

## 富山・いのちの教育研究会

今ほどご紹介いただいたように上越教育大学大学院の道德教育研究室で研修を進めている。今日は、現在進めている修士論文「小学校中学年における「いのちを大切にすることを育む」道德授業プログラムの開発」をもとに話題提供としたい。

研究の当初は、高学年を対象にして研究を進めていたが、ハンガリーの心理学者マリア・ナギーの死の認識における発達段階を参考とし、本研究で対象とするのは、死を認識できる区切りの年齢である中学年、特に第4学年を対象にしたプログラム開発とした。授業プログラムは、T県F市のC小学校の第4学年において実施し、プログラムの効果を検証した。今日は、開発した全6時間の道德授業プログラムを実際に授業として行って、効果はあったのか、子どもたちのいのちを大切にすることを育むことはできたのか、ということを中心に話をさせていただきたい。お手元のレジュメに項目を載せておいたので参考にさせていただきたい。

(話題提供レジュメ)

- 1 学校教育における「いのちを大切にすることを育む」教育の必要性  
中教審「心の教育」答申 / 児童生徒の問題行動対策重点プログラムから / 自殺者の数は年間3万人超
- 2 なぜ平仮名の「いのち」なのか？  
文科省は漢字一文字で「命」なのに / 生物学的生命と人格的生命
- 3 なぜ道德の時間なのか？  
教育課程に定着させるため / 体験活動はもちろん大切なのだが
- 4 なぜプログラム化が必要なのか？  
分断されたいのちではなく単元化が必要
- 5 いのちを大切にすることを育む教育とは  
誕生から死までの6つのいのちの様相 / 自らの生き方を見つめ直しよりよい生き方を
- 6 道德の授業方法の工夫  
価値の多様化 / 多様な授業方法 / 統合的道德教育
- 7 授業プログラムの実施  
全6時間によるプログラム
- 8 授業プログラムの結果と考察  
自尊感情の変容 / 「いのち」にかかわる道德性の変容 / 「いのち」に対してのイメージの広がりや深まりの変容 / 「いのち」についての考えの深まり / 6つの「いのち」を自覚し、そのことをもとにして自分の生き方を見つめ直すことで、よりよい生き方をしようという気持ちの変容
- 9 今後の課題

- 1 学校教育における「いのちを大切にすることを育む」教育の必要性  
平成9年の神戸小学生連続殺傷事件、いわゆる酒鬼薔薇事件であるが、その同年8月に、中央教育審議会では、文部大臣から「幼児期からの心の教育の在り方について」諮問を受けて審議を進め、翌平成10年6月に答申を示している。この答申の中では、「我々は、ここで特に、生や死の問題について考える体験を促す工夫を各学校にお願いしたい。これからの高齢社会を展望すると、老いや死について考え、思いやりやいたわり、生命の大切さ限りある人生をいかに生きるかなどについて考える契機として、...。」と示され、児童生徒による重大事件を契機に「いのち」への学びが社会的な要請となり、学校教育におけるいのちの教育の確立と重要性が強調されるようになってきた。

その後も数々の児童生徒による重大な問題行動が見られ、平成16年には長崎県佐世保市において、小学校6年生の女子児童による同級生殺害事件が発生した。小学生による重大事件は、社会全体に大きな衝撃を与え、学校教育における「いのちを大切にすることを育む」教育の一層の充実が求められた。文部科学省は、この事件を受けて、平成16年10月に「児童生徒の問題行動対策重点プログラム(最終まとめ)」を発表している。その後次々と起こる児童生徒による重大問題に対して翌17年9月には「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム(中間まとめ)」を作成し、命を大切にすることを育む教育の充実として、「道德の指導をはじめ教育課程全体を通じて、自他の生命のかけがえのなさ、誕生の喜び、死の重さ、生きることの尊さ、自信や夢をもって生きることの大切さなどを積極的に取り上げる場や機会を増やし、(中略)命を大切にすることを育むための教育のあり方について実践研究する...(以下略)」(最終まとめ抜粋)と記されている。

こうした主張は以前から述べられているが、十分に学校現場には浸透していないように思われる。昭和女子大学教授で前文部科学省初等中等教育局教科調査官である押谷由夫氏(2005)は、「平成元年の学習指導要領改訂のとき、道徳教育の目標部分に、従来の「人間尊重の精神」に「生命に対する畏敬の念」という文言が付け加えられた。...(中略)...しかし、平成元年を契機として、強調され続けてきた生命を尊重する心の教育が、今なお学校現場に十分浸透していないという現実がある。子どもたちの悲しい事件が相次ぐ中、いまこそ、生命を尊重する心の育成を基盤とした教育の確立に、どの学校も本気で取り組まねばならない。それは、学校責任の筆頭に上げられるものでもある。」(p.62)と述べ、学校教育におけるいのちの教育の早急な確立を説いている。

さて、いのちの問題はもちろん子どもたちだけの、学校だけの問題ではない。平成10年度より昨年度まで、わが国における自殺者の数は、連続して年間3万人を超えている。その理由としては、経済的な理由や、病気を苦にしての自殺など、同情すべき事例も多いと言えるが、交通事故で亡くなる方の数と比べると約4倍という数字は驚くべきものであると言える。わたしたち大人は、子どもを加害者とする凄惨な事件や、いじめによる子どもたちの自殺が報道されるたびに、驚愕し、嘆き悲しみ、なぜ子どもたちはいのちを粗末にするのかと問いかけたい気持ちになる。しかし、いのちを粗末にしているのは子どもだけではない。そうしたところに、生と死の問題をめぐる教育の難しさがあると言えるのかもしれない。

しかし、難しいからといって手をこまねいているわけにはいかない。学校教育の中で、いのちの大切さを子どもたちに本当に伝えることができたならば、今いる子どもたちが大人になったときには、わが国に於ける自殺者の数も減っているのではないだろうか。

## 2 なぜ平仮名の「いのち」なのか？

次に、なぜ平仮名の「いのち」なのかに触れておきたい。文部科学省は、漢字一文字で「命」と表現している。この漢字一文字の「命」だと、人間の生と死といった生物学的な生命としての「命」という意味合いが強くなってしまふ。「いのちの教育」は、誕生から死までを扱う幅広いものである。時にはスピリチュアルな死後の生にまで言及することもある。それは宗教的な生命観にまでつながっており、そのことも「いのちの教育」の難しさにつながっているのではないだろうか。もし「いのちの教育」が宗教を前提としているのであれば、公立学校で取り組むことは政教分離の原則に反することになる。こうした問題が背景にあるということを念頭に置きながらも、わたしたち教育に携わるものは、目の前の子どもたちに命の大切さを伝えていく必要がある。ここでわたしは、「いのちの教育」のいのちの受け止め方を、生物学的生命だけでなく、人格的生命、つまりその人の人格や心も含めていのちとして捉えるべきであると考えている。例えば、いじめには、暴力により相手の身体を傷つけるものや言葉や態度により相手の心や人格を傷つけるものがある。まずは、人格的生命が大切にされない状況があり、次に生物学的生命が脅かされるようになってしまふのではないか。現在、小学校や中学校で問題になっているのは、相手の身体を直接傷つけるものもあるが、それよりもむしろ言葉や無視するといった態度により相手の心や人格を傷つけるといったいじめではないか。そういった相手の人格的生命を傷つけいじめを行っている児童生徒は、程度の差こそはあれ、生きるとか死ぬといった生物学的ないのちの大切さはおおむね理解していると思われる。そうした子どもたちに、いのちは大切だと思いますかと問えば、必ず大切であると言う答えが返ってくるだろう。子どもたちはいのちという生物学的な生命としての認識の方が強く、人格的生命としての相手の心や人格を傷つけるといったことが、その人のいのちを傷つけることになるということを理解していないのではないかと思われる。だからこそ、いのちを軽んずる行為が後を絶たないということになるのではないか。いのちの教育は、二度と生き返らないといういのちの絶対性を教えることと同時に、人格的生命を大切にすることを教えなければいけないのではないだろうか。

