

論争問題学習「ハッ場ダム」実践の再評価

ードナルド・W. オリバーの理論を手がかりにー

岩 坂 尚 史

- I 問題の所在
- II 研究の目的と方法
- III 授業実践「ハッ場ダムの建設の是非について考える」概要
 - 1 学習材としてのハッ場ダム
 - 2 実践の履歴
- IV オリバーの教授理論と実践との比較
 - 1 論争問題学習の方略
 - 2 教材に対する理念
 - 3 学習過程
- V 成果と課題

I 問題の所在

我が国において社会科は、成立当初から民主主義社会を担う市民の資質や能力を育成する教科として位置づけられ、平成29年度告示の小学校学習指導要領社会科の目標には、平和で民主的な国家・社会の形成者に求められる「公民としての資質・能力の育成」が掲げられている。

市民的資質を育成するための社会科論として例えば、池野範男の市民社会科が挙げられる。その特質の一つとして「広義の社会問題を教材とし、学習を組織していること」と主張し「生活、地域社会、日本社会、世界社会というレベルの差はあるが、学習者が何らかの関連をもった社会問題を学習事例に取り上げ、その問題の発生、原因、機能、解決という側面を学ぶように組織している」と述べ、学習材としての社会問題の重要性を指摘している（池野 2003：46）。社会問題の中には、各個人が持つ諸権利を背景とした社会的要求が対立する論争問題も当然含まれており、論争問題学習は市民的資質の育成のために行われてきた。

溝口和宏（2015）は論争問題学習が研究者レベルにおいて米国の社会科で使用されてきたControversial Issuesの訳語として、日本の社会科研究上に1960年代に登場したと指摘する（溝口 2015：54）。そして1980年代前後になると、米国の論争問題学習論に学んだ小原、岩田、加藤、今谷、小西らの研究者が自身の社会科教育論を提唱するにあたり、その多くが「合理的意思（意志）決定力の育成」の必要性を論じ、その育成手段として「教材としての論争問題学習」を位置付けたことから、より一層の定着を見るようになったとまとめている（溝口 2015：68）。

論争問題学習は長期にわたって研究が継続されているが、現在において課題として挙げられるのは例えば以下の点である。岩崎圭介は「論争問題を教師はどのように扱うべきなのか」、「教師はどのような役割を担うべきか」といったリサーチクエスションの下、米国の論争問題学習における教師の役割に関する研究を分析している（岩崎 2016：54）。渡部竜也は論争問題学習導入を困難とする主張として「発達心理学的見地から小学生または中学生にとって社会問題の取り扱いは難しい」ということや「社会問題の複雑さを読み解くには、まずは社会諸科学に基づいた社会の見方考え方の習得や憲法的価値の理解をしっかりと保証する必要がある」ということを挙げている（渡部 2012：95）。さらに、論争問題を議論させる際に児童らが論争することや授業者の論点整理が目的化してしまい、価値の対立構造（例えば「プライバシー」対「知る権利」）が明らかになったところで最終的な着地点が見いだせず具体的な手続きを示していないことを指摘する（渡部 2019：420）。

II 研究の目的と方法

本研究ではいかに論争問題を進めて行くかという課題に対して、日本の研究者等が注目してきたハーバード社会科プロジェクトを開発したオリバー（Donald W. Oliver, 1929-2002）の教授理論を手がかりとする。そして、実際に行われた論争問題学習を対象とし、改善点を見出していくことを通して小学校における論争問題学習の学習過程を提案することを目的とする。

オリバーは1970年代から日本の研究者らに注目されてきた。米国の論争問題学習論が持ち込まれ、日本の研究史上初めて「論争問題」の語が論文題目として使用されたのが、溝上泰による「社会科教育における論争問題の取り扱い―ニューマンの場合―」である（溝上 1972）。その前年に、溝上は自身の著書の中でオリバーの学習理論を取り上げている。川口広美らは論争問題学習の研究の流れについて1970年代ではニューマンやオリバーが引用・参照される傾向にあることを明らかにしている（川口他 2020）。溝口はオリバーによる「ハーバード社会科プロジェクト」の意義について「米国においても古典的な大きな役割を担い、米国の社会科の歴史の中で、重要視され引き継がれている」と位置づけ、「米国民民主主義社会において主権者に求められる資質や能力を根源から考え、その教育の方法を解き明かすとともに、理論に基づく実践を通じ、多くの単元教材を開発し普及させた」ことは、当時の米国において高く評価されただけでなく、現代のシチズンシップ育成の議論においても価値あるものと評価している（溝口

2019：ii）。

次に対象とする実践についてである。それは執筆者が2013年の9月～11月に行った「ハッ場ダム建設の是非について考える」である。建設の是非について世論や有識者でも意見が分かれる「ハッ場ダム」を論争問題として扱った授業実践を対象とする理由は、以下の2点である。まず、論争問題学習に着手し始めた執筆者がたくさんの論点をどのように扱えばよいか、提示する資料は何が適切か等模索しながら行ったことが挙げられる。次に、その当時の単元計画や発問、資料提示の意図等の記録が豊富にあり、時を経て当時より客観的に分析ができると考えられるからである（岩坂：2015）。

本論の展開は以下のとおりである。Ⅲ章では、ハッ場ダムの建設に際して孕んでいる対立の概要を2013年当時の記録や2015年の自身の拙稿から説明する。Ⅳ章では、オリバーの教授理論と実践の比較を行う。

Ⅲ 授業実践「ハッ場ダムの建設の是非について考える」概要

1 学習材としてのハッ場ダム

(1) ハッ場ダム建設までの経緯

ハッ場ダムの建設が始まった理由は、1947年のカスリーン台風により利根川流域が大きな被害を受け、その上流にダムを築いて洪水調節を行い、下流部の洪水被害の軽減を図る為の治水事業の一環として、また、年々増え続ける首都圏の人口とそれに伴う水の使用量の増大に対応させるためとされている。ハッ場ダムは1952年に建設計画が出され、2008年の第3回目の基本計画変更の際には2015年度に完成と告示された。2009年の政権交代に伴い一度建設中止となり、2011年に本体工事の再開が決定され、2019年に完成した。

