

平成 26 年度 博士論文

デス・エデュケーションの持つ発達援助活動的特質の検討

Research Concerning the Development Assistance Active
Characteristics of Death Education

鈴木 康明

Yasuaki SUZUKI

目次

	頁
第Ⅰ部 デス・エデュケーションについて	1
第1章 デス・エデュケーションの現状と課題	2
第1節 デス・エデュケーションについて	2
第1項 デス・エデュケーションの開始	2
第2項 キリスト者から	2
第3項 死への準備教育として	3
第2節 死生観の形成	3
第3節 発達援助活動として	4
第1項 自分とは何者なのか	4
第2項 「死にまさる生命」について	4
第3項 畏敬の存在	5
第4項 内容	5
第2章 小中高におけるデス・エデュケーション	7
第1節 価値志向について	7
第1項 未来志向	7
第2項 価値志向	7
第2節 いのちを理解する	8
第1項 生命としてのいのち	8
第2項 つながりとしてのいのち	8
第3項 そのいのちの持ち主	9
第4項 社会的課題	9
第3節 児童・生徒に教える	10
第1項 教える側の課題	10
第2項 技術と志について	10
第4節 教育観	11
第1項 人格の相互性	11
第2項 教育観	12
第3項 エミールから	12
第3章 デス・エデュケーションと悲嘆	13
第1節 悲嘆教育	13
第1項 死別の悲しみ	13
第2項 死への準備教育における	13
第2節 これからの悲嘆教育	14
第1項 筆者の実践	14
第2項 新たな定義	14
第3項 課題	15
第3節 小中高の学校における悲嘆	15
第1項 生徒指導とは	15
第2項 グリーフケア	16
第3項 教師のための悲嘆教育	16
第4項 教育的介入について	16
第Ⅱ部 大学教育におけるデス・エデュケーション	18
第1章 質的研究法の探索	20
第1節 はじめに	20

第1項	思想体系における KJ 法	20
第2項	研究法として	20
第2節	問題	21
第3節	方法	21
第1項	概要	21
第2項	データ収集について	21
第3項	倫理的配慮	22
第4節	結果	22
第1項	処理したデータ	22
第2項	データの叙述化	25
第5節	考察	26
第2章	大学生の発達援助活動としてのデス・エデュケーション	28
第1節	はじめに	28
第1項	大学教育の課題	28
第2項	デス・エデュケーション導入	28
第3項	自助と自己探求	29
第2節	問題	29
第1項	研究について	29
第2項	これまでの研究の傾向	30
第3項	青年期後期	31
第4項	目的	31
第3節	方法	32
第1項	研究対象	32
第2項	研究方法	32
第3項	叙述化	33
第4項	データ収集について	33
第5項	倫理的配慮	33
第4節	結果の整理	34
第1項	生データの処理の過程	34
第1回目		34
第2回目		39
第3回目		45
第4回目		51
第2項	群化したデータ	57
第1回目		57
第2回目		60
第3回目		64
第4回目		68
第3項	叙述化	71
第1回目		72
第2回目		72
第3回目		73
第4回目		74
第5節	考察	75
第1項	時系列的な変化	75
第2項	価値観の形成	79
第3項	自助について	81

第4項 情緒的ゆらぎと感受性について	83
第Ⅲ部 小中高の教員へのインタビュー調査	85
第1章 小中高の教員へのインタビュー調査	86
第1節 はじめに	86
第2節 問題	86
第1項 教員へのインタビュー	86
第2項 目的	87
第3節 方法	87
第1項 研究協力者	87
第2項 研究方法	88
第3項 整理方法と叙述化	88
第4項 データ収集について	89
第5項 倫理的配慮	89
第4節 結果の整理	89
第1項 A氏の整理	89
第2項 B氏の整理	91
第3項 C氏の整理	96
第4項 D氏の整理	98
第5項 E氏の整理	101
第6項 F氏の整理	107
第7項 データの確認	110
第5節 考察	112
第1項 教員の児童・生徒に対する視線	112
第2項 児童・生徒の発言や記録、様子から	114
第3項 教員が判断した児童・生徒の反応	118
第4項 まとめ	121
第Ⅳ部 総合考察	123
第1章 総合考察	124
第1節 大学におけるデス・エデュケーション	124
第1項 自己探求の過程	124
第2項 価値志向性	124
第3項 自助について	125
第4項 課題	125
第2節 小中高におけるデス・エデュケーション	126
第3節 総合課題	127
引用文献	128
参考文献	131

第 I 部 デス・エデュケーションについて

我が国にデス・エデュケーション (Death Education) が紹介されてから、すでに 40 年余りが経過したが、その有用性に対する社会的認知は未だ途上である。

そこで、第 I 部では、第一に、デス・エデュケーションの登場から現在に至るまでの経緯と、筆者の大学教育における取り組み、第二に、これまで教員研修などで筆者が主張してきた小中高におけるデス・エデュケーション展開に際しての課題、第三に、デス・エデュケーションを構成する要素の一つである悲嘆教育について述べることで、本研究全体の導入とする。

なお、デス・エデュケーションは、家庭における日常の生活を通して行われるものと、学校教育や地域が行うものが重層的にかかわることで、一つの効果をもたらすものであるということはいうまでもない。ただ、我が国の家庭、地域における教育の実情について考えた時、それらの背景となる価値観の多様化ぶりは大きく、一定の枠組みでくくることは容易ではない。それと比すると、集団を対象にシステムに基づいて行われる学校教育は、現状、課題ともに、ある意味でのわかりやすさを持っている。あわせて、筆者の研究及び実践の場も学校教育であるところから、本研究では学校におけるデス・エデュケーションを中心に論を進める。

第1章 デス・エデュケーションの現状と課題

第1節 デス・エデュケーションについて

第1項 デス・エデュケーションの開始

筆者は、我が国のデス・エデュケーションは、1970年代にその端緒が開かれたと考えている。たとえば、1973年日野原重明による健康教育活動を目的とするライフ・プランニング・センターの設立がそうである。そこでは活動のなかにデス・エデュケーションとしてホスピス、緩和ケアのための研修が行われていた。1977年には、河野博臣らによる日本死の臨床研究会が立ち上がり、ここでもデス・エデュケーションの研究と実践が活動テーマの一つに掲げられている。このように我が国のデス・エデュケーションは、医療領域のなかの、特に、終末期にかかわる医師や看護師などが、どのように死の現実と向きあい、死にゆく患者とそれを見守る家族を支援するのか考え、実践するための教育として始まったのである。

第2項 キリスト者から

その後、1980年代半ばになると、ホスピス、緩和ケアに関するものも含むが、デス・エデュケーションそのものに焦点を当てた発言や取り組みがなされるようになるが、注目すべきはその時期である。日本経済は1985年に大転換を経験し、それ以降今までにない高度消費社会が始まる。いわゆるバブル期の開始だが、まさにその時に、「死の教育においては人間の能力のうちの知的なものだけでなく、より基本的な生命の力に対する信頼や愛する能力に目覚めることを教えることになるのではないだろうか。死を前にすれば、あらゆる人は謙虚になるし、平等になる。そして、いかに人の心に深くコミュニケーションする愛の能力をもつかという点への自覚をもたらすようになる」（樋口、1985）、「死の教育というものが、将来訪れるであろうところの死に対する準備を行うことを目的とするにとどまらず、死を想い、死を体験することを通して、現在の生をよりよく生きることを意図しているからである。つまり死の教育は、未来と現在の生き方そのものを問い直し、より充実した生を送ることを目指す必要があると考える」（平山、1985）など、いずれもキリスト者から発せられた意図はどこにあるのだろうか。筆者はそこに、信頼や愛、謙虚、平等などの主題から、物質的豊かさのみに幸福の尺度を求めようとする社会に対する警鐘を見るのである。そして彼らは、「Death Education は死の準備ではなく、よりよく生きるための生と死の教育」（樋口・平山、1985）であるとする。

なお、同時期に宗教的視点から離れて、「もとより死の教育は、よりよき生を願っての実践であるから、それはライフサイクルに対応した生の教育であるべきである」（児玉、1986）

との指摘があることを付記しておく。

第3項 死への準備教育として

そしてこの時、すでに 1975 年から大学生を対象に、『死の哲学』の講義名でデス・エデュケーションを実践するデーケン (1986) が、「死そのものを前もって個人的に体験することはできないが、死を身近な問題として考え、生と死の意義を探究し、自覚をもって自己と他者の死に備えての心構えを習得することはできるし、また必要でもある」と述べ、1982 年以降は社会人にもデス・エデュケーションを展開する彼が、この教育の啓蒙、普及の中心的な役割を担うようになる。そのデーケンは、死に備えての心構えとの意味から、デス・エデュケーションに死への準備教育という造語をあて、「人生全体の意義は究極的には死をもって決定づけられ、完成されるものであるから、死への準備教育は同時によりよく生きるための教育である」(デーケン, 1986) とした。

この考えはさらに、「死への準備教育 (デス・エデュケーション) はそのまま、自分の死までの毎日を、よりよく生きるための教育 (ライフ・エデュケーション) となり、生と死を深く見つめて生きる原点となる」(デーケン, 2001) と、死よりも、もともとこの教育が志向していたところの、生きることにさらに比重をかけた表現に変わる。これはデーケンが、デス・エデュケーションが己の死に備えるための準備教育ではなく、当初から掲げている、あくまでもよりよく生きることを志向する教育であるということを強調するためであったと推測する。

第2節 死生観の形成

さて筆者がデス・エデュケーションに着目した理由は、この教育が価値観の形成を目指している点にある。たとえば平山 (1985) は、デス・エデュケーションの目的に触れるなかで、「その人の死生観や価値観、人生に対する心構えなどが検討されなければならない」ということをあげ、デーケン (1986) は、「各人が自己の価値観の見直しと再評価を行い、生と死にまつわる、より確固とした価値観を身につけなければならない」とする。さらに続けて、「死への準備教育という日本語には、死そのものというよりも、死までの過程を生きる上での必要な、その人なりの死生観の確立を目指す、まさに死までをいかに生きるかを考えるための教育という意味合いがこめられている」(デーケン, 1999) と、死生観の形成を目指す教育であると明言している。

もちろん、デーケンらの発言以前にも、信仰や慣習、また病気や障害などの体験やエピソードの事柄を通し、生き方の検討を求めるかわりには行われている。しかし、死生観の形成を目指すことで生き方に関与するというのを、教育を通して行うとしたのはデーケンら

が嚆矢であると考える。

前述したように、これらの発言の背景には、生じている現象に対するキリスト者としての危機意識があったと考える。それを筆者は、バブルに浮かれる社会への戒めと推測したが、文部科学省「平成 17 年度生徒指導上の諸問題の現状」によると、1985 年とは、いじめの発生件数が 15 万を超えた時期でもある。たしかに、起きている出来事を容認できる閾値は、人それぞれであってしかるべきだが、しかし、たとえばこの子どもたちの現実を前に、何もせずによいとの考えは少数であるに違いない。だとすると、検討すべきはその方法であろう。

第 3 節 発達援助活動として

第 1 項 自分とは何者なのか

筆者のデス・エデュケーションの実践は、1997 年 4 月、当時所属していた東京外国語大学で始まる。国立大学の機構改革の一貫として、教育内容の見直しをするなかで、筆者が専門とするカウンセリングの持つ予防的、開発的視点を、集団を対象とする講義として展開すべく取り組んだ『死の教育』（後に『死と悲しみの教育』とする）がそれである。その着想のきっかけとなったものは、学生相談などのカウンセリング活動を通し、生きる目的や指針を喪失、もしくは途上のために、自らの人生に困難を覚え苦悩する学生たちとの出会いである。そこから治療的介入のみならず、教育的な介入を展開することで、彼らに対する発達援助活動を行うことが必要なのではないかとの課題意識が生まれたのである。

この視点に立った時、先行するデーケンらの、デス・エデュケーションとは、死生観を形成するための教育であるという考え方は、魅力的であった。なぜなら筆者は、死生観の形成に伴い、人間観や人生観、職業観、倫理観など、さらには歴史や文化、そして信仰についても含む価値観全体が形成されると考えており、その形成を求めていく教育的かかわりのなかに、人間存在や人生の意味などで困惑する学生に対する支援活動としての可能性を考えたからである。

私とは誰のことなのか、なぜ私は私以外の何者でもないのかということについて考える一助になればとの願いをこめた教育である。

第 2 項 「死にまさる生命」について

デス・エデュケーションを始めた当時、筆者の所属は、信仰にしてもまた政治にしても、学生を一定の枠組みへ誘うことを禁忌とする国立大学であった。だとするとそこで行うデス・エデュケーションが、デーケンに代表される宗教者、特にデス・エデュケーションの導入に熱心であったキリスト者が、自らの信仰に基づき、宗教立の教育機関で行うものと同じである必然はない。

もちろん、デス・エデュケーション導入の契機は、死生観に収斂する新たな価値観の形成、もしくはそれまでのものの見直しをすることで、肯定的な生き方を志向する点にあり、これはデーケンらとなんら異なるものではない。それでは、彼らとの棲み分けをどのようにしたらよいのか、この逡巡のなかで到達したものが、キリスト教の説くところの永遠の生命の扱いについてであった。筆者は、自分のものとなることのない、「キリスト教徒にとって、死はもう取り返しのつかない終末ではなくて、新しい生命の始まりである」（デーケン、1994・2011）との考え方に替わるものを探索し、ひとまず、カウンセリングにおける人間理解、ことに来談者中心療法におけるものを枠組みとすることにした。

第3項 畏敬の存在

それは具体的には、カウンセリング活動の基盤をなす人間の尊厳に対する畏敬のことである。平木（1989）はロジャーズのあげるカウンセラーに必要な条件に触れるなかで、カウンセラーは、「人は一人ひとり、自分のかけがえのない人生を送っているのであり、それ故に、だれからも、どんな仕打ちを受けることも、後ろ指を指されることもないのだということ」を心の底に受け止めていること、だれもが、自分の人生の主人公であるということを受け入れていることが大切である」ことを理解する必要があるとする。ここに見られる、人間は他と比することには意味を持たない、一人ひとりがかけがえのない存在であるという価値観を理解し独自のものを形成すること、これをもってデス・エデュケーションの枠組みとしたのである。ただしこの選択はあくまでも試行錯誤の過程におけるものであり、今後の変容を否定するものではない。

第4項 内容

この志を、実現するため教育内容は以下のように構成することにした（鈴木、1999）。まず、カウンセリングにおける人間尊重と援助的人間関係、心理臨床における生涯発達的人間理解、地球的課題としての多文化共生の概念を柱に、そこから、優生思想、老い、ノーマライゼーション、文化接触、ホスピス緩和ケア、デス・エデュケーション、尊厳死、臓器移植の事柄に、筆者の臨床活動の中心であるグリーフケアを、学習主題として取り上げる。さらに、いじめ、虐待、差別などの社会問題、ショアー（ホロコースト）などの歴史的課題に言及する。

展開にあたっては、筆者と受講学生との対話、受講学生間の対話を重視した。これは他者と積極的に交流することで、異質な意見（存在）に気づくこと、その対応を通して、異質性に対する自らのあり方に気づき、一人ひとりの異質性こそ、人間の独自性の証であることを理解するためである。主題によっては、レスポンスシートにコメントを記入する作業を通し、事柄に対する自らの思索を深め、それを表現することを求めた。

この試みが、大谷（2004）の、「日本的・アジア的生と死の教育とは何ものなのか。死生学やデス・エデュケーションの背景を為すキリスト教を仏教・神道に編み替えることがロ

「一カライズなのか」との問いにどのように答えていくのかは、経年的に教育の効果を追跡調査することで明らかになるのかもしれないが、それは未着手である。

第2章 小中高におけるデス・エデュケーション

第1節 価値志向について

第1項 未来志向

これまで述べてきたように筆者が考えるデス・エデュケーションは、生と死に関する事柄を学ぶことで、いのちは大切でありかけがえのないものであるということと、人間はつながりの中でこそ生きていくことができる存在であるという価値観を形成することが目的である。

その際、どのような時間軸を持ち人生を歩んでいくかについては、Blocher, D. H. (1966/1972) の、「発達の概念は過去にではなく、未来に信頼を置くものであり、開発的に立つカウンセラーは、基本的には、来談者がこれまでどこにいたかではなく、これから何に向かって進むかという点にかかわりを持つ」を枠組みとして考える。つまり我々は、当然のことながら過去、そして現在に生きているのだが、それは何よりも未来に向かうためであるということを理解し、そのような生き方を志向することに、積極的な関心を持ってもらいたいということである。

ここで Blocher, D. H. (1966/1972) に関連して補足すると、彼は、自ら提唱するカウンセリングを説明する時、「来談者は、目標を選択し、決断をくだし、一般には自分自身の行動と未来の発達に対して責任を引き受ける者である」として、人間存在に対する全幅の信頼と期待を寄せている。このような人間についての好意的で理解的な態度は、筆者のデス・エデュケーションを支えるものの一つである。

第2項 価値志向

さて島薺 (2003) は、日本独自の死生観確立のための調査研究を行う過程で、デーケンと筆者のデス・エデュケーションを取り上げ、そのなかで筆者の取り組みを、「学校教育の実践場面では、死にだけ焦点を当てるよりも、生と死やいのちという語を手がかりにした方が現場の実態を的確に表現できると考えられているようである」として、デーケンが考える教育とずれがあるとする。そして筆者のものを、「肯定的な姿勢でいのちに向きあい、いのちのつながりを自覚して生きがいをもって生きていくように教え導く」と規定している。それは英語をあてるのであれば death education というより、death and life education, life and death education がふさわしいとし、「いのちの大切さや、つながりのなかで生きることについて教えることが、死の準備教育と匹敵するか、それ以上の重みを持つ課題として考えられている」とまとめる。

そのうえで、デーケンと筆者のデス・エデュケーションには同じく、「一定の価値志向が強く明確なのでとまどう子どもがいないかどうか、検討の余地があると思われる」と指摘している。もちろん島菌も、教育や医療や心理療法などの対人的な実践の営みが、価値志向性を帯びるのは排除できないであろうと理解はしているのだが、いずれにしてもこの見解に対して、デス・エデュケーションを先駆的に行ってきたデーケンは自らの意見を明確にしていない。そこで、島菌が言うところの教え導く価値志向性と、とまどいも含めた学習する側の情緒的な反応については、第Ⅱ部において、調査結果をもとに検証する。

そのためここでは、仮に展開する側の価値志向性が強かったとしても、それでもなお、意思決定するのは学習する側なのであるということを述べるにとどめる。つまり、批判力も含めた総合的な現実対処能力を育成することも、デス・エデュケーションの役割の一つなのである。

さて、本論でこれまで重ねて用いている、いのちに向きあう時のいのちとは、また、いのちのつながりのいのちとは、はたしてどのようなことなのだろうか（鈴木，2005a・2005b）。筆者は展開する側がいのちについて正確に理解すること、また現実的にそれが置かれている状況も理解することから、デス・エデュケーションが始まると考える。そこで、この主題がわかりやすく提示される機会を持つ、小中高におけるデス・エデュケーションを取り上げることで、デス・エデュケーションについての理解を深めたい。

第2節 いのちを理解する

第1項 生命としてのいのち

これは、身体的、生物学的な次元に属する事柄であり、知的に理解できるところの生命である。たとえばその成り立ちや構造などを、科学的な知識として理解しうるものが可能な対象であり、これまでも学校教育の理科や家庭科、保健体育などの教科活動を通して取り組んできたものである。

その学習の意義は、第一が、文化の伝達と継承、さらに発展にあり、第二が、学習者が人間として生きていく際の指針へかかわるということである。つまり、興味や関心の幅がひろがることで、生命体についての豊かな視点が持てるようになり、これが、ステレオタイプ的なものの見方、ひいては偏見など狭窄な枠組みの少ない、共生を志向する人間として生きるために必要な力となるということである。ものごとを正しく理解することは、差別を無くす最良の手段である。

第2項 つながりとしてのいのち

筆者のデス・エデュケーションが考えるいのちには、もう一つ、見逃してはならないもの

があり、それは、「自分も含む、生きとし生けるもの、つまり、心を持ち身体を持ち、関係存在として実感できる」いのちのことである（鈴木、2001）。

人間は単独では存在できない、徹底的に関係性の生き物であり、そのことを意味するこのいのちは、生命としてのもの以上に、お題目ではなく、実感として理解することが必要である。そのためには、日常の生活を通して行われる家庭での細やかな教育を基盤に、集団を活用することができる学校教育も、その特質を活かした展開をすることが望ましいと考える。

他者や集団とのかかわりを通して、どれだけ創造的で想像性豊かな人間を育成できるのか、デス・エデュケーションは、社会が抱える今日的課題としての関係性の事柄にも答えていきたいと考える。

第3項 そのいのちの持ち主

生命体として、そして関係存在としてのいのちの持ち主である自分とは何者なのか、そのことに対する気づきも、いのちを理解する時必要であると考え。その際、たとえば山折（2010）の、「ヨーロッパ産の個性に代わる、いい日本の言葉があるのではないかと考え続けてきました。そこで気づいたのが、個性ではなく個という言葉でした。そしてこの個をひとりと言い換え読み変えたとき、豊かな広がりのある世界がよみがえった」との発言は、いのちの持ち主としての我々のあり方に対し、一つの示唆を与えるものと考え。

とかく、先に集団ありきの発想がすべての事柄に優先しがちな本邦の社会において、まず、集団を構成している個とは何かを正確に認識し、それをもって現状の改善を目指すということは、当然のようであって、我々の不得手なものの代表である。彼は続けて、人間が、「ひとりでありながら、まわりともゆるやかにつながっているというぐらゐの距離感を持つこと」で、「比較地獄から嫉妬地獄への道を歩まなくなる」とも述べ、そのための具体的な行動指標はともかく、ここにも社会変化に向かうために必要な意識変化への手がかりを暗示する。

そこで、これまでの筆者の実践を振り返った時、生と死に関する事柄を取り上げるデス・エデュケーションは、学習する側が自己をみつめる機会が多くあることに気づく。それは結果的に山折の言うところの、ひとりという実感をもたらしているのではないかと推測するが、この点については第Ⅱ部第Ⅲ部で検証する。

第4項 社会的課題

さて、競争原理を枠組みとする社会においては、いのちのかけがえのなさ、人間のつながりの大切さを自明の理としつつも、何より他者との競合にエネルギーを注ぎ、いかに集団の中で優位に立つかということに細心の注意を払わざるを得ない。となると、ここで述べている事柄は子どもだけではなく、社会的な課題であるということは

明白である。この点を考慮した時、デス・エデュケーションを生涯学習、社会的命題の追求学習としてとらえる必要性を考えるのである。

もちろん人間のかげがえのない人生を、実験的に扱うことは許されることではない。しかし、これまでの負の蓄積の結果、関係存在としての自らだけでなく、取り巻く周囲に対しての疑心、疑惑、さらには猜疑心などで閉塞状態となっているのであれば、何か斬新な枠組みなり方法なりを検討することは意味あることなのではないだろうか。

筆者はその一つの可能性として、人間はひとりであることを再確認することから始まる山折の視点について考えてみたいのである。もちろん、たとえその場合であったとしても、他者とのかわりに意義を見出すことが大切であるとの論が揺らぐということではない。

第3節 児童・生徒に教える

第1項 教える側の課題

つながりとしてのいのちを取り上げる際、無視することのできない事柄がある。それは、たとえば小中高などの学校教育の場で、教師から子どもたちへのいのちについて目的的に語られるものと、実際に子どもたちが体験しているいのちを取り巻く現実との間に、大きな隔たりが見られるのではないかということである。

なぜなら前述したように、子どもたちといえども、競争原理を中心にすえる社会システムに組み込まれており、それは、彼ら自身の意向ではなく所属する社会の価値観に基づくものである。そうだとすると、いのちの尊厳の公平さや大切さを訴える教師たち大人からのメッセージはいかにも薄く、子どもたちの世界には届きにくいのではないだろうか。

そこで、デス・エデュケーションを展開するにあたり、まず問うべきは、社会を構成し支える我々の人間のつながりに対する考え方であり、具体的な態度であろう。自らがそのことをどのように考え行動しているか気づくこと、そして実態を検討し、襟を正すべきは正してから始めることが肝要であると考ええる。

第2項 技術と志について

子どもたち以上に、なにより我々が理想に向かい真摯に努力することであり、その努力は、社会的な価値観、風土に対する自らの立ち位置がいかなるものかという気づきがもとになる。繰り返しになるが、これまでの、つながりとしてのいのちと自分のあり方を自覚すること、これがなされて初めて、わからないことはわからないと謙虚に答えられる先達として機能できると考える。

そのうえで、大人である自分も一生懸命考えていくので、あなたたちも一緒に考えてもらえないだろうかとの姿勢を持つこと、これがすべてである。筆者は、仮に、デス・エデュケーションに必要な技術とはとの問いがあったとすると、それは以上の事柄を丁寧に行うことであると考えている。加えて、いのちについては、子どもたちの課題であるだけでなく、彼らに先行し、人生をおくる我々大人の問題でもあるとの視点を持つことも必須であると考えている。

そもそも教育とは、現実を吟味し問題点を検討することで、その改善も含めた理想を掲げ、実現に向けて努力するよう子どもたちに求めることが使命であると考えている。そしてこの営みは、何も高邁で深遠な表現である必要はない。たとえば、「つながりの大切さをみんなで共有できる社会を目指す」などわかりやすく平易なものであったとしても、社会のあり方の変革を目指すという点においては、志高く崇高なものなのである。

第4節 教育観

第1項 人格の相互性

筆者は、デス・エデュケーションを始めるにあたり、人間の尊厳の大切さについて、まず、学習者自身に気がついてもらうことから始めたい。そのためには、我々の持つ価値観を一方向的に押し付けることは慎まなければならない。もちろん、自他の生命を傷つけたり安全を脅かしたりすることや、法に触れることに対しては、その場で速やかに、禁止も含め毅然とかかわることは意味がある。しかし、つながりとしてのいのちを考えるとという大命題は、それとは異なる視点を持つことが必要なのではないだろうか。

そこで参考となるのが、Piaget, J. (1972/1982) の指摘である。彼は、「外から規律を課された人間は、自己中心的な生き方を改めぬままに、表面上は妥協して義務を受け入れ、大勢に順応した行動をとる」、それは、「習ったことをわからぬまま暗誦する小学生と同じ」であるとする。さらに加えて、他者の人権と自由を尊重するためには、人格の相互性が前提であり、それは「知的あるいは道徳的な制約を課すことのみをこととする権威主義的な雰囲気では成長できない」として、「実際の体験と自由な研究が絶対に必要である」とまとめている。

筆者はここでの、他者の人権と自由を尊重することこそが、つながりとしてのいのちを育み、関係存在としての人間の人間たる根幹をなすものと考えており、Piaget, J. のあげるこれらを、どのように学校教育において具体化するかが、デス・エデュケーションを展開する際の要点であると考えている。

第2項 教育観

ここでもう一度、教育とはいったいどのような活動を意味するものなのか確認しておきたい。

そのためには、「education の語源となったラテン語には、引き出すことと特定の型にはめこむことの二つの解釈ができることから、教育は、子どもの内に潜在的にあるものを引き出し、また、模範的な人間像に向けて型にはめること」（坂倉，2001）との記述はわかりやすい。そして、このようにとらえたとして、いかにすれば内在する力を形にできるのか、そもそもその力とは何なのか、さらに、はめこむ方法、内容はどのようなことが適切なのかなどについて、かかわる我々の一人ひとりが考え続けることが大切である。

例として、デス・エデュケーションとしてとらえられている教育について考えると、ここではとかく生と死という事柄に焦点があてられ、その結果、教える側の死生観の形成が必須であるにとらえられがちである。筆者はそのことを全面的に肯定しつつ、それでもまずは教育観、人間観の構築を目指すことから始めてもかまわないのではないかと考える。教育について、それを支える人間についての自らの価値観に気づく努力をすること、その結果、一つの成果として死生観が形成されるのであれば、それはそれで素晴らしいことであろう。しかし、もし思索を深めたにもかかわらず、一つの形あるものとして確信が持てなかったとしても、だからといって、考えることに意味がないということにはならない。必要なことは、自ら考え続けることであり、そしてその姿勢を学習者に開示し、ともに考えていこうと提案することなのである。

第3項 エミールから

Rousseau, J. J. (1762)は『エミール』（1962 岩波文庫版）のなかで、「わたしたちは弱い者として生まれる。わたしたちには力が必要だ。わたしたちはなにももたずに生まれる。わたしたちには助けが必要だ。わたしたちは分別をもたずに生まれる。わたしたちには判断力が必要だ。生まれたときにわたしたちがもってなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によってあたえられる」と、人間が人間として生きるために欠かせないものとして、教育の働きに全幅の信頼を寄せている。

もちろん、これが書かれた当時のヨーロッパと現代日本では、背景となるさまざまな事柄が異なることはいうまでもない。しかし、東日本大震災を経験した今、それらの事柄を考慮したうえでなお、もう一度、正面から向きあいたい視点であると考え

第3章 デス・エデュケーションと悲嘆

第1節 悲嘆教育 (Grief Education)

第1項 死別の悲しみ

人間は生命体である以上、死は必然の事柄である。このことと、その結果としての、残された者の死別の悲しみという点において、人間は実に平等な存在である。ただし、この二点とも、それがいつ、どのような形で生じるかについてはさまざまであり、また、死別の悲しみの大きさや深さ、さらには長さなどそのあり様は、決して平等などといえるものではないという事実も併せ持っている。

さて、死別ケアの実践、研究領域では、グリーフ (grief) は喪失体験がもたらす情緒面、身体面、行動面、その他の四点からなる悲嘆反応を意味し、その反応の変容の道筋、すなわち哀悼の過程をモーニング (mourning) としてとらえている。このことに関して筆者は、これまでの臨床活動を通し、その区分け整理の妥当性を支持するが、これらは成人を対象としたものであり、今後の課題として、先行するダギーセンターの実践 (2005) などを参考に、死別を体験した子どもの悲嘆と悲哀についても明らかにする必要性を考える。

なお、一般的な理解では、悲嘆反応と哀悼の過程をあわせてグリーフと表現することが多い (鈴木, 2007)。

第2項 死への準備教育における

デーケン (1986) は、死への準備教育の目標の一つに、悲嘆教育をあげ、そこでは「身近な人の死に続いて体験される悲嘆のプロセスとその難しさ、落とし穴、そして立ち直りに到るまでの段階について理解すること」と定義する。このとらえ方は、その後、「死を通して、新たな自己を誕生させることが、別れの持つ積極的な意義」であり、その「人間として誰もが味わわざるを得ない喪失体験に伴う悲嘆について学ぶこと」(デーケン, 2011) と変化する。このような変化の理由として、グリーフ・エデュケーションとは喪失の平等性を題材に、あくまでも生き方を志向する教育であるということを強調するためという点が考えられる。だとすると、デス・エデュケーションの定義の変容と重なるものであろう。

本論の冒頭で述べたように我が国では、デス・エデュケーションそのものが、未整理の課題を抱えている状況下、悲嘆教育に関する研究、教育実践は希少であり、筆者もこれまではデーケンのこの定義をもって、活動の指針としてきた。

第2節 これからの悲嘆教育

第1項 筆者の実践

筆者が、デス・エデュケーションの枠組みにおいて実践してきた悲嘆教育は、主に、ホスピス、緩和ケアと死別ケアの主題のもとで展開している（鈴木, 1999a）。特に後者の死別ケアは、筆者が遺族支援、並びに被災者支援を臨床活動の中心に置くことから、いわゆるグリーフについて正確な理解をするだけでなく、具体的ななかかわり技術の習得も目指している。教育として方法、技術ともに課題を持ち、試行錯誤の段階ではあるが、受講学生などの反応を通して、いのちの尊厳について、人間存在の平等性について、関係性の大切さについて、なかかわりの必要性についてなどの気づきがなされていることが明らかになり、ひとまずは、グリーフ・エデュケーションの教育的意義について肯定的に考えている（鈴木, 2011b・2012）。

なお今回、悲嘆教育も含むデス・エデュケーションのこれまでの研究を、さらに、実践を前提とした意味あるものとしての精査を求めて、第Ⅱ部を起こしている。

第2項 新たな定義

2011年3月に起きた東日本大震災は、その規模の大きさだけでなく、地震に加えて、津波、原発事故、風評被害の四つの課題を持つ未曾有の大災害となった。筆者は、臨床心理学の一学徒として、特に、死別ケアを専門とする者として、被災地における死別、喪失の悲しみをわかちあう会のファシリテーター及び運営の専任、当事者でありながら被災者支援を行っている地元スタッフのスーパーバイズなどの支援活動に携わるなかで、多様な喪失体験によるさまざまな不平等感や見捨てられ感などを目の当たりにする。また、将来への展望を持つことができず、悲哀の過程を歩むことすら困難な現実も衝撃であった。

そこで、デーケンの定義と展開内容を再検討する必要性を覚え、その結果今後は、次の三点をもって悲嘆教育と考えることとする。

悲嘆教育は、第一に、悲嘆反応と哀悼の過程を正しく理解することで、人間、モノ、事柄などの喪失で苦悩する人々への偏見や差別を無くし、彼らへの支援は社会的課題であると理解するための学びである。第二は、その上で、死別、喪失で苦悩する人々の人間としての尊厳の補填と確保、さらに強化を目指し、そこで必要な具体的ななかかわり技術についても学ぶが、その際、人間の本来的に持っている自己治癒力に期待し、それを活性化するようななかかわり方を志向するための学びである。そして第三は、被災者と同時代に生きる者として、喪失体験をさせられた人々の思いを共感的に理解し、それを後世に正確に語り伝えていくことのできる人材を育成する、また生じた事柄を忘却しないための社会づくりを志向するための学びである。

もちろん、これまでも教育の場では、従前のデーケンの枠組みに拘泥せずとも、いじめや、自死、虐待、犯罪さらには災害など、生と死と悲しみにまつわる重篤な事象が生じるたび、人間の尊厳と存在のかけがえのなさが揺らぐことのないよう、繰り返し語り伝えられている。また、動物や植物とのかかわりを通して生じる悲しみに向き合うなど、ことさらグリーフ・エデュケーションとして意識することなく、自然に生と死と悲しみについて学んできている。

このたびの筆者の定義は、その経験的な教育実践を通して得られた知見を補強、強化するものであり、その上で二つの独自性を持つと考える。第一は、社会事象との関係のなかから目的を明確にし、具体的なかかわり技術の形成を目指す点であり、第二は、新たな価値観に基づく社会形成までも視野に置く点である。

第3項 課題

学習する側のそれぞれの発達課題に対応し、何をどのように教えていくのか、教育としての枠組みを確立することは焦眉の急である。

そこでは、まず、全体を対象に、悲しみとのかかわりについて伝えるという、予防、開発的なものが基本となると考えるが、その際、我が国における悲しみや苦しみなどの感情表現、血縁や地縁によるかかわり、宗教などの様子も考慮し、内容を精選する必要がある。

以上の事柄は広くとらえると、グリーフケアにも連なることであると考えられる。そしてここでのケアとは、他者を対象とするだけでなく、自分自身が悲哀の過程をどう歩むのか、つまり自らのグリーフワークをどう行うのかということも含む。となると悲嘆教育は、教育とケアの両面にまたがることになり、これまでの教育の枠には収まりきれない新たな教育であると考えられる。

第3節 小中高の学校における悲嘆

第1項 生徒指導とは

2010年文部科学省は、30年あまり使用してきた『生徒指導の手引』を、新たに『生徒指導提要』（以下、『提要』と記す）と改訂した。その『提要』によると生徒指導は、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指すもの」のことである。つまり、生徒指導とは、教育課程に位置づけられるものではないが、それが機能することにより、教育課程にある教育活動が活性化し、掲

げ持つそれぞれの教育目標が達成できることから、学校教育の基盤をなすものなのである。

第2項 グリーフケア

生徒指導の活動内容は、進路指導と教育相談も含む多岐にわたるものである。そのうち教育相談は、集団活動や対人関係、さらには各学習行動を通し、望ましい人間関係を図ることを目指す指導や、子どもたちの個人的問題への助言や援助を行う。筆者は、この教育相談の活動の一つとして、子どもたちの悲嘆と哀悼からなるグリーフの事柄に特化したものがあるべきではないかと考える。その主な理由は、教育相談が、教師が寄り添うことでもたらされる子どもたちの安心感と、それにより可能となる親和的な人間関係を活動の基礎とすることから、この関係こそが、グリーフで苦悩する子どもたちにとり、有力な支えとなると考えるからである。

子どもたちの、一人の人間としてのグリーフは、すべての教師が、無視せずまた軽視することなく向きあうべきものであり、スクールカウンセラー等にすべてを任せてよいものではない。これは教員と専門職としての心理との連携を、否定的にとらえているということではなく、子どもたちと教師との人間としての関係を、さらには、子どもたちにとっての学校の意味について考えた時、もっとも大切で大事な事柄を、教師は手放すべきではないかということである。スクールカウンセラーや教育相談担当教師、さらには外部の専門家などと連携し、グリーフの事柄で苦悩する子どもに、まず教師が対応することから始めたいと考える。

第3項 教師のための悲嘆教育

そのためには、教師のための研修が必須である。しかし、現行の教職科目のなかでそれを実現することは困難であり、教師を対象に行う、教育委員会が主催する研修や免許更新講習（鈴木、2013b）などに期待する方が現実的である。そこで、グリーフについて正確に理解し、かわりについての具体的技術を学ぶ、またあわせて、学校が、子どもたちのグリーフについての実態を把握するための方法や、地域連携の必要性も学習する。

課題が山積するなかでの、新たな提案であるが、教育は理想追求が基本であり、ぜひ実現に向けて志高く考えていきたい事柄である。

第4項 教育的介入について

筆者はこれまで、悲嘆と哀悼で苦悩する人間にかかわる対人援助者のために、いくつかの教育プログラムを展開している。たとえば、自死遺族のサポートグループのスタッフ及びスタッフ希望者、自死遺族支援にかかわる精神保健福祉センター職員などを対象とするものである。これらの実践をまとめ、新たに、対人援助者としての情緒的気づきと認知的理解、

援助技術の習得を集約的に行うプログラムを考案している（鈴木，2009）。このプログラムを教員研修向けに改訂したものが以下である（鈴木，2008）。参考までに概要を記す。

内容は，Awareness（気づき1），Lecture（講義1），Experiential learning（体験学習一技術），Lecture（講義2），Awareness（気づき2）からなり，総時間は3時間である。

A-1：awareness 1 気づき1

エクササイズから，遺族の中心的な心情について，かかわりについて，援助者のアウトリーチとラポールの形成についての気づきを求める。あわせて，コミュニケーション，偏見と差別の主題も取り上げ，そのことについての援助者として必要な気づきも求める。本プログラムの主要目的である，人間存在の独自性と異質性についての気づきを促すことにある。

