

# 命の大切さと教育

千葉 一 弥

## はじめに

日ごろ教育の現場において、どれほど「命」の問題が意識されているのであろうか。各々の子どもの命が大切であることは自明であるとして、さほど重要視されていないのが現状かもしれない。しかし、学校において特別な事件が起こったりすると、「学校では命の大切さが教えられているのか」という疑問の眼差しが注がれることになる。より具体的に言うなら、この問題が我が国で浮上したのは、2004年に長崎佐世保で起こった同級生殺害事件であった。インターネット掲示板への書き込みをめぐるトラブルが事件の発端となったとされるが、事件後に加害者が被害者の子に「会って謝りたい」と発言したことも話題となった。もし加害者が、被害者の死後にも会って謝罪できると実際に考えているなら、生命の一回性について彼女が理解できていないことになる。バーチャル・リアリティー（仮想現実）の環境に生きる子どもは、「生命は一度失われたら取り返しがつかない」と捉えられないことがあるのではないかと、とも一部で指摘された。

「人は死んでも、また生き返る」と考えたり、生命感覚を実感できない子どもは、少なくはない<sup>(1)</sup>。確かに子どもにとって、生死が何であるのかは未知のことだというのは、今も昔も変わらない。けれども生活環境の変化によって、子どもにとって生命感覚を実感しにくくなっている、ということは言える。機械

## 命の大切さと教育

化された文明生活、近所づきあいの減少、そして子どもたちが外で自然に触れて遊ぶ機会の減少、といった状況がある。そうした状況に置かれているということは、子どもが他者のことを想像したり思いやる心を喪失してゆくことにつながるのではないかと、とも考えられよう。あるいは、生命感覚の希薄な日常のなかで、リストカットをして身体を傷つけたり、命を絶ってしまう子どもがいる。——このような現状からして、生命に関する教育の役割を学校が担うべきではないか、ということが提唱されるようになった。

もし「命の授業」が成功すれば、それは子どもたちにとって最高の学びのうちの一つになる可能性がある。「命とは大切なものである」といったことを理屈として教えるのではなく、体験的に彼らに学んでもらうことができるからである。また、命の授業はともすると密室化しがちな学校教育に風穴を開けることにも、つながる。管理的で息づまるような学校の教育環境は生死の問題を隠蔽しているのではないかと、という点も見えてくる。

だが、命の大切さを教えることが有益だと分かってはいても、それを行うことを躊躇してしまう事情もある。未だ学校においては、生死に触れるようなことを扱うのをタブー視する傾向が根強く存在する。自分たちの目の前で実際に人や動物が死んでいくのを知ると、子どもはショックを受けるのではないかと、という危惧もある。では、命の大切さを教え伝えるには、どういった方法があるのだろうか？

本稿では以下、命の大切さを伝える教育とはどういったものなのか、概観することを主な目的とする。それに付随して、「死生学」とはいかなるものなのか、述べることになるだろう。更に後半では、授業実践としてどういったものがあるのか、少数ながら代表的なものを紹介しつつ論述を進めたい。

## 1 死生学について

「命の授業」「死への準備教育」は、「死生学」という分野と関係がある。よって、ここでは死生学とは何か、ということをも簡略に示しておこう。

死生学 (thanatology) の語は、心理学者フロイトの用いた「タナトウス」に由来する。すなわちフロイトは、生命体が自己を増殖し永遠化を求める衝動・本能を「エロス」とし、反対に自己を破壊し生命の根源へと回帰しようとする衝動・本能を「タナトウス」と呼んだ<sup>(2)</sup>。「死生学」の扱うテーマとしては、自殺、尊厳死、ターミナル・ケア、民族の死生観など多岐にわたる。また、それを学ぶ人や動機も様々である。医療に携わっている人々、これから携わる人々が最も多いであろう。その他、学校教育に生かそうとする人々、あるいは人の生きざま・死にざまから何かを学ぼうとする人々、聖職者、生命倫理学者などが関心を寄せている。

この分野に関する研究で、世界的に注目を集めた人はE・キュブラー・ロスである<sup>(3)</sup>。著書『死ぬ瞬間』は、いわゆる「臨死体験」のことも扱っている。また、キュブラー・ロスたちが中心となって、これから死にゆく人への精神的「ケア」の仕方が本格的に模索されることになった。欧米においては、死にゆく人、その遺族とどのように接してケアを行うべきかという点は古くから課題とされていた。