(2) ハッ場ダム建設の是非に関わる対立点について

① 利水面

利根川流域では、1972年から1994年までの間に13回の水不足が起こっている。ハッ場ダムの総貯水量は1億[㍓]で、建設されると渇水発生状況が大幅に改善され、安定的な水の確保につながるとされる。

一方で、その13回の水不足のうち6回が取水制限10%で、生活にはほとんど影響はないという。また、東京都の年間配水量は年々減少してきており、恩恵を受ける利根川流域の6都県の人口も今後横ばいに推移すると予測されている。また、年々漏水対策や節水のなど技術も進歩してきている。

② 森林の役割

森林は国土の保全や水資源の涵養などに重要な働きをしている。また、降った雨水を蓄え洪水や土砂崩れを防ぐ役割も果たしており、緑のダムとして利水面や治水面で効果がある。

一方で、100年に1度と言われるような大災害時には、森林自体が崩れてしまう可能性もある。また、群馬県の森林は、群馬県の全ダムの貯水量の約2倍の11.8億[㍓]の水を貯め、利根川水系へと地下で流れ込んでいるが、当然その様子は目には見えずその水を直接取り出すことはできない。

③ 治水面

ハッ場ダムが建設されると、そこに流れる吾妻川沿いの地域の約半分（約708km²）に降った雨を貯めることができる。また、ハッ場ダムの降雨調整容量は6500万m³で、群馬県上流の6つのダムの約6割に相当する洪水調整容量を備えており、大きな治水の効果が見込まれている。

一方で、ダム以外のハード面で自然災害を防止する様々な対策や事業が効果を発揮している。ハッ場ダムの建設のきっかけとなったカスリーン台風では、浸水戸数303160戸、家屋全半壊31381戸、死者1100人と甚大な被害が起こった。近年の利根川水系の主な洪水被害に目を向けると、1991年8月の台風15号の被害においては浸水戸数140戸、家屋全半壊・死者ともに0となっている。これは、森林整備・河川改修・地下の大きな放水路の建設などが進んだ結果とも言える。

対して、近年では台風や線状降水帯の発生により、想定外の災害が起こる可能性も高くなっている。想定外の自然災害に対してハード面で防ぐには限界があるという見解もある。

④ 工事費用

ハッ場ダムは、1986年当初の計画では公共事業費が2110億円であったが、2004年の第二回計画変更で

4600億円に増額された。完成時期が2019年に延長されたことを受け、予算が増大していくととらえられる。建設中止にすると、これ以上の税金は投入されることはない。

一方で、利水・治水で恩恵を受ける利根川下流都県はハッ場ダムの建設費用として、工事費の約6割を出資している。建設中止にした場合は、6都県にその負担金を返却しなければならない可能性もあり、継続するほうが結果的に費用を抑えられるという考え方もできる。

⑤ 住民の気持ち

1952年にハッ場ダムの建設が長野原町長に通知された。当時の住民は大反対し、その後進展がないので、一時期は立ち消えになったのではないかと考えていた。しかし、1960年に建設することが改めて表明された。これに対して地域住民の方々は、私的な時間を割いて対策会議を開き、反対運動を行った。仮に、ダム建設賛成という声を上げれば、白い目で見られたということもあったようだ。長い間苦しんだ結果、住民の生活が保障されればという条件のもと、1992年に反対運動の旗が降ろされた。

しかし、政権交代が起き、2009年に工事が凍結された。水没する川原湯温泉で旅館を営まれている方は「長い間の反対運動の末、渋々ダム建設を受け容れダムありきで生活設計をしていたのに、ダム建設がとまってしまったら、この先の生活はどうなるのだろう」と不安を抱いたという。

⑥ 自然環境

子どもたちは、ハッ場ダム建設予定地を宿泊行事（林間学校）の際に見学している。その際将来のダム湖になるところや、その上にかかる橋や水没地域を実際に見ている。その中で「ダムができると、美しい自然がなくなる」という声も聞こえてきた。

一方、自然環境を守る取り組みとして、工事にともない伐採された木は材木として、利用できない枝葉は根もチップにして堆肥にする実験がなされている。また、美しい渓谷を守るために、当初の予定ではその半分が失われることになっていたが、ダムサイトに移して渓谷の約4分の3が残るように変更されている。

2 実践の履歴

Ⅲ-1-(2)で示した対立点を授業で扱い建設の是非について考えていった。表1は当時の授業履歴の概要である。

表1 授業の履歴（筆者作成）

まずは導入段階である。第1・2時では、林間学校でハッ場ダム建設予定地を見学したことをふり返り、建設の是非に対して自身の考えを出し合った。第3時では、ハッ場ダムについて各自調べたことを発言し、その際に話題になった利水面についての是非を考えていった。児童らは意欲的に調べており第4時では、調べたことを改めてまとめる時間を確保した。

次に具体的な観点から建設の是非について調べ、意見を出し合っていた。第5・6時では「利水面」から、第7・8時では「治水面」から、第9・10時では「森林の役割」の観点からハッ場ダムの建設の是非について考えた。

第11時では自身の考えを整理するため、これまでの内容について復習を行った。そして「利水面」、「治水面」、「森林の役割」の観点で建設の是非について考えた。

そして、新たな観点からの検討に移った。第12時では「住民の気持ち」、第13時では「工事費用」、第14時では「自然環境」の観点からハッ場ダムの是非について考えた。その後、今まで扱った観点毎に「賛成」「どちらかと言えば賛成」「どちらかと言えば反対」「反対」と自身の考えとその理由を記入できるワークシートを用意し、未完成部分は家庭学習とした。

建設の是非について意見を出し合い、自身の主張の根拠を調べる（1時～4時）。
「利水面」・「治水面」・「森林の役割」の観点で是非を検討する（5時～10時）。
これまでの検討を元に、建設の是非について意見を出し合う（11時）。
「住民の気持ち」・「費用」・「自然環境」の観点から是非を検討する（11時～14時前半）。
今までの学習を元に自身の見解をまとめ、建設の是非について意見を出し合う（14時後半～16時）。
建設の是非についてクラスになるべく多くのみんなが納得いく結論を出せるかという課題について自身の考え出し合い、記述し交流する（17時～19時）。

