

DVD「いのちと死の授業」視聴による死生観の変化

伊藤 美奈子

(奈良女子大学研究院生活環境科学系)

要約：学校現場では、子どもたちにいのちや死について考えさせる生命尊重教育や自殺予防教育が必要とされている。本研究では、いのちの大切さを考える授業教材として開発されたDVD「いのちと死の授業」について効果測定を行った。その結果、DVD視聴前後で比べると、生きる意欲が強まり、抑うつ感が低下した。また、いのちはより前向きなイメージに、死は怖くて辛いイメージに変化する一方で、いのちも死も自らに身近なものとして認識されることが明らかになった。そして、死に対する恐怖は生きる意欲と関連するという結果より、デス・エデュケーションにおいては、死への恐怖をなくすことがゴールではなく、むしろ誰にでも訪れる死に畏怖の気持ちを抱きつつも今生きていることと真剣に向き合うことが大切であることが確認できた。さらに、DVD視聴により、自らの生を肯定できない少数の生徒たちの生きる意欲が高まっただけでなく、いのちと死のイメージが混沌としたものから、よりコントラストのある関係へと変化することが明らかになった。

キーワード：いのちと死の授業、DVD視聴、死生観、生きる意欲、抑うつ感

問題と目的

中学・高校教師の5人に1人は生徒の自殺に、3人に1人は自殺未遂に遭遇したことがあるという(上地, 2003)。阪神大震災や神戸市猟奇的殺人事件の後に、兵庫県は「心の教育緊急会議」を発足した。その報告の一つである「生と死を考え、生命の大切さを学ぶ教育の充実について」という提言の中に3つの課題が挙げられている。①現実と非現実、生と死の境目が非常に見えにくくなってきており、生命の尊さやいのちの重みを実感として捉えきれない子どもたちが増えてきている。②昆虫などの生き物と接する機会が減少し、日常の生活のなかで生命あるものを身近に感じるものが少なくなっている。③核家族化の進展に伴って、子どもたちが家族の死に直面することが少なく、死の持つ意味を考える機会が減少している。このように、身近な人を看取る機会が減り、ネット上のバーチャルな世界が生活の多くを占めることにより、子どもにとっての死は現実感が乏しいものになりつつあるといわれる。長崎県教育委員会(2005)の生と死の意識調査でも、「死んだ人は生き返ると思う」と回答した中学生は15.4%を占めており、こうした生や死のとらえ方に、

テレビ・ゲーム体験が影響を及ぼしているという指摘がある。また兵庫・生と死を考える会(2007)が、2003年に4歳から9歳、2004年には小学1年生と中学2年生を対象に実施した調査では、「死の普遍性(すべての生命に死は訪れる)」と「死の絶対性(死んだら生き返らない)」が注目された。アンケート結果によると、死の普遍性は年齢が上がるにしたがって確立していくが、死の絶対性については、年齢が上がっても「生き返る」と答える割合が20%前後存在するという。これらの結果からも、いのちの有限性や死の普遍性に対する認識が揺らいでいることがわかる。

とりわけ中・高校生を含む思春期という時期(10代の頃)は、“死の不可逆性の理解が曖昧になる時期である”との指摘もあり(Brent, Lin, Speece, Dong, & Yang, 1996)、死をファンタジーとしてとらえたり、一時的に死へのあこがれを強める時期であると考えられる。ベネッセ教育研究所(1997)でも、「死にたい」と思ったことがある高校生は全体の38.3%で、その8割が中学3年生までに「死にたい」と感じていたという。阪中(2015)の調査からも“中学生という年代は精神的に不安定な時期で

あり、死にたいと思ったことがある生徒は少なくみても2割程度いる”と考察されている。

こうした現状に対し、文部科学省も「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」(2009)を作成・配布し、学校現場でも「生命尊重教育」「自殺予防教育」などの取り組みが進みつつある。道徳や性教育等の一環として、いのちの大切さを伝える取り組みは最重要課題の一つである。

