

「寛容」という視座から構想する国語教育の研究

－「寛容」の内実に関する考察－

キーワード：国語教育、寛容

1 問題設定

1-1 「正しさ」に対する問い

稿者は現在、福岡県教育庁南筑後教育事務所では指導主事をしている。本職に就く前は、公立学校で教員をする傍ら、九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻に在学していた。

九州大学大学院在学時は、学習評価の改善に向けた通知（文部科学省、2010）を例に、教育行政が打ち出した政策がどのように現場教員に受容されるのかについて、ディマジオとパウエル（Dimaggio, P.J. & Powell, W.W.）らによって展開された組織間関係の理論「制度化パースペクティブ（institutional perspective）」を基に調査・研究を行った。制度化パースペクティブでは、当該組織が環境（当該組織に正当性を与える他組織や組織間ネットワーク）に同調して正当性を獲得するメカニズムが問われる（山倉、1993）。

その結果、校長らは、より上位の組織からの政策・法令・モデル等から正しさに接触し、より正当性の高いものを組織に取り入れようとする「強制的同型化」が見られること、教頭・教務主任・研究主任らは、国の政策や法令等と専門的知識・技術をすりあわせながら理論と実践の融合を図ろうとする「規範的同型化」が見られること、若年教員らは自らの不確実な専門性を盤石にするために国の政策や法令に触れようとする「模倣的同型化」が見られることというように、職位・経験によって政策に対する受容の在り方に違いが見られた（山田、2013）。これらの結果は、教員としての職位が高くなるにつれ、学習評価の在り方そのものを吟味・検討してそのもの自体を受け入れるよりも、正当性を付与する組織間の関係を重視する傾向があることを示している。

修士論文執筆後、稿者の中には、なぜ人は新たな制度等を受容する際に「正当性＝正しさ」の付

広島大学大学院 院生 山田 深雪

与を求めるのか、そして、何をもって「正しい」と判断するのかという問いが生まれた。

現在、日本の教育現場では、教育課程の基準を大綱的に定める学習指導要領に基づいて学校経営や教育活動が展開されている。だが、その背後には、受容する主体の職位が上がるに従い、議論される制度等自体よりも「誰が言ったのか」を正当性の判断基準としてしまう同調圧力が少なからず存在しているのである。

一方で、1970年代に活発な到達度評価研究が15年以上繰り広げられた京都府の事例がある（天野、1993）。そこには、文部科学省の通知文を現場の文脈で解釈し、研究討議のための資料「研究討議資料—到達度評価への改善を進めるために」（以後：「長帳」）を作成・配布し、府下の学校や研究団体、教職員組合と共に評価研究を推進した京都府教育委員会の指導主事らがいた。その中のリーダーが京都府教育委員会総括指導主事、遠藤光男である。

遠藤は1973年4月から1977年3月まで総括指導主事の任につき、1977年4月からは小学校校長として到達度評価を進めた人物である。後に遠藤は、「長帳」があくまでも研究協議のための資料、たたき台であったことを次のように強調している。

その当時の実践を集めた方向づけのための資料であって、これからまさに到達度評価へ向かっていくその出発点にあるもので、試案ではありません。試案はそのあとに実践のなかからつくり出されていくものだと考えていました。（遠藤・天野、2002：249）（太下線部山田）

このような言葉は、あまた存在する〈教室の実践者〉を、さらには〈教室の実践者〉と共に学ぶ学習者の尊厳を芯から肯定し、その多様性を認め

る者でないと出てこない。遠藤の言葉は、教育が官僚制的形態に組み込まれることを否定している。

稿者は、京都府教育委員会の事例及び遠藤の言葉に触発され、「正しさ」には検証が必要であり、その検証には多様な他者との協働が必要ではないかと考えるようになった。現在の教育現場には、教育水準の全国的な確保を担保に官僚制的均質性へと引っ張る容赦ない力が働いており、〈教室の実践者〉らが学習者のための教育としての「正しさ」を議論できる余地があまりにも少ない。今やその「正しさ」は全国学力・学習状況調査で測定可能な一部の学力によって証明される世相すらある。

修士課程修了直後、稿者は、福岡教育大学附属福岡小学校国語科教官となった。そして、〈正当性＝正しさ〉の付与及び〈正しさ〉の根拠に関して、後に福岡教育大学附属福岡小学校において新たな言語教育開発に携わる中で出会った学習者のまなざしから、多くの示唆を得ることになったのである。

1-2 〈解としての「正しさ」〉と〈肯定としての「正しさ」〉—附属福岡小学校の開発研究の事例から—

福岡教育大学附属福岡小学校が、平成27年度～平成30年度文部科学省研究開発学校指定を受けたことから、稿者は「20年後（2040年）の未来社会を創造する資質・能力の育成」に向けた6領域プラス1時間の新教育課程の開発に携わった。国語科教官の稿者は、6領域「言語文化」「社会共創」「自然科学」「表現」「健康」「生き方」とプラス1時間の「マイタイム」のうち、領域「言語文化」と「マイタイム」の学習開発を行った。

