

Title	学校現場におけるデス・エデュケーションの実践内容
Author(s)	赤澤, 正人
Citation	生老病死の行動科学. 2005, 10, p. 35-46
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11531
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

学校現場におけるデス・エデュケーションの実践内容

The practical contents of death education in schools

(大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程) 赤澤 正人

Abstract

The aim of this study was to clarify the practical contents of death education based on the semi-structured interviews of 12 teachers who had practiced death education in schools. The practical contents of death education were extracted from their protocol, and classified into four categories (nature of death education, operative example of death education, children's reaction to death education, teacher's impression). Following results were obtained; 1) Teachers regarded it important for children to think about death or life by themselves, 2) teachers did not seek short-term effects in death education, 3) teachers made all kinds of efforts to practice death education, and 4) after death education, children had not only positive reactions but also negative reactions.

Key word : death education, contents, school, interview

I 目的

近年、わが国では生と死、あるいは命に関する諸相が大きく変化したことから、学校現場において生と死の問題を取り上げることの重要性が論じられるようになった(近藤, 2003a; 高木, 1999)。

かつては家庭生活の中に出産や臨終の場面が存在していたが、現代社会では、核家族化の進行や病院死の増加などで、死を直接的に体験する機会が減少したこと、仮想現実な死の経験が増加したことなどから、現実の死に関する経験や認識の不足がしばしば指摘される(大倉, 1985; 高木, 1999)。佐藤(2000)は、このように非現実的な死が子どもたちを取り巻く状況では、生きることの輪郭がぼやけ、子どもたちによるいじめ、少年犯罪や凶悪事件などの問題行動に結びつく原因になっているのではないかと述べている。

このような状況を受けて、わが国の学校現場の中でも、死をタブー視せず積極的にテーマとして学ぶデス・エデュケーションへの関心が徐々に高まり、命の尊さや大切さ、生きていることのありがたさを実感させることが強く求められている(高木, 1999)。

しかしながら現在のところ、デス・エデュケーションを学校現場で展開するための正式なカリキュラムはない。そのため、その必要性を感じていても、いざ学校現場の中に取り入れることに関しては戸惑いを感じている教師は多く(鈴木, 2001)、これまでのところ、学校現場での積極的な実践には至っておらず、散発的に行われているに過ぎない(古田, 2003)。そして、その実践方法を紹介したものがいくつか発表されている(e.g., 吹山・三宅・得丸, 2001; 古田, 2002; 今野・安達, 2000; 大澤, 2001; 清水, 2003; 高木, 1999; 得丸・北原・石塚・田宮, 1999)。例えば兵庫・生と死を考える会「生と死の教育」研究会が考案したカリキュラム(高木, 1999)の一例では、人間と動物の寿命の比較や、先祖を10数代さかのぼって書き出させて、命のつながりを実感させる授業を行っている。また生と死をとりまく現代医療の単位では、告知や臓器移植の問題を取り上げ、自分ならどのように答えるかを考えさせる授業を行っている。他には

外部から妊婦やがん患者、医療現場に携わる人、高齢者などの講師を招いて、話を聞くことによって学びを深めるという授業がある。さらには性教育と関連させて、生命誕生の説明のみで終わるのではなく、沐浴人形などを用いた疑似体験的な授業で命の大切さの実感をもたせる授業もある。

筆者は、前回の報告（赤澤，2004）の中で、デス・エデュケーション実践を紹介する事例集は出版されているが、学校現場では体系的な実践が行われていないことを指摘した。今後の学校現場におけるデス・エデュケーションの展開を考える上で、様々な実践例や、児童・生徒の反応といった実践内容に関する基礎的資料を蓄積していくことは重要であると考えられる。

そこで本研究では、デス・エデュケーションの実践経験者を対象に、面接調査を行い、実践の具体的内容を明らかにすることを目的とした。実践者がどのような方法で実践に臨み、児童・生徒がどのような反応を示したかを明らかにすることは、実践をためらう教師や、抵抗や無関心を見せる教師に意義のある資料となると考えられる。