L-1：lecture1 講義1

遺族について，遺族理解の視点について，悲嘆と哀悼について，遺族援助としてのグリーフケアについて認知的な理解を促す。

E：experiential learning 体験学習

かかわり技術と留意点について，ロールプレイを中心に学ぶ。なお，筆者は，遺族への援助を四つの展開で考えている。①安全と安心のステージ：遺族が，この人になら何話をしても大丈夫だと実感できる。②保護と自由のステージ：遺族が，この人になら構えないでのびのび話せると実感できる。③傾聴のステージ：遺族が，この人は自分のことを理解しているかもしれないと実感できる。④存在の尊重のステージ：遺族が，自分は自分でかまわないと実感できる。

L-2：lecture2 講義2

対人援助場面で生じるいろいろな態度について取り上げ，共感的な態度の特質について認知的な理解を促す。

A-2：awareness 2 気づき2

価値観についてのグループワークを通し，再度，人の個別性と独自性についての気づきを促す。

このプログラムは，全体を通して，わかるということ，相手の身になるということとはどういうことなのかについて，情緒的な気づきを求めていることが特徴である。それがなされたうえで初めて認知的な理解と，そして具体的な援助技術の習得に向かう構造になっている。そして全体の振り返りも，情緒的な気づきによるものを使用するなど，随所に気づきを求めているが，その理由は，筆者が，援助者がいかに自分の特質に気づいているかが，かかわりの基本的な技術であり，それは教育的な支援によりなされるものであると考えているからである。気づきのともなわない，なおかつマニュアルを優先するかかわりは，何より子どもたちの尊厳を脅かすものではないかと考える。今後，このプログラムをたたき台に，さらに教師の対人援助者としての資質の育成についても考えていきたい。

第Ⅱ部 大学教育におけるデス・エデュケーション

カウンセリングという対人援助活動の目標について Blocher, D. H. (1966/1972) は、「開発的, 教育的, 予防的の目標と, 矯正, 適応的, 治療的の目標」の二つの群に分け, 自らは, 前者の必要性を主張する。この, 人間の発達を促進させることに焦点を当てるカウンセリングは, カウンセリングを治療という枠から解放したという点で, 大きな功績を持つものである。

さて, この Blocher, D. H. から既に 40 年あまりが経過したが, 我が国のカウンセリングを取り巻く状況は, 矯正, 適応的, 治療的介入を, カウンセリングの役割とすることが一般的である。さらにその場合多くは, 問題を解決することをもって治療的介入であるとしており, クライアント自らが問題の解決をできるよう, すなわち自助可能な力の育成も治療的なものであるという理解が曖昧である。

そこで, カウンセリングがさらに専門的な対人援助活動として, 広く社会の幸福に寄与するものとして機能するためには, カウンセリングの持つ援助のあり方に対する正確な認知の拡大と同時に, 開発的, 教育的, 予防的カウンセリングの実践, さらにそれに基づく研究が必要であると考えられる。

ただし, 今回の研究は開発的, 教育的, 予防的カウンセリングに対する考察, 提言を目的とするものではない。論の展開に付随し, それらに関する事柄に言及することもあるが, 開発的カウンセリングの知見を参考に, あくまでもデス・エデュケーションの特質に迫ることが目的である。

これまで筆者は, 学生相談活動 (上智大学カウンセリングセンター, 2003) を通し, 青年期に対する発達援助活動においては, 肯定的な人生観の形成が課題であると考え, そのうえで, 教育機関としてこの事柄にどのような対処をしたらよいのか, たとえば集団を対象に行う講義の可能性について, 開発, 予防的介入と治療的介入を包括する総合的なアプローチの必要性について検討していた。その時期と, 当時所属していた大学の機構改革につらなる教育内容の見直し, 新たな講義科目の提供という動きが重なり, 結果として 1997 年に総合科目 (旧教養科目), 学際領域としてのデス・エデュケーションを始めることとなったのである。

講義は, 前年の後期に開始した看護学専攻の学生を対象とする, ホスピス, 緩和ケア, 生命倫理などに代表される臨床的な死生学を援用した「人間科学 b 心理学系」(東京医科歯科大学教養部, 1997b) において取り上げた内容をもとに, 医療的サービスを必要とする側の視点を考慮し再構成した。

以下が講義概要である。

【授業目標】

死と悲嘆に関する事柄を学ぶことから, 生きていること, 生きていくことについて肯定的な価値観を形成し, あわせて, 悲嘆で苦悩する人へのかかわりについても学ぶ。

【概要】

生命倫理に関する事柄, 人の生涯にわたる発達, 異質性について, 緩和ケア, 死別ケア, デス・エデュケーションを中心に展開する。

【講義計画】①オリエンテーション 受講上の注意, ②生命倫理1 優生思想と人間, ③生命倫理2 日本の課題, ④生涯発達にみる生と死1 青年期の発達課題, ⑤生涯発達にみる生と死2 高齢者, ⑥異質性 排除と共生, ⑦緩和ケアにみる尊厳1 緩和ケアとは, ⑧緩和ケアにみる尊厳2 緩和ケアからのメッセージ, ⑨悲嘆ケア1 悲嘆と悲哀, ⑩悲嘆ケア2 遺族ケア, ⑪悲嘆ケア3 かかわりについて, ⑫デス・エデュケーション 文化伝達として, ⑬生命の尊厳 尊厳ある死 ⑭まとめ

【評価】

試験 70%, 小レポートや授業への参加度 30%。

(東京外国語大学外国語学部授業科目概要 2008 より)

第1章 質的研究法の探索

第1節 はじめに

第1項 思想体系におけるK J法

このたびの研究において用いるK J法は、創始者の川喜田（1967）が、独創的な創造性を開発するための発想法として開発したものである。川喜田はK J法を着想するに至った経緯を、「データの啓発的統合法と衆知を集める法とチームワークのあり方との三者を、連合的に考え、その統合の焦点として、人間の創造性をいかに育てるかを構想した」と述べている。そこから理解すべきことは、K J法誕生の前提には、まず、川喜田が志向する思想体系形成の過程があり、それを根底で支えるものとして開発されてきたということである。つまり、何より最初に思想ありきの方法ということである。そのため今回のように、たとえ研究法としてのみの使用であったとしても、方法論についての主張など川喜田の思想を最大限尊重することが必要であると考えられる。

その方法論の形成について川喜田は、「データそれ自体に語らしめつつ、いかにして啓発的にまとめたらよいか」との課題意識に端を発したものが、「人間がものごとをなすにあたっては、みずからのうちなる意図を外に働きかけて設計し造形するだけではだめで、逆に外のもので虚心に受け入れて考えようという、徹底した受け身の精神が宿っている」と述べている。そして、このような自らの思想を「西洋的な有の哲学」に対する「東洋的な無の哲学」とし、人間が生きるためには、その心において、後者もきわめて必要であるとする。つまり、「自分をむなしくして、外からあらゆるものを受け入れてみようという姿勢がないところには、ほんとうの創造性は求められないのではないか」、これが川喜田の主張である。

以上から筆者は、K J法を無の哲学と受け入れの心ということに力点を置くという、心理臨床におけるカウンセリングの精神と重なる類のない研究法であると考えられる。

第2項 研究法として

そこで研究法としての実践を前提にK J法をとらえた時、「問題解決・創造の方法であり、定性的データ（定性情報）を処理・統合する技術」、また、「己を空しくして、データをして語らしめる技術であり、思想」（K J法本部・川喜田研究所、1997）との理解が具体的なものとなる。そこで扱うデータとは、出処は明確だが、数字で表すことができないものであり、それを分析するのではなく、「志が非常に近い、お互い似ている、少なくとも他のどれよりも、同類の志を持っていると感ぜられるもの同士をセットにする」（同上）。これはデータを分類するというのではなく、感覚的に似ているものを寄せ集めるという意味である。そのた

めには、データが語る生の声を、いわば、傾聴することから始めなければならない。

この方法をやまだら（2007）は、「手間がかかるが、研究者の仮説に沿ったデータの恣意的選択を防ぎ、データからボトムアップで学ぶために役立つ」と質的研究法としての意義を認めたとうえで、先ほど紹介したK J法本部・川喜田研究所によるデータとの向き合い方について、「似ていると感じるものを、常識や知識が先行する概念より、何となくというフィーリングを重視して集め、表札を付けること」と表現している。そして、この方法を実践するにあたり独学は難しく、誤解された使用を避けるために、K J法の専門家による実習指導の必要性を求めている。

筆者の場合、定性情報を扱うことを中心とするこのたびの研究において、KJ法における、「己を空しくして」、「データに語らせる」、「感じる」、「何となく」、「フィーリング」などの独特とも言える介入の観点を、どのように具体化することが必要なのか、理解が不明であった。そこで主たる研究の前に、プレ研究として、方法論そのものについて探索する必要性を考える。

第2節 問題

発達援助活動としてのデス・エデュケーションの特質を明らかにする研究において、用いる方法論を探索的に試行し、方法論の妥当性について検討する。あわせて、中心的研究に備え、データの持つ傾向について可能な範囲での把握を目指す。

第3節 方法

第1項 概要

受講学生に対して4回実施した講義に関する自由記述のうち、1年生のなかから各回10名を無作為に取り上げ、その内容をK J法を参考に処理、統合する。その際、40の生データを仮データ化するが、そのうちの2件は、K J法研修会において、専門的インストラクターの指導のもとで行っている。1件は、説明を受けた後、筆者とインストラクターが共同で行い、2件目は筆者とインストラクターが別個に行い、それを検討、統合したものである。

受講学生の状況については第2章の表1を参照されたい。

第2項 データ収集について

第1回目は前述した講義計画の②、③回終了後である。以下、第2回目は④、⑤、⑥、第3回目は⑦、⑧、第4回目は⑨、⑩、⑪終了後である。第1回目が2008年10月27日で、2回目

が12月1日,3回目が12月15日,最終は2009年1月26日である。

各回とも教示は,講義について自由に意見,感想をまとめて下さいとした。

第3項 倫理的配慮

記述にあたり口頭で,出席確認のため氏名を記すが,調査への協力は自由であり白紙での回答を認めること,今回の調査は評価とは無関係であることを伝えた。さらに,調査の目的と方法,プライバシーの配慮について伝えた。特に記述はデータとして使用し,個人を特定するものではないことを強調した。これを講義の開始時と記述直前の2回行った。

第4節 結果

学生が自由記述した生データを,KJ法で処理したものを仮データとした。それぞれの生データが仮データとして処理される過程については,巻末にある資料編の図1から図40を参照されたい。

なお生データについては,第2章に一覧(表1)をまとめている。

第1項 処理したデータ

○第1回目の仮データ(図1から図10まで)

1:私は生きることに存在することに無知で無自覚だったし,生命の終わりについても考えなかった。でも神をも恐れぬ優生思想と,生きることが人生の目的だった「生命」に密着した人生を送った人のことを知った。自分の人生の意味は何だろうかとても考えさせられた。

2:差別はよくないって勉強したのに忘れてました。思い出すことができてよかったので,まだ勉強したいです。

3:知らないということを知らなくても生活できるのはこわいし変だと思う。福祉国家スウェーデンがしたことや身近な優生思想など知った以上は無視できないことはたくさんある。

4:死そのものを考えるのかと思っていたので,障害とか出てきて不思議だった。そもそも障害者差別を生命レベルで考えたことがなかったので,障害児を産むことが幸せかどうかわからない。人間として情けないので様々な角度から考えていかなければならない。

5:生を否定するのではなく,唯一無二とする価値観に問いを投げかけることでポジティブに見直す授業。生と死に対する視野を広げてくれるのでありがたいしよい機会だ。

6:はっと気がついたことだが,障害者に便利なものは万人に便利という考え方は衝撃的だった。どうして気がつかなかったのか不思議だが,自分で考え気がついたら,必要だと思った時点で行動することが大事だ。

7:体の一部が他の人と違うというだけで殺されてよいのだろうか。アウシュヴィッツや学童疎開の話か

ら生きる意味, 価値について考え方が少し変わった気がする。これから深く考えていきたい。

8: 子どもが障害を持っていると, 周りから違った目で見られると思うし, 自分もそう見てしまっている。だから産むことに関しては, 自分のためだけで判断する。これは間違っているのだろうか。他の人の考えも知りたい。

9: 経済的物質的に余裕のある人は, 精神的豊かさを求め, 老後や死について考える。また社会的にも路傍の人の生活, 生涯, いじめ, 自殺に無関心, 無関係ではいられない。だから死に関する教育は重要であり繊細なことだと感じた。

10: 信仰を持つ私にとりこの授業はつらい。なぜならあまりにも無知な他の学生と, 死と生についての考え方, 深さが違いすぎるから。

○第2回目の仮データ (図 11 から図 20 まで)

11: 老いがもたらすマイナスイメージをどうして抱いてしまったのだろう。根拠のない痛烈な思いこみによる差別, 偏見をこれ以上増大させたくない。無知が理由と気づいたので, 物事を正しく知りたい。

12: 日常では巧妙に隠されているお年寄りの性を取り上げるので, ドキッと生々しいが, こういうことが黙殺される方が怖い。だからこの授業は意味がある。

13: 人間は他の人の助けがないと生きられないし, 自立できたかと思うとあつというまに老いる。だからこそ優しく手をさしのべたいと思う。人間のはかなさ弱さを強く感じると同時に, 老いについてじっくり考えられる。

14: 私は老人ホームに入居していた祖父母との接し方がわからず面会がゆううつだったが, 老人に対する固定観念を指摘されると胸がすごく痛む。肯定的に「老い」を受け入れ向き合っていきたい。

15: 老いは当然と頭では理解していたが, 根拠のない思いこみや, 自分とは違う生き物のように認識していた。教育を通しこのようなステレオタイプをなくし, お年寄りも人生を楽しめるようにすることが大切だと思う。それが高齢者の活用になる。

16: 高齢化社会を生きるにあたり, 老人の性の問題に代表されるステレオタイプ的な見方や偏見など「無知」を理由とする決めつけ, 「今がよければ」, 「自分さえよければ」という利他的利己的考え方はおかしい。

17: 私が考えてきた偏見の問題は, 全体のほんの一部だと思った。そう簡単にステレオタイプはなくならないと思うが, だからこそ常に考えていかなければならないと再確認した。

18: アイデンティティの話は興味深い。それまで, 確立すると人生の道筋が見据えられると思っていたが, 大切なことは, 自分とは何か一生かけて向きあうことだと思うようになった。それにより確立しなければという焦りは少なくなった。

19: 小学校の頃, 障害を持った女の子のことを, 変だし皆と違うという理由で, 中身も見ずにすごく嫌っていた。今考え直すと優しい子だったのかと思う。もし同窓会で会ったら, 自分から挨拶してちゃんと向き合おうと思う。

20: 高齢者問題について, どこか他人ごとのようにとらえていたが, 改めて深刻さを考え直した。自分の中にある, 障害者や男女差の事柄と同じようなステレオタイプ的なとらえ方も認識できてよかった。それらと向き合い解明していきたい。

○第3回目の仮データ（図21から図30まで）

21：ホスピスについて何も知らなかったのので，cure（治療），care（最期まで人間として生き抜くことを援助）を知り驚いた。careは医師だけでなく，家族によっても行えるので，将来の自分を考えると，今回考える機会を与えられ非常によかった。

22：ホスピスは死を待つ場所ではない。患者が望むケアを提供することで，死と向き合い受け入れ充実した最期を送ってもらえる場所である。そこでは感情的苦しみの緩和と家族とのかかわりを大切にする。また家族が死を受け入れる支援も大切であり医療，看護の体制整備人材育成を考えなければならない。

23：ホスピスで医者や看護師はどのように患者に接しているのだろうか。暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたい私は，心の中で謙虚に頭を下げるということが，すべての人間関係の元だと思うのだが。そんな私はいったいどんな最期を迎えたいのだろうか。

24：気持はわかると宗教を持ち出されて言われ，とても腹が立った。人とかかわりはとても難しいが，わかり合えないからどうでもいいということではなく，相手の気持ちを想像し，教えて下さいという姿勢でやっていきたいと思う。

25：人間関係を形成する時，お互いの相互理解は不可欠である。だが表面的で安易なかかわりは，安心感を与えることもあるが，不安を覚えさせることもある。おそらく自分もそうしているのかもしれない。病气や生死に関しては細心の注意を。

26：悲しみや孤独感，寂しさは人それぞれであり相互理解は難しい。しかしそれを求めて胸の内を開くエゴイズム的なことこそ，人間の特質である。つながりを失った無機質な社会では生きられない。

27：（価値観を確認するエクササイズで）結果が同じになると信じきっていた私は，違いに驚き，人の気持や価値観は，推測ではわからないということを改めて認識した。

28：尊厳の一部である人権は，生命を守ることが精一杯の社会では通用しない。そもそも人権意識自体が，自身の単体としての保全欲による砂上の楼閣のようなものである。だから be there ともにあることが大切というのは，単なる理屈だと思う。

29：重要なことは自分と異なり死を迎える人に対し，理解しようとしている，身体的精神的苦しみを取り除いてあげたいと考えているという姿勢で接すること（care）と知った。これは日々の人とかかわりでも大切である。

30：苦しんでいる人にどうしたらよいかわからなかったのので，私も同じだと同情の言葉をかけていたが，一人一人異なる世界を持っているのだから，言われた側は不快だったのではと気がついた。大切なことは理解しようとするのと知り，とても新鮮だった。

○第4回目の仮データ（図31から図40まで）

31：私は失った悲しみや絶望がまったくわからない。しかし40年以上前の死を忘れたくない父を見ると，それを取り除くことはとっても困難であり，時間が解決などしないことがわかる。このことに無知だからこそ，思いやるとはどういうことか考えなければならない。

32：母の苦しみをわからなかった私は，死別の悲しみは様々であり，知ったふり分かったふりは遺族に失礼だと知った。そこでこれらをもとに母を理解したいと思う。同情からの勝手な推測は失礼だ。

33：亡くなった人が戻ることを願う遺族の言葉が心にささる。結局我々は遺族にとり、無知で無力な他者でしかない。そして私もいずれ両親の死に直面する。自分の死も含め、生、死、人生の問題は混沌の中にたえずみ考え続けるしかない。

34：死別の悲しみに同じケースは一つもない。だから悲しみを乗り越える過程を標準化することは失礼だし、それで遺族が救われるわけではない。また私は悲しみを味わいたくないので、親の死が怖いと同時に悲しみを味あわせたくないから精一杯健康に気をつけようと思う。

35：悲嘆について理解が断片的もしくは全くない私にとり、人生観に大きな変化をもたらした。悲しみからの回復のスピードは人それぞれなのに、これまで早い復帰があたりまえだと思っていた。これからは私自身が泣ける場悲しみをあらわにできる場になればと思う。

36：残された人の悲しみ方や傷の深さはそれぞれ異なる。私は正確には理解できないので、今回学んだ想像することを手がかりに傷つけないよう接していけたらと思う。

37：死別について自分の考えがしっかりしていないので、子どもを亡くした親の気持がわからないし、悲しみ憎しみは時がたてば薄らぐだろうと思っている。ただし自分の子どもの場合それは嫌だ。

38：死という事実を乗り越えるとはどういうことだろうか。少なくとも楽しい思い出を心の中で持ち続けることは重要である。なぜなら彼らは「生き残ってしまった」のであるから、それにより心の中が安らぐ。

39：愛する人を失ったつらさは消えないだろう。生き残った自覚と他者の隔たりは大きく、他者は「自分」を理解していない。はたして自分は社会に復帰できるのだろうか。ただ記憶が薄れていくだけではないのか。そんなつらさを抱えどう生きていったらよいのだろうか。

40：死は不透明で恐ろしく、本当に受容できるのかわからない。そのために何かが必要だと思うが、想像すらできない。死別の悲しみを味わいたくないと切に願う。

第2項 データの叙述化

叙述化とは、K J法の要点であるところの、まず、己を空しくして、何となく、感じ処理したデータを、さらに、己を空しくして、何となく、感じ統合し、最終的にそれを文章化することである。この文章化することについて川喜田（1967）は、「根本的な注意は、叙述と解釈を区別することであり、そしてそれを自他ともにわかるように表現することである」とする。

今回、各回10件の仮データを統合し、叙述化したものを以下に記す。その際、川喜田の指摘する「区別」を意識し、できるだけデータの語るそのままの表現を生かすことを心がけた。文中の【 】でくくった部分が生の叙述である。

○第1回目

私は【人生の意味】、【生きる意味と価値】について、【無知で無自覚】だった。そんな私は講義を通し、前述の事柄を【知り、気がつき、考えさせられ】その結果、多少ながら【視野が広がった】のではないかと思う。そしてこれからも、それらについて【考えていきたい】し、【勉強したい】が何よりも【考えていかなければならない】のだと思う。だからこの講

義は【よい機会】なのだが、主題が【重要であり繊細】なため、信仰を持つ者への配慮が必要なことがある。

○第2回目

私のなかには老いや障害について、【思いこみや決めつけ】、【ステレオタイプ】、【偏見】があることに気がついた。私は、自分と【違う】ことを理由に【差別】をしている。そんな自分の様子と、ことさら自らの【無知】を再確認したからこそ、これからは老いや障害に肯定的に向き合いたい。【アイデンティティ】のことも含め、【人間のはかなさや弱さ】なども【じっくり考えられる】。

○第3回目

ホスピス、緩和ケアについて【知らなかった】ので、【知り】、【驚いた】。【人の気持や価値観】は外側からはわからないが、【相互理解は不可欠】である。そのためには、【心の中で謙虚に頭を下げ、教えて下さいという姿勢】、つまり【理解しようとする】ことが大切だと知り【とても新鮮】だった。ただこのような考え方に違和感を覚えることがある。

○第4回目

私は死別の【悲しみや絶望、苦しみ】は【わからない】し、【正確に理解】できないが【考えるしかない】。【死は不透明で恐ろしく、想像すらできない】が、【生、死、人生の問題】は、【混沌のなかにたたずみ、考え続けるしかない】と思う。

第5節 考察

今回用いたデータから、学生が、生と死について多角的な視点から様々な気づきをしていることが明らかになった。その多くは知らなかった、考えてこなかった自己に対するものであり、表現を通してそれらが決しておざなりで雑なものではなく、真摯で誠実な振り返りであることがうかがえた。この講義の目的を考えた時、この気づきは必須の事柄である。なぜなら、それがなされて初めて、将来の変化に向かうための内的動機づけの形成が可能となると考えるからである。

さて、これらは、閲覧できる公開の手続きのなかで処理、統合されていることから、研究者側の恣意的なものではなく、あくまでもデータが語ったものであるということがわかる。そこで、今回使用したK J法は、発達援助活動としてのデス・エデュケーションの特質を、定性的データから明らかにする研究方法として適切であると考え。あわせて、用いるデータも適切であると考え。

今回は、K J法初学者が方法論を体験的に学ぶことで、研究に必要な定性的データを処理する方法を探索することが目的であった。そこから得られた知見をもとに、次章で行う本論の中心的研究においては、今回学び得たK J法独自の、「己を空しく」、「感じる」、「何

となく」,「フィーリング」などの要点はそのままに,筆者なりの創意工夫をするつもりである。

なお,仮データ番号の2と10がKJ法インストラクターの指導のもとに取り組んだものである。

川喜田(1967)は自らの方法を,「分析の方法に特色があるのではなく,総合の方法である。はなればなれのものを結合して,新しい意味を創りだしてゆく方法論である。分析的な方法だけではわれわれの世界は不十分である。その意味で,国際的にも,人間が,あるいは民族や国民が,はなればなれになってゆくような状況に対して,逆にそれを結合していく方法としてとりあげることができるのである」とまとめている。筆者は,この思想は混迷の兆しを否定することのできない東アジアのみならず,地球規模での,種々トラブルに対する具体的対処法としての可能性を考え,その点からも大いなる魅力を感じた次第である。

第2章 大学生の発達援助活動としてのデス・エデュケーション

第1節 はじめに

第1項 大学教育の課題

現在、我が国の大学が抱えている課題には、まず、学生に対するアカデミックサービスの充実という事柄がある。これは、大学での学びの一般化に伴い、能力、パーソナリティ、進学動機などに大きな幅がみられる学生集団に、いかに、学術的なものを提供しそれを理解してもらうかということであり、高等教育機関としての本来的意義が問われるものである。そして、それと同じく切実なものとして、人間性形成の事柄がある。この、学生の人間としての成長、生き方も含むいわゆるキャリアにかかわるもの、つまり発達援助活動は、これが機能することで、アカデミックなサービスも効果を発揮するところから、この2つは大学教育における車の両輪であると考え（鈴木、2005）。

さて、後者の発達援助活動については、学生相談におけるどちらかといえば治療的関与に比重をかけた活動と、キャンパスライフ総体での開発的、予防的関与を視野に置いた取り組みの両面から考えることが必要である。つまり、大学教育におけるカウンセリング活動の活用であり、このことについては第Ⅱ部の前書きで述べている。

第2項 デス・エデュケーション導入

そこで、カウンセリングを専門とする筆者が、それをどのように大学における教育活動の、たとえば講義として具体化すべきか模索するなかで、デーケン（1986）らに代表されるデス・エデュケーションに注目することとなった。ただし、筆者が着目した1990年代前半、我が国のデス・エデュケーションは、理論的枠組みや方法などに関する検討が途上であり、とらえ方及びそれに基づく実践に差異が見られた。しかし、これらの実践の最大公約数的指標として、死の事柄から生を構築するよう求める志向性があり、このような姿勢こそ、将来に向けての時間的展望の形成で困惑する学生を支え、人間的成長を促すであろうと考えたのである（滝沢・鈴木ら、1997）。ちなみにここにおける志向性については、梶田（1997）の、「死を念頭に置けば、少なくとも世俗的で瑣末なことに気を取られなくて済むはずである。肩書きや勲章、見ばえや評判等々などでなく、自他のために積極的な意味を持つ何かを目指して生きていくはずである」がわかりやすい。

なお筆者の場合はデス・エデュケーションをひとまず、「生と死、いのち、生きることについての認知的理解を促すと同時に、それらを情緒的にも理解するよう働きかけること、最終的にはいのちと生きることについて肯定的な価値観の形成を目指すこと、ま

た死別や喪失への対処など、事柄によっては具体的行動の修得を目指す場合があること」（鈴木，2000）として、教育実践とそれに基づく研究活動を行ってきた（鈴木，1998・2002・2011・2012a・2013・2014）。

また、日本におけるデス・エデュケーションの導入の経緯と、その後の経過については本論の第I部で概要をまとめている。

第3項 自助と自己探求

講義の組み立てに際し、「教育的な介入もふくめ、あらゆる援助の目的は自助、セルフヘルプ（自分自身による自分への援助）であり、究極的には人が自己充足できるようにすることである。われわれの人間的成長の多くが、セルフヘルプや自己の探求の結果である」（Brammer, L. M., 1973/1978）という視点を参考にしている。つまり、生きることを考えるにあたり、セルフヘルプと自己探求をキーワードとし、それに結びつくことが可能な題材、主題としてのデス・エデュケーション導入ということである。

あわせて、そもそも援助について Brammer, L. M. は、「援助することはまた、被援助者が自助を学ぶよう励ます過程である。被援助者は援助過程で、自分の現在の感情や環境の要請を取り扱う、より効果的な方法を学ぶだけでなく、自分の個人的問題を解決する技術、計画のたて方、価値を見分ける技術をも学ぶ」とする。このような教育的に自助（セルフヘルプ）の主題に介入するということは、ややもすると、いわゆるハウツーを伝授することであるとの理解につながる危険性がある。そのためデス・エデュケーションにおいては、教育的援助とは、自助に関する技術的な学習以上に、なにより関係存在としての人の尊厳そのものを理解することであり、展開する側はあくまでも「人間としての援助者」でなければならないと考える。

第2節 問題

第1項 研究について

2002年から2007年にかけて、文部科学省の研究拠点形成等補助金事業として、「21世紀COE 死生学の構築」（研究代表島菌進）が展開した。その活動の初期において、我が国のデス・エデュケーションの現状と課題についての検証が行われた。そこでは島菌の、我が国のデス・エデュケーションは、デーケンの影響を受け、死生学の実践領域として存在しているとの理解のもと、デーケン、鈴木らの、デス・エデュケーション普及のための概念的な啓蒙書が主に取り上げられた（島菌，2003）。本来であれば、教育の効果に言及する実証的研究も取り入れ、考察することが必要であると考えますが、そもそもが、そのような研究が希少な状況下、島菌の判断はやむをえないものとして理解する。

さて、島菌の指摘に対しては後述するとして、ここでは、我が国のこれまでのデス・エデュケーションの研究の傾向についてまとめ、それにより本研究の独自性を明確にすることにする。

第2項 これまでの研究の傾向

第I部のデス・エデュケーション導入の経緯で述べたとおり、我が国のデス・エデュケーションは、医療領域において、悪性新生物末期の患者にかかわるとの命題のもとに、緩和ケアやホスピスの主題を学ぶための教育として始まり、この系譜は現在でも、デス・エデュケーションの流れの一つである。そこでは、看護師、看護学生を対象とした教育実践の報告を皮切りに、受講者の反応や感想の紹介を経て、現在の教育効果の量的、質的な検証という実証的な研究スタイルに至っている（たとえば、關戸，2000）。そしてこのような、実践とそれに連なる研究上の動きは、対人援助職としての福祉領域にも拡大し始めている（たとえば、片岡ら，2006）。

これに対して筆者が注意を払う、学校教育領域は、実証的研究の観点からは明らかに課題を持つと考える。しかし、主題によっては個の内面に深く入り込むことがあるデス・エデュケーションの特性と、発達途上にあり、豊かな感受性を持つがために、大いに動揺する危険性を抱えつつも、自らを守る術を持たない児童、生徒の、人間としての尊厳への配慮について考えた時、量的であろうと質的であろうと、研究重視の姿勢は慎重であるに越したことはない。筆者の場合、そうであるなら、実践の報告なり児童、生徒の感想なりを読み解くことで、実証的な研究を展開するよう心がける。以下、その具体的な例を発達段階的にまとめる。

まず小学校では、2年生に行った西本(2000)の、「人はいつか必ず死ぬということは教えつつも、できるだけ恐怖心を取り除くため、普通ではそう簡単に死なないということを強調し、簡単に死ぬ要因（不健康、事故、自殺、いじめなど）をなくすよう心がける態度を養う」と、4年生に行った鈴木(2007)の、「いかに命の認識を深め、さらに自らの生き方の自覚を深めていくか」を主題に行った結果「子どもたちは命は何か、人は何のために生きるのかという課題を持って意欲的に学習に取り組み、そこから自分の生き方を考える」の実践報告をあげる。ここに見られるアンケート結果や児童の感想や観察された反応などは、報告者が自覚する以上に実証的データとして意義あるものと考えられる。あわせて日下(2009)の4年生、5年生に、「いのちのおもさについて考える」との主題で、「正答がないだけに自分で考え、人の意見を聞き、見方を広げ、さらに自分の考えを整理し深めていく」授業報告も、児童の感想に着目するものである。他に、筆者が加わる実践に基づく研究においても、見るべきものがある（中村ら，2002）。

次に中学校は、特別活動や道徳の時間などを使い、3年間に渡り行なった天野(2003)の、「愛する人の死に直面している人の存在に気づかせること」を目的に、「子どもが悲観的にならないよう授業の流れを設定し、具体的にイメージしやすい資料の開発を行なう」報告が

ある。これは方法論の検討の題材としても、中学生に対する配慮のあり方について考えるものとしても参考となるが、やはりここでも中学生の感想に注目する。他に、文部科学省による道徳の教育の研究指定を受けたことを機に、手探りながらも「避けて通れない死について考えることは大切である」と「生と死を考える教育」を展開した齋藤（2006, 2007）、自らの体験から命の尊厳を守るために教師になり、その大切さを伝え始めた野々山（2009・2010）の報告も、研究上意味あるものとする。

高校は、まず熊田（1998）と古田（2013）をあげるが、どちらも実践報告の枠を超え、デス・エデュケーションの概説もしくは展開する際の教科書の領域に踏み込んでいる。だが両者とも高校生との親和的な人間関係が根底にあり、教師の高校生への思いと、それを受けとめた高校生の息づかいが感じ取れるという点から、実証的データのまとまりとしての側面を持つと考える。また、1年生に、限りある命を大切に、健康な生涯を送ってもらいたいとの願いから行なった佐藤（2001）の保健、3年生の総合的な時間を生老病死を考えるにあてた児玉（2009）の報告は、受講した生徒の感想の豊かさで注目する。

第3項 青年期後期

以上のように、青年期中期、高校まではこちら側の読み取り方で、完璧でないまでも実証的研究のデータとして対応できるものが存在する。しかし、これが青年期後期の大学生となると見られるものは、医療領域、福祉領域であり、それ以外は少ない。これは、本来的にそれらを対象とする教育実践の少なさに起因するということはない。

そんななか、理学部、医学部、法学部の学生を対象に生命倫理に関するものを中心とする授業を行なった木村（1989）の報告、アンケート調査から、女子大学生に死生観に関する教育の必要性を問うた岡ら（2002）、緩和ケアに携わった麻酔科医の立場から行なった死生学のレポートを整理した白土（2008）などが興味深い。

第4項 目的

大学生を対象に行なったデス・エデュケーションの特質について、講義に対する自由記述から探索的に考察する。これは大学生のデス・エデュケーションの効果を検証する実証的研究であり、これまでには見られない独自のものである。

調査は4回、授業時間を使って行っており、まず、各回ごとに反応を整理することで、デス・エデュケーションの効用の時系列的な変化と、全体的傾向について検討する。その際あわせて、筆者のデス・エデュケーションの傾向の一つである、価値志向的介入についてを検討する。そのうえで、援助活動そのものが持つ特質としての自助（セルフヘルプ）、自己探求の事柄にデス・エデュケーションがどのように機能しているかについても言及したいと考える。

なお、講義の枠組みは、第Ⅱ部前書きの2008年度授業科目概要で記したように、本講義開

始以前に行っていた看護学専攻の学生を対象としたもの(東京医科歯科大学教養部, 1997a)をもとに, 医療看護系に特化せず, たとえば医療的サービスを必要とするであろう, いわゆる市民の側の視点を考慮し再構成したものである(鈴木, 1999)。

第3節 方法

第1項 研究対象

総合科目「死と悲しみの教育」(旧教養科目・学際領域群)を受講した学生を対象とする。表1が学生の状況である。このうち, 各回1年生からデータを無作為に抽出する。

無作為抽出の方法は, 性別で分けた記述用紙を部外者に作業台に撒いてもらい, 目隠した筆者が性別ごとに取りだした。学年別で人数が多い1年生を選び, 研究作業の量から女性5名男性5名の計10名とした。

表1 学生の状況 ()の中の数字は前が女性, 後が男性

	1年	2年	3年	4年	合計
第1回	75 (51, 24)	71 (55, 16)	25 (16, 9)	17 (8, 9)	188
第2回	70 (48, 22)	67 (51, 15)	21 (16, 5)	13 (6, 7)	171
第3回	61 (44, 17)	59 (46, 13)	18 (16, 2)	7 (7, 0)	145
第4回	79 (51, 28)	66 (46, 20)	18 (15, 3)	14 (10, 4)	177

第2項 研究方法

今回, 学生が記述したそのもの, つまり生データを, 文のまとまりで切片化することでデータ化し, それをKJ法(川喜田, 1967)の思想を参考に整理する。

このKJ法については第1章で要点を記しているが, 改めてまとめると, 「問題解決・創造の方法であり, 定性的データ(定性情報)を処理・統合する技術」, また, 「己を空しくして, データをして語らしめる技術であり, 思想」(KJ法本部・川喜田研究所, 1997)のことである。そこで扱うデータは, 出処は明確だが, 数字で表すことができないものであり, それを, 「志が非常に近い, お互い似ている, 少なくとも他のどれよりも, 同類の志を持っていると感ぜられるもの同士をセットにする」(同上)。これは分析するまたは分類するというのではなく, 感覚的に似ているものを寄せ集めるという意味である。そのためには, データが語る生の声を, いわば, カウンセリングにおける傾聴と同じ姿勢で聴くことが肝要である。

さて, 筆者の場合, 定性情報を扱うことを中心とするこのたびの研究において, KJ法における, 「己を空しくする」, 「データに語らせる」, 「感じられる」, 「何となく」, 「フィードバック」などの独自ともいえる介入の要点を, どのように具体化することが必要なのか,

理解が不明であった。そのため、中心的研究にかかる事前準備として、K J 法本部主催の研修において、専門インストラクターを通し、K J 法を行う際の基本的作法と感覚について学んでいる。

そこでの経験から、K J 法が、内容をラベル化しその類似したものを集め、それぞれのまとまりに名前をつけるという手順を踏むのに対して、今回筆者は、学生の記述した生データを、内容的なまとまりで切片化したものを直接用い、それを統合し叙述化する方法を行うことにした。その理由として、データをいわゆる「傾聴」することが要点であるのであれば、研究者のフィルターを通さずに情報に直接触れることで、より「データをして語らしめる」という思想に、忠実かつ丁寧に接近できるのではないかと判断したためである。

第3項 叙述化

第2項研究方法のところで述べたK J 法における叙述化とは、群化し、空間配置つまり図解化したデータを文章化することで、寄せ集まりをわかりやすく表現することである。K J 法本部・川喜田研究所（1997）は、まず、図解の内容をよくかみしめ、味わい、図解のどの部分から説きおこすのか戦略を決める。一つの島の文章化を終えると、その島と関連の深い島へ文章化を転じていくが、移る時には、言葉を挿入して論理的にストーリーがつながるようにしている。

第4項 データ収集について

第1章での記載を再掲する。第1回目は講義計画の②、③回終了後である。理由は、講義内容のまとまりとその整理のしやすさにある。以下、第2回目は④、⑤、⑥、第3回目は⑦、⑧、第4回目は⑨、⑩、⑪終了後である。期間は、第1回目が2008年10月27日で、最終は2009年1月26日である。

第5項 倫理的配慮

第1章での記載を再掲する。口頭で、記述にあたり、出席確認のため氏名を記すが、調査への協力は自由であり白紙での回答を認めること、今回の調査は評価とは関係ないことを伝えた。さらに、調査の目的と方法、プライバシーの配慮について伝えた。特に記述はデータとして使用し、個人を特定するものではないことを強調した。これを講義の開始時と記述前の2回行った。

第4節 結果の整理

第1項 生データの処理の過程

表2が生データと、それを切片化することで生成したデータである。表中左カラムの数字11とは第1回目の1人目、110は10人目を意味する。

また、第2回目の22, 25, 29のデータ中に、第2回目の調査対象とは異なる授業回数が記載されているが、日付と書かれた内容から、記載上の誤りと考えデータとして使用した。なお、その部分をわかりやすく斜体で記しておく

