

## A.デーケンによる死への準備教育に関する生涯学習的研究

山 本 詩 織

### Abstract

This research is a studies death education as lifelong learning. Life is important as contemporary issues in lifelong learning. Death education is not only death, is one that also learn about life. Therefore, death education is a part of lifelong learning. I pick up the practice of A. Deeken who spread death education in Japan. In particular, it was examined from the learning requirements and learning purposes in lifelong learning.

As a result, the practice is effective as a learning intended for adults, it was found to be excellent for lifelong learning. In addition, this practice in terms of promoting the self-realization is consistent with the objective of lifelong learning. This practice is a sample practice in lifelong learning, is expected to practice in the future in some institutions.

キーワード……デス・エデュケーション 死への準備教育 A.デーケン 生涯学習

### はじめに

本論はデス・エデュケーション(death education)を生涯学習の視点から考察するものである。デス・エデュケーションについて日本における先行研究を見てみると、医学、看護学、死生学、宗教学、心理学、社会学、哲学、そして教育学など、様々な分野から異なるアプローチ方法で研究されている。このことから、デス・エデュケーションは様々な分野にまたがる学際的な学問領域であることがうかがえよう。日本にデス・エデュケーションを普及させた人物として1991年に全米死生学財団賞と菊池寛賞を受賞している上智大学名誉教授のA.デーケンがおり、デス・エデュケーション研究の第一人者である。彼をはじめとしてデス・エデュケーションは今日まで学際的な研究が行われ続けており、第一人者である彼もデス・エデュケーションは教育学、とりわけ生涯学習の一分野であると位置づけている。教育学の中でも特に学校教育学の分野からは道德教育における実践や、家庭科教育における実践などで多くの研究論文が存在している。しかし生涯学習の一分野として位置付けられているにも関わらず、その研究の大多数は学校教育学におけるデス・エデュケーションの研究であり、生涯学習研究としてデス・エデュケーション研究を本格的に行ったものは珍しい。

なぜ本論では生涯学習という視点からこの問題について考えるのか、その理由は2点ある。1点目として、人間の生死について考えるという思考様式は、人生のある一定時期に限られるものではなく人生が存続する限り共に存在している思考様式であるからだ。私たちは成長するにつれ変化する外的要因から思考、行動などが変容していく。その変容に合わせて個々人の人生のあり方が変容していき、決して永続性のあるものではない。2点目として、デス・エデュケーションの目的が挙げられる。ただ自分らしい死を迎えるだけではなく死を迎えるまでの人生をどのように過ごしていくのかを考え、行動していくことをデス・エデュケーションは目的としている。これは自己実現であり、一生涯を通して考察する課題である。以上の2点から、この題材について生涯学習分野で考察する必要がある。

デス・エデュケーションという概念を考察するにあたり、本論ではA.デーケンの理論を取り上げる。前述したように彼は日本にデス・エデュケーションを普及させた第一人者として1991年に全米死生学財団賞と菊池寛賞を受賞している。さらに彼の母国であるドイツにおいても、死への準備教育を普及させた人物として1998年ドイツ連邦共和国功労十字勲章を受章し、日本におけるデス・エデュケーションを考える際に重要な人物である。

本論では、まずは第一章にてデス・エデュケーションの定義や沿革を明らかにする。第二章ではデーケンの人物像について文献調査し、そこから見えてくるデーケンの思想形成過程を探る。次に彼が上智大学で教鞭をとっていた際に、学生に向けて行っていた講義の実践内容を検討する。第三章では前章を踏まえて、デーケンのデス・エデュケーションを生涯学習の観点から考察する。デス・エデュケーションと生涯学習の関係について確認し、生涯学習においてデス・エデュケーションがどのように位置づけられ、今後どのように学習機会を確保していくべきであるか検討する。その上でA.デーケンの実践内容を振り返り、特に演習内容から考察していく。

## 第1章 日本におけるデス・エデュケーションの沿革

### 第1節 デス・エデュケーションの解釈

デス・エデュケーションとはどのような概念であるか確認していく。A.デーケンはデス・エデュケーションについて、死そのものを前もって体験することはできないが、死を身近なものであると考え、生と死の意義を探求し、自己と他者の死に備えての心構えを習得し、よりよく生きるために一生涯向き合う教育であると考えている<sup>1)</sup>。「死」について学ぶ結果、「死」についてのみ学習効果が得られるのではなく、より広域な学習効果が得られるという解釈である。異なる解釈として、日本におけるデス・エデュケーションの動向を探った上岡澄子が以下のよう<sup>2)</sup>に定義している。デス・エデュケーションは学習者が自己の生命の有限性を認識し、受容しつつ自己形成していくことへの他社との教育的関わりであり、死を媒介とした人格レベルで

の教育的・学習的関わりである。そしてその活動は原則的に個別的になされ、一生涯関わるものだという定義だ。

この上岡の解釈ではデーケンの解釈には 2 つ共通点がある。1 点目は学習内容を「死」のみに限らず、「死」から「生」の意味や意義も含んでいる点である。2 点目はデス・エデュケーションを一生涯に関わる課題としている点だ。この 2 点については「はじめに」において述べたように筆者も同様に解釈している。しかしこの共通点に反して 2 つ相違点もある。相違点の 1 点目として上岡が自己の死について認識することを主眼としている点である。デーケンは自己の死だけではなく他者の死に備えることも含めている。この点については前述したように、私たちは外的要因から影響を受け思考、行動などが変容する。他者の死は外的要因となり得るため、これも含めなければならない。2 点目は上岡が学習活動について個別的になされると明言している点である。デーケンは学習活動の形態について言及していない。「死」はプライベートなものであるが、必ずしも学習活動が個別的になされるとは限らない。したがって筆者は学習活動を個別的だと断定するべきではないと考えている。

以上を踏まえ本論におけるデス・エデュケーションは、学習内容を「死」のみに限らず「生」をも包括した、より広義の学習であると解釈する。その上で、デス・エデュケーションとは、学習者が「死」について学習する上で自己や他者の死について考察し、いつか迎えるであろう「死」するまでの人生の意義を探求し、自己実現を果たす教育であると定義する。

## 第 2 節 日本におけるデス・エデュケーションの沿革

本節では日本におけるデス・エデュケーション研究の状況について確認する。元東京大学教授の島菌進によると、日本語として死生学という言葉が使われるようになったのは 1970 年代からであり、特に医療やケアの現場における新しい知の体系として登場したという<sup>3)</sup>。この死生学は諸領域から立ち上がってくる死への関心や死と関わる生への関心を吸収しながら形成された学問であり、これをデス・エデュケーションの学問的な知の体系であると述べている<sup>4)</sup>。その後、グリーンワークの場が求められるようになったのは 1980 年代からであるとし、ここで A.デーケンが登場する。

団体としては日本臨床死生学会<sup>5)</sup>が 1995 年 10 月 7 日に創設されている。デス・エデュケーションの実践としては A.デーケンが 1982 年に創設した生と死を考える会<sup>6)</sup>がある。これは全国に 52 の団体があり、中でも東京・生と死を考える会や兵庫・生と死を考える会はそれぞれ活発な活動を行っていることが各会の活動報告からわかる。

