

学 位 論 文

自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの開発
に関する研究
—小学校2年生に着目して—

毛 月

2024

学 位 論 文

自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの開発
に関する研究
—小学校2年生に着目して—

広島大学大学院人間社会科学研究科 教育科学専攻

毛 月

目 次

序章	1
第1節 問題の所在	1
第2節 本研究の位置付け	4
第3節 研究対象の検討	7
第4節 先行研究の検討	9
第5節 本研究の目的と方法	14
第1章 「死の教育」の現状と課題	15
第1節 「死の教育」の必要性	15
第2節 日本における「死の教育」の実践研究	16
第3節 学校において「死の教育」を行う上での課題	19
第4節 学校において「死の教育」を行う可能性	21
第2章 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの教材選定	23
第1節 小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材の現状	23
第2節 小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材の内容分類	26
第3節 小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材の特徴の考察	32
第4節 成果と課題	35
第3章 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムから考察される小学校2年生 における考えや感情の特徴	36
第1節 加害行動を抑制する道徳科授業の開発と実施	36
第2節 小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生が道徳科授業ノートに記入した意 見の分類結果	41
第3節 小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴についての考察	45
第4節 成果と課題	49

第4章 小学校2年生における自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの成果	50
第1節 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの開発と実施	50
第2節 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの効果検証	53
第3節 成果と課題	61
終章	62
第1節 論文の総括	62
第2節 新たに得られた知見	63
第3節 本研究の限界と今後の課題	66
引用文献一覧	68
参考文献一覧	73
初出一覧	74
資料	75

序章

第1節 問題の所在

日本では、児童生徒の非行・暴力行為などの問題行動が大きな社会問題として扱われてきた。これらの状況を踏まえて、「平成12年度 我が国の文教施策（第2部、第2章、第2節、1）」（文部科学省、2000年）において、少年非行・暴力行為の対策として、「いのちの教育」の必要性を指示した。そして、「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」（文部科学省、2004）では、重点を置いた施策として「命を大切にす教育の充実」が強調され、その中で、道徳の指導をはじめ教育課程全体を通じて生命を尊重する教育を推進することが1つの取り組みとして示されている。また、2018年度から小学校では「特別の教科道徳」（以下、道徳科）が全面的に実施された。道徳科においては、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の内容項目における生命尊重教育を中心として、問題行動の解決に向けての取り組みがなされてきた（文部科学省、2017）。これらの政策により、少年非行・暴力行為などの問題行動の防止対策として、いのちの教育を充実させる必要性が指摘された。

しかし、これらの取り組みにもかかわらず、暴力行為をはじめ、学校での加害行動などの問題行動の低年齢化が深刻になっている。歴年の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省）によると、近年中学校暴力行為発生件数は減少しつつあるが、小学校暴力行為発生件数の増加は続いている（図0-1）。2016年まで、中学校

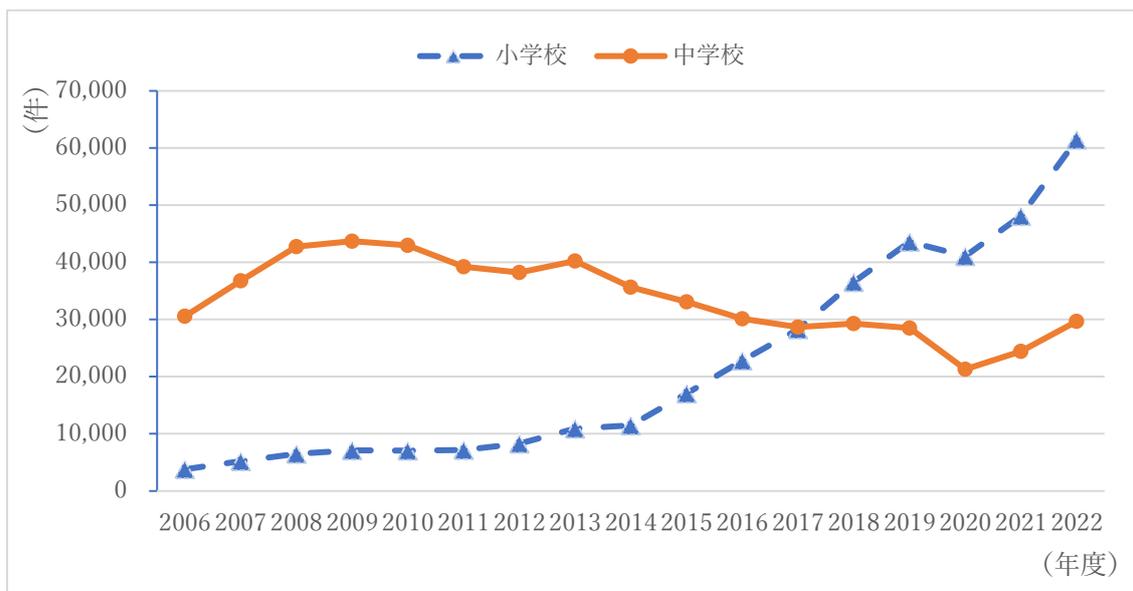


図0-1 小中学校暴力行為発生件数の推移

（出所：2011～2022年文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」を参考にして筆者作成。）

暴力行為発生件数の方が多かったが、2017年から、小学校暴力行為発生件数が中学校暴力行為発生件数を超えている。また、暴力行為発生率（1000人当たりの暴力行為発生件数）から見ても、2021年から、小学校暴力行為発生率が中学校暴力行為発生率を超えている（図0-2）。特に、小学校2年生の暴力行為発生件数は、2016年の第5位だったが、2022年には第2位に上昇しており、増加数が最も顕著であるということが、見て取れる（図0-3）。2020年度は、暴力行為発生件数が全校種で大幅な減少となったが、それは新型コロナウイルス感染症の影響による生活環境の変化や日常的な活動の制限があったと考えられる。

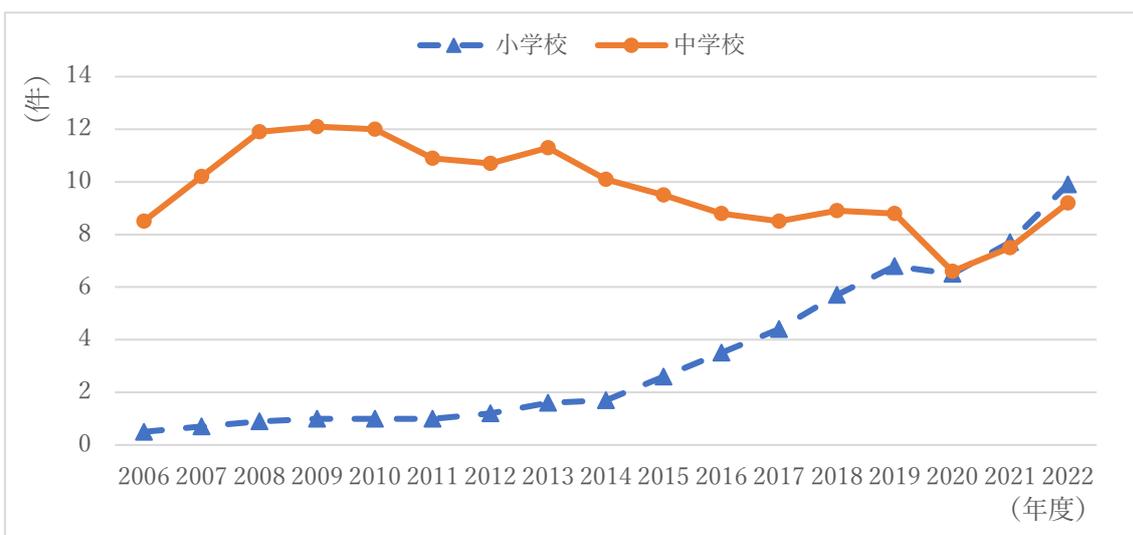


図0-2 小中学校暴力行為発生率の推移（1000人当たりの暴力行為発生件数）
 （出所：2011～2022年文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」を参考にして筆者作成。）

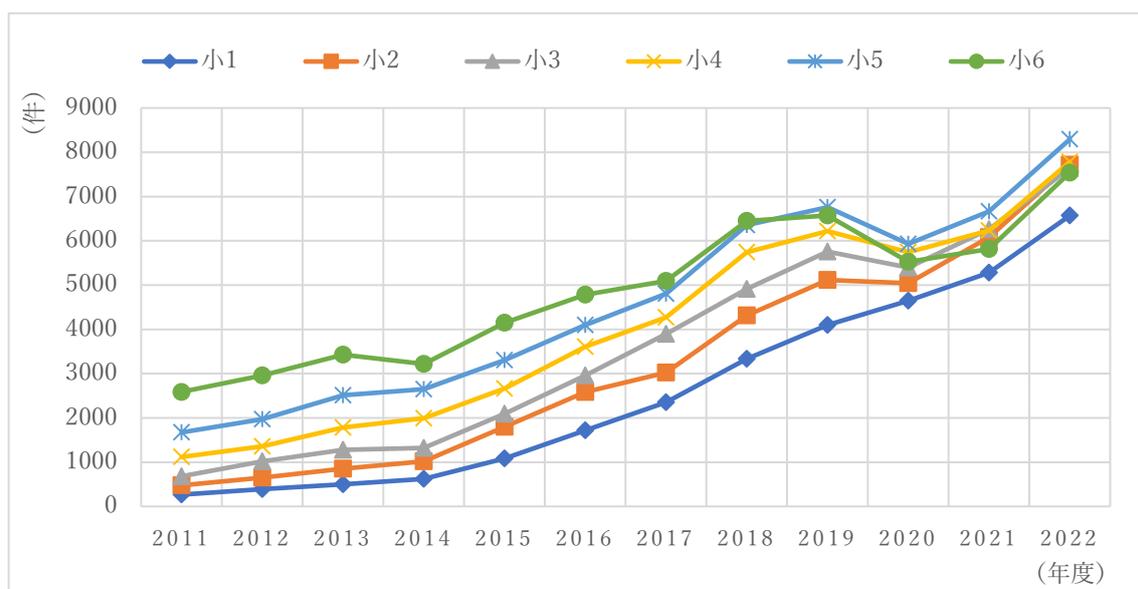


図0-3 小学校暴力行為発生件数の推移（学年別）
 （出所：2011～2022年文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」を参考にして筆者作成。）

暴力行為加害児童生徒に対して学校は、懲戒退学、勸奨・申出による退学・転学、停学、出席停止、自宅学習・自宅謹慎、訓告などの厳しい措置に至ることもある（文部科学省、2022）。しかし、こうした加害行動が起こってから加害者へ懲戒を加えたりするよりも、予防的な取り組みが重要だと考える。中でも加害者の加害行動をどのようにして抑制するかが重要ではないだろうか。この点について、中里（1985）は、道徳的行動を、自己の欲求をコントロールするという自己抑制に関する道徳と、他者を思いやるという愛他行動に関する道徳の2種類に分け、自己抑制力の欠如と愛他心の希薄さは、犯罪の量の増大と質の悪化と関連することを指摘し、自己抑制力と愛他心の育成が加害行動の抑制に繋がることを指摘した。本論では、中里（1985）を踏まえ、自己抑制力を「社会生活を守るために自己の欲求を抑制する力」と定義する。また、ピアジェ（Piaget、J. /大伴茂訳、1954）は、道徳性を規則に対する尊敬と捉えたうえ、児童の道徳的判断の発達は、外的な条件や規準によって自分の行動がコントロールされる他律の道徳から、自分自身の内在的な規準がコントロールされる自律の道徳へ変化していくと主張している。本論ではピアジェ（Piaget、J. /大伴茂訳、1954）を踏まえ、児童の加害行動の抑制に注目し、自分自身の内在的な規準によって自分の行動を抑制することを、内的自己抑制と定義し、外的な条件や規準によって自分の行動を抑制することを、外的自己抑制と定義する。

また、鈴木（2000）は、児童生徒の問題行動の解決に予防的に関わることに着目し、生と死、いのち、生きることについて認知的理解と情緒的理解を促すことにより、児童生徒にいのちについて肯定的な価値観の形成、及び死別や喪失への対処などの修得を目指すいのちの教育による介入を行うことが必要だと指摘した。佐藤（2000）は、地域社会や家族が死について教えることがほとんどない現状において、学校で死を教えることの必要性を指摘した。鈴木（2000）を踏まえ、赤澤（2004）は、児童生徒のいじめや犯罪などの問題行動が増加する中で、児童生徒にいのちの尊さや大切さを実感させることが求められるようになり、学校においては「死を見つめ、生や死という問題から逃げるのではなく、自らそれに関する様々な問題を決定しうる人間、そして固有の価値を創造できるような人間を育てること」（77 頁）を目指す教育を展開する必要性が高まっていると指摘した。このように、死を教えることを通していのちを尊重する心を喚起することで、加害行動を予防的に抑制することが可能だとの示唆は、本論にとって重要である。

本論では、鈴木（2000）、佐藤（2000）、赤澤（2004）の示唆から、死を教える教育を通していのちを尊重する心を喚起することで、加害行動などの問題行動を抑制することに着目

する。すなわち本論では、死を教える教育を、いのちの大切さを教えることと、自己抑制力の育成の両面に開わるものとして捉えることにする。

これまで、死を教えることを通していのちの大切さに気づかせる教育は行われてきたが（兵庫県立教育研修所、2007）、死を教えることを通して、自分の加害行動を抑制する力を育成し、それによって加害行動などの問題行動をなくすことに着目した研究は管見の限りない。そこで本論では、死を取り上げた教材等を使った道徳科授業を組み合わせる学習プログラムを通して、加害行動を抑制する力を育むことができることを示し、道徳科授業による加害行動などの問題行動の防止を実効性あるものにすることを目指すことにしたい。

第2節 本研究の位置付け

死を取り上げた研究分野は、死生学と呼ばれ、哲学、医学、心理学など様々な立場から研究されている。死生学の語源はギリシア語における「死の神」を表す「タナトス」である。それをもとに、「タナトロジー thanatology」という言葉が創造され、死生学が発展してきた。20世紀ごろまでは、世界的に死をタブー視する風潮があったが、1960年代以降、アメリカでは、医学、看護学、教育学、社会学と神学など様々な分野から死を教えることに関する研究と実践が展開されてきた（赤澤、2004）。アメリカでは、学校教育において死を教えることを導入する最初の目的としては、学校でのいじめ問題への対処が求められていた。デーケン（1996）によると、アメリカでは16歳までに父母と死別した児童・生徒は20%も存在する状況の中、死別体験の当事者の子どもも、他の子どももどのようにふるまえばよいかわからず、喪失の悲嘆に苦しむ当事者の子どもがいじめの対象とされることが多かった。このことは成熟した人間関係を育てるのによくないと気づいた人々が増え、次第に学校において死を教えることの重要性に対する認識が広がった。1960年代～1970年代の10年間、アメリカでは死を教えることに関する研究が体系化されてきた（Cruse、1978）。近年では、喪失の悲嘆に苦しむ子どもに注目するだけでなく、死を教えることを学校暴力の予防対策として実施することを検討する研究もある（Shackford、2003）。

一方、日本では、デーケンが書いた日本における初の死生学の総合的研究書『死への準備教育』（メヂカルフレンド社、1986年）を皮切りとして、死を教える教育に関する研究が行われてきた。例えば、デーケン（1986）は、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」（2頁）を目的とする「死への準備教育」を実施していた。デーケン（1990）は、「死への準備教育」

の目標を、①知識レベル、②価値観レベル、③感情レベル、④技術レベルという4つのレベルに分けた。①知識レベルについては、死に関する専門知識や、タナトロジーの研究成果を身に付けることである。②価値観レベルについては、生と死の問題に関する価値観の見直しと再評価を行うことである。③感情レベルについては、死に対する否定的な感情を克服し、死への過剰な恐怖を緩和することである。④技術レベルについては、死にゆく患者と触れ合うための具体的な技術の習得を行うことである。

平山（1991）は、死を教えることの目標を、生きがいや価値観、死生観などに関するものという一般目標、及び死に関する情報の提供や悲しんでいる人々への援助、ライフサイクルの中における死の問題への取り組みなどに関するものという行動目標に分けた。平山（1991）によれば、死を教えることの一般目標は、「どうしたら安心立命の境地で死を迎えることができるかということと教えるとともに、生きている時間の貴さを認識させることに尽きる」（281頁）。そして死を教えることの行動目標は、死に関する知識や情報を伝達すること、死に直面している人や身内を失った遺族を慰め力づけること、人生の各発達段階に応じて死にまつわる問題に対応できるようになることである。

小倉ら（1989）は、デーケン（1986）などを踏まえ、死を教えることの目的を、以下の5つに集約した。第1に、死の不可避性に気付くことによって自分の存在と自分以外の存在のいのちのかけがえのなさを感じ得るという生命尊重の教育である。第2に、死への過度の不安・恐怖を取り除くことを通して死を正しく受け入れ、生の意味をとらえ、今を充実して生きるようになるという生き方の教育である。第3に、死にゆく人の悲しみ、悲嘆にくれる人々の気持ちを知るようになることを通じ健全な人格を形成すること、死に直面できること、思いやりの心を育成すること、及び安楽死や脳死等死に関する問題について自分で価値を判断できることを含んだ人格形成の教育である。第4に、悲しみと死への準備をすること、及び自殺を予防することを含んだ予防教育である。第5に、生命尊重という理念を養成するという平和教育である。

さらに、小倉ら（1989）は、死を教えることの目標を認知面、情意面と行為面の3領域からより詳しく設定した。認知面について、その上位目標は「死の基礎的な知識を理解する」と設定され、その下位目標は「死の不可避性を理解する」、「死の医学的な内容（肉体的段階・特徴・死因等）を理解する」、「加齢や老人について理解する」、「死にゆく心理的な内容（死にゆく人の心理段階、悲嘆のプロセス、援助の必要性等）について理解する」、「自殺について理解する」、「死に関連する慣習・文化（死体の取り扱い・葬儀等）を理解する」、「死をめ

表 0-1 「死の教育」の目標の構成

	認 知	情 意	行 為
上位目標	・死の基礎的知識を理解する	・生と死に関する価値観や健全な態度を形成するようになる	・ライフサイクルの中で各段階に応じて、生と死をめぐる問題に、具体的で適切な対処ができるようになる
(1)	・死の不可避性を理解する	・生きること・生命の重要さに気付くようになる	・生命を大切にし、充実して生きるようになる
(2)	・死の医学的な内容（肉体の段階・特徴・死因等）を理解する	・死にまつわる恐怖を取り除くようになる ・死を正しく受け入れるようになる	・現実の死と架空の死を区別できるようになる ・死を正しく受け入れて、適切に行動できるようになる
(3)	・加齢や老人について理解する	・生きること・生命の重要さに気付くようになる ・老人を思いやる心を持つようになる	・老人を大切にできるようになる ・生命を大切にし、充実して生きるようになる
(4)	・死の心理的な内容（死にゆく人の心理段階、悲嘆のプロセス、援助の必要性等）について理解する	・死に行く人やその家族、悲嘆に苦しんでいる人々の気持ちを大切にできるようになる	・死をめぐる過程に適切に対処し、他人をも援助できるようになる
(5)	・自殺について理解する	・自殺予防の可能性と意義について関心を持つようになる	・自殺企図者に早く気づき、予防・援助できるようになる
(6)	・死に関連する慣習・文化（死体の取り扱い・葬儀等）を理解する	・死に関する慣習や文化の意義を尊重するようになる	・死に関連する慣習・文化に沿って適切に対処できるようになる
(7)	・死をめぐる問題（死の定義・基準・遺言書・死ぬ権利・安楽死等）を理解する	・死をめぐる問題に対して各自の価値観を形成する	・死をめぐる諸問題にたいして、各自の価値観に応じて自分で対処できるようになる
(8)	・戦争は大量の死傷者をもたらすことを理解する	・戦争をにくみ、平和の価値を尊重するようになる	・平和のための行動に参加し、自分の役割を果たすようになる

（出所：小倉ら（1989）、「死の教育の目標と内容について-1-死の教育の必要性と目標について」『学校保健研究』第31巻第11号、538頁の表4を一部修正の上転載。）

ぐる問題（死の定義・基準・遺言書・死ぬ権利・安楽死等）を理解する」、「戦争は大量の死傷者をもたらすことを理解する」と設定された。情意面の上位目標は「生と死に関する価値観や健全な態度を形成する」と設定され、行為面の上位目標は「ライフサイクルの中で書く段階において、生と死をめぐる問題に、具体的で、適切な対処ができるようになること」と設定された。情意面と行為面それぞれの目標は、認知面の下位目標に合わせて設定された（表 0-1）。

木村（1992）は、エリック・ローフス（Roofs, Eric E. /麻生久美訳、1987）と小倉ら（1989）の研究を踏まえ、死を教えることの目標を、「死学としての基礎知識を与えることによって、死に対する正しい態度を形成し、恐怖を除き、ライフサイクルの各段階における生と死をめぐる問題に適切な対処ができるようにすることを目指す教育」（40頁）とまとめた。

しかし、日本の学校現場では、死を教える教育は、「いのちの教育」と呼ばれることが多い（赤澤、2006）。例えば、近藤（2003）は、「いのちの教育」の内容を「あらゆる人生のいとなみ」にひろげて、「いのちの教育」を「いのちのかけがえのなさ、大切さ、すばらしさを実感し、それを共有することを通して、自分自身の存在を肯定できるようになることを目指す教育的営み」（14頁）と定義した。近藤（2003）の研究を踏まえ、赤澤（2006）は、「生命尊重の心をはぐくむこと」と、「生と死の問題、他者との関わりについて、児童・生徒に主体的に考えさせること」を「いのちの教育」の目的としている。

一方、以上のように、死を教えることを通していのちの大切さに気づかせることを目指す教育以外に、死を教えることにより自尊感情を育成することに注目する教育もある。例えば、大曲ら（2011）は小学校2年生を対象として、セルフエスティームを育成する授業と死を教える授業など複数の授業を組み合わせ、生命尊重教育の範囲を超え、死を教える教育を含んだプログラムを開発している。

しかし、本論で目指している、死を教えることを通して、自分の行っている加害行動などが相手の死に繋がる可能性があるという意識を持たせ、そして自己抑制力及び思いやりの心を育成する教育に結びつけることによって自分の加害行動を抑制する力を育成し、それによって加害行動などの問題行動をなくすことに着目した実践および実践研究は管見の限りない。本論では、鈴木（2000）、佐藤（2000）、赤澤（2004）らの指摘に見られるように、死を教えることを通していのちを尊重する心を喚起し、それによって加害行動を抑制することが可能である点に着目し、死を教えることを含んだ学習プログラムを開発することにする。このプログラムを行うことにより、死の恐れや悲しみなどに気づかせることで、してはいけないことがあることに気づかせ、自己抑制力を育てることを通して、小学校2年生の加害行動の解決のための示唆を得ることを目的とする。

第3節 研究対象の検討

死を教えることに着目した学習プログラムを開発するにあたって、死を取り扱う授業が可能かどうか確認するために、死に対する考えや感情の発達について検討する。

Nagy（1948）は、子どもの死に対する考えや感情の発達を年齢により3つの段階に分けている。Nagy（1948）によれば、第1段階（5歳以下）の子どもは死の不可逆性が理解できず、死の中に生を見ている。第2段階（5～9歳）の子どもは死を擬人化することが多く、死を偶然の事件と考える。第3段階（9歳以上）の子どもは「死」に対して、大人と同じような

成熟した認識を抱いている。

Nagy (1948) を踏まえて、仲村 (1994) は、時代的に古いことや、地域の文化差から、Nagy の理論の妥当性を問い、3 歳から 13 歳までの保育園及び公立小学校・中学校の子ども 205 名を対象として、面接調査を実施し、子どもの死に対する考えや感情の発達を 4 つの段階に分けた。仲村 (1994) によると、第 1 段階 (3~5 歳) は死の意味をまだ分かっていない段階である。第 2 段階 (6~8 歳) は死の意味をほぼ理解している段階である。第 3 段階 (9~11 歳) の子どもは死の普遍性がほぼ分かっているが、「生まれ変わり思想」を持つ傾向も増え、第 4 段階 (12~13 歳) の子どもは霊の存在を信じる傾向と「生まれ変わり思想」が顕著になるとされる。また、仲村 (1994) は、死の原因について、第 1 段階の子どもは、交通事故や病気など突発的出来事を考えることが多いが、第 2 段階から、子どもは交通事故や病気など突発的出来事だけではなく、寿命や老衰などの生命体としての必然的な死を考えることが増加していると指摘した。

岡田 (1998) は小学校 1 年から 6 年の子ども 69 名を対象として、死に対する考えや感情についてアンケート調査を実施した。岡田 (1998) によると、7 歳以下 (前操作段階) の子どもは、死を可避的に捉え、特に家族や自分自身が死なないという、死の普遍性が理解できない時期にある。また、7 歳以下 (前操作段階) で 7 割の子どもが死の不可逆性を理解して

表 0-2 日本における子どもの死の概念の発達段階に関する研究一覧 (筆者作成)

