



政治的実践者への接近をめざした社会科意思決定学習：「制限時間」を踏まえた「開国」の授業を手がかりにして

馬場，大樹

(Citation)

研究論叢, 29:3-15

(Issue Date)

2023-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100482756>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482756>



政治的实践者への接近をめざした社会科意思決定学習

—「制限時間」を踏まえた「開国」の授業を手がかりにして—

馬場 大樹

(千葉経済大学経済学部)

1. 問題の所在と研究の目的

2015年の公職選挙法の改正以来、社会科において主権者教育が広く注目されることとなった。その中でも着目すべき動向として、実際の政治を教室に持ち込むこと、すなわち教室の「再政治化」によって、学習者を政治的实践者へと接近させることをめざす議論がある⁽¹⁾。本稿における「政治的实践者への接近」とは、学習者が授業において題材とされた政治的实践の行為者と同様の視点に立つことを指す。なおこの内容については後に詳述する。

学習者を政治的实践者に接近させることをめざした授業として、小原友行によって提案された社会科意思決定学習がある⁽²⁾。小原の提案は、学習者を意思決定という政治的实践に取り組みさせることを通じて、政治的实践の行為者の視点へと接近させることをねらった社会科授業の先達として理解できる。

しかしながら、社会科意思決定学習については、学習者が十分に政治的实践者へと接近できていないことが課題とされてきた。例えば吉永潤は、小原によって提案された、ペリーの来航に際して江戸幕府のとりべき選択肢を意思決定させる授業について、歴史の分岐点に学習者を立たせ、意思決定という政治的实践を経験させようとする点で高く評価している⁽³⁾。しかしながら、客観的分析者の立場から幕府のとりえた選択肢を検討する「意思決定の準備」とも呼ぶべき活動が想定されており、政治的实践者として取り組む「意思決定そのもの」が組織されていない点を批判する。

また豊嶋啓司・柴田康弘は、社会科授業において意思決定といった形式で政治的实践を経験させるに際して、学習者の取り組む活動が大人社会の単なる模写にすぎず、自分自身とは無関係なものとして感じられてしまうことを課題として指摘している⁽⁴⁾。その上で豊嶋らは、学習者の取り組む活動を、社会に対して現実に「波及効果・影響力」をもち、「責任」を有するものとして設計することによって、先述の課題を克服することができるとしている。この研究は、学習者を現実社会の中に位置づけることを通じて、実際に政治的实践の行為者の視点へと立たせるものとして理解できる。

ただし、豊嶋らの提案については、活動に「波及効果・影響力」と「責任」を備えさせることの実践的な困難さを除いたとしても、学習者を現実に政治的实践へと参画させることに伴う危険性に留意する必要がある。例えば豊嶋らの研究に対する直接的な批判ではないものの、学習者を現実に市民社会へと参画させることをめざした議論に対しては、学習者が『未熟な新参者』として参加することを、半ば教師によって強制させられてしまう」可能性が指摘されている⁽⁵⁾。

この点を踏まえて、本稿では、学習者の活動を現実社会と接続させるのではなく、あくまで学習者にとって安全な授業内で行われる模擬的なものとしつつも、学習者を政治的实践者へと接近させるための手立てを考案する必要があると考えた。以上より本稿の目的として、社会科授業における意思決定の活動を

活性化させるための視点として「制限時間」を提案し、「制限時間」を踏まえた社会科学意思決定学習において、学習者が政治的实践者へと接近しうることを明らかにしたい。論構成は以下の通りである。①「制限時間」を通じて政治的实践者への接近が実現しうる理論的根拠を示した上で、先行実践を検討する。②「制限時間」を踏まえた社会科学意思決定学習のねらいとして、学習者が「政治的实践者へと接近する」ことの内実を検討する。③実践の検討を通じて「制限時間」の有効性を検証する。

2. 「制限時間」の内容と先行実践の検討

2-1 ラディカル・デモクラシー論における

決定不可能性の概念と「制限時間」の提案

本節では、ラディカル・デモクラシー論における「決定不可能性」をめぐる議論に依拠して、学習者を政治的实践者へと接近させる上で「制限時間」が有効であることを理論的に示す。なお後に詳述するが、「制限時間」とは、組織される意思決定の活動における時間的な有限性を自覚的に強調することとしておく。

(1) 意思決定の根源にある決定不可能性

まず決定不可能性の概念から説明したい。決定不可能性とは、意思決定において、「一方を選ぶ決定はつねに別の選択肢を切り捨てることである以上、よい選択だったと完全に満足できることはない」ことを指す概念である⁽⁶⁾。例えば移民受け入れという社会問題に関して言えば、受け入れに比較的寛容な政策を選んだとしても、抑制的な政策を選んだとしても、常にどちらの選択肢にも内在するある特定の合理性を切り捨てていることになる。このように、何かを決定するという営みの根源には、決定不可能性という合理性の中断と飛躍の契機が存している。