この生や死について考えさせる教育は「死の準備教育＝デス・エデュケーション」と呼ばれる。その先駆者であるデーケン(2001)によると、“デス・エデュケーションはそのまま、自分の死までの毎日をよりよく生きるためのライフ・エデュケーションとなり、生と死を深く見つめて生きる原点になる”という。学校現場でも、さまざまな生と死を題材にして、多様なデス・エデュケーションが展開されている(たとえば、「命の大切さを実感させる教育プログラム」実践事例集(兵庫県教育委員会, 2007)など)。しかし、“体系的な取り組みが行われている学校はまだごく限られている”(古田, 2002)という現状もあり、授業そのものの効果にまで踏み込んだ実践研究はまだ多くない。さらに、デス・エデュケーションに関する国内の実証的研究は少なく(赤澤, 2004)、そのほとんどが、死の不安や恐怖の軽減を効果の指標としているという(海老根, 2012)。学校現場には、「死」をタブー視し、教材として取り上げることを躊躇する声は少なくない。子どもたちを「死」に直面化させる取り組みについては、多くの教員が必要性を認めながらも“寝た子を起こすようで心配”“実行に移すのは難しい”と感じているといわれている(相馬, 2020)。こうした現状に注目するとき、「死に恐怖を感じることは悪なのか?」という疑問が起ってくる。先に挙げたように、「人は死んでも生き返る」という認識を持つ子どもたちがいることを考えると、死の不可逆性や絶対性を理解し1回しかない現在のかげがえのなさに気づくこと(白井, 2001)、死の当事者性を高める(海老根, 2012)ことは、バーチャルな世界が先行する現代社会では、むしろ必要であるといえよう。また、石井(2013)の調査結果も、死に直面させ

ることで“人生の有限性を認識することを通してかけがえのない現在により充実感を感じるようになった”と示唆している。やみくもに死を怖いものと考え忌避するのではなく、人生の有限性に気づき、死の前にある生について真剣に考えることが重要であるといえる。

一方、デス・エデュケーションについては、講義を中心とした教示的プログラムと、体験的なものを中心とした経験的プログラムに大別され、経験的プログラムの方が効果は高いという(下島・蒲生, 2009)。しかし、教員の経験や興味・関心によっても子どもたちに伝わる内容は変わりうるため、教育の質を担保するのは難しい。また、経験重視となると対象とする人数にも制限があり、学校現場で広く実施するには限界もある。

本研究では、一方的で理念的な講義とは異なり、生と死についてリアルに直接訴える映像を用い、比較的多くの対象に生と死について伝えることができるDVDという媒体に注目したい。そこで取り上げたのが、相馬・伊藤(2017)によるDVD教材である。このDVDは、病と死に向き合った人たちの講演から死や病を疑似体験することを通して、“死とは何か”“人は何のために生きているのか”“いかに生きていくべきか”等、誰もが考えるテーマについて考えることを目指して作成された。このDVDを視聴することで、子どもたちのいのちや死に対する意識に変化が見られるのかについて明らかにする。

他方、いのちや死に対する意識をとらえる指標の一つに死生観尺度がある。たとえば、丹下(1999)は、青年期における死に対する態度を測定するための尺度を開発している。これは「死に対する恐怖」「生を全うさせる意志」「人生に対して死が持つ意味」「死の軽視」「死後の生活の存在への信念」「身体と精神の死」から構成されている。この尺度は、恐怖や不安という感情的側面のみならず、知識や価値観といった知的な側面も含めて多面的に把握することが目的とされている(丹下, 1999)。本研究では、死生観を子どもが抱くいのちと死のイメージによりとらえたい。いのちと死の授業により、いの

ちや死に対するイメージがどのように変化するのかについて縦断的に調査するため、より直感的な数値としてのいのちと死を捉え得るSD尺度を作成する。

以上、本研究では、いのちと死を伝えるために開発されたDVD「いのちと死の授業」(伊藤・相馬, 2017)の視聴前後で行った調査結果をもとに、子どもたちの生や死に対するイメージに注目しつつ、授業による効果を検証することを主たる目的とする。

方 法

調査時期 2017年9月～10月。

調査方法 X県私立A女子高校(看護学科を含む)とY県専門学校(介護コースと看護コース)に依頼した。調査(事前・事後調査)と視聴DVDの内容について校内で検討を重ねた結果、承諾を得た。両校とも、看護学科・看護コースを含み、ふだんの教育の中でも「いのち」「こころ」の教育に力を入れている学校である。本調査とDVD視聴にあたっては、「いのち」や「死」に関する文言や内容を含むため、自分や家族に重病を抱える者、身近な人の死を経験した者、過酷ないじめや辛い状況にある者、精神的な疾患を抱えている者などの有無について校内で十分に吟味し、実施が難しい生徒・学生を把握するとともに、該当生徒については調査やDVD視聴を見合わせるよう依頼した(その結果、A女子高校で1名、調査をせずに別室で別課題をする生徒がいたことが報告された)。調査の前には、「調査結果は成績には全く関係がないこと」「回答など個人の結果が表に出ることはないこと」「調査の途中で気分が悪くなるなど、回答が難しくなった場合は、中断は可能なこと」などが伝えられた。さらに、学校に対しては、調査後に何らかの変化がないか(ショックを受けたり、悩んだりしていないかどうか)十分に観察するように配慮と支援を求めた。

