

「多数決ゲーム」から「群像劇ゲーム」へ —ゲーミフィケーションを取り入れた学校教育論の試み—

藤川 大祐

千葉大学教育学部

教育委員会のいじめ対応における法令違反、「教員いじめ」等、教育関係組織における多層的危機が生じている。いじめ、体罰等も含め、教育関係組織のさまざまな問題に適用できる説明モデルを構築するため、先行の説明モデルを検討し、新たな説明モデルとして、選択場面において選択人数が多い選択肢を選択したプレイヤーが勝利者となる「多数決ゲーム」を提案し、このモデルを用いて教育関係組織におけるさまざまな問題が説明可能となることを示した。そして、ゼロ和ゲームである「多数決ゲーム」から、各プレイヤーそれぞれの成長物語を互いに影響を与え合いながら展開していく非ゼロ和ゲームである「群像劇ゲーム」へと移行するメタゲームが必要であることを示し、このメタゲームにおいては、学力が低い学習者の「オタク力」をまず高めてその後学力を高める「オタク型成長曲線」という考え方が手掛かりとなることを示した。

キーワード：多数決ゲーム、群像劇ゲーム、オタク型成長曲線、いじめ、メタゲーム

1. 教育関係組織における多層的危機

1.1. 教育委員会のいじめ対応における法令違反

2013年に成立し施行されたいじめ防止対策推進法は、学校や学校の設置者に対して、組織的ないじめ防止対策を求めている。しかし、公立学校の設置者である教育委員会が法令に従わず問題となる事例が続出している。

総務省(2018)は、37の地方公共団体から提出された66事案、67の調査報告書を分析し、いじめの認知等に課題があったものが37事案(56%)、重大事態発生後の対応に課題があったものが23事案(35%)等と、課題があったことを指摘している。調査対象となった重大事態は限られるが、多くの事案において、教育委員会や学校の対応に課題があることがうかがわれる。

以下、教育委員会が法令に従わず問題となった事例について、報道されている具体例を見よう。

取手市教育委員会(茨城県)は、2015年に中学生が亡くなった事案で、当該中学生の保護者が独自調査の結果を提出しいじめ被害があったことを訴えていたにもかかわらず、教育委員会議にて当該事案がいじめ重大事態にあたらぬと決議した。その後、文部科学省の指導等があり、取手市教育委員会は議決を撤回して本件を重大事態として認め、茨城県に調査を委託した。いじめ防止対策推進法第28条は、いじめによって児童生徒に重大な被害が生じた疑いがあると認めるときに重大事態

として対応することを定めており、取手市教育委員会が本件を重大事態と認めない決議をしたことは同法に違反するものと言える¹。

吹田市教育委員会(大阪府)は、2015年から2017年までいじめを受けた小学生の被害について重大事態にあたと認めながら、加害児童生徒らの記憶が薄れ、説明は難しいとして、第三者委員会による調査を拒否していたことが明らかになっている²。この対応は、いじめ防止対策推進法第28条が定める重大事態対応に違反している。

神戸市教育委員会(兵庫県)は、中学生が亡くなった案件で、いじめの内容を記した調査メモを担当者が隠蔽したことが明らかになり、教育委員会幹部5名を懲戒処分にした³。調査メモの隠蔽は、いじめ防止対策推進法第28条が定める重大事態の調査が適切になされていないという点で、法令違反であると考えられる。

川口市教育委員会(埼玉県)は、2019年、いじめ事案に関する裁判における準備書面で、「いじめの定義は子どもが『心身の苦痛を感じている』と主張しさえすれば、子どもの行為のありとあらゆるものが該当し得ることとなる」と指摘し、同法は「法律としての整合性の欠如、教育現場に与える弊害を看過しがたい欠陥を持つもの」と、いじめ防止対策推進法の規定を否定する主張を行った⁴。いじめ防止対策推進法第2条は、一定の人間関係にある児童生徒が他の児童生徒の行為によって心身の苦痛を感じたものを「いじめ」とし、第23条は、いじめの事実があると思われるときには必要な措置をとるべきことを定めている。

Daisuke FUJIKAWA : From "Majority Games" to "Ensemble Cast Games" -An Essay on School Education Including Gamification-
Faculty of Education, Chiba University

これら以外に、筆者は流山市教育委員会（千葉県）のいじめ対応に法令違反の対応や不適切な対応があったことを指摘している⁵。

以上のように、教育委員会が法令違反の対応をしている事例は多く報じられている。教育行政を担う教育委員会が法令に従って業務を行うことは当然であるはずだが、一部の教育委員会は法令に従わないことが確認されてしまっている。

1.2. 「教員いじめ」

児童生徒のいじめ被害だけでなく、「教員いじめ」も問題となっている。

2019年10月、神戸市立小学校で教員4名が後輩の教員に対して、暴言や暴行などの「いじめ」を繰り返し、被害に遭った教員が休職に追い込まれたことが明らかになった⁶。校内で激辛カレーを目にこすりつけられる映像が公開されたこともあり、本件は連日報道され、広く注目された。いじめ防止対策推進法では「いじめ」を児童生徒の間のもに限定しているため本件は同法の「いじめ」の定義に当てはまるものではないが、「教諭いじめ」「教員いじめ」等として報道されている。

この「教員いじめ」事件はある特定の学校で起きたことではあるが、学校教育や教員に対する信頼を深刻に傷つけたと考えられる。これまで、教員や学校の不祥事等は多く報じられている。だが、今回の「教員いじめ」事件は、問題ある教員が個人で不祥事を起こすこととも、学校が（児童生徒の）いじめ事案で不適切な対応を起こすこととも異質な影響を与えていると思われる。教員が個人で不祥事を起こしたとしても、他の教員や学校全体までが信頼を失うということにはなりにくい。学校がいじめ事案で不適切な対応をすることがあることは深刻な問題であるが、いじめへの対応は長く問題になってきたことであり、学校が適切な対応がとれない可能性は残念ながらある程度認識されてきたと言える。他方で今回の「教員いじめ」は、教員組織が多くの人の想像とはかけ離れた幼稚で統制のきかないものでありうることを強く印象づけてしまったものと考えられるものであり、他の案件とは異なる深刻な悪影響を及ぼしている可能性が高い。