（研究開発4年次を迎えた現在、領域「言語文化」は領域「ことば」へと名称を変更している。）

その中で、母語と外国語をまるごと「言語」と捉えた新たな言語教育をつくることが課題であった稿者たちは、言語教育に関する様々な文献をあたることとなった。そして、アメリカのホール・ランゲージ、桑原（1996）の「言語生活者を育てる」という考え方、難波（2008）の「国語科解体／再構築」の提案、細川（2012）の「ことばの市民」という新しい概念等を参考に、領域「言語文

化」のビジョンを立案した。

そのビジョンとは「生活から言語を見つめ、言語の価値を実感する学習者主体の言語教育」である。

稿者たちは研究の1・2年次で、未来社会を創造する3つの資質・能力（「創造性」「協同性」「向上性」）の育成に関する開発授業を行った。以下の3つの事例は、稿者が、これからの国語教育に「寛容」という視座の必要性を主張するきっかけとなった、学習者の授業後のリフレクションである（引用は福岡教育大学附属福岡小学校、2016）。

1-2-1 学習者のリフレクション —3つの事例—

【事例1】領域「言語文化」（英語題材）

第6学年1組 題材「解決しよう！ニッポンの不思議」／2016年10～11月実施

（英語を母語としない留学生の疑問に対して、同じく英語を母語としない学習者が英語でやりとりをした活動後の学習者のリフレクション）

「印象に残る」（の英語）がわからなかったの
で「頭に残る」という日本語に変えてみました。
head という英語と「残る」を「保つ」に変えて keep
としてみました。ラヴィ先生に keep in my head と
いう表現を教えてもらい、自分たちが考えた英語
でも伝わりそうだと思います。（p.91）（傍点
及び括弧内記述山田）

ジャンさんと話す中で、その場でやりとりする
ことは難しかったけれど、わかりやすい日本語に
変えて、知っている英語で（に直して）話すこと
ができました。やりとりすることの楽しさを実感
しました。自分が考えた英語で、もっと外国の人
と話したいです。（p.91）（傍点及び括弧内記述
山田）

上記のリフレクションからは、学習者がことば
で伝えたい内容（日本語）を自分たちが英語に直
せそうな表現（日本語）且つ自分たちと相手が共
に知っている英語に変換しながらやりとりを行
い、相手に伝わる手応えややりとりをする楽しさ
を得ていることが分かる。

【事例2】…領域「言語文化」（日本語題材）
第6学年1組 題材「この思いを届けよう！感動CM制作所」／2016年10～11月実施

（自分たちが伝えたいテーマをシナリオにして映像化する活動後の学習者のリフレクション）

言葉は同じ意味のものでも言い方や伝え方によって相手がとらえる意味が変わってくるのがわかった。このことは、CMづくりで話の内容とシナリオを考えると、どんな言葉で伝えたら自分たちの思いが伝わるか、とても迷ったからこそ知った。（p.89）

上記の「言葉は同じ意味のものでも言い方や伝え方によって相手がとらえる意味が変わってくる」というリフレクションからは、学習者が、相手に何かを伝えるためのことばや文には正解がないということに気付いたことが分かる。さらに、「とても迷ったからこそ」という部分から、その迷いを学習者自身が価値として認識していることが分かる。

【事例3】…領域「言語文化」（日本語題材）
第6学年1組 題材「共に考える 言葉って何だろう？」／2017年2月実施

（「心と言葉の関係」について話し合った後のリフレクション）

今日は独り言を発言することができた。言ってみるといい気持ちになるし、それに付け加えてくれたAさんみたいになれるようにしたいと思った。これからみんなで話し合っていて、「大きなかたまり」をつくれるようにしたい。まだ、発言していない人があると思うから、みんなが言えるようにしたい。（引用は学習者のノート）（傍点山田）

リフレクション中に出てくるAは、「心と言葉、どちらが先に生まれたか」についての話合いにおいて「心や感情があるから、それを伝えるために言葉が生まれた」、「言葉があるから自分の心や感情を『怒っている』や『悲しい』などと自覚す

ることができる」という一見相反する考えをまとめた人物である。Aは、持論を譲らない2つの立場に対して「二つは逆のようだけど、同じ。言葉話す方は心が先で、受け取る方は言葉が先。」と述べ、「心と言葉は同時に生まれて育っていったのではないか」と言霊を例に挙げながら投げかけた。このころから教室では、相反する考えを包む納得解のことを「大きなかたまり」と呼ぶようになった。

上記のリフレクションからは、学習者が、ことばを発する自分自身を客観的に見つめることを通して、課題解決への貢献や自分とは異なる他者の尊重という「ことばの使い手としての〈ありがたい自己〉」を見いだしていることが分かる。

