

「いのちの授業」の今日的意義について—道徳教育の観点から—

滝沢 利直^{*1} 森本 倫代^{*2} 滝沢 美津子^{*3}

Research of "a Lesson about lives"

—from a viewpoint of moral education about the contemporary significance—

Toshinao Takizawa^{*1} Michiyo Morimoto^{*2} Mitsuko Takizawa^{*3}

This paper clarifies the real phase of the educational existential side. Education is an important social function for supporting maintenance and development of one's life. Life is not only related to biological and physiological areas but to the whole culture. So intentional and planned teacher's plan is required. Because of the nature of life, discontinuity and intermittence, the education can reflect "a lesson about lives".

The moral education in a school must perform the suitable instruction according to each special feature of each subjects including the time of morality, extracurricular activities, and periods for integrated study, and must support the nature of moral. They are fundamental for living today. It is requested that an attitude of respect for life and dignity and the sense of the reverence to life should be employed efficiently.

This paper examines the well known educators, Izumi Yamada, Toshiaki Ose and Toshiro Kanamori from the viewpoint of value of their life. It was shown clearly that teaching the moral aspect for living value of every living things is the base of teaching. This paper suggests the necessity for having a new appreciation in moral education about life is discontinuity and intermittence. Young children understood that the life had two aspects, existential loneliness and cooperation nature.

1 はじめに

いじめを苦にした子供達の自殺や傷害暴力事件の発生等に見られる負の現象に対して、その対応が模索され続けている。いつの時代もこのような負の現象はあったとして、とりたてて言い募ることは返って本質を歪曲していくのだ、という論調もある。しかし、我々は、かつてに較べて様々な規範の相対化や人々の共同体における繋がり具合の感触が低下していると感じている。確かに、安倍政権下で組織された「教育再生会議」では、この傾向を踏まえて、「道徳」の教科化や規範意識の形成がつつく提言された。また、世論においても自他の命を大切にすることができない子どもが増えていることが憂慮されている。そこで、「いのち(命)の授業・いのち(命)の教育」が焦眉の急として位置付けられている。現代は「命の問題に直面する子供達」という

教育的認識を持つ人が増えている。

精神科医・岡田尊司が「『秋葉原殺人犯』の病んだ脳 大人になれない弱者が起こす突発型犯罪」と銘打ち、社会に大きな衝撃を与えたあの事件について検討を加えている。そこでは岡田は、最近の非行少年の変化について論じている。彼の調査によれば、「反社会的タイプ」から「非社会的タイプ」へと最近の青少年はシフトしているという。どういうことかということ、自己制御・マキャベリーの知性(狡賢く立ち回る能力)・共感性の3要因をトライアングルで繋いでみると、共感性が著しく低下しているか欠如しているというのだ。マキャベリーの知性も低下している。策略すら練られない幼児的な知力という意味である。自己愛的な願望追究にばかり向かい他者の痛みを理解し、心を汲み取る共感性が欠如している、と指摘している。¹⁾

彼らの自己愛は、一見、自己の存在を至上のもの

^{*1} 東京工芸大学工学部基礎教育研究センター教授 ^{*2} 東京工芸大学基礎教育研究センター非常勤講師

^{*3} 山梨県立大学看護学部准教授

と位置づけているように見えるが、実のところ、心の深層では、彼らは逆に自己の存在の希薄さに苦悩している。それは、自らが了とする価値意識の欠如、また、信じるに値する人間関係・世界観等の欠如あるいは喪失により、彼らが自らの生きる価値を見出せなくなっていたことによるだろう。

事件発生の背景には経済構造やシステムの問題も認識されているが、青少年の心の質をめぐってその変質が想定されていて、教育という形成的在り方の課題が社会全体でその克服のための環境づくりをする必要があることを示唆している。

2 「いのちの授業」と道徳教育をめぐって

ところで、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うという学校における道徳教育は、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導が要請されている。そして今日に生きていく基盤としての道徳性を養わなければならないとされる。その際には、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を生かしていくことが要点となっている。これらも、いのち（命）の次元での（魂・自己自身のレベルでの）共感や、敬いの感情から生まれてきていることが想定されているだろう。

「いのち（命）の授業」「いのち（命）の教育」（先行研究や諸実践によって、「いのち」と表記する人と「命」と表記する人がいる）を通して、教師と子供達及び子供相互の人間関係を深めるとともに、子供達が様々な他者への共感あるいは自然界の営み等への共鳴によって人間としての生き方についての自覚を深めていく契機としての教育が探究されていいと考える。

人間の関係性を共感性・共同性として了解していくにあたっては、教育のあらゆる場にその契機は存在していると考えられるが、本稿ではとくに「いのち（命）の授業」の実践にその契機を探りたい。

本論文では、複数の教育実践家や医師の「いのちの授業」の実践や意義付けを検討して、生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にするという道徳性の基盤の育成を実現していることを明らかにしていく。また、生の不連続性・断続性という謂わば人間の実存性について道徳教育において再認識することの必要性をこの実践は示唆していることも

併せて明らかにしていく。

そこで本稿では、これらの実践の幾つかを検討しながら、その実践の示唆を引き出すことを目的とするのだが、我々の実存主義的なスタンスからこの実践の教育的意義をいくつか引き出したいと考えている。どういうことか。教育は、生の保持・発展を支えるための重要な社会機能である。それは、命（life）が生物学的、生理学的段階のみならず生活（life）という文化の総体に対応した段階にも関わっているということである。この機能には、意図的・計画的企図が要請されている。しかし、生の不連続性・断続性という謂わば実存性については、教育は何を問い直され、何を要請されているのか？