生物学的な生命と人格的生命を包括したいのちを大切にすることを前提として、さらにここで考えたいのは、自分のいのちが大切であると思えなければ、他者のいのちにまで思いを馳せることはできないのではないかということである。自分という存在を肯定し、大切な存在であるということ、自分のいのちは大切であると自覚できて初めて、他者のいのちをも自分のいのちと同じように大切にしよう、大切にしなければいけないという気持ちになれるのではないだろうか。

## 3 なぜ道徳の時間なのか？

平成10年度の学習指導要領改訂では、第1章総則の中で、生命尊重の教育の重要性について、次のように示されている。「道徳教育は、...(中略)...人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会に

おける具体的な生活の中に生かし...(中略)...、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」と謳われ、生命尊重の教育は、道徳教育で期待される中核をなす方向であることが示されている。

また、文部科学省初等中等教育局教科調査官である永田繁雄氏(2005)は、「道徳の時間の指導がいのちを大切にすることを育む教育の基盤となる...(中略)...もとより道徳の時間は、教育課程全体での道徳教育を補充・深化・統合する時間であり、生命尊重に関わる指導においても、様々な教育活動での生命に関する話し合いや体験等を集約し、深める時間としての役割が期待される。」(p.88)と述べている。私自身もこれまで、総合的な学習の時間の中で、生き物との触れ合いやいのちと死を直接見つめる体験の場を繰り返し設定し、立ち止まり振り返り深める場として、道徳の授業の中でかけがえのない命について学び考える学習を実践してきた。学習指導要領解説道徳編の道徳教育改善の基本方針の1点である「体験活動等を生かした心に響く道徳教育の実施」には、「体験活動等を生かした多様な取り組みの工夫や魅力的な教材の開発や活用...(中略)...共に学ぶ楽しさや自己の成長に気付く喜びを大切にし、各教科の学習においても自らの生き方に直接かかわることを実感できるようにするなど、道徳教育に資する学習が一層充実されるようにする」と記されている(p.5)。

しかし、体験活動等を生かした学習の場をいつも豊富にかつ計画的に準備したり、他教科との効果的な関連を図った年間計画を立てたりといったことは、実際には、よほどのいのちを大切にすることを育む教育に情熱を傾けている教師以外、現実には難しい面もある。もちろん学校全体としてのいのちの教育に取り組み、6年間を見通した計画が立てられ、実践している学校もある。けれども、いのちの教育の必要性を感じてはいるが、その進め方が分からずに実際に取り組めずにいる教師はたくさんいるはずである。いのちの教育を学校教育の中にしっかりと定着させていくには、毎週時間が確保された道徳の時間のなかで効果的に誰もが実践できるプログラムを提案することが重要なのではないか。

#### 4 なぜプログラム化が必要なのか？

次に、道徳の授業プログラムということで、なぜプログラム化が必要なのかについてここで示しておきたい。上越教育大学教授の林泰成氏(2005)は、「現在でも、いのちは、理科、家庭科、道徳などで教えられているが、そこでは、取り上げられる脈絡によって、そのいのちは、生物学的な生命であったり、生命の誕生であったり、死であったり、いわば、分断されたいのちが教えられているだけなのである。それらを総合し、カリキュラムの中に位置づけられた「いのちの教育」が必要である。」(pp.187-188)と述べている。つまり、分断されたいのちではなく生命尊重を網羅する単元構成(プログラム化)が必要なのであり、プログラム化により枠組みがしっかりとすることで、いのちの教育における、教えるべき内容項目も明らかにすることができる。そしてこの教育を統合し実施する時間としては、毎週時間が確保され、人間尊重の精神や生命尊重を指導内容に含む道徳の時間が適当ではないだろうか。確かに、各教科や総合的な学習の時間の中で、例えば自らのいのちの誕生を題材とし、与えられたいのちを中心価値として、いのちの神秘さや両親の深い愛情などを知ることで、自分のいのちはかけがえのないものなのだと子どもたちに伝えることはできると言える。また、いのちの唯一性や有限性を中心価値として、いのちのかけがえのなさを学ぶこともできると言える。けれども、やはりそれらは、分断されたいのちと言わざるを得ないのではないか。決してそれが間違っているというのではなく、あくまで、いのちの様相のほんの断片にしかすぎず、いのちの教育を網羅しているとはいえない。では、「いのちの教育」とはどう捉えればよいのだろうか。

#### 5 いのちを大切にすることを育む教育とは？

押谷由夫氏(1997)は「生命の教育」という立場から、「かわりあって生きている生命の理解」を強調している。「生命はすべて何らかのつながりをもっているものであり、それぞれの相互作用の中でのみ存在し、行き続けられるのである。」(p.9)とし、生命のつながりに着目している。また押谷氏(2005)は、「生命を尊重する教育は、生命の大切さを自覚するだけでなく、そのことを基盤としてより豊かな生き方ができる子どもを育てることにある。」(pp.62-63)と明言している。さらに押谷氏(2005)は、生命を尊重する教育を「子どもたち一人ひとりが自らの生命の尊厳を自覚することを通して、与えられた生命、支えられている生命への感謝の心をはぐくみ、そのことに応えるために大きな志を立て、夢の実現を目指して日常生活を自ら計画し充実させること」(p.63)と捉え、そのための具体的提案として、自らの生命をとらえる6つの視点として、与えられた生命の自覚、支えられて生きている生命という自覚、主体的に生きる生命の自覚、支えて生きる生命という自覚、有限な生命という自覚、受け継がれる生命という自覚、という6つの生命の自覚を提示している。

この6つの生命は誕生から死までを包括し、人間の存在は、その人間同士の何らかのつながりや関係性のう

えに成り立つものであるといういのちの様相を捉えていると解釈できる。子どもたちにいのちの大切さを伝えていく上で、この「生命」を「いのち」と置き換えて、6つのいのちの様相を通して、いのちの大切さを自覚できるようにすることが適当なのではないか。

以上を踏まえて、ここでは「いのちを大切にすることを育む」教育とは、6つの「いのち」の様相を通して、自らの生き方を見つめ直すことで、いのちの大切さの自覚を深め、そのことを基盤として、よりよい生き方をしようという心を育む教育と捉えることとする。ちなみに、いのちの教育ではなくいのちを大切にすることを育む教育としたのは、学校教育の中で子どもたちのいのちを大切にすることを育んでいきたいという私自身の思いがあったからである。次に、押谷氏の考えをもとにした自分なりの6つのいのちの様相について説明しておきたい。ここに映像を示したが、...

