

【人文学】

研究論文

生命尊重の総合的な学習を広げる映画活用の提案

——中学生が映画「うまれる」を観て思ったこと——

上 蘭 恒太郎^{*1}Proposal on the Use of a Movie to Widen Integrated Studies on Respect for Life
—Junior high school students' thought after the movie "Be Born"—

KAMIZONO Kohtaro

Summary

This paper proposes clinical and integrated learning concerning the respect for life based on a consciousness changes among junior high school students using a movie as a learning material. First, I emphasized the historical meaning of the respect for life, which appeared for the first time in 1958 after World War II. I employed the association method to clarify the consciousness changes among students before and after watching the movie "Be Born". Because a movie is also an integrated art, it can be a base to connect subjects. Moreover, the topic of the respect for life is a value in moral education and has relations to other subjects, including arts and gymnastics, and so is worthwhile as a topic of Integrated Studies in school.

Keywords : Education using a Movie, Respect for life, Period of Integrated Study, Self-affirmative Consciousness,

Association Method

キーワード：映画を使う教育，生命尊重，総合的な学習の時間，自己肯定感，連想法

1. はじめに

1-1. いのちの始まりは希望である

教育学として見るとはどういうことかを教育現象学の系譜で叙述するマックス・v. マーネンは "The Tone of Teaching" で「希望は、そもそもの最初からそこにある、胎児の最初の胎動から。…最初のそして最も深い感覚は、希望の経験である。それは『この子が健康であってほしい』といったつぶやきに現れる」¹ (M. v. Manen, 2012, p.80) と、いのちの初めに希望が込められていると析出する。というのも「希望のない世界は子どもたちにとって入る余地がない」 (M. v. Manen, 2012, p.79) から。

いのちは、生への肯定を帯びているし、どんな状況にあっても子どものいのちが灯す希望は、大人にも希望を

与える。誕生が希望であると教育にたずさわる者は伝えて、子どもがこの世界を引き受けて生きるように支えなければならぬ。子どもの誕生が灯す希望は、教育の始まりである。生きていこうと子どもに願ってもらうことは、すべての教育の営みに通底する。いのちの始まり、そして教育の始まりを確かめることは、教育のどの段階にあっても、どの教科にあっても出発点である。いのちの始まり、教育の始まりを確かめることは、教育とは何かを確認する作業であり、われわれの社会に課題があるほどに、この世界を引き受ける子どもの生に希望をもたせ意味を確認する作業である。そしてそのために使える時間として道徳の時間は、教育を成立させる上で重要である。

^{*1} 教職課程教授

2. 道徳教育におけるいのちの授業の始まり

2-1. 道徳教育における生命尊重は 1958 年から

ところが、いのちを大切にしようとの価値項目（生命尊重）は、日本の道徳教育の歴史において、新しい。

日本の近代公教育を第二次世界大戦まで規定した「教育ニ関スル勅語」（1890 年、明治 23 年 10 月発布、以下、教育勅語と書く）は、いわゆる 12 項目を道徳の内容としたが、生命尊重は挙げない。父母ニ孝ニ、兄弟ニ友ニ、夫婦相和シ、朋友相信シ、恭儉己レヲ持シ、博愛衆ニ及ホシ、學ヲ修メ業ヲ習ヒ、智能ヲ啓發シ、徳器ヲ成就シ、進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ、常ニ國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ、一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ、そうして天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシという中に、命を大切にせよとは語られなかった。宋孝文は「『万世一系ノ天皇』が、国民を臣民と呼びかけて、『忠』を契機として一定の道徳律を命令する場合、そこには絶対的な道徳的支配関係があらわれざるを得ない」（宋孝文、1978、p.175）という。皇運ヲ扶翼すべく民を支配する道徳において、自分のいのちや他者や生物のいのちを尊重せよと教えては、戦争遂行に至らなかったと透けて見える。2018 年 10 月 5 日付け朝日新聞社説は「『危急の大事が起きたら一身を捧げて皇室国家のために尽くせ』という点に、教育勅語の本質はある」²という。天皇制へと集約しての天皇主権、そして戦争遂行に至る道徳教育（修身、1890 年から 1945 年）に、いのちを大切にせよとは邪魔な考えだったろう。

敗戦後しかし、文部省は『あたらしい憲法のはなし』（1947 年、昭和 22 年）において、いのちについて語らざるを得なかった。戦争で失われたいのちに触れずして、主権在民、民主主義、国際平和主義は語り得なかった。『あたらしい憲法のはなし』は、言う：みなさんの中には、こんどの戦争に、おとうさんやいさんを送りだされた人も多いでしょう。ごぶじにおかえりになったでしょうか。それともとう／＼おかえりにならなかったでしょうか。また、くうしゅうで、家やうちの人を、なくされた人も多いでしょう。いまやっと戦争はおわりました。二度とこんなおそろしい、かなしい思いをしたくないと思いませんか。こんな戦争をして、日本の國はどんな利益があったのでしょうか。何もありません。たゞ、おそろしい、かなしいことが、たくさんおこっただけではあり

ませんか。戦争は人間をほろぼすことです。世の中のよいものをこわすことです。だから、こんどの戦争をししかけた國には、大きな責任があるといわなければなりません（あたらしい憲法のはなし、1983 復刻版、pp.17～18）。

こう解説された憲法の下で教育基本法（1947）は、第一条に教育の目的として、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と記した。同じ 1947 年の学習指導要領一般編（試案）は、序論で、なぜこの書はつくられたかを説明し、だからこそ試案なのだと、次のようにいう：いまわが國の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて與えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということである。

1947 年から 1958 年まで道徳の時間は特設されていなかったし、また教科（2018 年から）でもなかった。1947 年 3 月の学習指導要領一般編（試案）の教育の一般目標、4 項目 25 の具体的な教育目標に、社会の文字は多く登場し 9 回に及ぶが、いのちや生命の文字は書かれていない（文部省、学習指導要領一般編（試案）、1957 年 3 月発行、pp.4～7）。この構想において、道徳は社会科の中にあった。1947 年の学習指導要領一般編（試案）は、第一章教育の一般目標の三 社会生活については、と述べる 9. に「廣く世界の歴史、地理、科学、藝術、道徳、宗教などの文化についてその特性を理解し、世界とともに平和をきずき、國際的に協調して行く精神を身につけること」を挙げて、道徳を含む旨を記す。そして 1947 年の学習指導要領社会科編（試案）は第一章序論の第三節社会科に関する青少年の発達において第九学年の学習能力として「(3)道徳に対し、自主的な判断をもつようになる」と道徳を社会科の能力の一つとして示す。

しかし、1947 年学習指導要領社会科編（試案）は第一章序論の第五節社会科の教材において、第八学年の問題として、「VI 社会や政府は、生命財産の保護についてどういうことをしているか」を取り上げるように指示し、社会科のこの部分に「生命」の文字は見えるが、個人にとつての生命尊重ではなく、社会や政府による生命財産の保護を学ぶ書きぶりになっている。もちろん、生命尊重は社会の制度として構築される必要があるから、われわれは生命尊重を、道徳上の個人の資質に矮小化することなく、社会としてまた政府としての公共の課題として考える必要がある。とはいえ、1947 年学習指導要領社会科編（試案）は生命尊重について、社会を学ぶ姿勢で描き、子どもを育成する道徳の価値として扱う姿勢ではなかった³。

道徳教育として生命尊重を打ち出したのは、1958 年（昭和 33 年）改訂の学習指導要領である。

ところが道徳の時間特設には、日本教職員組合、日本教育学会、社会科の初志をつらぬく会など反対の声が大きかった。反対の声にはしかし、耳を傾ける点が多いので取り上げる。

2-2. 日本教職員組合からの批判

1950 年朝鮮戦争勃発、警察予備隊の創設、「共産主義的」大学教員の追放（レッド・パージ）の状況下、日本教職員組合は 1951 年 1 月 24 日の第 18 回中央委員会で「教え子を再び戦場に送るな、青年よ再び銃を取るな」のスローガンを決定する。しかし、いわゆる逆コース、1953 年教科書検定権限の文部大臣への一元化、1954 年日米相互防衛援助協定の締結・発効、防衛庁・自衛隊の創設、1956 年教育委員選出の公選制から任命制への転換、1957 年教職員の勤務評定全国実施方針が示される流れにあって、1958 年 3 月に道徳の時間の特設が通達され、4 月から実施される。1958 年 4 月からの実施方針は、教員に対する勤務評定と同時期であった。これに対して日本教職員組合は、臨時大会を開いて勤評反対の非常事態宣言をする。道徳の時間特設に関して「一九五八年運動方針」で「とくに闘いの主要目標を、…時間特設による道徳教育反対におく」（日本教職員組合「1958 年度運動方針(抄)」、神田修ほか編、1973、pp.406-7）とした。日本教職員組合と文部省の対立は、日本のとるべき方向に及んで激しかった。

とはいえ 1958 年運動方針が言うように、日本教職員組合が道徳教育に反対したのではなかった、方針の三に言う：修身科復活にあくまで反対し、国民とともに民主的道徳教育を充実する。時間特設、手引書、徳目主義などによる官製道徳教育は、政府と自民党の思想統制への大きな布石であることを明らかにし、あくまでも反対し、父母・国民とともに新しい道徳を創造する（日本教職員組合「1958 年度運動方針(抄)」、神田修ほか編、1973、p.407）。

対立の印象は今日も強いようで、文部省対日本教職員組合の二項対立によって教育現場を見る傾きが生じている。「戦前は『修身科』があり、学校で道徳を教えていた。戦後は昭和 33 年に『道徳の時間』として復活したものの、日本教職員組合（日教組）などの反対で正式な教科とはならなかった。『軍国主義を助長した修身を復活させてはならない』などの反対理由だった」⁴ といった言説（産経新聞、2013.2.27 00:33）を見受ける。しかし「『修身科の復活は反対だ』という考えは、道徳教育をめぐる賛否両論の共通した土台となっていた…『道徳』の特設賛成派や特設を推進した文部省側も実は修身科復活に反対していた」（佟占新、2015、p.23）という。また日本教職員組合のなかでも、道徳教育の必要について論議され、1954 年の第 3 次教育研究集会社会科分科会で道徳が論議され、1958 年の第 7 次教育研究集会では「道徳の時間」に対する賛否両論があったと、高橋潤子は指摘する⁵。とはいえ対立の激しいなかに、道徳授業をおこなう教員の反対が強いなかに、道徳の時間特設が持ち込まれたことは、道徳授業をやるかやらないかの軋轢を教育現場に産んできしみが大きかった。

「教え子を再び戦場に送るな」のスローガンは 2017 年 7 月 16 日日本教職員組合第 106 回定期大会でも「『教え子を再び戦場に送るな』の不滅のスローガンのもと、憲法理念の実現をめざす特別決議」⁶ といった形で、生きている。しかし、教え子を戦場に送るな、は表現としては何々するな、であり、何をするかを語っていない。それは平和概念が、戦争を一番に想起させ、戦争ではない状態として意識され、積極的な内容をもたない（上藺恒太郎、2014、p.23）ことと相応する。戦場で他者を殺しまた自分が死ぬことを避ける意味ならば、いのちを大切にしよう、と言う方が、何をするかを語っている。修身

科を復活させないためのスローガンだと、戦場に送るな、の表現が機能するが、いのちを大切にしよう、の方が多くを語りうる。すなわち、他者を殺さないだけでなく、日本社会が今日抱える課題である自死を止める、死刑を廃止する、動植物とともに生存可能な環境をつくる、構造的暴力を解消する、そして産まれたいのちを寿ぎ、子どもが希望のなかで生きていくようにすることなどを語りうる。

2-3. 日本教育学会からの批判

日本教育学会も 1958 年の道徳の時間特設に対して日本教育学会教育政策特別委員会を設けて「道徳教育に関する問題点（草案）」を公表した。この文書は歴史的反省を踏まえて、「現在進行中の道徳教育強化の企ては、そのための固定した時間の特設と、上からの徳目の提示とを含んでおり、従来の原則と距たる方向をめざしているようにみられる」（日本教育学会教育政策特別委員会、1957, p.40-41）、「支配者の側から出されるものを批判せずに受けとることを民衆に期待する構え方があるようにみうけられる。これはいわば従属型の道徳だといえる」（日本教育学会教育政策特別委員会、1957, p.43）、「内面性をいたずらに強調することが道徳を現実の政治や経済の動きの外で考えさせ、人びとを政治や経済の動きに無批判的に追随させる危険をはらむことを十分に警戒しなければならない、という意見も強い」（日本教育学会教育政策特別委員会、1957, p.43）、「各学年ごとに月別さらには週別に特定の題目を配当し、各学年各学級に指導計画からの主題選択の自由、つまりは主題設定の自由をあたえずに一斉に同一の題目についての指導を展開させようとするものである」（日本教育学会教育政策特別委員会、1957, p.55）と 25 頁にわたって批判を展開する。それは、学習指導要領を試案とした精神、社会科として道徳を一体として学ぶ考え方、多様な生活状況にある学級、子どもに沿ったカリキュラム編成といった期待から遠ざかる方向への批判である。本論で取り上げたい批判は、以下の 3 点である：(1) 徳目による、上からの従属型の道徳である、(2) 内面性への集約が社会問題への関心を切り離す、(3) 学習主題設定の自由を教員から奪う。これらは、民主主義を担う主体を社会とのつながりにおいて育てる教育から遠ざかるとの批判であったろう。

2-4. 社会科からの批判と提起

社会科から特設道徳へ突きつけられた課題として、徳目を切り離して教える点への上田薫の批判を、長いが掲げる：多元的な価値観、相対性の自覚、そういうものが社会科の核心であるということが、個々の子どもの重視を生み出す。具体的事態の尊重を強調することとなる。その結果、人間の行為においても、抽象的な一律の徳目主義道徳ははっきり退けられなければならないのである。（段落）昭和三年の学習指導要領改定以後、社会科は「道徳」と共存しなければならなくなった。私見では、特設道徳はどう考えても徳目主義を脱却していない。これと共存するということが、社会科が変質したことを明確にものがたっているということができるのである。本来の社会科と結びつく道徳教育は、二〇年代のそのように、学校教育の全面でおこなうものであった。（段落）道徳的なものと知的なものとが結合して離れないというのが、社会科の特色である。両者が分裂すれば、一方は徳目主義となり、一方は知識のなかに抽象的に埋没することとなる。具体的な思考は阻止されてしまうこととなる。ということは、社会科が目的としたメンタリティの改革は失敗に帰し、学問観は依然として人間喪失をつづけることになるのである（上田薫、1981, p.41）。また上田薫は「社会科はインテグレーションをその重要な特徴とし、問題解決学習を授業形態の核としている。誕生時、社会科が新鮮に感じられたのは、一つにはその目標、さらに指導法、そしてもう一つはこれまでの学問観に対する一種の抵抗が含まれていたためであったと思う」（上田薫、1981, p.39）という。

上田薫の、道徳を分離しては社会科が知識に埋没する危機に陥るとの指摘は、道徳批判だけでなく、社会科のありかたを示して大きい。社会科がその成立において「修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつけたというのではな」く「社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられた」（文部省、1947, 学習指導要領一般編(試案), p.13) のなら、そして、性格を養うことが特設された道徳の時間へと移行するのであれば、社会科の存立に関わる。また道徳教育にとって、上田薫の指摘は、分離した道徳の時間が価値を並べて教えるに止まらないというのであれば、（前に挙げた 3 点に続けて番号を振る）(4) 分離した道徳上の価値をど

ここに統合するかの問題がある、との指摘である。上田薫は、社会科に統合すると考えるが。また、(5) 徳目を切り出して、よいこととして教える道徳において、多様な価値観をどう保証するのか、の問いを突きつけており、(6) 道徳教育の方法が、1 時間ごとに1つの価値を全国一律に教えるに墮するのか、を問うている。生命尊重に関していうと、いのちは大事です、と教えてすませる道徳授業を問うている。

批判する社会科が何をやったかを知るために、先駆けとなった社会科の実践を見る。1947 年から公表されていく「ごっこ学習」といわれた研究授業「いうびん」を始めとする桜田プラン、また地域社会の課題を軸に地域素材によって教育課程を体系的に編成する川口プランを見ると、道徳教育から見て示唆するところが大きい。示唆するといってもしかし、例えば桜田プランが直接に道徳を語るわけではない。桜田小学校のプラン初期の教育方針は、次の5つであったという：1 人間性を開発する、2 自主的行動を尊重する、3 個性にたつ文化を身につける、4 社会的な協力性を高める、5 健康を増進する（小原友行、1988、p.98）。この5項目は、いずれも道徳として語ってもよい内容であり、その意味で一般的な教育目標であり、また社会科が展開する目標である。社会科の目標と道徳教育とが教育目標を共有するならば、道徳教育がその独自性と特殊性を強調しない限り、「ごっこ学習」という演技を含めて、両方で協同して取り組むことができると示唆している。

また、川口プランが直接道徳について語るわけではない。川口市案による社会科の指導の対談において、「社会科と生活指導」が取り上げられ、以下のような対話がおこなわれる。「村本 たしかに従来の躰は所謂押し付けであった。新らしい意味での躰は行為の意味を認識し、反省し、習慣化すべきものは習慣化して破るべきものは破って行く方向をとるべきだと思います。磯野 結局こゝでいう生活指導とは型にはめようとする躰でなく現実の世の中で実践し得る人間をつくってゆくことと考えてよいわけですね」（中央教育研究会、川口市社会科委員会共編、1948、p173。旧漢字は新字体に改めた）。こうした対談を見ると、押し付けではない、下の方から作りあげていくとの学習指導要領の姿勢と重ねて、社会科からの現実において実践していく人間像を描いているよ

うに読み取れる。今日の道徳教育にとって示唆するのは、子どもの住む地域を軸にした教育課程編成、生活における実践主体の育成、下からみんなで作りあげていくと表現された、子どもに寄り添って育てる教育臨床の姿勢である。つまり、現実の子どもから出発して子どもに帰る教育の姿勢と言ってよからう。

子どもの生活に根ざすと、例えばどの学校でもおこなう防火訓練は生命尊重の道徳授業につながる体験として活かせる。防火訓練は「ごっこ学習」の側面をもち、また道徳の体験学習ととらえることもでき、教科を越えて総合的に構成することができる。また地域の課題に取り組み、例えば町おこしを道徳授業に組み込み、異なる町を結んで先導的に子どもたちが話しあう試みが可能であり⁷、道徳授業としてのいのちの安全が町の発展の基盤となると考えて水道建設を取り上げる⁸など、いわゆる郷土愛ならびに生命尊重の学習構成を工夫することができる。こうした構成は、徳目の下げ渡しではなく、町の課題を取り上げて子どもが話しあう、つまり地域の課題において道徳上の価値を考えることになる。防火訓練や水道建設を通じて思考体験する、また「ごっこ遊び」の表現が年齢段階の小さな子どもを想定するならば、「ごっこ遊び」において思考体験しながら、いのちの安全を教室で論議することになる。「ごっこ遊び」は、1947 年の学習指導要領社会科編の、附作業単元の例、に「ままごと遊び」として、「やおやの遊び」や「乗物遊び」を含んで紹介されており、その効用として「児童に対する効用」ばかりでなく「民主的社会の秩序に対する効用」があると述べられている（文部省、学習指導要領 社会科編（試案）昭和二十二年度、附 作業単元の例 に散見）⁹。

こうした子どもの現実に即して思考体験する道徳授業は、社会科や他教科と連携し、教育課程を子どもの生活において編成するカリキュラムへと至る。社会科としては、町というコミュニティに関する学習であろうが、道徳としては、核となる価値概念によって、個人のアイデンティティと町のアイデンティティを緩やかに統合しながら、各教科をも統合する構想を提出する意味がある¹⁰。統合した教育課程のなかで、核となる概念を活かした、例えば地域の民話に広げた道徳授業が、道徳の資料開発として、また子どもの生活圏に沿う授業として活きる¹¹。それは、1947 年の学習指導要領社会科編（試案）によれ

