

〈研究資料〉

一九八〇年代の「いのち」論

森岡正博

生命倫理や地球環境の危機が多くの学者や市民の関心を集めています。それらに関わる議論の際に、必ず顔を出してくるのが、「いのち」という概念です。「いのち」ということは、欧米語の *life, Leben, vie* などに当たります。そしてそれら欧米語と同様、日本語の「いのち」もまた多様な意味内容を内包しています。今後、二一世紀に向かって、生命の問題を包括的に議論してゆくとき、我々はまず「いのち」の概念についての的確な把握を行なっていなければなりません。

ところが、現代の「いのち」概念についての客観的な研究は従来ほとんど行なわれてきませんでした。中村元『自己の探究』（青土社 一九八七）はその貴重な例外でしょう。しかし、中村の「いのち」研究も、その材料をインド哲学などの古典に求めているだけであり、現代の日本の「いのち」観の研究とはなっていないせん。私は最近の論文『The Concept of Inochi (1991)』⁽¹⁾において、主に自由記入式のアンケート調査

に基づいた現代日本の「いのち」観の中間報告的な分析と解釈を行ない、あわせて私人の「いのち」の哲学的解釈をも紹介しておきました。その論文では、しかしながら、活字になって現われた「いのち」観の紹介を最小限にとどめなければなりませんでした。そこで、この場を借りて、右の論文で不十分にしか触れることのできなかった一九八〇年代の「いのち」文献の概要を紹介したいと思います。

「いのち」文献とは、「いのち」やそれに関することがらに言及している書物、論文、記事、パンフレットなどの文献のことです。そしてそれらの中で、「いのち」ということばをキーワードとして用いているものを「第一次いのち文献」、他のことばをキーワードとして用いているもの（たとえば「自然」「生命」など）を「第二次いのち文献」と呼びます。

このような「いのち」文献は、書物や記事の形で、数多く出版されています。しかし、それらを「いのち」文献という

カテゴリで枠付けする試みがいままで全くなされてこなかったで、我々はいったいどのようなものが代表的な「いのち」文献であるのかをほとんど把握できていません。ここでは、私が収集しつつある「いのち」文献のうち、一九八〇年代に出版された書物を中心に、いくつかの代表的なものを紹介し、「いのち」文献についての概略を提供したいと思っています。「いのち」文献は、従来の書物分類のカテゴリで見ると、たとえば「医学一般」「社会問題」「教育」「宗教・精神世界」「仏教書」「福祉」「環境問題」「原発」などの分類枠に、ばらばらに収められています。これらの書物カテゴリの中から、「いのち」関連書籍を抜き出して集結させ、それに「いのち」文献という枠組みを与えることそれ自体が、学問的な重要性をもっているのです。

では、これからいくつかの代表的な「いのち」文献を紹介し、その概略を見てゆきましょう。

『小学校・生命を尊ぶ心を育てる指導』『中学校・生命を尊ぶ心を育てる指導』一九八八年、文部省

これは、文部省が、小学校と中学校の道徳教育のための、教師の指導書として作成したものです。そして特に、生徒の「生命を尊ぶ心」を育てることに目的を絞っています。作成協力者として、両書共に一三名の学校の教師の名前があ

げられ、それに文部省の初等中等教育局の三、四名が参加する形になっています。内容は、生命を尊ぶ心についての概要と、授業で用いる教材の紹介、そして教材の使い方のポイントから成っています。

この書物は、日本における「いのち」についての言説や議論を充分に意識しながら、実際の教育と指導に役立つように懇切ていねいに配慮された、色々な意味できわめて貴重な文献です。この書物は、従来の「いのち」に関する言説の総まとめといった機能も果たしており、「いのち」パラダイムの輪郭がくっきりと見てとれる文献となっています。日本で繰り返し再生産されてきたナイーブな「いのち」言説は、この書物の中にすべて見出すことができるといっても過言ではありません。

もうひとつ注意しておくべき点は、これが文部省によって、それも教師のアンチョコとして作成されているという事実です。すなわち、第一級の「いのち」文献が、指導という名の生徒の管理のツールとして開発され、一般の目からは見えないう所で大量に使用されているという点です。この事実は、様々な意味で教訓的です。

さて、この書物の中には、「生命」の定義はありません。「生命」とは何かという規定なしに、生命についての解説や指導が熱っぽく語られています。このような態度は、多くの「いのち」文献に共通するものです。（この書物では、「生命」

ということばに「いのち」という振り仮名をふっています。その代りに、「生命を尊ぶ心」の規定は明確になされています。小学校編では、それは「動植物と接することなどを通して、生命はかけがえのないものとして自覚することを基本とし、深く生命を畏敬する念へと発展する」とされており、中学校編では「生命を尊ぶ心とは、かけがえのない生命をいとおしみ、自らもまた多くの生命によって生かされることに素直にこたえる心といえよう」とされています。生命を尊ぶ心の基本が、いのちの「かけがえのなさ」の自覚であることが、ここに明確に表現されています。また、自然界には人間以外にもいのちもあるものが数限りなく存在しているという前提が貫かれています。⁽³⁾この、いのちもあるものを人間だけに限定しない考えかたも、「いのち」文献の共通の前提です。

本書に記述されている大量の「いのち」言説を、A「いのちの属性」、B「いのちがあらわになる場面」、C「いのちへのあるべき態度」の三つの観点から大胆に整理し、私独自の解釈を施してみたいと思います。

A いのちの属性

一 〈かけがえのないもの〉 いのちは一人一人に一個しか与えられておらず、それは他の何ものにもかえがたい。従っていのちは「かけがえのないもの」であって、尊く大切なものであるというのが、本書を貫くいのち観の第一の特色です。そして、自分のいのちだけではなく、他人のいのちや、自然

界の動植物のいのちもみなかけがえのないものであることが強調されます。また、人の死に直面すると、いのちは「はかないもの」であることに気付き、逆に、ひとつの生命が誕生することは「すばらしく」「偉大な」ことであるとされます。「かけがえのない」「尊い」「大切な」「はかない」などのことばは、〈いのち〉文献の中では、「いのち」ということばの枕ことばとして機能しているようです。⁽⁴⁾

