

博士論文

青年期における死の多面的理解

—死生観の育成支援に向けて—

加藤 理絵

目 次

第1部 問題設定	3
第1章 「死生観」とは何か	5
第1節 「死生観」という概念の定義	5
第2節 死生観の構造に関する先行研究	7
第3節 死生観・死に関する心理を測定するための既存尺度	14
第2章 青年期における死生観の育成支援の重要性	17
第1節 「死生観の育成支援」という表現について	17
第2節 なぜ若者に「死生観の育成支援」が必要か	19
第3節 学校現場における死生観教育に関する先行研究	21
第3章 本研究の目的と構成	27
第1節 本研究の目的	27
第2節 本研究の構成	28
第2部 青年期における死の多面的理解の試み	31
第4章 死生観の構造についての検討-尺度作成を通して	32
第1節 研究1「死のイメージ調査による死生観の構造の検討」	33
第2節 研究2「死に関する多面的認知尺度の作成」	36
第3節 考察	45
第5章 専門集団と一般学生の比較を通じた死に関する認知への影響要因の検討	47
第1節 問題と目的	47
第2節 方法	49
第3節 結果	50
第4節 考察	58
第6章 死における認知的側面と感情・態度的側面の関係—死別体験を絡めて—	71
第1節 研究1 「死に関する認知的側面と感情・態度的側面の関係」	72
第2節 研究2 「死生観と死別体験の関係」	76
第3節 考察	81
第7章 青年期の死生観と人生に対する充実度・満足度との関係	82

第1節 研究1「死における認知的側面と人生に対する充実度・満足度との関係」	82
第2節 研究2「死における感情・態度的側面と人生に対する充実度・満足度との関係」	89
第3節 考察	92
第3部 青年期を対象とした死生観の育成支援の有効性の検討	94
第8章 予備調査 青年期前期を対象とした死生観の育成支援の試み	97
第1節 問題と目的	97
第2節 方法	97
第3節 結果	100
第4節 考察	103
第9章 死生観の育成支援による感情的反応の意義	109
第1節 問題と目的	109
第2節 方法	110
第3節 データの分析プロセスと生成されたモデル	117
第4節 考察	133
第10章 死生観の育成支援における経験型プログラムの有効性	137
第1節 問題と目的	137
第2節 方法	137
第3節 データの分析プロセスと生成されたモデル	142
第4節 考察	157
第4部 結論	162
第11章 本研究で得られた知見とその意義	163
第1節 「青年期における死生観の構造について」	163
第2節 「死生観の育成支援プログラムについて」	167
第3節 総合的考察	172
第12章 今後の課題	176
第1節 研究参加者の偏り	176
第2節 プログラムの有効性の検証における限界	178
第3節 学校教育における死生観の育成支援の課題	178
引用文献	181

第 1 部 問題設定

病院死の増加や核家族化の進む現代では、若者の死に関する経験や認識が不足しているという指摘（大倉，1985；高木，1999，柏木，2001）もあり，昨今の若者の自殺，殺傷事件の増加においてもこうした状況が多少なりとも影響してきたと考えられる。

そして，2011 年，我が国を東日本大震災が襲った。この悲劇により，これまで死とは無縁で生きてきた多くの若者は「自分，そして大切な人の死とは身近にあり，人間の死期というものは誰にも予測ができないものである」と改めて知ることとなった。このような死という現実に対し，何の防御もなく向き合うこととなった若者たちの精神的なダメージは相当なものであったと考えられる。

1980 年代以来，いわゆる「死の準備教育」，「Death Education」の必要性を訴える啓発活動を行ってきたデーケン（2000）は，これまでも，若者に対し，普段から死を身近な問題として考え，生と死の意義を探究し，自覚を持って自己と他者の死に備えて心構えをさせることの重要性を主張してきたが，今日，若い段階から自分や大切な人の死について意識し，自分なりの死生観を深めていくことの必要性はさらに高まってきていると言える。

このような背景から，現状として，我が国の若者は死についてどのように捉えているのかについて明らかにすること，そして，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若い世代に向けての死生観の育成を支援するプログラムを開発し，その効果に関する実証的な研究を行うことは，急務を要する課題であるといえるだろう。

そこで，本研究では，青年期に属する若い世代における死について多面的に理解すること，そしてそれを踏まえた上で，青年期における死生観の育成支援の有効性を検討することをテーマとし研究を進める。

第 1 部では，第 2 部以降の具体的な研究に入る前提とし，「死生観」，「死生観の育成支援」という言葉の定義に始まり，「死生観」，「死生観教育」に関する先行研究の概観を行う。まず，第 1 章では，「死生観」とは何かという問いを掲げ，第 1 節において「死生観」という用語の変遷，本研究で用いる「死生観」という概念の定義についてまとめ，第 2 節，第 3 節においてこれまでに行われてきた死生観にまつわる研究，そして既存の死に関する心理尺度についての振り返りを行う。次に第 2 章では，本研究の第 3 部以降，青年期に属する若い世代のための死生観の育成支援の実践研究の内容に入る前提として，まず，第 1 節で，本研究において用いる「死生観の育成支援」という表現について説明を行い，第 2 節では，若者にとってこの「死生観の育成支援」がなぜ重要であるかについて論じ，第 3 節以降においてこれまで行われてきた「死生観教育」に関する研究についての振り返りを行った。

最後に第 3 章では，本研究における目的をまとめ，本研究全体の構成を示した。

第1章 「死生観」とは何か

第1節 「死生観」という概念の定義

「大辞林第3版」(松村, 2006)によれば, 死生観とは, 「死あるいは生死に対する考え方。また, それに基づいた人生観」と定義されている。しかしながら, 死生観とは, そもそもとても曖昧な概念であり, その定義は研究者や各個人によって様々である。

島菌(2008, 2012)は, その著書において日本人の死生観の変遷を振り返り, 我が国において死生観が優勢となった時期, そしてそれぞれの時期における死生観の特徴について詳しく論じている。島菌(2008)によれば, 死生観という用語が編み出されたのは, 日露戦争期, 修養家の加藤咄堂(1904)がその書籍「死生観」においてこの用語を用いた時期であり, 加藤(1904)がこの「死生観」を刊行してからいくつかの有力な死生観の系譜が形成されてきたという。まずひとつはこの加藤(1904)に代表されるような修養の系譜に位置づけられるものであり, “死を意識しつつ, 死を超える大いなるものに一体化し, 死を恐れずに生きる”ことを理想とするもので, 武士道にその典型があると見なされた。そしてそれは, 軍人や兵士, 戦いに関心のあつたものにとって身近であるという特徴を持っていた”(島菌, 2012, p.167)という。

そしてもうひとつの主要な系譜として, 島菌(2012)は, 志賀直哉らが代表するような教養の系譜に位置づけられるものを挙げている。この教養の系譜における死生観は“自らの死を強く意識した経験が, 心の安らぎを得ることに, また確固たる信念をもつ文人・思想家・表現者としてのアイデンティティの確立に役立つものだった”(島菌, 2012, p.168)といい, 島菌(2012)は, この系譜において, 死生観とは死に向き合うことで得られる文人エリートの思想表現と位置付けている。

これら二つの死生観は, “仏教や儒教や神道, あるいは武士道の伝統に即し, そこで尊ばれている高度の心の状態を達成するという目標を「死生観問題」に即して具体化する”(島菌, 2012, p.168)という系譜であつたということからも, これら戦前において主要であつた死生観は, 儒教, 仏教, 神道, 武士道といった背景を持つ生死についての当時の理想的な価値観という意味合いを持っていたと言える。

さらに戦時中においては, “多くの日本人兵士が戦地にたおれている事態を踏まえて(アジアの民の死には視野を及ぼさずに), 国民に死への覚悟を促す書物”(島菌, 2012, p.52)であつたという「日本精神と生死観」(西田, 1943)が刊行されたことが示しているように, この時期において説かれた死生観もまた, 戦死の覚悟を促す啓蒙的な意図を持って存在していたと言えよう。

しかしながら、戦後、“指導者層から国民に教え込まれるような死生観になじむものではなく、個の意識や時代思潮とは異なる報告の伝承的な意識に注目する人々”（島藺，2012， p.168）として、柳田国男や折口信夫に代表されるような先駆者による民俗学的な死生観が現れ始める。

“近代日本人の中に円環的永遠回帰的な時間意識と死生観が濃厚に引き継がれていること、それが日本の生活者（「常民」）の文化の中で、そして大多数の人々の無意識的な文化様式の中で長く蓄えられてきた”（島藺，2012， p.150）と論じられているように、これら柳田をはじめとしたこのような死生観言説は、いわゆる日本人の民俗信仰を含む、日本文化の影響力を携え今なお、我々日本人としての独自の死生観へと受け継がれていると言えるだろう。

そして“80年代以降大半の中・先進国で、脳死状態は個体の死とされていった。かくて日本でも、激しい論争の末、97年に「臓器移植法」が成立し、脳死状態からの臓器摘出が合法化された”（小松，2000， p.10）ということから、“80年代から90年代は生命倫理問題が死生観に関わる重要な問題として考察されるようになった”（島藺，2012， pp.42-43）。日本における人々の死生観の位置づけの変容を考える上では、脳死・臓器移植問題の影響は大変大きなものである。“脳死臓器移植をめぐる日本の議論が世界的に見て特異なものであったことについては、今日、生命倫理に関わる国外の研究者にもよく知られている”（安藤，2008， p.42）というように、西洋のバイオエシックスでは、脳死状態に陥った人には意識もなく、もはやパーソン（人格をもった存在）ではないから生存権はないといった議論が堂々となされたのに対し、日本では、脳死状態にある人の身体的状態や能力だけで判断するのではなく、その人をめぐる家族や、親しいものとの間のいのちの交流といった次元まで着目した上で、脳死状態の人にあっても「いのち」の働きが途絶えているわけではないといった議論が脳死臓器移植をめぐる反対派や慎重派によって展開された（安藤，2008）。この時期における日本人の生命倫理の問題意識は大きく揺さぶられ、それにより死に対する価値観は増幅し、人々の死生観の多様化も大きく進んできたと言えよう。

そして日本人の2人に1人ががんにかかり、3人に1人ががんによって死亡する現代では、医師と患者の関係、告知にも変化が見られるようになった。病名はもとより、余命も告知されるようになり、“昔は「お医者様にお任せします」だったが、今は、「患者さまが決めてください」である”（中川，2012， p.343）というように、自らの死についての決定は今後ますます個人個人に任されていくと考えられる。さらに2011年、我が国を東日本大震災が襲った。多くの人がその尊い命を失い、これまで死など他人事であると考えていた我々も、死が実際にはあまりに身近な存在であることを認めざるを得なくなった。こうした中で我々はいつ訪れるかわからない死をどのように位置づけ、人生に臨むのか、そして様々な死生に纏わる選択肢の中で最も自分にふさわしいと思えるものを選び、決定していく必要があることから、現代に生き

る我々は自らの死に対する位置づけについて検討し、それぞれの死生観をつくりあげていく必要があると言える。

これまで論じてきたように、加藤（1904）が「死生観」の語を編み出した日露戦争期から第二次世界大戦にかけては、その時代、文化、思想の基準となるような教育的、社会的価値観が背景に存在しており、それに従うべき理想、手本のような「死生観」が存在していたと考えられる。しかしながら、戦後を経て、1980年代以降、これまで伝統的に当たり前に受け入れてきた死生にまつわる思想や、文化、価値観が必ずしも今の自分たち馴染むものではないことに気が始めた現代に至っては、自分自身の死生について問い直し、個人個人が自分らしさを基準に死生観を築き上げていく時代になったといえるだろう。

このように我々日本人の死生観の歴史を振り返ると、「死生観」という言葉の位置づけ、意味合いは加藤（1904）によって編み出された当初から現在に至る中、変容していることが見てとれる。

さらに、「死生観」という用語に関する辞書的な定義を今一度思い起こすと、「考え方」、「価値観」といった認知部分に焦点が当てられている。しかしながら、本研究の第2節以降で論ずる、死生観の構造に関する先行研究結果からは、死生観には、認知的側面のみならず、感情、態度なども扱われていることがわかる。

このような背景から、現代における「死生観」とは、何か手本となるような特定の価値観が存在し、それに従って枠付けられるような固定的で変化しづらい概念というよりは、熟成、変容が可能な心理概念であると考えられる。以上のことから、本研究では死生観という用語を「個人が持つ、死生に纏わる認知、感情、態度を含む心理集合体」と定義することとする。

第2節 死生観の構造に関する先行研究

本節では、「死生観」というキーワードが使われていない場合でも、死に関する心理について明らかにしようとした研究を「死生観の構造に関する研究」として扱う。

はじめに、死に関する心理を検討する上で重要な柱となるであろう二つの理論、「悲嘆 (grief) 理論」と「恐怖管理理論 (存在脅威管理理論)」について論じておく必要があるだろう。

まずは、「悲嘆 (grief) 理論」についてである。悲嘆 (grief) とは、愛着をもっていた人との死別に伴う反応とそのプロセスである。研究者によっては悲嘆の反応を単に「grief」、悲嘆において通過するプロセスを「grief work」として区別することもあり、また、精神分析学派の研究者たちはこれを「mourning」という用語によって扱っていることが多い（富田ほか、1997）という。本研究ではこれらを区別せず、悲嘆反応とそのプロセスをもって悲嘆 (grief)

として扱うこととする。

人は生きている限り愛する者との死別を経験せずにはいられない。また、愛する者との死別による「悲嘆 (grief)」の反応とは人としてごく自然な反応であると言える。そして多くの場合は「悲嘆 (grief)」におけるプロセスを経ることで、愛する者との死別という現実を受け入れ、自らの人生において日常的な生活機能を回復していく。

このような悲嘆プロセスモデルの一つとして Kubler-Ross (1969) の段階理論が挙げられるだろう。Kubler-Ross (1969) によれば、(自らまたは愛する者の) 死に対して、人は、はじめに「ショック」を受け、そんなことはあるはずがないという「否認」が続き、なぜ自分にだけこのようなことが起こるのかという「怒り」を示し、そして何かにすがろうとする「取り引き」へと移行し、何もなすすべがないと「抑うつ」に陥り、最終的には(自らまたは愛する者の) 死を「受容」していくという。

そして、我が国の精神障害の診断基準として多く用いられている DSM-4 では、臨床的関与の対象となる状態として、「悲嘆 (grief)」は V コード (DSM-4 に定義された精神疾患ではないが、「臨床的関与の対象となることのある他の状態」の章に含まれる) の「死別反応 (brevement)」に分類される。DSM-4 は DSM-3 と比較し、正常悲嘆と病的悲嘆の弁別の問題は棚上げした形になっている状態であった (富田ほか, 1997)。そして最新の DSM-5 では、死別後 6 カ月後、「愛する者の死の受容の困難さ」、「他者を信頼できない」、「死に対する過剰な苦しさ、怒り」、「人生に前向きに進んでいくことに対する心地悪さ」、「感情がなくなったり、他者を疎遠に感じる事」、「人生が空虚で意味なく感じ、将来が意味なく満足する見込みがないと感じること」、「死以来、興奮したり、飛び込みたくなったり、がけっぶちにいるように感じる事」のうち、4 つ以上の症状が続いていることが複雑性悲嘆の診断となるとされている (DSM-5, 2013)。しかしながら、このような「悲嘆 (grief)」のプロセス、反応が正常であるのか、それとも複雑化した病的なものなのかについて区別することは容易なことではない。

そのようなこともあってか、“我が国における悲嘆反応やそれへの対処の問題は病的反応を除けば、これまで家族や個人の問題とされ、社会的課題とはなりにくい風土があった”(富田ほか, 1997, p61) といい、このようなこれまで悲嘆に対するケア (grief care) は積極的には行われてこなかったと考えられる。しかしながら、今日、東日本大震災における PTSD 対応などもあいまって、愛する者、愛する故郷などを喪失した者に対するケアは重要視されてきていると言えよう。

その一方で、“苦悩に満ちた悲嘆のプロセスを経て新たなアイデンティティを獲得した人はより成熟した人格者へと成長した例が多い”(デーケン, 2001, p.66), “自己の内に死を自覚し、

身内の死を体験した人は、生命や時間の尊さを知るとともに、今を充実して生きるべきであることを悟る”（平山，1991，p.281）というように、「悲嘆（grief）」のプロセスを経ることに対するネガティブな影響だけではなく、死別体験者のポジティブな心理的变化を指摘する研究者もいる。

このように、愛する者を失うという悲劇は死に対する様々な心理的变化を要するものである。今後、死に関する心理構造について検討する上で、「悲嘆（grief）」について理解し、研究協力者における死別体験に配慮することは重要であろう。

次に「恐怖管理理論（存在脅威管理理論）」（Greenberg, et al., 1986）についてである。「恐怖管理理論（存在脅威管理理論）」とは、広義には死の生への影響に関する理論と定義づけられる（Greenberg, et al., 1986）。この理論では、人間は、他の種の生物と同様に本能的に自己を保存したい欲求、動機づけを持つが、それと同時に自分が死すべき運命にあることを認識する能力を備えていると想定する（Greenberg, et al., 1986）。そしてこのような想定に基づき、人間が普段、死の恐怖をどのように意識下に抑え、恐怖から身を守るという状態を保っているのかということに対し、人生に意味を与え、自己評価の基準となるような価値観を提供するものとしての「文化的価値観」の発展、維持、および、「自尊心」の追究の二つの次元が挙げられている（Greenberg, et al., 1986）。この「文化的価値観」には、宗教や倫理、社会規範などが含まれ、このような価値観に従って生きることによって人は死への恐怖を低減させている（Greenberg, et al., 1986）という。

そしてこのような前提から、人は死に関する刺激を受けた時、死への恐怖に対処する必要性が高まることから、自分の所属する社会や文化が提供する価値観を支持し守ろうとする傾向が、さらには、自分と違う価値観を持つ他者に対して、距離を置いたり、攻撃をしかけたりする傾向が強まる（Greenberg et al., 1995 ; Greenberg et al., 1990 ; Rosenblatt et al., 1989）とされている。

しかしながら、近年、この理論では、死の恐怖に対する対処の次元には、文化的価値観、自尊心に加え、人間の成長や他者との関係という新たな次元も理論に導入している（Florian et al., 1998 ; Mikulnicer et al., 2000）という。

死が避けることができないことを認識する我々人間にとって、自らの死に対する恐怖・不安感情を回避し続けることは困難である。この理論は、このような死に対するネガティブな感情について、人はどのように対処しうるのかについての一考察を示すものである。しかしながら、これらの感情を軽減することを第一に、抑え込み、無意識に追いやることが真の意味で健全な心理であると言えるのかということについては、今後の研究における検討が必要となるであろう。

このように、上記の二つの理論は、死に対する悲嘆、そして恐怖・不安という、主に死に纏わる感情的側面における重要な示唆を与えてくれるものであると言える。

次に、以下では国内において行われてきた死に関する心理に纏わる研究を、「日本人」、「世代」、「集団」、「その他の心理概念との関係」という4つの角度から検討していきたい。

まず、「日本人」の死生観に焦点を当てた研究として、平井ほか（2000）や、丹下（2002）の研究の意義は大きい。平井ほか（2000）は、“死生観尺度”を開発し、それにより死生観を多次元的、包括的に捉えることを試みている。この結果から死生観や死に対する態度を構成するものとして、“死後の世界に関すること”，“死に対する恐怖や不安に関すること”，“解放としての死に関すること”の三つを挙げ、これらを日本人の死生観における主要な構成要素であると考察している。

丹下（2002）は死からの連想語をK J法により分類することによって死生観の構造の検討を行った。その結果、死の連想語として分類された具体的な死の種類の連想には、“事件”，“事故”，“災害”，“自殺”など、外的な原因が多かったことについて“我々が日常生活において接する死が内的な原因のものである場合よりは、むしろメディアを通して報道される事故や事件の犠牲者のものである場合が圧倒的に多いということの反映である”（丹下，2002， p.164）と解釈している。また感情反応カテゴリへの言及では、ネガティブな感情反応を中心としているものの、ポジティブな感情反応も示されていたとし、これらのことから死に対する態度の研究に際して、否定的な態度のみに焦点づけるのではなく、肯定的な態度についても目を向けることの必要性を挙げた（丹下，2002）。

これまで死生観についての先行研究で使われてきた尺度は、欧米の尺度の翻訳版が多かった。そして、これらの尺度の内容についてはキリスト教的背景を持つものが多いという特徴を持つがゆえに、日本人の死生観を探るには十分でないという難点もあった。その点に関して上記の二つの研究では、日本人の死生観という点に絞っての尺度作成、調査を行っており、日本人独自の死生観の特徴を把握するために大きく貢献していると言える。

第二に、特定の「世代」に焦点を当て、その世代特有の死生観の構造を明らかにしようとした研究として、老年期にターゲットを絞り研究を行った河合ほか（1996）、青年期、成人期の死生観を対象に研究を行った丹下（1999，2004）、そして、3歳から13歳の子どもについて研究を行った仲村（1994）の研究がある。

河合ほか（1996）は老年期における死に対する態度を測定し、高齢者が死に対しどのように感じているのか、また、さまざまな要因が死への態度とどのような関連をもっているのかを解明することを目的として研究を行った。その結果、諸外国と比べてわが国の高齢者は死への不安や恐怖が高いことが示され、死、そのものより、死ぬ際の苦しみにについての恐怖が大きいこ

と、また、死後の世界を肯定的に評価するよりも、現世からの回避により死を受け入れる傾向が認められたと報告している（河合ほか、1996）。

丹下（1999、2004）は青年期における“死に対する態度尺度”を作成し、青年期前期中期を対象に多次元的な死に対する態度の発達を測定することを試みている。その結果、青年期前期、中期にあたる中学生、高校生においては、死に対する態度は主に中学生の期間を中心に年齢に伴い変化しており、概して死に対する否定的な態度が減少するとともに生に対する積極的な態度が減少することが示されたという。このことから生きることに対して積極的でありながら死に対しても肯定的な見方ができるという成人期後期の状態を最終的な到達点とした場合、それに至るまでに一時的に生に対する積極性と死に対する否定的な態度が共に低下するというのが青年期前期・中期の特徴ではないかと推察している。

仲村（1994）は、3歳から13歳の男女205名の子ども達に個別にインタビュー調査を行った。その結果、幼児期の子どもは生と死が未分化であり、現実と非現実の区別がなされておらず、児童期あたりから死の普遍性、非可逆性等を理解するようになり、死後の世界への想像や、願望、希望などが膨らみ始め、年齢が高くなるに連れて生まれ変わりの思想の増加が目立つようになると推察している。

これら、世代による死生観の構造について明らかにしようとした研究は、各世代における死に関する概念発達や、死生観の特徴を捉えることに寄与しており、そこから各世代の死生観の育成支援に関する重要な情報を得ることができるであろう。

第三に特定の「集団」の死生観に着目した研究には、竹下ほか（2001）、新見（2002）、大山（2003）の研究がある。

まず、竹下ほか（2001）は看護学生による生と死のレポートから、研究者間でKJ法を用いて死生観に関する30項目を設定し分析を試みた。そして“生き方”、“死の受容”、“死のイメージ”、“生のイメージ”、“否定的な死”の5つのカテゴリに分かれる尺度により、学年ごとの差を測定した。その結果、実習体験を終えた高学年では、死に対してより不安感を抱き、否定的にとらえながらも、“生きることは死に近づくこと”についてより肯定しているとし、“自分自身もいつかは死を迎える”という自らの立場で死を捉えていると推察した（竹下ほか、2001）。

次に、新見（2002）は、“人生の意味・目的意識”、“実存的空虚”を測定するスケールであるCrumbaugh J.C.（1968）らによって考案された“Purpose in Life Test”の日本語版を用い、看護学生の死生観を測定した。その結果、死は感情としては受け入れられていない様子があり、認知的側面においても死を自分のこととして向き合い、受け止めている学生は少なく、死に対して否定的に捉える者や、考えない者、一般的な死としてしか認識できない者が多いと推察している（新見、2002）。

さらに、大山（2003）は平井ほか（2000）らによって開発された“死生観尺度”を用い、看護職と看護学生の死生観の傾向に関する比較研究を行った。その結果、“死への恐怖・不安”では、看護職および学生ともに高く、逆に“死からの回避”傾向は共に低いこと、“死後の世界観”では学生が有意に高いこと、“寿命感”が看護職において有意に高いということが明らかとなったことから看護職集団は日々のケアの中で死が日常化しており、ターミナルケアによる看取りの体験、経験年数などが死生観に関与しているのではないかと推察している（大山，2003）。

このように、集団としての死生観の構造や特徴に焦点を当てた研究は、現状として看護師や、看護学生を対象にしたものが多い。しかしながら死生観の育成は、医師や、その他の医療従事者においても重要であり、更に一般の人々においても大切であることを考えると、今後はより様々な集団を対象とした研究が必要となるだろう。

最後に、「死生観とその他の心理概念の関係を扱った研究」を挙げる。これには、澤井（2001）や、人見ほか（1997）、中村ほか（2001）の研究がある。

澤井（2001）は、現代日本の死生観を、マスメディアなどから受ける死や死別をめぐる現代人のイメージと、日本社会の社会構造やその歴史的変遷との関連を明らかにすることによって分析を試みた。そしてメディアにおいて、例えば“家族や友人との温かい心の交流のうちに迎える死”ということが望ましい死のイメージとして宣伝されると、そのイメージ自体が、ある種の強制力となり、そこから外れるものは異端として排除する力を生み出すことになるかと警告している（澤井，2001）。

人見ほか（1997）は、高齢者のターミナルケアにおける、ソーシャルサポートの現状として、看取りの中心となる嫁に焦点をあて、聞き取り調査から家族関係の中での嫁の義親の看取りにおける悲嘆の回復過程に関連する影響要因に迫った。その結果、嫁が義親を看取る過程の中で家族関係、嫁をサポートする人間関係、地域とのつながりといったテーマに変化があり、嫁が義親の看取りの意味づけを行っていく上で、各テーマが絶えず変化していくこと、また、悲嘆を決める要因として特に愛着の特徴、パーソナリティ、社会的支援の3要因が強く影響していることなどを推察している。

中村ほか（2001）は、人々の抱く死生観を心理的幸福感への影響要因として位置づけ、生き方にどのような作用を及ぼすのかについて検討した。この結果、宗教性の否定が、努力的、共同的、多彩的な生き方意識を遠ざける要因となっていることを挙げ、肯定的イメージを生に対しても、死に対しても持つことが幸福感を高める一つの要因として考えられるとしている（中村ほか，2001）。

このように、死生観とその他の心理との関係を探った研究からは、死に向き合うことに苦しむ人々に対する援助の内容の検討や、死生観の育成を目的とした教育を行う上での留意点など、

様々な情報を得ることができると考えられよう。

本節では、死に関する心理、死生観の構造に関する研究を4つの角度から概観した。これら、死生観の構造や特徴を捉えるための研究は、我々が実際、死ぬこと、生きることについてどのように捉え、その捉え方はどのような要因によって影響を受けるかを明らかにすることに貢献してきたと言えよう。

しかしながらこのような先行研究にも、改善すべき課題として以下の3点が挙げられる。

第一に特殊集団、特に看護師や看護学生を扱ったものに比較し一般集団の死生観を扱った研究が少ないという点がある。死について意識し、自分なりの死生観を育成することは特殊集団に対してだけでなく、誰においても必要であるとすれば、今後、一般集団、特に、若い世代が現状として、死に対しどのように捉え、それはどのような要因により変化しうるのかという点に注目すべきではないかと考えられる。

第二に先行研究では、死に関する心理の中でもネガティブな感情が扱われることが多く、特に認知の部分に焦点を当てた研究が少ないという点がある。80年代後半までは、その研究対象が終末期にある人々や、老年期の人々といった、特定の集団が中心であったことも影響していたのか、死に対する恐怖・不安といったネガティブな部分に焦点をあてたものも多く、一部の研究者からは死をより多面的に捉える必要があるのではないかと（金児，1994；デーケン，2001）という指摘もあった。今後、一般の人々、特に若い世代の教育を念頭に入れた場合、不安や恐怖の軽減といった感情のみに注目しているのでは事足りない。さらに、現代における「死生観」という心理概念の構造について実証的な研究を行う上では、感情や態度的側面、さらに認知的側面がどのように関与しあっているのかについて検討することも重要であると考えられる。

第三に、先行研究で扱われてきた「死」における対象は区別されておらず、その多くは一般的な死、概念的な死として扱われてきたという点がある。つまり、これまで研究において扱われてきた一般的な死とは自分の死、大切な人の死といった当事者性のある死、そして第三者である他人の死といった様々な死が混在したものであったと考えられる。

死の対象による死に対する心理の相違については、一人称の死、二人称の死、三人称の死という区分が医療や教育現場を中心に用いられてきた。芹沢（2008）によれば、このように死に対し、人称態という視点から整理したのはウラジーミル・ジャンケレヴィッチ（1978）であり、彼が整理した人称態としての死とは、「死にゆく人との関係における私（＝自分）の位置がその死の位相を決めるという考え方」であったという。そしてこれらの人称における死は我々の中において明らかに異なった位置づけとなっていると言える。これまで医療や教育現場において、一人称の死、二人称の死、そして三人称の死の存在が繰り返し語られており、研究者の中には平山（1991）のように、一人称としての死と二人称としての死あるいは三人称としての死とで

は、各々その性質がまったく異なっている為、この点をしっかり把握しておかないとさまざまな混乱が生じると主張している者もいる。つまり、死に関する心理を検討する上では、その死が、被調査者にとって誰の死であるかについて明確にした上での調査が必要であり、こうした配慮こそが今後、これらの研究結果が反映される実践の質に大きく関わると言えよう。

次節では本節で検討した先行研究の中において使用されてきた尺度も含め、定量的に死に関する心理を測定することを目的として作成された既存の尺度について振り返る。

第3節 死生観・死に関する心理を測定するための既存尺度

死生観、死に関する心理の研究を行うにあたり、その構造を把握するため、またその変化の過程やそれに影響を与える様々な要因を把握するため、これまで数多くの尺度が作成されてきた。本節ではこれら、死に関する心理を測定するための既存尺度について概観する。

まず死に関する心理を測定するために作られた尺度として、感情に焦点を当てた Templer (1970) の “Death Anxiety Scale (以下 DAS)”, そして死に関する感情だけでなく、受容(行動、もしくは態度とも受け取れるであろう)も扱った Wong (1997) の “Death Attitude Profile-revised (以下 DAP-R)” の2つの尺度は、国外はもとより、日本でも最も頻繁に用いられてきた尺度である。

Temper (1970) の “DAS”, 日本語名, “死への不安尺度”は, “I’m very much afraid to die 私は死を非常に恐れている”, “The sight of a dead body is horrifying to me 死体を見ることは私にとって恐ろしいことである”などといった項目から構成されている。これは文字通り、死に対する不安や恐怖を測定する尺度であり、心理の中でも、ネガティブな感情面に焦点を当てていると言える。

Wong (1997) の “DAP-R” に関して言えば、死を恐怖や不安といった一側面だけからではなく, “Approach-Oriented Death Acceptance 積極的死の受容” “Fear of Death 死への恐怖”, “Escape-Oriented Death Acceptance 回避的死の受容”, “Neutral Death Acceptance 中立的死の受容”4つの面から捉えようとしているのが特徴である。特に評価できる点として, “死の受容”について3つの観点から測定しており, 純粋な“死の受容”と希死念慮との区別を試みている点が挙げられる。しかしその一方で, 例えば, “Approach-Oriented Death Acceptance 積極的死の受容”の中における項目には “I look forward to a life after death 私は死後の新たな人生を楽しみにしている”, “I see death as a passive to an eternal and blessed place 私は死を永遠の幸福な場所への道だと考える”など, いささか, 特定の宗教的(キリスト教的)背景に限定された“死の受容”を意味するような項目内容も見られ, 日本人の死に関する心理を測定する尺

度としてはやや偏りがあることも否めない。

他にも Spilka (1977) の “Death and personal faith” などもあるが、Wong (1997) の “DAP” と同様の理由で日本人を対象に利用することに留意すべき点があると思われる。

次に、日本人の死生観、および、死に関する心理を探ろうと用いられた尺度としては次のようなものが挙げられよう。

日本人の死に関する心理を測定する目的で作られた尺度には、“DAS”、“DAP”をはじめとした海外で作られた尺度を日本語訳し、修正を加えたもの、例えば、改定前の “DAP” (Gessar & Wong, 1987) の日本語版、“死に対する態度尺度” (河合ほか, 1996) や Spilka (1977) の “Death and personal faith” の日本語版、“死観尺度” (金児, 1994) などがある。

“死観尺度” (金児, 1994) は、“浄福な来世”、“挫折と別離”、“苦しみと孤独”、“人生の試練”、“未知”、“虚無”の 6 つの因子から成り立つ。また、Spilka (1977) の尺度における“家族との別離”と“挫折”が“挫折と別離”という一因子に、そして“勇気としての死”と“無関心”が日本語版では“人生の試練”、“虚無”と名づけられ、“自然な終焉”は項目分析により削除されている。金児 (1994) はこの尺度と “DAS” (Temper, 1970) を使い、親子の死生観を多次元的に測定することを試みた。

日本独自の死生観を多次元的に捉えようとした尺度としては他に、前節でも記述したように、丹下 (1999) の “死に対する態度尺度”、平井ほか (2000) の “死生観尺度” がある。丹下 (1999) の作成した “死に対する態度尺度” は“死に対する恐怖尺度”、“生を全うさせる意志尺度”、“人生に対して死が持つ意味尺度”、“死の軽視尺度”、“死後の生活の存在への信念尺度”、“身体と精神の死尺度”の 6 つの下位尺度から構成される。また、この尺度においては、回答する際、回答者本人が「自己の死」もしくは「一般的な死」に対して抱いている態度を主眼にすること、「他者の死」を想定する場合は「他者の死」によって自分に喚起される反応を扱うということが留意点として示されている。回答者にとってそれが誰の死かということを明確にすることの大切さを意図して作成されていることには大きな意義があると考えられる。

平井ほか (2000) らにより作成された、“死生観尺度” は日本人の死生観を測定するための尺度であり、その構成は“死後の世界観”、“死への恐怖・不安”、“解放としての死”、“死からの回避”、“人生における目的意識”、“死への関心”、“寿命感”という 7 つの下位カテゴリに分けられている。その内容は、“死への恐怖・不安”という否定的側面だけでなく、“人生における目的意識”という死における肯定的側面を含んでいる。また、この尺度は死そのものに対する態度だけでなく、死に関連した事象、すなわち死後の世界や寿命に対する態度も測定することが可能であり、日本人の死生観を多次元的、包括的に捉えることができるとしている (平井ほか, 2000)。そしてこの尺度は、従来の死生観関連尺度に比べ、項目数が少ないことから、調査参加者に

とって負担が小さく、調査においても活用しやすいものであると言えるだろう。

さらに、より測定目的をはっきりとさせた尺度として、藤本ほか（2003）の“Death Competency 尺度”がある。藤本ほか（2003）は、デス・エデュケーションの効果は死への不安以外にもあるという視点から、死に関する心理を発展させ、「死に対処するための能力を測る尺度」としてこの尺度を作成した。大学生、大学院生を対象として作成されたこの尺度は死に対処する能力を“自分に身近な死に対する能力”と“概念的な死に対する能力”の二つにわけ、そのうち“自分に身近な死に対する能力”は更に“身近に起こりうる死について考える能力”，“身近に起こりうる死に対処する能力”，“死に対する親和性”の3つに，“概念的な死に対する能力”は更に“他者の死を受けとめる能力”，“死を意味あるものと認める能力”の二つに分け、合計5つの側面から測ることができるものとしている。

このように既存の尺度を概観してみると、死を多次的に扱おうという動きへと向かいつつあると言える。

教育的視点から鑑みても、不安や恐怖といったネガティブな感情面にのみに注目するのではなく、死に関する心理の多次的な把握が必要であり、このような尺度の変遷が見られるのも当然であろう。また、今後は、藤本ほか（2003）の“Death Competency 尺度”のように、効果測定等、研究における実証的な検証を行うためのツールとして活用できるような、より精度の高い尺度の開発が求められるだろう。

第2章 青年期における死生観の育成支援の重要性

第1節 「死生観の育成支援」という表現について

これまで、多くの教育者、宗教家、コミュニティにおけるリーダーたちが、人が生きる意味、死ぬこととは何かについて考え、命の尊さについての認識を深め、死や生に伴って生じる様々な問題について学び、考察することを目的とした教育を行ってきた。そして、このような教育は、医療現場、学校教育、生涯教育において、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な呼ばれ方をしてきた（田宮、2008）。

しかしながら、第1章で論じたように、時代とともに、「死生観」は、何か手本になるような特定の価値観が存在し、それに従うよう教育されるというものから、それを持つ人々の個性が尊重されるものへと変化してきている。それに伴い、現在における、死生観教育も何か特定の思想、価値観、考え方を啓蒙するというものではなく、受講者自身が死生観教育を通して自らの死生観を深め、熟成するという死生観の自己育成を支援するという方向へと変化してきているのではないかと考えられる。

1980年代以来、いわゆる「死の準備教育」、「Death Education」の必要性を訴える啓発活動を行ってきたデーケン（2000）は“「死の準備教育」に対する反発として、何か特定の死生観を押しつけるのではないかと心配する人がいる”（デーケン、2000、pp.7-8）と指摘し、大切なのは講義内容よりも、講義を通して何かを考える刺激を受講者が受け止めるということであり、今の日本では教育という言葉が誤解されている点があると論じている。このような意味からも、今後、個人個人が自らの死生観の育成を行うことを促し支援する専門的な活動を示す上では、「教育」という言葉よりも「支援」という言葉を用いる方が自然なのではないだろうか。

さらに、先行研究において“死生観は、自分の死に対する考え、価値観などを意識的に繰り返し考えることで確立する”，“頭で知識を得ること以上に、自分で涙を流し、考えることを繰り返し、自分の心身を活性化させる必要がある”（岩井、2004、p.197）という意見，“「いかに最期まで人間らしく生きるか」ということを学ぶためには、死を直視しなければならない”（デーケン、2000、p.6）という意見があるように、人が自ら「死生観の育成」を行う上では、概念的な、また他人事の死ではなく、自分、そして大切な人の死という当事者性を持った死を意識し、それに向き合っていけるような「死の当事者性の高まり」が必要であると言える。

つまり、今後、「死生観の育成支援」において根幹となるのは、受講者に対し、死の当事者性の意識、獲得を促す機会を与え、それを支援することだと考えられる。そして、言い換えれば、死の当事者性の高まりが促進できるか否かは「死生観の育成支援」の効果の重要な指標、基準

の一つとすることもできるのではないだろうか。

本研究において用いる「死生観の育成支援」とは、受講者が、「いのちの有限性を認識し、自分、そして大切な人を含めた他者のいのちについても大事に扱うことを促すこと」、「限りある人生をよりよく生きる力を育むこと」を最終目標とする点においては、これまで行われてきた既存の「死生観教育」と同様である。しかし、これまでの「死生観教育」はこのような最終目標を達成する上でのプロセスとして最も重要であると思われる、「死の当事者性の高まりの促進」について焦点を当ててはこず、また敢えてそれを避けてきたとも考えられる。

その大きな要因の一つとして考えらるのが、このような「死の当事者性の高まり」に際して、表出される、死に対する恐怖や不安といったネガティブな感情の存在である。これまでの多くの「死生観教育」における効果研究ではこのようなネガティブな感情の軽減の可否が議論されてきた（Bell, 1975 ; Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; Wittmaier, 1979 ; Combs, 1981 ; 尾崎, 2005）ように、これまでの「死生観教育」の実践において、受講者の死に対するネガティブな感情の表出は軽減すべき反応であり、実践を行う上での脅威であったと考えられよう。

しかしながら、先行研究においては、若者を対象とした「死生観の育成支援」における感情や情緒のレベルにおいては、“人間はだれでも死に対するさまざまな恐怖や不安を抱いていることを教えることが重要である”（デーケン, 2000, p.9）という意見、死を体験をした時に親はそれについて答えは出せなくとも、それを共有し、親も、身近な大人もまた同じように悲しんだり苦しんだり不安になっているのだということを共有することで子どもは救われる（近藤, 2000）という意見もある。また、近藤（2004）は、学校における死生観の育成支援について、“いのち教育においても学校カウンセリングにおいても同様に、児童・生徒から突きつけられた問いにとまどいつつも、ともに考えともに悩み苦しみ、不安や恐れを感情を共有することが、教師にできる唯一のことである”（近藤, 2004, p734）と論じている。

このように、子どもを含んだ若者の死に対するネガティブな感情における対応として重要なことは、このような反応を単純に軽減しようとするのではなく、受講者がこのような感情を持つことは決して特別なことではなく、自然なことであり、他者も同じように感じているということを経験することにあると考えられよう。さらに、特に家族をはじめとした、大切な人と共にこうした感情を共有する機会、場を設けることは死生観の育成支援におけるリスクの回避のみならず、「大切な人の死を意識し、それに向き合う」ことを促すという、彼らの死生観の育成支援において重要な目的ともなると考えられる。

そこで本研究では、受講する者が、「個人が持つ、死生に纏わる認知、感情、態度を含む心理集合体」である「死生観」を自ら深め、熟成させていくことに対する支援を総称し、「死生観の

育成支援」と定義し、本研究においてこれを実践する上での重要な目標として、「死の当事者性の高まりを促進すること」、また「彼らの表出する死に対する恐怖や不安といったネガティブな感情を共有する機会、場の提供を行うこと」を掲げた。

第2節 なぜ若者に「死生観の育成支援」が必要か

2011年度自殺対策白書によれば、我が国の自殺者は平成10年より13年連続して3万人を超える厳しい状況が続いている。さらに、年代別の死因順位を見ると15～39歳の各年代の死因の第1位は自殺となっており、男女別に見ると、男性では20～44歳という、若手社会人として社会を牽引する世代において死因順位の第1位が自殺となっており、女性では15～34歳というさらに若い世代で死因の第1位が自殺となっているという。また、こうした状況は国際的に見ても深刻であり、15～34歳の若い世代で死因の第1位が自殺となっているのは先進国7ヵ国では日本のみであるという報告もある。

また、核家族化が進み病院死が当たり前となり、家庭において身内の死を経験すること、自分や家族の死を意識し、いのちの有限性、かけがえのなさを学ぶ機会も減少の一途を辿っていることから、若者の死に対する認識の不足が指摘されている（大倉，1985；高木，1999；柏木，2001）。今日の若者における自殺の増加、殺傷事件といった社会問題には、このような現状が少なからず影響しているのではないだろうかと考えられる。

さらに、2011年3月11日、日本は国内では最大級といわれる東日本大震災に見舞われた。この悲劇により、高齢化や核家族化が進む中でこれまで死とは無縁で生きてきた多くの若者も自分、そして大切な人の死とは身近にあり、人間の死期というものは誰にも予測ができないものであると改めて知ることとなった。「死の準備教育」の先駆者であるデーケン（2000）は“この世に生を享けた以上、いつかかならず死が訪れる。その日までをどう生きるかについては、画一的な回答などはない”（デーケン，2001，p.121）と主張し、若者に対し、普段から死を身近な問題として考え、生と死の意義を探究し、自覚を持って自己と他者の死に備えて心構えをさせることが、DeathEducationの目的にはあることを主張してきた。

また、稲村ほか（1983）は死の概念の発達には10歳以上ではほぼ大人と同じ感覚で死を捉えることができると主張しており、自分自身の生きる意味を考え、生と死の意味を深刻に考え始めるのは、小学校高学年から中学生くらいの年齢からである（近藤，2002；山崎，2002）と論じる研究者もいる。

そして、子どもが死に対し、強い関心を持っているときを、今、ちょうど教育（デス・エデュケーション）のために貴重な時（ティーチャブル・モメント）であると論じるデーケン（2000）は、自らが講義した、

1000 人の中学生のうち 5 人の生徒に 5 か月以内に両親や兄弟との死別体験があり、800 人の高校生を対象に講義した際にも死別体験をしている者が 9 人いたと指摘し、これらの子どもたちにとって講義を行った時がまさにティーチャブル・モメントであったと論じている(デーケン, 2000)。

このようなことから、死の概念が確立し、ティーチャブル・モメントに位置づけられるような若者に対し、成長の過程において死生観の育成の機会を自然な形で提供していくためには今後、死生観の育成支援を学校教育の一環として積極的に取り入れていく必要があると考えられる。

しかしながら、周知のようにこのような「死生観の育成支援」にはリスクを伴うことも事実である。天野(2004)は、中学校授業におけるいのち教育において無用なショックを受けるために、“人の死”の前に“ペット、動物の死”を取り上げることの意義を主張し、授業中、つらかったり悲しかったりした時に、授業から一時的にはずれられる配慮として“話したくない生徒のための席”を設ける工夫を行っている。このように配慮を行った計画の中でも、1 名は授業直前の過程で過去の死別体験を思い出し、不調を訴えたという(天野, 2004)。これに対し、天野(2004)は家庭訪問などじっくりと生徒と話し合う機会を数回とったとのことであった。

その他にも死生観の育成支援の実践後の反応として、怒りや死に対する拒否的態度が見られた(赤澤, 2005)という報告や、死への恐怖や不安の増加(Bell, 1975; Combs, 1981; Wittmaier, 1979)が報告されている。

こうした死生観の育成支援の実践のリスクから、学校教育における実践がなかなか浸透していないという現実もある。

鈴木(2001)によれば、学校現場において死生観の育成支援を展開するための正式なカリキュラムがないことから、必要性は感じているものの、いざ学校現場に取り入れることに関して戸惑いを感じている教師が多いという。また赤澤(2005)は、死生観の育成支援の実践における問題点として、他の教師の死に対する抵抗や無関心といった“周りの教師の消極的態度”，子どもの過去の死別体験や発達段階への配慮といった“個人への配慮”のむずかしさを挙げている。

このように死生観の育成支援は、当然のことながら生徒たちの心理的な負担を考慮しつつ、必要な場合は心理的なケアを行いながら慎重に実践する必要があるだろう。しかしながら、前述したように、死生観の育成で重要なことは、受講者自身が、当事者性を持った死を意識し、それに向き合うことにより自らの死生観を深め、熟成させていくことであり、このような過程において死に対する恐怖・不安感情といったネガティブな感情的反応、そして死に対する否定的な態度が表出されることは自然なことであり、完全に避けることはできないと考えられる。

先行研究においては、死生観の育成支援において子どもの気持ちに寄り添い、子どもを支え

ることが教師には求められる（中村，2003）という知見や，“いのち教育においても学校カウンセリングにおいても同様に，児童・生徒から突きつけられた問いにとまどいつつも，ともに考えともに悩み苦しみ，不安や恐れを感情を共有することが，教師にできる唯一のことである”（近藤，2004，p.734）という意見もあるように，子どもたちには，死に対する感情を共有する機会，場が必要であると考えられる。

このように，若者にとって，当事者性を持った死を意識し，それに向き合うことを促すこと，また，そのプロセスにおいて表出するだろう感情的反応を共有する場を提供する「死生観の育成支援」は今こそ重要であると言えよう。

第3節 学校現場における死生観教育に関する先行研究

これからの「死生観の育成支援」を考える上で，Death Education，死の準備教育，いのちの教育，生と死の教育，こころの教育等，これまで行われてきた，「死生観教育」をテーマとした先行研究を振り返ることは重要であろう。

このような先行研究のうち，実証的なものの多くは医療従事者，特に看護師や看護学生を対象として行われたものが中心である。しかしながら，第1節でも述べたように，死生観の育成はもはや，終末期，老年期にある人々，医療従事者等，特定の対象に向けられるものではなく，我々全ての人間にとって必要なことであり，特に若い世代における死生観の育成支援は社会的背景からも急務であると考えられる。そこで本節では若い世代に対する学校現場において行われてきた死生観教育の研究に焦点を絞り，概観することとする。

わが国の学校教育における死生観教育の実践的な試みとして，兵庫県教育委員会が平成17年度より行っている，“命の大切さを実感させる教育プログラム”（兵庫県立教育研修所，2012）がある。同県では小学校，中学校，高等学校の発達段階に応じた，命の大切さを実感させる教育プログラムを研究・開発し，実践している。それに対し，兵庫県のみならず，全国各地から問い合わせが多く寄せられたという。これも，死生観の育成支援に対する関心の高さの現れであると言ってよいだろう。

しかしながら実際，死生観教育がこのように公の教育プログラムとして継続的に実施されている例は少なく，その実践の多くは，教師がそれぞれのオリジナリティにより個別で試行しているという現状である。そのためか，効果を実証的に扱った研究はほとんどないに等しく，実践例やその感想を単純に報告したものがほとんどである。

以下においては，死生観教育に関する研究として，小学校・中学校・高等学校・専門学校・大学の順に取り上げる。

まずは小学生を対象とした研究である。高橋（2005）によれば、学校教育における死生観教育の実践は小学生が多く、その実践報告も多いという。

小学校では動物の飼育を活用した教育実践も目立つ。こうした授業の研究報告には、南雲（2006）、中川（2007）の例がある。南雲（2006）はモルモットの飼育を通し、小学校1年生に対し、いのちの学習プログラムを行い、モルモットに名前をつけること、獣医からモルモットについて話を聞くこと等を取り入れたという。その結果、特に、子どもたちはモルモットの出産を通し、モルモットが死んだら生き返られないという命の不可逆性を実感したと報告している（南雲、2006）。また、中川（2007）は、小学校における動物飼育の教育的効果を検討するため、動物飼育をしている学校の4年生の作文と、他校の6年生の作文を検討した。その結果、他校の生徒と比較し、動物飼育をしている学校の生徒の作文には周囲との関わり、自他に対する肯定感等に加え、生命尊重などが表現されていたと報告している（中川、2007）。

次に、生きることは他の生物の命を犠牲に成り立つことに注目した授業として、弘中（2006）、日下（2000）の行った授業がある。弘中（2006）は“忘れられない御馳走”という資料を使って、“いただきます”、“ごちそうさま”の意味を考える授業を行った。授業後、ほとんどの場合、給食の残菜が少なくなり、自分のいのちを支えてきたものが他のいのちであることに気づくきっかけとなったと報告している。日下（2000）は、“クモの巣にチョウチョウがひっかかっていました。あなたならどうする？”という問いを生徒に投げかけ、このテーマにおいて家族と対話させ、生きることは他の生きものの命をいただいていることだということに気づくことの大切さを訴えた。

そして、日下（2000）と同様、家族との対話を授業に取り入れた研究として、金森（2000）の研究も興味深い。金森（2000）は生徒の母親に、授業の中で、切迫流産であったこと、出産後、仮死状態だったことなど、生徒たちが胎児期において、常に死と隣り合わせであったことを語ってもらうという機会を設けた。結果、生徒たちの多くは自分たちが奇跡的な存在であることに納得したと報告している（金森、2000）。

このように小学生を対象とした授業は敢えて動物の死を活用することや、家族との対話を取り入れるなど、経験型の授業を進める工夫がされているものが多い。

次に中学生を対象とした死生観教育には、高橋（2005）、松野（2005）、天野（2004）の研究がある。高橋（2005）は中学校2年生を対象に『100万回生きたねこ』を朗読し、その感想をまとめること、余命半年と宣言されたらどんな気持ちになるか、どんな行動をとるかについてのディスカッションを行うこと、ホスピスへ訪問することといったプログラムを導入した。ディスカッションを通し、生徒たちからは自発的な発言や質問が多く出され、学習計画後にも生徒たちの追究意欲が継続していたことが大きな成果であったと報告している（高橋、2005）。

松野（2005）は道徳授業を通し、全校生徒を対象に新聞記事を使った授業を行った。沖縄で実際におきた少年犯罪の事件をもとに、少年犯罪の実名報道はすべきかすべきではないかについて被害者、加害者の立場でディスカッションを行った。その結果、感想から子どもたちが自分の命を見つめ、他者の命に思いを馳せ、自らの生き方を深く考えるようになったと報告している（松野，2005）。そして天野（2004）は無用なショックを避けるため、人ではなくペットや動物の死を取り上げた授業を展開した。また、ディスカッションを行う際、話したくない生徒のための席を設け、ここでは発言は強要しないルールとしたという。その結果、生徒から、話を聞いて悲しくなった、話さない席があつてよかったという作文があり、授業づくりにおける配慮の必要性を報告している（天野，2004）。

中学生を対象とした研究報告では、「配慮」という言葉がキーワードとなる。思春期に位置づけられる世代にある彼ら対し、死を題材とした教育は、性と同様に教育者側のタブー視が最も強い世代であると言えよう。

次に、高等学校を対象とした研究である。古田（2005）は高校一年生の現代社会の中で、10～12回の生と死の教育を行った。その内容は、8代まで遡った家系図の作成を通して命のつながりについて考えるもの、大切な人の死について残された者の悲嘆のプロセスを学ぶもの、ドキュメンタリービデオを視聴するといったものであったが、その結果、最も生徒に印象に残った講義は“死に別れた人の悲しみ”であり、生徒の3分の1にのぼったという（古田，2005）。得丸（2008）が“学校現場では特に二人称の死には大きなタブーがある”（得丸，2008，p.20）と記述しているように、学校教育ではまだまだ大切な人の死を扱うことが難しい中、このような研究結果が報告されていることには大きな意味がある。また、古田（2005）は、授業後のアンケートでは、授業を受けたことにより、64%の生徒が死について以前より考えるようになり、“死ね”、“殺すぞ”という言葉を使う頻度が少なくなったという生徒が50%近くであり、高等学校でいのちの授業を行うことに意味があると答えた学生は88%であったと報告している。

真鍋（2005）は農業高校において鶏の解体を授業に取り入れた。事前指導において“いただきます”の意味を考えること、命のつながりを実感させることなどを行った。研究報告にはと殺し、解体し、“いただきます”の意味をかみ締めながら試食するまでの過程が報告されている（真鍋，2005）。影山（2005）は工業系高専の学生を対象に行った授業について報告している。授業では、死を自分自身の問題として視野にいれることに重点が置かれ、後半ではホスピスで働く医療従事者からチームワーク医療のケア、最期まで自分らしく生きることをサポートする場としてのホスピス、ターミナルケアについての講義を行った。その結果、授業後の気持ちの変化として、変わっていないという生徒は3分の1程度であったと報告している（影山，2005）。

5)。大宮ほか(2003)は安楽死ビデオや羊水検査のビデオを使った視聴覚教材を使つての授業、ホスピスや介護施設への訪問や、がん患者から話を聞くことなどを通した授業を行った。その結果、授業の前後において家族への信頼、校内友人への信頼が有意に高まったことを報告しており、いのちの授業の実践は生徒の自尊感情の高揚をもたらすという結果報告をしている(大宮ほか, 2003)。

このように、高校生を対象とした研究では、彼らの理解度の高まりに応じた知識型の講義も増えているという特徴があり、研究結果においては量的なデータが存在するものも多く、他世代に比べ実証的な研究が進んでいると言える。

最後に大学生を対象とした研究である。木村(1989)は理学部・医学部、法学部の学生に対し、インフォームドコンセント、尊厳死、ターミナルケアなどについての講義形式の授業を行った。その結果、生徒の中には授業の前後で癌告知の是非についての意見に変化が見られた者がいると報告している。たとえば、授業前には脳死を死と認めるべきと答えていた者18人が、講義後には“心停止を死とするべき”、“まだわからない”へと変わったという(木村, 1989)。

赤澤ほか(2003)は、オリジナルの教材を使つての講義、ワークを取り入れて大学生、大学院生を対象として介入実験を行った。その結果、死への関心が増え、抑うつ感に改善が見られたとしている(2003)。中出(2004)は大学生を対象にA・デーケン(2000)の“死とどう向き合うか”を基本資料とし、VTR教材も併用しての授業を行った。その結果、学生のレポートの中では“死”と“生きる”の語彙が10回以上、“家族”“受け入れ”“愛”という語彙が平均3回出現し、肯定的語彙の出現が多かったと報告している(中出, 2004)。

特に赤澤ほか(2003)や、中出(2004)の研究では量的研究として、対象者の人数が少なく、結果における安定性として充分とは言えない。しかし我が国においてこれまで死生観の育成における効果を実証的に行ってきた研究がほとんどなかったことを考えれば、彼らが行った効果研究には大きな意味があると考えられる。

しかしながらこのような先行研究にも克服すべき課題があると考えられる。以下では先行研究における問題点として、年代による偏り、授業形式の偏り、実証的研究の少なさの3点について検討していく。

第一に、年代による偏りについてである。高橋(2005)によれば“中学校では生命の大切さを扱う領域は、性教育や道徳というような固定観念で捕らえられていることが多く、継続的な実践にまで至らず、また、高等学校のように宗教や倫理観の比較等を扱うことが内容的に難しい”(高橋, 2005, p.7)という理由から学校教育では他の年代に比べ、中学校での実践報告や研究が少ないという。しかしながら前述したように、近藤(2004)によれば、8割強の学生が死について考えた経験を10から15歳の間に持っているといい、山崎(2002)も学生の8

割が小学校高学年までに死を意識するようになったという調査結果を示している。また稲村、小川（1983）によれば死の概念の発達には10歳以上ではほぼ大人と同じ感覚で死を捉えることができるとしている。このような背景から、中学生というのは死の概念の発達がある程度達成しており、死を意識し、考えた経験を持つことから、死生観の育成を始める上では、最も適した年代といえるのではないだろうか。さらにこの年代は、死に関する多くの問題を抱える年代でもある。この年代における実践的研究の遂行は今後の課題となるであろう。

第二に授業形式についてである。Durlak&Reinsenber（1991）によれば、Death Education プログラムの形式的分類には、“経験型プログラム（experiential program）”と“教示的プログラム（didactic program）”があり、死に関連する出来事や個人的な感情に焦点を当て、個々人がそれらについて意識することを目的とし、ロールプレイやシミュレーション等を用いるプログラムを経験型プログラムと呼び、講義や視聴覚的な教材を用い、死に関連する出来事についての知識と理解を高めることを目的とし、プレゼンテーションやグループでのディスカッションが用いられる形式を教示型プログラムと呼ぶという。しかしながら、これまでの研究においては、経験型プログラムと名乗っていても、視聴覚教材を含むもの、ディスカッションを含むものもある。重要なことは、経験型プログラムが、死についての知識や理解にとどまらず、死を個人に引き付けて意識し、経験的、実感的に捉えることを目的としているというところにあると言えよう。

“死の準備教育”の先駆者であるデーケン（2000）は、若者における Death Education の目的として、普段から死を身近な問題として考え、生と死の意義を探究し、自覚を持って自己と他者の死に備えて心構えをさせることを主張しているように、今後、学校教育における、特に若い世代を対象とした死生観の育成支援の目的には、自分の死、大切な者の死という当事者性のある死を実感することにより生きる意味を問い直すこと、身近な他者との関係性を見直すこと等、最終的には自らの今後の人生をよりよく生きるため、死生に纏わる様々な選択をしていく過程をサポートすることが考えられる。

従って、青年期を対象とした死生観の育成支援において経験型プログラムの実践を導入することは有意義と思われる。

しかしながら、先行研究を概観すると、幼少期、小学生に対しては、絵本を使ったプログラム、ビデオプログラムといった、死の疑似体験を手段とした経験型プログラムを行った授業の研究報告が多い傾向にあるのに対し、高校生、大学生と年代が上がるに連れ、例えば、脳死や臓器移植についての講義や、ゲストによるホスピスについての講義など、死に対する知識や理解を高めることを目的とした教示型プログラム形式の研究報告が増える傾向が見受けられる。これらは成長と知識の理解度に焦点を当てた結果と考えられ、自然な傾向であるとも言えよう。

しかしながら、年齢が上がったからといって経験型のプログラムが必要でなくなるわけでもないわけではない。死の概念が確立し、死別体験を経験する機会が増えてくる年代であるからこそ、教示型プログラムと同様に経験型のプログラムが必要であろう。今後、この年代において経験型プログラムの研究がなされることで、より効果的なプログラム開発のための情報が得られるであろう。

第三に先行研究の概観を通して最も大きな問題として、プログラムの有効性に関する実証的研究の少なさがある。まず、先行研究の多くは、実践報告、感想の記載に留まっているものがほとんどであり、プログラム実践について、その効果を量的に検討しているものはあるものの、質的に検討しているものは極めて少ない。また、量的に検討している先行研究に関しても、前述したように、受講者の死の不安や恐怖感情の軽減を測ったものがほとんどであり（赤澤，2003），その結果についても、死の不安や恐怖感情が軽減したという報告（Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; 尾崎, 2005）もあれば、むしろ不安や恐怖が増幅したという報告（Bell, 1975 ; Combs, 1981 ; Wittmaier, 1979）もあり、結果は一定していない。

今後より良い死生観の育成支援を行う上では、プログラムの実践における、受講者の死に関する心理的变化について検討し、新たな死生観の育成支援の効果の基準、指標を検討していく必要もあるだろう。

以上3点についての改善は今後、死生観の育成支援に関する研究の発展において極めて重要なものであると考えられる。

第3章 本研究の目的と構成

第1節 本研究の目的

前述したように現代では、病院死の増加や核家族化が進み、以前であれば家庭やコミュニティにおいて子どもが成長する中で自然と身についてきたであろう、生と死、いのちについての学びが得られなくなっている。このような状況の中では、今後、学校教育において若い世代に対し自然な形で「死生観の育成支援」を行っていくことへの需要は高まっていると考えられる。

しかしながら、死生観の育成支援の学校教育への導入は当然のことながら簡単ではない。例えば、文化的、また宗教的背景の相違である。得丸（2008）はキリスト教を土台とする欧米文化圏と、仏教、神道、儒教、アニミズムが混在する日本文化とでは、たとえ生活形態が欧米化に均されている現代日本においても根底にある死生観が異なっていると指摘している。

こうした複雑な死生観を持つ日本においては、単純に欧米における死生観の育成支援プログラムを借り物として用いるわけにはいかず、教材、カリキュラムを確立することが難しい。

鈴木（2001）によれば、学校現場において死生観の育成支援を展開するための正式なカリキュラムがないことから、必要性は感じているものの、いざ学校現場に取り入れることに関して戸惑いを感じている教師が多いという。また赤澤（2005）は、死生観の育成支援の実践における問題点として、他の教師の死に対する抵抗や無関心といった“周りの教師の消極的態度”，子どもの過去の死別体験や発達段階への配慮といった“個人への配慮”のむずかしさなどを挙げている。

さらに、現代の日本では、死について公に語ることはいまだあまり好ましいこととは思われておらず、特に子どもや若い者が自分の死について語ることや、家族や親しい者の間でお互いの死について語ることは、不吉である、縁起が悪いなどといって眉を顰める者も少なくはない。実際、学校現場においても、特に二人称の死、つまり家族を含めた大切な人の死には大きなタブー視があると言い、こうした大人社会の先入観は当然子どもにも影響を与えると論じる研究者もいる（得丸，2008）。確かに、自分や大切な人の死を意識したり、互いの死について語り合ったりすることにより、死に対する恐怖、不安をはじめとしたネガティブな感情が表出されることは必然である。そして、このような理由から、これまでの多くの「死生観教育」における効果研究においても、死に対する不安や恐怖といった、ネガティブな感情の軽減の可否が議論されてきた（Bell, 1975 ; Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; Wittmaier, 1979 ; Combs, 1981 ; 尾崎, 2005）のであろう。

しかしながら、先行研究において“死を意識しない人は、生の価値も認めることができない”，

“自己の内に死を自覚し、身内の死を体験した人は、生命や時間の尊さを知るとともに、今を充実して生きるべきであることを悟る”（平山，1991，p.281）という意見や，“人生の有限性への自覚を目覚めさせ、創造性を発揮させる強力なインスピレーションとして働くこともある”（デーケン，2001，p.18）という意見もあり、死について意識し、考えることには有意義な一面もあるということを忘れてはならないだろう。

また、死とは誰にとって重要なテーマなのか、ということを考えたとき、それは老年期に属する人々、または不治の病に伏している人々のみが対象になるのではない。2011年、東日本大震災という悲劇が我が国を突然襲った。このように多くの人々がその貴い命を予期せぬ形で落としていくという事態もある。人は生きていく中で必ず他者の死、それも愛する者、親しい者の死を経験する。つまり私たちは生きている限り、死と無縁でいること、自分、そして大切な人の死に向き合うことを避け続けることはできないのである。

このような意味でも、若者を対象に自分、大切な人の死といった当事者性のある死に対する意識を獲得する機会を提供していくことが必要と言える。また、このような「死生観の育成」のプロセスにおいて表出される死への恐怖、不安感情についての対応として、最も大事なことはこれらの感情を軽減することにあるのではなく、その感情を共有することである（デーケン，2000；近藤，2000；中村，2003）という意見もあることから、「死生観の育成支援」において、表出する感情を共有する機会、場を設けるということが重要となるであろう。

そこで本研究では、まず第2部において、現代における青年期における死を多面的に理解することを目的とし、青年期の死生観を構成する心理要素間の関係や青年期の死生観に影響すると考えられる様々な要因との関係を検討する。そして、第3部では、第2部で試みた彼らにとっての死についての理解を元に、今後、彼らの死生観の育成を支援する上で、重要と思われる死の当事者性の高まりの促進、およびそのプロセスにおいて表出される感情の共有の場の提供を目指した死生観の育成支援プログラムを作成、実施し、その有効性を検討することとした。

第2節 本研究の構成

本研究では、青年期にある現代の若者における死を多面的に理解し、その育成支援において必要と思われるプログラムを実践し、その有効性を検討することを目的としている。

本研究についての構成は Figure3-1 に図示した通りである。

まず第2部は、現代の青年期における死を多面的に理解することを目的として行った。第4章においては、「死のイメージ調査」として、青年期を対象に、想定する死の対象別に（自分、大切な人、他人）死からイメージするキーワードを挙げてもらうという自由記述式質問紙調査

を行い、その結果から死に関する認知面に焦点を当てた「死に関する多面的認知尺度」を作成、その尺度構成を通して、青年期における死生観の構造を探ることとした。第5章では、死生観における、認知的側面に注目し、集団間、および想定する死の対象による比較から、死に関する認知に対する影響要因の検討を行い、第6章では認知的側面と感情や態度的側面の関連を検討することで青年期における死生観の構造を多面的に把握することを目的とした。第7章では、死生観と人生に対する満足度、充実度との関係を探り、青年期における死生観が、彼らの人生における評価とどのように関与しているかについて検討した。

