

# 国語科教育とデス・エデュケーションとの距離

— 「死」をめぐる主題単元学習を主な手がかりとして—

池田 匡史

## 1 研究の目的

教育の場において、「命」や「死」という事柄について考えさせようとする動きは、社会で殺人等の重大な少年犯罪や自殺が起きる度に大きくなる<sup>1</sup>。そこで生まれる、教育の場で「死」をどう扱えばよいのかという問いへの1つの答えとして、デス・エデュケーション“Death Education”という立場がある。デス・エデュケーションということばが示す意味は、ただ単に「命を大切にしよう」といった内容を教えるためのものではない。その意味ももちろん含まれてはいるが、その認識にたどり着くまでのアプローチに特徴がある。日本において初めて、学校内外で生や死を学ぶ機会を設けようとした人物であるデーケン、アルフォンス（1986a）は、以下のようにデス・エデュケーションの目的を述べている。

死は誰にでもかならず訪れる、普遍的かつ絶対的な現実である。ハイデガーがいみじくも定義したように、人間は「死への存在」であり、この世に生を享けた瞬間からつねに死に向けて歩み続けている。したがって私たちは人生において、いつかは身近な人々の死と自分自身の死に直面せざるをえない。死そのものを前もって個人的に体験することはできないが、死を身近な問題として考え、生と死の意義を探求し、自覚をもって自己と他者の死に備えての心構えを習得することはできるし、また必要でもある。これが死への準備教育（デス・エデュケーション）の主な目的である。また、人生全体の意義は究極的には死をもって決定づけられ、完成されるものであるから、死への準備教育は同時によりよく生きるための教育でもある。（デーケン、1986a,p.2）

つまりデーケンが説いたデス・エデュケーションとは、「死」を積極的に考えることを通して、よりよい「生」を作り上げていくという教育である。ただ単に「命を大切にしよう」ということだけではなく、しっかりと「死」を見つめるという行為が強調される。それによって「生」を考えるという行為を必要としているという点で特徴づけられる。稿者はこの立場に対して同意している。

また、こうした「命」を扱い、よりよい「生」を考えさせようとする教育は、道徳の時間等を使って、特別にそのための授業を行うという形でもなされるが、岩田文昭（2009）はそのことに懸念を示している。

いのちの教育を熱心に進めている小中学校の教師には、高い問題意識をもち、非常に熱心であ

---

1 たとえば山本佳世子（2009）は、1994年の愛知県西尾市中学生いじめ自殺事件に代表される、いじめの社会問題化や、1997年の神戸連続児童殺傷事件などにより、1990年代後半から「いのちの大切さ」を教えることが必要だとする言説が立ち上がったとしている。

るあまり、児童・生徒にいささか強引な仕方では教育をなしている場合がある。(中略＝稿者)  
また、授業内容に好意的でない保護者もありえる。それゆえ、いのちの教育の内容は児童・生徒、さらにその保護者に抵抗なく受け入れられるように吟味されなければならない。(岩田,2009,p.167)

岩田が示しているように、そうした特別に設定される授業そのものが「強引な仕方」とも言える場合もあり、その特別な授業だけを通して行われることに対する不安や批判も存在する。そのために岩田は外部からの講師を呼ぶなどの「特別な授業」ではなく、「教科を通しての教育を中心におく」ことを勧めている(岩田,2009,p.167)。

では、教科教育である国語科教育の中で展開する可能性は、いかに存在するのだろうか。中学校国語教科書に掲載された文学的文章を調査した佐藤瑤子(2013)が、「直接「死」や「生」「生き方」などを問う作品はそこまで多くはない。しかし、文学の中に「死」そのものや「死」に関する描写がある作品は、多く教材化されている」(佐藤,2013,p.72)と述べるように、主たる教材として用いられている国語教科書だけを見ても、多くの「死」が内包されている。その上、この世に存在するさまざまな文章を広く見ても、文学的文章で問うてきたものや、説明的文章で社会的な問題と関わらせながら論じられてきたものなど、さまざまな「死」を含んでいることは想像に難くない。ただその一方で、竹本正子(2006)が述べるように、「死」を扱うことがタブー視されている風潮も指摘されている。つまり、「親や兄弟を亡くした経験をした生徒がいた(中略＝稿者)時には極力「死」という問題に触れないようにし、教材の中に「死」を扱った内容や表現があれば、それを別教材と差し替えたりするといった「配慮」が行われることや、教材レベルにおいても、「教科書に採録されている部分は、あえてその問題を避けるように死生についての箇所を省いている」(竹本,2006,p.462)などの問題がそれである。「死」というものが、人文社会学において重要な位置を占めていることは明白であり、人間が向き合わざるを得ないものであるにも関わらず、多くの者が感じてしまういくつかの困難により、ある種のタブー化が起き、積極的に取り上げられる傾向にはないようである。そのためか、先行研究においても国語科教育の視点からデス・エデュケーションをどう捉えていくかという総論的な検討はなされていない。

