

道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発（Ⅱ）¹

－生命尊重をとおして生きる原理を考えるための道徳の時間をめざして－

假屋園 昭彦〔鹿児島大学教育学部（教育心理学）〕

Approach to essence of moralistic value in the way of contrasting pair moralistic concept II

－The developmental study of how to learn the value of life in moral lesson－

KARIYAZONO Akihiko

キーワード：道徳の時間、授業デザイン、生命尊重、対概念の対比、生きる原理

1. 対比型授業デザインの開発

（1）本研究の目的

本研究では、道徳的価値の本質を発見する試みとして、対概念を比較するという方法を提案する。この試みは、道徳的価値のなかの諸概念を対にして取り上げ、対比させ、その具体的関係性を浮き彫りにすることによって、対になっている概念の本質を明らかにする方法である。本研究ではこの方法を対比型授業デザインと命名した。そしてこの授業デザインの理論的背景の検証は、假屋園（2014）においてニーチェの永遠帰帰理論を題材として行われた。

本研究は、假屋園（2014）に続く試みとして、対比型授業デザインを、道徳の学習指導要領の内容項目に含まれている生命尊重という道徳的価値で実施する、ことを最終目的とした理論的検討である。

（2）本論文の構成

本論文の構成を以下に示す。

① 生命現象の何を尊重するのか

この項では、道徳の時間における生命尊重という内容項目の扱い方について述べる。

② 対比型授業デザインの提案

この項では、道徳の授業におけるこれまでの生命尊重の枠組みと本研究で提案する枠組みとの違いについて述べる。

以下、③から⑦に本研究で提案する対概念を示し、両概念の具体的関係性を浮き彫りにする。

③ 受動性と能動性

④ 偶然性と必然性

⑤ 有限性と無限性

⑥ 利用価値と存在価値

⑦ 私と私の命

2. 生命現象の何を尊重するのか

生命尊重という以上、生命現象のどこかに尊さという価値が含まれているはずである。このテーマを考える活動に生命現象を扱う必然性がある。したがって生命現象のどこに尊さという価値があるのか、そして生命現象はなぜ尊いのかを発見する授業デザインの開発が本研究の立場である。

（1）二種類の生命観

生命の捉え方には二種類ある。一つは「心臓が動いている」、「脈がある」といった生理水準で生命を捉える見方、もう一つは「生きるという営み」に着目する実存水準で生命を捉える見方である。

実存とは「人間の生き方」を意味する言葉である。したがって、たとえば「私はこれからどう生きたらいいのか?」、「いつまでもこんな生き方をしているのか?」といった悩みは実存的な悩みと呼ばれる。

¹ 本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)にもとづく研究(基盤研究(C)、研究代表者 假屋園 昭彦、課題番号24530829、平成24年度～平成26年度、研究課題名 児童の思考力を伸ばす対話指導力をもつ教師育成を目指した授業デザインの開発)の一環として実施された。

(2) 生命現象のどこに尊さという価値が含まれているのか

生命現象を実存水準で捉えてはじめて生命現象の尊さが見えてくる。すなわち生命現象を実存水準で捉え、人間の生きる姿を浮き彫りにし、生きる姿のどんな面に尊さという価値があるのかを、授業のなかで発見していくところに生命尊重を取り上げる必然性がある。したがって人間の生きる姿のどんな面が尊いのか、そしてそれはなぜ尊いのかを発見できる授業デザインを開発する必要がある。この授業デザインは、児童に生命現象を学ぶことをとおして生き方を変え、価値観を変え、世界の見え方が変わるような「人間の姿」を発見してもらうことを目指す。したがってこの授業デザインでは、生命現象を学ぶことで児童の生き方がどう変わるのかが問われる。生命現象に限らず道徳の授業ではすべてこの点を目指す必要がある。

3. 対比型授業デザインの提案

(1) 小学校におけるこれまでの生命観の扱い方

これまで生命尊重についての指導は、複数の生命観が取り上げられ、授業や学校活動がこのような生命観とどのようなつながりがあるか、を考えてもらうという内容で進められてきた。これまで小学校の生命尊重の授業で扱われてきた生命観は、「神秘性」「偶然性」「連続性」「連関性」「関係性」「精神性」「有限性」「不可逆性」「平等性」「尊厳性」「歓喜性」「普遍性」「共通性」「自己決定性・自己責任性」である。

小学校の道徳の指導では、生命観をこのように整理したうえで、上記の生命観から道徳の教材や児童の日常生活を捉える方法が用いられてきた。この方法では、類似した内容の生命観を一つの視点としてまとめ、そのうえで各視点から読み物資料や日常生活を捉える。たとえば「神秘性、偶然性」を「始まり」として一つの視点にまとめる。同じように「連続性、関係性、精神性」を「つながり」として一つの視点に、「有限性・不可逆性」を「終わり」として一つの視点に、「共通性、尊厳性」を「唯一性」として一つの視点に、