1-2-2 現在の時点からの考察と展望

まず、【事例1】の学習者の姿は、欧州評議会言語政策局による『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド（guide for the development of Language Education Policies in Europe）』（欧州評議会言語政策局、2007、山本、2016）にて提唱されている複言語主義の2つの側面である「すべての話者に内在する、単独でないし教育活動によって導かれて2つ以上の言語を用いたり、学んだりする能力としての複言語主義」及び「言語に対する寛容性を養い、その多様性を積極的に容認する基礎となる教育的価値としての複言語主義」を想起させる。

中でも、後者内の「言語に対する寛容性（linguistic tolerance）」とは、単一言語主義に陥ることなく地域言語やマイノリティ言語、共同体の言語なども含むいかなる言語や文化の多様性に対する積極的な容認を意味するとされている。仮に学習者らが英語力の向上を目的としていたのであれば、目の前に置かれた和英辞典を用いて「印象に残る」を正しく「impressive」と訳そうとしたであろうし、「自分（たち）が考えた英語」という表現よりも「自分（たち）が学習した英語」若しくは「自分（たち）が調べた英語」という〈解として「正しさ」〉を追求したリフレクションが表出されたであろう。

だが、本題材の学習において、英語を第一言語としない異なる母語を持つ者同士の対話が設定されたことにより、学習者らは「正しい」解を伝える様相よりも、異なる他者と分かり合うためのこ

とばを自分（たち）で考え、それを「よいものとして認める」つまり、肯定するという様相を見せ、喜びや価値を感受していた。このような学習者の感受性は、「言語に対する寛容性（linguistic tolerance）」を育む上で尊重されるものである。

次の【事例2】のようなリフレクションは、通常の国語教育の現場では表出されにくい内容である。難波（2008）は、国語教育の現場について次のように指摘している。

国語教育の現場で、頻繁に見られる発問として（特に文学教材の授業で）、「この部分の登場人物の気持ちは？」とか「この部分のあなたの感想は？」などというものがある。これらに正解というものがない、というのは当たり前ののだが（中略）これらの発問に対し、学習者は、ただ一つの答えを答えることを通常は要求されている。あるいは、要求されているように学習者が感じている。したがって、学習者は、「登場人物の気持ちは」や「自分の感想」について、ただ一つの答えを答える。教師が権力的でない教室では、学習者たちの多様な答えが許容されることもあるだろうが、一人の学習者の中での多様さは通常認められない。（p.165）（傍点山田）

難波の指摘する「ただ一つの答え」を追い求めることと、稿者の述べる〈解としての「正しさ」〉を追い求めることは重なる部分が多い。

学習者が「ただ一つの答え」を答えられなければ、教師から「できなかった」と評価されてしまう国語教育の現場に対して、学習者が「ただ一つの答え」を答えられないことで、学習者自身が「言語の価値に気付く」のが領域「言語文化」の一つの様相であると言える。

具体的には、本題材で行った映像によるCM作りにおいて自分が使ったことばや文が相手に意図したように伝わらない難しさを実感することを通して、「一つの文または一つの表意に推意は一つではないということ」（難波，2008：165）に学習者自身が気付いたといえる。また、認知心理学の視点から言語力について研究した藤澤（2011）が、「人には、ことばの意味を内在的な意味でのみ捉

え、自分の捉えた内在的な意味が他者とも一致していると誤認しやすい認知特性がある」ことを根拠に（p.60,p.228）、「コトバの『意味』はコトバの中ではなく我々の中にある」（p.228）と指摘したことにも、このリフレクションは合致するといえる。人が発したことばの意味を本当に理解するためには、ことばが発せられた状況や文化、発した人の人格、文脈などから多角的にことばの意味を分析する必要がある。

だが一方で、国語教育の現場において、指導者は学習者らの考えの「出し合い」に授業が止まることを恐れ、「ただ一つの答え」となる解釈に学習者らを導くように授業を構成しがちである。

佐々原（2014）が構想した「解釈の偏り」を生かす授業に見られるような「気づいていないコンテキストに意識を向けること」や「他者の考えの捉え直しや自分の考えの見直しが起こること」を実践化できる指導者は少なく、殆どの学習者が「今日の学習の『まとめ』」を記述するために「解釈の偏り」を偏ったまま受け止めているのが現状である。国語教育の現場において、学習者一人一人の考えのよさをよいものとして認め合うような〈肯定としての「正しさ」〉に向かうためには、「ただ一つの答え」に帰結することから指導者も学習者も解放される必要がある。

最後の【事例3】は、第6学年領域「言語文化」の最終題材である。【事例3】において見られた様相の特徴は、自分とは異なる他者に対して〈肯定としての「正しさ」〉が表れた点にある。リフレクションの「Aさんみたいになれるように」や「みんなが言えるようにしたい」という言葉から、学習者が「ただ一つの答え」である〈解としての「正しさ」〉を追求することに価値を置かず、自分と自分とは異なる他者が共に居ることができる地点である「大きなかたまり」を創造することに価値を見いだしていたことが分かる。

