

「生命に対する畏敬」の念を育てる公立学校の 道徳教育と宗教学校の宗教教育

大宮 有博

はじめに

道徳の時間に「生命に対する畏敬」の念を教えるべきであるという意見は、『期待する人間像』（1966年）にも反映されるように、60年代から存在した。それが近年の道徳教育重視の政治状況において、再び主張されるようになった。大きなきっかけは、神戸連続児童殺傷事件（1997年）、佐世保市女子児童殺害事件（2004年）である。これ以降、子どもが加害者となる凄惨な事件が起きるたびに、生命の教育の必要性が政治のなかで声高に叫ばれるようになった。この政治状況を反映して、2008年以来、中学校学習指導要領の総則において道徳教育のテーマの一つとして「生命に対する畏敬」が挙げられている。

その「生命に対する畏敬」教育は、「学校現場において、多くの教員が苦手意識を持っている教育内容」と言われている（岩田 2012：176）。その理由として岩田は、教員が（1）「宗教的情操」の説明に由来する宗教と公教育の結びつきについて議論されている教育内容を敬遠していることと、（2）「生命に対する畏敬の念」を教える積極的意味と教育的意味を理解していないことの2点を挙げる。しかし、「いのち教育」や「死の準備教育」「デス・エデュケーション」と名前は違うものの、生命の尊厳を積極的に教えようと取り組む教員も多くいる。それら

の取り組みは「道徳」の時間よりも、総合学習の時間を活用しているケースが多い¹⁾。「生命に対する畏敬」教育は、後述するように授業だけでなく経験を含むことによって子どもの心に訴える。そのため、座学のイメージの強い道徳の授業には不向きと考えられている。また、学習指導要領に挙げられた項目を網羅した年間授業計画を組むならば、「生命に対する畏敬」に割ける時間は1時限程度である。「生命に対する畏敬」教育を道徳の授業時間に行うには課題が残る。

本稿では、公立学校の道徳の時間に行われる「生命に対する畏敬」教育を宗教学校の宗教科の時間に行われる生命をテーマとした教育とを比較することで、それぞれの特性を明らかにする。本稿ではとりわけキリスト教主義学校に焦点を置く。これらの学校では、宗教科の時間を「聖書科」「キリスト教科」などと呼ぶ。

1) 近藤（2003）・菅野（2013）・山下（2008）による「いのち教育」の教案・実践例は小学生・中学生を対象としたものであるが、いずれも道徳の枠を大きく超えている。生活科・総合学習の時間に行われることが前提となっている。また、高等学校のデス・エデュケーション（死生観教育）の例を見ると、熊田（1998）は倫理、清水（2003）は家庭科、古田（2002）は現代社会で展開されたもので、1年間を通じた取り組みである。

1. 「生命に対する畏敬」教育の目標

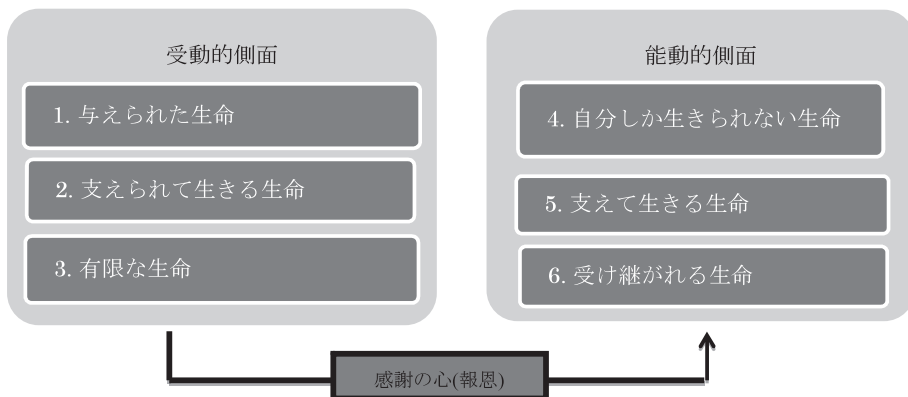
本節では、公立学校の「生命に対する畏敬」教育の目標について代表的な見解を2つ挙げ、キリスト教主義学校における聖書科のいのち教育のめあてと比較する。まず、押谷由夫は公立学校の道徳の授業において「生命に対する畏敬の念」教育を行うにあたって、子どもたちが自らの生命を見つめる視点として、以下に示す6つのポイントを示す（押谷 2012：159）。

