

小学校児童のいのちをめぐる意識 - 「いのち」の授業における倫理学習開発との関連で -

土 橋 寶 ・ エーファ・マーサル*
(2009年11月30日受理)

Eine Untersuchung über das Bewusstsein der Grundschul Kinder im Bezug auf das Leben: Eine Entwicklungsstudie zum ethischen Lernen im Unterricht INOCHI

Takara DOBASHI and Eva MARSAL

Abstract. wir hatten die Möglichkeit, in Weiterführung des INOCHI-Unterrichts zum “metaphysischen, genetischen und sozialem Leben nach dem Sterben” die Vorstellungen der japanischen Grundschul Kinder zu erforschen. In diesem Beitrag versuchen wir die Kompetenzen der philosophischen Denkfähigkeiten der Kinder in Bezug auf die Merkmale des 3C - Modell (Critical Thinking, Creative Thinking, Caring Thinking) zu eruieren, die wir durch die skill “Global Thinking” und “Narrative Thinking” ergänzen. Wir erschließen hermeneutisch die Zeichnungen der japanischen Grundschul Kinder (4. Schuljahr) über das Leben nach dem Sterben. Die Ergebnisse unserer Deutung veranschaulichen die Bereitschaft der Kinder, über die Welt nach dem Sterben nachzudenken. Der Umgang mit dem INOCHI-Unterricht verdeutlicht, dass die meisten japanischen Lehrerinnen Angst vor einem Trauma - Syndrom haben und deshalb die gemeinsame Erarbeitung eines Todeskonzeptes ablehnen. Diese übermäßige Furcht konnte durch unsere Untersuchungen nicht bestätigt werden. Wir fanden im Gegenteil heraus, dass sich die Grundschul Kinder sehr interessiert und aufgeschlossen mit diesem für sie relevanten Thema “Tod” auseinandersetzen. Die Zeichnungen der Kinder zeigten sogar, dass die kindlichen Weltbilder zum Leben bzw. Tod und ihre ethischen Lebensanschauungen eine sehr heitere Färbung aufweisen. So stellen sie sich das Leben als glückliches Spiel und Geborgenheit in der Familie vor.

1. はじめに

「いのち」の教育は、今日学力向上への課題の緊要性から以前ほどは学校教育で推進されなくなったように見える。今日その教育の、学校教育における現状と課題はいかにあるのか。この点で参考にされ得る所見（鈴木, 2005）によれば、その教育内容から2つの異なる主題とその差異が認められる。まず、身体的、生物学的次元の事柄を知的に理解する、「生命」の教育である。これが学校でのいのちの教育の柱のひとつであり、この範疇で受け止める教師は一般的に多い。その理由は、生命の科学的、客観的な知識として指導し扱いやすく、また大抵ポジティブな内容が教材から選ばれることにもよるのであろう。だが、この範疇と異なる、いのちの教育がある。「心をもち、身体を

もち、関係存在として実感できるいのち」を前提とした、「いのち」の教育である。脅かされているいのちの現実はこの領域にはいる対象である。この教育は、学校よりは、比較的、家庭や地域に期待される主題である。ただ学校教育のカリキュラム内での可能性から、両者が学校に期待されてよい。前者の教育は、教科教育で、後者は道徳教育や特別活動の時間で、実践が望まれる。ただ後者の「いのち」の教育の実践の場合、学校に求められるのは、道徳教育等の見直し、ことに主体の教師の在り方の捉え直しである。生命の広い科学的、知的理解への指導もさることながら、「いのち」について探究的で、すくなくとも、それを教えることに真摯で、問題意識を持ち続ける教師が、「創出」されるのが条件とされている。（鈴木, 同）

*カールスルーエ教育大学

だが、今般大半の教師は、実態として「いのち」の教育に抵抗感を覚えることが多い。なぜだろうか。それは、「子どもに十分なレディネスのできないまま、死の現実をつきつけることほど危険なことはない」（近藤，2005）からである。

いずれにせよ、教師間には「いのち」の授業を重荷とし、また非教育的なものと判断する傾向がある。その思考回路は、結局小学校では、いのちは常にいわゆる“ポジティブな”現象や事柄で教えるべしという教育的信念と“ネガティブなこと”を教える事への恐怖の心理に帰着する。

確かに「いのち」を構成する要素には、「死と死にゆくこと」が必然的に伴い、これに触れないわけにはゆかない。身近に死を過敏に経験している子どものいる教室では、その扱いはなおさら避けるべきとする教育的判断が働くのはもっともであろう。デス・エデュケーションや死への準備教育への抵抗感を抱く教師もみられるときく。ただ、人間の生の“ネガティブなこと”から過剰に目を背ける教育は、一方でその学校と教師の教育的価値観や在り方に果たして今日の子供の生活の変化、その教育課題に対応しえないという問題性をのこさないであろうか。

II. 「いのち」の授業実践の困難性

「いのち」の授業を早くに創出した大瀬敏昭（2004）の実践は社会的な反響を呼んだが、絵本の読み聞かせから「鎌原もの」の教材を用いた、社会科に引き寄せた授業「家族・いのち」を経て、到達した「命の授業」＝絵本「わすれられないおくりもの」（5年）の「命の授業」への一連の流れをみると、そこに既成の価値観、教育的価値の意味が失われ得る社会の変化のなかで子どもにとっての生命の謎といえる「いのちとはなにか」の原本的問いを子ども達と思索した、「子どものてつがく」の日本における稀有の独創的な実践の創出（土橋，2007）が認められる。大瀬によれば、「いのち」の授業は、デス・エデュケーションの一環でもあるが、その意図のひとつは、教育のなかで余りに非日常的なものにされてしまった「死」を「タブーの世界」から「開かれた世界」へ引き出し、誰もが自然な気持ちで話し合えるものとする（K29）ことであった。ただこの授業創造の経緯を当時の教師間の授業作りからみると、同

