

「生と死の教育」と道徳教育の間

Contemporary Contentions between Moral Education and Life and Death Education

秋山麻実*

AKIYAMA Asami

要約：「生と死の教育」は今日、道徳教育を中心に、各教科や活動のなかで行われているが、そこでは一定の宗教的見地を導入せず、「命を大切にすること」という価値観を子どもたちに身につけさせるというねらいをもって行われることが多い。一方で、子どもたちの発達段階や社会的・文化的環境を考えたときに、答えを得させることよりも、子どもたちが生き方について考える機会として「生と死の教育」を捉える考え方もある。本稿は、そうした多様な考え方を整理し、道徳教育強化の傾向と関連づけて、学校教育における「生と死の教育」の射程について考えるものである。

キーワード：生と死の教育 道徳教育

I. はじめに

1990年代以降、子どもたちがいのちの大切さを理解していないのではないかという危機感が高まり、生命を粗末に扱わないこと、自然を守ることといったことがらを子どもに理解させることが、学校教育の課題として着目されるようになった。いのちをめぐるさまざまなことがらを扱う教育は今日、「生と死の教育」「いのち（の）教育」「死の準備教育」「スピリチュアル教育」等の名称で呼ばれているが、本稿は、こうしたいのちをめぐる教育についての研究の動向を整理するとともに、それらと道徳教育との相克で何が論点となってきているのかを探る。

II. 公教育における「命を大切にすることの教育」への着目

「生と死の教育」が着目され始めた背景には、1995年の阪神・淡路大震災やオウム真理教による一連の事件、その前後に起こった中学生・高校生のいじめを苦にした自殺などがあった。1997年には神戸市児童殺傷事件も起こり、人々の関心は命の問題に向けられた。それは、災害や大事件を経験したさいに、突然に命を奪われる危険性と隣り合わせであることを大人自身も意識し、それをどのように乗り越えるべきかという課題が大人たちに突きつけられる傍らで、他者の命を粗末にあるいは暴力的に扱ったり、辛さから自らの命を絶ってしまうという子どもの状況が立ち現われ、その大きなズレが焦点化されたという状況であった。

1998年4月、中央教育審議会（以下、中教審）中間報告「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」が提出された。ここでは第2章で家庭教育、第3章で地域社会における教育を扱い、第4章では「心を育てる場」として学校教育を位置づけることを提唱している。そのさいの「心を育てる」とは、「我が国や郷土の伝統・文化の価値に目を開かせ」ること、「権利だけでなく、義務や自己責任についても十分指導」することを含み、道徳教育の充実、カウンセリングの充実、「問題行動に毅然として対応」することを方法の核としている。これらの問題構成と連

* 教育人間科学域 教育学系

動するかたちで、第1章「未来に向けてもう一度我々の足元を見直そう」では、

- (1) 「生きる力」を身に付け、新しい時代を切り拓く積極的な心を育てよう
- (2) 正義感・倫理観や思いやりの心など豊かな人間性をはぐくもう
- (3) 社会全体のモラルの低下を問い直そう
- (4) 今なすべきことを一つ一つ実行していこう

という4つの柱を建て、(2)の内容として、「子どもたちが身につけるべき「生きる力」の核となる豊かな人間性」とは、

- i) 美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性
- ii) 正義感や公正さを重んじる心
- iii) 生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観
- iv) 他人を思いやる心や社会貢献の精神
- v) 自立心、自己抑制力、責任感
- vi) 他者との共生や異質なものへの寛容

であるとしている。

これらの項目は1998年改定学習指導要領解説編に反映され、道徳の内容を規定することになるのだが、ここで公教育における「生命を大切にし、人権を尊重する」という教育課題は、「豊かな人間性」の一部として重視される一方、個人の「心」「倫理観」の問題として捉えられ、「社会貢献の精神」「自己抑制力」「責任感」とともに位置づけられたといえる。それはとりもなおさず、生命を大切にすることが、他者への責任として語られたということである。

