

〔論文〕

## 生徒指導における「死」「喪失」「別れ」

——個と全体へのアプローチ——

犬塚文雄\*・天野幸輔\*\*

名古屋学院大学外国語学部

### 要 旨

生徒指導における「死」とそれに関わる問題を概観し、そのそれぞれに事例を用いて考察した。そこで浮かび上がるのは、教師による当事者児童生徒への個別ケア、個別指導と、その当事者を含まない学級と含む学級の全体へのケア、配慮、指導の難しさである。そもそも人間が生きものである限り、何らかの「死」は時を選ばず生活に入り込んでくる。学校での日常からできる、なすべきことと、問題が発覚してから指導上、注意すべきことを挙げた。古くて新しい問題であるが、学習指導要領の改訂の方向にも鑑み、がん教育や授業方法としてのアクティブラーニングの在り方にも言及した。

キーワード：生徒指導，死，喪失，別れ，個と全体，がん教育

## "Death", "Loss", "Farewell" in student guidance

——Approach to individuals and the whole——

Fumio INUZUKA, Kohsuke AMANO

FACULTY OF FOREIGN STUDIES

Nagoya Gakuin University

---

\*名古屋学院大学外国語学部

\*\*岡崎市立本宿小学校 Motojuku Elementary School

## 1. 問題の所在

ハイデッガー (Heidegger, Martin) が人間を「死への存在」(Sein-zum-Tode) といみじくも定義したように、だれもが例外なく死を迎える。そのことは児童生徒が成長する時間が長いほどに、死別する経験が増えることを意味する。

「死」や「死別」を「人間の有限性への対峙」ととらえるとすれば、それらは様々なテクノ機器に囲まれて「全能感」を肥大化させているとされる児童生徒に対する大切な教育の機会を与えたいと言える。

では、犯罪や事故などを原因とする様々な死が日々繰り返し報道され、がんによる死が日本人の死因の1位<sup>2)</sup>、およそ二人に一人ががんに罹患すると言われる現代にあって、学校教育においてはどのような問題が潜み、教師はどのような配慮が必要なのであろうか。様々な意味での「当事者」児童生徒に対するかかわりのみならず、その本人が所属する学級などの集団に対して、教師はどのようなかかわりを行うべきなのであろうか。

「死」や「死別」は、それ自体を学習の目的とした意味では、学習指導要領には位置付けられてはいない。そのことは、「死」や「死別」が包含する内容が巨大であるにもかかわらず、必ずしも意図的、計画的に学校で児童生徒に教えられるわけではないことを意味している。その一方で、大人にとって「配偶者の死」が、人生における最大のストレスとも指摘されている。つまり人生経験の浅い児童生徒にあっては、科学的・客観的な知識もないままに、家族との死別を体験し、言語化・客体化できないようなストレスを受ける可能性が高いことを意味している。こうした児童生徒への教師からのか

かわりや配慮を想定するとき、その極めて私的な領域にかかわっている点を考慮する必要がある。そしてこのことが、当事者児童生徒を含む学級集団と、含まない(一時的に席を外している)学級集団とで、大きく配慮事項が変わり、教師のかかわり方を難しくしている面があると言える。

では、こうしたことを論じる枠組みとして、何が想定されるのであろうか。その大きな一つは「生徒指導」であろう。「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」であり、「すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることをめざしている」からである(文部科学省, 2010)。

そこで本稿は、①児童生徒と死をめぐる問題を生徒指導の観点から整理し、②事例研究から教師の具体的なかかわりのあり方を探るとともに、③今後の展望を構想すること、を目的とする。なお本稿では、「生徒指導」を指し示す内容として、「生徒指導提要」で述べられている内容を主に想定するものとする。それは「生徒指導」の枠組みから「死」、さらには「喪失」「別れ」を論じる先行研究が見当たらないからであり、議論の余地をより多く担保するためである。