二 〈誕生し、成長し、老い、死ぬもの〉 動物や人間のいのちは母親の体内から誕生し、みんなに見守られて成長し、やがて老いて、最後には死んでゆくという姿が、断片的にはありますが、繰り返し描かれています。また、「生あるものは必ず死ぬ」「生物には寿命がある」以上、いのちは「限りある」いのちであり、それがゆえに、いのちに「限らない価値」を見出すべきであるという表現もみられます。いのちは誕生と死によって始点と終点を決められており、その一回きりの生の中で成長し老いるのであるから、かけがえのない価値を持つのであるという思考の筋が見えてきます。⁽⁵⁾

三 〈人間の力を超えているもの〉 たとえば、人や多くの生物は「自らの意志でこの世に生をうけたのでもなければ、また自らの意志でその生を生き続け得るのでもない。そこに人の力では如何ともしがたいいのちの不思議さがあるように思う」と述べ、いのちの存在は人の力を超えたものによって基礎付けられているといういのち観を、鮮明に表現しています。

す。また、「大自然や宇宙、人間の力を超えたもの」への畏敬の念に触れて、「自分が生まれて、いまここにある——考えてみれば不思議なことでもあるのです」と述べています。あるいは文脈は異なりますが、いのちを持った木々の微妙な色あいを生徒がどうしても絵の具で表現できないという事例をひいて、自分たちの力ではどうしても及ばない自然の生命力があることを示唆しています。このような、いのちに対するある種の宗教的な態度が、道徳教育のなかで指導されている点にも注意を払っておく必要⁽⁵⁾があります。

四 へささえあって共に生きている いのちあるものは、ひとりだけで生き存在しているわけではなく、他のいのちとのささえあいの網の目の中ではじめて存在し得るのだという「いのち」観が、至る所で強調されます。まず共時的なささえあいとしては、家族や学校での人間関係があります。ある教材の中では、生徒が病気になったとき、家族や回りの人や学校の友人たちが一生懸命になってくれる姿を通して、彼は「自分は自分一人で生きているのではない。家族やまわりの人との愛の中で生きていたのだ」と気付きます。そして自分のいのちは「周囲の人々の支えによって守られている」のだとされます。あるいは、人のいのちが誕生するときには母親の胎内で一〇か月間母親にささえられて成長し、誕生の瞬間には多くの人々が涙し祝福し、その後の育児についても、「並々ならぬ多くの人々の努力と協力によって成り立っている

ることを忘れてはならない」としています。

通時的なささえあいは、世代間のいのちの受け渡しとそのいのちの連続性として表現されています。たとえば小学生が老人ホームの老人たちと触れ合う事例をひいて、若い者が人間としての生き方を学ぶことは、「過去から未来へのつながりとその充実を図るうえで、非常に意味のあることである」と述べています。また、自分の誕生や生い立ちの様子を両親から聞いた生徒の作文の中で、彼女は自分のいのちが父や母によって大切にはぐくまれてきたことを心に感じ、「父と母があつてこそ——私がこの世にはじめて存在することを考えたとき、両親は、どのようなものにもまさる存在である、と自覚した」と述べます。ここでは、両親のささえと愛情があつてこそ自分のいのちは存在しているという、世代間の人間関係によるいのちのささえと、いのちの受け渡しとが簡潔に表現されています。さらに、「個々の生命は、過去と未来とをつなぐ鎖の一部だ」という表現も見られます。

大自然のいのちとのささえあいも出てきます。人間が魚などの動物を食べて生きなければならないという事例や、地球上の生命は水や空気の存在によって左右されるという指摘もあります。セミが短い期間だけ地上で生き、子供を産んで死んでいく事例をうけて、「次から次へと新しい生命は受け継がれ、生命の連続の中に私がある」と述べられます。またそれらのささえあいの中で、「自然の中すべての生き物は、

短い一生の中で、それぞれの役割を果している」という役割論も顔を覗かせています。

いのちはひとりでは存在しないこと、そしていのちのささえあい⁽⁷⁾は共時的・通時的に広がっていることが、ここでのポイントです。

五 〈個性がある〉 ジャがいもを観察してみると、同じ姿形をしたものが一つもないという事例、から松の葉の色は一本一本みな違うという事例を通して、いのちもあるものはすべて異なった個性をもち、それがゆえにかけがえのない存在であることが述べられます。人間のいのちも同じで、一人一人の個性を大切にする必要があります。ただ、いのちのないものには個性がないのか、あるいはクローン技術によるほとんど完璧ないのちの複製についてはどう考えるかなどについては、触れられていません⁽⁸⁾。

六 〈あたたくて息をしている〉 生きているうさぎに生徒が触れる事例をひいて、生きているものには「やわらかさ」「暖かさ」「ぬくもり」があり、えさを食べて糞尿をすることが指摘されます。そしてこれらの性質が、生きているものとしての実感を生み出すとしています。また、「いのち」の語源が、「息の勢い」であるという説を紹介した後に、「生きとし生けるものの生きている証が息の勢い、すなわちへいのち⁽⁹⁾であって」、日本人の心の中には「息をしているものを邪険にできない心情」があると指摘しています。また、

「いのちの脈動」という表現も見られます。このように、いのちを、ある種の皮膚感覚によって規定する（息も皮膚感覚に通じるところがあるでしょう）傾向性が、よくあらわれていると思います⁽⁹⁾。脳死の人を死人と見ない人々の最初の素朴な反応が、「だって触るとあたたかいじゃないか」というものであった事実と相通じるものがあります。そう言えば、脳死の人も、人工呼吸器の助けを借りながら息をしているわけです。

