

# 「生命の尊さ」に関する道徳教材の特徴と 実践上の課題についての覚書

池 田 賢 市

## はじめに

2018年度から小学校において、2019年度からは中学校において、道徳が教科化され「特別の教科 道徳」として実践が展開されている。1958年の学習指導要領改訂で設定された「道徳の時間」という特設での道徳教育から教科となったことで大きく変化した点としては、検定教科書が作成され、学校教育法に従いその使用が義務化された中で授業がなされるようになったことと、指導要録にその評価を記載しなければならなくなったことが挙げられる。

このような道徳の教科化については、さまざまな政治的文脈においてその教育政策上の課題を論じることが不可欠であると同時に、原理的問題として、公教育において道徳を教科としてどのように扱おうのか、あるいはそもそも扱えないものなのかといった観点からも議論する必要がある<sup>1)</sup>。しかし、本稿では、教科化に関してさまざまに批判がある中で、教科書に載せられた教材をどのように読み解いて、現実問題として展開せざるを得ない授業実践にどのようにつなげていくかを考えてみたい。なぜなら、学校現場では、各種の指導書やワークシートなどを頼りにしつつ、すでに教科書に基づいた実践が始まっており、そこでの具体的な教材研究が不可欠な状態になっているからである。しかも、実態としては、週に1時間の「道

徳」の授業のためにどれくらいの時間を割いて教材研究ができるかは、今日の多忙化の中にあっては、きわめて困難であろうと想像されるからでもある。

そこで、すでに実施から1年を経過した小学校における道徳教科書に着目し、22の内容項目の中で「生命の尊さ」の部分の教材を対象として、教材の特徴とそれに基づく実践の課題を整理することとしたい。もちろん、22項目すべてにわたって細かな検討は必要であるが、ここでは、これまでの「道徳の時間」の段階においてもテーマとして取り上げられてきた「いのち」をめぐる教材に着目したい。

実際、2008年版学習指導要領においては、大きく4分類された扱うべき項目の一つとして「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」と表現されていたものが、教科化による2017年版学習指導要領では、「主として生命や自然、崇高なもののかかわりに関すること」となり、「生命」が加わっている。とくに高学年（5・6年生）においては、その内容について「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する」となっていたものが、「生命が多く生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること」と変更になっている。「かけがえのない」ということの説明として「多くの生命のつながりの中にある」が加わっているのだが、それがいったいどのような意味をもつものとして実践に移されていくのか、教科書はその点をどのように想定しているのか。また、その「かけがえのない」ものであることを、2008年版では「知り」となっていたものが、2017年版では「理解し」に変わり、「自他の生命を尊重する」という部分から「自他」がなくなり、「生命を尊重する」とのみ表現されるようになっていく。いわば知的な理解の対象として「生命」が位置づけられたということなのか、また、尊重すべき対象をあらわす部分で、「自他」が消え、単に「生命」とのみ表現され

たことの意味はどこにあるのか。

「いのちの大切さ」を扱うことは、道徳教育の中ではいわば定番であり、教員も子ども自身もその価値をそのまま受け入れやすい。したがって、「大切である」という結論に着地することに誰も意義をもたない。だからこそ、その教材の特徴についても十分な検討がなされないままになる可能性は高い。

本稿では、小学校高学年の道徳教科書の中から「生命の尊さ」の部分の読み物教材を、「理解」の対象としての「かけがえのない」ということがどのように伝えられようとしているのか、また、「生命のつながり」とは何を意味し、何を理解させようとしているのか、この2点に絞って読み解くことで、授業実践として注意すべき課題をいくつか取り出してみたい。なお、その過程において、尊重すべき生命から「自他」が消えたことの意味や、「理解」するということが何を想定しているのかも付随して明らかになってくるのではないかと考える。

## 1. 分析対象教材の概要

本稿で分析の対象とした教材は以下の通りである。それぞれの教科書で「生命の尊重」の教材として位置づけられているものを選んだ。配列の順番は、採択地区数とその占有率の高いものからとした<sup>2)</sup>。また、それぞれの教材タイトルに①～④の番号を付した。以下の文章中の引用等はこの番号で示すこととする。タイトルの後の（ ）内は、その教材の最初のページに書かれているもので、価値項目やねらい、あるいは読解の方向性などを示したものであり、出版社によりその付け方の趣旨は異なっている。