ば、民主主義社会建設につながる。

第二次世界大戦後社会科が展開していった方向を取り込むとき、道徳は、(1)上からの徳目主義の押しつけ批判に応える授業を構想でき、(2)社会と結びつく場において考えるから、内面性への集約が外界への関心を切り離すとの批判に応え、(3)地域の資料をとりあげて授業を子どもの生活の場での思考体験とする教育課程編成となり、(5)いのちが大切という一般論の説示に終始することなく、具体的場で子どもの思考に沿う多様な方向へと課題解決を展開しうる。すると(6)全国統一教科書が子どもの生活圏とずれる危険を、地域に目を向けた教員に教育課程を創造する自由を認めることによって、避けることができる。それは、例えば教科書に横浜のクレーンの話が掲載されるとき、世界遺産として認められたクレーンのある町の子どもの教科書を一元的に学ぶ愚を避ける編成である。石垣島の子どもの山と言えは実際に見たことがない富士山を多く想起し、地元のそして沖縄県最高峰の於茂登山をさほど想起せず、まして地理的に近く富士山より高い玉山（日本の台湾統治時代には新高山）を連想しない。しかし、自分の住む地域を中心に世界を見ると、視野が違ってくるだろう、おそらく価値観の視野も同様であろう。(4)分離した価値による学びをどこに統合するかについて予め答えておくと、個人の成長という視点をもつ道徳としては、自己肯定感に統合して個人を育てる、社会科は社会の問題解決と人と人の結びつきに還元したいだろうが。道徳上並べられた価値は、自分に統合されて意味をもち、体系性をもつ。いのちが大切だという道徳授業は、自分のいのちを大切にする思いに結びついて意味がある。

1958 年の特設道徳反対からする道徳教育批判は、子どもの未来をおもんばかっていたの批判であるほどに豊かだと思ふ。そこには豊かな教育への思いがあり、政治対立によって切り分けられない。日本教職員組合員すべてが道徳教育に反対したわけではなかったように、社会科を担う教員の間に望ましい道徳授業を提案する試みがあった。

1958 年 6 月に出た日本社会科教育連盟編の『中学校における道徳教育 指導計画』は、すぐれた道徳教育への提案をする、戸惑いながらだが。はしがきに曰く、「道徳教育の『時間特設』については、文部省、日本教育学会、日教組の間で意見が対立しており、識者間にも賛否

両論があつて、いまだ見解の一致を見るまでに至っていない。このような状況のもとで、いま、『道徳教育指導計画』を世に問うことは、”特設時間のためのもの”という誤解を受けるかもしれない。しかし、道徳教育を充実するということは、わが国教育界の今日的な課題なのであるから、教師の自主的な活動を規制しない範囲内において、指導計画の樹立や教授のための資料が、いろいろな立場から出版されることが望ましいと思う」（日本社会科教育連盟、1958, p.7）。『中学校における道徳教育指導計画』は、価値項目を毎時間並べて教える風ではなく単元を構成して、すぐれた資料を挙げて子どもを導こうとする。

この指導計画は、例えば、第 1 学年の最初に「新しい出発」を一つの単元として設定し、最初の学習内容で「教室の中に、すがすがしい希望に満ちた雰囲気をつくる」（日本社会科教育連盟、1958, p.13）と書く。中学校という教室にこれから住む若者を充たすすぐれた空気をいわば中学生の誕生時に醸成することは、すぐれて道徳的で教育的である。価値を教える姿勢ではなく、先を見越した気分の醸成を図る意味で「希望をもって進もう」（日本社会科教育連盟、1958, p.13）と生徒に呼びかける 2 時間構成、すがすがしさに焦点を当てる時間構成には見るべきものがある。その 1 時間目の「指導上の留意点」も教える堅苦しさを免れている、曰く「新鮮な気分をつくり、話し合いの足掛りをつくるのであるから、深入りする必要はない」（日本社会科教育連盟、1958, p.13）。第 2 学年 5 時間では「尊敬と愛情と礼儀」（日本社会科教育連盟、1958, p.79）が取り上げられる。指導上の留意点として「凡ての道徳が、人間性を守るということから出発していることを良く理解させなければならない」（日本社会科教育連盟、1958, p.79）と、道徳上の価値をすべて人間性を守るところに統合して語ろうとする。資料として、小川未明の「のぼら」、大きな国とそれより少し小さな国との、それぞれの国境線を警備する兵士の邂逅を描いた物語を提示し、国際的な尊敬と愛情と礼儀を提示する。国際的な尊敬と愛情と礼儀という気位と視野の高さを提示する気概は学ぶべきであろう。この時間の授業展開、関連などを示して最後に、参考資料として、中村星湖の『少年行』、ストウ夫人の『アンクル・トムス・ケビン』、吉野源三郎の『君たちはどう

生きるか』、吉野源三郎の『人間の尊さを守ろう』、清水幾太郎の『幸福はどこに』、宮沢俊義・国分一太郎・堀文子の『わたくしたちの憲法』を挙げる（日本社会科教育連盟、1958、p.85）。第3学年になると、青年期を一つの単位として2時間構成で、1時間目に「もう子供ではない」と掲げ、2時間目に「現実を正しく認識してあせらないでゆこう」と掲げる。ここでは、1単位2主題4時間の工夫をした構成を試みており、教員の教育課程編成の工夫から、そしてあせらないでゆこうといったおおらかなメッセージから、価値の伝達としてではなく、子どもの育成としてすぐれた道德教育がおこなわれていくだろうと思わせる（日本社会科教育連盟、1958、pp.114～120）。あせらないでゆこう、は、いのちの終わりを急ぐ若者にすぐれたメッセージである、『中学校における道德教育 指導計画』を構想した日本社会科教育連盟のメンバーがたとえ意識しなかったとしても、生へのおおらかな信頼は、学校が醸成すべき気分として重要である。日本社会科教育連盟の道德教育計画を見ると、文部科学省検定によって学習指導要領の文言に沿うように縛られ縮こまる出版社の1時間1価値を並列した小話集（+エクササイズ、ワークブック、手引き、補充教材などの工夫）を教科書と称する冊子には無理な、子どもに高尚な雰囲気を送り込み、育てる思いがある。

2-5. いのちの授業の始まりとして

いくつもの批判にもかかわらずしかし、いのちの教育という観点からすると、1958年の学習指導要領が生命尊重を道德上の価値項目の最初に掲げた点は、教育勅語の時からすると、大きな転換である。小学校学習指導要領（昭和33年10月1日施行）は、「(1) 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める」を4つのカテゴリを通して36項目並べた内容項目の最初に掲げ¹²、中学校学習指導要領（昭和33年10月1日施行）は、「(1) 生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励もう」を3つのカテゴリに分けた内容項目の最初に掲げる。こうして1958年から道德における生命尊重の授業が始まる。生命尊重を最初に掲げる価値項目の形は印象的で、生命尊重を重視する道德教育として意味があった。

日本教職員組合、日本教育学会、社会科から、1958年の学習指導要領は批判を受けたし、批判は妥当な内容を

含んでいた。しかし、どこも生命尊重を最初に掲げる点を批判しなかった。この点に新しい息吹を感じた教員はいたのだろうが、対立に埋もれてか、その意味に着目されることはなかった。今日、いのちを大切にするのは当然だと思われている。だが日本の道德教育の歴史において、生命尊重の授業は新しい。だからこそ、いのちを大切にと語る道德授業が、近代の大規模戦争を経験したわれわれの社会で大切にされなければならない。

3. フィクションと映画と総合的な学習の時間

社会科において「ごっこ」が授業だというのは、多くの耳目を集めた。しかし、「ごっこ」は虚構である。子どもにとって遊びだから長時間没入することができる。社会科の場合、現実社会を映す（ノンフィクション）劇として、しかも子どもが自発性を発揮できるから楽しいのだろう。社会の動きを体験によって理解するやり方は、learn by doingの考えに支えられる。社会科にとって「ごっこ」は、子どもが現実社会をリアリティをもって体験し理解するところに意味がある。しかし、郵便制度の近代社会における位置づけ、なぜ郵便を学ぶかの社会的文脈の理解は後に残される。遊びの楽しさで引きつけるだけでなく、学びの意味、すなわちメタ理解による意味づけに、学びはいずれ及ぶ必要がある。

フィクション、すなわち芸術やスポーツという分野、通常それを現実社会だと言わない分野において、リアリティが意味をもつ。スポーツはリアルな体験であるが、ボールなりをめぐって交わされるルールはフィクションである。なぜそのルールなのかがわからなくても、遊べる。フィクション上で「戦い」の語を使っても、ゲームだから、いのちは守られている。芸術は、言葉、形、光、音、香、味、動き、知識、身体、関係、物語によって構成され、リアリティとして感覚、感情、意味として意識に働きかける。子どもの学びにとって必要なのは、しかし、当該の作品や動きが現実のように見えるか否かではなく、リアリティがあるか否かである。限りなく現実の「馬」に似た画像や工作物は必要ない、木の棒でも「馬」だと理解すれば、子どもの中で棒は草原を駆ける。教育の場合、子どもの課題に即したリアリティが、教材としての採否の基準となる。例えば、成長は、大人にとっては意味の薄い課題であっても、子どもにとっては生

命に関わる重要性をもつ。教えておくべきだと語られる知識や価値は、多く、論者や大人の基準による。道徳教育において教えておくべき論は多いが、子どもにとって必ずしもリアリティを構成しないし、子どもの課題として適切ではない。

道徳教育の生命尊重の授業となると、子どもにとって授業が、自分の成長が大切との点に届いて意味がある。現実を持ち込めば子どもが成長するのであれば、学校はいらない。社会科の多くの視野を占める現実社会の他に、フィクションによる体験と成長が学校の教材を構成してしかるべきだろう。現実社会をどういう視点から見、どういう意味を受け取るかは、構成されたリアリティである。子どもが郵便局で働けば成長するわけではない、「ごっこ」も構成されたリアリティだから教育になる。さらに言えば、現実社会であるか、フィクションであるかの二分法は、幼児、学齢期の子どもにとって、あまり意味がない。ヴィゴツキーは言う：幼稚園期になると、遊びのなかではじめて、意味的世界と視覚的世界の分離が生じる。遊び的行為のなかで考えはモノから分離し、行為はモノからではなく、考えから出発する…(段落)考えがモノから分離するのは、木片がお人形の役を演じはじめ、棒が馬になり、ルールにもとづく行為が一モノそのものではなく一考えによって規定されるからである。これは現実の具体的で身近な場面に対する子どもの関係の大転換であり…(ヴィゴツキー, 1990, p.19)。ヴィゴツキーはさらに述べる：学齢期になると、遊びは内的課程に、内言、論理的記憶、抽象的思考に移行する。遊びのなかでは、子どもはモノから切り離された意味を操作するが、その操作は現実のモノを扱う現実的行為から切り離されてはいない。現実の馬からの、馬の意味の分離とその棒への転移(物的支えがなければ、意味は逃げだし、蒸発する)、棒を馬のごとく扱う現実的行為は、意味の操作への不可欠な過渡的段階である。つまり、子どもはまずモノを扱うかのように意味を扱い、しかるのちに意味を意識し思考する(ヴィゴツキー, 1990, pp.22-23)。ヴィゴツキーは続ける：遊びのなかで、子どもは無自覚的・不随意的に、モノから語を分離できるということを活用している。彼は自分がなにをしているのかを知らない。自分がしゃべっているのにその語に気がつかないのと同じように、文をしゃべっていることを知らない

いのである。(段落)ここから、概念一つまり、語一の機能的定義が生じる。すなわち、語はモノの一部である(ヴィゴツキー, 1990, p.23)。

「ごっこ」遊びをして楽しく学んだ理解を、メタ次元において反省的に位置づけなければ、なぜ学ぶのかの得心は得られず、一過性の遊びに終わるだろう。教材選択は、だからこそ専門職である教員の教育課程編成の力量に負うのであり、遊びによる学びが意味するところは、上学年になって得心するところであろう。道徳のいのちの授業の場合、いのちが大切だと思うこと、自分のいのちを感じることを、そして、社会制度の文脈、世代間の文脈、社会的広がり、奇跡的だとの文脈においていのちを見ること、美しさの文脈においていのちを見ること、人類と他の生物の存続を人類が握るところにまで至っていることの自覚によっていのちの維持を考えること、人類の維持が地球全体のいのちの維持につながるの視野において、いのちの大切さを語ることなど、理解をどのような文脈に位置づけるかによって得心に至る。

社会科が取り込んだ道徳以上に、現実社会を映した教材以上に、道徳教育はフィクションによって、自由に教材を構成することができる、言い換えれば文化が道徳を構成しうる、学習指導要領の文言に合わせて説論する小話以上に、われわれの社会のすぐれた文化、地域の生活に根ざした文化を伝えて、子どもの成長を支え得る。だから、日本社会科教育連盟が道徳教育として文学作品を掲げたのだろう。日本社会科教育連盟の意図の説明に、社会科のくせに、あえてくせにと書くが、文学作品を掲げる理由の説明はないが、教員はフィクションが子どもを育てると感じたのだろう。教育の問題は、修身を復活させるか否かの二分法による政治対立ではないことを感じていたのだろう。教育現場に流れる臨床感覚、子どもに接する健全性が信頼に値する。

マーネンは言う：この教員は(この場合女性一引用者注)何を言うべきかを、どのようにして知っているのだろうか？彼女は(子どもと一引用者注)どれくらいの距離を保つべきかを、どのようにして知っているのだろうか？タクトのある行動がどのようなものであるかについての、いかなる理論的知識も、特別な技術も、一般的な規則も見出すことはできない。それでもしかし、この具体的な教室の状況で何が課題であるかの活きた理解のなかで、

思慮深さとタクトを実践し、深めることが教員にはできる。(M. v. Manen, 2012, pp.42-43)

マーネンはいのちに関して次の例を挙げる：妊娠していることを知った女性は、以前とは変化した女性である。子宮の部分においてだけ変わったのではない。彼女の身体全体、彼女の存在が変化している、以前、彼女は、子どもにほとんど関心を持たなかったかもしれない。しかし、今、身の回りのすべての子どもを見る。驚いたことに、生まれて初めて、子どもを抱きたくなったり、困った子どもを助けたいとする衝動に駆られて、驚いたという女性もいる、母親になることは、ある意味で、母親であることに備えて、彼女自身を訓練し、彼女の身体を訓練し、彼女の身体によって母性へと訓練されることである。

(段落) 教員もまた同じである、「子どもをもった」教員は、教えることに備えて自分の身体を訓練する。子どもについて意味のある書物を読む教員は、教員目線で読もうとする。こうして、教員は教育学の思慮深い知識を獲得し、それが意味のある瞬間にタクトのある行為を可能にする。(M. v. Manen, 2012, p.56) この後に、次のように続けてもいいだろう。他者と自分に対して思慮深くタクトをもって振る舞う、いのちを大切にしている行為も同じである。いのちを大切にせよと教える教員の授業研究は、価値項目の伝達のしかたに視野を狭めることではない。子どもの意識と身体動きにおいて、成長を支える授業を組み立てることである。道徳教育の視野はそこまで広がって、教育として意味をもつ。その広さは、教育という言葉の広さと同じである。

すると教員の道徳教育に関わる視野は、広大になる。また教材として、すべてのノンフィクションとフィクションが、社会の現実と文化を構成する営みが入る。すると道徳教育は、週1時間の問題ではなくなる。子どもと接するすべての場面という視野において、一人の子どもの動きという一点を意識に止める視野の持ち方になる。

すると道徳教育は、最初から総合的であり、総合的な芸術と親和性がある。総合的芸術としての映画や劇¹³は、学校教育のすべての場面と教科を糾合する教育となり得る。そのために今日、総合的な学習の時間が設定されているのだから、道徳教育の課題を糾合して総合的な学習をおこなうことができる。

総合的な学習に基づく劇を教材として異学年同士でお

こなう道徳の時間には、先例がある。小学校6年生が進めた地域素材、カササギの学習を、学習の終わりに劇に仕立てて小学校1年生の前で演じ、この劇を素材にして、いのちの道徳授業を小学校1年生と6年生が合同でおこなった。この授業に至った経緯には4点の、子どもの意識状況と学校の方針があった。1. いのちの大切さは想起するが、その理由としてのいのちが一つしかない点に集約される道徳教育の現状があり、小学校1年生においてもいのちが大切な理由を増やす授業が必要であると診断したこと、2. 学校が協同の学びを方針としており、教室内の協同の学びだけでなく、給食、遠足など学年を越えた協同がおこなわれており、授業の学年合同も可能だと判断したこと、3. 道徳の重点価値項目が生命尊重と思いやりにあり、いのちの授業を合同でおこなう流れが学校の方針に沿っていたこと、4. 地域のシンボルであり、地域を指定した天然記念物であるカササギを取り上げる総合的な学習が、当該学年に止まらず、学校と地域への広がりをもっていたこと、これをベースにいのちの関係の広がりを見通せたこと、である。「学びは、学びのメタ次元の意味づけによって左右される。…異学年どうしの学びは、互いに相手を鏡にして学びの意味を確認する形になる」(上藺恒太郎、森永謙二、ほか、2010, p.4)。すなわち、1年生の理解を支援しながら、6年生は理解の文脈を用意したようだ。理解の文脈は、総合的な学習において達成されたのだろう、地域の人から、生物学から、天然記念物と位置づける社会の文脈から等、カササギを調べる意味を、さまざまな人の声かけ、本、資料によって得ただろう。小学校6年生に理解された文脈が、1年生の理解を支えたのではないか。結果この授業によって、小学校1年生のいのちが大切な理由が6種類に増加し、小学校6年生の自己否定が減少し自己肯定の言葉が増え、自己肯定感が育った(上藺恒太郎、森永謙二、ほか、2010, pp.5~10)。

総合的な学習の時間の成果は、道徳の課題と結びつけて、学びとして活きる。また芸術もこの過程に参加していい。教育が育てたいのは、生の過程において、文化を楽しむ市民だから。

この論では、学校教育がいのちの希望を伝えるやり方として、総合的な芸術の一つである映画を取り上げる。

2018年小学校道徳科の教科書出現によって、教科書に

載せられた、印刷された物語のほかは使ってはならないかのような、使うとしても校長の許可によりけり、担任にとって特別にめんどろな教科だと受け取られているふしがある。教科書会社が作った本に載せられた教材は、文部科学省の検定に合格すること、ならびに初心の教員でも扱えて教科書採択地区で売れること、の二つの方略で作成され掲載され、すぐれた教材だから掲載されるわけではない。それなら、子どもにすぐれた道徳教育をおこなうために、教科書の提供する物語形式に縛られず、またその質に止まらず、あらゆる手段と質の高い媒体を使うように検討する必要がある。その一つに、映画とい

う媒体を考えていい。

4. 2018 年検定済み教科書における誕生

4-1. 検定を受けた教科書の誕生の書き方

子どもの誕生というテーマ、誕生が示す希望は、道徳教科書に取り上げられるようで、あまりない。授業で、保護者の誕生時点の思いを手紙にしてもらう方途は使われるが。その方途には、子どもを希望として受容したことならびに大人が抱いた希望を、教室においてつまり学校教育において伝えて、生まれた希望が教室空間にも引き受けられている趣旨を雰囲気として伝えるねらいがあ