B いのちがあらわになる場面

一 〈死〉 動物の死、人間の死などに直面する場面で、最も「いのち」があらわになるとみなしているようです。生徒たちは、「枯れる草花、小動物の死、人の死に直面した経験から、生あるものは必ず死ぬ、生物には寿命があることは知っている」と指摘し、具体的な事例として、金魚の死、友人の死をあげています。そして、死はどうすることもできない悲しい現実であり、生徒たちに「真剣に死を見つめさせ、生命がかけがえのないこと」に気付かせる指導を忘れてはならないとしています。また、毎日の平穏な生活の中では生命の大切さを実感することはほとんどないが、「肉親の死や事故などによって死傷者が出たことを知ったとき、はじめてかけがえのない生命の尊さや生きることの大切さを痛感する」という表現も見られます⁽¹⁰⁾。

二 〈誕生〉 新しいいのちの誕生もまた、鮮烈にいのちが

あらわになる場面です。具体的な事例としては、ひよこ・子牛の誕生する場面と、妹の誕生の場面、自分の誕生の時の様子と苦勞を母親から聞く例などがあります⁽¹¹⁾。

三 〈病氣〉 病氣になってからだが動かなくなったり、死を意識することで、いのちを自覺するようです。事例としては、友人の手術の例、そして重病で大学病院のベッドに寝たきりになった生徒の例があげられています。特に後者の例では、この生徒の病氣が不治の病であることが暗示されており、彼が病室で自殺を図るシーンもでてきます⁽¹²⁾。

四 〈障害〉 肩から下がすべて麻痺した人の手記が紹介され、今を精一杯生きることのすばらしさを考えさせるように指導しています。また、盲学校の生徒が真剣にテニスを拭く事例が紹介され、その懸命な姿を通して、自分の生き方について考えを深めることができると示唆しています⁽¹³⁾。

五 〈老い〉 老人から子供がいのちの大切さを学ぶという事例がでてきます。たとえば、病氣にもかかわらずたくましく生きるおばあちゃんの例、お年寄りコーラスに参加するおばあちゃんの例、老人ホームの老人たちを見舞う話などがひかれ、子供たちは生きる喜びやいのちの大切さを学びます。

老人ホームの事例では、元気だったおばあさんが入院して死に直面していることが暗示されており、老いと死の結びつきにも注意が払われています⁽¹⁴⁾。

六 〈子供や親への愛情〉 親が子供に与える愛情や、それ

に応えようとする子供の姿の中に、いのちの発露があるとなししているようです。親の子供に対する願いや期待、あるいは出産の苦しみを乗り越えた深い愛情や願いを子供が知ることと、子供は生命の大切さに気付いてゆくとされます。事例に出てくる女生徒の作文では、両親が私に寄せてくれている愛情の深さをしみじみと感ずることと、「生命の大切さを、心に感じる事ができた」ようです⁽¹⁵⁾。

七 〈動植物の様子〉 子供は、「花が咲き実になるなどの植物の生長過程、動物が動き、鳴き、食べる、息をするなどの様子を見て、そこに生命があることを知る」と、端的に述べられています。うさぎに触れてそのあたたかさややわらかさを感じとる例も、ここに入れてよいでしょう⁽¹⁶⁾。

八 〈自然とのかかわりあい〉 自然の中に美しく咲く高山植物の姿や、雲や風のそよぎに、「生命の息吹き」を感じるとされます。また、汚染された川からしゃぼん玉が飛び散っているという例をひきながら、「自然を愛護し、美しい自然環境を保つことが、生命を保つことに深くかわる」と指摘しています⁽¹⁷⁾。

九 〈食・食べるとき〉 いのちあるものが、いのちあるものを食べて生きているという事態があります。たとえば、あゆを捕るときに「許しておくれ、許しておくれ」とつぶやく漁師の事例をひいて、「人が生きる糧にも生命があり、それを畏敬する気持ちを大切にさせる」と指導しています。また、人

間ほど多くの人の生命を犠牲にして生きている存在はないとし、欲望充足のためにいたずらに生物の生命をうばうのは慎むべきであると述べています⁽¹⁸⁾。

一〇 〈身体を動かすとき〉 汗をかき、息をはずませて身体を動かし、自然の中で遊ぶ体験を通して、「健康の大切さ」や「生きている充足感」に気付くとされます⁽¹⁹⁾。

C いのちへのあるべき態度

一 〈大切にすること〉 今いのちあることを喜び、そのかけがえのないいのちを大切にすることが、なによりもまず求められます。たとえば、これからの教育の基本は、「自分の生命を大切にするとともに、他人の生命も、かけがえのないものとして、これを尊重する子供を育てること」であると述べます。いのちの文脈に自他の人称的区別を導入し、自他のいのちを共に尊重すべきであるとしている点に注目してください。またそれと同時に、子供たちに「生きていることの素晴らしさや喜びを味わわせ、生きがいをもたせる」ことも重要であると指摘しています。「生きる喜びや生き抜こうとする心情」を育てるという表現もでてきます。また、生命を尊重すると言うときには、人間の生命だけではなく、生物すべての生命を意味していることが繰り返し強調されます。

いのちを大切にする態度は次のように深められてゆきます。人間や動植物の生命を「単にいいとおしいというだけでは、生命そのものを尊重するまでには至っていない。」そうではな

くて、「生命はこの世でたった一つ、かけがえのないものという心の底からの理解があつて」はじめて、生命を尊ぶ心が育まれるのです。かけがえのなさの自覚があつてはじめて、真にいのちを大切にすることができるといわけです。さらに、「生きていることを大切にすることが、一人一人の中にしっかりと自覚できれば、それが土台となって、生命あるものすべてに対する畏敬の念も育つてこよう」と展開されます。つまり、生きていることを大切にするという心が確定すれば、それは必然的に「すべての」生命に対する「畏敬の念」にまで高まると言うのです。ここには、いのちをへいとおしむ心⁽²⁰⁾ ↓ 〈尊び大切にすること〉 ↓ 〈畏敬の念〉 という、いのちへの態度の深まりの段階が想定されているように思われます。さらにその畏敬の念は、生命そのものを対象とするにとどまらず、「自然や生命を支えてくれる大いなるもの」への畏敬の念にまで発展することが述べられます。この、生命をささえる大いなるものが、いったい何であるかについては全く触れられていませんが、ここに至って、いのちを大切にすることはある種の宗教的な心情にまで至ることになります。