II 方法

1. 対象

1-1. 調査協力の依頼

兵庫・生と死を考える会の、「生と死の教育」研究会会員である教師に本研究の趣旨を説明し、調査への協力を依頼し承諾を得た。さらに承諾を得られた教師から、協力者の紹介を受けるスノーボールサンプリングを行った。具体的には、本研究へ協力可能である対象者の紹介を依頼し、紹介された対象者に本研究の趣旨を説明し、承諾を得た。

1-2. 調査対象者

本研究の対象者はデス・エデュケーションの実践経験を持つ教師12名であった。その内訳は小学校教師5名（小学校養護教諭1名、元小学校教師1名を含む）、中学校教師3名、高等学校教師4名であった。

2. 手続き

2-1. 調査期間

本研究の調査は、平成15年8月から10月にかけて行われた。

2-2. 面接

デス・エデュケーション実践の内容を明らかにするため、半構造化面接を行った。面接は12名の対象者に対して研究者が直接行った。対象者の都合の良い日時と場所で、1回あたりの面接時間は1時間を目安として行われたが、話の発展によって面接時間はそれぞれの対象者によって異なった。

2-3. 使用機材

面接の過程は全て、ポータブルミニディスクレコーダー（SONY MZ-B100）を使用し、音声と面接時間を記録した。

2-4. 説明と同意

本研究の趣旨と対象者の権利について説明を行った。面接内容を録音すること、全ての質問に答えなくてもよいこと、いつでも面接を中止できること、調査で得られた情報は厳密に保管し、研究者と共同研究者以外に共有することがないこと、データ処理時や調査内容を引用する

場合には、参加者の氏名は用いず匿名とすること、個人情報を含むものは研究終了後直ちに廃棄することを、同意書を提示し口頭で説明した。そして、同意書に直筆の署名を求めた後、個人調査表への記入を求めた。その後、半構造化面接を行った。

3. 調査内容

3-1. 対象者の属性

個人調査票で尋ねた項目は以下の通りである。性別、年齢、勤務校（公立・私立および小学校・中学校・高等学校）、受け持ち学年、教職歴、専門教科、宗教の有無、生きることや死ぬことについて教えた経験の有無、クラスの生徒の死別経験の有無、自身の死別経験の有無に関する10項目であった。

3-2. 半構造化面接による質問項目

面接はデス・エデュケーションの具体的な実践内容を明らかにする目的で、あらかじめ質問項目を設定したインタビューガイドに沿って行われた。「どのような方法で実践されていますか?」、「資料や教材はどうされましたか?」、「評価はどのようにされていますか?」、「児童や生徒さんの反応はいかがでしたか?」といった質問に、対象者に自由に回答してもらった。

4. 内容分析

全ての会話記録を Berelson (1957) の提唱した内容分析法 (Content analysis) を用いて分析した。内容分析は、文章における特定の特徴を、体系的かつ客観的に同定することにより、推論を行う調査技法であり、数量的に説明することも求められる (Berelson, 1957; Stone, Dunphy, Smith, & Ogilvie, 1966)。その具体的な方法は、まず録音した会話記録をもとに、正確な逐語録を作成し、作成した逐語録を、最小の語幹単位である Thematic Unit (語幹単位; 以下 TU) に分割する。そして全ての TU を会話の内容を示すカテゴリーに分類し、各カテゴリーに分類された TU 数を算出するという手順である。

4-1. TU

全ての逐語録は、Stinson, Milbrath, Reidbord, & Bucci (1994) の手続きに従い、一つの語幹のまとまりを持つ最小単位としての語幹単位 TU に分割された。具体的な手順としては、判定者が会話記録を読み、直感的に判断した一つ概念、話題のみを含む最も小さい文節に印を入れて、逐語録を分割するという手続きによって行われた。TU の境界の判定には、心理学専攻の学生 3 人が独立して判定を行い、3 人のうち 2 人以上が合意したものを TU の境界として採用した。3 人とも不一致であった TU の境界については、3 人の話し合いにより最終的な TU の境界を決定した。