我が国で「死への準備教育 (death education)」の必要性を唱えた人として、上智大学教授であったアルフォンス・デーケンが名高い<sup>(4)</sup>。彼は老年学や死の哲学を研究し、「生と死を考えるセミナー」を主唱した。他に死にゆく人々から人生の真理を学ぼうとする試みとしては、日野原重明氏の『死をどう生きたか』(中公新書)が広く知られる。

死生学のなかでどのような問題領域があるのか、以下まとめておく。

(一) 人類は死についてどう考えてきたのか(各民族の死生観)。古代の人々は、人が死ぬと魂は祖先たちの住む世界へ赴き、祖霊たちと融合すると考えていたようだ。古代のギリシアやインドでは「輪廻転生」の説があった。キリスト教やイスラム教を信ずる人々は、死後に「天国」「地獄」があるとする。

(二) 宗教者の立場から。キリスト教圏の人々は、ホスピスや高齢者施設においてどうすれば人々が安らかに老いと死を迎えられるのか、という問題に取り組んできた。現在では仏教界においても、同様の活動がなされている。

(三) 医療に関わる人々の立場から。人はどこで人生の最期を迎えるのか? 病院、ホスピス、自宅といった選択肢がある。いずれを選ぶにせよ、できるだけ自分らしく、人間らしく人生を終えたいという願いがある。医療に携わる人々は、どうすれば人々が安らかに最期を迎えられるのか配慮し、身体や精神のケアを行うのである。

(四) これから死にゆく人々は、何を感じどう考えるのか。「あなたは末期のガンであり余命は、これくらいです」といった告知を受けたら、どう反応するだろうか。キューブラー・ロスは、約200人の患者に面接した結果から得られたデータをまとめた。それによると、(A)否認と隔離 (B)怒り (C)神との取り引き(こうしますから命を延ばしてください、と懇願する (D)抑うつ状態 (E)衰弱し、エネルギーが現世から離れ無感覚となる…といった段階を経るという。ただし現在では一般に、(E)は修正され「受容」の段階であるとされている。

(五) あやうく死にそうになった人々は何を学んだのか(九死に一生を得た体験・臨死体験)。不治の病から奇跡的に快癒した人々が、その時の体験を手記にしてくれたものを読むことができる。あるいは事故、心肺停止などにより死を体験し、「あの世」を見たと言報告する人々がいる。彼らは光のトンネルを見たとか、魂が肉体を抜け出て下の世界を見ていた、などと語る。それらを「脳の幻覚作用」にすぎないとする説も根強くある。レイモンド・ムーディは、幻覚と臨死体験とはまったく異なるとしている<sup>(5)</sup>。この分野において知られる研究

者は、ムーディ、キューブラー・ロス、ケネス・リングといった人々である。

(六) 生命倫理。西洋医学は基本的に、人の寿命をできるかぎり永く延ばそうと努める。けれども、いたずらに苦痛の多い状態を長引かせることは人間の「尊厳」にふさわしいものなのか？ 生命を量的にだけでなく質的に捉える必要があり、生命の質（Quality of life 略してQOLとも言う）が優先されるべきだと唱える人々もいる。だが安楽死を認めることは、患者の自殺行為を医師が幫助することだとして批判する立場もある。その他、我が国における死刑制度、出生前診断の問題が挙げられる。

(七) 生きることに価値はあるのか（自殺について）。若い人が自殺をする時、周りの人は「いじめられていたのか」「進学のことなどで悩んでいたのか」といったことを推測する。だが明確な理由はなくても、なんとなく生きている実感が味わえないから自殺したり、リストカットを繰り返す人々もいる<sup>(6)</sup>。あるいは現代社会では承認欲求が満たされにくく、自己肯定感を得られないことから、今の居場所から消え去りたいと思う若者もある。この現象を「消えたい症候群」などと呼ぶこともある<sup>(7)</sup>。思春期の若者のみならず、働き盛りの人々にも危機が訪れる。企業において様々な責任を背負わされ過労の状態となり、ストレスを内に抱えこむと「壮年期の自殺」に至ることがある。本人のみならず、のこされた家族へのケアをどうするか、という問題も指摘されよう。