## 2. 生徒指導の観点から見た「死」

生徒指導の観点から「命の教育」と「自殺防止」が重要であることは論を俟たないであろう。しかし例えば、死や亡くなり方の様相、残され

た家族との関係性は、その人の数だけ存在する。であるとすれば、児童生徒自身が、また愛する家族が亡くなる前と後も含めて、生徒指導との関連に関して、より詳細な検討が必要であろう。

## 2.1. 児童生徒と死

### (1) 児童生徒と死別

まず児童生徒が家族と死別し、残される場合を想定する。

残される人々の心理的な過程に関しては、段階的なモデル（デーケン、1986）やタスクモデルが提案されている。その中で死別する以前の段階に言及しているのはカプラン（Caplan, G）のみである。家族が何らかの理由で死別することを認知してから、死別までの過程や死別後のことを予想して不安を感じたり、心理的な危機に陥ったりすることを「予期悲嘆(Anticipatory Grief)」という概念で提起した。家族の致命的な状況を告げられた児童生徒は、人生における経験の少なさなどから、実際にはまだ起きていない問題について教師や仲間に伝えられないでいる。そのことが「生徒指導を機能させない」可能性がある点を指摘したい。教師は平素と異なる様子の児童生徒に気づいたとき、こうした状況下にあることも視野に入れて言葉がけなどの対応を行う必要があるだろう。

では当事者児童生徒と教師の間で、家族との死別の可能性が相互の了解事項になった後、教師はどのようなかわりを行うべきだろうか。それはまず当事者に対しては、陳腐かもしれないが、場を慎重に選んだ上でじっくりと話を聞くことであろう。事前にラポールが形成されていればよいが、このような問題は時期を選ばない。逆に教師は信頼関係を構築する機会ととらえ、本人のニードをよりの確に把握したり、心理的な成長を見取ったりする場としたい。

当事者が所属する学級に対しては、心ない発言がでないように配慮することや教師が当事者の状況を踏まえて学級経営を行うことを、それとなく表明することであろう。当事者のおかれている状況を学級に伝えることを承諾するケースはごく稀である。そこに教師の難しさ、つまり個と全体に対する指導のあり方を、時には刻々と変化する状況に応じて変えて見せねばならない問題が存在するのである。

学級担任が当事者も含めた学級集団に対してすぐにでもできることは、朝や帰りの短いホームルームや学級の時間で、様々な苦しい状況下にある人にとって、何らかの具体的な発言がどのように聞こえるか、発言者をどのような価値観の人間と判断しうるか、について繰り返し事例を変えて伝えていくことであろう。同じ事実も立場が違えば全く違ったものに見える、という役割取得 (Role-Taking) の機会を多く与えていく (Selman, 1976) ということであろう。日常生活で出会いにくい立場の人の役割取得であるので、繰り返しが必要である。

またあるいは教師自身が、自分の家族との死別体験を語り、その際に心に響いたあたたかい言葉がけを紹介することであろう。学級内の児童生徒が、全ての仲間のおかれた状況に配慮した発言をし続けることはそもそも無理であり、それがゆえに生徒指導という概念が必要となっているとも言える。

繰り返し教師が語ることで、勘の鋭い児童生徒は学級内の構成員の状況について思い至るかもしれない。また当事者は常に教師が自身のことを気にかけてくれていると感じることであろう。

### (2) 児童生徒と自身の死

次に児童生徒が、自分自身の病気の詳細を知

って、亡くなっていく場合を想定する。

近年の乳幼児期からの悪性新生物への罹患率の上昇により、児童生徒が亡くなるケースに出会うことが増大する。死に至る病でなくとも、何らかの重篤な状況などで入院している場合、登校時はなるべく他の仲間と同じ活動を、できる限り自分のことは自分で、と望む当事者とその保護者の数は多いと感じる。その点から学級での配慮や指導に関する何らかの経験をもつ教師は少なくないだろう。むしろ学級外、学校外での児童生徒間のかかわりが様々な問題をはらんでいると考えられる。