そこで国語科教育において、教科としての学習の中にデス・エデュケーションの要素はどのように取り込まれてきたのか、または取り込まれていないのか、これからどのような展開が求められるのかを検討する必要がある。つまり本稿では、国語科教育とデス・エデュケーションとの距離をはかり、今後の国語科教育におけるデス・エデュケーションが発展していくための足がかりを作ることが目的とする。

## 2 研究の方法

ところで、ここまで述べたところの「死」に該当するもののように、何かしらの大きな問題への認識を深化、拡充させることを狙った国語科学習の具体的な方法として、主題単元学習が挙げられる。主題単元学習とは、人間不在という国語科学習の問題の打開策として、人間の普遍的な問題を自らの問題として考えることにより、言語能力はもちろんのこと、生き方の追求、自立のための力をつけていこうとする営みである。具体的には、学習者が思考するに足る特定のテーマに基づいた複数の教材を編んで単元化し、さまざまな学習活動により、各教材の主題への認識を比較、対比、総合を図ることで教材の理解などを高めていくという形式を取る。主題単元学習は、特に 1980 年

代から 1990 年代にかけて熱心な一部の実践者により展開され、成果を挙げてきた。ここから国語科における主題単元学習という学習方法が、国語科教育とデス・エデュケーションの接点であり、さらに国語科の中にデス・エデュケーションの要素を取り込むための有力な方法であると言えよう。そこで、国語科における主題単元学習という学習の場における、「死」の扱われ方やカリキュラム上の位置づけや単元設定の意図や教材選定など、「死」をめぐる主題単元学習を扱った論考<sup>2</sup>を主な手がかりとしながらデス・エデュケーションの分野で述べられている内容と比較することで、両者のあいだの距離を測り、これから求められる方向性を示していくこととする。

### 3 主題単元カリキュラムの位置づけから探る「距離」

まず、1年間および高等学校3年間のカリキュラムを主題単元のみで作成しているものや、主題の配列を設定しているものの中で、「死」はどのような位置づけがなされているのかについて検討していく。主題単元のみのカリキュラムを設定するという事は、1年間、ないしは3年間のうちに、この世界の様々な問題を満遍なく組み込むことであると換言できる。そのため、実践者の世界の捉え方が反映されているといっても過言ではない。そこで「死」にまつわる問題が取り込まれているかを確認することにより、国語科教育の実践者にとっての、「死」という問題の重要度をうかがい知ることができる。

こうした主題単元のみのカリキュラムを設定した論考には、村井義昭(1971)、竹本伸介・鈴木敏雄(1983)、長谷川滋成・菅原敬三(1983)、山本昭・堀泰樹(1983)、世羅博昭(1983)、小山清(1983)、加藤宏文(1988)、遠藤和子(1992)、森田信義・葛原昌子(1998)がある。この中で、「死」を取り上げた単元が位置を獲得していると確認できるのは、加藤宏文、遠藤和子の2者のみである。

加藤宏文は、主題単元のみで高等学校3年間の体系をつくり、実践したが、その中で、「生と死」という主題を6つの柱の1つとして据えている。そこでは、「右の四つ(稿者補=自己との出会い、自然をみつめる、こころとことば、愛)は、この中で、これ(稿者補=生と死)を凝視した中で、ひとときわ真摯となる。」(加藤,1988,p.15)と述べているように、「生と死」という内容が、大きな役割を持つものであるとの認識を示し、重要な位置づけをしている。また、遠藤和子については、その単元設定の詳細は論じられてはいないものの、高校3年生段階で「老い・死・医療」という単元の設定が確認できる。

ただ、その他には「死」をカリキュラムに位置づけている論考は確認できない。このことから、多くの実践者は、積極的に「死」という問題を扱う必要性や重要性を高いものと認識していないことを指摘できる。

### 4 単元設定の意図から探る「距離」

それでは次に、個別に実践された単元を検討の対象とする。「死」の位置が決して高いとは言えなかった、カリキュラムでの位置づけとは異なり、これまで実践され、報告された主題単元学習の

---

2 本稿では、主題単元学習を、実践者が「主題単元学習」と認識しているもののみではなく、そう認識していても、あるテーマを軸に教材を編成し単元化した実践についても主題単元学習とみなす。その上で、各大学の研究紀要、商業雑誌、学会誌から該当実践を抽出し、そこで抽出した実践の論者の他論考を調査することで、調査対象の実践報告の選定を試みた。

なかで、「命」を大切に生きてという方向性を持った単元の数は、「愛」をめぐる単元の数に次いで多い。では、その「命」を前面に取り上げた単元は、どのような意図で設定されたのだろうか。その意図を検討することで、必然的に「死」をどう捉えているのかが見えてくる。以下の表は、「命」を大切に生きてという方向での認識の深化、拡充を目指す単元をまとめた表である。

