

# 小学校特別活動における討議デモクラシーの実践事例

—脱学校化からの合意形成—

\* 田 端 健 人 ・ \*\* 守 谷 繁

The Practice of Deliberative Democracy in the Special Activity of the Elementary School  
—The Consensus-Building in Deschooling—

TABATA Taketo and MORIYA Shigeru

## 要 旨

本稿は、小学校特別活動での話し合い活動を、新学習指導要領の「合意形成」「意思決定」の視点から構想し実施した研究実践の報告です。構想にあたっては、「討議デモクラシー」ならびに「子どもの哲学ハワイ/みやぎ」の理論と実践を参照し、小学6年生の学級での児童による民主的討議による合意形成を目指しました。第1章では、実践者守谷の問題意識として、「学校的なもの」による児童の抑圧の実態とその解放(脱学校化)という課題を記し、第2章では、話し合いの議題として学級の多くの児童が「朝遊び」を提案したことを述べ、この議題が前記の実態と課題に沿うことを示しました。第3章では、実践者守谷の問題意識に対し、合意形成や意思決定の話し合い活動をどのように理解し実践するかについて、研究者田端が討議デモクラシーの理論と実践を参照し応答を試みました。こうした事前の検討を経て、どのような特別活動の話し合いがなされたかを、第4章に記しています。話し合いは3時間構成で実施されましたが、議論が白熱した第1時の詳細な記録を掲載しました。話し合いでは、「朝遊びは『本当に』絆を深めることになっているか」の問いをきっかけに、児童たちは本音を語り始め、「絆を深めるどころか逆に学級内のスクールカーストを助長している」という痛烈な批判まで噴出しました。第5章では守谷の総括、第6章では田端の総括を記しています。児童たちの批判意識に一定の限界はあったものの、わたしたちが予想した以上に児童は、自分たちの現状を見つめ直し、批判的・創造的・ケア的思考で話し合いを展開し、自分たちの学校生活をより良いものにする意義深い討議になったと総括しました。わたしたちはこの実践の理念と方法を、「討議教育(デリバレイティブ・エドゥケーション)」として提案します。

**Key words :** 話し合い活動

意思決定

ファシリテーター

スクールカースト

討議教育(デリバレイティブ・エドゥケーション)

## はじめに

(田端健人)

平成29(2017)年3月告示の学習指導要領「特別活

動」には、新たなキーワードが登場しました。「集団や社会の形成者」「話し合い」「合意形成」「意思決定」といった言葉です。これらは、新学習指導要領全体の象徴語「主体的・対話的で深い学び」とも連動します。

\* 教職大学院

\*\* 小学校教諭(個人情報保護のため学校名は記載しない)

こうしたキーワードで打ち出された特別活動を、いざ学校現場で実践するには、キーワードの含意や全体のビジョンを、どのように読み解けばよいのでしょうか。この政策提言にはどのようなメッセージが込められているのでしょうか。それをどのように読み取ることが、現代の学校と社会の課題に答える現実的で意義深い教育実践につながるのでしょうか。本稿の共同研究実践は、こうした問いへの1つの挑戦的な応答です。

本研究実践は、令和元年度に東北地方の公立校A小学校6年生の学級で実施されたものです。授業者は守谷繁(A小学校)、研究協力者は田端健人(宮城教育大学)です。「生活上の課題を自分事として見つめる」というテーマで3時間構成としました。第1時で話し合いの議題について課題解決の方向を明らかにし、第2時では解決方法について集団の合意形成を図り、それを児童が実生活で実行した後、第3時に活動を振り返り、自分たちの話し合いを評価する、という計画でした。本稿の核をなす実践記録は、この第1時にあたります。この第1時は、実際には子どもたちの議論が白熱したため2時間扱いとなりました。

本稿第1・2・4・5章は守谷、はじめにと第3・6章は田端が執筆しています。まずは守谷教諭がどのような問題意識をもって、新しい特別活動の実践に着手したのかを記します。

## 1 守谷(実践者)の問題意識

(守谷繁)

子どもは「子供」という仮面を被って学校生活の中で演じているのではないか、そして教師という存在や学校という場による「<sup>お</sup>圧」に観念して、「子供」を演じさせられているのではないか、もしくは無批判に「学校的」な価値観を受容させられ、主体的に学校的な価値観に適応していつているのではないか。子どもたちと共に学校生活を送っていく中で、このようなことを切実に思うようになりました。

学校には対象化され、熟慮の上で検討された方がよい「学校的」なものがあります。一条乱れぬ朝会での歩行の仕方、無言清掃をはじめとする「黙動」。意図的指名やヒントカードの提示といった授業展開。学力テストや体力テストの上がり下がりに対する一喜一憂。業間マラソンの実施や陸上記録会等における強制

的な応援。挙げればきりがありません。

これらに共通して言える問題は、教師や学校が自分たちの都合やエゴにより、子どもの「よりよく育ちたい」という要求や権利を剥奪し、自らに従属させようとする権力構造にあります。もともと、教師や学校は「子どものため」と銘打って、学校的な教育活動を展開していきますが、それは一種の温情主義(パターナリズム)であると言え、実際、自分たちの教育活動を根本から(原理的・歴史的に)問い直そうとする姿はほとんど見られません。

このような権力構造が当たり前のものとして認められている状況下において、子どもが市民として民主的な主体に育ち得ないことは、大戦下における日本の教育を見つめ直せば明らかでしょう。身体的・精神的に、明らかに統制させようとした大戦下における教育と比べれば、現代は「緩やかな権力構造」と言えるのかもしれませんが、しかし、市民として子どもを啓くためには、私たち教師が行っている教育活動を今一度見つけ直し、再構成していく必要があります。

本稿における切り口は特別活動です。特別活動は、学級や学校における生活課題を対象とし、話し合い活動を通して、集団としての合意を形成することのできる教科外活動です。つまりは、討議を通して、お互いが幸せに生活できるようにするための知恵を出し合い、実践していくという「民主主義経験」をさせることのできる活動であると言えます。

本稿は「脱学校化」の価値と可能性を主張するためのものです。子ども、教師と学校にとって、よりよい教育活動とは何かということをお読みいただいた方と問い直していくことができれば幸いです。

## 2 「学校的」なものに抑圧された生活現実を題材に

(守谷繁)

本稿で取り上げる実践は、守谷がA小学校で勤務していた時のものです。A小学校では「朝の遊び」という活動が行われています。朝、学校に登校してきた子どもたちはすぐに着替えて学級全員で外遊びを行い、時間になったら学級ごとに整列し、声を出してかけ足で各々の教室へと帰っていく、という活動です。目的は学級づくりと体力づくり、1日の学習活動への構えづくり、であると言われています。A小学校では、伝

統的にこの活動が行われており、打合せや職員会議を通して、各担任に子どもを朝の遊びに参加させるように伝達されるほど、全校的な活動です。

しかし、この朝の遊びは子どもに画一的な集団観を与えるとともに、排除的な関係を生み出す要因ともなっています。

朝の遊びに参加しない子どもは「集団のルールに従わない子」「やる気のない子」として集団から認定され、叱責や排除の対象となってしまいます。体調面、生活面からの事情で参加できないことがあっても、集団のメンバーにそれを理解してもらうために相当な苦勞を要します。集団からの叱責や排除を恐れて黙りを決め込んでしまう子もいます。

そして、叱責や排除の対象となるのは教師もまた、です。朝の遊びに意欲的でない教師は、実施するように管理職から「指導」を受けることがあります。反対に意欲的な教師は賞賛され、「指導力のある教師」として認められていきます。全員で遊び、整然と集団でまわって教室へ帰ることのできる学級は「よい学級」とされ、そうでない学級は「悪い学級」として認定されることもあります。「悪い学級」、そして「指導力のない教師」と認定されたくないという顕在的ないし潜在的なバイアスが、教師たちを朝の遊びへと駆り立てていきます。

守谷の学級では「議題カード」と「議題ポスト」が用意されています。ある時、そのポストに朝の遊びについて話し合いたいという要望が学級の3分の1からありました。要望の多くは「参加しない子がいるのでクラスの絆が深まらない」というものでした。

朝の遊びという「学校的」なものに従属させられていくという権力構造の中で、剥奪されていく多様な要求や権利。互いを認め合い、幸せを追究し合うことのできる空間を教室に生み出すために、朝の遊びを題材にして実践を行うことを決めたのでした。

