

学校で「いのちの教育」を行う意義

上越教育大学 得丸 定子

1. はじめに

昨今の、若い世代と子どもの「いのち」に対する考え方、処し方の問題が中高年世代の憂えることの一つとして繁く聞かれることである。いつの時代でも言われてきた「今の若い者は……」という年寄りの愚痴なのであろうか？

文部省（旧称）では、近年、マスコミ等で話題になっているさまざまな児童・生徒の残虐な事件等を憂慮して、「こころの教育」「生命尊重教育」という「いのち」にかかわる教育の推進を掲げてきた⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾。では、これらの教育はどういうことなのかということ、いろいろな見解は出されているが、具体的に明言することはむずかしい。現状では、組織としては、兵庫県教育委員会が平成10年度から「心の教育」に取り組んでいるが、他は個人的、または研究会の試験的段階で実践がなされているのみである。平成14年度から全面实施される「総合的な学習の時間」を先取りして、「いのち」に関する授業に取り組んでいる学校はいくつかある。

しかし、これらの取り組みにおいて、「いのち」という言葉を厳選して使っているかどうかは疑問である。

では、本論において使用している言葉は「^{いのち}生命」でも「^{いのち}命」でもなく、なぜ「いのち」なのかということであるが、「生命」は生理学的、科学的な対象として、主体と客体、その客体としての「生命」と言う場合が多い⁽⁵⁾。「命」は一般的に使われる言葉で、「生物の生きていく原動力、寿命、一生、

最も大切なもの」⁽⁶⁾を意味する。

「いのち」について大井玄の言葉を引用すると、「『いのち』というのは、文学や芸術や宗教の分野においてわれわれが自覚し、体験するものであって、客体と主体の対立の図において、主体が客体を分析するというものでない。むしろその主体と客体が一体になったときに感じえるものが『いのち』というものである。(中略) こういういのちは分析不可能ですが、感じることはできます。生命があるから『いのち』というのではありません。ものの『いのち』なのです。石田梅巖があるとき、井戸の水を汲む綱が腐ってきたので、下僕がそれを新しいのに換えて捨てようとしたのをたしなめて、『そんなことをしてはいけない。確かに井戸の綱としてのいのちは失ったかもしれないが、しかし薪と一緒に燃やしてやれば今度は薪としてのいのちがある。その灰を今度畑にまいてやれば肥料としてのいのちがある』と言ったというのです。つまり、死ぬことによってよみがえるような『いのち』あるいはある種の絶対的な意義をもった『いのち』というものがあって、これは生命科学の対象では決してないわけです」と述べられている⁽⁷⁾。本論では「いのち」という言葉を、上記のような主体と客体に分析不可能な、すべての事象につながっている、「一切の根元にあつて、その一切を成り立たせ、真理に向かわせる働きをなす原動力」⁽⁸⁾と定義して使用する。

2. 「いのちの教育」とは

「いのちの教育」とは、従来の道徳の授業とは異なる授業で、「生と死」について、教師と児童・生徒が率直に共に考え、具体的な演習を交え行う授業である。従来の道徳教育は「生」の側面のみ扱い、きれいごとで観念的な傾向であった。「生」と「死」は表裏一体で切り離せないものであり、「生きる」ことを真摯に考えるならば、当然、対極にある「死」について触れざるを得ない。実際の授業においても、子どもたちは「死」について考えを進めると、授業者が促さなくても「生きる」方向に考えをもっていき、文字に表す。

この「いのちの教育」の展開対象となる教科は、道徳は当然のこと、特別活動、家庭科、社会科、国語、理科、保健体育、芸術教科、総合的な学習の時間等さまざまな教科であり、適宜展開可能である。

「いのちの教育」のカリキュラムとしては、知識的、情緒的、行動的側面が挙げられる。つまり、「生と死」に関して一連の知識・情報を学ぶこと、生活者としての自分の価値観や感情の表出やタブーについて自ら問い直し、探求すること、さらに、生と死に関するさまざまな生活の場面での適切な行動について学習することである。