2004年佐世保市女子児童同級生殺害事件を経て同年10月「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」が策定される。ここでは子どもたちが、「自他の生命のかけがえのなさなどについての実感が育まれていなかったり、自分の感情を適切にコントロールができないなど自己抑制力が培われていない」という認識に立ち、「命を大切にする教育」の充実のために、「子どもたちが①かけがえのない命を大切にすることを育み、②伝え合う力を高め、望ましい人間関係をつくる力を身につけ、③生きることの素晴らしさを体験活動を通じて実感できるようにすることが重要である」としている。ここでもまた、命の大切さを理解することと「自己抑制力」が結びつけられているし、「伝え合う力と望ましい人間関係」「衝動的な行動抑制」「他者への献身、奉仕の心、思いやりの心」といった「力」を、プログラムによって身につけることを想定している。つまり、一筋縄ではいかない人間関係や、悪意や失望などの負の感情を含みこんだ人生に対してどのように考え、対処するかを学ぶことなく、人間関係を築いたり、自身の衝動を抑えたり、他者のために動くという力を身につけさせることが課題となっている。

もっとも、ここでは「命を大切にすること」は、先にみた1998年中教審中間報告のような単純な規範遵守として語られるのではなく、具体的な人間関係や、実感を伴う生の喜びに基づくべきものとして位置づけられている。

Ⅲ. 道徳教育・心の教育と「生と死の教育」

「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」では、こうした一連の「命を大切にすること」は、学校と家庭の両方において行われるべきであるとされ、そのサポートの方策として「家庭教育手帳」などいくつかの案を打ち出している。学校教育においては、「道徳の指導をはじめ教育課程全体を通じて、自他の生命のかけがえのなさ、誕生の喜び、死の重さ、生きることの尊さ、自信や夢をもって生きることの大切さなどを積極的に取り上げる場や機会を増や」すこと、その際「心のノート」

も「子どもの心に響く教材」として活用されることが求められている。

「命を大切にする」という課題は、2008年3月に告示された小学校学習指導要領においても、道徳教育の重要な一端を担っており、伝統の文化の尊重、「我が国と郷土」への愛と不可分に表現される。

総則第1の2 …（道徳教育は）人間尊重の精神と生命に対する畏（い）敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓（ひら）く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

また子どもは、「自己の生き方についての考えを深め」るさいには「集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験」を通すこと、「基本的な生活習慣、社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないようにする」といった規範的態度を形成することを求められる。

道徳教育の内容は、いずれの学年においても、「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つの柱が建てられている。

このうち「命を大切にする教育」に関連が深いのは3番目の「自然や崇高なもの」に関する内容であり、具体的には第1学年及び第2学年では

- (1) 生きることを喜び、生命を大切にすることをもち。
- (2) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
- (3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。

第3学年及び第4学年では

- (1) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にすること。
- (2) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にすること。
- (3) 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。

第5学年及び6学年では、

- (1) 生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重すること。
- (2) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にすること。
- (3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

とされている。いずれも生の喜びと尊さ、自然保護、美に対する感動、「人間の力を超えたもの」に対する「畏敬の念」という観点から構成されている。

さらに、総則第1の2には、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」とあり、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」には、「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、〇〇科の特質に応じて適切な指導をすること」と念押しされている。

IV. 「生と死の教育」の重要性を支える子ども認識

1990年代半ばに湧き起こった「生と死の教育」への関心は、子どもたちの死の認識が歪み、命の大切さを理解していないのではないかと、という危機感に支えられていた。たとえば岡本は、「通りすがりの見知らぬ人を殺す事件は、いのち軽視の教育のつけと思わざるを得ません」「憎くもない人を殺す殺人は、人のいのちを何とも思わないという、いのち軽視の考えや社会の風潮に基づくものだ」と述べる¹。それを裏づけるかのように、「一度死んだ生命が生き返るか」という問いに対して、「生き返ることもある」と回答する割合が、常に一定程度以上である²。死は「不可逆性（一度死んだら生き返らない）」「普遍性（死は誰にでも必ず訪れる）」「因果関係（死は原因があって訪れる）」「身体的機能の停止」という特徴を持つが、命を粗末にするような少年事件や自殺は、この大原則を、子どもたちが正しく理解していないということに起因するのではないかと大人たちに危惧させた。その危惧は、次のような状況把握によって本当らしく語られる。

