

教育実践における寛容性育成の試み

—寛容性育成のための実践研究の端緒として—

中山 芳一

An Attempt to Fostering in the Practice of Education
-As a Beginning of Practical Research for Fostering Tolerance-

NAKAYAMA Yoshikazu

1. 趣旨

（１）問題の所在と目的

近年、国際的な多様性がますます進む中で、寛容性への希求も高まっている。しかし、その一方でコロナ禍による心的ストレスなどから人々の不寛容な態度も懸念されている。多様な他者たちとの共生・共存には、寛容性は重要な概念であることは確かであるものの、寛容性が単に思想や概念のままにとどまっていたら、いかにそれが求められていたとしてもリアリティのないものになってしまう。

そこで本稿では、寛容性を自分とは異なった他者の宗教や思想、慣習、行動に対して許容する態度として位置づけた上で、変容可能な能力（スキル）として捉えて、上述の問題に応じてリアリティを生み出していけるような提起をしたい。そのため、寛容性が変容可能性を有しており、なおかつ客観的な定量化が困難である非認知能力として位置づけ、教育・保育現場における寛容性の育成について実際的な試みを示していくこととする。

（２）非認知能力について

上述した通り、非認知能力とは変容可能ではあるものの客観的な定量化が困難な能力の総称である。この非認知能力は、アメリカの経済学者たちがアメリカの学力に偏った教育政策への問題提起として提唱されたキャッチオールな言葉であるため、学術的な定義は十分ではない。そのような中、OECD（経済協力開発機構）は、非認知能力を社会情動的スキルとして位置づけてフレームワークを行うとともに、認知的スキルとの相補的な関係についても報告した。

一方、心理学領域では、性格特性ビッグ5を基本として非認知能力を緻密に理解しているのに対して、教育学領域では、さらに広い理解のされ方をしていると考えられる。特に、認知能力の獲得と不可分な関係にある情動的なスキルや集団生活上に必要な社会的なスキルが実際的に必要とされることからわかる。

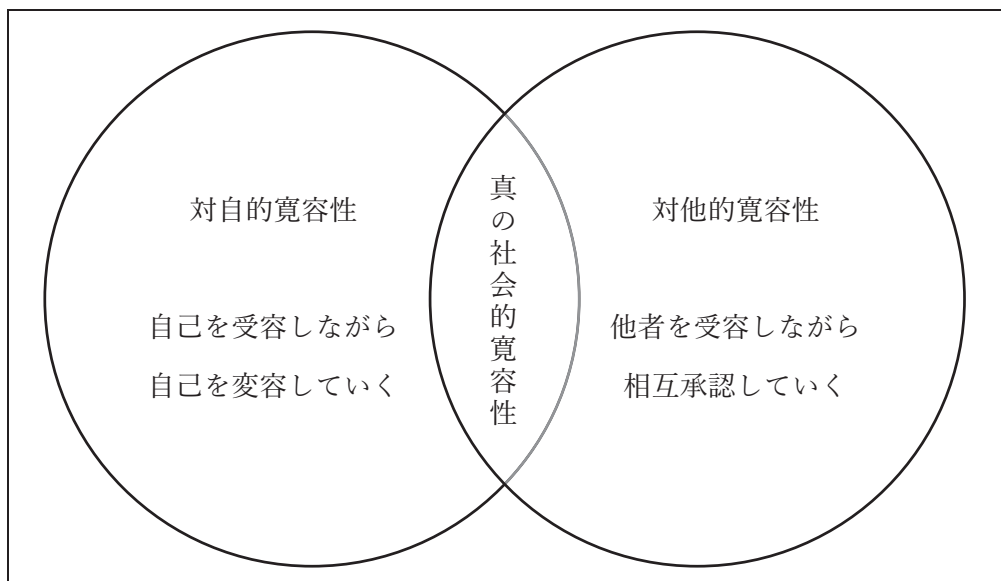
どこまでを「非認知的なもの」として位置づけるかは統一されていないかもしれないが、現時点で非認知能力が生涯を通じて発達し続ける可能性のある感情や思考や行動のパターンを表す能力概念であるという点は共通していると考えられる。そこで、他者に対して許容する感情や思考や行動のパターンとして寛容性を捉えることで、寛容性を変容可能な非認知能力の枠組みの中へ包含してみることを試みた。