	仲村 (1994)	岡田 (1998)	佐藤ら (1999)	杉本 (2001)
3 歳	死の意味(「体の機能の停止」、「死の非可逆性」、「死の普遍性」)をまだ分かっていない。(3~5 歳)	死を可避的に捉えたりして、死の普遍性が理解できない。また、7 割の子どもが死の不可逆性を理解していた。(7 歳以下)		「体の機能の停止」と「死の非可逆性」がかなり分かっているが、「死の普遍性」を理解できていない。(3~5 歳)
4 歳				
5 歳				
6 歳	死の意味(「体の機能の停止」、「死の非可逆性」、「死の普遍性」)をほぼ理解しており、死の原因を深く考え始める。(6~8 歳)	死の不可逆性を理解することがやや後退傾向がある。(8~11 歳)	ほぼ 8 割の子どもは生物の生命の有限性を認められる。(2、3 年生)	死に対する考えや感情の理解がほぼ形成される時期である。(6~8 歳)
7 歳				
8 歳				
9 歳	死の普遍性がほぼ分かっているが、「生まれ変わり思想」を持つ傾向も増える。(9~11 歳)			死後の世界や魂といった霊的・精神的回答や「生まれ変わり思想」が特徴的である。(9~11 歳)
10 歳				
11 歳				
12 歳~	霊の存在を信じる傾向と「生まれ変わり思想」が顕著になる。(12~13 歳)			「生まれ変わり思想」が顕著になる。(12~15 歳)

いたが、8～11歳（具体的操作段階）になると、死の不可逆性を理解することにやや後退傾向がみられたという。

佐藤ら（1999）は小学校1年から3年の子ども629名を対象として、死に対する考えや感情に関するアンケート調査を実施した。佐藤ら（1999）は、小学校2年生、3年生（8～9歳頃）のほぼ8割の子どもは、生物の生命の有限性を理解していると指摘している。

また、杉本（2001）は、3歳から15歳までの幼稚園及び小学校・中学校の子ども89名を対象として、死に対する考えや感情について面接調査を実施した。杉本（2001）は「子どもの生と死に対する認識」において、子どもの死生観の発達を4つの段階に分けている。第1段階（3～5歳）では、死の意味について、体の機能の停止と死の非可逆性がかなり分かっている子どもが多いが、死の普遍性を理解できる子は少ない。第2段階（6～8歳）は死に対する考えや感情の理解がほぼ形成される時期である。第3年齢段階（9～11歳）と第4段階（12～15歳）の子どもは、生まれ変わり思想をもっていることが特徴的である。

そのほか、影山（2003）はピアジェの認知発達理論の枠組みに沿いつつ形成された死についての理解・意識の発達に関する研究結果を以下のようにまとめた。影山（2003）によれば、感覚運動段階（幼児期）には死の不可逆性を理解しておらず、死を別離・停止のように考えている。前操作段階（4～7歳）には、多くの子どもが死の不可逆性を理解できる。具体的操作段階（7～12歳）には、子どもが死の普遍性を理解できるが、死の不可逆性について否定的になる傾向が顕著になる。形式操作段階以降（11、12歳～）、子どもが死についての理解・意識が成熟してくる。

以上述べてきたことから、死に対する考えや感情の発達段階から見ると、日本の6～8歳の子どもは、死の普遍性、死の無機能性、死の非可逆性をほぼ理解できており、死の原因についても深く思考し始めると考えられる。ここから、小学校低学年においてこの4点に関して死を教えることは可能だと考えられる。

第4節 先行研究の検討

「死の教育&小学校&道徳」をキーワードにして、検索対象を「全文」と設定し、J-Stageで検索した結果、20件がヒットした（2023年5月18日最終閲覧）。その中から書評1件（伊藤（2010））や主題は「死の教育」ではないもの7件（宗像ら（1994）、大井（1997）、宮本（2002）、島園（2008）、塩崎（2009）、吉栖（2011）、福若（2022））を除いた結果、12件となった。それは、木村（1992）「大学生・専修学校生および小学生を対象にした「死の教育」

の授業実践と評価に関する研究」、得丸ら（1999）『『生と死の教育』のための教材開発—小学校高学年向け教材—』、曾我ら（2001）『いのちに関する短大生の意識—『いのちの教育』実践への予備調査—』、津野ら（2002）『子どもの生と死の認識といのちの教育』、得丸ら（2006）『日本の大学生における死と死後の不安』、林（2012）『家庭におけるいのちの教育とその実際』、大曲（2009）『小学校低学年の道徳教育における死に関する準備教育の現状』、大曲ら（2011）『小学校低学年を対象とした悲嘆教育の実践と死に関する学習プログラムの開発』、大曲ら（2012）『実践報告：小学校2年生を対象に開発した死に関する学習プログラムを小学校4年生へ実践した授業報告』、青嶋ら（2019）『コミュニティー・スクールを活用した『いのちの授業』の実践の効果—子どもの学び及び授業者の意識の質的調査分析から—』、倉澤ら（2021）『小学5年生に対するDeath Educationの実践と評価』、加藤ら（2022）『『生と死の教育』におけるTeachable Moment Processの検討—『いのち』に対する児童生徒の認識と教師の対応の検証を通して—』であった。これらを内容で次の3つに大別した。

第1に、実態調査に関する研究として、曾我ら（2001）、津野ら（2002）、得丸ら（2006）、大曲（2009）、加藤ら（2022）が挙げられる。

曾我ら（2001）は短大生を対象として質問紙調査を行い、死について考えたことの有無、死について考えた時期、死について考えたきっかけ、死について考えた時の感情について聞いた。曾我ら（2001）は、学校教育では死を教えることが重要であると指摘し、その実施時期について、小学校高学年からと提案した。

津野ら（2002）は小学校中高学年の子どもを対象として質問紙調査を行い、多くの子どもが死に対して拒否的・否定的な感情を持ち、死について話してもらったり、聞いたりする機会は少なく、いのちは大切であるという認識が加齢により減少していくということを明らかにした。そのため、津野ら（2002）は、小学校ではいのちを教えることだけではなく死を教えることも必要であると指摘し、学年ごとに適している、死を教える授業を明確にすることを課題としていた。

得丸ら（2006）は、大学生を対象に死と死後の不安について質問紙調査を行い、学校教育で死を教える教育を展開する際に配慮すべきことを検討した。得丸ら（2006）は、死を教える教育はいのちの有限性や死について扱う内容であるので、子どもに恐怖を感じさせて展開することは、子どもの心を傷つけ、教育的効果が逆になると指摘した。

大曲（2009）は、平成20年度に公開された道徳の研究授業の主題に「いのち」または「命」が取り入れられている小学校5校を対象として、小学校低学年の道徳の授業において使用

された教材を分析した。大曲（2009）は、死に伴う苦しみや悲しみを教える教育の視点が不十分であることを指摘し、これからの学校教育における死を教える教育の課題として、道徳の授業をはじめ、小学校低学年から取り組むことが可能な、死を教えるプログラムの作成が挙げられると指摘した。

加藤ら（2022）は、小学校5年生を対象として、子どものいのちに対する認識に関する調査を行った。また、小中学校の教師を対象として、死を教えることについて教師の対応について検討した。加藤ら（2022）は、学校教育で死を教えることは子どもがいのちについて考えるきっかけになると指摘し、教師個人の対応よりも学校全体で共通理解を図り、一丸となって死を取り上げた教育を推進することが必要であると唱えた。

第2に、教材開発に関する研究として、得丸ら（1999）が挙げられる。得丸ら（1999）は、学校教育において死を教える授業実践をするために、抽象的表現に陥らず、特定宗教の教義に偏らない教材が必要であると指摘し、小学校高学年向けの死を教える教材を開発した。その内容は、植物の死、動物の死、人間の死を通して子どもに死とは何かを考えさせ、死に対する感情を適切に導くことを通して、生きることを考えることに繋げることであった。得丸ら（1999）が開発した死を教える教材の内容は、低学年でも参考にできると考えられる。

第3に、授業実践に関する研究として、木村（1992）、大曲ら（2011）、大曲ら（2012）、青嶋ら（2019）、倉澤ら（2021）が挙げられる。

木村（1992）の研究は、死に対する恐怖を教えることで死に対する正しい態度を形成することを目的としたものである。木村（1992）は、「自己の死に対する不安・恐怖」に注目して、小学校5、6年生75名、大学生55名、専修学校生42名を対象として死に関する授業実践を行い、授業前後にTempler（1970）のDeath Anxiety Scale（DAS）を用いて「自己の死に対する不安・恐怖」の程度の変化を調査した。その結果木村（1992）は、『死の教育』は、自己の死に対する不安・恐怖を軽減したり時には増加させたりとの振幅をくり返しながら、死に対するより深い認識へと高めていく教育であると言えよう」（165頁）と指摘している。木村（1992）の調査では、小学生と大学生・専修学校生では異なるプログラムを使っているので単純に比較できないが、死を教える教育は年齢や個人の経験等によって効果が異なることが推察される。

大曲ら（2011）、大曲ら（2012）は、小学校2年生、小学校4年生をそれぞれに対象として、「死の準備教育」を中心とした「死に関する学習」と、自己尊重感情の形成に注目した「セルフエスティーム形成の学習」という両面から捉える授業実践を行った。その結果、授

業後に家族や自分が死ぬことを意識する子どもが増えたことが明らかになり、死を教える授業の学習が子どもの意識変容に影響を与えることが明らかになった。

青嶋ら（2019）は、小学校6年生を対象として、地域住民の助産師、地域で育児中の母親とその乳児を授業者として、性に関する指導を中心としていのちの教育を行った。青嶋ら（2019）は死を教えるのではなく、受精から出産までのいのちの不思議さ等を指導することでいのちの大切さを考えさせることに注目した。

倉澤ら（2021）は、小学校5年生を対象として、道徳科の生命尊重の単元では、「いのちについて考える」と「死について考える」という2時間によって組み合わせた授業を実施し、死を教えることを通してこれからの生き方について考えさせることの有効性と必要性を明らかにした。

これらの先行研究をみると、すでに1992年から、小学生を対象として死を教えることに注目する研究があったが、具体的には、死に対する恐怖を教えることで死に対する正しい態度を形成することを目的としたものであり、道徳教育の生命尊重教育に繋がっていないと考えられる。2000年代以降、学校教育で小学生を対象として死を教えることを道徳教育の生命尊重教育に繋げる研究が増えつつあると考えられる。

大曲（2009）は、小学校低学年から取り組むことが可能な死を教えるプログラムの作成が学校教育における喫緊の課題であるとともに、死に伴う苦しみや悲しみを教える教育の視点が不十分であると指摘した。大曲ら（2011）は小学校2年生を対象として死を教える授業実践を実施し、小学校2年生に死を教えることが可能だと示した。大曲ら（2011）、大曲ら（2012）、青嶋ら（2019）は子どもの授業後の記述を分析して授業効果を評価する研究を行っており、これらの研究を参考にして本論では評価方法を検討することとした。

先行研究で実施された死を教える授業では、オリジナル教材を使うものが多く、一般的な教材がないことも、死を教える教育が広がりにくい一因になっていると考えられる。そこで本研究では、現行の道徳科教科書から、低学年向けの死を取り上げた教材を選ぶことにした。

日本において、デーケンが書いた日本における初の死生学の総合的研究書『死への準備教育』を皮切りとして、日本では「死を考える教育」、「生と死の教育」、「いのちの教育」など様々な死を取り上げた教育実践が行われてきたが、学校教育での死の教育という概念や理念も、現在確立されてはいない。死の教育はいまだ発展途上にあり、死の教育という用語も定着していないのが現状である。本研究では、先行研究を参考にして、「死の悲しみ、死への恐怖を子どもに教えることを通して、生と死の意義を考えさせ、生命尊重の心を育むこと

を目指す教育」を「死の教育」と定義する。

以上の先行研究から、以下が示された。

第1節で述べたように、鈴木（2000）、佐藤（2000）、赤澤（2004）から、死を教えることを通していのちを尊重する心を喚起することで、加害行動などの問題行動を予防的に抑制することが可能だということが示唆された。しかし、これらの先行研究をみると、「死の教育」を通して自己抑制力を育成することで、加害行動などの問題行動に結び付く研究は、管見の限りない。死を教えることを通していのちを尊重する心を喚起し、それによって加害行動などの問題行動を抑制することが可能である点に着目することは、本論のオリジナリティだと言えよう。

本間（2003）は、いじめを行った生徒の自らの行動へ謝罪や反省に注目し、加害グループや学級集団に道徳・共感性を高める取り組みを通して、加害者の加害行動を抑制させることの重要性を指摘した。ここから、いじめだけではなく、加害者に対する個別的な指導よりも、学級集団を対象として、子ども自身が加害行動を抑制する力を育成する必要性が示されたと言える。2018年以來、学校現場では、道徳科における生命尊重教育を中心として、問題行動の解決に向けての取り組みがなされてきた（文部科学省、2017）。そこで、道徳科授業で、子ども自分自身が加害行動を抑制する力を育成することに向けて「死の教育」を行うことに注目することにした。

前述した通り、小学校2年生の暴力行為発生件数の増加が一番顕著であり、小学校2年生の加害行動に注目する必要性が示されている。「死の教育」に関する先行研究の中で、大曲（2009）は、小学校低学年から取り組むことが可能な、死を教えるプログラムの作成が必要であると指摘した。そこで、本論では、大曲（2009）を参考にして、小学校2年生を対象に、加害行動を抑制する力を育成する「死の教育」学習プログラムを開発することにした。

以上の先行研究の検討から導き出された課題は以下の通りである。

第1に、日本における「死の教育」の現状を把握して、「死の教育」の可能性や課題を明らかにすることである。

第2に、小学校道徳科の生命尊重教育における死に関する内容を扱った教材の特徴を、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに明らかにすることである。それを通して、小学校2年生の道徳科授業で使う死に関する内容を扱った教材を選定する。

第3に、研究対象である小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴を示し、小学校2年生において死を取り上げた教材を使った道徳科授業で、加害行動の抑制に繋げる

ために必要なことは何かについて、明らかにすることである。

第4に、「死の教育」学習プログラムを実施することによって、研究対象である小学校2年生の加害行動を抑制する力の育成に繋がっているかどうかについて、検討することである。

第5節 本研究の目的と方法

以上の課題意識から、4つの研究を設定した。

研究1では、日本における「死の教育」の現状を把握して、「死の教育」の可能性と課題を明らかにする。まず、「死の教育」の先行研究を踏まえ、「死の教育」の必要性和広く行われていない現状を明らかにする。次に、日本における「死の教育」に関する実践研究を整理し、現行の「死の教育」に存在する課題と可能性を指摘する（第1章）。

研究2では小学校の道徳科の生命尊重教育における死に関する内容を扱った教材の特徴を、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに明らかにする。まず、現行の小学校道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材を選定する。次に、小倉ら（1990）を参考にして、現行の小学校道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材の内容分類を行ったうえで、死に関する内容を扱った教材内容の特徴を小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに明らかにする（第2章）。

研究3では、小学校2年生の道徳科授業で使う死に関する内容を扱った教材を選定し、道徳科授業を行うことで、小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴を示し、小学校2年生において死を取り上げた教材を使った道徳科授業で、加害行動の抑制に繋げるために必要なことを明らかにする（第3章）。

研究4では、研究3に基づいて開発した「死の教育」学習プログラムを実施し、小学校2年生の加害行動を抑制する力の育成に繋がっているかどうかについて、検討する（第4章）。

これらを通して、「死の教育」学習プログラムを実施することで小学校2年生の加害行動などの問題行動の解決のための示唆を得ることを本研究の目的とする。

第1章 「死の教育」の現状と課題

本章では、「死の教育」の先行研究を踏まえ、日本における「死の教育」に関する実践研究を整理し、現行の「死の教育」に存在する課題と可能性を検討する。

第1節 「死の教育」の必要性

近年、学校現場で「死の教育」の必要性が高まっている。中村（2002）によれば、子どもの「どうして人は死ぬの?」「死んだらどうなるの?」「死って怖い?」等の疑問に答えていくという本来的には家庭教育が持つ機能は、核家族化の進行によって失われつつあり、現在では学校教育が担う必要があると指摘されている。この点に関して得丸ら（2000）は大学生と現職教員を対象として死に対する意識調査を行い、学校教育において「死の教育」を展開する必要性として、次の5点を挙げた。それらは、第1に家庭教育において「死の教育」が欠乏していること、第2に学校教育において「死の教育」の教材が十分に存在すること、第3に死の概念は小学生のころから発達していることが心理学的に解明されてきたこと、第4に家族・近親者の死やマス・メディアの報道等が児童生徒の死に対する意識に悪影響を及ぼす可能性があること、第5に学校において「死の教育」を行うことに対して支持する人も多く存在していることである。また、赤澤（2005）は、「①医療技術の進歩にともなう在宅死の減少、②マス・メディアが扱う仮想現実の死をうけて、現実の死に接する機会が減少していること、③増加している子どもによるいじめや犯罪といった問題行動への対処法が求められている」（35頁）の3点を挙げ、学校において「死の教育」を行う必要性を指摘した。

学校教育において死がどのように取り上げられているかという点、「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（2017年7月）には、「中学生の時期は、比較的健康的に毎日を過ごせる場合が多いため、自己の生命に対する有り難みを感じている生徒は決して多いとは言えない。身近な人の死に接したり、人間の生命の有限さやかけがえのなさに心を揺り動かされたりする経験をもつことも少なくなっている。このことが、生命軽視の軽はずみな言動につながり、いじめなどの社会的な問題となることもある」と指摘されており、道徳科においては、「死の教育」を行うことが、生命軽視の軽はずみな言動に、一定の抑止効果をもつことが期待されている。

以上から、学校において「死の教育」を行うことは必要でもあり、可能でもあると考えられるが、実際には日本ではあまり行われていない。本論では、日本の学校において「死の教

育」がどのように行われており、どこに課題があるのかを整理することで、今後学校において「死の教育」を行う上での課題を明らかにしたい。それにより、生命軽視の風潮や加害行動などの問題行動がなくなる現状を変えていくための視点を得たいと考える。

一方、序章で述べたように、デーケンが書いた日本における初の死生学の総合的研究書『死への準備教育』（メヂカルフレンド社、1986年）を皮切りとして、日本では、死の教育、死を考える教育、生と死の教育、いのちの教育など様々な死を取り上げた教育が行われてきた。しかし学校現場では、死を取り上げているにもかかわらず、「いのちの教育」と呼ばれることが多い（赤澤、2006）。

もちろん、生と死は表裏一体であり、よく生きることはよく死ぬことでもある。しかし、学校現場においては、死を真正面から取り上げることに躊躇があることも事実である。そのため、死を取り上げていたとしても、いのちの教育と呼ばれることが多く、死をどのように取り上げて教育を行っているかが明らかになっていない。

本章では、学校で行われているいのちの教育には、生と死の両面があることを認めた上で、いのちの教育のうち、いのちの大切さ、生きる喜びなど「生」の面を強調する教育を「生命尊重教育」と呼び、死の悲しみ、死への恐怖など「死」の面を強調する教育を「死の教育」と呼ぶことにする。本章では、「死の教育」に焦点づけて、日本の学校において「死の教育」を行う上での課題を明らかにするとともに、「死の教育」の今後の可能性について述べる。そのために本章では、まず日本で行われている「死の教育」の実践研究を取り上げ、どのような実践が行われているかを示す。次に、学校において「死の教育」が広まらない理由を取り上げ、教育的に解決できる課題を抽出する。最後に、その教育課題を解決するための視点を示すことにする。

第2節 日本における「死の教育」の実践研究

ここでは、日本で行われている「死の教育」について、「兵庫・生と死を考える会」、木村（1992）、大曲ら（2008）、大曲ら（2011）を中心に取り上げることにする。

まず「兵庫・生と死を考える会」を取り上げる。中村（2002）によると、1995年の阪神淡路大震災と、1997年の小学生連続殺傷事件、及び少年暴力行為の頻発などで、生きていることの大切さと生かされていることの尊さを教える視点から、「兵庫・生と死を考える会」が「死の教育」の必要性を見直し、「教育現場で実践できるカリキュラム」を作成した。このカリキュラムは「死への準備教育」に焦点を当て、「命のつながり」、「死に別れた人の悲

しみ」、「生と死について学ぶことの必要性」、「避けられない死、避けられるかもしれない死」、「生と死をとりまく現代医療」、「喪失体験と悲嘆」、「生と死を学んできて（まとめ）」、「生かされているいのちのすばらしさと感謝」という9回の授業を含むものである（中村、2002）。デーケン（1986）に学びながら、現実的に死に直面した経験を取り上げたカリキュラムは各方面に影響を与えているが、学校現場での具体的な実践研究はあまり見られない。これに対し、木村（1992）、大曲ら（2008）、大曲ら（2011）は、学校における「死の教育」の実践とその効果検証を行っているので、次に詳しく取り上げることにする。

木村（1992）の研究は、死に対する恐怖を教えることで死に対する正しい態度を形成することを目的としたものである。真正面から死を取り上げた研究として注目される。木村（1992）は、「死学としての基礎知識を与えることによって、死に対する正しい態度を形成し、恐怖を除き、ライフサイクルの各段階に置ける生と死をめぐる問題に適切な対処ができるようにすること」（40頁）を、「死の教育」の目標とした。木村（1992）は特に、「自己の死に対する不安・恐怖」に注目して、小学校5、6年生75名、大学生55名、専修学校生42名を対象として死に関する授業実践を行った。授業で使った教材は、小学生は「神さま、なぜママを死なせたの」、「ぼく星になって生きるよ」、「老年期をどう生きるか」であり、大学生・専修学校生は「冬の陽光、老いることは、死とは、小学校と老人ホームの交流300日」、ターミナルケアなどに関するもの、「息子よ眠れ、おまえの臓器が6人を救った」、「死刑囚の14日間」、「100歳の女性、上村シゲさんの1日」、「死顔の出来事」、死と法律に関するもの、死と統計に関するもの、癌に関するものであった。小学生に3時間の授業を行い、「別れ」、「死・死との対決」、「老人と加齢」について考えさせた。そして、大学生・専修学校生に8時間の授業を行い、バイオエシックスの問題を中心に考えさせた。また、授業実践の評価として、Templer（1970）のDeath Anxiety Scale（DAS）を用い、授業前後「自己の死に対する不安・恐怖」の程度の変化を調査した。「自己の死に対する不安・恐怖」の程度の変化について、小学生は50.7%減少、21.7%増加であり、大学生と専修学校生は45.3%減少、34.9%増加であった。木村（1992）は、『死の教育』は、自己の死に対する不安・恐怖を軽減したり時には増加させたりする振幅をくり返しながら、死に対するより深い認識へと高めていく教育であると言えよう」（165頁）と指摘している。木村（1992）の調査では、小学生と大学生・専修学校生では異なるプログラムを使っているため単純に比較できないが、「死の教育」は年齢や個人の経験等によって効果が異なることが推察される。

次に、大曲ら（2008）、大曲ら（2011）の取組を取り上げる。大曲ら（2008）、大曲ら（2011）

は「死の教育」によって自尊感情を育成することを目的として一連の授業実践を行った。大曲ら（2008）は、『死の準備教育』を中心とした『死に関する学習』と、それを支える精神性（心）としての『セルフエスティーム形成の学習（self-esteem:自己尊重感情または自己受容）』（9頁）という両面から捉える授業実践を行い、その後一連の死に関する授業の学習プログラムの試案を作成した。ここでは、小学校2年生を対象とした道徳教育における死に関する学習プログラムの開発について取り上げる。まず、大曲ら（2011）は、小学校2年生の喪失感を分析するために、『葉っぱのフレディ』の読み聞かせを行い、その前後にアンケート調査2回を行った。大曲ら（2011）は、アンケート調査の質問項目を、「1. 人はいつかかならず死ぬといますか。2. かぞくがいつか死ぬと考えたことがありますか。3. じぶんがいつか死ぬと考えたことがありますか。4. (1) かつていた生き物が死んだことがありますか。(2) そのときのあなたの気持ちをおしえて下さい。5. (1) いままであなたのまわりの人がなくなったことがありますか。(2) そのときのあなたの気持ちを教えてください。(3) 家の人となくなった人のことを話すことがありますか。(4) そのときのあなたの気持ちをおしえて下さい。」（14頁）と設定した。事前調査項目は、1～5（4）であり、事後調査項目は、1～3であった。そして、大曲ら（2011）が開発した死に関する学習プログラムの単元名は「自分と家族について考える生と死の学習」であり、小学校2年生に4時間の授業を行った。具体的に言えば、1時間目は「セルフエスティーム育成の学習」であり、自己肯定感の向上と、学級全体の温かい人間関係の構築を目的とした。2時間目は「死に関する学習（悲嘆教育）」であり、身近な人を亡くした友達の文章を学習教材とし、友達の悲しみを共有するとともに自分や家族について考える意識の変容を図った。3時間目は「生と死について考える学習」であり、子どもに「生まれて死ぬことはすべて自然なこと」を受け止めさせることを目的とした。最後に、4時間目は「授業の振り返り」を行い、ポートフォリオを作成させた。授業の効果検証として、子どもが書いた文章を基に分析を行った。その結果、授業後に家族や自分が死ぬことを意識する子どもが増えたことが明らかになり、死に関する授業の学習が子どもの意識変容に影響を与えられることが明らかになった。

このように、「死の教育」として、教材やプログラムが開発され実践研究が行われてきたが、これらの実践が学校教育で広く行われるにはいたっていない。その理由として、死をタブー視する社会的環境、教師の「死の教育」に対する理解の不十分さ、一般的な教材、カリキュラム、プログラム等の不足があげられる。次にこれらについて取り上げることにする。

