

# 教育方法における利得構造に関する考察

## —なぜ「まず次の行動を指示する」のか?—

### An Inquiry on Incentive Structures in Teaching Method

#### -Why should Teachers Direct Next Activities at First?-

藤川 大祐

千葉大学教育学部

「まず次の行動を指示する」という細部の教育方法を「利得構造」という観点から考察し、次の結論を得た。授業を成立させるためには、授業に協力的であれば報われるという利得構造を、まずは教師主導で構築し、非協力者の勢力が大きくなることを防ぐ必要がある。ただし、このことは、批判的思考を奨励することと両立するようになされる必要がある。授業に協力的な者が多い状況の中で、互いに認め合うことが利益となる利得構造をつくり、徐々に子ども同士が認め合える状況をつくり、承認供給者が十分に供給されるようにしていく。

キーワード：教育方法、利得構造、指示、学級崩壊、学級経営

#### 1. 「次の行動を指示する」こと

小学校あるいは中学校の授業で、教師が子どもになんらかの作業をさせることは多い。たとえば、教師が黒板に一定の文章を書き、子どもにそれを写させることがある。

このように作業の指示がなされる場合、子どもたちの間に速度の差が生じる。遅い子どもが終わるのを教室全体で待っていれば、早く終わった子どもは手持ち無沙汰となり退屈してしまう。早い子どもに合わせて進めば、遅い子どもは書き終わらない。

子どもたちの作業速度の差にどのように対応するかという問題は、些末に思えるかもしれないが、深刻な問題ともなりうる。早い子どもが遊んだり騒いだりして学級の秩序が崩れていくかもしれないし、遅い子どもが授業への参加をあきらめてしまうかもしれない。

速度差への対応は、ジレンマの一種である。佐藤(1995)が指摘するように、授業はジレンマ(ディレンマ)の連続であり、教師はジレンマへの適切な対処を求められる<sup>1)</sup>。

速度差への対応については、ある程度確立された解決策がある。それは、「次の行動を指示する」ということである。これは1980年代に始まった「教育技術の法則化運動」のリーダーである向山洋一が、「授業の腕をあげる法則」の一つとして挙げており<sup>2)</sup>、このことを知る教師は多い。作業を早く終えたら次にどうするのかをあらかじめ指示しておくことで、早く終わった子どもが手持ち無沙汰になることを防ぐのである。

かつて藤川が分析した漆間浩一による中学校社会科の

授業でも、「次の行動を指示する」場面が見られた<sup>3)</sup>。その日の授業のテーマ1行を教師が板書すると、生徒たちがノートにテーマを写す。教師はテーマを書き終わると、「書き終わったら、地図帳の1ページ、2ページをあけて『スタンドアップ』用意」と言う。「スタンドアップ」というのは、教師が告げる地名を生徒が地図で見つけて立ち上がるというゲームだ。書き終わった者はそのゲームの準備をせよというのである。

この漆間による授業では、「次の行動を指示する」ことがなされた後、教師はしばらく書くのが遅い者への配慮を明示的に行うことはなかった。早く終わった者に対して次の行動を指示し、書き終わった者が適切に地図帳を出しているかを確認するそぶりを見せた後、書くのが遅い生徒から「待つて」という声があがると、それに対して初めて、「待つてるよ」と返した。

この場面で教師が行っているのは、単にジレンマに対応するというにとどまらない。教師はまず早く書き終わった生徒に注意を払い、その後に遅い生徒への配慮を示している。早い者をまず認め、遅い者への対応を後回しにしているように見せているのである。

この場面について、「利得構造」(incentive structure)という概念を用いて考察しよう。利得構造とはゲーム理論の概念であり、ある状況をゲームとみなしたときに、ゲームのプレイヤーにあたる者たちの選択がどのように利得につながっているかの構造のことである<sup>4)</sup>。