それはつまり、スマートフォンを代表とする様々なコミュニケーションツールを介した、私的な通信に端を発する問題である。それは例えば、不用意に病状や予後に関する問いかけをメールで行ったり、その逆に孤独感から当事者がソーシャル・ネットワーキング・サービス（以下、SNS）に死への恐怖を書き込んだりすることであろう。もともとごく親しい仲間とは、こうした内容のやりとりがあることは、会話のレベルでは十分に想定される。しかし現在では文字を介して、相手の時間や状況を問わず極めて私的な問いかけが可能となり、心理的な距離感が全く違う不特定多数の人に自分の不安や恐怖を一緒に伝えられるようになった。こうしたことは、教師にどのような指導を求めするのであろうか。

まずは平素からの教師からの使い方に関する指導のあり方が問われるであろう。それでもやはり月並みな指導内容が想定されるが、その中でも相手の気分を害した場合、自分自身には手に負えない相手の状況を知ってしまった場合に関する対応が強調されるべきであろう<sup>3</sup>。人生経験において未熟な児童生徒にあっては、便利す

ぎるツールにまつわるトラブルは起こるものとして、事後対応（postvention）に力点をおく指導が大切であろう。

より積極的には、コミュニケーションツールの手軽さから、面と向かって言いづらい内面を開示された場合には、できる限り慎重に、かつ息長く応答しようとするが、信頼できる大人などの周囲の助力など、自身が所属する社会のリソースに働きかける態度形成にかかわる指導であろう。こうしたことは「自殺をほのめかされたときにどう応答するか」という文脈で語られる傾聴に関する態度形成と類似している<sup>4</sup>。ここから「命の教育」と「自殺の防止」が生徒指導において関連付けて説かれる点（文部科学省、2010）には首肯できると言えよう。こうした態度を理解したり、身に付けたりすることは、児童生徒が学校という枠組みに所属している期間のみに有効なものではなく、残りの人生、例えば社会に出て職場や趣味の集まりに所属した場合など、将来にわたって必要となる場合が想定される。そのことも含めて、ある時期には、ロールプレイなどを用いて実践的な学習も含めて、集中的に指導を行う必要があるかもしれない。

## 2.2. 「死」をめぐる現代的な課題と生徒指導 — 「がん教育」時代の生徒指導—

2012年6月の「がん対策推進基本計画（第2期）」の閣議決定を経て、今回の指導要領の改訂によって、小学校、中学校、高等学校において、健康教育の枠組みでがん教育が実践されることとなった。植田（2018）は、学校におけるがん教育の目標を「がんの疾病概念、予防方法、検診の意義を正しく理解し、がんを予防する能力や態度を高め、がんに対するいたずらな不安や偏見を払拭する。また人間尊重の精神（やソーシャルインクルージョンの考え方）に基づき、

がんやがんと向き合う人々について学ぶことによって、自他の健康と命の大切さを知るとともに自己のあり方や生き方を考える態度を育成する。」としている。科学的な知識の伝達から児童生徒の健康の増進を図る健康教育に対して、生徒指導は主に、この目標の後半にかかわると考えられる。そこから、次の2点について、配慮のある生徒指導が必要と考えられる。

#### (1) 「がん教育」の取組初期の問題点

前頁の植田の定義を実現するとすれば、学校教育においてかなりの時間的な保障とともに、ある部分では集中的な授業化も必要となろう。しかし新学習指導要領の完全実施を目前とする現在から数年にわたっては、手探りの状況で推移するのではないだろうか。それはつまり、前述の定義の部分に重点がおかれた実践、あまり授業と授業の間を考慮しなくてもよい授業が主流になるのではないだろうか。そうであるとすれば、生徒指導にどのような影響を与えうるのであろうか。