具体的には、自分の健康を大切にし、自制心をもって危険から身を守ることが、生命尊重の第一歩だとされています。また、人それぞれの長所を認め合い、個性の違いを大切にすることが強調されます⁽²⁰⁾。

二 〈へささえあう〉 いのちは一人だけで生きているのでは

なく、他のいのちのかかわりあいの中ではじめて存在できるのだから、他の人間や自然の生命と助け合いささえあってゆかねばならないという考え方です。

まず前提として、「生命は自分のもののようにみえても決して自分だけのものでなく、家族や社会のものでもある」という把握があります。いのちの価値におけるこの家族主義・集団主義的傾向に、注目する必要があります。たとえば、子供を思う親の気持ちを考え、その願いにこたえ、家族のために「役立とうとする心情」を養うことが指導目標にされます。あるいは、生徒の生活の基盤である「学校や家庭、地域社会」の「目に見えない人とのつながりを通して、互いに大切にし合い、ささえあって」ゆくことが説かれます。そうすることによって、「学校と家庭、地域社会が連携を図りながら、かけがえのない生命を大切にしてく」ことができるのです。さらに、生命とは、(他の)生命そのものを「生かす」ために授けられているのだという考え方に立って、「人のために生きるということの大切さ」を説いています。全体として、家庭・学校・地域社会への奉仕の精神が強調されるような論調になっています。これは、本書が道徳教育の指導書として書かれている点に由来するのでしょう。⁽²¹⁾

自然の中で生きる動植物と人間とのささえあいもクローズアップされます。たとえば、すずめの赤ちゃんを育てる例をひいて、「ただ可愛いから飼育する」というのではなく、「動

植物自体にとって最も良い生き方は何かに気付かせ、併せて、大自然の中で人間と動植物が共に生きることの意義や喜びに気付かせるようにしたい」としています。また、稲を植え代える例をひいて、「細心の注意を払って動植物の生命を守ろうとする心情」を育てることを説き、人間の生態系への介入が、その生態系そのものにわざわざ残すこともありえらるという指摘を行なっています。そのような自然のいのちと共に生きようとする態度に裏付けられて、河川浄化や環境保全の心情が高められ、自然の生き物を大切にしようとする心情も育てられるとみなしています。⁽²²⁾

三 〈精一杯になる〉 一生懸命せいっぱいがんばり、いのちを燃焼させることが、いのちあるものの生きる態度だとされます。この点は、様々な表現で、何度も繰り返し強調されています。たとえば、病気でありながらも精一杯生きている祖母の姿から、たくましく生きることの大切さを学ぶ事例。一生懸命生きる姿は「美しい」ことを気付かせる事例。あるいは、「精いっぱい生きなければいけない」と気付くことで、はじめて「かけがえのない生命」の持つ意味を理解することができたという解説もあります。ここでは、精一杯生きるということと、いのちがかけがえのないものであるということが、密接に関連するものとして捉えられています。死の自覚が、せいっぱい生きること促すという事例もあります。すなわち、「どんなに愛されていても、どんなに健康でいて

も、死というものは、どうすることもできない悲しい現実なのです。だからこそ、「今をせいっぱい生きなければ」と私は思うのです」という思考の流れです。私はやがて確実に死ぬのだから、今せいっぱい生きなければならぬというわけです。いのちの連続性が、精一杯生きること私に要請するという考え方もできます。たとえば、「次から次へと新しい生命は受け継がれ、生命の連続の中に私が在る。今を精一杯生きよう。それが、生命を輝かせることであり、私に続く生命への義務なのだ」というふうに、精一杯生きること、続く生命への「義務」として捉える事例もあります。次に引用する文章などは、さらに洗練された「いのち」観を表現しています。

セミが短い一生を懸命に生き、新しい生命を産んだように、私も、一生懸命生き、自分の生命を次の世代へ受け渡していかねばなりません。自分の生命に満足して、次の生命へ渡すためにも、かけがえのない私の生命を大切にし、この一瞬一瞬を生きていきたいと思えます。今を精一杯生きることによって、私の生命を輝かせたいと思えます。⁽²³⁾

次の世代にいのちを渡してゆくといういのちの連続性を達成するために、いまここで「一瞬一瞬」を精一杯生きる、という構造が見られます。ここには、連続し受け継がれてゆくいのちの姿と、この一瞬に集約され輝くいのちの姿との緊張

関係が、うまく表現されています。そしてそこから要請されてくる生き方は、やはり今の一瞬を一生懸命・精一杯生きることなのです。⁽²⁴⁾

*

このように、本書は、様々な意味できわめて注目すべき「いのち」文獻です。しかしそれにもかかわらず、本書には批判すべき点がたくさんあります。まず、いくつかの重要なポイントが意図的に排除されています。たとえば自然破壊についての記述はいくつかありますが、公害についての具体的な記述は見られず、原子力発電所に関する記述も見当りません。これら政府の政策と抵触するような部分は意図的にカットされているようです。また、「セックス」「性教育」についての言及が全くないことも奇妙な印象をあたえます。いのちの問題を生徒に指導するときに、セックスと性教育の視点を欠かすことはできません。

さらに、このような「いのち」文獻が、文部省の「道徳教育」の一環として出されてきたことそれ自体に、注意を払っておく必要があります。すなわち、文部省の小学校・中学校の教育指導の理念は「管理教育」であり、その道徳教育の面で「いのち」教育が全面に出てきたということは、国家Ⅱ学校による生徒の管理の触手が、一九八八年を境に、彼らの「いのち」「生と死」にまで伸びてきたことを意味するからです。

また、全体を通して読んでみると、地域社会への貢献や、家族愛などのテーマが必要以上に強調されている印象を受けます。「いのち」把握の日本の特殊性の指摘とも解釈できるような箇所も目につきます。このような、道徳教育における「いのち」の全体性の側面の強調という傾向性については、今後しっかりと監視してゆかねばならないでしょう。