第3節 学校において「死の教育」を行う上での課題

1. 死のタブー視

人類の死に関する考え方は時代により変わってきた。例えば、中世のヨーロッパで、死は生涯をかけて学ぶべき芸術だと見なされており、19世紀でも、死は比較的に自由に語られていた（デーケン、2001）。しかし20世紀に入ると、死がタブー視されるようになった。その原因として、デーケン（2001）は、20世紀前半に起こった2つの世界大戦による生命体の大量虐殺の経験や、20世紀後半からの科学技術の進歩による在宅死の減少を指摘した。また、得丸ら（2000）は、日本において死がタブー視される原因として以下の5点を指摘した。それらは、第1に、核家族の増大により、祖父母など身近な人との死別体験が少なくなったこと、第2に、病院死の普及のため、死が日常生活から切り離されたこと、第3に、医療技術の発達などにより、人が死に対して距離感を持つようになったこと、第4に、核の脅威、戦争、事故などによって起きた大量な死について、死に関する情報を受けとめるが死に対する実感がないため、個人的な死に対して感覚が鈍麻してきていること、第5に、都市化が進むことで自然から離れて生活することが多くなり、生と死のサイクルや生命の結びつきに対する認識が薄くなり、葬式や通夜など共通の死の儀礼を持たなくなってきたことである。身近な人の死に直面し、二度と会えない絶望に打ちひしがれ、それでも共通の死の儀式を通してそれを乗り越えていくといった生と死の共同の営みが日常生活から失われていく中で、死は何か怖いもの、遠くにあって触れてはならないものというようにタブー視されるようになっていったのである。

いじめなどの加害行動が社会問題化する中で、アメリカにおいては、死をタブー視していたことが反省され、子供たちに死を教える必要性に迫られた（得丸ら、2000）。1960年代以降、ドイツ、アメリカでは、死を教えることについて、医学、看護学、教育学、社会学と神学など様々な分野からの研究と実践を展開されてきた（赤澤、2004）。しかし、欧米において「死への準備教育」が生涯教育として普及しつつあるにもかかわらず（デーケン、1990）、日本においては死がタブー視されたままで、学校においても「死の教育」は十分に行われていない。岡田（2014）は、日本の学校において死がタブー視される原因として、以下の6点を挙げた。それらは、第1に、死についての教育は宗教と関係深いこと、第2に、死についての教育の実施は死を美化した戦時教育に立ち返る恐れがあること、第3に、教師は、死に関する授業の暗く重苦しい内容を懸念して、避ける傾向があること、第4に、「生命の有限性」を学ぶことで子どもの「どうせ死ぬならば」という考え方を起こし、自殺など短絡的な

行動に繋がることへの懸念があること、第5に、学校現場で死についてのカリキュラムと指導方法が確立していないこと、第6に、教師自身の指導力が足りないこと、という6点である。第1点は日本の学校教育の宗教的中立性からくる指摘、第2点は死ぬことを美化した戦時教育への反省ともいえ、社会的通念の問題といえよう。それに対し、第3点から第6点は教師の指導力の問題であり、教育的に解決できる問題だと考えられる。次に、教師側の問題を整理することにする。

2. 教師側の問題

教師側の問題は以下の通りである。

1つ目の問題は、教師自身が死についての専門な知識や技能を持っていないことである。鈴木ら(2000)は、指導者としてデス・エデュケーションを行う時に、学習者の立場に立って考えながら自分自身の生き方や考え方を問い直すことの重要性を指摘した。岡田(2014)も、教師自身が授業で死を取り上げるために必要な専門的な知識や技能を有していないとともに、死についての考えや人生観をしっかりとっていないことが、教師が授業で死を取り上げることをためらうことに繋がっていると指摘している。教員養成のカリキュラムには「死の教育」に関する内容が特段含まれているわけではないので、現状では専門的な知識や技能の獲得は教師一人ひとりの努力に任されているとあってよいだろう。

2つ目の問題は、教師が「死の教育」を行うことに対して抵抗感を持っていることである。岡田(2014)によると、教師には、授業で死を取り上げることが子どもに悪影響を与えるという懸念がある。それは、死について学ぶことで子どもが死を美化したり同調したりして自殺を煽ることになるのではという懸念であったり、いのちには限りがあることを学ぶことで、子どもが「どうせ死ぬなら何をしてもよいだろう」という考え方を起こし、暴力や自殺など短絡的な行動を起こすのではという懸念であったりする。また、教える際の困難さとして、佐藤ら(2019)は、以下の3点を挙げている。第1に「死」のイメージができない子どもを指導することの難しさ、第2にマイナスイメージのある「死」を指導するよりも、プラスの側面から「命の尊さ」を伝えていく方が適しているのではという思い、第3に死の恐怖を教えることが子どもたちに生じうる影響への懸念である。特に第1点の、「死」のイメージが大人とは異なる児童生徒に、「死」をどのようにして教えればよいかわからないというのは、教師に共通する課題であろう。

前述したように、「死の教育」に関する専門的な知識や技能を持っている教師は少なく、

また「死」のイメージが大人と異なる児童生徒に教える方法も十分開発されていないため、学校全体で取り組むことが難しいのが現状である。

3. 実践上の問題

次に、学校で「死の教育」を行う上での実践上の問題を取り上げることとする。

1 つ目の問題は、「死の教育」として一般的に認められたカリキュラムやプログラムが作成されていないことである。全国的に見れば、学校教育の分野で「死の教育」として一般的に認められたカリキュラムやプログラムは開発されていない（赤澤、2003）。岡田（2014）によると、2002年より『死への準備教育』研究会を中心に、教育界において死に関する具体的な研究・研修や教育実践が始まっているが、それはあくまでも一部の教師の個人的な取組であり、一般の学校に広がっているわけではない。岡田（2014）は、「死の教育」についての指導方法や教材が確立しておらず、カリキュラムや指導計画も作成されていないと指摘している。個々人の努力だけでは、「死の教育」を学校全体で行うのは困難であり、「死の教育」のカリキュラムやプログラムを充実することが課題となると考えられる。ただし学校全体のカリキュラムの中に「死の教育」を位置付けることは、授業数の関係等から現実的に困難だと考えられるので、複数の授業を組み合わせた学習プログラムの開発が今後求められると考える。

2 つ目の問題は、「死の教育」の効果検証の方法が明らかになっていないことである。前述したように、教師は「死」を教えることが児童生徒に悪影響を及ぼすことを懸念している。木村（1992）が行った研究では、「死の不安・恐怖」を軽減させることが明らかになっているが、これだけでは教師の不安を払拭することは困難であろう。教師の不安を払拭するためには、「死の教育」の教育的効果を明確にする必要があると考える。この点で、大曲ら（2008）、大曲ら（2011）の研究は、「死の教育」が児童生徒のセルフエスティームの向上に繋がることを明らかにした点で興味深い。しかし、大曲ら（2008）、大曲ら（2011）は「死の教育」が死に対する考え方をどのように変容させたのかについては十分明らかにしているとはいえない。赤澤（2006）が指摘するように、「死の教育」のプログラムの作成が必要であるのみならず、その効果を検証する評価指標の作成も今後の課題になるだろう。

第4節 学校において「死の教育」を行う可能性

以上述べてきたように、一般的に認められた「死の教育」に関するプログラムを開発する

ことにより、教師側の「死の教育」に関する専門的知識や技能を持たないこと、「死の教育」を行うことへの抵抗感を持つことなどの問題を解決することが可能だと考える。それでは、どのような「死の教育」に関するプログラムが求められているのだろうか。

ここでは、まず「死の教育」と「生命尊重教育」の関係性について検討する。デーケン(2001)は、「死への準備教育」は人に死までの時間をどう生きるか考えさせて、積極的に歩み出せるための教育であり、実際にはよりよく生きるための「生への準備教育」であると提唱している。また、得丸(2001)は、生と死は表裏一体で切り離せないものだと唱え、「授業において子どもは死について考えを進めると、授業者が促さなくても「生きる」方向に考えを持っていき、文字に表す。」(85頁)と主張している。さらに、中村(2002)は、「死を学ぶことは、生を学ぶこと」という認識は「死への準備教育」に携わる実践者にとっての共通認識と指摘した。これらのことから、「死の教育」と「生命尊重教育」は表裏一体であり、どちらが欠けても十分ではないことが分かる。

しかし、学校現場においては、死を真正面から取り上げることに躊躇があるため、死を取り上げていたとしても、いのちの教育と呼ばれて「生命尊重教育」に偏ることが多い。このような現状に対して、「死の教育」と「生命尊重教育」を混ぜ合わせた一つの授業を行うより、それぞれ独立した内容の授業を行って相互補完しながら組み合わせたプログラムとして行ったほうが適切だと考えられる。即ち、死の悲しみ、死への恐怖など「死」の面を強調する「死の学習」と、いのちの大切さ、生きる喜びなど「生」の面を強調する「生の学習」を複数の授業として行い、最後に両方を組み合わせる「死の教育」に関するプログラムが、求められていると考えられる。

第2章 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの教材選定

本章では、まず、現行の小学校道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材の内容分類を行う。それに基づいて、死に関する内容を扱った教材内容の特徴を小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに明らかにする。

第1節 小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材の現状

本章では、文部科学省が作成した小学校用教科書目録（令和3年度使用）にある令和2年版の学校図書、教育出版、学研、光文書院、廣済堂あかつき、日本文教出版、光村図書、東京書籍の1～6年の教科書を分類の対象とした。対象とした教材は、上述した8社の小学校道徳科教科書48冊における「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に関する教材（以下、Dに関する教材とする）の中で、死に関する内容を扱った教材である。また、各教材が死に関する内容を扱った教材に該当するかどうかを判断するにあたっては、教材の内容、各教科書出版社が作成した内容解説資料、及び文部科学省が公開した教科書編集趣意書を参考にし、以下の2つの条件を同時に満たす場合は死に関する内容を扱った教材とした。1. Dに関する教材である。2. 植物、動物、人間の死に関する内容を扱っている教材である。

1. 植物、動物、人間の死に関する内容を扱っている教材数

今回調査した8社48冊の道徳科教科書には、死に関する内容を扱った教材が、全319本中62本あった。学年ごとにみると、表2-1のように、小学校低学年では、全99本中8本であった。小学校1年生では全部で1本であり、小学校2年生では全部で7本であった。また、日本文教、光文書院、教育出版、光村図書という4社の教科書では、死に関する内容を扱った教材は見つけられなかった。小学校1年生の教科書では死に関する内容を扱った教材を載せているのは、廣済堂あかつき1社であった。小学校中学年では、死に関する内容を扱った教材が全97本中23本であった。小学校3年生では11本であり、小学校4年生では12本であった。教育出版社の教科書が一番多く、6本であった。日本文教の教科書が一番少なく、1本であった。小学校高学年では、死に関する内容を扱った教材が全123本中31本であった。小学校5年生では全部で12本であり、小学校6年生では全部で19本であった。廣済堂あかつきと日本文教の教科書が一番多く、5本であった。学校図書の教科書が一番少なく、2本であった。

表 2-1 Dに関する教材にある植物、動物、人間の死に関する内容を扱っている教材数（本）

出版社	低学年			中学年			高学年		
	1年生	2年生	合計	3年生	4年生	合計	5年生	6年生	合計
廣済堂あかつき	1(5)	2(5)	3 (10)	2(5)	1(5)	3 (10)	2(6)	3(6)	5 (12)
日本文教	0(5)	0(6)	0 (11)	0(6)	1(6)	1 (12)	2(7)	3(8)	5 (15)
東京書籍	0(6)	2(8)	2 (14)	1(7)	1(7)	2 (14)	2(8)	2(8)	4 (16)
光文書院	0(8)	0(7)	0 (15)	1(8)	1(9)	2 (17)	0(11)	4(14)	4 (25)
教育出版	0(7)	0(8)	0 (15)	2(4)	4(6)	6 (10)	2(8)	1(6)	3 (14)
光村図書	0(5)	0(5)	0(10)	1(5)	2(5)	3 (10)	2(6)	2(7)	4 (13)
学校図書	0(6)	1(6)	1 (12)	2(6)	1(6)	3 (12)	1(6)	1(6)	2 (12)
学研	0(6)	2(6)	2 (12)	2(6)	1(6)	3 (12)	1(8)	3(8)	4 (16)
合計	1(48)	7(51)	8 (99)	11(47)	12(50)	23(97)	12(60)	19(63)	31(123)

※（ ）内はDに関する教材全体の本数。

以上から、死に関する内容を扱った教材が道徳科教科書の教材に占める割合は、小学校低学年より、小学校中学年と小学校高学年の方が多いうことが分かった。学年ごとに見ると、小学校低学年段階では死に関する内容を扱った教材はほとんどない。小学校中学年段階では、死に関する内容を扱った教材が多くなっている。小学校高学年段階では、死に関する内容を扱った教材が小学校低学年、小学校中学年よりも多い。教科書会社によって違いはあるが、大体このような傾向があると考えられる。

2. 植物、動物、人間の死に関する内容を扱っている教材名

次に、死に関する内容を扱った教材において、死亡する対象を植物、動物、人間に分類して整理した。植物の場合は、枯れることを死として捉えることとした。今回は出版社ごとではなく、教材内容に着目して分類を行った。また、他社と重複している教材があるため、同じ教材名でも出版社が異なる場合は、それぞれ1個として数えた。

表 2-2 にあるように、小学校低学年では、植物の死を扱っている教材は2本、動物の死を扱っている教材は6本、人間の死を扱っている教材は1本であった。小学校1年生の教材では、植物の死のみであった。小学校2年生では、植物の死を扱っている教材は1本、動物の死を扱っている教材は6本、人間の死を扱っている教材は1本であった。「おはかまいり」のように、動物の死に関する話題から人間の死へ繋がっていく教材、「いのちはいくつもあるのかな」のように、動物と人間両方とも扱っている教材もあった。小学校中学年では、植物の死を扱っている教材は1本、動物の死を扱っている教材は9本、人間の死を扱ってい

表 2-2 Dに関する教材にある植物、動物、人間の死に関する内容を扱っている教材名

教材種類 学年	植物の死亡 が扱われる教材	動物の死亡 が扱われる教材	人間の死亡 が扱われる教材
1年生	1. 「まりちゃんとあさがお」		
2年生	2. 「びよちゃんとひまわり」	3. 「おはかまいり」 4. 「キリンのみなみ」 5. 「ごめんね、みなみ」 6. 「ゆきひょうのライナ」 7. 「からすの子」 8. 「いのちはいくつもあるのかな」※	8. 「いのちはいくつもあるのかな」※
3年生	9. 「森のいのち」※	9. 「森のいのち」※ 10. 「ペランダのツバメ」 11. 「大切なものは何ですか」 12. 「すず虫」	13. 「目の見えない犬（つなげよう 支えられて いる命）」 14. 「電池が切れるまで」 15. 「おじいちゃん、おばあちゃん、見ていてね」 16. 「命どうたから」 17. 「光祐くんのアサガオ」 18. 「さいたよ、光祐君のアサガオ」 19. 「六さいのおよめさん」
4年生		20. 「かわいそうなぞう」 21. 「動物たちの命を守る」 22. 「タイガとココア」 23. 「生き物と機械」※ 24. 「ウミガメの命」	23. 「生き物と機械」※ 25. 「お母さん泣かないで」 26. 「走れ江ノ電 光の中へ」 27. 「おばあちゃんとの思いで」 28. 「命」 29. 「電池が切れるまで」 30. 「せいいつぱい生きる」 31. 「おじいちゃんのごらくごらく」
5年生		32. 「クマのあたりまえ」 33. 「オオカミから教えられたこと」	34. 「その思いを受けついで」 35. 「明日もまた生きていこう」 36. 「命」 37. 「命の詩—電池が切れるまで」 38. 「電池が切れるまで」 39. 「母さんの歌」 40. 「おばあちゃんが残したもの」 41. 「希」 42. 「最後のコンサート—チェロ奏者・徳永兼 一郎」 43. 「たったひとつのたからもの」
6年生		44. 「七十八円の命」 45. 「メジロ」 46. 「創志くんと子牛」 47. 「命の重さはみな同じ」 48. 「命と向き合う人生」 49. 「命の旅」	50. 「星への手紙」 51. 「命のアサガオ」 52. 「その思いを受けついで」 53. 「その思いを受けついで」 54. 「その思いを受け継いで」 55. 「その思いを受けついで」 56. 「お母さんへの手紙」 57. 「生命のメッセージ」 58. 「負けないで」 59. 「羽ばたけ、折り鶴」 60. 「折り鶴にこめられた願い」 61. 「おじいちゃんとの約束」 62. 「命を見つめて」

※1つの教材において複数の対象を含んでいるもの。

る教材は15本であった。小学校3年生では、植物の死を扱っている教材は1本、動物の死を扱っている教材は4本であり、人間の死を扱っている教材は7本であった。小学校4年生では、動物の死を扱っている教材は5本、人間の死を扱っている教材は8本であった。植物の死を扱っている教材はなかった。小学校高学年では、動物の死を扱っている教材は8本、人間の死を扱っている教材は23本であった。植物の死を扱っている教材はなかった。小学校5年生では、動物の死を扱っている教材は2本、人間の死を扱っている教材は10本であった。小学校6年生では、動物の死を扱っている教材は6本、人間の死を扱っている教材は13本であった。

以上から人間、動物、植物の死が扱われている教材数は、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに異なることが明らかになった。小学校低学年段階では、動物と植物の死を扱う教材が多く、人間の死を扱う教材が少なかった。小学校中学年段階では、植物を取り上げる教材が少なかった。人間の死と動物の死の両方を扱っているが、人間の死を扱う内容の方が多かった。小学校高学年段階では、植物を扱っている教材はなかった。動物の死を扱う教材が少なく、人間の死を扱う教材が多かった。

第2節 小学校道徳教科書における死に関する内容を扱った教材の内容分類

1. 分類の視点

小倉ら(1990)は、アメリカの児童生徒用の教科書(教師用手引書もついている)、大学での講義要項、看護教育におけるDeath Education計画など8つのカリキュラム資料においてほぼ共通な教育内容を選定・類型化し、日本の小学校段階における死の教育内容の試案を作成した。小倉ら(1990)は、小学校段階における死の教育内容を、医学・生物学的領域、心理学的領域、社会・文化的領域の3領域で分類した。医学・生物学的領域に属する内容項目は、加齢、死の過程(生物的)と死の判定、死の原因、臓器移植であり、心理学的領域に属する内容項目は、死にゆく人々の心理的過程、悲嘆のプロセス、告知であり、社会・文化的領域に属する内容は、葬儀・埋葬であった。

本論では、小倉ら(1990)が作成した死の教育内容の試案を参考にして、表2-2に示した各教材を学年ごとに領域分類を行っていく。ここでは、教材内容の中に、これらの領域に当てはまる内容が含まれているかどうかで判断した。複数の内容が含まれている場合は複数の領域とした。なお、表2-2に示した教材は必ずしも小倉ら(1990)の小学校段階の教育内容試案にある3領域に対応しているとは限らないと考えられるため、一部修正した。修正点

は以下の通りである。

第1に、仲村(1994)の子どもの死の概念に関する研究を参考にして、医学・生物学的領域を、死の普遍性、死の無機能性、死の非可逆性と死の原因とした。第2に、今回分類対象とした道徳科教科書には、動物の安楽死・殺処分などに関する教材が見られたので、安楽死・殺処分など動物の死への関与を社会・文化的領域に入れた。第3に、臓器移植という内容は、今回分類対象とした教科書では見つけられなかったため削除した。第4に、心理学的領域について、今回分類対象とした道徳科教科書では、告知という内容が見つけられなかったため削除した。

以上を踏まえ、今回採用した領域分類と分類項目は、以下の通りである。ここでは表中の記号と番号を示す。Ⅰ医学・生物学的領域は、(1)死の無機能性、(2)死の非可逆性、(3)死の普遍性、(4)死の原因である。Ⅱ心理学的領域は、(1)死にゆく心理段階、(2)悲嘆のプロセスである。Ⅲ社会・文化的領域は、(1)葬儀・埋葬、(2)安楽死・殺処分など動物の死への関与、(3)戦争である。

各領域の分類項目を詳しく説明する。本論においては、それぞれの分類項目を以下のように捉えることにした。Ⅰ医学・生物学的領域での死の無機能性は、「肉体機能、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ことすべてが死によって終わること」を示す(赤澤、2001)。死の非可逆性は、「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」ことを示す(赤澤、2001)。死の普遍性は、「自分も含めて生きているものは全て、いつかは必ず死ぬということ」を示す(赤澤、2001)。死の原因は、死の現実的原因(病気、けが、加齢、事故、災害等)を示す。Ⅱ心理学的領域での死にゆく心理段階は、否認、怒り、取り引き、抑鬱、受容の5段階である(キューブラー・ロス、1971)。死にゆく心理段階の内容項目では、死にゆく人への支援も含まれている。悲嘆のプロセスは、1. 精神的打撃と麻痺、2. 否認、3. パニック、4. 怒りと不当感、5. 敵意と恨み、6. 罪の意識、7. 空想形成、幻想、8. 孤独感と抑鬱、9. 精神的混乱と無関心、10. あきらめ(受容)、11. 新しい希望、12. 立ち直りという12段階である(デーケン、2001)。悲嘆のプロセスの内容項目では、悲嘆の過程にある人々への支援も含まれている。なお、死にゆく心理段階と悲嘆のプロセスは、教材の中で必ずしも全段階が出されるとは限らない。Ⅲ社会・文化的領域での葬儀・埋葬は、葬儀そのもの、及び葬儀の心理面での役割である(小倉ら、1990)。安楽死・殺処分など動物の死への関与は、安楽死・殺処分など人間が動物の死に関与すること及びそれについての議論である。戦争は、戦争が大量の死傷者をもたらす

ことである（小倉ら、1990）。

2. 分類の結果

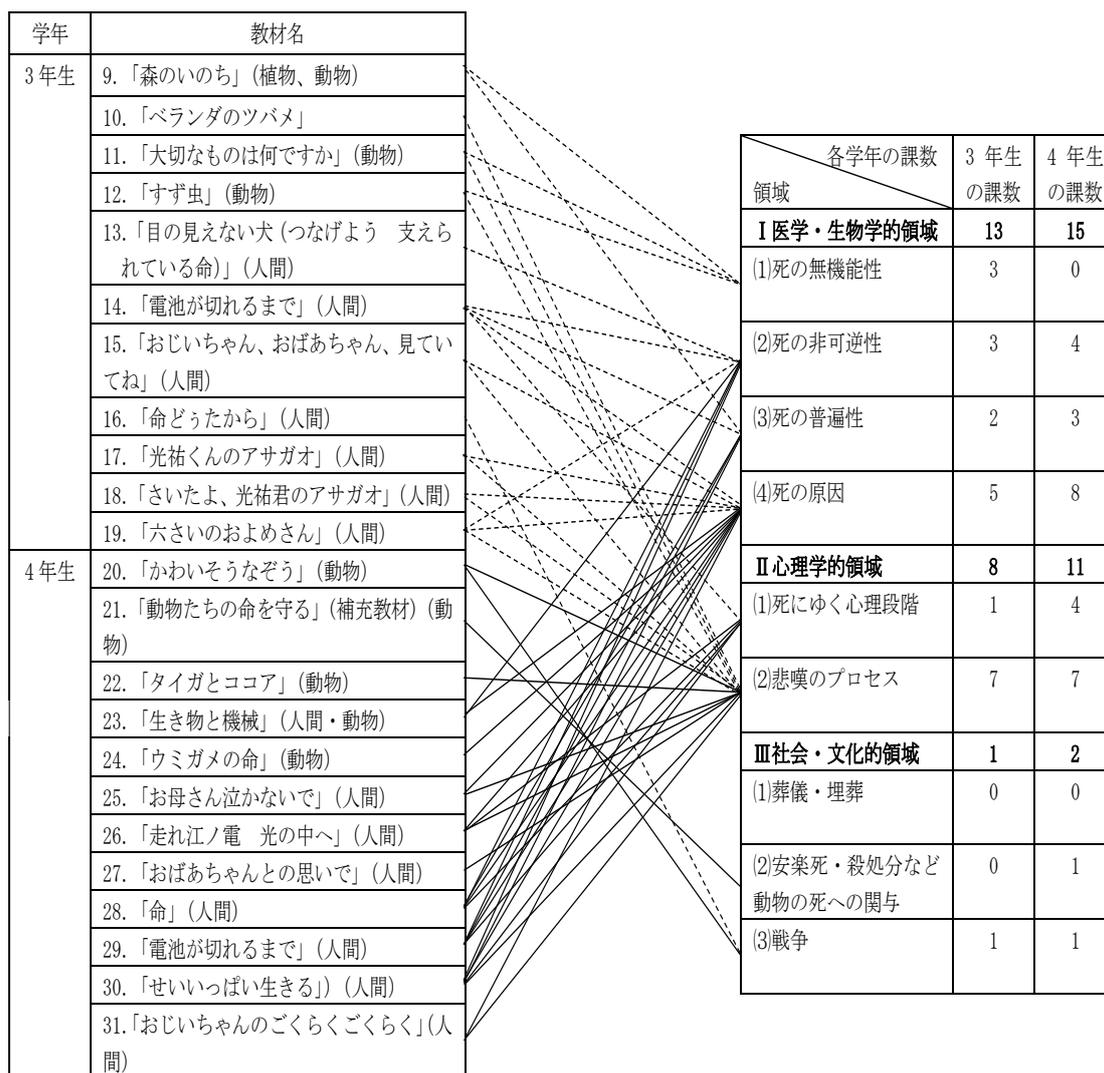
次に、表 2-2 に示した教材の領域を、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年のまとめごと及び学年ごとに検討していく。図 2-1、図 2-2、図 2-3 に示されている教材の番号は、表 2-2 に示されている教材の番号に一致している。教材を例として挙げる時には、その番号で示す。教材が複数の領域に関連している場合は、複数で数えている。