校には人間の生の“ネガティブなこと”を扱う教材がもたらす児童への影響をめぐる、熾烈な教材論、教育価値論的論議のあったことが見えてくる。その徴候は、授業「作られた新しい家族」における発問の可否に生じていた。その発問は、「鎌原もの」で学ぶ「家族とはなにか」という学習課題につながる授業「つくられた新しい家族」の指導過程での哲学的ないし思弁的（spekurativ）な問いで、弁証法的思考を促す発問である。¹「最後の質問、12軒の家族、お家、12軒のお家、幸せだったでしょうか」（K.179）当然児童からの返答は、二つにわかれる。オープンエンドの授業となるが、問題は瀬の授業が懸念されていたことである。それは、対象クラス児童の生活指導次元のできごとにある。瀬が授業を行なったクラスでは、ある児童の問題行動が生じていた。異変を捉えていた教諭によれば、その児童の悩みは、家族問題であった。資料からの記述では定かではないが、両親の離婚等で生活が変容した児童もいるわけで、その悲しみは容易には癒せないであろう。同教諭は瀬に報告した。そして訴えた。「明日の命の授業で『再編された家族は幸せか?』と問い掛けるのは、止めてください。それを受け止めきれずに、苦しんでいる子がいるのですから。」（I. 137）教材の内容によっては、子どもの心を逆撫でし傷つけると心配される向きも生じる。教材研究や授業の教育的価値の検討に慎重を要するのは、当然である。しかし瀬の児童理解は異なっていた。

「自分だったら、あの家の中に入って、幸せ？」大瀬さんは腰をかかめ、男の子の顔をのぞきこんだ。この男の子の両親が離婚しているのを大瀬さんは知っていた。〈その事実をしっかりと受け止め、力つよく生きよ〉という願を込めたのだった。・・・男の子が声を絞り出した。「そこで暮らしていかないと、そのまま死んでしまうだけだから、そのまま暮らした方がいい」「うん。うん。一人じゃ暮らしていけないものね。新しい家で暮らしていかないといけない。」（Vgl. K. 181）

同校での山羊の飼育による命の誕生の学習は、生命の誕生に冒険の要素はつきまとうが、“ポシ

ティブな”現象や事柄で教える、一般の“「生命」の教育”であるといっている。しかし大瀬の用いた鎌原ものは、その出来事に、死に脅かされる人の命が濃厚である。いわば極限状況で人の命を助けるか否かの倫理的決断を問う、いわば実存的、主体的問題次元があり、「いのち」の教育の範疇に入る。生の“ネガティブなこと”にかかわり、死をこえる生の在処を問い思索する学びである。そこには、子どもと行う対話的な思索への勇気が見とめられる。

同校でのこの論議は、傷ついた児童の心の心理的ケアと治癒という生徒指導的視点が、死や病気、自殺・自死、葬式、老い、障害などの教材で扱う「いのち」の教育への否定的価値判断につながることを示す葛藤事例ではないかと考えられる。目標は生命への畏敬の念の育成におくとしても、教師には大抵死にまつわる事象への経験的、感覚的、本能的な拒否感、恐怖感という情緒がある(鈴木, 2005) また死の持つ終末のイメージも、楽しい授業をめざす教師には暗いと受け止められたり、保護者のなかには我が子を心理的葛藤に巻き込まないで、という親心を促すことが多い。こうした否定的判断は子供の心身の健康への教育的配慮の名目から下されるだけに、説得力を持つ。

ケアリングと学びの共同体という学校理念に基づいて実践を推進する同校では、大瀬の授業をめぐる、この問題が再燃した。大瀬のいのちの授業は、同校の授業研修部の会議で、絵本の読み聞かせ、「鎌原もの」、生身をさらすもの、の3つに分類されていた。その授業のねらいは、3点である。①個としての命、②種の連続としての命、③永遠の命。この中で問われたのは、「生身をさらすもの」であった。問われるのは、「いのちとは何か」という普遍的な問いである。その授業での学びでは、いのちの3つの概念の形成がめざされた。そのひとつが、「限りあるいのち」、個としての命の有限性に目覚めさせることにあった。ここで授業者は、生身を曝し、みずからの体験の、ガンで「後3ヶ月の命」を生きている自分の闘病生活の現実を教材として提示したのである。人が必ず死ぬ存在であることは、教材論で見れば、無論必ずしも授業者自らの経験に訴えなくとも、別の資料や情報で考えられないか。誰しもそう思うに相違ない。

「死を考えることは、どう生きるかなんだ、ということをお子に伝えたい。チャンスなんです。そうしないと、何かを残せないような気がする。」・・・「でも子供達はそこに自分の身をおけないと思う」・・・「六年生でもそうした授業は、難しいだろうと思います」校長先生の死の姿は、子供にとってトラウマ(心的外傷)になりかねないと、思った。(I. 170)

こうして討議の結果は、絵本の読み聞かせで、「子犬のうんち」というおはなし²であった。「限りある命」の実存的思索は他の存在形態への発展の、調和的な生の連続観で落ち着するのか。

Ⅲ. 子どもの命の意識 —その調査から—

「いのち」の授業における倫理学習の開発を視野に入れた研究に見通しを立てるうえで、必要なことのひとつに、小学校児童の「いのち」をめぐる意識をさぐっておくことが有意義であると考えられる。ところが、過去の調査事例からわかるのは、ここでも調査実施の難しさである。

(1) 子供の死の意識

過去に子供の「死の意識」を試みた増田が「座談会 健全な死生観をどう育てるか」で述べている。「それで、アンケート調査は教育委員会を通してお願いしようとしたんですが、全部だめでした。調査に自殺なんて言葉があると、調査の結果、事件が起きた時に困るということだったのかもしれない。」(稲村・宮本(一)・宮本・増田, 1981) この調査の動機は、死を軽んずる現代の子供への疑問であった。児童が自分の命をどう考えているか、命と死にたいするその態度と一般的性向を理解し、死の意識への指導により、「健全な死の意識」を育て自殺防止に取り組もうという教育的目的があった。都立教育研究所の研究室が行った、子供の死に関する調査(1981)のデータから、「生命の有限性」についての子供の考えが知られる。参考までに瞥見すると、小学校4年以上の学年の大多数の子供は、90%以上が「人間はいつかは死ぬ」と生命は有限であることを知っている。この認識は、小学校2年段階では、ほぼ定着している。ただ中学1,2年生の10%以上が「わからない」と答えており、定かではないが、著者によ