単元後半にさしかかり、建設の是非について総合的に考える段階に移った。第15時では、今まで学習してきたことを活かしハッ場ダム建設の是非について意見を出し合った。第16時では、「クラスのなるべく多くのみんなが納得できるような案を考えよう」と児童らに問い、再度意見を出し合った。そして17時・18時で「ハッ場ダムは、建設すべきか建設すべきでないか」、「どうすれば、クラスのなるべく多くのみんなが納得いく結論を出せるか」という課題に対して意見文を書き、19時では前時に書いたものをもとに、互いに交流をしふり返しを行った。

IV オリバーの教授理論と実践との比較

オリバーは、公的論争問題を解決するために一般的に役立つ概念を模索し、議論に焦点や方向性をもたらしてくれる方略を整理している。それは価値的問題と事実的問題を区別すること、そして事実の問題と定義的問題を区別することである。そして公的論争問題を取り扱うということは、これらのすべての領域の見解の不一致の解決を意味するものであると付言する（オリバー 1966：125）。

また、彼は「どのような状況やケースでも、参加者やオブザーバーに関わる論点や疑問の種類によって、様々な方向から論争を活性化することができる」と述べ、論争を活性化する問いを示している（オリバー 1969：4）。

そこで本章では、彼の理論を基に本実践を分析し、問いや内容の検討を行う。

1 論争問題学習の方略

(1) 定義的問題についての方略

オリバーはこの方略として「基準（criteria）を挙げる」こと、「共通の意味（common meaning）を設定する」こと、「類型化（classification）する」ことが重要だと述べている（オリバー 1966：129-133）。これに沿って実践と照らし合わせて考えていく。

「基準を挙げる」こととは「治水面で安全とはどういうことか」と問われたら、「上流にダムがあること」、「過去の被害を踏まえ堤防が改修されていること」等と、安全であるための基準が挙げることだと考えられる。

しかし、それらの基準の正しさをめぐって意見の不一致が起こりうる。そこで、ラベルや用語はそれぞれの慣行（convention）によって異なってくるため、辞書を参照すること、議論の参加者は前もって合意された基準をリストに挙げることで、議論においてその語が持つべき意味について書き出すか規定する（オリバー 1966：132）。具体的には「安全とは河川が氾濫の危険性が低い状態」と基準をリストアップし、「安全」について共通の意味を設定していくことだと考えられる。

そして、定義をめぐる議論を解決する上で最大の問題は、類型化をめぐる意見の不一致がある時に生じるとオリバーは述べる（オリバー 1966：133）。先ほどの「過去の被害を踏まえ堤防が改修されていること」という安全の基準に対して例えば「過去と現在は変化している。未曾有の災害が起きたときには、過去の被害を元に堤防が改修されているだけでは安全とは言えない」という主張が出てくる可能性がある。そこで例えば「地下放水路などの下流域でも対策を行っていること」といった、「治水面で安全とはどういうことか」についての新たな基準が設けられ、類型化していくこととなる。

(2) 価値的問題に対しての方略

オリバーは価値対立の例として表2を挙げている。例えば「私たちは共産主義を支持する演説をする人々を収監すべきである」という政治的方針に対して「私たちは人々の評判を損なわせるために嘘をつくようなことをしない限り、話したいことは何でも話題にすることを認めるべきである」と相対する主張が出た場合である。前者には「平和と秩序の維持」、後者には「表現の自由」という社会的価値が含まれている。そして前者に対して「共産主義の考えについて知っている人たちはできるだけ多くいた方がよい。私たちは思想についての自由市場を持つべきだ」、後者に対して「共産主義者の演説についての検閲は、平和と秩序の維持につながる」と意義を唱えるような主張したとする。ここで価値対立が生じる（オリバー 1966：140-141）。

オリバーは価値対立も事実で解消する可能性があるという。まずは、共産主義者の演説が行われても

安全が確保されると検証された場合である。いま一つは、表現の自由によって法や個人の自由の尊重が失われ暴動が生じていると検証された場合である（オリバー 1966：141-142）。

ただし、どちらかの判断がもう一つの重要な価値の侵害を招いてしまう場合も起こりうる。新たな事実が生じても解消されないと想定した際には、オリバーは「正しい」もしくは「正当な」解決策はないという事実を受け入れざるを得ない。私たちは人間の尊厳についての私たちの考えの侵害を最小限にし、人間の尊厳を促すあらゆる社会的価値を最も侵害しない政策を創造し、受け入れなければならない、「私たち全員が提案された政治的行動の知恵を考慮し、各個人の尊厳に利益をもたらすという観点から意思決定していく義務がある」と述べている（オリバー 1966：143）。

「人間の尊厳」は、オリバーが最も重要視している価値であり、全ての個人は一人の人間であるという理由から価値のある存在とされ尊重されるべきだという考えが背景にある。そして、「生命と自由と幸福の追求の権利、正義の理想、自国の平和、共同防衛、公共の福祉、言論の自由、信教の自由、集会の自由、家庭内でのプライバシーの権利、個人財産の保護、法の下での平等、適法手続」等の一般的価値より、高次の地平にあるものと彼は捉えている（オリバー 1966：51，111）。

表2 価値対立の例

決定	社会的価値	価値対立の発生	事実による価値対立の解消
私たちは共産主義を支持する演説をする人々を収監すべきである。	こうした話は共同体の安全を脅かすからである。	思想についての自由市場を持つべきである。	共産主義者の演説が暴力や無秩序、重要な価値を侵害しないと明らかにされた場合（収監しなくてよい）。
私たちは人々の評判を損なわせるために嘘をつくようなことをしない限り、話したいことは何でも話題にすることを認めるべきである。	演説の自由は個人の自由の基本的な構成要素だからである。	共産主義者の演説についての検閲は、平和と秩序の維持につながる。	表現の自由が与えられている国において法や個人の自由の尊重が失われ、暴動や革命が生じていることが明らかとなり検閲が必要となった場合（自由は認めない）。

Donald W. Oliver & James P. Shaver, 1966, (渡部竜也ほか訳, 2019, 前掲), p.140-141から筆者作成。

価値対立の例に沿ってハッ場ダム実践を整理すると表3となる。ハッ場ダムを建設するという政治的決定には「水不足に備える」、「上流の大雨をためることによって、利根川下流域の洪水や土砂災害のリスクを軽減する」といった「共同体の安全」という価値が背景の一つとして存在している。一方で「建設すべきでない」という背景には、「公正な税の使用ができていない」や「建設予定地の住民が不利益を被っている状況が存在する」といった「法の下での平等」という価値が背景にあると捉えることができる。