（３）寛容性について

寛容性とは 15 世紀の宗教改革に端を発し、異なる宗教に対して許容するという否定的な認識をされていた。そのような中であって、ジョン・ロックの寛容論では権利と平等と非暴力の考え方による寛容が論じられた。また、ヴォルテールは人間の誤り易さからくる愚行を許し合うことに基づいて寛容が論じられた。このように、歴史的な思想から寛容性を紐解いてみても、時代背景に伴って様々な変遷をもたらしていることがわかる。そのような中で、寛容性の代表的な下位概念として政治的寛容性と社会的寛容性の二つが位置付けられている。市民の思想や言論に関する自由を認めることは政治的寛容性となる一方で、政治的寛容性よりもさらに狭義な個人と個人との違いに対する受容としての社会的寛容性を意味している。まさに、多様化が進む時代において個人が持ち合わせていることが求められる寛容性こそ社会的寛容性だといえる。本稿では、この社会的寛容性と非認知能力との関係性について言及していきたい。

２．仮説

それでは、個人と個人との違いに対する受容としての社会的寛容性（以下、寛容性）はどのように育成することが可能なのだろうか。上述した通り、寛容性を非認知能力と捉えたときに、例えば対自的な非認知能力と対他的な非認知能力と大別するならば、寛容性はどちらに該当するのであるだろうか。



本稿では、この問いに対して、上図のように寛容性は対自的でもあり対他的でもある複合的な非認知能力になっていると仮説立てておくこととする。その上で、対自的な寛容性とは自己を受容しながら自己を変容していく寛容性としてとらえたい。これは多くの場合、自己肯定感の文脈にあるといえるだろう。一方、対他的な寛容性とは他者を受容しながら

お互いの違いを認め合い、必要に応じて許容できる寛容性としてとらえたい。こちらは、いわゆる相互承認の文脈にあるといえるだろう。このような対自的な寛容性と対他的な寛容性の双方が育まれることによって、真の寛容性としてのリアリティを生み出していけるのではないかという仮説を立てておきたい。

しかしながら、この仮説を検証するまでには過大な段階を経ていく必要があり、本稿だけで明らかにすることは困難である。そのため、本稿では対自的な寛容性と対他的な寛容性のそれぞれの育成を試みた実践事例から、以降の寛容性の育成に迫っていくための端緒としたい。

3. 寛容性の育成の試み

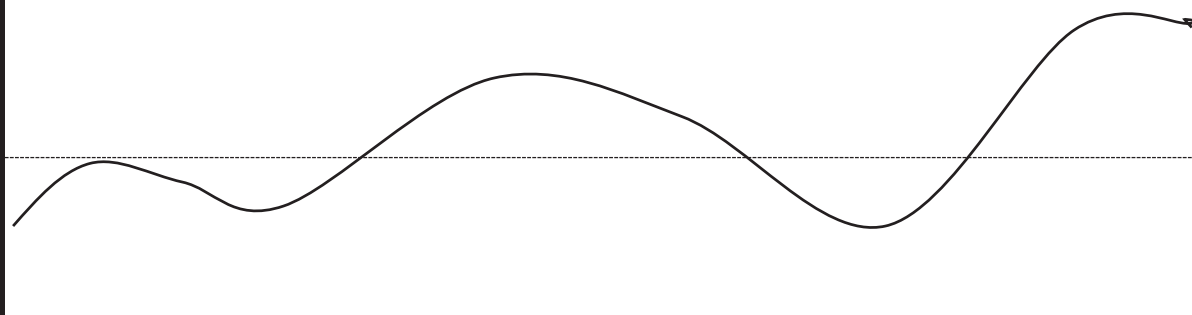
本稿で育成の試みとして紹介する事例として、大阪府にある公立中学校（以下、T校）での社会科の授業を取り上げることとした。T校で中学2年生171名を対象に行われた社会科の授業では、「子どもの権利条約」を主要テーマとして、本時では子どもの権利条約の4原則について学ぶことをねらいとしている。T校では、非認知能力育成についても造詣が深く、すでにそのための取り組みも学校単位で進められている状況にある。その中でも、T校が掲げる学校教育目標と非認知能力とを関連付けながら、「挑戦心・利他心・自律心」の3つの非認知能力の育成を授業及び授業外で取り組んでいる点は特筆すべきである。

さらに、上述した3つの非認知能力について抽象度を下げるチャンクダウンを行うことで、各能力に3つずつの行動指標を設定することもできている。現在は、この3つの非認知能力と9つの行動指標をT校内の教員間で共有しながら、教育実践に活用しているところにある。9つの行動指標については、下表の通りなので参照されたい。