(八) 「老いる」ことをどう捉えるか？ 肉体的な衰えや病気にショックを受け、「ポックリと逝くことが本望だ」と語る人もある。しかし、「老い」にもそれなりの積極的価値が認められてよいのではないか。自分の人生に対する意味づけも、多種多様なものが認められるべきである<sup>(8)</sup>。では、どのように死を迎えたいのか、いかなる葬儀を希望するのか、様々な声がある。

(九) 肉親を亡くした人と、いかに接するべきか？ これは、グリーフ・ケア（悲嘆ケア）の問題である。「ホスピス緩和ケア」においては、遺族あてにメッセージ・カードを手渡したり、追悼会を開いたり、家族どうしの自助グ

ループを組織したりする<sup>(9)</sup>。

(十) 死への準備教育、および命の授業。これに関しては、次の部分で述べることにする。

## 2 死への準備教育 (デス・エデュケーション)

子どもや若者が身近な人の死に耐えられるようにし、自他の命を大切にすることを育むために、「死への準備教育」「命の授業」が提唱され、それらの教育が一部で行われるようになってきた。「死への準備教育」と「命の授業」は、ほぼ内容的に同じであると考えてもよいであろう。ただし、前者は知識を得て心構えを作っておくことに主眼を置くのに対し、後者は「実際に体験して学んでもらう」といったスタイルを取ることが多いようである。

これまで日本の教育現場では、死の問題はタブー視され、「下手に刺激するとどうなるか」といったことが心配されていた。だが死について学習した子どもは、生命について前向きに考えられるようになる。子どもたちは意外と死について積極的に考え発言し、好奇心を示す。「死んだらどうなると思う？」と教師が問いかければ、話し合いに参加できる能力を持っている。

アメリカにおいて死への準備教育が行われてきたことの背景としては、高齢化社会、ベトナム戦争などが挙げられる。小学校2、3年生の時期では、生き物、水、葬儀、新聞の死亡記事などを題材とする。4、5年生になるとペットの死、ホスピスなどを題材にすることができる。中学生になれば、法律や医学とも関連づけながら死を学ぶ。大学においてもデス・エデュケーションや葬儀学、「死の社会学」などの講座が設けられていることがある<sup>(10)</sup>。

ドイツはキリスト教徒の多い国であり、宗教教育の一環として死への準備教育が行われている。「死とはこういうものだ」と教師の側が教えるのではなく、様々な分野と関連させつつ、子ども自身に感じさせ考えさせようとしている。

テーマとしては葬儀、青少年の自殺、人間らしい死に方、戦争、環境汚染、交通事故、脳死、安楽死、ホスピス、キリスト教の「復活」などである<sup>(11)</sup>。

日本での取り組みは欧米よりも遅れたが、一部の学校では授業が行われてきている。志木高校教諭の熊田亘氏は、「倫理」の授業で以下のようなことを教えているという。死のイメージ、身近な人やペットの死、病名告知、自分の葬儀をどうするか、死生観、自殺、臓器移植、交通事故死、闘病記などである。「死についての考えに○×が無いのは興味深かった」といった意見、学習により精神的に成長できたという声もある<sup>(12)</sup>。

### 3 命の授業（その一） 金森俊朗氏の実践

「命の授業」の実践例として、まず金森俊朗の『いのちの教科書 学校と家庭で育てたい生きる基礎力』（角川書店）に紹介されているものを挙げたい。これが最も我が国で知られた教育実践の一つであるし、その内容も読みやすく納得のいくものが多いからである。金森俊朗は1946年石川県に生まれ、幾つかの小学校の教員を経験している。「仲間とつながりハッピーになる」という教育思想による授業の様子は、NHK テレビでも取り上げられたことがある。80年代から命の授業に取り組み、小学生へのデス・エデュケーションを行った<sup>(13)</sup>。『いのちの教科書』の構成は「はじめに」以下、4つの章から成っている。（引用の頁数は文庫版ではなく、平成15年の初版によった。）

「はじめに」において金森は、「生きるということは、仲間とつながることだと思っています」と述べる。ほんとうは教育現場あるいは一般社会において、人は対等の立場でぶつかり合い幸福にならなければならない。だが当時の小泉内閣においては、教育現場で「選別」「習熟度別指導」といった方針が取られつつあった。そうした教育改革は「子ども集団をばらばらにして、競争させ」自己肯定感を奪うものである。不登校、自主的に学ぶ意欲の低下、過食・拒食な