調査対象者 A女子高校345人、B専門学校生徒313人(合計658人)であった。

調査内容 ①「生きる意欲」に関する5項目：長崎県教育委員会(2005)・兵庫県生と死を考える会(2006)等で実施された項目を参考に、

生きる意欲に関わる5項目(例「今を大切に生きていきたい」「生きていることはすばらしい」など)を収集した(伊藤・相馬, 2019)。②「抑うつ感」に関する5項目：生きる意欲とは対極にある抑うつ感に関して、Beckら(1979)によるベック抑うつ性尺度(BDI: Beck Depression Inventory)、ならびにSpielbergerら(1970)による状態-特性不安尺度(STAI: State Trait Anxiety Inventory)を参考に5項目収集した(例「生きていても仕方がないと思う」「何ごとに対してもやる気がなくなることがある」など)。③いのちと死のイメージ尺度：丹下(2002)などを参考に、いのちと死のイメージを図るために9対の形容詞・形容動詞(Figure1参照)を収集し、6件法のSD形式で実施した。この9対については、臨床心理士2人と臨床心理学を専門とする大学教員により検討を重ねた結果、本調査の趣旨に合うことが確認されている。④生まれてきたことについて尋ねる項目：「とてもよかった」「よかった」「あまりよくなかった」「よくなかった」の4件法で回答を求めた。

結果と考察

いのちと死のイメージを測定するSD項目

SD項目への回答について、いのちのイメージと死のイメージを比べるため、事前と事後の平均得点を出し図示したのがFigure1である。いのちと死のイメージの差異をt検定で検討した結果、0.1%水準での有意差が見られた項目には***, 1%水準では**, 5%水準では*を付した。

いのちは「明るい」「楽しい」「美しい」「やさしい」「あたたかい」というpositiveな意味を有する項目得点が高く、逆に「怖い」「つらい」というnegative項目の得点は低かった。一方、死は対称的にpositiveイメージは低く、negativeイメージが高いという結果になった。今回対象となった多くの生徒たちが、生きることを明るくやさしいイメージで、死を怖くつらいイメージでとらえていることが示唆された。一方、死についてはpositive 4得点のうち“美しい”は相対的に高い値を示した。“思春期から青年期にかけては死が美化されやすい”(阪

中, 2015) という傾向を示唆する結果であるといえる。

さらにいのちと死のイメージが共通していたのは「重い」「遠い」の2得点であった。「重い」がともに6点中5点を超えることより、子どもたちはいのちも死も“重いもの”として認識していることがわかる。一方「遠い」につい

ては、やや「近い」の方に寄りつつも中央値近辺であった。この「遠い」得点は、いのちや死をどのくらい身近に感じるかという点で“死の当事者性”を測る指標にもなりうる。DVD視聴前後でどのように変化するか注目する。

後述の分析では、いのち・死×事前・事後という4群のイメージを比較するため、4群ごと

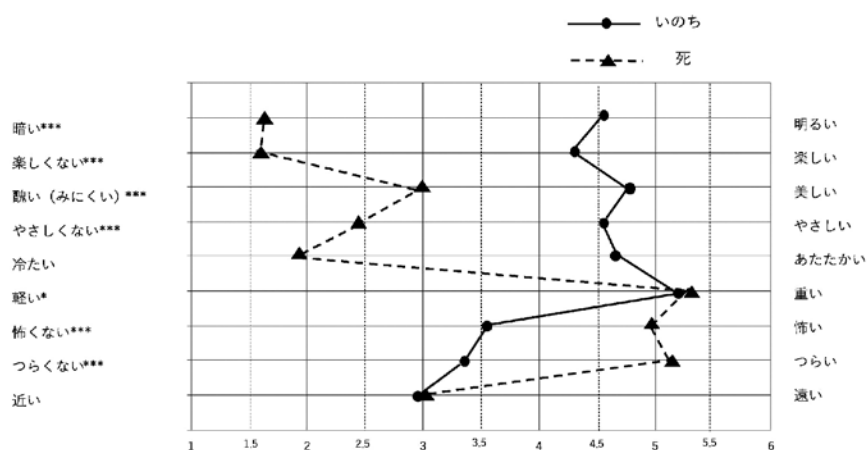


Figure1 いのちと死のイメージ

Table1 いのちと死のイメージを表す項目についての因子分析結果

	いのち 事前		いのち 事後		死 事前		死 事後	
	Factor1	Factor2	Factor1	Factor2	Factor1	Factor2	Factor1	Factor2
楽しい - 楽しくない	.752	-.304	.803	-.395	.690	-.495	.702	-.491
美しい - 美しくない	.719	-.167	.759	-.291	.459	-.209	.673	-.225
やさしい - やさしくない	.709	-.220	.803	.339	.620	-.348	.784	-.350
明るい - 暗い	.613	-.302	.736	.398	.697	-.467	.648	-.438
つらい - つらくない	-.330	.743	-.439	.806	-.524	.887	-.461	.857
怖い - 怖くない	-.152	.629	.254	.704	-.398	.699	-.343	.805
α 係数	.790	.638	.706	.770	.858	.722	.793	.820