「大きなかたまり」の創造のためは、自分とは異なる他者に対して〈肯定としての「正しさ」〉を付与できる機会を増やさなければならないと考える。

しかし、国語教育の現場では、学習者に、自分とは異なる他者に対して〈肯定としての「正しさ」〉を付与できない（他者のことばをよく聞いていな

い、他者と対話することができないから深い解釈（解としての「正しさ」）に辿り着けないため、学習が深まらないという悩みをよく耳にする。つまり、学習者が元より〈肯定としての「正しさ」〉を態度として持ち合わせていることが、「ただ一つの答え」である（解としての「正しさ」）を追い求める国語教育が成立するための「手立て」となっているのである。

本研究では〈肯定としての「正しさ」〉を「手立て」とするのではなく、その価値に学習者が向かう、つまり自分とは異なる他者に対する〈肯定としての「正しさ」〉について学習者が思索する国語教育を構想することを目標とし、そのためのアプローチを「ことば」に置きたいと考える。ことばの教育を通じて、人間が社会で協働しながら「大きなかたまり」を創造することを快いと感じることができるようにしたい。

1-3 本研究の問題設定

以上、修士論文と研究開発学校の領域「言語文化」の実践から、国語教育における「正しさ」は解として規定できるものだけではなく、積極的によいものを認めようとする〈肯定としての「正しさ」〉が鍵になると考えた。具体的には、【事例1】～【事例3】において述べた学習者のリフレクションからは、外国語などの言語、ことばそのもの、自分とは異なる他者などに対する「寛容」という視座から創出されるものではないかと考えた。

そこで、難波(2008)の指摘のように教師の求めに答えようと「ただ一つの答え」を求めて彷徨う学習者、つまり〈解としての「正しさ」〉のみを追い求める学習者をつくらないために、ことばの教育を担う国語教育の基盤に「寛容」という視座を位置付け、学習者の言語観・学習観・人間観の更新を図る科目『ことばと文化』を構想する(図1)。

基盤とは、国語教育にかかわる上で必要な態度(stance)である。現在の国語教育の現場では、「国語を尊重してその能力の向上を図る態度」よりも、言語技能や言語活動自体に関心が寄せられている。だが、そのことが「国語教育に時数を割いても読解力が向上しないのなら、国語教育を縮小してもよいのではないか」という論調を生み、国語教育の存続を危ぶませている要因となってい

る。わたしたちは「何のための国語教育か」という問題に今一度真摯に向き合う必要がある。発表者は、これからの国語教育に必要なのは「自分と違った思想を理解することのできる言葉の教育(浜本 2008 : 385)」であると考えている。

そこで本稿では、国語教育の基盤たる態度(stance)としての「寛容(tolerance)」について、渡辺一夫とバートランド・ラッセルの文献分析から導出した「寛容」の内実を構成する4つの要素(「獲得」「不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考」「多数派への傾倒に対する警鐘」「重要な事柄における機能性」)及び4つの要素の関係について考察する。

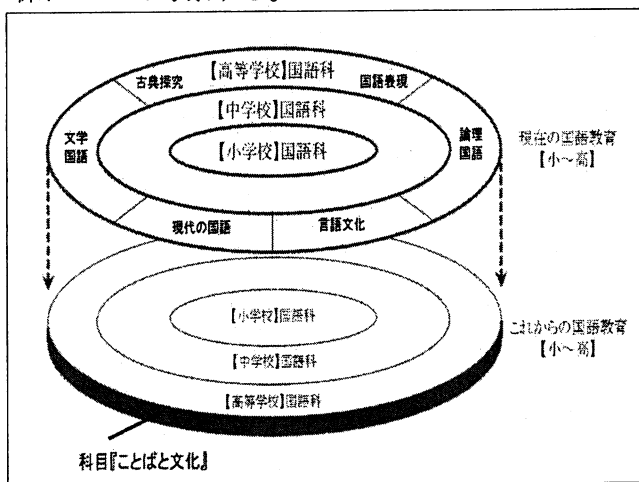


図1 国語教育の基盤としての科目『ことばと文化』

2 「寛容」概念の検討にあたって

2-1 「寛容」の意味の変容について

「寛容」(tolerance)概念の検討にあたって、「寛容」の意味は語源であるラテン語のtoleroがもつ「耐え忍ぶ」という意味から、16世紀の宗教戦争の惨禍を経て、「『多様な価値観との共存』という積極的な意味へと変容してきた。」(福島 2018 : 183)

そこで、「寛容」の意味自体を分析する前に、「寛容」の意味変容の要因について文献調査を行った。主な対象文献は、近代寛容思想家として歴史に名を残すモンテーニュ、ジョン・ロック、ピエール・ペール、ヴォルテールなどらの寛容思想の系譜を研究した福島(2018)及び「寛容」の概念について古代ローマにおけるキリスト教の位置から政治的考察を行った大澤(2004)(・2009)の論文である。