どの形で、子どもたちはSOSを発している。そうした現状を目の当たりにした金森は、「自分のいのちを大切に」仲間と共に学べるような教育をしようと考えたのだという（12～17頁）。以下、I～IVの章が続く。

「I 心をひらき仲間とつながる」金森が「いのちの授業」を始めたきっかけとして、我が子を二人亡くしたこと、自分が交通事故に遭って一命を取り留めたことがあった。これらの経験によって彼は、現在の命を大切に精一杯生きようと決意し、死とは遙か遠くに待ち受けるものではなく今まさに目の前で起こりうることを知った。また、昔の教え子の一人は自殺し、もう一人は暴走族と付き合い電信柱に激突する事故で亡くなった。これらの出来事から金森は、生きいきと楽しく生きられない子ども、命を粗末にする子どもが居ることを知ったという。さらに、表面的には楽しそうに振る舞ってはいても、「孤独に心を閉ざしている」子どもが多いことにも気づかされた（37頁）。そこで金森は、なぜ他人を殺したり自分の命を絶ったりする若者が居るのか、クラスの子もたちに問いかけてみた。すると子どもたちは、「いじめに遭ったとしても、誰でも本心では生きたいと思う。けれども、（命を傷つける行為によって）何かに気づいて欲しいという気持ちを表明しているのではないか」といった主旨の意見を述べた。それと同時に、自分が仲間はずれにされた時や深い孤独感を味わった時の気持ち、勉強の悩みなどを語り合い意見交換をした。

以上をきっかけに、金森は学級で「朝の自由スピーチ」を行なうことにした。そこでは子どもが皆の前で何を語ってもよいが、いじめ自殺のニュースがあった時は、それを必ずテーマに取り上げることにした。さらに、「手紙ノート」というグループ日記を書かせ、誰か同級生に向けて本音を語れるようにした。これによって子どもたちは、仲間への不満や、家庭内の悩みや「むかつくこと」を打ち明けられるようになった。自分の内部の「どろどろとした感情」をうまく吐き出すにはどうすればよいのか、金森は「ボディ・コミュニケーション」という方法を考案した。かもめかもめ、騎馬戦、おしくらまんじゅう、エスケ

ン（陣取り遊び）、どろんこサッカーなど。金森は、給食の食器を投げつけるように置くと子どもを叱るようにしている。食べるとはどういうことか、卵や牛乳はどう作られ運ばれてくるのか、子どもたちに考えさせる。食べ物について調べると、彼らは自分たちが「いのちを食べている」「土に生かされている」ということを理解する。クラス全体で森に出かけて土の学習をしたり、校舎の屋上で「青空給食」を取ることもある（66～67頁）。

【Ⅱ 本物の生きる姿に触れる】 40歳になった頃から、金森は「いのちそのもの」を教育の主題とするようになった。当時の文部省から性教育に取り組むという方針が出されており、あまりそれに従うつもりはなかったが、ふとクラスの母親の一人（佐々木さん）が妊娠していたことを思い出した。佐々木さんは以前に金森の講演を聴いて手紙を送ってくれたことがあったため、金森は彼女に来てくれるよう依頼した。子どもたちは彼女を拍手で歓迎し、さっそく「お腹が重たくないのか」など質問をし始めた。そして金森が何も指導しなくても、彼ら自身で学びを進めていたのだった（70頁以下）。1年後、映画評論家である泉沢美枝子さんをクラスに招いた。彼女は離婚したあと乳ガンの診断を受け、入院しながらホスピス造りの運動を始めていた。そして子ども、保護者、教員たちを前に泉沢さんは様々なことを語り、これが日本では最初期の「デス・エデュケーション」となった。その他、胃がん患者の種村エイ子さん<sup>(14)</sup>、肝臓がんに罹っていたマルセ太郎さん、両脚切断の手術を受けた車椅子の相馬靖雄さん、筋ジストロフィーの渡辺善之さんを招いて話を聞いた。