#### 与えられたいのちの自覚

子どもたちは、自らの意志で生まれてきたわけではない。誰もが父親と母親をもち、母親の胎内から生まれてきた。そのいのちの形成は神秘性を伴い、その確率は天文学的な数字でもあり、人間の理解を超えたものである。しかし、そのいのちは、決して偶然に生まれたものではなく、両親の愛情のもと期待のもと、望まれて生まれてきたものである。それはまた、生かされているいのちの自覚にもつながる。

#### 支えられて生きているいのちという自覚

わたしたちは一人で生きていくことはできず、様々な人々や生物、動植物に支えられて生きている。両親や友だちに物質的に精神的に支えられることで生きることができ、動物や植物のいのちをいただくことで生存し続けることができている。このように当たり前のように支えられていることに気づき、そこから、自分のいのちの尊厳、つまり自分のいのちは尊いものであると意識することができるかどうかということである。

#### 主体的に生きるいのちの自覚

わたしたちのいのちは、与えられ、支えられているが、しかし、わたしといういのちは、唯一、私自身でしか生きていくことができない。だれにも代わってもらってはできないし、代わってあげることもできない。そんなかけがえのないいのちをわたしはもっているのである。だからこそ、今こうして生きていることのすばらしさを感じ、精いっぱい自分のいのちを輝かせ、主体的に生きようとしなければならない。

#### 支えて生きるいのちという自覚

自分のいのちは、様々な人々や生物、動植物によって支えられ生きているが、同時に、他の人々や他の生き物のいのちを支えることができる。困っている人を助けてあげることができるし、動植物のいのちを無駄に奪うことなく共生を図ることができる。誰かに支えてもらっていることと、誰かを支えていることを比べるならば、支えていることは意外に少なく、圧倒的に支えられて生きていることのほうが多いといひなかなかに気がついていない。そのことに気づき、誰かを支えて生きていこうと自覚できるかどうかということである。

#### 有限ないのちという自覚

わたしたちは必ず誰もが死んでいく。いかに医学が進歩しようとも決して死を避けることはできない。それは人間に与えられた宿命でもある。与えられ、多くの人々に支えられるいのちではあるが、いつかは弱っていき死を迎える。そのような一生において、人間はだれもが、いつのときでも、幸せにいきたいと願う。そのことを自覚できるかどうかである。

#### 受け継がれるいのちという自覚

わたしたちのいのちは、子どもをつくることによって生物学的ないのちとして受け継がれていく。同時に、わたしたちのいのちは、死んでからも、多くの人々の心の中で、人格的ないのちとして、つまりその人の生き方や考え方として、人々の心の中で生き続けることができる。また、両親だけではなくそのご先祖さまがいたからこそ今の自分がいることに気づき、感謝の気持ちをもって精一杯生きていこうと自覚できるかどうか、自分だけのいのちではないということ、いのちを受け継いでいくことができる自分であると自覚できるかどうかということである。

## 6 道徳の授業方法の工夫

複数時間による道徳の授業プログラム化を考えるとときに問題になってくるのは、いかに効果的に子どもたちの心に訴える道徳の授業を行うかということである。

道徳の授業方法として、これまで望ましい価値の内面化を目指して行われてきたインカレケーション的なアプローチではだけでなく、価値の明確化、モラルディスカッション、ロール・プレイング、構成的グループ・エンカウンターといった多様な授業方法を取り入れる必要がある。なぜならば、「いのちは大切にしなければな

らない」「いのちはかけがえのないものである」と価値をいくら教え込んでも、頭でわかるだけであってなかなか子どもたちの心には響いてはくれないからである。価値の多様化が進展する社会の中で、主体的な価値判断力を育成するという意味において、授業の中で価値を教えられるだけでなく、子どもが主体的に価値判断する場面を授業者が作り出していかなければならない。

いのちはかけがえのないもので大切なものであるという価値は間違いの無いものである。では、例えば、目の前で交通事故があり子どもが大怪我をしている。子どもを轢いた車はその場を立ち去り、その場にはあなたしかいない。しかし、あなたは、会社の仕事の重要時で時間がなく、急がないと倒産の危険もあるかもしれない。あなたならどうするか。また例えば、川幅のある流れの速い川に小学1年生くらいの子どもの落ちて流されている。すぐに飛び込み助けようとするならばその子どもを助けることができるかもしれない。しかし、あなたのいのちもなくなるかもしれない。あなたは自分のいのちを顧みず、すぐに川に飛び込みその子どもを助けようとする事ができるだろうか。前の例は、命の大切さと責任感という価値の葛藤、後の例は、他者と自分のいのちの大切さという価値の葛藤ということになる。またこのことを、より子どもの立場で考えるならば、授業の中でいのちは大切なものであると学んだとしよう。その授業の後の休み時間、クラスの中で、いじめが行われていたとする。あなたは、自分よりもクラスの中における人間関係において強者であるいじめを行って相手に対して、いじめるのを止めると言えるかどうか。いじめを止めると言うことで自分もいじめを受けるかもしれない。これも他者と自分のいのちの大切さという価値の葛藤と言えるであろう。あなたならどうするか。なぜそのように判断するのか。自分自身で判断・理由付けできるようになることが大切なのではないか。それぞれの立場により価値は多様と言える。しかし、その多様な価値の中から、実際には自分自身が判断し選んでいかなければならないのである。もちろん同じ価値同士や異なる価値同士の葛藤が付きまとうことも考えられる。

次に、前述したそれぞれの授業方法を複合した単元構成を考えてみる必要がある。ここで注目したいのは金沢工業大学教授の伊藤啓一氏(1991)が提唱する統合的道德教育である。統合的道德教育とは、「子どもの主体的な道徳的批判力・判断力の育成と、道徳的文化遺産の継承・伝達」(p.174)を統合した道徳教育であると、伊藤氏は述べている。つまり統合的道德教育とは授業レベルで言うならば、「子どもの個性的・主体的な価値表現や価値判断の受容を第一義とする道徳授業」と「ねらいとする道徳的価値を教えることを第一義とする道徳授業」の二つに授業を分類し、これを組み合わせてプログラムに構成し、道徳的価値の伝達と創造の統合を図ろうとするものである。伊藤氏(1991)は、「そのために、価値の明確化やコールバークのディスカッションを道徳授業の一方法として取り入れ、子どもの主体的な学習を保証する。同時にオープンエンドからくる限界性を考え、注入主義に陥らないよう注意しながらインカルケーション的アプローチで補完しようと試みている。」(p.184)と述べ、道徳授業における多様なアプローチを採用すべきであるとしている。統合的道德教育では、あらゆる徳目でプログラム化を図り実践しようとしているが、道徳的価値の伝達と道徳的批判力・想像力の育成を多様なアプローチで統合するという原理は、いのちを大切にすることを育む教育に適しているのではないかと私は考える。

