

# 総合人間科「生命と環境」について

## 生命倫理教育の観点からの考察（1）

田中裕巳

**【抄録】** 「生命と環境」をテーマとする中2と高1の総合人間科のこの3年間の実践について、生命倫理教育の観点からの分析を試みた。中2の場合は環境問題に傾斜し、生命倫理の問題はほとんど取り上げられていない。それに対して、高1の場合は、かつての高3総合学習「生命について」の「生命論」的な伝統を継承している。3年間の実践のなかで、中2と高1の「生命と環境」の系統性が出来つつあるといえる。

**【キーワード】** 生命倫理、環境倫理、生命倫理教育、生命論

### はじめに

本校では中・高一貫6カ年のカリキュラムの中核に総合人間科が位置付けられている。総合人間科6学年の構造は、1-2-2-1の形態をとり、中・高で同一のテーマが2回取り上げられる。中1と高3の「生き方を考える」、中3と高2の「平和を学ぶ」に比して、「生命と環境」をテーマとする中2と高1の関係については、総合人間科としての目標や指導方法に問題点が多いと思う。

「生き方を考える」は、6カ年一貫教育の入口と出口として目的も明確である。また中学1年生は、青年期の入口でもあって、他者の生きざまを見つめることから自己の内面への注視につなげられる。高3は文字通り進路選択として自らの「生き方」を考えざるをえない。

「平和を考える」は、それぞれの学年の修学旅行・研究旅行と密接に結びついたテーマであり、広島・大久野島（中3）と沖縄（高2）とでは、考える平和の中身も、現代世界の平和問題へのつながり方にも自ずから相違がある。

中2と高1の「生命と環境」が指導しにくいのは、従来の学年行事と結びつけにくいということも関係している。この点については本稿では触れないが、総合人間科が脱教室、フィールドワークを特徴としているからには、この2学年の学年行事のあり方を再検討してみることも必要だろう。

本稿では、生命倫理教育の観点から、中2と高1の「生命と環境」の3年間（平成7～9年度）の実践を分析し、生命倫理教育としての「生命と環境」の授業への一つの提言をしてみたい。

### 1. 生命倫理と環境倫理

「生命と環境」というテーマ設定は、奇しくも応用倫理学としての生命倫理学と環境倫理学との“対立”を踏まえているかのようである。

倫理学者の加藤尚武氏は、バイオエシックスと環境倫理学の“対立”を次のように指摘している。

「生命倫理学は、大まかに言えば個人主義を徹底し、相対主義の価値観の上に乗って、人間と人間の関係を平和的に維持しようとしている。」

「すなわち生命倫理学は、問題が困難になればなるほど近代的な所有権理論の形に傾斜していく。『自分の物』を拡張すれば、臓器売買、代理母、人体改造、遺伝子改造の正当化ができる。」

「これに対して、環境倫理学は反乱的性格を（も）っている。環境倫理学の基本テーゼは、いずれも挑戦的である。」\*(1)

と、バイオエシックスと環境倫理学を“対立”させ、環境倫理学の基本テーゼ3つを次のようにまとめている。\*(2)

- (1) 単に人格のみならず、自然物もまた最適の生存への権利をもつ（アニミズム）。
- (2) 現在世代は未来世代の生存と幸福に責任をもつ（世代間倫理）。
- (3) 決定の基本単位は、個人ではなくて地球生態系そのものである（地球全体主義）。

生命倫理と環境倫理とを、このような個人主義と全体主義との“対立”関係として捉えることには異論もあるが、生命倫理と環境倫理との関係を究明することは本稿の目的ではない。ただ、生命倫理学においても、ディープ・エコロジーや生命主義などの思潮や運動が登場し、生命を人間の生命に限定せず、動物や植物、そして生命としての環境を問題にし始めている。このような観点に立てば、生命倫理と環境倫理は学としての対立であって、生命論の観点か

らの“統一”は可能であろう(この点については本稿続編において明らかにしたい)。この生命論としての“統一”の可能性は、次に述べる総合学習「生命について」の実践においてある程度明らかになっていたところである。

## 2. 生命倫理教育としての高3「生命について」実践の意味

かつて総合学習の研究グループは、1986年から95年までの10年間にわたって、高3の文系選択科目として総合学習「生命について」の授業を担当した。(研究グループとしての担当は実のところは最初の2年間だけで、残りの8年間は、徳井先生と私の個人的な“継承”であったのだが。)