また実践という点で見ると 2002 年に東京大学にてグローバル COE プログラム<sup>7)</sup>として「死生学の展開と組織化」が展開され<sup>8)</sup>、2012 年からは同大大学院人文社会系研究科死生学・応用倫理センターにて活動は引き継がれていく<sup>9)</sup>。こちらも対象者は医療従事者となっているが生涯学習としての展開が見られる。内容としては医療・介護従事者を対象とした死生学のコース

#### A.デーケンによる死への準備教育に関する生涯学習的研究（山本詩織）

を開設しており、参加者は授業への出席と、修了レポートの作成という仕方での学習を進め、およそ2年間で修了できるものである。医療や介護の現場でケアにあたる者が、死生に関わる実践的な知とそれをバックアップする教養を身に付け、患者・利用者やその家族に、より人間的なケアを提供できるようになることを目指している。

2014年度は春季セミナー、夏季セミナー、冬季セミナーが開催された。他に臨床倫理セミナー@u-tokyo や、臨床死生学・倫理学研究会、死生学・応用倫理センター主催のシンポジウムも開催されており、参加が上記コースの修了認定に必要となる。受講費用は無料となっており、セミナーへの参加申し込みをして参加者証を受け取ることで受講が開始できる。医療や介護の現場においては「死」と「生」に関わるが多く、そのため必要となる「知識」や「技術」を提供する場として展開されている。

実際にデス・エデュケーションの研究状況を確認する。そのために CiNii Articles にてキーワードを絞り、2014年までに発表された学術論文の本数を調査した。キーワードは「デス・エデュケーション」、デーケンによる「デス・エデュケーション」の和訳である「死への準備教育」、「デス・エデュケーション」を単純に和訳した「死の教育」、学校教育学や道德教育分野において研究されている「命の教育」、そしてそれをひらがな表記とした「いのちの教育」の5項目である。これらのキーワードの相違については田宮仁を先行研究として挙げる。田宮はデス・エデュケーションやいのちの教育、生と死の教育などは「いのち」について考察し認識を深め、いつか「死」を迎えるということやそれに伴う諸問題、そして生きる意義やその人生について学び考察することを目的としたものであるとし、その目指す内容や目的がほぼ同様のため、さほど相違がないとしている<sup>10)</sup>。筆者も田宮と同様にキーワードとして挙げた5項目の学習内容や目的はほぼ一致しているため、相違はないと考える。

以上の理由から、5項目のキーワードを含む学術論文の発表年と、その年に発表された学術論文の本数の調査を実施した。この調査によって年別の内訳をみるのが可能となり、発表された学術論文の推移をみることができる。調査結果は以下の表1にまとめた。A.デーケンがデス・エデュケーションについて学術論文を初めて発表したのが1986年である。これ以前にデス・エデュケーションというキーワードを使用した学術論文が存在していないことから、日本にデス・エデュケーションという言葉を持ち込み普及させたのは間違いなくデーケンである。

またこれと同様に、死への準備教育というキーワードについても1986年のA.デーケンによる学術論文以前には使用されていない。デス・エデュケーションの訳語としてA.デーケンが初めて使用し、概念化されたと考えることができる。次に「死の教育」というキーワードに注目する。このキーワードを使用した学術論文が1981年に初めて登場している。これは鍋倉勲によるランドルフ C. ミラーの死の教育について生涯学習の視点から考察された学術論文「ランドルフ C. ミラーの死の教育について—生涯教育の視点から」<sup>11)</sup>と、ランドルフ C. ミラーによる『死の教育』の訳書<sup>12)</sup>の合計2本である。A.デーケンよりも以前に、日本においてデス・エデュケ

ーションに注目した研究者が存在していたことが分かる<sup>13)</sup>。

表 1. CiNii Articles における学術論文数の推移

	デス・エデュケーション	生と死の教育	死への準備教育	死の教育	命の教育	いのちの教育
1981	0	0	0	3	0	0
1982	0	0	0	4	0	0
1983	0	0	0	1	0	0
1984	0	0	0	0	0	0
1985	0	0	0	0	0	0
1986	1	0	1	5	0	0
1987	0	0	0	5	0	0
1988	6	2	0	6	0	0
1989	0	0	1	3	0	1
1990	1	0	4	4	1	0
1991	1	1	1	2	0	0
1992	4	0	3	2	0	0
1993	2	0	2	1	0	1
1994	2	0	0	3	0	0
1995	1	0	0	3	0	2
1996	5	0	1	0	0	6
1997	4	1	0	3	1	4
1998	2	0	2	3	0	1
1999	9	6	2	8	3	2
2000	4	4	4	11	1	25
2001	2	0	2	18	2	18
2002	6	1	3	7	30	6
2003	10	4	1	9	0	11
2004	9	4	1	7	6	30
2005	14	25	3	27	8	8
2006	14	6	8	9	1	20
2007	4	2	2	5	7	15
2008	5	3	1	7	0	16
2009	7	4	0	9	4	43
2010	8	3	0	3	8	14
2011	9	1	6	3	10	17
2012	6	0	3	3	7	12
2013	6	1	0	2	5	17
2014	10	2	0	3	4	10
合計	152	70	51	179	98	279

(出典：CiNii Articles<sup>14)</sup>、執筆者作成)

次に学術論文の本数の推移に着目する。各キーワードにおいて各年平均 10 本前後の学術論文が発表されている<sup>15)</sup>。10 年ごとの論文本数を見てみると、1980 年から 1990 年までは 49 本、1991 年から 2000 年は 143 本、2001 年から 2010 年は 500 本、2011 年から 2014 年は 4 年間だけで 137 本発表されており、論文本数は増加しているため研究が盛んに行われていることが確認できる。この背景には、1997 年に起きた神戸連続児童殺傷事件等の少年犯罪への注目や災害等の発生があるのではないだろうか。いのちの教育について特集が組まれた『現代のエスプリ』の巻頭にて近藤卓は、子どもたちの身近な出来事から世界規模のテロリズムや戦争まで、人の生命を軽んじている事象が数多く、そうした現状の危機感からいのちの教育は期待され推し進められていると述べている<sup>16)</sup>。また、鈴木泰明は「生きる力」は「生」と「死」というテーマを抜きにできないと『現代のエスプリ』394 号の座談会にて述べており<sup>17)</sup>、その「生きる力」の育成と関連して 2002 年から心のノートが登場していること要因の 1 つと考えられる。これらによって命に対する議論が活発化し、学術雑誌等での特集や学術論文が増加傾向にあると筆者は考えている。