漆間の授業においては、教師に認められるということが利益だと考えれば、次のような利得構造が生じていたと言

える。

早く書き終わる： 利益  
書き終わるのが遅い： 不利益

この利得構造ゆえに、教師に認められたいと願う者は、早めに関与できるようにしようとするのが期待できる。

仮に、同様の場面で、教師がまず「まだ書いている人がいるから待ってますよ」と言い、その後次に次の行動を指示したらどうであろうか。この場合、教師に早く配慮されることが利益だと考えれば、先ほどと逆に次のような利得構造が生じることとなる。

早く書き終わる： 不利益  
書き終わるのが遅い： 利益

この場合、生徒があからさまにあえてゆっくり書くということはないかもしれないが、早く書こうという意欲はそがれやすくなるであろう。

以上の考察は、あくまでも教師に認めてほしい、配慮してほしい、しかも他の者よりも先にそうしてほしいと願う者についてあてはまるものであり、そうでない者にはあてはまらない。だが、多くの子どもが多かれ少なかれ教師に認められたいと願っているということは、想定してよいだろう。私たちは、多くの教育実践において、教師に認められて子どもが喜んだり、教師に認められないことで子どもが不満を抱いたりする姿をどれだけも見つけることができる。

また、板書を写すような状況において、すぐに取りかかり早く書き終わることは、特に理由もなくなかなか書かないことよりも、教師にとっても子ども自身にとっても望ましいということも想定してよいであろう。

より一般的に考えれば、教師や子ども自身にとって望ましい態度を子どもがとったときにその子どもは教師によって認められるという利得構造が成立すれば、同様の状況で子どもが望ましい態度をとることが期待できると言えよう。このように一般的に述べてしまえば当然のことを述べているようであるが、こうした利得構造を成立させ、維持していくことは、必ずしも容易ではない。

## 2. 「学級崩壊」と利得構造

授業における利得構造のあり方について考察を深めるために、「学級崩壊」の問題を検討しよう。

「学級崩壊」とは1990年代後半に注目されるようになった現象で、そもそもは学級担任制を原則とする小学校の学級で、学級担任教師による授業が成立しなくなった状態を言う。

1998年に放映されたNHKスペシャル「学校～荒れる心にどう向き合うか～第1回広がる学級崩壊」<sup>5)</sup>は、授業

成立が難しい学級の様子を詳しく紹介している。この中に、次のような場面がある。

4年生の学級。子どもたちが次々と申し出てトイレに行き、その都度授業が中断してしまう。授業終了時刻になったとき、教師は休み時間をつぶして授業を15分間延長することを告げる。子どもたちからは不満の声が出る。

授業が好ましくない状況のときには、たとえ予定の内容が終わっていても、早めに切り上げて仕切り直しをすることが賢明だと考えられる。しかし、そうしたことはおいて、利得構造を検討しよう。

番組では編集されていて正確にはわからないが、すべての子どもがトイレに行ったわけではないようだ。とすれば、トイレに行っていない子どもは、自分には直接の責任もないにもかかわらず、休み時間を奪われることになってしまう。休み時間がなくなることは子どもにとって不利益に感じられるであろうから、この授業においては、次のような利得構造が生じていることになる。

授業中トイレに行く： 不利益  
授業中トイレに行かない： 不利益

子どもにとっては、いずれにしても不利益を被ることになる。授業に協力しても報われずに不利益を被るのであれば、協力しようとする意欲が衰えてしまうであろう。

もちろん、子どもたちが互いに注意しあって連帯責任を負えるような状況であれば、授業妨害のペナルティとして休み時間をなくすことが、授業への協力を促すことに寄与する可能性はある。だが、授業が成立しづらい学級では、そうした状況を期待することは難しい。

授業が成立しづらい学級では、授業の成立に協力しても無駄であるような利得構造が成立してしまっている場合が多いと考えられる。協力しても報われないことから、子どもたちは協力しようとする意欲を失い、当初は協力的であった者さえもが非協力的になってしまい、学級全体として授業が成立しづらいほど秩序が乱れてしまうのであろう。