Table2 いのちと死のイメージ3得点と「生きる意欲」「抑うつ感」との相関

	いのち			死		
↓上段=事前/ 下段=事後	positive 要素	negative 要素	遠い	positive 要素	negative 要素	遠い
生きる意欲	.419**	-.105**	.045	-.171*	.317**	.090*
抑うつ感	-.326**	.226**	-.024	.014	-.136**	-.138**
生きる意欲	.343**	-.086*	-.008	-.191*	.248**	.010
抑うつ感	-.245**	.202**	.046	.106*	-.104*	-.004

** $p < .01$ * $p < .05$

に9項目について因子分析を行った。その結果、「遠い」は因子としてまとまらないことがわかったため、それ以外の8項目で因子分析を繰り返した。負荷量の小さい項目を削除することにより、4群に共通した2因子構造が得られた(Table1)。第1因子は「楽しい」「美しい」「やさしい」「明るい」の4項目、第2因子には「つらい」「怖い」の2項目がまとまった。項目内容より、前者は< positive 要素>、後者は< negative 要素>と命名した。4群それぞれの α 係数を算出したところ.638～.858となった。以下、< 遠い>を加えた3得点を分析対象とする。

「生きる意欲」「抑うつ感」とイメージ3得点との関連

「生きる意欲」「抑うつ感」得点と、いのち・死×事前・事後のイメージ3得点との相関を求めた(Table2)。相関係数 r が.150以上のものに注目する。事前・事後とも、いのちのイメージ得点< positive 要素>は、「生きる意欲」と正、「抑うつ感」と負の相関、< negative 要素>は「抑うつ感」と正の相関が有意であった。一方、死のイメージ得点は< positive 要素>が「生きる意欲」とごく弱い負の相関、< negative 要素>が「生きる意欲」と正の弱い相関を示した。

いのちを楽しく美しいとイメージできている

ほど、生きる意欲は高く抑うつ感は低いこと、いのちを怖く辛いとイメージしている場合は、抑うつ感が強まる傾向が示唆された。一方、死のイメージについては、死を楽しく美しいと美化してとらえているほど生きる意欲は低く、逆に、死は怖くて辛いものだと感じているほど生きる意欲は高いことが明らかになった。

DVD視聴の前後での比較

まず「生きる意欲」「抑うつ感」について、視聴前後の結果を比較した(Table3)。視聴前に比べて視聴後は、「生きる意欲」得点が上昇し、「抑うつ感」得点が低下した。今回視聴教材に選んだDVDは、難病や死に直面化させる内容であったため、学校現場からは当初「病気や死に対する恐怖から生きる意欲が低下したり抑うつ感が高まったりするのではないか」という声も聞かれた。ところが、本調査によると、DVDの視聴前より後の方が、生きる意欲が高まり抑うつ感が低下することが明らかになった。

さらに、いのちと死のイメージ< positive 要素>< negative 要素>< 遠い>3得点について、視聴前後で比較した(Table4)。その結果、視聴後の方が、いのちの< positive 要素>が高まり、< negative 要素>と< 遠い>は低下した。一方、死では< positive 要素><

Table3 「生きる意欲」「抑うつ感」のDVD視聴前後での比較

	事前	事後	t 値
生きる意欲	3.62 (.49)	3.75 (.43)	9.90***
抑うつ感	2.11 (.69)	2.06 (.66)	3.09**

*** $p<.001$ ** $p<.01$

Table4 いのちと死のイメージの視聴前後での比較

	事前	事後	t 値
いのち positive 要素	4.41 (.93)	4.66 (.98)	6.42***
negative 要素	3.66 (1.22)	3.28 (1.23)	7.27***
遠い	3.08 (1.42)	2.84 (1.37)	4.10***
死 positive 要素	2.15 (.97)	2.20 (.87)	1.5
negative 要素	5.01 (1.25)	5.04 (1.20)	.7
遠い	3.19 (1.71)	2.76 (1.60)	7.24***

*** $p<.001$

negative 要素>に有意な差はなく、<遠い>のみが低下することが明らかになった。今回のDVDを見ることで、死のイメージに大きな変化は見られないが、いのちのイメージはより明るくやさしいものに変容すること、さらには、いのちも死も“身近なもの”へと受け取り方が変わることが示された。DVDに登場する白血病患者が苦しい治療を乗り越え懸命に生きたという本物のストーリーと患者本人による真摯な語り掛けが、映像を見る生徒たちに、生きるということの意味を積極的に考えさせ生や死をより身近なものに感じさせる効果（“当事者性の獲得”）を示したことがわかる。