押谷は、「生命に対する畏敬」教育のなかで伝えるべきことを受動的側面と能動的側面とに分ける。このモデルの特徴は、受動的な側面と能動的な側面を結びつけるものが「感謝の心」であるという点である。私の生命が（1）親から与えられている生命であることに感謝して、（4）自分しか生きられない生き方を。また、私の生命が（2）家族・社会・自然によって支えられて生きる生命であることに感謝して、（5）自分も誰かを支えて生きる。さらに、私の生命が（3）限りのある生命だから、それに感謝して（6）次の世代へと生命を継承する。押谷のモデルは両者をつなぐ軸として「感謝」を挙げている。押谷は、これらのポイントを踏ま

えた「生命に対する畏敬」教育の目標として、「感謝の念」をベースに真の謙遜さ・寛容の心・向上心を生起させることを挙げている（押谷 2012：162）。

次に近藤卓は、「いのちの教育」の目標として「基本的自尊感情」の育成を挙げる。すなわち、「自分のいのちはかけがえなく大切なもので、自分は無条件に生きていていいのだ、と子ども自身が確認できるようにすること」（近藤 2007：8）である。近藤によれば、自分自身のいのちの大切さが確認できれば、他者を傷つけることもない。なぜなら、他者を傷つけるという行為によって、自分の心を傷つけてしまうからである。近藤の基本的自尊感情を育むいのち教育は、人権教育にもつながる可能性を持つと考えられる。

それに対して、キリスト教主義学校の聖書科で行われ「生命に対する畏敬」教育（あるいは、単純に『いのち教育』）の目標は、私見では、生命の源である神の存在を示しつつ、その神から一人一人の存在が絶対に肯定されていることを聖書の物語の解説を通して伝えることである。どのように小さくされた〈いのち〉（＝存在）であっても神によってその存在が絶対に肯定



押谷（2012：159）より引用

されている。したがって、神が肯定するあらゆる生命を私たち人間が損なうことがあってはならない。このように聖書科の授業では、人間共通の倫理的課題について、異なる立場を踏まえつつも、キリスト教の人間観・神観に基づいた見解を示し、生徒たち自身にじっくり考察させる機会を与えることを目指す。

「生命に対する畏敬」教育において、公立学校と宗教学校との間の決定的違いは生命の根源として神を挙げられるかどうかである。神の存在に言及しない公立学校の道德の「生命に対する畏敬」教育は、生命のつながりは人間同士あるいは人間と自然とのつながりを表し、生命の根源は祖先となる。それに対して、キリスト教主義学校では生命はその根源である神とのつながりのなかで、その尊厳が説明される。そして、どんなに小さな生命であってもその存在を肯定する神に倫理・道德の根拠を置いた教育を行う。

2. 「生命に対する畏敬」教育のてだて

この「生命に対する畏敬」教育のてだてとして、公立学校の道德もキリスト教主義学校の聖書科も共通して、授業の他に「隠れたカリキュラム」と「経験」を挙げる。まず、いわゆる「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum)による「感化」が、その重要なてだての一つとして挙げられる。道德教育を展開するためには、授業に現れる顕在的カリキュラムだけでなく、いわゆる「隠れた(潜在的)カリキュラム」が重要な役割を果たす。『新教育学大辞典』によると「隠れたカリキュラム」とは、「一般には目に見えない形で、子どもたちに影響を与え、その経験を形づくり、方向づけていくカリキュラム」と定義される。これはポジティブにもネガティブにも取られる。例えば学校や社会の

ルール、地域のなかにある自然環境や人間を大切にしようとする雰囲気、教師や両親が生命の尊厳と向き合う姿といった子どもを取り囲むあらゆるものがそこには含まれる。学校の教育活動全体が、生命の尊厳を守るものであるかどうか問われてくる。

次に、「経験」がその重要なてだてとして挙げられる。例えば、生き物の飼育を通して、生と死を考える。マスコミに取り上げられ、映画化までされた黒田の豚の飼育を通じた教育実践は、授業だけでは決して得ることのできない総合的な教育活動である(黒田 2003)。近藤は、いのちの教育の体験を「共有体験」と呼び、それには集団で何らかの体験を共にする「体験の共有」と、心の動きを共有する「感情の共有」が含まれると述べる²⁾。そして、「共有体験」が盛り込まれていれば、学校におけるあらゆる教育活動がいのちの教育になりうると主張する(近藤 2007: 10)。