小学校低学年では、小学校 1 年生の教材は、医学・生物学的領域での死の無機能性に関する教材のみであった（1）。小学校 2 年生では、医学・生物学的領域に関する教材は 15 本であった。詳しく見ると、死の無機能性に関する教材は 4 本であり（2、4、5、8）、死の非可逆性に関する教材は 5 本であり（2、4、5、7、8）、死の普遍性に関する教材は 2 本であった（6、8）。死の無機能性を、いのちの繋がりと一緒に教えるような教材は 2 本であった（1、2）。死の原因に関する教材は 4 本で、けがを取り上げた教材は 2 本（4、5）、栄養不足を取り上げた教材は 1 本（7）、加齢を取り上げた教材は 1 本（8）であった。心理学的領域に関する教材は 3 本であった。それらは、悲嘆のプロセスに関する教材であり、動物や植物の死を通して死の悲しみを教えようとするものであった（2、4、7）。社会・文化的領域に関する教材は、葬儀・埋葬に関する 1 本であった（3）。

学年	教材名	各学年の課数	
		1 年生 の課数	2 年生 の課数
1 年生	1. 「まりちゃんと あさがお」(植物)	1	15
2 年生	2. 「びよちゃんとひまわり」(植物)	1	4
	3. 「おはかまいり」(動物)	0	5
	4. 「キリンのみなみ」(動物)	0	2
	5. 「ごめんね、みなみ」(動物)	0	4
	6. 「ゆきひょうのライナ」(動物)	0	4
	7. 「からすの子」(動物)	0	3
	8. 「いのちはいくつもあるのかな」(動物・人間)	0	1
			0
		0	0
		0	0

※1 年生は点線で、2 年生は実線で示されている。

図 2-1 小学校低学年段階の教材の領域分類（筆者作成）



※3年生は点線で、4年生は実線で示されている。

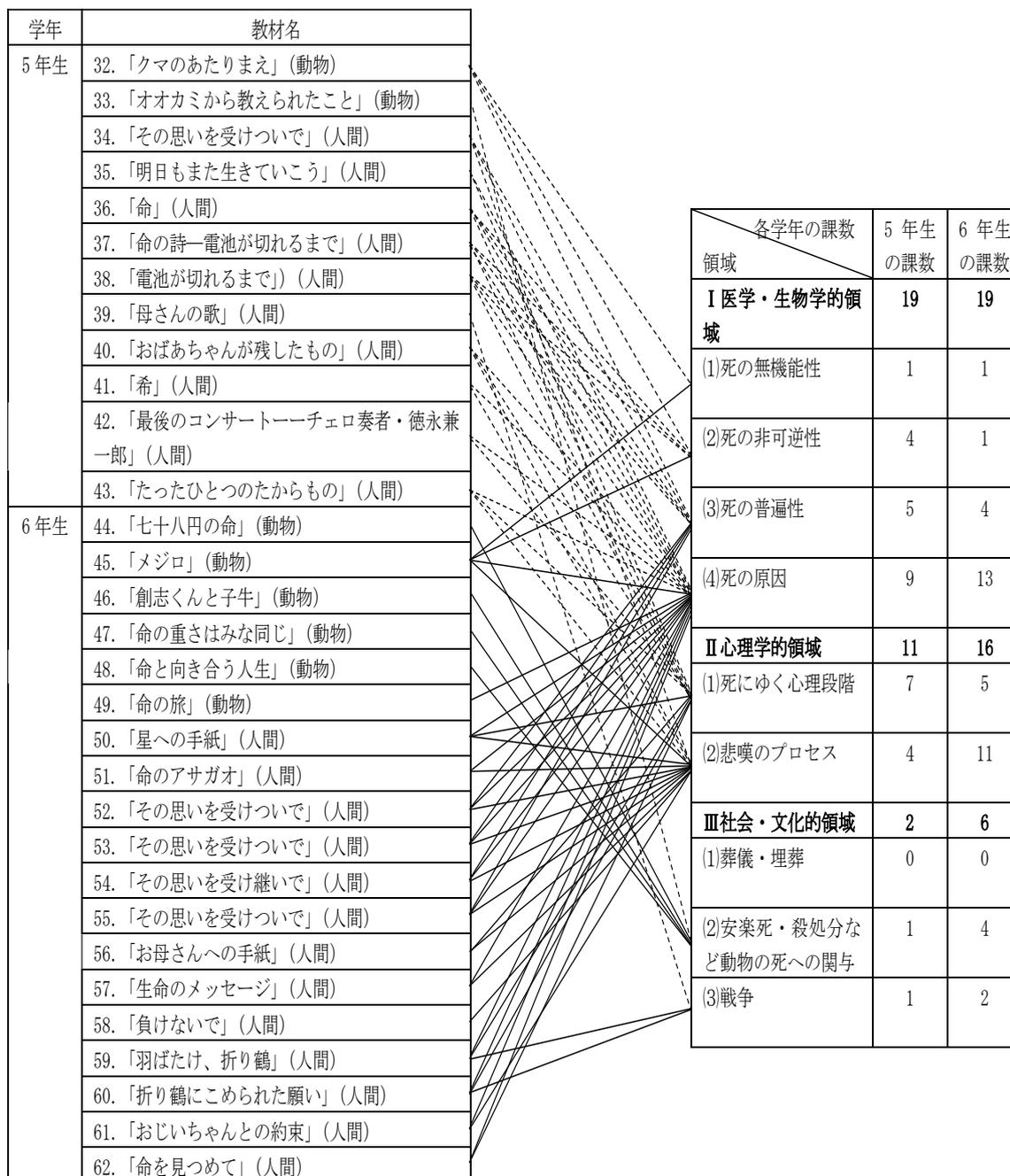
図 2-2 小学校中学年段階の教材の領域分類 (筆者作成)

小学校中学年では、医学・生物学的領域に関する教材は 28 本であった。死の無機能性と死の非可逆性に関する教材数は小学校低学年とほとんど同じであった。死の無機能性に関する教材は 3 本であり (9、11、12)、動物の死を扱った教材であった。死の非可逆性に関する教材は 7 本であり (13、14、19、23、28、29、30)、動物の死を扱った教材であった。また、動物の死と人間の死の両方を扱った教材は 1 本であった (23)。死の普遍性と死の原因に関する教材は小学校低学年に比べて多かった。死の普遍性に関する教材は 5 本であり、そのうち植物と動物の死の両方を扱った教材は 1 本であり (9)、人間の死を扱った教材は 4 本であった (14、28、29、30)。死の原因に関する教材は 13 本であり、病気を取り上げた教材は 11 本 (14、17、18、19、23、25、26、28、29、30、31)、けがを取り上げた教材は 2 本 (15、23)、動物が食べ物として食べられることを取り上げた教材は 1 本であった (24)。これはい

のちの繋がりを教える内容を含んでいる教材であった。心理学的領域に関する教材は19本であり、小学校低学年と比べて多かった。死にゆく心理段階に関する教材について、小学校3年生は1本であり(14)、小学校4年生は4本であった(26、28、29、30)。死にゆく心理段階に対する記述は、主に取り引きと受容に関することであった。また、死にゆく人を援助する必要性を取り上げた教材は1本であった(26)。悲嘆のプロセスに関する教材は14本であった。そのうち動物の死を扱った教材は5本であり(10、11、12、20、22)、人間の死を扱った教材は9本であった(15、17、18、19、25、26、27、30、31)。死の悲しみ、孤独、打撃等のプロセスを経て、最後に立ち直っていくことを取り上げた教材は2本であった(17、18)。社会・文化的領域に関する教材は3本であった。安楽死・殺処分など動物の死への関与に関する教材は1本であり(21)、戦争に関する教材は2本であった(16、20)。

小学校高学年では、医学・生物学的領域に関する教材について、死の無機能性に関する教材は2本であり(32、45)、動物の死を扱った教材であった。死の非可逆性に関する教材は5本であり(32、36、37、38、45)、動物の死を扱った教材は2本であり(32、45)、人間の死を扱った教材は3本であった(36、37、38)。死の普遍性に関する教材について、動物の死を扱った教材は1本であり(32)、人間の死を扱った教材は8本であった(34、36、37、38、52、53、54、55)。死の原因に関する教材は22本であり、病気を取り上げた教材は17本(34、35、36、37、38、40、41、42、43、50、51、52、53、54、55、61、62)、交通事故を取り上げた教材は1本(57)、栄養不足を取り上げた教材は1本(45)、動物が食べ物として食べられることを取り上げた教材は1本(49)、戦争によってもたらされた病気を取り上げた教材は2本(60、61)であった。心理学的領域について、死にゆく心理段階に関する教材は12本であり(35、36、37、38、40、42、43、50、56、60、61、62)、小学校中学年と比べて多かった。これらの教材は人間の死を扱った教材であった。悲嘆のプロセスについて、小学校5年生は4本であり(34、40、41、43)、小学校6年生は11本であった(45、50、51、52、53、54、55、56、57、58、61)。そのうち、動物の死を扱った教材は1本であり(45)、人間の死を扱った教材は14本であった(34、40、41、43、50、51、52、53、54、55、56、57、58、61)。死の悲しみ、孤独、打撃等のプロセスを経て、最後に立ち直っていくことを取り上げた教材は2本であった(51、57)。社会・文化的領域に関する教材は8本であり(33、39、44、46、47、48、59、60)、小学校中学年より多かった。小学校5年生は2本であり(33、39)、小学校6年生は6本であった(44、46、47、48、59、60)。小学校5年生では、安楽死・殺処分など動物の死への関与を取り上げた教材は1本であり(33)、人間と動物の共生

を取り上げた教材であった。戦争を取り上げた教材は1本であった(39)。小学校6年生では、安楽死・殺処分など動物の死への関与を取り上げた教材は4本であり(44、46、47、48)、そのうち人間と動物の共生を取り上げた教材は1本であった(46)。戦争を取り上げた教材は2本であった(59、60)。



※5年生は点線で、6年生は実線で示されている。

図 2-3 小学校高学年段階の教材の領域分類 (筆者作成)

第3節 小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材の特徴の考察

現行の小学校道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材の内容を領域分類した結果について考察する。

1. 各領域における教材数から見た道徳科教科書における死の取り扱い

道徳科教科書において死の内容がどのように取り扱われているかについて、学年段階ごと、領域ごとに整理する。

小学校低学年では、医学・生物学的領域、心理学的領域、社会・文化的領域のうち、医学・生物学的領域の教材が多かった。分類項目別にみると、死の無機能性、死の非可逆性、死の原因に関する教材が多かった。

小学校中学年では、医学・生物学的領域、心理学的領域、社会・文化的領域のうち、全体では医学・生物学的領域の教材が多かったが、心理学的領域の教材は小学校低学年よりも多かった。分類項目別にみると、死の非可逆性、死の普遍性、死の原因に関する教材数が比較的多かった。悲嘆のプロセスに関する教材、死にゆく心理段階に関する教材も多かった。数は少ないが、安楽死・殺処分等動物の死への関与、戦争に関する教材があった。

小学校高学年では、医学・生物学的領域、心理学的領域、社会・文化的領域のうち、全体では医学・生物学的領域が多いが、心理学的領域も同じぐらい多かった。社会・文化的領域は、小学校低学年、小学校中学年よりも多かった。分類項目別にみると、死の普遍性、死の原因に関する教材が比較的多かった。死にゆく心理段階に関する教材、悲嘆のプロセスに関する教材がほぼ同じであった。小学校低学年、小学校中学年と比べると、死にゆく心理段階に関する教材が多かった。小学校中学年と比べると、安楽死・殺処分等動物の死への関与を取り上げた教材が多かった。

以上をまとめると、小学校低学年では、死に関する内容として、医学・生物学的領域にあたる死の無機能性、死の非可逆性、死の原因に関する教材が取り上げられている。小学校中学年では、全体では医学・生物学的領域の教材が多かったが、心理学的領域の教材が小学校低学年よりも多くなっている。医学・生物学的領域の中でも死の無機能性ではなく、死の非可逆性、死の普遍性、死の原因に関する教材が取り上げられている。心理学的領域では、悲嘆のプロセスに関する教材、死にゆく心理段階に関する教材が取り上げられている。心理学的領域が含まれているのが、小学校中学年の特徴ともいえる。社会・文化的領域にあたる安楽死・殺処分等動物の死への関与、戦争に関する教材が取り上げられているが、数は少ない。

小学校高学年では、医学・生理学的領域にあたる死の普遍性、死の原因に関する教材が比較的多かった。心理学的領域にあたる死にゆく心理段階に関する教材、悲嘆のプロセスに関する教材も同じくらい多かった。小学校高学年に特徴的なのは、社会・文化的領域にあたる教材が他の学年段階よりも多いことで、安楽死・殺処分等動物の死への関与、戦争に関する教材が取り上げられていた。

次に、具体的な教材内容を整理する。

2. 各領域において植物、動物、人間の死が扱われている状況

前述したように、小学校低学年では、医学・生物学的領域にあたる死の無機能性、死の非可逆性、死の原因に関する教材が主として取り上げられている。具体的には、死の無機能性については、小学校1年生では、植物の枯れること等を通じて死の無機能性を教えるような内容になっている。小学校2年生では、動物の死を通して死の無機能性を教えるような内容になっている。多くの場合、死の無機能性をいのちの繋がりと一緒に教えるような内容になっている。死の非可逆性については、小学校2年生では、動物や植物の死を通して、一度死んだら生き返らないことを教える内容になっている。人間はマンガの主人公とは異なって、一回死んだらもう蘇ることができないことを考えさせる内容もある。死の非可逆性についても、いのちの繋がりと一緒に教える内容になっているものがある。死の普遍性については、小学校2年生では、物語や、マンガを使って、生き物は必ず死ぬことを教える内容になっているが、数は少ない。死の原因については、動物や植物の死を通して、けが、加齢、栄養不足等、具体的な生活場面で考えるような内容になっている。心理学的領域にあたる内容や社会・文化的領域にあたる教材はほとんどなかった。

小学校中学年では、医学・生物学的領域にあたる死の非可逆性については、人間の死を通して、一度死んだら生き返らないことを教えるような内容になっている。死の普遍性については、人間、動物、植物の死を通して、すべての生き物は必ず死ぬことを教えるような内容になっている。死の普遍性を教えるときには、いのちの繋がりを一緒に教えるような内容になっている。死の原因については、人間は病気、災害や事故により死ぬことがあることを示すような内容、及び動物の食物連鎖に関わるような内容になっている。心理学的領域にあたる死にゆく心理段階については、主に人間の死を通して、死にゆく人の悲しみと生きていたい気持ちを理解させること、及び死にゆく人を援助することの必要性を教えるような内容になっている。悲嘆のプロセスについては、動物や人間の死を通して死の悲しみを教えるよ

うな内容になっている。大事な人が死んだ後、人は死の悲しみ、孤独、打撃等のプロセスを経て、最後に立ち直っていくことを教えるような内容もあった。社会・文化的領域にあたる安楽死・殺処分等動物の死への関与については、小学校4年生では、動物の殺処分・安楽死等を通して、動物のいのちを大切にすることに関する内容の教材が取り上げられている。戦争については、小学校4年生では、人間や動物の死を通して、戦争は大量の死傷者をもたらすことを教えるような内容になっている。

小学校高学年では、医学・生物学的領域にあたる死の非可逆性については、人間の死を通して、一度死んだら生き返らないことを教えるような内容になっている。死の普遍性については、主に人間の死を通して、人間はいつか必ず死ぬことを教えるような内容になっている。死の原因については、人間は、病気やけが（戦争で起こした病気やけがも含まれる）等で死ぬことがあること、及び動物は、人間や他の動物に食べられることがあるが、いのちはこのように繋がって支え合うことを教えるような内容になっている。心理学的領域にあたる死にゆく心理段階については、主に人間の死を通して、死にゆく人の悲しみと生きていたい気持ちを理解させること、及び死にゆく人を援助することの必要性を教えるような内容になっている。悲嘆のプロセスについては、動物や人間の死を通して死の悲しみを教えるのみならず、死の悲しみ、孤独、打撃等のプロセスを経て、最後に立ち直っていくことも教える内容になっている。内容は、大体小学校中学年と同じだが、小学校高学年から、悲嘆のプロセスを教える時は、主に人間の死を扱う内容になっている。社会・文化的領域にあたる安楽死・殺処分等動物の死への関与については、小学校6年生では、動物の殺処分・安楽死等を通して、動物のいのちを大切にすること及び人間と動物の共生に関する内容が多い。戦争については、人間の死を通して、生きていた一人ひとは戦争によって自分のいのち、家族や友だちを失うという戦争の残酷さを教えるような内容になっている。

以上をまとめると、医学・生物学的領域にあたる教材内容は、主として小学校低学年では植物、動物の死を対象としており、小学校中学年、小学校高学年と年齢が上がるにしたがって人間の死が取り上げられるようになっていくことが示された。小学校中学年では死の普遍性を教えるときに、いのちの繋がりに気づかせようとする内容になっていることが示された。また、小学校4年生の教材に食物連鎖に関わる内容があり、生き物のいのちの繋がりについて考えさせようとしていると思われる。小学校高学年では、いのちが繋がって支えあうことに気づかせようとする内容があり、いのちについての考え方を深めようとしていると思われる。

心理学的領域にあたる教材内容は、小学校中学年から取り上げられており、死にゆく人の悲しみの理解、周りの人々の援助などが取り上げられている。悲嘆のプロセスも取り上げられており、ほとんど大人と変わらない内容になっていると思われる。

社会・文化的領域にあたる教材は、小学校4年生から取り上げられているが、小学校4年生では動物や人間のいのちの大切さを知るという内容になっている。小学校高学年では、人間と動物のいのちの大切さを知ることにとどまらず、人間と動物が共生できる社会、及び平和な社会について考えさせる内容もあり、いのちについての視野を広げようとしていると思われる。

第4節 成果と課題

本章では、現行の道徳科教科書のDに関する教材における死に関する内容を扱った教材の内容分類を小倉ら(1990)を参考にして作成した3領域によって行い、死に関する内容を扱った教材内容の特徴を、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに検討した。本章で得られた知見は、以下の2点である。

第1点は、死に関する内容を扱った教材は死亡する対象により、植物の死、動物の死、人間の死を扱った教材に分けられることである。学年が上がるにつれ、教材において植物と動物の死を扱う内容から人間の死を扱う内容になる傾向がある。

第2点は、学年段階ごとに上げる領域や教材内容に特徴があることである。小学校低学年では、主として医学・生物学的領域に関する教材が取り上げられ、内容としては植物と動物の死が取り上げられていることが特徴となっている。小学校中学年では心理学的領域に関する教材が含まれていることが特徴となっている。内容としては、動物と人間の死が取り上げられている。小学校高学年では、社会・文化的領域にあたる教材が他の学年段階よりも多く、いのちについての視野が広がるような内容が取り上げられていることが特徴となっている。内容としては、動物と人間の死が取り上げられている。

これらの教材配置と、子どもの死に対する考えや感情の発達過程との関連については、本章では検討することができなかった。次章では、子どもの死に対する考えや感情が小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれでの特徴を明らかにすることを課題としたい。そして、第3章、第4章では、第2章の結論を参考にして、教材選定及び評価基準を定め、「死の教育」学習プログラムを開発することにした。

第3章 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムから考察される 小学校2年生における考えや感情の特徴

本章では、小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生を対象として死を取り上げた教材を使った道徳科授業を行い、児童が記述した意見の相違を検討することを通して、小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴を示す。それにより、小学校2年生において死を取り上げた教材を使った道徳科授業を加害行動の抑制に繋げるために必要なことは何かについての示唆を得ることとする。比較の対象として、小学校4年生、小学校6年生を取り上げたのは、年齢差をできる限り等しくするためである。

第1節 加害行動を抑制する道徳科授業の開発と実施

1. 研究対象

H県K小学校2年生17名、4年生18名、6年生19名

2. 研究時期

2020年11月19日（木）

3. 分析対象

児童が道徳科授業内に道徳科授業ノートに記述した意見。なお、道徳科授業は小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生ともK小学校の道徳教育推進教師であるA教諭が行った。

4. 手続き

①教材の選定

小学校2年生の道徳科教科書における死を取り上げた教材のうち、授業実践に使用する教材を選定するために、教職大学院の現職教員学生（以下、現職院生）に調査の趣旨を説明し、協力の同意を得た現職院生1（小学校教諭、教師歴13年）、現職院生2（小学校教諭、教師歴12年）、現職院生3（小学校教諭、教師歴19年）の3名を対象として教材選定のための調査を行った。この調査では、小学校2年生用の道徳科教科書に掲載されている16本の教材（「花火にこめられたねがい」（日本文教）、「きつねとぶどう」（日本文教）、「きつねとぶどう」（学研）、「げんきにそだて、ミニトマト」（東京書籍）、「ゆきひょうのライナ」（東京書籍）、「しあわせの王子」（光文書院）、「しあわせの王子」（廣済堂あかつき）、「しあわせの王子」（教育出版）、「いただきます」（教育出版）、「がんばれアヌーラ」（光村図書）、「空色の自転車」（光村図書）、「からすの子」（学校図書）、「おはかまいり」（廣済堂あかつき）、「麒麟のみなみ」（廣済堂あかつき）、「びよちゃんとひまわり」（学研）、「ごめんね、みな

み」(学研)を死を取り上げた教材として選んだ。「きつねとぶどう」(日本文教)、「きつねとぶどう」(学研)、及び「しあわせの王子」(光文書院)、「しあわせの王子」(廣濟堂あかつき)、「しあわせの王子」(教育出版)については、題目は同じだが、教材の内容には違いがあったので、それぞれを調査の対象とした。

現職院生3名に「この教材は児童が死について考える教材としてふさわしいと思うか」について、「全然思わない」を1点、「あまり思わない」を2点、「どちらとも言えない」を3点、「やや思う」を4点、「とても思う」を5点とする5件法で評価させた。3名の合計点を算出し、それぞれの得点が3点以上かつ上位であった、「ゆきひょうのライナ」(東京書籍)(12点)、「キリンのみなみ」(廣濟堂あかつき)(12点)、「からすの子」(学校図書)(11点)、「おはかまいり」(廣濟堂あかつき)(11点)、「ぴよちゃんとひまわり」(学研)(11点)の5本を教材の候補とした。なお、現職院生3名それぞれの平均点は、3点、3.1点、3.5点であった。合計点が高い教材から選定することとし、「ゆきひょうのライナ」(東京書籍)と「キリンのみなみ」(廣濟堂あかつき)について、授業者であるA教諭と協議したところ、「ゆきひょうのライナ」(東京書籍)を取り上げた道徳科授業がK小学校で既に行われていたことがわかったので、「キリンのみなみ」(廣濟堂あかつき)を選定することにした。

②授業の概要

小学校2年生の授業は2校時、小学校4年生の授業は4校時、小学校6年生の授業は3校時に行った。小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生の授業はK小学校の道徳教育推進教師であるA教諭が行った。道徳科授業ノートに書かれた意見との整合性を確認するために、授業過程をビデオ録画するとともに、授業後に授業者のA教諭にインタビューを行った。道徳科授業ノートの記載が不明な部分は、A教諭に確認し、修正加筆を行った。使用した小学校2年生の道徳科学習指導案は資料3-1の通りである。

小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生ではそれぞれ発達の様態が異なるので、授業のねらいや主発問については、A教諭に研究の意図を説明し、児童の死に対する考えや感情を引き出すように工夫した。第32回広島県中学校道徳教育研究大会(兼「道徳教育改善・充実」総合対策事業三良坂中学校区公開研究会)(2017)で行われた三次市立みらさか小学校・三良坂中学校の実践研究(以下、みらさか学園の実践研究)では、同じ教材を小学校3年生、小学校6年生、中学校2年生の授業で取り扱い、それぞれ異なる主発問、ワークシートの問いを行うことで、児童の回答の質をそろえながら考え方の違いを明らかにする道徳科授業実践研究を行っている。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道

徳編』(文部科学省、2017)において、道徳科の内容項目は、「第1学年及び第2学年」(以下、小学校低学年)、「第3学年及び第4学年」(以下、小学校中学年)、「第5学年及び第6学年」(以下、小学校高学年)に分けて記載されている。本論では、みらさか学園の実践研究に従い、回答の質をそろえるために、小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生それぞれの道徳科授業でのねらいを、それぞれ小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年の内容項目に合わせて設定するとともに、死に対する考えや感情を引き出すための主発問を、小学

資料 3-1 道徳科学習指導案【小学校2年生】

- 1 日 時 令和2年11月19日(木) 第2校時
- 2 学 年 第2学年 (児童数 17名)
- 3 場 所 2学年教室
- 4 主 題 名 生きているのだから【内容項目D 生命の尊さ】
- 5 ねらい キリンのみなみの死をお父さんから聞き、お父さんの言葉に泣きながらうなづくみおちゃんの心情を考えるを通して、元気に生きていたみなみが死ぬことの辛さや悲しみから生命のかけがえのなさを気付き、生きていることのすばらしさから生命を大切にしていこうとする道徳的心情を培う。
- 6 教材名 「キリンのみなみ」【廣済堂あかつき】
- 7 指導過程