## 第2章 A.デーケンの死への準備教育

### 第1節 A.デーケンの思想形成過程

A.デーケンは1932年ドイツ生まれで2015年現在83歳である。父母と8人の兄弟姉妹がおり、11人の家族構成であった。デーケンは彼の両親について問われると、母親は愛に満ちた敬虔なカトリック信者であったといい、父親は真面目で反ナチス運動に身を投じていたと語る。デーケンが生まれた当時のドイツはヒトラー政権下にあり、反ナチ運動が発見されれば射殺されたり、強制収容所に入れられるなど、危険なことなどは幼いデーケンであっても理解していた。デーケンよりも4歳年下の妹パウラは肺がんに侵され、1940年デーケンが8歳の時に早世している。この経験が「死の哲学」へ向かわせた1つの契機であったとデーケンは『新版 死とどう向き合うか』<sup>18)</sup>や、『児童心理』における特集<sup>19)</sup>、『文藝春秋』<sup>20)</sup>で語っている。少年時代のデーケンには死に触れる機会が他にもあった。当時第二次世界大戦下であったがために小学校の同級生が焼夷弾で焼かれた姿を見た経験や、爆撃から九死に一生を得た経験もある。

当時ヒトラー政権下のドイツでは、ナチスの青年幹部養成のために各小学校から優秀な児童を各学校一人選出し、特別教育を施していた。デーケンはその代表に選ばれたが、ナチスに協力したくないという自身の良心に従い校長に拒否を告げる<sup>21)</sup>。

デーケンが12歳となった1945年、第二次世界大戦終結後、反ナチ運動の先頭に立っていたデーケンの祖父は白旗を振り連合軍の戦車を迎えたのだが、その中の一台が発砲し祖父は射殺された。反ナチ運動に身を投じていたデーケンは連合軍に対して肯定的であり、歓迎さえしていただろう。しかしその連合軍に、デーケン同様連合軍を歓迎していた祖父を射殺され、意思に反して「生」を奪われるという不条理に触れた。しかしそのような葛藤の中であってもカトリック教徒であるデーケンは、聖書の「汝の敵を愛せ」という教えに従うためには祖父を射殺した兵士を迎え入れなければならなかった。このようにデーケンは少年時代から幾度となく戦争や権力、病により「生」が略奪される状況に直面し、その不条理さを感じていたのではないだろうか。そして人間の「生」と「死」について葛藤を抱きつつも、カトリック教徒として自分の信仰を選択した。

1952年、デーケンはミュンヘン大学にて神学、哲学、文学を学ぶ。学生時代、客員教授としてフランスから招聘されていた実存哲学者のガブリエル・マルセルの下でデーケンは人間が人々の絆の中に生き、死んでいくことを学んだ。マルセルもまた、14歳で母親を亡くす経験や戦時中に遠方戦線で戦死した兵士の戦死公報を届ける役を言い渡され遺族の悲嘆に直面するなど、死と触れる経験があった。そのせいか自身の人生を「死の影を歩む」と表現し、哲学の講義でも死についての思索を語り続けた。

デーケンはマルセルについて以下のように述べている<sup>22)</sup>。マルセルが説いたのは「問題」と

「神秘」の概念であるとし、この2つのアプローチを区別して考えなければならない、ということだとデーケンが語る。「問題」の問いは私たち自身の外側に存在しており、客観的視点からその現象について理解し、技術や知識によって解決が可能なものである。しかし「神秘」は客観的な解決が不可能であり、問いに私たち自身が内包されてしまう。そのため「神秘」の次元は深く、人間のコントロール下に置くことができない。この「神秘」の次元には生と死や愛、存在、誕生、苦しみ、悪などがあり、これらの問いは私たち人間では完全に理解することのできない領域であり、それを受け止め、「問題」とは異なる謙虚さをもって望まなければならない。この概念をデーケンは末期患者の心理やその家族、遺族の心理へと当てはめて考察していく。また、マルセルはデーケンと同様にカトリック教徒である。祖父の死によってより信仰が深まったデーケンにとって、宗教の存在は大きい。デーケンはマルセルから信仰や愛を基本とする哲学を学んだのではないだろうか。

さらに学生時代の体験としてデーケンがよく語るものがある。それは病院ボランティアにて末期がん患者を看取った際の出来事である。デーケンはこの体験が死の哲学や死への準備教育を自身のライフワークにすることを決定づけた出来事であるとしている。

以上のようにデーケンは、青年期においてもさらに死に触れる経験をしている。妹の病死、第二次世界大戦下における死、祖父の不条理な死、そして学生時代における末期がん患者の死がデーケンにとって強烈な「死」の体験となっている。この体験は病による避けられない自然な「死」と、人間の愚かさによって引き起こされ、避けることのできる人為的な「死」の2つに分類できる。人間は「死」を避けることができない。これは自然の摂理である。「生」は有限だと感じ、その儚さから現在の「生」における充実を求める。デーケンの妹パウラの「死」や、病院ボランティアで看取った末期がん患者の「死」は、避けることのできない「死」を実感する経験であった。しかし第二次世界大戦下における大量の「死」や、祖父の不条理な「死」は人為的に引き起こされてしまったものであり、避けることのできる「死」であった。突然暴力により搾取される「生」に直面することで、避けることのできる「死」に対する怒りを感じ、「生」に対する渴望や「生」の位置づけを彼は意識したのではないだろうか。また、この2つの「死」を経験しているからこそ2つを比較することが可能となり、より多面的に人間の「死」と「生」を捉えている。

デーケンが初めて来日したのは1959年2月、彼が26歳のときだ。52年にイエズス会に入会していたデーケンは、そのイエズス会から派遣される形で来日する。デーケンは彼の父親から、自分の良心に従って行動することが大切であると教えられて育ったという。この教えから、前述したナチスの青年幹部養成のためのエリート校への推薦を断った。しかしこの教えは父だけから教えられたものではない。それは日本二十六聖人の一人であるルドビコ茨木である。ルドビコ茨木は自分自身の良心に従って信仰を捨てなかったという話があり、これは宣教師の報告書によってヨーロッパに伝わっていた。少年時代デーケンはこれを読んで日本人に感心したと

## A.デーケンによる死への準備教育に関する生涯学習的研究（山本詩織）

いう。これがきっかけとなり、日本への興味が湧いたデーケンは日本の文化について書籍を読み学んだ。来日後は横須賀の田浦にあった栄光学園という中高一貫校の敷地内にあった日本語学校で日本語を学ぶ。同時に上智大学で神学を研究した。

1968年からはアメリカのフォードム大学大学院で研究し、1973年に哲学の博士号を取得する。この際デーケンは哲学的人間学の提唱者であるマックス・シェーラーに関する研究を行っている。シェーラーの存在を知ったのは祖父が射殺された後、デーケンが13歳の時である。デーケンは祖父の本棚にシェーラーの著作『人間における永遠なるもの』を見つけた。尊敬する祖父の価値観やイデオロギーを探るカギになるのではないかと、当時から興味を抱いていた。デーケンはシェーラーの『悔恨と再生』にて論じられた「客観的な時間」と「人間の時間」の区別を学び、それを末期患者の心理へと応用している。人間は過去の行為を悔いることを通して取り返しの付かない過去に新たな意味を与え、人間として再生することが出来る。例えば死に瀕した人間が人生に何らかの後悔を抱くとする。その場合、「客観的な時間」は戻すことができないが、「人間の時間」であれば、その後悔の時に立ち戻り生き直すことが可能になるという<sup>23)</sup>。これは精神が何らかの重荷から解放されることを意味しており、この思考はマルセルから得た哲学的思考と共にデーケンの思考体系を支えている。

