

# 教育において「死」を扱う意義

——「デス・エデュケーション」再考——

小池孝範

## はじめに——問題の所在

人間を含め、生きとし生けるものはすべて、「死」を免れない。にもかかわらず、あるいはそれゆえにこそ人々は、死を恐れ、忌み、そしてそれを遠ざけようとしてきた。それは、医療技術の発展によって平均寿命が大幅に伸び（表1）、また、病院で死を迎える割合が高くなったこと（表2）によって、質的にも物理的にも実現されることになった。

平均寿命が延びた背景には、日本人の死因の上位を占めていた結核と肺炎が抗生物質の登場

によって治療可能になったこと（表3）、また、子ども、特に乳幼児の死亡率が低下したことがあげられる（表4）。このことによって、「死」の主要な予備軍とみなされる年齢群が「子ども」から「高齢者」に変わり、「寿命」がくるまでは「死」は訪れない、という意識が一般化していった<sup>1)</sup>。

また、病院で「死」を迎える割合が高くなったこと背景には、国民皆保険制度によって誰もが医療を享受できるようになったこと、科学としての医学に絶大な信頼と期待が寄せられるようになったこと、その結果、科学的な理解や

平均寿命の年次推移(厚生労働省発表)

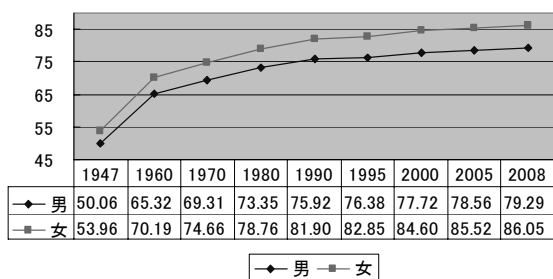


表 1

死亡率によってみた死因順位

	1位	2位	3位
1900	肺炎及び気管支炎	全結核	脳血管疾患
1910	肺炎及び気管支炎	全結核	胃腸炎
1920	肺炎及び気管支炎	胃腸炎	全結核
1930	胃腸炎	肺炎及び気管支炎	全結核
1940	全結核	肺炎及び気管支炎	脳血管疾患
1950	全結核	脳血管疾患	肺炎及び気管支炎
1960	脳血管疾患	悪性新生物	心疾患
1970	脳血管疾患	悪性新生物	心疾患
1980	脳血管疾患	悪性新生物	心疾患
1990	悪性新生物	心疾患	脳血管疾患
2000	悪性新生物	心疾患	脳血管疾患
2008	悪性新生物	心疾患	脳血管疾患

(厚生労働省・人口動態統計より)

表 3

死亡の場所にみた構成割合の年次推移  
(厚生労働省、人口動態統計)

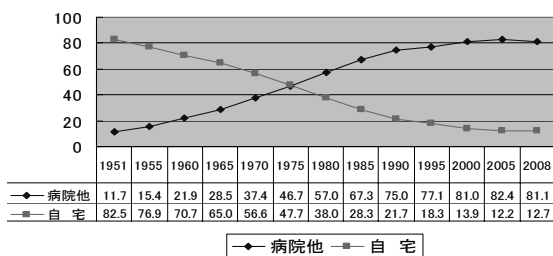


表 2

乳児死亡率(出生千対)  
(厚生労働省、人口動態統計)

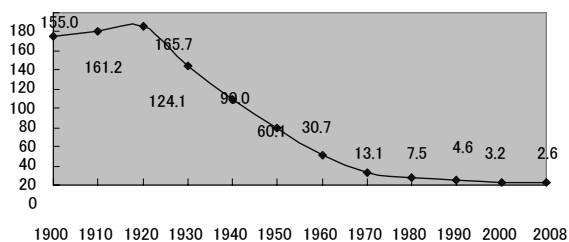


表 4

思考ではなく、科学信仰を背景とした「医療に対する信仰」が醸成されるようになったことがあげられている<sup>2)</sup>。

このことによって「死」は、生きていく上で遠い先のことになり、また、「死」そのものに接すること自体も少なくなり、「死」は見え難くなってきた。つまり、人類が長い間望んできた「死の疎隔化」が、ある程度まで達成できたといえよう。

しかし、その一方で「寿命」ではない「死」は恥ずべきもの、語るべからざるものとしてタブーの対象となっていき、また、「医療に対する信仰」を背景として、病院で死ぬようになり<sup>3)</sup>、死にゆく者は、人生の重大事である「死」を病院で一人で迎え、遺された者は、点として、そして生物学的な「事実」としてしか「死」を見られなくなっていった。つまり、我々に身近なものとして遍在していた「死」が、病院の中での出来事として、そして、一人で「死」を受け止めなければならないという二重の意味で、「死」は偏在することになってきたのである。

こうした「死」をめぐる環境の変化が、「デス・エデュケーション」や「いのちの教育」を通して「死」を学ぶ、そして教える必要性の根拠の一つとなっている。ただし、具体的な教育の場面の中での「死」の扱い方には違いがある。この両者は、現代社会が「死」を疎隔化しているという共通の前提に立ちながら、「いのちの教育」では、「死」の重大性を鑑み、直接的には「死」を扱わず、それと表裏をなす「生」の側面から「いのち」を扱う教育を展開し、他方、「デス・エデュケーション」では、「死」の重大さ故に「死」を積極的にとりあげ、「死」から「生」を考えていく教育を展開している。