「よろこび」を「歓喜性」として一つの視点にまとめる。そのうえで各生命観（たとえば「つながり」という生命観）と関連がある児童の日常生活場面（自分の生命は祖先から親、自分へと受け継がれたものである）を取り上げ、その場面がもつ価値について各生命観（ここでは「つながり）」にもとづいて考えてもらう。

この捉え方の特徴は、一つの生命観ごとに生きる姿を記述しているところにある。たとえば「つながり」という生命観を用いる場合は「つながり」という生命観だけから捉えた生きる姿を記述する。ここでは「つながり」と「始まり」や「終わり」といった他の生命観との関連性には言及されない。したがってこうした捉え方は、複数の生命観を用いたとしても生命観同士の関連性を扱っていないので、複数の生命観から捉えた姿を個別に並べただけになる。その結果、捉える人間の姿に力動性がみられなくなる。力動性とは動きのある姿である。生きるという営みを動きのある姿として描き出す必要がある。そのためには個々の生命観が関連づけられてはじめて人間の生きる姿の力動性を把握できる。

(2) 対比型授業デザインの提案：生命観をとおして生きる原理を考える

上記のように一つの生命観ごとに人間の姿を捉えた場合、人間を捉える視点が一つに固定されるため、どうしても把握する人間の姿が動きのない静的な内容になってしまう。人間の生の営みには根源的にどのような原理が働いているのか、という水準まで捉えるためには、どうしても一つの視点ごとに捉える方法では限界がある。

本研究では、生命尊重という道徳的価値を学ぶ意義は、私達がどう生きたらよいのか、という生きる原理を考える水準（実存水準）までもっていくところにある、と捉えている。一つの視点だけから捉えた場合、どうしても類似する出来事を寄せ集めて記述する水準にとどまってしまう、生きるという営みを支える原理の水準にまで到達しない。

たとえば次の例で考えてみよう。「難病と闘いながら懸命に生きている人達もいるのです。だから命を粗末にしたり、投げやりに生きてはなりま

せん」という命題がある。この命題は「地球には飢えに苦しんでいる人達もいるのです。だから食べ物を粗末にはしてはいけません」という命題と同じ論理である。すなわち「病気や飢えに苦しみなながらも懸命に生きている人もいます。だからあなた達もそういう人達のことを考えて日常生活を送りなさい」という論理である。

この論理は児童から、「でもそれは僕達の暮らしとは別の、遠いところの出来事でしょ。なんで、今、ここで僕達がそうしないとイケないの？」という受けとめ方をされると説得力がなくなるところが弱点である。論理が類似する出来事を寄せ集めて記述する水準にとどまっているので、それらの出来事を異なる場面にあてはめることが困難になる。

「難病で苦しむ人達の日常も、飢えに苦しむ人達の日常も、僕達の日常もみな同じなのだ」というところが納得できない限り、児童は自分のこととして受けとめることができない。したがって「難病で苦しむ人達の日常も、飢えに苦しむ人達の日常も、僕達の日常もすべて同じ原理で貫かれているのだ」というところを授業のなかで示す必要がある。生きるという営みにはこういう原理が働いているのだ。だから難病の人も、健康な僕達も生きるときに働いている原理はみな同じなのだよ。そしてその原理とはこれなのだよ。こうした原理を授業で示す必要がある。このところを具体的に説明するために、次のような教師と児童との対話を例に考えてみよう。

先生：難病の人が苦しみなながらも懸命に生きるための努力をしています。

先生：みなさんもそういう人達のことを考えて、生命を粗末にしないようにしましょう。

生徒：どうしてですか？ 僕達には関係ない世界だと思います。僕はいま病気でもないし。

先生：関係あります！

生徒：どこが関係あるのですか？

この「どこが」の部分授業のなかで示し、理解してもらう必要がある。「どこが」の部分が、人間が生きる原理になる。児童から上のような論理で疑問をぶつけられたとき、これまでの病気や事故といった類似場面だけを寄せ集めた外面記述

的な生命観ではこのような児童の疑問に答えることができない。

（3）生きる原理の性質

フランス思想史の内田樹（2002a, 2002b）は、生きている人間の姿として「人間は相容れない矛盾を生きていかざるを得ない存在なのだ。」という見方を示してきた。すなわち彼は、二つの両立不可能な要請の間に引き裂かれてあることが人間の悲劇的な宿命なのだ、と指摘する。そして理想と現実、善と悪、清と濁との相克を私達は同時に引き受け、同時に生きなければならぬ、と述べる。これは正鵠を得た見方である。これは人間の生きる姿を、人間とは矛盾のなかを生きていかざるを得ない力動的な存在なのだとして捉えていることになる。