### 3 守谷教諭の問題意識に対する田端（研究者）の応答

（田端健人）

「話し合い」「合意形成」「意思決定」という言葉がセットにされ学習指導要領に登場したことは、実は画期的な出来事です。道徳や英語の教科化で議論が沸騰する中、特別活動に関して文部科学省がこうした一連

の用語によって新たな方向を打ち出した事の重大さは、あまり気づかれていないかもしれません。また「合意形成」「意思決定」という言葉は日常語として理解できるため、実践者は常識的理解で満足し、この用語の学術的実践的含意が看過されているのが現状ではないでしょうか。

これらの言葉がセットにされる時、まず思い浮かぶのは、ユルゲン・ハーバーマスの討議理論と、その批判的発展である近年の討議デモクラシーの理論と実践です。新しい時代の特別活動を構想するにあたって、守谷教諭から田端に寄せられた以下の疑問も、これらの議論と重なり合うものでした。以下は、授業前の守谷教諭の質問への当時の田端の応答をもとに、加筆修正したものです。

#### 【質問1】集団における合意形成とは、何を目的とし、どのような展開を経るべきものなのでしょうか。

「話し合い」「合意形成」「意思決定」の議論と実践は、欧米では1990年代から、日本では2000年代から、学術と現実社会で新たな盛り上がりを見せています。これらの議論と実践は、「討議デモクラシー（deliberative democracy）」と総称されます。新学習指導要領も、それを学校教育に導入しようというスタンスと読めます。ちなみに、「討議」にあたる英語deliberationは、「協議」「熟議」「審議」とも訳され、専門家の間でも訳語は定まっていません。

討議デモクラシーによれば、「集団における合意形成」の前提には、その集団が直面する<sup>①</sup>退き引かない「現実的な問題」があります。原発問題とか遺伝子組換え食品問題とかです。学校ならば学校生活上の問題などになるでしょう。ですので、合意形成の「目的」は、そうした問題をみんなが納得する話し合いで解決し、自分たちの生活をより良くすることにあります。

その「展開」の原則は、教師主導の一斉授業の展開とは全く異なります。一般的な授業では正解があり、児童生徒を正解に到達させることをねらいとします。しかし、「最初に結論ありき」の討論などは茶番であり、本当の討議ではありません。討議が成立するための原則は、篠原一氏が要約する「討議倫理」の遵守にあります（cf., 篠原2004, p.107）。

- ①集団の誰もが自由に安心して発言できる。
- ②誰でも情報を自由に手に入れることができる。
- ③同意の可能性をみんなが承認し、相手の意見をいれて自分の意見を変える。

③は、学級集団ならば教師でさえも生徒の意見によって自分の意見を変える姿勢を持つ、ということになります。

藤原氏の要約は、ハーバーマスの討議倫理に依拠しているので、その核心をなす「理想的発話状況」についてハーバーマスの説明も参照しておきましょう。彼のいう「理想的発話状況」とは、原理的に「誰もがその発話状況に自由に加入できる」、「討議の参加者は平等な権利をもつ」、「参加者は誠実に発言する」、「参加者は強制なき態度決定ができる」、「より良い論拠によってのみイエス、ノーの態度を決定する」といった状況です (cf., ハーバーマス2005, p.155)<sup>1</sup>。

討議を成立させるこの討議倫理は、相手を論破する「ディベート」とは原理的に異なります。自分の正当性を主張し相手を論難するディベートとは対照的に、各自の利害関心をいったんカッコに入れ、冷静に、事の真偽や善悪を明らかにするのが、討議倫理です。これは、わたし田端が数年来研究実践してきた「子どもの哲学ハワイ/みやぎ (p4c Hawaii/Miyagi)」の対話のルールと驚くほど重なります。また次の質問とも連動します。

**【質問2】合意形成を図るための話し合い活動では、教室に公共性が存在することが大切だと思いますが、それを担保するものは何でしょうか。権威的存在であることを免れない教師は、教室という空間にどう在るべきでしょうか。**

市民的討議倫理を尊重するならば、教師の通常の「権威」は控え目にならざるをえないでしょう。教師は、「先生」というよりも、「ファシリテーター」の役目を担うことになります。児童生徒が、上記の討議倫理を守り実りある話し合いができるよう討議の場を指導監督し、安心安全な議論ができるコミュニティへと学級を育ててゆくのが、ファシリテーターの役目です。討議デモクラシーでは、次のように言われます。

「ファシリテーターの役割は、特定少数者による討

議の独占や、議論に参加できていない人が出ないように配慮すること、及び、様々な論点や観点についてバランスよく議論が行われるよう配慮することに限定されている。それ以外は、極力討議プロセスに介入しないように求められる。」(藤原2012, p.20)

伝統的な一斉授業のように、教師が児童生徒の発言や思考を一定の方向に導くのは大いに異なります。教師を含め特定の参加者が議論を牛耳ったり、操作誘導したりしない、というのが討議の「展開」の原則です。これも子どもの哲学ハワイ/みやぎの対話の理念と同じです。「対話は対話が進みたいところ、進む必要があるところへ対話自身で進む」(ジャクソン2017, p.11) のです。

そうすると討議がなされる「公共の場」は、強制や戦略から自由な対等な人びとの安心で自由な言論の場となります。こうした場の重要性を、ハーバーマスに先立ち明らかにしたのは、政治哲学者ハンナ・アーレントでした。アーレントによれば、公的領域(パブリック)は私的領域(プライベート)と峻別されます(cf., アレント1994, 第2章)。プライベートの典型は家庭であり、人びとの眼差しから隠された場であり、家長長制のように親子の上下関係があり、時に強制や暴力によって秩序が保たれます。これに対し、パブリックは、複数の人びとの目と耳に晒される場で、メンバーの対等性と差異性が参加者全員に承認されます。そこでは、強制や暴力ではなく、話し合いによる説得と納得で物事が進められます。お互いの対等性と差異性の承認が、パブリックを担保する必要条件です。

**【質問3】国語と特別活動の話し合いの違いは何でしょうか？**

国語に限らず、各教科での話し合い活動と、教科外である特別活動での話し合い活動との最大の違いは、後者が現実の生活・社会問題といっそう強く密着している点だと思います。確かにどの教科でも、児童生徒の身の回りの生活や社会と結びつけた話し合いをします。算数ではお金の計算問題を話し合うことがありますし、社会科では自分たちが住むまちについて話し合うことがあります。道徳然りです。ただこうした話し合いは、ほとんどが教科書で指定されていて、児童生

1 さらに、ハーバーマス2005, p.182, p.191ならびにハーバーマス/ルーマン1987, pp.164-166も参照しました。

徒の発案ではありません。これに対して特別活動では、教科書ではなく児童生徒自身が自分たちの生活世界から自由に「課題」を見つけ、話し合う題材を自分たちで選びます。それゆえ、生活への密着度がいっそう高くなります。また話し合いで合意した内容を、児童生徒が実生活の行動（アクション）に移すのも、生活との密着度を高めます。

もう1つ決定的な違いをいえば、各教科の言論と思考が「専門家」の知識技能（ソフィア；理論知）を目指すのに対し、特別活動は一般市民つまり「素人」の賢慮（フロネーシス；実践知）を目指します<sup>2</sup>。ソフィアの点では一般市民は専門家に及びませんが、実践場面でのフロネーシスでは、専門家のソフィアはより良いフロネーシスに至るための1つの材料にすぎません。討議デモクラシーの1つである「コンセンサス会議」は、この点をよく表しています。

コンセンサス会議は科学技術に関する市民討議の機関で、1987年にデンマークではじめられました（cf. 藤原2004, p.169）。遺伝子組換えや放射線照射などの科学技術を社会でどこまで認めるかを市民が議論し、政策決定に間接的に影響を与えようとするシビリアンコントロールの試みです（cf. 前掲書, pp.169-173）。当該技術に賛成・反対双方の外部専門家も招き意見を聞きますが、判断を下すのは市民です。専門家の様々なソフィアは、市民のより良いフロネーシスを構成するための一助にすぎないわけです。生活世界の实践活动（プラクシス）では、理論的観照という活動（テオリア）とは異なり、フロネーシスがソフィアに優先します。政治的社会生活においては、「わたしたち〔一般市民〕が守護者たち〔専門家〕によって統治されるべきでなく、わたしたち自身で統治すべきである」（cf. ダール2001, pp.101-102）というロバート・ダールの言葉にもつながります。