表2 生データとデータ（切片化データ）一覧

第1回目

	生データ	切片化データ
11	<p>生きている事とか障害について、普段深くは考える事が少ないので、毎回、先生の話聞きながらいろんな事を考えられていい刺激になります。障害については小学校の頃から少しずつ勉強していて、体験などもして、五体満足の自分にとっては容易な事がとても大変になることがある、とわかってはいるのに、この授業を受けるまでそのことをちょっと忘れていました。いろいろな所にまだ段差があることに改めて気づくようになりました。それから障害者や、病気の人たち（ダウン症など）に対して、「かわいそう」と思う事がないとは言いきれないし、少なからず偏見の目を持っていた自分にショックを受けました。また、アウシュヴィッツをはじめとして強制収容したり虐殺したりしていたという歴史は重く受け止めて、しっかりと勉強するべきだと改めて思いました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・生きている事とか障害について、普段深くは考える事が少ないので(11-1) ・毎回、先生の話聞きながらいろんな事を考えられていい刺激になります(11-2) ・障害については小学校の頃から少しずつ勉強していて、体験などもして、五体満足の自分にとっては容易な事がとても大変になることがある、とわかってはいるのにこの授業を受けるまでそのことをちょっと忘れていました(11-3) ・いろいろな所にまだ段差があることに改めて気づくようになりました(11-4) ・それから障害者や、病気の人たち（ダウン症など）に対して、「かわいそう」と思う事がないとは言いきれないし、少なからず偏見の目を持っていた自分にショックを受けました(11-5) ・また、アウシュヴィッツをはじめとして強制収容したり虐殺したりしていたという歴史は重く受け止めて、しっかりと勉強するべきだと改めて思いました(11-6)
12	<p>この授業はとても難しく思う。私個人は死後の世界を信じていて、勿論殺されるのは絶対に嫌だけれど「いつか死ぬこと」に対して、宗教を</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業はとても難しく思う(12-1) ・私個人は死後の世界を信じていて、勿論殺されるのは絶対に嫌だけれど「いつか死ぬこと」に

	<p>特に信仰していない人たちと、感じることに明らかな差があると思うし、死についての考え方が違えば、生を支える日々の思想にも相当、差があると思う。私はこの授業を受けると心が痛いことがある。自分は自分のことを幸せだと思っているけれど、それはかなりの無知ゆえの、本当に自分本位の結果かもしれない。授業を受けると命の価値を測る行為に対して、倫理や良心から、また自分がもしその立場だったら、と想像して、ひどい、と思ってみるものの、自分の生活に戻るとどこかでほっとしているのではないか、自分は喜んで生活して、ある見方からだととても残忍で、けれど自分の幸せを守ろうとするところがあって、これを思う時つらい。</p>	<p>対して、宗教を特に信仰していない人たちと、感じることに明らかな差があると思うし、死についての考え方が違えば、生を支える日々の思想にも相当、差があると思う(12-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私はこの授業を受けると心が痛いことがある(12-3) ・自分は自分のことを幸せだと思っているけれど、それはかなりの無知ゆえの、本当に自分本位の結果かもしれない(12-4) ・授業を受けると命の価値を測る行為に対して、倫理や良心から、また自分がもしその立場だったら、と想像して、ひどい、と思ってみるものの、自分の生活に戻るとどこかでほっとしているのではないか、自分は喜んで生活して、ある見方からだととても残忍で、けれど自分の幸せを守ろうとするところがあって、これを思う時つらい(12-5)
13	<p>福祉国家の代表のように言われてきた北欧の国々が、過去にナチス・ドイツのやったことと同じことをしていたというのは衝撃だった。この授業を受けていなかったらこの先もまず知ることはなかったと思う。第1講を通して感じたのは、自分がいかに知らないことが多いか、そして、そうしたことに全く気付くことなく生活できる日本の異常性のようなものだった。知ってしまえばもう知らなかった時の考えには戻れないような重い意味を持つものが本当にたくさんあると思った。また、優生思想において、ナチスのような過激に目に見えるかたちで現れるもの以外に、日常の様々なところでこの思想の小さな種みたいなものが無数にあることも知った。知らないということがここまで怖いものだとは知らなかった。これからもっともっというろんなことを知りたいと思う。知らないと感じないものが多過ぎる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉国家の代表のように言われてきた北欧の国々が、過去にナチス・ドイツのやったことと同じことをしていたというのは衝撃だった(13-1) ・この授業を受けていなかったらこの先もまず知ることはなかったと思う(13-2) ・第1講を通して感じたのは、自分がいかに知らないことが多いか、そして、そうしたことに全く気付くことなく生活できる日本の異常性のようなものだった(13-3) ・知ってしまえばもう知らなかった時の考えには戻れないような重い意味を持つものが本当にたくさんあると思った(13-4) ・また、優生思想において、ナチスのような過激に目に見えるかたちで現れるもの以外に、日常の様々なところでこの思想の小さな種みたいなものが無数にあることも知った(13-5) ・知らないということがここまで怖いものだとは知らなかった。これからもっともっというろんな

		なことを知りたいと思う。知らない気付けないものが多過ぎる(13-6)
14	<p>私は第1講を通して、自分が“存在する”“生きる”という事に対して、何の考えも持たずに、意識せずに時を重ねてきたことに気づきました。毎日々々、ただ漠然とした中で過ごしてきたように思います。そして、同時に、自分の“生命”は終わることがないようにも感じていました。しかし、講義中で取り上げられた、障害を持った方、らい病の方、戦争時を生きた方（ナチス・ドイツによる迫害を受けた方）の“生きる”ことの目的は生きることである”という、もっと“生命”に密着した人生を送っている、もしくは送った人がいることを知り、私も与えられた“生命”の意味をすごく考えさせられました。また、スウェーデンなど、現在福祉国家として名高い国でも、優生思想があったことを知り、とても驚きました。優生思想というのは、とても自己中心的な価値判断だと思います。“優生”“劣生”をどのような基準で誰が選ぶのか、そもそも“生命”とは神なるものから与えられるのだから、それに人間が優劣をつけるのは身のほど知らずだと思います。</p>	<p>・私は第1講を通して、自分が“存在する”“生きる”という事に対して、何の考えも持たずに、意識せずに時を重ねてきたことに気づきました(14-1)</p> <p>・毎日々々、ただ漠然とした中で過ごしてきたように思います(14-2)</p> <p>・そして、同時に、自分の“生命”は終わることがないようにも感じていました(14-3)</p> <p>・しかし、講義中で取り上げられた、障害を持った方、らい病の方、戦争時を生きた方（ナチス・ドイツによる迫害を受けた方）の“生きる”ことの目的は生きることである”という、もっと“生命”に密着した人生を送っている、もしくは送った人がいることを知り</p> <p>私も与えられた“生命”の意味をすごく考えさせられました(14-4)</p> <p>・また、スウェーデンなど、現在福祉国家として名高い国でも、優生思想があったことを知り、とても驚きました(14-5)</p> <p>・優生思想というのは、とても自己中心的な価値判断だと思います。“優生”“劣生”をどのような基準で誰が選ぶのか、そもそも“生命”とは神なるものから与えられるのだから、それに人間が優劣をつけるのは身のほど知らずだと思います(14-6)</p>
15	<p>「死と悲嘆の教育」という授業名から、死そのものに焦点を当てるのだろうか、と受ける前はぼんやり考えていたが、障害者についての話からはじまり、当初は不思議だったが、授業を受けるうち死について考えるには、生から考えなくてはいけないのだ、ということを感じた。以前は障害者の差別を生死のレベルで考えたこ</p>	<p>・「死と悲嘆の教育」という授業名から、死そのものに焦点を当てるのだろうか、と受ける前はぼんやり考えていたが、障害者についての話からはじまり、当初は不思議だった(15-1)</p> <p>・授業を受けるうち死について考えるには、生から考えなくてはいけないのだ、ということを感じた(15-2)</p>

	<p>とはあまりなかった。私は第1講の、「あなたは障害児を産んだ親は不幸だと考えるか」という問いにどうしてもつまってしまう。ここは絶対「いいえ」と答えたいし、口頭で聞かれたらそう言ってしまうと思う。しかし私は未だに、障害児を産む=幸せと言いきれないと思ってしまう、人間として情けないけれど…もっと様々な角度から考えていけるようになりたいと思う。ただ、障害児を中絶することで幸せになれるわけではない、と思う。まとまっていなくて申し訳ありません。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・以前は障害者の差別を生死のレベルで考えたことはあまりなかった(15-3) ・私は第1講の、「あなたは障害児を産んだ親は不幸だと考えるか」という問いにどうしてもつまってしまう、ここは絶対「いいえ」と答えたいし、口頭で聞かれたらそう言ってしまうと思う(15-4) ・しかし私は未だに、障害児を産む=幸せと言いきれないと思ってしまう、人間として情けないけれど…(15-5) ・もっと様々な角度から考えていけるようになりたいと思う。ただ、障害児を中絶することで幸せになれるわけではない、と思う。まとまっていなくて申し訳ありません(15-6)
16	<p>私がこの授業の第1講を受けて感じたことは、授業内容の根底すべてに、生を唯一無二とする価値観に問いを投げかけるというテーマが設定されている、ということです。それは生を否定するものではなく、見直していくというポジティブなイメージに基づいているとも思います。この価値観への問いを投げかけるものとして、生と死に直接的にしる間接的にしろつながる素材を提供してくださることは、自身の生と死に対する視野を広げるのに有用であり、ありがたく思います。こういった文学的(こういったら語弊がありそうですが)な思考は、外国語だけを学んでいてはなかなかできないので、よい機会だと思います。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業の第1講を受けて感じたことは、授業内容の根底すべてに、生を唯一無二とする価値観に問いを投げかけるというテーマが設定されている、ということです(16-1) ・それは生を否定するものではなく、見直していくというポジティブなイメージに基づいているとも思います(16-2) ・この価値観への問いを投げかけるものとして、生と死に直接的にしる間接的にしろつながる素材を提供してくださることは、自身の生と死に対する視野を広げるのに有用であり、ありがたく思います(16-3) ・こういった文学的(こういったら語弊がありそうですが)な思考は、外国語だけを学んでいてはなかなかできないので、よい機会だと思います(16-4)
17	<p>「障害者にとって便利なデザインは万人にも便利なものである」という考えが私には最も衝撃的というか、はっと気づかされたものでした。今まで私は上記の考え方をしたことが一度</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「障害者にとって便利なデザインは万人にも便利なものである」という考えが私には最も衝撃的というか、はっと気づかされたものでした(17-1)

	<p>もなく、何故このあたりまえともいえる事実 気がつかなかったのかが不思議でならないと 同時に、自分の認識を少し変えられた気がしま す。また、日本は外部、特に大国ともいえる国か らの圧力や言葉に弱いのも同意できることで す。「言われて初めてやる」でも「周りがやっ て成功してるからやる」でもなく、自らの内部 で考え、気付いたことを周囲の状況に左右され ずに必要だと思った時点でやることが大事だ と思います。</p>	<p>・今まで私は上記の考え方をしたことが一度も なく、何故このあたりまえともいえる事実 に気がつかなかったのかが不思議でならないと 同時に、自分の認識を少し変えられた気がしま す(17-2)</p> <p>・また、日本は外部、特に大国ともいえる国か らの圧力や言葉に弱いのも同意できること です。「言われて初めてやる」でも「周りがや って成功してるからやる」でもなく、自らの 内部で考え、気付いたことを周囲の状況に左 右されずに必要だと思った時点でやること が大事だと思います(17-3)</p>
18	<p>障害者という単語に疑問を持つようになった。 体の一部が他の人と同じ様に働かないだけで “障害”がある人と呼んでよいのか。考え方が 少し変わった気がする。また、アウシュビツ ツや日本の疎界の話で、体が不自由な人々 が見殺しにされたという事実は衝撃的だ った。果たして、人は体が不自由という だけで殺されてよいのか。生きる意味・ 価値とは何なのか、まだ答えは全く出 ないがそのことについて深く考えてい きたい。</p>	<p>・障害者という単語に疑問を持つようになった (18-1)</p> <p>・体の一部が他の人と同じ様に働かない だけで“障害”がある人と呼んでよいのか、 考え方が少し変わった気がする(18-2)</p> <p>・また、アウシュビツツや日本の疎界の 話で、体が不自由な人々が見殺しにされ たという事実は衝撃的だった。果たして、 人は体が不自由というだけで殺されてよ いのか(18-3)</p> <p>・生きる意味・価値とは何なのか、まだ 答えは全く出ないがそのことについて 深く考えていきたい(18-4)</p>
19	<p>講義を聞いて、もしも自分の子どもが、 生まれる前に何らかの障害を持っている ことがわかったら、その時自分はどう するだろうかと考えました。私は、障 害を持っていると、どうしても周りか ら違った目で見られてしまうと思っ ている、自分もそうした目で見られて しまっていると思う。障害のある子 を持つことで、自分は周りからどう 思われているのかというのも気にな ってしまう。実際にその場面になら ないと分からないが、結局は自分 のためだけにその子を生</p>	<p>・講義を聞いて、もしも自分の子どもが、 生まれる前に何らかの障害を持っている ことがわかったら、その時自分はどう するだろうかと考えました(19-1)</p> <p>・私は、障害を持っていると、どうし ても周りから違った目で見られてしま うと思っている、自分もそうした目 で見られてしまっていると思う(19-2)</p> <p>・障害のある子を持つことで、自分 は周りからどう思われているのかとい うのも気になってしま</p>

	むか生まないかを判断してしまうと思う。こう判断するのは間違っているのか、あと他の人はどう考えているのか知りたいと思う。	う(19-3) ・実際にその場面にならないと分からないが、結局は自分のためだけにその子を生まないかを判断してしまうと思う。こう判断するのは間違っているのか、あと他の人はどう考えているのか知りたいと思う(19-4)
110	講義を通して“死”に関する教育自体を考えさせられました。経済的・物質的に見て、今の日本程豊かになってくれば、余裕のある人は物質的にはほぼ満足し、生活の内で自身の生活・生涯について考える事もすると思います。そしてここでは当然精神的な豊かさの観点から老後の事や死についても考えるだろうもしくは自殺について考えることもあるはずです。自身の生活・生涯のみならず、この格差社会で生きる貧しい人々の生活・生涯について考えることもあると思います。路傍で汚れた服を着て寝転がっている人々を見れば、誰しもその人々の生涯について一瞬なりとも考えるはずです。そしてこのストレス社会から生まれていじめや自殺、あらゆる殺人などが社会問題となっている今、それらの事柄について無関心、無関係でいることはもはやできないし、豊かな生活を送り物質的に満足しているといえる日本人において、“死”に関する教育の重要性、繊細さを感じました。	・講義を通して“死”に関する教育自体を考えさせられました(110-1) ・経済的・物質的に見て、今の日本程豊かになってくれば、余裕のある人は物質的にはほぼ満足し、生活の内で自身の生活・生涯について考える事もすると思います。そしてここでは当然精神的な豊かさの観点から老後の事や死についても考えるだろうもしくは自殺について考えることもあるはずです。自身の生活・生涯のみならず、この格差社会で生きる貧しい人々の生活・生涯について考えることもあると思います(110-2) ・路傍で汚れた服を着て寝転がっている人々を見れば、誰しもその人々の生涯について一瞬なりとも考えるはずです(110-3) ・そしてこのストレス社会から生まれていじめや自殺、あらゆる殺人などが社会問題となっている今、それらの事柄について無関心、無関係でいることはもはやできないし、豊かな生活を送り物質的に満足しているといえる日本人において、“死”に関する教育の重要性、繊細さを感じました(110-4)

第2回目

	生データ	データ
21	無意識のうちに考えたり触れたりしないようにしてきたような部分が鋭くとりあげられていて、ドキッとするような生々しい気持ちを味わった。特に老人についての部分は、なんと	・無意識のうちに考えたり触れたりしないようにしてきたような部分が鋭くとりあげられていて、ドキッとするような生々しい気持ちを味わった(21-1)

	<p>く抱いていたモヤッとした部分が的確に突かれていて、ああこれだったんだな、と腑に落ちる所がたくさんあった。お年寄りの性の問題がいかにタブーとして触れられないようにされているかにはぐぜんとした。こうやって文字にして示されると、ああ、そういえば、と思いあたる事がたくさんあるけれど、日常の中ではこうやって巧妙に隠されているものがあまりに多いと思う。目に見える形で、こういう問題があるんだよ、と示されないと、感じる事すらできないものが多くて、こうして気付かれないまま黙殺されていく問題がどれだけあるか考えると怖い。その意味でもこの授業はすごく意味があると思う。ゼミとかあったらいいのにな・・・。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・特に老人についての部分は、なんとなく抱いていたモヤッとした部分が的確に突かれていて、ああこれだったんだな、と腑に落ちる所がたくさんあった(21-2) ・お年寄りの性の問題がいかにタブーとして触れられないようにされているかにはぐぜんとした(21-3) ・こうやって文字にして示されると、ああ、そういえば、と思いあたる事がたくさんあるけれど、日常の中ではこうやって巧妙に隠されているものがあまりに多いと思う(21-4) ・目に見える形で、こういう問題があるんだよ、と示されないと、感じる事すらできないものが多くて、こうして気付かれないまま黙殺されていく問題がどれだけあるか考えると怖い(21-5) ・その意味でもこの授業はすごく意味があると思う。ゼミとかあったらいいのにな・・・(21-6)
22	<p>私は、この2講、3講の授業を通じて人間のはかなさみたいなものを強く感じました。人間の赤ちゃんは他の動物と違い、生まれてから何年も他の人の助けがないと生きられません。大学生になった今でも、金銭面で親の助けがないと私は生活できません。そしてようやく自立し、一応全てを1人でできるようになったと思ったら次は老いです。老いて、再び他の人の手を借りなければ生活できません。とすると、人に依存しないで済むのはたった数十年です。人間のはかなさ、弱さをすごく実感しました。また、だからこそ人には優しくしなきゃな、と思いました。変に「子どもだから何もできない」とか「年寄りだから」とか思ってやるのではなく、お互い様なのだという意識で、同じ人間として優しく手をさしのべてあげたいと思いました。“老い”について、じっくり考えられる時間に</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・私は、この2講、3講の授業を通じて人間のはかなさみたいなものを強く感じました(22-1) ・人間の赤ちゃんは他の動物と違い、生まれてから何年も他の人の助けがないと生きられません(22-2) ・大学生になった今でも、金銭面で親の助けがないと私は生活できません(22-3) ・そしてようやく自立し、一応全てを1人でできるようになったと思ったら次は老いです。老いて、再び他の人の手を借りなければ生活できません。とすると、人に依存しないで済むのはたった数十年です(22-4) ・人間のはかなさ、弱さをすごく実感しました。また、だからこそ人には優しくしなきゃな、と思いました(22-5) ・変に「子どもだから何もできない」とか「年寄りだから」とか思ってやるのではなく、お互い

	<p>なりました。</p>	<p>様なのだという意識で、同じ人間として優しく手をさしのべてあげたいと思いました(22-6)</p> <p>・“老い”について、じっくり考えられる時間になりました(22-7)</p>
23	<p>私のいとはダウン症の患者です。またアルツハイマーに苦しみながら亡くなったひいおばあちゃんも見てきました。ですから、今回の授業で取り扱ったような問題に関しては、よく考えてきたつもりでした。しかし、授業を受けてみての感想として強く心に残ったのは、私が考えてきた問題は、今まで、ずっと問題にされてきたことや、最近になって新たに起こってきている問題のほんの一部にすぎないのかなという思いです。特に、身近な問題に関しては、全くといっていいほど無関心でした。血液型の話が、一番ショックを受けたと思います。もし、これからさき、血液型による「区分け」が「差別」に変わっていったとしたらと思うと怖くなります。ただ、そうはいつでも、ステレオタイプは簡単に捨てることはできないのも事実です。だからこそ、常に考えていかなければいけない問題なのだとすることを改めて感じました。</p>	<p>・私のいとはダウン症の患者です。またアルツハイマーに苦しみながら亡くなったひいおばあちゃんも見てきました。ですから、今回の授業で取り扱ったような問題に関しては、よく考えてきたつもりでした(23-1)</p> <p>・しかし、授業を受けてみての感想として強く心に残ったのは、私が考えてきた問題は、今まで、ずっと問題にされてきたことや、最近になって新たに起こってきている問題のほんの一部にすぎないのかなという思いです(23-2)</p> <p>・特に、身近な問題に関しては、全くといっていいほど無関心でした(23-3)</p> <p>・血液型の話が、一番ショックを受けたと思います。もし、これからさき、血液型による「区分け」が「差別」に変わっていったとしたらと思うと怖くなります(23-4)</p> <p>・ただ、そうはいつでも、ステレオタイプは簡単に捨てることはできないのも事実です。だからこそ、常に考えていかなければいけない問題なのだとすることを改めて感じました(23-5)</p>
24	<p>私が小学生のころ、クラスに障害を持った女の子がいた。何の障害かはわからないが、運動も勉強も上手くできないし、食べ方もきたないし、しゃべり方も変で、すごくきらいだった。その頃は“変”だから、みんなと違うからという理由できらっていた。今考えなおすと、花びんの水かえてくれたりしてて、やさしい所もあって、いい子だったのかなと思う。障害があるから、みんなとは違うと決めつけて、中身をちゃんと見ていなかった気がする。もし同窓会で会</p>	<p>・私が小学生のころ、クラスに障害を持った女の子がいた。何の障害かはわからないが、運動も勉強も上手くできないし、食べ方もきたないし、しゃべり方も変で、すごくきらいだった(24-1)</p> <p>・その頃は“変”だから、みんなと違うからという理由できらっていた(24-2)</p> <p>・今考えなおすと、花びんの水かえてくれたりしてて、やさしい所もあって、いい子だったのかなと思う(24-3)</p> <p>・障害があるから、みんなとは違うと決めつけ</p>

	<p>ったら、私からあいさつして、ちゃんと向きあってしゃべってみようと思う。</p>	<p>て、中身をちゃんと見ていなかった気がする(24-4)</p> <p>・もし同窓会で会ったら、私からあいさつして、ちゃんと向きあってしゃべってみようと思う(24-5)</p>
25	<p>第2講と第3講を通して、老いに対する話が、強烈に残った。老人ホームに、祖父母に会いに行っていたとき、毎回気分がゆううつになっていたことを思い出す。寝たきりになり、会話もできなくなった祖母に会ってもどう接していいかはわからなかった。祖母が亡くなった今も、よくわからない。ただ、先生(※講義担当者)が言われた「寝たきり、もしかすると寝か(さ)せきり」という言葉。老人に対する固定観念を指摘されると、胸がすごく痛む。本当に、肯定的に「老い」を受け入れることが、自分に必要だと感じた。難しいことだけれども、逃げずに向きあいたい。</p>	<p>・第2講と第3講を通して、老いに対する話が、強烈に残った(25-1)</p> <p>・老人ホームに、祖父母に会いに行っていたとき、毎回気分がゆううつになっていたことを思い出す(25-2)</p> <p>・寝たきりになり、会話もできなくなった祖母に会ってもどう接していいかはわからなかった(25-3)</p> <p>・祖母が亡くなった今も、よくわからない(25-4)</p> <p>・ただ、先生(※講義担当者)が言われた「寝たきり、もしかすると寝か(さ)せきり」という言葉。老人に対する固定観念を指摘されると、胸がすごく痛む(25-5)</p> <p>・本当に、肯定的に「老い」を受け入れることが、自分に必要だと感じた。難しいことだけれども、逃げずに向きあいたい(25-6)</p>
26	<p>生きていけば老いていくのは当然である、ということは頭では理解できていても、やはり自分と中年・老年の人とはあたかも違う生き物のように認識してしまう部分が私にはあった。“年寄りだから〇〇だ”とか“あの人はいい歳をして××だ”というような言葉は日常よく耳にするし、また自ら口にしてしまうこともあるが、私も含めて世の中に「人は老いていけばこうなる」という根拠のない思い込みは確かに存在すると思われる。経済全体で見ても若年労働者を補うために高齢者も労働力として必要とされる時代はすぐに到来するはずであり、体力の衰えはあっても老人も基本的に他の世代の人と</p>	<p>・生きていけば老いていくのは当然である、ということは頭では理解できていても、やはり自分と中年・老年の人とはあたかも違う生き物のように認識してしまう部分が私にはあった(26-1)</p> <p>・“年寄りだから〇〇だ”とか“あの人はいい歳をして××だ”というような言葉は日常よく耳にするし、また自ら口にしてしまうこともあるが(26-2)</p> <p>・私も含めて世の中に「人は老いていけばこうなる」という根拠のない思い込みは確かに存在すると思われる(26-3)</p> <p>・経済全体で見ても若年労働者を補うために高齢者も労働力として必要とされる時代はすぐに</p>

	<p>同じ存在であると認識し, 年老いても若年者同様働き, 人生を楽しめるようにしていくことが, 若年者・高齢者の双方にとって重要であると思われる。そしてこれまでの“老人は〇〇だ”というようなステレオタイプをなくしていくために, 教育の果たすべき役割は非常に大きいと思われる。</p>	<p>到来するはずであり, 体力の衰えはあっても老人も基本的に他の世代の人と同じ存在であると認識し, 年老いても若年者同様働き, 人生を楽しめるようにしていくことが, 若年者・高齢者の双方にとって重要であると思われる (26-4)</p> <p>・そしてこれまでの“老人は〇〇だ”というようなステレオタイプをなくしていくために, 教育の果たすべき役割は非常に大きいと思われる (26-5)</p>
27	<p>身近に差別が多すぎると感じた。特に老いに関しては, 自分でも差別や偏見を抱いてしまっている。「高齢者は老化により, 全体的に機能が低下している」「お年寄りに性欲などあるわけがない」これらの痛烈な思い込みがふつうに自分の頭の中に存在している。よくよく考えればなんの根拠もないことだとすぐわかる。(血液型による人の性格判断も然り) どこでどのようにしてこうした決めつけを持ってしまったのだろうか。自分の中で差別を増大させていきたい。「生きる」を考えるにあたって「老い」のイメージはどうしてもマイナスのイメージになってしまう。日本の高齢者の割合の数値をみるとなおさら今の若い自分にとって老いを否定的な目で見えてしまう。最初に記した差別についてや, 老いのイメージは自分の無知から生じているということに気づいた。正しい知識を得たい。</p>	<p>・身近に差別が多すぎると感じた (27-1)</p> <p>・特に老いに関しては, 自分でも差別や偏見を抱いてしまっている (27-2)</p> <p>・「高齢者は老化により, 全体的に機能が低下している」「お年寄りに性欲などあるわけがない」これらの痛烈な思い込みがふつうに自分の頭の中に存在している (27-3)</p> <p>・よくよく考えればなんの根拠もないことだとすぐわかる。(血液型による人の性格判断も然り) どこでどのようにしてこうした決めつけを持ってしまったのだろうか (27-4)</p> <p>・自分の中で差別を増大させていきたいくない (27-5)</p> <p>・「生きる」を考えるにあたって「老い」のイメージはどうしてもマイナスのイメージになってしまう。日本の高齢者の割合の数値をみるとなおさら今の若い自分にとって老いを否定的な目で見えてしまう (27-6)</p> <p>・最初に記した差別についてや, 老いのイメージは自分の無知から生じているということに気づいた (27-7)</p> <p>・正しい知識を得たい (27-8)</p>
28	<p>私たちは何の根拠もないステレオタイプで人々を決めつけてしまっていることがなんて多いのだろう, と思った。老人の性についても,</p>	<p>・私たちは何の根拠もないステレオタイプで人々を決めつけてしまっていることがなんて多いのだろう, と思った (28-1)</p>

	<p>人間なのだから性欲があるのはあたり前であるのに、お年寄りがそのような事柄にはほど遠いものであり、そういう行為をしている老人に対して一種の偏見を無意識に持っていた自分に気が付くことができた。授業の中で言及されていた「無知」で、よく物事を知りもしないのに勝手に決めつけて考えてしまう事に対する反省が、私たちには必要であると感じた。又、高齢化社会を私たちが迎えるにあたって、「今が良ければいい」などという刹那的な生き方をすべきではないと感じた。私たちもいずれは「老人」になるのだから、「自分」だけよければよい、などという考えはおかしいと思う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・老人の性に関しても、人間なのだから性欲があるのはあたり前であるのに、お年寄りがそのような事柄にはほど遠いものであり、そういう行為をしている老人に対して一種の偏見を無意識に持っていた自分に気が付くことができた(28-2) ・授業の中で言及されていた「無知」で、よく物事を知りもしないのに勝手に決めつけて考えてしまう事に対する反省が、私たちには必要であると感じた(28-3) ・又、高齢化社会を私たちが迎えるにあたって、「今が良ければいい」などという刹那的な生き方をすべきではないと感じた(28-4) ・私たちもいずれは「老人」になるのだから、「自分」だけよければよい、などという考えはおかしいと思う(28-5)
29	<p>第2講では、死に向かう人間のライフ・サイクルの中のアイデンティティの確立がとても興味深いものでした。アイデンティティは、まさにこの時期に確立されるものだと、高校の倫理の授業で勉強し、その通りに考えていました。しかし、なかなかアイデンティティが確立できないと感じる現実（または、アイデンティティなんてものは本当に確立できるのかという疑問を抱く現実）と、この時期にアイデンティティは確立されるものだという固定観念の間で、自分の中に焦りが生まれていました。しかし、アイデンティティの確立は一生かかってできるものだと思うことで、焦りは少し消えたと思います。この青年期に、アイデンティティについて考える。それだけで人生の中で意味のあることで、焦る必要は全くないようです。もしも、アイデンティティが確立されたなら、この先の進路や人生の道筋はしっかり見据えることができるでしょう。しかし、そうではない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・第2講では、死に向かう人間のライフ・サイクルの中のアイデンティティの確立がとても興味深いものでした(29-1) ・アイデンティティは、まさにこの時期に確立されるものだと、高校の倫理の授業で勉強し、その通りに考えていました(29-2) ・しかし、なかなかアイデンティティが確立できないと感じる現実(または、アイデンティティなんてものは本当に確立できるのかという疑問を抱く現実)と、この時期にアイデンティティは確立されるものだという固定観念の間で、自分の中に焦りが生まれていました(29-3) ・しかし、アイデンティティの確立は一生かかってできるものだと思うことで、焦りは少し消えたと思います。この青年期に、アイデンティティについて考える。それだけで人生の中で意味のあることで、焦る必要は全くないようです(29-4) ・もしも、アイデンティティが確立されたなら、

	誰もが自分とは何か今一歩つかめないまま手探りで進んでいき, その中で自分と向き合っ て, 大人になっていくのだと思います。	この先の進路や人生の道筋はしっかり見据える ことができるでしょう。しかし, そうではない (29-5) ・誰もが自分とは何か今一歩つかめないまま手 探りで進んでいき, その中で自分と向き合っ て, 大人になっていくのだと思います(29-6)
210	高齢者に関する問題について, 日本の状況は深 刻なのだ, と改めて考え直した。今現在, 自分は 若いので, 高齢化問題やそれに対する政策など を軽視していたわけではないけど, どこか他人 事のように捉えてしまっていた。しかし, 次は 自分。この問題は遠い未来の話ではなく, 自分 も当事者であるということを, みんなが強く思 わなければならない。障害者, 高齢者, 男女差な ど, まだまだいたるところに対して, 自分の中 にステレオタイプがあることに気付かされた。 これを一挙になくすようなことはできないだ ろうけど, 自分の中にはステレオタイプがたく さんある, ということを認識できたのは, 自分 にとってとてもプラスだった。これからそのス テレオタイプと向き合っ て, 少しずつ問題を解 決したい。	・高齢者に関する問題について, 日本の状況は深 刻なのだ, と改めて考え直した(210-1) ・今現在, 自分は若いので, 高齢化問題やそれ に対する政策などを軽視していたわけではないけ ど, どこか他人事のように捉えてしまっていた (210-2) ・しかし, 次は自分。この問題は遠い未来の話で はなく, 自分も当事者であるということを, みんな が強く思わなければならない(210-3) ・障害者, 高齢者, 男女差など, まだまだいたると ころに対して, 自分の中にステレオタイプがあ ることに気付かされた。これを一挙になくすよ うなことはできないだろうけど, 自分の中には ステレオタイプがたくさんある, ということを 認識できたのは, 自分にとってとてもプラスだ った(210-4) ・これからそのステレオタイプと向き合っ て, 少しずつ問題を解決したい(210-5)

第3回目

	生データ	データ
31	ホスピスに対して死を待つための場所, という ネガティブなイメージを持っていたが, ホスピ スについて学んでみて, むしろ自分の死と向き 合い, 死を受け入れるための場であるように思 えた。また, 患者が充実した最期を迎えられる だけでなく, 残された遺族にとっても患者の死 を受け入れるための時間が与えられることに	・ホスピスに対して死を待つための場所, という ネガティブなイメージを持っていたが(31-1) ・ホスピスについて学んでみて, むしろ自分の死 と向き合い, 死を受け入れるための場であるよ うに思えた。また, 患者が充実した最期を迎えら れるだけでなく, 残された遺族にとっても患者 の死を受け入れるための時間が与えられること

	<p>なる。ホスピスにおいて重要なのは、患者に対する心のケアと家族との関わりであると思う。医学とは、単に身体の治療だけを行うものではない。身体的苦痛を軽減するとともに、感情的な苦しみを緩和することも大切である。ホスピスは増えつつあるものの、まだ地域差があるなど課題も残っている。医療・看護体制を整備したり、ボランティアを養成したり、改善すべき点が挙げられる。残された家族をサポートする体制も必要である。患者がどのようなケアを望んでいるのか、そしてそれをどのように提供していくか考えていかなければならない。</p>	<p>になる。ホスピスにおいて重要なのは、患者に対する心のケアと家族との関わりであると思う (31-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医学とは、単に身体の治療だけを行うものではない。身体的苦痛を軽減するとともに、感情的な苦しみを緩和することも大切である (31-3) ・ホスピスは増えつつあるものの、まだ地域差があるなど課題も残っている。医療・看護体制を整備したり、ボランティアを養成したり、改善すべき点が挙げられる。残された家族をサポートする体制も必要である。患者がどのようなケアを望んでいるのか、そしてそれをどのように提供していくか考えていかなければならない (31-4)
32	<p>以前からホスピスの存在やがん患者の最期については興味がありました。もし自分のがんになったらどういう最期を迎えたいか、ということも考えることがよくあります。というのも私自身、小学生の頃、祖父をがんで亡くしているのでどうしてもいろいろと考えています。前から興味をもっていたこともあり、一度ホスピスを見学してみたいと思いました。医者も看護師もボランティアも一体どのように「患者」と接しているのか、「患者」の表情はどうか、とても気になります。あと、最後に読んだ重兼芳子さんの「わからないから、私たちは心の中で謙虚に頭を下げて、わかりませんから教えてくださいと言えればいい。」というのは、終末期医療のみならず人間関係すべてにあてはまるものだと感じました。もし本当にその人の力になりたいなら、わかったふりをせず、正直にわからないといい少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたいと思いました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・以前からホスピスの存在やがん患者の最期については興味がありました (32-1) ・もし自分のがんになったらどういう最期を迎えたいか、ということも考えることがよくあります。というのも私自身、小学生の頃、祖父をがんで亡くしているのでどうしてもいろいろと考えています (32-2) ・前から興味をもっていたこともあり、一度ホスピスを見学してみたいと思いました (32-3) ・医者も看護師もボランティアも一体どのように「患者」と接しているのか、「患者」の表情はどうか、とても気になります (32-4) ・あと、最後に読んだ重兼芳子さんの「わからないから、私たちは心の中で謙虚に頭を下げて、わかりませんから教えてくださいと言えればいい。」というのは、終末期医療のみならず人間関係すべてにあてはまるものだと感じました (32-5) ・もし本当にその人の力になりたいなら、わかったふりをせず、正直にわからないといい少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたいと思いました (32-6)

33	<p>私は父を亡くしています。先日ある人に「その気持ちはわかる」と言われ、「私が信仰しているキリスト教の精神で考えれば、すべてがうまくいく」と言われました。私は、人の宗教信仰に文句を付けるわけではないが、「何事もわかる」と言われて正直腹が立ちました。それは“教えてください”という相手の姿勢が足りなかったからなのかもしれないと今日の授業を聞いて思いました。でも人はわかり合えないから、人とはうわべだけの付き合いでもよいのではなく、まずはできる限り、相手の気持ちを想像し、そして相手に教えてもらうといういつも低姿勢であることが大事であると感じました。もう少し、人の話に耳を傾けて、人と関わっていこうと思いました。人との付き合いは本当に難しいと日々感じていますが、やっぱり逃げてはいけないのですね。</p>	<p>・私は父を亡くしています。先日ある人に「その気持ちはわかる」と言われ、「私が信仰しているキリスト教の精神で考えれば、すべてがうまくいく」と言われました。私は、人の宗教信仰に文句を付けるわけではないが、「何事もわかる」と言われて正直腹が立ちました。それは“教えてください”という相手の姿勢が足りなかったからなのかもしれないと今日の授業を聞いて思いました(33-1)</p> <p>・でも人はわかり合えないから、人とはうわべだけの付き合いでもよいのではなく、まずはできる限り、相手の気持ちを想像し、そして相手に教えてもらうといういつも低姿勢であることが大事であると感じました(33-2)</p> <p>・もう少し、人の話に耳を傾けて、人と関わっていこうと思いました。人との付き合いは本当に難しいと日々感じていますが、やっぱり逃げてはいけないのですね(33-3)</p>
34	<p>グループワークをした時には、価値観の違いについて考えさせられた。最初、「5人のうち誰が一番ひどいと思うか」の優劣のつけ方で3人の順序を比較した結果それぞれ微妙に順位が異なっていた。その後話し合いの中で何とか1つの答えをまとめることができたが、私は他の2人の順位づけの結果を最初に目にした時、自分のつけた順位と異なっていることに驚いていた。私はてっきり結果がみんな同じになるだろうと信じていたからだ。人によって考え方が違う、ということはわかりきったことではあるが、やはり人の気持ち・考え方は推測でわかるはずがないと改めて認識した。性別の違いからも考え方・感じ方の違いが生まれてくるという話も興味深かった。心理というのは奥深いものだと感じた。</p>	<p>・グループワークをした時には、価値観の違いについて考えさせられた(34-1)</p> <p>・最初、「5人のうち誰が一番ひどいと思うか」の優劣のつけ方で3人の順序を比較した結果それぞれ微妙に順位が異なっていた。その後話し合いの中で何とか1つの答えをまとめることができたが、私は他の2人の順位づけの結果を最初に目にした時、自分のつけた順位と異なっていることに驚いていた。私はてっきり結果がみんな同じになるだろうと信じていたからだ(34-2)</p> <p>・人によって考え方が違う、ということはわかりきったことではあるが、やはり人の気持ち・考え方は推測でわかるはずがないと改めて認識した(34-3)</p> <p>・性別の違いからも考え方・感じ方の違いが生まれてくるという話も興味深かった。心理とい</p>