以下では、この両者を含め、「生」の意義を扱う教育を広義でのいのちの教育とよぶことにし、前者—「生」の側面から「いのち」を扱う教育を狭義での「いのちの教育」、後者—「死」から「生」を考えていく教育を「デス・エデュケーション」とよぶこととする。

本稿では、「生」と「死」が表裏をなすものであるとの前提に立ちながら、「死」から「生」を考えていく教育＝「デス・エデュケーション」の可能性を探っていききたい<sup>4)</sup>。具体的には、ま

ず、学校教育における「デス・エデュケーション」と「いのちの教育」の取り組みを概観する(Ⅰ)。その上で、「死」を学ぶことの意義を再検討し(Ⅱ)、学ぶ側(Ⅲ)、教える側(Ⅳ)、双方における「デス・エデュケーション」の意義を検討していきたい。

## I 学校教育における

### 「デス・エデュケーション」の展開

日本の学校教育において「死を学ぶ機会」を設ける試みは、1980年代からアルフォンス・デーケンによって「デス・エデュケーション」として展開されてきた。デーケンは、その意義について、「この世に生を享けた者にとって、死は誰にでもいつか必ず訪れる、普遍的・絶対的な現実である。死を前もって個人的に体験することはできないが、死を身近な問題として考え、生と死の意義を探求し、自覚をもって自己と他者の死に備える心構えを習得することは、いま、あらゆる面でもっとも必要とされる教育といえよう<sup>5)</sup>」とした上で、「死について学ぶのは、そのまま死までの生き方を考えることだと思おう<sup>6)</sup>」としている。

確かに、「死」が疎隔化されている現代において、改めて「死」を学ぶ意義は、デーケンが示すところに認められよう。デーケンは、「デス・エデュケーション」を、死までの時間をよりよく生きるための「生への準備教育」と表裏一体となった「死への準備教育」と位置づけ、その普及・啓蒙のため、1982年に「生と死を考える会」を創設した。

しかし、この会の活動は、学校教育での「デス・エデュケーション」の普及には必ずしもつながらなかった。その背景には、「死を教えることができるのか」、「死の準備などできるのか」といった批判があったとされている。「生と死を考える会」の執行部はこうした批判をふまえ、学びの場を提供することには励んだが、積極的に「教える」ことには否定的であった。そのため、デーケンは新たに「東京・生と死を考える会」を1999年に設立することになった<sup>7)</sup>。

さて、日本の学校教育における「デス・エデュケーション」は、その後、デーケンの本来の意

図とは異なった形で展開されていく。その大きな契機となったのは、いじめを苦にした自殺（1994年・愛知県）や神戸連続児童殺傷事件（1997年）を受けて中央教育審議会に諮問された「幼児期からの心の教育の在り方について」（1997年）で示された「心の教育」であった。ここでは、「[生きる力]の礎とも言うべき、生命を尊重する心、他者への思いやりや社会性、倫理観や正義感、美しいものや自然に感動する心等の豊かな人間性の育成を目指し、心の教育の充実を図っていくことが極めて重要な課題」であるとされ、「心の教育」は「生きる力」と結びつけた形で示されている<sup>8)</sup>。

この「生きる力」は、1996年、中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」において提唱されたものであるが、その諮問において「生きる力」の礎として示されている「生命を尊重する心、他者への思いやりや社会性、倫理観や正義感、美しいものや自然に感動する心等の豊かな人間性の育成」は、当時の小学校、中学校学習指導要領（平成元年）における道徳教育の内容3「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」と対応している<sup>9)</sup>。ここでは、「死」は前面に出されていないものの、学習指導要領の解説では人間の有限性の自覚があげられており<sup>10)</sup>、「死」を通じて「いのちの大切さ」を教えようとする方向性を見ることができる。

こうした方向線上で、さらに「いのちの大切さ」に焦点を当てた取り組みとして、得丸定子の提唱する「いのちの教育」、近藤卓の「いのちの教育」などがある。この取り組みでは、得丸は「死に備えての生き方を考えるためではなく、『避けられるかもしれない死』を防ぐための「生きる力」を養うために、『避けられない死』を」扱い、近藤は『「死を考える」ことではなく、『生を感じる』ことが大切である」としている<sup>11)</sup>。ここでは、「死」は背景化され、専ら「いのちの大切さ」、「生」が強調されている。山本佳代子はこうした流れの背景として次の2点をあげている<sup>12)</sup>。

第一に、「死を教える」ことそのものへの違和感である。具体的には、①キリスト教的価値観を背景としたデーケンの「死への準備教育」

への違和感、②そもそも、「死」を教えることはできるのかという批判である。

第二に、「考える」ことから「感じる」ことへのシフトである。この背景について山本は、「『死』がともに考え続けるほかないものであるのに対し、『いのちの大切さ』を教え、それを『感じさせる』ための教育実践では、そこで感じるべき内容はあらかじめ決まってしまう。さらには、感じることで自体がゴールとなっている」と指摘する<sup>13)</sup>。

後者一「いのちの大切さ」を教え、それを「感じさせる」ための教育実践は、道徳教育の課題である「生命に対する畏敬の念」の涵養と、その目的も内容も大きく異なることはない。したがって、「デス・エデュケーション」を再考するためには、「死」を教えることはできるのか、できるのであれば、なぜ必要なのかについて検討することが必要になるだろう。