#### 【質問4】特別活動における「学力」とは何でしょうか？

これもまた非常に刺激的な問いです。通常「学力」は、全国学力調査などのテストによって測定される認知能力です。近年では、「学力」をこうした認知能力だけで捉える学力観の偏りや限界が広く認識され、非認

知能力を加味するようになっていきます（cf. 石川ほか2017, 日本財団2018）。非認知能力とは、「自制心」「忍耐性」「自己効力感」「外交性」「協調性」などです。討議倫理を守り、相互の異なる意見に耳を傾け、粘り強く話し合いができる能力は、こうした非認知能力と重なるでしょう。とりわけ自分たちで話し合った結果を受けて、自分たちの学校生活が実際に改善できれば、場合によっては学校文化を変えられるならば、児童たちの「自己効力感」は高まるに違いありません。

日常生活や現実社会の問題改善のための話し合いには、もちろん認知能力も必要です。「子どもの哲学」通称P4Cの考案者マシュー・リップマンは、探究のグループ対話は児童生徒の3つの思考力「批判的思考力」「創造的思考力」「ケア的思考力」を育成すると言います（cf. リップマン2014）。こうした思考力もまた「学力」と言えるでしょう。

以上が守谷教諭の質問に対する田端の回答です。これらは正答ではなく、むしろ議論を喚起する応答です。なにより守谷教諭の質問が極めて啓発的で、その問いのおかげで、わたし田端は、特別活動の話し合いがハーバーマスや近年の討議デモクラシーの理論と実践に直結することに気づかされました。そして、特別活動の話し合いが、ハーバーマスのいう近現代の社会的病理「システムによる生活世界の植民地化」（ハーバーマス1987,p.358）という大問題に、風穴を空ける可能性、守谷教諭のいう「脱学校化」の可能性を秘めていることに気づかされました。ただし、以上の方向性で構想された話し合いが、実際に教室で実現するか否かは、やってみるまでわかりませんでした。

## 4 実践の実際

（守谷繁）

### 4-(1) 実践の概要

守谷の学級（第6学年）には、学級会を開催し、運営するための「議長団」がいます。議長団のメンバーは立候補によって選出されることとなっています。

6月下旬、議長団と共に、議題ポストに投函された

2 アリストテレスに由来する「ソフィア」と「フロネーシス」の区別については、森一郎氏の解説（cf. 森2018, pp.128-129）がわかりやすく、かつ学術的に信頼できます。

議題カードを確認。多くの子どもたちから「朝の遊びを改善したい」という要望があったため、学級会での話し合いを通して、解決を図っていくことに決まりました。

学級会は「みんなで朝遊びを楽しめるようにするための改善策を話し合おう」という議題で行われました。話し合いの結果、やりたい朝遊びとやりたくない朝遊びについてアンケート調査を行うことに決まりました。アンケートにはやりたい、やりたくない理由を記入します。アンケート調査の結果を活用して、誰もが楽しめるように、遊びのバリエーションを工夫したり、朝遊びによって嫌な思いをしたりしないように遊びのルールを決めたりできるようにする、ということがねらいです。

本稿を書いている時点（※令和元年9月20日現在）では、この学級会の決定は朝の遊びに活かされてはいません。陸上記録会の練習や運動会の準備で、朝の遊び自体が実施することができないからです。

しかし、学級活動として行われた体育係主催のドッジボール大会では、学級会での決定が活かされました。ドッジボールをやりたくない理由を基にルールを作成し、大会を実施したことにより、「男子ばかりが活躍する」「苦手な人や女子にはボールが回ってこない」「得意な人以外はボールを持ってはいけない雰囲気がある」などの問題はクリアされました。イベント後のアンケートでは、全員が「楽しかった」と答えました。

以上が実践の概要となりますが、実践の根幹となったのが「何のために朝の遊びを行うのか」ということへの集団の「合意」でした。この合意は学級会を行う前に、教師のファシリテートの基で図られました。合意が図られていく過程で、子どもたちは、自分たちの学級で行われている朝の遊びを批判的に捉えることができました。そして、このことを通して、集団の現状を自分事として見つめ、どのような学級集団を実現していきたいのかを話し合うことができました。具体的にはどのような過程で合意が図られていったのか、以下に記述していきます。

以下の記録は、ビデオ映像からの文字起こしを土台としています<sup>3</sup>。個人情報保護のため児童名は仮名です。

#### 4-(2) 第1時間目の話し合いの記録

##### a) 導入

T：みなさんの議題カードを、議長団と一緒に整理したのね。2週間くらい前の話ですけど。で、いったいどういう議題が多かったかを、ちょっとお話しします。例えばね、「授業の準備、まだ完璧にできてる人は少ないし、基本だけど、授業が進みやすくなると思う。」っていう意見、議題の希望が出された。「給食当番の、片付けは、はたしてどのようなタイミングで行うべきなのか?」「学級名に込められた思いを、どのように表したらいいか?」「もっと自分たちで行動するには、どうしたらいいか?」「業間、5分休みの使い方について」「誕生日パーティを毎月開催したい」（全員から笑い、「いいね、いいね」の声も）「毎日の挨拶や返事について、話をしたい」というようなことが出されました。ただ、一番多かったのは…。何が一番多かったと思う?

C：朝の遊び…。(3、4人が呟く)

T：朝の遊び? だと思う人! (ほぼ全員が挙手) はい。議長団に事前に伝えているんですけど、議長団以外の人、これだけ手が挙がっているということは、やはり何か感じてるってということ。朝遊びについて。で、じゃあ、なんで提案するのか、提案した人たちの提案理由を読んでみよう。(T議題カードを読み上げる)「朝遊びに、たくさん人が出ることによって、クラスのみんなが楽しめるし、下級生に良い手本を示すことができる。」

「最近他のクラスがドッジボールをしていて、他のクラスより出ている人が少なかったので、朝遊びをどのようにしたらいいのか、話し合いたいと思いました。」「朝遊びに出れるのに出ない人を最近見たので、そのようなことは良くないと思う。」

「係の人が決めてくれているのに、朝遊びに出てない人が、日によって多いなと思った。」

「私が言えることではないかもしれないが、時間を見て、急ごうという意識を持って欲しいと感じた。」

「学級全員が集まった方が楽しいし、より絆が深まると思う。」

T：「絆が深まるから」っていう話あったよね、まず。

3 読みやすさを考慮して、発言内容を変えない範囲で、口調や言いまわしなど若干の加筆修正をした箇所があります。省略した発言も幾つかありますが、ほとんどの発言を盛り込んでいます。

じゃ、さあ、朝遊びを通して、絆が深まっている状態って、どういうものでしょうか？

#### b) 話し合いの開始

リュウイチ：「ナイス」「ドンマイ」とか声を掛け合うことで、絆が深まると思います。

シカ：普段は、あの、普段喋っている人だけではなくて、あまり喋らない人とも、強制的にと言うか(笑)、楽しめば、そういう状態でも、流れて話せるようになると思う。

ユリ：朝遊び、やるじゃないですか、楽しいじゃないですか。終わって、帰るときに、なんか、笑顔で掛け声とかみんなを出したら、深まっているんじゃないか？って思いました。

T：では、「朝遊びで下級生のお手本になる」ってどういうことですか？何人かが下級生のお手本にもなる、って書いています。

ユウスケ：例えば、帰るときに、「わーい、みんな来てる！」とか、「六年生、ちゃんと声出して、きれいに帰ってる！」とか。

カオン：似てるっちゃあ、似てるんですけど、「きまり」を楽しむっていうか。私なんかはよくやってるんですけど。どれくらい楽しくできるか、みたいなのを下級生に見せれば手本になるかなと。

T：楽しんでいる姿を見せる。

ユリ：下学年が、遊んでる途中で、なんか、泣いている子がいて、その子がなんか、周りの、その子が、なんか、すっげえ周りに女子がいて、その女子たちが、当てた男子を、めっちゃ責めているのをよく見るんです。(C：心当たりがある、という反応)六年生って、そういうの、たまにはあるけど、ほとんどないじゃないですか。だから、それを見せれば、そういうゲームなんだから仕方ないでしょ、みたいなことは見せられる。