れば、生命の有限性をみとめつつも、なお無限でありたいとする願望の現われとも推定される。また「死ぬことはこわいか」の問いには、幼児から小3年まで、85～90%の子供が「こわい」と答えているが、小1ではまだ「こわくない」が6・8%いる。小学校4年以上の子供に「死」という言葉を聞いて思い浮かべる言葉を手がかりに、死のイメージを探った回答結果では、それを感情の連想(A)と事物・事柄(B)の連想に分類すると、小学生ではAが多く、中学生ではBが多い。女子と男子では、女子が感情的イメージで、男子が即物的イメージで捉える傾向が見られた。調査で興味深いのは、「死後の世界の考え方」の回答例である。「一体子供は死後の世界をどのようにイメージしているのだろうか」。子供の自殺事例をみると、子供達は、死を可逆的なものとして捉えているのではないか、死後の世界に自分の夢や幻想を託している節があるといわれる。ア、人間は死ぬと天国か地獄へ行く。イ、死ぬとほかのもの(木、草・星・動物など)になる。ウ、死ぬと赤ちゃんになって生まれてくる。エ、死ぬと神様仏様のところへゆく。オ、死ぬのは遠い所へ出かけるのと同じで、また帰って来ることができないのではないか。カ、死ぬのは眠っているのと同じで、また目がさめるのではないか。この6項目にそれぞれ「思う・思わない」のいずれかに○をつけさせたものである。

調査では、死後に彼岸の世界があり、そこへ行くと思うとしたものを「彼岸型」(ア, エ), 人間の再生を肯定したものを「再生型」(イ, ウ), 遠いところへ出かけて帰れる旅や眠りからの目覚めのようにイメージしたものを「復活型」(オ, カ)に分類していて、興味深い。この回答結果から、彼岸型は小6をピークに減少し、「再生型」や「復活型」などの、死を可逆的なものと捉える傾向(あるいは願望)が意外にも小学生より中学生につよいことがわかったのである。

6項目を「そう思う」と答える比率は比較的女子に高かった。再生願望は小6を境に女子が男子より高くなる。この解釈では、生命の認識における子供の「詩的、情緒的な考え方」(増田)が見られ、それが「一概に悪いとはいえない」と考えられている。国語科での擬人法や詩での比喩や文学的表現にすぎないことが、自覚されているとす

れば、それ以上に別の要因がかんがえられるだろう。著者はそれを「宗教心」に帰着させる視点を示した。文化要因として、汎神論的な日本人の自然観が働いていると見ることもできようか。

この死の意識の調査は、身近な人の死別体験と死への衝動とは関連があまりないこと、動物との死別体験をした子供の方が、死を現実的に捉えていること、ペットにしなれた子供とそういう死別体験のない子供とでは、自殺を肯定する率が、死別体験のない子供の方が小4, 5, 6では完全に高いことを明らかにした。³

(2) 中学生の命の意識

「いのち」をめぐる小学校児童の意識を探るうえで、1981年の調査に見られる傾向、死を可逆的なものと捉える傾向(あるいは願望)が意外にも小学生より中学生につよいことについては、小学校3年～6年生の、死についてバーチャル・リアリティと死の意識との関連を調べた服部(2001, 101頁)の結果が参考にされてよい。それによれば、「一度死んだ人が生きかえることがあるとおもいますか」の質問には、①ある126名(33.9%), ②ない126名(33.9%), ③わからない117名(31.5%)の結果がある。関連して、「魂や靈魂の世界がこの世にあるとおもいますか」には、①あると思う44.1%, ②ないと思う32.8%, ③わからない5.6%である。大瀬(2004, 31頁)は蘇生感を持つ子供のこの多さに愕然としている。「いのち」の授業で学ぶべき有限な命の知的な学びの課題がここにあると考えられた。

筆者達はH市の私立HG中学校において、1年生男子生徒46名に下記のアンケートを質問紙法で実施する機会を与えて頂いた。(以下その「いのちとは?」の調査プロジェクトの一部)

「いのち」についてのアンケート

() 学年 () 組 せいべつ 性別 男・女

つぎの問いについて、あなたの考えをもとに答えてください。

1. 死について、またいのちに限りがあることについて、考えたことがありますか。

(○でかこんでください)

はい いいえ

2. いつ考えましたか。つぎのなかから選んでく

ださい。(「はい」と答えた方)
6歳以下, 小学校1年, 2年, 3年, 4年,
5年, 6年, 中学1年

3. そのとき, どんな気持ちや思いがしましたか。
(「はい」と答えた方), お書きください。

[]

4. 死について考えたことの, きっかけになるよ
うな出来事がありましたか。つぎのなかから1
つ選んでください。

- ・友だちの死
- ・社会状況 (災害, 世のなかの乱れ)
- ・友人関係の悪化 ・自分の病気や怪我
- ・テレビやラジオ
- ・式 (お葬式, 墓参り, 礼拝)
- ・親子関係の悪化 ・他のひとからはなし
- ・身近なひとの死 ・自分を見つめたとき
- ・その他 ()

5. よくいわれる, 死後のたましいがあるかどう
か, についてあなたの考えを選び, 理由を述べ
てください。

- ・あると思う ・ないとおもう
- ・あるといい ・わからない

その理由 []

6. 自分は死んだあとどうなるか, あなたの考え
をつぎのなかからひとつ選んでください。

- ・土に帰る ・天国 (あの世) にゆく
- ・骨になる (無くなる) ・生き返る
- ・生まれ変わる ・その他 []

Eva Marsal (2009) ⁴

その結果

質問1. ①は い 40人 (86.9%)

②いいえ 6人 (13.1%)

質問2. 小学校4年 12人 (26.1%)

小学校5年 7人 (15.2%)

小学校6年 6人 (13.0%)

小学校2年 6人 (13.0%)

小学校3年 3人 (6.5%)

小学校1年 3人 (6.5%)

中学校1年 1人 (2.1%)

質問3. 気持ちや思い [割愛]

質問4. 死について考えたことの, きっかけにな
るような出来事

- ・式 (お葬式, 墓参り, 礼拝) 18人 (39.1%)

- ・社会状況 4人 (8.7%)
- ・身近なひとの死 8人 (17.4%)
- ・自分を見つめたとき 5人 (10.9%)
- ・テレビやラジオ 3人 (6.5%)

質問5. 死後のたましいがあるかどうか, について

- ・あるといい 21人 (45.6%)
- ・あると思う 8人 (17.3%)
- ・ないとおもう 10人 (21.6%)
- ・わからない 7人 (15.2%)

質問6. 自分は死んだあとどうなるか

<回答計45>

- ・骨になる (無くなる) 13人 (28.9%)
- ・土に帰る 4人 (8.9%)
- ・生まれ変わる 12人 (26.7%)
- ・生き返る 2人 (4.4%)
- ・天国 (あの世) にゆく 11人 (24.4%)
- ・その他 3人 (6.7%)