東京書籍

[5年生]

①おばあちゃんが残したもの（かけがえのない生命） p.50～53

- ②コースチャぼうやを救え（かけがえのない生命） p.110～113
- ③クマのあたりまえ（かけがえのない生命） p.138～141
- [6年生]
- ④命の重さはみな同じ（かけがえのない生命） p.65～69
- ⑤お母さんへの手紙（かけがえのない生命） p.98～101
- ⑥東京大空襲の中で（かけがえのない生命） p.150～155

日本文教出版

- [5年生]
- ⑦「命」（限りある命） p.10～13
- ⑧「太陽のようなえがお」が命をつなぐ（えがおの力） p.130～133
- ⑨命の種を植えたい——緒方洪庵——（生命の重み） p.176～179
- [6年生]
- ⑩命のアサガオ（せいいっぱい生きる） p.10～13
- ⑪その思いを受けついで（生命のつながり） p.128～131
- ⑫創志くんと子牛（つながる生命） p.174～177

学研

- [5年生]
- ⑬電池が切れるまで（命や自然とわたし） p.30～33
- ⑭母とながめた一番星（命や自然とわたし） p.94～96
- ⑮二十分間の出来事（命や自然とわたし） p.114～117
- [6年生]
- ⑯その思いを受けついで（命や自然とわたし） p.40～45
- ⑰命を見つめて（命や自然とわたし） p.88～91
- ⑱ラッシュアワーの惨劇（命や自然とわたし） p.128～131

光村図書

[5年生]

⑱命の詩——電池が切れるまで（かけがえのない命） p.28～31

⑳最後のコンサート——チェロ奏者・徳永兼一郎（精いっぱい生きる）  
p.127～131

㉑「同じでちがう」（一人一人の命のすばらしさ） p.166～169

[6年生]

㉒命の旅（命がつなぐもの） p.62～69

㉓命のつながり（つながる命） p.134～137

㉔おじいちゃんとの約束（かけがえのない命） p.172～176

光文書院

[5年生]

㉕一枚の写真から（広がる心 深まる心） p.14～17

㉖命を懸けて命を守る——山岳警備隊——（大切な命を守る） p.108～  
111

㉗生きる力を引き出す笑い（自分の生きる力を信じて） p.112～115

[6年生]

㉘生命のメッセージ（心の中で生き続ける命） p.140～143

㉙命と向き合う人生（命のとうとさ） p.144～147

㉚負けないで（かがやく命） p.148～151

教育出版

[5年生]

㉛オオカミから教えられたこと（かけがえのない命をそん重する） p.80  
～83

[6年生]

③②生かされている「大切な命」（かけがえのない命を尊重する） p.124～

129

廣濟堂あかつき

[5年生]

③③自分の番 いのちのバトン（つながるいのち） p.4～6

③④その思いを受けついで（つながるもの） p.91～95

③⑤明日もまた生きていこう（命のメッセージ） p.96～101

[6年生]

③⑥七十八円の命（子ねこの運命） p.40～43

③⑦メジロ（手の中のぬくもりが・・・） p.78～83

③⑧星への手紙（詩にこめる思い） p.122～125

学校図書

[5年生]

③⑨猛火の中で（とうとい命） p.96～99

④⑩氷原を走る犬ぞり（伊野たちを守る） p.122～127

④⑪たったひとつのたからもの（せいはいっぱい生きる） p.138～142

[6年生]

④⑫命をつなげ！ ドクターヘリ（命をつなぐ） p.24～31

④⑬カルザスの鳥の歌（生命の限り生きる） p.100～105

④⑭火の夜の赤ちゃん（かけがえのない命） p.140～143

## 2. 「かけがえのない」 命の伝え方

道徳教育で「生命」を扱う場合、その授業の中核は、命が「かけがえの

ない」ものであるという点に集約される。このことは、読み物教材の中に必然的に「死」の場面が入ってくることを予定する。それを補佐する形で、「限りある命」「命の重み」といった表現がキーワードとしてちりばめられ、このように「かけがえのない」ものだからこそ、「精いっぱい」生きること、「命を輝かせること」が非常に大切なことだとされる。

教材の内容からこの点をより具体的にみてみると、まずは、若くして癌などの病気によって余命を宣告され、必死に生き抜いたという話が多く取り上げられている。そこには、はげまし、見守ってくれた家族や友人への感謝も入ることになる。また、事故や災害によって命を落とした話やその大切な命がどのように守られたかという点に着目する話（この点は、後述する命の「つながり」として取り上げる）もある。

