福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

死生観に関する保育者の価値づけの検討：保育者による実践の省察とその語りに着目して

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2021-05-11
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 宮本, 雄太
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028710

死生観に関する保育者の価値づけの検討

保育者による実践の省察とその語りに着目して

宮本　雄太

Ⅰ. 問題と目的

現代の死生観

家庭環境や社会環境の変化に伴い、「生命」の誕生に立ち会うことや、家庭で「死」を看取ることの直接経験は少なくなっている。その中で、死に対する意識や感覚は、自他に限らず多様になっている。例えば、ある兄弟がマンションから飛び降りて大怪我をした時に「復活できるか確かめてみたかった」と語り、また、幼児を虐待死させた母親は「寝ているだけ。また起きて動き出すと思った」と語っていた。このように、死を実感したり、身近に感じたりする経験の質は変容しており、死と生の感覚の境界は曖昧なものになってきていると考えられる。厚生労働省（2020）は、日本の自殺者が10代で増加していることに警鐘を鳴らし、若年層の死への感覚を含めたリテラシー教育は急務である点を指摘している。このように、現在死生を考える教育のあり方は問い直しを迫られている。

教育現場においては、子どもに死生を問う調査が進められている。例えば、長崎県教育庁学校教育課（2013）が小学校の4,6学年の児童（2,437名）に対して、死生観について尋ねたところ、「死んだ動物が生き返る」が12.7%、「死んだ人が生き返る」が15.4%という回答が見られた。また、このように考えたきっかけを問うと、「メディアで見た」が29.2%、「(人から)話を聞いた」が49.3%、「ゲームでリセットができるから」が7.2%という回答がなされていることから、子どもの死生観は間接的な経験の中で現実感なく形成されていることが考えられる。また、岡田（2014）は、公立中学校の生徒337名が持つ死の意識について調査をした。そして、「いのちは死んでもよみがえる」が9.3%、「死は気分がよい」が2.6%、「死はやり直せる」が7.8%という回答結果から、学校教育期の子どもたちには死への無認識や無自覚感が生じていることを指摘している。ただし、これらの調査は質問紙による回答であるため、子どもの真意が表出しているとは限らない。それでも、死に対する子どもの回答は、死に対するイメージの歪みや感受性が鈍化している実態を示しているといえる。

これら現代の子どもが抱える難しさは、子どもの死生観を育む体験の欠如という「子どもの貧困」問題にも結びついており、上記の点をまとめると、以下二つの問題点が挙げられる。第一に、死の非現実性・非機能性という認識の希薄化に対する問題がある。死はこれまで身近な生活の中で出会う事象であったが、環境の変化に伴い、死に出会い、受け止め、考えるといった死の過程が簡素化している点が示されている。また、死は身体機能の停止や存在の消失といった物理的かつ機能的な変化をもたらさないものといったような、事実の誤認識が生じている点が考えられる。第二に、死の非可逆性という認識の希薄化に対する問題がある。時間が戻らないように、死は二度と生き返ることがないという非可逆性を持つ。しかし、「死んでも生き返る」という言葉が示すように、死は命の終末ではなく、生との循環の中で位置付けて、死生の関係を捉える見方があると考えられる。

このように、死生に関する現代の動向は、子どもが生命現象に対して関係論的な認識を欠如しているばかりでなく、科学的な認識自体も曖昧なまま育っているという

実態があると言える。したがって、子どもの死生観の育成は喫緊の課題であると考えられる。なお、死生観の検討するにあたり、山谷・鈴木（2008）は、生を実感するには死をくぐった体験の中で得られる点に触れ、死の理解と生の理解の相互の関連性を捉えることが大切である点を指摘している。つまり、教育・保育でいのちの題材を取り上げる場合は、死と生はどちらか一方のみを取り扱うのではなく、両輪として位置付けた上で検討する必要があることを示唆している。

教育・保育の国定カリキュラムでの死生観の扱い

近年の情報化や技術革新に伴う社会的変化の影響を受けて、中教審答申（2016）では、2030 年という未来の社会に向けて、子どもの成長を支える教育のあり方の問い直しが示されている。特に、子どもが活躍する将来を見据えながら、様々な体験活動を通して一人一人の感性・豊かな心・人間性を育んでいくことが大切であるが、その観点の一つとして、命の有限性を理解することが挙げられている（同上）。学校教育においては、生命の偶然性、有限性、連続性を踏まえた「いのちの尊厳」を理解する工夫として、死生の考えを深めるための教材や教育環境の充実が求められている（同上）。その中でも、生命の大切さは言葉として理解するだけではなく、一人一人が情感豊かに実感する機会が必要であり、それは身体を通して得られる直接体験にあるという（同上）。ただし、これら死生観に関する言及は、小学校以上の学校教育を対象にした記述に留まっている。

幼稚園教育要領（2017）では、幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿の中に、「キ 自然との関わり・生命尊重」があり、自然現象への畏敬の念を持つことや命あるものに心を動かし、いたわりを大切にする気持ちを持つことが示されている。幼稚園教育要領解説（2017）の第 1 章第 2 節(7)「自然との関わり・生命尊重」の中では、生命の不思議さや尊さは、生まれてくる生命に出会い感動することで生じる点に触れ、このような機会を意識することについて指摘している。しかし、死に関しては「ときには死に接したり」という記述のみであった。このように、幼児期までに意識される死生観は生への意識が強く、死に関する展望は弱いことがわかる。

2006 年の教育基本法の改訂に伴い、幼児期からの連続した子どもの育ちを見通す教育のあり方が強調された点を鑑みると、教育・保育では、死生に関して発達や実態を踏まえながらも、乳幼児期からの一貫した実践のあり方を検討することが必要であるといえる。また、先ほど挙げた山谷・鈴木(2008)の議論を踏まえると、保育においては生を実感し、尊重することの記述はなされているものの、死を踏まえた記述に関する展望は示されていない。つまり、乳幼児期から有用な死生観を身につける実践を行うためには、乳幼児期から死に出会う体験をどのように一貫性を持って扱うのかという課題が示唆されたと言える。