論文	単元の意図（「命」の大切さを認識させるアプローチ）	学年
阿武泉（1998）	「敢えて死の現場をクローズアップした単元を構成」し、「死に向かってどう生きるか、というポジティブな死を考えることによって、生の瞬間をより強く味わってほしい」（p.16） → Goal 3.,Goal 4.	高2
石津正賢（1993）	（死とは関係のない文脈で）「各自の視点からもう一度「生きる」ということを見つめ直」してみたい。（p.31）	高3
石津正賢（1994,1996）	「「生きる」ことの「せつなさ」から眼をそらすことなく、正面から見据えることで、現在の「生」を輝かせることができることを」つかませたい。（石津,1994,p.20）	高1
井上泰（2011）	「「わたしの〈死〉」について考えることは、「わたし」を「死へ臨む存在」ととらえ、その地点から「「わたしの〈生〉」を照射し、よりよく生きることを模索させる」（p.195） → Goal 1.	高1
片桐啓恵（1989）	（死をあまり前面に押し出さず生命の大切さを守り抜く）	高1
加藤宏文（1983）	詳細なし	高1
竹本正子（2006）	「「死というものは、突然訪れるものである」という内容に対して、それを実感している学習者たちが「ではそのためにはどのように生きていけばよいだろうか」という点にさらに目を向けて考えることができる」（p.463） → Goal 1.	中2
竹本正子（2011）	「「永遠の命」を持つことのできない我々が、ではどのような気持ちで生きていけばよいのか、「死」が必ず訪れる人生の中で何を大切に生きていけばよいのかといった問題を考えさせていく」ことにつながる「作品との出会いを通して、自分の「死生」について考え、他の作品に内包された「死生」についても意識して読み取ることができるようになる」（p.15） → Goal 1.	中1
信木伸一（2004）	「「死とは何か」を扱わない。」 「〈他者〉のことば（ここでは教材）が、「死」をめぐるどんな問題を相手取って、どんな理解＝意味づけの行為＝読者への問いかけをしようとしているのか」を焦点化し、この問いに応答する」（p.171） → Goal 1.,Goal 4.	高2

福田祐子 (2000,2001)	詳細なし	高 1
牧本千雅子 (1986)	「はかなさを嘆くのではなく、命のありようを見つめ、生の重み、尊さ、強い生き方を学ばせたい。」(p.8)	高 3
山本伸子 (1998)	「生と死をみつめ」、さらに「生きる力」に結びつけていくような方向」(p.133) → Goal 1.	高 2
若杉かおる (1998,1999)	「死をみつめ、限りある存在としての命の貴重さを重い、いかに生きるかを問う」(若杉,1998,p.4) 「生と死を見つめることが、命の貴重さ(他者の命と同時に自己の命の)を深く知る第一歩である」(若杉,1999,p.35) → Goal 1.	高 3

これらの実践の中で、阿武(1998)、井上(2011)、牧本(1986)、竹本(2006)、竹本(2011)、信木(2004)、田部井(2004a,2004b)、山本(1998)、若杉(1998)、若杉(1999)といった実践が、学習者の認識の中に「生」を深めていく上で、「死」を積極的に見つめることを重要視していることが明確に確認できる。つまり、「死」を通して「生」を見つめる実践となっている。また、その他の実践では、明確に「死」という概念を扱おうとしてはいないが、石津(1994,1996)において、「生」の影の部分を見つめることを行っている。つまり、ここからは、デス・エデュケーションの観点のように、「生」を見つめるために「死」を見つめるという、死生を表裏一体のものとして捉える死生観を考えることが重視されてきた傾向を確認できる。この点は、「死」を見つめることを重要視するデス・エデュケーションの視点との接点と言えよう。

さて、ここでデス・エデュケーションにおける目標を確認しておきたい。最もデス・エデュケーションの研究が進んでいたとされるアメリカの1970年代の論考である、ゴードン&クラス(Gordon, Audrey, K. & Klass, Dennis)(1979)では、以下の4つの目標(=Goal)<sup>3</sup>が据えられている。(ゴードン&クラス,1979,p.124)

- Goal 1. 一般的に普及していない文化の事実を、生徒に知らせること。
- Goal 2. 生徒にとっての大切な他者の死に対する考えについて、感情的な面で処理する手助けをすること。
- Goal 3. 医学的な事柄や葬儀サービスの消費者としての情報を、生徒に与えること。
- Goal 4. 生徒が、死に関連した社会倫理上の問題について明確に述べられるようにすること。  
また、そこで立てられた問題を考えること。

これらの目標は相互排他的なものとは言えない。関わり合う部分も存在することが確かであるため、先に示した表のうち「死」を扱っているものについては当てはまる目標を複数割り振っている。

単元設定の意図としては、Goal 1.に関わるものが多く認められる。ここでの「文化」というものを国語科教育の文脈に沿って考えるならば、テキストにどのように「死」が表象されているのかということでもあろう。ここに挙げる多くの実践が、「死」を表されてきたのかを学ぶことを目指していることがわかる。ただ、テキストに表されている情報によって、知識を得るというだけではこ