文献調査の結果、次の2つの知見を得ることが

できた。

- 不寛容の存在に対峙する中で「寛容」の概念が生まれた。
- 不寛容の歴史的事実が「寛容」の概念を積極的な意味へと変容させてきた。

2-2 「寛容」概念の検討の手続き

2-1を受け、現在の国語教育の基盤となる「寛容」という視座について検討するために、「寛容」概念の検討に当たって以下の手続きをとることとした。

2-2-1 検討の対象となる空間について

不寛容の歴史的事実が「寛容」概念を積極的な意味へと変容させてきたことから、現在と16世紀～17世紀のルネサンス期の「寛容(及び不寛容)」では「寛容」概念が異なると考える。寛容論と宗教の共存について研究した大西(2009)は、「寛容に言及する場合、寛容が論じられる言説空間への着目が必要」(p.41)と述べている。

そこで本研究では、「寛容」の意味を変容させる源泉となる不寛容な歴史的事実の空間として、現在に最も近い二度の世界大戦を設定する。さらに、二度の世界大戦の空間に生き、且つ「寛容」について述べた人物の文献を検討の対象とする。

このように空間を20世紀まで伸ばすことで、「寛容」概念の変容をルネサンス期から300年程先まで検討すること、宗教がルネサンス期ほど重要視されなくなった現在の状況に即した「寛容」概念の検討も進めることができると考えた。

2-2-2 「寛容」について述べた人物について

マルクーゼ(Marcuse.H)の「抑圧的寛容」や大澤(2004)の「下賜としての寛容」(p.89)、福島「(寛容の語源であるtoleroは)人が自分に対してなす努力」(福島2018:182)(括弧内山田)といった指摘に見られるように、「寛容」は「『誰が寛容を述べるのか』という寛容言説の主体が問題化される」(大西2009,41)。つまり、「寛容」には「寛容にスル者」と「寛容にサレル者」という上下関係が常につきまとう。そのスル・サレル両者が「寛容」について同じ考えを持っているかといえ、同じである可能性の方が低いと考える。

このことをふまえ本研究では、検討の対象となる空間である二度の世界大戦を経験し、且つ「寛容」について述べた人物として、イギリスの哲学者・数学者であるバートランド・ラッセル(Russell.B)と日本のユマニスト・フランス文学者である渡辺一夫を検討の対象とする。ラッセルと渡辺の二人を「寛容」概念の検討の対象として選定した理由は次の3つである。

第一は、両者がスル・サレルの歴史的・文化的背景をもっていること(立場の相違)である。

第二は、両者が不寛容の歴史的事実である二度の世界大戦の間に生きながら、300年前の宗教戦争という不寛容の歴史的事実に目を向けていること(視点の一致)である。

第三は、両者のキリスト教への距離が異なること(宗教観の相違)である。

このように立場も宗教観も異なる者が、第二に挙げた300年前の宗教戦争という同じ不寛容の歴史的事実に目を向け、「寛容」及び「不寛容」について共通する見解をもったとすれば、それは、支配や上下関係に限りなく左右されない新たな意味をもつ「寛容」であると考えられる。

2-2-3 「寛容」概念の検討の具体的な方法について

ラッセルと渡辺の「寛容」及び「不寛容」について共通する見解を分析するにあたり、以下の方法を用いることとした。

i 分析対象となる文献の選定

ラッセルについては、多数の著作の中から、「寛容」及び「不寛容」について記述が多い『懐疑論』(ラッセル1928, 柿村峻訳1965)、『ラッセル幸福論』(ラッセル1930, 安藤貞雄訳1991)の2冊を選定する。これらは、全て日本語訳本である。渡辺については、評論「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか?」(1951)を収めた『寛容について』(1976)、渡辺の寛容論を支えるカステリオン(Castellion.S)、カルヴァン(Calvin.J)、ロヨラ(Loyola.I)の生き方を描いた『三つの道』(1957)の2冊を選定する。

ii 分析の方法

選定した文献の中から、「寛容」及び「不寛容」

の記述部分を取り出し、ラッセルと渡辺の文献に見られる「寛容（不寛容）に係わる記述の共通点」を基に、「寛容」及び「不寛容」の内実について知見を得る。

3 寛容の内実からの考察

ラッセルと渡辺一夫の文献に見られる「寛容に係わる記述の共通点」を基に分析を進めた結果、寛容の内実として次の4つの要素を指定した。

- ・ 獲得
- ・ 不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考
- ・ 多数派への傾倒に対する警鐘
- ・ 重要な事柄における機能性

以下、各要素について検討する。

3-1 獲得

渡辺は、評論「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか」（1951）において、「寛容が不寛容に対して不寛容になってはならぬ、という原則も、その意味で強く深く人々の心の中に、新しい契約として獲得されねばならない。」（p.250）と述べ、フランス宰相ミシェル・ド・ロピタル（L'Hospital.M）について、この「新しい契約」を獲得し「別な次元を獲得していた」（p.259）人物として評価している。