我々が記憶しておくべきことは、今後、「いのち」のバラダイムが、管理教育と結びついてゆく可能性があるという点です。従来、「いのち」の強調は、「管理」に対する「自由」「体制」に対する「草の根」を含意したように思えます。しかし、それは実は幻想であったかもしれないのです。

奥地圭子『女先生のシンフォニー』『いのち』を生み、育てる』一九八二年、太郎次郎社 「『いのち』を学びあう」『いのちと性を学びあう』からだを知り、自分を知る』（根岸悦子編著）一九八四年、太郎次郎社

これは、小学校の先生である著者が、自分の「いのち」観と、「いのち」に関する授業風景を描いた文獻です。

まず、人間が生きる基本として、「いのち」を生み、育てること、そして病んだり衰えたりする「いのち」を看取るところをあげます。そして自分が出産したときに、「大自然のふところにいる私、宇宙と一つになったような私を感じた」と

述べています。また、教室の生徒の一つ一つの「いのち」の背後に、母や父の思い、祖父母の思いを強く感じると書いています。そして、障害者の介護、病人の看護、寝たきり老人の世話などの例をひき、人のいのちとは「お互いに生きあう」ようになっていて、それは世代交替をふくみながら「あとにつづく世代と、まえを歩いてくれた世代を丸ごと引きうけつつ」生きているのだと述べます⁽²⁵⁾。これらの事項は、先に見た文部省の指導書、および後にのべる「いのち」文獻のバラダイムそのものです。

さらに著者は、衣食住・育児を生きる基本とし、観念的ではない生活感覚に基づくことの重要性を訴えます。そして「いのち」の理想状態として「元気よく」「萌えて居られる」ことをあげています。また、いのちをおびやかすものとして、「戦争」「公害」「原発」「貧困」「病氣」「男女差別」「部落差別」「障害者への差別」「人種差別」などを具体的に指摘して⁽²⁶⁾います。

具体的な授業内容としては、人間も生物も、食べることを通して「ほかの動植物のいのちによってささえられて生きていく」ことをまず確認します。そして塩以外の食べ物にはみんな「いのち」あるものであったことを学びます。「人は、地球の全生命を食べてみずからの生命を生かしてもらっている」という表現もできます。次に、実際に生物を捕って、いのちあるものには個性があることを確認します。さらに、

自分の家系を調査する授業を通して、私の代までずっと続いてきた「いのちの流れ」があることを発見し、その流れをさらに生命の誕生、地球の誕生にまでさかのぼってゆきます。こうやって、ここにいる私といういのちが、空間的な横のつながりと、時間的な縦のつながりのなかで存在していることを、実感として明らかにするわけです。⁽²⁷⁾

本書にあらわれたこのような「いのち」観は、典型的な「いのち」文献のパラダイムを表現していると言えるでしょう。

鳥山敏子『いのちに触れる―生と性と死の授業』一九八五年、太郎次郎社

本書は、小学校の先生である著者が、小学生相手に行ってきた「いのちに触れる」授業風景の記録です。先生と生徒が、いのちの現場に立ち合って一緒に考えるという方針で、様々な実験的な授業が繰り広げられてゆきます。本書は、その鋭い目のつけどころと、ショッキングな授業内容によって、いのちの教育の分野における隠れた古典となりつつあります。

本書で紹介される授業内容は、次のようなものです。「にわとりを実際に殺して食べる」「原子力発電所の作業現場を知る」「牛と豚の飼育と屠殺の様子」「人とブタの性と誕生」「ブタ一頭まるごと食べてみる」。これらのテーマについて、

先生と生徒が議論し合い、スライドや映画を見たり、現場のゲストを呼んで話をきいたり、実際ににわとりを殺して食べたりする様子が、生き生きと描かれています。

ここで取り上げられているテーマ「飼育動物の屠殺」「原子力発電所」「戦争」「性教育」などは、前に見た文部省の指導書では全く触れられていませんでした。その意味では、本書は文部省の指導書を補完する大事な「いのち」文献であることになります。

本書は、我々が生きているいのちを「殺し」て、そして「食べ」ている事実に執拗にこだわります。しかし、安易に、いのちの大切さを説いたり、食べ物を無駄にしないように説いたりはいけません。著者は、ペットをかわいがったりすぐ「かわいそう」を口にして涙を流す子供たちが、他人が殺したのなら平気で食べ、平気で食べ物を捨てるといふ事実に注目します。子供たちは、「生きているものを殺すことはいけないこと」と言いながら、同時に「他人の殺したものは平気で食べられる」のです。自分の手で他のいのちを奪い、それを口にすることがないという現代社会の構造が、「ほんとうのいのちの尊さ」をわかりにくくしていると、著者は考えます。生きているいのちを殺してはじめて我々自身が生きてゆくことができるという事実を突きつけられたとき、我々は次のような正反対の態度をとりがちです。すなわち、生き物が「かわいそうだ」というところに単にとどまる態度と、

「どうせ生きものを殺さなきゃ生きていけないだよ」と割り切る態度、この二つの態度です。著者は、この二つを表層的な態度と呼び、そのどちらにもくみせず、その奥底にあるであろう本質へと迫ってゆこうとします。それを、子供たちからだで感じとってもらうために、にわたりの授業を行なうのです。

子供たちを多摩川の堤防に連れて来て、にわとりを放し、それを捕まえて包丁で首を切り、子供たちのまえで料理して一緒に食べる。子供たちは最初はいやがって、泣いたりしているが、やがて料理作りに参加し始め、鳥肉をががつと食べる子供もでてくる。この授業の延長線上で、殺した豚を一口まるごと教室へ持って来て、全部料理して食べる試みも行なわれます。その授業の中で著者は言います。「生きるということは、生きているものを食べていることです！ 食べるということは、生きているものを殺すということです！ 殺して自分のいのちにしてしまうことです！」死んだ豚の顔を見て泣いている生徒を前にして、著者は言います。「これから勉強することは、人間のことです。きみたち人間だね、人間でしょう。この世に生きているのは人間だけではないね。いろいろな動物、いろいろな植物も生きているよね、生きていくでしょう。……もう一度いうよ。人間とは何か、そのことを考えてください。そのことを考えるための勉強なのです。」人間と動植物はささえあって共に生きてゆかなければならな