カリキュラムの内容として、以下の項目が試案として挙げられる。学校段階に応じて、用語表現や内容を変化させることが必要である。

- ①いのち教育の必要性について
- ②死生観の移り変わり日本人特有の死生観について
- ③年齢成長段階における死の概念の捉え方
- ④死に行く人への接し方
- ⑤遺された者の悲嘆と悲嘆からの立ち直り方について
- ⑥慣習・行事、とくに葬送儀礼とその意味について
- ⑦自殺と自殺予防について
- ⑧生命倫理と自分の考えについて（生殖医療、脳死、臓器移植、安楽死、尊厳死、病名告知等）
- ⑨生命の終わり方に関すること（ターミナルケア、リビングウィル、遺言書等）

これらのカリキュラムの実施に関しては、講義、ロールプレイ、作文演習、調査、施設訪問、ディベート、討議、ビデオ視聴等の活動内容を含むものである。

3. 成長段階における「死」の概念の発達について

子どもは、「死」についていつ頃から、どのくらい理解できるのであろうか？ また、どのように理解、認識しているのであろうか？ 教育関係者は

この認識についての知識を得ていることが望まれる。この子どもの死に対する認識、発達についての研究は世界的にもあまり多くない。しかし、R・フルトンがミネソタ大学で「Death Education」の展開を始めて以来、子どもと「死」に関するさまざまな研究や報告がなされている。しかし、わが国では、A・デーケンの貢献で「Death Education」への取り組みは普及してきたものの、医療関係者のための「Death Education」が主流であり、学校教育における「Death Education」の取り組みはここ数年前から注目を浴び始めたばかりである。

以下に、幼児期から青年期までの「死」に関する意識、認識についての調査研究の概略を紹介する。日本におけるこれらの研究報告は少なく、稲村らによる報告⁹⁾では下記に紹介するマリア・ナギーの報告に類似している。

(1) 幼児～学童期

○ホール (1897)⁽¹⁰⁾

幼児は死に対する本能的な恐怖を持っておらず、年齢が高くなるにつれて、死に対する怖れを抱くものの数が増大する。

○シルダー&ヴェクスラー (1934)⁽¹⁰⁾

子どもにとって他人の死は確信できるが、自分の死は起こり得ないことのように思う。子どもたちの大半は、動かなくなった死者を見て、死とは何か失われること、剥奪されることだと考える。そして、死者の死を、何かの形の暴力と結びつけるか、あるいは、別の人々による敵意のせいだと見なす。子どもたちは、年をとることや病気が死につながるのだとは思わない。

○ピアジェ (1955)⁽¹¹⁾

彼は、死そのものについてというより、認識について研究をしている。子どもの認識の発達過程には3段階ある。第1段階(2～7歳)の子どもは、思考と言語において、両面性に欠け、持続できず、自己中心的である。第2段階(7～11歳)では自己中心性は少なくなり、両面の思考が可能になり、同時にいくつもの側面に焦点をあてて考えることができるようになり、終わりについて考えることができるようになる。両面性を理解でき考えることが

できるということは、死を理解できるということである。この段階の子どもはすべての活動を生命にたとえ、死は生命の障害物であるということ、死の不思議さに興味を持つようになる。第3段階（11～15歳）では、子どもは問題解決能力が付き、科学的に考え、物事の流れを理解できるようになる。

○アレクサンダー&アドラースタイン（1958）⁽¹⁰⁾

どの年齢グループの子どもも、日常使っている基礎語に比べると、死にかかわる言葉に対する反応時間が長い。適切な自己把握をしている者より、自己把握の不安定な者にとって、死が情動に与える影響が大きい。

○ナギー（1959）⁽¹²⁾

子どもの死の認識発達には3段階あると報告している。まず、Stage 1（5歳以下）では、死は明確になっていない。死を必ずくる、生の終わりとは認めない。この年齢の子どもは死を出発や睡眠のようなもの、一時的、漸進的なものとしてとらえる。死んでも帰ってくると信じている。次に、Stage 2（5歳～9歳）では、死の存在は受け入れているが、死を擬人的に捉えている。死神のようなものが、死にそうになった人のところにやってきて、その人を遠くに連れて行ってしまふのだと考える。最後のStage 3（10歳以上）では大人とほぼ同じ感覚で死を捉えることができる。つまり、死は普遍的なもので、生命活動の停止を意味することを理解する。

