

“いのちの教育”を受講した 大学生の死生観の量的・質的な変化

塩崎麻里子*

Effectiveness of Life-and-Death Education in College Students

Mariko SHIOZAKI

The purpose of this study was to examine the effectiveness of life-and-death education through 15weeks in college students from both a quantitative and qualitative approach. The education program focused on encouraging a sense of ownership. A questionnaire survey was conducted before (pre) and end of course (post) among students who had registered for a lecture on “The dignity of life”. One hundred fifty three students at pre and 155 students at post were analyze. As a result, the scores of “meaning of death for life” and “belief in existence of an after-life” were increased significantly after the course. Content analysis also showed that the number of attitudes categories towards life-and-death increased from 8 to 10 after the course. The students who failed to realize a value of human life decreased from 63% to 11% after the course. Based on these findings, further effective education on life-and-death was suggested.

Key words: ① attitudes towards life-and-death ② life-and-death education ③ college students

背景と目的

人はこの世に生まれ落ちたからには、死ぬ運命からは逃れられない。人間の死亡率は、言わずもがな 100%である。しかしながら、死について考えることは、不吉なこと、縁起の悪いこととして、公に語られる機会は少ない（海老根, 2008）。医療技術の発展に伴い、病院で死を迎えることが一般的となった現代社会においては、なおさら、日々の日常の中で“死”を意識することは少なくなったといえよう。では、“生”を意識することはどうであろうか。冷暖房のきいた部屋の中で、季節を感じることは減り、何気ない日常の中の小さな変化の中に“生”を感じる余裕もなく、時間に追われるように毎日を過ごしている現代人が多いのではな

いか。さらに、インターネットの普及により、虚構の世界の中で時間を過ごすことが増えた若者にとって、“生”を実感する機会は減っているのではないか。そんな中、「誰でもよかった」「人を殺してみたかった」と身勝手な理由で犯罪を起こす若者が関連した事件が後を絶たない。

これまでも文部科学省では、幼稚園から小・中学校・高等学校に至るまでの各発達段階において獲得すべき道徳心として「生命の尊さ」を挙げ、学習指導要領にも明文化して、教育に組み入れてきた（文部科学省, 2015）。内容は、生命の尊さについて、「その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない自他の生命を尊重すること」といったものである。教員を

受付：平成 27 年 10 月 5 日 受理：平成 28 年 1 月 10 日

*近畿大学総合社会学部 心理系専攻・講師（医療心理学）

対象とした調査では、教育の成果として、82.4%の学生がおおむね満足できる状態まで習得しているという結果が報告されている（文部科学省，2012）。しかし一方で、高校生を対象にした調査では57%が死んでしまいたいと思ったことがあること（赤澤・藤田，2008）、16%が実際に自傷行為あるいは過量服薬を経験していること（赤澤・松本・勝又・廣川・立森・竹島，2012）が報告されている。大学生でも、同様に37%が自殺を考えたことがあるという現状が報告されている（與古田・石津・秋坂・名嘉・高倉・宇座・長濱・勝，1999）。

我が国の統計においても、若者の自殺は問題視されている。2012年の人口動態統計において、15-39歳までの各年代の死因の一位がいずれも自殺であること（厚生労働省，2009）や、就職難で自殺する大学生が増加したことも報告され、これまでの若者層に対する対策が手薄だったことについて触れられている。これを受けて、平成27年版自殺対策白書において若年層の自殺をめぐる状況が特集としてまとめられるに至っている（内閣府，2015）。

「生命は尊いものか？」と質問されると、多くの学生は、「生命は尊いものである」と“正しい”回答をするであろう。しかし、「なぜ、生命は尊いと思うか？」、「生命を大切にしているか？」、「生命を大切にするために何をしているか？」と質問を掘り下げると、自らの言葉で実感をもって回答することは難しくなる。「生命を尊いものである」という自明の理を理念としてではなく、各自が自らもかかわる事柄であるということに実感を持ち、真摯に向き合う心構えを持つことが重要といえる。海老根（2012）はこれを、「当事者性」という用語を用いて説明し、自分や大切な人の死生に向き合い、死における当事者性を高めることを促すようなプログラム開発することが、若者を対象とした生命の尊さを育む教育において急務と指摘している。

このような「生きること」と「死ぬこと」、そして「いのち」についての考え方は、これまで、死生観、死観、死への態度、生死観などと

呼ばれ、ネガティブな心理だけでなく、ポジティブな心理をも含めた多面的な心理的概念として、研究されてきた（本稿では、以下は死生観で統一する）。そしてこの死生観を育成するための教育は、デス・エデュケーション、死の準備教育、いのちの教育、生と死の教育、こころの教育など様々に呼ばれ、実践が行われてきた（本稿ではいのちの教育で統一する）。