死の認識の発達の調査では, すでに仲村 (1994) の不可逆性に関する研究結果にみられるように, 9歳から11歳で, 「死んだ人は生きかえる」とする子供がそれ以前の年齢の10%から13%へと再度増加傾向をみせ, 12歳から13歳で40%へと急増する。「生まれ変わり」を考える子供も, 6歳から11歳にかけて年齢と共に高くなるとの結果であった。「一度死んだ人が生き返る」か, の調査 (荒川・中村, 1998) で見ると, 中学生では, 「生き返る <こともある>」47.8%, 「生き返らない」32.7%, 「わからない」17%の結果が出されている。この結果は, 仲村の命名したわが国文化に根ざす「生まれ変わり思想」の確実性に加え, それだけではない要因からテレビゲームなどバーチャル社会の影響に関連づけられた。<中村, 2005> だが, 「ゲーム経験」や「身近な人の死の経験」にも, 子供の蘇生観は何の影響も受けていないこと<服部, 2003, 104頁>も確かめられている。この調査動向のなかで, われわれの調査での中学1年生男子生徒だけの場合, 質問6では, 「生まれ変わる」再生型の率は, 「天国 (あの世) にゆく」彼岸型に比して高いが, 「生き返る」と考える率は低いことが判明した。勿論この選択項目には, 不可逆性や魂の世界の否定を意味する「骨になる (無くなる)」(無機質への還元) を入れている。以上の調査結果から, 「いのち」に関

連して、中学1年生の年齢でも、その多くが彼岸型にもまして再生型の死生観を抱えていることが分かる。しかし死と遭遇した時の恐怖や寂しさ、悲しみの体験は質問3を見れば確かである。

以上、過去の調査結果から、文化的要因の「生まれ変わり思想」や輪廻転生の仏教的世界観の影響、仮想現実の影響をその因果関係において、少年犯罪のような子供の安易に死に走る生命軽視の傾向性や衝動を一般的に説明する、いわば精神的分析的調査について概観してみた。

しかし我々の調査にある質問5の結果のように、「死後のたましい」が「あるといい」が最も多いことは、何を意味するのだろうか。生徒のその意識には個体は有限でも、自分の何かが残ること、生命の連続性ないしヴァージョンへの希望も働いているのではなかろうか。またそれは子供ながらに、「いのち」は死後も消えず残ることへの希望、あるいはいのちの継続性、永遠性への表明でもあり得る。我々はむしろそこに生の意味を死の経験から思索し形成する「子どもの世界像や人生観」の徴候を見いだすことはできないだろうか。それは、子どもは意味への餓えをもち、その知的好奇心から固有の思索によって「いのち」についても子ども独自の世界像や人生観を築き上げる自己形成的存在と解することによって可能となるのである。

IV. 小学校児童のいのちをめぐる意識

—子どもの世界像への視座

(1) いのちの意味への問い —児童の考える死後の世界

大瀬の授業「絵本 忘れられないおくりもの」(5年)の授業記録には、「死んでしまったら、それで命は終わりなのかな」という発問がある。正二「死んでから体から魂が抜けていく・・・」大瀬「なんか魂は残っているとかなんか・・・」一郎「その魂がまだ生きている。」大瀬「じゃあ、わたしが死んでも魂は生きているんだ。」重彦「体は・・・」大瀬「体は死んでしまうの。じゃあ、もうひとつ、魂?命ってというのは、ひとつは「魂」だというのね。」(K.131)

体から魂が抜け出すという発想は、日本人の持つ俗信のようにも聞こえるが、授業者はこれを子供の命をめぐる形而上的な思考の意味で受けと

り、人の命は、死後魂として残る見解とした。

では、日本の小学生児童はこの死後の魂の形而上的な思考でいかなる考えを持つのか、また人(自分)の死後の世界をいかに考えるのか。命の授業を組み立てるため⁵に、この児童の実態の確認は有意味である。そこで我々は、ドイツの児童との比較から、日本の子供の死をめぐる世界像はいかなる特徴を持つのか、探ってみることとした。その結果、H市のH小学校、N小学校2校の4年児童によるイメージの描画から、「死の意識」に関する過去のアンケート調査とは異なる貴重な資料が得られた。このきわめて資料収集が困難な課題で、子どもの世界像ないし人生観を表現にもたすため、2つの設定をした。まずおはなし「世界さいこうのクーヘン」を読み、ひとのかぎりある命について話しあう。次に、ドイツの児童の描いた絵から抽出した6枚の「ひと(自分)の死後の世界」の絵を見て話し合い、さらに自分のイメージを描画してもらうというものである。以下はそのおはなしである。⁶

世界さいこうのクーヘン

「みて、みて、さち、ほく、もうこんなに^{たぐさん}沢山あつめたぞ」。ゆういち、は、^{としうえ}年上の姉に^{あね}いっばいのバケツを^{ほこ}誇らしげに^{みせ}た。「すごいわ。あなた、まったくイタチのようにすばしいね。」さち子はおどろいた。「わたしも、したくおわってる。ばあちゃんのお墓にも行かなきゃいけない?一度ここにきているのに」。さち子は聞いた。「そりゃあ、そうだけど」。ゆういち、は^{どうい}同意した。「ほく、ばあちゃんにほくのちょうすばらしい^{くり}クリをあげるんだ」。二人は^{ふたり}いっしょに^{はか}墓の方に^{ある}歩いていった。「ばあちゃんは、いつもほくたちのために、それはおいしい、カエデのみつ入りのクーヘンを焼いてくれたのよね、おぼえてる?」クリを花々のあいだにおきながら、ゆういち、はたずねた。「もちろん。それ、世界のさいこうのクーヘンだったわ」。さち子は答えた。「わたしの記録は、おかわり8枚までいったわ」。「うん、だけどそのあと、おなかがいたくなかったね」。ゆういち、はほほえんだ。

帰り道、ゆういち、はすっかり考えこんだ。「ねえ、さち。ばあちゃんがいまほくらのこと、見てるとか、すくなくとも感づいてるとか、ある

って、考える?」

(マリオン・パルシュ作, 下山田希一訳)

問い① 子どもたちは、なにについてはなして
いますか。

問い② ふたりの最も重要な問題はなんでしょう。

問い③ おばあちゃんがいまゆういちとさち子
をみているとか、感じているようだ、と
いう話をみなさんはどう考えますか。

2. ドイツの児童(4年生)の描いた絵を見て、
話しあう。

問い① これらの絵には、どのような違いがみ
られると、考えますか。

問い② どのイメージがみなさんにはあてはま
るか、考えを述べてください。

問い③ これらの絵とはまったくちがうイメ
ージを持った方は、ありますか。はなして
みませんか。

3. 謎への挑戦: 「人の死後の世界」について各
自のイメージを描画する(20分以内)