その一つは、生徒が、人間理解が伴わない知識のみから周囲を見てしまう可能性である。二人に一人ががんに罹患する時代であり、まずは科学的な知識の浸透が求められている。そこで学校での授業化が進んできているが、最終的には人間理解へ収束すべきものであろう。つまりクロスカリキュラムや総合的な学習などで、十分な時間の保障と合科的な取組がなされない場合には、病理などの科学的な知識、誤解を恐れずに述べるなら、断片的な知識のみから、罹患した仲間や患者である家族のいる仲間を見てしまう問題が起きるかもしれない。

(2) 学級ごとの「がん教育」の取組の度合いの違いと生徒指導

保健体育担当者間で「がん教育」への取組の

温度差がある場合、いのちにかかわる学校全体や学年の問題が発生すると、おのずと学級ごとに必要とされる説明や生徒指導が変わってくるだろう。教師側が学校全体や学年全体など、複数の学級にまたがって何らかの命の問題について説明をしなければならぬ場面を想定すると、その内容のデリケートさから、説明を行う人、説明の内容、説明の場などについて、入念な準備が必要となる。その際には学級ごとの個性への配慮が欠かせないだろう。

### 3. 事例から考察する生徒指導

ここまでやや思弁的に論じてきた。実際の事例からはどのようなことが浮き上がってくるのだろうか。前節2と対応させた見出しを用いて検討を進めることとする。なお事例は筆者が経験したものであり、本人が特定されない程度に再構成したものであることを付言する。

#### 3.1. 児童生徒と死

##### (1) 児童生徒と死別

###### ア 動物や虫との別れ

ペットの死をアツクった絵本を用いた授業後に、児童生徒が授業者のもとへ来て、自分がこれまでに見た動物や虫の死や死にゆく様子を語る事例が多くある。

ペットのように身近な動物だけではなく、遠目で見えていた虫が他の虫を食べる場面や家族が害虫を退治する場面、テレビのドキュメンタリーで動物の親が、死んだ子どもに寄り添う場面など、その様子を熱心に語ることがある。これまでの自分の経験では、位置づけられない様子や意味づけられない現実が、児童生徒の脳裏に焼き付いているような印象を受ける。そしてその場面を目にしたのは必ずしも直近のことでは

ない。

児童生徒がたとえ動物であってもその生や死について語る際には、無条件に傾聴することでその児童生徒が安心するようである。絵本から忘れていた自身の中で時間を経た未解決な問題が呼び起され、「受け止めてもらうことで整理しようとしている」とも「言葉にすることで、自身で整理しようとしている」とも理解され得よう。いずれにしても言語化する手伝いのようなかわりができれば、時間を経ていることを勘案すれば、開発的な生徒指導とも言えるかもしれない。

しかし問題は、教科の中でペットや動物の死をあつかう教材の授業時であろう。総合的な学習などで、意図的に教材化する場合には、学級内の児童生徒の経験などに鑑みて進めることになるであろうが、教科学習では全員が学習することを求められる。そもそも感じ方は全員異なる上に、ペットが家族同様に扱われることもある。不用意な発言を慎むことはもちろんだが、思いがけないとらえられ方をしてしまった際には、授業者がどのように対処してみせるかが何より教育的である場合もある。

#### イ 命の授業における疑似的な別れ

中学校2年生の事例。1年生から不登校でリストカットを数回行う。2学期終盤の総合的な学習の一部として、悪性新生物などで入院している子どもとその家族の様子について知る授業の終了後に、周囲の目も気にせず授業者のもとへ駆け寄る。入院生活でどのような制限を受けるか、患者である子どもと家族のそれぞれのニーズと医療者による配慮について知ることで、自分自身の生活を振り返ったり、自身の生に対する気づきを得たりすることがねらいの授業であった。授業者はその生徒を廊下へうながし、

以下のような対話をした。授業者はこの前年、この生徒の兄弟の学級担任を務め、家庭の状況などある程度の情報を得ていた。また生徒自身も学級担任である授業者のことを全く知らないわけではなかったかもしれない。この日は生徒の語気が大変強く感じられた。しかし対話がスムーズに流れたわけではない。