デーケン（1986）に始まったといわれている我が国におけるいのちの教育は、1990年代には、教育を実践する上での理論的枠組みや方法論が発展途上であった。そのため、何を成果とするかについては、明確な指針は打ち出されていないまま、一部の熱心な教育者がオリジナルプログラムを試行錯誤しながら行っていた現状があった。その後、様々な実践の最大公約数的指針として、死の事柄から、生を構築するよう求める志向性が重要であることが見え始めたといわれている。鈴木（2014）は、その志向性を含めて、いのちの教育の目的を「生と死、いのち、生きることへの認知的理解を促すと同時に、それらを情緒的にも理解するように働きかけること、最終的にはいのちと生きることに ついて肯定的な価値観の形成を目指すこと、また死別や喪失への対処など、事柄によっては具体的行動の習得の場合があること」と定義している（鈴木，2014，p.11）。

我が国の死生観に関する実証的な研究の多くは、高齢者や死に直面している患者、また患者と接する機会のある看護師や看護学生を対象としたものが中心であるが（e.g., 糸島，2005；京田・加藤・中澤・瀬山・武居・神田，2009）、学校教育の場でも、小学校・中学校・高等学校・大学の各発達段階において様々な実践がなされてきた。例えば、高校生を対象としたいのちの教育の効果として、古田（2005）は、64%の学生が以前よりも死について考えるようになり、50%の学生が「死ぬ」、「殺すぞ」といった言葉を使う頻度が減ったことなどを挙げている。また、大宮・落合（2003）は、いのちの教育により、家族への信頼、校内友人への信頼が高まり、自尊感情が高揚したことを成果として

報告している。また大学生を対象とした研究においては、死に関するテーマについて真剣に考えるきっかけとなったこと（木村，1989）や、死への関心が増え、抑うつ感が改善したこと（赤澤・辻本，2003）が報告されている。

いのちの教育は、ポジティブな題材だけでなく、ネガティブな題材を扱うことが避けられない。そのため学校現場においては、対象となる児童・生徒の年齢だけでなく、死別経験の有無や家庭環境、家族の大病経験、性別、などの背景や発達段階に配慮することが不可欠である。例えば、いのちの教育の対象者の中に、いまだ衝撃的な死別経験があり、悲嘆が続いている対象者や、死に対する不安が強く、直面化することによる心理的負担を感じる対象者が含まれている可能性についても配慮することが望ましいといえる。また、死別経験がある者はない者に比べて、死後も魂は生き続けると考える（糸島，2005）、女性は男性に比べて死に対する不安が高いという結果が報告されている（松下，2009；徳丸・小林・平和・松岡，2006）。したがって、いのちの教育に関する議論を行う際には、属性による死生観の違いを押さえておく必要がある。

教育を受ける対象者の属性への焦点化は、扱うテーマや方法への配慮だけでなく、教育の成果の設定においても同様と考えられる。つまり、漠然と「死への不安を低減させること」や「いのちと生きることに肯定的な価値観を形成すること」を成果とするだけでなく、対象者の発達段階を十分に配慮し、その発達段階において育まれるべきいのちに対する向き合い方を培う教育であることが望ましい。いのちの教育のある種の到達点は、幼少期から青年期、そして成人期を経て老年期に至るまでの生涯学習プログラムを構築していくことも考えられる。しかしながらこれまでの多くの研究や実践報告においては、対象者の発達段階に沿った具体的な教育の成果設定が不明確であった。

そこで、対象者の発達段階に着目し、いのちの教育の成果設定について提言することを目的として研究を行うこととした。焦点を当てたの

は、大学生である。彼らは、親に守られてきた子ども世代から、次の世代を生み育てる世代へと移り変わる境界人と呼ばれる時期にある。また、社会へ巣立つ前のアイデンティティクライシスを経験する時期とも重なり、不安定で大きく揺れ動きもし、同時に大きく成長する時期にもある。本研究では、大学で実施されているいのちの教育の受講者を対象として、いのちの教育を受ける前後の死生観の変化を量的・質的に比較し、彼らにとって、生きること、死ぬこと、そしていのちに“当事者性”をもって向き合うことで、どのような変化がみられるかを探索的に検討することとした。それらの結果を踏まえて、青年期という発達段階において、生に対する肯定的価値観を形成するためにはどのような教育的アプローチが有効かを議論することとした。

方法

手続き

本学部で開講されている教養科目「いのちの尊厳」の講義を受講していた学生を対象に、講義を受ける前と後に自記式質問紙調査を実施した。講義は、1時間半であり、週に1度、半年で15回受講することとなる。本講義では、生老病死（生まれること、老いること、病むこと、死ぬことを指す仏教用語で、人生において免れることのできない4つの苦悩のこと）を切り口として、人の人生を一通り取り上げ、“当事者性”を高めることに主眼をおいたいのちの教育を行った。授業の中では、現代社会で直面する様々ないのちにまつわる場面についての知識を深め、適宜用いられる視聴覚教材による実感を通して、自分にとって「いのちを大切にすること」とはどういうことかを様々な角度から考えさせる。生老病死を自らの問題として捉え、その考えを言語化するプロセスをもって、当事者性を高めることができると考え、各テーマにおいてレポート課題を出した。その内容は、Table 1の通りである。