ラッセルは、『幸福論』において「知っている環境のみが世の中全体を代表しているかのように考え」（p.139）る思考を不幸の原因とし、幸福な人の要件として、自分を他者と別個の存在として考えることのない「宇宙の市民」（p.273）という概念を述べている。

渡辺の「別な次元」とラッセルの「宇宙の市民」の両者とも、ものの見方や考え方を新たにすることで辿り着くものであり、それは生来もっているものでも、与えられるものでもなく獲得するものであるという部分が共通している。

3-2 不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考

渡辺は、「寛容」のために自分の「内」に潜む不寛容さを常に点検することの意義について、『寛容について』の中において「反省」（36回）、「自己批判」（3回）という言葉を繰り返し使っ

て述べている。下記引用は、その一例である。

もつとも、普通人と狂人との差は、甚だ微妙であるが、普通人というのは、自らがいつ何時狂人になるかも判らないと反省できる人々のことにする。寛容と不寛容との問題も、こうした意味における普通人間の場に置いて、先ず考えられねばならない。（渡辺 1951：251）

一方、ラッセルは、渡辺よりも客観的で、証拠や命題に不寛容さはないかを分析しているかどうかを論点としている。点検する対象が「外」にあるのが特徴である。

世界に、寛容があるものだとするならば、学校で教えるものの一つは、証拠を評価する習慣並びに真実だと信ずべき理由のない命題を完全に承認しない習性でなければならない。（ラッセル 1928・柿村 1965：181）

渡辺とラッセルでは反省や批判の対象が異なるが、反省及び批判的思考を重ねることなくして「寛容」は生まれにくいという見解が共通している。さらにラッセルは、反省及び批判的思考を教育によって伸長することを述べている。

3-3 多数派への傾倒に対する警鐘

ラッセルは、ほとんどの人は「とりわけ共に生活している人びとから大筋において是認されるのでないかぎり、幸福になれない」（ラッセル 1930・安藤 1991：138）とし、集団が是認する意見に流され易いことを以下のように指摘している。

大多数のひとびとは、今なお迫害されている意見に接すると、寛容の一般的原則は、それにあてはまらぬと思われぬほど、奇怪で不道徳な印象を受ける。だが、これこそ、まさしく宗教裁判所の拷問を可能にした見解と同じものである。（ラッセル 1928・柿村 1965：162-163）

このラッセルの指摘は、集団が是認する意見が寛容・不寛容のどちらの立場をとろうとも、より多くの是認を得た方がその空間の「正しさ」を構成することを意味する。この点について渡辺は「手

つとり早く、容易であり、壮烈であり、男らしいように見える不寛容のほうが、忍苦を要し、困難で、卑怯にも見え、女々しく思われる寛容よりも、はるかに魅力があり、「詩的」でもあり、生甲斐をも感じさせる場合も多い」（渡辺 1951：262）と憂慮している。ラッセルと渡辺の「寛容」に対する見解は、「手っ取り早く、容易」に多数派へ傾倒してしまうことへの警鐘であると考えられる。これは、3-2で述べた「反省」の類を行わないことにも関連する。

3-4 重要な事柄における機能性

ラッセルは、「宗教上の寛容はある程度勝ち得られた。それは、ひとびとが、宗教を昔考えていたほど重要に考えなくなったからである。」（ラッセル 1928・柿村 1965：173）と述べ、人々の関心より多く向けられる方へ不寛容の矛先が移動しただけであり、不寛容の問題が解決したわけではないことを鋭く指摘している。

渡辺も評論「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか？」（1951）の中において、アメリカ最高裁判所判事ロバート・ジャクソンの判決文を引用し、ラッセルに類する見解を述べている。

反対意見を強制的に抹殺しようとする者は、間もなく、あらゆる異端者を抹殺せざるを得ない立場に立つこととなろう。強制的に意見を劃一化することは、墓場における意見一致を勝ちとることではしかない。しかも異なった意見を持つことへの自由は、些細なことについてのみであってはならない。それだけなら、それは自由の影ではしかない。自由の本質的テストは、現存制度の核心に触れるような事柄について異なった意見を持ち得るかになかにかかっている。（p.261）

ラッセルの見解及び渡辺が引用した「自由の本質的テスト」から考えると、寛容・不寛容の存在は、人々が最も関心がある核心的な事柄において問われることが重要であるといえる。

3-5 小括

ラッセルと渡辺の「寛容」について共通する見解について分析を進めた結果、「寛容」の内実に

あるものとして、獲得、不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考、多数派への傾倒に対する警鐘、重要・核心場面における保証という4つの要素を見いだすことができた。

4つの要素の関係については以下のように考えている。「寛容」の獲得のためには、【不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考】、【多数派への傾倒に対する警鐘】が必要であり、「寛容」の【獲得】は、「寛容」が【重要な事柄における機能性】があるか否かによって判断されるという関係である（図2）。

