

Diana Hess の社会科教材観

— 主体的な教師による子ども・教育内容・現実社会の接続 —

後藤 賢次郎

(2011年10月6日受理)

The Diana Hess's Perspective of Teaching Materials in Social Studies:
Connecting to Children, Contents, and Real Society by Independent Teacher

Kenjiro Goto

Abstract: The aim of this article is to clarify the perspective of teaching materials in issues-centered social studies through the analysis of the teaching materials which was developed by Hess. Diana Hess emphasizes critical relationship to society through learning of social issues with deliberations. Results of the analysis are below: 1) Hess perspectives teaching materials as “medium” which forms bridge between getting knowledge/contents, activity of children, and having relationship to society. 2) Hess's perspective places “teacher” in the core of teaching materials. 3) In Hess' perspective, teaching materials are regarded as a set with “guides”, but not with manuals because Issues-Centered Social Studies theories emphasize on independent-minded role of teachers. These results suggest that New Perspective to expand perspective of teaching materials limited in a conventional study.

Key words: social studies, thoughts, teaching material, issues-centered education, U.S.A

キーワード：社会科教育，思想，教材，論争問題学習，アメリカ合衆国

1. はじめに

本稿は、論争問題を熟議 (deliberation) する社会科論の代表的論者である米国のヘス (Hess, Diana) が開発・編集した裁判所学習の教材 *Connecting to the Courts: A Teacher's Guide to the Wisconsin Courts* (2001) (以下、『裁判所教材』) の分析し、ヘスの教材観を明らかにすることを目的とする。

ヘスはパーカー (Parker, Walter. C.) とともに、特に熟議を通した民主主義市民の育成を提唱してきた米

国の社会科教育の論者として知られる。近年の著作では、子どもが議論を展開していく中で、特定のトピックを論争問題と見なし、複数の立場による見方を獲得していく過程を原理的に説明するとともに、子どもの多様性が議論へ及ぼす影響を踏まえた効果的な指導方法について考察を進めている¹⁾。これらのヘスの研究は、社会科で特に論争問題を扱うカリキュラムの内容構成の点や、議論の方法など教授法の点を中心に評価されてきている。

しかし、ヘスのカリキュラム構成論の中で、「教材」に関する考察についてはこれまでの研究ではほとんど注目されていない。後述するが、ヘスは論争問題学習における熟議を重視する立場から、ある事象に対する複数の見方を提供するなどの教材の学習効果に注目し、教材の分析と開発両方を継続的に行ってきた

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査員により審査を受けた。

審査委員：棚橋健治 (主任指導教員)、小原友行、池野範男、木村博一、草原和博

る。また、その主張の核心も教材との関連から多く述べられている。このことから、ヘスの教材に対する思想は彼女のカリキュラム論、社会科教育研究において重要な位置にあると言える。では、ヘスは教材に対してどのような思想を持っているのだろうか。

本稿では、ヘスの開発教材の構成と特質をメタ的に説明する思想を「教材観」と呼び、それを明らかにする。そして、ヘスの教材観がこれまでの研究に見られた教材の捉えとどのように違うのか、それはなぜかを考察する。ヘスの教材観は、本稿で取り上げる『裁判所教材』の教材構成に端的に表れており、ヘスの教材の特質と教材編成の思想を理解するのに重要である。

2. 先行研究に多く見られる教材観

論争問題学習を提唱するヘスの教材観の特質を明確にするため、ここでこれまでのわが国の教材に関する研究を概観し、そこに見られる教材観を整理しておく。

これまでの教材を開発／分析する研究では、特に教科書を子どもが獲得する知識の「内容集」と見立て、科学的な知識や概念がどのように配列しており、それはなぜかを問う、特に認識面からの考察が展開されてきている²⁾。つまりそこでいう教材とは、子どもの社会認識の変容や、合理的意思決定を促す知識の構造や価値観が引き出せるものである。また教材論の次元の研究では、例えば谷川の一連の論考は、教科書の内容面だけでなく様々な教育的機能を整理している³⁾。伊東、河南は、教科書「を」教える授業ではなく教科書「で」教える社会科授業への転換に向け、教科書内容を活用していくための議論を展開している⁴⁾。そして中村が、「教材は学習者の認知構造を構成する中心的要素であると同時に、学習内容である知識構造を構成する中心的要素にもなるもの」と述べ、教材の「措定」を典型的に示したように、より認識面に焦点化することでその視点からの教材の特質を明確にすることが目指されてきたと言える⁵⁾。

このような従来の多くの研究には、次のことが指摘できる。社会認識を基盤にした分析方法を自明のものとし、それによって示された知識内容の構造から授業の全貌を把握できるという前提に立っていること。社会科の、例えば必ずしも社会認識を第一の目標としない論争問題学習などの他の主義・立場は想定されておらず、そうした授業と教材（教科書）との関係を論ずることは研究主題から外していること、である。