Table 1 受講者が生老病死の各テーマにおいて取り組んだ課題

テーマ	受講者が取り組んだ課題
生 人が生まれる	生命の誕生の神秘ともいえる“光の部分”といのちの操作を代表とする“影の部分”の両面について学び、考えたこと
老 人が老いる	人が老いること（身体機能の喪失や脳機能の喪失という側面から）と老いる存在である自分が自分でいることについて考えたこと
病 人が病にかかる	（臓器を提供する－提供される）×（自分－家族）の4つの立場における臓器移植に対する現在の自分の意見と家族の意見
死 人が死ぬ	死にゆく患者の心のプロセスを学んだ上で、脳腫瘍と闘った青年の実話をもとに製作されたDVDを視聴した感想と、自分のこれからの人生のライフプランの作成

倫理的配慮

調査内容は研究以外では使用しないこと、講義の成績には一切反映されないこと、学籍番号は前後の講義で実施される質問紙調査の前後比較を連結させるためにのみ使用し、決して個人を特定するためには使用しないこと、講義を通して心身の不調を感じたり、話を聞いてほしくなった場合は、研究者まで連絡をすること等の、説明を質問紙の表紙に記載し、口頭で説明した上で、研究への参加を依頼し、同意の確認を行った。

調査対象者

講義を受講した学生のうち、質問紙で収集した情報を研究として用いることへの同意が確認できた学生のデータのみを分析した。その結果、講義前調査に回答した対象者の内、同意の確認が得られなかったのは2名であり、このデータを除外した156名（男性78名、女性77名、その他1名）を分析対象とした（平均年齢：18.9 ± 1.4歳）。講義後調査では、同意の確認が得られなかったのは14名であり、このデータを除外した153名（男性76名、女性76名、その他1名）を分析対象とした（平均年齢：19.4 ± 1.4歳）。前後両方の質問紙調査に回答していたのは132名（男性63名、女性68名、その他1名）であった。

調査項目

属性

性別、年齢、死別経験について回答を求め

た。死別経験に関しては、身近な人や親しい人との死別経験の有無と続柄、死別からの経過期間について尋ねた。

死生観

死に対する態度尺度（丹下，1999）を用いた。この尺度は、38項目で、死に関するネガティブな側面とポジティブな側面の両面に関する包括的な死生観を測定するものであり、6因子設定されている。第1因子は、“死に対する恐怖尺度”であり、存在の消滅や死の未知性、未完の終結などへの恐怖を測定できる。具体的には、「自分が消滅してしまうと思うと恐ろしい」、「私は死が怖い」といった11項目からなる。第2因子は、“生を全うさせる意志尺度”であり、8項目で自殺の否定と、状況は問わず生き続けたい意思を測定できる。具体的には、「後に残される人の気持ちを考えると自殺はできない」、「私が死ぬと親や親友を悲しませてしまうのが辛い」といった8項目からなる。第3因子は、“人生に対して死がもつ意味尺度”であり、死が人生に肯定的な作用をもち、死に意味があるとの考えを測定できる。具体的には、「死について考えることは人を成長させる」、「死」があるからこそ人は精一杯“生きる”のだ」といった6項目からなる。第4因子は、“死の軽視尺度”であり、死を他人事や苦難からの解放とする考えを表し、死を軽視する考えを測定できる。具体的には、「身近な人でない限り、誰が死んでも私には関係ない」、「死ぬと苦痛を感じなくなる」といった6項目からなる

Table 2 死への態度尺度による講義受講前と受講後の死生観の比較

因子名	講義前		講義後		t
	M	SD	M	SD	
死に対する恐怖	3.4	0.8	3.4	0.8	0.24
生を全うさせる意志	3.4	0.4	3.5	0.4	1.61
人生に対して死がもつ意味	3.8	0.7	4.1	0.5	5.65*
死の軽視	2.8	0.5	2.7	0.5	-1.75
死後の生活の存在への信念	3.1	1.0	3.3	0.9	2.96*
身体と精神の死	3.3	0.5	3.3	0.5	0.52

* $p < .01$

る。第5因子は、“死後の生活の存在への信念尺度”であり、靈魂の永続性を信じる度合いを測定できる。具体的には「死後の世界はある」、「人が死んでも魂は残る」といった4項目からなる。第6因子は、“身体と精神の死尺度”であり、身体の生より心の死を重視し、身体の生に執着しない度合いを測定できる。具体的には「もう意識が戻らないのであれば、機械で延命したくない」、「治る見込みのない病気ならば、“安楽死”も権利として認めるべきだ」といった3項目からなる。これらの38項目は、5件法（1：そう思わない～5：そう思う）にて回答を求めた。

自由記述項目

「いのちを大切にすること」に対する今の自分の素直な考えについて、自由に回答を求めた。

分析

群間の差異を検討する際には、一元配置分散分析と対応のあるt検定を行った。分析には、解析ソフトPASW Statistics 18を使用した。自由記述で収集した質的データは、質的内容分析を行った。心理学を専攻する学生1名がコーダーとなり、研究者との議論のうえ、最終的なカテゴリ作成を行った。

