モデルとは何か

松下は教科教育においてツールミンモデルの果たしてきた役割について、それなりに肯定的に評価している——とはいってもこのことは、筆者がここまでで紹介した社会科での多様なツールミンモデルの活用実態を松下が深く包括的に理解していることを意味するものではないことは注意しておきたい（あくまで松下が目を通した範囲で、という話である）。ただ同時に松下は、ツールミンモデルはダイアログではなくモノログで描かれている点が大きな問題であると指摘する。そこで松下が提案したのが、図11の対話型論証モデルである。これとツールミンモデルを比較すると、次の点に違いがあることに気がつくだろう。

- ・対話型論証モデルは、図右端に「対立意見」とあるように、論争相手が想定されている。
- ・ツールミンモデルでは「反駁 (R)」の位置が主張より左側だったのに対して、対話型論証モデルは主張と「対立意見」との間にある。
- ・「裏付け (B)」「限定詞 (Q)」が消えている。
- ・「問題」「主張」「結論」という新たな縦軸の直線が登場している。

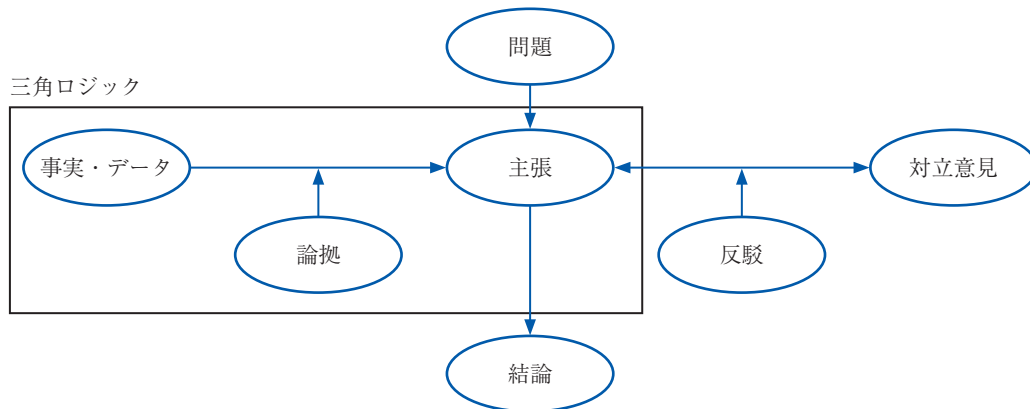


図11 対話型論証モデル（松下 2021, 5）

なおこの対話型論証モデルは、学校現場での活用の中でいくらかだが修正／多様化が行われたようで、松下の著書には3つの修正バージョンが掲載されていて、「結論」の部分が無かったり (ver.1), 「対立意見」の側にも「論拠・理由付け」と「事実・データ」が付け加えられたり (ver.2とver.3), 「反駁」が存在しなかったり (ver.1とver.2) 自由な活用が認められる実態があることを確認できるが、基本的には上の4つの違いとして共通している。

対話型論証モデルの「問題」には議論する問いが入る (例えば「内部告発は法的に保護されるべきか」)。「主張」には子どもたちが支持する側の主張 (例えば「内部告発は法的に保護されるべきである」), 「反対意見」には子どもたちが支持しない側の主張 (例えば「内部告発は法的に保護されるべきではない」)が入る。「結論」は議論を通して最終的に子どもたちが下した結論が記載される。「事実・データ」 (例えば「外部にはわからない企業などの行為を告発することで、一般社会への不利益を回避することが可能となっている」)と「論拠」 (例えば「内部告発によって一般社会の不利益を回避することは、社会全体に利益をもたらすことになるから」)の活用はツールミンの時と同じである。松下の対話型論証モデルは、「問題」をめぐって意見を異にする人々が「対話」と「論証」をするその姿が (少なくともツールミンモデルに比べれば) 見事に描き出されている。「問題」や「結論」の設定について、松下は次のような説明をしている。

