

〔研究論文〕

「食生態学」の学習にみる学生の生命観に関する研究（1） —生命観の変化—

守屋治代* 松岡 牧** 尾岸恵三子*

STUDY ON VIEW OF LIFE HELD BY STUDENTS SEEN IN THEIR LEARNING “ECOLOGY OF HUMAN AND FOOD” (1) — CHANGES IN VIEW OF LIFE —

Haruyo MORIYA * Maki MATSUOKA ** Emiko OGISHI *

A大学で開講されている「食生態学」の受講前後に書かれた学生のレポート内容およびエピソード・インタビューにより、受講前後の生命観の変化の様相を明らかにした。本研究は社会構成主義の考え方を参考にしており、生命観の変化とは、人の生命と他の生物との関係に関する学生の語り方の変化を指している。分析の対象とした学生は、研究協力が得られ体験や概念を鮮明に言語化していると判断された5名である。

受講前後の大きな変化は、受講前にはなかった「命」という言葉が受講後に出現していることである。この言葉には、食物連鎖によつて継続していく生物学的生命に限局されえない生命観を読みとることができた。まず、「死んでいく命」とそれにより「生きていく命」と表現されるように、2つの命の対比が明確になり、この関係性の重大さや深刻さが際立っていた。次にこの両者の関係は、「生きるために命が生まれ、その命が死んで、その命を私が食べて生きる」と表現されるように、命の位相においては両者がつながっているという理解をしていることも読みとれた。さらに、「偉大な自然の力を借りて生きる」「生態系と命のつながり」と表現されるように、人間の存在を相対化し、人間の存在を超えたより大きな全体（命の連鎖）の概念が現れていた。一方、食べる立場にある集団と一体化し、食べる行為が日常化している状況では、食べることに内在している生と死の関係が見えなくなることを示していた。命のつながりの全体を俯瞰する目をもつ必要性と死を内包する生の自覚を促す内容が現れていた。

学生たちは、「食生態学」の学習体験を契機に生命の関係性に関する新しい物語を生成していた。今後は、語り方を変化させた体験内容の詳細な検討が課題である。

キーワード：「食生態学」，学習体験，語り，生命観の変化

Key words : “ecology of human and food”, the experiences of learning, narrative, changes in the view of life

Abstract

According to reports written by students before and after attending the lectures and fieldworks of “Ecology of human and food” at “A” University and Episodic Interview, the authors explored the aspect of changes in the view of life the students have before and after the learning. This study has approached Social Constructionism for the reference. Thus, changes in the view of life means the changes of narrative on the relation between human life and other life. The subject cases on this topic were five students who that it gets the research collaboration, and that it has put experiences and concept clearly into linguistic form was judged.

A big change was that the students frequently mentioned the term “life” after they attended the lectures while they hardly did the term before the lectures. In this case the term “life” implies that they felt the sense of life being continued through food chain but not restricted in a biological body. First of all they find clear comparison between “the dying life” and “the living life”, and precisely caught significance and seriousness of the relationship between the two kinds of lives. Then they seem to understand that the two kinds of lives are being linked each other in the “phase of life”. They then grasp the existence of human beings relatively, and they find such a concept in themselves of a larger whole (life chain) that exceeds the existence of human beings. On the other hand they are in the situation being integrated in groups who are on the eating side, and their eating deed becomes routine. Under such situation they seldom see the relationship between life and death inherent in eating. As a whole it is seen that they needed to see the whole life-linkage and they should be aware of death incorporated in life.

Taking the leaning as an opportunity of “Ecology of human and food”, students has created the new story on relation of the life. It is necessary to study on the content of learning experiences in which narrative changes is detailed.