## 7 授業プログラムの実施

これまで述べてきた考えをもとに、授業プログラムの開発を行った。体験活動や他教科との関連を図るといった総合単元的な道徳学習ではなく、統合的道德教育の原理を生かし、中学年という発達段階を考慮した上で、いのちの6つの自覚を網羅した多時間の道徳の時間における授業プログラムを組み立てた。道徳の時間におけるいのちを大切にすることを育む授業プログラムを開発し、検証授業を通してその有効性を明らかにすることができれば、よりこの教育が広く実践され、いのちを大切にしていける豊かな生き方ができる子どもを育てることにつながると思った。

まずは、複数時間の授業をどのように構成するかについて考えた。第1時間目。価値の明確化の授業を持ってきて、まずは現在の自分自身のいのちについての今ある価値を明確にすることをねらいとした。また、9時間目、最後の時間にも、同じ価値の明確化の授業で、自分で考え選択し獲得したいのちについての価値を、みんなに表明することで行動化が伴うようになることもねらいとした。第2時間目・3時間目には従来の価値の内面化による授業で、いのちの6つの様相のうち中心的な内容項目である与えられたいのちと支えられて生きるいのちを自覚し、いのちの大切さの自覚を深めることをねらいとした。その後の4時間目に、モラルディスカッションによる授業方法で、いのちは大切であるという同じ価値同士のジレンマを取り上げ、子どもたちの心を揺さぶり葛藤させることで、それまでよりももう一歩先の深い意味での命の大切さを自覚できることをね

らいとした。残りの4つのいのちの様相については、子どもたちの実態に合わせて資料を選択し組み合わせ、価値の内面化による授業で自覚を深めることをねらいとした。但し単純に考えると、このままでは合計9時間のプログラムとなってしまう。小学校における道徳の時間の授業時数は年間35時間（ただし、第1学年は34時間）と決められているのに、9時間のプログラムという総授業時数の約4分の1もの時間を「いのちを大切にすることを育む」教育に当てることになってしまう。もちろんそれぞれの時間には、いのちに関わる価値だけでなく他の価値を含めた複合的な授業として構成することは可能であろう。しかし実際には、やはり実施は難しいというのが現実である。同時に、9時間のプログラムでは誰もが簡単に取り組むことができるかということを考えてやはり難しいと言える。

そこで、死がどうしても伴ういのちの有限性については、死を認識できる発達段階としてはちょうど区切りの年齢である第4学年ということ、授業実施者が学級担任ではなく、授業後の子どもたちの心の内面を見取りフォローすることができないことを配慮して、授業の中で1時間として取り扱わないことにする。死がかかわるいのちの有限性については、子どもたちの発達段階を考慮し、授業者が子どもたちの実態を十分に知った上で、授業後も子供たち一人ひとりの心に寄り添いながらケアしていく姿勢がなければ、いたずらに死への恐怖感をあおることもなりかねないので十分に検討して扱うべき内容である。

有限であるいのちの自覚をプログラムから省いても、全体として8時間の授業プログラムということになる。そこで次に考えるべきは、授業者と子どもたちの信頼関係を前提にする価値の明確化の授業である。自分たちのことを理解し、心をゆるす担任ではなく、これまで面識のなかった筆者が子どもたちに対して、「あなたにとって、いのちとはどんなもの」などと言っても、テーマが「いのち」だけに、子どもたちは決して自分の本音を語りはしないだろう。そこで、プログラムの前後に位置づけることを考えていた価値の明確化の授業もプログラムから除くことにした。本来の望むべきプログラム構想とは若干異なりはしたが、全6時間程度のプログラムでなければ、道徳の時間だけで行うことを考えると、現実的には実施が難しいということになる。よって、今回は、全6時間の道徳授業プログラムとして構想することにした。

実際のプログラムについて、簡単に説明したい。お手元の指導案と照らし合わせながら、聞いていただければ分かりやすいと思う。第1時間目に、誕生を扱った与えられたいのちを内容項目とし、自分のいのちは、偶然ではなく両親から望まれて生まれたものである。そのいのちは両親の深い愛情に包まれ、両親の深い思いが込められていることを自覚するねらいにした（・映画『ぼくの生まれた日』より、小学館）。2時間目は受け継がれるいのちを内容項目とし、両親だけではなく何世代もさかのぼって、ご先祖様がいたからこそ、わたしのいのちは今存在する。自分のいのちは、自分だけのいのちではなくそうしたご先祖様のいのちをも背負っているという自覚をねらいとした（・資料『いのちのまつり』作・草場一壽、絵・平安座資尚）。3時間目はモラルディスカッションによる授業方法で、前の時間までに学んだいのち観に揺さぶりをかけ、判断・理由づけをめぐってディスカッションを行い、かけがえのないいのちについて思考を深め問題意識をもたせることをねらいとしている。そこで、「目の前の少しのいのち」を放っておけないナカノと、「未来の千人、万人のいのち」を救おうとする所長との葛藤に焦点を当てて授業を展開した（・資料「アフリカに生きる」愛知県教育振興会）。4時間目に主体的に生きるいのちを内容項目とし、与えられ、受け継がれたいのちに感謝し、今こうして生きていることのすばらしさを感じ、自分を輝かせてよりよく生きていかなければいけないという自覚をねらいとした。この授業では、子どもたち一人ひとりのいのちに対する価値観を揺さぶり、子どもたちがいのちを考えていく上での自分の立場を明らかにするとともに、心のどこかにいのちに対するひっかかりをもたせることができたのではないかと（・資料「ベトナムの夜間学校」『トットちゃんとトットちゃんたち』より、作・黒柳徹子）。5時間目に支えられて生きているといういのちを内容項目とし、かけがえのないいのちを支えてもらっている自分に気づき、感謝の気持ちをもつと同時に支えることもできるという自覚をねらいにした（・資料「旗」作・杉みき子）。6時間目に、支えて生きるいのちという自覚を内容項目とし、支えてもらっているばかりではなく、自分もみんなを支えることができる、みんなを支えていきたいという自覚をねらいにした。

## 8 授業プログラムの結果と考察

子どもたちのいのちを大切にすることを育むことができたかどうかは、一定の尺度等でなかなか測れるものではないが、今回は量的・質的に調査し、「いのちを大切にすることを育む」道徳授業プログラムの有効性を以下の観点から検証した。

( ) 自尊感情の変容

( ) 「いのち」にかかわる道徳性の変容

- ( ) 「いのち」 に対してのイメージの広がり と 深まり の 変容
- ( ) 自分 の 問題 として の 「いのち」 へ の 考え の 深まり の 変容
- ( ) 6 つ の 「いのち」 を 自覚 し、 その こと を もと に して 自分 の 生き方 を 見つめ 直す こと で、 より よい 生き方 を しよう という 気持ち の 変容
- ( 1 ) 自尊感情 の 変容