実践するなかで気付いたことは、いずれのタイプにおいても、問題 (問い) が不可欠だということである (ここでは、論証モデルには「問題」、三角ロジックには「問い」という言葉を使っている。「問題」は「探究課題 (リサーチ・プロブレム)」と

「探究設問 (リサーチ・クエスチョン)」の両方を含んだもの、「問い」は授業の「発問」的なものというイメージで使い分けている)。「そんな当たり前のことを」と思われる方もいるだろうが、ツールミンモデルや普通の三角ロジックには、問題 (問い) という要素がないことを思い起こしていただきたい。問題 (問い) が不可欠だとはみなされてこなかったのである。

だが、問題 (問い) がなければ、そもそもこのようなモデルを使った思考は動き出さない。これまで授業で使われてきたツールミンモデルや三角ロジックで問題 (問い) がなくてすんだとすれば、それは問題 (問い) を教師が与えてきたからだろう。〈問題 (問い) - 主張・結論〉は私たちの対話型論証モデルにとって幹となる軸である。(松下 2021, 60-61)

対話型論証モデルにおける「反駁」であるが、これはツールミンの時とはかなり活用方法が異なる。松下はここにはかなり拘ったようで、著書において紙幅を割いて説明しており、修正ポイントの要といっても良い部分である。松下によると、ツールミンモデルの「反駁 (留保) (R)」はあくまで自己の主張を正当化するためのものであって、自己の主張を覆すものでもなければ、相手に問題を提起するためのものでもない、そのため「モノログの中に取り込まれている『反証 (R)』をダイアログの場に引きずり出す必要がある」と言う (松下 2021, 51)。そして「対立意見」に対する「反論」として松下は位置づけ直す。つまり、ツールミンモデルでは「～ではない限りは」「～の場合を除いて」 (例えば「企業内部で違法行為に対して対応可能な制度ができている場合を除いて」) といった表現がこの「反駁 (留保) (R)」に入っていたが、松下の考える「反駁」は意見の異なる相手への

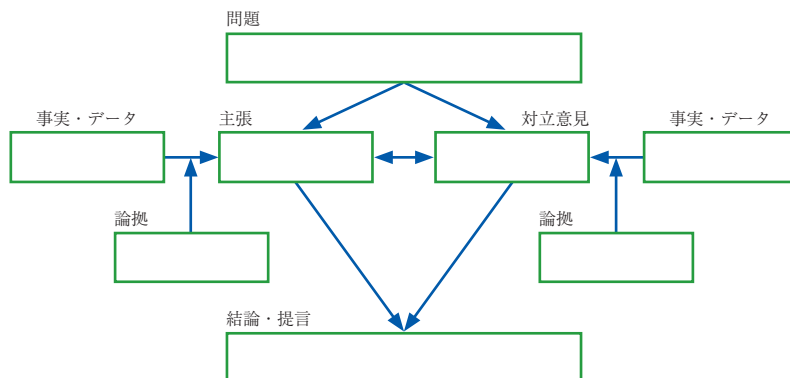


図12 対話型論証モデル ver.2 (松下 2021, 58)

反駁, すなわち相手への主張(論拠+データ)との矛盾する事実や, 相手の主張の前提仮説への問題提起の内容(例えば「社会に害をもたらす企業が存続し続ける必要はあるのか」)が入ることになる。

「裏付け(B)」や「限定詞(Q)」の省略については、「不要だと考えたからではなく、複雑さを減らすため」とシンプルに松下は説明する。その上で次のような説明を加えている。

裏付けと論拠の区別に多くの紙数をさいているツールミンからすれば認めがたいことかもしれないが、ここでは裏付けと論拠の違いよりも、両者がともに「D(事実・データ)」から「C(主張)」への移行を橋渡しするという共通の機能を持つことの方を重視した。実際、「W(論拠)からB(裏付け)の区別は隠される場合ある」(ツールミン 2011, p. 163)ことはツールミンも認めるところである。対話型論証モデルでは、論拠と裏付けの違いは、必要に応じて論拠の中で示すことにしたい。(松下 2021, 55)