段階	学 習 活 動	主な発問と児童生徒の心の動き	指導上の留意点 (支援や評価の観点)
導 入	1. キリンの様子を見る。	1. キリンの様子をみてみましょう。	○ 資料への動機づけとすると共にキリンの生き生きした姿に気持ちを寄り添わせる。
展 開	2. 「キリンのみなみ」を聞いて話し合う。 ① みなみが死んでいるのを見つけた飼育員の気持ちを考える。 ② みなみの気持ちを考える。 ③ お父さんの言葉に泣きながらうなづくみおちゃんが分かったことを考える。 ④内省化。	2. 「キリンのみなみ」を聞いて話し合いましょう。 ○ 朝やってきた飼育員の方は冷たくなっているみなみをみてどんな気持ちになったでしょう。 ○ みなみはどんな気もちだったのでしょうか。 ◎ お父さんの言葉を聞いて泣きながらうなづいたのは、どんなことが分かったからでしょう。 ○ 自分の生命や身のまわりの生き物の生命を大切にするためにできることを考えましょう。	○ みなみの世話をしていた飼育員さんの心情を考えさせることで、みなみの近い存在の人の思いを考えさせる。 ○ キリンのみなみが死んだことをおさえ、死ねば動かないことや冷たくなることを知らせる。 ○ みなみがお母さんだったことでおなかの中の赤ちゃんも死んだことや苦しんだ首の傷からも死の悲しみをとらえさせ、生きていけばどんなことがしたかったかを考えさせる。 ○ 道徳科授業ノートに記入させる。 ○ ニュースを聞いたみおちゃんは、みなみとは少し距離のある関係であっても悲しみを感ずる姿を自我関与させて考えさせる。 ☆ 生きていることのすばらしさから生命を大切にしていこうとする。
終 末	3. 学習の振り返り	○ 学びを振り返り、生命について考えたことを書いてみましょう。	○ 生活に広げながら、生命の尊さについて振り返らせる。

校2年生は「お父さんの言葉を聞いて泣きながらうなずいたのは、どんなことが分かったからでしょう」、小学校4年生は『「みなみがおしえてくれたこと』とは、どんなことでしょう。』、小学校6年生は「みなみの死の原因に対する責任はどこにあるでしょう。」と設定した。

③分類の視点と方法

児童が道徳科授業内で道徳科授業ノートに記入した意見を、分節（意味を持つ単位の区切り）と文（1センテンス）に区切り、分節と文を分類対象とした。分類にあたっては、第2章の図2-1を参考にした。第2章によれば、「キリンのみなみ」（廣濟堂あかつき）には医学・生物学的領域に属する【死の非可逆性】、【死の無機能性】、【死の原因】、及び心理学的領域に属する【悲嘆のプロセス】という4つの分類項目に関する内容が含まれている。本論では、第2章による教材分類に従って、「キリンのみなみ」（廣濟堂あかつき）に含まれている4つの分類項目を分類のカテゴリーとして設定した。分類手続きとして、設定した4つのカテゴリーを提示し、大学院学生3名が独立して分類し、その後、相談しながら一致させた。1つの分節や文が複数のカテゴリーに属する場合は、それぞれに分類した。4つのカテゴリーに当てはまらないものは【その他】としたが、【その他】を大学院学生3名が同様の方法で意味のまとまりごとにさらに分類したところ、児童が記述した意見は＜死の普遍性＞、＜死の感情＞、＜いのちの大切さ＞、＜加害抑制＞の4つのカテゴリーに分類された。これらは、教材には含まれていないが、授業を通して児童が得た死に対する考えや感情だと考えられる。そこで、本論では【死の非可逆性】、【死の無機能性】、【死の原因】、【悲嘆のプロセス】、＜死の普遍性＞、＜死の感情＞、＜いのちの大切さ＞、＜加害抑制＞という8つのカテゴリーで分類し、教材に含まれているカテゴリーを【 】、教材に含まれていないカテゴリーを＜ ＞と示すこととした。8つのカテゴリーに分類できなかった意見は、対象から除外した。なお、道徳科授業ノートの記述の掲載にあたっては、個人が特定されないための修正のみにとどめ、できる限り書かれたままの表現にしている。

カテゴリーを詳しく説明する。

【死の無機能性】は、「肉体機能、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ことすべてが死によって終わるということ」を示す（赤澤、2001）。例えば、「赤ちゃんが生まれず」「土になる」「もう会えない」のように死によって終わることを示す記述である。

【死の非可逆性】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」ことを示す(赤澤、2001)。例えば、「死んだらもう生き返らない」、「死んだからもう会えない」のように死ぬと生き返ることのないことを示す記述である。

【死の原因】は、死の現実的原因(病気、けが、加齢、事故、災害等)を示す。例えば、「ビニールを食べたから」、「ごみをすてたから」のように死の原因を示す記述である。

【悲嘆のプロセス】は、1. 精神的打撃と麻痺、2. 否認、3. パニック、4. 怒りと不当感、5. 敵意と恨み、6. 罪の意識、7. 空想形成、幻想、8. 孤独感と抑鬱、9. 精神的混乱と無関心、10. あきらめ(受容)、11. 新しい希望、12. 立ち直りという12段階である(デーケン、2001)。例えば、「どうしてこんなことに」というように愛するものを失った嘆きの感情を示す記述である。12段階のどれかを示す記述であればよい。

<死の普遍性><死の感情><いのちの大切さ><加害抑制>は、大学院生3名と協議し定義した。

<死の普遍性>は、「自分も含めて生きているものは全て、いつかは必ず死ぬということ」を示す(赤澤、2001)。例えば、「人間も動物も死んでしまう」のように生き物全てはいつか必ず死ぬことを示す記述である。

<死の感情>は、死ということに対する情緒的な反応を示す。例えば、「悲しい」、「かわいそう」のように死に伴う感情を示す記述である。

<いのちの大切さ>は、自他のいのちを大切にしようとすることを示す。例えば、「いのちはたいせつ」、「動物も生きているから、考えて行動」のようにいのちを大切にすることを示す記述である。

<加害抑制>は、加害行動を停止あるいは抑制しようとすることを示す。例えば、「ゴミを捨てないようにしよう」、「弱い気持ちでいのちを奪うことに気を付けよう」のように行動を抑制することを示す記述である。

なお、教材内容に即して、飼育員のように死者に親しい人としての視点からの記述は、【悲嘆のプロセス】に分類した。主人公あるいは児童自身のように、死者と関係ない人としての視点からの記述は、<死の感情>に分類した。

5. 研究仮説

①同じ教材を使用して道徳科授業を行い、道徳科授業ノートに記述された児童の意見を分類すれば、小学校2年生と小学校4年生、小学校6年生での死に対する考えや感情の違いが明らかになるだろう。

②小学校2年生と小学校4年生、小学校6年生での死に対する考えや感情の違いを明確に

すれば、小学校 2 年生に適切な死を取り上げた教材を使った道徳科授業の内容が示されるだろう。それは、加害行動を抑制する道徳科授業の開発に示唆を与えるだろう。

なお、本研究は、授業を行った K 小学校の当該学年の児童の死についての考えの実態を把握しようとしたものであり、児童一般の傾向を示すものではないことを断っておく。

第 2 節 小学校 2 年生、小学校 4 年生、小学校 6 年生が道徳科授業ノートに記入した意見の分類結果

本節では、表 3-1 に示したように、児童が道徳科授業ノートに記入した意見の分類結果を、小学校 2 年生、小学校 4 年生、小学校 6 年生ごとに検討していく。教材に含まれているカテゴリーは【 】、教材に含まれていないカテゴリーは< >、記述例は「 」で示している。分類結果は、小学校 2 年生で各カテゴリーに分類された意見の割合が多い順から並べている。

表 3-1 小学校 2、4、6 年生の道徳科授業ノートの分類結果及び内容特徴（小学校 2 年生での割合が多い順）

学年（記述総数）	2年生（38個）		4年生（146個）		6年生（76個）	
特徴 カテゴリー	個数（%）	内容	個数（%）	内容	個数（%）	内容
<死の感情>	12（32%）	悲しみ、悔しさ、同情、死んだ者への思い、恐さ	12（8%）	悲しみ、死んだ者への思い、同情	2（3%）	悲しみ、償い
<加害抑制>	11（29%）	自分の行動	19（13%）	自分の行動、自分の欲	10（13%）	自分の行動、自分の欲、他人の欲
【死の原因】	9（24%）	肉体的原因、人間の行動	21（14%）	肉体的原因、人間の行動、人間の欲	20（26%）	人間の行動、人間の欲、食物連鎖
<死の普遍性>	3（8%）	自分の家族、すべての生き物	8（5%）	すべての生き物	0（0%）	
<いのちの大切さ>	2（5%）	いのちの大切さ、いのちを大切にする覚悟	16（11%）	いのちの大切さ、いのちを大切にする覚悟、いのちを大切にする生き方	6（8%）	いのちを大切にする覚悟、いのちを大切にする生き方
【死の非可逆性】	1（3%）	死んだ者の立場	20（14%）	死んだ者の立場、残る人の立場、すべての生き物の立場	0（0%）	
【死の無機能性】	0（0%）		13（9%）	機能の停止、肉体の消滅	2（3%）	機能の停止、肉体の消滅
【悲嘆のプロセス】	0（0%）		37（25%）	精神的打撃、怒り、罪の意識、気分の落ち込み	36（47%）	精神的打撃、怒り、罪の意識、気分の落ち込み、二度と同じことを繰り返さない願望
（小数点以下四捨五入にしたため、総計が100%にならない。）						

1. 小学校 2 年生

小学校 2 年生が道徳科授業内で道徳科授業ノートに記述した 8 つのカテゴリーに分類された意見（以下、小学校 2 年生の記述全体と記す）は、全部で 38 個であった（個数は延べ個数）。以下に結果を示す。

<死の感情>に関する記述は 12 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 32%を占めた。内容から見ると、主には「かなしい」という悲しみを表す記述（3 個）、「くやしい、ゴミをすてた人を見つけたらよかった」という悔しさを表す記述（2 個）、「みなみがかわいそう」、「みなみが子どもを見たくて、たまらなかった」という同情を表す記述（3 個）、「おじいちゃんがしんでも、自分はわすれない」、「かぞくがしんでもわすれない」、「みなみはみんなを楽しませてくれた」という死んだ者への思いを表す記述（3 個）、および「おとうさんおかあさんがしんでほしくない」という死への恐さを表す記述（1 個）であった。

<加害抑制>に関する記述は 11 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 29%を占めた。内容から見ると、主に「ゴミをすてないようにしよう」、「ゆめをなくさないようにする」という自分の行動に関する記述（11 個）であった。

【死の原因】に関する記述は 9 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 24%を占めた。内容から見ると、主には「ビニールを食べた」という肉体的原因に関する記述（5 個）、及び「ゴミをすてた」という人間の行動に関する記述（4 個）であった。

<死の普遍性>に関する記述は 3 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 8%を占めた。内容から見ると、主には「おじいちゃんがしんでも、自分はわすれない」、「かぞくがしんでもわすれない」という自分の家族に関する記述（2 個）、及び「人間もどうぶつもしんでしまう」というすべての生き物に関する記述（1 個）であった。

<いのちの大切さ>に関する記述は 2 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 5%を占めた。内容から見ると、主には「いのちはたいせつ」といういのちの大切さに関する記述（1 個）、「いのちを大切にたすける」といういのちを大切にする覚悟に関する記述（1 個）であった。

【死の非可逆性】に関する記述は 1 個であり、小学校 2 年生の記述全体の 3%を占めた。内容から見ると、「みなみはゴミを食べてしんでしまうし、もう生きかえらない」という死んだ者の立場に立った記述であった。

【死の無機能性】に関する記述は見られなかった。

【悲嘆のプロセス】に関する記述は見られなかった。

2. 小学校 4 年生

小学校 4 年生が道徳科授業内で道徳科授業ノートに記述した 8 つのカテゴリーに分類された意見（以下、小学校 4 年生の記述全体と記す）は、全部で 146 個であった（個数は延べ個数）。以下に結果を示す。

＜死の感情＞に関する記述は 12 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 8% を占めた。内容から見ると、主には「悲しい」、「残念泣きたい」、「つらい」、「いやだ」という悲しみを表す記述（7 個）、「好きだった」という思いを表す記述（1 個）、及び「首すじのきずが苦しかっただろう」という同情を表す記述（4 個）であった。

＜加害抑制＞に関する記述は 19 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 13% を占めた。内容から見ると、主には「ポイ捨てをしない」、「いのちを死につれていくのはいけない」、「動物をくるしむおもいにしてはいけない」、「人をきずつけないようにしたい」という自分の行動に関する記述（16 個）、及び「適当な判断をしない」、「弱い気持ちでいのちを奪うことに気を付けよう」という自分の欲に関する記述（3 個）であった。

【死の原因】に関する記述は 21 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 14% を占めた。内容から見ると、主には「ビニールを食べた」という肉体的原因に関する記述（4 個）、「ポイ捨て」、「ルール違反」という人間の行動に関する記述（11 個）、「弱い気持ち」、「軽い気持ち」、「適当な判断」という人間の欲に関する記述（6 個）であった。

＜死の普遍性＞に関する記述は 8 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 5% を占めた。内容から見ると、主には「動物も人間もいのちは 1 つしかない」、「動物もみんなもいのちがあるから、死ぬともう生き返らない」というすべての生き物に関する記述（8 個）であった。

＜いのちの大切さ＞に関する記述は 16 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 11% を占めた。内容から見ると、主には「いのちの大切さ」、「いのちを守ることは大切」といういのちの大切さに関する記述（3 個）、「いのちを大切にす」といういのちを大切にすの覚悟に関する記述（11 個）、及び「動物も生きているから、考えて行動」、「動物のことも考えていないといけない」といういのちを大切にすの生き方に関する記述（2 個）であった。

【死の非可逆性】に関する記述は 20 個であり、小学校 4 年生の記述全体の 14% を占めた。内容から見ると、主には「死んだらもう生き返らない」という死んだ者の立場に立った記述（4 個）、「死んだからもう会えない」という残る人の立場に立った記述（9 個）、及び

「動物も人間も生き物だし、1つしかないいのち」、「みんなのいのちも動物のいのちも1回だけ」、「いのちはみんなに1つしかない」というすべての生き物の立場に立った記述(7個)であった。

【死の無機能性】に関する記述は13個であり、小学校4年生の記述全体の9%を占めた。内容から見ると、主には「赤ちゃんが生まれない」という機能の停止に関する記述(4個)、及び「土になる」、「もう会えない」という肉体の消滅に関する記述(9個)であった。

【悲嘆のプロセス】に関する記述は37個であり、小学校4年生の記述全体の25%を占めた。内容から見ると、主には「びっくり」、「驚き」、「どうしてこんなことに」という精神的打撃に関する記述(5個)、「いかり」、「なぜマナーを守らない」、「だれがしたのか」、「ごみをすてないで」という加害者に対する怒りに関する記述(8個)、「くやしい」「なんではやくきづかなかったのか」という自分に対する罪の意識に関する記述(9個)、「泣きたくなる」、「とても悲しい」、「暗い気持ち」、「つらい」、「しんどい」という気分の落ち込みに関する記述(15個)であった。

3. 小学校6年生

小学校6年生が道徳科授業内で道徳科授業ノートに記述した8つのカテゴリーに分類された意見(以下、小学校6年生の記述全体と記す)は、全部で76個であった(個数は延べ個数)。以下に結果を示す。

<死の感情>に関する記述は2個であり、小学校6年生の記述全体の3%を占めた。内容から見ると、主には「軽い気持ちが重なってみんなを悲しませることになる」という悲しみを表す記述(1個)、及び「ゴミを捨てた人は殺人と同じくらいつぐなわないといけない」という償いの感情を表す記述(1個)であった。

<加害抑制>に関する記述は10個であり、小学校6年生の記述全体の13%を占めた。内容から見ると、主には「ポイ捨てをしない」、「前拾わなかったゴミを拾う」という自分の行動に関する記述(3個)、「一つ一つの気持ちを大切に考えてみよう」、「軽い気持ちで行動するのはだめだ」、「小さなことに気をつけて行動しよう」、「悪いと思ったことはすぐにやめよう」という自分の欲に関する記述(5個)、及び「関係無いいのちをうばうのは許せない」、「ゴミを捨てている人がいたら、見てみぬふりをせずにしよう」という他人の行動に関する記述(2個)であった。

【死の原因】に関する記述は20個であり、小学校6年生の記述全体の26%を占めた。内

容から見ると、主には「ポイ捨て」、「何気ない行動」という人間の行動に関する記述（5個）、
「軽い気持ち」、「どうでもいい心」、「みんなの気持ちや考え方」という人間の欲に関する記述（13個）、及び「いのちがいのちをうばって生きていくしかない」という食物連鎖に関する記述（2個）であった。

＜死の普遍性＞に関する記述は見られなかった。

＜いのちの大切さ＞に関する記述は6個であり、小学校6年生の記述全体の8%を占めた。内容から見ると、主には「一つのいのちがなくなったのを大切にして、これからのことをよく考えないといけない」、「生き物を大事にしていきたい」といういのちを大切にする覚悟に関する記述（2個）、及び「人（動物）のやくにたつ」、「動物の気持ちになることを改めて考え、行動にしなければいこう」、「一つ一つの気持ちや考えを冷静に判断して行動しよう」、「前拾わなかったゴミを拾っていのちを守ろう」といういのちを大切にする生き方に関する記述（4個）であった。

【死の非可逆性】に関する記述は見られなかった。

【死の無機能性】に関する記述は2個であり、小学校6年生の記述全体の3%を占めた。内容から見ると、主には「反応しない、返事がない」という機能の停止に関する記述（1個）、及び「死んだからもうなくなった」という肉体の消滅に関する記述（1個）であった。

【悲嘆のプロセス】に関する記述は36個であり、小学校6年生の記述全体の47%を占めた。内容から見ると、主には「何故いきなり」、「おどろき」、「意味が分からない」という精神的打撃に関する記述（11個）、「怒り」、「許せない」、「何気ないルール違反がいのちをうばった」という加害者に対する怒りに関する記述（8個）、「申し訳ない」「自分に対して呼びかけがたりなかった」という自分に対する罪の意識に関する記述（4個）、「悲しい」、「むなしい」、「落ちこむ」という気分の落ち込みに関する記述（11個）、「ごみをすてないように呼びかけて、もうほかの動物に同じめにあってほしくない」という二度と同じことを繰り返さない願望に関する記述（2個）であった。

第3節 小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴についての考察

以上から、死を取り上げた教材を使った道徳科授業内で記述した意見をカテゴリーごとに考察することを通して、小学校2年生の死に対する考えや感情の特徴を示し、加害行動を抑制する力を育成するためにどのような内容が適切か検討することにする。表3-1に従い、小学校2年生での割合が多かった順に考察する。

第1に、＜死の感情＞について述べる。＜死の感情＞は、教材に含まれていないカテゴリーである。小学校2年生では、死の悲しみと悔しさ、死んだ者への思いと同情、死への恐さなどに関する記述があり、32%と多くの割合を占めていた。小学校4年生では8%、小学校6年生では3%と減少していることから、死を感情的に捉えるのが、小学校2年生の特徴だといえるだろう。「おじいちゃんがしんでも、自分はわすれない」、「かぞくがしんでも忘れない」という記述から、小学校2年生の死んだ者への思いという感情は、家族との別れというような現実的な体験との関連で捉えていると考えられる。また、「みなみがかわいそう」、「みなみが子どもを見たくて、たまらなかった」という記述は、死んだ者への同情や、死んだ者の苦しさが分かるという共感性によるものだと考えられる。特に、悔しさ及び死への恐さは、小学校4年生と小学校6年生の記述には見られず、小学校2年生にのみ見られた記述である。「おとうさんおかあさんがしんでほしくない」という死への恐さに関する記述は、生き物はいつか必ず死ぬという死の普遍性を理解し始めることと、自分にとっての重要な他者が死んで欲しくない願望との両方が、心の中にあることから生まれたものと考えられる。木村(1992)は死への不安や恐さの軽減に注目して授業実践を行い、児童は自己の死に対する不安や恐さを軽くしたり重くしたりしながら死に対する認識を深めていくと指摘している。木村(1992)に従えば、小学校2年生が死への恐さの感情を持つことは自然なことであり、こうした感情を持たせないようにするのではなく、次第に事実を受け入れていくようにすることが大切だと考えられる。

第2に、＜加害抑制＞について述べる。＜加害抑制＞は教材に含まれていないカテゴリーである。＜加害抑制＞は、小学校2年生では29%と多く、小学校4年生、小学校6年生でも13%程度あり、全体的に一定の割合で見られる考え方だと考えられる。これらから、死を取り上げた教材を使った道徳科授業は、自分自身の加害行動を抑制しようとする考えを引き出すことに繋がると考えられる。小学校2年生の記述にある「ゴミをすてないようにしよう」、「ゆめをなくさないようにする」という記述は、教材の中にあるみなみはゴミを食べたから死んでしまったという内容に繋がっている。記述の内容から見ると小学校2年生は自分の行動がみなみの死に繋がったと考えており、行動を変えることでみなみを助けることができたと考えたと思われる。小学校4年生と小学校6年生は自分の行動だけでなく、自分の欲を抑えることも必要だと考えており、加害行動のみならず加害に繋がる自分の欲も抑制しようと考えたと思われる。小学校4年生、小学校6年生では自分を内省し、心の内面から欲を押さえるよう指導することが可能だが、小学校2年生ではそこまでは難しく、行動

の結果から自分の行動を振り返り、行動を抑制するようにすることが適切だと考えられる。

第3に、【死の原因】について述べる。【死の原因】は教材に含まれているカテゴリである。小学校2年生は24%、小学校4年生は14%、小学校6年生は26%であり、多少の違いはあるものの全体的に一定の割合で見られる考え方だと考えられる。これらから、死を取り上げた教材を使った道徳科授業は、死の原因について考えることに繋がると考えられる。記述の内容から見てみると、小学校2年生は、死の原因を肉体的な面から理解できており、人間の間違った行動が動物等の死に繋がると理解できていると考えられる。小学校4年生、小学校6年生では、人間の欲というような抽象的な考えを示す記述が見られた。また、小学校2年生では教材に書かれている具体的な内容であったが、小学校4年生、小学校6年生では教科書に書かれてある具体的な内容に止まらず、ルール違反のようなより一般的な内容まで広がっていた。第2章に見られるように、【死の原因】のカテゴリが、「キリンのみなみ」の教材に含まれるカテゴリであることから考えると、小学校2年生は教材を通して死の原因について具体的に考えることができたといえよう。

第4に、＜死の普遍性＞、【死の非可逆性】【死の無機能性】、について述べる。＜死の普遍性＞は教材に含まれていないカテゴリである。小学校2年生では8%、小学校4年生では5%、小学校6年生では0%であった。全体的に少ない考え方だと考えられる。【死の非可逆性】は教材に含まれているカテゴリである。小学校2年生では3%、小学校4年生では14%、小学校6年生では0%であった。小学校4年生で少し多くなっているものの、全体的には少ない考え方だと考えられる。【死の無機能性】は教材に含まれているカテゴリである。小学校2年生では0%、小学校4年生では9%、小学校6年生では3%であった。全体的に少ない考え方だと考えられる。これらについて、仲村（1994）、杉本（2001）は、6～8歳あたりから日本の児童は死の無機能性、死の普遍性と死の非可逆性をほぼ理解していると指摘している。仲村（1994）、杉本（2001）に従えば、＜死の普遍性＞、【死の非可逆性】【死の無機能性】に関する考え方は、すでに小学校2年生、小学校4年生、小学校6年生では理解されているため、新たな学びとして道徳科授業ノートに記述するほどの内容ではなかったと考えられる。

第5に、＜いのちの大切さ＞について述べる。＜いのちの大切さ＞は教材に含まれていないカテゴリである。小学校2年生では5%、小学校4年生では11%、小学校6年生では8%と数は少なかったが、全体的に一定の割合で見られる考え方だと考えられる。記述の内容から見ても、「いのちを大切にす」「いのちを大切にす覚悟」「いのちを大切にす生き方」

など、全体的に大きな違いはなく、先行研究（赤澤、2004）で示されたように、死を取り上げた教材を使った道徳科授業が、いのちの大切さを考えることに繋がったと考えられる。

第6に、【悲嘆のプロセス】について述べる。【悲嘆のプロセス】は教材に含まれるカテゴリーである。小学校2年生では0%、小学校4年生では25%と小学校6年生では47%であり、小学校4年生、小学校6年生では記述が増加する傾向が見て取れた。教材に含まれているカテゴリーにもかかわらず、小学校2年生で記述が見られなかったことは、分類の視点で示した、飼育員のように死者に親しい人としての視点からの記述は、【悲嘆のプロセス】に、主人公あるいは児童自身のように、死者と関係ない人としての視点からの記述は、＜死の感情＞に分類したことが影響していると考えられる。小学校2年生では、教材の主人公に役割取得して、みなみを傍観者的な視点から見る記述が多かったので、同じ感情でもそれらは＜死の感情＞に分類されている。小学校4年生、小学校6年生では、飼育員のように親しい立場からの記述が見られたので、【悲嘆のプロセス】に関する記述が多かった。認知的発達による役割取得の違いが見られると考えられる。

以上から、死を取り上げた教材を使った道徳科授業によって得られた、小学校2年生の死に対する考え方や感情の特徴を示すと以下ようになる。

第1に、生きるものは必ず死ぬという死の普遍性を理解しながらも、大切な人には死んで欲しくないとの思いもあって、死は悲しい、悔しい、恐ろしいといった感情を持っているということである。小学校4年生、小学校6年生では、感情に関する記述が少なかったことから、死を感情的に捉えるのが小学校2年生の特徴だといえよう。ここから、感情を揺さぶるような内容や方法が求められると考えられる。