「いのち（命）の授業・いのち（命）の教育」といういくつかの実践を手がかりにして教育の実存的側面の実相を明らかにすることを目標としている。教育は「成長」とか「発達」としてその機能が理解されている。連続的に、蓄積的に、何かを形成していく過程として我々には表象されている。この成長や発達において「いのち（命）の授業・いのち（命）の教育」はどのような位相を持ちえるのかを背面において問われていることを自覚しつつ検討を進めていく。

ところで、「いのちの教育」の優れた先行研究の一つに、近藤卓のものがある。近藤は、いのちの教育は、生の教育であって、死の教育ではないし、まして死への準備教育ではないと捉えている。²⁾ 死への準備教育ではなく、今のこの生をよりよく生きるための「いのち（命）の教育」なのであるという。³⁾ したがって、「いのち（命）の教育」の目的は、世界の平和も目指す教育だという。つまり、身近な目的に翻案すると、自分のいのちを大切に思うことであり、自尊感情を育むことであるが、同時に他者のいのちが大切であると思えると単純に捉えるのではなく、自分自身の痛みや苦しみが実体験として身体に刻まれていて、はじめて同じ痛みを感じている他者の思いが理解できるといういのちをめぐるとの把握がある。⁴⁾ また、いのちの教育の方法については、教師による正直な自己開示自身が大切だと指摘している。どういうことか。「いのちはなぜたいせつか」「いのちとはなにか」「死ぬとはどういうことか」等のこれらの子供達の問いに解答するにしても、確信はなかなかもてないものだ。仮の暫定的なもの

だ。だから、大切なことは教師による正直な自己開示自身が要点だという。そのために安心して自己開示できる学級風土づくりが大切であるという。また、「共有」ということも大切だという。何を共有するのか。一つは思考の内容について理解し合い、それを共有すること。もう一つは、思考のプロセスについての共有である。そして、近藤は、いのちの教育では思考の内容の共有よりも思考の方法の共有が大切であると指摘している。すなわち、「問いを發してから仮の解答に到達するまでの心の動きの共有化」⁵⁾である、と。「結局、一人一人の思いは同じになるわけではない。しかし、みんなが同じ問いを抱え、その問いに苦しみ、仮の解答を得ることによって前を向いて歩いていこうとしているのだということを知ることが大切なのである。」⁶⁾とも述べている。

こういう「いのち(命)の授業・いのち(命)の教育」の卓越した原理を提示された近藤の死生観について触れておくと、例えば彼はこのように述べている。「私自身にとって死後の生というものは、まったく存在しないものである。死はすべての終わりであり、生の終着点である。まさにターミナル(終点)であり、絶対的な壁あるいは断崖絶壁である。そこから先は無であり、なにも存在し得ない。」⁷⁾だからその枠組みにおいて、「いのちの教育は、死への準備教育ではなく、今のこの生をよりよく生きるためのいのちの教育なのである。」⁸⁾と主張する。

3 教育実践の事例

「いのち(命)授業・いのち(命)の教育」は、さまざまな形態や様式をもって実践されている。教師が病気のただ中であって感じる生の意味とその教育的作用への連動化を企図すること、また、子ども自身が病気のただ中にあるという状況での子どもへの働きかけとしての教育という自覚をもった実践、さらには、不連続的に身に降りかかる出来事・事故等に対応していく生の有り様を教育的に把握してそれに働きかける企図の在り方や意味を考えさせる実践等、多様である。それらをまずは価値付け、解釈していく。

(1) 山田泉の『いのちの授業』の実践

元養護教諭の山田泉は、乳がんの再発のなかで治

療しながら数々の「いのちの授業」を実践してきた。自分の闘病生活を語りながら子ども達と共に「生と死」について話し合う授業をしてきた。また、職種・年齢を超えて自らいのちについて考える人びとを講師として招いて授業を組織してきた。自殺や理不尽な死が問題になっている今日において、山田は「いのち(命)の意味」を授業を通して子供たちと問い続けている。

【2002年度「いのちの授業」1年間の取り組み】

- ・「かけがえのないいのちを生きる」(4月19日／教頭・養護教諭・担任)
- ・「ぼくが見た東ティモールへのいのちと平和の尊さ」(5月2日／国連選挙監視ボランティア；小野久)
- ・「いまを生きるへのいのちの大切さについて考えよう」(6月7日／ホスピス患者；稗田妙子)
- ・「言葉の大切さについて考える」(6月28日／大分放送アナウンサー；千綾奉文)
- ・「夢をかなえるために」(7月11日／車いす馬拉ソンランナー；廣道純)
- ・「言葉の使い方について～俳句作りを通して考える」(7月18日／俳句の会「桂声」穴瀬信之)
- ・「宇佐航空隊掩体壕から見えるもの～平和について考える」(8月6日／松本邦夫)
- ・「写真の世界に学ぼう」(10月18日／写真家；石松建男)
- ・「自分らしく生きよう～性同一性障害について考える」(10月28日／作家；虎井まさ衛)
- ・「ホスピスからのメッセージ」(11月18日／徳永悦子)
- ・「夢をつかもう」(11月23日／元総理大臣；村山富市)
- ・「いのちの授業」(12月2日／放送作家；永六輔)
- ・「今若い人たちに伝えたいこと～HIV感染者として」(12月3日／嶋陽一)
- ・「右足の書道家・池上さんから学ぼう」(1月23日／書道家；池上昇、荒金大琳)
- ・「薬物について知ろう」(2月12日／薬物防止キャラバン)
- ・「自分って何だろう。良いところを探しをしよう」(2月21日／臨床心理カウンセラー；加藤真