乳幼児期の死生観に関する研究群

死生観に関して、乳幼児期に直接言及した研究は若干の蓄積がある。 第一に、発達と死の関連についての研究である。Nagy（1959）は、子どもの死の概念発達を 3 段階に分けた。0-5 歳は第一段階に該当し、愛するものから分離することを知る時期であるが、死は眠りと同じだと思っていることから、幼児期は死の非可逆性が理解できない点を指摘した。しかし、清水（1992）は、幼児期からの縦断研究を行い、就学前までに死生観の基盤が形成される点を指摘している。特に、3 歳児期に死への関心が芽生え、5 歳児期に死と生の概念が同時に芽生えることを明らかにした。これは、幼児期から死生の実践を検討することが可能であることを示している。また、仲村（1994）は、3-5 歳である第 1 年齢段階には生と死が未分化で、現実性を帯びず、6-8 歳である第 2 年齢段階には死に現実性を帯び、死の非機能性や非可逆性を理解し始める時期であることを示した。つまり、幼児期の終わりにかけて非現実性を理解し、早熟の幼児においては死の非機能性と非可逆性を理解し始めるという知見を示している。これら Nagy と清水・仲村の結果の違いは、時期や国といったような、文化的社会的宗教的背景が異なる子どもを検討していることが起因していると考えられる。

第二に、保育カリキュラムと死の関連についての研究である。水野（2010）は、命の教育を描いた国内外の絵本を比較して、日本の絵本は死の描写が婉曲的で、死で生じる悲しみを強調する傾向にある点が特徴で、海外の絵本は死の描写が明示的で、死と周囲の人のその後のあり方が示される傾向にある点に特徴を持つ点を明らかにした。中根・尾上（2007）は、絵本を用いて子どもに生や死を経験するための指導案を学生が作る過程を検討して、将来保育者になるものが持つべき資質としての死生観とそのカリキュラムへの必要性を指摘している。永井(2013)は、保育における自然体験の重要性の中で死生観

の育成について触れており、飼育活動を通した死生観のあり方を問う保育者研修の必要性を指摘している。このように、死生に関する保育カリキュラムの検討は実践する段階にまでは十分に深まっていないと言える。

第三に、保育実践と死の関連についての研究である。例えば山下（2006）や榎戸（2018）は、幼稚園教育要領に則って、飼育を通した死や生に関して検討している。そこでは、死や生を感じることよりも、飼育動物が保育カリキュラムとの関連で実践の経験を豊かにする点を指摘している。吉田（2010）は、鮭を題材にした絵本、絵画表現、食事の実践を検討している。そこでは鮭の観察から鮭料理をいただく、という鮭を通した命の循環を知ることで、命に出会い考えるということの大切さを指摘している。このように、死生に関する保育実践はなされているものの、実践の過程で幼児が死生に対してどのような向き合い方をしているのかについては検討されていない。

以上、第一に、死生に関する概念獲得の時期には、園や地域といった社会文化的宗教的な文脈に基づいていることから、背景を踏まえた死生観の検討が求められている。第二に、保育の文脈では死生観がカリキュラム開発と保育実践の中でともに進められているものの、死生観に関する実践の必要性や、死生の実践で幼児が何を思考するのかといった、根底を問う議論はなされていないことがわかる。

いのちの教育の課題と本研究の目的

これらの展開を踏まえて、本稿では、保育実践における死生観の意義を検討する。その際、現代社会の変化によって生じている子どもの死生観を保育の文脈から検討するには、教師・保育者の関わりが保育の実践は支えている点を踏まえると、教師・保育者自身はどのような意識や視点をもとに実践しているのかを検討することが重要であると考える。上記を踏まえて、次の2点から検討する。(1)保育の中で、子どもがいかに死生の体験をし、保育者はその体験をどのように意味づけているのかを、保育者の語りを通して検討する。また、(2)保育者同士の対話の中で、保育者が死生観をいかに意識し、価値づけているのかを保育者の語りから検討する。

なお、本稿では、死生観に関する保育での保育者の死や生の意識を検討するが、単にいのちの見方・考え方である生命観を捉えるのではなく、死から生を捉えるという過程自体のあり方を検討する。したがって、本稿では、死生観という言葉で統一して用いる。なお、死生観とは『臨床死生学事典(安達，2000)』の定義や上記先行研究を踏まえて、「死ぬことの意味を問い、生きることの意味を捉え直していく中で生成する個人の考え方」と操作的に定義づける。

Ⅱ. 方法

研究協力園・研究協力者

本研究は、福井市内の幼稚園2園、認定こども園3園の計5園の保育者に協力を得た。それぞれの園の特徴は図1の通りである。

表1 調査協力園の種別と特徴

園名	種別	人数	役職	特徴
A園	幼稚園	3名	園長(1) 保育者(2)	家庭生活との連携の中で豊かな心と自主性を育むことを目指すとともに、地域に根付く園を理念とする
B園	幼稚園	1名	保育者(1)	幼児期を生涯の学びや育ちの基盤になる人・もの・こととの関係の中で幼児教育の本質を探る
C園	認定 こども園	2名	保育者(2)	人との関係の中で心を通わせる瞬間を大切にし、心や感性の芽を育む中で、幼児の可能性を模索する
D園	認定 こども園	1名	主任(1)	自然と共に生きることが、感動する心・共感する心・つながろうとする心を育むことを基軸としている
E園	認定 こども園	1名	園長(1)	自ら気づき、考え、行動することや、他児と対話を通して育つことを物的環境が持つ力から検討している

時期およびデータの収集方法

本研究は、20XX年9月に死生に関する自分自身もしくは印象的であった保育実践の振り返りを紙面に書き出してもらうとともに、保育者同士のグループ対話を実施した。なお、対話は対象者の許可を得て、ICレコーダーにて録音をした。保育者間の対話は、1時間程度行った。なお、音声記録は文字記録としてまとめたが、紙面及びインタビュー内容に疑義が生じた場合は、該当する保育者に後日個別に問い合わせをし、記述内容の解釈に誤りが無いように配慮した。