【Ⅲ いのちの授業】 まずは漢字の成り立ちから、いのちを学ぶという授業。「包」という漢字を見ると、母親が赤ん坊を「包んでいる」形になっている。なぜ子どもたちがこの世に生まれたのか、妊娠と出産のメカニズムも学ぶ。母親と胎児と血は直接つながっているのか、胎児は羊水のなかでどうしているか、など。蝶の成長を観察し、近藤薫美子の絵本『のにつき』『つちらんど』（出版：アリス館）を手がかりに生態系のシステムを学ぶ。自然界では生き物が死

に、その死体が今度は別の生き物を生かし養うという循環がある。

金森学級では2003年に、ニワトリの命を自ら絶って食べるという「大学習」に取り組んだ。これは、「いのちの、でっかいつながり」という学習の総仕上げとして行なわれた。人間が生き物の命を奪って生きていることや、解体作業のプロセスから余りに遠ざけられて生活していることを実感してもらうため、そうした授業をやることを決心した。確かに解体の授業に対しては「残酷だ」という声があり、実際に中止に追い込まれたケースがある。金森が意見を求めたところ、大多数の子どもは実施に賛成であった。二人の父親から反対意見も出たが、「親父の会」を立ち上げて相談したところ、全員の承諾を得られた。初めのうち子どもたちは、実際に頸動脈を切ることが「こわい」と感じていたようである。だが好奇心のほうが恐怖に勝ち、ニワトリを屠殺して食べるという授業は成功した(159~174頁)。

「Ⅳ 親子で共に学ぼう」或る教材によって金森と子どもたちは、鉛筆の芯の製造が外国人の低賃金労働に支えられていることを知った。では自分たちの父と母はどのような仕事をやっているのか、という学びを始めた。レポートをすることにより子どもたちは親を尊敬するようになり、親が病氣や過労死にならないか気遣うようになった。また、子ども自身は頑張ろうとしているのに、親のほうは「もっと頑張れ」と叱咤・激励したくなってしまう。本当なら親は子どもの言うことに耳を傾けるべきであり、習い事をさせるのではなく、彼らの日常の学びを見守るべきだと金森は考える。子どもたち自身の学びたいという意欲、好奇心を大人は尊重する必要がある。書物との出会いも、子どもが自分の世界を広げるのに役立つ。金森は、子ども各自に向かって「本を読め」と指導するようなことはしない。教室の後ろのロッカーの上にかかなり大きな学級文庫を作り、金森がそれらの中から読み聞かせをし、子どもに本の紹介をしてもらうと、たちまち彼らの読書意欲に火がつくのである。

書物で学ぶだけでなく、郊外で体験学習をしたり、あるいは室内と室外の学

## 命の大切さと教育

習を関連づけることも重要である。自然や仲間とボディ・コミュニケーションを行ないながら、読書や調べ物をするより更に好奇心が高まる。山に出かけた時は、藤などのツルにつかまって「ターザンごっこ」をする。プールの時期が終わりになる頃、子どもたちに「着衣水泳」を体験してもらおう。これは水難事故に遭った時のことを想定したものだが、服を着たまま水に入り、全身の力をうまく抜くと浮くことができる（201～204頁）。

最後に、読者である大人たちが子どもと一緒に「世界に一つしかない（いのちの）教科書」を創ってくれたらと願っている、と述べる。大人が言葉で教えてしまうのではなく、「子ども自らが感じ、学べるような場を子どもに保証したい」というのが金森の思いである。本物の生きざまに触れるとき、「子どもは自ら学び始める」のである。そうした「きらめき」の少年期、少女期が「原風景」として心に刻まれるなら、それは各自にとって「生きる力」となるであろう（228頁）。

## 4 命の授業（その二） 大瀬敏昭氏の実践

もうひとつの実践例として挙げるのは、茅ヶ崎市浜之郷小学校・初代校長の大瀬敏昭によるものである。大瀬は1946年生まれ、茅ヶ崎の公立小学校に勤務、教育委員会の役員を歴任したのち、98年に浜之郷小学校に着任した。新設小学校の創設に関わり充実した期間を過ごしていたが、99年の秋に胃ガンの宣告を受けた。全摘手術を受け一カ月半で職場復帰を果たした。その後ガンは転移し、死の恐怖と闘いながら教壇に立ち、著述活動を続けた。大瀬校長が他界したのは2004年1月3日である<sup>(15)</sup>。

