

学校内の意思決定・紛争解決の場としての 「全校会」の事例研究

—子どもの参加と紛争解決システム設計の2つの視点から—

齋藤 宙治

“School Meeting”, an Autonomous Forum for Decision Making and Dispute Resolution
— An Analysis from Two Perspectives: Children’s Participation and Dispute Systems Design —

Hiroharu Saito

This paper analyzes the “school meeting” system, which is an innovative decision making system adopted in some free schools or democratic schools. All of the students and teachers participate in the “school meeting” on an equal footing with each other to decide and to resolve school management issues and internal disputes. Based on fieldworks at four schools in Japan, this paper grasps the actual picture of the “school meeting” system. Also, by examining the “school meeting” from the viewpoints of children’s participation and dispute systems design, this paper discusses ideal autonomous systems for decision making and dispute resolution in school. Key findings: (a) teachers can behave and speak freely (i.e., on a real equal footing with students) in a meeting only where a sufficient number of teachers are participating in the meeting; (b) children’s say needs to be facilitated especially where the topic of a meeting is related to only a few of the attendees directly.

目次

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. はじめに | 4-3. A校及びB校の相違点
—議題の範囲と子どもの参加方式— |
| 1-1. 「全校会」とは | 5. まとめ |
| 1-2. 教育理念 | 5-1. 得られた知見 |
| 1-3. 問題関心と研究目的 | 5-2. 学級会への示唆 |
| 2. 研究方法 | 5-3. 本稿の課題 |
| 3. 分析の枠組み | 1. はじめに |
| 3-1. 子どもの参加の視点 | 1-1. 「全校会」とは |
| 3-2. 紛争解決システム設計の視点 | 子どもの自由・自主性を重視する教育方針の私立
学校やオルタナティブ・スクールの中には、学校の
運営・活動に関する事項や学校内のもめごとを、全
校の話し合いによって決定・解決する制度を実施し |
| 4. 全校会の実態と分析 | |
| 4-1. 運営の概要 | |
| 4-2. A校及びB校の共通点
—教師による積極的な発言— | |

ているところがある。子どもを含めた学校の構成員全員の合議によって、自律的な意思決定・紛争解決をしている。その名称は学校によって異なり、例えば、「《学校名》会議」「全校ミーティング」「スクールミーティング」などと名付けられている。学級単位という学級会をいわば全校単位で実施するようなものであるから、本稿では、一般名称として「全校会」と呼ぶことにする。

調査対象とした日本国内4校の全校会は、いずれも、①原則として週1回の頻度で開催され、②全校児童生徒と教職員が一堂に会する集会であって、③児童生徒と教職員が対等な関係で議論・議決をする場である、という要素をもつ。

なお、誤解のないように付け加えると、一般的な学校で広く見られるいわゆる全校集会（主に、教職員から全校児童生徒に対して、一方通行の講話・情報伝達を行うためのもの）とは異なるものである。

1-2. 教育理念

全校会の根底にある教育理念は、一枚岩ではないのだが、いずれも子どもの自由・自主性を徹底的に重視するという点で共通している。ここでは、三者を紹介する。

第一に、A. S. ニールは、子どもの自由について追求し続けた英国の教育学者・実践家である。彼は、「子どもたちは強制よりも自由を与えることで最もよく学ぶ」という理念に基づいて、サマーヒル・スクールを創立した（1921年創立）。この学校には大きな特徴が2つある。1つ目は、子どもの授業への参加が強制されないことである。学校においてどのように時間を過ごすかは子ども一人一人の判断に委ねられている。2つ目が、全校会であり、学校を民主的に運営するための自治活動として、学校運営の根幹を成す。学校の運営・規則等については、全校会において教職員と子どもが全員1票ずつの投票権をもって議論し、議決される（堀 1999）。サマーヒル・スクールは、「世界で一番自由な学校」を自称し、現在でもこれらの理念・特徴を貫いている（Summerhill School）。

第二に、米国においても、教育実践家のダニエル・グリーンバーグが独自に創立したサドベリー・バレ

ー・スクールが存在する（1968年創立）。同校の教育理念の柱は、個人の自由、民主的運営、個人の責任である。サマーヒル・スクールと同様の2つの大きな特徴がある。1つ目は、学校教育に伝統的な形式のカリキュラム（時間割）や授業自体が存在しないことである。子どもたちから自発的にこれこれを教えてくれと求められた場合にのみ、教職員が手を貸す。子どもたちは、一人一人が自分の過ごしたいように時間を過ごす。2つ目は、やはり、学校の民主的運営の根幹を成す全校会である。教職員の雇用にいたるまで、学校の運営に関するあらゆる事項は、全校会で議論され、決定される¹。教職員と子どもは、全員1票ずつの投票権をもつ（グリーンバーグ 1995=2006）。このサドベリー・モデルは、少なくとも、現在、米国内に20校、その他の世界各地に16校存在するようである（Sudbury Valley School）。

第三に、関連する教育理念として、ジョン・デューイの問題解決学習（Problem Solving Learning）から発展した、プロジェクト型学習（Project-Based Learning、「PBL」）も挙げておきたい。PBLは、子どもたちにグループを組ませて、現実世界の問題・課題（プロジェクト）に取り組みせるという教育方法である。PBLでは、子どもたちは、プロジェクトの過程で問題解決に必要な知識を学ぶとともに、グループで協調する力、自分たちで問題を解決する力を身につける。いわゆる21世紀型スキルを養成する教育方法として、米国で注目されている（Bender 2012、ニューエル 2003=2004など）。子どもたち全員が1つのグループとして、自分たち自身の学校に関する現実の問題・課題を解決するという点で、全校会はPBLの理念に沿ったしくみといえる。

本研究で調査対象とした国内の4校は、いずれも上記3つの教育理念（サマーヒル、サドベリー、PBL）のいずれかあるいは複数を参考に創立された学校である。そのため、いずれの学校においても、全校会は、自治活動として、また問題解決力の養成の場として、重要視されている。

なお、4校のうち、オルタナティブ・スクール2校では、カリキュラム・授業は存在しない。一方で、私立小・中学校2校については、（認可された一条校であることもあり）プロジェクトを中心としたカリ

学校内の意思決定・紛争解決の場としての「全校会」の事例研究

キュラム・授業がきちんと組み立てられており、子どもたちは時間割に沿って行動する。

1-3. 問題関心と研究目的

意思決定や紛争解決を集団の話し合いによって行う合議型システムとして、一般的な学校に広く存在するのは、学級レベルの学級会である。これに対して、全校レベルの全校会は、筆者の知る限り、全国的に見ても非常に実践例が少ない。しかし、本研究では、あえてこの全校会に着目して分析を行う。

