

2013年度（平成25年度）

博士論文

死の教育に関する人間学的研究

立命館大学大学院

文学研究科人文学専攻

PARK SINAЕ

死の教育に関する人間学的研究

ぼく しね
PARK SINAE

本稿では、死の直視を大人だけではなく子どもにとっても同じく根本課題であると認識し、教育における死の自覚の呼びかけを本務とする死の教育を提案した。そのために死の教育の持つ人間学的な意味を「死と人間」「死と子ども」「死と教育」の3つの部分に分けて考究を進めた。

第1章は「死と人間」と題して、人間における死の直視の持つ意味について考察した。死の直視は我々が根源的で全体的な方向へと向けて深く省みるように促し、このような死へとかかわる存在としての自己認識は、これまで忘れかけられていた同じ運命を抱え込んで生きる他者に対する労りの心と呼び起こすことを、聖書、パンセ、小説、詩、手記などのテキストを取りあげて考察した。

第2章は「死と子ども」と題して、死へとかかわる存在としての子どもの理解を新たに示した。子どもという存在の意味、子どもにおける死の認識や他者の死と向き合うことの意味についての考察を通して、人間における根源的な課題である死は、子どもたちにも同じような重要な意味を持つものであり、人生の早い段階において死とかかわる体験は、大人に比べて決して軽いものではないことが明らかにされた。

第3章では、死という人間存在の根源的な事実への直視を教育の中心課題として教育の再定義を図った。まず、従来の教育における死の扱いに対する問題点を具体的な場面を挙げて指摘し、今後教育において死をどのように扱うべきかについて論究した。そして、死の直視を促さねばならない死の教育がむしろ死への回避の手段として用いられている現状を指摘し、死という観点から既存の教育を批判的に捉え直すことを通じて、今後の教育が死の問題にどのように取り組むべきかその方向性を提案した。

死への存在の自覚が、我々が人間として生きるための根本的な条件として我々に課せられている。死への存在の自覚は、それを通じて生きることの根源へと向かう本来的な自己認識に至るようになるという点は子どもにおいても変わらず重要である。死の教育の目的は今、ここにいる子どもたちが抱えている死の問題に、教師も子どもも誠実に向き合うことによって、より深い人間理解の次元を生きていくことにある。さらに、このような徹底した死の直視により、その同じ眼差しを他者にも注ぐことが可能となってくる。死の直視を通じた苦の経験を通して拓かれる他者との「共苦」の関係性は人間教育における極めて重要な部分である。

死の教育に関する人間学的研究

目 次

論文要旨

目 次	I
序 章	1
第 1 節 本論文の問題意識と目的	1
第 1 項 死者の前で考える	1
第 2 項 人間の有限性を自覚させる死	2
第 3 項 死から目を逸らして生きる	4
第 4 項 死の拒絶から死の直視へ	5
第 5 項 教育の中心課題としての死	9
第 6 項 死の教育の理論的展望に向けて	11
第 2 節 本論文の構成	14
第 1 章 死と人間	19
第 1 節 死とは何か	19
第 1 項 なぜ、死は受け入れ難いのか	19
第 2 項 聖書における死	21
第 3 項 不条理としての死	26
第 4 項 死がなかったら	29
第 2 節 死の直視とは何か—パスカルの『パンセ』を手掛かりとして—	33
第 1 項 人間の悲劇性	35
第 2 項 気ばらし—真実からの逃避—	36
第 3 項 絶望への招待	40
第 4 項 死を見つめる二つの視線	42

第3節 死の直視という生き方	45
第1項 死から目を逸らして生きる	45
第2項 死と向き合いながら生きる	47
第3項 死の直視と人間生成	50
第4節 他者からの呼びかけとしての死の直視	54
第1項 人称性による「他者の死」の意味づけ	54
第2項 死に共に貫かれた存在	56
第3項 死に対する第三者的態度を超えて	57
第4項 「死へとかかわる存在」から「他者へとかかわる存在」へ	59
第2章 死と子ども	62
第1節 子どもはどのような存在なのか	62
第1項 大人と子どもの関係論から—その二分法的な図式を超えて—	62
第2項 子ども期の起源	64
第3項 発達論的観点から—一律的発達論を超えて—	66
第2節 子どもにおける死の認識	70
第1項 死の概念的理解	70
第2項 子どもにおける死の概念の理解に対する再検討	74
第3項 子どもにおける「自己の死」の認識	75
第4項 死に直面している子どもにおける死の認識 —キューブラー＝ロスの『子どもと死について』を手掛かりとして—	78
第3節 子どもにおける「他者の死」と向き合うことの意味 —『テレビシアにかける橋』を手掛かりとして—	82
第1項 子どもと悲嘆—先行研究の考察から—	82
第2項 通過儀礼としての死	84
第3項 他者の存在への気づきとしての死	87
第4項 死の受容ではなく、共存という生き方へ	89

第3章 死と教育	93
第1節 死の教育とは何か—新たな定義に向けて—	93
第1項 これまでの考察を踏まえて	93
第2項 死の教育への基本的視点	96
第3項 死の教育の実践のために	102
第2節 現行の死の教育の考察	107
第1項 死の教育の展開	107
第2項 現行の死の教育の内容	109
第3項 現行の死の教育の実践における問題点	114
第3節 死の教育のあり方を考える	
—大瀬敏昭の「死と向き合う授業」を手掛かりとして—	117
第1項 なぜ、大瀬敏昭の「死と向き合う授業」なのか	119
第2項 永遠の命に気づく	121
第3項 永遠の命の源泉としての愛	125
第4項 死の教育に臨む教師像を求めて	130
第4節 子どもにおける死への思索を啓発する教材としての宗教	131
第1項 なぜ、宗教なのか	131
第2項 宗教を学ぶことの意味	133
第3項 公教育の中で宗教をどのように扱うべきか	134
第4項 死を通して他者に気づく	135
終章	138
資料	148
注	157
文献一覧	168
あとがき	179
英文要旨	

序 章

第 1 節 本論文の問題意識と目的

第 1 項 死者の前で考える

ここに我々が愛していた人の亡骸が横たわっている。明るい笑顔、LED 電照額におさまった写真のその人の笑顔は、生きている時よりも眩しい。献花をする。まるでショーウィンドウの人形のように、たくさんの花に囲まれている彼は、固く硬直している。いつものその顔だが、昨日までの彼ではない。生命を亡くした体、彼の姿をしてはいるが、堅い亡骸はもはやその人ではない。だからこそ、我々は昨日までそれほど愛していた人を冷たい土の中に埋葬することも、熱い火の中に入れることも出来るのである。

しかしながら、これほど理解に苦しむ出来事がまたとあるだろうか。昨日までこちら側の世界で息をし、喜怒哀楽を共にしてきた人が、死の瞬間から存在しないものになったのである。「亡くなる」ということは、無に帰すること、すなわちすべてが「無くなる」ことであるという現実を突きつけられるのである。生を中断させる死によって決定的に限界づけられている人間の有限性を自分の身に迫ってくる現実として受け入れざるをえない瞬間である。我々は死者を前にしてのこの耐え難い断絶感に苦しむ中で、この肉体の次元における断絶を越える人間の精神、あるいは魂の次元における死者との接触を切に求める。しかし、我々が愛していた人の生きた姿において感じ取っていた精神性は、肉体の終焉と共に完全に消えてしまったように思われる。少なくとも、亡骸を前にしているこの場所においては、肉体を失ったその人の精神性は我々にその姿をなかなか見せてくれない。

我々は、この私自身の死を経験することはできない。しかし、自分にとって親密で大切な存在の死の前で、我々は死という動かしがたい現実を味わうのである。この死の学習の場で、我々が全身全霊で体得するのは、人間の徹底的な弱さである。人間は有限な存在であり、死はその有限性の抗うことのできない端的な証である。死という限界の前では、我々は原理的に何もできない弱い存在である。ユダヤ教思想を背景にした独自の現象学的他者論を展開した哲学者エマニュエル・レヴィナス (Emmanuel Lévinas) の指摘のように、死は、それに対していかなる態度も取り得ないがゆえに、つねに暴力的である¹。突如とし

て襲来して脅かす死の前で、人間は敗北せざるを得ない。我々はこのような死の現実に出会わされると、今までの死を思わない平穏な世界にすぐには戻ることができない。しばらくは敗者としての悔しさ、空しさ、無力感を徹底的に味わうことになる。そしてこうした完全な敗北感は、我々を底知れない絶望の淵へとさらに引き入れようとする。しかし我々はまた、この淵辺に立って、改めて、人間についてのより本質的な問いに目覚める。すなわち、永遠の沈黙の中に沈んでいる親密で大切な人の死という現実直面して、「人間とは何か」、「人間は何のために生きるのか」といった人間として生きることをその根源から問い直し始める。日常の世界の言語が沈黙してしまった死の前で、我々はこの「死の無意味」の意味を語ってくれるもうひとつの言葉を捜し求めるのである。

第2項 人間の有限性を自覚させる死

死は最初から有限であった生の最後の瞬間であると同時に、その瞬間によって始まる永続的な生の停止の状態を意味する。すなわち、死とは、生と死のその臨界にあり、死の始まりでもあり、生の終わりでもあるその瞬間を意味すると同時に、その瞬間より始まる生命活動が止まった状態である。生は誕生によって始まり、死によって終わる。しかし、死は死によって始まり、死によって持続される。一般的に生と死は対称的な概念として認識されがちであるが、実はそうではない。永遠に続く死に比べると、生は死によって限定される一定の時間にすぎない。しかも、その生と呼ばれる一定の時間において死の持つ意味は大きい。死は我々が追い求めてきた全てのことを一瞬に消滅させ、その意味を奪い取ってしまうのである。即ち、死を強く意識することになると、現実世界におけるあらゆる行いに対する懐疑の念が押し寄せてくる。旧約聖書にあるコヘレトの告白のように人生は空しい。あらゆる知恵と知識と才能を尽くして労苦したとしても、死の前で「人間は動物にまさるところはない」のであり、結局「人間は動物にすぎない」ということを思い知らされるのである。故に、「太陽の下」、すなわち生のうちにおける人間のあらゆる行いは「すべて空しい」とコヘレトは告白するのである。

人間に臨むことは動物にも臨み、これも死に、あれも死ぬ。同じ霊をもっているにすぎず、人間は動物に何らまさるところはない。すべては空しく、すべては

ひとつのところに行く。すべては塵から成った。すべては塵に戻る（コヘレトの言葉 3 章 19-20 節）。

結局、誕生の瞬間から一瞬の時も死から自由になれない我々は、ただ絶望し、恐れおののくことしかできないのであろうか。人間を絶望させ、苦しみを与える死に直面するということに一体何の意味があるのか。

我々は死を前にして、その何物によっても埋めつくせない深淵を覗き見て、死を人間に関する動かしがたい根本真実として確認する。それによって我々は初めて自己存在の根底からの自覚に誘われ、生における根本的な転換を図ろうとする。すなわち、死は人間の有限性を徹底的に露わにすると同時に、人間の目を、その有限性を突破するより本質的な方向へと向けさせるきっかけとなるということである。死は、これまで我々が経験してきた生における様々な局面とは明らかに違う。人間の力ではどうにもならない限界的な状況に直面することによって、ようやくこれまで追求してきたことの有限性、その無意味さに気づかされるのである。死はすべてのことの有限性を暴き出すことによって、本当に意味あることとは何かを考えさせる。

人間の生をより本質的な方向へと向かわせてくれるのは、人間の有限性、即ち死への気づきである。にもかかわらず、死によってこの私という存在が無に帰するという事実を認めることは苦しいことである。出来れば、死ぬ瞬間が来るまでは、その苦しい現実を意識したくないというのが、我々の率直な願いかもしれない。しかし、死は生の最後の瞬間に一度だけ訪れる一回性の出来事ではない。我々が享受している生は、実は死と一体となっている限界付きのものである。それ故に、死は生の段階や年齢、また状況や場所を問わず、時には何の予告も前兆もなくにわかには生の真中でその姿を現すのである。人生の喜び、最高に美しいものとの出会いの瞬間においてさえ、死は忽然と我々の意識の中に姿を現す。眩しく耀いている生の絶頂においてさえ死を意識するということは、生と死が実は一体のものであることを物語っているように思われる。人生において最も絶望する瞬間、または最も幸せを感じる瞬間、どのような時であれ、死がその姿を隠すことはない。ただ、我々が死から目を逸らして、不完全な生を生きてきただけのことである。

第3項 死から目を逸らして生きる

人間の本性を深く探究してきた今日に至るまでの宗教や哲学では、死の問題から目を逸らしたことはない。絶えず死のある人間、死のある生の意味の探究に努めてきた。これらの人間探究の営みでは人間の内面に抑圧されている死への不安や恐怖の問題に真正面から取り組んで、高貴な精神性の追究の中で死を最も人間的なこととして受け入れ、位置づけてきた。また、科学技術は宗教、哲学とは違った方向から死の克服の問題に努力を重ねてきた。人間の平均寿命が過去と比べ物にならないほど伸びつつあることは、現代科学技術の誇るべき成果である。科学技術による死に対する不安や恐怖を克服するための努力は、健康な人格と文化を生み出す原動力になる。しかし、死を克服しようとする人間の努力は死に対する不安や恐怖を緩和する代わりに、ときとして病的な人格や文化を生み出す場合もある。その努力が死との誠実な対面というよりは、その絶望や恐怖を隠蔽する方向で働くからである。

宗教思想家であると同時に科学者であったブレーズ・パスカル (Blaise Pascal) は、冷徹なまでの人間理解を提示した宗教的な断想『パンセ』(*Pensées et opuscules*)²で、死から目を逸らして生きている人間の不誠実さにこそ、人間最大の惨めさがあると指摘する。

パスカルによると、「われわれのあらゆる不幸の原因」(B139)は、「弱く、死すべく、そして、われわれがもっと突っこんで考える時には、われわれを慰めてくれるものは何もないほどに惨めな、われわれの状態の、本来の不幸のうちに存するもの」(B139)であり、「人間は、死と不幸と無知とを癒すことができなかったので、幸福になるために、それらのことについて考えないこと」(B168)にしているのである。すなわち、死を抱え込んで生きる人生は悲惨そのものであり、その現実を直視するとき人間は苦悩し、絶望せざるを得ない。ゆえに、人間は死から目を逸らしてしまうのである。死の前で、我々はどのような理性的な答えも見つけることができない。見つめれば見つめるほど、我々は絶望するだけの死から、目を逸らし、考えないことにした。このように、死から目を背けるためにほかの興味、関心、気遣い、仕事などに熱中することによって死をあえて考えないように工夫することがパスカルのいう「気ばらし」(気を紛らすこと、慰楽、*divertissement*)である。しかし、気ばらしというのは、問題の根本的な解決にならない。一時的な回避であり、保留である。意識の中から死をしばし消してしまうことは可能かもしれないが、死という現実には消せない。最後の勝者は死であり、結局我々は死の前に屈服するようになるだろう。それ故に、「われわれの惨めなことを慰めてくれるただ一つのものは、気を紛らすことであ

る。しかしこれこそ、われわれの惨めさの最大なものである」(B171) とパスカルは指摘する。

しかし、死から目を逸らしているのは個人のレベルにおける問題だけではない。我々を取り囲んでいる現代社会も死の意味を歪曲することによって、死を拒絶し続けているのである。スイス生まれの哲学者であり、世界中に多くの読者を持つ哲学エッセイの作者であるアラン・ド・ボトン (Alain de Botton) は、ポジティビズムは現代社会の重要な特徴であると同時に最も大きな欠点であると指摘している³。ボトンによれば、現代社会には金融市場の危機、戦争、伝染病、自然災害など、恐怖の要素に満ちている。にもかかわらず、現代社会は非合理的とも思われるほど進歩と希望の神話を乱発している⁴。このような社会の風潮の中で、一見死への率直な対面を強調しているように見える心理治療、マインド・コントロール (Mind control)、自己啓発に関する書物の多くは、死を素材として扱ってはいるが、死を人間の本質にかかわる根本的な問題としては認識していない。死を拒絶することによって死を克服しようとすることを通して死の恐怖はより否定的な影響力を及ぼすことになる。すなわち、拒絶によって隠蔽されている死はより否定的、より非人間的で決定的に異質なものとして固着化してしまい、死は人間にとってますます忌避すべきものになってしまうという悪循環が生み出されるからである。

強烈な拒絶反応を呼び起こす死の棘をすべて除去し、死は生のためにあり、準備しておけば受け入れやすくなるなどと根拠のないポジティビズムによって軽く語られることにはさらにより大きな問題がある。こうしたポジティビズムこそ、死の拒絶のより深刻なあり方であるからである。また、人間の苦悩、罪意識、死の問題を宗教の核として捉えず、実利的物質的な世界観によって支配されている現代宗教の一部の流れにも同じようなことが言えるだろう。ボトンによれば、人間にとって不可避の有限性の証拠である死を率直に認めようとしないう文化、文明、宗教の思想は浅薄で、人間を欺瞞するものである。個人のレベルにおける死の拒絶を、ある文化、文明、宗教の領域まで拡大化し、その集団のレベルにおいて死の拒絶を正当化し、さらに助長しているからである。

第4項 死の拒絶から死の直視へ

仏教の出発点には死の直視があった。仏教は人間であることの一切を悪しき状態としての苦ととらえ、そうした苦の超克を根本的な課題とする宗教である⁵。人間であることの苦

は究極において死に由来するものであり、人間に不可避な死に関する深い省察から仏教は始まったのである。キリスト教の根底にもまた死の問題がある。キリスト教において死は、神に対する人間の不従順という罪の結果として与えられたのである。キリスト教の信仰は、この罪と死の関係における自己認識の上で成立するものである。このように、宗教は本来的に死の凝視に始まり、生死の真相の把握に帰着するものであろう。死の問題に直面し、不安や絶望の中で、自己のあり方への根本的な反省、すなわち自己転換への思いを生み出した人間は、宗教の中にその真相を尋ねようとしてきた。かつての宗教は生死の真相を把握するに至る道を示し、死と向き合うために必要な知恵を提供してくれたのである。

しかし、近代社会の発達過程において非合理的要素が徹底的に排除されて、人間における最も根源的な行為や体験の、神による根拠付けが喪失されてしまったのである。「神が死んでしまった」近代の合理的社会において、生の根拠を成す意味への懐疑、あるいは生における深い意味喪失の問題が起こっている。伝統的な哲学や宗教が科学によって圧倒され、その基盤が極めて脆弱になってきているのである。科学的な実証性や合理的な計画性をその中心に据えてきた近代社会の発展過程において、不確実で、非合理的な要素はその基盤となりえなくなってしまう。人々は宗教がもたらす大きな物語の中で生きることの意味を探し求めようと努力する代わりに、科学技術によって我々の生があらゆる危険から確実に守られ、保障されることを期待するようになった。

このような今日の社会において、死の意味は「避けられない」ことから、「避けられる」ことへと変わりつつある。韓国の文化社会学者チョン・ソンヨン(전선영)は、ポーランド出身の社会学者ジグムント・バウマン(Zygmunt Bauman)の近代的死の議論に触れながら次のように指摘する。近代において「死そのものは必然的なものであるが、個別的で具体的な死亡は避けられる偶然的事件である⁶⁾。すなわち、近代的な意味体系において死は、必然的なものから偶然的なものへと意味が変わってしまい、致命的であるが、同時に改善できる、避けられる特定の原因を持つ治癒可能なこととして期待される疾患の一つとして意味が変わってしまった。このような流れの中で、我々は以前よりも死に直面することが難しくなってしまったのである⁷⁾。チョンの指摘のように、死への本質的な問いが、死より小さい「制御」や「操作」可能な要素に入れ替えられているからである。すなわち、今日の人間は必然的な有限性のために死ぬのではなくて、疾患、事故、犯罪、誤った食習慣など、特定の原因によって死ぬ⁸⁾。現代社会においては、誰も、原因なしには死なない。死そのものは必然的なものであり、避けることができないが、個々の人間における具体的

な死は避けることの出来る偶然的な出来事とされる。医学の開発・徹底的な健康管理、安全のための規則をより厳しく守ることによって、さらに犯罪を予防・防止するために社会的な制度や罰則をより強化することによって、死を制御できると思い込んでいる⁹。

しかし、我々が制御できると思っていることは、死が現れる具体的な原因の一部に過ぎず、死そのものを除去することはできない。しかし、死の原因となる具体的な原因を取り除くことによって健康に生きていくことは、今の社会における最も妥当で合理的な目標とされているようである。科学技術の無限な進歩を約束する今日の根拠無きポジティブズムの中で我々はひたすら健康で幸せに長く生きることを目標としてただ全力疾走している。しかし、科学技術がいくら発達したとしても人間が直面させられている根源的な限界状況を除去することはできない。

前述のボトンは、人間をより深く絶望させ、悲惨な状態に落とす主な原因は、現状への悲観ではなく、むしろ根拠なき希望であると指摘する。「我々の経歴に対する、我々の恋愛関係に対する、我々の子どもたちに対する、我々の政治家に対する、我々の地球に対する希望。このような壮大な希望と貧弱な現実との乖離によって我々は絶望に陥ってしまうのである¹⁰」。絶望的な状況の中で我々に出来る最善の方策は、それに向き合うことである。パスカルが指摘したように、「人間の偉大さは、人間が自分の惨めなことを知っている点で偉大である」(B397)。

人間は死を拒絶し、死の現実から逃れようと様々な逃げ道を捜し求めるが、それらは決して究極的な解決にはならない。現象学やフランス現代思想を専門とするイギリスの哲学者サイモン・クリッチリー (Simon Critchley) が、著書『哲学者たちの死に方』(*The book of dead philosophers*) の序論で指摘しているように、「死の予謀は自由を予め考慮することにほかならない。そのとき、死から逃れるのを求めることは、不自由であり続けることであり、自分自身から逃れることでもある。死の拒否は、自己嫌悪なのである¹¹」。結局、死の拒絶による死の克服の道はない。本能的ともいうべき我々の死に対する拒絶反応にもかかわらず、死という根源的な限界を逃れることはできない。人間は死という越えられない根源的な限界を持っている有限な存在である。人間はこの根源的な限界によって絶望へと引き込まれる存在である。しかし、人間は徹底的な絶望を通して、人間が本来向かうべき方向性へと開かれていくことが出来る。ドイツにおける教育人間学研究の先駆者の一人であるオットー・フリードリヒ・ボルノー (Otto Friedrich Bollnow) は、『人間学的に見た教育学』(*Pädagogik in anthropologischer Sicht*)で「人生の不断の流れを中断して不安をかき立てる、突然で強烈な事件¹²」を危機と呼び、人間は危機を通してのみ本来の自己

として自立できると言う。人生における様々な危機の中でも死は人間が直面しなければならない最大の危機である。我々は死に直面することによって不安や絶望に陥って、人生そのものの破局を予感せざるを得ないが、以下に見る「危機においてのみ、危機を通してのみ、我々は成熟する」という指摘は死という最も絶望的な危機の局面においても妥当すると言える。

人間はむしろ危機を通してのみ—そして本質的に別の道はなく—このまったく激しい脅威を通りぬけてのみ、彼本来の自己の存在、すなわち不動の、あらゆる影響に反対して自分で責任を持つ立場を得ることができるとこの主張〔前述の、人間は存在するかぎりつねに危機の中にあるという実存哲学の主張を指している・筆者注〕は意味しているのではないか。これによって初めて、人間は本来の道徳的な存在になる。[……] 差し迫る危機に堪えること以外に、だれも内面的な自立に達することは出来ない。危機においてのみ、危機を通してのみ、我々は成熟する¹³。

人間が死と向き合うことによって生じる絶望は二つの方向性を持つ。一つは、生きがい喪失してしまいニヒリズムに陥ってしまうことと、もう一つは隠された逃避として根拠なきポジティビズムに走ることである。この極端な二つの方向性を合わせて「非本来的絶望」と呼ぶことにする。これに対してもう一つの死と向き合うことによって生じる絶望の方向性を「本来的絶望」と呼ぼう。この絶望は自分自身を初め、自分自身を取り囲んでいるすべてのものが不完全な存在であることへの徹底的な認識を通して、この有限性や不完全性を超えるより根源的な次元において人間存在の意味を求める方向性においてある。死は人間の理解を超える事柄であり、自然科学的視点からの死の定義づけは人間においては答えにならないのである。先に触れたパスカルにおける死の問題への考察からも伺えるように、死を抱え込んで生きる人間存在の理解は、必然的に人間をその自然の状態から超自然的な次元へと飛躍させるのである。そして、人間を有限な世界からより根源的な世界へと向ける原動力は、死との率直な対面から生まれる人間存在の限界性への徹底的な絶望なのである。

人間は生きていくために生きがい、すなわち自らの存在理由、生の意味を求める存在である。人間の生存の根底には生を脅かすものがまわりついており、それはすなわち死である。時間と場所を問わず意識の中に絶えずのぼってくる死の問題を「解決」しなければ、

我々は生きがいの喪失に陥ってしまう。ここでいう死の問題の「解決」というのは、死との直面を通して人間の有限性への徹底的な認識から、有限性に支配されないより根源的な次元における人間存在の意味に気づかされることによって得られる死の問題の超克である。

人間における最も根源的な出来事としての死、そこから派生する不安や絶望の問題を「解決」するためには、まず死との率直な対面が必要である。その絶望的な状況への認識があつてこそ、その状況を抜け出す原動力が生まれるのである。すなわち、存在が死という危機に直面するとき、初めて生きている実感や真の自己認識への切実な希求が生まれる。そしてこの事実が、人間形成の営みである教育に与える影響は甚大である。死がもたらす意味は、人間が作った如何なる制度よりも大きいのである。

では、死が人間の本質に属しており、我々人間を根源的な問いに目覚めさせ、真の自己認識へと向かわしめるものであるとすれば、教育者は死に対していかなる態度で臨むべきであろうか。

第5項 教育の中心課題としての死

ドイツの教育学者、哲学者、心理学者のエドゥアルト・シュプラランガー（Eduard Spranger）は教育の本質を「発達の援助としての教育」「文化財の伝達としての教育」「覚醒としての教育」の3つの機能¹⁴に分けて考察しており、その中でも特に「覚醒としての教育」の重要性を明らかにしている。すなわち、シュプラランガーは、教育の目的が単なる子どもの社会化にあるのではなく、この社会化を超えたところに、人間の教育の本来の意味があることを直視している。もちろん人間は社会の中で生きて行く存在であり、社会の一員としての生き方を学ばねばならない。しかし、人間は社会に属すると同時に社会を超える存在であり、社会の中で生きることを超えた生き方を学ぶ必要がある¹⁵。にもかかわらず、今までの教育において「超越に触れる垂直の体験」はあえて無視されてきた。そのような体験というのは、理論的な解明や、実験、客観的な実証が難しく、教育学の対象とはなりにくかったためである。しかし、教育は知識の教授や技能の指導にとどまらず、死を抱え込んで生きる存在であるという自己認識を促すという課題をもつ。教育は死を抱え込んで生きる子どもたちが、その苦しさを通して人間存在の根源にかかわる世界に向かうことが出来るように手伝わねばならない。人間をより根源的な世界へと導くためには、根源的でない世界の不完全さを、身をもって感じる絶望の経験が必要である。

人間のための教育は、根源的で全体的な人間理解に基づかねばならない。すなわち、「人間のための」教育をするためには、人間のあらゆる能力や可能性だけでなく、人間の無力や限界を正しく理解することが不可欠である。保障できない無限の能力や可能性だけを語ることは、「人間のための」教育が決してしてはならないことである。なぜならば、人間に属するすべてのことは有限であるという事実を無視しているからである。人間が人間として自立していくためには、その成長過程において、不可避免的に自己の確実性を否定する自己否定の危機の場を絶えずくぐり抜けなければならない。それは苦痛を伴うが、人間になるための根源に迫る必須の過程である。教育を人間の在り方の根源的次元から追究する教育学者皇紀夫は『人間と教育』で、子どもの人格形成における「根源的な経験」の必要性について説明する。ここで「根源的な経験」とは、日常的な所与の人間の環境の枠組みの中であって、その世界に支えられつつも、しかもその世界を突破していくことを意味しており、自己否定と自己創造が同時根源的に作用する出来事である¹⁶。さらに皇は、ドイツの臨床医アルフレッド・ニーチュケ（Alfred Nitschke）を引用しながら、子どもの成長の過程における保護された世界の崩壊の必然性について語る。子どもの世界は、母親への信頼によって支えられ、完全に支配されている。しかし、その信頼の完全性こそが、これが失われざるを得ない根拠なのである。なぜなら、いつかは母親の人間的な不完全さが分かってくるからであり、それと同時に閉じられた子どもの世界は終わりを告げるのである。このように、信頼の完全性によって保護された世界の崩壊は、子どもの成長の過程において必然的なものである。この崩壊の中で、子どもは改めて世界への信頼関係を、自らの力で確保していかなければならない。この崩壊と自立の過程は、子どもの自己形成にとって、不可避免的であると共に、代理不可能な固有の人間形成的な役割を持つものである。このような子どもの成長の過程における自己否定と自己創造の逆説的な状況を子どもの成長の過程における正当な事態として積極的に位置づけていく必要があると皇は指摘する¹⁷。

死の問題に誠実に向き合ってきた宗教や哲学において、死は、有限で相対的なことに執着してきた我々に日常的な生の空しさを明らかにすることによって、これまで忘却していた永遠で絶対的な精神性へと我々を向かわせる出来事として理解されてきた。たとえば実存主義の先駆者であるデンマークの哲学者セーレン・オービエ・キルケゴール（Søren Aabye Kierkegaard）は、不安と絶望に人間が開かれていることは、人間の最大の苦悩であるが、しかし同時にそうした人間の深い苦悩こそが、実存的に自己と出会うことを可能にする唯一のあり方であることを明らかにし、その根源的な生の条件としての苦痛に対す

る解決を信仰に求める¹⁸。宗教は死と希望を結びつけることによって、死の問題の克服の道を示してきてくれたとすることができる。しかし、死と向き合うことによって得られる死の問題の解決というのは、宗教だけの専有物ではない。前述のボトンは、現代人における様々な問題は既存の宗教が提示してきた解決策によって十分に対処できると指摘する。さらに宗教が蓄積してきた知恵をただ宗教のものとして限定してしまう今日の風潮を懸念し、宗教の知恵を選別的にでも吸収すべきであると述べる¹⁹。「宗教はとても有用で、効果的で、知的であるために、信仰者だけの専有物にしてしまうには貴重すぎる²⁰」。

死と向き合うことは、宗教者や哲学者、または芸術家などに限定されている任務ではない。パスカルは人々に最小限度の誠実さを持って自分の状況を省みることを勧める。パスカルは「もしもキリスト者になれないのだったら、せめて普通のまともな人間となってもらいたい」(B194)と述べており、キリスト教の信仰を持つまでは望まなくても、ただ人間である以上、その人間であることに誠実であること、つまり人間としての自己自身の現状を省みることを切に勧めているのである。パスカルがこのように力強く語るのには「霊的な信仰の敬虔な熱心さ」(B194)からではない。一刻一刻脅かしている死の現実はそれ以上ない恐ろしいことであり、人々が少しでも自己欺瞞から抜け出して「人間的利害の原則、自愛の見地」(B194)に立って考えるよう、同じ人間同士への切なる思いを持って語っているのである。

自分自身の生が全体として根本的に置かれている状況から目を逸らさず、誠実に死と向き合うときに、人間は初めて人間になることができる。死の積極的な克服の道は、死を認め、人間の限界を受け入れることから始まる。限界を認めること、つまり死を受け入れるということは、人間が人間であることを受け入れることにほかならない。人間を人間として育てることを本務としている教育は、死ぬ存在であるという自己認識と人間形成の關係に注目し、より真剣に取り組んでいかねばならない。死の問題は人間の人間化という立場に立っている教育であるならば、中心課題として考究せねばならない。人間の死を論じない人間教育はありえないと思うのである。

第6項 死の教育の理論的展望に向けて

このように考えてくるとき、まず我々の心に生じてくるものは、生の喜び、喜悦に満ち溢れた無垢な存在である子どもたちに死を指し示すことへの危惧である。しかし、ここで

見落としてはならないことは、我々の偏見と無知にもかかわらず、子どもたちは、その短い人生経験において既に死を抱え込んで生きているということである。人間に与えられた生には、最初から死があるのである。生物学的な死でさえもやはり年齢によって区別されることがあるわけではない。厳密にいうと、赤ちゃんでさえも生まれた時から、死に脅かされる存在なのである。

精神分析の核心はジクムント・フロイト (Sigmund Freud) の性やアルフレット・アドラー (Alfred Adler) の権力ではなく、死の問題であると主張したオットー・ランク (Otto Rank) の理論に賛同したアーネスト・ベッカー (Ernest Becker) は、死への恐怖の問題を人間性の解明の中心概念とした²¹。すなわち、ベッカーによると、死への恐怖は人間性を解明するための核心的な部分であり、死は人間性を語るときに欠かすことのできない人間の本質的な要素である。

しかし死の教育を考える時、数学の公式や英単語を教えるように、死への対処または処理の方法を教える意味で理解してはならない。今までの教育が見落としてきた死の問題が、実は子どもという人間を理解するための中核的な問題であるという認識を持たねばならない。それは、死の観点から教育の目的や内容、そして子どもという人間の理解を新たにせねばならないことを意味する。つまり、教育の核心は、死にかかわる存在として子どもたちを理解しなおすように、教育者を促すことにある。子どもたちに死をどのように教えるかに問題の核心があるわけではない。教育者のまず優先すべき任務は、子どもたちを死へとかかわる存在として理解しなおすことであり、その次に子どもたちが実際に関わっている死の問題を注意深く見守りながら、配慮と励ましを与えることである。

危機が自然に現れて、若い者の生命を脅かす時には、事情は別である。その時は教育者は、この困難な状態にある若い者を正しく助けることができねばならない。それができるためには、しかし、危機の本質とその生の意味へのより深い洞察が必要である。教育者がしてはならないことは、慰めのごまかしによって危機の重みを弱めようとするることである。むしろ教育者は、危機の意味を明らかに教えて、危機の全体を受けとめてそれを避けることなく、危機から自由に解放されるまで持ちこたえるように、若い者を助けねばならない²²。

タナトロジー (thanatology) の登場と共に、教育現場に普及しつつある死の教育プログ

ラムが持っている最大の問題は、既存の知識・技術中心の教科の教授法に準じて死を扱おうとすることである。子どもたちに教える死の一般化された概念が果たして存在するのか、死について教えることができるほどの理解を教育者は持っているのか、死が教育において必要な局面であることを感じていながらも、どのようにアプローチすべきかが分からなくて、現場では死の教育の具体的なプログラムを求める声も確かに少なくはない。そうした要請に応じて、様々なプログラムが実際に開発され、普及している。しかし、子どもを含めて、すべての人間にとって死が問題となるのは、生物学的な死の概念を知らないからではなく、逆に死について本能的にあまりにもよく知っていることによることを忘れてはならない。肉体の消滅としての死が、我々を脅かしていることの自覚から生じる不安や恐怖が死の問題の核心である。教育が果たすべき死に対する教育的配慮の具体的な在り方は、子どもたちが抱えている死への不安や恐怖が、人間として正当な局面であることを認めてあげることであり、その場に共にいてあげることである。

さらに、教育現場が死の問題を受け入れることを躊躇っているもう一つの理由は、死への思考が、結局どのような方向へと向かうのかに対して不安があるからである。しかし、死の問題に誠実に向き合ってきた哲学者たちの死の思考の方向性は多様であるが、一つ確かなことは、それが宗教的であれ、倫理的であれ、生の不安を根本から超克することを目指しているということである。例えば、パスカルやキルケゴールは根源的生の条件としての苦悩の問題の解決を信仰に求める。あるいは、信仰ではなく、全人類愛的な倫理性にその答えを見出すベッカーやランクのような学者たちもいる。

死の教育の目的は死に対する具体的な実用的知識の獲得、あるいは情緒的な心構えの習得にあるのではない。死の教育は、死を目的とする教育ではないからである。そうではなくて、死の教育は、死に直面している人間、死に動揺している人間、生に対する執着に縛られている人間に焦点があてられる。しかし、ほとんどの死の教育の実践が人間の生の内面にある死の問題よりは、人間の生の外部にある死、あるいは生の自然科学的な事実としての死に集中している。しかしながら、人生の最後の瞬間における死だけではなく、生きる過程において出会わされる死にかかわる様々な経験によって人間の生には今までとは違った大きな変化がもたらされる。人間が生きる過程において死はどのような意味を持つのかという問題は、むしろ死ぬ瞬間のための準備教育によってその意味や価値が歪曲され、また希釈されてしまう。やがて来る死の準備ではなく、いわば常に生の中に抱え込まれた死の経験を取り込むとき、教育は根本的な視点の転換を余儀なくされるであろう。

ここで我々は死の教育の方法を論じる以前に、人間の、また子どもの生における死の意味について考えねばならない。社会的な死生学の流行、自他の命を粗末にしてしまう事件や事故が齎した危機感などが学校において死の教育を実施させる直接的な要因になったが、しかしはたしてそのような出来事が死の教育の本質的な要因になりうるものであろうか。単に子どもの社会化に奉仕するものではなく、子どもを人間であることの根源にかかわらせる営みとして、教育は死をどのように扱うべきなのか。そのためには、まず、子どもにおける死の意味を綿密に考察せねばならない。

大人であれ、子どもであれ、死は根源的な事実である。我々が人間として生きるためにはこの事実を直視せねばならない。死の直視は人間が人間になるための最も重要な課題の一つである。確かに死という現実と向き合うことは、絶望のトンネルを通過せねばならない苦しい過程である。しかし、死を軽視することによって繰り広げられてきた無分別な暴力、あるいは「気ばらし的」な自己欺瞞の文化的産物とは比べ物にならないぐらい、死の直視を通じて歩まれる道は、より人間的で、教育的である。人間が人間になり、人間であり続けるためには死の直視は議論の余地のない、人間本来の任務である。

このように死の直視を人間教育の中心課題であると考えるとき、今日の学校教育における様々な死の教育の実践は歓迎すべきことである。しかし、その死の教育のほとんどが、やがて来る死の知的情緒的準備にその焦点があてられ、死の直視を促すべき死の教育によって、むしろ死の実態がより見えにくくなっているのである。このような従来の死の教育における問題点を指摘し、人間存在論的な観点から死を人間における最も根源的な事実として認識し、死へとかわる存在であることの自覚をその中心に据えた真の人間教育の要諦を明らかにし、その理論的展望を提示することが本論文の目的である。

第2節 本論文の構成

本論文では、以上のような問題設定と目的を踏まえて、死を人間における最も根源的な事実として認識し、死の直視を本務とする死の教育の人間学的な意味を「死と人間」「死と子ども」「死と教育」の3つの部分に分けて考究を進めて、明らかにしていく。

第1章は「死と人間」と題して、人間における死の意味について考える。死ほどありふ

れた、当たり前のことではないが、その死がいざ自分自身にかかわる問題となった時に、その事実を容易に受け入れることがなぜ難しいのかについて考える。死は我々のすべての願望、努力、労苦からその意味を奪い去ってしまうからである。明白な消滅のイメージを持って襲いかかってくる死によって、私に属するものだけではなく、私という存在さえも非存在化してしまう。生の決定的な停止という意味から死は生を脅かす最大の脅威であり、その死を受けざるを得ない人間にとっては苦そのものである。それ故、死は人類の長い歴史において忌避すべきものとして、拒絶されてきた。しかし、死は生とは明確に隔離されている異質な事柄ではなく、むしろ生の本質に関わっている。いのちある人間にとって死が必然的であるなら、生きることにあって死がもたらす意味とは何かを以下の4節にわたって考える。

第1節では、聖書を始め、死への省察を促す幾つかのテキストを取り上げ、人間における死の意味を考察する。筆者が本論文で問題にしている「死とは何か」という問いは、近代の実証科学的な観点から、死に関する正確で具体的な情報を求める性格のものではない。ここでの問題の所在は、死一般ではなくて、我々が一人ひとりそれに直面する死にある。自分自身が、自分自身に与えられた死と向き合い、その意味を見出だしていく過程が死への知となるであろう。

第2節では、人間における根本的な事実である死を抱え込んで生きることは人間にとってどのような意味を持つのかについて、まずパスカルの『パンセ』(*Pensées et opuscules*)を通して考察する。パスカルにとって、死は徹底した苦であり、それを抱え込んで生きる人間は絶望的な存在である。すなわち、パスカルは死を人間存在の根源を成すものと理解している。と同時に、パスカルは人間が抱え込んでいる死に起因する徹底した絶望、惨めさの問題について赤裸々に語りつつ、その中から希望を見出すという逆説について述べている。死に直面した人間の限界への徹底的な自己認識があるからこそ希望の手が差し伸べられるのである。パスカルのキリスト教的人間観に基づいて、死を抱え込んで生きることの意味を考えてみたい。

第3節では、パスカルを通して考察した生における死の直視、すなわち死を抱え込んで生きることの意味が、個々の人間の生の中でどのように具体化されるのかを時代や社会、文化を問わず様々な人々がそれぞれの特殊な生の中で死と直面するプロセスを介して考察していく。とりわけ納棺夫の青木新門が死と向き合っていく過程を詳しく考察しながら、様々な生の中で死はどのように立ち現れ、それぞれの人間の生にどのような意味をもたら

したのかに注目しつつ論を進める。

第4節では、死の直視によってもたらされる他者との新たな関係性に焦点を当てて考察する。死の直視は我々に根源的な価値観の転換をもたらすのであり、死ぬ存在であるという徹底的な自己認識は、これまで忘れかけられていた他者、すなわち同じ運命を抱え込んで生きるすべての他者に対する労りの心と呼び起こす。この労りの心によって自己は初めて他者の「あなた性」に触れるようになり、自己と他者は繋がっていく。さらに、このような心を持って他者と接することによって、他者の死は自分に意味あるものとなるのである。労りの心によって生まれた他者との関係性、そこにおいてのみ死を抱え込んで生きることの本当の意味をみることが出来る。さらに、その他者の死を労る心は、自分の死への徹底した関わりによってもたらされるものである。一見矛盾しているように見えるこの関係性の中にこそ、死を抱え込んで生きることの意味があるのである。

第2章は「死と子ども」と題して、子どもにおける死の意味を考える。人間の本質にかかわる根源的なこととしての死は、大人の課題ではあっても、子どもの課題ではないという我々の偏見には根強いものがある。この子どもと死との関わりについての根強い偏見を見直すために、まず子どもという存在の意味を考察し、さらに子どもにおける死の意味を究明する。

第1節では、社会史研究の見地から、「子ども期」という概念は社会的に作られたものであり、大人と子どもには本質的な相違はなく、大人にある子どもの心又は子どもにある大人の心という形でお互いの人間的特性を共有している存在であることを確認する。また、一律的発達論によって子どもたちの生のあり方を判断することの過ちを指摘し、むしろトランスパーソナル心理学者トーマス・アームストロング (Thomas Armstrong) などの見解に触れながら、子どもたちは人間の目指すべき属性としてのスピリチュアルな成長に開かれている存在であることを確認する。さらに、心理学の研究成果を手掛かりに、9歳前後の子どもたちは全人生におけるどの時よりも死について実存的に思索するということが明らかにする。

第2節では、子どもたちは死をどのように理解しているのかをめぐる死の概念理解と死の概念形成に影響を与える要因についていくつかの先行研究を通して考察する。子どもの死の理解についての先行研究では、普遍性(Universality)、不可逆性(Irreversibility)、機能停止性(Nonfunctionality)、因果性(Causality)という死の4つの下位概念を取り出し、

これらの諸概念を子どもが理解しているかどうかによって、子どもが死を理解する能力があるかどうかを判断する。しかし、子どもたちの死の概念の形成に影響を与える要因には、年齢や認知発達度だけではなく、死と関連した経験、経済状況、宗教や性別などがある。また、死の概念の理解度がまだ不十分であるとしても子どもたちは死を自分なりの仕方認識していることが最近の研究では明らかになっており、死の概念的理解のみによって子どもの死に対する理解能力を判断する見解は再考せねばならない。さらに、死に直面している子どもたちの死の理解について、死を平安と喜びのうちに迎えられる内なる知恵に満たされている子どもたちの例を多数紹介しているエリザベス・キューブラー＝ロス (Elisabeth Kübler-Ross) の文献を通して検討する。

第3節では、子どもにおける「他者の死」と向き合うことの意味について考察する。子どもにとっての死の問題を重要なテーマとして扱っているキャサリン・パターソン (Katherine Paterson) の『テラビシアにかけた橋』 (*Bridge to Terabithia*) を手掛かりとして、大切な人の死と向き合い、その絶望と苦しみを超克していく少年ジェシーの心の軌跡に注目しながら、子どもにおける「他者の死」と向き合うということの意味を考える。

これらの考察を通して、人間における根源的な課題である死は、子どもたちにも同じような重要な意味を持つものであり、人生の早い段階において死とかかわる体験は、大人に比べて決して軽いものではないことが明らかにされる。我々は子どもたちを死へとかかわる存在として改めて理解し直さねばならない。

第3章では、死という人間存在の根源的な事実への直視を教育の中心課題として教育の再定義を図る。まず、従来の教育における死の扱いに対する問題点を具体的な場面を挙げて指摘し、人間形成における死の意味を明らかにする。次に、今後教育において死をどのように扱うべきかについて論究していく。そして、今の教育がどれほど死を抱え込む人間の現実からかけ離れているかを指摘し、さらに、死の直視を促さねばならない死の教育がむしろ死への回避の手段として用いられている現状を指摘する。死という観点から既存の教育を批判的に捉え直すことを通じて、今後の教育が死の問題にどのように取り組むべきかその方向性を提案する。

まず第1節では、これまでの研究や批判的考察を踏まえて新たな死の教育とは何かについて考える。第2節では、現行の死の教育の展開や内容と考察し、問題点を明らかにすることによって、死の教育の理論的展望へと繋げていく。続く第3節では、死の教育のあり

方を茅ヶ崎市立浜之郷小学校の校長大瀬敏昭の授業から考える。大瀬は、癌の発病から亡くなるまでの6年間、「いのちの授業」を持って子どもたちに前に立ち続けた。これまでの死の教育は、外的な形作り、すなわち死の教育のプログラム化に焦点を当ててきた。しかし、死の教育においてより優先すべき課題は、死の教育に望む教師の真剣な眼差しであり、死の教育のあらゆる教材に先立ってまず、死と向き合う教師自身の姿勢が死の教育の一次的な教材であることを大瀬の授業を通して考える。

第4節では、死の教育の実践における子どもたちの死への思索を啓発する教材として宗教が持つ可能性を考える。宗教は人間の絶望的な状況を鮮明に気づかせると同時に、その状況を宇宙的・全体的な観点から見直すことができるように、我々の視線を超越的な次元へと向かわせてくれることによって、死とかかわる存在である人間がどのように生きていくかに対する深い省察を提示してくれる。このような宗教的な世界観に子どもたちの内面は限りなく近い。子どもたちが死を抱え込んで生きることを豊かに実現しながら生きていくためには、子どもたちが宗教を学ぶことの意味をより積極的に考えねばならない。

終章においては、これまでの考察を踏まえて、本論文の結論づけを試みた。死への存在の自覚が、我々が人間として生きるための根本的な条件として我々に課せられている。死への存在の自覚は、それを通じて生きることの根源へと向かう本来的な自己認識に至るようになるという点は子どもにおいても変わらず重要である。死の教育の目的は社会的に容認される価値基準に合わせて、遠い未来に訪れる肉体の終焉としての死をしっかりと準備することによって穏やかな死を保障するところにあるわけではない。今、ここにいる子どもたちが抱えている死の問題に、教師も子ども自身も誠実に向き合うことによって、人間の弱さ、命の儚さ、いとおしさに気づき、より深い人間理解の次元を生きていくことに死の教育の目的がある。さらに、このような徹底した死の直視により、その同じ眼差しを他者にも注ぐことが可能となってくる。死の直視を通じた苦の経験を通して拓かれる他者との「共苦」の関係性は人間教育における極めて重要な部分である。

第1章 死と人間

第1節 死とは何か

我々は皆例外なく死ぬ。にもかかわらず、死について無知である。その実態を知らないまま、動物的にただその恐怖から逃げようとしている。と同時にまた、我々は皆死について知りたがっている。無視して通れないほど、死は我々の近くにある。臨終の時だけではなく、生命力のあふれる喜びの時さえ、我々は自分の中で死のかげを見るのである。

死とはなにものか。一体死とは何か、その正体を明らかにするためには、自分の生の中に横たわっている死に直接かかわり、探究して行かねばならない。いずれにせよ、人間は誰でも自分に与えられた死と向き合い、かかわらねばならない。このように、自分自身が、自分自身に与えられた死と向き合い、その意味を見出だしていく過程が死への知となるであろう。こうした死の探索、すなわち、死とはなにものものであり、死とかかわる存在である人間がどのように生きていくかについて深い省察を促す様々な文献を通して、死の意味を考察したい。

第1項 なぜ、死は受け入れ難いのか

自分の周りで他の人間が死んでいくのを見ながらも、自分だけは、少なくとも当分は死なないだろうと思込んでいる。我々にとって自分の死ほど見慣れない経験はないからである。自分の死を経験することはできない故に、直接的な経験の有無という観点からすると全く未知、あるいは無知の事柄であるが、しかし我々は死に対して決して無関心ではない。医学は克服すべき最大の課題として死を取り扱ってきた。また、哲学は死を人間の根本的な課題であると認識し、思索を深めてきた。さらに、宗教は信仰を通じた死の克服に力を注いできた。多くの芸術において死は創作の原動力であったことを我々は否定できないであろう。このように、人間は死の問題に決して無関心ではなく、むしろ執拗にかかわってきた。人間を知るためには死の問題は欠かせない。人間は本能的に死を知っているが、全く分かっていない。しかもその死が気になってしょうがないのが我々人間である。

死をどうにかして克服したい、あるいはその不気味な影を完全に消してしまいたい、どうにもならないのであればせめて受容でもしてみようと悲しすぎる努力を我々はしてきた。

にもかかわらず、死の前で平然とするのはとても出来そうにない。死は誰にもやって来る
ことぐらい分かっているはずなのに、死が私の目の前に迫ってきた時、冷静な判断や反省
的な思考などまったくできず、「なぜ、私が!」「なぜ、今!」という驚きや嘆きが先立
ち、その激しい動揺を隠すことができないのである。

死は誰にも初めての経験で、それを受ける本人にとっては衝撃である。聖公会の牧師で、
宗教教育学者であるランドルフ・クランプ・ミラー (Randolph Crump Miller) は、他人
からすると納得しうるような、長寿を全うしたうえでの穏やかな死であったとしても、その
人自身にとっては、死はただ一度だけの死なのであり、その意味が軽いわけではないと指
摘する²³。

死は生命体にとっては生命を脅かす敵であり、本能的な恐怖の対象である。生存を続け
ることが生命体の第一の使命であると考えれば、死の恐怖は必要なのである。

大部分の人間にとって生命は、理屈で説明される以前に、一つの推進力である。
幼児も動物同様に生存のために苦闘をする。[……]健康に気を配り、危険を避け、
先を見通して計画を立て、生存を保障するのに必要なあらゆる手段を講じる。こ
のような反応は生本能の正常で自然な現れである²⁴。

死は個人の全てを一掃する存在の否定であり、自分が自分でなくなるという非存在化へ
の不安を感じさせるものである。唯一無二の存在であるこの私という存在が止まり、無と
無意味とに帰することである²⁵。さらにそうした自己の死と並んで、自身にとって特に大
切な人の死はかけがえのない存在との永遠の別れであるがゆえに、耐え難いものである。
愛し合い、頼りあい、支えあってきた人との死別は、計り知れないほどの悲しみを生む。
ましてや自己の死には耐え難い恐怖が押し寄せてくる。とりわけ、子どもや家族への責任
感、仕事上の成果などやり残していることがあるとき襲いかかってくる死の恐怖には、想
像を絶するものがある。しかし、死は、私にも、私の大切な人にも、突然襲い掛かってく
る。その予測不可能性に我々は当惑し、恐怖を覚えるのである。

神の子イエスでさえも与えられた死の前で「父よ、御心なら、この杯をわたしから取り
のけてください」(マタイによる福音書 26 章 38 節; マルコによる福音書 14 章 36 節; ル
カによる福音書 22 章 42 節) と神に願う。イエスがこのように願うことは、完全な神性で
あるイエスが、同時に完全に人間として死に臨んでいることを意味している。すなわち神

が人間の死を経験したのであり、その苦しみも人間と同じく味わったのである。

他方、イエスの弟子たちはイエスが死んでまた復活されるということを分かっていたし、信じてもいた。にもかかわらず、十字架につけられたイエスの死を実際に自分たちの目で目撃した瞬間、衝撃と恐怖、絶望と悲しみに圧倒されすべての希望を失ってしまった。しかし、イエスは自分に与えられた死が、全ての人の救いのためであるという信仰によって死を受け入れる。だが、イエスの死に直面してその極度の緊張や恐怖、絶望、悲嘆に耐えられなかった弟子たちはその死から逃げてしまうのである。

死はそのようなものである。「わたしの願いではなく、御心のままに行ってください」（マタイによる福音書 26 章 42 節；マルコによる福音書 14 章 36 節；ルカによる福音書 22 章 42 節参照）というイエスの言葉は、キリスト教的に言えば救いの完成であり、人間的な観点から言えば死の完全なる受容である。しかし、その最後の言葉が我々凡人の口からはなかなか出ないのである。

第 2 項 聖書における死

人間に耐え切れないほどの苦しみを与える死、一体その死とはなにものなのか。なぜ、死は我々に与えられたのか。答えのなさそうなその疑問に、旧約聖書は応じている。天地創造の物語の中には死の起源が記されている。聖書によると人間を創られた神によって、死は与えられたのである。

聖書の中で最初に記されている創世記 1 章から 11 章には、世界と人類の始原と共に死の起源をあらわす物語が記されている。

初めに、神は天地を創造された。地は混沌であって、闇が深淵の面にあり、神の霊が水の面を動いていた。神は言われた。「光あれ。」こうして、光があった（創世記 1 章 1-3 節）。

神は言葉によって天地を創造したと聖書には記されている。その天地創造の作業は、光、天空、大地、植物、天体、魚類、鳥類、動物の順でなされており、最後に人間の創造で完成される。このような創造の順序からも分かるように、天地万物の創造の物語において人間の創造は特別な位置を占めている。人間が住めるような環境をまず備えてから人間が創

造され、人間は他のあらゆる被造物を支配、管理するように定められるのである。神は最後に創造された人間を祝福して言う。「産めよ、増えよ、地に満ちて地を従わせよ。海の魚、空の鳥、地の上を這うものすべてを支配せよ」（創世記 1 章 28 節）。

人間は被造物でありながら、すべての被造物を支配する被造物の中で特別な存在として定められるさらに、いかなる被造物とも区別される人間の特別性は、「人間だけが神にかたどり、神に似せて造られた」（創世記 1 章 26 節；5 章 1 節；9 章 6 節参照）と記されているところからも確認できる。