樹子)

【2003年度「いのちの授業」1年間の取り組み】

- ・「保戸島空襲を体験して～命と平和の尊さ」(5月2日/伊東文子)
- ・「かけがえのないいのちを生きる」(5月23日/教頭・養護教諭・担任)
- ・「正しく知ろう、性・からだ・心～生と性について語ろう」(6月18日/村瀬幸浩)
- ・「ホスピスから見えるもの～今を生きる」(6月20日/医師; 藤富豊)
- ・『私』は大切な人ですか?～養護施設から見えるもの(7月11日/衛藤祐治)
- ・「たたかわない〈ちえ〉へいわな〈くらし〉」(8月6日/湯布院「亀の井別荘」中谷健太郎)
- ・「あの日からこれまで そして今から～パラリンピックへの挑戦」(10月17日/近藤直樹)
- ・「ギターのおじさんは普通の人だった～部落差別について考えよう」(11月4日/山末博俊)
- ・「ハンセン病と人権」(11月7日/弁護士; 徳田靖之)
- ・「ようこそ阿部智子さん」(11月12日/ハンセン病回復者; 阿部智子)
- ・「考えよう未来の地球～水俣からのメッセージ」(11月29日/柏木敏治ほか)
- ・「明日天気になあれ～部落差別について考える」(12月2日/宮崎保)
- ・「地域の文化財と私」(1月23日/富貴寺住職; 河野英信)
- ・「あなたが戦場に立たないため」(2月9日/元アメリカ海兵隊員アレン・ネルソン)
- ・「人はそこにいだけで価値がある」(2月12日/助産師; 内田美智子)
- ・「自分らしく表現しよう～書くことを通して」(3月19日/漫画原作者; 毛利甚八)⁹⁾

山田は、これらの授業を「総合的な学習の時間」「道徳の時間」「保健集会」などの多様な時間割のなかで実践した。これらのテーマを見ると、戦争や病、出自による苦難の中で生きる人々を知ること、また、人間の誕生と死、今の自分など、人生を一つの局面において掘り下げることなどに重点をおいていることがわかる。

乳がん治療のため一時休職し、その後現場復帰したときに、久しぶりの出勤のマイカーの中で「やったー。戻ったぞ、という心境です。」と語っていた。「一日8回は笑うぞ、免疫力を高めるぞ」、と。

死を意識し、死を見つめる。どう生きるかを問うと、生きていることは当たり前ではない、ということに気づく。そこで、授業で命の重さを生徒と共に考える。薬の副作用と闘いながら生徒と真摯に向き合う山田。勤務校の生徒達のぎくしゃくした人間関係をみつめつつ、一人ひとりの命の重さについて考える。

例えば、以下の授業実践例がある。同じように癌になりそして亡くなった山田の親友の妙子先生の話は授業で紹介したことがあった。ぎくしゃくしたクラスの中にもじわじわと妙子先生の生と死の意味が浸透していく。かつて、山田は授業で病気体験の話をして欲しいとその友人に依頼した。一度は断られたが、「死ぬとき、思い残したくない。やります。」と応答した。そして、「一瞬一瞬を大切に生きてください。」と子ども達に語ってくれた。そして病院で最期を迎えるときに、生徒達を病院のベッドサイドによんで語ったという、「私をよく見て!!ご飯をたべられない、水を飲めない、歩くことも出来ない、当たりのことが出来なくなる。君達は、この当たりのことができるんだから、今のうちにやりたいことをやって納得のいく人生を送ってね。」と。そして、山田の「人生で一番大事なことは何でしたか?」という問いに、「お金ではない。自分を曝け出せる友人をもっているかどうか、だ。」と妙子先生は答えたという。生徒達は妙子先生にすがってベッドサイドでワーワー泣いたという。山田はこの話をし、そして「今はこういう友達はいなくても、でもねえ、人に優しくしていればいつかは必ず巡り会える」というメッセージを添えた。更には、「私は人生のこの先輩の妙子さんに会えたから、残された人生を生きていこうと思った。」と、添えた。この授業を通して、クラスに溶け込まなかった女子生徒Kは、いつしか率直にクラス日記を書くようになり、合唱祭のピアノ伴奏をかってでるまでに自己理解の変容を遂げた。

そして、もう1年ががんばりたい、という意味はあったが、山田は退職した。最後の「いのちの授業」は以下の会話・対話として展開された。

山田：「最後にみなさんから言葉をいっぱい聞かせてもらって28年間の教員生活を閉じたいと思います。」

男子生徒：「たくさんの人生や一生懸命に生きている人たちがいるんだなあということが分かりました。」

Kさん：「いのちの授業を受ける前は、人と交流することもなくて人の生き方を知ることありませんでした。でも、いのちの授業があつていろんな人と出会う中で、いろんな生き方や考え方をする人がいると思うようになりました。私が学んだことは、いのちの大切さと自分の意思を持つことです。これからもこのことを忘れずに生きていきたいと思います。」