4-2. カテゴリー

全会話記録の中から、デス・エデュケーション実践の内容に関する話題を抽出した。そして意味内容の類似性に従って分類し、その内容を反映したカテゴリーを作成した。

全ての TU をこれらのカテゴリーに分類するために、2 名の心理学専攻の学生が独立して判定を行った。判定が不一致であった TU は、判定者間の話し合いにより最終的な判定を決定した。

4-3. 信頼性

カテゴリーの信頼性の検討は Scott (1955) の一致率を用いた。

Ⅲ 結果

1. 対象者の属性

対象者12名のうち、男性9名(75%)、女性3名(25%)であった。年齢は43歳から60歳で平均年齢は50.1±6.0歳であった。勤務校は公立小学校5名、公立中学校2名、私立中学校1名、公立高等学校2名、私立高等学校2名であった。信仰している宗教について、なしは8名(67%)で、ありは4名(33%)で全てキリスト教を信仰していた。

受け持ち学年は1名が小学校4・5・6年生の補助担任、1名が小学校の養護教諭であった。教職歴は13年から37年で平均25.2±6.9年であった。専門教科は保健体育、社会、公民、理科、生物、国語、算数、英語、総合、無回答2名であった。生きることや死ぬことについて教えた経験は、生きることについて無回答が1名、死ぬことについて無回答が2名で、他は全て経験ありと回答した。なお無回答とした対象者は過去に実践経験があることを確認した。クラスの生徒の近親者との死別経験は、全員が経験ありと回答した。自身の死別経験は、全員が経験ありと回答した。

2. 面接時間

対象者12名の合計面接時間は706.5分、平均面接時間は58.8±11.3分であった。

3. 信頼性

2名の判定者の独立したカテゴリー判定の一致率は74.6%であった。本研究における Scott の一致率は71.4%であった。信頼性の確認の基準は70%以上であり、基準を超えていることから本研究のカテゴリーの信頼性が確認されたといえる。

4. カテゴリーの抽出

デス・エデュケーションの実践内容として、①デス・エデュケーションのあり方、②方法の具体例、③実践後の児童・生徒の反応、④教師自身の感想、の4カテゴリーが抽出された。各カテゴリーが、対象者全体のデス・エデュケーションの実践に関する総 TU 数に占める割合を図1に示した。

以下にデス・エデュケーションの実践内容について、カテゴリー別に詳しく述べる。

4.1. デス・エデュケーションのあり方

「デス・エデュケーションのあり方」とは、デス・エデュケーションはどうあるべきかについてであり12名の対象者によって話されていた。「デス・エデュケーションのあり方」の内容と、その内容について話した人数を表1に示した。なおAからLのアルファベットは対象者を表しており以降の表でも同様に表記している。

表1より、9名の対象者が目先の効果を求めるものではないことについて語っていることが分かった。その内容は、「この授業をしたからといって物事の認識が変わるなんて思っていない」、「結果がすぐに見えないけどこれからどういう生き方をしていくかみたいなもの」、「答えのない勉強である」、「彼らが将来死別の悲しみに直面した時に何か役に立つのではないか」、「こういう授業を受けて心に残ってくれたらそれが犯罪とかの抑止力になったらいい」などであった。