次に、第3部では、第2部で多面的に捉えた、青年期の死生観の構造とその現状を踏まえ、彼らの死生観の現状に対して必要と思われる育成支援プログラムを作成、実施し、その有効性の検討を試みた。第8章では、青年期前期に属する中学生を対象に死生観育の育成支援を目的としたミニプログラムを実践し、第9章以降に行う本格的な実践プログラムの開発に向けて、その効果、影響要因を探るべく予備調査を行った。第9章では、第2部、第8章の結果得られた知見に基づき、開発したプログラムを実践し、その中で表出される受講生徒の死に対する感情的反応に焦点を当ててその意義について検討を行った。そして第10章では、これまでの知見を受け、死生観の育成支援において、死の当事者性を深め、そのプロセスで表出する感情を他者、特に大切な人と共有する場を提供する上で効果的と思われた、「ドナーカード」というテーマ、「家族での対話」を課題とするというところに特徴を持つ経験型プログラムに焦点をあて、その有効性の検討を行った。

最後に第4部では、第1部での文献的な検討に加え、第2部、第3部の実証的検討を総合的に考察し、本研究から得られた知見について述べ、最後に本研究において、十分に検討することができなかった点、今後取り組んでいくべき課題に触れ、今後の研究の可能性を提示した。

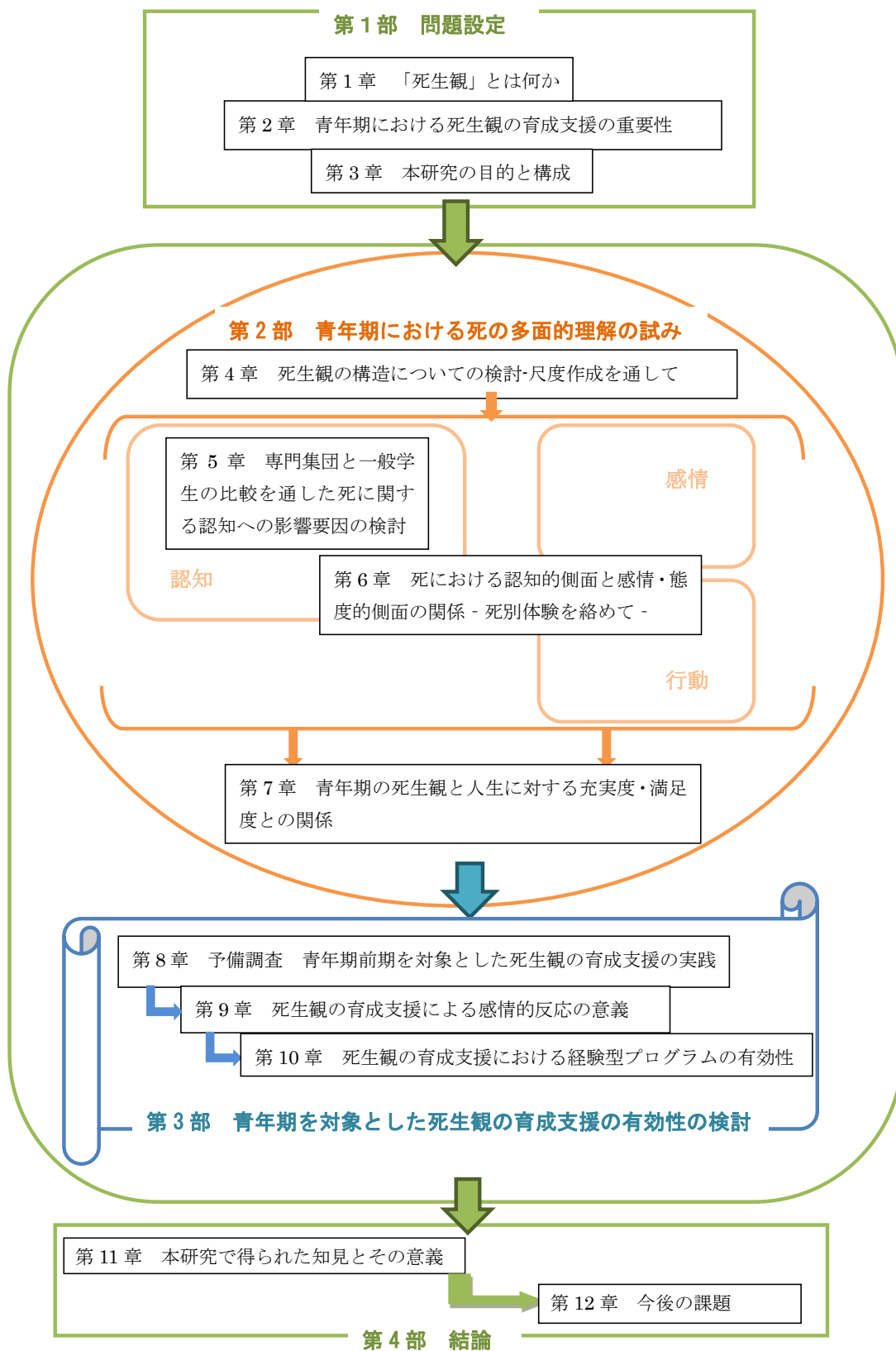


Figure3-1 本研究の構成図

第2部 青年期における死の多面的理解の試み

第1章において論じたように、死を意識し、有限である生に向き合うこと、自分、そして他者のいのちのかけがえのなさを実感するような機会を提供し、彼らの死生観の自己育成を促進すること、つまり死生観の育成支援はもはや家庭のみでなく、学校教育が担う重要な課題であると言えよう。

そのためにはこれまで、家庭や学校教育、マスメディア等の影響を受けながら身につけてきたであろう現代の若者の死に関する心理構造を把握することが必要である。

このような背景から、第2部では、青年期における死を多面的に理解することを目的とし、以下の研究を行った。

まず第4章では、死生に対するイメージ調査、死生に関する認知に焦点をあてた尺度の構成を通じ、青年期における死生観の構造について検討を行った。次に第5章では、特に死における認知面に焦点を当て、看護教育をはじめとした死生観の育成支援をこれまで受けてこなかったと考えられる、青年期の死に関する認知の特徴を把握することを目的とした研究を行った。具体的には、第4章において作成した「死に関する多面的認知尺度」を用い、青年期に属する一般学生の死に関する認知と、看護師、看護学生といった専門集団の死に関する認知の比較を行う。さらに、第4章の結果から得られた、「死に関する認知が想定する対象によって異なるのではないか」という仮説のもと、想定する対象（自分の死、大切な人の死、他人の死）による死に関する認知のスタイルの比較検討を行うこととした。

そして、第6章では、青年期の死生観という心理集合体において、各心理要素がどのように関連を示しているのかについて明らかにするため、死に関する認知的側面と、死に関する感情、態度的側面との間の相関関係を検討した。さらにこの章では、死生観に大きな影響を与えると考えられる死別体験の有無により、死に関する認知、感情、態度的側面がどのように異なるかについて検討を行った。最後に第7章では、青年期において、死に対する捉え方である死生観と生に対する評価と考えられる人生に対する充実度・満足度がどのように関係するかについて検討を行い、青年期に属する若者たちの心理において死と生がどのように共存しているかについて明らかにすることを目指した。

第4章 死生観の構造についての検討-尺度作成を通して

青年期における死に関する心理を扱った先行研究を振り返ると、彼らの死に関する心理として恐怖や不安といったネガティブな感情に焦点を当てているものが多くを占めている（田中ほか，2001；藤井，2003；松下ほか，2007）。その一方で、少ないながらも、死に対するネガティブな感情以外の心理要素についても扱った研究が増え始めている。例えば、丹下（2002）は青年期前期を対象に死からの連想語を問い、分類しようと試みた。その結果、死からの連想語にはネガティブなものだけでなく、ポジティブなものも含まれていたとしている。また、対象は成人期であるが、石坂（2003）の行った死の意味づけに関する研究では、死の意味づけにはポジティブなもの、ネガティブなものがあるが、それに加え、肯定、否定の両方の意味付けをするアンビバレンスなものという新たなカテゴリが見だされたという。

このような死に関するネガティブな感情以外の心理についても研究の対象としようという動きは、死に関する心理の把握を目指した尺度開発においても現れ、近年では肯定的な心理側面を含めて測定することが可能な尺度も現れはじめた。例えば平井ほか（2000）の“死生観尺度”のように、“人生における目的意識”や“死への関心”といった死に対する肯定的側面を示す下位尺度も含んでいるものもあれば、前述した青年期を対象とした丹下（1999）の“死に対する態度尺度”のように、青年期に限定した死に対する態度を生と絡め、多面的な視点から把握しようと試みたものもある。

このような、研究の発展により、死に関する心理についてより多くの情報を得ることが可能となり、多くの知見が得られてきた。しかしその一方でこれらの先行研究において見落されてきた点もある。

まず1点目は、先行研究において、死を扱う際、誰を想定した死であるかを区別して行ったものがほとんどなく、一般的な死として様々な死が混在したまま扱われてきたということである。これまで医療や教育現場において、一人称の死、二人称の死、そして三人称の死の存在が繰り返し語られており、研究者の中には平山（1991）のように、一人称としての死と二人称としての死あるいは三人称としての死とでは、各々その性質がまったく異なっている為、この点をしっかり把握しておかないとさまざまな混乱が生じると主張している者もいる。それにもかかわらず、これまで開発されてきた既存尺度では、回答する際に、想定する対象を明示した上で回答を求めているものはほとんど見られない。唯一、死の対象について触れている丹下（1999）の“死に対する態度尺度”についてさえ“自己の死”と“一般的な死”が同様の位置づけとされている。

2点目に、既存尺度には、死に関する認知というものに焦点を絞った尺度がほとんどないと

ということである。死生観のような様々な心理要素から成る複雑な心理構造について明らかにする上で、認知の役割は大きい。自動思考のような認知的側面が、感情や行動/態度に強く影響を与える (Beck, 1976/1990 ; Ellis, 1994/1999) ということは認知行動療法において広く支持されており、彼らがどのように死を捉え、生きることへと繋げて考えているか、つまり彼らの認知の在り方を把握することは彼らの死に関する感情や行動/態度、その他の心理についての背景を理解する上でも有用であると考えられる。例えば、若い世代における死への恐怖や不安には生への積極性からくる、いわゆる健全な感情もまた含まれている可能性がある。しかしながら死に関するネガティブな感情の強さを測るために活用されてきた既存尺度の結果のみでは、その感情の強さが軽減を目指すべきものであるのか、健全である証拠であるのかを判断しかねる。青年期における若者の心理を探究する上では、このような死に対する感情と共に、どのような認知が共存しているのかについても検討し、多面的に理解する必要があるだろう。

本章では以上のような先行研究における問題点を考慮した上で、青年期の若者が死をどのように捉えているかを把握するための尺度の作成を試み、そのプロセスにおいて改めて青年期の死に関する心理の構造を検討、整理することを目的とする。

第1節 研究1「死のイメージ調査による死生観の構造の検討」

本節では、青年期における死に関する心理の構造についての新たな理解を試みるため、想定する対象別 (自分, 大切な人, 他人) に死についてのイメージを調査し、その質的検討を行う。また、この結果をもとに、次節では、死に関する認知を測定する尺度の構成を行う。

1-1. 方法

1-1-1. 調査対象および調査手続き 都内大学生, 社会人 58 名 (男性 24 名 : 平均年齢=23.13 歳, SD=12.46, 女性 34 名 : 平均年齢=24.53 歳, SD=12.86) を対象に、死に関する意識調査として「自分の死」、「大切な人の死」、「他人の死」についてそれぞれから思いつくイメージや言葉についての自由記述式質問紙調査を行った。質問紙の配布, 回収は知人を介して行った。調査時期は 2005 年 5 月から 6 月である。

1-1-2. 分析方法 調査の結果、「自分の死」195 個、「大切な人の死」159 個、「他人の死」97 個, 合計 451 個の反応語 (同語含む) が得られた。これらの語に対し, K J 法を参考に, 臨床心理学を専攻する大学院生 3 名により分類, 整理を行った。

まず, 全てのカードから同様の表現をしていると考え得る項目同士を集め, 19 のグループを編成した後, 全ての反応語についてそれぞれ「自分」、「大切な人」、「他人」のうち誰を想定し

た上で挙げたイメージ、言葉であったかについて検討した。次に、死に関する心理には否定的側面だけではなく、肯定的側面もあるという先行研究の結果（Neimeyer, R.A. et al., 1983 ; 丹下, 2002 ; 石坂, 2003）から、これらの全ての小カテゴリについて、ネガティブなもの、ポジティブなものという視点により分類し、最後に、これまで先行研究においては多くの場合混在したまま扱われてきた心理要素を整理するため、これらのカテゴリを認知、感情、行動/態度に分類した（Table4-1）

Table 4-1 死に関するイメージ 各カテゴリにおける反応語数とそのパーセンテージ

カテゴリ			反応語例	自分	大切な人	他人	合計
感情	ポジティブ	安穩	やすらぎ, 穏やか, 安穩, 静けさ, ゆっくり, ゆったり	4 (2%)	5 (3%)	1 (1%)	10 (2%)
		敬意	厳肅なもの, 潔さ, 高潔さ, 神聖なもの	1 (1%)	3 (2%)	0	4 (4%)
	ネガティブ	悲哀	受け入れがたい, 悲しい, 淋しい, 最も深い悲しみ, 嘆きだ, 哀しみだ, 寂しい	11 (6%)	26 (16%)	4 (4%)	41 (9%)
		恐怖	恐怖, 怖い, 心配	9 (5%)	12 (8%)	2 (2%)	23 (5%)
		苦痛	厳しい, 罰, つらい, 痛い, 地獄	6 (3%)	19 (12%)	5 (5%)	30 (7%)
		虚無感	弱い, 無力, 非力, 絶望	13 (7%)	3 (2%)	7 (7%)	23 (5%)
		怒り	怒りだ, 許せない	0	4 (3%)	0	4 (1%)
		後悔	こころ残り, 未練, 悔い	6 (3%)	1 (1%)	0	7 (2%)
認知	ポジティブ	有意味	人生をまっとうする, 個々人の評価が濃密に現れるとき, 生が輝く, 生を全うした証, 思い残すことは何も無い, 彼（または彼女）がいかに偉大であったかを思い知らされる貴重なきっかけ, 命の尊さを知らされる瞬間, 偉大さが増す, 自分の死に気づく, 自分を思う瞬間	14 (7%)	14 (9%)	4 (4%)	32 (7%)
		関係性	託す, 記憶に残る, 受け継がれる, 思い出, 絆, つながり, 引き継がれる	8 (4%)	17 (11%)	2 (2%)	27 (6%)
		目的	最終地点, ゴール, 人生の終点, 人生最後の出来事, 生きた証, 完結, 乗り越えなければならない壁, 生き様, やり遂げる	16 (8%)	5 (3%)	3 (3%)	24 (5%)
	ニュートラル	公平	自身との折合い, 平等, 妥当なこと, 平等にやってくる, 誰もが経験する現実だ	4 (2%)	0	12 (12%)	16 (4%)
		未知	想像できない, なぞ, 不明, 答えの無い永遠の間, 闇, 未知, 深く考えたことがない, いつ起こるかわからない事	13 (7%)	1 (1%)	11 (11%)	25 (6%)
		不可避性	避けられない別れ, 不可避なこと, 受け入れていかなければいけないこと, 避けられないこと, 覚悟すべき未来, 誰もが確実に訪れる肉体の終焉, 常に忘却している事実, いつか訪れるもの, 不可避, 無常だ, あきらめ, 仕方がない, 必須だ, 避けて通れない, 自然の流れだ	29 (15%)	9 (6%)	27 (28%)	65 (14%)
		死後観	土に還る, 自然に還る, 天国へ旅立つ, 輪廻, 生まれ変わる, 現世での修行, 肉体から開放される, 昇天する, 輪廻転生, 神様のもとへ行く, 先に死んでしまった人と会える, 再生する, 故人との再会する, 光になる, 新しい世界へ行く, 仏様になる, 極楽へ行く	24 (12%)	21 (13%)	7 (7%)	52 (12%)
	ネガティブ	消滅	無, 消失, 消滅, 存在の終わり, 終焉, おしまい	5 (3%)	0	6 (6%)	11 (2%)
		未完	選択ができない, 夢の諦め, 目的が達成できない, 中途半端	20 (10%)	2 (1%)	1 (1%)	23 (5%)
		別れ	喪失, 避けられない別れ, 辛い別れ, 別れ, 永遠の別れ	4 (2%)	5 (3%)	4 (4%)	13 (3%)
行動/態度	ネガティブ	回避	想像したくない, 避けて通りたい, 考えたくない	6 (3%)	12 (8%)	0	18 (4%)
未分類			夢, リストカット, 死生観	2 (1%)	0	1 (1%)	3 (1%)
合計				195 (100%)	159 (100%)	97 (100%)	451 (100 %)

注) () 内%は各想定する対象における反応語の総数における%を示す

1-2. 結果と考察

分析の結果、死のイメージのカテゴリの有無、およびそれぞれのカテゴリ内における反応語の頻出度が想定する対象によって異なっていることがわかった。これは、死に関する心理の構造が想定する対象という切り口により、異なっていることを示していると言える。

具体的には、「怒り」というカテゴリは大切な人を想定した場合にのみ出現し、逆に「公平」、「消滅」というカテゴリは大切な人を想定した場合には出現しなかった。これは、大切な人の死に対しては、他の対象の死以上に納得性が低く、存在自体が消滅するとは捉え難いという傾向を示しているといえる。また、他人の死を想定した場合、「敬意」、「怒り」、「後悔」、「回避」のカテゴリは出現しなかった。これは他人の死が他の対象の死に比べ、客観化され縁遠いものとして位置づけられるからではないだろうか。

次に、反応語のパーセンテージに注目すると、大切な人の死においては、「悲嘆」、「苦痛」、「恐怖」といったネガティブな感情的反応が他の対象に比べて目立ち、認知においては「死後観」や「死後の関係性」、そして「有意味性」といったポジティブな認知的反応が多く見られた。また、行動/態度的反応としての「回避」も比較的多い。このことから、大切な人の死は他の対象の死に比べ、ネガティブな感情を想起しやすく、考えることが回避される傾向にあること、そして、死についてポジティブな意味づけがされやすく、死後の世界や、時空を超えて遺された者との繋がりを求めるスピリチュアル的な傾向がより多く見られると考えられる。

また、それとは対照的に他人の死については、認知面において、ポジティブ、ネガティブなものが少なく、「公平」、「未知」、「不可避性」といったニュートラルなものに特化して反応数が多く、感情的な要素の反応数も少ない。他人の死についてはやはり客観的で感情移入がなされにくいことがわかる。最後に自分の死についてであるが、認知的要素の配分が多いという点では他人の死と共通する。しかし、他人の死に比べ、「目的」、「有意味」といったポジティブな捉え方についての反応も多く、ニュートラルな認知では「不可避」について「死後観」の出現も多かった。そして特に特徴的なのはネガティブな認知における「未完」についての反応数が多いということである。これらのことから、自分の死については認知が優勢であり、客観的な立場を保つものの、死に対し、ゴールや最終地点といった意味づけをしながらも、夢や目標の途絶といった捉え方もするというアンビバレントな心理構造持つことがわかる。

このような結果から今後、学校教育における死生観の育成支援等の実践場面においては、漠然とした死、概念的な死ではなく、想定する対象を明示した上でその死の特徴に準じたプログラムを実施することが重要であることが考えられる。

第2節 研究2「死に関する多面的認知尺度の作成」

本節では、前節において死に関する認知として分類されたカテゴリ、反応語を参考にし、想定する対象別に死に関する認知を測定できる「死に関する多面的認知尺度」の構成を行うことを目的とする。信頼性については、内的整合性、時間的安定性を検討し、妥当性に関しては、構成概念妥当性を検討することとした。構成概念妥当性について、具体的には、自己や人生に対する肯定的な反応を示すほど、死に対しても肯定的な見方をする（Durlak, 1972 ; Blazer, 1973 ; Greenberg et al., 1986 ; 斉藤ほか, 2001）という先行研究の結果に基づき、自己の存在の肯定、信頼感を測定していると考えられる、大野（1984）の“充実感尺度”の一部、“信頼・時間的展望対不信・時間的展望の拡散尺度”との関連を検討する。

2-1. 方法

2-1-1. 質問項目の作成過程 研究1において死に関する認知に分類された9つのカテゴリ、「有意味」、「関係性」、「目的」、「公平」、「未知」、「不可避性」、「消滅」、「未完」、「別れ」と、それに属する反応語を参考に、死に関する認知を測定する為の質問項目を作成した。なお、「死後観」については本尺度の参考カテゴリとして用いなかった。この理由は、「死後観」が、純粋に死に関する認知というより、宗教観の一部として死に関する認知への大きな影響要因としても位置づけられること、また、反応語のヴァリエーションが膨大であったことから、下位カテゴリの一部としてまとめてしまうよりも死後観という別の心理要素の一つとして扱うことが適切であると判断したからである。

質問項目、カテゴリ（因子名）の作成にあたっては、臨床心理学を専攻する大学院生5名により検討し、最終的に内容的妥当性があると同意が得られたもの53項目9カテゴリを採択した。

2-1-2. 調査対象および調査手続き はじめに、質問項目の選定に伴い、項目分析、および因子分析を行うため、死に関する認知を問う項目53項目を使用し、質問紙調査を行った。都内大学生、専門学生304名（男性155名；平均年齢=21.5歳，SD=5.1，女性149名；平均年齢=21.3歳，SD=3.9）を対象に、2005年6月から7月にかけて実施し、収集されたデータについて項目分析、探索的因子分析、確認的因子分析を行った。尺度名については、研究1で得られた知見を踏まえ、死に関する認知を多面的に理解することを目指す尺度であることから「死に関する多面的認知尺度」と命名した。

本尺度は、同じ質問項目に対して、死を想定する対象が異なったバージョンで回答することにより、調査参加者が想定した対象により死をどのように捉えているかについて比較検討可能

な尺度として作成された。そのため、質問用紙にはそれぞれ、想定する対象を明記した上で質問項目をその下に記すという形をとった。例えば自分の死についての回答を求める場合は、「自分の死について言えば」と明記し、質問に関して回答を要求する形である。さらに、質問紙調査の際には口頭にて、「1 ページ目は自分の死について、2 ページ目は大切な人の死について、3 ページ目は他人の死について想定した上で回答を行ってほしい」という旨を伝えた。

次に「死に関する多面的認知尺度」の信頼性と妥当性の検討を行うため以下の調査参加者に対し、質問紙調査を実施した。第1標本は都内専門学生 162 名（男性 57 名；平均年齢=21.04 歳，SD4.35，女性 93 名；平均年齢=21.35 歳，SD=3.65，無効 12 名），第2標本は都内大学生，専門学生 148 名（男性 80 名；平均年齢=22.15 歳，SD=4.59，女性 68 名；平均年齢=20.91 歳，SD4.54，無効 15 名）である。調査において使用された質問紙は“死に関する多面的認知尺度”（37 項目，6 段階評定），および併用尺度として，大野（1984）の“充実感尺度”の一部，“信頼・時間的展望対不信・時間的展望の拡散尺度”（以下，“信頼・時間的展望尺度”）である。

まず，全ての想定する対象について，内的整合性を確認するため，第1標本を対象とした質問紙調査を 2005 年 7 月から 8 月にかけて実施した。そして，「大切な人の死」，「他人の死」については，尺度の時間的安定性を検討するため，第1標本の一部（72 名）に対し，2 週間の期間を空け，再度，質問紙調査を行った。さらに「自分の死」についての尺度の安定性を確認するため，第2標本の一部（98 名）に対し，2008 年 6 月に 2 週間の期間を空けて再度質問紙調査を行った。また，妥当性の検討については第2標本を対象に 2008 年 6 月に実施した。

いずれの調査でも，調査参加者に対する倫理的配慮から，質問紙表紙，および口頭にて，本調査が死をテーマとした質問紙調査であり，回答が拒否できる旨を明示した。

2-2. 結果と考察

2-2-1. 項目分析 a.基本統計 それぞれの対象（「自分の死」，「大切な人の死」，「他人の死」）における各項目の平均得点について検討した結果，9 項目が 3 つの対象に共通して得点分布が高い方へ極端に偏っていることが明らかとなった。項目内容について再度検討した結果，9 項目を削除することとした。また，2 つの対象においてのみ分布の偏りが見られたものに関しては，因子分析の結果，下位尺度の構成等を考慮した上での採択を行う為，この段階では残すこととした。b.探索的因子分析 「自分の死」，「大切な人の死」，「他人の死」の 3 つの対象を想定し回答したデータを元に，各々探索的因子分析（主因子法，Promax 回転）を行った。その結果，3 つの想定する対象に共通して複数の因子にまたがり因子の負荷が高いもの，または因子負荷が 3 つの対象に渡って極端に低いもの（.35 以下），7 項目について削除対象とした。その後，各想定する対象ごとに改めて分析を行った結果，因子構造は 3 つの対象に共通し，ほぼ

同様の構造を呈し、本尺度の構成として 37 項目、6 因子解（最小の固有値および寄与率は「自分の死」では、1.38, 60.1%, 「大切な人の死」では、1.39, 60.75%, 「他人の死」では、1.29, 56.37%であった）が適切であると判断した（Table 4-2, Table 4-3, Table 4-4）。

しかしながらこの因子構造において各想定対象における因子負荷のみに注目した場合、「自分の死」における項目 48, 「大切な人の死」における項目 31, 38, 「他人の死」における項目 15, 45 といった負荷量の低い項目や、「大切な人の死」における項目 23, 40, 「他人の死」における項目 46 など、複数の因子にまたがって因子負荷の高いものも見られる。これらの理由としては以下のようなことが考えられる。

まず、「自分の死」の項目 48 が第 6 因子よりもむしろ第 5 因子に負荷量が高かったのは、自分を想定した場合、人生の意義を追及できなくなるという、いわゆる社会的な死という状況は「他者の死」に比べ、より現実的でシビアに受け取られ、存在自体の消滅と等しく捉えられるからではないだろうか。また「大切な人の死」において項目 31 は第 4 因子よりもむしろ第 1 因子に負荷量が高かったことには、「大切な人の死」は他の死と比較し、客観化が薄れ、理想的に捉えられやすい傾向が影響していると考えられる。その結果、生が死と隣り合わせであるという一見ニュートラルな項目も、いのちや今を大切にするとといったポジティブなカテゴリへと帰属されたのであろう。更に、項目 38 は第 5 因子よりも第 3 因子において、また項目 40 が第 5 因子と共に第 3 因子においても負荷量（負）が高かったことは、大切な人においてさえ死後に何も残らない、死んでしまえばその存在は無でしかないと考える者は、自分も含めた遺された者との関係性さえも喪失するといったドライな考えを持つ傾向があるからではないかと考えられる。更に「他人の死」において項目 45, 46 が第 3 因子よりも、第 5 因子において負荷量が高かった理由としては、「他人の死」が、自分や大切な者の死を想定する場合に比べ客観化され、故人との関係性というものの自体が想像されにくく、結果としてより大きな枠組みとして存在の消滅というカテゴリへと強く帰属したのではないかと考えられる。

このように死に関する認知のあり方は想定する対象により異なることが因子構造のあり方によっても示されたが、前述したように本研究では、同一の質問項目を用い、想定する対象別に死に関する認知を量的に比較することが可能な尺度の作成を目指している。そのため、最終的な尺度構成は、敢えて想定する死 3 種において共通の質問項目に統一することとした。

Table4-2 死に関する多面的認知尺度 自分の死

因子分析結果（主因子法, promax 回転）

項目No.	F1	F2	F3	F4	F5	F6
第1因子 (F1)						
1	.77	.01	.09	-.01	.23	-.06
2	.67	.07	.01	.11	-.02	-.01
3	.59	.11	-.11	.24	-.21	.14
5	.82	-.13	.08	-.08	-.10	.04
6	.68	-.02	.07	-.02	.03	-.14
8	.83	-.03	.03	-.09	-.06	.04
第2因子 (F2)						
9	-.03	.72	-.12	.02	.03	-.02
10	-.06	.66	.10	.03	-.10	.04
11	.11	.53	-.04	.07	-.10	.11
12	-.10	.79	.03	.00	.01	-.01
13	.12	.51	.04	-.05	-.09	.28
14	.30	.44	-.16	-.12	.23	-.04
15	.09	.48	.11	-.02	-.15	-.02
16	-.12	.82	.11	-.04	.19	-.14
第3因子 (F3)						
17	.15	.12	.60	-.10	.02	-.02
18	-.07	.01	.89	.17	.04	.08
19	.09	-.03	.84	.05	.17	-.05
20	-.12	.22	.49	-.01	-.21	.05
21	.08	.17	.64	.02	.05	.01
45	.04	-.02	-.44	-.06	-.28	-.16
46	.03	-.27	-.67	-.04	-.16	.02
第4因子 (F4)						
23	-.07	.01	.03	.85	-.10	.08
24	.11	.10	.08	.35	.20	-.06
26	.05	-.04	.02	.77	.03	.03
29	-.09	-.01	.07	.57	.14	-.15
31	.34	-.06	-.12	.40	.01	-.16
第5因子 (F5)						
38	.16	-.11	-.15	.08	.51	.19
39	-.02	.12	.05	-.02	.92	.01
40	-.18	.02	-.10	.15	.67	-.03
41	.02	.03	.01	.04	.75	.11
第6因子 (F6)						
47	-.11	-.05	.14	.08	.07	.84
48	.02	-.16	.11	-.07	.64	.18
49	.01	-.17	.05	-.11	.17	.64
50	.01	-.01	-.07	-.02	.04	.70
51	.06	.14	-.07	.07	-.09	.59
52	-.05	.03	-.02	-.06	.04	.77
53	.02	.12	-.04	-.10	.08	.49

Table4- 3 死に関する多面的認知尺度 大切な人の死

因子分析結果（主因子法, promax 回転）

項目No.	F1	F2	F3	F4	F5	F6
第1因子 (F1)						
1	.74	-.09	.09	.09	-.14	.10
2	.41	.07	.05	.06	.14	-.02
3	.59	.22	.01	.00	.11	-.23
5	.62	.09	.06	-.04	.02	-.05
6	.65	.07	-.14	-.04	-.03	.00
8	.77	-.16	.05	.07	-.21	.15
第2因子 (F2)						
9	.03	.72	-.21	.04	-.07	.12
10	.05	.66	-.02	.05	-.11	.04
11	.08	.77	.16	-.14	.10	-.20
12	.08	.84	-.03	-.04	-.06	-.12
13	.20	.41	.10	-.15	-.06	.25
14	-.24	.66	.11	.11	.29	.16
15	-.09	.53	.13	.21	-.17	.04
16	.12	.65	-.10	.00	.04	.00
第3因子 (F3)						
17	.04	.12	.78	-.01	.06	.04
18	.19	-.07	.70	.10	.00	.04
19	.17	-.04	.79	-.12	.18	.06
20	-.13	.12	.74	.03	-.12	.13
21	.08	-.12	.78	.01	.17	-.01
45	.01	.02	-.62	-.07	-.25	-.08
46	-.10	.01	-.63	.01	-.21	-.01
第4因子 (F4)						
23	.35	-.01	-.07	.64	-.15	.03
24	.00	.10	.05	.78	.14	-.03
26	.13	.02	-.07	.77	.01	.05
29	-.08	-.05	.08	.69	.24	-.11
31	.40	.13	.01	.11	.19	-.16
第5因子 (F5)						
38	.10	.11	-.46	-.07	.25	.09
39	-.08	-.03	-.09	.10	.82	.07
40	.14	-.03	-.52	-.07	.45	.06
41	-.01	-.03	-.13	.12	.69	.06
第6因子 (F6)						
47	-.10	-.02	.09	-.05	.08	.71
48	.09	-.09	-.07	.06	.31	.52
49	.19	-.04	-.02	-.20	.05	.54
50	-.04	-.06	.07	.11	.12	.58
51	.01	.26	-.06	-.06	-.17	.63
52	-.19	.04	.03	.05	-.10	.70
53	.05	-.05	.00	-.05	.40	.48

Table 4-4 死に関する多面的認知尺度 他人の死

因子分析結果（主因子法, promax 回転）

項目No.	F1	F2	F3	F4	F5	F6
第1因子 (F1)						
1	.79	-.19	.06	-.12	.02	.10
2	.38	.13	-.02	.16	.04	.00
3	.52	.13	-.03	.20	-.06	-.11
5	.83	-.10	-.08	-.11	.00	.09
6	.60	.04	-.11	.24	-.03	.13
8	.62	.02	.11	.05	-.03	.05
第2因子 (F2)						
9	-.08	.78	-.16	.09	.02	.04
10	.00	.76	-.07	-.08	-.23	.09
11	.07	.58	.12	.02	-.02	-.03
12	.16	.49	.16	-.10	.11	-.03
13	-.01	.44	.22	-.14	.22	.05
14	-.14	.66	-.06	.19	.07	.14
15	.26	.29	.13	-.02	.02	-.18
16	-.11	.69	-.04	-.06	-.06	-.05
第3因子 (F3)						
17	.09	.14	.57	.08	.10	-.13
18	-.08	-.05	.80	.00	-.03	.05
19	-.04	-.08	.88	.02	-.07	.13
20	.03	.10	.58	.03	-.30	-.04
21	.16	.02	.53	-.11	.13	-.18
45	-.08	-.02	-.33	.11	-.61	.06
46	-.12	-.07	-.35	-.02	-.41	.03
第4因子 (F4)						
23	.00	.10	.13	.50	.18	.01
24	-.04	-.07	-.02	.78	-.09	.01
26	-.01	.05	-.07	.74	.05	-.18
29	.00	-.13	.00	.71	-.08	-.01
31	.04	.06	.05	.53	-.01	.06
第5因子 (F5)						
38	-.02	.07	-.19	-.10	.77	-.09
39	-.03	-.04	.00	.10	.64	.19
40	-.05	-.02	.12	-.07	.92	-.03
41	.00	-.15	.18	.12	.74	.12
第6因子 (F6)						
47	.02	-.08	-.03	-.01	.02	.66
48	-.09	-.13	.03	.19	.26	.53
49	.14	-.07	-.01	.00	-.07	.55
50	.12	.06	-.03	-.07	-.11	.67
51	-.05	.25	.07	-.13	-.08	.63
52	-.01	.16	-.07	-.08	.20	.47
53	.06	.06	.03	.01	.17	.48

c. **確認的因子分析** 研究 2 において採択した下位尺度構成モデルの適否を確認する為、確認的因子分析を行った結果、「自分の死」において CFI=.812 , RMSEA=.074 , 「大切な人の死」においては CFI=.774, RMSEA=.083, 「他人の死」においては, CFI=.78, RMSEA=.074 という結果となった。CFI は自由度による影響を受けるということから、RMSEA を考慮の基準とした。RMSEA においては.05 以下であれば適合度が高く, .1 以上はあてはまりが悪い(狩野, 1997)と言われており、今回の結果はその中間であるということから、モデルとして使用することにおいて問題はないと考えられる。

2-2-2. 信頼性の検討 信頼性の推定値は α 係数においてほぼ.80 以上、および再検査信頼性においては, .70 から.88 という数値が得られた。これらの結果から「死に関する多面的認知尺度」は、内的整合性、時間的安定性において満足できるものであり、信頼性の点において一定の水準に達しているといえる (Table4-5)。

2-2-3. 妥当性の検討 「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度と大野 (1984) の“信頼・時間的展望尺度”の間における Pearson の積率相関係数を求めた。その結果、「自分の死」、「大切な人の死」、「他人の死」に共通し、死に関するポジティブな認知を示すと考えられる、「人生を輝かせるものとしての死」、「人生の目標地点としての死」、「死後の関係の永続性」に正の相関がみられた。その一方で、「自分の死」では「存在の消滅としての死」、「人生の未完をもたらすものとしての死」との間においては弱いながらも負の相関が、そして「大切な人の死」、「他人の死」においては「存在の消滅としての死」において弱い負の相関が見られた。また、ニュートラルな死の認知として位置づけられる「必然としての死」とはすべての対象において有意な相関は示されなかった。この結果は自己に対しての肯定感が強い者ほど、死についてポジティブに捉え、ネガティブに捉える傾向が低いという先行研究の結果に一致するものであり、これにより下位尺度の弁別性が示され、本尺度における、構成概念妥当性を支持する結果が得られたと言えよう (Table4-6)。さらに、本尺度と“信頼・時間的展望尺度”との相関関係の在り方は、想定する対象により一部異なることがわかった。例えば、「人生の未完をもたらすものとしての死」に関しては「自分の死」においてのみ負の相関があることがわかった。このことにより、「自分の死」に限っては、自己に対し肯定的な者ほど、死が人生を中途半端にするものとは考えず、自分における死についてより肯定的に受け止めていることが伺える。

このように研究 2 において作成された「死に関する多面的認知尺度」は信頼性、妥当性において一定の基準に達しているということがわかった。また、本尺度は想定する対象を、はっきりと特定した上で測定可能な尺度であること、また認知に特化しているという点において、今後、青年期をはじめとした若者の死に関する心理を多面的に理解する上での有効な指標として活用しうると考えられる。

なお、最終的に決定した下位尺度名、下位尺度の構成、質問項目内容は **Table4-7** に示すとおりである。本尺度は最終的に、誰の死を想定するかにより、死に関する認知を比較検討できるように構成されている。項目文は同様とし、文頭において「自分の死についていえば」、「大切な人の死についていえば」、「他人の死についていえば」等の但し書きが入れ替わるようなものとした。

Table 4-5

死に関する多面的認知尺度の信頼性（各下位尺度における α 係数/再検査信頼性）

α 係数			
下位尺度名	自分	大切	他人
人生を輝かせるものとしての死	.88	.81	.82
人生の目標地点としての死	.84	.87	.82
死後の関係の永続性	.86	.89	.83
必然としての死	.75	.83	.79
存在の消滅としての死	.86	.83	.87
人生の未完をもたらすものとしての死	.85	.82	.81
再検査信頼性			
下位尺度名	自分	大切	他人
人生を輝かせるものとしての死	.74**	.71**	.70**
人生の目標地点としての死	.87**	.74**	.75**
死後の関係の永続性	.75**	.75**	.76**
必然としての死	.73**	.80**	.77**
存在の消滅としての死	.77**	.84**	.88**
人生の未完をもたらすものとしての死	.83**	.85**	.86**

**p<.01

Table 4-6

死に関する多面的認知尺度の妥当性（信頼・時間的展望尺度との相関）

下位尺度名	自分	大切	他人
人生を輝かせるものとしての死	.27**	.34**	.30**
人生の目標地点としての死	.27**	.22**	.18**
死後の関係の永続性	.41**	.37**	.40**
必然としての死	.11	.15	.06
存在の消滅としての死	-.25**	-.21**	-.26**
人生の未完をもたらすものとしての死	-.25**	-.09	-.14

*p<.05, **p<.01

Table4- 7

死に関する多面的認知尺度 質問項目

第1因子 (F1) 人生を輝かせるものとしての死(輝かせるものとしての死)	
高得点であるほど、死の存在から人生の尊さ、今を生きることの大切さを意識すると考える	
1	死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ
2	いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える
4	死は、人生を大切にすることである
5	死があるからこそ命の尊さが際立つのだ
6	命の有限性が人生を輝かせる
8	いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ
第2因子 (F2) 人生の目標地点としての死(目標地点としての死)	
高得点であるほど、死は人生の最後の砦、ゴールであると考え	
9	死は人生のゴールを意味する
10	死は人生を全うした証である
11	死は人生最後の仕事である
12	死は、人生の集大成として位置づけられる
13	死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である
14	死をもって人生は完結を迎えるのだ
15	死は、人生の生き様を表すものである
16	死ぬということは、人生をやり遂げたということである
第3因子 (F3) 死後の関係の永続性(死後の関係)	
高得点であるほど、死後も、故人は遺された者の記憶の中に残り続け、故人と遺された者との関係は続くと考え	
17	死んだ後も、亡くなった人の遺志は残された者に託される
18	人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続ける
19	死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続ける
20	死んだ後も残された者との絆は変わらない
21	死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる
45	死んだ後は、残された者との関係性は喪失してしまう(R)
46	死んでしまえば、いつかは残された者の記憶から消えてしまう(R)
第4因子 (F4) 必然としての死	
高得点であるほど、死は必然であり、世の中の仕組みとして必要であると考え	
23	世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ
24	死とは、自然の法則に従うことだ
26	死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである
29	死は必須である
31	生は常に死と隣り合わせだ
第5因子 (F5) 存在の消滅としての死(消滅としての死)	
高得点であるほど、死とはその存在自体の消滅を意味し、死後には何も残らないと考える	
38	死後には何も残らない
39	死は存在の消滅である
40	死んでしまえばその存在は無でしかない
41	死は、その存在の終わりを意味する
第6因子 (F6) 人生の未完をもたらすものとしての死(未完をもたらす死)	
高得点であるほど、死はその個人の人生を中断させ、遺り残しをもたらすものであると考える	
47	死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる
48	死んでしまったら、人生の意義をもう追求できなくなる
49	死は人生にやり残しをもたらす
50	死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる
51	死とは、人生の完成を妨げるものだ
52	死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ
53	死とは、人生を中止させるものである

注) Rは逆転項目を示す

第3節 考察

本研究では、先行研究にはなかった想定する対象という新たな切り口により死に関する心理の構造を検討した。その結果、青年期における死生観の構造は、想定する対象により異なる3つの側面に分類可能であり、さらにこれらの各側面は、感情、認知、行動/態度という3つの心理カテゴリ反応により分類できると考えられた。

本研究の結果から青年期にある彼らの死に関する心理の特徴については具体的に次のようなことが考えられる。まず、分析の結果、「自分の死」については感情的反応よりも認知的反応が多く示され、その認知的反応はポジティブなものとネガティブなものどちらも混在していたということから、青年期における若者は、「自分の死」に対してある程度距離を持ち客観的に見ていると考えられた。それに対し、「大切な人の死」については、ネガティブな感情的反応が多くを占めており、客観的に捉えられているとは言い難く、想起することが回避される傾向もまた強いという特徴がある。與古田ほか（1999）の調査によれば大学生の約3割が自殺を考えたことがあるとしている。また、青年期は自分の生き方を見直し、人生観を確立することが重要な発達課題である（沢田，1981；藤野，1987）という意見もある。今回の結果からは、青年期という自らの死生に意識が向く時期において、彼らが試行錯誤しながらも「自らの死」に対して、ネガティブな感情に流されることなくある程度客観性を持ちながら捉えようとしている姿が伺えた。また、一方で、青年期にある者の多くは大切な他者の死に対して、「自分の死」ほど冷静に捉えることはできていないと考えられた。この理由として、先行研究において“自分の死よりも大切な人の死のほうを恐れ、死を考えたくもないが、自分は死んだら無でも、大切な人は死んでも不滅だという意識が強い”（小谷，2008，p.5）と論じられているように、一般に、「自分の死」よりも「大切な人」、二人称の死がより恐怖や不安感を喚起させ、感情に訴えやすいということ、また、青年期にある若者にとっては「自分の死」よりも親や祖父母といった「大切な人の死」の方がリアリティを持ち、感情的反応を喚起しやすかったことを挙げることもできるだろう。

そして、本研究の結果、自分や大切な人の死を意識させることは、ネガティブな感情だけでなく、死に関するポジティブな心理的反応をも喚起するということが明らかとなった。研究2において述べたように、青年期を含め、若い世代を対象としたこれまでの死生観教育は、概念的な死や一般的な死が扱われることが多く、特に「大切な人の死」に対して意識させるような経験型プログラムは敬遠されてきた。しかし、本研究の結果、一般的な死、いわゆる「他人の死」から想起されるものは、自らとは縁遠く過度に客観化された死であり、プログラムにおいてこのような一般的な死を扱うだけでは、表面的な学びに終わってしまう可能性が高いと思わ

れる。

今後は、内容において自分や大切な人といった当事者性のある死を対象としたもの中心とすることや、形式において経験型プログラムを積極的に取り入れる等、プログラムの開発においては新たな工夫を行っていくことが必要となるだろう。

更に発達の視点から考えるとき、死の概念発達がある程度達成されていると考えられる青年期を基準として作成された本尺度は、若い世代の死に関する認知の発達状況を探る上での一つの指標としても活用することができるであろう。

次の第5章以降では、本尺度を用い、死に関する認知に関与しそうな、想定する対象、教育、経験等、様々な要素との関連を検討し、青年期における死生観に関する知見をさらに深めていく。

第5章 専門集団と一般学生の比較を通じた死に関する認知への影響要因の検討

第1節 問題と目的

若い世代に対し有効な死生観の育成支援を行う上では実際に、死生観の形成に関わる可能性のある要因について検討する必要がある。これまで、行われてきた死生観に関する研究は、看護師や医師、そして医学生、看護学生といった専門集団の死生観、またはこのような専門集団間の死生観の比較を扱ったものが主流であった（加藤ほか、2009；石田ほか、2008；風岡ほか、2008；梅野、2004；古屋ほか、2003；大山ほか、2003；竹下ほか、2001等）。看護学生や医学生は、一般集団に比べ、死生観教育を受ける機会も多く、さらに医療従事者は、患者との死別体験を持つことから、その死の捉え方は一般集団とは異なると考えられる。

つまり、若い世代における一般集団の死の捉え方を専門集団の死の捉え方と比較することにより、死生観教育や職業的な死別体験といった要因の死生観への影響について検討することが可能となるだろう。しかしながら専門集団と一般学生の死生観の比較を行った研究は思いのほか少ないのが現状である。数少ない先行研究として糸島（2005）の行った看護学生と大学生の比較研究、小藪ほか（2009）の行った、看護師と一般集団、大学生の比較研究はあるものの、糸島（2005）の研究は、自我同一性の形成時期の比較、死別体験の有無等の比較が中心であること、小藪ほか（2009）の研究においても、スピリチュアリティの認知の有無、と死のイメージの比較が中心であり、若い世代における一般集団の死の捉え方を探る上では十分とは言えない。

さらに先行研究において、想定する対象を特定した上で死に関する心理を量的に検討した研究は無く、多くの先行研究において扱われてきた死は、漠然とした一般的な死として、その対象は回答者に依存するような形式を取っている（海老根、2009）。つまり、回答者により、想定する対象が異なることになり、結果にもそれが反映されてしまっていたと考えられる。

死の連想語の分類を試みた丹下（2002）の研究では、「感情反応」カテゴリに「自己の死」を前提としていると思われる反応と「他者の死」を前提としていると思われる反応が含まれたという。また、平山（1991）は一人称としての死と二人称の死としての死あるいは三人称としての死とでは、各々その性質がまったく異なっていることから、この点をしっかり把握しておかないとさまざまな混乱が生じると論じている。さらに、第4章で行った死に対するイメージの分類における「自分の死」、「大切な人の死」、「他人の死」において、その反応のカテゴリの有無、反応の出現頻度に異なりがあったことから、想定する死の対象を明確化することは今後、死に関する心理を研究する上で必要不可欠であろう。

以上の先行研究の問題点を踏まえ、本研究では死生観における中核と考えられる（海老根，2009），死に関する認知に焦点を当て、専門集団と一般学生における死の認知のあり方の相違、および、「自分」、「大切な人」、「他人」という、想定する対象による死の認知のあり方の相違について比較検討を行うことを目的とする。具体的には、専門教育として死生観教育を受けていると考えられる、看護学生群および、患者との死別体験を繰り返してきたと考えられる看護師群と、特に死生観教育等を受ける機会や、繰り返す職業的死別体験を持たない大学生、専門学校生を中心とした一般学生に対し、「死に関する多面的認知尺度」（海老根，2009）を用いた質問紙調査を行い、集団（一般学生・看護師・看護学生）および、想定する対象（自分・大切な人・他人）における 2 要因分散分析による検討を行う。

なお、本章では、「死に関する多面的認知尺度」の各下位尺度名については略称として以下のように示すこととする。

「人生を輝かせるものとしての死」は「輝かせるものとしての死」，「人生の目標地点としての死」は「目標地点としての死」，「死後の関係の永続性」は「死後の関係」，「必然としての死」はそのまま「必然としての死」とし，「存在の消滅としての死」は「消滅としての死」，「人生の未完をもたらすものとしての死」は「未完をもたらす死」とした。

研究を進めるに当たり、死に関する認知について以下のように仮説 1 から 3 を立てた。

まず、教育という視点より、一般学生と比較し、これまで死生観教育を含む看護教育を受けてきた看護師群、現在受けている看護学生群は、死について生と絡め肯定的に捉える傾向が強いのではないかと考えられることから次のような仮説を立てた。

仮説 1. 全ての想定する対象に共通し、看護師群、看護学生群は、一般学生群に比べ、「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」の平均値が高くなるであろう
次に、経験という視点から、職務として患者の死に触れる機会が多いと考えられる看護師群は、他群よりも死を身近に捉え、死を必然として捉える傾向が強いのではないかと推察されることから、次の仮説を立てた。

仮説 2. 全ての想定する対象に共通し、看護師群は他群よりも「必然としての死」の平均値が高くなるであろう

先行研究では、自分という一人称、大切な人という二人称と他人という三人称の死を想定した場合では、同じ死に対する捉え方も異なる（平山，1991；丹下，2002；海老根，2009）とされている。特に自分、大切な人の死では、死の当事者性が高まることから、死に対しても生と繋げ、ネガティブには捉えない傾向があると推察される。丹下（2002）の研究の対象者は一般の中高生であったこと、また、平山（1991）の記述も一般の人々について論じていることから、専門集団では人称による死に関する認知の相違のスタイルも一般学生とは異なることが考

えられる。このことから以下のような仮説を立て検討した上で、念のため集団間における比較も行った。

仮説 3. 特に一般学生において、自分の死、大切な人の死における「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」の平均値は他人の死の平均値に比べ高くなり、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」は他人の死の平均値と比べ低くなるであろう

第2節 方法

2-1. 調査対象および調査時期

調査は、大学生、大学院生、専門学校生（理学療法士・作業療法士養成）による一般学生 387 名（男性 89 名；平均年齢=25.15 歳，SD=5.36，女性 298 名；平均年齢=22.31 歳，SD=5.14），看護学生 102 名（全て女性，平均年齢=20.98 歳，SD=3.25），および、総合病院看護師 294 名（全て女性，平均年齢=31.11 歳，SD=5.68）合計 783 名を対象に 2005 年 9 月から 11 月にかけて行った。調査参加者のうち、一般学生は、大学生、大学院生、および専門学校生、看護学生に対しては、授業時間において調査を行った。看護師については筆者が当時実習を行っていた総合病院において看護師長を通して質問紙を配布、回収を行った。なお、一般学生群は、これまで所属する大学、専門学校等において特別な死生観教育を受けてはいないことを確認済である。

2-2. 調査内容

質問紙は海老根（2009）の「死に関する多面的認知尺度」（37 項目：6 段階評定），およびフェイスシート（性別，年齢等）を用いた。質問に回答する際，調査参加者には，「自分の死」を想定した場合，「大切な人の死」を想定した場合，「他人の死」を想定した場合という 3 つの異なる条件で同様の質問項目に答えることを要請した。例えば「自分の死」についての回答を求める場合は，「自分の死について言えば」と明記し，質問に関して回答を要求する形である。さらに，質問紙調査の際には口頭にて，「1 ページ目は自分の死について，2 ページ目は大切な人の死について，3 ページ目は他人の死について想定した上で回答を行ってほしい」という旨を伝えた。

2-3. 分析方法

「死に関する認知」が，想定する対象，および，集団によりどのように異なるかを分析するため，想定する対象（自分・大切な人・他人）と集団（一般学生群・看護師群・看護学生群）

の2要因の分散分析を行った。ただし、想定する対象は被験者内要因、集団は被験者間要因である。

なお、本研究の被調査者の看護師群、看護学生群は女性のみで構成されているため、性別という要因が影響する可能性がある。そのため、一般学生群を対象に、想定する対象（自分・大切な人・他人）と性別（男性・女性）による2要因分散分析を行った。さらに、本研究における被調査者である、看護師群および一般学生の間では平均年齢に開きもあるため、年齢による影響を考慮し、補足情報として、一般学生における想定する対象（自分・大切な人・他人）と年齢の相関関係を確認した。

第3節 結果

3-1. 想定する対象と集団における2要因の分散分析

分析の結果、「目標地点としての死」を除く全ての因子において各集団における想定する対象の主効果が、また「消滅としての死」を除く全ての因子において各対象における集団の主効果が見られ、さらに交互作用については、「目標地点としての死」を除く全ての下位尺度において見られた。(Table5-1, 5-3～5-6)

「目標地点としての死」を除く全ての因子において交互作用が見られたことから、本研究では、各要因の単純主効果の検定、およびその結果が有意であった要因については多重比較を行った。「目標地点としての死」に関しては、集団の主効果が見られたことから、集団の多重比較のみ行った。なお、多重比較の検定法については、全体の分散分析において球面性の仮定が棄却されたため、入戸野（2004）、および林ほか（2005）を参考に、Bonferroni法を用いた。以下では下位尺度ごとに単純主効果、および多重比較の結果を示す。

なお、本研究における平均値差に関しては、各下位尺度、また性差における比較を容易にするため、平均値得点を各下位尺度の項目数で除した下位尺度得点により表記した。(Table5-1～5-6)

3-1-1. 「輝かせるものとしての死」

「輝かせるものとしての死」においては、自分の死 ($F(2, 780) = 11.62, p < .01$)、大切な人 ($F(2, 780) = 8.50, p < .01$)、他人の死 ($F(2, 780) = 3.51, p < .05$) の全ての想定する対象における集団の単純主効果が見られ、多重比較では、自分の死では一般学生 > 看護師群、看護学生群 > 看護師群、大切な人の死では、看護学生群 > 一般学生、看護学生群 > 看護師群、他人の死では、看護学生群 > 看護師群という結果が得られた。そして各集団における想定する

対象の単純主効果は、一般学生群 ($F(1.93, 746.47) = 12.13, p < .01$)、看護学生群 ($F(2, 202) = 4.69, p < .05$) において見られ、多重比較により、一般学生群は、自分 > 大切 > 他人、看護学生群においては、自分 > 他人に有意な結果が得られた。(Table5-1, Figure5-1)

Table5-1 輝かせるものとしての死 分析結果

集団×想定する対象の2要因分散分析			各想定する対象における集団の主効果			多重比較	
要因	df	F値		df2	F値		
集団	2.00	8.70**	自分	2	780	11.62**	学生>看師, 看学>看師
個人差	780.00		大切	2	780	8.50**	看学>学生, 看学>看師
想定する対象	1.97	12.38**	他人	2	780	3.51*	看学>看師
集団×想定する対象	3.94	2.53*					
残差	1536.10						
全体	2324.01						
下位尺度得点の平均値			各集団における想定する対象の主効果			多重比較	
	自分	大切	他人	df	df2		F値
学生	4.37(0.98)	4.28(0.99)	4.18(1.08)	1.93	746.47	12.13**	自分>大切>他人
看師	4.12(0.92)	4.10(0.97)	4.09(0.95)	1.91	736.52	0.48	N.S
看学	4.61(0.85)	4.50(0.91)	4.40(0.98)	2	202	4.69*	自分>他人

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

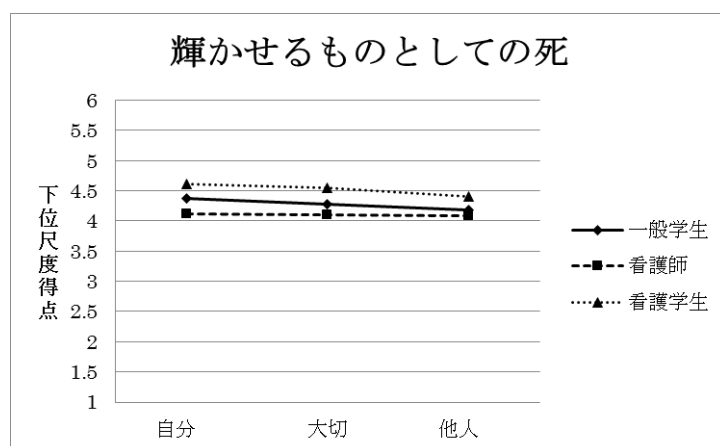


Figure5-1 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「輝かせるものとしての死」

3-1-2. 「目標地点としての死」

前述したように「目標地点としての死」に関しては、交互作用、想定する対象における主効果は見られず、集団においてのみ有意な結果が得られた。そのため、集団における多重比較を行った結果、看護師群 > 一般学生、看護学生群 > 一般学生という結果が得られた。(Table5-2, Figure5-2)

Table5-2 目標地点としての死 分析結果

集団×想定する対象の2要因分散分析			集団における多重比較	
要因	df	F値		
集団	2.00	22.73**		
個人差	780.00			
想定する対象	1.98	1.34	看学＞学生，看師＞学生	
集団×想定する対象	3.96	0.82		
残差	1545.37			
全体	2333.31			
下位尺度得点の平均値				
	自分	大切	他人	
学生	2.95(0.95)	3.01(0.96)	3.02(0.97)	
看師	3.40(0.87)	3.38(0.91)	3.44(0.92)	
看学	3.36(0.80)	3.36(0.94)	3.39(0.92)	

*p < .05, **p < .01

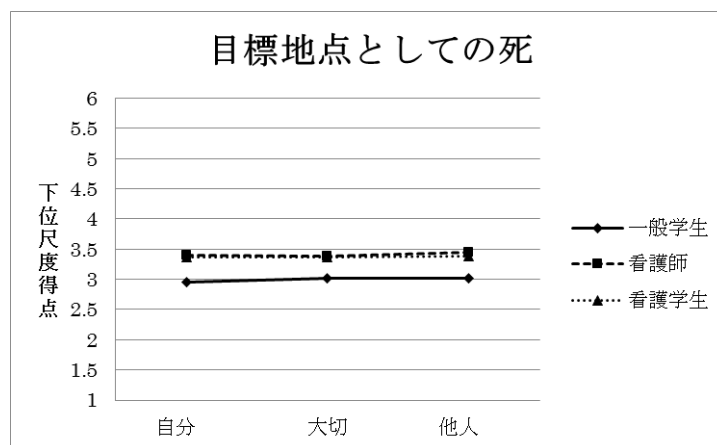


Figure5-2 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「目標地点としての死」

3-1-3. 「死後の関係」

「死後の関係」においては，想定する対象における集団の単純主効果は，自分の死（F（2，780）= 12.57， $p < .01$ ），大切な人の死（F（2，780）= 5.19， $p < .05$ ）においてのみ見られた。多重比較の結果，自分の死では看護学生群＞一般学生群＞看護師群という結果が，そして大切な人の死では，看護学生群＞看護師群に有意な結果が得られた。また，想定する対象の単純主効果は，一般学生群（F（1.87，723.19）= 302.51， $p < .01$ ），看護師群（F（1.93，566.75）= 205.44， $p < .01$ ），看護学生群（F（1.70，171.42）= 76.57， $p < .01$ ）と，全ての集団において見られた。多重比較を行った結果，一般学生では大切な人＞自分＞他人，看護師群では大切な人＞自分，大切な人＞他人，看護学生群では大切な人＞自分＞他人に有意な結果が得られた。（Table5-3，Figure5-3）

Table5-3 死後の関係 分析結果

各人称における集団の主効果				多重比較	下位尺度得点の平均値		
	df	df2	F値		自分	大切	他人
自分の死	2	780	12.57**	看学>学>看	一般学生	4.12	4.79
大切な人の死	2	780	5.19*	看学>看	看護師	3.90	4.69
他人の死	2	780	0.90	N.S	看護学生	4.33	4.98
各集団における人称の主効果				多重比較			
	df	df2	F値				
一般学生	1.87	723.19	302.51**	大>自>他			
看護師	1.93	566.75	205.44**	大>自、大>他			
看護学生	1.70	171.42	76.57**	大>自>他			

*p<.05,**p<.01

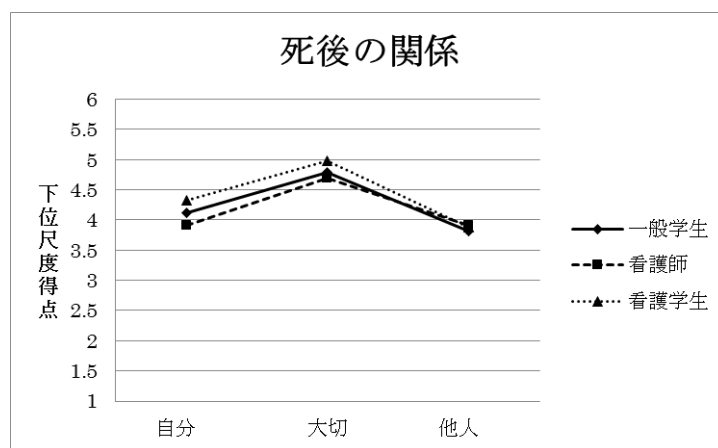


Figure5-3 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「死後の関係」

3-1-4. 「必然としての死」

「必然としての死」においては、自分の死 ($F(2, 780) = 18.77, p < .01$)、および他人の死 ($F(2, 780) = 6.53, p < .01$) に想定する対象における集団の単純主効果が見られ、多重比較の結果、自分の死、他人の死に共通して一般学生群 > 看護師群、看護学生群 > 看護師群という有意な結果が見られた。そして、集団における想定する対象の単純主効果は、一般学生群 ($F(1.91, 738.51) = 63.43, p < .01$) と看護学生群 ($F(1.83, 184.96) = 16.05, p < .01$) において見られ、多重比較の結果、一般学生では自分 > 他人 > 大切な人、看護学生群では自分 > 大切な人、他人 > 大切な人に有意な結果が得られた。(Table5-4, Figure5-4)

Table5-4 必然としての死 分析結果

集団×想定する対象の2要因分散分析			各想定する対象における集団の主効果			多重比較	
要因	df	F値	df	df2	F値		
集団	2.00	6.66**	自分	2	780	18.77**	学生>看師, 看学>看師
個人差	780.00		大切	2	780	0.28	N.S
想定する対象	1.94	48.51**	他人	2	780	6.53**	学生>看師, 看学>看師
集団×想定する対象	3.88	13.30**					
残差	1514.95						
全体	2302.78						

下位尺度得点の平均値				各集団における想定する対象の主効果			多重比較
	自分	大切	他人	df	df2	F値	
学生	4.68(0.79)	4.29(0.91)	4.55(0.88)	1.91	738.51	63.43**	自分>他人>大切
看師	4.31(0.88)	4.29(0.91)	4.34(0.88)	2.00	584.16	5.59	N.S
看学	4.73(0.87)	4.36(0.98)	4.65(0.99)	1.83	184.96	16.05**	自分>大切, 他人>大切

*p<.05, **p<.01

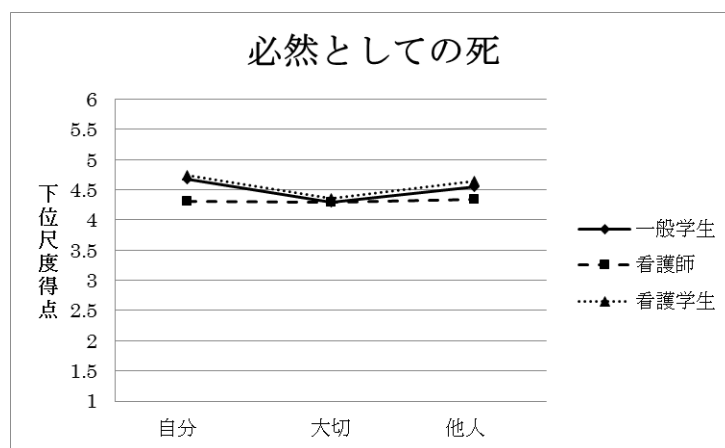


Figure5-4 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「必然としての死」

3-1-5. 「消滅としての死」

「消滅としての死」においては、大切な人の死 ($F(2, 780) = 4.50, p < .05$) のみに想定する対象における集団の単純主効果が見られ、多重比較の結果、看護師群>看護学生群に有意な結果が得られた。そして集団における想定する対象の単純主効果は、一般学生群 ($F(2, 767.83) = 128.77, p < .01$)、看護師群 ($F(1.84, 537.72) = 70.71, p < .01$)、看護学生群 ($F(2, 202) = 35.79, p < .01$) と、全ての集団に見られたことから多重比較を行った結果、一般学生群と看護師群では自分>大切な人, 他人>大切な人に、また、看護学生群では他人>自分>大切な人に有意な結果が得られた。(Table5-5, Figure5-5)

Table5-5 消滅としての死 分析結果

集団×想定する対象の2要因分散分析			各想定する対象における集団の主効果			多重比較	
要因	df	F値	df	df2	F値		
集団	2.00	1.59	自分	2	780	2.93	N.S
個人差	780.00		大切	2	780	4.50*	看師＞看学
想定する対象	1.98	184.34**	他人	2	780	0.30	N.S
集団×想定する対象	3.96	5.60**					
残差	1543.16						
全体	2331.10						
下位尺度得点の平均値			各集団における想定する対象の主効果			多重比較	
	自分	大切	他人	df	df2		F値
学生	3.28(1.15)	2.67(1.09)	3.35(1.16)	2.00	767.83	128.77**	自分＞大切, 他人＞大切
看師	3.32(1.03)	2.82(0.95)	3.29(1.04)	1.84	537.72	70.71**	自分＞大切, 他人＞大切
看学	3.02(1.12)	2.47(1.21)	3.35(1.23)	2	202	35.79**	他人＞自分＞大切