そして1975年に上智大学助教授に就任し当初はドイツ文学科とドイツ語学科の学生に人間学の講義を行っていた。当時の日本ではまだ死は忌み嫌われるものとして日常生活の中で「死」について触れることはタブーとされており、このタブーを乗り越えるために死の哲学の講義を大学で教えたいと提案し、1977年から死の哲学の講義は開始される。そして5年後、結果として死の哲学の講義は人気講義となった。1982年、デーケンは上智大学教授に就任する。この頃、学生だけではなく社会人にも死と向き合うセミナーの必要性を感じていたデーケンは同年に生と死を考える会を設立する。この活動は東京で始まり、現在では全国52の会が存在している。そして1991年、全米死生学財団賞と第39回菊池寛賞を受賞した。1995年には大腸に悪性のがんを発見し、手術を行う。この経験がなければいくら死について学んでいようとがんは未だに他人事のように感じていただろうと振り返る。この手術を乗り越え、1998年、ドイツ功労十字勲章受賞、1999年には第15回東京都文化賞、第8回若月賞を受賞し、2003年に上智大学を定年退官する。退官後も活動は行っており、前述した生と死を考える会の他、キリスト教入門講座なども開いている。現在は上智大学名誉教授である。

このように、デーケンの思想の背景には、マルセルやシェーラーから学んだ哲学を知の体系として、宗教家として信仰と愛を重んじる人間観と、様々な「死」と触れ合い不条理に触れた経験が存在する。この3つの思索と経験が彼の実践に大きな影響を与えていると考えられる。

## 第2節 A.デーケンの実践

デーケンは、避けることのできない死に対して考えることで生と死の意義を探求し、死に備

える心構えを習得することがデス・エデュケーションの目的であるという<sup>24)</sup>。さらにデーケンは人生全体の意義は究極的には死をもって決定づけられ完成されるものであると捉えている。そのためデス・エデュケーションは「死」という最終的な形に備え、その人生を全うするために行われるものだと考える。その上で彼はデス・エデュケーションを他の教育と比較し必要性を唱えている。教育というものを考えたとき、例えば入学試験や就職といった人生の重要な転機となりうる試練に臨む際に、私たちは事前に教育や訓練を受けたり何らかの準備を行う。他者の「死」や自己に起こりうる「死」も、人生の転機となりうる事柄である。したがって「死」を迎える前にも他と同様に教育や訓練を受け、準備を整えることが必要である。デーケンは日本の教育水準の高さは認めているが、その中におけるデス・エデュケーションの水準は不十分であると必要性を唱え<sup>25)</sup>、デス・エデュケーションを実践している。

デーケンは実践しているデス・エデュケーションを死への準備教育と和訳している<sup>26)</sup>。以下、デーケンの行うデス・エデュケーションはこれに基づき死への準備教育と表記していく<sup>27)</sup>。実践にあたりデーケンは、死への準備教育は4つのレベルで行われる必要があるとし、その4つについてそれぞれ以下のように説明をしている。それは専門知識の伝達のレベル（知識のレベル）、価値の解明のレベル（価値観のレベル）、感情的・情動的な死との対決のレベル（感情のレベル）、技術の習得（スキル・トレーニング）のレベル（技術のレベル）である<sup>28)</sup>。それぞれについてデーケンによるまとめ<sup>29)</sup>を基に筆者なりに解説する。

まずは知識のレベルである。このレベルは死に関わりのある多様なテーマを学際的に学ぶことである。考えられるテーマとしては例えば、死へのプロセス、告知、悲嘆、安楽死、尊厳死、自殺、死生観といった問題があげられる。これらをテーマとして取り上げ、いわばサナトロジー（死生学）の学問的な研究を行う。この研究は死への準備教育を支える基礎となる。

次に価値観のレベルである。例えば末期状態にあるときの延命について、安楽死や脳死における臓器移植、自殺に関する問題は単に知識だけの問題とはいえない。これは個々人の価値観にも関わる問題である。したがって死への準備教育によって自分自身が何に価値を置いているかを解明し、自身の価値観の見直しと再評価を行い、生と死にまつわるより確固とした価値観を身に付けなければならないため、このレベルでの教育が考えられる。

3 点目は感情のレベルである。死の問題を考えると死を完全に超然した、理性的な態度で学ぶことは不可能ではないだろうか。死に対する恐怖や不安といった感情、死の考察を抑圧しようとする感情、死を直視することを免れようとする否定的な感情は、学習の感情的なレベルに対応して生じてくる。この感情を自覚し、生と死の問題に対する自らの感情を認識し受け入れつつ、学習を進めていかなければならない。

最後に技術のレベルである。ここでは技術の習得を課題としている。達成するためには具体的な死にゆく患者とのふれあいを通じて技術を習得することが大切である。またこのレベルの場合は前もって知識のレベル、価値観のレベル、感情のレベルの3つをすでに「卒業」してい

る必要がある。

死への準備教育はこれらの4つのレベルから実施される必要があるということを踏まえて、彼は死への準備教育における15の目標を設定している<sup>30)</sup>。その目標の中でも特に、教育の挑戦として重要であると考えられる項目が12項目ある<sup>31)</sup>。この12項目を前述した4つのレベルに分類すると表2のように表すことができる。4つのレベルの中で技術のレベルに該当する項目はなかった。主に知識のレベル、価値観のレベル、感情のレベルに分類される。「死」や「生」を学び、考察する上でまず必要となるのは「知識」である。デーケンも述べているように、「知識」は死への準備教育を進めていくための基礎となる。そしてその「死」や「生」にまつわる知識を獲得した上で、自分自身の価値観や感情がどう置かれているのか省察するのである。このことから、4つのレベルの内、知識のレベルと価値観のレベル、そして感情のレベルは系統性をもった項目として存在することが多い。

表2. 教育の挑戦として重要である12項目と死への準備教育における4つのレベルの分類

	知識	価値観	感情	技術
死へのプロセスに対する理解	○	○		
人間らしい死に方を考える		○	○	
死のタブー化をやめよう		○		
死への恐怖と不安への対応	○	○	○	
生命への脅威—自殺を防ぐために	○	○	○	
病名告知とスピリチュアル・ケア	○	○	○	
ホスピス運動とは	○	○		
安楽死について	○	○		
臓器移植の考え方	○	○		
葬儀—子どもを参加させる意義	○	○	○	
ユーモア教育のすすめ	○	○		
死後への考察—哲学・宗教の立場	○	○	○	

(執筆者作成)

この目標を踏まえて実践の内容を見ていく。本節で取り上げる実践は、上智大学、聖心女子大学、および上智大学コミュニティ・カレッジ（夜間の市民大学講座）における「死の哲学」の講義での実践である。「死の哲学」の講義自体は1977年以降行ってきたとデーケンは述べている<sup>32)</sup>。まずはこの講義の年間カリキュラムを表3としてまとめた<sup>33)</sup>。