		うのは奥深いものだと感じた(34-4)
35	日常生活において、友人や家族と会話をする際「私もそうだからよくわかる」「その気持ちすごくわかる」といった言葉をよく耳にするし、よく発します。もちろんいつもいつも深刻な事柄ばかり話すわけではありませんが、自分がそう相手から言われると安心感を得られる時もあれば、疑ったりして逆に不安感を覚えてしまうこともあります。ということは私が相手にも同じような感情を抱かせているということになります。普段の生活でもこのような事が起こるのですから、病気や生死にかかわる事であればなおさらだと思います。人間関係を築き、作り上げていく中で、お互いの考えや気持ちを知ろうとしたり理解しようとしたりすることは不可欠だと思います。ですがそれが表面的であったり安易なものであったりしないだろうか、私は改めて考え直すべきだということを実感しました。	<p>・日常生活において、友人や家族と会話をする際「私もそうだからよくわかる」「その気持ちすごくわかる」といった言葉をよく耳にするし、よく発します(35-1)</p> <p>・もちろんいつもいつも深刻な事柄ばかり話すわけではありませんが、自分がそう相手から言われると安心感を得られる時もあれば、疑ったりして逆に不安感を覚えてしまうこともあります。ということは私が相手にも同じような感情を抱かせているということになります。普段の生活でもこのような事が起こるのですから、病気や生死にかかわる事であればなおさらだと思います(35-2)</p> <p>・人間関係を築き、作り上げていく中で、お互いの考えや気持ちを知ろうとしたり理解しようとしたりすることは不可欠だと思います。ですがそれが表面的であったり安易なものであったりしないだろうか、私は改めて考え直すべきだということを実感しました(35-3)</p>
36	資料2にあった「深い悲しみとか、孤独感とか寂しさというのは、一人一人みんな違う」という言葉が本当ならば、どうして人は他人に自らの胸の内を開け、他人の理解を得ようとするのだろうかと思った。「人の気持ちは人それぞれであり、到底理解し合えるものではない」とすべての人々が考え出したとしたら、この社会は人とのつながりを失った、とても無機質なものになってしまうのだと思う。人間を人間たらしめているのは、このような到底不可能なことを可能なものと考え、達成を求めるといった一種のエゴイズム的な何か、なのではないのだろうか…。	<p>・資料2にあった「深い悲しみとか、孤独感とか寂しさというのは、一人一人みんな違う」という言葉が本当ならば、どうして人は他人に自らの胸の内を開け、他人の理解を得ようとするのだろうかと思った(36-1)</p> <p>・「人の気持ちは人それぞれであり、到底理解し合えるものではない」とすべての人々が考え出したとしたら、この社会は人とのつながりを失った、とても無機質なものになってしまうのだと思う。人間を人間たらしめているのは、このような到底不可能なことを可能なものと考え、達成を求めるといった一種のエゴイズム的な何か、なのではないのだろうか…(36-2)</p>
37	Be there, そこにあることの大切について、私	・Be there, そこにあることの大切について、私

	<p>はこれが大切にされるのは人権という守りがある社会においてのみ通用する事態だと思いました。私たちの裕福で人権意識が人の根底に存在する社会では、例えば現在問題とされるN E E Tに対しても人権は守ろうと努められますし、その家族は立ち直って欲しいという思いから、「ただ生きているだけでありがたいから。」といった言葉を送ったりもするでしょう。その一方で毎日自身の生命を守ることで精一杯の社会では、“ただそこにある”だけで良いという理屈は通りません。ここで私が考えたのは、やはり人間の尊厳、その一部である人権というものは、私たちの自身（単体）の保全の欲という土台に立つ砂上の楼閣でしかないのではないだろうかと言いたいです。</p>	<p>はこれが大切にされるのは人権という守りがある社会においてのみ通用する事態だと思いました。私たちの裕福で人権意識が人の根底に存在する社会では、例えば現在問題とされるN E E Tに対しても人権は守ろうと努められますし、その家族は立ち直って欲しいという思いから、「ただ生きているだけでありがたいから。」といった言葉を送ったりもするでしょう (37-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その一方で毎日自身の生命を守ることで精一杯の社会では、“ただそこにある”だけで良いという理屈は通りません。ここで私が考えたのは、やはり人間の尊厳、その一部である人権というものは、私たちの自身（単体）の保全の欲という土台に立つ砂上の楼閣でしかないのではないだろうかと言いたいです (37-2)
38	<p>この授業を受けるまで私はホスピスという言葉をはほとんど知りませんでした。私の中ではホスピスの“care”という概念も医師などの行う“cure”の中に含まれているものだと思っていて、わざわざその2つを分けて考えるというのは自分の中で一種の驚きでした。しかし、考えてみれば“cure”というのは“治す”という意味であり、またそれが医師の役目なのであり、治らない患者（末期ガンなどの患者）に対しての“care”というものは全く別物として考えるべき問題なのかもしれません。つまり、ホスピスケアというのは教科書に出ているように人間が最期まで人間として生き抜くのを援助することなのであり、それは単に医師の手によってでしか行われえないものではなく、家族などを含めて周辺の人々によってでも行えるものなのです。そういう意味では、自分も将来そのような立場になる可能性も大いにある訳で、今回このようなテーマを考える機会が与えられたのは非常に良かったなと思いました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業を受けるまで私はホスピスという言葉をはほとんど知りませんでした (38-1) ・私の中ではホスピスの“care”という概念も医師などの行う“cure”の中に含まれているものだと思っていて、わざわざその2つを分けて考えるというのは自分の中で一種の驚きでした (38-2) ・しかし、考えてみれば“cure”というのは“治す”という意味であり、またそれが医師の役目なのであり、治らない患者（末期ガンなどの患者）に対しての“care”というものは全く別物として考えるべき問題なのかもしれません。つまり、ホスピスケアというのは教科書に出ているように人間が最期まで人間として生き抜くのを援助することなのであり、それは単に医師の手によってでしか行われえないものではなく、家族などを含めて周辺の人々によってでも行えるものなのです (38-3) ・そういう意味では、自分も将来そのような立場になる可能性も大いにある訳で、今回このよう

		なテーマを考える機会が与えられたのは非常に良かったなと思いました(38-4)
39	今回ホスピスについて色々を知ることができたが、ホスピスの持つ care のアプローチについては講義を受ける前は知らなかった。死を迎えることになる人々の身体的な苦しみや精神的な苦しみは他の人がわかるわけではないのだけれど、その痛みを取り除こうという姿勢はとても重要なことだと思う。このホスピスの考え方は、決して医療の現場においてだけでなく、私たちの日々の人との関わり合いの中でも大切なものであるように思える。自分とは異なる何かを持つ人に対して、決して全てを理解しているような姿勢で接するのではなく、相手を理解できないかもしれないけど、理解しようという姿勢で関わるのが大切だと感じる事ができた。	<ul style="list-style-type: none"> ・今回ホスピスについて色々を知ることができたが、ホスピスの持つ care のアプローチについては講義を受ける前は知らなかった(39-1) ・死を迎えることになる人々の身体的な苦しみや精神的な苦しみは他の人がわかるわけではないのだけれど、その痛みを取り除こうという姿勢はとても重要なことだと思う(39-2) ・このホスピスの考え方は、決して医療の現場においてだけでなく、私たちの日々の人との関わり合いの中でも大切なものであるように思える(39-3) ・自分とは異なる何かを持つ人に対して、決して全てを理解しているような姿勢で接するのではなく、相手を理解できないかもしれないけど、理解しようという姿勢で関わるのが大切だと感じる事ができた(39-4)
310	資料2が印象的であった。僕も今まで、苦しんでいる人に対してどうしたらいいのか、どういふ言葉をかければいいのかわからずいて、とりあえず同情の言葉をかけていた。この資料を読んで、同じ病気であっても痛みは異なるし、言われる側にとって不快なのだと気付いた。個人的に、その「同じ病気だからあなたの気持ちはわかりますよ」という言葉は、「私も同じように苦しみました。」という、何というか自分も健康ではなく苦しんだというアピールと、さしさわりのないことを言おうとしている感じがにじみ出ているなと思いました。先生(※授業担当者)の、理解しようとする事が大切であるという言葉がとても新鮮でした。100%わかるはずなんてないんだから、わかった気になって同情するよりもよっぽど親身な方法だと思った。	<ul style="list-style-type: none"> ・資料2が印象的であった。僕も今まで、苦しんでいる人に対してどうしたらいいのか、どういふ言葉をかければいいのかわからずいて、とりあえず同情の言葉をかけていた(310-1) ・この資料を読んで、同じ病気であっても痛みは異なるし、言われる側にとって不快なのだと気付いた(310-2) ・個人的に、その「同じ病気だからあなたの気持ちはわかりますよ」という言葉は、「私も同じように苦しみました。」という、何というか自分も健康ではなく苦しんだというアピールと、さしさわりのないことを言おうとしている感じがにじみ出ているなと思いました(310-3) ・先生(※授業担当者)の、理解しようとする事が大切であるという言葉がとても新鮮でした(310-4)

		<ul style="list-style-type: none"> ・100%わかるはずなんてないんだから、わかった気になって同情するよりもよっぽど親身な方法だと思った(310-5)
--	--	---

第4回目

	生データ	データ
41	<p>第6講で様々な人の死別体験の文を読み、先生（※講義担当者）の話を聞いて、自分がいかに「悲嘆」について断片的にしか理解していなかったか、もしくはまったく理解していなかったかがわかった。最も印象的だったのは「もう半年」なのか「まだ半年」なのかという違いについての話だった。私も例外ではないが、現代社会は死別体験者に早い回復、日常生活への復帰を求めてしまうし、死別体験者もそのプレッシャーを感じながら日々過ごすことになる。今まではそれが当たり前のことのように感じていたが、授業を通してそれが必ずしも正しいわけではないと思うようになった。悲しみからの回復にはその人のスピードがあるし、もっと公に泣ける場、悲しみをあらわにできるような場ができればいいと思った。自分がその場になればと思ったので、これから先の自分の人生観に変化をもたらす授業だった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・第6講で様々な人の死別体験の文を読み、先生（※講義担当者）の話を聞いて、自分がいかに「悲嘆」について断片的にしか理解していなかったか、もしくはまったく理解していなかったかがわかった(41-1) ・最も印象的だったのは「もう半年」なのか「まだ半年」なのかという違いについての話だった(41-2) ・私も例外ではないが、現代社会は死別体験者に早い回復、日常生活への復帰を求めてしまうし、死別体験者もそのプレッシャーを感じながら日々過ごすことになる。今まではそれが当たり前のことのように感じていた(41-3) ・が、授業を通してそれが必ずしも正しいわけではないと思うようになった。悲しみからの回復にはその人のスピードがあるし、もっと公に泣ける場、悲しみをあらわにできるような場ができればいいと思った(41-4) ・自分がその場になればと思ったので、これから先の自分の人生観に変化をもたらす授業だった(41-5)
42	<p>遺族にとって、大切な人を失ったという悲しみは本当に莫大なものであると思うし、一生背負っていかねばならない苦しみであると思う。それをケアしていくのが、カウンセラーの立場であるが、「悲しみから逃れたい」と思う一方で、今までその人に注いできた愛情の分だけやってくる「悲しみ」が薄らいでいってしま</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・遺族にとって、大切な人を失ったという悲しみは本当に莫大なものであると思うし、一生背負っていかねばならない苦しみであると思う(42-1) ・それをケアしていくのが、カウンセラーの立場であるが、「悲しみから逃れたい」と思う一方で、今までその人に注いできた愛情の分だけやって

	<p>うことを恐れている遺族とどう向き合うべきかというのは、本当に難題だと思う。悪化というか深化させてもいけないし、元に戻してもいけないグリーフ＝カウンセリングを手掛けている方々には頭が下がります。先生（※講義担当者）がおっしゃっていた「励まさない」というのはもっともだと思います。色んな本にも書いてあるけれど、自分の意見を言うことも大切だけれど、まずは相手の話を聞いて、それを受けとめることが重要だと思います。カウンセリングだけでなく、教育、子育て、コミュニケーション全般について言えることだと私は考えています。（あ、だから教職必修なのか。ちょっと迷惑だけど）1つ、私がずっと気掛かりなことがあります。母親を病気で亡くした私の先輩が、「お母さんが亡くなった時、心のどこかでほっとした自分がいた。」って言ってたんです。正しい、間違ってる、良い、悪いの問題でなく、この人の話をできる限り受けとめたい、と心から思いました。</p>	<p>くる「悲しみ」が薄らいでいってしまうことを恐れている遺族とどう向き合うべきかというのは、本当に難題だと思う。悪化というか深化させてもいけないし、元に戻してもいけないグリーフ＝カウンセリングを手掛けている方々には頭が下がります(42-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生（※講義担当者）がおっしゃっていた「励まさない」というのはもっともだと思います(42-3) ・色んな本にも書いてあるけれど、自分の意見を言うことも大切だけれど、まずは相手の話を聞いて、それを受けとめることが重要だと思います。カウンセリングだけでなく、教育、子育て、コミュニケーション全般について言えることだと私は考えています。（あ、だから教職必修なのか。ちょっと迷惑だけど）(42-4) ・1つ、私がずっと気掛かりなことがあります。母親を病気で亡くした私の先輩が、「お母さんが亡くなった時、心のどこかでほっとした自分がいた。」って言ってたんです。正しい、間違ってる、良い、悪いの問題でなく、この人の話をできる限り受けとめたい、と心から思いました(42-5)
43	<p>ここ2,3回の講義で一番印象に残ったのは、テキスト104p～の遺族の手記だった。言葉が心にささるようだった。亡くなった人が再び戻ってくる以外に、今の世界に“なりたい自分”はいない。答えが見つからない。同じような経験があろうとなかろうと、周りの人は、本人の苦痛に無知な他人にしかかなり得ないのだと思う。幸福なことに、私の両親は健在である。私も今年で成人し、どんどん年をとってゆく。と、いうことは両親も年をとり、老いに直面する。そしてどういう形かは分からないが、死に直面する。講義で学んだことは何か役に立つだろう</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ここ2,3回の講義で一番印象に残ったのは、テキスト104p～の遺族の手記だった。言葉が心にささるようだった。亡くなった人が再び戻ってくる以外に、今の世界に“なりたい自分”はいない。答えが見つからない。同じような経験があろうとなかろうと、周りの人は、本人の苦痛に無知な他人にしかかなり得ないのだと思う(43-1) ・幸福なことに、私の両親は健在である。私も今年で成人し、どんどん年をとってゆく。と、いうことは両親も年をとり、老いに直面する。そしてどういう形かは分からないが、死に直面する

	<p>か。人間が誕生してからのほるかに長い間、克服され得なかった死との関わりについて私だけがすっきりするわけなんてない。きっと混沌の中に佇むことになる。そして自分が死ぬ時にも同じだろうと思う。その瞬間まで、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない。それが生、死、人生の問題なのだと思う。</p>	<p>(43-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・講義で学んだことは何か役に立つだろうか (43-3) ・人間が誕生してからのほるかに長い間、克服され得なかった死との関わりについて私だけがすっきりするわけなんてない。きっと混沌の中に佇むことになる (43-4) ・そして自分が死ぬ時にも同じだろうと思う。その瞬間まで、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない。それが生、死、人生の問題なのだと思う (43-5)
44	<p>子供や身近な人を失くした人々の手記を読んでも、何とも言えない気持ちになった。私はまだ子供もいないので、今失うとすれば親や姉だけれど、あんな苦しみを味わいたくないと思ってしまう。けれど親は必ず死んでしまうし、その時のことを考えるのが怖い。遺族が死別の悲しみを乗り越える過程、というものについては、私もそれを明らかにする意味を感じない。同じケースなんて一つもないのに、それらを標準化することに何の意味もないと思う。むしろ標準化できるのか疑問だし、そうした過程がたとえわかったとしても遺族がそれで救われる、ということもない。私は親に授業で読んだような子供をなくした親の手記のような気持ちになってほしくないから、精一杯健康に気をつけて生きようと思う。家族が一人でも欠けるなんて想像したくないし、できれば家族の誰より先に死んで、誰かを失う悲しみを知らないままでいたいと思う。けれど他の家族のことを考えると、やっぱり誰より最後に死んで、少しでも家族が悲しくないようにしたいとも思う。授業と関係ないことを書いてしまいましたが、この講義の中でこうしたことをあらためて感じました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子供や身近な人を失くした人々の手記を読んでも、何とも言えない気持ちになった (44-1) ・私はまだ子供もいないので、今失うとすれば親や姉だけれど、あんな苦しみを味わいたくないと思ってしまう。けれど親は必ず死んでしまうし、その時のことを考えるのが怖い (44-2) ・遺族が死別の悲しみを乗り越える過程、というものについては、私もそれを明らかにする意味を感じない。同じケースなんて一つもないのに、それらを標準化することに何の意味もないと思う。むしろ標準化できるのか疑問だし、そうした過程がたとえわかったとしても遺族がそれで救われる、ということもない (44-3) ・私は親に授業で読んだような子供をなくした親の手記のような気持ちになってほしくないから、精一杯健康に気をつけて生きようと思う。家族が一人でも欠けるなんて想像したくないし、できれば家族の誰より先に死んで、誰かを失う悲しみを知らないままでいたいと思う。けれど他の家族のことを考えると、やっぱり誰より最後に死んで、少しでも家族が悲しくないようにしたいとも思う。授業と関係ないことを書いてしまいましたが、この講義の中でこうしたことをあらためて感じました (44-4)

45	<p>身近な人を失って残された人の気持ち, 感情は, それを経験したことのない私には正確には理解できないし, 想像するしかできない。しかし, だからこそその「悲嘆」についてしっかりと考えていかないと, それを経験した人と接する時, 相手を傷つける結果となってしまうように思う。人によって悲しみ方や傷の深さはそれぞれ異なっていて, 「こういう人にはこう接すればいい」という正解もなく, とても難しいことだが, 第6講で学んだことを手がかりとして考えていけたらと思う。</p>	<p>・身近な人を失って残された人の気持ち, 感情は, それを経験したことのない私には正確には理解できないし, 想像するしかできない(45-1)</p> <p>・しかし, だからこそその「悲嘆」についてしっかりと考えていかないと, それを経験した人と接する時, 相手を傷つける結果となってしまうように思う(45-2)</p> <p>・人によって悲しみ方や傷の深さはそれぞれ異なっていて, 「こういう人にはこう接すればいい」という正解もなく, とても難しいことだが, 第6講で学んだことを手がかりとして考えていけたらと思う(45-3)</p>
46	<p>私はまだ家族との死別を経験した事がないので, どんな気持ちになるのかわかりません。子をなくした親が夢の中だけでもいいから会いたい, 幽霊でもいいから会いたいと望む気持ちも正直わかりません。私は時がたてば忘れて, 悲しみや憎しみも次第に薄れていくものだと思っています。死別ではないけれど, 他の辛い経験をした時は, 数ヶ月で忘れていったからです。今はこのように思いますが, もし自分にも子供ができて, その子を亡くしてしまったとしたら, その子の事を忘れていくのは嫌だとも思います。まとまってなくてすみません。“死別”についてまだ自分の考えがしっかりしてないです。</p>	<p>・私はまだ家族との死別を経験した事がないので, どんな気持ちになるのかわかりません。子をなくした親が夢の中だけでもいいから会いたい, 幽霊でもいいから会いたいと望む気持ちも正直わかりません(46-1)</p> <p>・私は時がたてば忘れて, 悲しみや憎しみも次第に薄れていくものだと思っています。死別ではないけれど, 他の辛い経験をした時は, 数ヶ月で忘れていったからです。今はこのように思いますが, もし自分にも子供ができて, その子を亡くしてしまったとしたら, その子の事を忘れていくのは嫌だとも思います(46-2)</p> <p>・まとまってなくてすみません。“死別”についてまだ自分の考えがしっかりしてないです(46-3)</p>
47	<p>子を失った親の気持ち, 悲しみや絶望など, 私にはまったくわからない。そのうえ, そうした人々にどのような言葉をかけたらよいのだろうか。その答えはあるのだろうか。この授業を通して思ったことは, 自分はあまりにも無知であるということ, そして, 死別の悲しみを取り除く方法を, 死別を経験していない自分が知り</p>	<p>・子を失った親の気持ち, 悲しみや絶望など, 私にはまったくわからない。そのうえ, そうした人々にどのような言葉をかけたらよいのだろうか。その答えはあるのだろうか(47-1)</p> <p>・この授業を通して思ったことは, 自分はあまりにも無知であるということ, そして, 死別の悲しみを取り除く方法を, 死別を経験していない自</p>

	<p>うることは非常に困難であるということである。私の父は幼いころ、弟を亡くしている。その話は、もう40年以上も前のことだそうだが、父はその時のことを「忘れたくない」と言っていた。子供心で、「どうして死んだの?」と尋ねたとき、父は目頭をおさえながら、「自分が目を離したわずかな間に、川に落ちていた」と話した。よく、悲しみは時間が解決してくれる、というが、私はそのようなことは決してないと思う。我々は考えねばならない。死別の悲しみにくれる人を思いやることは、どういうことなのかを。</p>	<p>分が知りうることは非常に困難であるということである(47-2)</p> <p>・私の父は幼いころ、弟を亡くしている。その話は、もう40年以上も前のことだそうだが、父はその時のことを「忘れたくない」と言っていた。子供心で、「どうして死んだの?」と尋ねたとき、父は目頭をおさえながら、「自分が目を離したわずかな間に、川に落ちていた」と話した。よく、悲しみは時間が解決してくれる、というが、私はそのようなことは決してないと思う(47-3)</p> <p>・我々は考えねばならない。死別の悲しみにくれる人を思いやることは、どういうことなのかを(47-4)</p>
48	<p>死別というものを考える時、ある人が亡くなった、ということだけではなく、ある人が亡くなって、そのまわりの人たちが生き残ったという考え方をもちことは非常に重要なことだと思う。生き残った人たちは、その人の死という事実を乗り越えなくてはならない、と世間一般の多くの人たちが思っているにちがいない。しかしながら、自分はこの講義を受けて、死を乗り越える必要はないのではないかと思った。生き残った人たちは、いつまでも亡くなった人のことを思い続けてもよいと思う。そして、その心の中での楽しい思い出も、生き残った人たちの心を安らげる方法の一つではないかと自分は考える。</p>	<p>・死別というものを考える時、ある人が亡くなった、ということだけではなく、ある人が亡くなって、そのまわりの人たちが生き残ったという考え方をもちことは非常に重要なことだと思う(48-1)</p> <p>・生き残った人たちは、その人の死という事実を乗り越えなくてはならない、と世間一般の多くの人たちが思っているにちがいない(48-2)</p> <p>・しかしながら、自分はこの講義を受けて、死を乗り越える必要はないのではないかと思った(48-3)</p> <p>・生き残った人たちは、いつまでも亡くなった人のことを思い続けてもよいと思う。そして、その心の中での楽しい思い出も、生き残った人たちの心を安らげる方法の一つではないかと自分は考える(48-4)</p>
49	<p>自分はまだ身近な愛する人を失ったという経験がない。しかし、我が子を失った親の気持ちというのは言葉に表わせない程つらいものだと思う。そのつらさは一生消えることがないと思う。残された者はそのつらさをかかえながら</p>	<p>・自分はまだ身近な愛する人を失ったという経験がない。しかし、我が子を失った親の気持ちというのは言葉に表わせない程つらいものだと思う。そのつらさは一生消えることがないと思う(49-1)</p>

	<p>どのように生きていけばよいのだろうか。また事故などで1人だけ残った人という例に関して、助かった「自分」と周囲の人の見解は全く異なる、というよりも相反するものであるということがわかった。「なぜ自分だけが助かってしまったのだろう」「亡くなった人達の方まで精一杯生きなさい」そのときの「自分」と他人とのへ隔たりはとてつもなく大きなものになってしまうと思う。「自分」はいわゆる現代社会に復帰することができるのだろうか。そもそも復帰しようという考えに至るのだろうか。悲しみの記憶が薄れることで結果的に復帰という形になるだけではないのか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・残された者はそのつらさをかかえながらどのように生きていけばよいのだろうか(49-2) ・また事故などで1人だけ残った人という例に関して、助かった「自分」と周囲の人の見解は全く異なる、というよりも相反するものであるということがわかった。「なぜ自分だけが助かってしまったのだろう」「亡くなった人達の方まで精一杯生きなさい」そのときの「自分」と他人とのへ隔たりはとてつもなく大きなものになってしまうと思う。「自分」はいわゆる現代社会に復帰することができるのだろうか。そもそも復帰しようという考えに至るのだろうか。悲しみの記憶が薄れることで結果的に復帰という形になるだけではないのか(49-3)
410	<p>一連の死別に関する授業を受けて、やはり疑問もしくは不安が残る。本当に最終的に死を受容できるのだろうか？死は人間の理解を超えている。そこにはいかなる実体験もない。そんな不透明で恐ろしいものを平静に受け入れられる自分をなかなか想像できない。また、経過した時間ごとに死別を体験した親が書いたコメントを読んで、あたり前の事なのかもしれないが10年目をこえても悲しみは変わらないんだ、ということにショックを受けました。できることなら味わいたくないと願います。ただ、死を迎える人にとっても、それを送る人々にとっても、それがプロセス化される必要があるかどうかはわかりませんが、多少なりとも前を向くための何かは必要だとも思いました。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一連の死別に関する授業を受けて、やはり疑問もしくは不安が残る(410-1) ・本当に最終的に死を受容できるのだろうか？(410-2) ・死は人間の理解を超えている。そこにはいかなる実体験もない。そんな不透明で恐ろしいものを平静に受け入れられる自分をなかなか想像できない(410-3) ・また、経過した時間ごとに死別を体験した親が書いたコメントを読んで、あたり前の事なのかもしれないが10年目をこえても悲しみは変わらないんだ、ということにショックを受けました。できることなら味わいたくないと願います(410-4) ・ただ、死を迎える人にとっても、それを送る人々にとっても、それがプロセス化される必要があるかどうかはわかりませんが、多少なりとも前を向くための何かは必要だとも思いました(410-5)

第2項 群化したデータ

表3はデータを、「志が非常に近い,お互い似ている,少なくとも他のどれよりも,同類の志を持っている」と何となく感じたもの同士を群にまとめたものである。分析,または分類するのではなく,感覚的に似ているものを寄せ集めるのである。内容が同じであったり,似ていたり重なったりしている,また場合によっては反発ということにつながっていると,「常識や知識が先行する概念より,何となくというフィーリングを重視」し,まとめた結果である。このデータをまとめていく過程と,巻末資料編の図Aから図Rの,空間配置図の作成は同時に進行している。

表3 群化したデータ

第1回目 AからE群

第 1 回 目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生きている事とか障害について(11-1-1) ・ 普段深くは考える事が少ないので(11-1-2) ・ 自分は自分のことを幸せだと思っているけれど(12-4-1) ・ それはかなりの無知ゆえの本当に自分本位の結果かもしれない(12-4-2) ・ 授業を受けると命の価値を測る行為に対して,倫理や良心から,また自分がもしその立場だったら,と想像して,ひどい,と思ってみるものの(12-5-1) ・ 自分の生活に戻るとどこかでほっとしているのではないか(12-5-2) ・ 自分は喜んで生活して,ある見方からだととても残忍で,けれど自分の幸せを守ろうとするところがあって,これを思う時つらい(12-5-3) ・ 第1講を通して感じたのは,自分がいかに知らないことが多いか(13-3-1) ・ そして,そうしたことに全く気付くことなく生活できる日本の異常性のようなものだった(13-3-2) ・ 私は第1講を通して,自分が“存在する”“生きる”という事に対して(14-1-1) ・ 何の考えも持たずに,意識せずに時を重ねてきたことに気づきました(14-1-2) ・ 毎日日々,ただ漠然とした中で過ごしてきたように思います(14-2) ・ そして,同時に,自分の“生命”は終わることがないようにも感じていました(14-3) ・ 授業を受けるうち死について考えるには(15-2-1) ・ 生から考えなくてはいけないのだ,ということを感じた(15-2-2) 	A群
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害については小学校の頃から少しずつ勉強していて,体験などとして,五体満足の自分にとっては容易な事がとても大変になることがある,とわかってはいる(11-3-1) ・ のにこの授業を受けるまでそのことをちょっと忘れていました(11-3-2) ・ いろいろな所にまだ段差があることに改めて気づくようになりました(11-4) ・ それから障害者や,病気の人たち(ダウン症など)に対して,「かわいそう」と思う事が無いとはいえない(11-5-1) 	B群

<ul style="list-style-type: none"> ・少なからず偏見の目を持っていた自分にショックを受けました(11-5-2) ・以前は障害者の差別を生死のレベルで考えたことはあまりなかった(15-3) ・私は第1講の、「あなたは障害児を産んだ親は不幸だと考えるか」という問いにどうしてもつまってしまう、ここは絶対「いいえ」と答えたいし、口頭で聞かれたらそう言ってしまうと思う(15-4) ・しかし私は未だに、障害児を産む=幸せと言いきれないと思ってしまう(15-5-1) ・人間として情けないけれど…(15-5-2) ・障害者という単語に疑問を持つようになった(18-1) ・体の一部が他の人と同じ様に働かないだけで“障害”がある人と呼んでよいのか、考え方が少し変わった気がする(18-2) ・講義を聞いて、もしも自分の子どもが、生まれる前に何らかの障害を持っていることがわかったら、その時自分はどうするだろうかと考えました(19-1) ・私は、障害を持っていると、どうしても周りから違った目で見られてしまうと思っている(19-2-1) ・自分もそうした目で見えてしまっていると思う(19-2-2) ・障害のある子を持つことで、自分は周りからどう思われているのかというのも気になってしまう(19-3) 	
<ul style="list-style-type: none"> ・福祉国家の代表のように言われてきた北欧の国々が、過去にナチス・ドイツのやったことと同じことをしていたというのは衝撃だった(13-1) ・知ってしまえばもう知らなかった時の考えには戻れないような重い意味を持つものが本当にたくさんあると思った(13-4) ・また、優生思想において、ナチスのような過激に目に見えるかたちで現れるもの(13-5-1) ・以外に、日常の様々なところでこの思想の小さな種みたいなものが無数にあることも知った(13-5-2) ・しかし、講義中で取り上げられた、障害を持った方、らい病の方、戦争時を生きた方(ナチス・ドイツによる迫害を受けた方)の“生きることの目的は生きることである”という、もっと“生命”に密着した人生を送っている、もしくは送った人がいることを知り(14-4-1) ・私も与えられた“生命”の意味をすごく考えさせられました(14-4-2) ・また、スウェーデンなど、現在福祉国家として名高い国でも、優生思想があったことを知り、とても驚きました(14-5) ・「障害者にとって便利なデザインは万人にも便利なものである」という考えが私には最も衝撃的というか、はっと気づかされたものでした(17-1) ・また、アウシュヴィッツや日本の疎民舎の話で、体が不自由な人々が見殺しにされたという事実は衝撃的だった(18-3-1) ・果たして、人は体が不自由というだけで殺されてよいのか(18-3-2) 	C群

<ul style="list-style-type: none"> ・また、アウシュヴィッツをはじめとして強制収容したり虐殺したりしていたという歴史は重く受け止めて(11-6-1) ・しっかりと勉強するべきだと改めて思いました(11-6-2) ・私個人は死後の世界を信じていて(12-2-1) ・勿論殺されるのは絶対に嫌だけれど「いつか死ぬこと」に対して、宗教を特に信仰していない人たちと、感じることに明らかな差があると思うし(12-2-2) ・死についての考え方が違えば、生を支える日々の思想にも相当、差があると思う(12-2-3) ・知らないということがここまで怖いものだとは知らなかった(13-6-1) ・これからもっともっといろんなことを知りたいと思う(13-6-2) ・知らないと気付けないものが多過ぎる(13-6-3) ・優生思想というのは、とても自己中心的な価値判断だと思います。“優生”“劣生”をどのような基準で誰が選ぶのか(14-6-1) ・そもそも“生命”とは神なるものから与えられるのだから、それに人間が優劣をつけるのは身のほど知らずだと思います(14-6-2) ・もっと様々な角度から考えていけるようになりたいと思う(15-6-1) ・ただ、障害児を中絶することで幸せになれるわけではない、と思う。まとまっていなくて申し訳ありません(15-6-2) ・また、日本は外部、特に大国ともいえる国からの圧力や言葉に弱いのも同意できることです(17-3-1) ・「言われて初めてやる」でも「周りがやって成功してるからやる」でもなく、自らの内部で考え、気付いたことを周囲の状況に左右されずに必要だと思った時点でやるのが大事だと思います(17-3-3) ・生きる意味・価値とは何なのか(18-4-1) ・まだ答えは全く出ないがそのことについて深く考えていきたい(18-4-2) ・実際にその場面にならないとわからないが、結局は自分のためだけにその子を生むか生まないかを判断してしまうと思う(19-4-1) ・こう判断するのは間違っているのか、あと他の人はどう考えているのか知りたいと思う(19-4-2) ・経済的・物質的に見て、今の日本程豊かになってくれば、余裕のある人は物質的にほぼ満足し、生活の内自身で自身の生活・生涯について考える事もすると思います。そしてそこでは当然精神的な豊かさの観点から老後の事や死についても考えるだろうもしくは自殺について考えることもあるはず。自身の生活・生涯のみならず、この格差社会で生きる貧しい人々の生活・生涯について考えることもあると思います(110-2) ・路傍で汚れた服を着て寝転がっている人々を見れば、誰もその人々の生涯について一瞬なりとも考えるはず(110-3) 	<p>D 群</p>
--	------------

	<ul style="list-style-type: none"> ・毎回, 先生の話聞きながらいろんな事を考えられていい刺激になります(11-2) ・この授業はとても難しく思う(12-1) ・私はこの授業を受けると心が痛いことがある(12-3) ・この授業を受けていなかったらこの先もまず知ることにはなかったと思う(13-2) ・「死と悲嘆の教育」という授業名から, 死そのものに焦点を当てるんだらうか, と受ける前はぼんやり考えていたが(15-1-1) ・障害者についての話からはじまり, 当初は不思議だった(15-1-2) ・この授業の第一講を受けて感じたことは, 授業内容の根底すべてに, 生を唯一無二とする価値観に問いを投げかけるというテーマが設定されている, という事です(16-1) ・それは生を否定するものではなく, 見直していくというポジティブなイメージに基づいているとも思います(16-2) ・この価値観への問いを投げかけるものとして(16-3-1) ・生と死に直接的にしろ間接的にしろつながる素材を提供して下さることは(16-3-2) ・自身の生と死に対する視野を広げるのに有用であり(16-3-3) ・ありがたく思います(16-3-4) ・こういった文学的(こういったら語弊がありそうですが)な思考は, 外国語だけを学んでいてはなかなかできないので(16-4-1) ・よい機会だと思います(16-4-2) ・今まで私は上記の考え方をしたことが一度もなく, 何故このあたりまえともいえる事実気がつかなかったのか不思議でならない(17-2-1) ・と同時に, 自分の認識を少し変えられた気がします(17-2-2) ・講義を通して“死”に関する教育自体を考えさせられました(110-1) ・そしてこのストレス社会から生まれていじめや自殺, あらゆる殺人などが社会問題となっている今, それらの事柄について無関心, 無関係でいることはもはやできないし(110-4-1) ・豊かな生活を送り物質的に満足しているといえる日本人において(110-4-2) ・“死”に関する教育の重要性, 繊細さを感じました(110-4-3) 	E 群
--	--	-----

第2回目 F から J 群

第 2 回 目	<ul style="list-style-type: none"> ・特に老人についての部分は, なんとなく抱いていたモヤッとした部分が的確に突かれていて(21-2-1) ・ああこれだったんだな, と腑に落ちる所がたくさんあった(21-2-2) ・お年寄りの性の問題がいかにタブーとして触れられないようにされているかによく感じた(21-3) ・そしてようやく自立し, 一応全てを1人でできるようになったと思ったら次は老いです 	F 群
------------------	---	-----

	<p>(22-4-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・老いて、再び他の人の手を借りなければ生活できません(22-4-2) ・とすると、人に依存しないで済むのはたった数十年です(22-4-3) ・老人ホームに、祖父母に会いに行っていたとき、毎回気分がゆううつになっていたことを思い出す(25-2) ・寝たきりになり、会話もできなくなった祖母に会ってもどう接していいかわからなかった(25-3) ・祖母が亡くなった今も、よくわからない(25-4) ・ただ、先生(※講義担当者)が言われた「寝たきり、もしかすると寝か(さ)せきり」という言葉(25-5-1) ・老人に対する固定観念を指摘されると、胸がすごく痛む(25-5-2) ・経済全体で見ても若年労働者を補うために高齢者も労働力として必要とされる時代はすぐに到来するはずであり(26-4-1) ・体力の衰えはあっても老人も基本的に他の世代の人と同じ存在であると認識し(26-4-2) ・年老いても若年者同様働き、人生を楽しめるようにしていくことが、若年者・高齢者の双方にとって重要であると思われる(26-4-3) ・私たちもいずれは「老人」になるのだから(28-5-1) ・「自分」だけよければよい、などという考えはおかしいと思う(28-5-2) ・高齢者に関する問題について、日本の状況は深刻なのだ、と改めて考え直した(210-1) ・今現在、自分は若いので、高齢化問題やそれに対する政策などを軽視していたわけではないけど(210-2-1) ・どこか他人事のように捉えてしまっていた(210-2-2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・人間の赤ちゃんは他の動物と違い(22-2-1) ・生まれてから何年も他の人の助けがないと生きられません(22-2-2) ・大学生になった今でも、金銭面で親の助けがないと私は生活できません(22-3) ・アイデンティティは、まさにこの時期に確立されるものだと、高校の倫理の授業で勉強し(29-2-1) ・その通りに考えていました(29-2-2) ・しかし、なかなかアイデンティティが確立できないなと感じる現実(または、アイデンティティなんてものは本当に確立できるのかという疑問を抱く現実)と(29-3-1) ・この時期にアイデンティティは確立されるものだという固定観念の間で(29-3-2) ・自分の中に焦りが生まれていました(29-3-3) ・誰もが自分とは何か今一歩つかめないうまま手探りで進んでいき(29-6-1) ・その中で自分と向き合って、大人になっていくのだと思います(29-6-2) 	G群