*p<.05 **p<.01

*p<.05, **p<.01

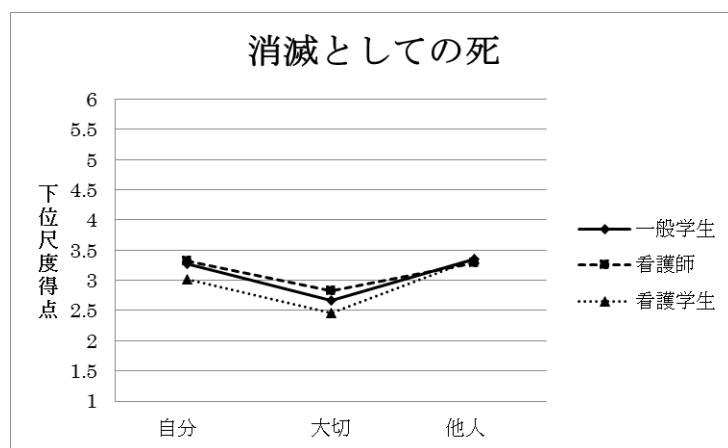


Figure5-5 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「消滅としての死」

3-1-6. 「未完をもたらす死」

「未完をもたらす死」では、大切な人の死 ($F(2, 780) = 3.04, p < .05$)、他人の死 ($F(2, 780) = 5.91, p < .01$) において想定する対象における集団の単純主効果が見られたことから、多重比較を行った結果、大切な死と他人の死において看護学生群>看護師群という結果が得られた。そして集団における想定する対象の単純主効果は、看護師群 ($F(1.96, 573.74) = 15.76, p < .01$)、看護学生群 ($F(2, 202) = 6.34, p < .01$) において見られたため、多重比較を行った結果、看護師群では、自分>大切な人, 他人>大切な人という結果が、そして看護学生群では、他人>自分, 他人>大切な人に有意な結果が得られた。(Table5-6, Figure5-6)

Table5-6 未完をもたらす死 分析結果

集団×想定する対象の2要因分散分析				各想定する対象における集団の主効果					
要因	df	F値		df	df2	F値	多重比較		
集団	2.00	3.80*		自分	2	780	2.40	N.S	
個人差	780.00			大切	2	780	3.04*	看生>看	
想定する対象	1.97	13.14**		他人	2	780	5.91**	看生>看	
集団×想定する対象	3.94	3.99**							
残差	1536.58								
全体	2324.49								
下位尺度得点の平均値				各集団における想定する対象の主効果					
	自分	大切	他人	df	df2	F値	多重比較		
学生	3.20(0.90)	3.20(0.93)	3.27(0.96)	1.91	736.52	1.78	N.S		
看師	3.33(0.83)	3.17(0.86)	3.34(0.86)	1.96	573.74	15.76**	自分>大切, 他人>大切		
看学	3.37(0.77)	3.42(0.88)	3.61(0.84)	2	202	6.34**	他人>自分, 他人>大切		

*p<.05,**p<.01

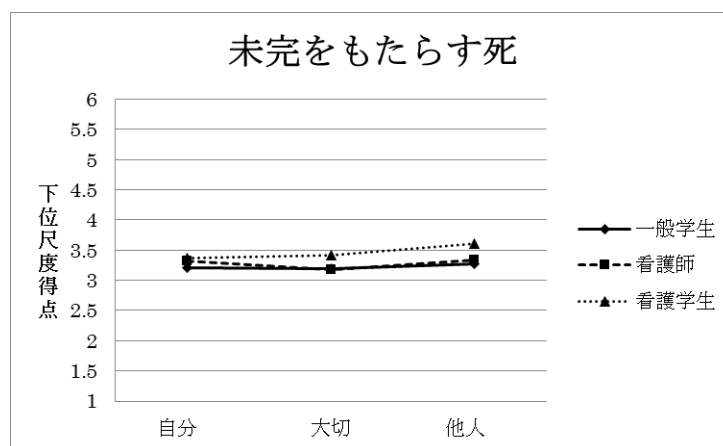


Figure5-6 集団と想定する対象による下位尺度得点の比較「未完をもたらす死」

3-2. 想定する対象と性別における2要因分散分析

一般学生を対象に、想定する対象および性別による2要因の分散分析を行った結果、性別による主効果は、「目標地点としての死」($F(1, 383) = 4.08, p < .05$)にのみ女性>男性という有意な結果が得られ (Table5-7, Figure5-7a), 交互作用に関しては「死後の関係」($F(2, 766) = 4.87, p < .05$)に有意な結果が得られた。(Table5-7, Figure5-7b)

「死後の関係」について、単純主効果の検定および、多重比較を行った結果、大切な人の死 ($F(1, 1149) = 9.08, p < .05$) においてのみ、女性>男性という結果が得られた。なお、多重比較の検定法については、全体の分散分析において球面性の仮定が棄却されたため、入戸野 (2004), および林ほか (2005) を参考に、Bonferroni法を用いた。

Table5-7 性別と想定する対象の 2 要因分散分析結果と下位尺度得点の平均値

性別×想定する対象の2要因分散分析			下位尺度得点の平均値標準偏差			
「目標地点としての死」			「目標地点としての死」			
要因	df	F値	自分	大切な	他人	
性別	1.00	4.08*	男	2.77(0.96)	2.82(1.00)	2.90(1.07)
個人差	383.00		女	3.00(0.94)	3.08(0.95)	3.05(0.94)
想定する対象	2.00	2.61				
性別×想定する対象	2.00	0.80				
残差	766.00					
全体	1154.00					
「死後の関係」			「死後の関係」			
要因	df	F値	自分	大切な	他人	
性別	1.00	2.50	男	4.08(0.79)	4.55(0.73)	3.79(0.89)
個人差	383.00		女	4.14(0.70)	4.87(0.68)	3.83(0.80)
想定対象	2.00	179.32*				
性別×想定する対象	2.00	4.87*				
残差	766.00					
全体	1154.00					

*p < .05

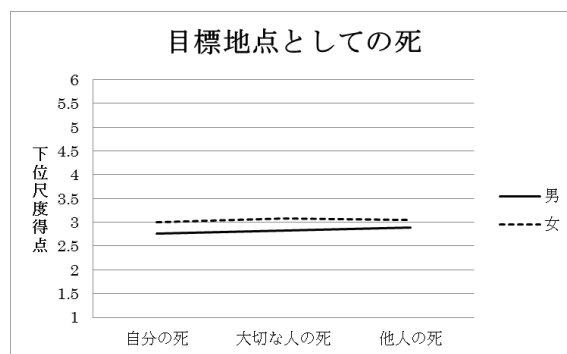


Figure5-7a 性別と想定する対象による下位尺度得点の比較「目標地点としての死」

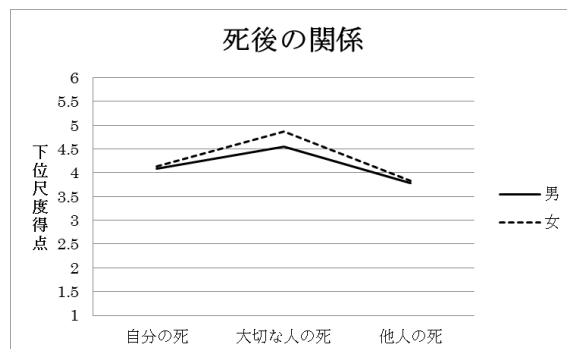


Figure5-7b 性別と想定する対象による下位尺度得点の比較「死後の関係」

3-3. 想定する対象（自分・大切な人・他人）と年齢の相関関係

一般学生を対象に、「死に関する認知」と年齢における相関関係を求めた。その結果、自分 ($r = .15$, 95% CI [.05, .25]), 大切な人 ($r = .15$, 95% CI [.05, .25]), 他人の死 ($r = .12$, 95% C

$I [-0.02, .22]$ と、全ての想定する対象に共通して、「目標地点としての死」と年齢の間に正の相関が見られた。

Table5-8 「死に関する多面的認知尺度」と年齢の相関関係

自分の死			
	平均値	標準偏差	相関
年齢	22.95	5.32	
「輝かせるものとしての死」	26.22	5.92	0.04
「目標地点としての死」	23.57	7.58	.15**
「死後の関係」	28.79	5.79	0.01
「必然としての死」	23.4	3.95	0.04
「消滅としての死」	13.14	4.59	0.05
「未完をもたらす死」	22.46	6.29	0.02
大切な人の死			
	平均値	標準偏差	相関
年齢	22.95	5.32	
「輝かせるものとしての死」	25.67	5.95	0.05
「目標地点としての死」	24.1	7.73	.15**
「死後の関係」	33.53	5.64	-0.02
「必然としての死」	21.48	4.57	0.01
「消滅としての死」	1.72	4.34	0.09
「未完をもたらす死」	22.44	6.51	-0.02
他人の死			
	平均値	標準偏差	相関
年齢	22.95	5.32	
「輝かせるものとしての死」	25.13	6.46	0.02
「目標地点としての死」	24.13	7.78	.12*
「死後の関係」	26.76	6.54	0.01
「必然としての死」	22.77	4.39	-0.03
「消滅としての死」	13.42	4.64	0.08
「未完をもたらす死」	22.86	6.73	0.02

**p<.01 *p<.05

第4節 考察

分析の結果、「死に関する認知」は、一般学生群、および、看護師群、看護学生群という集団間で異なるということ、また、誰を想定するかによって異なるということが言える。さらに、「目標地点としての死」を除く他の下位尺度に想定する対象と集団による交互作用が見られたことから、想定する対象における死に関する認知のスタイルが集団によって異なること、また、集団における死に関する認知のスタイルが想定する対象によって異なるということが明らかとなった。

以下では、はじめに、前述した仮説の検証を中心に各集団、また、想定する対象による「死に関する認知」の特徴を考察する。次に、集団、想定する対象以外の要因として性別、年齢の関与について検討し、最後に死生観教育を含む看護教育、そして繰り返す死別体験が死に関する認知に対し、どのように影響する可能性があるかについて検討する。

4-1. 仮説の検証

4-1-1. 仮説 1

仮説 1「全ての想定する対象に共通し、看護学生群、および看護師群は、一般学生群に比べ、「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」の平均値が高くなるであろう」については、教育を受けている群と受けていない群の比較という視点から見た場合、一部支持されたといってもよいだろう。以下では下位尺度ごとに考察をしていく。

まず、「輝かせるものとしての死」に関してであるが (Table5-1, Figure5-1 参照)、「他人の死」においては看護学生群と看護師群における平均値得点においてわずかながら有意な差が見られたものの、一般学生群の平均値得点は他集団との間に有意な差が見られなかった。「自分の死」については、看護学生群の平均値が他集団と比較し最も高く、統計的に有意ではなかったものの、一般学生群と看護学生群の間にも平均値の差が見られた。それとは反対に、看護師群の平均値得点は他集団と比較し、有意に低いという結果となった。

次に、「大切な人の死」についてであるが、「自分の死」と同様に、他集団に比べ、看護学生群の平均値が最も高く、看護師群の平均値が低いという特徴が目立っている。一般学生群と看護師群との間には有意な差は見られなかったものの、看護学生群と一般学生群の間には有意な差がみられた。

このことから、看護学生群は全体として他群に比べ、特に大切な人の死においては、死が人生をより輝かせるものであること、命の尊さを際立たせるものであるという捉え方をする傾向が強いということが示唆された。

一方で、看護師群は、他集団と比較して当事者性のある死について、死は人生を大切にする上で必要なもの、人生を輝かせるものとして捉える傾向が弱いこと、また看護師群の平均値は、想定する対象間において平均値の差がないということから、看護師群は、想定する対象を越え、死が人生を大切にする上で必要なことであると捉える傾向、死の人生における意味づけを重んじる傾向が弱いということが示唆された。

このように、看護学生群と一般学生群との平均値差について、少なくとも大切な人の死においては有意な差が見られたことから、死生観教育が、大切な人の死を人生と結びつけ、命の尊さを際立たせると捉える傾向を高めるという可能性が示唆されたと言えるだろう。(Table5-1)

次に「目標地点としての死」に関してであるが (Table5-2, Figure5-2 参照)、自分、大切な人、他人の死と全ての対象において、看護師群、看護学生群が、一般学生群に比べ平均値が有意に高く、平均値の差も大きかった。このことから一般学生群に比べ、看護師群、および看護学生群の専門集団は共通して、死を人生のゴール、集大成として意味づける傾向が強いという

ことが言える。

死生観教育を受けていない一般学生群と、このような教育を受けているまた、受けてきたと思われる専門集団との間に、このような平均値における差がみられたことから、死生観教育には、死をゴール、人生の集大成として位置づける傾向を促す可能性が示唆されたと言える。

最後に「死後の関係性」に関しては (Table5-3, Figure5-3 参照)、「他人の死」において集団の差は見られなかったものの、「自分の死」、「大切な人の死」という当事者性のある死については、全体として看護学生群の平均値が高く、看護師群の平均値が低く、一般学生群がその間に位置していた。また、この下位尺度に関しては、人称における差は全ての集団に共通し、大切な人の死における平均値が自分、他人と比べ極端に高いという特徴がみられた。

このことから全ての集団に共通し、死後も故人との関係、絆が残り続けるということは大切な人の死を意識した際に顕著に考えられるということ、そして、看護学生群は、自分の死、大切な人の死について、死後の故人との関係や絆の永続性を認める傾向が強く、反対に看護師群は他集団に比べ、死後の関係の永続性を認める傾向が弱いということが明らかとなった。

これらの結果からは、少なくとも自分、大切な人の死という当事者性のある死について、看護学生群と一般学生群の間において、仮説 1 で掲げた、「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係性」の 3 つの下位尺度における死に関する認知スタイルの特徴の差が見られたと言えるだろう。

先行研究では、看護学生において看護教育が彼らの死生観への影響、特に死に対して肯定的な捉え方をする傾向を強めると指摘するものも多い。

例えば竹下ほか (2001)、古屋ほか (2003)、石田ほか (2008) の看護学生を対象とした研究では、看護学生は自らの死生観に影響を与えた要因として実習や講義を挙げる者が多いという報告がある。また、竹下ほか (2001) は、看護学生を対象とした死生観の比較研究の結果において、「死は自分を成長させる」、「死んでも心の中で生き続ける」という項目は高学年ほど、つまり死生観教育を含めた、看護教育の機会が増えるほど、平均値が高くなる傾向があることを指摘している。そして、古屋ほか (2003) は、看護学生の死生観の特徴として、自己の生を肯定的にイメージし、死を生命の終焉と感じながらも、死に対し、魂や精神性の永存を意味するととらえる傾向があると論じている。さらに、石田ほか (2008) の研究では、看護学生の死生観の特徴として、「死後の世界はあると思う」、「死んでも魂は残ると思う」等、死後の世界観について認める傾向が強いということが明らかとなっている。

このような先行研究の結果からも、DeathEducation を含めた、死生観教育、実習が、死に対し、生を際立たせるものとして位置づける「輝かせるものとしての死」、および、死後の魂や精神性の永存を背景に、故人との関係性が続くことを認める「死後の関係性」の得点に対して

少なからず影響していると言えるだろう。

しかしながら一方で、分析の結果、同じ専門集団に属する、看護学生群と、看護師群とでは、「輝かせるものとしての死」では0.31～0.45という差が（Table5-1）、そして「死後の関係性」においても0.29～0.43という差が見られた（Table5-3）。同じ専門集団において死に関する認知にこのような異なる特徴が見られたことから、看護師群、および看護学生群の認知のスタイルには、教育とは異なる何等かの外的要因が関与している可能性があると考えられる。

仮説を立てる段階においては看護師群、および看護学生群を、教育という視点のみでひとくくりにし、一般学生群と比較に臨んだことは予測として甘く、看護師群と看護学生の間にある他の特徴の差も考慮しての比較が必要であったと言えるだろう。

そこで、改めて看護師群の看護学生群および、一般学生群との間における最も大きな相違点を考えてみると、看護師群が職務を通じ、実際に患者の死に触れる機会を多く持っているということが浮かび上がる。

看護師群と看護学生群の死生観の比較を行った大山ほか（2003）の研究では、死後の世界の存在や魂の存続、生まれ変わりの肯定を示す、「死後の世界観」が看護学生では高値であり、看護職では、学生よりも低いという結果が得られている。この結果に対し大山（2003）は“看護職が学生より有意に低い値を示したのは、日々のケアの中で死が日常化しているためではないだろうか”（大山，2003，p.77）と考察している。

さらに、土橋（2004）は患者が亡くなる場合、死別を経験するのは遺族ばかりではなく、援助者も死別体験者であり、それまで看護してきた患者を亡くした際、遺族と同様に悲嘆が生じると論じており、立花ほか（1998）も、看護師である自らの経験から、患者の死によって看護師自身が持つ深い悲しみと無力感について報告している。

このように繰り返す患者との死別体験を持つ看護師群は、他集団とは異なり、遺された者の悲哀を含めた、死がもたらす残酷な現実を受け止める必要性を強いられてきたであろうこと、その結果として死を単純に生と結び付け、肯定的に捉えることが困難となっていると考えることもできるだろう。

そしてこのような看護師群の職業的死別体験の多さが、今回のこのような看護師群と看護学生群の間の死に対する捉え方の特徴の相違を生むひとつの要因になったと推察することができる。

4-1-2. 仮説2

「全ての想定する対象に共通し、看護師群は他群よりも、「必然としての死」の平均値が高くなるであろう」という仮説2については支持しない結果となった。

全体を通しては看護師群の平均値が他群に比べ低いという事が明らかとなった。さらに一般

学生群と看護学生群に関しては、自分、他人にほとんど差がみられないが、大切な人だけが低い値を示すという特徴が共通して見られたことに対し、看護師群は、想定する対象による差が全くないという特徴が見られた。(Figure5-4)

このことから、看護師群は、他集団と比較し、想定する対象に関わらず、死が必須であり、世の中の仕組みにおいて必要である、自然の法則に従うことであると考えられる傾向が弱いということが言える。

さらに、Figure5-4 を見ると、看護師群の全ての人称における平均値は、一般学生群、看護学生群の大切な人の死とほぼ同じ位置であることがわかる。つまり、この結果は看護師群は想定する対象を超え、死を必然と考える上では、他集団が大切な人の死で捉えるレベルと同じレベルで捉えているということを示している。死が必然であり、誰に対しても平等に訪れるということは知識としてはどの集団も同じ様に理解しているはずである。しかしながらそれは知識として知っているということにすぎない。死を目の当たりにする機会の多い看護師にとっては人の死を必然とすることは認め難いことなのであろう。

柳田 (2004) は、“医療者や福祉の従事者をはじめとした職業人は三人称の立場であっても、冷たく乾いた三人称であってはならないはずであり、これからの専門的職業人には、三人称の冷静で客観的な判断をする立場を維持しながらも、被害者・患者・障害者などの立場の人に対し、自分が当事者あるいは家族だったらという気持ちで寄り添うことも求められている”(柳田, 2004, p192-193) とし、専門的職業人のあり方として三人称と二人称の二つの立場を視野に入れた潤いのある二・五人称の死の視点を持つことが重要であると説いている。

そして、実際、本研究における看護師群にとっての患者の死は、意識的、無意識的にかかわらず、二・五人称、つまり、三人称という、まったくの他人として位置けられる死ではなく、大切な人である二人称との間にある、特別な死として捉えられていたのではないだろうか。

彼らが枠の上では他人と位置づけるだろう患者の死についても、自分や大切な人という当事者性のある死に近づけて捉えているとすれば、看護師群において想定する対象の境があいまいとなり、結果として想定する対象による差が小さくなることも考えられよう。

土橋ほか (2004) の研究では、看護職者に生じる悲嘆反応と対処行動について、実務経験 (5 年未満, 5 年から 10 年, 11 年以上) により 3 群に分け比較検討を行った結果、「未解決な悲嘆と葛藤」と悲嘆反応の合計の平均値得点において、実務経験 5 年未満の看護師および、5 年から 10 年の看護師が、実務経験 11 年以上の看護師と比べ有意に高く、「死別の受容と克服」においては 11 年以上の看護師が 5 年から 10 年の看護師と比較し、高い傾向が見られたという。

本調査の被調査者である看護師群の平均職務経験年数は 6.41 年であった。土橋ほか (2004) の研究結果を踏まえ、今回の調査参加者である看護師群の多くが、患者の死別を受容し克服す

る段階までは到達できず、患者の死に対し悲嘆と葛藤を抱えているという状況にあると考えた場合、こうした状況が、看護師群における「必然としての死」の平均値得点に反映されている可能性も考えられるであろう。

4-1-3. 仮説3

「特に一般学生において当事者性のある自分の死、および大切な人の死における「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」の平均値は他人の死の平均値に比べ高くなり、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」は他人の死の平均値と比べ低くなるであろう」という仮説3については支持しない結果となった。

以下では、それぞれの下位尺度ごとに考察を論じる。

まず、「輝かせるものとしての死」、「死後の関係」に関しては、仮説を支持する結果となったと言える。まず、「輝かせるものとしての死」についてであるが、一般学生群において、多重比較の結果、平均値得点は、差がわずかながら、自分>大切な人>他人という有意な結果が得られた。このことから、一般学生は、当事者性のある死に関して、他人の死に対してよりも、いのちの有限性、尊さを認め、その死を生きるということに結び付けて考える傾向があると言えることが言えよう。

そして「死後の関係」についても、大切な人>自分>他人という有意な結果が得られたことから、一般学生においては、故人と遺された者との関係は続き、故人の遺志は遺された者に託されていくと考える傾向が、他人という第三者よりも自分や大切な人の死といった当事者性のある死の方が強くなるということが言えるだろう。

しかしながら、ここで特筆すべきことは、同じ当事者性のある死と言えども、「自分の死」と「大切な人の死」では捉え方が異なる可能性が示唆されたということである。

筆者は、仮説を立てる段階において当事者性のある死という共通点から、「自分の死」、「大切な人の死」の二つを「他人の死」とは異なるスタイルを持つと考えた。しかし、「死後の関係」、「消滅としての死」、さらに、「必然としての死」の3つの下位尺度では、一般学生のみならず、全ての集団において、むしろ、大小関係として、自分の死と他人の死の平均値得点が近いという結果となった。(Figure5-3, 5-4, 5-5)

まず、「死後の関係」においては (Table5-3, Figure5-3 参照)、大切な人の死における平均値が他の死に比べ飛び抜けて高い得点であり、自分の死との間では 0.68、他人の死との間では 0.98 の差が見られた。「自分の死」、「他人の死」の間にも有意な差が見られるが、得点差としては 0.30 という差に留まり、「大切な人の死」と他の対象との平均値の差に比べれば大きくはない。このことから一般学生群においては大切な人の死について、故人との関係、絆は永続すると捉える傾向が他の死と比較し、かなり強いということが言えるだろう。

「消滅としての死」においては (Table5-5, Figure5-5 参照), 反対に, 「大切な人の死」については「他人の死」と比べ平均値得点が-0.68 ととても低いにもかかわらず, 「自分の死」については「他人の死」の間は統計的に有意な差が見られず, 得点差としても 0.07 と小さいものであった。このことから, 一般学生群は「大切な人の死」については, 「死は存在の消滅であり, 死後に何も残らない」と捉える傾向が低いものの, 「自分の死」は「他人の死」と同様に, 「死を存在の消滅, 無と捉える」傾向が比較的強いということが言える。

参考に, 一般学生群における「必然としての死」について見てみると (Table5-4 参照), 「大切な人の死」を想定した場合の平均値得点が, 「自分の死」より.39, 「他人の死」より 0.25 低いという結果となった。さらにこの下位尺度については, 「自分の死」の方が「他人の死」よりも平均値が高く, 統計的にも有意な差があるという結果とすらなっている。

このことから, 一般学生群は, 一見, 誰を対象とした死についても同様に捉えられるであろうと思われる死の必然性についても, 「大切な人の死」を対象とした場合には肯定することが躊躇されるが, 「自分の死」については, 「他人の死」よりも冷静に捉えているという傾向が窺える。

「消滅としての死」と「必然としての死」において, 「自分の死」, 「大切な人の死」という当事者性のある死にこのような特徴の相違が見られたことについては以下のことが考えられる。

第 4 章において行った, 死のイメージ調査において, 「大切な人の死」についてのイメージでは自分や他人と比べ, “悲嘆”, “苦痛”, “恐怖”, “回避” といったネガティブな感情, 行動/態度的反応, そして“死後観”や“死後の関係性”, そして“有意味性”といったポジティブな認知的反応が多く見られた。このことから, 「大切な人の死」は「自分の死」を含め, 他の対象の死に比べ, ネガティブな感情を想起しやすい反面, ポジティブな捉え方, 意味づけがされやすいのではないだろうか。

また, 小谷 (2008) は, 自分の死観と大切な人の死観の比較を行った結果, 自分に対する死と大切な人の死において, 死後の死滅性や死への恐れ, 自然の終焉という捉え方に差が見られたことについて “自分の死よりも大切な人の死のほうを恐れ, 死を考えたくもないが, 自分は死んだら無でも, 大切な人は死んでも不滅だという意識が強い” (小谷, 2008, p.5) と考察している。

つまり, 当事者性のある死といえども, 人は「自分の死」については, 冷静に捉える傾向がある一方で, 「大切な人の死」に関しては感情を想起しやすく, 「自分の死」よりもセンシティブに捉える傾向があるということが改めて示されたといえる。

また, この結果に対しては, 被調査者の願望が反映されている可能性も否定はできないだろう。「大切な人の死」に対しては, 「こうである」という考えより, 「こうあって欲しい」という

願望が反映している場合も考えられる。つまり、「大切な人の死」に対しては、故人との関係性がずっと永続することを望み、反対に、「大切な人の死」が存在の終わり、消滅を意味するということが、「大切な人の死」が必然であり、当たり前のこととしては受け入れ難いという思いが反映されているということである。このような被調査者の回答におけるバイアスを明らかにするためには、今後質問紙調査のみではなく、面接調査等、他のデータ収集による調査方法を併用しより詳細な情報を収集する必要がある。

次に、仮説に反し、想定する対象においてほとんど差が出なかった下位尺度として、「目標地点としての死」、「未完をもたらす死」がある。

この結果から、人は、死を人生のゴール、目標地点として捉える上で、また死を人生を中途半端に終わらせ、やり残しをもたらすという捉える上では、「自分の死」、「大切な人の死」という当事者性のある死であっても、「他人の死」であっても変わらないということが言える。

このような結果が得られたのは、人が、死を人生における目標地点、ゴールとしてとらえるためには、ある程度、死に対し距離感をもって捉えるということ、死を客観的に眺め、人生という長いスパンにおいて位置づけるという作業が必要であるからではないだろうか。

つまり、自分や大切な人の死という当事者性のある死であっても、第三者的に距離をとった上で死を捉える必要があったことから想定する対象による差が出なかったのではないかと推察される。

次に、「未完をもたらす死」に関してであるが、一般学生においては有意な差がみられなかったものの、看護学生群、看護師においては、わずかながら想定する対象の間において差が見られた (Table5-6, Figure5-6 参照)。看護師群は、「大切な人の死」の平均値得点が他の死の平均値得点に比べわずかに高く、看護学生群では「他人の死」の平均値得点が「自分の死」、「大切な人の死」の平均値得点よりも高いという結果が見られた。

このような結果が得られた理由としては以下のようなことが考えられよう。

前述したように一般学生群の専門集団との違いとしては、死生観教育を受けていないということ、また死を具体的に意識化する機会が少ないということが考えられる。

丹下 (1995) の研究においても“死に関する思索を深く行った人は死を現実的に考える” (丹下, 1995, p.151) という結果が得られたという。このことから、専門的な教育を受けた者は一般学生よりも死に対し現実的に考え、死のもたらすネガティブな側面についてもきちんと目を向けているのではないだろうか。また、得丸 (2008) は、学校現場ではまだ死のタブー視が存在し、特に二人称の死には大きなタブーがあると論じている。このように、一般学生が大切な人の死というものを意識する機会を持つこと、さらに死は人生にやり残しをもたらす、様々なものを途中であきらめなくてはならないというような死における残酷な部分について敢えて

目を向けるということは、現代においては困難であると思われる。

つまり、一般学生群は、これまで特に、自分や大切な人の死といった当事者性を持つ死の現実的な部分、残酷な部分についてほとんど意識する機会を持てなかったため、「死が人生に未完をもたらし、その人の人生を中途半端なものにしてしまう」という死に対する残酷な側面を示すこの下位尺度においては、他集団よりも平均値が低く (Table5-6)、当事者性をもって捉えづらいということから想定する対象による差も見られなかった (Figure5-6 参照) のではないかと推察される。

4-2. 「死に関する認知」に対する性別要因の関与

分析の結果、「目標地点としての死」の平均値において、男性よりも女性の平均値が有意に高いことが、そして「死後の関係」においては、有意な交互作用が見られ、多重比較の結果、「大切な人の死」について女性の平均値が男性の平均値よりも有意に高いということが明らかとなった。(Table5-7)

本研究の看護師、看護学生は女性のみであり、一般学生は男女混合であることから「目標地点としての死」、「死後の関係」の平均値差については性別の影響を考慮する必要がある。

そこで、下位尺度得点による性差を見てみると、「目標地点としての死」に関しては (Table 5-7a 参照)、女性の平均値が男性よりも 0.16~0.26 高いということが、そして「死後の関係」においては「大切な人の死」において、女性の平均値が男性の平均値よりも 0.31 有意に高い。

この結果から、男性と比較し、女性の方が死を人生の目標地点、ゴールとして受け入れる傾向が高いということ、また、大切な人の死に関して、女性は男性より死後も故人との絆や関係は継続すると考える傾向が強いということが示唆されたと言ってよいだろう。

しかしながら、「目標地点としての死」に関して言えば、一般学生群と看護師群における平均値の下位尺度得点差の比較は、自分の死では 0.45、大切な人の死では 0.37、他人の死では 0.43 高いことから、0.16~0.26 という性別による影響よりも集団による影響の方が強く、性別の差に対する影響力についてはそれほど大きいと考える必要はないと考えられる。

一方で「死後の関係」という下位尺度については特筆すべきことがある。前述したように、性別を要因とした分析の結果では、女性の方が、特に大切な人の死に対して、「死後の関係」の平均値が高いという結果が得られた。(Table5-7b)

さらに、先行研究の結果においても、富松 (2012) が女性は男性よりも霊魂の永続性を信じる傾向が高いこと、日潟 (2011) が、男性よりも女性の方が死後の世界を信じ、死を解放としてとらえる意識や、死ぬことを受容する意識が高いことを指摘している。さらに丹下 (1995) における研究においてもまた、男子学生よりも女子学生の方が、死後の生活の存在を信じてい

ること、女子学生の方が肉体より精神の死を重視していることが明らかとなっている。

つまり、本研究における、看護師群は全員女性であるという事実を考えると、「死後の関係」の平均値は、男性を含む一般学生群の平均値より高いことが予測される。

しかしながら研究の結果、一般学生と看護師群との間には有意な差は見られず、反対に同性集団である、看護学生群よりも平均値が 0.29 低いということが明らかとなった。

このように「死後の関係」について、全員が女性である看護師群と性別が混合している一般学生群の間において差が見られず、むしろ看護師群と看護学生群において差が出たということから、看護師群という集団の特徴は性別という要因よりもその影響力において上回っているといえるのではないだろうか。

看護師群、看護学生群の平均値得点においてこのような差が見られた理由としては前述したように看護師が職務において遭遇する患者の死に対する深い悲しみと無力感を持っているということが影響していると推察される。土橋（2004）、立花ほか（1998）が論じているように、看護師が死別体験における最も辛い現実として、遺された者の故人との別れという残酷な場面がある。看護師群の平均値がこのように下回った背景には、死がもたらす故人との別れを現実的に受け止めざるを得ないが故に、故人と遺された者との関係の永続性、つながりを単純に認めることが困難となっていることがあるのではないだろうかと考えられる。

4-3. 「死に関する認知」に対する年齢要因の関与

本研究における被調査者の群によるばらつきがあったため、確認のため、年齢という外在変数の影響の可能性を疑い、「死に関する認知」と年齢の相関関係を分析した。その結果、自分 ($r = .15$, 95% CI [.05, .25]), 大切な人 ($r = .15$, 95% CI [.05, .25]), 他人の死 ($r = .12$, 95% CI [.02, .22]) と、全てに共通して、「目標地点としての死」と年齢の間にのみ弱い正の相関が見られた (Table 5-8)。このことから、一般学生群と比較し平均年齢が高い看護師群の「目標地点としての死」において平均値が高いことには、看護師群という集団の特徴に加え、年齢が関与している可能性が考えられた。

そこで、年齢の影響を除いた上での集団（看護師群であるか一般学生群であるか）と「目標地点としての死」における得点の関連を明らかにするため、偏相関を求めた。その結果、年齢の影響を除去した上で、集団と「目標地点としての死」得点の間には、自分 ($r = .11$, 95% CI [.01, .21]), 他人の死 ($r = .11$, 95% CI [.01, .21]) という偏相関係数が得られた。このような結果から、「目標地点としての死」の得点の差において、少なくとも、「自分の死」、「他人の死」については、年齢という影響を除いた上でも看護師群と一般学生群における集団として差があるという可能性が示されたと言える。反対に「大切な人の死」については、有意な偏相

関が得られなかったことから、「目標地点としての死」における集団の差には、性別の差という影響が大きく作用していることが考えられ、一般学生群と看護師群、看護学生群という純粋な集団による差であるということとは言えないだろう。

4-4. 死生観教育、および繰り返す死別体験による死に関する認知への影響についての検討

4-4-1. 死生観教育の死に関する認知への影響 本研究において行った、看護学生群と一般学生群の死に関する認知の比較の結果から以下のようなことが考えられる。

看護学生群と一般学生群における経験の差異として最も大きなことは、看護学生群が医療に携わる専門家としての死生観教育を含めた看護教育を受けてきたと考えられることである。

看護学生群は一般学生と比較し、特に自分、大切な人の死という当事者性のある死に関しては、「死は人生をより輝かせ、いのちの尊さを際立たせるものとして捉える」傾向があること、また、死全般に対して、「人生における集大成、ゴール、そしてその人の生き様を表すものである」と位置づける傾向が一般学生よりも強いと言えることから、死生観教育には死に関してポジティブに認知している傾向が示唆されたと言える。

このような可能性が示唆されたことから、専門的な教育を受けていない、一般学生に対し、今後、死生観の育成支援を実施することにより、彼らが死を生と結びつけ、死に対し、人生を輝かせるもの、その人の生き様を表すものと、生と絡めポジティブな意味づけを行う傾向、そして、死を存在の終わりとするのではなく、死を人生の集大成、ゴールと捉え、故人の存在の永続性を認める傾向を促進することが期待できるだろう。

これまでの死生観教育の目的は、ネガティブな感情を軽減することにのみ焦点が当てられてきたと言える (Bell, 1975 ; Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; Wittmaier, 1979 ; Combs, 1981 ; 尾崎 2005)。しかし本研究の結果、死生観教育にはこのような認知面におけるポジティブな変容の可能性が示唆された。このような結果は、今後、学校教育における死生観の育成支援の有効性を考える上で重要な材料となるであろう。

しかしながら、今回の調査では、対象者である看護学生群が具体的にどのような死生観教育を受けてきたかという詳しいデータを収集することが適わなかったため、死に関する認知をポジティブな方向へ後押ししたと思われる具体的な死生観教育のプログラムの内容、構成等について明らかにすることはできなかった。

今後、死生観の育成支援の有効性、また反対に危険性について把握する上でも、このようなデータを加えた調査、および、質的なデータによる詳細な分析が必要となるであろう。

4-4-2. 繰り返す死別体験による死に関する認知への影響 本研究における看護師群と他集団の死に関する認知の比較を行った結果からは、以下のようなことが考えられる。

まずはじめに、本研究の結果、「輝かせるものとしての死」において看護師群は他集団と比較し、特に当事者性のある死において、死を人生を大切に思ううえで必要なもの、人生を輝かせるものであると捉える傾向が弱いということがわかった。さらに、看護師群は、他集団と比較し、想定する対象に関わらず、死が必然であり、世の中の仕組みにおいて必要であると考ええる傾向もまた低く、看護師群はどのような対象であろうと人の死に対し、他集団における大切な人の死と同じレベルで考えているということが明らかとなった。

看護師群と他集団とのもっとも大きな相違点として、職業的立場における死別体験の多さがあることを考えると、彼らのこのような死に関する認知のスタイルは、彼らが他集団に比べ、死がもたらす苦しさ、辛さを多く体験してきたことが関与しているのではないかと推察される。

つまり、繰り返す死別体験は、死全般に対し、人生を輝かせる上で必要なもの、いのちの尊さを際立てるものとして捉える傾向を抑制する可能性、そして特に自分自身の死においては死後の故人との関係の永続性について認める傾向を抑制する可能性が、そして、特に当事者性のある自分、大切な人の死に対し、存在の消滅を意味し、終わりを意味すると捉える傾向を促進すること、死が必然であり、誰に対しても平等に訪れるものであると認める傾向を抑制する可能性も考えられる。

このような点からも、一般学生を対象として行う死生観の育成支援プログラムの作成については慎重に行われるべきであり、プログラムの効果と共に、ネガティブな影響についても十分に検討することが必要であると考えられる。

例えば、これまで行われてきた死生観教育プログラムの具体的な内容には、ターミナルケア現場の訪問、また、飼育動物との死別を促すような方法もある。このような方法は、受講生徒にとって、死に対する直面化を意味し、死の当事者性を促すという点では死生観の育成支援として重要な意味を持つ経験となるであろう。しかしその反面、本研究の結果からも示唆されたように、専門教育をこれまで十分に受けてきたと思われる看護師でさえ、患者の死に直面することは大きなストレス刺激となり、死に対し、ネガティブな認知を助長する可能性が高いということがある。前述したように、この高齢化社会において、これまで家庭において死別体験をほとんど持たず、自分や身近な存在として死に触れて来なかったと考えられる一般学生にとって、このような死への直面化は、場合によってはかなりのリスクを伴うことが考えられる。

受講生徒の心理的なフォローを考えれば、プログラムを行う上で、心理専門家が立ち合う、またはすぐに対応が可能な状態にしておくこと。そして、プログラムの実践の間、受講生徒それぞれの心理的变化を気配ることを可能とするためのスタッフの人数の確保、プログラム後のフォローの徹底などあらゆる面から用意周到に行うことが改めて重要であると考えられよう。

本章では、このような職業的な死別体験の死に関する認知への影響について検討を行った。

次の第 6 章では、青年期の死生観の構造をより詳細に知る上で、青年期における親しい者との死別体験と彼らの死生観の関係についても検討を行う。

第6章 死における認知的側面と感情・態度的側面の関係—死別体験を絡めて—

第1部では、学校教育において今後、死生観の育成支援が重要となるであろうこと、その一方で、教師や保護者には死をテーマとした教育を行うことへの戸惑い、躊躇があること（鈴木，2001；赤澤，2005）に触れてきた。そしてこのような理由の一つとして、死への恐怖・不安等、受講生徒のネガティブな感情表出に対する大人たちの過敏な反応も考えられよう。

実際、青年期の死に関する心理についての先行研究を振り返ると、その多くは死への恐怖・不安といったネガティブな感情についての研究がほとんどを占めており（Levin，1989；田中ほか，2001；藤井，2003；松下ほか，2007），このような感情は常に軽減すべき対象として扱われてきた。最近になり、死に関する心理にはネガティブな感情以外にも様々な心理が存在することが明らかとなってきた（丹下，1999；平井ほか，2000；石坂，2003；海老根，2009）ものの、これらの心理反応は個々で扱われ、結局、表面的な様相の把握に留まっているのが現状である。

青年期を対象とした死生観の育成支援やその評価のあり方を考える上では、彼らの死生観の現状を捉える必要があり、そのためには死に対する認知、感情、態度面を単独に扱うのではなく、これらがどのように関係しているかについても検討することが重要であろう。

そこで、本章の研究1では、青年期の若者の自分の死に対する認知的側面と感情、態度的側面がどのように関係しているのかについて検討することとした。

さらに、彼らが自らの死生観を育成する上で、彼らの親しい者との死別体験は大きな影響要因と考えられる。そして、この死別体験に関しては、多くの先行研究がネガティブな影響に焦点を当てている（福川ほか，2005；富田ほか，2001）こと、また、第5章における分析結果では、繰り返す職業的な死別体験は死に対するネガティブな傾向を強め、生と絡めたポジティブな捉え方を抑える傾向を促す可能性があることが明らかとなったことから、死別体験がもたらすネガティブな影響があることは否めない。

しかしながら一方で、“苦悩に満ちた悲嘆のプロセスを経て新たなアイデンティティを獲得した人はより成熟した人格者へと成長した例が多い”（デーケン，2001，p.66）という言葉にもあるように、死別体験が彼らの死生観の育成においてポジティブな影響をもたらす可能性もあると考えられる。

このような背景から、青年期を対象とした今後の死生観の育成支援やその評価のあり方を考える上で、職業的な死別体験とは異なる、大切な人との死別体験が、彼らの認知、感情、態度等を含んだ死の捉え方、つまり死生観にどのように関与しているかについて検討することは重要であろう。

そこで、研究 2 では、死別体験の有無により、死に関する認知、感情、態度にどのような差があるのかについて検討することとした。

なお、本章では死に対する感情的側面を測定する上で、平井ほか（2000）の“死生観尺度”における下位尺度の一部である“死への恐怖・不安”尺度を、また、態度的側面を測定する上で同尺度における“死からの回避”、“死への関心”尺度を用いた。

第 1 節 研究 1 「死に関する認知的側面と感情・態度的側面の関係」

研究 1 では、死に対する感情、態度を代表するものとして、“死への恐怖・不安”、“死からの回避”、“死への関心”に焦点を当て、これらが死に関する認知とどのように関係しているかについて検討を行うことを目的とした。

本研究では、死に関する認知を示す上で「死に関する多面的認知尺度」（海老根，2009）の下位尺度を用いる。この尺度は、生への主体性、積極性という視点から、先行研究（石坂，2001；Neimeyer，1983；丹下，2002）を参考に「ポジティブな認知」、「ニュートラルな認知」、「ネガティブな認知」の 3 種に分類している（海老根，2009）。

具体的には、「人生を輝かせるものとしての死」（以下「輝かせるものとしての死」）、「人生の目標地点としての死」（以下「目標地点としての死」）、「死後の関係の永続性」（以下「死後の関係」）はポジティブな認知、「必然としての死」はニュートラルな認知、「存在の消滅としての死」（以下「消滅としての死」）、「人生の未完をもたらすものとしての死」（以下「未完をもたらす死」）はネガティブな認知とした。

そしてこのような前提に基づき、研究にあたって以下のような仮説を立てた。

仮説 1. “死への恐怖・不安”と死に対するネガティブな認知を示す「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関があるだろう。

仮説 2. “死からの回避”と死に対するネガティブな認知を示す「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関があるだろう。

仮説 3. “死への関心”と死に対するポジティブな認知を示す「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間には正の相関があるだろう。

1-1. 方法

1-2-1. 調査対象および調査手続き

調査対象は大学生、大学院生、専門学校生（授業時間を利用して調査を実施、回収）男性 89 名（平均年齢=25.15 歳，SD=5.36），女性 298 名（平均年齢=22.31 歳，SD=5.14）合計 387

名であり、調査は2005年9月から11月にかけて行った。なお、調査対象者は、本研究における第5章の一般学生群と同様であるが、データの欠損により、人数、平均値等の数値が異なる場合がある。

使用した質問紙は「自分の死」を想定した「死に関する多面的認知尺度」(Table4-7) (37項目6段階評定)、および“死生観尺度”(平井ほか, 2000)の下位尺度の一部“死への恐怖・不安”, “死からの回避”, “死への関心”(いずれも4項目7段階評定)である。(Table6-1)

研究1では、自分自身の死について焦点をあて、その捉え方の特徴を検討するため、質問紙の教示文および、口頭での教示に際し「自分の死」を想定して回答するよう求めた。

また、調査において、調査参加者に対する倫理的配慮から、質問紙表紙、および口頭にて本調査が死をテーマとした質問紙調査であり、回答が拒否できる旨を明示した。

Table6-1 “死生観尺度”(平井ほか, 2000)の下位尺度の質問項目内容

死への恐怖・不安
死ぬことがこわい
自分が死ぬことを考えると、不安になる
死は恐ろしいものだと思う
私は死を非常に恐れている
死からの回避
私は死について考えることを避けている
どんなことをしても死を考えることを避けたい
私は死についての考えが思い浮かんでくると、いつもそれをはねのけようとする
死は恐ろしいのであまり考えないようにしている
死への関心
「死とは何だろう」とよく考える
自分の死について考えることがよくある
身近な人の死をよく考える
家族や友人と死についてよく話す

1-2. 結果

研究1では、死に関する認知的側面と感情、態度的側面との関係を明らかにするため、「死に関する多面的認知尺度」(海老根, 2009)の6つの下位尺度と“死生観尺度”(平井ほか, 2000)の3つの下位尺度における相関関係を求めた。

その結果、Table6-2に示したように、まず“死への恐怖・不安”は「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度全てにおいて、 $r=.12\sim.27$ ($p<.05\sim.01$)に渡る相関がみられた。次に、“死からの回避”は、「必然としての死」($r=-.11$, 95%CI [-.21, -.01])との間に負の相関が、「消滅としての死」($r=.11$, 95%CI [.01, .21]), 「未完をもたらす死」($r=.22$, 95%CI [.12, .31]), 「目標地点としての死」($r=.15$, 95%CI [.05, .25])との間に正の相関が見られた。

最後に、“死への関心”は、「輝かせるものとしての死」($r=.24$, 95% CI [.14, .33]), 「目標地点としての死」($r=.21$, 95% CI [.11, .30]), 「死後の関係」($r=.16$, 95% CI [.06, .26]), 「必然としての死」($r=.29$, 95% CI [.18, .38]) との間に正の相関が見られた。

Table6-2 死に関する認知的側面と感情・態度的側面の相関関係

死への恐怖・不安				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間(95% CI)
死への恐怖・不安	15.82	6.15		
「輝かせるものとしての死」	25.51	5.62	.18**	.08, .27
「目標地点としての死」	27.12	6.85	.21**	.11, .30
「死後の関係」	28.11	5.55	.12*	.02, .22
「必然としての死」	22.13	4.46	.16**	.06, .26
「消滅としての死」	12.99	4.26	.12*	.02, .22
「未完をもたらす死」	23.35	5.74	.27**	.18, .36
死からの回避				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間(95% CI)
死からの回避	1.20	4.82		
「輝かせるものとしての死」	25.51	5.62	-.04	—
「目標地点としての死」	27.12	6.85	.15**	.05, .25
「死後の関係」	28.11	5.55	.01	—
「必然としての死」	22.13	4.46	-.11*	-.21, -.01
「消滅としての死」	12.99	4.26	.11*	.01, .21
「未完をもたらす死」	23.35	5.74	.22**	.12, .31
死への関心				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間(95% CI)
死への関心	15.38	5.64		—
「輝かせるものとしての死」	25.51	5.62	.24**	.14, .33
「目標地点としての死」	27.12	6.85	.21**	.11, .30
「死後の関係」	28.11	5.55	.16**	.06, .26
「必然としての死」	22.13	4.46	.29**	.18, .38
「消滅としての死」	12.99	4.26	-.02	—
「未完をもたらす死」	23.35	5.74	.02	—

n=387

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

1-3. 考察

以下では、仮説 1～3 の検証を中心に考察を論じる。

1-3-1. 仮説 1 分析の結果、「死への恐怖・不安」と死に対するネガティブな認知を示す「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関があるだろう」という仮説 1 は支持されなかった。「死への恐怖・不安」と、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関が見られたものの、「死への恐怖・不安」との間に有意な相関があったのはこの 2 つの尺度だけではなく、下位尺度との間全てに正の相関が見られたのである。

つまり、死についてネガティブな認知を有する者ほど、“死への恐怖・不安”が高いということと同時に、死に対するポジティブな認知を持つ者ほど、“死への恐怖・不安”が高いということが示唆されたのである。

このような結果となった要因として、“死への恐怖・不安”の適応的側面が考えられる。先行研究において、青年期では“自己が生きることに充足感や成長可能性を感じるため、死がそのようなすばらしい生を奪い、有限性を与えるネガティブなものとしてイメージされると、それが死の不安の高さに結びつく”（松下ほか，2007，p.336）という報告や、死は本来、恐怖、不安の対象であり、死の不安や恐怖があるのは自然なことである（A.デーケン，2001）という主張する者もいる。このことから、若い彼らの死への恐怖、不安感情には、生きることへの積極性からくる、適応的なものが含まれており、これがポジティブな認知との関連を示しているのではないかと考えられる。

これまで死生観教育の効果を測定した多くの研究者が、死への恐怖・不安の軽減に焦点を当ててきた（赤澤ほか，2003）。しかし、研究1の結果に示されたように、青年期における死への恐怖、不安が、生への積極性といった、彼らが生きていく上で適応的な側面も有しているとすれば、今後の死生観の育成を目指す支援において、単純に死への恐怖・不安の軽減にのみ焦点を当てるのではなく、死に対する他の心理的側面やその関係性にも目を向ける必要があると言えるだろう。

1-3-2. 仮説2 分析の結果、「死からの回避」と死に対するネガティブな認知を示す「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関があるだろう」という仮説2に関しては概ね支持されたと言える。“死からの回避”尺度の得点と、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間には正の相関が見られたことから、死は消滅を意味し、人生にやり残しをもたらすというように死に対しネガティブに考える者ほど、死を避ける傾向が強いということがいえるだろう。しかし“死からの回避”については仮説設定において予想しなかった相関関係も見られた。

まず、第一に、“死からの回避”と「目標地点としての死」との間に正の相関があったことが挙げられる。このような結果が見られた理由としては次のようなことが考えられる。

「目標地点としての死」は、質問項目（Table4-7 参照）に示されるように、死を「人生のゴール」、「人生の集大成」と位置付けるだけではなく、死を「乗り越えるべき人生最後の壁」、「人生の完結」のように生の終焉として捉えることも示す下位尺度である。

本研究における被調査者である若者が、このような視点で「目標地点としての死」を捉えた場合、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」と同様に、死は避けたいもの、ネガティブなものとして位置付けられる可能性も否定できない。今回見られた「目標地点としての死」と「死

からの回避」の間の正の相関関係はこのような理由から得られたのではないかと推察される。

また、「必然としての死」と“死からの回避”の間に負の相関があったことも仮説を立てる段階においては予想できなかったことであった。このような結果が得られた理由としては次のようなことが考えられる。先行研究において、Wong et al., (1994) は、死を不可避で、必然であると捉える態度を死の「中立的受容」として位置づけている。そして、この「中立的受容」が高まる上で、死に対する深い思索が重要であるという報告もある（倉田，2008）。

このことから、「必然としての死」と“死からの回避”の間の負の相関は、死の中立的受容態度が深まっていない、つまり、死を必然であると受け入れることができる者ほど、死を回避する必要がなくなると言う事を示唆していると言えのではないだろうか。

1-3-3. 仮説3 分析の結果、「死への関心」と死に対するポジティブな認知を示す「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間には正の相関があるだろう」という仮説3については概ね支持されたといえる。“死への関心”は、「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間において正の相関があったことから、死の存在が自分の人生の輝かせる存在であり、人生のゴールを意味し、故人との関係性は続く等、死をポジティブに認知する者ほど“死への関心”が高いということが言える。

また、仮説設定の段階で予想されなかった結果として、“死への関心”と「必然としての死」との間に正の相関があったことがある。前述したように、先行研究において死の思索が深まるほど、死の中立的受容（Wong et al., 1994）は高まること（倉田，2008）が明らかになっていることから、死が必然であると受け入れている者ほど、死への関心が高いと推察することができる。

本研究の結果から、従来、軽減の対象として扱われてきた死への恐怖、不安の中には適応的な面がある可能性が示唆され、青年期における死に対する心理の複雑性が示唆されたと言える。また、このことから、死の捉え方を検討する上で、認知だけ、感情だけというように、心理的反応の一部を切り取って扱うことは、その反応が示す意味を取り違えてしまう危険性があるため、多面的に検討し、その関係性にも注目することが重要であると言えよう。

第2節 研究2「死生観と死別体験の関係」

研究2では、死別体験が青年期にある彼らの死の捉え方にどう関与するかを明らかにすることを目的とし、死別体験の有無による、死に関する認知、感情、態度の差異を分散分析とt検定を用いて検討することとした。

2-1. 方法

調査対象は大学生，大学院生，専門学校生（授業時間を利用して調査を実施，回収）男性 88 名（平均年齢=25.54 歳，SD=5.72），女性 290 名（平均年齢=22.53 歳，SD=5.43），合計 377 名であり，調査時期は 2005 年 9 月から 11 月にかけてである。なお，調査対象者は，本研究における第 5 章の一般学生群と同様であるが，データの欠損により，人数，平均値等の数値が異なる場合がある。

使用した質問紙は「死に関する多面的認知尺度」（海老根，2009）（37 項目 6 段階評定），および“死生観尺度”（平井ほか，2000）の下位尺度である“死への恐怖・不安”，“死からの回避”，“死への関心”（全て 4 項目 7 段階評定）である。

「死に関する多面的認知尺度」については，「自分の死」，「大切な人の死」，「他人の死」を想定した 3 種（同じ質問項目）を用い，フェイスシートにより，年齢，および身内，親しい者との死別体験の有無について質問を行った。

調査において，調査参加者に対する倫理的配慮から，質問紙表紙，および口頭にて本調査が死をテーマとした質問紙調査であり，回答が拒否できる旨を明示した。

2-2. 結果

2-2-1. 死別体験の有無による死に関する認知の差異 想定する対象（自分・大切な人・他人）と死別体験（死別体験有・死別体験無）における 2 要因の分散分析を行った。なお，想定する対象は被験者内要因，死別体験は被験者間要因である。各条件の平均，分散分析の結果は Table6-3 に示した。

分析の結果，「死に関する多面的認知尺度」全ての下位尺度において想定する対象と死別体験の有無による交互作用は見られなかった。

死別体験の有無における主効果は「目標地点としての死」（ $F(1, 375) = 4.12, p < .05$ ），「死後の関係」（ $F(1, 375) = 5.57, p < .05$ ）にのみ見られた。（Table6-3 参照）

Table6-3 死別体験の有無と想定する対象の二要因分散分析結果および下位尺度得点の平均

死別体験×想定する対象の2要因分散分析			下位尺度得点の平均値(標準偏差)		
「輝かせるものとしての死」分散分析表			「輝かせるものとしての死」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	1.01	死別体験有 4.42(1.00)	4.30(0.98)	4.19(1.09)
個人差	375		死別体験無 4.25(0.95)	4.21(1.00)	4.16(1.07)
想定する対象	1.93	8.48*			
集団×想定する対象	1.93	1.76			
残差	725.62				
全体	1105.49				
「目標地点としての死」分散分析表			「目標地点としての死」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	4.12*	死別体験有 3.00(0.93)	3.09(0.94)	3.05(0.97)
個人差	375		死別体験無 2.82(0.97)	2.87(0.99)	2.95(0.99)
想定する対象	1.62	364.81*			
集団×想定する対象	1.62	0.27			
残差	607.79				
全体	987.03				
「死後の関係」分散分析表			「死後の関係」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	5.57*	死別体験有 4.18(0.85)	4.87(0.82)	3.89(0.95)
個人差	375		死別体験無 4.00(0.78)	4.69(0.76)	3.71(0.90)
想定する対象	1.87	278.4*			
集団×想定する対象	1.87	0.00			
残差	700.45				
全体	1080.19				
「必然としての死」分散分析表			「必然としての死」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	0.21	死別体験有 4.72(0.78)	4.30(0.90)	4.53(0.88)
個人差	375		死別体験無 4.60(0.81)	4.25(0.92)	4.58(0.86)
想定する対象	1.90	59.69*			
集団×想定する対象	1.90	2.71			
残差	713.39				
全体	1093.19				
「消滅としての死」分散分析表			「消滅としての死」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	1.37	死別体験有 3.19(1.14)	2.62(0.73)	3.32(1.13)
個人差	375		死別体験無 3.39(1.17)	2.72(0.71)	3.40(1.20)
想定する対象	2.00	121.64*			
集団×想定する対象	2.00	0.87			
残差	375.00				
全体	755.00				
「未完をもたらす死」分散分析表			「未完をもたらす死」		
	df	F値	自分	大切	他人
集団	1	0.65	死別体験有 3.16(0.94)	3.17(1.10)	3.25(1.00)
個人差	375		死別体験無 3.24(0.81)	3.25(1.07)	3.29(0.90)
想定する対象	1.91	1.89			
集団×想定する対象	1.91	0.14			
残差	717.93				
全体	1097.76				

*p < .05

2-2-2. 死別体験の有無による死に関する感情・態度の差異 “死への恐怖・不安”，“死からの回避”，“死への関心” について死別体験の有無による t 検定を行った結果，“死への関心” に

においてのみ有意差が見られた ($p=0.3 < 0.5$)。(Table6-4 参照)

Table6-4 死別体験の有無による死に関する感情・態度の差異

	死別体験有		死別体験無		p
	平均	SD	平均	SD	
死への恐怖・不安	17.77	6.22	17.03	5.59	.24
死からの回避	11.26	5.05	11.02	5.03	.65
死への関心	15.6	4.82	14.49	4.83	.03*

* $p < .05$

2-2-3. 年齢と死に関する認知、感情・態度の相関関係 死別体験は事実であり、死に関する認知や感情、態度が死別体験に対して影響するという方向性は考えにくい。しかし、一方で、死別体験から死に関する認知、感情、態度に影響するという方向性を考える際、死別体験は、通常、年齢が上がるほど多くなることが考えられ、年齢という外在変数がこの方向性に影響を与える可能性は否めない。

第5章で前述したように、年齢と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度の間の相関を求めた結果、「目標地点としての死」と年齢の間においてのみ、自分 ($r=.15$, 95%CI [.05, .25]), 大切な人 ($r=.15$, 95%CI [.05, .25]), 他人の死 ($r=.12$, 95%CI [.02, .22]) という相関関係が示されている (Table5-8)。今回、年齢と“死生観尺度”における下位尺度の相関を求めたが有意な相関は見られなかった。よって、年齢という影響要因については、死に関する認知における「目標地点としての死」において考慮する必要があると言える。

2-3. 考察

2-3-1. 死別体験の有無による死に関する認知の差異 研究2の結果、想定する対象と死別体験の有無による交互作用は見られなかったことから、死別体験の有無による死に関する認知が想定する対象によって変わらないことがわかった。

次に、「目標地点としての死」に死別経験の有無による有意な差異 ($F(1, 375) = 4.12$, $p < .05$)が見られたことから、死別体験のある者は無い者に比べ、死という事象を「人生のゴールを示すもの」、「人生を全うした証」と捉える傾向が強いということが言える。

この結果から、死別体験を持つことにより、人の人生全体を振り返り、見渡すことが可能となり、故人の死に対し、「その人の生き様を示すもの」、「その人生を全うした証」といった意味づけを行うことができるようになるのではないかと推察された。

しかしながら、前述したように、全ての想定する対象において「目標地点としての死」と年

齢の間に正の相関が見られたことから (Table5-8), この結果は年齢という変数の影響を受けている可能性がある。そこで、「目標地点としての死」の得点と、死別体験の有無について年齢の影響を除いた上での関連を明らかにするため、年齢を制御変数として、死別体験の有無と、「目標地点としての死」の偏相関係数を求めたところ、大切な人の死においてのみという数値が得られた ($p=.11$, $p<.05\%$)。このことから、少なくとも大切な人の死においては、死別体験の有無における「目標地点としての死」の得点の差への影響が示唆されたと言えるだろう。

しかしながら、自分の死、他人の死においては有意な偏相関係数が得られなかったことから、青年期という時期において、純粹に死別体験の影響を検討する上では、今後、年齢群をより詳細に区分した上で調査を行う必要があるだろう。

さらに、死別体験の有無による有意な差異は、「死後の関係」についてもみられた ($F(1, 375) = 5.57$, $p<.05$)。先行研究において、“死別経験を持つ学生は、死はすべての終わりではなく、生きている人間の間で生きていくなどの不死感、死後の世界観を形成する傾向が見られた” (糸島, 2005, p.141) という報告があるように、この結果は、死別体験を通し、死後の世界観を形成することで遺された自分と故人との関係の永続性を実感として捉えることが可能になったことを示唆していると考えられよう。

2-3-2. 死別体験の有無による死に関する感情・態度の差異 死に関する感情、態度についての死別体験の有無による差を検討した結果、死別体験の有る群は無い群より“死への関心”の平均得点が有意に高いことがわかった。

先行研究においては、死別体験により、人生についての考察が深まり、死後の世界への念が生じる機会が多くなる (得丸ほか, 1999) と論じる者や、“死別や援助経験は他者の死や病を通して内省の機会が与えられ、人生、その終着にある死について思索を巡らせる重要な経験になる” (倉田, 2008, p.102) という意見を持つ者もいる。

このことから、大切な人の死は彼らにとって辛い経験ではあるものの、その経験によって死に関心を向けるようになるということが考えられるだろう。

2-3-3. 意味の再構築プロセスという視点からの考察 このように、研究 2 の結果から、死別体験には、認知、感情、態度においてポジティブな変化をもたらす可能性があることが示唆されたといえるが、ここで留意すべき点がある。

それは「意味の再構築プロセス」(ニーメヤー, 2006 ; S.Edmonds et al., 1992 ; M.J.Braun, 1994) から考えうる死別体験による心理的变化についてである。ニーメヤー (2006) によれば、死別体験者は、愛するものとの別れによって想定されていた世界の崩壊に直面させられ、自分の人生を新たに意味づけし直すこと、新たな世界を再構築することを迫られるという。

つまり、死別によって愛する者のいない新たな世界に適応して生きていくためには、必然的

に、死に対してポジティブな意味づけを行っていくことが要求されるということである。

この視点から研究 2 の結果を捉えた場合、死別体験が有る者が無い者と比べ、死を人生のゴールとして捉え、故人とのつながりは永遠に続くと考え、死への関心を持つ傾向が強くなることは、単純に、生への積極性、主体性からくるポジティブな認知、感情、態度の変容ではなく、遺された者として生き続けていく上で迫られての必然的な心理的反応であると解釈することもできるだろう。

第 3 節 考察

本研究の結果から、従来、軽減の対象として扱われてきた死への恐怖、不安という感情の中には適応的な面がある可能性が示唆され、青年期における死に対する心理の複雑性が示唆されたと言える。先行研究において、死への恐怖は青年群において比較的高く、中年群にピークとなり、老年群において最も低下する (Gesser et al., 1987) という知見もあるように、青年期における死への恐怖・不安という感情の高まりは発達的には自然であるとも考えられる。

このことから、死の捉え方を検討する上で、認知だけ、感情だけというように、心理的反応の一部を切り取って扱うことは、その反応が示す意味を取り違えてしまう危険性があるため、多面的に検討し、その関係性にも注目することが重要であると言えよう。

さらに、青年期にある若者にとって、死別体験は、ネガティブな心理的影響をもたらすだけではなく、死を人生のゴール、集大成という重要なものとして意味づける可能性が、また故人との絆の永続性を信じることで、死への関心が深まることへと繋がっているということが示唆され、死別体験を持つことにより得られる、ポジティブな心理的变化の存在が明らかとなった。

本研究の結果を踏まえ、次の第 7 章では彼らの死の捉え方が彼らの人生についての捉え方とどのように関与しているかについて検討し、青年期における死生観における、死と生の関連について明らかにしていく。

第7章 青年期の死生観と人生に対する充実度・満足度との関係

人は誰しも生まれた時から死を迎えることが決まっており、人生が誕生という起点から死という終点までを示すとすれば、死もまた人生の一部として位置づけられる。

さらに平山（1991）が“死を意識しない人は、生の価値も認めることができない”，“自己のうちに死を自覚し身内の死を体験した人は、生命や時間の尊さを知るとともに、今を充実して生きるべきであることを悟る”（平山，1991，p.281）と論じているように、死について考えることはまさに、生きることについて考えることと言えるだろう。

これらのことから、死生観の育成支援には、受講生徒のより充実した人生を生きようとする態度をサポートすること、つまりその延長にある、彼らの人生の充実度・満足度の向上にも貢献することが可能なのではないかと考えられる。

さらに、“死生観形成には死に対する経験，および生に対するイメージが影響していた”（中村ほか，2001，p.94）という研究結果もあることから、反対に自らの人生の充実度，満足度が死生観の形成に関与していることも考えられる。

しかしながら、これまで、死生観と人生の充実度，満足度の関係を扱った先行研究というのはほとんど見られない。そこで本章では、青年期における死生観と、彼等の人生の充実度・満足度との関係性を検討することとした。具体的には、研究1では、死に関する認知的側面が人生に対する充実度・満足度とどのように関与しているかを、研究2では、死に関する感情，態度的側面が、人生に対する充実度・満足度とどのように関与しているかについて検討する。

第1節 研究1「死における認知的側面と人生に対する充実度・満足度との関係」

1-1. 目的

“自己および生に対して肯定的であるほど死に対しても肯定的であるということは、青年のみならず成人にも共通した特徴である”（丹下，1999，p.332）という先行研究の知見もあることから、生に対する肯定的なとらえ方を示すと考えられる人生に対する充実度・満足度と死に関する捉え方との間には関係があると考えられる。このことから、本節では、まず、過去の人生への満足度を測定していると考えられる、Dinner et al., (1985) の“The Satisfaction With Life Scale”の日本語版（角野，1994）（以下“SWLS”と記述，Tabl7-1 参照）および、現在の人生に対する充実度を測定していると考えられる大野（1984）の“充実感尺度”（Table7-2 参照）と「自分の死」を想定した「死に関する多面的認知尺度」（海老根，2009）との相関関係について検討した。

そして、研究にあたって以下のような仮説を立てた。

まず、先行研究における、“自己および生に対して肯定的であるほど死に対しても肯定的である”ということは、青年のみならず成人にも共通した特徴である”（丹下，1999 v p.332）という記述から、人生に対する充実度・満足度が高い者ほど、「自分の死」に対してもポジティブな捉え方をすると思われる。このことから、

仮説 1. これまでの人生への満足度の高さを示す“SWLS”と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間に正の相関があるだろう。

仮説 2. 人生に対する「はり」や、「生きがい」を示す“充実感尺度”の下位尺度“充実感気分—退屈，空虚感”と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間に正の相関があるだろう。

という 2 つの仮説を立てた。

次に、現在の自分の人生，生き方に対する自信や主体性が高い者は，その人生の一部である自分の死に対しても，他人事ではなく主体的に捉え，生きることと関連づけてポジティブに位置づけられると思われることから、

仮説 3. 人生に対する自信や主体性の高さを示す“充実感尺度”の下位尺度“自立，自信—甘え，自信のなさ”と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」との間に正の相関があるだろう。