さらには、「かけがえのない」命は、人間ばかりではなく動物の命においても当てはまることを主題にした教材もある。

### (1) 病気との闘いを通して

生命の大切さという価値観を子どもたちにどう伝えるか。それは同時に死を伝えることにもなるのだが、それらは、抽象的には伝わりにくい。誰かが生きていて、その誰かが死ぬのであるから、つねに具体的でしかあり得ない。したがって、そのことを扱う教材内容も、実話に基づくものになりやすい。当然ながら実名も登場する。そのリアリティは、教材中で病名が具体的に語られ、その症状が書かれることで一層子どもたちに迫ってくる。

病名の表記としては、癌（①②③④③）、心臓病（⑤）、白血病（⑩）、右大腿骨肉腫（⑰）、神経芽細胞種（⑦⑬⑱）、筋ジストロフィー（⑳）、心内膜床欠損症（㉑）、肺高血圧症（㉒）といったように、いずれも具体的であり、その症状についても、薬の副作用をはじめ身体が衰弱していく様子が描かれることも多い。具体的な病名は書かれていなくとも、おじい

ちゃんやおばあちゃんが入院し、死を迎えるまでの様子が細かく描かれる場合 (⑪⑬⑭⑮) もある。

そして、このような病気によって生きたくとも長く生きられない状況に追い込まれた当事者やその家族が発する言葉 (手紙や詩なども含めて) が紹介される<sup>3)</sup>。たとえば、それは次のようなものである。「命をむだにしている人もいる」 (⑦⑬⑱) 「生き続けることがこれほど困難でこれほど偉大なものかということを思い知らされました」 (⑰), 「自ら命をすてる事件がたくさん起きていますが、それを聞くと、強いいかりを感じます。わたしがこんなに命を守りたくて、健康を手に入れるために、こんなに治療をし続けているのに」 (⑳), 「今を楽しく元気に過ごせたら、それがいちばん大切に、喜ぶべきこと」 (㉑)。

こうした直接的な言葉としてではなくとも、病気と闘っている人たちの想いが、教材の中では解説されている。その多くは、「生きたくとも生きられない」人もいるのだということを知ることによって、自殺やいじめなどで命が失われていくことに対して、それらが「命を大切にしていない」ことであることを子どもたちに伝えようとしている。そして、命には限りがあるのだから大切にすべきものであり、その限られた中でいかに精いっぱい生きるかが大切なことだという結論に至る。同時に、日常的な当たり前のことが、実は当たり前ではなく、それがいかに貴重な一瞬であるか、日々「普通に」生活していけることを大切に思わなくてはならない、ということも多くの教材で伝えられようとしている。

なお、このような日常の当たり前こそがとても価値のあることなのだという点を擬人化した子グマを主人公にして伝えようとしたもの (③) もある。命をめぐる教材は、リアリティが大切であるため、具体的な事例が教材化の中心となりやすいが、この例のように (高学年配当の教材として) クマや石がしゃべるといった非現実的な設定を通して「かけがえのない」



命の尊さを伝えようとしているものは珍しい。

## (2) 事故や災害を通して

命が不当にも奪われてしまう状況として事故や災害も教材として取り上げられている。たとえば、交通事故 (28) と東日本大震災 (30) についての具体的記述によって「かけがえのない」命が奪われる場面が描かれる。ここにおいても、「もしかしたら、命がある、生きているということは奇跡的なことかもしれません。みなさんはその奇跡の命を生きているのです。」(28)、「何気ない一日一日が、かけがえのないものであるということ。家族や友達と過ごせることが、当たり前ではないということ」(30) という遺族の言葉が紹介されている。そしてその命を精いっぱい輝かせてほしいという願いがつつれられていく。

また、災害を教材にした場合、「かけがえのない」命について理解させることを、命を守る、救うといった観点に着目して提示しようとする教材もある。たとえば、関東大震災の時の救出劇の教材化がある (39)。あちこちで火災が発生し、猛火の中を人々が逃げ惑う。その時工場で働いていた主人公は、家にいる妻や子どもを気にかけてながらも「同じように妻子のある仲間や上司の人たちが、必死になって消火に動き回っているすがたを見ると、自分だけがにげ出すことはできなかった」のであり、その後「自分が逃げるのも忘れて」隅田川の中でおぼれそうになっている人々を次々と救っていく。主人公は「つかれきった体にむちを打って」、「くたくたにつかれていたが」「少しの休みもなく働いた」のである。このような献身的な救出の姿が描かれている。