では、「学級崩壊」に陥らないようにするためには、何が必要なのであろうか。次のような利得構造が必要だということになる。

授業成立に協力する： (相対的に) 利益  
授業成立に協力しない： (相対的に) 不利益

子どもにとって何が利益と感じられるかは、一概には言えないかもしれない。だが、これまでの考察から、教師に認められる、(休み時間がなくなる等の) ペナルティを回避できるといったことでも、十分に利益として機能しうると考えられる。

子どもたちが次々とトイレに行った場合には、たとえば、「トイレに行く人が多くて授業が予定通り進みませんで

した。本来は休み時間をなくして授業を延長したいのですが、他の人がトイレに行っている間も集中して授業に協力してくれた人もいます。だから今日は授業をここで終え、今日できなかったところは次回やりましょう」と教師が対応することが可能だ。このような対応がなされれば、協力的な態度をとったことを認めていることが伝わり、協力的であれば報われるという利得構造を維持することができる可能性がある。

学校の授業は一般的に、1名もしくは数名の教師が数十名の子どもを指導するものである。子どもたちの多数が非協力的になれば、授業の成立は困難である。授業を成立させ続けるために教師は、常に大多数の子どもの協力を得る必要がある。

逆に言えば、1人の非協力的な態度をとる子どもにばかりかかわって、他の協力的な子どもへの対応を後回しにしてしまうことは、「学級崩壊」につながる恐れがある。実際、特定の子どもにばかり教師がかかわりすぎ、他の子どもが羨んで暴れたり歩き回ったりして、学級の状態が悪くなったという例は多く見られる。この場合、教師に対応してもらえることが子どもにとって利益となっていると考えられ、利得構造が次のようになっていると言える。

授業成立に協力する： 利益なし  
 授業成立に協力しない： 利益

大多数の子どもの協力を得るためには、協力することが報われるような利得構造を成立させ、維持することが不可欠である。実践の細部において利得構造を的確に調整することが、授業に必要な秩序を維持するために必要なのである。

### 3. 秩序維持と批判的思考

授業の秩序を維持するために、協力することが報われる利得構造が重要である。だが、当然ながら、秩序が維持されさえすればよいということにはならない。

このことは、次のような状況を考えれば了解されるであろう。すなわち、教師が一定の正解を想定した発問を繰り返して、子どもは教師の言動を手がかりにしてその正解をなんとか答えようとし、適切に正解を答えることが報われるような状況である。

教師が発問して子どもが答え、その答えを教師が評価するという一連のやりとりは、授業の中で頻繁に見られるものである。このようなやりとりの中では、子どもはたとえ扱われている話題に関心がなくても、教師にあてられて恥をかきたくないという思いの確に答えて教師に認められたいという思いから、さまざまな手がかりからなんとか正解を推測しようとつとめることになりやすい。

もちろん、発問に始まるやりとりによって秩序を維持するためには、教師の側で、指名の方法や正解を推測するこ

との難易度を調整する必要がある。いつも特定の子どもが挙手し、その中の誰かを教師が指名するというのであれば、多くの子どもは発問に答えることを放棄し、授業に非協力的になるかもしれない。また、正解を推測することが難しい問いばかりであれば、多くの子どもが考えることを放棄して、指名されても「わかりません」とでも答えてやりすごそうとし、ついには授業に飽きて騒ぎ出すかもしれない。

だが、挙手していない子どもをも指名したり、子どもがなかなか答えられない発問にはヒントを与えたりといったことは、数年以上の経験がある教師であれば、多かれ少なかれ行っているであろう。結果として、なんらかの正解を想定した発問をこまめに行うことで、授業を成立させることはある程度可能になると言える。