(2) 決定不可能性に基づく意思決定によって生じる責任意識

その上で、決定不可能性に基づく意思決定においてこそ、政治的实践者としての責任意識が生じるとされる。決定不可能性の概念を提起したJ. デリダは、「決定不可能性を大いに重視しないかぎり、行為することも決定することも責任をとることもできないばかりか、決定や責任という概念を考えることもできない」と述べる⁽⁷⁾。なぜならば、何らかの合理性やアルゴリズムに依拠して意思決定できるとすれば、その意思決定の責任は意思決定を行う主体ではなく、当の合理性やアルゴリズムそのものに帰せられるからである。それゆえに、決定不可能性に基づく意思決定においてこそ、意思決定する主体そのものや意思決定への責任意識が発現しうる。社会科学学習においても、組織される意思決定に何らかの責任意識が伴っていなければ、学習者が政治的实践者に接近したとみることは困難であろう。

(3) 時間の有限性によって実現する意思決定の「瞬間」

しかしながら、責任意識をもたらすとされる決定不可能性に基づく意思決定は、いかにして生じうるのであろうか。意思決定が合理性を中断し飛躍することだとすれば、我々は意思決定の手前で立ちすくむことしかできないのではないか。ここにおいて意思決定を可能にするものとして、「時間」の問題を考えなければならない。すなわち、時間の有限性こそが、合理性を中断し飛躍するという不可能性に満ちた営みを強制すると考えられるのである。

例えば、移民受け入れに積極的もしくは抑制的な政策の選択が選挙の争点になっているとして、どちらかの政策を選び投票できる根拠は、それらの政策の功罪を把握することのできる合理的思考にあるわけではない。なぜ

ならば、どの政策にしても功罪を有しており、それらの比較という作業は各政策の分析にすぎず、そこからどちらかを選びとる「べき」理由は生まれないからである。とすれば、こうした状況で我々が何らかの政策を選択できる根拠は、選択せざるをえない投票日がやってくる、言い換えれば時間の有限性にあると考えられないだろうか。

デリダの言葉を用いれば、これまで述べてきた通り決定とは、「法則や規則を考慮しながらあえて不可能な決定を下すよう強制するものの経験」である⁽⁸⁾。その上でこの不可能なものの強制は、「それ自体としては時間(という理性＝言語的秩序)に属さないような『瞬間』のうちにある」と理解される⁽⁹⁾。このように、決定不可能性に基づく意思決定とは、理性に基づく熟慮を無限に継続できる「時間」においては成立しない。そうした熟慮の中断が強制される「瞬間」として、意思決定は成立するのである。

(4) 決定不可能性に基づく意思決定の「瞬間」に内在する倫理的契機

ただしこれらの議論の要点として、決定不可能性に基づく意思決定の「瞬間」は、熟慮の放棄や、外部的権力による押しつけ、もしくは諦めとして生じるものではない点に留意が必要である。むしろその「瞬間」は、外在的な判断規準には頼ることのできない、意思決定する主体そのものとして応答する「瞬間」なのである。デリダの議論に従えば、決定不可能性とは単なる熟慮を放棄した決断主義ではなく、ジレンマによる苦悩と不安に曝され続ける中での一回限りの応対という倫理的な契機である⁽¹⁰⁾。デリダによって見出される政治的实践者とは、決定不可能性に基づく意思決定という矛盾を引き受け、応答しようとする倫理的主体に他ならない。

以上より、政治的实践者への接近は、決定不可能性に基づく意思決定を引きうけること

によって実現すること、かつ決定不可能性は時間の有限性によって生じることを説明した。このことを踏まえて、「制限時間」という活動設計の視点を、意思決定の活動における時間の有限性を強調し、授業内において決定の「瞬間」を顕在化させることと指定したい。この「制限時間」を通じて、意思決定の活動により明確に決定不可能性がもたらされ、学習者が責任意識ある政治的实践者として意思決定に取り組むことができると考えられる。

2-2 「制限時間」に関連する先行実践の検討

次に、「制限時間」に着目する本稿の立場から、先行実践を検討しておきたい。例えば、本稿冒頭に触れた小原による社会科意思決定学習においても、事実として意思決定までの時間設定が存在しないわけではない。しかしながら、意思決定までの残り時間を強調する設計や、「制限時間」への言及はなされていない。むしろ、しばしば「合理的」意思決定と称されることから、合理性を中断し飛躍することよりも、より合理的な意思決定を熟慮し続ける無限のプロセスが想定されているように思われる。

「制限時間」に直接的に関連するものとして、ゲーム教材やシミュレーション教材がある。具体的には、移民問題についての討論や歴史上の交渉を追体験させるものなど、設定された仮想世界において、現実社会を模した課題解決を当事者として経験させる教材が挙げられる⁽¹¹⁾。ゲーム教材はすでに、学習者を政治的实践者へと接近させることのできる教材として評価されている⁽¹²⁾。学習者を設定された仮想世界内での時間設定に従わせることによって決定不可能性をもたらししているとみることにも可能であり、活動設計の仕方として学ぶところは大きい。

ただし、ゲーム教材の活用に際しても、意

思決定に決定不可能性をもたらすための「制限時間」が十分に自覚されているわけではない。例えば、移民問題のゲーム教材を紹介する文献においては、その教材の活用の際には、普遍的価値に基づく合意の重要性を理解させることがねらいとされている⁽¹³⁾。このように、普遍的価値という合理性による意思決定が前提とされていることから、ゲーム教材の活用の際には「制限時間」によって決定不可能性をもたらされることは必ずしも意識されていない。それゆえに「制限時間」に着目する本稿は、ゲーム教材における決定不可能性に基づく意思決定の存在を再度強調する試みとしても位置づけることができる。