死を見据えたものについては、7名の対象者が語っていた。その内容は「人生の終わりの死

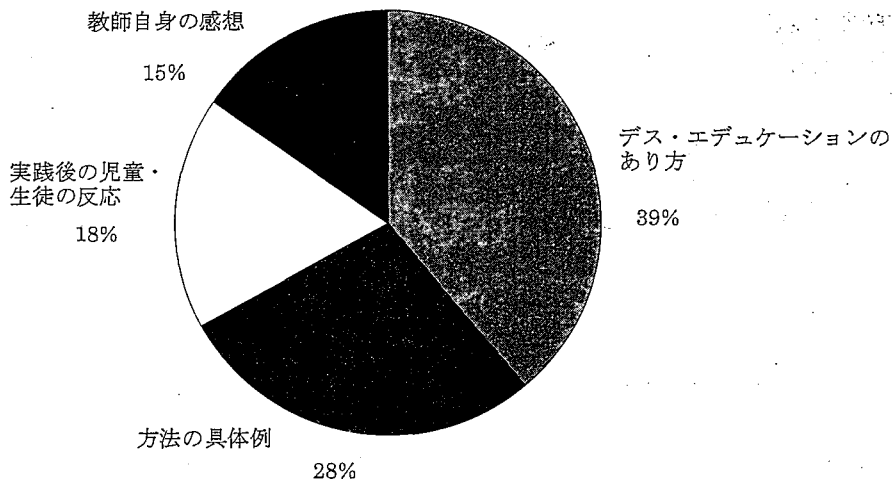


図1 デス・エデュケーションの実践の各カテゴリーの割合

表1 デス・エデュケーションのあり方

あり方	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	人数
目先の効果を求めるものではない	○		○	○	○	○	○	○	○			○	9
死を見据えたもの		○	○			○	○	○	○		○		7
考えさせる授業	○	○		○	○		○				○	○	7
子どもにとって重要なこと				○					○	○	○		4
効果の指標が必要		○							○				2
個人的なやりとり					○								1

をしっかりと見つめないといけない]、「死への準備教育は死を語らないと成り立たない]、「生だけでなく死まで取り入れた学習は必要]、「死をどう生きるかを問うことで今をどう生きるかを考えることになる」などであった。

考えさせる授業については、7名の対象者が語っていた。その内容は「自分ならどうかという考える力を与えたい]、「どのように現実を受け入れさせるか]、「一緒に考えていくという勉強の仕方」などであった。

子どもにとって重要なことについては、4名の対象者が語っていた。その内容は「事件に巻き込まれないよう自分を守るためにこういう教育が必要である]、「今の時代やからこそ大切が必要である]、「今の子ども達に足りない部分を補う一つになる」などであった。

効果の指標が必要については、2名の対象者が語っていた。その内容は「広めるためには、効果があるかないかを測る尺度もある程度は必要]、「追跡調査で子どもがどのように生きているか調べたら面白い」などであった。

個人的なやり取りについては、1名の対象者が語っていた。その内容は「授業として訴えかけるよりも、個人的な中で『それ分かるよ』ってやるほうが染み込みやすい気がする」であった。

4-2. 方法の具体例

「方法の具体例」とは、実際にどのように授業を行っているかであり12名の対象者全てによって話されていた。「方法の具体例」の内容と、その内容について話した人数を表2に示した。

表2 方法の具体例

方法	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	人数
実践する教科	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
教え方	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
評価				○		○				○	○		4

表2より、実践する教科について12名の対象者が語っていることが分かった。その内容は「総合的な学習の時間」が5名、「保健体育の授業」が2名、「受け持ち教科（理科・社会・国語）の時間」が4名、「道徳の時間」が1名、「ホームルームの時間」が1名、「その時々で臨機応変に行く」が5名であった。

教え方について12名の対象者が語っていた。その内容は「体験と実感をもたせる授業」と「知識と事実の伝達の授業」であった。「体験を持たせる授業」の具体的な内容は、「祖先を何代もさかのぼって書き出す」、「人間の精子に見たてて米粒を3億粒数える」、「生と死に関する絵本やビデオを鑑賞する」、「体験者の話を聞く」、「家族へ感謝の手紙を書く」などであった。「知識と事実の伝達の授業」の具体的な内容は「悲嘆のプロセスの理解」、「臓器移植や脳死の問題」、「がん患者の痛み」などであった。