妹尾（2019）は、神戸の「教員いじめ」の事件を受け、三つの意味で「教育不信の時代」に入ったことを示唆している。三つとは、「児童生徒の教員、学校に対する不信」、「保護者等の不信」、「教員志望者、ないし学生等にとっての学校、教職という仕事の魅力低下」である。加害行為が悪質であることに加え、その後の教育委員会や学校の対応にも問題があり、ただでさえ学校が忙しく過酷な職場であることが知られるようになっていることが、こうした不信につながっているとされている。

このように今回の「教員いじめ」が問題になるのは、他の学校でも教員集団に同様の問題があると多くの人が考えたい状況があるからである。厚生労働省（2018、pp.113-114）によると、全国の学校教員への調査で、ストレスや悩みを抱えていると回答した教員は80.7%であり、このうち業務に関連したストレスや悩みで多かったのは、「長時間勤務の多さ」（43.4%）、「職場の人間関係」（40.2%）、「保護者・PTAへの対応」（38.3%）であった。教員集団における人間関係が多くの教員にとってストレス源となっていることがうかがわれる。こうした状況が多少なりとも知られていた中で「教員いじめ」事件が報じられたことで、保護者や児童生徒への対応より職場の人間関係が教員のストレスや悩みにつながりやすいということを強く印象づけたはずである。

こうしたことに加え、教員が児童生徒のいじめに加担したり「体罰」を行ったりする問題や、文部科学省が大学入学共通テストの英語外部試験利用や記述式問題の導入を延期したことなど、教育関係の組織のあらゆる層で不信につながる問題が報じられており、日本の教育は深刻な危機に陥っていると言える。

2. 実践的に活用できる説明モデルの検討

2.1. 説明モデルに求められる要件

教育委員会のいじめ対応における法令違反や教員間の「いじめ」をはじめとした教育関係組織のさまざまな問題については、それぞれ独立に対応策等が論じられている。もちろん個々の問題について対応策等が論じられることは必要であるが、このように危機的状況が多層的に見られることをふまえると、さまざまな問題を関連づけて改善の方向を検討することに意義が認められるであろう。現在見られる複数の問題に共通する説明モデルを構築し、その説明モデルが教育組織の各所で改善のために実践的に活用できるようにすることを考えてみたい。

具体的には、以下の要件を満たした説明モデルの構築を目指したい。

要件1 少なくとも以下の問題について、問題の背景等を説明できること。

- ・学級における児童生徒間のいじめ
- ・教育委員会のいじめ対応における法令違反
- ・「教員いじめ」問題

要件2 可能であれば、以下の問題についても、問題の背景等を説明できること。

- ・教員のいじめへの加担
- ・教員による「体罰」
- ・大学入学共通テストの英語外部試験利用や記述式問題

導入の延期

要件3 教員等、教育関係組織に関わる人たちが了解可能であるほど、単純でわかりやすいこと。

要件4 問題解決の方向性が示唆されること。すなわち、モデルの中のどの要素を修正すれば問題の解決につながるかが推測できること。

2.2. 先行の主な説明モデル

こうしたモデルの構築のために参照できるモデルには、いじめや学級の間人間関係に関してこれまでに提案されたモデルがいくつかある。他方で、教育委員会や学校組織については同様のモデルを見いだすことが難しい。以下、いじめや学級の間人間関係に関してこれまで提案されたモデルを見ていこう。原則として発表年が早いものから順に見ていくことにする。

柴田他 (1999) は、ゲーム理論と意思決定実験という手法を用いて、いじめ問題の「経済学的分析」のモデルを提案している。ここでは n 人の「傍観者」たちがいじめを担任教員に報告する戦略 R と報告しない戦略 S のいずれかをとることとし、 t 人 ($1 \leq t \leq n$) 以上の者が戦略 R をとって教員に報告した場合に教員が介入していじめを止めることができるとされている。こうしたモデルについて利得構造が検討された結果、傍観者たちの行動は全員が戦略 S をとるか全員が戦略 R をとるかのいずれかに収束するという結論が得られた。そして、全員が戦略 R をとるようにするためには、いじめ報告のコストを下げる、いじめが発生した場合のクラス全体の不効用を高めること、報告を教員が取り上げる際の報告者の人数 t を下げるのが有効だということになる。特に、いじめ報告のコストを 0 もしくは負にすること、すなわち傍観者だった児童生徒がいじめを教員に報告してもそのことが負に働くことはなく教員から感謝されるなどの報酬が得られるのであれば、全員が戦略 R をとる状況に収束することになることが示されている。

前田・今井 (2005) は、赤坂 (1992、1995) の議論をふまえて、いじめられる者を「共同体内部の異人」と捉え、いじめが生じる共同体のモデルを構築した。具体的には、共同体の構成員が相互に模倣する状況においては構成員は皆同じような特性を有するようになるが、偶然小さな差異をもつ構成員が出現すると、その構成員を排除すること (すなわちスケープゴートにすること) によって共同体の秩序が安定すると考える。このモデルでは、 M 種類の価値のうち m 種類以下の価値を各構成員がもつこととし、各構成員は別の構成員との間で共有する価値が多いほど共有する価値を増やす「同調行動」をとり、共有する価値が少ない構成員との間では共有価値の一つを相手に捨てさせる「排除行動」をとると想定する。

シミュレーションから、全価値数 M が中程度 (各構成員が選択できる最大数 m の 3 倍程度) のときに排除を受け続けるいじめ被害候補者数が最大になって、 M が大きくなるといじめ被害候補者数は構成員の 10% に収束することや、共同体の人数が大きいかいじめ被害候補者数が増えることが示されている。

鳥海・石井 (2007) は、中学校の学級を取り上げ、各生徒が他の生徒それぞれについて -1 以上 1 以下の値で表される好感度をもっていると仮定し、コミュニケーションによってそれぞれの好感度が変化するものとした。そして、教員が生徒同士の人間関係にランダムに介入した場合と班の中でコミュニケーションをとるよう介入した場合について、教員の学級集団構造をどのように変化させるのか、シミュレーションを行った。この結果、ランダムな介入の場合には、孤立する生徒が少なくなるものの、教員の介入が過多になると相手と双方向で友人だと思っている生徒が減ってしまうことが明らかになった。また、班への介入においては、孤立する生徒を減らし、双方向で友人だと思っている生徒を増やすことが明らかになった。こうした結果は、固定された班の中でコミュニケーションをとらせることがいじめ対策として有効であることを示唆している。なお、この研究の延長上に田中他 (2010) があり、いじめ対策として班行動、出席停止、予防活動の三つがモデル化され検討された結果、最も適切である手法は予防活動であると結論づけられている。また、似た手法を使っている研究に高橋・太原 (2014) があり、いじめられている生徒同士を同一のグループとすること、好感度に関係なくクラス全体で会話をさせること、人気が高い生徒がいじめられている生徒に声をかけるという三つのパターンについてシミュレーションがなされ、いずれのパターンもいじめが改善されることを明らかにしている。