そこで、以下では、まず、「いのちの大切さ」を教え、それを「感じさせる」ための教育を実践する「いのちの教育」を批判的に検討することを通して、「死」を学ぶことの意義を明らかにしてみたい。

## II 「死」を学ぶことの意義

### ——「第二人称の死」と「生」——

「いのちの教育」の主導者の一人である近藤卓は、「いのちの教育」の目的を「自分のいのちはかけがえなく大切なもので、自分は無条件に生きていていいのだ、と子ども自身が確認できるようにすること」であり、「基本的自尊感情を育む教育」と定義する<sup>14)</sup>。その上で、そうした教育では「いのちや死を見つめることをとおして、不安、恐れ、孤独、寂しさ、悲しさなどを体験することが増えるので、そうした感情を共有し『棚上げ』を学ぶこと」、「自分は一人ではなく、同じように感じている仲間やおとながいることを知って、答えの出ない問いを『棚上げ』にすること」が課題となるとしている<sup>15)</sup>。「棚上げ」にする理由について近藤は、自身のカウンセラーとしての立場をふまえつつ、「私たちが苦しめる根源的な不安や孤独は、さまざまな方法で一時的に忘れてたり、忘れたつも

りになることができても、決して消し去ることはできない。無意識の底に押し込めることはできるかもしれないが、それはむしろ後々の神経症の原因を冷凍保存するようなものである。／私たちに残された方法は、そうした不安や孤独感の存在を『なかったこと』にしてしまうのではなく、仮に『棚上げ』することである」という。その上で、私たちは、不安や孤独といった荷物を網棚に載せて、人生という名の列車に乗って旅を続ける旅人のようなものであり、その過程で、荷物が落ちてくることもある。「しかし、それまでの人生の中で一度ならず棚に上げる経験をしている私たちは、再びその荷物を棚に上げて旅を続けているのだろう」<sup>16)</sup> とその意義を比喩を用いて説明している。

山本佳代子は、この「答えの出ない問い」に対するあり方が、「死」をどう扱うかに影響しているとする。山本は、「死」といった答えの出ない問いを棚上げすることによって、「死」から「生」へと力点が移動し、同時に「死」を「考える」ことから「感じる」ことへのシフトがあるとする。その背景には、教える側にとって、「死を教えること」が難しく、「いのちの大切さを」を教えることのほうがやさしいと考えていること、そして、「死を教える」とき、「決まった価値観を押しつけるのではない限り、教師は答えを持たない者として、生徒と同じ地平に下りてこざるを得なく」なるからではないかと指摘している<sup>17)</sup>。

こうした「死」をめぐる対応は、一見相反する主張に基づいているように思われるが、しかし、「死」の体験が「生きる力」につながるという点では一致している。もちろん、「死」の体験が、我々の生き方を根本的に見つめなおす契機になりうることは、「死」を経験した者にとっては、首肯されよう。

ここで問題とされている、生きる力につながる「死」は、かけがえのない存在の「死」＝「第二人称の死」であろう。人称によって「死」を論じる規準を整理・提示したジャンケレヴィッチ (Jankélévitch, V. 1903—1985) は、まず、誰もが代替可能で、誰かが退場すると、すぐに別の誰かがその位置を占める死が「第三人称的な死」であり、この死に対する死が「第一人称

の死」、経験不可能な「わたしの死」である。そして、哲学的な経験として残るのが「第二人称の死」、つまり、身近な人の死であり、この第二人称の死の経験が、第三人称的な死と第一人称の死という二つの死の曲線に、接点として交わる大切な経験であるとする。この「第二人称の死」が肝要であるのは、それが私を内側から揺り動かし、我々の死とほとんど同じだけ悲痛なものであり、もう一步、ここを越えればわたしの死、わたし自身の死となるからであるとする<sup>18)</sup>。

ジャンケレヴィッチによれば、「死」は経験的なもの (empirie) と超経験的なもの (métempirie) とを分かちが、二人称の死が経験野と超経験野の接点であり、その経験から間接的に、経験不可能で、超経験的な領野に属する自らの死＝第一人称の死を経験していくのである<sup>19)</sup>。

山本史華は、心理学者タルヴィング (Tulving, E. 1927—) の議論をふまえながら、二人称は現れ (想起) を伴う他者であり、エピソード記憶と結びついたもの、三人称は概念的に把握された他者であり、意味記憶と結びついたものであるとする<sup>20)</sup>。タルヴィングによれば、エピソードは時間の中で生起する一回性の出来事であり<sup>21)</sup>、エピソード記憶とは「再現者の過去における日付のある、ユニークで、具体的な、そして個人的な経験についての記憶」であり、感覚的なものであるとするが<sup>22)</sup>、これはジャンケレヴィッチのいう二人称の特性とも符合する。

山本は、死が経験野と超経験野とを分かちとするジャンケレヴィッチの見解をふまえ、「死」が自他のエピソード記憶を断絶させ、その断絶によって主我を生成させる特別なエピソードであるとした上で、二人称と死の関係について次のように結論する。

二人称は、まさに経験野と超経験野の接点に位置する概念であり、その両野を分かちが死 (不在) であった。その意味で死は二人称の生成に不可欠であり、死の認識がなければ特定の誰かがこのあなたとして記憶の内に生成することは決してない。誰か特定の他者を二人称として認識する過程には、少なから