3. 「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習のねらい

3-1 意思決定の活動における言語ゲームの転換

以上のように意思決定学習の活動設計視点としての「制限時間」の内容と根拠を抑えた上で、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習の学習効果を検証するためにも、そのねらいである「政治的实践者への接近」の内実についてより詳細に検討する必要がある。前節にて、決定不可能性に基づく意思決定の「瞬間」においてこそ政治的实践者としての責任意識が生じることが示されたが、それは教室におけるどのようなコミュニケーション状況として想定することができるのであろうか。

この点について考える上で、学習者による主体的な授業への参加について重要な区別を提起した松下良平の楽しい授業論批判が参考になる⁽¹⁴⁾。なお楽しい授業論とは、およそ1970年代以降にみられた「荒れ」や「学校離れ」などの教育問題に対応して、例えばゲームやクイズといった楽しさを伴った活動を提案することで、子どもを学習の当事者へと位

置づけることをめざした諸議論を指す。

松下の楽しい授業論批判の要点は、学習者の主体的な学習活動への参加の内に、学習者が授業者の統御に自発的に服しているにすぎない状況と、既定された意味内容を一方的に同化する「授業」という言語ゲームを越え出る状況とを腑分けした点にある⁽¹⁵⁾。結論から言えば、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習によって生じる「政治的实践者への接近」とは、ある意味において「主体的」に活動に参加する学習者の姿として想定されるが、その主体的な活動参加は松下の挙げる後者の状況として生じている必要がある。以下、松下の論に従いながら詳細にみていきたい。

松下によれば、楽しい授業論はその発展の中で、文化を本来的なやり方で学ぶことに伴う楽しさと、情報消費社会によって供給される娯乐的・享乐的な楽しさを混同してしまう。その結果として、楽しい授業は「楽しさの装いをもった冷酷な社会への適応を促す装置に転じてしまう」⁽¹⁶⁾。この松下の批判は、楽しさゆえに学習者が能動的に授業に参加している場合においても、その内実は授業者の統御に自発的に服しているにすぎない状況を指摘している。すなわち、ゲームやクイズのような形で単に娯乐的・享乐的な楽しさのみを授業にもたらすことは、既定された情報や意味内容を一方的に学習者に同化させる言語ゲームとしての「授業」を克服しない⁽¹⁷⁾。そればかりか、その表面的な楽しさゆえに、一方的な意味内容の同化という受動的な学習の空間に馴致させることにすら繋がりがかねないのである。

この批判を引き受けるならば、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習においても、「政治的实践者への接近」とは、意思決定までの残り時間が強調されることによって単に活動が活性化されるだけでは不十分である。

そうではなく、「制限時間」という設計によって、学習者の活動が「授業」という言語ゲームを超えて、当該の政治的实践と同様の言語ゲームへと転換することが肝要となる。

この点で、「制限時間」によってもたらされる決定不可能性は、意思決定の根源に位置するという点以上に、「授業」という言語ゲームを転換させる力能を有している。なぜならば、決定不可能性に基づく意志決定においては外在的な「正解」が存在しないため、「制限時間」を踏まえた意思決定の活動は、一方的に情報や意味内容を同化するための「授業」とはコミュニケーションの質が大きく異なることが予想されるからである。

同化されるべき情報や意味内容を備えた言語ゲームとして社会科意思決定学習が組織される場合には、特定の観点で最合理的とされる意思決定、例えば移民問題においては人権といった普遍的価値に基づく意思決定などが同化されるべき情報として規定されるであろう。しかしながら、移民問題についての政治的な意思決定が極めて困難となる理由は、人権という普遍的価値に基づいて移民を受け入れるという選択が、国内における雇用や教育といった諸問題を同時に生じさせる点にある。それだけに、外在的な「正解」が存在しない状況においてこそ、自らの判断で苦悩しながら何かを選択せざるをえない「瞬間」と、それを引き受ける責任意識が要請されるのである。このようにして、「制限時間」を通じてもたらされる決定不可能性を通じて、意思決定の活動が通常の「授業」という言語ゲームから転換し、現実の政治的实践と同様の言語ゲームが生じることが想定される。

3-2 言語ゲームの転換としての「感情」への着目

以上より、「政治的实践者への接近」とは、一方的に情報を同化する「授業」という言語ゲームから、現実の政治的实践と同様の言語

ゲームへと転換することであり、そのための契機が決定不可能性に内在していることを確認してきた。最後に、「制限時間」によって言語ゲームの転換した意思決定の活動を分析するために、より具体的にどのような学習者の姿を想定できるかを検討したい。そのために、先述したラディカル・デモクラシー論の立場に立つC. ムフの政治的主体性についての議論を踏まえて、学習者の言語ゲームが転換したことのメルクマールとして、学習者の「感情」に着目する。