第一に、子どもたちの自然体験が減ってきている。「虫や魚、小動物を自然の中で見たり、触ったりする体験に乏しい。また、それらの生物の死に出くわすことや見ることも少ない」³。

第二に、子どもたちは命を殺して食べて生きているということを実感する機会が少ない。子どもの頃に鶏をかわいがって育てていたのに、特別な日などにそれを絞めて食べたという経験などを、多くの子どもたちができなくなってきた、命の連鎖の場に伴って起こる複雑な心境の経験と、それを含みこんだ命についての概念形成ができなくなってしまう。

第三に、そうした状況は、都市化によって生まれている。

第四に、同じくそうした状況は、核家族化によっても助長されている。核家族化と多忙化により、「手を合わせて「いただきます」といって、食事をいただく家庭がどれくらいあるのでしょうか。…毎日家族で食事をする際の、親の食事に対する考え方を見直す必要があると思います。子どもたちは日々の食事をとおして、いのちに対するありがたさを実感するのです」⁴。こうした認識は、いのちの大切さを教えるのは親の役割であるという考えを支持することにもなる。

第五に、子どもたちは、バーチャル・リアリティ世界における死の軽さを経験するようになってきた。「パソコンやゲーム機を中心とした遊びが増え、仮想現実の世界に容易に入り込むことができるようになり、虚構の世界の中で作り上げられた死に頻繁に接する中で、子どもたちの現実感覚が麻痺している側面がある」⁵。私たちに全く関係のない他者の死を「三人称の死」と呼び、比較的深い悲しみにとらわれる可能性が低いとしたら、大人たちもまた、さまざまなメディアを通して「三人称の死」の軽さを経験してきた。死の軽さは、テレビが子どもに悪影響を与えるのではないかと議論のなかでも問題となっていたが、この経験をした子どもたちはすでに大人になってきており、日常的な映像表現の死の軽さはもはや目新しいものではない。しかし「三人称の死」に操作的に関わり、「死ぬ」と「リセット」してやり直せるゲームの世界は、大人に新しい驚きと不安をかきたてている。

第六に、医療化・都市化・核家族文化への移行に伴い、同居家族、とりわけ祖父母などの死の場面に立ち会うことが減ってきた。死の場面は、その感情的経験のみならず、慣習行事とともに、人が生物学的に死を迎えるだけでなく、文化と社会のなかで生者を死者の世界へと送り、気持ちの整理や生活の区切りをつけることを学ぶ場でもあった。得丸は、「高度成長期以前の日本では、生きることや死ぬことにふれるスピリチュアル教育は、家庭や地域社会の日常生活のなかで慣習行事（特に葬送儀礼）を通して、子どもへの教育機能を果たしていた」と指摘する⁶。一方現在、「病院死の増加、核家族化、医療の発達等により、「二人称の死」である身近で大切な人の死が日常生活から切り離され、実体験としての死別経験が激減している」⁷とし、大切な人の死の経験が、いのちについ

での学びを保証していたと位置づける。それは存在と深いかかわりを持つ経験であり、感情が動かされる経験である。そうした状況下で、上述のようにメディアで経験する死の増加に伴い、「逆に自分と関係性の薄い「三人称の死」、たとえば、ニュースで放映される戦争や事故、災害等の死の情報やテレビドラマやゲームの中の虚構の死が、無差別的に大量発信され、子どもも大人も無意識的で無責任な疑似喪失体験に日々さらされている」状況を「いのちの実感がつかめない」とし、だからこそ「スピリチュアル教育」をいかにして行うかを考える必要があると述べる⁸。