神は言われた。「我々にかたどり、我々に似せて、人を造ろう。そして海の魚、空の鳥、家畜、地の獣、地を這うものすべてを支配させよう（創世記 1 章 26 節）。

すべての生き物を支配する使命を与えられた人間の初めての仕事はすべての生き物に名前をつけることであった。神はあらゆる獣や鳥を人のところへ持ってこられて、人がその動物にどのように名づけるかを見ていた。人がその動物に相応しい名前を与え、呼ぶと、それはすべて生き物の名となった（創世記 2 章 19 節）。

神に似せて造られた人間の特性とは何かという問いに対しての解釈²⁶は様々であるが、人が生き物に名を与えるという行為に現れている創造的な属性は神に似ている何よりのあかしである。名を与える行為は対象を自分との関係においてそこに意味を創り出す作業である。名の無いものは、存在していても私にとって存在しないに等しい。名を与え呼ぶ行為によって、ものは私との関係において意味を持ち、生きものとなる。

存在の意味を言葉との関係において探究した近代韓国を代表する詩人^{キムチュンス}金春洙（김춘수）の詩『花』（꽃）には、名を呼ぶ行為の意味が象徴的に現れている。

私とその名を呼ぶ前には
それはただ
ひとつの身振りに過ぎなかった。

私とその名を呼んだとき
それは私に来て
花となった

私はその名を呼んだことのように
私のこの色と匂いに相応しい
誰か私の名を呼んでくれ
そなたに行って私も
そなたの花となりたい²⁷

名が与えられる以前の花、つまり誰かによって呼ばれていない花は、花ではなく「ひとつの身振り」に過ぎないと詩人は言う。木も、草も、命名されないかぎり、もやもやとしたひとつの塊に過ぎない。すべてのことは言語を通して生きた存在となる。

神は「人がそれぞれをどう呼ぶか見ておられた」（創世記 2 章 19 節）。神が造られた生き物に人がそれに相応しい名を与える。名を与えられたことによって生き物は本当の意味での生き物となり、人間によって神の創造は完成されるのである。人間は被造物でありながら、神の創造作業のパートナーでもあった。

このように被造物でありながら、神の創造作業のパートナーであった人間が、神の戒めを破るという罪を犯す。死はその刑罰として人間に与えられたのである。聖書において死は罪の結果与えられた刑罰として明確に描かれている。しかし、その刑罰が与えられる場面を見てみると、そのとき与えられた罰は死だけではなかった。

神は女に向かって言われた。「お前のはらみの苦しみを大きなものにする。お前は、苦しんで子を産む。お前は男を求め彼はお前を支配する。」神はアダムに向かって言われた。「お前は女の声に従い 取って食べるなど命じた木から食べた。お前のゆえに、土は呪われるものとなった。お前は、生涯食べ物を得ようと苦しむ。お前に対して土は茨とあざみを生えいさせよ 野の草を食べようとすお前に。お前は顔に汗を流してパンを得る 土に返るときまで。お前がそこから取られた土に。塵にすぎないお前は塵に返る。」（創世記 3 章 16-19 節）

人間は神の戒めを破ることにより園から追放され、さらに、死を宣告されたのである。なぜ神の似姿で作られた被造物である人間が罪を犯すのか。なぜ、全知全能であり、愛の象徴である神が人間に苛酷すぎる死を刑罰として与えるのか。

このような疑問に答える前に、まず確認しておくべきことは「神の愛」という聖書の中心思想である。聖書学者の嶺重叔は、聖書を読み解くための一番大切なコードは、「神の愛」であると説明する。互いに一致しないように見える象徴的・神話的聖書の各場面を躡くことなく読むために念頭においておくべきことは、「神の無条件的な愛」という中心思想である。この神の愛という聖書の中心思想について嶺は次のように述べる。

改めて確認しておくべきことは、聖書において人間は、一貫して神によって創造された被造物として描かれている点である。それゆえ人間は、創造者である神とは一線を画する存在であり、両者の間には厳然として隔たりと区別が存在している。そして、神の前であって小さく弱い存在である人間は、しばしば創造者である神の存在を忘れてこれに逆らい、むしろ自らを神の立場に置き、自分の思いによって生きていこうとする罪深い存在である。このような人間を神は裁こうとするが、しかし神は人間を裁きつつも決して見捨てず、最終的には人間の罪を赦し、慈愛を持って最後まで顧み、導こうとする。事実、聖書において人間は、神に背いて反逆し、そのために神に裁かれながらも、最終的には神に赦され、導かれる存在として描かれており、聖書全体を通して「人間の神への反逆→神の裁き→神の赦し」のパターンが繰り返されている²⁸。

神の戒めを破るといふ、いわゆる神への不従順という反逆は、聖書を読んでいくうちに何度も繰り返されて登場する。故に、聖書は人間を罪人であるという。しかし、このような人間のために神の愛の頂点である出来事、すなわち神自身が人間の姿で降臨するという大事件が起こるのである。このことからもうかがえるように、聖書の中心思想は神の愛である。「人間はその罪性にもかかわらず神から赦され、恵みを与えられる存在であるという理解は、旧約聖書全体を貫いている²⁹」。このような神の愛という観点から死の問題を再考してみよう。

先述のミラーは、「神の愛は、死をも含んだすべての問題の答えである³⁰」と述べている。愛する者への罰、それは罰の内容よりもむしろ、その罰を与える意図というところにまず注目しなければならない。親が自分の子に与える罰がそうであるように、罰そのものが目的であるわけではない。自分の子の成長において致命的な害となる過ちを正すための手段として罰は与えられるのである。このような理解のうえで死の問題を考えると、また

死の持つ違う側面が見えてくるだろう。聖書によると、人間の罪によって死は宣告された。女性における出産の苦痛と男性における労働の苦しきも死と共に与えられた。「何という過酷な刑罰なのだ」と思われるかもしれない。しかし、神の愛という観点から考えると、もはや罰は罰ではないことがわかるだろう。

まず、女性に与えられた出産の苦しきは確かに苦痛ではあるが、それを罪による罰とは思えない側面がある。母親が感じる命を産みだした瞬間の感激と喜びは、出産の過程における苦痛とは比べ物にならないからである。

女は子供を産むとき、苦しむものだ。自分の時が来たからである。しかし、子供が生まれると、一人の人間が世に生まれ出た喜びのために、もはやその苦痛を思い出さない（ヨハネによる福音書 16 章 21 節）。

信仰の修練の場である修道院において労働は、聖なるものへと繋がる大切な行とされる。女性における出産、男性における労働は、人間が人間として成熟するための大切な経験であり、それ自体が意味ある経験である。決して単なる罰とは言えない。また、出産と労働ができるようになったというのは、子どもが一人前の人間として成長したという証拠でもある。人間は出産、労働をすることによって以前とは違う意味を持って生きていくこととなる。

同じく、死も新しい世界へ向かうために通過しなければいけない関門である。キリスト教の信仰からすると、死は不完全なこの世を終え、完全なる世界、また永遠の命を得るための通過儀礼としての意味を持つ。神の怒りの爆発として与えられた罰、人間が当然払うべき代価としての罰ではない。出産、労働、死というのは、人間を人間本来の姿にまで成長させるための必須的な体験なのである。神の愛の確かさという視点からすると、死は決して罰で終わる問題ではなく、人間に与えられた成長の機会でもありと考えられる。

旧約聖書によると、人間は神に似せて造られた存在である。しかし、神に似せて造られた存在がどうして罪を犯したのかという疑問が残る。聖書でいう罪というのは神の戒めを破ること、つまり不従順を意味する。その罪はたまたま最初の人間アダムが誘惑に負けて犯してしまった特定の事件ではない。人間という存在が持つ存在論的罪性である。神に似せて造られた人間にもともと罪性があるという誤解が生じる恐れがあるが、ここでいう罪性とは人間の弱さを意味する。

聖書に記されているように、人間は神に似せて造られた。神の創造作業のパートナーとして働くほどの存在として創られた。人間には神の姿が含まれている。ただ、人間はまだ完成された存在ではない。成長を課せられた存在である。可能性として持っている神の似姿を完成させるまでに成長せねばならない。

人間の中には神の姿があり、それは可能性として凝縮されている。この可能性を我々は与えられた人生という時間を通して実現していくのである。特別な訓練コースである労働、出産を通して一人前の人間として成長していき、さらに死という課題を通して人間は本来あるべき姿へと自らを創造していく。神が手がけられた創造の作業を完成させる責任が人間にはあるのである。

このように見てくると、聖書に従えば死は神の創造の完成であると同時に、人間に与えられた創造力の源泉であると言えよう。死を生きることによって我々は死を自分の生きた言葉で意味づけることができるようになる。生に与えられた死と正しい関係がもたれる時、我々は本来あるべき姿へと近づくことが出来るだろう。すなわち、死は神の愛によって人間に与えられた特別な教育課程である。しかし、だからといって、死は簡単に受け入れられるようなたやすいものではない。神の子イエスでさえも愛するものの死を前にして涙を流し、ご自分の死を前にして想像を絶する苦しみを味わったのである。死に隠れている神の愛という劇的な反転を知っているとしても、死の冷酷な姿の前ではただ震えるだけである。故に、我々は、死は人類に与えられた刑罰であると疑うことなく信じ続けてきたのである。それほど死を受け入れるのは容易ではないのである。しかし、死を無視せず、死から目を逸らすことなく、向き合い続けることによって我々は救われる。死と向き合うことによって死を自分に与えられるべくして与えられたものとして意味づけていくことによって人間は新たな存在として生成されていくのである。それが聖書によって示される人間にとっての死の意味である。

第3項 不条理としての死

以上、聖書における神の愛という観点から、自己及び愛するものの死に直面して、その恐れを取り去るもとにあるのは、神の愛の確かさであることを確認した。しかし、我々は堪え難い死に直面して、なぜ、今ここで死ななければならないのかとの思いに引き裂かれるのである。死ななければいけない妥当性が全く成立しない苛酷な死や早すぎる幼児・子

どもの死などは我々の人生への確信と、神への信頼を激しく揺るがすものである。このような危機に直面する時、人間は、この世界のあらゆる存在の持つ不条理性に気づく。

現代の科学技術文明の発達にもかかわらず思わぬ事故によって人々は亡くなる。地震、地震による津波、台風、洪水、大雪、たつ巻、火山の噴火などの大きな自然災害が大量の人々の命を奪う。大自然も、不条理性を秘めているのである。また、孤立し、飢え渴き、人々は死ぬ。また、戦争では、人間による人間への無差別的大量殺傷が行われる。しかしそうした中で、何よりも我々に衝撃を与えるのは早すぎる子どもや若者の死である。この早すぎる死をどう理解したらよいのだろうか。愛の神への信仰と、死の不条理とをどのように結びつけることが出来るだろうか。

さらに、我々は自らの罪や責任を超えた広く深い悪、混沌、闇に充滿した世界を生きている。この世において生ずる病、追放、死、犯罪、疎外、破局などの禍は、到底自らの罪や責任という観点から処理や理解をしきれぬ事柄ではない。それだからこそ、我々はこれらの禍は不条理であると訴えるのである。しかし、このような生と死の根本における故なさや理不尽さを前にして生きているのが我々人間の生きるということであると教育人間学者 鷲野克己は語る。

生きることの意味への問いとともに、出くわすべくして出くわした、この生き死にの根本における「故なさ」と「理不尽さ」を前にしてのふるえあがらんばかりの恐れと戦き、それが私たちが人間として生きていくことの原点であるときえ言えるように思われる³¹。

旧約聖書に登場するヨブも、自分に与えられた禍が、自分が犯した罪の結果として与えられていないという不条理に強く抗議する人物である。ヨブは人々から義人と言われる潔白で正しい人であった。彼は、健康にも財産や子どもにも恵まれていたが、ある日、サタンは、神の許可を得て、ヨブの現世的な幸福の象徴である健康と財産と子どもをすべて奪い、ヨブの信仰が本物なのか試すのである。

そこに、ヨブの三人の友達が、苦しんでいるヨブを慰めようとして見舞いに訪れる。しかし、彼らは、ヨブに与えられた禍は「お前が罪を犯したからである」とヨブの責任を追及する。しかしヨブは自分の罪は、自分に与えられた禍に匹敵するほどのものではないと反論する。罪と禍との関係がはっきりしないのに禍を受け苦しむという状況がヨブには何よ

り耐え難い苦痛であった。

そのようなヨブの反論に神は直接答えない。ただ、気象現象、野生動物の種の保存の実態を示し、創造の秩序というものをヨブに提示するだけである。そして、神は、全宇宙を統治する力を持つと主張する。このような神の反論に対して、独自の死生学の立場から生死の問題に取り組んでいる医学博士の平山正実は、この問題を人間と神の次元の相違という視点から説明する。

ヨブはこれまで一人称的発想、つまり自分の立場から苦難の意味について論じ、自分が理解できないことについて、神や友人に反論してきた。他方、神は、三人称的な立場、つまり宇宙論的、超越論的立場からベヘモットやレビヤタンなどの被造物（ヨブ記 38-41）の存在を示し、それらの生物の自立的な生に注目するよう促すことによって、人間の限界を悟るように働きかけられた³²。

ヨブにとって、理解できないような苦に対して、神は直接回答を与えない。むしろ神はヨブに、その答えではなく、人間という存在の限界を自分で考えるよう促しを与えるのである。聖書には明記されていないが、ヨブはこの神とのやり取りを通して自分の限界を悟らされただろう。常に一人称的発想をする被造物としての人間は、創造者としての神やその行いを理解することができない。被造物としての人間は創造者としての神を理解することができない故に、神の行いが人間には時には不条理なこととしてしか受け取ることができない。人間に出来ることは、あらゆる出来事に対して、それらの全てを理解しようとするのではなく、あらゆる出来事を理解できるわけではないという人間の限界を認めることである。結局、ヨブは、人間中心の認識から絶対者の次元へと意識を転換することによって、彼の苦悩の物語に終止符を打ったのである。パスカルが指摘したように、死を抱えて生きる人間がこの絶望的な状況から抜け出せるためには有限な人間的な観点から抜け出して、存在の全体性を表す永遠の見地から眺望することが必要である。

死、そして死を想起させる様々な死の要素を、人間的価値基準から見ると、すべては不条理なこととしか見えない。因果応報、道徳律では説明のしようがない。しかし、それゆえ聖書は死という禍を人間の限界性への覚醒を通して説明する。そこでは死という禍を与えられるような罪を犯してないのになぜ私に死が与えられるのかという反論それ自体が成り立たないのである³³。太古より定められた法則によって動かされている自然できえも、

人間に害を与える現象を起こした時には悪であるかのように考える人間の自己中心的な判断そのものが何より不条理であるように思うのである。

第4項 死がなかったら

死のない世界への念願は、我々が皆、秘かに持っているものではないだろうか。そのような我々の念願を、ノーベル文学賞の受賞者としても知られているポルトガル出身の作家ジョゼ・サラマーゴ (José de Sousa Saramago) は、独創的な想像力によって具体化している。彼は2005年に発表した『死の停止』(*Death with interruptions*)という作品を通して、死のない世界の全貌を緻密に描き出している。そして、彼は我々に「あなたたちが願ってきたのは本当に死のない世界なのか³⁴」と反問する。

この小説は、「翌日、誰も死ななかった³⁵」という文章で始まる。誰もが想像してみたはずのその出来事が実際に起こる。人間の苦悩や葛藤の核である死、この死がなくなったのである。しかし、死の無い世界がもたらしたのは我々の期待に反して、混沌と苦痛であった。社会は大きな混乱に陥ってしまうのである。死なない人々でいっぱいとなった病院の業務は麻痺状態となり、さらに、社会的費用の増大化と年金制度の崩壊によって、国の財政は危機的な状態へと陥ってしまう。何よりも大きな打撃を受けたのは、宗教であった。死の無い人間は、宗教に頼る必要が無かったからである。

肉体的、精神的苦痛からの解放を願い、死という慰安を待ち望んでいた人々にとって、死の停止という出来事は大きな刑罰であった。次第に、死を渴望する人々の群れが現れる。彼らは死ぬためのあらゆる努力をし、危険を冒しながらも死のある隣国への密航に挑戦する。それを手助けする闇の組織も登場する。死の無い生はもはや祝福ではなかった。生と死は結局同じ線上にあるもので、死が人間を苦しめるものであるなら、同じく死の無い生というのも苦痛であることを思い知らされるのである。

サラマーゴの小説と同じ脈絡において、人間に与えられた永遠の命というのは、決して祝福ではないという命題をイギリスの詩人アルフレッド・テニソン (Alfred Tennyson) の詩「ティソウナス」(Tithonus) とアメリカの作家のナタリー・バビット (Natalie Babbitt) の児童小説『時をさまようタック』(*Tuck Everlasting*) を通して確認することができる。

まずテニソンの『ティソウナス』は、ギリシア神話をもとに脚色したものである。ティソウナスはイリオス (トロイア) の王子で、暁の女神エオスと恋に落ち、彼女の宮殿に共

に住むこととなる。エオスはゼウスに願い、ティソウナスを不死にしてもらった。しかし、不老にしてもらうのを忘れたため、ティソウナスは老いさらばえてしまう運命となる。ティソウナスの独白という形式で書かれたこの詩には、不死の運命に対する耐え難い恨み、嘆きが記されている。

私の嘆きを聞いて涙の溢れるその眼をしばたいて
輝かそうとも。私を解放し、贈物を返して下さい。
どのような形にせよ、人間は本来あるべき姿から
かけ離れたり、当然生命を終わるべき天与の寿命を
超えようなどと、一体どうして望むのでしょうか、
その寿命こそ万人にとって最も相応しいものなのに？

[……]

今下界では死ぬ力をもつ恵まれた人間の家のまわりの
朧にかすむ畑から、また更に恵まれた今は亡き人々の
草むした幕場から靄が立ちのぼっています。
私を解放し、地上に再び返して下さい。
あなたは万物が見えるゆえ、和の墓も見えることでしょう³⁶。

永遠の命は得られたものの、ティソウナスは老い、弱っていく。エオスとは以前のように愛をささやくことができなくなった自分、愛するエオスに悲しみと苦しみを与える自分を責め、切に死を願うこととなる。ティソウナスに与えられた永遠の命というのは、生命延長・永生に対する人類の夢でもある。しかし、文学的なテキストを通して実現された人類の夢は、我々の想像を裏切るものである。迎えるべき死を強引に取り去られてしまうことは、死の宣告以上に残酷な刑罰であるかもしれない。一体永遠の命を願う必要があるのかと、死のない人間を描き出すことによって、このテキストは、逆に我々に問い返している。ティソウナスは、永遠の生を願う我々とは逆に、死を願うのである。

また、バビットの『時をさまようタック』(*Tuck Everlasting*)³⁷は、永遠に生き続けることの苦悩を描いた作品である。フォスター家の一人娘ウィニー(Winnie Foster)は森で道に迷ってしまうが、そこで美しい少年タック(Jesse Tuck)に出会う。そこに突然ジェシイの母のメイと兄のマイルズが現れ、あっという間に、ウィニーは馬に乗せられ三人に連れ去られる。そこ

でウィニーは、タックの家族の秘密、すなわち森にある泉の水を飲んだ故に永遠に年をとることも、死ぬこともない運命にあることを知らされる。

この後、泉の秘密を探りあて金儲けをたくらむ黄色い服の男の登場によって、タックの家族は泉の秘密が人々に知られてしまうことや自分たちの正体がばれてしまう危機から逃れるために町を離れる。何十年もの後、タックは、ウィニーの村を訪れ、そこで愛すべき妻や母親として人生を全うしたウィニーのお墓を見つける。ウィニーはジェシィのたつての願いをきかず泉の水を飲まなかったのである。

この話の主題は不死の重荷である。この小説は不死の重荷を背負っている家族の話を通して、生きることの意味を問うているのである。このことは、不死の運命にある自分の家族の悔恨を語るタックの言葉からもよく伝わってくる。

わたしたちのまわりでは、すべてのものがうごき、成長し、変化していく³⁸。

死ぬことは、生まれたとたんに関束された車輪の一部なんだよ。すきなところだけとり出して、のこりをほうり出すわけにいかないだろう。そういう全体の一部になるということは、神さまのお恵みだといってもいいな。ところが、わしの一家は、そのお恵みをもらえなかった。生きるってことはたいへんな仕事さ。だが、わしらのように死をもたないで、ただ生きるだけというのは価値のないことだ。まったく意味のないことだ。車輪によじのぼる方法があるなら、わしはすぐにそうするよ。死ぬことなしに生きることができるものか。わしらは生きてるといえないよ。車輪のわきにころがっている石ころみたいなものだ。これからもずっと石ころなのさ³⁹。

変化したい。そこが死の世界であっても、わしは変化してそこへ行きたい。

[……] 永久に変わらないという意味が分かるかい？⁴⁰

死をもたないで、ただ生きるだけというのは価値のないことだというタックのこの言葉には、生きることの根源的な意味について考えさせられるものがある。死があつてこそ、生はある。我々の生に死は初めから与えられたものであり、死があつてこそ人生は価値あるものとなる。このような認識から、死を生の友として受け入れることの意味が見えてく

るであろう。この「死と友になる」ことの意味を、再びサラマーゴの小説に戻って考えてみよう。

この小説において死は「彼女」と擬人化されて登場する。ある日、死が中止された。ということは、彼女、すなわち死が本業を止めたのである。しかし、時間の経過と共に人々の苦痛は増していく。「永遠の命」への願望は「死」への願望へと転じていく。その願望が極度に達したとき、彼女は本業を再びやり始める。死ぬという出来事が再開されたのである。しかし今回彼女は仕事のやり方を少し変えて、死ぬこととなった人に、事前に手紙を送る、彼女からの手紙を受け取った人だけが死ぬという、いわゆる死の予告制を採用したのである。このやり方に人々は納得し、彼女の仕事は落ち着いていくように思われた。

しかし、ある日、彼女が送った手紙を三度も返送してきた人が現れたのである。ルール違反であった。彼女にとっては、それは想像すらしたことのない出来事であった。大きな衝撃を受けた彼女は、一度もやったことのない行動に出る。彼女は直接手紙を持って、返送者を訪れたのである。

手紙を返送した人は中年のチェリストで、一人暮らしの男性であった。まず彼女はある程度距離を置いて、自分の手紙を三度も返送した彼を注意深く観察する。彼は、孤独で、音楽的才能においても、経済的にも、その他あらゆる点において特出したところのない平凡な人間であった。彼女には、生に何らこだわることも、自慢することも無い平凡な人間が、なぜ自分の手紙を読まず返送したのか気になってしょうがない。

一方、チェリストは、自分の人生に突然訪ねてきた彼女の存在に気づかされる。いつも距離を置いたまま自分を見つめている彼女が不気味な存在ではあったが嫌いではなかった。彼は彼女を常に意識するようになる。彼女が見えないと逆に不安になり、捜し求めるようになる。一生孤独であった彼の人生の中において彼女の登場は、ある意味でありがたいことであった。今まで感じたことのない心臓のときめきが自分の胸から聞こえてくる。どこからかエネルギーが溢れてくる、演奏せずにはいられない気がした。彼は今まで経験したことのない、すばらしい演奏をする。また、今まで感じたことのない苦悩をも覚える。彼女を愛するようになったからである。

匿名の彼女からの手紙は返送する彼であったが、自分の前に現れた彼女を追い出したりはしなかった。彼女はもはや匿名の彼女ではないからである。彼女は、彼のただ一人の「あなた」となり、もう一つの「わたし」となったのである。

彼に直接渡すために持っていた手紙を、彼女は自分の手で処分してしまう。そして、両

手で彼を抱きしめる。今まで一度も寝たことのない彼女は、初めての眠りにつく。そして、この小説は次の言葉で終わる。「翌日、誰も死ななかつた⁴¹」。

この最後の文書は意味深長である。生と死が完全に合一する瞬間。生が死に溶け込んでの合一か、死が生に溶け込んでの合一かはどっちでもいい。この一瞬は永遠を生きる一瞬なのである。

実際、死の影と共に一生を生きたとする人の話を我々はよく聞く。そういう人々は芸術家、文学者の中に特に多く、創造性あふれる人生を生きたとする共通点があることに気づかされる。彼らが実際に生きた人生というのは、サラマーゴのチェリストのように死と愛しあい、死と共に生きた人生であったのではないか。彼らは何かの機会に触れ、死と合一する経験をする。その経験は死と共に生きるという生き方の出発点となり、生の中にある死はその創造性の元となる。サラマーゴが「彼女」として擬人化して描いている死は美しく、繊細で、涙もろく、時にはユーモアがあるが、時には震えるほどに恐ろしく、無情にも見える。千の顔を持つ彼女との同行は我々を常に緊張させ、鍛錬させ、我々の価値観を鋭くするはずである。

なぜ、死を生最後の瞬間だけに存在すると思っているのか。今、ここで、彼女に会い、永遠を生きてきた彼女の知恵の言葉に耳を傾けながら生きていくことがもっといいのではないか。と、サラマーゴは生の真只中で死を直視しつつ生きることを寓話的に語っているのである。

第2節 死の直視とは何か—パスカルの『パンセ』を手掛かりとして—

生命あるものは、いつか必ず死ぬ。人間もやはり死ぬ。すなわち、生命体の一部としての人間は、生命体における日常の出来事として死んでいく。死は人間だけが迎える出来事ではない。生まれた生命体は、やがて必ず死に逝く。生命体において死は最も自明なことであり、日常的な出来事である。

このように、自明な人間の死は生物学的法則の必然性に基づく。しかし、このような生物学的事実としての死を、私自身における自明な事実として認識することは、ある意味で選択の問題である。実際に多くの人たちは目を逸らして、死と関係のないような態度で生きている。このような態度は、現実と誠実に向き合っていないため、自己欺瞞的ではある

が、ひたすら生を享樂しようとする者には意味ある選択かもしれない。ただ、それは死を完璧に無視し続けることができるならばの話である。しかし、死に対する完璧な無視というのは現実上不可能である。現実の世界において死は時と場所を問わず襲いかかってくるし、そのような死から人間は自由になれない。

それでは、死を認識すること、すなわち生命体すべてにおける死一般ではなく、まさしく我々一人ひとりの死を認識することはどのような意味があるのか。「死の確かさと必然性を人間に関する根本的な真実として確認することは、想像をはるかに越えて根元的な価値観の転換をもたらす⁴²」と、教育哲学者稲垣良介が指摘しているように、このような死ぬ存在としての自己認識を通じてはじめて人間は真の人間として生きることが出来る。人間として生きるということの方向性や価値観はこの死ぬという人間の根本的な事実の直視にもとづく確実な認識の上に築かれるからである。すなわち、死に対する深い認識は現実の逃避ではなく、生をより完全なものとして、より忠実に生きるための要請に他ならない。

死とは何かという問いは、自己についての問いに帰結するものである。従来の死の教育の実践において犯されている過ちの一つが、「死とは何か」という問いを、死一般の知識としてとらえることである。教育において課題とすべき死とは、他人事としての死、一般知識として語られる死ではなく、自分自身の死、いわば死を抱え込んで生きる自己そのものの認識である。自分自身の死を見つめることによって、我々は自己存在の限界性に直面することになる。そのとき、これまで追い求めてきたことの有限性、その無意味に気づかされ、人生の本質的な意味を求め、生の根本的転換を図ろうとするのである。このように、死を見つめる生の営みは、自己存在への深い反省を促すものである。

死を見つめることによって、人間は自らの弱さ、悲惨さを自覚するようになる。死は徹底した苦であり、そうした苦しみと共に人間は絶望に陥る。しかし、死を直視することによって呼び起こされる欠如態としての自己の認識は、科学の論理の領域とは異なる人間存在独自の論理を解明する地平を開くのである。死を抱えて生きる存在としての人間の限界への徹底的な自己認識があつてこそ開かれる根源的な人間の次元についてパスカルは『パンセ』(*Pensées et opuscules*)で語っている。39歳という短い人生でありながら、多くの業績を残した天才と言わざるを得ないパスカルが、科学、哲学、神学のあらゆる知恵を極めて掴み取ろうとした人間という存在の真実は何なのか。以下、パスカルの『パンセ』を手がかりとして、死の直視の人間的意味を考えてみたい。

第1項 人間の悲劇性

『パンセ』は、パスカルが生前に構想していたキリスト教的護教論のための未完成の断片的なノートを、彼の死後に編纂して刊行された遺著である。『パンセ』はキリスト教の真理を弁証すること、いわゆるキリスト教的護教論的な性格を確かに持っているが、単なる神学的著作というよりは、同時に人間学的著作である。それというのもこの著書でパスカルは、数学、物理学、哲学とかかわる深い考察を通して人間存在に対する総合的な人間学を展開しており、さらにパスカルの総合的な人間学は宗教的な人間の問題に帰結するからである。このように彼の人間学が宗教的な方向へと向けられるのは、人間の持つ悲劇性への徹底的な探究による必然的な道筋であろう。

パスカルは、人間はどうしようもない惨めな存在であって、その惨めさは神との出会いを通して克服されるという。しかし、「キリスト者になれないのだったら、せめて普通のまともな人間となってもらいたい」(B194)という彼の勧告からもわかるように、彼の思索の初めは人間存在が抱え込んでいる悲劇性に対する徹底した眼差しであり、その眼差しは結果的に超自然的な次元へと我々を導く。

パスカルが『パンセ』で最も鮮明に描いたのは、神なき人間の悲惨な姿である。人間は永遠を希求するが、存在の根源に死を孕んだ苦の存在である。人間の悲劇性、パスカルの人間探求はここから始まる。「弱く、死すべく、そして、われわれがもっと突っ込んで考えるときには、われわれを慰めてくれるものは何もないほどに惨めな、われわれの状態の、本来の不幸のうち存するものである」(B139)。パスカルによると、人間は死という限界によってみな同じく、惨めな存在である。このような人間の惨めさは、特別に不幸な人に限られた問題ではない。人間誰もが持っている人間の本質にかかわる問題である。それぞれの人間が持つ能力や努力の差、志の差、その他のいかなる個別的で、特殊な外的環境や理由に関わらず、すべての人間は初めから死という限界性によってみな惨めな存在である。「惨めさ。ソロモンとヨブは、人間の惨めさを最もよく知り、最もよく語った人である。前者は、最も幸福な人。後者は最も不幸な人。前者は体験によって快樂のむなしさを知り、後者は苦難の現実を知ったのである」(B174)。この世で、最も幸福な人であったソロモン⁴³、この世で最も不幸な人であったヨブにとって、人生は同じく悲惨で、空しいものであった。人間の生の本質は皆同じく、悲惨で、空しい。

我々はこのような惨めな運命を生活の煩いの中で忘れていただけであって、パスカルに言わせれば、我々はいつ刑が下るか分からないまま不安と恐怖の内に生きている死刑囚な

のである。

ここに幾人かの人鎖に繋がれているのを想像しよう。みな死刑を宣告されている。そのなかの何人かが毎日他の人たちの目の前で殺されていく。残った者は、自分たちの運命もその仲間たちと同じであることを悟り、悲しみと絶望とのうちに互いに顔を見合わせながら、自分の番がくるのを待っている。これが人間の状態を描いた図なのである (B199)。

毎日我々の中で幾人かは目の前で殺されていく。なぜ、このようなことが我々に与えられるのか、その因果関係がまったく成立しない不条理、さらにこのすべてのことが予測不可能であるという偶然性が我々をより絶望的にならしめる。人間であることが、このような絶望的な条件の中に与えられたごく制限されたものであるという事実を毎瞬間確認しながらも、しかし我々は決して絶望してはいない。自分の意思ではどうしようもない鬱などの精神的疾患を持っていない限り、むしろ我々は我々を絶望させる状況から意図的に逃げているのである。パスカルは人間が死の問題に関心と忘却の態度で一貫している理由を、死の本質が持っている根源的悲慘に見出している。死を直視することによって最も鮮明に浮かび上がってくる人間の惨めさ、その悲慘な現実から逃避するための手段として用いるのが気ばらしであるが、この気ばらしこそが人間を最も惨めな存在へと転落させるものであるとパスカルは指摘する。

第2項 気ばらし—真実からの逃避—

パスカルによると、人間の生は悲慘そのものであり、その現実を直視するとき我々は苦悩し、絶望せざるを得ない。「われわれを慰めてくれるものは何もないほどに惨めな」(B139) 死であるがゆえに、人間は本能的に死から目を逸らしてしまうのである。死の前で、我々はどのような理性的な答えも見つけることができない。見つめれば見つめるほど、我々は絶望するだけである死から、目を逸らす方を選択する。

気を紛らすこと。人間は、死と不幸と無知とを癒すことができなかつたので、幸福になるために、それらのことについて考えないことにした (B168)。

これらの惨めなことにもかかわらず、人間は幸福であろうと願い、幸福であることしか願わず、またそう願わずにはいられない。だが、それにはどうやったらいいのだろう。それをうまくやるには、自分が死なないようにしなければならない。しかしそれはできないので、そういうことを考えないことにした (B169)。

この死からの逃避の手段として人間が用いるのは、「気ばらし」(気を紛らすこと、慰楽、divertissement)である。死から目を背けるためにほかの興味、関心、気遣い、仕事に熱中することによって死をあえて考えないように工夫することである。しかし、パスカルは我々に問いかける。気ばらしというのは、問題の解決策にならない。一時的な回避であり、保留である。意識の中から死を消してしまうことは可能かもしれないが、死という現実を消すことはできない。最後の勝者は死であり、結局我々は死の前に屈服するようになるだろう。結局、気ばらしというのは、死の解決策でもなければ、真の慰めでもない。我々を知らず知らずのうちに死に至らせる気ばらしは、人間の惨めさの最大のものであるとパスカルは指摘する。

惨めさ。われわれの惨めなことを慰めてくれるただ一つのは、気を紛らすことである。しかしこれこそ、われわれの惨めさの最大なものである。なぜなら、われわれが自分自身について考えるのを妨げ、われわれを知らず知らずのうちに滅びに至らせるものは、まさにそれだからである。それがなかったら、われわれは倦怠に陥り、この倦怠から脱出するためにもっとしっかりした方法を求めるように促されたことであろう。ところが、気を紛らすことは、われわれを楽しませ、知らず知らずのうちに、われわれを死に至らせるのである (B171)。

気ばらしは死からの完全な逃避とはならない。死が悲惨で、悲劇的なものであり、人間であることの根源に死が抱え込まれているのなら、それは結局人間そのものが悲惨で、悲劇的な存在であるということになる。死は人間の外にあるものでなく、人間の内にあるものであり、しかも他の人間の出来事ではなく、自己自身における現実である。人間はその事実を認めようとしない。死と自己自身の間に距離を置いて考えようとする。まるで死がまったく自分とは異質のものであるかのように考えようとする。死を客観的な立場からは

捉え、語りはするが、自己自身の内側に存在する死には目を向けようとしなない。死を自己自身のものとして認める瞬間、自分の存在は耐え難い惨めな存在として転落してしまうからである。それ故、我々は自分の中に初めからあった死について敢えて考えようとしなない。気ばらしに気をとらわれ、我々は知らず知らずのあいだに死に近づくのである。目を覆い隠されたまま絶壁から突き落とされる囚人のように、我々の工夫した気ばらしが、パスカルに言わせれば我々の悲惨を蔽いかくしてくれるということそのことが、我々の悲惨のうちでの最大の悲惨である。

こうした視点に立つとき、1970年代アメリカにその起源をもち、近年日本においてもその理論と実践への関心が極めて高い死の準備教育の多くは、自己の外部にある死に我々の思考を向かわせるために、非常に工夫された気ばらしであると言わざるを得ないだろう。すなわちそこでは、突然現れてくる死にどのように対処すべきか、どのように準備しておくべきかについての具体的なマニュアルを作って、死に不安を覚えている我々を安心させようとするのである。しかし、死は前もってのどのような工夫によっても対処、または準備できないところにその本性がある。一体生ある者の誰が死に馴れ親しむことが出来るのか。死についてあらかじめ考えておけば、死に馴れ親しむことが出来るというのは、死についての行き過ぎたポジティブな虚像に過ぎない。

人間の努力によって、あるいは準備や訓練によって死は受け入れやすくなるという考え方がかなり普及しているように思われる。しかし、死はいつも見慣れないものである。この世には全く同質の死は一つも存在しない。人の数だけ死が存在する。死は一人ひとりにとって独自であり、何人たりとも初めから予期せぬ何かである。いくら死を想うとしてもいざ自身の死の前に立つとき我々はただ恐れと驚きとを感じるばかりであろう。

死生学のブームを巻き起こしたエリザベス・キューブラー＝ロス (Elisabeth Kübler-Ross) によると、死は人生最後のレッスン、最後の成長の過程であり、死にゆく心の行方をよく理解しておく死を受容しやすくなるという。しかし、一生死のレッスンを積んできたはずのロス自身の晩年に、病魔に襲われてベッドから自分で移動することすらできなくなったとき、彼女は神への怒りと不満が絶えなかったという⁴⁴。

ここで筆者が強調したいのはキューブラー＝ロスなど、多くの楽観的な立場から死への準備を唱える人々への批判ではない。そうではなく、我々の期待とはかけ離れているところに人間の弱さ、惨めさがあり、それが人間の本質であると言いたいのである。人間は弱い存在であり、死はその人間をいつでも打ち潰せる圧倒的な力を持っているもので、冷酷

なものである。行き過ぎたポジティブイズムや楽観主義の包装で装うことなどできない。死は我々が死への準備をしていく中で、十分に死に慣れ親しくなった瞬間に現れるのではない。これ以上幸せな時間はないと思うほどの生のエネルギーが充満している時にも突如として姿を現す。「オピリアの死」という作品で有名な前期のイタリアの画家ジョン・エヴァレット・ミレイ（John Everett Millais）の作品の中に『春—林檎の花』（*Spring : Apple Blossoms*）という油絵がある。彼の妹たちをモデルとしたとされる奇麗で、生命力あふれる少女たちが林檎の木の下でピクニックを楽しんでいる。しかし、右下には稲を刈る鎌が描かれている。西洋の世界では鎌は命を刈る死を意味している。マレイがこの絵を通して表したいのは、生命力あふれる最も美しき人生のそのただ中に死は存在するということである。



図 1 John Everett Millais 『Spring (Apple Blossoms)』 (1859 年) ⁴⁵

死の準備教育、死と馴れ親しむためのあらゆる準備に関係なく、死は突然現れる。生命力あふれる大自然の前で、死は忽然としかも鮮明に我々の目の前に姿を現す。生は死と繋がっているからである。その初めと終わりだけではなく、そのすべての時において。死は生から分離された異質のものではなく、人間という存在に根を下ろしている最も人間的な本質である。

第3項 絶望への招待

実際に死から完全に自由になることはないままで、気ばらしに時間をつぶし、突如最後の瞬間を受け入れざるを得ない惨めな人間にパスカルが与える勧告はどのようなものであろうか。

われわれが、われわれと同じ仲間といっしょにいて安んじているのは、おかしなことである。彼らは、われわれと同じに惨めであり、われわれと同じに無力なのである。彼らはわれわれを助けてはくれないだろう。人はひとりで死ぬのである (B211)。

パスカルは自己欺瞞から抜け出して静かに自分の状況を省みることを勧める。まずは、気ばらしの虚妄を見破ること、そして、ただ一人で死という深淵にかかわる存在である自身の現実を直視することである。死の深淵を直視するというのは、どうしようもない人間の惨めさに徹底的に絶望せざるを得ないことであり、生を根本から脅かす危険なことである。しかし、パスカルに言わせれば、自己の惨めさに苦しむ人間よりも、気ばらしに熱中して自己を忘れていく人間の方が悲惨である。カードゲームに熱中して自分の状況を忘れた死刑囚のようで、屠畜されるために飼育されている獣と何の代わりもない。人間は元々自分自身の生命を愛する存在である。自分の命に何らかの害が与えられたら、それに立ち向かいそれを取り戻そうと必死に戦うであろう。しかし、人間は自己の存在を一瞬にして無化してしまう強力な死に対しては、生きている間には決して直面しようとはしないで、目を逸らしている。このような、人間のおかしくも怠慢な現状についてパスカルは次のように述べ表す。

人生の究極の目的について考えずに暮らしている人々、[……] 彼ら自身に、彼らの永遠に、彼らのすべてにかかわる問題に対するこの怠慢は、私に同情心を起こさせるよりは、むしろ私をいらいらさせる。私を呆れさせ、恐れさせる。それは私にとっては、一個の怪物である (B194)。

パスカルは我々にパスカルから見れば最小限度の誠実さを持って自分の状況を省みることを勧める。「もしもキリスト者になれないのだったら、せめて普通のまともな人間となっ

てもらいたい」(B194)。キリスト教の信仰を持つまでは望まなくても、ただ人間である以上、その人間であることに誠実であること、つまり人間としての自己自身の現状を省みることを切に勧めている。パスカルがこのように力強く語るのは「霊的な信仰の敬虔な熱心さ」(B194)から言っているのではない。一刻一刻脅かしている死の現実はそれ以上ない恐ろしいことであり、人々が少しでも自己欺瞞からぬけだして「人間的利害の原則、自愛の見地」(B194)に立って考えるよう、同じ人間同士への切なる思いを持って語っているのである。

さらに、パスカルは、死から目を逸らして真の人間の現実に盲目である我々に呼びかけて、いわば全うに絶望することへと招待している。このように我々を徹底的な絶望の道へと案内するパスカルには、人間の根源的な苦の中で生と誠実に向き合う姿勢において次の聖書の箇所と共通するものがある。

悲しむ人たちは、幸いである。その人たちは慰められる（マタイによる福音書 5章4節）。

悲しみ、嘆き、泣きなさい。笑いを悲しみに変え、喜びを愁いに変えなさい。主の前にへりくだりなさい。そうすれば、主があなた方を高めてくださいます（ヤコブの手紙4章9-10節）。

この聖書の箇所における悲しむ、嘆く、泣くことは、全知全能の神の前に立つ人間の自己認識の結果としての行為である。聖書における人間の自己認識は、必ず神との関係におけるものとして描かれており、全知全能の神の前で自己の徹底的な弱さ惨めさに気づかされる。このような人間が神の前であるべき姿が、この箇所においてはへりくだって悲しみ、嘆き、泣くという具体化された形で表現されている。

このような自己認識はパスカルにおいても同じであり、パスカルにおける最も誠実な自己認識のあり方は絶望である。悲惨な現状の前で我々は嘆き、悲しむべきである。この現実から目を逸らして、快樂を求めるのであれば、これは愚かさの極致としかいいようがないであろう。それでは、パスカルのいう全うに絶望することとは結局、どこに向けられているのか、以下において見ていく。

第4項 死を見つめる二つの視線

自然界の法則にてらせば死は我々の命の終わりであり、生命の消滅である。このような自然的な現象であることを死の唯一の真実として認めるならば、死についてのこれ以上の議論は無益であり、無意味なことであろう。すなわち、理性によって説明される死は、これ以上の議論の余地のない生命の停止である。しかし、我々人間はこうした死の自然的現象だけを描写する理性による死の捉え方を素直に受け入れられない。理性では理解したとしても、それに納得しきれない根強い反発がある。人間はただ自然の一部としてしか存在しないのか。その疑問に対して、パスカルは二重の人間の姿を挙げて説明する。人間はおそらく、「自然のなかの最も小さなもの」(B72)であるが、同時に「一個の巨人であり、一つの世界であり、いな、むしろ全体である」(B72)。さらに、「人間の偉大さは、人間が自分の惨めなことを知っている点で偉大である。樹木は自分の惨めなことを知らない」(B397)と語り、自然の中の最も小さなものでありながらも、その枠の中に包摂されることを拒むのである。

パスカルは人間の死をただ自然的な現象に限定して考えることを拒否する。パスカルにとって人間の死は自然的な現象であると同時に、超自然的な現象である。すなわち、人間の死はただ目に見える自然的な現象によって充足されるのではなく、必然的に超自然的なものと繋がっているという。

科学者であり、哲学者であった履歴が物語っているように、パスカルの『パンセ』にはその二つの立場が対立することなく緊密に融合されている。人間存在の根源に死があるという揺るぎなき現実に対しては、冷徹な知の立場で現状を直視することを勧める。このような知の立場から人間存在を見つめることによって得られるのは、徹底的な絶望である。しかし、パスカルの人間理解はここで止まることなく、絶対者としての神を信じることによって自分自身を知る次元について語る。このことが、神への信仰によって自己を認識する信の立場である⁴⁶。

われわれは、ただイエス・キリストによってのみ神を知るばかりでなく、またイエス・キリストによってのみわれわれ自身を知る。われわれはイエス・キリストによってのみ生と死とを知る。イエス・キリストを離れて、われわれは、われわれの生、われわれの死、神、われわれ自身が何であることを知らない (B548)。

パスカルは、イエス・キリストを離れて、我々は我々の生、死、神、自分自身が何であるかを知らないという。また、イエス・キリストによってのみ生と死を知ると述べている。パスカルのいうイエス・キリストによってのみ知る生と死とは何か。イエス・キリストによってのみ得られる生と死への知は、これまでみてきた死を抱え込んで生きる人間存在における根源的な絶望に位置づけられている生と死への知とは違う次元の知である。イエス・キリストへの信仰において、パスカルは死を知の立場で理解し、知の立場を議論の展開の土台とすることを退ける。むしろ、不完全な人間の知ではなく、絶対者としての神を信頼する信仰の立場から死について語り直しているのである。

このような信の立場から死を見ると、死は越えがたい壁ではない。物理的には不可能であるように思われても、この壁を乗り越えると永遠の世界へと進んでいくことが出来ると信じる。目に見える死の現実はどうしようもない惨めなものであり、我々は悲しみ、嘆き、泣き崩れてしまうが、にもかかわらずその死の陰を通過して、我々は永遠の世界へと進んでいく。これこそがパスカルのいう死によって限界づけられている絶望的な生の現実をしっかりと直視しつつ、さらに、信の立場から「生と死」を新たに「知る」ということの意味であり、このようなパスカルの死を見つめる二つの知の立場は、「恐れおののきつつ自分の救いを達成する」というパウロの言葉とも共通している。

だから、わたしの愛する人たち、いつも従順であったように、わたしが共にいるときだけでなく、いない今はなおさら従順でいて、恐れおののきつつ自分の救いを達成するように努めなさい（フィリピの信徒への手紙 2 章 12 節）。

知の立場からは、この死の向こうにある永遠の世界への信仰を認められないであろう。しかも、その世界を直視できるのは、理性ではなく、心情、信仰といわれる心の領域である。

神を感じるのは、心情であって、理性ではない。信仰とはこのようなものである。理性にではなく、心情に感じられる神（B278）。

パスカルが述べているように、神の存在は、理性にではなく、心情によって感じられるものなのである。心情は「自己を越えたものに向かって心を開く人間のあり方⁴⁷」であり、

旧約聖書のコヘレトの言葉に神は、「永遠を思う心を人に与えられる」（コヘレトの言葉 3 章 11 節）と記されている。人間には永遠を思う心があり、そうした心が与えられているということは、我々の生が有限の自然を越えて、永遠の世界へと繋がっていることを心情では示しているのである。パスカルの死の理解は、自然の原則の枠内に閉ざされた認識の次元から、超越性（神）への信仰の次元へと我々の視野を切り開いてくれるのである。

パスカルにとって死を抱え込んで生きる人間存在の分析は、必然的に人間をその自然の状態から超自然的な次元へと飛躍させてゆくものであった。すなわち、パスカルは我々を、死によって限界づけられている人間のあり方への直視をくぐり抜けて、その限界を超え出た超自然的な次元へと導いている。パスカルは、まず、人生における最も重大な課題である死について、他人事のように無関心であり、意識しないよう必死に努力している惨めな人々に対して、真の人間である道へと進み出ることを説いている。死は人間の限界を超えるものであり、自然界の限界の外にあるものである。パスカルは死の意味を見つけ出すために超越的な次元に移行し、その中で答えを見つけ出す。死は終わりであると断言する人々に対して、キリスト教は永遠の命へと進み出る関門であるという。そこに希望を見出して、死の現実を前に恐れおののきつつ、進んでいくことを教えてくれる。しかし、それは、単なるプラス思考として、死を軽んじるのではない。むしろ徹底的にその絶望と苦しみの場に向き合うことをパスカルは説いている。今は嘆き悲しむが、その目から涙を拭い取ってくださることを信じつつ、その確かな救いの御手を願いつつ、現状を受け入れて生きていくことである。このような生き方は、死の現実と向き合い抜くことを通して初めて可能となることを忘れてはならない。行き過ぎた楽観主義的ポジティビズムでもなく、悲観主義でもなく、徹底した現実認識とその果てに姿を見せる希望を忘れないこと、その二重のバランスにおいてパスカルを読んでいくべきである。

彼らの目の涙をことごとくぬぐい取ってくださる。もはや死はなく、もはや悲しみも嘆きも労苦もない。最初のもは過ぎ去ったからである（ヨハネの黙示録 21 章 4 節）。

第3節 死の直視という生き方

第1項 死から目を逸らして生きる

前節において我々は、死へとかかわる存在としての徹底的な自己認識を通して、より本質的な人間の次元へと向き合うことについてパスカルの『パンセ』を通して考察した。死へとかかわる存在としての自己認識を持たないで生きることは、非本来的な生き方である。パスカルに言わせれば、自分自身の惨めな状況への認識を持たないで、気ばらしのうちに時間を費やしている人間は最も悲惨で惨めな状況にいるのである。

このようにパスカルが指摘した、死を直視しながら生きて行くことと、死から逃避し気ばらしのうちに生きて行くこととは、実際にどのように具体化され、どのような差異を見せるのか。以下において対照的な二人の人物の生き方を通して考えてみたい。

まず、一人目の人物は、フィリップ・ロス (Philip Roth) の小説『エブリマン』(*Everyman*) に登場する主人公である。この主人公の名前は小説の中で明らかにされていない。彼の周辺の人物はすべて名前を持っているにもかかわらず、彼だけは名前が明示されていない。その理由は、エブリマンというタイトルが暗示しているように、主人公はある特定の人物ではなく今、ここで平凡に生きている我々の姿そのものであるということであろう。

小説は主人公のお葬式から始まる。

最も心が痛かったのは、すべてのことを圧倒する死という現実をもう一度刻印させたのは、死そのものが有りあふれたことだという点である。数分後にすべての人は帰ってしまった。疲れた表情で涙を流しながら、人間という種が最も嫌いな活動より帰ってしまったのである⁴⁸。

小説の冒頭に位置するこのフレーズが語っているように、人間をその根本から揺り動かす死という事態が、あまりにも有りあふれた現象であるということが我々を当惑させる。この小説は主人公のお葬式から始まり、次に彼の幼年期に遡り、それから彼の一生を時間の流れにそって描き、最後は彼の死で締めくくられる。彼はあえて名前と呼ぶ必要もないほど、我々の周りでごく普通に見かけられそうな平凡な人である。彼は社会的な基準からすると、ある程度の成功を収めた人物で社会が必要としている、ある意味で最も社会に適応した存在であった。

彼は特別な人でも、ひねくれた人でも、ある意味で極端な性格の人でもなかった。しかし、なぜ、この歳に、死ぬという思いが頭から離れないのか。彼は、合理的で、人情深かったし、親和力があり、穏やかで、勤勉な人であった⁴⁹。

このような彼の脳裏に、ある日、突然、自分がいつか死ぬという思いが寄せてくる。34歳の彼は毎晩星空の海岸を歩く時にいつも押し寄せてくる死ぬことに対する不安で思い悩む。終末との恐ろしい出会い、その究極的な破局との接吻は時間が有り余って暇ではない75歳になってからで十分だと、彼は独り言を言いながらその不安から逃れようとする。そのうちに時は過ぎ去り、彼は人生の道を歩んで行きながら、周りのたくさんの人の死を経験し、時には悲嘆に暮れたり、時には何の感興も起こらなかつたり、時にはその対象が自分ではないことに安堵したりする。そして、老年の彼は、以前にも一度経験したことがある動脈を対象とした簡単な手術のために自分が選択した全身麻酔から目を覚ますことができないまま死へと向かう。

在ることから放され、自ら知らないうちに、どこにもないところに逝ってしまった。初めから恐れていたその通りに⁵⁰。

彼は、現代を生きる「エブリマン」、すなわち我々であり、彼が迎えられた突然の死は、我々が迎えるべき死である。それは、与えられた当たり前の日々を当たり前のように生きてきた我々が、ある日突如として迎えるべき当たり前の死である。

『エブリマン』の主人公は、死は到底準備することも、理解することもできないから、死については何も考えず、ただ生きることに専念していた人物である。しかし、このような彼の生き方が最善であったのかと我々は自問する。

彼は典型的な気ばらしのうちに生きた人である。彼の一代記的なこの小説の中で、実に彼は多くの人々の死を目のあたりにする。幸せを感じる瞬間、自分自身の生に満足するような瞬間に死は突如としてその不気味な姿を現す。しかし、そのような死の影を彼はことごとく消してしまう。そして、何も意識せず、何の不安も持たず、彼の生は死へと転換されてしまう。

社会的に決して失敗したとも、誠実でなかったとも言えない平凡極まりないこの人生は、

自分はどこから来て、どこへ行くのかという人生の意味について何も考えず、何も気づかないまま亡くなってしまったのである。この小説を通してフィリップ・ロスは「あなたたちが絶え間なく一生懸命に走り続けている人生はこれなのか」と我々に問うている。パスカル的に言えば彼の人生は、存在の現実から目を逸らし、気ばらしのうちに人生を費やしてしまったまさしく最も悲惨で惨めな人生であったとされるであろう。

その一方、『エブリマン』の主人公とは対照的に、死を自覚しつつ生きるという生き方を我々は『納棺夫日記』⁵¹という自伝的手記に見ることが出来る。『納棺夫日記』は、著者青木新門が遺体をきれいにし棺桶に納める納棺夫という仕事の経験を経たものである。青木も初めは『エブリマン』の主人公とあまり変わりがなかった。死体を棺におさめる納棺という、人間の死という現実と最も近い距離で死に接しながら仕事をしていながらも不思議なほどに死から目を逸らして生きていた。しかし、死をただの仕事ではなく自分自身を含めた人間の死として深く見つめることによって、彼の生き方は変わる。死へとかかわる存在としての徹底的な自己認識を通して、我々はより本質的な人間の次元へと向き合うことになる。パスカルはいう。死と向き合うことによって人間はどのように生成されていくのかを青木新門の著『納棺夫日記』を手掛かりとして考察したい。

第2項 死と向き合いながら生きる

青木は意図して納棺夫になったわけではなかった。彼が経営していた飲食店が倒産し、新聞の求人広告をみて冠婚葬祭会社に入ったのが、その仕事をするきっかけとなった。辞書にも載ってない「納棺夫」といわれるその仕事を通して沢山の遺体と接しながら、淡々と仕事をこなしていく。目を逸らしたくなるような様々な死体に触れる毎日で、人から、さらには自分の妻からも「ケガレ」もの扱いをされる厳しい現実ではあったが、仕事をはじめた最初のうちは、死と毎日触れていながらも死から目を逸らしていた。死体を扱う職業のほとんどの人がそうであるように、物質的には死体に触れるが、死そのものからは目を逸らしていたのである。