さらに、デーケンはこのカリキュラムの中でも特に演習を重視している。なぜなら死への準備教育は単なる知識の伝達に留まるような性質の学習ではなく、むしろ学生が自ら進んで思考するような学習であるべきだと考えているからだ。このカリキュラムを設定する際も、学生たちが自ら進んで考えるように方向付けてカリキュラムを組んだと述べている<sup>34)</sup>。実際に演習の内容を見ていく。演習は第13回にある演習「別れの手紙」と第21回の演習「もし、あと半年の命しかなかったら」の2つである。以下、この2つの演習の内容や注意点、デーケンが実際に感じた学習効果をまとめる。

表 3. 「死の哲学」年間講義カリキュラム

第1回	哲学的に見た死の意義:「死への準備教育」の必要性など
第2回	死へのプロセスの6段階とその理解
第3回	悲嘆教育Ⅰ: 悲嘆教育の必要性。悲嘆のプロセスの12段階の説明。配偶者を喪う時に備える教育など。
第4回	悲嘆教育Ⅱ: 複雑な悲嘆—突然死、交通事故、過労死、自殺などのあとで。
第5回	悲嘆教育Ⅲ: 死別体験者の話を聴く
第6回	死への恐怖と不安について: 死への今日ふと不安の9つの形。これ乗り越えるには、など。
第7回	死とユーモア: ターミナル・ケアにも必要なユーモアの役割
第8回	自殺Ⅰ: 自殺の定義、自殺の統計、自殺の動機
第9回	自殺Ⅱ: 自殺の倫理的評価、自殺の防止
第10回	臨死体験: R.A.ムーディJr、中山善之訳『かいまみた死後の世界』(評論社)などから
第11回	死にまさる生命Ⅰ: 死後の生命をめぐる問題—ソクラテス、プラトン、来世信仰、カント、ゲーテ、マルセルなどの説
第12回	死にまさる生命Ⅱ: 永遠の生命への考察。『新約聖書』における永遠の生命の描写など。
第13回	死の歴史: 死生観の変遷。—後半に演習「別れの手紙」
第14回	末期患者とのコミュニケーション: がん告知、インフォームド・コンセントなど。
第15回	ホスピス運動: ホスピスの歴史。理念。ホスピス運動の歩みなど。
第16回	末期患者への援助: 音楽療法・読書療法・芸術療法などの効用
第17回	死と愛: 歴史や文学史上から
第18回	文学における死Ⅰ: ギリシア、ドイツ、ロシアなど
第19回	文学における死Ⅱ: アメリカ、日本など
第20回	音楽の中の死: 「レクイエム」、「死と乙女」、「亡き子を偲ぶ歌」など
第21回	芸術における死: 絵画、彫刻、美術など。—後半に演習、「もし、あと半年の命しかなかったら」
第22回	避けられない死と避けられるかもしれない死: 交通事故・戦争・民族紛争・核兵器・環境汚染・地雷など
第23回	死の定義: 脳死と臓器移植について
第24回	葬儀の意味
第25回	死を前にした人間的成長

(執筆者作成)

「別れの手紙」という演習では、自分が不治の病でまもなく死ななければならないという状況になったという想定のもとに、残される人に別れの手紙を書くという内容である。宛先については両親、きょうだい、友人など問わない。この演習の目的は、学習者に自分の親しい人に対して最後の挨拶として何を語るべきかをじっくりと考察させることにある。しかしこの場合注意しなければならない点として、この手紙が自殺を前にしての遺書ではないということを周知させることが挙げられる。がんなどの病気によるという前提をはっきりと認識してもらう必要がある。手紙という形式によって、面と向かっては言いにくいことも素直に書けるせいか、学生たちは驚くほど自由に想像の中の自分の感情を表現している。死を目前にした状況に自分を置いてみて、初めて今生きている「生」の貴さを本当に理解し、その深い意味を改めて考え出せるのではないかとデーケンはこの演習を評価している。また、この演習は現実には死が迫った時への予行練習であることと同時に、自己の「死」やそこまでの「生」に向き合うことで自身が何を思い、どこに価値を置いているかを自覚することができる。つまり学習者自身が現時点での生の再発見ができるものであるとしている。この演習を通して思索を深め、より成熟した死生観を身につけることができたのなら、その後の人生もさらに豊かになるのではないかとデーケンは推察している。

「もし、あと半年の命しかなかったら」という演習は、「もしあと半年の命しかなかったら、残された時間をどのように過ごすか」というテーマで講義中に小論文を書かせるという内容である。自分ががんなどの不治の病に侵されて、医師からあと半年の命であると告げられた場合を想定し、小論文を書かせる。この際、しばらく落ち着いてからよく考えて書くようにと説明

する。なぜなら、若い学生に突然書かせると、その場の思いつきを並べるだけに留まり深い省察にまで行き届かない場合があるからである。したがって、必ずゆっくりと考えたのちに書くように指示をする。また、用紙を渡す際には氏名は記入する必要がないことを必ず伝える。それはこの演習が試験ではなく、生と死についてより深く考えることを目的としているものであることに依拠する。この演習についても別れの手紙と同様に、自身の感情や価値観を踏まえて、自分が「死」へと向かう場合を仮定して省察することが可能である。

2つの演習はどちらも全25回において中盤以降に設定されている。学習者は前半において知識や価値観、感情のレベルの学習を済ませており、「生」と「死」を考察するうえで必要な知識を獲得している。考察する上で必要となる知識を獲得することで、学習者はイメージすることが容易となり、学習効果が高まる。さらに、獲得した知識に付随して自身の価値観や「死」と「生」に対する感情を見直しており、それまで見えてこなかった「生」や「死」に対する自身の価値観や感情を再確認し客観視することができる。

これは演習が実施される順序にも関係してくる。演習「別れの手紙」は第13回に実施され、演習「もし、あと半年の命しかなかったら」は第21回に実施される。演習「別れの手紙」では、学習者自身が何に価値を置き、どのような感情を抱いているのかが見えてくる。獲得した知識と改めて再定義した価値観、そして「死」や「死」を学ぶことに対して生じる感情を意識している状態で、演習「もし、あと半年の命しかなかったら」にて自己の「死」について考えることが可能なカリキュラムとなっている。実際に自己の「死」を体験する機会は一度きりである。しかしこの演習ではその自己の「死」を疑似体験することが可能である。そうすることで、自身の価値観や感情に併せた行動を省察することが可能となり、知識だけではなく自己と対話しながら自己の「生」について考えることが可能となる。

### 第3章 考察

#### 第1節 生涯学習とデス・エデュケーション

デス・エデュケーションは生涯学習の一分野として位置づけられている。1992年、生涯学習審議会は答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」にて、「地球環境の保全、国際理解等の世界的な課題をはじめ、高齢化社会への対応、男女共同参画型社会の形成等、人々が社会生活を営む上で、理解し、体得しておくことが望まれる課題が増大している」と指摘しており、それらの課題を「人々が学習する必要のある課題」として位置づけ、「現代的課題の学習」という表現によって提言した<sup>35)</sup>。この「現代的課題の学習」の一部に「生命」が含まれているのである。つまり、この提言によって「生命」は生涯学習において学ぶべき課題として認知されたのである。「生命」を学ぶ、ということは「死」を学ぶということであるとこれまでに何度も述べてきているが、生涯学習の一分野としてデス・エデュケーションが位置づ