山田先生：「Kさんのようになると、教室には戻りにくいものなんです。でも、みんな受け入れてくれてありがとう。そして、もう一度がんばろうと立ち上がったKさんをほめてください。」

そして、山田は教員生活最後の日に、放課後だれも居なくなった保健室で「信じ続ければきっと心を開いてくれる。」と実践的確信を述懐している。¹⁰⁾

山田は在職中にまた、ハンセン病療養所菊池恵楓園への一泊二日の訪問も実践している。参加した或る女子生徒は、「この二日間で学んだこと。・・・その一つは人間というもののあらゆる顔です。何も知らずとせず、周りの噂話や間違った情報に流されてしまうと、人はただの偏見や差別の塊になってしまう。そして気づかないうちに人を深く傷つけてしまう。・・・人はこうまで違ってくるのかと思いました。ただ、人間を演じているだけの人と、今、自分に何かを探し続けている人。これは、子どもの私たちにも置き換えられます。志村さんの言っていた、日頃を大切に生きるとはこのことではないでしょうか。」と述懐している。¹¹⁾ また、或る男子生徒は、「僕は、このハンセン病学習で人の心の強さや弱さを学びました。・・・自分をしっかり持って、一所懸命生きている人もいれば、何も知らずとせず、周りの意見にとらわれて、いじめや差別をしてしまう人間もいる。・・・実際自分もそんな弱い心を持った人の中の一人です。」¹²⁾と語っている。

山田実践「いのちの授業」への生徒達の自己理解と授業評価は、例えば以下の通りである。

男子生徒：「僕は、はじめ、いのちの授業なんか

めっちゃめんどくさかったです。でも、山ちゃん(山田泉先生：筆者附)が学校に戻ってきてくれて(癌手術後退院して現場復帰：筆者附)、一生懸命に生きている人、たくさんの人の人生の話を聞いて、どんなにつらいことでも逃げ出さずに、前を向いて生きている人がいることを知りました。・・・自分の考えが大きく変わっていきました。」¹³⁾

女子生徒：「私の父は病気で、入退院を繰り返しています。そのことで、私はずいぶん悩みました。・・・生きているのがつらくても、あきらめない強さを学びました。」¹⁴⁾

(2) 大瀬敏昭(茅ヶ崎市立浜之郷小学校初代校長)の実践

大瀬は、5年生の或る学級で「命の授業」を行った。黒板に「がん」と板書し、そして大瀬校長は語る、「実は校長先生は、がんが再発しました。明日死ぬかも知れない。とても恐ろしい、怖い。けれども、お医者さんの指示に従ってがんと闘っています」と語った。¹⁵⁾そして、再び黒板に「いのち」「生命」「か」「生」と記す。アラスカの大自然に生きるヒグマの生態をかたり、事故死亡した星野道夫カメラマンのメッセージを読み上げる。さらには絵本「わすれられないおくりもの」を読み聞かせする。子供たちのいのちをめぐる深い把握は次の様な表白に示されていた。「今まで私は、死にたくない、怖いと思っていましたが、校長先生のお話を聞いて、『死ぬことは生きること』ということを教えてもらいました。たとえ、身体はなくなっても、心はまだ生き続けると思うとうれしいです」「ぼくの弟は五歳の時に死んでしまいました。校長先生のお話で、命の大切さを今、言葉では言いきれないほど分かります」「ぼくは今、将来の夢はないけれど、お母さんのために生きる」¹⁶⁾

大瀬校長の「いのちの授業」は、教科(社会科)学習においても展開された。浅間に教材発掘に赴き、江戸時代に浅間山噴火により土石流で壊滅した鎌原村を教材化した。生き残った他人同士が新しい家族を再編して同じ屋根の下で暮らす。大瀬は、『命の授業』では、鎌原村の家族の再編を、歴史的事実としてただ教えるのではなく、その事実から、家族の心情を子供と一緒に感じ取りたいと考えていた

のである。¹⁷⁾ これはきっと、生き残った者が見出そうとした「信じられるもの」だったであろう。この「家族の心情」は、人間として普遍的思いであり、永遠に刻まれ、ほとんどすべての人の共感を呼ぶような人間的感情である。個を超えて命をとらえることができるのだと、我々は受けとめることができよう。

大瀬は、「この家族は幸せだっただろうか？自分だったら、あの家の中に入って、幸せ？」と子供に問うた。両親が離婚した子供を指名した。彼は、「幸せな時もあるし、幸せじゃないときもある」「どうして？」「そこで暮らしていかないと、そのまま死んでしまうわけだから、そのまま暮らした方がいい」と対話は展開された。

大瀬は、「いのち（命）の授業」は教科の中や別の領域において実践した。死に直面している教師としての実践の基盤となっている教育論は次のようなものだった。つまり、「いのち（命）の授業」における「小さな物語」の成立には、「授業者が命をどうとらえているか、教師一人ひとりの死生観が問われている」¹⁸⁾と述べている。彼は、命には①個としての命②種の連続としての命③永遠の命、三種類があると考えていた。学校教育において永遠の命についての了解（理解）へ迫るには難しいという受け止め方はあった。しかし、命の限られた時間において、大瀬は教材開発に賭け、そしてこの可能性を開くために子供に迫っていった。