*東京女子医科大学看護学部 (Tokyo Women's Medical University, School of Nursing)

**帝京大学医療技術学部看護学科 (Teikyo University, Faculty of Medical Technology, Department of Nursing)

I. はじめに

医療技術の著しい進歩により、医療従事者は生命倫理上の深刻な問題に直面しており、基礎教育の段階からの生命倫理教育の必要性が求められている。生命に関するこのような複雑な事態に対して、「生命学」の必要性を提唱した森岡（1994）は、欲望、調和、共生といった矛盾や葛藤をも含む生命の本質を多角的に捉えることが、生命倫理の根本的問題により近づくために必要であるとしている。つまり生命倫理教育は、学生の生命観が豊かに育まれた土壌の上に成り立つものであると思われる。

大学教育における生命観の育成に関する現在までの報告によれば、時代により変動する価値観の多様性を認識した学際的な論議が重ねられる学習（片山ほか, 1996）の必要性が言われている。また学生の「いのち」観は、古来からの宗教観念や過去の生活体験の影響を強く受けており（吉田ほか, 2005）、未だ可変的かつ流動的であることも言われている。具体的な教育方法としては、学生同士が具体的な事例に基づいて「生命とは」について記述した内容を比較し合う機会をつくることが、空論に走らず各々の経験に基づいた効果的なものであったことが報告されている（岡本, 2006）。大学生の生命観は、それまでの生活体験や初中等教育での学習体験から複雑な影響を受けて形成されていることが予測できる。その初中等教育では、総合的な学習や新しい道徳教育の題材として、「死の教育」「いのちの教育」が耳目を集めている。大谷（2005）は、この現象を「生死」の教育の制度化・大衆化と位置づけ、「生と死の語り方」を再考する必要性を指摘している。教育者側の一定の価値志向性に対してとり残されたり、戸惑う子どもの姿、二項対立的な設問によるディベート主義など（大谷, 2005、島薙, 2003）である。

このような状況を考えると、学生が抱いている生命観の様相を捉え、教育的アプローチの可能性を探ることは、筆者らが関わる看護学基礎教育初期において重要な教育的課題だといえる。そこで筆者ら（2007）は、A大学で開講されている科目「食生態学」の学習にみられる学生の生命観に焦点をあて、学生が記述したレポート内容の分析から、生命観を捉えようと試みた。この科目がもつ「学習のねらい」から、食をめぐる環境との関係のなかで、学生が生命についてどのように捉えているのかを調査することができると考えたからである。その結果受講生は、「他の命とのつながり」の感覚、「死を内包する生」、「より大きな全体である命の

循環のなかの命」といった生命観を形成していた。しかし限られた記述からでは、より深い生命観とその受講前後の変化を確認するのには限界があった。そこで本研究では、当科目受講にみる生命観の変化をより複層的に捉えることを目指した。

II. 研究目的

「食生態学」の学習にみる学生の生命観の変化の様相を明らかにする。

III. 研究の前提

1. 「食生態学」の授業概要

当科目が、「人類が自然とどのように対応しながら生存を続けているかを、『食べること、生きること』を中心にして探求すること」を学習のねらいとしていることは、学生にオリエンテーションされている。授業の中心となる食物生産現場でのフィールドワークでは、①食を支える土と水、光、風などの自然環境の現状について生物の生存の条件を観察する、②実際の生産物とその利用について調査・観察を行う、③食物生産当事者に、健康と食、農の関係についてインタビューを行う、という視点が学生に提示されている。1回目の授業が開始される冒頭と最終授業終了後に、「生きること・食べること」をテーマに、その時点での考えを自由に記述したレポートの提出が求められる。最初のレポートはその場で回収され、終了後のレポートは課題が出された1ヵ月後に提出される。

2. 用語の定義

本研究における生命観とは、生命そのものの定義を指してはいない。本研究における生命観とは、「人間の生命と他の生命との関係をどのように捉えているのか」という内容を指している。本研究では、対象者のなかに形成されていく生命観は、次に述べる社会構成主義の考え方方に立ち、その語られ方を理解することによって読み取ることができるとする。

IV. 研究方法

本研究は、次のような社会構成主義の立場を前提としている。人がもつ考え方や観念や記憶は、人々の社会的交流から生まれ、言語に媒介されるものであり、自己と他者、世界をどう捉えるかは、人々の間で共有