(2) 子どもたちは限りある命をめぐるつがくする

おはなしの内容が問いかける子供の謎、「人の死後の世界」に関するドイツの子供の絵を検討したあと、調査では短時間ながら各児童にイメージ表現を求めた。命をめぐる子供の意識からは描画に子供のいわば価値志向や人生観、性格等々、多面的、人格の全体もあらわれる。しかし我々が調査で立てた課題は、「人(自分)は死んだらどうなるの」という、子供が死に直面して驚き、または恐怖とともに繊細に問う疑問である。その国際学術調査(Eva Marsal主宰)のねらいは、子どもの「学び」(Urwissenschaft)の可能性ないし子どもの根本的思考の所在である。したがって収集された描画は、その思考能力のレベルとの関連で分析される。我々はその指標に、まず3Cモデル(批判的思考Critical Thinking, 創造的思考Creative Thinking, 配慮思考Caring Thinking)のリップマン=モデルを設定し、この観点での検証を企画した。加えてこれらと異なる範疇ながら、応用倫理意識(practical ethics)、国際理解力と関連してグローバル思考⁷(Global Thinking)、またナラティブ思考(物語思考)をさらに加えてみた。

以下子どもの意識にあるかぎりある命の諸相と

これと対応した思索能力の関連を描画71枚から解釈し、暫定的に内容を整理してみたものである。

(i) 死の現実

今回の中学1年生男子の調査結果からもわかるが、多くの児童が4年頃の年齢時期に、式(お葬式、墓参り、礼拝)(39.1%)や身近なひとの死(17.4%)をきっかけに、限りある命について考えるようになってくる。その思いは、「怖い」、「自分が無になるのは辛い」、「ブルーな気持ち」、「身近な人との別れに胸が痛む」、「どうなるか心配(疑問)」、「さびしい」「悲しい」「普通にできることができなくなるので、ぞっとした」「泣いてしまった」等々、不安と恐怖にみちた経験である。この現実はどうのように描画から読み取れるだろうか。

左の女子児童の絵(資料A-①)は、「死んだ人がてんごくにいくようす」と説明にはあるが、死者への「悲嘆」(Trauer)がはっきり描かれている。泣いている人のまえて死者はやや安らかな表情で横たわっている。この場面は家族等身近な人と「共に死を悲しむ」姿であり、子供に目撃されている死の人間の現実であると見てよからう。だが、右の男子児童の絵(資料A-②)は、異なる。「死んだ人がうまっている所」である。ドイツの子供の絵6枚のなかにも、地中に埋葬された白骨の絵があるが、茶色の地面の上には墓が描かれるが、魂の飛翔は矢印でしか描かれぬ。リアルな現実はこの世での死である。

「自分は死んだあとどうなるか、」の問いへの中学1年生の回答には「骨になる(無くなる)」が(28.9%)「土に帰る」(8.9%)を足すと、最も多い。児童も必ずしも「ロマンチックな」生命観に立つわけではなからう。死は多くの児童の絵でも何らかの形で墓と共に地、地中に横たわる人(自分)の姿で描画されている。問題はその場面人間的要素がいかに含まれるかによる。右の絵は、ただかなり即物的で、物質論的であるかも知れない。

(ii) 魂のゆくえ——彼岸型と「生まれ変わり」型

「一体子供は死後の世界をどのようにイメージしているのだろうか」。この過去の調査(稲村・宮本(一)・宮本・増田, 1981)の観点に合わせて、3つの分類で、描画を見てみると、「復活型」の

絵はみられなかった。彼岸型と「再生」型（生まれ変わり型）が見られた。多くは、魂が「てんごく」へ昇天する途上の空中に飛翔する姿及び天国で存在するようすを人の姿で描いた絵であった。ところが、明確に神様(キリスト教)＝天国、仏様(仏教)＝「極楽」,「彼岸」のような術語での概念的区別には子供は至っておらず、もっぱら「天国」の言語表現を用いた説明がなされているが、その絵から彼岸型の2類型に対応させて抽出したのが以下の絵である。

左の絵(資料B-①)は、「たましいが天ごくにいて、ほねだけにされたところ。てんしが天ごくにつれていってるところです」とある。場面には、「天ごく」「じごく」の添え書きがあり、彼岸が明確である。右の絵(資料B-②)には、「人がしんで天国に行くあとかみさまがむかひにくる」と説明がある。赤い太陽と青空の方角から「神さま」がおりてくる様子である。下の絵(資料B-③)は、「たましいが天国にいくはしごをのぼって天国に生き、そのたましいが、動物、花、人間などに生まれかわる」すがたである。描かれた生まれ変わりの対象には、赤ちゃん、木・草(お花)、星、動物(鷲、ちょうちょ、ウサギ)が見られたが、そのほか妖精もある。絵(資料B-④)は、「死んだ人が神様に魔法をかけられてようせいに生まれ変わり、天国で楽しく暮らしているところ」を描く。

(3) 限りあるいのちの諸相

子供達の「衆知」を集めた、かぎりあるいのちの諸様相を若干の描画から以下に列挙してみよう。

(i) 知的、認知的視点(批判的思考)

課題「ひと(自分)の死後の世界」の描画を要請されても、じつはその描画や表現自体一般に容易ではない。一人はその世界の実在を認識し得るか、の問題がある。例えば、中学1年生の「死後のたましいがあるかどうか」の問いでも、「ないとおもう」と答えた生徒の理由を拾い出すと、「死んでよみがえったという話しはきかないし、自分の目で見ることがないから」「死ねば脳もないから、思うこともないから、あったとしてもそれは意味をもたないから」、「嘘っぽいから」、「死んだことがないから」、「一度死んで生き返った人

が、どうなったのかを言ったわけではないから」等の論理的な推論、推理が顕著に見られる。またあるかどうか「わからない」との回答の理由には、「誰も証明していないから」という知的な理由もある。死後の世界のイメージといえども、その形而上的な問いに安易に答えると、独断論的思考に陥るわけである。

では、魂もだが、死後の世界の実在の如何に、小学校児童の認識批判的思考はいかに自覚されているのか。自分の死後魂の天国への飛翔や生まれ変わりが確実であると無条件に考えているのか。