なお、ツールミンが「W(論拠)からB(裏付け)の区別は隠される場合ある」(ツールミン 2011, 163)と言っている箇所は、「ベツェションはほぼ確実にローマカトリック信者ではない」という主張の論拠づけをめぐって、「ローマカトリック信者であるスウェーデン人の割合は2%」と「スウェーデン人はほとんど確実にローマカトリック信者ではない」はともに理由付けとして日常で使われていて、「区別が隠される場合もある」が、前者は「裏付け(B)」で後者は「論拠(W)」となるので区別する必要がある、という文脈で使われているのであって、決してツールミンは論拠と裏付けの区別をしないことを認めている事実(松下の上の引用はそのように読めてしまう)はない点は確認しておきたい。

(2) 対話型論証モデルを社会科に取り入れることの意義と課題

さて、松下の提唱する対話型論証モデルを社会科教育に取り入れることの意義と課題について考えて見よう。ツールミンモデルが「ダイアログではなくモノログで描かれている」ことが問題であるという認識はおそらく社会科教育研究者たちもかなり前から共有していたと思われる。なぜならかなり初期の段階から社会科研究者たちもツールミンを複数提示して見解の対立構造を可視化できるように活用していたから

である。そうすると「対立意見」や対立意見の「論拠」「事実・データ」を松下が加えたこと自体は、あまり革新的であるとは言えない。

ただ、佐長(1999)が、子どもたちは自身の支持する立場について論拠のある立論はできるのだが、実際に異論を持つ相手との議論において、①「質問と反論の混同」、②相手の議論を十分に理解しない「独りよがりの反論」、③相手の議論を突き崩すことなく相手の議論とは異なる別の議論をつきつけてしまう「異論の併存」、という問題が頻繁に生じてしまう実態があることを指摘していたことを思い出して欲しい。このうち、特に②③の問題を解決するに当たっては、松下が「反駁(R)」を自らの主張の正当化や弁護のためではなく、相手の論拠の矛盾やデータの真偽への疑問を投げかけるために用いるようにはっきりと機能を変えた点は、評価できるのではないだろうか。つまり、事實的言明への論証指導において対話型論証モデルは従来のツールミンモデルより効果が期待できるのではないか。

一方で、「裏付け(B)」をカットしたことは、佐長(2006)が主張する「価値的対立の構造を明らかにする」ことを難しくしてしまうだろうし、加えて「反駁(R)」の機能を変えてしまったことは、吉村(2003)の主張する価値の優劣をめぐっての議論、すなわち「価値Aは常に価値Bより優先されるのか。～のケースでも優先するのか」という疑問を投げかけて対立意見を持つ側の議論の基盤を揺さぶり、留保条件を引きだそうとする相互批判と相互調整のやりとりを難しくしてしまうだろう。

このことは松下が著書に掲載している事例からもある程度確認できるところである。松下の著書の中で評価的言明や規範的言明を用いた対話型論証モデルの事例は、実質的に高校1年生を対象に高槻中学校・高等学校の総合的な探究の時間に行われた「日米の大学入試改革と教育格差問題」の授業のみである。この時、教師が子どもたちに投げかけた問いは「大学入試において済む地域や家庭の経済状態に応じて点数を加点することに賛成か、反対か。その理由とあわせて回答せよ」というものだった。授業は2回に分かれている。以下はその概略である。

第1回(2019年9月26日)

最初、子どもたちの大半は「反対」だったという。教師は反対の理由を子どもたちから聞き出した上で、対話型論証モデル(ver.2)を用いて整理した。この時点では、対立意見のロジックはまだ構成できていない。

ここで教師側から、アメリカの入試では「逆境点」という形で点数を加点することが計画されていることを、NHK「世界へ発信！ニュースで英語術」(2019年8月5日放送)の内容を紹介しながら伝える。その後、生徒たちはこの情報を踏まえて対立意見(=受験生の学力以外の要素で点数を加点するべきである)の「事実・データ」と「論拠」に記入する(下の図13はその一例)。