大瀬が独自の「命の授業」を展開しようとした背景には、彼が入院をしている期間に考えたことがあった。それは、病院において必要とされるのは単に医学的な治療の技術だけではなく、「ケア」「癒し」も含まれるはず、ということ

だった。健康に恵まれた者の目から見れば、病院では病気を治療してくれれば充分、ということになるのだろう。しかし自分が患者として入院してみると、悲しみの気持ちを癒される、ということの重要性に気づくことになった。こういった経験から、大瀬は新しい学校の基本理念を着想することができた。つまり、学校にもまた「ケア」「癒し」の視点が必要とされるのではないか、ということである。「それは、これまでの健康に立脚した強さを求める学校ではない。弱さを自覚した子どもたちと自分の無力さを自覚した教師とが『ケアと癒し』を含みこんだ応答的な営みを行なう場として、さらにはその応答的な営みをおして子どもたちと共に生きると同時に、大人自らも育つ場として学校を再構成することである。」(大瀬敏昭『輝け！ いのちの授業』小学館, 2004年, 15～16頁) そうした学校の「再構成」の取り組みの一つとして、「明るく元気を標榜しない」ということがある。現代の子どもたちは概して、元気でたくましいことを求められる。「しかし、現実の子どもたちの中に、『明るく元気』に耐えられる子どもたちが何人いるだろうか。ほとんどの子どもたちが何らかの『傷』を抱えて学校に来ている。」子どもたちに明るさを求めすぎると、逆に「陰」の部分こそが自分本来の居場所だと考えるような子どもたちを作ってしまうのではないか。それよりも大瀬は「『しっとり』とした環境の中で『さりげない優しさ』をもった子どもたちを育てたいと願っている。」子どもたちのテンションが高くなりすぎると、運動会の季節などに怪我や事故も多くなる。それに対して大瀬は「朝の読書」の時間を教師たちに推奨しており、そうすることで落ちつきのある学校づくりをした(前掲書, 23頁)。

大瀬校長自らによる授業実践として、主なものは以下の通りである。

① 「絵本の読み聞かせ」の授業。スーザン・バーレイ作『わすれられないおくりもの』を使った授業<sup>(16)</sup>。友人のアナグマが亡くなったあと、周囲の者たちが彼のことを回想する。そして、彼の死後も思い出は心のなかに生き続ける、というストーリーから生命の意味を考える。大瀬は授業のなかで、子どもたち

## 命の大切さと教育

に「生命には三つあるのではないか」と問いかける。すなわち、個々人の持っている有限な命。子々孫々と受け継がれ「続いてゆく」命。そして、心のなかで生き続ける「永遠の」命である。

② 歴史の資料を用いた「家族・いのちの授業」。天明3年(1783年)浅間山の大噴火によって群馬県嬭恋村・鎌原村が火山灰に埋没した。住民570人のうち助かった者は93名のみであったという記録が残されている。昭和54年に発掘調査が行なわれ、「観音堂」の石段下から二人の遺体が発見された。一人は白髪の女性、もう一人は若い女性であり、後者が前者を背負ったまま倒れて絶命した様子であった。

以上のことを題材にして、授業において子どもたちとディスカッションを行なう。まずは、二人の女性の関係である。母と娘、または姑と嫁の関係であったのか。そうした家族としてのつながりがあったから、背負って逃げようとしたのかもしれない。あるいは、そういったつながり無しであっても、近所の者だからという理由だけで助けたのか。「知らない人でも助ける」と発言した生徒がおり、それに対して大瀬は興味深く傾聴した。

次に、噴火の災害に見舞われ潰滅的な被害を受けた鎌原村の人々はその後、どうしたのか。辛うじて生き残った人々が集まり、そのなかで「家族」を作っていたって村を復興したのである。こうしたことから、前述した「続いてゆく」命について子どもたちに考えさせることができる(前掲書、48頁以下)。

以上のような教材を用いながら、大瀬は子どもたちに「命」の大切さを伝えようとする。胃ガン患者であり死を目前にした大瀬校長は、授業のなかで次のように語りかけた。

…どんな人であれ共通しているのは、いつか死ぬということ。早く死ぬか年老いて死ぬかの違いはあろうが、「とても長い大自然の時間から考えれば」それほど関係はないだろう。私たちの多くは、やがて自分が死ぬだろ