○ガートリー&ベルノスコニ（1967）⁽¹³⁾

5.5歳～14歳までの60人のカトリック教徒の学童について行った調査結果では「皆、他の研究において実証されたような死の可逆性よりも、死の究極性を信じていた」。学校で宗教的な鍛錬がなされ、死ぬと天国か地獄に行くという明確な概念を持っていた。死の擬人化は実証されなかった。

○アンソニー&バーナ（1988-1989）⁽¹⁴⁾

回教徒の少女40人についても、6歳で子どもたちは死の普遍性と究極性を言い表せることを示した。死の擬人化は実証されなかった。

○シルダー&ウィマー（1971）⁽¹⁵⁾

ナギーの報告とほぼ一致するが、死は取り消しのできないものであることを明白に確信した年齢グループはなかった。

○カスタムバウム (1986)⁽¹⁶⁾

ナギーの死の擬人化傾向は追跡調査でも見られなかったと報告。科学の発達の影響が擬人化にとって変わったことを示唆している。

○コットン&レンジ (1990)⁽¹⁷⁾

6～12歳の42人の子どもたちについて調査。死の概念の形成は、認識レベルと死に伴う過去の経験であることを報告した。

(2) 思春期～青年期

○ステーシー&ヘイラン (1954)⁽¹⁸⁾

14歳～16歳の思春期の女子に対して、IQ 標準値以下 (IQ50～70) と IQ 標準値 (平均値からかなり高い者まで含む) の2グループで調査を行った。

IQ 標準値以下のグループでは (IQ 標準値のグループと比較すると)、

- ①死に対する態度はより情動的で不安が強い、
- ②特定の不治の病による死を考える頻度が高い、
- ③死に対してより大きな恐怖を抱く、
- ④葬儀や墓参りをすると、より強い抑鬱状態に陥る。

IQ 標準値のグループでは (IQ 標準値以下のグループと比較すると)、

- ①自分自身の死を考え、思い描く頻度が高い、
- ②事故による死を考える頻度が高い、
- ③葬儀、墓参、亡骸を目にした経験を持つものが多い、
- ④生きたまま埋められることを考える頻度が高い、
- ⑤死にたいと考える頻度が高い。

両グループの相似点は、

- ①死の夢を見ている、
- ②死に魅せられることもなく、楽しんで死の物語を読むこともなかった (死の物語を読んで憂鬱になることは異常な反応ではない)、
- ③死後の確証を得ようとするよりも、死後の生を信じたがった (現代的特徴としては、来世を信ずるよりも、その確証を求めようとする傾向である)。

○マウラー (1964)⁽¹⁹⁾

思春期の女子の死に対する態度と学校の試験の成績との関係を調査、分析した。試験の低かった学生たちは、死に対してより否定的な態度を示すと述べている。知識が態度に影響を与え、知識と態度が複合し、それが行為として現れるので、予想された結果としている。

○ホーガン (1970)⁽¹⁰⁾

思春期と若い成年に対する調査。死にかかわる隠喩的な表現については、上位3番目までのランクで男女とも差はない。死を「未知なるもの」「挫折した冒険」「生命の終わり」と捉えるのを好むと報告している。

さらに、死への空想では「戸外でくつろいでいるような、快適な気分」と回答した者が45%、「憂鬱、無力、孤独など心理的苦痛」を空想した者が約39%、「死への無関心」を示した者は16%で、男女ともに多かったのは「死と未知のものへの恐怖とが結びついた」空想であった。

さらに、3番目の調査では、対象者は、前2者とは異なるが、「死を宗教的な体験と関連づけた」人は38%で、男性よりも女性に多い。「死を生物学的な終わりである」とした者が約30%で、これは女性よりも男性に多かったと報告している。

○アレクサンダー、コルビー、アドラースタイン (1957)⁽¹⁰⁾

男子大学生への調査では、普通の日常用語から選び出された言葉よりも、死と関係のある言葉に対して、より強い情動的な反応を示した。この結果、死に対する意識的な態度（言葉で表現された）とあまり意識されていない（意識下の）心の動きは、別のもので、無意識的に死に対する態度を言葉で表現するのをできるだけ避けている。つまり、死への怖れは予想以上に深かったと報告している。