表 1 2018 年、最初の文部科学省検定済み教科書、全 8 社各学年の道徳教材に見る誕生

日本の小学校道徳教科書に見る誕生2018					
学年	出版社	教材番号	主題名	教材名	作者
1年生	東京書籍	7	いのち	ハムスターの あかちゃん	
2年生	東京書籍	11	いのち	たんじょう日	
4年生	東京書籍	18	大切な命	バルバオの木	
6年生	東京書籍	30	かけがえのない生命	東京大空襲の中で	
1年生	日本文教出版	2	かがやけ いのち	うまれたての いのち	へんしゅういいんかい
1年生	日本文教出版	30	どうぶつの いのち	ハムスターの 赤ちゃん	和井内良樹
3年生	日本文教出版	1	新しい命	赤ちゃんもごはん食べてるよね	手塚智美
3年生	日本文教出版	20	命が生まれ育つこと	お父さんからの手紙	へんしゅう委員会
6年生	日本文教出版	③	つながる生命	創志くんと子牛	編集委員会
1年生	学研みらい	10	いのちや しぜんと わたし	げんきでね、あげはくん	山口佳央里
1年生	学研みらい	15	いのちや しぜんと わたし	空いろの たまご	ジャン＝アンリ・ファール
1年生	学研みらい	33	いのちや しぜんと わたし	ハムスターの 赤ちゃん	和井内良樹
2年生	学研みらい	9	いのちやしぜんとわたし	しぜんのいのち	編集委員会
2年生	学研みらい	14	いのちやしぜんとわたし	びよちゃんとひまわり	いりやまさとし
2年生	学研みらい	28	いのちやしぜんとわたし	だっこしながら	編集委員会
4年生	学研みらい	3	命や自然とわたし	おばちゃん、がんばれ	重国佳江
4年生	学研みらい	21	命や自然とわたし	うみがめの命	中村元
1年生	光村図書	32	げんきに そだって	ちいさな ふとん	さいとう じゅん
4年生	光村図書	4	大切な命	生きているしるし	古家千鶴子
2年生	光文書院	9	いのちの たんじょう	おとうとの たんじょう	編集委員会
3年生	光文書院	4	しょくぶつのふしぎ	目をさますたね	編集委員会
4年生	光文書院	30	生まれた日のこと	ぼくの生まれた日 ードラえもんー	藤子・F・不二雄
1年生	教育出版	8	大せつな いのち	ハムスターの 赤ちゃん	和井内良樹
1年生	教育出版	補充教材	しぜんと ふれあう	おおきく そだて、二くみの ザリガニ	
4年生	教育出版	15	自然を大切に	タイガとココア	
1年生	廣済堂あかつき	27	生きて いるんだね	ハムスターの 赤ちゃん	和井内良樹
1年生	廣済堂あかつき	28	いのちを かんじて	とく とく とく	大阪府教育委員会
2年生	廣済堂あかつき	21	生きて いるんだね	いのちを かんじて	編集委員会編
2年生	廣済堂あかつき	22	まもられて きた いのち	なつこが 生まれた ころ	東 君平
3年生	廣済堂あかつき	15	つながっていく命	すず虫	編集委員会
3年生	廣済堂あかつき	30	小さな港は大さわぎ	大自然のお客さん	田邊重任
4年生	廣済堂あかつき	29	十年前のあの日にもどって.....	ぼくの生まれた日	藤子・F・不二雄
1年生	学校図書	11	いのちの あたたかさ	ハムスターの あかちゃん	和井内良樹
2年生	学校図書	20	いのちが うまれる	弟のたんじょう	編集委員会
5年生	学校図書	33	せいいっぱい生きる	たったひとつのたからもの	加藤浩美
6年生	学校図書	33	かけがえのない命	火の夜の赤ちゃん	早乙女勝元

る。生まれた希望は、1 時間の道徳授業のねらいであると同時に、しかし、学校教育が子どもの生を受容し希望を伸ばす場であることを確認する目的がある。生まれた子どもの希望は、授業 1 時間だけでなく、学校教育を支えている。

学校教育における道徳授業の最も新しい状況を知るべく、小学校であるが 2018 年度から使われ始めた全 8 社の道徳教科書¹⁴において、誕生がどう取り上げられているかを見る。中学校の文部科学省検定済み教科書は 2018 年段階で作成中であり、2019 年 4 月からの使用になり、一般にはまだ公開されていない。いわゆる教科書が誕生をどのように扱うかの傾向は、小学校段階の全道徳教科書 8 社、48 冊を分析して得られるだろう。文部科学省は心情主義道徳から転換して考え議論する道徳授業の方向を表明したが、教科書会社は教科書占有率の転換を恐れてか、気持ちを問う小話を引き続き載せて、あまり変更していない印象を受ける。中学校の文部科学省検定済み教科書においてさらに、自分の在り方生き方に関わって考える方向が期待されるのだが。

2018 年に使われ始めた文部科学省検定済み教科書全 8 社に見る、誕生を扱った教材は 35+教科書中の補充教材に 1 つ、計 36 作品。補充教材と称したこの出版社はこれを入れて小学校 1 年生の 34 時間また 2 年生以上の 35 時間をカバーすると計算しており、計 36 の教材が各学年毎週の時間にあてられている。他社は小学校 1 年生用に 34 各時間に教材をあてて、また 2 年生以上 35 時間毎に教材をあてており、総計すると小学校 1 年生から 6 年生まで 209 教材、8 社合計 1672 の道徳教材が並ぶ計算になる。すると、誕生関係の教材は 2.15%を占める。生命尊重が自分に関わって重要であり、後述するように日本の課題が若者の自死にあると考えると、少ない。

教科書に並ぶ価値とそれを体現する小話を見ると、道徳上の価値を書き並べ（厳選し）、時間数に合わせてばらまき（配当し）、ばらまかれた価値を 34 ないし 35 時間の各時間並べて教えて済ませる道徳授業を見る思いがする、道徳授業もばらまき行政の果てではないのかと。何のために道徳を学ぶか語らないまま、つまりメタ理解を語らないまま、やり方だけを考える道徳と称して新しさを打ち出すやり方に実効性を期待しがたい。やり方以上に、何のために道徳の勉強をするのか、子どもも教員

も答えることができないだろう。年間を通して、学級の子どもの課題に沿って何とか道徳授業時間を活かそうとする教員の前には、教科書通りに教えなさいとの行政風の指導が、昨年度つくった年間指導計画通りにやりなさいとの指導が立ちはだかる。学校長が行政管理者の顔をするほどに、地域の子どもの沿った道徳の時間の活かし方は難しく、文部科学省お膝元の東京編集の教科書による価値のばらまき行政が道徳授業になる実態が進行すると憂慮する。道徳上の価値が子どもへと統合されないまま、ばらまいた価値を 35 回並べることが道徳授業であると示す教科書と年間指導計画の作りが、学びの意味を失わせ、ひいては道徳授業無用論を生みだすと憂慮する。

誕生関係で掲載された資料から見える点を指摘しておく。出版社としては重要な 2 つ、1. 文部科学省の検定に合格しなければならない、2. 売れなければならない、の命題の下に、道徳教科書は作成される。合格するためには、学習指導要領の特別の教科道徳編の文言に沿うように小話を組み立てる、例えば小学校 5、6 年の友情を描くには必ず異性関係を書き込む、など。教科書会社の安心のためには、文部科学省が出した『わたしたちの道徳』などの資料のなかから載せる手もある。売るには、売りたい地域の偉人を載せて売り込みに走ることもするが、誕生のテーマについては地域の偉人は表に出てこない。売るためには、採択率が高いと、大きく変更しては継続を説明しにくい。売るためには、有名資料を載せていますと言えるようにする、また初心者教員でも簡便に授業できる教材を揃える、質の高い教材は必ずしも人口に膾炙せず、授業の組み立てに力量を必要とするから避ける、といった事情があることを理解した上で、教科書に掲載された小話を見るべきである。

2018 年に出された教材について 5 点指摘し、描かれないう点について指摘しておく。1 点目として各社重複して、多いのは「ハムスターのあかちゃん」で、8 社中 6 社が載せる。有名どころ、人気のところを載せて、受け入れやすい、使いやすい、そして批判されにくい定番の掲載は、売るために必要であろう。2 点目として、ばらばらの 1 時間でも感動を呼ぶためには、話に力が入る、つまり誕生の輝きを悲惨さとセットで印象づけようとする傾向がある。輝きを闇と対比させて感動を図る形の小話は、10 作品ある。つまり誕生の 27.8%が闇を伴う。東京書籍

「たんじょう日」は保育器の中に 40 日いた子が迎えた誕生日のお祝い、日本文教出版「お父さんからの手紙」は心臓が悪い状態でうまれてきた子どもの誕生日に寄せる父の手紙、日本文教出版「創志くんと子牛」は口蹄疫を経験した宮崎県での子牛の誕生、学研みらい「おばちゃん、がんばれ」は流産しかけ、いのちは五分五分だと言われている誕生、学研みらい「うみがめの命」はウミガメの誕生と危険、教育出版「タイガとココア」はアムールトラが足の曲がったまま生まれ、タイガの死、そして多くの人に暖かく見守られていたと感ずる話、廣済堂あかつき「なつこが 生まれた ころ」は保育器に 40 日いたなつこを看病する母を描く、学校図書「たったひとつのたからもの」は保育器、重い心臓障害、高熱。大人は感動しても、子どもの現実にはどんな意味をもつか授業者は冷静に考えるべき小話が 8 つ登場し、学校図書「火の夜の赤ちゃん」早乙女勝元作と東京書籍「東京大空襲の中で」は取材しなしたか、猛火のなかで生まれたばかりの赤ちゃんを母親を避難させた看護師たちの話で、全部で 10 作品。45 分単独打ち切りの小話に感動への力を込めると、トンネルを抜けるとそこは雪国だった式の、暗がりを抜けて白く輝く世界が広がる感動パターン、悲惨であるほどいのちが輝くとの書きぶりに傾くのだろう。しかし、心理的に暗がりに追い込まれての感動 1 時間で道徳授業終了では、子どもは現実の自分を考えない。映画や小説の直後感動を誘う手法がそのまま道徳の小話だというなら、道徳を小説や映画に任せていい。子どもに考えてもらう作品なら、大人の感動と子どもの必要の違いを考えるべきである¹⁵。誕生が出生後に闇を伴ったから感動するパターンよりも、産道通過が列車のトンネル通過よりも困難なのだから、むしろ誕生の希望に焦点をあてて生を寿ぐべきだろう。第 3 点目に理科との連携を視野に入れた小話が多い。小学生にいのちとなると、動植物のいのちという話になるのだろう。その中には、いわさきちひろ流のヤングアダルトと大人に人気の、ぼかして提示する手法を使うものがある。日本文教出版「うまれたての いのち」は植物の芽、小鳥、カタツムリと続けて、泣く赤ちゃん、眠る赤ちゃんを示して焦点をぼかし、学研みらい「しぜんのいのち」は生のさまざまな要素を写真と詩の形で集めるが、低学年はほんわかぼかせばいいとの感覚が妥当か考えていい、いずれも編集委

員会編と称するのは苦しかったのだろうか。学研みらい「げんきでね、あげはくん」はアゲハチョウの誕生を示し、学研みらい「空いろの たまご」はジャン＝アンリ・ファールがノビタキの卵を 1 個失敬し神父に諭された話、学研みらい「びよちゃんとひまわり」ひまわりの花からこぼれ落ちた種、そこから「広げよう」で自分の誕生をそれとなく示唆する、光文書院「目をさますたね」は植物の気持ちを問うが、いまごろなぜ、と思わせる、植物に気持ちがあるんですかと問う子どもが教室にいない方がいいのだが（いないでしょう、それは不道德だと子どもは知っている）。教育出版「おおきく そだて、二くみの ザリガニ」はザリガニの卵と赤ちゃんの話、どの赤ちゃんも元気に大きくなって欲しいとメッセージをあらわに書く。廣済堂あかつき「すず虫」は土を霧吹きで湿らせて誕生を見守る父、いのちってすごいんだねの台詞をあらわに付ける。先に取り上げたものは再掲しない、理科とのつながりをどうつけるかは課程編成の力量に待つが、道徳の小話が教科書に 1 話しかないとき、道徳授業と理科とを総合的に扱うのは難しい。むしろいくつもの資料からその学校の課程に適する小話を選ぶ教材選択制が、理科と結んで力のある道徳授業のために適する。廣済堂あかつき「大自然のお客さん」は同じく理科との連携を予見するが、誕生と死と自然のあり方を考えさせるべく、ゴンドウクジラの死産に触れて希少価値があり、深い道徳授業に至ると思わせるが、小学校 3 年生の時期にと考えると教員の力量を必要とする。教員の力量を必要とする小話は、すぐできると教員に思わせる、つまり売れる教科書とは異なり、ではどう授業を組むかの複数の支援案が必要となる、複数の焦点をもつ教材であるから。生命尊重は自分のいのちが大切との思いに届くべきだと考えると、誕生は学校保健との連携に適すると思う。保健との連携を構想できる小話として、2 種類ある。一つは体を感じて、変化・成長に着目するもの、もう一つは弟や妹が生まれる家族内の精神的軋轢を取り上げるものである。体を感じ、変化・成長に着目する小話として、日本文教出版「赤ちゃんもごはん食べるよね」は妊娠中の母の食欲旺盛を赤ちゃんのためと受け止め、元気な赤ちゃんうまれてきてねのメッセージを送る、学研みらい「だっこしながら」は 3 ヶ月の赤ちゃんを抱っこしてみて、いのちを大切にしているか反省的

に問う、光村図書「ちいさな ふとん」はうまれたばかりの弟の布団から、大きくなった自分を感じて成長を問う、廣済堂あかつき「とく とく とく」は生まれたばかりの赤ちゃんの心臓の音を感じて、気持ちがぼかぼかしてきた話、廣済堂あかつき「いのちを かんじて」は心臓の音をお母さんからもらった音としてたんじょうを示唆するが、突然赤ちゃんを登場させて早く大きくなれと声をかける不思議さがある。保健との連携の二つ目として、弟や妹の誕生が子どもに及ぼす精神的衝撃は取り上げるに値する、しかし衝撃を闇としてセットにしなければならいかは別問題である。光村図書「生きているしるし」は妹の誕生を機に、早産だった自分の誕生の話、周囲がにこにこしていると雰囲気伝える、光文書院「おとうとの たんじょう」は弟の誕生を機に、自分も大事に育てられたと気づき、嬉しくなる、しかし弟の名前の由来は書き込まれても自分の名前の由来は不問に付される不思議さを抱える。学校図書「弟のたんじょう」はぼくのことなんかどうでもいいみたいだの途中経過から、産まれてきて本当によかったねと書くが、看護師が生まれたての赤ちゃんを抱いて産室の外に連れだし、母との面会なしに父子に見せる不思議。第4点目に藤子・F・不二雄のマンガが2社に採用されている。光文書院「ぼくの生まれた日 ドラえもん」と廣済堂あかつき「ぼくの生まれた日」である。マンガは子どもの興味を引く、人気だから採用に結びつくとの掲載であろうが、多様な家族のつながりを排除する意味をもつ。誕生の希望が、誰が出産したかの追求によってかわり、血縁関係に親子関係が限定される。血縁ではない親子関係にある子どもは、授業の間、唇をかんてうつむいていなければならない教材だろう。この小話はまずいと思う教員がいても、教科書採択地区としての一括採用で部分を排除できないのだから、しかも教科書として権威をもって使うべきと無償配布する善意のこわさを思うと、教員や学校が、子どもに合わせて、学校運営と総合的な教育課程編成に合わせて道徳資料を選択できることが有意義で、子どもの課題に沿って力のある道徳授業になると思う。第5点目に死を示唆する小話を取り上げておく。東京書籍「バルバオの木」は意味のある死を描いた後の木の芽の芽生えとして誕生を語るが、シルヴァスタインの *The Giving Tree* (『おおきな木』) を思わせる。先述した廣

済堂あかつきのゴンドウクジラは死産を組み込んでいる。いずれも正面から死を扱うわけではないが、15歳から34歳の自死が死亡原因の1位である日本の課題(後述)を考えると、誕生と裏腹の死について扱う道徳教材が登場すべきである、いままで学校教育が避けがちだった近代のタブーが、性と死、なかでも死は学校で扱われなかった。道徳教材における死が、死ぬものの死でないものの判断を形成する小学校中学年の死の意識の発達段階¹⁶において、どう整理して語るか、また、日本人の美しい死に関する意識が「他者のために」や「満足して」が多い¹⁷点を捉えて、子どもの死の意識の発達に沿うように構成されるか、積極的に扱われていい。国語ではすでに死と臨死体験と思い出を描いた『わすれられないおくりもの』が取り上げられたのだから。道徳教育が生き方あり方を支えるのであれば、生の背後にある死の意識を闇として放置すべきではない。

誕生に関わる道徳教材に登場しないのが、社会との関連を開く小話である。出産の安全安心のために医療施設、保健施設などが整備されたが、誕生を支える社会的な支援、施設や制度は登場しない。道徳は個人の意識に限定する縛りを自らに課しているのだろうか、社会全体が誕生を応援している視点はない。1958年の道徳分離に際して社会科が懸念した、こころの問題への矮小化が起こっているように見える。道徳はこころの問題であるとは、社会関係を排除する、との趣旨ではないだろう。誕生に関わる家族は、血縁関係にある核家族をイメージして描かれ、実際には誕生を祝ったであろう祖父母、親戚、保護者の友人など、社会的なつながり、そして子育て支援関係者、行政は登場しない、多くの予防注射を受け、補助を受けているであろうに。また子どもの誕生に関わる行事、文化がそれぞれの地方にあるが、それは東京では見えないということか。

「わたしの父はモンゴル族で、母は漢族です」(人民教育出版社、道徳と法治¹⁸、第7学年上、2017、p.92)と言うのは民族融和が国家成立の課題だからだが、「いのちの継承のなかで、人類の生命は絶えず発展し、人類の精神文明も絶えず蓄積し豊かになる。このことから、いのちは私たちにとって単なる身体のみならず、さらに社会関係上の生命や精神信念上の生命でもあると言える。私たち一人ひとり、身体的に祖先のいのちを継

承しているのみならず、精神的にも絶えることなく人類文明の成果を継承し創造しているのです」（人民教育出版社、道徳と法治、第7学年上、2017、p.93）と書いて、社会と文化の人類史をにらむ中華人民共和国の道徳教科書の誕生の記述から見ると、日本の道徳教科書の誕生の

描き様は、日本血縁核家族の心の問題へと引きこもっているように見える。子どもは誕生の時から社会関係の中で、文化のなかで育つとの視点を切り落とすのは、書きにくいからか、書きにくい以前に血縁の父母に限定する意識、それを正当とする意識が道徳用小話作成段階にあ

連想マップ(Association Map)

Date: 2015.11
全学年
Module Version 5.01
Cue Word : いのち

回答者数: 358 名, 回答語種数: 362 種類, 回答語総数: 1326 語, エントロピー: 6.618, 連想量総和: 17.515

カテゴリ別回答語数 回答者数比%

大切	652	182.1
説明	167	46.6
人	114	31.8
自然	80	22.3
誕生	79	22.1
死	74	20.7
他	55	15.4
生	54	15.1
体	48	13.4
食べる	3	0.8