い、ということの真の意味を、子供たちはからだごと受けとめてゆきます。いのちといのちが共に生きるとは、いのちが他のいのちを「殺して」「食べる」ということを必然的に含むのだということが執拗に追求されます。そしてそのように他のいのちを毎日殺して食べている「人間」とは何か、「私」の存在とは何かという問いが、繰り返し発せられます。

著者がこだわっていたのは、子供たちの中にある、自分で殺して食べるのはいやだが、他人が殺してくれたものはおいしく食べるという発想でした。そこを明るみに出すために、豚や牛の飼育状況と屠殺状況を教材として授業に取り入れられます。また、その発想が、原子力発電所についての我々の態度にも同様にあらわれていることを、授業で明らかにしてゆきます。放射能や廃棄物の問題があるから原発は反対という意見に傾いていた生徒たちの考え方のなかに、「東京に原発がなくちゃよかった」というものがあるのを見抜き、東京に原発を作る広瀬隆の提案を紹介します。そして、地方に建てられた原発の電気をたくさん使って豊かな生活をして安心していく我々の姿が、「他人の殺した食べ物なら平気で食べられる」という姿と同じものであることを明らかにしてゆきます。著者は、原発を問うことで、「人間のいのち」というもの、そして「わたしのなかにあるはてしない欲望・エゴ」というものに直面したと述べています。この欲望・エゴが、原発を生み出し、殺す人と食べる人との分離のシステムを発展させた。

そしてこの欲望・エゴは決して容易に克服されうる性質のものではなく、逆に、この欲望・エゴこそが人間の「いのち」の本質を形作っていることを、著者の苦渋に満ちた洞察は示唆しているように思えるのです。⁽³⁰⁾

著者は、解決の手掛りを「からだ」に求めます。理念とか理屈とかの「あたまた次元で『いのち』をとらえても、からだはほんとうに納得しはしない。」多くのいのちが殺し合い食べ合って共生しているということ、あるいは自分たちのエゴが、いのちを見えにくくする方向へと文明を導いていること、これらのことがらに敏感に気付く「からだ」を作ることが、著者の目標であり、解決への道なのです。そのようなからだを作る方法として、「授業」があるわけです。このような「からだ作り」を最終目標にしている点で、この試みは従来の「学問」とはかなり異なる取り組みであると言えるでしょう。しかし私は、このような形の営みも、「いのち」に学的に取り組むひとつの正統的な方法であるとみなしたいのです。これは私の提唱する生命学の理念とも深い関わりがあります。著者は、からだ作りについて次のように述べます。「他者を感じ、ともに生きあうからだは、小さいときから親や友だちとの関係のなかで、自分らしく生きることと保障され、一瞬一瞬を生き切っていくなかで生まれてくるのではないだろうか。」家庭や友人とのかかわりあい強調し、一瞬一瞬を精一杯生ききることを強調する点で、この型破りで反体

制的な「いのち」文献もまた、いのちパラダイムの掌の中に、すっぱり入っていることが確認されます。

森崎和江『大人の童話・死の話』一九八九年、弘文堂

著者は、出産や戦争体験など自分の経験に基づいて、自分の「いのち」観を静かに語ってゆきます。著者にとっていのちとは、何よりもまず「自然」のなかで育まれ死んでゆくものです。大自然は、心と体の「母胎」、人びとの「いのちのバックボーン」。人間も他のいのちも、大きな自然の営みの中で生きて死ぬ。そのような個体の死を内包した自然を通して、「個体より大きな生命体の存在を実感」することができると述べます。たとえば人間のいのちの場合でも、生殖細胞を通して「つぎつぎにいのちをつないで」ゆき、その働きは「いのちの継承」とともに未来へとつながるとされます。しかし、個々のいのちは常に全体に解消されるわけではなく、全体とともに生きながらしかし「わたし」は「わたし」でしかない、という「いのちの声」が聞えると著者は言います。⁽³¹⁾ここには、かかわりあいの中にあるいのちの姿と、かかわりあいの中には決して解消できないいのちの姿の両側面が、はっきりと自覚されています。

著者は、「土」に注目します。というのも、土は動植物を生かし、そして死んだ動植物をくささせます。土の働きのお

かげで、生き物は死んだあと自然の循環の中に組み込まれることができる。土は生だけではなく、「死をもつつみこんで大自然の大きな循環にくみいれてくれる」のです。土は、人間にいのちを実感として気付かせる「糸口」なのです。このように、いのちを生み出し育て、くさらせて自然へと返してゆく「土」の機能の中に、著者はいのちをささえる大きなものの姿を見て取っています⁽³²⁾。

本書の特色は、「産むこと」の視点からいのちを追求している点です。個々のいのちが大自然の中でつながってゆくのは、いのちがいのちを「産んでゆく」からです。産むことなしに、いのちの連続性はありません。我々は、いのちは「生まれて生きて死ぬ」というふうに捉えがちですが、実はいのちは生まれて「産んで」死ぬのであり、そういう「生命連鎖」を捉えてこそいのちの全体が見えてくると著者は強調します。確かに、文部省の指導書の中にも出産の事例はありましたが、それはあくまで私が「誕生することであって、私が「産むこと」ではありませんでした。この「産むこと」が近代精神の中で疎外されてきた結果、我々はいまだいのちを産むことについての深い思索を持ち合わせておらず、「膨大なことが、いのちを産むことをめぐって、空白のままのこざれている」と指摘します。そして、妊娠したときの「わたし」の存在論的位置が、近代哲学の主体としての「我」と決定的にずれていることを体験に基づいて指摘し、男性の自

覚によって作られて来た浅い「近代的自我」をのりこえるような、「産むことを内在させたわたし」を発見する必要性を示唆しています⁽³³⁾。「産むことを内在させたわたし」を主体に据え、哲学のパラダイム転換を図るという著者の示唆は、他者論と生命論にこれから大きな衝撃を与え続けてゆくでしょう。他者論の文脈では、私と他者の関係分析ではなく、「他者を産み出す私」という事態の解明。これによって、他者論の目から鱗がとれ、デカルト的自我に代わる新たな主体連関が発見されるかもしれません。生命論の文脈では、誕生の場面でのいのちが「生まれ」「与えられる」側面ばかりが強調されて来た点が反省され、いのちを産むことの積極的な意味付けが（女性・男性の双方の視点から）なされてゆくことが期待されます。