大西他 (2009) は、児童生徒の教員についての認知がいじめの加害傾向にどのように影響を及ぼすかを質問紙調査によって測定し、仮説モデルの検討を行った。この結果、教員について受容、親近、自信、客観といった認知が高い児童生徒ほどいじめを否定する学級規範を高く意識していることが示された。他方、担任教員の怖さの認知については、いじめを否定する学級規範との有意な関連が見られなかった。そして、教員が不適切な権力を行使していると認知されていることは、いじめ加害傾向を高くすることが示された。

斎藤他 (2013) は、学級集団の中にロボット等のエージェントを参加させたときにいじめ発生確率等のような影響を与えるかをシミュレーションによって検討した。ぬいぐるみのように人間に働きかけることも自身がどう思われるかも考えない「エージェントタイプ1」、人間同士の好き嫌いを認識できる「エージェント

タイプ 2)、他の人から自身が好かれているかを認識でき地位向上方略をもっている「エージェントタイプ 3」のそれぞれについてシミュレーションが行われた結果、エージェントタイプ 1 を参加させた場合、最もいじめの発生確率が低く、いじめを受けた平均人数も少なかった。このことは、人から嫌われても態度を変えないエージェントがいることで、好感度が連鎖的に下がる悪循環が回避されるため、いじめが発生しにくくなることを示唆していると考えられる。なお、西山他 (2017) においても複数種のエージェントの参加による影響がシミュレーションによって調べられており、人に同調する確率が高い「強同調ロボット」といじめ被害候補者に対して同調行動を起こす「正義ロボット」がいじめ被害候補者を減らしたとしている。

吉田・穴田 (2017) は、児童生徒のスポーツなどの趣味についての好感度が変化しにくいことを想定し、趣味の安定性を考慮した学級モデルを提案している。このモデルでのシミュレーションの結果、趣味についての好感度を固定した場合、固定されない場合と比較していじめが発生しやすくなった。趣味が固定されている場合、趣味の異なる者同士で排斥がなされやすく、いじめの発生につながりやすいと考えられる。

2.3. 先行の説明モデルの検討

上記の諸モデルについて、以下のことが指摘できる。

第一に、どのモデルも個々の児童生徒の能力や性格といった差異を捨象している。個人のもっている価値や個人間の好感度に多様性を想定しているモデルもあるが、そうした多様性はランダムに付与されており、個々の児童生徒があらかじめ分類されているわけではない。また、学級内における権力関係は直接扱われることはなく、一部の研究で他者からの好感度の高さとして扱われている程度である。

第二に、互いにコミュニケーションをとったり同調したりする児童生徒の間の相互作用は、基本的にいじめや排除をなくす方向に機能することが想定されている。同調行動が過度のストレスにつながる等、コミュニケーションをとったり同調したりすることの負の機能は基本的に捨象されている。

第三に、教員がモデルに含まれる場合、基本的に教員はいじめを止めようとしていることが想定されている。いじめを止めることに関心がない教員や、いじめに加担する教員は、想定されていない。

これらの点から、いじめに関するモデルには、以下の課題があると言える。

第一に、「スクールカースト」という言葉があるように、児童生徒の中に権力関係が認められ、「カースト」とでも言うべき強固な階級が成立している場合がある

(鈴木 2012) が、こうした権力関係の問題が考慮されていないと考えられる。複数の児童生徒が同様の行動をしたとしても、当該児童生徒がどの階級にいると考えられているかによって行動のもつ意味が変わる可能性がモデルの中に含まれていない。たとえば、階級上位者が気まぐれにいじめの標的を変えて階級中位者が同調していじめを行うような事態は、これまでのモデルでは適切に扱えない。

第二に、児童生徒は実際には多様であり、発達障害等の背景があつて他の者に同調することが苦手な者等、容易に変わらない特性をもっている者もいる。吉田・穴田 (2017) が指摘しているように、趣味に関しても、ある種の趣味に強く関与している者も、容易に趣味への関与の状況は変わらない。他方、周囲の状況に合わせてコミュニケーションのあり方や趣味を変えることに特段の困難を覚えない者、あるいは困難を覚えていても無理に周囲の状況に合わせている者等の多様性も考えられる。少なくとも、他の者と同調しにくい者が排斥を受けいじめ被害に遭う可能性が高いことが考えられることから、他の者との同調のしやすさの個人差を捨象することには問題があると考えられる。

第三に、教員がいじめに加担することがあることをふまえれば、教員が常にいじめを止める方向に機能すると想定することには無理がある。教員がいじめを止める方向にもいじめに加担する方向にも機能しうることを想定する必要がある。

さらに言えば、モデルの構築が実践的な問題解決に資するためには、教員や児童生徒に伝わりやすくモデルを表現することも必要である。

3. 説明モデルとしての「多数決ゲーム」

3.1. 「多数決ゲーム」

では、上記を受け、どのような説明モデルの構築が可能であろうか。

いじめ発生を説明するモデルとして、同調行動を中核に置くことは必須であろう。ただし、上で論じたように、すべての構成員が同様に同調しようとする想定することには無理がある。厳密さを求めて構成員を多数に分類するとモデルが複雑になりすぎるので、同調行動を志向する構成員(同調志向者)と同調行動を志向しない構成員(非同調志向者)との二つに分類することとしよう。ある者が同調志向者であるか非同調志向者であるかは容易には変わらないものと想定する。