仕事柄、火葬場の人や葬儀屋や僧侶たちと会っているうちに、彼らに致命的な問題があることに気づいた。死というものと常に向かい合っているうちに、死から目を逸らして仕事をしているのである⁵²。

ある日、その生々しい死の現場において青木は死に目覚めさせられる。しかし、青木が死の世界に目覚めることができたきっかけは、彼が触れた死体の数や納棺の経験の積み重ねにあったわけではない。彼が指摘しているように、数多くの死に常々触れており、誰よりも人間の死に徹していると思われる僧侶や葬儀屋、火葬場の人間でさえも死から目を逸らしていたのが現実であった。死を知識として、哲学的、あるいは宗教的によく知っていること、職業的に死の扱いに慣れていること、物理的に死と出会わされた経験などが、死と根本から向き合っているかどうかを物語っているわけではない。死との根本からの向き合いにとっては、死とどれだけ接しているかや死についてどれだけ知識があるかの問題ではなく、どれだけ真剣に、全身全霊で死とかかわっているかが問題である。

現代の社会に死がないわけではない。ただ、死から目を逸らしている現実があるだけである。医学や哲学や宗教における死に纏わる基本的な知識を持ち、職業として死の扱い方に長じることは、死に効率的に対処する人間になることには役に立つかもしれないが、死を深く省察する人間となることには必ずしも結びつかない。死の問題は、どれだけ死を実感しているかの問題であって、死にどれだけ接しているか、どれだけ知っているかの問題ではないからである。

青木は納棺という仕事に積極的に望んでついていたわけではなかった。経済的な理由から選んだ職業がたまたま納棺であって、従事してからもしばらくは死者を扱うことに思い悩む。しかし、ある劇的な出来事をきっかけに青木の心に大きな変化が訪れる。昔つき合っていた恋人の父親の納棺をする時のことであった。十年ぶりの再会で、このような形で合うとは二人は予想もしてなかったであろう。その驚きと最愛の父を亡くした悲しみの中で、彼女は納棺の仕事をする青木の横に寄り添うように座って彼の顔の汗を拭き続けた。それは彼女の夫も親族もみんな見ている中での行為であって、過去の二人の関係を意に介するような次元での行為ではないと青木は感じ、深く感銘する。その時に感じたことを青木は「軽蔑や哀れみや同情など微塵もない、男と女の関係をも超えた、何かを感じた⁵³」と手記に記している。

納棺の仕事をして以来、人々から、さらに自分の妻からも軽蔑されてきた。しかし、彼女の行為には軽蔑や哀れみや同情など微塵もなく、彼女はただ黙々とひたむきに青木の横に寄り添っていた。そのような彼女の行為を通して青木は自分の全存在をありのまま認めてくれたと感じる。その経験をきっかけとして死と真剣に対面しようという心の変化が訪れる。心が変わり、視点が変わると、今まで気がつかなかったことが、気がかりになって

きた。やがて青木は、死というものと常に向かい合っているながら、死から目を逸らして仕事をして自分の姿に気づいたのである。

その後、青木は死者を扱うこの仕事に心を込めるようになる。服装を整え、礼儀礼節にも心がけ、自信をもって堂々と納棺をするように努めた。単に、死んだ人間を「処理すること」ではなく、一つ一つの「死と接すること」に徹したのである。人間は、誰でも自分の生において様々な死と触れながら生きている。納棺夫や僧侶、医療関係者のように死体と日常的に頻繁に出会い、直接触れるような接し方ではないかもしれないが、我々は人生の転換点を成すぐらいの大きい、あるいはそれほどまでではないとしても自身の生活を動揺させるに足る小さい死としばしば出会っている。その出会いの瞬間、死から目を逸らすことも出来れば、真剣に向き合うことも出来る。青木は死と接することに徹することを心に決めて、真心で死と向き合い、付き合っていく。

青木は納棺という仕事を通して、自分に与えられた死との向き合いという課題に徹する。そんなある日、一人暮らしの老人の遺体を納棺する仕事がまわってくる。その老人は死後、蛆たちと共に何ヶ月も、ひっそりと床に横たわっていた。青木はその老人の亡骸の前で蛆を吹き集めながら、蛆も生命であるのだと思うようになる。そう思うと蛆たちが青木の目には光って見えた。蛆の中に光っているいのちの光を見たのである。

また、交通事故にあい、2人の幼子を残して世を去った若い母親の遺体の納棺のときは、納棺の仕事を終えたとき思わず見かけた体内いっぱい卵がびっしり詰まっている糸トンボにいのちの光を見出す。

逆さ湯を竹藪に流したとき、何か光るものが目の前を通った。見ると、竹と竹の間を、か細い糸トンボが一匹、弱々しく飛んでいる。しばらくすると、一際濃い緑色の今年の竹に止まった。近づいてみると、青白く透き通ったトンボの体内いっぱい卵がびっしり詰まっている。さっき納棺していた時、周りが泣いているのに涙が出なかったのに、卵が光るトンボを見ているうちに涙が出てきた。数週間で死んでしまう小さなトンボが、何億年も前から一列に卵を連ねて、いのちを続けている。そう思うと、ぼろぼろ涙が出て止まらなかった⁵⁴。

蛆を吹き集めながらその蛆の中に見た光や卵がびっしり詰まっている糸トンボに見出した光は、彼が今まで感じたことのない生命の根源を流れている光であった。その光につい

て青木は次のように記している。

死に近づいて、死を真正面から見つめていると、あらゆるものが光って見えてくるようになるのだろうか。それはどんな光だと言われても、説明のしようがないもののように思えた⁵⁵。

青木は真正面から限りなく近づいて死を見つめることによって、いのちの根源を流れている光に出会わされるのである。目を逸らせることなく真正面から死を見つめることが、死と向き合い、死の本質に触れる唯一の条件で唯一の方法である。死の中に輝いている光を感じるためには、死を見つめ抜くことが必要である。大切なのは、死から目を逸らさず、その受け入れがたさ、その醜さを見つめていくことである。それは苦しい過程であるが、人間が人間になるための最も人間的な課題であり、その過程において人間は生きることの意味を絶えず新たに問い直すのである。

第3項 死の直視と人間生成

欧米における死生学の先駆者といわれるキューブラー＝ロスが、死を迎える多くの人々の事例から分析した死にゆく心の動きには共通するものがある。キューブラー＝ロスは、「死」にゆく人々へのインタビューとその考察を纏めた『死ぬ瞬間—死にゆく人々との対話』(*On death and dying*) に死にゆく過程を5段階説に提示した⁵⁶。それは端的に言えば、最初は強烈な情緒的な反応に始まり、次第に落ち着いていくという心の動きである。死にゆく人の最後の、平穏で落ち着いた心の状態を「死の受容」の段階であるとキューブラー＝ロスは言う⁵⁷。

しかし、こうした「死の受容」の瞬間を待ち望みながらも、その一方で「死の受容」を拒絶しつつける自分がいることに我々は気づかされるのではないか。いくら悲観的・絶望的な状況に陥っているとしても、末端細胞一つひとつは死ぬ瞬間まで生き続けている。死ぬ存在であるから、もはや死んだ人であるからという論理は、我々の心の奥底までには伝わらない。事実としては分かっている、我々は、我々にとって大切な人の死を受容しえない自分がいることに気づかされるのである。

実は、筆者もまた、未だに11年前に亡くなった弟の死を受け入れられない。しばしば、

生きている弟の夢を見る。筆者の最期の瞬間までもこの夢は見続けられるだろう。むしろ続いて欲しい。筆者は弟の死を経験して以降、「死の教育」を自分の研究のテーマとして取り組んできた。死に目覚め、死について考え抜く思考の軌跡は、いつか必ず「受容」という目標点に達するという揺るぎなき固い信念を永く持っていた。また、ほとんどの死の教育、死の臨床の書籍も事実上同じようなことを言っている。しかし、いつからか、この「受容」という言葉に違和感を覚えるようになった。本当に、人間は、自分の心の中に死を受け入れることができるのだろうか。たとえ、死を受容することができたとしても、それがどんな意味をもつのか。

こうした疑問を通じて、「死の受容」にこだわらなくてもいいのではないだろうか。と次第に思うようになった。たとえ、死を自身の生の最後の最後まで受け入れることができないとしても、生涯を通じて死と本気で向き合う、向き合い続けることに意味があるのではないか。死と向き合うという壮絶な経験には、ただ近い未来において訪れる「死の受容」という枠に当てはまらない創造性が在るのではないか。そしてその創造性とは死と全身全霊で向き合う瞬間において訪れる絶対的他力とでも呼びうるようなものとの出会いとかかわっていると思うようになった。パスカルのいうと、この絶対的他力とは死を抱え込んで生きる人間の惨めさに徹底的に絶望する我々へと差し伸べられる確かな導きの手である。そのような絶対的他力に出会わされ、人間は、死を受容することではなく、死を架け橋として新たな生と出会わされる。こうした経験を、受容という言葉に敢えて使って表現するのであれば、「自分の世界に死を受容する」経験ではなく、「死のある世界に自分が受容される」経験であるといえるだろう。

悪性腫瘍のために 32 歳の若さで逝去した内科医井村和清の経験には、死を介した新たな生との遭遇という、死が切り開く創造的な側面が語られる⁵⁸。しかし、同時に、彼の経験からは、死を介して出会わされた新たな生の次元における新たな苦の問題との直面という複雑な局面が現れてくる。そこに、死の受容という虚像の限界があるのである。以下、井村の経験における死の受容を超えた死を介した創造的な側面について考察する。

井村は、癌の転移によって突然死を宣告されるが、その瞬間逆に強い生へのエネルギーが湧いてくるのを感じる。その時、井村の目に入ったあらゆる光景が輝いていたという。

自分が働く病院のレントゲン室へ行き胸部写真を撮ったのですが、出来上がってきた写真を見た瞬間、覚悟はしていたものの、一瞬背中が凍りました。転移で

す。[……] しかもその転移巢は単一ではなく、両中下肺野にかけて貨幣状陰影^{コイン・リージョン}が散在しているのである。[……] レントゲン室を出るとき、私は心に決めていました。決心していました。[……] 歩ける限り、自分の足で歩いていこう。その夕刻。自分のアパートの駐車場に車をとめながら、私は不思議な光景を見ていました。世の中が輝いて見えるのです。スーパーに来る買い物客が輝いている。走りまわる子供たちが輝いている。犬が、垂れはじめた稲穂が雑草が、電柱が、小石まで美しく輝いて見えるのです。アパートへ戻って見た妻もまた、手を合わせたいほど尊く見えたのでした⁵⁹。

井村が経験したこの不思議な光景は、理性では理解できない異次元の現象である。この次元において現れる生への執着も死への恐怖もなくなり、あらゆるものへ感謝の気持ちがあふれ出る状態は、一般的に言われている「死の受容」の段階であるとはいえるだろう。しかし、このようなことを確かに語ったはずの井村はその後、彼の生命を救うために必死で助ける同僚の姿を見たとき、さらにまだ見ぬ妻の体内の子を思ったとき、「死ねない」と絶叫する。死の受容をある完成された状態として理解する時の意味合いからは、矛盾を感じさせられる場面であると思われるかもしれない。

しかし、この時の井村の絶叫をキューブラー＝ロスの段階説における第1段階への退行として見てはならない。むしろ、自分の身にふりかかってくる死の現実を医者としても、一人の人間としても充分に見据えた上で、なお新たに目に入ってきた自分の死が大きな傷として残るであろう周りの人々への労りの思いからの嘆きであったのである。

このように考えると、死に向き合う人間の姿を語るとき、従来の「受容」という言葉の枠の中に閉じ込められないことに気づくのである。死に向き合う複雑で、繊細で、その奥行きと広がりにおいて計り知れない人間の心を言い表すには「受容」という用語は不十分である。死の受容の意味をもっと緻密に見ていくと、それは、死を自分の枠の中に受け入れることだけではなく、死を媒介として新しい世界と出会わされる、いわば新たな自己生成の体験である。死を自分の中に受け入れることではなく、死に向かって自ら進んでいくことである。

教育学者松井春満は、教育の課題を「世界に対して対象的に立ち向かうこと⁶⁰」、すなわち世界に向けて発展していく遠心的な側面と、「世界の中で自己の存在の意味を問い究める⁶¹」という自己の内面を再構成していく求心的な側面から説明する。遠心的な側面とは一般的

に教育が目指している、人間を発展、成長という視点から世界へと拡大していく側面を言い表している。その一方、求心的な側面とは、生における様々な挫折や懷疑や喪失の経験を通しての影の世界への自覚、そして深刻な内的葛藤の果てに、それにもかかわらず生かされているものとしての自覚に辿り着き、所与の世界から自己の世界を再構成していく側面を表している⁶²。死は、人間の本質を規定する最も求心的な要素である。

しかし、筆者は、死をただ人間の本質にかかわる求心的な側面として理解するだけではなく、最も遠心的な側面としても理解する必要があると考える。死との対面は確かに内的葛藤にかかわる影の世界との直面ではあるが、それと同時に自己の枠を完全に超えている新たな世界との出会いに我々を導く。死との対面によって、我々は死のない世界から、死のある世界へと移行する。その世界において初めて、死の中にあるいのちの光と出会われる。また、自分と同じ運命に晒されている死んでいく全てのものへの労りを持つようになる。すなわちこれまで生の側に偏っていた自分にとっては理解することも、経験することも出来なかった生と死が共に生きている世界を体験することとなるのである。目を逸らすことなく、死に向き合うということは、与えられた死をそのまま受け入れることではなく、全存在をかけて自分の死を創造していく過程である。それが死に徹することであり、限りなく自己の深淵にまで分け入る最も求心的な体験であると同時に、自己の枠を越えた世界と出会わされていく最も遠心的な体験である。

先述の井村の絶叫は、最も遠心的な体験として解釈することができるのである。井村の自己の死の深き省察は、自己の深淵に深く入っていくと同時に、自己の枠を超えて他者の姿に気づかされる遠心的な体験として現れる。自分の妻は彼の目に、手を合わせたいほどに尊く見えたのである。自分と具体的な関係のない人々、さらに犬や雑草、電柱、小石まで輝いて見える。しかし、この尊く、輝いているものへの愛情のこもった眼差しは、その裏面にある苦しみへの気づきへと発展していく。自分の命を救おうと必死で助けようとする同僚、まだ見ぬ自分の妻の体内の子どもに自分の死が与えるであろう悲しみを考えるとき、井村はこのままで死んではいけない、死ねないと叫ぶのである。この絶叫は、大切な人々への最後の自己犠牲的な愛の叫びであるように感じられてならない。

このような死の遠心的な側面への認識は、教育において死の問題に眼を向けなければならない必要性を教えている。死と向き合うことは、今の教育で見落とされている、より深い意味における人間の成熟、生成、変容の問題につながるからである。しかも、他者との新たな関係性への展望も含めて考えさせられる。もしも教育が人間の量的な発達だけでは

なく、質的な成熟の問題にも目を向ける事柄であるなら、質的な変容を促す最も根源的な経験としての死とより積極的にかかわっていくべきであろう。

第4節 他者からの呼びかけとしての死の直視

第1項 人称性による「他者の死」の意味づけ

人間における死の意味を考える時に、多くの研究は人称性によって死の意味を分類する。その分類によって、死の持つ意味、受け入れ方がそれぞれに全く変わってくる。一人称の死、二人称の死の意味に比較して三人称の死の意味についてはあまり重きをおくことはしない。一人称の死は自分自身の死であり、これまでの考察、特にパスカルを通して確認したように、自己の死の認識は人間として生きていくことの根源にかかわる意味を持つ。また、二人称の死は、家族や自分と親しい関係にある人の死である。この自分にとって親密な人の死は人生における最も大きな試練のひとつであり、その経験を通して生と死の意味を深く考えさせられる。それに対して、三人称の死は、自分と直接関係のない心理的なつながりを感じない人一般の死である。三人称の死に対して我々は第三者的な立場で冷静にみて判断することが出来るし、三人称の死が我々の生き方に大きく影響することはない。

しかし、筆者は人称性によって死の意味を区別すること自体に非常に深刻な非人間化の問題があることを指摘したい。以下において、私とあなた、その枠の外にある第三者と称される「他者の死」の意味への自覚を促すことによって三人称の死という非常に便利な意味づけにおける非人間化の問題の本質を明らかにし、その考究を通して新たな死の教育の課題を展望する手がかりを得たい。

ジャーナリストの柳田邦男は息子の死を想いながら記した『犠牲（サクリファイス）— わが息子・脳死の11日』で、「私は長いこと脳死のことをわかったつもりでいた。ところが、こころの病から自死をはかった二十五歳の次男洋二郎が脳死に陥り、やがて天に翔るまでの一部始終を見つめるうちに、脳死とは何なのかがわからなくなった⁶³」と言っている。柳田は、これまで長い執筆活動の必要に迫られて脳死と臓器移植に関する本に目を通してきたはずであった。しかし、いま、脳死に陥っている息子に対し、三人称的な立場から書かれたそうした脳死論の書物はほとんど役に立たないことに気付く。「脳死を分かったつもりでいたそれまでの私の考えがぐらついてしまったのだ⁶⁴」と柳田は述べる。

死への防御として、「他者の死」を第三者の立場で捉えることは、今日多くの社会で一つの文化として定着し、容認されるようになった。しかしこれは、人格としての我々ひとりひとりの在り方を破壊する最も重大な問題であると考え。我々は人称性によって自分にとって大切な人とそうではない人との間に隔てをおいて、その隔ての外にいる人への無関心を容認し、正当化してきた。

我々は自分や愛するものの死に対しては過剰と言えるほどの反応を表す一方で、疫病、災害、戦争、事故などによる、遠くにいる人、見知らぬ人の死を統計の問題でしか認識しないのである。むろん、自他の隔てを完全に取り払うことは不可能であり、人称性は我々にとって、ある人の死の意味の軽重やその受け入れ方の相違を説明する便利な言葉であることは認めざるを得ない。しかし、可能な限り、自他の隔てを乗り越えようとする努力が必要であり、そのような努力にもかかわらず、どうしようもない我々の自己中心性、または排他性を深く自覚せねばならない。

死の教育において死をこのような第三者の立場から扱うのは、何の意味も無い。逆に害になるだけである。客観的に言えば人間は必ずいつか死ぬのだ。何も悲しい、ミステリアスなことではない。みんな死ぬのであり、その事実を事実として受け入れるべきであるといふことはできる。しかし、こうした何の感情の動揺も起こさない死は、我々が死の教育で扱うべき死ではない。生物学的な一つの事実ではあるが、人間における最も人間的な出来事ではない。死の教育で扱う死の問題は、三人称の問題として語られる死ではない。三人称の誰かの死は、もはや死ではない。一つの陳腐化した社会現像に過ぎない。

一人称、二人称の死として近づいてさえ来なければ、死は何の意味も持たないのであろうか。避けられる死は避けて(安全教育)、自分の死は準備しておいて(死の準備教育)、死別による悲嘆の問題に取り掛かっていくことで(悲嘆教育)、死の教育はその任務を終えたことになるのであろうか。このような死の教育はむしろ自分の死に集中させて、他人の死には無関心であることを助長しているように思われる。

三人称の死というとても便利な言葉によって死を分けてはならない。一人称の死であれ、二人称の死であれ、三人称の死であれ、死の教育にとってはすべてが人間の死として唯一の出来事であるからである。歴史を通して、我々はそれぞれにかけがえのない人間の生と死を見ることが出来る。知識的な事実の羅列ではなく、一人ひとりの人間の生と死の物語として光を当てなおすと、歴史は素晴らしい死の教科書になるだろう。多くの人の死、罪無き多くの犠牲者の血の上に成り立っている歴史のアウトライン的な羅列で終わってしまう

教育では、我々が人間として生きることの根本に触れることは期待できないだろう。歴史の中の一人ひとりの生き死にを感じ取る感性を教育においてこそ育まねばならない。壮大な正史が扱わない、目を向けないところにおいて名もなき者が、確かに生きてまた死んだという神秘かつ厳粛な事実を置き去りにしてはならない。なぜなら、その名もなき人こそが、結局この私であるからである。いくら小さき者であっても、ある時を生きた者が存在しなかったということとはできない。「生きたというこの深い闇に包まれた神秘の事実は、そのものにとって尽きることの無い永遠の路銀⁶⁵」なのである。

死は人口統計学の問題であり、医学の問題であり、その意味ではこの世でもっとも陳腐な現象です。しかしまた同時に、死は個人的な悲劇でもあります。子どもや妻、親を失ったものにとって、死は類を絶した、他に比べることができない出来事です。ですから、個人的悲劇の唯一性と社会現象の陳腐性との間には、越えがたい溝があります⁶⁶。

独自の視点から死を深く思索した哲学者ヴラジミール・ジャンケレヴィッチのこうした指摘のように、確かに死は「個人的悲劇の唯一性」と「社会現象の陳腐性」の間に存在する。しかし、その越えがたい溝の間にかける橋は存在しないのであろうか。

第2項 死に共に貫かれた存在

人称性による自己中心的な人間の性向、すなわち、ジャンケレヴィッチが指摘した個人的悲劇の唯一性と「社会現象の陳腐性」の間に存在する越えがたい溝の間にかける橋への問いに対する答えを筆者は自己の死への徹底した認識から探りたい。自分と他者との間における超えがたい溝は、死ぬ存在であることへの徹底的な自覚を通してこそ乗り越えられると考えるからである。

人間は生きているうちに様々な死に直面する。自己の死は、経験することがないにもかかわらず、人間は自己の死を思い浮かべながら、その運命的な苦悩をもって生きていく。死が本当に切迫した状態として近づいてくるとき、絶望の深遠を味わう。死ぬこと以上に苦しみを感じる。しかし、その苦しみから目を逸らさず向き合い続けることが、課題としての人間の本来的な在り方である。

このような死を抱え込んで生きるということは、毎瞬間、死ぬ存在であることを認識することである。さらに、それは、死をいつか遠い未来に訪れる招かざる客として捉えるのではなく、今、ここに在る死に対する自覚である。私の認識から死を先送りすることではなく、先取りすることである。それは、今私が身を置く自己存在の本質的な弱さ、惨めさを直視することであり、この直視はまさしく苦そのものである。

この自己存在に対する徹底した絶望は自滅と自虐の道ではなく、むしろかえって私と同じ運命に立たされている他者に向けられる。それは、自分の苦しみへの徹底的な認識によって呼び起こされる感覚であり、自分の苦悩が自分だけのものではなく、人間として生きるすべての他の人々の苦悩であることへの自覚である。また、そうした他者の苦悩が自分の苦悩として感じられることを通じての労りの感覚でもある。このような、自己と他者との間に生まれる真の「共苦」（共に苦しむ）という感覚が、相手の能力や魅力にひかれて抱く限られた人間同士におけるエロスの愛ではなく、死に対する自覚から呼び起こされる本質的に惨めな存在である全ての人間へと向かうアガペの愛である。

根源的な苦の問題を抱え込んで生きる人間同士における共苦の思いは、社会的な次元における私と他者とのあり方の共通性を前提とする共感や思いやりとはその出発点から違う。すべての他者は私ではないという意味でそれぞれに全く異なる存在である。そしてこのような相互に異質で理解不能な他者と私とが持つ唯一で根源的な共有経験が死である。私の死の直視という苦の経験を通して、根源的に呼び起こされた他者への共苦の感覚とは、他者が今どのような状況に置かれているのであれ、それに関係なく、他者の存在論的な苦悩がまさに私自身の苦悩として私の全存在に伝わってくる感覚である。人間は皆、それぞれの個人的資質や能力、社会的・経済的・文化的な生活環境などのあらゆる違いにもかかわらず、初めから持っている死という絶対的な限界性によって根本的な惨めさを存在論的に共有する存在である。

ただ、社会的な仕事を効率的に達成するための人間関係ではなく、人間という存在を共通に貫く本質的な苦悩への徹底的な自覚を通して呼び起こされる他者への労りの思い、それこそが死の教育が目指すべき自他の関係性である。

第3項 死に対する第三者的態度を超えて

大人と呼ばれるようになったある瞬間から、我々の成長は停止、あるいはむしろ退歩し

ていくように思われる。生物学的に、あるいは心理学的には反論できるところがあるだろうが、新しい世界と接しながら自己を新たに生成していくという観点からすると、大人になることはむしろ退歩することのように思われる。退歩することの原因として挙げられるのは、死に対する第三者的な態度である。

知ると感じるという人間の行為が大きな違いをみせるのは、後に詳述する「死」に対する二つの態度の違いである。まことに対照的である。たとえば、死を客観的に見る、観察する、知るという科学的態度では、死を取り上げても、それは他人の死、第三人称の死でしかない。死のもつ独自の感情は無視されてしまう。これに対して、死を感じるという態度を取るとき、死は他人の死ではなく、自分自身の内面にある死の恐怖と闘うことになる。だから死に対しては、これを感じるという態度が重要である⁶⁷。

子どもたちに比べると大人の方が、確かに死についての様々な知識をたくさん持っている。その反面、死を感じるということは、乏しくなっていると言わざるを得ない。この世界を生きている数多くの生命体の死、自然の破壊、戦争、暴力の問題に関心を持ち、よく知っているふりをするが、その痛ましい現実を、身を持って感じるという態度は見えてこない。そのような問題は、自分とは直接関係のない、第三者の問題だからである。世間を騒がせている無差別大量殺人事件をよく分析し、その原因を探り、問題解決的な議論には熱くなるが、そのような犯罪者を育ててきた社会の一員として痛切な感情を抱くには至らない。災害による多くの人々の死を目の前にして、家計に負担がかからない程度の募金をすることによって、それで自分の責任は終わったように思うことも、また、第三者的な態度である。

死に対して第三者的な態度で生きていくというのは、生身の他人とかかわっているというよりも、「機能システムにかかわっていること」を意味すると教育学者田中智志は指摘する。すなわち、「相手が、感情を抱く生身の人間ではなく、たんなる機械のような機能システムの一部だと思う⁶⁸」ことである。そのような世界に対する第三者的な態度は、個人主義社会においては、非難されるような事柄ではないかもしれない。それどころか、第三者的な態度は、社会的に容認されているように思われる。

しかし、第三者の暴力性について、赤裸々にあばく文学作品がある。ドイツの作家ハン

ス・ペーター・リヒター(Hans Peter Richter)の『あのころはフリードリヒがいた』(*Damals war es Friedrich*)⁶⁹がそれである。同じアパートで、同じ年に生まれたドイツ人である私とユダヤ人のフリードリヒは、いつも共に遊び、学校に通う。しかし、徐々に強まるユダヤ人差別迫害の波で、保身のために今まで付き合い合っていた人々を我々は見殺しにしていく。激しい空襲の最中にも防空壕に入れてもらえず、フリードリヒは死んだ。作家リヒターは、フリードリヒのなきがらの前に、我々を置き去りにしたまま去ってゆく。少年フリードリヒの死を前にして、一体、我々は第三者でいつづけることができるのか。フリードリヒのなきがらは、そう我々に執拗に問いかけているのである。

キリスト教の教えにおいて他者の問題は重要な問題である。「良きサマリヤ人の話」としてよく知られているルカによる福音書10章29-37節⁷⁰に記されている話がある。イエスは、追いはぎにあったユダヤ人を助けた隣人は、同じ民族の偉大な先生でも、指導者でもなく、犬猿の仲でありながらも、その人を助けたサマリヤ人であるという。そして、「行って、あなたも、同じようにしなさい」と教える。イエスの教えにおいて、隣人愛は神に対する愛に続く第二の戒めであり、すべての律法の完成である。「神を愛している」と言いながら兄弟を憎む者がいれば、それは偽り者である。目に見える兄弟を愛さない者は、目に見えない神を愛することができません。神を愛する人は、兄弟をも愛すべきです。これが、神から受けた掟です」(ヨハネの手紙Ⅰ 4章20-21節)とヨハネの手紙に記されているように、兄弟を愛さない者は、神を愛することができない。すなわち、兄弟すなわち隣人への愛は神への愛そのものであり、それはキリスト教における最も重要な掟である。聖書でいう私の隣人とは、自分の親しい人とは限らない。今、ここで、私の目に入った最も弱く、助けを必要としている人こそが、聖書が教える私の隣人である。

第4項 「死へとかかわる存在」から「他者へとかかわる存在」へ

自分の死とは経験不能のもので、経験可能なのは他者の死である。第三者としての他者の死なくしては死と接する通路は存在しない。死の問題は、必ず他者の問題と共に考えていかないと、限りなく空疎なものになってしまう。それゆえ、世界に対して第三者的な態度でいる限り、死の教育は、何の意味も持たなくなる。いくら素晴らしい死の教育の教材があるとしても、第三者的な態度でしかいられないのであるのなら、それは自分のものにならない。単なる知的遊びに過ぎない。

死すべき存在として共にある他者は死の教育における大切な教材である。我々は様々な他者の死を通して自己の死の学びを深めていく。自分の中に隣人としての他者の死が存在しない限り、死の学びは不十分のままである。数多くの死に接したとしても、第三者的な態度をとるかぎり、それは虚像にすぎない。第三者であった他者と親密な関係がもてるようになるとき、全ての他者の死はそれ自体がかけがえのない死の教育の糧になるだろう。それは、死の教育を考えていくうえで、とても大切な前提条件である。先述の田中は、教育における他者との親密な関係の重要性について次のように述べている。

「世界には意味がある」と感じることは、敷衍すれば、「世界に満ちている他者には意味がある」「私がこの世界を生きることには意味がある」と感じることである。そのような感覚は、言説(理性)—法・倫理・道徳の言説—によって構築されたものではない。それは、言説によって納得する以前からある身体感覚のようなものである。そうした反ニヒリズム—つまるところ「良心」と呼びうるだろう根源的なセンス—を形成するものが、幼いころからの他者との親密な関係の経験である⁷¹。

現代のフランスを代表する哲学者ジャック・デリダ (Jacques Derrida) が唱える他者は、代替不可能な存在でありかつ認識不可能な存在である。すなわち、あらゆる他者はその絶対的な特異性において無限に異なるものである。そのような他者を、デリダは「全くの他者」と呼んでいる。しかし、先述の田中の述べるように、デリダのいう「全くの他者」とは「赤の他人ではなく、自分が大事にしている他者、大事にされたいと思っている他者、自分の理解を超える存在である。つまり、デリダのいう全くの他者は、その—あかの他人と—いう—リテラルなニュアンスとは逆に、友情、恋愛、情愛の関係にある人である⁷²」。すなわち、「全くの他者」と呼びうる他者が存在するためには愛が必要であり、愛していなければ「あなた」の他者性に触れることはない⁷³。

死から目を逸らさず、自己存在の惨めな現実から逃れることなく誠実に見つめることによって、自己と同じ運命を抱えこんで生きる他者に対して労りの思いが芽生える。それは自分自身への思いであって、同じ運命に晒されている人間同士へと向かう存在論的次元での連帯感でもある。その労りの思いによって自己と他者は人称性を越えた新たな関係性を持つようになる。死を直視することは、死ぬ存在であるという確たる自己認識を持つこと

を意味する。死ぬ存在であるという自己認識は同じ運命を抱えている人間同士への労りへと広がっていく。すなわち、死ぬ存在であるという自己認識によって、忘れられかけているひとりひとりの無名の死に目覚め、それらの無名の人々をかけがえのない他者として発見し直すのである。こうして苦しむ人間同士への労りは、人称性の隔てを超えてすべての他者へと拡大していく。

死はすべての意味を無化する全く無意味で悲劇的なものである。しかし、「死へとかかわる存在」であるという自己認識によって、我々は同じ運命にある他者の存在へと目覚めさせられ、「他者とかかわる存在」へと変容してゆくのである。

第2章 死と子ども

第1節 子どもはどのような存在なのか

子どもの発達を心理学的に測定することや子どもの生活環境を社会学的に分析することは確かに子どもの理解に必要である。しかし、そうした科学的研究から得られたデータだけで、子どもを全体的に理解することは難しいだろう。そういうデータというのは、特定の視点による、子どもの一面的な特徴に関する観察の産物だからである。心理学者斎藤稔正は、科学の名の下に、没価値的に人間の機能の部分を微視的に研究している人が少なくないと指摘しながら、「たとえば、心理学が行動の学問であることは容認するにしても、本来は人間の全体像を把握する学問であるべきである⁷⁴⁾」と述べる。

部分の集合としての全体ではなく、初めから全体である子どもを理解するためには、外部からの客観的科学的観察にもとづいて子どもの生態や活動の原理を解明していくことよりも、子どもが現にそこで生きている環境に即して子どもの生態や活動の意味を考えていくことが必要である。つまり、予め方向付けられた特定の視点にもとづく大人側の解釈ではなく、今、ここにいる子どもの真の全体的形姿を見る必要があるのである。

そのために、以下において子どもとはどのような存在であるか確かめるために、まず、大人と子どもはお互いの人間的特性を共有している本質的必然的に相違のない存在であることを確認した上で、子どもという概念が形成されたその起源に遡り、社会・歴史的な観点から大人との関係における子どもという存在の意味を問い直すことにする。さらに、一律的な発達論的視点からの子ども観がもつ限界を指摘することによって、子どもに対する思い込みや一面的な子ども観を問い直していきたい。

第1項 大人と子どもの関係論から一二分法的な図式を超えて一

子どもの教育を論ずる際、何よりも大切な前提とは、子どもを理解することである。しかし、子どもとは、一体どのような存在であり、どのような方法を持って子どもを理解することができるのだろうか。子どもと深く関わりながら独自の子ども論を展開してきた津守眞は、真の子ども理解は、子どもと日々かかわる実践における具体例の深い省察による

共感的理解から得られるという。大人が子どもの世界に引き込まれる瞬間、つまり大人が実感を持って子どもと触れる瞬間は、一つひとつが自分自身と直接結びつく瞬間であるという。すなわち、津守が言おうとしているのは、子どもの世界は、大人の世界と異質なものでなく、大人自身の心の中にもあるということである。このことは、大人が子どもの姿を見て、その中で自分の子ども時代を追体験する、子ども時代を思い出すということである。すなわち、大人の心の中の「子どもなるもの」と遭遇することであるとも言えよう⁷⁵。

子どもの世界は、大人の世界と異質なものではなく、大人の心の中に子どもの心がある。ただ、それに気づいてないだけである。ドイツの詩人ライナー・マリア・リルケ (Rainer Maria Rilke) も全く同じことを、すなわち、大人と子どもには区分が存在しないこと、また、自分の中に子どもの世界が決して終わっていないことを次のように語っている。

幼年のかぎりない真実さに対しても目が開き始めた。僕にとって大人の世界がまだ始まったとはいえなかったように、子供の世界も決して終わることがないだろうと感じた。区分することは誰でも自由ではあるが、その区分は現実には存在しないものであるということを自分に言ってきかせた。僕はそういう区分を考案できるほど器用ではないことを自覚した。それを考案しようとするたびに、実生活ではそういう区分が存在しないことを思い知らされた。僕の幼年を過ぎ去った時代であるように思いこもうとするたびに、これからの生活も同時になくなってしまっ^りて、鉛の兵隊が立っているために足の裏につけているほどの錘が残るだけになった⁷⁶。

「大人になる」というのは、一体いつの頃からであろうか。発達心理学がいうとおりの幼児期、学童期、思春期を経たのちにむかえる次の段階であろうか。どうも、「大人になる」というのは、前近代の成人式の儀礼のようにある瞬間から子どもから大人へと変身するようなものではない。リルケの言葉のように、子どもの世界は決して誰にも終わらないのではないだろうか。臨床心理学者河合隼雄が『子どもの宇宙』で指摘しているように、現代において「大人になる」というのは、ある瞬間大人になってしまうあり方ではなく、「大人でありつつ、なお子どもであることを共存させ、その共存のあり方について自覚を持つこと⁷⁷」のほうがより「大人になる」ことについての自然な発想であると思われる。

大人の内面には子どもがあり、その大人の内なる子どもを通して、子どもの理解、また

は子どもとの共存への道が開かれている。しかし、ここで、逆に子どもの心にある大人の心について考察してみよう。一般的に大人の特徴であるといわれるような属性が、より正確には単に年長という大人ではなく、成熟した人間としての属性が、子どもの心にもあるのではないか。

たいていの場合、大人は、子どもと自分との間にいろいろな相違を認めている。大人は、子どもと自分とを比べてみて、自分ならば遂行できる行動や課題に対して子どもが相対的に、あるいは、全面的に無能力であると認識する。しかし、独自の発達論を展開した心理学者アンリ・ワロン（Henri Wallon）は、大人における子どもの認識に問題があると指摘する。ワロンは、大人は子どもを自己中心的な観点からの認識し、大人とのちがいを算術的な還元して、子どもを単に大人の縮小とみるが、もし大人が子どもを超えているならば、子どもは子どもなりの仕方で大人を超えているという⁷⁸。子どもを見ていると、子どもたちも結構、成熟した人間の属性と言えるようなものを持っていることに気づかされる。人間は子どもから大人へと直線的・段階的に「進歩」してゆくような存在ではなく、もっと複雑な存在なのである。

以上の考察をまとめると、大人の中には子どもがあり、また、子どもの中にも大人があるということである。というのは、子どもであることも、大人であることも、同時に人間が持っている人間の特性であるということである。結局、人間は、大人でありつつ、なお「子どもの持つ属性が表出すること」を共存させる存在、または、子どもでありつつ、「大人の持つ属性が表出すること」を受容していく存在である。このような視点は、子どもにおける死の教育を考察するために、非常に重要である。これまで、大人の課題であるとされてきた死という問題が、子どもにおいても扱われるべき課題であることを示す思考の転換をもたらすからである。

第2項 子ども期の起源

以上、大人と子どもには本質的な相違はなく、大人にある子どもの心、または子どもにある大人の心という形でお互いの人間的特性を共有している存在であることを確認した。すなわち、子ども期は、乳幼児期のような生物学的概念とは違って、人為的に作られたものである。以下においては、子ども期という概念の起源を社会・歴史的な観点から考察する。

子ども期という概念の歴史は、それほど長くない。子ども期としての子どもの捉え方は、近代において発見されたのである。フランスの歴史学者フィリップ・アリエス (Philippe Ariès) は、中世から近代初期に至るまで「子ども」という観念が事実上存在しなかったことを西欧絵画・彫刻などに描かれた子ども像を手掛かりに論述している。当時、親の世話が必要のない年齢になると、子どもは大人の世界に入り込み、一緒に働き、一緒に遊び、生活の場を共有していた。また、子ども服は存在せず、大人の服を着ており、子どもは大人と異なる存在として認められていなかった。これが、17世紀頃の絵画からは、「子どもらしいプロポーションで、子どもの服装で描かれる、家族の中心に位置している、子ども単独の肖像画が現れる⁷⁹⁾」といった、それまでにない変化が見られるようになった。アリエスは、子どもが独自の特徴と価値を備えた存在として認識されるようになったこうした変化を「子どもの発見」であるという⁸⁰⁾。教育学説史における「子どもの発見」は、18世紀後半ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau) によってなされた。それまで「小さな大人」と見なされていた子どもが、ルソーによって、いわゆる「子どもらしさ」という性格を持つようになったとされるのである。

社会・歴史的視点から考えると、学校教育と子ども期という概念の成立は密接に関連している⁸¹⁾。オランダの精神医学者ヤン・ヘンドリック・ヴァン・デン・ベルク (Jan Hendrick van den Berg) は、近代産業社会における近代教育制度の発展が「子ども期の誕生」をもたらしたことを社会文化史的、歴史心理学的に解明した。ヴァン・デン・ベルクによると、子どもという概念は、社会や歴史を超えて根源的、必然的に、大人と区別された概念ではなく、近代において社会の変化と教育観の変化によって作られた概念である。それによって、近代教育制度は飛躍的に発展し、子どもは大人の生活の場から離れ、学校で教育を受けざるを得ない存在となった⁸²⁾。

子どもの居場所を学校に限定することによって、子どもは自然な生活の場、すなわち性と仕事と死が存在する大人の生活の場から隔離されることになった。子どもが自己を形成し表現する場を前もって大人によって学校という場所に限定されてしまうことによって、現代の子どもの人格的な発達が進んでいないとヴァン・デン・ベルクは指摘している⁸³⁾。

子どもたちが学校という大人の社会とは断絶されている不自然で特殊な空間に閉じ込められることによって、成長のモデルとなるべき大人の全体像が子どもたちにますます見えにくくなり、子どもたちが人格的に発達することが困難になってしまったのである。その結果、子どもと大人の距離はますます大きくなり、大人は子どもたちを保護するために大

人の社会からより厳しく隔離させ、このことがまた子どもが成熟することを困難にしてきたのである。

このような指摘から考えると、子どもの成長にとって最善であるかのように施されている現代の教育の大きな過ちに気づかされるのである。挫折、病、老い、死といった人生における影の面を、大人によって解釈された子ども期には相応しくないと覆い隠して、技術的知識や能力の伝達や育成が教育の全てであるかのように教育を論じること、それはまさに、子どもの自然の成熟力、成長力を阻む逆方向の教育であると言えるであろう。

第3項 発達論的観点から——律的発達論を超えて——

前項では子ども期の人為的な起源に触れながら、子どもは大人と必然的に区別される存在ではないことを確認したが、ここではさらに発達論的な観点から子どもについて見ていく。発達とは、教育学のもっとも中心的な問題として、従来よりさまざまな形で論じられてきた。発達とは、世界内存在としての人間が、自己と世界との間に関係を結ぶ、その結び方のより高い質を獲得して変化していく過程である。また、発達というのは、生理、身体、精神における変化であり、方向性、持続性、構造的性を持つ⁸⁴。このように、発達という概念は、学習者におけるレディネス、つまり学習のための準備状態を評価する基準とされ、教育において重んじられてきた。教育において発達を重んじるというのは、発達の教育観によると、一人ひとりの子どもを育ちつつある能力を持った存在と捉え、自身の置かれた環境に対して能動的主体的創造的に適応しようとして努力する傾向を重視するということである。しかし、その発達論の解釈や発達論を支えている中心理論が近年新しい研究によって大きく覆され、その信憑性が疑問視されつつある。教育心理学者永野重史が指摘しているように、教育課題は発達研究の成果を取り入れて、絶えず再考せねばならない。永野はその一例として、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) をあげて説明する。1970年代には、心理学者ピアジェの発達論が一世を風靡し、子どもの発達はその段階説に従って説明されることが多かった。ところが、発達の研究が進むと、乳児も幼児もピアジェが考えていたよりは、知的能力が大変優れていることが明らかになり、ピアジェの発達論がそれほど頼りにならないことが明らかになってきた。そのために、小学校の低学年児童は精神的には未だ幼児であると判断して設定した教育課題も、その後の発達研究の成果を尊重し、根本的に再考しなければならない状況となっていると永野は指摘する⁸⁵。

現代心理学の「第4勢力」と呼ばれているトランスパーソナル心理学⁸⁶の研究によると、今まで常識とされていた上昇の過程としての発達論に対して、スピリットから下降するという全く新しい発達の観点が提示されている。トーマス・アームストロングは、『光を放つ子どもたち—トランスパーソナル発達心理学入門』(*The radiant child*)⁸⁷で、心理学、神話学、形而上学など様々な角度からの論証を通して、子どもの新しい発達論を提案している。

アームストロングによれば、従来の伝統的な発達観はすべて「肉体から上昇」する発達論として特徴づけられるものである。そこでは人間の発達、身体機能の発育にはじまり、感情や思考力の形成を経て、自我や人格の成熟へいたるように描かれている。大人の成熟した意識に比べて、子どもの意識は未発達で、進歩しておらず、未熟な段階にあると思われるのである⁸⁸。

アームストロングは、子どもの意識が未発達で、未熟な段階にあるという前提の上で成り立っている現代の児童心理学を次のように批判する。子どもの発達や心理を取り扱った本に書かれてあるのは、子どもは一定の段階を経て機能を実現していく過程にあり、歩き、話し、ものを見聞きし、感情を感じ、社会性を身につけ、物を考えるようになるといった発達の道筋である。さらにそれらの本では、出産前の配慮、母子関係、友達の重要性、言語の発達、社会規則の習得などが取り上げられている。そこには、子どもが人や観念や物から作られている具体的な日常的現実を組み込まれていく過程がすべて含まれている。これらの本はいわば入念に作られた道路地図のようなものであり、子どもはそこに描かれている道を通って、物質性の中に埋没している状態から歩み出てくる。そして子どもが知覚や感情や思考の段階をいかに通過していくかが示される。こうした段階は徐々に複雑で抽象的なものになり、また柔軟に作用し合うようにもなる。その段階が高まるごとに、子どもは普段の大人の行動や思考に一步ずつ近づいていく。またこのような本では、その前進が何らかの理由で妨げられるときに生じる病理現象についても説明されている⁸⁹。心理学の世界には、こうした子ども観を支持するような見解がほとんどであり、それにしたがって教育の段階への配慮がなされてきた。これらのモデルで描かれる子どもは、いずれも「少」から「多」の状態へと発達していく⁹⁰。

これに対してアームストロングは、「肉体から上昇する」発達とは別に、もうひとつ「スピリットから下降する」発達があるという。人間の発達の起源には、物質的・生物的な基盤だけでなく、スピリチュアルな源もあり、そうした高次元は発達の初期段階から人

間の意識の中に下降して現れてくるというのである。しかし当然のことながら、従来の「肉体から上昇する」発達観では、そうしたスピリチュアルな次元を正しく理解することは困難であり、子どもの発達から重要な次元が抜け落ちてしまうことになる。

また、トランスパーソナル心理学では、人間は原初的な前個レベルから発達し始め、個的レベルを経て、最後に超個レベルへ至るものと見なされている⁹¹。ここでは人間の意識の成長は年齢にそって段階的に進んでいくプロセスとして描かれ、トランスパーソナルな成長は主に人生後半の課題とみなされている。

しかし、先述のキューブラー＝ロスは、『子どもと死について』(On Children and Death)⁹²の中で、死を迎えている子どもの著しいスピリチュアルな成長を紹介している⁹³。人生の前半期を、前個レベルから個的レベルへ発達していく時期と見なすことで、人生の前半期からトランスパーソナルな体験の可能性が原理的に締め出されてしまう危険性がある。子どもの意識には「スピリットから下降する」領域があり、人間は年齢に関係なく、いつでも高次な意識領域に開かれている。つまり子どもの意識は単に下位の意識レベルだけでなく、高次な意識レベルも含んだ全体として捉えられる。

アームストロングの「肉体から上昇する」視点に基づく子ども観の変更は、「死の教育」の再構築を図る際に非常に重要なことである。子どもはもはや未熟で幼稚な存在ではなく、大人と同じく意識の全次元を体験しうる存在として捉えられるからである。発達心理学によれば、子どもは一定の段階を経ながら、自己や世界の理解を高めていくという。ある段階から次の段階へ進むにつれ、新しい思考様式が登場し、それに伴って洞察や閃きが生じる。これまで心理学者たちは多大な努力を払って、各発達段階の中身を詳しく記述しようとしてきたが、残念なことに子どもが新しい段階に内側から目覚めていく体験については、ほとんど研究がなされていない。このような子どもの理解から、「肉体から上昇する」発達を援助することと、それと同時に「スピリットから下降する」発達を阻害しないという二重の教育の役割が明らかになる。

教育学者新堀通也は、精神発達の法則にしたがって、みな同じ方向に向かって同じペースで同じように発達するととらえられる従来の一律的発達論を批判し、教育における人間性の欠如の問題はこのような発達観によって生じていると指摘する⁹⁴。先述のワロンもまた発達段階は決して動きの取れない固定的なものではないという⁹⁵。ワロンにとって発達段階は、認識のある一定の状態に対する相対的ないくつかの総合状態をさすに過ぎない。発達理論に関して今日もなお真理として存続する原則があるとすれば、それは子どもの発

達を全体的に捉え、それを動きの取れない固定的な時期に分割してはならないということであろう。

このような意味から、発達論は子ども理解の方法として、十分に配慮すべきであるが、発達論にとらわれて、子どものあるべき姿を前もって設定しようとしてはいけないという、教育人間学者林信弘の次の指摘は意味深いものである。

発達論にとらわれることなく、あるがままに子どもを受け入れることである。もちろんさまざまな発達論を十分に考慮はする。考慮はするが、決してそれにとらわれないことである。それがどのような発達論であれ、ある特定の発達論にとらわれてしまうと、どうしてもそのある特定の発達論という色眼鏡を通して子どもを見てしまいがちだからである。逆に言えば、その色眼鏡を通してしか見られなくなってしまい、その色眼鏡の枠内で、遅れているとか進んでいるとか、ノーマルだとかアブノーマルだとか、健康だとか不健康だとか、あるいはよいとか悪いとか、要するに価値的にプラスだマイナスだと勝手に決めてかかってしまうのである。そして価値的にマイナスと見られた子どもの場合にはできる限りプラスの方向に、また価値的にプラスと見られた子どもの場合にはさらにより一層プラスの方向に指導していこうとする。[……]ところが実際は発達論といってもじつにさまざまであり、しかもいかなる発達論も所詮は相対的なものでしかない。そのうえ各発達論はしばしば相互に対立し合う。かりに対立し合わないまでも、そのあいだに密接な整合性をつけるのはきわめて困難である。[……]それゆえ発達論にとらわれないようにしなければならない。さまざまな発達論を十分に考慮しながらも、それにとらわれないようにしなければならない。[……]いまここで生きて働いている子ども、ある発達論から見れば価値的に大きくマイナスに評価され、他の発達論から見れば必ずしもそれほどマイナスとは言えない、いやそれどころか積極的にプラスにさえ評価される子ども、その当の子ども自身をあるがままに受け入れる。いかなる発達論にもとらわれることなく、あるがままに受け入れるのである⁹⁶。

ここで林が我々に伝えたいのは、すべての発達論の無用論ではなく、発達論にとらわれて真の子どもの姿を制限してしまう現状に注意することであろう。実際ピアジェの認知発

達論にとらわれて、形式的発達段階以前にいるとされる年齢の子どもたちへの死の教育を躊躇う現状を目にすると、発達論に依存している教育者に対する林の警鐘の意味がより切実に伝わってくる。

第2節 子どもにおける死の認識

第1項 死の概念的理解

前節の考察によって、子どもは本質的に大人と異なる存在ではないことが明確にされた。さらに、トランスパーソナル心理学の発達論的な視点からすると、子どもは人間の目指すべき属性としてのスピリチュアルな成長に開かれている存在であることが明らかになった。続いてこれからは、一人の人間として、発達論という人為的な段階に縛られない存在としての子どもたちが、死をどのように認識し、理解しているのかについて考えてみたい。子どもたちにおける死についての理解のあり方を解明することは、死の問題への教育的働きかけのための理論的根拠を明らかにする意味で必要だからである。

子どもたちの死についての理解は、成長の段階を追って異なってくると考えられるのが一般的である。子どもの死の理解についての心理学的な研究の先駆者マリア・ナギー (Maria Nagy) は、発達段階による死の受け止め方を3段階に分けて考えている⁹⁷。子どもにおける死の概念理解の発達に関する研究は、ナギーだけではなく、パウロ・シルダード&デイビッド・ヴェクスラー (Paul Schilderd & David Wechsler)⁹⁸、シルヴィア・アンソニー (Sylvia Anthony)⁹⁹などによって始まり、今日に至るまで数多くの研究論文が発表されている¹⁰⁰。

子どもの死の理解を調べるために前提とすべき死の概念は、一次的な概念ではなく、いくつかの下位概念、あるいは属性によって構成されるものであるとみなされてきた¹⁰¹。このような死の概念を構成する属性の規定には研究者によって異見も見られるが、普遍性 (Universality)、不可逆性 (Irreversibility)、機能停止性 (Nonfunctionality)、因果性 (Causality) の4つの要素を死の属性と見る見解が一般的である¹⁰²。これまでの先行研究は死の属性を子どもが理解しているかどうかによって、子どもが死を理解する能力があるかどうかを判断してきた。すなわち、普遍性、不可逆性、機能停止性、因果性の要素をすべて理解した時に、死の概念に対する正しい認識があるとされるのである。以下にこの4概

念について簡単に整理する。

普遍性(Universality)

死の普遍性とは、「すべての生命体は誰でもいつかは死ぬ」ということである。普遍性には、全ての人を持つ死の運命、自分が持つ死の運命、老化の 3 つの側面が含まれている。死の普遍性が理解できる前段階にいる子どもたちは、自分を含めた誰もが死ぬ運命にあるという側面の理解ができず、賢く行動すれば、また運が良ければ死から逃れることが出来ると考える¹⁰³。また、死は遠い未来に発生することと認識し、さらに自分と近い関係にある人々、特に自分と家族は死なないと思う傾向がある。

不可逆性(Irreversibility)

不可逆性とは、「生きているものが一度死ぬと、その肉体は二度と生き返ることはできない」ということである。生命体が一度死ぬと、魔術、薬、食べ物、水、その他のいかなる手段を通して生き返ることはできない事実を理解することである。死の不可逆性を理解しているということは、死んだものは生き返ることができないということを概念化できる能力が獲得されたことを意味する。

この概念の理解が未だ形成されていない子どもたちは、死を一次的な眠り、または旅行のようなもので時間が経つと戻ってくると思っている。また、食べ物を食べたり、水を飲んだりすることによって、賢明な思考によって、祈りあるいは魔術によって、医学的な治療を通して、死んだ人は生き返ることが出来ると考える¹⁰⁴。

しかし、魂の不死性や体のよみがえりなどの宗教的な背景による信念を不可逆性の概念の未獲得として判断するかどうかの問題は議論の余地がある。成熟した死の概念を理解している大人でさえも、このような信念を持っている人が多数あり、また古い文化や伝統において霊魂不滅、復活などは死を受け入れる一つとして信じ続けられてきたわけである。

機能停止性(Nonfunctionality)

機能停止性とは、「すべての身体機能、新陳代謝、感情、動作、思考といった、生きている時に行っている全ての能力が死によって終わる」ということである。バーバラ・ケイン(Barbara Kane)は死の不機能性を、動かないこと(Immobility)、肉体が機能しなくなる

こと(Disfunctionality)、精神的・感情的な反応がなくなること(Insensitivity)の3つに分けて考えている。死の不機能性という属性を理解する前段階の子どもたちは、死んだ人も、これらの3つが出来ると考える。食べる、話すなどの外部的な機能、夢見るなどの内部的な機能を分けて調査した結果、子どもたちは内部的な機能より、外部的な機能の中止としての死の理解をもちやすいことが分かった¹⁰⁵。

因果性(Causality)

因果性とは、「死には肉体的・生物学的な要因がある」ということである。なぜ、死が起きたか、その客観的な原因を知ることがを意味する。これはサラ・スミランスキー & T. ヴェイスマン (Sara Smilansky & T. Weissman) ¹⁰⁶が提唱した概念であるが、研究者によって見解が分かれている。ジェラード・P. クッカー (Gerald P. Koocher) ¹⁰⁷は高齢、疾患などの抽象的で、一般化された死の原因を説明できる能力といい、ロバート J. カルパス (Robert J. Karpas) ¹⁰⁸は外部的な原因よりは内部的な要因を、バーバラ・ケイン (Barbara Kane) ¹⁰⁹はその両方から説明できることを言う。また、ヘレン L. スウェイン (Helen L. Swain) ¹¹⁰は、因果性と必然性を結合して概念要素として考える。