## 命の大切さと教育

うとは普通考えないのではないか。しかし自分はガンになったから、死の側から生を見るようになった。死があるからこそ、生がある。「死ぬということは、生きることなのだ」と思った。徐々に死に近づいてゆくのため、「やっぱり死ぬまで自分の命を大事にしなきゃいけないことに、一つ気がついたのです。」みなさんをお願いしたいことがあるけれども、これから大人になるまで辛いことが多くあるでしょう。「でも、絶対ね、死んではだめだよ。」自分のような人間は、もし命がもらえるなら、もらいたいとさえ思っている。そういう人もいるのだから、命を粗末にはいけないのである（前掲書 120～121 頁および付属 CD-ROM からの要約と引用）。

## おわりに

では最後に、命の大切さを伝える教育、命の授業に関して若干の見解をまとめておく。

まず、学校で「生命」「死」「性」あるいは「死後」といった問題に触れることは子どもを危険な方向に触発してしまうのではないか、という懸念が一般にはある。けれども様々な体験談から判断すると、命の授業によって子どもがマイナスの影響を受けるということは、まずほとんど起こりえないようである。その点で教師は、子どもたちの積極的な学び、感性を信頼してよいと思われる。ただし、家畜を解体して食べる授業といったものについては、やはり事前に父兄の諒解を得て慎重に進める必要がある。

次に、こうした授業の有効性についてであるが、命や道徳の授業への取り組みを強化したからといって、それがすぐさま社会の犯罪率を減少させる、ということに直結するわけではない。それらの目的は子どもの心を操作し誘導することではなく、微力ながらの自己啓発を期待する、ということにすぎないとも言える。その点で、命や道徳の授業のありかたは、控え目なものであるべきだ

## 命の大切さと教育

と考える。だが、なかには自他の生命を傷つけようとする子どもが少数でも存在するかぎり、命の授業はまったくの無駄にはならないはずである。教師に着任して間もない者にとっては、やや困難な試みであるかもしれない。しかし子どもとの信頼関係を築くことができれば、命について問いかけをすることもできよう。

そして、発達年齢に沿った授業を展開する必要もある。小学生に対しては、「自分や他人の命を傷つけてはいけない」というストレートなメッセージを伝えるような授業もまた、場合によっては可能である。けれども中学生になれば、生徒たちの自主性を尊重するようなスタイルが求められる。その場合、教師は「教える者」というよりは、学びを準備する者であり、教材やゲストと生徒とのあいだを取りもつ仲介者となる。

そのほか、命の授業は教育に様々な新しい視点をもたらし、問題に光を当ててくれるものだと考えられる。たとえば授業のゲストに障害者や妊婦、ガン患者などを招くことによって、この世には多様な仕方でも命と向き合いながら生きている人がいることを子どもに気づかせることができる。また、命とか死、性といった領域は人間が自在に予想し管理できるようなものではない。私たちの理性から逸脱し、はみ出るものを含んでいる。したがって命の授業に参加するということは、結果として反管理的なるものを明るみに出す。現在、子どもたちは強力な管理主義教育のもとに置かれ、その意味では真に精神的に豊かなものから遠ざけられているという面があるだろう。自然の持つ不合理な力と神秘、理屈では割り切れない愛や性の世界、そういったものに目を向けさせる点でも、命の大切さを伝える教育活動には十分な意義があると思われる。

### 註

- (1) 「人は死んでも生き返る」と思っている子どもの割合は、けっして少なくはない。この点に関しては中村博志氏による研究がある。そのデータによると、小学生の約3割、中学生の約5割が、「生き返る」「生き返ることもある」と答えてい

## 命の大切さと教育

る。これが示されているのは中村博志『死の認識・生の認識の発達』である（『児童心理 2月号臨時増刊 子どもに「いのち」をどう教えるか』金子書房、2005年）。ただし、いかなる意味で子どもが「人は生き返る」と思っているのか、どれほど答えに確信があるのかはデータから一概に判断できない。テレビやゲームに影響されたい場合もあり、「生き返ってほしい」という願望が「生き返るだろう」という推測と混じり合っているケースもある。