されている言葉のやりとりや語り方の慣習によって決まつてくる (S.McNamee, K.J.Gergen 1992)。人の抱く生命観は、日常生活における様々な体験の影響を受け、言語を超えたイメージまで含め非常に抽象的・多次元的に存在し得るものであるが、社会構成主義の立場に即して言えば、人が自分のなかに生命というものを身近に取り入れ位置づけられるとしたら、それは各自が生命について「語る」ことによって初めて構造化され、その人の生命観としての姿を現し意識化される。また、第三者が人の生命観を把握するには、その「語り」を解釈しその成り立ちを理解することによる。このような理由から本研究では、社会構成主義を理論的前提とするナラティブ・アプローチの考え方を採用了。従って、本研究は次のような枠組みによって行う質的研究である。

1) 授業で課されたレポートテーマを最初の「ナラティブの生成質問」として位置づけ、レポートに記述された言語的表現を第一次のナラティブ・データとして受けとめる。

2) さらに、充分に語られなかった事柄について、エピソード・インタビューを行い、学生の語りを促していく。

3) 研究者は、1) 2) を通して学生の語る物語的世界を理解しようと努め、そこから読み取れる「人間の生命と他の生命との関係」に関する語り方の変化を生命観の変化として位置づける。

エピソード・インタビューを採用したのは次の理由による。Flick (2002) は、特定の領域に関する経験は次のような二つの知識の形式で貯えられ想起されるとしている。一つは、経験に近接し具体的な状況に結びついて組織化されるナラティブ・エピソード的知識であり、もう一方は、そこから抽象化され一般化された仮定や関連性に基づいている意味論的な知識である。エピソード・インタビューの方法は、この両方の知識を把握することが可能となることから、学生の学習体験および生命観に関する概念的内容を理解しようとする本研究には適切であると判断した。その際、状況のつながり、トピック領域への方向づけ、主観的定義に関する質問などを行うためのインタビューガイドを作成することが必要となる。

1. 研究対象者

当科目受講生 90 名のうち、授業前・後に書かれた双方のレポートにおいて、他の生物との関係性のなかで「食べること」についての記述がみられ、研究協力が得

られた学生は 10 名であった。そのうち、体験や概念をより鮮明に言語化していると判断された 5 名を分析の対象とした。

2. データ収集方法

1) 文書によって語られた「生きること・食べること」に関する表現内容から、本研究のテーマである「人間の生命と他の生命との関係」について語っている表現内容を抽出した。

2) 1) で抽出された学生の語りに焦点を絞りエピソード・インタビューを行うためインタビュー・ガイドを作成した。内容は①前・後レポートで変化があった内容、②生命に関する学生個別の特徴的表現およびその意図・表現に至った経緯、③影響したと思う体験についてであり、この点についてさらに詳しく語ってもらった。インタビュー時間は、1 につき約 1 時間、学生の所属する大学内の個室で行った。インタビュー内容は録音し逐語録を作成した。

3. データ分析方法

1) データを学生が体験している出来事の時系列(図 1)に沿って、学生ごとに整理し再構成した。

2) 1) をテキストとして、学生ごとに特徴的な表現に注目しながら、「学生が捉えている人間の生命と他の生命との関係性」を読み取り、生命観として再構成し言語化した。

3) 2) について授業前・後の比較をし、その違いが意味するものを検討した。

4) 以上のプロセスは授業を担当しない 2 人の研究者で行い、最終的に意見の一致を見るまで検討を続け妥当性の確保に努めた。

4. 倫理的配慮

書面および口頭にて説明し、同意書に署名を得られた者を対象者とした。説明内容は、研究の趣旨、授業で書かれたレポートの使用および面接(録音も含む)の実施、いつでも協力の拒否・辞退が可能でありそれによる不利益は一切被らないこと、匿名性の確保である。説明および面接は、当該科目終了後に授業に関わらない研究者のみが行った。