という仮説を立てた。

最後に、周囲との関係の充実感や連帯感を持つ者ほど、人間関係を重視し、自分にとって大切な故人との死後の関係性についても大切にすることはいかと考えられることから、

仮説 4. “充実感尺度”の下位尺度“連帯—孤立”は、「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「死後の関係」との間に正の相関があるだろう。

という仮説を立てた。

1-2. 方法

1-2-1. 調査対象および調査手続き 調査対象は大学生，大学院生，専門学校生（授業時間を利用して調査を実施，回収）男性 89 名（平均年齢=25.15 歳，SD=5.14），女性 298 名（平均年齢=22.31 歳，SD=5.32）合計 387 名であり，調査は 2005 年 9 月から 11 月にかけて行った。なお，調査対象者は，本研究における第 5 章の一般学生群と同様であるが，データの欠損により，人数，平均値等の数値が異なる場合がある。

使用した質問紙は「自分の死」を想定した「死に関する多面的認知尺度」（海老根，2009）（3

7 項目 6 段階評定), および, “SWLS” (角野, 1994) (5 項目 7 段階評定), 大野 (1984) の “充実感尺度” 抜粋版 (大野, 2004) (15 項目 5 段階評定) である。(Table7-1, 7-2 参照)

「死に関する多面的認知尺度」については, 「自分の死」について焦点をあて, その捉え方の特徴を検討するため, 質問紙における教示文および, 質問紙調査の際の口頭での教示において 「自分の死」を想定して回答するよう求めた。また, 調査参加者に対する倫理的配慮から, 質問紙表紙, および口頭にて本調査が死をテーマとした質問紙調査であり, 回答が拒否できる旨を明示した。

併用尺度である, “SWLS” (角野, 2005) は人生への評価, 特にこれまでの人生に対する満足度を測定することを目的として用いた。

さらに, 大野 (1984) の “充実感尺度” を特に現在の生活についての充実度を測定する目的として用いた。この尺度は 4 つの下位尺度からなる。第 1 因子 “充実感気分—退屈, 空虚感 (以下充実Ⅰ)” は人生における「はり」や「生きがい」を示しており, 第 2 因子 “自立, 自信—甘え, 自信のなさ (以下充実Ⅱ)” は人生における自信や主体性を示している。さらに, 第 3 因子 “連帯—孤立 (以下充実Ⅲ)” は周囲との連帯感, 一体感を示し, 第 4 因子 “信頼, 時間的展望—不信, 時間的展望拡散 (以下充実Ⅳ)” は人生における使命感, 価値の高さなどを示している。研究 1 では上記のうち, “充実Ⅰ” ~ “充実Ⅲ” の 3 因子より抜粋された各 5 項目, 合計 15 項目 (大野, 2004) を併用尺度として用いた。

Table7-1 “The Satisfaction With Life Scale (SWLS)” (角野, 1994 Dinner etc.1985)

質問項目
大体において、私の人生は理想に近い。
私の人生は、すばらしい状態である。
私は、私の人生に満足している。
私はこれまでの人生の中で、こうしたいと思った重要なことはなしとげてきた。
人生をもう一度やりなおせたとしても、変えたいことはほとんどない。

Table7-2 “充実感尺度”（大野, 1984）の質問項目

質問項目
充実感気分—退屈・空虚感(充実Ⅰ)
毎日、毎日変化のない単調な日々でつまらない
生活に充実感で満ちた楽しさがある
私は生きがいのある生活をしている
毎日の生活にはりがある
毎日の生活に退屈している
自立・自信—甘え・自信のなさ(充実Ⅱ)
私は精神的に自立していると思う
私は主体的に生きていると思う
私は独立心が強いと思う
いざとなるとどうしても人をたよってしまう(R)
自分の信念にもとづいて生きている
連帯—孤立(充実Ⅲ)
だれも私を相手にしてくれないような気がする
私ひとりがとり残されているようで寂しい
自分がなさけなくていやになる
私をわかってくれる人がいないと思う
自分の理想とはかけ離れた今の生き方に焦燥感を感じる
信頼・時間的展望—不信・時間的展望の拡散(充実Ⅳ)
自分の責任をはたすことに喜びを感じる
生まれてきてよかったと思う
毎日の生活でものをやりとげる喜びがある
私には毎日の生活の中で何かへの使命感がある
私は価値のある生活をしていると思う

1-3. 結果

併用尺度の項目分析について

“SWLS” 日本語版（角野, 2004）(Table7-1)

本研究における、探索的因子分析の結果，“SWLS” については1因子解が適切であるとの結果が得られた α 係数による信頼性は、.85 という高い数値が得られたことから、この尺度を用いることに問題はないと言える。

“充実感尺度” （大野, 1984）抜粋版 (Table7-2)

本研究における確認的因子分析の結果、CFI=.818, GFI=.776, RMSEA=.085 であった。 α 係数による信頼性は、“充実Ⅰ” において.91, “充実Ⅱ” において.87, “充実Ⅲ” において.80, “充実Ⅳ” において.73 とほぼ高い数値が得られたことから、この尺度を併用尺度として用いることは問題がないと言える。

1-3-2. 人生に対する充実度・満足度と「死に関する認知」の関係について

TABLE 7-3 は, “SWLS”, “充実感尺度” の3つの各下位尺度, および「自分の死」を想定し

た「死に関する多面的認知尺度」の6つの各下位尺度の平均と標準偏差、および相関係数を示したものである。「死に関する多面的認知尺度」と“SWLS”の相関関係についての検討した結果、絶対値において $r=.11\sim.20$ ($p<.05\sim.01$)の有意な相関が見られた。さらに、「死に関する多面的認知尺度」と“充実感尺度”における下位尺度“充実Ⅰ”～“充実Ⅲ”までの相関関係を検討した結果、絶対値において、 $r=.10\sim.22$ ($p<.05\sim.01$)の有意な相関が見られた。このような結果から、人生に対する充実度・満足度と死に関する認知には弱いながらも相関関係があると考えられた。

TABLE 7-3 “SWLS”, “充実感尺度”と「自分の死」に関する認知尺度の相関

SWLS				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
SWLS	12.58	4.62		
「輝かせるものとしての死」	26.03	5.77	.11**	.01, .21
「目標地点としての死」	25.39	7.37	.11**	.01, .21
「死後の関係」	28.41	5.61	.20**	.10, .29
「必然としての死」	22.79	4.22	-.01	—
「消滅としての死」	13.22	4.46	-.10*	-.20, -.001
「未完をもたらす死」	23.03	6.07	-.11*	-.21, -.01
充実Ⅰ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅰ	16.62	3.97		
「輝かせるものとしての死」	26.77	5.52	.16**	.06, .26
「目標地点としての死」	24.66	7.15	.06	—
「死後の関係」	29.17	5.62	.22**	.12, .31
「必然としての死」	23.49	4.00	.03	—
「消滅としての死」	13.10	4.74	-.18**	-.27, -.08
「未完をもたらす死」	23.12	6.21	-.07	—
充実Ⅱ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅱ	15.06	3.34		
「輝かせるものとしての死」	26.77	5.52	.19**	.09, .28
「目標地点としての死」	24.66	7.15	.04	—
「死後の関係」	29.17	5.62	.10	—
「必然としての死」	23.49	4.00	.07	—
「消滅としての死」	13.10	4.74	-.02	—
「未完をもたらす死」	23.12	6.21	.00	—
充実Ⅲ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅲ	17.52	4.20		
「輝かせるものとしての死」	26.77	5.52	.13**	.03, .23
「目標地点としての死」	24.66	7.15	-.04	—
「死後の関係」	29.17	5.62	.21**	.11, .30
「必然としての死」	23.49	4.00	-.01	—
「消滅としての死」	13.10	4.74	-.18**	-.27, -.08
「未完をもたらす死」	23.12	6.21	-.09	—

n=387 ** $p<.01$ * $p<.05$

1-4. 考察

以下では、仮説の検証を中心に考察を行う。

1-4-1. 仮説 1 仮説 1「これまでの人生への満足度の高さを示す“SWLS”と「死に関する多面的認知尺度」の「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間に正の相関があるだろう」については、かろうじて支持されたといつてよいだろう。

過去の人生の評価を示す“SWLS”と、「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」の3つの下位尺度との間には弱いながら有意な正の相関が見られた。この結果から、これまでの人生への満足度が高い者ほど、死を人生のゴールとして捉え、死があるからこそ自分の人生を大切にしようと考ええるということ、そして死後遺された者と故人との関係についても永續すると考える傾向が認められた。つまりこれまでの人生について肯定的に捉えている者ほど、自分の死についても肯定的に捉えるという可能性が示唆されたと言える。

また、仮説では述べなかったが、“SWLS”の得点は「死」のネガティブな部分を示すと考えられる、「消滅としての死」、「未完をもたらす死」という二つの下位尺度との間にも弱い負の相関が見られた (Table7-3)。

これらの結果から、これまでの人生への満足度が高い者ほど「自分の死」は、存在の消滅を意味するものであること、また、人生を未完に終わらせるものであると捉える傾向は弱いと考えられ、これまでの人生に対し満足度の高いものは、自分の死に対する、ネガティブな捉え方をする傾向もまた弱いと考えられる。

1-4-2. 仮説 2 分析の結果、「充実感尺度」の第1因子“充実感気分—退屈、空虚感”と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」との間に正の相関があるだろう」という仮説2については、一部仮説と異なる関係を示した部分もあったが概ね支持する結果が得られたと言えるだろう。“充実I”と、「輝かせるものとしての死」、「死後の関係」の間には弱い正の相関が見られ、仮説を立てる段階では想定しなかったが、「消滅としての死」との間にも弱い負の相関が見られた。

この結果から、現在の自分の毎日の生活について、充実感を持ち、はりのある生活を送っている者ほど、「死」の存在があるからこそ自分の人生が輝きに満ちたものになり、死後も遺された者との関係性はずっと続くと考えられる傾向があること、そして、死が消滅を意味し、何も残らないと考える傾向は弱いということが示唆された。この点においては仮説を支持するものであったといえる。しかしながら、“充実I”と「目標地点としての死」の間には相関が見られないという結果となった。この理由として、“充実I”と「目標地点としての死」における人生の位置づけの仕方が異なるということが考えられる。詳しくは以下の1-4-3において論じたい。

1-4-3. 仮説 3 分析の結果、「充実感尺度」の第2因子「自立、自信—甘え、自信のなさ」と「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」との間に正の相関があるだろう」という仮説3についてもまた、仮説2と同様、一部仮説と異なる関係を示した部分があった。

まず、「充実Ⅱ」と「輝かせるものとしての死」においては弱いながら有意な正の相関が見られた。このことから、今の人生を主体的に生き、その生き方に自信が持てると思っている者ほど、「自分の死」の存在によって自分の人生が輝きを増すと考えている可能性がある。

しかしながら、「充実Ⅰ」と同様「充実Ⅱ」と「目標地点としての死」との間には有意な正の相関は見られなかった。「充実Ⅱ」は現在の生活への主体性、生き方への自信を持つ傾向が強さを示すことから「充実Ⅰ」と同様、生きていくことに対する欲求の強さを示していると考えられる。今回、「充実Ⅱ」と「輝かせるものとしての死」との間に正の相関が見られたのも、この下位尺度が生に焦点を当てているからであると考えられよう。

しかしながら、本研究の分析の結果、「目標地点としての死」は“SWLS”とは正の相関が見られたものの、大野の“充実感尺度”の下位尺度である、「充実Ⅰ」、「充実Ⅱ」との間には相関は見られなかった。同じ人生への充実度・満足度を示す尺度との関係においてこのような相違が見られた理由としては次のようなことが考えられる。これまでも論じてきたように、「目標地点としての死」は、他の下位尺度とは異なり、人生全体を見渡し、死を人生におけるゴール、目標地点として見据えることを示す尺度であり、“SWLS”もまた、過去の人生を振り返り自らの人生全体を見渡した上での満足感を示す尺度である。しかしながら、大野の充実感尺度は基本的には現在の日常における充実感を示している。つまり「目標地点としての死」と“SWLS”では人生全体を見据えてという共通点があるものの、大野の“充実感尺度”はある種、刹那的な心理を示しているということから、これら二つとは異なった視点により死を捉えていると考えられる。このような理由から結果として、「充実Ⅰ」、および「充実Ⅱ」と「目標地点としての死」との間の相関はみられなかったのではないかと推察される。

1-4-4. 仮説 4 分析の結果、「充実感尺度」の第3因子「連帯—孤立」は、「死に関する多面的認知尺度」の下位尺度「死後の関係」との間に正の相関があるだろう」という仮説4は、結果により支持されたと言える。「充実Ⅲ」と「死に関する多面的認知尺度」の「死後の関係」の間に正の相関が見られたことから、自分が周囲から取り残されているとは感じず、自分を理解してくれる人が存在すると思っている者ほど、死後、遺された者との関係性は続くと思える傾向があると言える。「充実Ⅲ」因子はその他にも、「輝かせるものとしての死」との間に正の相関が、そして「消滅としての死」の間には負の相関が見られた。

このことから、日々の生活において周囲との連帯感が強く、理解を得られていると思うほど、

死は存在の消滅ではなく、死後も人との関係性は永続すると考えていること、また死を生と関連づけ、死があるからこそ生が輝くと捉える傾向がある可能性を示していると言えるだろう。

第2節 研究2「死における感情・態度的側面と人生に対する充実度・満足度との関係」

2-1. 目的

前節においては、人生に対する充実度・満足度と死生観における認知的側面がどのように関係しているかについて検討を試みた結果、人生において満足感、充実感を持っている者ほど、概して、死に対してポジティブに認知する傾向があり、ネガティブに認知しない傾向があるということが示唆された。さらに先行研究においては、“死生観形成には死に対する経験、および生に対するイメージが影響していた”（中村ほか, 2001, p.94）という知見もあることから、「生」に対するイメージ、つまり「生」に対する捉え方は、「死」の認知的側面と共に、感情や態度と関係があるのではないかと考えられる。

そこで、本章では、人生における充実度・満足度と、死生観における感情的側面、態度的側面との関係について以下の仮説を立て検討を行った。

なお、本研究では、第6章と同様、死に対する感情的側面を測定する上で、平井ほか（2000）の“死生観尺度”における下位尺度の一部である“死への恐怖・不安”尺度を、また、態度的側面を測定する上で同尺度における“死からの回避”、“死への関心”尺度を用いた。

仮説1. これまでの人生に対する満足度を示す“SWLS”の得点と“死への恐怖・不安尺度”、“死の回避”の間には負の相関が、そして“死への関心”とは正の相関があるだろう。

仮説2. 毎日の生活に「はり」があり、「充実感」を持つことを示す“充実Ⅰ”、および、毎日の生活に使命感を持ち、価値ある生活を送っていると考ええる“充実Ⅳ”と“死への恐怖・不安尺度”や、死に対するネガティブな行動/態度を示す“死からの回避”尺度との間には負の相関が、そして“死への関心”との間には正の相関があるだろう。

2-2. 方法

2-1-1. 調査対象および調査手続き 調査対象は大学生、大学院生、専門学校生（授業時間を利用して調査を実施、回収）男性 89 名（平均年齢=25.15 歳, SD=5.14）、女性 298 名（平均年齢=22.31 歳, SD=5.32）合計 387 であり、調査は 2005 年 9 月から 11 月にかけて行った。なお、調査対象者は、本研究における第5章の一般学生群と同様であるが、データの欠損により、人数、平均値等の数値が異なる場合がある。

使用した質問紙は“死生観尺度”（平井ほか, 2000）（Table6-1）の下位尺度の一部“死への

恐怖・不安”，“死からの回避”，“死への関心”（いずれも 4 項目 7 段階評定）および，Dinner et al. (1985) の“The Satisfaction With Life Scale (SWLS)”を日本語訳したもの（角野，2004）5 項目 7 段階評定，大野（1984）の“充実感尺度”抜粋版 20 項目 5 段階評定である（Table7-1，7-2）。

研究 2 においても研究 1 と同様，「自分の死」について焦点をあて，その捉え方の特徴を検討するため，調査参加者には，質問紙の教示文において，また質問紙調査の口頭出の教示において「自分の死」を想定して回答するよう求めた。

また，調査において，調査参加者に対する倫理的配慮から，質問紙表紙，および口頭にて本調査が死をテーマとした質問紙調査であり，回答が拒否できる旨を明示した。

2-3. 結果

2-3-1. 人生の評価と死に対する感情・態度の関係について TABLE7-4 は，“SWLS”，“充実 I”～“充実IV”の各下位尺度，および“死への恐怖・不安”尺度，“死の回避”尺度，“死への関心”尺度の平均と標準偏差，および相関係数を示したものである。

“SWLS”と死に対する感情，態度の相関関係を求めた結果，絶対値で， $r=.11\sim.15$ ($p<.05\sim.01$)，また，大野（1984）の“充実感尺度”と死に対する感情，行動/態度との間では，絶対値において， $r=.11\sim.19$ ($p<.05\sim.01$) という微弱ながら有意な相関が見られた（Table7-4）

TABLE 7-4 “SWLS”, “充実感尺度”と死に対する感情・態度の相関

SWLS				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
SWLS	12.58	4.62		
死への恐怖・不安	17.40	6.19	.09	—
死からの回避	11.09	5.12	.13*	.03, .23
死への関心	15.07	5.06	.11*	.01, .21
充実Ⅰ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅰ	16.62	3.97		
死への恐怖・不安	17.40	6.19	.11*	.01, .21
死からの回避	11.09	5.12	.12*	.02, .22
死への関心	15.07	5.06	-.01	—
充実Ⅱ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅱ	15.06	3.34		
死への恐怖・不安	17.40	6.19	-.09	—
死からの回避	11.09	5.12	-.08	—
死への関心	15.07	5.06	-.02	—
充実Ⅲ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅲ	17.52	4.20		
死への恐怖・不安	17.40	6.19	-.02	—
死からの回避	11.09	5.12	-.01	—
死への関心	15.07	5.06	-.11*	-.21, -.01
充実Ⅳ				
	平均値	標準偏差	相関	信頼区間95% CI
充実Ⅳ	17.52	4.20		
死への恐怖・不安	17.40	6.19	.19**	.09, .28
死からの回避	11.09	5.12	.14**	.04, .24
死への関心	15.07	5.06	.15**	.05, .25

n=387 **p<.01 *p<.05

2-4. 考察

以下においては、仮説の検証を中心として結果についての考察を述べる。

2-4-1. 仮説1 仮説1「これまでの人生に対する満足度を示す“SWLS”の得点と“死への恐怖・不安”，“死の回避”の間には負の相関が，そして“死への関心”とは正の相関があるだろう」については，一部支持しない結果が示された。“SWLS”と“死への恐怖・不安”の間に有意な相関は見られなかったことから，これまでの人生に対する満足度と死への恐怖・不安感との間に関係があるとは言えない。

さらに，“死への関心”との間には $r=.11$ （95% CI [.01, .21]）という微弱な正の相関が見られたものの，“SWLS”と“死の回避”の間にも $r=.13$ （95% CI [.03, .23]）という弱い正

の相関があることが明らかとなったことから、これまでの人生に対し満足している者ほど、死に対する関心を持ちつつも、死について考えたり、話したりすることを避けようとするという青年期における死についてのアンビバレントな心理が示唆されたといえる。

2-4-2. 仮説 2 分析の結果「毎日の生活にはりがあり、充実感を持つことを示す“充実Ⅰ”，および、毎日の生活に使命感を持ち、価値ある生活を送っていると考ええる“充実Ⅳ”と“死への恐怖・不安”尺度や、死に対するネガティブな行動/態度を示す“死からの回避”尺度との間には負の相関が、そして“死への関心”との間には正の相関があるだろう」という仮説 2 とは異なる結果が示された。

まず、“充実Ⅰ”においては、仮説を支持せず“死への恐怖・不安”，“死からの回避”との間に弱いながら有意な正の相関がみられた。このことから、毎日の生活にはりを感じ、充実感を持つ者ほど死に対して恐怖，不安を感じ、死を回避する傾向がある可能性が示唆された。つまり、特に今回の被調査者のように若い世代においては、現在の生活に「はり」を感じ、「生きがい」を持っている者、つまり精神的な健康度の高いものほど死に対し、恐怖，不安を感じ、それを回避したいと考える可能性が示唆されたと言える。

そして、“充実Ⅳ”においては、“死への関心”との間において $r=.15$ (95%CI [.04, .24]) という弱い正の相関が見られたものの、やはり同時に“死への恐怖・不安”，“死からの回避”との間にも弱い正の相関が見られた。このことから、生きていく上での使命感，責任を感じ、生まれてきたことを肯定している者ほど、死に対する関心を持ちながらも、死に対する恐怖・不安を持ち、死を考えること，語ることを回避しようとするアンビバレントな心理の特徴が示唆された。

生きることに関心，使命感を持ち、価値ある生活を送ろうとする“充実Ⅳ”の高い者は、“充実Ⅰ”と同様、生に対する欲求も高く、死への恐怖や不安を感じ、死については回避するが、一方で、自らの人生の最後にある死に対しても価値を置き、それに向けて最後まで生きることへの責任，使命感を持って臨むと考えられることから、死への関心についても高いという傾向が見られたのではないかと推察することができよう。

第3節 考察

本研究では、青年期にある若者の死生観と彼らの人生に対する充実度・満足度との関係に焦点を当て検討を行った。まず、研究 1 の結果から、これまでの人生に対する満足度が高い者や、現在の日々において、「はり」、「充実感」を持ち、自分自身の生き方に自信を持ち、主体的に生きている者ほど死を生につなげ死に対し、肯定的な捉え方をする傾向があるという可能性

が示唆された。

しかしながら、研究 2 の結果から、これまでの人生に対する満足度、および現在の人生に対する充実感と、“死への恐怖・不安”、“死からの回避”、“死への関心”との間では有意な負の相関関係が得られず、むしろ、わずかながら正の相関がみられたことから、人生に対する満足度・充実度を感じている若者ほど、死への恐怖、不安感情を持ち、死を回避しようとする傾向があることが示唆された。その一方で“SWLS”と“充実Ⅲ”、“充実Ⅳ”と“死への関心”の間にわずかながら有意な正の相関がみられたことから、これまでの人生に対し満足している者、そして自分の人生に対し、責任を持ち、価値を持って生きている者ほど死に対して関心を持ちながらも死について考えたり語ったりすることを回避しようとするアンビバレントな心理構造を持つ傾向があることも明らかになった。

このように、本研究の結果、青年期においては、いわゆる精神的に健康な生活を送っている者ほど、その人生の一部である死について関心を持ちながら、死に対する恐怖、不安といった死に対するネガティブな感情を持ち、そしてそれを回避しようという態度を持つというアンビバレントで複雑な心理構造が特徴的であるという可能性が示唆された。つまり、青年期における死に対するネガティブな感情、行動/態度的側面は、むしろ適応的で健康的な心理を示していると考えられる。

なお、今回の結果出られた相関関係については、全体として、数値が低いことから、これらの結果が人生の充実度・満足度と死生観の関係性を明確に示しているとは言えない。しかしながら、第 7 章の結果、仮説に反し、若い世代においては、人生に対し、充実感・満足度が高いものほど、死に対する恐怖・不安といった、死に対するネガティブな感情、そして回避するという態度を持つ可能性が高いということが明らかになったことから、青年期におけるアンビバレントで複雑な心理構造を垣間見ることができたという意義は大きい。

このようなことから、今後の死生観の育成支援において表出される、死に対するネガティブな感情、態度は一概に抑制するべきもの、軽減すべきものと位置づけるのではなく、当事者である受講生徒は、これらの感情や態度を自然な心理として受け入れ、支援者としてはこれらの感情を見守るという視点また必要であると言えるのではないだろうか。

死生観の育成支援において受講生徒は死に対するネガティブな感情への配慮は十分に行うべきであることは第 5 章でも論じたとおりである。しかし、こうした感情表出に対し、ネガティブな位置づけのみで捉えるのではなく、危険度の高いものか、健康度の高さを示すものかについて慎重に見据え、明らかにしていくことが今後必要であると考えられよう。

第3部 青年期を対象とした死生観の育成支援の有効性の検討

これまでも論じてきたように、今日、核家族化や病院死の増加から、家庭において死というものを意識する機会が減少していく中、現代の若者の死に対する知識や認識の不足が指摘されている（大倉，1985；高木，1999；柏木，2001）。このような自らの死生観を育成する機会の減少は、昨今の若者による自殺、殺傷事件の増加に少なからず関与しているのではないだろうか。

そして、2011年、東日本大震災という悲劇が我が国を突然襲った。この悲劇により、高齢者であることや病に伏していることに関わらず、誰しもがその貴い命を予期せぬ形で落とすという事態もあることを我々は身をもって知ることとなった。人は生きていく中で必ず他者の死、それも愛する者、親しい者の死を経験するものである。つまり、我々は死と無関係で生きていくことはできない。人生の折りに触れ、自分、大切な人のいった当事者性のある死について意識し、向き合うことは、我々全ての人間にとって必要なことだと言ってよいだろう。

若者に対し、自ら、そして大切な人の死について何も準備することなく無防備なままでいさせることは極めてリスクの高いことである。今後、若者のメンタルヘルスを考える上でも、彼らに対する死生観の育成支援は急務を要するものとなっていると言えよう。そして、死生観の育成支援を行っていく上では、死の概念の確立がなされる、青年期前期に属する中高生の段階から学校教育において実践していく意味は大きい。しかしながら、学校現場では、死生観の育成支援の必要性を感じていながらも、実際には教師が個々人の判断により行っていることにとどまっており、正式な授業プログラムとして組まれるまでには至っていないという現状がある。

確かに、死というデリケートなテーマを扱った教育である以上、特に受講者に対する、ネガティブな影響について留意することは大切である。実際、これまで行われてきた死生観の育成支援の中には、実践後に受講者のネガティブな感情反応が見られたケースも数多くある（天野，2004；赤澤，2005；Bell，1975；Combs，1981；Wittmaier，1979）。

しかしながら、“死生観は、自分の死に対する考え、価値観などを意識的に繰り返し考えることで確立する”、“頭で知識を得ること以上に、自分で涙を流し、考えることを繰り返し、自分の心身を活性化させる必要がある”（岩井，2004，p.197）という意見、“「いかに最期まで人間らしく生きるか」ということを学ぶためには、死を直視しなければならない”（デーケン，2000，p.6）という意見もあり、若者が自らの死生観を育成していく上で重要なことは、彼らが、自分や大切な人といった当事者性を持った死を意識し、それに向き合うことであると考えられる。そしてこのような過程において死に対する恐怖・不安感情、そして死に対する否定的な態度が表出されることは自然なことであり、完全に避けることはできない。

先行研究でも、若者に向けた死生観の育成支援の目的の一つとして、死に対する恐怖・不安等のネガティブな反応に対してはその感情を共有することの重要性（デーケン，2000；近藤，2000；中村，2003）が論じられている。このことから、死生観の育成支援においては受講者が、安心して死に対する感情を共有する機会、場の提供もまた必要であると考えられる。

第2部では、まず、現状として、青年期にある若者の死についてさまざまな角度から検討を行うことにより、彼らの死生観の構造を明らかにしようと試みた。その結果、彼らの死に対する捉え方は、自分、大切な人という当事者性のある死、および、他人という第三者の死といった想定する対象によって異なるということが改めて明らかとなった。このことから、青年期における死生観の育成支援を考える上では、対象の漠然とした死、概念的な死をテーマとするのではなく、「誰を対象とした死」なのかについて焦点を絞った上で、プログラムを構成することが重要であることが示唆された。

さらに、青年期における死生観の構造としては、死に関するネガティブな認知を持つ者ほどネガティブな感情、態度を持つというだけでなく、死に関するポジティブな認知を示す者ほどネガティブな感情、態度を持つという特徴があること、さらに、人生に対し、充実感、満足感を持つ者ほど死に関するポジティブな認知を持つ傾向が見られるものの、同時に死に対するネガティブな感情、態度を持つ傾向もあるということが明らかになった。

このことから、死に対するネガティブな感情の表出もまた、青年期においてはむしろ自然で、健康的な反応の一つであると位置づけることが可能であると考えられる。従って、このような死に対する感情についてのリスクは当然見過ごすことができないが、彼らの死生観の育成を考える上ではデメリットとしてのみ扱うのではなく、自然で適応的な反応として捉える視点も必要となるのではないかと考えられた。

第3部では、これら第2部で明らかとなった知見を踏まえ、まず、死生観の育成支援を行う上で、「当事者性のある死」として自分、大切な人の死に焦点を絞ったプログラムの作成を行い、教示についても、どのような死を扱うのかについて明示することを心がけて実施した上で、その有効性の検討を試みることにする。

そして、これまで先行研究において、軽減の対象として扱われてきたネガティブな感情反応を含めた、死生観の育成支援の受講生徒の感情的反応については、共有の場を提供しつつ、死生観の育成におけるその反応の意義について改めて検討を行うこととする。

まず、第8章では、死生観の育成支援プログラム作成と実践を行う上で、留意すべき点を把握するため、予備調査として、青年期前期にあたる中学生を対象に、視聴覚教材、ディスカッションを用いた授業を試みた。そして授業における感想文の内容分析からこの授業において生徒に対しポジティブな効果、またネガティブな影響をもたらすと考えられる具体的な授業形式、

授業内容について検討した。

次に第 9 章では、第 2 部、第 8 章の結果得られた知見に基づき、開発したプログラムを実践し、その中で表出される受講生徒の死に対する感情的反応に焦点を当てて検討を行った。

最後に第 10 章では、死生観の育成支援において、死の当事者性を深め、そのプロセスで表出する感情を他者、特に大切な人と共有する場を提供する上で効果的と思われた、「ドナーカードをテーマとすること」、「家族での対話を課題として導入すること」を特徴とした、経験型プログラムに焦点をあて、その有効性の検討を行った。

第8章 予備調査 青年期前期を対象とした死生観の育成支援の試み

第1節 問題と目的

先行研究によれば、“小学校高学年から中学生くらいの年齢では、自分自身の生きる意味を考えることから始まり、生と死の意味を深刻に考え始める”（近藤，2002，p.35）という。しかしながら、前述したように、“中学校では生命の大切さを扱う領域は、性教育や道徳というような固定観念で捉えられていることが多く、継続的な実践にまで至らず、また、高等学校のように宗教や倫理観の比較等を扱うことが内容的に難しい”（高橋，2005，p.7）という理由から学校教育では他の年代に比べ、中学校での実践報告や研究が少ないと言われている。

このようなことから、青年期前期にあたる、中高校生の成長の過程において死生観の育成支援の機会を自然な形で提供していくことは今後、重要な課題であると思われる。

さらに、本研究では第2部において、青年期の死生観における構造とその現状を多面的に検討した結果、彼らの死に対する捉え方は、自分、大切な人という当事者性のある死、および、他人という第三者の死では、そのスタイルが異なるということが明らかとなった。このことから、青年期における死生観の育成支援を考える上では、対象の漠然とした死、概念的な死をテーマとするよりも、「誰を対象とした死」なのかについて焦点を絞った上で、プログラムを構成することが必要であると考えられる。

このような背景から、第8章では、受講生徒が「自分の死」というものを意識するきっかけとなるよう、彼らに年齢の近い登場人物が描かれた教材を用いた授業を行った。

具体的には、都内の中学3年生を対象に視聴覚教材、ディスカッションを用いた50分の授業を行い、それを通しての生徒の感想文について、内容分析を用い、生徒に対し、ポジティブな効果、ネガティブな影響をもたらすと考えられる具体的な授業形式、授業内容について検討する。

第2節 方法

2-1. 授業プログラムの内容

都内中学校3年生3クラス（各クラス40名）120名を本研究の対象とし、「輝いて生きるとは」というテーマによる心理教育プログラムを1コマ（50分）の枠で実施した。授業目標は、「ドキュメンタリービデオを教材に、生徒たちが「輝いて生きる」ことに対し、自発的に題材を決めて、生徒同士で率直に話し合うこと」である。

はじめに、授業の冒頭において、「輝いて生きる」と聞いて、どのようなことを思い浮かべるか」について生徒に発言を求めた。その後、小児病棟において懸命に生きる子どもたちの生活を追ったドキュメンタリー番組「NHK スペシャル こども・輝けいのち 6回シリーズ」第4集 小さな勇士たち～小児病棟ふれあい日記～（2006）を25分に編集したものを視聴し、「輝いて生きるとはどういうことか」について、また、番組の感想について小グループ（4名程度）によるディスカッションを行い、グループごとに意見をまとめるという作業を行った。さらに個人で「輝いて生きる」ためには何が必要かについて考える作業を行う。そして授業の最後には、筋弛緩法を用いたリラクゼーションを行った。授業後においても生徒の興味・関心を継続するため、作文課題「輝いて生きるために大切なことってなんだろう？」、および授業感想文の課題の提出を求め、関連図書を貸し出すことなどを行った。

なお、今回、授業のテーマにおいて「いのち」、「死」というキーワードは敢えて入れていない。その理由は、「いのち」、「死」というデリケートなテーマで授業を行うことが学校側として初めての試みであるということ、生徒に対し個別の発達課題、死別体験の調査を行うことが難しいことから、直接的にネガティブな影響が生じる可能性を回避する必要があると学校側が判断したためである。

教材としてこのビデオを用いた理由として、ドキュメンタリーであること、そして出演者は子どもたち（5歳、12歳）であることから、本研究の参加生徒が他人ごとではなく、死が自分たちにも起こりうることであり実感できるのではないかと考えたことにある。

プログラムは2008年10月31日に1クラス、11月7日に2クラスを対象に行った。実施場所は中学校において普段授業が行われる一般の教室である。本プログラムの概要については、以下のTable8-1に示した通りである。

Table8-1 本プログラム内容

授業テーマ	ねらい	内容	教材・資料	課題
“輝いて生きる”とは	小児病棟において懸命に生きる子どもたちの生活を追ったドキュメンタリーを教材に、生徒たちが“輝いて生きる”ことに対し、自発的に題材を決めて、友達同士で率直に話し合えることができること	授業の冒頭において、「輝いて生きる」と聞いて、どのようなことを思い浮かべるか」について生徒に発言を求める。その後、小児病棟において懸命に生きる子どもたちの生活を追ったドキュメンタリー番組視聴し、小グループ(4名程度)によるディスカッションを行い、グループごとにビデオの感想を元に“輝いて生きる”というキーワードから、自分たちにとって“輝いて生きる”ために必要な「友情」「家族とのつながり」「いのち」等について話し合い意見をまとめるという作業、および個人で「輝いて生きるために大切なことは？」について考える作業を行う。	「NHKスペシャル こども・輝けいのち 6回シリーズ」第4集 小さな勇士たち～小児病棟ふれあい日記～（2006）	課題：作文「輝いて生きるために大切なことってなんだろう？」、および授業感想アンケート

2-2. データの収集法

本研究において授業を実施した3クラス120名のうち、制限された授業時間において課題を行うことが可能であった2クラス80名を対象に授業の感想文課題を課し、2週間後に回収した。

2-3. データの分析手順

本研究における感想文の分析には、内容分析を用いた。内容分析とは、大きく分けて量的内容分析、質的内容分析に分けられる。一般に、内容分析というと量的内容分析を示すことが多く、その結果も数値によって示される。上野（2004）によれば、これらの量的内容分析に関する著書としては Berelson(1952)や Krippendorff(1980)が代表的であるという。一方、質的な内容分析に関する研究としては、Flick(1995/2002)や Altheide(1987)のものが代表としてあり、これらの共通した認識として、カテゴリがデータの詳細な吟味から帰納的に抽出されること、カテゴリは必要に応じて適宜修正、変更され、数値の表示に限らず、「なぜ」や「どのように」ということに注目した内容の解釈的な考察を行うという点が挙げられる。しかしながら、内容分析について“実際、分析に関する具体的な方法論について書かれた文献はほとんどないというのが現状である”（上野，2004，p.1）という意見もある。

また、内容分析は看護研究において使われることが多く（岡村，2004；上野，2004），CiNiiを用い内容分析をキーワードとして文献を検索した結果においても、その多くを看護研究が占めている。そこで行われている内容分析に関しては、量的、質的分析の両方を用いたものが多く、その方法論に関してもバラエティーに富んだものである。

本研究では、授業参加生徒による感想文を体系的に分析し、今後、死生観の育成支援を行うにあたって、継続すべき点、改良すべき点を明らかにしていくことが目標である。したがって、データ分析の方向性としては、まず第1に、介入プログラムに対する生徒の肯定的反応、否定的反応をカウントし、プログラムがどの程度受容、または否定されたのかについて明らかにすること、第2に、これらの肯定的反応、否定的反応にはどのようなカテゴリが存在し、それぞれがどのような内容のものであるかを明らかにすることであった。そのため、本研究においては、より包括的な分析を行うため、量的内容分析、質的内容分析の両者を包含した分析を行った。

量的研究で用いられる内的妥当性の概念は質的研究において信憑性に書き換えることができ、その中の一つの方向性としてトライアングレーションがある（岡村，2004）。そして、テキストそのものの信憑性を高めるためのトライアングレーションには“データのトライアングレーション”，“調査者のトライアングレーション”，“方法のトライアングレーション”が

ある(Flick, 1995/2002)という。本研究では、分析に際し、その信憑性を高めるため、臨床心理学を専攻する博士課程の学生 3 名により、適宜、“調査者のトライアンギュレーション”を実施した。“調査者のトライアンギュレーション”とは、複数の調査者が、同じデータをそれぞれ分析し、分析結果を段階的に付き合わせ、討議し、コンセンサスを築くというプロセスの反復を行うというものである(岡村, 2004)。具体的な分析手順は以下のとおりである。

1. データの習熟：全データに目を通し、全体的な評価の傾向を把握する。
2. 手書きのデータを Microsoft の Excel に入力し、感想文全体を 1 文脈単位とする。これを精読し、授業に対する反応内容が一文一義であるように区切り、これを 1 記録単位とし、番号をふった。
3. 調査者 3 名がそれぞれ、データに対し、評価別に分類：感想文の評価を「A, 肯定的反応」, 「B, 否定的反応」, 「C.分類困難」に分類する。その際、詳細にとらわれずに分類し、疑わしきものはすべて C に分類することとした。その後、調査者 3 名により分類結果を突き合わせ、コンセンサスを形成し、分類を統一した。
4. 調査者 3 名それぞれが、3 の A, B に関し、授業内容についての反応、授業形式についての反応に分類し、C.にあるものも分類を試みた。その後、調査者 3 名により分類結果を突き合わせ、コンセンサスを形成し、分類統一した。
5. これらの各分類項目における比率を算出した。
6. 次に、調査者 3 名がそれぞれ、授業内容についての肯定的反応、否定的反応、授業形式についての肯定的反応、否定的反応に分類された項目について吟味し、更に詳細なカテゴリ分けを試みた。その後、調査者 3 名により得られた分類カテゴリを照らし合わせ、検討し、最終決定した。

第 3 節 結果

3-1. 量的分析の結果

授業後に配布した感想文の用紙 80 名分のうち、有効回答は 65 名分であった。これら 65 名分の回答についてデータのコード化を行った。内容分析の技術的区分の単位には、“文脈単位 (content unit)”, “記録単位 (recording unit)” の区分がある (Berelson, 1952)。本研究では、生徒の感想文全体を 1 文脈単位とし、これらを精読し、内容を 1 文につき、一つの意味となるように区切り、これを 1 記録単位として番号を振った。

その結果、129 個の記録単位が得られた。これらの記録単位を分類した結果、授業における肯定的、否定的反応の数と全体に占める割合は、肯定的反応の割合が約 79%, 否定的反応は約

21%であった。また、授業内容における、肯定的反応は約 90%、否定的反応は約 10%、授業形式における肯定的反応が約 55%、否定的反応が約 45%であった（Table8-2, 8-3）。

Table8-2 授業全体に対する肯定的反応・否定的反応の割合

肯定・否定	形式・内容	実数	全体に占める割合
肯定的反応	形式	28	0.79
	内容	71	
否定的反応	形式	23	0.21
	内容	7	

Table8-3 授業内容・形式に対する肯定的反応・否定的反応の割合

形式・内容	肯定・否定	実数	割合
授業内容	肯定的反応	71	0.90
	否定的反応	7	0.09
授業形式	肯定的反応	28	0.55
	否定的反応	23	0.45

3-2. 質的分析の結果

授業内容における肯定的反応、否定的反応、および、授業形式における肯定的反応、否定的反応という 4 つの大カテゴリに分類された記録単位について吟味し、さらに詳細な分類を試みた結果、17 の小カテゴリが抽出された（Table8-4）。

以下ではデータより得られた 17 の小カテゴリにおける代表例を記す。

3-2-1. 授業内容における肯定的反応

[命の有限性、大切さの意識]：「一日一日を大切に生きようと思った」、「人の命は本当に大切なもので、生きたいと思っている人がいるのだから、自分から命を絶つことは絶対にしてはいけないことなのだと改めて思った」、「人間は結構簡単に死んじゃうものなんだなあ、大切に生きなきゃと再確認できた」

[意欲的に生きる事の大切さの認識]：「病気のこどもたちは生きることによって一生懸命でした。私も一生懸命やろうと思います。まだ頑張れることはたくさんあります」、「あんな小さい子が頑張っていて病気と戦っているから私も頑張ろうと思った」、「生きるために頑張っている人が居て、見習わなければいけないと思った」

[人生を楽しむことの大切さの認識]：「自分が死ぬときに楽しい人生だったと思えるように生きていこうと思った」、「自分の好きな仕事や事をやるのが大切だと思った」、「自分の人生とか生き方に後悔しないよう楽しむのが大切だと思った」

[人からの支えの大切さの認識]:「家族や友人がいるからこそがんばれるのだとわかった」,「輝いて生きるには必ず支える人たちがいるということを知った」,「支えてくれる家族の大切さを知った」

[生きていることへの感謝]:「身体が不自由だったり生きられないかもしれないかもしれないけど笑顔なんだから今の私達は幸せなんだと感じることができたこと」,「とても自分が生きていることを改めて痛感した」,「いつかみんな死ぬときがくるけれど,生きたいと思っている子たちのためにも,何の病気や障害もなく生きていられることをすごいことだと感じる事ができた」

[感動]:「ビデオの素平君の友情は涙が落ちるくらい感動的だった」,「ビデオにものすごく感動した」

3-2-2. 授業内容における否定的反応

[暗い気分となること]:「全体に暗くなりました」,「重苦しい気分になった」,「暗い気分になった」

[悲しい気持ちの生起]:「素平君がかわいそうで悲しい気持ちになった」,「大切な友達が死ぬなんて悲しすぎる」

[死に対する恐怖心の生起]:「いつか自分も死ぬと思ったら怖くなった」,「死について考えて怖い気持ちになった」

[偽善的な印象]:「あのビデオが不幸自慢丸出しだったこと。そのビデオに対してかわいそうとか思っている人がいる日本が不満だし,嫌になる」

[他人ごとを感じる事]:「世の中には治せない病気が多数あることは十分理解の上です。不運だとは言えません。自分達の力ではどうなることもないので」

3-2-3. 授業形式における肯定的反応

[ディスカッションによる他者との意見の共有]:「ディスカッションでみんなの意見が聞けてよかった」,「生きることについて改めて意見を出し合えて良かったと思う」,「話しを聞いて,自分なりに答えが出せたような気がする」

[視聴覚教材の効果的な使用]:「ビデオを観たからわかりやすかった」,「ビデオが印象に残っている」

[教示の仕方の的確さ]:「はじめに質問を出すことで,ビデオの内容をよく理解して聞けた」,「最初にどう思い,考えているかを聞き,ビデオ見た後に思ったことを形に残すことで考え方の変化がわかったのがよかった」

3-2-4. 授業形式における否定的反応

[授業構成のつまらなさ]:「ビデオを観て,少し自分たちでまとめておわり,時間の無駄」,「ビデオを観てテーマについて考えるというだけだった」

[教示の仕方の曖昧さ]:「班でのディスカッションの時、テーマがぼんやりとしていてどんなことを話し合えば良いのかよくわからなかった」、「漠然としたテーマだったと思う。もう少しヒントのようなものがあればよかった」、「授業の趣旨とビデオの内容があっていない気がする。輝いて生きている人たちというのは分かる気がするけど、なんか遠回しだと思った」

[授業時間の短さ]:「1時間ではおさまらない内容だったと思う」、「もう少しグループで話す時間を設けてほしかった」

Table8-4 授業に対する生徒の反応の分類

大カテゴリ	小カテゴリ	小カテゴリ
肯定的反応	授業内容	命の有限性、大切な意識 意欲的に生きることの大切さの認識 人生を楽しむことの大さの認識 人からの支えの大さの認識 生きていることへの感謝 感動
		ディスカッションによる他者との意見の共有 視聴覚教材の効果的な使用 教示の仕方の的確さ
否定的反応	授業内容	暗い気分になること 悲しい気持ちの生起 死に対する恐怖心の生起 偽善的な印象 他人事に感じる事
		授業構成のつまらなさ 教示の仕方の曖昧さ 授業時間の短さ

第4節 考察

4-1. 数量的結果の考察

感想文に関する、量的内容分析の結果、授業についての肯定的な反応がおおよそ8割を占めたことから、本研究における、授業プログラム全体に対する参加者の評価はおおむね肯定的なものであったと言える。さらに、授業内容については肯定的反応が約9割を占め、その一方で授業形式については半数近くを否定的反応が占めていた。このことから、今回行った実践授業においては、授業内容においては生徒にとって受け入れられるものであったと考えられるが、生徒の半数近くが授業の形式において何らかの否定的な印象、不満を持ったと考えられる。当然のことながら、今回の研究で得られたデータ数が少ないことから、統計的データとして位置づけることはできず、一般化することはできない。しかしながら、少なくとも、授業内容につい

ての肯定的反応の割合の大きさから、これまで特に敬遠されがちであった、中学生を対象とした死生観の育成支援を目的とした心理教育の内容について、生徒からの受容がある程度実証されたと言える。そして、今回の授業形式に対する生徒の否定的反応からは、今後の授業形式の再考の必要性が示唆されたと言える。このような結果が示された要因については次項の質的結果の考察にて詳しく述べることとする。

4-2. 質的結果の考察

4-2-1. 授業内容における肯定的反応 本研究の結果、死生観の育成支援を受けることにより得られた肯定的反応（Table8-4）は、本プログラムにおける死生観の育成支援の効果として考えられるであろう。

死生観教育の効果を測定した研究の多くは、そのほとんどが死の恐怖・不安の軽減を効果の指標としてきた（赤澤ほか，2003）とされるが、死生観の育成支援によって得られる効果とは実際に不安の軽減のみではなく、様々な効果があると考えられる。実際、これまでの死生観教育はこうした不安の軽減を目的とするだけでなく様々な目的をもって行われてきた。

例えば、小倉ほか（1989）は、先行研究が目指してきた、学校で死の教育の目的について次の5つに分類している。

1. 生命尊重の教育
2. 生き方の教育（死の受け入れ、生の意味、充実して生きようにする）
3. 人格教育（健全な人格形成の教育、自己を再び発見する、思いやりの心を育てる、価値観が決定できるようにする）
4. 予防教育（悲しみ・死への準備をする、自殺予防）
5. 平和教育

本研究で得られた授業内容に対する肯定的反応を、この教育目的の分類と照らし合わせると、[命の有限性、大切さの認識]、[生きていることへの感謝]は1. 生命尊重教育に当たり、[意欲的に生きる事の大切さの認識]、[人生を楽しむことの大切さの認識]は2. 生き方の教育に、そして、[人からの支えの大切さの認識]、[感動]は3. 人格教育へと繋がると考えられるだろう。

前述したように、核家族化、病院死の増加もあり、ゲーム等を通して、仮想的な死に触れることはあっても、実際に親しい者の死に触れること機会は乏しいと考えられる生徒たちにとって、普段、自らの死について思いを馳せる機会は家庭生活においてほとんどないといってよいだろう。このような彼らにおいて、自分と年齢の近い、または自分よりも幼い子どもが、実際に死に直面しているという姿を目の当たりにするということは、視聴覚教材という間接的な経験であったとしても衝撃的であったと考えられる。

ドキュメンタリー教材は、生徒にとってゲームや漫画等よりもリアリティがあると考えられ、この授業により生徒たちから死に対するネガティブな感情が引き出されたということは否めない。実際、ビデオの視聴後には、教室は静まりかえり、涙ぐむ生徒も見られた。

しかしながら、こうした自分にとって身近な、起こりうる死を知るという経験こそが、自分、そして自分にとっての大切な人の死を意識することへとつながり、[命の有限性、大切さの認識]、[生きていることへの感謝]という反応を生み出し、それを感じることによって[意欲的に生きる事の大切さの認識]、[人生を楽しむことの大切さの認識]に至ったのではないだろうか。

4-2-2. 授業内容における肯定的反応と死に対する否定的な感情の共存 前述したように、授業内容に対する生徒の反応にはネガティブな感情の表出が見られた。しかしながら、本研究の結果、授業を通して死に対する恐怖、悲しい気分といったネガティブな感情的反応を示した生徒の多くは、授業内容における肯定的反応も同時に示しているということが明らかとなった (Table8-5)。

Table8-5 生徒の授業に対するコメントにおける肯定的反応とネガティブな感情の共存の例

私は死について考えると、とても怖いと思うことがあります。きっとビデオにうつされていた男の子も、私以上に怖かったと思います。いつかみんな死ぬときがくるけれど、生きたいと思っている子たちのためにも、何の病気や障害もなく生きていられることをすごいことだと感じ、一日一日を大切に生きようと思いました。目標に向かって、自然と輝いて生きることが出来ると思います。(A30)

悲しくて涙が出た。生きている中で目標があっても立ち直れないときはあるかもしれない。そのときは誰でもいいから自分を支えてくれると思う人に話すこと。そういう人をつくるには、自分自身も相手を信じる必要があります。そうすればきっと輝いていると思える自分に会えると思う人の命は本当に大切なもので、生きたいと思っている人がいるのだから、自分から命を絶つことは絶対にしてはいけないことなのだと改めて思った。(A33)

かわいそうだった。自分が死ぬって考えると怖くなった。でも自分が病気になったら最終的には友達家族などといった存在はとても大事だと思った。人間一人では生きられないと思うから。家族や友達がそうになったら支えたいと思う。(C16)

私は今自分が輝いて生きているか自信がありません。毎日笑っているけど一生懸命とは思えません。毎日何となく過ごしてしまっていると思います。ビデオを観てそれがどんなに勿体ないことがわかりました。死ぬことを考えると怖いし、いやだっと思います。でも病気のこどもたちは辛くてもめげずに笑顔で過ごしていました。苦しかったと思うし怖かったと思うけど、残された時間を大切にしていることがわかったし、輝いて生きていると思いました。生きることに一生懸命でした。私も一生懸命やろうと思います。まだ頑張れることはたくさんあります。頑張っていれば輝けると思うし、出来ることが増えてたりして、自分のためになると思います。(C29)

一般に自分の死を意識することは、死への恐怖や不安感を促進すると考えられる。先行研究においても、Death Education により死の不安や恐怖が軽減したという研究結果がある (Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; 尾崎, 2005) 一方で、増加したという報告もある (Bell, 1975 ; Combs, 1981 ; Wittmaier, 1979)。

前述したように、授業プログラムを実施するにあたり、よりのちの大切さを意識することを促進できるよう、自分に引きつけて考えられるようなプログラム作りを心がけることは、同

時に死へのネガティブな感情を引き起こすことへもつながると考えられる。だからといって、そのようなネガティブな感情表出を恐れるあまり、第三者的な死、概念的な死だけをあつかっているのは、自分とは関係のない他人事として通り過ぎ、表面上の教育となってしまう可能性も高いであろう。

先行研究においては、“死への恐怖と不安には二面的な性格がある。ただ受動的にこうした感情に身をゆだねてしまえば、絶望と無気力に陥り、精神をむしばまれる危険性が高いが、逆に、これを人生の挑戦として受け止め、能動的に応えていくならば、人間的に成長する機会とすることもできよう”（デーケン、2001、p.17）という意見や、“死に対するネガティブな感情を回避するのではなく、経験してその感情に向き合うというプロセスが大切であり、喚起されたネガティブな感情を通じて「いのち」を大切にするという意識が高まる”（下島ほか、2009、p.5）という主張もある。

若い生徒たちもこれからの人生において、いつかは自分にとって大切な人の死を経験すること、自らの死を意識する状況にぶつかることもあるだろう。このような意味からも、安全な場において、死を意識する機会を与えるということは、これからの学校教育において必要不可欠であると考えられる。このような死に対するネガティブな感情への対処として多くの研究者（デーケン、2001；小畑、2002；近藤、2004）が、その感情を他者と共有することや、グループワークの意義を伝えているように、プログラムの中には感情をため込んだままにさせずにアウトプットをさせるワークを導入することや、参加を自由に取り止めることができるような工夫、プログラム終了後のリラクゼーションワークの導入、また、個別にカウンセリングを行う等の対応が考えられる。このようなきめ細かいフォローを行うことによってネガティブな感情が長期的に継続することを防ぐことを期待できるであろう。

また、外部講師が行うプログラムとして、個別の死の概念発達や、死別体験等の把握が困難であることは事実である。この場合、担当教諭との十分なコンタクトが重要になってくるであろうし、保護者の協力、また、授業後のフォロー等、念入りの計画を経ての実施が不可欠であることは言うまでもないだろう。

4-2-3. 授業形式に対する肯定的反応と否定的反応 授業形式に対する肯定的反応としては、ビデオを視聴する前にテーマについて一度各自で考える作業を導入したことに対して、また、ビデオを視聴したままにせずその後ディスカッションを導入したことに対して得られたものがある。このような形式にしたことで内容が深まったという意見が多くあった。特に「同じビデオを見ても、自分の考え方が他の人の考えとは異なることがわかったことなどが新鮮であり、自分の考え方を見直すきっかけとなった」というコメントや、「感想文を書くことでその場だけでなくもう一度ゆっくり考え直すことができた」というコメントもあったことから、授業におい

てインプットだけでなく、アウトプットの重要性が大きいことが明らかになったと言える。

その一方で、教示について、テーマの曖昧さを指摘する生徒が多数見られた。この理由として、テーマと授業内容の不一致ということが考えられる。本研究では、授業内容は、「死」や「いのち」を扱っていながら、掲げたテーマには「死」、「いのち」というキーワードは敢えて入れず、「輝いて生きるとは」という生にのみ焦点を当てたものであった。この理由は、前述したように、実践を行った学校は、「死」、「いのち」というデリケートな問題を授業に取り入れることが初めての試みであるということから、生徒に対しネガティブな影響が生じる可能性を回避する必要があると学校側が判断し、やむを得ず「死」、「いのち」という用語を使用しなかったということにある。

“現代の日本では死にタブー視はないという研究者もいるが、筆者は学校現場ではまだ存在していることを実感する。特に二人称の死には大きなタブー視がある”（得丸，2008，p.20）という研究者の意見もあるように、未だ、学校現場では、このように死に対する躊躇が根強く残っているということが改めて露呈したといえる。

しかしながら、先行研究において、“達成しようとする目標が不明確である場合は、起こるべき事態の予測がつきにくく、そのために行動を組織化することができず、結果として個々の状況に左右された思考や行動に陥りやすい”（伊東，1987，p.125）という知見もあるように、生徒の授業の理解を助けるという意味では、授業において取り組むべきテーマを明確にすることは重要であると考えられる。今回の、教示に対する否定的反応からも、テーマと授業内容の一致は重要なポイントであることが明らかとなったといえるだろう。

さらに形式についての否定的反応においては、授業時間の短さに対するコメントが多く挙げられた。ディスカッションの時間が短かったという意見や、ビデオを割愛せず全て通して見たかったという意見もあり、今回行った授業プログラムが 50 分という枠で収まりきらなかったと考えられる。このような点からも、死生観の育成支援としてプログラムを行う上では、ある程度授業時間におけるゆとりを持つことが必要であると考えられる。

4-2-4. 死生観の育成支援におけるレディネス 授業を受講したことにより、「授業内容について人ごととしてしか捉えられない」という生徒がいることも研究の結果明らかとなった。この要因として、死生観の育成支援におけるレディネスということが考えられる。Speece&Brent（1984）は 7 歳くらいまでには、死の普遍性、身体の機能の停止、非可逆性について理解し、10 歳から 12 歳には 100%理解できるとしている。また、仲村（1994）の調査によれば、6 歳から 8 歳までには死の普遍性、身体の機能の停止、非可逆性を理解し、生まれ変わり思想等は 9 歳から 11 歳においてかなり目立つようになるという。そしてこのような結果について、マスメディアによる影響も考えられるが、この年齢までに、子どもたちがある程度の死に対する刺

激を受けながら、生まれ変わり思想をはじめとした自分なりの死後観を含め、自らの死についての概念発達が確立してくる（仲村，1994）と考察している。

このような先行研究における知見から見た場合、本研究における対象者は14，5歳であるということから、死の不可逆性や、普遍性については、知識レベルでは認識していると考えられ、死の概念発達という意味でのレディネスはできていると考えられるだろう。しかしながら、前述したように、核家族化が進み、病院死が通常となった昨今では、この年代において身内との死別を経験することなく、死を意識する機会も少ないと考えられる。今回の授業を受講した生徒の中にも「死はあまりに遠い事象」であり、「自分とは無縁なもの」と捉える生徒がいたことから、この年代では、自分や大切な人の死を想像したり実感したりすることに対する困難さを抱える者も少なくないと考えられる。このことからつまり死生観の育成支援を受ける上でのレディネスができていないと考えることもできよう。

しかしながら先行研究において、死にゆく登場人物または、死にゆく登場人物の身近にいる者への同一化は自らの「生と死」や「いのち」について洞察させるものであり、それにより「死」についての間接経験を得ることができる（福山，2003）という知見もあるように、このような感情を経験することにより、小さいながらも彼らの死生観の変化がもたらされる可能性はあると考えられる。つまり、このような意味から、死生観の育成支援をこの年代において行うことは、生徒たちに対し必ずしも足並みの揃った効果を与えることはできなくても、生徒それぞれのペースで死を意識し、受け入れられていくきっかけとなっていくのではないかと期待できるであろう。

本研究で得られたデータはその数が少ないこと、また調査対象者の抽出もランダムサンプリングで行われていないこと、統制群を設けていないことなど、そのデータの信憑性には限界があるといえる。そのため、今回の量的データをそのまま一般の中学生における死生観の育成支援の受容度の高さを示すものとすることはできないであろう。

しかしながら、本研究の結果は、今後、学校教育における死生観の育成支援プログラムの導入における有効性を見直す上での材料となるであろうし、また、今後、新たなプログラムを実施する際の有効性を検証するためのたたき台、モデルとしての活用が可能であろう。

第9章以降においては、本研究で得られた知見に基づき、内容、形式においてより有効性の高い授業プログラムを作成、実施し、そしてその有効性を検討していくこととする。

第9章 死生観の育成支援による感情的反応の意義

第1節 問題と目的

これまでも論じてきたように、我が国の学校現場において死生観の育成支援が、十分に浸透しているとは言えない。先行研究において“「死」の学習に取り組むとなると、教師には、子どもたちの恐怖心をあおってしまうのではないか、かえって「死」を意識し、自殺を考える子が増えるのではないか、などの不安がつきまとう”（津野ほか，2002，p.24）と論じる研究者もいるように、このような現状における原因の一つとして、教師をはじめとした実践者の中にある、生徒の表出するネガティブな感情へのとまどい、躊躇が考えられよう。

しかしながらここで、死生観の育成支援における死に対するネガティブな感情の表出とは単純に忌むべき反応、軽減すべき反応なのだろうかという疑問がわく。

第2部では、青年期における死生観の構造として死に関するポジティブな認知とネガティブな感情、態度の共存が示唆されたこと、さらに、人生に対し、充実感、満足感を持つ者ほど死に関するポジティブな認知を持つと同時に死に対するネガティブな感情、態度も持つということが明らかとなった。つまり、死生観の育成支援において表出する死に対するネガティブな感情もまた青年期においてはむしろ自然で、健康的な反応の一つなのではないかと考えられる。

さらに、第8章において、授業に対する生徒の感想文を分析した結果、「いのちの大切さ」、「生への意欲」といった肯定的なコメントを綴った生徒の多くは自分や大切な人の死に対するネガティブな感情について記述しており、逆に授業内容、映像に対し、「人ごと」、「自分とはかけ離れたもの」といったコメントを書く者は死に対するネガティブな感情についての記述をしない傾向があることが明らかとなった。また、先行研究においても“Death Education”は自らの感情をみつめることが重要であり、死の関心は個人的な体験と切り離すことができないということ、そしてそこには必ずなんらかの感情がともなってくる（若林，1986）という意見もある。このようなことから、これまで学校教育において懸念されてきた、死生観の育成支援によるネガティブな感情表出は、自然で適応的な反応である可能性が高く、死生観の深まりにおいては、そのデメリットだけではなく、何等かのポジティブな意味を持っている可能性も考えられる。

そこで第9章では、死生観の育成支援における死に対する感情的反応の意義を明らかにすることを目的として、若い世代を対象とした死生観の育成支援プログラムの開発、実践を行い、それに対する受講生徒の感情的反応に焦点を当て検討することとした。

第2節 方法

2-1. 本プログラムの内容について

本プログラムの概要については以下の Table9-1 にまとめた通りである。なお、Table9-1 の授業テーマにおける記号 A～C、課題 a、b、d は、概念図モデルにおける記号 A～C、a、b、d に該当する。

Table9-1 本プログラム内容

日付	授業テーマ	内容	教材	課題
第1回 2009/10/6	A.テーマ:ドナーカード 「ドナーカードって知ってる？」	臓器提供、脳死について基本的な情報を知る事。臓器提供についての様々な意見を聞く事。自分の臓器提供、大切な人の臓器提供について考え、ドナーカードを実際持つという選択について改めて考える。	NHK「青春リアル」～大切な人の臓器、提供できますか？～ 2009/08/22 22:35～23:00	a.課題:家族との対話 (ドナーカード、臓器提供について話し合う)
第2回 2009/10/13	B.テーマ:いじめによる自殺 「自分のいのちは自分だけのもの？」	幼馴染からいじめに合い、家族にも相談できず、死にたい、自分のいのちだから自分の好きにしたいはずだというメールがきたという想定で、自分のいのち、そして大切な人のいのちについて、それを自由にする権利について考え、互いに意見を交換する。		b.課題:家族との対話 (自殺についてどう考えているか話し合う)
第3回 2009/10/20	C.テーマ:難病の少女・流産 「生きていることは当たり前？」	プロジェリアという難病を患い、自分の死期を悟りながらも前向きに生きる少女についてのドキュメンタリー番組を視聴し、今、現在自分が生きていること、大切な人が存在していることについて改めて考える。	★東海テレビ「LIFE IS EAUTIFUL 2 ～小さないのちの詩～」2009/02/01 16:05～17:20 ★DVD「それは運命か奇跡か!? ～DNAが解き明かす人間の真実と愛～」	d.課題:自分の死の作文 「もしあなたが後半生のいのちだったら」
第4回 2009/10/27	これまでの授業を振り返り	これまでの授業を振り返り、今現在の自分がいのちについてどのように考えているかについてまとめる。「ドナーカードを持ちたいか?」「自分のいのちは自分だけのものと思うか?」「生きていることが当たり前だと考えるか?」そして自分が死ぬまでに絶対にしておきたいことを10個考え書き出してみる。		授業全体に対する感想文

「毎日を大切に生きるためのレッスン」と命名された本プログラムは、都内の中高一貫校に通う中学3年生、高校1年生合計18名（男子12名、女子6名）を対象に1年を通して実施した課題別授業「心理学レッスン」のカリキュラムの一部である。このカリキュラムは中高生を対象とした心理教育カリキュラムであり、本プログラムに加え、うつ予防、アサーション、友人関係の見直し等、彼らのメンタルヘルスの向上を目的としたカリキュラムの構築を目指して

いる。

本カリキュラムの実践は、学校教育において、スクールカウンセラーをはじめとした心理専門家が手がける新たな支援方法の試みであり(鴛淵ほか, 2011), 筆者を含めたカリキュラムの講師は心理専門家の立場をもって実践を試みた。

授業は、50 分×2 コマを週 1 回のペースで、合計 4 回行った。本プログラムの特徴として、デーケン (2000) の若い世代における DeathEducation の目標を参考に、第 1 に、漠然とした死ではなく自分、大切な人の死の意識化、想像を促す内容としたこと、第 2 に、親しい者との間において感情の共有の場を設ける意図からも、課題の中に家族と死について語り合うという機会を取り入れたことがある。

以下、本プログラム第 1 日目から第 4 日目までの詳しい内容について説明する。

2-1-1. 第 1 回目

[本プログラムオリエンテーション] プログラム初日第 1 回目は授業 4 回分のオリエンテーションとして本プログラムの目的、本プログラムにおけるルール、および、スケジュールの説明から始めた。本プログラムにおいて掲げた目的は以下の 2 点である。

1. 「自分や大切な人のいのちについて自分なりの考えを持つこと」
2. 「今、生きているこの時間（自分の人生）を大切にすること」ということ」である。

また、本プログラムを受講する上での受講生徒とのルール（約束）として以下の 2 点を掲げ、授業の前には毎回このルールを読み上げることとした。

1. 「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない。いのちについての考えは人それぞれ」
2. 「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること、お休みカードを提示した人には無理に意見を求めないこと」

その後、本プログラムのスケジュールとして、各回のテーマ、作業について簡単に説明を行った。

[ウォーミングアップ] 「自分のいのちについて考えてみる」 プログラムに入る前のウォーミングアップとして、自分のいのちについて考えるきっかけ作りを行った。以下の質問を紙面で行い、まずは個人個人で考えてもらう。その後グループで意見を交換する。内容は以下の通りである。

1. 人はいつか死ぬって知ったのっていつ頃？
2. 自分が死んだらどうなると思う？
3. 自分の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？
4. 家族や大切な人の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな

風に思った？

[本題：第1回テーマ「ドナーカードって知ってる？」] はじめに、ドナーカード、脳死についての用語説明、および、臓器移植、脳死等についての法的な位置づけについて説明する。

「肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター」および、「脳死判定された家族の手記」を読み、紙面における質問を通し、臓器移植についての自分の考えを確認した。内容は以下の通りである。