だが、こうした方法で秩序が維持されたとしても、それは授業で扱われる内容が適切であることとは別である。間違った内容や問題ある内容を扱っていても、指名の方法や発問の難易度を調整することで秩序はとりあえず維持されるということが考えられる。

具体的には、国語で文学作品を解釈する授業で、教師があらかじめ想定した特定の解釈を子どもに言わせるような授業、あるいは算数・数学で一定の解き方でもって練習問題を解かせるような授業で、内容に問題があっても教師が巧みに指名や発問を行うことによって授業が円滑に進むことがありうる。だが、このような授業では、子どもたちは教師の言動を頼りに正解を推測する「推測ゲーム」を行うことになる恐れがあり、その場合には教師のいないところで同様の問いに答えることは難しい<sup>6</sup>。そして、教師の想定した正解が実は正しくなかったり他の考え方が可能であったりする場合にも、教師や子どもたちが他の考え方の可能性を検討することが難しい。

教師がきめ細かく指名したり発問したり評価したりすることによって、授業の秩序を維持することはかなりの程度可能である。そうした授業では、教師の想定した正解を子どもが適切に推測することには、教師の肯定的な評価を得られる。他方で、教師の想定した正解とは異なる考え方をすると、授業の秩序を乱したとして、教師から否定的な対応をされる恐れがあることになる。利得構造は次のようになる。

教師の想定した正解を適切に推測する： 利益  
 自分なりに答える： 不利益の恐れあり

私たちの日常生活では、ともすると「空気を読む」ということが重視され、周囲の人が求めていることを適切に推測することが求められる。しかし、だからと言って、教師の想定した正解を推測することさえできれば十分であるとか、教師のいないところで自ら問題を解決することができなくてよいということにはならないであろう。となれば、教師の想定した正解を推測されるばかりの授業ではまず

いということになる。

秩序維持が求められることによって犠牲になりやすいのは、子どもたちに批判的思考をさせることである。批判的思考とは、与えられたことがらを鵜呑みにせず、根拠を確かめたり他の可能性を吟味したりする思考であり、学問をする上でも多くの仕事においても重要なものと言える。子どもたちの批判的思考を奨励するのであれば、批判的に考えることが子どもにとって利益となる利得構造が必要である。だが、そのような利得構造においては、教師の想定した正解に対して批判的であることが利益となるはずであり、秩序を維持することと矛盾してしまう。

具体的に考えよう。ある論題について二つの立場に分かれて議論するディベートは、批判的思考を鍛える学習方法と言え、国語や社会科や英語などの授業に取り入れられている。ディベートの学習においては相手の主張を批判することが求められるが、しかし、与えられた論題を批判することやそもそもディベートを学習すること、さらには校則に従って学校生活を送らねばならないこと等を批判することはディベートの授業においても歓迎されにくい。実際には、「手紙より電話がよい」「男と女、どちらが得か」といった一般的に論じるには不適切な論題が扱われることがあるにもかかわらず、子どもたちがこうした論題を批判することは奨励されない<sup>7</sup>。

教師は、授業の秩序を維持しつつ、批判的思考を奨励しなければならない。ここにも、教師が抱えるジレンマがある。このジレンマに、どのように対応することが可能であろうか。

この種のジレンマは、学校の授業に特有のものではなく、社会のさまざまな場面でなんらかの対応がなされているものである。たとえば、商店は、一定の秩序を維持しつつ、客からの質問やクレームを受け付ける体制をとる必要がある。政府は、国民が法秩序に従うことを求めつつ、その政策が常に批判にさらされている。商店や政府においては、批判を迷惑なものではなくサービスを改善するために歓迎する態度を示す一方で、批判には原則として時間をかけて対応し、秩序が即座に危機に陥ることは避けている。<sup>8</sup>