日本においては、伝統的に、学級集団が共同体としての性格を強く持ってきた。そのため、子どもたちの話し合い活動として、学級会という学級レベルでの意思決定・紛争解決をさせる教育実践が広く行われてきた（河村 2010、全生研 2005 など参照）。他方で、学級会はその形骸化という問題がしばしば指摘されてきたところである²。

本研究の目的は、学級会とは異なった、全校会という（ユニークな）合議型システムの実態を明らかにすることである。子どもたちが参加する合議型システムが機能するための促進要因についても分析する。この分析に際しては、①子どもの参加、②紛争解決システム設計という2つの視点を用いる。全校会の実態及び促進要因を明らかにすることを通じて、学校内における合議型システムの改良を模索する。

全校会に着目する理由は、次の2つである。

第一に、全校会は、子どもの自由・自主性を重視する教育方針の下で、特に子どもの自治活動が盛んな学校で実施されているものである。子どもたちが参加する話し合いとしての実質を備えたものであり、合議型システムの成功事例として、取り上げるに値する。

第二に、学級会は通常、担任教師1人によって主導される。そのため、各学級の学級会の活動実態は、個々の教師の属人的要素（スキル、性格、教育理念など）による影響を強く受けているといえる。これに対して、全校会には全校の教師が複数人関与する。したがって、1人の教師によって主導される学級会に比べて、個々の教師の属人的要素による影響が小さく、当該合議型システムの「システムとしての特徴」を観察・分析しやすいと思われる。

2. 研究方法

2013年から2014年の間にかけて、全校会を実施している日本国内の私立学校及びオルタナティブ・スクール計4校を1回ずつ訪問し、実地調査を行った。

A校及びB校では、全校会の観察を実施し、フィールドノーツを作成した。また、A校、X校及びY校の各学校関係者に対して、1対1の対面形式による半構造化インタビューを実施した（A校及びX校でのインタビューは、許可を得てICレコーダーで録音をした）。

実地調査の対象校は、下表のとおりである。前述のとおり、全校会は事例自体が非常に少ない。その中で、事例の多様性を確保すべく、経営者・主催者³がすべて異なる4校を調査対象とした。

表1 調査対象校

	校種（在籍年齢）	全校 児童生徒数	訪問時期
A校	私立小・中学校	約50名	2014年1月
B校	私立小・中学校	約100名	2013年11月
X校	オルタナティブ・スクール (4歳～16歳)	十数名	2013年8月
Y校	オルタナティブ・スクール (7歳～18歳)	十数名	2014年1月

実地調査で得られたフィールドノーツ、インタビュー結果及びその他の受領資料をもとに分析を行った。

なお、B校ではインタビューを実施していないが、B校を含む系列学校の教育実践については、B校K校長がその内容を紹介した文献（K校長 2013）が存在する。そこで、B校の全校会については、インタビューに替えて、K校長による同文献中の記述を適宜参照する⁴。

3. 分析の枠組み

合議型システムを分析するにあたって、子どもたち自身が意思決定・紛争解決のための合議に参加することの教育的意義という視点はもちろん重要である。他方で、教育的意義に加えて、効果的な意思決定・紛争解決ができていのかという実用的意義からの視点も重要であろう。

そこで、本稿では、①子どもの参加及び②紛争解決システム設計という2つの視点を用いて、分析を行う。まず、これらの視点の具体的な枠組みについて、整理しておく。

3-1. 子どもの参加の視点

子どもが、学校内の意思決定・紛争解決のための合議に参加することには、2種類の大きな教育的意義がある。第一に、子どもたちが自分たち自身の学校に関する現実の問題・課題の解決に参加すれば、問題解決力を養成することができる。第二に、民主的な学校運営（デモクラティック・スクール）をするためには、学校の構成員の大半を占める子どもたちが、意思決定・紛争解決に参加することが必要不可欠である。

もっとも、これらの教育的意義は、実質的な子どもの参加によって、初めて発揮されるものである。形式的に子どもが参加するシステムを構築したとしても、子どもたちが単に合議の場に黙って座っているだけでは、あまり意味がない。したがって、分析に際しては、実際に子どもがどのように話し合いに関与しているのかに着目することにする。

特に、話し合いにおける子どもと大人（児童生徒と教職員）の関係性に留意する。前述（1-1及び1-2）のとおり、研究対象4校のいずれの全校会も、子どもと大人が対等な関係で議論・議決をするという理念に基づいている。この理念は実現しているのだろうか。実態として、子ども・大人という区分に関係なく、子どもも大人も対等に参加しているといえるのかに着目する。

3-2. 紛争解決システム設計の視点

米国においては、1980年代以降、紛争解決システ

ム設計（Dispute Systems Design）という分野において、組織内における紛争解決システムの設計に関する事例・議論が蓄積してきている。

事例ごとに事情が異なるため、優れた紛争解決システム設計を過度に一般化することは困難であると近時は指摘されているが（Rogers, et al. 2013: 5頁）、伝統的には、次の2つの原則が強調されてきた。

1つ目は、「利益型」アプローチの原則である。紛争解決システムの方式としては、「権利型」（当事者の誰に権利があるかを定める。例：訴訟）や、「パワー型」（当事者の誰がよりパワーを有するかを定める。例：ストライキ・決闘）ではなく、当事者の根本的な利害関係を調整することによって問題解決を図る「利益型」アプローチを重視するのが効果的だとされる（Ury, et al. 1988）。これに関連して、ハーバード大学で発祥し、現在も広く支持される交渉法の理論においては、利害関係の調整の際に重視すべき要素の1つとして、双方にとって有利な新たな選択肢（option）を生み出すことが強調されている（Fisher & Ury 1981、野村 2013）。

2つ目は、利害関係者（stakeholders）の関与である。紛争解決システムの設計及び運用に際して、（核となる）利害関係者を漏れなく参加させることが重要である。利害関係者自身がシステムに参加することで、利害関係者の当事者意識・満足感が増し、効果的な紛争解決が可能になるとされる（Costantino & Merchant 1996）。

そこで、本稿の分析に際しては、これら2つの基本原則に着目する。

4. 全校会の実態と分析

4-1. 運営の概要

分析に際しては、全校会の観察を実施することができたA校及びB校の2校を中心に比較検討する。X校及びY校のインタビュー結果についても、必要に応じて参照する。

まず、全校会の運営及び進行の概要を紹介したい。

A校では、全校会は「議長団」によって運営及び進行がなされている。議長団は、小学校下学年、小学校上学年、中学校の計3クラスから各2名の計6

学校内の意思決定・紛争解決の場としての「全校会」の事例研究

名の児童生徒により構成される⁵。議長団と E 教諭（自治活動の運営担当の教諭）は、週 1 回以上、主に全校会の 2 日前に定例会を行って話し合い、運営や進行の方法について決めている。全校会の司会は、議長団の児童生徒の中から 1 名が担当する（A 校 E 教諭インタビュー）。

