

## 「いのち」を大切に作る心をはぐくむ教育プログラムの開発

### － 道徳の時間における資料の工夫を通して －

いじめや自殺が深刻な社会問題となっている現状を考えたとき、「いのちの大切さ」をどのようにとらえ、どのように伝えていくかが大きな課題となっている。今の社会には、誰もが「いのち」の大切さを認識しながら、「いのち」を何か漠然とした『人ごと』のような感覚で受けとめている現状があるのではないだろうか。そこには、「いのち」と「いのち」が響き合う「関係性」の希薄さに要因の一つがあるのではないかと考える。

「いのち」を大切に作る心をはぐくむためには、「いのち」の存在そのものを、『人ごと』の感覚ではなく『自分のこと』としてとらえる必要がある。そのためには、生き生きと輝く『自分』の存在を実感したり『他者』のいのちの大切さや素晴らしさ、そして『他者』と共に生きる喜びを感じたりする体験を、子どもたち一人一人が積みあげることが大切である。

本研究では、「いのち」の存在を『人ごと』感覚ではなく、『自分のこと』としてとらえることができるように、道徳の内容項目を「関係性」をキーワードにしてとらえ直した。そして、「かけがえのない『他者』との出会い」に焦点をあてた中学校道徳の実践授業を通して、具体的な指導の在り方を提示していくことにする。

# 目 次

はじめに ..... 1

## 第1章 「いのちを大切に作る心」とは

### 第1節 現代社会から見えてくるもの

- (1) 目に「見えるもの」と「見えないもの」..... 2
- (2) 「存在」の認識 ..... 3
- (3) 「自分」という「存在」 ..... 3
- (4) 「他者」の存在を意識する中で ..... 4
- (5) 「いのち」の重み ..... 5

### 第2節 「人ごと」を「自分のこと」に

- (1) 「人ごと」という感覚 ..... 5
- (2) 「人ごと」としてとらえた「他者のいのち」..... 6
- (3) 「人ごと」としてしかとらえられない  
「自分のいのち」..... 6
- (4) 「自分のこと」としてとらえた「いのち」  
ア 「他者のこと」を「自分のこと」としてとらえる中で ..... 7  
イ 「自分のこと」を「自分のこと」としてとらえるために ..... 8

### 第3節 「関係性」の中にある「いのち」

- (1) 「いのち」を多面的に見る ..... 8
- (2) かけがえのない「出会い」 ..... 9
- (3) 人生とは「出会い」 ..... 11
- (4) 生きものの本質としての「いのち」 ..... 11

## 第2章 「生き方」に迫る道徳

### 第1節 「一人称のいのち」を生き生きと輝かせるために

- (1) 「他者」の「生き方」を「自分のこと」としてとらえる ..... 12
- (2) 「他者」より「自分」という視点 ..... 13
- (3) 「自分のコンパス」作り ..... 14

### 第2節 「関係性」でとらえた「道徳」

- (1) 「生命尊重」の「生命」から「関係性」の「いのち」へ  
ア 「自分のこと」としてとらえる ..... 14  
イ 「生命尊重」を理解するために ..... 14
- (2) 道徳の内容を「関係性」でとらえる ..... 15
- (3) 人間の力を超えたもの～畏敬の念～ ..... 16

### 第3節 「歌」を活用する中で

- (1) 「自分」の身近にあるもの ..... 18
- (2) 歌詞の中の「他者」に「自分」を重ねる ..... 18
- (3) 「音楽」は「関係性」 ..... 19

## 第3章 実践授業を通して

### 第1節 アンケートに見る生徒の意識 ..... 20

### 第2節 実践授業の実際

- (1) 「関係性」を意識した道徳の授業  
ア 「関係性」を意識した指導案作り ..... 22  
イ 授業の様子から ..... 24  
ウ 生徒の感想から ..... 25
- (2) 「いのち」のつながりを意識した道徳の授業  
ア 「つながり」を意識した指導案作り ..... 26  
イ 授業の様子から ..... 28  
ウ 生徒の感想から ..... 28

### 第3節 実践授業を終えて ..... 30

おわりに ..... 30

---

<研究担当> 西田 育世 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立西院中学校

<研究協力員> 雑賀 太郎 (京都市立西院中学校教諭)

## はじめに

いじめや自殺に関する報道をはじめ、「いのち」を軽視するような事象が、連日、新聞やテレビで取り上げられている。その度に、学校で、生徒にもっと「いのちの大切さ」を伝えなければならないという議論が繰り返されている。

皆川は、「『命の大切さ』という言葉が嫌いである。(中略)自分の学校から自殺者が出たり、凶悪な少年犯罪が起きたりしたとき、校長先生が体育館に全校生徒を集めて言うアレだ。そんな薄っぺらな言葉で子供たちが納得するなら、そもそも問題など起きるわけがない」<sup>(1)</sup>と述べている。確かに、「命の大切さ」という言葉は、今までに、繰り返し見聞きし、誰もが認識していることである。しかし、その認識は、心の奥底まで響いたものではなく、知識として理解しているだけかもしれない。命の大切さは、知識として教えるものにとどまるのではなく、感性に訴えかけ、実感を伴うものにならなければならないと考える。

筆者自身、担任として、一人一人の生徒と向き合い、その生徒の現状や背景を考え合わせたとき、いつ、どのような場面で、どのような教材を使って、何をすれば、生徒の心に命の大切さを伝えることができるのか、悩むことが多かった。

なぜなら、「いのち」の問題は、個人の人生観・世界観にかかわるものであり、その考え方や受けとめ方は、生徒の発達段階や、生徒をとりまく環境、あるいは、今までその生徒が経験してきたことや、それらの経験の深さによって千差万別だからである。実際、抽象的な一般論を展開しても、生徒一人一人の心には、なかなか響きにくかったということを筆者も経験したことがある。

また、命の大切さを実感させるために、多くの研究や授業をとまなう実践が行われている。その実践事例の中には、「いのち」の重みを深く認識させるために、生と死の両面からとらえたものもある。アルフォンス・デーケン「死をみつめることは、そのまま自分にいただきたいいのちを、最後までどう大切に生きぬくかなど、自分の生き方を絶えず問い直し行動していくこと」<sup>(2)</sup>と述べ、「死への準備教育」の必要性を説いている。確かに、「死」を扱うことで「生」を深く考えさせる実践は、取り組んでみたい展開の一つではある。「死」を扱うことによって、「生」を見つめさせることは、ある意味わかりやすく、「いのち」を大切にすることにつながるだろう。しかし、「死」と正面から向

き合い、「死」を正しく認識させることは、むずかしいことでもある。

例えば、「生」と「死」の対比を、「明るく生き生きとしたもの」と「暗くこわいもの」としてだけでとらえてしまうと、扱い方によっては、「死」だけでなく、その延長線上にある「病気」や「老い」「弱さ」をマイナスのイメージとしてとらえることにつながり、逆効果になることも考えられる。実際、様々な背景をかかえた生徒が、授業を受けることによって、「死」をマイナスイメージとしてのみとらえ、悲しい思いを持つにいたるのではないかと危惧される場面があった。筆者がかつて担任をしたクラスを考えたとき、これを実践してよいものか、生徒に配慮すべき留意点があるのではないかと、なかなか一步を踏みだせない場合も多かった。

また、養老は「現代人にとって『死』は実在ではなくなってきた(中略)『死にたい』『死ぬぞ』という言葉で出てくる死は、自分の思い込みのなかだけの死です。実際の死とは異なる。その人自身、死がどういうものかわかっていない」<sup>(3)</sup>と述べ、「死」を実感のない「人ごと」としてしかとらえていない現状を指摘している。

「人ごと」としてとらえる「死」の対極にあるのは、「人ごと」の「生」である。「人ごと」の「死」から「自分」の「生」をとらえるのはむずかしい。当たり前なことであるが、生きて人間は、自分の「死」を経験していない。「死」を知識上のこととしてのみとらえてしまうと、あくまでも「人ごと」の「死」となることが予想される。

「生」を扱うにしても、「死」を扱うにしても、「いのち」の存在を自分のこととしてとらえることができなければ、実感する、あるいは心に響くというような心の動きにはなりにくいのではないだろうか。どんなにすぐれた教材や授業展開でも、生徒が「いのち」を「人ごと」としてしか受け止めることができなければ、それを行動化へ結びつけることは、むずかしいのではないだろうか。「自分」の生き方を問い直すためには、「人ごと」ではなく「自分のこと」としてとらえることが必要であると考えられる。

「いのちとは何か」「それを大切にするとはどういうことなのか」「どうすればいのちを大切にしたことになるのか」というような問いに明解な答えはないかもしれない。しかし、このような問題を、漠然とした一般論で考えるのではなく、生徒も教師も一人一人が「自分のこと」として、具

体的にとらえることができたとき、その中に納得できる答えが見つかるのではないだろうか。そして、その一人一人の思いを、学校という場で、お互いに共有することで、新たな展開の一步を踏み出すことができるのではないかと考える。

そこで、「いのち」の存在を「人ごと」感覚ではなく、「自分のこと」としてとらえることができるように、道徳の内容項目を「関係性」をキーワードにしてとらえ直すことにした。そして、道徳の授業の中で、どのような展開や工夫をすれば、「いのち」の存在を「人ごと」としてではなく、「自分のこと」としてとらえることができるか、実践を通して考察することにする。

- (1) 皆川豪志「命の大切さ」『記者が読む』産経新聞（大阪）夕刊 2007.10.27
- (2) アルフォンス・デーケン「死への準備教育—よりよき人生のために」『おとなのいのちの教育』河出書房新社 2006.11 p.76
- (3) 養老孟司「第一章 なぜ人を殺してはいけないのか」『死の壁』新潮新書 2007.8 p.48

## 第1章 「いのちを大切にすること」とは

### 第1節 現代社会から見えてくるもの

#### (1) 目に「見えるもの」と「見えないもの」

科学技術の発達には、社会を豊かで便利なものに変えてきた。しかし、人間の心も本当に豊かなものにしてきたといえるだろうか。

中央教育審議会のある専門部会では、道徳教育の現状と課題について「子どもを取り巻く環境の変化、家庭や地域社会の教育力の低下、体験の減少等の中、生命尊重の心の不十分さ、自尊感情の乏しさ、基本的な生活習慣の未確立、規範意識の低下、人間関係を形成する力の低下など、子どもの心の活力が弱っている傾向がある」(4)と指摘している。よりよい社会の創造を追求し、快適で住みよい生活を目指してきたはずの社会の中で、なぜ、子どもの心の活力が弱ってしまったのだろう。

その原因の一つとして、物質的な豊かさの中で、形として確かに存在する目に「見えるもの」に重点が置かれ、形としてはとらえにくい目に「見えないもの」にあまり関心を示さなくなる方向に、社会全体が進んできたからではないかと筆者は考える。

今日ある文明社会は、齊藤が「科学や技術は、対象を観察し、そこに潜む因果関係やメカニズムを解明し、あるいは応用することから始まる」(5)と述べているように、目に「見えるもの」に存在

を認め、それがどのようなものかを、全体像として見るのではなく、細分化して観察し、その「機能」に「価値」を与えることで発展してきたといえる。例えば「より簡単に、早く、便利に」という考え方は、物の本質を数値化して、目に見える形に表すことを促し、その結果、科学技術の進歩に大いに貢献してきたのである。また、人間の体の内部を鮮明に映し出す医療技術の発達を例にするならば、科学技術の発達は、今まで見ることができなかったものを鮮明に見ることを可能にしたといえる。その結果、見えなかったものを見る形にすることで人間は納得をし、信用できる確かなものを得ることにつながってきたのである。

しかし、今まで見ることが不可能だと思っていたものが見えるようになってくると、世の中にあるすべての存在を解明できる、という錯覚に陥る可能性は否めない。その結果として、形として視覚化できないもの、また、数値化することに適さない、あるいは、数値化しても本質は見えてこないものがこの世の中に存在するという事実が、現代社会に生きる人々の中にあまり意識されなくなってきたのではないだろうか。

以上のことから、確かに存在するけれども、どこにあるのかわかりにくい「見えないもの」に対する存在意識の希薄化が今の社会背景にあり、そのことが、いじめや自殺をはじめとする「いのち」を軽視するような事象につながっているのではないかと考える。

また、目に「見えるもの」を追い求め、目に「見えないもの」にあまり関心を示さないという状況は、「汝自らを知れ」という格言を残したソクラテスの時代とも、重なる部分が多いように思われる。ソクラテスは、人々が金銭や名声を求めることばかりに気を配り、目には見えない「魂」について、関心を示さなくなったことを批判した。その理由について村田は「もし、魂への気遣いを忘れるなら、何のために生きているのかという『生』の意味自身が不明になると考えたから」(6)と解説している。今、社会で問題となっている「いのち」を軽視するような事象や、生きている実感が持てない子ども達が増加していると思われる背景には、このソクラテスが批判した「魂への気遣いを忘れる」結果と同じような状況があるのではないかと推測する。今の時代も、目に見えない「魂」に対してもっと深い関心を示さなければ、一人一人が生きる意味をしっかりと見いだしながら毎日過ごすことには、つながらないのではないだろうか。

私たち人間は、本来、目に「見えるもの」と「見えないもの」の両面を認識し、同時に、それらを合わせ持った存在だと考える。例えば、着飾ったりできる外見の体は、目に「見えるもの」であるが、「心」の存在は「見えないもの」なのである。また、ころんで怪我をした場面を想定してみる。まず、自分をどのようにとらえることができるか考えてみると、血がでている傷口については見ることができるだろう。ただ、それがどれほど痛いのかを目で見ることが、他人にも自分にもできないのである。言い換えれば、怪我をした自分を目に見える体だけでとらえたとき、それは、自分の「一部」であって、「全体」を示したものではないのである。つまり、「自分」の全体像をつかむためには、目に「見える」体とともに目に「見えない」心にも意識を配らなければならないのである。

これは、「いのち」の存在をとらえるときも同様のことが言える。「命は大切である」というときの「いのち」とは、何をもって「いのち」ととらえているのかを考えなければならない。すなわち、「いのち」ととらえるときには、目に見える「生きている姿」だけをとらえるのではなく、見えない「いのち」の存在を意識してとらえることが大切なのである。

## (2) 「存在」の認識

急激な社会の変化の一つに、テレビやインターネットの普及があげられる。これにより私たちは、家に居ながらにして多くの情報を得たり、知識を増やしたりすることができるようになった。

筆者はこのような知識を『画面型の知識』と名付けることにした。この知識は、実際に現地へ出かけて行かなくても、また、直接体験をしなくても獲得できる知識の総称であり、情報機器の操作一つで獲得することができるものである。特に映像情報の伝達は、一瞬にしてイメージを理解することにつながり、これらの普及によって、私たちが得られる情報量は、飛躍的に増えたといえる。

ただ、非常に便利になった反面、『画面型の知識』には、落とし穴があることも認識しなくてはならない。テレビやインターネットの情報は、人間の視覚と聴覚に重きが置かれている情報である。確かに多くの情報を得ることができるが、この二つの感覚でとらえることで、すべてのことを知ったと錯覚してしまったり、理解した気になってしまったりすることがあるのではないだろうか。その意味では、『画面型の知識』で得られる知

識は、物事の一側面の情報にすぎず、必ずしも全体をとらえた情報であるとはいいきれないものであることを認識しておかなければならない。

例えば、テレビ映像の中で元気に走り回る犬が映っているとしよう。そこには映像と音声によって「犬」という生き物のほんの一部分を映し出したにすぎない。「犬」と接することによって初めてわかる臭いや触感等の情報が明らかに欠けているにもかかわらず、視聴者は、その「犬」を見ただけで、「犬」という概念すべてを理解したような気になってしまうことがあるのではないだろうか。

このように考えると、ペットブームと言われながら、飼っていたペットを捨てる事件が多い背景には、ペットを飼いたいと願っていたときの「犬」に対する認識と、実際に飼った後の認識では大きな違いが生まれたことが推測できる。『画面型知識』で得たものと、実在するものとの間に、「こんなはずではなかった」というような意識のズレがあるのではないだろうか。ペットに限らず、何かの「存在」を知るのに、視覚と聴覚だけにたよると偏りが出てくるのもうなずける。

便利になった反面、『画面型知識』による情報があふれ、直接体験して何かを認識するという機会が減ってきたことは否めない。その結果、実態を伴わない世界と現実の世界とを区別する感覚が希薄になってきたのではないだろうか。そして、現実の世界に「存在」するものの本質をとらえにくくなってきているのではないだろうか。