因果性の全体像を理解する前の子どもたちは、死の原因を銃に撃たれること、交通事故などの外部的な原因からのみ探す。しかし、因果性概念が十分に獲得された子どもたちは、高齢や疾患、その他の生物学的要因から死の原因を探ることが出来る。

人が亡くなった場合に、残された人が自分を責め、罪悪感に駆られることがある。概して子どもの方が大人よりも罪悪感を覚える度合いが大きいという¹¹¹。因果性を理解することは、そうした子どもの苦しみを和らげる助けになるとの指摘もある¹¹²。

次に子どもにおけるこうした死の概念的理解に影響を与える要因についても先行研究の要点を整理しておく。

年齢

子どもにおける死の概念に関する研究は、年齢と認知発達による死の概念発達の相関関係に対する研究が殆どであった。年齢が増加すると同時に子どもの死の概念がどのように変化し、発展していくのかが主な関心の対象であった。マーク W. スピース & シャンドラー

ル B. ブレント (Mark W. Speece & Sandor B. Brent) ¹¹³によると、これまでの先行研究の結果を分析し、子どもの死の概念の獲得年齢を分析した。その研究結果によると、子どもたちは普遍性、不可逆性、不機能性、因果性の死の概念要素を5歳から7歳の間に獲得するという。

このように子どもの死の概念に関する初期研究は年齢に焦点を置いて考えてきたが、それだけでは説明しきれないところがあることが指摘され始めた。死の概念そのものが、認知的、情緒的、社会的、文化的脈絡が絡み合った複雑な構造になっているからである¹¹⁴。

認知発達

認知発達は年齢と共に、子どもたちの死の概念の発達を調べるための主要な要因である。認知発達と死の概念要素の獲得に関する研究によると、死の概念要素を理解するためには、子どもたちはある認知的発達の水準に到達しないといけないという見方をしている。つまり、ピアジェの発達論においては前操作期の子どもは認知能力の欠如のために死の概念を獲得しにくく、具体的操作期に入ってから子どもたちは死の概念の理解ができるといった捉え方がなされてきた。

死と関連した経験

死と関係する経験は様々な形態で現れる。直接的な形としては、家族や知人などの死、ペットの死、及び子ども自身の命にかかわる疾患の経験があげられる。また、間接的な死の経験は、また死に関する話や説明を聞いた経験、テレビ、漫画、小説、ゲームなどの大衆媒体を通して死に接した経験である。実際に、子どもたちは大人が思う以上に死を直接的・間接的に経験している。このような死への直接的・間接的な経験は子どもの死の理解に大いに影響を及ぼす。

初期研究は、子どもの年齢や認知発達と死の理解の関係を調べるものに集中していたが、最近の研究者たちは年齢や認知発達はただ過程的な差に過ぎないし、もっと重要な要因は子どもたちの死と関連した経験の差にあると主張する¹¹⁵。実際、すべての行動や概念形成には認知的要素、情緒的要素、さらに経験的要素が含まれている。したがって、死に対する直接的・間接的な経験は、年齢や認知発達と共に子どもの死の理解に大きな影響を及ぼすと考えられる¹¹⁶。

その他

子どもの死の概念の形成に影響を与える要因として、年齢、認知発達、経験以外に性別、家庭の経済状態、文化や宗教などが挙げられる。性別に関して言えば、男の子は死の原因について暴力が多いと考え、女の子は病気が多いと考える傾向にあるなど、概念要素の習得に若干の差異は見られるが、発達速度の違いには有意な差は見られない¹¹⁷。また、治る見込みのない重い病気の子どもは元気な子どもに比べて死の理解度により優位性を示すことはなかった¹¹⁸。さらに、文化や宗教に関しては、死の概念要素は子どもに共通した発達段階が見られ、有意に影響しているという結果は得られていない。

第2項 子どもにおける死の概念の理解に対する再検討

死は一次的な概念ではなく、普遍性、不可逆性、機能停止性、因果性の4つの要素で構成される複合概念である。これまで行われてきた子どもの死の概念の形成に関する研究は、研究者によって異見も見られるが、大体子どもが7歳になるまでに、死の概念を構成する4つの概念を理解するようになり、成熟した死の理解をもつようになるという見解で一致している。しかし、ここで重要なことは、たとえ上に見てきたような意味における死の概念的理解が未だ不十分な子どもでさえも、死を自分なりの仕方で理解しているという点である。その理解が非現実的なものであったとしても、無視したり、大人の水準まで引っ張りあげたりしてはいけない。死の概念の理解を各要素に分けて説明し、その要素の未修得段階における反応を示してきた理由は、子どもにおける死の理解の在り方を精密に知るためである。大人が子どもたちのその時の感情、思い、悩み、恐れなどをよく理解し、子どもたちの理解できる言語で対話することは子どもが死の概念的理解を深めていく上でとても大切なことである。

子どもたちは抽象的な概念に対する認知的能力の限界にもかかわらず、幼い時から死とかわる直接的・間接的な経験を通して死に対する子どもなりの概念を形成していく¹¹⁹。にもかかわらず、多くの大人は子どもたちが死に対して無知であるように思い込み、可能な限り死についての対話を避ける。さらに、葬式に子どもたちを連れていくのをためらう。しかし、このような大人の態度はかえって子どもの死の理解を歪曲させるものとなり、死に対する不安を増加させる要因となる。それ故、子どもたちが死についてどれだけ理解しているかを十分理解して、各発達の段階に相応しい対応をすることは非常に大切である。

それと同時に、子どもの死の理解が未だ不十分であると判断される時こそ、より注意深く子どもたちの死に対する疑問、痛みに対応していくべきである。

年齢が行くと共に子どもの死の理解は知識や情報という点では大人のレベルにまで発達する。しかし、大人の死の概念が完成された死の理解であるとは言いがたい。死に対する生物学的な理解が死の概念に対する一つの基準となるのは確かであるが、それを死の十分な理解であると限定してならない。子どもの死の理解を大人の基準によって限定してしまう危険性があるからである。また、ピアジェの認知発達論はこれまで、子どもの死の概念形成の理論に重要なモデルとなってきたのは事実であるが、死の概念形成には認知発達以外にも考慮せねばならない様々な要素がある。

これまでの研究によると、子どもの死と関連した経験を含めて、性別、家庭の経済状態、文化や宗教などの要素は死の概念形成に及ぼす影響力はそれほど大きくないということであるが、文化間の比較研究、特に死に直面した経験と死の概念形成との関係性に対する研究は今後のこの分野において重要な研究課題となるであろう。

第3項 子どもにおける「自己の死」の認識

医学者の立場から独自の死生学を展開する山本俊一は、著書『死生学—他者の死と自己の死¹²⁰』で、各種の資料を分析し、その内容に即して死を迎える人々の心の在り方を分類した。そしてそこに現れている死を迎える終末期の人々の心の動きと、一般に死とは程遠く見られる子どもたちの死を見つめる心の動きが、それほど違ってないということが明らかにした。ここには二つの可能性が現れている。

まずは、死を思う心の普遍性である。年齢に関係なく、現在どのような状況に置かれているかということとは関係なく、大人であれ、子どもであれ、人間はみな死を思うとき、ある程度普遍的な反応を示すということである。

次に、死を思うことについての子どもの真剣さである。大人側からの偏見とは違って、死を思う子どもの心の動きは、人生の終末期において死を直前に迎えている人の重みのある心の軌跡と共通するものを有している。もちろん、経験を積んだ人間における死の重みと、そうでない子どものそれを一律に単純比較することは無理があるが、しかし、死を思う人間の心は人間全てが持っている原型的なものに近いのではないのだろうか。その死に裸で向き合うその大事な接点が、人生の終末期だけではなく、子ども期においても訪れる

という山本の指摘を我々は看過してはならない。以下において、山本の『死生学—他者の死と自己の死』を手掛かりとして、死へとかわる存在としての子どもの姿を見て行きたい。

山本によれば多くの高等動物は、自己の死を予感する能力を持つ。こうして自己の死を予感した時、大部分の動物は何もしないで座して死を待つだけであるが、象とか猫とかの一部の動物に限って、死ぬ場所を求めるといふ特別な行動をとるので、死の予感能を持っていることがはっきりする。ところで、人間にはあらゆる高等動物に遍在する「死の予感能」のほかに、独特の「死の予知能」をもっていると山本は言う。これが将来における「自己の死」の認知である。「死の予知」とは、「自己の死」はまだはるか彼方であって、その心配すらなく、現在は健康そのものであるにもかかわらず、自分は将来、その時が到来すれば必ず死ぬのだ、という可能性を知識によって知ることである¹²¹。

10歳前後の子どもが「自己の死」を予知するということは、その後の人生の上に大きな意味を持つ。「自己の死」を感じ取るとき、子どもは初めて、「人間は死すべきものである」ということ、および「自分は人間である」ということに気づき、死へとかわる存在としての自分の運命を自覚できるようになるのである。「それまでは、ほかの動物と同じように瞬間、瞬間に生きてきたに過ぎなかったが、「自己の死」を予知したとたんに、この少年は過去、現在および未来から構成される時間の中に生きるように変化した¹²²」ということであると山本は指摘する。

このように「自己の死」を知るといふのは、人間として直面しなければならない人間の根源的な苦を知ることを意味する。しかし、人間の根源的な苦に目覚めるといふのは、過去、現在、未来からなる立体的な時間軸の上で、生きることの全体が根源から問い直されることを意味し、そこには人格の深い変容を促す契機が潜んでいる。

山本は、「自己の死」の発見という出来事の意義を、女性における初経の現象との比較を通して説明する。「初潮とは、女性としての性的成熟を示す身体的な現象であって、成熟途中の予期しない時点で突如として襲いかかって来る現象である。しかし、普通、これに対して、前もって教師や母親から準備教育がなされているので、この劇的な身体変化が起こっても、本人は驚愕の念にとらわれることなく、比較的平静に対処することができる¹²³」。

一方、「自己の死」の発見は、人間として実存的な自覚を示す精神的な出来事であって、予期しない時点において突如として出現するという点では初経と同じである。だが初潮とは異なり、これに対して説明も助言も受けていないので、無防備の本人は、この突然の出

来事によって驚愕の念にとらわれるばかりで、どのように対処してよいかわからず、ただ戸惑うばかりであると山本は指摘する¹²⁴。しかし、「自己の死」の発見という出来事は、死という終わりを自覚し、人間という存在の限界に気づくことであり、人間の根源にかかわる大きな契機として尊重せねばならない。

子どもは「自己の死」の自覚という今までに経験したことのない人間存在の根本にかかわる問題に対して、どのように対処するのであろうか。これに関連して筆者が 2006 年に韓国の小学生 396 名を対象として行った調査によると、死についての考えや思いを誰かと話し合った経験がある子どもは全体の 18.4% しかなかった¹²⁵。それゆえ子どもたちは、死に独力で立ち向かっているのである。

山本の指摘によると、そもそも「自己の死」を考え始めると、意識がそちらのほうに吸収されてしまい、正常な精神活動が阻害され、正常に機能することができなくなることがあるという。子どもたちは、この不安から平穏を取り戻すため、初めて自分の意識に上ってきた「自己の死」を、無意識に閉じ込めようとする。子どもに何も答えてくれない大人からの「死を考えることは、生きていくために不利である」「子どもが考える問題ではない」という暗黙のメッセージが、そうするように指示しているかもしれない。しかし、この無意識化という作業がうまくいかずに、無意識の中に封じ込まれたはずの「自己の死」が意識の中に戻ってきて、子どもを混乱させ、情動過多、感情鈍麻、自殺企図、加虐性などの情動障害を起こすこともあると山本は指摘する¹²⁶。

自己の死を初めて認識して以降、しばらくは誰も戸惑いを感じ、それに対する対応がうまくいかず、多少とも精神的な動揺を示すが、時間の経過と共にこの動揺は収まり、ついに一種の定常状態に入ったように見える。自分がやがて死ぬことは知っているものの、決してそのことを今、ここで、自分の身に起こりうることとしては認めようとしない。確かに、「自己の死」については、その可能性だけは認めているが、その実現に関しては、あえて否定するである。パスカルが指摘した自己欺瞞の生き方をする惨めな人間の姿がここに現れるのである。

子どもが自己の死を認識するようになるということは、それこそ自分が立っている、いや、これから立とうとするこの世界の基盤が壊れてしまう経験、すなわち危機である。しかし、そのような危機への認識の上で、不確実な世界内の存在としての自己を理解し、そこから自ら信頼できる世界を改めて築いていく過程は、人間に与えられた最も根源的な課題であり、その過程において子どもの人格は深く変容していくのである。

では、実際問題として、否定的な現実経験、あるいは自己否定の危機の場とは、具体的にどのような場面として現れるのであろうか。自己否定を伴う、現実の危機的な経験は、実存哲学によって一般に実存的経験として取り出されてきた。それは極限的状况における主体的自己確認（覚醒）をその内実としている。この自己確認とは普遍的な死の理論を探し当てることではなく、私の死、私の生、命に関する探究でなければいけない。自己の死の自覚に起因する深い挫折、苦悩、懐疑によって、人間は成熟していくのである。

以上のような実存的危機を通して成熟していく人間への援助を教育は重要な任務として認識すべきである。そういう意味で、心理学研究から出発した教育人間学者福原浩之の提唱する、以下のような実存的な問いを援助していくことを使命とする教育人間学の立場は教育の核心を見抜くものであろう。

人間とは何か。真理とは何か。神とは仏とは何か。そのような問いに対する実存的解答は、あくまでも自らが学び、自らが探求し、自らが悟らねば、人生を豊かにするほどの力を持たないのである。つまり、これらは全て本人が実存の全てをかけて立ち向かう時、初めて自らが自らに証することのできる自証智なのである。だからこそ、教育に携わるすべての人間、否、人間として生を受けた以上は誰であっても、自分自身の人生の質そのものを左右し決定するこのような実存的問いかけに、一生に一度は、人生のどこかで、願わくはその精神に感受性と明晰さが残っている間に、時間をかけ、妥協を許さず、本当に真剣に、全身全霊を賭けて取り組む必要があるのではないだろうか。そして、このような探究を直接的に何の銜いもなく応援することにこそ、新しく生まれた教育人間学の使命があると言えるだろう¹²⁷。

第4項 死に直面している子どもにおける死の認識

—キューブラー＝ロスの『子どもと死について』を手掛かりとして—

死の臨床家エリザベス・キューブラー＝ロスは、臨床経験を通して死にゆく人が自分の死の自覚から死の受容までに辿る心のプロセスに気づき、死にゆく心の過程を5段階説で説明する¹²⁸。彼女の主眼とした5段階を簡単に見ていくと以下のようなになる。

第1段階 否認と隔離

この段階での患者は、死の事実をまともに受け入れられず自分が死ななければならないという事実を否定し疑う。

第2段階 怒り

死という現実を認めざるをえなくなると、次に怒りや恨みがこれに取って代わるようになる。「なぜ自分だけこんな目に会わなくてはならないのだ！」という怒りを周囲に向ける。否認という段階が維持できなくなると、怒り、憤り、妬み、恨みなどの諸感情がこれにとって代わる。

第3段階 取引

なんとか死なずにすむように、何かにすがろうという心理状態で、自分がどうしたら延命できるか取引し始める。

第4段階 抑うつ

以上の段階をへて、それらが無駄であることを知ってうつ状態におちいる。なにもできなくなる段階で、病気が進行し、衰弱が進んで、無力感が深刻となる。

第5段階 受容

最終的に自分の死を静かに見詰め、受け入れる。

しかし、この段階説は、実は一つの段階を終えて、次に移行するものではなく、時には重なり合って現れる。また、段階説に限定されることのない人々の症例も彼女の文献には多数紹介されている。しかし一般的には最初死に直面したことが分かった瞬間衝撃と不信という反応を示し、その状況を否認する。否認は短くは数秒から、長いときは数か月、数十ヶ月にわたる。否認の後は怒りが現れる。周囲の人たちがこの怒りを受け止め許してやれば、患者は大いに助けられ、一時的な取引の段階に達し、ついで抑うつが続く。抑うつは最終的受容への踏み石である。しかし、このような死にゆく人の心のプロセスを子どもたちも辿るのであろうか。子どもも大人と同じく5段階の死の過程を辿るのか。

キューブラー＝ロスは、『子どもと死について』(On children and death)¹²⁹で、以上のような疑問に答えるためにこの本を書いたと言っているが、実際明確に合理的な解答を出そうとしているのではない。この疑問に答えるために彼女が取っている方法は「知性的なレベルではなく霊的なレベル¹³⁰」のものである。死が近づいているとき、どんな子どもでもそれに気づいているとキューブラー＝ロスはいう。

こうした子どもたちは幼くして人生の嵐を経験しているので、同じ年頃の普通の子には理解できないような知識を身に着けています。万人を創造した神はこのように、強い体を与えなかった子どもには、それを埋め合わせるものを与えたのです。体の健康に恵まれない子どもは、内なる知恵と直感による知識に恵まれているのです¹³¹。

つまり、キューブラー＝ロスは子どもも大人と同じ5段階の死の過程を辿るかどうかの問題に限定して考えるのではなく、子どもたちは「内なる死の知識」を持っており、それによって死の5段階を辿るというプロセスを超えて、すでに死を受容していることを言いたいのではないか。

「生きるってなに？死ぬってどういうこと？それから、どうして小さい子どもが死ななければならないの？」と死にゆく子どもの一人であったダギーは、キューブラー＝ロスに問いを投げかけた。死を前にして、生死の意味、自分の人生の意味を7歳のダギーは尋ねる¹³²。ダギーだけではなくキューブラー＝ロスが出会った死にゆく子どもたちは、自分の死を前にして、与えられたたくさんの課題に取り組みながら、そえぞれの死にゆく過程を生き、一人の人間として死と対峙していくのである。

さらに、キューブラー＝ロスは11歳の娘を誘拐されて殺された父親の話を紹介する。その父親は死ぬ前に何気なく描いた絵を通して、娘はこれから起こることを自分たちに知らせて逝ったのだと言っている。また、キューブラー＝ロスは娘を交通事故で亡くした母親や、予期せぬ事故で娘を亡くした夫婦の話など、子どもたちが自分に襲い掛かってくる突然の死を予感し、自分の死を、残された家族のための最後の仕事とするような不思議な話をたくさん紹介している¹³³。医学という科学の教育を受けた一人の医者であるキューブラー＝ロスが、このような科学的に証明できない子どもの死における霊的側面について語ることによって、「ロスは気が狂った。死んでいく子どもを見すぎたせいだ！¹³⁴」などという批判を免れなかった。しかし、そのような批判の声に彼女は堂々と立ち向かう。

しかし、いずれにしても、死の迫った、子どもも大人も含んだ大勢の患者たちが、これまで私に語ってくれた数えきれないほどの話を、どうして無視することができよう。私の目を開かせてくれたこれらの話は、科学の言葉で説明することはできない。彼らの体験に耳を傾け、多くのことを語り合っておきながら、講演

やワークショップでそのことに触れないのは、偽善的で、自分に不正直ではなからうか¹³⁵。

キューブラー＝ロスが紹介したこれらの子どもの死にかかわる話の意味付け方は、最愛の子どもを突然の死によって失われた人たちの集まりで、その人たちが自分の経験をお互いに語る間にお互いに共通して感じ、気づいたものである。

親の多くは、子どもが迫りくる死を心の奥で知っていたことに気づいている。そして、同様の「虫の知らせ」を感じた人びとと話し合うことによって、慰められるだけでなく、人間の霊的な本質をもっと理解したいという気持ちが湧いてくる。子どもが何気なく描いた絵や創った作品、詩、はじめは「さしたる意味もない」と思われた発言の中に、メッセージや象徴的な言葉が隠されていたことに、家族はやがて気づく。そうしたメッセージの意味が分かるのは、たいてい子どもが死んだあとだ¹³⁶。

このように自己の死を予感した子どもたちが、残した最後のものは、残された人々のための最大の心遣いであったかもしれない。

また、キューブラー＝ロスは7歳で亡くなったエドウという少年の話を紹介する。この少年は、生と死について自分が理解していることを、世の中に向けて語った。少年の語った内容は、大多数の大人の知識をはるかに超えていた。エドウは、ボランティアに頼んで、死と痛みと生まれ変わりについての自分の意見を録音してもらった。そのメッセージの中で、死を恐れている人々に次のように語る。「死をそれほど恐れずに、ただ死ぬ人もいるってこと¹³⁷」、「体にしがみつくのをやめて、ただ楽しみにしていれば、そんなに痛くはないんだ¹³⁸」。そして、自分で延命装置のスイッチを切るように要求し、満面に笑みを浮かべて死を迎えたのである¹³⁹。このような、死を平安と喜びのうちに迎えられた内なる知恵に満たされている子どもたちの例は、イギリスの作家ジェイムズ・ジェインウェイ(James Janeway)の『어린이들의 회심』(*A token for children*)¹⁴⁰にも多数紹介されている。

我が子どもに先に死なれる親の苦しみはこの世におけるいかなる苦しみよりも大きいであろう。キューブラー＝ロスの死にゆく子どもたちについての報告は、科学的な根拠や証明のレベルにおける議論を越えて、子どもを亡くした親たちに対してこの上なき大きな慰

めを与えるものである。我が子が、自分がやがて迎える死を十分に理解し、平安と希望の内にその瞬間を迎えられたという親や近親者の証言は、科学的根拠による証明を求める我々の疑い深い目や浅薄で打算的な心とはかけ離れた崇高な信仰の次元にあることを認識し、尊重すべきであると考ええる。

第3節 子どもにおける「他者の死」と向き合うことの意味

—『テラビシアにかける橋』を手掛かりとして—

第1項 子どもと悲嘆—先行研究の考察から—

大切な人を喪うことは、苦痛に満ちた出来事であり、人生最大の試練である。家族や友人など最も愛する存在を失ったとき、我々は悲しみ以外にも、怒りや罪責感、落ち込みなど、あらゆる種類の感情に苦しめられる。このような人間として誰もが味わわざるを得ない喪失体験に伴う反応や体験を総じて「悲嘆(grief)」という。心理学者遠藤利彦によると、「悲嘆は喪失に対するアクティブで時間的に長く引き延ばされた対処過程全般であり、悲しみをはじめ、不安、怒り、罪悪感など、さまざまな情動の介在が認められるものであり、持続的である点で悲しみと区別される¹⁴¹⁾」と説明する。つまり悲嘆は一次的な情動である悲しみとは違って、さまざまな情動を含み込んだより複雑なものともみることができる。

このような、愛する人を喪った死別を経験した子どもがその喪失による悲嘆を経験することが出来るかについての研究でマーサ・ヴォルフヘンスタイン(Martha Wolfenstein)は、不可能であるという見解を示す¹⁴²⁾。自我が十分に発達していない子どもは、愛し合ったその存在の不在に耐え切ることができないためにその対象に対する愛情を自然に放棄してしまうからであり、悲嘆を経験するのは思春期以降のことであると主張する。しかし、ロバート・A. ファーマン(Robert A. Furman)は大人の助けと配慮の下で十分に愛するものの死を哀悼することが出来るという。そのためには、死亡の原因について説明をしてあげることや、また、喪失の感情を十分に感じられるように喪失を経験した子どもへの特別な関心や愛情や環境的な配慮が必要であるという¹⁴³⁾。また、ジョン・ボウルビー(John Bowlby)も同じ見解¹⁴⁴⁾を示しており、最近の研究では子どもは人間としての喪失の痛みを経験する存在であるという見解が多く見られる。

しかし、子どもの悲嘆反応は、大人のそれとはまったく同じものではない。死別を経験

した子どもの悲嘆反応は、大人のものとはどのように違うのか考えてみたい。まず、子どもの悲嘆反応は大人より長く持続するという¹⁴⁵。子どもの悲嘆は、短時間に限られた散発的なもののように見えることもあるが、実際には大人の悲嘆よりも長く持続している。これは、子どもには感情をうまくコントロールする能力が限られているためと説明される。また、亡くなった人が誰なのか、死ぬ前にその人とどのような関係を持っていたのか、どのような亡くなり方をしたのか、またサポートを受けられる環境にあるのかどうか、子どもの悲嘆に影響を及ぼす。

肉親を亡くすなど喪失体験をした子どものための福祉施設であるアメリカのダギーセンターの見解では、子どもの悲嘆には次のような原則があるという。まず、悲嘆とは自然で健康的な反応であり、生命力の証しである。次に、一人ひとり異なる独自の悲嘆があり、大人にも子どもにもそれを乗り越える自然治癒力が備わっている。そして、子どもたちの悲嘆援助に必要なのは思いやりと受容である。さらに、悲嘆のプロセスは、直線的な構造ではなく、段階に分けて考えられる問題でもない。なすべきことは、ただ、今の子どもの悲嘆の感情に誠実に向き合うことだけである¹⁴⁶。

子どもは愛するものの死を悼み、悲嘆を経験する存在であり、それに耐え切れる内的能力を持っている存在である。しかし、同時にその悲嘆の過程を意味あるものとして迎えるためには誰かの助けを必要とする存在である。愛するものの死への罪悪感を抱くこともよくあり、また死別によって孤立感を感じる子どもたちも多く存在する。誰か、自分の悲しみを知っていて、共感してくれる存在がいることを深く感じる事が大切である。親と死に別れた子どもの中には、同じ境遇の子を一人も知らないために孤立して、悲惨なほど自分を特別視している子が多い¹⁴⁷。どのような場合であれ、子どもたちは死別後とても傷つきやすい状態に陥っている。子どもたちが有意義に喪失に直面できるように、特別な関心、保護、支援、また教育が必要である¹⁴⁸。

人間にとって愛するものとの死別は耐え難いものである。子どもにとって愛するものとの死別は何をもたらすのだろうか。ドキュメンタリー写真家・作家ジル・クレメンツ (Jill Krementz) は、親に死なれた子どもたちをインタビューして『神様なぜママを死なせたの』 (*How it feels when a parent dies*) ¹⁴⁹という本にまとめた。この本には親と死に別れた子どもたちの真実の気持ちが率直に描き出されている。死んだという事実をなかなか受け入れられない様子、世界に対する怒り、自分がもっと良いことをしていれば亡くならなかったのではという親の死への罪悪感、神様との取引、自分を世界から孤立させ、抑うつ

状態になっている様子、さらに、そのような状況をすべて受け入れて前に進んでいこうと頑張っている様子など、大人の悲嘆のプロセスと変わらない、悲嘆の過程を一生懸命過ごしている一人の人間としての子どもの姿が描かれている。亡き親のことを思いつつも、その悲しみ、苦しみに捕われず、むしろその思いを新たな心の糧として以前よりも増して頑張って生きて行こうとする子どもたちの姿には心に訴えるものがある¹⁵⁰。

死と対面する子どもの話は、児童文学にもよく登場するテーマでもある。このような文学作品を通して我々は、死を一般的な出来事として理解するのではなくて、子どもが死を自らの実存的な問題として認識することが何を意味し、そのことは子どもの生においてどのような意味を持つのかについて考えさせられる。子どもたちは知恵が発達し、言葉の数が増えると共に死という言葉の意味は早い段階に理解できるようになる。しかし、それは死の認識とは言えない。自分と近い関係にある人が亡くなったり、新聞やテレビで災害や事故のため大勢の死者が出たことが報道されたり、ショッキングな事件が起こると、はじめて死を真剣に考えるようになる。そして、何よりも自分が病気になったり、死に瀕した事件に遭遇したりしたとき、死は、まさに自らの実存的な課題として認識されるのである。

以下において、子どもにとっての死の問題を重要なテーマとして扱っているキャサリン・パターソン (Katherine Paterson) の『テラビシアにかける橋』(*Bridge to Terabithia*) を手掛かりとして、大切な人の死と向き合い、その絶望と苦しみを超克していく少年ジェシーの心の軌跡に注目しながら、子どもにおける「他者の死」と向き合うということの意味を考えてみたい。

第2項 通過儀礼としての死

『テラビシアにかける橋』は、友達の突然の死によって苦しむが、やがてそれを超克する少年ジェシー・アーロンズ (Jesse Aarons)の成長の物語である。この小説の主人公ジェシーは家族と友達に疎外され、孤独を感じている10歳の少年である。ある日、隣家に引っ越してきたレスリー・バーク (Leslie Burke)と女の子と親友になる。二人はロープで飛び越えられる小川の向こうの森に「テラビシア」という二人だけの秘密の王国を作り、二人はその王国の王と女王として毎日楽しく過ごしていた。二人にとってテラビシアは、現実における問題を何でも楽しい想像にかえ、愉快に解決できる万能の場所であった。その想像の国で楽しい時間を過ごしているうちに、消極的で、閉鎖的であったジェシーは、現実

の世界においても少しずつ主体的で、勇気のある子どもへと変わって行く。

しかし、ジェシーの留守中、一人でテラビシアに向かっていたレスリーが、ロープが切れたせいで増水したクリークに落ち亡くなってしまふ。ジェシーはレスリーの死を受けとめることができなかつた。しかし、絶望と苦しみの時期を経てジェシーはやがてはレスリーの死を受け入れるようになる。それは、テラビシアと現実の世界との間に橋をかける行為として形象化される。

「多くの若者にとって、死の理解は、セクシュアリティの経験とおなじように、通過儀礼なのだ¹⁵¹」とアメリカの思春期文学を分析した『宇宙をかきみだす』(*Disturbing the universe: power and repression in adolescent literature*)で著者ロバータ・シーリンガー・トライツは述べる。文学作品に見られる子どもの死の認識は、子どもがもはや子どもでなくなる人間的成長のきっかけとして描かれている。それは、原始部族で子どもを自分の社会の一員として受け入れる過程としての成人式と同じ象徴性を持っている。

原始部族社会では、成人式(*initiation rite*)を通して、象徴的な死を体験させる。この儀礼を通して、子どもたちは成人社会へと編入される。成人式は死と再生を強調する。人生のある段階から次の段階へと通過儀礼(*rite of passage*)を経ることによって、子どもたちは無謀な野心、欲望を放棄し、集団から与えられた掟を守ることが求められる。場合によっては死を覚悟しないといけない。このように死を思わせる儀礼を通過することによって、以前とは違う存在として再生するのである¹⁵²。

死を主なテーマとして扱っている文学作品における登場人物の子どもは、はじめは死を恐れるが、死を経験し、自分の問題として認識することによって今までとは違った自分として生まれ変わる。このような今までとは違った自分、違った生き方を実現することが子どもの人間的成長と言えるなら、このような文学作品の中の子どもたちが成長できるのは、ひとえに自らを「死に向かう存在」として認識するからである。「それ以前の彼らは、その弱さゆえにどん底への転落を免れない状況にあった。彼らは、悲劇的な弱さを克服し、大惨事を回避し、みずからの死の悲劇を少なくともあるていどの勝利の喜びに変えるとき、自分たちの人生には、どのような力があってどのような力がないのかを、よりはっきりと知るのである¹⁵³」。

『テラビシアにかける橋』のジェシーは、唯一の親友であったレスリーの死後、絶望と苦しみの時間を経て、やがてある気づきに至るようになる。それは、二人で築きあげたテラビシアとは、一時的な場所であるということである。王位や爵位を授けてもらいにくる

ための、お城のようなものではないだろうか、と考えるのである。しばらくはそこに留まることができるが、もっと強くなったら、先に進まなくてはならないのだと気づくのである。

いま、ふとジェシーの頭には、テラビシアはひょっとすると王さまとかナイトとかの爵位をさずけるためのお城にすぎなかったのではないかという考えがうかんだ。しばらくそこにとどまって、もっとつよくなったら、さきに進んでいかななくてはならないのではなからうか¹⁵⁴。

レスリーの死によって、二人が作った空想の共同体は存在の意味が変わってしまったのである。これまでジェシーにとってテラビシアは、現実の世界におけるすべての疎外感や劣等感を払拭し、想像のままに実現出来る万能の力を得られる場であった。しかし、レスリーの死をきっかけにジェシーはいつまでもテラビシアに留まっていることはできないと気づくのである。その場所は現実の世界に戻るための一時的な場所にすぎない。この場所から「いまこそ、このぼくが、うごきだすときなのだ¹⁵⁵」と「恐ろしい」世界へと堂々と立ち向かって行くのである。レスリーの死によって、ジェシーはテラビシアの受惠者から、新たなるテラビシアの創造者へと変わる。すなわち、空想の王国に頼り切ってその世界でしか自分自身を見出せなかったジェシーは、レスリーの死後、テラビシアから出て、現実の世界をテラビシアのように「美しくいたわりのあるもの」に変える者へと変わってゆくのである。

レスリーがおいていってくれた想像力と体力で、この世界を美しくいたわりのあるものにできるかどうかは、このぼくにかかっている¹⁵⁶。

レスリーのことをもう一人の自分のように思っていたジェシーにとって、レスリーの死はジェシー自身の死でもあった。しかし、その死は弱さゆえにどん底への転落を免れない状況にあった過去のジェシーの死であった。今のジェシーはそうした過去のジェシーの死を経験し、その苦しみと絶望をくぐり抜けて過去の自分とは違った存在として生まれ変わったのである。レスリーの死は、ジェシーにとってはこれまでとは違った自分として生まれ変わる通過儀礼であった。このことにかかわって前述のトライツは次のように述べる。

人の死の受容と死についての認識は、YA [Young Adult] 小説で死をめぐる言説の大半を作り上げている。力／知の力学において、受容と認識はともに、死を恐れる若者に無力感を抱かせたり、死の力を知る若者に^{エンパワーメント}活力を与えたりする。若者が永遠の別れの痛みをはじめて知るのは、愛する者を亡くして無力感を抱くときである。その後だれもがそうなるように、若者は自分もいつかは死ぬのだと悟る。[……] 十代の登場人物は、感情の嵐が過ぎ去り穏やかになると、死の力を否定していたときよりも生き生きしているように見える。[……] どうやら、死が若者の創造力に与える影響は、人間の作ったいかなる制度よりも大きいようだ¹⁵⁷。

このように死が子どもという人間にもたらす意味は、人間が作ったいかなる制度よりも大きいのである。死は絶対的な権力であり、その力は、子どもたちに恐怖心、無力感、絶望感を抱かせるが、しかし、同時に理屈では説明できない活力を与える。依然として現実の世界は恐怖に満ちた恐ろしいものであるが、「青くなってふるえているのではなく」、「敢然と立ち向かえばよい」と自分に言い聞かせるジェシーの姿から我々はその力を感じるのである。

ゆくてにある恐怖には—ジェシーには、もうおそろしいものはないなどと自分をあざむくことはできない—それには、敢然と立ちむかえばよい、青くなってふるえているのでなく¹⁵⁸。

第3項 他者の存在への気づきとしての死

死に目覚め、死を意識しつつ生きることによって、生は方向性を持つようになる。ただ単に生きるのではなく、全体としての生を生きる生へと方向付けられるのである。「命には限界があるという概念は、わたしたちの価値観を鋭くする¹⁵⁹」。死を意識することによって、我々は生きることの意味への大きな問いに直面させられる。その問いは単純な生きがいの次元ではなく、人間という存在の究極的な意味の次元において解明されなければならない問題である。

『テラビシアにかける橋』でジェシーは、レスリーの死後、絶望と苦しみの時を経ていく中で、他者の存在に目覚める。これまでは自分自身を他者との関係から孤立させて来たジェシーだったが、レスリーの死をきっかけに周りの人々の優しい心遣いを感じ、さらに自分から優しくしてあげなければならない妹の存在に気づくことによって、少しずつ人々へと心を開くようになる。まず、ジェシーは、レスリーの死によって、父親との関係が改善されるようになる。これまでの父親はいつも仕事に追われて疲れており、ジェシーに優しく接したことがない。しかし、レスリーの死に苦しんでいるジェシーを父親は誰よりも暖かく見守った。父親はレスリーの死を受け入れることが出来ず混乱して家を飛び出したジェシーのあとを追って赤ん坊のようにジェシーを両腕に抱き上げたり¹⁶⁰、ジェシーの所を通ったとき、そっと肩に手をおいたり¹⁶¹、テーブルに寄りかかって、大きな手をジェシーの手の上に重ねたり¹⁶²するなど、言葉より体の接触で悲嘆の過程にある息子を見守った。それまでの父子関係における疎遠さからすると、このような父親の態度はジェシーに大きな力を与えてくれたと考えられる。

また、ジェシーは今まで自分とまったく心の通わなかった学校のマイヤーズ先生と人間的関係を結ぶようになる。レスリーの死を経験し、学校で暴れるジェシーをマイヤーズ先生は静かに呼んで、「これからは、おたがいになになっていきましょう、ね？¹⁶³」と深い同情からの暖かい言葉をかける。このような先生の言葉に、ジェシーははじめてマイヤーズ先生が「偉大な先生だ¹⁶⁴」と思うようになる。亡くなったレスリーの名前を借りてではあるが、一度先生に手紙を出そうという気持ちになる。先生の言葉を一日中考えながら、他人と向き合うことの意味を考えるジェシーは、「人にもものをおくるときは、自分がいい気分だからではなく、もらった人がほんとうによろこぶようにすべきなのだ¹⁶⁵」と気づくのである。

ジェシーはレスリーの死をきっかけに周りの人々の優しい心遣いを感じる。悲嘆に暮れているジェシーに対する周りからの優しさによって、固く閉ざされていたジェシーの心は少しずつ開かれていく。しかし、ここで注目したいのは、悲嘆の過程における自分に優しくしてくれる存在への気づきに負けず劣らず、自分が優しくしてあげねばならない存在への気づきである。ジェシーは自分から優しくしてあげなければならない妹の存在に気づくのである。ジェシーはこれまで自分が妹メイ・ベルにとってきた行動を振り返りながら、優しくしてあげようと思うのである。このような変化を見せるジェシーの心は、さらに、レスリーと二人だけの秘密の場所であったテラビシアを妹メイ・ベルとも分かち合うことに

まで開かれる。彼は妹メイ・ベルのためにテラビシアへの橋を架ける。ジェシーは今まで自分たちによって疎外されていた妹メイ・ベルの傷ついた心に気づき、その思いやりから橋を架けてあげる。ジェシーは深い溝を越えて再びテラビシアに渡れるようになるまでに、またその秘密の場所を他者とも共有できるようになるまでに成長したのである。

ナチスの強制収容所での極限的な体験をもとに著した『夜と霧—ドイツ強制収容所の体験記録』(*Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*) でその名を知られた心理学者ヴィクトール・エミール・フランクル (Viktor Emil Frankl) は、『死と愛—実存分析入門』(*Aerztliche Seelsorge*) のなかで、「愛はしかし恩恵であるばかりでなく、また奇蹟でもある。愛する者にとって世界は愛によって魔術をかけられ、一層価値性をつけ加えられるのである。愛は愛する人間に対して価値の豊かさに対する人間的な共感性を高めるのであり、すべての価値に対する眼を開くのである。かくして愛する者はその汝への献身において、この汝を超えて行く内的な豊饒化を体験するのである。なぜならば愛は盲目にするものではなくて、むしろ視力を強めるものであり、価値を見せしめるものであるからである¹⁶⁶」と述べている。フランクルによると、愛は我々にして他者に向ける眼を開き、人間的な共感性を高めるのである。単なる人の死ではなく、愛する人の死は自分自身の死として深く共感されるようになり、それは我々にとって根源的な大きな経験となる。自分が親になって初めて、他人の子どもにも愛情を持つようになったとしばしば言われるように、人は、愛する人の死という根源的な大きな経験をすると、これまで気づかなかった他者の存在に対する眼が開かれるようになる。

ジェシーは、親友レスリーの死という大きな苦しみを経験する。しかし、その苦しみの経験は、自分の周りを取り囲んでいる他者の存在に出会わされるきっかけとなる。同じ苦しみを背負って生きる人、自分より弱い立場にいる人、さらに、自分に暖かい助けの手を差し伸べてくれる人の存在に気づかされ、その人々と新たな関係を結ぶようになる。その他者との新たな関係の中で、互いに苦しみ合い、助け合いながら生きていくことへと導かれるのである。

第4項 死の受容ではなく、共存という生き方へ

ジェシーにとってレスリーの死は耐え難い試練であった。自分の留守中に起きた不慮の事故によって唯一の親友であったレスリーを亡くしたことは、十歳の子どもジェシーに

とっては抱えきれない大きな苦しみをもたらしたのである。「このぼくが死なないのだから、レスリーが死ぬはずがない¹⁶⁷」。ジェシーはレスリーの死を受けとめることができなかった。まさか、昨日まで一緒に遊んでいたレスリーが亡くなるなんて。ジェシーは錯乱する。レスリーの家にお悔やみに行こうとジェシーを誘いながら、「おまえもいっしょにいったほうがいいんじゃないかな。[……] あそこの女の子を、ほんとうによく知っていたのは、おまえなんだからな¹⁶⁸」と言う父親の言葉が理解できず、「女の子って？¹⁶⁹」と反問する。ジェシーはレスリーの死を受けとめることができず、その事実から逃げているのである。

しかし、次第にジェシーの心には、変化が訪れる。レスリーの死によって苦しんでいる自分の心を冷静に見ようとする。「ジェシーは心のなかのもうひとりのべつの自分が、この感情を分析しているような気がした¹⁷⁰」。さらに、レスリーの死を変えられない事実として受け入れるようになる。「火葬。なにかがジェシーの頭の中でカチリとなった。それはつまりレスリーがいなくなってしまったということだ。灰になってしまったのだ。もう二度とあうことができない。たとえ死んでも。ぜったいに¹⁷¹」。

酷く傷ついた自分の心、さらにレスリーの死という変えられない事実と向き合うことは苦そのものであった。しかし、そのような苦しみから逃げることなく、その苦しい現実を自分のものとして受けとめ苦しみつづけることを通して、ジェシーは大きく変わっていく。その変化とは、ジェシーの心の中の苦しみが消され、苦しみから解放されることではない。むしろ解消も解放もされることのない苦しみを抱え込みつづけることによって、他者との新たな関係がジェシーにもたらされるのである。

レスリーの前でしか心の底を打ち開けることができなかった閉鎖的で自信喪失に陥っていたジェシーは、苦しみを抱え込んで生きる新たな自分のあり方を見出していく。これまで心を閉ざしてきた父親に対して心を開いたことも、夫を亡くしたマイヤー先生と心を通わせたことも、さらに、テラビシアに橋をかけて妹メイ・ベルとその場を分かち合うようになったことも、苦しみを抱え込みつづけることによって改めて自己を見つめ直すことへと導かれたジェシーであるからこそ可能であったのである。

このようにジェシーは耐え難い苦しみを抱え込んで大きく成長していく。ジェシーは親友の死を苦しみつづけることを通して、本来的な自己認識に至るようになり、さらに自分の周りの他者との新たな関係において生きるようになった。その他者との新たな関係の中で、亡くなったレスリーとの関係も以前よりもまして、深く豊かなものになっていくように思われる。ジェシーにとってレスリーの死を受け入れることはレスリーとの関係の断絶

を意味しているわけではない。何か考えたり、一人で話したりするとき、「レスリーも怒らないだろう」とか、「そうだよ、レスリー？」などと彼女のことを思い出し、また話しかける。さらに、生きていた時よりもましてレスリーの言葉は力を持ってジェシーに話しかけてくる。

あのレスリーは、テラビシアにいるときでさえも、ジェシーの心のかべをとりさり、そのむこうにあるかがやかしい世界—大きくておそろしくて美しく、そしてあるときはもろい外の世界を見せようとしてくれたのではなかったか？ [… …] いまこそ、このぼくが、うごきだすときなのだ。レスリーがいないから、ふたり分やらなくてはならない。レスリーがおいていってくれた想像力と体力で、この世界を美しくいたわりのあるものにできるかどうかは、この僕にかかっている¹⁷²。

死の「受容」という言葉には、死者を生者の世界から切り離して、その取り返しのつかない出来事を冷静に受けとめるという印象が強いと思われる。しかし、ジェシーにおけるレスリーの死の受容のあり方は違うイメージとして描かれている。ジェシーはレスリーの死を「別離」としてではなく、「共存」として受け入れるのである。生きるというのは、進行形であり、絶えず変わっていく。我々がこれまで議論してきた死もある死亡の一瞬の時点を用いるのではなく、死んでいく、さらにその死んでいく自分、あるいは死んでいく誰かを見つめていく過程である。すでに死んでしまった誰かに関しても、その死と向き合うというのはその死を自分の生の中心に置くことによって、その人を心の中で生き返らせる作業である。まさに、ジェシーにとってレスリーは、死んでしまった人間ではなく、いつも彼と共にいて話しかけてくる大切な友だちである。その意味で確かにジェシーはレスリーと共に生きているといえよう。ジェシーはレスリーを通して、自分の姿を見る、また、レスリーの言葉を通して、進むべき新しい生のビジョンを見つけるのである。

レスリーがくるまえは、ぼくはほんとうにつまらない子どもだった—おかしな絵をかいて、えらそうなふりをして—ほんとうは、おなかのなかであばれまわっている、ばかげた不安をかくすために—牛牧場を走りまわっている、まぬけで、かわりものの子どもでしかなかった¹⁷³。

この独白のように、レスリーの死を通してジェシーは自分の今までの姿を省みる力が与えられた。以前の自分とはまったく変わった自分を自ら意識するようになる。さらに、その傷や痛みを通してジェシーは新たなビジョンへ、使命へと進んでいく。その機会、その力を提供するのほまさにレスリーの死であった。しかし、絶えずジェシーに話しかける存在は、彼の中に今なお生きているレスリーである¹⁷⁴。

死は、我々に初めから与えられており、いかなる努力によっても死から逃れることはできない。死は我々の生に深く根ざすものである。このような死との対峙において、人間は徹底的に絶望する他はないし、これは子どもにおいても例外ではない。しかしながら同時に、大切な人の死による受苦の経験は、苦しみの中で人間の本来的な在り方へと成長する最大のきっかけとなるという点において、子どもにとって最高の「人生の学校」であることが、『テラビシアにかける橋』のジェシーの心の軌跡を通して明らかになったのである。

第3章 死と教育

第1節 死の教育とは何か—新たな定義に向けて—

第1項 これまでの考察を踏まえて

我々は、どうすればより健康で、豊かで、幸せな人生を過ごせるかという点に人生の価値を置き、ひたすら走りつづけてきた。しかし、無限に発達し、進歩し続けようとする我々の疾走は、例外なく死へと方向付けられている。人間の無限の進歩という根拠なき信念にとって、死は人類最大の敵で、克服されるべきものと捉えられてきた。しかし、死は人間性を規定する最も根本的な要素である。ゆえに、死を否定することは、人間性そのものを否定することを意味する。現代社会の教育、政治、経済における非人間化の問題は、死の否定から来るものである。この問題に注目した作家たちは我々の死の否定、不死への念願を文学作品として具体化して、死のない人生というのはどのようなものであるかを、我々に示してくれる。第1章第1節第4項において考察した「ティソウナス」(Tithonus)、『死の停止』(*Death with interruptions*)、『時間をさまようタク』(*Tuck Everlasting*)など、死のない人生を描いた文学作品は、死のない人生は決して歓迎すべきものではないということ、口を揃えて唱えている。

いのちある人間にとって死が必然的であるなら、生きることにあって死がもたらす意味とは何だろうか。こうした視点から死の意味について第1章の議論を通して確認してきた。つまり、それは死が人間に与えられた大命題を確認する作業であった。生は死という影によって初めて真に立体感のあるものとなる。人生において死を直視する場面に出会うことは、生きることの全体が根源から問い直されることにほかならず、そこには人格の深い変容を促す契機が潜んでいる。死は初めから生と表裏一体のものであり、死から目を逸らして生きることは部分的で、不十分な生き方である。死は、我々が考えているような絶対的な敗北を意味する出来事ではない。むしろ、死という限界を持っているからこそ人間は、その限界への覚醒を通して、全人格の可能性をかけて改めて生き始めるというべきである。すなわち、死に向き合うことは人間形成における最も重要な機会である。人間形成において「死の自覚」の意味はとても大きいという認識は、教育に新しい課題をもたらした。にもかかわらず、学校教育に関する研究において、死という主題に対して、そこに教育や人

間形成の根本課題を見出すという視点からアプローチしようとする研究は、未だほとんどなされていない。幼い子どもたちや若い世代を主な対象とする従来の教育学は、死を主題として扱うことはなかったのである。

このような教育への反省から「死の教育」は台頭してきたのである。死の教育は、人間の生が有限であり、死という果てがあるという端的な事実のもとへと絶えず立ち戻ることによって、死へとかかわる存在としての自己のあり方を形成していくことにかかわろうとする。従来の教育学のように、人生を直線的な上昇過程だけで捉えることは、死という出来事の前では通用しない。人間は自分自身の死を見つめることによって、より意味のある人生への目が開かれる。死の教育は、死を忘却することによって生の意味をも忘却してしまうのではなく、死を通して生を見直す、また生を通して死を見直す、すなわち生と死から成り立つ生の全体を生きていく人間の在り方に焦点をあわせる。

このように死の教育を定義すると、死の教育の目標とは、死に対する具体的な実用的知識の習得、あるいは情緒的な心構えとは違うはずである。死の教育は、死を目的とする、あるいは死についての教育ではないからである。死の教育は死に直面している人間、死に動揺している人間、生に対する執着に縛られている人間にとっての、人間的成熟を目指す教育である。とするなら、死の教育の目標や内容は既存の知識理解や技術習得を中心とする教育とは違った角度から設定されるべきである。

しかし、実際に、多くの死の教育において目標として設定されているのは、他人の死に対する態度、そのときの心構え、その感情の処理の仕方といったことを中心としており、その中でも最も一般的な死の教育の目標とされるのは、死の下位概念¹⁷⁵を正確に理解させることである。このように、死の教育が、死の概念的な理解や、他人事としての死への技術的対処に止まっている主な理由は、子どもについて大人側が持っている認識に問題があるからである。

子どもは未熟であるがゆえに死を理解することができない、子どもは幼いがゆえに死は遠い未来のことで当面の課題ではない、子どもは明るく生き生きとした存在であり死への実存的な問いを持つはずがないなど、大人における子どもへの数多くの無知と偏見は、子どもに対する真の死の教育の可能性を閉ざしてしまう。その結果、死の教育は知識レベルにおける短絡的なものになってしまったのである。知識レベルにおける死を、よりよく知っている側(教師)から、学ぶべき側(児童・生徒)へ知的に伝達しようとする現行の死の教育の実践は再考すべきであろう。

このような問題意識を受けて、第2章では、大人と同じく人生の課題を持つ存在としての子ども、また、一律的発達論に捉われることなく成熟への可能性に開かれている存在である子ども、さらに、死へとかかわる実存的存在である子どもへの再認識を通して、死の教育の可能性と必要性を自ら証明している子ども像を描き出すことを試みた。その結果、論理的思考や抽象的概念の理解を可能とする認知的能力の発達の水準にまだ達していない幼い子どもであっても、死とかかわる直接的・間接的な経験を通して死に対する子どもならではの理解を形成していることが分かった。

死の理解は、「精神としての身体」を持って世界の中に生きる人間にとって、意識上の明晰判明な知的理解であるよりは、「ことばの前のことば」の機能や、身を以て表現する身体行為、「心情」による「前理解」、五感を統合して働く根源的感覚としての「共通感覚」を本領とする理解として、幼児にも、未開社会にも、本来的に開かれていたものである¹⁷⁶。

この見解が明確に示している通り、死の理解はすべての人間に本来的に開かれているものである。子どもたちが持っている死の理解が非現実的で、論理的に矛盾していても問題はない。なぜならば、死の理解は「意識上の明晰判明な知的理解」であるよりは、「言葉の前の言葉の機能や、身を以て表現する身体行為、心情による前理解、五感を統合して働く根源的感覚としての共通感覚を本領とする理解」だからである。死の理解は、人間である以上「幼児」にも本来的に開かれている。すなわち、人間における死の理解というのは、一般的に言われている教育、即ち、教授—学習によって得られるものではない。こうした教育のレベル以前において、全身全霊を働かせて得られる実感的理解、それが死の理解である。

死の教育は、教授—学習という図式に属する教育でもなければ、死を知識として伝達し理解させることを目的とする教育でもない。死の教育が目的としているのは死の理解ではなく、死を抱え込んで生きる人間、すなわち、自分自身への理解である。このような教育において、教師も子どももその場においては共に学びあう主体である。

そのために、子どもにおける死の教育は、子どもという存在への理解を前提として進めるべきである。この視点から本論文は、第2章において子どもという存在の二面的な理解を踏まえることで、続く第3章において子どもにおける死の教育を論じることのできる出発点に立つことができた。

第2章で考察したように、子どもたちは単に未熟な大人ではなく、子どもならではの人間的成熟とスピリチュアルな在り方へと開かれている存在であることが分かった。さらに、全人生におけるどの時期よりも死について実存的に思索する存在であることも、明らかになった。以上のような子どもという存在への理解に基づくのであれば、子どもにおける死の教育は充分その可能性が認められるだろう。しかし、このような子ども理解は、単に教育の時期的な可能性を意味するだけではなく、子どもたち自らが自らの存在の有り様を通して死の教育の必要性を物語っていることを示すものとして読み取ることも出来る。人間誰にでも課されていて、人格の深い変容を促す契機としての死の問題に、子どもたちは既に全身全霊でかかわっているのである。

ここに死の教育の必要性がある。必要とされる死の教育というのは、子どもが死に対して抱えている不安を取り除くためのプログラムを施すことではない。本当の死とは何かを体系的に教えることでもない。死は、逃れることはできない、受け入れなければいけないと説教をすることでもない。死の教育は、子どもが抱えている死に対する不安や恐怖心、疑問などについて解決、整理、または解答を与えることでもない。死へとかかわっている子どもが本来持っている死に対する理解をそのままに表現できる場としての死の教育が必要なのである。子どもが死について、死ぬべき存在である人間について、本当に言いたいことを言える場として、子どもの心の奥底からの思いが受容、共有される場として、大人が子どもにおける死の問題の中に溶け込んで共に考え、共に悩む場としての死の教育という空間が必要なのである。そうした場としての死の教育は、死を抱え込んでいる人間が自らの全人的可能性において生きるための教育なのである。

第2項 死の教育への基本的視点

死の教育は、死の自覚を通して、子どもたちが持っている実存的な課題、そこを通してのみ生じる人間的成長の次元に教育の本質的課題を見いだそうとする教育である。このような死の教育についてさらに考察を深めることを通じて、目指されるべき死の教育の理論的展望を提示することへと進めていきたい。

死の教育の出発点—自発的な死への気づき—

まず、死の教育は「自発的な死への気づき」からスタートする。子どもたちは幼児でさえ

も本来的に持っている死の理解を出発点として死の教育は展開される。そのために、死の教育は、子どもの内的世界の理解と尊重の上に成り立つ。知的に未熟な子どもに、理論的・実用的に役に立つ死の概念を教え、死の理解をも社会化するのが死の教育ではない。また、今ではなく、未来に突然襲い掛かってくるかもしれない死の準備を促すのが死の教育ではない。一人の人間である子どものそれぞれの死をめぐる学び、探究を援助していくことが重要である。子どもがその都度自分の全身全霊を働かせて得られた死についての理解こそ、そこに生きる子どもにとって意味あるものである。