B 校では、全校会は「ミーティング委員会」によって運営及び進行がなされている。ミーティング委員会は、同委員会を希望する 10 名程度の児童生徒と教師 2 名によって構成される（観察結果）。全校会の議長は、ミーティング委員会の児童生徒の中から 1 名が交代で担当する（K 校長 2013）。毎回の全校会の後には、ミーティング委員会のみの方省会を実施して、運営や進行の方法等について話し合われる（観察結果）。

4-2. A 校及び B 校の共通点 —教師による積極的な発言—

A 校と B 校に共通する特筆すべき点として、全校会においては、教師が積極的に発言を行う。具体的な発言内容としては、議論を整理する「整理発言」に加えて、議題に対する自分自身の案を提案する「提案発言」が多く見られた。

4-2-1. 整理発言と提案発言

観察時において、A 校の全校会では、児童生徒の資源回収によって得られる年間収入を何に使うべきか（特に、毎年、卒業生に対するプレゼント 1 人 3000 円分をこの資源回収収入から支出してきたが、今年はどうするか）について、議題として話し合われた。B 校の全校会では、掃除等の担当分担の改善（特に、トイレ担当、窓ふき担当などの改善）について、議題として話し合われた。

具体的な整理発言の例として、

「タロウ（仮名）の言うとおりに、卒業生をどう送るかということは今日の議題に出ていないよね。卒業生をどう送るかは、別に議題を出すべき。今日は、お金の使い方の議題について話すべきだと私は思います。」（A 校 F 校長発言）

「いろいろ出てきたから、これ話し合ってきて

ねっていうのをホワイトボードに書いてくれるとわかりやすいな」（A 校 G 教諭発言）

（一部の人が頷く仕草をただで議長の生徒が次の話題に進めようとしたのを止めて）
「あ、今のはそれでいいってこと？」（B 校 L 教諭発言）

具体的な提案発言の例として、

「（卒業生のプレゼント代を）出さないという選択肢もあると思います。（中略）『5000 円』って声がさっきポツツとあったけど、（3000 円ではなく）金額を変えてもいいと思います」（A 校 H 教諭発言）

「例えば、今日はこの窓、明日はその窓っていう感じに、毎日やる場所を変えてずらしていくのはどうかな？」（B 校 M 教諭発言）

「女子トイレ（担当）を例えば、ハナ（仮名）とアイ（仮名）で曜日を決めて、この曜日はハナでこの曜日はアイみたいにするのは？」（B 校 N 教諭発言）

4-2-2. 教師の意識的な発言であること

そして、このように全校会における積極的な教師の発言は、意識的になされているものである。全校会における教師・大人の役割を尋ねたところ、A 校の自治活動担当の E 教諭は、次のように述べる。

「難しい質問ですね。誤解を恐れずに言えば、大人も思っていることははっきり言う。子どもたちの自主性とか自立性とかいうことを掲げたときに、要は子どもを放任みたいな形で、『子どもたちが活発に意見を交わしてそれを大人たちが見てる』みたいなのが望ましいっていうふうに捉える部分もあるかと思うんですけど。（中略）ざっくり言えば、教師もどんどん入っていきます。というのが、今日の場面を見ていてもお分かりだったかと思うんですけど。」（A 校 E 教諭インタビュー。下線強調は筆者）

また、B 校でも同様に、単に児童生徒の話し合い

を見守るのではなく、教師は積極的に発言すべきだという方針を取っている。

「大人は沈黙してはいけないう」「きちんと発言する。ただし権威者としてではなく、対等の立場で参加する。(中略)子どもたちに納得のいく内容を、わかりやすく、そして簡潔に話さねばならない。」(K 校長 2013)

「子どもたちの議論は、ともすれば混乱し、あらゆる方向に脱線する。こんな時は大人の出番だ。強弁や誘導にならないように、たくみに話をもとにもどしたり整理したりする発言をする。」(同上)

4-2-3. 教師による積極的な発言の促進要因

この点について、2校のオルタナティブ・スクールのスタッフ⁶のインタビュー回答は興味深い。X校Y校ともに、A校B校とは逆に、大人スタッフによる積極的な発言には慎重な立場を取る。

「学校運営で今課題に思っていることは」という筆者の質問に対して、大人スタッフの影響について、X校の常勤スタッフP氏は次のように話す。

「(常勤の)スタッフが基本的に1人しかいないこと。あくまでも子どもとスタッフは対等という前提なのだが、やはりそうは言っても大人ということ、事実上の影響力はある。2人3人いれば、あの人はこうだし、この人はこうだみたいになるのだが、1人しかいないと…。もちろん自分の好みはあるのだが、スタッフ像というか大人像として、バランスを間違えると大きなものになりかねない。」(X校P氏インタビュー。下線強調は筆者)

したがって、そのような大人の影響を考慮して、子どもたち同士の問題・もめごとについても、

「自分たちで解決させるようにサポートする。介入して無理矢理解決することはしない。それが苦しい。」(同上インタビュー)

同様に、Y校の常勤スタッフQ氏も、話し合いにおける大人スタッフの発言の子どもに対する事実上の影響力の強さを警戒する。

「やっぱりその、大人の意見が強いっていうのは気にしないといけないうと思いますね。(中略)言い方でコントロールしようとしたりとか、はしないように心掛けたいなと思ってますね。コントロールする気はないんですけど、大人の意見って、まあ声が大きいっていうか、強いじゃないですか。だからまあ、できるだけ気をつけるようにしてますね。自分が意見を言う前に『そうなんだねー』とかってちょっと黙っていると、まあ、他の生徒が(同様の意見を)ぽつぽつって来てたりとか。」(Y校Q氏インタビュー。下線強調は筆者)

全校会に参加する大人の人数は、通常、X校では2名(常勤スタッフP氏と非常勤スタッフ1名)、Y校でも2名(Q氏を含む常勤スタッフ2名)である。両校のP氏Q氏ともに、大人スタッフの発言による影響力の強さを警戒し、積極的な発言には慎重な立場を取る。このように、大人が、自らの発言の影響を警戒せざるを得ない最大の理由は、P氏が明示的に話すとおりに、大人の人数が少ない点にあると考えられる。