本研究で提案する生きる原理とは、内田の見方をさらに進めて、矛盾を生きたら具体的などう生きることなのか、という力動的の内面を考えることを意味する。

矛盾を生きたら以上、人間は一見、対立関係に見える相容れない現象の間を生きていることになる。しかし相容れないままだと身動きがとれない。生が展開している以上は、その生の展開を支える原理が存在するはずである。おそらく人間は、その矛盾する二つの現象を一体化した動きのある原理を生きているのではないか。本研究で提案する対概念の対比型授業デザインによって、その矛盾を一体化した動きのある原理の発見が可能になる。

対概念の対比型授業デザインでは、一見矛盾している生命観を対にしてとりあげ、その対になっている生命観同士は矛盾しているのではなく、実は一体的な関係になっており、そしてその一体的な関係が生きる原理なのだ、という内容の提案を行う。すなわち対になっている生命観の一体的な具体的な関係性が生きる原理になる。生きる原理とは個々の生命観なのではなく、生命観同士の関係なのである。

以下は一見矛盾する対概念同士の具体的な関係性を明らかにする試みである。

4. 生きる原理：受動性と能動性との関係（受動性のなかの能動性を生きる）

最初に取り上げる対概念は受動性と能動性である。この対概念の一体的関係性を表現すると、生きるということは受動性のなかの能動性を生きることだ、という内容になる。そしてこの考え方が生きる原理になる。以下、この関係性について詳述しよう。

受動性とは、人間は自分の意志にかかわらず何らかの事実が与えられ、その事実のなかで生きていかざるをえないという人間の境遇を示す（関根・竹内、1999）。人は自分が与えられた事実を受け入れ、受け取り、引き受けて生きていかざるをえない。こうした状況を受動性と呼ぶ。

受動性を具体例で示す。そもそも人間は生んでくれと親に頼んで生まれてきたわけではない。気がついたら、自分が望みもしない親のもとに生まれていたのだ。この時点ですでに人間の生は与えられた事実になる。そして人間は、与えられた生を受け入れて生きていかざるをえない。生そのものが、自分の意志にかかわらず与えられた事実であることを踏まえる必要がある。

たとえば大学生は生まれた時代が違っただけで、大学卒業時の世の中が好景気か不景気かに分かれる。現在の学生は大学卒業時が就職氷河期であり、自分を否定されるような就活を続けさせられたあげく正社員になれず、卒業後も不安定な暮らしを余儀なくされる。1990年前後のバブル絶頂期の学生の就職活動と比べると、今の学生の就職活動は厳しい。しかしこれは学生の責任ではない。そういう時代に自分が生まれ育っただけなのだ。そういう時代が自分に与えられたのだ。そして自分が与えられた時代と境遇を自分で受け入れて、受け取って生きていかざるをえないのだ。

社会人になっても同じ原理があてはまる。人事異動で自分が希望する部署に配属されることはまずない。予想もしなかった部署に配属され、思いもよらない仕事为天から降ってくるのだ。

人間はこのように自分の意志にかかわらず、与えられた事実を引き受けて生きていかざるをえない。そして自分にどんな事実が与えられるのかは、自分の力ではどうにもならない。これが人生

の受動性である。

こうした人間の受動性は次のような解釈ができる。すなわち自分の責任でもないのに、あるいは自分で望んだわけでもないのに、天から降って来た事実を引き受けて、泣く泣く生きていくしかないのか。これは理不尽なことである。

しかし人間はこうした解釈で人生を捉えているのではない。生きるうえで、こういう受動性のなかでいかにして能動性を発揮するかが問われる（池田、1999）。そしてこの解釈が生きる原理なのである。したがって生命尊重の授業の場合、「難病で苦しみながらも懸命に生きている人がいる。だからあなた達もそういう人達のことを考えて命を大切にせよ」という論理がポイントなのではない。授業のなかで病気や事故の物語に話を限定してしまうために「健康な僕達には関係ありません」という理屈がまかりとおってしまう。これが類似場面だけを寄せ集めた外面記述的な生命観になる。

難病という天から降って来た事実を人間は受動的に引き受けざるを得ない。しかしその受動的な事態に対して、自分がどれだけ能動性を発揮してゆくのか（生きるためにどれだけ主体的な取り組みを行ったか）、というところに生きるという営みの価値がある。難病の罹患という受動性をもつ理不尽さのなかで、自分がどれだけ能動的に（主体的に）生き抜いたか、これが生きるという営みを支える原理になる。

この原理は難病、仕事、学校の宿題といったすべての日常生活にあてはまる。これが病気の人の日常も、社会人の日常も、児童の日常も、同じように貫く原理になる。学校の宿題（仕事）は好むと好まざるとにかかわらず天（先生）から降ってくる。この事態を私達は受動的に引き受けざるをえない。しかしその事態にどれだけ能動的な態度で臨むことができるかに生きる価値がある。どんな事実が与えられたかではなく、与えられた事実に向きあうかに生きる価値がある。

生きる原理は「受動性のなかで能動性を生きる」という関係を示す命題で表現できる。これが生きる原理であり、生命の姿なのである。そして授業のなかでこの生きる原理にどれだけ迫ること