3. 分析手順の確定

以上の問題意識から、本稿ではヘス編集の『裁判所教材』を分析対象とする。『裁判所教材』は、米国ウィスコンシン州最高裁判所とヘスの共同で開発されたもので、ヘスの思想が端的に反映されていると判断される。ここではヘスの立場を、教材を視点に明確にすることで、ヘスの考える「教材」の定義を整理し、『裁判所教材』に対する分析視点を確定する。

本稿では、ヘスの立場を社会科論争問題学習論と呼ぶことにする。その目標を体現する実際の学習の主要な部分—論争問題を、子どもが主体となる熟識を通して理解し改善策を提案ないし実行する—は、あらかじめ確定しきれないことが言われている。ここでの教材は、必ずしも知識や概念の内容構造や配列によって学習過程を指し示す内容集としては機能していない。つまり、これまで多くなされてきた教材を内容集あるいは教科書の形態とし、知識内容を視点とした分析／開発の方法では、ヘスの教材を捉えることができない。ヘスにとって教材とは、どのような目標を、どのような形で体現することなのかに立ち返ること、すなわち教材観を解明することによって明らかにできる。

続いて、ヘスの教材観を明らかにするための、『裁判所教材』への分析視点を設定する。ヘスは、『裁判所教材』の冒頭で、「民主主義教育は（1）論争問題に注目し、（2）対話的に教え、（3）（学校）外部の優れた人を巻き込むことが欠かせない。この本の教材は、そうした目標を踏まえてデザインされている⁶⁾と開発教材の目標を明言している。また筆者はこれまでに、上記したヘスの立場に加え、ヘスの教科書分析の方法を検討してきた。そこでは、9.11など現実の論争問題に関する教材記述や図表を、知識内容の次元、議論など学習活動の次元で論じることが意識されていた。例えばヘスは、崩壊した貿易センタービルやその脇で星条旗を掲げる消防士たちの姿の挿入写真が、読者に与える感覚的・印象的なイメージについて、犠牲者数などの事実に・基本的な情報とその信頼性について、事件と関連する国防や外交などのトピックについて、用いられているテロリズムなどの概念定義について注目し、それらが子どもの意見の分かれそうな記述や図表であるとか、子どもの認識を深める学習や批判的に真偽を確かめる学習に発展できるとか、そのために（示されていること以外で）他にどのような情報が必要となるかなどの検討を行っている⁷⁾。これらの教材に関する研究において共通に見られるように、ヘスは現実の諸問題と知識・概念、議論などの学習活動を横断、総合して教材を捉えている。ここからヘスの考える「教

材」を定義するならば、次の3つに整理できる。1つは、教育内容を媒介するものとしての教材。2つは子どもの学習活動を喚起するものとしての教材。3つは、現実社会との関わり子どもに持たせるものとしての教材、である。そして、ヘスはこれら3つの教材を横断する関係に注目していることから、本稿における分析の視点と手順は次のようになる。

- ・収録されている教材の構成原理を、知識内容の点だけでなく、子どもの学習活動や実社会への関わり方の3つの点から整理する。
- ・この3つの点から見た教材の特質をつなぐものとしてヘスが注目している、「教師」を視点に検討する。
- ・ヘスの立場にとって教材とは、どのような目標を、どのような形で体現することなのかという形で、ヘスの教材観を検討する。

以下、この手順に従い分析と考察を進めていく。

4. ヘス編著『裁判所教材』の構成

(1) 『裁判所教材』の章構成

本研究の分析対象である『裁判所教材』は、米国ウィスコンシン州最高裁判所とヘスの共同で開発された、中等段階用の教材と教師用指導書が一体となったものである。

それでは、本研究で取り上げる『裁判所教材』にはどのような教材が示されているのか。以下にその構成を示す。なお、紙幅の制約上、『裁判所教材』の各章全てを取り上げることはできないので、多くの教材が収録されている第3章「ウィスコンシン州最高裁判所」と、本稿の問題意識から子どもと学問、現実社会を媒介していると思われる第7章に注目し、主要な分析対象とする。

イントロダクション

第1章：連邦裁判所 (Federal Courts)

第2章：ウィスコンシンの裁判システムの概観

第3章：ウィスコンシン最高裁判所 (Wisconsin Supreme Court)

行政的 (管理的) 機能 (Administrative Function), 調整機能 (Regulatory Function)

訴訟決定機能 (Case-Deciding Function) * 資料 1

ウィスコンシン最高裁判所でなされた有名な判決
指導教材 :

たぐさんの事件, わずかな時間 (So many Cases, So little Time)

授業デザインの基準 : 原理と目的, 学習可能性, エンゲージメント

可決と否決の練習 (Grant / Deny Exercise)

概観 (Overview), 目的 (Objectives), (評価)

基準 (Standards)

学習手順 (Procedure)

判例 1 : , 判例 2 : , 判例 3 : , 判例 4 :

可決と否決のワークシート (Grant / Deny Worksheet) * 資料 2

可決と否決の練習の教師用ガイド

判例 1 : , 判例 2 : , 判例 3 : , 判例 4 :

模擬裁判 (Moot Court)

概観, 目的, (評価) 基準, 教材

学習手順

判例の事実 : 州 VS スティーブンス (1985) (Facts of the Case: State v. Stevens)