そして、治水面や利水面に大きな効果をもたらし、税金の効果的な使用が認められると検証された場合、ダムは建設するということになり価値対立は解消する。また、大きな効果をもたらさない、一部の住民に不利益を被っている、法の下での平等に反している、ということが明らかとなれば、ダムは建設しないということになり価値対立は解消する。

これらに対して新たな事実によって解決されなかった場合は、どちらの価値に対しても侵害が起こる。だからこそ「正しい」もしくは「正当な」解決策はないという事実を受け入れ、「人間の尊厳」についての侵害を最小限にするような反省的分析を行いながらよりよい決定を模索していく。

表3 ハッ場ダムの価値対立（筆者作成）

決定	社会的価値	価値対立	事実による価値対立の解消
ハッ場ダムは建設すべきである。	治水面や利水面に大きな効果をもたらす（共同体の安全）。	大きな効果はもたらさない。税は公正に使用されるべきである。	ダムは、治水面や利水面に大きな効果をもたらし、税金の効果的な使用が明らかになった場合（建設する）。
ハッ場ダムは建設すべきでない。	税は公正に使用されるべきである（法の下での平等）。	大きな効果をもたらす。税は公正に使用されている。	大きな効果をもたらさず、税金は公正に使用されていないと明らかになった場合（建設しない）。

（3） 事実的問題に対しての方略

前節で、事実による価値対立の解消が示唆された。オリバーは事実情報の正確さは少なくとも次の二点で重要であるという。一点目は「事実について注意深く吟味した後、そこには価値対立などないと言うことに、全員が同意することになるかもしれない」ということである。二点目は、価値対立ではなく、事実主張の信憑性に依拠している問題があるということである（オリバー 1966 : 143）。二点目の例として、表4の例を示している。

表4 事実主張の信憑性に依拠している対立例

<p>政治的論争において人々はある価値的立場を擁護するために事実的予測をする。例えば、しばしば社会保障計画によって失業者支援と老齢年金を保証することが、労働者の自発性や自立を弱めているといわれる。また高額所得税は、所得の大半が税金によって政府に吸い取られるため、経営者や専門職従事者の自発性を弱めているといわれる。こうした言明はしばしば、一般福祉に備えようとする政府の努力よりも私有財産権を重視する者たちによって支持されるが、言明それ自体は、その価値の妥当性ではなく、具体的な事実主張の信憑性に依拠している。その議論は、財産権あるいは税金がよいかどうかをめぐるものではなく、むしろ政府の行為が実際にある種の望ましくない結果（怠惰で無責任な労働者の創出）につながるのかどうかという点にある。</p>
--

Donald W. Oliver & James P. Shaver, 1966, (渡部竜也ほか訳, 2019, 前掲), p.148。

以上、オリバーの論考から、公的論争問題において本来の目的を捉えそれが達成されているか等を吟味し、事実によって価値対立が回避されるかどうかを見極めていく重要性が示唆される。

この考えに照らし合わせて実践を解釈していく。ハッ場ダムを建設するか否かという対立は、安全性を重視するか公正な税金の使用かという価値対立として捉えることもできる。ハッ場ダムの建設にあたっては多額の税金がかかるので、税金は公正な使用がなされているかという主張がある。一方で、利水面や治水面の向上が人々の安全につながるためダムを建設すべきであるという主張がある。表4の例として考えてみると、安全性を重視するか公正な税金の使用かという価値対立ではなく、本当に人々の安全につながるのかと捉えることができ、事実の信憑性に依拠することとなる。

また、信憑性を高める方法として、例えば「アメリカ合衆国は世界一豊かである」という主張には、表5のように事実を集めつなげていくことで可能になる（オリバー1966 : 148）。

表5 信憑性を高める方法

<p>アメリカ合衆国は世界一豊かである。（なぜなら…）</p> <p>→一人当たりの自動車生産高がどの国よりも多い。（これは次の事実によって確定される）</p> <p>→アメリカ合衆国は昨年500万台の自動車を生産した。これは他のすべての国での自動車生産台数の総量よりも多い。（これは次の機関が近いうちに発表する数字によって確定される。）</p> <p>→アメリカ商務省は、合衆国と外国の自動車生産台数を発表した。</p>

Donald W. Oliver & James P. Shaver, 1966, (渡部竜也ほか訳, 2019, 前掲), p.148。

表5を参照すると、ハッ場ダムを建設すべきであるという主張をする際に「ハッ場ダムは治水面で大きな効果をもたらす」、「大雨が降った際に6500万m³ためることができる」、「この量は上流のダム6つ分の約6割に相当する」と事実をつないでいくと、主張の信憑性を高めることができると考えられる。

(4) 対話を活性化させるための問い

オリバーは「どのような状況やケースでも、参加者やオブザーバーに関わる論点や疑問の種類によって、様々な方向から論争を活性化することができる」と述べている（オリバー 1969：4）。そして、授業で扱う際に適切な課題となる具体的な事例を示し、論争を活性化する争点を3つあげているが、それをまとめたものが表6となる。

表6 論争を活性化させるための問い

(1) 何がなされるべきか	(2) 事実に関する論点	(3) どう分析するか
①個人的な信念や良心に関わるもの ②公共政策に関するもの ③倫理に関わるもの	①どういう状況なのか ②状況との関係は何か ③なぜその状況が起きたか	①言葉の意味は何か ②どの視点を優先するか

Donald W. Oliver & Fred M. Newmann, 1969, *Supplement to Cases and Controversy : Guide to Teaching the Public Issues Series/Harvard Social Studies Project, Ohio*: American Education Publication, p.4-5。より筆者作成。

オリバーはまず正当性に関わる論点を設定している。すなわち、何がなされるべきかという問いである。(1)-①の個人的な信念や良心に関わる問いとして考えられるのは「安全や費用など、どの観点を優先すべきか」、「多額の税金を投入すべきか」である。(2)-②公共政策に関するものとして考えられる問いは「移転を余儀なくされた人々のためにどのような保障をすべきか」、「ダム建設以外にも政府が出来ることは何か」である。(3)-③の倫理に関わるものとして考えられる問いは「森林を伐採してまでダムを建設する必要があるか」、「ダム建設が動植物に与える影響は何か」である。