分析の枠組み・データ分析の流れ

本研究では、保育実践の記述について「エピソード記述」（鯨岡・鯨岡，2007）を踏まえて、保育者に保育実践の記述を依頼した。エピソード記述は、事実として見られた客観的な展開と、そこに関与した保育者や幼児の心の揺れ動きである主観的な展開を含めて事例が記述さ

れる書き方である。また、保育者が記述した事例は、ナラティブ分析の分析枠組みを用いた（能智，2006）。ナラティブ分析は、語り手が持つ視点を知り多様な視点を持つ「解放」と、他者の視点を理解しようとする「共感」という過程を通して抽象的な概念に対する語り手の意識を明らかにする枠組みである。なお、本稿で使用するナラティブは、能智（2006）の指摘に乗じて、自分の実践や認識を物語る「思考や行為としてのナラティブ」と、自身の実践を形作る言説や意味づけを物語る「社会文化のナラティブ」といった多重性を持つものとして位置付けている。

保育者同士の対話に際しては、やまだ（2007）の指摘の中で、①保育者自身の経験や考えをありのままに語ってもらうこと、②一つのキーワードに基づく自由な対話に任せること（対話のキーワードは死生観とした）、という 2 点に配慮をした。また、調査者の介入は、対話の冒頭での投げかけを保育者全体に提示する程度にとどめて、それ以外は保育者同士の対話に委ねた。これは、調査者の過度の介入は対話の際に不必要なバイアスを生じさせる危険性があるため、日常的に保育者が省察する際に用いている、仲間同士で対等に語り合うような対話スタイルが適切であると考えた。

データの分析は、上記の分析枠組みを用いて、次の二点について保育者の意識のあり方を実証的に検討した。
(1) 死生を扱う保育実践について、保育者の紙面による自己省察に着目し、記述内容の微視的検討を行った。
(2) 保育者の死生観について、対話を通した口述内容の微視的検討を行った。

倫理的配慮

調査に先立ち、研究協力者に対して、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護に関して口頭及び書面を用いて説明し、承諾を得た。なお、本研究の実施に際しては、執筆者が所属する大学の学術研究院教育・人文社会倫理審査委員会において倫理審査を実施し、承認を得ている（倫審第 59 号）。

Ⅲ. 結果

1. 保育者の死生を扱う保育実践の検討

ここでは、死生観を扱う保育実践のうち、保育者が印象的であったと振り返る 3 事例を取り上げ検討する。

事例 1：キアゲハの飼育

園庭にある金柑の木は、生き物との出会いの場であり、また秋になると実る金柑を子どもたちは楽しみにしていた。6 月頃になるとキアゲハが毎年卵を産みつけるが、子どもたちは今年も卵を見つけ、部屋で飼育し成長を見守っていた。

卵から幼虫へと育つと、子どもたちは「葉をあげたら良い」と言って、色々な葉を取ってきてはキアゲハの幼虫にあげる。しかし、葉を食べる時と食べない時があることに気づき、何の葉を食べるのかを検討する姿が出てきた。そして、キアゲハの幼虫は柑橘系の樹木の葉しか食べないことを発見する。また、飼育を通して、キアゲハの成長過程は「卵→黒い幼虫→緑色の幼虫→さなぎ→成虫(蝶)」であることを知っていく。

例年は、幼虫が蝶になるとクラスみんなで空に戻していたが、今年は状況が異なっていた。今年のキアゲハは、さなぎから蝶になる際にうまく羽が広がらずに飛べない蝶になってしまった。子どもたちはこの異変に気づき、心配しだす。そして、クラスで話し合いを設けたところ「しばらく待てば広がるかも」「私たちが広げてあげれば大丈夫」などの意見が出てきた。蝶の羽が広がるように色々と試してみたが、羽は閉じたままであった。子どもたちは、飛べないその蝶を保育室で飼うことにした。お花を置くなど、色々な意見を出し合いながら世話をしたが、その蝶は世話の甲斐もなく、一度も飛ぶことができずにすぐに死んでしまった。卵から成長を見守ってきたので「寂しい」「可哀想」という気持ちは強くみられ、「お墓を作ってあげる」と、クラスでお墓を作ることになった。そして、何日かはお花を飾ったりしていた。愛情をかけていたからこそ、死後も大切に思う行動が見られたと思うが、実践はここで終わってしまった。

その年の秋、子どもたちは毎年実る金柑を楽しみにしていた。夏休み明けに見に行った子どもたちは、「先生、木が元気ないよ」と話しかけてきた。私も木を見にいくと葉が茶色になっていた。その時、なぜ金柑の木が枯れてしまったのかは、私も子どもたちもわからなかった。また、その時点で葉っぱが少ないことにも気がつき、子どもたちと金柑の木について話す機

会を作った。子どもたちは「枯れちゃったら、もうキアゲハ来ないね」「もしかして、金柑の葉を取りすぎたから？」と子どもが呟いた時に、私自身もまたハッとした。子どもたちは、その後も「キアゲハが大きくなって欲しいからいっぱいあげた」「葉っぱをあげないとキアゲハが死んじゃう」「でも葉がないと金柑も死んじゃう」と色々な声が返ってきた。話し合いの終わりに、私は「キアゲハは大きくなれたけど、この木はいっぱい葉がなくなって、死んでしまうかもしれない」ということだけを伝えた。

今振り返ると、生命の大切さについて触れるきっかけになったものの、そこで終わってしまっていたのではないかと思う。生命について、伝えていく難しさ、今までその部分について向き合ってこなかったのではないか、と改めて実感した。また、5歳児にとって木も生きている、生き物とは違う生命があるということに目を向ける一つのきっかけになったように思う。