○カーリッシュ (1961)⁽¹⁰⁾

大学生対象の調査から、妊娠中絶、安楽死、受胎調節に賛成の立場をとる者の数は、信仰する宗教によって差があり、多い方から、無神論・不可知論者、ユダヤ教徒、プロテスタント、カトリック（最も賛成率が低い）の順であった。男女の差は、男性の方が戦争時の殺人を容認する傾向が強かったという点だけであった。「死への怖れ」に関しては、前述の宗教集団の間に差

はなかった。

○カーリッシュ (1963)⁽¹⁰⁾

死に関する設問を、種々の人口統計学的なデータ（年齢、性別、帰属する宗教、未・既婚の別、人種、教会に通う頻度）により報告している。年齢間にはとくに相関性は見られなかったが、性による差は多少あり、この差は、おそらく伝統的な性役割から生じたものであろうとしている。黒人と白人の心的態度の違いはほとんどなく、アジア系の人々は、西洋的な人格神や死後の生といった考えを受け入れず、葬式、臨終の場に家族がいること、喪に服することが大切だと考えていると報告している。

宗教の違いは回答にはっきり出ている。また、たまにしか教会に行かない者より、毎週欠かさず教会に行く者の方が、死や死ぬことに対する不安、恐怖が少なかったと報告している。

以上のように、調査研究はかなりの多様性を示しているが、成熟と特別な人生経験の両方が、子ども、青年への死の概念発達へ寄与していることを指摘している。死についての子どもの概念は、死の経験、社会的経済的環境、社会的文化的環境、家族や宗教的態度や価値観、そして、未知の、子どもに対して死の概念や認識を形成するような、互いに影響しあう他の多くの要因があると考えられる。

子どもの死の認識発達段階について、大人側が理解するうえで一般的によく用いられる研究結果は、マリア・ナギーの報告である。ただ、彼女の報告の「死の擬人化」は追跡調査では同意を得られていない。その点を了解したうえで、教育関係者や親は、ナギーの報告を学習しておくことは大いに有効であるし、必要なことと考えられる。

では、全体像としての「死」を認識できない9歳以下の子どもには、どのように接したらよいのであろうか？ その段階の子どもたちは大体3つの大きな疑問を抱く。つまり、①死とは何か？ ②どうして人は死ぬのか？ ③人は死んだあとどうなるのか？ ということについてである。子どもが「おじいちゃんはどうしたの？ どこにいったの？」と問うてきたならば、極端に死を美化したり、隠喩的な言葉を使いたとえ話をしたり、曖昧にごまかし

たりせず、大人はできる限りの智慧を使い、何度も繰り返して子どもに真実の「死」を語り、また、大人にも分からないことがあることを教える意外にない。「永遠に眠っているの」と答えれば、夜、自分が眠るとこのまま目を覚まさないのではと不安になり、怯え、眠れなくなったりする。「神様がお召しになったの」と答えれば、大好きなおじいちゃんの死である場合、「どうして、神様は私の大好きなおじいちゃんを連れていったのだろう」と逆に宗教的な疑問を抱いたり、神様を恨んだりすることにもなりかねない。「天に行った」と言えば、本当に信じた子どもは飛行機に乗ったとき、おじいちゃんに会えるのではないかときよきよ探し回ることもある。「どこか遠くに行ったの」と言えば、帰ってくることを心待ちにし、嘘だと分かれば大人への不信感につながったりするケースもある。

どの段階の子どもに対しても、大人側の真摯な態度が要求される。

3. 「いのちの教育」の教材開発と授業実践例

(1) 「いのちの教育」の教材開発

「いのちの教育」の必要性を感じ、実践したいと考えてはいるものの、「死」はデリケートでむずかしい内容を多く含むので、実際の取り組みに躊躇している教師は、現在では多いと考えられる。しかも、現時点では、共通認識に立ったカリキュラムや教材は皆無に等しい。そこで、本研究室では、1998年から「いのちの教育」実践のためCD-ROM教材の研究開発を行っており、現在までに4作品を完成している。それらの開発教材の第2作目「死ってどういうこと?～ドラえもんムービー～」の内容とその教材を用いた授業を以下に紹介する。