次にオリバーは、事実に関わる論点を設定している。(2)-①については「ダム建設についての進捗はどうか」、(2)-②については「ダムが建設された場合どういう効果があるか」、(3)-③については「建設の経緯はどうだったか」と問うことが考えられる。

最後に、分析の視点に関する問いについて設定している。(3)-①については「自然環境」や「税金の使用」等の言葉の意味や程度について議論するものと考えられる。(3)-②については、「自然災害に備える」「安定的な水の確保」といった安全性に関わる観点を優先するか、「税金は公正な使用がなされるべきだ」といった公平性に関わる観点を優先するか、「住民に不利益を被ってまで建設すべきなのか」「ダム建設によって森林や動植物に影響を与えてもよいのか」といった道徳的な観点を優先するかについての問いを設定していくことが考えられる。

オリバーは3つの論点示したが「公共的な問題を議論する際には、通常、これらの問題を分けて考えることはできない」という。それでも区別した理由としては「教室には様々な探究の道があることを示唆するためである」と述べている。また、一つの種類の問題に集中して議論したり、生徒の観点から最も重要と思われる問題を生徒と一緒に探究したりするためには、他の教師や友人と議論をすることを通して、どのような問題が出てくるかを考察することが重要であると指摘している（オリバー 1969：5）。

2 教材に対する理念

本節では、オリバーの教材の理念を抽出し、実践と照らし合わせて考えることで、妥当性や改善点について検討する。

(1) 共感や感情的なインパクトをもたらすための教材

オリバーは、論争の状況を具体的な場においてみることや、反対者の感情的な反応をわがことのように経験する必要性を述べている。また、共感的な教材の主な要件は、生徒が実際に問題状況に関わった個人と一体感を持てるような、個人的なものであるという。さらに、共感的な事例に訴えるには、生徒にとって教材が問題との個人的な関わりや真正さを持つものでなければならないとも指摘する（オリバー 1966：202-203）。

実践において児童らは、ハッ場ダム建設予定地を見学している。関東工事事務所の方から工事の説明を受けながらバスでダム底までおりて、建設途中のダムの湖面上に架かる橋を下から見上げたり、橋の上からダム底に沈む畑や建物を見下ろしたりしている。また、ダム建設予定地で旅館を営んでいたが長年の反対運動の末に移転を決断した現地の方の声を授業中に文書資料で調べている。

これらの経験がオリバーの言う「具体的な場においてみること」や「生徒が実際に問題状況に関わった個人と一体感を持てる」、「個人的な関わりや真正さ」に関連している可能性が高い。

一方で、オリバーは、生徒が事例について価値的な心象を強く持った際には、感情的になって何も議論できない事態に陥る可能性があること、大量の事実情報が事例の中に含まれた際には生徒はいくつかの事実における重要で関わりのある具体的な論点を見失ってしまう可能性があることを指摘する（オリバー 1966：204）。感情的移入の程度をどこまで調整するか、またできるのか、児童らは何に感情移入しやすいのかということを考えなくてはならないだろう。

(2) 教師と児童らの対話と教材からの自立

オリバーは論争問題を扱う際の教師の心構えについても述べている。問題に対して意見を異にする敵対者に生徒が感情移入できるような情報や、問題を取り巻く背景や状況を理解できるような情報をもとに生徒たちは問題を考えていくが、オリバーが大切にしていたことは教師が生徒と対話することであり、最終的な教授目的は生徒を教師から自立させることにあるという（オリバー 1966：205）。

① 教師と児童らとの対話

児童らは「早くダムが建設されてほしい」という住民の思いに触れると、建設すべきであるという賛成意見に変容すると考えていた。よって前半は「住民の気持ち」を扱わずに「利水面」や「治水面」から検討を進め、建設に批判的な資料も提示してきた。しかし、立場に変化がない児童が多数であり、およそ全体の3分の2が賛成であった。しかし、12時で「住民の気持ち」を扱った際には、単元開始から反対の立場をとっていたR児は「Tさんのお話を聞いて反対になりました。国は私たちのためにダムを造ろうとする気持ちはとてもありがたいけれど、住民の気持ちもとらえずに造るのは、やっぱりよくないと思う。もし、まだ造る話がはっきりと決まっていなかったら絶対に反対したい。」と授業後のふり返りとして書いている。これは授業者にとってはかなりの想定外だった。

そこで、ハッ場ダム建設の是非について総合的に考えた15時において、授業者は「住民は造ってほしいといっているのに、みんなすんなり賛成に移らない理由は何なんですか。」と児童らに問うた。すると「（ハッ場ダム建設予定地の）川原湯温泉のTさんの話の中に「移転感謝金がもらえるのですが、新しい家を造ったらなくなりました」という意見があったのですが、自分たちの生活を保障するという条件でダム造りに賛成したのに、家を造ったら移転感謝金がすぐになくなり、それにも税金がかかっちゃうから、しっかり保障できていません。」とO児が語った。この発言は、保障が十分でないという「法の下での平等」が侵害され、公共政策の在り方について問い直していると考えられる。続いて、当初から建設賛成だったS児は「住民の方を早く安心させた方がいいと思って、それで造ったほうがいいと思ったんですけど、住民もいやいや移転してもいいという感じで、反対運動に疲れたということだったので、「どちらかと言えば賛成」です。造ってほしいということは確かでも長年やっているし疲れているという声を聞くと、さまよいます」と淡々と語った。この発言からは、複雑な思いを抱えている住民の気持ちを類推し、今まで学習してきた安全面や治水面という建設の利点も踏まえ、判断を迷わせていると捉えることができる。

授業者がわかり得なかった、住民は建設賛成であるにも関わらずなぜ反対するのかという問いは、建設するという「安全の確保」と、保障が十分でないという「法の下での平等」が侵害されているという価

値対立のはざまで揺れている児童らにメタ認知を促すものだったと言えるのではないだろうか。そしてこの一連のやりとりは、オリバーが重視していた教師と児童らの対話だったと考えられる。