生徒：あの、先生、今日の授業で考えました。

授業者：そうですか。話したいんだね。

生徒：僕、このままじゃあいけないんだって、今日、思ったんですね。

授業者：ふんふん、つまり今、自分が十分じゃないって思ってるんだね。でも今日はずっと教室でがんばってるよ。すごいよ。

生徒：そういうんじゃないで、こう、

授業者：こう？

生徒：（沈黙）

授業者：今、じゃなくて…

生徒：病気の子どもがこんなにもがんばっているんだから、僕もこれからがんばっていかなくちゃって思ったんです。

授業者：そうなんだね。そう思えたんだね。それはよかったね。びっくりだね、私。うーんと、自分のこれからが気になったと？

生徒：そうなんです。学校へ来てなかったんですけど、まあ、僕はだめなんですけど、この子たちはすごいなって思ったんです。

授業者：そうかい。でも気になるのはこれまで、じゃないんだね。何かだかすごいなで終わってないところがいいね。

生徒：僕はこれから、変わるんです。



学級とこの生徒の関係性は不明だが、ほとんど登校しない生徒が、授業後に授業者のもとへ行けば、何かあったことは想像に難くない。もしかしたら偏った関心を抱く生徒もいるかもしれない点を考慮すると、授業者が廊下で話を聞いたことは配慮として妥当であったと言えよう。一方で周囲の生徒は、自分自身と重ねて自分が行き詰っても、授業者から配慮が得られる安心感をもったかもしれない。個への配慮が全体への指導につながったかもしれない。またこの生徒自身も授業者からの配慮を、何らかの点で感じたかもしれない。

さらに下線部に注目したい。一重線では授業者が、生徒が「いつの自分」を問題にしようとしているかという点を引き出そうとしている意図が読み取れる。そのことは生徒の沈黙の後、「今、じゃなくて」の発言で、何を問題として対話していくかという方向付けを行ったと言えよう。また二重線では、気づきを自分事としてとらえる手助けを行っているように感じられる。「すごいな」で閉じていきそうなところで、さらなる発言を促している。一重線の部分とかかわって、「今後の自分をどうしたいか」というところに焦点化している。

こうしたことは、「今後がない（あるいはわずかしかない）」子どもを問題とした授業後ゆえに実現したと言えないだろうか。

## (2) 児童生徒と自身の死

### ア 自殺の直前の一斉送信

中学校3年生女子の事例である。受験に悩んだ末に3学期に自殺をしたが、その直前に部活動の仲間の携帯電話へ一斉送信のメッセージを送った事例がある。「私のことを忘れないでね」といった内容であったが、日頃の関係性や本人の明るくユーモアのある性格から、誰一人とし

て自殺と結びつけず、それぞれがそれぞれの時間に返信をした。そのほとんどは「意味がわからない」「何のジョーク？」といったものであった。その後に事実を知った生徒たちは大きなショックを受け、臨床心理士による集中的なケアを受けた。残された生徒たちは、「もし自分がすぐにメールを読んでいたなら何かできたのではないか」「なぜもっと真剣にメールの意味する内容を考えなかったのか」「彼女は止めてほしくてメールを流したのではないか」といった後悔や悩みを抱えていた。意図は知る由もないが、便利なツールゆえにこうした事例は多数あることだろう。受信した生徒はかなりのストレスを受けることは間違いない。

### イ 自殺を試みるも助かった後に

中学校2年生男子が、様々な悩みから自殺を試みたが幸い救助され、大けがで入院した事例である。本人も家族も、そして通っていた学校全体も大変な驚きとショックを受けた。そして本人にも周囲にも、心理的なケアが十分に施された。そして3か月が経過したころから、本人から友人へのメールの送信が始まった。初めは友人たちも心配をして、様々な声かけや学校の様子、現在勉強している内容などをていねいに返信していた。しかし本人からのメールの内容が、友人たちからはあまりに饒舌と感じられ、時間とともに案ずるより、嫌悪を感じ始める者まで出てきた。本人のメール内容が学級で話題になったり、数本のメールは転送されたりするところまで至ってしまった。さらにある程度の期間を経て、教師側から家族に様子が伝えられ、本人は転院、転校を余儀なくされてしまった。