韓国人留学生がかつて大久保駅で自身の命の代わりに他者の命を救ったことがあった。この出来事をめぐっても、大瀬は、独自の考えをもっていた。道徳的な「～べきだ」論として自己犠牲を迫る思考を開くことではない。そうではなくて、生きる過程との関係で捉えることの大切さを指摘する。この死に至るまでの生き方を抜きに最後の瞬間だけを取り上げて美化してはいけない。自己犠牲を強いることになる。道徳的教育においては、時にこのような迫り方をしている。「身を投じるのか、投じないのかを問うのではなく、あなたはそれまでにどう生きてきたのか、どう生きたらよいのか、それを授業にかけたい」¹⁹⁾と、命の教育の基盤を開示しているのである。この問いは、自己の命・生き方の意味、方向性（個を超え、種あるいは永遠性につながる価値（「信じられるもの」）のために生きるのか）を問

いいただくことになっているとも考えられる。

「輝け！いのちの授業—末期がんの校長が実践した感動の記録」及び、NHK・T V「よみがえる教室—ある校長と教師達の挑戦」を参照しながら大瀬の実践評価を更に検討していく。

スーザン・バーレイの絵本『わすれられないおくりもの』の読み聞かせをして、死んだあなぐまのいのちについて考える授業をしたこともある。子ども達は、あなぐまの命の証を〈忘れられない思い出〉〈リレーされる命〉〈限りない命〉〈終わらない命〉〈永遠の命〉と把握した。

或る男児の「ぼくはちょうど1年ちょっと前、ぼくの弟がなくなりました。ぼくの弟は、5歳の時に死んでしまいました。校長先生のお話で、命の大切さを、今言葉では言いきれないほどわかります。ぼくも一日一日元気に生きていきたいと思います。校長先生も長生きしてください。命の大切さは、忘れません。本当にありがとうございました。」という理解に対して、「自分の悲しい思い出を思い起こさせたかもしれない。でもその悲しい思い出が今、この子を支えているのだと思う。私の伝えたかったことが、この子の悲しい物語をベースに確実に伝わったと確信がもてる。」と大瀬は捉えた。

また、或る女兒の「『いのち』について、ときどき『大切なんだあ』とちょっと思うこともあるけれど、今日の授業で本当にいのちって大切なんだ、としんげんに考えてしまいました。とくに、『えいえんのいのち』ってなんかいいなあ、と思いました。これからは、できるかぎりいのちを大切にしようと思いました。『わすれられないおくりもの』もとてもいい本だと思います。やっぱり死ぬのはこわいと前から思っていて、ずっと子どもでいられたらなあ、と思っていたけど、この授業のおかげで、大人になって子どもを産んだら、その子を大切に育てて、もちろん、この授業のことも話してあげるつもりです。だから、子どもをいっぱい産みたいなあ、と思っています。」と述べている。絵本の読み聞かせは表面上はつまらなさそうかもしれないが、子供たちの心には「小さな物語」が湧き起こっている。

大瀬の癌に直面しての「命」について、そして「命の授業」についての背景の見方は、繰り返すことになるが次のようである。

「自分の命を絶たない」「命には限りがある」「信

じるものをもちなさい」という見方である。人は等しく命に限りがあるということ。だから自分を大事にしなければいけない。その裏づけとなるものとして、信じるものをもつということ。そしてこれをなんとか子ども達に伝えたいという思いがあった。

そこで直面するのが、三つの恐怖だったという。①経験したことのないことに対する恐怖。これはクリアできると思う。②死ぬまでの痛み、苦しみに対する恐怖。③愛する人と別れなければいけないことに対する恐怖。これが一番つらい。そのうえで、「死を見つめたうえで『どう生きるか』、それが『いのちの授業』だろう」と大瀬は考えていた。

大瀬はこれらの耐えがたい三つの恐怖と戦いつつ教壇に立った。恐怖に打ち負かされないため、大瀬は、「信じるもの」(すなわち、生き抜くための拠り所)を自ら獲得してゆき、そしてそのために生きようとする「自分の命」の価値・意味・かけがえのなさをも、ひしひしとくみしめていたのかもしれない。それ故か、彼の語りは、以下の批評に述べられたような輝きを放った。

つまり柳田邦男は、この実践について次のように評価しているのだ。「『命』という言葉は、最後まで真の教師であり続けた大瀬校長の生き方の文脈のなかで息づき、輝き、子どもたちや教師たちの心のなかで生き続けることになった。テレビやゲームにケータイ・ネットが加わり、子どもたちの情報環境が劣悪化し、言葉と心の壊れ方が加速する現代において、大瀬校長の子どもとの向き合い方は、学校教育の次元を超えた人間論として熱い問いかけを含んでいる。」と。²⁰⁾

大瀬の見方や考え方は、死の恐怖に直面した当事者という特殊性をもっているが、大瀬はそれでもなお、授業の一般化、つまり「誰にでもできる、いのちの授業」づくりを志向していた。その後の浜之郷小学校の先生方の諸実践にそれが窺われる。²¹⁾

(3) 金森俊朗の「いのちの教育」

金森俊朗は、これまで検討してきた教育実践者とは異なって、病気の只中にあるということではない。しかし、「いのち」を主軸に据えた実践を展開している。教師として「いのち」をめぐって自身の「とらえ」を示している。とりわけ子ども達との日々の実践の関係において把握された特色をもつ。彼のい