けられていることの表れである。

「死」は常に「生」と共にあるため、「死」を見つめて考えることはそのまま「生」の意味を問いかけることに他ならない。これは生涯向き合っていかなければならないものであると A. デーケン述べている<sup>36)</sup>。人生の一時期のみで、「死」を考えるのではなく、常に「生」と「死」が共にあるからこそ学習し続けなければならない。彼はデス・エデュケーションに対する認識としてこの認識を持っていた。さらに心理学分野においてデス・エデュケーションを研究している平山正実は生涯学習とデス・エデュケーションの関係性における研究の中で、両者の理念について述べている。両者ともに年齢や性別等の区別なく誰でも学習する必要があることや、両者ともに価値観や人間の生き方を学習することを例として挙げ、生涯学習とデス・エデュケーションの類似性について述べている<sup>37)</sup>。平山もデーケンと同様に生涯学習の一分野としてデス・エデュケーションが置かれ、重要視されるべきであると考えている。

## 第 2 節 学習課題における現代的課題の分類

答申の中で現代的課題については、学習者が学習しようと思っても学習機会がなかったり、自己の学習と結びつかなかったり、学習課題として意識されないものも多いとある。そのような現状について言及しつつも、これからの我が国においては、人々がこのような現代的課題の重要性を認識し、これに関心を持って適切に対応していくことにより、自己の確立を図るとともに、活力ある社会を築いていく必要がある、と重要性が述べられている。しかし答申によるとあくまで学習は自発的意思に基づくものであり、学習者への押し付けにならないように十分留意する必要があると、非常に慎重な記述がみられる<sup>38)</sup>。

この答申の内容について検討するためには学習課題の分類について確認しなければならない。稲葉隆によると、学習課題は一般的に必要課題と要求課題の 2 つに分類されるという<sup>39)</sup>。この必要課題というものは、学習者が学ばなければならない学習課題であり、要求課題とは学習者が学びたいと欲している学習課題である。この分類の場合、現代的課題である生命は必要課題と分類できる。その場合、現代的課題は人々の学習要求に基づかない場合もある。そうすると義務付けられた学習や強制された学習と捉えられてしまう可能性があり、人々が学びたいと欲している要求課題についてのみ学習機会を提供するべきである、という指摘もありうる。

ここで注目したいのが顕在的学習ニーズと潜在的学習ニーズである。学習ニーズには学習者自身が自覚し、それを何らかの形で表すことのできる顕在的学習ニーズと、学習者個人は気づいていないものの、社会全体としては学習が必要だと考えられている潜在的学習ニーズに区別することができる<sup>40)</sup>。現代的課題である「生命」の学習は、この潜在的学習ニーズに含まれる。しかしこの潜在的学習ニーズについて渡邊洋子は、明確に自覚化・言語化はされていないものの、漠然とした学習への要求や願いが存在する場合もこの潜在的学習ニーズに分類され、学習者自身が抱える悩みや憤りなどとして現れると述べている<sup>41)</sup>。この理論に基づくと、当初

は学習者自身が気づいていないだけで抱えていた潜在的ニーズであったとしても、学習者自身がそれに気づき表明することが可能となれば、それは顕在的ニーズとなり得るのではないだろうか。顕在的ニーズに対する学習機会の提供であれば、それは学習者の要求に沿った学習機会であるため強制された学習ではない。

一方で、生涯学習を社会的な活動と捉える先行研究も存在する。山本珠美によると、生涯学習には個人的な活動という側面だけではなく、そのことが何らかの効果を社会にもたらすという「社会的な活動」という側面も含まれている<sup>42)</sup>という。そのことから顕在的意向のみに応えるだけでは不足している。私たちは日常的に「生」や「死」について考えることは少ない。しかし、改めて考える「機会」を持ち合わせていないだけであり、無関心ではない。「生」や「死」に興味関心がないということは、自分自身の人生に興味関心がないということと同義である。

デス・エデュケーションを含む現代的課題は、私たちが生涯を通じて学習し続ける課題であろう。当初は潜在的ニーズであったとしても、学習方法などを学習者に合わせ吟味することで、学習者の学習意欲を高めていくことに着目しつつ学習を計画することができたならば、この現代的課題も要求課題となる可能性があり、強制された学習ではなくなる。

### 第3節 A.デーケンの実践と生涯学習

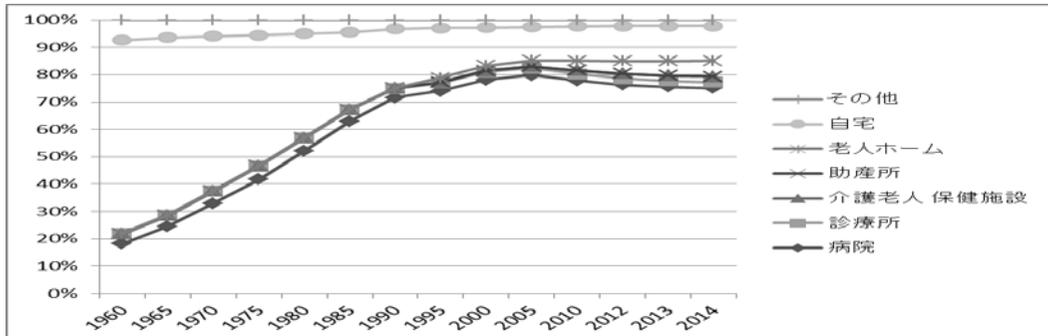
前章にて確認した通り、彼の実践は知識の伝達のみを目標としていない。彼は学習者自身が取り組む演習を重視している。筆者もこの演習が実践において最も優れていると評価される部分だと考えている。なぜ評価できるかという以下の2点が理由として挙げられる。まず1点目は道徳教育や保健体育の分野において「こども」に実施された実践ではなく、「おとな」を対象とした実践であるという点だ。2点目は漠然と存在していた潜在的学習ニーズを明確化し、学習者が学習ニーズを自覚することができる点である。

このデーケンの実践における学習者が18歳以上の学生、つまり青年期以降の「おとな」であることに注目する。「こども」に対するデス・エデュケーションとしては学校教育における道徳の授業内容として実践や研究が多く見られる。しかしデーケンの実践は「こども」ではなく「おとな」を対象としている。デス・エデュケーションは一生涯を通して実施すべき学習である。このことから考えると、学校教育の場のみで実施されるのではなく、その他の機関によって様々な年齢層に向けて実施しなければならない。デーケンの実践は研究や実践の多い「こども」を対象とした実践ではなく、「おとな」を対象としていることからデス・エデュケーションを生涯学習として考察する大きな意義となると筆者は考えている。