評価について語った対象者は4名であった。その内容は「知識の部分のテスト」、「感想を書かせてそれに返す」、「特に評価はない」などであった。

4-3. 実践後の児童・生徒の反応

「実践後の反応」とは、デス・エデュケーション後の児童と生徒の変化や反応であり12名の対象者全てによって話されていた。「実践後の反応」の具体的な内容と、その内容について話した人数を表3に示した。

表3 実践後の児童・生徒の反応

反応	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	人数
ポジティブな反応	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
ネガティブな反応					○	○			○	○		○	5
不明				○									1

表3より、ポジティブな変化について12名の対象者が語っていることが分かった。その内容は「親子間の話のきっかけとなった」、「友だちを思いやるようになった」、「考えが変わったと感想文に書いていた」、「将来の目標が見つかった」、「今日はどんな授業と興味を持ってくれる」などであった。

ネガティブな反応について語った対象者は5名であった。その内容は「はじめのうちは『何

言うてんの、なんじゃい』と聞かなかった」、「死ぬことばかり言わないで欲しい」、「ロッカーを叩いて怒りを表した」、「動揺して夜眠れない」などであった。

不明について語った対象者は1名であった。その内容は「そういうのはない、わかりません(笑)」という、目に見える変化としてデス・エデュケーションの効果が表れにくいことを語ったものであった。

4.4. 教師自身の感想

「教師自身の感想」とは、デス・エデュケーションを実践して自らが感じたことであり12名の対象者全てによって話されていた。「教師自身の感想」の具体的な内容と、その内容について話した人数を表4に示した。

表4 教師自身の感想

感想	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	人数
肯定的評価	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	11
成長感	○	○	○					○				○	5
必要性			○				○			○		○	4
疲労感			○							○			2

表4より、肯定的評価について11名の対象者が語っていることが分かった。その内容は、「やってよかった」、「今できることをやった」、「素晴らしい総合学習である」などであった。

成長感について語った対象者は5名であった。その内容は「新しい目標ができた」、「自分の死を考えた」などデス・エデュケーションを教えることで自分の成長を感じるものであった。

必要性について語った対象者は4名であった。その内容は「やっぱりこういう時代だから大切」、「是非今後必要ですね」という、デス・エデュケーションの必要性を再認識するものであった。

疲労感について語った対象者は2名であった。その内容は「過去の悲嘆の掘起こしは辛い」という、自身の死別体験を語る中で感じる疲労感であった。

IV 考察

本研究では、デス・エデュケーションの具体的な実践内容を明らかにすることを目的とした。実践経験者12名に半構造化面接を行った結果、実践内容に関して4つのカテゴリーが抽出された。方法の具体例では、デス・エデュケーションが学校の中でどのように行われているのかが示された。また先行研究で示された以外の、デス・エデュケーションによるネガティブな影響の具体的な内容が分かった。

以下にそれぞれのカテゴリーについて考察する。

1. デス・エデュケーションのあり方

子どもが生と死について考えることが大切であるとしても、デス・エデュケーションを実践したからといって、子どもがすぐに変わるわけではなく、答えはすぐに出てくるものではない

といわれている（秋吉, 2003; 小松, 2003; 齊藤, 2003）。こうした指摘は、多くの対象者が「デス・エデュケーションを受けたことを将来思いだしてくれればよい」、「子どもたちがこれからどう考えて行動していくかの種まき」などと語っている本研究結果と一致している。このことから、デス・エデュケーションのあり方として、短期的な成果や効果を求めずに、生と死や、他の人との関わりについて子どもに主体的に考えさせる機会として捉えていくことが重要であることが考えられる。

デス・エデュケーションのあり方は、実践内容の基盤にあるものとして捉えることができると考えられる。目先の効果を求めるものではないという考えや、子どもに考えさせる授業であるという捉え方は、後に述べる方法の具体例に反映されていると思われる。教師は、デス・エデュケーションに対するそれぞれの信念や考えに基づいて実践しているが、こうした考えを、デス・エデュケーションの実践を躊躇している多くの教師に知ってもらうことは、学校現場でのデス・エデュケーションの展開を考える上で重要であろう。例えば、即時の効果が得られないから実践できないと考えている教師には、デス・エデュケーションは即時の効果を求めるものではないことを示すことが必要である。また死に関して子どもから尋ねられた時どのように答えたらよいか分からないと考えている教師には、デス・エデュケーションは実践の中で生や死について子どもと教師が共に考える授業であることを示すことが必要である。