ず、死や不在の経験、あるいは死の痕跡に触れる経験があるのではないだろうか。<sup>23)</sup>

こうした見解に立ったとき、「第二人称の死」は新たな相貌を示してくる。すなわち、所与の「二人称の存在」の死によって経験されるもののみならず、死の経験によって二人称の存在が立ち現れてくるその過程も「第二人称の死」の経験であるということである。したがって、「第二人称の死」は二つの意義をもっているといえよう。

これまでとりあげられてきた「第二人称の死」は、所与の「二人称の存在の死」であり、「死」の問題もそこから考えられてきた。そして、生きる力につながる「死」も、この所与の「二人称の存在の死」を前提として展開されてきた。

では、もう一方の「第二人称の死」、すなわち、「死」を通して立ち現れてくる第二人称の関係はどのような意義をもつだろうか。和辻哲郎は、「人間」ということばの分析を通じて、日本人が「人間」を関係性のうちに理解し、いわゆる「人 (der Mensch)」と「人之間 (das Zwischenmenschlichen)」の意味を付与しているという<sup>24)</sup>。

このことは、具体的な人称詞からも傍証されよう。すなわち、欧米諸語で人称詞は、I—You (英)、Ich—Du (Sie) (独)、je—tu (仏) 等、人格 (person) をもった人称 (person) として安定した、所与の前提として示される<sup>25)</sup>。それに対し、日本語の人称代名詞は「場所や方向を表わす指示代名詞から転用され、間接的に、その場所にいる人を表現するという、一種の暗示的で迂言的な用法に由来し」、また、自称と他称は目まぐるしいほど交替している<sup>26)</sup>。したがって、日本語において人称は、所与の関係ではなく、指示代名詞 (こ=近称、そ=中称、あ (か)=遠称) に対応した形で、一人称=あなた等、二人称=あなた等、三人称=あなた、かれ等として示されるように、関係の親疎の中に立ち現れてくるものである。当然、こうした人称詞に対する態度は、具体的な人間関係の中にも反映されている (あるいは具体的な人間関係が人称詞に反映されている) と考えることができよう。

こうした点から「死」を通して立ち現れてく

る二人称の関係の構築は、「間」を重視する日本の社会に生きる我々にとって、自己のあり方を検証し、豊かな人間関係を構築していく上で十分有意であるといえよう。

### Ⅲ 「第二人称」創出のための「デス・エデュケーション」——「死」を問うこと——

以上、「デス・エデュケーション」が、「死」を媒介として「生きる力」を涵養する方向のみならず、「死」を通して「二人称」を認識してゆく過程という意義も包含していることを提示した。では、こうした視点からの「デス・エデュケーション」は、どのように可能になるのだろうか。

もちろん、「死」に触れることが、直ちに「第二人称の死」として経験されるわけではないだろう。「二人称」は現れ (想起) を伴う他者であり、エピソード記憶と結びついたものであり、このエピソード記憶には、前頭葉と海馬が関与し、そのうち海馬は乳児期後期に成熟し始め、3歳を過ぎると特定のできごとやエピソードが思い出せるようになるとされる<sup>27)</sup>。また、近藤卓は、死の概念として、「不動性 (死んだら動かない)」、「不可避性 (誰もが死ぬ)」、「不可逆性 (死んだら生き返らない)」の三つの要素をあげ、「不動性」、「不可避性」については6、7歳で、また、「不可逆性」については、議論が必要であるとしながら、全体としては小学校中学年から中学校くらいにかけて死の認識に大きな変化が見られ、10歳から12歳頃には、抽象的な思考、自分自身の存在の意義についても確立されるとしている<sup>28)</sup>。

こうした死の認識については、ここであげられている三つの要素以外にも関係しているだろうが、それまで漠然と恐怖の対象であった暗闇や「お化け」といったものに対して、例えば、「学校の怪談」として具体化し、子ども社会の中で「語られる」年代も小学校中学年以降が多いという事実も一つの傍証になるであろう<sup>29)</sup>。では、そうした年代以降の子どもたちは、どのようにして、「死」を「第二人称の死」として経験し得るのであるだろうか。

近藤は、先にあげたように、「いのちや死を

見つめることをとおして、不安、恐れ、孤独、寂しさ、悲しさなどを体験することが増えるので、そうした感情を共有し『棚上げ』を学ぶこと、「答えの出ない問いを『棚上げ』にすること」が課題となつてきている。そして、その「棚上げ」を通して目指されるのは、「自分のいのちはかけがえなく大切なもので、自分は無条件に生きていていいのだ、と子ども自身が確認できるようにすること」であり、「基本的自尊感情を育む教育」であるとしている<sup>30)</sup>。さらに、ここで育まれるべき自尊感情を、①他者との比較を前提とし、より自分を高めていこうとする意欲につながる「社会的自尊感情」と、②自分自身が今ここに存在していることを保障し、このまま生きていてもいいのだという根源的な感情としての「基本的自尊感情」に分類する。その上で、社会的自尊感情にのみ偏し、そればかりが肥大したとき、自己中心的な心を育ててしまいかねないとする<sup>31)</sup>。

ここでは、「死」の問題は背後に「棚上げ」され、教育の主題とはなっていないが、これは、新しい「いのちの教育」の1つの特徴でもある。一方、伝統的に学校教育の中でいのちの教育は、主に道徳を中心とする教育活動の枠内でとりあげられてきたが、そこでは、「死」が1つの主題となっていた。