この10年間に授業に参加した生徒は160名に及んだ。この生徒たちの関心がどのような所にあったのかについては、自主研究のテーマをもとに、途中でその分析が2回試みられている。<sup>\*3</sup>

ここではこの160名の生徒たちが取り上げたテーマを、この講座の開設にあたって予告された8つのテーマ(これを以後、「生命論の8区分」と称する)にしたがって分類してみる(年度の途中2学期から留学した生徒1名がいるため実数は159名)。

- I 生命の誕生・・・計4人  
地球外生物(1人)、神話創世記(3人)
- II 身体としての生命1・・・計9人  
老化(4人)、性(2人)、身体の障害(3人)
- III 身体としての生命2・・・計22人  
代理母(2人)、産科医療全般(2人)、人工中絶(1人)、出生前診断(1人)、脳死論(5人)、脳死者からの臓器移植(3人)、病気(エボラ出血熱など)(3人)、ターミナル・ケア(1人)、野外応急処置法(1人)、交通事故(2人)、眠りの神秘(1人)
- IV 精神としての生命・・・計25人  
生きているとは何か(2人)、心理(15人)、死について(4人)、インフォームドコンセント(2人)、精神医療(2人)、
- V 生命の尊重・・・計32人  
戦争と平和(8人)、自殺と殺人(13人)、ナチズム(3人)、老人福祉(2人)、教育問題(2人)、マスコミ(2人)、命の大切さ(2人)
- VI 生命と労働・・・計10人  
遊びと労働(2人)、労働の疎外(過労死)(1人)、スポーツ(3人)、芸術(3人)、命を守る仕事(1人)

- VII 生命の持続・・・計38人  
環境問題(25人)、人口問題(1人)、食糧問題・食品の安全性(3人)、タバコの害(4人)、薬害・エイズ(3人)、麻薬(2人)
- VIII 生命の共同存在・・・計19人  
ことば(1人)、差別(6人)、生命倫理(1人)、運勢(2人)、葬送と死生観(4人)、理想国家(1人)、動物(3人)、遺書(1人)

この「生命論の8区分」は、実のところは重なりあう部分も多い。“思春期ヤセ症”はIVの青年期の心理の問題として分類し、IIIの病気とは区別している。また“従軍慰安婦”は、Vの戦争と平和に分類しているが、VIIIの差別に入れてもおかしくない。“クジラ”はVIIの環境問題に入れているが、VIIIのイヌやネコの動物保護とは区別している。

以上のようにかなり恣意的で大まかな区分であるのだが、「生命論の8区分」のなかでは、VII「生命の持続」に環境倫理学が対象とする諸問題が含まれている。環境問題を取り上げた25人の内訳は“地球の課題”として環境問題全般に触れたものが6人、フロンガスとオゾン層の破壊が4人、森林破壊と地球温暖化が5人、原発問題やチェルノブイリ原発事故に触れたものが5人、ゴミ問題2人、絶滅動物2人、高速道路問題1人であった。環境問題を取り上げたものは全体の16%であった。

1986年に森岡正博氏は、「生命倫理、いま問われているものは」という小論を書いている。これは初出は『中央公論』同年10月号だが、この「生命について」の授業はそれ以前に開始されている。森岡氏はこの小論で「バイオエシックスの中から真に輸入する価値あるものを厳選し、それに現在日本ですでに問題になっているものと、私たちが自分自身の力で考えるべきテーマとを付け加え」として、次の11のテーマを掲げている。

1. 生殖への介入(男女産み分け、人工受精、精子銀行、体外受精、代理母、胎児診断、選択的中絶、遺伝子診断、遺伝子、胎児治療、優生学)
2. 脳死と臓器移植(脳死の基準・定義、経済問題と臓器移植)
3. 死なせること(安楽死、ペインクリニック、尊厳死、リビングウィル、自然死法、治療停止、生命の尊厳、生命の質、死ぬ権利、強制安楽死、クサビ理論)
4. 殺すこと(人工妊娠中絶、間引き、堕胎、女性の権利、嬰兒殺し、重度障害新生児に対する治療停止など)