【T校における3つの非認知能力と9つの行動指標】

非認知能力	行動指標
挑戦心	困難な壁にぶつかっても、その壁を避けるのではなく、前向きに取り組むことができる
	自分が学ぶということに対して、イヤがるのではなく、むしろ楽しむことができる
	一つの手段や方法で取り組むのではなく、ありとあらゆる手段や方法を探究することができる
利他心	相手の話を誠実に聞くことができるとともに、自分の意見も的確に言うことができる
	自分と相手の意見の違いや個性の違いを理解しながら、助け合いや支え合いができる
	相手やクラスや学校のためになることを考え、自ら進んで行動へ移すことができる
自律心	自分の中にある腹立ちや苛立ちの感情に折り合いをつけながら、安定した行動ができる
	自分の考えを持って判断して自分の言葉で伝えることができる
	困ったときに周りの人に「助けて」と伝えることができる

T校では、表に挙げられている非認知能力及び行動指標を授業における教科内容に関する理解・活用の学習過程で育成することを目指している。すなわち、教科内容に該当する認知能力と先ほどの非認知能力とを一体的に育成する授業実践になっている。

ギミックブラッシュアップシート			
単元名	子どもの権利条約		
本時の内容	子どもの権利条約の4つの原則を学ぶ		
本時のめあて	学級のすべての人が「子どもの権利条約」を理解して安全で安心な心理的安全性のある学校・学級をつくる担い手となる。		
	ギミック①	ギミック②	ギミック③
引き出した 力	・自ら考え、言葉にしようとする【挑戦心】とそれを支える【自律心】	・自ら考え、言葉にしようとする【挑戦心】とそれを支える【自律心】 ・班の人の考えも聞こうとする【利他心】	・自ら考え、言葉にしようとする【挑戦心】 ・ほかの人に伝えようとする【利他心】、ほかの人の考えを聞こうとする【利他心】
仕 込 み た い ギ ミ ッ ク	□空間ギミック ■教具ギミック ■活動ギミック	□空間ギミック ■教具ギミック ■活動ギミック	□空間ギミック ■教具ギミック ■活動ギミック
	子どもの権利条約のポスターを見せて、この権利が何のために作られたのかを自分の言葉で説明できるように考える。 ※この際、まずは自分で考えるが、周囲との相談も可とする。	日々の学校生活を見つめながら、持続可能な社会、誰一人取り残さない社会を作っていくために必要となる子どもの権利は何かを考え、その上で自分ができることについて考えたことを班でシェアする。	学級・学年のすべての人が安心して安全な社会（学校・教室）を築くために一人ひとりができることを順番に意見表明する。
期 待 で き る 姿	・面倒くさがりながらもやってみようとする姿 ・周囲とわかるかどうかをたずねたり、相談したりする姿	・たどたどしくも自分の考えを伝える姿 ・班でそれぞれが意見を出し合い、共有する姿	・自分の意見を全員の前で伝えようとする姿 ・発表者の意見に耳を傾けようとする姿
感 情 イ メ ー ジ			

そのためにも、上表にある「ギミックブラッシュアップシート」を活用して授業を事前にデザインしている点も大きな特徴といえるだろう。この「ギミック」とは仕掛けという意味で使用しているが、特に授業中に教師が意図的に何らかの仕掛けを授業に入れて、生徒の感情を積極的に動かしながら、教科内容の理解と活用に臨める学習過程を作り出すためのものである。特に、教師個人のパフォーマンスばかりに依存するのではなく、教室空間、教具、教育活動へ意図的にギミックを入れていくことをねらっている。こうした内容を枠組みによって整理して、あらかじめ教師が授業案を立てられるようにしているシートがギミックブラッシュアップシートである。なお、シート最下部には感情イメージを曲線で表せるようにしており、学習者集団が全体的にどのような感情（点線より上側はポジティブ感情、下側はネガティブ感情）になるのかについて可視化を可能にしている。このイメージによって、感情を動かすことで教師が意図する非認知能力に刺激（stimulation）を与えやすくしている。

また、「子どもの権利条約」というテーマは、寛容性との高い親和性を見出せる。上述した個人と個人の違いに対する受容のためには、単に「思いやりの心を持つ」といった情緒的な意味合いではなく、なぜ個人と個人が違うことを受容できなければならないのかという概念的な理解も求められる。その際に、個人と個人の違いを前提とした上で、違うことで侵害や迫害を受けないように明確な線を引いているのが権利そのものである。その中でも、福祉や教育において中核的な権利となっているのが 1989 年に国連で採択され 1994 年に我が国も批准した「子どもの権利条約」であり、締約国であれば、大人と子ども、子どもと子どもの間でこの権利が侵害されることなく擁護されていなければならない。