ムフは、「政治的アイデンティティの構成において感情が果たす重要な役割」を強調する⁽¹⁸⁾。ムフによれば、政治的实践において主体が自己を同一化させる集合的意志は、「何らかの共有された感情の結晶化なしには構築されえない」⁽¹⁹⁾。このようにムフに従えば、政治的实践への参入とは、その政治的实践主体と感情を共有することに他ならない。社会科意思決定学習に即して言えば、意思決定の活動において、その活動が模倣的なものとは言えど、学習者が題材となった政治的实践者と感情を共有しているという意味づけを行うことが必要であろう。

さらにムフは、「社会的行為者が何らかの信念や欲望を形成し、主体性を獲得するのは、『言語ゲーム』(中略)への書き込みを通じて」であるとも述べる⁽²⁰⁾。以上を踏まえれば、「制限時間」を通じて現実の政治的实践と同様の言語ゲームへと自身を書き込むこと、すなわち共通の感情を伴うような状況に立った上で、より有効なコミュニケーションを展開しようとすることによって、学習者の政治的主体性が育つと考えられる。

以上の議論に従い、「制限時間」を踏まえた意思決定学習を分析する上での視角として、学習者の活動が「授業」という言語ゲームを超えて、当該の政治的实践と同様の言語ゲームへと転換している様子や、そこにお

ける学習者の感情に着目したい。

4. 実践の内容と結果の分析

4-1 実践の内容

以上の内容を踏まえて、小学校6年生歴史分野において、日本の開国を扱った小単元を開発した⁽²¹⁾。単元の内容を概説すると、M. C. ペリーの来航に際した江戸幕府の対応を「制限時間」を踏まえて班ごとに意思決定させた上で、日米和親条約と日米修好通商条約の内容を説明するというものである。対象は公立小学校1クラス36名であり、実践に際して筆者は観察者として授業に関与している。当クラスは全体として比較的低い学力にあるものの、授業には前向きに取り組む雰囲気を持っていた。また、実践者となる担任教師の学級運営の方針として、のびのびとした学習者の姿が目立つクラスであった。

実践の日時は2019年11月1日であり、1・2時間目を連続させた授業として行った。本実践を行う以前から、「鎖国」等の単元においてゲーム教材を活用した社会科の授業を複数回行っていた。それだけに、意思決定の活動の難易度が高く、参加困難であると思われる学習者に対しても、周りの学習者からの手助けと教師の机間指導等の支援によって参加できることが想定されていた。

開発した小単元の内容は表1の通りである。第1時では、江戸幕府による鎖国政策の背景を踏まえた上で、列強のアジア進出や捕鯨の高まりなど当時の日本を取り巻く国際状況を説明し、江戸幕府が諸外国に対してとるべき対応を班ごとに考えさせた。続く第2時において、ペリーが来航したことを告げ、実際に幕府の立場での意思決定をペリーが再来するまでの時間内に行わなければならないことを説明している。

本小単元の中で、「制限時間」を踏まえた場面は③と④に当たる。まず前段階として、

①と②においては、開国という意思決定の論点について教示し、幕府のとるべき対応をあえて客観的な立場から検討させている。

その上で③として、「ペリーからの開国の要求書」(図1)を冒頭に配布し、「ペリーの再来が予想される来年(嘉永7年)3月まで」という意思決定の期限を提示した上で、各月2分間で進行することを告げた。さらに④においては、電子黒板にカレンダー(図2)を投影し、意思決定までの残り時間を顕在化させている。このように電子黒板という教具を通じて残り時間を表示することによって、学習者の取り組む意思決定が教師によって強制されるものではなく、時間の有限性によって迫られるものへと転換されること、言い換えれば、学習者の活動が教師の統御の下に成立する「授業」としての言語ゲームを超え出ることを行なっている。

なおこのカレンダーには意思決定の参考となる出来事を史実と同月に記載している。加えて、それぞれの月に合わせて、例えば林大学頭や徳川斉昭などからの意見具申として、開国に対して肯定的ないしは否定的な参考意見書を各班に配布し、開国についての賛否双方の意見を提示している。また、各月2分間(総計16分間)という時間設定については、授業進行に合わせた授業者の判断に基づくものであり、時間設定そのものの根拠は学習者に告げていない。ただし、意思決定の準備時間として短時間であることが考えられるため、第1時において当時の日本の状況を理解し、対応を検討する時間を十分に設けている。以上③、④にみられるように、意思決定までの残り時間を顕在化させる工夫が「制限時間」にあたる。その上で最後に、⑥ディブリーフィングにおいては、発問1を通じて、「制限時間」によって意思決定への焦りや悩みが生じたこと、すなわち決定不可能性の経験を通じた政治的实践者への接近を自覚化させることをね