ができるかが問われる。

5. 生きる原理：偶然性と必然性との関係（偶然を必然に変える）

自分にどんな事実が与えられるのかは自分の力ではどうにもならないとすれば、それは単なる偶然と言えるのではないか。人生は偶然で決まり、私達は偶然に翻弄されながら生きていくしかないのだろうか。自分の運命は偶然によって決まるのだろうか。これが生命尊重における偶然性の意味なのだろうか。

受動性という事実からはこのような解釈が生まれてくるかもしれない。しかしこの解釈は妥当ではない。偶然を自分の能動性によって必然に変えていくところに生きるという営みの価値がある（木田，2001）。人間が自らの能動性（主体性）によって偶然を必然に変えていくところに人間の尊厳がある。

具体的に言うと次のようになる。この時代に生まれた、この土地に生まれた、この親に生まれた、これだけの才能が与えられた、生まれつき身体が弱かった。ここまでは偶然による。この偶然の状況に安住したままであることが偶然に翻弄された状態になる。自分の運命の下敷きになった状態になる。

先に提案した、受動性のなかで能動性を生きるという原理は、人間は偶然の事態を土台にして自分の生き方を決めねばならないことを意味する。受動性のなかの能動性を生きるとは、偶然の事態のなかに自分がどれだけ積極的な意味づけをして、自分の生きる方向性を定めるか、ということの意味する。

この論理を以下に詳しくみていくことにしよう。この問題を考えるためにまず必然と偶然の定義をしておく。必然とは他に選択肢がないという意味である。必ずこうであること、こうでないことがありえないことである。必然性とは必ずこうでなければならなかったことを意味する。

一方、偶然とは他にも選択肢がありうるという事態をさす。こうであることもできるし、あれであることもできるという事態である。このことは、必ずこうでなければならぬという理由と根

拠が不要であることを示す。たとえば次のような事態があてはまる。私の親はこの人達でなければならぬ理由はなかった。生まれてみたらこの人達が自分の親であったのだ。あるいは、私の担任の先生はこの人でなければならぬ理由はなかった。学校が始まってみたらこの人が私の担任だったのだ。こうした事態を偶然と呼ぶ。

以下に偶然を自分の能動性によって必然に変えていく過程を詳述する。たとえば野球チームを作るためにメンバーを募集する場合を考えてみよう。この場合、集まったメンバーの顔ぶれは偶然による。集まったメンバーが他の顔ぶれであったこともありえた。この時点で集まった顔ぶれにこの顔ぶれでなければならぬ必然性はなかった。ここまでは偶然の事態になる。集まったメンバーの顔ぶれは以下のとおりであったとしよう。

- ・野球経験者は少ない。
- ・みんな他の習い事をしていて多忙である。
- ・腕力のある子はいない。
- ・足の速い子はいる。
- ・野球経験は少ないが球技は得意な子が多い。

次に、この顔ぶれでできる野球を考える段階に入る。偶然集まったこの顔ぶれでなければできない野球、あるいはこの顔ぶれだからできる野球を考えよう、という作業になる。この顔ぶれで何ができるかを考えよう、という段階は偶然の事態に積極的な意味づけをする作業である。そして偶然の事態から必然的にできることがみえてくる段階である。この段階は、偶然の事態を土台にしてはじめて今後の方向性を考えることが可能になることを示す。

すると偶然集まった顔ぶれでできる野球とは、以下のような内容になる。

- ・野球経験者は少ないから基本練習を中心にしよう。
- ・練習時間は限られているので効率を考えた練習をしよう。
- ・腕力はないから力まかせに振り回すバッティングはしない。
- ・腕力がないから、バットを短く持ち、コンパクトに振りぬくバッティングをすればよい。
- ・球を良く見て四球を選ぶ。

・足が速い子は墨に出たらできるだけ次の墨を狙う。

このように偶然の事態を土台にして、具体的にやれること（方向性）が必然的に決まってくる。この段階で偶然が必然に変わったと言える。

そして試合に勝ったとする。すると「この顔ぶれだったからこそ勝てたのだ。このメンバーのなかの一人でもいなかったら勝てなかった。このメンバーでよかった。」という試合に勝利した理由と根拠が発生する。この現象も偶然が必然に変わったことを意味する。

こうした一連の展開から、最初は偶然だったメンバーの顔ぶれは、今や必然に変化したことがわかる。ここで生じた現象は、人間が自力で偶然を必然に変えた過程として捉えることができる。

後から振り返ったときに、この環境でなければならなかったと言えるように、与えられた環境を頑張っ生きて生きることが、偶然を必然にしていく営みである。そしてこれが生きる原理である。

偶然与えられた事態に自分が自分なりの意味を与え、そこから「これしかない」という自分の方向性が生まれる。そして「これしかない」という自分の方向性が生み出されたとき、偶然は必然に変わる。このとき偶然性は単なる与えられた事実ではなく自分の生を形作る土台となる。