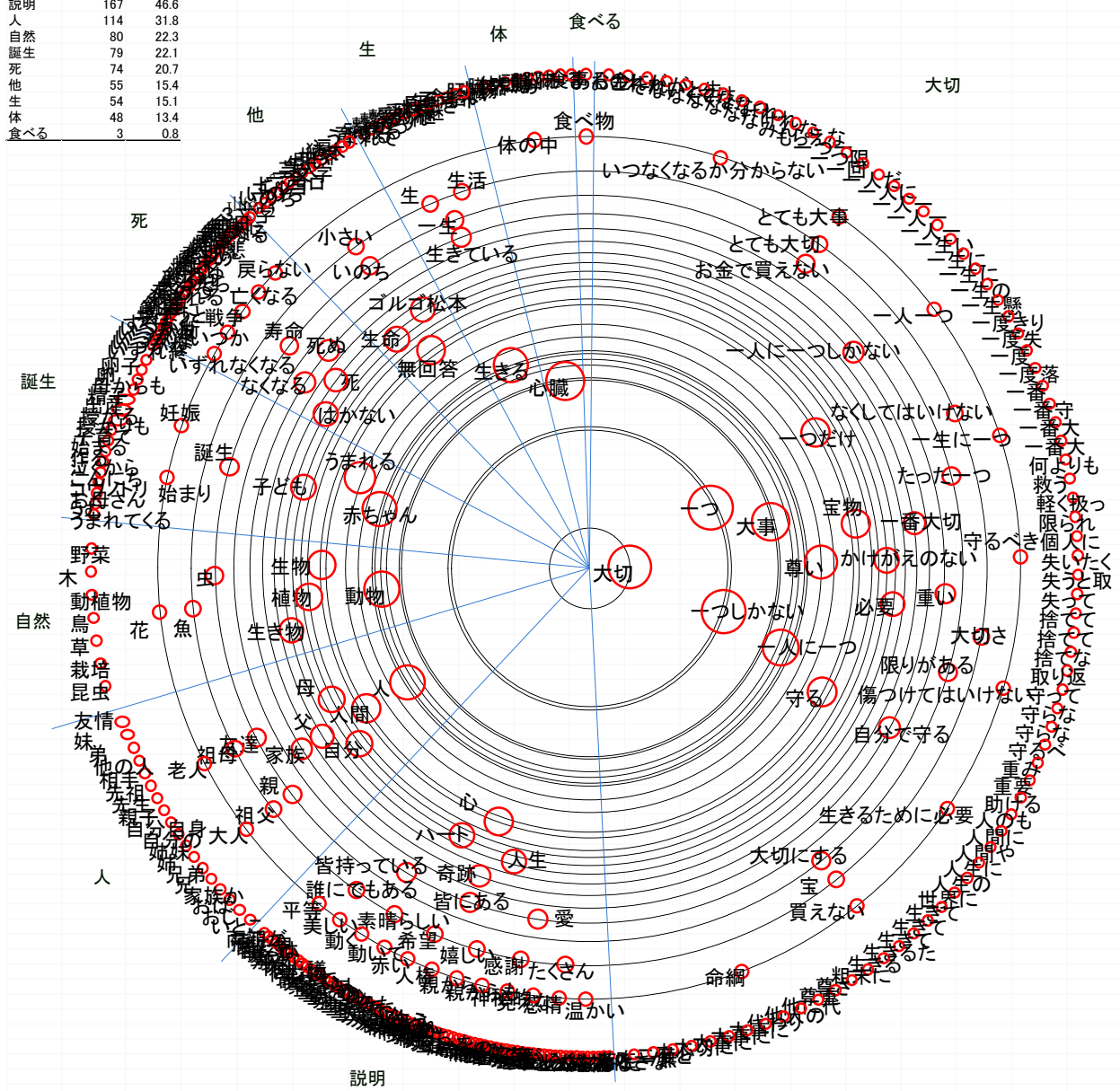


図1 A中学校全校生徒の〈いのち〉の意識

るのではないか。日本における子どもの誕生は、国境線を越えてはならないのだろうか。日本で誕生した子どもは、人類史を担う必要はないかのようだ。

道徳授業が、子どもから出発して子どもに帰る臨牀的な授業過程を構成するならば、教科書 1 冊を採択地区で決める制度は、子どもと教員の現状からずれる恐れが大きい。特に日本のように価値を並べて教える道徳授業では、価値が子どもの現実に統合されない。すべての道徳教科書会社の教材を、各教育委員会なりが作成した道徳教材をふくめて、また民間が作成した道徳教材を含めて、集積して、各地の教員が選んで使った教材に使用料を支払う方式、歌曲と同様の方式がむしろ、子どもの意識状況に即した道徳授業を組めるだろう。すると例えば福島県教育委員会の津波体験を拾った教材が、各地域で自分たちのいのちを守る力強い資料として自由に活かされるだろうし、子どもを目の前にしてどのように授業課程を組むか、教員の実力向上のために考え議論する場が広がるだろう。教員は眼前の子どもの意識状況に合わせて、道徳の時間を子どもにとって有意義であるように構成できる、それが教員免許を持っている意味だろう。教科書だけを配って、教員の養成や支援の態勢づくりに十分でなかった行政には、怖くてできないだろうか。東京の運転免許だけが地方の道路を走れるわけではないように、東京感覚の教科書のうち 1 冊だけを試案ですらなくなって権威づけて通用させる愚を、使用料方式は避けることができる。

生命尊重の道徳授業、なかでもこの世にうまれた希望の始まりを伝えて子どもの生を支える誕生を扱う時間は、道徳教育全体を統合する意味をもちうるし、他教科を統合する価値となり得る。子どもの課題から導き出された結節点による教育課程編成、また他教科と統合して、課題と意味をはっきりさせた学びの形を、道徳教育は必要としている。その形のの一つとして、本論では、総合的な学習と道徳また他教科との統合を、そのための映画の活用を提唱する。

4-2. 授業を構成する基板となる子どもの意識状況

提唱するために、最初に、当該中学校の生徒が抱くいのちの意識を見るべきであろう。当該の子どもの意識状態を見ることなく、文部科学省検定と販売を見ながらつくられた教科書批判を展開してきたのだから、臨牀的に、

子どもの意識状態から話を始めるべきであろう。

A 中学校の生徒の〈いのち〉に関する意識を連想マップ図 1 で見ると、それは映画以前の道徳をはじめとする教育の結果であるが、いのち大切を軸に道徳授業をおこなってきたのであろう。大切な意識は強いが、誕生は少ない。その理由も貧しく、いのちは一つしかないから大切だとの道徳授業を受けてきたい意識の様相が図 1 の右側に見てとれる。A 中学校生徒の意識において提示語〈いのち〉からカテゴリ《誕生》への想起は少なく、図 1 左上に示すように回答者の 22.1%に止まる。

しかしいのちは一つしかないから大切な論理は、自死に際しては、一つしかないのだからその一つを消せばすべてが解消するとの根拠になり得る。いのちの世代をつなげる継続性、また社会に広がるつながりの認識を育てるべきだし、何よりいのちある喜びを称揚するべきである。そのために誕生が希望であると伝える必要があり、「あせらないでゆこう」とのメッセージを伝える必要がある。また中学生として、考えるために、誕生をめぐる現代社会の多様な状況について情報を提供する必要がある。その意味を期して映画が上映された。

本論は、映画を観ての生徒の意識変化に焦点をあてたが、その後に誕生を扱うしかるべき道徳授業が構想されることが周到な教育課程編成として望ましい。

5. 映画「うまれる」

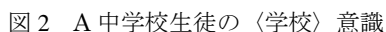
映画「うまれる」のために、上菌は以下の推薦文を書いた。

映画「うまれる」は、人が生まれるそのときに焦点をあてて、いま私が生きていることを考えさせる。生まれなかったいのち、産めないことを受け入れる決断、いわゆる障がいのある状態で生まれていのちの輝き、そして生まれていのちの喜び。この映画を見ると、自分がいまここにいる原点、生まれていまここにいるすばらしさを思い起こさせる。自分がこの世にあることを肯定するように促す映画である。

とくに学校教育において、新しい道徳の学習指導要領で生命尊重が重要な内容項目として並べられ、生きている大切さへの思いを支えることが求められている時、誕生といのちの受け入れを結びつける構成は、生命尊重の授業の原点であり、この映画と授業を組み合わせ

いまの自分を支えるために、いのちの原点をふり返る機会として、すべての人にこの映画を勧める。

意見があった。ただでさえ学校教育が、血液占いや水からの伝言（水が凍る際の言葉かけによって結晶の様相が変わる、言葉は大切だと説教する類い）、マイナスイオン、EM 菌、江戸しぐさなど、疑似科学に汚染される傾向があるところに、さらなる疑似科学の持ち込みに反対するのは、学校教育を合理的・批判的思考による健全な判断の世界として維持するために、当然である。この映画にはしかし、学校教育版という縮約版があつて、そちらでは疑似科学色が薄まっている。そこで、「うまれ



る」テーマの重要性と映画が出生に関する多様な事例を並べて考えさせる点に重きをおいて、推薦することにした。映画が広範に事例を示すからこそ、この映画を授業と組み合わせて、見る視点を整理して児童生徒に提示することが望ましい、また映画が「うまれる」事例をさまざまに提示するだけに、授業と組み合わせて扱って、豊かな授業素材として活かせると考えた。

映画「うまれる」の監督は、豪田トモ、2010年に公開された。様々な、うまれる姿また生まれない姿を家族のドキュメンタリーとして集めて、うまれることにまつわる人の生き方を見せる。ナレーションをつるの剛士が担当。プロデューサーを牛山朋子、コーディネートが大葉ナナコ、撮影監督を中谷宏道、構成を上村直人、音楽を古田秘馬、構成を上村直人が担当している。いのちを迎える家族の物語を中心にしており、生まれたことを肯定的に受け取る児童生徒の基盤に資すると思われる。道徳教科書が感動を誘おうと闇を導入する無理よりも、誕生についてリアルに受け止めることができる。それだけではなくまた危機的な状況を抱えて生まれたいのちや、生まれなかったいのちの葬儀シーン、凍結卵とその処分を示唆する逸話を挿入するなど、死を背後に感じさせる話を挿入して、現代社会における誕生の有り様について多様な例を並べて、いのちの輝きを考えさせる。

この映画を中学校生徒がどのように受け取るのか、教育としてどのような意味があるのか、興味深い。

長崎県映画センターと長崎県A町立A中学校の努力によって映画「うまれる」を、A中学校の生徒358名が2015年11月に観た。その際、映画による生徒の意識変容を知るために、連想法による調査をおこなった。連想法は、提示した言葉から思いつく言葉を何でもできるだけ多く50秒間で記すやり方で、文章に整理される前の意識に浮かぶ思いを集め、連想処理プログラムによって、観客の意識の全体像を量的にまた質的に視覚化する連想マップに仕上げる技法である。連想法による意識調査を、映画を観る前と後におこない、前後の回答語の変化を、映画または授業の効果だと捉える。生徒の意識変容は、言い換えれば、生徒が受け取った映画の意味である。連想法について詳しくは、上藺恒太郎『連想法による道徳授業評価―教育臨床の技法―』教育出版、2011を参照されたい。

本論は、映画「うまれる」を観てA中学校の生徒がどのような意識変容を起こしたか、言い換えると映画が生徒にとってどんな意味を持ったかを論じる。

一般に映画は、一定の個人の感想によって意味を語られ、あるいは評論家個人が意味づけてみせて、評判が決まる。その際、映画を観た名もなき多数の声は、無視される。評論家は、あるいは意図を持ってあるいは評論してお金をもらうのだし、観客の感想も、感動した人が書くので、別にどうってことない人はリアクションを起こさない。観客全員に感想を書かせるとなると、時間を要するし、学校提出用書きなさいと言われるようで、嫌になるだろう。その点連想法では、すべての観客に思いつく言葉を調査用紙に書き並べるように要請するから、全員の意識を短時間で集めることが可能である。

本論では連想調査した提示語のうち〈学校〉〈うまれる〉〈いのち〉〈死〉〈自分〉を取り上げて論じる。なお、提示語を〈〉、回答語を「」、回答語をカテゴリに分けて《》で示す。

最初に、調査したA中学校がどんな場かを紹介する話の流れが考えられるが、長崎県の中央部、佐世保のハウステンボスに近く、人口15,000人を切る、南の大村湾に開けた農漁村で海軍工廠があった町云々と紹介するよりも、生徒の意識によって語ってもらう方がいいだろう。

提示語〈学校〉について全校生徒（有効回答数358名）が映画の前に想起した回答語の連想マップ図2を示して、生徒にとっての学校を紹介する。連想マップでは、多くの回答者が答えた言葉が円の中心部分に位置し、最外周は1人1語の回答語が並ぶ。連想に関する哲学、心理学、情報理論、連想処理プログラムによって成り立つ連想法、ならびに調査から連想マップに到る手続きについては、上藺恒太郎、2011を参照されたい。

連想マップ図2を見るとA中学校の生徒にとって、〈学校〉は、「勉強」するところで「友だち」がいて「先生」がいるところだと定義される（図1各回答語の円の着色ならびに右、回答語）。定義されるというのは、連想において36.8%（1/e）を超える回答語は提示語の定義域にある（上藺恒太郎、2011、p.127）からである。定義域にあるとは、思いつかなかった回答者も指摘されればそうだと領くと説明できる。

本校の場合、〈学校〉から「勉強」を想起する生徒は

グによって、つまり学級会、合同遠足、体育会、クラブ活動、給食など、いわゆる教科を教える以外の要素が大きい。それは言い換えれば育てる部分として、つまり教のほかに育として、学校教育を成り立たせていると世界に評価されている。つまり、給食や部活など教科以外の要素をいかに運営するかが、授業の質の高さによる学ぶ喜びと並んで、児童生徒の学校への求心力を高めることに、そして「楽しい」との表現につながる。学校運営についての図 2 の生徒の意識を、そのように考察することができる。

連想マップ(Association Map)

Module Version 5.01

K中学校全校映画の前 Date: 2015.11 Cue Word : うまれる

回答者数: 358 名, 回答語種数: 367 種類, 回答語総数: 1211 語, エントロピ: 6.77, 連想量総和: 16.97

図4 A 中学校生徒の映画の前の〈うまれる〉意識

の目は必ずしもいい雰囲気ではない。また佐世保市は二つの児童生徒の事件によって名前を知られたが、特に最初の小学校高学年による件では、佐世保の学校がおかしいのではないかと言われた。これについて上菌は 2005 年に佐世保の小学校と中学校を連想法によって抽出調査し、また対比するために五島で調査を行った。その結果、佐世保の生徒の意識状況が五島と異なり特に憂慮すべき事態であるわけではないとの結論に到った。そこで図 3、佐世保と五島を一緒にして 13 歳の年齢を抽出した〈学校〉の連想マップを示す。この児童生徒の意識図によって、当時の佐世保市教育長などに対して、佐世保の生徒にとって〈学校〉は「勉強」するところで「先生」がいて「友達」がいる、そして「楽しい」場であり、佐世保の学校教育は崩れていない、その際しかし、自己肯定感育成に課題がある、と申しあげた。自己肯定感に関しては、本論の最後の方で、映画の意味と共に取り上げる。

10 年前の佐世保・五島の図 3 と本校の図 2 を比べると、本校における「楽しい」意識が中心からいくらか距離があることがわかる。この点、学校運営に努力の必要がある。しかしまた、さほど心配はいらないとも申しあげる。というのも、〈学校〉に対する《肯定》と《否定》の意識をカテゴリとして切り出してみると、図 1 の右肩に示したように、《肯定》が 35.5%、《否定》が 22.1%で、《肯定》が量として上回っている。佐世保・五島の 2005 年の意識状況図 3 では、本中学校と同じ基準で《肯定》と《否定》を切り出すと、13 歳で《肯定》が 53.2%、《否定》が 66.5%あり、《否定》が《肯定》を上回っていた。すると、A 中学校において、生徒に「楽しい」と学校を想起してもらえ雰囲気への努力は必要だが、その基盤となる学校への《肯定》が生徒の意識全体として《否定》を上回っていることから、さほど心配はいらない、あるいは努力の成果が出やすい状況にある。もう一つの課題はいじめ問題である。生徒の 2.5%が〈学校〉から「いじめ」を想起し、また 0.3%が「イジメ」、また 0.3%が「時々いじめがある」と言っているところから、いじめがある可能性がある。いじめはいつでも起こる可能性があるから、本校でも発生しているかもしれないと気にかけるべきである。

図 2 と図 3 を比べると、以上の違いは見受けられるとはいえ、二つの連想マップの意識の中核はあまり変わっ

ていない。それはつまり、10 年を経て、長崎県北部の学校の意識状況に大きな変化はないことを示している。違いは、その都度の学校の努力によって生まれているのだろう。

6. 映画「うまれる」を観ての意識変容

6-1. 〈うまれる〉意識の変容

「うまれる」と称する映画を見たのだから、その映画に人の思いを動かす力があるのなら〈うまれる〉意識に変容があるはずである。提示語〈うまれる〉による生徒の意識変容について考察する。

映画の前生徒にとって〈うまれる〉は一般的な回答語に彩られていた。〈うまれる〉のは「赤ちゃん」（回答者数比 47.5%）で、「いのち」（回答者数比 21.5%）で、「嬉しい」（回答者数比 19.3%）ことであつた。

この意識構造は基本的に映画の後にも変わらない。映画の前の上位 3 語は映画の後も上位 3 語で、「赤ちゃん」（回答者数比 29.6%）、「嬉しい」（回答者数比 24.2%）、「いのち」（回答者数比 18.0%）である。しかし、いずれも減少している。つまり一般的な〈うまれる〉想起は映画を観て減少した。

映画「うまれる」を観て大きく増加したのは、表 2 にある、「奇跡」（回答者数比 8.5%増加して、16.9%になった）である。「奇跡」の回答語が映画を観た後に回答者数比 16.9%に増えたことは、図 4 の右の表で確認できる。これに「奇跡のよう」などの回答語を加えると「奇跡」の表現を使った回答語は 17.7%に及ぶ。映画の前は回答者数比 8.4%だった〈うまれる〉ことは「奇跡」だと認識は、この映画が生徒に最も多く引き起こした変容である。「奇跡」の別の表現は「感動」（2.5%増加、「感動する」などを加えて 12.4%に）であろう。合わせると 30.1%の生徒が〈うまれる〉ことを「奇跡」だと「感動」した。生徒は映画「うまれる」から、うまれた奇跡を感じとった。

第 2 に大きい増加は、産むこと、生まれることが引き起こす苦しみを生徒が知ったことである。産むことは「痛い」（回答者数比 6.5%増加して 9.0%に）、「大変」（4.8%増加して 7.3%に）、「辛い」（3.4%増加して 4.2%に）、「きつい」（3.4%増加して 3.7%に）、「苦しい」（2.5%増加して 2.8%に）、したがって「不安」

表2 提示語〈うまれる〉の回答語の増減

A中学校全校生徒									
Cue Word:うまれる									
映画の前					映画の後				
回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%	回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%
赤ちゃん	170	減少	-65	-18.2	奇跡	60	増加	30	8.5
いのち	77	減少	-13	-3.6	痛い	32	増加	23	6.5
無回答	17	減少	-11	-3.1	感謝	23	増加	20	5.6
病院	16	減少	-10	-2.8	大切	28	増加	19	5.4
子ども	25	減少	-9	-2.5	嬉しい	86	増加	17	4.8
小さい	9	消失	-9	-2.5	大変	26	増加	17	4.8
新しい	11	減少	-8	-2.2	辛い	15	増加	12	3.4
卵	8	減少	-6	-1.7	きつい	13	増加	12	3.4
動物	17	減少	-5	-1.4	涙	17	増加	11	3.1
生命	11	減少	-5	-1.4	絆	12	増加	11	3.1
めでたい	7	減少	-5	-1.4	素晴らしい	16	増加	10	2.8
4語以下省略					父	16	増加	10	2.8
					感動	39	増加	9	2.5
					喜び	23	増加	9	2.5
					苦しい	10	増加	9	2.5
					幸せ	16	増加	8	2.3
					不安	10	増加	8	2.3
					生きる	15	増加	6	1.7
					いのちの誕生	16	増加	5	1.4
					映画	6	増加	5	1.4
					死	6	増加	5	1.4
					人生	6	増加	5	1.4
					ありがたい	5	新出	5	1.4
					病気	5	新出	5	1.4
					4語以下省略				