結果

対象者の属性と死生観の関連

死別経験と性別という属性と死生観に関連が

あるか検討する上で、講義を受けることによる影響を考慮し、講義前のデータを用いて分析を行った。

身近な人物との死別経験があった対象者は102人（65.3%）であり、なかった対象者は54人（34.6%）であった。死別した対象は、最も多かったのが祖父（54人；49.5%）であり、祖母（35人；32.1%）、親戚（7人；6.4%）、父（4人；3.6%）、友人（4人；3.6%）と続いた（複数回答可）。

死別経験と死生観の関連を検討するために、死別経験の違いによって対象者を3群に分け、一元配置分散分析を行った。3群は、死別未経験群と、最近の死別からの経過時間の短い死別経験有群と、長い死別経験有群である。正常な悲嘆期間といわれる2年を基準としたところ（坂口, 2010）、2年未満（38人；37.3%）、2年以上（64人；62.7%）となった。分析の結果、死生観のすべての下位因子において統計的な有意差はみられなかった。

性別と死生観の関連を検討するために、t検定を行った。その結果、死生観のすべての下位因子において統計的な有意差はみられなかった。

講義を受ける前後の死生観の変化の量的検討

講義前後調査のデータのある132名を分析対象として、半年間の講義を受ける前と後で、死生観に変化がみられるかを検討するために、対応のあるt検定を行った。死に対する態度の下位因子ごとの平均値、SD、t値を示したのが

Table 3 自由記述による講義受講前と受講後の死生観の比較

カテゴリー名	講義前 (N=155)		講義後 (N=153)		変化
	n	%	n	%	
わからない・無記入	60	38.7	3	2.0	↓
大切だとは思いが明確なイメージなし	28	18.1	14	9.2	↓
自分の周りの人を大切に想うこと	20	12.9	53	34.6	↑
一日一日を大切に生きること	17	11.0	40	26.1	↑
命を粗末にしないこと	10	6.5	10	6.5	→
実感がない・特にそう思わない	10	6.5	0	0	↓
他人に強要すべきではないこと	7	4.5	0	0	↓
生死に真摯に向き合うこと	3	1.9	9	5.9	↑
自らを受け入れること	0	0	12	7.8	↑
次の世代へ生きた証を遺すこと	0	0	6	3.9	↑
心身共に健康でいること	0	0	6	3.9	↑

Table 2である。

統計的な有意差がみられたのは、人生に対して死がもつ意味 ($t(131)=5.65, p<.01$) と死後の生活の存在への信念 ($t(131)=2.96, p<.01$) であった。つまり、講義を受ける前に比べて、講義を受けた後は、人生に対して死がもつ意味をより強く感じており、死後も自らが生きたという証やその存在意義が残ると感じていることを示しているといえる。そのほかの4因子においては、有意差が認められなかった。つまり、講義を受ける前と後で、死に対して感じる恐怖や、自殺をしてはいけないという意志、死を他人事と感じたり、苦難からの解放とを感じる、身体の死には執着しないといった考えは、変わらないことを示している。また、この講義による変化に、性差による交互作用はみられなかった。

講義を受ける前後の死生観の変化の質的検討

「いのちを大切にすること」についての自由記述の回答を内容分析によって整理したところ、講義前の自由記述は8カテゴリーに、講義後の自由記述は10カテゴリーに分類された。講義前後のカテゴリーとその回答割合をまとめたものがTable 3である。

講義前のカテゴリーで、最も回答割合が高かったのは「わからない・無回答」であり、次いで「大切だとは思いが明確なイメージなし」

と続いた。この2カテゴリーの回答割合を合計すると57%となった。講義前にのみ存在したカテゴリーは、「実感がない・特にそう思わない」と「他人に強要すべきではないこと」の2つであった。

講義後のカテゴリーで、最も回答割合が高かったのは、「自分の周りを大切に想うこと」であり、次いで「一日一日を大切に生きること」と続いた。この2つのカテゴリーを合計すると61%となった。講義後にのみ存在したカテゴリーは、「自らを受け入れること」、「次の世代に生きた証を遺すこと」、「健康に生活すること」の3つであった。

回答割合の変化から、講義前には63%存在した「わからない・無記入」、「大切だと思いが明確なイメージなし」、「実感がない・特にそう思わない」と回答していた学生が、講義後には11%に減少していることがわかる。また、講義前には存在しなかったカテゴリーが、講義後には3つ増加し、講義前にもあった「自分の周りの人を大切に想うこと」、「一日一日を大切に生きること」、「生死に真摯に向き合うこと」の回答割合も増加した。これらの結果から、いのちを大切にすることは理念としては大切だと思うが、具体的にはどうすればよいかわからない、実感がないという学生が減り、いのちを大切にすることについての自分なりの考えや明確なイメージを言語化することのできる学生が増えた