自分の生き方や生きる方向性は、何もないところから自然に生まれてくるのではない。偶然与えられた事態が、自分の生きる方向性を形作る土台になる。そのとき偶然性は「たまたま与えられた事実」ではなく、積極的な意味をもつようになる。

偶然が必然に変わるということは、自分にとっての過去の意味が変わることを意味する。人間は偶然から出発して、将来、自分の過去は必然だったと言えるように今を頑張っていく。人間は偶然性を自分の力で必然性に変えていく存在である。そしてこのとき人間は自分の運命の下敷きになるのではなく、自分の運命の上に立つことができる。

この原理は大人だけではなく児童の世界にもあてはまる。4月に学級が始まったときの顔ぶれは偶然だった。でもこの顔ぶれで一年を過ごした

今、この学級で楽しかったと言える。この顔ぶれであったからこそ楽しく過ごせたのだと言える。将来そう言えるように今を過ごしていく。これが偶然を必然に変える作業である。

この原理は、生まれた時代や土地や親や才能に限ったことではない。生きる営みすべてにあてはまる。たとえば私はこの道を進んでいいのだろうか、という迷いは誰にでも経験があるだろう。こうした場合、できたら選ぶ時点でどの道が正解かを知りたい。しかし選ぶ時点では、自分の選択が正解かどうかは誰にもわからないのである。選ぶ時点では、その道が正解であるかどうかを判断する材料がないからである。

したがって選んだ後に自分で頑張っ、将来、自分で自分の選択は正解だったと言えるようにしていくのだ。将来、自分の選択は正解だったと言えるように今を過ごしていくのだ。このときはじめて自分が選んだこの道は自分にとっての必然になる。

このように生きる原理は、「偶然を必然に変えていく営み」という関係を示す命題で表現できる。そして授業のなかでこの生きる原理にどれだけ迫ることができるかが問われる。

6. 生きる原理：無限性と有限性との関係（無限に抱かれた有限を生きる）

生命の有限性は「生きとし生けるものには限りがある。だからこそ今を精一杯生きましょう。」という水準にとどまるものではない。

生命の有限性の意義は、無限性との対比のなかではじめて浮き彫りになる。たとえば人は記念写真を撮る。この意味を考えてみよう。学校の校長室には歴代校長の肖像写真が飾ってある。この肖像写真も同じ意味である。人が記念写真を撮る理由は、人間の暮らしがすべて有限だからである。記念写真を撮るのは、人間が自分達の有限の軌跡を永遠に残すためである。

人間の暮らしには必ず「おわり」があり、限りがある。学級も一年で終わり、仕事も任期や定年がある。人間は永遠に生きることはできずいつかは死ぬ。生命は有限である。人間はおのれの有限性を自覚し、その有限性からの解放、救済、脱

出、超越、克服を追求してきた。これが人間の歴史である（花山，1989）。限りある存在という事実から逃れたい。なんとか無限の生命をもちたい、と願ってきたのが人間なのである。有限性から無限性へと到達しようとする願いを、人間は持ち続けてきた。そして永遠に生き続けることができる世界として、天国や極楽浄土、あるいは神の国や仏国土といった概念を作ってきた。記念写真も人間の永遠への願いの象徴なのである。

たとえば先祖代々のお墓も永遠への願いの象徴である。人間はどうしてお墓を作るのか。その理由は、生きた証を永遠に残しておきたいという人間の願望のためである。そして子孫に祀り続けてもらうことで、個人の永続性を保つためである（金谷，1986）。「お盆」は魂呼び（たまよび）の儀礼（招魂）であって、祖先祭祀を続けることによって個人の生命の永続性を認める営みなのである。

人間は「私は死んでしまうが私の命はそこで絶えてしまうのではない。私の子孫や縁者が私の墓を作り、祀ってくれるかぎり、私の生命はそこで維持されていく。」と考える。こうした形で人間は永続性を得る。そして安心して自らの有限性を受け入れていけるようになる。これがお墓を作ることとお墓参りの意味である。

無限性（永遠性）という器に抱かれてはじめて、人は安心して自分の有限性を生きることが出来る。無限性のなかに位置づけられてはじめて、有限性は意味をもつ。人は自らの有限性が無限性のなかに位置づけられてはじめて、自らの有限性に納得できる。生きる原理は「無限に抱かれた有限を生きる」という関係を示す命題で表現できる。

7. 生きる原理：利用価値と存在価値 （生命は手段ですか）

利用価値、実利価値を重視する思想を実用主義（プラグマティズム）と呼ぶ。あなたの生命は何の役に立つのかと考えた時点で、あなたの生命は手段になる。すべての対象を、これは何の役に立つのか、これは何に使えるのか、というまなざしで見るのが実用主義である。役に立たなくなった

ら他と取り換えればよいのだ。あなたを他の人と交換すればよいのだ。実用主義は「この人にはどんな利用価値があるのか」、「この人は何の役に立つのか」というまなざしで人を捉える。