「いのちを大切にすることを育む」道徳授業プログラム実施により、自尊感情を高めることができるかどうかを検証するために、神戸親和女子大学教授の荒木紀幸氏らが作成した小学生版自尊感情検査(1998)を用いた。本尺度の構成因子は「自己肯定感」「自己価値感」「幸福感」「責任感」の4因子となっており、29項目の2件法の回答で、自尊感情得点は、0点から29点で表される。自尊感情は、自分自身を評価の対象とみる評価的態度で、自己についての肯定または否定の感情に関係する。自分のいのちは、両親やご先祖さまから受け継がれ、多くの人々に支えられ生かされているいのちであると自覚することで、自分のいのちの大切さに高い価値をおくことができるようになる。つまり、自分自身についての客観的な情報と自分の主観的な評価を結びつけることで、自尊感情を高く保持することが可能となる。そこで、6つのいのちの自覚を通して、自尊感情は高くなり、よりよく生きていこうとする心は高まり、行動にも影響を与えるものと考え。ここでは、「いのちを大切にすることを育む」道徳授業プログラムの実施による自尊感情の高まりを検証した。しかし残念なことに、自尊感情総合得点および自尊感情構成因子得点の結果からは、本プログラムが自尊感情を高めるとい根拠を得ることはできなかった。

( 2 ) 「いのち」 にかかわる 道徳性 の 変容

「いのちを大切にすることを育む」道徳授業プログラム実施により、子どもたちの道徳性が高まったかどうかを検証するために、道徳性検査「NEW HUMAN」を用いた。検証方法は、大きく分けて以下の3点で行った。

- ) 道徳性「総合」「心情」「判断」における実験群と統制群の比較分析
- ) 視点3「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の「総合」「心情」「判断」の得点における実験群と統制群の比較分析
- ) 4つの視点の本プログラムと関わりのある内容項目における実験群と統制群の比較分析(1-(2)思慮、1-(3)勤勉努力、2-(2)親切、2-(3)友情、2-(4)感謝、3-(1)自然動植物愛護、3-(2)生命尊重3-(3)敬けん、4-(3)家庭愛)

それぞれの分析結果は、次の表1の通りである。

表1 NEW HUMANの分析結果

項目		比較枠組	実験群と統制群の比較
道徳性		総合	・
		心情	・
		判断	・
主として自然や崇高なもののかかわりに関すること		総合	時期の主効果
		心情	・
		判断	・
いのちにかかわる内容	1-(2) 思慮	心情	・
		判断	・
	1-(3) 勤勉努力	心情	時期の主効果
		判断	時期の主効果
	2-(2) 親切	心情	時期の主効果
		判断	・
	2-(3) 友情	心情	時期の主効果
		判断	・
	2-(4) 感謝	心情	・
		判断	時期の主効果
	3-(1) 自然動植物愛護	心情	群の主効果
		判断	・
3-(2)	心情	・	

項目	生命尊重	判断	実験群における時期の単純主効果（下降）
	3 - (3)	心情	
敬けん	4 - (3)	判断	・
		心情	群の主効果
家庭愛		判断	・

( = 1%有意、 = 5%有意、 = 10%有意、・は有意差なし)

#### 道徳性「総合」「心情」「判断」についての考察

道徳性「総合」「心情」「判断」において有意な差は見られなかった。道徳の授業として全6時間で行ったプログラムであるので、本来ならば、得点が有意に上昇し道徳性が高まってこそ道徳の授業としての意味が成り立つのであるが、結果は得点の上昇が見られなかった。よって、本プログラムを実施することで子どもたちの道徳性を高めるという根拠を得ることはできなかった。

ここからはあくまで筆者の推測の域を超えないが、いのちの教育のプログラム実施直後に、明確に道徳性の高まりが見られるかどうかという疑問が残る。プログラム後、子どもたちが実際に具体的な生活経験をある程度伴うことで、授業で獲得した道徳的価値が子どもたちの「心情」や「判断」に定着するということも否定しきれない。遅延効果を測定して確認することも考えられるが、さまざまな要因が入り込む危険性もあるので、そうした測定はかなり難しい。ここではあくまで私自身の推測に留めておく。

#### 視点3「主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」の「総合」「心情」「判断」についての考察

視点3の「総合」「心情」「判断」においても、有意な差は見られなかった。本プログラムを実施したことで、いのちに関する道徳性の有意な得点の上昇は見られなかった。よって、本プログラムを実施することで子どもたちのいのちに関する道徳性を高めるという根拠を得ることはできなかった。

気になった点としては、「総合」時期の主効果が有意で、得点が下降していたことである。得点が下降したということは、プログラム実施によって実験群の道徳性が低くなったということである。統制群の得点も下降していたので、その要因が本プログラムであるとは一概には言えないが、得点が上昇ではなく下降という点に気がなるところである。プログラムの内容や方法に問題があったのであろうか。それとも他に要因があるのだろうか。

#### 4つの視点の内容項目についての考察

道徳の内容項目3-(2)生命尊重「判断」の得点において、プログラムの効果による有意差が得られた(実験群における時期の単純主効果)ただしこのことは、プログラム実施により、実験群の得点が有意に下降したということを示している。得点の上昇ではなく下降であるので、本プログラムを実施したことで、実験群の子どもたちの生命尊重「判断」における道徳性が低くなったということになる。

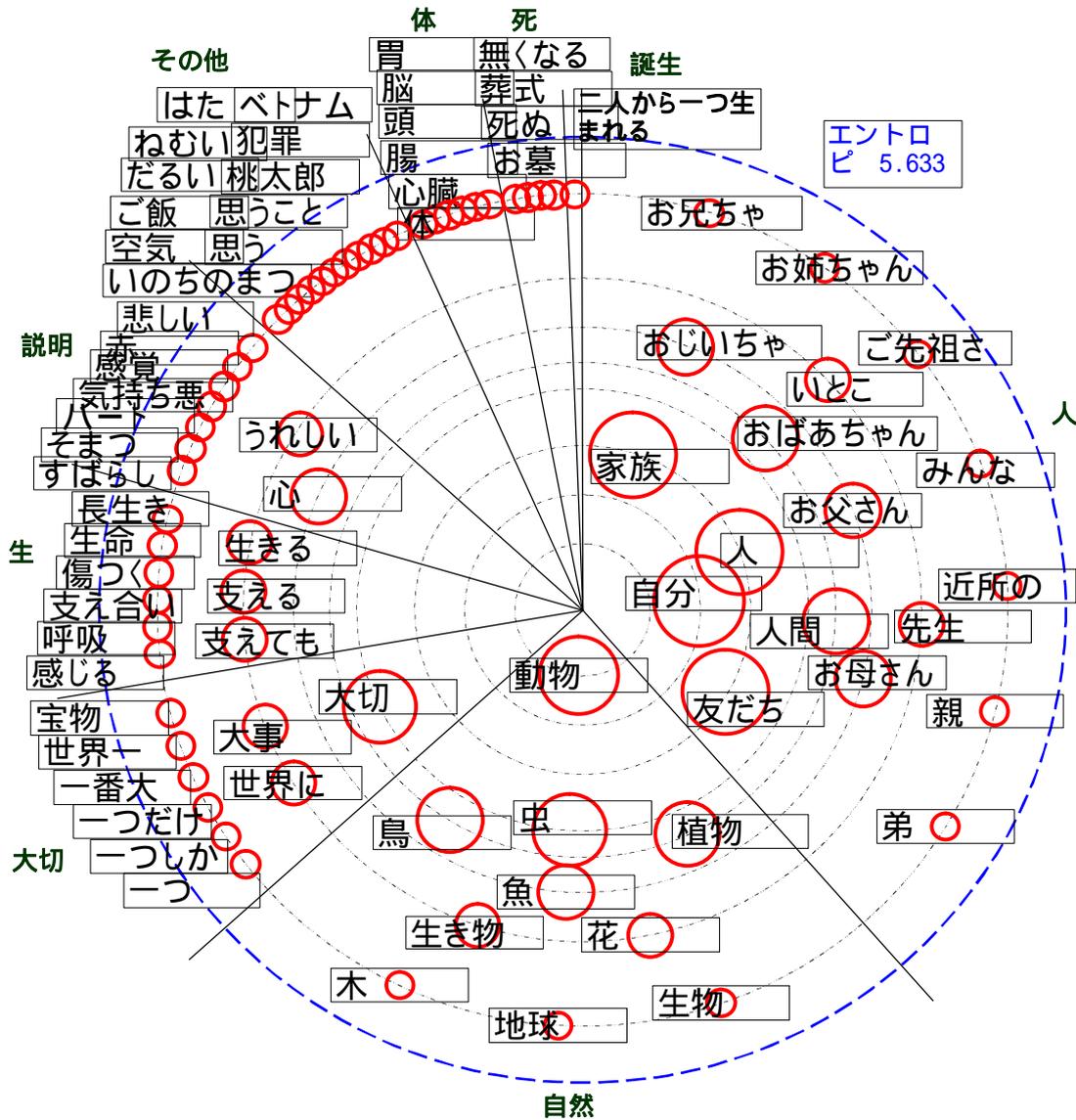
現段階においてきちんとした理由付けをすることはできないが、得点の下降は、むしろ子どもたちがいのちについて真剣に向き合うようになり、プログラム前は簡単に判断して答えていたのが、いのちの大切さやその重みに気付いたことで、簡単には判断できなくなり、より厳しく自己と対峙し厳しく問いに答えたことによる得点の下降ではないかと考えられないか。また、全体を通して、有意だとはいえないが、実験学級の得点の下降が多く見られた。