前述したように、映像の中で、元気に走り回る犬を見て、「生きている犬」という知識を得ることはできる。しかし、確かに「生きている」ことはわかっていても、その犬の「いのち」を実感することはできないのである。実際に触れたり、体の温もりや心臓の鼓動を感じたりする体験を通してこそ「いのち」の存在を実感することができるのではないかと考える。

「いのち」の「存在」を認識するためには、決して『画面型の知識』だけにたよるものではないことを、心に留めておきたい。

## (3) 「自分」という「存在」

そのものの一部を知っただけで、全体像をつかんだととらえる感覚は、無意識のうちにふくらんでいく危険性がある。そしてその感覚は、「自分」をとりまく「他者」の存在に対してだけでなく、「自分」という存在をも支配してしまう可能性があるのである。

それでは「自分」という存在は、一体何を根拠に「自分」と認識しているのだろうか。

鷺田は、「自分の顔は自分そのものなのに、私たちは見たことがない。(中略)ぼくらは、自分が自分のことをいちばんよくわかっていると思っている。自分にいちばん近いのは自分だと思っているが、実は、自分というのがすごく遠いものなんだ」(7)と述べている。確かに、自分の顔は「自分」なのに、私たちは直接見ることはできない。自分が相手と向き合って話をするとき、自分がどんな表情で、相手と接しているのか、自分ではわからないのである。改めて考えてみると、わかっているようで、わかっていないのが「自分」の存在なのである。

中学生の時期は、「自分とは何か」「自分は何のために生きているのか」というような問いかけをし始める時期でもある。鷺田は、「じぶんがだれかをたずねて、じぶんのなかを探す。こころやからだの能力だとか、社会的な地位だとか、性格や容姿だとか。でも、これ、ほんとうに正しい問いかたなのだろうか。(じぶん)という存在というのは、もっと別のかたちで問うべきものではないのだろうか」(8)と述べている。社会的地位や性格や容姿は、自分の一面を表してはいるが、自分の全体像であるとは言いきれない。しかも、「自分」の存在を確かめるために、「自分」の中を探すのではないとすれば、次は「他者」に目を向けることになる。社会的地位は、「自分」が置かれている社会という「他者」があって始めて成り立つものである。「自分にはこんなところがあったのか」と自分の性格に気づくのも、「他者」との出会いからである。容姿も「他者」を意識するからこそ、気になるのであり、ファッションやダイエットが流行するのも、他人からどう見られているかを意識するからである。

続けて鷺田は「いかなる他者も最終的には存在しえないということになれば、結局〈わたし〉というものも存在しえないということにならないだろうか」(9)と述べている。「他者」がいなければ「自分」も存在しえないということであれば、結局、「自分とは何か」という問いを「自分」の中に向けても、答えは見えてこないことになる。人は、鏡や写真でしか自分の姿を見ることができないように、「他者」の存在を通してしか「自分」を知ることにはできない。「自分」は、「他者」が「自分」をどのような存在としてとらえているかを意識することで、「自分」の存在を確認しているのである。

つまり、自分の存在は「他者」との「関係性」に

おいて存在しているのであり、常に「他者」と「自分」との「関係性」の中で、「自分」の存在を認識しているといえるのである。

#### (4)「他者」の存在を意識する中で

「関係性」の理論を提唱したブーバーは、「我それ自体というものは存在しない、存在するのはただ根元語・我—汝における我と、根元語・我—それにおける我だけである」(10)と述べている。彼は、「我」(自分)は単独では存在するものではなく、「汝」や「それ」と呼ばれる「他者」がいてはじめて「我」が存在するというのである。そして、「他者」が、「汝」として存在するか「それ」として存在するかは、「我」と「他者」との関係の在り方によって違ってくる」と述べている。つまり、「他者」の存在があってはじめて「自分」が存在している点について言及しているのである。

また、日野原は、子どもたちと、『本当に大切なものは目に見えない』という話をした時のことを次のように述べている。

子どもたちに「君たち風が見える？」と聞いたら「見える」と。「どうして？」と尋ねると「梢が動いているから」。

「それは風じゃない、風の影だ。梢が動いている、雲が流れている、だから風があると思うけれど、風そのものは見えない。」 (11)

話の中のでてくる風を「自分」に置き換えてみるとどうだろう。風にとっては、梢や雲など、風をとりまく「他者」がどのようなものであるかによって、風そのものの在り方が変わってくるのがわかる。つまり、同じ風でも、「他者」との関係の在り方で、さわやかな涼風とも、吹きすさぶ寒風ともなるのである。ということは、「自分とは何か」という問いを「他者」に向けたとき、その「他者」と「自分」とがどのような関係にあるかによって、「自分」の存在そのものの認識が違ってくるということである。

両者の考え方で共通することは、単独で「自分」が存在するのではなく、「他者」の存在があってはじめて「自分」の存在が見えてくるということと、「他者」の存在をどのようにとらえるか、「他者」との「関係性」をどのように築くかが、「自分」を認識する上で非常に重要な要素になっているということである。このように「自分」の存在を見つめ、「いのち」の存在を考えるためには、「他者」との「関係性」について吟味することが大切な視点になると考える。

### (5) 「いのち」の重み

前述したように、いじめに関する報道をはじめ、「いのち」を軽視するような事象が、連日、新聞やテレビで取り上げられている。「いのち」の重みを感じられない時代について、水野は「いのちを軽く扱っている真の犯人は、心の病からいのちを捨てる人々より、これを他人事とする社会の側であり、社会を構成する私たちの側であるのだ」(12)と述べている。身近に起っているはずの事件が、事務的・機械的に処理されていく中で、人々は、それらを「人ごと」としてしか受け止めていないというのである。

確かに、「いのち」というものを、無関心とは言わないまでも、何か漠然とした、つかみどころのない「人ごと」のような感覚でしか受け止めていないような事象が後を絶たない。いくら身近に起った事件であっても、「人ごと」としてながめるだけでは、その重みを実感することはできない。

「いのち」の重みを実感するためには、「人ごと」の感覚ではなく、「自分」との深いかかわりの中で、「いのち」と向き合わなければならないはずである。

このような社会背景をとらえたとき、今こそ、「自分」と「他者」との存在を大切にしながら「関係性」を築かなければならないのではないだろうか。「他者」との「関係性」が築けていなければ、「自分」の存在を認識することはむずかしい。「自分」の本質を認識し、「自分」の存在を実感できなければ、充実した毎日を過ごすことはできないだろう。目には見えないけれども、人間の本質である「いのち」を見つめるためには、「他者」との「関係性」を今一度深く意識しなければならないのではないかと考える。

## 第2節 「人ごと」を「自分のこと」に

### (1) 「人ごと」という感覚

「人ごと」という感覚は、どのようにとらえることができるのだろうか。

図1-1は、「人ごと」という感覚を「自分」との距離をイメージして、図にまとめたものである。

図に示したように、「自分」から「他者」を見た場合、「他者」と「自分」との「心の距離感」の違いによって、「他者」の在り方は変わってくるのではないかと考えた。「心の距離」が遠い場合、他者はそこにいるだけの「存在」であり、「自分」にとっては、まったく気に留めることのない**ただの**

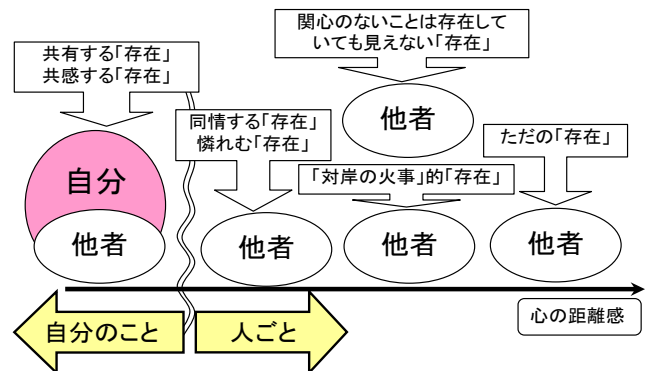


図1-1 「人ごと」という感覚

「存在」である。

しかし、「いる」と認識できるのは、関心があるということであり、まったく関心のない「他者」については、そこに「存在」していても見えていない場合もある。例えば、街中にポストが点在していても、ハガキを出すときになって初めて、「ポストはどこにあったかな」と探すのと同じで、自分に関心がない場合、それがいつも通っている道であっても、ポストは、見えていないことと似ている。つまり、**関心のないことは、実際に存在していても見えない「存在」**なのである。

また、「他者」が少し自分に近い位置にいても、「自分」の心の在り様で、対岸の火事的な感覚で受けとめる存在となる。「**対岸の火事的な「存在」**」というのは、「他者」の重大さも重要さも認識しているが、自分から遠くにあるので「自分には関係ない」という感覚で見ている「存在」である。

**憐れむ「存在」**は、一見「他者」のことを心から受け止めているように見えるが、同じ立場というよりは上から見下すような意識が見え隠れする場合がある。また、**同情する「存在」**は、相手の立場に立って考えているであろうが、先に述べた「憐れむ」気持ちに近いときには、これもまた「人ごと」の感覚になってしまうのである。相手の立場に立って考えるということは、「自分」を「相手」と重ね合わせたときに、初めて考えられることであろう。そうでなければ、たとえ「心の距離感」が短くても、「人ごと」の感覚でしか受け入れられていないのである。

「自分」が「他者」を「ながめる」位置にいるときには、「他者」の一面を見ているだけにすぎず、「他者」を実在する存在として実感することはできない。「他者」と「自分」が共に同じ位置にあるときに「痛み」や「悲しみ」の感情を分かち合うことができるのである。「他者」と「自分」が共にあるときに、相手と同じ「痛み」「悲しむ」感情を

共有する「存在」、つまり、お互いが共感する「存在」となるのである。「自分のこと」としてとらえるためには、「他者」と「自分」が共にある存在であることが大切なのである。

## (2) 「人ごと」としてとらえた「他者のいのち」

平成18年末に、「いじめ」に関して生徒が自殺する事件が相次いだ。その時の新聞に「男子生徒をいじめていたとされるグループが事件後も別の生徒にいじめを繰り返していたことが分かった」(13)という記事が掲載されていた。この生徒たちは、自分たちが直接かかわっていたクラスメートの「死」をどのように受け止めていたのだろうか。

「死」を「一人称」「二人称」「三人称」の死に分類し、生きていく上で、一番重要な意味を持つのが「二人称の死」である、と提唱した先人がいる。そこで、日本においてこの言葉が認知されるきっかけを作った柳田の言葉を引用する。

一人称の死…自分の死  
二人称の死…人生を共有してきた愛する者の死  
三人称の死…他人の死、医療現場における患者の死 (14)

柳田は、現代医療や生命倫理の問題を考察する場合の新たな視点として「二人称の死」という言葉を提唱した。「一人称の死」は、自分の死を想像することしかできないが、「二人称の死」は実際に出会うことのある死であり、人生を分かち合ってきたものを失うという、悲しみや喪失感を伴うものである。「二人称の死」は、精神的影響は大きい、それをきっかけに、「いのち」や生き方について深く考えることができ、人生を豊かにしてくれるものであると考えられている。

一方、養老は、「『死』というのは非常に曖昧で抽象的な概念」(15)であるとした上で、「死体の人称」という言葉で説明している。

「一人称の死体」…「ない死体」  
「俺の死体」に関しては、観察する主体が消えてしまう。  
「二人称の死体」…「死体でない死体」  
親しい人の死体は死体に見えない、特別な存在。  
「三人称の死体」…「死体である死体」  
死体として認識することができる、アカの他人、第三者の死。 (16)

例えば、交番の前の看板にある交通事故者数は、養老によると「アカの他人」としての「三人称の死体」の数であり、ただの「存在」といえる。

悲しみなどの感情を伴って見つめる死体は「二人称の死体」である。死体を目の前にしたとき、それをどのようにとらえるかは、死体となった「他者」と「自分」との関係の在り様によって、大きく変わってくるということである。死を迎えても、「死体」を「死体」として認識できないのは、死というものが「心臓が停止する」といった目に「見える」部分だけでは説明できないことを物語っている。そこには、目に「見えない」けれども「死体」となった「他者」と「自分」との間に、生前からの、そして「死」を迎えた後も続く、深い「関係性」が確かに存在するのである。

このように考えると、事件後も他の生徒にいじめを繰り返していた生徒たちの場合、クラスメートの死は、距離的には身近にいても、「三人称の死」つまり、「人ごと」としてしかとらえられていなかったのではないかと考えられる。言い換えれば、クラスメートとの「関係性」は、お互いに心が通い合うような、深く豊かな「関係性」ではなかったということが推察されるのである。

## (3) 「人ごと」としてしかとらえられない「自分のいのち」

世界4都市調査の結果をもとに、速水は「日本の中学生たちは、他国の中学生に比較して、自分に自信が持てず満足していない、つまり、自分を価値ある存在と見なしていない」(17)と分析している。

また、中教審答申においても、「自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じている子どもたちの現状を踏まえると(中略)自分への自信をもたせる必要がある」(18)と記されている。

学校内でも、生き生きと生きようという意欲が感じられなかったり、生きている実感が持てないためか、無気力な状態を示したりする生徒がいる。彼らはなぜ、生きる意欲を示そうとしないのだろうか。

それは、「自分」自身が「自分」という存在を、どのように認識しているのか、という点に関係しているように思われる。もしかしたら、「自分」の一部だけをとりえて自分像を作り出し、「自分」の本質というものを見つめていないのかもしれない。そして、「自分」の本質である「いのち」を真正面から見つめられずにいるのかもしれないと考える。

例えば、「速く走れるA君」がいるとする。A君には、いろいろな面があるにもかかわらず、A



君の存在を「速く走れる」という価値だけでとらえてしまうとしよう。そうすると、もしA君が、怪我をして速く走れなくなった場合、「速く走れる」という価値が一時的に失われただけなのに、「速く走れるA君」の存在を見失うことになりかねない、ということである。もし、A君のまわりにいるすべての「他者」が、A君に対してこのような見方をしてしまった場合、A君自身は、「速く走れる」自分だけでなく、自分の存在そのものを否定的に見てしまうことになるだろう。

また、ブーバーは「人間の我もまた二重である。なぜなら、根元語・我—汝における我は、根元語・我—それにおける我とはことなっているからである」(19)と述べている。彼によると、人間には二つの「自分」があり、その一つは『我—汝』という関係の中に存在する「自分」であり、もう一つは、『我—それ』という関係の中に存在する「自分」であるというものである。この二つの「自分」は、同じ人物であるが、「他者」とどのような関係を結ぶかによって、違う「自分」が存在することになるとしている。

さらに、ブーバーは「根元語・我—汝はただ存在の全体でもってのみ語られ得る。根元語・我—それは決して存在の全体でもって語られ得ない」(20)と述べている。『我—それ』の関係とは、「他者」と「自分」を全体像としてとらえるのではなく、部分的な「機能」としてとらえる関係であるとしている。このことは、前述したA君を、A君という存在でとらえるのではなく、彼が持つ能力の一部である「速く走れる」という「価値」だけでとらえる関係のことと同義である。

さらに、斎藤は「人間を孤独にし、社会を殺伐とさせるのが『我—それ』の関係である」(21)というブーバーの言葉を、現代の子育てに当てはめて、次のように解説している。

家庭の親子関係が『我—それ』の関係になると、悲劇が生まれる。親が愛するのは〈子ども〉そのものではなく、子どもの所有する〈機能〉である。子育てはその〈機能〉を磨く〈投資〉である。〈機能〉として育てられた子どもは、〈機能〉そのものが自分の本質だと思い込んでしまう。〈機能〉が優秀でなければ、愛されるに値しないと考えるようになる。〈機能〉が人間の本質であると考えれば、失敗や挫折は〈存在の否定〉となり、自分には生きる（存在する）価値も意味もないと絶望することになる。

(22) 一部要約

人生の中には、失敗や挫折が必ずある。その失

敗や挫折が、他と比べて大きい、小さいが問題なのではない。それらが、失敗や挫折を味わった子どもにとって、生きる価値も意味もないと判断されれば、自ら絶望することにつながる。

確かに、失敗や挫折は苦しみとなる。ただ、その苦しみから逃れるために、「自分」のことさえも「人ごと」の感覚でとらえるようになってしまったのではないだろうか。「自分」の存在を「人ごと」と突き放すのは、ある種の自己防衛なのかもしれない。「自分」の一部の機能だけを「自分」そのものととらえ、その機能の低下を直視する苦しみから逃れる行為が、「無気力」や「なげやり」という形で表れているだけかもしれない。