したがって、逆に言えば、A校やB校のように、参加する教師の人数が多い場合には、個々人の教師の発言が持つ児童生徒に対する影響力の大きさをさほど警戒せずに、積極的には発言することが可能になると考えられる。例えば、教師が積極的に発言することの欠点という文脈で述べられたものだが、

「大人が、良く言えばそれぞれも持ち味で、悪く言えばきちっと職員間の共通理解がなされないままに、全体の場で大人がそれぞれ言いたいことを言って、子どもたちが混乱してしまうっていう悪いパターンも過去にあります。」(A校E教諭インタビュー)

というA校E教諭の話からは、A校の全体会におい

ては、多くの教師による多様な提案発言が活発になされていること、児童生徒らもある特定の教師の発言を盲信する状況にはないこと、がよくなる。なお、観察時の全体会に参加していた教師の人数は、A校は7人、B校は6人である。

まとめると、教師（大人スタッフ）の人数がごく少ないX校Y校においては、個々の大人の発言による影響を警戒して、大人による発言が意識的に控えられている。これに対して、A校B校のように話し合いに参加する教師の人数が多いということは、教師が積極的に発言することの促進要因になっていると考えられる。直感的には、教師の人数が多くなれば、教師1人あたりの発言の回数・内容はより抑制的になるのではないかとも思われるが、実際にはそうではなく、参加する教師の人数が多いほど、教師の積極的な発言が促進されるのである。

4-2-4. 教師による積極的な発言の意義

4-2-4-1. 子どもの参加の視点からの分析

全校会は、子どもの自由・自主性を重視する学校において、自治活動の一環として実施されている教育実践である。一見すると、子どもの自主性を尊重すべく、教師による発言は消極的になると推測するのが自然かもしれない。

しかし、実地調査の結果、A校B校の全校会においては、教師は積極的に発言をしていること、しかも、積極的な発言を意識的に行っているという実態が明らかになった。むしろ、この教師による積極的な発言は、子どもの参加の教育実践の根幹を成すものだといえる。すなわち、教師の積極的な発言は、A校B校の両校の教師たち自身の認識として、まさに、子どもと同じ目線で、子どもと対等の立場に立って、当事者として学校内の意思決定・紛争解決に参加していることを示していると考えられる。大人と子どもという区分・固定観念から脱却することに成功した、究極的な子どもの参加を実現しているといえるだろう。

これに対して、X校Y校では、子どもと大人スタッフは、全校会において対等に議論・議決すべきであるという（A校B校と同様の）教育理念をもつにもかかわらず、実際には、少人数の大人スタッフら

は子どもと対等の当事者の立場に立って振る舞うまでには至っていない。子ども中心の活動に、大人スタッフが傍観者あるいは監督者のような立場で関与しているといえる。

4-2-4-2. 紛争解決システムの視点からの分析

全校会を紛争解決システムという観点から見た場合にも、A校B校のように教師が積極的な発言を行うことは明らかに望ましい。具体的には、紛争解決システムとしての効率性・有効性という観点から考察する場合、次のような長所があると思われる。

まず、前述のとおり、当事者みんなにとって有利な新たな選択肢を生み出すことが、利害関係調整のために重要である。そうしたところ、やはり、児童生徒よりも長い人生経験・社会的経験を有する教師には、問題解決のための児童生徒が思いつかないような選択肢を考え出すことができる場合があると考えられる。したがって、教師が積極的に、利害関係者全員にとって好ましいような新たな選択肢の提案発言をし、また、新たな選択肢を参加者が思いつきやすいように整理発言をすることは、紛争解決システムの観点から効果的な行為であるといえる。

本研究の観察においても、例えば、B校の全校会では、トイレ掃除の担当者を曜日ごとに決めておくのはどうかという前述のB校N教諭の提案は、議論を経たうえで最終的に採用されるに至っており、問題解決に寄与した。

また、前述のとおり、紛争解決システムへ利害関係者を関与させることが重要であるところ、教師自身が紛争の利害関係者である場合もあるから（もめごとの直接的な当事者ではなくとも、子ども同士のもめごとによって、間接的に教師が影響を受ける場合は多いだろう）、教師自身が遠慮せずに当事者意識を持って紛争解決に参加できる方が、教師を含めた利害関係者全員の満足度の高い、効果的な解決につながるはずである。

4-3. A校及びB校の相違点 —議題の範囲と子どもの参加方式—

前項4-2では、教師による積極的な発言がもつ肯定的な意義について分析した。次に、子どもが実際

にどのように全校会に参加しているのかを検討したい。この点に関しては、A校とB校のシステムにおいて、違いが観察された。

4-3-1. 議題の範囲の相違(個人間の紛争を含むか)

まず、A校及びB校の全校会には、決定的に異なる点が1つある。全校会の対象とする議題の範囲である。これは、両校における全校会の位置付けとも関連する重要な相違点である。

A校の議題については、常に広く全校に募っており、希望者は誰でも議長団に対して、議題の希望を口頭で伝えることができる。もっとも、それを実際に議題として採用するか否か(全校会で話し合う議題として適切か否か)の最終決定は議長団が行う(A校E教諭インタビュー)。A校の全校会の議題設定について、E教諭は、次のように話す。

「9学年が一堂に会してやる必要のないものは持ってきてはまずいんですよね。それは各クラスで対応できることだったら、わざわざあの全校の場に持ってくる必要はなくて。全校じゃなきゃ話ができないとか、全校で投げかけることに意味があるっていうような議題が、価値がある。」

「その下手に何でもこの場に出して来ればいっていうんじゃないで、クラスで解決できることはクラスの土台の部分で。」(A校E教諭インタビュー)

すなわち、A校では、明確に学校全体に関係する事項(=全校児童生徒が直接的な利害関係を有する事項)のみを全校会で取り扱う。個人に関係する事項は個人間で、クラス全員に関係する事項はクラス会(註5参照)で話し合っ、解決するという方針を取っている。A校の全校会の近時の主な議題は、全校で行う学校行事のスケジュールや運営に関する事項、新しい教室やバスの名称、予算に関する事項などであり、いずれも、学校全体に関する事項である。逆に、個人間のもめごとが全校会の議題にされることはない(A校E教諭インタビュー)。

これに対して、B校では、行事や催し等の学校全体に関係する事項のみならず、個人間のもめごとまでも全校会の議題として取り上げるという方針を採用している。なお、B校では、校内に設置されている議題の投函箱に事前に投函することによって、誰でも議題を投函することができる(K校長2013)。投函された議題は、基本的にそのまま議題として全校会で取り上げられる。B校K校長は、B校の方針を以下のように強調する。