メールの内容の詳細や頻度等の詳細は不明である。入院中に何をして時間を過ごすかは、家

族が様子をよく見たり、本人と繰り返し相談したりして、保護者がイニシアチブをとってコントロールすべきものなのだろう。

### 3.2. 「死」をめぐる現代的な課題と生徒指導

#### —「がん教育」の取組初期の問題点—

##### ア 「知識」先行の問題点

保健体育の授業で、ホスピスについて学んだ後に、逆に生徒が言葉がけに困った事例がある。保健体育の副読本の中には、ホスピスが紹介されているものがある。授業で担当教師が担当学級全てに、自分の家族のホスピスでの体験も交えて、死にゆく家族の様子や残された家族の悲しみにもふれながら時間をかけて語ったり、説明したりした。その直後、思いがけず、ある学級の生徒の父が急死した。半月後、その生徒と仲のよかった生徒たち数名が担任のもとを訪れ、父を亡くした生徒にどのようにかかわればいいのか、どのような言葉がけをしたらよいか、相談した。生徒たちは自分たちで相談する中で、保健体育の授業での家族の話を通大に一般化し、行き詰まったとのことであった。学習内容や得た知識を生活に活かそうとしている点は評価したい。原因はその体験の少なさであり、授業での体験談を相対化するには至れなかったのである。担任は①これまで通り、接すること、②本人が亡くした父について話したいようなら友人として聞いてあげるが、特別なコメントをしようにしなくてよいこと、③困ったら担任のもとへ（一緒に）来ること、を伝えた。

こうしたことは、いよいよ始まる「がん教育」で起こりうるのではないだろうか。授業が「科学的な知識」の教授に偏った場合、この事例のようなことが起きる可能性があると言える。またあるいは逆に、ゲストティーチャーとして元がん患者の体験談を直接聞く授業などでは、生

徒にとって体験談の存在が大きすぎて、こちらでも過大な一般化が起きる可能性があるだろう。

ここで生徒指導上、大切な視点は、「学習内容の相対化」であろう。知識は、その抽出手法のみならず、多くの事例の積み重ねで「科学的」として児童生徒の前に現れる。しかし目の前の患者や家族に当てはまるかどうかという点は、不明である。ゲストティーチャーの体験もしておりである。この点に重点化した指導を行えば、人間関係における気づきを与えるような開発的な生徒指導と十分なりうるだろう。さらには、ゲストティーチャーは自分の体験を客観化し、語れる段階にまで至っている人なのである。同じ病気を患っていても、今この瞬間に苦しんでいる人とはおのずと感じ方や表現の仕方は異なってきた当然である。こうしたことに鑑みるなら、本事例の担任は、同じように困っている生徒が想定される教室にあっては、場と学級の構成員に配慮して、学習内容を相対化する具体的な事例などを学級全体に伝えられたなら、さらに生徒指導上、意義深かったかもしれない。

##### イ 教育方法と教授目標の整合性

対話的な学び、アクティブラーニングが学習方法として注目されている。例えば教師が与えたテーマに従って、グループ全員が話し、全員で聞き、たずね合って気づきを広げたり、自学する方向性や視点を見出したりしようとする実践がある。この授業方法をとった高校の倫理の授業の事例がある。授業当日、その場で意識の戻らない患者の延命治療の是非について、グループで討議した上で「是」か「非」かの立場をはっきりさせて、全体に報告するという授業の流れであった。授業者は担任学級ではなかったこともあり、同じ状況で数年にわたって家族の延命を続けている生徒の存在を知らなかった。