生まれてきたことへの意識による比較

自らの出生に対する意識のあり方が、生きる意欲や抑うつ感、いのちや死のイメージと関連するのか、DVD視聴による効果にも差異があるのかについて検討する。

まず、自らの出生に対する意識を「生まれてきたことをどう思うか」という問いで調べたところ、[とてもよかった]と回答した生徒は300人(45.6%)、[よかった]は272人(41.3%)、[あまりよくない]は48人(7.3%)、[よくない]は4人(0.6%)となり、9割を超える生徒たちが生まれてきたことを肯定していることがわかる。少数派だった[あまりよくない]と[よくない]を加えた52人(7.9%)をまとめ、3群に分類した。

生きる意欲と抑うつ感について、この3群と時期(視聴前と後)による2要因混合分析を行った結果(Table5)、「生きる意欲」については交互作用が見られた。3群別に事前事後の平均をt検定した結果、3群とも事前より事後で「生きる意欲」得点が上がることが示されたが、[と

てもよかった]群より[よかった][よくなかった]群の方が、視聴前後での変化が大きかった。一方、「抑うつ感」得点は、交互作用は見られず、時期・群という2つの主効果が有意となった。生まれてきたことを肯定する群ほど抑うつ感低く、さらに3群とも、視聴前より後の方が抑うつ感得点は下がることがわかった。

生きる意欲は、3群すべてにおいてDVD視聴の前より後で上昇するが、とくに自分が生まれてきたことを「とてもよかった」と考える生徒より、肯定率が低かった生徒たちの方が生きる意欲得点の上昇率は大きかった。つまりこの結果は、今回のDVDを見ることによる授業の効果が、生まれてきたことを肯定できない生徒たちには、より大きく現れたことを意味している。一方、抑うつ感については交互作用がなく、生まれてきたことを肯定できている群ほど抑うつ感低く、またこの3群に共通して、抑うつ感事前より事後で低下することが明らかになった。

生まれてきたことへの意識によるいのちと死のイメージの比較

いのちと死のイメージ各3得点について、時期(事前・事後)と生まれてきたことへの意識による3群を2要因とする分散分析(混合分析)を行った(Table6)。まず、いのちのイメージについては、<positive要素><negative要素>は時期と群による主効果がともに有意で、<遠い>は事前と事後の間で有意な差の傾向のみが見られた。一方、死のイメージは<positive要素><negative要素>ともに、前後での差は有意ではなく、群間差が有意となった。また<遠い>は時期による差のみが有意であった。

Table5 生まれてきたことへの意識別「生きる意欲」「抑うつ感」得点のDVD視聴前後での比較

	とてもよかった		よかった		よくなかった		混合分析	F値と効果量 η^2 () 内	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	前後の主効果	群の主効果	交互作用
生きる意欲	3.86 (.28)	3.94 (.17)	3.46 (.45)	3.66 (.45)	2.86 (.59)	3.08 (.62)	77.55*** (.121)	169.03*** (.376)	11.08* (.038)
抑うつ感	1.79 (.59)	1.75 (.54)	2.33 (.59)	2.29 (.60)	2.96 (.68)	2.80 (.65)	10.46** (.019)	107.52*** (.281)	1.01 (.004)

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

Table6 生まれてきたことへの意識別 いのちと死のイメージ3得点のDVD視聴前後での比較

	とてもよかった		よかった		よくなかった		混合分析		F値と効果量(η^2)	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	前後の主効果	群の主効果	交互作用	
いのち										
positive 要素	4.74 (.91)	4.91 (.93)	4.17 (.81)	4.45 (.94)	3.79 (1.06)	4.19 (1.10)	26.59*** (.046)	33.61*** (.110)	1.62	(.006)
negative 要素	3.50 (1.30)	3.22 (1.31)	3.79 (1.13)	3.36 (1.16)	3.87 (1.19)	3.27 (1.10)	39.10*** (.066)	3.01* (.011)	1.35	(.005)
遠い	3.09 (1.49)	2.78 (1.43)	3.10 (1.36)	2.89 (1.26)	2.80 (1.40)	2.89 (1.48)	3.10+ (.006)	.15 (.001)	2.08	(.007)
死										
positive 要素	2.10 (1.11)	2.12 (.85)	2.13 (.78)	2.22 (.85)	2.50 (.98)	2.47 (1.00)	.53 (.001)	4.07* (.015)	.43	(.002)
negative 要素	5.32 (1.06)	5.29 (1.04)	4.85 (1.28)	4.93 (1.23)	4.11 (1.52)	4.34 (1.33)	.98 (.002)	26.92*** (.088)	1.27	(.005)
遠い	3.34 (1.75)	2.69 (1.59)	3.06 (1.65)	2.87 (1.60)	3.00 (1.80)	2.67 (1.67)	23.87*** (.041)	.24 (.001)	2.88+	(.010)