② 教師からの自立

単元開始後、児童らは建設の是非についてそれぞれの立場から調べていたが、普段より意欲的に取り組んでいたように感じている。意見交流の途中に授業が終わった際には休み時間に話し合いを続けることもしばしばであった。特に印象的だったのが、ある保護者から「ハッ場ダムの建設の是非についてわが子と話をしている」と聞いたことである。この背景には、授業で行っていることを家でも話題にしようと考えようとしてくださっていた日頃の保護者の支援も大きい。家でもこの問題について考えたいという児童らの思いであり、教師から自立した姿だと捉えられる。そして、その最たる姿は、月日を経る問題に関心を持ち続けることであろう。それをみとめるためには、2019年に完成したハッ場ダムについてどれだけ関心を寄せているかを追跡調査することが挙げられる。

(3) 教材の選択と組織

オリバーは、大量の事実情報が事例の中に含まれた際には生徒はいくつかの事実における重要で関わりのある具体的な論点を見失ってしまう可能性があるという（オリバー 1966：205）。この指摘から、ダム建設の是非について大量に存在する観点から何を取り上げるかについてや、扱う視点の順序をあり方についてという課題が浮かび上がる。

オリバーは「授業にどのような資料を用いるかは、クラスの生徒の数やタイプ、教育環境の性質などに左右される。よって教材の選択と組織は、政治的論争の分析を教えるための一般的なアプローチを意味づけていくための、多かれ少なかれ恣意的で感覚的な営みになる」と述べ、ある問題について「精通する」ことよりも「個人的な意味を持つこと」の重要性を指摘する（オリバー 1966：209-210）。

実践では、授業での児童らの反応、授業後のふり返り、導入時の建設の是非について児童らの支持する立場等を踏まえ、選択と組織について検討していた。結果的に「利水」「治水」「森林の役割」「住民の気持ち」「費用」「自然環境」という観点をこの順序で扱うこととなった。一方で、建設することのメリットとして考えられる「水力発電」や、「観光」という観点は扱わなかった。これは数名の児童が実際に調べていたのにも関わらずである。

組織（観点の順序）について「利水面」「治水面」を前半にしたのは、児童らの生活と関わりが深く切実感を持って主張しやすいのではないかと考えたからである。この時点で、前半のクラスの体勢はおおよそダム建設賛成3分の2、反対3分の1であった。単元前半に賛成派が体勢を占めていることについて、今後の論争に偏りが生じるのではないかと授業者は大きな不安を抱えていた。なぜなら、住民は早く建設して決着を付けてほしいと取材で明らかとなったからである。建設予定地の住民の考えはいずれ提示するつもりではあったが、住民の方は早くダムが完成してほしいと考えているという事実に出会うと、賛成に変容する児童らが増え、一方の主張が大きくなり論争の均衡を保てなくなると不安だった。

そこで、前半部の「利水面」の検討の際には水が余っている状況や、「治水面」ではカスリーン台風以後甚大な被害が発生していないという資料を提示し、建設について批判的に考えることができるようにした。それでも、ダム建設賛成3分の2反対3分の1という体勢は変わらず、I児には「先生は建設賛成派なの？」と言われるほどだった。

不安を抱えたまま「住民の気持ち」の観点を扱った。建設予定地の方々のこれまでの経緯や苦勞を授業者がインタビューをしたことを基に作成した文書資料を提示したところ、住民はダムを建設してほしいと考えていたことがわかったにも関わらず、ダム建設そのものについて疑問を抱き、反対の意見に変容する児童も見られた。賛成反対の体勢は半分半分となった。

児童らの反応をもとに判断し教材の順序を考えていくことや資料を作成し提示していくことは、恣意的で感覚的な営みであるという見方が出来るかもしれない。そして、「発電」や「観光」といった視点で検討しないことは、ダム建設問題について「精通する」ことが出来なかったかもしれない。しかし、児童らの実態に合わせて当初の計画から変更しながら授業を進めること、批判的な資料を提示すること、「住民の気持ち」を後半に扱うことが、ダム建設の意味について考え直すこととなり、「個人的な意味を持つ」ことにつながったのではないだろうか。

3 学習過程

(1) オリバーの教授理論と実際の学習過程との比較

これまでの分析を踏まえて、オリバーの理論と実際に展開された学習過程を照らしあわせ、改善点を見出したい（表7）。

実践の導入時には、見学の経験をもとに「ハッ場ダムの建設の是非」について現時点での考えを述べ合った。この際、オリバーが示す論争の視点「何となされるべきか」や、「どういう状況なのか」という問いを授業者が意識してコーディネートできていたなら論争が活性化されただろう。

次は、建設の是非について考えていった。導入での児童らの反応から、授業者は「利水」「治水」「森林の役割」「住民の気持ち」「費用」「自然環境」という観点を導き出し、それぞれの是非について考えていくという展開を取った。この際、オリバーの公的論争問題を解決するための方略を意識してコーディネートすると対立の理解がより促されたと考えられる。具体的には、児童らの「建設する・建設しない」という主張について、情報を繋ぎ信憑性を高めるように板書等に整理していくことや「どういった状態が水不足なのか」や「治水面で安全とはどういうことなのか」、「住民の保障はどこまですれば保障と言えるのか」等、定義についても確認することである。一方で、留意したいこととして、事実や定義についての整理に固執してしまうと児童らの自由な主張の妨げにもなりうる。よって、児童らの主張を引き出すことを優先し、論争の中から整理していくという授業者の心構えは大切にしたい。

そして、事実や定義について検討し、現時点では問題が解消されないといった論争が尽くされてから、価値的問題について話題を移していく。

省察の際は、オリバーが示した論争を活性化させる問いを参考にふり返りの視点を示し、問題の対立点や現時点での解決策等を記述できるようにする。

表7 実際の学習過程とオリバーの教授理論との比較（筆者作成）

実際の過程	オリバーの教授理論から示唆される改善点
建設の是非について意見を出し合い、自身の主張の根拠を調べる（1時～4時）。	「何となされるべきか」「どういう状況なのか」という問いを意識して論争をコーディネートする。
「利水面」・「治水面」・「森林の役割」の観点で是非を検討する（5時～10時）。	情報をつないで意見の信憑性を高めていく。また安全等といった用語について定義づけをしていく。
これまでの検討をもとに、建設の是非について意見を出し合う（11時）。	「どういう事実が考えられるか」「どう分析するか」と次につながる問いを意識し論争をコーディネートする。
「住民の気持ち」・「費用」・「自然環境」の観点から是非を検討する（11時～14時前半）。	引き続き情報をつないで意見の信憑性を高めていく。今まで扱った観点を関連させ、是非を問う。
今までの学習を元に自身の見解をまとめ、建設の是非について意見を出し合う（14時後半～16時）。	教師と児童らが対話できるような問いを投げかけ、価値的問題へ導いていく。
建設の是非についてクラスのなるべく多くのみんなが納得いく結論を出せるかという課題について自身の考えを書く（17時～19時）。	何が対立していたのか、それに対してどのような事実主張があるか、どのような価値対立があったか等を俯瞰させ、自身はどのような決定を行うのかを考えていく。