「自分のいのち」を「人ごと」としてしかとらえられないのは、「自分」に対する認識が、「自分」そのものの存在としてではなく、部分的な「価値」でしかとらえられていないからかもしれない。ということは、「自分」を部分的にしかとらえることができないような「関係性」しか、「他者」と築けていないことが問題なのではないだろうか。

つまり、「他者」と「自分」との「関係性」は残念ながら『我—それ』の関係である、ことが多いということがいえるのではないかと考える。

#### (4) 「自分のこと」としてとらえた「いのち」 ア 「他者のこと」を「自分のこと」としてとらえる中で

次の言葉は、新聞の読者投稿欄に掲載された高校生のものである。

尼崎での脱線事故は、僕に強い衝撃を与えた。(中略)「何人の人が亡くなった」ということが問題なのではない。具体的な数字で事件の大きさなどを判断してしまいがちだが、その数字の向こうには、もっともっと多くの人たちの、はかりしれない怒りと悲しみがある。誰もがそれぞれの人生を生きている。その大切な人生が奪われたときに、ただ単に「一人の犠牲者」として見るのは、たとえ他人であっても許されないのではないかと感じた。数字の向こう側にある、人々の思いを感じ取る、聞こえぬ声を聞く、ということ。それを忘れずに、毎日を送っていきたく思っている。(23)

電車の事故で亡くなった人々は、この高校生にとっては「他人」である。しかし、彼は、その犠牲者を「三人称の死」としてとらえているのではなく、むしろ、亡くなった人々を「二人称の死」としてとらえていると読み取ることができる。「数字の向こうには…」とあるように、数字とい

う目に「見えるもの」の向こう側にある目に「見えない」一人一人の「いのち」にまで思いをはせているのである。そして、もし自分が事故で死んでいたら、家族がどれだけ悲しむだろうと、「自分」に重ね合わせて考えることができているのである。彼らの「思いを感じ取る、聞こえぬ声を聞く」ということを忘れずに、毎日を送りたいとあるのは、亡くなった人々のことを「人ごと」としてとらえることなく、自分の生き方に結びつけて考えようとしているように思われる。

この高校生は、なぜこのような考えをもつことができたのだろうか。そこには、人間の本質を「いのち」としてとらえることのできる「他者」との「関係性」が成立しているのではないかと考える。それは、前掲図1-1(p.5)で示したように「他者」の存在を、相手と同じ痛みや悲しみを、共有・共感する「存在」としてとらえている、と推察する。

人間が、自分の経験をよりどころに思考をすすめるとしたとき、誰か一人とでも、お互いに「いのち」と「いのち」が響き合う「関係性」が成立していれば、他の「他者」と向き合ったときに、このような「関係性」を築くことは容易になるであろう。

「いのち」と「いのち」が響き合う「関係性」が『我—汝』の関係であると考え、と、「人ごと」ではなく、「自分のこと」としてとらえられる「他者」との「関係性」を築くことは、自分の「いのち」の存在をとらえるために必要不可欠なものになると考える。

### イ 「自分のこと」を「自分のこと」としてとらえるために

先行研究の中には「自分のいのちは、かけがえない大切なものであると実感できれば、他者のいのちも大切にできるはずだ。だから、まず、自分のいのちの大切さを教えなければならない」とする事例もある。

しかし、今まで述べてきたように、「自分」の存在を認識するためには、「他者」の存在が不可欠なのである。「他者のいのち」と深く関わるなかで、「自分のいのち」が見えてくるとすれば、「他者のいのち」の大切さを実感することによって、「自分のいのち」の大切さを実感し、理解をすることができるのではないかと考える。

図1-2は「他者」を「いのち」の存在として置き換え、「いのち」の大切さを実感するためには、どう考えればいいのかを図に表したものである。

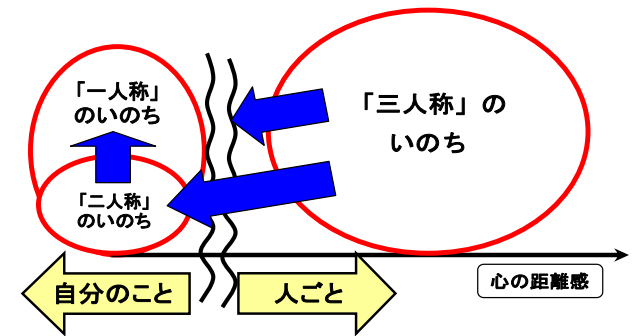


図1-2 「いのち」の存在 イメージ図

「自分」は「一人称のいのち」であり、「自分」と共にいて、共感できる「存在」としての「他者」が「二人称のいのち」であり、「人ごと」として存在する「他者」は「三人称のいのち」である。

「他者」の「生」や「死」を「人ごと」感覚、つまり、「三人称のいのち」としてとらえていては、「自分」の「生」、つまり、「一人称のいのち」に結びつけることは、むずかしいと考える。「他者」を「自分のこと」として、すなわち「二人称のいのち」としてとらえることによって、「一人称のいのち」、つまり、「自分」の存在を実感できるのではないかということである。

「自分のいのち」をかけがえないものとしてとらえるためには、同じかけがえない「いのち」を持つ「他者」を、「人ごと」ではなく「自分のこと」としてとらえることが大切である。かけがえない「いのち」を持った「他者」の存在を実感することによって、その「他者のいのち」と響き合う「自分のいのち」の存在を、「自分」自身が認識するのである。「自分のこと」を「自分のこと」としてとらえるためには、まず、「他者のいのち」を、「自分のこと」としてとらえることのできる感覚を十分に養うことが大切である。

自分のことを自分のこととしてとらえるためには、「自分」という存在そのものを認めてくれる、信頼できる「他者」の存在が必要なのである。

### 第3節 「関係性」の中にある「いのち」

#### (1) 「いのち」を多面的に見る

筆者は、母親を病気で亡くした中学3年生の男子と話す機会があった。彼は、「『親が死んだ』という話をすると、周りのみんなが退いていくから、話ができない」と嘆いた。本当は、自分の胸の内を話したかったのだろう。

彼の話の聞いているうちに、二つのことを感じた。一つは、「死」を扱う場合、かなりの個人差が

あり、受け止め方は千差万別であることである。それは、日本の風土の中で「死」はタブー視され、日常生活の話題には頻繁にあがらず、特別扱いされてきたこととも関係していると思われる。

もう一つは、「母は死んだけれど、生きていたんだ」という彼自身の言葉だった。その言葉からは、彼の中にある母親の存在の大きさを表しているとともに、彼と母親との「関係性」の中で、人間の肉体はないけれども生き続ける、あるいはつながっている「いのち」の存在を、彼自身が実感していると受け止めることができた。

この話から考えると、「いのち」が人間の死とともに完全に消滅するものであれば、彼が実感している「いのち」は、説明できないことになる。つまり、体の「いのち」が無くなっても、なお存在し続ける「いのち」がある、ということを含めた中で「いのち」の存在を語らなければならないのである。「いのち」の存在は、「からだの死」という一面からだけでなく、多面的にとらえなければならないのである。

第1節で述べたように、科学技術の発達に伴い目覚ましい発展を遂げた現代社会は、目に「見えるもの」を全体像としてとらえるのではなく、細分化して観察し、その「機能」に「価値」を与えてきた。科学技術や経済の分野では、それが大いに力を発揮した。また、医療分野においても、例えば、人工的に「肉体」の一部をつくることに成功したおかげで、多くの「いのち」が助けられるようになった。このような側面から見ると、人間がよりよく生きたいという願いを叶える方向に、社会が発展してきたといえる。

だが、人間そのものはモノではない。なぜなら、機械である時計は、バラバラに分解しても組み立てれば時計として機能するが、人工的につくった「肉体」を組み立てても、「いのち」は宿らないからである。人間の体の一部は、人工臓器として置き換えることができても、「いのち」を置き換えることはできないのである。このことを踏まえ、人間を「目に見える」「からだ」の存在としてしか認識しなければ、人間をモノ扱いすることにつながりかねない。

中村は、「以前は子どもは“授かる”と言っていました。今では多くの人が“つくる”と言います。つくるとなると、機械のように自分の思いどおりにしたいという気持ちが出てしまう。アメリカでは、髪や眼の色など好みの精子を選んでの人工授精が行われています。これは、思いどおり

にならないときには否定に向かうことを意味します」(24)と述べている。人間を機械のように、一部の「機能」だけで見るということは、「機能」としてのかかわりしか見ないことになり、結果として「モノ扱い」をすることにつながるということである。これは、「機能」としての価値がなくなれば、その人の「存在」そのものを否定することにつながりかねないことに警鐘を鳴らしていることとらえることができる。

吉川は、学校教育の中で扱われる「いのち」について、「『からだのいのち』に特化されてはいないか。(中略)『つながりのいのち』の視点から『いのちの大切さ』を子どもたちに伝えているであろうか」(25)と指摘している。「からだのいのち」を大切にすることは、重要なことである。しかし、それだけで終わることなく、目に見えない「心」や「つながり」に目を向けなければならないと指摘しているのである。続けて吉川は、人が「亡くなっても、自分と交わした言葉は残っているし、その人の声や顔やかたちは思い出せる。(中略)その人が残してくれた人と人のつながりは失われてはいないことを自覚できるような教育」(26)が必要だと述べている。「いのち」の教育を、「からだのいのち」からはじめたとしても、それだけで終わってはいけないという意味と解釈できる。

そこには「からだのいのち」を大切にすることはもちろん大切であるが、「からだのいのち」と共にある「心やつながりのいのち」にも焦点をあててその存在を実感できるような教育の推進がさらに求められていると考える。

ここで忘れてはならないことは、「他者」と「自分」との関係が希薄な状態では、「こころのいのち」「つながりのいのち」の実感は得られないということである。第2節でも述べたように、「他者」を「人ごと」としてとらえるだけでは、単なる知識としての認識にとどまるであろう。「他者」を「自分」と重ね合わせ、「自分のこと」としてとらえることにより、「いのち」の存在を実感することができるのである。そのためには、かけがえのない「いのち」と「いのち」との「出会い」が必要なのである。

## (2) かけがえのない「出会い」

かけがえのない「いのち」と「いのち」との「出会い」は、どのようにして生まれるのだろうか。

次の文は、サン＝テグジュペリ作『星の王子さま』の一節を抜粋したものである。

新しくできた友だちの話をするとき、おとなの人は、かんじんかなめのことはききません。〈どんな声の人?〉とか、〈どんな遊びが好き?〉(中略)とかいうようなことは、てんできかずに、〈その人、いくつ?〉とか(中略)〈おとうさんは、どのくらいお金を取っていますか〉とかいうようなことを、きくのです。そして、やっと、どんな人か、わかったつもりになるのです。(27)

この一節からは、人と人との「出会い」について考えることができる。例えば、私たちは、人とかわりを持つとき、その人のある部分だけを見て、判断していることはないだろうか。ここにでてくる大人のように、子どもの友達の人物像を知るために、年齢や親の収入など、「目に見える」「数値化」できるものだけで判断しようとするのではないだろうか。また肩書きや「自分」にとってつきあう価値があるかないかという基準で人を判断することはないだろうか。そのような出会いは、ここでいうかけがえのない出会いとはほど遠い「出会い」の姿である。

乳児期の子どもは、不快なことがあれば声に出して泣いたり声を発したりするなど、何らかのサインを出しながらコミュニケーションを求める姿がみられる。この泣き声や発する音声は、いつも同じように聞こえるかもしれないが、その母親には、子どもがどのような状態にあるのか、何をしてほしいのかが容易にわかるという。それは、母親が「子ども」という存在を丸ごと受け入れているからではないかと考える。母親にとって、子どもは「特別な存在」である。同時に、子どもにとっても、お母さんは、自分を丸ごと理解してくれる「特別な存在」である。いわゆる、お互いが、お互いにとって「かけがえのない」存在なのである。

それでは、「かけがえのない」存在とは、どのようにして生まれるのだろうか。同じく、『星の王子さま』より、一節を抜粋する。

「あんたの目から見ると、おれは、十万ものキツネとおんなじなんだ。だけど、あんたがおれを飼いならすと、おれたちはもうおたがいに、はなれちゃいられなくなるよ。あんたは、おれにとって、この世でたったひとりのひとになるし、おれは、あんたにとって、かけがえのないものになるんだよ…」とキツネがいました。(中略)王子さまはこういきました。(中略)「あのキツネは、はじめ、十万ものキツネとおんなじだった。だけど、いまじゃ、もう、ぼくの友達になっているんだから、この世に一びきしかいないキツネなんだよ」(28)

お互いに深くかかわることで、お互いが「特別な存在」となる。そのようなかけがえのない「出会い」が、人生を豊かで充実したものにしてくれるはずである。そのためには、「他者」を漠然とした形でながめるのではなく、その「存在」をしっかりと意識しなくてはならない。例えるならば、「他者」を「十万ものキツネ」としてながめるのではなく、「一びきしかいないキツネ」として出会わなくてはならないのである。これは、英語でいうところの“a fox”と“the fox”の違いに相当する。すなわち「十万ものキツネ」としての「キツネ」は“a fox”であり、「一びきしかいないキツネ」が“the fox”なのである。“a fox”は、頭の中で言葉の「概念」としてとらえたキツネであり、“the fox”は、具体的に存在する個別のキツネである。英語の、不定冠詞(a, an)と定冠詞(the)の違いは、日本語を母国語とするものにとっては、わかりにくいかもしれないが、この違いは、非常に大切な視点である。

人間は、言葉を使ってお互いに話をするとき、概念として一般化されたものをよりどころにして話をする。例えば、「夕日はきれいだ」という話をするとき、それぞれがこれまでに自分が体験した「きれいな夕日」をもとに、話を進めることになる。しかし、話をする者同士はお互いが具体的にどんな夕日を思い描いているかは触れずに話を進める場合が多い。同じ時間、同じ場所から、同じ夕日をみた、という体験をしていなくても、会話そのものは成立するのである。

「命は大切だ」という話をして、「その通りだ」とうなずいた場合も、同じことが起きることはいないだろうか。「命は大切だ」ということが、実感を伴ったものとして受け止められるのではなく、一般化された、抽象的なイメージの世界の中だけで話のやりとりが展開されている場合も少なくないのではないだろうか。

「いのち」というものを、概念としてだけでとらえるのではなく、実在するものとして感じるためには、具体的な「いのち」の存在を実感する必要がある。知識や観念としてではなく、まさに目の前に、共に存在するものとして認識を深めなければならない。つまり、「aいのち」ではなく「theいのち」として感じる必要があるのである。

また、かけがえのない「出会い」は、「自分」にとって損か得かといった利害関係や打算に基づく『我—それ』の関係ではなく、「いのち」と「いのち」とが響き合う『我—汝』の関係を築くもの

である。「他者」と「自分」が、実在する「いのち」と「いのち」として、共に響き合うことが、何よりも大切なのである。

### (3) 人生とは「出会い」

人間が心豊かになるということは、かけがえのない「出会い」を持つことであり、このような「他者」との「関係性」の中で、生きるということであると考える。特に、自分の「いのち」を輝かせるためにはまず、「他者」とかけがえのない「出会い」の関係を結ぶことが必要であると考えられる。

ところが、現状では、前述したように、子どもたちの「人間関係を形成する力の低下」が課題として示され、コミュニケーション能力や、自己表現力を高める教育の重要性が改めて指摘されている。そして、人間関係作りやコミュニケーションをとるためのスキルを育成する取組が推進されている。

一宮は、「人生は『出会い』である。出会いを拒否する人には人生はない」「出会いのなかに『やさしさ』と『謙虚さ』がある時、それは素晴らしい出会いとなり、温かい人間関係が形成されて生きる喜びとなり、理性でもって充実した人生となる」(29)と述べている。

「やさしさ」や「謙虚」な心は、「他者」を「人ごと」として、距離を置いた中では生まれてこない。「他者」と「自分」が共にいる、「人」を「自分のこと」として想うことから生まれてくるのである。かけがえのない「他者」とのつながりの中で、「自分」の存在を実感することができたとき、つまり、「他者」と「自分」との間に『我—汝』の関係が築かれたときにこそ「やさしさ」や「謙虚さ」が生まれてくるのである。