キリスト教主義学校を含む多くの宗教学校では、これらに加えて「出会い」を「生命に対する畏敬」教育のてだての一つとして用いる。宗教学校では、宗教科の授業と礼拝などの宗教行事が宗教教育の両輪と位置づけられている。この宗教行事では、しばしば生命の課題に取り組む宗教者が呼ばれることがある。また、ボランティア活動が盛んな宗教学校では、ボランティア先で生命を守る取り組みをしている活動者から生命の尊厳について話を聞くこともある。ただ、「出会い」は宗教学校のいわゆる専売特許ではない。公立学校でもゲストティーチャーを

2) 「感情の共有」は感想だけではなく感想文やディスカッションだけでなく、音楽などの芸術表現も挙げられる。それに加えて宗教学校では、宗教行事等で行われる「祈り」のなかで、その「感情の共有」を行うことがある。

入れるケースもある。とはいうものの、「出会い」の機会は、宗教行事を定期的に行う宗教学校の方が圧倒的に多い。

このように「生命に対する畏敬」教育は、公立学校においても宗教学校においても、授業を軸として「隠れたカリキュラム」・「経験」・「出会い」を通して深められる。

3. 「生命に対する畏敬」教育と宗教の結びつき

「生命に対する畏敬」教育を行うにあたって、宗教との結びつきは避けられない。中学校学習指導要領の第3章道徳ではその内容を4つに分け、その1つを「4. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」としている。「崇高なもの」として、その内容のなかに「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」とある。「中学校学習指導要領解説 道徳」によると、それは自然の美しさや神秘に触れた時に自分がこの自然のなかで生かされていることを自覚し、その結果「人間の力を超えたものを素直に感じとる心が深まると」いうのだ。一見して宗教を超えた日本人に共通すると思われるこの見解も、自然に内在する神を認める宗教学上は汎神論の立場に分類される一つの宗教的見地が含まれている。

公立学校の道徳教育における宗教の扱い方をめぐっては、おおまかに2つの見解がある。まず、宗教が道徳心の形成に果たしてきた役割を学び、その精神を感じとることが期待されるのだという見解がある。この考え方には次のような反論がある。特定の宗教が恣意的に「正しい宗教」として選択され、その宗教の価値観だけが教えられれば、公平・中立の原則が教育現場で崩れてしまう。次に、宗教教育を宗派教育・

宗教知識・宗教情操教育の3つに区分し、特定の宗教の信仰を教える宗派教育を公立学校では行うことができないが、宗教知識に関する教育と宗教的情操教育は公立学校で行うことができるという見解がある。この立場—「宗教的情操論」とも呼ばれる—は公立学校においても、宗教に関する知識を教える宗教知識教育は公民分野で、あらゆる宗教に共通する宗教性を「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」として道徳で教えることができると主張する。この宗教的情操論は、『期待される人間像』（1966年）において言及されて以来、公立学校における宗教教育を主張する立場の根拠となる。ここでは「宗教的情操」は「生命の根源に対する畏敬の念に由来する」とされている。『期待される人間像』から引用する。

すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく。（『期待される人間像』、1966）

確かにアメリカの宗教学者ジェームズ・フアウラーのように特定の宗教に限定されない宗教性の発達を説く者もいる（Fowler, 1981: 14-15, 92）。また、諸宗教間対話のなかで、諸宗教を貫く共通の教えを見つけようとする試みも

あるが、その「共通の教え」も主張する者によって異なる。すなわち、宗教学において「共通する宗教性」のようなものは疑問視されている。例えば、キリスト教で言うところの黄金律「他人からして欲しいことは、他人にしてあげなさい」は、ユダヤ教、イスラム教、仏教に共通する教えだから、これこそが宗教を貫く道德であると主張する者もいるであろう。しかしキリスト教学や聖書科の教科書には、他の宗教の文言が消極的（他人からされたくないことは、あなたもするな）であるのに対して、イエスの言葉だけが積極的であると主張する。また、宗教が教える道德的な教えを、特定の宗教の信仰から切り離して教えることは非常に難しい。例えば、宮沢賢治の詩や童話を日蓮主義の仏教と完全に切り離して解釈することや、A・シュヴァイツァーやマザー・テレサの生き方をキリスト教と完全に分けて説明することは非常に難しい。つまり宗教的情操教育も特定宗教を前提としなければ意味のないものになる。したがって、公立学校で特定の宗教から宗教的情操だけを切り離して教えることも難しいと言わざるを得ない。