5. 生かすこと (ターミナルケア、ホスピス、死の告知、デス・エデュケーション、タナトロジー、超高齢化社会、ねたきり老人、痴呆性老人、中間施設、障害者、看護)
6. 患者の権利 (患者の権利章典、患者の同意、インフォームド・コンセント、ニュルンベルグ規約、ヘルシンキ宣言、十分な情報、代理同意、自己決定、人体実験など)
7. 医療資源の配分 (マクロナ配分、薬漬け、検査漬け、医療費の無駄遣い、ミクロナ配分、優先順位、国際的な配分など)
8. 医療研究と応用の制御 (推進と規制、委員会方式、ガイドライン、双方向の情報ネットワークなど)
9. 人体高度改造医療 (人工臓器、行動のコントロール、老化防止治療)
10. 健康と生命 (ヘルスケア、ヒトの生命、ヒト以外の生物の生命、環境倫理学・生命倫理学、生命学)
11. 学としての生命倫理学 (パーソン論、文化の問題、日本人の生命観、日本人の遺体観、西洋医学批判)

もちろんこれらは、バイオエシックスの課題として示されたもので、生命倫理教育のテーマとして示されたものではない。しかしながら、「生命について」の授業の中で159人の生徒たちが10年間で取り扱ったテーマは、ここに例示されたテーマにはほぼ重なりあう。ただし7の医療資源の問題と、8の医療研究のあり方の問題は、高額医療費や臓器移植の際の優先順位の問題を除くと、ほとんど触れられなかった。

総合学習「生命について」は、生命を問題にしたからこそ、生命倫理にも環境倫理にも通じる問題を取り上げることが可能であった。またこの授業は、当初は国語、体育、養護などの教師も参加するTTで行われていたため、生命論として取り扱った領域も広がった。Ⅳの心理学的な諸問題、Ⅵのスポーツ、Ⅷのことばなどにそれが反映している。スポーツや芸術の問題はⅥの生命と労働に区分していたが、労働だけではいかにも狭すぎる。生命とその活動とするか、生命の輝きとして位置付けてみる必要がある。

### 3. 中2総合人間科の「生命と環境」について

学年テーマ「生命と環境」に、95年度は“生命の源—水と食物—”というサブテーマを設定している。96、97の2年度はサブテーマなしである。

またTTを組んだ担任団(4名)の教科は以下のとおりである。

95年度 国語・理科・社会・英語

96年度 国語・数学・理科・養護

97年度 社会・家庭・数学・英語

フィールドワークは次のように実施された。

95年度 夏休みに個人研究。90%以上の生徒が、工場見学やインタビューを行った。

96年度 林間学校(7月)での自然観察、グループでのフィールドワーク(10月)

97年度 夏休みに個人研究。グループでのフィールドワーク(10月)。

このフィールドワークを中心として、生徒たちが最終的にレポートとして取り上げたテーマを前節の「生命論の8区分」にしたがって分類してみると次のとおりになる。3年間の生徒数は235名。なお①は95年度、②は96年度、③は97年度の生徒を示している。

- I 生命の誕生・・・なし
  - II 身体としての生命1・・・1名  
老化③
  - III 身体としての生命2・・・9名  
病気③(病は気から)  
アレルギー②(アトピーと食品)、②・②・②  
(抗生物質)、③(アトピーについて)  
身体③(骨)、③(骨髄バンク)・③(歯の矯正)
  - IV 精神としての生命・・・2人  
青年期③(拒食症)  
その他③(精神異常)
  - V 生命の尊重・・・なし
  - VI 生命と労働・・・5人  
遊びと労働②・②(ゲームと人)、③(ゲームの影響)、③(コンピュータ)  
音楽③(デジタルサウンドとアナログサウンド)
  - VII 生命の持続・・・209名  
☆環境問題(70人)  
環境問題②(環境破壊と動物への影響)  
フロンガスとオゾン層破壊②・②・②、③・③  
地球温暖化・森林問題②、②・②(砂漠化)、③、  
酸性雨②・②・②、③・③  
エネルギー問題②(天然ガス)  
原子力発電③(放射線の影響)  
チェルノブイリ事故②・②・②・②  
ゴミ問題②(リサイクルについて)・②、③・  
③(廃品回収)・③(ゴミ処理場)・③(ゴミとダイオキシン)・③(ダイオキシンと環境)・③・③(リサイクル)
- 絶滅種②(野性動物とその保護について)・②  
(イルカ)・②(ペンギン)・②(カモシカ)・②・②(渡り鳥)・②(絶滅危惧種と