一方、一宮は、「やさしさの逆の「敵意」と謙虚さの逆の『傲慢・自慢』は、人間関係を崩壊せしめ、『孤』となり、そこから人生が消える」(30)と述べている。傲慢な考えは「自分」を中心として「他者」を見ることによって生まれる。それは、自分より優れたことを考えたり、自分の考えも及ばないことをしたりする「他者」の存在を、素直に受け入れることができないことになる。そして「他者」との関係がうまく結べないことで、「自分」が孤立する方向に向かうことになる。まさしく、「敵意」や「傲慢・自慢」の心は、「他者」と「自分」が『我—それ』の関係であるときに生じるものである。

第2節で触れたブーバーの「人間を孤独にし、

社会を殺伐とさせるのが『我—それ』の関係である」という言葉にもあるように、「他者」と出会うとき、『我—汝』の関係として出会うか、『我—それ』の関係として出会うかによって、「自分」自身の人生が、充実した人生となるかという大きな岐路に立つことになるのである。

『我—汝』の関係として出会うか、『我—それ』の関係として出会うかは、「他者」とどのようにかわるかによって決まってくる。ブーバーは、「憎悪され得るのはひとつの存在のただ一部分でしかない。」(31)と述べ、「憎悪」という感情は、「他者」の一部分だけをとりえたものにすぎず、それだけで、「他者」の全体ととりえてしまうことに、警告を発している。一部分だけをとりえて、それを「全体」化した「他者」は、作られたイメージの中の姿であって、本当の「他者」の姿ではない。その中で「敵意」が生まれるのは、「他者」の一部をとりえたに過ぎないというのである。作られたイメージの中で存在する架空の「他者」ではなく、目の前に実際に存在する実像の「他者」として、出会わなければならないのである。

「かけがえのないいのち」を持った「他者」と「かけがえのないいのち」を持った「自分」とが出会わなければ、かけがえのない「出会い」とはならない。人生を豊かで充実したものにするためには、つまり、「自分」を生き生きとしたものにするためには、かけがえのない「出会い」が必要なのである。

### (4) 生きものの本質としての「いのち」

今まで述べてきたことを踏まえると「いのち」は「関係性」の中にこそ存在するのではないかと考えられる。

図1-3は、「いのち」の存在を「他者との豊かな出会い」と「自尊感情の高まり」との関連の中で図に表したものである。

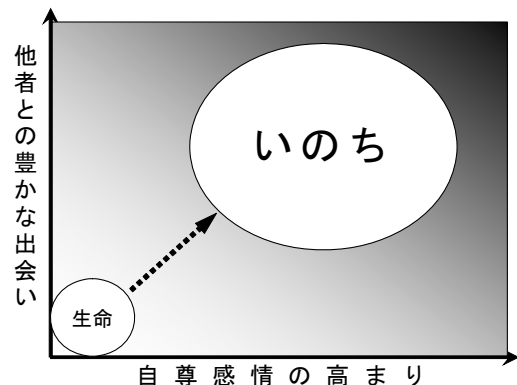


図1-3 「いのち」の存在

一般的に使われる「三人称の命」は、確かに存在している。しかし、それは、頭の中で認識した、知識としての「命」である。生きものの本質としての「いのち」、かけがえのない「いのち」は、「他者」と「自分」との「関係性」の中に存在するのである。他者との豊かな「出会い」と、それによって、「自分」を肯定的に受け止める「自尊感情の高まり」の中に「いのち」は存在する。「かけがえのない存在」として出会った「他者」と、「かけがえのない存在」として認識した「自分」との間にこそ、「いのち」は存在するのである。

「いのち」はつながりそのものであり、共に存在し、共に生きるものである。たとえ体の命がなくなっても、それで、すべてが終結するのではない。「いのち」は残された者の中で、共に生き、共に成長する存在なのである。

「いのち」を大切にすることは、「他者」との豊かな出会いの中ではなくまれる。かけがえのない「いのち」を持った「他者」と出会い、お互いが響き合う中でこそ、かけがえのない「いのち」を持った「自分」自身が生き生きと輝きを増すのである。

- (4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 豊かな心をはぐくむ教育の在り方に関する専門部会(第7回)議事録・配付資料4  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/ijiroku/019/06080911/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/ijiroku/019/06080911/001.htm) 2007. 12. 10
- (5) 齊藤啓一『ブーバーに学ぶ』日本教文社 2004. 12 p. 178
- (6) 村田純一『「わたし」を探検する』岩波書店 2007. 10 pp. . iv ~ v
- (7) 鷲田清一『着飾る自分、質素な自分』KTC中央出版 2004. 1 p. 176
- (8) 鷲田清一『じぶん・この不思議な存在』講談社現代新書 2007. 4 p. 15
- (9) 前掲(8) pp. . 160~163
- (10) マルティン・ブーバー『我と汝・対話』みすず書房 2004. 5 p. 6
- (11) 日野原重明「基調提案」『K.G. りぶれっと No. 16 こどもに命の大切さを教える』関西学院大学出版会 2007. 2 p. 7
- (12) 水野治太郎「はじめに」『おとなのいのちの教育』河出書房新社 2006. 11 pp. . 8~9
- (13) 毎日新聞記事 2006. 11. 3
- (14) 柳田邦男「犠牲 わが息子・脳死の11日」『文藝春秋1000号記念号』文藝春秋 1994
- (15) 養老孟司『死の壁』新潮社 2007. 8 p. 76
- (16) 前掲(15) pp. . 76~83
- (17) 速水敏彦『他人を見下す若者たち』講談社現代新書 2006. 7 p. 57
- (18) 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (7) 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」『内外教育No. 5797』時事通信社 p. 14
- (19) 前掲(10) p. 5
- (20) 前掲(10) p. 6

- (21) 前掲(5) p. 10
- (22) 前掲(5) p. 12
- (23) 前田智弘 京都新聞記事(2005. 4. 29)『窓』
- (24) 中村桂子「生きものであることを忘れずに」『平成17年度版小学校国語学習指導書六(上)創造』光村図書 2005. 2 p. 76
- (25) 吉川武彦「『からだのいのち』『こころのいのち』『つながりのいのち』」『教育研究No. 1248』不昧堂出版 2006. 2 p. 12
- (26) 前掲(25) p. 17
- (27) サン=テグジュペリ『星の王子さま』岩波書店 2007. 6 pp. . 26~27
- (28) 前掲(27) pp. . 94~102
- (29) 一宮俊一・松村晴路『出会いとふれ合いの人間関係論』法律文化社 2000. 4 p. 1
- (30) 前掲(29) p. 1
- (31) 前掲(10) p. 24

## 第2章「生き方」に迫る道徳

### 第1節 「一人称のいのち」を生き生きと輝かせるために

#### (1) 「他者」の「生き方」を「自分のこと」としてとらえる

中学校学習指導要領解説―道徳編―の中には、道徳教育は、『人生いかに生きるべきか』という生き方の問題(32)「人格の形成の基本にかかわるもの」(33)であるとし、その人格の形成は、「人が自己を主体的に形成することによって行われる」(34)とある。

また、京都市では、学校教育の重点の中で、「お互いの生き方や価値観を認め合いながら、人間としての在り方・生き方を共に考え行動する『しなやかな道徳教育』を家庭・地域と共に推進する」(35)と掲げている。これは、生き方や価値観を押し付けるのではなく、互いを認め合いながら、共に考え、行動していこうという提案である。

一昔前は、子は親の背中を見て育つと言われて、家族や社会の様々な人間関係の中で、いろいろな生き方との「出会い」があった。多様なかわりのある社会では、意識せずとも、共に暮らす中で、いろいろな「生き方」を感じる事ができたわけである。しかし、前述した通り、家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されているように、「つながり」や「かわり」が希薄化しつつある現代社会では、意識しなければ、「他者」の「生き方」は見えこない状況にある。さらに、前章で述べたように、自分の存在価値を見失いがちな生徒や、失敗や挫折の苦しみにから逃れるために「自分」の存在さえも「人ごと」の感覚でとらえてしまう生徒が一部にいる。それは、「よりよく生きたい」と

いう思いがあっても、どのように生きればいいのか分からないという苦悩する姿の表れかもしれない。だとすれば、「自分」の「生き方」を模索するためには、まずは、「他者」の「生き方」に接する中で、「自分」の存在を見出していくことから始めなければならない。

しかし、「自分」の「生き方」というものは、押し付けられて、それを見い出すというようなものではない。また、頭の中で、単なる知識として学んだだけでは、すぐに具体的な行動に結びつくというものでもない。学習指導要領解説にある「主体的に」という言葉の意味に着目するならば、「自分自身」で自己の人格を形成することが望ましい姿である。そのことから考えると、「道徳」の時間に多様な価値観と出会うことは、「自分」の「生き方」を模索する上で本当に貴重な時間になるといえるのではないだろうか。

柴原は、『自分だったら…』『自分にとっては…』といったように自分自身のこととして深く考え抜くことが必要である。そこまで突き詰めない限り、自分自身の生き方につながっていかない<sup>(36)</sup>と述べている。つまり、「他者」の存在を「人ごと」ではなく、「自分のこと」としてとらえなおさなければ、自分自身の「生き方」につなげていくことはできないのである。

図2-1は、「生き方」に迫る道徳のイメージを図に表したものである。

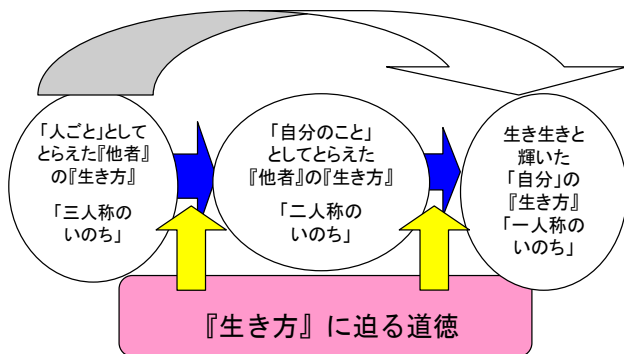


図2-1 「生き方」に迫る道徳 イメージ図

教師が、道徳を通して、様々な「生き方」を示すときには、単に紹介をするのではなく、生徒にとって「かけがえのない出会い」となるように意図しなければならぬ。様々な「生き方」を提示しても、生徒がそれを「人ごと」として出会うだけでは、「自分」の「生き方」に反映することはむしろ難しいからである。

図に示したように「他者」の「生き方」を示す際、その「生き方」が「三人称」ではなく「二人

称」の存在になるような働きかけが必要である。同様に「二人称」が「一人称」の存在になるよう働きかける「関係性」を築くための工夫が必要なのである。

このような工夫が有効に働けば、「自分」を生き生きと輝かせる「生き方」に迫ることができる。どのような教材を活用するにしても、「他者」の「生き方」を「自分のこと」としてとらえられるような工夫が必要なのである。

## (2) 「他者」より「自分」という視点

人間は、様々な「他者」との「関係性」の中で生活している。学習指導要領解説には、「仲間集団は、中学生の自己形成にも大きな影響を及ぼす。なぜなら、自己の探求は、決して他の人々から隔離されたところで行われるのではなく、他者の在り方や他者とのかかわり方が、そこに重要な役割を果たすからである」<sup>(37)</sup>と示されている。中学生の態度や行動は、人間関係作りだけでなく、お互いの「自己形成」に大きな影響を与え合っていることが推測できる。このように考えると、「他者」と「自分」とがどのような「関係性」を築くのかということが、「自己形成」にもかかわる、重要なことであることがわかる。

毎日の生活の中には、楽しいことやうれしいことばかりではなく、嫌なことや、辛いこともある。ちょっとしたことで、友達とケンカをしたり、言い合いになったりすることもある。そんな時、その原因を、「自分」に向けて、反省するのではなく、「他者」に求めてしまうことがあるのではないだろうか。しかし、今まで述べてきたように、今の「自分」が「他者」との「関係性」の中に存在しているという考えに立てば、ケンカや言い合いの原因の一端は、実は「自分」のほうにこそあるのではないかと、という視点も成り立つことになる。つまり、「他者」が変わることだけを求めるのではなく、「自分」を変えることによって、両者の「関係性」を改善することができるということがいえるのである。

道徳教育を進める際に、特に人間相互の「関係性」を意識することが大切である。「他者」の在り方や、「他者」とのかかわりを通して「自分」を見つめることができるだけでなく、「自分」のより具体的な「生き方」を、主体的に考えることができるからである。主体的に「自分」の「生き方」をとらえることによってこそ、「自分」を生き生きと輝かせることにつながるのではないかと考える。

### (3)「自分のコンパス」作り

「自分」の人生を、生き生きと輝いたものにするためには、まず、「自分」が「自分」という存在をはっきりと認識しなくてはならない。その上で、「自分自身」が「自分」の人生を歩むための、指針となるものを作り上げなくてはならない。その「生き方」の指針となるのが「道徳」である。

道徳の目標では、「道徳性」について、「人間としての本来的なあり方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすもの」「人間社会における様々な体験を通して学び、開花させ、固有のものを形成していく」(38)ものであるとしている。いかにいえば、道徳は、「生き方」にふれ、それを生徒一人一人が「自分のこと」としてとらえる中で、「道徳性」を養い、「自分自身」を形成していく学習である。一人一人が主体的に生きるために必要な「自分のコンパス」作りを手助けするものともいえるだろう。

茂木は「絶対的な座標軸の存在が、その人にとって、生きるということの決め手になるのだと思う」(39)と述べている。人生の荒波を乗り越えていくとき、確固たる「自分のコンパス」があれば、「自分」を見失うことなく前へ進むことができる。「自分」という存在をしっかりと認識し、自分の考えを持っていけば、その場の状況に押し流されることなく、「自分」の人生を歩むことができる。

ただし、「自分」の中に「自分のコンパス」をつくるのは、あくまでも「自分」である。そのコンパスを使って人生を歩むのも「自分」である。だからこそ、「自分」という存在をしっかりと認識しなければならないのである。

道徳教育は、「自分」という存在認識を明確にするとともに「自分のコンパス」作りを手助けしてくれるものである。その指導においては、特に「関係性」を意識した教材や学習展開の工夫が求められる。

「自分」の存在、すなわち、「一人称のいのち」が生き生きと輝くような、「自分」をとりまく「他者」との「関係性」を、道徳教育を通して築いていかなければならない。

## 第2節 「関係性」でとらえた「道徳」

### (1)「生命尊重」の「生命」から「関係性」の「いのち」へ

#### ア「自分のこと」としてとらえる

道徳教育は「生徒一人一人が人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培い、それらを家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かすことができるようにしなければならない」(40)と明記されている。それでは、「生活の中に生かす」ことができるような道徳性をはぐくむためには、どうすればよいのだろうか。

柴原は『生命尊重』という道徳的価値を自分自身と切り離れたところで理解するだけでは、けっして、自覚にいたるものにはならない(41)と述べている。「自分とのかかわり」もないままに、「人ごと」として受け止めるだけならば、生活の中に生かすことはできない。道徳教育では、常に「自分のこと」としてとらえる視点が大切なのである。「生命尊重」を自分自身と切り離して「人ごと」としてとらえただけでは、「知識」として理解しているだけで、実感を伴った「自覚」にはつながらない、という課題が、そこにはあるのである。

前述図1-2(p.8)で示したように、「他者」の「生」や「死」を、「人ごと」感覚でとらえていては、「自分」の「生」と結びつけることはむずかしい。すなわち、「いのち」の存在を「三人称のいのち」としてとらえていては、「一人称のいのち」と結びつけることはむずかしいのである。「他者」を「自分のこと」つまり、「二人称のいのち」としてとらえることによって初めて、「一人称のいのち」を深くとらえることができるのである。

「生命は尊重されるべきである」という理由をたくさん並べても、道徳的価値が身につくとは限らない。道徳教育にこそ、「他者」を「自分のこと」としてとらえることのできる「関係性」を築くための工夫が求められているのである。

この課題を解決するためには、「自分」とのかかわりで道徳的な価値がとらえられる段階を意識した学習活動が必要になるであろう。また「自分」とかかわりがあるかどうかだけではなく、かかわりの深さ・強さといった観点からも検討を加えることが必要になる。

### イ「生命尊重」を理解するために

学習指導要領解説には、3-(2)の内容項目として、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」(42)と記されている。

「生命の尊さ」の理解について、柴原は、『生命の尊さ』の理解は、生徒一人一人の『生命』に対する価値としての認識以前に、存在としての『生命』に対する確かな認識がはぐくまれていること