同調志向者の日常の行動は、「多数決ゲーム」として記述することが可能である。

「多数決ゲーム」という概念は、漫画作品『LIAR GAME』(甲斐谷忍作、2005 年より発表)に登場する

「少数決ゲーム」というゲームに着想を得て筆者が考案したものである⁸。「少数決ゲーム」とは、二者択一の選択が求められ、選択者が少ない選択肢を選択した者が勝利するというゲームである。この「少数決ゲーム」においては、他の者たちに多数派を形成させつつ、自分は逆の少数派に回らなければ勝つことができない。このため、このゲームで複数回勝ち続けるためには、深慮遠謀が求められる、必ず勝てる戦略などというものはない。

「多数決ゲーム」はこれとは逆に、選択者が多い選択肢を選択した者が勝利するゲームである。「多数決ゲーム」においては、多数の者が同調すれば負けることはなく、たとえ1名でも逆の選択肢を選択すれば勝利できるので、特に深慮遠謀は求められず、多数派を形成しその多数派から排除されないようにすることが各プレイヤーの最善の策ということになる。

「多数決ゲーム」をより厳密に定義すると、 n 人が参加し (n は少なくとも3以上の自然数)、以下を1ターンとして複数ターンを繰り返すゲームだということになる。

- ・任意のプレイヤーもしくはプレイヤー以外の者が、二つ以上の選択肢をもつ選択を全プレイヤーに求める。
- ・各プレイヤーは選択肢のうち一つを選択する。
- ・選択人数最大の選択肢を選択したプレイヤーがこのターンの勝利者となり、この選択肢を選択した人数割合に対応したプラス点を得る。他のプレイヤーはこのターンの敗者となり、最大選択肢を選択した人数割合に対応したマイナス点を得る。ただし、選択人数最大の選択肢が複数ある場合や全員が同じ選択肢を選択した場合には、このターンはドローとなり、どのプレイヤーにもプラス点、マイナス点ともに与えられない。

この「多数決ゲーム」は、学級の人間関係の中でいじめが生じる過程をかなりの程度説明することができる。

たとえば、教室で児童生徒Aが教員に対して反抗的な態度をとった場面を考えよう。「多数決ゲーム」が成立しているのであれば、その場にいる児童生徒全員がAに同調するか否かの選択を求められていることとなる。

このとき、A以外の児童生徒は、Aに同調する者が少数なのか多数なのかを瞬時に判断することが必要となる。同調する者が多数と判断されるのであれば、自分の気持ちとは無関係に、Aに同調することが望ましいこととなる。Aに同調する者が多いと判断できればこのターンで勝利者となることができ、判断を誤ればこのターンで敗者となる。ただし、全員がAに同調するとこのターンはドローになるので、勝利者となるためには同調しない者が1名以上出ることが必要となる。

このモデルをとれば、集団における継続的ないじめが

発生しやすいことやスクールカーストが生じやすいことが説明できる。

まず、学級において非同調志向者が1名以上いれば、同調を求められたときに全員が同調してドローになるという可能性が低くなる。同調せず敗者すなわちスケープゴートとなりやすい者がいることで他の者は勝ち続けやすくなることになることから、多くの者が誰かをスケープゴートにしたいことが説明できる。

また、誰かの行動に同調するか否かの判断において、判断の指標となる者を決めておけば判断がしやすい。すなわち、学級において多くの者が特定の若干名の判断に従うことにしておけば、その若干名の様子を観察してその一人と同じ選択肢を選択することによって、多数が選択する選択肢を選択し続けることが可能になる。このようになれば、全プレイヤーは、特定の若干名を頂点とし、この若干名との近さに応じて一定の階級に分けられることとなる。すなわち、スクールカーストの発生を説明することができる。

なお、こうしたスクールカーストが発生した場合、最上位者が明示的に多数の者に自らの意向を伝えることは忌避されやすくなるだろう。最上位者が明示的に意向を伝えてしまうと、万が一その意向に問題があった場合に、最上位者が最上位者であり続けることが難しくなり、スクールカーストが流動化する恐れがあるからだ。このため、カースト最上位者の意向が直接広く伝えられることは忌避され、カースト最上位者の周辺にいる者がカースト最上位者の意向を忖度して他の者に伝える状況が生じやすいと考えられる。

結局、「多数決ゲーム」が繰り返されることによって、影響力最大で常勝のカースト最上位者、カースト最上位者の意向を忖度して他の者に伝える役割をもつカースト上位者、カースト最上位者から距離があり最上位者の意向を直接は伝えられないカースト下位者、少数派にされやすいカースト最下位者というように集団は階層化されることとなる。カースト最上位者は自分の選好に合わせて選択をしても勝ち続けられるが、カースト最上位者と趣味が合わない他の者は、勝ち続けるためにはカースト最上位者の意向を忖度し、自らの選好とは異なる選択をしなければ勝てないことが出てくる。そして、カースト最下位者は勝つことは困難となる。仮にカースト最上位者の選好が規則に反していたり不道徳であったりしても、その者が最上位者である限りにおいては、多数者はカースト最上位者が選択した選択肢と同じ選択肢を選択し続けることになる。こうして、「多数決ゲーム」においては、規則違反や不道徳がはびこる可能性が生じる。

3.2. 教員の位置づけ

では、学級で「多数決ゲーム」がプレイされると考える際、教員はどのように位置づけられるであろうか。①教員がカースト最上位者となる場合、②教員がカースト上位者となる場合、③教員がカースト下位者となる場合、④教員がカースト最下位者となる場合のいずれもが考えられる。①は児童生徒から最上位者の立場を奪い、学級を支配して、児童生徒らに教員の意向を付度させるということである。教員が尊敬される存在となって児童生徒が教員の意向に従う場合も、教員が力で圧倒して児童生徒を従わせる場合もありうる。②は教員が最上位者に付度し、最上位者と近い距離をとって最上位者と同調し続けるということである。③は教員が最上位者に屈し、基本的には最上位者に付度しつつ、時には最上位者の意向に反する事態も生じるということである。④は教員が児童生徒らからの攻撃の標的となる状態である。最上位者が常に教員とは逆の選択肢を選択することにすれば、教員が各ターンで孤立を余儀なくされ、負け続ける。

このように考えると、教員のいじめへの加担や、児童生徒らが教員に反発し続けて授業が成立しなくなる「学級崩壊」についても、「多数決ゲーム」をモデルとして説明可能だと言える。すなわち、②のように教員がカースト最上位者の意向を付度する場合、最下位者をスケープゴートとするいじめに教員が加担することとなる。④のように教員自身が攻撃対象となる場合は、「学級崩壊」となる。