あんまり責めたりするものじゃないよって、いう風になるかな、って思いました。

#### c) 「ほんとうの絆」？

T：(板書を指差しながら)「下学年のお手本になること」と、「絆が深まっていること」っていうのはさあ、どうかな？まったく違うことなのかな？

ユメ：僕の偏見なんですけど、なんか、「絆が深まっている」と、「下学年のお手本」っていうのは同じと言

えば同じなんですけど、意味は全然違うんじゃないかと思います。理由なんですけど、自分でお手本になろうと思って、それでみんなの絆が深まるっていうのは、なんか、無理やり絆を深めるということだと思って。ホントの、本物の、絆ではないと思う。ほんとうの、絆が深まっているのかっていうのと、本当に下学年のお手本になっているのかっていう話は違うと思います。

シカ：絆が深まるようにすれば、たぶん、全員が参加したりすると思うし、たぶん、絆が深まっている学級って、絶対仲もいいと思うので、いい雰囲気も出ると思います。それは下級生にとってはお手本になると思うので、下級生のお手本になったから、絆が深まるのは、さすがになんないかもしれないけど、絆が深まるようにすれば、結果、下級生のお手本になると思います。

T：「本当の絆」。「ちゃんと絆が深まっている」っていうことをすれば、結果、それは、下学年のお手本になるはずだから、絆を深めるってことを優先する、こっちを考えた方がいいっていうことをシカ君は言ってるんだよね。(シカ：はい。)…今は、絆を深めるっていうことを中心に考えていくというのは、皆さんはどうですか？

ユメ：(指名されずに自ずと発言する)その絆、ほんとうに、自分たちの、無理やり作ったものじゃなくて、ほんとうに出来た絆、なんか、みたいに…。

#### d) 絆はどのように深まるか？

T：例えば、全員参加ですよってなった場合に、全員参加を強制することは、それは絆を深めることにつながるんじゃないかっていうことでは？(ユメ：そうです、そうです…)その後言ったのは、全員声出すのは分かるけど、声が普段から小さい人がいるから、なかなか出ない人に、無理やり声を出させるのは、それは、絆と呼べるのかっていう話をしている。

ユメ：逆に！一人一人のことを分かって配慮した方が、絆と呼べるんじゃないか。(C：うんうんというささやき)

チグサ：この議題の中で、絆に対して、意識している自体で、無意識のうちの絆って、もう無くなっているじゃないですか。なんか、絆って、意識して、絆を作るってものじゃないと思うので。

T：えっ？それ、どういうこと？

チグサ：自分から作った絆って、絆じゃない気がしませんか？なんか。そんな感じがするんですけど…。

ハルト：僕らの、そのまんまの姿っていうか、わざわざ絆を意識しても、何だろう、人工の絆みたいな、そんな感じ。そういう堅苦しいのは、なんか嫌なんで、本当の姿が、本当の絆っていうか…。

ユウスケ：本当の絆っていうのは、いつの間にか作り上がっているもの。絆っていうのは、まず、例えば、気遣いっていうものは、自然に出している。自然に、全員が、気遣いを、みんなに自然に出している、とそれで、「あっ」て気付いたときにはもう、みんなの絆がいつの間にかできている。

ユメ：その人とその人同士が、自然と、気が合ったり、話が弾んだりして、友情とか絆っていうのができると思うので、意識的に作ろうとするのは本当の絆とは言えないと思います。

シカ：朝遊びは手段であって、手段をやれば、結果的に目的である絆が作れるのではないのかな、と思います。

ケイジ：朝遊びは、いつもやってることなんですけど、朝遊びの中で、絆を自然に作るもんじゃないかなって、僕は思いました。

#### e) 心情スケールをきっかけに異論噴出

T：じゃあさあ、みんな、「自然と」とか「いつの間にか」って言っているけど、全然逆の方向からみなさんに投げ掛けるよ。…議題カードで、問題だと思った人が多いですよ。…みなさんが今やっている朝遊びは、いつの間にか絆を深めるものになっているのでしょうか？（C：「なってない」という微かなささやき）…むしろ、いつの間にか、何を生んでいるんでしょうね？（心情スケールを板書）。

T：今やっている朝遊びは、いつの間にか絆を深めるのにつながっていますか？つながっていないですか？…めちゃくちゃつながってる、って思うひとは100、…いや、問題あるという人は0に近い方にネームプレートを貼ってください。

(C：ネームプレートを貼る)

T：最高で60%ぐらい（苦笑）…ということは、みんな、自然と絆が生まれているとかは、そんなに思っていないってことだね。……。

カノカ：例えば、弱い人が、見付かったとするじゃな

いですか、で、そしたら、強い人がいるじゃないですか。

T：ドッジボールっていうことかな？

カノカ：はい。それで、弱い人は、ボールを捕ったとしても、強い人に渡したりしたりして、投げようとすると、投げるな！みたいなことを言われるような気がするんです。（女子：私もそういうこと聞いたことある！）

T：言われなくても、「ような気がする」って…雰囲気？空気？圧？

C：（圧、無言の、などささやき。両手のジェスチャーで圧力を表現する女子も。）…

ユメ：僕も多分、その中に入ってる。…ボールを捕れる人が、投げてばかり。（多くのC：ああ～）…捕れない人は避けるだけで、…しょうがないっていうのも僕の中ではあるけど…。

シカ：今の朝遊びって、男女関係なく、クラスの中で*のいじめを助長する*ようなものだと思います。皆さんには悪いですけど、*正直に思うんです*！それが、スクールカーストっていうか、そういうものを強調しているように、*本当に！思うんですよ！本当に！*…（ざわめき）*真面目に聞いてください！*…ガチで。強い人が自分に渡せとか、それが本当に……朝の遊びはドッジボールが多いっていうか、それしかやってないと思うんですけど、それって逆に、*クラスの仲をよくするどころか、上下関係とかを激しくして、いづらくなる*クラスの状況とか、*そういうものを作っている*と感じます。

T：OK っていう人（2/3がOKサイン）…はい、では、ユウスケくん。





ユウスケ：朝の遊びで、外野で、ちょっとぼうっとしてたんです。その時に、目に映ってきたのが、3年生のドッジボールで、女の子がボールを捕って投げようとしてたんです。その時に、男の子が、女の子が持ってたボールを「かせ！かせ！かせ！かせよっ！」って、それで最終的に、ボールの引っ張り合いになって、結局男の子が投げて、女の子が泣いちゃって…。

カオン：去年ドッジボールをして、クラス対抗で。カオンがボール捕ったんです。そしたら結局、男子にボールをひったくられて、ひどくねって思いませんか？（共感の声）（多数のCが挙手）（C：よこせて言われた！）

イショウ：朝遊びって、たぶん、目的には、遊ぶため？にあるんだと思うんですけど、絆というか、あと、配慮ってありつつ、楽しく遊ぶみたいなものなので、絆は、僕的には、どっちでもいいと思います。配慮した上で、楽しく。

T：絆を深めるというよりは、いじめにつなげないということの方が、重要なんですね。（C：確かに。確かにそう。）

ハルト：また話を一番最初に、振り出しに戻してしまうんですけど、イショウくんと同じで、僕も、朝遊びは、その名の通り、朝に遊ぶものだと思っていて、絆っていうよりは、イショウくんも言ったように、誰かが、一人だけボールを占領するなり、あと、誰か投げられないみたいな、そういう状況に置かれなきゃいいと僕は思ってて、みんなが楽しくやれたらいいなと僕は思っています。

T：サユリちゃん、OKなのね？

サユリ：遊ぶものだし、楽しければ、いじめもならない。…下学年のお手本とか、そういう必要はないのかなって。

ケイジ：僕も、ハルトさんと似ていて、朝遊びって、遊ぶものであって、毎日、遊びたくて遊んでいるって、遊びたくて遊んでいる。それで、いろんな人と遊んで、楽しくやっているっていうことが、知らないうちに絆につながると思う。

T：その意見に対してどうでしょう？（2/3が挙手で賛意を示す。）

T：…休み時間にしよう。もうちょっと話し合う必要があると思うのですが、どうですか？（C：はい！）

#### 4-(3) 休み時間中の出来事

休み時間になっても、シカたち数名の児童は、授業者の守谷に、話し合いの延長で熱心に話しかけてきました。先ほどの議論の興奮が収まらないようです。守谷と児童たちの話し合いは、休み時間いっぱい続きました。