次に学習ニーズについて確認する。前節において取り上げたように、デス・エデュケーションで取り上げる「死」や「生」は顕在的学習ニーズとして現れにくい。G.ゴラーによると「死」はポルノグラフィ化しているという。これは、性の問題と同様に死の問題も扱われている状況を指摘したものである<sup>43)</sup>。性に関する事柄については公には話されない、いわばタブー化され

たものである。性に関して話す場合、人々は公の場で話すことをはばかり、私的な空間あるいは秘密の会話として行おうとする。これと同様に、死に関する事柄についてもタブー化されたものであると指摘している。ゴラーと同様にデーケンも、死はタブー化されているとしている。彼はこのタブー化の背景に病院死の増加があると指摘している<sup>44)</sup>。実際に「死」の現状について検討するため、厚生労働省が調査した死亡場所の推移を図1にまとめた。

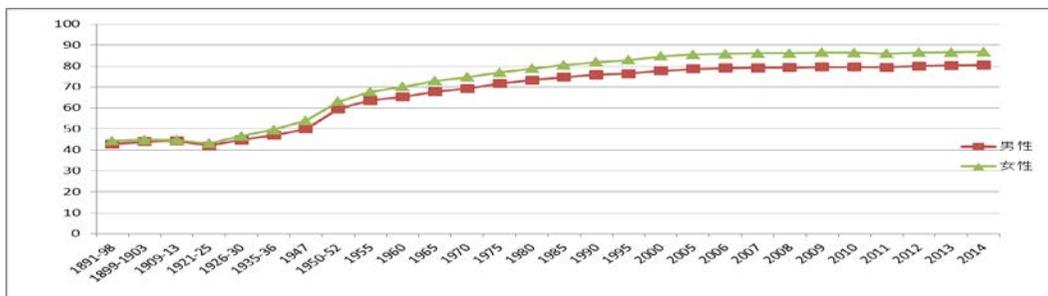
図1. 死亡場所の年次推移



(出典：厚生労働省 「人口動態統計年報 主要統計表」<sup>45)</sup>をもとに執筆者作成)

ここでは自宅での死亡数と病院での死亡数に注目する。1960年時は自宅での死亡数が圧倒的に多かったのだが病院での死亡数は増加し、1975年から1980年の間に病院での死亡数が自宅での死亡数を上回った。その後も病院での死亡数は上昇を続けている。自宅で「死」を迎えるのであれば日常生活を営む空間にて「死」を迎えることになるが、病院という日常生活から離れた空間で「死」を迎えることが多くなった昨今の現状は、「死」が空間的に遠ざかっている。次に厚生労働省が調査した平均寿命の推移を図2にまとめた。

図2 平均寿命の年次推移



(出典：厚生労働省 「平成 26 年 簡易生命表」<sup>46)</sup>をもとに執筆者作成)

これを見ると 1891 年時から男女ともに約 2 倍程度平均寿命が延びていることが分かる。私たちが生まれてから「死」を迎えるまでの年月は 1891 年時から比べると格段に長くなっている。つまり「死」が時間的に遠ざかっているといえよう。

以上のような理由から「死」はタブー化され、そして時間的にも空間的にも日常生活から遠ざかっている。したがって私たちは「死」について考える機会も同時に遠ざかってしまった。だが、「死」について考える機会が遠ざかったとしても、「死」について考える機会が存在しないわけではない。医療技術が進歩した現在でさえ、人間は必ず死ぬ。そのため必ず迎える「死」について考える機会は存在しており、その時を迎えるまで私たちの思考には潜在的学習ニーズとして明確な形として表すことができず、学習者の感情などにもやがかかったように存在していると考えられる。この潜在的ニーズの掘り起こしにデーケンの演習は効果的である。この演習により、知識をただ「教え込まれる」だけではなく、自分自身における「死」への疑似体験として「考える」ことが可能である。日常生活では当たり前と捉えがちで、考える「機会」を持ち得ていなかった場合も、このように「考える機会」を得ることで改めて「考える」ことが可能となる。「死」というリミットを改めて定められることにより、その期間において自分が何をしたいと望んでいるのかを省察し、自分自身の人生を考える。これは疑似体験を通して、現在の「生」における考察をしており、現時点を充実させるために行う学習といえる。

また、この演習によって今後の人生の課題等を発見することができると筆者は推察している。これは「おとな」の学習目的と合致しているのではないか。渡邊によると、「こども」は将来のために学ぶ、という目的が先行しがちであるのに対して「おとな」は学習目的として、今を充実させるために学ぶことが多い。さらに、学習動機においても「こども」は「やりなさい」と言われて学習する外的動機付けが主となるが、「おとな」は自分自身で必要性を感じ学習する内的動機付けによって学習することが多い<sup>47)</sup>。デーケンの実践では自己や他者の「死」と向き合い、避けることのできないものだと自覚する。必ず迎える「死」に自覚的になることで、それに備える必要性を感じ、内的動機付けによる学習動機が生まれるのではないか。以上のことからデーケンの実践は、生涯学習という観点から学習者の状況に合わせた学習内容を選択しており、また学習者の自発性を確保した時代に沿った学習であると評価することが可能である。

## 結論

本論では日本においてデス・エデュケーションを普及させた第一人者として A.デーケンの実践を取り上げ、これを生涯学習的視点から考察した。デス・エデュケーションでは「死」のみを学ぶのではなく、「死」を見つめることで「生」を振り返り考察するものである。これは「生命」について学び考察することであり、生涯学習の一分野として位置づけられている。しかし条件等なくすべての人々を対象とした実践は少ない。デーケンの実践は生涯学習の分野におい

て数少ない貴重な実践である。さらに「生」と「死」というテーマは学習ニーズが潜在化しやすく、学習者の自発性を尊重しつつ学習機会を提供することが難しい学習であった。デーケンの実践は生涯学習における「おとな」を対象とした学習として、以下 2 点から評価することができる。1 つは演習による学習者の学習目的が内的動機付けによるものとなり、学習ニーズが顕在化するという点である。もう一方は演習による目標が疑似体験を通じた現在の自己の充実を目指しており、生涯学習における「おとな」の学習目的と合致しているという点である。

デス・エデュケーションは学習者自身の「人生」を考える上で重要かつ必要な学習である。しかし「死」から遠ざかっている現状によって学習ニーズは潜在化しやすく、その重要性や必要性も同時に潜在化してしまいがちである。「死」とそれに至るまでの「生」に関する問題を自らの問題として意識することで、学習者は自己の充実を目指すことが可能となる。これは人生において自己をより能動的で主体性を持ったものへと変容させる可能性を内包しており、生涯学習として意義のある実践である。