(2.3%増加して2.8%に)であり、時に「死」(1.4%増加して1.7%に)や「病気」(1.4%新出)に結びつくとの認識は、産み、生まれるさまざまな現実を映画で知って生徒が得た感覚である。映画がうまれる姿を多様に描いて提起したことによって、生徒は明るいだけではない面を併せて知った、それは印象深かったらしい。生徒は映画によっていくつもの〈うまれる〉追体験をしたのだろう。図1の「無回答」の減少も、うまれることが奇跡であり、苦しみでもある世界へ生徒が引き込まれた結果であると理解できる。

引き込まれてうまれる体験をし、うまれることが奇跡であり、苦しい〈うまれる〉を知ったことは、生徒に「感謝」(回答者数比5.6%増加して、6.5%に)の念を呼び起こしている。生徒はうまれたことに「ありがたい」(1.4%新出)と新たに言うようになり、「大切」(5.4%増加し7.9%に。大切の他の表現「生まれることの大切さ」などの表現が回答者数比2.8%出現している)さを認

識している。そして〈うまれる〉ことに「嬉しい」(4.8%増加して24.2%に)と感情表現する回答語がすべての回答語の第2位を占めるようになり、「素晴らしい」(2.8%増加して4.5%に)、「喜び」(2.5%増加、「これ以上ない喜び」を加えて6.8%に)、「幸せ」(2.3%増加、「大きな幸せをくれる」などを加えて5.4%に)と感動の内容を並べている。

その結果、映画を観た後の生徒の意識状況は図5のようになった。赤色系に着色した○が10語以上増加した回答語である。図4と図5を比べると中心部に位置する構造は変わることはなかったが、生徒たちの〈うまれる〉意識を映画が、奇跡、苦しみ、感謝や嬉しい感覚で満たした様子がわかる。図4と図5の頭に掲げた連想諸量の動きを表3にまとめると、回答語の種類(回答語種数)が25.6%増加している。映画を観ることによって〈うまれる〉ことに関する語彙が4分の1ほど増えたことになる。回答語総数も同様の増え方で、連想エントロピ、す

上位 3 語「大切」（回答者数比 61.5%から 67.0%に増加）、「一つしかない」（19.0%から 16.1%に減少）、「一つ」（18.2%から 15.8%に減少）は入れ替わっていない。4 番目に多い回答語はしかし、映画の前には「心臓」（10.3%から 5.4%に減少）だったのが、映画の後「うまれる」（5.3%から 13.0%に増加）に替わっているのが象徴的である。映画「うまれる」を観ると、意識が「うまれる」方向に傾く、当然と言えば当然であるが、その変化後の意識内容は図 6 である。

〈いのち〉に関わる回答語の変化を表 4 で見ると、「動物」「人」「人間」「植物」といった、いのちあるものの例示が減少し、「かけがえのない」（人数比 8.2%増加）、「奇跡」（人数比 6.2%増加）、「大切」（人数比 5.1%増加）、「尊い」（人数比 3.1%増加）、といったいのちの大切さを表す表現が増加している。

減少した言葉には「赤ちゃん」や「無回答」といった、提示語〈うまれる〉で現れたと同じ変化が見られる。

増加した回答語も「奇跡」（回答者数比 6.2%増加し

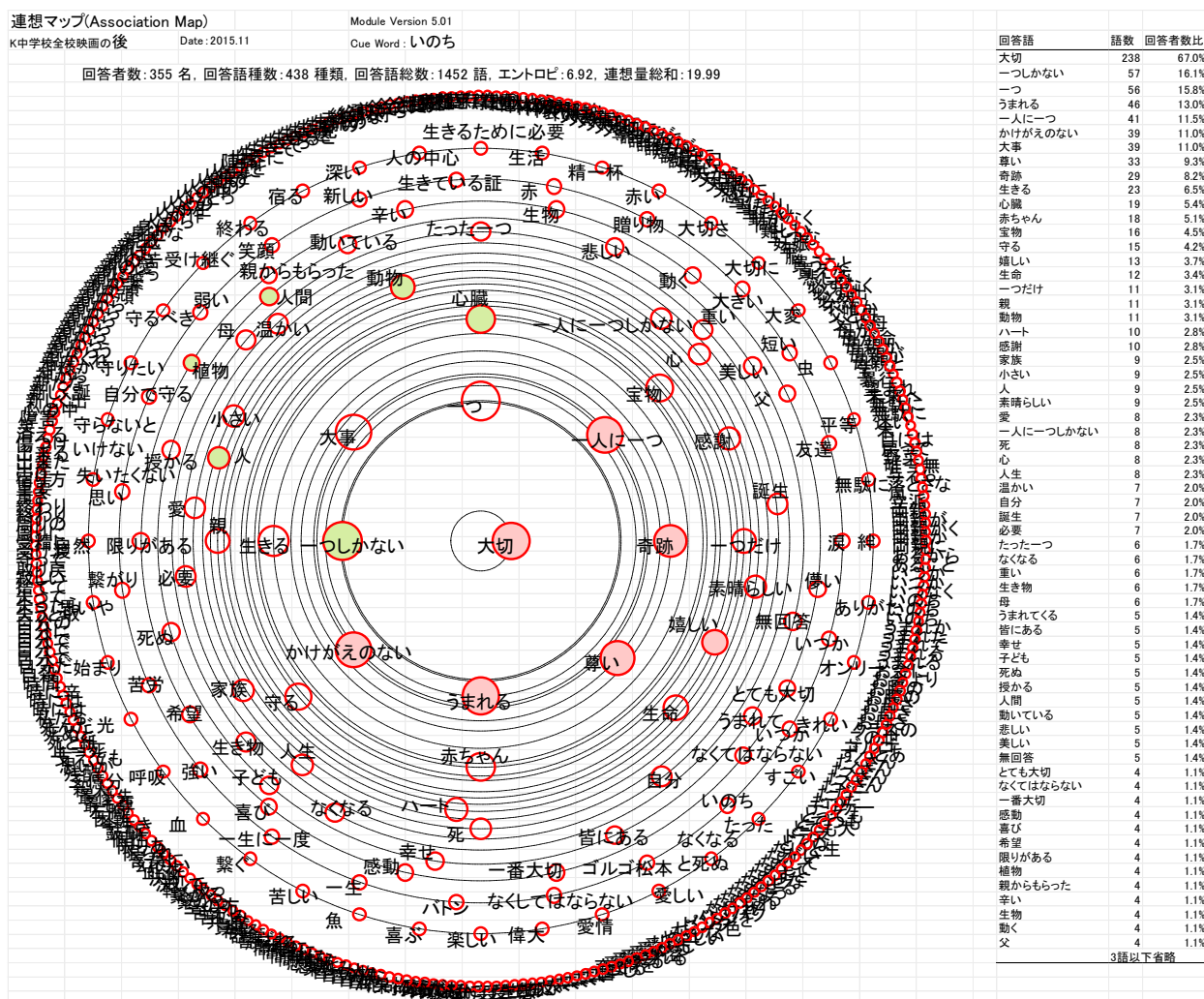
て 8.2%に）、「大切」（5.1%増加して 67.0%に。大切を含む表現を合わせると実に 73.2%に達する）、「嬉しい」（2.8%増加して 3.7%に）、「感謝」（2.0%増加して 2.8%に）、「素晴らしい」（1.7%増加して 2.5%に）、「幸せ」（1.4%新出）と、〈うまれる〉と重なる。すなわち、〈うまれる〉「奇跡」の認識は、〈いのち〉の「奇跡」としても受け取られている。さらに〈いのち〉が「悲しい」とか「辛い」という明るくない感覚が芽生えたのも、同じ傾向へと心が動いたことを示している。

この映画は、いのちが大切だと、うまれる現実を奇跡だと感動してもらいながら、次の授業につなぐためにすぐれている。

映画を観ての〈いのち〉意識の変容の結果、映画の後の〈いのち〉は図 6 に示す様相になった。上位 3 語の中核は、増減はあるが中核に位置し続け、その周りの言葉が変化している。赤色系が増加した、緑色系が減少した回答語である。〈いのち〉が「大切」との思いは、映画「うまれる」によって深まっており、映画を観るだけで

表 4 提示語〈いのち〉の回答語の増減

A中学校全校生徒									
Cue Word:いのち									
映画の前			回答差		映画の後			回答差	
回答語	語数	属性	実人数	人数%	回答語	語数	属性	実人数	人数%
動物	29	減少	-18	-5.0	かけがえのない	39	増加	29	8.2
人	27	減少	-18	-5.0	うまれる	46	増加	27	7.6
心臓	37	減少	-18	-5.0	奇跡	29	増加	22	6.2
一つしかない	68	減少	-11	-3.1	大切	238	増加	18	5.1
人間	15	減少	-10	-2.8	尊い	33	増加	11	3.1
植物	14	減少	-10	-2.8	一人に一つ	41	増加	10	2.8
無回答	14	減少	-9	-2.5	嬉しい	13	増加	10	2.8
一つ	65	減少	-9	-2.5	親	11	増加	7	2.0
赤ちゃん	26	減少	-8	-2.2	感謝	10	増加	7	2.0
生物	12	減少	-8	-2.2	小さい	9	増加	6	1.7
心	14	減少	-6	-1.7	素晴らしい	9	増加	6	1.7
ゴルゴ松本	9	減少	-6	-1.7	温かい	7	増加	5	1.4
母	11	減少	-5	-1.4	幸せ	5	新出	5	1.4
皆持っている	5	消失	-5	-1.4	うまれてくる	5	増加	4	1.1
儚い	8	減少	-4	-1.1	授かる	5	増加	4	1.1
父	8	減少	-4	-1.1	悲しい	5	増加	4	1.1
生きている	5	減少	-4	-1.1	喜び	4	新出	4	1.1
寿命	4	消失	-4	-1.1	辛い	4	新出	4	1.1
自分	11	減少	-4	-1.1	3語以下省略				
一つだけ	15	減少	-4	-1.1					
お金で買えない	4	消失	-4	-1.1					
3語以下省略									



いのちの大切さを伝える結果を産んでおり、増加した回答語を併せて考えると「かけがえのない」「奇跡」「大切」だとの意識を映画が醸し出している。

6-3. 〈死〉の意識に及ぼした影響

映画「うまれる」は、闇の面も生徒に考えさせたが、それが〈死〉の意識にまで影響を及ぼしているのだろうか。つまり、いのちの大切さの教育は、お題目に止まらないならば、自死防止の意味を持つはずである。これは一般的な論に止まらない、本中学校の生徒の意識において〈死〉と「自殺」とが高い割合で結びついていることから注目すべきである。

連想上の〈死〉と「自殺」の意識上の結びつきは、目

本は若者が容易に自死に到る国として課題があることを示している。厚生労働省『自殺対策白書』は 2015 年までの統計数値を掲げながら、13 頁に「15～34 歳の若い世代で死因の第 1 位が自殺となっているのは、先進国では日本のみであり、その死亡率も他の国に比べて高い」と「状況は国際的にみても深刻」だと指摘した²¹のが 2015 年であった。この時点で日本の 15 歳から 34 歳は、自死による死亡が原因の 1 位で、人口 10 万人あたりの死亡率が 18.1 であり、欧米諸国の自殺率（フランス 9.3、ドイツ 7.6、カナダ 12.0、アメリカ 12.8、イギリス 6.6、イタリア 4.8。欧米諸国の死亡原因の 1 位は、事故である）に比べて高い。『自殺対策白書』はアジアでは韓国を挙げており、韓国では 15～34 歳の自殺率は 18.3 と高い。厚

Association Map

Germany, students, 2003

Date: July 2003

Stimulus Word: death(Tod)

Module Version 4.00, Programmed by T. Fujiki 2005.02

testee: 149, kinds of response words: 331, number of all response words: 949

category	number of words	% per all the words
feeling	205	21.6
ceremony	196	17.5
affair	149	15.7
explanation	132	14.0
others	94	9.9
cause	60	7.3
person	60	7.3
other world	56	5.9
transmigration	3	0.3

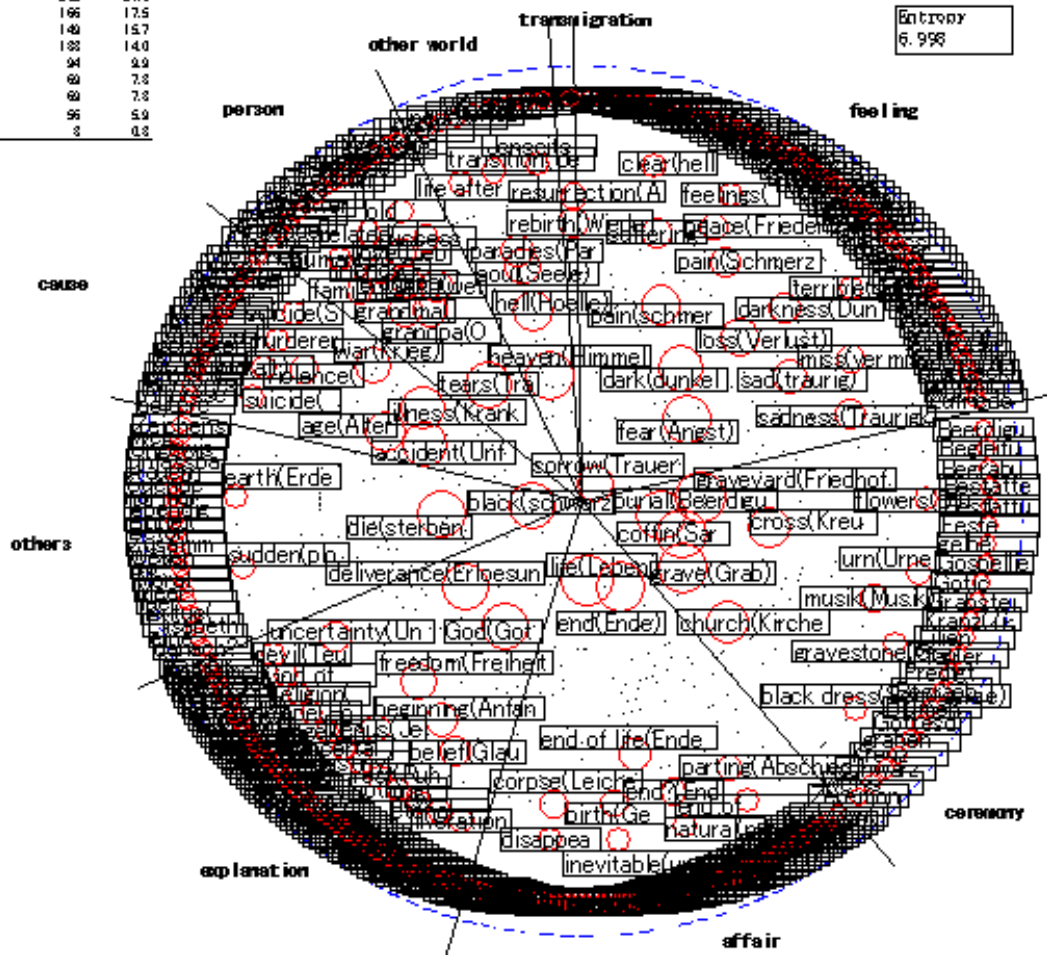


図7 ドイツの高校生・大学生の〈死〉の意識

生労働省の「平成 29 年（2017）人口動態統計月報年計（概数）の概況」を見ると、死亡原因として年齢段階 15 歳から 39 歳において自殺が死因の第 1 位である²²。自殺の総数は 2013 以降減少傾向にあるとはいえ、15 歳からの年齢層を含めて 20 歳代、30 歳代の自殺が死亡原因の第 1 位である事実は、座視できない。15～39 歳の年齢階級が、学校教育によって影響を及ぼしうる範囲だと考えると、生命尊重の教育が自殺防止に届かなければならない日本の課題が浮き彫りになる。学校教育において、生命尊重を語るとき、死の課題を避けて通れない。

この様子は、統計結果に止まらず、日本における〈死〉から想起する「自殺」意識の多さ（図 8）をはじ

め各国における若者の意識状況に反映されている。死に関するヨーロッパの意識状況としてドイツを取り上げる。

図 7 は、ドイツのコブレンツ、ボン、オスナブリュック、ライプチヒの高校生ならびに大学生 149 名、2003 年の〈死(Tod)〉による連想マップである(cf.: Kamizono, Kohtaro, Death Consciousness in Germany, China and Japan by Association Method、http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/22089/1/kyoikukagaku73_1.pdf)。最多回答語は「悲しみ(Trauer)」(人数比 46.3%)であるが、左上のカテゴリ《cause(原因)》を見ると「accident(事故)」(人数比 9.4%)が最多で、「illness(病気)」(人数比 8.1%)、「age(年齢)」(人数比 6.0%)と

Association Map

Japan: Nagasaki, Gufu (die)
Date: May & July, 2006

Cue Word: **die(死ぬ)**

produced by K. Kamizono

Module Version 4.03, Programmed by T. Fujiki 2009.06

respondents: 152, kinds of response words: 412, number of all response words: 1146

category	number	% per of words all the words
feeling	261	22.8
affaire	231	20.2
cause	184	16.1
explanation	102	8.9
ceremony	50	4.4
person	81	7.1
other world	52	4.5
transmigration	8	0.7
contrast	96	8.4
color	26	2.3
others	55	4.8

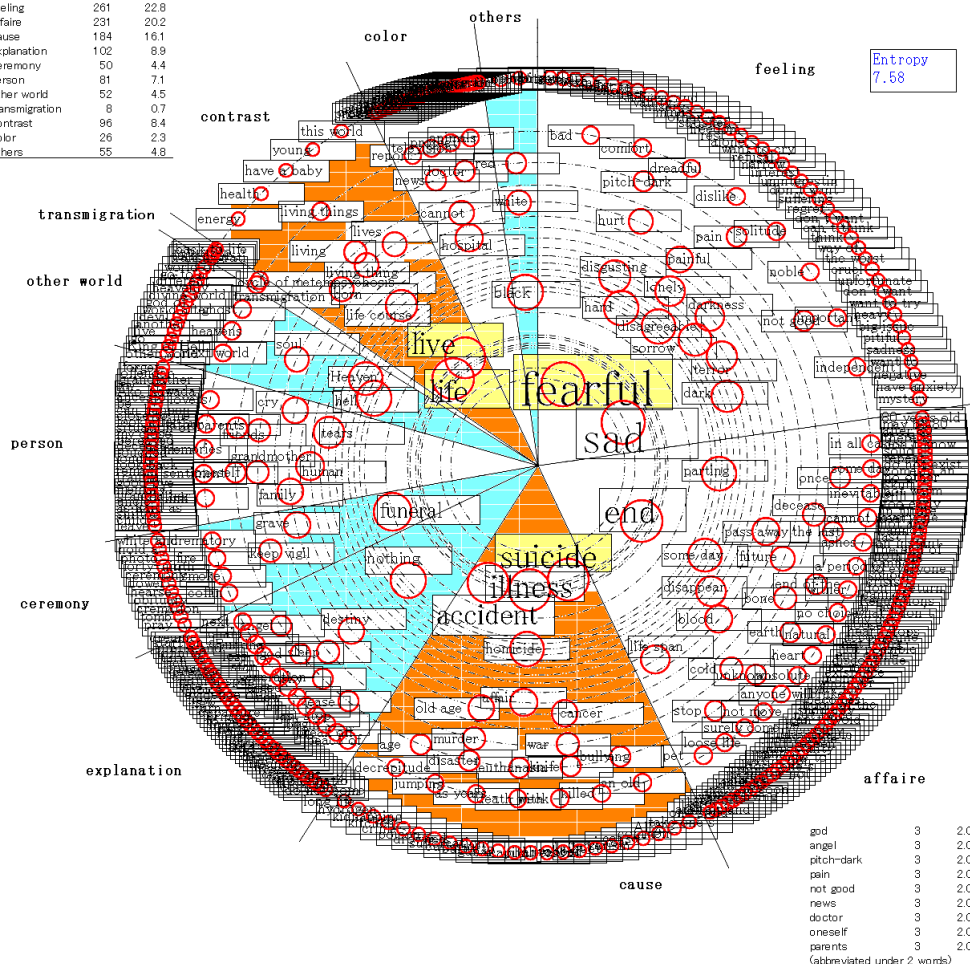


図 8 日本の大学生の〈死〉の意識

続く。

長崎、岐阜の大学生 152 名による 2006 年の図 8 は、「fearful(怖い)」（人数比 32.2%）が最多で、図の下のカテゴリ《cause(原因)》では「suicide(自殺)」（人数比 21.1%）が最多で「illness(病気)」（人数比 20.4%），「accident(事故)」（人数比 18.4%）を上回っている。