しかしながら、子どもの権利についての共有と理解が図られる機会は少なく、大人が知ることだけでなく、子どもが自らの権利として知ることへの期待が強まっている。その最たるものが、2022 年 6 月に法制化され、翌 23 年 4 月に施行される「こども基本法」であることは言うまでもないだろう。

本時では、ギミックブラッシュアップシートを用いて、T 校が掲げている非認知能力（寛容性に該当する非認知能力を含む）の育成に着手するだけでなく、子どもの権利という内容を理解することで、概念的にも寛容性を育成しようという授業になっており、対自的寛容性と対他的寛容性の双方の育成が期待できる。

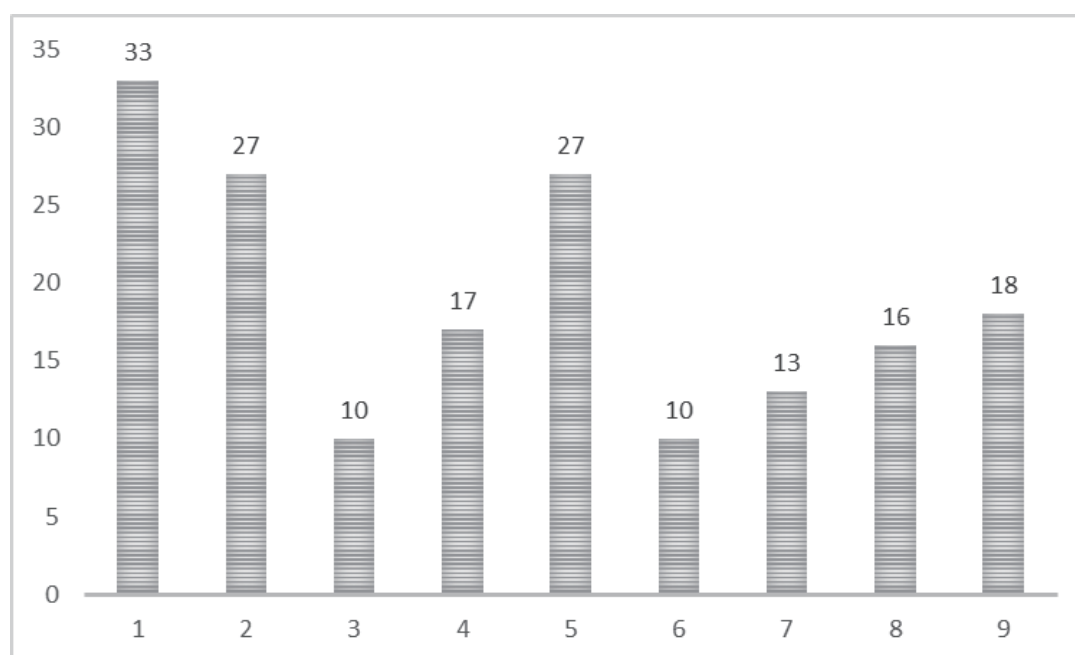
特に、本稿では T 校が掲げている 3 つの非認知能力の中でも、自己肯定感の文脈にある対自的寛容性として挑戦心を取り上げ、相互承認の文脈にある対他的寛容性として利他心を取り上げたい。さらに、具体化された行動指標に関して、挑戦心では「困難な壁にぶつかっても、その壁を避けるのではなく、前向きに取り組むことができる」と「自分が学ぶということに対して、イヤがるのではなく、むしろ楽しむことができる」に注目したい。利他心では「自分と相手の意見の違いや個性の違いを理解しながら、助け合いや支え合いができる」という行動指標に注目したい。その上で、171 名の生徒たちに対してギミックブラッシュアップシートに基づいた授業を実践し、授業後アンケートで生徒たちに本時で最も意識できた 9 つの行動指標を選んでもらうことで、上述の 3 つの行動指標がどのように意識されたかを明らかにする。以上から、本稿で提案する授業実践が真の社会的寛容性の育成に寄与できる可能性を有しているかを示しておきたい。