事例1では、金柑という植物と金柑に生みつけられたキアゲハに関する保育実践の振り返りが語られている。キアゲハを飼い、卵が成虫に変化していく様子に触れる活動の過程で、子どもは特定の葉しか食べないという幼虫の特性に気づいていくとともに、キアゲハの変態の過程を学ぶという保育者のねらいが示されている。この年も例年通り、キアゲハの「生」の出会いと学びが取り上げられているが、羽化の失敗で、飛べない蝶が生まれるという事態に出会っている。子どもたちはそこで蝶の異変を捉え、「待てば広がる」といった自然な展開を主張する幼児や「私たちが広げる」といった人工的な介在を主張する幼児など、いずれにおいても生を諦めない意見が提示されている。これは、生き物の飼育の中で出会う未知の出来事に向き合おうとする幼児の姿が示されたといえる。

その後、キアゲハの蝶の死に直面する。ここでは、「寂しい」という主観的な内面の吐露や、「可哀想」といった相手の立場に感情移入して考える視点が示されている。このような言葉のやりとりの中で、「お墓を作る」といった死に向き合う語りがなされ、死を現実に受け入れようとする姿が示されている。その中で、保育者は「愛着」と「死の受容」が埋葬という形で決着をつけようとした点に触れている。これは、子どもたちの生活と蝶の「いのち」がつながっていく一連の経緯と、死の受容という姿勢は関連しているとする保育者の見取りが示されている。つまり、保育者は自身の実践の中で、死生の受容は、子どもと対象との相互依存関係の要因があると捉えている。

この事例で言及する死生の内容は、キアゲハだけではない。キアゲハの死後に子どもは金柑の木が枯れていることに気づく。子どもは木が枯れている中でも、葉が少ないという事実に気づき、クラスで話し合いがなされている。子どもと保育者が対話する中で、「枯れたらキアゲハは来なくなる」「金柑の葉を取りすぎたから」という子どもの語りに保育者自身が気づかされ、衝撃を受けている様子が示されている。これは、保育者が一つの見方で子どもとの話し合いを展開するのではなく、保育者自身も分からなさを抱えながら、子どもとともに伴走する中で展開を見守っていこうとする姿勢が見られている。話を進めていく中で、キアゲハは金柑の葉をあげることで成長するが、金柑の葉を取りすぎてしまうことで金柑の木が枯れてしまう、といった選択しがたい二律背反に子どもたちは思考を巡らせている。保育者は最後にこの話し合いをまとめずに終わられていることから、金柑とキアゲハの「いのち」は、それぞれが生きる上で関連し合っているからこそ、何がよいか、どちらがよいかといった善悪の二項対立に落とし込めるのではなく、慎重な配慮を要する行為であるといった倫理的な判断が内包していると推察する。

以上、本事例は、金柑の木の枯死とキアゲハの死といった二つの死を子どもたちが考えるという内容であった。そこでは、先行研究にあるような、死を非現実的なもの、非機能的なもの、非可逆的なものとして捉えることはなく、死を真剣に受け止めて考えようとする幼児の姿が見られている。そして、昆虫や植物という多様な生命体のあり方について、日頃から愛着を感じるような相互依存的な関係の中で「死」を受け止めるといった過程と、二つの死が関連しあうことを発見する中で死生の倫理的観点を思考する視点へと対話が拡張していく過程が示された。

事例２：いのちを奪うことの基準

以前、園児の母親から次のような相談を受けたことがある。家にハエが入ってきて、それを殺虫剤やハエ叩きで駆除したところ、女児がポロポロ泣いて「ハエ

にも人と同じような命があるのに、どうしてお母さんは簡単に殺しちゃうの？ハエのお父さんとお母さんがこのハエを探しているかもしれない」と子どもが言ったことに対して、どう答えて良いのかわからずに困惑した、という内容であった。

確かに、保育の中でアリの命も、人の命も一緒だということを伝えていた。クラスの中でもこの話を取り上げて、話し合ってみた。すると「それは可哀想」という感想と「うちのお父さんとかお母さんも虫殺しちゃうよ」「ハエは殺してもいいけど、殺しちゃダメなものもいる」という意見が出てきた。「殺しちゃいけないものって？」と、私は気になった発言について子どもたちに尋ねてみた。すると、「（大きさが）人より小さいものはいい」「喋らないものはいい」「お父さん、お母さんがしているからいい」といった意見が出てきた。最終的に、この話し合いでは、人が健康に生活するために人間に害を与えるものは殺しても良いという話になった。もちろん正解ではないだろう。人間が軸となった話し合いになっていたように思うので、立場を変えて考えてみることは必要だったかもしれない。

クラスや園内でも、動植物は育てているが、「なぜ育てているのか」「子どもに何を知って欲しいから育てているのか」（例えば、観察して過程を記録に残すことか？それを喜んでする子ばかりではない。）までは深く考えていなかった。今も…。

改めて、ハエの死を通して子どもたちと語り合ったことを振り返る。確かに、子どもたちは動植物の成長の変化を感じ取ってはいるが、死や枯れに向き合った時の感情は浅いかもしれない。つまり、子どもたちは生と死を意識した生活は難しい。死は「可哀想」と感じて涙を流すことが正解なのかというと、そうではないと思った。死と向き合ったときに、その対象との愛着度合いで捉え方が違うのではないか。そもそも「死生観」を教えるのは、家庭でも良いのではないだろうか。園ではそういう場面に出会ったときには、大事に向き合うが、わざわざ保育の中でそのような状況を設定して向き合う必要はないのではないか。

自分たちの時代は恵まれているので、死を語るのは難しい。ただし、経験としては必要であるから、子どもの経験として残る出会いが必要ではないか、と考えた。

事例２では、殺したハエの死を家庭でどのように伝えるべきか、という保護者からの相談をクラスの子どもたちと話し合いで考えるという内容である。ハエやアリの死と人間の死を同等に扱うことの是非に対する議論はここでは取り扱わず、本事例の中でなされたクラス内の対話を検討する。ここでは、「可哀想」といったように虫を殺すことを悪とする見方、「家族も虫を殺す」といったように虫を殺すことを厭わない見方、「殺して良いものといけないものがある」といったように命を奪う対象に基準があるとした見方など、多様な子どもたちの見方が語られている。