途中、シカくんは、「スクールカーストの上の人に、直接言うことはできない」と訴えました。「だからこそ、こう言う公共の場で話し合おう」と守谷は提案しました。

カオンやチグサたち4、5名の女子は、国語辞典を持ち出し、「絆」という言葉の意味を、熱心に調べていました。「次の時間、絶対これを発表する」と勢いついています。

#### 4-(4) 第2時間目の話し合いの記録

##### a) 議論継続：外遊びに出ない人

シラミツ：朝遊びって、それこそ全員が、強制的に、「外に遊びに出ましょう」みたいになってるのだけど、遊びって、そういうものじゃなくて、全員で遊んで、学級の中とか外で遊びましょうよ、っていうので、なんか、…イヤイヤで外に出るっていうよりかは、楽しむために、遊ぶものなので、それは、クラスの中でも、みんなが、楽しめるような内容にする必要があるんじゃないのかな、っていうのが…あります。

ユメ：僕は、0パーセントって書いたんですけど、まず、この話し合いは、僕の中では、100か0しかないと思います。理由なんですけど、絆って、みんなで何かに取り組む機会があって、それをしているうちに、絆が生まれるみたいな感じだと思うんです。朝遊びを企画している人とか、みんなで遊んでいる人とかって、やっぱり朝遊びっていう、みんなで行く機会を作ってくれているんですよ。出ている人って、あまり仲が悪い人とかって、少ないじゃないですか。みんな楽しんでるから、そこでは、朝遊びに出て、みんな楽しんで、話をするから、ちゃんとした話とか、笑い話とか、ドンマイとか、そういうので、自然に、仲が生まれているようになってきているのだと思います。ですけど、僕が0パーセントにした理由は、そもそも機会を作っている人たちがいるのに、出ていない人がいるっていう、そういう現状があるから。本当は朝遊びに行っているっていうのは、強制になっているかもし

れないのですが、機会を作ってくれている人が実際にいる。そういう人たちの行動が無駄になってしまっている現状があるので、0パーセントにしました。でも、強制的にやれって言っているわけじゃないです。

T：出てない人がいることは問題。でも、朝遊びは強制じゃない・・・はい、シカくん。

シカ：ユメさんは、出ない人がいるってことが問題だと言っていると思うけど、出ないって、出たくないが、はたから見ると、出ないになると思うんです。それって例えば、最近、ドッジボールしかやってないので、ドッジボールができる人が凄い、できない人がダメ、みたいなそういう価値観に、正直、みんな押し付けられているようにも見えるんです。ドッジボールとか、それだけじゃなくて、ほかの鬼ごっことか、外の遊びもそうですけど、中でクイズとか、運動以外の、違う価値観というか、違う物差しというか、今はクラスはドッジボールっていう一つの価値観だけだけど、鬼ごっことか、中でクイズとかやった方が、遊ぶ人がそもそも増えると思います。

イシヨウ：ユメくんは、強制になっちゃってるけど、出て欲しいということなんだと思うんです。けど、シカくんみたいに、出たいと思えない時と、他にも例えば、時間が間に合わないとか、そういうこともあると思うんです。けど、すっごく楽しくすれば、絶対に、来たいという気持ちが強くなるんだから、だから、行く気になってみんなが集まると思う。少しは、みんなが集まって、遊ぶ時間っていうか、みんなが集まるって時間も少しは欲しいって思いから、朝遊びをしているってところもあると思う。

T：「出たくない」もあるけど、「出られない」もある。

カオン：…出られないんじゃないかって、出ようとしてない人がいるんじゃないかな。家が近いからとか、そういう理由で、なぜか遅く家を出てる人、絶対もっと急げるよね、っていうスピードで着替えて、「朝の遊びに間に合わなかった、着替えてた」みたいなことを言う人とかいるんですけど、出る努力を出来る人がいるはずなのにしてない人がいるから、絆も何も絶対にできない。

リエコ：カオンちゃんと同じなんですけど、私もなんか、いつも外に出ましようってなってるのに、出ない人が2、3人、クラスにいることが、毎年あるんですけど、それは絶対急げるはずなのに急いでない。絆を

作りましょう、絆を作りましょう、だから朝遊びをやりましょう、って言われてもできないのに、話し合いをしてるっていうのは、おかしいんじゃないかな…

ユリ：リエコさんに付け足しっぽい。明らかに出られる人って、いるじゃないですか。毎年…。みんな、人間じゃないですか(微笑)、だから、失敗も、3回くらいはすると思うんですけど、3回まで許すよみたいな感じだったけど、4回目からは許せないみたいな感じで、なんか、いつだったか忘れたけど、なんか、出たって言うのに、出なくて、それで周りが強く言い過ぎて、責められた人が泣いちゃったみたいなことが、あったんです。それで、強制はダメじゃね?ってなったけど、そういう人たちが、いるんだけど、絆を深めようとか、下学年のお手本になろうとか、できないのに、できもしないのに、できもしないっていうか、できてない、できないものを、目標にしても、達成できるわけがないので、だから、もうちょっと低い、ハードル低くした方がいいんじゃないかな。下学年のお手本とか、絆を深めようとか、そういうのを言う前に、朝遊び、出よう、って。朝遊び出るから絆深まっていることにもなるし、朝遊び出るから、楽しくできるし、朝遊びに、出るってことで、この話し合い成り立っているのに、朝遊びに出ないって言うのは、もはやこの話し合いができないので。(2/3のCがOKサイン)

ユメ：前、朝遊びでドッジボールがいい人、ドッジボールがやりたい人、って僕が聞いた時に、シノブさん以外は、別にいいっていう、ドッジボールがしたいっていう人しかいなかったんですよ。でも出ない人がいた。シノブさんだったらまあ、出ないのは、まあ僕たちも、ドッジボールし過ぎたってことで反省しなくちゃいけない。でも、シノブさん以外の人の理由は、分からない。アンケートの時と意見が変わったならまだしも、僕はよく分かりません。

#### b) アンケートの信憑性を疑う

シカ：僕は、そもそもそのアンケートに信憑性があるのか、っていうことで、例えば、人間関係で優位に立っている人たちが、ドッジボールやりたいって手を挙げたら、そりゃ、立場が下って言ったら悪いですけど、そういう人って、手を挙げなきゃいけない雰囲気になりますよね、正直。(C、頷く。ユメ「いやいやそん

な…」) 確かそのアンケートって、[名前や顔を] 伏せてないように思うんですよ。

ユメ：後から手を挙げた人はいなかった。

シカ：ユメさんの意見もあると分かります。けど、そもそもクラスの雰囲気的に、クラスの複数が手を挙げたら、じゃあ私もって、さっと挙げるような雰囲気になっていると思う。それで、ユメさんのアンケートの取り方が悪いとは思わないし、そうせざるを得なかったとは思んですけど、やっぱり、その…ドッジボールとか、強制的に手を挙げさせられ、そして雰囲気でも手を挙げさせられた人も、いると思う。

T：ちょっと確認しますよ。ここは、公共の場、別に仲良く喋る必要はない、ここでは。本当に大事なことを、自分の気持ちを公表しなくちゃいけない。自分の立場とか地位とか、そういうのは全部脱ぎ捨てて、ここに出て来なきゃいけない。その上で、思ったことを話してほしい。それが公共の場。だから、このあと、仲が悪くなったとか、「あの人がこう言ったから、こうだ」とか、そういうのはだめ。あったら議論にならない。その上で、聞きますけど、どうしても、圧に負けて手を挙げざるをえないような雰囲気が、このクラスにはあるのですかね？

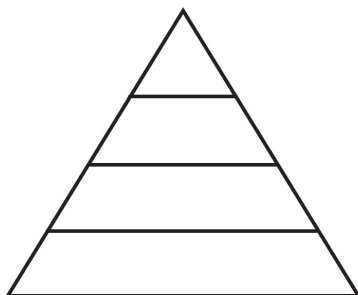
シカ：はい。その人の一言で決まる。鶴の一声…。

ユメ：えっ、そりゃないでしょ！

シカ：それほどじゃないにしろ、若干そういう…。

### c) クラスの上下関係

T：感じ方だから、それは。さっきのカノカさんが、「ような気がする」って言った、「ような気がする」に関わることではないのかな。(T：三角形を板書) クラスに上下関係があって、…クラスの中に、…マウンティングっていうか、一番上の人、一番下の人、みたいな関係がある。上から下への圧力が、このクラスに正直な話、あるなあって感じている人？(C：ほぼ全



員が挙手。ユメは挙手しない) …男の子も挙げているけど、女の子も感じている。どういう時にそれを感じるか、言える？ こういうことあったよって…(シカ、ユリ、チグサ、ケイジなど数名が挙手) …じゃあ、チグサちゃん。