学校の授業においても、同様の対応は可能である。教師の想定した正解や教師が設定した課題に対する批判を歓迎しつつ、即座の対応が困難である場合には時間をかけて対応することを約束し、暫定的に当初の予定通り授業を進めることに同意させるのである。たとえば、国語の授業で教師が想定した解釈を否定するような考え方を子どもが出したときに、教師が迷惑そうな態度をとるのでなく、「なるほど、面白い考え方ですね。それは考えていなかったもので、そのことについては次の授業であらためて考えてみましょう」などと告げ、暫定的には予定通り授業を進めることは可能である。

他の方法として、定期的に、授業についての批判や疑問を書かせる機会を設けることもありうる。授業の感想を書く時間を設け、その中で教師の言動に対する疑問があれば

歓迎する態度で紹介し、必要な改善をはかっていけば、授業中には暫定的に秩序維持に協力しつつも必要な疑問は出していく態度が促されることになる。

ここで求められるのは、基本的には教師の求める秩序に従うことが子どもにとって利益となり、他方で適切に批判的思考を発揮することも子どもにとって利益となるような利得構造である。

こうした利得構造をつくることに失敗すると、授業は深刻な危機に陥る恐れがある。子どもからの批判に影響されすぎて教師が態度を頻繁に変えれば、教師の秩序に従おうとしている子どもが報われないこととなり、教師に非協力的になる子どもが増え、秩序が崩れていくであろう。他方、子どもが教師を批判することが許されなければ、当面秩序は維持されるとしても、子どもは教師の言動から正解を読み取ることや教師の発問をやりすごすことばかりとなり、教師に頼らずに問題解決をすることができないままになるかもしれない。また、批判が許されない場合には、そのこと自体が大きな不満を生じさせ、教師と子どもたちとの深刻な対立につながり、子どもたちの多くが授業に非協力的になる恐れがある。

教師が批判を許さない態度をとりやすいことの背景には、教師は絶対に正しい、教師は無謬であるという考え方があると推測できる。この考え方は、問題には一定の正解があり、教師は正解を知っていて、子どもが正解に到達するよう指導するのが教師の仕事だというものでもある。このような考え方をもち教師が多く、そうした教師の授業が困難を抱えているのであれば、教員養成教育のあり方が考え直される必要がある。正解の定まっていない問題に取り組む能力が大学院レベルの教育でしか養えないとしたら、大学院修了を教員免許取得の条件とすることも正当化される。

#### 4. 承認供給者の不足と互いによる承認

ここまで授業における利得構造について考えてきた中で、教師に認められることを子どもにとっての利益と考えることが多かった。

すでに1990年代から宮台や小西が指摘しているように、社会の変化とともに子どもたちは「承認の供給不足」に陥りがちで、認められることが多くの子どもが強く求めていると言える。<sup>9</sup>

こうした状況の子どもたちを目の当たりにしている教師たちは、自らが積極的に個々の子どもを認め、子どもの認められたいという欲求を満たそうとしていると考えられる。

だが、すでに述べたように、多くの教室で、教師は少なく、子どもは多い。教師が個々の子どもを認めようとすれば教師の負担は大きく、子どもは教師に認められるために待つことをしいられかねない。

授業中に教師が個々の子どもを認めていこうとすれば、

たとえば子どもに作業をさせ、作業が一定の段階まで到達したら教師に見せるようにさせることになる。この結果、教師にノートを見せるために子どもが行列をつくったり、「できました」と自分の席で挙手した子どもたちが教師が来るのをひたすら待っていたりといった状況が生じることとなる。教師は忙しく、子どもは待つばかりということになってしまう。<sup>10</sup>

このため、教師が授業外の時間を使うことにもなる。ワークシートやノートを提出させ、教師が一人一人にコメントを書いて次の授業の際に返却するのである。これを頻繁に行えば教師の負担は大きく、多忙化に拍車をかけることとなる。しかし、コメントを受け取る子どもから見れば、教師のコメントは短く、満足を得られるとは限らない。