## (3) 動物の死を通して

「かけがえのない」命への理解は、動物の生死を通して示されていく。

捨て猫、捨て犬が殺処分されていくことを取り上げたもの(④⑲⑳)は、わかりやすい教材といえるだろう。ここでも、話はきわめて具体的に進む。実際に動物管理センターに勤務し、動物たちの最期を見送ってきた人の話(⑲)、捨て猫や捨て犬を500匹近く保護している施設の人の話(④)、そして、年間にどれくらいの動物たちが殺処分されているのか、その数値を挙げ、「人間がかけがえのない命を勝手にうばってしまってもいいのだろうか」(㉑)と問いを投げかけている。

2010年にあった宮崎県での牛や豚などが感染する口蹄疫を取り上げ(㉒)、農家が実際にどのように対応したのか、全国から励ましのメッセージが多く寄せられたことなどを教材化したものもある。ここでも「人間の都合だけで多くの牛たちを殺処分しなければならなかったこと」がどれだけ農家の人々を苦しめたかが描かれている。

動物園で動物の命を救おうとして、そのことがかえって動物の死を招くことになってしまったという事例(㉓)もある。また、飼うために野生の鳥(メジロ)を捕獲した結果、その親鳥も雛も死んでしまったという体験を教材化したもの(㉔)も、主人公の意図に反して動物が死んでしまうことの例である。

このように動物の死をめぐる教材を使用した授業では、「かけがえのない」はずの命を人間が自らの都合によって奪ってしまうことがあるという点に議論が集中することになるだろう。病気や事故、災害によって奪われてしまう人間の尊い命について考えた子どもたちは、今度は一転して、その人間が動物の命を自己都合で奪っているという現実を突き付けられることになる。授業展開としては、かなり複雑となることが予想される。「特別の教科 道徳」が目指している「考え、議論する道徳」という場面づくりにはすぐに役立つだろうが、おそらく人間と動物との関係だけにとどまらず、話はより広がっていくはずである。生命をめぐる議論の複雑さと実践的な

課題が、このあたりからも見えてきそうである。

### 3. 命の「つながり」の伝え方

生命に関する教材に期待されているもう一つの軸として、命の「つながり」を理解させることがある。しかし、「つながり」に関しては、「かけがえのない」命についての教材よりも数としては少ない。なぜなら、「つながり」については、そのことを単独で取り上げるというよりも、先にも少しふれたように、「かけがえのない」ものだからこそ、守る・救うという行為を通してその「つながり」を理解させるという筋立てとなっているからである。

#### (1) 災害や事故等での救出活動を通して

教科書においては、命を救うという場面はさまざまに描かれている。先に紹介した関東大震災の時の事例(39)のほかにも、東日本大震災の際に、津波から人々を避難させた新任の警察官の話(15)、遭難者を状況的にも体力的にも極限状態にありながらも必死に救出した山岳警備隊の話(26)などは、その描写もリアルである。

このような救出が、人々の連携によって成功したという意味で、「つながり」の具体例として示される場合もある。たとえば、転落事故で頭部を打ち意識レベルの低くなった1歳の子どもをドクターヘリを使って専門的な施設のある医療機関まで送り届ける医師や看護師たちの「リレー」の様子を細かく描いた緊迫感のある教材(42)。命を救うために多くのスタッフが連携を取りながら命を「つないで」いったのである。このような意味での「つながり」は、他にもある。ソビエト連邦(当時)のサハリンで大やけどを負った子どもを助けるために、札幌医大病院に運び込み治療していく様子が、サハリン州知事、北海道庁、そして外務省などの素早い判断

と連携を軸に教材化されたもの(②)がある。物語は、「医りょう協力は、国境をこえて、一つのとうとい生命を救ったのです。」と結ばれている。

命を守るための「つながり」(連携)は、過酷な状況の下でなされるほど、ドラマチックとなり、物語として人々を引き込む。たとえば、主人公が自らの死をも覚悟して極寒のアラスカを犬ぞりで1000キロ先の町までジフテリアの治療薬を届ける話(④)がある。「薬の小袋は、多くのゆうかなな人と犬たちのリレーによって、夜も昼も、まっしぐらに」運ばれていったのである。(当然ながら犬たちも瀕死の状態になっている。)