チグサ：こういう時って、この話し合いの時にもあったんじゃないかなって感じるくらい、毎回毎回あって。多数決を取るときに、顔伏せてやる時って大体、周りを見て、手を挙げている人がいて、先生が周りを見ないでって言った通りで。手を挙げるか挙げないかが変わってくるんですよ。だから、手を挙げる場面、全部あるんじゃないかなって、私は感じる。

T：手をあげる場面、全てにある。

サチ：私は、授業中の発言、なんか、恥ずかしいって思いで、挙げない人もいるかもしれない。なんか、自分自身を否定されたくない。そう感じてる人がいるんじゃないかと思います。

T：…感じている人、いるよね。自分の意見を否定されるんじゃないかなって不安で手を挙げられない人。(半数以上が挙手。)

T：あとある？…はい。リオさん。

リオ：自分の意見が否定されるに、付け足しなんですけど、自分の意見が間違えた時とかに、他の人の反応が怖くて、なんか手が挙げられない。

T：どういう反応が怖いんですか？

リオ：冷たい…。みんなが言ってるような…。

ケイジ：僕も怖いと思ってるんですけど、こういう場面では、言えるんですけど、授業の時とかに、正解が無かったとしても、なんか反論されるのが、嫌だし、そういう時に、僕って、失敗しちゃうことが多くて。なんか、いろんなこと言われるのが多くて。それがなんか、なんか、自分の意見のままできてダメなのかな、みたいな感じで、自分のこんなこんな考えだと、全く通らないんだなって、変に考えちゃうところがある…。だから、なかなか手挙げられない。

T：ケイジくんは、そういうのを感じながら生活しているの？

ケイジ：はい。

シラミツ：なんか、みんなが手をあげてて、一人、二人、手を挙げていなかったら、なんか目立つ。ちょっと、あの人どう思っているんだろうって。手を挙げていない人は、なんか、仲間外れみたいな感じにされる。

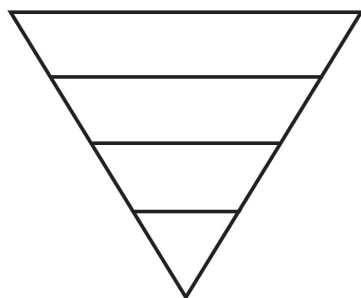
されると、やっぱり怖い。陰で言われるとか、そういうのもイヤだから、本当は、自分がそうは思っていないけども、自然に、嫌だから手を挙げちゃうんじゃないのかな…。

シカ：まだ、みんないるところではいいですよ。なんか、先週？今週かな？更衣室で、うちのクラスだけだったんですよ。なんかその時に、それ〔板書の三角形の図〕でいう上の人から言われて、そこからなんか広がって、「え～シカが～？」とかなんか言われたとき、めっちゃ傷つきました。（水を打ったような静寂）先生とかいない更衣室とか、…そういうところは、けっこうやられていることとか、ひどいんです。

T：うーん。先生が見てないところで、先生が見てる場所では（シカ：まだマシです）、まだマシ、先生が見てない場所では、うーん、そういう経験とか、そういう空気があるなって人は？…（ほぼ全員が挙手。）…相当数いるってことなのね…。

カオン：あの、今、下の部分の話し合いをしているんですけど、上の方の人も、辛いことってあるんじゃないかなって思うんですよ。上の人って、この中で話してて、自覚のある人、いると思うんですけど、目立つとか、よく手を挙げて、よく当たる人とか、…私もそっち系の自覚があるんですけど、私は、他の人の反応って怖いところがあります。下の部分の人が、陰で、カオンのこと、言っているんじゃないか、って思うと、やっぱり話したの後悔するし、だから、下ばかり辛いんじゃないかと、上も絶対辛いことあると思う。ユウスケ：付け足しなんですけど、あの、上の人、下の人って、こいつだなって、みんな思っていると思うんですよ。それで、書いていいですか？…（ユウスケ、前を出て板書）…。

この人（下の部分の人）が、この人（上の部分の人）のことを、なんか、陰口言っていたりすると、逆に、こうなっちゃってる時もあるんじゃないかなって、思



うんですけど。（逆三角形を描く）（周囲から、「ああ～」「あ～」という強い共感のため息が噴出）（逆三角形、という眩きも）。なんか、この人（下）が、この人（上）の悪口を言っていると、この人たちも（下）、この人たち（上）と一緒にあって、この人たちが逆にあって、この人たち（逆三角形の下）が、こういうこと（正三角形の上）になっちゃうこともあるんじゃないかな、と思います。

T：立場がひっくり返る、ってことだね。（C：そうです。）

#### d) みんなはどのような関係を望むのか？

T：じゃあ、話、朝遊びのところに戻して…つまり、出ようとしていないってことの、根っこっていうか…言いたいこと言えなかったりとか、長いものに巻かれたりとか。その根本の原因って、もしかしたら、この図のような関係にある。（C吸い込まれるようにTの語りに聞き入る）

T：みんなは、どのような関係を望んでいらっしゃるんですか？

レオナ：陰口とか、悪いこととか、言わない、関係。ハラグチ：そういうのもいいけど、「この人って、こういう時に、こういう話の切り替えしてスゴイね」みたいな、相手のいいところを見つけようとする関係がいいと思う。

ハルト：個人個人、みんな、違う人なんで、人によって差が出てしまう。だから、三角形の関係は、多分無くなることはないと思うので、その差を少なくするっていうか、少しでも差が縮まればいいなって、思いました。

シカ：このクラスだと、やっぱり、上下関係っていうものは、クラスの中に、正直、言っちゃ悪いけど、始業式の時から、このクラスいづらいなって。僕が言う、「えっ?!」って思われるかもしれないけど、めっちゃ感じています。あー、去年のクラスに戻りたいなって、いつも思います。そもそも、このクラスの人的にも、やっぱり改善するのとか、やっぱり無理だと思います。そもそもヒト<sup>ひと</sup>がってことです。本能とかいう感じ。

T：そもそも人は大きくは変わらないってことですか？（シカ：はい。）

ユメ：僕の中では、いくらいっぱい発言しても、いくら、勉強ができていても、いくら、苦手な人とかがい

でも、いるから、いても、クラス内の格差って無くすこともできると思うんです。三角じゃなくて。だけど、やっぱり、シカくんとか、は、できないっていうのが、出てるんですけど、やっぱり、発言頻度とかで決めつけるんじゃないくて、やっぱり人格のいい人とか…、あれ？なんだろうな…？よく分からなくなった。

**カオン**：リーダーとかそういうまとめ役は、いないといけない。じゃないと、総理大臣とかも格差だってことになっちゃうので。みんなが上の人、というリーダーになれたらいいなと思います。

**ユウワ**：私もほぼ全く同じで、人としては、みんな同じでいいですけど、その中に、得意不得意があって、それをみんなで補っていったらいいと思います。

**ユウスケ**：シカくんが言った、前のクラスに戻りたいっていうのは、あの一、前のクラスというのは、一年間を通して、本当の絆が出来上がったクラスなんだと思います。今のクラスは始まったばかりって言ったら、あれですけど、まだ、後半ではないじゃないですか。後半じゃないから、まだ、あの、本当の絆っていうか、一年が終わるときに、多分、あるもんだと思うんです。あの一…なんていうんですか…。(言葉を探す) …あの…、その…、例えば、本当の絆っていうのを、大仏だとして、今は、大仏を作っている途中なんです。それで、一年が終わる時には、もうその大仏が完成して、みんなで、大仏の周りで踊っている感じになって、(全員が爆笑) …それで、それで、大仏の周りで踊っている感じだから、また新しい大仏を作ろうってなった時に、その新しい大仏を、今はまだ作っている途中だから、あの～、苦勞とかしちゃうえば、戻りたいなって思ってしまう時もあるかもしれないけれど、結果、みんなで最後、このクラスらしい大仏ってやつを作り上げて、その周りで踊っていることになる。

**イシヨウ**：絆を生めば、他の人の反応が怖いとかも、「あの人の意見はいつもこんな感じだから分かるな」みたいな。陰口とかも、無くなると思うし、絆を生めば、結局、いいところにつながると思います。

**T**：関係の中に、絆を生めばいいと。

**ユリ**：名前は出しませんよ。名前は出しませんけど、私に、「男子！」って言った男子！絶対この中に、数人いるじゃないですか。(苦笑しながら、ユメの方を指す) いま、笑っている人！(周囲からも笑い) そういう時って、私は「男子！」って言われても、別に気に