では、①や③の場合にはどのようなことになるだろうか。①の場合、教員がカースト最下位者を攻撃するようなことがない限り、「多数決ゲーム」は全員一致のドロートとなる方向に収束していくはずである。だが、このことは、誰も「多数決ゲーム」で勝てないことを意味する。仮に「多数決ゲーム」に勝てないことに不満を抱く者が増えれば、教員をカースト最上位者の位置から引きずり下ろそうとしたり、教員のいない場所で別の「多数決ゲーム」を始めようとしたりするであろう。すなわち、教員が力で支配する状況では、教員を支配者の位置から引きずりおろすことや、教員の見えていないところでスケープゴートを作って攻撃することが起きやすくなる。③の場合には、教員が影響力をもてていないので、児童生徒らは「多数決ゲーム」を続け、スケープゴートを攻撃し続けるであろう。

以上のように、「多数決ゲーム」が成立し特定のスケープゴートに対するいじめが生じているのであれば、教員がどのような位置をとろうと、教員への敵対、教員の見えていないところでのいじめ、教員のいじめへの加担、いじめの継続、「学級崩壊」のいずれかの状況に陥ることとなる。このことは、いじめや「学級崩壊」を避けるためには、「多数決ゲーム」を止めさせる以外ないということになる。

3.3. 学校組織や教育委員会組織等への援用

「多数決ゲーム」というモデルを、学校組織や教育委員会組織にも当てはめてみよう。

仮に学校の教員集団に「多数決ゲーム」をプレイする同調志向者が多いと考えると、教員集団には「多数決ゲーム」がプレイされている学級と同様のことが生じうる。すなわち、教員集団においても、誰かに同調するか否かが繰り返し問われ、多くの教員は、影響力の強い特定の教員の意向を付度して同調するか否かを選択する。神戸市の「教員いじめ」事件においては、影響力の強い先輩教員が若手教員に対する攻撃について同調を求め、多くの教員がこの先輩教員に同調する(加担するもしくは黙認する)選択をした結果、「教員いじめ」の事態に至ったと言える。この事態において校長は、教員カースト最上位者の位置を奪うことができる場合を除いて無力であり、自らも「教員いじめ」に加担するか「教員いじめ」の継続を黙認するしかない状況となる。

教育委員会組織の場合には、教員集団において「多数決ゲーム」をプレイしていた同調志向者が教育委員会組織に異動して教員集団の場合と同様の行動をとったらどのようなことになるかを考えよう。教育委員会は本来、法令に従って業務を行うはずであるし、いじめ被害等で困っている児童生徒がいればその児童生徒に寄り添って対応するはずである。しかし、「多数決ゲーム」においては法令のような外部の基準で望ましい態度が決まることはなく、多数派と同じ選択することのみが求められる。「多数決ゲーム」においてはカースト最上位者と同じ選択をすることで多数派と同じ選択になると考えられることから、「多数決ゲーム」をプレイしてきた同調志向者は、法令などの外部の基準でなく、カースト最上位者の意向に従おうとすることが習慣づいてしまう可能性がある。こうした場合、教育委員会組織に異動した同調志向者は、法令に従うことや被害者に寄り添うことではなく、上司等の上位者の意向を付度して選択することとなる。いじめ被害等の訴えがあった場合、仮に上司が法令に従って親身に対応したいと考えていたとしても、その姿勢を明確に示さなければ、担当者は上司の意向を勝手に付度し、いじめ被害を過小評価して上司に手間をかけたくないよう最小限の対応しかしないということになりかねない。

文部科学省における大学入学共通テストの扱いに関しても、教育委員会の場合と同様に考えることが可能である。担当者が同調志向者であれば、英語外部試験や記述式問題の導入に無理があるということを知っていても、上司の意向を付度して当初の計画通りに準備を進めようとするであろう。同調志向者は、カースト最上位者の意向を直接確認するのではなく、最上位者の周囲の者の

様子を見て最上位者の意向を忖度する。このような者は、組織にとって危機的な状況を生じているのを察知していても、組織を動かして対応しようとはしない。

4. ゲームを変えるメタゲーム

4.1. 「多数決ゲーム」を無効化するゲーム

以上、「多数決ゲーム」は、いじめをはじめ、教育関係組織のさまざまなレベルの問題に関して適用可能な説明モデルであることを示した。そして、この「多数決ゲーム」が成立している状況では、たとえ教員等が勝利者となりカースト最上位者となったとしても、教員等を引きずり下ろそうとする動きにつながったり、教員等の見ていないところで別の攻撃が始まったりすることが考えられることを示した。「多数決ゲーム」が成立している場合に、「多数決ゲーム」に参加して勝利を目指すことは、問題の解決にはならない。教員等がこうした状況に対応するには、「多数決ゲーム」を無効化するしかない。問題を解決するには、勝つことでなくゲームを変えることを目指さねばならないのである。すなわち、ゲームを変えるゲームであるメタゲームがプレイされることが必要となる。

以下、基本的に学級を想定し、「多数決ゲーム」をどのように無効化すべきなのか、検討していこう。

そもそも「多数決ゲーム」は、ある程度の数の構成員が同調志向者として「多数決ゲーム」に参加しようとしなければ成立しないものであった。ゲームに参加する者が少数であれば、特定の選択肢を選択する者が多数派を占めることにはならない。それゆえ、「多数決ゲーム」に参加しない非同調志向者が多くなれば、「多数決ゲーム」が無効化できるように思われる。

だが、単に非同調志向者を増やすことは、新たな「多数決ゲーム」を成立させることになるのではないかと、とも考えられる。単に非同調志向者が多数派を占める状況では、いかなる選択肢が示されても、多数派が積極的に反応を示さないこととなりかねない。これでは、無反応であろうとして多数派が同調している状況と区別がつかず、困難を抱えている構成員を支援する、組織としての使命を遂行するといったことも、なされにくくなってしまいかねない。

「多数決ゲーム」を無効化するメタゲームは、「多数決ゲーム」の無効化のみを目指すゲームでなく、新たな別のゲームを構築することまでを含んだメタゲームである必要がある。