著者のイメージの中では、いのちと死が密接に結びついています。「死を内包している生の意味」を感じとること、人間に対する基本的なやさしさが育ち、「死におそれおののき、ふるえてこそ、いのちへのあつい思いは育つ」と考えています⁽³⁴⁾。

このように、本書は、基本的にはいのち文庫のパラダイムに立脚しながらも、「土」や「産むこと」に注目することで、ありきたりのいのち言説に陥らない深い思索の芽を内在させています。

甘蔗珠恵子『まだ、まにあうのなら―私の書きたいちばん長い手紙』一九八七年、地湧社

本書は、主婦によって書かれた反原発・脱原発のテキストブックです。主婦層を中心にベストセラーとなり、反原発・脱原発のバイブルのひとつとして読みつがれています。

本書の特色は、「いのち」の立場から、原子力発電所と放射能の恐ろしさを語っている点です。そして主婦を中心とする反原発運動の論理を、簡潔に代弁している点です。著者は、食品に混入したチェルノブイリの放射能が生命をむしばむこと、放射能の危険は子供や孫など将来の世代にまで及ぶこと、原発問題は政治経済構造の問題であることなどを、データを使って解説してゆきます。訴えかけの中心は、主婦の日常に密着した「食品汚染」の問題、それに母親としては一番敏感になる「子供」への影響に絞られます。

食品と子供、これらは「いのち」文獻では中心的なテーマです。食品も子供も、いのちの連続性をあらわにする素材です。人間は他のいのちを食べなければ生きてゆけない。そのいのちが放射能で汚染されればどうなるか。あるいは、いのちは生殖細胞を通して次の世代へと受け継がれてゆく。その生殖細胞が体内残留放射能によって破損していたらどうなるか。いのちの立場から見ると、原発の問題は、いのちの連続性への挑戦として捉えられることになります。

著者は、放射能汚染食品を食べることを、「家族に、ごく少量ずつでも、何年か何十年かの中には必ずその効果が現われてくるという毒を、毎日の三度、三度の食事に混ぜて食べさせ」ることとして把握します。そしてそのような恐怖に怯えながら生きてゆくのが「私のかげがえのないかわい子ども達の未来なのです」。それだけではなく、放射能汚染は、地球全体、とりわけ「生きとし生けるもの」に影響を与えます。このような事態をおかしいと感じるのは「生物としての当り前の感覚」であり、「産んだ子の生命を守ろうとする母なるものの本能」だと述べます。そして、すべてのことから「いのち」の方から見る「偉大な能力は、母親に本能的に与えられており、この混乱の世を救う力を「私達母親が秘めている」と力説します。この地球と宇宙は大調和の世界であり、「補い合い、扶け合うこと」によって調和が保たれている生命体であるから、その調和を乱す原発に反対してゆこうと呼びかけます。⁽³⁵⁾

原発が、かけがえのないいのちと、将来世代にわたるいのちの受け渡しに対する脅威であることを指摘し、それを食い止めることのできるのは母親の本能と力だと説いた本書は、原発をいのちの問題としてとらえる主婦たちの反原発・脱原発運動の発想を的確に表現しています。本書での「母」の強調は一部のフェミニズムの反感を買っており、「障害児出産」の恐怖に関しては障害者団体からの批判を受けていますが、

その点も含めて貴重な「いのち」文献であると思います。

梯實圓『いのち』をみつめて『ゆたかな老いと死』一九八九年、同朋社

ここで宗教の立場に立った「いのち」文献を見ておきましょう。著者は浄土真宗の僧侶で、ホスピス活動にも従事しています。著者によれば、我々の自己中心的な心を突き破ったとき、そこにほんとうの「いのち」の領域が見えてきます。それはまず、生きとし生けるすべてのものをかけがえないたいせつなものと見ていく境地です。そしてその「かけがえないなさ」は、その人自身にとってかけがえないと同時に、「宇宙法界にとってもかけがえない」ものとされます。また、いまここで咲いている一輪の花は、「この天地間の万物と関連しあいながら」咲いており、従って「時間的にも空間的にも無限な、いわば宇宙全体が、この一輪の花のなかに凝集している」こととなります。この認識は、生きとし生けるすべてのものと自分とがひとつのいのちである、という所⁽³⁶⁾にまで至ります。以上のようないのちのあり方を、著者は、「限りある『いのち』のなかに、限らない『いのち』が見えてくる」と表現しています。そしてこれらのことがらは、「ただ今」直観的に把握するしかない、と述べます。

この論文は、仏教の世界観を背景としながら、「いのち」

の諸特徴を分かりやすいことばで簡潔に説明したものです。ここで述べられた「いのち」観と、文部省の指導書にあらわれた「いのち」観との親近性に注目しておく必要があります。仏教者のいのち観は、一般に、「いのち」文献のパラダイムを独特の方向に研ぎ澄ませたような印象を受けます。

山本利雄『いのち—今、を生きる—』一九八八年、天理教道友社

本書は、天理教を背景として執筆された「いのち」論です。天理教の教えを基本としながらも、著者独特の表現が随所にみられます。著者によれば、いのちとは「いのちの舞台」のことです。いのちの舞台とは、はるか過去から永遠の未来にまで貫き通っている「永遠の舞台」であり、かつ同時に、「一瞬」でもあります。つまり、いま、ここ、という一瞬一瞬の中に、過去・現在・未来の一切が自己実現しているわけです。言い換えれば、いま、ここ、という「いのちの舞台」に、一切の過去と一切の未来とがあることになります。このいのちの舞台の自己実現として、一つの生命の誕生があり、一つの生命の死があるとされます。そして、真の悟り、救いとは、「この貫き通っている『いのちの舞台』に拯いあげられること」を意味し、そのことを「活きる」と呼びます。このようないのちの舞台で、常に前向きな修行を続けてゆくこ