<ul style="list-style-type: none"> ・ こうやって文字にして示されると、ああ、そういえば、と思いあたることがたくさんあるけれど(21-4-1) ・ 日常の中ではこうやって巧妙に隠されているものがあまりに多いと思う (21-4-2) ・ 私のいとはダウン症の患者です(23-1-1) ・ またアルツハイマーに苦しみながら亡くなったひいおばあちゃんも見てきました(23-1-2) ・ ですから、今回の授業で取り扱ったような問題に関しては、よく考えてきたつもりでした(23-1-3) ・ 特に、身近な問題に関しては、全くといっていいほど無関心でした(23-3) ・ 血液型の話が、一番ショックを受けたと思います(23-4-1) ・ もし、これからさき、血液型による「区分け」が「差別」に変わっていったとしたらと思うと怖くなります(23-4-2) ・ 私が小学生のころ、クラスに障害を持った女の子がいた(24-1-1) ・ 何の障害かはわからないが、運動も勉強も上手くできないし、食べ方もきたないし、しゃべり方も変で(24-1-2) ・ すごくきらいだった(24-1-3) ・ その頃は“変”だから、みんなと違うからという理由できらっていた(24-2) ・ 今考えなおすと、花びんの水かえてくれたりしてて、やさしい所もあって、いい子だったのかなと思う(24-3) ・ 障害があるから、みんなとは違うと決めつけて(24-4-1) ・ 中身をちゃんと見ていなかった気がする(24-4-2) ・ 生きていけば老いていくのは当然である、ということは頭では理解できていても(26-1-1) ・ やはり自分と中年・老年の人とはあたかも違う生き物のように認識してしまう部分が私にはあった(26-1-2) ・ “年寄りだから○○だ”とか“あの人はいい歳をして××だ”というような言葉は日常よく耳にするし、また自ら口にしてしまうこともあるが(26-2) ・ 私も含めて世の中に「人は老いていけばこうなる」という根拠のない思い込みは(26-3-1) ・ 確かに存在すると思われる(26-3-2) ・ 身近に差別が多すぎると感じた(27-1) ・ 特に老いに関しては、自分でも差別や偏見を抱いてしまっている(27-2) ・ 「高齢者は老化により、全体的に機能が低下している」「お年寄りに性欲などあるわけがない」これらの痛烈な思い込みが(27-3-1) ・ ふつうに自分の頭の中に存在している(27-3-2) ・ よくよく考えればなんの根拠もないことだとすぐわかる(血液型による人の性格判断も然り)(27-4-1) ・ どこでどのようにしてこうした決めつけを持ってしまったのだろうか(27-4-2) 	<p>H群</p>
--	-----------

	<ul style="list-style-type: none"> ・「生きる」を考えるにあたって「古い」のイメージはどうしてもマイナスのイメージになってしまう(27-6-1) ・日本の高齢者の割合の数値をみるとなおさら今の若い自分にとって老いを否定的な目で見ってしまう(27-6-2) ・最初に記した差別についてや, 古いのイメージは(27-7-1) ・自分の無知から生じているということに気づいた(27-7-2) ・私たちは何の根拠もないステレオタイプで(28-1-1) ・人々を決めつけてしまっていることがなんて多いのだろう, と思った(28-1-2) ・老人の性に関しても, 人間なのだから性欲があるのはあたり前であるのに(28-2-1) ・お年寄りがそのような事柄にはほど遠いものであり, そういう行為をしている老人に対して一種の偏見を無意識に持っていた自分に気が付くことができた(28-2-2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・人間のはかなさ, 弱さをすごく実感しました(22-5-1) ・また, だからこそ人には優しくしなきゃな, と思いました(22-5-2) ・変に「子どもだから何もできない」とか「年寄りだから」とか思ってやるのではなく(22-6-1) ・お互い様なのだという意識で, 同じ人間として優しく手をさしのべてあげたいと思いました(22-6-2) ・ただ, そうはいつでも, ステレオタイプは簡単に捨てることはできないのも事実です(23-5-1) ・だからこそ, 常に考えていかなければいけない問題なのだということを改めて感じました(23-5-2) ・もし同窓会で会ったら, 私からあいさつして, ちゃんと向きあってしゃべってみようと思う(24-5) ・本当に, 肯定的に「古い」を受け入れることが, 自分に必要だと感じた(25-6-1) ・難しいことだけれども, 逃げずに向きあいたい(25-6-2) ・自分の中で差別を増大させていきたくない(27-5) ・正しい知識を得たい(27-8) ・授業の中で言及されていた「無知」で, よく物事を知りもしないのに勝手に決めつけて考えてしまう事に対する(28-3-1) ・反省が, 私たちには必要であると感じた(28-3-2) ・又, 高齢化社会を私たちが迎えるにあたって(28-4-1) ・「今が良ければいい」などという刹那的な生き方をすべきではないと感じた(28-4-2) ・しかし, アイデンティティの確立は一生かかってできるものだと思うことで, 焦りは少し消えたと思います(29-4-1) ・この青年期に, アイデンティティについて考える。それだけで人生の中で意味のあることで, 焦る必要は全くないようです(29-4-2) 	I 群

	<ul style="list-style-type: none"> ・しかし、次は自分。この問題は遠い未来の話ではなく(210-3-1) ・自分も当事者であるということを、みんなが強く思わなければならない(210-3-2) ・これからそのステレオタイプと向き合って(210-5-1) ・少しずつ問題を解決したい(210-5-2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・無意識のうちに考えたり触れたりしないようにしてきたような部分が鋭くとりあげられていて(21-1-1) ・ドキッとするような生々しい気持ちを味わった(21-1-2) ・目に見える形で、こういう問題があるんだよ、と示されないと、感じることもできないものが多くて(21-5-1) ・こうして気付かれないまま黙殺されていく問題がどれだけあるか考えると怖い(21-5-2) ・その意味でもこの授業はすごく意味があると思う。ゼミとかあったらいいのにな・・・(21-6) ・私は、この2講、3講の授業を通じて人間のはかなさみたいなものを強く感じました(22-1) ・“老い”について、じっくり考えられる時間になりました(22-7) ・しかし、授業を受けてみての感想として強く心に残ったのは、私が考えてきた問題は、今まで、ずっと問題にされてきたことや、最近になって新たに起こってきている問題のほんの一部にすぎないのかなという思いです(23-2) ・第2講と第3講を通して、老いに対する話が、強烈に残った(25-1) ・そしてこれまでの“老人は〇〇だ”というようなステレオタイプをなくしていくために、教育の果たすべき役割は非常に大きいと思われる(26-5) ・第2講では、死に向かう人間のライフ・サイクルの中のアイデンティティの確立がとても興味深いものでした(29-1) ・もしも、アイデンティティが確立されたなら、この先の進路や人生の道筋はしっかり見据えることができるでしょう(29-5-1) ・しかし、そうではない(29-5-2) ・障害者、高齢者、男女差など、まだまだいたるところに対して、自分の中にステレオタイプがあることに気付かされた(210-4-1) ・これを一挙になくすようなことはできないだろうけど、自分の中にはステレオタイプがたくさんある、ということを知ることができたのは、自分にとってとてもプラスだった(210-4-2) 	J群

第3回目 K から N 群

第3回目	<ul style="list-style-type: none"> ・ホスピスに対して死を待つための場所、というネガティブなイメージを持っていたが(31-1) ・以前からホスピスの存在やがん患者の最期については興味がありました(32-1) ・医者も看護師もボランティアも一体どのように「患者」と接しているのか(32-4-1) 	K群
------	--	----

	<ul style="list-style-type: none"> ・「患者」の表情はどうか、とても気になります(32-4-2) ・この授業を受けるまで私はホスピスという言葉をほとんど知りませんでした(38-1) ・私の中ではホスピスの“care”という概念も医師などの行う“cure”の中に含まれているものだと思っていて、わざわざその2つを分けて考えるというのは自分の中で一種の驚きでした(38-2) ・今回ホスピスについて色々を知ることができたが、ホスピスの持つcareのアプローチについては講義を受ける前は知らなかった(39-1) ・ホスピスについて学んでみて、むしろ自分の死と向き合い、死を受け入れるための場であるように思えた(31-2-1) ・また、患者が充実した最期を迎えられるだけでなく、残された遺族にとっても患者の死を受け入れるための時間が与えられることになる(31-2-2) ・ホスピスにおいて重要なのは、患者に対する心のケアと家族との関わりであると思う(31-2-3) ・医学とは、単に身体の治療だけを行うものではない。身体的苦痛を軽減するとともに、感情的な苦しみを緩和することも大切である(31-3) ・ホスピスは増えつつあるものの、まだ地域差があるなど課題も残っている。医療・看護体制を整備したり、ボランティアを養成したり、改善すべき点が挙げられる(31-4-1) ・残された家族をサポートする体制も必要である(31-4-2) ・患者がどのようなケアを望んでいるのか、そしてそれをどのように提供していくか考えていかなければならない(31-4-3) ・しかし、考えてみれば“cure”というのは“治す”という意味であり、またそれが医師の役目なのであり、治らない患者(末期ガンなどの患者)に対しての“care”というものは全く別物として考えるべき問題なのかもしれません(38-3-1) ・つまり、ホスピスケアというのは教科書に出ているように人間が最期まで人間として生き抜くのを援助することなのであり(38-3-2) ・それは単に医師の手によってでしか行われえないものではなく、家族などを含めて周辺の人々によってでも行えるものなのです(38-3-3) ・死を迎えることになる人々の身体的な痛みや精神的な痛みは他の人がわかるわけではないのだけれど(39-2-1) ・その痛みを取り除こうという姿勢はとても重要なことだと思う(39-2-2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・私は父を亡くしています。先日ある人に「その気持ちはわかる」と言われ、「私が信仰しているキリスト教の精神で考えれば、すべてがうまいく」と言われました。私は、人の宗教信仰に文句を付けるわけではないが、「何事もわかる」と言われて正直腹が立ちました(33-1-1) ・それは“教えてください”という相手の姿勢が足りなかったからなのかもしれないと今日 	L群

	<p>の授業を聞いて思いました(33-1-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活において、友人や家族と会話をする際「私もそうだからよくわかる」「その気持ちすごくわかる」といった言葉をよく耳にするし、よく発します(35-1) ・もちろんいつもいつも深刻な事柄ばかり話すわけではありませんが、自分がそう相手から言われると安心感を得られる時もあれば、疑ったりして逆に不安感を覚えてしまうこともあります。ということは私が相手にも同じような感情を抱かせているということになります(35-2-1) ・普段の生活でもこのような事が起こるので、病気や生死にかかわる事であればなおさらだと思います(35-2-2) ・資料2にあった「深い悲しみとか、孤独感とか寂しさというのは、一人一人みんな違う」という言葉が本当ならば、どうして人は他人に自らの胸の内を開け、他人の理解を得ようとするのだろうと思った(36-1) ・資料2が印象的であった。僕も今まで、苦しんでいる人に対してどうしたらいいのか、どうい言葉をかければよいのかわからずいて、とりあえず同情の言葉をかけていた(310-1) ・個人的に、その「同じ病気だからあなたの気持ちはわかりますよ」という言葉は、「私も同じように苦しみました。」という、何というか自分も健康ではなく苦しんだというアピールと、さしさわりのないことを言おうとしている感じがにじみ出ているなと思いました(310-3) ・100%わかるはずなんてないんだから、わかった気になって同情するよりもよっぽど親身な方法だと思った(310-5) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・あと、最後に読んだ重兼芳子さんの「わからないから、私たちは心の中で謙虚に頭を下げて、わかりませんから教えてくださいと言えがいい。」というのは、終末期医療のみならず人間関係すべてにあてはまるものだと感じました(32-5) ・でも人はわかり合えないから、人とはうわべだけの付き合いでもよいのではなく(33-2-1) ・まずはできる限り、相手の気持ちを想像し、そして相手に教えてもらうといういつも低姿勢でいることが大事であると感じました(33-2-2) ・グループワークをした時には、価値観の違いについて考えさせられた(34-1) ・人によって考え方が違う、ということはわかりきったことではあるが(34-3-1) ・やはり人の気持ち・考え方は推測でわかるはずがないと改めて認識した(34-3-2) ・人間関係を築き、作り上げていく中で、お互いの考えや気持ちを知ろうとしたり理解しようとしたりすることは不可欠だと思います。ですがそれが表面的であったり安易なものであったりしないだろうか、私は改めて考え直すべきだということを実感しました(35-3) ・「人の気持ちは人それぞれであり、到底理解し合えるものではない」とすべての人々が考え出したとしたら、この社会は人とのつながりを失った、とても無機質なものになってしまうのだと思う。人間を人間たらしめているのは、このような到底不可能なことを可能なものと 	M群

	<p>考え、達成を求めるといふ一種のエゴイズム的な何か、なのではないのだろうか…(36-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・このホスピスの考え方は、決して医療の現場においてだけでなく、私たちの日々の人との関わり合いの中でも大切なものであるように思える(39-3) ・自分とは異なる何かを持つ人に対して、決して全てを理解しているような姿勢で接するのではなく(39-4-1) ・相手を理解できないかもしれないけど、理解しようという姿勢で関わるのが大切だと感じる事ができた(39-4-2) ・この資料を読んで、同じ病気であっても痛みは異なるし、言われる側にとって不快なのだと気付いた(310-2) ・先生(※授業担当者)の、理解しようとする事が大切であるという言葉がとても新鮮でした(310-4) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・もし自分ががんになったらどういふ最期を迎えたいか、ということも考えることがよくあります(32-2-1) ・というのも私自身、小学生の頃、祖父をがんで亡くしているのでもういふと考えるています(32-2-2) ・前から興味をもっていたこともあり、一度ホスピスを見学してみたいと思いました(32-3) ・もし本当にその人の力になりたいなら、わかったふりをせず、正直にわからないといふ少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたいと思いました(32-6) ・もう少し、人の話に耳を傾けて、人と関わっていこうと思いました(33-3-1) ・人との付き合いは本当に難しいと日々感じています、やっぱり逃げたいはいけないうすね(33-3-2) ・そういう意味では、自分も将来そのような立場になる可能性も大いにある訳で、今回このようなテーマを考える機会が与えられたのは非常に良かったなと思いました(38-4) ・最初、「5人のうち誰が一番ひどいと思うか」の優劣のつけ方で3人の順序を比較した結果それぞれ微妙に順位が異なっていた。その後話し合いの中で何とか1つの答えをまとめる事ができたが、私は他の2人の順位づけの結果を最初に目にした時、自分のつけた順位と異なっていることに驚いていた。私はてっきり結果がみんな同じになるだろうと信じていたからだ(34-2) ・性別の違いからも考え方・感じ方の違いが生まれてくるという話も興味深かった。心理というのは奥深いものだと感じた(34-4) ・Be there,そこにあることの大切について、私はこれが大切にされるのは人権という守りがある社会においてのみ通用する事柄だと思いました。私たちの裕福で人権意識が人の根底に存在する社会では、例えば現在問題とされるNEETに対しても人権は守ろうと努められますし、その家族は立ち直って欲しいという思いから、「ただ生きているだけでありがたいから。」といった言葉を送ったりもするでしょう(37-1) 	N群

	<ul style="list-style-type: none"> ・その一方で毎日自身の生命を守ることで精一杯の社会では、“ただそこにある”だけで良いという理屈は通りません。ここで私が考えたのは、やはり人間の尊厳、その一部である人権というものは、私たちの自身（単体）の保全の欲という土台に立つ砂上の楼閣ではないのではないだろうかネガティブなものです(37-2) 	
--	---	--

第4回目 0からR群

第4回目	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な人を失って残された人の気持ち、感情は、それを経験したことのない私には(45-1-1) ・正確には理解できないし、想像するしかできない(45-1-2) ・私はまだ家族との死別を経験した事がないので(46-1-1) ・どんな気持ちになるのかわかりません。子をなくした親が夢の中だけでもいいから会いたい、幽霊でもいいから会いたいと望む気持ちも正直わかりません(46-1-2) ・子を失った親の気持ち、悲しみや絶望など、私にはまったくわからない(47-1-1) ・そのうえ、そうした人々にどのような言葉をかけたらいのだろうか。その答えはあるのだろうか(47-1-2) ・自分はまだ身近な愛する人を失ったという経験がない(49-1-1) ・しかし、我が子を失った親の気持ちというのは言葉に表わせない程つらいものだと思う。そのつらさは一生消えることがないと思う(49-1-2) ・私も例外ではないが、現代社会は死別体験者に早い回復、日常生活への復帰を求めてしまうし、死別体験者もそのプレッシャーを感じながら日々過ごすことになる。今まではそれが当たり前のことのように感じていた(41-3) ・しかし、だからこそその「悲嘆」についてしっかりと考えていかないと(45-2-1) ・それを経験した人と接する時、相手を傷つける結果となってしまいう思う(45-2-2) ・私の父は幼いころ、弟を亡くしている。その話は、もう40年以上も前のことだそうだが、父はその時のことを「忘れたくない」と言っていた。子供心で、「どうして死んだの？」と尋ねたとき、父は目頭をおさえながら、「自分が目を離したわずかな間に、川に落ちていた」と話した(47-3-1) ・よく、悲しみは時間が解決してくれる、というが、私はそのようなことは決してないと思う(47-3-2) 	0群
	<ul style="list-style-type: none"> ・第6講で様々な人の死別体験の文を読み、先生（※講義担当者）の話を聞いて(41-1-1) ・自分がいかに「悲嘆」について断片的にしか理解していなかったか、もしくはまったく理解していなかったかがわかった(41-1-2) ・が、授業を通して(41-4-1) ・それが必ずしも正しいわけではないと思うようになった(41-4-2) ・悲しみからの回復にはその人のスピードがあるし、もっと公に泣ける場、悲しみをあらわに 	P群

	<p>できるような場ができればいいと思った(41-4-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遺族にとって、大切な人を失ったという悲しみは本当に莫大なものであると思うし、一生背負っていかねばならない苦しみであると思う(42-1) ・それをケアしていくのが、カウンセラーの立場であるが(42-2-1) ・「悲しみから逃れたい」と思う一方で、今までその人に注いできた愛情の分だけやってくる「悲しみ」が薄らいでいってしまうことを恐れている遺族とどう向き合うべきかというのは、本当に難題だと思う(42-2-2) ・悪化というか深化させてもいけないし、元に戻してもいけないグリーフ＝カウンセリングを手掛けている方々には頭が下がります(42-2-3) ・色んな本にも書いてあるけれど(42-4-1) ・自分の意見を言うことも大切だけれど、まずは相手の話を聞いて、それを受けとめることが重要だと思います(42-4-2) ・カウンセリングだけでなく、教育、子育て、コミュニケーション全般について言えることだと私は考えています。(あ、だから教職必修なのか。ちょっと迷惑だけど)(42-4-3) ・遺族が死別の悲しみを乗り越える過程、というものについては、私もそれを明らかにする意味を感じない。同じケースなんて一つもないのに、それらを標準化することに何の意味もないと思う。むしろ標準化できるのか疑問だし(44-3-1) ・そうした過程がたとえわかったとしても遺族がそれで救われる、ということもない(44-3-2) ・死別というものを考える時、ある人が亡くなった、ということだけではなく、ある人が亡くなって、そのまわりの人たちが生き残ったという考え方も持つことは非常に重要なことだと思う(48-1) ・生き残った人たちは、いつまでも亡くなった人のことを思い続けてもよいと思う(48-4-1) ・そして、その心の中での楽しい思い出も、生き残った人たちの心を安らげる方法の一つではないかと自分は考える(48-4-2) ・また事故などで1人だけ残った人という例に関して、助かった「自分」と周囲の人の見解は全く異なる、というよりも相反するものであるということがわかった(49-3-1) ・「なぜ自分だけが助かってしまったのだろう」「亡くなった人達に分まで精一杯生きなさい」そのときの「自分」と他人とのへ隔たりはとてつもなく大きなものになってしまうと思う。「自分」はいわゆる現代社会に復帰することができるのだろうか。そもそも復帰しようという考えに至るのだろうか(49-3-2) ・悲しみの記憶が薄れることで結果的に復帰という形になるだけではないのか(49-3-3) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・1つ、私がずっと気掛かりなことがあります。母親を病気で亡くした私の先輩が、「お母さんが亡くなった時、心のどこかでほっとした自分がいた。」って言ってたんです。正しい、間違ってる、良い、悪いの問題でなく、この人の話をできる限り受けとめたい、と心から思いま 	Q群

	<p>した(42-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって悲しみ方や傷の深さはそれぞれ異なっていて、「こういう人にはこう接すればいい」という正解もなく、とても難しいことだが(45-3-1) ・第6講で学んだことを手がかりとして考えていけたらと思う(45-3-2) ・我々は考えねばならない(47-4-1) ・死別の悲しみにくれる人を思いやることは、どういうことなのかを(47-4-2) ・生き残った人たちは、その人の死という事実を乗り越えなくてはならない、と世間一般の多くの人たちが思っているにちがいない(48-2) ・残された者はそのつらさをかかえながらどのように生きていけばよいのだろうか(49-2) ・ただ、死を迎える人にとっても、それを送る人々にとっても、それがプロセス化される必要があるかどうかはわかりませんが(410-5-1) ・多少なりとも前を向くための何かは必要だとも思いました(410-5-2) ・最も印象的だったのは「もう半年」なのか「まだ半年」なのかという違いについての話だった(41-2) ・ここ2,3回の講義で一番印象に残ったのは、テキスト104p～の遺族の手記だった。言葉が心にささるようだった。亡くなった人が再び戻ってくる以外に、今の世界に“なりたい自分”はいない。答えが見つからない(43-1-1) ・同じような経験があろうとなかろうと、周りの人は、本人の苦痛に無知な他人にしかなり得ないのだと思う(43-1-2) ・子供や身近な人を失った人々の手記を読んで、何とも言えない気持ちになった(44-1) ・私は時がたてば忘れて、悲しみや憎しみも次第に薄れていくものだと思います。死別ではないけれど、他の辛い経験をした時は、数ヶ月で忘れていったからです。今はこのように思いますが(46-2-1) ・もし自分にも子供ができて、その子を亡くしてしまったとしたら、その子の事を忘れていくのは嫌だとも思います(46-2-2) ・また、経過した時間ごとに死別を体験した親が書いたコメントを読んで、あたり前の事なのかもしれないが10年目をこえても悲しみは変わらないんだ、ということにショックを受けました(410-4-1) ・できることなら味わいたくないと願います(410-4-2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・幸福なことに、私の両親は健在である。私も今年で成人し(43-2-1) ・どんどん年をとってゆく。と、いうことは両親も年をとり、老いに直面する。そしてどういう形かはわからないが、死に直面する(43-2-2) ・人間が誕生してからのはるかに長い間、克服され得なかった死との関わりについて(43-4-1) ・私だけがすっきりするわけなんてない。きっと混沌の中に佇むことになる(43-4-2) 	R群

<ul style="list-style-type: none"> ・そして自分が死ぬ時にも同じだろうと思う。その瞬間まで、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない。それが生, 死, 人生の問題なのだと思う (43-5) ・私はまだ子供もいないので, 今失うとすれば親や姉だけれど, あんな苦しみを味わいたくないと思ってしまう (44-2-1) ・けれど親は必ず死んでしまうし, その時のことを考えるのが怖い(44-2-2) ・まとまってなくてすみません。“死別”についてまだ自分の考えがしっかりしてないです (46-3) ・本当に最終的に死を受容できるのだろうか? (410-2) ・死は人間の理解を超えている。そこにはいかなる実体験もない(410-3-1) ・そんな不透明で恐ろしいものを平静に受け入れれる自分をなかなか想像できない (410-3-2) ・自分がその場になればと思ったので, これから先の自分の人生観に変化をもたらす授業だった (41-5) ・先生 (※講義担当者) がおっしゃっていた「励まさない」というのはもっともだと思います (42-3) ・講義で学んだことは何か役に立つだろうか(43-3) ・私は親に授業で読んだような子供をなくした親の手記のような気持ちになってほしくないから, 精一杯健康に気をつけて生きようと思う。家族が一人でも欠けるなんて想像したくないし, できれば家族の誰より先に死んで, 誰かを失う悲しみを知らないままでいたいと思う。けれど他の家族のことを考えると, やっぱり誰より最後に死んで, 少しでも家族が悲しくなないようにしたいとも思う。授業と関係ないことを書いてしまいました, この講義の中でこうしたことをあらためて感じました (44-4) ・この授業を通して思ったことは, 自分はあまりにも無知であるということ (47-2-1) ・そして, 死別の悲しみを取り除く方法を, 死別を経験していない自分が知りうることは非常に困難であるということである (47-2-2) ・しかしながら, 自分はこの講義を受けて, 死を乗り越える必要はないのではないかと思った (48-3) ・一連の死別に関する授業を受けて, やはり疑問もしくは不安が残る (410-1)

第3項 叙述化

以下が, 叙述化, つまり寄せ集まりをできるだけデータの生の声を活かし, わかりやすく表現したものである。→は筆者の「フィーリング」に最も訴えた部分である。

第1回目 AからE群

A群：

私は自分が存在する、生きるということ、そして障害について、考えないし、知らないし、意識もしないで、ただ漠然と過ごしてきた。自分が知らないことがいかに多いか感じたが、そういうことを気づかずに生活できる日本はおかしいと思う。無知で自分本位な自分がつらい。

→自分が知らないことがいかに多いか

B群：

偏見の目を持っていた自分にショックを受けた。人間として情けないが、かわいそうだと思ってしまう。もし自分なら周りからどう思われるか気になる。授業の前は忘れていて考えていなかったが、今、改めて障害についていろいろな疑問を持つようになった。少し考え方が変わった。

→自分にショックを受けた

C群：

優生思想の小さな種はナチス以外にも無数にある。特に北欧の福祉国家の例はとても驚いた。また、生きることの目的は生きることという人生があったことを知った。知ってしまえば、知らなかった時の考えには戻れないような重い意味を持つものを知り、生命の意味についてすごく考えさせられた。

→生命の意味についてすごく考えさせられた

D群：

知らないということがここまで怖いものとは知らなかった。死後の世界のこと、いのちの選別のこと、障害児の中絶のことなど自分なりの意見を持とうと思う。そのためにしっかりと勉強し、もっともっといろんなことを知りたい。そして生きる意味や価値とは何なのか、深く考えていきたい。

→もっともっといろんなことを知りたい

E群：

デス・エデュケーションは価値観への問いを投げかけることで、生を否定するのではなく見直していくというポジティブなイメージに基づいている。自身の生と死に対する視野を広げいろんなことを考えられるのでありがたい。でも、難しくて心が痛いことがあり、重要な教育だが繊細さを感じる。

→いろんなことを考えられるのでありがたい。でも難しくて心が痛い

第2回目 FからJ群

F群：

老人への対応がよくわからないし、老いをどこか他人事のようにとらえてしまっている。

でも老いについての固定観念を指摘されるとすごく痛む。授業を通してこれまでわからなかった老いのあれこれが腑に落ちた。老いは特別なことではないし、私達も老いるのだから、自分の問題として考えたい。

→私達も老いるのだから、自分の問題

G群：

人間はつながりの生き物で、赤ちゃんも学生も他者からの援助がないと生きられない。しかし、大学生になればアイデンティティが確立されると思いこんでいた。でも、自分とは何か今一歩つかめず焦りがあった。今は、それでも手探りで進んでいき、その中で自分と向きあうことだと思う。

→手探りで進んでいき、その中で自分と向きあうこと

H群：

私には老いについての決めつけや偏見、マイナスのイメージがある。障害についても、身近に障害を持つ人がいたのに、変、みんなと違うというだけで、中身をちゃんとみないで嫌っていた。無関心だったり、根拠のないステレオタイプ、そして無知から偏見、差別は生じていることに気がついた。

→そして無知から偏見、差別は生じている

I群：

まず、自分も当事者であることを強くみんなが思うことである。そして、老い、障害について常に考えること。また、肯定的に受け入れるために、知らずに決めつけることを反省し、刹那的な生き方などすべきではない。なにより困難な方には同じ人間として優しく手を差しのべる。簡単なことではないが、逃げずに向きあいたい。

→逃げずに向きあいたい

J群：

考えないようにしてきたことが取り上げられるので、ドキッと生々しい気持ちになったり、はかなさを感じたりする。でも黙殺されていく問題があることは怖いし、ステレオタイプをなくすためにも教育の役割は非常に大きいと思う。自分にとってとてもプラスなので、この授業がすごく意味があると思う。

→教育の役割は非常に大きい

第3回目 KからN群

K群：

ホスピスについて、死を待つというネガティブなイメージだったり、興味はあったが何も知らなかった。でも今回、死と向き合い死を受け入れ、人間が最期まで人間として生き抜くのを援助する場所であり、患者と家族のケアを行うということがわかった。医療や苦痛、システム、ケアなどについていろいろ考える。

→人間が最期まで人間として生き抜くのを援助する

L群：

苦しんでいる人にどうしたらよいかわからない。私は父を亡くしたが、その気持ちわかると言われ腹が立った。私たちは気持をわかるという言葉をよく使うが、それについていろいろ考えた。しかし、どうして人は他人に自らの胸の内を開け、他人の理解を得ようとするのだろうか。

→人は自らの胸の内を開け、他人の理解を得ようとする

M群：

同じ病気でも痛みは異なるように、価値観、考え方、気持は人によって異なる。理解できないかもしれないが、だからこそ理解しようとする姿勢が大切だと学んだ。ホスピスの考え方、終末期医療について、かかわりについては日々の生活でも大切であり、お互いの考えや気持ちを知ろうとしたり、理解しようとする事のあり方について改めて考え直したい。

→理解しようとする事のあり方について改めて考え直したい

N群：

少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたいので、逃げずに人の話に耳を傾けていこうと思う。自分ががんになったらどういう最期を迎えたいかだけでなく、価値観の違いに驚いたり、私たち自身の身勝手な保全の欲について思いあたったり、考える機会が与えられ非常によかった。

→考える機会が与えられ非常によかった

第4回目 OからR群

O群：

身近な人を失う経験がなかったので、そういう人の気持が理解できないしわからない。だから、早い回復、日常生活への復帰を求めている。ただ悲しみは言葉に表されないほどつらいことだし、時が解決することはないと思う。悲嘆についてしっかり考えないと苦しんでいる人を傷つけてしまう。でもどうしたらよいのだろうか、答えはあるのだろうか。

→悲嘆についてしっかり考える

でもどうしたらよいのだろうか

P群：

悲嘆についてまったく理解していなかったので、遺族と悲しみの主題は本当に難題である。遺族の矛盾していたり複雑だったりする気持、悲しみを乗り越える過程は標準化できないし、それがわかっても遺族は救われない。回復にはその人なりのスピードがあるがそもそも悲しみからの復帰とは何だろうか。このかかわりは教育、子育て、コミュニケーション全般に言えることではないか。

→悲しみを乗り越える過程は標準化できない

そもそも悲しみからの復帰とは何だろう

Q群：

遺族の手記は印象的で心にささる、ショックを受けた。残された人はどのように生きていけばよいのだろうか。人によって悲しみ方や傷の深さは異なるので、学んだことを手がかりに考えねばならない。悲しみをプロセス化する必要性はわからないが、多少なりとも前を向くためには何かは必要だと思う。周りの人は本人の苦痛に無知な他人にしかなり得ないとしても。

→多少なりとも前を向くためには何かは必要

遺族の手記は印象的で心にささる

R群：

死について、死別について経験していない自分が知りうることは非常に困難である。人生観に変化をもたらす授業だったが、学んだことは何か役に立つだろうか。また生、死、人生の問題は、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない。死は人間の理解を超えている不透明で恐ろしいものだが、乗り越える必要はないのではないだろうか。家族の生命、家族とのかかわりについて改めて感じる授業だった。

→人生観に変化をもたらす授業だったが、学んだことは何か役に立つだろうか

死は人間の理解を超えている不透明で恐ろしいもの

第5節 考察

第1項 時系列的な変化

全4回の調査データをKJ法思想をもとに、各回ごとに次のように整理した。

(その1)

まず初めに、第1回目の調査データを、AからEの5群に整理し、それらを「情緒的理解(気づき)を中心とする」と統合した。

これを筆者は次のように感じている。

「私は、生命の選別や障害について知らないし、死についても生きるということについても考えたことがなかった。この講義でそんな自分に気がついた。人間として情けないので知りたい、学びたい。そのうえで自分の考えを持てたらと思う。だから、それを可能とするデス・エデュケーションは、怖いところもあるが意義がある」。

ここでは、受講学生の気づきに注目した。それは、過去から現在に至る事実について、人間の生と死について、いのちについて、生きるということについて、そして何よりそれらを知らない自分についての気づきである。既に述べたように筆者の考えるデス・エデュケーションは、生と死、いのち、生きることについての認知的理解を促すと同時に、それらを

情緒的にも理解するよう働きかけることとするが、そこにおける情緒的な理解と、今回述べている気づきは同義である。

ただし受講学生が、講義において情緒的な体験をするということは、ことさらデス・エデュケーションに特有なものではない。しかしデス・エデュケーションにおけるそれは、内省につながるであろうという点において、さらに、未知な事柄に対する知的好奇心を喚起し学習意欲をもたらすであろうという点において、特筆あるものではないかと考える。デス・エデュケーションは、生と死、いのち、生きるという自らの存在に直接かかわる事柄を、多角的な視点から、平易に、できる限り身近なものとして取り上げるのである。そのため、これも既述した現在の学生の持つ多様な背景を勘案してもなお、彼らがこの主題を無視もしくは軽視することは難しい。もちろん教養科目（学際領域）に位置づけられているため、あくまでも選択は学生の意志によるが、それでも受講動機と学習姿勢はさまざまである。それをある意味一様に、講義目的の達成に向けるということはかなりの困難を伴う。それをできる範囲で補うためには、今回見られる気づきを落とすことはできないのである。

なお、情緒的な気づきに関連し、デス・エデュケーションにおいて配慮する必要性が考えられる事柄については、最後に述べる。

（その2）

次に、第2回目の調査データを、FからJの5群に整理し、それらを「認知的理解が始まる」と統合した。

これを筆者は次のように感じている。

「老人への対応がよくわからないし、老いについての決めつけや偏見、マイナスのイメージがある。でも、若い人はいないのだから、自分も当事者であると強くみんなが思うことが必要だ。障害についても中身をちゃんとみないで嫌っていた。無関心、ステレオタイプ、無知から差別は生じるので、この教育は意味がある。自分とは何かを考える手がかりとしても、手探りで進んでいきたい」。

筆者のデス・エデュケーションは、受講学生に、自己そのものに関するものを中心に、自らも含む総体としての人間の、過去から現在にいたるあり方についての気づきをもたらすことから始まる。第2回目の調査データからは、受講学生がそのことを踏まえ、過去においてなぜそうだったのかということについての振り返り、そして、これからどうしていったらよいのかという未来への探索が始まると考える。もちろんこの時点での振り返りと探索は、情緒的反応としての部分もあるが、それを根底に置くところの思考、つまり認知的な働きに比重をかけたものであることが考えられる。なぜならそれは、単純な興味、関心というより、自らの内的な問題意識によるものであると考えるからである。外的な刺激である講義がもたらしたものを、自らの課題として受けとめ、そして思考する、この姿勢は、複雑化する現代社会を生きていく上でも必須の事柄であり、ここにもデス・エデュケーションの特質がみら

れると考える。

さらに大学教育におけるデス・エデュケーションは、人間性形成へのサービスの要素を十分に持ちつつ、ここに見られる学生のアカデミックな求めにも答えていくことが必要である。それは具体的には、学生の種々の知見獲得への欲求であり、課題設定とそれに向けての対処欲求である。

さて、この作業のなかで受講学生は、たとえば差別に至る過程やその構造を発見し、その克服のための対応策を模索するようになる。つまり、この場合であれば根底にある問題は、事実に対する無知、無教養であり、それがステレオタイプの人間理解、偏見に成長していくという知見を獲得し、だからこそ学ぶということに意味を見出していく。このように学ぶ存在として自らを規定しようとする意識は、受け身的存在としての青年期の課題が問題として取り上げられる昨今、大学教育における一つの到達指標となるのではないかと考える。

(その3)

さらに、第3回目の調査データを、KからNの4群に整理し、それらを「認知的理解が深まる」と統合した。

これを筆者は次のように感じている。

「ホスピスを死と向きあい、人間が最期まで人間として生き抜くのを援助する場所として理解した。そこでは患者と家族のケアを行うが、苦しんでいる人にどうしたらよいのだろうか。痛みもそうだが、価値観や考え方や気持ちは人によって異なる。わかる、理解するということは、はたしてどういうことなのか改めて考え直したい。そして、なぜ人間は自らの胸の内を開け、理解を得ようとするのだろうかも同じだ。こういうことを考えられる機会が与えられよかったと思う」。

ここでの中心的課題はホスピス、緩和ケアについてである。多くの受講学生にとり未知の事柄である、悪性新生物末期の方への対応の目的と具体的活動を取り上げ、現代社会においてなぜそれが必要なのか、あわせて、現代人の死因と死ぬ過程について考察することで、自らのさらには現代人の生と死を考える。

受講学生は、ホスピスに対してそれまで漠然と、もしくは一方的に抱えていたイメージの変化と、行われている活動への認知が始まることで、人間の死と死に方に対する理解、援助的な人間関係における課題への関心の広がりが見られるようになる。これらは、人間存在とは何かという事柄とあわせ、容易に解答が得られるものではないが、それについての自らの意見を構築する必要性と、そのための努力の必要性などにも思いあたるようになる。

筆者は、このような知的作業を繰り返すことで、今後の生きる指標形成と具体的人間像獲得への道に歩を進めることができるのではないかと考える。

ただし、このような自己と人間に対する肯定的な関心を高める教育的な関与は、大学教育に限定されるものではなく、それ以前の小中高、そして当然のことながら家庭教育においても、発達段階的に行われているものである。しかし、ここで再度、大学教育の持つ学生に

対する人間性形成へのサービスの必要性とその内容について考えた時、この思考する人間、そして志向する人間形成のための教育は、何よりも優先すべき重要な課題であると考え。

(その4)

最後に、第4回目の調査データを、OからRの4群に整理し、それらを「認知的理解とあわせ情緒的理解（気づき）が深まる」と統合した。

これを筆者は次のように感じている。

「死別体験がないのでその人の気持がわからない。悲嘆について考えかかわることの必要性はわかったが、悲しみを乗り越える過程を標準化することはできないし、どうしたらよいかわからない。そもそも、悲しみからの回復とはどのようなことなのだろうか。もちろん、前を向くためには何かが必要だとは思っているのだが。それにしても遺族の手記は心にささるものだった。最後に、人生観に変化をもたらす授業だったが、学んだことははたして役に立つのだろうか」。

ここでは主に悲嘆教育（Grief Education）を展開するが、認知的な理解の深まりとあわせて、今回の全調査において、いわば通奏低音のように流れている、情緒的理解としての気づきもより深いものとなる。

まず認知的理解の深まりについては、悲嘆教育の主要課題の一つである死別ケアに関する事柄にそれが見られる。悲嘆について、最大の悲嘆である人間の喪失について、悲嘆からの回復について、そもそも回復するとはどういうことなのかについて、獲得した知見をもとに、これまで曖昧ながらも形成してきた自らの見解への検討が行われる。そして、そこにはそれにつらなるものとして、具体的かかわりのあり方についてのものが含まれる。