第2に、死の原因への理解から、自分の行動を抑制しようとする考え方を持っているということである。死の原因の理解は、小学校2年生では具体的で、小学校4年生、小学校6年生では抽象的だという発達の特徴はあるが、小学校2年生においても死の原因を理解することが行動抑制に繋がることが示唆されたといえよう。ここから、死の原因や行動の結果について考えさせることが求められると考えられる。

第3に、死を取り上げた教材を使った道徳科授業でも、いのちの大切さに気づいている記述が見られたことである。少ない数ではあるが、小学校2年生でもいのちの大切さに関する記述が見られ、先行研究（赤澤、2004；兵庫県立教育研修所、2007）で示されているように、死を教えることが生命尊重に繋がることが本論でも示されたといえよう。

第4節 成果と課題

本章の目的は、小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴を示し、死を取り上げた教材を使った道徳科授業を加害行動の抑制に繋げるために必要とされることは何かについて示唆を得ることであった。その結果、成果として以下の2点が得られた。

第1に、小学校2年生は、死の普遍性、死の非可逆性、死の無機能性を知識として理解しつつあるが、それは自分の身近な家族や大切な他者との関係において感情的に理解していることだと考えられることである。死んだら生き返らないこと、誰もが必ず死ぬことはわかっていても、身近にいる大切な人が死ぬことは悲しく、辛く、何とか避けたいことである。この感情的な思いが、死の原因を考え、死に至らせないために何ができるかを考えることに繋がると考えられる。ここから、小学校2年生における死を取り上げた道徳科授業においては、死の普遍性、死の非可逆性、死の無機能性について、知識として取り上げるだけでなく、身近な家族や大切な他者と関連づけるなどして、感情を揺さぶるような教材内容や授業方法にする必要があることが示唆された。

第2に、小学校2年生においては、死の原因を理解し、行動の結果を考えることが、加害行動の抑制に繋がる可能性があると考えられることである。今回は動物園のキリンの死を題材にした教材であったが、これは第2章が指摘したように、小学校低学年では動物や植物の死を取り上げるのが望ましいとの指摘に沿ったものである。動物の死を防ぐために、自分ができることは何か考えることが、加害抑制の考えを持つことに繋がったと考えられる。上述したように、小学校2年生は死を感情的に理解する傾向があるが、感情で終わらせるのではなく、死の原因を考えさせることを通して、自分が防ぐことができることに気づかせることが、加害抑制の力を育成することに繋がるということが示唆された。

課題としてあげられるのは、以下の点である。本章では、死を取り上げた教材を使うことが、加害行動の抑制に繋がる可能性は示されたが、実際に加害行動の抑制に繋がるかどうかについては、検討できなかった。また、1つの教材を使った実践研究に留まっており、他の教材と組合わせてプログラムとして実施するとどのような結果が得られるか、検討できていない。次章では、本章の成果を踏まえ、異なる教材を組み合わせ、2つの学校で対照的に実践研究を行い、死を取り上げた道徳科授業が加害行動の抑制に繋がるような実践研究を進めていく。

第4章 小学校2年生における自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの成果

本章では、児童の自己抑制力の育成に注目し、小学校2年生の道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材を使い、自己抑制力を育成する「死の教育」を含んだプログラムを開発する。本論では開発するプログラムを、「死の教育」学習プログラムと呼ぶことにする。このプログラムを行うことにより、死の恐れや悲しみなどに気づかせることで、してはいけないことがあることに気づかせ、自己抑制力を育てることを通して、加害行動を抑制する考え方を育成することをねらいとしている。小学校2年生のときから、加害行動を抑制する考え方を育成することにより、加害行動などの問題行動の解決のための示唆を得ることを目的とする。

第1節 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの開発と実施

1. 調査対象

H県K小学校2年生の児童 14名（男5名、女9名）

H県M小学校2年生の児童 20名（男8名、女12名）

2. 分析対象

本研究では、「死の教育」学習プログラムとして、3つの道徳科授業を行う。分析対象とするのは、「死の教育」学習プログラムを構成するそれぞれの道徳科授業内でのワークシート、及び「死の教育」学習プログラム終了後のワークシートに記入された児童の意見である。ワークシートに書かれた意見の妥当性を確認するために、授業後に行った授業担当の教員へのインタビューも参考にする。

3. 手続き

①プログラムの構成と教材の選定

本研究では、「キリンのみなみ」（廣済堂あかつき）を使った死に関する道徳科授業（以下、死に関する授業）、「くりのみ」（日本文教出版）を使った思いやりに関する道徳科授業（以下、思いやりに関する授業）、「ねこがわらった」（光文書院）を使った自己抑制に関する道徳科授業（以下、自己抑制に関する授業）を組み合わせた3時間の「死の教育」学習プログラムを作成した。

死に関する授業は、死の恐れや悲しみ、及びいのちの大切さを教えるための授業として設定された。死について考える教材は、第3章で選定した「麒麟のみなみ」（廣済堂あかつき）という教材を使用した。

思いやりに関する授業は、中里（1985）が指摘したように、愛他心の希薄さは犯罪の質の悪化に繋がることを踏まえ、加害行動の抑制のためには相手の気持ちを考えさせる必要があると判断して設定した。教材選定については、研究授業実施教員の一人であり、K小学校の道徳教育推進教師であるA教諭と検討した結果、思いやりを教える教材の定番である「くりのみ」（日本文教出版）を選定することにした。

自己抑制に関する授業は、してはいけないことを児童に気づかせ、自己抑制力を育てるために設定した。教材選定について、2020年11月に「きいろいベンチ」（学研）を使って小学校2年生を対象として予備的な授業を実施した。その結果、自己抑制力の育成については、きまりを守ることを教えるのでは不十分であり、良心に従って自分の行動を抑制することを教える必要がある判断し、教材を変更することにした。A教諭と検討した結果、自分の良心に問いかける内容の「ねこがわらった」（光文書院）を選定することにした。

②研究計画（2021年6月～7月）

「死の教育」学習プログラムの実施は2021年6月22日～7月9日とした。研究計画は表4-1の通りである。

K小学校とM小学校は、同じ市内にあり、学校規模もほとんど同じである。また、両校とも生命尊重教育を重点的に行っている。授業担当教員もそれぞれの学校で研究授業を行うなどしており、本研究での実践校、対照校として適当だと判断し、依頼した。

K小学校では、死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する授業を実施した。効果を確認するために、ワークシート調査を4回実施した。ワークシートは、3回の道

表 4-1 研究計画

対象校 研究日程	K小学校（実践校）	M小学校（対照校）
6月22日	死に関する授業「麒麟のみなみ」 ワークシート提出	
6月29日	思いやりに関する授業「くりのみ」 ワークシート提出	
7月6日（K） 7月7日（M）	自己抑制に関する授業「ねこがわらった」 ワークシート提出	自己抑制に関する授業「ねこがわらった」 ワークシート提出
7月9日	プログラムについてのワークシート提出	

徳科授業内と、「死の教育」学習プログラム終了の翌日に行った。対照校 M 小学校では、自己抑制に関する徳科授業内にワークシート調査を行った。

研究計画は 2 つの内容で構成された。1 つ目は、自己抑制に関する授業後のワークシートの分析を通して、「死の教育」学習プログラムを実施した K 小学校と M 小学校での、子どもの自己抑制についての考え方の違いを明らかにすることである。2 つ目は、「死の教育」学習プログラムを行うことが、加害行動の抑制に繋がる考え方を育成することに繋がっているかどうか、確認することである。

③授業の概要

K 小学校での徳科授業は K 小学校の該当学級の学級担任と道徳教育推進教師である A 教師が T.T で行った。各授業のワークシートは、授業内に書かせ、授業終了後学級担任が回収

資料 4-1 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラム構成及び略案等 (3 時間)

【第 1 時】死に関する授業

学習教材「キリンのみなみ」(廣済堂あかつき)

ねらい キリンのみなみの死をお父さんから聞き、お父さんの言葉に泣きながらうなずくみおちゃんの心情を考えることを通して、元気に生きていたみなみが死ぬことの辛さや悲しみから生命のかけがえのなさに気付く、生きていることのすばらしさから生命を大切にしていこうとする道徳的心情を醸成する。

主な発問○朝やってきた飼育員の人は冷たくなっているみなみをみてどんな気持ちになったでしょう。

○みなみはどんな気持ちだったでしょう。

◎お父さんの言葉を聞いてなきがらうなずいたのは、どんなことが分かったからでしょう。

○自分の生命や身のまわりの生き物の生命を大切にするためにできることを考えよう。

【第 2 時】思いやりに関する授業

学習教材「くりのみ」(日本文教出版)

ねらい 自分が見つけたどんぐりを隠したきつねがうさぎからやっみつめた二つの栗の実の一つを差し出され涙を流す気持ちを考えることを通して、思いやりの気持ちの大切さに気付く、相手の気持ちを考えて親切にしていこうとする道徳的心情を養う。

主な発問○きつねはどんな気持ちでどんぐりを隠したでしょう。

○きつねはどうして「何も見つかりませんでした。」と言ったでしょう。

◎うさぎから栗の実を差し出され涙を流すきつねはどんな気持ちだったでしょう。

○優しくしたり優しくされたりして、嬉しかったことはありますか。

○学びを振り返り、優しい気持ちについて考えたことを書いてみましょう。

【第 3 時】自己抑制に関する授業

学習教材「ねこがわらった」(光文書院)

ねらい テストで一つ間違った答えを書き直そうとする姿を見たねこが笑ったような気がした一ちゃんが、いやな気持ちになった後の行動やその理由を考えることを通して、うそをついたりごまかしたりすると暗い気持ちになることに気づき、自分のしたことを素直に認め、明るい心で楽しく生活していこうとする道徳的心情を養う。

主な発問○一つだけの三角を見た一ちゃんはどんな気持ちになったでしょう。

○三角を丸にしている一ちゃんはどんな気持ちだったでしょう。

◎やりかけていることを考えたいやな気持ちをなくすために、一ちゃんはどのようにするでしょう。また、それはどんな理由でしょう。

○こっそりごまかそうとして一ちゃんみたいにいやな気持ちになった人は、いますか。

○学びを振り返り、生命について考えたことを書いてみましょう。

した。プログラムについてのワークシートは、プログラム終了の翌日の授業外に児童に記入させ、学級担任が回収した。記入時間は10分程度であった。教材や略案は資料4-1の通りである。M小学校での道徳科授業は、学級担任であるB教諭が行った。道徳科授業内にワークシートを書かせ、授業後に学級担任が回収した。

また、両校のワークシートの記述内容の確認のため、プログラム終了後、K小学校の研究授業実施教員2名、M小学校の研究授業実施教員1名がK小学校の教員室に集まり、筆者がこの3名の授業実施教員に対して、30分程度のインタビュー調査を行った。

4. 研究仮説

①K小学校の児童が自己抑制に関する授業でワークシートに記入した意見と、M小学校の児童が自己抑制に関する授業でワークシートに記入した意見を分析すれば、「死の教育」学習プログラムによる学習効果が明らかになるだろう。

②K小学校の児童がプログラム終了後にワークシートに記入した意見を分類すれば、プログラム全体の効果が明らかになるだろう。

第2節 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの効果検証

本節では、K小学校の児童が3回の道徳科授業でワークシートに記入した意見の分類結果及びM小学校の児童が自己抑制に関する授業後に記入した意見の分類結果(表4-2)、K小学校の児童が「死の教育」学習プログラム終了後のワークシート質問1、質問2に記入した意見の分類結果(表4-3、表4-4)を検討していく。

1. 「死の教育」学習プログラムの学習効果について

児童の意見の分類にあたっては、児童がワークシートに記入した意見を、分節(意味を持つ単位の区切り)と文(1センテンス)に区切り、分節と文を分類対象とした。分析手続きとして、まず、筆者は児童が死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する授業でのワークシートに記入した意見を、死についての考え、愛他性、自己抑制を表すカテゴリーに分類した。その後、大学院学生3名が独立して分類の妥当性について確認作業をし、相談しながら一致させた。1つの分節や文が複数のカテゴリーに属する場合は、それぞれのカテゴリーに分類した。カテゴリーに分類できなかった意見は、分類対象から除外した。なお、道徳科授業でのワークシートの記述の掲載にあたっては、個人が特定されないための修

正のみにとどめ、できる限り書かれたままの表現にしている。

カテゴリーを詳しく説明する。

死に関する授業でワークシートに記入した意見の分類に当たっては、第3章で設定した【死の無機能性】、【死の非可逆性】、【死の原因】、【死の普遍性】、【悲嘆のプロセス】、【死の感情】、【いのちの大切さ】、【加害抑制】という8つのカテゴリーを参照にした。

思いやりに関する授業でワークシートに記入した意見の分類にあたっては、中里(1985)を参考にして、思いやりを特徴的に示す【愛他行動】と【愛他動機】を分類のカテゴリーとした。

【愛他行動】は、「自分の利益を少なくしても他の個体の利益になる行動をすること」を示す(中里1985、11頁)。例えば、「クリをあげた」、「見つけたらわたしのをあげる」のような分配行動に気づいたこと、あるいは分配行動を取ろうとすることを示す記述である。

【愛他動機】は、人は他人(動物であってもいい)の心理的・生理的苦痛に共感し、この共感性の生起により崩された心のバランスによって、もとの安定した心理状態に戻そうとする方向性を持った動機を示す(中里、1985)。例えば、「あげないとしんじゅうから」のように相手を思っていることを示す記述である。

自己抑制に関する授業でワークシートに記入した意見の分類にあたっては、序章で述べたように、ピアジェ(Piaget、J./大伴茂訳、1954)及び中里(1985)を参考に、自分自身が認める基準によって自分の行動を抑制することを【内的自己抑制】とし、外的な制御によって自分の行動を抑制することを【外的自己抑制】として、これらを分類のカテゴリーとした。

【内的自己抑制】は、外的な制御の有無にかかわらず、児童が行動の制御をある程度内在化し、自分自身に認める基準によって自分の行動を抑制することを示す。例えば、「ずるがしこいのがだめ」、「けさないのがたいせつだ」のように自分自身が認める基準によって自分の行動を抑制することを示す記述である。

【外的自己抑制】は、児童が外的な制御によって自分の行動を抑制することを示す。例えば、「正直にいったらおこられないから」、「正直にいったらほめられるかもしれないから」、「(他の人に・筆者注)見られるから」のように外的な制御によって自分の行動を抑制することを示す記述である。

①死に関する授業でのワークシートの分析

死に関する授業では、質問1『みなみが教えてくれたことをわすれてはいけないよ。』と

「いうお父さんのことばを聞きうなずいたのは、どんなことが分かったからでしょう。」、質問2「今日の学習で心に残ったことや分かったことを書きましょう。」を設定した。なお、質問1、質問2に対する答えはどちらも児童が授業内容に対する理解に基づくと考え、質問ごとに区分せず分類した。

死に関する授業でワークシートに記入した意見を、【死の無機能性】、【死の非可逆性】、【死の原因】、【死の感情】、【いのちの大切さ】という5つのカテゴリーに分類した。【悲嘆のプロセス】及び【加害抑制】に関する記述は、見られなかった。5つのカテゴリーに分類された意見は、全部で43個であった（個数は延べ数）。以下に結果を示す。

【死の無機能性】に関する記述は5個であり、死に関する授業での記述全体の12%を占めた。内容から見ると、「あえなくなった」という肉体の消滅に関する記述（1個）、及び「あかちゃんが出来ない」という機能の停止に関する記述（4個）であった。

【死の非可逆性】に関する記述は3個であり、死に関する授業での記述全体の7%を占めた。内容から見ると、「しんだらあえない」という残る人の立場を立った記述（1個）、「しんだらいのちがなくなる」という死んだ人の立場を立った記述（1個）、及び「にんげんのいのちは一つしかいない」というすべての人間の立場に立った記述（1個）であった。

【死の原因】に関する記述は5個であり、死に関する授業での記述全体の12%を占めた。内容から見ると、主には「ビニールブックをたべてしんでしまった」という肉体の原因に関する記述（1個）、及び「にんげんがビニールをすてたからにんげんのせいです」、「町の人びとがビニールブックをすてたのにしいくいんがとらなかったからみなみがしんだ」という人間の行動に関する記述（4個）であった。

【死の感情】に関する記述は27個であり、死に関する授業での記述全体の63%を占めた。内容から見ると、主には「かなしい」という悲しみを表す記述（17個）、「かわいそう」という同情を表す記述（4個）、「しんでいやなきもち」という怖さを表す記述（1個）、「うまれるまで生きてほしかった」、「みなみにたべたらいけないことをおしえとったらよかった」という悔しさを表す記述（3個）、「しんだらさびしい」という寂しさを表す記述（1個）、及び「にんげんのせいです」という怒りを表す記述（1個）であった。

【いのちの大切さ】に関する記述は3個であり、死に関する授業での記述全体の7%を占めた。内容から見ると、「いのちがたいせつだと思いました」、「いのちのことをわすれたらかわいそう」、「だってみんないのちがあるもん」といういのちの大切さを気づいたことに関する記述であった。

②思いやりに関する授業でのワークシートの分析

思いやりに関する授業でのワークシートには、質問1「きつねは、どうしてなみだをながしたのでしょうか。」、質問2「今日の学習で心に残ったことや分かったことを書きましょう。」を設定した。なお、質問1、質問2に対する答えはどちらも児童の授業内容に対する理解に基づくので、質問ごとに区分せず分類した。

思いやりに関する授業でワークシートに記入した意見は、全部で31個であった（個数は延べ数）。以下に結果を示す。

【愛他行動】に関する記述は26個であり、思いやりに関する授業での記述全体の84%を占めた。内容から見ると、主には「くりをあげた」、「くりをくれた」、「くりをもらった」、「わたしも見つけたらわたしのをあげる」という自分が有するものを他者に分けようとする分配行動に関する記述「23個」、「とんぐりのぼしよをおしえてあげた」、「かわいそうだとおもってあげた」という援助を必要としている人に援助を与えようとする援助行動に関する記述（2個）、及び「友だちをだいじにする」という相手を大事にすることに関する記述（1個）であった。

【愛他動機】に関する記述は5個であり、思いやりに関する授業での記述全体の16%を占めた。内容から見ると、主には「うさぎさんがやさしい。わたしもそんなひとになりたい」という相手への優しさに関する記述（1個）、及び「あげないとしんじゅうから」という相手への同情に関する記述（4個）であった。

③自己抑制に関する授業でのワークシートの分析

自己抑制に関する授業でのワークシートには、質問1「いやあな気持ちもなくすために一ちゃんは、どうするでしょう。また、それはどうしてでしょう。」、質問2「今日の学習で心に残ったことや分かったことを書きましょう。」を設定した。なお、質問1、質問2に対する答えはどちらも児童の授業内容に対する理解に基づくので、質問ごとに区分せず分類した。K小学校、M小学校で設定した質問は、同じであった。

K小学校の児童の意見は、全部で26個であった（個数は延べ数）。以下に結果を示す。

【内的自己抑制】に関する記述は16個であり、記述全体の62%を占めた。内容から見ると、主には「ずるがしこいのがだめ」、「正じきに言うのがたいせつだ」という、規則への尊敬に関する記述（11個）、及び「さんかくをけさずに、じぶんで書きなおしたら、こんど100点になるかもしれない」、「まちがいはだれでもあるから」、「じょうじきにいわんとなおらない」という、良くなることへの希望を示す道徳的心情に合わせて判断しようとする記述（5個）

であった。

【外的自己抑制】に関する記述は 10 個であり、記述全体の 38%を占めた。内容から見ると、主には「先生にしょうじきにいったらほめられるかもしれないから」、「ずるをしておこられるのがだめ」という大人への畏服に関する記述（4 個）、「たまに見られたから」という周りの目に関する記述（4 個）、及び「先生とかは赤いボールペンや赤いマジックで丸するけど、一ちゃんは赤えんぴつで丸したからやめた」（2 個）というように、書き直したことがわかってしまうリスクを回避することに関する記述であった。

対照校である M 小学校の児童の意見は、全部で 33 個であった（個数は延べ数）。以下に結果を示す。

【内的自己抑制】に関する記述は 18 個であり、記述全体の 55%を占めた。内容から見ると、主には「正直に言う」、「うそをついたらいけない」という規則への尊敬に関する記述（5 個）、及び「しょうじきに見せて、またこんどのテストのときにじっとがんばろう」、「うそをつくとどろぼうのはじまりだ」、「うそをついたらころがいたくなる」、「ウソをついたら、あやまったりちゃんとはんせいをしたりするんだと思う」という、良くなることへの希望を示す道徳的心情に合わせて判断しようとする記述（13 個）であった。

【外的自己抑制】に関する記述は 15 個であり、記述全体の 45%を占めた。内容から見ると、主には「しょうじきにいったほうがほめられたり」、「しょうじきに言ったほうがかぞくにおこられずにすむ」という大人への畏服に関する記述（6 個）、「たまがこっち見ているから」という周りの目に関する記述（7 個）、及び「たまがおかあさんたちにしらせるかもしれない」、「○じゃなくて△にもどしたらうそじゃないってしんじられるから」というように、書き直したことがわかってしまうリスクを回避することに関する記述（2 個）であった。

両校の児童の意見の違いについて検討する。

記述の内容から見ると、K 小学校と M 小学校の児童の意見の内容は、大体同じであった。数について、若干違いはあるが、総数が少ないので、大きな違いと考えることはできないだろう。注目したいのは、カテゴリーに分類できなかった意見である。

M 小学校の児童の意見には、【内的自己抑制】、【外的自己抑制】に分類できなかった記述として、「いったんかたづけて、ばれないようにして、たまはしゃべられないからたまのことをしんぱいしなくてもいいや」、「たまをおいだす」というような記述が見られた。この教材の中では、たま（猫の名前）は良心を象徴するものとして描かれている。「たまのことをしんぱいしなくてもいい」、「たまをおいだす」というのは、良心に従わず、自分が得をする

利己的な考えに従うことだと考えられる。このような記述が4個見られた。少ない数ではあるが、このような記述は、K小学校の児童には見られなかったので、K小学校とM小学校の違いを示すものとして注目したい。

M小学校の研究授業実施教員のB教諭に対するインタビューによると、M小学校では授業中にも、「このままばれないようにがんばる」「(ずるいことをしてでも・筆者注) いい点をとってお母さんにほめられたい」というように、自分が得をする方を選ぶ児童の意見が散見された。授業の中で次第に、ずるいことをするのはいけないことだと気づくようになっていたが、ワークシートの記述に見られるように、授業後もばれなければよいという考えを持った児童もいた。B教諭は、M小学校では、授業の中で「ねこがいなくなればいい」というような、教材内容について真剣に考えていない意見が散見されたことをあげ、K小学校で行われた死に関する授業や思いやりに関する授業をM小学校でも行っていたら、相手を傷つけてはいけないことが児童に伝わって、自分事として真剣に考えたのではないかと述べていた。

授業内容の理解という点では、両校の児童に大きな違いはなかったが、「ずるいことをしたり、ごまかしたりすること相手の心を傷つける、だからしない」という自己抑制に繋がる点では、K小学校で行ったプログラムの効果があったと考えられる。

2. 「死の教育」学習プログラムが自己抑制力の育成に繋がるかどうかの検討

①プログラム終了後のワークシート質問1の分析

「死の教育」学習プログラムが終了した後、プログラム全体の振り返りとして、質問1『『キリンのみなみ』『くりのみ』『ねこがわらった』の勉強をしましたね。この3つの勉強をして、心に残ったことや分かったことを書きましょう。』を設定した。

ワークシートの質問1に記入した意見を、前述した9つのカテゴリーを参考にして分類したところ、4つのカテゴリーに分類された。これらは【死の原因】、【死の感情】、【愛他行動】、【内的自己抑制】である。4つのカテゴリーに分類された意見は、全部で18個であった(個数は延べ数)。以下に結果を示す。

【死の原因】に関する記述は3個であり、プログラムに関する振り返りの記述全体の17%であった。内容から見ると、主には「ビニールがたまってしまった」という肉体的原因に関する記述(2個)、及び「にんげんがふくろをすてたのがわるいから」という人間の行動に関する記述(1個)であった。

表 4-3 K 小学校の児童がプログラム終了後のワークシート質問 1 に記入した意見の分類結果

カテゴリー	個数(%)	内容
【死の原因】	3(17%)	肉体の原因、人間の行動
【死の感情】	5(28%)	同情、恐さ
【愛他行動】	7(39%)	分配
【内的自己抑制】	3(17%)	規則への尊敬、道徳的判断
(カテゴリーに分類された意見の総数は18個である。) (小数点以下四捨五入にしたため、総計が必ずしも100%にならない。)		

【死の感情】に関する記述は5個であり、プログラムに関する振り返りの記述全体の28%であった。内容から見ると、主には「しんだのがかわいそう」という同情を表す記述(4個)、及び「わたもしんだらいやだから」という死への恐さを表す記述(1個)であった。

【愛他行動】に関する記述は7個であり、プログラムに関する振り返りの記述全体の39%であった。内容から見ると、主には「くりのみをあげたのがいい」、「くりのみをあげたのがやさしい」という分配行動に関する記述であった。

【内的自己抑制】に関する記述は3個であり、プログラムに関する振り返りの記述全体の17%であった。内容から見ると、主には「△をけして○にするのがだめだ」という規則への尊敬に関する記述(1個)、及び「にんげんがふくろをすてたのがわるいから、これからもにんげんがゴミをすてちゃだめだよ」という道徳的心情に合わせた判断に関する記述(2個)であった。

以上のように、児童の意見は、3つの道徳科授業のどれかに集中することなく、全体的に分かれている。プログラム全体に対してイメージが残っていることから、質問2の意見もプログラム全体に関わっての振り返りだと考えられる。