3 ここで表されているものは、指導目標、学習目標と学習方法(活動)が混在しているが、学習方法面については、その活動を経験することが目標として据えられているものと考えられる。

とばの学習とは言えない。テキストに表されているからといって、国語科の学習として認められるかということ、違和感を感じる者もいるだろう。国語科における主題単元学習論においても、国語科の学習内容として妥当であるのかという論<sup>4</sup>が存在した。そうした論に対しては、機能主義的な国語教育観に立ち、「考える」といった言語機能に注目し、それを伸ばしていくことが可能であるから国語科の学習として妥当であると言うことはできる<sup>5</sup>。しかし、それでもやはり、国語科に取り込むということは、ことばの学習である必要があることには変わりはない。つまり、筆者、作者が「死」について向き合い、ことばを紡いで表したテキストが、私たちにどう問いかけているのか、どう働きかけているのか、または、テキストがどのようなことを私たちに喚起させようとしているのかを考えていくこと、こうしたことばの効果、実行性に目を向けていくことを忘れずに実践者は学習を設計する必要がある。

また、この国語科の実践としてどう捉えるかという問題は、Goal 4.に関わるものにも当てはまる。これは、教材選定の面で大きく関わるものである。たとえば、死の現場である医療の問題に触れざるを得ないため、Goal 3.にも関わってくると言える阿武の実践で扱った内容、話題は、社会倫理上の問題、つまり尊厳死の問題など「死」という問題に関わるモラルジレンマについてのものである。これは、説明的な文章だけでなく、定番の教科書教材としての地位を持っているとも言える森鷗外の「高瀬舟」に含まれているように、文学教材でもテーマの一つとして扱われることの多いものである。また、信木の実践報告においては、ロボットや記憶といった、比較的近年登場してきた話題についても扱われている。これらの実践においても、先に示したように活動、展開として国語科としての教科性にどう折り合いをつけていくかが課題としてあるが、この目標に該当する実践はいくらも見られる。

ただ、Goal 2.に当てはまるような実践は少ない。田部井の実践は、戦死した兵士の手紙を教材とし、その兵士の身内の立場になって、兵士に手紙を書くというものである。感情面での表出も可能な言語活動を取り入れていると見なし、Goal 2.に位置づけた。ゴードン&クラスによると、このGoal 2.は、「人生の中の死という現実に対してどう対応したらいいのか。」という問いの答えを見つけることの手助けをすることとされている。(ゴードン&クラス,1979,p.132)つまり、死という存在をどのように受け入れたらよいかを考えるということである。私たちは、死に関連することの経験や考えを、他の人と分け合うことができないし、死をどう感じるかが、好ましく、また自然であるのかどうかを知ることができない。そういった問題に対して、具体的な活動として、何を設定し、どう立ち向かえばよいか。ゴードン&クラスは、「教師が注意深く選択した、詩や文学、視覚的メディアによって死についての感情や考えを分かち合う経験をもつ」ことで、「死の場面についてのクラスメイトの感情や認知をお互いに表現しあ」い、学級を「悲嘆の共同体 “a community of grief”」としていくことを方法に挙げている(ゴードン&クラス,1979,p.133)。この場において教師は、進行係、促進者“facilitator”の役割をすることである。ここで提案されている教師の立場からは、リテラチャー・サークルのような小集団討議によって、読むことを促進させるというよう

4 たとえば、鶴田清司(1992)の「そもそも国語科固有の「教科内容」として適切かという問題について根本的な検討が必要となる。」(p.39)という論が挙げられる。

5 たとえば、長谷川孝士(1983)は、主題単元学習を展開することなどを通して「認識思考力としての言語(能)力の育成こそ、国語科教育で意識的・意図的になされなければならない(中略=稿者)。能力観の拡大が今日必要とされる。」(pp.44-45)と言語能力観の拡大を求めている。

な活動を想起させる<sup>6</sup>。ただ、寺田守（2012）は日本の国語科の教室に導入する条件の1つとして、「明示的な教授を行うことと、学習促進者や参加者となることのバランスを図りながら、とりわけ、討議の足場作りの役割を、教師が担っていくこと」（p.53）を挙げている。こうした、小集団討議を取り入れた読みについての研究や、それに基づく活動のデザインについての研究と連動しながら、これからの国語科におけるデス・エデュケーションを拓いていくことが可能性として示される。

## 5 だれの「死」を想定しているかという観点からの「距離」

では、先に挙げた実践が、だれの「死」をめぐる展開されたものであるかについて見てみたい。井上と若杉は、一人称の「死」を考えることに焦点を当てた実践を行っている。一人称の「死」について考えることは、学習者自らのよりよい「生」を築きあげるもの、すなわち、QOL(クオリティ・オブ・ライフ)を高めていくことに繋がる。