- (2) 1920年の著作『快樂原則の彼岸』で、フロイトは「生の本能」（エロス）の対極にある「死の本能」（タナトス）を着想した。小此木啓吾氏の説明を拝借すれば、「ものごとを解体し、分解し、無に帰そうとする働きは、タナトス（死の本能）であり、ものごとを組織づけ、まとめ上げ、大きく発展させる働きこそ、エロス（生の本能）の働きである。」人間心理のなかには、「死」「無」を目指す「反復強迫」が認められる（小此木啓吾『フロイト』講談社学術文庫、1989年、78～79頁）。なお、1930年の著作『文化への不満』においては、エロスとタナトスが文化や人間集団の問題として考察される。
- (3) Elisabeth Kübler-Ross は1926年スイスのチューリヒに生まれ、58年に渡米した。死にかけている患者に医師はどう向かい合うべきか、という講義を始めた。死にかけて患者のための施設を作り、これは「ホスピス」の先駆けとなる運動の一つとなったと言われる。晩年は自らが脳梗塞・半身不随となり、2004年に死去。
- (4) A・デーケンは、もとドイツ生まれの神父。彼による「死への準備教育」について論じたものとしては、以下のものがある。大町公『死への準備教育——特に大学生に対して——』奈良大学紀要第20号、平成3年。
- (5) レイモンド・A・ムーディー『光の彼方に 死後の世界を垣間みた人々』笠原・河口訳、TBSブリタニカ刊、1990年。
- (6) 漠たる生命の空虚感ゆえか、自傷行為を繰り返し18歳で他界した少女の手記として、以下のものがある。南条あや『卒業式まで死にません』新潮文庫、平成16年。
- (7) 関連書籍として、次を挙げておく。山本紀子『消えたい症候群 リストカットとオーバードーズ 生への処方箋を考える』教育史料出版会、2006年。
- (8) エリクソンは、彼の「ライフサイクル」論において、老年期の人間は成熟し「英知」に到達できるとした。そして、「調和を求める願望」と、「絶望と嫌悪感」とのあいだの矛盾に頭を悩ませる時期でもある。これに関してエリクソン自身が映画『野いちご』と関連づけながら論じたものもある。E・H・エリクソン『ホルイ博士のライフ・サイクル』篠崎実訳、『現代思想』1986年1月号「特集 老いのトポグラフィー」所収、青土社。

## 命の大切さと教育

- (9) 松島たつ子『遺族のケア』による (AERA ムック『死生学がわかる。』所収, 朝日新聞社, 2000年, 113~115頁)。
- (10) 若林一美「アメリカにおけるデス・エデュケーション」(A・デーケン編『死を教える』所収), メヂカルフレンド社, 昭和61年, 310~327頁の記述による。その他, マサチューセッツ州ケンブリッジにおける「死」についての授業に関しては, 以下の著作が様子を生き生きと伝えてくれる。エリック・ローフス(編)『子供たちにとって死とは?』麻生九美訳, 晶文社, 1987年。
- (11) これに関しては, 以下を参照した。A・デーケン『ドイツにおけるデス・エデュケーション』(前掲書『死を教える』所収), 328~346頁。
- (12) 熊田亘『死と並んで歩いて行けたらなあ 高校生が「死の授業」から学んだもの』による (AERA ムック『死生学がわかる。』所収, 朝日新聞社, 2000年, 84~87頁)。また, 日本の大学におけるデス・エデュケーションについては, 以下も参照のこと。鈴木康明『デス・エデュケーションの効果に関する探求的研究』(東京福祉大学・大学院紀要第5巻第1号, 2014年)
- (13) 金森俊朗の他の代表的な著作として挙げられるのは, 村井惇志との共著による『性の授業 死の授業』(教育史料出版会, 1996年)である。
- (14) 種村エイ子の著作としては, 『シリーズ いのちの授業』(1~5巻)ポプラ社, 2002年などがある。
- (15) 大瀬敏昭の授業については, 次も参照のこと。佐藤学『授業を変える 学校が変わる』小学館, 2000年, 213頁以下。
- (16) スーザン・バーレイ作『わすれられないおくりもの』評論社, 1986年。他に「生命」の問題を扱った絵本として有名なものは, レオ・バスカーリア作『はっぱのフレディ』(童話屋, 1998年)や, 佐野洋子『100万回生きたねこ』(講談社, 1977年)などが挙げられる。後者を用いた授業に関しては, 以下も参照のこと。今野公美子『中学生の死生観——絵本の感想の分析による探索的研究——』東京女子大学心理学紀要2005年創刊号。