次に、子どもたちは話し合いの中で「人間よりも小さい」「話さない」「家族の行為次第」といった命を奪うことの基準について自分の考えを語り合っている。これらは、人間中心主義の視点、言語中心主義の視点、上意下達の受け身の視点であり、近代資本主義の特徴でもある。これらの語りは、家庭や園での生活で子どもたちが無意識に吸収してきた社会文化的背景が影響し、またつながっていると考えられる。これは事例１に通じる視点であるが、保育者は、この死の出会い方について「正解」があるのかと自問している。つまり、死に出会う時に「いのち」をものとして序列化したり比較したりすること、つまり生命を単に機能的価値から捉えてしまうことに対する疑義を保育者は呈していると考えられる。

また、この実践を改めて保育者自身が省察することで、保育実践の中で動植物を飼育することや、死生に向き合うことの意味を問い直している。そして、子どもたちが動植物の死に直面したときに感じる気持ちが「可哀想」と感じること自体が教育的価値を持つのだろうか、という飼育活動の根源的価値を問い直す語りが見られている。その中で、育てるという活動自体に自分自身が満足していないか、園のみが行うべき経験なのか、といった死生観と乳幼児期の経験との関連の中で保育のあり方を反証している。

以上、本事例では「虫は殺して良いのか」といった生命観の根源的な難しい問いを題材にする中で、子どもたちは機能的価値の観点から語りを表出していたことが示された。ここでは、死生観の取り扱いについて、ものとして価値づける機能的価値としてではなく、どのように死生があるべきなのか、といった人として持つべき倫理的価値のあり方を問う保育者の省察過程が示されたといえる。

事例３：死を受け止める

園にあるビオトープで金魚を飼い始めて４年が過ぎ、金魚はかなり大きくなった。子どもたちは園庭に行くとかなりの頻度で金魚を見に行く。このように、園の子どもたちは金魚の成長を見ながら育っているといえる。

ところがある日、金魚がぷっかりと浮かんでいるのを子どもが発見する。子どもたちは急いで保育者を呼びに行くと、保育者は現場に駆けつけた。その場を見て、保育者は「池から出さないとあかん、命の大切さを知らせたい」と、色々な思いが頭をよぎった。

Y 男「先生、死んでる。動かんよ」

保「どうしようか、池から出さなあかんな」

Y 男「僕、出すか。網がいるな」

… 等々のやりとりがあり、金魚を網で救いとることを決める。この時点で数人の４歳児が集まっていた。網を水の中に入れると水面が波立つことで死んだ魚も動くため、なかなか掬うことができない。何度もやってようやく掬うことができた。

「ようやく掬えたね」と子どもたちに声をかけるが、子どもが差し出した網を見て保育者はギョッとした。保育者は死んだ魚を直接触るのに対して、戸惑いを感じたのだ。20㎝余りもある金魚が死んでおり、気持ち悪くて触れないと感じていた。他の子どもたちも、保育者と同様に動けないでいる。

保「どうしよう」

困っていると、網を持っていたＹ男が、

Y 男「僕が取るから動かないで！」

と言い、何の恐れもなく金魚を手で掴み取る。

男児「すごいな、Y 男ちゃん」

素直に気持ちを表現し、その時点でＹ男への羨望からリーダーへと押し上げたように思う。

保「ほんとにすごいわ」

子どもたちの動きに押され気味。

男児「お墓、作ろうさ」

男児「どこにする？」

男児「池のそばがいいよ」

持ちながら、場所探しが始まる。

Y 男「ここ、ここがいい、この木の横！」

しばらく歩き回ったのちに、低木の植え込みの横に金魚を置き、上から土をかけ始める。

男児「お墓って分からなあかんな」

男児「ここに書いておけばいいやろ」

と、木片を持ってくると、代わる代わる「きんぎょのはか」と文字を描く。その他に、「ありがとう」「また、あいにくる」等の言葉が子どもたちそれぞれの手で綴られた。最後に手を合わせて拝んでいた。

この事例から、死ということを子どもがどう捉えて、考えて、行動するかを第三者として少々冷静にみて考えた。死に直面したとき、可哀想という痛烈な悲しみよりも、なぜか自然体で受けている子どもの姿があった。そこには、生き物同士という横並び感があり、私は驚きを感じた。また、保育者の方が命に向き合うよりも、始末の気持ち悪さに心が傾いていたことに、妙な違和感を覚えた。同時に、生き物に対して、どんな愛情の掛け方を保育者や子どもに求めようとしているのか、という自分の反省にもなった。形はなぞれるが、心の動きは掴みにくい。人それぞれである。保育者の死生観を問うものであった。

事例３では、幼児と保育者による金魚の死から埋葬までの活動と、その活動を客観的に見ていた別の保育者の省察が書かれている。子どもが園で日々観察していた池の金魚の死を見た保育者は、「池から出す」という手続きと「命の大切さ」という教育的配慮を考える一方で、金魚の死を「気持ち悪い」と感じる気持ちが書かれている。多くの幼児もまた、網を使って池から取り出すまでの段階は夢中になっていたが、池から出して網の中にいる金魚の死骸をどうするかという段階になると「動けないでいる」姿が示されている。この記述は、死をタブー視し、死が隠蔽、排除、抑圧されてきた現代社会の負の産物であるとStrauss（1993）が指摘する視点が暗黙的に示された場面である。また、この事例に対して、見ていた保育者は「保育者の方が命に向き合うよりも、始末の気持ち悪さに心が傾いていたことに違和感」であると語っている。これは、死生を伝えたいと思う保育者の意図と、気持ち悪いと感じてしまう保育者の意識のズレに対する違和感であると考えられる。これは、教育目的と教育実践のズレが無意識のうちに生じていることの現れであり、事例２と同様に、教育的価値を問い直す必要性を示唆したといえる。

また、死んだ金魚は保育者を含めて子どもたちも触ることができずにいた中で、Y 児が死骸をためらいなく持つ展開が書かれている。ここでは、先ほどの死のタブー化を裏付ける行為をとる者（保育者、多くの子どもた