宗教社会学者の弓山達也は、この2つの違いについて、文部科学省が道徳の副教材として配布した「心のノート」と、道徳の副読本とを比較しながら次のようにいう。道徳の副読本では「いのちに関するエピソードのほとんど全てが死あるいは死と隣り合わせの生を扱い、そこから『いのちの尊さ』を伝えよう」としているのに対し、「心のノート」では、「死」「闇」が背後に退き、輝く光のメタファーで「いのち」が語られている<sup>32)</sup>。無論、「いのち」の尊さを伝えるということは、いのちの教育の主要な目標の1つであろう。しかし、弓山は、生の側面のみで展開される「いのちの教育」には「いのち観の平板な画一化を感じざるをえない」と指摘している。その上で、こうした平板で画一的ないのちの現状に対しては、「伝統的に人間の苦悩に深く思いを凝らし」、「輝きたくても輝けない闇や陰の部分や罪深さをひっくり返すための

をとらえてきた」宗教の智慧と力が必要であるとしている<sup>33)</sup>。

もちろん、弓山自身も同論考の中で再三指摘するように、公立学校に特定の宗教をもち込むことも、特定の宗教によらない通宗教的、あるいはあらゆる宗教に普遍的な宗教的情操を措定することも現状では困難である<sup>34)</sup>。しかし、「生死」の問題は、宗教の主要な課題であり、そこから「生死」を問う、問い方を探ることは可能であろう。

そこで、本稿では、「死」という「答えの出ない問い」をいかに問い得るかということに焦点を当てて考えてみたい。具体的には、「問い」と「答え」の形式をとる禅問答、その内、「生死」を主題とした禅問答——『景德伝灯録』等に収録されている、夾山善会（805-881）と定山神英および大梅法常（752-839）の問答——を手がかりにしてみたい。

この問答では、「生死」を主題としながら、定山は「生死の中に仏無ければ即ち生死に非ず。」といい、夾山は「生死の中に仏有れば即ち生死に迷はず。」といい、どちらもゆずらない。そこで二人は、大梅法常のもとに上り、いずれが正しいかを問う。これに対し大梅和尚は「一親、一疎」と答える。夾山がさらに「どちらが親か」と問うと大梅和尚は、明日もう一度来いといい、翌日、大梅和尚のもとにやってきた夾山が再び問うと、大梅和尚は「親しき者は問わず、問う者は親しからず」と返答している。そして、夾山は住職となって後、「当時一隻眼を失せり。」と回顧している<sup>35)</sup>。

夾山が用いている「一隻眼」は、禅では「真実を見抜く眼」の意で用いられる語であるが、それを「失っていた」とする夾山の立場、また、「親しき者は問わず、問う者は親しからず」と返答した大梅禅師の立場からいえば、定山のことば（「生死の中の仏無ければ即ち生死に非ず。」）、夾山のことば（「生死の中に仏有れば即ち生死に迷はず。」）の内容のいずれが「親」であるかということが問題ではなく、①これを第三者（大梅禅師）に判断を求めたこと、また、②本来、真実のことばとして発せられるべきことばが、「親疎」の対象になっていることが問題であった<sup>36)</sup>。すなわち、ここで問題とされる

べきは、「正／邪」の「親疎」ではなく、「生死」そのものとの「親疎」であったといえよう。

先にも見たように、我々によって経験される「死」のうち、重要であるのは「第二人称の死」であり、そこでは「死」との「親しさ」が問題となる。したがって、先の問答をふまえ、「いのちの教育」において「死」を扱うことの意義を考えるならば、「死」を自らの生と親しきものとして捉え、自らの問題として考えることにあるといえよう。そこで問いは、決まった答えを要求するような成否を問題とする問いではなく、「問い」が新たな「問い」を展開していくような「問い」であるだろう。

では、こうした「問い」はいかにして「問い」得るのであろうか。換言すれば、教育者は、被教育者に対してどのような問いを発していけばよいのであろうか。ただし、ここでの「問い」は、答えを用意していない（用意できない）問いであり、「問い」を導く「問い」である必要がある。こうした点に留意しながら、以下で考察してみたい。

#### IV 教師の側にとっての

##### 「デス・エデュケーション」

近藤卓が小・中学校を対象に行った調査によれば、「いのちの教育」の実践のためには、教師自身の死生観の確立が必要だと回答が6割近くを占めている<sup>37)</sup>。岩田文昭は、こうした結果に対し、教師が一個の人間として死生観や世界観を確立することと、それを教育の場で提示することは区別されなければならないとする。なぜなら、多様な価値観をもった児童・生徒、またその保護者が存在する学校教育では、一教師の死生観を、一方的に強制的に教えることには注意を払う必要があるからである。しかし、同時に岩田は、ここに積極的意義を見いだしている。すなわち、「いのちの教育」は、それを深く展開する際には、自分自身の根本に関する問いに至らざるをえないが、そこで意識的に教育内容を限定することによって、却ってこうした問いが課題として自覚され、自らの人生観・死生観を問いただすことになる。と同時に、教師が教えることができないことがあることを認

め、それを自覚し、そのことによって「子どもの方から、それを問うことができるような余地を残し、それが問いとして成立するのを注意深く見守ることが望ましい」としている<sup>38)</sup>。