*** $p<.001$ * $p<.10$

生まれてきたことを肯定している群ほど、いのちの positive な面を高く、negative 面を低く認知し、死は逆に negative 面を高く、positive 面を低く認知していることがわかる。さらに視聴前後で比べると、視聴後ではいのちはより明るくやさしいという方向にイメージが変化した。遠さについては、いのちについては大きな変化は見られないが、死については視聴後の方が「近い」方へとイメージが変化することが確認された。

さらに、生まれてきたことへの評価3群ごとに、DVD視聴前後でのいのちと死のイメージを項目レベルで比べるため、9項目の得点を折れ線グラフに表した (Figure2～4)。いのちと死のイメージそれぞれに、事前と事後の差異をt検定 (繰り返しのあるt検定) で検討した結果、0.1%水準での有意差が見られた項目には***、1%水準では**、5%水準では*を付している。

生まれてきたことを積極的に肯定している [とてもよかった] 群は、“重い”と“遠い”以外はいのちと死を対照的なものとしてイメージしていることがわかる。DVD視聴後には、いのちはより楽しく美しい方向に、死はより怖く辛い方向に変化するものの、それほど大きな変化は見られなかった。次に、[よかった] 群は、[とてもよかった] 群に比べるといのちと死のイメージの差 (対照性) は小さくなる。一方、DVD視聴前後を比べると、視聴後には、いのちのイメージがプラス要素は高くなり、マイナス要素は低くなることが示された。最後に、生まれてきたことを [よくなかった] と認

識している群は、いのちと死のイメージの対照性が崩れ互いに近接したイメージになっていることがわかる。それと同時に、視聴前には、いのちの< positive 要素>が他の2群より低く、< negative 要素>が高かった結果、とくに< negative 要素>でいのちと死のイメージの間に明確な差はなかった。一方、視聴後では、いのちの< positive 要素>項目は高く、< negative 要素>項目は低くなることで、両イメージの差 (コントラスト) が大きくなっている。

以上、生まれてきたことへの意識による3群の比較より、自らが生まれてきたことを強く肯定している群では、(とくに楽しく美しいという面で) いのちと死が対極的なイメージでとらえられていることがうかがえた。このイメージをDVD授業の前後で比べると、いのちのイメージがより前向きに変化したものの、それほど大きな違いではない。これに対し、自らの生を肯定できない群のいのちの事前イメージは、「楽しい」「美しい」等の項目得点と「怖い」「辛い」得点との差がほとんどなく、いのちは“楽しく美しい”と同じくらい“怖く辛い”ものとイメージされていることがわかる。それがDVD視聴後は、いのちのイメージはより楽しく美しいものへと変化し、視聴前よりはいのちと死のコントラスト (対照性) が明確になることがわかる。