過酷な状況という点で言えば、1945年の東京大空襲の日に出産し、「焼夷弾の雨」が降り注ぐ中、医師と看護師がその母子を必死に守りながら避難していくさまを描いた教材(⑥④)も、その代表と言えるかもしれない。

## (2) 命を引き継ぐことを通して

自分の命が父母やそのまた父母から受け継がれてきたことを先祖にさかのぼる形で示し、その「つながり」を理解させようとする教材(②)では、「お父さんの精子とお母さんの卵子がいっしょになって受精卵になり」といった説明がなされ、「人類はチンパンジーと同じ祖先をもつこと」、そして、生命が38億年前の海の中で生まれた細胞に行きつくことが解説されている。「最近の研究で、世界中の人の祖先をたどると、全て二十万年ほど前にアフリカでくらしていた人々に行きつくことが分かりました」(②)といったような科学的説明も、生命の連鎖ということに説得力を与えている。

一つひとつの命には限りがあるが、それが次の命を育むことでつながり、その繰り返しによって現在に至り、そして未来を形成していくという論法である。相田みつをの「自分の番いのちのバトン」という詩は、この点をわかりやすく伝えている(③)。「父と母で二人／父と母の両親で四人／

そのまた両親で八人」といった具合に計算していくと 20 代前では「なんと百万人を越すんです」というわけである。このようにバトンが受け継がれ、いま自分の番を生きているのだ、と。

この発想は、大自然の中で「生かされている」という感覚とも結びつけられる (㉒)。このように考えるとすれば、命のバトンを切ってしまうような行為は人類の未来にとって危険な行為であり、「かけがえのない」命という価値を否定していくものに映るだろう。先述のように、難病と闘っている人が抱く自殺という行為への怒りは、命をつないでいくという点からも正当化されていくことになる。

なお、命が引き継がれていくためには、当然ながら、大切に育てられているということが前提となる。ここから、自分を生み育ててくれた家族への愛情が語られていく場合 (㉔) もある。あるいは、「小さいころのアルバムの中から、一枚の写真を取り出し」て、自分自身の過去を振り返らせることによって、「生きている」ことを感じさせようとする教材 (㉕) は、これまで紹介してきた教材とは少し角度をかえて「生命の尊さ」に迫ろうとしている。

### (3) さまざまな「つながり」のあり方を通して

その他、「つながり」に通ずる事例は多様な観点から教材化されている。たとえば、食物連鎖を「命が命をつないでいく」例とした教材 (㉖) は、文字通り、つながっていることをわかりやすく提示している。また、阪神・淡路大震災の中で生まれた人々の助け合いというつながりが、東日本大震災の後、仙台市と神戸市の小学生の交流へと結びついていった例 (㉗) は、命の救出ということとは異なった形でのつながりの重要性をわたしたちに考えさせてくれる。さらには、笑いで免疫力を高める「笑い療法士」に着目して、「生きようとする力」を引き出すという話 (㉘) は、これまでに

はない性質の教材である。

当時、マスコミでも大きく取り上げられた2001年に山手線の新大久保駅で起こった事故も教材化されている(⑱)。ホームから転落した人を助けようとした二人の男性(うち一人が韓国からの留学生。転落した人も含め3人の命が失われた)をたたえる「勇気の碑」が駅構内に設置されている。その碑には「自らの身の危険を顧みず救助しようと敢然と線路に飛び降り、尊い命を落とされました。」とある。

なお、天然痘から人々の命を救おうとした緒方洪庵の業績を教材化したもの(⑨)は、いわゆる偉人伝として、道徳教材としてなじみのあるものではないだろうか。

#### 4. 授業実践での課題と注意点

ここまで、「生命の尊さ」に関する道徳教材を「かけがえのない」「つながり」という2つの観点から多少の分類をしつつ、その特徴等を紹介してきた。おそらく、単純な読み物として読んでいただけなら、大きな問題は感じないかもしれない。しかし、これらはいくまでも「教材」なのである。それをもとに授業として命について「考え、議論」していくのだということ念頭に置くと、命の尊さという価値そのものには誰も異を唱えないとしても、相当の困難を覚悟しなければならなくなる。それは、「本当に道徳で命について扱えるのだろうか」という懸念さえ生じさせかねないほどのものである。だからといって、命については授業で扱わないほうがよい、と言いたいのではない。そのような判断をする前に、これまで紹介してきた多様な教材を扱おうとすると、いったい何が起こるのか、いくつかの観点から確認しておきたい。