その後、子どもたちはアメリカや日本社会の地域格差や経済格差が学力に影響を与えている実態を描く「The \$100Race」という動画や日経新聞記事(2019年9月11日)「英語民間試験、高校7割『延期すべき』

文科省に要望書」などを視聴・黙読することで学ぶことになる。そして子どもたちは二度目の対話型論証モデルづくりに入る。

第2回(2019年10月29日)

この間に萩生田文科大臣の「身の丈」発言がきっかけとなって、大学入学共通テストへの不満や批判が噴出する出来事があった。授業では早速文科大臣の発言が取り上げられ、さらに次の4つの資料が教師から投げかけられた。その後、子どもたちは対話型論証モデルを完成させる作業に取り組むことになった(下の図14はその一例)。

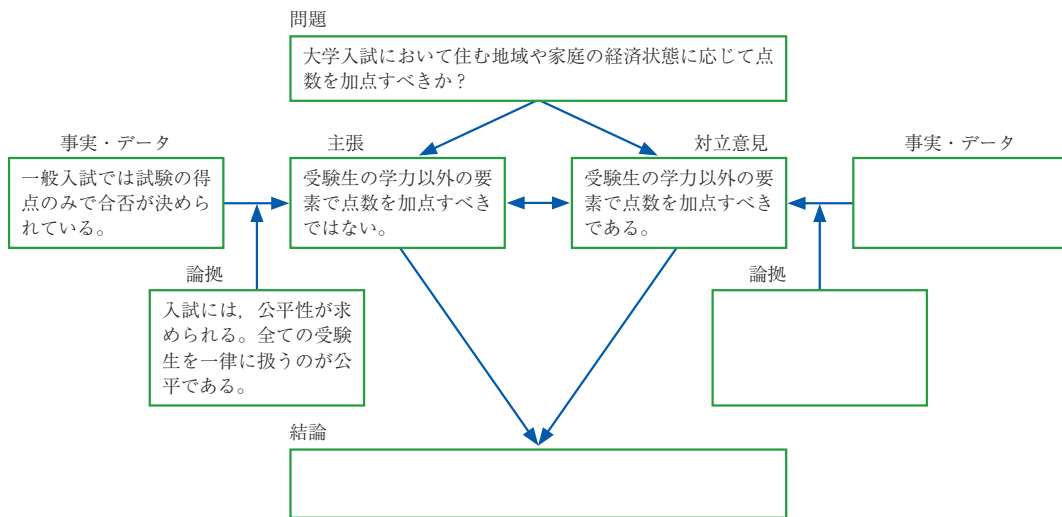


図13 子どもたちが描いた対話型論証モデルの例①(松下 2021, 98)