時間内に効率よく全体で学習目標をこなしたい授業者の思いもあり、説明もそこそこにグループ討議に入った結果、当該生徒は涙のあまり話せない状況となってしまった。この授業では、学習方法が先にありすぎた印象を受ける。言い換えれば「アクティブのためのアクティブ」であったかもしれない。その根本に立ち返れば、生徒が活発に話していればアクティブラーニングを達したわけではないはずである。発言しなくても、問いかけなくても、アクティブに思考している生徒は十分に存在しうるだろう。その点からすると、テーマによっては、「生徒の話さない自由」を認める必要があると言える。授業方法は、生徒評価の観点とも密接にかかわるだけに、評価方法についても改めて検討する必要があるとも言えるだろう。授業者は該当生徒に陳謝したとのことであるが、どのような場で、どのような方法で、までは知る由がない。教室が教育の場である限りは、何らかの間違ひがあった教師の態度、言動が生徒にとって何よりの学習経験である。こと「いのち」にかかわっては、重要な意味をもちうると言えるだろう。

#### 4. 今後の展望 — 「死」の定義の拡大—

ここまで「死」に焦点化して、事例とともに生徒指導上の問題点やこの先に問題となりそうな点を概観してきた。では例えば、学校保健や保健体育の担当ではなく「がん教育」に親しみの少ない教師が、担任する児童生徒自身やその家族にかかわる死の問題にかかわった経験のない教師が、できることとはどんなことだろうか。「心理的な危機」とまではいかないまでも、ひどく思い悩んだり、そのことに起因する人間関係の齟齬やトラブルが垣間見られたりする様子が顕在化するまでに、学級の生徒集団

に対してできる開発的な全体指導とはどのようなことなのであろうか。それはつまり日々のホームルーム等での様々な機会を用いて、「死」の定義を拡大していくことだろう。「死」の語感や、想起させる背景や個人のエピソードは、必ずしも明るいものではないだろう。大多数にとって、口にすることさえも憚られるテーマである。そうであるとすれば「死」が包含する内容の広大さに鑑み、例えば「喪失」「別れ」といった言葉で置き換えたり、日常生活や学校生活に無数にある「喪失」「別れ」を取り上げたりすることであろう。生きていくことは別れを重ねることであり、次々に何かを失っていくことの連続である。そうした体験を繰り返し、意識化していくことで、「喪失」「別れ」といった「死」とまではいかないまでも、意義深い問題を自分自身の中で位置づけていけるようになるだろう。つまり対象を「意識化すること」と「繰り返すこと」が生や死にかかわる開発的な生徒指導の鍵概念なのである。現在は児童生徒と言わず、大人にも「喪失」「別れ」を意識させない社会ができ上がっていると感じられる。あるいは犯罪の面や事件の凶悪さにばかり焦点化された、センセーショナルな報道が多く、市井の、ごくささやかな喪失や別れを凌駕してしまう、とも言えよう。

例えば小学校では、教師が帰りの会で歯が抜けることをテーマに話すのはどうだろうか。家族の中では話題になっても、身近な他人である教師が歯を失うことについて、どんな体験をし、当時何を感じたか、といったことを知る機会は少ない。歯が抜けるということは、体の一部を数年のうちに連続して失う稀な機会である。大上段に教材化と言わず、ごく自然な日々の会話レベルで意識化することで、「喪失を感じるセ

ンス」とでもいうべきものをみがけるであろう。

また例えば中学校では、職場体験学習や修学旅行でかかわりがあったり、何らかの世話になったりした人々への礼状を書くのはどうだろう。多くの時間と手間を割いた活動には、それなりの「学習成果」が求められる。得たこと・学んだこと、気づいたこと、自分が成長したと思うこと、など、ワークシートにしたがってかなりの分量のレポートをまとめることがある。こうしたいわば「体験を経験に高める」ような取組は大変意義深いと言える。その一方で準備段階を想定すると、コンピュータールームなどで、かなりの下調べや情報収集が必要であったのではないだろうか。そこでは相手を「情報源」「自分のねらいを達成するための手段」とみなして関係を築いている。情報が得られたにせよ、そうでないにせよ、また得られたものが役に立つものであったにせよ、なかったにせよ、共有した時間について整理する時間が必要であろう。その作業として、礼状の意義を再確認したいのである。情報機器は、莫大な数の「出会い」を保障するが、見方を変えると、同じ数だけの「別れ」が存在しているのである。ネット上で出会い続け、別れ続けることは思春期の生徒にどのような影響があるのだろうか。その点に関する洞察と調査研究が必要である。