4. 結果及び考察

前項の通り、171 名の生徒と対象に授業を行い、授業後に意識できた行動指標を調査したところ、下表及びグラフの通りとなった。

【授業後のアンケート結果】

非認知能力	行動指標		生徒数
挑戦心	1 *	困難な壁にぶつかっても…	33
	2 *	自分が学ぶということに対して…	27
	3	一つの手段や方法で取組むのではなく…	10
利他心	4	相手の話を誠実に聞くことができるとともに…	17
	5 *	自分と相手の意見の違いや個性の違いを理解しながら…	27
	6	相手やクラスや学校のためになることを考え…	10
自律心	7	自分の中にある腹立ちや苛立ちの感情に…	13
	8	自分の考えを持って判断して…	16
	9	困ったときに周りの人に…	18



以上から本稿で注目したい挑戦心における行動指標では、「困難な壁にぶつかっても、その壁を避けるのではなく、前向きに取り組むことができる」が 33 名と最も多く、次いで「自分が学ぶということに対して、イヤがるのではなく、むしろ楽しむことができる」が 27 名と多かったことがわかった。また、利他心における行動指標でも、「自分と相手の意見の違いや個性の違いを理解しながら、助け合いや支え合いができる」が同数の 27 名となっていて全体から見ても 2 番目に多く選ばれていたことがわかった。この結果を見ても、対自的寛容性と対他的寛容性に対してポジティブな影響を与えたのではないかと考えられる。

以上の結果を考察するに際して、各行動指標を選択した生徒たちの授業後の振り返りを参考にしたい。

まず、「困難な壁にぶつかっても、その壁を避けるのではなく、前向きに取り組むことができる」を選択した生徒たちの振り返りから特徴的な内容を以下の通り抽出した。

- ・世界や日本では、子供を守るためにいろんな努力をされていて自分たちを守ろうとしてくれていると知った。何事にもチャレンジしようと思った。
- ・SDGS のほかにもあることや子供の権利条約がありそれは、自分でもできることがあることにきずいた。何事に挑戦することが大切だと思った
- ・みんなが平等になって、楽しく暮らせる事が大切だと思った。難しい事から逃げずに、頑張る事が大切だと思った。
- ・大人になったら今日学んだことを次の子供に伝えようと思った。これから挑戦していこうと思った
- ・子供たちの安心安全な環境を守るためにはたくさんのことをこれからやっていかなければ行けないということが分かった。選んだ行動指標を行うことができたと思う。
- ・安心安全な環境にするためにも、自分ができることを探して、頑張ろうと思った。うまくいかないことだらけだけど、諦めないようにしようと思う。
- ・安心安全な環境にするためには、問題を改善するためにも皆が動かないといけない。何事にも諦めずに取り組む。
- ・子どもの権利条約というのがあったこと、いろんなこどもの権利があったこと。大きな壁に立ち向かうために大事なのはみんな平等だということ。
- ・子供にも、権利がある。自分たちにもできることが、ある。
- ・子供にもちゃんと子供権利条約という条約ができていたんだなと思った。何事にも諦めずに挑戦していけばいいなと思った。

この項目を選んだ生徒たちの振り返りからは、権利があることを知った上で、権利があるからできることがあるということや支えてくれる他者がいるということを感じることができたからこそ、あきらめずに前向きに取り組む行動を意識できるようになったことが窺える。また、ほかにも安心安全な環境に目を向け、その環境を自らよりよくしていきたいという動機を持つ生徒もいた。

次に、「自分が学ぶということに対して、イヤがるのではなく、むしろ楽しむことができる」を選択した生徒たちの振り返りについても以下の通り抽出した。

- ・政府がするのではなく、一人一人が取り組んでいかないといけないと思った。しっかり興味を持って取り組むことができたと思う。
- ・みんなが幸せになるというのは簡単ではないということ。学ぶことを楽しめるような環境を、自分で作っていきたくと思った。
- ・世界中の子供たちが安心で安全な環境で過ごすには自分たちが行動して環境を作っていかなければいけないと思った。わからないこともいろいろ考えて自分で守っていこうと思った
- ・新たな法律ができることと 28 年前から私たち子どものための法律があった事。安心して勉強できるなと思った。
- ・こどもには意外にも権利がたくさんあったこと。子どもの権利条約について学び、それについての意見を考えた。
- ・まだまだ日本には課題があるということ。自分たちのことは自分たちで守る。
- ・自分たち子供には様々な権利があるという事に気付いた。子供の権利条約について楽しく学べた。
- ・子どもの権利条約について少しだけ知れた。これからもやろうと思った。
- ・環境の大切さ。楽しむことが一番！！！！！！！！！！！！！！！！！！