が必要」(43)と述べている。

「生命の尊さ」を理解するためには、「生命そのもの」を理解していなければならない。これは、今まで筆者が使用してきた言葉でいうと、存在としての「生命」、つまり、「いのち」に対する確かな認識がはぐくまれていることが必要であると考ええる。

「生命」とはどのようなものかを解明することはむずかしいが、第1章で述べたように、「いのち」の存在を「関係性」の中でとらえることによって、「生命」に対するより確かな認識がはぐくまれていくのではないかと考える。「かけがえのないいのち」を持った「他者」と「かけがえのないいのち」をもった「自分」という存在を意識した中で、かわることが大切なのである。

まず、学習指導要領解説の指導の指針を例にあげる。本指針には「豊かな体験を通して内面に根ざした道徳性の育成を図る」(44)と記されているが、この「豊かな」という言葉は、種類や量が多いということだけを指しているのではなく、体験の在り方そのものに深くかかわっているのではないかと思われる。

例えば、ペットを飼うという体験をしたすべての生徒が「生命」についての理解が深くなっているとは限らないのである。体験の多さよりも、そのペットを単なる所有物としてとらえているか、かけがえのない家族としてとらえているかによって、「いのち」の認識が違うからである。

「生命の尊さ」「生命」を理解するときには、「他者」と「自分」とのかけがえのない「関係性」にまで踏み込むことが必要なのであり、その「関係性」を意識した中でとらえた「生命尊重」でなければならないと考える。

人間は、「いのち」と「いのち」とが響き合う「関係性」の中で生きていくと考えることが大切である。「生命の尊さ」の理解の前にある、「生命」そのものに対する理解は、「関係性」を意識した中で深まるであろう。そして、「いのちを大切にする心」は、このような「他者」との「関係性」をしつかりと意識した中ではぐくまれるのではないかと考えるのである。

## (2)「道徳」の内容を「関係性」でとらえる

中学校では、道徳教育の目標を達成するために指導すべき内容項目を4つの視点、23の項目に分けて示している。

柴原は「すべての道徳性は、生命が価値あるも

のとして尊重されることを前提として、はじめて成り立つもの」(45)と述べている。道徳教育の役割が「道徳性の育成」であることを考えると、すべての道徳性の育成のためには、「生命の尊重」が前提となっているということをさしているといえる。ここでいう「生命の尊重」は、「生命そのもの」、存在としての「生命」、つまり、「いのち」の存在を実感することが、その基礎にあるべきであると考えられる。このことから、「道徳性」の育成のためには、「関係性」の中に存在する「いのち」についての認識を深める必要があるとともに、同時に、「関係性」の中に存在する「いのち」を認識することによって、すべての「道徳性」がはぐくまれるともいえるのではないかと考える。

学習指導要領に記されている内容項目の4つの視点は次の通りである。(46)

1. 主として自分自身に関すること  
自己の在り方を自分自身とのかかわりにおいてとらえ、望ましい自己の形成を図ることに关するもの
2. 主として他の人とのかかわりに関すること  
自己を他の人とのかかわりの中でとらえ、望ましい人間関係の育成を図ることに关するもの
3. 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること  
自己を自然や美しいもの、崇高なものとのかかわりにおいてとらえ、人間としての自覚を深めることに关するもの
4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること  
自己を様々な社会集団や郷土、国家、国際社会とのかかわりの中でとらえ、国際社会に生きる日本人としての自覚にたち、平和的で文化的な社会及び国家の成員として必要な道徳性の育成を図ることに关するもの

これらの4つの視点は、単独に存在するのではなく、相互に深い関連をもっている。この深い関連の中で、道徳性を養い、「自分」の人格を形成していくのである。

「自分」の人格を形成していくためには、まず確かな自己理解が必要である。ただし、「自分」の存在は、「自分」だけを見つめても、認識できない。自らを「かけがえのない存在」として認識するためには、第二や第三、第四の視点として示されている「他者」との深いかかわりが必要なのである。このことは、第1章でも述べたように「他者」と「自分」との「関係性」の中で、「自分」の本質である「一人称のいのち」の存在を、肯定的に認識するということである、と考える。

また、七條は、他者理解について「自己とのかかわりにおいて理解し信頼を深めることであり、

そのことによって自己の生き方につながる存在として理解が深まるとともに意味をもつものである」(47)と述べている。

「他者」の存在は、「他者」だけを独立したものとして理解するのではなく、「自分」とのかかわりの中で「理解」するのである。「他者」を深く理解するということは、「他者」と「自分の生き方」にまでつながるようなかかわり方をすることである。このことは、第1章でも述べたように、「他者」と「自分」との関係性の中で「他者」を認識することであり、その「他者」を「人ごと」ではなく「自分のこと」としてとらえたとき、その「他者」は、「一人称のいのち」を生き生きと輝かせる存在になるということである、と考える。

その際、「いかにかかわるか」ということが大切な視点になる。前述したように、かかわりの在り方によっては、関係性の強さや深さは様々であるが、よりよくかかわるためにこそ、かかわる対象である「他者」を十分理解することが必要なのである。

「一人称のいのち」が生き生きと輝くためには、「他者」とよりよい「関係性」を築くことが必要である。「他者」とよりよい「関係性」を築くためには、「他者」を一部分としてではなく、「見える部分」も「見えない部分」もすべて含んだ「かけがえのない存在」として、認識することが大切であると考える。

さらに、七條は「一人一人の人間は、(中略)誰かとのかかわりにおいてはじめてかけがえのない存在となるのである」(48)と説明している。

「他者」も「自分」もかけがえのない存在である。「いのちは、かけがえのないものだから大切にしなければいけない」という言葉もよく見聞きする。しかし、よく考えてみると「かけがえのない他者」と「かけがえのない自分」がそれぞれ単独に存在しているのではないのである。「他者」と「自分」との「関係性」の中で、お互いが「かけがえのない存在」となるのである。さらに言及するならば「かけがえのないいのち」をもった「他者」と「かけがえのないいのち」をもった「自分」が会うことがなければ、それぞれが「かけがえのない存在」とはなり得ないのである。

このことから、「他者のいのちをかけがえのない大切なもの」と実感できるような「関係性」が構築されて、初めて「自分のいのちがかけがえのない大切なもの」として認識されると言い換えることができる。「他者のいのち」と「自分のいのち」

とが響きあう中で、初めてお互いが「かけがえのない大切な存在」となるのである。

「かけがえのない他者」との「関係性」を通して、「自分」がかけがえのない存在として、生き生きと輝く「一人称のいのち」の存在を実感するのである。この観点から考えると、道徳の内容項目を「いのち」を中心とした「関係性」の中でとらえることができるのではないかと考える。

図2-2は、「いのち」を中心とした内容項目の関連を図に表したものである。

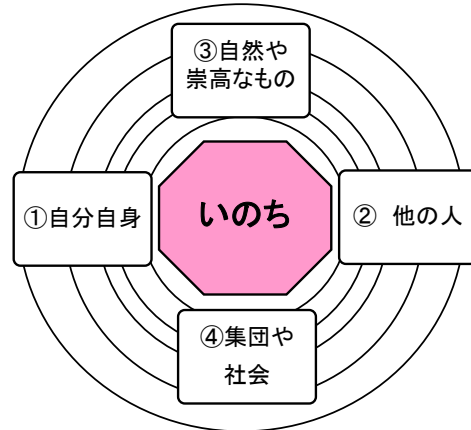


図2-2 「いのち」を中心とした内容項目の関連図

図2-2で示したように、「生命」ではなく、「関係性」の中に存在する「いのち」を中心にして内容項目の四つの視点を「関係性」の輪の中で考えることによって、「関係性」の中に存在する「いのち」を見つめることができるのではないかと考える。

この観点から考えると、「他者」と「自分」との「関係性」の中で「自分」の存在を認識することができる。さらに、「他者」と「自分」との「関係性」の中で「自分」が生きていることを実感することができれば、「一人称のいのち」を「他者」との「関係性」の中で、生き生きと輝かせることができるのではないかと考えるのである。

### (3) 人間の力を超えたもの～畏敬の念～

道徳教育の目標に「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培う」(49)とある。そしてそれは、「人間尊重の精神が生命に対する畏敬の念に根ざすことによって、より深まりと広がりをもってとらえられるから」(50)としている。

学習指導要領解説の中には、「生命に対する畏敬の念は、人間存在そのものあるいは生命そのものの意味を深く問うときに求められる基本的精神であり、生命のかけがえのなさに気づき、生命あるものを慈しみ、恐れ、敬い、尊ぶことを意味

する」(51)と示されている。しかも、この「畏敬の念」は、道徳の一項目としてだけではなく、道徳教育の目標の中で、一貫して述べられていることでもある。では、生命に対する畏敬の念とはどのような生き方なのだろうか。

河合は「日本人は特定の神や宗教を信じていなくとも、その生活全体のなかに宗教が混じりこんで生きている国民である。ご飯粒ひとつを大切にするような生き方のなかに、その宗教性が認められた」(52)と述べている。

「人間の力を超えた存在」というイメージは、神聖なもの、宗教的なものと結びついて、個人の信条として、受け入れがたいと感じる人もいるかもしれない。しかし、特定の宗教を意識しなくとも、この自然の世界の中には、「人間の力を超えたもの」が存在しているということ、私達は日々実感しているのではないだろうか。例えば、地球温暖化が、世界中で大きな問題となっているが、人間は、自然環境を破壊できても、自然を支配することはできないのである。昔から、台風や地震等の自然災害を経験してきた日本では、自然の中に「人間の力を超えた存在」を感じていたはずである。

ところが、科学技術の発達により人間があたかも絶対的な存在であるかのように、社会の流れは進んできたところがある。その結果、「自然」や「いのち」という「人間の力を超えた存在」があるという意識が、希薄化してきたのかもしれない。

諸富は「畏敬の念」について「“向こう側から、いつも私たちに注がれている怖い何者かからの視線”を畏れる気持ち」「『畏敬の念』こそ、あらゆる道徳的価値の中で最も重要な価値である。(中略)『畏敬の念』は、他のあらゆる道徳的価値にその価値としての重みを与えるものである」(53)と述べている。

さらに小寺は、「生命に対する畏敬の念がはぐくまれ、生命を慈しみ尊重しようとする意欲や態度が生徒の側に育っているのか、という問題意識を持って学校の教育を見直してみる必要があるのではないか」(54)と問題提起している。

「畏敬の念」とは具体的にどのようなものか、言葉で説明するのはむずかしい。ただ、第1章でも述べたように、人工的に「肉体」をつくることができても、そこに「いのち」を吹き込むことはできない。「いのち」の存在を語る時、人間の力の限界を知る必要があるとともに、「人間の力を超えた存在」抜きには、「いのち」の存在を語るこ

とはできないことを再認識すべきなのである。「自分」の存在が絶対的なものではなく、「人間の力を超えた存在」としての「他者」との「関係性」の中に存在することをしっかりと認識すべきである。

それでは、実際には「目に見えない」が、そこに確かに存在する「人間の力を超えた他者」を認識しながら、道徳教育を指導するためにどのような工夫が求められているのだろうか。

その指導を行うために、諸富はそのポイントを3点例示している。(55)

- ①体験とそのふり返り
  - ・体験をする
  - ・ふり返る（言語化し他者と分かち合う）
- ②イメージの活用
- ③圧倒的な迫力をもつ資料の開発

「体験とそのふり返り」では、その活動例として美しい大自然にふれたり、きらめく夜空の星を眺めながら、星の話を聴いたりすることを例示している。また、音楽に耳を傾けることにより、心が揺り動かされたり心が打ち震えたりする体験を例示している。そこには、「人間の力を超えた存在」との出会いや、科学の力では解明できない心の動きが大切であると考えられる。

そして、それを体験するだけでなく、「言語化し、他者と分かち合う」ことが提案されている。単に体験しただけでなく、そのことを自分なりに解釈し、イメージを言葉に表すことにより、自分の思いをより確かに行うことができるのであり、同時に文章に表したり意見交流をし合ったりするなど「言語化」する活動を通して、その感動を他者と分かち合い、「共感」することが重要視されているのではないかと考える。

特に筆者は、「圧倒的な迫力をもつ資料の開発」に着目している。これは、見る人や聞く人の心に強く迫る内容であることはいままでもないが、「圧倒的」という言葉からも、単に「強さ」だけではなく、心の「深い」ところで感動を呼び起こすような資料の開発が望まれていることと解釈することができる。

確かに、「畏敬の念」について学習するうえで、教材や学習展開の工夫が求められるところではあるが、諸富のいうように、深い感動を伴うものにならなければならない。その感動は、一人一人違うものかもしれないが、「他者」と分かち合うことでこそ、さらに深く共感できるのではないかと考える。

「人間の力を超えたもの」の存在を伝えることはむずかしい。しかし、今まで述べてきたように、「畏敬の念」を、知識として認識するだけでなく、実感として生徒に体験させたいものである。目に見える「他者」だけでなく、「目に見えない」「人間を超えたもの」としての「他者」であろうと、「人ごと」の感覚ではなく、「自分のこと」としてとらえることができるような「関係性」を築くことが求められていると考える。

### 第3節 「歌」を活用する中で

#### (1) 「自分」の身近にあるもの

これまで、「他者」を「三人称」の存在としてとらえるのではなく、「自分のこと」、つまり、「二人称」としてとらえることによって、「一人称」のいのちが輝くという論を展開してきた。そして、この「三人称」を「二人称」として、「二人称」を「一人称」としてとらえるためには、「他者」との「関係性」を築くための工夫が必要であることも述べてきた。

では、「他者」との「関係性」を築くために、道徳の授業の中で、どのような工夫ができるのだろうか。

図2-3は、生き方に迫る道徳教育の教材の工夫について図に表したものである。

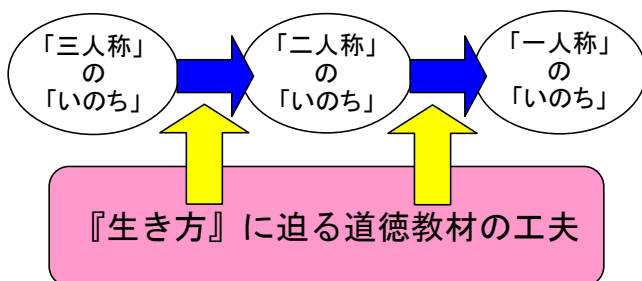


図2-3 「生き方」に迫る道徳教材の工夫

図2-3で示したように、「生き方」に迫る道徳を展開するためには、「三人称のいのち」を「二人称のいのち」としてとらえ、「二人称のいのち」を「一人称のいのち」として認識できるような工夫が必要である。この「関係性」を築くために、まず、教材の開発に取り組みたいと考えた。

そのなかで、生徒の身近にあり、感性に訴えかける教材として、「歌」を活用することにした。

歌には、様々な要素が含まれている。歌詞の中には、作詞者自身がこだわった「生きた言葉」があり、その言葉には、作詞者の思いや願いが込められている。言い換えれば、歌詞の中には作詞者

自身の「生き方」が込められている場合が多いのである。

また、旋律には、言葉で表すことのできない、なんとも心地よく、感性に訴えかける美しい「何か」が存在している。そこには、科学的に説明できるものが一部にあるかもしれないが、多くは理論や理屈を超えて、人の心を揺り動かす「何か」が存在しており、時には、人を励ましたり、勇気づけたり、慰めたりすることがあるものである。

歌のなかに様々な思いを注ぎ込んでいる作詞者・作曲者は、おそらく歌の中に、等身大の「自分」を注ぎ込むことを試みているように思われる。

筆者自身も、日頃から楽しいとき、うれしいとき、つらいとき、悲しいときに、心に想う歌、感動する歌がある。なんとなく聴いたことがあると、過去の記憶とともによみがえる場合もある。また、街中で流れてくる歌に、強烈な印象を受ける場合もある。

一斉授業で、一人一人受け止め方の違う生徒を前にしたとき、個々の感性に訴えかけるものとしては、できるだけ、多様な側面があったほうが良いように思われる。「自分」のこととして考え始めるきっかけとしては、同じ歌を聴いたとしても、歌詞をもとに作詞者の生き方と重ねる生徒もいれば、旋律に感動を受ける生徒もいるだろう。