ここでは、生命は私が私の人生で何らかの目的を達成するための有用な手段なのか、という問題を取り上げたい。果たして私は私の生命を用いて、私の人生で何らかの成果を生みだそうとしているのか。私は私の生命を運用して私の人生で何らかの収益をあげることをめざしているのか（大庭，2012）。こう考えると人生そのものが手段としての意味しかもちえなくなってしまう。たとえば、目に見える成果も生み出せず、生きているだけで精一杯の人の人生には意味がないのだろうか。

生きる目的があり、生きることはその目的を達成するための手段としての意味しかないのだろうか。あるいは私の生命にどれだけの利用価値があるのだろうか。あなたの生命にどれだけの利用価値があるのだろうか。あなたの生命を尊重する根拠は、あなたの生命に利用価値があるからなのだろうか。

現代文明は利用価値（実用主義）を最優先する。現代文明は人間の身体（たとえば臓器移植）や自然環境などを単なる物質の集合体と考え、それが私達の役に立つのであれば、いくらでも可能な限り利用しつくそうとしてきた（森岡，1994）。

生命を物質として捉えると、生命を実用主義のまなざしで捉えることになる。はたして生命を捉える枠組みは実用主義だけなのだろうか。

実用主義で生命を捉えてしまうと、高齢者と若い人の生命には明らかに価値の違いが出てくる。これは生命保険やローンをみてもわかる。病か健か、弱か強か、老か若か、によって生命の価値に違いが出てしまうのである。

生命を捉える「まなざし」は実用主義だけなのだろうか。実用主義以外のまなざしで生命を捉えることができるとしたら、どんなまなざしで生命を捉えればよいのだろうか。

実用主義にもとづく価値を利用価値とするならば、私達人間は生命を利用価値で捉えている面が

あるだろう。しかし生命の価値には利用価値しかないのだろうか。ここで利用価値と対にできる価値を考えてみよう。利用価値と対になる価値は存在価値なのではないだろうか。存在価値は存在していること自体に価値をおく。

存在価値の内容と意義はどのようなものなのだろうか。役に立っていても立ってなくても、利用できてできなくても変わることがない、存在そのものの価値というものがあるのだろうか。

この命題を考えるために佐伯 (1995) の次の文章を参考したい。次の文章は「わかるとは何か」というテーマで書かれた文章であるが、存在価値を考えるうえで大変重要な意味をもつ。以下に紹介する。

その人は、若いときに重い病気にかかり、何度も手術を受けたが回復せず、そのうち親類や夫からも見放されて、結局三十年間を病院のベッドで過ごした人であった。私はまだ幼い頃に、入院する前の彼女とは母の友人であるということを知り合っていたが、その後は長い間なんの交流もなかった。私が東京で大学生になってからは、母に頼まれて、ごくたまにお見舞いに行く程度であった。

私がお見舞いに行くと、その人は全身で喜びを表してくれた。そして呼吸もたえだえに、かすれた声で、いろいろな話をしてくれた。それらは感動した本の話、他人から親切にもらったエピソードなど、いわゆる「たわいのない話」であった。

あるとき (FM放送が始まって間もない頃)、FM放送が聴けるラジオ (その当時はまだめづらしかった) を買ってきてほしいと頼まれた。「FM放送だと音楽がとてもきれいに聞こえるらしいのよ。」ということであった。指定されたメーカーの安いモデルのFMラジオを買ってお渡ししたが、その後はお見舞いに行くと、ほとんど耳のすぐそばの枕もとに置いて、(周囲を気遣ってか) 極端にボリュームをしぼって聞き入っておられた。亡くなられる最後の数週間、一呼吸ごとに「苦しい」と言っておられた。

葬儀は病院所属の小さな教会で、病院のお医者さん、看護婦さん、ほかにはごく少数の知人たち

だけが参加した。静かなミサであった。

葬儀に参列しながら、私はずっと考え続けていた。「この人の人生とはいったい何だったのだろうか。」

この人は、何も遺さなかった。ほとんど一文無しで、ただひっそりと、苦しみながら、ひとり、この世から去られた。

そのとき、先にあげた公理がまるで天からの声のように、私の頭のなかに聞こえてきたのである。「すべての人は、生まれたときから、最期の息を引き取る瞬間まで、文化的な営みに参加している。」

その人は、何も世間が評価するような技能を達成したわけではないし、創造もしていない。ただ「理解」というものをもっていた。本を読み、音楽を聴き、そして他人を「理解」していた。すべて「感謝」をこめて。そしてそのような理解をしていたとき、それは、まさに、私達と「ともにある」仲間であった。その人が「わかる」とき、それはその人の心のなかのできごとではなく、わかり合うこの世界の文化の営みに参加していたのだ。(中略)「わかった」ということは、わかり合う人々への仲間入りであり、価値の共有への参入なのだ。