生まれてきたことへの意識による3群ごとのいのちと死のイメージ間の相関

3群それぞれに、イメージ3得点についていのちと死の相互相関を調べた (Table7)。まず< positive 要素>得点の相関は、事前は有意

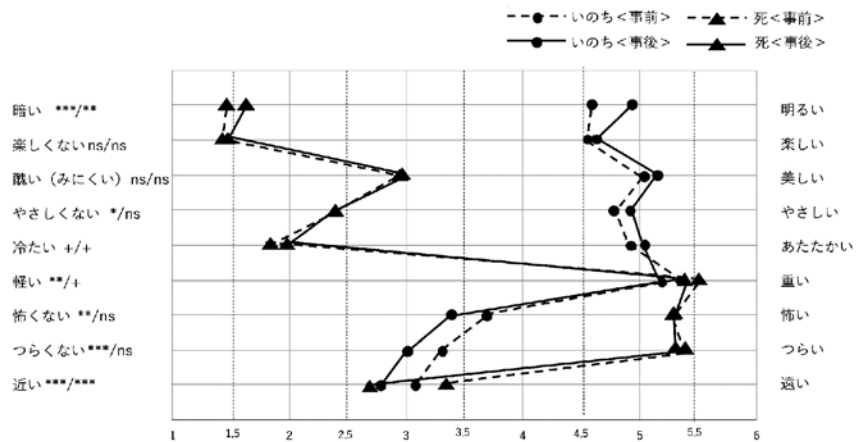


Figure2 <とてもよかった群>のいのちと死のイメージ

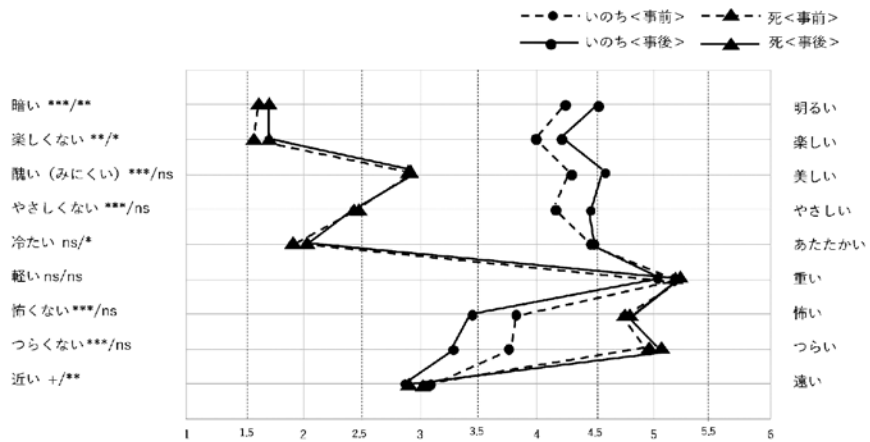


Figure3 <よかった群>のいのちと死のイメージ

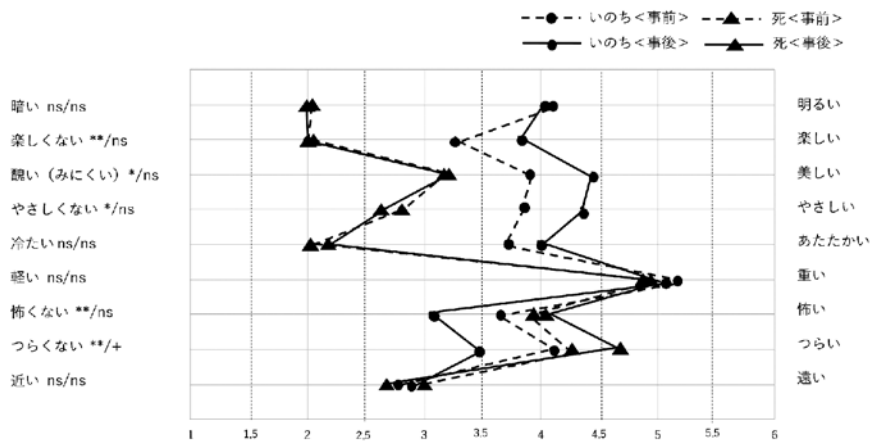


Figure4 <よくなかった群>のいのちと死のイメージ

Table7 生まれてきたことへの意識別 いのちと死のイメージ3得点の相互相関

	事 前			事 後		
	positive 要素	negative 要素	遠 い	positive 要素	negative 要素	遠 い
とてもよかった群	-.072	.076	.193**	-.185**	.108	.262**
よかった群	.019	.179**	.203**	-.082	.077	.337**
よくなかった群	-.158	.378**	.431**	-.040	.338**	.418**

** $p<.01$

ではなく、いのちと死のプラスイメージは互いに独立した関係にあることがわかる。ところが事後では、とてもよかった群だけごく弱い負の相関が見られた。また、＜negative 要素＞については、視聴前・後とも、[とてもよかった]は相関なし、[よくなかった]は正の相関が有意であった。＜遠い＞は3群とも正の相関が有意であったが、[とてもよかった]に比べて、自らの生を肯定できない群ほどいのちと死のイメージをとらえた得点間の相関が強くなることがわかった。

これより、生まれてきたことへの評価が否定的になるほど、いのちと死の＜遠い＞イメージが近くなることがわかった。生まれてきたことを肯定できない群では、いのちと死とが対極的に独立したものではなく互いに関連し合う（響き合う）ことを意味しており、“死の不可逆性の理解が曖昧になる”（Brent, Lin, Speece, Dong, & Yang, 1996）という思春期の危うさにも通じるものといえる。

まとめと今後の課題

以上、生きる意欲・抑うつ感といのち・死のイメージとの関連からは、前向きに生きようと意欲を持つ生徒ほど、死を美化したり逆に怖くないと否定するのではなく、誰にでも訪れる死に対して怖さや辛さを否定しない畏怖の気持ちを持っているということが示唆された。また、DVD「いのちと死の授業」の視聴前後で比べると、生きる意欲が強まり、抑うつ感が低下する。また、いのちはより前向きなイメージに変化する一方で、いのちも死も自らに身近な存在として認識されることが明らかになった。そして、死に対する恐怖は生きる意欲と関連するこ

とも確認された。これより、デス・エデュケーションにおいては、死への恐怖をなくすことがゴールではなく、むしろ誰にでも訪れる死に畏怖の気持ちを抱きつつも、生きている今と真剣に向き合うことが大切であるということが確認できたといえる。この結果は、デス・エデュケーションの目的を考える時、大いに参考になる。デーケン（1986）によると、“ふだんから死を身近な問題として考え、生と死の意義を探究し、自覚をもって自己と他者の死に備えて心構えをさせること”がデス・エデュケーションの目的であるといわれる。つまり、デス・エデュケーションのゴールは、死を否定したり死の不安や恐怖を軽減することにあるのではなく、むしろ“自分や大切な他者の死生に向き合うことを促すことで、死の当事者性を高める”（海老根, 2012）ことであると考えらるべきであろう。そういう意味では、死の恐怖や不安の軽減のみをデス・エデュケーションの効果と見る考え方（Johansson, N. & Lally, T. (1990) など）については一考の余地が残る。すべての人間に必ず訪れる死を恐ろしいものとして否定したり、死への恐怖から目を背けたりするのではなく、その死の前にある生に目を向け、今の生き方を考える方向への指導や支援が大切であるといえよう。