ち）と、死のタブー化を乗り越えた者（Y 児）との間で関係の組み換えがなされた場面である。このY児の行動は、死に触れる/触れない、という観点から眼前の金魚に対峙しているのではなく、死に対する敬意の表れからとられた行動であると考えられる。事例を書いた保育者は、死に対する一般的な認識への問いが現前化した場面から、死が公的に排除された文脈から私的領域である生活の中で検討される必要があるという思考の現れとともに、思考の揺れが表出したことが推察される。最後に、保育者はそれでも死を私的領域に受け入れることは難しい点に触れられており、この難しさを「形はなぞれるが、心の動きは掴みにくい」という言葉で表現している。これは、保育の中での死の取り扱い方次第でタブーを解放し得ることの意義や可能性がある点を踏まえて、実践に関わる保育者が子どもたちとの日々の生活の中でどのように死生を取り扱うべきかといった、死生観の教育的必然性を再考する視点を投げかけている。

以上、本事例で保育者が省察した語りから、死んだ金魚とのやりとりの過程でみられた死のタブー化への問題意識が提示された。そして、死のあり方を再興する際に、保育者の関わりが教育的必然性を意識すること、つまり、保育に込める教育目的と保育者が行う教育実践との間にズレがないかを振り返り、検討することの必要性について提示された。

2.対話を通した保育者の死生観への意識

次に、保育者自身が持つ保育の死生観について、保育者が語った内容を検討する。ここでは、死を体験し生を感じることの視点として、保育者同士の対話に見られた保育者の語りの特徴を検討した。そして、①「生命維持としての機能的価値」の視点、②「生命尊重としての倫理的価値」の視点、③「生きる力や幸福感としての審美的価値」の視点の３つの段階の語りがあることが示された。以下では、段階別に保育者の語りを検討する。

1)段階1:生命維持としての機能的価値の視点

普段の生活は、自分の手で命を奪う経験がなく、また食に関しても、誰かが食べられる段階まで素材を処理してくれているから、命を奪うことに対して「可哀想」「残酷」という思いが出てくるのではないか。 [C_1]

現代において、「殺す＝悪いこと」という意識が私たちの中に植え付けられていると思った。また、殺すというものが、どういうものなのかがよくわかっていないから、そのような言葉を簡単に使えてしまうのだろうと思う。 [A-3]

生き物は殺され、また生まれるといったことは、毎日どこかで生じている。ただ、そのことを改めて考えることもなく、スーパーに並んでいる肉や魚等の食材を買い、感謝する意識も薄れ、それが当たり前になった生活をしている。生きているものを殺すことは残酷だが、それでも自分が生命を維持するためには必要なことでもある。 [A_1]

日本の教育は、戦争の残酷さだったり、性教育だったり、子どもから隠す教育が多いと感じている。幼児期から口にするものが、どのように自分たちを生かしてくれているのかを伝えることに、目を伏せてはいけないのだと思った。 [A_2]

百聞は一見に如かずだが、「可哀想」という浅い部分の捉え方しか感じ取れない実践は、果たしてそれだけだとやる意味があるのだろうか。（意図的でなくても）人の手で命を奪ってしまうことで命をいただくことの関係も大切なことだと思う。 [C_2]

子どもが死に出会う時、なぜ「可哀想」になるのか。子どもたちの持つ、利己的な哀れみ感や正義感は、これまでの育ちの中で生きてきた自分という存在が唯一無二で、他は自分に与えられて当然というような、優位性の産物であろうと感じる。身近に死がない現代。家族が亡くなっても病院では、その有り様を見て感じることが少なくなってきているのも一因のように思う。生き物の死は偶然ではない。 [E_1]

生きるということは、自分が生きるために奪ったそのいのちを自分が生きるために全部使うものでなければならないことである。なので、食べきれないと言って平気で食べ物を捨てるということが私は納得がいかない。必要以上にものを取ったり、命を奪ったりはしないしてはならないと思う。一方で、人が生きていく上では必要なことでもあり、考えさせられる。 [B_1]

デュルケムは、近代化の中で死生のあり方は一つに方向づける宗教世界の解釈を脱却し、不透明な死を整理し合理的に説明づける方向に転じていったことを指摘して

いる（澤井，2005）。これは、死が人間の都合の良い解釈や判断の中でなされてきたという死の私化に言及をしているが、ここでは保育者もまた同様の問題意識から死を検討する語りが示された。例えば、「利己的な哀れみ感や正義感」「他は自分に与えられて当然という優位性」という語りが保育者によってなされている。これは、死生が人の目的達成の手段に還元されるといった目的合理的な志向性をもった機能的価値観に対する懸念として表明されている。

また、「可哀想」「残酷」といった語りに対する保育者の問いかけがなされている。死に対して可哀想、残酷だと感じるのは、生の文脈から死を捉えることで感情的な側面が働くためであり、生と死が序列関係にあることを示している。保育者は、この視点に対して「命を奪う経験」「死に直面する経験」「加工され提供される食」「生命維持には必要」といった語りを示しながら、死と生が対極に置かれることへの妥当性、生きるために死を受け入れる経験や意味自体を問う経験の不足といった、死生の経験の質を問う保育者の見方が表出している。また、「殺す＝悪いこと」という事例３に見られた死のタブー化の問題に関連した言及がここでもなされており、保育者の問題関心としての高さが示されたといえる。

以上、死生観の視点には、保育者が死を捉える際に生を関連させながら語る姿が示された。その中で、死生は両極に位置するものとして捉えることが、死を私化する視点やタブー視する視点といった現代的な捉えにつながるなど、死生の位置付け自体を問う視点もまた提示された。この視点は、死の経験不足から生を自分自身の命の存続との関連の中で語られるといった現代の課題が生命の機能的価値の観点で位置付いている点を保育者は暗黙的にも踏まえていることが示された。

２）段階２：生命尊重としての倫理的価値の視点

平気で食べ物を残して捨ててしまう生活も、この生命をいただいているという感謝の気づきの弱さが影響しているのではないかと思った。私たちの生命は、他の生命をいただかないと成り立たないものであり、他の生命を奪うからこそ感謝の気持ちを忘れず、一日一日を大切にしていかなければいけないと思う。
[C_1]