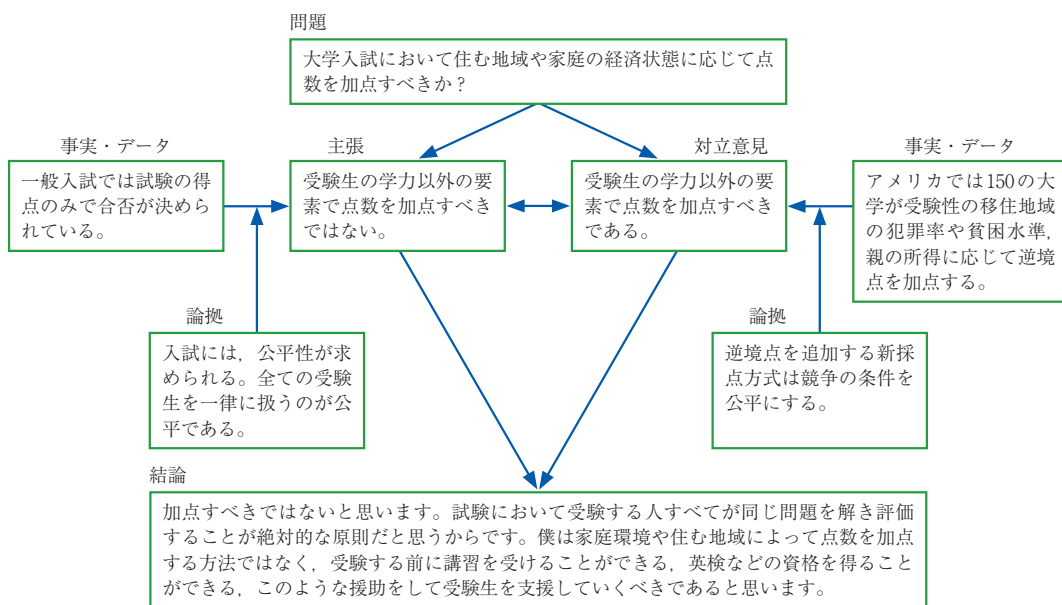


図14 子どもたちが描いた対話型論証モデルの例①(松下 2021, 101)

資料1: 男女/地域ごとの大学進学率の現状

資料2: 九州大学女性特別枠設置をめぐる議論

資料3: 東大生の親の年収と45~54歳男性の平均年収の比較

資料4: 入試における公正確保のための主なルール

この事例の場合、教師が提供する資料は、子どもたちが当初は支持していなかった対立意見側に有利となる事実・データとなる情報、もしくは子どもたちの事実認識を揺さぶるような(もし日本社会の地域格差や経済格差が学力格差に影響を与えていることを子どもたちが知らなければ、ではあるが)情報をもたらすものばかりであり、結果として子どもたちの議論は事実に限定的なものであり、結果として子どもたちの議論は事実に限定されてしまっている。もしこの事例で価値議論を扱っていきたいのであれば、まずそれぞれの意見主張を裏付ける価値を明らかにする必要がある。子どもたちが支持する「学力以外の要素で点数を加点すべきではない」の立場は、機会の平等(形式的平等)を重視する立場であり、対立意見である「学力以外の要素で点数を加点すべき」の立場は、結果の平等(実質的平等)を重視する立場と言えるだろう。その上で「いかなる場合でも機会の平等は結果の平等より重視されるべきなのか」「保育園入園において、片親/親族が周囲にいない/双子/年収300万円以下の家庭を優遇することにはあなたは反対なのか。もし賛成だと考えるなら、この事例は機会の平等より結果の平等を重視しているといえるので、テストで同じ条件を持つ子どもを優遇しないのはおかしいのではないか」「もしこれらが矛盾しないとあなたが考えるとしたら、それは何故なのか。あなたはどんな時に結果の平等よりも機会の平等が重要であると考えているのか」と教師は子どもたちに問いかけていく必要があるだろう。価値議論を進めていくためには、モデルから「裏付け(B)」と「反駁(R)」を図から消さない/性質転換しない方が良かったのではないだろうか。

ちなみに、この一連の留保条件を相手から引き出すこと自体は、特に合意形成を目的としないディベートのような「勝敗」を求めるようなスタイルの議論であっても有効である。松下も認めるように「ディベートでは論題を『事実論題』『価値論題』『政策論題』に分類する」わけなのだが(松下 2021, 53)、松下の対話型論証モデルは、事実論題を論証・議論するには問題はないとしても、価値議論を進めていくには、つまり価値認識や価値判断への指導には、課題が多いと言えそうだ。

佐長(2003)や吉村(2003)の研究を踏まえるな

ら、私たちは政策議論においては、幸福同士の対立である時と、正義をめぐる価値対立である時とで、対処方法が異なるので、まず価値的対立の構造を明らかにする必要がある。幸福同士の対立である場合は、価値は同質であるため、その対立は特に問題とせず、量的に価値実現の大きさを比較することによって、対立する政策主張のいずれかを選び取る必要がある。もし正義をめぐる価値対立である場合、対立する意見同士の議論の強弱を見極め、議論の強弱が同じ程度であるのなら、対立する価値が両立できるような政策を捻り出すことが求められる。それが難しい場合は、「価値Aは常に価値Bより優先されるのか。~のケースでも優先するのか」と問い、価値Aと価値Bの優劣を条件付で決める必要がある。「裏付け(B)」をカットしてしまった松下の対話型論証モデルは、こうした一連の動きを生み出さないだろう。それどころか、このモデルの枠付けは、政策議論を実質的に事実議論にとどめてしまう力学をもたらしてしまう危険性すらあるのではないか。