4.2. ゼロ和ゲームから非ゼロ和ゲームへ

では、「多数決ゲーム」の代替として構築されるべきゲームとは、どのようなゲームであろうか。

当然だが、単純に「少数決ゲーム」とはならない。「少数決ゲーム」とは、選択者が少ない選択肢を選択した者が勝利となるゲームであるが、勝利するためには深慮遠謀が必要である上に、教室等の文脈で少数派となったことを勝利と感じさせることにはかなり無理がある。

「多数決ゲーム」も「少数決ゲーム」も、誰かを敗者にすることでしか勝利できないゲームである。すなわち、これらのゲームは基本的に、プレイヤー全体の得点の合計がゼロとなるゼロ和ゲームである。ゼロ和ゲームである以上、一部の構成員の犠牲なくして誰かが利得を得ることはできない。ゼロ和ゲームである「多数決ゲーム」を無効化して目指すことは、構成員の犠牲を必要としない非ゼロ和ゲームを構築することであるはずだ。

本来、教育や学習、成長といったことがらは、非ゼロ和ゲームとしての性質をもっているはずである。学習をして知識や技能を習得することは本人にとって利得になるものであり、他者が教育あるいは教示のために支払うコストは生じるものの、そうしたコストよりはるかに大きい利得が得られると考えられる。基本的にこのように考えられているからこそ、近代以降の国家は国民の教育に大きなコストを投じてきた。個々の構成員が学習し成長するゲームとして見れば、教育の場では利得が次々と増えていく非ゼロ和ゲームがなされていると言えるはずである。

ではなぜ教室等の場で「多数決ゲーム」のようなゼロ和ゲームが成立してしまうのか。それは、個々の構成員が学習し成長する非ゼロ和ゲームがプレイヤーたちにとって、多くの場合、「多数決ゲーム」ほどにゲームとしての魅力をもてないからだと考えられる。学校教育を受けられることが当たり前となっている現代の日本において、日常的に学校に通って教育を受けて成長することは、特段の利得とは感じられにくく、むしろ児童生徒には単なる負担あるいは苦痛としてしか感じられない可能性さえある。学校教育を受けることが単なる負担あるいは苦痛としか感じられない者は、学校生活を最低限のコストで卒業することをゴールとする退屈な作業ゲームとしてやりすごそうとするかもしれない。こうして、伊藤(2016)の言う「単位取りゲーム」をプレイする者が出てくる。

このように、退屈な作業ゲームを重ねる日常にあって、一部の児童生徒にとって「多数決ゲーム」は遊びとして強い魅力をもっていると考えられる。多くの者を巻き込んで「多数決ゲーム」をプレイすることが、学校の作業ゲームの退屈を紛らせる遊びとなりうる。

このように考えると、「多数決ゲーム」の移行先としての非ゼロ和ゲームは、構成員たちにとってかなりの程度、魅力的なものでなければならぬと言える。この意味で、「多数決ゲーム」を無効化し新たなゲームへと移

行すること自体が、さまざまな制約の中で構成員が自発的に新たなゲームへと参加したくなるようにするという点でゲーム的であり、メタゲームとして捉えられるべきものだと言える。

4.3. 「群像劇ゲーム」

では、「多数決ゲーム」の移行先として、どのようなゲームが望ましいだろうか。

まず考えられるのは、最大限効率化された個別学習を進められようにすることであろう。たとえば、各学習者がタブレット端末を用いて、一人一人に最適化されたゲーム形式の教材で学べるようにすることが考えられる。教員は、各学習者の様子を把握し、必要に応じて支援する立場となる。実際、中学校でこうした教材が活用されている例も見られる（川崎 2019）。このように個別最適化を目指せば、各個人の学習は他の方法より進みやすくなる上に、個人間の関わりが大幅に減るので「多数決ゲーム」は成立せず、いじめ被害等の問題も発生しにくくなるであろう。

もちろん、こうした方向性は検討されるべきである。しかし、こうした方向性を採用するという事は、学校が集団学習を実質上放棄することを意味する。これまで学校では学習形態を基本的に集団学習としており、集団学習の中で多様な考え方を知ったり、児童生徒が協力して学んだりすることを行ってきたはずである。学校教育が集団学習を放棄することには、慎重であるべきであろう。

このように考えると、「多数決ゲーム」の移行先としては、各プレイヤーが他のプレイヤーと一定程度協力しながら利得を重ねていくゲームがふさわしいということになる。たとえば、個々のプレイヤーが他のプレイヤーと協力しつつゲーム世界を進んでそれぞれのゴールを目指すオンラインゲームのようなものが考えられる。

教室にふさわしい非ゼロ和の協力ゲームのモデルとして、「群像劇ゲーム」を提案したい。

「群像劇」とは、演劇などの表現手法の一つであり、主人公を限定せず、同じ場にいる多くの人物について、各人物を中心とした物語を並行して展開したり、エピソードごとに異なる人物に焦点を当てたりする手法を言う。「アンサンブル・キャスト」、「グランドホテル方式」などとも呼ばれる⁹。「群像劇ゲーム」とは、教室という一つの場所を舞台に、 n 人の児童生徒のそれぞれの成長物語を互いに影響を与え合いながら展開していくドラマを共同で作っていくゲームという意味である。

「群像劇ゲーム」をもう少し厳密に規定すると、次のようになる。

- ・このゲームは、 n 人（数人から40人程度）のプレイ

ヤーが互いに協力してゴールを目指すものである。

- ・教材あるいは教員がゲームマスターとなり、さまざまな課題をプレイヤーたちに課す。プレイヤーたちは、必要に応じて協力しながら課題を解決し、ゴールに向けて前進していく。

- ・課題の解決には、各プレイヤーがそれまでの経験の中で得た知識や技能がさまざまな形で活かされる。複数のプレイヤーの異なる知識や技能が組み合わせられることが、課題の解決に活かされることもある。

- ・各プレイヤーには知識や技能、さらには意欲の違いがあることが前提となる。知識や技能が低いことについても、意欲が低いことについても、そうしたことは課題を挑戦しがいのあるものにする条件として受け入れられなければならない、こうしたことについて当事者を非難することは禁じられる。

- ・課題が解決したという判断には n 人全員が関与する。具体的な判断の基準は、課題ごとに「誰かが解決策を発表し、 n 人全員が妥当な解決策だということに納得した」「解決策を n 人全員が実行し、成功した」「 n 人全員が合意した解決策を評価者に提出し、評価者が合格の判断をした」といった形式で示される。