1. あなたはドナーカードを作りたいと思いますか（脳死になった場合、臓器提供をしたいと思いますか？） また、その理由はなんですか？
2. あなたがもし臓器提供を受けなければ助からない状況となったら臓器を提供してもらいたいと思いますか？また、その理由はなんですか？
3. 万が一家族が脳死状態となったとき、あなたは家族の臓器を他の人に移植することについて、家族として同意しますか？また、その理由はなんですか？
4. あなたの家族は自分が脳死になった場合、臓器移植について同意すると思いますか？また、その理由はなんですか？
5. あなたの家族はあなたが自分のドナーカードを作る（脳死になったら臓器提供をする意思がある）と考えているとしたらどう思うと思いますか？また、その理由は？

これらの質問を紙面上で行い、個人個人で考えてもらった上で、グループに分かれ、お互いの意見を交換し、様々な考えがあるということを理解する。

[課題：「家族とドナーカードについて話し合ってみよう」についての説明] 本プログラムの要となる、家族で死について語り合うという課題である。プログラム受講生徒が、家族に対し、ドナーカード、脳死、臓器提供についてのインタビューを行い家族の意見を聞くということ、また、現時点における自分の意見を伝えることを行う。

家族には、臓器移植、ドナーカードの現状についての資料、および、授業において生徒に読んでもらった、「肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター」および、「脳死判定された家族の手記」を家族に読んでもらった上で生徒のインタビューを受けてもらうこととした。

[リラクゼーション] 授業最後に筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行い、気分を変えた上で授業を終了する。

2-1-2. 第2回目

[プログラムのルールの読み上げ]

[前回の授業の振り返り] 家族で対話をするという課題を行った後、家族の意見が、前回の授業で自分が予想した通りであったか、もしくは予想とは異なるものであったかを中心にグループで話し合ってもらう。

[VTR 視聴「青春リアル」] 臓器提供についての互いの考え方について討論形式で話し合う番組の視聴を行い、家族、受講生徒同士以外の他者の様々な意見を聞き、自分自身の考え、意見を振り返る作業を行う。

[ウォーミングアップ]「自分の身体を含め、自分の存在は自分だけのものかについて考えてみる」 紙面における質問事項に個人個人で答えてもらい、その後グループで意見を交換する。内容は次の通りである。

1. ピアスを開けたい（タトゥーを入りたい）と思った。親に反対された。どう思う？
2. 高校を卒業したらミュージシャンになりたい（留学したい）と思った。親に反対された。どう思う？
3. 自分のいのちなんだから、自分の好きにしていいたいと思う？それはどうして？

[本題：第2回テーマ「自分のいのちは自分だけのもの？」] 「小学校時代の友達からメールがきた」という設定で自分はどのように考え、行動するかについて個人個人で考えをまとめ、グループで意見を交換する。

「あなたには、小学校時代とても仲の良かった A 君（ちゃん）という友達がいる。お互い違う中学に進んだが、今でもたまに連絡を取り合う仲である。突然その A 君（ちゃん）からメールがきた。実はクラスでとても陰湿ないじめを受けているが、家族は忙しく、心配をかけたくないで今の状況は話せない。学校には友人もおらず、誰も自分を助けてくれる人などいないという。A 君（ちゃん）は実際に自殺を考えており、「自分のいのちなのだから自由にしていはずだ」とメールの最後は締めくくられていた」という設定。

このような例において、紙面上の以下の質問事項にどのように答えるか、個人個人で考え、その後グループに分かれお互いの意見を聞く。質問の内容は以下の通りである。

1. あなたは A 君（ちゃん）の自殺は許されると思いますか？
2. 許される、または許されないと思う理由はなんですか？
3. 「自分のいのちなのだから自由にしていはずだ」という A 君（ちゃん）に対しあなたはどうか答えますか？
4. 落ち込んでいる A 君（ちゃん）に対し、どのように接しますか？
5. あなたが A 君（ちゃん）の立場ならこの状況をどうすると思いますか？

[家族が自殺についてどう考えるか予想する] あなたの家族はどう思っているだろう？という問いを掲げ、家族の考えについての予想をしてもらう。内容は以下の通りである。

1. あなたのご家族は A 君（ちゃん）の自殺を許されるかと思うと思いますか？その理由は？
2. あなたのご家族はもしあなたがこのようないじめにあっていると知ったらどうすると思いますか？

3. あなたはそうされることについてどう思いますか？

【課題：「あなたの家族が、自分自身や子どもであるあなたのいのちについて実際どのように考えているかを聞いてみよう」の説明】 授業の中で読んだ A 君（さん）に関する資料を家族に見せ、以下の質問を家族にインタビューする。さらに、このトピックについて自分自身はどう考えているかについて、家族と対話する。

1. A 君（ちゃん）の自殺を許されると思いますか？その理由は？

2. もし自分の子どもがこのようないじめにあっていると知ったらどうしますか？

【リラクゼーション】 授業の終わりに筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行い、気分を変えた上で授業を終了する。

2-1-3. 第3回目

【本プログラムのルールの読み上げ】

【前回の授業の振り返り】 前回、家族が自殺、「自分のいのちだから自分の自由にしていいいのか」ということについてどのような意見を持っているかについて予想をしてもらった。家族で対話をするという課題を行った後、家族の意見が自分たちの予想通りであったかもしくは予想とは異なるものであったかを中心にグループで話し合ってもらおう。

【VTR 視聴「Life is beautiful」】 内容は、流産を経験し、今回も難産である妊婦の出産までの記録、家族に支えられながら無事に赤ちゃんを出産するというドキュメンタリー番組である。

【ウォーミングアップ】「生きているってどういうこと？」 自分が生きているということや、どう意味づけているのかについて、紙面による質問事項について個人個人で考え、その後グループに分かれて互いの意見を話し合う。内容は以下の通りである。

1. 生きているってどういうことだと思う？

2. 自分は何歳くらいまで生きると思う？それはどうして？

3. 毎日を大切に生きるってどういうことだと思う？自分はそうできていると思う？

【本題：第3回テーマ「生きていることは当たり前？」】 まずは、VTR「難病の少女アシュリー」の視聴を行う。難病におかされ、寿命がもうわずかということを知りながらも懸命に生き、自分の人生を謳歌している少女のドキュメンタリー番組を視聴した上で、ビデオの内容についてグループに分かれ互いの意見を交換する。

【課題 作文テーマ「もし、あなたのいのちがあと半年しかなかったら？」の説明】 最近体調が悪いと考えたあなたは病院へ行ったところ、医師から「あなたはもう治らない病気です。残念ながらあなたの余命はあと半年です」と告げられたという前提で以下の点について留意して作文を書くという課題。

1. あなたはどんな風に思う？

2. あなたは残りの人生で何をしたいと思う？
3. あなたは残りの人生を誰と過ごしたいと思う？
4. あなたは残りの人生をどう生きたいと思う？

[リラクゼーション] 授業最後に筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行い、気分を変えた上で授業を終了する。

2-1-4. 第4回目「これまでの授業の振り返り」

[本プログラムのルールの読み上げ]

[本プログラムについてのフォーカスグループインタビュー（以下 FGI）] 受講生徒を A, B のグループに分け、FGI を行った。片方のグループが FGI を行っている間は、もう片方のグループは3回目までの授業における振り返りシートに記入をしてもらい、時間が余った者は3回目に視聴した VTR（難病の少女アシュリー）の後半を視聴する。

振り返りシートはこれまでの3回の授業を通して、受講日最終日、2009年10月27日現在の受講生徒にとっての「自分のいのち」、「大切な人のいのち」についての考えをまとめる作業を行うものであった。その中における質問事項は以下の通りである。

1. 2009年10月27日現在、あなたは、ドナーカードを作りたいと思いますか？そしてそれはなぜですか？
2. 2009年10月27日現在、あなたは、自分のいのちは自分だけのものであると考えますか？それはなぜですか？
3. 2009年10月27日現在、あなたは、今、自分が生きていることを当たり前のことであると考えますか？それはなぜですか？
4. 2009年10月27日現在、あなたが死ぬまでにこれだけは絶対にしておきたいということを10個書いてみましょう。

[リラクゼーション] 授業後筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行い、気分を変えた上で授業を終了する。

2-2. 倫理的配慮について

本プログラムは2009年度秋に実施されたが、2009年春の段階で、テーマや内容についての情報を生徒に周知している。また、保護者に対し書面にて、秋に「死」や「いのち」をテーマとして扱う授業が行われること、その中で家族とテーマについて対話するという課題が設定されていることを説明した。

さらに本プログラムの実施1ヶ月前に、生徒たちの死別体験の有無、それをどのように受け止めているかについて質問紙調査を行った。

前述したように、毎回の授業は本プログラムにおけるルールを生徒自身に読み上げてもらうことから始まる。本プログラムのルールとして、「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない。いのちについての考えは人それぞれ」というもの、そして「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること。お休みカードを提示した人には無理に意見を求めないこと」の二つを設定した。さらに授業の最後には筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行った。

なお、お休みカードとは、イラストが入った名刺大のカードであり、授業が始まる前に参加した生徒全員に配布される。授業において、ディスカッション等を行う際、そのときの心理的状况から「話したくない」または「話せない」状況であるときにはそのカードを提示し、提示された方は提示した者に対し無理に意見を求めないようにすることとした。

また、本プログラム終了約3ヶ月後において、死に関するネガティブな心理的反応が継続していないかを調査するため質問紙調査を行っている。結果3ヶ月後、強度(5件法において4, 5といった)の死への恐怖、不安が続いている者、希死念慮等、生きることへのネガティブな反応を示した者はいなかった。

2-3. 研究方法の選択

本研究では、方法論として質的研究法を採用した。「死生観の育成支援プログラムにおける死に対する感情的反応の意義を明らかにすること」という本研究の目的は具体的には、「受講生徒が表出する死に対する感情的反応の種類、その背景を明らかにすること」である。“質的研究はある現象を成り立たせている要素(変数)が何なのか(XやYとはなにか)、そしてそれぞれの要素が具体的にどのように絡み合っているのか、さらにその現象はどのような社会的文脈に位置づけられるのかを明らかにすることを目的としている”(山崎, 2011, p.107)という先行研究における知見からも、質的研究法が本研究の目的に適っていると判断した。具体的にはM-GTA(木下, 2003)を参考にし、継続比較分析(B.G.グレイザーほか, 1967/1996)を用いて行った。

2-4. データの収集

授業最終日である2009年10月27日に本プログラム受講生徒を対象にFGIを行った。生徒を9名と8名の2つのグループにランダムに分け、各グループ約45分のインタビューを行った。インタビュー場所は、通常心理相談で使われる面接室であり、10名程度がちょうどおさまるような広さである。部屋の中央には円卓があり、それを囲むように司会である筆者および、生徒が席についた。

FGI の内容は、生徒の了承を得た上で録音し、逐語録にまとめた。

なお、本研究では、プログラムの講師を務めた筆者が、FGI の司会を行っている。講師が FGI の司会を務めることにより、生徒は自分の評価への影響に対する不安や、講師への配慮等からネガティブな意見を話さ（せ）ないことが考えられる。

これらの影響を回避するため、インタビューのはじめに生徒に対し、「このインタビューの内容は、授業の評価に関係しない」ということ、また「このインタビューで話された内容は、次回の授業の改善につながる貴重な情報なので、否定的な感想、意見も遠慮せず話してほしい」という旨を伝えた。

その結果、生徒からは死に対する感情を含め、授業におけるネガティブな反応も得ることが可能となり、より客観的なデータを収集することができたと考えられる。

分析データは、この FGI の逐語録と最終日の課題であった本プログラムについての感想文の 2 つである。感想文は義務、評価の対象とせず、締切りを確認することはあっても、個人に対して提出を無理強いしないよう心がけた。今回は 18 名中 16 名が提出した。

本プログラムの受講生徒のリストは Table9-2 に示した通りである。なお、受講生徒の No は、Table9-3, 9-4 および、文中のコメント例における No に該当する。

Table9-2 本プログラムの受講生徒リスト

No	学年	性別	死別体験の有無	死に関する家族との対話の経験	死に対して考えることの恐怖心の有無
No1	高1	男	無	無	No
No2	中3	男	有	無	No
No3	中3	男	無	有	Yes
No4	高1	男	有	無	Yes
No5	高1	男	有	有	No
No6	高1	男	無	無	No
No7	高1	男	無	無	No
No8	高1	男	無	無	Yes
No9	中3	男	無	有	Yes
No10	高1	男	有	有	Yes
No11	高1	男	無	無	Yes
No12	高1	男	無	無	Yes
No13	中3	女	有	有	Yes
No14	中3	女	有	有	No
No15	高1	女	無	無	Yes
No16	中3	女	有	無	Yes
No17	中3	女	有	有	Yes
No18	中3	女	有	無	No

第 3 節 データの分析プロセスと生成されたモデル

質的研究においては、分析に入る前提として、研究テーマ、分析テーマ、分析焦点者を明らかにしておく必要がある。

前述したように、本研究における研究テーマは、「死生観の育成支援プログラムにおける死に対する感情的反応の意義を明らかにすること」であり、分析テーマは「受講生徒が表出する死に対する感情的反応の種類、その背景を明らかにすること」である。そして、分析焦点者は「プログラム受講生徒」である。

なお、質的研究によって集められたデータは複雑で分析が難解であり、高度な解釈技術が求められるため、この一連の課程で M-GTA に精通した者からスーパーヴァイズを受けた。

3-1. 分析プロセス

以下では本研究で行った分析プロセスを STEP1～STEP4 という流れで説明する。

3-1-1. STEP1 分析データの整理（逐語録等の作成） 本研究における分析データは、2009 年度における受講生徒の FGI の逐語録および、作文課題である。まず手始めに、FGI の逐語録を作成する（今回、分析データとして活用した、手書きで作成された生徒の作文課題についても Word 形式にしてデータ化を行った）。このように逐語録、および作文データを作成する段階においても、分析、執筆は同時並行的に進めていく。データ書き起こしの過程においても注目した箇所については印をつけ、浮んで来た疑問やアイディアは必ずメモとしていく。

なお、分析においては、上記で挙げた調査により収集されたデータに加え、先行文献や資料など、関連するものがあれば、適宜データとして活用していく（B.G.グレイザーほか、1967/1996）。

3-1-2. STEP2 分析データ全体の把握 まず、本プログラム受講生徒の逐語録、作文データに関して、一通り読みとおし、概要を把握する。この際、逐語録の最初から作業的に順番に分析していくことは避けなければならない。分析データを読み進めながら本研究における分析テーマである「受講生徒の表出する死に対する感情的反応の種類、その背景を明らかにすること」に照らし合わせ、重要であると思うところから分析を始め、全体像（完成）をつねにイメージしながら進めてゆく。

次にしっかりとそこで起こっている現象に注目しながら読んでいく。逐語録における注目した語りや、作文において注目した記述において、誰の視点や考え、感情を反映したものなのかを常に注意を払う。本研究においては、分析焦点者である「プログラムの受講生徒」の視点、考え、感情に焦点を当てて行った。

分析の際には、分析焦点者の属性（学年、性別、死別体験の有無、死に対する恐怖の有無）がわかるようにデータを扱った。

3-1-3. STEP3 継続的比較分析と概念の生成 分析の前半はデータのオープン化に重点を置き、後半は収束化において重点を置く。まず始めに、テーマと照らし合わせ重要だと思われる

部分に着目し、それが意味するものとは何かを解釈する。そしてその部分を具体例とするような概念を生成し、分析ワークシートに記入する。

分析ワークシートは (Table9-3 参照)、作成した「概念の名称」、「概念の定義」、概念の具体例となる「ヴァリエーション」、そして分析の際に浮かんできたアイディア等を書き留める「理論的メモ」の4項目で構成され、1つの概念につき、1枚のワークシートが用いられる。「理論的メモ」は、分析の過程において、自分が何を根拠にどういう見方からそのような判断を下したか等、分析者の着想を示すものである。

分析テーマと照らし合わせて重要と思われるデータ部分を一つ選び、分析ワークシートのヴァリエーション欄に書きこむ。次にヴァリエーションの意味を十分に解釈し、その解釈を定義として文章化して定義欄に書きこむ。そして定義を踏まえてそれよりもコンパクトでインパクトのある概念名を考え、概念欄に書きこむ。定義、概念名と照らし合わせて、その内容が類似しているもの、対極しているもののヴァリエーションをデータの中から探し、しっかりと比較検討し、類似のものがあつた場合は、分析ワークシートのヴァリエーション欄に書きこむ。対極のヴァリエーションは、ひとまず「理論的メモ」の欄に書きこみ、具体的にどのように対極なのかをきちんとメモに残す。類似のヴァリエーションが相当数見つかった場合は、独立した概念として別のワークシートへ移動する。

概念として独立しない場合は、理論的メモの欄に書くにとどめ、最終的に考察部分において論じることとする。このような作業をくりかえす過程で、必用に応じて定義と概念名に修正を加える。必要に応じてワークシートを分割し、概念を分けることもある。このような概念の生成の過程において浮びあがって上がってきた様々な疑問やアイディアを理論的メモに書きこむ。概念の完成度の確認を行う上では、1.ヴァリエーションと定義、2. 定義と概念名、3. 概念名とヴァリエーション3つの方向で確認する。いずれのペアにもズレがなければ一貫性が高いと言える。この過程で出てきた疑問や着想も理論的メモ欄に書きこむ。理論的メモが充実していることがその概念の妥当性の高さを示しており、これにより概念間の関係の比較も進む。

本研究のテーマは「死生観の育成支援プログラムにおける死に対する感情的反応の意義を明らかにすること」であり、分析テーマは「受講生徒が表出する死に対する感情的反応の種類、その背景を明らかにすること」である。

具体例を挙げて説明すると、Table9-3 に示したように、まずこのテーマと照らし合わせて重要と思われる箇所、No7-1「作文で自分の死がわかつちゃったときに、これからどうするかもわからないし、死んじゃったら死んじゃったで自分がどうなるかもまったくわからないので、死が怖くなった」という部分に着目し、ヴァリエーション欄に書き込む。次にこの部分についての意味を適切に表現する言葉は何かを検討し、「自分の死を想像したことから生まれた恐怖

心」と暫定的に定義し、定義を踏まえた概念名を考える。ここでは「自分の死に対する恐怖心」とした。

解釈の恣意性を防ぐため、定義、概念名を照らし合わせ、類似例と対極例を探し、比較検討の上、類似例はヴァリエーション欄へ、対極例は理論的メモへ書き込む。対極例は具体的にどのような対極的なのかについてもメモしておく。

本研究では、No7 が別の場面において No7-2「死がどんどん怖く思えて、不安とかがどんどん増えていった。死んだら全て自分がいなくなっちゃうのか、自分が別の世界に行くのかとか、考えちゃって怖くて不安」という類似したコメントを述べていることがわかったことから、これを類似例としてヴァリエーションへと加えた。

そして、最初の定義と新たにヴァリエーション欄へ加えた類似例を比較しながら定義名を吟味し、最終的に「自分の死を想像する中で生じた恐怖・不安」と修正した。さらにその定義を明瞭に示す概念名を再検討し、「自分の死への恐怖・不安の生起」という概念名とした。

Table9-3 分析ワークシート例

概念名	自分の死への恐怖・不安の生起
定義	自分の死を想像する中で生じた恐怖・不安
ヴァリエーション	No7-1「作文で自分の死がわかつたときに、これからどうするかもわからないし、死んじやったら死んじやったで自分がどうなるかもまったくわからないので、死が怖くなった」 No7-2「死がどんどん怖く思えて、不安とかがどんどん増えていった。死んだら全て自分がいなくなっちゃうのか、自分が別の世界に行くのかとか、考えちゃって怖くて不安」
理論的メモ	No7はこれまで死について意識したり、考えたことがないとコメントしている。作文課題という刺激を受け、自分にとっても死はありうるという気づきがあり、自分の死の想像が深まり、死の未知性から死への恐怖、不安が高まったと考えられる。

3-1-4. STEP4 カテゴリーの生成 STEP4 は、複数の定義、概念の間の関係性を吟味し、関係づけ、全体像を描き出す作業となる。各々の概念の完成度を上げながら、生成された概念同士がどのような関係にあるのか（類似なのか、対照的であるのか、因果関係にあるのか等）についても検討を行っていく。この際、複数の概念間において類似点、共通点があると考えられた場合、概念のまとまりであるサブカテゴリ、カテゴリの生成の可能性について吟味し、さらにサブカテゴリ、カテゴリ間における関係についても検討する。

このような概念、サブカテゴリ、カテゴリ間の関係性の導出は、収集された分析データ、つまり、本研究であれば、分析対象者である生徒の FGI の逐語録、感想文のコメントにおいて見出された関係を根拠として行われる。

例えば、前述した『自分の死への恐怖・不安の生起』概念は作文課題に対する感情移入から生じた自分の死に対する感情的反応を示していた。これについて、類似する概念を吟味して

みると、「ドナーカードのこととか、家族に聞く時に、家族がもし脳死の状態になって、そのときになんかもし、なんかそういう状態になったらすごく悲しいなって思った」という No16 のコメント、および「身近な人の死について考えるのは寂しい気持ちになった。（これまでは）想像できなかったんで、（今回）考えようとするとう寂しい気持ちになった」という No3 のコメントをヴァリエーションとして持つ、『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』概念があった。この 2 つの概念間には、課題等に登場する人物に対する共感に留まらず、課題に対する感情移入を通して生起した死に対する感情反応であるというところに類似点があった。このようなことから、『自分の死への恐怖・不安の生起』と『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』は《課題への感情移入》というサブカテゴリを生成できると考えられた。

このように概念間の関係性を吟味し、関係づけ、全体像を描き出す作業を繰り返し、本プログラムに対する受講生徒の心理的反応における、2 つのカテゴリと 4 つのサブカテゴリ、および 13 の概念が生成された。カテゴリ、サブカテゴリ、概念、および、そのヴァリエーションの具体例については Table9-4 に示したとおりである。

Table9-4 カテゴリ・概念・定義・ヴァリエーション例

カテゴリ	サブカテゴリ	概念	定義	ヴァリエーション(具体例)一部
死に対する感情的反応	第三者への共感	第三者が表出した大切な人の死の辛さに対する共感	資料等の人物が表出した大切な人の死に対しての辛さに共感すること	「臓器移植について、僕はドナーカードを残した人の意思で全てが決まるのは、遺った人がとても辛いと思う」(No7)、「ドナーカードを持っている人の意思でその人のいのちがなくなるのは、遺っている人たちの気持ちを考えるととても辛いと思います」(No8)
		第三者が表出した自分の死の恐怖に対する共感	資料等の人物が表出した自分の死に対しての辛さに共感すること	「アシュリーちゃんの授業では、自分の命がいつ終わるかかわかるというのは本当に恐ろしいと思います。アシュリーちゃんがたった10年と少ししか生きられないのは本当にかわいそうだと思いますが・・・」(No8)
	課題への感情移入	大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起	大切な人の死に対する悲哀・寂寥感が生起すること	「ドナーカードのこととか、家族に聞くときに、家族がもし脳死の状態になって、そのときになんかもし、なんかそういう状態になったらすごく悲しいなって思った」(No16)、「身近な人の死について考えるのは寂しい気持ちになった。(これまで)想像できなかったんで、(今回)考えようとする寂しい気持ちになって(筆者「今回は想像できたってこと？」)うん、そうしたら寂しくなった」(No3)
		自分の死への恐怖・不安の生起	自分の死に対する恐怖・不安が生起すること	「(作文課題で)死がよりどんどん怖く思えて、不安とかがどんどん増えていった。死んだら全て自分がいなくなっちゃうのか、自分が別の世界に行くのかとか、考えちゃって怖くて不安・・・」(No7)
	死の当事者性の実感	当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感	当事者性を持った自分や大切な人の死に対する寂寥を実感すること	「死についての話とか全然しないんで、すること自体についてはいいんですけど、その後、みんな死ぬんだって思うと寂しい気分になっちゃった」(No16)
		当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感	当事者性を持った大切な人の死に対する悲哀を実感すること	「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまふ。確かに年齢で考えればそうなる。けれど私は、そんなことを考えただけでも本当に悲しくなりました」(No17)
		自分・大切な人の死を熟考する辛さ	自分や大切な人の死に向き合い、熟考することの辛さ	「臓器のことで、話した時に、最初は全然平気だったんですけど、臓器移植のことについて家族に話した時に、本当に死んじゃった後にどうしようかっていう事を話し合ったときに、そのとき、自分の死についても家族の死についても考えすぎちゃうところがあったので、最初は平気かと思ったけど、後々辛くなっちゃった。なんか(死に対する)質問が何回もあつたり、授業で(死について考える作業を)何回もやっている間に自分でもどんどん深く考えすぎちゃうことがあってそこが辛くなっちゃった」(No17)
		安定する自分・大切な人の死に対する感情	存在し続けながらも安定していく自分、大切な人の死に対する感情	「多少カッコ悪くなったとしても、その場その場で、大切な人に感謝の気持ちや本心を伝えていきたいと思う。これはというのは簡単だけれども、やるのは本当に難しいことだ。けれど、何も考えていることや思っていることを大切な人に伝えられない方がずっと心残りになるだろう。そんな思いはこれから先、絶対にしたくない。周りの大切な人たち、そして私自身も、死を避けて通ることは絶対にできないことは分かっている。死は、未だ私の中では怖いものだ(中略)でも死があるから人は喜びだと言えるのだと思う。(No17)もしあと半年しか生きられなかったら。なんか今私は何をしたらいいんだろうとか、どうやって暮らしたら一番幸せな人生だったって見えるのかな?とか考えたらなんかすごく悲しい気分になったけど、本当に半年しか生きられなかったら、なんか悲しいけど。できるだけ楽しく生きていきたい」(No16)
死に対する認知的反応		自分・大切な人の死の想像のつかなさ	自分、大切な人の死に対し想像がつかないこと	「えっと、作文を書いて、あんまかけなかったんですけど、たぶん、自分はいきなり後余命半年とか言われても、信じられないなって思いました。まあ実際よくわかんないんですけど・・・(筆者「想像つきにくい感しかない?」)うん」(No8)、「俺の身近で死んだ人とかいないから、全然わかんないんですけど、自分が余命半年とかいって、たぶんショック、きつと言われても実感わかないから・・・あんまりできることが浮ばない・・・中学生だからできることもそんなに多くないし、だから想像がつかなかった」(No9)
		自分・大切な人の死の可能性の気づき	自分、大切な人の死がいづつかは訪れるかもしれないという気づき	「特に自殺の資料を読んだとき、もしかしたらこういう子もいるかなって考えて、そんな周りの人もいなくてふつにみんな学校に来てて、もしかしたら突然そういう中で亡くなっちゃうかもしれないってことが全然考えられるなって思っ。それだったら自分もしかしたら死んじゃうっていうのもないなって思った」(No17)、「(自分の死を意識したのは)ビデオを見てたときに、なんか、苦しんでいる子も生きているから、自分もなんか一生懸命生きている間に楽しい事っていうか充実した日々を過ごしたいなと思いました。なんか4月になくなったって聞いたから、17歳っていうのが自分と年が近いし」(No16)
	自分・大切な人の死の中立的受容	自分・大切な人の死の必然性の了解	自分、大切な人の死の不可避であり、必然であることを了解すること	「みんな死ぬんだって思うと」(No16)、「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまふ。確かに年齢で考えればそうなる」(No17)
		自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考	自分、大切な人の死に対し向き合い、今後の自分の死生について熟考すること	「それから一人で親が脳死になったとしたらという事を考えた。なかなか辛い考えだったけど、とりあえず僕なりの答えをみつ」(No17)、「それは「臓器移植は強いることはない。だけれど、自分の意思をカードに書いて置く大切さ、そして残された人たちはそれに従うべきである」というものだ。これは家族の中だけで解決しなければいけない問題だと思う。(中略)できることはどちらかに強制させることなく、家族のために選択肢を作っておけることだけなのだ。この問題に関しては家族それぞれの生命観、生命の在り方を考えないといけないのだ」(No12)、「本当に死にやっった後にどうしようかっていう事を話し合ったときに、そのとき自分の死についても家族の死についても考えすぎちゃうところがあったので(中略)なんか授業で何回もやっている間に自分でもどんどん深く考えすぎちゃうことがあって」(No17)
		いのちの有限性とかけがえのなさの気づき	いのちが有限であるからこそ尊くかけがえがないということの気づき	「生きてくても生きられず死んでいってしまう人もいるのだから命を無駄にしてはいけないし、その人たちの分も一生懸命生きろべきだと思う」(No3)、「生きていることはだれもがもっている最低条件ですが、それはとてもすごいことで、しかも健康な体で生きているということは奇跡に近いと改めて実感しています」(No14)

3-2. 生成されたカテゴリ・サブカテゴリ・概念についての説明

以下では分析の結果生成された2つのカテゴリ、4つのサブカテゴリ、そして13の概念についてそれぞれ詳しく説明をする。

なお、分析の最小単位である概念名は『』、概念間の関係から構成されるサブカテゴリ名は《》，これらの関係から構成されるカテゴリ名は【】を用いて表した。

3-2-1.【死に対する感情的反応】 このカテゴリは本プログラムの受講により生徒から表出された死に対する感情的反応を示しており，《第三者への共感》、《課題への感情移入》、《死の当事者性の実感》という3つの局面を示すサブカテゴリから生成される。以下、サブカテゴリごとに各概念の説明を行う。

3-2-1-1.《第三者への共感》 この局面に含まれる感情として挙げられるのが『第三者が表出した大切な人の辛さに対する共感』、『第三者が表出した自分の死の恐怖に対する共感』の二つである。

『第三者が表出した大切な人の辛さに対する共感』の例としては、Table9-4 に示したように、No7「臓器移植について、僕はドナーカードを残した人の意思で全てが決まるのは、遺った人がとても辛いと思う」、No8「ドナーカードを持っている人の意思でその人のいのちがなくなるのは、遺っている人たちの気持ちを考えるととても辛いと思います」というものが、そして『第三者が表出した自分の死の恐怖に対する共感』の例として No8「アシュリーちゃんの授業では、自分の命がいつ終わるかわかるというのは本当に恐ろしいと思います。アシュリーちゃんがたった10年と少ししか生きられないのは本当にかわいそうだと思いました・・・」というものが挙げられる。

これらの感情の特徴は、A.テーマ:ドナーカードで使用した資料の中の「遺された人」や、C.テーマ:難病の少女・流産で使用した視聴覚教材中の人物「アシュリーちゃん」といった、生徒にとってはあくまで第三者の死に対する感情への共感であるということにある。

そしてこのような感情が表出される背景には生徒の認知が『自分・大切な人の死の想像のつかなさ』という反応に留まっているということがあると考えられる。

つまり、生徒にとってこの死は、あくまで第三者の死であり、自分からは距離のある遠いもののなのである。このような死に対する感情的反応はネガティブな感情としてそれほど強いものではないが、同時に死の当事者性には欠けた感情であるといってよいだろう。

3-2-1-2.《課題への感情移入》 この局面は、『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』、『自分の死への恐怖・不安の生起』の二つの感情概念から成る。

『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』の例としては、No16「ドナーカードのこととか、家族に聞くときに、家族がもし脳死の状態になって、そのときになんかもし、なんかそういう状態になったらすごく悲しいなって思った」や No3「身近な人の死について考えるのは寂しい気持ちになった。(これまでは)想像できなかったんで、(今回)考えようとする寂しい気持ちにな

って（筆者「今回は想像できたってこと？」）うん、そうしたら寂しくなった」といったコメントが挙げられる。

No16, No3 は A.テーマ:ドナーカードについて a.課題:家族との対話（ドナーカード）を行う上で感情移入が起こり、大切な人の死の想像が深まった結果、このような感情に至ったと考えられる。

また、『自分の死への恐怖・不安の生起』の例には、No7「（作文課題で）死がよりどんどん怖く思えて、不安とかがどんどん増えていった。死んだら全て自分がいなくなっちゃうのか、自分が別の世界に行くのかとか、考えちゃって怖くて不安・・・」というコメントが挙げられる。No7 は d.課題:自分の死の作文に取り組む中で感情移入がなされ、自分の死について想像が深まった結果このような感情が表出したと考えられる。

これらの感情的反応はテーマ、教材の特徴により生徒が死を身近に感じ、認知的反応において、『自分・大切な人の死の可能性の気づき』が起きたことによる影響を受け生じたと考えられる。つまり、この気づきにより生徒のプログラムへの感情移入が促され、その結果自分、大切な人の死の想像が可能となり、彼らの死に対する当事者性がより深まったと推察できる。

本研究では、テーマや教材において、15歳で作れるというドナーカードの存在、学校現場を背景としたいじめによる自殺等、生徒にとって身近な対象を扱っている。

先行研究では身近にあるものからいのちの大切さを学ぶことの重要性を主張する者もあり（南雲，2006；本間，2006），生徒にとって身近に感じられるテーマ、教材の選択は、受講生徒のプログラムへの感情移入にも大きな影響を与えるのではないかと考えられる。

また、先行研究において、死にゆく登場人物または、死にゆく登場人物の身近にいる者への同一化は自らの「生と死」や「いのち」について洞察させるものであり、それにより「死」についての間接経験を得ることができる（福山，2003）という意見もある。

このことから、プログラムの中の資料や映像の中の人物への同情に留まらず、感情移入し、同一化することまでが可能となった場合、生徒は死についての間接経験を得ることができると考えられよう。そしてこのような間接経験を重ねることは彼らの死に対する当事者性を深めることへと繋がり、認知面においては《自分・大切な人の死の中立的受容》が促されるということも期待できる。

しかしながら、その一方で、先行研究において、“デス・エデュケーションでは物語の主人公を「他者」ではなく「自分自身」とイメージした参加者の方が課題直後にネガティブな感情が高まる（下島ほか，2009）という報告もあることから、この局面《第三者への共感》で表出された感情は、前局面における感情的反応よりもネガティブな度合いが強いと考えられる。

このような死に対するネガティブな感情への対処として多くの研究者（デーケン，2000；小

畑, 2002) が, その感情を他者と共有することや, グループワークの意義を伝えている。本プログラムにおいても, 生徒たちのネガティブな感情の緩和を促すため, グループディスカッションや, 家族との対話等, 他者との感情共有の機会を積極的に取り入れる工夫を行った。

3-2-1-3. 《死の当事者性の実感》 前述したように, 若い世代を対象とした死生観の育成支援を行う目的として, 「自分や大切な人の死についてどう対応するかについて考えるということ」がある。このような意味から死生観の育成支援において生徒が捉える, 自分, 大切な人の死が他人ごとではなく, 実感を伴ったものであるということは重要であろう。

そしてこの, 《死の当事者性の実感》というサブカテゴリに属する感情的反応は, 自分や大切な人の死を当事者として捉えた上での反応と考えられることから, この局面は【死に対する感情的反応】において, 生徒の死に対するリアリティ感が最も表れた感情的反応であるといえるだろう。この局面には, まず, 『当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感』, 『当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感』が, そして『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』という感情が包含される。さらに『安定する自分・大切な人の死に対する感情』もこの局面において最後の概念として位置づけられると考えられた。以下では, この局面に属するこれらの感情的反応概念について順に説明する。

3-2-1-3a. 『当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感』と『当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感』 この二つの概念に共通しているのは, A.テーマ: ドナーカードについて, a.課題: 家族との対話(ドナーカード)を行うことで, 【死に対する認知的反応】が『自分・大切な人の死の必然性の了解』に至り, 死に対する当事者性が増したことにより表出した, 実感の伴った感情であるということである。

まず, 『当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感』の例としてはNo16「死についての話とか全然しないんで, すること自体についてはいいんですけど, その後, みんな死ぬんだなって思うと寂しい気分になっちゃった」というものが, 『当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感』の例としてはNo17「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまう。確かに年齢で考えればそうなる。けれど私は, そんなことを考えただけでも本当に悲しくなってしまった」というものが挙げられる。

上記のNo16, No17のコメントに示されるようにこの二つの感情に共通している特徴として, ドナーカードについて家族と対話をすることで, 【死に対する認知的反応】において『自分・大切な人の死の必然性の了解』が起こり, 死に対する当事者性が増したことにより表出した, 実感の伴った感情であるということが挙げられる。

彼らのコメントからドナーカードについて家族と対話することは, 愛する家族, つまり二人称の死を深く思索するきっかけとなり, さらに二人称の視点を通して自分という一人称の死に

対する深い思索をも要請する課題であったと考えられる。

菅井（1997）は、死についての教育は他者の死について語ることを通して可能となるとし、愛する者の喪失体験に伴う悲嘆について学ぶ悲嘆教育の重要性を主張している。

また、他の先行研究において、日本人の死生観は愛する他者との関係から捉えられるという特徴がある（古屋ほか、2003）という見解や、“二人称の死の視点から自分という一人称の死を見つめることがデス・エデュケーションにおいて非常に重要である”（長友ほか、2006, p.82）という意見もある。

つまり、この課題は生徒にとって体験型の悲嘆教育であり、彼らはこの学びを通し、自分、大切な人の死もまた必ず訪れるものであり、避けられないということ、つまり『自分・大切な人の死の必然性の了解』に至ったのではないかと考えられる。

また、芹沢（2008）は“「人はいつか死ぬ」「人はだれでも死ぬ」という命題は、誰も逃れられないという意味で絶対性を帯びているにもかかわらず、そのことに情緒を喚起されることなく、他人事でいられるのはそれが知識としての死、すなわち三人称の死だからである”（芹沢、2008, p.162）と述べている。このことから、『自分・大切な人の死の必然性の了解』という認知が生起することで促された No16 の寂寥感、No17 の悲哀感、他人の死に向けられたものではなく、当事者としての死、いわば一人称的、二人称的な死に対する実感を伴った感情であると考えられ、彼らが表面的に留まらず、より深く死を意識したということを示す感情であると言えよう。

3-2-1-3b.『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』 この感情は A.テーマ:ドナーカードや d.課題:自分の死の作文により『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』を促されることで生起すると考えられた。

後述する認知的反応『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』のヴァリエーションにある No12, 17 のコメント例に見られるように、彼らは、自分や大切な人の死を前提とした上で、今後どのような行動を選択し、生きていけばよいかを自ら問い、熟考している。そしてその熟考の先には当然、死生における意思決定（自己決定）というゴールがあると考えられる。しかしながら日本人の意思決定（自己決定）に際しては個人の意思のみではなく、家族や大切な人に対する思い、希望が考慮される傾向にある（小西、2000）という意見もある。

このことから生徒たちが、死生における意思決定（自己決定）を目指し熟考する上では、家族や大切な人への思いも加わり、心理的負担はかなり大きくなると推察される。

そしてその結果、『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』という感情表出が起こる可能性も高いのである。

前述したように No17 は、プログラムに取り組む中で、自分、大切な人の死についての熟考

を繰り返し、その作業自体への辛さを表出している。

そしてこのような感情が過度に強まっていった場合、心理的負担はかなり大きいと推察され、場合によってはプログラムへの参加が困難、または危険となる場合もあると考えられる。

これまで多くの先行研究において、このような受講生徒の心理的負担を減じるための工夫がなされてきた。例えば天野（2004）は授業において、“つらかったり悲しかったりしたときに生徒が授業から一時的に外れることができる”という配慮として話したくない生徒のための席を設けている。

本プログラムでは、「話したくない」ということを他者に知らせるためのカード（お休みカード）を授業前に配布し、「カードを提示した人には無理に意見を求めない」というルールを設けたり、毎回、授業終了後には筋弛緩法を用いたリラクゼーションを取り入れたりする工夫を行った。生徒の中には「お休みカードがあって、それを出せばみんながきっと理解すると思うし・・・」（No17）というコメントを述べる者もあり、カードを実際に使わないまでも、このようなツールがお守りのような役割を担い、生徒の心理的負担を緩和することもあると考えられよう。

さらに、このような『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』を抱えながら、自分の死生観をさらに豊かなものへと変容させていく者もいる。No12の認知的反応のコメントからは『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』を持ちつつも、しっかりと死に向かい合い、大切な人の死生観を考慮した上での決意を行っていることが見てとれる。

先行研究においても“死に対するネガティブな感情は回避するのではなく、経験してその感情に向き合うというプロセスが大切であり、喚起されたネガティブな感情を通じて「いのち」を大切にするという意識が高まる”（下島ほか、2009, p.5）という意見がある。

自らの死について熟考による感情は元より、家族や大切な人の死について熟考することによる感情に向き合うことは、翻って自分のいのちが家族、つまり大切な人にとってもまた、かけがえのないものであることの再認識へと繋がり、自らのいのちを大切にすること、つまり自殺予防効果を促すことにも繋がると考えられるだろう。

3-2-1-3c. 『安定する自分・大切な人の死に対する感情』 この概念は、【死に対する感情的反応】における最終的な感情の状態を示す概念である。プログラムを受講することで、生徒たちからは死に対する様々な感情が表出する。そしてその感情の強度はプログラムへの取り組みにより、常に変化し続けるが、認知的反応のポジティブな変化に伴い安定していくと考えられた。このような例としては、No17, No16のコメントが挙げられるだろう。

先行研究では、“人生における避けられない現実として死を受け入れた者は、身体的、精神的健康を楽しみ、人生を十分に生きようとする方向へ動機付けられる”（Wong et al., 1994, p.126）

ということが報告されており、死の中立的受容が進むことで生へのモチベーションや Well-being が高まると考えられる。

「死を避けて通ることは絶対にできないとわかりきっている」という No17 や、他の感想において「みんな死ぬんだなって思うと」と述べた No16 は死の必然性を了解し、《自分・大切な人の死の中立的受容》を進めていることが窺える。

このことから、《自分・大切な人の死の中立的受容》が進み、最終的に【死に対する認知的反応】において『いのちの有限性とかけがえのなさの気づき』に至った彼らの死に対する感情は、生へのモチベーションや心理的 Well-Being が伴った穏やかな状態へと変容していったのではないかと推察される。

しかし彼らの感情が『安定する自分・大切な人の死に対する感情』へ変容していったとしても、彼らの自分や、大切な人の死に対するネガティブな感情は決して消滅することはないということもまた事実である。

人は死に対するネガティブな感情を抱えつつ生きていく中で様々な死生に纏わる経験をし、その度に自分・大切な人の死と向き合うことで自らの死生観を深めていく（平山，1991；中村ほか，2001；古屋ほか，2003）のであろう。

3-2-2. 【死に対する認知的反応】 このカテゴリは生徒が本プログラムを受けたことによる認知的反応を示す 5 つの概念から成り、『自分・大切な人の死の必然性の了解』以降は《自分・大切な人の死の中立的受容》の過程を示すサブカテゴリに含まれると考えられる。そして分析の結果、この各概念は【死に対する感情的反応】に対して大きく影響していることが示唆された。

なお、“死の中立的受容”とは、Wong et al. (1994) により分類された「死の受容」の種類の一つである。Wong et al. (1994) は、死の受容を“Neutral Acceptance 中立的受容”，“Approach Acceptance 積極的受容”，“Escape Acceptance 回避的受容”の 3 つに分類した。そのうち、“中立的受容”とは、死は人生の一部、不変の事実であり、これを受け入れ有限の人生に最善を尽くそうという態度を指している。

そしてこの《自分・大切な人の死の中立的受容》サブカテゴリは、自分、大切な人という当事者性を持った死における「中立的受容」を意味している。以下、概念ごとに詳しく説明する。

3-2-2-1. 『自分・大切な人の死の想像のつかなさ』 前述したように本プログラムでは自分や大切な人の死の意識化、想像を促すようなテーマ、課題の設定を心がけた。しかし、プログラムを受講した生徒の中には No 8, No9 のコメント例にあるように、「実感から遠いところにある」、「実感がわからない、想像つかなかった」という者もいる。

彼らは d.課題:自分の死の作文に取り組む中、自分の死を想像しようと試みたものの、それが

できなかったとしている。つまり、彼らにとって自分の死はリアリティがないということなのである。このような彼らから表出される自分の死への感情はあくまで他者の死についての共感という感情に留まっていると推察される。

上記のコメントにおいて、彼らがこれまで死別体験や死の意識化の経験を持っていないことが窺えるという点から、この認知的反応は単純に、彼らにとって死があまりに遠い存在であったことに起因すると捉えることもできる。

しかし、一方で自己の死について意識的あるいは無意識的に注意を払わないことは一種の死の否定であり、死の拒絶の結果（山本，1992）という見方もできることから、彼らの死生観の育成が阻まれている可能性も考えられる。

前述したように、先行研究の多くが DeathEducation における、ネガティブな感情による心理的負担を緩和する上で、その感情を他者と共有することや、グループワークの重要性を説いている（デーケン，2000；小畑，2002；近藤，2004）。また、生徒がしっかりと死に向き合い、自分の死に対する理解や態度を明らかにし、共有し合う上でも、グループワークが重要であり、実践者と生徒同士が面と向かって交流するという学習体験が基盤となる（Hannelrore.W, 2004）という意見もある。

No12, No9 のこの反応は一人で取り組んだ d.課題:自分の死の作文において出現したものであったことから、今後、生徒を過度に脅かすことなく、自分、大切な人の死に対し向き合い、想像することが可能となるようなグループワークを授業枠内により積極的に取り入れる工夫もまた必要となるだろう。

なお、今回のデータからは大切な人の死についての想像のつかなさに特化したコメントは得られなかった。しかし「想像のつかなさ」という言葉は使われていないものの、No7「家族や身近な人についての授業では、ほとんど実感がわかなかった。先のことだと考えてしまう」というコメントを残す者もいた。このように「自分の死」に対し想像のつかない者に比べ、絶対数は少ないにせよ、「大切な人の死」について想像がつかない者もいると推察されたことから、概念名には「大切な人」も加え、『自分・大切な人の死の想像のつかなさ』とした。

3-2-2-2.『自分・大切な人の死の可能性の気づき』 この概念は、これまで、死が遠い存在であった生徒たちが、プログラムのテーマや教材に触れる中で、実は死は身近であり、自分や大切な人にもありうるという認知に至ったことを示している。No12, No17 の認知的反応のコメント例からもわかるように、彼らが自分の身近に死が存在することの気づきを得たことは、本プログラムのいじめによる自殺という学校現場における死、生徒と年齢の近い難病の少女など、本プログラムのテーマや教材が生徒にとって身近なものであったことが起因となったと考えられる。

そしてこの気づきが感情移入を促し、自分や大切な人の死の想像が可能となったと考えられる。

前述したように、先行研究では身近にあるものからいのちの大切さを学ぶことの重要性（南雲，2006；本間，2006）を主張する者もあり、生徒の目線に合った、つまり生徒にとって死を身近に感じられるテーマ、教材の選択は、プログラムの反応にも大きく影響すると考えられるだろう。

3-2-2-3.『自分・大切な人の死の必然性の了解』 この概念は、死が、自分や大切な人においても必ず訪れ、それが不可避であると理解したことを示しているといえる。

この概念の例としては『当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感』、『当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感』においても例として挙げた、No16「みんな死ぬんだなと思うと」やNo17「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまう。確かに年齢で考えればそうなる」が挙げられる。

前述したように Wong et al. (1994) が定義した死の“中立的受容”には、死は不変の事実であることを受け入れる態度も含まれる。a.課題:家族との対話（ドナーカード）に取り組むことでこの『自分・大切な人の死の必然性の了解』に至った No16, No17 は単なる死についてではなく、当事者性を持った、『自分・大切な人の死の中立的受容』のスタートラインに立ったと言えることができるだろう。

このような意味からも、『自分・大切な人の死の必然性の了解』と言う認知的反応は、第三者にとっての死ではなく、当事者としての死を意識し、実感することを促す上で大きな影響を持つ認知的反応であると考えられよう。

3-2-2-4.『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』 この概念は、A.テーマ:ドナーカードやd.課題:自分の死の作文により促進されると考えられた。

この概念の例としては、No12「それから一人で親が脳死になったとしたら」ということを考えた。なかなか辛い考えだったけど、とりあえず僕なりの答えをみつけられた」というコメントや、『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』で挙げた No17「本当に死んじゃった後にどうしようかっていう事を話し合ったときに、そのとき自分の死についても家族の死についても考えすぎちゃうところがあったので（中略）なんか授業で何回もやっている間に自分でもどんどん深く考えすぎちゃうことがあって」というコメントが挙げられる。

これらの例が示すように、彼らは、自分や大切な人の死を前提とした上で、今後どのような行動を選択し、生きていけばよいかを自ら問い、熟考している。

そして前述したように、日本人である生徒たちが、死生における意思決定（自己決定）を目指し熟考を行う上では、家族や大切な人への思いも加わり、認知面、感情面どちらにおいても

心理的負担が大きいと考えられ、その結果、生徒たちが『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』という感情表出をもたらすという可能性も高いだろう。

しかしながら、先行研究において、ネガティブな感情を経験し、向き合うプロセスは命を大切にすることへとつながる（下島ほか、2009）という意見があることから、生徒の死生観の自己育成において、この熟考は重要であると言える。

3-2-2-5. 『いのちの有限性とかけがえのなさの気づき』 この概念の例には No3「生きたくても生きられず死んでいってしまう人もいるのだから命を無駄にしてはいけないし、その人たちの分も一生懸命生きるべきだと思う」、No14「生きていることはだれもがもっている最低条件ですが、それはとてもすごいことで、しかも健康な体で生きているということは奇跡に近いと改めて実感しています」というものがある。

“死に際し結局問われるのは生であり、死は遠くにあるものではなく、身近にあるという認識に立つならば生きていることの価値がさらに確認されることになる”（松浦、1997、p.113）という意見もあるように、生徒は a.課題:家族との対話（ドナーカード）や C.テーマ:難病の少女・流産に取り組む中で、最終的に死が存在するからこそ、生、いのちが尊いものとなることに気づいたと考えられる。

そして前述したように、このような気づきの生起が《自分・大切な人の死の中立的受容》をさらに深めることへと繋がり、彼らの死に対するネガティブな感情を安定した状態へと導いていったと考えられる。

3-3. モデルを用いて記述したストーリーライン

ここでは、生成された上記のモデル（Figure9-1）に沿って、本プログラムを受講した生徒の表出した【死に対する感情的反応】における3つの感情的局面が【死に対する認知的反応】と関連を持ちながらどのように変容していくのかについて記述していく。

【死に対する感情的反応】における最初の局面は、《第三者への共感》である。このサブカテゴリは、教材等における『第三者が表出した大切な人の死の辛さに対する共感』、『第三者が表出した自分の死の恐怖に対する共感』という二つの概念から成る。これらの感情における死のリアリティ感が第三者的なのは、彼らの【死に対する認知的反応】が、『自分・大切な人の死の想像のつかなさ』に留まっていることによる。しかしこの《第三者への共感》によって、『自分・大切な人の死の可能性の気づき』という認知的反応がもたらされることがある。

次の《課題への感情移入》という局面は『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』と『自分の死への恐怖・不安の生起』から成る。これらの感情の生起には、【死に対する認知的反応】における『自分・大切な人の死の可能性の気づき』が基盤にある。この気づきをもとに、課題へ

の感情移入が起き、大切な人の死への想像が促された場合には『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』が、自分の死の想像が促された場合には『自分の死への恐怖・不安の生起』が具体性をもって現れる。そしてこれらの感情の生起は【死に対する認知的反応】において《自分・大切な人の死の中立的受容》を促すことがある。

最後の《死の当事者性の実感》という局面に含まれる概念には、まず、『当事者性を持つ自分・大切な人の死への寂寥の実感』、『当事者性を持つ大切な人の死への悲哀の実感』がある。これらの感情は本プログラム受講により【死に対する認知的反応】において『自分・大切な人の死の必然性の了解』が起ることにより表出する。この了解は、【死に対する認知的反応】における、《自分・大切な人の死の中立的受容》の始まりに位置づけられ、【死に対する感情的反応】において、一人称、二人称的な死のリアリティ感の深まりを促す重要な認知的反応である。そして当事者性を持ったこれらの感情が生起することにより『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』という認知的反応が促される。次にこの局面に含まれる感情として、『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』がある。この感情は、『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』という【死に対する認知的反応】に裏打ちされた強い感情ではあるが、《自分・大切な人の死の中立的受容》を進める上でも欠かせないものである。《死の当事者性の実感》局面で最後に位置づけられるのは、『安定する自分・大切な人の死に対する感情』である。この感情は、『自分・大切な人の死を熟考する辛さ』を抱えつつプログラムや課題に取り組むことで、【死に対する認知的反応】において『いのちの有限性とかけがえのなさの気づき』が起り、《自分・大切な人の死の中立的受容》がさらに進んだ場合に期待できる。

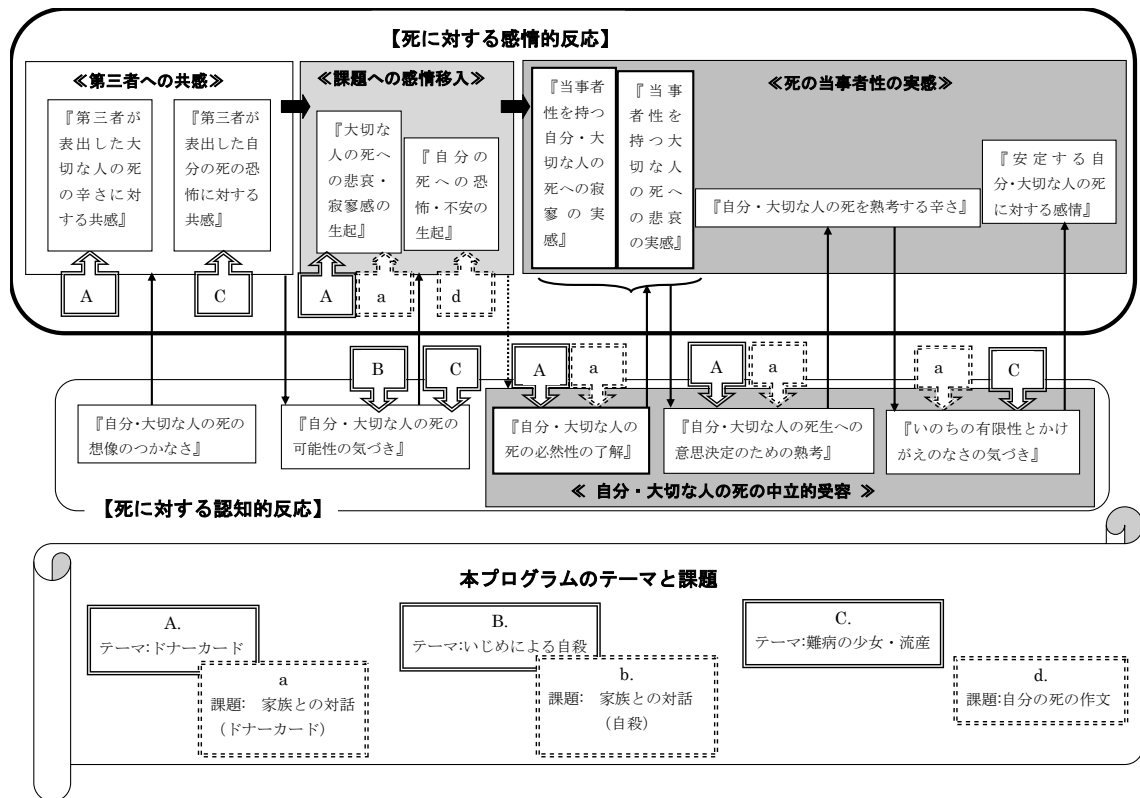


Figure9-1 受講生徒の表出した死に対する感情的反応のプロセス

第4節 考察

4-1. 死の当事者性の高まりという視点からの感情的反応の意義

本研究の結果、死に対するネガティブな感情反応は、死に関する認知と相互に影響し合いながら死の当事者性の高めていくことへと貢献していることが明らかとなった。そしてそれゆえに、死に対する感情的反応は死の当事者性の高まりを示す重要な指標として位置づけることが可能であると考えられた。以下では、分析の結果、抽出された【死に対する感情的反応】の意義についてそれぞれ記述する。

4-1-1. 《第三者への共感》の意義 この段階では、死はあくまでも第三者的な位置づけであることから、死に対するネガティブな感情の表出も見られず、受講生徒にとって死は当事者性をほとんど持っていない状況と言える。前述したように、核家族化や高齢化が進んだ今日、青年期前期において死別体験や、死の意識化の経験を持たない者が増えていることから、死生観の育成支援による感情的反応がこのような感情に留まっている生徒も多いと考えられる。

しかしながら、このような感情の生起がきっかけとなり、死生観の変化が促される場合も考えられる。こうした例として以下のようなコメントが挙げられる。

私にとって「自分や身近な人の死について考える」というテーマはとてもかけ離れたことだったと思います。(中略)特に自分が死んでしまった後のことを考えたことがなかったからです。しかし、2回目以降は今回のテーマの重さがだんだんとわかってきたような気がしました。特に映像として見るときや、実際に経験した方の話を聞いているときは遠いと感じていた自分の死についての意識が近くなった気がして少し怖くもありました。

(No15)

このコメントからは、死の意識化の経験が少ないという No15 がプログラムを受講し、映像や資料において死と向き合う第三者の体験に触れることで、認知的反応において死は実は身近なものであるということ、つまり、『自分・大切な人の死の可能性の気づき』が促され、『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』が生起した様子が窺われる。

先行研究において、“結局「死の教育」が教えるべきことは、医学的・生物学的な死の現象ではなく、人間関係や人間存在の重大さ、深さ、愛しさ、かけがえのなさ、なのではないないだろうか。生徒にそれを実感してもらうためには、感動的な詩、小説、映画などを使ったり、あるいは生徒たち自身の感動的な体験を描き下ろしたり、語り合ったりすることなどが考えられる”(ベッカー、2008、p.73)という意見もあるように、生徒の第三者への共感もまた、小さいながらも、死の当事者性に対する意識を高める上での第一歩であり、死生観の変化をもたらすきっかけとなる大事な感情反応と言えるだろう

4-1-2. 《課題への感情移入》の意義 前述したように、本プログラムでは受講生徒にとって身近な対象やテーマを盛り込むことで、受講生徒が想像を喚起しやすいようにとの配慮を行った。

このような教材、課題は、No17「特に自殺の資料を読んだとき、もしかしたらこういう子もいるかなって考えて・・・」や、No16「ビデオ見てたときに・・・17歳っていうのが自分と年が近いし」などといったコメント例に見られるような、『自分・大切な人の死の可能性の気づき』を受講生徒にもたらし、課題への感情移入を促すことへと繋がったのだろうと考えられる。そしてさらにこのような、課題、登場人物への感情移入、同一化という、死についての間接経験を繰り返すことは、受講生徒の『自分・大切な人の死の必然性の了解』という認知反応へといざなうと考えられた。結果として、このような《課題への感情移入》が受講生徒の死の当事者性を高めることへとつながっていくと考えられよう。

4-1-3. 《死の当事者性の実感》の意義 この段階では、他者への共感や課題における感情移入に留まらず、自分自身や自分の大切な人の死という当事者性を持った死に対する感情が生起する段階である。この段階においては、自分や大切な人の死に対する、寂寥感、悲哀感が強く表

出される。しかしこのような感情の中にあっても『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』を行い、自分自身における死の自己決定、自分のこれからの人生の見直しを考える者もいる。

このように認知面における《自分・大切な人の死の中立的受容》が進むことと並行し、死の当事者性の実感も深まることから、自らの死、大切な人の死に対するネガティブな感情はとても強いものとなり、受講生徒にとっての心理的負担もとても大きくなると考えられるだろう。

しかしこうした感情の中でも自分や大切な人の死に対して真摯に向き合うことにより、死生における自分なりの選択、決定を行っていく準備へつながり、しいては自らの死生観の育成が促進されていると考えられる。

そして最終的に、当事者性のある死に対するネガティブな感情的反応がなくなるということはないが、彼らの感情が生へモチベーション、心理的 Well-Being が伴った『安定する自分・大切な人の死に対する感情』という穏やかな状態と変容していくのではないかと考えられ、これこそが当事者性のある死を受け入れ、限りある人生をよりよく生きること、自らの死生観の育成の最終目標そのものであると考えられよう。

4-2. 家族との対話を取り入れた経験型プログラムの有用性

Table9-4 におけるコメント例および、生成されたモデル Figure9-1 を見てもからもわかるように、今回、本プログラムにおいて特に、受講生徒の当事者性の高まりにおいて大きく影響していたと考えられるテーマとして、A.テーマ：ドナーカードが、そして a.課題：家族との対話（ドナーカード）が挙げられる。

前述したように、A.テーマ：ドナーカードについて、a.課題：家族との対話（ドナーカード）を行うことは、愛する家族、つまり二人称の死である大切な人の死について深く思索する結果となり、さらに家族の視点を通して自分という一人称の死に対する深い思索を要請する課題であったと言える。

また、A.ドナーカードについて、a.課題：家族との対話（ドナーカード）は、No16 「みんな死ぬんだなって思うと」や No17 「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまう。確かに年齢で考えればそうなる」といったコメント例に見られるように、受講生徒に対し、『自分・大切な人の死の必然性の了解』を促すことへともつながっていたことが明らかとなった。さらに、A.テーマ：ドナーカードは、『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』についても促すことが No12, No17 のコメント例からも明らかになったことから、受講生徒にとって A.テーマ：ドナーカードについて、a.課題：家族との対話（ドナーカード）を行うことは、いわゆる体験型の悲嘆教育となり、死の中立的受容（Wong et al., 1994）を促

すことへとつながると考えられる。

従って、今後、若い世代における死生観の育成支援プログラムにおいて、A.テーマ：ドナーカード，a.課題：家族との対話（ドナーカード）は、重要な役割を果たすと考えられた。

このような理由から、次の第 10 章では、A.ドナーカードというテーマ，そして家族との対話課題を導入することを特徴とした経験型プログラムに焦点をあて、その有効性についてより詳細な分析を行っていくこととする。

第 10 章 死生観の育成支援における経験型プログラムの有効性

第 1 節 問題と目的

第 9 章では、死生観の育成支援における死への恐怖・不安に代表されるネガティブな感情の意義について検討を行った。その結果、死に対するネガティブな感情的反応は、死に関する認知と相互に影響し合いながら死の当事者性を高めていくことへと貢献しており、そのことから死に対する感情的反応は「死の当事者性の高まり」を示す重要な指標として位置づけることが可能であると考えられた。

このように、若者の死生観の育成を支援していく上では、死に対するネガティブな感情的反応を、単に忌むべき存在として扱うのではなく、意義ある反応として捉えることの重要性が改めて示唆されたと言えよう。さらに、第 9 章の研究の結果から、受講生徒の死に対する当事者性を高める上で、「ドナーカードをテーマとして扱うこと」、またその際に表出されるであろう感情を共有する場として「家族との対話を課題として取り入れること」の有用性が明らかとなった。

そこで、本研究では、青年期を対象とした、「死の当事者性を高めること」を目的とした経験型プログラムとして、「ドナーカードをテーマとし、それについて家族と対話することを課題として取り入れた」プログラムに焦点を絞り、これに対する受講者の心理的反応のプロセスや背景、文脈（コンテキスト）を通し、その有効性について質的に検討を行う。

第 2 節 方法

2-1. 本プログラムの内容について

本プログラムは、都内の中高一貫校に通う中学 3 年生、高校 1 年生を対象として 2009 年度、2010 年度に実施された課題別授業「心理学レッスン」カリキュラムの一部、「毎日を大切に生きるためのレッスン」において行われたプログラムである。2009 年度においては全 4 回のプログラムの第 1 回目、2010 年度においては全 2 回のプログラムにおける第 1 回目に行われたものである。

第 9 章においても論じたように、このプログラムを含む、「心理学レッスン」カリキュラムは、中高生を対象とした心理教育プログラムであり、本プログラムに加え、うつ予防、アサーション、友人関係の見直し等、受講生徒のメンタルヘルスの向上を目的としたカリキュラムの構築を目指して行われた。カリキュラムの実施は学校教育においてスクールカウンセラーをは

じめとした心理専門家が手掛ける新たな支援方法の試みであり（鴛渕ほか，2011），筆者を含めたカリキュラムの講師は心理専門家の立場を持って実践を試みた。

そしてその中でも，本研究において焦点を当てたこのプログラムは，「ドナーカードというテーマを用いること」，「家族との対話課題を取り入れること」を特徴としている。プログラムの実践においては，Waldrop et al.（2004）を参考にした。受講生徒の心理的負担に対しては細心の注意を払うことを第一に考え，事前準備，保護者や教員との連携に努めた。

Waldrop et al.（2004）の研究は家族での議論を通して，受講生徒の臓器提供についての理解を深め，ドナー希望の意思の促進，ドナーの数の増進を図ることを目的としたアクションリサーチである。そのため，プログラムの目的は本研究とは異なっているものの，プログラムにおいては，生徒にとって大切な他者である家族を巻き込むという新しい試みを実践することで，危機的（まさにその時）ではない状況で終末期における選択について話すこと，つまり互いの死生について家族という大切な他者と話す機会を得ることができたという結果を示している（Waldrop et al., 2004）。このことから，この形式は自分や大切な人の死の当事者性を高めることを目的とした本プログラムにおいて参考になると判断した。本プログラムの概要については，以下の Table10-1 に示した通りである。

Table10-1 プログラムの概要

授業テーマ：「ドナーカードって知ってる？」		
授業内容	資料	課題
臓器提供、脳死について基本的な情報を知る事。臓器提供について資料や、生徒同士のグループディスカッション、及び家族との対話という課題を通し、様々な意見を知る。自分の臓器提供、大切な人の臓器提供についてよく考え、臓器提供や脳死、ドナーカードについての現時点における自分の意思決定を試みる。 □	1. 臓器提供・脳死等に対する医学、法律等における基礎的情報（ドナーカードとは？臓器提供とは？脳死とは？臓器移植法とは？） 2. 脳死判定された家族の手記（2歳8ヶ月で脳死判定された女の子の家族の手記） 3. レシピエントの家族のサンクスレター（肝臓を提供された6ヶ月の男の子の家族のドナーに向けてのお礼状）	家族と臓器提供をテーマにお互いの意見を交換しあうこと。以下の質問を家族にし、自分がどのように考えているかについても伝える。Q1. もしあなたが脳死と判定されたとき、臓器提供をしたいと思いますか？Q2. その理由は？Q3. もし子どもがドナーカードを作りたい（脳死と判定されたら臓器提供をしたいという意思を持っている）としたらどう思いますか？Q4. その理由は？