州 VS スティーブンスの弁護士 (弁護士として)

ウィスコンシン最高裁判所の判決 (Wisconsin Supreme Courts Justices) (裁判官として)

ジャーナリスト (Journalists) (ジャーナリストとして)

ジャーナリスト (Journalists) (ジャーナリストとして)

第4章：ウィスコンシン上訴裁判所 (Wisconsin Court of Appeals)

第5章：ウィスコンシン巡回裁判所 (Wisconsin Circuit Courts)

第6章：判事の賢明な選挙 (Judicious Election of Judges)

第7章：裁判所との接続 (Connecting to the Courts)

裁判所への訪問 (Visiting the Courtshous)

生徒と教師は裁判所で何ができるのか, 訪問をどのように準備するか

裁判所にアクセスする (Contacting the Courts)

生徒にどのように訪問の準備をさせるべきか

教師はどのように生徒や裁判所職員とともに学習を探索すべきか

参照 : 各司法関連機関の連絡先・アクセス (Resources)

索引

筆者訳出・抜粋

全体として、『裁判所教材』に収録されている教材を貫く内容的なトピックは、ウィスコンシン州の司法制度と司法機関である。各章は、各レベルの裁判所 (連邦裁判所, 最高裁判所, 上訴裁判所, 巡回裁判所) で区切られており、中身としては、その組織や機能、沿革、審理の手続き、実際に審理された訴訟の事例などが共通して挙げられている。またそれらについて学ぶための、スライド、模擬裁判ワークシート、訴訟事件にまつわるエピソード・判決文など読み物資料、などの教材部分 (網掛けで表示) と、教師の授業デザインを助けるガイド部分に分かれている。

(2) 『裁判所教材』の教材の特質

『裁判所教材』に収録されている教材は、教育内容を媒介する教材は、実際の論争的な訴訟や各裁判所の制度や仕組みなどの事実に・個別的な知識が多く掲載されている。子どもの学習活動を喚起する教材は、模擬裁判などのロールプレイが円滑に行えるように手順

が示されたワークシートやハンドアウトが多く記載されている。現実社会との関わりを持たせる教材では、実際になされた訴訟を取り上げているほか、模擬裁判の手続きも実際にかなり近いものを志向し、そして裁判所訪問をより効果的に行うための実際的な手引き・チュートリアルが記載されている。

では、これらについて、先に示した『裁判所教材』第3章の網掛け部分の教材および第7章を例に、詳細に見ていこう。

① 教育内容を媒介する教材：事実的・個別的知識

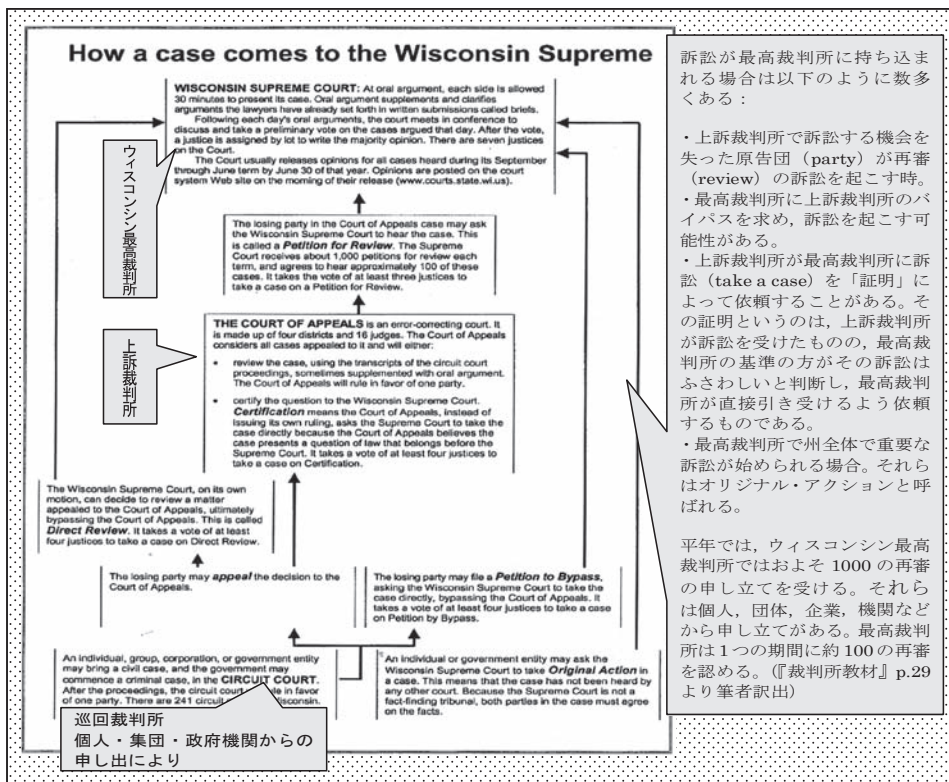
『裁判所教材』には、極めて具体的な過去の実際の訴訟事例や各レベルの裁判所の組織制度についての情報が豊富に記載されている。