6. ハーバード法理学アプローチの優秀性と課題

ツールミンモデル自体はいかなる場にも用いることのできる不変の枠組みであると松下は認識していた。もしそれが正しいとしても、それはあくまでツールミンモデルをそのままの形で活用するならば、という留保条件がつくのではないか。松下のようにモデルに手を加えた時点で、その前提は保証されなくなってしまう。しかし、そもそも事実に限定的なことを想定していたツールミンモデルは、政策議論の分析などに用いることに本当に向いていたのかどうかは、やや疑問である——少なくとも、ツールミンの意図通りの活用を政策議論において実現することはかなり面倒である。社会科研究者たちが、ツールミンモデルをツールミンの意図とは異なる活用をしたことは、それなりの合理性があるのではないだろうか。

つまり、筆者が言いたいのは、理科において合理的であるからといって、それが社会科(特に公民領域)でも同じことが言えるだろう、という発想は危険ではないか、ということである。本来のツールミンモデルも、そして松下の派生形も、事実に限定的なことを相手とする理科などには適しているかもしれないが、それは価値的言明まで扱う社会科で適しているとは言えないだろう。

ハーバード法理学アプローチの採用を学校現場に求

める私たちが最後に考えなければならないのは、社会科学研究者たちが編み出してきた、社会科に合う形に変形させたツールミンモデルに比べての法理学アプローチの優位性だろう。しかし私たちは吉村 (2003) が生み出した修正版ツールミンモデルと法理学アプローチの性格はかなり類似していることを認めざるをえないのであって、法理学アプローチが圧倒的に優れていると論じることは、おそらく不可能である。

もしそれでも法理学アプローチの優れている点があるとすれば、法理学アプローチは、政策議論をするにあたっては(「べき」を議論するに当たっては)、価値議論と事実議論だけでなく、言葉の定義をめぐる議論を設定している点、そして価値議論はアナロジー(類推)によって「価値Aは常に価値Bより優先されるのか。～のケースでも優先するのか」を考えやすくする手続きが具体的に示されている点を挙げることができるのではないかと期待できる。その意味で、私たちは遺産を継承するべきである。

なお、ハーバード法理学アプローチの事実議論において、事実に基づく論証に強い松下の対話型論証モデルを活用することや、価値議論において吉村 (2003) の修正版ツールミンモデルを用いることは、ハーバード法理学アプローチの良さをより高めてくれる働きをするのではないかと期待できる。その意味で、私たちは遺産を継承するべきである。

参考文献

足立幸男『議論の論理—民主主義と議論』木鐸社、1984年。
池野範男、渡部竜也、竹中伸夫「『国家・社会の形成者』を育成する中学校社会科授業の開発——公民単元「選挙制度から民主主義社会のあり方を考える」——」『社会科教育研究』第91号、2004年。
尾原康光『自由主義社会科教育論』溪水社、2009年。
香西秀信『論より詭弁——反論理的思考のすすめ——』光文社、2014年。
亀本洋『法的思考』有斐閣、2006年。
児玉康弘「社会科におけるツールミン図式の利用に関する再考察」『兵庫教育大学研究紀要』第45巻、2014年。
坂井満「現実の論争問題を分析する社会科授業——第5学年「諫早湾干拓問題」——」『社会科教育論叢』第44集、2005年。
迫真也、小原友行、草原和博「判断基準の可視化によって思考を深める社会科公民的分野の授業開発——ツールミン図とIcTを利用した生徒間交流を重視した学習のイノベーション——」『広島大学附属東雲中学校研究紀要』第