仏教園にいた時に「命をいただく」ということを知らせ、「手を合わせて感謝していただきましょう」という行為を給食やお弁当の時に言っていた。普段何気なくやっていたこの行為の意味を、今回改めて問い直すことになった。本当に命をいただいているのだ、と。すべてのものに命があり、植物を食べた小動物、それを食べた動物（人間を含め）、宗教に関わらず、感謝の気持ちを持つことの意味を改めて考えることになった。 [A_2]

「殺す＝生きること」でもあり、それゆえ「感謝すること」でもあると思う。直接体験を通して死と生を理解することは、子どもたちに伝える上で意義のあることだと思うが、方法が思い浮かばない。食事の前に言う「いただきます」は、生命への感謝を忘れてはならない呪文である。これから「いただきます」の呪文を丁寧に伝えながら使っていこうと思う。 [A_2]

空腹を満たすだけであれば、人間以外の動物も同様であるが、人間はそれを超えた次元で考え感じることができる。だから、感謝の気持ちを忘れてはならないと思うし、生命の尊さにも気づかないといけないと感じた。生き物の死から生を感じることは、人の気持ちを考えると、とてもデリケートな部分だと思う。しかし、あえてしっかりと向き合うことが大切だと感じている。 [A_1]

死を直接体験することは、色々学びがあるだろう。「本当の命の大切さ」「殺されていくものの苦しみ」を間近で体験することで、「自分/他者/生き物の命」の尊さに気づくことが大事ではないだろうか。生きているものは、皆それぞれに生きているものの命をいただいて、生かされているから、食べるときの「いただきます」「ごちそうさま」と手を合わせるということが大切だということを保育の中で伝えることが大事だと私は感じた。 [C_2]

飼育している小動物が死ぬと、子どもたちと一緒にお墓を作ってみたり、話し合ったりしている。ただ「命への感謝」を知識としては提示し共有しているが、実感が伴っていない。ここが問題だと思う。 [E_1]

死生観に関して、保育者は、食事の前の「いただきます」という儀式的な手続きを通して、「生命をいただいている」「感謝の気づき」という意識や行為の意味を考えることの必要性に言及している。また、“植物→小動

物→動物→人間”といった食物連鎖を指摘し、さらに「生命の尊さ」という言葉が示すように、連綿とつながっていく生命循環に対する意識の大切さが述べられている。これは、単に生命の機能的価値を踏まえながらも、生命の倫理的な価値を大切にする必要があるという、保育者の死生への意識である。ただし、「いただきます」という行為の意味自体を幼児が実感するといったアプローチ自体に対する難しさも語られており、発達段階や生活の関連の中で、「あえてしっかり向き合う」といった保育者の意識自体も大切である点が示された。その中で、死の「直接経験」や「実感を伴う」ことの大切さについても言及がなされている。梶田（2009）は、いのちの教育は実感することが必要で、固有の生の実感と自他の関係性の中で生じる生の実感の二つがあることを指摘している。この身体をくぐった二つの生の実感は、保育者の語りと一致した知見である。

以上のように、死生観を考える際、段階１で示された死を生の機能的維持の観点を踏まえた上で、死は生との関連の中で生じる現象であるから、死に敬意を持って取り扱う必要があるといった死に対する倫理的価値を持つことについて言及がなされた。この機能的価値と倫理的価値は優劣ではなく並列関係であり、両輪として位置付ける必要がある。

３）段階３：生きる力や幸福感としての審美的価値の視点

子どもが生き物の死と出会う際、子どもの手で生き物の命を奪うことは、子どもの心の中に残虐性を植え付けさせることになるのではないか、と思う一方で、無知でいることの方が怖い結果をもたらす要因になる、とも考える。また、子どもがより良く生きるためには、必要な視点であるとも考える。つい先日、徳島に移住した一家の番組を見た。父は狩猟の資格を持ち、肉は狩りで生け捕りをした鹿やいのししと、飼育している鶏を殺して得ている。彼らは自給自足の生活を送っているのだ。しかし、その家族は殺伐としているのではなく、逆に愛に溢れ、その愛は自然全てにも向けられているようだった。大地の恵みに感謝する心が感じられた。残虐性等は微塵も感じられなかった。この家族の生き方は、生きることの実感があふれているようで、魅力的に映った。すべての人が同じように生きられるわけではないが「死生」を実体験で学ぶことは、ある種幸せ感にもつながるのではないかと思った。 [D_1]

生死の問題を取り上げるのは難しく、取り上げ方には配慮が必要だし、かなりの勇気と強い思いがないとできない。だからと言って、諦めるのも違うと思う。子どもにとってこの時期だからこそ出会える経験があるはずだ。子どもを理解し、保育者、地域など多くの連携の中で、そこを乗り越える必要がある。その先に、子どもたちは希望を持って生きる力や、幸せ感を見通すことができるのではないか。 [E_1]

この死生観の視点は、主任や園長のみ語られていたもので、発話数自体は少なかった。しかし、多くの保育者の共感を得た視点である。ここでは、死の経験を語る際に、動植物の命を奪って自足自給の生活を送る内容のテレビ映像を通して、生命を奪う行為は「大地の恵みに感謝する心」を育み、「生きることの実感」を伴うものであるという視点が提示されている。そして、生命を奪うことは「子どもの心の残虐性」につながる可能性もあるが、生の実感もまた得る可能性もあるため、「無知でいることの怖さ」として結論づけている。これは、生命を奪うことが他の生命をつなぐといった、生命循環の構造を単純化する視点としてではなく、死と生の間にある関連性の中で、死生の固有性の承認が敬意を向ける態度を育む点を捉え考えることが「幸せ感」につながるという、人としての生き方を考えさせる内容となっている。