承認の供給不足は、承認供給者の不足でもある。教師のみが承認供給者となって個々の子どもに承認を供給しようとしても、教師の負担は大きく、子どもの満足は得られにくい。

最近は学習塾が、個別指導や少人数指導の形をとることが多くなっている。当然、子ども一人あたりのコストは大きくなるのであるが、子どもは講師から認められやすくなるため、高い価格設定であってもビジネスとして成立するのである。だが、学校がこうした方向を目指すことには無理がある。

承認供給者を増やすという観点からは、教師以外の大人が授業に関わる機会を増やし、教師以外の大人が承認供給者となることがありうる。企業の社員、アーティスト、地域住民等が授業に関わる機会は多くなっており、こうした人々に認められることが子どもにとって大きな励みになることはかなりあると考えられる。<sup>11</sup>

だが、外部の人が授業に関わる機会は、どうしても限定される。認められたいという欲求をもつ子どもたちが満足するように、外部から承認供給者を十分に連れてくるという発想には無理がある。

結局、日常の授業においては、子どもたちが互いに承認を供給し合うことが必要だと言える。一方的に承認を求めるとでなく、互いに承認しあえば、承認の供給不足はかなり改善されるであろう。大人になれば、一方的に承認を享受することが許されるはずはなく、互いに承認を供給しあうしかないのであるから、子どものうちから徐々に自分たちで承認を供給しあうことを学んでおくことがあってよい。

具体的な方法としては、互いの発言、発表、表現等を鑑賞しあうことが基本となるであろう。

たとえば、教師が発問し、子どもに答えさせる状況においても、一つの発問に対して教師が連続して複数の子どもの指名するだけで、子どもたちが互いの発言を鑑賞し合うことが促されうる。すなわち、教師が「まず3人に意見を言ってもらいます」と言って3人続けて発言させ、その後評価をしていくことにすれば、聞いている子どもたちは個々の発言にそれぞれ反応することになりやすい。教師が

「それぞれにいいところがありましたね」とでも言い、子どもたちがうなずけば、発言した子どもたちは教師だけでなく他の子どもたちにも認められることとなる。

もちろん、少人数のグループで話し合いをしたり、同じ課題について複数名の子どもが考えを板書したり<sup>12</sup>、子どもが書いた文章をまわして多くの子どもが評価を書き込んだり<sup>13</sup>と、子どもが互いに認め合えるようにする方法は、教師の工夫しだいでさまざまに開発されうる。

こうした取り組みによって、次の利得構造をつくることができれば、承認供給者の不足の問題は解決されうる。

他の者を承認する： 利益  
他の者を承認しない：利益なし

だが、話し合い等の活動がなされても、子どもどうしが認め合えないのであれば、上の利得構造が成り立たない。自分は認められたいが他の子どものことを認めたくはないという態度をとる子どもが多いことは、十分に考えられる。私たちはこの問題をどのように考えればよいのだろうか。

## 5. 多数が利他的であるための条件

子どもどうしが認め合うことによって承認供給者の不足を解消するためには、ある程度以上多くの子どもが、自分だけが認められたいという利己的なふるまいをせず、たとえその場で自分が認められなくても他者を認めるふるまいをする必要がある。素朴に考えれば、多くの子どもが利己的にふるまい、子どもたちが認め合うようになることは困難であるということにならないか。

藤井は、社会的ジレンマ研究の立場から、この問題について考察を行っている<sup>14</sup>。たとえば、誰かが監視しているわけでもないのに、観光地でゴミを持ち帰ったり、買い物袋を持参したりする行動をとる者はおり、人はいつも利己的にふるまうわけではない。それどころか、藤井によれば、以下の三つの原理によって、利己主義者は「敗れ去る」のである。

- 原理① 利己主義者は、他者と助け合うことができない（互惠不能原理）。
- 原理② 利己主義者は、いかに取り繕おうとも、利己主義者であることが「ばれて」しまい、自滅してしまう（暴露原理）。
- 原理③ 利己主義者に支配された集団は、集団ごと自滅してしまう（集団淘汰原理）。