こうした示唆をふまえて考えるならば、「いのちの教育」は、それを深く展開しようとする際には、「教育者自身も教え子も、ともに自分を抜け出て超越の場に立つ<sup>39)</sup>」という教育的行為の原構造を、反省的に捉え直す契機を与えてくれる可能性を内包しているともいえよう。この点について、少しく考えてみたい。

細谷恒夫によれば、教育的行為においては、教育者も教え子も互いに「あなた」として呼びかけ話しかけ合う存在であり、教育的行為は対話的性格をもつ。それは、教育的行為が「私」と「あなた」として無限の隔たり（＝断絶）をもつ両者の間に、何らかの橋を渡そう（＝連続）とする努力であるとする。また、この断絶と連続という二つの側面をもつことが、私が「あなた」のもとにあり、「あなた」の内に私を見出すことの内においてこそ、私が私を教育すること（私の自己形成）の可能性の根源もある。また、その対話の始源は、「教育者が相手の動機づけを先取するという意味」で、被教育としての「あなた」の側にあるとする<sup>40)</sup>。

このようにしてみると、岩田が「いのちの教育」を深く展開する際の前提としていた、教師が教えることができないことがあることを認め、それを自覚し、そのことによって「子どもの方から、それを問うことができるような余地を残し、それが問いとして成立するのを注意深く見守ること」は、教育的行為の原構造としての性格を有している。したがって、「死」と真摯に向き合う形で展開される「いのちの教育」、これを「デス・エデュケーション」と呼ぶならば、この「デス・エデュケーション」は、教師の側から見た場合、教育的行為の原型の自覚の意義をもっているといえよう。

では、具体的にはどのような形で展開し得るのであろうか。岩田は、「自己の死」ではなく、「他者の死」を主題とした授業展開をあげて、その理由を次のようにいう。「最終的には、各自が問いを立て、その中で問いを深めるような教育をなすことが望ましい」としながらも、そ



うした問いを深める力を育てることと、いたずらに問いを投げかけ混乱させることは別物である。そして、「自分の生き死にという問題を直接に子どもに突き詰めるのではなく、他者への眼差しを養うことのほうが公教育の場には相応しい」<sup>41)</sup>。

その上で岩田は、他者を問題にすることは、家族や友人、或いは複数の他者間の関係を問うことであり、そこには、現代社会の問題、延いては国家間の問題、戦争の問題も含まれている。これらは社会科や家庭科の問題であり、また、「死」を主題とした国語教材から、あるいは、人間の生と動物の関係は理科で等々、「これまでの学校教育の授業ですでに実践されていることを自覚化・鮮明化する」ことによって「他者の死」を問題にすることが可能であるとする。そこでは、「他者との関わりという広がりの中で、自分自身が生きて死ぬことを考えるのであり、自分自身の生き方とか死に方も他者を媒介にして間接的に問うていく」ことが「いのちの教育」の要点の一つとなつてしている<sup>42)</sup>。

無論、この「他者の死」が、生徒にとって「第三人称の死」としてのみ体験される限り、どれだけその体験を重ねても、「第二人称の死」の経験につながるわけではない。なぜなら、両者の間には質的な差異があるからである。すなわち、「他者の死」が概念的に把握された、意味記憶と結びついたものである限り「第三人称」の領域に属するものであるのに対し、「第二人称」は現れ（想起）を伴い、エピソード記憶と結びついたものでなければならないからである。

しかし、「第二人称」の領域に属するものとして理解されるような、エピソード記憶と結びついた「死」の経験は、「人生の不断の流れを中断して不安をかき立てる…危機」としての性格をもつ<sup>43)</sup>。ボルノー（Bollnow, O. F. 1903-1991）は、「危機」は、人間の成熟にとって不可欠であるとしながらも、教育者が意識的に危機を導入することの危険性を指摘し、こうした「危険性の責任を引き受けるほど、教育者は思い上がってはならない」と警鐘を鳴らす。しかし、教育者は「危機」が自然に現れた時には、「慰めのごまかしによって危機の重みを弱めようとする」のではなく、「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」助けることが肝要であるという<sup>44)</sup>。

こうした指摘をふまえつつ、これまでの議論を整理すると、「デス・エデュケーション」において教師は、二重の意味での「親密さ」が求められるであろう。第一に、教師自身と「死」そのものとの、第二に、教師と生徒の「親密さ」である。

まず、教師自身と「死」そのものとの「親密さ」の意義は、教師が「死」という「答えの出ない問い」を「親密に」問うことを通して、教えることができないことがあることを自覚する契機となること、また、それによって、教育的行為の原構造を自覚することにある。と同時に、授業の中で「死」を扱うために、教材の中の「死」とも親密であることが求められよう。

第二に、生徒との「親密さ」という点では、「死」をとりあげながら、「二人称」の関係の構築を目指していくが必要になるだろう。なぜなら、「危機」に遭遇した生徒に対して、教師はその「危機の全体を受けとめる」ことが求められ、そこでは教師と生徒は、「私とあなた」として「ともに自分を抜け出て超越の場に立つ」必要があるからである。

このようにしてみると、近藤卓があげていた「いのちの教育」の課題——「自分は一人ではなく、同じように感じている仲間やおとながいることを知って、答えの出ない問いを『棚上げ』にすること」——は、近藤の「棚上げ」の比喩になぞらえていえば、次のように定義し直すことになるだろう。