信木や竹本（2006）による実践では、二人称の「死」を扱っているが、学習を通して一人称の「死」についての考えへと学習者は焦点を移している。また、阿武、牧本の実践は、二人称の死を扱っている。阿武の実践においては、尊厳死のように三人称の死も想定に含まれている。二人称の「死」について考えることは、デス・エデュケーションの中で大きな位置を持つ「悲嘆教育」<sup>7</sup>としての一面も持ち合わせていると言えよう。

そして竹本（2011）の実践は、テキスト内の登場人物の「死」を考えることに特化している。文学作品の中の「死」について焦点化し、現実の、重たい問題として一般化しない形で「死」について考えるという展開をしている。これは、作品内の「死」であることから、学習者にとって、現実の「死」による痛みを大きく感じさせないで「死」について考えることが可能となる利点がある。

もちろんこれらは、どのような「死」の側面を切り取り単元化しているのかによって左右される視点である。もちろん、どれが良くどれが悪いというようなものではない。そして、どれも必要な視点である。学習の目標に関わることであるので、単発での実践だけですべて補うということは現実的ではない。むしろ、カリキュラムとして組んでいくことで、達成していくことが望ましいだろう。

## 6 対象学年段階についての「距離」

では、これら実践の対象とされた学習者像の傾向を学年段階という観点で検討したい。「死」をめぐる単元が実践されたものの多くは、高等学校段階の学習者を対象にしている。

そもそも、主題単元学習が実践された校種は多くが高等学校であり、小学校、中学校での主題単元学習実践の報告や提案自体が数少ない。この現状をどう考えれば良いだろうか。小学校、中学校段階での有効性を述べている論として、長谷川孝士、ならびに長谷川に関わりのあった愛媛大学教育学部附属小学校、中学校の関係者によるものがある。たとえば長谷川（1968）は、以下のように述べている。

---

6 たとえば寺田守（2012）は、ダニエルズのリテラチャー・サークルの根幹をなす構成要素の一つである、「教師は、グループの一人員や指導者ではなく、促進者（Facilitator）を務める。」（p.35）というものを取り上げ、考察を深めている。

7 デーケン は多くの著書で、「身近な愛する人を亡くした悲嘆の体験からいかに立ち直るかを教える」（デーケン,1986b,p.72）ものとして「悲嘆教育」を重要な目標と位置づけている。

話題・主題を精選して表に立て、それとのかかわりで喚起された問題を解決したり、価値を追求したりすることをねらいとする学習の過程に、技能や言語要素を位置づけていくことを基本として「単元」を組織するのが、少なくとも、小・中学校では本質的であり、また、効果的でもあると考えられるのである。(長谷川,1968,pp.55-56)

このように、ある主題について追究していくことに対しては、国語科の学習として、小・中学校での有効性を論じているものも存在する。では、デス・エデュケーションの文脈ではどうだろうか。ゴードン&クラスは、デス・エデュケーションのカリキュラムを幼稚園段階から作成しており、たとえば6、7年生段階では「生徒の生と死についての考え方や人生観を発展させる」という目標のもと、「エッセイや詩を読んだり、音楽を聴いたり、教材リスト<sup>8</sup>や様々な学問領域から持ち込んだ死についての教材について議論をする」(ゴードン&クラス,1979,p.174)といった活動が設定されていることから、小学校並びに中学校段階での有効性が論じられている。ここから理解できるのは、小学校、中学校段階での実践報告の量的な問題として「距離」が認められるということである。ただ、「死」を扱っている単一の教材の実践において、それを指導者側が取り立てて意図していないが、「死」を考えることに繋がるといった類の論考については今後検討していくべきである。

## 7 教材と単元設定の意図との関係から見る「距離」

では、これらの単元設定の意図は、どのような教材をどのように読むことで果たされていったのか、また、それは実践者の単元設定の意図通りに教材選定がなされていたのかについて検討していく。先に示した表に挙げた実践の中で、デス・エデュケーションについての認識が確認される唯一の実践としては、若杉かおる(1998)が挙げられる。

「生と死の教育」いわゆる「デス・エデュケーション」をテーマとした学習については、主に小学校を研究の現場とした(中略=稿者)総合的学習の構想が提示されている。もちろん高等学校の現場でも、この問題は、国語科のみならず、地歴科・公民化・家庭科・保健体育科・理科など、多くの教科内容と結びつく総合的学習のテーマとなりうると考える。(若杉,1998,p.3)

若杉はこの認識に立って国語科の学習を描いている。国語科の教科内容として実践する際、如何なる手だてがとられているのだろうか、その実際を検討していく。若杉の実践は、以下の2つのものを教材としている。

- ・「文選」より「生年不満足」
- ・「徒然草」より第93段

「生年不満足」は、人間の寿命は長くないのにも関わらず、今を楽しむことをせず先のことばかり気にしてしまうことに対し、後世の笑いものになってしまうだけだと詠う漢詩であると若杉は捉えている。