Table 4 受講前の「いのちを大切にすること」に関するカテゴリーの具体例

カテゴリー名	具体例
1 わからない・無記入	いまいち実感がなく考えたことはない、分からない。 生きることも死ぬことも、いのちについても、今の自分には真剣に考えるきっかけがないし、どこかで他人事でしかない気がします。
2 大切だとは思いますが明確なイメージなし	普段は意識しないし、考えるきっかけもないが、大切なことだと思う。 いのちは大切にすべきことは、みんな知っているし、当たり前のことだとも思う一方、なぜ大切にするのかは説明できない。
3 自分の周りの人を大切に想うこと	自分が死ぬことについては時々考えるが、思い出すの親のは顔である。自分はまだ親孝行が何もできていないので、まだ死ぬえないと思う。 命を大切にすることは自分が自分らしく相手に迷惑をかけないように楽しむことだと思う。でもこれは自分の命に関してのみである。他者の命を大切にすることは、その人がその人らしく生きられるように邪魔となることはせず、見守ることだと思った。
4 一日一日を大切に生きること	ありがたいことに、やりたいことが沢山あり、時間が足りないと感じています。そのことを一生懸命している時自分は、いのちを一番良い形でつかっていると感じています。 生きること、死ぬことは人間の宿命だと思う。だから限られた時間の中で多くの行動をして経験することが命を大切にすることではないかと思う。逆に目標を持たずにただ生きるの生んでくれた親に失礼ではないか。たとえ病気になるっても精一杯生き抜くことが命を大切にすることだと思える。
5 命を粗末にしないこと	自分のいのちをないがしろにして、いのちの使い方を自分の勝手な都合だけで決めるのはおかしいと思うし、いのちの重さを理解していないと思う。 親からもらった身体を傷つけない、大切にすること。死なないこと。
6 実感が無い・特にそう思わない	目標や夢など持っていないし、ただ盲目的に生きていて感じているので、いのちについてもどうでもいいと思います。 いのちを大切にすることについては、あまり深く考えたこともなく、自分の命もそんなにタイ背うだとあまり思わない。いつかは死ぬと思うし、嫌なことがあったら、死にたいとも思う。死が近づいて来ると、いのちの大切さはもっとわかるものかなと思う。
7 他人に強要すべきではないこと	大切にしろ大切にしろってよく言うけど、生きたくない人のことを考えずに偽善押し付けて気持ち良くなってるだけだと思う。 生きるか死ぬか選ぶ権利があるのは自分自身であるので、他人がどうこうする権利はない。
8 生死に真摯に向き合うこと	いのちの大切さを知るためには、自分と他人、この世の中の生物すべてのいのちあるものの生死について考えるべきだと思います。死について考えるほど、むしろ生に対する自分の満足感が上がる気がします。 「命を大切にすること」とは、生きることと死ぬことの両方に関して理解を深めていくことなのだと思います。