しないんです。気にしないからって、言っていないわけじゃないけど(笑) だから、陰口とか言われても、別に、気にしない人とか、すっごく気にする人とかいろいろいる。差は、絶対にあるので、そういうのを、ちゃんとお互いに知り合って、私たちなりの関係を作ったらいんじゃないかと思う。

**T**：違いを認めるってことですか？

**ユリ**：そうです。…よく言えば。

**T**：お互いの違いを認める。(多くのC挙手)…ふーん、すごいな。(C、神妙な様子、教師や黒板の方を食い入るように見つめ続ける)…チグサさん、言いたいことを言い切れてる？(チグサ、苦笑) 言い切れていないでしょ？(チグサ：小さく「はい」)…もやもやしてることを出すのも大事だよ。(チグサ、立ち上がる)

**チグサ**：ユウスケさんが言ったように、大仏を作っている途中だと思うんですけど、大仏を作っている途中って絶対こういう問題が出てくるじゃないですか。毎年、毎回、絶対出るんですけど、これってクラスを作っている途中なんで、出るのが当たり前だから、こっから、どういう感じで滑らかに、綺麗にしていくかってことで、…やっぱ、うーん、これを無くすってことじゃ、無くすんですけど、無くす…、無くすっていうよりは、それを、滑らかにしていくっていうと、あれなんですけど、…うーん、無くすことはできないんで、やっぱり…。(C：わかるよ。わかる、わかる。)

#### e) 話し合いの終着点

**T**：これって、ハルトくんがさっき言ったことや、ユメくんが言ったこと、多分、不足を補う、とか、そういう話になって、多分あれでしょ、滑らかにしていく、みたいなんですよ。(C：ならして?)

**チグサ**：ふによ～～んって。

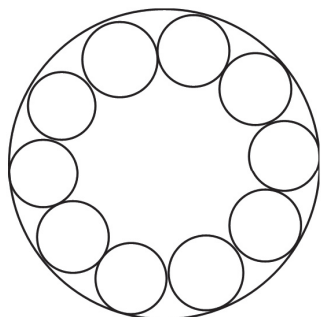
**T**：ふによ～～んっ…？

**チグサ**：丸っこい四角にしていく。…ま四角だと角とか出ちゃうので、丸っこい四角にしていく。

**T**：こんな感じ？(円を描く)

**チグサ**：それには中心があるんで、(T：中心がある) そう、中心もあるんですけど、なんか…(T：丸い関係?) …丸い関係で、なんか、全員、丸なんですよ。全員、丸なんですよ。だから、(T：あっ、こういう感じ?) 円の中に小さい円をいくつも描く)…全部丸がぎっしり詰まってるみたいなイメージなんですよ。(T：こ

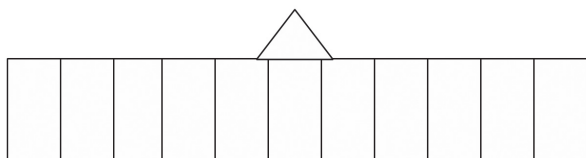
んな感じ?) そう。30人で丸になるように。30人じゃないか、29人で丸になる。(C:先生も含んで)先生も含んで、30人で。



目指したい学級のイメージ図01

T: 30人で丸にね。…そっか…そろそろ、話の終着点に行っても、よいですか? 言い足りないこと、ないですか?

シカ: リーダーって、あの、いつもじゃなくて、そのリーダーって、なんか、次々っていうか、やる場所、によってっていうか、適材適所じゃないけど、その人がやるべきというか、ふさわしいところで、なんか、補うように、この時は、あの子が出て、で、この時は、その子は引っ込むけど、また違う子が出る、みたいなときがいいんだと思います。



目指したい学級のイメージ図02

ユウスケ: なんか、…また大仏で表すんですけど(笑)、大仏の材料はそろっているんで、どう滑らかに作っていくかっていうのを。その時先頭に立つ人が、それぞれ違っていいことなのかなあ…。

T: …OK。それでは、朝遊びを改善していくことを通して、皆さんは、こういう関係に近づいていくっていうイメージでいいですか? (全員挙手) じゃあ、来週学級会を開きます。

## 5 実践を終えて—守谷による総括—

(守谷繁)

「学級の絆を深める」「下学年の手本となる」という目的で朝の遊びを改善する、という話し合いからスタートしました。子どもたちは自分たちの現状を見つめ、「みんなが楽しめるようにする」「上下関係がなく、みんなが先頭に立てるような学級にする」という目的へと捉え直しました。このことは、子どもたちが脱学校化を図り、互いの知恵を出し合いながら、学級という生活空間を民主的に編み直していく上で、重要な意味をもつと思います。

子どもたちの生活空間を支配し、抑圧していたのは、学級内における階層的な権力構造であることは、子どもたち自身の語りからも明らかでしょう。しかし、朝の遊びにおける権力構造は、教師による「管理」によってもたらされたものだと、私は主張したいと思います。

議題カードの中に、他の学級が全員出ているのに、自分の学級は少ない、という旨の提案理由がありました。それぞれの子どものにっぴきならない事情があるかもしれないのに、他の学級と比較して「全員が出ていない」ことが問題になってしまいます。この個別性を無視した価値観は、教師が何とかして、朝の遊びに参加させようと子どもを引き回したことによってもたらされたものなのではないのでしょうか。

多くの子どもは、教師の思いに熱心に、時に無批判に応えます。その結果、朝の遊びを担当する係や発言力の強い子どもを中心に、朝の遊びに学級の友達が参加するように管理するようになっていきます。管理職による教師の管理は、教師による子どもの管理へとつながり、やがては子どもによる子どもの管理へとつながっていきます。「朝の遊びに出るように話をしたら、その子が泣いてしまった」とか、「出られない人への配慮」を主張しながら「全員が朝の遊びに参加すること」を求めてしまうのは、学校的な価値観が、管理を通して子どもに刷り込まれてしまっているからに他なりません。

本実践では、子どもたちは自分たちの中にある学校的な価値観を十分に対象化することはできなかったと考えます。それは、朝の遊びを止めよう、と提案する子が一人もいなかったからです。カオンが朝の遊びを

「きまり」と言いましたが、この言葉に誰も反論しませんでした。それどころか、目立った反応すらありませんでした。「何をこそ大切にすべきか」を前提とし、議論できる土壌が備わっていれば、「全員が参加すること」に対して無批判な話し合いは行われなかっただろうと思います。

しかし、子どもたちは朝の遊びに内在する権力構造自体は対象化することができました。管理的で強制的な参加は学級の中にスクールカーストをもたらし、互いが生き合うことを困難にしています。このことを具体的な事実として学ぶことができました。そして、排除が無く、共に幸せに生活できるようにしていくためには「討議」が大切である、ということも学ぶことができました。これらが、本実践の大きな成果だと主張します。

また、学校や教師そのものの営みを批判的に編み直していく上でも、本実践は一定の視座を与えることができるでしょう。朝の遊びは、伝統的な活動であり、学校文化として根付いています。これまでも校内で批判が無かったわけではありませんが、表立って問題として提示することはタブーとされてきました。本実践では、子どもの事実をもって、朝の遊びの問題点を校内で共有することができたと思います。転じて、同僚教師たちと「本当に大切なことは何か」というものの見方・考え方を共有することができていれば幸いです。本実践は、守谷の力量不足により、上手くいかないこともありました。しかし、学校、教師、子どもを見つめ、既存の学校的なものを問い直す大切さを考えていくことのできた実践となったと思います。

## 6 実践に携わって—田端による総括—

(田端健人)

児童の話し合いを見学していたわたしは、途中何度も鳥肌が立ちました。話し合いを終えると、クラスの子どもたちも守谷教諭も、そしてわたしまでもが放心状態でした。「腹へった〜」という嘆息も聞こえました。それほどまでに集中し白熱した議論でした。守谷学級の子どもたちが、予想以上の討議を実現したこ

とに、わたしは心底驚嘆しました。激しい意見の対立はあったものの、決して険悪な雰囲気ではありませんでしたし、個人攻撃にもなりません。討議倫理のセーフティ（安心と自由）は守られていました。2時間におよぶ子どもたちの議論を貫いていたのは、子どもたちが口にしている「本当」という言葉です。話し合いのはじめでは、学校や教室で一般に期待される解決策を語っていた児童が、次第に、自分たちの本当の姿を見つめるようになり、朝遊びは本当のところ自分たちの人間関係にどのような影響を与えているのかを本音で語り、本当に自分たちが目指したい姿は何なのかを追求するようになりました。この話し合いは、子どもたちによる自分たちの真実の探究です。