道徳性やいのちに関することでもあり、そう簡単にすぐに効果が表れるものではないと考えることもできる。しかし、あくまで想像の範囲は超えないが、効果が出なかった理由として、いくつかのことが考えられる。まず第1に、前述したように、子どもたちはプログラムを通して、自らのいのちと向き合い、いのちの大切さやよりよく生きようという自覚を深めたからこそ得点の下降であるということ。第2に、全6時間のプログラムの実施期間が約2週間ということで、子どもたちの自覚を深めるには、時間的に短すぎたということ。第3に、開発した本授業プログラムのねらいが、どちらかというと中学年よりも高学年の道徳の4つの視点の内容項目に適合するものであったということ。第4に、研究の当初、高学年向けの授業プログラム開発を考えていたこともあり、授業プログラムを振り返ると、一つひとつの授業も中学年にはやや内容的にも難しいものであったのかという疑問も私自身としてはもっている。確かな理由としては断言できないが、これらが中学年におけるいのちにかかわる道徳の学習指導要領の内容項目における有意な得点の上昇が見られなかった理由ではないだろうか。

#### (3)「いのち」に対するイメージの広がりや深まりの変容

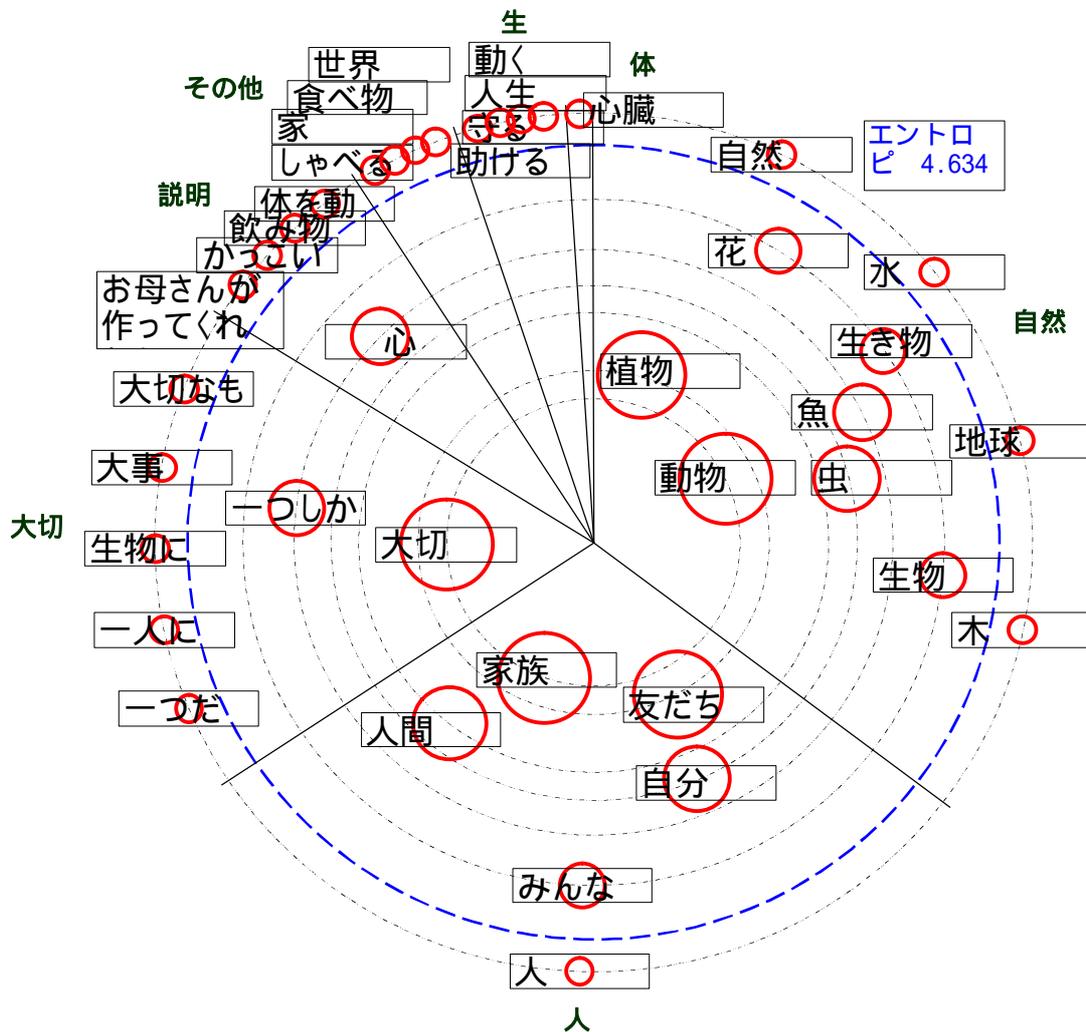


実験群「いのち」授業後  
Stimulate Word:いのち



カテゴリ名	反応語数	同 %	カテゴリ角	累積角度
人	64	38.55422	138.7952	138.7952
自然	41	24.6988	88.91566	227.7108
大切	15	9.036145	32.53012	260.241
生	12	7.228916	26.0241	286.2651
説明	12	7.228916	26.0241	312.2892
その他	11	6.626506	23.85542	336.1446
体	6	3.614458	13.01205	349.1566
死	4	2.409639	8.674699	357.8313
誕生	1	0.60241	2.168675	360