保護)・②・②(生態系の破壊)、③(イルカ)  
 水質汚染①(魚と汚染問題)、②・②(サメ)、②・②・②・②(水の汚染)、②(川のなかの生物)、③・③(飲み水の汚染)、③(水の汚染と浄化)、③(水質汚染)、③(香流川)、③(海川の汚染)、③

その他②(大気汚染)、②(住まい)、②(化粧品・界面活性剤)、③・③(大気汚染)、③(海の汚染)、③(三河湾の汚染)、③(環八雲と大気汚染)、③(紫外線)、③(名古屋港の未来計画)、③・③(新幹線公害)、③(空の旅と騒音公害)、③(クリーニング)、③(録音メディア)

☆食糧問題(126人)

牛肉①・①・①(牛のすべて)、②(狂牛病)、②(牛について)、②(牛の病気)、③(牛肉のおいしさと産地)

牛乳①・①・①(加工乳)、①(殺菌法)、①・①・①(ミルクの不思議)

乳製品①・①(ヨーグルト)、①(バターとマーガリン)、①(アイスクリーム)、①(マーガリンとハーフ)、③(アイス)

醤油①・①・①

味噌②・②、③・③(大豆の病気予防)

農業①(人間と農業)、②・②・②・②・②・②(害虫)

清涼飲料水①・①(コーラ)、②・②、③(スポーツドリンク)、③、③(ジュース)

梅干し①・①

お茶①

カレー①(カレー粉)、①(カレーについて)

インスタント食品①(コーヒー)、①・①・①(ラーメン)、②・②(ラーメン)

冷凍食品①・①・①、②・②、③

卵①

パン①(食パン)、①(パン)、①(ブレッド)

・食品の安全性(25人)

食品の安全性①(食品衛生)、①(ウインナー)①・①(期限と納豆)、②・②・②・②・②・②・②・②・②・②・②・②(食品添加物)、③(アメ)、③(食が危ない)

合成着色料①・①・①・①

塩分①・①

保存料①・①(ちくわ)、①(かまぼことちくわ)

発色剤①(亜硝酸ナトリウム)

調味料①

・農薬(11人)①(日本)、①・①(農薬の及ぼす影響)、②(農薬の落とし方)、②、②・②

(催奇形性物質)、②(農薬と害虫)、②(肥料について)、③(農業と環境汚染)

・食中毒③、③(O-157)

・その他①(小麦粉)、①(豆腐)、①(ビール)①(コンビニのおにぎり)、①・①(油)、①(米)、①(宣伝の秘密・肉餃子)、①(トロピカルフルーツ)、①(ガム)、①(スパゲッティ)、①(ビタミン)、①(小麦)、①(ふりかけ)、①(納豆)、①(玉葱)、②(米の卸から消費者へ)、③(日米マクドナルドの比較)、③・③(コンビニの弁当)、③(移動販売車)、③(スナック菓子)、③(食事と栄養)、③(サメの利用)

☆その他(13人)

・水①(浄水器)、①・①・①(水)、①(愛知用水について)、③(水道水)

・汚水②・②(下水道)

・薬③(漢方薬)、③(山野草)、③(アロエ)

・麻薬③(毒)、③

VIII 生命の共同存在・・・9人

・動物③・③(盲導犬)、③(サメ)、③(ウサギ)、③・③(イヌ)、③(馬)、③(野良犬)、③(イヌ・ネコ)

以上の8区分の年度別の人数を出してみると次のような表となる。

表1 中2「生命と環境」3年間の8区分

	95年度	96年度	97年度
I 生命の誕生	0	0	0人
II 身体1	0	0	1
III 身体2	0	4	5
IV 精神	0	0	2
V 生命の尊重	0	0	0
VI 生命と労働	0	2	3
VII 生命の持続	77	73	59
環境問題	(1)	(36)	(33)
食糧問題	(71)	(35)	(20)
その他	(5)	(2)	(6)
VIII 共同存在	0	0	9

95年度は“水と食物”というサブテーマがあったために、食糧問題を扱った生徒が92%をしめており全員が「生命の持続」に分類されている。水を取り上げた生徒は6名であった。農薬を扱った生徒も3名おり環境問題、環境倫理にわづかながら接点があったが、この年度は各自の食事調査という身近な問題からスタートし、食品の安全性を問うものであ