『自殺対策白書』が挙げたアジアの自殺率（人口 10 万人あたり）は 2015 年で、韓国、28.3 で依然多く、日本は 19.7、ドイツ 13.4、中華人民共和国は 10.0、ベトナム 7.4 で、東アジアが高いわけでもない²³。といえ、世界において自殺防止は大きな課題であり、世界保健機関は 2014

年に「自殺を予防する 世界の優先課題（Preventing Suicide: a global imperative）」²⁴と題する警告を発している。日本が 15 歳から 39 歳の自殺予防に成功する方策を展開するならば、それは世界にとっても意味がある。

韓国ソウルの大学生 138 人の 2008 年の死(죽다)の意識調査結果（図 9）では、「sorrow(悲しみ)」（人数比 26.8%）が最多であるが、右下の《原因》としては「suicide(自殺)」（人数比 7.2%）が最多で「accident(事故)」（人数比 6.5%）をわずかながら上回っている。韓国の自死の多い状況が、死と自死とがつながって意識される状況になるのだろう。

Association Map

Korea: Seoul (die)
Date: July 2008

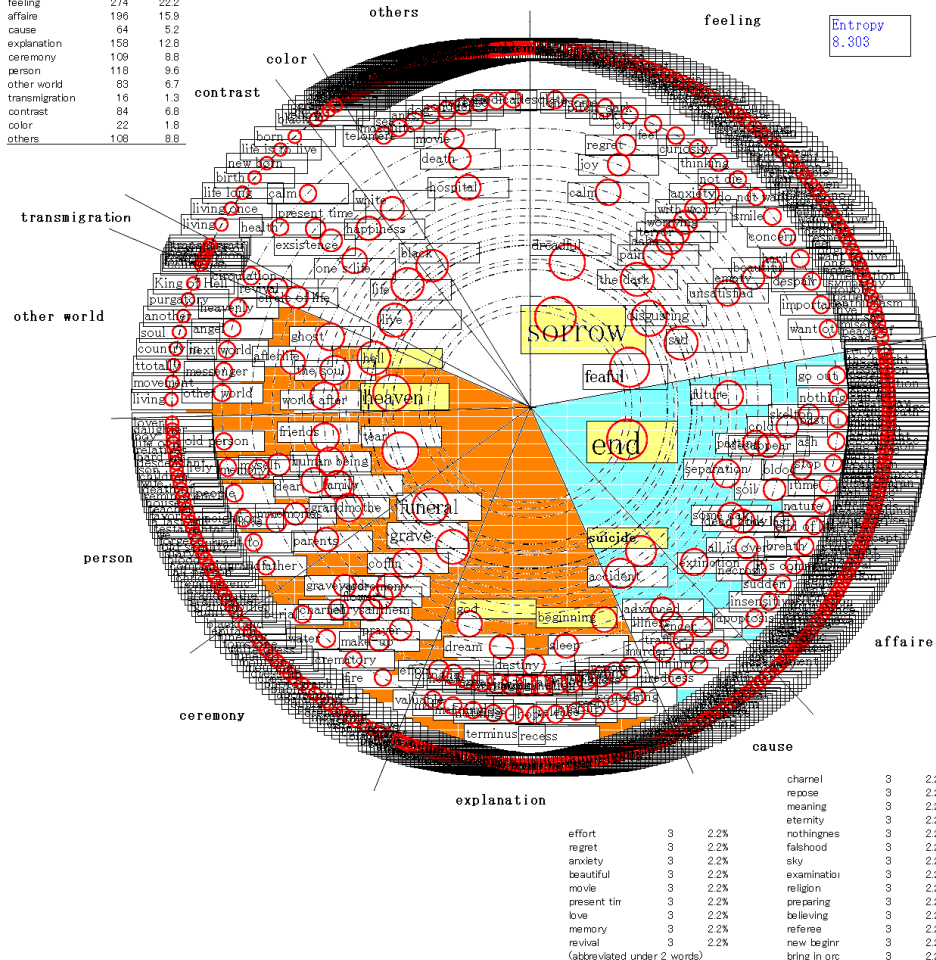
Cue Word: die (죽다)

produced by K.Kamizono

Module Version 4.03, Programmed by T. Fujiki 2008.06

respondents: 138, kinds of response words: 556, number of all response words: 1232

category	number of words	% per all the words
feeling	274	22.2
affaire	196	15.9
cause	64	5.2
explanation	158	12.8
ceremony	109	8.8
person	118	9.6
other world	83	6.7
transmigration	16	1.3
contrast	84	6.8
color	22	1.8
others	108	8.8



Response Word	total	% per person
sorrow	37	26.8%
end	34	24.6%
live	30	21.7%
funeral	21	15.2%
heaven	21	15.2%
grave	19	13.8%
fearful	18	13.0%
tear	18	13.0%
dreadful	15	10.9%
disgusting	15	10.9%
sad	15	10.9%
living	15	10.9%
hell	14	10.1%
the dark	13	9.4%
black	13	9.4%
life	11	8.0%
suicide	10	7.2%
accident	9	6.5%
coffin	9	6.5%
pain	9	6.5%
the soul	9	6.5%
future	8	5.8%
world after death	8	5.8%
ghost	8	5.8%
grandmother	8	5.8%
family	8	5.8%
human being	8	5.8%
friends	8	5.8%
separation	7	5.1%
ache	7	5.1%
extinction	6	4.3%
parting	6	4.3%
ceremony	6	4.3%
beginning	6	4.3%
god	6	4.3%
calm	6	4.3%
terror	6	4.3%
unsatisfied	6	4.3%
one's life	6	4.3%
hospital	6	4.3%
dear	6	4.3%
some day	5	3.6%
disappear	5	3.6%
advanced age	5	3.6%
flower	5	3.6%
sleep	5	3.6%
dream	5	3.6%
worrying	5	3.6%
afterlife	5	3.6%
happiness	5	3.6%
white	5	3.6%
parents	5	3.6%
dead body	4	2.9%
cold	4	2.9%
soil	4	2.9%
illness	4	2.9%
prayer	4	2.9%
chrysanthemum	4	2.9%
graveyard	4	2.9%
destiny	4	2.9%
joy	4	2.9%
with worry	4	2.9%
empty	4	2.9%
death	4	2.9%
existence	4	2.9%
memories	4	2.9%
myself	4	2.9%
circle of life	4	2.9%
all is over	3	2.2%
skelton	3	2.2%
blood	3	2.2%
the last	3	2.2%
cancer	3	2.2%
traffic accident	3	2.2%
murder	3	2.2%
make-up	3	2.2%
channel	3	2.2%
repose	3	2.2%
meaning	3	2.2%
eternity	3	2.2%
nothingness	3	2.2%
falsehood	3	2.2%
sky	3	2.2%
examination	3	2.2%
religion	3	2.2%
preparing	3	2.2%
believing	3	2.2%
referee	3	2.2%
new begin	3	2.2%
bring in orc	3	2.2%
effort	3	2.2%
regret	3	2.2%
anxiety	3	2.2%
beautiful	3	2.2%
movie	3	2.2%
present tim	3	2.2%
love	3	2.2%
memory	3	2.2%
revival	3	2.2%

図9 韓国の大学生の〈死〉の意識

図10は、中華人民共和国の大学生、2002、2006、2007年、武漢、広州、北京の108人の死(死亡)に関する連想マップである。図10では、「fearful(怖い)」(人数比44.4%)が最多回答語であるが、図の下に位置する《原因》としては、「illness(病気)」(人数比6.5%)が最多で「traffic accident(交通事故)」(人数比5.6%)、「sicide(自殺)」(人数比5.6%)、「war(戦争)」(人数比5.6%)をわずかながら上回っている。

この4つの国のなかで、日本は、〈死〉から死の《原因》を想起する人数の割合が高く、なかでも「自殺」を想起する割合が高い。こうした意識状況を改選すること

は、若者を預かる日本の学校教育の課題であると意識されている。

日本における死の意識は、容易に自死とつながっている。〈死〉を考えると容易に「自殺」を想起する状況にある。それだけではなく〈いじめ〉が「自殺」と「学校」に結びついている。それだけではなく、日本の場合、死亡原因に占める若者の自死が多い。2015年厚生労働省人口動態統計で死因順位別にみた年齢階級別死亡率(人口10万対)によると、20~24歳の死に占める自殺の割合は50.1%に達する。

日本の死に占める自殺の割合を年齢階級別に表したのが図11である。

PRC: Beijing, Guangzhou, Wuhan (die)
Date: April 2008 & May 2007 & May 2002

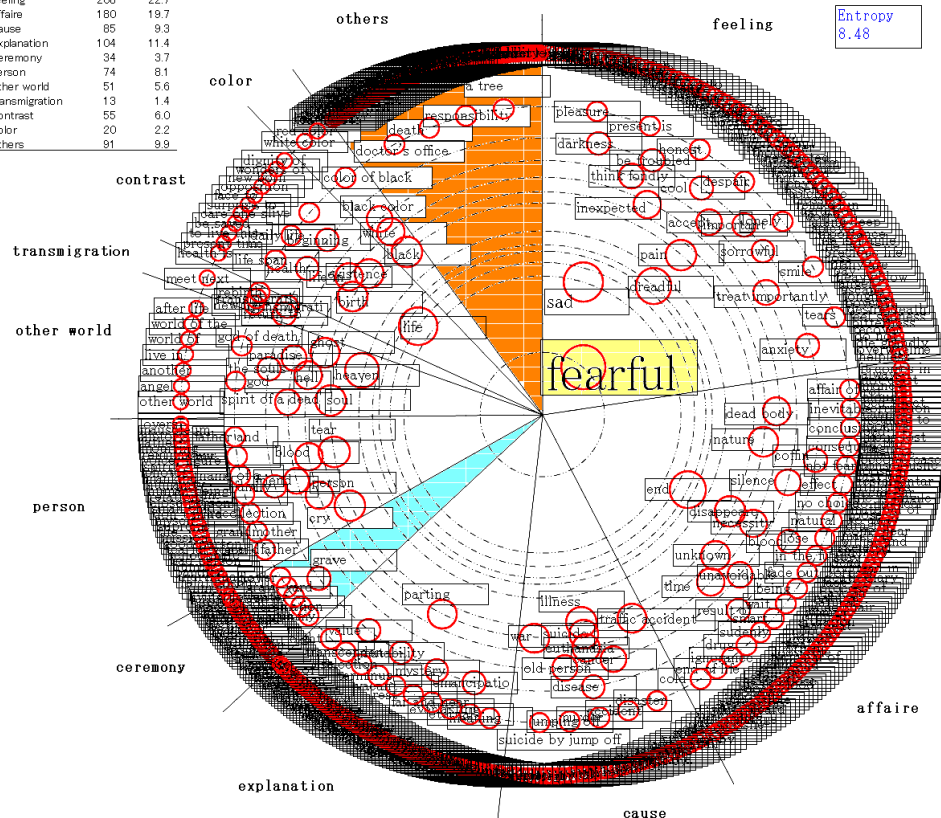
Cue Word: die

produced by K. Kamizono

Module Version 4.03 Programmed by T. Fujiki 2009.06

respondents: 108. kinds of response words: 536. number of all response words: 915.

category	number of words	% per all the words
feeling	208	22.7
affaire	180	19.7
cause	85	9.3
explanation	104	11.4
ceremony	34	3.7
person	74	8.1
other world	51	5.6
transmigration	13	1.4
contrast	55	6.0
color	20	2.2
others	91	9.9



Response Word	total	% per pers
fearful	46	14.4%
sad	18	16.7%
life	15	13.9%
end	13	12.0%
dreadful	12	11.1%
heaven	10	9.3%
disappear	7	6.5%
illness	7	6.5%
pain	7	6.5%
soul	7	6.5%
black	7	6.5%
cry	7	6.5%
tear	7	6.5%
nature	6	5.6%
unknown	6	5.6%
traffic accident	6	5.6%
suicide	6	5.6%
war	6	5.6%
parting	6	5.6%
ghost	6	5.6%
birth	6	5.6%
existence	6	5.6%
dead body	5	4.6%
necessity	5	4.6%
time	5	4.6%
euthanasia	5	4.6%
unexpected	5	4.6%
hell	5	4.6%
white	5	4.6%
life in general	5	4.6%
person	5	4.6%
blood relatives	5	4.6%
silence	4	3.7%
unavoidable	4	3.7%
old person	4	3.7%
old person	4	3.7%
think fondly	4	3.7%
accept	4	3.7%
treat importantly	4	3.7%
god	4	3.7%
spirit of a dead person	4	3.7%
black color	4	3.7%
friend	4	3.7%
coffin	3	2.8%
blood	3	2.8%
result of necessity	3	2.8%
disease	3	2.8%
grave	3	2.8%
emancipation	3	2.8%
mystery	3	2.8%
mutability	3	2.8%
value	3	2.8%
darkness	3	2.8%
be troubled	3	2.8%
cool	3	2.8%
important	3	2.8%
sorrowful	3	2.8%
anxiety	3	2.8%
the souls	3	2.8%
health	3	2.8%
beginning	3	2.8%
family	3	2.8%
return to life	3	2.8%
transmigration of the sc (believed under 2 weeks)	3	2.8%

図 11 に驚かれるかもしれない、これでも年代順に見ると 20 代の自殺による死亡率は 1998 年から高い傾向を示していたが、2012 年から下降する、すなわち下降傾向後の 2015 年における数値が図 10 である。自殺率の高い日本での若者の課題は、容易に自死に至る思考である。若者が生きていくように育てることは、学校教育の役割である。

支えなければならない地点にある。これは、日本の学校教育が、なかでも道徳教育が自覚すべきことである。道徳教育は、教科書を教えて済ませるに止まらない社会的な、また学校が抱えている子どもの課題を背負っておこなわれて、存在意義が認められる。

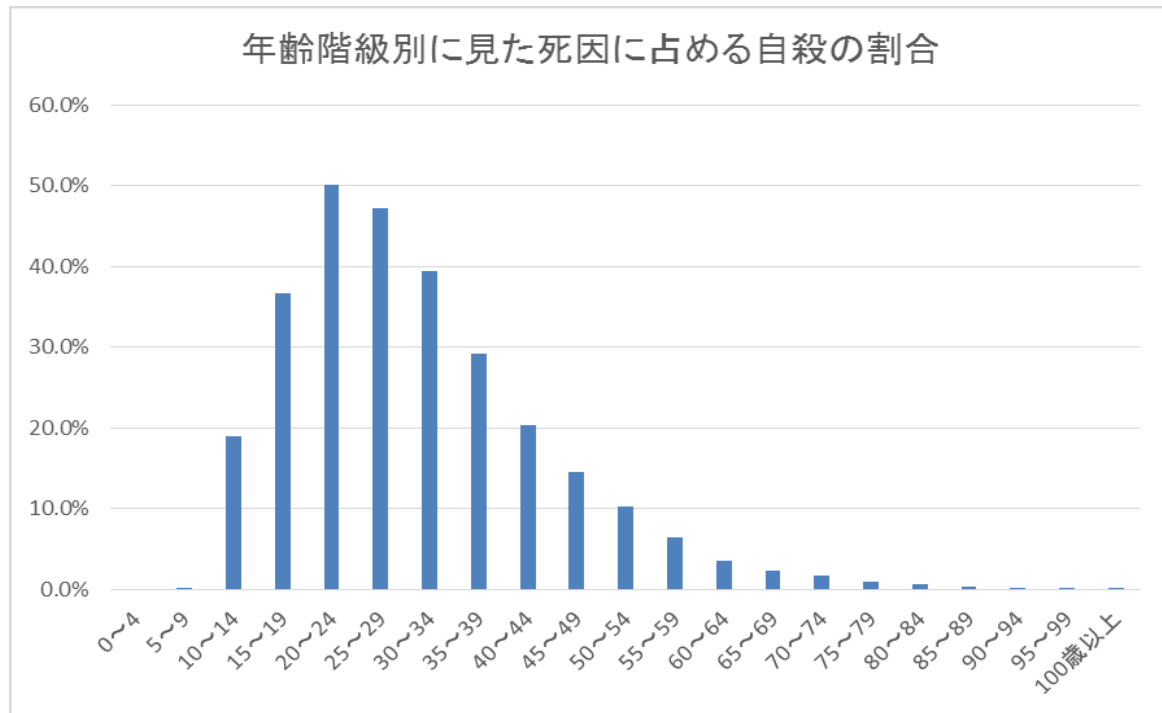


図 11 年齢階級別に見た死因に占める自殺の割合

2015 年厚生労働省人口動態統計（確定数）第 2 表死因順位（第 10 位まで）別にみた年齢階級別死亡数・死亡率（人口 10 万対）により上菌が作成）

図 12 は A 中学校全校生徒の死の意識である。〈死〉から「悲しい(36.6%)」が最多で、「怖い(29.1%)」、「嫌(8.9%)」と言いながら、すなわち死を厭いながらも、「自殺(8.4%)」が 4 番目に意識に登場する。

この数値は、2005 年の佐世保・五島の調査、13 歳で〈死〉から 14.0%が第 3 位に「自殺」を想起しており、また 14 歳が同じく第 3 位で 14.6%「自殺」を思い出している状況からすると、数値が減少している。これは、2000 年代の初めが長崎県においてもさまざまな事件によって学校と自殺とが結びつく状況にあったこと、日本で自殺率が高かった時であったことからの変遷であり、学校におけるいのちの教育の結果であり、日本の状況の変化である。

長崎県ではいのちの教育（「長崎っ子の心を見つめる教育週間」2004 年から）を進めてきた。佐世保でも 2005 年から「いのちを見つめる強調月間」が設けられ、生命尊重の道徳授業、また空襲、原爆学習による平和学習が一般的におこなわれている。しかし、今までの通りに止まらず、A 中学校でもいじめに関して生徒の声があるの

だから、死の意識の深さにつながるいのちの教育を志すことが、この地域の生徒とならびに日本の未来を明るくする。日本における若者の死亡に占める自殺の割合が高く、A 中学校の子どもの意識に「自殺」の回答語が高い順位で現れる以上、努力が必要である。

そのために何をすればいいか、2 つ記したい。1 つは、すぐれた命の教育は、そのまま生きていく励ましとなり、自死への思いを薄れさせる。もう一つは、自分を信じられるとの思いである自己肯定感を育てることである。

自己肯定感は、3 つで説明できる。1 つは、自分を全体として受け入れること。2 つには、自分に関して思いつく言葉のうち、肯定的な言葉が否定的な言葉の数を上回ること。3 つには、自分が成長する、変わることができるとの思いを抱くことである。特に第 3 は、子どもの意識として必要な点である²⁵。