筆者が調査(PSH, 4B)での対話で「魂のあることは証明ができますか」と感触を探ってみた所、「できそう」との挙手は乏しく、「できそうにない」が多かった。

左の絵(資料C-①)は、「ぼくのイメージは、死後はかから白い服を着て、そして死人のしょうこのバッジを付けてはかからでる。死人からは見えているが、生きてる人にはみえない」と説明がある。なくなった自分か友だちは死者同士互いに姿が見えるが、生きているひとからは見えない。つまり、死者の世界の存在条件は皆つけるバッジ、白い服にあるのだと言うユニークな観念である。右の絵(資料C-②)は、「死んだ人が天国に続いているかい段をのぼっているところ」を描いたものである。みどころは、その天国にいく姿が、よこたわる死者の頭のなかの一瞬の空想のように、表現されている点である。人(自分)の死後の世界は、描くとしてもいわば思いにしかすぎないのではないか、との反省的思考が含まれているようにみえる。この描写には、死後の世界への独断的イメージに対する批判的で繊細な感性が見られる。

なお子供の知的な独創性につながる大胆な発想の絵も挙げておこう。絵(資料C-③)は「死んだ人が天ごくにいて、それがよる車になり、夜だけ走る」姿を描く。天国にいった「こころ」が現世を自動車に姿を変えて夜走るという発想は、機械への「生まれ変わり」思想とも見えるが、大胆で奇想天外である。絵(資料C-④)は、「天国へのはしご(階段)」にしては、工夫が凝らされている。この児童の技術的発明思考も横溢するが、「しんだ人がエスカレータにのっててんごくへいく」発想に、知的にオリジナルな子供らしい思考法が見られる。

(ii) 美的視点 (創造的思考)

子どもの考える命—いのちはその死後の世界においても独特の生命観に躍動している。

絵 (資料D-①) は「死んだ人が花の天国へ行く所」を描く。地上に根を張る巨大なひまわりのような花が天国であり、豊かなファンタジーにあふれているし、これも知的構想力の独創的な作品のひとつである。思想的に見れば、この児童にとって命とは有機的自然観の連続性と結びついているようだ。絵 (資料D-②) は「しんだ人はちよの羽をもって天国に行くようす」を描いている。ゲーテの生の「変態」(Metamorphose) やエンテレヒー思想を筆者に想起させるが、壮麗な女性の、美しい蝶の衣装をまとった姿での飛翔は、アンケート調査での設問項目の一般化したイメージからは想像だにしえない、子供の美的感性と構想力による独創的表現の豊かさを裏付けている。命とは、その死後の世界で一層美しくその姿を洗練させるというのだ。

(iii) 社会的視点 (応用倫理)

人間の社会で生きるひとの命とは、社会的様相を含んでいよう。子どもはその死を社会的にいかイメージしているのだろうか。以下に示す絵は、人間的な生活の課題が解決され得る死後の世界＝天国である。その問題関心は倫理的な「自由」にある。絵 (資料E-①) は、「天ごくにいったひとみんながなかよくくらしているところ」を描く。天使のようにはねがある6名の人、男女が、しっかり手をつないでいる。子供から見ても、社会には戦争や闘争がなくならないが、それだけに子供のイメージでの天国は平和で友愛に充ち理想の実現された世界でなければならないのだろう。絵 (資料E-②) には、「人は天国へいくと自由になるので、老人たちのつえをかきませんでした」とある。髭をはやした老人が、杖なしで歩き、奔走する。身体の苦痛や制約から解放された自由の実現される世界が、児童には天国である。児童の絵からは、現実生活での高齢者の苦渋や不自由な生活への課題意識、また正義やケアの倫理、福祉への関心・意欲が窺われよう。子供はその直観力で命を社会的倫理的なものとして認識している。

(iv) 国際文化的視点、(グローバル思考)

いのちは、子供を取り巻く社会の国際化、多文化化の進展、国際理解や異文化理解教育の影響下で、児童には比較文化的視点でも認識されている。子どものグローバル思考はみられるか。

多くの児童が、天国へ飛翔する死者の姿を具象的に描いているが、きまって頭上の「光輪」と「翼(羽)」をつけた人体で描かれる。これはどうやら児童の情動的知識からみて標準的である。

左絵 (資料F-①) は、「天使が天国へ死人をつれていく所」を描く。彼岸型にはいるが、空中をうへへ飛翔する多くの絵と比較すると、若いエンジェル(少女)が、十字架をつけた天国の門の方角へ死者(少女)を引き上げている気品のある姿が特徴的である。そうみれば、ゲーテの『ファウスト』第二部の神秘の合唱に(12110行)に書かれる「永遠なる女性はわれらをひきて昇らしむ」(相良守峯訳)⁸を想起させる。西洋キリスト教文化への理解がみられる絵といえる。

右の絵 (資料F-②) は、ドイツの児童の下の絵 (資料F-③) に対決して比較文化的視点で描かれているゆえ抽出してみた絵である。日独で同じ死者の「生まれ変わり」型を描くにせよ、日本の宗教文化的教養で表現されている。「死んだ人はほねからもとのひふになって、仏様がいいことをした人は、元の赤ちゃんになって、ちょっと悪い事やいやな事したらそのままになる」意味からである。

(v) いのちの物語 (ナラティブ思考)

絵本の読み聞かせや「いのちの授業」から「小さな物語」(K.34, 38, I.166)が子供の心に沸き立つ事は指摘されている。我々の描画にも窺われるだろうか。つまり子どものナラティブ思考(narrative Thinking: 物語思考⁹)である。

絵 (資料G-①) は、「おじいちゃんがだいしんさいでした時期でしんでこどもたちがおじいちゃんのはかにいって、おまえりにいったとなりにいるはかもだいしんさいでしんでおじいちゃんと天国であそんでいる」絵である。大震災(阪神大震災?)で死んだ老人の孫たちの墓参り、隣の墓の赤ちゃんの震災の火災で焼かれた姿が描かれる。この二人の死者は、欄外の絵から共に連れだって天国へ旅立つ。そして微笑む仏様の世界で、一緒に遊んでいる。地上で災難に遭遇した二人は

天国で救われるという物語であろう。右の絵（資料G-②）は、交通事故によって死んだ少女が、虹のかかるような天国に行くが、赤ちゃんとなって、産院で新しい生命として誕生するという「再生」を描く。これにも「いのち」に関するナラティブ思考がみてとれる。