ドラえもんを登場させたCD-ROMのアニメーション教材に取り組んだ理由は2点ある。

まず、「死」は哲学、宗教、芸術、文学における永遠のテーマであり、結論を出しにくいもので、強い情動を引き起こすテーマでもある。「死」の捉え方は西洋⁽¹⁸⁾、日本⁽¹⁹⁾においても、時代とともに変遷している。「死」のタ

ブー視は20世紀、とくに後半に入ってからの特徴で、禁忌としてのセックスが死にとって代わったとアリエスは述べている⁽²⁰⁾。このような現代社会における「死」のタブー視は、子どもにも当然影響を与え、子どもも「死」は暗く、陰気で、あまり口に出してはいけないこととして捉えている傾向にある。ゆえに、このような大人社会の先入観を越えて、子どもたちが素直に「死」について考え、取り組める一試案として、ドラえもんキャラクターのアニメーションを用いた。

2つ目の理由として、子どもたちは情報機器の発達に伴い、ビデオにもあまり興味をしめさなくなりつつある。パソコンやCD-ROMの操作、アニメーションには子どもたちは非常に関心を示し、時代性にあった教材と考えられるからである。制作者側の意図として、「虚像」としての「死」の情報はできるだけ回避したいため、使用方法に関しては、子どもが勝手にクリックして読み進めるといよりも、大人と一緒に読み進めることが望ましいと考えている。

内容は、子どもの素朴な質問である「人はなぜ死ぬの?」「死んだらどうなるの?」「死って怖い? 陰気なの?」「死ぬ人の気持ちってどんななの?」「なぜ、死について勉強をするの?」について着目し、ドラえもんとのび太が対話式に話を展開するようにしている。

本教材は、4場面に分かれており、各場面約8分、トータル約30分の内容である。当然、上記の子どもの質問は大人にとっても、難解なことであり、本教材の内容の浅薄さは否めない。今後の識者の意見を願うところである。

(2) 「死ってどういうこと?～ドラえもんムービー～」を用いた授業実践

開発教材を用いた授業実践は、新潟県上越市内と長岡市内の国・公立小学校5年生を対象に以下の2方法で行った。教材を授業の最初に視聴後、授業を進める方法と、教材を授業の後半でまとめとして使用する方法である。この2方法の授業における授業実践の日時、授業担当者は各々別である。

最初に本教材を視聴させた場合、当然、制作者の意図を反映した結果となるが、教材を視聴後「死」のイメージを発表させると、「死」について自由

な発想をした。一方、授業の最初に「死」のイメージを聞くと多くは「こわい、悲しい、さびしい」という感情的なイメージが多く挙げられた。

以下に、上越市内の小学生の感想文を紹介する。

「ぼくは死ぬのが最初はすごくこわかったけどビデオを見た後になってこわくないと思いました。それはなぜかというと死んでもそこが新しい出発だとドラえもんが言っていたからです。でも、みんなの意見や考えを聞いていたらどちらとも言えなくなりました。このように『死』というのは難しいことなんだなと思いました」(男子)

「ぼくはいままで、自分が死んだら、どうになってしまうのだろう？ と考えると、ふしぎな気持ちになります。それを考えると同時になぜ、ぼくはうまれてきたのだろうとも、思うことがあります。ぼくはそんなことを考えると、死ぬのは、本当に終わりなのだろうか、ぎもんに思っていました。けど、今日のビデオを見て、もしかしたら、人生のはじまりなのでは、ないかと思うようになりました」(男子)

「私は、3年のころ、『死』ということに、とてもぎもんをもちました。どういうぎもんかというところ……。『死んだあと、私はどうなるんだろう？』この答えはだれにも分かりません。そのころの私は、死が『こわい』とは、思っていませんでした。ただ、とても不思議だったのです。死んでしまったらどうなるのか？ どんどんいろいろなことを考えていくうちに、頭がこんがらがってしまっていて、だんだんわけがわからなくなってきてしまいました。ビデオは、ドラえもんがいろいろ死について説明してくれました。私は何となく分かったような気がしたけれども、でも、少しむずかしくてよくわからないところもありました」(女子)