さらに、とくに自らの生を肯定できない少数の生徒たちにおいて、DVD「いのちと死の授業」により生きる意欲が高まっただけでなく、いのちと死が混沌としたイメージからより対照性のある関係へと変化したことを鑑みると、いのちや死と向き合う授業が、死を身近に感じている子どもたちにより強く訴えかけ、それまでとは異なるいのちと死のイメージに変化したという

こともできよう。

生命尊重教育や自殺予防教育の推進が叫ばれる今日においても、学校現場でいのちや死を授業で取り上げることには、まだまだ教職員の抵抗や疑問視する風潮は明らかに存在している。本研究では、理念的な講義で終わらず、子どもたちの心に訴える授業のために作成されたDVD「いのちと死の授業」を用いてその効果測定を行い、一定の成果が確認された。しかし、この授業がより確実な効果を持つためには、今回の調査対象校のように、個々の生徒の状況に配慮した事前と事後のフォローが必須であると考える。

今回は調査協力校が限定されたため、調査対象は女子生徒のみであり、年齢的にも高校生以上に限定された。本研究結果が、性別を超え発達段階を超えて共通する結果であるのか、今後に向けてさらに検討することが求められる。

引用文献

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, **9**, 75-82.

Beck, A.T., Ruth, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. NY: The Guilford Press.

ベネッセ教育総合研究所 (1997). モノグラフ・高校生 (高校生にとっての生と死) Vol.51.

Brent, S.B., Lin, C., Speece, M.W., Dong, Q., & Yang, C. (1996). The development of the concept of death among Chinese and U.S. children 2-17 years of age: From binary to 'fuzzy' concepts? *Omega-Journal of Death and Dying*, **33**, 67-83.

デーケン, A. (1986). 死への準備教育 メヂカルフレンド社.

デーケン, A. (2001). 生と死の教育 岩波書店.

海老根理絵 (2012). 臓器提供をテーマとした経験的デス・エデュケーションの有効性の検討 死生学研究, **17**, 21-50.

古田晴彦 (2002). 『生と死の教育』の実践－兵庫・生と死を考えるカリキュラムを中心に』

清水書院.

兵庫・生と死を考える会編 (2007). 子どもたちに伝える命の学び 東京書籍.

兵庫教育委員会 (2007). 「命の大切さ」を実感させる教育プログラム. <http://www.hyogo-c.ed.jp/~inochi/>

石井僚 (2013). 青年期において死について考えることが時間的態度に及ぼす影響. 教育心理学研究, **61**, 229-238.

伊藤美奈子・相馬誠一 (2019). 子どもたちの「生きる意欲」と「抑うつ感」—その背景にあるいじめ経験に着目して— 奈良女子大学心理臨床研究, **6**, 5-14.

Johansson, N. & Lally, T. (1990). Effectiveness of a death-education program in reducing death anxiety of nursing students. *Omega-Journal of Death and Dying*, **22**, 25-33.

文部科学省 (2009). 教師が知っておきたい子どもの自殺予防 (マニュアル). 児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議.

長崎県教育委員会 (2005). 児童生徒の「生と死」のイメージに関する意識調査を生かした指導.

阪中順子 (2015). 子どもの自殺予防ガイドブック 金剛出版.

下島裕美・蒲生忍 (2009). 医療倫理と教 (2) 五色カード法による死にゆく過程の疑似体験 杏林医会誌, **40**, 2-7.

白井利明 (2001). 希望の心理学 講談社現代新書.

相馬誠一 (2020). 子どもたちの自殺の現状と本研究の意義について 相馬誠一・伊藤美奈子 (編) 子どもたちに「いのちと死」の授業を 学事出版, Pp.8-14.

相馬誠一・伊藤美奈子 (2017). いのちと死の授業 (DVD) 第1巻 難病と闘って気づいたこと 丸善出版.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Manual for State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

丹下智香子 (1999). 青年期における死に対する態度尺度の構成および妥当性・信頼性の検

討 心理学研究, 70, 327-332.

丹下智香子 (2002).「死」からの連想語のKJ法
による分類—死生観の構造の検討— 名
古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要,
49, 157-168.

上地安昭 (2003).教師のための学校危機対応実
践マニュアル 金子書房.