ことがわかる。各カテゴリーの代表的な記述をまとめたものが、Table 4（講義前）と Table 5（講義後）である。

考 察

本研究は、大学生を対象に、生老病死の各テーマを通して人生における“当事者性”を高めることを主眼におき、いのちを大切にすると

Table 5 受講後の「いのちを大切にすること」に関するカテゴリーの具体例

カテゴリー名	具体例
1 自分の周りの人を大切に想うこと	人は一人では生きていけないので、必ず誰かに頼って生きている。今周りにいる人に感謝して生きていくことが、いのちを大切にすることにも繋がると思う。 今の自分の命は、遠い祖先から祖父母、父母、自分へと脈々と受け継がれてきたものであり、そうして受け継いだ命は未来に向かってもつながっていくものであること等、命というものが決して自分だけのものではなく、つながっているものであるということを感じとる必要がある。自分はたった一人で生きているのではなく、他者と共に生きている存在であるという思いを持てることが大切なのだと思う。
2 一日一日を大切に生きること	「いのちを大切にすること」は簡単に自殺しないとか、自分や他人に傷つけないことだと考えている。自殺は自分に対して、周りの人にも責任を負わないことだ。また、他人の体や心に傷つけるのがとても無常識な行為だ。 たった一度きりの限られた人生だからこそその命をまっとうし、楽しまなければ意味がないと思います。今やりたいことを明日にまわしたり、今度やろうで済ませたりせずに挑戦することを私の座右の銘とし、これからの大学生活や人生を過ごしていきたいと私は強く思う。
3 大切だとは思いますが明確なイメージはなし	私たち一人一人が決して忘れてはいけない、とても重要なことだと思う。 いのちを大切にすることは本当に大切なことで、それができる人はとても幸せな人だと思う。
4 自らを受け入れること	現在の自分は過去の自分の行動から形成されているものだと考えます。自分の今としっかり向き合い、生きていくことがこの限りある命を大切にすることであるとも思います。 自分を受け入れることであると思っている。好きな自分も嫌いな自分も受け入れることで、本当に自分を愛することが出来るだろうし、自分を愛せたなら周りの人も愛せるだろうと、講義でたくさんさんの想いや考えに触れて考えた。そうすることが自分らしくいのちを大切に人生を生きることにつながると思う。
5 命を粗末にしないこと	「いのちを大切にすること」は簡単に自殺しないこと、自分や他人を傷つけないこと、傷つける言葉を言わないことだと考えている。自殺は自分に対して、周りの人にも責任を負わないことだ。また、他人の体や心に傷つけるのはとても無常識な行為だと思う。 命を大切に生きてたくても生きられない人がたくさんいる。その人たちの思いを考えると、いのちは粗末に出来ません。
6 生死について真摯に向き合うこと	まずは、死から逃げないこと、生死についてしっかり考えることが「いのちを大切にすること」につながると感じた。 私の思う「いのちを大切にすること」は「死を考えること」だと思います。限りある命は誰しもが同じように果ててします。だから死んだあとその死が評価されるのか、一介の死で終わるのかによって変わってきます。だから死を考えることでそこに余裕と限界が生まれ、いのちをどのように大切にすることか考えられると思います。
7 次の世代へ生きた証を遺すこと	自分はこの講義を受講して何かを伝えていく役割を大切にまっとうすることが命を大切にすることであると思った。生きた証が無くならない限りその人は死ぬことはないと思います。 私は「私が生きた証」を家族の心の中に残していきたいと思います。それは生まれた「子ども」であったり、心を動かす「言葉」であったり、ホスピスでの治療をしない「死に方」であったり、いのちをつなぐ「臓器提供」の判断であったり。どのような形であれ、私の「生まれてから死ぬまで」の人生の過ごし方、つまり生き方を家族に伝えること。いのちのリレーつないでいきたいです。
9 心身共に健康でいること	ただ病気にかからないようにしたり、殺したりしないようにしたりすることではなく、心身ともに健康に過ごせるようにすることだと思う。からだの健康は当たり前だけど、心も健康に保つことがいのちを大切にすることにつながると思う。 健康に気をつけたり、体調を維持したりとそのような直接的なこともいのちを大切にすることに繋がると思います。それが、自分らしく生きるために、今できることだと思います。
10 わからない	「生きること死ぬこと」「いのちを大切にすること」についての答えはまだ出ていない。長く生きればわかるものではないようにも思う。考えれば考えるほど分からなくなっていく結果、一生わからないものなのではないかと思った。 死ぬことはまだやっぱりわからない。いのちを大切にすることも大事だと思うけど、大切にできていないかなとも思う。

はどういうことかを考える講義を15週行ったことにより、大学生の死生観がどのように変化するかを量的・質的に検討し、大学生という発達段階におけるいのちの教育の在り方について提言することが目的であった。

講義前後における死生観の変化を量的に検討したところ、変化していたのは「人生に対して死がもつ意味」と「死後の生活の存在への信念」の2つの下位因子であり、残りの「死に対する恐怖」、「生を全うさせる意志」、「死の軽視」、「身体と精神の死」の4因子には変化がみられなかった。「死に対する恐怖」得点が、変化しなかったことは、いのちの教育の成果としては興味深い。いのちの教育の効果を実証する初期の研究では、死の不安や恐怖の軽減を目的として行われたものが主流ではあった(e.g., Durlak & Reinsenber, 1991)。しかしながら、死はこの世に生きている誰にとっても未知のものであり、この世での身体と精神の終焉を指すため、死は本来、人間にとって恐怖や不安の対象である。そのため、いのちの教育の先駆者であるデーケンも、教育を受けることによって、一時的に死に対する恐怖が増幅することは自然なことで、不安や恐怖を感じつつも、普段から生死を身近な問題としてとらえ、生と死の意義を探求し、自覚をもって自己と他者の死に備える心構えを持つ準備をすることが重要だと主張している(デーケン, 1986)。これは、鈴木(2014)のいのちの教育の目的においても、“最終的に”いのちと生きることに肯定的な価値観を形成することと定義されていることから窺える。本研究でも、講義において四苦(生老病死)への直面化をさせるため、当事者性が高まり一時的に死に対する不安や恐怖が高まることは想定内であった。それにもかかわらず15週の受講後には、死に対する不安や恐怖が受講前と同等で、その上で、「人生に対して死がもつ意味」と「死後の生活の存在への信念」の得点に増加がみられ、最終的な苦しみである死が人生においてもつ意味や、自分が死んだ後も大切な人に何かを伝え残すことができるという考えが増えたことに、その成果をみるこ

とができる。

この成果は、質的な検討による結果からも裏付けられたといえる。講義前には63%存在した「わからない・無記入」、「大切だと思うが明確なイメージなし」、「実感がない・特にそう思わない」と回答していた学生が、講義後には11%に減少していた。また講義後には、「実感がない・特にそう思わない」、「他人に強要すべきではないこと」という2つカテゴリーはなくなり、新しいいのちを大切にすることに対する考えを示すカテゴリーが3つ増えた。いのちを大切にすることについての、自分なり考えが明確化し、多様化したことが示唆された。