らった。また発問2として、他の班の発表を踏まえて意思決定内容の改善点を振り返らせ、より妥当な意思決定を求めて自身の活動を省察させることとした。

表1 小単元の内容

第1時
① 1853年当時の江戸幕府の対外政策（鎖国・薪水給与令）と、当時の列強国のアジアへの進出の様子（産業革命とアジア各国の植民地化、アヘン戦争、捕鯨の高まりなど）について説明する。
② 江戸幕府の立場から、外国から開国を求められた際にどのように対応するべきかについて、①の内容を示した資料をもとにして、約4名ずつに分かれた班ごとで考える。なお、意思決定は次の3点に対応させた。（1）漂流民を長崎以外の港でも返送するかどうか、（2）水や燃料の補給場所として長崎以外の港を開港するかどうか、（3）オランダ以外の国とも貿易を始めるかどうか。
第2時
③ 1853年7月8日にペリーが来日したことを告げ、ペリーからの開国の要求書と、ペリーが再来する1854年3月までに要求書への返答内容を意思決定しておかなければならないことを説明する。
④ 1853年7月から1854年2月までを毎月2分間の間隔で進行させ、班ごとにその期間に返答内容を考え、意思決定させる。
⑤ 班ごとに意思決定の内容と理由を発表させる。
⑥ ディブリーフィング
発問1：ペリーへの返答の内容を決めるとき、どんな気持ちになりましたか？
発問2：他の班の発表を聞いて、自分たちの班の返答で、もっと良くできた部分などありますか？
⑦ 日米和親条約と日米修好通商条約の内容を説明し、実際に幕府がどのような意思決定をし、どのような開国の過程を辿ったかを理解させる。
⑧ 学習のまとめシートの記入。



図1 ペリーからの開国の要求書

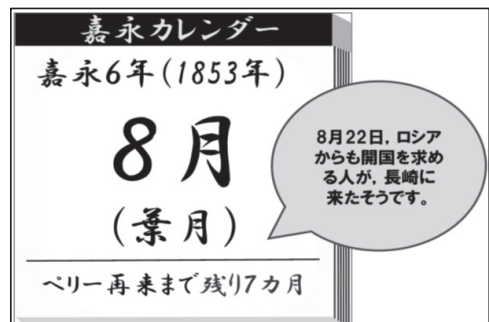


図2 「制限時間」を表したカレンダー

4-2 授業の様子

実践では4人班が九つ構成された。表2は、ペリー再来直前の嘉永7年2月における班内での発話内容である（以下学習者の発言や記述については原文ママ）。

表2 意思決定中の議論の内容

教師「はい、2月です！」
B「きた！新しいの！」
A「黒川嘉兵衛からの意見書。ペリーはかなり強硬な姿勢でいるようです。要求を拒否すれば、江戸で戦争になるかもしれません。今、江戸の防備が十分とは思えません。貿易もしたいというアメリカの要求を呑むべきです。やってさ。」
A「じゃあもう全部マルでええやん！」
多数「えー！」
D「いやマルはあかんやろ！」
B「でもこの貿易はマルやからさ、一応。」
C「でも油断したらばーんやで！」

- A「マル・バツ・マル！」
 C「2は結局バツなん？」
 A「うーん。」
 D「マルはいいやろ、1番のマル。」
 B「1番はマルでいいでしょ、助けるだけやし。
 日本は良い国やなーと思われるし。」
 D「でも戦争は避けたいよなー。」
 C「でも戦争してもいいんやろ？オランダから
 の軍艦もあるし。」
 A「いやけど負けたら…」
 D「清みたい自由に支配されてしまう。」
 C「戦ってもいいんちゃうん？別に。」
 D「でも負けたら清みたいになっちゃうやん。」

このように、カレンダーの進行や各月に告知される参考意見によって、班内の議論は大きく揺さぶられていたようである。実際に授業を観察していた中で、教室全体としても、カレンダーが次月に進むたびに「えー！」や「先生早い！」といった声が起きたり、カレンダーが2月にまで至ると「やばい残り1か月！」といった発言が数多くみられたりした。意思決定の活動における時間の有限性が自覚的に強調されることによって、主体的な活動への参加が生じていたこと、かつ外在的な「正解」を同化しようとする言語ゲームではなく、幕府という政治的実践者の立場として苦悩しながら意思決定を引き受けようとする様子が確認できる。

さらに、「じゃあもう全部マルでええやん！」という焦りによる性急な意思決定を制止しようとする発言が多くみられることから、「制限時間」によって決定不可能性が生じているからこそ、かえって安易な意思決定を制止しようとする責任意識が生じていることが伺える。言い換えれば、「制限時間」に基づく決定不可能性を通じて、熟慮の放棄や外部的権力による押しつけもしくは諦めではなく、決定不可能性ゆえに困難な意思決定を引き受けようとする主体性の発露をみるこ

ができるのではない。少なくとも、「制限時間」を意識することなく客観的な立場から幕府のとるべき対応を考えさせる第1時には、こうした白熱した学習者の様子を確認できていない。

次に、各班内の意思決定内容としては、9班中7班が三つ全ての要求を認めることとなった。ただし、7班全てが貿易については江戸から遠い場所であれば、という条件を設けている。このことから、学習者は江戸幕府による「鎖国」という政策について、江戸や京都といった要衝地の安全保障という観点から理解を深めているようである。加えて、これら7班が同様の結果に至ったわけではなく、例えば7班の内3班は、「戦争にならないことを約束するのであれば」という条件を設けるなど、その内容も多様なものとなった。また一つの班では、乗組員の保護・食料や燃料の補給については認めたものの、貿易については今後の関係次第という、日米和親条約時点での幕府の対応と同様の意思決定が行われた。残りの1班は、国内の軍事力を高め三つ全ての要求を拒否するという、攘夷派である徳川斉昭が幕府に進言した内容に近いものとなった。