V. 結果

1. 授業前後の学生の体験の再構成

レポートおよびインタビューより得られたデータを

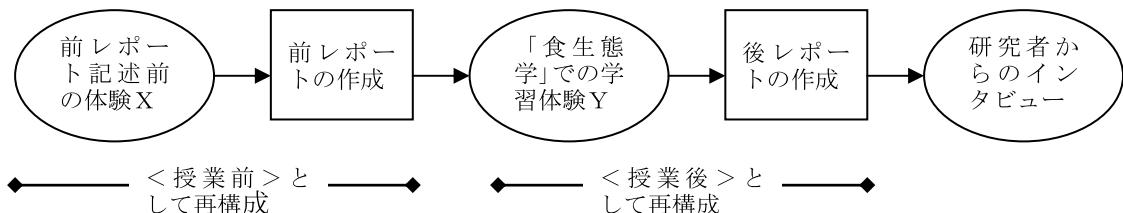


図1 時系列に沿った学生の体験と再構成

基に再構成した5名の学生の授業前・後の体験は表1のとおりである。

2. 学生の生命観に関する主な表現

授業前・後の体験を再構成し学生の生命観を抽出する際に、注目した学生の生命観に関する主な表現を表2に示した。

3. 授業前後の学生の生命観の変化

5名の学生の授業前後の生命観の変化は、最終的に次のように捉えられた。

1) 学生A

授業前に、人は「食べるためには生きているものを殺す」と書いていたAは、授業後は、「生きるために命が生まれ、生きるためにその生まれてきた命を奪わなければならない。…こんな命のつながりが必ずある」と記述している。

授業後では、やむなく殺す人と殺されるもの、食べる人と食べられるものとのつながりが表現され、そこに「命のつながり」という言葉が生まれている。単に「殺す」・「生きている」のではなく、「命」の存在を意識することにより、関わりのなかで殺されていく命があり、死んでいく命とそれを食して生きていく命のつながりがあることを捉えている。

2) 学生B

授業前では、「食べる」とは、「他の動物、植物が犠牲となってくれているということ」と記述しているが、そこに「命」という言葉は使われていない。

授業後では、「命」という言葉が使われている。授業前に使った「犠牲」とは、授業後に、「命そのものが提供されること」という表現になっている。Bは、「人間が一生懸命にやって誕生させ、その尊さと重さのある『命』を人間の手によって落とし」、「他の動

植物の命のうえに生きられている人間の命」と表現し、命に関わる人の行為の矛盾と、他の命の提供（犠牲）のうえに成り立つ命について捉えている。

3) 学生C

授業前の「いろいろな生き物の犠牲があって自分が生きている」というCの記述には、命という言葉が見られず、「生き物の犠牲のうえの自分の生」という捉え方である。

授業後では、「食べるということは、動植物の命を奪うことであり、その動植物の犠牲によって生きされている」と記述している。人間の生が「他の命の犠牲のうえに成り立っている」ことを表現している。「犠牲になる生き物」と「自分」の間に「生命（または命）」という言葉が現れている。その「生命」を「奪う」と書き、さらにその生命は「自分と同じくらい大切な命だった命」であり、「その命が死んで、その命を私が食べて生きる」と記述し、「死のうえに成立する生」を捉えている。また、「死んでいく命」と「生きていく命」の双方が等価なものとして捉えられている。

4) 学生D

授業前に「食物が生きているからこそ、それを食する人間が生きていく」と書いたDは、祖父母から「米粒のなかには7人の神様がいる」と教えて育ち、「食物が生きているのは当たり前」のことであった。改めて、「命」という言葉は思い浮かばなかった。

授業後は、「命を削ってまで、生きていくための活力の源になってくれる」と話し、授業前には「生きている」としか表現していなかった食物について、「命を削る」という言葉が現れている。「食物が生きているからこそ、それを食する人間が生きていく」とは、「食物が命を削っているからこそ」という捉え方