また、それと対比的な見方を示しているものを若杉は徒然草第93段の内容に見出している。つまり、この章段を「死」の存在を認識することによってはじめて「生」を楽しむことができるのだ

<sup>8</sup> ゴードン&クラスが作成し、その著書に付録として付されているものである。



という見方を示しているものと捉えている。

この実践報告においては、徒然草第 93 段を読むことに重点が置かれているのだが、若杉の捉え方に 1 つの大きな問題がある。以下は、徒然草第 93 段の本文である。<sup>9</sup>

「牛を売る者あり。買ふ人、「明日、その値を遣りて、牛を取らん」と言ふ。夜の間、牛、死ぬ。買はんとする人に、利あり。売らんとする人に、損有り」と語る人、有り。

これを聞きて、傍へなる者の云はく、「牛の主、真に、損有りと雖も、また大きな利有り。その故は、生ある者、死の近き事を知らざる事、牛、既に然なり。人、また同じ。凶らざるに、牛は死し、凶らざるに、主は存ぜり。一日の命、万金よりも重し。牛の値、鷲毛よりも軽し。万金を得て、一銭を失はん人、損有りと言ふべからず」と言ふに、皆人、嘲りて、「その理は、牛の主に限るべからず」と言ふ。

また言はく、「然れば、人、死を憎まば、生を愛すべし。存命の喜び、日々に楽しまざらんや。愚かなる人、この喜びを忘れて、労がはしく、外の喜びを求め、この財を忘れて、危く他の財を貪るには、志、満つ事無し。生ける間、生を楽しまずして、死に臨みて、死を恐れれば、この理、有るべからず。人皆、生を楽しまざるは、死を恐れざる故なり。死を、恐れざるには有らず。死の近き事を、忘るるなり。もしまた、生死の相に与らずと言はば、真の理を得たりと言ふべし」と言ふに、人、いよいよ嘲る。

この章段では、「牛を売る人がいた。それを買おうとした人が、明日代金を払って引き取ると言ったものの、牛はその夜に息を引き取った。牛を買おうとした人には利があり、牛を売ろうとした人は損となった。」というエピソードに対して、「傍へなる者」が、いつ死ぬかもわからない命であることを改めて理解でき、それだけに今の生存の楽しみを再認識することが出来たという面で利益があったのだという考えが示されている。これは、進んだ仏教的な死生観でもあり、この「傍へなる者」の発話のみを読むと、たしかに若杉の言う内容に沿っているようにも思われる。だが、この「傍へなる者」に対して、それを聞いていた人は「いよいよ嘲る」のである。つまり、若杉が目指す「死」への認識を、人々が嘲り、批難していることになる。これについて、この章段の前に位置する第 92 段も参考にしてみたい。

或る人、弓射る事を習ふに、諸矢を手挟みて、的に向かふ。師の云はく、「初心の人、二つの矢を持つ事勿れ。後の矢を頼みて、初めの矢に等閑の心あり。毎度、ただ得失無く、この一矢に定むべし、と思へ」と言ふ。僅かに二つの矢、師の前にて、一つを疎かにせんと思はんや。懈怠の心、自ら知らずと雖も、師、これを知る。この戒め、万事に渡るべし。

道を学する人、夕べには朝有らん事を思ひ、朝には夕べ有らん事を思ひて、重ねて懇ろに修せん事を期す。況んや、一刹那の中において、懈怠の心有る事を知らんや。何ぞ、只今の一念において、直ちにする事の、甚だ難き。

この章段では、仏教的に正しいとされることを実際に行動に移すことの難しさが語られている。これを踏まえた上で、第 93 段に再び目を移してみる。つまり、第 93 段では、仏教的な死生観を達成することが目指すべきものであることは群衆も理解しているものの、実際にそれを持つことは難しいということ、ひいては、これを表象するときに働いている、進んだ仏教的な死生観が達成されるべきだという兼好の思想が語られていることになる。こうした視点を取り込んだ展開であったの

<sup>9</sup> 徒然草のテキストは、島内裕子校訂、訳（2010）『徒然草』ちくま学芸文庫に依った。以下、同じ。下線については、稿者による。

かは、以下に示すように単元の展開や第 93 段の読解の場のようなすからは確認できない。(若杉,1998, p.4,pp.10-11)

《単元の展開》	
第 1 時	「生年不滿百」の読解。古代中国人が、「死」をどのようにとらえていたか、どう生きるべきだと考えていたかという、当時の死生観を把握させる。
第 2 時	第 1 時を受けて、今後「生と死」を考える授業を行うことを予告。それに先立ち、生徒に「生と死」を自分のものとして考えさせる機会として、アンケートを記入させる。 アンケート記入後、「徒然草第 93 段」を読む。
第 3～5 時	「徒然草第 93 段」の詳しい読解。
第 6 時	「生年不滿百」と「徒然草第 93 段」を比較させる。(両者とも、「人生には限りがある」という認識に立つ点で共通しているが、「したがって生きている我々はどう生きるべきなのか」が大きく違う点に注目させる。)
第 7～8 時	前時を振り返り、古代中国人の思想と、「徒然草」に登場する人物の仏教を土台とした思想をまとめる。その後、この二つの作品の内容の、どちらに同意するかを考えさせた上で、自身の人生観をテーマとした小論文を書かせる。
第 9 時	前時に書かせた小論文のまとめ。他の生徒の意見・考え方を知り、改めて授業全体を通しての感想文を書かせる。