その意味では、教材として取り上げる「歌」は、できるだけ生徒の身近にあって、強く、深く情感に訴える「歌」を選ぶことが大切である。

#### (2) 歌詞の中の「他者」に「自分」を重ねる

歌を教材として取り上げる際、特に「歌詞」を取り上げて学習展開をしていきたい。歌詞には、作詞者の思いや考え方が込められており、そこから作詞者の生き方そのものに通ずる内容が数多く発信されているからである。

歌詞に着目した学習展開をすることにより、次の二つの側面を大切にしたい。

一つ目は「共感」することである。「共感」ということは、生徒が、その「歌詞」に書かれた短いストーリーの中にある、作詞者が描いた生き方に、「自分」を重ね合わせて聴いていることである。その「歌詞」に登場する主人公に自分を重ね、主人公の繰り広げる生き方をなぞり、その歌に込められた作詞者の思いやメッセージに心を動かされている姿でもある。これは、すでに、作詞者の思いや、歩んできた人生そのものを「自分のこと」として受け止めている行為になると思

われる。生徒の身近にある、共感できる歌を活用することによって、「三人称のいのち」から「二人称のいのち」の存在を認識する働きかけとなると考える。

二つ目は、「追体験」をすることである。生徒にとって、初めて聴く歌でも、じっくりと歌詞を味わうことにより、作者のその歌に込められた思いや生き様を「追体験」することができるだろう。作詞者の思いがどのようなものかを考えながら追体験をすることは、「三人称のいのち」から「二人称のいのち」に変わる働きかけになると期待できる。

道徳では、読み物資料をじっくり読み味わいながら、登場人物の心の動きをとらえることがある。読み物資料を活用したとき、読み手はそこに登場する人間の行動や考え方に学んだり、批判をしたりしながら考えをめぐらせることができる。これは主人公の行動やその時の思いを資料から読み取ることによって「追体験」し、自分の考えや価値観との比較しながら学習を進める意味では有効な手法である。ただ、筆者の経験でいうと、初見で長い文章が読みづらい生徒にとっては、文章を読むことに時間をとられ、そこから、登場人物の心情に迫るなどの話し合いの時間が十分にとれないこともあった。

歌詞は比較的コンパクトにまとめられたものが多く、時には余韻を残した表現などその解釈については聞き手の想像力にゆだねられる部分が多い。逆に言えば、生徒一人一人の多様な想像に対応しうるものであると言える。生徒が歌を聴いて解釈をする際には、自身の経験と重ねるが故に一人一人がまったく違うものになることが予想される。この「自分」のこととして「追体験」をするということや、多様な解釈が交流できることが大切な要素であると考えられる。

歌詞を素材にして、作詞者の思いに共感したり追体験したりすることは、生徒の心に深く響くことになるだろう。そこに、旋律が加わることで、歌詞の意味がより豊かに解釈することができたり旋律とともに新たな感動が生まれたりすることが、歌を教材にした際の良さでもあろう。

### (3)「音楽」は「関係性」

人は、音楽を聴くと、その美しさに涙したり、心にしみ込んでいくのを感じたり、あるいは、思わず笑顔になるような感動を覚えることがある。音楽にふれることで、人はなぜ感動を覚えるのだ

ろうか。

斉藤は、「音楽の本質は、音そのものではなく、音が作り出す調和的な関係性にある。(中略)人間は、「関係性」に感動する存在だ」(56)と述べている。例えばピアノには八十八の鍵盤があるが、一つの鍵盤をたたいても、一つの音しか鳴らない。しかし、調和的な関係性のもとに、八十八の鍵盤の一音一音が演奏されるとき、美しい音楽となって響くことになる。作曲家が作った法則に従い、一音一音がリズムを伴って旋律や和音の中で響くとき、一音だけでは得られなかった世界が作り出されるのである。一音一音は単独の音である。しかし、それらの「音」が調和的な関係性の中では、まるで別物のような存在となって、人々の感動を呼び起こすものになるのである。これまで、「他者」と「自分」とのよりよい「関係性」を築くことが大切であると述べてきたが、まさしく「音楽」は、見事な「関係性」の上に成り立っているものだといえる。

音楽に代表される「調和的な関係性の存在」によって心を震わせることは、貴重な体験である。音楽という目に「見えない」ものを通して受ける感性を育てることは、言い換えれば「目に見えない」ものの存在を体感することである。さらに言及するならば、目には「見えない」けれども、確かに存在する「何か」が、感動という形で私たちに存在感を示しているのである。目に「見える」ものを追求しがちな現代社会において、このような体験こそ大切にすべきではないかと考える。

また、茂木は、「本当にすばらしい演奏に接すると、その体験の記憶は一生残る」(57)と述べている。感動は、その場だけのものではないというのである。いい音楽との出会いは、聴いたときに感動を覚えるだけでなく、何年かたった後に、ふとしたきっかけで思い起こされ、再び心を動かすような力を持っている。

中学生という時期に、じっくりと「歌詞」をかみしめ、かけがえのない「他者」や「自分」自身を見つめることは、一時のものではない。音楽を通していつでもそれを思い出したときに、学習したときの「自分」と出会い、さらに「自分」を高めたり深めたりすることができれば、中学時代の一時間の授業での出来事だけでなく、一生のかかわりとなることもできる。「歌」は「自分」の成長とともに、生涯、繰り返し再生し、その時々で、自らをふりかえることができる力を持っていると考える。

- (32)『中学校学習指導要領解説（平成10年12月）一道德編一』  
文部科学省 2005. 10 p. 12
- (33)前掲(32) pp. 13～14
- (34)前掲(32) p. 12
- (35)「平成19年度学校教育の重点」京都市教育委員会
- (36)柴原弘志「道德教育推進上の今日的課題⑦」『中等教育資料  
No. 823』ぎょうせい 1004. 12 p. 71
- (37)前掲(32) p. 14
- (38)前掲(32) p. 14
- (39)茂木健一郎『すべては音楽から生まれる』PHP研究所  
2008. 1 pp. 17～18
- (40)前掲(32) p. 26
- (41)前掲(36) p. 70
- (42)前掲(32) p. 47
- (43)柴原弘志「道德教育推進上の今日的課題⑩」『中等教育資料  
No. 820』ぎょうせい 2004. 9 p. 66
- (44)前掲(32) p. 23
- (45)柴原弘志「道德教育推進上の今日的課題⑪」『中等教育資料  
No. 819』ぎょうせい 2004. 8 p. 67
- (46)前掲(32) p. 32
- (47)七條正典『「伝え合う力」と豊かな人間関係』『中等教育資  
料No. 835』ぎょうせい 2005. 12 p. 23
- (48)前掲(47) p. 24
- (49)前掲(32) p. 25
- (50)前掲(32) p. 25
- (51)前掲(32) p. 26
- (52)河合隼雄『縦糸横糸』新潮社 2006. 9 p. 287
- (53)諸富祥彦「ためらうことなく畏敬の念を教えよ」『道德教育  
No. 578』明治図書 2006. 9 p. 6～7
- (54)小寺正一「生命を尊重する心をはぐくむ学校教育」『中等教  
育資料No. 820』ぎょうせい 2004. 9 p. 18
- (55)前掲(53) p. 8
- (56)前掲(5) p. 185
- (57)前掲(39) p. 19

### 第3章 実践授業を通して

#### 第1節 アンケートに見る生徒の意識

中学生が「生きること」についてどのように考えているのか、また「いのち」をどのようにとらえているのか、実践をすすめるにあたり研究協力校第1学年生徒36名を対象に意識調査をすることにした。次頁表3-1は、質問項目1～3を示したものである。

項目1は、人が生きていく上で必要なものは何かを一般的に尋ねたものであり、項目2は、項目1に「幸せに」という条件を足したものである。ま

た項目3は、項目2に「あなたが」という条件を加え「自分」が幸せに生きるために何が必要なのかについて特化して回答できるようにしたものである。以上の回答は記述式で求めることにした。

次頁表3-2は、回答に記された言葉について表にまとめたものである。

これをみると「命」「水」「食べ物」などのように、どの項目についても回答されている共通の言葉があることがわかる。一方、「温かい家庭」「やさしさ」など、項目1にはないが、項目2、あるいは項目3にだけ回答された言葉があることがわかる。筆者は生徒が回答した言葉の背景にあるものは何かをさぐるために、分類することを試みた。

言葉の分類をするにあたりマズローの提唱する「欲求の階層」(58)をもとに5段階に分類した。

マズローは、人間の行動を動機づけるものとして、5つのレベルの欲求をあげている。彼は、人間は1つの欲求が満たされれば、それで満足するのではなく、すぐに他の欲求がそれにとって代わって飛び出してくるとして、基本的な欲求を5つの階層に分けている。それを基礎的な欲求から順番に挙げると、以下ようになる。

#### ①生理的欲求

食物、飲物、睡眠、酸素など生命維持に関する欲求

#### ②安全の欲求

危険や恐怖を避け、予測不可能な安全性への欲求

#### ③所属と愛の欲求

生理的欲求と安全の欲求が満たされると現れる欲求で、愛されたい、集団の中で一つの位置を占めたいと渴望する欲求

#### ④承認の欲求

自尊心と他者からの承認の欲求

#### ⑤自己実現の欲求

愛情欲求と承認の欲求が適度に満足された後に発生するもので、人がなることのできるものなら何にでもなろうとする欲求

次頁図3-1は、生徒が回答した言葉を先にあげた5つの階層レベルに分類したものである。

この図をみると、項目1の言葉は「①生理的欲求」に多くが該当していることがわかる。一方、項目3の言葉は、「③所属と愛の欲求」に多く該当していることがわかる。これらの結果から考えると、生徒が「自分のこと」として幸せを考えたときに「人と人とのかかわり」が意識されていると考えられる。つまり家族や友達という「他者」の存在が「自分」が幸せに生きていく上で大切であると感じていることが類推できる。

表3-1 質問項目

項目1	「人」が生きていく上で、必要なものや必要なことは何だと思えますか。
項目2	「人」が幸せに生きていく上で、必要なものや必要なことは何だと思えますか。
項目3	「あなた」が幸せに生きていく上で、必要なものや必要なことは何ですか。

表3-2 項目1・2・3の回答結果（複数回答を含む）

項目1	命、一人一人がもつて命、いのち、食べ物、飲み物、水、水分、空気、酸素、O2、CO2、光、火、友達、家族、親、仲間、友情、心、人の支え、人との関わり、信頼関係、感動、人を思いやる心、気持ち、働こうという意欲、肉体、内臓、人権、体、3次元の空間、家、お金、服、地球、適切な環境、良い環境、生活できる環境、木、植物、学校、会社、帰る所、衣食住、時間、国、本、カード、スーパー、趣味、ゲーム、スポーツ、重力、テレビ、その他いろいろ、(149件)
項目2	命、食べ物、水、酸素、水分、火、光、友達、家族、両親、親(じゃなくてもそんな存在)、信頼できる人、家、人権、感情、友人、自由、やさしさ、愛、愛情、友情、心、温かい心、思いやりをもって生きていく、キレイな心、その人のうれしいこと、温かい家庭、人と人との交流、人がいやなことをしない、助け合う、笑顔、差別や偏見のないところ、生きるために必要なもの、戦争などをやめる、協力、目標、お金、植物、会社、学校、趣味にしているもの(ゲーム、カード、テレビ等)、環境、時間、自分が求めているもの、ふとん、肉体、内臓、服、人によってそれぞれ違う (85件)
項目3	いのち、食べ物、ごはん、食べ物や飲み物、水、酸素、水分、火、光、友達、友人、家族、親、両親、先生、仲間、友達や家族との会話、心、大切にしている心、キレイな心、友情、やさしさ、うれしいこと、笑顔、人、人々、生きていくと実感できていること、うれしいこと、人、生きていくと実感できていること、笑い、感動、目標を持つこと、人と遊んだり、自分の好きなことをする、感情、人権、語り合える仲間、お金、環境、学校、自由、ふとん、ゲーム、生きるために必要なもの、カード、植物、時間、自分の帰る所、自由ちよう、趣味、めがね、目薬、肉体、内臓、服、趣味の物、車、バイク、カブト、クワガタ、その他、(97件)

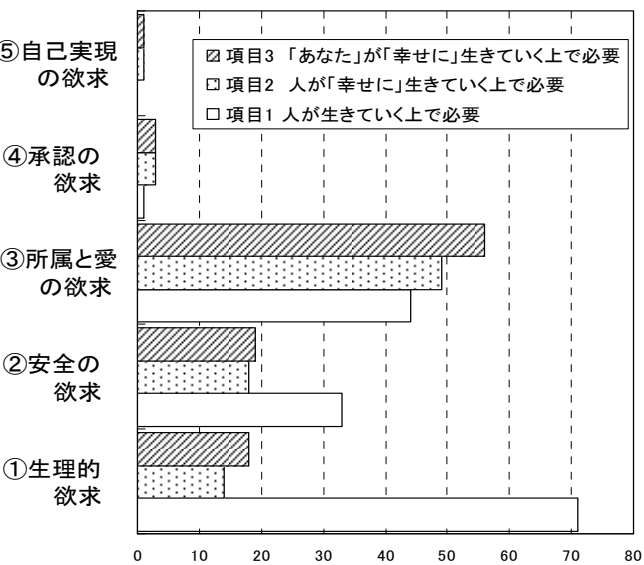


図3-1 「人が生きていく上で必要なもの」分類した図 (件)  
 <項目1 149件、項目2 85件、項目3 97件、計331件>

表3-3は、質問項目4とその回答結果を2つの観点から分類をしたものである。

表3-3 「生きていること」と実感するとき (原文のまま)

項目4 あなたが「生きていること」を実感するのは、どんなときですか (複数回答)	
「もの」とのかかわりの中	「人」とのかかわりの中
・息を吸っているとき	・友達と遊んでいるとき
・夢からさめたとき	・友達としゃべっているとき
・ごはんを食べているとき	・友達と騒いでいるとき
・自分が楽しいと思うことを必死に頑張っているとき	・みんなから声をかけてもらえるとき
・鏡を見たとき	・家族といるとき
・何かが達成できたとき	・学校にいるとき
・笑っているとき	・スポーツをしているとき
・痛いと感じるとき	・ほめられたとき
	・おこられたとき
	・人が死んだとき

「人」とのかかわりの中では、友達・家族・学校という言葉が多くあげられていた。生徒は、身近にいる「他者」とのかかわりの中で、「生きていること」を実感している様子がうかがえる。

表3-4は、質問項目5とその回答結果(記述式)を列記したものである。

表3-4 回答結果 (原文のまま)

項目5 『いのち』という言葉からイメージするものは何ですか
<ul style="list-style-type: none"> <li>・この世界のすべてのものに「いのち」があるからすごい!</li> <li>・温かいもの</li> <li>・大切なもの</li> <li>・1つだけしかないもの</li> <li>・人生</li> <li>・夢</li> <li>・生死</li> <li>・病気</li> <li>・親からのプレゼント</li> <li>・かけがえのないもので誰かが誰かからうばいとってはいけないもの</li> <li>・宇宙全体で生きているもの</li> <li>・世界の中でもっとも大切なもの</li> <li>・お金でかえない</li> <li>・生きる</li> <li>・幸せ</li> <li>・自殺</li> <li>・限り</li> </ul>

これを見ると、生徒は「いのち」の存在を有限性や神秘性を秘めたものであり、かけがえのないものであることを認識している様子がうかがえる。「大切なもの」「温かいもの」「かけがえのないもの」という認識がより実感できるような学習プログラムの開発を試みたい。

以上のような生徒の「いのち」「生きること」に対する認識を尊重し、自分と他者との「関係性」に焦点をあてた中学校道徳の教材開発及び学習展開の工夫に取り組むことにする。

## 第2節 実践授業の実際

### (1) 「関係性」を意識した道徳の授業

#### ア 「関係性」を意識した指導案作り

関係性を意識した授業にするために、その展開のなかで、次の二点を工夫したいと考える。

一つは、提示された事象を「自分のこと」として考えることができるかという点である。もう一つは、「他者」との「関係性」の中で「自分」の存在を再認識することができるか、という点である。

今回は教材として『Best Friend』(59) (以下、「ベストフレンド」) を活用することにした。

「ベストフレンド」で歌われている歌詞の内容は、日常生活の中にありそうな出来事が取り上げられており、悩み多き中学生に共通する心情が伝わっている。歌われている情景は、話し言葉で語られているため、日常の自分とも重ねあわせやすく、「自分のこと」として考えられやすい内容であろう。特に「ずっと見守っている」「笑顔で」「いつでもみんな側にいる」という歌詞は、友情のあるべき姿を具体的に投影しており、生徒も納得のうちに受け入れられることが予想される。