V. 学校教育の内容は死を越境するか

日本で最初にいのちに関連する教育の必要性を説いたのは、1982年に上智大学のアルフォンス・デーケンであり、彼の開催した「生と死を考える会」は大きな影響力を持って、各地に生や死について、あるいはその教育について考える研究会等が立ち上がっていったとされている⁹。デーケンが課題としたのは、「死への準備教育の普及促進」「終末期医療の改善と充実」「ホスピス運動の発展に尽くすこと」「死別体験者の分かち合いの場をつくり、その立ち直りを援助すること」だった。つまり、この時点で問題となっていたのは、誰もが迎える死に対して、どのように死を迎えるか、よりよい生の時間を保障するための医療とは何か、逝く者と残される者の両方にとってのケアと準備とは何かといった、終末期医療を発端としたテーマだったと捉えることができる。

そもそもキリスト教の文脈において、とりわけプロテスタントにおいて、死への準備は常に大きな課題であり続けてきた。むしろ、死こそが信仰の重要なモメントだったといっても過言ではない。なぜなら、キリストを信じることは、この世での生を終えた後のキリストのとりなしによる救済を信じることだからであり、そのための罪の告白、後悔と、それを日常的に可能にしておくための瞑想（meditation）は信仰において重要な位置を占めた。17世紀イギリスで初めて教科書から分離して物語を扱った児童書が発行されたとき、その内容はさまざまな実在の（とされる）子どもたちの死にゆく物語であった¹⁰。それらの物語は、逝く子どもたちも、残される両親も、信仰による救済を完全に信じて穏やかに幸せに死を迎えるということがいかに難しいかが表れている。現代より圧倒的に子どもの死亡率が高い世界では、その困難を子どもに避けて通らせることはできず、それゆえにこそ、いかに信仰深く生きるかということを繰り返し子どもたちに説く必要を著者たちは感じていた。死にゆく子どもたちの物語は、19世紀を通じて宗教小冊子のかたちで出版され続け、そのエッセンスは今日でもエドワード・ゴーリーの絵本『敬虔な幼子』にみることができる¹¹。

死の時点に立って、そこから生きている時間を考えたとき、人は生の時間をいかに生きるのかという問題に行き当たる。死生学のなかには、その発想を当然と捉える傾向もある。たとえば間瀬啓允は「死は生の一部なのだ。こういう自己認識から出発しなせば、「では、どう生きたらよいか」と考える新たな機会となる」と述べる¹²。また立花隆は、臨死体験者たちが異口同音に「臨死体験をしてから生きるということをととても大切にするようになった。よりよく生きようと思うようになった」ということを指摘している¹³。死に立脚点を置くことは、生について考えるためのひとつの有効な方途である。というよりもむしろ、おそらく多くの人は、平穏な日常生活のなかでは、生きていることをことさらに意識しない。死を立脚点にすれば、おのずと生のあり方を問うことになる。こうした発想は、長く「生と死の教育」の内容のなかに生き続けてきた。たとえば死や生を扱った映像資料や展覧会などを利用したり、余命宣告をされた患者や、子どもを亡くした親に、外部講師になってもらい、いのちの大切さについて語ってもらう教育実践は増えてきたし¹⁴、疑似的に死の衝撃を体験するために、大切なものをかいた紙を燃やす、といった内容も見受けられる¹⁵。

このことは、いのちについて語ることが、「宗教的な」、現実世界を超えた、あるいは語りえない

何かを自ずと含みこむことを示している。

いのちに関連する教育については、アルフォンス・デーケンが唱えた Death Education に対応する「死の準備教育」に始まり、「生と死の教育」「いのち（の）教育」「スピリチュアル教育」とさまざまに呼ばれる。「生と死の教育」は、Death Education の内実が、死の準備だけが問題になるのではなく、まさしくどのように生きるかという内容を含むことから、それに合わせた訳語である。また、本稿では、総称として「生と死の教育」を用いているが、それはこの名称に「生」と「死」が含みこまれ、端的に関連する教育内容の領域を広く指すのに適していると考えられるからである。