## (1) 具体的な病名と死との結びつき

命は抽象的には語れず、つねに具体的にしか表現できない点はすでに述べた。だからこそ、実践上の難しさもある。とくに、具体的な病名とそれによる死が描かれている教材の場合、短絡的に、死んでしまう（命には限りがある）から「かけがえのない」ものであり、尊いものだ、という展開になりやすい。

このロジックがふさわしくないというのではなく、教材の中では結局は誰かが死んでいるということに着目したい。授業を受けている子どもの家族にその病気にかかっている者がいることを想定した場合に、その子どもに不安を引き起こさない形で、どのように授業を組み立てていけばよいだろうか。治療および治癒の可能性は教材の中でも語られている場合もあるが、最終的には死と向き合わねばならず、それを45分の授業の中で「考え、議論」しながら「理解」の対象としていくことが可能かどうか。

また、「考え、議論」していく中では臓器移植・臓器提供の話も出てくるだろう。相当に複雑な議論を要するテーマではあるが、病気によって死と向き合わざるを得ないという場面設定をしている限り、この問題は避けて通れないだろう。

## (2) 「生きたくとも生きられない」状況

命の尊さを訴える際、「生きたくとも生きられない」という当事者の言葉は重く受け止めねばならない。しかし、そのことによって、命を絶とうとしている者を責めることになってはならないだろう。もちろん、安易に命を捨てるような行為が推奨されてよいはずはない。問題は、自らの命を絶とうというところまでその人を追いつめたものは何であったのか、という問いが封殺されてはならないという点である。人は、よほどのことがない限り自ら死のうとは思わない。それでもなお死を選ぼうとしたとすれば、

いったいどんなつらいことがあったのか。それを理解しようとする回路を絶ってはならないだろう。

病気によって自分の意思とは関係なく死を意識させられている者からみれば、まずは生きていられるだけで貴重なことなのだと訴えたくなるだろう。しかし、死を目の前にすることだけから命の尊さに迫ろうとすると、生きていくこと自体の質が問えなくなってしまう可能性がある。つまり、少なくとも当面は生きていられるのだから、少々つらいことがあったとしてもそれは死に比較すれば、たいしたことではないのだというような「つらさ比べ」になることには注意が必要である。

なお、教材の中で他者の死を考えていけば、「なぜ」その人は死に直面せざるを得なかったのか、その理由、要因といったことに対しても考えることになる。多くの教材は、病気や災害、事故を挙げているが、たとえば、フクシマの問題をどう捉えるのか、少なくとも自然災害では収まらないことがらである。台風による被害や大雨による洪水なども、一見すると自然の猛威という表現で理解されやすいが、政策的にどんな「対策」が取られていたのかといった論点は、当然ながら視野に入ってくる。

### (3) いま生きていることに対する感謝

繰り返しになるが、命の尊さを死との関係において理解させようとする教材が多いために、生きているということは「それだけで」貴重なことであり、奇跡であり、感謝すべきことだという授業展開になりやすい。ここには、家族や友人への感謝も含まれる。

しかし、この流れだけで終わってしまうと、いまは生きているのだから問題はないのだといった現状肯定へと着地する。これでは、生活の質を問う視点が失われてしまう。人間が生きていくということは、単に生物として命がある、死んではいけないというだけでよいはずはない。教材の中には、



「生き生きと」「輝いて」といった表現も使用されている。まさにそのような生き方が可能な社会になっているのかどうか、尊い命を生きていくためには何が必要なのかが考えられ、議論されていかなければ、命は守られないはずである。

#### (4) 動物の命を奪う行為

尊い命が奪われてしまう例も教材として多く取り上げられているが、なかでも動物の殺処分については、捨てられたペットの話ばかりではなく、2019年9月に発生した豚コレラの例を出すまでもなく、子どもたちの身近に多く存在している。尊いはずの命を人間の都合で奪ってしまうこともある。そのことを道徳の授業で扱えば、当然、このようなニュース内容にふれざるを得ない。考え、議論していく中で、子どもの側からそのような話が持ち込まれるだろう。産業動物（家畜）をどう考えるかという、かなり複雑な問題領域に踏み込むことになる。