例えば、新たに得られたカテゴリーである「自らを受け入れること」の記述をまとめると、今の自分に“あるもの”を見つめなおし、長所だけでなく短所に逃げずに向き合うことで、自分だけでなく、他者をも受け入れることができ、その積み重ねが人生を最後まで大切に生きることにつながるという考えが示されていた。また、「次の世代に生きた証を遺すこと」では、自分だけのいのちで考えると、死ぬことはすべての終わりを意味し、死が避けられないのであれば考える価値がないとの考えが、より超越的な視点で、世代を超えて受け継いできたいのちのリレーを次の世代に受け継ぐこと、自分が生きた証を何らかの形で大切な人に伝え残すことが、自分のいのちを大切にすることという考えが形成されたものと考えられる。そして、「自分の周りの人を大切に想うこと」は、単に周囲の人に感謝をするというだけでなく、死という人生の最期の場面をどのように迎えたいかを考えたときに、そこに至るまでの人生で何を大切にし、何を築き上げていくべきかが見えるという考えにつながるものと考えられた。これらのカテゴリーは、量的な検討により変化が認められた「人生において死がもつ意味」と「死後の生活の存在への信念」の具体的な変化を反映していると考えられる。

さらに講義前に特徴的なカテゴリーである「実感がない・特にそう思わない」と「他人に強要すべきではないこと」が、講義後にはみら

れないことは特筆すべきことである。特に生きる目的も目標も明確にはなくただ慌ただしく生きる毎日の中で、いのちを大切にすることには実感が持てない、あるいは自分のいのちをどう扱おうと自分の勝手であるという考え方が減ったということは、いのちの教育の成果といえよう。しかしながら、これらの2つのカテゴリーに分類された17名のうち、6名は「一日一日を一生懸命生きる」へ、4名は「命を粗末にしないこと」へ、1名は「大切だとは思いますが明確なイメージなし」へ変化したが、残りの6名は講義後の自由記述の分析対象外となっていた。つまり、何らかの理由により、講義自体からドロップアウトした可能性が高く、いのちの教育における準備性の低い学生への配慮は今後の重要な課題といえる。

以上のことから、いのちの教育の最大の効果として、いのちについての自分なりの考えを明確に言語化することができるようになることが挙げられる。講義後に出てきたカテゴリーを概観すると、具体的には以下の3点が、大学生を対象としたいのちの教育における重要なキーワードとなり得ることが示唆された。1点目は、「自分の周りの人を大切に想うこと」、「次の世代へ生きた証を遺すこと」が該当カテゴリーにあたる“世代性”である。今の自分のいのちに関する狭い視点から人生を考えると、いずれ終焉を迎える儚いいのちと感じてしまい、「自分の命だから、好きにしてもいい」という刹那的な発想を招く恐れがある。世代性を意識させるアプローチを行い、世代を超えて自らが受け継ぎ、そして次へ受け継がれていくもの、また、自分を自分たらしめてくれている周囲への広い視点に気づかせることは有用といえる。限られた時間だからこそ、今の自分が人生において何をなすべきかという肯定的な生への動機づけを行うこと可能となろう。2点目は、「一日一日を大切に生きること」、「生死について真摯に向き合うこと」が該当カテゴリーにあたる“主体性”である。いのちを大切にすることは、何気なく流されて生きることを指すのではなく、いのちを最期まで主体的に生きること

を指すという考えである。死を意識することで、今の大切さが見える。主体的に生きることと直面させることは、親から自律し、親とは違う固有の自分（アイデンティティ）を創りあげていく青年期の世代に特に重要といえる。3点目は、「自らを受け入れること」、「命を粗末にしないこと」、「心身共に健康でいること」が該当カテゴリーにあたる“自己肯定感”である。大学生は社会に巣立つ前の時期にあたる。若者の自殺原因として問題視されている就職活動で初めて、「自分」と本当の意味で向き合い、ゆらぐ学生も少なくない。肯定的な自己感を形成するアプローチを行うことは、人生における様々な問題に直面した際のレジリエンスを高める意味でも意義があろう。

本研究には、いくつかの限界が存在する。第一に、サンプリングの問題である。本研究の対象は、研究者が担当している講義を受講している本学本学部の学生である。本研究結果を、大学生全般の結果として一般化することはできないことは考慮すべきである。また対象となった講義は必修ではないため、いのちに関する講義を自ら履修した学生のデータということを考慮しなければならない。いのちの教育は、対象者の発達段階だけでなく、対象者の準備性によっても、効果的なアプローチが異なると考えられる。今後は、生きること死ぬことについて考えることを回避している学生（自主的には履修しないであろう学生）やドロップアウトする学生（途中で投げ出してしまう学生）に対するいのちの教育の在り方について、より詳細なプログラムを開発していく必要がある。例えば、健康行動に関する分野で発展した準備性に着目した行動変容のモデルであるトランスセオレティカル・モデル（TTM；Transtheoretical Model；Prochaska and DiClemente, 1983）を発展させる形で適用することは有用かもしれない。第二に、すべての学生が15回の講義に全出席していたわけではないことが挙げられる。また大学生の半年間には、様々なライフイベントが個別に起こりうる。本研究の結果として示された死生観の変化は、いのちの教育の影響のみでは