表1 授業前後の学生の体験の再構成

学生	授業前	授業後
A	Aは、小学生の時遊びに行つた友達の家で、飼われていたニワトリが首を切られてぽんぽんと置いてあるのを目撃して、「こうやって食べられるんだー」という思いを抱いたことを覚えている。また、遭難者が死体を食べたという話には、「うーん、なんか生きるために死んでしまったんだ」と感じていた。これらの体験を想起し、「生きるために食べるコトをするけれど、食べるためには生きているものを殺す」と書いている。	乳牛を飼っている畜産農家に行った他の学生の体験から、難産の牛の出産に農家の方が涙していること、農家の方は牛に名前をつけてかわいがっていても、生きるために最後には見捨てなければならないことを知った。育てている人が泣いていたと聞いたAは、「殺す」ではないなと思った。「何も思わないで『スッ』」というような積極的にではなく、やむなく殺しているんだなということを感じ取った。このことにより、「生きるために命が生まれ、生きるためにその生まれてきた命を奪わなければならない」ことを忘れていたことに気づいた。「食べ物を口にするとには、こんな命のつながりがあるということを忘れてはいけない」、「食べる前に命、作ってくれた人たちへの感謝としての『いただきます』は大切な言葉であった」と捉えている。これは、「牛は殺されたくて生まれてきたわけじゃないし、うちらも食べなくては生きられないから、肉になってもらって、(食べる)このお肉にはちゃんと命があったもので、そういうことを考えて」ということを指している。
B	Bの家では敷地内に鶏小屋があり、幼稚園の頃から産みたてのあたたかい卵を採取してきれいに拭いたり、パックに詰める手伝いをしていました。鳥骨鶏も飼っており、餌やりも手伝っていた。中学、高校となるにつれ、「鶏は生きてて、それからもらった一つ一つの卵なんだ」という思いがあつて、割ったりすると、「ああって、すごい鶏に悪い」という気がしていた。また、鶏肉を食することは、「顔や動いてるのが、頭の中に出てきてしまったり」、「餌をあげてたのが思い出せなくなってしまって」家ではできなかつた。レポートでは、「他の動物、植物が犠牲となつて生きている」と記述しており、「犠牲」という言葉を使用している。	酪農家のフィールドワークでは、「子牛の出産場面に立ち会つたことをきっかけに命についての考え」ようになつた。「そこでは前回の出産では子牛が死んでしまつたため、私たちが行った時も、命が危ないみたいな感じだったので、早く出さないとつづつ大変で、みんなロープで引つ張つてもなかなか出こなくて、獣医を呼んだり、すごい一生懸命やつてて、みんなで引つ張つてやつと生まれた。…そういうもどで生まれた命つていうので、ほんとに尊いものつていうのを感じている。レポートでは、「牛の出産に立ち会うことができ、命の尊さと重さが一つ一つの食べ物には込められていて、さらにそれらには農家の方々の深い思いがある」と書いている。「他の動物の命が犠牲となつて、命は生き物に生かされているといえ」、「よつて私たちの命は自分一人、人間のみのものではなく、動植物の命では、食べるとは、「他の動物、植物が犠牲となつてくれている」というと犠牲のうえにある命なのだ」としている。犠牲とは、「動物や植物は生きたいところを、命を落として人間に提供してくれる、それで人間が生きられている」ことを意味し、「人間が人間だけでは生きられないってこと」を感じている。
C	Cは、子ども時代を比較的自然の残る田舎で育ち、実家が兼業農家だった母親から「自分たちでニワトリをさばいていた」話を聞いていた。さらにテレビ番組では、出演者が実際に「ニワトリやヤギをさばいていた」と映像を公にしていている。大学入学により一人暮らしになり、買い物への途中で生きて飼われている牛やニワトリを見ながら、自分で食材を購入して料理する生活では、スーパーで「お肉を見る」と、あー、豚だったんだなあ」「食べててんだなあ」と思うようになる。このような生活体験をもつCは、授業前には、自分の生命(の成立)について、「思いつくままに」、「いろいろな生き物の犠牲があつて自分が生きている」と書いている。	Cのなかにもともとあった「親から聞いていた命、周りにいっぱいあった自然」が、授業により「具体的になり」、「食べ物って何だろうと考え始める」ようになった。