これに対し気づきとは、第1回目のところでも述べているが、これがなされて初めて認知的理解が効果あるものとなることから、デス・エデュケーションにおける特質の一つであるということを確認したうえで、さらに今回、特徴をあげると次のようになる。ここでは、悲嘆で苦悩する場合へのかかわりという具体的探索作業を行なうなかで、結果として、そのような人間の気持ちが理解できないしわからない自分に気づくようになる。それは困惑、混乱といえるほど大きいものであり、だからこそ、遺族の心情が心にささるほどつらく苦しいのである。

発達的に見て、青年期という未だみずみずしい感受性を保持しているであろう者に取り、たしかにこの事実は過酷なものであろうということを理解したうえで、このような真摯かつ真剣な気づきは、これまで以上に自己の存在、さらには人間存在そのものに対する葛藤と疑問をもたらすと考える。しかしこの気づきを避け、認知的伝達作業のみで、人間観、死生観の形成に期待を寄せることは困難なのではないだろうか。生命体として有限な時間を生きる人間として、受けとめるべき事実をきちんと提示し、それに向き合わせることもデス・エデュケーションの大切な役割であると考え。

そして最終的に、生と死、人生の問題は生涯考え続けることしかできない事柄であるなど、

自らの人生観に変化をもたらすような授業とこのような学びの意義を認めつつ、その有効性について不安と疑義を持つ。このようなある意味で懐疑的な姿勢は、学習の主体としての自己を自覚するからこそ可能となるものであり、筆者はそこに人間性成長の手がかりを見るのである。

(自己探求の過程)

今回得られたデータを、時系列的に次のように整理する。

- ① 情緒的理解（気づき）を中心とする
- ② 認知的理解が始まる
- ③ 認知的理解が深まる
- ④ 認知的理解とあわせ情緒的理解（気づき）が深まる

全4回のデータの整理、統合から、受講学生はデス・エデュケーションを通し、上記の①から④の反応をしていることが明らかになった。これは授業という、どちらかという受け身的な経験を契機に、そこで感じたり考えたりした事柄を、自らが主体的に探索し、思考するよう取り組み始めた過程と考えられる。

Brammer, L. M. (1973/1978) の、人間的成長の多くが、自助や自己の探求の結果であるとの見解を支持するのであれば、この結果は自己探求の始まりであり、それをもたらすデス・エデュケーションは、大学生の発達援助活動として有意な特質を持つと考えられることができる。

第2項 価値観の形成

既述したように、開発的なカウンセリングとは、カウンセリングの目標を治療から、人間の発達を促進させることへと移行させた点で、多大なる功績を持つものである。それでは、青年期後期にある大学生の成長、発達を促進するとは、具体的にどのような内容を持つことが適切なのだろうか。筆者は、学生相談活動を中心とする彼らとの出会いを通し（上智大学カウンセリングセンター活動報告第7号、1996）、それは、職業選択を含むキャリアにかかわり、そして何より生き方にかかわることであると考えて（鈴木、1998）。そこで、生きること、生きていくことに対する肯定的な価値観の形成を第一義的な課題としたが、その困難さを考慮した時、たとえ形成できなかったとしても、形成を目指し考え続けていくことの意義を、正確に理解することであってもかまわないと考える。

既に述べたが、この目的を持ち展開する筆者のデス・エデュケーションを、「肯定的な姿勢でいのちに向き合い、いのちとつながりを自覚して生きがいをもって生きていくように教え導く」ものとしたうえで、「一定の価値志向が強く明確なので、とまどう学習者がいないかどうか、検討の余地がある」とする意見がある。しかし小林（1986）が「急激な変化をとげている現代の社会で、若者たちは価値志向の多様性に混乱をきたしている。彼らは、価値の選択過程で知性の訓練を受けていない」ととらえてから現在まで、この混乱と未訓練の

事実はさほどの変化を見せていないどころか、かえって悪化しているのではないだろうか。

だからこそ、「急激な心身の変化と発達の過程に生きる若者たちは、自分たちと自分たちの心理的問題について理解してもらいたいし、共に考え、共に悩んでももらいたいにちがいない。彼らは、批判や評価ではなく、理解と援助を求めているのである。一人の人間として、自分の人生を有意義に生き、常に成長し続けたいと思っている。この成長と発達の過程にある一人の人間を援助してくれる専門家を必要としている」（小林，1986）の視点は、傾聴すべきものとして真摯に受けとめる必要がある。また、そこでの専門家の一人として、講義担当者を含めて考えたい。

さて、今回叙述化したデータを、価値観の形成の観点から再度整理した。それを筆者は次のように感じている。

「とにかく、自分が知らないことがいかに多いか感じたが、そういうことを気づかずに生活できる日本はおかしいと思う。それから、授業の前は忘れていて考えていなかったが、今、改めて障害についていろいろな疑問を持つようになった。少し考え方が変わったと思う。だから、死後の世界のこと、いのちの選別のこと、障害児の中絶のことなど自分なりの意見を持とうと思う。そのためにしっかり勉強し、もっともっといろんなことを知りたい。そして生きる意味や価値とは何なのか、深く考えていきたい。

老いについては、老いは特別なことではないし、私たちも老いるのだから、自分の問題として考えたい。つまり、自分も当事者であることを強くみんなが思うことである。そして、老い、障害について常に考えること。また、肯定的に受け入れるために、知らずに決めつけることを反省し、刹那的な生き方などすべきではない。なにより困難な方には同じ人間として優しく手を差しのべる。簡単なことではないが、逃げずに向きあいたい。私は少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたいので、逃げずに人の話に耳を傾けていこうと思う。でも、自分とは何か今一歩つかめず焦りがあった。今は、それでも手探りで進んでいき、その中で自分と向きあうことだと思う。

生、死、人生の問題は、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない。死は人間の理解を超えている不透明で恐ろしいものだが、乗り越える必要はないのではないだろうか」。

そして、これらの中心をなすものとしては次を感じている。

- ・気づかずに生活できる日本はおかしいと思う
- ・死後の世界のこと、いのちの選別のこと、障害児の中絶のことなど自分なりの意見を持とうと思う
- ・生きる意味や価値とは何なのか、深く考えていきたい
- ・老いについては、老いは特別なことではないし、私たちも老いるのだから、自分の問題として考えたい
- ・自分も当事者であることを強くみんなが思うことである

- ・ 若い、障害について常に考えること
- ・ 肯定的に受け入れるために、知らずに決めつけることを反省し
- ・ 刹那的な生き方などすべきではない
- ・ 困難な方には同じ人間として優しく手を差しのべる
- ・ 私は少しでも暗闇から抜け出す光をあてられる人間になりたい
- ・ 今は、それでも手探りで進んでいき、その中で自分と向きあうことだと思う
- ・ 生、死、人生の問題は、答えが得られないことを知りつつも考え続けなければならない
- ・ 死は人間の理解を超えている不透明で恐ろしいものだが、乗り越える必要はないのではないだろうか

最後に以上を統合し、次のように叙述化した。

「生と死、いのち、生きることについて、答えが得られないことを知りつつも、自分の問題として常に深く考え続けなければならない。そして、刹那的ではない生き方を志向すること」。

ここには、人間とは、たとえ答えが得られない事柄であったとしても、とにかく考え続ける存在であり、刹那的ではない生き方を志向する者であるとの学生の意識、つまりは価値観が見られる。これからの死生学の展望を述べるなかで渡辺(2009)は、「完全な総合はありえないが、常により総合的であろうとすることが死生学研究者には望まれる。全体を俯瞰することのできない、発展を続ける総合学が死生学ということになる。そしてそれは、人間を全体的にとらえることが決して完成しないことと重なる」とするが、この視点をデス・エデュケーションにおける人間理解の課題として考えた時、このたびの学生が形成しつつある反応としての価値観は、正鵠を得ているのである。

これらをまとめ、肯定的な人生観など一定の価値形成を目指すデス・エデュケーションは、大学生の発達援助活動として有意な特質を持つと考えることができる。それにあわせて、山折(2010)は現代を、「個性的であろうがなかろうが、こつこつ生きていくことの価値がどこかで忘れ去られた」とするが、そんななかで学生は過ごしているということをもう一度確認しておきたい。

ただし、それは強制、洗脳によるものであってはならないのであり、そのためには受講学生が、自らの内発的動機による問題意識を持つことが肝要である。それには、現象に対する批判力、しかもそれが一時の情緒的な反応ではなく、理性に基づくところの整然としたものを形成することが必要であり、それに対応できる講義内容を心がけることが必要であると考える。

第3項 自助 (self help) について

カウンセリングの目標に、「開発的、教育的、予防的目標と、矯正の、適応的、治療的目標」の二つがあることは既述の通りである。ただし、実際の対人援助場面では、両群は重層的にかかわることが多く見られ、区分けは困難なことが多い。つまり、Blocher, D. H. (1972) は、

「開発的カウンセリングは、個人が自分自身や自分の環境による限定の範囲内で、可能な限りの自由を拡大することを助ける企て」として、治療よりも人間の成長、発達の促進に置くのだが、ここでいう治療的介入にも二つの意味が存在するのである。一つは、問題を解決する、いわば修復モデルである。もう一つは、問題が起きないように、また問題が生じた場合自ら対処できるよう、未然に自助のための力を育成しておくということで、明らかに予防的、開発的モデルにつらなると考えるものである。

さて、今回データから見る自助に関する事柄は、すでに、考察の第1項、各回ごとの整理において、情緒的理解、気づきとして整理したものと、内容的に重なる。自己と、自らも含む人間存在と、さらには人間の歴史、社会、文化などに対するさまざまな情緒的理解としての気づきは、価値観の形成に際して基盤となる内発的動機づけの源である。そのうちの特に自己についてのものは、自助力形成の最大要因であると考えられる。

ただし、このとらえ方は死別体験者へのかかわりという、筆者の対人援助活動を通して培われたものであり、若干の補足が必要であると考えられる。そこでは、かかわる側の自己への気づきこそが最大のかかわり技術であり、かかわりを必要としている側を守り、かかわっている自らをも守るものなのである。

さて、次がデータから感じた自助につながる気づきである。

- ・自分が知らないことがいかに多いか
- ・無知で自分本位な自分
- ・偏見の目を持っていた自分にショック
- ・周りからどう思われるか気になる
- ・自分なりの意見を持つ
- ・難しく心が痛い
- ・老いについての固定観念を指摘されるとすごく痛む
- ・老いについての決めつけや偏見、マイナスのイメージがある
- ・変、みんなと違うというだけで、中身をちゃんとみないで嫌っていた
- ・考えないようにしてきたことが取り上げられる
- ・苦しんでいる人にどうしたらよいかわからない
- ・身近な人を失う経験がなかったので、そういう人の気持が理解できないしわからない
- ・悲嘆についてまったく理解していなかった
- ・遺族の手記は印象的で心にささる、ショックを受けた
- ・死について、死別について経験していない自分が知りうることは非常に困難

これを叙述化したものが次である。

「自分は知らないことがいかに多いことか。老いや障害についても、無知で自分本位で中身をちゃんと見ないで決めつけたり、固定観念や偏見を持っている。そんな自分に自分でショックを受けたし、すごく痛む。死別もまったくわからないし理解していなかった。大切な人

を失った人の気持ちがわからない」。

筆者はここにいたり、受講学生が自助の出発地点である、自己への気づきに立脚したと考える。つまり何も知らないわからない自分に気づくこと、自らの欠点や短所や弱点だけでなく、人間関係での癖に気がつくこと、特に負の自分との対峙は、だからこそ、それを補填し次を目指す志向する自分につながるのである。

われわれの人間的成長の多くが、セルフヘルプや自己の探求の結果であるのであり、これは人間性形成を目指す教育として回避することなく、必ず向き合いたい事柄である。筆者の場合、前述した青年期の混乱と未訓練について、自らが了解できる閾値をすでに逸脱している。そこでこの主題の克服は、今後もさらに発達援助活動として取り組んでいきたいと考える。

第4項 情緒的ゆらぎと感受性について

受講学生は、関係存在としての人間についても、その尊厳についても、さらに、過去から現在に至る生命に関する負の思想と事実についても、これまで知らず、考えずに生活してきた自分に気がつくようになる。人間的成長を目指すのであるのなら、まず、気づき、そして逃げ出さず自己探求に踏み出すことを始めなければならない。筆者が考える内省とはそのことであり、それがなされて初めて、自己を客観的に理解し、変化を志向するということが可能となると考える。

またこのような過程が、とまどいや躊躇、葛藤、さらには自己も含む人間存在への懐疑をもたらすこともあるということも感じている。しかし、それでもなお、筆者は生きることについての肯定的な価値観の形成を目指す際、気づきから始まる内省は、欠かすことはできないものであると考える。なぜなら、形成に際して持つべきは自らの内的世界から湧き出る問題、課題意識であり、それがあってこそその価値観の確立であるからである。価値観は他からの強制、誘導により形成されてはならないのであり、これは筆者のデス・エデュケーションに対する、「一定の価値志向が強く明確なのでとまどう子どもがいないかどうか検討の余地がある」との指摘への、回答の一つである。

さらに重ねて、デス・エデュケーションは取り上げる事柄自体が、情緒的反応をもたらしやすいということを再確認している。そこで、内容の精選はもとより、受講学生の安全についての、プレ、インター、ポストの各視点からの配慮について、さらに慎重に取り組む必要性を改めて感じている。思想、信条や信仰、家庭環境、成育歴、さらには趣味、嗜好、能力など、学生が人間として抱え持つ背景はさまざまである。それらを尊重するためには、どのような事前調査、教育を行うことが必要なのか、講義に参加しないもしくはできない権利をどう保障するのか、そして事後における個別的なかわりのあり方についてなどを課題と考える。

最後に、時代の当事者としての意識、さらには地球市民としての意識の形成、これも一つ

の課題として考えた時、そこで問われる力として、豊かであたたかな感受性についてを考える。これがあってこそその想像性であり、また創造性であろう。人間は単独で存在することは不可能な徹底的に関係性の生き物であり、他者との営みこそ生命を紡ぐ最大のものである。それを維持、発展させるためには、教育の力は必要不可欠であり、そこには家庭も、学校も、地域も協同してあたるが、特にもともと集団を特徴とする学校の意義は大きいものがある（鈴木，2005・2012b）と考える。

第Ⅲ部 小中高の教員へのインタビュー調査

学校教育のうち、特に小中高におけるデス・エデュケーションの展開について考えた時、まず、それを担う教員への教育的支援が必須であることはいうまでもない。つまりデス・エデュケーションを担当できる教員をいかに育てるかということであり、理想は、教職科目として、デス・エデュケーションを学ぶ時間が位置づけられることである。だが、現行の教員養成カリキュラムを見る限り、その実現化は、相当の課題を持つと考える。そこで、おそらく現実的なものとしては、教育委員会が実施する教員への研修、さらに教員免許更新講習への参入が考えられるが、今のところこれも少数の例を除き見当たらない。ちなみのこの少数には、筆者が担当する船橋市教育委員会総合教育センターの講座名「いのちの大切さを実感するこころの教育」、東京福祉大学教員免許更新講習の講座名「いのちを育む：教師のための死生学入門」などがある。

これまで、筆者が中心となり、教員のためのこの学びの提供を目指し、先駆的にデス・エデュケーションを行っている、もしくはこれから行おうとする教員を対象とする研修会を実施してきた（東京・生と死を考える会、2002）。そこでは、年度での変動はあるが、第一に、デス・エデュケーションを構成すると考えられる事柄の学習、第二に、デス・エデュケーションの実践の報告及び授業体験などからなる、デス・エデュケーションを行うことを前提とした研修を行っている。例として初回である2002年度の内容ををあげると、前者は、死と葬儀、生命の脅威、グリーフケア、ホスピスの理念と実際、後者は小中高大の報告と体験授業である。

第1章 小中高の教員へのインタビュー調査

第1節 はじめに

デス・エデュケーションの実証的研究の現状について、既に、第Ⅱ部第2章第2節で述べたとおり、ことに、学校教育領域の持つ課題は複雑なものがあると考え。しかし、重ねて記すが、デス・エデュケーションは、主題によっては学習者の内面に深く入り込み、それが自尊感情などを揺さぶる危険性を持っている。学ぶ側が発達的にとらえ、児童期、青年期前期中期など、感受性の鋭敏な時期にある場合、特にその揺れは大きく深いものであると考える。このような傾向を持つデス・エデュケーションであり、だからこそこでは、展開する側の、児童・生徒の、人間としての尊厳に対する十分な配慮が求められるのである。もちろん、そのためには実証的な研究成果が必要となるのだが、それが臨床的に考え難いという課題を抱えている。

そこで、研究者としてこの課題を補填し、児童・生徒を守りつつ、デス・エデュケーションの特質に実証的に迫りうるものを提示しなければならない。筆者が、教育実践の報告なり、児童・生徒の感想なりを読み解く必要性を述べたのは、それが理由である。加えてここでは、もう一つの有力な手段として、担当する側の教員に焦点をあてた方法を提言したい。教員が実際に、デス・エデュケーションの授業や、児童・生徒の反応などから何を感じているのか明らかにしたうえで、それを整理するのである。

第2節 問題

第1項 教員へのインタビュー

これまでのところ、デス・エデュケーションの実証的な研究と呼ばれるものは、受講した側への質問紙による量的な研究を指すことが多い。それに対し本研究は、展開する側に焦点を当て、教員へのインタビューを行っている点が新しい。この方法は当然のことながら、児童・生徒など学習する側に直接介入することにより生じる心理的問題はない。そして、学習者がデス・エデュケーションによりどのような反応を見せているかについて、学習者と時間と空間を共有することが多く、あわせて、児童・生徒に対する観察技術に秀でている教員から、生き生きしたデータを得ることが可能である。

第2項 目的

デス・エデュケーションを行っている教員に半構造化インタビューを行う。その際、デス・エデュケーションを生、死、いのちをキーワードに、生きることに對する肯定的な価値観の形成を目指す教育的介入と同義とし、たとえばそれに比重をかけた道徳教育も含むものとする。

目的は、デス・エデュケーションを経験することにより、児童・生徒の学習者の側にどのような反応が見られたか、教員がそれをどのように受けとめているか整理することにある。なお、第3節第2項にある各項目について聞き取るが、インタビューの流れにより、多少の軽重がある。

第3節 方法

第1項 研究協力者

2002年から2013年までの間、東京・生と死を考える会主催の研修会に参加したことのあつる教員、及びデス・エデュケーションについての実践が確認できる教員の計6名を対象とする(表5)。

表5 研究協力者及びインタビュー調査実施一覧

	年 齢	教 科	主たる時間*	実施日**	時 間	場 所	
A氏	小中	40代	社会科	道徳, 他	2010. 3. 30	00:55:42	公共施設
B氏	中	40代	英語科	HR, 他	2010. 3. 30	01:11:31	公共施設
C氏	中	50代	英語科	道徳	2010. 4. 24	00:51:40	校 内
D氏	中	20代	理 科	HR, 他	2010. 4. 4	00:44:14	校 内
E氏	高	40代	数学科	総合的時間	2010. 4. 4	01:01:10	公共施設
F氏	高	50代	社会科	現代社会, 他	2010. 6. 26	00:57:40	公共施設

*デス・エデュケーションを展開する主たる時間のこと

**インタビュー実施日のこと

ここにおける人数に関しては、質的研究における研究協力者の人数の設定についてサトウ(2007)が、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(戈木, 2006 木下, 2007)の場合を例にとり、「理論的飽和(もうそれ以上インタビュー数を増やしても理解に新しい観点が加わることはないと考えられる状態)を参考にすべきである。しかし、実際にはその判断はむずかしい」と指摘する以上のものはない。

筆者の場合もこの6名は、デス・エデュケーションを実践していることが証明できる学会発表や研究発表の経験があることを基本に、学校種、専門の教科、年代、どのような時間にデス・エデュケーションを行っているのか、さらには実施の状況を考慮し、選び出している。結果的に、偏りが生じているが、もともと、実践している教員の把握がなされにくい状況下、やむを得ない選択であると判断する。

第2項 研究方法

筆者が研究協力者のもとに出向き、一人ずつ半構造化インタビューを行う。時間は60分から100分以内を目安とする。なお研究協力者には、事前の研究協力の依頼に関する面談において、デス・エデュケーションに関する次のアからケの質問項目を列挙している研究協力依頼書を渡してある。これについては巻末資料編を参照されたい。

- ア 概要（開始時期、きっかけ、参考にした枠組みや事例、内容と方法など）について
 - イ 児童・生徒にどのような世界（時間、空間、人間関係など）を体験してもらいたいのか、そのために工夫していることや配慮していることは何か
 - ウ 児童・生徒はこの時間どのような体験をしていると思うか、彼らの反応で特徴的なものはあったか、あった場合それはどのようなかわりをした時だったか
 - エ この教育を通し、児童・生徒たちとの関係に変化はあったか、あった場合何がきっかけとなったのか、また自分自身の気づきなどはあったか
- 次の五問は自由に話す。
- オ この教育と死生観について
 - カ この教育と喪失の悲しみについて
 - キ この教育と教職科目や教員研修プログラムについて
 - ク この教育が広がるためにはどうしたらよいかについて
 - ケ 筆者に望むことについてなど

第3項 整理方法と叙述化

研究協力者の発言を録音し、それを逐語記録として文字化する。これを生データとして扱うが、文字化したものを一度、研究協力者に渡し文言の加筆修正を求めている。その場合、事実誤認とプライバシーへの配慮に関する事柄を中心とし、できるかぎりインタビューにおける実際を加工しないよう依頼している。ただし、研究協力者B氏の場合、インタビュー実施後、海外に赴任しており、本人に文字化したものを渡すことができなくなっている。そこで前述の事柄について、筆者が判断し行ったが、表現をいくつか修正したのみで、ことさら大きな変更はない。

この生データを、目的で述べたように、教員が感じている児童・生徒の様子や変化について関するものを取り出し、それをKJ法（川喜田、1967）の思想を参考に整理する。そして

これをデータとするが、K J法使用にあたっての留意点はこれまで同じである。

第4項 データ収集について

表5を参照されたい。調査は、2010年3月から6月にかけて行っており、秘密の保持と記録の安全性の観点から場所、時間帯を設定している。校内の場合は、児童・生徒の下校後もしくは休日に実施し、公共施設の場合は、個を保てるよう配慮されたロビーや喫茶室を使用している。

第5項 倫理的配慮

文書と口頭で、発言と記録はデータとして使用し、個人を特定するものではないこと、文字化したインタビュー内容の加筆修正を求めることがあるということを伝え、了解を得ている。なおこの研究倫理については、巻末にある研究倫理厳守に関する誓約書を参照されたい。

第4節 結果の整理

第1項 A氏の整理

最初に、児童・生徒の反応について、筆者が着目したA氏の発言を取り出した。A氏は、中学校での実践を皮切りに、その後小学校でも道徳を中心に展開しており、発言は小中学生の両者にまたがる。

なお、A氏からF氏の発言を文字化したデータは巻末の資料編にある。

42A :

「これ覚えてる」って言いますね、「あの授業は覚えてる」って

54A :

すごく自分の生き方っていうのを考えてて、中3での進路指導の時もいろんな今まで実績がないような高校に飛んでいきました。20歳になって成人式であつたら、中学校のときに、考えたような進路の道を歩んでる子はたくさんいるんですね。全員とは言いませんけど。例えば、「技能の道にいきたい」と言ってた子が、技能やりたいからといって、企業内学園に行行って、技能オリンピック出て金メダル取ってきたとかね。美容師のパフォーマンスの世界大会の日本代表になったりとか

94A :

そのときはね、やっぱりいろいろ考えるんですよ、子どもたちは。でも、それで何か子どもたちがすごい変わるか、がらっと変わるかっていうと、それはない

100A :

結局, 刹那的なんですよ, 子どもが

102A :

時間感覚が今の瞬間しか, 特に中学生で, 荒れてくるようなときになると, そういう子たちは, 今の瞬間が快か不快でしか考えてないんですよ。幅がない, 深さもない。それじゃあやっぱり行動は刹那的で, どうしても良くないことがその子に起こってしまう

112A :

この子たちが中学校いったときに, 「小学校でどんな総合的な学習の勉強してきた」って言うと, みんなやっぱり「小学校でうちの学校は命の勉強をやってきた」ってまず最初に言いますね

114A :

ほとんどの子は, それまで命っていうものを, そんなに深く考えた経験がないんですよ

118A :

そんな悠長に構えてやって, ほんとに子どもの意識はつながるかっていうと, それは僕はないと思うし。その瞬間ちょっとは思うけど, また忘れちゃうもん

次に, 取りだしたものをそれぞれ整理した。

・「これ覚えてる」って言いますね, 「あの授業は覚えてる」って

→これ覚えてる, あの授業は覚えてるって言う

・すごく自分の生き方っていうのを考えてて, 中3での進路指導の時もいろんな今まで実績がないような高校に飛んでいきました。20歳になって成人式であつたら, 中学校のときに, 考えたような進路の道を歩んでる子はたくさんいるんですね。全員とは言いませんけど。例えば, 「技能の道に行きたい」と言ってた子が, 技能やりたいからといって, 企業内学園に行行って, 技能オリンピック出て金メダル取ってきたとかね。美容師のパフォーマンスの世界大会の日本代表になったりとか

→すごく自分の生き方っていうのを考えてて, いろんな高校に飛んでいきましたし, 中学校のときに考えた進路を歩んでる子はたくさんいるんです

・そのときはね, やっぱりいろいろ考えるんですよ, 子どもたちは。でも, それで何か子どもたちがすごい変わるか, がらっと変わるかっていうと, それはない

→そのときはいろいろ考えるが, それで何か子どもたちががらっと変わることはない

・結局, 刹那的なんですよ, 子どもが

→刹那的なんです, 子どもが

・時間感覚が今の瞬間しか, 特に中学生で, 荒れてくるようなときになると, そういう子たちは, 今の瞬間が快か不快でしか考えてないんですよ。幅がない, 深さもない。それじゃあやっぱり行動は刹那的で, どうしても良くないことがその子に起こってしまう

→中学生で、荒れてくるようなとき、そういう子たちは、今の瞬間が快か不快でしか考えてないので、幅も深さもない。だから行動は刹那的で、良くないことがその子に起こってしまう

・この子たちが中学校いったときに、「小学校でどんな総合的な学習の勉強してきた」って言うと、みんなやっぱり「小学校でうちの学校は命の勉強をやってきた」ってまず最初に言いますね

→中学でみんな、うちの小学校は命の勉強をやってきたと最初に言う

・ほとんどの子は、それまで命っていうものを、そんなに深く考えた経験がないんですよ
→ほとんどの子は命について深く考えた経験がない

・そんな悠長に構えてやって、ほんとに子どもの意識はつながるかっていうと、それは僕はないと思うし。その瞬間ちょっとは思うけど、また忘れちゃうもん

→悠長に構えてやっては子どもの意識はつながらない、その瞬間ちょっとは思うけど、また忘れちゃうもん

整理したものから、筆者は、A 氏の児童・生徒の反応についての発言を次のように感じている。

「子どもはそのときはいろいろ考えるが、それで何かのがらっと変わるということはない。しかし、これ覚えてる、あの授業は覚えてるって言う子たちもいて、そういう子は、すごく自分の生き方っていうのを考え、いろんな高校に飛んでいったし、中学校のときに考えた進路を歩んでる子がたくさんいる。ただ、中学生で、荒れてくるような子たちは、今の瞬間が快か不快でしか考えないので、幅も深さもない。だから行動は刹那的で、良くないことがその子に起こってしまう。そこで悠長に構えてやっては子どもの意識はつながらない。その瞬間ちょっとは思うかもしれないが、また忘れちゃうもん。うちの小学生は、中学に入るとみんな、うちの小学校では命の勉強をやってきたと最初に言うが、ほとんどの子は命について深く考えた経験がない」。

第2項 B氏の整理

最初に、生徒の反応について、筆者が着目したB氏の発言を取り出した。B氏は、中学校でHRや道徳などを中心とする実践を行っている。

6B:

これは初めてやったときにですね、子どもたちが飛び付いてきて、休み時間にですね、「自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見た」とか、それから「犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかった」とか、そういうことを一気に語り始めた

8B:

友達関係もすぐ裏切る,裏切られるとか,いじめのターゲットがころころころころ変わるとか,そういうのを見てると,実は友達に対しても,安心してないんじゃないかなっていう気がしてるんです

生徒の感想の中で,「嫌な時間を味わうことが大事じゃないの」っていうのがあって,「そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないですか」っていうのがあったんですね

嫌な時間をみんなでくぐり抜けたっていうことも,つながりを深くするんじゃないかなっていう感じがしました

14B :

ですから本当に一生懸命しゃべりますし,それ以外の子ども,とても聞いています
批判されない,受けとめてもらえる,友達が聞いてくれる,そういう時間は,子どもたは十分体験できてると思います

みんなで一つのことを考えるような時間を体験したりとか,何かこれはとても大事なことなんじゃないかとか,そういうことを考える時間は体験できていると思いますね

自分が受け入れられてる,もらっている,だからあったかい気持ちになるとか,それから自尊感情を高めるような

あのエンカウンターとかやりますよね。それはもう本当に子どもたちうれしそうですし,楽しそうですし,授業終わった後,急にみんながこう仲良くなっちゃったりとか,そういうところを目にすることがあって

あったかくなるような時間も,結構持てているんじゃないかなというふうに思います
あとは言葉,口で言えない子はその生活日記で書いてきます,結構重いのもいっぱいあって

あったかい気持ちになるとか,それから自尊感情を高めるような

16B :

本音って言えるようなものが出しやすいんだろうなっていう感じがします

うちのクラスの子は無駄だった,ていうふうに丸を付けてる子が結構いてですね,あ,正直に言ってくれてよかったな

正直に自分の気持ちをそういうふうに出した

「そういうあなたも限界のある人間だよ,お互い人間だよ」っていうような目で見てくれる感じもとてもします

28B :

こちら側とは全く違うところで,子どもの学びっていうのは立ち上がっていて,「お父さんにはそういう気持ちもあるんだ」,「家族は自分がいじめられてることについて,そんな気持ちも持っているんだっていうことに初めて気づける」とか,「自分の親とは違う,そういう愛情の表現の仕方もあるんだ」とか,そういうことを学んでいたんじゃないか

34B :

私からすると、子どもたちは苦しそうに自分の問題として考えている

40B :

子どもの目は教師のほうに向かっているなって思うんです。この先生は死を使って授業をやったけど、何ができるんだろうとか、今日の授業は面白いんだろうとか、やっぱり教師を比べ始めた感じがします

42B :

教師を比較するんですね、子どもが
同じ命を使った教材であっても、今度は教師を比べ始めたなっていう感じ

50B :

ごまかすんです。子どもピーンときてるんですよ、もう、こいつは駄目だっていうのが

54B :

今度は教師を見始めたんじゃないか

次に、取りだしたものをそれぞれ整理した。

・これは初めてやったときにですね、子どもたちが飛び付いてきて、休み時間にですね、「自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見た」とか、それから「犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかった」とか、そういうことを一気に語り始めた

→初めてやったとき子どもたちが飛び付いてきて、「自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見た」とか「犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかった」一気に語り始めた

・友達関係もすぐ裏切る、裏切られるとか、いじめのターゲットがころころころころ変わる
とか、そういうのを見てると、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかなっていう気がしてるんです

→すぐ裏切る裏切られるとか、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかな

・生徒の感想の中で、「嫌な時間を味わうことが大事じゃないの」っていうのがあって、「そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないですか」っていうのがあった
んですね

→嫌な時間を味わうことが大事、そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないですか

・嫌な時間をみんなでくぐり抜けたっていうことも、つながりを深くするんじゃないかな
っていう感じがしました

→嫌な時間をみんなでくぐり抜けたっていうこともつながりを深くする

・ですから本当に一生懸命しゃべりますし、それ以外の子ども、とても聞いています

→一生懸命しゃべるし、他の子もとても聞いている

- ・批判されない、受けとめてもらえる、友達が聞いてくれる、そういう時間は、子どもたちは十分体験できてると思います

→友達に批判されないで受け止めてもらえる時間を十分体験している

- ・みんなで一つのことを考えるような時間を体験したりとか、何かこれはとても大事なことなんじゃないかとか、そういうことを考える時間は体験できていると思いますね

→みんなで一つのことを考える時間を体験することはとても大事なことなんじゃないか

- ・自分が受け入れられてる、もらっている、だからあったかい気持ちになるとか、それから自尊感情を高めるような

→自分が受け入れられてるので、あったかい気持ちになったり、自尊感情が高まる

- ・あのエンカウンターとかやりますよね。それはもう本当に子どもたちうれしそうですし、楽しそうですし、授業終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりとか、そういうところを目にすることがあって

→エンカウンターとか本当に子どもたちうれしそうで楽しそう。終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりとか

- ・あったかくなるような時間も、結構持てているんじゃないかなというふうに思います。→あったかくなるような時間を持てている
- ・あとは言葉、口で言えない子はその生活日記で書いてきます、結構重いのもいっぱいあって

→口で言えない子は日記で書いてくる

- ・本音って言えるようなものが出しやすいんだろうなっていう感じがします

→本音が出しやすい

- ・うちのクラスの子は無駄だった、ていうふうに丸を付けてる子が結構いてですね、あ、正直に言ってくれてよかったな

→正直に書いてくれた

- ・正直に自分の気持ちをそういうふうに出した

→正直に出した

- ・「そういうあなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよ」っていうような目で見てくれている感じもとてもします

→あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよっていうような目で見てくれている

- ・こちら側とは全く違うところで、子どもの学びっていうのは立ち上がっていて、「お父さんにはそういう気持ちもあるんだ」、「家族は自分がいじめられてることについて、そんな気持ちも持っているんだっていうことに初めて気づける」とか、「自分の親とは違う、そういう愛情の表現の仕方もあるんだ」とか、そういうことを学んでいたんじゃないか

→こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がっている

・私からすると、子どもたちは苦しそうに自分の問題として考えている

→自分の問題として苦しそうに考える

・子どもの目は教師のほうに向かっているなって思うんです。この先生は死を使って授業をやっただけで、何ができるんだろうとか、きょうの授業は面白いんだろうとか、やっぱり教師を比べ始めた感じがします

→子どもの目は今日の授業は面白いんだろうとか、教師を比べ始めた感じ

・教師を比較するんですね、子どもが

→教師を比較

・同じ命を使った教材であっても、今度は教師を比べ始めたなっていう感じ

→教師を比べる

・ごまかすんです。子どもピンときてるんですよ、もう、こいつは駄目だっていうのが

→ごまかす教師はだめ

・今度は教師を見始めたんじゃないか

→教師を見始める

B 氏の場合、生徒の反応についての発言に幅があり、整理するため簡略化した群化を行った。それが以下である。

(子どもたちは)

→すぐ裏切る裏切られるとか、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかな、エンカウンターとか本当に子どもたちうれしそうで楽しそう。終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりとか

(この時間は)

→自分の問題として苦しそうに考える、嫌な時間を味わうことが大事、そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないですか、嫌な時間をみんなでくぐり抜けたっていうこともつながりを深くする、みんなで一つのことを考える時間を体験することはとても大事なことになるんじゃないか、あつたかくなるような時間を持っている、一生懸命しゃべるし、他の子どもとても聞いている、友達に批判されないで受けとめてもらえる時間を十分体験している、自分が受け入れられてるので、あつたかい気持ちになったり、自尊感情が高まる、口で言えない子は日記で書いてくる

(教員に対して)

→本音が出しやすい、正直に書いてくれた、正直に書けた、あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよってというような目で見えてくれる、子どもの目は今日の授業は面白いんだろうとか、教師を比べ始めた感じ、教師を比較、教師を比べる、ごまかす教師はだめ、教師を見始める、こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がっている

(最後に)

→初めてやったとき子どもたちが飛び付いてきて、「自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見た」とか「犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかった」一気に語り始めた

整理したものから、筆者は、B氏の生徒の反応についての発言を次のように感じている。
「子どもたちは、すぐ裏切る裏切られるとか、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかなと思う。だから、エンカウンターとか本当にうれしそうで楽しそう。終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりして。そんな子どもたちはこの時間、自分の問題として苦しそうに考えているが、嫌な時間を味わうことも大事、そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないかと思っている。嫌な時間をみんなでくぐり抜けた、みんなの一つのこと考えたっていうこともつながりを深くするし、とても大事なことなんじゃないかと思っている。だからか一生懸命しゃべるし、他の子どもとも聞いている。友達に批判されないで受けとめてもらえる時間、あったかくなるような時間を十分体験しているから、自尊感情も高まると思う。口で言えない子は日記で書いてくる。教員に対しては、本音が出しやすく正直になった。そして、あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよっていうような目で見えてくると思う。それから今日の授業は面白いんだろうとか、教師を比べ始めた感じがする。ごまかす教師はだめ。そして、こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がることも驚きだ。最後に、初めてやったとき子どもたちが飛び付いてきて、自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見たとか犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかったとか一気に語り始めたことが印象的だった」。

第3項 C氏の整理

最初に、生徒の反応について、筆者が着目したC氏の発言を取り出した。C氏は、中学校で道徳を中心とする実践を行っている。

28C :

そんなのはすぐにはね、駄目です、効果ないです
子どもらはすぐ忘れます。そのときはいいなと思っても、そんなに残りやしません

30C :

「僕たちの間から、人に対して死ねっていう言葉がなくなった」っていうの書いてくれた子が何人かいたんですよ。70人中の7,8人いましたけど、これはありがたかったですね。でも、その作文も実は私は本気にしない。

32C :

給食の時間とか休み時間に、「授業のことで、先生、あのね」とかって話しかけてくる、そういう言葉には真実味があるかもしれんって。

34C :

「先生, 今日, テレビでその子のことの放送がありますよ」て言うてきてくれた子がおったんですよ。「録画しました」て言って, 翌朝持ってきてくれた。これは覚えとってくれたなって思ったんです

殺処分の話をしたときに, イヌ, ネコの。「テレビでやってましたよ」とかっていって, 「やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったです」とかって言ってきた子もいました

殺処分のときにはビデオを見せたんですけど, 「先生, 実はそれ私は以前見てましたテレビで。でも今日改めて授業でやったときに, 番組が全然違って見えました」て言うてくれた子がいました

39 聞き手: なるほどね。今度, 逆に視点変えてですね, そういうアプローチされてるわけじゃないですか。そうすると, 生徒たち同士の関係性ってどうなんですか。何か変わってきてる部分ってあるのかしら

40C :

私は見えない

41 聞き手: 見えない

42C :

それで, ここがこうなったっていうのはない

98C :

アンケートを取りましたけど, 前の学校で, 「おうちでそんな話しますか」て, 命のことやら, 「しない」ていう子がほとんどだったです

次に, 取りだしたものをそれぞれ整理した。

・そんなのはすぐにはね, 駄目です, 効果ないです

→そんなのはすぐには効果ない

・子どもらはすぐ忘れます。そのときはいいなと思っても, そんなに残りゃしません

→子どもはそのときはいいなと思ってもすぐ忘れる

・「僕たちの間から, 人に対して死ねっていう言葉がなくなった」ていうの書いてくれてた子が何人かいたんですよ。70人中の7,8人いましたけど, これはありがたかったですね。