のちをめぐっての「とらえ」の一つ目は、誕生時にそして死期間近くにおいてみえてきたもの、であるという。「目の前に実存する生命体そのものに強いいのちを感じるときに『見える』」いのち、である。二つ目は、仲間達と心と体をひとつにして生命力を発露しているという現象からの「とらえ」である。彼は、これを「いのちの輝き」と言っている。三つ目は、「いのちを大切に生きて生きるんだよ」という時の「いのち」であり、「こだわりながら私を生きる」という生き方のなかに見える「いのち」だという。四つ目は、幼くして実子を亡くされた体験から、「今、ここに生きていない」のに「いのちが見える、ある」という「とらえ」だという。その後、自身が交通事故にあい生死の緊張を経たという。そしてその後、新しく子どもを授かったときに、命のリレーを感じたという。金森は、この個人的体験から「いのちの教育」を生み出し、支えていると述べている。²²⁾ 金森の場合、生と死の領域は、2章で述べた近藤の考え方と異なり、分離されてはいないと思われる。だが、彼の実践はあくまでも、希望に満ちて、生まれ落ちた時代における自分の生のあり様を創造しようとする。

金森の教育実践の実際の内容としては、以下のものがある。即ち、担任の子どもたちの事故や死、彼らの家族の死という偶然的出来事という場において、いのちと意識的に触れ考えなければならない学習として取り組んできた。級友の父親の突然死について、子ども達の手紙に、金森は「子どもたちの死者と生者に対する思いと言葉の確かさに、私は圧倒されました。」²³⁾と、述べている。そして、「このような偶然的出来事に対しても意識的にいのちと向かい合うことができたのは、日常的にいのちとふれ、考える学習を積み上げてきたからです。」²⁴⁾と、実践的確信を述べている。彼は、街や自然の中にある多様ないのちと触れる「〈生活の場〉の教材化」を企図してきた。自分達のいのちが大きくなつた中で生かされている存在であることを体で実感してきたという。いのちと出会い、それを言葉化し、仲間達(共同体の他者)と交流するというものである。「仲間とつながりハッピーになる」を教育思想の核として実践してきた。そこでは、命の大切さを実感し子供たちが共感し合うのである。

金森はまた、出産間近の妊婦を招いたり、末期がんの患者を招いて対話をする実践も行っている。妊婦との対話においては、子どもたちはいのちをめぐって気づきが成立したという。一人のいのちは自分だけのものではなくたくさんの人のいのちと愛が育んでいるということ、また、一人のいのちは他のひとのいのちと愛を育んでいるという「いのちの共同性」を実感していったという。²⁵⁾ また、末期がんの患者との対話においては、次のようなメッセージを受けたという。即ち、〇目的をもてるように、病気になっても人の役に立てるようにしてもらいたい。〇死ぬときが一番大事だ。〇病気になってよかったことは、生きるうえで大事な人の痛みが分かる人間になれたこと、である。そして、死に直面した人間がかもしだすいのち・生への尊厳・姿を子どもの心に「原風景」として刻むことになる、と実践理解をしている。金森は子供達のこの学びについて、「生の始まりと終焉の両方を原風景として子どもたちの心に刻むこと、すなわち典型的な人間の姿として心にすまわせることは、子どもたちにいのち・生の意味を今後も考え続けていく原点をもたせるということでしょう。」²⁶⁾と、述べている。

子どもの内にはいまとこれからを生きる〈希望としてのいのち〉を学習し、外においてはこだわって生きている大人・文化を学んで〈時代の希望を創る大人を心にすまわせる〉学習の展開となっていると評価されている。²⁷⁾

4 「いのち(命)の授業」と学校という場所

教育は「成長」とか「発達」としてその機能が理解されている、連続的に、蓄積的に、何かを形成していく過程として我々には表象されているのだが、この成長や発達において「いのち(命)の教育・いのち(命)の授業」はどのような位相を持ちえるのかを背面において問われていることを自覚しつつ検討を進めていくと、先に我々は述べた。そしてこれらの諸実践から得た示唆は、①学校という場所がケアリングの場所でもあると言い得ること、そして、②教育の計画における偶然を活かすことの大切さ、である。以下で更に詳述する。それは謂わば、生における有限と無限の二面性、個と共同の二面性、日常性と非日常性の二面性、始まりと終焉の二面性、

絶望と希望の二面性、抽象的不安と具体的不安の二面性、等の諸相に丁寧に対応していく教育の在りようを再考する示唆であった。

近藤卓は、「いのちの教育」とは狭義と広義の理解が出来るという。狭義には、死やいのちと直接結びついた領域について、その知識や考え方や態度などをともに考える教育である。広義には、子どもたちのまわりの社会的・文化的、自然的なあらゆる環境との、出会い、かかわり、そして別れの体験を扱う教育である、と。つまり広義では、総合的・統合的であるわけだ。²⁸⁾

この狭義と広義の二側面からして、我々は学校という場所の在り方を豊かに考える契機を得るかもしれない。そして先に措定した生の二面性を了解すること自体が、その統一化としての実践に反映されていくのではないだろうか。

教育学者・佐藤学は、学校という場所をケアとかケアリングという概念で考えることを促している。例えば、或る学校での実践において、子供による障害者のケアは教師とは違ったかかわりを実現していたし、ケアする子ども自身を癒し、彼らの存在価値を実感させて、日々の生きがいまでも生みだしていたと述べている。²⁹⁾そして、近代の教育を意味する「ティーチング」(あるいは「ラーニング」)が、いかに「教育」を狭い関係に閉ざして制度化しているかを、あらためて認識させてくれるとも述べている。ケア(care)とは、(1)気づかう、心配する、顧慮する(2)気にする、かまう(3)世話をする、めんどろをみる(4)好く、愛する、望む(5)したがる、したいと思う、という意味を持っている。