このように考えるならば、子どもの死の探究、その学びの場は、日常生活のいたるところにある。子どもは、日常生活の多様な関わりを通して実に多くの事柄を学ぶ。日常生活の多様な経験こそが学びの原点であるとするなら、その多様な経験の一部として学校教育を位置づけるべきである。学校教育を通して子どもの全ての経験、学びを統制しようとするのは、高慢なことであり、不可能な試みである。特に、死については、子どもの経験、理解、自発的な学びを尊重すべきである。死の教育という名によって、子どもの日常的な内的世界における死の理解が、修正されたり、捨て去られたりしてはいけぬ。死の教育は、人為的な教育の必要性を強調するものではないからである。

むしろ、死の教育にとっては、子どもが内的要求によって自然に死と出会い、学んでいく過程を丁寧に見守ることが重要である。そのためには、死の教育の第一の任務は、子どもの内的世界の要求に耳を傾けることである。知識理解のレベルを超えた次元において、死の本質を掴むことのできる子どもの心性を理解すべきである。

子どもを単に未熟で、無知であり、ひたすら大人によって啓発されねばならない存在として理解してはならない。聖書でイエスは、「はっきり言うておく。心を入れ替えて子供ようにならなければ、けっして天の国に入ることはできない」（マタイによる福音書 第18章3節）と説いている。そのイエスの言葉からすると、「子ども」は「絶対的帰依のメタファー¹⁷⁷」として、人間が目指すべき属性の存在であり、すなわち「子どもの心性は神性そのもの¹⁷⁸」と考えられる。ここでいう子どもの心の特性について、教育心理学者伊藤隆二は次のように述べる。「大人のような現実志向性が薄く、利害や損得といった打算を超越している。また、ものごとを客観視し、その因果律に関心をよせ、合理的に判断することはほとんどない。従って、時間的系列や歴史性も欠如している。今、ここにおいて、感じ、考え、空想し、そして作りあげた世界が絶対であって、その世界は大人が現実に見ている世界とは異質のものである¹⁷⁹」。このような子どもの心の特性を尊重し、また細やかに

理解しようとすることは、死の教育の大切な前提である。

現代の学校教育では、知識の獲得、技術の習得を通して絶えず一人前の人間、健康な人間、自立できる人間になることを子どもに強要してきたが、人間がその生死の根源に立ち戻って自己を知ることには関心が薄いと言わざるを得ない。この社会が必要としている人間像を絶えず知らせることによって、一律に社会が求める人間になることを強制してきただけである。その中で、社会の価値と異なる価値を持っている個人は排除されてしまう。社会の要求だけが重んじられ、それを自己の最も重要な目標であるかのように生きていく人間。ゆえに、肝心な自分の内面の要求には耳を傾けずに、悉く無視し、抑圧してしまい、結局自分は何者であるか分からなくなってしまった人間。それが、今日の教育によって大量生産されている人間の姿である。そのような現代人の病的現象について前述の福原は、「私たちの心は生まれてこの方、さまざまな条件づきの教育を受け続けた結果、非常に効率的にはなったが、大切な感受性や瑞々しさ、さらに自由闊達な動きを失ってしまっている¹⁸⁰」と指摘する。

教育された人間、いわゆる「大人」に対して、子どもたちは、大人よりは未だ完全に「教育されていない」、「条件付けられていない」ために、むしろ自由な心を持っている。条件付けの教育によって元々の自由な心を失ってしまい、再び自己変容することを再教育の最大の課題とする大人の現状からすると、このような子どもたちが持っている自由な心を守ることやその価値を尊重することは社会化以上に意味があると思われる。

まだ完全に教育されていない子どもにとって、死に対する壁はそれほど高くないであろう。生と死を自由に行き来する子どもの自由な心において、生と死は常に繰り返される循環のようなものであり、その区別すら存在しない。そういう意味からすると、死を生物学的な定義によって、明瞭な知的概念として、しっかり理解させるべきであるという前提の上で、死を教えようとする「死の教育」は、子どもたちの豊かな内的世界における死の意味を打ち壊す最大の敵であるかもしれない。

さらに、死の教育は、死を準備するための教育ではなく、「今」「この時」を生き抜き、生ききるための教育である。これまでの教育における子どもは、ひたすら保護や指導の対象であり、大人へと向けて「教育されるべき人間」と見なされてきた。しかし、人間をその全体において捉える教育からすると、子どもの教育の目標は、単に大人に育てることにつきないはずである。にもかかわらず、これまでの教育においては、社会における生産性や有用性という視点から人生の頂点に位置づけられる壮年期の大人の育成を目標としてきた。

しかし、今日、子どもの成熟ばかりでなく、大人自身の成熟のあり方やライフ・サイクルを改めて見直していくことが求められている。そうすると、子どもと大人とを、いつまでも固定した二項対立の枠組みで捉えていくことはできない。むしろ、互いに刺激し合いながら、相互に形成し合っていく人生のパートナーとしての認識が必要であろう。つまり、教育哲学者の高橋勝が指摘しているように、「両世代を、それぞれの年齢段階で「自己形成を行いつつ同時代を生きる異世代」としてとらえ、互いに相手の自己形成のプロセスから学び合う相互援助と相互規制の関係としてとらえ直していく作業¹⁸¹」が必要になるのである。

死の教育は、準備としての教育のあり方を問いなおす。失敗を防ぐための教育、危機を効率よく、スムーズに乗り越えるための教育に疑問を投げかける。ひたすら未来のための準備ではなく、今、ここで生きている子どものための教育にしていく必要がある。教育において死を扱うということは、子どもたちに対する既存の教育的態度の全面的な変化を伴う。すなわち、子どもたちを死へとかわりつつ今ここを生きる存在として認識することを意味する。今、ここで死という終わりを自覚し、人間という存在の限界に気づく子どもたちの問いを、人間の根源にかかわる大きな問いとして尊重せねばならない。このような子どもたちにおける死への自発的な気づきから死の教育は出発するのである。

死の教育の内容—死と向き合う—

目を逸らすのではなく死を見続けること、気ばらしするのではなく死について考えることは、死の教育の中心的な内容である。すなわち、死と真正面から向き合い、生の真直中において常に死を意識することである。死ぬべき存在であるという自覚を持って生きること、日常の中に横たわっている死への気づきを持って生きることである。その結果として、生だけではなく生と死を生きることができるようになる。つまり全体としての生を、死への気づきを持って生きることによって学ぶのである。

そのために、死の教育は、死の本質を見ることから始まる。「死の本質を見る」ということは、死をタブー視するのではなく、軽視することでもなく、過敏に反応することでもなく、美化することでもなく、執着することでもなく、虚無主義に陥ることでもなく、ただ、今、ここで、自分が向き合っている死のあるがままの姿を見ることである。偏見や余計な解釈を加えず、死そのものの本質を掴み取ることである。ただ、その見方は人それぞれであり、必ずしも共通する感覚や理解が得られるとは限らない。さらに、個人においてもそ

の理解や感覚は不変のものではない。ある個人において現在掴み取った死の感覚あるいは理解は、不変のものではない。未来のある時点では、今持っているその感覚は、通用しないかもしれない。しかし、不変のものでなくても、それで良いのである。未来のためではなく、今、ここで、自分自身の全身全霊を働かせて掴んだその感覚こそが、その瞬間その人にとっての意味ある死の本質だからである。

死の教育は、死を見ることによって、生を全体として捉え、全体として生きることを究極的な目的とする。生と死、光と影、目に見えることと見えないことを分けて考えないことである。生、光、可視的な世界に比べて、評価されず注目されなかった対極の世界の価値を再評価するのである。

だから、わたしたちは落胆しません。たとえわたしたちの「外なる人」は衰えていくとしても、わたしたちの「内なる人」は日々新たにされていきます。わたしたちの一時の軽い艱難は、比べものにならないほど重みのある永遠の栄光をもたらしてくれます。わたしたちは見えるものではなく、見えないものに目を注ぎます。見えるものは過ぎ去りますが、見えないものは永遠に存続するからです（コリントの信徒への手紙Ⅱ 第4章 16-18節）。

見えない死の実相に全身全霊を持って意を注ぐこと、それによって生における見えないものの意味や価値を味わうことができる。そして、改めて生死の全体として生を生き始めることができる。すなわち、その生き方というのは、生だけではなく死を含めたものである。こうした生き方を通じて、我々は生きる自分のすべてを自分として受け入れることができるのである。自分を鍛えて、どのような試練にも耐えられるような姿勢を作るのではなく、自分の弱さを認め、時には弱い、時には強い自分を受け入れることである。本当に恐れるべきものを恐れることのできる人間になることである。すべての上に君臨する高慢な人間ではなく自然の一部として、この世界の生きとし生ける存在とその生と死を共にするものとしての自分の姿を自覚すること、それがまさに「畏敬の念」を覚えるということであろう。死の本質を見るということは、死を自覚しながら生きる生き方のことであり、その自覚は、生きてある全ての存在に対する畏敬の念を我々にもたらすのである。

死の教育の目的—死へとかわる存在としての人間形成—

死の教育の目的は、死にかかわって子どもたちが持っている実存的な課題、そこを通してのみ生じる人間的成長の次元に教育の本質的課題を見出だそうとすることである。死を人間に与えられた避けられない出来事として受け入れ、死へとかわる存在としての人間本来の姿を自覚することである。

死という出来事は、本質的に人間の生に属するものである。ボルノーは『危機と新しい始まり』(*Krise und neuer Anfang*)の原著書の日本語版への序でこう述べている。「実存哲学によってはじめて、生の進行の中に断続的に入り込む突発的な出来事も、同様に、本質的に人間の生に属するものであり、教育の中で、これまで見過ごされてきた有意義な機能を果たすものであることを教えられたのである¹⁸²」。すなわち、人間は、危機に絶えず晒されており、それが人間の持っている本質である。絶えず危機に接し、そこから人生を見直し、批判的に自省することによって、自己の根源へ遡ることができる。危機によって絶えず新しい始まりへと強られるということ、そこに人間の生の根本的本質的特徴が認められるとボルノーは教えてくれるのである。

しかし、子どもが置かれている教育空間の中では、子どもの自己形成過程における偶然性、挫折、病、出会い、不安などの実存的・不確定な要素、すなわち、ボルノーのいう「生の非連続的形式」は、「教育」のカテゴリーから排除されている。先述の高橋が『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』で指摘しているように、現代社会において子どもは偶然性に委ねられてはならない存在であると見なされており、子どもがおかれている教育空間はとても人為的なものである¹⁸³。まるで、重病の患者のために設置された病院の無菌室のようである。その中で、子どもたちは徹底的に隔離され、保護されねばならない免疫力の欠乏している患者に他ならない。「挫折、病、老い、死といった「発達のマイナス要因」を「教育空間」から排除して、教育行為の効率化¹⁸⁴」をはかってきたためである。

しかし、子どもの日常には、実際のところ今日でも昔と変わらず依然として不確定な要素とされる死が満ち溢れている。かつては、戦争や伝染病などによって死が日常の至る所にあふれていて、その最大の被害者は子どもであった。しかし、今日、子どもたちは、メディアやインターネットを通してもたらされる死、あるいはゲームなどの遊びの中で触れる死に、毎日のように接している。教育において、死を遮断しようと試みても、子どもの日常は決して死とかけ離れていないことを見逃してはならない。

その一方で、人間としての成長における死の意味を考え、教育的に死を再評価しようと

する動きがあり、それが死の教育への試みであるが、そこで注意しなければならないことがある。現代は、あらゆるものが計画され、プログラム化される時代であり、子どもの成長にとって必要な知識や技能は、すべて学校教育のカリキュラムに盛り込まれている。様々な事態が生まれ、そうした事態をも予期したさらに周到な教育プログラムが構成され、実践に組み込まれる。しかし、そのような周到な教育プログラムによって事前に予期された事態は、もはや「予期せぬ事態」ではない。このような死のプログラム化には根本的な限界がある。ここでもう一つ忘れてはならないことは、人間が原理的に予期せぬ事態としての死へと本来的にかかわる存在であるという事実である。

第3項 死の教育の実践のために

社会化の教育のあり方を問い直す死の教育

死の教育は、教育の意味を社会化に限定するものではなく、社会化を超える次元にまで拡大する教育である。子どもは肉体的な成長だけではなく、子どもならではの人間的成熟とスピリチュアルな在り方へと開かれている存在である。そのような子どもの理解から、「肉体から上昇する」発達を援助することと、それと同時に「スピリットから下降する」発達を阻害しないという二重の教育の役割を第2章の考察において明らかにした。さらに、固定的な発達論に捉われて、子どものあるべき姿を前もって設定しようとしてはいけないことも論じてきた。

しかし、現状からすると、やはり大人は発達を一律的に捉え、子どもの発達を方向づけ、それに向けて働きかける。そして発達の頂点には社会における生産性や有用性という視点から「理性的で、健康な、生産性に満ちた人間¹⁸⁵」が想定されている。「人に依存しないこと、健康であること、生産的であること」が、従来の発達観が暗黙の前提としてきた価値基準である。[……]しかし、現在こうした一元的発達観の前提そのものが疑問視されている。人間存在の有限性を忘れ、多様な他者との関わり合いから身を引き離して、抽象的な「発達」の世界に生きることは、結局子どもをばらばらにし、孤立化させるだけの結果を招いたのではないか。健康でない人間、病んだ人間、障害を背負った人間は、発達遅滞、発達障害でしかないのだろうか¹⁸⁶という高橋の指摘のように、従来の発達論は我々が子どもたちを見分ける判断の強力な物差しとして機能してきたことを否定できないであろう。

しかし、従来の発達論が想定している一律的な発達の眼差しとは違い、人間は様々な危機的状況に直面しながら、象徴的な死と再生を繰り返して生きる存在である。時には病み、時には失敗し、時には不安にとられるのが人間である。実存的地平から見れば、人生上の失敗、挫折、病、不安などの経験は必ずしもマイナスであるとばかりは言えない。その中でも死を予感させる苦しい経験は我々の生き方をより本質的な次元へと向けさせてくれる。新たな次元における新たな力によって我々は以前とは違う自己として生成されるのである。従来の教育は、危機的場面における苦しい経験を排除し、それによって齎される自己変容の機会を失わせてしまったのである。

序章においてシュプランガーを引きつつ述べたように、教育の目的は単なる社会化にあるのではない。むしろこの社会化を超えたところに、人間の教育の本来の意味がある。しかし、今までの教育において社会化を越えた次元への覚醒による超越に触れる経験は、あえて無視されてきた。このような教育の現状において、死を教育で扱おうとする画期的な挑戦に踏み込んだにもかかわらず、従来の死の教育は「よりよく生きるための準備」のレベルを乗り越えることができなかつたのである。つまり、死の教育という人間の本質的な問いにかかわる最も深みのあるものを、社会化のレベルで行っているのである。社会化の枠を超えることができず、社会的な常識に従った水平的で画一的なレベルで行われているのが、死の教育の現状である。

我々が属している社会は、理想的で完璧な社会ではない。人間は、人間によって作られた社会を超える存在である。教育学者である矢野智司は、社会化や発達といった有用性や有能性を越えた価値に向けての教育の可能性について述べながら、「教育学が人間について語るとき、人間とは市民であり、道徳観について語るときには、道徳とは市民道徳であるように、教育学の発想はどこまでいっても世俗的な価値を超えることができない。[……]その結果、戦後教育(学)は人間をどこまでも水平化し、人間観を平坦なものにしてしまった¹⁸⁷⁾」と指摘する。

それゆえ、子どもにおける死の教育とは、大人に比べてより不足しているとされる子どもの死の理解を補うための教育であってはならない。子どもだけではなく、たとえ大人であっても、死の理解はみなそれぞれ異なっている。子どもが死の理解を持っていないといって、無理やりにその生々しさを体験させることによって、人為的にその理解を持たせる必要はない。死後の世界を信じている、死んだら生き返るだろうと信じている子どもたちの理解を、それは間違いであると断定して、そうではないことを証明して見せるのが死の教

育ではないはずである。死後どうなるかについて一体誰が完全に知っているのだろうか。

日本における死の教育の先駆者的な存在であるアルフォンス・デーケンが、死後の世界に対する希望というのは、死を理解することにおいて大変重要な点であることを指摘している。最近の調査は、死後の世界に対する信仰をより成熟した死の理解として認めている。しかし、ここで言いたいのは、死後の世界を死の理解として持つべきかどうかを強調することではない。ただ、その時を生きている子どもがそのとき持っている死の理解を大人の常識によって判断し、修正を加えようとしてはいけないということである。

子どもたちにサンタクロースはいないと暴露するのと同じように、死の教育は死を包み隠さず見せることではない。死を抽象的にしか思い浮かべない子どもたちを現実の死と対面させ、より非現実的な恐怖を味わわせることが死の教育ではない。子どもであることの特権は、日常の世界と非日常の世界とを分ける壁が柔らかく自由に行ったり来たりできることである。子どもを死に触れさせるといっても、何か特別なことを子どもにしてやる必要はない。

子どもは、大人よりも、自分の世界として超越の世界を持っている。知的な理解を超える次元において死を感じ、また、親しさを感じている。死の教育は、死と交流している子どもの世界を強引に奪い取ることをしてはならない。自分が持っている死の理解が尊重されているという体験、自分が持っている死についての理解を言い出しても受け入れられるだろうという確信、この先生には、この仲間たちには死への複雑な思いを言えるという信頼感こそが、今、ここにいる子どもたちが何より望んでいる死の教育のあり方ではないだろうか。

教育の日常的試みの中に新しい気づきをもたらす死の教育

死の教育のために、新しく教育課程を設けたり、教科書を作ったりすることは確かに意味のある作業である。しかし、そのような試みは、死の教育の本来の意味からすると、少しずれているように見える。死の教育は、死について何かを教えるために設定された計画的な知の構造であるというよりも、死の教育を通して、子どもに新しい気づきをもたらすものだからである。それは外見的な変化というよりも、内面での革命である。

それゆえ、一見するとそこでは普通の教育とはあまり差が見られないかもしれない。むしろ、違うものになってはいけない。死だけを取り上げて、特別なプログラムを作り出すことは、どうしても死を特別なものとして捉えてしまうからである。死は生があるがゆえ

に存在し、生は死があるから生である。生と死はかけ離れているものではない。教育そのものが生と死全体のための試みであり、生と死の双方に奉仕すべきものである。

死の教育とは、死に深く眼差しを向けることによって、人間の生と死に奉仕する教育の意味を再確認しようとする試みである。本来なら教育という言葉だけでも十分その意味が含まれているはずであるが、死へのタブー化が長い間続けられてきた現状もあり、教育の本来の意味を喚起するために、あえて「死の教育」という言葉にこだわりを持って議論を進めてきた。つまり、死の教育とは、何か新しい教育プログラムではなく、子どもは死へとかわる存在であるという認識を持って、日常の教育の場面に戻るだけのことである。今まで成果のない議論をしたのではないかと、批判を免れないかもしれない。しかし、死への存在としての人間への気づきは、今までの教育を全く新しく変えてしまうような強力なものである。それは教育そのものを見る目を静かにそして深く変えていく。

死をタブー化してきた教育の中にも、死は存在した。死のない教育の中にも実は存在していた死を見つけ出す目が開かれる。教育における霊性の問題の中心的指導者であるパーカー・J. パーマー (Parker J. Palmer) は、スピリチュアルなものは、公教育の中にいつも存在しており、スピリチュアルな問いは、あらゆる教科のなかに埋め込まれているという。さらに、霊性は、カリキュラムのなかにもちこまれたり、つけくわえられたりする必要がある何かではないと述べている¹⁸⁸。死の教育がパーマーの霊性教育の見解と完全に一致しているとは言えないが、このパーマーの見解は死の教育にもあてはまる。すなわち、死は意図的にカリキュラムの中に付け加える必要がある何か特別ものではない。死の理解につながる深い省察の素材は、あらゆる教科の中に埋め込まれており、公教育の中に存在している。我々が教育と死の深き結びつきに気づくことによって、教育は人間をより本質的な人間とするに相応しいものになるであろう。どのような教科でもそれは可能であり、カリキュラムの全体を通じて取り組むべきである。死の教育は、生と死の意味への問いを大切にすることであり、すでに初めから教育の日常的試みの中に埋め込まれているのである。

ホリスティック・アプローチの観点から、教育のあり方を探究する中川吉晴は、生きる意味を問うことは、生徒指導や進路指導の本来の課題でもあるという。すなわち、生きる意味にかかわる実存的問いは教育の本来の課題であり、それは芸術体験や自然体験の中でも追求できると中川は指摘する¹⁸⁹。先述の矢野も、各教科の中に社会的な価値を越えた超越に触れる体験を与えることができると指摘し、次のように述べている。

音楽や美術や体育が溶解体験を生み出すことは理解しやすいだろうが、それ以外にも、生命の躍動や人生の光と影を描く文学作品を教える国語にも、自然や宇宙の不思議さに触れる理科にも、無限や美しい幾何を扱う数学にも、歴史的あるいは地理的に異なる他者と出会う社会科にも、その力はどの教科にも潜在しているとってよいだろう。[……] さらに道徳や総合学習の時間は、超越に触れる溶解体験の機会を与える可能性が大きいだろう¹⁹⁰。

直接的にはいかなる知的、身体的能力の増進を伴うことがなくとも、このような溶解体験は真の個人として生きるために不可欠な体験であり、人間的成熟へと向かう大切な学びである。人間として生きることにかかわる本質的な問いと、その答えに繋がるこのような学びの場を全く一から計画して作り出すことは難しい。誕生から死に至る生きることの意味は決して外から教えられ与えられるようなものではなく、人が自分自身を深く知る中で、自ら気づいていくものだからである。それに関して教師にできるのは、何かを教えることではなく、各教科の中からそのような体験を生み出す素材を選び、子どもたちに提示することによって、気づきを深めるような機会を用意することである。その時、教師と子どもの関係は、高橋が指摘したような「両世代を、それぞれの年齢段階で「自己形成を行いつつ同時代を生きる異世代」としてとらえ、互いに相手の自己形成のプロセスから学び合う相互援助と相互規制の関係¹⁹¹」であることをあらためて確認しておきたい。

死の教育を実施するために必要なのは、わざわざ新しく教育課程を設けたり、教科書を作ったりすることではない。死の教育は、外見的な変化というよりも、内面の革命であり、死の教育を通して、子どもに新たな気づきをもたらすものだからである。とはいうもののやはり、子どもたちが自発的な関心から死と向き合っていく探索の過程を啓発するものとしての教材の開発は意味のあることである。日常生活において一見死が遠いものとなってしまった現在であるからこそ、死へとかわる存在である人間がどのように生きていくかに対する深い省察を与える教材を提案することは、死の教育が積極的に取り組むべき主な課題の一つであると考えられる。以下では既存の死の教育の内容を考察し、問題点を明らかにすることによって、死の教育の理論的展望へと繋げていきたい。

第2節 現行の死の教育の考察

第1項 死の教育の展開

かつてのドイツには、キリスト教の様々な行事や音楽・美術・文学を通して死について考える伝統があった。しかし、20世紀以降死のタブー化が広がり、死について学ぶ伝統は薄れてしまった。この傾向が見直されるようになったのは、1970年代後半からであり、ドイツにおいて死の教育は国・公立の中学・高校の宗教の授業の枠内で行われている¹⁹²。そうした宗教教育の一環としての死の教育はドイツを初めとするヨーロッパ諸国で古くから行われてきたが、学校教育における死の教育に対する学際的な関心や具体的な実践が初めて提案されたのはアメリカである。

アメリカの初期の死の教育の歴史についてすぐれた研究を行った社会学者バンデルリン・R. パイン (Vanderlyn R. Pine) の見解によると、死の教育は探索期(1928-1957)、発展期(1958-1967)、さらに全盛期(1967-1977)の三段階を経て発展してきた¹⁹³。アメリカでは死の教育が発生する以前の1920年代から悲嘆、死別、葬儀といった死にまつわる様々な研究が行われてきた。このような研究の成果は、1959年ハーマン・ファイヘル (Herman Feifel) の *The Meaning of Death* に集められ、この出版をきっかけに死の学際的な議論が行われるようになる¹⁹⁴。さらに、1963年にミネソタ大学において「死の準備コース」が初めて正式な科目として設けられ、アメリカのいろいろな大学で死に関するコースや学科が設置されるようになるきっかけとなった。また、1970年には、死の教育に関する専門的な学術雑誌『オメガ』 (*Omega*) が創刊され、続いて学術雑誌『死の教育』 (*Death Education*) が発行された¹⁹⁵。これらの雑誌には、いまでも、死に関する多くの論文が掲載されている。1969年には、キューブラー＝ロスの『死の瞬間』 (*On Death and Dying*) が刊行され、死生学に対する大きな関心呼び起こした。その後、死の教育は大学を中心に広がっていき、さらに中学・高校や小学校にまで普及していった¹⁹⁶。

日本では、1985年樋口和彦・平山正実の『生と死の教育』、1986年アルフォンス・デーケンの『「叢書」死への準備教育』(全3巻)の出版をきっかけとして、自己の死を主体的に受け止め、日頃から死について学び、それをめぐる問題を考えることによってよりよく生きていくことが可能となると説く「死の教育」が実践に向けてのスタート地点に立った。このようにアメリカで死の教育の必要性が論じられて以来半世紀余りが経過し、今日では日本でも成人・高齢者を対象とする生涯学習・社会教育、さらには医学や看護の分野で様々

な教育実践が展開されている。特に学校教育における死の教育は、道徳においては「命の授業¹⁹⁷」として、2002年から導入された「総合的な学習」においては「生と死の準備教育」や「いのちの教育」として積極的に展開されている。もはや死の教育への必要性を論じる段階を超えて、その実践期に入っているように思われる。

しかし、こうした死の教育の現状は、これまでの教育における死のタブー化から抜け出して、真剣に死と向き合っているかということ、そうではない。どの教育の実践も一見、生と死の現実を見据え、限りある命の大切さを叫んでいるようでありながら、死の取り扱われ方は命の輝き、喜びを強調するための人為的な演出のように見える。死は、死の教育によって、死への関心が向けられていなかったときよりも我々にとってむしろ疎外されているように思われる。

ホスピス運動、中高年の人々を対象とする社会教育としての死の準備教育、悲嘆教育など、社会的要請に適合した広い意味での死の教育は受け入れられやすかったが、一般に死とは比較的關係の薄いと見なされる子どもたちへの死の教育の必要性に関しては疑問であるとの批判が投げかけられながらも、その批判の当否が十分吟味されないまま学校における死の教育は展開されてきた。子どもたちへの死の教育が疑問視されながらも、今日の実践に結びついたのはいかなる契機によるものだろうか。

子どもたちへの「いのちを大切にす教育」という観点から死の教育の必要性が論じられるようになった背景には、子どもたちが加害者、被害者になる痛ましい事件が頻繁に起きてきたことがあげられる。1977年から1979年にかけては小・中学生の相次ぐ自殺が社会問題となった。また、1982、83年に少年の主要刑法犯の検挙件数が戦後のピークを示し、あるいは「いじめ」や「校内暴力」といった言葉がマスコミを騒がし、少年非行が社会問題化した。さらには1990年代に入って少年による凶悪事件が社会を驚愕させ、小学校を舞台に悲惨な事件が相次ぎ、その犯人が未成年だったことも少なくなかった。これらが誘因となって青少年の倫理観を育てる教育の必要論が強く意識されるようになったと言える。自他の命が粗末にされる事件・事故が相次ぐなか、「生命尊重」、「人権尊重」、「思いやり」教育が事件・事故の予防・事後対策として強調されるようになった。しかし、事件・事故への対策として発生した教育は、その問題が解決された時点において存立の意味がなくなってしまう。しかし、死の教育は事件・事故を解決する手段としてだけではなく、教育本来の意味からみても必要なものである。

ここで、現行の死の教育の実践において何が問題なのかを、再考すべきであろう。死の

教育のカリキュラムを再検討し、再評価した上で、学校における死の教育のあり方を改めて提案してみたい。まずは学校教育によって死の教育が提案されるようになった背景とその後の展開への考察を通して、死の教育の出発点における問題点や正当性を論じる。次に、現行の学校教育における死の教育の様々な実践を紹介し、死の教育が目指している方向性、その具体的な内容についての問題点を指摘する。さらに、本節で指摘された問題点を踏まえて、次節においては、死の教育の理論的展望を提示する。

第2項 現行の死の教育の内容

学校における死の教育が実施されるうえで、その大きな流れを作ったのは、上智大学のアルフォンス・デーケンによって開始された「生と死を考える会」である。「生と死を考える会」はデーケンが1982年に上智大学で開催した「生と死を考えるセミナー」がその母体となって生まれたボランティア団体で、「死への準備教育」の普及促進、終末期医療の改善と充実やホスピス運動の発展、死別体験者の分かち合いの場を作り、その立ち直りを援助することを活動の目標としている¹⁹⁸。この会は日本全国に支部をもち、活発に活動している。各地域の教育委員会の協力のもとに教員が中心となり、教育現場で適用できるカリキュラムが作られている。各地の「生と死を考える会」は、それぞれ独自の活動を続けているが、その中でも「兵庫・生と死を考える会」は「生と死の教育」の実践活動に活発に取り組んでいる。

高木慶子らを中心に1988年に設立された「兵庫・生と死を考える会」は、1995年の阪神淡路大震災、1997年の神戸市小学生連続殺傷事件という危機的な状況の中、続発するそうした状況を積極的に「生と死の教育」の機会に変えて、教育現場における「生と死の教育」の充実を目指した。1998年に兵庫県教育委員会と神戸市教育委員会の後援を得て、「生と死の教育研究会」を発足させ、1999年にカリキュラム「生と死の教育—教育現場で実践できるモデルカリキュラム」（資料①）¹⁹⁹の作成に続いて、2001年には、ビデオ「生と死の教育—授業の実践」（全10巻）を制作・発表した（資料②）²⁰⁰。

兵庫・生と死を考える会を母体とした「生と死の教育研究会」による「生と死の教育—教育現場で実践できるモデルカリキュラム」は、多くの国で実践されている「死の教育」の主なテーマを検討して、その内容を18項目にまとめ、その項目にしたがってカリキュラムを展開している。これを参考資料として、それぞれの地域の実情に合わせて死の教育を

実践するように提案している。この「生と死の教育—教育現場で実践できるモデルカリキュラム」は、「子どもの喪失体験の内容分析、死の4つの側面、死への恐怖と不安の9つのタイプ、死のプロセスの6段階、がん告知とコミュニケーション、ホスピスとホスピス・ボランティアについて、人間らしい死に方、死の定義、葬儀の意義、悲嘆のプロセスの12段階への理解、避けられる死と避けられない死、自殺と自殺防止、交通安全教育、喫煙、飲酒、薬物摂取などによる生命への脅威、エイズ予防教育、大量死を回避する教育、芸術作品から考える死のテーマ、死の解釈」という18項目の内容から構成されており、まさに、死にかかわる様々なことが百科事典的に並べられ、死についての問題なら何でも対応できるような内容の幅を持っている。しかし、このようなたくさんのかんことを知識として理解することとは別のところに、我々一人ひとりが直面すべき死の問題はあるのではない。

また、このような「生と死を考える会」などの民間による死の教育の実践とは別の流れで、官による死の教育の実践は全国に先駆けて兵庫県教育委員会によって試みられた。兵庫県教育委員会と神戸市教育委員会は震災以後も続く子どもの命をめぐる悲しい事件を教育における緊急の赤信号として重く受け止め、1997年に「心の教育緊急会議」を設置し、心の教育の充実に向けての会議が行われた。さらに、2006年には命の大切さを実感させる教育プログラムを研究・開発することを目的に、プログラム構想委員、意見聴取委員、プロジェクト・チームからなる「「命の大切さ」を実感させる教育プログラム策定委員会」を設置し、命の大切さを実感させる教育のあり方について慎重に検討を重ね、その成果を『「命の大切さ」を実感させる教育への提言（第1版）』としてとりまとめた。この提言を、広く、より多くの教員に浸透させるべく、ホームページを開設しWeb上で公開している。このWebサイトでは、「命の大切さ」を実感させる教育を推進していくための基盤となる考え方(理論編)と、教育プログラムモデル(実践編)の内容が公開されている²⁰¹。

日本における死の教育の先駆者であるデーケンは、死の教育は小学校段階から必要であることを説き、その意義や目的を論じてきたが、初めてその理念を学校における系統的なカリキュラムとして構成・実践したのは、1996年から慶應義塾高校で高橋誠教諭が実施した「死への準備教育」である。男子校の慶應義塾高校では、男子生徒にも必修化された「家庭科」の一部として「死の準備教育」を始めた。それは哲学者や医者の著書、芸術作品、新聞記事などを教材にし、多角的に死へとアプローチしていく。

先述で紹介した「生と死の教育—教育現場で実践できるモデルカリキュラム」をもとに関西学院高等部の古田晴彦教諭は、1年生の必須科目である「現代社会」の中で実施した

「生と死の教育」の実践を、2002年に『生と死の教育の実践』（資料③）として刊行した。この実践は、古田の最愛の妻の闘病、そして死別という体験が大きな契機となって作り上げた実践である。「この授業への取り組み全体が、私にとっては自分自身の grief work（悲嘆の作業）となっている²⁰²」という古田の言葉からも伺えるように、この授業は悲嘆教育がその中心課題として構成されている。

他にも、公立高校における教育実践では埼玉県立志木高校の熊田亘教諭（現筑波大学附属高等学校教諭）が1997年から高校3年生の選択科目「倫理」において展開した「死の授業」のカリキュラムが、1998年に『高校生と学ぶ死「死の授業」の一年間²⁰³』（資料④）として発表されている。熊田は「死の授業」において扱われる多くの「問」が「答」を決めかねるような問が少なくないことから、教師の話を受け身になって聞く部分を最小限にとどめて、その分、生徒が自分の考えを表現する時間を確保するスタイルの死の授業を行っている。

また、私立高校の教諭清水恵美子は、家庭科の授業で、性・生・老・病・死・食についての学びながらその中で独自の死の教育を行っている（資料⑤）。清水が扱っているテーマは、「自分自身、人間関係、性、結婚・出産・家族、離婚と再婚、老い、病、死」など、人間として生きていく上では大切な問題であるが、実際の教育の場ではあまり扱われてない出来事ばかりである。このような問題に先入観を持たず常に対峙していくことによって、いのちの大切さに気づくようになり、そこに死の教育の目的があると清水は述べる²⁰⁴。

さらに、2000年に生命倫理に関する教育を研究する筑波大学の研究者グループ「学校における生命倫理教育ネットワーク」は、生と死の課題を主に生命倫理・環境倫理の観点から扱った中・高校生を対象とする総合的学習の事例集『生命の教育²⁰⁵』（資料⑥）を刊行している。

一方、大阪教育大学附属池田小学校では、2001年に、一人の不審者の侵入によって8名の児童の尊い命が失われるという痛ましい事件が発生した。その事件を受け、子どもたちが事件にかかわる恐怖やトラウマを乗り越えるように、また、安心して生活できるように、「いのちの教育」が考案され、実施されることになった²⁰⁶。そして、「危機回避能力を身につける授業」と「安全スキルの授業」から構成されている「安全に関する教育」と、「自他の命の大切さ」を直接的に実感させるための「生命尊重の教育」が行われる。具体的に、安全教育では危険性を判断する力を育てると共に、地域への愛着心を育もうとする安全マップ授業、いのちの大切さを実感させ、自分や他者の命を守ろうと安全意識を高める授業が

行われる。生命尊重の授業においては、自分自身をじっくり見つめる大切さ、友たちとの交流の意義を再認識させ、自分や友たちを大切にできる心情を育てるための実践が行われている。このような教育実践は、主に、道徳・生活科・総合的な学習の時間を中心として展開されている。

以上で紹介した長期間にわたるカリキュラムではなく、特別授業の形式で死について考える授業を行っている養護教諭小松良子（資料⑦）や童話作家甲斐裕美氏（資料⑧）による死の教育の実践もある。

最後に、以下で紹介する金森俊朗氏の授業は、死についての様々な内容をカリキュラム化して体系的に授業を行う他の死の教育の実践とは異なる。彼は死の最前線で死に直面しながら生きている人々を招いて、命の大切さを感じてもらおうとする。金森の授業を詳しく検討することによって、カリキュラム化されがちな既存の死の教育との違いを探ってみたい。

金森俊朗の性の授業・死の授業²⁰⁷

（北陸学院大学人間総合学部教授。元小学校教諭）

金森は、自分自身、友、家族を含めたすべての人間は、「世界にたったひとりの個性的で奇跡的な存在²⁰⁸」であることを独自の「いのちの学習」を通して教える。金森は生と死について自分の知っていることを話して、子どもたちに教えるというスタイルは取らない。教師が教えるのではなく、死に直面し、生きることを意味をぎりぎり問うている人に直接子どもに語ってもらうようにしているのである。その理由を「本物の生きざま、生の大切さを語る姿と臨場感こそが「生きるための原風景」として子どもの心に刻まれるから²⁰⁹」だと金森は述べる。

また、子ども自身が身近に経験する死を積極的に見つけ、その思いを発表する機会をあたえることによって、友達と心を開いて語り合える場を作っている²¹⁰。さらに、3年生の理科学習の「チョウの一生」の学習を通して、子どもたちが生き物の生と死の世界と直接出会うことができるように心がけている。指導要領や教科書は、交尾、死、冬越しには触れず、主に、変態と体の仕組みを教えることを目的としているが、それでは、チョウが人間に教えてくれる様々な自然界のルールほとんどが切り捨てられてしまうと金森は指摘する。金森はこの理科学習の時間を、チョウを軸にして、人間の一生と重ね合わせて、人間の生死の問題について考えるきっかけとしている。

このような金森の生と死の教育は、先述のパーマーが指摘したように、公教育のあらゆる教科の中にいつも存在し、埋め込まれている人間の死の理解に繋がる深い省察を見事に実践している良き例であろう。このように様々な教科を死の深い理解に結びつけることによって、教育は人間として生きることの全体を見据えた営みとしてより相応しいものになるであろう。

さらに、金森の死の授業を通して注目してみたいことは、彼が「死を生きる人々を通して学ぶ」という新しい授業のスタイルを取って死の授業を行っていることである。死は、人間と離れたところにおいては意味を持たない。死そのものが問題ではなく、すべては死を抱えて生きる人間の問題である。それゆえ、そうした死を抱えつつ生きる人々の生き様・死に様が、生と死を教えてくれるテキストである。死はどのような意味を持っているかを、それぞれの人間独自の生き様・死に様というテキストを通して具体的に探究し理解しようとするのが死の教育である。「死を生きる」ことのリアリティがどのように実現されていくのかを理解することが意味ある死の学びであろう。生と死の境界を生きる人々の生きた言葉に耳を傾けることによって、人間の生の中にある本物の死を理解することができる。出会ったテキストに、自分の生き様・死に様を語り重ねることによって我々自身の死のテキストはようやく完成されるのだ。人間における究極の死の探究というのは、死を抱え込んで生きる自己を体験することだからである。

金森が生と死の問題について考える教育に本格的に取り組んだのは、日本に死の教育がまだ紹介されていなかった 1970 年代からである²¹¹。出産間近の母親を招いて性の授業を、末期癌患者を招いて死の授業を行った。それは、金森が生と死への学びにおいて「本物」を重視するからである。死に直面しながら生きている人にふれるという実践の大切さを評価し、「本物」を教室に招いて授業を行う。進行性末期ガン患者が、小学校の子どもたちの前で話をするということに、金森も最初は迷いがあった。死とぎりぎりに向き合った人が、生をどうとらえているか、人生をどうとらえているか、小学校の四年生に理解することが一体出来るものか。しかし、子どもたちは必死に話を聞いた。一日ごとに確実に近づいてくる死を見つめ受け入れ、ガンと共存し、残された日々をどう生きるかを切実に問い詰めている人の言葉が子どもたちに伝わっていくのである。当然、このような授業に初めは金森自身も自信がなかった。同僚の教師たちも、保護者の多くも、まさか四年生がそういう話を理解できるとは思っていなかったという。しかし、実際には子どもたちにとって、かけがえのない生と死の授業となったのである。

人生のなかで何が苦しいか。老いること、病気になること、死んでいくということ。そういう苦しみと共に生きていくにはどうしたらいいか、どうやって死を迎えていくか。そういうことを考える上で、いろんな人の話を聞いたり、本を読んだり、自然の中で勉強したり、人と交わったり、そういうことはきっと無駄にはならないと思うのね²¹²。

自分が病気になってはじめて人の痛みが分かるようになった気持ちを赤裸々に語る進行性末期ガンの患者の重い言葉に子どもたちは懸命に耳を傾け、その言わんとすることを心から受け入れたのである。死と向き合い、ぎりぎりのところで生きている人から学ぶことは、死をひっさげて今を生きていることの意味を考えさせる貴重な経験である。死と深くかかわる特別な体験によって、いのちの喜悦に満ちている人々との出会いは死の教育にとって非常に意味がある。末期がん患者、宗教家、医者、作家らを特別講師として死の授業に招いて話を聞くことは、子どもたちにとってはまさに生きているテキストと出会える体験となり、子どもたちが生と死の意味を深く考えさせられる大切な機縁となるのである²¹³。まさに子どもたちを死に直面させる見事な「死の教育」にはほかならない。このような意味で死の教育のあり方を考える続く第3節において、大瀬敏昭氏の授業を紹介することによって「死の教育」の一例としたい。

第3項 現行の死の教育の実践における問題点

ここでは学校教育における現行の死の教育のカリキュラムおよび教育実践の全体的な傾向を分析し、そこから見えてくる問題点の指摘を通して今後の考察へとつなげたい。

まず、現行の死の教育の実践における一つの特徴は、他から区別され独立した教育領域として認められるための基盤となる理論体系や方法論が未整備であるということである。たとえば鈴木康明は「従来から子どもたちに対する発達支援教育としての活動を展開している「道徳教育」や性や身体の事柄に重点を置いた「性教育」、そして近年その必要性が叫ばれている「健康教育」との関連や相違点についても、さらにはデス・エデュケーションの教育としての独自性についても、まだ明確にはなっていない²¹⁴」と述べている。

しかし、道徳教育、性教育、健康教育などで行われているいのちの教育と比べて死の教育の独自性が明確でないということは、ある意味当然のことであるかもしれない。むしろ、

死の教育は他の教科領域と明確に区別される独立した領域として確立されるのを目指してはいけない。なぜなら、これまで考察してきたように、死の教育は、教育をよりその本質に根ざしたものとするための重要な一つの課題だからである。死の教育というのは、死をタブー化してきた教育の中にも死は存在するというものを見つけ出すためのものなのである。先のパーマーが指摘するように、死とはすでにあらゆる教科の中核にあり、カリキュラムの中に持ち込まれたり、付け加えたりする必要のある何かではない。それぞれの教科の学習を死へとかわる存在としての子どもの現状と結びつけることによって、死への問いに関わっていくことができるのである。死の教育はどのような教科でも可能であり、カリキュラムの全体を通じて取り組むべきである。

道徳において「生命尊重」を扱うとき、学習指導要領における道徳の内容項目の「生命」を意識して、その言葉を使う傾向がある。「生命」は、本来道徳における重要な項目であり、現場では道徳授業のねらいの一つとしてとらえている²¹⁵。しかし、筆者の言おうとしている死とは、単なる死そのものに注目するとか、死を生命という観点から扱うとかいったレベルの死ではない。厳密に言うと、死を抱え込んで生きる人間の問題としたいのである。

これまでの死の教育は、独立した教科となるためには、他の教科とは違う何かが強調されなければいけないという徹底した分化主義に支配されてきた。しかし、これからの死の教育はそうした分化主義にとらわれるものであってはならない。人間として生きるうえで大切な生と死に関しての大きな問いは、ある一つの教科が独占して取り組むべきものではない。各教科が持っている専門性、特殊性を生かしてその問いに取り組むべきである。そのとき、はじめて真に充実した死の教育がなされるであろう。

第二の特徴は、死の教育を実施する直接的なきっかけとなっているのが、ほとんどの場合、自他の命を粗末にする社会的な事件・事故であるという点である。いじめ、事故、犯罪、自殺などの問題の裏面にあるとされる「生命軽視」の問題を解決して、命の大切さを実感させるのが、死の教育のパターンである。「避けられない」死について話すよりは、「避けられる」、あるいは「避けられるかもしれない」死の問題が主に扱われており、ここでは従来の「安全教育」や「自殺防止教育」との区別がつかない。このような傾向には「死はこわいもの、死んだらよみがえらない、だから、いのちは大切」という考えが根強く反映されているように思われる。

医者として小中高の児童・生徒を対象に「いのちの授業」を行っている小澤竹俊は、一般の常識のレベルの偏った死の理解に基づいて行う教育の問題点について次のように指摘

している。

「死はこわいもの、死んだらよみがえらない、だからいのちは大切」、という教え方が正しいとすれば、その授業を、神経難病を患う、あるいは先天性の重い病気があって長く生きることが難しい子どもにできるのでしょうか。あるいは、生徒自身が健康でも、同居しているおばあちゃんが間もなく死にそうである、あるいはお父さんかお母さんが癌で、毎日苦しんでいる。すでに治癒は不可能で、在宅でまさに死の床に臥している。そういう家族を持つ子どもが、その授業を受けたらどう思うでしょう。とても暴力的で、その子の苦しみを大きくするような、もっと言えば傷口に塩をすりこむようなことにはならないでしょうか²¹⁶。

死とは多くの人にとって、たしかにこわいものです。だからといって、「死がこわいのが正しい」という教育がいいとは決して思いません。その理由は、もうおわかり頂けると思います。死の恐怖によって心が不安定になる人がいます。安定を取り戻すためには、死の恐怖を乗り越えなければならないのです。病気を抱えながら、生きていかなければならない青年もいるかもしれない。いまは健康でも、将来死の病に冒される青年もいるかもしれない。そう考えたときに「死はこわいと思うことが正しい」という教育はきわめて乱暴だと思います²¹⁷。

兵庫・生と死を考える会によって制作されたビデオ「生と死の教育・授業の実践」の中、第4巻「避けられる死・避けられない死」の授業を見て、筆者は運転免許書を手渡される前の安全教育を受けたような気がした。一瞬の違った判断によって大切な命が奪われたりする様々な映像や説明を見ながら、我々は安全運転をすると心に誓う。しかし、自分は頑張って安全の規則を守ったとしても、避けられない不幸の場面は予想外に訪れるものである。自殺は避けられる死であると、その授業の中では分類されていた。自殺を避ける道がいくらでもあるという。また、自殺してしまった人をどう思うかという質問に対して、「馬鹿だと思う」と授業に参加していたある生徒は言った。この授業の目標の記述にも明らかであるが、自殺はすでに避けられる死に分類されていた。しかし、自殺が一つの選択事項のように、意志薄弱者の逃げ道のように軽く扱われてはいけない。さらに、すでに死んでしまった人々を一定のものさしで測るようなこともしてはならない。

避けられる死は、必ず避けるべきである。しかし、この当りまえの文言の前で筆者は素直に納得できない。避けられる死をどうしても避けられなかった人に対し、このような文言は場合によっては十分に暴力的になりうるからである。

死の教育には、避けられる死への対策を考えることよりも、より根本的な課題がある²¹⁸。その課題とは、避けられない死を抱えていきる存在として、どのように生きていくべきかを絶えず考えるということである。なぜなら、我々はみな避けられない死へとかわる存在だからである。

死をただ生の反対側にあるものとして設定し、その克服に焦点を置くのではなく、死も人生における正当な局面として生の中に受け入れる態勢が必要である。死の教育の究極的な目標である、生と死を含めた全人的な存在としての人間形成は、生と死を二分法的に捉えない生き方によって初めて可能となる。生と死の二分法化を明確にしてしまうような死の教育の実践は再考されねばならない。

第3節 死の教育のあり方を考える

—大瀬敏昭の「死と向き合う授業」を手掛かりとして—

叙情的自然描写や象徴性を巧みに利用した独特の映像美で知られ、映像詩人と呼ばれる旧ソ連の映画監督、アンドレイ・タルコフスキー (Andrei Arsenyevich Tarkovsky) は、自分の芸術観を語った著書で、芸術の目的は人間が自分の死と向き合うように導くことにあるという。

芸術の目的は、思考の触発、理念の伝達などにあるとよく言われるが、実はそうではない。芸術の目的は、人間を自分の死と毅然として向き合わせることにあり、人間が死と自分の最も深い内面において出会うように導くところにある²¹⁹。

タルコフスキーの言葉を借りて言えば、死の教育の目的は、子どもたちが自分の最も深い内面において死と出会うように導くところにあるのである。しかし、子どもたちに出会わせるこの死は外から与えられるものではなく、もともと子どもの内面に豊かにある先験的な心象である。もともと子どもたちの内面に潜在する死に気づかせ、鮮明に浮かび上が

らせることによって、子どもたちが自分の最も深い内面において死を見つめることが出来るように手助けをすることが死の教育の目的である。

その意味で、筆者の提案する死の教育は、いのちの輝きを強調する「いのちの教育」とは異なる。また「肉体の死滅としての死」を準備する「死の準備教育」とも異なる。死にまつわる様々な倫理的な問題を討論する「価値判断教育」でもない。さらには自他の命を粗末にするような世の中の風潮を受けて実施される「問題解決式の教育」でもない。今、ここで、子どもたちに、「あなたは死すべきものである」と、絶えず告げ知らせるための教育である。その確たる事実へと絶えず立ち返るように子どもたちを促す教育である。それは死の意識化を促す様々な教材と話し合いの場を提供し、その場に子どもたちを招くことである。死にかかわって子どもたちが持っている実存的な課題を通してのみ生じる人間的成長の次元に教育の本質的課題を見いだそうとすることである。

現在日本において死を積極的に取り扱う死の教育（death education）は、「いのちの教育」という名称に入れ替わって積極的に実践されている。少し前まで教育界において死が非常にタブー視されたことからすると、それはとても歓迎すべきことである。しかし、その「いのちの教育」の中に実は死がない。むしろ死を追い出すことに必死である。「いのちの教育」は既にその結論を出してしまっている。「生をも、死をも包み込み、その根源にはたらいっている「いのち」²²⁰」、「生と死を超え、生と死を包み込み、生とか死といった出来事そのものを成り立たせている無限の「いのち」²²¹」といった仕方で。なるほど今までの教育の実践にはなかった死への積極的な取り組みはあるが、しかし生と死を見つめるいのちの授業において、死はいのちへとつながるための小道具に過ぎない。死を超えるいのちがあるゆえに、死はもはや死ではない。「いのちの教育」においては、いのちによって死は克服されたもの、とすでに結論づけられている。根強い死へのタブーがここに再び現れていると言ってよい。どうしても死を表に出すことに違和感があるようである。死の教育という名称自体に反感を持っているようで、それを生と死の教育、または、「いのちの教育」にすり替えようとしている。その結果、死についてはあまり扱われず、いのちを通して、いのちにつながるいのちの教育になってしまっている。死の教育というのは、もちろん死が目的であるわけではなく、結局はよりよく生きる方向へと向かうはずのものであるが、しかしそれは死と向き合うことによって得られる結果である。死の教育は、死と向き合うという課題を持つ教育実践なのである。

このような理由から筆者は「いのちの教育」より「死の教育」の方が死ぬ存在であるこ

とへの覚醒を呼びかける教育実践に相応しい名称であると思うのである。もちろん、「いのちの教育」と称される多くの教育実践の中にも、死の問題に深く取り組んで、子どもたちを人間という存在への深い問いへと導くすぐれた教育実践がある。以下において紹介する大瀬敏昭の授業がその一例である。大瀬氏の死後、彼の教育実践を纏めた書物の題は『いのちの授業』となっはいるが、自分の死んでいくからだを教材として子どもたちの前に立ち続けた彼の最後の授業の記録は、まさに死と向き合う見事な「死の教育」になっている。そこで以下において大瀬の授業を「死の教育」のあり方の一例として紹介したい。

第1項 なぜ、大瀬敏昭の「死と向き合う授業」なのか

国語教育は言語を教える。読む・書く・聞く・話すといった言語能力の育成を通して、文化の継承及び創造に寄与するための教育である。国語教育の教育内容は言語であり、言語使用能力を育成することが国語教育の第一の目的である。

死の教育は、死の直視を通して自分と他者を死ぬ存在として捉えることによって、人間の根源的な価値に気づき、より深い意味において生きるための教育である。その死の教育において、死をより明確に理解することや、死の恐怖をいかに克服するかはそれほど重要な課題ではない。それでは、死の教育は実際どのようなことを教え、子どもたちは何を学ぶのであろうか。死の教育を通して子どもたちに教えるべきことは、生物学的な死の実態ではなく、その反対側にある死のもう一つの顔である。科学的ではないことを教えることを恐れ、非常にためらっている教育において、それをどのように伝えることが出来るのであろうか。

死とは何か、誰も教えてくれない。教えてくれたとしても、自分には何の意味も持たない。その意味を探す、探し続けることが死の教育の重要な教育内容である。そして筆者としてはすべての教育活動は究極のところ死の意味の探索に尽きるといっても過言ではないと思っている。死の意味の探索の結果として得られるものは、第1章「死と人間」の考察を通して見てきた。死は必ず生と結びついており、生の最後の瞬間でありながら、今の生に属する。すなわち、死は、生の有限性そのものを意味しており、人生の最後の瞬間だけではなく、生のすべての瞬間において影響力を及ぼす。死の教育は、このような生における死の意味、すなわちある特定の一瞬だけではなく、絶えず生に影響力を及ぼす死を意識しながら生きていくように働きかけることである。フランスの現象学者フランソワーズ・

ダストウル (Françoise Dastur) の表現を借りて言えば、「つねに死の影響力のもとにいる」ことである。

時間の有限性、すなわち死の中で生き方を見つけるというのは、死によって呼び起こされる恐れに自分を任せ、つねにその影響力のもとにいることである。その無である死が生を支配すること、それはニヒリズム的な英雄主義や郷愁的な嘆きを意味するのではなく、その反対に死から退くことなく死とともに悲哀、喜び、笑い、涙を受け入れる生の喜・悲劇における結合を意味する²²²。

「つねに死の影響力のもとにいる」というのは、生の中に死を受け入れることであり、それによって「生の有限性は生の欠如ではなく能力²²³」であることに気づかされる。子どもたちに死を与えること、すなわち子どもたちに死を意識させようとする理由がそこにある。死を意識することによって他の種類の知とは比較できないほど、喜怒哀楽の世界を生きる真の人間の姿に気づかされるのである。

それでは、死と向き合うことによって真の人間（自己）理解へと導く教育実践とは具体的にどのようなものであろうか。そのような教育実践は今、この瞬間においても多くの無名の教師によって絶えず行われている。しかし「これが死の教育である」と、ある特定の場面を想定するのは非常に難しい。死の教育を行うための特別なスキルや資格は存在しない。死の教育はある特定の教科やカリキュラムに限定されない。ただ、死を扱おうとする教師自身が、死の問題を教育の根本課題と捉え、死の意味を自ら問い、その問いと誠実に関わっているかどうかということがとても重要である。