## <注>

- 1) A.デーケン、「死への準備教育の意義—生涯教育として捉える」、A.デーケン編、『死を教える—死への準備教育・第一巻』、メヂカルフレンド社、1986 年、p.2
- 2) 上岡澄子、「わが国におけるデス・エデュケーションの動向と課題」、『佛教大学大学院紀要』25、佛教大学、1997 年、pp.93-108
- 3) 島菌進、「死生学とは何か—日本での形成過程を顧みて」『死生学—死生学とは何か 1』、島菌進・竹内整一、東京大学出版会、2012 年、p.9
- 4) 死生学に関する詳細な検討も必要となってくるが、本論ではあくまで A.デーケンの実践を取り上げるものであり、死生学については言及せず、後に詳細を分析し検討したい。
- 5) 日本臨床死生学会、1995 年、「創設趣意」、(<http://www.jsct.org/01-aboutus-01.html>, 2015 年 9 月 19 日参照)
- 6) 東京・生と死を考える会、1995 年、「会について」、([http://homepage2.nifty.com/tokyo\\_seitosi/index.htm](http://homepage2.nifty.com/tokyo_seitosi/index.htm), 2015 年 9 月 19 日参照)
- 7) グローバル COE プログラムは 21 世紀 COE プログラムの後継として 2007 年度からスタートした文部科学省の事業で、大学院博士課程を対象に国際的に卓越した教育研究拠点の形成を重点的に支援するものである。東京大学広報室、2015 年、「東京大学グローバル COE」、(<http://www.u-tokyo.ac.jp/coe/japanese/greeting/index.html>, 2015 年 10 月 5 日参照)
- 8) 東京大学大学院人文社会系研究科グローバル COE 研究室、2002 年、「グローバル COE プログラム—死生学の展開と組織化」、(<http://www.l.u-tokyo.ac.jp/shiseigaku/index.html>, 2015 年 9 月 19 日参照)
- 9) 東京大学大学院人文社会系研究科—死生学・応用倫理センター、2007 年、「上廣死生学・応用倫理講座」、(<http://www.l.u-tokyo.ac.jp/dls/index.html>, 2015 年 9 月 19 日参照)
- 10) 田宮仁、「『いのち教育』の前提となるもの」、得丸貞子編、『『いのち教育』をひもとく—日本と世界—』、現代図書、2008 年、p.3
- 11) 鍋倉勲、「ランドルフ C.ミラーの死の教育について—生涯教育の視点から」、『西南学院大学神学論集』38(2)、西南学院大学学術研究所、1981 年、pp.95-104
- 12) ランドルフ C.ミラー著、鍋島勲訳、「死の教育—1—」、『西南学院大学神学論集』38(2)、西南学院大学学術研究所、1981 年、pp.105-113
- 13) この学術論文の内容についても検討の必要があるが本論では言及せず、日本におけるデス・エデュケーションの歴史として今後の研究課題とし分析したい。
- 14) CiNii、「CiNii Articles」、(<http://ci.nii.ac.jp/>, 2015 年 9 月 19 日参照)
- 15) まれに 20 本以上発表されている年もみられるが、この年の内訳について調査してみると雑誌等で特集が組まれており、その影響から発表本数が増加していると考えられる。
- 16) 近藤卓、「いのちの教育概説」、『現代のエスプリ』499、至文堂、2009 年、pp.5-19

A.デーケンによる死への準備教育に関する生涯学習的研究（山本詩織）

- 17) A.デーケン・近藤卓・大谷いづみ・鈴木康明、「座談会/生と死から学ぶいのちの教育」、『現代のエスプリ』394、至文堂、2000年、pp.5-38
- 18) A.デーケン、『新版 死とどう向き合うか』、NHK出版、2011年
- 19) A.デーケン、「特別企画 子どもに“いのち”を教える(3)「死への準備教育」はいのちの教育」、『児童心理』54(10)、金子書房、2007年、pp.977-983
- 20) A.デーケン、「ナチスと連合軍」、『文藝春秋』86(2)、文藝春秋、2008年、pp.80-82
- 21) ヒトラー・ユーゲントという青少年団体が1936年から1944年まで存在しているが、10歳から18歳までの青少年は強制入団させられている。デーケンもこの団体に入団していると予想されるが、本人はそれを語っていない。彼の反ナチス思想から推察すると、ヒトラー・ユーゲントに入団したことは義務付けられたからであり、彼の思想とは無関係であると考え、この件について語っていないのではないだろうか。特別教育については、ヒトラー・ユーゲント団員から選出され第12SS装甲師団が結成されているという事実はあるが、デーケンが語るように各小学校から選出があった件についての確認はできていない。
- 22) A.デーケン、『よく生き、よく笑い、よき死と出会う』、新潮社、2003年、pp.82-89、須田治、「現代の肖像」、『AERA』13(44)、朝日新聞、2000年10月16日、pp.60-65
- 23) 前掲注18、pp.70-76
- 24) 前掲注1
- 25) 前掲注1、pp.2-3
- 26) A.デーケン、『生と死の教育』、岩波書店、2001年、pp.3-4
- 27) デス・エデュケーション（death education）を単純に和訳すると死の教育や死の準備教育と訳すことができよう。しかし、デーケンはデス・エデュケーションをよりよい生のための教育であるとも考えている。したがって自分に与えられた死までの時間をどう生きるかを考えるための教育という意味として「死への準備教育」と和訳して実践している。
- 28) 前掲注1、pp.3-6
- 29) 前掲注19、pp.224-225
- 30) 前掲注1、pp.5-48、pp.225-227
- 31) 前掲注26、pp.5-58
- 32) 前掲注1、p.7
- 33) 前掲注26、pp.162-167
- 34) 前掲注1、pp.227-228、p.284、前掲注26、pp.162-163
- 35) 生涯学習審議会、1992年、「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について（答申）」、文部科学省([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19920803001/t19920803001.html)、2015年9月19日参照)
- 36) A.デーケン、「死への準備教育の方法—対象と場に応じた教材 4.授業の中の演習—小作文と別れの手紙」、A.デーケン編、『死を教える—死への準備教育・第一巻』、メヂカルフレンド社、1986年、pp.284-304
- 37) 平山正実、「生と死の教育—とくに生涯教育の中で—」、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、1980年、p.151
- 38) 前掲注36
- 39) 稲葉隆、「生涯学習の内容、方法、形態、評価」、朝倉征夫・佐々木貢編、『生涯学習 豊かな人生の実現』、学芸図書株式会社、1999年、pp.84-85
- 40) 山本珠美、「さまざまな学習課題・学習内容」、鈴木真理・永井健夫・梨本雄太郎編、『新版 生涯学習の基礎』、学文社、2011年、pp.124-125
- 41) 渡邊洋子、『生涯学習時代の成人教育学 学習者支援へのアドヴォカシー』、明石書店、2002年、pp.62-63
- 42) 前掲注40
- 43) G.ゴラー著、宇都宮輝夫訳、『死と悲しみの社会学』、ヨルダン社、1986年、pp.174-182
- 44) 前掲注26、pp.14-15
- 45) 厚生労働省、2015年、「人口動態統計年報 主要統計表」、(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii10/>、2015年9月19日参照)
- 46) 厚生労働省、2015年、「平成26年簡易生命表の概況」、(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life14/index.html>、2015年9月19日参照)
- 47) 前掲注41

主指導教員（相庭和彦教授）、副指導教員（雲尾周准教授・篠田邦彦教授）