例えば、以下の資料1⁸⁾は、ウィスコンシン最高裁判所で審理される諸々の訴訟が、どのように各裁判所を経てくるのかを示した教材である。資料右側の吹き出しに示すように「文章」で詳細に、最高裁判所の機能の1つ—州内の各裁判所で審理する訴訟を決定する訴訟決定機能(case-decision function)—が述べられている。この教材は、スライドとして投影されたり、生徒に紙媒体として配布されたりして、主に裁判所の仕組みの内容理解のために用いられる。

また、この訴訟決定機能と関連して、子どもにある訴訟が最高裁判所で審議されるべきかどうかの判定を行わせるための教材がある。その中で、知識・内容として示されているのが、審理すべきかどうか検討された実際の訴訟事例である。例えば、「トップシークレット」という作文課題を与えられたある子どもが、他の子どもの邪魔をしていたことに対して教師に注意され、それへの腹いせにその教師を刃物で切りつけることをほのめかす脅迫めいた作文課題を提出した「ウィスコンシン州 V.S. ダグラス少年」⁹⁾ や、麻薬捜査官が裁判所の令状なしに捜査を行い、個人の所有物かどうか微妙なゴミから証拠を得た「ウィスコンシン州 V.S. スティーヴンス」¹⁰⁾ の訴訟事例について、検事と弁護士の主張、関連する専門的な法規、最高裁判所の公式見解などの情報が、読み物資料として詳しく記載されているのである。

② 学習活動を喚起する教材：学習活動を支えるワークシート

先ほど言及した「ウィスコンシン州 V.S. ダグラス少年」「ウィスコンシン州 V.S. スティーヴンス」に関係する、次頁資料2, 3のワークシートを見てみよう。資料2¹¹⁾が前者のワークシートであり、その上



資料1 ウィスコンシン最高裁判所の「訴訟決定機能」を示す教材

可決／否決のワークシート

ウィスコンシン最高裁判所で再審されるためには、以下の条件を満たさなければならない。

- ・重要な憲法（連邦あるいは州の）上の問題に関係していること；もしくは
- ・一度決定された、成立が見込まれる、明快である、あるいは既存の法に調和すること；もしくは
- ・その裁判所によってかつて判決されたことのない事件（issues）が含まれていること；もしくは
- ・州全体に渡る重要性を持っていること；もしくは
- ・その裁判所によって再審議されそうな法的な疑問が含まれていること；もしくは
- ・下位の裁判所で対立的な判決がなされたこと；もしくは
- ・既に判決がなされたが、時代や状況の変化のために再検討するのに機が熟したこと

Case	可決／否決	なぜ？
Case1 : State of Wisconsin v. Douglas D.		
Case2 : Leon M. Reyes v. Greatway Insurance Co.		
Case3 : Ann Puchner v. John Puchner		
Case4 : State of Wisconsin v. Robert Minued		

資料 2 「ウィスコンシン州 V. S. ダグラス少年」のワークシート

部には扱う訴訟が最高裁判所で審理されるために満たすべき条件が挙げられ、下部にそれぞれの訴訟が審理可能かどうか、それはなぜかを記入するものとなっている。後者の訴訟事例では、模擬裁判形式のロールプレイ学習が想定されていて、資料 3¹²⁾ は弁護士役の子どもが担う役割を、学習の展開に合わせて挙げてあるものである。これらは、ワークシートの形態に取り立てて新しい、特別な原理があるわけではないけれども、取り扱う訴訟事例が最高裁判所で審理する案件となり得るかを考察する上で、学習活動を補助する役割を果たしていると言える。

③ 現実社会との関わりを持たせる教材：裁判所訪問を支援

この点では、先ほどの「ウィスコンシン州 V. S. ダグラス少年」のように、学校で起きたことなど、身近でしかも論争的な訴訟事例を多く扱っていることが挙げられる。

他には、ヘスは『裁判所教材』で、子どもが裁判所を訪問してそこで働く人や裁判を行う裁判官に話を聞いたり、公開されている裁判を傍聴するなど、司法権が実際に行使される場面や場所での体験的な学習を提案している。

弁護士としてのあなたの役割は：

1. 自分たちのチームを支持する最良の主張を明らかにし、議論すること。それらの主張はこの事件の事実、重要な判例、憲法修正第 4 条とウィスコンシンのその謄本文言から構成することができる。
2. チームとして活動し、あなたの立場を支持する主張を順位づけしていき、5 分以内の公式なプレゼンのアウトラインを作成する。事実は下位の裁判所で実証されているので、それらの正確さ（accuracy）を主張することはしないと覚えておくように。
3. 反対の立場と最も賛成する点、自分たちのチームの弱点を明らかにし、議論する。これは裁判所からの質問の準備を助けるもので、その質問はあなたのチームの公式プレゼンのあと 3 分間なされる。
4. 主張をプレゼンする人を 3 人、チームから選ぶ。あなたは公式プレゼンのための 5 分間を半分に分け、2 つのチームがそれぞれその半分の時間で話すことを望むかもしれない。別の人は裁判官の質問に答えるかもしれない。裁判官は公式プレゼンを中断しようとはしないが、その人が質問に答えることはその問いに基づいて即興で行う準備をしなければならないと覚えておくように。