以下，本プログラムの詳しい内容について説明する。

2-2-1. テーマ「ドナーカード」

[本プログラムオリエンテーション]本プログラムの目的，本プログラムにおけるルール，および，スケジュールの説明から始めた。本プログラムにおいて掲げた目的は以下の2点である。

1. 「自分や大切な人のいのちについて自分なりの考えを持つこと」
2. 「今，生きているこの時間（自分の人生）を大切にすること」ということである。

また、本プログラムを受講する上での受講生徒とのルール（約束）として以下の2点を掲げた。

1. 「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない。いのちについての考えは人それぞれ」
2. 「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること、お休みカードを提示した人には無理に意見を求めないこと」

その後、本プログラムのスケジュールとして、各回のテーマ、作業について簡単に説明を行った。

[ウォーミングアップ 1]「自分のいのちについて考えてみる」 プログラムに入る前のウォーミングアップとして、自分のいのちについて考えるきっかけ作りを行う。以下の質問を紙面で行い、まずは個人個人で考えてもらうこととした。その後グループで意見を交換する。内容は以下の通りである。

1. 人はいつか死ぬって知ったのっていつ頃？
2. 自分が死んだらどうなると思う？
3. 自分の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？
4. 家族や大切な人の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？

[本題：テーマ「ドナーカードって知ってる？」] はじめに、ドナーカード、脳死についての用語説明、および、臓器移植、脳死等についての法的な位置づけについて説明する。次に、「肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター」および、「脳死判定された家族の手記」を読み、紙面における質問を通し、臓器移植についての自分の考えを確認する。内容は以下の通りである。

1. あなたはドナーカードを作りたいと思いますか（脳死になった場合、臓器提供をしたいと思いますか？） また、その理由はなんですか？
2. あなたがもし臓器提供を受けなければ助からない状況となったら臓器を提供してもらいたいと思いますか？また、その理由はなんですか？
3. 万が一家族が脳死状態となったとき、あなたは家族の臓器を他の人に移植することについて、家族として同意しますか？また、その理由はなんですか？
4. あなたの家族は自分が脳死になった場合、臓器移植について同意すると思いますか？また、その理由はなんですか？
5. あなたの家族はあなたが自分のドナーカードを作る（脳死になったら臓器提供をする意思がある）と考えているとしたらどう思うと思いますか？また、その理由はなんですか？

これらについて考えた上で、グループに分かれ、他者の意見を聞き、様々な考えがあるとい

うことを理解する。

【課題「家族とドナーカードについて話し合ってみよう」についての説明】 本プログラムの要となる、家族で死について語り合うという課題である。プログラム受講生徒が、家族に対し、ドナーカード、脳死、臓器提供についてのインタビューを行い家族の意見を聞くということ、また現時点における自分の意見を伝えることを行う。

家族には、臓器移植、ドナーカードの現状についての資料、および、授業において生徒に読んでもらった、「肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター」および、「脳死判定された家族の手記」を家族にも読んでもらった上で生徒のインタビューを受けてもらうこととした。

家族との対話後、「家族とドナーカードについて意見を交換することによってどのようなことを考え、感じたか？」について 1200 字程度の作文を書いてもらい提出することとした。

【リラクゼーション】 筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行い、気分を変えた上で授業を終了する。

2-2. 倫理的配慮について

前述したように、本プログラムは 2009 年度、2010 年度の秋に実施されたが、両年度共に春の段階で、テーマや内容についての情報を生徒に周知している。また、保護者に対し書面にて、秋に「死」や「いのち」をテーマとして扱う授業が行われること、その中で家族とテーマについて対話するという課題が設定されていることを説明した。

さらに本プログラムの実施 1 ヶ月前に、生徒たちの死別体験の有無、それをどのように受け止めているかについて質問紙調査を行った。

毎回の授業は本プログラムにおけるルールを生徒自身に読み上げてもらうことから始まる。本プログラムのルールとして、「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない。いのちについての考えは人それぞれ」というもの、そして「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること。お休みカードを提示した人には無理に意見を求めないこと」の二つを設定した。さらに授業の最後には筋弛緩法を取り入れたリラクゼーションを行った。

なお、お休みカードとは、イラストが入った名刺大のカードであり、授業が始まる前に参加した生徒全員に配布される。授業において、ディスカッション等を行う際、そのときの心理的状况から「話したくない」または「話せない」状況であるときにはそのカードを提示し、提示された方は提示した者に対し無理に意見を求めないようにすることとした。

また、本プログラムでは、終了約 3 ヶ月後において、死に関するネガティブな心理的反応が継続していないかを調査するため質問紙調査を行っており、3 ヶ月後、強度（5 件法において

4, 5といった)の死への恐怖, 不安が続いている者, 希死念慮等, 生きることへのネガティブな反応を示した者はいなかった。

2-3. 研究方法の選択

本研究では, 方法論として質的研究法を採用した。「ドナーカードというテーマ, 家族との対話課題を用いたプログラムの有効性を探ること」という目的は具体的には, 「ドナーカードというテーマ, 家族との対話課題を用いたプログラムを受講することで示される生徒の死の当事者性に関わる心理的反応とその影響要因を明らかにすること」である。“質的研究はある現象を成り立たせている要素(変数)が何なのか(XやYとはなにか), そしてそれぞれの要素が具体的にどのように絡み合っているのか, さらにその現象はどのような社会的文脈に位置づけられるのかを明らかにすることを目的としている”(山崎, 2011, p.107)という先行研究における知見からも, 質的研究法が本研究の目的に適っていると判断した。具体的には M-GTA(木下, 2003)を参考にし, 継続比較分析(B.G.グレイザーほか, 1967/1996)を用いて行った。

2-4. データの収集

データ収集は2009年10月, および2010年11月に行った, 「毎日を大切に生きるためのレッスン」に参加した, 都内の中高一貫校の中学3年生, 高校1年生の生徒合計36名を対象に行った(2009年受講生徒, 男子12名, 女子6名, 合計18名および, 2010年受講生徒男子9名, 女子9名, 合計18名)。被調査者の一覧は以下の, Table10-2に示す。

Table10-2 プログラム受講生徒一覧

	受講年度	学年	性別	死別体験の有無	死に関する家族との対話の経験	死に対して考えることの恐怖心の有無
No1	2009	高1	男	無	無	No
No2	2009	中3	男	有	無	No
No3	2009	中3	男	無	有	Yes
No4	2009	高1	男	有	無	Yes
No5	2009	高1	男	有	有	No
No6	2009	高1	男	無	無	No
No7	2009	高1	男	無	無	No
No8	2009	高1	男	無	無	Yes
No9	2009	中3	男	無	有	Yes
No10	2009	高1	男	有	有	Yes
No11	2009	高1	男	無	無	Yes
No12	2009	高1	男	無	無	Yes
No13	2009	中3	女	有	有	Yes
No14	2009	中3	女	有	有	No
No15	2009	高1	女	無	無	Yes
No16	2009	中3	女	有	無	Yes
No17	2009	中3	女	有	有	Yes
No18	2009	中3	女	有	無	No
No19	2010	中3	男	有	有	Yes
No20	2010	高1	男	無	無	Yes
No21	2010	中3	女	有	有	Yes
No22	2010	高1	女	無	無	Yes
No23	2010	中3	女	有	有	Yes
No24	2010	高1	女	有	無	No
No25	2010	中3	男	有	無	No
No26	2010	中3	女	有	有	Yes
No27	2010	高1	女	有	有	No
No28	2010	高1	男	有	無	Yes
No29	2010	高1	女	有	無	Yes
No30	2010	中3	女	有	無	No
No31	2010	中3	女	無	有	Yes
No32	2010	中3	女	有	有	Yes
No33	2010	中3	男	無	無	No
No34	2010	中3	男	無	無	No
No35	2010	中3	男	有	無	Yes
No36	2010	中3	男	無	有	Yes

分析データは、第9章にて前述した、2009年度プログラム受講生徒を対象に行ったフォーカスグループインタビュー（以下、FGIと表記）の逐語録と本プログラム全体についての作文課題、および2010年度プログラム受講生徒を対象に行った「ドナーカードとそれについての家族との対話」をテーマとした作文課題である。作文課題については、課題を義務、評価の対象としないことを生徒に伝え、締切りを確認するに留めた。結果、2009年度の作文課題については18名中16名が、そして2010年度の作文課題については18名中12名が提出した。

第3節 データの分析プロセスと生成されたモデル

質的研究においては、分析に入る前に、「研究テーマ」、「分析テーマ」、「分析焦点者」を明らかにしておく必要がある。前述したように、本研究における研究テーマは「ドナーカードというテーマ、家族との対話課題を用いたプログラムの有効性を探ること」であり、分析テーマは「ドナーカードというテーマ、家族との対話課題を用いたプログラムを受講することで示される生徒の死の当事者性に関わる心理的反応とその影響要因を明らかにすること」である。そし

て、分析焦点者は「プログラム受講生徒」である。

なお、質的研究によって集められたデータは複雑で分析が難解であり、高度な解釈技術が求められるため、この一連の課程で M-GTA に精通した者からスーパーヴァイズを受けた。

3-1. 分析プロセス

以下では本研究で行った分析プロセスを STEP1～STEP4 という流れで説明する。

3-1-1. STEP1 分析データの整理（逐語録等の作成） 本研究における分析データは、2009 年度における受講生徒の FGI の逐語録および、プログラム全体についての作文、そして 2010 年度における「ドナーカードとそれについての家族との対話」をテーマとした作文である。

まず手始めに、手書きで作成された生徒の作文課題について Word 形式にしてデータ化を行った。分析データを整理する段階においても、分析、執筆は同時並行的に進めていく。データ書き起こしの過程においても注目した箇所については印をつけ、浮んできた疑問やアイディアは必ずメモとしていく。

なお、分析においては、上記で挙げた調査により収集されたデータに加え、先行文献や資料など、関連するものがあれば、適宜データとして活用していく（B.G.グレイザーほか、1967/1996）

3-1-2. STEP2 分析データ全体の把握 まず、本プログラム受講生徒の逐語録、作文データに関して、一通り読みとおし、概要を把握する。この際、逐語録の最初から作業的に順番に分析していくことは避けなければならない。分析データを読み進めながら本研究における分析テーマである「ドナーカードというテーマ、家族との対話課題を用いたプログラムを受講することで示される生徒の死の当事者性に関わる心理的反応とその影響要因を明らかにすること」に照らし合わせ、重要であると思うところから分析を始め、全体像（完成）をつねにイメージしながら進めてゆく。

次にしっかりとそこで起こっている現象に注目しながら読んでいく。逐語録における注目した語りや、作文において注目した記述において、誰の視点や考え、感情を反映したものなのかを常に注意を払う。本研究においては、分析焦点者である「プログラムの受講生徒」の視点、考え、感情に焦点を当てて行った。

分析の際には、分析焦点者の属性（学年、性別、死別体験、死に対する恐怖の有無）がわかるようにデータを扱った。

3-1-3. STEP3 概念の生成「オープン化」 分析の前半はデータのオープン化に重点を置き、後半は収束化において重点を置く。

まず始めに、テーマと照らし合わせ重要だと思われる部分に着目し、それが意味するものと

は何かを解釈する。そしてその部分を具体例とするような概念を生成し、分析ワークシートに記入する。

分析ワークシートは、作成した「概念の名称」、「概念の定義」、概念の具体例となる「ヴァリエーション」、そして分析の際に浮かんできたアイディア等を書き留める「理論的メモ」の4項目で構成され、1つの概念につき、1枚のワークシートが用いられる（Table10-3 参照）。

Table10-3 分析ワークシート例

概念名	大切な人の死に対する悲哀の生起
定義	大切な人の死について悲しみを感じる事
ヴァリエーション	「ドナーカードのこととか、家族に聴くときに、家族がもし、脳死の状態になって、そのときに、なんかも、なんかそういう状態になったら、すごい悲しいなって思った」(No16)、「確かに年齢で考えればそうなる。けれど私は、そんなことを考えただけで本当に悲しくなってしまった。そしてそのとき考えたことは、人が死んだだけでも悲しいのに、その時冷静に臓器を提供すると、はたして自分は言えるだろうか？ということだった」(No17)
理論的メモ	No16はドナーカードについて家族に質問をする際に、大切な人である家族が脳死になった場合を考え、悲しみを感じた。そして、No17も同様に、家族と臓器提供について対話する際、自分の母親が年齢から言えば先に死ぬということを考え、悲しみを感じた。

分析テーマと照らし合わせて重要と思われるデータ部分の一つを選び、分析ワークシートのヴァリエーション欄に書きこむ。次にヴァリエーションの意味を十分に解釈し、その解釈を定義として文章化して定義欄に書きこむ。そして定義を踏まえてそれよりもコンパクトでインパクトのある概念名を考え、概念欄に書きこむ。定義、概念名を照らし合わせて、その内容が類似しているもの、対極しているものをデータの中から探し、しっかりと比較検討し、類似のものがあつた場合は、分析ワークシートのヴァリエーション欄に書きこむ。対極のヴァリエーションは、ひとまず「理論的メモ」の欄に書きこみ、具体的にどのような対極なのかをきちんとメモを残す。類似のヴァリエーションが相当数見つかった場合は、独立した概念として別のワークシートへ移動する。

概念として独立しない場合は、理論的メモの欄に書くにとどめ、最終的に考察部分において論じることとする。このような作業をくりかえす過程で、必用に応じて定義と概念名に修正を加える。必要に応じてワークシートを分割し、概念を分けることもある。このような概念の生成の過程において浮びあがって上がってきた様々な疑問やアイディアを理論的メモに書きこむ。概念の完成度の確認を行う上では、1.ヴァリエーションと定義、2. 定義と概念名、3. 概念名とヴァリエーション3つの方向で確認する。いずれのペアにもズレがなければ一貫性が高いと言える。この過程で出てきた疑問や着想も理論的メモ欄に書きこむ。理論的メモが充実していることはその概念の妥当性の高さを示し、これにより概念間の関係の比較も進む。

例えば、本研究の分析テーマは「ドナーカードというテーマ、家族との対話課題を用いたプ

プログラムを受講することで示される生徒の死の当事者性に関わる心理的反応とその影響要因を明らかにすること」である。まず、「ドナーカードのこととか、家族に聴くときに、家族がもし、脳死の状態になって、そのときに、なんかもし、なんかそういう状態になったら、すごい悲しいなって思った」(No16)という部分に着目し、ヴァリエーション欄に書き込む。次にこの部分についての意味を適切に表現する言葉は何かを検討し、「大切な人の死に対し、悲しいと感じること」と暫定的に定義し、定義を踏まえた概念名を考える。ここでは「大切な人の死に対する悲哀の表出」とした。

解釈の恣意性を防ぐため、定義、概念名を照らし合わせ、類似例と対極例を探し、比較検討の上、類似例はヴァリエーション欄へ、対極例は理論的メモへ書き込む。対極例は具体的にどのような対極的なのかについてもメモしておく。

本研究では、「母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまう。確かに年齢で考えればそうなる。けれど私は、そんなことを考えただけで本当に悲しくなってしまった」(No17)という類似したコメントを発見したことから、これを類似例としてヴァリエーションへと加えた。

そして、最初の定義と新たにヴァリエーション欄へ加えた類似例を比較しながら定義名を吟味し、最終的に「大切な人の死について考える際に悲しみを感じる」と修正した。さらにその定義を明瞭に示す概念名を再検討し、「大切な人の死に対する悲哀の生起」という概念名にした。

分析においては、上記で挙げた調査により収集されたデータに加え、先行文献や資料など、関連するものがあれば、適宜データとして活用していく (B.G.グレイザーほか, 1967/1996)。

3-1-4. STEP4 カテゴリの生成「収束化と確認作業」 STEP4 は、複数の定義、概念名の間の関係性を吟味し、関係づけ、全体像を描き出す作業となる。各々の概念の完成度を上げながら、生成された概念同士がどのような関係にあるのか (類似なのか、対照的であるのか、因果関係にあるのか等) についても検討を行っていく。この際、複数の概念間において類似点、共通点があると考えられた場合、概念のまとまりであるサブカテゴリ、カテゴリの生成の可能性について吟味し、さらにサブカテゴリ、カテゴリ間における関係についても検討する。

このようなサブカテゴリ、カテゴリ生成を含んだ、概念、サブカテゴリ、カテゴリ間の関係性の導出は、収集された分析データ、つまり、本研究であれば、分析対象者である生徒の FGI の逐語録、感想文のコメントにおいて見出された関係を根拠として行われる。

例えば Figure10-1 において図示した矢印は、その矢印を挟んだ概念、サブカテゴリ、そしてカテゴリ間において、矢印の方向に因果関係が導出されたことを、また、両矢印は、これを挟む概念、サブカテゴリ、カテゴリ間に相互作用をもたらす関係が導出されたことを示してい

る。そしてこのような関係性は具体的には次のように導出された。

《大切な人のいのちに対する熟考》から《大切な人の死に対する悲哀の生起》に向かって引かれた矢印、つまりこの概念間の因果関係は、結果において示す No17 の感想文のコメント「そんなことを考えただけで本当に悲しくなってしまった」のようにデータにおいて具体的に見られた因果関係を根拠として導出された。同様に、《大切な人のいのちに対する熟考》と《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》の間に引かれた両矢印、つまりこの概念間の相互作用をもたらす関係もまた、後述する No27 の感想文のコメントにおいて、熟考することで揺らぎが生じ、さらに揺らぎを経験することから熟考が促されるという関係が具体的に見られたことを根拠として導出された。

このように概念間の関係性を吟味し、関係づけ、全体像を描き出す作業を繰り返し、本プログラムに対する受講生徒の心理的反応について 2 のカテゴリ、6 のサブカテゴリ、17 の概念が生成された。

3-2. 生成されたカテゴリ・サブカテゴリ・概念についての説明

以下、分析の結果、生成された、本プログラムの効果と考えられる【死の当事者性の高まり】カテゴリ、および、その影響要因と考えられる【死生に纏わる様々な視点の獲得】カテゴリに属するサブカテゴリ、概念について説明する。

なお、分析の最小単位である概念名は《 》，概念間の関係から構成されるサブカテゴリ名は『 』、これらの関係から構成されるカテゴリ名は【 】を用いて表した。

3-2-1. 【死の当事者性の高まり】 【死の当事者性の高まり】は、本プログラムを受講したことにより、生徒が示した死に関する重要な心理的反応についてのカテゴリであり、『大切な人のいのちと向き合うこと』、『自分のいのちと向き合うこと』の 2 つのサブカテゴリおよび、『いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき』という概念から成る。以下ではこのカテゴリに属するサブカテゴリ、概念について順に説明する。

3-2-1-1. 『大切な人のいのちと向き合うこと』 このサブカテゴリは、いわゆる二人称の死、つまり自分にとっての大切な他者の死生について向き合うことを示すものであり、『大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ』、『大切な人のいのちに対する熟考』、『大切な人の死に対する悲哀の生起』の 3 つの概念から成る。

本プログラムを受講することで、「脳死とは？」、「臓器提供とは？」という答えのない問題に直面した生徒は、「授業を受けて今まで以上にいのちの大切さについて考えました。それは、自分の命だけでなく、家族や他人のいのちについてまでよく考えました」(No3) というコメント例に示されるように、自分なりの意思決定のため、『大切な人のいのちに対する熟考』を要求さ

れる。

そして自分なりの意思決定に至った後においても、授業に取り組む過程で【死生に纏わる様々な視点の獲得】をすることで、《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が生じるのである。このような例として以下のようなものがある。

「僕は臓器移植の授業で今まで脳死の人はどんどん臓器をあげればいいと思っていたけど、この授業をとおして、遺された人側の話を聞けて、すごい悲しいんだと思った。僕の家族が脳死になったら、僕はたとえドナーカードに臓器移植をすると書いていても、臓器移植をさせないと思う」(No5)

「臓器移植のためのドナーを待つ家族も大変だけど、脳死と判定された家族もいろいろな意味で大変だと思った。・・・移植を待っている人のことを考えると臓器提供をしてあげたいと思うが、それは自分の家族を失うということでもあるので、家族としては臓器提供を少し考えてしまうと思う。この二つの質問を通して、私は自分は臓器提供してもよいが家族だったらすぐには結論を出せないという考えを持っていることを初めて知った」(No27)

No5 のコメントからは、遺された人、つまり『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』により、No5 に《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が起こったということが窺える。

また、No27 のコメントからは、No27 が授業を通し『レシピエントの家族の視点の獲得』、『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』の両方を成し遂げた上で、自分の《大切な人のいのちに対する熟考》を行っていることがわかる。その中で大切な人の臓器を提供することは、大切な人の死もまた意味することに気づき、《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が促されたと考えられる。そして、この揺らぎがさらに《大切な人のいのちに対する熟考》、《自分のいのちに対する熟考》を重ねることへと繋がり、自分の臓器は提供しても良いが、家族についてはすぐに結論が出せないという気づきが導かれたのであろう。これらの例に示すように、生徒はプログラムの過程で様々な視点の獲得を通し大切な人の死に対する当事者性を高めていくと考えられる。

次にこのサブカテゴリに含まれる 3 つ目の概念は《大切な人の死に対する悲哀の生起》である。このコメント例としては以下のようなものがある。

「母はすんなりと OK してくれたものの、「私が子供のドナーカードを使うようなことはまずないだろうし、あったら困るね」といった。それを聞いてわたしは、その考え方もあるのかと思った。確かに母が私のカードを使い、私の臓器が人に提供されるということは、母より私が先立つということなる。しかしそれが当たり前でないなら、母が私より先にいなくなってしまうのが当然ということになってしまう。確かに年齢で考えればそうなる。けれど私は、そんなことを考えただけで本当に悲しくなってしまった」(No17)

No17 は『自分の家族の視点の獲得』を経て、『大切な人のいのちと向き合うこと』の中で、『大切な人の死に対する悲哀の生起』を促されたとことが窺われる。

当然のことながら、このような感情の生起は、生徒にとって心理的負担になる。しかし、“「人はいつか死ぬ」「人はだれでも死ぬ」という命題は、誰も逃れられないという意味で絶対性を帯びているにもかかわらず、そのことに情緒を喚起されることなく、他人事でいられるのはそれが知識としての死、すなわち三人称の死だからである” 芹沢 (2008, p.162) という先行研究の知見にもあるように、【死の当事者性の高まり】という観点からみた場合、『大切な人のいのちと向き合うこと』による《大切な人の死に対する悲哀の生起》は、対象となる死が他人事ではなく、大切な人という当事者性のある死となっていることを示す一つの指標として考えられるだろう。

3-2-1-2. 『自分のいのちと向き合うこと』 このサブカテゴリは、自分、つまり一人称の死を含む、自分自身の死生と向き合うことを示すものであり、『自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ』、『自分のいのちに対する熟考』、『自分のいのちのかげがえのなさの実感』の3つの概念から成る。

『大切な人のいのちと向き合うこと』と同様、生徒は、プログラムを受講することで、『自分のいのちに対する熟考』を行うことを要求される。「今回の授業で一番たくさん考えた自分のいのちについては、一人で考えたことが一度もなかった」(No17) というように、これまで『自分のいのちに対する熟考』を行うことが経験上なかった生徒も少なくはない。このような生徒も、また、『自分のいのちに対する熟考』を経験してきた生徒も、プログラムの過程において、また新たに【死生に纏わる様々な視点の獲得】をすることにより、『自分のいのちに対する熟考』をはじめとした『自分のいのちと向き合うこと』が促される。そして、

「自分の命の扱う方法も自分の意見のみで通る問題ではありませんでした。今まで私は他人の意見も少しは聞くが、最終判断は私にあると考えていました。ですが、母に意見を求めたところ、「筋は通っているかもしれないが、自分を生んでくれた親を悲しませるのは

許されない」と言われ、ドキッとしました。・・・これから少しずつお互いの意見を受け止めて納得できるような形にしていこうという事になりました。」(No14)

「僕は「絶対に臓器移植はすべき」と強い意見を持っていた。しかし、親と話し合ってみると、「その話は確かにいい話で、正しい話に聞こえるようだけどその話のマイナスは考えたの？脳死から臓器移植するってことは、自分の周りの人たちに、自分を殺させるってことにもなるでしょう？・・・だから本当にきちんと考えてからのほうがいいんじゃない？」という意見を出された。これには僕自身、反論する余地がなかったのだ。・・・それから一人で「親が脳死になったとしたら」ということを考えた」(No12)

といったコメント例からは、No14 は、《自分の死が家族に辛さ・悲哀をもたらすことの気づき》を得ることで、また No12 は、《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》に至ることで《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が促されていることがわかる。

また、No14 のコメントからは、このような揺らぎの経験が《自分のいのちに対する熟考》をさらに促すこと、そして、No12 のコメントからは《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が《大切な人のいのちに対する熟考》をもたらす可能性が示唆されたと言える。

先行研究においては、“デス・エデュケーションにおいての「関係性」に焦点を当てることは重要である。良い対象関係という「二人称」の視点から「一人称」の「生と死」をみつめることがデス・エデュケーションにおいて非常に重要である”(長友ほか, 2006, p.82) という意見もあることから、生徒の【死の当事者性の高まり】は、『自分のいのちと向き合うこと』から『大切な人のいのちと向き合うこと』への一方向的な影響だけでなく双方向に呼応しながら進んでいく可能性も考えられるだろう。

最後に『自分のいのちと向き合うこと』サブカテゴリに属する概念として《自分のいのちのかけがえのなさの実感》がある。このコメント例としては以下のようなものがある。

「ドナーカードの存在を知った時は、自分が脳死になってしまったときは自分の臓器を提供したいと思いました。が、しかし母親に聞いてみたところ、母親は臓器提供に反対だと言っていました。理由を聞いたところ、自分が産んだ子供だから。と言っていました。この時、自分は本当に両親に大切にされているなと思いました。・・・やっぱり授業で思ったことは親が大切に産み、育ててくれた命なので、粗末には扱えないなあとと思いました。なので、自殺なんかしてはいけないと思いました」(No10)

このコメント例からは、元々、自分の臓器提供をしたいという意思を持っていた No10 が、『自分の家族の視点の獲得』によって《自分のいのちのかけがえのなさの実感》を得ることにより、《自分のいのちに対する熟考》、《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が促されたということが窺える。

3-2-1-3. 《いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき》 この概念は生徒が『自分の家族の視点の獲得』を果たした際、また『大切な人のいのちと向き合うこと』、『自分のいのちと向き合うこと』により促されると考えられる。この概念のコメント例には、以下のような例がある。

「私と母の考えが全然違うことが上記の質問でわかった。人はそれぞれ違う考えがあるし、理由があって、どれがよいのか悪いかはわからない。だけど、その違う考えをお互い伝え合って、お互い共有することは大切だと思う。特に命とか身体についてなどは、結構重い内容だと思うので、色々な考えを知っていた方がいいかなと思った。だから、母の考えを知ることができて良かった」(No21)

「今回親と話すことでこれまで知らなかった親の一面を知ることができた。・・・いのちのことを家族で話し合う機会をつくっていくことは家族の健康状態を理解するためにも良いことだと思った。そして理解することで、その人が病気や脳死になったときにその情報が役に立つのだと思った」(No29)

このような例から、No21, No29 は【自分の家族の視点の獲得】をすることにより、《自分のいのちに対する熟考》や《大切な人のいのちに対する熟考》を経て、《いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき》が促されたということがわかる。この概念から生徒は一般的な死ではなく、自分、そして大切な人である自分の家族の死という当事者性のある死を意識したということを垣間見ることができるだろう。

3-2-2. 【死生に纏わる様々な視点の獲得】 このカテゴリは受講生徒の【死の当事者性の高まり】を促進する上で重要な役割を果たすカテゴリであり、『レシピエントの家族の視点の獲得』、『ドナーの視点の獲得』、『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』、『自分の家族の視点の獲得』の4種のサブカテゴリからなる。以下では、このカテゴリに属するサブカテゴリ、概念について順に説明していく。

3-2-2-1. 『レシピエントの家族の視点の獲得』 このサブカテゴリは《大切な人への臓器提供を願う気持ちへの理解》から成り、この獲得がなされる上では、資料：レシピエントの家族のサ

ンクスレターの影響が大きいと考えられる。

「臓器移植のためのドナーを待つ家族も大変だけど、脳死と判定された家族もいろいろな意味で大変だと思った。・・・移植を待っている人のことを考えると臓器提供をしてあげたいと思うが・・・」(No27)、「もし、将来自分の子どもに臓器提供をしてもらわないといけなくなったら、きっと提供を願うと思います。やっぱり、自分の大切な人は特別だから」(No30)というコメント例に見られるように、生徒がレシピエントの家族の《大切な人への臓器提供を願う気持ちへの理解》をすることで、彼らの自分自身の《大切な人のいのちに対する熟考》や《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が促されているということがわかる。この視点の獲得は後述する『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』と同様、特に生徒の『大切な人のいのちと向き合うこと』を促すことへの影響が大きいと考えられる。

3-2-2-2. 『ドナーの視点の獲得』 このサブカテゴリは、《臓器提供により救えるいのちがあることの考慮》と《臓器が他者の体で生き続ける可能性の気づき》から成り、この獲得がなされる上では、本プログラムにおける、資料：現代医療における脳死の不可逆性、および、資料：レシピエントの家族のサンクスレターの影響を受けると考えられる。

「この授業をうけて、臓器提供意思登録をしたいなと思った。自分が脳死の状態になったら、元に戻ることは現代の最先端医療でも無理と言う事を聞いて、それならば、今、臓器があれば命を救える、助かる人にできることがあるならば、自分の臓器をあげてもいいと思った。それに、自分の一部が他の誰かの中で生きているということであれば、自分の家族にとっても良いことだと思うし、自分が家族の立場だったらそういう形で大切な人が残ってくれるのは嬉しい」(No19)

「その自分の臓器が人の体の中で動いていて、その人を助けるのも悪くはないと思う。本来ならそのまま亡くなってしまう臓器が誰かの中に残っているのは自分にとっても良い感じがするし、死んでからも助けた人から感謝されるのは良いことだと思う」(No21)

これらのコメントからは、No19, No21 は現代医療における脳死の不可逆性を知ることによって《臓器提供により救えるいのちがあることの考慮》が、そして、自分が脳死となった場合のシミュレーションを通して《臓器が他者の体で生き続ける可能性の気づき》が進んでいったということが窺える。

本プログラムではまず、授業のはじめに生徒に対し、脳死、臓器提供の医学的定義、現行の法律といった基本的な情報を提供する。そこには、医学的見地からの「脳死の不可逆性」、「脳

死と植物状態の相違」等の説明が含まれる。

また、コメントへの記述はないが、臓器提供によりいのちが救われた、資料：レシピエントの家族のサンクスレターを読むこともまた、彼らの《ドナーの視点の獲得》を後押ししたと推察できる。

No19, No21 のコメントからは、彼らが《ドナーの視点の獲得》から、『自分のいのちと向き合うこと』を通して「臓器提供をしたい」という、現時点における自分なりの意思決定を行っていることが窺える。

3-2-2-3. 『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』 このサブカテゴリは、前述した No5 のコメント例、および「僕はドナーカードを遺した人の意思で全てが決まるのは、遺された人がとても辛いと思う」(No7) のコメントに見られるような《大切な人の死に対する辛さ・悲哀への共感》および、「心のどこかでいつか目を覚ましてくれるだろう」と思ってしまうのです。大事な人ならなお、そう思うと思います。私だってそう思うでしょう」(No22), 「いつか、目が覚めるかもしれない死、そのいつかがなくても親はやっぱ奇跡を信じたいと言う気持ちがわかって複雑でした」(No30) のコメントに見られるような《大切な人の回復の奇跡を願う気持ちの理解》の二つの概念から成る。そして、この視点の獲得は、資料：脳死判定された子どもの家族の手記に触れることで促されると考えられる。

このような『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』は、生徒の『大切な人のいのちと向き合うこと』に影響することが考えられる。例えば、《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》におけるコメント例として前述した No5 のように、「遺された人側の話を聞けて、すごく悲しいんだと思った」、つまり《大切な人に対する辛さ・悲哀への共感》が起こったことにより、No5 の「脳死の人はどんどん臓器をあげればいい」という考えが揺らぎ、「僕の家族が脳死になったら僕はたとえドナーカードに臓器移植をすると書いていても、臓器移植をさせないと思う」というような大切な人のいのちに対する意思決定に変化が起きていることがわかる。

先行研究において、死にゆく登場人物または、死にゆく登場人物の身近にいる者への同一化は自らの「生と死」や「いのち」について洞察させるものであり、「死」についての間接経験となる（福山，2003）という知見もあるように、プログラムにおいて生徒が脳死判定された家族に対し共感，同一化をすることが可能となった場合、『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』が果たされると考えられる。また、前述したレシピエントの家族に対し共感，同一化が可能となった場合においても同様に、『レシピエントの家族の視点の獲得』が果たされるのだろう。

そしてそれが彼ら自身にとっての『大切な人のいのちと向き合うこと』へ繋がり、【死の当事者性の高まり】が促進されると考えられる。

3-2-2-4. 『自分の家族の視点の獲得』 このサブカテゴリは《自分の死が家族に辛さ・悲哀をも

たらずことの気づき》,《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》,《家族の体に傷をつけることへの抵抗感に対する理解》,《家族の意思決定を尊重したいという考えの理解》,《遺した家族に迷惑をかけたくないという気持ちへの共感》の5つの概念から成る。

臓器提供についての家族との対話により,生徒は,家族のいのちに対する様々な感情や考えに触れる。そして,生徒はこの課題において,特に,家族にとっての「大切な人」,つまり生徒にとっては「自分の死」について思いを馳せる傾向にあることが明らかとなった。

まず,《自分の死が家族に辛さ・悲哀をもたらすことの気づき》におけるコメント例には《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》のコメント例で前述したNo14,および,「僕の親は愛する家族の死を選ばなければならないとなれば,僕の意見はとても迷うといってつらそうにしていました。なので,どうにか辛くならないようにできればなと思いました」(No8)がある。

これらのコメント例からは,彼らが臓器提供というテーマを通し,《自分の死が家族に辛さ・悲哀をもたらすことの気づき》を得たことにより,心が動かされ,《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》がもたらされたことが窺われる。

次に《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》のコメント例には以下のような例が挙げられる。

「次に僕がドナーカードを作ったらどう思うかを聞いてみた。答えは概ね僕の意見を尊重するというものだった。しかし,今はそうと決めていてもその時の立場になってみると感情が変わるかもしれないとのことだ。なぜなら,ドナーカードとは人の生死に関わることゆえに今の気持ちがそのまま維持できるかは正直わからないからだそうだ・・・僕も母親と話し合ってみて同じことを考えた。すなわち,「ドナーカードを死ぬ寸前ではない今,軽々しく書いていいのか」ということだ」(No20)

「もし自分の子どもが脳死と判定されたら臓器提供をしたいと言う意思を持っていたら?」と言う質問をしてみた。母は話し合いたい,すぐには結論は出せないと言っていた。理由は,脳死について詳しく知らないし,自分の子どもだったら脳死と判定されても生きてほしいからだ・・・自分が脳死になった時に家族を悩ませないためにもドナーカードを作った方がいいと思った。家族の話を聞いていて,私は家族にとって大切な存在なんだと改めて思った」(No27)

No20 のコメント例からは No20 が母親との対話により《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》をし,《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が生じていること, No27 の

コメントからは《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》を得ることで、《自分のいのちのかけがえのなさの実感》が促され、家族に自分の意思決定を伝えること、つまり、《いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき》にも至ったということが窺える。このことから、この理解が生徒の《自分のいのちと向き合うこと》を促すということがわかる。

3つ目の概念、《家族の体に傷をつけることへの抵抗感に対する理解》は、特に《自分のいのちに対するかけがえのなさの実感》を促すと考えられた。コメント例には以下のようなものがある。

「もし子どもが自分のドナーカードを作りたいとしたらどう思いますか」という質問も母にした。「いやだ」と返ってきた。なんでか理由を聞くと、自分が産んだ子供に傷をつけたくないからと言っていた。・・・意外と母が私のことを考えていてくれて、かなり驚いた。自分の子どもに傷をつけたくないとかそんなことを考えていたのはかなりの衝撃だった」(No21)

「母は、「現在の時点ではどちらともいえない。作ると言う事は良いことでも悪いことでもないで、本人の意思に任せるが、もし本当にそうってしまった時のことを考えると、やっぱり自分が嫌な理由と同じように体にメスを入れることを考えるとやはりどちらともいえないと答えた・・・両親は本人の意思に任せるとだけしか言わないと思ったが、深く考えてくれていて嬉しかった」(No26)

No21, 26 のコメント例から、彼らが《家族の体に傷をつけることへの抵抗感に対する理解》をしたこと、そして、そのことにより、生徒の《自分のいのちのかけがえのなさの実感》が促進されていることが窺えるだろう。

4つ目の概念《家族の意思決定を尊重したいと言う考えの理解》のコメント例としては以下のようなものがある。

「二人の理由は「自分の命をどうするかは自分でしか決められないから」であった。この結果を受けて、私は自分の命について軽く考えすぎていたと感じた。・・・そして私が死んでしまうとしても子どもの意思に従うと言った親からは、例え親子であつても他人の命は他人には決められないと言う事を感じ取れた・・・」(No29)

No29 は、家族が自分の意思決定を尊重していることを理解し、そのことにより、《自分のい

のちに対する熟考》が促されたことが窺える。そして《いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき》の例で挙げた「いのちのことを家族で話し合う機会をつくっていくこと・・・理解することで、その人が病気や脳死になったときにその情報が役に立つのだと思った」(No29) というコメントに見られるように、お互いの意思決定を尊重する上で《いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき》に至ったということがわかるだろう。

最後の《遺した家族に迷惑をかけたくないという気持ちへの共感》のコメント例には

「家族は悲しいかもしれないけれど一人では生きていけないので家族の苦勞を考えると、臓器をあげて一人の命でも救って挙げられた方がいいと思うからだそう。私も自分が脳死判定されたら、生きていても何もできないので、臓器移植をして他の人の臓器として生きていてほしい」(No27)

というものがある。No27 は、《遺した家族に迷惑をかけたくないという気持ちへの共感》により、《自分のいのちに対する熟考》を通し、自分なりの意思決定に至ったということが窺える。自分の死が、遺された家族に対し、心理的な負担以外にも様々な影響をもたらすということを家族との対話から得ることで No27 にとっての自分の死がよりリアリティを増したことを示す例であろう。

このように、『自分の家族の視点の獲得』は、生徒が『自分のいのちと向き合うこと』を促進する上で大きな影響力を持つと考えられる。

先行研究において、日本人の死生観は愛する他者との関係から捉えられるという特徴がある(古屋ほか, 2003) という見解や、日本人の意思決定(自己決定)に際しては個人の意思のみではなく、家族や大切な人に対する思い、希望が考慮される傾向にある(小西, 2000) という報告もある。

このことから、生徒たちが、『自分のいのちと向き合うこと』を進める上では、家族との対話という課題は重要なポイントであり、家族の考えや感情に触れることにより、彼らの自分の死に対する意思決定は大きく影響を受け、結果として、彼らの死の当事者性がより高まると考えられる。

3-3. モデルを用いて記述したストーリーライン

以下の Figure10-1 は分析の結果生成された複数の概念間の関係を解釈的にまとめたモデルである。ここでは、生成されたモデルに沿って、本プログラムが受講生徒にもたらした心理的反応がどのようなものであったか、そしてこのような心理的反応が彼らの死の当事者性の高ま

りにどのように関与していったのかについて記述していく。前述したように、概念名は『』、概念間の関係から構成されるサブカテゴリ名は《》，これらの関係から構成されるカテゴリ名は【】を用いて表した。

本プログラムの効果として考えられる【死の当事者性の高まり】は、【死生に纏わる様々な視点の獲得】により影響を受けると考えられる。

【死の当事者性の高まり】は、『大切な人のいのちと向き合うこと』と『自分のいのちと向き合うこと』という 2 つのサブカテゴリ、および、『いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき』という概念から成る。

1 つ目のサブカテゴリ、『大切な人のいのちと向き合うこと』は《大切な人のいのちに対する熟考》、《大切な人のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が中心としてあり、生徒はプログラムの過程においてこの二つの概念の間を行き来する。《大切な人のいのちに対する熟考》の際には《大切な人の死に対する悲哀の生起》が促される。

2 つ目のサブカテゴリ、『自分のいのちと向き合うこと』は、《自分のいのちに対する熟考》、《自分のいのちに対する意思決定の揺らぎ》が中心としてあり、生徒はプログラムの過程においてこの二つの概念の間を行き来する。《自分のいのちのかけがえのなさの実感》は先の二つの概念を促進する。

生徒は『大切な人のいのちと向き合うこと』、『自分のいのちと向き合うこと』により、『いのちに対する意見を家族と共有することの重要性の気づき』に至る。

このような【死の当事者性の高まり】に影響する【死生に纏わる様々な視点の獲得】は 4 つのサブカテゴリから成る。

まず、1 つ目の『レシピエントの家族の視点の獲得』は具体的には《大切な人への臓器提供を願う気持ちの理解》である。資料：レシピエントの家族のサクスレーターに触れることにより起こり、生徒が『大切な人のいのちと向き合うこと』を促す。

2 つ目の、『ドナーの視点の獲得』は《臓器提供により救えるいのちがあることの考慮》、《臓器が他者の体で生き続ける可能性の気づき》から成り、これらは、資料：現代医療における脳死の不可逆性、および、資料：レシピエントの家族のサクスレーターに触れることにより起こる。この獲得により、生徒は『自分のいのちと向き合うこと』を促される。

3 つ目の『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』は、《大切な人の死に対する辛さ・悲哀への共感》、《大切な人の回復の奇跡を願う気持ちの理解》から成り、これらは、資料：脳死判定された子どもの家族の手記の影響を受ける。この獲得により生徒は『大切な人のいのちと向き合うこと』が促進される。

4 つ目の、『自分の家族の視点の獲得』は、《自分の死が家族に辛さ・悲哀をもたらすことの気

づき》,《家族のいのちに纏わる意思決定の困難さの理解》,《家族の体に傷をつけることへの抵抗感に対する理解》,《家族の意思決定を尊重したいという考えの理解》,《遺した家族に迷惑をかけたくないという気持ちへの共感》から成り,これらは課題:臓器提供についての家族との対話により起こる。この視点の獲得は,【死の当事者性の高まり】全体に影響するが,特に,家族にとっての大切な人,つまり生徒自身の『自分のいのちと向き合うこと』を促進する。

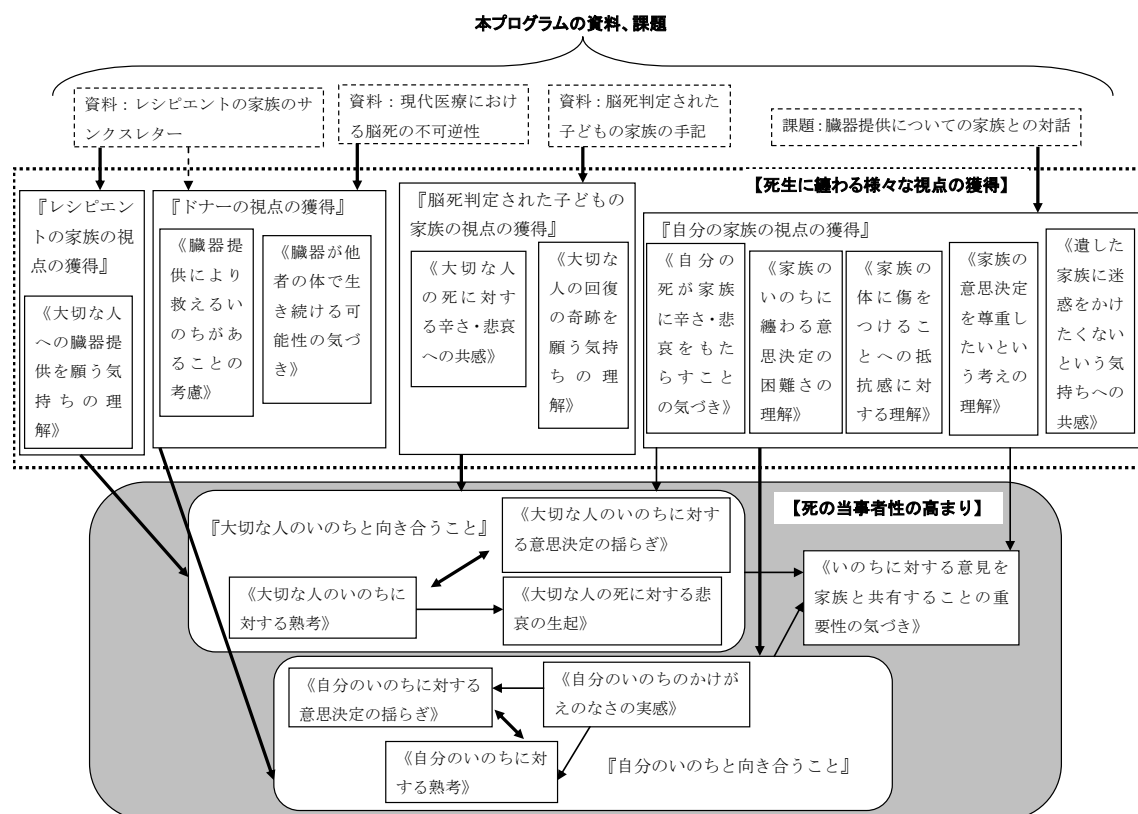


Figure10-1 受講生徒における死の当事者性の高まりのプロセス

第4節 考察

4-1. 【死生に纏わる様々な視点の獲得】の重要性

前述したように, Waldrop et al. (2004) の研究において実践されたプログラムでは, 前提として, 臓器提供することは是であり, 生徒や家族に対し, これを推進することが重要な目的であった。この場合, 「臓器提供は必要なものである」という立場, つまり, 生徒にとってはレシピエントやその家族の視点の獲得が重要となる。

しかしながら, 本研究の目的は生徒に対し, 彼らの意思決定を一定の方向へと導くことでは

なく、生徒が自分、大切な人の死について向き合い、様々な立場からその死に対する当事者性を高めることにあった。

分析の結果、本プログラムを受講することにより、生徒は【死生に纏わる様々な視点の獲得】を果たし、それが本プログラムの死生観の育成支援の効果として定義した【死の当事者性の高まり】に影響しているということが明らかとなった。

“一人称の死において、私は私の死を経験できない。経験不可能である”（芹沢, 2008, p.161）というように、経験により自分の死の当事者性を高めることはできない。そして大切な他者の死についても、当然ながら意図的に経験することはできない以上、我々が死の当事者性を高める上では間接経験が必要となる。そして、この間接経験を持つことこそが死に纏わる視点の獲得に他ならない。

本プログラムでは、特に、臓器提供というテーマを扱ったことから、生徒たちは、プログラムの過程において様々な立場にある人々の考え、感情に触れる間接経験を通し、多様な視点から自分、大切な人の死生に向き合うことを要求されるような状況に置かれることとなった。

具体的には、『レシピエントの家族の視点の獲得』は、生徒が『大切な人のいのちと向き合うこと』を促し、『ドナーの視点の獲得』は、生徒は『自分のいのちと向き合うこと』を促したと言える。さらに『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』により、生徒は『大切な人のいのちと向き合うこと』が促進され、最後の、『自分の家族の視点の獲得』は、【死の当事者性の高まり】全体に影響するが、特に、家族にとっての大切な人、つまり生徒自身の『自分のいのちと向き合うこと』を促進したと考えられる。先行研究では、“死にまつわるテーマはいろいろな立場が錯綜するため、こうした価値の明確化に関するさまざまな情報や一つの結論に達するまでの道筋をどうつけていくかということについても、生と死の教育の中で教えられる必要があるだろう”（平山, 1991, p.289）という知見もある、

このことから、一つの視点に偏った情報提供ではなく、多様な視点の獲得を促す工夫を行った本プログラムは、結果として生徒の【死の当事者性の高まり】を含め、彼らの死生観の育成を支援することへと繋がる内容であったと言えるだろう。

4-2. 本プログラムにおけるその他の影響要因

以下では、主要な結果としては取り上げなかったものの、プログラムの実践、効果において影響すると思われる2点について考察を述べる。

4-2-1. 生徒の死別体験の影響 分析データでは、「なんかやっぱり死について考えると、おじいちゃんが3歳くらいのときになくなって、そのときのことを思い出しちゃって、ちょっと悲しくなっちゃう」（No16）、「うちは、小学校5年生のとき、おじいちゃんががんでなくなっ

たんですよ。そのときに、なんか今まで、かかってなかったからすごい悲しくて」(No.5) といった死別体験についてのコメントが見られた。

先行研究では、いわゆる二人称の死を体験した者(死別体験者)は、その死を巡る人々の感情についての理解がマスメディア等の三人称の死を経験する者と比較しより深まる(山崎, 2002)という知見や、死をより身近に感じている者は普段から死に関する思索をする機会が多い、またはその思索がより深い(松下ほか, 2009)という報告もあることから、死別体験や死の意識化の経験のある者は、自分、大切な人の死に対する思索が深い分、プログラムに対する感情移入も起こりやすく、死に対する当事者性の高まりも早いことが予想される。

そして、以下のコメント例が示すように、【死生に纏わる様々な視点の獲得】は死別体験を持つ者においても、死に対する新たな気づきを与え、【死の当事者性の高まり】を促進すると考えられる。

「正直な話なぜ脳死判定までされ、目覚めないと分かっている人間を生かしておくのかはわからなかった。・・・しかし、授業で配られた「脳死判定された子どもの家族の手記」を読んで、ああ、反対する人たちがいるのはこういうことだからか、と納得した。・・・脳は死んでも体自体は元気なのだから、血色もよく、「ふつうの子どもが眠っているようにしか見えならしい。元気だったころの姿が残っているならば、望みをかけてしまうのも当たり前なのだろうな。と思った。・・・臓器移植の意味の重さと、ひとりの人の死が残された家族の思考に及ぼす影響を見た気がした」(No13)

No13 は親戚に植物状態になり数年後に亡くなった人がいたことから、その介護をしていた家族の苦しみを身近で見えており、自分が脳死となった場合、臓器提供を全ての臓器においてすると決めていた。しかしこのように死別体験を持ち、これまで自分、そして大切な人の死について十分考えてきた No13 であっても、本プログラムにおいて【脳死判定された子どもの家族の視点の獲得】することにより、改めて【大切な人のいのちに対する熟考】が促進されていることが窺える。

しかしその一方で特に死別体験を持つ者においては、大切な人の死について当事者性を持っているゆえ、プログラムを受講したことで死別体験の想起に付随する強いネガティブな感情が急速に強まることも考えられる。このことから、プログラム受講に近い時期に死別を経験した生徒に対する個別的配慮は特に必要であると考えられる。

さらに、生徒自身の死別体験はそのまま、生徒の家族の死別体験に繋がる。それゆえ、家族と死について対話を行うという課題は、家族にとって心理的負担になること、また、その課題

を遂行することが、生徒にとっても負担になる場合がある。本研究においても、生徒が課題を行う際、家族が拒否した場合は無理強いしないことをあらかじめ伝えるという配慮を行った。

しかしながら、先行研究においては、家族間でタブー化されていた死別体験を顕在化させ死を共有することによって、ともに死別を乗り越えていこうと家族の連帯が生まれてくる(倉西, 2010) という研究結果もあることから、死へのタブー化を打ち破り、家族で死の体験を含め率直に話し合うという試みもまた、生徒、そして家族の死生観の育成において重要な試みであると考えられる。

4-2-2. 生徒と家族における相互的な影響 本プログラムの特徴として課題に家族との対話を設定したことがある。そしてこの課題における家族の反応は、生徒の心理的反応に大きく影響すると考えられる。

データにおいて No13「こんなことを考えているのを家族が知ったらどう思うだろうと、授業のときは不安が少々あったが、祖父母も母も姉も私の考えを受け入れ、同感してくれた」、No17「私の母は私が質問したことに嫌な顔をせず応じてくれた。雰囲気が悪くなることは特になかったが、私が考えてもいないリアクションがあったことには驚いた」というコメントが見られたことから、家族が課題に対し、抵抗なく、理解ある態度を持っていた場合、互いの意見を共有するという作業がスムーズに進むと推察された。さらに、このように課題において理解を持つ家庭においては、家族が互いの死に対する捉え方を確認、理解し合い、互いの死に対するネガティブな感情についても共有する場として成立していたということが伺えた。我が国では、若い世代においてと同様、中高年の自殺の多さは常に問題となっている。ちょうど中高年という世代にあたる受講生徒の親たちにとっては、このような生徒を対象とした死生観の育成支援は間接的に彼らに対する支援へとつながると考えられる。このような観点からも、家族との対話課題の導入は、生徒のみならず家族を巻き込んでの死生観の育成支援へと発展する可能性を持つことが示唆されたと言える。

しかしながら反対に、No18「こういう死とかの話しとか、あんまり話す機会とかなくて、なんか、変な空気になりました。何それ？みたいな感じ？」や、No8「ちょっとあんまりいい雰囲気じゃなかった」のように、家族から課題に対する理解ある態度が得られなかったと思わせるコメントも見られた。

Waldrop et al. (2004) の研究結果においても家族における対話がうまくいく主要な要因として両親の態度が挙げられ、反対に対話が困難となる要因の具体例として、両親が怒りだした、感情的になった、対話を拒んだといったものがあつた。このように家族の理解ある態度が得られなかった場合は、対話が深まらず、表面的に終わってしまうと考えられる。

このような家族の態度を実践者が直接操作することは不可能である。しかしながらこのよう

な限界を踏まえつつも、Waldrop et al. (2004) も述べているように、家族の対話への集中を高めるために「静かに」、「テレビを消して、お互いの話をきちんと聞く」という雰囲気づくり (Setting the Tone) を行うことを生徒に予め教示するといった工夫を実践者が積極的に取り入れていくことは可能であろう。また、前述したように、その家庭における死別体験等により、家族間において死のタブー化が著しい場合は、生徒に課題の中止をすることを伝えること、また、事前に保護者に課題内容をきちんと伝え、それでも課題の遂行が難しい場合は課題を変える等、生徒に心理的負担がかからないような柔軟な対応を行う必要があるだろう。

さらに、思春期にある彼らにとって家族、特に保護者は反発しながらもまだまだ依存の対象としての存在感は大きく、保護者の反応、意見が彼らの反応に強く影響するということは留意すべき点である。そのためにも、プログラムを通し、家族の意見以外にも様々な死生に纏わる視点が存在することを伝えるため、あらゆる方法により【死生に纏わる様々な視点を獲得】することを促すことは重要であると考えられる。

4-3. 今後の死生観の育成支援における本研究の意義

本章では、ドナーカードをテーマとし、家族での対話課題を取り入れた経験型プログラムに焦点を当て、その有効性についての検討を行った。本プログラムを受講した生徒の心理的反応を質的に分析した結果、本プログラムは、【死生に纏わる様々な視点を獲得】を実現することにより、死の当事者性を高めたということ、また、家族との間で、また受講生徒同士の間において、死に対する様々な意見と共に、死に対する感情を表出する場を提供することができたという点において、青年期における死生観の育成支援としての一定の効果が得られたと考えられる。

本研究は、専門職を対象としたものではなく、一般の若い世代を対象とした死生観の育成支援プログラムの一例を示したということ、また、その一定の効果を実証的に示した数少ない研究であることから今後、学校教育における死生観の育成支援プログラムの開発、実践に置いて有効な情報を与えうると考えられよう。

第4部 結論

本研究における目的は、「青年期における死を多面的に理解すること」、および、「死生観の育成支援プログラムの開発とその有効性の実証的な検討」の2つであった。

まず第2部では、これまで曖昧なまま扱われてきた、青年期における死について様々な側面からアプローチすることで整理を行い、現状として彼らの死生観がどのような構造をなしているかについて明らかにしようと試みた。次に第3部では、第2部で得られた青年期の死生観に関する知見から、今後、若い世代の死生観の育成を支援する上で重要と考えられた「死の当事者性の高まりの促進」、およびそのプロセスにおいて表出される「感情の共有の場の提供」を取り入れたプログラムを開発し、その有効性の検討を行った。

第4部では、本研究における結論として、まず第12章において、第2部、第3部において行った研究から得られた知見をまとめた上で、その意義について考察を行っていく。そして第13章では、本研究における限界について確認し、今後発展させていくべき点、および、今後望まれる研究について論じることとする。

第 11 章 本研究で得られた知見とその意義

本研究では、第 2 部において、「青年期の若者が死についてどのように捉えているか」について様々な側面から検討し、彼らの死生観の構造を理解しようと試みた。そして、第 3 部では、第 2 部の結果、明らかとなった彼らの死生観に関する知見から、若い世代の死生観の育成を支援する上で重要と考えられた「死の当事者性の高まりの促進」、およびそのプロセスにおいて表出される「感情の共有の場の提供」を取り入れたプログラムの開発とその実践による有効性の検討を行った。以下では、これらの研究から得られた知見をまとめ、その意義を考察する。

第 1 節 「青年期における死生観の構造について」

本研究の第 2 部第 4 章では、死に対するイメージ調査、および、想定する対象ごとに死に関する認知を測定することが可能である、「死に関する多面的認知尺度」の構成を通じ、青年期における死生観構造の検討を行った。その結果、青年期にある彼らの死に関する心理の特徴について具体的に次のようなことが明らかとなった。

まず、彼らは、「自分の死」について感情的な側面よりは、認知的な側面で捉える傾向が強く、その評価も、ポジティブなものとネガティブなものが混在していることから、自分の死に対してある程度距離を持ち客観的に捉えていると考えられた。それに対し、彼らは「大切な人の死」については、「悲嘆」、「苦痛」、「恐怖」といったネガティブな感情的反応で捉えることが多く、「回避」というネガティブな行動/態度的反応を示す傾向も強いと考えられた。また、一方で「大切な人の死」に対する、認知的側面においては「死後観」や「死後の関係性」といった人との関係の永続性を示す、ポジティブな反応も多く見られた。

このことから、青年期にある若者は「自分の死」については、ある程度距離を取り、客観的に捉えられるものの、「大切な人の死」については感情的に、さらにネガティブに捉えることが多く、関係性の永続を認めるものの、彼らの「死」自体を想起することが回避される傾向が強いという特徴があると言える。先行研究において“自分の死よりも大切な人の死のほうを恐れ、死を考えたくもないが、自分は死んだら無でも、大切な人は死んでも不滅だという意識が強い”

(小谷, 2008, p.5) と論じられているように、このような結果は、自分の死よりも大切な人の死がより恐怖や不安感を喚起させ、感情に訴えやすいことから得られたのではないかと考えられる。また、青年期にある若者にとっては自らの死よりも親や祖父母といった大切な人の死の方がリアリティを持ち、感情的反応を喚起しやすいからではないかということも推察される。

その一方で、自分や大切な人の死といった当事者性のある死に比べ、「他人の死」については、

「敬意」、「怒り」、「後悔」などのネガティブな感情的反応、また「回避」といった態度・行動/態度的反応の出現が見られず、認知面においても、ポジティブ、ネガティブな評価が少ない代わりに、「公平」、「未知」、「不可避性」といったニュートラルなものに特化して反応数が多かったことから、青年期の若者にとって他人の死は、客観化され縁遠いものとして位置づけられていることがうかがえる。

前述したように、青年期を含め、若い世代を対象としたこれまでの死生観教育では、特に二人称の死へのタブーが大きい（得丸，2000）ということもあってか、大切な人の死を意識させるような経験型プログラムは敬遠されてきた。こうしたことから、これまでの死生観教育は、想定する対象を敢えて曖昧にしたまま行われてきたとも考えられる。

しかし、第4章の結果、青年期における死というものが誰を想定したかによって全く異なる様相を示すことが改めて示唆されたことから、今後、彼らの死生観を探る上で、また死生観の育成支援を行う上では、誰を対象とした死を扱っていくかについて、実践者がしっかりと意識し、それを受講者に対しても明示していく必要があると言える。

次に第5章では、特に死に関する認知に焦点を当て、死生観教育をこれまで受けてこなかったと考えられる、青年期にあたる一般学生の死に関する認知の特徴を把握することを目的とした。具体的には、第4章において作成した「死に関する多面的認知尺度」を用い、一般学生群の死に関する認知と、看護師、看護学生といった専門集団の死に関する認知の比較を行った。さらに、第4章の結果、死に関する認知が想定する対象によって異なるということが示唆されたことから、特に一般学生において、想定する対象（自分の死、大切な人の死、他人の死）により死に関する認知がどのように異なるかについても量的な検討を行った。

第5章の結果から、死に関する認知への大きな影響要因として、死生観教育と繰り返す死別体験が考えられた。まず、第一に、死生観教育を受けている看護学生群とこのような教育をこれまで受けて来なかった一般学生群の死に関する認知の比較により、死生観教育には、特に、自分や、大切な人の死といった当事者性のある死に対し、生と結びつけ、人生を輝かせるもの、その人の生き様を表すものというポジティブな意味づけを行う傾向を促進することが示唆された。そして、死に対して存在の終わりと意味づけする傾向は抑制され、故人との関係性は永続すると捉える傾向を促進する可能性が示唆された。

第二に、繰り返す職業的な死別体験を持つ看護師群とこのような経験が多くはない看護学生群、および、こうした経験は一切持たない一般学生群の死に関する認知の比較を行った結果から、繰り返す職業的な死別体験は次のような傾向を促したり抑制したりする傾向が示唆された。

まず、死全般に対し、人生を輝かせる上で必要なもの、いのちの尊さを際立てるものといったポジティブな認知を抑制すること、そして、特に当事者性のある自分、大切な人の死に対し、

存在の消滅を意味し、終わりを意味すると捉える傾向を促進する可能性が示された。さらに、死が必然であり、誰に対しても平等に訪れると認める傾向についても抑制する可能性が示された。

このような結果から、専門教育をこれまで十分に受けてきたと思われる看護師でさえ、患者の死に直面することは大きなストレス刺激となり、死に対し、ネガティブな認知を助長する可能性が高いと考えられた。従って、今後、これまで死に触れる機会が少なかったと考えられる若い一般集団に対し、死生観の育成支援を行う上での、心理ケアを含めたきめ細やかな準備の必要性が改めて示唆されたと言えるだろう。

次に、第6章では、青年期の死生観という心理集合体において、各心理要素がどのように関連を示しているのかについて明らかにするため、死に関する認知的側面と、死に関する感情、態度的側面との間の相関関係を検討した。さらにこの章では、死生観に大きな影響を与えると考えられる、死別体験と死に関する認知、感情、態度との関係について t 検定、および分散分析による検討を行った。

第6章の結果、死に対する感情的側面を示す、「死への恐怖・不安」は、死に関するネガティブな認知的側面を示す「消滅としての死」、「未完をもたらす死」との間だけでなく、死に関するポジティブな認知「輝かせるものとしての死」、「目標地点としての死」、「死後の関係」を含む全ての下位尺度との間に弱いながらも正の相関が見られた。このような結果となった理由として、死への恐怖・不安感情の適応的側面が考えられる。先行研究において、青年期では“自分が生きることの中に充足感や成長可能性を感じるため、死がそのようなすばらしい生を奪い、有限性を与えるネガティブなものとしてイメージされると、それが死の不安の高さに結びつく”（松下ほか、2007, p.336）という報告や、死は本来、恐怖、不安の対象であり、死の不安や恐怖があるのは自然なことである（A.デーケン、2001）という主張がある。

このことから、若い彼らの死についての恐怖・不安は、生きることへの積極性からくる、適応的なものも含まれており、これがポジティブな認知との関連を示していると考えられよう。さらに、研究2の結果から、青年期にある若者にとって、死別体験は、死を人生のゴール、集大成という重要なものとして意味づける可能性があることが明らかとなった。さらに故人との絆の永続性を信じることで、死への関心が深まることへと繋がっているということが示唆されたことから、死別体験には、ネガティブな心理的影響をもたらすだけでなく、ポジティブな心理的变化を促すという側面もあることが明らかとなった。

最後に第7章では、青年期において、死生観と生に対する捉え方として人生に対する充実度・満足度がどのように関係するかについて検討を行った。その結果、まず、研究1では、これまでの人生に対する満足度が高い者や、現在の日々において、「はり」、「生きがい」を持ち、自分

自身の生き方に自信を持ち、主体的に生きている者ほど死を生につなげ死に対し、肯定的な捉え方をする傾向があるという可能性が示唆された。

しかしながら、その一方で、研究 2 の結果、これまでの人生に対する満足度、および現在の人生に対する充実感と、「死への恐怖・不安」、「死からの回避」との間では有意な負の相関関係が得られず、むしろ、わずかながら正の相関がみられた。このことから、人生に対する満足度・充実度を感じている若者ほど、死への恐怖・不安感情を持ち、死を回避しようとする傾向があることが示唆された。

第 7 章の結果において、いわゆる精神的に健康な生活を送っている者ほど、死に対する恐怖・不安といった死に対するネガティブな感情を表出し、それを回避しようという態度を持つという傾向が見られたことから、死に対するネガティブな感情、態度は、適応的で健康的な心理という側面がある可能性が改めて示唆されたと言える。

これまで死生観教育の効果を測定した多くの研究が、死への恐怖・不安の軽減に焦点を当ててきた（赤澤ほか，2003）。しかし、第 6 章、第 7 章における結果からも示唆されたように、青年期における死への恐怖・不安が、現在における人生の充実度・満足度といった、彼らの適応的で健康的な側面と関与しているとすれば、今後の彼らの死生観の育成を目指す教育においては、単純に死への恐怖・不安の軽減にのみ焦点を当てるのではなく、死に対する他の心理的側面やその関係性にも目を向ける必要があると言えるだろう。

このように第 2 部では、これまで曖昧なままに扱われてきた青年期における死について、多面的に検討を行うことで、彼らの死生観の構造を明らかにしようと試みた。その結果、彼らの死に対する捉え方は、その死が誰を対象としているか、つまり想定する対象によって異なるということが明らかとなった。そして、死生観の育成支援には、死に対するポジティブな認知への変容を促す効果がある可能性が示唆された。さらに、死に対する恐怖・不安といったネガティブな感情は、特に青年期においては、死に対するポジティブな認知との共存、人生に対する充実度・満足度との共存が見られることが示唆された。