たといえる。これは初年度の実践として止むを得なかったことかもしれない。

95年度に比べ、96、97年度にはややテーマの広がりをうかがうことができる。ただ圧倒的に環境問題と食糧問題を中心とする「生命の持続」に関するものが多い。高3の「生命について」では、生命の安全を脅かすものとしての戦争、動乱、殺人、死刑などを扱うV「生命の尊重」の占める割合が比較的高かったのだが、中2では3年間とも皆無である。原因は戦争と平和の問題は、中3で扱うから、ということなのだろうが、暗黙のうちに高1「生命と環境」との間に分業体制が成立しているのかも知れない。これは次節で分析することであるが、中2はむしろ環境問題に限定したほうが、中2と高1の「生命と環境」の系統性が出来上がるといえよう。

#### 4. 高1 総合人間科の「生命と環境」について

高1の総合人間科は、5月末の茶白山国民休暇村での林間学校、11月のフィールドワークという学年行事と結びつけて実践される。林間学校では、総合人間科のオリエンテーションがなんらかの形で行われるし、フィールドワークは自主研究との関係での実地調査となる。

3年間の担任団6名（運営委員1名が加わる場合は7名）の教科は次のとおりであった。

95年度 国語・理科（生物）・美術・数学・英語・音楽・体育（運営委員）

96年度 地歴（世界史）・英語・国語・数学・音楽・理科（化学）・公民（運営委員）

97年度 体育・国語・理科（化学）・音楽・英語・数学

また高1では3年間ともサブテーマが設けられた。

95年度 いのちのネットワーク  
—— 生命と環境を考える ——

96年度 生命と環境  
—— 地球を守るネットワーク ——

97年度 生命と環境  
—— 私たちのネットワーク ——

総合人間科「生命と環境」の3年間の授業で、生徒たち（352人）が取り上げたテーマを、前節と同様に「生命論の8区分」に分類してみると次のようになる。

- I 生命の誕生・・・なし
- II 身体としての生命Ⅰ・・・21人  
身体の障害について（16人）、老化、個体発生（2人）、成長（1人）
- III 身体としての生命Ⅱ・・・46人

病気（19人）、身体（7人）、脳死と臓器移植、アレルギー（6人）、健康（4人）、人工受精（2人）、人工中絶、予防接種（1人）

IV 精神としての生命・・・66人  
心理学関係（46人）、幸福・愛（6人）、死について、宗教（4人）、学習、インフォームドコンセント、精神医療（2人）

V 生命の尊重・・・37人  
老人福祉（8人）、教育・学校問題（8人）、犯罪心理（6人）、少年非行（5人）、保育所（3人）、異常殺人（2人）、外国人犯罪、自殺、死刑制度、犯罪と裁判、自動車検査（1人）

VI 生命と労働・・・18人  
スポーツ（9人）、芸術（7人）、ゲーム、釣り（1人）

VII 生命の持続・・・111人  
環境問題（71人）、食糧問題・食品の安全性（15人）、薬害（6人）、災害（5人）、銃、タバコの手害（3人）、トイレ（2人）、国家の危機管理、盾・鎧、バルキリーの世界、麻薬、生命工学、人口問題（1人）

VIII 生命の共同存在・・・45人  
差別（10人）、動物（10人）、文化論（8人）、共生（6人）、法律・ルール（3人）、ことばの問題、結婚、海外青年協力隊（2人）、病院制度、理想国家の探索（1人）

※分類不能 今昔一考え方の違い、源氏物語から、時計、ホームレス、人と内燃機関、マン・マシン、ファッション、会社をたてよう（計8人）  
以上を年度別にまとめてみると次のようになる。

表2 高1「生命と環境」3年間の8区分

	95年度	96年度	97年度
I 生命の誕生	0	0	0人
II 身体1	11	6	4
III 身体2	20	8	18
IV 精神	21	26	19
V 生命の尊重	10	12	15
VI 生命と労働	7	3	8
VII 生命の持続	26	44	41
環境問題	(13)	(31)	(27)
食糧問題	(2)	(10)	(3)
その他	(11)	(3)	(11)
VIII 共同存在	19	17	9
分類不能	5	1	2

表1の中2の8区分と比較してみると、「生命と環境」のうち環境の占める位置が圧倒的に低下している。それでも96、97年度は30名前後の生徒がこのテーマを扱っているが、この2年度は、環境問題が分科会として取り上げられていたからであろう。95年度の場合は、“いのちのネットワーク”がサブテーマとして掲げられているが、分科会がテーマ、領域によって区分されず、あくまでも生徒たちの個人研究が優先されたためではないかと考えられる。