すなわち、利己主義にふるまう者は自分の利益を求めるために他人と協力ができず、協力すれば得られたはずの利益が得られなくなりがちであり（互惠不能原理）、仮に利他主義者を装って他人と協力しようとしても本性を隠し

続けることが困難なのであり（暴露原理）、仮にうまくごまかせたとしてもそのような人ばかりの集団は長続きしない（集団淘汰原理）というのである。結局、人は利己主義者ではいられないということになるというのである。

最初の二つの原理が有効に機能するためには、集団の中で人々が多く関わり、互いに協力することが頻繁に求められ、互いに行動がよく見えるような状況が必要である。協力が必要な場面では非協力的であることは不利益となるので、次の利得構造が成り立つ。

協力する： 利益  
 協力しない：不利益

また、互いの行動がよく見えれば、利己主義者であることは露呈しやすく、露呈すれば集団の中で不利益を被るので、次の利得構造が成り立つ。

協力する： 大きな不利益が生じない  
 協力しない：大きな不利益が生じうる

これらのことは、学校で子どもに利他的であることを学ばせることに関して、示唆を与えてくれる。すなわち、学級等の集団の中で互いが協力することが頻繁に求められる状況や、互いの行動が見えやすい状況があれば、利己的にふるまっていた子どもには不利益が生じ、特に指導がなくても利他的にふるまうべきであることを学ぶことが期待できるということである。

このことは、大学の大人数の授業のように、学習者どうしが特に関わらなくても進んでしまいがちな場合には、よくあてはまる。受講者が100名以上の大人数の講義で特に受講者どうしが関わることなく授業が進めば、授業者は互いに協力する必要もなく、互いの行動も見えにくいので、遅刻、サボリ、私語、居眠り、「内職」、ごみ放置といった問題行動をとる学生が多くなりがちとなり、授業の活気がなくなり、教員も学習も意欲をなくすことになりかねない。これに対して、出席をとる、毎回感想を提出させ全体で紹介する、少人数での話し合いを頻繁にさせる、ランダムに指名した学生に全体の前で発表させるというように、協力させたり互いの行動がよく見えるようにしたりすることで、かなりの程度、問題行動を抑え、授業に活気をもたらすことが可能である。<sup>15</sup>

だが、そもそも小学校や中学校では、子どもたちはかなり長い時間、固定された学級の一員として過ごし、協力が求められることも多く、互いの行動が非常によく見える状況にある。だとすれば、小学校や中学校では、子どもたちは利他的であるべきことを学びやすい状況にあるのではないか。

この問題に関しては、第三の原理である「集団淘汰原理」に関する藤井の議論が示唆を与えてくれる。藤井は、利己主義者たちが大きな力を持ち正直者たちから搾取するよ

うな場合を考察している。利己主義者たちは当面、正直者を「カモ」にして「甘い汁」を吸っていきける。ただし、長期的に見れば、自分たちが協力して富を生み出すことができない利己主義者たちは徐々に活力を失い、衰退していくしかない、というのが藤井の結論だ。

この話は、小学校や中学校の「荒れて」いる授業や学級と重ね合わせて理解することができる。授業を妨害する者やいじめをする者の力が強い学級では、その者たちが短期的には他の者を支配し、学級を自分たちの好きなように動かすことができるかもしれない。だが、そうした学級は活力を失い、崩れていくのである。

こうした学級では、支配者グループは常に学級集団に非協力的にふるまい、他の者が学級集団に協力的にふるまおうとすると暴力等によって攻撃すると考えられる。とすれば、各メンバーにとっての利得構造は次のようになる。