(2) 小学校における論争問題学習の学習過程のあり方についての検討

オリバーの教授過程を植原・渡部（2021）は、法理学アプローチとして紹介している（表8）。これを生かしながら、この教授過程と今までの分析をもとに、本節では小学校の論争問題学習の学習過程のあり方について検討を行う。

表8 法理学アプローチにもとづく授業例—「リトル・ロックの暴動」の場合—

学習段階	具体的な発問や学習内容
1. 論争を生み出す背景を確認する	○資料「リトル・ロックを読む」 ○資料「リトル・ロックの暴動に関する問いを考える」 ・リトル・ロックで行われていた隔離とは何か。 ・フォーブス知事はどのような理由で学校統合を延期したのか。 ・デービス判事は知事の行動に対してどのような判断を下したのか。
2. 対立している状況を整理する	○リトル・ロック事件ではどのような価値が対立しているか「法制的フレームワーク」から明らかにする。
3. 対立状況から論点を明らかにする	●知事の意見を支持 → 「平和と秩序の維持」を重んじる判断 ●知事の意見を不支持 → 「教育機会の均等」を重んじる判断 中心問題（MQ）：暴力に耐えてでも学校統合を進めることでリトル・ロックに住む黒人の教育機会の均等は守られるべきであるのか。 （平和と秩序の維持 vs. 機械の均等）
4. 自己の見解を構築する	あなたは、どう考えますか。あなたの考えはフォーブス知事とデービス知事のどちらに近いですか。なぜですか。
5. 考察している問題に類似した事例（アナロジー）を検討する	【「平和と秩序の維持」に挑戦するアナロジー】 ・あなたは、いくらイギリスが権利を侵害していたとしても、合衆国が独立戦争において戦うべきでなかったと考えますか。 ・あなたはアメリカが人権を無視し、非人道的な政策を続けるドイツに対して宣戦布告するべきではなかったと考えますか。 【「教育機会の均等」に挑戦するアナロジー】 ・中国はチベットの権利を侵害し続けています。チベットは数千マイル離れた小さな国です。我々はチベットを国家として平等に扱うべきだと主張し、その権利を守るため中国と核戦争の危険を冒す必要があると考えますか。
6. 価値の制約条件を検討し、一般的な価値基準を導く【価値的問題】	「平和と秩序の維持」と「教育機会の均等」の価値対立のバランスをとることのできる適切な一般的な基準を構築する。 【導出する一般的判断基準の例】 ・人が死傷する可能性のある極めて危険な状況が生じない限りは、人権（教育機会の均等）保障のための行動を政府はとる必要がある。
7. 定義の相違を検討する【定義的問題】	フォーブス知事は隔離学校を「平等」と考え、デービス判事はこれを「不平等」と考えている。教育における「平等な扱い」とはどう定義されるべきか。
8. 事実認識の相違を検討する【事実的問題】	フォーブス知事はもし州軍が撤退し、学校統合が認められたら、深刻な暴力や市民の争いが起きるとし、実際に起こった。しかしこの暴動は彼の言うように最高裁の判決やデービス判事の判断が原因なのか。それとも知事の対応が市民を刺激したのが原因なのか。事実は何か。
9. 導き出した基準を踏まえ、考察している問題の見解を再構築する	リトル・ロックにおいて学校統合はなされるべきか。またどのようにか。

植原督詞・渡部竜也（2021：4）

まず一点目は、1～3の学習段階についてである。単元冒頭に論争の背景の確認、対立状況の整理、論点の明確化を行うことは重要なことである。しかし、対立状況の整理を単元冒頭で行うのは小学生の児童らにとって難しいと考えられる。論争の背景には様々な主張があるという理解から始めていきたい。

二点目は、アナロジーや成約条件の検討についてである。身近な比較事例は児童らにとって対立を理解する際に有効な手立てとなりうる。生活体験上のわかりやすい例があれば教材研究の際に準備しておきたい。制約条件を考えることは、様々な留保条件を検討するということであり、問題解決の際に重要である。しかし、社会諸科学にもとづく多面的・多角的な思考が必要となるので、児童らの生活経験をもとに単元を通してじっくり行うようにする。

三点目は、価値的問題、定義的問題、事実的問題の識別である。オリバーも述べているようにこれらを識別して問題を分析していくことは、非常に複雑である（オリバー 1969：5）。それぞれを切り離して検討していくのではなく、児童らの実態に合わせて授業者が整理し示していくようにする。

以上の検討を踏まえ、4-(1)で得られた知見も生かしたものが、小学生の論争問題学習過程（表9）である。

まず、段階ⅰの「論争との出会い」である。例えば、ニュースで耳にしたことがある問題や実際に児童ら自身が当事者である問題、当事者と認識が薄いが関わっている問題を論争問題として提示する。オリバーのいう論争を活性化させる問いを意識し児童らに主張させる。しかし、対立や論点整理を急ぐのではなく、問題をわがことのように感じられるようにすることが重要である。そのために、思いのままに主張させコーディネートしていく。そして、自由な主張から「この対立を解決するにはどのような資料が必要か」と問うていく。

表9 小学校における論争問題学習過程（筆者作成）

段階	内容
ⅰ	論争と出会う段階。自身の考えを主張し、対立意見を出していく。
ⅱ	事実的問題、定義的問題に触れる段階。自由に主張しながら授業者が整理していく。
ⅲ	価値的問題にせまる段階。事実では解決できない問いを教師が投げかける。
ⅳ	省察する段階。対立状況の整理、自身の主張を構築させる。

段階ⅱでは、論争に対する背景や対立点が少しずつ見えてきている。そこで、事実に基づき対立の是非について検討を行う。児童らの「建設する」、「建設しない」という主張について、情報を繋ぎ信憑性を高めるよう授業者が整理する。また、機を見計らい児童らが捉える「安全」等の定義を考えていく。その際、児童らの生活経験に近いアナロジーや、「もし、〇〇だったら、どうする？」等と問い、留保条件を考えることが出来るようにする。