「いのち（の）教育」のように、いのちが「生命」「命」ではなく「いのち」と表記される場合があるのは、いのちの由来でもある「生き（息）の内」の意を汲み取り、単に生物学的に生きている命ではなく、生きているという状態そのものを表す意図や¹⁶、「身体的な存在としてだけでなく、精神的あるいは社会的な側面を含む、それらを統合する存在としての人間のいとなみを視野に入れたい¹⁷」という意図などがはたらいているからである。また、個体の生物学的な生命と離れ、個々の存在を生かしているなにかを意味する「いのち」の表記もある。

一方「スピリチュアル教育」は、いのちに関する教育が、スピリチュアル（霊的、精神的）な問題を扱うことから、提唱されてきた。得丸は、前述の「心の教育」と「スピリチュアル教育」との違いについて、現段階で確立された教育内容を指し示すものではない概念を比較する危うさに自覚的に言及しつつ、次のように説明する。

「心の教育」は宇宙の神秘や人間の力を超えたものまで言及しているものの、道徳・規範を示すものである。一方スピリチュアル教育は、宇宙の神秘や人間の力を超えたものも含め、時にはこの世を超えたあの世にまでも及ぶ生き方についての内容を持ち、哲学であると同時に、個人が感じとる教育である¹⁸。

ここには、「スピリチュアル教育」が、単に「あの世」を扱うのだという意味以上のものが読み取れる。心の教育は、すでにみたように、子どもたちのもつ命の観念についての私たちの不安に応えるかたちで企図された。しかし、そこには、現世的な生き方や規範、価値観を育む意図はあったが、死後の世界まで含めて子どもたちが抱えている死と生の観念そのものを前提とせず、むしろ人間関係に関わる行動管理・抑制を主軸としていった。しかし、私たちの生活は、すべて現世で「うまくやる」ためにあるのではない。教育は子どもたちの育ちを支えるものだとしたら、「スピリチュアル教育」は、教育が担う範疇を現世的価値にとどめず、人が生き方について問うことそのものに関わろうとする意図をもっていることが、ここでは示されている。

ところで、こうした違いは、道徳教育が何をどこまで扱うのか、とりわけ宗教的な価値や善悪について、あるいは生の時間の射程を超えて、死の向こう側までを考慮に入れた生き方について、公教育が教える正当性をどこまで、どのように認めるのか、という根本的な問題と関連している。

日本の国公立学校では、特定の宗教に立脚する宗教教育や宗教活動をすることはできない。しかし、すでにみたように、2008年改訂小学校学習指導要領における道徳教育の内容は、「自他の生命を尊重する」という行動規範だけでなく、「生命に対する畏敬の念」「生命の尊さを感じ取る」こと、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」をもつことに踏み込んでいる。しかもそれが「道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて」教えられるべきであることが、強調されている。この矛盾を齋藤は、「“人間の世界を超えたもの”を“人間が教える”といった、矛盾」と説明し、特に「畏敬の念」を教えることは困難で、実は道徳の副読本のなかでも扱っている資料は少ないと指摘する¹⁹。

元来、“人間の世界を超えたもの”を“人間が教える”には、価値や信仰、もしくは習俗が必要である。これが矛盾するのは、価値や信仰、信念を除去した一般性のある真理として教えようとするときである。この問題は、1966年中教審答申の別記で示された、後期中等教育における「期待される人間像」における「畏敬の念をもつこと」において、普遍的で一般的な畏敬の対象があることを前提とした言及の仕方がなされたことと、関連している。「期待される人間像」では、戦後日本の教育が、宗教的価値観に言及する権限を持たないことを原則としたことに対して、それに抵触しないような畏敬の対象として「生命の根源」が打ち出されている。そして「すべての宗教的情操」がそこに由来し、「人類愛」や「人間愛」も「それに基づく」としたのである。さらに、「生命」とは個体の肉体がもつ生命だけをさすのではない、と述べる。