これから紹介する浜之郷小学校の校長の大瀬敏昭が行った教育実践は、死と誠実に向きあう一人の人間の生き方そのものが、教育にとってどれだけ大きな意味を持つのかについて教えてくれる。大瀬は、癌の発病から亡くなるまでの6年間、この授業を通じて、愛を持って子どもたちに前に立ち続けた。誤解を招かないために言及しておく、死にかかわる病気を持っているということが死と誠実に向き合う唯一の条件であるかのように思い込んではいない。当然、健常者に比べて命にかかわる深刻な病を持っている人の方が死の問題をより鮮明に、より深刻に考えるであろう。しかし、パスカルが指摘するように人間だれもがいつか死を必ず迎えることになっている「死刑囚」であると考えれば、死を抱え込んで生きる人間存在への誠実な理解を持っているかどうかの方がより大切になってくるであ

ろう。本論文において死の教育の一例として大瀬の授業を選んだ理由は、彼が置かれている状況が緊迫性に満ちたものであったからではなく、人間として死と向き合う彼の態度が類いまれな程見事に誠実であったからである。

大瀬はどのように授業を変革し、どのように子どもたちと向き合い、どのような姿勢で死と向き合う授業に臨んだのか。

第2項 永遠の命に気づく

まず2003年4月30日、茅ヶ崎市立浜之郷小学校の4年1組の教室で行った授業を考察したい。

校長の大瀬敏昭さんはいすに座り、子供たちと向き合っていた。

「身近な人を亡くした人はいますか？」

数人の子どもが手を挙げた。大瀬校長は一人の男の子に尋ねた。

「どうしてなくなったの」

「原因は分からない」

右隅に座っていた別の男の子が言った。

「がんじゃないの」

つぶやきを聞き逃さず、大瀬さんが問いかける。

「なぜ、そう思ったの」

「今の医学ではなかなか治せないから」

別の子が言った。

「がんの部分を取っちゃえばいいんだよ」

大瀬さんは、静かにうなずき、語り始めた。

「校長先生は、三年半前、胃にがんが見つかり、胃を全部取ってしまいました」

「ほんと？」

まゆ根を寄せる子、胃のあたりを触る子。教室はすうーっと静かになった。ボーダーシャツの男の子が目をしばたたかせ、大瀬さんを見つめた。

「がんがほかの場所に移ったらどうなるの？」

眼鏡を掛けた女の子が口を開いた。

「移ると、大体だめなんだ。ほとんど死んでしまう」

「校長先生は?」

「移っちゃったんだ」

「えっ!」²²⁴

大瀬は、子どもたちに一般的な死について話しているわけではない。自分は胃がんで胃を摘出したが、がんが他の部位に転移し、死んでしまうことになっているという、自分の身に起きている話をしている。このように子どもたちが死に直面している人から、そのことについての詳しい話を聞いたことは、これまでほとんど無かったのであろう。この授業においても身近な人を亡くした子どもはその原因が分からないと言っている。身近な人の死であっても、子どもたちはその死から疎外されてしまうのが現実である。しかし、大瀬は、子どもたちに質問し、また質問を受けながら、自分の病状について詳しく説明する。

前年の一月、転移が見つかり、医者から余命三ヶ月から半年と言われたこと、今は食欲がなく、ほとんど食べられないことなどを、大瀬さんは分かりやすい言葉で伝えた。

「でも、校長先生、学校に来てる」眼鏡の女の子が不思議そうな顔をしている。大瀬さんは立ち上がり、ショルダーバックの中に入っているポンプや、栄養剤の入った袋を見せた。ネクタイを緩め、ワイシャツのボタンを外すと、右胸から管(カテーテル)が伸びている。約八ヶ月前の九月上旬、手術で挿入したものだ。子供たちに見せたのははじめてだった。

「ここからね、栄養を入れるんです。お医者さんも「生きているのは不思議だ」って言ってる。でも、学校でみんなにエネルギーをもらってるような気がするんだ」²²⁵

子どもたちは、余命三ヶ月から半年の人がこのように教壇に立って、死について語ることを見て、不思議でたまらない様子である。人間は誰でも死へとかわっている存在である。しかし、死が確実に目の前に近づいている人が、自分の死について語ることは大きな衝撃を与える。大瀬を通して死に直面した子どもたちは、「死とは何か」、「生とは何か」、また「人間とは何か」という実存的な問いに出会わざるをえない。ここでは教壇に立つ大瀬の存在そのものが子どもたちに死の意味を伝えている。死はすべてのことを無に帰するだけのものではないこと、何か大切な意味があるのだということを子どもたちは気づくであろう。

大瀬校長は黒板に向かい、「いのち」と書いた。そして、教卓に置かれた A4 サイズの冊子を手にした。前年、三年生の時にこのクラスの子供たちが作ったカマキリの観察日誌だ。そこには、「デッカムが寿命を迎えようとしています」とある。デッカムとは、でっかいオスのカマキリで、サッカー選手のベッカムをもじって子供たちが付けた名前だった。

「寿命って、何なの？」

大瀬さんの問いに、眼鏡の女の子が「デッカム」と答えた。大瀬さんは、寿命が来たのはカマキリという種のことではなく、「デッカム」固有の命であることを、子どもたちに確認させた。

「限りある命＝一人の命」

そう板書した。日誌には、死んだカマキリが残した卵のことも書かれていた。

「この卵の中の命って、何だろう？」

「新しい命」「生まれてくる命」……。

「つながっている命」

グレーの長そでシャツの男の子が言ったその言葉を、大瀬さんは黒板に記した。

「今から、一冊の絵本を読みます」

『わすれられないおくりもの』(スーザン・バーレイ作・絵、小川仁央訳、評論社)。

[……]

朗読が終わった。大瀬さんが問い掛けた。

「今のお話で、アナグマのおじいさんの命はなくなったけど、もう一つの命のことを考えてほしいんだ」

子供たちが声を上げた。

「助け合う命」「思い出の中に生きている命」……。

外国籍の親を持つ男の子が小さな声を出した。

「永遠の命」

大瀬校長は大きくうなずき、ひときわ大きな声で、叫ぶように言った。

「それにしよう！」

力強く板書した。生身をさらした一時間十分の「命の授業」が終わった²²⁶。

スーザン・バーレイ作・絵の『わすれられないおくりもの』(*Badger's parting gifts*)²²⁷のあらすじは次のようである。賢くて、物知りのアナグマは、みんなからとてもたよりにさ

れていた。冬の始まり、自分の死が遠くないことを知ったアナグマは、皆に手紙を残して死んだ。残された仲間たちはとても愛していたアナグマを失った悲しみに暮れる。春が来てみんなは集まって、互いにアナグマから教えられたはさみの使い方やスケートの滑り方、ネクタイの結び方、パンの焼き方など、知恵や工夫を残してくれたアナグマの思い出を語りあう。そのたくさんのありがたい、楽しい思い出の中に、アナグマは生きているのであった。

1時間10分に及ぶ命の授業を通して大瀬が子どもたちに伝えたかったことは、最後に力強く書いた「永遠の命」である。一人の命は限りがあるが、残されている人々の思い出の中に永遠に生き続ける命があることを大瀬は子どもたちに伝えたかったのである。具体的な説明はそれ以上されていない。ただ、子どもたちは、授業の中で大瀬や自分たちの口から出されたそれぞれの言葉から死の意味を探していくであろう。大瀬の授業についてノンフィクション作家の柳田邦男は次のように語る。

子どもたちと真摯に向き合ったとき、子どもたち一人一人に起こる変化、子どもたちが本来持っている可能性がみずみずしく引き出されてくる様子-大瀬校長の言う子どもたち一人一人の「小さな物語」に思わず胸が熱くなり、そこに教育のあり方の根源的な答えを見出すだろう。子どもが知識としてパッとわかるのではなく、自分自身や家族のことなどを重ね合わせて問題を深く内面化していく理解の仕方、そういう変化と成長が「小さな物語」なのだ²²⁸。

柳田が指摘するように、大瀬は子どもたちが死を知識として分かるのではなく、自分の経験と重ね合わせて深く内面化して理解するように、自分の話を語り、また子どもたちに問い、その答えを引き出そうとしている。大瀬は子どもたちが本来持っている可能性を引き出そうとしている。この授業で大瀬は子どもたちに自分の現在の状況を包み隠さず話した。しかし、彼がこの授業を通して本当に伝えようとしたことは直接には口に出していない。彼が言わんとしたことは何だったのか。それは実は彼の口からではなく、子どもたちから出てきた「永遠の命」という言葉に凝縮されているように思われる。大瀬が語った状況や朗読した絵本の話を通して、子どもたちが思い出の中に生き続ける「永遠の命」に気づいたのである。大瀬が言わんとしていることを子どもたちは感じ取り、自分たちなりの言葉でそれを言い表したのである。

1998年に浜之郷小学校が開校したとき、初代校長として着任した大瀬は、「先生が子

どもに知識を「教える」のではなく、子どもも先生も共に学び合う「学びの共同体」づくりに情熱的に取り組んでいた²²⁹。大瀬は「知識を教える」ことと、「子どもも先生も共に学びあう」こととの相違を実践して見せたのである。「大瀬校長の子どもとの向き合い方は、学校教育の次元を超えた人間論として熱い問いかけを含んでいる²³⁰」と、柳田は評価しているが、このような大瀬の教育観には、死の教育こそ、教育を人間学的に捉え直す要諦であるとする本論文の基本的な立場と深く共鳴しあうものがある。

第3項 永遠の命の源泉としての愛

以上の授業において、大瀬が子どもたちに伝えようとしたのは、「永遠の命」であった。しかしながら、大瀬のいう永遠の命は実際にどういう背景から、どういったものを源泉として現れるのか。我々は永遠の命を可能にする源泉はどこにあるのか、その根底にある意味の次元を考えてみなければならない。

そこで次に、2002年2月21日、5年3組の教室で行われた授業を紹介したい。永遠の命について語った授業の1年ほど前に行われたこの実践に「永遠の命の源泉はどこにあるのか」という問いへの答えがあるからである。この授業は、大瀬が余命三ヶ月から半年と宣告されてから約1ヶ月後のことであった。

まず大瀬さんは、黒板に「ガン」書いた。

「校長先生が、がんを手術したことはみんなも知ってるね」
子供たちは水を打ったように静かになった。[……]

「実は校長先生は、がんが再発しました。明日死ぬかも知れない。とても恐ろしくて、怖い。けれども、お医者さんの指示に従ってがんと闘っています」[……]
黒板に「生命」「からだ」「生」と記した。大瀬さんを見つめる子供たちは、みんな泣いていた。

大瀬さんは、写真絵本『クマよ』（星野道夫文・写真、福音館書店）を子供たちに見せた。アラスカの四季折々の大自然の中に暮らすヒグマの親子の姿を、動物カメラマンの星野さんが写真と短い文で描いている。一九九六年事故で亡くなった星野さんの遺稿と写真とメモを基に出版された本だった。ヒグマに出会った時の感動、遡上するサケの捕り方を子に教える母グマ、季節が巡り、やがてきた白銀の世界、オーロラの揺れる夜空……。大瀬さんは読み進める。[……]

最後に、大瀬さんは絵本『わすれられないおくりもの』を読んだ²³¹。

この授業を受けた子どもたちからの感想文には、「今まで私は、死にたくない。怖いと思っていましたが、校長先生のお話を聞いて、「死ぬことは生きること」ということを教えてもらいました。たとえ、身体はなくなっても、心はまだ生き続けると思うとうれしいです」、「ぼくの弟は五歳の時に死んでしまいました。校長先生のお話で、命の大切さを今、言葉では言いきれないほど分かります²³²」などの言葉が記されている。

大瀬は死との対峙によって得られた最も大切なことを、子どもたちに伝えようとしている。このような死の教えが子どもたちにはまだ時期尚早であると言えるだろうか。これ以上に人間的な姿を一体誰が子どもたちに見せられるであろうか。「明日死ぬかも知れない」、「とても恐ろしくて、怖い」と静かに語る大瀬の率直な言葉は、これまでの教育における、さらに大人と子どもの関係における禁忌を破る革命的とも言うような発言である。今、ここで生きて、語って、体に触れている校長先生が明日死ぬかもしれないと言っているわけである。さらに、そのことが「とても恐ろしくて、怖い」と言っている。

我々は死について完全には分かることがない。ただ、与えられた死を受け入れながら、その意味を死ぬ瞬間まで必死に考えるだけである。死にぎりぎりまで近づき、目を逸らさず向き合い続けても、死ぬ瞬間まで死は分からないものであり、恐ろしくて、怖いものである。死を、百科事典的に細かく切り分けて、死とかかわる様々な知識を習得したとしても、その知識は死を理解することとは何の関係もないことを認識せねばならない。勉強するだけでは死の理解は得られない。死の定義、葬儀の意義、自殺、安全、死の4つの側面、死のプロセス、ホスピス、悲嘆の過程など、死の教育のカリキュラムの内容として一般的に言われていることが、大瀬の授業では扱われていない。ただ、大瀬は自分の状況を率直に語り、たくさんの言葉を語る代わりに本を朗読する。『クマよ』における大自然の命のメッセージを通して、また『わすれられないおくりもの』におけるアナグマのおじいさんの言葉を通して、大瀬は子どもたちに死に関する最も大切なことを語っているのである。

まず、『クマよ』を通して、大瀬が子どもたちに伝えたかったことは何なのか、以下において考えてみたい。『クマよ』は動物写真家で、詩人である星野道夫の写真詩集である²³³。アラスカの大自然とクマを見つめ続けてきた星野氏の遺稿と写真から作られた追悼本である。この本は、アラスカの雪氷原の写真に、日本の日常的な町の風景の写真をかぶせ、「いつか おまえに 会いたかった²³⁴」と語りかける場面から始まる。そして、「町の中で ふと

おまえの存在を 感じたんだ²³⁵』というつぶやきは、クマと同じ時間を生きている気づきへと変わっていく。「気がついたんだ おれたちに 同じ時間が 流れていることに²³⁶」。「見わたす限りの原野に ぽつんと おまえがいるだけで 風景は なんだか もう いっぱいだ²³⁷』と語る星野のクマに向ける眼差しは、慈しみと愛とに満ちている。また、「おまえは こぐまと あそんでいる そっと はなしかけるように そっと だきしめるように おれも このまま 草原をかけ おまえの からだに ふれてみたい けれども おれと おまえは はなれている はるかな 星のように 遠く はなれている²³⁸』と語りかける星野の言葉からは、これ以上近づけないクマへの切なる思いが痛いほど伝わってくる。続くクマの親子が雪氷原を歩く写真、遊んでいる写真、川の中で魚を取って食べる写真、困ったような顔をしてすわっている写真、クマの白骨の写真など、星野の写真からはクマへの表現しきれないほどの愛がいっぱい詰まっている。そして、最後のページに至ると、冬の静けさの中にクマの姿は見えなくなる。しかし、その「雪の下に うずくまった いのちの 気配に 耳をすます²³⁹』と星野は語る。姿は見えなくなるとしても、どこかでクマのいのちの気配を星野は感じている。むかし、町の中でふとクマの存在を感じたように。星野はクマが目の前にいるのを見つめながらも近づけなかった。その時の距離を「星のように遠くはなれている²⁴⁰』と星野は述べている。しかし、「遠い、こどもの日²⁴¹」、星野は都会の町の中で、クマの存在を感じる「ふしぎな体験²⁴²』をする。また、秋のツンドラで出会ったクマの白骨からは「遠い日の おまえ [クマ] の歌²⁴³』を聞く。さらに、クマたちは冬の静けさの中に姿を完全に消してしまっただが、星野はクマのいのちの気配を感じ取っている。星野が感じている愛する存在との距離は、実際の物理的な距離によって左右されるものではない。手をのばせば触れるような距離にいるとしても、永遠の隔たりを感じることもあれば、死によって永遠の別れを告げられたとしても、その声を、そのいぶきを感じることもある。愛する存在は私の中で、時間と空間の隔てを超えて生き続けるのであると星野は語っているようである。

この授業でも『クマよ』の次に『わすれられないおくりもの』が朗読された。みんなから頼りにされていたアナグマの死後、残された仲間たちは悲しみに暮れるが、やがてみんなは、アナグマが自分たちの思い出の中に生きていることに気づくようになるという話である。この物語を通して、子どもたちは、亡くなっても思い出の中に生きている永遠の命について学ぶのである。この永遠の命は、この話の前に読んだ星野の『クマよ』と繋がって一つの完成された物語となる。

すなわち、かけがえのない存在が生き続けることは愛によるものである気づくのである。大瀬がこの二つの物語を通して子どもたちに伝えたかったのは「愛」であった。「愛の問題、永遠の命の問題²⁴⁴」は、死に直面した者として大瀬がたどり着いた死生観の核となるものであった。愛によって命は永遠のものになるのである。死を自覚するというのは人間の有限性に気づくことであり、我々を絶望に陥れることに他ならない。しかし、単に絶望で終わってしまうのではなく、その中でなお輝いている永遠の命を大瀬先生は子どもたちに気づかせてくれたのである。クマの姿が見えなくなっても、いくら遠く離れていても、クマに対する愛によって星野はクマの命の気配に気づくのである。また、アナグマは亡くなったが、アナグマを愛する仲間たちの思い出の中で生き続けるのである。

さらに大瀬は、愛の本質が自己犠牲にあると考える。新約聖書のイエスの言葉、「友のために自分の命を捨てること、これ以上に大きな愛はない」（ヨハネによる福音書 15章13節）から愛の意味を捉えた大瀬は、子どもたちにその愛をどのように伝えることができるか考え続けた。「それを子どもたちにも伝えたいなあ²⁴⁵」と悩み続ける。そして最後のいのちの授業に臨む。最後の授業は『こいぬのうんち²⁴⁶』という童話の朗読によるものであった。

物語の主人公の子犬のうんちは、自分は汚くて、何の価値もないと思い込み、悲しんでいた。しかし、タンポポから、綺麗な花を咲かせるためには、うんちが肥やしになってくれることが絶対に必要であるという話を聞く。子犬のうんちはやがて雨に打たれ、土に染み込んで、タンポポの花の肥やしとなる。「やさしく ほほえむ たんぽぽのはなには、こいぬの うんちの あいが、いっぱい いっぱい つまっていました²⁴⁷」。

現代の学校教育において「愛」、しかも「自己犠牲的愛」を教育の課題とすることはそう簡単なことではない。互いに助け合うことについて語ることはあっても、自分より他者の方に重きを置く自己犠牲的愛は、自尊感情を強調する今日の風潮の中ではある意味で危険な発想かも知れない。特に、「天皇のために命を捧げる」ことが美德とされた戦前・戦中の軍国主義教育という歴史的背景を持っている日本という国において自己犠牲を語ることは難しいことかもしれない。

にもかかわらず、他者への愛の本質は自己犠牲にあることを我々は否認できないであろう。愛は他者への献身という生き方を通して顕現され、その愛によって命は永遠なものとなることを大瀬の命の授業は教えてくれるのである。

この本の朗読の後、体育館を退場し教室に向かう子どもたちを大瀬は、一人ひとりの顔

を見つめ、ほほえんで、肩を軽くたたきながら見送る。これで最後の命の授業は終わる。大瀬が本当に伝えなかった大きな主題である愛は、この授業では何の具体的な説明もなく、童話の中で非常にシンプルな形として現れる。しかし、その授業は彼が意図した通り、永遠のいのちと愛に触れるものであった。大瀬は自身の残り少ない時間を教壇に立ち、子どもたち一人ひとりに分けてあげたのである。大瀬にとって時間というのは最も大切なものであり、彼自身であった。死ぬ直前まで病んでいる体を持って子どもたちの前に立ち続けたのである。それは、大瀬の子どもたちへの最大の献身、すなわち自己犠牲的な愛であった。大瀬によって語られた言葉は彼の生き方そのものであって、その言葉は子どもたちの心に「永遠の命」として残るであろう。

絵本の読み聞かせのような「命の授業」は、見掛けはつまらないかもしれない。しかし、授業を通して子供の心には「小さな物語」が沸き起こってきます。結局、「命の授業」では授業者が命をどうとらえているか、教師一人ひとりの死生観が問われているのです²⁴⁸。

死を通して永遠の命を見る。さらに、他者への愛に繋がる。このような死の教育が究極的に目指すところを、大瀬は自分の生き方そのものの反映である授業を通して見せたのである。死についての良い教材はたくさんある。しかし、それが本当に意味ある教材として機能するためには、その教材を語る教師そのものが「本物」でないといけない。語る言葉に我々の生き方が伴わないと、それは死んだ言葉になる。死の教育の難しさがそこにある。

この死に至るまでの生き方を抜かして、最後の一瞬だけを取り上げて美化してしまうと、他者に自己犠牲を強いることになります。そうではなく、自己犠牲というのは愛に生きてきた結果である、と思うんです²⁴⁹。

生き方が伴わない知識だけで作りあげられた死の教育は山ほどある。そうした現状の中でもう一人の「大瀬先生」こそ、子どもたちに待ち望まれていると言わねばならない。

第4項 死の教育に臨む教師像を求めて

これまでの死の教育は、外的な形作り、すなわち死の教育のプログラム化に焦点が当てられてきた。しかし、死の教育においてより優先すべき課題は、体系的なプログラム作りではなく、死の教育に望む教師の真剣な眼差しであろう。死の教育のあらゆる実践に先立つてまず、教師は死と誠実に向き合う人間でなければならない。ただ、死の教育のマニュアルに従って行う授業だけでは決して真の死の教育は実践できないであろう。

死の教育に臨む教師にとって、子どもを死へとかかわる存在として認識することはとても大切な課題である。子どもたちを死へとかかわる存在として認識することは、子どもに対する従来の態度に大きな変化をもたらす。それは死を前にしてその意味を問う子どもたちを、我々の人生の同伴者として認めることである。子どもが死へとかかわる存在であるとするならば、教育もまた死と真剣にかかわるものでなければならない。死とかかわりのない教育は完全なものになれない。死を扱う一連のプログラムそれ自体を死の教育であると考えてはならない。死の教育とは、子どもたちを死へとかかわる存在として見直すことにより、子どもに対する従来の態度に全面的な変化をもたらすものなのである。

多くの死の教育の実践がおかしている過ちは、子どもが死へとかかわる存在であるという認識の欠如にある。すなわち子どもたちには死に対する経験や理解が不足していると断定する過ちである。しかし、本論文の第2章の考察を通して検討したように、子どもたちは死の問題に無知でも、無関係でもない。彼らにもまた生と共に初めから死も与えられており、子どもたちは子どもたちなりのやり方で死と真剣に向き合っているのである。そのような子ども認識に立って、死を教育の根本課題として再認識しようとするのが、死の教育である。それと同時に、教師自身が死の問題に誠実に向き合う人でなければならない。前項において大瀬の授業を紹介しながら、死の教育に臨む教師の姿勢を見てきたのはそのためである。

大瀬は、他人事としての死ではなく、現在自分の身に押し迫ってくる自分自身の死を教材に授業を行っている。この授業では、病んでいる自分自身が死の教育の教材であった。抽象的な死ではなく、今、ここで、我々が全身全霊で体験している死、それこそが、死の教育の真の教材である。教師は死と向き合う自分自身の姿勢が死の教育の一次的な教材であることを意識せねばならない。実際には、大瀬は自分自身の病気のことはそれほど多く語っているわけではない。ほとんどの授業で彼は死の意味を考えさせる絵本や写真集を使って授業を行っている。確かに他の多くの死の教育の実践においても、子どもたちに死

の意味を考えさせるような教材がたくさん紹介されている。しかしどのような教材を適切に選択し、活用するかということも大切であるが、それにもまして重要なのは、死と向き合う存在としての教師のあり方であることを忘れてはならない。

余命宣告を受けて残り少ない人生を苦しみと戦いながら教壇に立ち続けた大瀬の姿からは、さすがに重く伝わってくるものがある。しかし、パスカル的にいうと、死を運命付けられている人間は、誰一人として例外なくみな惨めで、絶望的である。そのような現状から目を逸らさず、しっかりと向き合っている人の姿勢は大瀬のそれと本質的に異なるものではないと言えるであろう。

第4節 子どもにおける死への思索を啓発する教材としての宗教

第1項 なぜ、宗教なのか

子どもも教師も共に死へとかかわる存在であるという子どもと教師双方の認識は、死の教育が意味あるものになるための重要な前提となる。死を抱え込んで生きている人生の同伴者として子どもと教師がお互いを認識し合うとき、その間にかわされる対話は変わってくるであろう。教師は子どもたちの問いを尊重するようになる。子どもたちが発した問いは、教師自身への問いにもなる。その問いを通じて、死の前に立っている同時代を生きる異世代の人間同士における真の交流が生まれる。

このような交流は子どもより発せられた問いがそのきっかけになる場合が多い。しかし、死に関する大きな問いは、それに相応しい教材を通して教師の方から与えることも出来る。それが死の教育における具体的な教師の役割である。死についての思索のきっかけとなり、死への思索をより豊かに導く意味ある物語は、死の教育の教材となる。童話、詩、美術作品、音楽、伝記など人間の生と死に関する物語を内包している様々な教材は、子どもたちに死に対する思索の糸口となるだけでなく、より深い死の意味探索にとって重要な通路を与えるだろう。

このような物語を通して、子どもたちは実存的な問いに向き合うようになる。そのなかで、子どもたちは教師、あるいはこのような物語の作者、さらには物語そのものと死について対話する。こうした対話はこの世界にあって共に死を抱え込んで生きる人間同士におけるいわば水平的な交流の性格を持ち、その中で子どもたちは死へとかかわる問いに向き

合うようになる。

しかし、死への思索は深められるにつれて我々をこの世における水平的な交流を超える次元へと導いていく。なぜなら、死が結局のところ我々にとって完全には理解不可能な出来事である限り、今我々が生きている社会や依拠している価値観を超えるもう一つの世界への希求が我々のうちに現れてくるからである。このような目に見えない、手をつかめないもう一つの世界とこの世のすべてのものを主管する絶対的な存在への確信のような感覚がすべての宗教が持つ共通の感覚である。こうした宗教的な感覚は、死にかかわるいわば垂直的な交流の次元を開くものとして生に対する新たな解釈や価値を示す役割を果たす。

水平的な方向における死の探索の限界は、有限な存在である人間の悲惨をより克明に表すことにある。また、死の教育における死に対する理性的探究はより人間を絶望の方向へと向かわせる。第1章に登場した苦悩するヨブが、友達との理性的な弁論を通しては自分の苦しみを軽減することが出来なかったことと同じように、人間同士における人間的な対話では人間に与えられた理不尽な苦しみを解決することも、その理由を解き明かすこともできない。一時的な慰労を与えることは出来るかもしれないが、人間の究極的な悲惨を説明することも解決することもできない。結局、ヨブが、人間中心の認識から絶対者の次元へと意識を転換することによって、彼の苦悩の物語に終止符を打ったように、死もやはり人間を超える存在との対話の中で取り組むべき水準を本質的に有している問題である。宗教における超越的な存在との垂直的な交流は社会的、生物学的人間理解の次元を超える死の意味の次元を切り開くのである。パスカルが指摘したように、死を抱えて生きる人間がこの絶望的な状況から抜け出せるためには有限な人間的観点から抜け出して、存在の全体性を表す永遠の見地から見る必要がある。

本論文の序章で引用したボトンは、「神のない社会における著しい危険は、超越的なことを思い起こせる装置が欠如していることであり、絶望と究極的な絶滅に対して無防備のまま我々がこの世に残されたところにある²⁵⁰」と指摘する。宗教は人間の絶望的な状況を鮮明に気づかせると共に、その状況を宇宙的・全体的な観点から見直すことができるように、我々の視線を超越的な次元へと向かわせてくれるのである。さらに、宗教は死の真相を把握するに至る道を示し、死と向き合うために必要な知恵を提供してくれるのである。先に紹介した大瀬が死と向き合いながら、最も大切なものとして掴み取ったのは「永遠の命」と「愛」であった。これらは、宗教、特にキリスト教における核心的なものである。このように、人間の死への深い省察は、必然的に宗教的なものに繋がっていく。宗教の根底に

は死の問題への直視があり、宗教は本来的に死の凝視に始まり、死の真相の把握に帰着するものであるからである。ここに、死の教育において宗教の必要性を論じる理由がある。

第2項 宗教を学ぶことの意味

近年の教育実践、とくに高等学校における教育実践の中で、さまざまな宗教の死生観を知識として提示し、生徒たちが自らの死をめぐる思索の材料とするという展開が見られる。また、人の死や死後の世界のイメージを膨らませるものとして、神話、説話、物語、絵本などが注目を集めている。日常生活において死が遠いものとなってしまった現在であるからこそ、そのイメージを膨らませる助けとなる教材を有効に利用することを通じて、子どもたちを意味ある思索へと導くことが可能になる。

死の教育において特に意味ある豊かな答えを持っているのは、宗教であろう。ここでいう宗教とは、特定の宗教、宗派を指しているわけではなく、「大きな問い」、すなわち生きるものにとっての究極的な問題としての死と向き合う人間の普遍的で根本的な姿勢をいう。宗教哲学者上田閑照は『宗教』の序文で次のように述べている。

諸宗教の既成形態の自明な意義が薄れつつあり、それゆえにまた「宗教」という名のもとにさまざまな擬態や偽態が出現している現代、さらに、そもそも「人間とは何か」が曖昧希薄になっているように見える現代、「宗教とは何か」を、死の問題に面して「人間として生きる」ことへの自己省察を迫る問として受けとり直して考究してゆきたい²⁵¹。

死を運命付けられた存在としての人間が大きな問いを抱えながら生きていく自己省察的な生き方に宗教の本質があり、宗教には死の問題と密接にかかわる人間の本来的な在り方についての自覚を深める道が現れているはずである。宗教を学ぶことは、死に直面する人間の生き方を学ぶことであるとするならば、死の教育において宗教は欠くことのできないものなのである。

第3項 公教育の中で宗教をどのように扱うべきか

戦前の国家宗教としての神道による行き過ぎた強制的な愛国心教育の後遺症がまだ残っている日本において、宗教教育を主題的に論じるのは非常に難しい。第二次世界大戦後、日本ではそれまでの国家神道に基づく宗教教育の反省から、1947年に制定された旧教育基本法第9条で、①宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。②国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教活動をしてはならないと規定している。しかし、ほとんどの国公立学校では、第2項の規定を定規に解釈するあまり、第1項についてはあまり配慮していないのが現状である²⁵²。その結果、国公立学校教育での宗教への関心は希薄であり、ここで教育を受けた人には積極的な宗教的関心が乏しい。

しかし、最近、部分的ではあるが、宗教を受け入れる方向へと変化しつつあるのは事実である。2006年12月に改正された教育基本法第15条には「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない」とあり、そこには「宗教に関する一般的な教養」が教育上尊重されなければならないとの記述が新たに加えられた。つまり、従来の「宗教に関する寛容の態度」に加えて「(宗教の)知識、宗教の持つ意義を尊重する」と一步踏み込んだ議論がなされており²⁵³、宗教教育は法規的にも学校教育の重要な責務として位置づけられるようになったのである。

このような変化に対して、戦前の宗教教育へと戻るのではないかとの心配の声も一方にある。他方、宗教に入り込むことなく宗教に関する一般的知識を教えることは逆に宗教を冒涇することではないかとの指摘もある。しかし、宗教を教え、共有するための家族や地域社会の機能が非常に弱まっている現状において、学校教育が果たすべき役割は大きいと言える。学校において宗教的なものを学ぶことによる弊害よりも、得られるものの方が大きいであろう。しかし、ここでもう一度確認しておくべきことは、宗教心、つまり宗教的情操、あるいは宗教的感性というのは、子どもの心の中に既に豊かに存在しており、それがより深いものになるよう、子どもを導いていかなければならないということである。その意味で、ドイツの宗教哲学者であり、教育学者であるフリードリヒ・シュヴァイツァーは「宗教教育」よりは、子どもとの「宗教対話」の方が適切な表現であると主張する²⁵⁴。なぜなら既に豊かな宗教的感性を持っている子どもたちへの「宗教教育」が成立するためには、教える側の宗教的知識を押し付けるのではなく、まず子どもたちが発する声に耳を傾ける「宗教対話」が必要だからである。

第4項 死を通して他者に気づく

根源的な出会いは多くの場合、不安や絶望から始まる。自分の力ではどうしようもない深い絶望を味わう時、ふっと息が抜けてしまったような、自分の力がすべて無くなってしまふような不思議な経験をする。今まで自分が依拠してきた現実志向性がなくなり、一度死んでしまったような状態、仮死的な状態に陥る。その瞬間、今まで見てきた世界と全く違う世界が見えてくるのである。このことを、鎌倉時代に活躍した僧で、浄土真宗の宗祖と呼ばれる親鸞は「浄土へまいる」と表現した。「この浄土は、死後の世界のことではない。生きながら感じる世界であり、絶望の果てに見えてくる、憎しみも争いもない状態²⁵⁵」である。死を味わい、絶望の深淵を味わったとしても物理的に死んだわけではないから、俗世に戻ってきて、この世で生きなければならない。しかし、絶望の果てに浄土を体験してきた人には、この世は以前と違って見えてくるはずであり、このような状態が仏教でいう「大悲」、キリスト教でいう「アガペー」であると宗教教育の問題に積極的に取り組んでいるジャーナリスト菅原伸郎は説明する²⁵⁶。

アルピニストのラインホルト・メスナー (Reinhold Messner) は、極限の状況において特別な意識の状態を体験し、それが生命の外界と内界、また自己と宇宙が一体のものとなる合一体験だったという²⁵⁷。このような体験は、メスナーに限られたことではない。人間の本質は共通しており、切迫した状況において襲いかかる死に直面することによって、我々の意識は新たな次元へと拡大される。第1章第3節第3項で紹介した、若くしてこの世を去った医師井村和清が家族に対する思いなどを綴った遺稿『飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ』には、死を体験することによって意識の枠が自己を超え、他者の存在の気づきへと広がっていく様子がよく表されている²⁵⁸。

宗教は、死を一個人の問題として扱っていない。宗教の教えは、自分の身に迫ってくる死の問題への根源的な覚醒から、自分と同じように死の問題を抱えて生きている他の人々へと我々の思いを向けさせてくれる。しかし同時に、宗教は「そのようにしないといけない」という道徳律を押し付けはしない。宗教の説く他者の存在への気づきは、根源的な覚醒によって自然に触発されるものである。

これに対し、宗教なき教育は、死の防御として、他者の死の問題への無関心を一つの文化として定着させ容認してきた。先に引用した司祭で教育学者であるミラーは、死を抑圧する人間の防御策としての、他者の死への無関心について次のように指摘する。

疫病、災害、戦争などの場合のように、他人の死を経験することが日常茶飯事になってしまうと、生き残っている人たちは自分も同じ危険にさらされない限り無感覚になってしまう。だれか遠くにいる人、他国の見知らぬ人、さらには、事故にあった名も知らない人が巻き込まれている限り、わたしたちは数を数えるという状態の中に引きこもり、自分と同じ人間が苦しみ死んでいっているということを忘れてしまう。恐らく、そのような大災害の中で、あらゆる年齢層の人々が多数死んでいくというどうしようもない悲劇から自分を守るためには、このような非人格という天幕が必要であろう。しかし、そこには人間的反応とは言えないような無関心が生ずる。ナチスの下で多くのユダヤ人が死んだことに対していかに反応が遅かったか、殺されているのがアメリカ人でなくベトナム人である限り、戦争の継続にいかに関心的であったか、バングラディッシュの高潮と戦争による死が理解困難で、他人の死をいかに統計に変えてしまいやすかったかを思い出すだけで事足りる²⁵⁹。

他者の死はミステリーでも、悲劇でもない。他者の死は一面で人口統計学の問題であり、医学の問題であり、その意味ではこの世でもっとも陳腐な現象である。しかし同時に、死は個人的な悲劇でもある。自分の身に迫ってくる死、自分にとって大切な人の死は、他に比べることができない出来事である。このような、「個人的悲劇の唯一性と社会現象の陳腐性との間には、越えがたい溝がある²⁶⁰」。死を論じる際に自分自身や自分にとって身近で大切な人の死とそれ以外の人の死を区別した「三人称の死」を位置づけるのはとても便利である。しかし、いくら他人事としての死を学んだとしても、それが本当の学びになるかどうかは疑問である。

キリスト教においては、第三人称と呼ばれうる他者は存在しない。たとえ、その人と自分の間に何の関係もなく、責任を追わなければならない理由が全く成立しない状況であるとしても、今、私の目の前で困っている、いわゆる「私と全く関係のない他者」であるその人は、私が善を施すべき私の隣人なのである。先述の「良きサマリヤ人の話²⁶¹」で、イエスは、あえて、被害にあったユダヤ人から最も関係の遠いサマリヤ人をあげて隣人とは誰かと説明する。隣人だから愛するのではなく、愛することによって隣人になるのである。人称性の区別というのは、単に人間関係の特徴を表していることであり、そのような区別自体が関係におけるふるまいの全てを根拠づけ方向付ける正当性を持つものではない。

「行って、あなたも、同じようにしなさい」というイエスの言葉は、人間としてどのように生きていくべきかを考えさせてくれる。

人間は本質的に自己中心的な存在である。自己中心的な存在であるがゆえに他者の他者に触れることができない。そのような我々が、自分のように他者を愛することは一体可能であろうか。可能である。たとえ互いに根本的には分かりあえない存在ではあるにしても、他者を自分のように愛することはできる。他者が自分と同じく死へとかわる存在であることへの深い認識によって呼び起こされる労りの思いが他者に対する愛の根源をなしているものである。他者に第三人称という視点から区切りをつけないことは、ある人道的覚悟や責任からではなく、他者と私が死の前で同じく苦しんでいる存在であることに対する気づきによって可能となる。近代学校教育の中では見失われがちなこのような他者への労りの思いは、死と向き合う人間に与えられた一つの恵みである。

聖書は「喜ぶ人と共に喜び、泣く人と共に泣きなさい」（ロマの信徒への手紙 12章15節）と教えているが、その中心は常に後者の方にある。「弔いの家に行くのは、酒宴の家に行くのにまさる。そこには人皆の終りがある。命あるものよ、心せよ」（コヘレト 7章2節）とコヘレトの著者が述べているように、苦しんでいる人々と共にいることは聖書における大切な教えの一つである。その弱くて、絶望的な姿にこそ人間の本質があるからである。

終章

存在全体を支える死

木は自分の死と共存して生きており、むしろ死によって支えられている。韓国の小説家 キムフン 金薫(김훈)は、韓国全土を自転車で旅行しながら書いた旅行エッセイ『自転車旅行2』(자전거여행 2)で植物学者の意見を引用しながら木の生態について次のように述べる。「木の茎で生きている部分は直径の1割にあたる樹皮の部分であって、茎の9割を占める木部、すなわち中心部は実は生命としての機能が消滅した状態である。茎の中心部は水が届かないために無機物に変わっており、その部分は木の生命活動には直接関わっていないのである。しかし、この中心部は木全体を支え、木が地面から垂直に立つことができるようにする役割をする。木は垂直に立つことができないと、生きていられない²⁶²」。このように木は絶えず生きていながら、また死んでいく。木が大きくなればなるほど、死んだ部分も大きくなり、以前よりも増してしっかりと木を支える。木の死は木の生と共存しながら、木全体を支える極めて重要な役割を果たすのである。

人間の死は生の最後の瞬間に訪れる一回性の出来事のように考えられがちであるが、実は人間における死も木の死と同じである。死は初めから生と共に人間に与えられている。木が自分の死によって支えられているように、よりよく生きることだけに没頭し人生の方向性を見失った人間は、死を直視することによって、人間にとってより価値あることは何かを改めて考えさせられ、その価値あることに向けて生きていくことが出来るのである。死を直視しつつ生きるというのは、より穏やかな臨終を迎えられることがその目的ではない。今、ここで死を直視するというのは、生の最後に向けた準備のためではなく、生の方向性が間違っていないかを絶えず確認することである。今、ここで、死と対話することであり、それは自分自身の生全体を射程において、今この瞬間を生きて行こうとする最も誠実な人間のあり方である。

それに対して、死から目を逸らして生きるというのは、生の座標を見失うことである。死は人間という存在の究極的な本質を表すものとして、人間の生全体に絶対的な影響を及ぼす。人間はいつか、必ず死ぬという事実の認識は、我々の生全体をその根源に向けて目覚めさせてくれる。死を無視することは、生きることを成り立たせている根源的事態に対

する真摯さの欠如を意味し、さらにそれは生そのものを無視することでもある。にもかかわらず、多くの人間は死の直視という本来的な自己の在り方を放棄し、ただ死から逃避しているのではないか。我々が本来的な自己存在の在り方を取り戻すには、死の不安から逃れることなく、その不安の中で自己の生における究極的可能性としての死を引き受けることである²⁶³。

死へとかかわる存在としての子ども

「死への存在」の自覚が、我々が人間として生きるための根本的な条件として我々に課せられている。そしてこの死の直視、すなわち、「死への存在であるという自己認識」は、子どもにも妥当する。今、ここで、生の希望に満ちあふれているような健やかで若々しい子どもにも死は決して無関係なことではない。これから紹介する韓国の近代文学を代表する小説家^{キムトンリ}金東里(김동리)は、小学校の時の友達の死を通して死に目覚めさせられたという。この経験を通して、彼は世界を見る新たな感性を持つようになる。^{キムトンリ}金東里の告白を通して、子どもの時に体験された死が持つ意味を考えてみる。

自然を見て、感じることの出来る生理的な機能が、幼い時に体験した友達の死によるものであると考える。私は、私のとなりに座っていた友達ソンヒが亡くなって以来、これまで一度も死を忘れたことがない。常に死が私についていたので、私の目に映る月、星、花、新緑、落ち葉、吹雪...そのようなものが切実で、愛おしく伝わってくる。

私は生きる道を学んでいると思っていたが、それは死ぬ道であったというのはダ・ビンチの言葉であるが、私は反対に、常に死を考えていたが、それは結局生きることへの学びであった²⁶⁴。

金東里の文学は幼いときに経験した死に対する切実な認識から始まった。死に初めて目覚めるその時は人によって様々であるが、しかし、その時の経験は極めて重要な意味を持つ。その人の人生の見方がその経験の以前と以後にはっきりと分かれてしまうからである。死とは、肉体的な生の最後の瞬間だけに経験するものではなく、生命力あふれる生の真只中で突如として現れ、人生そのものの色を一変させてしまうのである。

子どもが死と対峙する経験は、思春期を扱った文学作品において非常に重要な意味を持つものとして位置づけられる。そうした作品では死はしばしば子どもの近くで起こり、死を経験した子どもは死の絶対性に触れて自分自身も死へとかかわる存在であることを認識するようになり、その経験を通して子どもは成長するといった描かれ方がなされている。まるで女性における初経のように、成長の過程において死との対峙によって無垢と無知として象徴される子ども性を喪失することになるが、代わりに無垢と無知の状態から抜け出して成長を成し遂げる。子どもは、より広い世界へと足を踏み入れ、困難を伴う様々な経験の後、無垢としての子どもらしさと無知を表す子どもっぽさという、二つの意味での子ども性を喪失することで成長にいたる。こうした二重の子ども性を失った子どもは、もがき苦しみながらも様々な形での「死」とのかかわりあいの中で成長していく存在として描写される²⁶⁵。

このような経験を通して子どもは、人間は必ず死ぬ、そして自分自身も死ぬ存在であると認識するようになる。それは、自分の絶対的な限界を認めることである。死への存在であることに対するこうした自覚は、それを通じて生きることの根源へと向かう本来の自己認識に至るようになるという点で子どもにおいても極めて重要な意味を持つ。

以上のことから、死の教育は大人の側の一方的な思いから死に関する教材を子どもたちに提供しようとするのではなく、子どもたちがこれまでの短い人生において既に経験している死との対峙、その不安と恐怖にかかわる子どもの心をまずは理解することから始まると言える。そして、子どものうちに潜む死への自覚を丁寧かつ慎重に促すことである。生のすべての瞬間は、死に向かっており、毎瞬間死は生に大きな影響を及ぼしているという自覚を子どもたちの中に育てていくことが死の教育の基本的な姿勢である。死そのものの解明や解決をもたらすことが死の教育であると誤解してはならない。

人間理解の新たな地平を開く死の教育

教育は人間が本来持っている潜在的な可能性をよりよく実現するための働きかけであり、人間は教育を通して人間となる。無力な存在として生まれた人間の子どものにとって、親による初期の保護は不可欠である。こうした保護は子どもの発達の前提条件である。そしてこの人間の発達を支え、励まし、促すのが教育の役割である。このような教育における発達援助という役割は極めて重要である。しかし、教育の課題は限りなく前進する発達の面

からのみ考えてはならない。今日の教育の根本的な問題は、教育の課題をこうした発達という側面だけにおいているところにある。なぜ発達なのか、どこまで発達すべきなのか、何のための発達なのか、という根本的な問いを無視して、ただ発達一辺倒に陥っているところにある。その結果、発達と直接結びつかない死、むしろ発達の反対側にあるとされる死の問題は教育において長く忌避され排除されてきたのである。

しかし、1970年代以降、キューブラー＝ロスを先頭として台頭した死生学への関心は、教育において「死の教育」という新たな課題をもたらすことになる。死に対してあらかじめ準備して生きていくことは成熟した人間の一つの条件とされ、死の教育は人生における様々な準備教育の一つとして受け入れられるようになりつつある。自他の突然の死と出会わされる時にその事態をより克服しやすくするという死の準備教育の実用的な面が広く社会的に賛同されたからである。

しかし、死は準備しておくことによって受容しやすくなることはない。死んでいくプロセス、悲嘆のプロセス、人称性の区別による死の意味の違いなどを知っておくことが死をよりよく受け入れることの十分な条件とはならない。死について学ぶことが、死の準備教育が標榜しているように「よりよく生きる」ための装置にはならないのである。むしろ、死は「限りなく前進する」という教育の神話にブレーキをかける。死の教育の基本的出発点は、生きるためのあらゆる努力は結局死によって断たれるという事実を自覚することである。

死を抱え込んで生きるというのは本質的に苦である。そして、我々は苦しみに拒否的な姿勢をとりがちである。死の教育というのは、我々は死を抱え込んで生きており、そこから生まれる人間という存在が持っている苦しみの問題から目を逸らさず、直視しながら生きていく姿勢を育むことである。人間の限界、弱さ、底知れない苦しみの問題に気づきながら生きていくことに正面から取り組むのが死の教育である。言い換えれば、死の教育は、人間の生を諸能力の増大や向上や前進という視点から捉える、いわゆる発達する存在という教育学的人間観の対極に位置する。それは成長や発達の絶対的な限界を見据え、成長や発達を超えたもう一つの教育の意味について考えさせる。

パスカルは死についての自覚を持たず、死から目を逸らして生きている人間の悲惨な状況について辛辣に批判した。パスカルのいう人間本来のあり方というのは、自分がそこに身を置く死を直視しながら生きることである。すなわち誕生の瞬間から死に至るまでの全人生の射程において私という存在の現実と誠実に向き合うことである。私がこの世に生ま

れたことがそうであるように、私が死ぬということもまた明白な事実である。

さらに、死を直視するというのは、毎瞬間、自身が死ぬ存在であることを認識することである。それは、死をいつか遠い未来に訪れる招かれざる客として捉えるのではなく、今、ここにある死についての自覚である。死を先送りすることではなく、先取りすることである。このような死の教育の課題は、死そのものに対する解明や克服の提示ではなく、死を抱えて生きる人間の限界、弱さを曇りなき認識の目で見ることである。余計な解釈や弁明をせず、今私がそこに身を置く死を直視することである。こうした直視を通して、私と同じ運命に立たされている人間全体への憐れみが生まれる。それは、自分の苦しみへの徹底的な認識によって呼び起こされる感覚であり、自分の苦悩が自分だけのものではなく、人間として生きるすべての人々の苦悩であることへの自覚であり、また、そうした他者の苦悩が自分の苦悩として感じられることを通じての労りの感覚でもある。このような、自己と他者との間に生まれる真の「共苦」（共に苦しむ）という感覚が、まさに本文の第1章第4節において論じた愛である。

死の教育は、今、ここにある死を絶えず未来へと先送りすることでも、死の克服や準備という空虚で荒唐な目標を提示することでもなく、死があり、苦しみがある自分の生に子どもたちを誠実に向き合わせることであり、その事実を改めて深く思い起こさせることである。さらに、このような徹底した死への直視と共に、同じ目で他者を見ることである。死の直視を通じた苦の経験を通して拓かれる他者との「共苦」の関係性は人間教育における極めて重要な部分である。もちろん、これまでの教育においても共感、思いやりによる他者との関係性は扱われてきた。しかし、このような共感や思いやりは多くの場合社会的なコミュニケーションのスキルとして扱われており、ピア学習や集団でのロールプレイを通じて子どもたちが互いの気持ちや考えを、話すことや聴くことによって互いを理解し合うといったプログラムが多く用いられて来た。こうしたプログラムの多くはあくまでも学校や社会での人間関係において、様々な葛藤に出会い、自他の意見に相違が生じた場合、それらを克服ないし解決するため、すなわち社会的な関係が有意義かつ円滑に進められるようになることを目指して、構成員が備えるべき社会性の育成という立場に立っている。しかしその立場では、話し合いを通じての相互承認や合意形成といった社会的なスキルがもはや通用しない根源的な苦の問題を共に抱えて生きる存在としての人間同士における労りの思いは入る余地がない。

共に苦しむという共苦は、私と他者との理解や克服可能な相違を前提とする共感や思い

やりとはその出発点から違う。死の直視という苦の経験を通して呼び起こされた他者への共苦とは、他者が今どのような状況に置かれているのであれ、それに関係なく、他者の苦悩がまさに私自身の苦悩として私の全存在に伝わってくる経験である。人間は皆、それぞれの個人的資質や能力、社会的・経済的・文化的生活環境などのあらゆる違いにもかかわらず、初めから持っている死という絶対的な限界性によって根本的な惨めさを共有する存在である。死は初めから我々の内にある。このような自己と他者の存在の根底を共に貫く死の自覚を育む死の教育は、依然として効率性や社会化の発想を超え出ることができない現代学校教育の原理的な枠の外にあるが、教育における重要な課題であることを忘れてはならない。

ただ、社会的な仕事を効率的に達成するための人間関係ではなく、人間という存在の持つ本質的な苦悩への徹底的な自覚を通して呼び起こされる他者への労りの思いを分かち合うこと、それこそが教育が究極的に目指すべき自他の関係性の内実である。この死の直視を通して共苦する他者の存在に対する愛の覚醒へと広がっていく様子は、以下の尹東柱(윤동주)の「序詩」(서시)によく現れている。死の直視という生き方は、死んでいくすべてのものへの愛へと発展していく。

死ぬ日まで 天を仰ぎ
一点の恥じ入ることもないことを、
葉あいにおきる風にさえ
私は思い煩った。
星を歌う心で
すべての絶え入るものをいとおしまねば
そして私に与えられた道を
歩いていかねば。

今夜も星が 風にかすれて泣いている²⁶⁶。

自分の死を直視しつつ、空を仰ぎ一点の恥じ入ることもないように生きていこうとする詩人は、最も弱きものの苦しみを、身を以って受け入れる。さらに、人生の燦爛たる瞬間を賛美する心で、同じく死んでいく(絶え入る)すべてのものへの愛を誓う。そして、詩

の後半では星が風にかすれて泣いている場面へと転回し、幸福と苦悩の距離は消滅する。結局、最も輝く星でさえも詩人にとっては愛せねばならぬ（いとおしまねばならぬ）、死んでいくものであったのである。

社会的な成功や向上だけに価値を置く教育において、人生における様々な失敗や挫折、停滞や後退は、追求すべき価値に反するものであり、否定されるべきものである。そのために、既存の教育においてこのような人生における否定的な部分を事前に予防すること、合理的科学的に解決することが重要視されてきた。成功や向上につながることだけが価値あること、有意義なこととして誉め称えられ、皆がその一点を目指して走ってきたのである。しかし、我々が死の直視を通して、人間という存在の本質的な苦悩の問題に目覚めると、これまで執着してきた価値は根本から色褪せるのである。成功する人も、失敗する人も、成長する人も、成長しない人も、幸福な人も、不幸な人も、健康な人も、病気の人も、本質的に絶望のどん底にいる惨めな存在であるということである。重要なことは、死を直視することを通して、人間という存在の持つ根本的な苦悩の問題に目を向けることである。

死の教育の目的は社会的に容認される価値基準に合わせて、遠い未来に訪れる肉体の終焉としての死をしっかりと準備することによって穏やかな死を保証するところにあるわけではない。今、ここにいる我々が抱えている死の問題に、教師も子ども自身も誠実に向き合うことによって、人間の弱さ、命の儚さ、いとおしさに気づき、より深い人間理解の次元を生きていくことに死の教育の目的があるのである。

死の自覚から愛の覚醒へ

死の教育は教育におけるメメント・モリ〔死を忘れることなかれ〕である。16世紀から約200年間、キリスト教圏の国々ではメメント・モリをモチーフとしたヴァニタス(vanitas)という寓意的な静物画が広まっていた。

ヴァニタスには、俗世の豊かさや栄光を意味する様々な静物の中に、人間の死と人生の短さの隠喩である頭蓋骨と砂時計がおいてある。このような絵画の目的は、すべてのことの空しさを悟らせることによって、人々に憂鬱な気分を与えるためではなく、むしろ彼らが築いてきたあらゆることの不完全さに気づかせて、より本質的な価値へと向かわせる羅針盤となることである。



図 2 Pieter Claesz 『Vanitas Still Life with the Spinario』 (1628 年)²⁶⁷



図 3 Harmen Steenwyck 『Still Life: An Allegory of the Vanities of Human Life』 (1640 年)²⁶⁸

現代の学校教育は、無限の成長志向、健康至上主義、知識中心主義が支配している。その中で、我々は明るい未来に向けてひたすら走り続けてきた。このような疾走を全面的に否定はしないものの、この走りが、我々が人間として生きることの本質を見失っていないかどうかを絶えず省みねばならない。世俗的な栄光を示す戦利品だけではなく、その終局に姿を表す骸骨と砂時計も持たねばならないのである。死という終わりを意識することは、今、ここで、本当に意味あること、価値あることは何かを見分ける力を与える。死の教育は、世俗的価値が支配している教育に対して、骸骨と砂時計のような役割を持つ。教育が人間として生きることの本質へと向かうように、絶えず「死を思え」とさけぶ声なのである。すなわち、死の教育は、未来のある時ではなく、今、ここで、私が死を抱え込んで生きているという事実を絶えず確認させることによって死への自覚を促す働きである。

これまでの教育は健康的なこと、社会的に有用なことや有益なことを追求してきた。教育において死を扱うということは、健康や社会的に有用なことの正反対にあるとされるものを人間の生における重要な価値として受け入れることを意味する。それは、これまでの教育に対する根本的な価値転換をもたらすものとして、教育における「革命」とも言うべき事態である。そのために、既存の教育の枠を超え出ることなしに死を教育の課題として受け入れることは極めて困難なことである。現に行われている死の教育のほとんどは、既存のパラダイムの中で、むしろそのパラダイムを支持する手段として死を扱っている。それは非常に巧みに工夫された気ばらしであり、もはや厳密な意味においては死の教育とは言えないであろう。