でも, その作文も実は私は本気にしない

→死ねっていう言葉がなくなったって書いてくれてありがたかったけど, 私は本気にしない

・給食の時間とか休み時間に, 「授業のことで, 先生, あのね」とかって話し掛けてくる, そういう言葉には真実味があるかもしれんなって

→給食の時間とか休み時間に, 授業のことで, 先生, あのねと話しかけてくる言葉には真実

味があるかも

・「先生、今日、テレビでその子のことの放送がありますよ」で言うてきてくれた子がおったんですよ。「録画しました」って言って、翌朝持ってきてくれた。これは覚えとってくれたなって思ったんです

→先生、今日その放送がありますよって言って、録画してくれた

・殺処分の話をしたときに、イヌ、ネコの。「テレビでやりましたよ」とかっていって、「やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったです」とかって言ってきた子もいました

→テレビでやりましたよ、やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったですとか言ってきた子もいた

・殺処分のときにはビデオを見せたんですけど、「先生、実はそれ私は以前見てましたテレビで。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えました」で言ってくれた子がいました

→先生、実はそれ私は以前見てました。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えましたって言ってくれた子がいた

・私は見えない

→変化は見えない

・それで、ここがこうなったっていうのはない

→ここがこう変化したというものはない

整理したものから、筆者は、C氏の生徒の反応についての発言を次のように感じている。

「子どもはそのときはいいなと思ってますがすぐ忘れるので、そんなのはすぐには効果ないと思う。だから死ねっていう言葉がなくなったって書いてくれてありがたかったけど、私は本気にしない。子どもの関係の変化も見えないし、ここがこう変化したというものはないのでないか。でも給食の時間とか休み時間に、授業のことで、先生、あのねと話しかけてくる言葉には真実味があるかもしれない。先生、今日その放送がありますよ言って録画したり、テレビでやりましたよ、やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったと感想を言ったり。先生、実はそれ私は以前見てました。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えましたという子もいた」。

第4項 D氏の整理

最初に、生徒の反応について、筆者が着目したD氏の発言を取り出した。D氏は、中学校でHRなどを中心とする実践を始めている。

28D :

弱いというか,人それぞれ本当に,人それぞれだなんていうふうに感じますね
実際にアンケート取っても,そうだった

36D :

今まで知らなかったこと,今まで触れてなかったものに触れている,今まで知らなかったことを知る,だから今までの自分の世界ではない世界を知るっていうことかなって思います。一人単身,言葉も通じない国に行くのと,感覚は似てるのかもしれないですね,文化も違うところに。去年のクラスの子で,自死をテーマに,ちょっと授業やった後の感想ではそういうことが書いてありました

「こういう考えを持ったことがなかった」

「苦しいのが自分だけだって思ってた」

「内向きになってるのを外向きに向けると,また感覚が違うんだな」

「そういうとらえ方をしたことがない」

38D :

命に関する授業とかやっていく中で,「先生のそういった思いが伝わった」とか言われました

授業で自分の思いとか,自分の体験とかも話すと,「ああこういうことだったんだっていうことで,より見方は変わってきたとも」

他の友達からこんなことやったよって聞いて,「自分も受けたい」,受けた子は「もっと受けたかった」って言ってくれる

「そんな話聞いて,私も受けてみたかった」って言ってくれる

卒業の近くで言われたのは「何で先生は,あんなだけ気持ちもわからない先生が,そんだけ聞いてくるのか,そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど,今はようやくわかった」って言ってくれました。

次に,取りだしたものをそれぞれ整理した。

・弱いというか,人それぞれ本当に,人それぞれだなんていうふうに感じますね

→本当に人それぞれだなんていうふうに感じます

・実際にアンケート取っても,そうだった

→アンケート取ってもそうだった

・今まで知らなかったこと,今まで触れてなかったものに触れている,今まで知らなかったことを知る,だから今までの自分の世界ではない世界を知るっていうことかなって思います。一人単身,言葉も通じない国に行くのと,感覚は似てるのかもしれないですね,文化も違うところに。去年のクラスの子で,自死をテーマに,ちょっと授業やった後の感想ではそういうことが書いてありました

→今まで知らなかった触れてなかったことを知るので、これまでの自分の世界ではない世界を知るっていうこと。一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てるのかもしれないという感想があった

・「こういう考えを持ったことがなかった」

→こういう考えを持ったことがなかった

・「苦しいのが自分だけだって思ってた」

→苦しいのは自分だけだって思ってた

・「内向きになってるのを外向きに向けると、また感覚が違うんだな」

→内向きになってるのを外向きに向けると感覚が違う

・「そういうとらえ方をしたことがない」

→そういうとらえ方をしたことがない

・命に関する授業とかやっていく中で、「先生のそういった思いが伝わった」とか言われました

→先生の思いが伝わったと言われた

・授業で自分の思いとか、自分の体験とかも話すと、「ああこういうことだったんだっていうことで、より見方は変わってきたとも」

→思いとか体験とかも話すと、ああこういうことだったんだっていうことで、見方は変わってきた

・他の友達からこんなことやったよって聞いて、「自分も受けない」、受けた子は「もっと受けたかった」って言ってくれる

→自分も受けない、もっと受けたかったって言ってくれる

・「そんな話聞いて、私も受けてみたかった」って言ってくれる

→私も受けてみたかったって言ってくれる

・卒業の近くで言われたのは「何で先生は、あんなだけ気持ちもわからない先生が、そんだけ聞いてくるのか、そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど、今はようやくわかった」って言ってくれました

→何であんなだけ気持ちもわからない先生が、そんだけ聞いてくるのか、そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど、今はようやくわかったって言ってくれた

整理したものから、筆者は、D氏の生徒の反応についての発言を次のように感じている。
「まず、生徒は本当にそれぞれだになっていうふうを感じるし、アンケート取ってもそうだった。さてこの時間は、今まで知らなかった触れてなかったことを知り触れるので、これまでの自分の世界ではなかった世界を知る。これは、一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てるのかもしれないと思っている。そこでは、こういう考えやとらえ方をしたことがなかった、苦しいのは自分だけだって思ってた、内向きになってるのを外向きに向け

ると感覚が違うなどに気づく。自分も受けて、もっと受けたかったって言ってくれるし。思いとか体験とかを話すと、ああそういうことだったんだとこちらの思いが伝わったこともある。悲嘆については、何であんなだけ気持ちもわからない先生が、そんだけ聞いてくるのか、そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど、今はようやくわかったって言ってくれた」。

第5項 E氏の整理

最初に、生徒の反応について、筆者が着目したE氏の発言を取り出した。E氏は、高校の総合的な時間での実践を行っている。

16E :

あいつはあんなやつとかって思われていても、そういう子のちょっと真面目な話であったりとか、生き方みたいなものにお互いがかかわるようなことや、お互いの考え方が違うんだとか、あいつはああ見えてこんなこと考えてるんだとかって、じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのは、すごく少ないんじゃないか、という気がするんです

そんなにお互いにつきつめて話をしていないという気がする

この授業の中でも、ほかの人の意見にいい意味で揺れるんですよ。他の人の意見を聞いて自分は甘かったのかもしれない、もしかしたら本当にその立場になったらそっちなのかもしれないとか、いろんな意見があるんだということがわかったということを感想に書いているんです

20E :

感想の中に、とっでもしんどい仕事であるっていうことはわかるけれど楽しそうに話してる姿を見て、「単にしんどいんじゃないくて、すごく充実した仕事だとわかった。そして、僕もあんなに充実していると感じられる仕事をしたい」

「死というイメージが、冷たいとか、寂しいとかってイメージを持っていたのだけれども、彼女の話聞いて、悲しいけれども何か温かいっていうことを感じた」

私は意図的に言ってないんですけども、例えば、「告知の問題とか、延命措置をする、しないの話であるとか、そういうのを、家族と話をしなくちゃいけないなと思いました」って書いてる子

「家族と話したら、家族がどうして欲しいっていうのがわかって良かった」

すごく多い感想は、DVDにしても新聞記事にしても内容が重いので、「最初は退屈でこの授業を取って損したとか、この授業取らなきゃよかったなと思いました。だけど、時間を追うごとに、単に重いんじゃないくて、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重いビデオになるんだっていうことがよくわかった」と書いています

「すごく単純なことなのかもわからない、よく言われてる言葉なんだけども、生きてること

って素晴らしい」とか、「一日一日を大切にしようと思いました」、っていう言葉を書いている子もすごく多いんです

それぞれの子が、それぞれいろんな違うものが自分のきっかけになってるみたいなんです

「改めて、生きること、生きてることって素晴らしい」みたいなことを書いてたりする
知ってる理念なんだけども、自分の中でもう一度改めて定着させたっていうか、そういう時間になってるのかなっていう気はします

24E :

何人かが家族とこういう話をしなくちゃって書いてくれてたんです

「家族のことをすごく思う」ようなことを書いていて、「家族とこの話ができたのが良かった。家族がどうして欲しいとかがわかって良かった」みたいなことを

28E :

「なんで自分の子どもをそうやって世間にさらすんだ」って感じで、ものすごく嫌悪感があったみたいなんです。ところがビデオを見て、ホームページをいろいろ見ると、親がこの子が生きてたっていう証しというか、親の思いだったり、逆にいうともっと理解してもらいたいとか、そういういろんな親の願いがあって、その願いでやってるだけで、それが売れたらどうだとかそういうんじゃなくて、「ほんとに純粹に子を思う親の気持ちがこういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった」って

34E :

最近、普通学校にもダウン症の生徒が来ていて、若干接触はあったみたいで、「自分の小学校のときに居たよ」という子もいたんですが、ネットで調べると、実は何百人に1人とかかって、結構割合高かったりとかするので、そのことにまた彼ら彼女らも驚いたりとかして

36E :

感想で書いてるのが、この「授業をきっかけにテレビとか新聞でこういうネタを意図的に見るようになった。今までは見ても自分には関係ないことと思って、全然意識しなかったけども、最近はその目がとまると、つい見てしまうとか読んでしまう」という話

「先生、この間先生が話題にしていた人の記事が出てたね」とか、そういうことを廊下で普通にすれ違いざまに話してくれたりします

普通に廊下で私とすれ違うときに、「先生、そういえば」と話をしてくれたりします

「それに対してこう思った、ああ思ったとか、これこうだね」、みたいな話をしてくれるっていうか、そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、あの年代の子というのは、ちょっと背伸びした部分も含めて実はすごく嬉しいんじゃないのかなと思います

40E :

「一日一日を大切に生きたいとか、限りある命とか、今の時間の大切さ」っていうようなキーワードをものすごく使うんです

「死の選択については、結局、よくわからなくなった。疑問だけが残った。それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かった」って書いてたんです

次に、取りだしたものをそれぞれ整理した。

・あいつはあんなやつと違って思われていても、そういう子のちょっと真面目な話であったりとか、生き方みたいなものにお互いがかかわるようなことや、お互いの考え方が違うんだとか、あいつはああ見えてこんなこと考えてるんだと違って、じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのは、すごく少ないんじゃないか、という気がするんです

→じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのは、すごく少ないんじゃないのか

・そんなにお互いに突き詰めて話をしていないという気がする

→お互いにつき詰めて話をしていない

・この授業の中でも、ほかの人の意見にいい意味で揺れるんですよね。他の人の意見を聞いて自分は甘かったのかもしれない、もしかしたら本当にその立場になったらそっちなのかもしれないとか、いろんな意見があるんだということがわかったということを感じて書いているんです

→ほかの人の意見にいい意味で揺れる。いろんな意見があるんだと書いている

・感想の中に、とっでもしんどい仕事であるっていうことはわかるけれど楽しそうに話してる姿を見て、「単にしんどいんじゃないくて、すごく充実した仕事だとわかった。そして、僕もあんなに充実していると感じられる仕事をしたい」

→しんどいだけでなくすごく充実した仕事だとわかったので、自分もそういう仕事をしたい

・「死というイメージが、冷たいとか、寂しいと違っていうイメージを持っていたのだけれども、彼女の話聞いて、悲しいけれども何か温かいっていうことを感じた」

→死のイメージは悲しいけれども何か温かいと感じた

・私は意図的に言っていないんですけども、例えば、「告知の問題とか、延命措置をする、しないの話であるとか、そういうのを、家族と話をしなくちゃいけないなと思いました」って書いてる子

→告知とか延命は家族と話をしなくちゃいけないと思う

・「家族と話をしたら、家族がどうして欲しいっていうのがわかって良かった」

→家族の考えがわかって良かった

・すごく多い感想は、DVD にしても新聞記事にしても内容が重いので、「最初は退屈でこの授業を取って損したとか、この授業取らなきゃよかったなと思いました。だけど、時間を追うごとに、単に重いんじゃないくて、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重いビデオになるんだっていうことがよくわかった」と書いています

→最初は退屈でこの授業取らなきゃよかったと思ったけれど、時間を追うごとに、単に重いんじゃないくて、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重くなるんだっ

ていうことがよくわかった

・「すごく単純なことなのかもわからない、よく言われてる言葉なんだけども、生きてることって素晴らしい」とか、「一日一日を大切にしようと思いました」、っていう言葉を書いている子もすごく多いんです

→生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしようと思う子もすごく多い

・それぞれの子が、それぞれいろんな違うものが自分のきっかけになってるみたいなんです
→それぞれの子が、それぞれいろんな違うものが自分のきっかけになる

・「改めて、生きること、生きてることって素晴らしい」みたいなことを書いてたりする

→生きること、生きてることって素晴らしいと書く

・知ってる理念なんだけども、自分の中でもう一度改めて定着させたっていうか、そういう時間になってるのかなっていう気はします

→知っている理念をもう一度定着させる

・何人かが家族とこういう話をしなくちゃって書いてくれてたんです

→家族と話をしなくちゃ

・「家族のことをすごく思う」ようなことを書いていて、「家族とこの話ができたのが良かった。家族がどうして欲しいとかがわかって良かった」みたいなことを

→家族のことをすごく思うと書く

・「なんで自分の子どもをそうやって世間にさらすんだ」って感じで、ものすごく嫌悪感があったみたいなんです。ところがビデオを見て、ホームページをいろいろ見ると、親がこの子が生きてたっていう証しというか、親の思いだったり、逆にいうともっと理解してもらいたいとか、そういういろんな親の願いがあって、その願いでやってるだけで、それが売れたらどうだとかそういうんじゃなくて、「ほんとに純粋に子を思う親の気持ちがこういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった」って

→ものすごく嫌悪感があったが、ビデオやホームページから、この子が生きてたっていう証しをもっと理解してもらいたいという親の願いが、こういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった

・最近、普通学校にもダウン症の生徒が来ていて、若干接触はあったみたいで、「自分の小学校のときに居たよ」という子もいたんですが、ネットで調べると、実は何百人に1人とかかって、結構割合高かったりとかするので、そのことにまた彼ら彼女らも驚いたりとかして

→ダウン症の発生率に驚く

・感想で書いてるのが、この「授業をきっかけにテレビとか新聞でこういうネタを意図的に見るようになった。今までは見ても自分には関係ないことと思って、全然意識しなかったけども、最近はその目がとまると、つい見てしまうとか読んでしまう」という話

→授業をきっかけにこういうネタを意図的に見るようになった

・「先生、この間先生が話題にしていた人の記事が出てたね」とか、そういうことを廊下で普

通にすれ違いざまに話してくれたりします

→廊下で普通にすれ違いざまに話す

・普通に廊下で私とすれ違うときに、「先生、そういえば」と話をしてくれたりします

→廊下で先生、そういえばと話す

・「それに対してこう思った、ああ思ったとか、これこうだよね」、みたいな話をしてくれるっていうか、そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、あの年代の子というのは、ちょっと背伸びした部分も含めて実はすごく嬉しいんじゃないのかなと思います

→それに対してこう思った、ああ思ったみたいな話をしてくれる。そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、実はすごく嬉しいんじゃないのか

・「一日一日を大切に生きていか、限りある命とか、今の時間の大切さ」っていうようなキーワードをものすごく使うんです

→一日一日を大切に生きていか、限りある命、今の時間の大切さをものすごく使う

・「死の選択については、結局、よくわからなくなった。疑問だけが残った。それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かった」って書いてたんです

→死の選択について疑問だけが残った。それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かったって書く

E 氏の場合、生徒の反応についての発言に幅があり、整理するため簡略化した群化を行った。それが以下である。

(高校生は)

→じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのはすごく少ないんじゃないのか、お互いにつきつめて話をしていない、ほかの人の意見にいい意味で揺れる、いろんな意見があるんだと書いている、ダウン症の発生率に驚く

(たとえば家族について)

→告知とか延命は家族と話をしなくちゃいけない、家族のことをすごく思う、家族の考えがわかって良かった

(授業後)

→授業をきっかけにこういうネタを意図的に見るようになった、ものすごく嫌悪感があったが、ビデオやホームページから、この子が生きてたっていう証しをもっと理解してもらいたいという親の願いが、こういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった、死の選択について疑問だけが残った。それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かった、しんどいだけでなくすごく充実した仕事だとわかったので、自分もそういう仕事をしたい、死のイメージは悲しいけれど何か温かいと感じた、最初は退屈でこ

の授業取らなきゃよかったと思ったけれど、時間を追うごとに、単に重いんじゃないかって、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重くなるんだっていうことがよくわかった

(担当の先生には)

→廊下で普通にすれ違いざまに話す、廊下で先生、そういえばと話す、それに対してこう思った、ああ思ったみたいな話をしてくれる。そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、実はすごく嬉しいんじゃないのか

(意味は)

→生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしよう、生きること、生きてることって素晴らしい、一日一日を大切に生きたい、限りある命、今の時間の大切さをもっと使う、それぞれの子が、それぞれいろんな違うものが自分のきっかけになる、知っている理念をもっと一度定着させる

以上から、E氏の生徒の反応についての発言を筆者は次のように感じている。

「生徒は、じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのはすごく少なく、つきつめて話をしていない。だからこの時間、いろんな意見があるんだといい意味で揺れたり、たとえばダウン症の発生率に驚いたりする。そして家族とは告知とか延命についての話をしなくちゃいけないし、とにかく家族のことをすごく思うようになったようだ。授業後は、学んだことを意図的に見るようになり、ものすごく嫌悪感があったことも、自分でビデオやホームページを検索して、我が子が生きていたっていう証しをもっと理解してもらいたいという親の願いが、こういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった子もいる。死の選択については疑問だけが残ったが、それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かったと書いている。それから人にかかわる仕事は、しんどいだけでなくすごく充実しているとわかったので、自分もそういう仕事をしたい。死のイメージは悲しいけれど何か温かいと感じるようにもなっている。最初は退屈でこの授業取らなきゃよかったと思ったけれど、時間を追うごとに、単に重いんじゃないかって、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重くなるんだっていうことがよくわかった生徒もいる。担当の先生には、廊下で普通にすれ違いざまに、授業のことに対してこう思った、ああ思ったと話をするようになった。そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、実はすごく嬉しいんじゃないだろうか。生徒は、生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしよう、限りある命、今の時間の大切さなどの表現をもっと使う。この時間は、それぞれの子が、それぞれいろんな違うものをきっかけにして、自分が知っている理念をもっと一度定着させているのではないか」。

第6項 F氏の整理

最初に、生徒の反応について、筆者が着目したF氏の発言を取り出した。F氏は、高校で現代社会などの時間での実践を行っている。

38F :

「死ね、殺すぞ」という言葉、今も飛びかっていますから

40F :

1年目、2年目の実践をした子らに、1年後に無記名のアンケートをやったんです。それで、「死ね、殺すぞ」という言葉の使用頻度を聞いたのです。変わらないというのが半分ぐらいだったけど、減ったっていうのはやっぱり半分ぐらい

42F :

授業やってから1年後に無記名で行ったんです。先生を喜ばせようとか、そんなこと思う人、全くいないですね。率直に書いてくれたと思います
増えたなんていう生徒はいませんでした、減った。だから、言った後でもちょっとまずいなと思ったり、意識的にちょっとこの言葉はという人、気づきですね

48F :

その後実際に相談に来ますね、いろいろ。「おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか」

「小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか」

それから自死。「自殺した、小学校の同級生のお葬式に行って、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃって、みんな久しぶりに会ったもんだから、だからお葬式なのに同窓会みたいな雰囲気になって、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰ってきてしまった。どんなふうにしたらよかったですよね」

親ががんになって、親ががんで……

52F :

悲嘆のプロセスとかやると、「個性が強いと先生言いましたよね」と、「うん、言ったよ」って。「だったら、僕は僕自身のことで、自分がどうなるか、なってみなきゃとわからないじゃないですか」と。「だから、授業でこんなことやっても、あんまり意味はないと思います」とか言う子がいるんです

62F :

生徒に薦められたんです。「先生、これ読んだら面白いですよ」って、生徒に変化していくことと言えば、生徒から教えられるっていうのが、すごく多いですね

「正直言って、授業として聞いてた時は、ただ授業だからか思っていた。自分の親ががんになって、他人事じゃないっていうことが初めてわかった」

その生徒からももらったメールには、「この経験を通して、その、人の苦しみとか痛みというのに、共感できる、そういう人間になりたいと思います」ってありました

64F :

生徒は、「うそ、普通そんなん、絶対言うやろう」とか言います

次に、取りだしたものをそれぞれ整理した。

・「死ね、殺すぞ」という言葉、今も飛びかっってますから

→死ね、殺すぞという言葉は今も飛びかってる

・1年目、2年目の実践をした子らに、1年後に無記名のアンケートをやったんです。それで、「死ね、殺すぞ」という言葉の使用頻度を聞いたのです。変わらないというのが半分ぐらいだったけど、減ったっていうのはやっぱり半分ぐらい

→無記名のアンケートをやったら、死ね、殺すぞの使用頻度は、変わらないというのが半分ぐらいで減ったっていうのも半分ぐらい

・授業やってから1年後に無記名で行ったんです。先生を喜ばせようとか、そんなこと思う人、全くいないですね。率直に書いてくれたと思います

→先生を喜ばせようとか思う人は全くいない、率直に書いてくれた

・増えたなんていう生徒はいませんでした、減った。だから、言った後でもちょっとまずいなと思ったり、意識的にちょっとこの言葉はという人、気づきですね

→増えたという生徒はいないし、言った後でもちょっとまずいなと思ったり、意識的にちょっとこの言葉はと気づく

・その後実際に相談に来ますね、いろいろ。「おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか」

→おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか相談に来る

・「小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか」

→小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか

・それから自死。「自殺した、小学校の同級生のお葬式に行って、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃって、みんな久しぶりに会ったもんだから、だからお葬式なのに同窓会みたいな雰囲気になって、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰ってきてしまった。どんなふうにしたらよかったですよね」

→自殺した、小学校の同級生のお葬式に行って、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃって、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰ってきてしまった。どんなふうにしたらよかったですよね

・親ががんになって、親ががんで……

→親ががんになって

・悲嘆のプロセスとかやると、「個別性が強いと先生言いましたよね」と、「うん、言ったよ」って。「だったら、僕は僕自身のことで、自分がどうなるか、なってみなきゃとわからないじゃないですか」と。「だから、授業でこんなことやっても、あんまり意味はないと思います」とか言う子がいるんです

→悲嘆のプロセスで個別性のことを学ぶと、僕は僕自身のことで、自分がどうなるか、なってみなきゃとわからない。だから、授業でこんなことやっても、あんまり意味はないと思う

・生徒に薦められたんです。「先生、これ読んだら面白いですよ」って、生徒に

→これ読んだら面白いですと生徒に薦められる

・変化していくことと言えば、生徒から教えられるっていうのが、すごく多いですね

→生徒から教えられるっていうのが、すごく多い

・「正直言って、授業として聞いてた時は、ただ授業だからとか思っていた。自分の親ががんになって、他人事じゃないっていうことが初めてわかった」

→ただ授業として聞いていたが、自分の親ががんになって、他人事じゃないっていうことが初めてわかった

・その生徒からもらったメールには、「この経験を通して、その、人の苦しみとか痛みというのに、共感できる、そういう人間になりたいと思います」ってありました

→この経験を通して、人の苦しみとか痛みに共感できる人間になりたいと思います

・生徒は、「うそ、普通そんなん、絶対言うやろう」とか言います

→うそ、普通そんなん、絶対言うやろう

以上から、F氏の生徒の反応についての発言を筆者は次のように感じている。

「死ね、殺すぞという言葉は今も飛びかっているが、無記名のアンケートでは、使用頻度は、変わらないと減ったというのが半分ぐらいずつだった。増えたという生徒はいないし、言った後でもちょっとまずいなと意識的に気づいているのではないだろうか。先生を喜ばせようとか思う人は全くいないので率直に書いてくれたと思う。悲嘆のところでかわりについて伝えると、うそ、普通そんなん、絶対言うやろうと反応するが、おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか、小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか、自殺した、小学校の同級生のお葬式に行くと、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃって、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰ってきてしまった。どんなふうにしたらよかったのか、さらには親ががんになってなどと相談に来る。悲嘆のプロセスの授業で個別性のことを学ぶと、僕は僕自身のことで、自分がどうなるか、なってみなきゃとわからない。だから、授業でこんなことやっても、あんまり意味はないと思う。また、ただ授業として聞いていたが、自分の親ががんになって、他人事じゃないっていうことが初めてわかつ

た。さらには、この経験を通して、人の苦しみとか痛みに共感できる人間になりたいなどの意見を持つ。これ読んだら面白いですと生徒に薦められたり、生徒からすごく教えられることが多い」。

第7項 データの確認

表6は、第1項から第6項において整理した児童・生徒の反応についての各教員の発言である。

表6 児童・生徒の反応についての教員の発言

A	<p>子どもはそのときはいろいろ考えるが、それで何かががらっと変わるということはない。しかし、これ覚えてる、あの授業は覚えてるって言う子たちもいて、そういう子は、すごく自分の生き方っていうのを考え、いろんな高校に飛んでいったし、中学校のときに考えた進路を歩んでる子がたくさんいる。ただ、中学生で、荒れてくるような子たちは、今の瞬間が快か不快でしか考えないので、幅も深さもない。だから行動は刹那的で、良くないことがその子に起こってしまう。そこで悠長に構えてやっちは子どもの意識はつながらない。その瞬間ちょっとは思うかもしれないが、また忘れちゃうもん。うちの小学生は、中学に入るとみんな、うちの小学校では命の勉強をやってきたと最初に言うが、ほとんどの子は命について深く考えた経験がない。</p>
B	<p>子どもたちはすぐ裏切る裏切られるとか、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかなと思う。だから、エンカウンターとか本当にうれしそうで楽しそう。終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりして。そんな子どもたちはこの時間、自分の問題として苦しうに考えているが、嫌な時間を味わうことも大事、そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないかと思っている。嫌な時間をみんなでくぐり抜けた、みんなの一つのこと考えたっていうこともつながりを深くするし、とても大事なことなんじゃないかと思っている。だからか一生懸命しゃべるし、他の子どもとても聞いている。友達に批判されないで受けとめてもらえる時間、あったかくなるような時間を十分体験しているから、自尊感情も高まると思う。口で言えない子は日記で書いてくる。教員に対しては、本音が出しやすく正直になった。そして、あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよってというような目で見られてると思う。それから今日の授業は面白いんだろうとか、教師を比べ始めた感じがする。ごまかす教師はだめ。そして、こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がることも驚きだ。最後に、初めてやったとき子どもたちが飛び付いてきて、自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見たとか犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかったとか一気に語り始めたことが印象的だった。</p>

C	<p>子どもはそのときはいいなと思ってもすぐ忘れるので、そんなのはすぐには効果ないと思う。だから死ねっていう言葉がなくなったって書いてくれてありがたかったけど、私は本気にしない。子どもの関係の変化も見えないし、ここがこう変化したというものはないのでないか。でも給食の時間とか休み時間に、授業のことで、先生、あのねと話しかけてくる言葉には真実味があるかもしれない。先生、今日その放送がありますよ言って録画したり、テレビでやってましたよ、やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったと感想を言ったり。先生、実はそれ私は以前見てました。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えましたという子もいた。</p>
D	<p>まず、生徒は本当にそれぞれだなっていうふうを感じるし、アンケート取ってもそうだった。さてこの時間は、今まで知らなかった触れてなかったことを知り触れるので、これまでの自分の世界ではなかった世界を知る。これは、一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てるのかもしれないと思っている。そこでは、こういう考えやとらえ方をしたことがなかった、苦しいのは自分だけだと思ってた、内向きになっているのを外向きに向けると感覚が違うなどに気づく。自分も受けたい、もっと受けたかったって言ってくれるし。思いとか体験とかを話すと、ああそういうことだったんだとこちらの思いが伝わったこともある。悲嘆については、何であんだけ気持ちもわからない先生が、そんだけ聞いてくるのか、そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど、今はようやくわかったって言ってくれた。</p>
E	<p>生徒は、じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのはすごく少なく、つきつめて話をしていない。だからこの時間、いろんな意見があるんだといい意味で揺れたり、たとえばダウン症の発生率に驚いたりする。そして家族とは告知とか延命についての話をしなくちゃいけないし、とにかく家族のことをすごく思うようになったようだ。授業後は、学んだことを意図的に見るようになり、ものすごく嫌悪感があったことも、自分でビデオやホームページを検索して、我が子が生きていたっていう証しをもっと理解してもらいたいという親の願いが、こういう形になってるんだっていうことがわかって、自分の認識が変わった子もいる。死の選択については疑問だけが残ったが、それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かったと書いている。それから人にかかわる仕事は、しんどいだけでなくすごく充実しているとわかったので、自分もそういう仕事をしたい。死のイメージは悲しいけれど何か温かいと感じるようにもなっている。最初は退屈でこの授業取らなきゃよかったと思ったけれど、時間を追うごとに、単に重いんじゃなくて、それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重くなるんだっていうことがよくわかった生徒もいる。担当の先生には、廊下で普通にすれ違いざまに、授業ことに対してこう思った、ああ思ったと話をするようになった。そういう真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうの</p>

	<p>も、実はすごく嬉しいんじゃないだろうか。生徒は、生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしよう、限りある命、今の時間の大切さなどの表現をものすごく使う。この時間は、それぞれの子が、それぞれいろんな違うものをきっかけにして、自分が知っている理念をもう一度定着させているのではないか。</p>
F	<p>死ね、殺すぞという言葉は今も飛びかっているが、無記名のアンケートでは、使用頻度は、変わらないと減ったというのが半分ぐらいずつだった。増えたという生徒はいないし、言った後でもちょっとまずいなと意識的に気づいているのではないだろうか。先生を喜ばせようとか思う人は全くいないので率直に書いてくれたと思う。悲嘆のところでかかわりについて伝えると、うそ、普通そんなん、絶対言うやろうと反応するが、おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか、小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか、自殺した、小学校の同級生のお葬式に行つて、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃつて、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰つてきてしまった。どんなふうにしたらよかつたのか、さらには親のがんになってなどと相談に来る。悲嘆のプロセスの授業で個別性のことを学ぶと、僕は僕自身のこと、自分がどうなるか、なつてみなきゃとわからない。だから、授業でこんなことやつても、あんまり意味はないと思う。また、ただ授業として聞いていたが、自分の親のがんになって、他人事じゃないつてということが初めてわかつた。さらには、この経験を通して、人の苦しみとか痛みに関感できる人間になりたいなどの意見を持つ。これ読んだら面白いですと生徒に薦められたり、生徒からすごく教えられることが多い。</p>

第5節 考察

第1項 教員の児童・生徒に対する視線

第Ⅲ部の主な研究目的は、デス・エデュケーションに対して、児童・生徒が、どのような反応をしているのか、デス・エデュケーションを展開する教員の発言から整理することにある。

今回興味深い反応として、研究協力者としての各教員が、児童・生徒の反応とあわせて、自らが児童・生徒をどのようにとらえているかについて述べていることがあげられる。精査するまでもなくこの反応は、教育が、対象としての児童・生徒を理解することから始まる活動であるという点から考え、自然かつ必然のものであると考える。

次の表7は、データにおいて教員が、児童・生徒をどのようにとらえているか取り出したものである。既述したように、日々の教育活動の基盤を為すものの一つに、教員による児童・生徒理解の事柄がある。その目的について原野(1989)は、教育を「他の成員との共同生

活を通して子どもの人間形成を図る」ものとしたうえで、「どんな子どもであるかを知ること、理解することが第一歩であり、学校で子どもを理解するのはやはり子どもを望ましい方向に伸ばす、好ましい状態に指導するところにある」とする。つまり、教育的な児童・生徒理解とは、児童・生徒を全体的にとらえ、開発的にかかわりをするために行うものであるということなのである。

今回、この原野の述べる教育上の命題に関し各教員は、自らの教育対象の発達段階に応じた発言をしている。A氏以外は中高校生を対象とするが、A氏も中学での実践経験を語っており、その意味ではこのたびの研究は、青年期の前期中期における反応としてまとめることが可能である。このことは、青年期後期を教育対象とする筆者にとり、大学入学に至るまでの学生の姿を知ることにつながり、多面的、総合的に大学生を理解する手掛かりとしても有効なものであると考える。

表7 教員の児童・生徒に対する視線

教員は児童・生徒をどのようにとらえているのだろう	
児童・生徒とは	<ul style="list-style-type: none"> ・ほとんどの子は命について深く考えた経験がない(A) ・初めてやったとき子どもたちが飛び付いてきて、自分の家のそばでヘビがカエルを飲み込んでるところを見たとか犬が、雄が死んだら雌がいつまでたってもその場を離れなかったとか一気に語り始めた(B) ・死ね、殺すぞという言葉は今も飛びかっている(F) ・生徒は本当にそれぞれだなんていうふうを感じるし、アンケート取ってもそうだった(D)
すぐに忘れる	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもはそのときはいろいろ考えるが、それで何かかがらっと変わるということはない(A) ・子どもはそのときはいいなと思ってもすぐ忘れるので、そんなのはすぐには効果ないと思う(C) ・その瞬間ちょっとは思うかもしれないが、また忘れちゃうもん(A) ・子どもの関係の変化も見えないし、ここがこう変化したというものはないのではないか(C)
刹那的な生き方	<ul style="list-style-type: none"> ・中学生で、荒れてくるような子たちは、今の瞬間が快か不快でしか考えないので、幅も深さもない。だから行動は刹那的で、良くないことがその子に起こってしまう(A)
脆弱な人間関係	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちは、すぐ裏切る裏切られるとか、実は友達に対しても、安心してないんじゃないかなと思う(B) ・生徒は、じっくりお互いに知り合うチャンスっていうのはすごく少なく、つ

ここで教員は、実態も含めた、児童・生徒の存在そのものに対して、それがいかに多様であるかということに気がついている。筆者はこれは学校を職場とする教員に取り、今さらながら重篤な意味を持つものであると考える。なぜなら、現在の学校とは、児童・生徒を集団として教育する場所であり、教員は、集団を扱うための専門家として機能するよう求められているからである。それにもかかわらず教員は、やはり、集団を構成する一人一人の児童・生徒は、個として異なる人格の持ち主であるということを確認している。この集団と個の関係は学校教育の抱える永遠とも言える課題であり、担当する教員に大きな葛藤をもたらすものでもある。集団の人数を制限し、少数化する以外の対処法は見当たらないのが現状である。

さて教員は、各自、異質な児童・生徒ではあるが、命の教育に関しての経験の無さは共通していると考えている。そのため試行したところ、「子どもたちが飛び付いてきて一気に語り始める(B)」という現象が生じたのではないだろうか。

次に教員は、学びにおける子どもたちの忘れやすさと、刹那的な生き方について考えている。そのため、いかにすればデス・エデュケーションが効果を発揮し、持続的な力となりうるかについて考えあぐねているのだが、筆者は、ここでの教育の効果及び、児童・生徒の変容のあり方についての発言は、意味あるものとして評価する必要があると考える。つまり、児童・生徒とはよほどの場合でない限り忘れっぽいのであり、他者から見てわかりやすく変容などはしないのである。そのことを教員は見抜いており、だからこそいかにすれば、学びの成果が定着するかということを探求し続けているのである。この問いの答えに該当するであろう事柄については、次項以降で述べる。

さらには、その場の快、不快に左右される刹那的な生き方への親和性、不安定でか細い人間関係など、教員の見る児童・生徒の現状は課題が山積している。

第2項 児童・生徒の発言や記録,様子から

今回の研究協力者たる教員は、教育に対するそれぞれの課題意識からデス・エデュケーションを始めている。多くは自らの死別体験による気づきがきっかけとなっているが、A氏のように行政からの研究指定を受けてという場合もある。この教員の動機とデス・エデュケーションの内容との関係については、いずれ新たに論を起し整理するつもりであり、今回は、ひとまず逐語記録により確認するにとどめておく。

さて表8は、教員が、実際に見聞した児童・生徒の発言や記録,様子を、児童・生徒の反応として発言したものをまとめたものである。

表8 教員が見聞した児童・生徒の発言や記録,様子

教員は実際に児童・生徒の何を見聞しているのだろう	
児童・生徒の反応は	<ul style="list-style-type: none"> ・ こういう考えやとらえ方をしたことがなかった (D) ・ 苦しいのは自分だけだって思ってた (D) ・ 内向きになってるのを外向きに向けると感覚が違う (D) ・ ただ授業として聞いていたが,自分の親ががんになって,他人事じゃないっていうことが初めてわかった (F)
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人にかかわる仕事は,しんどいだけでなくすごく充実しているとわかったので,自分もそういう仕事をしたい (E) ・ 経験を通して,人の苦しみとか痛みに共感できる人間になりたいなどの意見を持つ (F)
デス・エデュケーションについて	<ul style="list-style-type: none"> ・ 嫌な時間を味わうことも大事,そうじゃないと命の大事さっていうのはわからないんじゃないかと思っている。嫌な時間をみんなでめぐり抜けた,みんなですべてのこと考えたっていうこともつながりを深くするし,とても大事なことなんじゃないか (B) ・ これは,一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てるのかもしれないと思っている (D) ・ 自分も受けたい,もっと受けたかったって言ってくれる (D) ・ 最初は退屈でこの授業取らなきゃよかったと思ったけれど,時間を追うごとに,単に重いんじゃないかって,それぞれの一人一人の思いとか感情がとっても強いから重くなるんだっていうことがよくわかった (E) ・ ものすごく嫌悪感があったことも,自分でビデオやホームページを検索して,我が子が生きていたっていう証しをもっと理解してもらいたいという親の願いが,こういう形になってるんだっていうことがわかって,自分の認識が変わった子もいる (E) ・ 死の選択については疑問だけが残ったが,それでも,今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かったと書いている (E) ・ 死のイメージは悲しいけれど何か温かいと感じるようにもなっている (E) ・ 悲嘆のプロセスの授業で個別性のことを学ぶと,僕は僕自身のことで,自分がどうなるか,なってみなきゃとわからない。だから,授業でこんなことやっても,あんまり意味はないと思う (F)
教員とのかわり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先生,今日その放送がありますよと言って録画した (C) ・ 悲嘆については,何であんだけ気持ちもわからない先生が,そんだけ聞いてくるのか,そういうふうに接してくるのがわかんなかったけど,今はようやく