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

ここに生じる矛盾は、宗教的情操の定義によるものでも、生命の定義によるものでもない。宗教が私たちを支えるのは、それが私たちの肉体的生命を超えた「生命」に関わる思索だからであり、その意味で私たちの多くは、程度の差こそあれ「精神的な生命」を支えに生きている。問題は、そのような普遍的な「生命の根源」に対する畏敬の念が、具体的に実際に、ある種の価値観や宗教に偏ることなく、教えられ得るだろうかということである。さらにいえば、このように注意深く抽出された「畏敬の念」についての項目は、一定の政治的目論見のなかで、「強い意志」や「家庭的」価値、愛国心といったキーワードとともに提示されていたのである。そのことの矛盾を超えて、道徳教育を強化しようとするならば、「精神的な生命」や「生命の根源」と子どもたちの生との間に起こる諸問題に取り組むことなく、「生命」そのものに畏敬の念をもち、「自他の生命を尊重すること」にとどまらざるを得ない²⁰。

しかし、「スピリチュアル教育」は、この矛盾を解く鍵を本当に握っているのか。「宇宙の神秘」や「人間の力を超えたもの」、時には死を越境した世界までに及ぶ生き方についての内容を扱うとき、国公立学校で担うべき責任はどこにあるのか。

VI. 「生と死の教育」をめぐるいくつかの論点

現状では、いのちに関する教育の名称によって、明確に教育内容や方法や方針が分かれるわけではない。「生と死の教育」をめぐる生じているいくつかの論点を整理しつつ、国公立学校、あるいはすべての子どもたちへの教育保障として、死を越境した時間軸で生き方を考えるために必要なことを確認していきたい。

論点の第一として、いのちについて考えるときに、死を起点とすることが、果たして妥当かどうか、という問題がある。前述のように、「生と死の教育」の試みは、死の経験を起点としたメッセージに力を借りて、子どもたちが生を見つめなおすことを促す傾向があった。しかし、多くの子どもたちにとって、残りの人生は長く、彼らはそのことを信じて疑わない。一方で、多くの子どもが小学校中学年くらいには死の観念をほぼ明確にし、それと同時に死のことを考えるだけで不安になるという経験を密かに潜っている。そうだとしたら、彼らにとって死は、そこから人生を振り返る思

考実験にふさわしい題材とばかりはいえないだろう。

むしろ、死ぬというプロセスは何なのか、残された者たちは、死者をどのように送るのか、死者とどのようにつきあっていくのか、といった課題を考える体験を潜ることのほうが、現実的なのではないだろうか。その意味で、郷堀らの野外保育に素材を求めた研究は、多くの示唆を与えてくれる²¹。

第二に、私たちは命の所有権を有するのだろうか、という問題がある。郷堀らは、映画『ブタのいた教室』について「いのちに所有権があるかのような根本から間違った立場からいのちについて語ろうとした」点を批判する²²。また、梶田は「意識世界中心的（＝主我中心的）な自己幻想から目覚めること」を提唱し、「大自然の力によって支えられている」ことに気付くことを提唱する²³。それは、自分の命に対して自分の意識が所有権を有していると前提すれば、それを操作して死を選ぶことは、是としなければならなくなるからである。しかし、生かされている自分の命に気づくことが可能となるのは、少なくとも低学年期末までは、翻って自身の現実的な諸関係のなかでなのではないか²⁴。

第三に、いのちについての問いに対して、教育はどこまで答えを出すのかという問題がある。林は、「問い」としてのスピリチュアル教育を提唱している。「人間の力を超えた、見えない何かは存在するのか」「自分のいのちはただ自分ひとりのものではなく、自分を超えた大いなるいのちとつながっているのではないか」「この世の死をもって、自分のすべてを失われてしまうのか」といった問いは、「賛否いずれにせよ、こうした問いそのものに向きあうことは、一人ひとりが自らの死生観を築き上げていくうえで、きわめて重要な課題になるはず」であり、そうしたスピリチュアルな問題に取り組み、考える「問い」のかたちであることが大切であり、答えを前提とすることはふさわしくない、とする²⁵。