資料 3 「ウィスコンシン州 V. S. スティーヴンス」のワークシート

ただし、その体験的な学習の中身を知ることでできる教材は記載されていない。代わりに、裁判所へのアクセスの仕方（ホームページやメールアドレス）、裁判所が企画している各種のツアー（ウィスコンシン州で法的権利と責任が変わる 18 歳を対象にした啓蒙的なもの、法や女性や憲法などがテーマの講演を含むものなど）、訴訟事例データベースへのアクセス方法、ボランティア・プログラムの公募、州内の法関連団体のサイト紹介など、裁判所訪問や体験的な学習に参考となる補助的情報が網羅されている¹³⁾。

しかし、以上の①～③のように、各レベルの裁判所の機能や組織、実際の訴訟事例の事実的な知識・内容が満載の資料や、ワークシート、参考情報が多くを占める『裁判所教材』の教材が、そのままヘスの思想を体現したものだとは言いがたい。なぜなら、『裁判所教材』に収録されている教材は膨大であるし、その章構成に従い全てを網羅したり、各裁判所を訪問して回ることは現実的に不可能だからである。

つまり、教材からでは、教師がどのような資質の育成を狙いにして、どの裁判所が扱うどの訴訟事例を選択し、どのような学習活動をどの順序で何に留意してすれば良いのかの、授業をデザインする原理が明確でない。したがって、①～③を“個々に”捉えていった時、ヘスの想定する裁判所学習で獲得される知識、技

能など市民としての資質の中身や、またどのようにしたら法や司法制度に対する子どもの認識を深める議論を行う学習が成立するのかは、見えないままである。

そこで本稿では、この個々の教材に示された特質と、ヘスの立場とのズレを解消するものとして、ヘスが特に①～③をつなげるものとして示している「教師」に注目していく。

5. ヘスの教材観

(1)「ティーチャーズ・ガイド」としての『裁判所教材』

ヘスは、子どもに示す教材を開発する一方で、それらをどのように教師が位置づけ、学習をデザインしていくかに重きを置いている。それは、ヘスにとって、知識や学習活動が教材に「示されればよい」のではなく、「教師」が積極的にそれらを構成していくことで、初めて授業が成立すると考えていると言える。例えばヘスは、先の①～③の要素を個々のままではなく互いに関連づけさせることを可能とする、教師による主体的な教材の意味づけと授業デザインを支援するガイドを、以下の資料4のように示している。

資料4¹⁴⁾は、ヨコ軸に教師がどのようにして学習で扱う訴訟事例を選ぶのかの観点、タテ軸に実際の訴

訟事例を配置している。横軸の10の観点を、ヘスはさらに大きく3つにカテゴリ化している。その「原理と目的」では、「訴訟事例に関する学習後に、あなたが生徒に学習してほしい価値ある成果とは何か」と問いかけ、それがアカデミックな知識の獲得なのか、ある単元や学習の目標に関連する事実なのか、(アメリカ)社会が関心を寄せる政策問題を考えることなのか、民主主義の諸価値をめぐる普遍的な問題を考えることなのか、将来について考えることなのか、など学習全体の目標から取り上げる訴訟を位置づけることを求めるものとなっている¹⁵⁾。これは、先の①～③との関連で言えば、特に知識内容、実社会との関わり(子どもの学習活動)のどれを重視しどのような目標とするのかを問うていると言える。

「学習可能性」は、「生徒にその訴訟と事実は適切なものか、その事例に用いることのできるリソースか」と問い、訴訟事例は目的に合うものか、生徒が確実に獲得できる事実はあるか、そのために有効なワークシート、インターネットや書籍などメディアツールはあるのか、など学習方法が観点となる¹⁶⁾。これは、先の①～③との関連で言えば、特に子どもの学習活動・方法の点で、目標と訴訟事例に合致するかどうかを問うていると言える。

	原理と目的					学習可能性			エンゲージメント		TOTAL
	Disciplinary Knowledge	Curricular Goals	Hot Public Policy Issue	Democratic Values	Future Orientation	Reachable Facts	Instructional Materials	Interesting Facts	Human Interest	Interests You	
State v. Stevens											
State v. Yoder											
State v. Mitchell											
Brown v. Phillips											
In Re: Booth											
Risser v. Klausner											

1. 学問的知識 (Disciplinary Knowledge)
 2. 直接カリキュラムの目標に関連づけられる判例の事実と問題
 3. 注目される公的政治的問題 (Hot Public Policy Issue)
 4. 民主主義の諸価値の間の永続的な問題や緊張 (Enduring Issue or Tension Between Democratic Values)
 5. 将来の方向性 (Future Orientation)
 6. 獲得できる事実 (Reachable Facts)
 7. 質の高い指導教材の利用 (有効性) (Availability of High-Quality Instructional Materials)
 8. 興味深い事実 (Interesting Facts)
 9. 人間的な側面 (Human Side)
 10. あなたが興味のある事例 (Cases that Interest You)