「ケアリング」を基軸として、教育の文化を問いなおし、教育の関係を問いなおし、教育の課題を探索することは、生産と消費と支配と競争に従属してきた学校の制約を乗り越え、「ケアリング」の原理で構成された新しい学校の構想へと開いていくという。「教育」を「ティーチング＝文化を伝承すること」としてのみでなく、「ケアリング＝心を砕き世話をする」とをふくみ、さらには、その過程に内在する「ヒーリング＝癒し」をふくみ込んだ概念として再定義してみることも可能である。³⁰⁾「自分の命と性と生をいつくしむ学び、動物や植物を世話し育む学び、幼児や障害児を養育する学び、あるいは、老人や障害者の介助に参加する学び、貧困と戦

争の苦悩から人びとを救出する学び、自然と地球の保護に参加する学び、これらの学びが、いかに学ぶ者を大きく成長させるかは、数多くの実践が実証してきた事柄である。」³¹⁾ この佐藤の指摘は、近藤が提示した広義の「いのちの教育」が展開される学校という場所の具体的な姿であろう。

そうだとすると更には我々は、この場所における教育計画の在り方が再考できる。

たとえば、小野慶太郎は、創造はつねに偶然に規定されて生起する。計画の周到性と綿密性とは、この偶然を生かす契機として求められるものである。教育の過程における意図的な計画性とは、この偶然を生かしきる方向へたえず修正を求められている、と指摘している。³²⁾ 人間の生きる過程は、計画どおりに進むものではなく、限界状況に直面する度に逸脱して転換し飛躍する。この逸脱の過程をもちこたえて持続する場所に 創造の世界がひらかれる、と述べている。³³⁾ 先に示した「いのちの授業」において、既存の知識と価値体系を伝達していくという画一性の意義をさらに超えて、生の二面性に対面した切実な当事者意識において教師と子どもの新たな学び合う関係への転換が出現すると言える。

5 まとめ

小澤竹俊は、ホスピス病棟・在宅クリニックの医師をしながら「いのちの授業」を小中高学校で行ってきた。彼は授業の導入に次の問いを発する、「いのちは大切です。そのことはみなさんもよく知っているでしょう。でも時に私たちは、そう思えなくなることがありますね。自分のいのちや、他の誰かのいのちを傷つけてしまうこともあります。どうしてなのでしょう。」、と。³⁴⁾ そして、それは「苦しみ」がそうさせるのだという。存在が不安定になり、自分や他者を傷つける。そこで、「どんなに苦しくても、その中でいのちを大切に生き続けるための方法」を子供達と共に考えていく授業である。小澤は、死を目前にした患者たちの大きな苦しみを見つめてきた医者である。患者達から教えられた「人が生きる力を支える『三つの柱』がある」と言う。「時間」の柱・「関係」の柱・「自律」の柱、である。自分の限られた命を知ったとき、時間の柱は揺らぐ。しかし、他者と共に在るという関係の柱が生きる支えとなり得る。希望という可能性が生起し得る。ま

た、排泄や排尿のことや将来のことを自己決定できるという自律も大きな支えになると言う。³⁵⁾

自己肯定感・自尊感情を育てることは、自分に自信を持ち、前向きに生きる態度につながると考えられ、「いのち(命)の授業・いのち(命)の教育」の中心的な課題の一つと考えられる、と述べている。そして、役に立つという価値基準だけではなく、そのままの自分で尊いと思える存在価値を了解していくことが教育の現場で大切であるとも述べている。この存在価値を形成するための関係性をどのように学校は育んでいくかが問われている。(小澤竹俊「ホスピスから学ぶいのちの教育」)

(<http://www.bekkoame.ne.jp/~ta511loz/inochi/framepage7.html>)

道徳教育としての「いのち(命)の教育」「いのちの授業(命の授業)」は、別の観点からすると投げやりになったり、他人を傷つけたりする子ども達の生徒指導を行なって彼らの自己理解を深めさせたい、彼らが自己受容したり、生き方を真剣に考えて希望を持つことへと導きたいという誘いでもある。これまで「いのちの授業(命の授業)」を検討してきたが、どの実践もそのような学習になっていたといえよう。

道徳教育の名において、既成の慣習と価値体系を、知識として押しつけることは無意味である。それについては、実践家たちも子ども達の学習や生活から感取している。必要なことは子ども達の自己理解(認識)の過程において、生き方を真剣に考えて希望を持つことではないだろうか。

この「希望」とは、先に言及したように大瀬校長が「物語」と述べていたように、一人ひとりがこの小さな物語をもつこととも言えよう。哲学者・西研は、一人ひとりの「物語」成立について次のように述べている。「いま具体的に非常に苦しいことがある、たとえばまわりからいじめられているとか、病気や親しい人の死といった苦しみを味わっているという場合があります。しかしそれだけではなく、〈・・・してきた私は、～であろうとして、いま一歩している〉というかたちで生の物語がなかなか描けない、という種類の苦しさもあります。将来的な展望がはっきりしないとか、何をやってみたいのかということがよくわからないこともあります。つま