2. 方法の具体例

デス・エデュケーションをどの教科で行うかについては、それぞれの教師が自分の受け持つ教科の授業で主に行っていた。実践報告でも、デス・エデュケーションは保健体育・総合的な学習の時間・社会・国語・家庭科といった様々な教科にまたがっている（阿部, 2003; 古田, 2002; 齊藤, 2003; 清水, 2003）。得丸ほか（1999）は、小学校におけるデス・エデュケーションの展開は、総合的な学習の時間を始め、教科を選ばず実践可能であり、中学校以上では家庭科、社会、国語、道徳、保健体育、理科における展開の可能性を述べている。このようにデス・エデュケーションは、教科を限定することなく実践可能であることが示唆される。例えば国語の授業では、文学作品の中の死を扱うことや、理科の授業では、生物や植物の死を扱うことができる。また5名の対象者が、デス・エデュケーションを臨機応変に行うことについて述べている。近藤（2003b）が、デス・エデュケーションの機会は、淡々とした毎日の時間の流れの中にも数多く存在すると述べているように、授業の形式にとらわれるのではなく、子どもと教師の日常のコミュニケーションの中でもデス・エデュケーションは行うことができると思われる。

授業内容について、デス・エデュケーションには体験学習が非常に重要であることが示唆された。その方法は「精子に見たてた米粒を三億粒数える」、「家族へ感謝の手紙を書く」、「体験者の話を聞く」など教師の創意工夫が感じられるものであった。このような体験を持たせる授業方法として、他には妊婦を疑似体験する方法や、沐浴人形を用いた方法（清水, 2003）などがある。いずれもこうした体験学習は、心を揺さぶり、心に響き、心情に訴えるものである（渡邊, 1998）。山口（2000）は、物事を正確に捉え現実を見つめる力を養うといった点から体験学習の重要性を述べている。このことから体験を持たせる学習は、死別の悲嘆や命の尊さを実感させることが目標の一つであるデス・エデュケーションに欠かすことができない。

知識と事実の伝達について語った対象者は3名であった。デーケン（1986）が指摘しているように、デス・エデュケーションには死に関する知識の伝達という重要な役割がある。生と死

について考えさせるためにはある程度の情報が必要であり、最低限の知識を伝えることは必要であろう。死について誤った事実を伝えることは、子どもの死に対する不安を高め、怒りや攻撃的な態度をうむことになる可能性がある（カストロ, 2002）。また死について誤った情報を与えられた子どもは、罪悪感を感じ続けることもあるといわれている（グロルマン, 1992）。こうしたことから、デス・エデュケーションには体験学習に加えて、知識と事実の伝達が重要であると思われる。

評価について近藤（2003c）は、子どもが学習した結果を他者が評価することはできず、子どもが何を感じ、何を考え、今までとどう変わったのか自分自身を振り返り評価することが適切であるとしている。本研究結果でも、デス・エデュケーションの主な評価方法は、授業後に子どもに感想を書かせてそれに教師がコメントをつけたり、子どもが授業で努力したところや変わったところを教師が記入したりするといった方法であり、学習の達成度や習熟度を測るようなものではなかった。このことからデス・エデュケーションの評価は達成度の評価ではなく、子どもがデス・エデュケーションによってどのように関わったのかを評価することが重要であると考えられる。