さらには、娯楽としての狩猟をどう考えるか、動物実験をどう考えるか、「動物の権利」という捉え方は可能かどうかなど、哲学および倫理学の課題にどう向き合うか。このような観点は、まさに「考え、議論する」道徳として必要なものとして位置づけたいが、現在の教科としての道徳の範囲内での実践論として可能かどうか。

#### (5) 人間が人間の命を奪う状況

人間が命を奪う行為についての教材は、動物に対するものが中心であったが、人間の命も人間によって奪われていることに子どもたちはすぐに気がつくはずである。（この議論には、安楽死の問題も入ってくることになる。）

たとえば、死刑制度をどう考えるか。中学校あるいは高等学校での公民科の中で扱うことさえなかなか困難が予想されるテーマだけに、道徳とし

て議論することは難しい。仮にこのテーマは扱わないと決めたととしても、そして、たとえ例示は動物に限ったとしても、人間の命が奪われていく場面は議論の中に入り込んでくる。なぜなら、子どもたちは、人間の命を中心にそれが病気や災害などによって奪われていく事例を読んだ上でその命の尊さを理解してきたのだから、必然的に、それほどまでに大切な人間の命が、まさか人間の手によって奪われてよいはずはない、と考えるようになっているからである。先にふれた災害等への「対策」についても、それに万全を期すということこそ命を守るためには不可欠なことだ、という議論になっていくはずである。

そして、戦争である。むしろ尊い命を奪うことが正義とされる状況。道徳教材の中にも、東京大空襲における医師や看護師による母子の保護という場面が登場していた。この大問題も、教科書の記述においては、まるで自然災害の中を逃げていく様子を描いているようであった。そこでは、より多くの人命を奪うことが期待される戦争状態を背景として設定した上で命の尊さを理解させるという困難な課題が、課題として意識されていない。

また、命のつながりという点に関して言えば、過去におけるハンセン病患者への断種や堕胎は、つないでいくべき命を断ち切ることなのだから、許されるものではないという議論となる。自分の父母、そしてその父母、そのまた父母といったように先祖を意識させ、過去からつながってきた命を未来につなぐという論法を採用している限り、それが絶たれる事例をも教材化せざるを得ないのではないか。

つまり、授業の中で優生思想をどう扱うか。ここから、出生前診断や母体保護法の問題も含め、「障害」をめぐるさまざまな議論もなされなければならない。

## (6) 宗教との関係性

いかに生き、いかに死ぬのか。生命は宗教の大きなテーマでもある。死生観が問われる。先祖からつないできた命という捉え方も、神の存在に着目したとすれば、「つながり」というその思考方法自体が問題視されねばならない場合も出てくるだろう。これをふまえれば、当然、進化論に基づく内容は教材化しえなくなってくる。

また、死というものが悲しむべきものではなく、喜ぶべきものとして位置づけられている宗教も存在する。さらには、病気に対する治療のあり方についても、輸血の問題などに象徴されるように、その人の信仰をどこまで考慮するのは、簡単に議論ができる問題ではない。

つまり、宗教の問題を無視して生命を考え、死を考えようとすることはできない。とくに、多文化社会といわれ、国際的な人権課題に向き合わねばならない社会状況を考えれば、なおさらさまざまな領域において宗教性を議論の根底に据えておく必要も出てくる。多文化社会は多宗教社会でもある。

### おわりに

以上のように、価値として誰も異を唱えない「生命の尊重」であっても、現在の道徳教科書を使用して授業をつくっていかうとすることにはかなりの困難が伴うことがわかってきた。常識的に重要とされる価値だとしても、評価を伴う授業の中でそれを扱うことは容易にできることではない。

しかし、政策決定過程においては、また世間の受け止めとしても、道徳が教科になることによって青少年犯罪やいじめの防止につながるといわれ、その教科化が推進されてきた。つまり、命の大切さをしっかりと子どもたちに伝えることで青少年問題への一定の解決が期待できるとされていたわけである。ところが、それを実際に実践しようとする、本稿で検討して