②プログラム終了後のワークシート質問2の分析

「死の教育」学習プログラムが加害行為の抑制に繋がる考え方を育成することに繋がっているか確認するため、プログラム終了後、質問2「いらいらしたり、ものをこわしたい気持ちになったりしたときには、どうしたらよいと思いますか。」について尋ねた。

質問2に記入した意見を、キーワードを抜き出してサブカテゴリーに統合し、さらには意味のまとまりで整理してカテゴリー化した。その結果、2つのカテゴリー、7つのサブカテゴリーにまとめられた(表4-4)。カテゴリーを<>で、サブカテゴリーを《》で示す。大

大きく、〈自分自身でできること〉と、〈相手や物との関係に関すること〉に分けられた。なお、児童一人ひとりの考え方を把握するため、ここでは意見の個数ではなく、意見を書いた児童の人数を示した。

〈自分自身でできること〉は、いらいらしたり物を壊したい気持ちになったりした時のやり方として、自分自身でできることを考える内容であり、サブカテゴリーは《深呼吸する》、《我慢する》、《心をやすませる》から構成された。《深呼吸する》を書いた児童は6名、《我慢する》を書いた児童は2名、《心をやすませる》を書いた児童は1名、総計9名であった。《深呼吸する》は、自分の怒る気持ちをやめて落ち着こうとすることについての記述であった。《我慢する》は、人を傷つけようとする行動を我慢することについての記述であった。《心をやすませる》は、自分のいらいらとした気持ちを自分で調整することについての記述であった。

〈相手や物との関係に関すること〉は、いらいらしたり物を壊したい気持ちになったりした時のやり方として、相手や物との関係を考える内容であり、サブカテゴリーは《伝える》、《あやまる》、《壊さずに使う》から構成された。《伝える》を書いた児童は3名、《あやまる》、《壊さずに使う》を書いた児童はそれぞれ1名、総計5名であった。《伝える》は、気持ちを優しく相手に伝えることについての記述であった。《あやまる》は、相手にあやまることについての記述であった。《壊さずに使う》は、物を傷つけようとする行動を注意することについての記述であった。

質問1の結果に見られたように、児童はプログラム全体についてイメージを残しており、

表4-4 K小学校の児童がプログラム終了後のワークシート質問2に記入した意見の分類結果

カテゴリー	サブカテゴリー	文例	人数
〈自分自身でできること〉	《深呼吸する》	「いらいらしたときおこるのをやめるしんこきゅうする」「しんこきゅうしておちつく」「いらいらしたら、まずしんこきゅうをしたらいい」「いきをすう」「しんこきゅうをしたらよい」「しんこきゅうをする」	6名
	《我慢する》	「いらいらしたときものをこわしたい気持ちになったりするときも、がまんしたらいい」「がまんしたらよいとおもう」	2名
	《心をやすませる》	「いらいらしたときはちょっとこころをやすませてみる」	1名
〈相手や物との関係に関すること〉	《伝える》	「いらいらしたらいいきもちで言う」「いやなことがあったらいじわるをされた人にいやだったことをつたえる」「正じきにゆうのがいいと思った」	3名
	《あやまる》	「先生とかにいったあやまる」	1名
	《壊さずに使う》	「ものをこわさずにじょうずにつかう」	1名

その結果、深呼吸したり、我慢したり、心をやませたり、相手に思いを伝えたりすることで、自分で自分のいらいらした気持ちを抑えたり調整したりすることを学んだと言える。ここから、「死の教育」学習プログラムは、自分で自分を落ち着かせる方法に気づかせることができると考えられる。このことは、加害行動を抑制する考え方の芽生えに繋がると思われる。

第3節 成果と課題

本章の目的は、小学校2年生向けの自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムを開発し、加害行動などの問題行動の解決に資する示唆を得ることであった。その結果、成果として以下の2点が得られた。

第1に、死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する授業で構成された「死の教育」学習プログラムを行うことは、自分の利益にならなくても、自分の良心に従って判断しようとする思いを育むことに繋がる可能性があるということである。今回のプログラムでは、死に関する授業で、人間が自分勝手な行動をしたことが重大な結果を招いた事実を学ぶことで、児童の心の中に死の悲しみ、死への同情や恐さなどの感情が引き出された。思いやりに関する授業では、相手への思いやりある行動によって、相手のいのちを救うことができることを学んだ。これらを通して、自己抑制に関する授業では、相手を傷つけないことが第一規則として心の中に形成され、自分の不利益になろうとも、相手を傷つけないことを重視する考え方の育成に繋がったと考えられる。

第2に、「死の教育」学習プログラムで学習することを通して、自分の心を落ち着かせるための具体的な方法を考えることができる可能性に繋がるということである。プログラムの3つの道徳科授業の中で、深呼吸をする、我慢する、心をやすませるなどの具体的な方法を指導したわけではないが、児童はそれまでの経験などから、いらいらしたときにその気持ちを他者にぶつけるのではなく、相手を傷つけないやり方で、自分の心を落ち着かせることの大切さに気づいたといえよう。

今後は、今回の成果を踏まえ、自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムが加害行動などの問題行動の解決に繋がるような実践研究を進めていきたい。さらには、異なる教材を使ったり、授業の並び方を変えたりするなどして、自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの構成を一層改善していきたい。

終章

第1節 論文の総括

本論の目的は、死を教えることを通していのちを尊重する心を喚起し、それによって加害行動を抑制することが可能である点に着目し、「死の教育」学習プログラムを開発することであった。そのために、第1章では、先行研究を踏まえ、日本における「死の教育」の必要性と広く行われていない現状を把握して、「死の教育」の可能性と課題を明らかにした（研究1）。第2章では、現行の小学校道徳科教科書にある死に関する内容を扱った教材を選定し、死に関する内容を扱った教材内容の特徴を小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに明らかにした（研究2）。第3章では、研究2に基づいて選定した死に関する内容を扱った教材を使って小学校2年生の道徳科授業を行い、小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴を示し、小学校2年生において死を取り上げた教材を使った道徳科授業を加害行動の抑制に繋げるために必要なことを明らかにした。（研究3）。第4章では、研究3に基づいて開発した「死の教育」学習プログラムを実施し、小学校2年生の加害行動を抑制する力の育成に繋がっているかどうかについて、検討した（研究4）。

研究1では、日本における「死の教育」の現状と課題を検討し、日本の学校で「死の教育」があまり行われていない理由として3点が明らかになった。第1に、日本人が死に対してタブー視していることである。第2に、「死の教育」に関する専門的知識や技能を持っている教師は少なく、また「死」のイメージが大人と異なる児童生徒に教える方法も十分開発されていないため、学校全体で取り組むことが難しいことである。第3に、「死の教育」として一般的に認められたプログラムが作成されていないことと、「死の教育」の効果検証の方法が明らかになっていないことである。これらの課題を克服し、「死の教育」を学校で行えるようにするために、「死」の面を強調する「死の学習」と、「生」の面を強調する「生の学習」を2つの授業としてそれぞれ行い、最後に両方を組み合わせる「死の教育」に関するプログラムを開発することが必要であると指摘した。

研究2では、現行の道徳科教科書の「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の内容項目に関する教材の中で、死に関する内容を扱っている教材内容の特徴を、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれで検討し、その結果として以下の2点が明らかになった。第1点は、死に関する内容を扱った教材は死亡する対象により、植物の死、動物の死、人間の死を扱った教材に分けられることである。学年が上がるにつれ、教材において植物と動物の死を扱う内容から人間の死を扱う内容になる傾向がある。第2点

は、学年段階ごとに取り上げる領域や教材内容に特徴があることである。小学校低学年では、主として医学・生物学的領域に関する教材が取り上げられ、内容としては植物と動物の死が取り上げられていることが特徴となっている。小学校中学年では心理学的領域に関する教材が含まれていることが特徴となっている。内容としては、動物と人間の死が取り上げられている。小学校高学年では、社会・文化的領域にあたる教材が他の学年段階よりも多く、いのちについての視野が広がるような内容が取り上げられていることが特徴となっている。内容としては、動物と人間の死が取り上げられている。

研究 3 では、小学校 2 年生の死に対する考えや感情の特徴について検討し、以下の 2 点が明らかになった。第 1 に、小学校 2 年生は、死の普遍性、死の非可逆性、死の無機能性を知識として理解しつつあるが、それは自分の身近な家族や大切な他者との関係において感情的に理解していることである。この感情的な思いが、死の原因を考え、死に至らないために何ができるか考えることに繋がる。小学校 2 年生における死を取り上げた教材や道徳科授業においては、死の普遍性、死の非可逆性、死の無機能性について、知識として取り上げるだけでなく、児童の感情を揺さぶるような教材内容や授業方法にする必要があることが示唆された。第 2 に、死の原因を理解することが、死に至らしめる行動の抑制に繋がることである。小学校 2 年生は死を感情的に理解する傾向があるが、感情で終わらせるのではなく、死の原因を考えさせることを通して、自分が防ぐことができることに気づかせることが、加害抑制の力を育成することに繋がるということが示唆された。

研究 4 では、「死の教育」学習プログラムを開発・実践し、効果を検証した。その結果、以下の 2 点が明らかになった。第 1 に、死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する道徳科授業で構成された「死の教育」学習プログラムを行うことは、自分の利益にならなくても、自分の良心に従って判断しようとする思いを育むことに繋がる可能性があるということである。第 2 に、「死の教育」学習プログラムで学習することを通して、自分の心を落ち着かせるための具体的な方法を考えることができるということであった。

第 2 節 新たに得られた知見

本論により新たに得られた知見とその意義は、次の通りである。

第 1 に、本論では、現行の道徳科教科書に含まれている「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の内容項目に関する教材において、死に関する内容を扱った教材を分類し、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年それぞれに取り上げる領域や

教材内容に特徴があることを明らかにした。道徳科が設置され教科書が発行されてから間もないこともあり、これまで死に関する内容を扱った教材分類に関する研究は行われていなかった。

小倉ら（1990）は、小学校段階における死の教育内容試案を作成したが、「死の教育」を独立した教科として扱い、道徳科授業に結びつけていない。小倉ら（1990）は、小学校段階における死の教育内容を、医学・生物学的領域、心理学的領域、社会・文化的領域の3領域で分類した。医学・生物学的領域に属する内容項目は、加齢、死の過程（生物的）と死の判定、死の原因、臓器移植であり、心理学的領域に属する内容項目は、死にゆく人々の心理的過程、悲嘆のプロセス、告知であり、社会・文化的領域に属する内容は、葬儀・埋葬であった。本論では、現行の道徳科教科書を考察したうえで、小倉ら（1990）の分類を踏まえ、死に関する内容を扱った教材内容の分類を「Ⅰ医学・生物学的領域は、(1)死の無機能性、(2)死の非可逆性、(3)死の普遍性、(4)死の原因である。Ⅱ心理学的領域は、(1)死にゆく心理段階、(2)悲嘆のプロセスである。Ⅲ社会・文化的領域は、(1)葬儀・埋葬、(2)安楽死・殺処分など動物の死への関与、(3)戦争である。」のように修正した。そのうえで、小学校低学年では医学・生物学的領域に関する教材が取り上げられること、小学校中学年では心理学的領域に関する教材が含まれていること、小学校高学年では社会・文化的領域にあたる教材が他の学年段階よりも多いことなど、教材内容の特徴を小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年ごとに明らかにした。これは、今後の「死の教育」授業実践の内容や指導方法を考えるうえで参考になると考えられる。

また、第1章で述べたように、「死の教育」においては、オリジナル教材を使うことが多く、一般的な教材がないことが、「死の教育」が広がりにくい一因になっている。この点から見ると、現行の小学校道徳科教科書における死に関する内容を扱った教材を分類して特徴づけることは、「死の教育」の授業実践で使われる教材の一般化を推進できると考えられる。

第2に、本論では、小学校2年生は死について感情的に理解する傾向があることを明らかにし、児童の感情を揺さぶるような教材内容や授業方法にする必要性を示した。

死についての考えや感情の発達段階から見ると、日本の6～8歳の子どもは、死についてほぼ理解できているが、小学校2年生向けの「死の教育」はほとんど行われていない。大曲ら（2011）は小学校2年生を対象として「死の教育」授業実践を行ったが、小学校2年生の死に対する考えや感情の特徴は十分明らかにされていない。それに対して、本論では、「死

の教育」授業実践を行うことにより、小学校2年生は死について感情的に理解する傾向があることを明らかにした。

また、岡田（2014）は、「死の教育」についての指導方法や教材が確立しておらず、カリキュラムや指導計画も作成されていないことは、「死の教育」が広く行われていない一因となると指摘している。それに対して、本論は、小学校2年生における死を取り上げた教材や道徳科授業においては、死の普遍性、死の非可逆性、死の無機能性について、知識として取り上げるだけでなく、児童の感情を揺さぶるような教材内容や授業方法にする必要があることを明らかにした。このことは、今後の「死の教育」についての指導方法の改善並びに教育内容の充実に参考になると考えられる。

第3に、本論では、死の原因を考えさせることを通して、自分が防ぐことができることに気づかせることが、加害抑制の力を育成することに繋がる可能性があるということを示唆した。

加害行動について、小学校高学年では法的内容を取り入れた指導を通してある程度抑制することはできるが、低学年では難しいと考えられる。それに対して、本論では、小学校2年生が死を感情的に理解する傾向があることに着目しつつ、感情で終わらせるのではなく、死の原因を考えさせることを通して、自分の行動によって防ぐことができることに気づかせることが、加害抑制の力を育成することに繋がるということを示唆し、小学校2年生の加害行動を抑制するための1つの指導方法を示した。従来の研究は小学校2年生では恐怖の感情が強いことが指摘されていたが、本論ではそれが恐怖の感情であったとしても、死の原因を考えさせることで、死を防ぐために自分にも何かできるといったポジティブな考え方に繋がる可能性が示唆された。

第4に、本論では、死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する授業で構成された「死の教育」学習プログラムを行うことは、子どもの加害行動を予防的に抑制することに繋がることを示した。

死に関する授業で、人間が自分勝手な行動をしたことが重大な結果を招いた事実を学ぶことで、児童の心の中に死の悲しみ、死への同情や恐さなどの感情が引き出された。思いやりに関する授業では、相手への思いやりある行動によって、相手のいのちを救うことができることを学んだ。これらを通して、自己抑制に関する授業では、相手を傷つけないことが第一規則として心の中に形成され、自分の不利益になろうとも、相手を傷つけないことを重視する考え方の育成に繋がったと考えられる。また、「死の教育」学習プログラムで学習する

ことを通して、自分の心を落ち着かせるための具体的な方法を考えることができることも、加害行動の抑制に繋がると考えられる。

例えば、自己抑制に関する授業「ねこがわらった」では、死について学んでいない子どもは、「ねこがいなくなればいい」のように、自分が得をする利己的な考えに従うことが見られた。それに対して、死について学んだ子どもは、このような利己的な考えに関する記述や発言が見られなかった。この点から見ると、死を教えることは、「ずるいことをしたり、ごまかしたりすることは相手の心を傷つける、だからしない」というように加害行動を自分で抑制することに繋がることが示されたと考えられる。

以上から本研究の意義として、死を取り上げた教材等を使った道徳科授業によって組み合わせる「死の教育」学習プログラムを通して、加害行動を抑制する力を育むことができる可能性が示されたことが挙げられる。これにより、小学校道徳科授業による加害行動などの問題行動の防止についての新たな視点が示されたといえる。

第3節 本研究の限界と今後の課題

最後に、今後の課題として次の3点をあげる。

第1に、「死の教育」学習プログラムの授業構成についてである。今回は、「死の教育」学習プログラムの授業を実施する順番は、死に関する授業、思いやりに関する授業、自己抑制に関する授業であったが、この順番は授業効果にどのような影響があるかについて検討できなかった。今後は、異なる教材を使ったり、授業の並び方を変えたりするなどして、自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラムの構成を一層改善していきたい。

第2に、「死の教育」学習プログラムの効果がどの程度続くのかについてである。今回は、「死の教育」学習プログラムの効果を確認するために、実践校では3回の道徳科授業内と、「死の教育」学習プログラム終了の翌日に、ワークシート調査を計4回実施した。しかし、「死の教育」学習プログラムの効果がどの程度続くのかについて、継続的な調査を実施していなかった。今後は、「死の教育」学習プログラムの効果がどの程度続くのかについて継続的に探っていく。

第3に、「死の教育」学習プログラムに向ける対象を広げ、小学校中学年段階、小学校高学年段階にも適用する「死の教育」学習プログラムを開発することである。今回は、小学校2年生を対象とする「死の教育」学習プログラムを開発したが、実際に加害行動は小学校低学年のみならず、小学校中学年段階、小学校高学年段階にも課題になっている。今後は、「死

の教育」学習プログラムの授業構成及び調査方法をさらに吟味し、小学校中学年、小学校高学年向けの「死の教育」学習プログラムを開発していく。

引用文献一覧

- 青嶋裕子・松原紀子（2019）「コミュニティー・スクールを活用した『いのちの授業』の実践の効果—子どもの学び及び授業者の意識の質的調査分析から—」『養護実践学研究』第2巻第1号、37-45頁。
- 赤澤正人（2001）「子どもの死の概念について」『臨床死生学年報』第6号、130-137頁。
- 赤澤正人（2003）「デス・エデュケーションが及ぼす効果に関する影響；試作プログラムによる介入実験を通して」『臨床死生学年報』第8巻、2-14頁。
- 赤澤正人（2004）「デス・エデュケーションの学校現場における展開」『生老病死の行動科学』第9巻、75-82頁。
- 赤澤正人（2005）「学校教育での生と死の教育展開」『死の臨床45』第28巻第1号、35-36頁。
- 赤澤正人（2006）「学校現場におけるいのちの教育のねらいと評価」『生老病死の行動科学』第11巻、123-129頁。
- 伊藤雅之（2010）「カール・ベッカー、弓山達也編、『いのち教育スピリチュアリティ』、大正大学出版会、2009年9月10日刊、A5判、xvi+314頁、2700円+税」『宗教教育』第84巻第1号、186-192頁。
- 大井源一郎（1997）「児童文化論序：その4」『國學院短期大学紀要』第15巻、A75-A108頁。
- 大曲美佐子・長井ゆかり（2008）「自分と家族について考える『死に関する授業』の構築—家庭科教育における小中一貫5ヵ年計画学習プログラム—」『日本教科教育学会誌』第31巻第2号、9-18頁。
- 大曲美佐子（2009）「小学校低学年の道德教育における死に関する準備教育の現状」『日本教科教育学会誌』第32巻第3号、21-29頁。
- 大曲美佐子・石丸直子（2011）「小学校低学年を対象とした悲嘆教育の実践と死に関する学習プログラムの開発」『日本教科教育学会誌』第33巻第4号、11-20頁。
- 大曲美佐子・近藤裕重・石丸直子・花井裕子・川端摩耶・阪本考義（2012）「実践報告：小学校2年生を対象に開発した死に関する学習プログラムを小学校4年生へ実践した授業報告」『日本教科教育学会誌』第34巻第4号、39-48頁。
- 岡田洋子（1998）「子どもの死の概念」『小児看護』第21巻第11号、1445-1452頁。
- 岡田芳廣（2014）「学校における死についての教育の実態と実践について」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第6号、1-13頁。

- 小倉学・中村邦子（1989）「死の教育の目標と内容について-1-死の教育の必要性と目標について」『学校保健研究』第31巻第11号、531-540頁。
- 小倉学・相馬水香（1990）「死の教育の目標と内容について-2-小学校段階の教育内容について」『学校保健研究』第32巻第3号、150-157頁。
- 影山隆之（2003）「最近20年間の日本における青少年の死生観・自殺観に関する研究」『こころの健康』第18巻第2号、70-76頁。
- 加藤良則・庄司一子（2022）「『生と死の教育』における Teachable Moment Process の検討—『いのち』に対する児童生徒の認識と教師の対応の検証を通して—」『教育心理学研究』第70巻第2号、131-145頁。
- 木村正治（1992）「大学生・専修学校生および小学生を対象にした『死の教育』の授業実践と評価に関する研究」『日本教科教育学会誌』第15巻第7号、159-167頁。
- キューブラー・ロス、E / 川口正吉訳（1971）『死ぬ瞬間』読売新聞社、65-156頁。
- 倉澤順子・竹鼻ゆかり（2021）「小学5年生に対する Death Education の実践と評価」『養護実践学研究』第4巻第1号、3-12頁。
- 近藤卓（2003）「いのちの教育の理論」近藤卓（編）『いのちの教育 はじめる・深める授業のてびき』株式会社実業之日本社、8-57頁。
- 佐藤実千秋（2000）「『生と死についての教育』を伝えること（生と死から学ぶいのちの教育）—（学校教育以外における取組）」『現代のエスプリ』第394巻、186-192頁。
- 佐藤晴美・出口奈緒子・大宮朋子（2019）「小学校における『生』と『死』に関する教育の課題—養護教諭と学級担任を対象として—」『実践人間学』第10巻、1-11頁。
- 佐藤比登美・斎藤小雪（1999）「現代の子どもの死の意識に関する研究」『小児保健研究』第58巻第4号、515-526頁。
- 塩崎均（2009）「『第41回日本医学教育学会大会開催にあたり』ご挨拶」『医学教育』第40巻 Supplement 号、s1-s173頁。
- 島菌進（2008）「いのちの危機とケアの霊性—新霊性文化の底流—」『密教文化』第2008巻第220号、L13-L35頁、174頁。
- 杉本陽子（2001）「子どもの『生と死』に対する認識」『日健医誌』第10巻第1号、2-11頁。
- 鈴木康明（2000）「おわりに 生と死から学ぶいのちの教育（生と死から学ぶいのちの教育）」『現代のエスプリ』第394巻、193-201頁。
- 鈴木真由子・野澤朋代・吹山八重子（2000）「学校教育における Death Education 展開の可

- 能性』『教育実践研究指導センター研究紀要』第19巻、99-111頁。
- 曾我沙織・田中順子・鈴木洋美・近藤卓（2001）「いのちに関する短大生の意識—『いのちの教育』実践への予備調査—」『学校メンタルヘルス』第4巻、79-85頁。
- 第32回広島県中学校道徳教育研究大会（兼「道徳教育改善・充実」総合対策事業三良坂中学校区公開研究会）（2017）「平成29年度備北大会集録」、25-27頁。
- 津野博美・石橋尚子（2002）「子どもの生と死の認識といのちの教育」『子ども社会研究』第8巻、第23-39頁。
- デーケン、アルフォンス（1986）「死への準備教育の意義——生涯教育として捉える」デーケン、アルフォンス（編）『死を教える』メヂカルフレンド社、2-62頁。
- デーケン、アルフォンス（1990）「死への準備教育」『日本臨床麻酔学会誌』第10巻第4号、330-336頁。
- デーケン、アルフォンス（1996）『死とどう向き合うか』NHK出版、218頁。
- デーケン、アルフォンス（2001）『生と死の教育』岩波書店、4頁。
- 得丸定子（2001）「学校で『いのちの教育』を行う意義」『学校教育研究』第16巻第0号、84-96頁。
- 得丸定子・小林輝紀・平和章・松岡律（2006）「日本の大学生における死と死後の不安」『日本家政学会誌』第57巻第6号、411-419頁。
- 得丸定子・田原加津江・嵐美香（2000）「学校教育における『死の授業』：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誌』第43巻第1号、1-7頁。
- 得丸定子・北原利枝・石塚智子・田宮仁（1999）『『生と死の教育』のための教材開発—小学校高学年向け教材—』『日本家政学会誌』第50巻第11号、1189-1196頁。
- 中里至正（1985）『道徳的行動の心理学』株式会社有斐閣、7-17頁、54-59頁、114-115頁。
- 仲村照子（1994）「子どもの死の概念」『発達心理学研究』第5巻第1号、61-71頁。
- 中村一基（2002）『『死への準備教育』の動向—教育現場で実践できるカリキュラムを求めて—』『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第1号、127-133頁。
- 林和枝（2012）「家庭におけるいのちの教育とその実際」（死・思想・健康～スピリチュアリティへの視点～、ミニ・シンポジウム、第33回生命情報科学シンポジウム）『国際生命情報科学学会誌』第30巻第1号、106-111頁。
- ピアジェ、J. /大伴茂訳（1954）『臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達』同文書院、101-129頁。

- 兵庫・生と死を考える会 (<https://portnet.ne.jp/~seitoshi/> 2023.06.29 最終アクセス)
- 兵庫県立教育研修所 (2007) 「命の大切さ」を実感させる教育プログラム (<https://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/pdf/INOCHI0703.pdf> 2022.08.18 最終アクセス)。
- 平山正実 (1991) 『死生学とはなにか』 日本評論社、280-284 頁。
- 福若真人 (2022) 「子どもの自死や生きづらさに応答するための道徳教育の条件—内容項目『家族愛』および教師の関わりに着目して—」『関係性の教育学』第 21 巻第 1 号、91-102 頁。
- 本間友巳 (2003) 「中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応」『教育心理学研究』第 51 巻第 4 号、390-400 頁。
- 宮本正一 (2002) 「教育現場に臨む臨床社会心理学」『教育心理学年報』第 41 巻、84-93 頁。
- 宗像恒次・池上千寿子・根岸昌功・山本直英・平田豊・若林一美・村瀬幸浩・松平信久 (1994) 「エイズと教育」『教育学研究』第 61 巻第 4 号、373-398 頁。
- 文部科学省 (2004) 「児童生徒の問題行動対策重点プログラム (最終まとめ)」 (<http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/20041001.txt> 2022.04.04 最終アクセス)
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領解説総則編」 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf 2021.10.12 最終アクセス)
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科 道徳編」 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf 2023.06.29 最終アクセス)
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科道徳編』 廣済堂あかつき。
- 文部科学省 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm?msclkid=8ae4e9d1ba2511ec82ba953469413050 2023.11.12 最終アクセス)。
- 吉栖正生 (2011) 「第 43 回日本医学教育学会大会」『医学教育』第 42 巻 Supplement 号、1-233 頁。
- Cruse、D. 1978 The Need to Assess the Impact of Death Education. *Death Education*,

1, pp. 423-431.