3. 実践後の反応

実践後の反応は、ポジティブな反応とネガティブな反応の両方が語られた。先行研究のポジティブな反応は、死への不安・恐怖の減少（Durlak, 1978; Johansson & Lally, 1990; Murray, 1974）や抑うつ感の減少（赤澤・辻本, 2003）、死への関心の増加（赤澤・辻本, 2003）が挙げられる。実践報告からのポジティブな反応は、生きがいを考える機会になることや、周りの人間との関係性の認識（中村, 2003a）であった。具体的には、家族と死の話をするようになった（吹山ほか, 2001）ことや、将来について興味がわいてきた（小松, 2003）こと、相手の気持ちを考えて行動したいと思う（鬼頭, 2003）などが挙げられる。本研究結果の「親子間の話のきっかけになった」、「友達を思いやるようになった」、「将来の目標が見つかった」などの、デス・エデュケーション後のポジティブな反応は、実践報告の反応とほぼ一致している。一方、先行研究で見られたネガティブな反応は、死への恐怖と不安の増加（Bell, 1975; Wittmaier, 1979）であった。実践報告では、気分が悪くなった（中村, 2003b）ことが一例だけ挙げられた。本研究結果で、怒りや死に対する拒否的態度といったネガティブな反応が明らかにされたことは非常に重要である。本調査では、子どもの過去の死別体験や、辛い体験がその背景にあったが、こうした反応は誰にでも起こる可能性がある。子どもがデス・エデュケーションに対して、ネガティブな反応を見せた時には、子どもの気持ちに寄り添いながらその原因を考え、適切な対処を提案して子どもを支えることが、教師には求められるのである（中村, 2003b）。そのためには、保護者や教職員の間で、子どもに関する情報を共有することや、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考えられる。学校単位でのデス・エデュケーションに対する取り組みや、子どもの支援体制が求められると考えられる。

4. 教師自身の感想

デス・エデュケーション後の教師自身の感想では、11人の対象者が肯定的評価を語っており、子どもの反応からデス・エデュケーションの良さを改めて実感していることが示唆された。また自分の死を考えるようになったことや、新たな目標の発見といった成長感も語られた。金光

(2000) は子どもたちに死を語る中で、生きることの意味や自分のあり方について、自ら問う機会が多くなったと述べている。このようなことからデス・エデュケーションは教える教師にとっても有用なものであることがわかる。

疲労感について語った対象者は、配偶者との死別を経験しており、「悲嘆の掘り起こし後は、やはり辛く疲労感を感じる」と語った。しかし、この対象者はデス・エデュケーションが自分のグリーフケアになったと語っており、前向きな姿勢でデス・エデュケーションに臨んでいることが伺われた。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、対象者数が少ないことが挙げられる。そのため得られた結果が、デス・エデュケーションの実践経験がある全ての教師の考えを表したものであるとは言い切れないとされる。より一般的な知見を得るためには、対象者数を増やすことが必要である。また本研究では対象者の少なさから、小学校、中学校、高等学校をひとまとまりに学校現場として扱っている。各学校によって、子どもの発達段階が異なり、学級担任、教科担任として子どもと関わる時間が異なる。今後、対象者の数を増やして、それぞれの学校におけるデス・エデュケーションの展開の検討が必要であると思われる。

引用文献

- 阿部真理子 2003 集中学習で考える性のリスクと行動選択 第3章 つなげて深めるいのちの教育 近藤卓(編)いのちの教育. 実業之日本社. pp.168-180.
- 赤澤正人 2004 デス・エデュケーションの学校現場における展開 生老病死の行動科学, 9, 75-82.
- 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, 8, 2-14.
- 秋吉龍生 2003 僧侶として教室で語ること いのちの教育を考える 近藤卓(編)いのちの教育. 実業之日本社. pp.113-115.
- Bell, W. D. 1975 The experimental manipulation of death attitudes: A primary investigation. *Omega*, 35, 199-205.
- Berelson, B. 1957 稲葉三千男他訳 内容分析. みすず書房.
- デーケン, A. 1986 第一章 死への準備教育の意義—生涯教育として捉える— アルフォンス・デーケン(編)死への準備教育第1巻 死を教える. メヂカルフレンド社. pp.1-62.
- Durlak, J. A. 1978 Comparison between experiential and didactic methods of death education. *Omega*, 9, 57-66.
- 吹山八重子・三宅冬実・得丸定子 2001 日本のいのち教育の教材開発—小学校高学年向け教材— 教材学研究, 12, 136-138.
- 古田晴彦 2002 「生と死の教育」の実践 清水書院.
- グロルマン, E. A. 重兼裕子(訳) 1992 死ぬってどういうこと? 子どもに「死」を語るとき 春秋社.
- Johansson, N. & Lally, T. 1990 Effectiveness of a death education program in reducing death of nursing students. *Omega*, 22, 25-33.