きたように、かなりの矛盾や課題を抱え込まざるを得なくなる。

もちろん、本稿はあくまでも「覚書」であるため、たとえば実践報告などの分析と並行させてその困難性を論証したわけではない。今後の研究のためのスタートラインをつくろうとするものである。しかしながら、教材の特徴を整理し、そこで問われていないものは何か、議論をしていけば必然的に出てくるだろう論点は何かといったことを確認しただけでも、いかに実践的な困難を抱え込むかがわかる。おそらく指導案を書き進めることが困難になるのではないだろうか。いまのままでは、むしろ「生命の尊重」こそが、道徳の授業では扱えないとの結論も視野に入ってくる。

すでに述べたように、そもそも生と死は、きわめて具体的なことがらであり、したがって、個人の内心の自由に深く根を下ろしている。一般的な価値としての生命の尊重と具体的に生きて死んでいく人間のあり方との間には、簡単に架橋できないくらいの議論すべき多くの課題が存在している。

それでもなお、「生命の尊さ」を道徳の授業として扱うのだとすれば、どんな観点からの教材がありうるのか。すぐに結論が出せる課題ではないが、たとえば、命の大切さといったテーマを死とはいったん切り離して議論することはできないだろうか。限りあるものだから大切にしなければならぬという筋立てではなく、生命という現象そのものを、具体的に人が生活をしていることと捉え、その人がどのように生きるかは、その人の基本的な自由であり、それ自体が大切にされなければならない、どんな侵害もあってはならないのだという権利意識の観点から「生命の尊さ」に迫れないだろうか。これは、道徳教材を権利論から細かく検証し、組み替えていく作業を前提とする。だからといって、学習指導要領にある内容項目（価値）自体を無効化しようとするものではない。むしろ、それらの価値をめぐって「考え、議論する」ためには必要な作業である。また、本稿では扱ってこなかったが、「市民性」という観点から道徳教育を問い直す作業も

必要になってくるだろう。

ただし、授業の後に子どもたちの道徳性の変化を記述式で評価しなければならない点は、どんなに教材研究をしようとも、「特別の教科 道徳」が抱え込んでいる困難な課題であることに変わりはなく、別の角度からの研究が必要となる。

## 注

- 1) 田中マリア編著(吉田武男監修)『道徳教育』(MINERVA はじめて学ぶ教職⑫)(ミネルヴァ書房, 2018)の第Ⅴ部には、10か国(アメリカ, イギリス, ドイツ, フランス, スイス, 韓国, 中国, シンガポール, タイ, マレーシア)を対象に「価値教育をめぐる諸外国の動向」が簡潔にまとめられている。それによれば、本稿で後にふれるように、価値は宗教に関連し、それとの関係性において検討されるべきことがよくわかる。また、その歴史的背景をふまえ、国家との関係性においても検討されるべきことであり、同時に、市民性というキーワードで価値教育を読み解いていく方向性も指摘できる。
- 2) 「子どもと教科書全国ネット21」による情報に依拠した。それによれば、各社の採択地区数とその占有率(全国の地区数583)は以下の通りとなる。ここでの占有率は地区数なので採択冊数ではない。(なお、冊数に着目した場合、若干の順位の入替えはあるが、大きな変化はない。)  
東京書籍 138地区(23.7%) / 日本文教出版 134地区(23.0%) / 学研 91地区(15.6%) / 光村図書 83地区(14.2%) / 光文書院 68地区(11.7%) / 教育出版 34地区(5.8%) / 廣済堂あかつき 18地区(3.1%) / 学校図書 17地区(2.9%)  
(file:///C:/Users/ikedai/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/YXC9P601/2.pdf)
- 3) 死とどう向き合うか、死をどのように受容していくかには個人差がある。死を前にした個人がどのような発言をするかは、その人の置かれた状況によって左右されるのは当然である。たとえば、キューブラー・ロスの『死ぬ瞬間』(鈴木晶訳, 中公文庫)には、人が死を受容していくまでの反応を5段階(否認と孤立/怒り/取り引き/抑鬱/受容)に分けている。もちろん、すべての人に当てはまるものではないが、死を宣告された時に人はどのような心理状態になるのか、200人への面接調査から浮かび上がってきた一定の傾向には説得力がある。道徳教材として、死と向き合っている人の言葉が紹介される場合、仮にこの5段階に当てはめるならどの段階でのものだったのか。このような観点からの分析もありうるかもしれない。