46集、2015年。
佐長健司「社会科授業における討論指導の研究」『社会科研究』第37号、1987年。
佐長健司編著『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書、1997年。
佐長健司「社会科討論授業における反論の指導」『社会科研究』第50号、1999年。
佐長健司「社会科授業における価値判断指導の検討」『社会科研究』第65号、2006年。
佐長健司『社会科教育の脱中心化——越境的アプローチによる学校教育研究——』大学図書出版、2019年。
富田英司、丸野俊一「思考としてのアーギュメント研究の現在」『心理学評論』第47巻第2号、2004年。
土肥大二郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業——公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合——」『社会科研究』第71号、2009年。
野内良三『レトリック入門——修辭と論証——』世界思想社、2002年。
藤瀬泰司『中学校社会科の教育内容の開発と編成に関する研究——開かれた公共性の形成——』風間書房、2013年。
松尾正幸・佐長健司編『ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書、1995年。
松下佳代『対話型論証による学びのデザイン——学校で身につけてほしいたった一つのこと——』勁草書房、2021年。
水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業——ツールミンモデルの「留保条件」を活用して——」『社会科研究』第47号、1997年。
峰秀明「価値観形成をめざす中学校社会科授業——単元「外国人労働者問題を考える」の場合——」『社会科研究』第42号、1994年。
峰秀明「意思決定力を育成する中学校社会科歴史授業——単元「田中正造へのメッセージ」の場合——」『社会科研究』第50号、1999年。
吉水裕也『ディベートで変わる社会科授業』明治図書、1995年。
吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』第45号、1996年。
吉村功太郎「社会科における価値観形成の類型化——市民的資質育成原理を求めて——」『社会科研究』第45号、1996年。
吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業——小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に——」『社会系教科教育研究』第13号、2001年。
吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』第59号、2003年。
渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構

想——米国急進派教育論の批判的検討を通して——」『社会科研究』第69号, 2008年。

マイケル・オークショット著 (嶋津格, 森村進, 名和田是彦, 玉木秀敏, 田島正樹訳) 『増補版 政治における合理主義』勁草書房, 2013年。

スティーブン・トゥールミン著 (戸山田和久, 福沢一吉訳) 『議論の技法——トゥールミンモデルの原点』東京書籍, 2011年。

スティーブン・トゥールミン著 (藤村龍雄訳) 『近代とは何か——その隠されたアジェンダ——』法政大学出版局, 2001年。

スティーブン・トゥールミン著 (藤村龍雄訳) 『理性への回帰』法政大学出版局, 2009年。

スティーブン・トゥールミン著 (宇野正宏訳) 『ポストモダン科学と宇宙論』地人書館, 1991年。

The Transmission and Challenges of the Toulmin Model in Social Studies

WATANABE Tatsuya*

Social Studies Education

(Received for Publication; August 29, 2022)

Abstract

The purpose of this paper is to clarify how the “argumentation layout” proposed by Toulmin, commonly known as the “Toulmin Model,” has been specifically absorbed and inherited in the field of social studies education, and what its merits and demerits are. It has long been pointed out that the Toulmin model has been focused on and inherited by practitioners and researchers in the field of social studies education, especially those who want to emphasize discussion of social issues in the classroom, in a way that is quite distant from Toulmin’s intentions (e.g. Kodama 2014; Sanaga 2019; Matsushita 2021) . There are several reasons for this, one of which is that those who tried to introduce the Toulmin model in the early stages had already misread or intentionally modified it. But these pioneers, practitioners and researchers should not be criticized for that reason alone. They made modifications to the Toulmin model so that it would be able to withstand value arguments, since the Toulmin model was only supposed to be used for factual arguments. Researchers and practitioners also made other modifications as needed. As a result, the use of the Toulmin model in the current field of social studies education is very diverse. There has been no systematic study of this to date. We would like to cover the actual conditions of the use and application of the Toulmin model, from its pioneering use by Obara to Matsushita’s interactive argumentation, and compare and contrast its achievements and challenges.

Keywords: Toulmin Model, Matsushita’s Argumentation Layout, discussion on controversial public issues

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)