教師と生徒が「死」という荷物の中身を確認し整理し（＝教師と生徒がともに、「死」との親密さの中で、「死」についての「問い」のあり方を模索し、両者の間に橋を渡そうと努力すること）、その上で、棚に上げる、座席の傍らに置く、足元に置く、あるいは、人の手を借りて棚に上げる等々といった様々な可能性をふまえつつ（＝教師自身も自問し、選択肢を提示しながら、生徒とともに「危機」に向き合いつつ）、その都度選択していくこと（＝ともに「問い」を「問う」ていくこと）が、「死」を扱う「いのちの教育」としての「デス・エデュケーショ



ン」の目的になるのではないだろうか。

## おわりに

以上、学校教育における「デス・エデュケーション」への取り組みを導きとしながら、「いのちの教育」を批判的に検討することを通して、教育において「死」を扱うこと＝「デス・エデュケーション」の意義について考察を行ってきた。しかし、「死」の経験が、人間形成において重要であるからといって、意図的な性格をもつ「教育」になじむものなのか、また、そもそも、予め教育的成果を期待すべきものなのかといった問題は残っている。

また、矢野智司は「悪」の問題と関連づけながら、「死の準備教育」の課題を次のようにいう。「悪の体験はその性格上、結果をあらかじめ予想することもできない」とした上で、動物を飼うこと、そしてその動物の死を体験することで死の準備教育になるとする見解に対して、結果として「教育的成果」をもたらす可能性を認めながらも、「そのような動物の生命を手段化しようとする構え自体が、死に直面するという悪の体験を作為的にしてしまい、その結果、体験そのものの価値を損なってしまうことになる。手段化された動物の生命に触れることは、反転して子どもにたいして生命の手段化を学習させることになる」<sup>46)</sup>。すなわち、「死の準備教育」といった目的のために準備された「手段化された動物の生命」が、その本来の目的——手段化されない生命の尊さの涵養——を離れ、「生命の手段化」につながってしまう危険性を孕んでいるという点である。

こうした教育活動における手段—目的連関のジレンマについて、蜂屋慶は次のようにいう。人間は、“技術の世界”に住むものであると同時に、“超越の世界”をもつものであるとした上で、教育は、目的—手段連関の枠内(＝“技術の世界”)にのみとどまるものではなく、「教育行為を通して“信”の世界を作り、超越の世界に触れさせること」によってはじめて十全な成果を上げることができるとする。この超越の世界は、人間の力ではどうにもならない、非日常の世界であって、その代表として「死」をあ

げている<sup>46)</sup>。

したがって、こうした世界の二重性に留意しながら、「デス・エデュケーション」の意義を再検討していくことが今後の課題となるだろう。この問題については、稿を改めて論じたい。

## 註

- 1) 進藤雄三「生と死をめぐる環境」(石川実・井上忠編『生活文化を学ぶ人のために』世界思想社、1998年) 272-289頁。
- 2) 岡部健、相澤出、竹之内裕文「在宅ホスピスの現場から」(清水哲郎監修、岡部健・竹之内裕文編『どう生き どう死ぬか』弓箭書院、2009年) 15-17頁。
- 3) Ph.アリエス、伊藤晃・成瀬駒男訳『死と歴史』みすず書房、1983年、69-83頁。
- 4) こうした立場をとるのは、島菌進による以下のような示唆をふまえてである。「欧米では『死』だけを主題としてデス・スタディーズとよばれて発展してきたものが、東アジアでは『死生学』とか『生死学』というように、『死』と『生』をセットにして主題と考えられてきたことは興味深い。」(島菌進・竹内整一編『死生学[1]—死生学とは何か』東京大学出版会、2008年、25頁) こうした見解に立つならば、「死生(生死)教育」と呼ぶことが適当であろうが、一般的用法をふまえながら、「デス・エデュケーション」とよぶこととする。
- 5) アルフォンス・デーケン『生と死の教育』岩波書店、2001年、2頁。
- 6) デーケン、同上、3頁。
- 7) 山本佳代子「教育現場における生と死」(前掲『どう生き どう死ぬか』) 78頁。両会の目的は、以下の通り。  
・生と死を考える会「本会は、誰にも避けることのできない死をみつめることは、かけがえのないいのちの意味を問いかけることであるという理念のもとに、広く市民のために、人間の生と死について様々な角度から考え、学び、行動する開かれた場を提供し、豊かな社会作りに寄与することを目的とする。」

- ・東京・生と死を考える会「本会の目的は、アルフォンス・デーケンが提唱する「死への準備教育」の普及促進、終末期医療の改善と充実及びホスピス運動の発展に尽くすこと、死別体験者の分かち合いの場をつくり、その立ち直りを援助することである。」
- 8) 「幼児期からの心の教育の在り方について(中教審への諮問文)」平成9年8月4日
- 9) 平成元年「中学校学習指導要領」では、次のように示されている。
  - 第3章 道徳 第2 内容
  - 3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。
    - (1) 自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めるようにする。
    - (2) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重するようにする。
    - (3) 人間には弱さや醜さもあるが、それを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることの喜びを見いだすように努める。
- 10) 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説―道徳編―』文部省、1998年。
- 11) 山本佳代子、前掲「教育現場における生と死」82-85頁。
- 12) 山本佳代子、同上、85-88頁。
- 13) 山本佳代子、同上、87頁。
- 14) 近藤卓編著『いのちの教育の理論と実践』金子書房、2007年、8-9頁。
- 15) 近藤、同上、21-22頁。
- 16) 近藤卓「いのちの教育概説」(『現代のエスプリ499号』至文堂、2009年2月)10-11頁。
- 17) 山本佳代子、前掲「教育現場における生と死」87-88頁。
 