また、「まだ、まだ、まだ、やれるよ」と繰り返される歌詞には、温かい励ましの姿があり、「ありがとう、ありがとう」と繰り返される歌詞には、純粋に大切な人への気持ちを込めている姿を感じ取ることが期待できる。自分の気持ちを素直に出すことができにくいといわれる思春期の中学生にとって心響く内容ではないかと思われる。

また、緩やかに始まる曲想は、終始穏やかで包み込むような旋律で構成されており、その美しさに心地よさすら覚えるものである。曲の最後に「ずっと、ずっと、ずっと、ベストフレンド」という歌詞とともにフェードアウトする構成は余韻を残すだけでなく、その歌詞の意味をかみしめる意味で強く印象に残るものになっている。

そこで、本曲を教材として活用した授業のねらいを次のように定め、指導案の検討を行った。

<ねらい>

真の友情や友情の尊さに気づき、「人」と「人」、「いのち」と「いのち」が響き合う、深い「友情」を築いていこうとする意欲を育てる。

次頁表3-5は、本時の指導課程である。

中心発問は、「相手にとって、自分がベストフレンドであるためには、自分はどうあるべきだと思いますか」というものである。この発問の前に、「どんな人が、自分にとってベストフレンドです

か」という発問で、「自分にとっての」ベストフレンドとはどういうものをじっくりと考える時間を設けている。「自分にとって」と考えるだけでなく、「相手にとって」という視点で考える問いは、「他者」を強く意識する「視点の転換」を促す形になっている。

「自分」中心に考えているときには、「自分」が「他者」に対して何ができるかと発想しがちである。しかし、「ベストフレンド」であると判断する材料は、「自分」ではなく、「他者」の受け止め方にあることを気づかせたいと考える。「自分」中心に考えるだけでなく、「他者」の心情に重点を置いて考えることによって、「他者」に映る「自分」という存在が見えてくると考えるからである。

この「他者」の存在から「自分」の行為を見つめさせるという視点によって、「他者」を「三人称」ではなく、「自分のこと」として、つまり「二人称」でとらえることができるのであり、「一人称」の「自分」はどうあるべきか、という発想につながっていくのではないかと考える。

「いのちは大切である」ということは誰もが知っている。しかし、「人ごと」という「三人称」の感覚で知っているだけでは、「一人称」の「自分」に生きて働かない。「他者」の存在を「二人称」としてとらえるものにならないのであれば、「一人称」の「自分」に響くものにはならないのである。

このように「他者」を「自分」のこととして考えることを手がかりにして、「自分」の行為を考えることが、「いのち」を大切にすることを育てるための基本ではないかと考える。

なお、授業の評価は、生徒の発言やワークシートへの記述を中心に以下の3点とした。

<評価>

- ① 友達のあり方について考えられたか。
- ② 「自分」を支えてくれる存在の大切さを感じ取れたか。
- ③ 深い友情について理解する中で、自分の生き方を考えられたか。

「ベストフレンド」で歌われている「あなたの笑顔に」「みんなの笑顔に」「ここにいるすべての仲間から」という言葉から、「他者」に生かされている自分を感じ取ったり、温かさを感じ取ったりすることができればと考える。そして、人と人が深く結びつくことの良さを感じ取り、「いのち」と「いのち」が響き合う真の友情の意味を考える学習を進めるなかで、自分自身の生き方に迫ることができるのではないかと考える。



表3-5 指導課程

	学習活動	発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入	○「友達」について考える。	①「あなたの友達はどうな人ですか？」 (あなたの友達の条件は?) ・ 一緒にいて楽しい人 ・ 明るい人 ・ 自分のことを理解してくれる人 ・ 気が合う人 ・ 相談に乗ってくれる人	①実際に友達を思い浮かべて、その人のことを発言してもよい。  「浅い」「表面的な」「利害関係のある」友情と「深い」「絆」でつながった友情について触れる。
展開	○Best Friend の歌詞を読む。  ○Best Friend という言葉について考える。	②(資料を配布)歌詞を読んで、自分の好きな箇所に線を引く。  ③「どこに線を引きましたか? その理由は?」 ・ 「もう大丈夫」と笑顔でささやいてくれた。 ・ 「ずっと見守っている」と言ってくれた。 ・ あなたの笑顔に何度助けられただろう。 ・ いつでもみんなそばにいる。  ④「この歌は何を伝えようとしている歌ですか? また、それは、歌詞のどんなところからわかりますか?」 ・ 友達への感謝 ・ 友達の大切さ ・ ありがとう ありがとう というところからわかる。  ⑤「この曲の題名と、歌詞の( )には同じ言葉が入ります。どんな言葉がはいるとおもいますか?」 (ワークシート( )に記入) ・ Best Friend  ⑥「どんな人が、自分にとってベストフレンドですか?」 (ワークシート「自分にとって・・・」に記入) ・ 言いたいことを何でも言える。 ・ ありのままの自分を受け入れてくれる。 ・ 自分を真剣におこってくれる。 ・ 何でも話せる。  ⑦「相手にとって、自分がベストフレンドであるためには、自分はどうあるべきだと思いますか?」 (ワークシート「相手にとって・・・」に記入)  人はみな一人一人違うけれど、相手と深く関わることで、お互いが成長できる存在となる。	②資料には、題名と、歌詞の最後にある Best Friend という言葉が空欄にしてある。 ③できるだけ多くの生徒に発言させる。 同じ箇所でも、自分の言葉で「理由」を発表させることで、「自分のこと」として考えるきっかけとなるようにする。 ④答えにくい生徒には、線を引いた箇所を参考にするようにアドバイスする。  ⑤この曲を知っている生徒もいるので、『Best Friend』という言葉を確認するだけでよい。  ⑥友情を表面的にしかとらえられていない生徒に対しては、授業はじめの友達の条件と比較させることにより、ベストフレンドについて考えを深めさせるようにする。 ⑥⑦他者との豊かな出会い、人と人とが深く結びつくことで、「いのち」と「いのち」が響きあう真の友情を感じさせる。 自分の生き方の問題としてとらえられるように指導する。
終末	○Best Friend の曲を聴きながら、感想を書く。	⑧今日の授業の感想を書きましょう。	⑧感想については、「道徳通信」や教室の「掲示板」で、生徒にかえていく。

## イ 授業の様子から

検討した指導案をもとに、複数の学級に授業実践を依頼した。ここでは、中心発問に対する生徒の反応を中心に記述することにする。

### ○平成19年11月20日（火）実施

#### A 中学校第2学年1組 第4限（生徒25名）

本学級では、実践授業の1週間前に「友達の条件とは何か」というテーマで質問紙によるアンケートを行った。生徒が「友達の条件」として掲げた内容で最も多かったのは「気が合う人」であり、以下「話しやすい人」「楽しい人」「理解してくれる人」であった。

導入では、「友達について考える」という本時の学習のねらいを示し、「ベストフレンド」の曲を流した。多くの生徒が知っているという反応を示したところで、歌詞の好きなところはどこか、自由に意見交換をした。

（T：指導者 S：生徒 数字は発問・発表順を示す）

T1：歌詞の中でこの部分が好きだなあ、いいなあと思うところに線を引いて教えて下さい。

S1：この歌がとても好きなので、選べない。

S2：全部引いていいですか。全部がいい。

S3：「あなたの笑顔に何度たすけられたらう」

S4：すべて。

S5：全部いいなあと思います。

S6：「時にはいそぎすぎて～見失うこと」

S7：「もう大丈夫」という出だし

S8：「ありがとう」と2回続けて言っているところがいいなあと思います。

比較的なじみの深い曲で、多くの生徒が知っている曲であった。しかし、普段聞いている曲であっても歌詞そのものをじっくりみる機会がなかったせいか、改めて言葉をかみしめながら歌詞を精読している姿が見られた。

「もう大丈夫」という出だしや、「ありがとう、ありがとう」と復唱される部分には、多くの生徒が下線をひいていた。歌詞に示された言葉をもとに、自分の体験と重ね合わせたり、自分を支えてくれている人の存在について着目したりすることができたからではないかと思われる。

T2：自分にとって、どんな人がベストフレンドなのか教えてください。

S9：何でも言える人です。

S10：気が合う人。

S11：理解があることです。

S12：楽しい人です。

S13：話しやすい人です。

S14：自分のいい所、悪いところを理解してくれる人です。

S15：信頼できる人です。

S16：相手を尊敬できる人です。

S17：ありのままでいられる人です。

事前のアンケートの結果では、友達の条件として「気が合う人」「話しやすい人」「楽しい人」「理解してくれる人」があげられており、ここでは予想通りの反応が多く返ってきた。

そこで、自分の存在に「他者」がどのような受け止め方をしているのかを考えさせるために「相手にとってベストフレンドになるためには、自分がどうあるべきだと思いますか」という中心発問をし、生徒の意見をできるだけたくさん交流したいと考えた。以下はその一部である。

T3：相手にとって、ベストフレンドになるためには、自分がどうあるべきだと思いますか。

S18：信頼してもらえる人になる。

S19：相手のことを理解する人になる。

S20：話がたくさんできる人になる。

S21：気が合える人になる。

S22：頼られる人になりたい。

S23：相手の話をよく聴くようにする。

S24：ある程度なんでも話せる人になりたい。

S25：約束を守る。

「自分」中心に考えているときには、「自分」が「他者」に対して何ができると発想しがちである。ここでは「ベストフレンド」であると判断する材料は、「自分」ではなく「他者」の受け止め方にある、と発問を通して投げかけた。

その結果、「他者」の心情に重点を置いて考え



ることにより、「他者」に映る「自分」の存在に焦点をあてた意見が多くみられた。

図3-2 A 中学校第2学年 授業の様子

## ウ 生徒の感想から

「関係性」を意識したとき、「相手にとって」という視点で考えることは、生徒にとって自分自身を見つめ直す機会となったようである。

実践授業は、同じ指導案を活用してA校とC校とで行った。授業後の生徒の感想をあげて考察することにする。

- ・もし自分にとってもベストフレンドがいたとしても、相手にとってはベストフレンドじゃなかったら意味がないと思った。今日の授業では、自分にとってのベストフレンドがどういふものなのかよくわかった。
- ・自分と相手が友達でいるためには、自分のことだけじゃなくて、相手のことを考えることも大事だなと思いました。
- ・自分が相手にとっていい友達になれば相手も自分にとっていい友達になってくれると思う。
- ・相手にとって、私はどんな友達になればいいのだろうと考えたけれど、意外とむずかしかった。こんなに考えさせられて友達とは本当に大切な人なんだなと思いました。(中略)相手にとっていい人になりたいです。

中心発問をおこなったとき、「相手にとって、自分がベストフレンドであるためには」という発想がなかなか理解できない生徒がいた。そこで、授業者が例をあげながら、噛み砕いて説明しなければならないこともあった。しかし、ほとんどの生徒が「相手」の受け止め方を意識して「自分」のことを考えることができたのではないだろうか。

「自分」が「相手」に期待するベストフレンドの姿を考えるのではなく、「相手にとってはベストフレンドじゃなかったら意味がない」という感想や「友達から本当の友達じゃないか思われていたらどうしよう」という発想は、あるべき姿を「自分のこと」として考え、それを「自分」の生き方につなげているように思われる。

また、自分の行動を振り返る姿勢として、次のような感想も見られた。

- ・友達は、簡単でむずかしいなと思った。何でも話せる友達はあるけど、相手は話してくれているのかなと思う。
- ・自分が友達にしてほしい事はいっぱいであるけど、自分が相手にしてあげられることは、意外とあんまり考えられてなかったから、これからはもっと友達のことを深く考えようと思いました。
- ・自分にとっていい友達と思うところは、相手

にとってもいい友達だと思えるようになりたい。自分にとっていやだと思えることは、相手にとってもいやだから、気をつけたい。

- ・今日、こういう授業をしてみて、相手を思いやる心、信頼することなどが大切で、そのことをしたら、相手がどう思うか考えて、行動、発言できるようになりたいし、親友を大切にしたいなと思いました。私も親友になれるように、努力したいです。
- ・友達には、きびしくしなければならぬけど、それ以上に、自分にきびしくしてはじめて、相手から本当の友達っていわれるんじゃないかなあと、この授業を通して思いました。
- ・友達がいなかったら、僕は何もできないと思うし、友達は大切だと思った。
- ・友達から感謝される人になりたい。あらためて、自分の悪いところを直そうと思った。
- ・相手に信頼してもらうためには、相手のことをよく理解したり、話を聞いたりして、相手を受け入れることが大切だと思う。

これらの感想からは、「相手」が「自分」をどのように見ているかを意識することによって、「自分」の考え方や行動を変えていこうとする姿勢が感じられる。生徒は、「人ごと」ではなく、「自分のこと」として考え、日常生活における行動化に結びつけようとしている様子がうかがえる。

このような思考ができることが、自分の生き方に迫る道徳ではないかと考える。

また、歌を活用した授業について、次のような感想を寄せる生徒もいた。

- ・歌詞にすごく感動した。
- ・歌ってやっぱりいいなと思った。友達とか親友とか、改めて考えると意外と難しかった。
- ・こうあってほしいと思うことはいろいろあるけど、相手にとって自分が良い友達であるために、どうすればいいのかわからないのは、なかなか…。でも、やっぱり、自分が思うってことは、相手も思っているのかなと感じた。
- ・今日は、みんなの意見が聞けて、みんないろんなことを思っているんだなと思った。

授業の最初に、曲を聴かせるか、歌詞を読むだけにするかは生徒の実態に合わせて考えればよい。ただ、いずれの場合にせよ、自分の好きな箇所に線を引く作業を通して、自分の感性をもとに「自分のこと」として考えるきっかけとなったようである。また意見交流を通して人それぞれに、様々な感じ方や考え方があることを知り、それら

を「共有」しあうことが、「自分」の居場所である学級集団を形成する上でも大切なことであろう。

## (2)「いのち」のつながりを意識した道德の授業 ア 「つながり」を意識した指導案作り

「生命尊重」は、「いまここにいる不思議を考える『偶然性』、いつか終わりがあることを考える『有限性』、ずっとつながっていることを考える『連続性』」(60)とあるように、「いのち」をいろいろな側面からとらえて指導する必要がある。そこには、第1章で述べたように、その側面が「からだのいのち」を扱うことだけで終わるのではなく、「つながりのいのち」にまで発展させる展開が求められていると考える。

今回は教材として『シャボン玉』を活用することにした。

### シャボン玉

作詞：野口雨情 作曲：中山晋平

シャボン玉飛んだ 屋根まで飛んだ  
屋根まで飛んで こわれて消えた

シャボン玉消えた 飛ばずに消えた  
生まれてすぐに こわれて消えた

風々吹くな シャボン玉飛ばそ

シャボン玉をふくらませ、それを飛ばすという一連のイメージは身近なものであり、生徒にとっても共有しやすい体験であろう。

曲を聴くと、明るく楽しそうなイメージが先行する歌詞である。真っ青な空に虹色のシャボン玉が浮かび、それぞれが行く宛もなくゆったりと、ふわふわと飛び交い、やがて消えゆく様子が目に浮かぶ内容である。

しかし、作詞者の野口雨情にとっては、生後わずか7日で亡くなってしまった長女への思いが込められているといわれており、失われてしまったものに対する情感が、歌詞の中に色濃く映しだされていることが考えられる。2番の「シャボン玉消えた」「飛ばずに消えた」「生まれてすぐに」「こわれて消えた」の部分には、わずか7日で終わってしまった娘の命を表現しているだろう。ただ、終末に、「風々吹くな シャボン玉飛ばそ」とさわやかな明るいイメージで表現するところに、野口雨情が、娘の「いのち」の存在を純粋なイメージのまま永遠に残したいという願いを込めているのではないかと解釈する。

授業の中で歌詞の内容をじっくりと考え、野口

雨情の親としての心情に思いを重ねることができたとき、「自分のこと」としてとらえた展開が可能になるのではないかと考える。

「いのち」をはかなく消える「シャボン玉」に例えることによって、「いのち」のはかなさや美しさを実感するきっかけになるだろう。また、わずか7日しか生きることができなかつたけれども、親の心の中では生き続けている娘への思いを考えることによって、「つながりのいのち」を実感するきっかけになるのではないかと考えた。