教育において死を扱うということは、既存の教育的態度に全面的な変化を要求する。すなわち、子どもたちをただ健康で、成長し続ける存在としてだけではなく、死へとかわる存在として認識することを意味する。そこでは、死という終わりを自覚し、人間という存在の限界に気づく子どもたちの問いを、人間の根源にかかわる大きな問いとして尊重せねばならないのである。

死ぬ存在であるという事実を認識するということは、弱さ、滅びやすさを人間の本質として認めることを意味する。自分自身の根本的な弱さ、滅びやすさを深く痛切に自覚する人は、自分以外の人の弱さ、滅びやすさに対して労りの心を持つようになるだろう。死の自覚が徹底されえた時、もはや我々は互いに徒らに競い合い、争い合うことがない。そこには、自他の区別に立って責めるべき相手、許せない存在は原理的にない。我々はすべて例外なく共に死を宣告された存在なのである。我々の判断以前に死という最も過酷な刑が

既にくだされているのである。例外なく必ず訪れる死を、今ここで抱え込んでいる者同士の共苦を通して、我々はまた互いに労り合う可能性に同時に開かれるのである。このような他者への労りによって、愛は呼び起こされる。すなわち、死ぬ存在である厳然たる事実への自覚によって、他者の意味は、たとえ根本的には分かりあえない存在ではあっても、私と同じ根源的な苦しみを持つ存在へと変わっていく。苦しみながらも今を生きている他者を、大事にしてあげたい、一生懸命に支えてあげたいという強い心のかたむきが、労りによって触発される愛である。ここでいう愛とは、今、この時を精一杯生きている他者の有り様に対する私からの精一杯の応答である。この愛は、死を運命づけられている我々が絶望的な現実にも等しく貫かれながらも、永遠の今を共に生きる他者に捧げる最も大きな贈り物なのである。

資 料

資料① 兵庫・生と死を考える会「生と死の教育研究会」による

「生と死の教育—教育現場で実践できるモデルカリキュラム²⁶⁹」

1. 子どもの喪失体験の内容分析
 - ①物品の喪失
 - ②環境の変化
 - ③自己価値観の模索
 - ④人間関係の混乱
2. 死の4つの側面
 - ①心理的な死
 - ②社会的な死
 - ③文化的な死
 - ④肉体的な死
3. 「死への恐怖と不安」の9つのタイプ
 - ①苦痛の恐怖
 - ②孤独への恐怖
 - ③不愉快な体験への恐れ
 - ④家族や社会の負担になることへの恐れ
 - ⑤未知なるものを前にしての不安
 - ⑥人生に対する不安と結びついた死への不安
 - ⑦人生を不完全なまま終わることへの不安
 - ⑧自己の消滅への不安
 - ⑨最期の審判や罪に関する不安
4. 「死のプロセス」の6段階
 - ①否認
 - ②怒り
 - ③取り引き
 - ④抑うつ
 - ⑤受容
 - ⑥期待と希望
5. ガン告知とコミュニケーション
6. ホスピスとホスピス・ボランティアについて
7. 人間らしい死に方
尊厳死、積極的・消極的安楽死について（中・高校生以上）
8. 死の定義
死の判定、脳死、臓器移植など（中・高校生以上）
9. 葬儀の意義
子どもを葬儀に参加させるか
10. 遺族がたどる「悲嘆のプロセス」の12段階への理解
11. 避けられる死と避けられない死
避けられる死：自殺、交通事項、HIV感染など
避けられない死：ガンなどの病、その他寿命による自然な死
12. 自殺と自殺防止
13. 交通安全教育
無謀運転防止への取り組み

14. 喫煙、飲酒、薬物摂取などによる生命への脅威
15. エイズ予防教育
16. 大量死を回避する教育
核戦争による地球規模の死の脅威、民俗紛争、地雷廃絶、環境汚染など
17. 芸術作品から考える死のテーマ
音楽、美術、文学などを教材として
18. 死の解釈
歴史的、哲学的、宗教的観点から人間は死んだらどうなるか、死後の生命への様々な考え方について

<資料②>2001年 兵庫・生と死を考える会「生と死の教育研究会」による

ビデオ「生と死の教育・授業の実践」(全10巻)²⁷⁰

第1巻 命のつながり

どの生き物も寿命があり、人間の命も例外ではないことを理解させ、その命が先代からのつながりの中で生まれてきた、掛け替えのない生命であることを認識させ、自他の生命を尊重する態度を育てる。

第2巻 死に別れた人の悲しみ

人が死ぬと必ず悲しむ人がいる、それは、その人にとって死んだ人の存在が、掛け替えのない大切なものであったということを表している。死は個人的なことではなく、周辺に影響を及ぼすものであり、自分も他人の生命も非常に大切であることが分かる。

第3巻 生と死について学ぶことの必要性

死をタブー視する現況の中を生きているが、自他の突然死の可能性を認識し、死を意識しつつよりよく生きることの大切さを学ぶ。

第4巻 避けられる死・避けられない死

生活習慣病、いじめ、事故、自殺など避けられる死について認識する。

第5・6巻 生と死を取り巻く現代医療①②

現代医療は、我々の生前から死に至るまで、あらゆる領域にかかわるようになって来た。安楽死、尊厳死と臓器移植について学ぶことを通して、生死教育の必要性を認識する。自己決定の大切さを認識する。

第7巻 死の看取り

日本では長い間、家庭において痛み、老い、死を迎えてきた。また、家族によって看取ってもらった。しかし、今90%近くが病院で死を迎える。このような現状を認識した上で、ターミナルケア、看取りの意味、最後まで生き抜くことの尊さなどを学ぶ。

第8巻 死別体験

失うこと、小さい死との出会いを通して、沢山の喪失をしっかりと乗り越えることによって、自

分の死を乗り越えることができる。

第9巻 生と死を学んできて(まとめ)

自分の掛け替えのなさに気づき、他を思いやる心を持ち、さらによりよく生きる。

第10巻 生かされている命のすばらしさと感謝

自分は今まで生きていたと思ったが、実は様々な人々、さらに大自然によって生かされていたことに気づき、感謝の心を持つ。

資料③ 関西学院高等部 現代社会の必修授業 古田晴彦（社会科担当）教諭による

高校1年生を対象とした「生と死の教育²⁷¹」

古田晴彦は、関西学院高等部の教員として2002年から高校1年生「現代社会」の中でデス・エデュケーションを実践してきた。お連れ合いの死をきっかけにのちに向き合い、大学の死生学講義、海外のホスピス視察研修に参加し、通して学び、実際に現場で実践してきたデス・エデュケーションの記録がこの2冊のワークブックである。

まず、2002年に出版された『「生と死の教育」の実践』はデス・エデュケーションを始めるまでのお連れ合いの闘病記録、死別後の体験と様々なデス・エデュケーションの学びについて第1部で記録し、第2部では筆者が兵庫・生徒死を考える会のカリキュラムを土台として独自にアレンジした授業構成とそれをもとにして実際に学校で行ったデス・エデュケーションの実践記録である。その授業の内容構成は次のようである。

第1講 命のつながり

精子と卵子の結びつく確率、膨大な遺伝子情報の伝達、八代まで遡った家系図を作成を通して、命の繋がりについて考える。

第2講 死の恐怖・生きる意味

死ぬのがなぜ怖いのかを考察するために、死への恐怖・不安を分析する。「生きる意味」を実感できているか否かも、死への恐怖に一定の影響を持つのではないかと示唆し、『100万回生きたねこ』を読み、感想を書く。

第3講 避けられない死・避けられるかもしれない死

交通事故死といじめを苦にした自殺を中心に、十代の若者にとって「避けられるかもしれない死」といえるものについて考察する。

第4講 死に別れた人の悲しみ

二人称の死について、残された者の悲嘆のプロセスを学ぶ。悲嘆の中にある人に対して、コミュニケーションの妨げとなる言葉についても学習する。

第5講 生と死について学ぶことの必要性

医学や生命科学の著しい進歩の中で、一人ひとりが考えねばならない命や死について考える。

第6講 死を取り巻く現代医療 ～告知とインフォームドコンセント～

告知とインフォームド・コンセントを中心に、日本の医療現場に置ける問題点を考察した。(脳死と臓器移植、安楽死・尊厳死に関しては、3年生の「聖書」の授業で学習する。)

第7講 子どもにどう伝えるか・医療者側とのコミュニケーション

『月の輝く夜に：がんと向き合うあなたのために』を読み、ケース・スタディを行う。医者との上手なコミュニケーションの取り方についても考える。

第8講 死の看取り（ターミナル・ケア）

在宅・一般病院・ホスピスに関して、それぞれの長所・短所を整理し、各自が考える「理想の見取り」について考える。

第9講 喪失体験と悲嘆の作業

人生における様々な喪失体験を分析した後、事件で長女を亡くした山下京子さんの一年の歩みを記したドキュメンタリー・ビデオを視聴する。山下さんのグリーフ・ワークを通して、「死と再生」に思いを巡らせる。

第10講 生と死を学んできて（まとめ）

九回の講義内容を簡単に振り返ってから、最も印象に残った講義、自分の中に起こってきた心の変化について記述する。

補 充 ミッチ・アルボム著 『モリー先生との火曜日』NHK 出版

さらに、2009年には、教材として使用しやすくするために、2002年版の実践記録の部分を全面的に加筆・再構成する形で『デス・エデュケーション展開ノート』を出版した。「私たちが直面する「死」を体系的に分類しながら、デス・エデュケーションを展開する上で必要と思われるさまざまな事象についての視野を広め、生徒・学生が自らの思考力を耕していけるように促すことがねらいである」²⁷²と古田は本書の冒頭で述べている。このワークブックは次のように展開されている。

1. 人称別の死

- ①三人称の死：死のポルノ化、死生学を学ぶ理由
- ②一人称の死：死の擬以体験(藤井美和先生の授業紹介)、なぜ、死ぬことは怖いのか
- ③二人称の死：人を殺したいと思ったこと、ありますか？
遺された者に悲しみ
死別の悲しみの中にいる人とのコミュニケーション
「分かち合いの会」の重要性
喪失体験の先にあるもの
- ④2.5 人称の死：医療・看護職の人々へ、新聞の死亡記事を読む、闘病記を読む

2. 予測できない死

- ①事件（犯罪被害者の心理）
- ②事故
- ③自然災害
- ④突然死

3. 予測できる死＝避けられない死

- ①ガン
- ②老衰と介護
- ③エイズ
- ④ターミナル・ケア
- ⑤積極的安楽死
- ⑥葬儀について考える

4. 避けられるかもしれない死

- ①交通事故
- ②自死（自殺）：いじめ、経済苦

5. 避けられる死

- ①戦争
- ②戦争で死ぬ、ということ
- ③軍隊に入れば、愛する家族を守れるのか？

資料④ 埼玉県立志木高校選択科目「倫理」熊田亘(社会科担当) 教諭による

高校3年生を対象とした「死の教育」年間プラン²⁷³

このカリキュラムは、1997年4月からの約1年間、埼玉県立志木高校の「倫理」熊田亘教諭が高校3年生を対象として行った「死の授業」の記録である。まず、イントロダクションで高校生と「死の授業」の最初の接触の様子がえがかれており、続く第1章では、死を学ぶ意味、「死の授業」を始めたきっかけについて記している。第2章は10回にわたる授業の記録であり、第3章では、1年間の授業を終えて授業に参加した高校生や教員が考えたことがまとめられている。さらに、巻末に「死の授業」をすすめるにあたって参考にした文献や資料などが紹介されている²⁷⁴。

熊田は、授業の中で教員の果たす役割をなるべく小さくし、生徒が自分の考えを纏めたり、表現したりする時間を確保する授業のスタイルをとっている。また、生徒同士が意見を交流する場を設けるようにした。「死の授業」には「正しい答えがない」ので、教員の役割をなるべく小さくする、生徒の中に学習手段をつくるということは、重要であると熊田は言う。

<授業のテーマ・講義内容>

- 第0回 【テーマ】「死」のイメージ
【講義内容】希薄になる“死”のイメージ
- 第1回 【テーマ】身近な人や生き物（ペット等）の死
【講義内容】死別の意味、悲嘆のプロセス、死別経験者への対応
- 第2回 【テーマ】死ぬまであとわずか。あなたならどうする？
【講義内容】人生で価値を置くもの
- 第3回 【テーマ】自殺について
【講義内容】日本の自殺／自殺に含まれる要素／自殺の原因／自殺の心理／自殺の予防／日本文化と自殺
- 第4回 【テーマ】病名告知をめぐる
【講義内容】病名告知の現状／告知の是非／病名告知と心理／告知後／告知と日本文化
- 第5回 【テーマ】死の恐怖について
【講義内容】死への恐怖・不安の有無／死への恐怖・不安の役割／死への恐怖・不安の様々／死と脳の働き
*補充 「100万回生きたねこ」を読む
【講義内容】生の充実と死の受容／愛と別れ
- 第6回 【テーマ】自分の葬儀をデザインする
【講義内容】日本の葬儀の現状／葬儀の生前の予約・契約
- 第7回 【テーマ】延命治療と尊厳死
【講義内容】医療の進歩と死／尊厳死／安楽死／植物状態の場合はどうか
- 第8回 【テーマ】日本人の死生観
【講義内容】日本人の死生観／仏教伝来以前／仏教者の考え(浄土教の場合)
自習課題 闘病記を読む(千葉敦子『「死への準備」日記』文芸春秋)
- 第9回 【テーマ】キリスト教・イスラム教・ゾロアスター教・現代科学の死生観
【講義内容】キリスト教の死生観・イスラム教の死生観・ゾロアスター教の死生観・

現代科学の死生観

第10回 【テーマ】臓器移植について

【講義内容】臓器移植とは／脳死と臓器移植／日本人と臓器移植臓器移植法(1997年)について／献体

資料⑤ 中学校・高等学校における総合的学習の時間を用いた「生命倫理教育」のカリキュラム²⁷⁵

「学校における生命倫理教育ネットワーク」は1996年に組織され、公民科「論理」「現代社会」や理科「生物」の授業の中で「生と死の課題」の実践に取り組みながら、互いの教科の試みか学び合い、生命の教いくいくの方法や課題、効果や理念等を論議してきた。このグループは2000年『総合的な学習—こう展開する^{いのち}生命の教育』を出版し、「総合的な学習の時間」における生命の教育の学習を、学校における生命倫理教育ネットワークの教員が中心となりさまざまな切り口で紹介している。学校における生命倫理教育ネットワークが提案している生命の教育の内容は次のようである²⁷⁶。

- 生命尊重の精神と生命に対する畏敬の念
- 基本的人権の尊重と市民的資質の養成
- 自己決定能力の育成と共同体の利益との調和
- 科学技術と社会との調和
- 多様性と多元主義の尊重
- 自らの人生観の確立
- 他者との共生

このネットワークは、生命に対して大いなる尊敬の念を扱うことと同時に、新しい市民が将来問題に取り合っていけるように、生命倫理の観点から様々な生命の教育の実践を模索している。そのカリキュラムの内容構成は次のようである。

1. 生命って何だ？
 - ・生命のつながり
 - ・生命にふれる
 - ・生命の設計図
2. 誕生をめぐって
 - ・生命の誕生
 - ・生命の遺伝子
 - ・クローン技術を考える
 - ・生命があやつられるとき
 - ・家族って何だ？
 - ・選ばれる生命
 - ・選ばれない生命
 - ・優生学の名の下に
3. 性をめぐって
 - ・性と生殖
 - ・性感染症の変貌
 - ・性暴力
 - ・性の自己決定
 - ・女と男の間には
 - ・避妊・中絶
 - ・セクシュアリティを考える
4. からだとところ
 - ・自殺
 - ・殺人
 - ・TVゲーム世代にとっての現実とは
 - ・ダイエット／摂食障害
 - ・薬物乱用
 - ・カルトとマインド・コントロール
5. 生命をめぐる異文化理解
 - ・生命観の違い
 - ・病気の文化史
 - ・生命の南北問題
 - ・国際的生命倫理
 - ・動物の権利
 - ・遺伝子組み換え食品への対応
 - ・鯨と日本文化
 - ・環境ホルモン
6. 生命をおびやかすもの
 - ・きれいな水とはどんな水？
 - ・水と食物
 - ・放射性核物質
 - ・戦争
 - ・銃社会アメリカ
7. 病をめぐって
 - ・インフォームド・コンセント
 - ・病気への差別と排除
 - ・医療の経済
 - ・薬物裁判

- ・遺伝子に優劣? ・健康と病気
- 8. 老いをめぐって
 - ・高齢社会の時代に ・生物学的老いについて ・「老い」は悲惨なことか
- 9. 死をめぐって
 - ・細胞の自殺、死なない細胞 ・脳の働き ・脳死とは
 - ・移植と身体利用 ・尊厳死と安楽死 ・死を見つめる
- 10. 特別活動
 - ・死刑制度は是か非か ・ホームルーム合宿の生命倫理教育的意義
 - ・「保健室だより」の試み ・ボランティア ・インターネットを使った国際共同学習

実践事例は以上のように 1.生命って何だ? 2.誕生をめぐって 3.性をめぐって 4.からだのところ 5.生命をめぐる異文化理解 6.生命をおびやかすもの 7.病をめぐって 8.老いをめぐって 9.死をめぐって 10.特別活動など、生命教育をテーマ別に展開しており、各テーマごとに3つから7つの具体的な実践が紹介されている。その一例を紹介する。

9. 死を見つめる～ターミナル・ケア

○目標

1. 治療不可能なガンなどの宣告を受けた人々の闘病記などを通じて、死を見つめることが、自分にとってどのような意味を持つのかを考える。
2. ターミナル・ケアとは、死に直面した患者が、残された維持館を少しでも人間らしくすごせるように援助するためのケアを中心とした医療であり、そのための施設のホスピタリティの整備が進みつつあることを知る。
3. 調べ学習の発表を内容としたグループ「紙芝居」発表をもとに、生徒各人が「自分にとって、人間らしい死に方とは何か」をテーマにした文を書くことができるようにする。

○展開

1. 「人間らしい死に方」が求められるようになり、ホスピスに注目が集まった社会的な背景をしる。
2. 「人間らしい死に方とは何か」を問題意識としながら、つぎの分野の洪を中心にグループごとに調べ学習をする。
 - ①闘病記のグループ
 - ②ホスピスのグループ
 - ③病名告知のグループ
 - ④死の受容のグループ
3. それぞれのグループは、自分の調べたことを「紙芝居」で発表する。
4. 他のグループの発表を相互に評価しあう。発表で得られた感想をもとにして、生徒各人が「自分にとって、人間らしい死に方とは何か」をテーマにした文を書く。

○教科別アプローチ

【国語科】人間の死、家族や自分自身の死をテーマとした文学作品を読む。

【公民科】プラトン「ソクラテスの弁明」「クリトン」における、ソクラテスの死に対する態度を調べる。キリスト教や仏教、イスラム教では、死や来世についてどうのべられているか。

【保健科】「生涯を通じる健康」における高齢者の健康問題。

○まとめ

よい「死に方」は、よい生き方につながっている。尊厳ある死を求めて、自分の死を自分の手に取り戻そうとしても、死にいたるまでのその人の生き方が「尊厳あるもの」でなければ無意

味である。自分の個人的な死だけを問題とせず、愛する人の死を直視して看取ることをどう受け入れていくかという視点も重要である。

資料⑥ 立命館慶祥高等学校 家庭科 清水恵美子（講師）による

「いのちの教育²⁷⁷」

- 人生と自分自身の存在
自分らしく生きる：自分の人生を有意義に生きるうえで大切だと思うもの（価値観）について考えさせ、どう生きればいいのか、生きる目標を書き出し率直に表現できる力こそ、自分の存在を自身を持って受け止められ、前向きに生きる力になることを知らされる。
- 人間関係とは何だろうか
自分らしさを表現できるということは、他人とは違う自分独自の存在を知ることが重要である。
- 性を考えよう
性のとらえ方（否定的・肯定的）、男女の違いについて、性教育について
- 結婚と出産、そして家族
人間の性（計画的な出産・無計画な出産を想定させ、責任を持つことの意味がわかる）自分の生きる道と子どもの存在について考えさせる。
- 離婚と再婚
ライフイベントに対するイメージを問い直し、いろいろな生き方を受け入れる家族をつないでいる者は何か、人生と一緒に走るパートナーについて理解する
- いのちのつながり
生き方（人生観）について考える
- いのちは選べるか……ディベートの試み
ディベートまでの授業の流れ
4月 豊かな人生とは、ライフサイクル
5月 生まれるということ、親になるとは、産む産まぬをどう決める
6月 出生前診断、命を選ぶか
7月 ディベート（一人ひとりの生徒が考えるだけでなく集団的に考える場面から、周りの人たちとともに考え、解決しようとする力を身につける。なお、異なる意見に耳を傾けることで自分の考えを深めたり、まとめたりしながら表現できる。）
- 老いを見つめる
人の生き方は十人十色、自分たちの高齢化に備え、今から何をしなければならぬかを考える
- 病を見つめる
病であろうとなかろうと、生きることを意味を考え、人生を全うするということは、どうということか考える。
- 死を直視する
人間ばかりではなくどの生き物の命も例外ではないことを認識する。
「生ききる大切さ」を実感し、大切な命のかけがえのなさを理解する。
- いのちを育む
食生活について、自分の課題を見つける。
QOL：生命の質と食生活には密接な関係があるという認識を持つ。
親になったとき、食文化や価値観をどのように子どもに伝えられるかを考える。

資料⑦ 「自他の命を尊重し、よりよく生きようとする態度を育む保健教育の在り方²⁷⁸」

(現東京都江戸川区立篠崎第三小学校・小松良子教諭の授業実践)

小松良子氏は養護教諭で保健室に来る子どもたちの姿から、年々小学生の間に、自分のけがの痛みや体調の悪さをどう訴えていいかわからない、いわば、自分の体を見つめようとしめない、全く無関心な状態が増えていることに気づいたという。何とかして、子どもたちに自分の体の主人公は自分なのだという意識を持たせたいと考えた小松教諭は、まず、1992年から「命を大切にす教育」として、性や誕生を取り上げ、各学年で一時間の授業を行った。さらには、死も視野に入れて「生命誕生の学習から、自分自身が生まれ育っていることに喜びを感じ、確かな存在であることを確信して、自分を大切に思う気持ちを育てる。人の生命誕生から死までの学習を通して、生活の主体者として、どのように生活していくかを考えさせ、よりよく生きようとする態度を育てる」という授業目標を持って授業を行い、授業に参加した生徒たちから自分の生き方に変化があった(①生き方)、自分を大切に思うようになった(②自尊感情)、命について真剣に考えるようになった(③命の大切さ)という感想を得る。

資料⑧ 「ゆたかな命のために—ホスピスボランティアによる小学校での

死について考える授業²⁷⁹」(児童文学作家・甲斐裕美氏の活動)

甲斐裕美氏は、ホスピスで本の読み聞かせのボランティア活動を行いながら、生と死をテーマとした作品を書く児童文学作家である。1997年から全国の小学校を訪問して、「生と死を考える授業」を行っている。

小学校5、6年生を対象とした甲斐の授業は、病院のホスピス病棟でボランティアをしながら直接体験したことを話しながら生と死について子どもたちが考えるきっかけを与えている。具体的な授業の内容は、病院で起こっている色んなことを想定して作ったワークシートに子どもたちがその場面に適切な言葉を考えてみる活動、「ホスピス」や「ガン」についての説明や童話の読み聞かせ、子どもたちが直接童話を作ってみる活動などがある。甲斐の話によると、授業に参加した子どもたちは授業の内容に敏感に反応を示して、授業の前と後とでは、死に対する子どもの考え方に大きな変化が見られるようになったという。

注

* 本論文における聖書テキストの引用は、原則として『聖書 新共同訳』(共同訳聖書実行委員会編、**パスカルの『パンセ』の断章番号は、Pascal, Blaise. *Pensées et opuscules, publiés avec une introduction, des notices et des notes par M. Léon Brunschvicg.* Paris : Hachette, 1897. (ブランシュヴィック版) に従い、(B.) の記号を前に附して記した。なお、『パンセ』の引用に際して断章番号は、注を省略して本文中に明記した。本論文における『パンセ』の引用は、『パンセ』(前田陽一・由木康訳、中央公論新社、1973年) によった。

***引用・参照に際して、欧文文献のうち邦訳あるいはハンゲル訳のあるものは、原則的にその訳を採用し、頁数も訳書のそれのみを記した。なお、引用・参照した欧文原書の書誌は同じく引用・参照した邦文文献・ハンゲル文献と共に巻末文献一覧に記している。ただし、ハンゲル文献およびハンゲル訳文献に関しては、筆者による書誌の邦訳を附した。

****本論文におけるハンゲル文献およびハンゲル訳文献からの引用文の邦訳は筆者によるものである。

- 1 レヴィナス, エマニュエル『存在の彼方へ』合田正人訳、講談社、1999年、138頁参照。
- 2 パスカルの『パンセ』については第1章第2節「死の直視とは何か—パスカルの『パンセ』を手掛かりとして—」でより詳しく考察した。
- 3 알랑 드 보통『무신론자를 위한 종교』박준서역, 서울: 청미래, 2011년(ド・ボトン, アラン『無信論者のための宗教』パク・ジュンソ訳、ソウル: チョンミレ、2011年)、196頁参照。
- 4 前掲書、196-197頁参照。
- 5 「苦とは何であり、苦はどのようにおこり、「苦」をいかにして超克するか、という問題提起をもって仏教は始まり、出発し、こうして仏教はおこり、発展して行った、と見ることができ(三枝充恵『初期仏教の思想 中』第三文明社、1995年、305頁)。
- 6 천선영『죽음을 살다—우리시대 죽음의 의미와 담론』서울: 나남, 2012년(チョン・ソジョン『死を生きる—我々の時代の死の意味と談論』ソウル: ナナム、2012年)、62頁。
- 7 前掲書、59-65頁参照。
- 8 「人間は、医学の発達が十分ではないため、治療薬品が無いため、財力が十分ではないために死んでいく。我々の死は適切に治療、あるいは対応出来なかったことによる疾患や事故、さらにその他の原因によるものとして認識されるのである。我々は死の正確な理由を必要とする(前掲書、62頁)。
- 9 前掲書、63-64頁参照。
- 10 알랑 드 보통『무신론자를 위한 종교』박준서역, 서울: 청미래, 2011년(ド・ボトン, アラン『無信論者のための宗教』パク・ジュンソ訳、ソウル: チョンミレ、2011年)、195頁。
- 11 クリッチリー, サイモン『哲学者たちの死に方』杉本隆久・国領佳樹訳、河出書房新社、2009年、10頁。
- 12 ボルノー, オットー・フリードリヒ『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1971年、81頁。
- 13 前掲書、82-83頁。なお、長大な引用をさけるために、論旨を損なわない範囲で必要に応じて引用文の途中の一部を省略する場合、省略した部分に「……」と記し、中略を行った。以下同様。
- 14 彼のいう教育の三つの機能をここでは、ボルノーによる解釈に基づいて整理してみることにする。シュプラッカーは教育の機能として先ず「発達の援助としての教育」を挙げる。子どもは様々な人々、特に保護者の援助に頼らざるを得ず、彼らの養護によって始めて自力で生活を営めるようになることを意味している。次は「文化財の伝達としての教育」で、親の世代から子孫へと文化財を引き渡すことであり、この場合「親の世代」とは文化財を伝達する大人たちの全体を意味している。いまや人間はただ自然の環境の中で自然生活を送っているだけではなく、人間によって改造された第二の自然、つまり文化の中で生活している。ここで必要とされる知識と能力は、大人たちによって伝達されなければならないのであり、そこから文化伝達としての教育の機能が提案されるのである。しかし、彼は、これら二つの作用だけでは教育の機能を

把握することが不十分であると批判し、教育の究極の目標である「覚醒としての教育」の重要性を論じている(ボルノー, オットー・フリードリヒ『問いへの教育』森田孝・大塚恵一訳、川島書店、1978年、49-71頁参照)。

15 このことについて教育人間学者矢野智司は次のように述べる。「われわれは社会の一員として一人前になると共に、もう一方で、社会のなかで生きる以外の生き方も学ぶ必要がある。個人として生きるためには、超越に触れる垂直の体験が不可欠である」(矢野智司「教育の起源」山崎高哉編『教育学への誘い』仏教大学出版部、2004年、35頁)。

16 皇紀夫「人間的世界の構造と人間形成」皇紀夫・松井春満・和田修二編『TP叢書1 人間と教育』ミネルヴァ書房、1981年、69頁参照。

17 前掲書、68-72頁参照。

18 キルケゴール, セーレン・オービエ『死にいたる病』榊田啓三郎訳、筑摩書房、1996年参照。

19 알랑 드 보통『무신론자를 위한 종교』박준서역, 서울: 청미래, 2011년(ド・ボトン, アラン『無信論者のための宗教』パク・ジュンソ訳、ソウル: チョンミレ、2011年)、327-329頁参照。

20 前掲書、329頁。

21 어네스트 베커『죽음의 부정』김재영역, 서울: 인간사랑, 2008년(ベッカー, アーネスト『死の否定』キム・ジェヨン訳、ソウル: 人間愛、2008年)、21-22頁参照。

22 ボルノー, オットー・フリードリヒ『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1971年、83-84頁。

23 ミラー, ランドルフ・クランプ『死の教育』鍋倉勲訳、ヨルダン社、1995年、13-14頁参照。

24 前掲書、29-30頁。

25 前掲書、30頁参照。

26 「人間が神に似せて創造された」ということは、具体的にはどのようなことを意味しているのだろうか。この問いについては、『聖書の人間像』の嶺重叔は次のような見解を述べている。「この問いについては、①外的容姿、②精神的能力や本質、③神と対話し、応答する能力、④地上を支配し、管理する使命を与えられている点など、さまざまな見解が打ち出されてきた。しかし、①はあまりに表面的な理解のように思え、②は、神と人間とを明確に区別する聖書の人間理解と矛盾している。また③については、神学的な解釈としては興味深いがテキストの文脈から考えても、これがテキストの原意であったとは考えにくい。そのような意味でも、他の被造物を支配する使命を与えられている点とする④が最も蓋然性が高いように思える」(嶺重叔『聖書の人間像—人類の古典に学ぶ』キリスト教新聞社、2009年、35頁)。

27 김춘수『꽃의 소묘』백지사, 1959년(金春洙『花の素描』ソウル: 白磁社、1959年)。

28 嶺重叔『聖書の人間像—人類の古典に学ぶ』キリスト教新聞社、2009年、185頁。

29 前掲書、52頁。

30 ミラー, ランドルフ・クランプ『死の教育』鍋倉勲訳、ヨルダン社、1995年、126頁。

31 鷹野克己「愛を生きるとはどういうことか—スケッチを通して考える」林信弘編『愛の人間学』高菅出版、2007年、50頁。

32 平山正実『はじまりの死生学—「ある」ことと「気づく」こと』春秋社、2005年、113頁。

33 「この世に起こっているすべての禍の責任をすべて負いきれるほど、人間は完全であろうか。すべての禍を一人の人間の罪の結果であると考えることには、論理の矛盾があり、その考え方自体に無理があるのではないか」(前掲書、100頁)という平山の問いには人間であることの意味について考えさせられるものがある。

34 この問いは、明文化された形で小説の中で語られてはいない。しかし、この問いは、この小説を通じて作者が読者に投げかけている最も核心的な問いであると考えられる。

35 조제 사라마고『죽음의 중지』정영목역, 서울: 해냄, 2009년(サラマーゴ, ジョゼ『死の停止』ジョン・ヨンモク訳、ソウル: ヘネム、2009年)、11頁。

36 テニソン, アルフレッド『対訳 テニス詩集』西前美巳編、岩波書店、2003年、108-117頁。

37 バビット, ナタリー『時をさまようタック』小野和子訳、評論社、1989年。

-
- 38 前掲書、80頁。
- 39 前掲書、80-81頁。
- 40 前掲書、80-82頁。
- 41 조제 사라마고『죽음의 중지』 정영목역, 서울:해냄, 2009년(サラマーゴ, ジョゼ『死の停止』ジョン・ヨンモク訳、ソウル:ヘネム、2009年)、279頁。
- 42 稲垣良介「死の意義—人間にとって死を準備するとは」デーケン, アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第3巻 死を考える』メヂカルフレンド社、1986年、7頁。
- 43 この世のあらゆる知恵と財力を手に入れたソロモン王は、自分の人生を振り返りながら次のように述べる。「なんという空しさ、なんという空しさ、すべては空しい」(コヘレトの言葉1章2節)、「わたしは太陽の下に起こることをすべて見極めたが、見よ、どれもみな空しく、風を追うようなことであった」(コヘレトの言葉1章14節)。
- 44 平山正実『はじまりの死生学—「ある」ことと「気づく」こと』春秋社、2005年、73-76頁参照。
- 45 ジョン・エヴァレット・ミレイ『春—林檎の花』1859年、油彩・カンヴァス、113×176.3cm、ポート・サンライト・レディー・リーヴァー美術館所蔵(レディー・リーヴァー美術館ホームページ <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/ladylever/>参照)。
- 46 信の立場と知の立場の相違については、以下の松浪信三郎の説明を参照のこと。「知の立場からすれば、イエスの死と復活は不条理と言うほかはない。だから、知の立場を棄てて、信の立場でこれを受け入れる。そういう苦衷が、「不条理なるがゆえに、われ信ず」のうちに秘められている」(松浪信三郎『死の思索』岩波書店、1983年、125-126頁)。
- 47 伊藤勝彦『パスカル』講談社、1981年、15頁。
- 48 필립 로스『에브리맨』 정영목역, 서울:문학동네, 2009년(ロス, フィリップ『エブリマン』ジョン・ヨンモク訳、ソウル:文学ドンネ、2009年)、23頁。
- 49 前掲書、39頁。
- 50 前掲書、188頁。
- 51 この本がきっかけになって作られた映画「おくりびと」が2009年度のアカデミー賞外国語映画賞、及び日本アカデミー最優秀作品賞などを受賞することになり、さらに多くの人々の関心をよんだ(青木新門『納棺夫日記』文芸春秋、1996年)。
- 52 前掲書、32頁。
- 53 前掲書、29頁。
- 54 前掲書、88-89頁。
- 55 前掲書、91頁。
- 56 キューブラー=ロス, エリザベス『死ぬ瞬間—死にゆく人々との対話』川口正吉訳、読売新聞社、1971年。
- 57 キューブラー=ロスが説明した「死にゆく過程」は、死を迎える人が自分の死を受け入れていく過程として構想されたものであるが、愛するものを亡くした人における「悲嘆の過程」も同様の過程を経ると考えられている。
- 58 井村和清『飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ』祥伝社、2002年。
- 59 前掲書、112-114頁。
- 60 松井春満「人間把握の2つの視点と教育の課題」皇紀夫・松井春満・和田修二『TP叢書1 人間と教育』ミネルヴァ書房、1981年、159頁。
- 61 前掲書、159頁。
- 62 前掲書、159-161頁参照。
- 63 柳田邦男『犠牲(サクリファイス)—わが息子・脳死の11日』文芸春秋、1995年、215頁。
- 64 前掲書、233-234頁。
- 65 ジャンケレヴィッチ, ヴラジミール & シュワップ, フランソワーズ編『死とはなにか』原章二訳、青弓社、2003年、10頁。

-
- 66 前掲書、13頁。
- 67 水野治太郎『ケアの人間学—成熟社会が開く地平』ゆみる出版、1991年、98頁。
- 68 田中智志『他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて』勁草書房、2002年、17頁。
- 69 リヒター、ハンス・ペーター『あのころはフリードリヒがいた』上田真而子訳、岩波書店、2000年。
- 70 しかし、彼は自分を正当化しようとして「では、わたしの隣人とはだれですか」と言った。イエスはお答えになった。「ある人がエルサレムからエリコへ下って行く途中、追いはぎに襲われた。追いはぎはその人の服をはぎ取り、殴りつけ、半殺しにしたまま立ち去った。ある祭司がたまたまその道を下って来たが、その人を見ると、道の向こう側を通って行った。同じように、レビ人もその場所にやって来たが、その人を見ると、道の向こう側を通って行った。ところが、旅をしていたあるサマリア人は、そばに来ると、その人を見て憐れに思い、近寄って傷に油とぶどう酒を注ぎ、包帯をして、自分のろばに乗せ、宿屋に連れて行って介抱した。そして、翌日になると、デナリオン銀貨二枚を取り出し、宿屋の主人に渡して言った。「この人を介抱してください。費用がもっとかかったら、帰りがけに払います。」さて、あなたはこの三人の中で、だれが追いはぎに襲われた人の隣人になったと思うか。」律法の専門家は言った。「その人を助けた人です。」そこで、イエスは言われた。「行って、あなたも同じようにしなさい。」(ルカによる福音書 10章29-37節)
- 71 田中智志『他者の喪失から感受へ』勁草書房、2002年、140頁。
- 72 前掲書、138頁。
- 73 デリダ、ジャック『死を与える』廣瀬浩司・林好雄訳、筑摩書房、2004年、169-271頁；田中智志『他者の喪失から感受へ』勁草書房、2002年、135-143頁参照。
- 74 斎藤稔正「自己超越体験と創造性」斎藤稔正・林信弘編『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年、192頁。
- 75 津守真『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味』日本放送出版協会、1987年、14-17頁参照。
- 76 リルケ、ライナー・マリア『マルテの手記』望月市恵訳、岩波書店、1973年、199頁。
- 77 河合隼雄『河合隼雄著作集第6巻 子どもの宇宙』岩波書店、1994年、iii頁。
- 78 ワロン、アンリ『ワロン選集 上』波多野完治・正田孝昭・滝野功訳、大月書店、1983年、117-152頁参照。
- 79 柏木恵子「発達心理学とは」柏木恵子・古澤頼雄・宮下孝広『発達心理学への招待』ミネルヴァ書房、1996年、3頁。
- 80 アリエス、フィリップ『子供の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980年参照。
- 81 子ども概念の不在は、学校の不在ということとかなり同義であったと考えられる(無藤隆・子安増生『発達心理学 I』東京大学出版会、2011年、1-9頁参照)。
- 82 ヴァン・デン・ベルク、ヤン・ヘンドリック『メタブレティカー変化の歴史心理学』早坂泰次郎訳、春秋社、1986年参照。
- 83 前掲書参照。
- 84 東洋「発達とは何か」詫摩武俊・飯島婦佐子編『発達心理学の展開』新曜社、1982年、2-6頁参照。
- 85 永野重史『発達とはなにか』東京大学中央出版会、2001年参照。
- 86 トランスパーソナル心理学は、心理学の主流派から無視されてきた心の領域を、改めて取り上げる必要から発生した。その領域には「統一意識、高次の欲求、至高体験、エクスタシー、神秘体験、存在、本質、至福、畏敬、驚く心、自己超越、スピリット、日常生活の神聖化、一体性、宇宙意識、宇宙の戯れ、個人および種全体のシナジー(創造的な相乗効果)、瞑想の理論と実践、スピリチュアルな修行、慈愛、トランスパーソナルな共同性、トランスパーソナルな自己実現」のようなものが含まれる。(アームストロング、トーマス『光を放つ子どもたち—トランスパーソナル発達心理学入門』中川吉晴訳、日本教文社、1996年、50-52頁参照)

-
- 87 アームストロング, トーマス『光を放つ子どもたち—トランスパーソナル発達心理学入門』中川吉晴訳、日本教文社、1996年。
- 88 前掲書、8-9頁参照。
- 89 前掲書、12-14頁参照。
- 90 「たとえば行動主義者たちは、新生児は白板であり、文化はそのうえに社会的プログラムを書き込んだり、行動を修正することができると考えている。また精神力動学派によれば、幼児は原始的な本能の塊であり、そうした本能は社会のシステムにやがて組み込まれていくという。そしてさらにピアジェをはじめとする認知心理学者たちによれば、乳幼児には原始的な感覚運動構造しかなく、思春期が訪れるころに、ようやく抽象的思考が発達し成熟していくという」(前掲書、5頁)。
- 91 この点については、ユング、シュタイナー、マズロー、ピアス、ウィルバーなどの理論の影響が見られる。
- 92 キューブラー=ロス, エリザベス『子どもと死について』鈴木昌訳、中央公論新社、2007年。
- 93 これについては第2章第2節第4項「死に直面している子どもにおける死の認識—キューブラー=ロスの『子どもと死について』を手掛かりとして—」で詳しく考察した。
- 94 新堀通也編『臨床教育学の体系と展開』多賀出版、2002年参照。
- 95 ワロン, アンリ『ワロン選集 上』波多野完治・正田孝昭・滝野功訳、大月書店、1983年、117-152頁参照。
- 96 林信弘『意識の弁証法—人間形成論入門』晃洋書房、1999年、112-114頁。
- 97 Nagy, Maria. "The child's theories concerning death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.73, 1948, pp.3-27.
- 98 Schilder, Paul, & Wechsler, David. "The attitudes of children toward death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.45, 1934, pp.406-451.
- 99 Anthony, Helen Sylvia. *The discovery of death in childhood and after*. Harmondsworth : Penguin Education, 1971.
- 100 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "The debelopment of children's understanding of death." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr, C. A., & Corr, D.M.(eds.), New York : Springer, 1996, pp.29-50.
- 101 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "Irreversibility, non functionality and universality : Children's understanding of the three components of a death concept." *Children and Death*, Schowalter, J., Buschman, P., Patterson, P., Kutscher, A., Tallmer, A., & Steverson, R.(eds.), New York : Praeger, 1987, pp.19-29.
- 102 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "The debelopment of children's understanding of death." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr, C. A., & Corr, D.M.(eds.), New York : Springer, 1996, pp.29-50.
- 103 Nagy, Maria. "The child's theories concerning death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.73, 1948, pp.3-27.
- 104 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "The debelopment of children's understanding of death." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr, C. A., & Corr, D.M.(eds.), New York : Springer, 1996, pp.29-50.
- 105 Kane, Barbara. "Children's concepts of death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.134, 1979, pp.141-153.
- 106 Smilansky, Sara., & Weissman, T. *A guide for rehabilitation workers with orphans of war casualties and their mothers*. Jeruselem : Henrietta Szold Institute, 1978.
- 107 Koocher, Gerald P. "Childhood, death and cognitive development." *Developmental Psychology*, Vol.9, 1973, pp.369-375.
- 108 Karpas, Robert J. *Concept of Death and Suicidal Behavior in Children and Adolescents*. New York : Pace University, 1986.
- 109 Kane, Barbara. "Children's concepts of death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.134,

1979, pp.141-153.

110 Swain, Helen. L. "Childhood views of death." *Death Education*, Vol.2, 1979, pp.341-358.

111 グロルマン, アール A. 『死ぬってどういうこと?子どもに死を語る時』重兼祐子訳、春秋社、1992年参照。

112 Smilansky, Sara. *On death: Helping children understand and cope*. New York : Peter Lang Publishing, 1987.

113 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "Children's understanding of death : A review of three components of a death concept." *Child Development*, Vol.55, 1984, pp.1671-1686.

114 Sanfelize, A. *Exploring children's understanding of death*. Harbard graduate school of education, 1994.

115 Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "Children's understanding of death : A review of three components of a death concept." *Child Development*, Vol. 55, 1984, pp.1671-1686. ; Stambrook, M., & Parker, K.C. "The development of the concept of death in childhood : A review of the literature." *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.33, 1987, pp.133-157.

116 Essa, Eva L., & Murray, Colleen I. "Young children's understanding and experience with death." *Young Children*, Vol.49(4), 1994, pp.74-81.

117 Jenkins, Richard A., & Cavanaugh, John C. "Examining the relationship between the development of the concept of death and overall cognitive development." *Omega*, Vol.16, 1985/1986, pp.193-199.

118 Speece, Mark W., & S, Brent, Sandor B. "Children's understanding of death : A review of three components of a death concept." *Child Development*, Vol.55, 1984, pp.1671-1686.

119 Essa, Eva L., & Murray, Colleen I. "Young children's understanding and experience with death." *Young Children*, Vol.49(4), 1994, pp.74-81.

120 山本俊一『死生学—他者の死と自己の死』医学書院、1996年。

121 前掲書、158-160頁参照。

122 前掲書、161頁。

123 前掲書、162-163頁

124 前掲書、163頁参照。

125 朴シネ「子どもにおける死の教育の可能性と必要性」立命館大学大学院修士論文、2007年、39-42頁参照。

126 山本俊一『死生学—他者の死と自己の死』医学書院、1996年、173頁参照。

127 福原浩之「瞑想・子どもの心・自然」斉藤稔正・林信弘編『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年、199-200頁。

128 キューブラー=ロス, エリザベス『死ぬ瞬間—死にゆく人々との対話』川口正吉訳、読売新聞社、1971年参照。

129 キューブラー=ロス, エリザベス『子どもと死について』鈴木昌訳、中央公論新社、2007年。

130 前掲書、18頁。

131 前掲書、19頁。

132 キューブラー=ロス, エリザベス『ダギーへの手紙—死と孤独、小児ガンに立ち向かった子どもへ』アグネスチャン訳、佼成出版社、1998年参照。

133 前掲書、79頁参照。

134 前掲書、352頁。

135 前掲書、352-353頁。

136 前掲書、67頁。

137 前掲書、378頁。

138 前掲書、378頁。

139 前掲書、374-392頁参照。

140 제임스 제인웨이『아이들의 회심이야기』송용자역, 서울 : 지평서원, 2004년(ジェインウェイ, ジェイムズ『子どもたちの回心』ソン・ヨンジャ訳、ソウル : 地平書院、2004年)。

-
- 141 遠藤利彦「悲しみとは何か? 悲しみはいかに発達するか?」松井豊編『悲嘆の心理』誠信書房、1997年、9-51頁参照。
- 142 Wolfenstein, Martha. "How is mourning possible?" *Psychoanalytic Study of the Child*, Vol.21, 1966, pp.93-123.
- 143 Furman, Robert A. "Death and the Young Child : Some Preliminary Considerations." *Psychoanalytic Study of the Child*, Vol.19, 1964, pp.321-333.
- 144 Bowlby, John. *Attachment and loss*. New York : Basic Books, 1973.
- 145 Baker, John E., & Sedney, Mary Anne. "How bereaved children cope with loss : An overview." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr C. A., & Corr, D. M. (eds.), New York : Springer, 1996.
- 146 The National Center for Grieving Children & Families. *Helping teens cope with death*. Portland : The Dougy Center, 2000.
- 147 クレメンツ, ジル『神さま、なぜママを死なせたの』箕浦万里子訳、偕成社、2006年、9頁参照。
- 148 Baker, John E., & Sedney, Mary Anne. "How bereaved children cope with loss An overview." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr C. A., & Corr, D. M. (eds.), New York : Springer, 1996.
- 149 クレメンツ, ジル『神さま、なぜママを死なせたの』箕浦万里子訳、偕成社、2006年。
- 150 前掲書、9頁参照。
- 151 トライツ, ロバータ・シーリング『宇宙をかきみだすー思春期文学を読みとく』吉田純子訳、人文書院、2007年、193頁。
- 152 ユング, カール・グスタフ『人間と象徴ー無意識の世界』河合隼雄訳、河出書房新社、1972年参照。
- 153 トライツ, ロバータ・シーリング『宇宙をかきみだすー思春期文学を読みとく』吉田純子訳、人文書院、2007年、200頁。
- 154 パターソン, キャサリン『テレビシアにかける橋』岡本浜江訳、偕成社、2007年、236頁。
- 155 前掲書、236頁。
- 156 前掲書、236-237頁。
- 157 トライツ, ロバータ・シーリング『宇宙をかきみだすー思春期文学を読みとく』吉田純子訳、人文書院、2007年、196-197頁。
- 158 パターソン, キャサリン『テレビシアにかける橋』岡本浜江訳、偕成社、2007年、237頁。
- 159 ミラー, ランドルフ・クランプ『死の教育』鍋倉勲訳、ヨルダン社、1995年、177頁。
- 160 パターソン, キャサリン『テレビシアにかける橋』岡本浜江訳、偕成社、2007年、199頁参照。
- 161 前掲書、206頁参照。
- 162 前掲書、206頁参照。
- 163 前掲書、235頁。
- 164 前掲書、235頁。
- 165 前掲書、235頁。
- 166 フランクル, ヴィクトール・エミール『死と愛ー実存分析入門』霜山徳爾訳、みすず書房、1957年、147頁。
- 167 パターソン, キャサリン『テレビシアにかける橋』岡本浜江訳、偕成社、2007年、201頁。
- 168 前掲書、207頁。
- 169 前掲書、207頁。
- 170 前掲書、211-212頁
- 171 前掲書、214頁
- 172 前掲書、236-237頁。
- 173 前掲書、235-236頁。
- 174 3人の男の子と老人の交流を描いた湯本香樹実の小説『夏の庭』においても死者との強い紐

帯が描かれている。心を通わせていた3人の子どもと老人の紐帯は、老人の死後より強いものとなる。子どもたちは、人生の難しい局面に出合わされる時、「もしおじいさんだったら」と心の中に生きているおじいさんに聞く。すると、「自分ひとりでよくよ考えるよりずっと、すっきり答えが出てくるのだ」という。それはまさに「思い出の中に生きている」おじいさんとの対話である。そのような対話を通して、その死者との紐帯感は生きている者に大きな力となる。おじいさんの死は、関係の断絶を意味するものではなかった。この世からあの世へと場所を移しただけのことであって、子どもたちにおじいさんの存在はあの世に生きている友である。「だってオレたち、あの世に知り合いがいるんだ。それってすごい心強くないか！」(湯本香樹実『夏の庭』新潮社、1994年参照)。

175 多くの研究で用いられる死の下位概念、あるいは属性とされるのは、普遍性、不可逆性、機能停止性、因果性などである。普遍性とは、生きているものはすべていつか必ず死ぬということ、不可逆性とは、一度死んだら二度と生き返らないということ、機能停止性とは、死んだらすべての生命活動の機能が停止するということを意味する。また、因果性とは、「死には肉体的・生物学的な要因がある」ということである。なぜ、死が起きたか、その客観的な原因を知ることがを意味する。死を正しく認識するためには、これらの下位概念を正確に認識している事が重要であるとされている(本論文70-72頁参照)。

176 教育思想史学会編『教育思想事典』頸草書房、2000年、325頁。

177 矢野智司「子ども期」和田修二・山崎高哉編『人間の生成と教育の課題—新自然主義の教育学試論』昭和堂、1988年、106頁。

178 伊藤隆二『続 人間形成の臨床教育心理学研究—愛と祈りの「人格共同体」を願って』風間書房、2002年、332頁。

179 前掲書、332頁。

180 福原浩之「瞑想・子どもの心・自然」斉藤稔正・林信弘編『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年、203頁。

181 高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』東信堂、2002年、74頁。

182 ボルノー、オットー・フリードリヒ『危機と新しい始まり』西村皓・鈴木謙三訳、理想社、1968年、1頁。

183 高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』東信堂、2002年、39-44頁参照。

184 前掲書、44頁。

185 前掲書、84頁。

186 前掲書、84-85頁。

187 矢野智司「教育の起源」山崎高哉編『教育学への誘い』仏教大学出版部、2004年、37頁。

188 Palmer, Parker J. “Evoking the spirit in public education.” *Educational leadership: The spirit of Education*, 56(4), 1998/1999, p.8.