- ・課題の遂行状況や個人の知識・技能の状況に関するフィードバックは、基本的にゲームマスターやプレイヤーたちの発言（音声によるとは限らず、書き言葉等による場合もある）による。それぞれが鑑識眼を発揮して、自分たちの置かれている状況や個々のプレイヤーの成長の度合いについて適確に語り、他の者に伝えることが必要となる。

こうした「群像劇ゲーム」を成立させるには、プレイヤーたちにとって挑戦しがいのある課題が適確に提供されることや、プレイヤーたちの知識・技能や意欲の違いを当然のものとして受け止められるようにすること、各プレイヤーの貢献のあり方や成長の様子を捉えてプレイヤー全体に伝えること等が指導者に求められる。この点で、「群像劇ゲーム」の成立は容易ではない。「群像劇ゲーム」を目指した授業づくり、教材づくりが必要だということになる。なお、藤川他(2016)、小池他(2016)は、ここで言う「群像劇ゲーム」を目指した教材開発の例であると言える。

4.4. 「オタク型成長曲線」

「群像劇ゲーム」を実現するために重要となるのが、個々のプレイヤーが他のプレイヤーとは異なる特性を発揮できるようにすることである。しかし、当然ながら、特性の発揮しやすさは個人によって異なるはずである。特に、授業で求められる能力については、個人差が顕著に出てしまい、能力が低い者が特性を発揮することは基

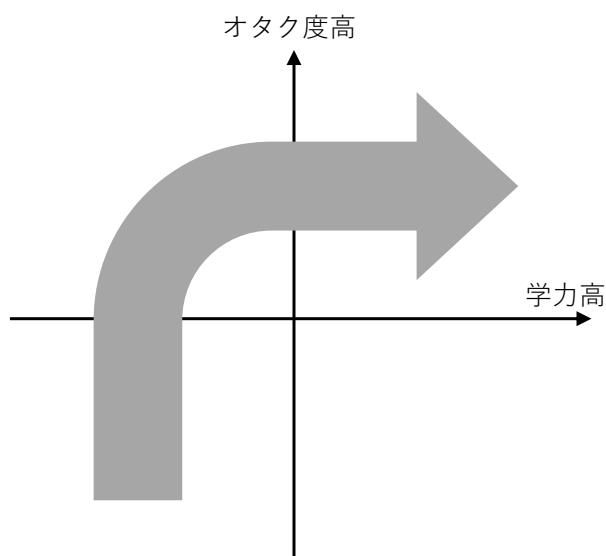


図1 オタク型成長曲線

本的に難しい。そして、いわゆる学力を短期間で向上させることは一般に困難である。

そこで、「群像劇ゲーム」として授業づくり、教材づくりを行うためには、いわゆる低学力の児童生徒が自らの特性を發揮して活躍する道筋を適切に描くことが必要となる。こうした問題意識から、「群像劇ゲーム」をつくるための手掛かりとして、「オタク型成長曲線」という概念を導入したい。

「オタク型成長曲線」は、一人のプレイヤーの能力を「学力」と「オタク力」の2軸で表現した座標軸で、両軸とも低位にある状態から、まず「オタク力」を増加させ、その後に「学力」を増加させるという曲線で一人のプレイヤーの成長を記したものである(図1)。

ここで言う「学力」とは、一般に学校の教科等の学習において得られると考えられる能力である。そして、「オタク力」とは、学校で特段求められるもの以外で、自分が好きだと思える何らかのことがらについて、独自の仕方で發揮できるマニア的な能力である。

一般に学力を短期間で向上させることが難しいのに対して、「オタク力」は短期間で向上させることがそれほど難しくない。まず「オタク力」はそもそも本人が好きなおことに関する能力なので、関係することを学んで能力を向上させたいという意欲が初期状態で高いため、動機づけに苦慮する必要がないからである。そして、狭い範囲の人が関心をもつ領域に関する能力なので、そもそも能力をもっている人が少なく、短期間の学習でも希少性の高い能力を得ることが可能だと言える。

そして、「オタク力」を高め、そのことが学級の中で肯定的に認められることで、当該プレイヤーは自己肯定感を高め、「オタク力」を活かして別の課題に挑戦することが促されると考えられる。

従来の「多数決ゲーム」が成立している状況では、特定の「オタク力」が高く評価される方向で多数者が同調することは期待できず、むしろ特定の「オタク力」を發揮してしまうと少数者として排除されやすい。このため、「多数決ゲーム」が成立している状況では、各プレイヤーは自らの「オタク力」を活かすのではなくむしろ隠しがちである。潜在的に、多くのプレイヤーが、オタク力を隠したり抑制したりして生活していると考えられる。逆に、潜在的に隠されたり抑制されたりしてきた「オタク力」を顕在化し、高めることで、当該プレイヤーが特性を發揮して集団での活動に貢献できるようにできる可能性がある。

4.5. 移行の過程

「多数決ゲーム」から「群像劇ゲーム」に移行する際、どのような過程を経るべきだと考えられるだろうか。言い換えれば、「多数決ゲーム」が成立している状況において、どのようにゲームを移行するメタゲームを開始できるだろうか。

「多数決ゲーム」が成立している状況で、「多数決ゲーム」から他のゲームに移行するか否かの選択がなされても、多くのプレイヤーは「多数決ゲーム」を支持しているので「多数決ゲーム」の維持が選択されてしまう。このため、「多数決ゲーム」の中の選択として、他のゲームへの移行の是非を選択させるわけにはいかない。

このため、ゲームを移行するメタゲームは、選択を意識させずに行う必要がある。すなわち、児童生徒があまり意識しない状態のまま、いつのまにか一人一人が中心となる物語が展開している状況を作り、児童生徒にとっては気がつけば「群像劇ゲーム」の中にいるようにするのである。言わば、移行を企てる教員にとって、移行のメタゲームのルールは、メタゲームが始まっていることを児童生徒に一切意識させないことである。