(vi) 子どもの世界像、人生観

子どもはその多様な思考により、てつがくしている。そこから固有の世界像や人生観が形成される。これまで「子供の死生観」という術語は、かなり使われている。しかし我々はここで「世界像」「人生観」の術語を一応子供のてつがくの文脈で用いる事とする。描画からそれを解釈するとして、手がかりは天国のイメージにあらう。それは子供の地上生活の反映でもあるからである。今回の少ない事例でも、子供の多彩な生活理想がいかにか典型的に表現されるか、の解説によって、小学校児童（4年次）一般の人生観さえ多少類型的に推論・把握され得よう。

まず、多くの子供（女子児童に多いが）にとつて天国は、楽しく、幸福に暮らす場であるが、その特徴は、「遊び」にある。遊びに集約される自由の幸福に子どもは生活理想を見ている。

絵（資料H-①）は、「なくなった人たちがとても楽しい天国へ行って、天国で楽しく遊んでいる様子を表している」場面である。雲の上に、遊園地にあるような楽しく遊びの活動ができる器械が描かれる。右の絵（資料H-②）は、「天国に行って幸せになったたましいと、死んだばかりでまだ天国へ行っていないたましい」である。家の側でのボール遊びが描かれている。

これとは別にもうひとつのタイプが見られた。それは、天国へいき、地上の人を守る存在になることである。子どものその生活理想は、庇護性（Geborgenheit）という倫理的な「やすらぎ」の幸福感情である¹⁰と解釈されよう。絵（資料H-③）は、「天国にいる人たち（おじいちゃんおばあちゃん）がわたしたちを見守ってくれている様子」である。死者は生きる子供にとって「庇護する」存在である。かつてニチュケは、母親が幼児に頼りになる存在であることを子供の生への信頼（Vertrauen）として論じたが、日本の児童の描画では、亡くなった祖父、祖母が、子どもを支持し

保持して、「健全（すこやか）な世界」をもたらす、子どもを守護する者（Bergendes）なのである。思想的に、家族の守護霊（Schutzgeist）と解すれば、日本の古い民俗学的生活感情もそこに読み取れよう。絵（資料H-④）は、「なくなった人がみまもってくれている絵」である。幸福感情が「ほほえみ」の描写によくみてとれる。この絵では、形而上的な表現がなく、いわば心の中の世界に生き続ける人間を空、雲の狭間に浮かぶ面影のような姿で描くにとどめている点、一層心の風景が意味される。そこには天国も羽をつけた天使も認識されない。絵（資料H-⑤）は、「死んだ人が空から見ている絵」である。空によこたわる死者は、髭のある中年か老年の男性に見える。この見守りのなかでこそ少年は元気溌刺で有り得ると言いたいのだろう。他にも、「雲の上でねながら、遊んでいるところをみている」（PSH, 4B: M3）絵もある。共同存在での生の庇護性、安らぎが、子供の世界像、人生観を特徴づけると解釈し得る。

V. むすび 死をこえて生の意味を学ぶ学校

「いのち」の授業をめぐる教育論議は、生身をさらすもの、つまり生の“ネガティブなこと”に触れる学びが与える心理的影響をトラウマ（心的外傷）を論拠に非教育的とする思考回路があることを教えている。そこには、生の“ネガティブなこと”を含む間接経験としての資料をも怖れる教師の姿も、見え隠れしているのではなからうか。教師達は、死とは何か、をめぐる問いを立てて子供と「考えること」をレヴェヴァントとは評価しえなかった。大瀬にとっての学びは、教師も「学習者」として、ないし、てつがくするものとして、配慮思考を以て共に考えあい、知による救いにつながる希望と慰めのあるものであり得るはずであった。対話によるケアリング思考は、“ネガティブなこと”にも勇気をもって向き合い、学ぶ者同士「慰め」¹¹（Trost）をもたらす点でレヴェヴァントで有り得た。けれどもこの「思考すること」の形式陶冶的価値どころか、その生きることの意味を探る協同思考がもたらす繊細な「てつがくすることの慰め」の教育的価値など、教師には、確かにレヴェヴァントではあり得なかった。なまみを曝す中には、このネガティブなこと”例えば、「恐

怖」¹²を回避せず、知的な意味への探究に献身する姿があり、そこに慰めという陶冶価値がもたらされるはずであった。が、教師はこうした「いのち」の授業は一般化しえようはずもないと判断せざるを得ず、そうした人格知の次元の繊細な慰めのレヴェンタな価値には気づくこともなかった。おそらく「驚きの年齢」¹³を生きる子どもが物事への不思議の思いから意味への餓えを抱き、根元的知識欲から思考する能力など認められるはずもなく、ケアしあう学びあいの実践は意図的に重視されたにせよ、「思考への教育」はまだ課題にはならなかったかに思われる。

先の実践上の論議から見えてくるのは、死を超えて生の意味を学べない学校の思考回路である。例えば、快と苦、価値と反価値の二分法で生の“ネガティブなこと”を非教育的とし、楽しい学校のようないわば教育的快樂主義の傾向を見せる学校の現実である。そこにはトラウマへの恐怖心を高め、これに過剰に反応する教師の思考回路がある。また日本社会に根強く残る、生のネガティブなことへのレッテル (Etikett) やタブー視の文化的、教育的慣習が依然学校文化のなかに潜むことも予想される。これが「いのち」の授業を躊躇する学校を必然的に生み出す内部の要因でもあるかと考えられる。

しかし今回の調査資料から、学び(Urwissenschaft)の新しい視角からみて、子ども自身、「いのち」の学習者、少なくとも批判的思考・創造的思考・ケアリング思考、グローバル思考、物語思考や倫理意識に生きる「小さなミネルヴァのフクロウ」であり得ることは明らかにされたと思われる。