4. 道德と聖書科における「生命に対する畏敬」教育比較

では、公立学校は実際に「生命に対する畏敬」教育を特定の宗教に結びつけずにどのように行っているのか。また、キリスト教主義学校では、生命を実際どのように教えているのか。本節では、まず『心のノート』と連動した教案例とキリスト教主義学校の聖書科で用いられる教科書の示す授業例を取り上げる。

公立学校の道德教育における「生命に対する畏敬」教育の例として、『心のノート』（84-87頁）とともに『中学校道德読み物資料』所収の

「キミばあちゃんの椿」（46-51頁）が挙げられる。ここでは広瀬淡窓の「万善簿」を紹介し、限りある生命であっても、かけがえのない生命を生かされていることに感謝して日々善行を積むことが道德的実践として促されている。この読み物教材を用いた教案は、生命の偶然性・有限性・連続性を教える『心のノート』（84-87頁）と結びつけて教えられることになっている。私の生命は偶然であり有限であるからこそ、善を実践するよう教えられている。言い換えると、この教材を用いた教案は、自分の命の有限性を理解することは、自分の存在のかけがえなさを確認することよりも、むしろ報恩に基づく道德的実践へと焦点が置かれる。この点で先述の押谷のモデルに則った内容と言える。

聖書科の授業内容の多くは、聖書の物語を話し、その物語に述べられている人間観や神観を解説し、倫理課題についての考察を促す。聖書科の授業と礼拝は宗教教育の両輪の関係にあり、相互に補完し合う関係にある。したがって聖書科の授業では聖書の物語の解説に重心が置かれたとしても、礼拝の説教では聖書の人間観・神観が現代の倫理的課題と結びつけられて語られる。

木村による高等学校「キリスト教科」の教科書『新約聖書への旅』では、イエスの生涯と譬え話が小さい生命への配慮に結びつけられている。例えば、イエスの誕生はビニールごみで生命の危機に直面する海ガメの話に結びつけられる。また、「ぶどう園の労働者の譬え」（マタイによる福音書20章1-16節）は、映画『生きてこそ』の紹介から、生命の危機に瀕しても役に立つか立たないかではなく必要に応じて食物を分け合った2人のエピソードを通して、資格や価値によって生命に差をつける社会の傾向に対する批判的視点を生徒に訴えかける。ここから

も聖書科の「生命に対する畏敬」教育が、神があらゆる生命を与えたという教えから「小さくされた生命への配慮」という倫理へと向かうことが分かる。

補論. 「生命に対する畏敬」教育のタイミング：子どもの死に関する認識

ところで「生命に対する畏敬」教育は、どのタイミングでどのようなプログラムを提供すれば良いのであろうか。古典的な研究であるが、ハンガリーの心理学者マリア・ナギーは、子どもの死に関する意識の確立の過程を3つの段階に分ける (Nagy 1948 : 7-27)。

- ・第1段階 (5歳以下)：死の不可逆性を理解できない。例えば、死は旅立ちであったり眠ることであったりする。
- ・第2段階 (5～9歳)：死の不可逆性は理解できるが、すべての人に起こるものとは理解できない。また死を擬人化している。
- ・第3段階 (9歳以上)：人間にとって死は避けられないという「死の絶対性」を受け入れられるようになる。

伊藤と高木は、「死の絶対性の確立は9歳から」というナギー説を、先行する日本での調査を踏まえて、兵庫県内の幼稚園・小学校で調査を行った。この調査から、死の絶対性は7-9歳 (小学校2～4年) の間に確立されることが明らかとされた (伊藤・高木 2004 : 71-72)。死の普遍性は、これ以降の年齢で中学生までに確立される。

また、高木を代表とする兵庫・生と死を考える会は同様のアンケート調査の分析から、死への恐怖が小学校高学年から中学にかけて減少するなかで、この時期に生命の有限性＝死の普遍

性に対する認識が弱くなることを指摘する。それと同時に、『『本当にいのちは大切なんだ』と心の底から感じたことがある』と答える割合が中学生になるとかなり減少する (兵庫・生と死を考える会, 2005 : 23)。つまり、小学校高学年から中学校にかけて、子どもたちは死や生に対する考え方が刻々と変化していくのである。したがって、この時期こそが、死を直視できる「生命に対する畏敬」教育の重要な時期である。