集団に協力的： 不利益  
 集団に非協力的： 特に利益・不利益なし

このような状況では、子どもが利他的であることを学ぶことは期待しにくい。

こうして、子どもが利他的であることを学ぶためには、非協力的な者たちが集団を支配しないことが必要だということが示唆される。このためには、利己的にふるまう者たちに無理矢理にでも協力させて協力することがもたらす利益を学ばせるなり、協力的な者たちの集団内での力を大きくするなりといったことが必要となる。教師たちが学級経営として行ってきたことは、非協力的な者たちに集団を支配させないことが中心であったと言えるであろう。

非協力的な者たちの力が強くなってしまった集団の状況を短期間で変えることは、非常に難しい。可能であれば、非協力的な者たちの力が強くなる前に、多くの者が協力的にふるまえるようにすべきである。それはたとえば、漆間が行っていたように、まず次の行動を指示して、板書を早く写すことが奨励されるような利得構造をつくることであろう。授業の細部に至るまで、次のような利得構造をつくることができれば、非協力的な者たちの勢力が大きくなることを防げるであろう。

授業に協力的： （相対的に）利益  
 授業に非協力的： （相対的に）不利益

以上の考察より、結論として次のことが言える。

授業を成立させるためには、授業に協力的であれば報われるという利得構造を、まずは教師主導で構築し、非協力的な者の勢力が大きくなることを防ぐ必要がある。ただし、このことは、批判的思考を奨励することと両立するようになされる必要がある。授業に協力的な者が多い状況の中で、互いに認め合うことが利益となる利得構造をつくり、徐々に子ども同士が認め合える状況をつくり、承認供給者が十

分に供給されるようにしていく。

- 
- 1 佐藤学、1995、教室のディレンマ、佐藤学編『教室という場所』pp.16-45。
- 2 向山洋一、1984、子供を動かす法則と応用、明治図書。
- 3 藤川大祐、1990、漆間浩一氏の授業「東南アジアのプランテーション」(中1・社会科)、授業づくりネットワーク No.27、pp.24-40。
- 4 利得構造は、ゲーム理論において利得行列の形で表される。利得行列について、たとえば、以下を参照。  
岡田章、2008、ゲーム理論・入門、有斐閣。
- 5 1998年6月19日、NHK 総合テレビにて放映。
- 6 Holt, John、1964、How Children Fail、Pitman, New York (大沼安史訳『教室の戦略』一光社、1987)。
- 7 藤川大祐、1998、ディベートで学校はよみがえる、学事出版。
- 8 以下を参照。  
橋爪大三郎、1992、民主主義は最高の政治制度である、現代書館。
- 9 宮台真司・藤井誠二、1998、学校的日常を生きぬけ、教育資料出版会。小西正雄、1997、消える授業 残る授業、明治図書。
- 10 ここ数年、若い教師や教育実習生の授業を見ると、机間指導で授業者が個別指導をしている際に、一人の子どもにかかりきりになり、残りの子どもたちがただひたすら待つだけという状況を多く見かける。一人に指導しつつも全体を意識するという教師のあり方は、若い世代に十分に伝えられていない可能性がある。
- 11 以下を参照。  
藤川大祐(編)、NPO 法人企業教育研究会、2003、企業とつくる授業、教育同人社。
- 12 藤川はこの方法を「板書比較法」と呼んでいる。以下を参照。藤川大祐、2003、板書比較法—参加型授業のための新しいノウハウ—(基礎からの授業づくり入門第9回)、授業づくりネットワーク No.221。
- 13 池田が「書き込み回覧作文」として提案している手法である。以下を参照。  
池田修、書き込み回覧作文、  
<http://homepage.mac.com/ikedaosamu/kokugo/sakubun/kakikomikairann-sakubunn.htm>、2009年12月28日閲覧。
- 14 藤井聡、2009、なぜ正直者は得をするのか、幻冬舎。
- 15 当然であるが、講義内容が学生たちに興味深い、難易度が適当である、評価が厳しい等の別の条件も、学生の問題行動が多いかどうかとは大いに関わると考えられる。