これらの結果から、今後、青年期の死生観の育成を目指し、若い世代における死生観の育成支援を考える上では、まず、扱う死の想定する対象を明らかにすることが重要であると考えられた。特に、死生観の育成支援において重要と思われる受講生徒の「死の当事者性」を高める上では、自分の死、大切な人の死ということをはっきりと示した上でプログラムを受講させるような工夫が必要であろう。さらに、死に対する、恐怖・不安等、ネガティブな感情的反応については、その取り扱いに対し、配慮を行いつつも、これらを軽減するだけの対象としてではなく異なる側面からも捉える必要がある。このような知見をもとに、第 3 部では死生観の育成支援における実践的な研究を行い、その有効性について検討を行うこととした。

第2節 「死生観の育成支援プログラムについて」

第3部では、第2部で明らかとなった知見を踏まえ、死生観の育成支援を行う上で、漠然とした概念的な「死」をテーマとするのではなく、「当事者性のある死」として自分、大切な人の死に焦点を絞ったプログラムを作成、実施し、その有効性の検討を試みた。そして、先行研究において、軽減の対象として扱われてきたネガティブな感情的反応を含めた、死生観の育成支援における受講生徒の感情的反応に対し、共有の場を提供しつつ、その反応の意義について改めて検討を行った。

まず、第8章では、第9章以降の死生観の育成支援プログラムの作成と実践を行う上で、留意すべき点を把握するための予備調査を行った。具体的には、青年期前期にあたる中学生を対象に、視聴覚教材、ディスカッションを用いた授業を試み、授業における感想文の内容分析を通して授業において生徒に対しポジティブ、またネガティブな影響をもたらした具体的な形式、内容について検討した。

感想文に関する、量的内容分析の結果、授業についての肯定的な反応は全体のおよそ8割を占め、授業内容については肯定的反応が9割を占めていた。このことから、教育分野における位置づけが曖昧であったこと等から敬遠されがちであった（高橋，2005）、中学生を対象とした死生観の育成支援について、生徒からのニーズがある程度示されたと言える。また、感想文の質的内容分析の結果からは、プログラムの受講により得られた生徒の肯定的反応として、『命の有限性、大切さの意識』、『意欲的に生きる事の大切さの認識』、『人生を楽しむことの大切さの認識』、『人からの支えの大切さの認識』、『生きていることへの感謝』といったものが得られた。

しかし一方で、ドキュメンタリー教材は、生徒にとってゲームや漫画等よりもリアリティがあると考えられ、ビデオの視聴後には、教室は静まりかえり、涙ぐむ生徒も見られた。このことから、授業におよび生徒からはネガティブな感情的反応が示されたと言える。

しかしながら、特筆すべきことは、このように授業を通して死に対する恐怖、悲しい気分といったネガティブな感情的反応を示した生徒の多くは、授業内容における肯定的反応も同時に示していたということである。こうした生徒たちは、死に対し何も感情的反応も持たないまま、死に対してポジティブな認知を示した者、つまり死に対し、一般的な、そして表面的な捉え方をしていると考えられる者に比べ、より当事者性のある死に対して向き合っていたとも考えられる。

先行研究においては、“死への恐怖と不安には二面的な性格があり、ただ受動的にこうした感情に身をゆだねてしまえば、絶望と無気力に陥り、精神をむしばまれる危険性が高いが、逆に、

これを人生の挑戦として受け止め、能動的に伝えていくならば、人間的に成長する機会とすることもできよう”（デーケン，2001，p.17）という意見や，“死に対するネガティブな感情を回避するのではなく，経験してその感情に向き合うというプロセスが大切であり，喚起されたネガティブな感情を通じて「いのち」を大切にするという意識が高まる”（下島ほか，2009，p.5）という主張もある。このような意味からも，教育的に安全な場において，当事者性のある死を意識する機会を与えるということは，これからの学校教育における死生観の育成支援にきわめて重要であることが改めて示唆されたと言って良いだろう。

さらに，授業形式に対する肯定的反応としては次のようなものがある。まず，ビデオを視聴する前にテーマについて一度考えることを促したこと，そして，ビデオを視聴したままにせずディスカッションを取り入れたことで内容の理解が深まったという意見が多くあった。特に同じビデオを見ても，自分の考え方が他の人の考えとは異なることがわかったことなどが新鮮であり，自分の考え方を見直すきっかけとなったというコメントがあったことから，他者との意見を交換し，様々な考えが存在することを可能にするという意味で，他者との対話を取り入れることの重要性が明らかとなったと言える。

そして反対に，授業形式への否定的な反応として，特に，教示における，テーマの伝え方の曖昧さが多く挙げられた。この理由として，テーマと授業内容の不一致ということが考えられる。

本研究では，授業内容は，死やいのちを扱っていながら，掲げたテーマには「いのち」，「死」というキーワードは敢えて入れず，「輝いて生きるとは」という生にのみ焦点を当てたものであった。理由は，プログラムを実施した学校では，「死」，「いのち」というデリケートな問題を授業に取り入れることが初めての試みであるということから，生徒に対しネガティブな影響が生じる可能性を回避する必要があると学校側が判断したためである。

“現代の日本では死にタブー視はないという研究者もいるが，筆者は学校現場ではまだ存在していることを実感する。特に二人称の死には大きなタブー視がある”（得丸，2008，p.20）という研究者の指摘もあるように，未だ，学校現場では，このように死に対する躊躇が根強く残っているということが改めて露呈したといえる。

先行研究において，“達成しようとする目標が不明確である場合は，起こるべき事態の予測がつきにくく，そのために行動を組織化することができず，結果として個々の状況に左右された思考や行動に陥りやすい”（伊東，1987，p.125）という知見もあるように，生徒の授業の理解を助けるという意味では，授業において取り組むべきテーマを明確にすることは重要であると考えられる。今回の，教示に対する否定的反応からも，テーマと授業内容の一致は重要なポイントであることが明らかとなった。

次に第9章では、第2部の結果、および第8章の結果から得られた知見に基づき、まず、自分、そして大切な人の死という当事者性のある死を意識したプログラムを作成すること、そして実践においては受講生徒にテーマを明確に提示すること、そして、感情の共有の場として家族、受講生徒間における対話を取り入れたプログラムを実施することとした。さらに、第8章の結果から、生徒のネガティブな感情的反応は、死に対するポジティブな捉え方と同時に表出することが多いということが明らかとなったことを受け、死生観の育成支援による受講生徒の感情的反応には死生観の育成においてポジティブな側面があると考えられた。このことから、第9章では、死生観の育成支援における死に対する感情的反応の意義に焦点を当てて検討を行った。

分析の結果、死生観の育成支援による受講生徒の感情的反応として、《第三者への共感》、《課題への感情移入》、《死の当事者性の実感》という3つのカテゴリが抽出された。

まず、《第三者への共感》の段階では、死はあくまでも第三者的な位置づけであることから、死に対するネガティブな感情の表出も見られず、受講生徒は死の当事者性をほとんど持っていないと言える。しかし、今回の分析データから、本プログラムを受講し、映像や資料において死と向き合う第三者の体験に触れることで、認知的反応において死は実は身近なものであるということ、つまり、『自分・大切な人の死の可能性の気づき』が促され、『大切な人の死への悲哀・寂寥感の生起』を示す生徒もいた。このような生徒の《第三者への共感》もまた、一見小さいながらも、死の当事者性を持つことへの第一歩であり、死生観の変化をもたらすきっかけとなる大事な感情反応であることが示唆されたと言えよう。

次に、《課題への感情移入》の段階であるが、このような感情表出には、本プログラムが受講生徒にとって身近な対象やテーマを盛り込み、受講生徒が想像を喚起しやすいようにとの配慮を行ったことが影響しているのではないかと推察された。先行研究では身近にあるものからいのちの大切さを学ぶことの重要性が主張されている（南雲，2006；本間，2006）ことから、プログラムにおいて、生徒にとって身近に感じられるテーマ、教材を選択することは、受講生徒の《課題への感情移入》を喚起し、彼らが『自分・大切な人の死の必然性の了解』という認知反応を促すと期待された。

死にゆく登場人物または、死にゆく登場人物の身近にいる者への同一化は自らの「生と死」や「いのち」について洞察させるものであり、「死」についての間接経験となる（福山，2003）という意見もあり、プログラムの中の資料や映像の中の人物への同情に留まらず、感情移入し、同一化することまでが可能となった場合、生徒は死についての間接経験を得ることができると考えられる。そしてこのような間接経験を重ねることは彼らの死に対する当事者性を深めることへと繋がり、認知面における《自分・大切な人の死の中立的受容》を促すと考えられた。

最後に、《死の当事者性の実感》の段階である。この段階は、他者への共感や課題における感情移入に留まらず、自分自身や自分の大切な人の死という当事者性を持った死に対する感情が生起する段階である。この段階においては、自分や大切な人の死に対する、寂寥感、悲哀感が強く表出されると考えられた。しかしデータからは、このような感情の中にあっても『自分・大切な人の死生への意思決定のための熟考』を行い、自分自身における死の自己決定、自分のこれからの人生の見直しを考える者もいることが明らかとなった。そしてこのように認知面における《自分・大切な人の死の中立的受容》が進むことと並行し、死の当事者性の実感も深まることから、自らの死、大切な人の死に対するネガティブな感情はとても強いものとなり、受講生徒にとっての心理的負担もとても大きくなる。

しかしこうした感情の中でも自分や大切な人の死に対して真摯に向き合うことにより、死生における自分なりの選択、決定を行っていく準備へとつながり、しいては自らの死生観の育成が促進されると考えられた。そして、最終的に、当事者性のある死に対するネガティブな感情的反応がなくなるということとはなくても、彼らの感情が生へモチベーション、心理的 Well-Being が伴った『安定する自分・大切な人の死に対する感情』という穏やかな状態と変容していくのではないかと推察された。

このようなことから死に対するネガティブな感情表出は、死に関する認知と相互に影響し合いながら死の当事者性の高めていくことへと貢献しており、そのことから死に対する感情的反応は死の当事者性の高まりを示す重要な指標として位置づけることが可能であると考えられた。いのち、死を学校教育という現場において扱う上では、他のテーマと比較し、慎重にならざるを得ないことは事実である。しかしながら自分や大切な人の死について意識し、向き合い、自分なりの死生に対する決意に至るまでに、真剣に取り組もうとすればするほど死に対するネガティブな感情を抱くことは人として自然なことであり、そしてその感情こそが、生への意欲や新たな意味づけを生み出す糧となることが第9章の結果から示唆されたと言えよう。

また、第9章で実践したプログラムにおいて特に、受講生徒との感情的反応の変化、および、死の当事者性の高まりにおいて大きく影響していたと考えられるテーマとして、A.テーマ：ドナーカードが、そしてa.課題：家族との対話が挙げられる。前述したように、A.テーマ：ドナーカードについて、a.課題：家族との対話を行うことは、愛する家族、つまり二人称の死である大切な人の死について深く思索する結果となり、さらに人称の視点を通して自分という一人称の死に対する深い思索を要請する課題であったと言える。このようなことから、今後、若い世代における死生観の育成支援プログラムにおいて、A.テーマ：ドナーカード、a.課題：家族との対話（ドナーカード）は、重要な役割を果たすと考えられた。

このような、結果を受け、第10章では、死生観の育成支援において、死の当事者性を深め、

そのプロセスで表出する感情を他者、特に大切な人と共有する場を提供する上で効果的であると思われる、ドナーカードをテーマとし、課題に家族での対話を導入した経験型プログラムに焦点をあて、その有効性の検討を行った。

分析の結果、本プログラムを受講することにより、生徒は【死生に纏わる様々な視点の獲得】を果たし、それが本プログラムの効果として定義した【死の当事者性の高まり】に影響しているということが明らかとなった。“一人称の死において、私は私の死を経験できない。経験不可能である”（芹沢、2008、p.161）という先行研究における意見もあるように、経験により自分の死の当事者性を高めることはできない。そして大切な他者の死についても、当然ながら意図的に経験することはできない以上、我々が死の当事者性を高める上では間接経験が必要となる。

本プログラムでは、特に、ドナーカードというテーマを扱ったことから、生徒たちは、プログラムの過程において様々な立場にある人々の考え、感情に触れる間接経験を通し、多様な視点から自分、大切な人の死生に向き合うことを要求されるような状況に置かれることとなった。

例えば、前述した Waldrop et al. (2004) の研究において実践されたプログラムでは、前提として、臓器提供することは是であり、生徒や家族に対し、これを推進することが重要な目的である。この場合、「臓器提供は必要なものである」という立場、つまり、生徒にとってはレシピエントやその家族の視点の獲得が重要となる。しかしながら、本研究の目的は生徒に対し、彼らの意思決定の方向性を操作することではなく、生徒が自分、大切な人の死について向き合い、その死に対する当事者性を高めることにあった。本プログラムでは、レシピエント、ドナー、脳死判定された子どもの家族、そして自分の家族の視点という様々な視点から受講生徒が死に向き合うことを促すことができたと言える。

先行研究では、“死にまつわるテーマはいろいろな立場が錯綜するため、こうした価値の明確化に関するさまざまな情報や一つの結論に達するまでの道筋をどうつけていくかということについても、生と死の教育の中で教えられる必要があるだろう”（平山、1991、p.298）という知見もある。このことから、一つの視点に偏ったものではなく、本プログラムにおける多様な視点の獲得を促す工夫が、結果として生徒の【死の当事者性の高まり】を含め、死生観の育成を支援することへと繋がったと考えられる。

さらに、本プログラムの特徴として特筆すべきこととして、課題に家族との対話を設定したことがある。そしてこの課題における家族の反応は、生徒の心理的反応に大きく影響したと考えられた。データにおいて No13「こんなことを考えているのを家族が知ったらどう思うだろうと、授業のときは不安が少々あったが、祖父母も母も姉も私の考えを受け入れ、同感してくれた」というコメントにも見られるように、家族が課題に対し、抵抗なく、理解ある態度を持っていた場合、互いの意見を共有するという作業がスムーズに進むと推察された。

このように第3部では、先行研究、および第2部で得られた知見から、今後、若い世代における死生観の育成を支援する上で重要であると考えられた「死の当事者性の高まりの促進」および「感情を共有する場」を取り入れる工夫を行った死生観の育成支援プログラムを実践し、その有効性を検討した。その結果、まず、これまで軽減の対象として扱われてきた死に対する恐怖・不安といったネガティブな感情には、死の当事者性の高まりを示す重要な指標としても位置付けることもまた可能であること、そしてプログラムにおいてこのような死の当事者性の高まりを促進する上では、死に纏わる様々な視点の獲得の機会を提供することが重要であることが明らかとなった。

本研究は専門職ではなく、一般の若い世代を対象とした死生観の育成支援プログラムの一例を示したということ、また、その一定の効果を実証的に示した数少ない研究であることから今後、学校教育における死生観の育成支援プログラムの開発、実践に置いて有効な情報を与えると考えられよう。

第3節 総合的考察

本研究では、第2部において、青年期の若者が死についてどのように捉えているのかについて様々な側面から検討し、彼らの死生観の構造を理解しようと試み、第3部では、第2部で明らかとなった知見を踏まえ、死生観の育成支援を行う上で、漠然とした概念的な死ではなく、「当事者性のある死」として自分、大切な人の死に焦点を当てること、またこのような当事者性のある死と向き合う上で表出する感情を大切な人と共に共有できる場を設けることに留意したプログラムを実施し、その有効性の検討を試みた。第2部、第3部を通して得られた本研究の重要な知見としては、

1. 「青年期における死の捉え方は、その想定する対象により異なる様相を示すということ」
2. 「青年期における死に対するネガティブな感情は重要な意義を持つということ」
3. 「死生観の育成支援において、受講者の死の当事者性の高まりを促す上では、死生に纏わる様々な視点の獲得が重要であるということ」

の3つが挙げられる。以下ではそれぞれの知見について詳細に論じたい。

3-1. 「青年期における死の捉え方は、その想定する対象により異なる様相を示すということ」

これまで、いわゆる自分の死である、一人称の死、大切な人の死である二人称の死と、他人の死である三人称の死が異なるということ（平山、1991；丹下、2002）はくり返し論じられてきたものの、想定する対象による死に対する捉え方の相違について実証的に検討した研究、そ

して想定する対象を区別した上で行った実践研究は見られなかった。

今回、本研究の第2部の第4章において行った死のイメージについてのカテゴリ分類、また第4章で作成した「死に関する多面的認知尺度」を用いて行った第5章における調査研究の結果、一口に死に対する捉え方と言っても、自分の死、大切な人の死、他人の死という想定する対象の異なる死ではその捉え方の様相が異なるということが明らかとなった。

このような結果から、青年期の死生観の構造を探る上で、また、彼らの死生観の育成支援を実践する上では、想定する死の対象を研究者、実践者がきちんと意識し、調査参加者、受講者に対して明示する必要性が示唆されたと言えよう。

特に、これまでも論じてきたように、死生観の育成において、自らの死、大切な人の死という当事者性のある死を意識し、向き合うことが重要であることを考えれば、今後、若い世代において死生観の育成支援を行って行く上で、このような当事者性のある死に対し焦点を当てたプログラムを構成していくことが重要となると考えられる。

また、研究の結果から、青年期にある若者は「自分の死」については、ある程度距離を取り、客観的に捉えられるものの、「大切な人の死」については感情的に、さらにネガティブに捉えられることが多く、関係性の永続を認めるものの、その死自体に対して想起することが回避される傾向が強いという特徴があることが示唆されたことから、自分の死よりも大切な人、二人称の死がより受講生徒に不安や恐怖を喚起させ、感情に訴えやすいと考えられる。さらに、“学校現場では特に二人称の死には大きなタブーがある”（得丸，2008，p.20）という意見もあることから、特に、受講生徒に家族を含む大切な人の死をテーマにプログラムを実施する上では、受講生徒の心理的な準備を促すための入念な準備と実践における感情の共有の場の提供、参加を途中で中止することのできる工夫、心理専門家の関わりの導入等あらゆる面において慎重に配慮する必要があるだろう。

3-2. 「青年期におけるネガティブな感情は重要な意義を持つということ」

これまでの多くの死生観教育における効果研究では死に関する恐怖・不安等、死に対するネガティブな感情の軽減の可否が議論されてきた（Bell, 1975 ; Durlak, 1978 ; Miles, 1980 ; Berman, 1998 ; Wittmaier, 1979 ; Combs, 1981 ; 尾崎, 2005）。

しかしながら、まず第6章の結果から、青年期における死に対する恐怖・不安感情は、死に対するネガティブな認知とだけではなく、死に対するポジティブな認知とも共存するということが、さらに第7章の結果から、死に対する恐怖・不安感情を持つ者ほど、人生に対する充実度・満足度を持つ可能性が示唆されたことから、青年期における死に対する恐怖・不安といったネガティブな感情は、彼らが生きていく上では適応的で健康的な反応である可能性がある。

こうしたことから、死に対する恐怖・不安感情を含むネガティブな感情的反応におけるポジティブな側面、またこれらの感情的反応と他の心理的側面やその関係性にも目を向ける必要があると考えられた。

さらに、第8章の結果、授業を通して死に対する恐怖、悲しい気分といったネガティブな感情的反応を示した生徒は、授業内容における肯定的反応も同時に示している者が多かったということが示されたことから、第9章では、死と向き合うことが要求される死生観の育成支援において表出される感情的反応には、死生観の育成において何らかの意義があるのではないかとという仮説のもとプログラムにより表出される感情的反応に対し検討を行った。

その結果、死生観の育成支援による生徒の感情的反応として、《第三者への共感》、《課題への感情移入》、《死の当事者性の実感》という3つのカテゴリが抽出され、それぞれの感情には、自分、大切な人の死に対する当事者性の高まりにおいて重要な意義があることが示唆された。特に、受講生徒の《死の当事者性の実感》と云う感情プロセスにおいては、認知面における《自分・大切な人の死の中立的受容》が進むことと並行し、自らの死、大切な人の死に対するネガティブな感情はとても強いものとなり、受講生徒にとっての心理的負担もとても大きくなると考えられる。しかしながら、こうした感情の中でも自分や大切な人の死に対して真摯に向き合うことにより、死生における自分なりの選択、決定を行っていく準備へつながり、ひいては自らの死生観の育成が促進されることが示唆された。

そして最終的に、受講生徒の当事者性のある死に対するネガティブな感情的反応がなくなるということはないが、彼らの感情が生へのモチベーション、心理的 Well-Being が伴った『安定する自分・大切な人の死に対する感情』という穏やかな状態と変容していくのではないかと推察された。

このように、死に対する感情的反応は、死に関する認知と相互に影響し合いながら死の当事者性の高めていくことへと貢献しており、そのことから死に対する感情的反応は死の当事者性の高まりを示す重要な指標として位置づけることが可能であると考えられた。

死生観の育成支援において、受講生徒が自分や大切な人という、当事者性のある死と向き合うことは、心理的負担を伴うことから、ネガティブな感情が表出されることは必然であると考えられる。そしてこのようなリスクに対して、プログラムを実践する側が常に気を配ること、実践を行う上では入念な準備を重ねることは当然のことであろう。

しかしながら、受講生徒のこのような感情表出を、彼らの死の当事者性の高まりに関わる大事なプロセスとして捉えることも可能であることが明らかとなったことで、リスクという面にだけ目を向け実践自体を躊躇するのではなく、このような感情的反応に対して、共有する場を設けること、深刻化した場合にすぐに対応できるよう、心理専門家が関わる等、工夫を行いな

がら実践を進めることも選択の一つであることが改めて示唆されたと言えよう。

3-3. 「死生観の育成支援において、受講者の死の当事者性の高まりを促す上では、死生に纏わる様々な視点の獲得が重要であるということ」

第 10 章では、死生観の育成支援において、死の当事者性を深めるという点、および、そのプロセスで表出する感情を他者、特に大切な人と共有する場を提供するという上で効果的と思われた、ドナーカードをテーマとし、家族での対話を課題を導入した経験型プログラムに焦点をあて、その有効性の検討を行った。その結果、本プログラムを受講することにより、生徒は【死生に纏わる様々な視点の獲得】を果たし、それが本プログラムの効果として定義した【死の当事者性の高まり】に影響しているということが明らかとなった。

具体的には、『レシピエントの家族の視点の獲得』は『大切な人のいのちと向き合うこと』を、『ドナーの視点の獲得』は『自分のいのちと向き合うこと』を、そして、『脳死判定された子どもの家族の視点の獲得』は『大切な人のいのちと向き合うこと』を促進し、『自分の家族の視点の獲得』は【死の当事者性の高まり】全体に影響するが、特に、家族にとっての大切な人、つまり生徒自身の『自分のいのちと向き合うこと』を促進することが示唆された。そして、家族との対話課題は、受講生徒にとって、複数の視点から当事者性のある死を見つめることを促す課題であることが本研究の結果明らかとなった。

先行研究においては、日本人の死生観は愛する他者との関係から捉えられるという特徴がある（古屋ほか、2003）という見解や、日本人の意思決定（自己決定）に際しては個人の意思のみではなく、家族や大切な人に対する思い、希望が考慮される傾向にある（小西、2000）という報告もある。

このような点からも、本プログラムの結果、特に受講生徒が『自分の家族の視点の獲得』を実現したことで、家族という視点を通した『自分のいのちと向き合うこと』が可能となったということは、我が国の若者の死生観の育成支援を考える上では大きな意味があると言える。今後、若い世代における死生観の育成支援の有効性を高める上では、特定の視点に偏った情報提供ではなく、このような多様な視点の獲得を促す工夫を取り入れることが重要なポイントとなると言えるだろう。

第12章 今後の課題

本章では、本研究の理論的、および方法論における限界について確認し、今後に発展させていくべき点および、今後、望まれる研究について、1. 研究参加者の偏り、2. プログラムの有効性の検証における限界、3. 学校教育における死生観の育成支援の課題の3つのテーマごとに論じる。

第1節 研究参加者の偏り

1-1. 調査研究における研究参加者の偏り

量的研究においては、同一の集団から回収したデータについて重ねて分析することはデータの偏りによる結果のズレがある可能性を否定しにくくなることから理論的に望ましくないとされている。しかしながら、本研究では第5章～第7章にかけての調査研究において分析データが重複している。このように本研究において同一集団によるデータ分析を重ねて行った理由としては、以下の2点が挙げられる。

まず第1に、本研究を進める過程において、特定の集団が青年期の一般集団を代表するサンプルとして適していると判断したため、この集団においての分析の必要性が増したという点がある。もともと、本研究の第5章は、大学生、専門学生を対象とした一般学生群と看護師群、看護学生群から成る専門集団との比較を行い、一般学生を対象とした死に対する捉え方についての様々な影響要因の存在を検討することを目的として行われた。そして第5章の調査の結果、この集団では死生観教育をこれまで受けている者がわずかであったという点、また、この集団の死に対する捉え方は看護師群、看護学生群という専門集団と明らかに異なることが明らかになった点から、この集団は青年期の一般集団の死生観を検討する上で良質なサンプルであると考えられた。そのため、より詳細に青年期の死生観を探る上ではこの集団を分析対象とすることが望ましいと考え、第6章、第7章において、第5章と同一の集団に対して予定していた分析を行ったという経緯がある。

第2に、本研究は「死」というデリケートな問題を扱った研究であるということにより、研究参加者を確保する上で、倫理的問題が大きく影響し、データの収集が困難であったという点がある。研究におけるデータ収集の際には、倫理的に見て、十分フォローが可能な対象に限定せざるをえなかったことから、研究者自身が直接出向いて調査を行える環境にあるということ、研究参加者の心理的負担が大きく、何らかの問題が発生したときに研究者自身が連絡を取り、対応できるという点に重きを置いたため、結果として研究参加者が特定の大学生や専門学校生

に制限されたという理由がある。

「死へのタブー視」が根強く残っている我が国の現状として、死に纏わる調査、研究を行うということは簡単なことではない。しかしながら、今後、若い世代の死生観の育成支援、そして死生観の構造の把握を行う上ではこれらの点について改善を試みる必要があるだろう。

青年期の一般集団の特徴を示すような良質な調査参加者を得る上での今後のステップとしては、より多くの大学や、専門学校等、教育機関において、若い世代に向けての「死生観の育成支援」についての理解を促すことが考えられよう。研究者や心理専門家による教職員を対象とした「死生観の育成支援」についての心理教育を行う機会を増やすなど啓蒙的な活動もより積極的に行う必要があるだろう。

1-2.実践研究における研究参加者の偏り

本研究で実践したプログラムは2009年度、2010年度共に18名という少人数を対象に行われた。そのため、実践する側として個々の生徒に対し比較的目的が配りやすいという利点があった。さらに、今回のプログラムの参加者は選択課題別授業において、自らがプログラムの内容を確認した上で参加を希望したということから、彼らは「死」について意識すること、向き合うということに対し少なからず覚悟の上でプログラムに臨むことが可能であったと考えられる。そして倫理的な配慮の徹底から、彼らの死別体験等における情報収集、保護者への依頼等を前もって進めることができたという点において理想的な条件であった。さらに、研究の結果として明らかとなったことであるが、プログラムに参加した生徒の多くの家族は、家庭における対話が可能な家族、つまり家族関係の良好な家庭であったと言える。

以上のことから今回の実践研究における研究参加者には偏りがあったと考えられる。これらのプログラムを実際に学校教育の現場においてそのまま行った場合は、本研究で得られたような効果を100%期待することは難しいと考えられる。

今後、クラス単位といったより多くの、また様々なバックグラウンドを持つ生徒を対象にプログラムの実践を行う場合は、受講生徒について詳細な事前の調査も必要となるであろう。また、それに応じて、改めて課題の設定について考慮する必要があることから、プログラムを実施する上で、教員や保護者との協働もより綿密にしていく必要があろう。

さらに、受講生徒に対し、目を配り、そのケアを重視することを考えるならば、受講生徒の人数に応じて指導者以外のチューターの導入を試みることも、また必要に応じて個人的な面談を行う等、生徒の心理的配慮についてより慎重に検討を行う必要があるだろう。

第2節 プログラムの有効性の検証における限界

まず第1に、今回、実践における効果研究において量的検討を行うことができず、検討に用いたデータは質的なデータのみであったということがある。その理由としては、今回調査を行った学校においては、教育の公平性の問題（質問紙を含めて全ての生徒に平等の機会を提供する必要性）、および、全ての生徒に対する心理的なケア、フォローをすることについての限界があることから、対照群として、プログラムを受講しなかった生徒に対する調査を行うことが適わなかったということがある。今後のステップとしては、第1節で述べたように、教育現場における若い世代に向けての死生観の育成支援についての理解を促すことを目的として、学校関係者、教職員への啓蒙的な活動を積極的に行う必要があるだろう。

第2に、今回、実践的研究において得られた質的データは2009年度の授業の第4回目で行ったフォーカスグループインタビューの逐語録、および、2009年、2010年度における授業感想文である。そのため、データの収集は、グループインタビューではまさにプログラムの直後、感想文もプログラム終了後1週間～2週間後に回収されたことから、これらのデータは、プログラム直後の受講者の反応を示していると言える。

このことから、今回のプログラムで得られた効果がどのくらい維持されるのか、また彼らの死に対する捉え方がどのくらい変化する可能性があるかについては論じることができない。今後、このような問題を解決する上では、プログラム終了後、数カ月、または1年ほどの時間において再度、フォーカスグループインタビューを行う、または、授業プログラムに関し、再度振り返り、感想文を書いてもらうなどすることによって、時間が経過した段階で、受講生徒がプログラムをどのように消化しているかについて確認することが必要となるであろう。

なお、本プログラムでは、終了後、約3ヶ月後において、死に関するネガティブな心理的反応が継続していないかを調査するため質問紙調査を行っており、3ヶ月間、継続して強度（5件法において4、5といった）の死への恐怖・不安が続いている者、希死念慮等、生きることへのネガティブな反応を示した者はいなかったことが明らかとなっている。このように、少なくとも本プログラムにおける受講生徒への倫理的配慮に基づき、死への恐怖・不安など、死に関するネガティブな心理的反応についての調査も、半年後、1年後と確認をする等、長期的なフォローも大切となるであろう。

第3節 学校教育における死生観の育成支援の課題

これまででもくり返し論じてきたように、若者の死生観の育成を支援する上で、死の概念が確

立し、ティーチャブル・モメントに位置づけられるような青年期前期の若者に対し、成長の過程において死生観の育成の機会を自然な形で提供していくためには、今後、死生観の育成支援を学校教育の一環として積極的に取り入れていく必要があると考えられる。

しかしながら、学校現場において死生観の育成支援を展開するための正式なカリキュラムがないことから、必要性は感じているものの、いざ学校現場に取り入れることに関して戸惑いを感じている教師が多い（鈴木，2001）ということもあり、これまで学校教育における死生観教育はなかなか浸透していないという現実があった。その理由については、実践を行う上で、他の教師の死に対する抵抗や無関心といった「周りの教師の消極的態度」、子どもの過去の死別体験や発達段階への配慮といった「個人への配慮」のむずかしさなどがあるという（赤澤，2005）。

さらに、得丸（2008）が“学校現場では特に二人称の死には大きなタブーがある”（得丸，2008，p.20）と論じるように、本研究の調査、そしてプログラムの実践において、研究参加者を募ることは困難であった。特にプログラムの実践においては、受講生徒への倫理的配慮を徹底する必要があることから、教員、保護者との連携、そして事前の準備など、多くの人材と時間、労力がかかった。

今回のプログラム実践は、少人数であったこと、選択授業であったことなど好条件がそろっていたが、死生観の育成支援を学校教育に導入するということは、学校教育における教育の平等性等に留意する必要から、クラス単位で行うことが前提となるであろう。そうなれば、実施する学校側、指導者としての教員には日々の職務に加えさらに大きな負担がかかると考えられる。

このように死生観の育成支援は、当然のことながら受講生徒たちの心理的な負担を最重要事項とすることから、あらゆる面で多くの人手と労力が必要となり多くの仕事を抱える教員だけで死生観の育成支援を担っていくことは現実的に困難であると言えよう。

さらに、前述したように、死生観の育成で重要なことは、受講者自身が、当事者性を持った死を意識し、それに向き合うことにより自らの「死生観」を深め、熟成させていくことである。このような過程において死に対する恐怖・不安感情、そして死に対する否定的な態度が表出されることは自然なことであり、完全に避けることはできないと考えられる。このように、死生観の育成支援の実践を行う上では、受講者の一人一人の気持ちに寄り添い、彼らの表出する感情を大切に扱う場を設けるということは、倫理的配慮であると同時に、死生観の育成支援の目的の一つとしても考えられよう。

このような状況からも、今後、学校教育における、死生観の育成支援の実践を現実化していく上では、教師だけにその役割を委ねるのではなく、スクールカウンセラーをはじめとした心理専門家が心理教育の一環として教師と協働しながら担っていくことが期待される。

赤澤（2005）は死生観の育成支援においては、保護者や教職員間において子どもの情報を共有し、養護教諭やスクールカウンセラーとの連携が重要になると論じている。実際に近藤（2002）のスーパーヴァイズする都内の学園では、新たな試みとして2000年よりスクールカウンセラーがいのちの教育の授業を実践しているという。

また、本研究で行ったプログラムの実践においては、保護者を巻き込んだ、家族の対話という課題を導入してきた。こうした試みは、受講生徒のみならず、保護者自身の死生観を見直すという作業を促進する効果も期待される。しかしながら一方でこのような実践は時に、保護者自身の死に対するネガティブな感情の表出をもたらし、結果として死についての対話が回避、拒絶される可能性も考えられよう。

こうした意味からも、学校教育における生徒の死生観の育成支援を推進する上では、保護者の理解を得ることが最も重要なポイントとなると考えられる。

今後、若い世代の死生観の育成支援を学校教育において実践する上では、保護者、教員、そしてスクールカウンセラー他、心理専門家による協働が大きなカギとなっていくであろう。

引用文献

- 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——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 (大阪大学大学院人間科学研究科・人間行動学講座・臨床死生学研究分野), 8, 2-14.
- 赤澤正人 (2005). 学校現場におけるデス・エデュケーションの実践内容 生老病死の行動科学, 大阪大学大学院人間科学研究科 10, 35-45.
- Althiede, David L. (1987). Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology*, 10, 1, 65-77.
- 天野幸輔 (2004). 中学校授業におけるいのちの教育——ペット・動物の死をめぐる実践から「授業者の留意点」を考える—— ターミナルケア, 青海社, 3, 14, 198-201.
- 安藤泰至 (2008). 死生学と生命倫理——「よい死」をめぐる言説を中心に——. 死生学; 死生学とは何か 1. 島藺進・竹内整一 (編) 東京大学出版会. 31-51.
- A. デーケン (2001). 生と死の教育. 岩波書店, 東京
- アルフォンス・デーケン (2000). 座談会 “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 394, 78-76, 至文堂, 東京
- Glaser, Barney & Anselm L. Strauss., (1967). *The Discovery of Ground Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, New York. (B. G. グレイザー, A. L. ストラウス. 後藤隆, 大出春江, 水野節夫 (訳) (1996). データ対話型理論の発見: 調査からいかに理論をうみだすか 新曜社)
- Beck, A.T. (1976/1990). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities Press (ベック, A.T. 大野裕 (訳) (1990) 認知療法: 精神療法の新しい発展 岩崎学術出版社)
- Bell, W.D. (1975). The experimental manipulation of death attitudes: A primary investigation. *Omega*, 35, 199-205.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL, Free Press.
- Berman, D.J. (1998). Attitude toward aging and death anxiety: Aging and death class. *Omega*, 38, 59-64.
- Blazer, J. (1973). The relationship between meaning in life and fear of death. *Psychology* 10, 33-34.
- カール・ベッカー (2008). 第4章 死の現状 ホスピスから死の教育へ. 55-79. (得丸定子 (編) “いのち教育” をひもとく——日本と世界——. 現代図書)

- Combs, D.C. (1981) . The effect of selected death education curriculum model on death anxiety and death acceptance. *Death Education*, 5, 75-81.
- Crumbaugh, J. C. (1968) . Cross-validation of purpose in life test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24, 74-81.
- Diener, E., Emmons, R.L., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985) . The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- 土橋功昌・辻丸秀策・大西良・福山祐夫 (2004) . 看護職者に生じる悲嘆反応と対処行動. 久留米大学心理学研究, 久留米大学, 3, 99-112.
- Durlak, J. (1972) . Relationship between individual attitudes toward life and death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 38, 463-467.
- Durlak, J.A. & Riesenber, L.A. (1991) . The impact of death education. *Death Studies* 15, 39-58.
- Durlak, J.A. (1978) . Comparison between experiential and didactic method of death education. *Omega*, 9, 57-66.
- 海老根理絵 (2011) . 中学生を対象としたデス・エデュケーションの評価検討 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, 34, 91-98.
- 海老根理絵 (2009) . 青年期における死に関する心理構造の多面的理解の試み——認知的側面に注目して——. *臨床心理学*, 9, 6, 771-783.
- Ellis, A. (1994/1999) . Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances revised and updated. Secaucus, Carol Publishing Group (野口京子 (訳) (1999) 理感情行行動療法 金子書房)
- 福川 康之, 西田 裕紀子, 中西 千織 (2005) . 友人との死別が成人期の抑うつに及ぼす影響——年齢および家族サポートの調節効果——. *心理学研究*, 76, 1, 10-17.
- Flick, U. (1995/2002) . *Qualitative Forschung*. Rowohlt, Reinbek. (ウヴェ・フリック著, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) (2002) . 質的研究入門 春秋社)
- 藤井美和 (2003) . 大学生のもつ『死』のイメージ: テキストマイニングによる分析 関西大学社会学部紀要 95, 145-155.
- 藤本欣也・本多妙 (2003) . Death Competency の構造と尺度作成 臨床死生学年報 (大阪大学大学院人間科学研究科 人間行動学講座 臨床死生学研究分野), 8, 15-29.
- 藤野武 (1987) . 女性大学生のための青年心理学 川島書房 5-12.
- 福山幸恵 (2003) . 看護基礎教育における生と死の教育のための物語絵本の分析. *読書科学*, 47, 3, 88-98.

- Florian, V. and Mikulincer, M. (1989) . Symbolic Immortality and the Management of the Terror of Death: The Moderation Role of Attachment Style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 3, 725-734.
- 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, 6, 530-537.
- 古屋洋子・小野興子・横山宏 (2003) .看護学生の死生観.山梨県立看護大学短期大学部紀要, 9 (1), 115-129.
- Gesser, G., Wong, P.T.P., & Reker, G.T. (1987) . Death attitudes across the lifespan: The development and validation of the Death Attitude Profile (DAP) . *Omega* 18, 113-128.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986) . The causes and consequences of a need for self esteem: a terror management theory. In R.F.Baumeister (ED.), *Public self and private self* New York: Springer-Verlag 189-212.
- Greenberg, J., Porteus, J., Simon, L., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1995) . Evidence of a terror management function of cultural icons: The effects of mortality salience on the inappropriate use of cherished cultural symbols. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1221-1228.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Rosenblatt, A., Veeder, M., Kirkland, S., & Lyon, D. (1990) . Evidence for terror management theory II: The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 308-318
- Hannelore Wass (2004) . A perspective on the current state of Death Education. *Death Studies*, 28, 289-308
- 林智幸・新見直子 (2005) .厳格化の観点からの多重比較法の整理. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3, 54, 158-196.
- 日下義明 (2000). 「死の教育」の試み 小学校における取り組み 鈴木康明 (編) 生と死から学ぶいのちの教育 現代のエスプリ 至文堂, 394, 39-47
- 日潟淳子 (2011) . 中年期の時間的展望と死に対する意識の関連——時間的態度による年代別の検討—— 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 4, 2, 123-128
- 平井啓・坂口幸弘・安部幸志・森川優子・柏木哲夫 (2000). 死生観に関する研究——死生観尺度の構成と信頼性・妥当性の検証—— 死の臨床, 23, 1.
- 平山正実 (1991) . 死生学とはなにか 日本評論社

- 弘中邦典 (2006). 自然保護・食から「いのち」の大切さを学ぶ 特集 「いのち」を大切に
する心を育てる 児童心理, 金子書房, 60, 86-92.
- 人見裕江・塚原貴子・宮原伸二・菊井和子・小柴順子・中西啓子・影本妙子・近藤功行・柳修
平 (1997). 高齢者のターミナルケアにおけるソーシャルサポートの現状と課題 第2報—
一嫁の義親の看取りの意味とその構造—— 川崎医療福祉学会誌, 1.7, .2, 327-333.
- 本間玖美子 (2006). 身近な自然体験から知る「いのち」の大切さ 児童心理, 60 (10), 49-53.
- 稲村博・小川捷之 (編) (1983). 死の意識 シリーズ・現代の子どもを考える 16 共立出版
55-64.
- 入戸野宏 (2004). 心理生理学データの分散分析. 生理心理学と精神生理学, 22, 3, 275-290.
- 石田順子・石田和子ほか (2008) 看護学生の死生観に関する研究. 桐生短期大学紀要 18;109-
- 石坂昌子 (2003). 死の意味づけの質的検討と量的検討——死に対する心理の理解 (1) ——.
日本心理学会第 67 回大会論文集, 300.
- 石坂昌子 (2009) 死の意味づけ尺度作成の試み. 心理臨床学研究 26 (6), 734-740.
- 伊東昌子 (1996). メタ認知がはたらきにくい場合とは. 認知心理学を知る. 第3版. 市川伸
一・伊東祐司 (編) 124-126.
- 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.
- 岩井美詠子 (2004). 体験型「生と死」の研修の勧め ターミナルケア, 14, 194-197.
- Johansson, N.&Lally, T. (1990). Effectiveness of a death education program in reducing
death of nursing students. Omega, 22, 25-33.
- 角野善司 (1994). 人生に対する満足尺度 (the Satisfaction With Life Scale [SWLS]) 日本版
作成の試み 日本教育心理学学会第 59 回大会論集, 36, 192.
- 影山由利 (2005). 工業系高専への「生と死の教育」出前授業の試み 特集 生と死の教育 教
育と医学 53, 6, 546-553.
- 金森俊朗 (2000). 私たちは奇跡的な存在！——小学校三年生と共に創る性と死—— 小学校
における取り組み 鈴木康明 (編) 生と死から学ぶいのちの教育 現代のエスプリ 至文
堂, 394, 68-77
- 金児曉嗣 (1994). 大学生とその両親の死の不安と死観 人文研究 大阪市立大学文学部紀要,
46, 1-28.
- 金光靖樹 (2007). 生命尊重の道德授業における長期的プログラムの必要性について 大阪教
育大学紀要, 第IV部門 56 (1), 39-51.
- 狩野祐・三浦麻子 (1997). AMOS, EQS, CALIS によるグラフィカル多変量解析. 現代数

学社

柏木哲夫 (2001) .ターミナルケアとホスピス 大阪大学出版会

加藤咄堂 (1906) . 死生観——史的諸相と武士道の立場—— 書肆心水

加藤和子・百瀬由美子 (2009) 看護教育における看護学生の死生観に関する研究.愛知県立大学看護学部紀要 15:79-86.

河合千恵子・下仲淳子・中里克治 (1996) . 老年期における死に対する態度 老年社会科学, 17, 107-116.

風岡たま代・伊藤ふみ子 (2008) 看護教育における看護学生の死生観に関する本邦過去 35 年間の研究の概観. 横浜創英短期大学紀要 4:1-11.

木村正治 (1989) . 大学生を対象にした「死の教育」(Death Education) の実践とその評価 学校保健研究, 32, 9, 443-450.

木下康仁 (2003) . グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い 弘文堂

Klippendorff, K. (1980) .Content Analysis: An introduction to It's Methodology. Sage Publications.

小畑万里 (2002) . 専門職養成と死の教育.月刊福祉, 85, 10, 102-105.

小松美彦 (2000) . 脳死「死」の管理システムとしての臓器移植法 死生学がわかる。AERA Mook, 60, 10-17

近藤卓 (2004) . いのちの教育と学校カウンセリング 保健の科学, 46, 10, 731-735.

近藤卓 (2002) . いのちを学ぶ・いのちを教える. 大修館書店

近藤卓 (2000) . 座談会 “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 394, 78-76, 至文堂, 東京

小西恵美子・Davis.Anne.J. (2000) .死ぬ権利と死ぬ義務；日本，欧米の医療者・生命倫理学者の意識 生命倫理, 10 (1), 84-91.

小谷みどり (2008) .中高年の死観;一人称と二人称の死観の比較 (セッション S-7 (MK202) 特別セッション 生と死の行動計量) 日本行動計量学会大会発表論文抄録集, 35, 139-140.

小薮智子・白岩千恵子・竹田恵子・太湯 好子 (2009) スピリチュアリティの認知の有無と言葉のイメージ——緩和ケア病棟の看護師，一般病棟の看護師，一般の人，大学生の特徴—— 川崎医療福祉学会誌, 19, 1, 59-71.

Elisabeth Kübler-Ross (1969) . On death and dying. Macmillan Co., (エリザベス・キューブラー・ロス 鈴木晶訳 (2001) 中央公論新社)

熊田亘 (2000) . イマドキの高校生と学ぶ「死」 高校における取り組み 鈴木康明 (編) 生

- と死から学ぶいのちの教育 現代のエスプリ 至文堂, 394, 137-145.
- 倉西宏 (2010) . 親の死別が引き起こす家族, 他者, 喪失対象との関係の変化-遺児が抱える孤独感と喪失対象との再結合の影響を中心に- 心理臨床学研究 28, 5, 619-630
- 倉田真由美 (2008) . 女子大学生の死に対する態度と関連因子の検討. 立命館大学科学研究, 16, 95-104.
- Levin, R (1989) . A reexamination of dimensionality of death anxiety. Omega, Journal of Death and Dying, 20, 341-349.
- 真鍋公士 (2005). 農業高校での「命の教育」 特集生と死の教育 教育と医学 慶應義塾出版会, 53, 46-55.
- 松村明 (編) (2006). 大辞林 第3版 三省堂
- 松野卓郎 (2005). 命を見つめ, 生き方を問う道徳指導——「わたしの命 あなたの命」の実践を通して—— 特集 生き方教育としての道徳教育 道徳と教育, 49, 15-27.
- 松下姫歌・尾方綾 (2007) . 青年期における死の不安と「死」・「生」・「自己」のイメージ——DAS と SD 法を用いて——. 広島大学心理学研究, 7, 325-337.
- 松下姫歌・尾方綾 (2009) : 死別体験と「死」のイメージおよび死への態度との関連 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3 (58), 159-168.
- 松浦弘子 (1997) . 学生のための死の準備教育; 自己の死を考える 四国大学紀要 (A), 8, 107-116.
- 松村明 (編) (2006) . 大辞林第三版, 三省堂
- Mikulnicer, M. and Florian, V. (2000) . Exploring individual differences in reactions to mortality salience ; Does attachment style regulate terror management mechanisms? Journal of personality and Social Psychology, 79, 2, 260-273.
- Mildred, J.Braun., Dale, H.Berg (1994) . Meaning reconstruction in the experience of parental bereavement. Death Studies, 18 , 2, 105-129.
- Miles, M.S. (1980) . The effect of a course on death and grief on nurse's attitudes toward dying patients and death. Death Education, 4, 245-260.
- 長友真実・岡崎利治・片岡靖子他 (2006) . 対人援助専門職におけるデス・エデュケーションの必要性について (Ⅲ); 青年期の分離固体化に着目して 九州保健福祉大学研究紀要, 7, 81-86.
- Naggy, M. (1948) . Talking with children about death. American Journal of Orthopsychiatry, 44, 404-411.
- 南雲千恵 (2006). 身の回りの「いのち」と触れ合う——モルモットの飼育, 自分の誕生・成

- 長の学習を通して 特集「いのち」を大切にする心を育てる 児童心理, 金子書房, 60, 79-85.
- 中川美穂子 (2007). 小学校における動物飼育活用の教育的効果のあり方と支援システムについて お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 4, 53-65.
- 中川恵一 (2012). がんと死生観. 死生学研究, 17, 東京大学大学院社会学研究科グローバル COE プログラム「死生学の展開と組織化」, 325-344
- 中出佳操 (2004). 生涯学習における命の教育実践と評価に関する一考察 生涯学習研究と実践 (北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要), 6, 129-139.
- 中村雅彦・井上実穂 (2001). 死生観が心理的幸福感に及ぼす影響 愛媛大学教育学部紀要 第1部教育科学, 47, 2, 59-99.
- 仲村照子 (1994). 子どもの死の概念 発達心理学研究, 5, 1, 61-71.
- Neimeyer, R.A., Fontana, D.J., & Gold, K. et al. (1983). A manual for content analysis of death constructs. Death Education, 7, 299-320.
- ニーメヤー, R (2006). 大切なものを失ったあなたに-喪失をのりこえるガイド. 鈴木剛子(訳), 東京, 春秋社
- 新見明子 (2002). 看護学生の死生観——Purpose in Life Test 分析より—— 川崎医療短期大学紀要, 22, 25-30.
- 小倉学・中村邦子 (1989). 報告 死の教育と内容について 第1報 死の教育の必要性和目標について. 学校保健研究, 31, 11, 531-540.
- 大倉透 (1985). 老人と子どもと死の教育. 樋口和彦・平山正実(編) 生と死の教育——デス・エデュケーションのすすめ.—— 創元社. 54-77.
- 大野久 (1984). 現代青年の充実感に関する一研究——現代日本青年の心情モデルについての検討——. 教育心理学研究, 32-2; 12-21.
- 大野久・茂垣(若原)まどか・三好昭子・内島香絵 (2004) MIMIC モデルによるアイデンティティの実感としての充実感の構造の検討 教育心理学研究, 52, 3, 320-330.
- 岡村純 (2004). 質的研究の看護学領域への展開——社会調査方法論の視点から——. 沖縄県立看護大学紀要 (沖縄県立看護大学). 5, 3-15.
- 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 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, 5, 117-136.
- 大山由紀子・沖野良枝 (2003). 看護職と看護学生の死生観の傾向に関する比較研究 日本看護学会論文集 看護総合, 日本看護協会出版会, 34, 75-77
- 鴛渕るわ・堤亜美・松丸未来・石橋太加志・下山晴彦 (2011). 中高生を対象とした総合的心理教育プログラムの実践的研究 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, 34,

116-124.

尾崎勝彦 (2005) . 死に関する情報を含む映像に接した際の情動変化に関連する要因. 生老病
死の行動科学. (大阪大学大学院人間科学研究科) .10

Plutchik, R. (1980) . Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row

Robert A. Neimeyer (2005) Lessons of Loss: A Guide to Coping. Center for the Study of
Loss and Transition. (鈴木剛子 (訳) (2006) ニーメヤー, R:大切なものを失ったあなた
に——喪失をのりこえるガイド——. 春秋社)

Rosenblatt, A., Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., & Lyon, D. (1989) .
Evidence for terror management theory I: The effects of mortality salience on reactions to
those who violate or uphold cultural values. Journal of Personality and Social Psychology,
57, 681-690.

齋藤和樹・小林 寛幸・丸山 真理子ほか (2002) . 看護学生における人生の意味・目的意識
の変化について——PIL のパート A の縦断的分析——. 日本赤十字秋田短期大学紀要, 6,
9-18.

作田明 (2006) . 「いのち」を軽んじる社会の病理. 児童心理, 884, 11-17.

佐野 洋子 (1977). 100 万回生きたねこ 講談社

Sarah Edmonds, Karen Hooker (1992) . Perceived Changes in Life Meaning Following
Bereavement. Omega Journal of Death and Dying, 25:307-318.

沢田忠治 (1981) . 青年期の心理的特質と課題. 青年心理学, 日本文化科学社, 5-7.

澤井敦 (2001). 現代日本の死生観と社会構造 (下) 大妻女子大学人間関係学部紀要, 2, 235-251.

芹沢俊介 (2008) .なぜ人は死に怯えるのだろうか 死生学 ; 死生学とは何か 1. 島藺進・竹内
整一 (編) 東京大学出版会 pp161-185.

島井哲志 (編) (2006). ポジティブ心理学——21 世紀の心理学の可能性—— ナカニシヤ出
版

島藺進 (2012). 日本人の死生観を読む 朝日新聞出版

島藺進・竹内整一 (編) (2008). 死生学 I ——死生学とは何か—— 東京大学出版会

下島裕美・蒲生忍 (2009) 医療倫理と教育 (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, 1, 2-7.

Speece, M.W., & Brent, S.B. (1984) . Children's understanding of death:A review if three
components of a death concept. Child Development 55, 1671-1686.

Spilka, B., Stout, L., Minton, B., & Sizemore, D (1977) .Death and personal faith: A
psychometric investigation. Journal for Scientific Study of Religion, 16, 169-178.

- 菅井保（1997）.生と死の教育研究；その必要性と可能性から 東海大学紀要 課程資格教育センター， 7， 51-60.
- 鈴木康明（2001）. おわりに 鈴木康明（編） 生と死から学ぶいのちの教育 現代のエスプリ 至文堂， 394， 193-201.
- 鈴木真由子（2001）.学校における“いのち教育“の展開へ向けて-“人の死“を取り上げるこ
とに対する教員の意識-. 日本死の臨床研究会プログラム・予稿集. 死の臨床， 24， 2， 211.
- 高木慶子（1999）.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.
- 高橋和久（2005）.「生と死の教育」に関する実践的研究——総合的な学習の時間におけるデス・
エデュケーションの取組を通して—— 特集 生き方教育としての道德教育 道德と教育，
49， 5-14.
- 竹下美恵子・魚住郁子・渡辺弥生（2001）. 看護学生の死生観に関する研究 第3報 領域別
臨地実習前後の比較 日本看護学会論文集 看護総合，日本看護協会出版会， 32， 76-78
- 田宮仁（2008）.第1章 「いのち教育」の前提となるもの. 3-11.（得丸定子（編） “いの
ち教育”をひもとく——日本と世界——. 現代図書）
- 田中愛子・後藤政幸・李恵英・杉洋子・金山正子（2001）. 青年期および壮年期の男女間に
おける「死に関する意識」の比較研究. 死の臨床， 24， 62-68.
- 丹下智香子（2002）.「死」からの連想後のK J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.
- 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， 4， 327-332.
- 丹下智香子（2004）. 青年前期・中期における死に対する態度の変化 発達心理学研究， 15， 1，
65-76.
- 立花エミ子・小林光代・山田フミ（1998）. ターミナルケアにおける看取りの現状——看護
者自身の喪失体験について——. 看護技術， 44.11， 71-74.
- Templer, D.A. (1970) .The construction and validation of a Death Anxiety Scale Journal
of General Psychology, 82, 165-177.
- 得丸定子（編著）（2008）. 「いのち教育」をひもとく——日本と世界—— 現代図書
- 得丸定子・小林輝紀・平和章・松岡律（1999）.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， 6， 411-419.
- 得丸定子（2008）. 第2章 次世代への“いのち教育”.（得丸定子（編） いのち教育”をひ
もとく——日本と世界——. 現代図書）

- 富松梨花子・稲谷ふみ枝（2012）.死生観の世代間研究. 久留米大学心理学研究, 11, 45-54.
- 富田拓郎・太田ゆず・小川恭子・杉山晴子・鏡直子・上里一郎（1997）. 悲嘆の心理過程と心理学的援助. カウンセリング研究, 30, 49-67.
- 富田拓郎・伊藤 拓・大塚 明子・川村有美子・片山弥生・村岡理子・三輪雅子・北村俊則・上里一郎（2001）. 死別体験者の抑圧様式の個人差と死別後の悲嘆反応, 対処行動, 病的悲嘆, 不安障害および気分障害との関係. カウンセリング研究, 34, 1, 9-20.
- 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, 8, 23-29.
- 上野栄一（2004）. 内容分析の歴史と質的研究の今後の課題. 富山医科薬科大学看護学会誌（富山大学）. 5, 2, 1-18.
- 梅野奈美（2004） 臨床看護経験 10 年以上の看護師が語る死生観-面接で語られた内容の分析と考察. 神奈川県立保健福祉大学実践教育センター, 看護教育研究集録, 29;9-16.
- V.ジャンケレヴィッチ（1978）.（仲澤紀雄（訳）（1979） 死. みすず書房）
- Waldrop, S.P. & Tamburlin, J.A. & Thompson, S. et al.（2004） Life and death decisions: Using School-based Health Education to facilitate family discussion about organ and tissue donation. Death Studies, 29, 643-657
- 若林一美（1986）.死の学習を通しての自己確認——アメリカのカリキュラムを参考に——.学校保健研究, 28, 6, 263-271
- Wittemaier, B.C.（1979）. Some unexcused attitudinal consequences of a short course on death. Omega, 10, 271-275.
- Wong, P.T.P. & Recker, G.T. & Gesser, G.（1994）. Death Attitude Profile-Revised: A Multidimensional Measure of Attitudes Toward Death. Robert A. Neimeyar（Eds） Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application. Taylor & Francis, pp121-148.
- 山崎祐二（2002）: 看護・医療系短大等における「死の教育学」の実践（1）: 死に関する看護・医療系学生の死期調査の授業への導入 日本赤十字武蔵野短期大学紀要, 15, 89-96.
- 山崎浩司（2011）. 質的研究の技術 1-基本編- 日本認知症ケア学会誌, 10, 1, 106-113
- 山本俊一（1992）. 死生学のすすめ, 医学書院 33
- 柳田邦夫（2004）. 「人生の答え」の出し方. 新潮社
- 小さな勇士たち—小児病棟ふれあい日記（NHK スペシャル—こども輝けいのち）（2003）. NHK「こども」プロジェクト. 日本放送出版協会.
- Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5（2013）. American Psychiatric Association, Amer Psychiatric Pub

兵庫県立教育研修所「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/> (2012 年 12 月 13 日)

平成 24 年度版自殺対策白書 第 1 章 自殺の現状 3 年齢階級別の自殺者の推移 共生社会政策 内閣府ホームページ

http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2012/html/honpen/part1/s1_1_3.html
(2013 年 10 月 24 日)

付録（補足資料）

補足資料 1 尺度作成における予備調査依頼書

アンケート調査へのご協力をお願い

私は現在、死に直面する人々、そのご家族、及び医療従事者への援助的活動を行う上での情報として、日本人の死に対する捉え方と死の受容との関係に興味を持って研究しております。今回の研究では、個人の中の死の捉え方が誰の死を対象として考えるかによってどう変化するか、医療従事者の方々（看護師）と医療関係の学生の方々（看護学生、医学部生）、そして一般集団との死の捉え方にどのような差があるのかということを分析したいと思っております。

このアンケートは、皆様が死についてどのように捉えているかについて調査をするためのものです。お忙しいところ大変恐縮ではございますが、回答にご協力くださるようお願い申し上げます。このアンケートの質問には、正しい答えや誤った答えというものはありません。皆様が感じられたとおり、率直にご回答いただければと思います。

尚、個々人の回答は統計的に処理されるため、他人に知られることはありません。また処理した結果は学術的な目的以外には使用したり、公表したりということは決してありません。皆様のプライバシーが侵害されることはないよう、細心の注意を払うことをお約束いたします。

尚、このアンケートは「死」という重いテーマを扱っているため、皆様の精神的な負担が大きい場合、回答を拒否していただくことができます。また、回答中、ご気分が悪くなられた場合は途中で中止されても構いません。また、何かお気づきの点等ございましたら、下の余白に何なりとご記入ください。

東京大学大学院教育学研究科 臨床心理学コース
修士課程 2 年 加藤理絵

***注意事項**

1. この質問紙は両面印刷になっております。
2. この質問紙は「自分の死」を想定してお答えいただくものに始まり、「大切な人の死」、「他人の死」を想定してお答えいただくものの 3 種類がございます。同じ質問を繰り返しお聞きますが、**想定する対象を区別した上で**お答えいただければ幸いです。
3. 終わりの 2 ページについては、参考資料であり、前半の質問とは独立した質問となっております。

☆ 恐れ入れますが下記の情報をご記入の上次ページよりアンケートにお進みください。

年齢： _____ 才 性別： 男 女 学年 _____ 年（学生である場合）

補足資料 2 尺度作成における予備調査（再調査依頼書）

再調査へのご協力をお願い

先日はお忙しい中、調査にご協力いただきありがとうございました。今回の調査は前回の質問紙の精度を確認するためのものであり、前回と同様の内容をお聞きするページがございます。お忙しいところ、大変恐縮ですが、皆様には再度、回答にご協力くださるようお願い申し上げます。

以前と同様、このアンケートは、一般の学生の皆様が死についてどのように捉えているかについて調査をするためのものです。

このアンケートの質問には、正しい答えや誤った答えというものはありません。皆様が感じられたとおり、率直にご回答いただければと思います。

尚、個々人の回答は統計的に処理されるため、他人に知られることはありません。また処理した結果は学術的な目的以外には使用したり、公表したりということは決してありません。皆様のプライバシーが侵害されることはないよう、細心の注意を払うことをお約束いたします。

尚、このアンケートは「死」という重いテーマを扱っているため、皆様の精神的な負担が大きい場合、回答を拒否していただくことができます。また、回答中、ご気分が悪くなられた場合は途中で中止されても構いません。また、何かお気づきの点等ございましたら、下の余白に何なりとご記入ください。

東京大学大学院教育学研究科 臨床心理学コース

修士課程 2 年 加藤理絵

補足資料 3 尺度作成における予備調査（自分の死）

生年月日 西暦 _____ 年 ____ 月 ____ 日

年齢 _____ 歳 性別 男 ____ 女 ____

あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。

はじめに、**自分の死**について思い浮かべてください。

あなたはそのとき、どのように考えるでしょうか。次に、「**自分の死について**
いえば・・・」の後に続く以下の文章について「非常にそう思う」から「全くそう思
わない」までの 6 段階のうち、あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、
あてはまる番号に○を記入してください。

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思う	5. かな りそ う思 う	6. 非常 にそ う思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

自分の死についていえば、

1 死とは、誰にも知りえないものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
2 死んだらその存在は無でしかない	1.....2.....3.....4.....5.....6
3 死後、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1.....2.....3.....4.....5.....6
4 死への意識が人生を見つめ直す機会を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6
5 命の有限性が人生を輝かせる	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

6 死後には何が起こるかかわらない	1.....2.....3.....4.....5.....6
7 死んだ後も、亡くなった人の遺志は残された者に託される	1.....2.....3.....4.....5.....6
8 死は人生最後の仕事である	1.....2.....3.....4.....5.....6
9 いつか死ぬということは仕方のないことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
10 死は平等なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

11 死とは、人生を中止させるものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
12 いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
13 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
14 死ぬことは当然である	1.....2.....3.....4.....5.....6
15 死は孤独なものである	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

16 死は人生にやり残しをもたらす	1.....2.....3.....4.....5.....6
17 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
18 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
19 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6
20 死は人生を全うした証である	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全くそう 思わない	2. ほとん どそう 思わな い	3. あま りそう 思わな い	4. やや そう 思っ つ	5. か な り そ う 思 っ つ	6. 非 常 に そ う 思 っ つ
--------------------	------------------------------	-----------------------------	---------------------------	--	--

自分の死についていえば、

21 死とは、自然の法則に従うことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
22 死は、いつ訪れるかわからない	1.....2.....3.....4.....5.....6
23 誰しもいつかは死を迎えるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
24 死後、残された者との関係性は喪失する	1.....2.....3.....4.....5.....6
25 死んだ後はどうなるか想像がつかない	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

26 死は、人生を大切にする上で必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6
27 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
28 死は人生のゴールを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
29 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1.....2.....3.....4.....5.....6
30 死後も残された者との絆は変わらない	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

31 死ぬということは避けられない	1.....2.....3.....4.....5.....6
32 死は存在の消滅である	1.....2.....3.....4.....5.....6
33 死んでしまったら、人生の意義をもはや追求できなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6
34 死ねばもう二度と誰にも会えない	1.....2.....3.....4.....5.....6
35 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

36 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6
37 死とは、人生を振り返るきっかけを与えてくれるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
38 死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1.....2.....3.....4.....5.....6
39 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
40 死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全くそう 思わない	2. ほとんど そう 思わない	3. あまり そう 思わない	4. やや そう 思う	5. かなり そう 思う	6. 非常に そう 思う
-----------------	-----------------------	----------------------	-------------------	--------------------	--------------------

自分の死についていえば、

41 死とは謎である	1.....2.....3.....4.....5.....6
42 死は必須である	1.....2.....3.....4.....5.....6
43 死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6
44 死は、その存在の終わりを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
45 死は常に生と隣り合わせだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

46 死は、人生の集大成として位置づけられる	1.....2.....3.....4.....5.....6
47 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6
48 死がどこで訪れるかは、予測しがたいものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
49 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1.....2.....3.....4.....5.....6
50 死ぬということは、残された者との永遠の別れを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6

自分の死についていえば、

51 死後には何も残らない	1.....2.....3.....4.....5.....6
52 死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1.....2.....3.....4.....5.....6
53 死は、人生の生き様を表すものである	1.....2.....3.....4.....5.....6

補足資料 4 尺所作成における予備調査（大切な人の死）

【2】 あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。

はじめに、今、あなたにとって一番**大切な人**（例えば、家族、親友、恋人）は誰でしょう。思い浮かべてみてください。

さらに、その**大切な人の死**を思い浮かべたとき、

あなたはどのように考えるでしょうか。

「**大切な人の死**についていえば…」の後に続く以下の文章について

「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの 6 段階のうち、

あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、あてはまる番号に○を

記入してください。

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思う	5. かな りそ う思 う	6. 非常 にそ う思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

大切な人の死についていえば、

1 死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6
2 死は孤独なものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
3 死とは、誰にも知りえないものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
4 死ぬということは避けられない	1.....2.....3.....4.....5.....6
5 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

6 いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
7 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
8 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1.....2.....3.....4.....5.....6
9 死は、人生を大切にする上で必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6
10 死は平等なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

11 死は常に生と隣り合わせだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
12 死は存在の消滅である	1.....2.....3.....4.....5.....6
13 死後、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1.....2.....3.....4.....5.....6
14 死とは、人生を中止させるものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
15 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