さらにまた、高校では、成人年齢が引き下げられたこともあり、実際に投票にいく機会もあり、社会の中の自分、公民としての自分をこれまで以上に意識しているかもしれない。市町村合併に伴う「コミュニティの喪失」について考えるのはどうだろう。例をあげるなら、日本では2005年ごろにピークを迎えたとされる、いわゆる「平成の大合併」があった。自分が生まれ育ち、親しみをもった町の名前が無くなること

自体、大きな衝撃であろう。しかし実際に失うのはそれだけではない。さらに合併の規模や当該自治体の規模の比率などで、条件が全く同じ合併はほとんど存在しないだろう。より経験が頻発する引越と比較するのも、よいかもしれない。また近年の移民の増加からも学べるだろう。自国をどのような理由で去り、その理由と喪失感の関係とはどんなものだろうか。子どもは保護者の都合で一緒に来日しているケースが多い。日本の学校文化になかなかなじめない中で、必ずしも納得して来ていないことが表面化してくる。このように自国のコミュニティを離れた子どもたちはどのような質の喪失感を味わっているのだろうか。いずれにしてもほとんどの生徒がいずれ卒業し、大部分の生徒は進学、留学や就職をすることで、これまでとは違うコミュニティに所属することが明確である点からも、自然な動機付けにもなろうし、同じ境遇の他者に対する共感的なかわりにもつながるかもしれない。新たに入ってきた者への支援も、コミュニティ全体の喪失感、悲哀もコミュニティメンタルヘルスの面からの研究が待たれる。

## 注

1 主な分担箇所は、第1章（犬塚・天野）、第2章（天野）、第3章（天野）、第4章（天野）である。

2 平成29年人口動態統計月報年計（概数）の概況（2019.9.1取得

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai17/index.html>

3 まだ事例の報告はないが、閉じられた関係の中で過度の心理的なストレスを受け続けた場合に、悩みを打ち明けられた側の児童生徒に問題となることとしてどのようなことが想定されるだろうか。心的外傷後

ストレス障害 (PTSD) の枠組みに取り込まれたが、改めてストックホルム症候群 (Stockholm syndrome) の可能性について検討する必要はないだろうか。日本では「よど号ハイジャック事件」に代表されるような人質事件で顕在化した心理臨床であるが、看護におけるターミナルケアの場でも指摘された問題である。これは例えば、以下に詳しい。若林 一美 1989, 『デス・スタディ——死別の悲しみとともに生きるとき』, 日本看護協会出版会

4 相違点は、死に至る病への不安を語る当事者は「生」に向かい、自殺をほのめかす者は自身の「死」に向かっている点であろう。しかし後者は、自殺を止めてほしいと考えているともされる点で、表面的のみからとらえることには慎重を要する。この点については稿を改める。

## 引用・参考文献

- 海老根理絵, 2008, 『死生観に関する研究の外観と展望』, 東京大学大学院教育研究科紀要第 48 巻, pp. 193-202
- 松野卓郎, 2005, 「いのちを見つめ、生き方を問う道徳指導」, 『道徳と教育』第 49 号, 日本道徳教育学会, pp. 15-27
- 文部科学省, 2010, 『生徒指導提要』, 教育図書
- 小此木啓吾, 1979, 『対象喪失』, 中央公論社
- Selman, R. L. Social cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), Moral development and behavior, 299-316, New York : Holt: 1976
- 植田誠治編著, 2018, 『学校におけるがん教育の考え方・進め方』, 大修館書店