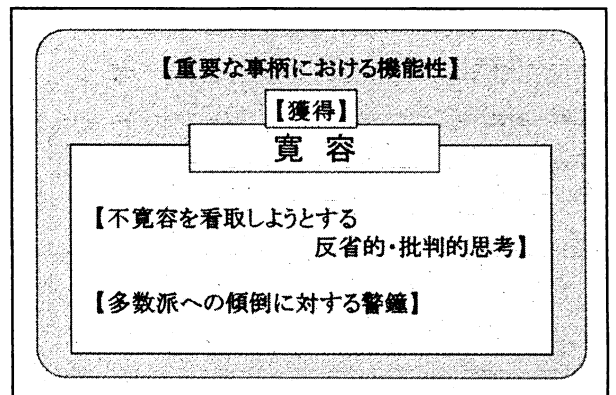


図2 寛容の内実 4つの要素の関係

しかし、16世紀フランスにて宗教的寛容を説いた人々の多くは、社会から排除され安らかな死を迎えることができなかった。不寛容に対峙しながら「寛容」を説く者には苦しみが付きまとう。この問題を明らかにするためには、不寛容の内実についても分析を進める必要がある。

4 不寛容の内実からの考察

4-1 不寛容の内実

渡辺は、不寛容の要因について「自らの思想の硬化」（渡辺 1957：5）及び「利害関係に捕われた哀れな心を浄化するために必要な人間的反省の欠如」（渡辺 1976：125）を挙げている。前者は、若き日に寛容思想について研究していたカルヴァンの回心によって語られ、後者はモンテーニュ（Montaigne.M）の「よい野蛮人の概念」によって語られている。

そこから考えられることは、不寛容を生まないためには、自分が他者や対象と向き合う中において自分自身で自らの思想が硬化していないかを問うことも重要だが、そもそも他者や対象と向き合う前に、自身の想定や意見を一旦仮説に戻し、新たな事実と向き合うことがさらに重要であるとい

うことである。

4-2 不寛容ではなく自己犠牲に至らない「寛容」

渡辺に「一番のユマニストの名にふさわしい」と言わしめたのが、カルヴァンの説得に生涯を捧げたカステリオンである。彼の生き方からは、不寛容ではなく自己犠牲に至らない「寛容」には「不寛容な相手が『寛容の尊さに気付く』希望を捨てることなく、相手と向き合い話し続けようとする」強さが見て取れる。しかし、このことを実行するのは非常に難しい。

その最たる問題は、粘り強く「寛容」について説得し続けたとしても、「寛容は結局は不寛容に勝つ」（渡辺 1951 : 262）という確約がないことである。そのため、説得が長引けば長引くほど、相手への説得をあきらめて耐え忍び、我慢し、話を終わらせた方が楽になる。つまり、不寛容の説得ためには、希望を捨てぬ強い意志と計り知れない粘り強さを保ち続ける苦しみを味わうため、相手の真実を疑いながらも相手の不寛容に飲まれる方（自己犠牲）が楽なのである。そのような〈自己犠牲〉に至らない「寛容」の実現のためには、このような〈説得前のジレンマ〉を乗り越える必要がある。

このような問題を乗り越える方法として、ラッセルの「一般大衆が一段と寛容になること」（ラッセル 1930・安藤 1991 : 138）を挙げたい。寛容な人々を増やすことで、〈説得前のジレンマ〉を感じる状況を減らすのである。このことは、渡辺の「寛容な人々の増加は、必ず不寛容の暴力の発作を薄め且つ柔らげるに違いない。」（渡辺 1951 : 261）という希望と通じる。

4-3 小括

不寛容の内実から得た知見は、物事の解決において「寛容」を論じることは非常に時間がかかるが、不寛容との対峙を避けて「寛容」概念に迫ることができないということである。

カルヴァン派に処刑されたミシェル・セルヴェの死から 350 年後の 1903 年、カルヴァン教会の人々によってセルヴェが刑死した場所ジュネーブの丘に贖罪記念碑が建立された。贖罪記念碑の建立は、渡辺の希望「個人の生命が不寛容によって奪われ

ることがあるとしても、寛容は結局は不寛容に勝つに違いない」（渡辺 1951 : 262）が実現したと言える歴史的事実であるが、個人の生命が不寛容に奪われることなく、且つその不寛容と対峙する時間を 350 年から短くしていくためにも、教育の力による「寛容な人々の増加」は期待される場所である。

日本では 2018 年 3 月、文化審議会国語分科会より「分かり合うための言語コミュニケーション（報告）」が発表された。本報告は、「価値観が多様化し、共通の基盤が見つけにくくなるおそれのあるこれからの時代においては、言葉によって、考え方や気持ちを表し、互いに対する理解を深めていくことが欠かせない。」（報告の概要から引用）という課題意識に基づいたものである。「共通の基盤が見つけにくくなるおそれ」とはまさに不寛容の出現に向けられたものであり、そのおそれを打破するものが「言葉」である。また、本報告では「主義主張の異なる者同士でどう歩み寄るか」がコミュニケーションをめぐる課題の一つとして挙げられ、これからの時代のコミュニケーションとして「寛容に受け止め前向きに取り組む」ことが示された。「寛容」という視座のもと、他者を理解するためのことばを育てることは、これからの国語教育をつくる上で重要な問題である。