段階ⅲは、価値的問題に迫る段階である。段階の終盤では、次第に同じような主張が繰り返されてくる。そこで、価値対立に誘うような問いを投げかける。教師も論争問題に対峙する一人の市民として対話を行い、児童らの価値観をあらわにしていく。

段階ⅳは、省察である。どのような主張が対立していたのか、その主張にはどのような事実があるか、どのような価値対立があったか等を考えることができるように問いを準備し、論争問題解決に向けて自身はどう考えるかを俯瞰できるようにする。

V 成果と課題

本論は、市民的資質の育成に寄与する論争問題学習をいかに構成していくかという課題意識のもと、日本の研究者等が注目してきたハーバード社会科プロジェクトを開発したオリバー（Donald W. Oliver, 1929-2002）の教授理論を手がかりとし、実際の実践と照らし合わせて考察してきた。

論争問題学習の原典とも言えるオリバーから、論争問題に孕む事実・定義・価値それぞれの問題を解決するための方略、論争を活性化させるための問い、教材とその選択の理念や授業者の心構え等、論争問題学習を構成する際の重要な要素について導き出すことができた。そして、実践された論争問題学習と比較し改善点を見出すことやオリバーの学習過程を参考にすることで小学校における論争問題学習の

学習過程を提案することができた。

一方で、この学習過程はあくまでも仮想の域を出ないものであり、実践を繰り返すことで検証、改善していく必要がある。今後の課題としたい。

【参考文献】

- ・池野範男, 2003, 「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書。
- ・岩坂尚史, 2015, 「政治的リテラシーを涵養する社会科学習」お茶の水女子大学附属小学校『研究紀要』22。
- ・岩崎圭介, 2016, 「論争問題学習における教師の役割と立場：近年の米国社会科教育研究の動向をふまえて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』129。
- ・植原督詞・渡部竜也, 2021, 「ハーバード法理学アプローチを用いた憲法学習の可能性—単元「国家緊急権は憲法に規定すべきか—コロナ禍の政府対応とヒトラーの独裁化—」の場合—法と教育学会第12回学術大会パネルディスカッション, 2021年9月5日, 当日発表資料。
- ・川口広美・奥村尚・玉井慎也, 2020, 「「論争問題学習」はどのように論じられてきたか—社会科教育学の関連論文の検討を基にして—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要』1。
- ・Donald W. Oliver & Fred M. Newmann, 1969, 『Supplement to Cases and Controversy : Guide to Teaching the Public Issues Series/Harvard Social Studies Project』 American Education Publication。
- ・Donald W. Oliver & James P. Shaver, 1966, 『Teaching Public Issues in the High School』 Houghton Mifflin Company (渡部竜也・溝口和宏・橋本康弘・三浦朋子・中原朋生訳, 2019, 『ハーバード法理学アプローチ—高校生に論争問題を教える—』東信堂。
- ・溝上泰, 1971, 「オリバーの社会認識論」『社会認識教育の理論と実践』葵書房。
- ・溝口和宏, 2015, 「わが国における「論争問題学習研究」の動向と課題」『シティズンシップ教育国際会議論文・発表資料集：シティズンシップ教育における論争問題学習の意義と役割の国際比較』科学研究費プロジェクト「多様性と民主主義を視点としたシティズンシップ教育の国際比較研究」(代表：池野範男)。
- ・渡部竜也, 2012, 「社会問題科としての社会科」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書。
- ・渡部竜也, 2015, 『アメリカ社会科における価値学習の展開と構造—民主主義社会形成のための教育改革の可能性—』風間書房。
- ・渡部竜也, 2019, 『主権者教育論—学校カリキュラム・学力・教師』春風社。

【附記】

この論文は、お茶の水女子大学大学院前期博士課程在学時に修士論文として執筆した「論争問題学習を行うための基盤理論の一考察—ドナルド・W. オリバーを手がかりに—」をもとに、2013年度の「すすむ」第5学年授業実践「ハッ場ダムの是非について考える」を解釈したものです。

修士論文を執筆するにあたって多くの方に支えて頂きました。大学院二年間という長きにわたる期間において没頭できる時間を作ってくださった副校長先生をはじめとする管理職の先生方、それに伴い様々な仕事を引き受けてくださった同僚の先生方、執筆の苦勞を分かち合い励ましてくださった先輩の先生方、大学院での授業や指導会において未熟な発表でも建設的に指導してくださった先生方、そして何よりこの研究の機会を与えてくださり、自身の主体性を発揮できるよう寄り添いながら懇切丁寧に指導してくださった富士原先生には本当に感謝しております。

日本だけでなく米国の論争問題学習にも大きな影響を与えたオリバーの公的論争問題学習理論を研究の中心に据えることで、米国の研究者の思考の壮大さに触れることができました。一方、難解な内容の理解に苦しみ一冊のオリバーの著書を読み解くのに二年も費やしてしまいました。対話の方法や評価の方法など、分析が至っていないのは自身の力のなさを痛感するところでもあります。さらに、本論の執筆

にあたり、まだまだ理解し得なかった部分があることに気付かされ、改めてオリバーの論考は難解であったということを突きつけられました。しかし、一人の研究者・著書についてこれだけの長い時間没頭できたのは、大変有意義でこれから経験しえない貴重な体験だったと思います。

本論文を執筆していく際、当時の様子を思い出し、一生懸命授業に向き合ってくれた子どもたちから多くの学びを得たと再確認し、感謝の思いでいっぱいになりました。特に、大半が賛成していたにも関わらず、住民の気持ちを読み取った後に、反対と変容したのはなぜか未だにわかり得ません。それは、論争問題には情意面を抜きにして考えることが出来ないということであり、私の論争問題学習論の糧となりました。また、建設中のハッ場ダム見学を林間学校のプログラムに組み込ませて下さった学年の先生方にもとても感謝しています。実際に見学が実践を豊かにしたことは言うまでもありません。

なお、本論文は日本学術振興会（JSPS）2022年度科学研究費助成事業奨励研究「小学校社会科の論争問題学習における構成要素の検討」（課題番号20H04064）[代表者：岩坂尚史]の研究成果の一部です。