文化というのは「つくる人」だけで構成されているのではなく、「つくる人」と「使う人」、そして「わかる人」との協同で営まれているのである。

もしも「わかる」という世界がなく、すべて人はつくりだすか、消費するだけだとしたら、これはもう文化でもなんでもない。たんに食物連鎖の一環にはまっている生物の「食べるか、食べられるか」の生活の延長であるにすぎない。

人間は文化の営みのなかで、わかり合うことで生きており、生活しているのだ。(引用終了)

この手記に出てくる亡くなられた人の人生を实用主義の見方で捉えようと、何の価値もない人生であったことになる。しかしこの人は存在していた。その根拠は何であろうか。

この人は社会的価値を理解し、社会的価値を周囲と共有し、他の人達と関係をもっていた。ここにこの人が存在していた根拠がある。

佐伯 (1995) があげた例をもとにして考える

と、存在を共有と関係として定義できると思われる。自分と他者とが何かを共有している場合、あるいは何かを分かち合っている場合、その他者は自分にとって存在していることになる。この場合、他者は人間だけとは限らず動植物も含まれる。共有している何かには物質、精神、空間が含まれる。あるいは共有を自分と共通点をもつことと解釈してもよい。こうした意味で、私達が他者と何かを共有しているという認識が成立したとき、他者は自分にとって存在していると言える。

存在には関係という意味も含まれる。何らかの意味で他者が自分と関係している場合、他者は自分にとって存在していることになる。

自分と関係しているとは何らかの点で自分にとって意味がある、ということである（假屋園・福田，2008）。人間は自分と関係があるものに対してはじめて意味を見いだすことができる。人間は自分と関係ないものに対しては意味を見いだすことができない。したがって自分と関係しているとは、自分にとって意味がある、ということになる。そして自分と何かを共有しており、自分と関係がある他者は、すべて自分にとっての存在価値がある、ということになる。

私達は他者と何かを共有し、他者と関係してはじめて生きていくことができる。この意味で存在価値は生を支える生きる原理となりうる。このように生命を共有と関係という存在価値で捉えた場合、その生命は自分にとって役に立つ価値をもっているか否か、利用できる価値をもっているか否かが問われることはない。

それでは、利用価値と存在価値とはどのような関係にあるのだろうか。次のように考えてみることができる。すなわち、私にとって利用できるものは私にとって存在しているものである。しかし私にとっては存在していても利用できないものがある。存在していても利用できないという事実は、存在価値が利用価値を寄せつけないほどの強さがある、ということではないだろうか。このことは共有と関係の価値が利用の価値を凌駕していることを示す。私達の日常は利用価値だけで成り立っているのではない。世の中には利用価値の根底に存在価値というものがあるのだ。そして存在

を意味する共有と関係のなかでこそ人間は生きていけるのだ、という存在価値のものさしを児童に伝えていく授業デザインの開発は、今後の重要課題である。

8. 生きる原理：私と私の命の関係

「私の命は私のものです」という表現は正しいのか。これは「私の命は私だけのものではなく、私の父や母のものでもあります」といった水準ではなく「そもそも命を所有という概念で捉えられるのか」という問題である（大庭，2012）。

これは命の所有性の問題である。命の所有性は生命倫理学の中心テーマの一つである。また命の所有の問題を考えると、「命の始まりと命の終わりは誰が決めるのか？」という疑問に行きつく。さらに所有という問題そのものが哲学の主要テーマになっている。

次のような表現は成立するかどうかを考えてみよう。大庭（2012）は「私は私の命のオーナーです。」「私の命は私の私有財産です。」、といった表現を用いて命の所有性の問題を考察した。

児童に命の所有性を考えてもらうのはむずかしいかもしれない。しかし児童にもこの問題を考えてもらうために、大庭（2012）の考察をもとに以下の二つの命題を考察した。以下の二つの命題を対比して考えてもらえば、道徳の授業に命の所有性を導入することは可能になるかもしれない。

- ・私の命は私のものです。
- ・私の車（筆箱、鞆）は私のものです。

命を車と置き換えて、この二つの命題の違いを考えてみよう。以下、大庭（2012）の考察にもとづき、この問題を考えてみたい。

（1）自己決定権

所有しているということは、私が私の所有物をどう処分し、どう用益するかを自由に決めてよい、ということになる。このことは所有には自己決定権があることを示す。自己決定権からみると、「私の一存で私の命を断つことができる。」「私の一存で私の車を廃車にできる。」という表現は成立する。よって命の自己決定権は成立する。

(2) 固有性 (代替不可能性)

次に固有性 (代替不可能性) をみってみる。固有性は私の生命は私だけに固有のものなので、他の人が代わってあげることができない、という意味で代替不可能性を意味する。たとえば私がつくった借金は連帯保証人が私の代わりに返済してあげることができる。するとお金は所有対象と言えるのかもしれない。しかし「私は私の人生を生きるのがしんどいから、私の人生をあなたにあげる。あなたが私の代わりに私の人生を生きてください。」という代替可能性は成立しない。したがって命の固有性 (代替不可能性) は成立する。