「個人のもめごとみんなの問題として取り上げる。そのほうが『いじめ』についてみんなが意識するようになるし、公平な結論になる場合が多い。」

「(いじめ、迷惑行為、人間関係について)大人が個別に注意をするのではなくて、みんなの問題にする。」(K校長2013)

例えば、特定の2人の児童個人間の暴力の問題や、特定の一児童の発言に関する問題を、議題として取り上げることがあるとされる(K校長2013)。また、観察時における、特定の掃除等の担当の改善という議題も、直接的には問題とされている箇所の担当者にのみ関係し、その他の児童生徒は直接の利害関係を有しない議題である。

4-3-2. 子どもの発言を促進する度合いの相違

また、B校の全校会では、A校に比して、参加者の発言を促進する度合いが強いという特徴が観察された。以下、具体的に述べる。

4-3-2-1. A校(発言の促進が弱い)

A校では、全校会において参加者の発言の促進は、あまり見られなかった。逆に、観察時には、全校会の場で議論するのではなく、いったんクラス会レベルで話し合ったらどうかという旨の提案が教師からなされ、この案が採用された。

「クラスとかで持ち帰って話し合っ、で、また次回A会議で、どうですか。今いきなりどうするかって言われても、すぐに考えがまとま

らないと思うので。」(A校I教諭発言。下線強調は筆者)

これは、必ずしも常に多くの参加者が全校会においては発言することは志向せずに、より小規模の集団で実質的な話し合いを行い、その結果が(一部の発言者によって)全校会に出されればよいという方向性を志向するものといえる。個人間→クラス会→全体会という形で、話し合いの場を段階的に設定しているというA校型のシステムの根本に起因するものだと考えられる。

もっとも、発言促進ではなく理解促進という点では、A校では、低学年の子どもに対して理解を促進させるための丁寧なしくみを備えている。全校会において、低学年の子どもを含めて全員が議題の内容を理解したうえで、話し合いをするための工夫である。例えば、E教諭の説明によれば、

「よくやるのは、説明タイム。ちっちゃい子が今の話題は難しいよねとか、そうなった場合に、上級生の子が近くにいて詳しく説明してあげるっていう時間取ることもあります。」(A校E教諭インタビュー)

4-3-2-2. B校(発言の促進が強い)

これに対して、B校では、全校会における参加者に対する、強い発言の促進が観察された。分類すると、①利害関係者に対する発言の促進、②それ以外の児童生徒に対する発言の促進の2つに分かれる。

(1) 利害関係者に対する発言の促進

まず、次のM教諭の発言からは、利害関係者だけの小規模の集団で話し合いをさせるのではなく、あくまでも全校会の場で話し合いをさせたいというB校の志向がよくわかる。A校と対照的である。

(全校会ではなく当該系の担当者のみで別途話し合いたいという旨の児童の発言に対して)
「アイ(仮名)は明日おやつ(担当のチーム)だけで話し合いたいってことなんだけど、他のおやつ担当の人はそれでいいの？」(B校

M教諭発言)

そして、利害関係者に対する発言の促進として、B校では手を挙げて議長の生徒に指名されてから発言をするのが原則であるにもかかわらず、直接的な利害関係者については手を挙げていなくとも議長が指名をして発言を求める場面が多く見られた。いずれも問題となっている事実関係の確認や、利害関係者の意思・希望を確認するための、発言の促進である。例えば、

「ジュンくん(仮名)、男子トイレは今どんな感じなの?もう1人増やしたほうがいい?」

「じゃあ、女子トイレの担当は?」(B校議長発言)

さらに、そのような利害関係者の意思・希望確認に対して、大勢の人の前で発言するのが苦手な低学年の児童の代わりに、教師が「～ちゃんは、『～』だって。」のように代理で発言してあげる場面も2回ほど見られた。

(2) それ以外の児童生徒に対する発言の促進

直接的な利害関係者以外の児童生徒に対しても、発言の促進が試みられている。

例えば、全校会の観察時に明確なものは観察できなかったが、全校会直後のミーティング委員会の反省会では、担当の教諭から、委員の児童生徒らに対して次のような発言があった。

「小さい子に関連するテーマのときこそ、大きい子も話してほしい。大きい子もちゃんと考えているということがみんなに伝わるように。」

(B校O教諭発言・反省会時)

4-3-3. A校B校のシステムについての理論的分析

整理すると、A校では、個人間→クラス会→全体会と、段階的に話し合いの場が設定されている。全体会の議題は、学校全体に関する事項に限られる。全体会における児童生徒に対する発言の促進は弱い。これに対して、B校では、学校全体に関する事項の

みならず、個人間のもめごととも全校会の議題に含む。全体会における児童生徒に対する発言の促進が強い⁷。

両者のシステムを2つの視点から分析すると、以下のとおりである。

4-3-3-1. 子どもの参加の視点からの分析

子どもの参加の理念からすれば、子どもたち自身が実質的に、意思決定・問題解決に参加することのできるシステムが望ましい。

しかし、前項 4-2 では、教師が全校会において積極的に発言していることを指摘した。教師による積極的な発言のリスクとして、子どもの発言機会が奪われたり、教師の意見に安易に従ったりという傾向が子どもの間に生じてしまわないかという懸念がある。もしそうなってしまえば、教師が主導する活動になってしまう。子どもの自由・自治の度合いが薄くなり、子どもの問題解決力の養成も弱まる。したがって、教師の積極的な発言があったとしても、子どもたち自身が実質的に意思決定・問題解決に参加できるシステムになっているかを検証する必要がある。

そうしたところ、B校では、全体会における子どもの発言を促進する度合いが強い。議長、教師、ミーティング委員会などを通じて、利害関係者についてもその他の者についても、発言の促進がなされている。全体会での発言促進によって、子どもたちの意思決定・問題解決への実質的な参加を担保しているといえる。

これに対して、A校では、全体会における発言の促進は弱い。しかし、個人間→クラス会→全体会という形で、話し合いの場を段階的に設定している。クラス会などのより小規模の集団で実質的な話し合いを行わせることで、子どもたち1人1人が意思決定・問題解決への参加することを担保しているといえる⁸。

4-3-3-2. 紛争解決システム設計の視点からの分析

(1) A校のシステム

システムが対象とする紛争の利害関係者自身がシステムの設計・運用に関与することの重要性に加えて、システムを支える現実的な人的資源の有効活用

という観点 (Smith & Martinez 2009) も重要である。

そうしたところ、A校の全校会は、これらの理論に沿ったシステムとなっている。すなわち、全校会においては、学校全体に関連する議題のみを取り上げるから、議題となる問題・紛争については常に全校会の参加者全員が利害関係者である。したがって、まさに利害関係者全員で話し合いをするという方式であるから、利害関係者自身の関与という点から望ましい方式であるうえに、人的資源の過剰利用もない。