全体として、開国という意思決定が、列強のアジア進出という国際状況に対応する日本の安全保障政策として議論されたことから、今回の活動が決して安易な決断主義とならず、一定程度の意思決定の質を保障できたとみてよい。ただしそれ以上に、各班の内容がそれぞれに多様なものとなった点からも、外在的な「正解」を求める言語ゲームが転換し、自分たちの判断で意思決定を引き受ける言語ゲームが生じていたと考えられる。

4-3 学習内容の分析

次に学習のまとめシートの内容から「制限時間」の有効性を分析する。まず、本授業に

対する学習者の総合印象をみておく。表3は、「授業はおもしろかったですか?」という設問に対して、5段階で回答を求めた結果である(「5」が最も肯定的な回答を示し、「1」が最も否定的な回答を示す)。

表3 授業はおもしろかったですか?

5	4	3	2	1
10人	23人	2人	0人	1人

この結果から、「制限時間」を踏まえた意思決定の活動に対して、大半の学習者が能動的に授業に参加したことがわかる。しかしながら、「1」と回答した学習者は、その理由として「いみがわからないしあたまがこんらんしたからです」と記述していた。こうした学習者にとっては、内容への理解以上に、「幕府の立場から意思決定する」という活動の趣旨そのものが困難であったようである。政治的实践者へと接近させるためのより細やかな支援が必要であったことが痛感される。

その上で、活動の「おもしろさ」が学習者にとってどのように意味づけられたかを検討する。先述の通り、政治的实践者への接近をめざす上では、活動への主体的な参加が単なる娯乐的・享乐的なものに陥っていないことに留意する必要がある。表4は、表3において肯定的な回答を行った、能動的に活動に参加したことが予想される33名の学習者の、「おもしろいと感じた理由」の記述内容を分類したものである。

表4 おもしろいと感じた理由

歴史上の人々の気持ちになった	話し合いや意見の違い	深く考えることができた	相手を想定して意思決定した	その他
12人	8人	6人	3人	4人

分類した結果、多くの学習者は自身の活動を「歴史上の人々の気持ちになった」としてとらえていることが確認できた。また、それ以外の項目についても「歴史上の人々の気持ちになった」ことが直接的に明記はされていないものの、自身の活動と現実の歴史事象とを重ね合わせるものが多くみられた。ただし、「その他」に分類された学習者については、「ペリーの真似をする友達がおもしろかった」といったような、政治的实践者への接近とは無関係に、単に教室の賑やかな空気を楽しんでいたことが確認できた。

このように、自身の経験を「歴史上の人々の気持ちになった」と意味づける学習者が多数みられたことから、少なくとも学習者にとっては、当活動は意思決定当事者である江戸幕府と同様の感情を抱いた経験として意味づけられたようである。このことから、「制限時間」を踏まえた意思決定の活動によって、学習者が現実の政治的实践と同様の言語ゲームに参入したこと、すなわち政治的实践者へと接近していたことが伺える。

その上で重要な点は、このように生じた政治的实践者への接近という学習効果が「制限時間」に起因するかどうかである。既に表2において、「制限時間」を通じた時間の有限性が決定不可能性をもたらしている様子が示されていたが、この点を学習者の授業後の記述からもみておきたい。

そのために、まず表5として、表4において「歴史上の人々の気持ちになった」に分類された学習者の記述内容を具体的に挙げる。その上で表6として、「実際の江戸幕府の人たちは、ペリーへの返答を決めるとき、どのような気持ちだったと思いますか?わからない人は「わからない」と書いてください」という設問に対する回答の一部を示す。

表5 「歴史上の人々の気持ちになった」

- ・ こういうふうにあせっていたのかと思うと楽しくておもしろかったです。時間がなくてもあせってはいけないことを学びました。日本はたいへんだったんだと思います。あせりました。
- ・ きんちょうした。だから昔の人のプレッシャーとかわかったような気がする。
- ・ 歴史上の人物になれた気分で、その臨じょう感がわかりました。
- ・ 昔の人の気持ちなどがわかって焦ったりした。
- ・ せいげん時間があって少しあせったけど、みんなの意見をまとめることができたのでよかったです。さいげんされていておもしろかったです。

表6 江戸幕府の人たちの気持ち

- ・ あせったり、きんちょうしたりした（日本のうんめいがかかっている）。
- ・ 貿易しすぎたら日本の工業がおとろえるし、断ったら戦争になるのでとてもなやんでいたと思います。
- ・ 覚悟を決めて一かばちか返答して、ペリーが納得することを祈っていたと思う。
- ・ おどしなのか本当に戦争するつもりなのか分からないからすごくあせったと思う。

まず表5の内容をみると、「歴史上の人々の気持ちになった」というのは、「焦り」や「緊張」、その「臨場感」であったようである。またどの記述においても「焦り」や「緊張」の存在が指摘される一方で、熟慮することの放棄や諦めが生じていたとする学習者はみられない。これらのことから、学習者の意思決定の活動には、通常の「授業」とは異なる形で、決定不可能性に基づく意思決定という極めて困難な営みを引き受けようとする責任意識が生じていたと考えられる。