97年度高1の生徒のうち、3分の2は附属中学の出身者で、しかも中2で総合人間科「生命と環境」を体験している。表1に見られたように、全員がⅦ、しかもその大半が食糧問題を扱った学年であった。この生徒たちが2年後の高1「生命と環境」でどのようなテーマを取り上げたかを追跡してみた。

- I 生命の誕生・・・なし
- II 身体としての生命Ⅰ・・・4人  
身体障害(4人)
- III 身体としての生命Ⅱ・・・8人  
脳死・臓器移植(2人)、病気(5人)、人工受精(2人)
- IV 精神としての生命・・・14人  
人の幸せ、青年期の心理(3人)、ストレスなど(8人)、学習、ガン告知
- V 生命の尊重・・・8人  
犯罪(3人)、福祉(2人)、教育問題(3人)
- VI 生命と労働・・・4人  
スポーツ(3人)、楽器と音楽
- VII 生命の持続・・・28人
  - ☆環境問題(18人) 地球温暖化・森林問題(5人)、チェルノブイリ、ゴミ問題(6人)、イルカ、水質汚染(3人)、電磁波、土の意味、自動車メーカーの環境対策
  - ☆人口問題(1人)
  - ☆食糧問題(3人)  
愛知の漁業(2人)、学校給食と食中毒
  - ☆その他(6人)  
タバコの影響、薬(3人)、災害(2人)
- VIII 生命の共同存在・・・1人  
文化論  
その他(2人)

Ⅶ「生命の持続」が一番多いことは多いが、食糧問題を扱ったものは3人のみ、また水質汚染3人のうち2人が「生命の水」、「なぞがいったいな水」と飲み水を取り上げている(この2人の中2のテーマは小麦粉、たまねぎ)。このように見てくると、中2から高1へテーマを継続しているものは皆無で、む

しろ中2で取り上げなかった問題や領域に関心を向けているといえる。

## 5. 総合学習のテーマとしての「生命論」

総合学習のテーマとして国際化、情報化、高齢化などとならんで、「生命」の問題を正面から取り上げる必要がある。生命の尊重・尊厳(Sanctity Of Life)が国際化、情報化、高齢化などの前提とならなければならないという理由だけでなく、現代の子どもたちが都市化や少子化などの影響を受けて自然との豊かな接点を失い、他者の生命との交流の機会を奪われているからである。また人間の生と死が病院内のできごとと化すことによって、子どもたちの目から隔離・管理されている。生と死の教育としての「生命」の教育が必要なのである。

村瀬学氏は、『「いのち」論のはじまり』で、「いのち」論の多義性について論じている。村瀬氏は、「人間」の根拠として、「考言歩としての人間」と「生食-死としての人間」の両面を分析し、前者は「規範」によって生き、後者は「倫理」によって生きるとする。<sup>\*(4)</sup> 生食-死に対応して、考言と歩の間にも次元の違いを感じず、前者が近代合理主義の人間観であり、後者はそれによって切り捨てられてきた人間観である。たしかに「生食-死としての人間」こそが、人間非中心主義の生命倫理、環境倫理の前提になり得ると思う。総合学習「生命について」の実践は、この「いのち」論の多義性に通底して、生命倫理にも環境倫理にも、そして宗教や芸術にも発展させることができた。それは、対象とする領域の明確さや方法の独自性といった学問としての体系を求める必要のない“総合的学習”だからこそ許されるものである。

環境問題に傾斜している中2の「生命と環境」はまだしも、高1の「生命と環境」は高3「生命について」実践の「生命論」を受け継ぐものとして、もう少し理論化してみる必要があるようだ。

\* (1) 加藤尚武『環境倫理学のすすめ』(丸善ライブラリー、1991)、P.80

\* (2) 同前、P.81

\* (3) 徳井輝雄“総合学習の実践よりみた、学力とその評価”、本校紀要第38集(1993)  
田中裕巳“「生命について」の学習の意義”本校紀要第39集(1994)

\* (4) 村瀬学『「いのち」論のはじまり』(JICC、1991)、P.186

※なお本稿は文部省科学研究費補助金奨励研究(B)10901003による成果の一部である