Nagy, M. 1948 The Child' Theories concerning Death. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73, pp. 3-27.

Shackford, S. 2003 School Violence: A Stimulus for Death Education--A Critical Analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 8, pp. 35-40.

Templer, D. 1970 The Construction and Validation of a Death Anxiety Scale. *The Journal of General Psychology*, 30 (4), pp. 165-177.

参考文献一覧

- 荒木穂積 (1975) 「発達の過程 4『3才から5才児(幼児期後期)』」 心理科学研究会編『児童心理学試論』三和書房、185-186頁。
- 井上ひとみ・岡田洋子・菅野予史季・志賀加奈子・荃津智子・井上由紀子 (2005) 「小学生を対象とした Death Education の実践と評価—行学校2年生の記述内容の前後比較より—」『石川看護雑誌』第3巻第1号、65-75頁
- 河合隼雄 (1997) 『子どもと悪』岩波書店、167-178頁。
- 熊田亘 (2000) 「死と並んで歩いていけたらなあ—高校生が『死の授業』から学んだもの—」『死生学がわかる』朝日新聞社、84頁。
- 瀬戸山千穂 (2021) 「小中学校における自然愛護の系統性の分析と道徳の授業づくり」『日本道徳教育学会第98回大会プログラム・発表要旨集』、52-53頁。
- 高木慶子 (2000) 「カリキュラム作成に当たり」(前書き)「生と死の教育」研究会著『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、3頁。
- 高木慶子 (2007) 「『いのちの大切さ』を実感させる教育への提言」兵庫県立教育研修所 心の教育総合センター、13頁。
- 内閣府 (2017) 「世論調査(3) 子どもに関する人権問題」(<https://survey.gov-online.go.jp/h29/h29-jinken/2-2.html> 2022.01.26 最終アクセス)
- 文部科学省 (2013) 「いじめ防止対策推進法」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1406848.htm 2023.06.29 最終アクセス)
- ローフス、E. 編/麻生久美訳 (1987) 『子供たちにとって死とは?』晶文社、163-168頁。

初出一覧

第1章 毛月（2020）「学校における『死の教育』の可能性と課題」『教育学研究紀要』第66巻第1号、405-410頁。

第2章 毛月（2022）「小学校道徳科の生命尊重教育における教材に関する一考察—死に関する内容を扱った教材に注目して—」『教職開発研究』第5号、43-51頁。

第3章 毛月（2023）「いじめ加害行動を抑制する道徳科授業の開発に関する一考察—小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴に注目して—」『教育学研究ジャーナル』第28巻、33-42頁。

第4章 毛月（2023）「自己抑制力を育成する『死の教育』学習プログラムの開発—小学校2年生を対象として—」『教職開発研究』第6号、19-27頁。

資 料

資料1 自制心を育てる教材評価シート

A 自制心を育てる教材評価シート					
教示 教材を読んで、この教材は児童の自制心を育てる教材としてふさわしいと思うか5件で評価してください。あてはまる番号1つに○をつけてください。					
項目					
教材名	とても思う	やや思う	どちらとも言えない	あまり思わない	全然思わない
A-1. ぼんたとかんた	5	4	3	2	1
A-2. わりこみ	5	4	3	2	1
A-3. 一りん車	5	4	3	2	1
A-4. きまりのない学校	5	4	3	2	1
A-5. おじいさんからの手紙	5	4	3	2	1
A-6. なまけにんじゃ	5	4	3	2	1
A-7. きいろいベンチ (東京書籍)	5	4	3	2	1
A-8. きいろいベンチ (学研)	5	4	3	2	1
A-9. くるぶたのしっばい	5	4	3	2	1
A-10. 三べんかんがえて	5	4	3	2	1
A-11. よいのかな	5	4	3	2	1
A-12. たっくんもいっしょに	5	4	3	2	1
A-13. るっぺ どうしたの	5	4	3	2	1
A-14. あと少し	5	4	3	2	1
A-15. はりきりパンダとだらだらパンダ	5	4	3	2	1
A-16. つのがついたかいじゅう	5	4	3	2	1
A-17. どんなきまりがあるかな	5	4	3	2	1
A-18. お年玉をもらったけど	5	4	3	2	1
A-19. べんきょうがはじまるよ	5	4	3	2	1
A-20. 聞こえなかったお話	5	4	3	2	1
A-21. わすれられたしらゆきひめ	5	4	3	2	1
A-22. うさぎのみみた	5	4	3	2	1
A-23. ありときりぎりす	5	4	3	2	1
A-24. ねこがわらった	5	4	3	2	1
A-25. 自分でまもるよ 自分のあんぜん	5	4	3	2	1
A-25. キリンのみなみ	5	4	3	2	1
A-26. お兄ちゃん、しっかり	5	4	3	2	1
A-27. 水の広場	5	4	3	2	1
A-28. おらもしゃになる	5	4	3	2	1
A-29. オレンジ色の木のみ	5	4	3	2	1
A-30. ごめんね、みなみ	5	4	3	2	1
A-31. つくえふき	5	4	3	2	1
A-32. みかんの木の寺	5	4	3	2	1

資料2 死について考える教材評価シート

B 死について考える教材評価シート					
教示 教材を読んで、この教材は児童が死について考える教材としてふさわしいと思うか5件で評価してください。あてはまる番号1つに○をつけてください。					
項目					
教材名	とても思う	やや思う	どちらとも言えない	あまり思わない	全然思わない
B-1. 花火にこめられたねがい (日本文教)	5	4	3	2	1
B-2. きつねとぶとう (日本文教)	5	4	3	2	1
B-3. きつねとぶとう (学研)	5	4	3	2	1
B-4. げんきにそだて、ミニトマト (東京書籍)	5	4	3	2	1
B-5. ゆきひょうのライナ (東京書籍)	5	4	3	2	1
B-6. しあわせの王子 (光文書院)	5	4	3	2	1
B-7. しあわせの王子 (教育出版)	5	4	3	2	1
B-8. しあわせの王子 (廣済堂あかつき)	5	4	3	2	1
B-9. いただきます (教育出版)	5	4	3	2	1
B-10. がんばれアヌーラ (光村図書)	5	4	3	2	1
B-11. 空色の自転車 (光村図書)	5	4	3	2	1
B-12. からすの子 (学校図書)	5	4	3	2	1
B-13. おはかまいり (廣済堂あかつき)	5	4	3	2	1
B-14. キリンのみなみ (廣済堂あかつき)	5	4	3	2	1
B-15. びよちゃんとひまわり (学研)	5	4	3	2	1
B-16. ごめんね、みなみ (学研)	5	4	3	2	1

資料3 担当教員へのインタビュー質問項目

1. 「キリンのみなみ」

- ①この授業まで、子どもは死に対してどんな態度だったと思いますか。
- ②授業中、子どもの死に対する抵抗感などを感じたことがありますか。
- ③授業後、子どもの死に対する認識/感覚が変わったと思いますか。あれば、それはどんな変化ですか。

2. 「くりのみ」

- ①この授業まで、子どもは思いやり行為があったと思いますか。あれば、それはどんな行為でしょうか。
- ②授業中、子どもには教材の中に書いてある思いやり行為に対してどんな気持ちがあったと思いますか。
- ③授業後、子どもの思いやりに対する認識/感覚が変わったと思いますか。あれば、それはどんな変化ですか。

3. 「ねこがわらった」

- ①この授業まで、子どもの内的自己抑制行為があったと思いますか。あれば、それはどんな行為でしょうか。
- ②授業中、子どもには教材の中に書いてある内的自己抑制行為に対してどんな気持ちがあったと思いますか。
- ③授業後、子どもの内的自己抑制に対する認識/感覚が変わったと思いますか。あれば、それはどんな変化ですか。

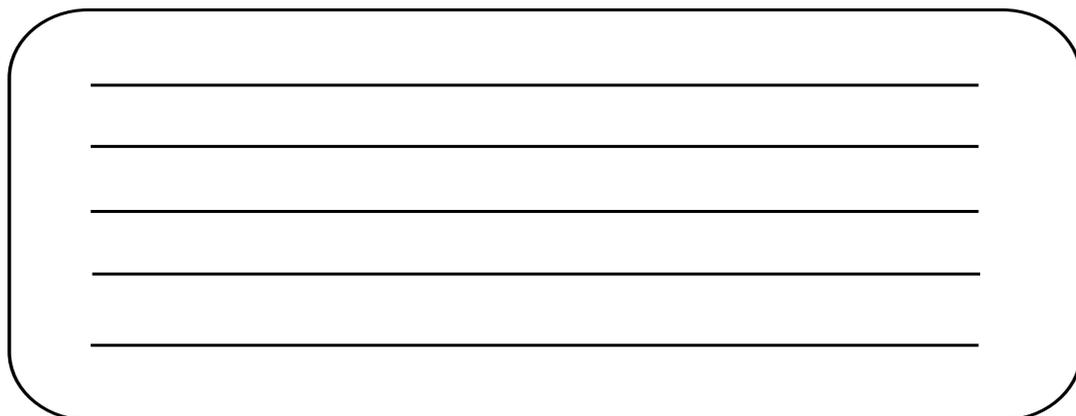
資料4 児童記入用ワークシート

【ワークシート】

キリンのみなみ

(月 日) 2年 番 名前

1. 「みなみが^{おし}教えてくれたことをわすれてはいけないよ。」というお
とうさんのことば^き聞きうなずいたのは、どんなことが^わ分かったからで
しょう。



2. 今日^{きょう}の^{がくしゅう}学習で^{こころ}心に^{のこ}残ったことや^わ分かったことを^か書きましょう。



【ワークシート】

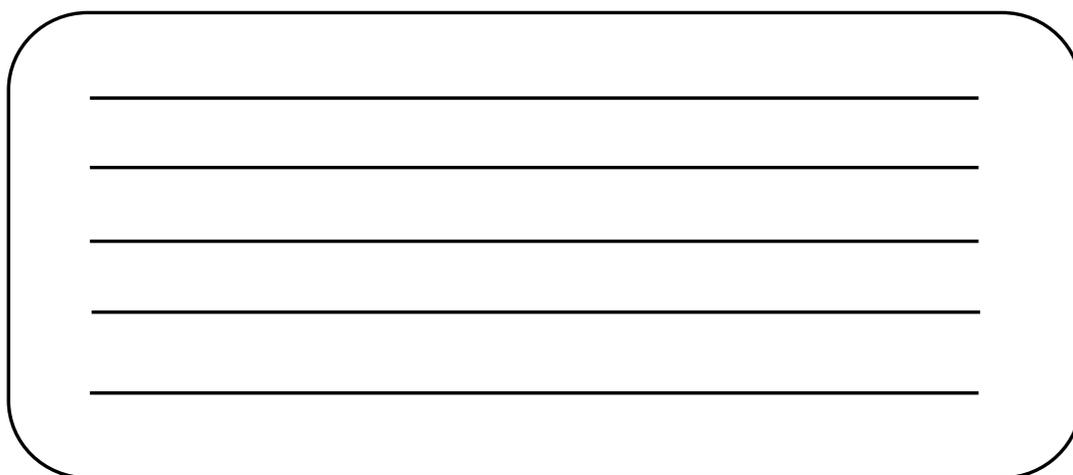
くりのみ

月 日 年 番 名前
()

1. きつねは、どうしてなみだをながしたのでしょうか。



2. 今日きょうの学がく習しゅうで心こころに残のこったことわや分わかったことかを書かきましょう。



【ワークシート】

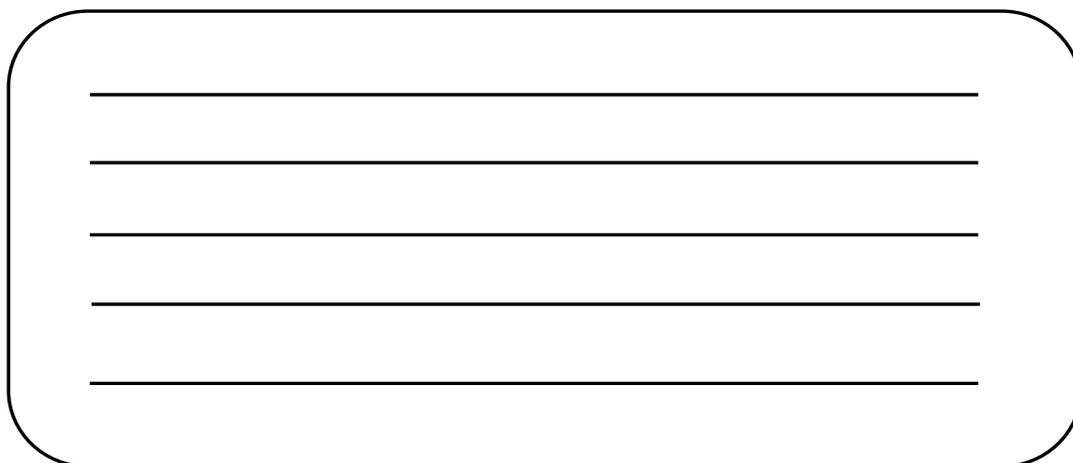
ねこがわらった

月 日 2 年 ばん番 なまえ
() 名前

1. いやあな気もちをなくすために一ちゃん^{いっ}は、どうするでしょう。
また、それはどうしてでしょう。



2. 今日^{きょう}の学^{がく}習^{しゅう}で心^{こころ}に残^{のこ}ったことや分^わかったこと^かを書^かきましょう。



【ワークシート】

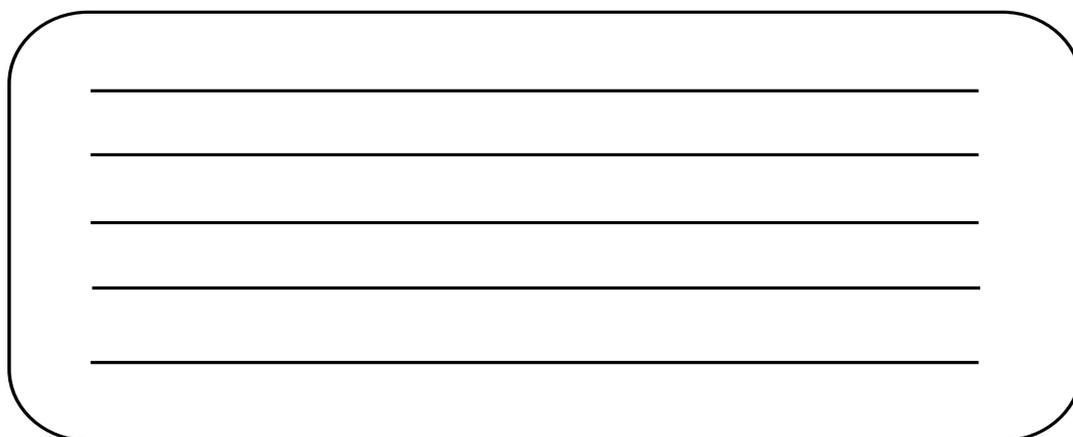
月 日
()

2 年

ばん
番

なまえ
名前

1. 「麒麟のみなみ」「くりのみ」「ねこがわらった」の勉強^{べんきょう}をしましたね。この3つの勉強^{べんきょう}をして、心^{こころ}に残^{のこ}ったことや分^わかったことを書^かきましょう。



2. いらいらしたり、ものをこわしたい気持ち^{きもち}になったりしたときには、どうしたらよいと思^{おも}いますか。



資料5 「キリンのみなみ」道徳科学習指導案【小学校4年生】

1 日時	令和2年11月19日(木) 第4校時		
2 学年	第4学年 (児童数 18名)		
3 場所	4学年教室		
4 主題名	生命を守るための行動【内容項目D 生命の尊さ】		
5 ねらい	来園者のルール違反がみなみとみなみの赤ちゃんの生命を奪った事実から「みなみが教えてくれたこと」を考えるを通して、みなみの死から生命は唯一無二のものであることに気付き、自分と同様に生命あるものを尊いものとして生命を大切にしていこうとする道徳的心情を培う。		
6 教材名	「きりんのみなみ」 【廣済堂あかつき】		
7 指導過程			
段階	学 習 活 動	主な発問と児童生徒の心の動き	指導上の留意点 (支援や評価の観点)
導 入	1, キリンについて知る。	1, キリンの動画をみてみましょう。	○ 資料への動機づけとすると共に生き生きとしたキリンの動画を見せることで、死と対比させる。
展 開	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合う。 ① きりんのみなみの死についての思いを考える。 ② みなみの死の原因について考える。 ③ 「みなみが教えてくれたこと」について考える。	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合いましょう。 ○ きりんのみなみの死を飼育員の人や小学生のみおちゃんは どう思ったでしょう。 ・ 可哀そう。 ・ 悲しい。 ・ 苦しかっただろう。 ・ ビニールを捨てた人が悪い。 ○ みなみの死の原因についてどう思いますか。 ・ ビニール袋を捨てたことが原因 ・ 知らない間に落とした人にも責任がある。 ・ 気付かなかったこともいけない。 ・ どうして気付かなかったのか。 ◎ 「みなみがおしえてくれたこと」とは、どんなことでしょうか。 命の唯一性 ・ 命は一つしかない。 命の有限性 ・ 生命はなくなると生き返らない。 ・ 生命は大切にしなければいけない。 命への責任 ・ ビニール袋を捨てたり落としたりすることが命に関わることになる。 ・ 生き物の命を大切にしなければいけない。	○ 直接関わってきた飼育員、みなみに直接関わらない人の心にも深い悲しみが広がっていることに気付かせる。 ○ みなみの苦しみから死の残酷さにも気付かせる。 ○ みなみの死の原因からゴミを捨てた人だけでなく周囲の人にも死への責任があることに気付かせる。 ○ 個人思考を道徳ノートに記述させる。 ○ 意見を交流させ、生命尊重の意識を高める。 ☆死の唯一性, 有限性をとらえ、自分と同様に生命あるものを尊いものとして生命を大切にしていこうとしている。
終 末	3, 振り返りをする。	○ 学びを振り返り、生命について考えたことを書いてみましょう。	○ 生活に広げながら、生命の尊さについて振り返らせる。

資料6 「キリンのみなみ」 道徳科学習指導案【小学校6年生】

1 日時	令和2年11月19日(木) 第3校時
2 学年	第6学年 (児童数 19名)
3 場所	6学年教室
4 主題名	かけがえのない生命【内容項目D 生命の尊さ】
5 ねらい	飼育員、来園者などそれぞれの立場からきりんのみなみの死に関わる思いや責任について考えることを通して、死の重さや生命を救い守り切ろうとすることの大切さに気づき、生命のつながり生命のかけがえのなさを自覚し生命を尊重する道徳的心情を培う。
6 教材名	「きりんのみなみ」 【廣濟堂あかつき】
7 指導過程	

段階	学習活動	主な発問と児童生徒の心の動き	指導上の留意点 (支援や評価の観点)
導入	1, キリンの動画を見る。	1, キリンの姿を詳しく見てみましょう。	○ 資料への動機づけとすると共にキリンの生態や動きなどから死との対比を意図して生きている様子を見せる。
展開	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合う。 ①きりんのみなみが死んだ原因を考える。 ② 飼育員やニュースを聞いた人は、みなみの死をどのように受け止めたかを考える。 ③ルール違反をした人、それを見て見ぬふりをした人の思いを考える。 ④みなみの死の原因の責任を考える。	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合いましょう。 ○ みなみの死の原因についてどう思いますか。 ・ビニールを誤って食べたことに原因がある。 ・ビニールを安易に捨てたことに原因がある。 ・人の行為がきりんの死につながっているのだから原因は人間にある。 ○ みなみの死を日頃から世話してきた飼育員やニュースを聞いた人はどのように受け止めたのだろうか。 悲しみと後悔 ・もっと早く気付けば助けられた。 ・自分達のせいだ。 ○ ルール違反をした人、また落ちているゴミを見た人はどのような思いだったのだろうか。 ・ちょっとくらい大丈夫。 ・持って帰るのがめんどうだ。 ・自分の捨てたゴミじゃない。 ・誰かが片づけるだろう。 ◎みなみの死の原因に対する責任はどこにあるでしょう。 知らなかったこと ・キリンが食べるとは思わなかった。 ・キリンが食べていることに気が付かなかった。 ルールを破ったこと ・ごみを安易に捨てた。 ・ごみを拾わなかった。 補) 生命を守るために大切なことはどんな思いでしょう。 ・生命が尊いと知ること。 ・生命は一つであり、限りがあることを知ること ・自分の行動に責任を持つこと ・見て見ぬふりをしないこと。 ○ 限りある生命の尊さを知ること で、自分のこれからの生命のかがやかせ方を考えてみましょう。	○ 自然愛護の観点から、ビニール袋が海洋生物の死につながっていることにも触れ、その危険性をおさえる。 ○ みなみの死に対しての思いを側にいた飼育員からニュースを聞いて人へと広げて考えさせる。悲しみとして共通する思いと後悔を感じる思いの違いに気づかせる。 ○ ゴミを捨てた人や落ちていても拾わなかった人の安易な考えや無責任な思いに気付かせる。 ○ 道徳ノートに記述させる。 ○ いじめの構図, いじめられた人(被害者), いじめた人(加害者), 見て見ぬふりをする人(傍観者)を意識して板書を行い、責任が全てにあることに気付かせる。また、無知も加害になりうる要因の一つであることにも気付かせる。 ☆死の重さや生命を救い守り切ろうとすることの大切さに気づき、生命のつながり生命のかけがえのなさを自覚し生命を尊重する道徳的心情をもっている。
終末	4, 振り返りをする。	○ 学びを振り返り、生命について考えたことを書いてみましょう。	○ 生活に広げながら、生命の尊さについて振り返らせる。

資料7 自己抑制力を育成する「死の教育」学習プログラム学習指導案

【第1時】死に関する授業			
1	日時	令和3年6月22日(火) 第2校時	
2	学年	第2学年 (児童数 17名)	
3	場所	2学年教室	
4	主題名	生きているのだから【内容項目D 生命の尊さ】	
5	ねらい	きりんのみなみの死をお父さんから聞き、お父さんの言葉に泣きながらうなずきみおちゃんの心情を考えるを通して、元気に生きていたみなみが死ぬことの辛さや悲しみから生命のかけがえのなさを気づき、生きていることのすばらしさから生命を大切にしていこうとする道徳的心情を培う。	
6	教材名	「きりんのみなみ」 【廣済堂あかつき】	
7	指導過程		
段階	学 習 活 動	主な発問と児童生徒の心の動き	指導上の留意点 (支援や評価の観点)
導入	1, キリンの様子を見る。	1, キリンの様子をみてみましょう。	○ 資料への動機づけとすると共にキリンの生き生きとした姿に気持ちを寄り添わせる。
展 開	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合う。 ① みなみが死んでいるのを見つけた飼育員の気持ちを考える。	2, 「きりんのみなみ」を聞いて話し合いましょう。 ○ 朝やってきた飼育員の人は冷たくなっているみなみをみてどんな気持ちになったでしょう。 悲しい ・みなみも赤ちゃんも死んだ。 ・苦しかっただろう。 驚き ・どうして死んだんだろう。 後悔 ・もっと早く気付けばよかった。 ・助けてあげられなかった。 ○ みなみはどんな気もちだったのでしょうか。 ・赤ちゃんを産みたかったな。 ・もっと走りたかった。 ・もっと遊びたかった。 ・たくさんの友達と会いたかった。 ・悲しい	○ みなみの世話をしていた飼育員さんの心情を考えさせることで、みなみの近い存在の人の思いを考えさせる。 ○ きりんのみなみが死んだことをおさえ、死ねば動かないことや冷たくなることを知らせる。
	③ お父さんの言葉に泣きながらうなずきみおちゃんが分かったことを考える。 ④内省化	◎ お父さんの言葉を聞いてなきさがらうなずいたのは、どんなことが分かったからでしょう。 死への悲しみ⇒生命の大切さ ・みなみが死んでしまったこと。 ・みなみにもう会えない。 ・みなみはもう走ったり遊んだりできない。 ・みなみの赤ちゃんも死んでしまったこと。 ↓ ・自分の生命を大切にしよう。 死の原因⇒動物(他)の生命の大切さ ・来た人が捨てたゴミでみなみがしんだこと。 ↓ ・ゴミを捨てたら死んでしまう動物がいるからゴミを捨てないようにしよう。 ○ 自分の生命や身のまわりの生き物の生命を大切にするためにできることを考えよう。	○ みなみがお母さんだったことでおなかの中の赤ちゃんも死んだことや苦しんだ首の傷からも死の悲しみをとらえさせ、生きていればどんなことがしたかったかを考えさせる。 ○ ワークシートに記入させる。 ○ ニュースを聞いたみちゃんは、みなみとは少し距離のある関係であっても悲しみを感ずる姿を自我関与させて考えさせる。 ☆生きていることのすばらしさから生命を大切にしていこうとする
終末	3, 学習の振り返り	○ 学びを振り返り、生命について考えたことを書いてみましょう。	○ 生活に広げながら、生命の尊さについて振り返らせる。