説明できない。いのちの教育を受けていない学生との比較研究を行うことで、その効果については検討していく必要がある。第三に、いのちの教育の真の目的を考えると、長期的な成果を念頭に短期的な成果を積み重ねていく必要がある。いのちの教育を受けた学生の10年後15年後にこそ、その真の成果が現れるのであろう。縦断的に追跡調査を行い、いのちの教育の効果について検討する必要がある。それは、限定的な対象者の結果である本研究結果の再現性を確認するという意味でも意義があると考えられる。

これから社会に巣立つ、子ども世代から親世代に成長していく大学生にとって、いのちの教育が、彼らの人生を豊かに彩る一助となることを願ってやまない。いのちの教育プログラムの充実や、教育体制の連携等、課題が山積みである。

結 論

大学生を対象に、生老病死の観点から人生における当事者性を高めることを主眼としたいのちの教育を15週行った結果、いのちを大切にすることについて実感が持てなかった学生が減少した。また、生きること、死ぬこと、いのちについての漠然とした考えが明確になり、言語化できるようになるという変化がみられた。得られた結果から、青年期におけるいのちの教育には、世代性のある視野・主体性の獲得・自己肯定感の形成といった3つのアプローチが重要であることが示唆された。

謝 辞

本研究を実施する上で、真摯に講義に出席し、調査への協力をいただいた「いのちの尊厳」受講生のみなさんに感謝いたします。また、塩崎ゼミ2期生山本祐記さんには、分析において、多大な協力をいただきました。ここに心からの感謝の意を表したいと思います。そして研究としてまとめるにあたり、有益なご助言をくださった査読者の先生方に感謝いたします。ありがとうございました。

引用文献

- 赤澤正人・藤田綾子 (2008). 青年期の死を考えた経験と抑制要因に関する研究 大阪大学人間科学研究科紀要, **34**, 129-144.
- 赤澤正人・松本俊彦・勝又陽太郎・廣川聖子・立森久照・竹島正 (2012). 若年者の自傷行為と過量服薬における自殺傾向と死生観の比較 自殺予防と危機介入, **32**, 4-40.
- 赤澤正人・辻本寛和 (2003). デス・エデュケーションが及ぼす効果に関する研究—施策プログラムによる介入実験を通して— 臨床死生学年報, **8**, 2-14.
- デーケン, A (1986). 死への準備教育の意義: 生涯教育としてとらえる死への準備教育1巻 死を教える メヂカルフレンド社
- Durlak, J. A., & Reinsenber, L. A. (1991). *The impact of death education on conscious and unconscious death anxiety.* Omega, **28**, 101-111.
- 海老根理絵 (2008). 死生観に関する研究の課題と展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, **48**, 193-202.
- 海老根理絵 (2012). 臓器提供をテーマとした経験的デス・エデュケーションプログラムの有効性の検討 死生学研究, **17**, 21-50.
- 古田晴彦 (2005). 高等学校における「生と死の教育」(特集 生と死の教育) 教育と医学, **53**, 530-537.
- 糸島陽子 (2005). 死生観形成に関する調査—看護学生と大学生の比較—, 京都市立看護短期大学紀要, **30**, 141-147.
- 木村正治 (1989). 大学生を対象にした「死の教育」の実践とその評価 学校保健研究, **32**, 443-450.
- 厚生労働省 (2009). 人口動態統計年報 死亡第8表 (平成21年度版) <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyuu/suicide04/3.html#2> (平成27年9月30日現在)
- 京田亜由美・加藤咲子・中澤健二・瀬山留加・武居明美・神田清子 (2009). 死を意識する病をかかえる患者の死生観に関する研究の動

- 向と課題 群馬保険学紀要, **30**, 49–58. 91.
- 文部科学省 (2012). 道徳教育実施状況調査 (平成24年度実施) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.html (平成27年9月30日現在)
- 文部科学省 (2015). 学習指導要領解説 (平成27年7月) 中学校 特別の教科 道徳編 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf (平成27年9月30日現在)
- 内閣府 (2015). 平成27年版自殺対策白書 <http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2015/pdf/gaiyou/index.html> (平成27年9月30日現在)
- 松下千夏 (2009). 青年期の死の不安と死生観. 龍谷大学大学院文学研究科紀要 **31**, 103–123.
- 大宮美智枝・落合優 (2003). 高等学校におけるいのちの教育の研究・第一報 横花国立大学人間科学部紀要 I, **5**, 117–136.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change in smoking: Towards an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **51**, 390–395.
- 坂口幸弘 (2010). 悲嘆額入門—死別の悲しみを学ぶ 昭和堂
- 鈴木康明 (2014). デス・エデュケーションの効果に関する探索的研究 東京福祉大学・大学院紀要, **5**, 11–18.
- 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 *The Japanese Journal of Psychology*, **7**, 327–332.
- 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 **57**, 411–419.
- 與古田孝夫・石津宏・秋坂真史・名嘉幸一・高倉実・宇座美代子・長濱直樹・勝綾子 (1999). 大学生の自殺に関する意識と死生観の関連についての検討 民族衛生, **65**, 81–