	<p>わかったって言ってくれた(D)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・思いとか体験とかを話すと、ああそういうことだったんだとこちらの思いが伝わったこともある (D) ・おじいちゃんが末期のがんで、告知してないけれど、どうしたらいいか(F) ・小学校の時の友だちのお母さんが亡くなってしまって、その友だちにどんなふうに接したらいいか(F) ・自殺した、小学校の同級生のお葬式に行って、何か同窓会みたいな雰囲気になっちゃって、自分はそれはまずいと思ったんだけど、どうしても言い出せないまま、何かもやもやしたまま、帰ってきてしまった。どんなふうにしたらよかったのか(F) ・親のがんになって(F)
--	--

教員が実際に見聞した、児童・生徒の発言や記録、様子を、第一、新たな視点の獲得と将来展望の形成、第二、デス・エデュケーションに対して、第三、悲嘆の事柄と関連する教員との関係性の三点に整理した。

まず第一は、人生経験も浅く、生きていくうえで必要な知見の形成も途上であってしかるべき児童・生徒が、これまでに出会ったことのない考え方や物の見方に触れることによる反応である。児童・生徒の人間関係のあり方とも重なるが、彼らは、性格や嗜好などが、自分とほぼ同質かそれに近い者と小世界を形成し、そこでの親和的な関係がもたらす安定感に支えられることで日々を過ごしている。そのため現状、児童・生徒にとり、自らと異質な存在と出会うことは課題なのである(鈴木, 1999b)。そしてその異質性には、考え方や価値観も含まれ、だからこそ、デス・エデュケーションでの出会いが新鮮かつ貴重なものとなると考える。

今回教員が見聞した児童・生徒の、「こういう考えやとらえ方をしたことがなかった(D)、苦しいのは自分だけだって思った(D)、内向きになってるのを外向きに向けると感覚が違う(D)、ただ授業として聞いていたが、自分の親のがんになって、他人事じゃないということが初めてわかった(F)」は、新たな出会いがもたらす、視野の拡大や自己盲点への気づきであり、思いこみやとらわれからの解放につながる。発達的に見て、他者との比較による自尊感情の動揺が課題であるこの時期、それが理由で苦悩する者にとって一つの支えとなるものとする。

そして、「ただ授業として聞いていたが、自分の親のがんになって、他人事じゃないということが初めてわかった(F)」との発言は、A氏の「種蒔き」(逐語記録 96A 参照)、もしくは、D氏の「仕掛けづくり」(逐語記録 94D 参照)を考える素材となるものである。つまり、たしかに「ただ聞いていた」授業ではあるが、そこでは事前に死別や悲嘆、かわりなど

の情報が提供されているのである。もちろん、これだけをもって、デス・エデュケーションの持つ予防、開発的かかわりとするのは乱暴すぎるが、方向性としてはそうなのであろう。

さらに、新しい視点を獲得することで、「自分もそういう仕事をしたい(E)」、「経験を通して、人の苦しみとか痛みに共感できる人間になりたい(F)」など、将来展望につらなる肯定的な人生観の形成なども、開発的なものとして期待できる効用であると考ええる。

第二は、デス・エデュケーション自体についての反応だが、それを教員は、肯定的と懐疑的の二種の発言、記録、様子として見聞している。前者は、嫌なつらい主題から逃避するのではなく向き合うこと、それをクラス全体で行う意義について、児童・生徒なりに意味を見出ししており、「嫌な時間を味わうこと、そうじゃないと命の大事さってというのはわからない(B)」と考えている。この反応は、担当する教員にとり意表をつかれるものであり、今後のデス・エデュケーションを考える有力な手掛かりとなることとあわせ、脆弱な人間関係の修復、補強をするに際しても指針となりうるものである。

ただしその過程は、「一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てる(D)」のであり、まず、「ひとり」ということを実感を持って理解することから始まっている。これは山折(2010)の指摘するところの「ひとりの感覚」を、すでに、児童・生徒なりに理解していることの表れではないかと考える。

そして授業での体験をきっかけに、関心を持った事柄への探求を始め、場合によってはさらなる気づきと、それに起因する深い理解を体験することもある。たとえば、「死の選択については疑問だけが残ったが、それでも、今まで安易に考えていたことを深く考えられて良かった(E)」の発言がそうである。デス・エデュケーションは、容易に解答が得られない事柄を考えること、考え続けることの意味を考える時間であるとの理解は、これからの時代を担う児童・生徒の持つべきものとして、必須のものであると考える。

ただし、「悲嘆のプロセスの授業で個別性のことを学ぶと、僕は僕自身のこと、自分がどうなるか、なってみなきゃとわからない。だから、授業でこんなことやっても、あんまり意味はないと思う(F)」に見られる個別性の問題に対する指摘はその通りであり、何の問題もない。しかしそれで終わるのであればデス・エデュケーションを展開する意味はない。そこで、教員はだからこそ、それを取り上げともに考え続けることが大切であると伝えることが必要なのである。

第三の教員とのかかわりについては、児童・生徒と教員との共有観が特徴だが、それには意味が二つある。一つは、授業を契機に関心を持った事柄への取り組みの共有であり、これは他の教科教育においても同様であると考ええる。そこでここでは、特徴として、悲嘆に関する事柄の共有を考える。つまり、身近な悲嘆やその対応について、教員と話し合うようになるのである。我が国では悲嘆の事柄を表面化することには未だ課題を抱えており、それは児童・生徒も同様である。教育相談、学校カウンセリングの領域においても、担当する側自身、この主題への対応に課題を持っているなか、児童・生徒のこの反応は注目に値すると考える。

つまり児童・生徒は、関係性が築かれているのであれば、悲嘆について相談する機会を望んでいるのである。第I部第3章で述べたとおり、学校教育における悲嘆の主題は、手つかずであり、悲嘆教育の内容、方法なども含め、対応は焦眉の急の課題であるとする。

第3項 教員が判断した児童・生徒の反応

第3項は、教員が実際に見聞きした児童・生徒の反応をまとめたものである。これに対し本項では、教員が、児童・生徒の反応であるにとらえ、それから考えたところのものをまとめる。ただし、第3項、本項のどちらともとれるデータがあり、その場合最終的には、筆者の読み取った感じにより整理した。考え方として、第3項を客観的な事実としての反応、第4項を教員による主観的な反応としてまとめたい。

表9 児童・生徒の発言や記録、様子などの反応から教員が考えたもの

教員は児童・生徒の反応をどうとらえているのだろうか	
児童・生徒の反応は	<ul style="list-style-type: none"> ・これ覚えてる、あの授業は覚えてるって言う子たち(A) ・うちの小学生は、中学に入るとみんな、うちの小学校では命の勉強をやってきたと最初に言う(A) ・そういう子は、すごく自分の生き方っていうのを考え、いろんな高校に飛んでいったし、中学校のときに考えた進路を歩んでる子がたくさんいる(A) ・死ねっていう言葉がなくなったって書いてくれてありがたかったけど、私は本気にしない(C) ・テレビでやってましたよ、やっぱり自分の県がワースト県の中に入っていて悲しかったと感想を言った(C) ・こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がることも驚きだ(B) ・エンカウンターとか本当にうれしそうで楽しそう。終わった後、急にみんながこう仲良くなっちゃったりして(B) ・そんな子どもたちはこの時間、自分の問題として苦しそうに考えている(B) ・一生懸命しゃべるし、他の子もとても聞いている(B) ・口で言えない子は日記で書いてくる(B) ・この時間、いろんな意見があるんだといい意味で揺れたり、たとえばダウン症の発生率に驚いたりする(E) ・生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしよう、限りある命、今の時間の大切さなどの表現をものすごく使う(E) ・無記名のアンケートでは、使用頻度は、変わらないと減ったというのが半分ぐらいずつだった。増えたという生徒はいない(F) ・言った後でもちょっとまずいなと意識的に気づいているのではないだろう

	<p>か(F)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生を喜ばせようとか思う人は全くいないので率直に書いてくれたと思う(F) ・悲嘆のところでかかわりについて伝えると、うそ、普通そんなん、絶対言うやろうと反応する(F)
<p>デス・エデュケーションについて</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・友達に批判されないで受けとめてもらえる時間、あったかくなるような時間を十分体験しているから、自尊感情も高まる(B) ・先生、実はそれ私は以前見てました。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えましたという子もいた(C) ・この時間は、今まで知らなかった触れてなかったことを知り触れるので、これまでの自分の世界ではなかった世界を知る(D) この時間は、それぞれの子が、それぞれいろんな違うものをきっかけにして、自分が知っている理念をもう一度定着させているのではないか(E) ・真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、実はすごく嬉しいんじゃないだろうか(E) ・これ読んだら面白いですと生徒に薦められた(F) ・ただ、そこで悠長に構えてやっっては子どもの意識はつながらない(A)
<p>教員とのかかわりは</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本音が出しやすく正直になった(B) ・あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよってというような目で見えてくれる(B) ・今日の授業は面白いんだろうとか、教師を比べ始めた感じがする(B) ・ごまかす教師はだめ(B) ・給食の時間とか休み時間に、授業のことで、先生、あのねと話しかけてくる言葉には真実味があるかもしれない(C) ・担当の先生には、廊下で普通にすれ違いざまに、授業のことに対してこう思った、ああ思ったと話をするようになった(E)

本項も、前項と同じく三点からまとめる。まず第一は、教員は、児童・生徒の反応から、デス・エデュケーションについてどのようなことを考えているのかということだが、これは一つにくくることができないほど多様である。たとえば、児童・生徒の忘れっぽさについては、それでも、内容はともかく授業そのものについては覚えている場合があり、その子たちのその後の様子とあわせ、一つの効果的ケースとして理解している。また、児童・生徒の「死ねって言葉がなくなった(C)」という反応に懐疑的な一方、「こちら側とは全く違うところで子どもの学びが立ち上がることも驚きだ(B)」と、教員として、教育のあり方についての重大な示唆が得られたことに関して、素直な心情を表明しており、それはエンカウンターな

どの教育的介入の効果についても同様である。

次に、デス・エデュケーションについて、いくつかの中心的概念らしきものをとらえている点に注目したい。たとえば、「そんな子どもたちはこの時間、自分の問題として苦しそうに考えている(B)」がそうである。デス・エデュケーションにおいて取り上げる事柄は、学んで楽しいものばかりではない。しかし、生に関しても死に関しても、それが人間社会の現実を表しているものであるなら、目をそむけることなく自分の問題として向き合うことは、同時代を生きる者として必要な態度であり、デス・エデュケーションとは、そういう時間であると理解していることが見てとれるのである。そこでは児童・生徒は、「一生懸命しゃべる、他の子どもとても聞いている(B)」ので、困難な課題に全員で対処しようとしたという一体感や、それにつながる他者からの受け入れられ感を体験していると考えている。なお、「口で言えない子は日記で書いてくる(B)」などの配慮は必須の事柄である。

そして、「生きてることって素晴らしい、一日一日を大切にしよう、限りある命、今の時間の大切さ(E)」などの反応を、そのまま肯定的に受けとめることもある。それでは、児童・生徒の反応に懐疑的であったり、そのまま受けとめたりするとの二種の反応が教員に生じるのはなぜだろうか。おそらくは個々の教員の置かれた種々の状況が一部反映しているのだろうが、それをここで取り上げる必然はない。それより筆者は、両者の共通項として、どちらも児童・生徒とのたしかな関係性のうえに成り立っているものという点を重視する。つまり後者の児童・生徒の反応に懐疑的な教員にしても、「何度も何度も漆を塗るように」(逐語記録 28C 参照)との発言からわかるように、児童・生徒に対する人間としての温かい思いやりを持っている。そうでなければ、教育に漆塗りのような手間をかけることはしない。

また、「無記名のアンケートでは、死ねという言葉の使用頻度は、変わらないと減ったというのが半分ぐらいつつだったし、増えたという生徒はいない(F)」としたうえで、「言った後でもちょっとまずいなと意識的に気づいているのではないだろうか(F)」ととらえている点が興味深い。おそらく事実そうなのであろうが、デス・エデュケーションを展開する教員には、このような児童・生徒への信頼感があるのである。この、教員の人間観については論を改め整理する必要がある。最後に、悲嘆の学びでの「うそ、普通そんなん、絶対言うやろう(F)」との発言は、我が国の悲嘆への対応を象徴的に表現しており、ケアの視点からも貴重なものである。

第二の、教員がとらえたデス・エデュケーションの姿は、いずれも、明るく未来への展望を感じさせるものが多い。教員は、児童・生徒は、「友達に批判されないで受けとめてもらえる時間、あったかくなるような時間を十分体験している(B)」、「今まで知らなかった触れてなかったことを知り触れるので、これまでの自分の世界ではなかった世界を知る(D)」と考えている。筆者は、それにより、視野、知見の拡大をもとより結果的に、「自尊感情が高まる(B)」との考えを支持するが、この自尊感情にかかわる効用は、発達援助活動として欠くべからざる事柄である。

そして筆者は、「先生、実はそれ私は以前見てました。でも今日改めて授業でやったときに、番組が全然違って見えました(C)」,「この時間は、それぞれの子が、それぞれいろんな違うものをきっかけにして、自分が知っている理念をもう一度定着させているのではないか(E)」の二点に着目する。なぜならここにも、デス・エデュケーションの発達援助活動としての特質が見られるからである。つまり両者ともに、それまで積み重ねてきたある意味でありきたりの疑うことのない事柄が、デス・エデュケーションを通して、更なる意味あるものとして定着するということなのである。命の尊厳や、人間存在の個別性などあまりにあたりまえであるがために、多くは意識することなく過ごしているが、それをデス・エデュケーションは幾度も焦点をあて学んでいくのである。もちろん新たな発見との意味合いは持ちつつ、角度を変えて視点を変えての学びを展開する。ただし、児童・生徒の理解のあり様は、契機となる事柄も含め、やはりそれぞれである。

教員は、児童・生徒は、「真面目な話を大人や、自分たち同士も含めて、普通に対等に話をするっていうのも、実はすごく嬉しいんじゃないだろうか(E)」としたうえで、デス・エデュケーションをそれを可能とする時間と考えている。後述する関係性の事柄とも関連するが、そのような教員に対して児童・生徒は、「これ読んだら面白いです(F)」と親しみを持って接してくる。ただし、「そこで悠長に構えてやっちは子どもの意識はつながらない(A)」と、あくまでもシステムとしてのデス・エデュケーションが必要であると考えているのである。

第三が、児童・生徒と教員との関係性についてだが、教員は児童・生徒が、「本音が出しやすく正直になった(B)」だけでなく、「あなたも限界のある人間だよ、お互い人間だよっていうような目で見えてくれる(B)」のではないかと考えている。これは、教員といえども難解な生と死の主題に、ともに対処しようと努力する者への共存意識の表れと考えることができるのではないだろうか。時間と空間とそして主題を共有することから生まれるこの感情は、もちろん、児童・生徒間での形成が第一であり、そこに教員も一員として加わることができるのであれば、それは素晴らしいものであると考える。ただしそれは、教員の教育に対する姿勢が頭になることでもあり、「今日の授業は面白いだろうかとか、教師を比べ始めた感じがする(B)」との厳しさを併せ持つものである。

デス・エデュケーションは、児童・生徒が自然に、「給食の時間とか休み時間に、授業のことで、先生、あのねと話しかけてくる(C)」,「廊下で普通にすれ違いざまに、授業のことに対してこう思った、ああ思ったと話をするようになる(E)」のである。もともと、児童・生徒と教員の自然なつながりを児童・生徒は求めている(真仁田, 1985)のであり、学校教育が本来あるべき姿に立ち返ることでもある。

第4項 まとめ

今回多角的にデータを読み取ることを目的に、児童・生徒の反応についての教員の発言を、教員が実際に見聞したものと、教員が児童・生徒の反応と判断したものとに分類し、整理し

た。これにより、比較的客観性が高いと思われるデータと、主観的なデータを対比し、その統合を心がけたのだが、結果的には、両者に極端な差異は見られず、どちらからも治療的、開発的、予防的に総括できる反応が整理できた。

まず治療的についてだが、学校はあくまでも教育機関であり、ここでの治療的とは、自助によるものを第一とする。つまり、児童・生徒は、他者による援助的かかわりを否定するというのではないのだが、まず自らが気づくことによる、認知の変容などに反応しているのである。この点をデス・エデュケーションがさらに活性化するのであれば、本来的に学校教育が持っている集団を対象とするという特質を、児童・生徒間の相互作用の視点から精査することが必要であり、そのための実証的研究の拡大が望まれる。その際、人間存在の基本としての個の事柄は、児童・生徒のみならず社会をも巻き込んだ主題として調査、研究する必要性を考えるが、今のところ、具体的な案はない。

さらに、関係性のところで明らかになったが、児童・生徒は悲嘆の事柄に関しては治療的関係を教員に求めている。そうであるなら、悲嘆については、予防的、開発的なものも含めた総合的なかかわりが必要であると考ええる。

もちろん、予防的な主題は、今回のように悲嘆に関するものだけでなく、それこそ、健康や安全、平等、平和など、これまでも学校が取り組んできた事柄を、デス・エデュケーションの枠組みの中で設定されてしかるべきであり、そこには、児童・生徒も教員も気がついている、人間の関係についての事柄も含まれる。また教員は、デス・エデュケーションを自尊感情の視点からとらえることもあり、それは発達援助活動として、欠かすことのできないものである。

最後に、教員が児童・生徒から見聞いたデス・エデュケーションについての、「嫌な時間を味わうこと、そうじゃないと命の大事さっていうのはわからない」と、「一人で言葉も通じない文化も違う国に行くのと感覚は似てる」との反応は、ともに、デス・エデュケーションの核心をとらえたものと考ええる。

第IV部 総合考察

本研究は、発達援助活動としてデス・エデュケーションを取り上げ、大きく二方向からの調査を行い、それぞれからその効用を明らかにすることを目的とした。第一の調査は、筆者のデス・エデュケーションを受講した大学生を対象に行ったもので、そこでの授業についての自由記述を整理した。第二は、デス・エデュケーションを実践する小中高の教員を対象に行ったもので、半構造化インタビューとして聞きとったデータから、主にデス・エデュケーションにおける児童・生徒の反応を整理した。どちらも、これまでのデス・エデュケーション研究には見られない方法をとった実証的な研究であり、得られた結果は、デス・エデュケーションのこれまでの見直しと今後の発展に寄与できるものとする。

なお、デス・エデュケーションの概要の整理と、質的研究法の探索的研究を行っているが、ここではそれについての記述は省く。

第1章 総合考察

第1節 大学におけるデス・エデュケーション

第1項 自己探求の過程

得られたデータを、時系列で整理したところ、受講学生は、①情緒的理解(気づき)を中心とする、②認知的理解が始まる、③認知的理解が深まる、④認知的理解とあわせ情緒的理解(気づき)が深まるという四つの段階を経るということが明らかになった。筆者はこれを、学生が講義を契機に自己探求に向かう過程であると考えます。

言うまでもなく、人間を人間たらしめるにあたり必要なものは内省であり、それは、この①から④の過程をたどることで確実なものとなる。それをもたらすデス・エデュケーションは、大学生の発達援助活動として有用であると考えます。

ただし、このような心的動きが、受講以前はどのような様子であったのかということについては、「考えたこともない」、「初めて考えた」などの記述から、彼らにとって今回のデス・エデュケーションにおける体験が最初のものと考えますが、一方で、もともと講義受講の要因に、自己探求への関心、欲求があり、すでに個々に展開していた場合も考えられる。

第2項 価値志向性

得られたデータを筆者は、「生と死、いのち、生きることについて、答えが得られないことを知りつつも、自分の問題として常に深く考え続けなければならない。そして、刹那的ではない生き方を志向すること」と叙述化した。

彼らは、人間とは、たとえ答えが得られない事柄であったとしても、とにかく考え続けていく存在であると同時に、刹那的ではない生き方を志向する者であるにとらえている。この思考すること、探求すること、さらには真摯であることに重きを置く人間理解は、次代を担う者にとり意味あることであると考えます。なぜなら、そのような彼らにより構成されるであろう社会は、これまで以上に、人間の尊厳の確保の点から期待が持てるものであるからである。このような、人間存在に対する肯定的な価値観の形成をもたらすデス・エデュケーションは、大学生の発達援助活動として有用であると考えます。

なお、価値観の形成にあたっては、受講学生が、自らの内発的動機による問題意識を持つことから始めることが必要である。そうではなく、教師のように文化的に学生より先行する存在や世代から、一方的そして注的な介入により形成するということは避けなければならない。生じている現象を読み解くことで形成される批判力を、自らが活性化し、それを最大限活用することで形成するのである。ただし、この批判力とは、一時の情緒的な反応とし

てのものではなく、理性に基づくところの冷静であり公平であり、かつ整然としたものであることが望ましい。

そしてデス・エデュケーションを展開する側は、学生のこの課題に対応できる講義内容、方法を提供することである。

第3項 自助について

得られたデータを筆者は、「自分は知らないことがいかに多いか。老いや障害についても、無知で自分本位で中身をちゃんと見ないで決めつけたり、固定観念や偏見を持っている。そんな自分に自分でショックを受けたし、すごく痛む。死別もまったくわからないし理解していなかった。大切な人を失った人の気持ちがわからない」と叙述化した。

ここには、自己への気づきがあるが、それは自助力形成のための必要条件である。つまり、何も知らないわからない自分に気がつくだけでなく、自らの欠点、短所や弱点、さらには、人間関係における癖、行動上の特質などに気がつくこと、このような多角的な気づきがなされることで、だからこそ、それを補填し、次なる課題を目指すことを志向する自分の形成につながるのである。

この効果的な気づきのきっかけを与えるデス・エデュケーションは、大学生の発達援助活動として有用であると考ええる。

第4項 課題

今回の結果から三点の課題を考える。第一は、受講学生の心理的な揺らぎについてである。受講学生はデス・エデュケーションを通し、関係存在としての人間について、その尊厳について、さらには、過去から現在に至る生命に関する負の思想と事実についてなど、これまで知らず、考えずに生活してきた事柄と、それをことさら気にすることなくなじんでいる自分に気がつく。繰り返しになるが、人間的成長を目指すのであるのなら、まず、気づき、そして逃避せず自己探求に踏み出すことを始めなければならない。筆者が考える内省の必要性とはそのことであり、それがなされて初めて、自己を客観的に理解し、変化を志向するということが可能となると考える。

しかし現実の問題として、このような過程が、学生のとまどいや躊躇、葛藤、さらには自己も含む人間存在への懐疑をもたらすことがあるということも、データから感じている。それでもなお筆者は、生きることについての肯定的な価値観の形成を目指す際、気づきから始まる内省は、欠かすことができないと考える。

そしてその形成に際して持つべきは、自らの内的世界から湧き出る問題、課題意識であり、それがあってこそその価値観の確立である。これまでの歴史を振り返るまでもなく、価値観は他からの強制、誘導により形成されてはならないのであり、現在の我が国は、価値観形成の主体は個人にあるとしている。この意味と意義を確認しつつ、いか

に学生の心理的揺らぎとの均衡を保っていくか、これが課題である。

次に、今回の研究から、デス・エデュケーションは取り上げる事柄自体が、情緒的反応をもたらしやすいということを確認したうえで、第二の課題を考える。つまりは、受講学生の情緒面の安全の確保について、プレ（事前）、インター（講義中）、ポスト（終了後）の各視点からどのような配慮と工夫が必要なのか、さらに慎重に取り組む必要性を改めて感じているということである。

思想、信条や信仰、家庭環境、成育歴、さらには趣味、嗜好、能力など、学生が人間として抱え持つ背景はさまざまであり、それが個としての特質であることは言うまでもない。それを尊重するためには、どのような事前調査、さらには予備的教育を行うことが必要なのか、また取り上げる主題によっては、学生の講義に参加しないもしくはできない権利をどう保障するのか、そして事後における個別的、問題解決的なかかわりのあり方についてなどを課題と考える。

さらに、青年期の学生に時代の当事者としての意識、さらには地球市民としての意識をどのように形成するか、これを第三の課題とする。そこでは、豊かであたたかな感受性の形成が要点である。なぜなら、それがあってこそその想像性であり、また創造性であるからである。そして、それは、批判力の源でもあり、デス・エデュケーションの課題として、その形成に対する対応の事柄を考える。

第2節 小中高におけるデス・エデュケーション

教員は、児童・生徒は、まず、自らが気づくことによる、視点、視野の変化や拡大、さらには認知の変容などに反応しているとする。これがなされて初めて学習は、受け身的なものから主体的なものへと変容するのであり、あわせてそのことは、自己教育力を持つ人間育成の第一段階にもつながるところから、それを可能とするデス・エデュケーションは、児童・生徒の発達援助活動として有用であると考えられる。

また学校教育は、児童・生徒への問題解決的介入以上に、予防的、開発的なかかわりを本来的な目的とする。この学校教育の基本的枠組みを考慮した時、悲嘆の事柄も含めて、これまで学校がことさらデス・エデュケーションと自覚することなく取り組んできた、健康や安全、平和、平等、多文化などの主題を、デス・エデュケーションの枠組みの中で展開する意義と意味について考える。そしてそこには、児童・生徒だけでなく教員も気がついている、人間関係についての事柄も含まれることが望ましい。これは、学校に関して注目される児童・生徒にまつわるいじめなどの現象に左右されての見解ではなく、人間が関係存在であること、学校が集団を対象とすることの二点から、もともとの教育的課題として持っているということに起因する。

さらに、教員はデス・エデュケーションと自尊感情の形成もしくは修復との関連を考
ることがある。これは児童期、青年期前期中期の発達援助活動として、欠かすことのできな
いものであり、デス・エデュケーションのもつ有用性の一つに考える。

第3節 総合課題

学校教育にデス・エデュケーションを定着させ、さらに発達援助活動としての有用性を
高めることを目指し、次の事柄を考える。

まず第一は、学校教育が持っている集団を対象とするという特質を、どのようにすれば、
効果的な相互作用として有効活用できるか、もう一度精査することが必要であるというこ
とである。そのためには、実証的研究の拡大が望まれるが、その際、人間存在の基本は個であ
るという至極当然の事柄を踏まえた、児童・生徒、学生のみならず、社会全体の主題として調
査、研究する必要性を考える。

次に、緊急性の高い課題としての、教員への教育的支援のあり方についてを考える。特に
悲嘆に関して、教員が持っている苦手意識も含むステレオタイプの理解を払拭し、児童・生
徒が求めている身近な専門家として機能するためには、相応の支援体制を整備する必要が
あると考える。現状、デス・エデュケーション自体、それを展開する教員の支援がままなら
ない中で、これが、さらなる課題につながることは言うまでもない。しかし、今回の児童・生
徒の反応から、決して見過ごすことのできない事柄であると考え。なお、筆者の場合、この
教員へのかかわりについて、今回インタビュー調査を通して得られた死生観について、研修
についてなどに関する教員の発言というデータを持つ。その整理も含め、自らの次なる研究
主題として考えていきたい。

また繰り返しになるが、時代の当事者意識、地球市民としての意識、これを次代を担う層
にぜひとも形成してもらいたい。そのためにデス・エデュケーションは何をすべきなのか、
問われる力としての豊かであたたかな感受性に起因する想像性の育成も含め、デス・エデュ
ケーションの発達援助活動的機能をさらに高める必要性について考える。

引用文献

- 天野幸輔(2003). 中学校における取り組み——生を豊かにする死の授業. 中村博志(編) 死を通して生を考える教育——子供たちの健やかな未来をめざして. 川島書店. pp. 124-138.
- Blocher, D. H. (1966). *DEVELOPMENTAL COUNSELING*. U. S. A. :RONALD PRESS COMPANY. 神保信一・中西信男(訳)(1972). 開発的カウンセリング. 国土社.
- Brammer, L. M. (1973). *The Helping Relationship——Process and Skills*. 対馬忠・対馬ユキ子(訳)(1978). 人間援助の心理学. サイマル出版会. pp. 2-29.
- デーケン, アルフォンス(1986). 死を教える. メヂカルフレンド社.
- デーケン, アルフォンス(1994). 死とどう向き合うか. NHK ソフトウェア.
- デーケン, アルフォンス(1999). 「死への準備教育」という訳語についての私の見解. 生と死を考える会会報, **61**, 9.
- デーケン, アルフォンス(2001). 生と死の教育. 岩波書店.
- デーケン, アルフォンス(2011). 新版・死とどう向き合うか. NHK 出版.
- ダギーセンター(2005). 大切な人を亡くした子どもたちを支える35の方法. 梨の木舎.
- 原野広太郎(1989). 教師のための児童生徒理解. 金子書房.
- 樋口和彦(1985). 死と再生. 樋口和彦・平山正美(編) 生と死の教育——デス・エデュケーションのすすめ. 創元社, pp. 275-293.
- 平木典子(1989). カウンセリングの話. 朝日新聞社, pp. 149-150.
- 平山正美(1985). 生と死の教育. 樋口和彦・平山正美(編) 生と死の教育——デス・エデュケーションのすすめ. 創元社, pp. 144-170.
- 上智大学カウンセリングセンター(1996). カウンセリングセンター活動状況. 上智大学カウンセリングセンター活動報告第7号.
- 上智大学カウンセリングセンター(2003). カウンセリングセンター人物史. 上智大学カウンセリングセンター活動報告20周年特別号.
- 梶田叡一(1997). メメント・モリ. 内外教育, **4797**, 1.
- 片岡靖子・長友真美・岡崎利治・前田直樹(2006). 対人援助職におけるデス・エデュケーションの必要性について(1)——デス・エデュケーションプログラム開発の意義. 九州保健福祉大学研究紀要, **7**, 63-71.
- 川喜田二郎(1967). 発想法. 中公新書.
- 河野博臣(1995). 死の臨床研究会十年の歩み. 日本死の臨床研究会(編) 死の臨床Ⅲ——死生観. 人間と歴史社, pp. 374-388.
- KJ 法本部・川喜田研究所(1997). KJ 法入門コーステキスト. KJ 法本部・川喜田研究所.
- 木村正治(1989). 大学生を対象とした「死の教育」(Death Education) の実践とその評価. 学校保健研究, **32**, No. 9, 443-450.

- 木下康仁(2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 小林純一(1986). 創造的に生きる. 金子書房.
- 児玉美恵子(2009). 高校3年生と取り組んだ総合「生・老・病・死を考える」. 東京・生と死を考える会第9回夏期セミナーいのちの教育のための研修会「研究発表」用資料.
- 児玉隆治(1986). 教育課程における死の教育. 学校保健研究, **28, No6**, 268-271.
- 日下義明(2009). いのちのおもさについて考える. 東京・生と死を考える会第8回夏期セミナーいのちの教育のための研修会「体験するいのちの授業」用資料.
- ライフ・プランニング・センターホームページ <http://www.lpc.or.jp/>
- 真仁田昭(1985). つながりを求める子どもたち. 図書文化.
- 文部省(1981). 生徒指導の手引(改訂版).
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省(2011). 平成22年度文部科学白書.
- 長友真美・岡崎利治・片岡靖子・前田直樹(2006). 対人援助職におけるデス・エデュケーションの必要性について(3)——青年期の分離個体化に着目して. 九州保健福祉大学研究紀要, **7**, 81-86.
- 中村博志・藤田康郎・中村源哉・鈴木康明(2002). 死を通して生を考える教育の必要性——その1:小学生における実践を通して その2:今後の課題. 日本教育方法学会第38回大会発表要旨, 118-119.
- 野々山尚志(2009). いのちの教育 Life Education——人生の先輩の生き方から考え, 学ぶ授業. 東京・生と死を考える会第8回夏期セミナーいのちの教育のための研修会「研究発表」用資料.
- 野々山尚志(2010). 公立中学校における自死遺族支援(1)——自死をテーマとするいのちの授業の実践. 東京・生と死を考える会第9回夏期セミナーいのちの教育のための研修会「研究・実践発表」用資料.
- 西本義之(2000). 死を考える学習——地域の実情に合わせて. 鈴木康明(編). 生と死から学ぶいのちの教育. 現代のエスプリ, **394**, 48-57.
- 岡崎利治・片岡靖子・長友真美・前田直樹(2006). 対人援助職におけるデス・エデュケーションの必要性について(2)——「社会福祉援助技術演習」における展開. 九州保健福祉大学研究紀要, **7**, 73-79.
- 岡須美恵・道廣睦子・安東勝弘・安福真弓(2002). 死生観に関する教育の必要性についての一考察——女子大学生のアンケート調査から, *International nursing care research*, **1, No2**, 85-89.
- 大谷いづみ(2004). 生と死の教育. 現代思想, **32, No4**, 142-157.
- Piaget, J. (1972). *OU VA L' EDUCATION?*. UNESCO. 秋枝茂夫(訳)(1982). 教育の未来.

- 法政大学出版社.
- Rousseau, J. J. (1762). *EMILE*. 今野一雄 (訳) (1962). エミール. 岩波書店.
- 坂倉祐治 (2001). 教育を問う. 橋本太朗・小林洋一郎 (編) 新教育原論. 酒井書店, pp. 1-20.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006). グラウンデッド・セオリー・アプローチ——理論を生みだすまで. 新曜社.
- 齋藤貴子 (2006). 道徳の授業——私の本音. 道徳ジャーナル, **45**, 5-7.
- 齋藤貴子 (2007). 命を大切にすることをはぐくむ道徳教育. しまねまごころバンクだよりまごころ, 8-12.
- 佐藤喜世恵 (2001). 子どもの心が動く健康教育を目指して——「死」を考える. 名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要, **46**, 137-143.
- サトウタツヤ (2007). 研究デザインと倫理. やまだようこ (編). 質的心理学の方法——語りをきく. 新曜社, pp. 16-37.
- 島藺進 (2003). 死生学試論(一). 死生学研究第1号, 12-35.
- 白土辰子 (2008). 「死生学」授業は大学生の死生観形成に影響を与えるか. 東洋英和女学院大学死生学研究所編死生学年報 2008, 229-235.
- 關戸啓子 (2000). 看護教育におけるデス・エデュケーションの方法と生涯教育への応用. 川崎医療福祉学会誌, **10, No. 1**, 71-78.
- 鈴木康明 (1998). 発達援助活動としての「死の教育」. 日本カウンセリング学会第31回大会発表論文集, 72-73.
- 鈴木康明 (1999a). 生と死から学ぶ——デス・スタディーズ入門. 北大路書房.
- 鈴木康明 (1999b). 異文化間カウンセリングにおけるサラダボール・コラージュ. 森谷寛之・杉浦京子 (編) コラージュ療法. 現代のエスプリ, **386**, 211-218.
- 鈴木康明 (2000). 生と死から学ぶいのちの教育. 現代のエスプリ, **394**, 193-201.
- 鈴木康明監修 (2001). いのちの本. 学研.
- 鈴木康明 (2002). Death Education——死からの学びの研究 I. 日本心理臨床学会第21回大会発表論文集, 369.
- 鈴木康明 (2003). 死別体験者のためのサポート活動. ターミナルケア, **13, No5**, 380-383.
- 鈴木康明 (2005a). 学校におけるいのちの教育の現状と課題. 児童心理増刊, **59, No3**, 18-24.
- 鈴木康明 (2005b). 死の問題——デス・エデュケーション. 臨床心理学, **5, No3**, 345-349.
- 鈴木康明 (2007). グリーフ・カウンセリング. 山崎久美子 (編) 臨床心理クライアント研究セミナー. 至文堂, pp. 202-210.
- 鈴木康明 (2008). 悲嘆教育——いのちの教育をすすめるために. 船橋市総合教育センタ

一平成 22 年度心の教育研修講座配布資料.

- 鈴木康明(2009). 共感的態度の形成を目指して——「わかる」ということから. 清水新二 (編) 封印された死と自死遺族の社会的支援. 現代のエスプリ, **501**, pp. 96-104.
- 鈴木康明編著(2011a). 生徒指導・進路指導・教育相談テキスト. 北大路書房.
- 鈴木康明(2011b). いのちを支えるデス・エデュケーション——受講学生のメッセージから. 死の臨床 58, **34, No2**, 209.
- 鈴木康明(2012a). いのちを支えるデス・エデュケーション——受講学生のメッセージから. 死の臨床 59, **35, No1**, 55-56.
- 鈴木康明(2012b). 死と悲しみから学ぶいのちの教育. チャイルドヘルス, **15, No11**, 56-57.
- 鈴木康明(2013a). 中国人教師が学ぶ被災児童のための Death Education. 国際アジア文化学会第 22 回大会発資料集.
- 鈴木康明(2013b). 教師のための死生学入者——いのちを育むために. 東京福祉大学 2013 年度教員免許更新講習講座講義案内シラバス・配布資料.
- 鈴木康明(2014). デス・エデュケーションの特質と課題. アジア文化研究, **21**, 3-22.
- 鈴木保宏(2007). 生きることを問いかけ生きる喜びを感じる子どもの育成——小 4 家庭・地域と連携した「自分史」づくりの実践を通して. 愛知県教育委員会 (監) 愛知県教育研究論文集, **41**, 22-31.
- 滝沢浩美・鈴木康明ら(1997). 学生相談におけるニーズサーベイ. 日本学生相談学会第 15 回大会論文集, 44-45.
- 東京外国語大学(2008). 死と悲嘆の教育. 東京外国語大学外国語学部授業科目概要 2008.
- 東京医科歯科大学教養部(1997a). 人間科学 b. 東京医科歯科大学人間科学教育課程年報 第 2 号.
- 東京医科歯科大学教養部(1997b). 平成 9 年度授業内容人間科学 b. 教養部のしおり平成 9 年度.
- 東京・生と死を考える会「死への準備教育」研究会(2002). 「死への準備教育研究会」実践講座第 1 回夏期セミナー「命の教育」実践のための研修会報告書.
- やまだようこ(2007). 質的心理学の方法. 新曜社. pp. 206-222.
- 山折哲雄(2010). わたしが死について語るなら. ポプラ社.
- 渡辺和子(2009). 総合学としての死生学の可能性. 死生学年報 2009, 5-32.

参考文献

- 川喜田二郎(1970). 続・発想法——KJ 法の展開と応用. 中央公論社.
- 能智正博(2000). 質的(定性的) 研究法——仮説生成を中心に. 下山晴彦(編著) 臨床心理学研究の技法. 福村出版. pp. 56-65.

能智正博(2008)。「よい研究」とはどういうものか——研究の評価. 下山晴彦・能智正博
(編) 臨床心理学研究法 1——心理学の実践的研究法を学ぶ. 新曜社. pp. 17-30.