ウイスクオンシン最高裁判所で審理された訴訟事例

資料4 訴訟事例の位置づけ表

「エンゲージメント」は「あなたとあなたの生徒はその判例の事実や問題に関心を持ったか」と問い、子どもの身の回りの生活にとって身近であるか、関心が持てるか、人間の感情の機微に触れ、心惹かれるものか、その訴訟事例は教師自身が興味関心をもって生徒に話せるものか、など、学習したことを踏まえ実社会へ関わっていく際の動機が観点になっている¹⁷⁾。これは①～③との関連で言えば、訴訟事例から特に現実社会との関わりの点で、興味関心、学習の動機となるものが期待できるかを問うていると言える。

以上の基準を、以上のヨコ軸の基準を教授可能性 (teachability) のとして、タテ軸に並べたウィスコンシン最高裁判所で審議した6つの訴訟事例がどれほど合致しているかどうかの検討を求めている。その手順は、「それぞれの事件が基準に合致する程度を決めよう。もし基準に合わないのであれば、「1」をマークしよう。もし基準にいくらか合う (somewhat) のであれば、「2」をマークしよう。もし明らかに合致するのであれば、「3」をマークしよう。トータルが最も高かったものが、最も「教えやすい」事件である。」¹⁸⁾ というものである。

このように教師が取り上げる (各レベルの裁判所の) 訴訟事例を目的や方法、動機の点から位置づけてゆくことで、『裁判所教材』に収録されている先に挙げたような教材を教師自らが意味づけてゆくことができる。換言すれば、『裁判所教材』は、教材それ自体だ

Case 1 :
State of Wisconsin v. Douglas D.

最高裁判所はこの訴訟事例に再審の可決をした。この訴訟事例は、基準の 2 つを満たしており、最高裁判所は再審を認めた。

1. 連邦あるいは州の憲法上の実際的で重要な問題が提出されたこと
2. 提出された問題は文章 (novel) であり、その解決は州全体にインパクトを持ちうること

口頭弁論は 2000 年の 10 月に行われた (口頭弁論を聞きたいなら、Wisconsin court system Web site を参照のこと)。最高裁判所はその事件に対する判決理由を 2001 年 5 月に公表した。裁判所は (裁判官 Jon P. Wilcox によって書かれた見解は)、「純粋に書かれたスピーチ、実際の混乱を引き起こすことに失敗した書かれたスピーチでさえ、\$ 947.01* によって定義された治安素乱行為となりうる；しかしながら、ダグラスのスピーチは言論の自由の保護の範疇から外れたとはいえ、州はダグラスを治安素乱行為で起訴すること、上訴裁判所の決定を覆すことを禁じられた」と結んだ (*ウィスコンシン州の法規の条項)。

資料5 「ウィスコンシン州 V. S. ダグラス少年」の教師用ガイド

けでは明らかでないけれども、教師に訴訟事例の活用目的を問い整理させ、教師自身が教材を位置づけることによって、学習が具体化してくる構成となっている。

他には、例えば先ほど取り上げた「ウィスコンシン州 V. S. ダグラス少年」の場合、最高裁で審理される条件を満たしているかの判断には、教師用に「模範解答」が用意されている (資料5¹⁹⁾)。また「ウィスコンシン州 V. S. スティーヴンス」の模擬裁判の教材では、これに対応して、教師がどのような手順で学習させていくのかを示した簡単な手続きプランが示されている (資料6²⁰⁾)。前者のように、ウィスコンシン州の法規や合衆国憲法を拠る所にする学習を想定した教材や、各レベルの裁判所の機能や組織など教育内容を媒介する教材には、教師自身の理解を助けるガイドが多く記載されている。一方、後者の模擬裁判の手続きのように、学習活動の展開は厳密に指示しておらず、ある程度のアレンジを教師に求めるものとなっている。

では、この『裁判所教材』における教材の構造を、ヘスの立場である社会科論争問題学習の思想と教師と

1. 生徒はペアか小グループで活動させ、この訴訟事例の事実を読ませ、明らかにさせ、以下の問いに答えさせる：

この訴訟事例では何が起こった？
誰が関わっているか？
この訴訟事例について下位の裁判所はどうしたか？
誰が原告で、被告か？
2. この訴訟事例に対するクラスのディスカッションをファシリテイトする。生徒に主要な問題を問いの形で特徴づけさせる。その訴訟事例によって、憲法上の問題に焦点を当てる。
3. 奇数の生徒を選び (7~9 人くらい)、裁判官とする。残りの生徒を 2 つのチームに分ける。1 つのチームは、原告を代表する。もう一方が被告を代表する。生徒の参加を促し、何人かの生徒をジャーナリストの役をやらせる。それぞれの生徒には彼らが演じている役割に関するハンドアウトを与える。
4. 模擬裁判を指揮する。注意：教師あるいは弁護士チームの生徒は議論の間時間を記録する。