りみずからの存在可能性が明確ではないわけですね。この種の不安や苦しさが究極的な意味を求めさせることも多いのです。」³⁶⁾、と。これは子ども達の認識における原理であり、そしてまた「いのち（命）の授業」を志向する実践家自身の原理として理解されていていい。近藤卓の先行研究において示された「いのちの教育の方法」は、この「物語」の形成の「方法」として理解してもいいのではないだろうか。そしてまた、近藤が指摘した学級風土の共同性や共有性も、これらの実践には内包されていると言い得るのではないだろうか。先述した複数のどの実践もこの「物語」の形成を共同的に遂行していた。学校という場所が、希望を生成する場所にもなり得るという示唆があった。

マルチン・ブーバーが『我と汝』で述べたような、かけがえのないあなた（you）と私（I）として、互いが相手の存在を認め、自己開示する全き関係が、優れた命の授業の中で息づいている。³⁷⁾ 心が通い、共鳴する深い命の次元から、一人一人の「私」の生きる物語が潤い、新たに描き出されていく。

かけがえのない人間同士として向き合うのは、流れる日常の時間において立ち止まる時—それは、相手の思いがけない一面に驚く瞬間、あるいは互いの声に耳を澄ませる集中したひと時であろう。このような非連続の過程を積極的に受け入れている授業が、「いのち（命）の授業」「いのち（命）の教育」である。これらの授業風景は、今後の新しい学校教育のあり方を指し示しているであろう。

「死」の事はそれに正に直面されている方々には、深い底を見つめ暗い気持ちになる。絶望という言葉で表現されるある拘束と不可逆の宿命を背負う。したがって健常者がこの「いのち（命）の授業・いのち（命）の教育」について語ることは、忸怩たる思いと相当の覚悟をもって臨む。そして、不十分さを承知しつつ尚、実践していくということにおいて、許容されるものであると思う。頑なに拒絶されることはない。何故なら、今までに検討してきたように、今生きる人生の一回性の自覚において、価値ある生き方を探究する真剣さが生まれ、また、他者との開かれた関係性と共同性への信頼において自己理解が成立していることを正に病気当該者が開示してくれているからだ。死を生の終局とし、「断崖絶壁」とみなしたとしても、生を自らが充実させ

るという自己肯定の意識、命の尊さへの意識は輝くことだろう。

長年に亘り冤罪の再審運動を続けている住職の古川龍樹は「心から出たものでなければ心を動かすことはできない」と述べる。法学を学ぶ大学生たちに深く理解し共感してもらうにあたりそのように実感しているという。³⁸⁾ 確かにあらゆる領域でこのことは言えるだろう。但し、この命題が教育実践において、とりわけ「いのち（命）の授業・いのち（命）の教育」を実践していくときに、第一ハードルとしていきなり実践家に強く要請されたら、実践の気持ちを萎えさせていくだろうし自分なりの心底の意味や子ども達との開かれた関係性は感取されにくくなるのではないだろうか。その意味で先達の諸実践は、このハードルを「べきだ論」としてではなく、いじめや自殺の問題、社会規範の水位の低下等の今日の教育の課題への新たな視線の獲得のための示唆を豊かに含んでいるものと受け止めることが大切であると言えよう。

注

- 1) 月刊『Voice』PHP研究所 2008年8月号 参照
- 2) 近藤卓編「いのちの教育」（実業之日本社）2003、p. 8
- 3) 同上、p. 9
- 4) 5) 6) 同上、p. 10
- 7) 8) 同上、p. 9
- 9) 山田泉「『いのちの授業』をもう一度—がんと向き合い、いのちを語り続けて—」高文研、2007、p. 155—157
- 10) 同上、及び、山田泉「いのちの恩返し—がんと向き合った『いのちの授業』の日々」高文研、2008 参照
- 11) 「『いのちの授業』をもう一度」、p. 293—294
- 12) 同上、p. 294
- 13) 同上、p. 298
- 14) 同上、p. 299
- 15) 神奈川新聞報道部「いのちの授業—がんと闘った大瀬校長の六年間」新潮社、2005、p. 122

- 16) 同上、p. 124
- 17) 同上、p. 132
- 18) 同上、p. 166
- 19) 同上、p. p. 167-168
- 20) 『波』新潮社、2005年3月号、参照
- 21) 大瀬敏昭「輝け!いのちの授業-末期がんの
校長が実践した感動の記録」小学館、2004、
p. 93-96、参照
- 22) 中村桂子、金森俊朗、鷺田清一、他「いのち
ってなんだろう」佼成出版社、2007. p.p.
50-57 参照
- 23) 24) 同上、p. 60
- 25) 同上、p. 78
- 26) 同上、p. 80
- 27) 同上、p. 88
- 28) 近藤卓編「いのちの教育」実業之日本社、2
003、p. 15
- 29) 佐藤学「学び-その死と再生」太郎次郎社、
1995、p. 162
- 30) 同上、p. 166
- 31) 同上、p. 172
- 32) 小野慶太郎「個性をはぐくむ教育課程編成の
視点」東洋館出版社、1992、p. 172 参
照
- 33) 同上、p. p. 175-176 参照
- 34) 「こころの友」第1961号、日本キリスト
教団出版局、2007、参照
- 35) 小澤竹俊「13歳からの『いのちの授業』」
大和出版、2006、第4章 参照
- 36) 西研「大人のための哲学授業」大和書房、2
002、p. 274
- 37) マルチン・ブーバー、植田重雄訳「我と汝・
対話」、岩波文庫、1979、参照
- 38) 朝日新聞朝刊「縁」2008. 9. 14付