「死ぬのはこわいです。何ででしょうか？ おばけ屋しきに入るこわさと同じがう、ジェットコースターに乗るこわさとまたちがう、すごく『未知の世界のきょうふ』なのです」(女子)

「ぼくもあんなビデオをつくってみたいなーとおもいました」(男子)

次は、長岡市内の小学生の感想文を紹介する。

「テレビゲームの敵をじゅうでうったりするのをやっているうちに死ぬこ

とをかるく考えているからなんだとわかりました。わたしはそういう人がゆるせないです。死のことのえいぞうを見てからこわい、悲しいなどの考えから少しかわったと思いました」(女子)

「ぼくは今まで死についてあまり考えたことがなくてこわいとかなしいと思ったけど死ぬということはいつか命あるものは死んでしまうのでこわいとかなしいことではないことがわかった。なのでぼくはいつか命あるものは死んでしまうけれど命あるかぎり自分から自殺したりしないで希ぼうをもって死ぬまで生きようと思った」(男子)

「死はとってもこわいことばかりだとおもっていましたが、でもこれを見て私は死をむかえるまでには、たくさんのだんかひがあることがよくわかりました」(女子)

4. 終わりに

「死」が日常生活から追い出されている現在であるからこそ、教育関係者や親は、子どもの「死」に関する認識発達の概略を習得しておくことが望まれるとともに、何にもまして、自分自身の心や価値観と向き合い、子どもに誠実に接していくことが重要である。

新指導要領の「総合的な学習の時間」の展開においても、今後「いのち」の教育が多く取りあげられることが考えられる。その際、授業者が留意しなければならないことは、まず、子どもの多様な状況に対する細心の配慮と、自分自身の考えはどうかという自分に問いを向けることである。さらに、諸外国の「Death Education」の受け売りは、日本人の感覚に齟齬を感じさせる。地域の慣習や行事との関連も重要な視点である。

〈注〉

- (1) 文部省『文部広報 第994号』文部省大臣官房、1998年。
- (2) 文部省『小学校指導書(道徳編)』大蔵省印刷局、1998年、36頁。
- (3) 文部省『小学校指導要領解説(道徳編)』大蔵省印刷局、1999年、50-51頁。

- (4) 文部省『小学校指導要領解説（理科編）』東洋館出版，1999年，13頁。
- (5) 大井玄他『入門 いのちの世界』すずさわ書店，2000年，17頁。
- (6) 新村出『広辞苑 第四版』岩波書店，1994年，174頁。
- (7) 上記(5)，19頁。
- (8) 上記(5)，169-170頁。
- (9) 稲村博・小川捷之『死の意識』共立出版，1983年，55-64頁。
- (10) デイル・V・ハート『死の学び方』法蔵館，1992年。
- (11) J. Piaget, "The Language and thought of the child", New York, Meridian Books (1995).
- (12) M. Nagy, "The child's view of death", *The journal of genetic psychology* (1948), pp. 73, 3-27.
- (13) W. Gartley & M. bernosconi (1967), "The concept of death in children", *Journal of genetic Psychology*, 110 (first half), pp. 71-85.
- (14) Z. Anthony & K. Bhana (1988-89), "An exploratory study of Muslim girls' understanding of death", *Omega: Journal of Death and Dying*, 19(13), pp. 215-227.
- (15) P. Childers & M. Wimmer (1971), "The concept of death in early childhood", *Child Development*, 42(4), pp. 1299-1301.
- (16) R. Kastenbaum (1986), "Death, society, and human experience" (3rd Ed.), Columbus, OH: Merrill.
- (17) C. R. Cotton & L. M. Range (1990), "Children's death concepts: Relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death and hopefulness", *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), pp.123-127.
- (18) F・アリエス『死と歴史』みすず書房，1983年，15-87頁。
- (19) 中川米造『現在の生と死 からだの科学臨時増刊号』日本評論社，1984年，7-14頁。
- (20) 上記(18)，69-83頁。

[キーワード]

いのちの教育，学校教育，生と死，CD-ROM教材