(2) B校のシステム

これに対して、B校の全校会は、紛争解決システム設計の上記理論枠組みからすると、やや逸脱したシステムである。すなわち、個人間の問題・紛争についても議題として取り上げるから、当該紛争とは直接の利害関係がない者も話し合いに参加することとなる。したがって、利害関係者自身の関与という点からは、参加の必要性が薄い者まで参加させられている。その点において、人的資源の過剰が生じてしまっている。

この人的資源の過剰という短所を、具体化して述べるならば、全校会の時間に拘束されることが児童生徒らの負担になるということである。全校会を行う児童生徒の負担は決して軽視できず、実際に、全校会を実施している他のオルタナティブ・スクールの事例では、全校会の時間が長いことから「もっと早く終わってほしい。そのあと遊べない」など意見が出されて、全校会が一時消滅したこともあったとされる (デモクラティック・スクールを考える会 2008: 86-87 頁)。

その一方で、B校のシステムには次の2つの長所があると考えられる。

1つ目は、より多くの人間が意見を出すことができるという利点である。多くの児童生徒が話し合いに参加することで、紛争当事者だけでは思いつかないような問題解決のための優れた選択肢が生まれ、より紛争当事者双方にとって好ましい解決ができる可能性が増す。

2つ目は、集団に働きかけ、集団全体として問題を解決させることの利点である。まず、荒れ・問題

行動をめぐる教育心理学の研究からは、生徒の問題行動は、自分自身では問題行動をしない他の生徒との集団的な関係性の中で助長・深刻化される場合があることが明らかになっている。したがって、当該問題行動を起こす特定の個人のみならず、問題行動をしない生徒も含めた集団全体に対する働きかけが必要であるということである(加藤・大久保 2006)。さらに、いじめの研究においても、いじめは、加害者と被害者間の関係のみならず、4層構造(被害者、加害者、観衆、傍観者)の集団の中で起こるとされる。したがって、集団内の大勢を占め、見て見ぬふりをしている「傍観者」を巻き込んで、いじめに対する抑止力を発揮させることが重要だとされる(森田・清水 1994: 151-164 頁、森田 2010: 131-142 頁)。問題行動、いじめのいずれの研究からも、紛争当事者や直接の利害関係者のみならず、集団として問題を解決させる場として、B校型のシステムには意義があるといえる。

そして、調査した範囲では、現に、B校ではこれらの長所がそれなりに機能しているように見受けられた。例えば、観察時のB校の全校会では、議題となっている掃除担当箇所とは関係のない児童生徒からも「(窓拭き担当の)人数増やして、小学校の方まで範囲に含めたらどうか」などの提案がなされていた。紛争当事者でなくとも単なる傍観者にならず、新たな選択肢を提案しているわけである。また、直接の紛争当事者ではない別の児童生徒が、他人間の紛争を議題として出すこともあるとされ(K校長 2013)、集団として問題を解決する場として機能している様子が見えてくる。

B校の全校会では、児童生徒に対する発言の促進が強いことが観察されたが、この発言の促進こそが、B校のシステムの長所を生かすための鍵になっているのではないと思われる。

具体的には、利害関係者及びその他の者の発言を促進することは、次のような意義を有すると考えられる。当該紛争とは直接の利害関係がない者も参加をしている場においては、まずは、利害関係者自身の口から、問題となっている事実関係や自身の意思・利害を全体に対して説明する必要がある。そして、利害関係者以外の者の発言をも促進すること

によって、参加者全体が当事者意識を持ち、全体での話し合いによる長所(より優れた選択肢を生み出す、集団全体として問題を解決する)を機能させることにつながると考えられる。

4-3-3-3. 小括

議題の範囲と子どもの参加形態についてまとめると、以下のように整理できる。

A校の全校会は、学校全体に関する事項のみを取り扱う。個人間→クラス会→全体会という形で、話し合いの場を明確に段階的に設定するシステムを採用している。小規模な話し合いの場を設けることによって、意思決定・紛争解決への児童生徒の参加を担保している。したがって、あえて、全校会の場での多様な児童生徒の発言を促進することは不要であり、行われていない。人的資源の過剰が生じないため、全校会の時間に拘束されるという児童生徒らの負担を最小限に抑えた効率的なシステムと言える。

B校の全校会は、個人間の問題・紛争についても議題として取り上げる。このシステムには、参加者が知恵を集めることで優れた選択肢が生まれる可能性が増すこと、集団全体として問題を解決させることで問題行動やいじめの解決・防止を可能とすることという長所がある。全校会の場で、児童生徒の発言を促進するしかけがなされており、これがB校のシステムの長所を機能させるための要因となっている。また、発言の促進によって、意思決定・紛争解決への児童生徒の参加を担保している。他方で、B校のシステムには、利害関係者以外の児童生徒も参加させられることで、全校会の時間に拘束されるという子どもたちの負担がより重いという短所がある。

そして、両校の比較として、特に注目したいのは、全校会で取り上げる議題の内容(全員の問題か、それとも個人間の問題か)によって、全校会の運営のあり方(特に児童生徒の発言の促進の要否)が異なってくるということである。

5. まとめ

5-1. 得られた知見

本研究では、全校会の実態に迫るとともに、全校

会の意義・促進要因について分析をした。表に整理すると、以下のとおりである。

表2 A校B校とX校Y校の比較

	教師(大人スタッフ) の参加人数	教師(大人スタッフ) の発言・立場
A校 B校	多い。 (=6, 7名)	発言が積極的。 対等な当事者として 振る舞う。
X校 Y校	少ない。 (=2名)	発言が抑制的。 対等な当事者として 振る舞えない。

表3 A校とB校の比較

	議題の範囲	全校会での発言促進 全校会の位置付け
A校	学校全体・全員に関 係する事項が議題。 (=個人間のもめごと は含まない)	促進が弱い。 話し合いの場を段階 的に設定(個人間→ クラス会→全体会)。
B校	学校におけるあらゆる 事項が議題。 (=個人間のもめごと を含む)	促進が強い。

得られた知見として、大きなポイントは次の2つである。

第一に、子どもの参加の視点からも、紛争解決システムの視点からも、学校における意思決定・紛争解決のための話し合いにおいては、教師が子どもと対等の当事者としての立場に立って、積極的に発言できることが望ましい。そうしたところ、話し合いに参加する教師の人数が多ければ、各教師による積極的な発言が促進されることがわかった。