図2 連想マップによるいのちへのイメージの広がり(授業後)



カテゴリ名	反応語数	同 %	カテゴリ角	累積角度
自然	35	35.35354	127.2727	127.2727
人	30	30.30303	109.0909	236.3636
大切	18	18.18182	65.45455	301.8182
説明	7	7.070707	25.45455	327.2727
その他	4	4.040404	14.54545	341.8182
生	4	4.040404	14.54545	356.3636
体	1	1.010101	3.636364	360

図3 連想マップによるいのちへのイメージの広がり(授業前)



「エントロピ」の値は4.634から4.937と大きな変化はほとんど見られなかった。実験群と統制群の反応語種数および反応語総数を比べると、実験群がどちらにおいてもプログラム前から多く、30秒という限られた時間内で連想するという意味では、プログラム後の伸び率はあまり大きくならないことも予想でき、結果に反映しているとも考えられる。

次に、カテゴリーの変化に着目する。この調査では、図の の大きさが、人数が多くなる程、大きく中央に表示される。分類されているカテゴリーごとにみると、学習の前後で、「説明」カテゴリーが18%から7%に、「体」カテゴリーが13%から3%に減少している。また、「生」カテゴリーが4%から7%に、「大切」カテゴリーが1%から9%に増加している。

このことは、「体」カテゴリーに見られる「心臓」や「脳」といった生物学的なイメージや「説明」カテゴリーに見られる「心」や「うれしい」といった抽象的なイメージだけではなく、「生」カテゴリーで新出した反応語「支える」(2語増)、「支えてもらう」(2語増)「支え合う」(1語増)や、「大切」カテゴリーで新出した反応語「大切」(5語増)、「大事」(3語増)、「世界に一つ」(2語増)など授業を通して子ども自身が生活経験を振り返り、自らの生き方を見つめ直すことで、いのちを自分のこととしてとらえるようになったからではないか。

また、「大切」カテゴリーに着目すると、学習の前後で、反応語が2語から15語に大きく増えている。いのちは大切であるということは言われるまでもなく子どもたち自身が当たり前のように思っているとわたしたち大人は考えがちであるが、実験群の子どもたちについては、普段の生活の中で自らの体験を通して大切であると実感できていないので、このような結果になったと考えられる。統制群においては、「大切」カテゴリーがプログラムの前後で18%から5%、18語から6語に減少している。このことは、いのちは大切であるという自覚が定着していないことを意味しているのではないか。どうしていのちが大切であるのか、子どもたちの生活と深くかかわったいのちは大切であると自覚できるような本プログラムが子どもたちには必要であると言えるであろう。子どもたちのいのちへのイメージは、プログラムの効果によって大きく変容したと考えられる。

#### (4) プログラム前後におけるいのちについての記述

このプログラムの学習の前後に、子どもたちは、いのちについて思ったり考えたりしたことを記述した。その記述からキーワードとなるものを取り出し、カテゴリーによる分類を行った。カテゴリーについては、「知識や学習内容など客観的なイメージとしてとらえたもの」と「行動や決意などこれまでの経験と重ね合わせた自分の問題としてとらえたもの」に二分した。この調査では、「いのち」についての考えの深まりを知ることができる。また、それぞれのカテゴリーの中で記述内容を「与えられたいのち」、「支えられて生きているいのち」、「主体的に生きるいのち」、「支えて生きるいのち」、「有限ないのち」、「受け継がれるいのち」という6つのいのちと、いのちを大きくとらえた「かけがえのないいのち」と「不思議ないのち」の合計8つに分類した。このことにより、記述内容の変化も知ることができるようになった。子どもたちのプログラム前後における記述について、カテゴリーによる分類を行い、それぞれの記述の件数を整理したものが、次の表2である。

表2 子どもたちが記述した内容のカテゴリー分析

単位は件数

深まり	カテゴリー	記述の件数			
		学習前	学習後	学習前	学習後
知識や学習内容から捉えた考え	1 与えられたいのち	4	1	6 4	2 3
	2 支えられて生きているいのち	0	1		
	3 主体的に生きるいのち	0	1		
	4 支えて生きるいのち	0	1		
	5 有限ないのち	9	1		
	6 受け継がれるいのち	0	5		
	7 かけがえのないいのち	9	1 1		
	8 不思議ないのち	4 2	2		
自分の問題として捉えた考え	1 与えられたいのち	3	5	2 7	8 3
	2 支えられて生きているいのち	5	2 6		
	3 主体的に生きるいのち	3	8		
	4 支えて生きるいのち	1	1 7		
	5 有限ないのち	1 3	7		

	6 受け継がれるいのち	0	6		
	7 かけがえのないいのち	2	14		
	8 不思議ないのち	0	0		

結果は、いのちに関する問題を自分の問題として捉えて記述した児童が、授業プログラム前は27件だったものが授業プログラム後は83件に増加している。それとは逆に、知識や学習内容から捉えて記述した児童は、授業プログラム前は64件だったものが授業プログラム後は23件に減少している。

カテゴリ内の分類で増加した記述を見てみると、支えられて生きるいのちについての記述は、5件から27件に増加している。その中で、自分の問題として捉えて記述した児童は、授業プログラム前は5件だったものが、26件に増加した。この記述の増加は、身近な存在である家族や友だち、地域の人々などから自分のために、これまで当たり前のように支えてもらっていたことの大きさに、子どもたちが驚きと感謝の気持ちを強く抱いたからであると考えられる。主体的に生きるいのちについての記述は、3件から9件に増加している。その中で、自分の問題として捉えて記述した児童は、3件から8件に増加している。この記述の増加は、第4時間目の資料を通して、自分自身の生活を振り返ることで今こうして生きていることのすばらしさを実感し、自分のいのちを精一杯輝かせて主体的に生きていこうという気持ちの表れだといえよう。支えて生きるいのちについての記述は、1件から18件に増加した。その中で、自分の問題として捉えて記述した児童は、1件から17件に増加した。この記述の増加は、自分という存在はいつも周りの人々によって支えられているということに気づき、感謝の気持ちが沸き起こり、これからは支えられるばかりではなく自分がみんなを支えたいという気持ちになったことが窺える。受け継がれるいのちについての記述は、0件から11件に増加している。このことは、自分のいのちをご先祖様から受け継がれたもので、ご先祖様の誰か一人でも欠けていたら自分という人間は存在しなかった。自分のいのちは自分だけのものではなく受け継いでくれたご先祖様のいのちでもあるという驚きと感謝の気持ちからの記述の増加であるといえよう。かけがえのないいのちについての記述は、11件から25件に増加している。その中で、自分の問題として捉えて記述した児童は、2件から14件に増加した。この記述の増加は、6つの「いのち」の様相を通して、自らの生き方を見つめ直すことで、自分や家族のいのちの大切さを自覚したからであるといえよう。