- 金光一彦 2000 『いのち』と向き合うといことは 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. 394. 至文堂. pp.58-67.
- カストロ, D. 2002 あなたは子どもに「死」を教えられますか?—空想の死と現実の死 金塚貞文(訳) 作品社.
- 鬼頭敏代 2003 いのちの誕生と人のつながりを学ぶ 第2章 1時間からはじめるいのちの教育 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.82-85.
- 小松良子 2003 自尊感情を持ち、より良い生き方を求める 第3章 つなげて深めるいのちの教育 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.142-157.
- 近藤卓 2003a はじめに 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.2-3.
- 近藤卓 2003b 毎日のかかわりあいのなかから、まずは始める 第2章 1時間からはじめるいのちの教育 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp. 60-63.
- 近藤卓 2003c いのちの教育のねらいと評価 第1章 いのちの教育の理論 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.46-51.
- 今野喜清・安達昇編著 2000 「いのち」を考える授業プラン48 小学館.
- Murray, P. 1974 Death education and its effect of the death anxiety level of nurses. *Psychological Reports*, 35, 1250.
- Nagy, M. 1948 The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- 中村博志 2003a 「いのち」とともに「死」の教育を いのちの教育を考える 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.98-101.
- 中村博志 2003b 第6章『死を通して生を考える教育』執筆者座談会 中村博志編著 死を通して生を考える教育. 川島書店. pp.175-190.
- 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. pp.54-77.
- 大澤達郎 2001 死への準備教育—一つの試みを通して 東京都立小石川高等学校紀要, 14, 25-30.
- 斉藤章代 2003 がん患者と家族の闘病生活から生き方を学ぶ 第3章 つなげて深めるいのちの教育 近藤卓(編) いのちの教育. 実業之日本社. pp.108-112.
- 佐藤実千秋 2000 「生と死についての教育」を伝えること 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. 394. 至文堂. pp.186-192.
- Scott, W. A. 1955 Reliability of content analysis; The case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 19, 321-325.
- 清水恵美子 2003 いのちの教育 高校生が学んだデス・エデュケーション 法蔵館.
- Stinson, C. H., Milbrath, C. Reidbord, S. P., & Bucci, W. 1994 Temantic segmentation of psychotherapy transcripts for convergent analyses. *Psychotherapy*, 31, 36-48.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S., & Ogilvie, D. M. 1966 The General Inquirer: A computer approach to content analysis. Cambridge: MIT Press.
- 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對する教員の意識 日本死の臨床研究会(編) 第25回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.
- 得丸定子・北原利枝・石塚智子・田宮仁 1999 「生と死の教育」のための教材開発ー小学校高学年向け教材ー 日本家政学雑誌, 50(11), 1189-1196.
- 渡邊勝 1998 心に響く道徳教育であるために必要なことは何か Ⅲ心に響く道徳教育をどう実現するか 坂本昇一(監)尾木和英(編)心を育てる学校教育の進め方 心を育てる道徳教育の推進 教職研修. 教材開発研究所. pp.76-79.
- Wittmaier, B.C. 1979 Some unexcused attitudinal consequences of a short course on death. *Omega*, 10, 271-275.
- 山口由美子 2000 卵を用いた子育てシュミレーションーいのちと暮らしを守る家庭科での取り組み 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.394. 至文堂. pp. 127-136.