教師はこの事例が実際にはウィスコンシン最高裁判所によってどのように判決されたのか説明し、このシミュレーションで用いられた手続きが実際の裁判所のものと同様のところと違っているところを注意する。生徒と裁判所の判断が異なっている場合、それは多数派だけでなく少数意見における論拠の理解を助けるだろう。生徒は間違っているのではない。しかし、実際の裁判での多数派は異なる議論によって影響を受けている。生徒には裁判の多数派の論拠と少数意見を評価させ、それらと生徒の論拠を比較させる。

資料6 「ウィスコンシン州 V. S. スティーヴンス」の手順

の関連から検討してみよう。

(2) ヘスの『裁判所教材』の構造

ヘスは、論争問題を討議する社会科論を主張する立場から『裁判所教材』を開発したと考えられる。その理由を次に述べていく。

まず、この立場における裁判所学習は、民主主義社会の市民を育成するため、論争的な事件を裁判所の審理の手続きに従い議論させるものとなっていこう。またそうした学習を効果的に行うために動機づけをしたり、現実社会とのつながりを持たせる場面づくりが必要になる。

しかし、こうした学習は、これまで述べてきたように、裁判所の機能や実際の訴訟事例、ワークシートとして学習活動が示唆された教材が「ある」だけでは達成が難しい高度なものである。つまり、その教材を用いる（あるいは生徒に使わせる）教師の力量によるところが、論争問題を討議する社会科論を主張するヘスの立場では大きくなっている。したがってヘスの『裁判所教材』は、単に裁判所の機能や組織、論争的な訴訟事例などの事実が散りばめられた教材があるだけでなく、教師の学習指導を支援するものとなっていく。ただし、一方的に教材が学習を規定するのでは、教師の主体性を無視することになり民主主義社会の市民育成のあり方として矛盾がある。

そのため、『裁判所教材』は、教師に訴訟事例および教材の主体的な位置づけ求めているし、また、教材とセットで示されている手順は必ずしも厳密でなく、大綱的なものに留めてある。裁判所へのアクセスの仕方などの場面設定・マネジメントなどへの言及なども、学習の中身を規定するのではなく、あくまで授業の「デザイン」を支援するものとなっている。すなわち、『裁判所教材』は教材と“マニュアル”ではなく、教材と「ガイド」の構成となっているのだ。わが国にも、教師用指導書と呼ばれるものがあるが、ヘスの『裁判所教材』のように、教師の主体性を保証する機能を十分に備えた「ガイド」としてのものではないため、それと区別されよう。

(3) 小結—ヘスの教材観—

以上の考察から、ヘスの教材観の構造を大胆に図式化してみよう。

図1は、全体としてヘスの教材観を円の形で示し、大きくは内円に教師、外円に教材を置いた二重構造になっている。その外円は教育内容、子どもの学習活動、現実社会との関わりの3つの扇型で区切られており、それらのバランスを規定するのが（グレーのブロック矢印）、内円に示した教師による教材の位置づけや授業デザインであることを図1は示している。

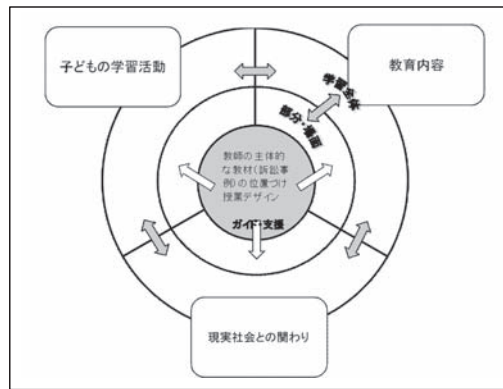


図1 ヘスの教材観（筆者作成）

例えば、「ウィスコンシン州 V.S. ダグラス少年」ならば、この訴訟事例を通して何を学習の成果／目的とするのか、どのようなものが得られるのか。それが最高裁判所で審理される訴訟の要件の理解ならば、重要な教育内容を媒介したり効果的に学習活動を喚起する教材として適切であると言えるか。裁判所の機能や組織について書かれたスライドを使ってはどうか。あるいは作業ワークシートを使うのか、模擬裁判を行うのか、最後に実際に裁判所へ行って、裁判官の話を聞いてみるのはどうか…と、位置づけて、全体的な目標から具体的な部分へと焦点化し、授業をデザインしてゆくことになる。またそのデザインは教材とセットで示されたガイドによって支援され、あるいはアレンジを求められる。

このように、ヘスは『裁判所教材』において、教材となる訴訟事例を子どもの学習活動、教育内容、現実社会との関わりの3つの要素を視点として、学習全体の目標から教師に主体的な位置づけを求めている。図1は教育内容、学習活動、現実社会との関わりが、教師により統合されていくことを示したものである。つまり、論争問題の熟議を提唱するヘスの教材観は、一次的には教育内容、学習活動、現実社会との関わりの3つの要素に分けられ、二次的にそれらを接続・統合する主体、即ち教師が中核に位置づく二重構造となっているのである。

6. おわりに

本研究の成果と意義は、以下の通りである。

1つは、ヘスの『裁判所教材』の構成原理を、従来の教育内容を主眼に置いた分析とは異なる、子どもの学習活動や現実社会との関わりの点とそれらの関係から分析したことである。ヘスの『裁判所教材』は、ヘ