16 誰もいつかは死を迎えるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
17 命の有限性が人生を輝かせる	1.....2.....3.....4.....5.....6
18 死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1.....2.....3.....4.....5.....6
19 死んだ後はどうなるか想像がつかない	1.....2.....3.....4.....5.....6
20 死は、その存在の終わりを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全くそう 思わない	2. ほとんど そう思わ ない	3. あまり そう思わ ない	4. やや そう思 う	5. かなり そう思 う	6. 非常 にそう 思 う
-----------------	-----------------------	----------------------	-------------------	--------------------	------------------------

大切な人の死についていえば、

21 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
22 死は人生を全うした証である	1.....2.....3.....4.....5.....6
23 死への意識が人生を見つめ直す機会を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6
24 死は、人生の集大成として位置づけられる	1.....2.....3.....4.....5.....6
25 死後も残された者との絆は変わらない	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

26 いつか死ぬということは仕方のないことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
27 死は、いつ訪れるかわからない	1.....2.....3.....4.....5.....6
28 死んでしまったら、人生の意義をもはや追求できなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6
29 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
30 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

31 死は人生のゴールを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
32 死は、人生の生き様を表すものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
33 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
34 死ぬことは当然である	1.....2.....3.....4.....5.....6
35 死がどこで訪れるかは、予測しがたいものである	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

36 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1.....2.....3.....4.....5.....6
37 死ねばもう二度と誰にも会えない	1.....2.....3.....4.....5.....6
38 死とは、人生を振り返るきっかけを与えてくれるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
39 死んだ後も、亡くなった人の遺志は残された者に託される	1.....2.....3.....4.....5.....6
40 死は人生最後の仕事である	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全くそう 思わない	2. ほとんど そう 思わない	3. あまり そう 思わない	4. やや そう 思っ	5. かなり そう 思っ	6. 非常 に そう 思っ
-----------------	-----------------------	----------------------	-------------------	--------------------	------------------------

大切な人の死についていえば、

41 死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6
42 死後、残された者との関係性は喪失する	1.....2.....3.....4.....5.....6
43 死は人生にやり残しをもたらす	1.....2.....3.....4.....5.....6
44 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
45 死とは、自然の法則に従うことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

46 死んだらその存在は無でしかない	1.....2.....3.....4.....5.....6
47 死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1.....2.....3.....4.....5.....6
48 死とは謎である	1.....2.....3.....4.....5.....6
49 死ぬということは、残された者との永遠の別れを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
50 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6

大切な人の死についていえば、

51 死後には何も残らない	1.....2.....3.....4.....5.....6
52 死は必須である	1.....2.....3.....4.....5.....6
53 死後には何が起きるか分からない	1.....2.....3.....4.....5.....6

補足資料 5 尺度作成における予備調査（他人の死）

生年月日 西暦 _____ 年 ____ 月 ____ 日

年齢 _____ 歳 性別 男 ____ 女 ____

あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。

はじめに、**他人の死**について思い浮かべてください。あなたはそのとき、どのように考えるでしょうか。この場合、他人とはあなたにとって身近**でもなく**、大切な人**でもない**、一般的な人を意味します。次に、「**他人の死**についていえば・・・」の後に続く以下の文章について「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの 6 段階のうち、あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、あてはまる番号に○を記入してください。

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思う	5. かな りそ う思 う	6. 非常 にそ う思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

他人の死についていえば、

1 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
2 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
3 死は人生を全うした証である	1.....2.....3.....4.....5.....6
4 死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1.....2.....3.....4.....5.....6
5 死は平等なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

6 死ぬということは避けられない	1.....2.....3.....4.....5.....6
7 死とは、誰にも知りえないものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
8 死ねばもう二度と誰にも会えない	1.....2.....3.....4.....5.....6
9 死は人生にやり残しをもたらす	1.....2.....3.....4.....5.....6
10 死とは、人生を中止させるものである	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

11 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6
12 命の有限性が人生を輝かせる	1.....2.....3.....4.....5.....6
13 死は人生最後の仕事である	1.....2.....3.....4.....5.....6
14 死んだ後も、亡くなった人の遺志は残された者に託される	1.....2.....3.....4.....5.....6
15 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

16 死は必須である	1.....2.....3.....4.....5.....6
17 死がどこで訪れるかは、予測しがたいものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
18 死は孤独なものである	1.....2.....3.....4.....5.....6
19 死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6
20 死への意識が人生を見つめ直す機会を与える	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思 う	5. かな りそ う思 う	6. 非常 にそ う思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------	---------------------------	---------------------------

他人の死についていえば、

21 死とは、人生を振り返るきっかけを与えてくれるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
22 死は、人生の集大成として位置づけられる	1.....2.....3.....4.....5.....6
23 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6
24 死とは、自然の法則に従うことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
25 死ぬことは当然である	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

26 死は、いつ訪れるかわからない	1.....2.....3.....4.....5.....6
27 死ぬということは、残された者との永遠の別れを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
28 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
29 死は、人生を大切にする上で必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6
30 いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

31 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1.....2.....3.....4.....5.....6
32 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続けることができる	1.....2.....3.....4.....5.....6
33 誰もいつかは死を迎えるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
34 死は常に生と隣り合わせだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
35 死後には何も残らない	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

36 死後、残された者との関係性は喪失する	1.....2.....3.....4.....5.....6
37 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
38 死は人生のゴールを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
39 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
40 死後も残された者との絆は変わらない	1.....2.....3.....4.....5.....6

1. 全くそう思わない	2. ほとんどそう思わない	3. あまりそう思わない	4. ややそう思う	5. かなりそう思う	6. 非常にそう思う
-------------	---------------	--------------	-----------	------------	------------

他人の死についていえば、

41 死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1.....2.....3.....4.....5.....6
42 死後には何が起こるかわからない	1.....2.....3.....4.....5.....6
43 死は存在の消滅である	1.....2.....3.....4.....5.....6
44 死後、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1.....2.....3.....4.....5.....6
45 死は、人生の生き様を表すものである	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

46 死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1.....2.....3.....4.....5.....6
47 いつか死ぬということは仕方のないことだ	1.....2.....3.....4.....5.....6
48 死んだ後はどうなるか想像がつかない	1.....2.....3.....4.....5.....6
49 死んだらその存在は無でしかない	1.....2.....3.....4.....5.....6
50 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1.....2.....3.....4.....5.....6

他人の死についていえば、

51 死とは謎である	1.....2.....3.....4.....5.....6
52 死はその存在の終わりを意味する	1.....2.....3.....4.....5.....6
53 死んでしまったら、人生の意義をもはや追求できなくなる	1.....2.....3.....4.....5.....6

補足資料 6 本調査依頼書

アンケート調査へのご協力のお願い

私は現在、死に直面する人々、そのご家族、及び医療従事者への援助的活動を行う上での情報として、日本人の死に対する捉え方と死の受容との関係に興味を持って研究しております。今回の研究では、個人の中の死の捉え方が誰の死を対象として考えるかによってどう変化するか、医療従事者の方々（看護師）と医療関係の学生の方々（看護学生、医学部生）、そして一般集団との死の捉え方にどのような差があるのかということ进行分析したいと思っております。

このアンケートは、皆様が死についてどのように捉えているかについて調査をするためのものです。お忙しいところ大変恐縮ではございますが、回答にご協力くださるようお願い申し上げます。このアンケートの質問には、正しい答えや誤った答えというものはありません。皆様が感じられたとおり、率直にご回答いただければと思います。

尚、個々人の回答は統計的に処理されるため、他人に知られることはありません。また処理した結果は学術的な目的以外には使用したり、公表したりということは決してありません。皆様のプライバシーが侵害されることはないよう、細心の注意を払うことをお約束いたします。

尚、このアンケートは「死」という重いテーマを扱っているため、皆様の精神的な負担が大きい場合、回答を拒否していただくことができます。また、回答中、ご気分が悪くなられた場合は途中で中止されても構いません。また、何かお気づきの点等ございましたら、下の余白に何なりとご記入ください。

東京大学大学院教育学研究科 臨床心理学コース
修士課程 2 年 加藤理絵

***注意事項**

1. この質問紙は両面印刷になっております。
2. この質問紙は「自分の死」を想定してお答えいただくものに始まり、「大切な人の死」、「他人の死」を想定してお答えいただくものの 3 種類がございます。同じ質問を繰り返しお聞きしますが、想定する対象を区別した上でお答えいただければ幸いです。
3. 終わりの 2 ページについては、参考資料であり、前半の質問とは独立した質問となっております。

☆ 恐れ入れますが下記の情報をご記入の上次ページよりアンケートにお進みください。

年齢： _____ 才 性別： 男 女 学年 _____ 年（学生である場合）

補足資料 7 本調査（自分の死）

あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。

はじめに、**自分の死**について思い浮かべてください。あなたはそのとき、どのように考えるでしょうか。

次に、「**自分の死**についていえば・・・」の後に続く以下の文章について「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの 6 段階のうち、あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、
あてはまる番号に○を記入してください。

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思っ つ	5. か な り そ う 思 う	6. 非 常 に そ う 思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

自分の死についていえば、

1 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1--2--3--4--5--6
2 いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1--2--3--4--5--6
3 死は、人生の集大成として位置づけられる	1--2--3--4--5--6
4 死んだ後も亡くなった人の遺志は、残された者に託される	1--2--3--4--5--6
5 死んだ後は、残された者との関係性は喪失してしまう	1--2--3--4--5--6
6 死は必須である	1--2--3--4--5--6

自分の死についていえば、

7 死は、その存在の終わりを意味する	1--2--3--4--5--6
8 死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1--2--3--4--5--6
9 死とは、人生を中止させるものである	1--2--3--4--5--6
10 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1--2--3--4--5--6
11 死は人生のゴールを意味する	1--2--3--4--5--6
12 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1--2--3--4--5--6

自分の死についていえば、

13 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続ける	1--2--3--4--5--6
14 死んでしまえば、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1--2--3--4--5--6
15 生は常に死と隣り合わせだ	1--2--3--4--5--6
16 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1--2--3--4--5--6
17 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1--2--3--4--5--6
18 死は、人生を大切にする上で必要なことである	1--2--3--4--5--6

自分の死についていえば、

19 死は人生を全うした証である	1--2--3--4--5--6
20 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1--2--3--4--5--6
21 死後には何も残らない	1--2--3--4--5--6
22 死んでしまったら、人生の意義をもう追求できなくなる	1--2--3--4--5--6
23 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1--2--3--4--5--6
24 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1--2--3--4--5--6

1、 全くそう 思わない	2、 ほとんど そう思わ ない	3、 あまりそ う思わな い	4、 ややそう 思う	5、 かなりそ う思う	6、 非常にそ う思う
--------------------	--------------------------	-------------------------	------------------	-------------------	-------------------

自分の死についていえば、

25 死は人生最後の仕事である	1--2--3--4--5--6
26 死は、人生の生き様を表すものである	1--2--3--4--5--6
27 死んだ後も残された者との絆は変わらない	1--2--3--4--5--6
28 死とは、自然の法則に従うことだ	1--2--3--4--5--6
29 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1--2--3--4--5--6
30 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続ける	1--2--3--4--5--6

自分の死についていえば、

31 死は存在の消滅である	1--2--3--4--5--6
32 死は人生にやり残しをもたらす	1--2--3--4--5--6
33 命の有限性が人生を輝かせる	1--2--3--4--5--6
34 死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1--2--3--4--5--6
35 死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1--2--3--4--5--6
36 死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1--2--3--4--5--6
37 死んでしまえばその存在は無でしかない	1--2--3--4--5--6

補足資料 8 本調査（大切な人の死）

<p>あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。</p> <p>はじめに、今、あなたにとって一番大切な人（例えば、家族、親友、恋人）は誰でしょう。思い浮かべてみてください。</p> <p>さらに、その大切な人の死を思い浮かべたとき、</p> <p>あなたはどのように考えるでしょうか。</p> <p>「大切な人の死についていえば…」の後に続く以下の文章について</p> <p>「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの 6 段階のうち、</p> <p>あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、あてはまる番号に○を記入してください。</p>		<table><tr><td>1. 全く そう 思わ ない</td><td>2. ほと んど そう 思わ ない</td><td>3. あま りそ う思 わな い</td><td>4. やや そう 思っ つ</td><td>5. か な り そ う 思 っ つ</td><td>6. 非 常 に そ う 思 っ つ</td></tr></table>	1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思っ つ	5. か な り そ う 思 っ つ	6. 非 常 に そ う 思 っ つ
1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思っ つ	5. か な り そ う 思 っ つ	6. 非 常 に そ う 思 っ つ			
<p>大切な人の死についていえば、</p>								
1 死は、人生を大切にすることで必要である	1--2--3--4--5--6							
2 死は人生を全うした証である	1--2--3--4--5--6							
3 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1--2--3--4--5--6							
4 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続ける	1--2--3--4--5--6							
5 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1--2--3--4--5--6							
6 死後には何も残らない	1--2--3--4--5--6							
<p>大切な人の死についていえば、</p>								
7 死んでしまったら、人生の意義をもはや追求できなくなる	1--2--3--4--5--6							
8 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1--2--3--4--5--6							
9 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1--2--3--4--5--6							
10 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1--2--3--4--5--6							
11 死は人生最後の仕事である	1--2--3--4--5--6							
12 死は、人生の生き様を表すものである	1--2--3--4--5--6							
<p>大切な人の死についていえば、</p>								
13 死んだ後も残された者との絆は変わらない	1--2--3--4--5--6							
14 死とは、自然の法則に従うことだ	1--2--3--4--5--6							
15 死は存在の消滅である	1--2--3--4--5--6							
16 死は人生にやり残しをもたらす	1--2--3--4--5--6							
17 死とは、人生を中止させるものである	1--2--3--4--5--6							
18 命の有限性が人生を輝かせる	1--2--3--4--5--6							
<p>大切な人の死についていえば、</p>								
19 死は、人生の集大成として位置づけられる	1--2--3--4--5--6							
20 死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1--2--3--4--5--6							
21 死んでしまえばその存在は無でしかない	1--2--3--4--5--6							
22 死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1--2--3--4--5--6							
23 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1--2--3--4--5--6							
24 いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1--2--3--4--5--6							

1. 全くそう 思わない	2. ほとんど そう 思わない	3. あまり そう 思わない	4. やや そう 思う	5. かなり そう 思う	6. 非常に そう 思う
--------------------	--------------------------	-------------------------	----------------------	-----------------------	-----------------------

大切な人の死についていえば、

25 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1--2--3--4--5--6
26 死んだ後も亡くなった人の遺志は、残された者に託される	1--2--3--4--5--6
27 死んだ後は、残された者との関係性は喪失してしまう	1--2--3--4--5--6
28 死は必須である	1--2--3--4--5--6
29 死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1--2--3--4--5--6
30 死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1--2--3--4--5--6

大切な人の死についていえば、

31 死は、その存在の終わりを意味する	1--2--3--4--5--6
32 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1--2--3--4--5--6
33 死は人生のゴールを意味する	1--2--3--4--5--6
34 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続ける	1--2--3--4--5--6
35 死んでしまえば、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1--2--3--4--5--6
36 生は常に死と隣り合わせだ	1--2--3--4--5--6
37 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1--2--3--4--5--6

補足資料 9 本調査（他人の死）

あなたが、死についてどのように考えるかについての質問です。

はじめに、**他人の死**について思い浮かべてください。あなたはそのとき、どのように考えるでしょうか。

この場合、他人とはあなたにとって身近**でもなく**、大切な人**でもない**、

一般的な人を意味します。次に、「**他人の死**についていえば・・・」

の後に続く以下の文章について「非常にそう思う」から「全くそう思わない」

までの 6 段階のうち、あなたの考えがどれに一番近いかを考えて、

あてはまる番号に○を記入してください。

1. 全く そう 思わ ない	2. ほと んど そう 思わ ない	3. あま りそ う思 わな い	4. やや そう 思う	5. かな りそ う思 う	6. 非常 にそ う思 う
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

他人の死についていえば、

1 いずれ死ぬということが今後の人生に大きな意味を与える	1--2--3--4--5--6
2 死は人生のゴールを意味する	1--2--3--4--5--6
3 死は、乗り越えなくてはならない人生最後の壁である	1--2--3--4--5--6
4 人は死んだ後も、残された者の記憶に残り続ける	1--2--3--4--5--6
5 死んでしまえば、いつかは残された者の記憶から消えてしまう	1--2--3--4--5--6
6 生は常に死と隣り合わせだ	1--2--3--4--5--6

他人の死についていえば、

7 死んでしまったら、これまでの希望が達成できずじまいになる	1--2--3--4--5--6
8 死とは、人生の完成を妨げるものだ	1--2--3--4--5--6
9 死があるからこそ悔いのないように生きるべきだ	1--2--3--4--5--6
10 死は、人生を大切にする上で必要なことである	1--2--3--4--5--6
11 死は人生を全うした証である	1--2--3--4--5--6
12 死をもって人生は完結を迎えるのだ	1--2--3--4--5--6

他人の死についていえば、

13 死んだ後も、人は残された者の思い出の中に生き続ける	1--2--3--4--5--6
14 世の中は、誰かが生まれ、誰かが死ぬことで成り立っているのだ	1--2--3--4--5--6
15 死後には何も残らない	1--2--3--4--5--6
16 死んでしまったら、人生の意義をもう追求できなくなる	1--2--3--4--5--6
17 死とは、人生を中途半端に終わらせるものだ	1--2--3--4--5--6
18 死があるからこそ命の尊さが際立つのだ	1--2--3--4--5--6

他人の死についていえば、

19 死は人生最後の仕事である	1--2--3--4--5--6
20 死とは、自然の法則に従うことだ	1--2--3--4--5--6
21 死は存在の消滅である	1--2--3--4--5--6
22 死は人生にやり残しをもたらす	1--2--3--4--5--6
23 死とは、人生を中止させるものである	1--2--3--4--5--6
24 命の有限性が人生を輝かせる	1--2--3--4--5--6

1. 全くそう 思わない	2. ほとんど そう思わ ない	3. あまり そう思わ ない	4. やや そう思 う	5. かなり そう思 う	6. 非常 にそう 思 う
--------------------	--------------------------	-------------------------	----------------------	-----------------------	---------------------------

他人の死についていえば、

25	死は、人生の集大成として位置づけられる	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
26	死ぬということは、人生をやり遂げたということである	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
27	死んだ後も、生前の人生は残された者に受け継がれる	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
28	死は、世の中の仕組みにおいて必要なことである	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
29	死は、人生の生き様を表すものである	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
30	死んだ後も残された者との絆は変わらない	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6

他人の死についていえば、

31	死んでしまえばその存在は無でしかない	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
32	死によって、人は夢をあきらめざるをえなくなる	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
33	いずれ死ぬからこそ、今を大切にすべきだ	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
34	死んだ後も亡くなった人の遺志は、残された者に託される	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
35	死んだ後は、残された者との関係性は喪失してしまう	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
36	死は必須である	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6
37	死は、その存在の終わりを意味する	1	--	2	--	3	--	4	--	5	--	6

補足資料 10 本調査（死別体験・死生観尺度・SWLS）

**問 1 から問 6 の問題において、あてはまるものに○をつけてください。（他に何かあなた自身の答えをお持ちであれば、
その他に○を記入し、カッコ内に具体的に記述してください）**

問 1. あなたは、人は亡くなった後、どうなると思いますか。

- a. 天国、極楽浄土などへ行く b. 生まれ変わる c. 先に亡くなった人と共にお墓の中で安らかに眠る
d. 何も残らない e. その他（ ）

問 2. あなたのこれまでの人生の中で、大切な人を亡くされた経験はありますか。

- a. ある b. ない

問 3. 「大切な人の死」について答える質問において、想定した人はあなたにとってどのような立場の方ですか。

- a. 父母 b. 兄弟 c. 配偶者 d. 祖父母、親戚 e. 友人 f. 恋人 g. その他（ ）

問 4. 問 2 で a と答えられた方にお聞きます。亡くなられた方は、問 3 で答えられた方と同じ方ですか。

- a. はい b. いいえ

問 5. 以下の問題は選択肢が7つになります。

お氣をつけてお答えください。

1. 当てはまらない	2. ほとんど当てはまらない	3. やや当てはまらない	4. どちらでもない	5. やや当てはまる	6. かなり当てはまる	7. 当てはまる
---------------	-------------------	-----------------	---------------	---------------	----------------	-------------

1 家族や友人と死についてよく話す。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
2 死ぬことがこわい。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
3 私は死を非常に恐れている。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
4 「死とは何だろう」とよく考える。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
5 死は受け入れ難い悲しみである	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
6 どんなことをしても死を考えることを避けたい。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
7 自分が死ぬことを考えると、不安になる。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
8 私は死についての考えが思い浮かんでくると、いつもそれをはねのけようとする。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
9 死は深い嘆きをもたらすものだ	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
10 死は悲劇以外の何物でもない	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
11 身近な人の死をよく考える。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
12 死は恐ろしいものだと思う。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
13 死は最大の不幸である	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
14 私は死について考えることを避けている。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
15 自分の死について考えることがよくある。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
16 死は恐ろしいのであまり考えないようにしている。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
17 私の人生はほとんど私の理想に近いものだ。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
18 私の人生の状態は素晴らしい。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
19 私は自分の人生に満足している。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
20 人生において得たい重要なものはほとんど手に入れた。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7
21 私が人生を終えるとき、自分の人生のなかで変えたいと思うことはほとんどないだろう。	1 - - - 2 - - - 3 - - - 4 - - - 5 - - - 6 - - - 7

問 6. 問 5 の問題文の「死」という記述について、あなたはどなたの死を想定して答えましたか。（2, 7, 11, 15 など誰の死かが明記されているものは除いて） a. 自分 b. 他人 c. 大切な人 d. その他（ ）

補足資料 11 本調査（充実感尺度）

<p>問 7. 最後の問題です。以下の問題は選択肢が 5 つになります。 お気をつけください。</p>	<p>1 さ ら な い</p> <p>2 あ ま り な い</p> <p>3 さ り ま た な い</p> <p>4 や や あ ま り</p> <p>5 あ ま り な い</p>
1 毎日、毎日変化のない単調な日々でつまらない	1---2---3---4---5
2 私は精神的に自立していると思う	1---2---3---4---5
3 だれも私を相手にしてくれないような気がする	1---2---3---4---5
4 自分の理想とはかけ離れた今の生き方に焦燥感を感じる	1---2---3---4---5
5 生活に充実感で満ちた楽しさがある	1---2---3---4---5
6 私は主体的に生きていると思う	1---2---3---4---5
7 私ひとりがとり残されているようで寂しい	1---2---3---4---5
8 自分の責任をはたすことに喜びを感じる	1---2---3---4---5
9 私は生きがいのある生活をしている	1---2---3---4---5
10 私は独立心が強いと思う	1---2---3---4---5
11 生まれてきてよかったと思う	1---2---3---4---5
12 毎日の生活にはりがある	1---2---3---4---5
13 いざとなるとどうしても人をたよってしまう (R)	1---2---3---4---5
14 自分がなさけなくていやになる	1---2---3---4---5
15 毎日の生活でものをやりとげる喜びがある	1---2---3---4---5
16 私には毎日の生活の中で何かへの使命感がある	1---2---3---4---5
17 毎日の生活に退屈している	1---2---3---4---5
18 自分の信念にもとづいて生きている	1---2---3---4---5
19 私をわかってくれる人がいないと思う	1---2---3---4---5
20 私は価値のある生活をしていると思う	1---2---3---4---5

補足資料 12 予備調査 プログラム指導案

心の授業 指導案				
平成 20 年 10 月 31 日・11 月 7 日				
3 年 A 組、B 組、C 組				
東京大学教育学研究科 臨床心理学コース				
海老根理絵				
1. テーマ：“輝いて生きる”とは				
2. ねらい：小児病棟において懸命に生きる子どもたちの生活を追ったドキュメンタリーを教材に、生徒たちが“輝いて生きる”ことに対し、自発的に題材を決めて、友達同士で率直に話し合うことができる				
3. 展開				
時間	活動項目	学習内容	指導上の留意点	備考
1 分	「講師挨拶」		発言を促すため、質問の仕方を工夫する。	
5 分	「発問」			
	輝いて生きるってどういうこと？	「予想される生徒からの回答」	ネガティブな回答に対しては、何故そう思ったか、どうすればできるようになるかについてビデオを観てから再度考えてみることを促す。	DVD
25 分	「ビデオ教材の視聴」	<ul style="list-style-type: none"> 一生懸命生きていること 夢に向かってがんばってること わからない→→→→→ 自分ではできていない→→→→→ 		player
2 分	「発問」	「予想される生徒からの感想」	ネガティブな感想については、ディスカッションで他の班員の意見を聞くことを促し、関連図書を参考にすることも勧める。	ケーブル
	ビデオを観て、改めて輝いて生きるってどういうことだと感じた？	<ul style="list-style-type: none"> 友達，家族とのつながり いのちの大切さ ビデオの子どもの立場なら輝いて生きることなどできない→→→→ 		ルコー
13 分	「ディスカッション」	ビデオの感想を元に“輝いて生きる”というキーワードから、自分たちにとって“輝いて生きる”ために必要な「友情」「家族とのつながり」「いのち」等について話し合い、その内容をまとめる。班ごとにテーマを決めて話し合い、その結果をまとめる。	ディスカッションが活発になるよう、一人が一度は班で決めたテーマについてコメントができるよう教示する。	まとめのため A4 用紙
5 分	「授業まとめ」		興味関心を継続させるため、課題を出し、関連図書を貸し出す。	関連図書
	「発問」			
	輝いて生きるには何が必要か、各個人で考えてみよう			
4. 課題：作文「輝いて生きるために大切なことってなんだろう？」				
授業についての感想				

補足資料 13 予備調査プログラム終了後アンケート

本日の授業についての質問です。感想や気づいた点等について率直に書いてください。

1. 授業全体を通して良かったと思う点，何か為になった点があればそれについて詳しく教えてください。

2. 授業全体を通して，嫌だったこと，不満だったことがあればそれについて詳しく教えてください。

3. 授業の中で観たビデオに対し，どのように感じましたか？印象に残った人やシーンがあればそれについて挙げ，どのように感じたかについて詳しく教えてください。

4. その他気づいた点があれば教えて下さい。

補足資料 14 予備調査 プログラム作文課題

タイトル「輝いて生きるために大切なことってなんだろう？」

*用紙が足りない場合は裏面も使ってください。

補足資料 15 2009 年度／2010 年度（保護者資料）

保護者の皆様へ

課題別授業「いのち」に関する生徒聞き取り調査についてのお願い

私は東京大学教育学研究科臨床心理学コースに所属しております，海老根と申します。この秋、「毎日を大切に生きるためのレッスン」―いのちの大切さについて考えよう―というテーマで心理教育の授業を行うこととなりました。

昨今では、「おくりびと」等、映画や文芸においても「死」について改めて意識し、一人一人が自分なりの死生観を持つことが見直されはじめています。実際、「死」は私達にとってとても身近な存在であり、それは大人であっても子どもであっても変わりはありません。しかしながら、中等教育においてはこのような授業を行う前例はまだ少なく、「いのち」や「死」をテーマとして授業を行うことはタブー視されているという現状があります。

今回行う、このような授業の取り組みは、中等教育においても画期的であり、生徒の自己成長においても大きな意味をもつと考えられます。授業は、臨床心理学を専門とする大学教員、研究者、学生が見守る中、生徒たちの状況を見ながら行われますので安心していただければと存じます。

また、授業プログラムの一環として、「自分や大切な人のいのちについて考え、生きる上で大切な絆を確認すること」を目的に、ご家族と、大切な「いのち」について意見をかわすという課題を設けております。

ご家族の皆様におかれましては是非ともご協力を頂けたらと存じます。生徒たちから、「臓器移植・ドナーカード」「いじめ・自殺」等、ご家族のご意見をお聞きすることがあるかと思ひます。いのちに関する考え方に、正しい考え、間違った考えはなく、様々なご意見があると思ひます。このような題材についてご家族で率直に話し合うことは生徒たちにとって重要且つ、有意義な機会となると考えております。

しかしながら内容によっては話すことに苦痛を伴う場合が考えられます。もし、生徒たちから質問を受けた際、「話したくない」「答えたくない」場合はそのようにおっしゃっていただければと存じます。生徒たちにも無理強いせず、できる範囲で課題を行うように伝えたいと思っております。

尚、例えば最近、身近な方がお亡くなりになった等、生徒たちが授業を受ける上で気になる点等がございましたら、下記の備考欄に記入の上ご提出されるか、下記のメールアドレス、または担当の■■■■教諭に連絡をいただければと存じます。

お忙しいところ大変恐縮ではございますがご理解いただきますようよろしくお願い致します。

東京大学大学院 教育学研究科 臨床心理学コース 博士課程
海老根 理絵

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1 ebinereseach@yahoo.co.jp

備考欄

補足資料 16 2009 年度／2010 年度（生徒への事前アンケート）



「いのちに関するアンケート調査」

このアンケートは、今年 11 月に予定をしている授業プログラム、「毎日を大切に生きるためのレッスン」—いのちの大切さについて考えよう—を皆さんに受けてもらう前に、皆さんが自分や大切な人の「いのち」について今、どのように考えているかについてお聞きするための資料です。

このアンケートは皆さんが安心して授業を受けてもらえるよう、授業の内容や形式を考える上での大切な資料となります。

このアンケートの内容は他のメンバーに伝わることをないようにしますので、できるだけ正直に答えて下さい。また、心配なこと、聞きたい事がある場合は、担当の海老根や、先生、話しやすいスタッフに声をかけてください。メールでも OK です。

名前（ ）

質問 1. 皆さんに質問です。あなたは親しい人、大切な人を亡くされたことがありますか？
○をつけてください。

（ はい いいえ ）

質問 2. 質問 1. で、「はい」と答えた方に質問です。それはあなたにとってどのような関係の人でしたか？（例）祖母、友人

（ ）

質問 3. 質問 1. で、「はい」と答えた方に質問です。それはいつ頃のことでしたか？

（ ）

質問 4. 質問 1. で、「はい」と答えた方に質問です。授業において、自分や大切な人の「死」について考えたり、話したりすることは辛いですか？最も近いものに○をつけてください。

（ とても辛い 少し辛い どちらでもない 辛くはない ）

質問 5. 皆さんに質問です。自分や大切な人の「死」について考えたり、話したりすることは怖いですか？最も近いものに○をつけてください。

（ とても怖い 少し怖い どちらでもない 怖くはない ）

質問 6. 皆さんに質問です。あなたは家族と、自分や家族の死について話したことがありますか？○をつけてください。

（ はい いいえ ）

質問は以上です。この結果を踏まえ、皆さん一人一人が辛い気持ち、嫌な気持ちにならないように考え、そして皆さんにとって得るものがあるような授業にしていきたいと思います。ありがとうございました。

担当 海老根 理絵 ebinereseach@yahoo.co.jp

補足資料 17 2009 年度（第 1 回目プログラムスケジュール）

「毎日を大切に生きるためのレッスン」～いのちの大切さについて考えよう～ 第 1 回 10 月 6 日 授業スケジュール		
時間	学習内容	備考
14:10	授業 4 回分のオリエンテーション <div>授業の目的、約束、スケジュール説明</div>	資料 1 を配布
14:20	ウォーミングアップ 1:自分のいのちについて考えてみる	資料 2 を配布 課題配布
14:30	ウォーミングアップ 2:お互いの意見を聴いてみる <div>自分の命についての考えを確認、人の意見を聴き様々な考えがあることを理解</div>	
14:40	第一回「ドナーカードって知ってる？」用語説明、情報提供	
14:50	休憩	
15:00	ドナーカードについての自分の意見をまとめる	
15:10	ドナーカードについてお互いの意見を交換する <div>臓器移植についての自分の考えを確認、人の意見を聴き様々な考えがあることを理解</div>	
15:25	家族がドナーカードについてどのように考えているかを予想する <div>自分の家族はどう考えているかを予想する</div>	
15:35	課題説明、配布	
15:40	リラクゼーション	
15:50	終了	

補足資料 18 2009 年度（第 2 回目プログラムスケジュール）

「毎日を大切に生きるためのレッスン」～いのちの大切さについて考えよう～ 第 2 回 10 月 13 日 授業スケジュール		
時間	学習内容	備考
14:10	前回の授業の振り返り 課題についてディスカッション 自分の家族はどうだった？	
14:20	青春リアル	DVD1 用意
14:40	第 2 回「自分のいのちは自分だけのもの？」 ウォーミングアップ:ディスカッション 自分の心と身体について改めて考えてみよう	資料 1 配布
14:50	休憩	
15:00	資料 2 を読んで自分の考えをまとめる	資料 2 配布
15:10	お互いの意見をディスカッションする	
15:25	家族が自殺についてどのように考えているかを予想する 自分の家族はどう考えているかを予想する	
15:35	課題の説明、配布	課題配布
15:40	リラクゼーション	
15:50	終了	

補足資料 19 2009 年度（第 3 回目プログラムスケジュール）

「毎日大切に生きるためのレッスン」～いのちの大切さについて考えよう～ 第3回 10月20日 授業スケジュール		
時間	学習内容	備考
14:10	前回の授業の振り返り 課題についてディスカッション <div>自分の家族はどうだった？</div>	DVD1 用意 資料1 配布
14:20	Life is Beautiful	
14:40	第3回「生きていることは当たり前？」 ウォーミングアップ:ディスカッション <div>生きているってどういうこと？毎日大切に生きている？</div>	
14:45	休憩	
15:55	アシュリー	DVD2 用意 課題配布
15:35	ビデオについてお互いの意見をディスカッションする	
15:45	課題説明	
15:47	リラクゼーション	
15:50	終了	

補足資料 20 2009 年度（第 4 回目プログラムスケジュール）

「毎日大切に生きるためのレッスン」～いのちの大切さについて考えよう～ 第3回 10月20日 授業スケジュール		
時間	学習内容	備考
14:10	前回の授業の振り返り 課題についてディスカッション <div>自分の家族はどうだった？</div>	DVD1 用意 資料1 配布
14:20	Life is Beautiful	
14:40	第3回「生きていることは当たり前？」 ウォーミングアップ:ディスカッション <div>生きているってどういうこと？毎日大切に生きている？</div>	
14:45	休憩	
15:55	アシュリー	DVD2 用意 課題配布
15:35	ビデオについてお互いの意見をディスカッションする	
15:45	課題説明	
15:47	リラクゼーション	
15:50	終了	

補足資料 21 2009 年度/2010 年度 お休みカード



タイトル

「毎日を大切に生きるためのレッスン」 ～いのちの大切さについて考えよう～

目標

1. 自分や大切な人のいのちについて自分なりの考えを持つこと
2. 今、生きているこの時間（自分の人生）を大切にすること



授業での約束

- ☆ 「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない」
いのちについての考えは人それぞれ。
- ☆ 「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること」
お休みカード提示した人には無理に意見を求めないこと。

スケジュール

10月6日

「ドナーカードって知っている？」

臓器移植・脳死を通して自分や大切な人のいのちについて考えよう

10月13日

「自分のいのちは自分だけのもの？」

自分のいのちだから、自分の自由にしたいのか考えてみよう

10月20日

「生きていることは当たり前のこと？」

色々な生き方を知り、自分の人生を考えてみよう

10月27日

「僕、私にとって、いのちって何だろう？」

この授業を通して自分なりに考えたいいのちについてまとめてみよう

(名前：)

1. 人はいつか死ぬって知ったのっていつ頃？

()

2. 自分は死んだらどうなると思う？

3. 自分の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？

4. 家族や大切な人の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？

「ドナーカードって知ってる？」

「ドナーカード」って？

ドナーカードとは_____カードともいいます。臓器移植では、自分の気持ちを_____ことがとても大切です。このカードは、もし自分が心肺停止、もしくは脳死状態になった時に、自分の臓器を_____に「あげたい」「あげたくない」という気持ちを記入しておき、携帯するためのものです。ドナーカードは_____歳から作ることができます。



(社)日本臓器移植ネットワーク <http://www.jotnw.or.jp/index.html>

「臓器提供」って？

臓器提供とは、心臓 や腎臓、肝臓、肺などの臓器が働かなくなり、治るための治療法にも限界がある患者を助けるために、患者ではない第3者が臓器を提供すること。臓器を提供してくれる人を「ドナー」、臓器をもらう人を「レシピエント」と言う。

(東京書籍: 中学公民P54～「国際社会と人権」)

脳死って？

脳死の状態とは、植物状態とは異なり、大脳と小脳だけでなく、脳幹も死んでいる状態のこと。現代の医学では二度と元には戻らない。更に、自分で呼吸ができないので、人工呼吸器をつけないと呼吸が不可能。呼吸ができないと、心臓も止まってしまう、心停止となる。人工呼吸器をつけていれば、心臓は動くことができるが、長い間この状態は保つことはできない。(東京大学医学部附属病院 組織バンクHP 参照)

臓器移植法案

今年7月、臓器提供の年齢制限を撤廃する改正臓器移植法(A案)が参院本会議で可決、成立した。これまで禁じられていた15歳未満の子供からの臓器提供が可能となるほか、本人が生前に拒否表明していなければ家族の同意のみで臓器提供できることになるため、国内での臓器移植は拡大するとみられる。(産経新聞7月13日)

肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター

ドナー様、ご家族の皆様へ

初めてお手紙を書きます。

ドナー様とご家族の強い意志と深い理解のもとで大切な肝臓をいただき、6ヶ月の息子の命を助けてもらい、本当にありがとうございました。

突然、劇症肝炎と診断されてから日がたつにつれ状態が悪くなり、小さなからだで一生懸命がんばっても肝臓の細胞は再生されないと診断されました。最終的には移植しかないと言われ、親からの移植はできないことで二重のショックでした。

しかし、どうにか息子の命を助けてあげたいと思い、大学病院の勧めで、家族で話し合い、移植希望登録をしました。脳死について知識のなかった私たちは、解らないなりに資料などを参考に勉強しました。脳死の判定のむずかしさ、支える家族の気持ちを考えると、たいへんな決断だと思い、胸が痛みます。

そのおかげでドナー様の肝臓をいただくことができ、大手術ができたこと、本当に幸福に思えます。そして、息子のからだのなかで、いただいた肝臓が着実に動いて働いていてくれます。

術後は、大きな問題もなく、どれもクリアできるほどのものでした。今、ベッドの上で動き回り、ミルクをおいしそうに飲む姿を見られるのもドナー様のおかげだと思います。

息子が大きくなり、話が理解できるようになりましたら、大切な肝臓をいただいて手術したこと、命の大切さを話してあげたいと思います。

手術をして約2ヶ月後、退院することができ、ドナー様ご家族の皆様には本人、家族一同お礼を申し上げます。「生命」という何物にもかえがたいものをいただき、本当にありがとうございました。

(財)日本臓器移植ネットワーク 移植経験者手記 vol5 より

脳死判定された家族の手記

Nさんの長女・Yちゃん(当時2歳8カ月)は、2005年12月、カゼが元で急性脳症となり、3日後に脳死状態と診断された。脳死状態に陥ると10日以内には心臓が停止して死を迎える、というのが医学界の常識だという。しかし、それから1年7カ月が過ぎた今も、Yちゃんの心臓は止まるどころか、体は成長し続け、身長は11cm伸び、体重も5kg増えた。人工呼吸器が必要だが、体は温かく血色も良い。普通の子供が静かに眠っているようにしか見えない。

Yちゃんには両親、祖母、3人の兄がいる。以前の家を売ってこの春新築した家は、大工の父がYちゃんの介護がしやすいように設計した。Yちゃんは時々、病院から一時帰宅するが、在宅介護の実現が一家の目標だ。去年11月、Nさん一家は、着物姿のYちゃんと神社にお参りして、七五三を祝った。母は次のように語った。「Yはしゃべったり、笑ったりはしませんが、生きる姿を変えただけなんです。あっちの子供の命の方が大事だから、こっちの子供の命を捨てましょう、ではないはずです。それぞれが持って生まれた一つの命を、重い・軽いとか、大きい・小さいといった言葉で評価してほしくありません。同じ“お母さんから生まれた命、です”父は、「どの親御さんにとっても、わが子は大切な命で、奇跡があれば子供の病気が治って欲しいと思う。子供のために臓器提供してほしい親御さんも、脳死状態の子供を持つ私たちも同じ気持ちなんです。そのことを社会に理解して欲しい。ただそれだけです」と。

「絆～いのち見つめて 臓器移植の現実～」テレビ愛知 2007年3月放映より

Q1.あなたはドナーカードを作りたいと思いますか？

Q2.その理由はなんですか？

Q3.あなたは臓器移植(法)について同意しますか？しませんか？

Q4.その理由はなんですか？

Q5.万が一ご家族が脳死状態となったとき、あなたはご家族の臓器を他の人に移植をすることについて、家族として同意しますか？しませんか？

Q6.その理由はなんですか？

家族についての予想

Q1.あなたの家族は自分が脳死になった場合、臓器移植について同意すると思いますか？

Q2.その理由は？

Q3.あなたの家族はあなたが自分のドナーカードを作るとしたらどう思うと思いますか？

Q4.その理由は？

補足資料 24 2009 年度（第 1 回目プログラム 資料 3）

資料 3

10月6日 課題 「ドナーカードについて」

あなたのご家族が、ご自身や子どもであるあなたのいのちについて実際どのように考えているかを聞いてみましょう。一番下にある資料をご家族に見せ、以下の質問をしてみましょう。そしてこのトピックについて自分自身はどう考えているかについて、ご家族の方にも話してみましょう。自分が授業で予想した答えと比較してどうだったかな？

Q1.もしあなたが脳死と判定されたとき、自分の臓器移植について同意すると思いますか？

Q2.その理由は？

Q3.もし子どもが自分のドナーカードを作りたいと言ったとしたらどう思いますか？

Q4.その理由は？

【注意点】

注意1:ご家族が「このトピックについては話したくない」という場合は無理に聞くことはやめましょう。

注意2:いのちに対する考えに正しい、間違っているというものはありません。あなたとあなたの家族の考えが異なることがあっても、お互いの考えを否定する

資料

臓器移植とドナーカードについて

日本では 1997 年に臓器移植をする際のさまざまな条件を定めた臓器移植法（「臓器の移植に関する法律」）が施行され、従来からの心停止後の臓器提供のほかに、「脳死した者の身体」からの臓器提供も可能になりました。また今年の夏、今年 7 月、臓器提供の年齢制限を撤廃する改正臓器移植法（A 案）が参院本会議で可決、成立し、これまで禁じられていた 15 歳未満の子供からの臓器提供が可能となるほか、本人が生前に拒否表明していなければ家族の同意のみで臓器提供できることになるため、国内での臓器移植は拡大するとみられます。事故や重い病気によって損傷を受けた人たちは臓器移植によって助かるケースもとても多くあります。

しかしながら、脳死を人の死と断定してしまうことには様々な懸念要素もあります。

ドナーカードとは臓器提供意思表示カードともいいます。臓器移植では、自分の気持ちをきちんと伝えることがとても大切です。このカードは、もし自分が心肺停止、もしくは脳死状態になった時に、自分の臓器を他の人の治療のために「あげたい」か「あげたくない」という気持ちを記入しておき、携帯するためのものです。

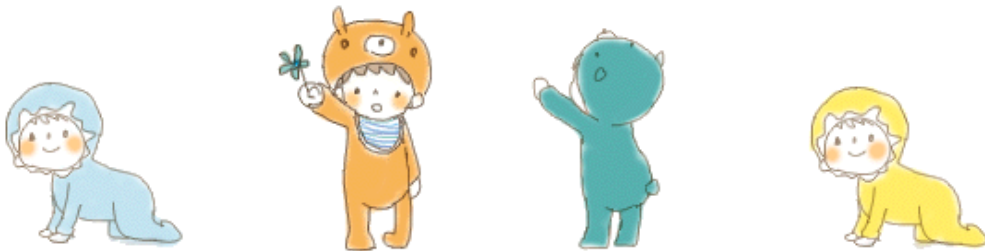
ドナーカードは 15 歳から作ることができます。

ウォーミングアップ資料 第 2 回「自分のいのちは自分だけのもの？」

- (1) ピアスを開けたい（タトゥーを入れたい）と思った。親に反対された。どう思う？

- (2) 高校を卒業したらミュージシャンになりたい（留学したい）と思った。親に反対された。どう思う？

- (3) 自分のいのちなんだから、自分の好きにしていいたいと思う？それはどうして？



第2回 「自分のいのちは自分だけのもの？」

あなたは小学校のとき同じクラスでとても仲の良かったA君（Aちゃん）から一通のメールを受け取りました。A君（ちゃん）は小学校卒業後、遠くに引っ越してしまったため、頻繁に会うことはできませんが、メールや電話などでたまに連絡を取り合っている関係です。ただ、ここ数ヶ月A君（ちゃん）から連絡がなく、心配していた矢先のことでした。

メールによれば、A君（ちゃん）は最近、ずっとクラスメイトから無視をされたり、陰口を裏サイトに書かれたりと様々ないじめを受け続けているそうです。毎日毎日が辛く、「消えてなくなりたい」といつも思っています。祖母の介護に忙しい母親や、家族のため、毎日夜中まで仕事をしている父親には心配をかけたくないと感じたA君（ちゃん）は、家族に悩みを打ち明けることができないそうです。学校には友人もおらず、誰も自分を助けてくれる人などいないのだと思っています。実際に自殺を考えており、「自分のいのちなのだから自由にしていはいはずだ」と締めくくられていました。

Q1. あなたは A 君（ちゃん）の自殺は許されると思いますか？

Q2. 許される、または許されないと思う理由はなんですか？

Q3. 「自分のいのちなのだから自由にしていはいはずだ」というA君（ちゃん）に対しあなたはどうか答えますか？

Q4. 落ち込んでいるA君（ちゃん）に対し、どのように接しますか？

Q4. あなたがA君（ちゃん）の立場ならこの状況をどうすると思いますか？



あなたの家族はどう思っているだろう？



Q5.あなたの家族は A 君(ちゃん)の自殺を許されると考えると思いますか？

Q6.その理由は？

Q7.あなたの家族はもしあなたがこのようないじめにあっていると知ったらどうすると思いますか？

Q8.あなたはそうされることについてどう思いますか。

メモ

10月13日 課題 「自分のいのちは自分だけのもの？」について

あなたのご家族が、ご自身や子どもであるあなたのいのちについて実際どのように考えているかを聞いてみましょう。一番下にある資料をご家族に見せ、以下の質問をしてみましょう。そしてこのトピックについて自分自身はどう考えているかについて、ご家族の方にも話してみましょう。自分が授業で予想した答えと比較してどうだったかな？

Q1. A 君(ちゃん)の自殺を許されると思いますか？

Q2.その理由は？

Q3.もし自分の子どもがこのようないじめにあっていると知ったらどうしますか？

【注意点】

注意1:ご家族が「このトピックについては話したくない」という場合は無理に聞くことはやめましょう。

注意2:いのちに対する考えに正しい、間違っているというものはありません。あなたとあなたの家族の考えが異なることがあっても、お互いの考えを否定することはやめましょう。

資料

あなたは小学校のとき同じクラスでとても仲の良かったA君(Aちゃん)から一通のメールを受け取りました。A君(ちゃん)は小学校卒業後、遠くに引っ越してしまったため、頻繁に会うことはできませんが、メールや電話などでたまに連絡を取り合っている関係です。ただ、ここ数ヶ月A君(ちゃん)から連絡がなく、心配していた矢先のことでした。

メールによれば、A君(ちゃん)は最近、ずっとクラスメイトから無視をされたり、陰口を裏サイトに書かれたりと様々ないじめを受け続けているそうです。毎日毎日が辛く、「消えてなくなりたい」といつも思っています。祖母の介護に忙しい母親や、家族のため、毎日夜中まで仕事をしている父親には心配をかけたくないと感じたA君(ちゃん)は、家族に悩みを打ち明けることができないそうです。学校には友人もおらず、誰も自分を助けてくれる人などいないのだと思っています。実際に自殺を考えており、「自分のいのちなのだから自由にしていはいはずだ」と締めくくられていました。

補足資料 28 2009 年度（第 3 回目プログラム 資料 1）

ウォーミングアップ資料 第 3 回「生きていることは当たり前？」

（1） 生きているってどういうことだと思う？

（2） 自分は何歳くらいまで生きると思う？それはどうして？

（3） 毎日を大切に生きるってどういうことだと思う？自分はそうできていると思う？



10 月 20 日 課題

作文テーマ「もし、あなたのいのちがあと半年しかなかったら？」

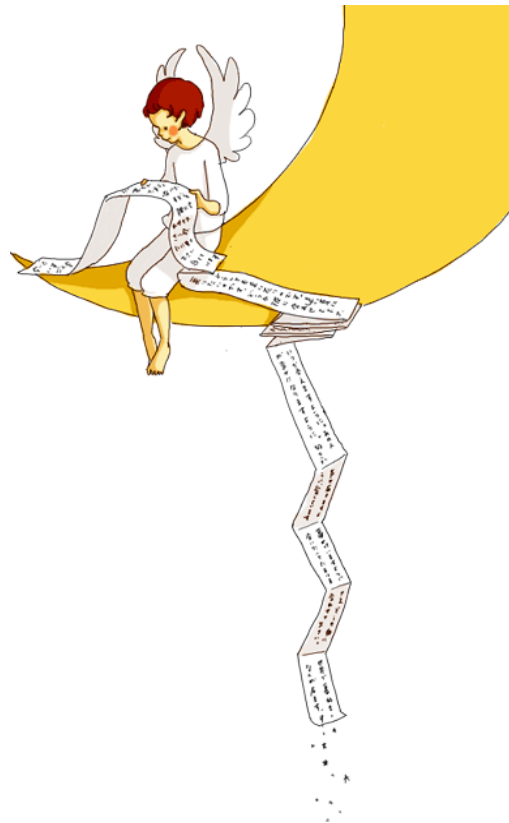
最近体調が悪いと考えたあなたは病院へ行きました。そこで医師から「あなたはもう治らない病気です。残念ながらあなたの余命はあと半年です」と告げられました。

あなたはどんな風に思う？

あなたは残りの人生で何をしたいと思う？

あなたは残りの人生を誰と過ごしたいと思う？

あなたは残りの人生をどう生きたいと思う？



補足資料 30 2009 年度（第 4 回目プログラム 資料 1）



第4回 「まとめ:僕、私にとってのいのち」



これまでの授業を通して、皆さんのいのち、大切な人のいのちについて様々なことを考えたと思います。いのちについての考え方には正しい、間違っているということはありません。そして、その考え方は、色々な経験をする中で変化していくことでもあります。

2009年10月27日現在のあなたにとっての「自分のいのち」、「大切な人のいのち」についての考えをまとめてみましょう。

1. 2009年10月27日現在、あなたは、ドナーカードを作りたいと思いますか？そしてそれはなぜですか？

2. 2009年10月27日現在、あなたは、自分のいのちは自分だけのものであると考えますか？それはなぜですか？

3. 2009年10月27日現在、あなたは、今、自分が生きていることを当たり前のことであると考えますか？それはなぜですか？

4. 2009年10月27日現在、あなたが死ぬまでにこれだけは絶対にしておきたいということを10個書いてみましょう。
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
 - 6.
 - 7.
 - 8.
 - 9.
 - 10.

10 月 27 日 課題

作文テーマ

「毎日を大切に生きるためのレッスン」

ーいのちの大切さについて考えようー

についての感想

10 月の 4 回の授業を通してあなたは自分や家族のいのちについて色々なことを考えたと思います。

あなたはどんなことを感じましたか？

あなたはどんなことを考えましたか？

そしてこれからどんな風な毎日を過ごしていきたいと思いますか？



補足資料 32 2009 年度／2010 年度（プログラム終了 3 か月後のアンケート）

<p>「毎日を大切に生きるためのレッスン」を終えて約 3 カ月が経ちました。 以下の文章について「当てはまる」から「当てはまらない」までの 5 段階 のうち、現在のあなたの考えに最も近い番号に○をつけてください。</p> <p>名前()</p>	<p>1. 当てはまらない</p> <p>2. あまり当てはまらない</p> <p>3. どちらでもない</p> <p>4. やや当てはまる</p> <p>5. 完全に当てはまる</p>
<p>1 授業を受ける前より自分のいのちを大切に考えるようになった</p> <p>2 授業を受ける前より毎日を大切に過ごそうと思うようになった</p> <p>3 授業を受ける前より自分の死を身近に感じるようになった</p> <p>4 授業を受ける前より死が怖くなった</p> <p>5 授業を受ける前より自分の死を意識するようになった</p>	<p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p>
<p>6 授業を受ける前より大切な人の死を意識するようになった</p> <p>7 授業を受ける前より家族と死について話すようになった</p> <p>8 授業を受ける前より生きていることに感謝するようになった</p> <p>9 授業を受ける前より大切な人の死を覚悟するようになった</p> <p>10 授業中感じたつらい気持ちが今も続いている</p>	<p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p>
<p>11 授業中感じた悲しい気持ちが今も続いている</p> <p>12 授業を受ける前よりこれからの生き方を考えるようになった</p> <p>13 授業を受ける前より死についての知識が増えた</p> <p>14 死は自分にはまだあまり関係のないことだと思う</p> <p>15 今回の授業を受けてよかったと思う</p>	<p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p> <p>1---2---3---4---5</p>
<p>16. 1 回ごとの授業(50 分×2 コマ)の時間の長さについてどう思いますか？ A. ちょうどよかった B. 短かった C. 長かった</p> <p>17. 16 の質問で B または C を選んだ場合、どのくらいがちょうどよいと思いますか？ (例) 1 回の授業 1 コマ 30 分×2 回 ()</p> <p>18. 今回の授業を受ける際、人数についてどのように思いましたか？ A. ちょうどよかった B. 少なかった C. 多かった</p> <p>19. 18 の質問で B または C を選んだ場合、どのくらいがちょうどよいとその理由は？ (例) 10 名くらい: 同じメンバーでもっと話ができて、理解が深まるから。()</p> <p>20. 今回、「毎日を大切に生きるためのレッスン」は後半(10 月)に行われましたが、この授業の時期は前半(春、夏など)と後半どちらが良かったと思いますか？ A. どちらでも同じ B. 今回のように後半がよかった C. 前半の方がよかった</p> <p>21. 20 の質問で B または C を選んだ場合、その理由は？ (例) 前半の段階ではディスカッションが進まなかったと思う。()</p> <p>22. 授業後のリラクゼーションはあった方がいいと思いますか？ A. あった方がいいと思う B. どちらでもよい C. ない方がよかった</p> <p>23. 22 の質問で A、もしくは C を選んだ場合その理由を書いてください。(例) 気分転換になったのであった方がよいと思う ()</p> <p>24. 授業最後の作文について、提出をしなかった、もしくは提出が遅れた理由は？ A. 面倒だったから B. 課題がたまってしまったから C. 忘れていたから D. 難しかったから E. 授業を振り返ることが苦痛だった(辛かった、悲しかった)から F. 忙しかったから</p>	

補足資料 33 2010 年度（プログラムスケジュール）

「毎日大切に生きるためのレッスン」～いのちの大切さについて考えよう～ 第 1 回 11 月 9 日 授業スケジュール		
時間	学習内容	備考
14:10	授業 4 回分のオリエンテーション <div>授業の目的、約束、スケジュール説明</div>	資料 1 を配布
14:20	ウォーミングアップ 1:自分のいのちについて考えてみる	資料 2 を配布
14:30	ウォーミングアップ 2:お互いの意見を聴いてみる <div>自分の命についての考えを確認、人の意見を聴き様々な考えがあることを理解</div>	
14:40	第一回「ドナーカードって知ってる？」用語説明、情報提供	課題配布
14:50	休憩	
15:00	ドナーカードについての自分の意見をまとめる	
15:10	ドナーカードについてお互いの意見を交換する <div>臓器移植についての自分の考えを確認、人の意見を聴き様々な考えがあることを理解</div>	
15:25	家族がドナーカードについてどのように考えているかを予想する <div>自分の家族はどう考えているかを予想する</div>	
15:35	課題説明、配布	
15:40	リラクゼーション	
15:50	終了	

タイトル

「毎日を大切に生きるためのレッスン」 ～いのちの大切さについて考えよう～

目標

1. 自分や大切な人のいのちについて自分なりの考えを持つこと
2. 今、生きているこの時間（自分の人生）を大切にすること



授業での約束

- ☆ 「自分と違う考えの人がいてもそれについて偏見を持たない」
いのちについての考えは人それぞれ。
- ☆ 「辛くなったり、悲しくなったりして、話せなくなったときはお休みカードを提示すること」
お休みカード提示した人には無理に意見を求めないこと。

スケジュール

11 月 9 日

「ドナーカードって知ってる？」

11 月 16 日

「生きてるってどういうこと？」



(名前:)

1. 人はいつか死ぬって知ったのっていつ頃？

()

2. 自分は死んだらどうなると思う？

--

3. 自分の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？

--

4. 家族や大切な人の「死」について考えたことってある？それはどんなときだった？どんな風に思った？

--

--

「ドナーカードって知ってる？」

「ドナーカード」って？

ドナーカードとは_____カードともいいます。臓器移植では、自分の気持ちを_____ことがとても大切です。このカードは、もし自分が心肺停止、もしくは脳死状態になった時に、自分の臓器の提供を必要としている人に「あげたい」か「あげたくない」という気持ちを記入しておき、携帯するためのものです。ドナーカードは_____歳から作ることができます。



(社)日本臓器移植ネットワーク <http://www.jotnw.or.jp/index.html>

「臓器提供」って？

臓器提供とは、心臓 や腎臓、肝臓、肺などの臓器が動かなくなり、治るための治療法にも限界がある患者を助けるために、患者ではない第3者が臓器を提供すること。臓器を提供してくれる人を_____、臓器をもらう人を_____と言う。
(東京書籍: 中学公民P54～「国際社会と人権」)

脳死って？

脳死の状態とは、大脳と小脳だけでなく、脳幹も死んでいる状態のこと。現代の医学では二度と元には戻らない。更に、自分で呼吸ができないので、人工呼吸器をつけないと呼吸が不可能。呼吸ができないと、心臓も止まってしまう、心停止となる。人工呼吸器をつけていれば、心臓は動くことができるが、長い間この状態は保つことはできない。ちなみに、意識が無く、脳死と同じように見える植物状態は、脳幹の機能が残っていて、自分で呼吸できることが多く、回復する可能性もあり、脳死とはまったく違う。
(東京大学医学部附属病院 組織バンクHP、(社)日本臓器移植ネットワークHP 参照)

法律が改正されて何が変わったの？

- ★親族への優先提供の意思が表示できるようになった。
 - ★15 歳未満でも脳死での臓器提供が可能となった。
 - * 本人の意思が不明な場合も、家族の承諾があれば臓器提供ができるようになった。
- これにより、15 歳未満の者からの脳死での臓器提供が可能となった。

肝臓移植を受けた男の子の母親のサンクスレター

ドナー様、ご家族の皆様へ

初めてお手紙を書きます。

ドナー様とご家族の強い意志と深い理解のもとで大切な肝臓をいただき、6ヶ月の息子の命を助けてもらい、本当にありがとうございました。

突然、劇症肝炎と診断されてから日がたつにつれ状態が悪くなり、小さなからだで一生懸命がらんばっても肝臓の細胞は再生されないと診断されました。最終的には移植しかないと言われ、親からの移植はできないことで二重のショックでした。

しかし、どうにか息子の命を助けてあげたいと思い、大学病院の勧めで、家族で話し合い、移植希望登録をしました。脳死について知識のなかった私たちは、解らないなりに資料などを参考に勉強しました。脳死の判定のむずかしさ、支える家族の気持ちを考えると、たいへんな決断だと思います。胸が痛みます。

そのおかげでドナー様の肝臓をいただくことができ、大手術ができたこと、本当に幸福に思えます。そして、息子のからだのなかで、いただいた肝臓が着実に動いて働いていてくれます。

術後は、大きな問題もなく、どれもクリアできるほどのものでした。今、ベッドの上で動き回り、ミルクをおいしそうに飲む姿を見られるのもドナー様のおかげだと思います。

息子が大きくなり、話が理解できるようになりましたら、大切な肝臓をいただいて手術したこと、命の大切さを話してあげたいと思います。

手術をして約2ヶ月後、退院することができ、ドナー様ご家族の皆様へ本人、家族一同お礼を申し上げます。「生命」という何物にもかえがたいものをいただき、本当にありがとうございました。

(財)日本臓器移植ネットワーク 移植経験者手記 vol5 より

脳死判定された家族の手記

Nさんの長女・Yちゃん(当時2歳8カ月)は、2005年12月、カゼが元で急性脳症となり、3日後に脳死状態と診断された。脳死状態に陥ると10日以内には心臓が停止して死を迎える、というのが医学界の常識だという。しかし、それから1年7カ月が過ぎた今も、Yちゃんの心臓は止まるどころか、体は成長し続け、身長は11cm伸び、体重も5kg増えた。人工呼吸器が必要だが、体は温かく血色も良い。普通の子供が静かに眠っているようにしか見えない。

Yちゃんには両親、祖母、3人の兄がいる。以前の家を売ってこの春新築した家は、大工の父がYちゃんの介護がしやすいように設計した。Yちゃんは時々、病院から一時帰宅するが、在宅介護の実現が一家の目標だ。去年11月、Nさん一家は、着物姿のYちゃんと神社にお参りして、七五三を祝った。母は次のように語った。「Yはしゃべったり、笑ったりはしませんが、生きる姿を変えただけなんです。あっちの子供の命の方が大事だから、こっちの子供の命を捨てましょう、ではないはずです。それぞれが持って生まれた一つの命を、重い・軽いとか、大きい・小さいといった言葉で評価してほしくありません。同じ「お母さんから生まれた命、です」父は、「どの親御さんにとっても、わが子は大切な命で、奇跡があれば子供の病気が治って欲しいと思う。子供のために臓器提供してほしい親御さんも、脳死状態の子供を持つ私たちも同じ気持ちなんです。そのことを社会に理解して欲しい。ただそれだけです」と。

「絆～いのち見つめて 臓器移植の現実～」テレビ愛知 2007年3月放映より

Q1.あなたはドナーカードを作りたいと思いますか(脳死になった場合、臓器提供をしたいと思いますか)？

Q2.その理由はなんですか？

Q3.あなたがもし臓器提供を受けなければ助からない状況となったら臓器を提供してもらいたいと思いますか？

Q4.その理由はなんですか？

Q5.万が一ご家族が脳死状態となったとき、あなたはご家族の臓器を他の人に移植することについて、家族として同意しますか？しませんか？

Q6.その理由はなんですか？

家族についての予想

Q1.あなたの家族は自分が脳死になった場合、臓器移植について同意すると思いますか？

Q2.その理由は？

Q3.あなたの家族はあなたが自分のドナーカードを作る(脳死になったら臓器提供をする意思がある)と考えているとしたらどう思うと思いますか？

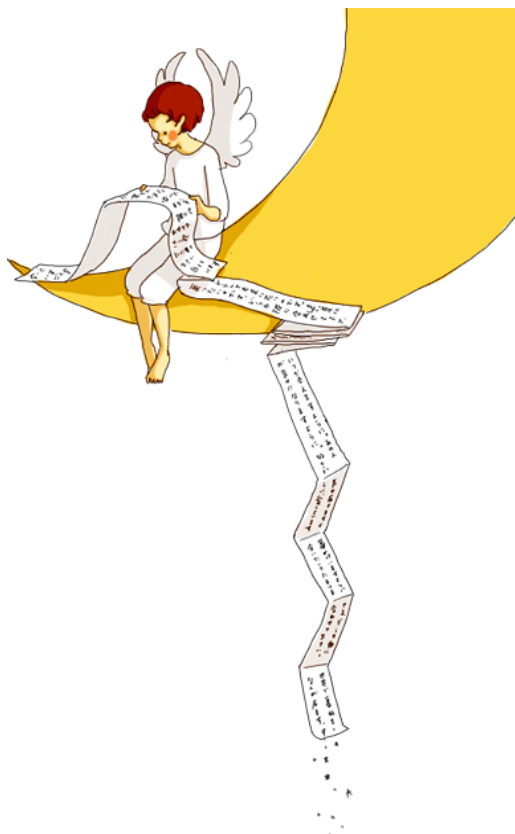
Q4.その理由は？

11 月 9 日 課題

作文テーマ

「家族とドナーカードについて意見を交換することによって
どのようなことを考え、感じたか？」

作文を書き出す前に、まずあなたが家族とドナーカードについてお互いに話し
合ったことを、じっくり思い出してから書き始めてください。
書き終わったら、ゆっくり深呼吸をして、今、生きている自分を感じてみよう。
提出の際、作文には名前を書かず、出席番号を書いてください。



謝辞

本博士論文は、筆者が東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース博士課程在学中に下山研究室において行った研究をまとめたものです。

はじめに、本研究に関して終始ご指導ご鞭撻をいただきました本学 下山晴彦教授に心より感謝致します。また、統計法、データの分析において、基礎からわかりやすくご指導いただきました本学 南風原朝和教授、倫理的配慮、ケアという視点から様々なアドバイスをいただいた本学 川本隆史教授、そして、本論文をご精読いただき、有用なコメントをいただきました、本学 高橋美保准教授、本学 石丸径一郎博士、森田慎一郎博士に深謝いたします。

さらに、本研究を進めていくにあたっては、本学 人文社会系研究科名誉教授、現上智大学神学部 島菌進教授には貴重な学びの機会を賜りました。第2部の調査では、本学 医学部 中川恵一准教授にご尽力をいただき、本研究の軸である「当事者性のある死」に向き合う姿勢について、本学 医科学研究科緩和医療科 特任講師 岩瀬哲氏、東京大学医学部附属病院緩和ケア診療部 安田恵美氏に熱心なご指導を賜りました。そして第3部では、信州大学医学部 山崎浩司准教授に構想の段階から多彩なヒントをいただき、質的研究法について一から懇切丁寧にご指導いただきました。心より感謝いたします。

本研究全体を通して調査、研究にご協力いただいた方々には重いテーマであったにも関わらず、熱心に取り組んでいただいたこと深く感謝いたします。

最後になりますが、本論文執筆に際し、多くの負担をかけたにもかかわらず最後まで応援してくれた母、常に笑顔で支えてくれた娘、そして言葉はなくとも見守り続けてくれた亡き父に感謝します。

尚、本論文の一部は財団法人日本臨床心理士資格認定協会による平成 20 年度の研究助成を受け行われました。

2014 年 3 月