略号

K＝大瀬敏昭『輝け！いのちの授業』東京：小学館，2004年。

I＝神奈川新聞報道部編『いのちの授業』東京：新潮社，2005年。

註

- 1) Vgl. Takara Dobashi, “INOCHI” oder die “Endlichkeit des Lebens”, in: Marsal, Eva / Dobashi, Takara/ Weber, Barbara/ Lund, Felix G. (Hrsg) Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens

mit Kindern. Frankfurt/ M: Peter-Lang Verlag. 2007, S.362

- 2) この教材は、人間主体ではなく、物質を人間のように例える話で、メタファーだが、教訓的・心情的に理解させるもので、近年教材化され、副読本等にも見受けられる。実質の道徳的価値を含むが、生の“ネガティブなこと”は、全面にでてこない。タンポポのために肥やしになる価値のある死が意味され、それは自然の依存しあう生命循環の経緯に回収される。
- 3) 生と死の意識でのジェンダー（男女差）では、男子は即物的、女子は感情的の差異がある。生と死の意識の健全性には、肯定的な結果が得られているが、学校、家族への適応感の低い子供に「今がいやだから死んで再生したい」と再生願望の動機から考える子もいるという想定である。
- 4) 本アンケートの質問内容には、曾我他（2001）の共同研究の調査方法が参考にされた。
- 5) ドイツの小学校児童（4年生）の絵のうち数葉は、以下の論文に例示がある。Takara Dobashi and Eva Marsal, Bildungsstrategien zur Annäherung an das Thema Tod: Eine Unterrichtseinheit aus interkultureller Perspektive, 2008, in: 『学校教育実践学研究』第15巻2009年3月, 73頁。
- 6) このお話をういた授業は1998年2月ドイツ、バーデン・ビュルテンベルク州、カールスルーエ市内のペーター・ハーバル小学校で追試された。
- 7) Vgl. D. G. Camhy, Verstehen warum Andere anders denken, in: karlsruher pädagogische beiträge, Heft 62, phk, 2006, S. 26-32.
- 8) ゲーテ『ファウスト』第2部（相良守峯訳）東京：岩波文庫，1988年（36刷）495頁。
- 9) 岡田渥美編『人間形成論』東京：玉川大学出版部，1996年 258-272頁。（毛利論）参照。
- 10) ボルノー，須田秀幸訳『実存主義克服の問題 新しい庇護性』未来社，1969年 58-68頁参照。
- 11) やすらいでいることと慰めの哲学的意味連関については、上掲書62-65頁参照。なお consolingがcaring thinkingの構成要素であることは、Ann Sharp（2007）の論に詳しい。

- 12) 死の恐怖はB・ラッセルの性格教育論での難問のひとつであるが、知性の教育での知的好奇心の扱い方がいかに国家の命運をも左右しかねないものであるかは、夙に知られている。B・ラッセル、安藤貞雄訳『ラッセル教育論』東京：岩波文庫、1990年 51,122,252頁参照。
- 13) Vgl.Deutsche UNESCO Kommission(Hrsg.) : Philosophie – eine Schule der Freiheit – , Bonn 2008, S.9ff.

参考文献

- ・ Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover: Siebert 2003.
- ・ Marsal, Eva /Dobashi, Takara 2007: Wodurch wird ein Unterricht zu einem philosophischen Forschungsgespräch? In: karlsruher pädagogische beiträge, Heft 66, PHK, S. 107-118.
- ・ 稲村 博・宮本一史・宮本裕子・増田陸郎『死の意識』東京、共立出版、シリーズ現代の子供を考えるXVI, 1981年。
- ・ 鈴木康明監修『いのちの本』①②(全2巻), 東京：学研, 2001年。
- ・ 上杉賢士編『「いのち・からだ・こころ」の本質的な学び』東京：教育開発研究所、『教職研修』2004年12月号増刊。
- ・ 近藤 卓編『いのちの教育』東京：実業之日本社, 2003年。
- ・ A・デーケン『死を教える』メディカル・フレンド社, 叢書死への準備教育 第1巻, 1986年。
- ・ 中村博志編著『死を通して生を考える教育』東京：川島書店, 2003年。
- ・ 古田晴彦『「生と死」の教育の実践』東京：清水書院, 2002年。
- ・ 清水美智子「子どもは生と死をどのように認識していくか(1)」大阪教育大学紀要, 第IV部門, 40-1, 1991年所載 85-99頁。
- ・ 同「子どもは生と死をどのように認識していくか(2)」大阪教育大学紀要, 第IV部門, 40-2, 1992年所載 254-272頁。
- ・ 曾我・田中・鈴木・近藤「いのちに関する短大生の意識」, 『学校メンタルヘルス』第4巻 2001年所載 79-85頁。
- ・ 『現代のエスプリ』 No.394, 至文堂2000年5月号, 鈴木康明編「生と死から学ぶいのちの教育」
- ・ 『児童心理』臨時増刊 No.819, 東京：金子書房, 2005年2月。

謝 辞

国際学術調査プロジェクト『命—いのちとは』の日本における共同研究の機会を与えてくださった日本学術振興会(JSPS)とDAAD, 並びに本調査プロジェクトの協力校をこころよく受諾くださった広島市の小学校2校, 中学校1校の教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。(エーファ・マーサル)

資料 (描画)

A. 「死の現実」



① Nr.40 PSH, 4A: M



② Nr.51 PSH, 4B: K

B. 彼岸型と「生まれ変わり」型



① Nr.38 PSH, 4A: M



② Nr.52 PSH, 4B: K



③ Nr.36 PSH, 4A: M



④ Nr.12 PSN, 4: M

C. 限りあるいのちの諸相 (I)



① Nr.6 PSN, 4: K



② Nr.62 PSH, 4B: M7



③ Nr.27 PSH, 4A: K3



④ Nr.47 PSH, 4A: K2

D. 限りあるいのちの諸相 (II)



①Nr.1 PSN, 4: K1



②Nr.25 PSN, 4: M25

E. 限りあるいのちの諸相 (III)



①Nr.8 PSN, 4: K8



②Nr.21 PSN, 4: M21

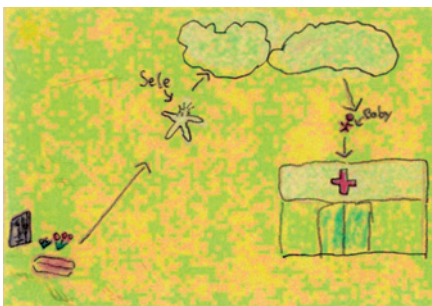
F. 限りあるいのちの諸相 (IV)



①Nr.20 PSN, 4: M



②Nr.10 PSN, 4: K



③赤ちゃんへの生まれ変わり (ドイツの女児の絵)

G. 限りあるいのちの諸相 (V)



① Nr.33 PSH, 4A: K



② Nr.65 PSH, 4B: M

H. 限りあるいのちの諸相 (VI)



① Nr.16 PSN, 4: M16



② Nr.56 PSH, 4B: M56



③ Nr.38 PSH, 4A: M



④ Nr.39 PSH, 4A: M



⑤ Nr.50 PSH, 4B: K