(3) 譲渡

私が私の所有物を自由に処分してもよい、というときの処分には譲渡が含まれる。譲渡は所有の前提である。譲渡が成立するということは、所有物が私から離れていっても、私は何も変わらないでいられるという意味が含まれている。

所有においてはこの譲渡が重要になる。他人に譲渡できないものは所有できないのである。命は他人に譲渡できない。「私の車 (筆箱) をあなたにあげる」は成立するが、「私の生命をあなたにあげる」は成立しない。すると私と私の生命との間には、そもそも「所有」関係は成立しないということになる。

私が私の生命を所有しているのではないとしたら、私と私の生命はどんな関係にあるのか。上記の二つの命題を児童に対比させることによって、「私の命は私のものです」という命題の妥当性を考えてもらうという、対話型授業デザインを提案することができる。対話活動における対話課題の性質について假屋園 (2010) は、抽象性の高い対話課題を設定することを提唱している。上記の二つの命題は、抽象性の高い対話課題という条件にあてはまる。この二つの命題を対比させ、その違いを浮き彫りにすることで、児童に命の所有の問題について考える、という体験をもってもらうことができる。

9. 問いを考えるという経験

本研究では対概念を対比させて考えるという授

業デザインを提案した。このことは児童にとってどのような意義があるのだろうか。本研究では授業を思考体験として捉えている。思考体験のなかでは、教師からの問いかけは児童から答えを引き出すことが目的ではない。教師からの問いかけは児童にとって思考体験なのである。教師からの問いかけには特定の論理が含まれている。したがって教師からの問いかけを考えるとという体験は、児童にとっては特定の論理を習得する学習機会なのである。この学習機会によって、児童はこれまで自分もっていなかった論理を習得する。そしてその後の生活経験のなかで児童は、この論理を用いて物事を捉えることができるようになる。

したがって教師発話の意義は、児童からどんな答えを引き出すかではなく、児童にどのような論理を体験させたかにかかっている。

本研究で、概念を対にして対比的に考えることで本質を浮き彫りにする、という思考体験を児童にもってもらおう。この思考体験が児童に、概念を対にして対比的に捉えることによる本質解明、という論理を習得させることになる。そしてもし、それまでに児童がこのような論理をもっていなかったならば、この思考体験によって児童の論理のものさしは増えたことになる。思考力はこのようなかたちで進展していくのである。

10. おわりに

本研究では、道徳的価値の本質を発見する試みとして、価値概念を対にして取り上げ、対比させ、その関係性を明らかにするという思考過程を提案した。そしてこの思考過程による授業展開を対比型授業デザインと命名した。

この対比型デザインを提案するにあたって筆者は、単独の生命観だけで生を捉えた場合、視点の少なさのため、どうしても捉えられる生きる姿が静的な内容になってしまうことを指摘した。生命尊重という道徳的価値を学ぶことによって、人間の生を支える原理にまで到達するためには、矛盾を生きる人間の姿を力動的に描き出し、その矛盾を一体化しうる原理の発見が求められる。こうした原理発見のための有効な道筋が、対概念を対比的に検討し、対概念の一体的関係性を浮き彫りに

する対比型授業デザインなのである。

対比型授業デザインの実践のために、本研究では五つの対概念を取り上げ、その一体的関係性を考察した。この対概念を授業で実践していくためには、授業デザインを授業計画、板書計画、発問計画の水準まで具体化する必要がある。今後は実践化に向けてこれらのテーマに取り組んでいく予定である。

引用文献

- 花山勝友 1989 輪廻と解脱, 講談社
- 池田和久 1999 死生観をふりかえる 中国 老荘思想における死と転生・輪廻, 死生観と生命倫理 関根清三(編), 東京大学出版会, PP. 107-127.
- 金谷 治 1986 死と運命, 法蔵館
- 假屋園昭彦・福田浩一 2008 感性・具象性－理性・抽象性の視座から捉えた道徳の授業のあり方, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 131-140.
- 假屋園昭彦 2010 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究(Ⅰ)－道徳の時間における対話を生かした授業デザインの開発－, 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編), 61, 83-96.
- 假屋園昭彦 2014 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発(Ⅰ)－対概念の対比をととした道徳的価値の本質へのアプローチ－, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 23, 115-123
- 木田元 2001 偶然性と運命, 岩波書店
- 森岡正博 1994 生命観を問いなおす, 筑摩書房
- 大庭健 2012 いのちの倫理 ナカニシヤ出版
- 佐伯胖 1995 「学ぶ」ということの意味 岩波書店
- 関根清三・竹内裕 1999 死生観をふりかえる 旧約聖書「生かされてある」生, 死生観と生命倫理 関根清三(編), 東京大学出版会, PP. 3-16.
- 内田樹 2002a 「おじさん」的思考 晶文社
- 内田樹 2002b 期間限定の思想 晶文社