また、死生のあり方を問うことは、「配慮」や「勇気と強い思い」を必要とすることであるという視点も提示されている。そして、直接経験を踏まえてこれらの過程を検討することが、「希望を持って生きる力」や「幸せ感」につながる点に言及している。これは、幼児期で大切にしている直接体験を通して死生観に触れ、そして不可避の出来事に心を寄せることが幼児の生きる力や死生の意識を高めることにつながるという。ただし、死生を幼児期に経験し考えることの難しさについても触れられており、それは、子ども理解を深め、他の保育者や地域といった連帯の上で捉える必要がある点について考えている。これは、(1)死生観を一つの視点から価値づけるのではなく、複数の価値観を持つことを前提とすることや、(2)客観的に正しさや確からしさではなく、死生観そのものの持つ意味や死生観を受容する子どもたちの選択の幅や豊かさを意識化させること、といった審美的な視点を持つ視点が提示されたといえる。

Ⅳ. 総合考察および課題

本稿では、死生観の実践に対する保育者の価値づけに関して、①「保育者の死生を扱う保育実践」と②「保育者の死生観」に対する保育者同士の対話内容について、それぞれ微視的な検討を行った。そして、死生の関係は、(1)死が生と対極に位置付くもので死が生の存続のためにあるといった生命維持の視点（機能的価値）と、(2)死は生との関連の中で位置づけられるもので自然や生命の感謝といった根源的な生命尊重の視点（倫理的価値）、さらに、(3)自他の生を受容し、承認し、肯定する体験の中で自己存在のあり方や自己有用感を得ていく視点（審美的価値）の３点の視座が示された。これらは、近代資本主義に挙げられるような、人間中心主義や言語を通して可視化される価値づけに対する視点とともに、言葉以前の感覚が価値あるものへの気づきが全身の共感を呼び起こし、価値を問い直す視点を含んでいる（図２参照）。その中で、死生観の実践に対する保育者の価値づけは、社会文化的に抱える構造への問いを踏まえて、保育が理念として大切にする直接体験と実感に根差して幼児の死生への情感や行動を養うことの必要性とその獲得を支える保育者の配慮が意識されていた。

最後に本研究の課題を記す。第一に、死生観に対する保育者の意識や省察は実践をもとになされているものの、実態を示すものではない。したがって、保育の実態を観察し、意識との関連でさらに検討する必要がある。第二に、現代の社会文化的かつ宗教的な視点が死生観の背景にあることが本研究を通して示された点を踏まえると、国内以外にも多様な文化圏との関連で実践の視座を検討する必要がある。

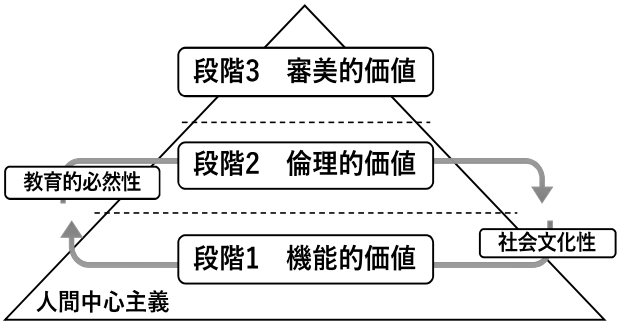

図2 死生観に関する保育者の価値づけの構造

［参考文献］

安達富美子 (2000).「日本の死生観」. 河野友信・平山正実(編). 『*臨床死生学事典*』, 日本評論社, 18.

榎戸裕子 (2018).「継続動物飼育と子どもの心の育ち：幼稚園における 「命」 を大切にするためのとりくみ」, *名古屋柳城短期大学研究紀要*, 40, 171-187.

厚生労働省 (2020).「令和2年版自殺対策白書」. *厚生労働省ホームページ*(https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/jisatsuhakusyo2020.html) [最終閲覧日: 2020年11月22日].

岡田芳廣 (2014).「学校における死についての教育の実態と実践について」, *早稲田大学大学院教職研究科紀要*, 第6号, 1-13.

梶田叡一 (2009).『*自己意識の心理学*』, 東京大学出版会.

鯨岡峻・鯨岡和子 (2007).『*保育のためのエピソード記述入門*』, ミネルヴァ書房.

水野智美 (2010).「幼児に対する命の教育：絵本を用いた命の教育」」, *日本心理学会総会発表論文集*, 117.

文部科学省. (2016).「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」. *文部科学省ホームページ* (*http://www.mext.go.jp*) [最終閲覧日:2020年9月23日].

永井毅 (2013). 「自然体験活動の保育者研修プログラム開発とその効果」, *兵庫教育大学大学院修士学位論文*.

長崎県教育庁学校教育課 (2013). 「心を育てる道徳教材集」. *長崎県ホームページ* (*https://www.pref.nagasaki.jp*) [最終閲覧日:2020年9月23日].

Nagy, M.H. (1959). The Child's View of Death" *Herman F. (ed.) The Meaning of Death.* New York:bMcGraw-Hill. 81-88.

仲村照子 (1994). 「子どもの死の概念」, *発達心理学研究* 5, 61-71.

中根淳子・尾上明子 (2007). 「保育におけるいのちの教育：学生による指導案作り」, *名古屋柳城短期大学研究紀要*, *29*, 135-151.

能智正博 (2006).『*＜語り＞と出会う：質的研究の新たな展開に向けて*』, ミネルヴァ書房.

澤井敦 (2005).『死と死別の社会学：社会理論からの接近』, 青弓社.

清水美智子 (1992).「子どもはどのように生と死を認識していくのか(2)：発達人間学の課題としての死生観の探究」, *大阪教育大学紀要*, 第Ⅳ 第40号 第2号, 255-272.

Strauss, A. (1993). *The Sociology of Death*, Oxford: Blackwell.

山下久美 (2006). 「ムシ飼育のねらいとその飼育体験効果について：幼稚園・保育園におけるムシの飼育の意味」, *東洋英和女学院大学 人文・社会学論集*, 第23号, 84-90.

山谷洋樹・鈴木誠 (2008).「理科教育における生命観の構成概念と測定尺度に関する基礎的研究」, *理科教育学研究*, Nol.49 No.1, 123-135.

［付記］

本研究は、令和2年度福井大学学長裁量経費「教育・人文社会系部門研究支援」の助成を受けて実施したものである。