5 研究の成果と課題

本研究において、〈肯定としての「正しさ」〉へと向かう「寛容」の内実を構成する 4 つの要素を指定することができた。今回指定した 4 つの要素はいずれも、「忍耐」「我慢」という自分の考えを少なからず否定するという消極的な意味での寛容ではなく、自分とは異なる他者と真に理解し合うという積極的な意味での「寛容」において機能するものである。

しかし、これらの 4 つの要素が実際に機能するためには、自分とは異なる他者と必ず肯定し合える部分があるという希望「寛容は結局は不寛容に勝つ」（渡辺 1951 : 262）を持ち続けることが必要不可欠である。

残された課題は、「寛容」の内実を構成する 4 つの要素が、実際の国語教育の場においてどのように現れたかについて考察することである。まずは、第 3 の視座である「自分とは異なる他者への

寛容さ」を發揮した【事例3】において、異なる立場を表明し合っていた学習者らが〈説得前のジレンマ〉を乗り越えようとする姿に焦点を当てながら考察を進めていきたい。

【主要参考文献】

- 天野正輝（1992）『教育評価史研究－教育実践における評価論の系譜－』東信堂
- 遠藤光男・天野正輝編（2002）『到達度評価の理論と実践』昭和堂
- 欧州評議会 言語政策局（2007）山本 冴里 訳（2015）『言語の多様性から複言語教育へ－ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版
- 大澤麦（2004）「寛容」古賀敬太編著『政治概念の歴史的展開 第1巻』晃洋書房, pp.85-103
- 大澤麦（2009）「寛容論の思想的源泉としての良心－七世紀イングランドにおける「自由」と「信従」－『思想』(1025), pp. 124-140
- 大西克明（2009）「寛容論と宗教の共存－共存の形式に関する考察－」『東洋哲学研究所紀要』(25), pp. 41-55
- 桑原隆（1996）『言語生活者を育てる－言語生活論&ホール・ランゲージの地平－』東洋館出版社
- ステファン・ツヴァイク（1936）高杉一郎訳（1973）「ツヴァイク全集 17 権力とたたかう良心」みすず書房
- 佐々木毅（1973）『主権・抵抗権・寛容』岩波書店
- 佐々原正樹（2014）「「解釈の偏り」を前提にした授業実践の構想－「ごんぎつね」を事例として－」全国大学国語教育学会『国語科教育』75, pp. 56-63
- 外池力（2013）「寛容論」『政経論叢』第81巻, 第5・6号, pp.121-143
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想－国語科解体／再構築に向けて－』世界思想社
- 浜本純逸（2008）『国語科教育の未来へ－国語科・日本語科・言語科－』溪水社
- バートランド・ラッセル（1926）柿村峻訳（1991）『ラッセル教育論』岩波書店
- バートランド・ラッセル（1928）柿村峻訳（1965）『懐疑論』角川文庫
- バートランド・ラッセル（1930）安藤貞雄訳（1991）『ラッセル幸福論』岩波書店
- 福岡教育大学附属福岡小学校（2016）「未来社会を創造する主体としての子供の育成Ⅱ－未来創造型の資質・能力を育成する新領域の学習展開」『福岡教育大学・附属共同研究初等教育研究部・特別支援教育研究部 研究紀要』No.47
- 福島清紀（2017）「思想史的考察 寛容とは何か」工作舎
- 藤澤伸介（2011）『言語力－認知と意味の心理学－』新耀社
- 文化審議会国語分科会（2018）「分かり合うための言語コミュニケーション（報告）」（PDF版）http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/09/a1401904_03.pdf（2018/08/15 山田確認）
- ヘンリー・カメン（1967）成瀬治（1970）『寛容思想の系譜』平凡社
- 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる－言語文化教育学の思想と実践－』ココ出版
- 松原定信（1966）「バートランド・ラッセルの社会理想について」『滋大紀要』第16号 pp.1-8
- ミシェル・ド・モンテーニュ（1595）宮下志朗訳（2007）『エッセー2』白水社
- 文部科学省初等中等教育局長通知（平成22年5月11日付）「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における 児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」
- 矢田部厚彦（1985）『宰相ミシェル・ド・ロピタルの生涯－あるルネサンス政治家と良心の自由－』読売新聞社
- 山倉健嗣（1993）『組織間関係－企業間ネットワークの変革に向けて－』有斐閣
- 山田深雪（2013）「都道府県教育委員会等による学習評価の改善に係る支援に関する考察－香川県における教員調査をふまえて－」（修士論文）
- 渡辺一夫（1951）「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか？」『寛容について』筑摩書房 pp.248-264
- 渡辺一夫（1957）『三つの道』朝日新聞社
- 渡辺一夫（1976）『寛容について』筑摩書房
- 渡辺一夫（1992）『フランス・ルネサンスの人々』岩波書店