減少した記述を見てみると、不思議ないのちについての記述は全体で42件から2件に減少した。この記述は全て知識や学習内容から捉えた考えであり、漠然としたいのちへの不思議さが、授業プログラムでの学習を通して解消されたと見ることができる。また、有限ないのちであるという記述は全体として22件から8件に減少している。本プログラムでは、第4学年という発達段階を考慮して「有限ないのちという自覚」を直接ねらいにした授業はあえて組み込まなかったが、プログラム全体を通して、学習前に子どもたちが抱いていたいのちの有限性としての死への不安というマイナスイメージよりも、いのちの大切さを自覚しよりよく生きていこうという気持ちが強まったと考えることができる。

授業プログラム前に、知識や学習内容など客観的なイメージとしてとらえて記述していた内容が、授業プログラム後に、行動や決意などこれまでの経験と重ね合わせた自分の問題としてとらえた記述内容に変化している。このことから、子どもたちは、自分の問題としてのいのちへの考えを深めたと思われる。

本来ならば、(5)6つの「いのち」を自覚し、そのことをもとにして自分の生き方を見つめ直すことで、よりよい生き方をしようという気持ちの変容についても説明したいところだが、時間の関係もあるので省略させていただきます。

## 9 今後の課題

本研究は仮説が支持されなかったということから、今後の課題としては様々なことが挙げられるが、いくつかにしぼって考えてみたい。

第一に、小学校6年間を見通したいのちの教育の計画を立てる必要がある。その際に、指導と評価が一体化するように、学習指導要領における道徳の時間の内容項目に照らし合わせた低・中・高学年のねらいと内容を明確にすべきである。例えば、いのちの誕生を扱うにしても、学年の発達段階によって、子どもたちの受け取る意味は違って来るし、教師側のねらいも異なる。この学年だから、こういった価値の自覚をねらいのいのちの誕生を扱うということでは、子どもたちのよりよい生き方を願うといった幅広い内容を扱ういのちの教育は積み上げていくことができないであろう。本研究においては、その部分がやや曖昧になっていたことが反省すべき点である。仮に、高学年におけるいのちの教育を実践する場合であっても、低・中・高学年におけるねらいと指導内容を十分に考えた上で、資料を選択し授業を構想していくべきであるといえよう。評価があつてこそ、その結果を次の授業に生かしていくことができるし、いのちの教育の必要性を伝えていくことにつな

がると言える。

第2に、本研究では、いのちの教育における授業プログラムを短期間に集中して実施したが、授業プログラムで獲得した価値の自覚をその後の日常生活における他者とのかかわりからより深めるという意味から、授業と授業の間隔を広げ、通常の週1回や2・3週間に1回といったプログラム構想とした実践を行い、その効果を測ってみることも必要であると考え。より効果的な授業方法を考えることが、いのちの教育を教育現場に浸透させることや子どもたちのいのちを大切にすることを育むことになると言える。

第3に、道徳に時間におけるいのちの教育を扱う時間的な問題であるが、本研究が捉える「いのちを大切にすることを育む」教育の目指すところは、いのちの大切さの自覚に留まらず、よりよい生き方をしようという心を育むことにあるので、道徳の内容「主として自然や崇高な物とのかかわりに関すること」だけではなく、他の内容項目とのかかわりを考えてプログラム化することで、時間的制約の問題は解決できるものと考えられる。

第4に、子どもたちの心に響く資料を開発する必要がある。現在、いのちの教育で、心に響く資料として多用されているのは、同年代の主人公の子どもが、死に至る病気であるにもかかわらず最後まであきらめずに、限りあるそのいのちを精いっぱい生きるといった内容のドキュメンタリーものである。その姿から、自分の生き方をふり返り、いのちのかけがえのなさや大切さを自覚し、よりよく生きていこうと考えさせることは効果的ではあるが、どうしても死が伴ってしまう場合がほとんどである。死を伴わずに、子どもたちの心を大きく揺り動かすような資料として、その一つの可能性としては、ゲストティーチャーの活用が考えられる。今後、その点から、活路を見出していきたいと考える。

最後に、道徳の時間を中核にしていのちの教育を進めるという方法が最も適していると言えるが、本研究における実践から、子どもたちが授業で学びたいのちにかかわる自覚をより深めるには、何らかの意図した体験を伴う活動と組み合わせ、総合単元的な道徳学習とした方が有効であることも少なからず否定することはできない。そうした場合、組み合わせる体験的な活動も、発達段階や学年ごとによる教科とのかかわりも考えていく必要がある。ここで言う体験活動とは、調べ学習も含むが、より子どもたちの活動を伴うことを考えるならば、生活科や総合的な学習の時間との総合単元的学習となるであろう。しかし、そうであっても、本研究におけるいのちを大切にすることを育む教育の具備する要件である6つのいのちの様相を通してのいのちの大切さの自覚は、必要であるといえる。分断されたいのちの自覚ではなく、いのちの大切さの自覚を基盤として、子どもたちのよりよく生きようとする心を育むことが、いのちの教育の目的であることを考えて様々な実践を重ねていかなければならない。

長い間、文字の多いパワーポイントでの発表であったが、以上で終わりとしたい。有り難う。 以上  
(引用・参考文献)

- 愛知県教育振興会 2007 「アフリカに生きる」『道徳資料小学校版「明るい心」』 pp.90-93  
荒木紀幸編著 2007 『教育心理学の最先端 自尊感情の育成と学校生活の充実』 あいり出版  
伊藤啓一 1991 『統合的道徳教育の創造 現代アメリカの道徳教育に学ぶ』 明治図書  
押谷由夫 1997 「生命を大切にすることを育てる道徳教育のために」『道徳教育 No.548号』 明治図書 p.9  
押谷由夫 2005 「生命を尊重する教育の推進」有村久春編『「命を大切にすることを育てる」をどう進めるか 「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」の検討』 教育開発研究所 pp.62-63  
上園恒太郎 藤木 卓 糸山景大 1997 「連想調査による〈生命〉と関連語の分析 石垣市との比較を含む長崎市の小学校4年生から中学校3年生」『長崎大学教育学部教育科学研究報告 第53号』 pp.15-31  
草場一壽 2004 『いのちのまつり「ヌチヌグスージ」』 サンマーク出版  
黒柳徹子 1997 「ベトナムの夜間小学校」『トットちゃんとトットちゃんたち』 講談社 pp.132-136  
永田繁雄 2005 「生命の尊さの感得をうながす、道徳の時間の指導」 嶋野道弘 監修 / 永田繁雄・日置光久 編著『生命尊重の心をはぐくむ 『いのち』の実感を深める全教育活動 中学年』 東洋館出版社 pp.88-89  
杉 みき子 2005 「旗」『親も子も読む名作 5年生の読み物』 学校図書 pp.5-14  
林 泰成 2005 「道徳教育の課題と展望」新井郁男・犬塚文雄・林 泰成共著『道徳教育論』日本放送出版協会 pp.181-189  
文部省 1999 『小学校学習指導要領解説 道徳編』 国立印刷局  
文部科学省 2003 『小学校学習指導要領』 国立印刷局  
文部科学省 2004 『児童生徒の問題行動対策重点プログラム(最終まとめ)』  
文部科学省 2005 『新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム(中間まとめ)』

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou)