こうした討論が実現した最大の要因は、討議倫理を重んじる守谷教諭のファシリテーションです。教師はえてして「子供」を導きたくなるものですが、そこを自制しファシリテーションに徹したからこそ、普段は内に秘めている子どもの本音が出てきたのでしょう。もちろん、教師が児童生徒を導くことを否定しているわけではありません。そうではなく、子ども主体の話し合いを実現するためには、教師が率先して討議倫理を遵守し、誘導を控えなければならないということです。

子どもたちを話し合いの主役にし、教師が対話を操作誘導しないということは、この事例では、場合によっては「朝遊びをやめよう」という合意に至る潜在的可能性を許容することにもなります。A小学校の長年の伝統と規律になっている「朝遊び」を最高学年の6年生がやめると言い出すことは、A小学校の管理職や教員としては到底容認できないでしょう<sup>4</sup>。しかし、この可能性を封殺してしまえば、自由な討議にはなりません。守谷教諭と田端は、事前にこの可能性についても議論しました。そもそも朝遊びの是非を自由に話し合うこと自体が、A小学校の伝統と文化からすればリスクを負った勇気ある行為であるのに、その上さらに朝遊びをやめるという選択肢を認めることなどできるのでしょうか。二人の議論の中で、仮に子どもたちが朝遊びをやめるという合意に至ったとしても、それが十分根拠のある合理的判断であるならば、大人も耳を貸さなくてはならないことを共通理解しました。

4 事後の振り返りで、「『朝遊びをしない』という意見があってもいいね」とコメントしたのは、実はなんとA小学校の校長はじめ管理職でした。

また、子どもたちが理性的に考え議論するならば、学校の伝統文化を単純に否定・破壊する結論には達しないだろうとも考えました。子どもたちが賢慮(フロネーシス)を働かせるならば、朝遊びのネガティブな側面とともにポジティブな側面もまた考慮するはずだからです。これは学級の子どもの合理的理性への信頼とも言えます。大人が子どもの理性を信頼し、成長しつつあるその理性を発揮する場、時にそれを試練にかけ吟味する場があってこそ、子どもの理性は育つのではないのでしょうか。そうした場が、本当の教室、本当の学校なのではないのでしょうか。

討議の内容として目を引くのは、第1時終盤に噴出した学級内のスクールカーストをめぐる議論です。シカくんは「いじめ」とも言っていますが、こうした負の人間関係を学級みんなの前でさらけ出したのは、シカくんが学級のみんなを一定程度信頼しており、この問題を自分たちで克服できると感じていたからこそです。決定的に重要なのは、こうしたデリケートな問題を、当事者の子ども自身が、教師や周囲からの強制や誘導ではなく、自分の自由意志でみんなの前で語った事実です。こうした問題を教師が強引に話題にして話し合わせることは、当事者を傷つけ問題を複雑化させる危険を孕んでいます。この点でも、議題を子どもが選ぶことと、セーフで自由な発言を保証する討議倫理が重要であることがわかります。

シカくんに限らず、ピラミッド型の抑圧的な人間関係についての、カノカさん、ユメさん、チグサさん、サチさん、リオさん、ケイジくんなど複数の子どもの訴えを、学校関係者は、全国の大多数の児童生徒の代弁として聞くべきでしょう。守谷学級は特別に問題を抱えた学級ではありませんし、A小学校はテストスコアで言えば、全国平均を優に上回っています。子どもたちの訴えは、スポーツができる／できない、授業中発言できる／できない、正解が言える／言えないを基準とした格差です。それゆえこの格差は、特定の学級のみで生み出されるものではなく、学校ひいては社会そのものがこうした格差を拡大再生産するシステムになっています。こうしたシステム問題を、各学級・学校レベルで、また社会全体として考え改善することは、教育関係者を含む大人たちの責務ではないのでしょうか。

守谷学級の子どもの指摘によれば、学級内の上下関

係は、上部にいると思しき児童に安らぎを与えるわけではなく、時に逆ピラミッド型の圧力となって、上部の児童をも不安にします。どの子どもも学校システムの中で不安にさせられているわけです。「自分の意見を否定されるんじゃないかなって不安で手を挙げられない人」という教師の問いかけに、半数以上の子どもが挙手した事実がそれを裏づけています。

こうした隠れた事実がみんなの言論の場で露わ<sup>あらわ</sup>となること。このことが、いかに希望の力をもつかも、子どもたちの話し合いは教えてくれています。まずは、「下」とされる子どもの辛さが露わとなるだけでなく、「上」とされる子どもの辛さも吐露されることで、上下関係の辛さを、子どもたちは異なる立場から理解し、この関係がどちらの立場の児童も幸福にしないことが学級内で理解されます。

こうした理解の進展とともに、不思議なことに、大仏づくりの比喻が飛び出し、教室は明るい笑いに包まれます。どうして大仏の比喻が出てくるのかは、深遠な謎です。子どもか大人かを問わず、複数の人びとが誠意をもって話し合うとき、予想だにできなかった知恵がどこかから降って湧いてくるのです。新しい学年がスタートして3ヶ月目の自分たちは、「大仏をつくっている」最中であり、今は不満があったとしても、年度の終盤までには、「その大仏のまわりでみんなが踊っている」という希望が語られます。話し合いの終盤でこの比喻は、決して「キレイゴト」ではなく、みんなの力で実現する希望として、みんなの心に深く染み入りみんなを明るくしたことを、その場にいたわたしは確かな実感として感じました。それは守谷教諭も同じだったと確信できます。

複数の人びとによる誠実な話し合いには、このように個人と集団の病理的現象を明るみに出し、それを癒すような働きがあります。これをわたしは対話の「精神療法的効果」と呼んでいます。この効果は子どもの哲学ハワイ／みやぎで広く知られてきました(cf., 田端2017)。今回もまた、違った形でこの効果を目撃したことになります。

今回の研究実践を、わたしたちは、「子どもの哲学ハワイ／みやぎ」と「討議デモクラシー」を下敷きに構想・実践・評価しましたので、この実践の理念と方法を、子どもの哲学ハワイ／みやぎの新たな発展型と位置づけたいと思います。子どもの哲学ハワイ／みや



ぎとの大きな違いは、話題を児童生徒の実生活や実社会の問題から募る点と、合意形成を目指す点、さらに意思決定を実生活で実行する（アクションに移す）点です。そしてこの実践の理念と方法を、「討議デモクラシー」にならない「討議教育（デリバレイティブ・エドゥケーション）」と命名します。

【付記】本研究は科学研究費「基盤研究C」課題番号26381061の研究成果です。

## 文献

- アレント, H. 『人間の条件』 志水速雄訳、筑摩書房、1994年。
- ダール, R. 『デモクラシーとは何か』 中村孝文訳、岩波書店、2001年。
- 藤原一 『市民の政治学—討議デモクラシーとは何か—』 岩波新書、2004年。
- 藤原一編 『討議デモクラシーの挑戦—ミニ・パブリックスが拓く新しい政治—』 岩波書店、2012年。
- ハーバーマス, J. 『討議倫理』 清水多吉ほか訳、法政大学出版局、2005年。
- ハーバーマス, J. 『コミュニケーション的行為の理論 [下]』 丸山高司ほか訳、未来社、1987年。
- ハーバーマス, J./ルーマン, N 『ハーバーマス＝ルーマン論争 批判理論と社会システム論』 佐藤嘉一ほか訳、木鐸社、1987年。
- 石川善樹ほか 「子どもの能力を計測するための学力テストの現在と展望」 PIETI Policy Discussion Paper Series、17P-010、2017年。
- ジャクソン, T. 「やさしいソクラテスの探究」 たばたたけと訳、2018年。
- リップマン, L. 『探求の共同体—考えるための教室—』 河野哲也ほか訳、玉川大学出版会、2014年。
- 森一郎 『現代の危機と哲学』 放送大学教育振興会、2018年。
- 日本財団 「家庭の経済格差と子どもの認知能力・非認知能力格差の関係分析」 2018年。
- 田端健人 「子どもの哲学 (p4c) ハワイスタイルの精神療法的効果—対話による探究のコミュニティの現象学的省察—」 『宮城教育大学紀要』 第51巻、2017年。

(令和元年9月27日受理)