この項目を選んだ生徒たちからも、やはり権利そのものの存在を知ったことから、自分で環境を作っていく大切さや安心して勉強できていることを自覚でき、ポジティブな意欲につながっていることが窺える。また、授業そのものが楽しかったことによって、楽観性を意識できている生徒がいたのも特徴的ではないだろうか。

そして、「自分と相手の意見の違いや個性の違いを理解しながら、助け合いや支え合いができる」を選択した生徒たちの振り返りを以下の通り抽出した。

- ・人々がみんな幸せになることがどれだけ難しいことかわかった。ちゃんと意見交換出来た。
- ・自分たちがききずいてないことがまだまだあるんだなと思った。これからこのままやて行こうとおもった。
- ・一人一人が権利を持っているからそれぞれのことについて理解することが大事だなと思った。一人一人が支えあうというのはすばらしいことだと思った。
- ・友達を大切にすることが大切だと思いました。相手の意見をしっかり聞いて、自分の意見もいえるようになりたいと、思った。
- ・世界中の人が平等に暮らしていける社会になってほしいと思った。一人一人の考え方や感じ方を理解し、自分の意見を言うことが大切だと思った。
- ・自分たちも、しっかりと条約で守られていということ。お互いを、思いやることが大切。
- ・身近な環境を変えることが子どもの権利を守る事につながることを知れた。周りの人の意見を聞くことが大切だと感じた。

この項目を選んだ生徒たちも上述の2つの項目の生徒たちと同様に、子どもの権利を知ったことによって、お互いが平等であることを自覚できたり、お互いが守られるべき存在であるということを自覚できたりしている。この点からも、権利そのものについて知ることが、お互いの違いを受け入れるという対他的寛容性の育成との関連性の強さを考察できる。また、学習過程（特に、話し合いという活動ギミック）の中で、生徒同士が意見を出し合うことから、対他的寛容性を経験的に理解できた生徒がいるのも特徴的ではないだろうか。

以上から、対自的寛容性と対他的寛容性を共に育成することで、真の社会的寛容性の育成へとつなげていくためには、「権利」を鍵概念とすることの有効性がわかり、さらにこの概念を単なる知識理解のための学習過程にするのではなく、実際的に寛容性を意識できるようなギミックを仕込んだ学習過程にすることが、より一層の有効性を生み出せるのではないだろうかと考察できる。この考察は、認知能力と非認知能力を一体的に育成する授業のあり方についても光明をもたらし、以降の様々な教育現場への提起になることが期待できる。

5. 今後の課題

本稿では、一つの授業実践を取り上げ、寛容性育成との関連付けを行ってきた。しかしながら、冒頭でも述べた通り、寛容性そのものの概念は広く、寛容性を育成することに対して、さらに精緻に定義づけを行った上で、仮説～検証を進めていく必要があるだろう。タイトル通り、本稿はあくまでも実践研究の端緒の役割を果たしたに過ぎない。

また、検証を進めるためには、非認知能力の最大の課題でもある客観性の高い検証に挑む必要もある。今後、寛容性育成を実践的に進めていく中では、定量的な結果に基づいて、検証に客観性を高めていくことも重要な課題として残されている。

以上の課題も掲げながら、今後も寛容性などの非認知能力と認知能力とが相補的で一体的に育成できるような授業実践が、より多くの教育現場で展開していくことを切に願って本稿を締め括りたい。

謝辞

本稿は、大阪府公立中学校のT校での挑戦がなければ叶わなかったところである。末筆ではあるが、T校の挑戦に心から感謝申し上げたい。

参考文献

- ・ジョン・ロック（加藤節、李静和訳）『寛容についての手紙』岩波書店、2018 年
- ・ヴォルテール（中川信訳）『寛容論』中央公論新社、2011 年
- ・ジェームズ・J・ヘックマン（大竹文雄解説、古草秀子訳）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015 年
- ・遠藤利彦「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」『平成 27 年度プロジェクト研究報告書』国立教育政策研究所、2017 年
- ・経済協力開発機構（OECD）編著、ベネッセ教育総合研究所企画・制作（無藤隆・秋田喜代美監訳）『社会情動的スキルー学びに向かう力』明石書店、2018 年
- ・中山芳一『学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍、2018 年
- ・中山芳一『家庭、学校、職場で生かせる！自分と相手の非認知能力を伸ばすコツ』東京書籍、2020 年

参考資料（当日使用したプリント）

2 年社会科

2 年 組 番名前

1，あなたのまわりは、安心して安全な環境ですか？

2，安全で安心な環境になるためにはどうすればできますか。

3，あなたは今の環境をよくするためにできることは何ですか。