《第 3～5 時「徒然草 93 段」の読解での学習活動》	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「語る人」の意見をまとめる。</li> <li>・「かたへなる者」の意見をまとめる。</li> <li>・その場にいた人の反応を考える。</li> <li>・「この楽しみ」「外の楽しみ」とは具体的にどのようなことを指すのか。</li> </ul> <p>→ (本文中の言葉で答える・具体的に指すものを選択肢から選ぶ・その他からそれぞれ挙げる。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「人、死を憎まば、生を愛すべし」の意味を考える。</li> <li>・「存命の喜び」について自分の人生経験から探す。</li> <li>・「この理」が指す部分を考える。</li> </ul>	

ここから考えられることは、若杉が当初意図していた、「死」の存在を認識することによって初めて「生」を楽しむことができるのだという見方を学ぶための教材としてこの徒然草第 93 段を用いることが果たして妥当と言えるのかということである。

信木伸一(2004)は、「ものの見方」はテキストにそれとしてそのまま示されているわけではない。(p.170)と述べる。それは、「書かれた内容(物語内容、筆者の主張)と、そのように表象する時に働いている“ものの見方”(思想)とを、違う次元のものとして読む」(p.170)必要性を訴えるものである。若杉の実践のように単元設定の意図を重視するあまり、テキストに表されてあることの元になっている「ものの見方」を曲げて、あるいは都合良く切り取って読ませてしまうという恐れを指摘することができる。こうしたことが手堅く読まれない限り、主題を追求する形の単元は価値止まりなのではないかという批判からは免れられない。着実に、「死」に関連した教材開発、教材研究が深く求められる。

## 8 おわりに

ここまで、国語科教育とデス・エデュケーションとの距離について、様々な観点から検討してきた。国語科教育において、積極的に「死」について取り扱おうとする動きはまだまだ少ないと言える。「死」は人文社会学上、大きな問題である。国語科を人文社会学の基礎をつくる教科であると考えると、道徳的な領域としてではなく、国語科の内容として重く扱う必要があると言える。

また、「死」について考えるという少ない実践の中には、結果的に、価値のみを前面に押し出しているのではないかと心配されるような学習も見受けられた。教材選定について、実践者の持つ単元設定の意図に近いと訴えていても、必ずしもその教材が意図に沿ったものではないことも確認された。このとき、価値のみを重視した学習になりかねず、曲げられた教材の読みに繋がる恐れがあることには注意したい。言うまでもなく、国語科の学習として、テキストに基づいた読みを追求しなければならない。更なる深い教材開発、教材研究が求められる。そしてその具体としては、テキストを表した筆者や、「死」を語っている存在が、どのように「死」を捉え、どのようなことばで表してきたのか、そして、どのように読者に影響を与えるのかを考えるといった学習を設定することが挙げられる。これが、国語科教育の中にデス・エデュケーションを取り込む最良の方法の1つであると考えられる。学習者の生き方、QOL をより良いものにするというためだけではなく、人文社会学の基礎としての国語科の役割を果たすためにも、今後、デス・エデュケーションの展開の充実を図っていかなければならない。

## 9 参考引用文献

- 阿武泉（1998）「死の在り方から探る単元の授業『生きる』～いのちのおわりまで～」の試み」横浜国立大学国語教育研究会『横浜国大國語教育研究』第9号,pp.16-23
- 石津正賢（1993）「主題単元学習の試み―「生きる」の場合―」山口国語教育学会『山口国語教育研究』第3号,pp.30-38
- 石津正賢（1994）「国語科における読書指導の一方法―主題単元『生きることは、なぜせつないのか?』を通して―」山口国語教育学会『山口国語教育研究』第4号,pp.19-29
- 石津正賢（1996）「読書生活と言語生活を豊かにする単元学習―三年間の学習個体史を追って―」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第291集,pp.22-27
- 井上泰（2011）「学習者の「読みの構え」を育成する国語科授業―〈死〉について考える―」広島大学附属福山中・高等学校『研究紀要』第51号,pp.195-200
- 岩田文昭（2009）「教員養成の観点から見たいのちの教育」近藤卓編『現代のエスプリ』499号,至文堂,pp.166-173
- 遠藤和子（1992）「教材の調査・開発研究―高等学校国語科の単元構成を求めて―」平成4年度兵庫教育大学大学院修士論文
- 片桐啓恵（1989）「「太陽の子」から単元[生命]へ」広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』第32号,pp.17-25
- 加藤宏文（1983）「わたしの「国語」教室―主題による統合の試み―」広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』第26号中,pp.520-531
- 加藤宏文（1988）『高等学校私の国語教室―主題単元学習の構築―』右文書院
- 小山清（1983）「「国語I」の実践的研究（5）―一年五組のばあい―」広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第14号,pp.128-142