189 中川吉晴『ホリスティック臨床教育学—教育・心理療法・スピリチュアリティ』せせらぎ出版、2005年、70頁参照。

190 矢野智司「教育の起源」山崎高哉編『教育学への誘い』仏教大学出版部、2004年、39頁。

191 高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』東信堂、2002年、74頁。

192 デーケン、アルフォンス『生と死の教育』岩波書店、2001年、70-72頁参照。

193 Pine, Vanderlyn R. “A socio-historical portrait of death education.” *Death education*, Vol.1, 1977, pp.57-84.

194 中井文子「アメリカにおけるデス・エデュケーションの近年の動向」早稲田大学大学院教育学研究科紀要、別冊 18号-1、2010年9月、237-248頁参照。

195 平山正実「生と死の教育」樋口和彦・平山正実編『生と死の教育—デス・エデュケーションのすすめ』創元社、1985年、147-148頁。

196 Pine, Vanderlyn R. “A socio-historical portrait of death education.” *Death education*, Vol.1, 1977, pp.57-84.

197 立石喜男「ワッツの希望を通し、死、生命をつかむ実践」『道徳教育』No.561、明治図書出

版、2005年5月参照。

198 デーケン, アルフォンス『生と死の教育』岩波書店、2001年、182-183頁参照。

199 資料は巻末にまとめて掲げられている。以下同様。

200 心の教育「生と死の教育」研究会編『心の教育生と死の教育—教育現場で実践できるカリキュラム』兵庫・生と死を考える会、2000年；デーケン, アルフォンス『生と死の教育』岩波書店、2001年；兵庫・生と死を考える会編『子どもたちに伝える命の学び』東京書籍、2007年参照。

201 兵庫・生と死を考える会編『子どもたちに伝える命の学び』東京書籍、2007年；「命の大切さ」を実感させる教育プログラム構想委員会『「命の大切さ」を実感させる教育への提言』兵庫県教育委員会、2006年参照。

202 古田晴彦『生と死の教育の実践—兵庫・生と死を考える会のカリキュラムを中心に』清水書院、2002年、「はじめに」参照。

203 熊田亘『高校生と学ぶ死—死の授業の一年間』清水書院、1998年参照。

204 清水恵美子『いのちの教育』法藏館、2003年参照。

205 学校における生命倫理教育ネットワーク編『生命の教育』ダリル=メイサー監修、清水書院、2000年参照。

206 大阪教育大学附属池田小学校『いのちの教育』東洋館出版社、2009年参照。

207 金森俊朗『性の授業 死の授業—輝く命との出会いが子どもを変えた』教育史料出版会、1996年参照。

208 金森俊朗『いのちの教科書—学校と家庭で育てたい生きる基礎力』角川書店、2003年、22頁。

209 前掲書、23-24頁。

210 前掲書、24頁参照。

211 前掲書、22頁参照。

212 前掲書、78頁。

213 死の教育において死を生きている本物との出会いは金森の主張のように大きな意味を持つ。そのような意味で、続く第3節において、自分の死んでいく有様を教材として子どもたちの前に立ち続けた大瀬敏昭の「命の授業」を取り上げて、死の教育の在り方を考える。自身の死へと立ち向かう本物として、講壇に立ち続けた彼の最後の授業の記録は、まさに子どもたちを死に直面させる見事な「死の教育」にほかならない。

214 鈴木康明「死の教育」中川吉晴・金田卓也編『ホリスティック教育ガイドブック』せせらぎ出版、2003年、228-229頁。

215 たとえば、月刊教育雑誌『道徳教育』明治出版、2005年5月号には「命」が特集テーマとなっている。この主題によって扱われている「命」は単なる一内容項目ではなく、もっと大きな観点から捉えられていることが分かる。ここで扱われているかけがえのない「命」の教育は、教育そのものかもしれない（立石喜男「ワッツの希望を通し、死、生命をつかむ実践」『道徳教育』No.561、明治図書出版、2005年5月、33頁参照）。

216 小澤竹俊『いのちはなぜ大切なのか』筑摩書房、2007年、25-26頁。

217 前掲書、54頁。

218 勿論、教育における自殺の問題への対策は重要な課題の一つである。6歳から16歳の子どもの死因の第3位である自殺の問題に対し、我々に何ができるだろうか。確かに、幼い子どもたちの自殺は、できることなら全力でとめるべきである。しかしながら、子どもにおける自殺の問題は、我々が人間として生きていることの根本問題と決して異なるものではない。すなわち、死の教育において注目すべき問題は、今日の前で元気に走り回っている子どもたちにも人間の根源的な苦としての死があり、我々は皆死へとかかわる存在であることへの痛切な自覚にある。

- 219 안드레이 타르코프스키 『봉인된 시간—영화 예술의 미학과 시학』 김창우역, 서울 : 분도출판사, 1991년(안드레이·탈코프스키 『封印された時間—映画芸術の美学と詩学』 김·찬우역, 서울 : 분도출판사, 1991년), 53頁。
- 220 諸富祥彦 『道德授業を研究するシリーズ 生と死を見つめる「いのち」の道德授業小学校』 明治図書出版, 2010年, 8頁。
- 221 前掲書, 12頁。
- 222 프랑수아즈 다스튀르 『죽음—유한성에 관하여』 나길래역, 서울 : 동문선, 2003년(ダストゥール, フランソワーズ 『死—有限性に関して』 ナ・キルレ訳, ソウル : ドンムンソン, 2003年), 9頁。
- 223 前掲書, 10頁。
- 224 神奈川新聞報道部 『いのちの授業—がんと闘った大瀬校長の六年間』 新潮社, 2007年, 9-10頁。
- 225 前掲書, 10-11頁。
- 226 前掲書, 11-13頁。
- 227 バーレイ, スーザン作絵 『わすれられないおくりもの』 小川仁央訳, 評論社, 1986年。
- 228 前掲書, 274頁。
- 229 前掲書, 275頁。
- 230 前掲書, 275頁。
- 231 前掲書, 139-141頁。
- 232 前掲書, 142頁。
- 233 星野道夫 『クマよ』 福音館書店, 1998年。
- 234 前掲書, 2頁。
- 235 前掲書, 4頁。
- 236 前掲書, 6頁。
- 237 前掲書, 10頁。
- 238 前掲書, 14頁。
- 239 前掲書, 36頁。
- 240 前掲書, 14頁。
- 241 前掲書, 4頁。
- 242 前掲書, 4頁。
- 243 前掲書, 33頁。
- 244 神奈川新聞報道部 『いのちの授業—がんと闘った大瀬校長の六年間』 新潮社, 2007年, 190頁。
- 245 前掲書, 191頁。
- 246 クオン・ジョンセン作, チョン・スنگク絵 『こいぬのうんち』 ジョン・キジャ訳, 平凡社, 2000年。
- 247 前掲書。
- 248 神奈川新聞報道部 『いのちの授業—がんと闘った大瀬校長の六年間』 新潮社, 2007年, 189頁。
- 249 前掲書, 191頁。
- 250 알랑 드 보통 『무신론자를 위한 종교』 박준서역, 서울 : 청미래, 2011년(ド・ボトン, アラン 『無信論者のための宗教』 パク・ジュンソ訳, ソウル : チョンミレ, 2011年), 214頁参照。
- 251 上田閑照 『宗教』 岩波書店, 2007年, 2頁。
- 252 菅原伸郎 『宗教の教科書12週』 トランスビュー, 2005年, 191頁参照。
- 253 立石喜男 「ワッツの希望を通し, 死, 生命をつかむ実践」 『道德教育』 No.561, 明治図書, 2005年5月, 33頁参照。
- 254 シュヴァイツァー, フリードリヒ 『子どもとの宗教対話—子どもの権利の視点から』 吉澤柳子訳, 教文館, 2008年参照。
- 255 菅原伸郎 『宗教をどう教えるか』 朝日新聞社, 1999年, 208頁。

-
- 256 前掲書、208頁参照。
- 257 メスナー、ラインホルト『死の地帯』尾崎賢治訳、山と溪谷社、1983年参照。
- 258 井村和清『飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ』祥伝社、2002年、113-114頁参照。
- 259 ミラー、ランドルフ・クランプ『死の教育』鍋倉勲訳、ヨルダン社、1995年、19-20頁。
- 260 ジャンケレヴィッチ、ヴラジミール & シュワップ、フランソワーズ編『死とはなにか』原章二訳、青弓社、2003年、13頁。
- 261 本論文の57-59頁参照。
- 262 김훈『자전적여행2』생각의 나무, 2004년(金薫『自転車旅行2』ソウル：思いの木、2004年)、160-165頁。
- 263 ハイデガー、マルティン『存在と時間』桑木勉訳、岩波書店、1960-63年、260-267頁参照。
- 264 김동리『밥과 사랑 그리고 영원』서울:사사연, 1985년(金東里『ごはんと愛、そして永遠』ソウル：ササヨン、1985年)。
- 265 吉田純子・鈴木宏枝・大喜多香枝『マイノリティは苦しみをのりこえて—アメリカ思春期文学をよむ』冬弓舎、2012年、116頁参照。
- 266 尹東柱『空と風と星と詩』金時鐘編訳、岩波書店、2012年、9頁。
- 267 पीतेल・クラーズゾーン『ヴァニタス—スピナリオ像のある静物』1628年、油彩・板、70.5×80.5cm、アムステルダム美術館所蔵(デ・リング、パトリック『西洋名画の読み方1—14世紀から19世紀初期の傑作』神原正明監修、内藤憲吾訳、創元社、2007年、266-267頁；アムステルダム美術館ホームページ <https://www.rijksmuseum.nl>)。
- 268 ヘルマン・ステーンウエイク『虚栄のアレゴリー』1640年、油彩・板、39.2×50.7cm、ナショナル・ギャラリー所蔵(チャールズ、ヴィクトリア・マンカ、ジョセフ・マクシェーン、メーガン・ウィガル、ドナルド『世界の名画 1000の偉業』小川彩子・賀川恭子他訳、二玄社、2006年、200頁；池上英洋・川口清香・荒井咲紀『よくわかる名画の見方—読み解くための100のキーワード』PHPエディターズ・グループ、2013年、23頁；ロンドン・ナショナル・ギャラリーホームページ <http://www.nationalgalleryimages.co.uk>)。
- 269 心の教育「生と死の教育」研究会編『心の教育 生と死の教育—教育現場で実践できるカリキュラム』兵庫・生と死を考える会、2000年。
- 270 兵庫・生と死を考える会「生と死の教育」研究会『心の教育 生と死の教育—授業の実践(ビデオカセット10巻)』兵庫・生と死を考える会、2001年。
- 271 古田晴彦『生と死の教育の実践—兵庫・生と死を考える会のカリキュラムを中心に』清水書院、2002年；古田晴彦『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院、2009年参照
- 272 古田晴彦『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院、2009年、5頁参照。
- 273 熊田亘『高校生と学ぶ死—死の授業の一年間』清水書院、1998参照。
- 274 1-2項参照。
- 275 学校における生命倫理教育ネットワーク編『生命の教育』ダリル=メイサー監修、清水書院、2000年。
- 276 3-5項参照。
- 277 清水恵美子『いのちの教育』法蔵館、2003年参照。
- 278 デーケン、アルフォンス『生と死の教育』岩波書店、2001年、142-146頁参照。
- 279 前掲書、147-151頁参照。

文献一覧

邦文文献

- 青木新門『納棺夫日記』文芸春秋、1996年。
- 池上英洋・川口清香・荒井咲紀『よくわかる名画の見方—読み解くための100のキーワード』PHPエディターズ・グループ、2013年。
- 市村尚久編『教育関係の再構築』東信堂、1996年。
- 伊藤勝彦『パスカル』講談社、1981年。
- 伊藤隆二『伊藤隆二教育著作集1 人間と教育を考える』福村出版、1995年。
- 伊藤隆二『伊藤隆二教育著作集2 愛と祝福と教育を』福村出版、1995年。
- 伊藤隆二『続 人間形成の臨床教育心理学研究—愛と祈りの「人格共同体」を願って』風間書房、2002年。
- 伊藤益『日本人の死—日本的死生観への視角』北樹出版、1999年。
- 糸島陽子「死生観形成に関する調査—看護学生と大学生の比較」『京都市立看護短期大学紀要』30、2005年。
- 稲垣良介「死の意義—人間にとって死を準備するとは」デーケン、アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第3巻 死を考える』メヂカルフレンド社、1986年。
- 井上太郎『レクイエムの歴史—死と音楽との対話』平凡社、1999年。
- 今井孝太郎「死の心理学的考察」『龍谷大学論集』通号434・435、1989年。
- 井村和清『飛鳥へ、そしてまだ見ぬ子へ』祥伝社、2002年。
- 上田閑照『宗教』岩波書店、2007年。
- 「命の大切さ」を実感させる教育プログラム構想委員会編『「命の大切さ」を実感させる教育への提言』兵庫県教育委員会、2006年。
- 氏家重信『教育学の人間学の諸相—その多様性と統一性』風間書房、1999年。
- 宇都宮直子『死を子どもに教える』中央公論新社、2005年。
- NPO難病の子ども支援全国ネットワーク編『子どもの死の受容と家族支援』大月書店、2005年。
- 遠藤利彦「悲しみとは何か？ 悲しみはいかに発達するか？」松井豊編『悲嘆の心理』誠信書房、1997年。
- 大阪教育大学附属池田小学校『いのちの教育』東洋館出版社、2009年。
- 大西正倫「死を迎えるということ」岡田渥美編『老いと死—人間形成論的考察』玉川大学出版部、1994年。
- 大町公『受け容れる、老いと死と悲しみと』法律文化社、2002年。
- 岡田渥美編『老いと死—人間形成論的考察』玉川大学出版部、1994年。
- 岡田渥美編『人間形成論—教育学の再構築のために』玉川大学出版部、1996年。
- 小澤竹俊『いのちはなぜ大切なのか』筑摩書房、2007年。
- 柏木恵子「発達心理学とは」柏木恵子・古澤頼雄・宮下孝広『発達心理学への招待』ミネルヴァ書房、1996年。
- 柏木恵子・古澤頼雄・宮下孝広『発達心理学への招待』ミネルヴァ書房、1996年。
- 春日井敏之『希望としての教育—親・子ども・教師の出会い直し』三学出版、2002年。
- 学校における生命倫理教育ネットワーク編『生命の教育』ダリル=メイサー監修、清水書院、2000年。
- 加藤周一・ライシュ、M.・リフトン、ロバート・ジェイ『日本人の死生観 上』矢島翠訳、岩波書店、1977年。
- 金岡秀友『死』東京堂出版、1975年。

神奈川新聞報道部『いのちの授業—がんと闘った大瀬校長の六年間』新潮社、2007年。
金森俊朗『性の授業 死の授業—輝く命との出会いが子どもを変えた』教育史料出版会、1996年。
金森俊朗『いのちの教科書—学校と家庭で育てたい生きる基礎力』角川書店、2003年。
金森俊朗『希望の教室—金森学級からのメッセージ』角川書店、2005年。
亀山佳明・麻生武・矢野智司編『野性の教育をめざして—子どもの社会化から超社会化へ』新曜社、2000年。
河合隼雄『河合隼雄著作集第6巻 子ども宇宙』岩波書店、1994年。
河合隼雄『河合隼雄著作集第2期第4巻 子どもといのち』岩波書店、2002年。
岸本英夫『死を見つめる心—がんと闘った十年間』講談社、1964年。
教育思想史学会編『教育思想事典』頸草書房、2000年。
共同訳聖書実行委員会編『聖書 新共同訳』日本聖書協会、1987年。
熊田亘『高校生と学ぶ死—死の授業の一年間』清水書院、1998年。
心の教育「生と死の教育」研究会編『心の教育 生と死の教育—教育現場で実践できるカリキュラム』兵庫・生と死を考える会、2000年。
小浜逸郎『死の哲学』世織書房、2002年。
近藤卓「いのちってどんなもの」『学校保健の広場』第23号、大修館書店、2003年。
近藤裕『自分の死入門』春秋社、1982年。
三枝充憲『初期仏教の思想 中』第三文明社、1995年。
斎藤稔正「自己超越体験と創造性」斎藤稔正・林信弘編著『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年。
斎藤稔正・林信弘編『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年。
斎藤稔正編『行の人間学』高菅出版、2005年。
清水恵美子『いのちの教育』法蔵館、2003年。
清水将之『子ども臨床—21世紀に向けて』日本評論社、2001年。
新堀通也編『臨床教育学の体系と展開』多賀出版、2002年。
菅原伸郎『宗教をどう教えるか』朝日新聞社、1999年。
菅原伸郎『宗教の教科書 12 週』トランスビュー、2005年。
杉岡津岐子編『子ども学—その宇宙を知るために』ナカニシヤ出版、1994年。
鈴木康明『生と死から学ぶ—デス・スタディーズ入門』北大路書房、1999年。
鈴木康明「死の教育」中川吉晴・金田卓也編『ホリスティック教育ガイドブック』せせらぎ出版、2003年。
皇紀夫「人間的世界の構造と人間形成」皇紀夫・松井春満・和田修二『TP叢書 1 人間と教育』ミネルヴァ書房、1981年。
皇紀夫・松井春満・和田修二編『TP叢書 1 人間と教育』ミネルヴァ書房、1981年。
高橋勝「教育人間学の課題と方法」横浜国立大学教育人間科学部編『横浜国立大学教育人間科学部 紀要』I、教育科学、2000年。
高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』東信堂、2002年。
竹田純郎『死生学入門』ナカニシヤ出版、1997年。
竹田純郎・森秀樹・伊坂青司編『生と死の現在—家庭・学校・地域のなかのデス・エデュケーション』ナカニシヤ出版、2002年。
田代竣孝『親鸞の生と死』法蔵館、1987年。
立石喜男「ワッツの希望を通し、死、生命をつかむ実践」『道德教育』No.561、明治図書出版、2005年5月。
田中智志『他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて』勁草書房、2002年。
田中孝彦『生き方を問う子どもたち』岩波書店、2003年。
丹下智香子「死からの連想語のKJ法による分類—死生観の構造の検討」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要『心理発達科学』No.49、2002年。

チャールズ, ヴィクトリア・マンカ, ジョセフ・マクシェーン, メーガン・ウィガル, ドナルド『世界の名画 1000の偉業』小川彩子・賀川恭子他訳、二玄社、2006年。

土戸敏彦『冒険する教育哲学—「子ども」と「大人」のあいだ』頸草書房、1999年。

津守真『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味』日本放送出版協会、1987年。

デーケン, アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第1巻 死を教える』メヂカルフレンド社、1986年。

デーケン, アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第2巻 死を見取る』メヂカルフレンド社、1986年。

デーケン, アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第3巻 死を考える』メヂカルフレンド社、1986年。

デーケン, アルフォンス『生と死の教育』岩波書店、2001年。

トインビー, アーノルド編『死について』青柳晃一・上島建吉・戸田基・橋口稔訳、筑摩書房、1972年。

得丸定子・田原加津江・嵐美香「学校教育における死の教育—死に対する意識調査から見た学校教育とのかかわり方」日本家庭科教育学会編集委員会編『日本家庭科教育学会誌』43(1)、2000年。

鳶野克己「愛を生きるとはどういうことか—スケッチを通して考える」林信弘編『愛の人間学』高菅出版、2007年。

中井文子「アメリカにおけるデス・エデュケーションの近年の動向」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊18-1、2010年9月。

中川吉晴・金田卓也編『ホリスティック教育ガイドブック』せせらぎ出版、2003年。

中川吉晴『ホリスティック臨床教育学—教育・心理療法・スピリチュアリティ』せせらぎ出版、2005年。

永野重史『発達とはなにか』東京大学中央出版会、2001年。

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、2003年。

西田幾多郎『善の研究』岩波書店、1985年。

西田幾多郎『西田幾多郎随筆集』上田閑照編 岩波書店、1996年。

西平直『魂のライフサイクル—ユング・ウィルバー・シュタイナー』東京大学出版会、1997年。

西平直『教育人間学のために』東京大学出版社、2005年。

西村昂三「小児と死の世界」デーケン, アルフォンス・メヂカルフレンド社編集部編『「叢書」死への準備教育第3巻 死を考える』メヂカルフレンド社、1986年。

日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育入門』せせらぎ出版、2005年。

朴シネ「子どもにおける死の教育の可能性と必要性」立命館大学大学院修士論文、2007年。

朴シネ「子どもにおける死の教育を考える」教育人間学研究編集委員会『教育人間学研究』第1巻、2008年。

朴シネ「死と向き合うことの意味について—人間の生成という視点から」教育人間学研究編集委員会『教育人間学研究』第2巻、2009年。

朴シネ「死の教育の実践としての宗教の意義」教育人間学研究編集委員会『教育人間学研究』第3巻、2010年。

林信弘『教育の哲学的探求—アイデンティティを求めて』法律文化社、1986年。

林信弘『エミールを読む—ルソー教育思想入門』法律文化社、1987年。

林信弘『意識の弁証法—人間形成論入門』晃洋書房、1999年。

林信弘「座禅から」斉藤稔正編『行の人間学』高菅出版、2005年。

林信弘編『愛の人間学』高菅出版、2007年。

東洋「発達とは何か」詫摩武俊・飯島婦佐子編『発達心理学の展開』新曜社、1982年。

樋口和彦・平山正実編『生と死の教育—デス・エデュケーションのすすめ』創元社、1985年。

日野原重明『老いと死の受容』春秋社、1987年。

日野原重明『死生学』技術出版株式会社、1990年。

日野原重明『命をみつめて』岩波書店、1991年。

兵庫・生と死を考える会「生と死の教育」研究会編『心の教育 生と死の教育—授業の実践（ビデオカセット 10 巻）』兵庫・生と死を考える会、2001 年。

兵庫・生と死を考える会「幼児・児童の死生観についての発達段階に関する意識調査」21 世紀ヒューマンケア研究機構・兵庫県ヒューマンケア研究機構編『平成 15 年度ヒューマンケア研究助成成果報告書』21 世紀ヒューマンケア研究機構、2004 年。

兵庫・生と死を考える会編『子どもたちに伝える命の学び』東京書籍、2007 年。

平山正実「生と死の教育」樋口和彦・平山正実編『生と死の教育—デス・エデュケーションのすすめ』創元社、1985 年。

平山正実『はじまりの死生学—「ある」ことと「気づく」こと』春秋社、2005 年。

廣松渉編『岩波哲学・思想事典』岩波書店、1998年。

福原浩之「瞑想・子どもの心・自然」齊藤稔正・林信弘編『教育人間学の挑戦』高菅出版、2003年。

福原浩之「瞑想と愛」林信弘編『愛の人間学』高菅出版、2007年。

古田晴彦『生と死の教育の実践—兵庫・生と死を考える会のカリキュラムを中心に』清水書院、2002 年。

古田晴彦「高等学校における生と死の教育」教育と医学の会『教育と医学』第 53 卷 6 号、慶應義塾大学出版会株式会社、2005 年。

古田晴彦『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院、2009 年。

星野道夫『クマよ』福音館書店、1998年。

ボルノー、オットー・フリードリヒ『哲学的教育学入門』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1973年。

真下信一編『死についてのアンソロジー』真樹社、1980年。

松井春満「人間把握の2つの視点と教育の課題」皇紀夫・松井春満・和田修二『人間と教育』ミネルヴァ書房、1981年。

松田高志『いのち深く生きる教育』せせらぎ出版、2003年。

松浪信三郎『死の思索』岩波書店、1983 年。

水野治太郎『ケアの人間学—成熟社会が開く地平』ゆみる出版、1991 年。

水野治太郎『弱さに触れる教育』ゆみる出版、1996年。

三井善止編『生と死の教育学』北樹出版、1991年。

三井善止編『人間学の名著を読む』玉川大学出版部、2003年。

嶺重叔『聖書の人間像—人類の古典に学ぶ』キリスト教新聞社、2009年。

宮崎学『死』平丹社、1994年。

宮本一史「現代の子どもは死をどう考えているか—死に対する感じ方・考え方」稲村博編『死の意識』共立出版、1983年。

無藤隆・子安増生『発達心理学 I』東京大学出版会、2011年。

諸富祥彦『道徳授業を研究するシリーズ 生と死を見つめる「いのち」の道徳授業小学校』明治図書出版、2010 年。

柳田邦男『犠牲（サクリファイス）—わが息子・脳死の11日』文芸春秋、1995年。

矢野智司「子ども期」和田修二・山崎高哉編『人間の生成と教育の課題—新自然主義の教育学試論』昭和堂、1988年。

矢野智司「子どもの聖なる空間・聖なる時間」藤本浩之輔編『子どものコスモロジー』人文書院、1996年。

矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド—意味生成の教育人間学』世織書房、1996年。

矢野智司『自己変容という物語—生成・贈与・教育』金子書房、2000年。

矢野智司「教育の起源」山崎高哉編『教育学への誘い』仏教大学出版部、2004 年。

矢野智司『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房、2006年。

矢野智司『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会、2008年。
 矢野智司・加野芳正編『教育のパラドックス・パラドックスの教育』東信堂、1994年。
 山川偉也『人間—その生死の位相』世界思想社、1988年。
 山本聡美・西山美香編『九相図資料集成—死体の美術と文学』岩田書院、2009年。
 山本俊一『死生学—他者の死と自己の死』医学書院、1996年。
 湯本香樹実『夏の庭—The Friends』新潮社、1994年。
 尹東柱『天と風と星と詩』上野潤編訳、詩画工房、2003年。
 吉田純子・鈴木宏枝・大喜多香枝『マイノリティは苦しみをのりこえて—アメリカ思春期文学をよむ』冬弓舎、2012年。
 ランゲフェルト、マルティヌス・ヤン『教育の人間学的考察』和田修二訳、未来社、2013年。
 臨床教育人間学会編『臨床教育人間学1 他者に臨む知』世織書房、2004年。
 和田修二『教育する勇氣』玉川大学出版部、1995年。
 和田修二『教育的人間学』放送大学教育振興会、1998年。
 和田修二『教育の本道』玉川大学出版部、2002年。
 和田修二・山崎高哉編『人間の生涯と教育の課題—新自然主義の教育学試論』昭和堂、1988年。

欧文文献

Armstrong, Thomas. *The radiant child*. Wheaton IL : The Theosophical Publishing House, 1985. = 『光を放つ子どもたち—トランスパーソナル発達心理学入門』中川吉晴訳、日本教文社、1996年。
 Anthony, Helen Sylvia. *The discovery of death in childhood and after*. Harmondsworth : Penguin Education, 1971.
 Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris : Plon, 1960. = 『子供の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980年。
 Armstrong, William H. *Water bugs & dragonflies : Explaining death to young children*. Cleveland : The Pilgrim Press, 2004.
 Babbitt, Natalie. *Tuck everlasting*. New York : Farrar, Straus, and Giroux, 1975. = 『時をさまようタック』小野和子訳、評論社、1989年。
 Baker, John E., & Sedney, Mary Anne. "How bereaved children cope with loss : An overview." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr C. A., & Corr, D. M. (eds.), New York : Springer, 1996.
 Baxter, Grant, & Stuart, Wendy. *Death and the adolescent : A resource handbook for bereavement support groups in schools*. Toronto : University of Toronto Press, 1999.
 Becker, Ernest. *The Denial of Death*. New York : Free Press, 1973. = 『죽음의 부정』김재영 역, 서울 : 인간사랑, 2008년(ベッカー,アーネスト『死の否定』キム・ジェヨン訳、ソウル : 人間愛、2008年)。
 Bollnow, Otto Friedrich. *Krise und neuer Anfang*. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1966. = 『危機と新しい始まり』西村皓・鈴木謙三訳、理想社、1968年。
 Bollnow, Otto Friedrich. *Pädagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo : Tamagawa Univ. Press, 1971. = 『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1971年。
 Bollnow, Otto Friedrich. *Erziehung zur Frage*. Tokyo : Kawashima-Verlag, 1978. = 『問いへの教育』森田孝・大塚恵一訳、川島書店、1978年。
 Bowlby, John. *Attachment and loss*. New York : Basic Books, 1973.

- Bridges, William. *Transitions : making sense of life's changes*. Reading, Mass : Addison-Wesley, 1980. = 『トランジション—人生の転機』 倉光修・小林哲郎訳、創元社、1994年。
- Brion, Marcel. *La musique et l'amour*. Paris : Hachette, 1967. = 『愛と死と音楽—西欧ロマン派の心』 高波秋訳、ジャン・ジャック書房、2004年。
- Brown, Laurene Krasny, & Brown, Marc. *When dinosaurs die*. New York : Litter Brown and company, 1996.
- Bryant, Clifton D. *Handbook of death & dying*. California : SAGE Publications, 2003.
- Castro, Dana. *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*. Paris : Albin Michel, 2000. = 『あなたは、子どもに死を教えられるますか』 金塚貞文訳、作品社、2002年。
- Corr, Charles A., & Corr, Donna M. *Handbook of childhood death and bereavement*. New York : Springer Publishing Company, 1996.
- Critchley, Simon. *The book of dead philosophers*. New York : Vintage Books, 2009. = 『哲学者たちの死に方』 杉本隆久・国領佳樹訳、河出書房新社、2009年。
- Dastur, Françoise. *La mort : essai sur la finitude*. Paris : Presses universitaires de France, 2007. = 『죽음—유한성에 관하여』 나길래역, 서울 : 동문선, 2003년 (ダストウル, フランソワーズ『死—有限性に関して』 ナ・キルレ訳、ソウル : ドンムンソン、2003年)。
- Davies, B. *Shadows in the sun : The experiences of sibling bereavement in childhood*. Philadelphia : Taylor & Francis, 1999.
- De Botton, Alain. *Status anxiety*. London : Hamish Hamilton, 2004. = 『もうひとつの愛を哲学する—ステイタスの不安』 安引宏訳、綜合社、2005年。
- De Botton, Alain. *Religion for atheists : a non-believer's guide to the uses of religion*. New York : Pantheon Books, 2012. = 『무신론자를 위한 종교』 박준서역, 서울 : 청미래, 2011년 (ド・ボトン, アラン『無信論者のための宗教』 パク・ジュンソ訳、ソウル : チョンミレ、2011年)。
- Defour, Barry. *The new social curriculum : a guide to cross-curricular issues*. New York : Cambridge University Press, 1990.
- Derrida, Jacques. *Donner la mort*. Paris : Galilée, 1999. = 『死を与える』 廣瀬浩司・林好雄訳、筑摩書房、2004年。
- De Rynck, Patrick. *How to read a painting : Lessons from the old masters by Patrick De Rynck*. Ghent : Ludion Press, 2004. = 『西洋名画の読み方 1—14世紀から19世紀初期の傑作』 神原正明監修、内藤憲吾訳、創元社、2007年。
- Elias, Norbert. *Über die Einsamkeit der Sterbenden*. Zürich : Literary Agency Liepman AG, 1982. = 『死にゆく者の孤独』 中居実訳、法政大学出版局、1990年。
- Essa, Eva L., & Murray, Colleen I. “Young children's understanding and experience with death.” *Young Children*, Vol.49(4), 1994.
- Feifel, Herman(eds.) *The meaning of death*. New York : Blakiston Division, McGraw-Hill, 1959. = 『死の意味するもの』 大原健士朗・勝俣瑛史・本間修訳、岩崎学術出版社、1973年。
- Frankl, Viktor Emil. *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*. Wien : Verlag für Jugend und Volk, 1946. = 『夜と霧—ドイツ強制収容所の体験記録』 霜山徳爾訳、みすず書房、1985年。
- Frankl, Viktor Emil. *Aerztliche Seelsorge*. Wien : F. Deuticke, 1952. = 『死と愛—実存分析入門』 霜山徳爾訳、みすず書房、1957年。
- Fromm, Erich. *To have or to be?* New York : Harper & Row, 1976. = 『生きるということ』 佐野哲郎訳、紀伊国屋書店、1993年。
- Fuchs, Werner. *Todesbilder in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1969. = 『現代社会における死の諸像』 池田芳一・日向信夫訳、誠信書房、1975年。
- Furman, Robert A. “Death and the young child : Some preliminary considerations.” *Psychoanalytic Study of the Child*, Vol. 19, 1964.
- Goldman, Linda, *Life & loss : a guide to help grieving children*. Philadelphia, PA : Accelerated

- Development, 1999.=『子どもの喪失と悲しみを癒すガイド—生きること・失うこと』天貝由美子訳、創元社、2005年。
- Gootman, Marilyn E. *When a friend dies*. Minneapolis : Revised & Updated Edition, 2005.
- Grollman, Earl A. *Talking about death : a dialogue between parent and child*. Boston : Beacon Press, 1976.=『死ぬってどういうこと？子どもに死を語る時』重兼祐子訳、春秋社、1992年。
- Grollman, Earl A. *Straight talk about death for teenagers*. Boston : Beacon Press, 1993.
- Heidegger, Martin. *Sein und Zeit*. Frankfurt am Main : Klostermann, 1977.=『存在と時間』桑木勉訳、岩波書店、1960-63年。
- Holcomb, L. E., Neimeyer, R. A., & Moore, M. K. “Personal meanings of death : A content analysis of free-response narratives.” *Death studies*, Vol.17, 1993.
- Jackson, Maggie, & Colwell, Jim. *A Teacher's handbook of death*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- James, William. *The varieties of religious experience : A study in human nature, being the Gifford lectures on natural religion delivered at Edinburgh in 1901-1902*. New York : Longmans, Green, 1902.=『宗教的経験の諸相』梶田啓三郎訳、岩波書店、1969年。
- Janeway, James. *A token for children*. New York : Garland Pub. 1977.=제임스 제인웨이 『아이들의 회심이야기』 송용자역, 서울 : 지평서원, 2004년(ジェインウェイ, ジェイムズ 『子どもたちの回心』 ソン・ヨンジャ訳、ソウル : 地平書院、2004年)。
- Jankélévitch, Vladimir, & Schwab, François. *Penser la mort?* Paris : L. Levi, 1994.=『死とはなにか』原章二訳、青弓社、2003年。
- Jenkins, Richard A., & Cavanaugh, John C. “Examining the relationship between the development of the concept of death and overall cognitive development.” *Omega*, Vol.16, 1985/1986.
- Jung, Carl Gustav. *Modern man in search of a soul*. London : Routledge & K. Paul, 1962.
- Jung, Carl Gustav [et al.]. *Man and His Symbols*. New York : Doubleday, 1964=『人間と象徴—無意識の世界』河合隼雄監訳、河出書房新社、1972年。
- Jungel, Eberhard. *Death, the riddle and the mystery*. London : Westminster Press, 1975.=『死、その謎と秘義』薄見和男訳 新教出版社、1972年。
- Kane, Barbara. “Children's concepts of death.” *Journal of Genetic Psychology*, Vol.134, 1979.
- Karpas, Robert J. *Concept of Death and Suicidal Behavior in Children and Adolescents*. New York : Pace University, 1986.
- Key, Ellen Karolina Sofia. *The century of the child*. New York : G. P. Putnam's Sons, 1909.=『児童の世紀』原田実訳、久山社、1995年。
- Kierkegaard, Søren Aabye. *Samlede vaerker*. Anden Udgave, 14 Bd., København : Gyldendal, 1920-31.=『死にいたる病』梶田啓三郎訳、筑摩書房、1996年。
- Koepke, Hermann. *Encountering the self : transformation & destiny in the ninth year*. Hudson, N.Y. : Anthroposophic Press, 1989.=『9歳児を考える』森章吾訳、水声社、1999年。
- Koocher, Gerald P. “Childhood, death and cognitive development.” *Developmental Psychology*, Vol. 9, 1973.
- Kremetz, Jill. *How it feels when a parent dies*. New York : Knopf, 1981.=『神さま、なぜママを死なせたの』箕浦万里子訳、偕成社、2006年。
- Krishnamurti, Jiddu. *Krishnamurti on education*. New York : Harper & Row, 1974.=『英知の教育』大野純一訳、春秋社、1988年。
- Kroen, William C. *Helping children cope with the loss of a loved one*. Minneapolis : Free Spirit Publishing, 1996.
- Kübler-Ross, Elisabeth. *On death and dying*. New York : Macmillan, 1969.=『死ぬ瞬間—死にゆく人々との対話』川口正吉訳、読売新聞社、1971年。

- Kübler-Ross, Elisabeth. *A letter to a child with cancer*. Escondido, Calif. : Shanti Nilaya, 1979. = 『ダギーへの手紙—死と孤独、小児ガンに立ち向かった子どもへ』アグネスチャン訳、佼成出版社、1998年。
- Kübler-Ross, Elisabeth. *Death : The final stage of growth*. New York : Simon & Schuster, 1986. = 『続・死ぬ瞬間』鈴木晶訳、読売新聞社、2004年。
- Kübler-Ross, Elisabeth. *On children and death : How children and their parents can and do cope with death*. New York : Touchstone Books, 1997 = 『子どもと死について』鈴木晶訳、中央公論新社、2007年。
- Kutscher, Lillian G. *The child and death*. New York : Columbia University Press, 1983.
- La Rochefoucauld, François, duc de. *Réflexions ou sentences et maximes morales*. Paris : Garnier, 1961. = 『箴言と考察』内藤潔訳、グラフ社、1983年。
- Lehmann, Linda, Jimerson, Shane R., & Gaasch, Ann. *Mourning child grief support group curriculum : Early childhood edition*. Philadelphia : Brunner Routledg, 2001.
- Lévinas, Emmanuel. *Time and the other*. Translated by Richard A. Cohen. Pittsburgh : Duquesne University Press, 1987.
- Lévinas, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de essence*. La Haye : M. Nijhoff, 1978. = 『存在の彼方へ』合田正人訳、講談社、1999年。
- Leviton, Dan. "The Scope of death education." *Death Education*, Vol.1, 1977.
- Lowenstein, Liana. *Creative interventions for bereaved children*. Toronto : Champion Press, 2006.
- Marie, Winn. *Children without childhood*. New York : Pantheon Books, 1983. = 『子ども時代を失った子どもたち—何が起っているか』平賀悦子訳、サイマル出版会、1984年。
- Messner, Reinhold. *Grenzbereich Todeszone*. Milano : Garzanti, 1962. = 『死の地帯』尾崎賢治訳、山と溪谷社、1983年。
- Metcalf, Peter, & Huntington, Richard. *Celebrations of death*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- Miller, John P. *The holistic curriculum*. Toronto : OISE Press, 2007. = 『ホリスティック教育』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳、春秋社、1994年。
- Miller, Randolph Crump. *Live until you die*. Cleveland : United Church Press, 1973. = 『死の教育』鍋倉勲訳、ヨルダン社、1995年。
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano : Garzanti, 1962. = 『子どもの発見』鼓常良訳、国土社、1992年。
- Morin, Edga. *L'homme et la mort*. Paris : Éditions du Seuil, 1970. = 『人間と死』古田幸男訳、法政大学出版局、1973年。
- Mundy, Michaelene. *Sad isn't bad*. Indiana : Abbey Press, 1998.
- Nachmanovitch, Stephen. *Free play : improvisation in life and art*. New York : J.P. Tarcher/Putnam. 1990. = 스티븐 나흐마노비치 『놀이—창조의 원천』 서울 : 에코의 서재, 2008년 (ナフマノビッチ, ステイブン, 『遊び—創造の源泉』ソウル : エコの書齋, 2008年).
- Nagy, Maria. "The child's theories concerning death." *Journal of Genetic Psychology*, Vol.73, 1948.
- Palmer, Parker J. *The courage to teach : exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco : Jossey-Bass, 1998. = 『大学教師の自己改善—教える勇氣』吉永契一郎訳、玉川大学出版部、2005年。
- Palmer, Parker J. "Evoking the spirit in public education." *Educational leadership : The spirit of Education*, 56(4), 1998/1999.
- Parkes, Colin Murray, Laungani, Pittu, & Young, Bill. *Death and bereavement across cultures*. New York : Brunner Routledge, 1997.

- Pascal, Blaise. *Pensées et opuscules, publiés avec une introduction, des notices et des notes par M. Léon Brunschvicg*. Paris : Hachette, 1897.= 『パンセ』 前田陽一・由木康訳、中央公論新社、1973年。
- Paterson, Katherine. *Bridge to terabithia*. New York : HarperCollins, 1977.= 『テラビシアにかける橋』 岡本浜江訳 偕成社、2007年。
- Pine, Vanderlyn R. “A socio-historical portrait of death education.” *Death education*, Vol.1, 1977.
- Postman, Neil. *The disappearance of childhood*. London : W.H. Allen, 1982.= 『子どもはもういない』 小柴一訳、新樹社、2001年。
- Read, Herbert Edward, Sir. *Education through art*. London : Faber and Faber, 1943.= 『芸術による教育』 植村鷹千代・水沢孝策訳、フィルムアート社、1953年。
- Reboul, Olivier. *L'élan humain ou, L'éducation selon Alain*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1974.= 『人間の飛躍—アランの教育観』 橋田和道訳、勁草書房、1996年。
- Reboul, Olivier. *La philosophie de l'éducation : Le philosophe*. Paris: Presses universitaires de France, 1976= 『教育は何のために—教育哲学入門』 石堂常世訳、勁草書房、1981年。
- Richter, Hans Peter. *Damals war es Friedrich*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1974.= 『あのころはフリードリヒがいた』 上田真而子訳、岩波書店、2000年。
- Rilke, Rainer Maria. *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*. Leipzig : Insel-Verlag, 1938.= 『マルテの手記』 望月市恵訳、岩波書店、1973年。
- Rilke, Rainer Maria. *Werke*. Frankfurt am Main : Insel-Verlag, 1966.= 『リルケ詩集』 富岡近雄訳、郁文堂、2003年。
- Rofes, Eric E., & The unit at Fayerweather street school. *The kids' book about death and dying*. New York : Litter Brown and company, 1985.
- Rogers, Earl. *The art of grief : The use of expressive arts in a grief support group*. New York : Routledge, 2007.
- Roth, Philip, *Everyman*, Boston : Houghton Mifflin. 2006.= 『에브리맨』 정영목역, 서울 : 문학동네, 2009년(ロス, フィリップ 『エブリマン』 ジョン・ヨンモク訳、ソウル : 文学ドンネ、2009年)。
- Sanfeliz, A. *Exploring children's understanding of death*. Harbard graduate school of education, 1994.
- Saramago, José. *As intermitências da morte : romance*. Lisboa : Editorial Caminho, 2005.= 조제 사라마고 『죽음의 중지』 정영목역, 서울 : 해냄, 2009년(サラマーゴ, ジョゼ 『死の停止』 ジョン・ヨンモク訳、ソウル : 헤네ム、2009年)。
- Schilder, Paul, & Wechsler, David. “The attitudes of children toward death.” *Journal of Genetic Psychology*, Vol.45, 1934.
- Schweitzer, Friedrich. *Das Recht des Kindes auf Religion : Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. Gütersloh : Gütersloher Verlagshaus, 2000.= 『子どもとの宗教対話—子どもの権利の視点から』 吉澤柳子訳、教文館、2008年。
- Shneidman, Edwin S. *Deaths of man*. New York : Quadrangle, 1973.= 『死にゆく時—そして残されるもの』 白井徳満訳、誠信書房、1980年。
- Smilansky, Sara, & Weissman, T. *A guide for rehabilitation workers with orphans of war casualties and their mothers*. Jeruselem : Henrietta Szold Institute, 1978.
- Smilansky, Sara. *On death : Helping children understand and cope*. New York : Peter Lan Publishing, 1987.
- Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. “Children's understanding of death : A review of three components of a death concept.” *Child Development*, Vol.55, 1984, pp.1671-1686.
- Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. “Irreversibility, non functionality and universality : Children's understanding of the three components of a death concept.” *Children and Death*,

- Schowalter, J., Buschman, P., Patterson, P., Kutscher, A., Tallmer, A., & Steverson, R.(eds.), New York : Praeger, 1987, pp.19-29.
- Speece, Mark W., & Brent, Sandor B. "The development of children's understanding of death." *Handbook of childhood death and bereavement*, Corr, C. A. and Corr, D.M.(ed.), New York : Springer, 1996.
- Stambrook, M., & Parker, K.C. "The development of the concept of death in childhood : A review of the literature." *Merrill Palmer Quarterly*, Vol.33, 1987.
- Steiner, Rudolf. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Berlin : Philosophische-anthroposophischer Verlag, 1921. = 『靈学の観点からの子どもの教育』松浦賢訳、イザラ書房、1999年。
- Swain, Helen. L. "Childhood views of death." *Death Education*, Vol. 2, 1979.
- Tarkovskii, Andreï Arsen'evich. *Die versiegelte Zeit*. Berlin : Ullstein, 1984.=안드레이 타르코프스키 『봉인된 시간—영화 예술의 미학과 시학』 김창우역, 서울 : 분도출판사, 1991년 (안드레이·탈코프스키 『封印された時間—映画芸術の美学と詩学』 キム・チャンウ訳、ソウル : ブンド出版社、1991年).
- Tennyson, Alfred. *The poems of Tennyson*. Ricks, Christopher B.(ed), Harlow : Longman, 1987.= 『対訳 テニスン詩集』 西前美巳編、岩波書店、2003年。
- The National Center for Grieving Children & Families. *Helping teens cope with death*. Portland : The Dougy Center, 2000.
- Thomas, Pat. *I Miss You : A first look at death*. New York : Barron's , 2000.
- Tillich, Paul. *The meaning of health : essays in existentialism, psychoanalysis, and religion*. Chicago : Exploration Press, 1984.= 『宗教と心理学の対話』 相澤一訳、教文館、2009年。
- Trites, Roberta Seelinger. *Disturbing the universe : power and repression in adolescent literature*. Iowa : University of Iowa Press, 2000.= 『宇宙をかきみだす—思春期文学を読みとく』 吉田純子訳、人文書院、2007年。
- Van Den Berg, Jan Hendrik. *Metabletica*. Nijkerk : Uitgeverij G.F. Callenbacj N.V., 1956.= 『メタブレティカ—変化の歴史心理学』 早坂泰次郎訳、春秋社、1986年。
- Varley, Susan. *Badger's parting gifts*. New York : Lothrop, Lee & Shepard Books, 1984.= 『わすれられないおくりもの』 小川仁央訳、評論社、1986年。
- Wallon, Henri. *Lecture d'henri wallon : choix de textes*. Introduction d'Hélène Gratiot Alphanféry, Paris : Editions sociales, 1976.= 『ワロン選集 上』 波多野完治・正田孝昭・滝野功訳、大月書店、1983年。
- Wass, Hannelore., & Corr, Charles A. *Childhood and death*. Washington : Hemisphere Publishing Corporation, 1984.
- Wolfenstein, Martha. "How is mourning possible?" *Psychoanalytic Study of the Child*, Vol.21, 1966, pp.93-123.

ハングル文献

- 권정생글, 정승각그림 『강아지똥』 길벗어린이, 1996년.=クオン・ジョンセン作、チョン・スンガク 絵 『こいぬのうんち』 ジョン・キジャ訳、平凡社、2000年。
- 김동리 『밥과 사랑 그리고 영원』 사사연, 1985년(金東里 『ごはんと愛、そして永遠』 ソウル : 사사연, 1985年).

김인자 『죽음에 관한 심리학적 이해』 서울출판사, 1985년(金仁子 『死に対する心理学的理解』 ソウル：ソウル出版、1985年).

김춘수 『꽃의 소묘』 백지사, 1959년(金春洙 『花の素描』 ソウル：白磁社、1959年).

김훈 『자전거여행 2』 생각의 나무, 2004년 = 金薰 『自転車旅行 2』 ソウル：思いの木、2004年).

박시내 「어린이를 위한 죽음교육의 가능성과 필요성」 『열린교육연구』 Vol. 19, No. 4, 2011년 (朴シネ 「子どものための死の教育の可能性と必要性」 『ヨルリン教育研究』 Vol. 19, No. 4, 2011年).

배영기 『죽음에 대한 문화적 이해』 한국학술정보, 2006년(배·ヨン기 『死に関する文化的理解』 ソウル：韓国學術情報、2006年).

오진탁 『죽음 삶이 존재하는 방식』 청림출판, 2004년(オ・ジンタク 『死—生の存在の方式』 ソウル：チョン림出版、2004年).

유홍식 『죽음아 날 살려라』 휴머니스트, 2008년(유·혼싱크外 『死よ、私を生かして』 ソウル：ヒューマニ스트、2008年).

정동호편 『철학 죽음을 말하다』 산해, 2004년(ジョン·돈호編 『哲学、死を語る』 ソウル：산해、2004年).

정혜영 『교육인간학』 학지사, 2005년(ジョン·헤ヨン 『教育人間学』 ソウル：가크지샤、2005年).

천선영 『죽음을 살다—우리시대 죽음의 의미와 담론』 나남, 2012년(チョン·손ヨン 『死を生きる—我々の時代の死の意味と談論』 ソウル：ナナム、2012年).

한국문화신학회편 『죽음 삶의 현장에서 이해하기—그리스도교의 죽음관』 한들출판사, 2004년(韓國文學神學會編 『生の現場から理解する死—キリスト教の死生観』 ソウル：ハンドル出版社、2004年).

한영란 『교사와 영성』 내일을 여는 책, 2004년(한·윤란 『教師と靈性』 ソウル：明日を開く本、2004年).

あとがき

2001年の冬、大学に入学したばかりの弟が突然亡くなった。弟はそのように死んではいけなかった。彼は、若くて、健康で、やっとスタート時点に立ったばかりでまだ何も成し遂げていなかったからであった。しかし、何の予測も準備もできないまま、死はやってきた。当時小学校の教師であった私にとってこの出来事は、死へとかわる存在として自己認識を新たにするきっかけになっただけでなく、子どもたちへの眼差しをも変えてくれた。今、ここで、元気に走り回っている子どもたちも例外なく死へとかわる存在であるという愛おしい思いが切実に実感されはじめたのである。その時から私は教育における死の問題について考えるようになった。これまでの教育は死を抱え込んで生きる人間ではなく、永遠に生き続ける人間のためのものであるようにおもわれてならなかった。死を抱え込んで生きる子どもたちに今までの教育でいいのか、死へとかわる存在としての人間を対象とする教育はどのようなものであるべきかという問題意識が、私をして死の教育の研究へと導いたのである。

生の中に間違いなく死があるという認識を持つようになると、生への眼差しは変わらざるを得ない。人間の有限性を気づかせてくれる死は、我々が生きていることを、より根源的で全体的な方向へと向けて深く省みるように促すからである。そして、子どもたちを死へとかわる存在として認識するようになると、教育もまた変わらざるを得ない。しかし、多くの死の教育の実践において死は人間本来の根本的な課題としてではなく、不運の病や不慮の事故のように扱われているのが現状である。近代教育制度の中で、教育は、今この瞬間ではなく、社会にとっても子どもにとっても未来のための準備の営みとして位置づけられてきたからである。そこには、子どもたちに死は当面はやって来ないという暗黙の前提があった。教育は、今のここでの努力が未来のある時に役に立つことを想定し、その準備の為に今を利用しようとする営みだからである。このような、準備としての教育のパラダイムの中に死を一つの課題として受け入れることになる、死の教育は未来のある時に襲いかかってくる死に対する準備教育となってしまう。

しかし、死を直視するというのは、死を抱え込んで生きる人間にとって確実に保証できる「あと（未来）」は存在しないことを絶えず確認することである。したがって、死を直視しながら生きるということは、今ここに生きていることの大切さを常に考え、今ここにおける

大切なことを後回しにしない生き方であると言えるであろう。すなわち、私の今も、他者の今も、決して永遠に続くものではないという認識の上で、最も大切な今を精一杯生きていくことである。生まれる時から死に限界づけられている人間存在の原理から言えば、「あと（未来）」がないという点では大人も子どもも本質的には変わらない存在である。このように死を直視しつつ生きるということは、大人だけではなく、子どもにとっても同じく生の重要な課題である。

本論文は、死を大人だけではなく子どもにとっても同じく根本課題であるという認識のもとに、教育における死の自覚の呼びかけを本務とする死の教育を提案した。すなわち、死の教育は、今ここにある死を絶えず未来へと先送りすることでも、死の克服や準備という空虚で荒唐な目標を提示することでもなく、死があり、苦しみがある自分の生に子どもたちを誠実に向き合わせることであり、その事実を改めて深く思い起こさせることである。さらに、このような徹底した死への直視とともに、同じ眼差しで他者を見ることへと促すことである。死の直視という苦の経験を通して呼び起こされた他者への共苦とは、他者と私が今置かれている状況の違いにかかわらず、他者の苦悩がまさに私自身の苦悩として私の全身に伝わってくる経験である。人間は皆、それぞれの個人的資質や能力、社会的・経済的・文化的な生活環境などのあらゆる違いにもかかわらず、初めから抱え込んでいる死という絶対的な限界性によって根本的な悲惨さを共有する存在である。死は初めから我々の内にある。本論文ではこのような自己と他者の存在の根底を共に貫く死の自覚を育む死の教育は、依然として効率性や社会化の発想を超え出ることができない現代学校教育の原理的な枠の外にあるが、実は教育における最も重要な課題であることを論証してきた。

本論文で提案した死の教育は、単にひとつの新しい教育実践としてこれまでの教育に付加されるようなものではない。むしろ子どもを含め我々人間が例外なく死ぬ存在であるという確たる事実を確認することによって、教育そのものが死を抱え込んで生きる人間に相応しいものになるように教育観のより本質的な改革を呼びかける。死の教育は現在より未来の準備に重きを置きがちな教育という営みを、絶えず死の直視を呼びかけることによって、真に人間として生きることにつながるものにするための要諦である。教育において死を扱うということは、既存の教育的態度に全面的な変化を要求する。すなわち、子どもたちをただ健康で、成長し続ける存在としてだけではなく、死へとかわる存在として認識することを意味する。そこでは、死という終わりを自覚し、人間という存在の絶対的な限界に気づく子どもたちの

問いを、我々が人間として生きることの根源にかかわる大きな問いとして尊重せねばならないのである。

死ぬ存在であるという事実を認識するということは、弱さ、滅びやすさを人間の本質として認めることを意味する。自分自身の根本的な弱さ、滅びやすさを深く痛切に自覚する人は、自分以外の人の弱さ、滅びやすさに対して労りの心を持つようになるだろう。

このように本論文はこれまでの死の教育が教材論、方法論に止まっていることに対して、死の教育を人間における生きることの根本課題としての死の直視を促す営みとして位置づけ直し、より根本的な方向における教育そのものの反省を促した点に重要な意義を有すると考える。

しかし、本論文は人間、死、教育という主題の相互連関が切り開く人間学的問題圏の広さに比べれば、まことに些々たる微々たる第一歩に止まっているのが事実である。また、本論文の究極的な目的が「死の教育」という新しい教育実践の提案に局限されるものではなく、教育そのものに向けられる呼びかけにあったために、本論文の立場に立った「死の教育」そのものの具体的な実践像を今ひとつ鮮明に論述できなかつたことは十分に承知している。そのことを含めて、今後の研究に残している課題は多いにある。本論文における問題提起を踏まえながら、さらに邁進していきたい。

幼いときから病弱な体でいつも「死の陰を背負って生きてきた」といわれる斎藤稔正先生は、まさに、幼い時から常に死と向き合いながら生きていくことの意味を、身を以て実証なさっている方であり、その生き方から多くのことを教えられた。斎藤先生の格別のご指導ご助言に励まされ、この論文を書くことができた。心よりの感謝と尊敬を捧げたい。

林信弘先生には、日頃から貴重なご指導ご助言を頂き、そのひとつひとつが論文を書き上げるための大きな力となった。拙稿を持って先生の前に立つときはいつも体が震えるほどの緊張があったが、それ以上に溢れんばかりの感謝と感激があった。深く感謝申し上げたい。

また、最初の草稿を書き終えてから論文の提出までの一年半にわたって、主たる指導教員として集中的にご尽力して下さった鳶野克己先生に対しては、深厚なる謝意を表すものである。先生と出会い、ご指導いただいたこの一年半は、私の人生におけるいつの時よりも貴重な学びの時間であった。先生はその繊細で厳密な学問への姿勢を通じて、人間学的研究の豊かな沃野へと深く私を導いて下さった。そしてこうした学問研究へのひたむきな姿勢からのみならず、先生のお人柄からも、人間として生きることの意味について、限りなく多くの

ことを学ばせていただいた。鳶野先生に出会わなければ、本論文は完成しえなかったと言っても過言ではない。

さらに、ここに至るまでの8年余にわたり、一人の学生に対する多数の教員による共同指導の体制でどこにもない絶好かつ極めて良質の研究環境を備え提供して下さった立命館大学教育人間学専攻の先生方に感謝の念を覚えずにはいられない。なお、本論文の提出の際には、多くのご示唆とご校閲を賜った。この場を借り、改めて深く御礼を申し述べたい。

最後に、我が力のみなもと息子仁河、夫度亨に心からの愛と感謝を伝えたい。

死の教育の研究をスタートした時に、私にとって死の直視は重くて悲壮な使命のようなものであった。しかし、苦心しつつ本論文を書き進める中で、死の直視が畢竟他者への愛の気づきへと至りつくことに導かれたことは、私にとっては大きな恵みである。この論文の初めから終わりの時まで大切なことに気づくように導いて下さった神に限りない感謝の念を捧げたい。

An Anthropological Study on Death Education

ぼく し ね
PARK SINAÉ

This thesis, confirming that death is the most fundamental fact of humans, examined the anthropological meaning of death education, which has facing death squarely as the fundamental subject, by dividing it into three parts – “Death and Humans,” “Death and Children,” and “Death and Education.”

Chapter 1, with the subject of “Death and Humans,” examined the meaning of facing death squarely for humans. Facing death squarely means realizing oneself as the being toward death. We realize human limitation clearly through facing death squarely and undergo ontological suffering, but through such suffering, our life faces more profoundly toward the fundamental direction. And through the self-awareness as the existence living with death, it was confirmed that we are awakened to others who live with the same destiny which we have forgotten until now.

Chapter 2, with the subject of “Death and Children,” renewed the understanding of children as the being toward death. Awareness of death is the fundamental subject not only of children but also of all humans including children. Awareness of death of oneself and others is equally important for children as well, and particularly, it was confirmed that the experience related to the death in the early period of life exerts great influence on the whole life.

Chapter 3, with the subject of “Death and Education,” pointed out the problems through a critical review on the existing death education, and presented the direction of how education should cope with the question of death, the fundamental subject of humans.

Self-awareness as the being toward death is the fundamental condition for us to live as humans that is given to us from the beginning. The fact that awareness of the being toward death is the fundamental and essential part of life is important as always not only to adults but also to children. The purpose of death education is to live on the level of profound understanding of humans by both teachers and children sincerely facing the question of death that the children have here and now. And through such thorough facing death squarely, the existence of others is also connected. The relationship with others, which is formed through the experience of facing death squarely that is humans’ fundamental suffering, is the key subject not only of death education but also of human education.