「シャボン玉」を「いのち」と重ねることによって、「いのち」のはかなさや「いのち」の有限性にせまるとともに、作詞者である野口雨情の心情と共感しながら「つながりのいのち」について考えることのできる展開の工夫を考えたい。

そこで、本曲を教材として活用した授業のねらいを次のように定め、指導案の検討を行った。

### <ねらい>

「いのち」のはかなさや美しさ、かけがえない「いのち」のいとおしさを知り、生命を尊重しようとする心情を育てる。

次頁表3-6は、本時の指導課程である。

中心発問は、「作者はどんな思いで『シャボン玉』を書き上げたと思いますか」というものである。導入部で歌を聴いた後、意見交換をするが、おそらく、楽しく遊んでいる子どもに思いを寄せているという内容に終始することが予想される。そこに作詞当時に、野口雨情が置かれていた状況を説明し、生徒に追体験させる場を設定した中で発問である。歌詞に映し出される作詞者の思いを追体験する中で、人間の肉体は消えてしまっても、深くかかわりのある人にとっては心の中に存在し続けるということ、すなわち「つながりのいのち」が存在し続けることが実感できる授業展開にしたいと考える。

なお、授業の評価は、生徒の発言やワークシートへの記述を中心に以下の2点とした。

### <評価>

- ①わが子を亡くした雨情の悲しみから、生命の尊さについて感じ取れたか。
- ②生命の尊さについて考え、自他の生命を尊重しようと考えたか。

幼い頃、シャボン玉をつくって遊んだ経験や、この歌を歌ったことがある生徒も多いだろう。歌を通して、野口雨情の思いにふれ、追体験をするなかで「つながりのいのち」について思いをはせて欲しいと願っている。

表3-6 指導課程

	学習活動	発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入	○「シャボン玉」を聴く。	①みんながよく知っている「シャボン玉」の歌を聴いてみましょう。	①明るく楽しい雰囲気の中で「シャボン玉」の曲を流す。
展開	○「シャボン玉」について話し合う。  ○野口雨情の心情を考える。	②「この歌を聴いてどんな感じを受けましたか？」 (ワークシート「印象・・・」に記入) 〈陽〉 ・ 屋根まで飛ばせるなら楽しい。 ・ シャボン玉で遊ぶのは楽しい。 ・ 子ども達の楽しさが伝わってくる。 〈陰〉 ・ 「うまれてすぐにこわれて消えた」とあるからはかない。 ・ 「飛ばずに消えた」とあるから切ない。 ・ 「かぜかぜふくな」と祈っている。  ③「作者は『シャボン玉』をあるものに例えてこの詩を作りました。『シャボン玉』は何を表していると思いますか？」 (ワークシート「シャボン玉・・・」に記入) ・ きっと大切なもの(「かぜかぜふくな」とあるから)  ④「作者は、どんな思いで『シャボン玉』を書き上げたと思いますか？」 (ワークシート「主人公・・・」に記入) ・ つらくて悲しい気持ち ・ いのちのはかなさ ・ 親のなげき ・ 天国でも楽しく遊んでほしいという願い  ⑤もう1度「シャボン玉」を聴いてみましょう。	②なぜそう感じたかという理由も合わせて発言させる。  板書の際、できるだけカテゴリーに分けて書く。 陽・・・〈楽しい〉〈美しい〉・・・ 陰・・・〈楽しくない〉〈儚い〉〈切ない〉・・・ (黒板に〈陽〉〈陰〉と書く必要はない)  ③生徒の発言後、野口雨情についての説明を入れる。  野口雨情には、赤ちゃんがいたけれども、生まれてすぐに病気で死んでしまった。「シャボン玉」はその次の年に作られた歌である (教師用資料を参考に)  ④野口雨情(親)の深い悲しみはいつまでも消えることがないことをおさえる。  ⑤「シャボン玉」について何も知らなかったとき、学習したあとの自分の思いの変化に気づかせる。  死ぬことで、人間の肉体は消えても、深く関わりのある人にとっては、「いのち」として心のなかに存在し続けることをおさえる。
終末	○自分の思いを書く。	⑥自分の今の気持ちや思いを主人公への手紙に書いてみましょう。 (別紙「手紙」に記入)	⑥手紙については、「道德通信」や教室の「掲示板」で、生徒にかえしていく。 手紙を書く時、歌を流してもよい。

## イ 授業の様子から

検討した指導案をもとに、授業実践を依頼した。ここでは、主な発問に対する生徒の反応を中心に記述することにする。

### ○平成20年1月11日（金）実施

#### B中学校第3学年1組 第6限（生徒28名）

導入では、「いのちのつながりについて考える」という本時の学習のねらいを示し、「シャボン玉」の曲を流した。ほとんどの生徒が知っているという反応を示したところで、曲から受けるイメージについて自由に意見交換をした。

T1: みなさんがよく知っている「シャボン玉」という曲を聴きました。この曲を聴いてどんなイメージがわいたか、感想を教えてください。

この曲を聴いて、生徒は大きくわけて2つの感想を発表していた。

一つは、比較的明るい感じの受け止めである。

S1: シャボン玉がたくさんとんでいる。

S2: 幼い感じ。

S3: かわいい。

S4: 楽しそうで軽い感じがする。

S5: ふあふあした感じ。

S6: ほあほあした感じ。

S7: 小さな子どもが遊んでいるけど、(シャボン玉が) うまくできない様子が浮かんでくる。

S8: なんかなつかしい感じがする。

S9: 夢があふれている。

S10: ゆったりした感じ。

もう一つは、どこか影のある、比較的暗い感じでの受け止めである。

S11: こわれる感じ。

S12: 消えること。

S13: 壊れて消えてしまった。

S14: こわい感じがします。

S15: 子どもらしいかわいい歌だけど、今聴くとちょっとこわい感じがします。

S16: 飛んで消えたから、ちょっと暗いイメージです。

当初の予想では、比較的明るいイメージで受け止めてる生徒がほとんどではないかと考えていた。しかし、実際に歌詞を精読する中で、「こわれて」

「消えた」「とばずに」という言葉に着目している生徒が多く見られた。

そこで、作詞者の思いを予想させることで、歌詞に込められた意味をもう一度考える機会を設けることにした。

T1: 作詞者は、野口雨情という人ですが、この人は、どんな思いでこの歌詞を書いたと思いますか。

S17: シャボン玉が大好きな人だと思います。

S18: だれかなくしたみたい

S19: 戦争で家族を亡くした

S20: 誰かがなくなった

S21: 子どもが亡くなって悲しかったけど、子どものことを思って楽しい歌を書いた

S22: 自分は子どもを亡くしていて悲しいが、他の子どもが遊んでいるのを見て、自分の子どものことを思って書いた。

歌詞から読み取ったことをもとに、少しずつではあるが、野口雨情の思いに自分を重ねようとする姿がみられた。そこで指導者の方から、作詞者である野口雨情の置かれていた状況や、作品にこめられたと予想される背景について説明を加えたところ、生徒の方からは自然に「シャボン玉はいのちをイメージしているのかもしれない」といった声があがっていた。

最後に、作詞者の背景を学習した中で、もう一度「シャボン玉」を聞き、「いのち」について自分の思いを書きまとめる活動を行い、授業を終えた。

時間の関係で、生徒一人一人の思いを十分に交流することはできなかったが、次項では生徒の感想をもとに若干の考察をすることにする。

## ウ 生徒の感想から

この授業展開では、授業の最初と最後に「歌」を聴くことにしている。そのイメージの違いから感じる生徒も多かった。

・今日の「シャボン玉」という曲を聴いて、曲の中にいろいろな意味があって、すごく考えるところがありました。この曲はすごく楽しそうだけど、その分、悲しい曲でもあって、涙が出そうでした。

・この曲を聴いたときは、明るい曲だなと思った。しかし、この曲の歌詞を見てみると、なんだか少し悲しくなってきた。

・最初、「シャボン玉」の曲は楽しそうなものだ

と思っていた。けれど、よく歌詞の内容を考えてみると、せつない歌詞だなあと考えた。いのちはきれいなものだけど、その分こわれやすく、もろいものだなと思った。だから一つ一つの尊いいのちを大切にしなければならぬと思った。

小さい頃から耳にしていた、身近な「シャボン玉」という曲に、このような深い意味があったのかと改めて感じる生徒もいた。中には、幼い頃に無邪気に歌いながらシャボン玉を飛ばして遊んでいた自分を思い出していた生徒もいたかもしれない。身近な曲だけに今回受けたイメージの違いは、驚きとともに印象深いものとなったようである。

また、授業の展開の中で、「シャボン玉は、何を表していると思いますか」という発問を受けて、「シャボン玉」と「いのち」のはかなさをだぶらせて考える生徒もいた。

- ・命はシャボン玉と同じで最後には消えてしまうから大切だと思う。せつなく生まれてきたのだから、いのちを大切にしないとイケないと思った。
- ・「いのちは限りなくあるものじゃない。だから大切だ」ということを、作者は「シャボン玉」に例えたんだと思う。
- ・作者は「命はシャボン玉みたいにいつかは消えてしまうものだから大切だ」ということを知ってほしかったのかなと思えた。
- ・命はいつか消えてしまうものだから、今を精一杯生きなければならぬと思いました。

「いのち」の有限性を実感したからこそ、いのちを大切にしなければならぬという思いが伺える。「いのち」の存在をシャボン玉という身近にある目に「見えるもの」に例えることによって、より鮮明に実感できたのではないかとと思われる。

また、「いのち」の存在を「自分の経験や価値観と照らし合わせて考えている生徒の感想をあげてみる。

- ・「いのち」は人のしあわせのためにあるのだと思う。
- ・命はいつなくなってしまうか、わからないし、死にたくない人でも病気や事故で死んでしまう人がいるから大切にしなければならぬものだと思う。今の世の中は、昔よりも殺人、事故、ストレスなど、いろんなことで大変になっているかもしれないが、一つの命こそ、大切にしなければならぬと思う。好きなものが食べられたり、買ったりできる今の時代

はだいぶぜいたくだと思うし、自分が一番ぜいたくをしているかもしれない。

- ・私は今まで曲1つ1つの意味を考えたことはなかったけど、今日の道徳で1つの曲についてこんなに考えたのは、はじめてでした。

「主人公は、どんな思いで『シャボン玉』を書き上げたと思いますか」という設問を通して、野口雨情の心情にせまることができるように試みた。子どもを失った後も子どもを思う気持ちを持ち続け、「つながりのいのち」につながることにポイントを置いた。

- ・作者は自分の子どもが死んでしまって、悲しくてこの歌を作ったんじゃないかなと思いました。
- ・シャボン玉について、こんなに考えて、こんな意味があるとは思ってもみなかった。きっと作者の野口さんは生まれてすぐに死んでしまった子どものために、悲しくてつらい気持ちを、楽しそうなこの曲に静かに込めたのではないかと考えた。

野口の子どもの思う姿を通して、人間は死んだら、すべてが終わるのではなく、野口とその子どもとの「関係性」の中に行き続ける「つながりのいのち」を少しでも感じてくれたのではないかとと思われる。

- ・ずっと前から道徳では命のことについて勉強していたけれど、今回は、歌に命の意味をいれていたから、一層考えられる道徳だった。
- ・このシャボン玉の歌のように、たしかにシャボン玉は割れやすいものであるが、人の命は簡単にこわれてはいけぬものではないかと思う。この一つしかないいのちを大切に、これからもいろいろなことにチャレンジしていきたいと思う。
- ・シャボン玉の歌詞にこんな深い意味があるとは思わなかった。命というものはいつか終わりを迎える。他にはないたった一つの命。最近命を軽くみている事件が多すぎる。こういう人たちにこの曲を聴いてほしいと思う。

いのちの「つながり」を意識した発問をすることで、「自分のこと」としてとらえることができる手ごたえを感じることができた。また、身近な歌を活用することによって、生徒が真剣に耳を傾ける姿も見ることができた。このようにいのちの「つながり」を考えることは、生きることの意味を問い直したり、いのちの存在そのものについて考え直したりすることになると考える。

### 第3節 実践授業を終えて

今回、実践授業では、本市4中学校の生徒とかわることとなった。道徳の担当教師と生徒とのやりとりの中で、生徒が「自分」のこととして考え発表をする姿に、また、クラスメートの発表を真剣なまなざしで聞き入る生徒の姿に、実在する「生徒」を見る思いがした。世間一般に語られる中学生像は、あくまでも一般論で語られる抽象的な中学生であって、真の中学生を表したものではない。目の前にいる生徒こそが、実在する中学生である、という実感を持つことができた。

「いのち」の存在を実感するためには、この実在する生徒と向き合うことが何よりも大切であると考え。概念としての教育論は必要であるが、実際に教師の前にいる生徒とどうかかわるのかによって、「いのち」の存在を実感として伝え合うことができるのではないかと思われる。

このような生徒の姿から、今回改めて大切にしたいと感じたことは「かけがえのない出会いの場となる学級経営」の在り方である。

4月に学級編成でできた「学級」は、生徒同士が初めて顔を合わす場である。幼なじみで以前から知っている友達がいる場合もあるだろうが、小学校が違ったり、今まで違うクラスであったりするなど、初めて顔を合わす生徒もいることだろう。4月当初の状態は、それぞれの「関係性」が深いわけでもなく、「自分」からみると「心の距離」が遠い者同士の集まりととらえることができる。

ここで生徒をハンドベルに例えてみると、よりよい学級集団とは、「一つ一つのハンドベルを生き生きと響かせることができること」と似ているのではないかと考える。

ハンドベルは、一つ一つ違った「音」が鳴るようになっていく。高い音もあれば低い音もあり、シャープやフラットのついた音もある。どの音をとってもそれぞれ「個性」をもっており、しっかりと響かせれば素晴らしい「一つの音」を奏でることができる。教師として、生徒一人一人を徹底的に大切にすることとは、どのハンドベルも、自分の音に誇りと自信をもって美しい音色がだせるようにすることであろう。

また、一つ一つの音が、一定の関係をもって協調的に響いたとき、すばらしいメロディやハーモニーが生まれることになる。その結果、一つの音ではなし得なかったシンフォニーの響きとなることもあるのである。ときには不協和音を奏でるときがあるだろうが、それは、不協和音を出す「一

音」が悪いからではなく、音と音との「関係性」が築けていないからである。「他者」の存在を最大限に認め合いながら、互いの音を響き合わせる「関係性」を築きあげることが、学級経営で最も大切にされなければならないことではないだろうか。

教師と生徒との「出会い」、あるいは生徒と生徒との「出会い」が、お互いにかけてがえのないものになるような「関係性」を築くことが、学級経営を進める上で教師が最大限意識しなければならない重要なポイントではないだろうか。そのことが結果として一人一人を真に大切にせる教育活動につながっていくと考える。

(58) フランク・ゴープル「自己実現の研究」『マズローの心理学』産業能率大学出版部 1979.6 pp. 59～68

(59) 「Best Friend」:2001年、NHKのTVドラマの主題歌として採用され、文化祭の合唱曲で歌い続けられるなど、生徒にとってなじみの深い曲である。

歌唱者名：Kiroro（所属：JVCエンタテインメント）、  
作曲者：玉城 千春、編曲者：森乃 リコ、  
作詞者：玉城 千春

(60) 『心のノート中学校』文部科学省 2002.4 pp. 75～77

### おわりに

「いのち」あるものとして今、ここに生かされている我々にとっては、「いのち」や「生き方」の問題は、「三人称」として「人ごと」感覚ではいられない問題である。これから生きる多感な中学生に、「見えないもの」を「意識する」という感覚を、どのような形ででも伝えていきたいものである。また、筆者自身も今回の研究を通して人間の本质である「いのち」についてすべてを認識ができたわけではなく、これからも「いのち」の存在について問い続けていきたいと考える。

今回研究を進める中で、自分にとっても、かけがえのない出会いがあったことに気づいている。それは、マルティン・ブーバーの「関係性」に関する理論との出会いである。彼の理論と出会うことにより、今まで私自身が「かかわり」について疑問に思ってきたことや、迷いのあったことに一定の答えが見出せた思いがしている。「関係性」の理論を理解したとはまだまだ言い切れる段階ではないが、少なくともこの出会いは、自分の人生にとって大きく、そしてかけがえのないものになったことは間違いない。

最後に、京都市立西院中学校、高野中学校、修学院中学校、陶化中学校の皆様には、授業実践を進めるにあたって多大なご協力を頂いた。また、様々な視点でご指導・ご支援頂いた関係者の皆様に、この場をお借りして感謝の意を表したい。