- 佐藤瑤子（2013）「死」に着目した、中学校国語教科書掲載作品—近現代の文学的文章を中心に— 國學院大學大学院文学研究科『國學院大學大学院文学研究科論集』第40号,pp.69-108
- 島内裕子校訂、訳（2010）『徒然草』ちくま学芸文庫
- 世羅博昭（1983）「国語Ⅰ」の実践的研究（4）—一年四組のばあい— 広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第14号,pp.117-127
- 竹本伸介・鈴木敏雄（1983）「国語Ⅰ」の実践的研究（1）—一年一組のばあい— 広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第14号,pp.86-94
- 竹本正子（2006）「中学生と古典との出会いをめぐる一提案—「死」との出会いをめぐる教材開発の実践」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第52巻,pp.462-467
- 竹本正子（2011）「中学生と古典との出会いをめぐる一提案—「死」との出会いを意識した授業開発の実践」広島大学国語教育会『国語教育研究』第52号,pp.13-21
- 田部井聡（2004a）「生」と「死」を見つめる単元の展開①—これから生きていく力を育むために— 東京法令出版『月刊国語教育』第24巻第9号,pp.74-75
- 田部井聡（2004b）「生」と「死」を見つめる単元の展開②—六十年の歳月と空間を超えて響き戦争に散った兵士の言葉— 東京法令出版『月刊国語教育』第24巻第10号,pp.74-75
- 鶴田清司（1992）「これからの単元学習に望むこと—「ことばの学び手が育つ」ために—」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第247集,pp.38-39
- デーケン,アルフォンス編（1986a）『死を教える』メヂカルフレンド社
- デーケン,アルフォンス（1986b）『死への準備教育』平山正実・デーケン,A編『身近な死の経験に学ぶ』春秋社,pp.67-82
- 寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社
- 信木伸一（2004）「国語の教室で“ものの見方”を問題化する—「死」を問題領域として—」同人 *Problématique*『Problématique』V〈文学／教育5〉,pp.170-180
- 長谷川滋成・菅原敬三（1983）「国語Ⅰ」の実践的研究（2）—一年二組のばあい— 広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第14号,pp.95-106
- 長谷川孝士（1968）「国語科の構造—「単元学習」の深化のために—」愛媛大学教育学部国語国文学研究会『国文学研究会報』第30号,pp.49-59
- 長谷川孝士（1983）『国語教室の深化』青葉図書
- 福田祐子（2000）「主題単元学習の試み—「読む」活動を生かす授業」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第343集,p.152
- 福田祐子（2001）「生徒の意欲を喚起するための試み—主題単元学習を通して—」東京法令出版『月刊国語教育』第21巻第1号,pp.20-21
- 牧本千雅子（1986）「ことばを「いのち」に結びつける—単元「カゲロウ—生をみつめて—」の編成と実践—」東京法令出版『月刊国語教育研究』第174集,pp.8-9
- 村井義昭（1971）「新単元学習」のすすめ—国語科教育の現代化の視点から— 愛媛国語研究会『国語研究』第64号,pp.61-86
- 森田信義・葛原昌子（1998）「高等学校国語科における主題単元の構想」広島大学学校教育学部『広島大学学校教育学部紀要 第Ⅰ部』第20巻,pp.1-15
- 山本昭・堀泰樹（1983）「国語Ⅰ」の実践的研究（3）—一年三組のばあい— 広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要』第14号,pp.107-116

- 山本佳世子（2009）「教育現場における生と死「生と死の教育」をめぐって」清水哲郎監修、岡部健、竹之内裕文編『どう生き どう死ぬか 現場から考える死生学』弓箭書院,pp.71-91
- 山本伸子（1998）「単元「生と死をみつめて」について—夏目漱石『こころ』をどう扱うか—」広島大学教育学部光葉会『国語教育研究』第41号,pp.133-147
- 若杉かおる（1998）「生と死を考える古典の授業—自己を見つめさせる「心の教育」のための試案—」Groupe Bricolage『Groupe Bricolage 紀要』No.16,pp.2-29
- 若杉かおる（1999）「古典の読解を通して自己を見つめる学習—「生年不満百」と『徒然草』の比較読解」河野庸介・尾木和英編『月刊国語教育別冊 「読むこと」の指導改善ハンドブック』東京法令出版,第19巻第3号,pp.30-35
- Gordon, Audrey,K.&Klass,Dennis（1979）*They Need to Know. How to Teach Children about Death. A Spectrum Book*

（広島大学大学院博士課程後期1年）