また、こうした「答えの出ない問い」について、「子どもの世界」なりの回答を用意しているようにも思われる。たとえば、「学校の怪談」といわれる出来事などである。その背景については、中村希明『怪談の心理学』講談社現代新書、1994年参照。
- 18) ジャンケレヴィッチ、原章二訳『死とはなにか』青弓社、1995年、13-15頁。
- 19) 山本史華『無私と人称』東北大学出版会、2006年、229頁。
- 20) 山本史華、同上、231頁。
- 21) タルヴィング、太田信夫訳『タルヴィングの記憶理論―エピソード記憶の要素』教育出版、1985年、35頁。
- 22) タルヴィング、同上、iii頁。
- 23) 山本史華、前掲『無私と人称』234頁、傍点原文ママ。
- 24) 和辻哲郎『人間の学としての倫理学』岩波書店、1934年、10-23頁参照。和辻はその根拠として、「人間」の語が伝統的に「人の世」として用いられてきたことを挙げている(同上、18頁)。
- 25) 『哲学・思想辞典』岩波書店、1998年、「人称」の項参照。
- 26) 鈴木孝夫『ことばと文化』岩波新書、1973年、140-145頁。
- 27) S. J. ブレイクモア・U. フリス、乾敏郎・山下博志・吉田千里訳『脳の学習力』岩波書店、207年、224頁。
- 28) 近藤、前掲『いのちの教育の理論と実践』17-22頁。
- 29) その背景については、中村希明『怪談の心理学』講談社現代新書、1994年参照。
- 30) 近藤、前掲『いのちの教育の理論と実践』8-9頁、21-22頁。
- 31) 近藤、前掲『いのちの教育の理論と実践』12-13頁。
- 32) 弓山達也「宗教社会学から見たいのちの教育」(近藤卓編『現代のエスプリ499号―いのちの教育の考え方と実際』2009年2月号、163頁)。
- 33) 弓山、同上、163-165頁。
- 34) 弓山は、具体的提案として、①制度作りと②人作りを挙げている。前者―制度作りに関しては、NPO法人や地域の社会教育施設を仲介とした平和教育・地域教育としての宗教的体験・実践を、後者―人づくりに関しては、スピリチュアルケアワーカーの実践の援用を挙げている(弓山、同上、164-165頁)。
- 35) 『景德伝灯録』巻七、T51、0254c~255a。原文は以下のとおり。

夾山与定山同行言話次、定山云「生死中無  
仏、即非生死」。夾山云、「生死中有仏、即不  
迷生死」。二人上山参礼、夾山便挙問師、「未  
審二人見處那箇較親」。師云、「一親一疎」。  
夾山云、「那箇親」。師云、「且去明日来」。夾  
山明日再上問師。師云、「親者不問。問者不  
親」。夾山住後自云、「当時失一隻眼」。(句読  
点、かぎ括弧は引用者補足)

(夾山と定山と同行する言話の次でに、定山  
云く、「生死の中の仏無ければ即ち生死に非  
ず。」夾山云く、「生死の中に仏有れば即ち生  
死に迷はず。」二人、上山参礼して、夾山、  
便ち挙して師に問ふ。「未だ審ならざる二人  
の見處、那箇か親を較べん。」師云く、「一親  
一疎。」夾山云く、「那箇か親なる。」師云く、  
「且らく去りて明日来るべし。」夾山明日再  
び上りて師に問ふ。師云く、「親しき者は問  
はず。問ふ者は親しからず。」夾山住後自ら  
云く、「当時一隻眼を失せり。」〔引用者書き  
下し〕)

36) 道元は『正法眼蔵』「生死」巻でこの問答  
を「生死の中に仏あれば生死なし」、「生死の  
中に仏なければ生死にまどわず」としてあげ、  
これを重要視している。また同書「密語」巻

で「いはゆる密は、親密の道理なり。…中略…  
密行は自他の所知にあらず。密我ひとり能知  
す」としている。

37) 近藤「わが国におけるいのちの教育」(前  
掲『現代のエスプリ499号』) 47-48頁。

38) 岩田文昭「教員養成の観点から見たいのち  
の教育」(同上『現代のエスプリ499号』) 167-  
169頁。

39) 細谷恒夫『教育の哲学』創文社、1962年、  
232頁。

40) 細谷、同上書、220-225頁。

41) 岩田文昭「いのちの教育の原理と課題 序  
説」『大阪教育大学紀要 第IV部門』第51巻  
第1号、2002年、47頁

42) 岩田、前掲「教員養成の観点から見たいの  
ちの教育」170頁。

43) ボルノー、浜田正秀訳『人間学的に見た教  
育学』玉川出版部、1983年、81頁。

44) ボルノー、同上、83-84頁。

45) 矢野智司「悪一悪の体験と自己変容」(田  
中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教  
育学』東京大学出版会、2009年) 170頁。

46) 蜂屋慶「教育と超越」(蜂屋慶編『教育と  
超越』玉川大学出版部、1985年、9-42頁。