逆に、X校Y校のように話し合いに参加する教師(大人スタッフ)の人数が少ない場合には、たとえ子どもの自由・自治の教育理念に基づいていたとしても、大人は子どもと対等の当事者としての立場に立つことができない。積極的に発言することもできない。

第二に、話し合いの議題として個人間の問題を取

り上げる場合には、時間的な拘束という児童生徒らの負担が増すという短所がある一方で、問題解決のためのより優れた選択肢が生まれる可能性が増し、集団全体として問題を解決できるという長所がある。しかし、この長所を機能させるためには、児童生徒(利害関係者とそれ以外の児童生徒の双方)の発言を促進するしかけが必要である。すなわち、設定される議題の範囲によって、児童生徒の発言の促進の要否が異なることがわかった。

5-2. 学級会への示唆

上記のとおり知見が得られたが、本稿の冒頭で述べたとおり、全校会を実践している学校は例外的である。また、特に規模が大きい学校においては、全校会の導入は現実的ではないと思われる。そこで、次に、得られた知見を同じく合議型システムである学級会⁹にも当てはめて、より広く一般的に行われている学級会のあり方についての考察を試みる。

5-2-1. 教師の人数の視点から

話し合いに参加する教師の人数が多い方が望ましいという視点からは、学級会におけるTT(ティーム・ティーチング)などの活用が考えられる。近時、少人数学級がよいとする風潮も見られるところだが¹⁰、仮に同数の教員を配置するのであれば、担任教師1人が少人数学級(例:20名)を受け持つ形態よりは、2人の教師が2倍の人数の学級(例:40名)を担当する形態の方が、学級会に参加する教師の人数が多くなるから、望ましいと考えられる。

また、全校規模での話し合いの実施が難しい場合であっても、学級の垣根を越えて、複数の学級を合わせた合同での学級会(「合同学級会」とでも呼ぼうか)の実施ならば、現実的に可能と思われる。例えば、TT(教師2名)の35人学級を3つ統合して、「合同学級会」を実施すれば、参加する約100名の児童生徒に対して、教師が6名も参加できることになり、B校の全校会の人数構成と類似する。なお、「学年団」という言葉がよく聞かれるように、教師間でも学年単位のつながりが重視される学校が一般的であるから、同一学年内での横割りの「合同学級会」(「学年会」)であれば、実施はさほど難しくないとと思われる。

他方で、異なる学年での縦割りの「合同学級会」であっても、全学年の学級会の時間を統一しそれを合同で実施するという形式にすれば足りるから、時間割上の困難はないはずである。

逆に、担任教師1人が1つの学級（学級会）を担当するという形式を維持するかぎり、たとえ担任教師がどんなに子どもの自治、民主的な学級運営を目指したとしても、不完全に終わってしまうおそれがある。担任教師が、「学級王国」の国王の座から降りて子どもと対等な目線に立とうとしても、うまく降りることができないためである。

5-2-2. 議題と発言促進の視点から

次に、議題の範囲の視点からは、学級会において、議題について意識的に注意を払うべきだということが指摘できる。

学級会は、学級や学校の生活の充実と向上に関する諸問題について話し合う合議の場である。学級会の指導方法の一例として、「児童の発達段階に応じて」議題の選定や進行方法の指導を行う必要性については、小学校の学習指導要領解説においても指摘されているところである（文部科学省 2008: 48-49 頁）。また、生活指導の研究においては、学級で事件・トラブル（物へのいたずらから破壊行為、けんかから暴力事件まで様々なもの）が起きたときには、教師はそれを「教材化するか否か」の判断をしなくてはならないとも指摘されている¹¹（全生研常任委員会 2005: 80-82 頁）。すなわち、個人間・一部当事者間の紛争・問題の中には、学級会で取り上げるべきものと取り上げるべきでないものがあるのではないかとこの指摘である。

しかし、議題によって、学級会の指導のあり方が異なってくること、特に、個人間・少数間の問題・紛争を議題として学級会で話し合おうとする場合には、学級全体に直接関わる議題の場合に比して、児童生徒（利害関係者とそれ以外の児童生徒の双方）の発言を促進する必要があるということは、これまであまり指摘されてこなかったように思われる。

平たく言うと、学級会で話し合う議題として、個人間・少数間の問題・紛争というのは難易度が高い議題なのである。逆にいえば、当該学級・児童生

徒集団の状況などに鑑みて、学級会における児童生徒の活発な発言を促進することが困難である場合には、当該学級の学級会では、個人間・少数間の問題・紛争という難易度の高い議題を取り扱うことは適切でないかもしれない。その場合には、利害関係者・当事者のみによる個別的な解決を図るべきだろう¹²。

5-3. 本稿の課題

本稿には課題も残されている。本稿は、A校B校X校Y校という4つの全校会の事例を取り上げたものだが、実際に観察調査を行うことができたのはA校B校の2校のみである。観察調査の回数も各1回に限られる。そのため、本稿の分析は、少数の事例の少数回の観察をもって、一般化を試みたものであることは否定できない。もっとも、この点については、全校会を実践している事例自体が非常に少ない。例えば、全校会は、学校の運営や児童生徒間の問題・紛争などのセンシティブな事項を話し合うプライバシー性が高い場であるため、調査研究への協力を得るのが容易ではないという事情もある。その意味で、本稿の分析も、十分に大きな意義のあるものだと考えている。

また、前掲註8でも述べたとおり、全校会のみに着目したことによる限界がある。全校会という各校の教育実践の一部のみを切り取った分析であるため、分析が限定的になってしまっているおそれがある。本来であれば、各校における校内の意思決定・紛争解決に関するすべての教育実践を包括的に調査・分析することが望ましいことは言うまでもない。この課題については、機を改めて取り組むことにする。

謝辞

調査にご協力くださったA校B校X校Y校の関係者の皆様に、深く感謝申し上げます。

註

¹ 補足として、サドベリー・バレー・スクールには、全校会とは別に、司法委員会 (Judicial Committee) という制度も存在する。司法委員会は、少人数の児童生徒・教職員から構成された、学校内の紛争解決 (特に校内ルールの違反への対応) に特化した制度である。もっとも、司法委員会の対象は、日常の比較的小さなもめごとに限られ、大きな紛争・重要な事項についてはやはり全校会にかけられるようである。例えば、NHK が同校を訪問取材して 2006 年に放映した番組「街角アングル：教室のない学校 30 年の試み」の中では、司法委員会は、友人に暴力をしつこくふるったことで訴えられた子どもに対して、ゴミ出しの罰を言い渡した。他方で、全校会では、アルコールを学内に持ち込んで停学処分となった子どもの復学の可否が議題とされていた。