とが要請されるのです。⁽³⁷⁾

ここには、いのちの舞台の特色として、「この一瞬」と「永遠の時間性」との自己同一が捉えられています。これは、この一瞬に過去から未来のすべてのいのちが宿っており、この一瞬を生き切ることで、いのちを生き切ることになるという、ひとつの典型的な「いのち」観を先鋭化したものと言えるでしょう。

* * *

以上紹介した「いのち」文献は、いずれも一九八〇年代に出版された代表的なものであり、ここから、「いのち」文献一般が持つ傾向性と雰囲気把握することができると思います。

ここに現われた「いのち」観は、あくまで活字になった「いのち」観の一部にすぎません。それは、いわゆる日本人の「いのち」観・生命観ではないし、一般市民が持っている「いのち」観と同一でもありません。我々が持っている「いのち」観の中で、活字になった「いのち」文献の「いのち」観がどのような位置にあるのかは今後の研究課題でしょう。そのためには、現在進行中のアンケート調査や面接調査が、さらに進展するのを待たなければなりません。

「いのち」文献を集結させて検討してみると、そこにはあるパラダイムが共有されていることが分かります。これを私は「いのち文献のパラダイム」と名付けたいと思います。すな

わち、いのち文献のパラダイムとは、いのちについて語る文献が暗黙の前提としているところの、「何を、どのような仕方、何の目的のために語るのか」についての共通了解事項のことです。

へいのち文献のパラダイム（試案）

人間や動植物のいのちについて

その誕生、成長、食、出産、病氣、老い、死などに着目し

教育、宗教、自然保護、医療、反原発などの場面で

いのちのかけがえのなさ、連続性、ささえあう姿、人間の力を超えていること、生かされていること、個性な

どの属性を強調して考察し

いのちを大切にし、ささえあって、いまの瞬間を精一杯生きてゆくことを提案することを目的とする

これは現時点での試案であり、これからの調査研究によって修正してゆく必要があります。

いのちについて語るときのパラダイムがすでに存在しているとすれば、我々はそのことの意味を慎重に見極めなければなりません。パラダイムが成立しているということは、そのパラダイム内で言説がたえず複写・再生産されることを意味します。そのパワーが蓄積されてくると、強力なイデオロギ

一として作用します。そして既存のパラダイム外の事象が見えにくくなります。しかし同時に、そのパラダイムのなかにある強力な真実の捉え方が存在するのも確かでしょう。

これらのことを念頭におきながら、我々は「いのち」文献を慎重に吟味してゆかねばならないのです。

今回は一九八〇年代に出版された代表的な「いのち」文献に絞ってその概略を紹介しましたが、同様の試みはそれ以前に出版された「いのち」文献に関しても行なってゆく必要があります。そして、各時代ごとの強調点の差異と同一性について、研究を進めてゆくべきでしょう。また、この調査を、江戸時代の朱子学・古学・国学周辺から明治・大正期を通して流れる一連の「いのち」文献の歴史学として、構成することとも考えられます。いずれにせよ、今後も「いのち」文献の発掘と集積を進めることで、我々の「いのち」把握の現状と歴史が、さらに詳しく解明されることとなるでしょう。

注

- (1) Morioka, M., *The Concept of Inochi, Japan Review*, no. 2, 1991.
- (2) 小学校、二九頁。中学校、二六頁。
- (3) 小学校、二頁など。
- (4) 小学校、一、二、九、三〇、四五頁。中学校、三、九、三四頁など。

- (5) 小学校、八、九、七九、八二頁など多数。
- (6) 小学校、九、五二、八七頁。中学校、八二―八三頁。
- (7) 小学校、八、二三、三九、八二頁。中学校、三、七、二三、三四、五九頁。
- (8) 小学校、三四、五一、六〇頁。
- (9) 小学校、七、五〇頁。中学校、一〇―一二頁。
- (10) 小学校、九、一三、一五、五八頁。中学校、八、二二、三二頁。
- (11) 小学校、三、四、一六、八二頁。中学校、三一頁。
- (12) 小学校、二一、三九頁。
- (13) 中学校、二〇、六六頁。
- (14) 小学校、一一、二五、七九頁。中学校、七五頁。
- (15) 小学校、一六、一八、一九、五五頁。中学校、三頁。
- (16) 小学校、三、四九頁。
- (17) 小学校、七、二四頁。中学校、一八頁。
- (18) 小学校、二七、四七頁。中学校、八三―八四頁。
- (19) 小学校、二〇―二二頁。
- (20) 小学校、一、九、一五、三〇、四二、五二、五七、六〇、七〇頁。中学校、一〇、一二、一五、一七、二六、四一、八二頁。
- (21) 小学校、一九、二〇、七四、七六頁。中学校、四、一四、四〇、七一、八五頁。
- (22) 小学校、七、一一、二七、六八、七〇頁。中学校、二六頁。
- (23) 中学校、二五頁。

- (24) 小学校、一三、二三、二五頁。中学校、一〇、一三、二〇、二二、二三、五六頁。
- (25) 女先生、一三、一四、一六頁。
- (26) 同書、一九、二四頁。
- (27) 「いのち」を学びあう、一四―四六頁。
- (28) 「いのちに触れる」一六、一八、二三頁。
- (29) 同書、一八七、二三三、二三四頁。
- (30) 同書、一二六、一三一頁。
- (31) 『大人の童話・死の話』四一、七四、七五、八八、九六、九七、一八三頁。
- (32) 同書、六六、七一、七八頁。
- (33) 同書、一四三、一四五、一五六、一五八―一六三、一七〇―一七六頁。
- (34) 同書、五一、五五頁。
- (35) 『まだ、まにあうのなら』二、一二、二〇、二五、三五、四〇―四三、四七、五一、五四、五五頁。
- (36) 「いのち」をみつめて、一五四―一五六、一五八、一五九、一六二、一六三頁。
- (37) 『いのち』六〇二、六〇三、六二四頁。