スの論争問題の熟議を提唱する立場とそれを反映した教材に関する思想に規定されていた。『裁判所教材』における教材を捉えるには、その点を考慮し分析の視点を広げていく必要があった。このことは、これまで自明となっていた社会認識と教育内容を基盤とした狭い視点による分析方法を問い直すことになる。

2つは、ヘスの裁判所教材からこれまでとは異なる教材観を明らかにしたことである。従来多く見られた教材観は、教育内容あるいは認識面に特化したものであった。それに対して、ヘスが教材を捉えたならば、より俯瞰的に、子どもの学習活動や現実社会との関わりの点も加えられる。また、それらのバランスや重点を主体的に決めていく役割を担うものとして教師が中核に位置づけられる、二重構造の教材観となっていた。それは、教材を位置づける教師の主体的な役割とその重要性を強調するものとなっている点で、論争問題の熟議によって民主主義社会の市民育成を目指すヘスの思想を体現するものである²¹⁾。

今後は、本稿のように、その教材がどのような立場の人がどのような意図で作ったのかと、教材観を問うていくことが教材や授業の改善にどのように貢献するのかが検討する必要がある。また、本稿で扱った教材は法教育の範疇であったが、他領域の教材やヘスの別の開発教材を収集し、分析結果の妥当性を向上させていく課題が残されている。

【脚注】

- 1) Diana E. Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, 2009.
- 2) 代表的なものに、以下が挙げられる。他にも多くを挙げることができるが、紙幅の都合上省略せざるを得なかったことをお断りしたい。
児玉修「社会的判断能力育成の教材構成－D. W. オリバーの公的問題について－」全国社会科教育学会『社会科研究』第25号, 1977, pp.93-102.
才木雅伸「社会科探求学習における教材構成－J. ジャロリメックの場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第27号, 1979, pp.56-64.
池田芳和「社会科教材構造の分析－児童の基本的認識過程を視点にして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第34号, 1986, pp.60-71.
溝口和宏「歴史教育による社会的判断力の育成(1): 法的判断力育成のための歴史教材例」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, 1999, pp.211-220.

- 伊藤直之「サンプルスタディにおける地誌教授の改革－イギリス中等地理教材 Study Geography の分析を通して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号, 2001, pp.41-50.
- 桑原敏典「社会科学科としての政治学習の再評価－行動科学的政治学習に基づく教材を手がかりとして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第60号, pp.21-30.
- 3) 谷川彰英「教科書の機能<上>－社会科授業にとって『教科書』とは何か3」『教科教育学 社会科教育』No.325, 1989.
- 4) 伊東亮三「講義要項としての教科書観の払拭」『歴史地理教育』No.371, 1984, pp.76-79.
河南一「社会科教科書の授業論的考察「教科書で教える授業」の検討」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』第40号, 1991, pp.19-35.
- 5) 中村哲「社会科授業における教材の指定と構成－中学校社会科公民的分野の授業事例をてがかりに－」全国社会科教育学会『社会科研究』第43号, 1995, pp.71-80.
- 6) Karen Leon de Nie, Amanda K. Todd, Diana Hess, *Connecting to the Courts: A Teacher's Guide to the Wisconsin Courts*, 2001, p.3.
- 7) 後藤賢次郎「現実社会への関わりを強調する社会科論における教科書の位置づけ－Hess および Ravitch の社会系教科書分析手法の比較を通して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 (文化教育開発関連領域)』第59号, 2010, pp.77-85.
- 8) *Op.cit.* 6., p.31. より筆者訳出。
- 9) *Ibid.*, pp.46-51.
- 10) *Ibid.*, pp.60-61.
- 11) *Ibid.*, p.54. より筆者訳出。
- 12) *Ibid.*, p.64. より筆者訳出。
- 13) *Ibid.*, pp.99-107.
- 14) *Ibid.*, p.43.
- 15) *Ibid.*, pp.39-40.
- 16) *Ibid.*, pp.40-41.
- 17) *Ibid.*, p.39.
- 18) *Ibid.*, p.42.
- 19) *Ibid.*, p.55. より筆者訳出。
- 20) *Ibid.*, pp.58-59. より筆者訳出。
- 21) 本稿で論じた、知識・内容、子どもの学習活動、現実社会との関わりの3点から捉えた教材観を指摘できるものに、実践・開発レベルでは、藤原孝章「グローバル教育における多文化学習の授業方略－シミュレーション教材「ひょうたん島問題」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, 1997, pp.41-

50. を挙げる事ができる。また教師を中核とする教材観を指摘できるものに、石川律子『仮面——教師の教材探訪』溪水社、2009. が挙げられる。しかしこれらは、教材開発や教材探訪の在り方を示すことを目的とされていることから、なぜ教材がそのよ

うな特質となるのかを原理的、メタ的に説明するものとはなっていない。対して、本稿のようにヘスの教材観のレベルにまで迫っていったとき、原理的・メタ的な説明が可能となる。こうした試みの研究は、管見の限り本稿の他にはない。