「辛い」（5.4%増加）、「悲しい」（4.2%増加）、「恐ろしい」（2.0%増加）、「悲しみ」（1.7%増加）といった死に思いを致したと思われる哀悼の感情が並び、死と紙一重の産み、生まれる現実を知った命への「感謝」（1.2%新出）と受け取れる思いが新しく想起されており、「天国」（1.4%増加）に行って欲しいとの祈りが芽生えたのではないかと。死が、辛く悲しいと言える哀悼は、そこに至る命への「感謝」とつながって、映画の示した生まれる現実を深く受け止める芽が心に芽生えたと理解していい。

A中学校全校生徒					減少 増加				
Cue Word:死					消失 新出				
映画の前			回答差	回答差	映画の後			回答差	回答差
回答語	語数	属性	実人数	人数%	回答語	語数	属性	実人数	人数%
いのちがなくなる	22	減少	-9	-2.5	辛い	44	増加	19	5.4
怖い	104	減少	-6	-1.7	悲しい	146	増加	15	4.2
いなくなる	12	減少	-6	-1.7	恐ろしい	9	増加	7	2.0
最後	6	消失	-6	-1.7	悲しみ	14	増加	6	1.7
誰にでも訪れる	6	消失	-6	-1.7	天国	23	増加	5	1.4
自殺	30	減少	-5	-1.4	いつ来るか分からない	8	増加	5	1.4
殺人	13	減少	-5	-1.4	亡くなる	6	増加	5	1.4
この世からいなくなる	12	減少	-5	-1.4	運命	7	増加	4	1.1
死にたくない	11	減少	-5	-1.4	感謝	4	新出	4	1.1
癌	7	減少	-5	-1.4				3語以下省略	
いつかは訪れる	6	減少	-5	-1.4					
病院	6	減少	-5	-1.4					
墓	8	減少	-4	-1.1					
			3語以下省略						

映画の前〈自分〉から連想するのは「人間」（回答者数比 10.3%、最多回答語）、「人」（7.0%）であり、また〈自分〉については書きにくいであろう、「無回答」が 8.9%あった（図 13）。「無回答」は〈うまれる〉の映画の前の 4.7%、〈学校〉の 2.0%よりも多い。「無回答」は、〈自分〉という提示語にはいったん書く

とはいえ、A 中学校の生徒の〈自分〉意識状況が憂慮すべき状況にあるわけではない。〈自分〉について《肯定》と《否定》の回答語をカテゴリ分けすると 61.1%と 31.6%になり、量として《肯定》が《否定》を上回っている。また《肯定》の質の面で、〈自分〉を「大切」（回答者数比 5.9%）と語っており、「個性」（4.2%）が

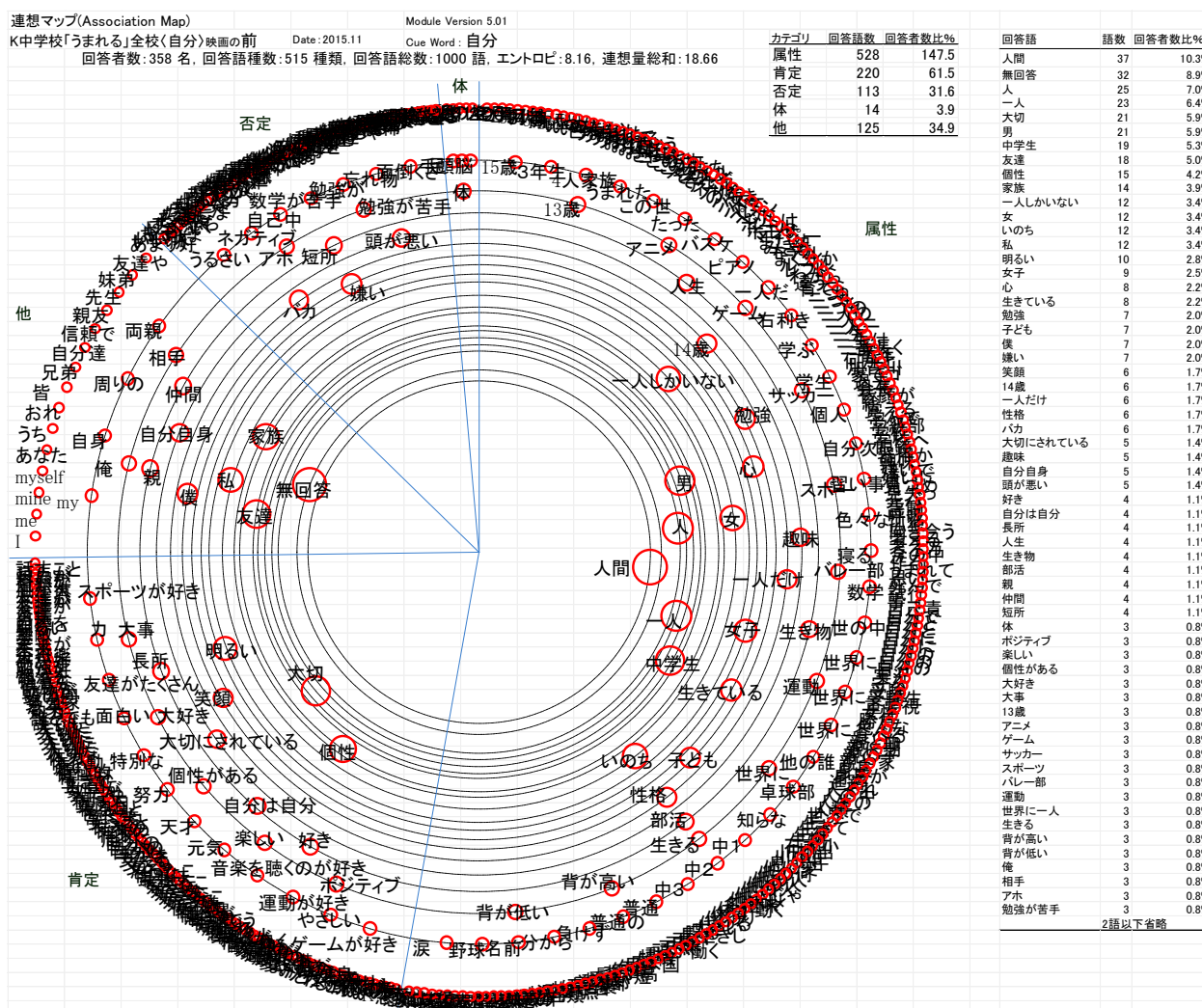


図 13 A 中学校生徒の映画の前の〈自分〉意識

どのように大切か、どんな個性のいいところがあるかふり返って欲しいが、「明るい」(2.8%)、「笑顔」(1.7%)、「大切にされている」(1.4%)、「楽しい」「大好き」(それぞれ 0.8%)といった明るさとともに、想起されている。こうした A 中学校の生徒の雰囲気には、明るさがあるのだろう。自己肯定感を育てる教育への基盤が整っている。

基盤が整っているというのは、2005 年 13 歳についての佐世保・五島の連想マップ(図 14) 調査結果と図 13 を比べると、回答語「人間」が回答語の 1 位で、「否定」として「バカ」「頭が悪い」が登場し、「肯定」として「明るい」が登場するあたりは、基本的に変わらない。しかし、川棚中学校の場合、「肯定」に「大切」が

登場しているし、「肯定」カテゴリが量としても《否定》を上回っている。それだけ本中学校の生徒の意識状況はいいと言える。

しかし、佐世保の際に時に語られたこと、〈自分〉を語る言葉に将来の夢はないのかとの質問に登場していませんね、と答えざるを得なかった状況が共通している。自分が進む方向の意識は、自分のいいところを自覚するために、努力するために望まれる。言い換えれば、夢への方向は、自己肯定のために、自分や友だちのいいところ探しとともに、自覚して欲しい点である。そう考えて自己肯定感を育てる教育を意識して学校の方針を整備し、授業を構成すると、A 中学校の意識状況、学校の雰囲気は、さらに優れたものになる。

というのも、映画「うまれる」が生徒に及ぼした影響は、〈自分〉意識を動かす深さに達しているからである。

表 6 および表 7 に見るように、映画を観ただけでも生徒の〈自分〉意識は動いた。映画「うまれる」を観た生徒の意識において、一般的《属性》が減少し（表 7）、〈自分〉が大切だとの意識、いのちの自覚、父母への思いが増加している（表 6）。映画を観ての生徒の意識は、

「男」（回答者数比 3.1%減少）、「女」（2.5%減少、「女子」を含めると 4.2%減少）、「中学生」（1.7%減少）、「人間」（1.4%減少）といった一般的な属性が減り、〈自分〉が「大切」との思いが 9.0%増加し、また「いのち」への思いが 7.9%増加し、さらに「家族」（5.4%増加）、「母」（2.5%新出）、「父」（2.3%増加）、「親」（2.0%増加）、「両親」「家族の一員」

連想マップ(Association Map)

Date: 2005年12月

13歳自分佐世保・五島

Cue Word: 自分

produced by K.KAMIZONO

Module Version 4.00, Programmed by T. Fujiki 2005.08

カテゴリ名 回答語数 回答語総数比%

否定的	366	24.0
肯定的	301	19.7
外見	236	15.4
動き	138	9.0
役割	134	8.8
内面	130	8.5
人間	82	5.4
他者	55	3.6
命	48	3.1
その他	38	2.5

回答者数: 397 名, 回答語種数: 689 種類, 回答語総数: 1528 語

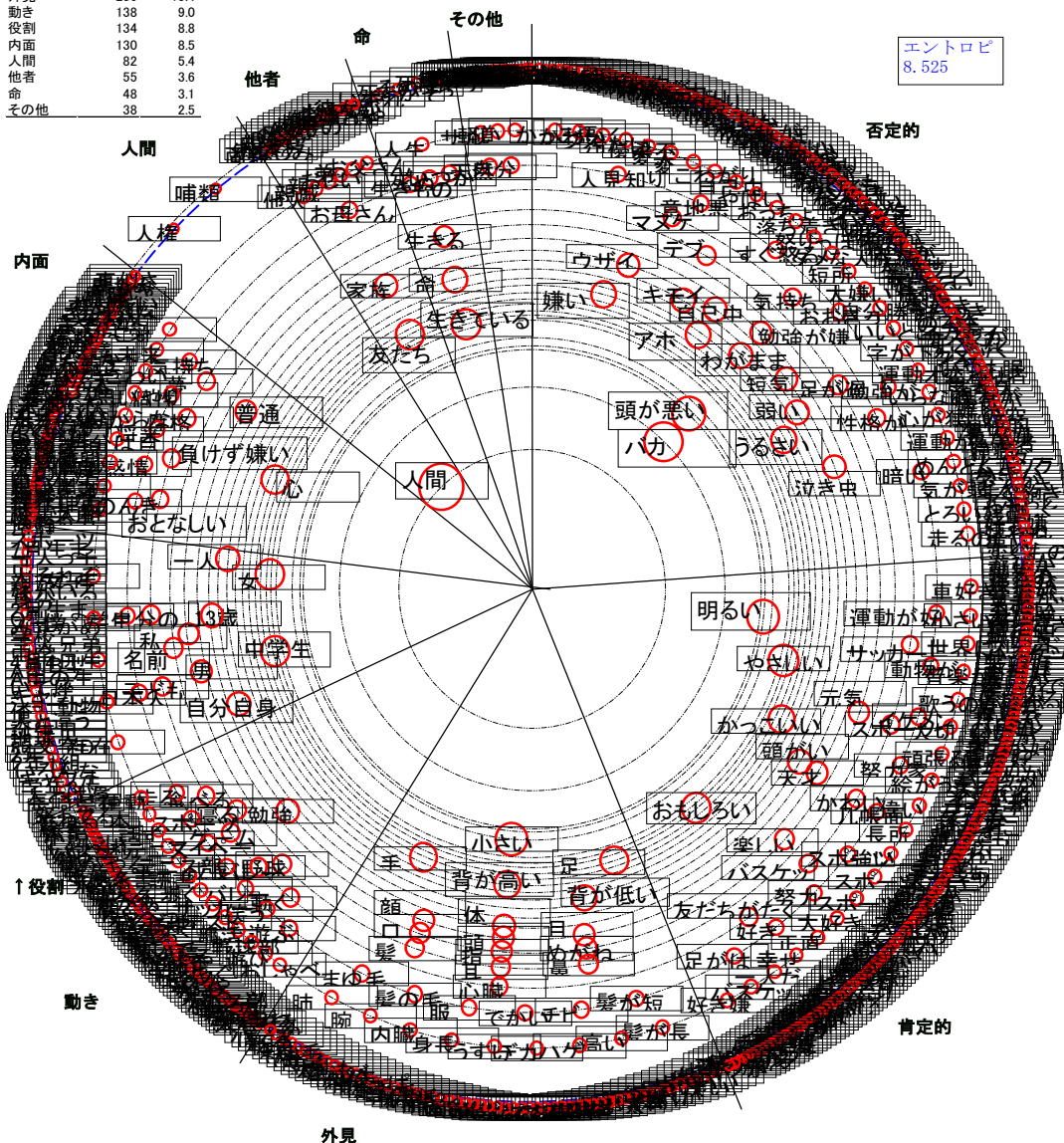


図 14 2005 年佐世保・五島の 13 歳の〈自分〉意識

表 6 提示語〈自分〉による回答語の増減

A中学校全校生徒									
Cue Word:自分									
映画の前					映画の後				
回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%	回答語	語数	属性	回答差 実人数	回答差 人数%
男	21	減少	-11	-3.1	大切	53	増加	32	9.0
女	12	減少	-9	-2.5	いのち	38	増加	28	7.9
中学生	19	減少	-6	-1.7	家族	33	増加	19	5.4
女子	9	減少	-6	-1.7	母	9	新出	9	2.5
人間	37	減少	-5	-1.4	一人しかいない	20	増加	8	2.3
無回答	32	減少	-4	-1.1	奇跡	9	増加	8	2.3
明るい	10	減少	-4	-1.1	父	8	新出	8	2.3
嫌い	7	減少	-3	-0.8	友達	25	増加	7	2.0
14歳	6	減少	-3	-0.8	親	11	増加	7	2.0
頭が悪い	5	減少	-3	-0.8	大事	9	増加	6	1.7
短所	4	減少	-3	-0.8	兄弟	6	増加	5	1.4
長所	4	減少	-3	-0.8	両親	6	増加	4	1.1
背が高い	3	消失	-3	-0.8	うまれてきた	5	増加	4	1.1
2語以下省略					学校	5	増加	4	1.1
					一つ	4	新出	4	1.1
					一つのいのち	4	新出	4	1.1
					家族の一員	4	新出	4	1.1
					感情	4	新出	4	1.1
					部活	7	増加	3	0.8
					世界に一人	6	増加	3	0.8
					体	6	増加	3	0.8
					うまれた	5	増加	3	0.8
					感謝	4	増加	3	0.8
					考える	4	増加	3	0.8
					ありがたい	3	新出	3	0.8
					幸せ	3	新出	3	0.8
					姉	3	新出	3	0.8
					赤ちゃん	3	新出	3	0.8
					他人	3	新出	3	0.8
					特技	3	新出	3	0.8
					2語以下省略				

(各 1.1%増加) など、家族とのつながりを改めて意識し、そこから自分が存在することを「奇跡」(2.3%増加)だ、「感謝」(0.8%増加)、「ありがたい」「幸せ」(各 0.8%新出)、との思いが芽生えている(表 6)。こうした思いは、学校の雰囲気を変える芽であり、授業で取り上げて広げ、育てたい。映画を観ることならびに道徳授業を、一つずつのイベントとしてやり過ごすのはもったいない。関連づけた教育課程を編成、育てるべきだろう。

いのちが大切との論理は、いのちが一つしかないとの理由づけだけでは自死を防ぐことができない。一つしかないのであれば、その一つが消えれば課題が解消するとの論理につながるからである。命は、家族や友だちとの社会的広がりによって支えられ、支えて存在しており、地

球規模の DNA のそして食べることの生命環境のつながりに存在し、世代を超えて前代から後生へと継続するつながりに今私は位置し、こうしたつながりを自分を守ることができ、それは何より自分を肯定することによって守り、守られて存在しているとの思いを育てることができる。また生命尊重は社会の制度として機能させるべき事柄であり、生命を大切にする制度が機能する社会はさまざまなセーフティネットをもった社会として生きて生きやすい。多様な理由によって支える生命尊重の教育は、教科を統合し、自分を肯定する教育を進めることができ、その結節点に映画をおくことによって、生まれた奇跡に始まる希望の教育が可能であるとの構想の流れを、生徒の意識変容が示している。

表7 提示語〈自分〉によるA中学校生徒の
回答語カテゴリの χ^2 検定結果

A中学校全校生徒〈自分〉			
	映画の前		映画の後
カテゴリ	語数		語数
属性	528 ▲		567 ▼
肯定	220 ▼		311 ▲
否定	113 ▲		77 ▼
体	14		18
他	125 ▼		205 ▲
(▲有意に多い、▼有意に少ない、 $p<.05$)			

生徒の意識変容の質の変化としてあげた個々の数値は小さいと思われるかもしれない。実はしかし、映画「うまれる」が生徒の意識に及ぼした影響は深く、〈自分〉についての認識に届いているだけでなく、全員の間に自分を肯定的に認識する有意な変容を引き起こしている。表6を見ると、《属性》の回答語が有意に減少し、〈自分〉について《肯定》する意識が有意に増加し、また《否定》的な意識が有意に減少していることがわかる。

《他》が増えているのは、家族への思いが増えた要因が大きい。これだけの変容を、学校の雰囲気を変えるために、授業と結びつけて教育に使わない手はないと思う。学校が教科を教える時間をこなす建物ではなく、児童生徒を育てる場であるならば、児童生徒の〈自分〉意識をどう育てるかが課題になる。生徒は〈学校〉を建物だと意識してはいなかった。

映画「うまれる」を観た後の連想諸量はおもしろい動きをしている(表8)。回答語種数が8.7%増加し、回答後総数が17.8%増加しているにもかかわらず、エントロピは減少気味である。言葉の種類が増え、数が増えれば、言葉の散らばりは増えていいはずだが、それが減り気味なのは、全員の意識がまとまる方向に動いたからである。その結果としてうまれたA中学校生徒の〈自分〉意識図15は、回答語数が増加したために「大切」が中央に接近し、「いのち」が中央に寄り、「人間」が中心付近に止

まり、「一人しかいない」も増加し、全員のコンセンサスの方向に意識が動いている。全体として中央に寄った言葉の方向に生徒全体意識が動いたために、増加した言葉も種類の増えた言葉も整理されて、エントロピは減少気味の数値として表れたと理解できる。映画「うまれる」を観た意味は、意識全体を集約していった中央に位置する回答語をつなぎ合わせてみると、次のようにいうことができる：一人しかいない人間としての自分のいのちの大切さを家族とのつながりにおいて意識させた、と。すると、その方向で新たに授業を組んで、子どもの自己肯定感を育てることができる、映画鑑賞によって統合された学びの基盤をつくることができる、と映画を観たA中学校の生徒の意識の動きから言える。この意識の動きを象徴するのは、どの提示語にも現れていた、生まれた奇跡の認識である。

生命尊重の教育の始まりは道德教育にとって新しい、だから生命尊重をあたりまえに言えることを大切にしたい。日本の課題は若い層の自死である。だから学校教育における生命尊重を大切にしたい。生命尊重がいのちは一つしかないから大切だとの論理で教えられている現状では、対応しきれない。誕生は、子どもの意識にあまり意識されておらず、しかも生への希望を産むときなのだから、取上げたい。生命尊重の道德授業は、子どもが自分のいのちを大切と思う深さでおこないたい。生命尊重という子どもの自分育成に響く価値は、授業やイベントをばらばらにするよりも、学校教育全体として組み合わせておこないたい。映画「うまれる」は、鑑賞だけで生徒の自己肯定感を育てたから、自己肯定感を育成する方針を掲げ、年間のカリキュラムを通底する総合的な学習の時間に組み込み、必要な場面で道德授業をおこない、子どもの意識が作りあげる学校の雰囲気をすぐれたものにしたい。生命尊重の深い授業を組み合わせると、子どもの自己肯定感が育ち、学校の雰囲気を変えることができる。