² 学級会の形骸化の指摘は昨今に始まったことではない。例えば、1970 年代に形骸化を指摘していたものとして、明石 (1978)。

³ 私立学校については学校法人及び校長、オルタナティブ・スクールについては創業者及び中心的運営スタッフ。

⁴ 文献情報を明示すると B 校の匿名性が失われるため、刊行物ではあるが文献情報は伏せる。本稿で引用する際には「(K 校長 2013)」と表記することとし、頁番号は省略する。

⁵ A 校では、小学校 1 年生から 3 年生までの下学年の児童を 1 クラスに、4 年生から 6 年生までの上学年の児童を 1 クラスに、中学生 3 学年の生徒を 1 クラスに、クラス編成している。

⁶ X 校 Y 校ともに、校内の大人のことを教職員・教師とは呼ばずに、「スタッフ」と呼んでいる。

⁷ なお、Y 校でも、全校が関係する議題のみ (主に、校内ルールの策定・変更や予算に関する事項) を全校会で取り扱うが、子どもの発言の促進については明確に否定する方針を採っている。発言の不得手な子どもに対するサポートの有無についての質問に対して、Q 氏は「いやそれはもう本人に任せます。もう発言しないなら発言しないで。」と述べる (Y 校 Q 氏インタビュー)。これは、Y 校では、大人スタッフ

の発言自体に慎重な立場を取っていること (4-2-3 参照)、全校児童生徒数自体が少ないこと (十数人) によるものと考えられる。

⁸ ただ、A 校のシステムの核心部分を分析するためには、やはり、全校会のみならず、クラス会や個人間の話し合いの場の段階も含めた教育実践全体を統合的に考察する必要がある。よりインフォーマルな場面を含めた実態の把握は容易ではないが、今後の課題としたい。

⁹ 本稿では、「学級会」をいわゆる「朝の会」「帰りの会」も含めて、学級全体での話し合い活動すべてを指す言葉として用いる。

¹⁰ もっとも、少人数学級の方が優れていることを検証した実証研究は少ない。実証研究が、少人数学級を全面的に支持しているわけでもない。児童生徒の学級生活の満足度、学習意欲、学力の定着度の 3 項目について定量的研究を行った河村 (2010: 47-57 頁) によれば、このうち学級生活の満足度の項目では、小学校については、たしかに 1 年生では 15 人以下の学級は満足度が高いが、それ以外の学年及びそれ以外の学級規模に関しては、統計上有意な差が認められない。むしろ逆に、中学校では、学年を問わず、15 人以下の学級のみ満足度が低く、それ以外の学級規模に関しては、統計上有意な差が認められない。

¹¹ 具体的には、①当事者となっている子どもが問題にすることを求めているか、②みんなの問題として話し合って解決する見通しがあるか、③教材としての価値 (子ども同士の見方や関係性を変えるチャンスとなったり、ものごとの見方・考え方を教えるチャンスとなったり、集団を高める契機となったりする) があるか、という 3 つの視点から判断すべきとされている。

¹² それでもなお個人間の紛争・問題を学級で話し合わせたいというのであれば、根本的な学級改革を行うことが先である。そのような学級づくりの例として、原田 (2001) は、学級内に 3 人の「問題児」がおり、彼らの問題を学級会にて口頭で話し合うことには無理があったという状況下において、学級会ではあえて「日常的な問題」は取り上げずに、新聞から拾ってきたテーマをもとに子どもたちに意見交換をさせることで、子どもたちの間の相互理解や、暴

力を許さないような学級内の世論形成を促進した事例を紹介している。

参考文献

- 明石要一 (1978) 「学級会の一考察：“発言力の重み” 感覚を手がかりとして」『千葉大学教育学部研究紀要』第1部27号、41-53頁。
- 加藤弘通・大久保智生 (2006) 「<問題行動>をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—<困難学級>と<通常学級>の比較から」『教育心理学研究』54巻1号、34-44頁。
- 河村茂雄 (2010) 『日本の学級集団と学級経営』図書文化社。
- グリーンバーグ、ダニエル (1995=2006) 『世界一素敵な学校—サドベリー・バレエ物語』(大沼安史訳) 緑風出版。
- 全生研常任委員会編著 (2005) 『子ども集団づくり入門 ~学級・学校が変わる』明治図書。
- デモクラティック・スクールを考える会編 (2008) 『自分を生きる学校 ~いま芽吹く日本のデモクラティック・スクール』せせらぎ出版。
- ニューエル、ロナルド・J (2003=2004) 『学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習』(上杉賢士・市川洋子訳) 学事出版。
- 野村美明 (2013) 「ハーバード型交渉術再考」『国際公共政策研究 (大阪大学大学院国際公共政策研究科)』17巻2号、1-9頁。
- 原田真知子 (2001) 『「悪ガキ」たちとともに』全生研常任委員会編『暴力をこえる』大月書店。
- 堀真一郎 (1999) 『ニールと自由な子どもたち—サマーヒルの理論と実際』黎明書房。
- 森田洋司 (2010) 『いじめとは何か ~教室の問題、社会の問題』中公新書。
- 森田洋司・清永賢二 (1994) 『いじめ ~教室の病い (新訂版)』金子書房。
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』。
- Bender, William N. (2012) *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*, Cowin.
- Costantino, Cathy & Christina Merchant (1996) *Designing Conflict Management Systems: A Guide to Creating Healthy and Productive Organizations*, Jossey-Bass.
- Fisher, Roger & William Ury (1981) *Getting to Yes: Negotiating Agreement without Giving In*, Penguin Books. (=金子宣夫・浅井和子訳 (1989) 『ハーバード流交渉術』三笠書房)
- Rogers, Nancy, Robert Bordone, Frank Sander & Craig McEwen (2013) *Designing Systems and Processes for Managing Disputes*, Aspen Publishers.
- Smith, Stephanie and Janet Martinez (2009) An Analytic Framework for Dispute System Design, 14 *Harvard Negotiation Law Review*, 123-169.
- Sudbury Valley School “Schools”
http://sudval.org/07_othe_01.html (2015/6/12 アクセス)
- Summerhill School
<http://www.summerhillschool.co.uk> (2015/6/12 アクセス)
- Ury, William, Jeanne Brett & Stephen Goldberg (1988) *Getting Disputes Resolved: Designing Systems to Cut the Costs of Conflict*, Jossey-Bass. (=奥村哲史訳 (2002) 『話し合い』の技術—交渉と紛争解決のデザイン』白桃書房)