VII. おわりに

このような争点を取り上げたとき、国公立学校で、あるいは教育・保育保障の内容として「生と死の教育」を考えると、子どもたちが生き方について、命について、死について、あるいは人を超えたなものかについて考えるそのときに、よりそって支え、互いに知恵を出し合い、共に生きることができるよう教育が求められているといえる。

本稿は、これまでの「生と死の教育」をめぐる先行研究を整理し、論点を確認するとどまるものではあるが、今後、保育・幼児教育の領域等に広げた「生と死の教育」実践研究への視座との一助としたい。

¹ 岡本富郎『子どものいじめと「いのち」のルール』創成社 2009年 p.180

² たとえば、2001年に小学校3年生から6年生までの子どもたち372名に対して行われた調査では、33.9の子どもが、「一度死んだ人が生きかえることがありますか」の問いに、「ある」と答えている。服部慶亘「第3章 バーチャル・リアリティと死との関連—調査とその研究結果—」中村博志編『死を通して生を考える教育』2003年 p.101

³ 岡本 前掲書 p.2

⁴ 岡本 前掲書 p.43

⁵ 上地安昭「危機社会を生きる「いのち」の教育をいかに」梶田叡一、人間教育研究協議会編『〈いのち〉の教育』金子書房 2009年 p.41

- ⁶ 得丸定子「学校で行う「スピリチュアル教育」の手がかり―「死と死後の不安」の意識調査から―」カール・ベッカー、弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』大正大学出版会 2009年 p. 71
- ⁷ 得丸 前掲論文 p. 72
- ⁸ 同上
- ⁹ 近藤卓「基本的自尊感情・社会的自尊感情と共有体験」近藤卓編著『基本的自尊感情を育てるいのちの教育―共有体験を軸にした理論と実践―』金子書房 2014年 p. 19
- ¹⁰ 拙稿「17世紀イングランドの子どもの死の物語―James Janeway, *A Token for Children* をめぐって―」『山梨大学教育人間科学部紀要』第12巻 2011年3月および「17世紀イングランドの教科書の展開と子どもの死の物語」『山梨大学教育人間科学部紀要』第15巻 2014年
- ¹¹ エドワード・ゴーリー『敬虔な幼子』河出書房新社 2002年
- ¹² 岡本 前掲書 p. 63
- ¹³ 同上 p. 107
- ¹⁴ たとえば仲律子、丸山真名美「「いのちの教育」が中学生の死生観に与える影響」教育心理学会第55回総会 2013年 p. 75
- ¹⁵ たとえば新井満『死の授業』講談社 2010年
- ¹⁶ 岡本 前掲書 pp. 66-67
- ¹⁷ 近藤 前掲書 p. 18
- ¹⁸ 得丸 前掲論文 p. 71
- ¹⁹ 齋藤知明「道徳 副読本における「生命尊重」「畏敬の念」」近藤 前掲書 2014年 pp. 124-125)
- ²⁰ この点については、磐田文昭「道徳教育とスピリチュアル教育」ベッカー、弓山編 前掲書 pp. 142-148 に示唆を得た。
- ²¹ 郷堀ヨゼフ、小菅江美、得丸定子「森の中で生と死について考える」『上越教育大学研究紀要』第32巻 2013年2月
- ²² 同上 p. 302
- ²³ 梶田、人間教育研究協議会編 前掲書 pp. 15-19
- ²⁴ たとえば大家幸栄は「生まれるいのち、育ついのち―うまれてきてよかった―」という低学年の道徳教育の実践報告のなかで、父が名前をつけてくれたことを発表することで精一杯の様子である男児に言及しているが、このことはとりもなおさず、子どもにとって具体的な関係のなかでいのちのつながりを感じることが、一番重要だったということを示唆していると考えられる。永田 前掲書 p. 84
- ²⁵ 林貴啓「「問い」の見地からするスピリチュアル教育の展望」ベッカー、弓山編 前掲書 p. 164