その上で、「時間がなくても」や「せいげん時間があって」のように、時間の有限性に直接言及するものもみられている。このように、学習者にとって、本授業においては熟慮するための無限の時間は存在せず、むしろ決定不可能性の「瞬間」が迫る時間の有限性が

実感されていたことがわかる。こうした結果が得られた原因には、電子黒板に映されたカレンダーなど、意思決定における時間の有限性を自覚的に強調する「制限時間」の存在があらう。このことから、学習者の「歴史上の人々の気持ちになった」という経験を生じさせたものは、「制限時間」という活動設計の視点にあったものと考えられる。

また「歴史上の人々の気持ちになった」以外の回答内容としては、「少しけんかしたところもあったけど、結局は意見がまとまったので良かった」、「こうしたらこうなるのではないかと予想することがとても楽しかった」などが記述されていた。これらの記述からは、単なる歴史上の意思決定の追体験としてではなく、意見の調整や意思決定に向けた戦略的思考といった形で政治的实践に学習者が没頭したことがわかる。こうした政治的实践への前向きな印象が形成されたことをもって、学習者の政治的主体性の萌芽をみてとることができるのではないか。

次に表6では、当時の幕府の気持ちが「あせった」や「とてもなやんでいた」、「覚悟を決めて」のように、表5において示される自身の経験と同じものとして推察されている点が興味深い。特に、幕府を客観的観察者として、もしくはペリーという強大な外部的権力によって開国を押し付けられた無能な行為主体としてみなすのではなく、苦悩しつつも意思決定を引き受ける責任意識ある政治的实践者としてとらえたことは、本授業が学習者を政治的实践者へと接近させたことの成果とみてよい。

以上の分析から、「制限時間」を踏まえた意思決定の活動において、学習者の能動的な活動への参加が生じたこと、かつその参加の内実としては、一方的に情報を同化する「授業」としての言語ゲームではなく、「焦り」や「緊張」、「臨場感」といった当時の政治的

実践者と共通した感情を伴う言語ゲームへと参入していたことが確認できた。また授業中の様子や学習のまとめシートの内容から、これらの活動は、決定不可能性の「瞬間」を強調する「制限時間」によって生じていたとみてよい。以上より、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習による、政治的实践者への接近という学習効果の存在を示すことができたと考えられる。

5. 総合考察

以上の実践の結果の分析を踏まえて、本稿の成果をまとめておきたい。一つ目は、意思決定の活動における決定不可能性の重要性を提起したことである。本稿では、政治的实践者への接近を実現する意思決定の活動を組織するために、ラディカル・デモクラシー論に従って、意思決定の根源にある決定不可能性に着目した。そこでは、外在的な「正解」に依拠することのできない決定不可能性に基づく意思決定においてこそ、意思決定を引き受ける主体や、その責任意識が発現すると考えられる。そうした責任意識を伴う意思決定を生じさせる活動設計の視点として、「制限時間」を設定した。

二つ目は、実践を通じて、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習の学習効果を示したことである。具体的には、組織した意思決定の活動において、教室内の言語ゲームが、所定の意味内容を一方的に同化する「授業」としての言語ゲームから、現実に行われた政治的实践と同質のものへと転換したこと、その上で学習者の取り組んだ活動が現実の政治的实践と同様の経験として意味づけられたことが示された。これらの結果については、学習者の活動内の様子や、学習のまとめシートにおいて活動内の時間の有限性に言及する学習者がみられたことから、「制限時間」という活動設計に起因するものと考えられる。

さらに言えば、安易な意思決定が退けられていたことや、当時の江戸幕府についてもその意思決定を引き受ける責任主体として理解されていた点についても大きな成果として挙げることができる。

以上2点の成果を踏まえた上で、三つ目として、「制限時間」を踏まえた社会科意思決定学習という形で、あくまで現実社会とは切り離された空間の中で「政治的实践者への接近」を実現する社会科授業のあり方を示したことを本稿の成果として挙げておきたい。冒頭に述べた通り、近年例えば「再政治化」といった潮流に沿って、社会科授業の中で学習者により直接的に政治に関与させようとする動向は活況を呈している⁽²²⁾。「政治的实践者への接近」を志向する本稿もその動向に一部与するものではあるが、それだけに学校の授業が現実社会とは切り離された「安全な」空間において行われていること、逆に言えば学習者を直接的に政治に晒すことの危険性を十分に考慮しなければならない。言い換えれば、社会科授業を通じた「政治的实践者への接近」はいかなる留保条件の元に必要とされうるのか、もしくは「安全な」空間をいかにして最大限活用するかを考えなければならないのではないか。その中で、あくまで授業内で行われる模擬的な意思決定の活動と、その活動を活性化するための視点である「制限時間」に着目した本稿が、教室内にナマの政治を持ち込むことを手放しで助長する流れに対して一石を投じることを期待したい。

今後の課題は以下の2点である。一つ目は、本稿の議論から継起する理論的な課題についてである。本稿の問題意識は、ある情報や意味内容を一方的に学習者に同化させる言語ゲームとしての「授業」が、学習者をその受動的な態度に馴致させることに繋がりがねないという点にある。社会科が育成すべき市民的資質の中核に現今の秩序を問い直す批判的