4.6. 学校組織、教育委員会組織等について

学校の教員集団においても、教室と同様のことが言える。「多数決ゲーム」が成立している教員集団において、「多数決ゲーム」自体を問題にし、変えようとしても、多数派は「多数決ゲーム」の維持を選択するだけである。個々の教員がそれぞれの特性を活かして活躍できる場面を次々に作り、気がついたら「群像劇ゲーム」に移行している状態にすることが求められる。たとえば、ゲスト講師を呼ぶ授業を実施したり校内研究会に外部の講師を呼んだりして、外部の人の協力を得る機会を増やすことで、担当の教員が自らの特性を活かして活躍する場面をつくることができるはずだ。

教育委員会組織においては、「群像劇ゲーム」に移行するのではなく、言わば「法令に則り、児童生徒に寄り添

って対応するゲーム」に移行することが課題となる。この場合も選択場面を設けてしまうと「多数決ゲーム」が維持されてしまうので、ゲームを移行するメタゲームは、他の者に意識させずに進める必要がある。たとえば、当たり前のように法令に則った対応を行うこととし、誰かに何か言われても粛々と対応を進めることであろう。

5. 終わりに

本稿では、教育関係組織のさまざまなレベルで起きている問題について「多数決ゲーム」という説明モデルを提案し、代替のモデルに移行するメタゲームが必要であること、そして代替のモデルとして「群像劇ゲーム」が考えられることを示した。

「多数決ゲーム」についても「群像劇ゲーム」についても、さまざまな事例と対応させ、より精緻な検討をしていくことが今後の課題である。

- 1 読売新聞 2017年6月1日「取手・中3自殺 いじめ再調査 検討へ 文科省指導 市教委、両親に謝罪」等参照。
- 2 朝日新聞 2019年6月13日「いじめで骨折や視力障害 女児の訴え、1年半放置 大阪・吹田」等参照。
- 3 読売新聞 2019年1月12日「いじめメモ隠蔽 5人処分 神戸市教委 教育長『信頼裏切った』」等参照。
- 4 朝日新聞 2019年9月19日「市側『防止法に欠陥』、原告側『法の理解欠く』 川口いじめ慰謝料請求訴訟 / 埼玉県」等参照。
- 5 朝日新聞 2019年10月22日「流山市教委いじめ対応、緩慢 前市調査会長『被害者苦しめている』 / 千葉県」等参照。
- 6 読売新聞 2019年10月4日「教員4人、同僚いじめ 神戸の小学校 『目に激辛カレー』」等参照。
- 7 加害者や傍観者らが共有している価値を被害者に共有させないこと、すなわち言わば仲間外れにすることに、該当している。
- 8 「多数決ゲーム」については、藤川 (2019) で最初に論じた。
- 9 1932年公開のアメリカ映画「グランド・ホテル」では、ベルリンの一流ホテルを舞台に、かつての人気パレリーナ、大学の社長と秘書、借金をかかえている男などの人物に関わる物語が、同時進行で互いに関係しながら繰り広げられるというもので、この映画がもとになって「グランドホテル方式」という言葉が使われるようになった。日本においても、三谷幸喜監督作品「THE 有頂天ホテル」(2006年公開)のように同様にホテルを舞台にした作品があるほか、複数の若者の成長を描いたともにフジテレビの連続ドラマである「愛という名のもとに」(1992年放映)、「白線流し」(1996年放映)等が「青春群像劇」などと呼ばれてきた。

引用文献

- 赤坂憲雄 (1992) 『異人論序説』 筑摩書房
 赤坂憲雄 (1995) 『排除の現象学』 筑摩書房
 藤川大祐 (2019) 「危険な多数決ゲーム」(連載「道徳教育 2.0 AI社会・多様性・問題解決の授業へ」第2回)、『道徳教育』第59巻第5号、pp.82-83
 藤川大祐・小池翔太・有田泰記 (2016) 「ゲーミフィケーションを取り入れた協働学習算数教材の開発」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306巻、pp.17-22
 伊藤晃一 (2016) 「授業というゲームをどう変えるかーある定

- 時制高校で行われた授業をたよりに一」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306巻、pp.1-15
 川崎隆司 (2019) 「AI教材で授業時間が半分に!? 麹町中学の授業改革」、WEDGE Infinity, 2019年12月14日 <https://wedge.ismedia.jp/articles/-/18006> (2019年12月27日最終確認)
 小池翔太・藤川大祐・有田泰記 (2016) 「ゲーミフィケーションを取り入れた小学生対象プレゼンテーション入門協働学習教材の開発」、千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306巻、pp.23-29
 厚生労働省 (2018) 『平成30年版過労死等防止対策白書』 <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/18/index.html> (2019年12月28日最終確認)
 前田義信・今井博英 (2005) 「群集化交友集団のいじめに関するエージェントベースモデル」、電子情報通信学会論文誌A、第88巻第6号、pp.722-729
 西山幸寛・井上広康・奥田隆史 (2017) 「教育現場におけるヒューマノイド型ロボットのいじめ抑制に対する効果に関する研究」、情報処理学会第79回全国大会講演論文集、pp.965-966
 妹尾昌俊 (2019) 「学校への信頼は回復するのか? 神戸の教員間暴力を受けて、考え行動したいこと」Yahoo!ニュース、2019年11月16日 <https://news.yahoo.co.jp/byline/senomasatoshi/20191116-00151051/> (2019年12月23日最終確認)
 柴田愛子・森徹・曾山典子・岡村誠 (1999) 「いじめの経済分析 傍観者達のモデルと実験的検証」、公共選択の研究、2000年34号、pp.43-59
 総務省 (2018) 「いじめ防止対策の推進に関する調査(結果に基づく勧告)」2018年3月16日 https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_0316.html (2019年12月23日最終確認)
 鈴木翔 (2012) 『教室内(スクール)カースト』 光文社
 高橋星也・太原育夫 (2014) 「人工社会における学級モデルといじめ対策」、情報科学技術フォーラム講演論文集、第13巻第2号、pp.281-282
 田中恵海・高橋謙輔・鳥海不二夫・菅原敏治 (2010) 「学級のいじめ問題を題材とする工学的シミュレーションとその考察」、情報処理学会論文誌 数理モデル化と応用 第3巻第1号、pp.98-108
 鳥海不二夫・石井健一郎 (2007) 「学級集団形成における教師による介入の効果」、電子情報通信学会論文誌D、第90巻第9号、pp.2456-2464
 吉田達矢・穴田一 (2017) 「趣味の安定性を考慮した学級モデル」、情報処理学会研究報告、pp.1-5