この兵庫・生と死を考える研究会の調査の分析によると、ペットの死の経験、墓参や葬儀の経験および家族との会話が死の普遍性の認識を高めること、また、自然体験や温かい家族関係は生命の有限性の認識を高めることを明らかにした (兵庫・生と死を考える会, 2005, 22)。また、同会に所属する教員が死の準備教育を行っている中学校とそうでない中学校を比較すると、行っている学校の方が死の普遍性に対する認識が高いことが明らかになった (兵庫・生と死を考える会, 2005 : 23)。中学生までに経験するその子にとってかけがえのない生命の喪失の経験 (例：大切な親族の死、大事に育てていた動物の死) を死の普遍性と絶対性の意識の確立ひいては生命の尊厳へと深めていく授業が学校の教育活動全体に必要なようになってくる。

むすび

本稿は、宗教学校の宗教科教育 (ここでは特にキリスト教主義学校の『聖書科』) と公立学校の道徳教育が生命をどのように教えているかを比較検討した。ここまでの考察で、聖書科が生命の根源として神を示しているという点においてその特色を明らかにした。すなわち、聖書科の授業が生命の根源である神の存在を前提に生命を「与えられたもの」として教えるのに対

して、道德の授業は生命のつながりを人間や自然とのつながりとして教える。また、聖書科が生命の有限性の先にある希望を示すのに対して、道德では生命の有限性に焦点をおいて、それ故にその生命をもっと輝かすことを教える。さらに、聖書科では一つ一つの生命が神によって創られた尊厳あるものとして教えるのに対して、道德では生命は偶然性・有限性・連続性ゆえに尊厳があると教える。

引用文献

- 天野幸輔, 2008, 「生命尊重の内容項目が毎年繰り返される意義——家族を亡くしたライフヒストリーから構想される道德の時間」『道德と教育』52(326): 49-58.
- 荒井外志明, 2004, 『「生命に対する畏敬の念」を育てるための道德教育』『教職教育研究』9: 99-106.
- 伊藤博, 高木慶子, 2004, 「子どもの『死の絶対性』認識の確立時期: 四才から九才までの子どもに対する意識調査を中心として」『人間学紀要』34: 61-88.
- 押谷由夫, 小泉博明, 行安茂, 岩田文昭, 2012, 「日本道德教育学会第78回(平成23年度秋季)大会シンポジウム『生命に対する畏敬』をどう育てるか」『道德と教育』46(330): 158-175.
- 貝塚茂樹, 2009, 「戦後の道德教育における『宗教的情操』と『生命に対する畏敬』—『宗教的情操』をめぐる二つの立場—」『戦後教育史研究』23: 39-55.
- 木村良己, 1994, 『新約聖書への旅』日本基督教団出版局.
- 熊田亘, 1998, 『高校生と学ぶ「死の授業」の一年間』清水書院.
- 黒田恭史, 2003, 『豚のPちゃんと32人の小学生—命の授業900日』ミネルヴァ書房.
- 近藤卓編, 2003, 『いのちの教育 はじめる・深める授業の手引き』実業之日本社.
- 近藤卓編著, 2007, 『いのちの教育の理論と実践』金子書房.
- 清水恵美子, 2003, 『いのちの教育—高校生が学んだデス・エデュケーション』法蔵館.
- 菅野静二, 2013, 『「いのち」の学び方 小学校6年間の「いのち学習」のカリキュラムと授業実践』金子書房.
- 永田繁雄・山田誠編著, 2012, 『実話をもとにした独特ノンフィクション資料』図書文化.
- 兵庫・生と死を考える会, 2005, 「子どもの成長に寄与する『いのち』の教育のあり方」, 兵庫県立教育研修所ホームページ(2013年12月30日取得, http://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/0/2005_1.pdf)
- 古田晴彦, 2002, 『「生と死の教育」の実践—兵庫・生と死を考える会のカリキュラムを中心に』清水書院.
- 古田晴彦, 2013, 『高校生のための「いのち」の授業』祥伝社.
- 細谷俊夫他編, 1990, 『新教育学大辞典』第一法規.
- 御前充司・藤井英之・宮崎正康編著, 2007, 『中学生に道德力をつける—授業ですぐ使える新資料35選』明治図書.
- 文部科学省, 2009(平成21), 『心のノート 中学校(平成21年改訂版)』.
- 山下文夫, 2008, 『生と死の教育「いのち」の体験授業』解放出版.
- Fawler, James, 1981, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, HarperOne.
- Nagy, Maria, 1948, "The Child's Theories concerning Death," *Journal of Genetic Psychology*, 73(1): 3-27.