思考力が位置しているのであれば、授業の形式そのものが隠れたカリキュラムの次元において学習者を受動的な様態に馴致させかねないという点について、今後も広く検討される必要がある。以上に基づき、教室内の言語ゲームと批判的思考力という観点から、これまでの社会科授業論、特に市民性育成をめざした諸議論について理論的に再検討することに取り組みたい。

二つ目は、同様の効果を有する他の授業設計視点を考案することである。本稿では、活動設計の視点として「制限時間」に着目してきたが、活動の言語ゲームを転換させる方策は時間的な有限性を設けることのみにあるわけではない。例えば、ディベートにみられるように、形式的に立場を分け討論させるという点に可能性を見出すこともできる。もしくは、ゲーム教材における勝敗や模擬性という要素にも、同様の効果を創出する要因があるように思われる。今後の研究においても、活動の言語ゲームを転換させることのできる授業の要素を分析し、授業設計の視点として練り上げることに引き続き取り組みたい。

【註】

- (1) 小玉重夫 (2016)『教育政治学を拓く』勁草書房など。小玉の議論を社会科教育研究に援用したものとしては、金鍾成、渡邊巧、川口広美、草原和博 (2020)「オーストリアの政治教育の教師は政治的中立性をどのように理解し実践しているか?」『社会科研究』92, pp.1-12がある。
- (2) 小原友行 (1994)「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.167-176。
- (3) 吉永潤 (2015)『社会科は「不確実性」で活性化する』東信堂, pp.18-21。
- (4) 豊島啓司、柴田康弘 (2018)「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性的実践的検証」『社会科教育研究』135, pp.14-26。
- (5) 渡部竜也 (2019)『主権者教育論』春風社, p.353。
- (6) C. ムフ (編), J. デリダ, R. ローティ, S. クリッチリー, E. ラクラウ著, 青木隆嘉訳 (2002)『脱構築とプラグマティズム』法政大学出版局, p.18。
- (7) 同上書, p.165。
- (8) 同上書, p.102。
- (9) 宮崎裕助 (2020)『ジャック・デリダ』岩波書店, p.269。
- (10) 同上書, pp.267-268。
- (11) 藤原孝章 (2003)『ひょうたん島問題』明石書店や、吉永前掲書 pp.129-164, 福村優 (2019)「小学校社会科歴史授業におけるゲーミングシミュレーション教材の開発研究」,『社会科研究』90, pp.37-48など。
- (12) 例えば福村は、当該の学習効果の存在を講義型授業とゲーム型授業との比較を通じて明らかにしている (福村前掲書 (11))。また馬場大樹は、政治的实践者へと接近した視点が、ゲーム以後の学習においても持続することを明らかにしている (馬場大樹 (2019)「社会科におけるゲーム教材の活用がその後の授業に与える学習効果」『社会科教育研究』136, pp.1-13)。
- (13) 藤原前掲書 (11), p.104。
- (14) 楽しい授業論については、板倉聖宣 (1988)『たのしい授業の思想』仮説社を参照した。また松下による楽しい授業論批判については、松下良平 (2003)「楽しい授業・学校論の系譜学」森田尚人、森田伸子、今井康雄編『教育と政治』勁草書房, pp.142-166を参照した。
- (15) なお、「授業」という言語ゲームは、「教師の指示・発問、学習者の反応、反応に対する評価」という会話構造に基づき、権力性を伴う形で教師から学習者へと一方的に意味内容が伝達される点に特質がある。こうした言語ゲームとしての「授業」という発想とその特質については、佐藤学 (1994)「教室という政治空間」森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学編『教育学年報3』世織書房, pp.3-30を参照した。
- (16) 松下前掲書 (14), p.162。

- (17) このように「授業」という言語ゲームの転換をめざす本稿の立場からすれば、先述したゲーム教材と、例えばカードゲーム等を活用した学習ゲームは性質を異にしていることが理解できる(池尻良平(2011)「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」『日本教育工学会論文誌』34(4), pp.375-386 など)。こうした工学的発想から開発された学習ゲームは、「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成する」ための教材として高い性能を備えるものの、所定の意味内容を一方的に同化させるという形態において、通常の「授業」との決定的な差異はないものと考えられる。
- (18) C. ムフ著, 山本圭, 塩田潤訳(2019)『左派ポピュリズムのために』明石書店, p.97。
- (19) 同上書, p.96。
- (20) 同上書, p.101。
- (21) 本実践を開発する上で、小原友行による「開国か攘夷か」(小原前掲書(2))や、ペリー来航と開国を交渉ゲームという形で授業化した福村優の「黒船交渉ゲーム」(福村前掲書(11))を参考にした。また、教材研究は主に加藤祐三(2012)『幕末外交と開国』講談社を参照した。
- (22) 例えば、学習者の「社会参画」を通じて市民性育成を推進する論考として、林大介(2021)「『社会参画』の視点を生かしたシティズンシップ教育とは」『社会科教育研究』143, pp.61-73, また社会科授業への「外部人材」の活用を通じた市民性教育を主張するものとして、井上昌善(2022)「エージェンシーの育成を目指す小学校社会科授業構成」『社会系教科教育学研究』34, pp.31-40 などがある。