表8 A中学校全校生徒〈自分〉意識についての映画前後の連想諸量の動き

映画の前	回答者数:358名, 回答語種数:515種類, 回答語総数:1000語, エントロピ:8.16, 連想量総和:18.66
映画の後	回答者数:355名, 回答語種数:560種類, 回答語総数:1178語, エントロピ:8.13, 連想量総和:21.24

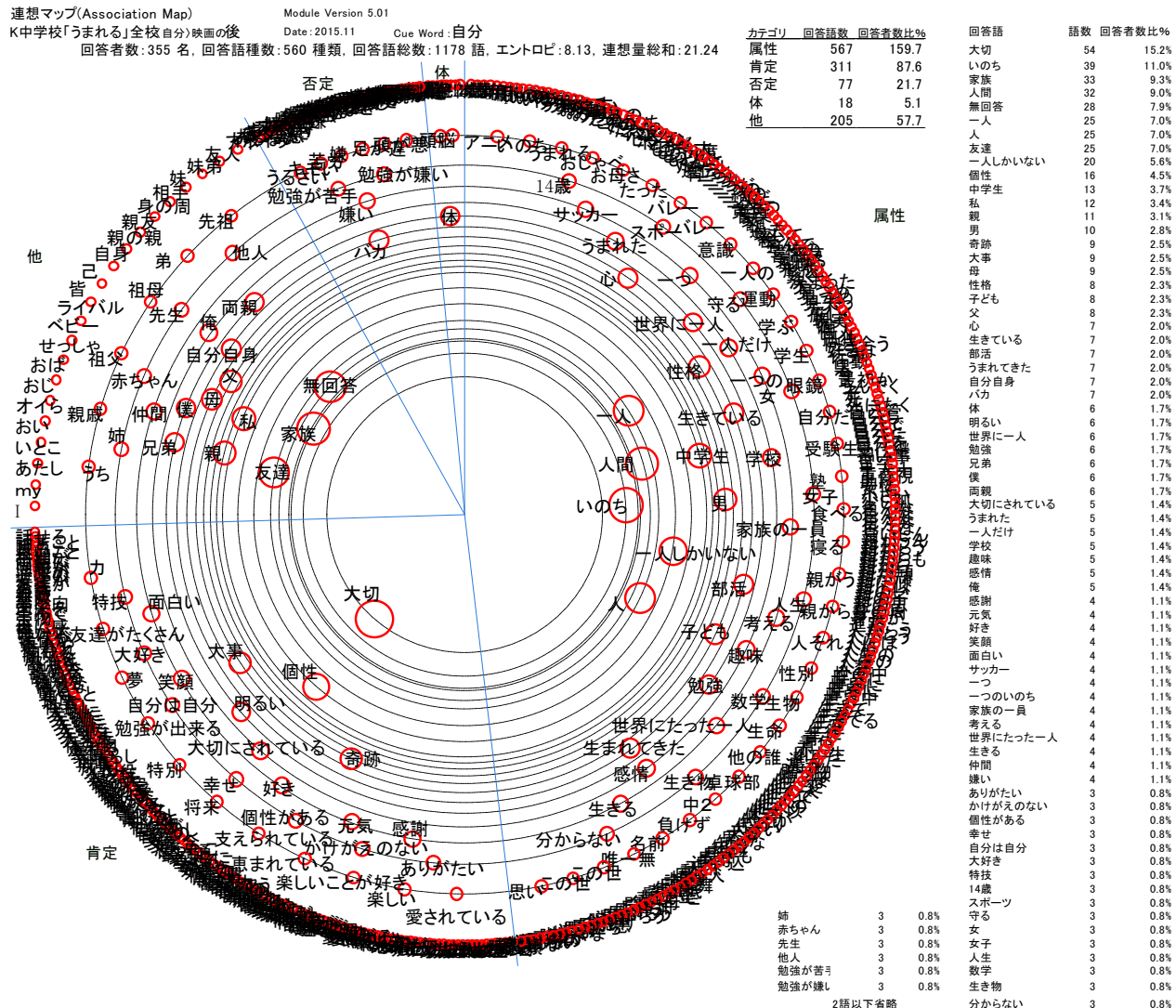


図 15 A 中学校生徒の映画の後の〈自分〉意識

8. おわりに

1958 年改訂の学習指導要領が道徳の価値項目に生命尊重を最初に掲げた意義は、日本の子どもの課題として、また人類の課題として大きくなっていると思う。生命尊重という広範な教科と行事にまたがる価値項目、歴史的にも新たに獲得された価値項目、1 時間 1 資料に納めることが無理な価値項目は、道徳の 1 時間に閉じ込めず、総合的な学習や総合的な芸術、例えば映画と組み合わせで結節点を設けて、学校全体で、子どもの自己肯定感を育てる目的を設定しておこなうに値する。道徳教育の視野は教育全体と同等だから、学校全体で取り組む教育課程編成を試みるべきである。

本論は次の点を論じてきた。

1. 道徳教育における生命尊重 (respect for life) は、第二次世界大戦前の日本の道徳教育を規定した教育勅語には存在せず、1958 年の学習指導要領において登場し、すべての価値項目の最初におかれて、道徳教育の柱となった。道徳教育史上における生命尊重の歴史的意義が認識されるべきである。
2. 第二次世界大戦後道徳は社会科に統合されたが、1958 年に特設の時間として分離されるに際して、価値項目をばらまき並べて教えるやり方への批判、ならびに社会の課題からの切り離しが懸念された。この 2 点の批判は、今日の道徳教育になお当てはまる。道徳教育が、賛否の二項対立を越えるためには、当

時の批判を受け入れての教育課程編成が必要である。

3. 1958 年当時道徳授業の分離を批判した勢力も、学校で道徳教育をおこなうことに反対せず、また生命尊重の重要性への批判はなかった。それどころか、学校に高邁な道徳の雰囲気醸成するためのすぐれた道徳教育課程案が、社会科の教員から提示されていた。
4. 生命尊重の価値は、誕生時にうまれる希望に淵源をもっており、子どもの生きていこうとする姿勢を支える道徳教育は、教育全体の範囲と同一である。道徳教育は、教育全体のしかでおこなわなければならない。したがって、誕生の希望を扱う道徳授業は、他の教科、総合的な学習、そして総合的な芸術とつなげて扱い、1 時間 1 価値 1 授業への詰め込みの無理を越えて、子どもを育てる教育となる。
5. 2018 年から小学校で使われるようになった文部科学省検定済み道徳教科書全 8 社 48 冊を分析すると、問題点が見える。すなわち、誕生を扱うのは全教材の約 2%に過ぎない。教材内容としても 1 時間の小話に詰め込む無理をしながら感動をねらう、他教科と連携する素材を扱う、血縁関係にある核家族を標準とする、死を避ける、社会関係の広がり避けて、心の教育に限定するなど、日本の道徳教育における誕生の教材は、引きこもり状態に見える。
6. 生命尊重のなかでも、子どもの誕生に生の希望を見出す意味をはっきりさせるために、本論では映画「うまれる」を結節点として、総合的な学習を軸に教育課程編成をおこなう考えを提言した。映画「うまれる」を上映した中学校で、鑑賞だけで生徒の意識が、自己肯定感に至る深さにおいて変化することを連想法が明らかにしたからである。
7. 結節点をもった総合的な学習過程課程編成のためには、予め、子どもの意識状態についての臨床的な診断が必要である。A 中学校の全校生徒の意識状態は〈学校〉〈うまれる〉〈いのち〉〈死〉にわたって調査され、過去の当該地域また世界の意識と比較検討され、日本における死の意識の課題として、15 歳から 30 歳代における自死が取りあげられ、それが日本の容易に自殺を想起する子どもの死の意識に反映していると確認された。日本における自死の課題解決の

ために、誕生時にうまれる生への希望が必要である。

8. 誕生を迎える家族を追い、現代におけるさまざまな誕生と死の例を提示する映画「うまれる」を観た A 中学校生徒は、うまれることが奇跡だと感じ、いのちはかけがえがないと認識し、自分が大切だと思いに至って、統計上有意に、自己否定の意識を減少させ、自己肯定感を獲得した。それなら、こうした映画を使った、総合芸術を結節点にした総合的な学習課程編成が考えられていい。
9. 道徳上の価値を豊かにまた自分にとっての意味として子どもに理解してもらうためには、道徳授業時間を含めて、総合的な学習を軸にした編成が有力である。そのためには、道徳教材を使用料方式にして、子どもに必要な教材を選ぶやり方が望ましい。すると、眼前の子どもの状態から出発して子どもに帰る道徳教育課程を編成することが容易になり、子どもの自己肯定感へと結びつく学校全体での道徳教育が総合的な学習の時間などの編成に合わせて、可能になる。

総合的な学習は、何ヶ月もかけてテーマを追求するなかで、道徳と結びつけて、子どもの自己肯定感を育てる教育として編成されて有意義である。子どもの自分の成長に資する。映画など適切な総合的な芸術があれば、道徳や各教科を含めて関連を図って、教育課程を編成すればいい。その際、適切な映画を使うと、観るだけで生徒の自己否定が減少し肯定する言葉が増加する有意な変容が起きるから、すなわち自己肯定感が育つから、これを結節点として教育課程を編成する効果が見通せる。子どもの自己肯定感育成を学校の目的として、学校全体での協同の学び、教科協同をおこない、異学年協同、学びの方法としての協同の学びを採用して、学校の雰囲気を改善し、孤立する子どもを少なくしながら、教育の質を向上させる必要と可能とを本論は見出した。

評価方法としての連想法は、臨床的な子どもの意識診断としてどう教育課程編成するかの根拠を提供し、自己肯定感へと向かう子どもの意識の動きを、映画について捉えた。多様な教材を教育課程へと統合する際の、評価の基礎となる。

それぞれの学校が、分断された教科意識そのままに教

員意識のまたカリキュラムの分断に至ることなく、1 教科 1 時間に仕分けた教科書にこだわらず、子どもの必要に沿った教育課程編成をおこなうことが、学校教育の存立にとって重要である。その際、道德教育と総合的な学習とは、学校教育全体に関わる位置を保持しているだけに、教育課程編成の柱となることができるし、教育課程全体と関連させて授業を構想すべき立場にある。

註

- 1 訳は、岡崎美智子、大池美也子、中野和光のものを参照したが、著者による。
- 2 朝日新聞 2018 年 10 月 5 日付け社説「教育勅語発言 柴山文科相の見識を疑う」。社説は引用の文言に続ける：だから敗戦の3年後の1948年6月、衆議院は「根本理念が主権在君ならびに神話の国体観に基づいている事実は、明らかに基本的人権を損ない、国際信義に対して疑点を残すものとなる」として、その排除決議を全会一致で1948年6月に可決した。
- 3 <https://www.nier.go.jp/guideline/>, 国立教育政策研究所 学習指導要領データベース (2018 年 10 月 11 日閲覧)
- 4 <https://www.iza.ne.jp/kiji/life/news/131012/lif13101211340018-n1.html> (2018 年 10 月 11 日閲覧)
- 5 高橋潤子, 日教組の道德教育に関する研究—1951 年～1959 年の全国教育研究集会報告を中心に—, 未公開, 本人の了解を得ての 2016 年日本教育学会第 75 回大会発表原稿による。
- 6 <https://www.jtu-net.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/07/f1e82f30d5a7d915eed7d69ca776269.pdf> (2018 年 10 月 15 日閲覧)
- 7 上菌恒太郎, 2017, 郷土を見つめる道德遠隔授業, pp.227～243, および赤米を取り上げた道德遠隔授業, pp.243～257 を参照
- 8 上菌恒太郎, 1994, 近代水道をつくった人, pp.154～169 を参照
- 9 <https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/app.htm>
- 10 cf. 上菌恒太郎, 第 1 部 長崎という場を生かす教育、序章、水際長崎, pp.9-19, 橋本健夫, 赤崎眞弓, 上菌恒太郎, 川尻伸也, 他, 1990 所収
- 11 cf. 上菌恒太郎, 第 5 章水際の民話を生かした教育—道德の視点から—, pp.119-147, 橋本健夫, 赤崎眞弓, 上菌恒太郎, 川尻伸也, 他, 1990 所収
- 12 道德教育実施要項, 1958 年 3 月発行, 帝国地方行政会, p.4 でも指導内容の 1 に掲げられている。
- 13 総合芸術としては、リヒャルト・ワーグナーからすると歌劇が挙げられるが、歌劇の日本での特に学校教育への浸透度を考えると、さまざまな芸術分野のコラボレーションとして劇が導入しやすいと判断する。ごっこ劇は通底する。
- 14 小学校教科書を準備し、文部科学省検定を経て、2018 年度に道德教科書として各小学校採択地区で採択の検討にのぼったのは 8 社である。ただ出版社はこれら教科書も改訂を準備しており、掲載教材は変わりうる。
- 15 cf. 上菌恒太郎, 1994, 大人の読み方, 子どもの読み方, pp.26-30
- 16 以下がわかりやすく整理されている：上菌恒太郎, 2005, pp.12-23
- 17 cf. 上菌恒太郎, 1996, pp.37-45
- 18 中華人民共和国の第 7 学年の道德教科書は、2017 年から一部国定化された教科書の 1 冊で、『道德と法治』の前に教育部組織编写と着いている。これは、訳すと「教育部組織編集」となるが、華東師範大学の沈晓敏によると「教育部が専門者を任命し国を代表して教科書を編纂させること」であり、南京大学金陵学院の蒲池文恵によると「中華人民共和国教育部の委託を受けた人民教育出版社が編集した、教育部に属する統一編集教材」だという。中華人民共和国の道德教科書は名前を『道德と法治』と変えて、2017 年 9 月から小学校 1 年生ならびに 7 年生が、国定の教科書 1 種類のみを、つまり中国教育部によって統一編集され人民教育出版社によって発行された『道德と法治』を使用しはじめ、順に国定化されることになっている。
- 19 cf. 長島雅裕; 古谷吉男; 上菌恒太郎; 安部俊二; 武藤浩二; 小西祐馬; 疑似科学とのつきあいかた～教師を目指す皆さんへ～、http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/23093/4/pseudo_science.pdf, 2010 (2017 年 12 月 14 日閲覧)
- 20 参照：上菌, 恒太郎; 糸山, 景大、連想調査による情意測定の試み：子どもたちが感じた学校、長崎大学教育学部教育科学研究報告, 54, pp.27-41;

1998<http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/bitstream/10069/6196/1/KJ00000164057.pdf>.

また、上藺恒太郎、2017、pp.147-158 を参照。

21 <http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/16/dl/1-03.pdf>
(2018 年 10 月 15 日閲覧)

22 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai17/dl/h7.pdf> (2018 年 11 月 26 日閲覧)

23 <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%9B%BD%E3%81%AE%E8%87%AA%E6%AE%BA%E7%8E%87%E9%A0%86%E3%83%AA%E3%82%B9%E3%83%88> (ウィキペディア、国の自殺順リスト、2018 年 11 月 26 日閲覧)。

24 世界保健機関は 2014 年に「自殺を予防する 世界の優先課題 (Preventing Suicide: a global imperative)」
https://jssc.ncnp.go.jp/file/pdf/topics_140905_1.pdf を発表している。(2018 年 11 月 27 日閲覧)

25 cf.上藺恒太郎、2015、p.140 を参照。

26 cf. 上藺恒太郎、2015、pp.258-272 を参照。

参考文献

- 上田薫、1981、社会科の本質的立場、総監修者 大嶋三男
ほか、企画委員 東洋ほか、第 10 巻編者 浜田陽太郎
上田薫、1988、教育学講座 10 社会科教育の理論と構造
第 I 章 社会科教育の意図するもの 第三節、pp.31~41
小原友行、1998、初期社会科授業論の展開、風間書房
上藺恒太郎、2017、連想法による道徳授業評価 教育臨床
の技法、教育出版
上藺恒太郎、2015、子どもを支える道徳授業の必要、教
育哲学研究、第 112 号、pp.129-150
上藺恒太郎、2014、平和の定義 一平和責任：被害、加害
責任、そして記憶の文化一、長崎大学教育学部紀要一
教育科学一 第 78 号、pp.19~27
上藺恒太郎、2005、子どもの死の意識、所収：長崎大学
心の教育総合支援センター&「こころ育て」編集委員
会、こころ育て vol.1、教育出版、pp.12-23
上藺恒太郎、1996、子どもにとっての美しい死 一ドイツ
との比較を含む長崎の子どもの死の意識研究一、長崎
大学教育学部教育科学研究報告第 50 号、pp.31-46
上藺恒太郎、1994、民話による道徳授業論、北大路書房
上藺恒太郎、森永謙二、延岡理恵子、里村ひとみ、寺島

勲、2010、異学年合同・地域素材でおこなう いのちの
道徳授業一臨床道徳授業のために一、道徳教育方法研
究第 15 号

神田修ほか編、1973、史料教育法、日本教職員組合
「1958 年度運動方針(抄)」、学陽書房、pp.405-408

教育部組織編者、総主編 朱小蔓、2017、道徳と法治、第
7 学年上、人民教育出版社、

宋孝文、1978、教育勅語の思想構造、梅根悟監修、世界
教育史研究会編、世界教育史大系 39、道徳教育史Ⅱ第
四章第二節、講談社 所収、pp.158-178

中央教育研究会、1948、川口市社会科委員会共編、社会
科の構成と学習 一川口市案による社会科の指導一、
金子書房

帝国地方行政学会、1958 年 3 月、道徳教育実施要綱

寺本潔、2011、戦後最初の社会科地域副読本と思われる
『わたくしたちの港区』の内容と価値、玉川大学教育
学部紀要、pp.37-46

佟占新、2015、「道徳」の特設をめぐる議論:その特徴と
社会的背景。https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/215749/1/hes_24_13.pdf

日本教育学会教育政策特別委員会、1957、道徳教育に関
する問題点 (草案)、教育学研究、24(6)

日本教職員組合「1958 年度運動方針(抄)」、神田修ほか
編、1973、史料教育法、学用書房、pp.406-7

日本社会科教育連盟編、1958、中学校における道徳教育
指導計画、教育出版

日本平和委員会、1983、文部省、あたらしい憲法のはなし、復刻版

野口学、2005、戦後社会科の成立とその時期における社
会科授業の実際、今治明德短期大学研究紀要 第 29 集、
pp.71~84

橋本健夫、赤崎眞弓、上藺恒太郎、川尻伸也ほか、1990、
水際の教育と生活科 一地域教材の開発と実践一、大日
本図書

伏木久始、2004、川口プランのカリキュラム開発プロセ
ス、信州大学教育学部紀要 第 113 号、pp.133-144

ヴィゴツキー・レオンチェフ・エリコニン他、神谷栄司
訳、1990、ごっこ遊びの世界一虚構場面の創造と乳幼
児の発達、法政出版

Max van Manen, The Tone of Teaching, The Althouse Press,

2012 (マックス ヴァン マーネン, 岡崎美智子, 大池
美也子, 中野和光訳, 教育のトーン, ゆみる出版,
2011)

文部省, 1947, あたらしい憲法のはなし, 1983 年復刻版

文部省, 1947 年 3 月, 学習指導要領一般編(試案)

文部省, 1947 年, 学習指導要領社会科編(試案)