自分が暮らすキャンパス周辺の人たちの「毎日一生懸命家畜の世話や野菜、お茶の手入れをしている姿、お茶の加工工場の電気が真夜中までついている様子」、「日に日に育つていく野菜などをこの数ヶ月見てきたことが想起された。このようなプロセスを経て、Cは「感じにくくなっている食べ物と犠牲の関係」について感じることができたとしている。すなはち、「食べるということは、動植物の命を奪うことであり、その動植物の犠牲によって生きされており、「他の生命の犠牲のうえに成立立っている」ことを感じている。Cにとって、犠牲とは、「私たちが食べているものは、私たちと同じくらい大切だった命をもつていたもの」であり、その命が死んで、(その命を)私が食べる」とから出てきた言葉である。その認識は、「自分自身も自然の中で生きる動物の一員」であるという気づきに繋がつた。
D	Dの家では、幼い頃から祖父が畑で野菜を育てていたり、家の周りで豚を飼っていたり、牛を飼っている人が多かつた。子豚から大きくなるまで育てているのを見て、「あー、あの豚も大きくなつたなあ、畑の野菜も芽が出て、成長して、あー、今日も大きくなつたね。…この子も生きてるんだ」といつも思っていた。「自分たちの手で育てていいことは、面倒をみると感じる」と言う感じで、命があるなど感じる」と言う。祖父母や母親からは、「ご飯1粒残すと、「お米には、7人の神様がいるんだから」と怒られた。授業前のレポートでは、「食物も生き物であり、また私たちも生きている。食物が生きているからこそ、私たちも生きていゆけるのだ」と書いている。Dにとって「食物が生きているのは当たり前」のように思えており、既に授業前にDにとっては自明のこととして、「命」という言葉は「ぼつと思ひ浮かばなかつた」と言う。	フィールドワークでは、「生き物と触れ合つたかった」ので、酪農家を選んだ。インタビューの途中で急に牛の出産を手伝うことになり、一緒に産まれてくる子牛の足にひもを結んで皆で一緒に引つ張つた。「そこのおじさんとおばさんは、1頭1頭の牛のことをすごい理解していて、子供みたいなんだよと言つたせりふが、あー、やっぱり牛も生きてるんだ、ちゃんと育てられてるんだなあ」と思った。野菜にしても牛にしても、「頑張つて育つたを、私のエネルギーになつて、活力になつてくれてありがとうみたいしたこと」を感じた。さらに言えば、「自分の命を削つてまで、わたしが生きていくための活力の源になつてくれるんだ」と表現している。一方レポートでは、上記のような食物の命に関する記述は見られない。Dは、生きるということには、「本当に生命という意味の生きる」と「生活をしていく中で生きるということ」と「社会とのかかわりの中で生きる」ということの3つの区別をしたのだといふ。そのうち、後半の2つの次元に焦点をあてた内容が記述されている。
E	Eが幼い頃、祖父母が畑・米づくりを主流に牛を飼つておらず、その牛がいなくなつたことを不思議に思つていて、中学生の終わりから高校くらいになって「自分がスーパーで見てる肉になる」とことを意識始めた。また、米は全部祖父母がつくつたものを食べておらず、「最後の一つまで残さず食べなさい」と言われていた。中学生の授業の時見た「日本が他国の大兵たちを殺す」戦争のビデオが「人間が人間の命を殺す」映像として記憶されている。これらの体験をもつEは、「食べる」ということを「他の生き物(動物・植物)の命を奪い、自分の命をつなげる行為」だとしている。	「植物にも命があると前から思つていた」Eは、フィールドワークに行き、生産者が「トマトが最大限においしく育をつけられるように考え」、「手をかけ、自分の子どもみたいな感覚でトマトを育てた感じ」を受けた。そのことから、生産者は「営業目的もあると思うが、『命の大切さ、命を知つて』と思ってる」。さらに、子牛が生まれた酪農家の所へ行ったグループの発表がとても印象に残つていて、「食用の動物を育てている人たちは人間が生きるために他の動物の命を奪つて生きることを知つており」、だから「自分や他人、動物の命がどれほど大切なのか理解している」のだと考える。言葉を変えて、自分は「スーパーで食べやすいようにカットされた肉が、命あるものだと意識して食べたことはあまりなかった」が、「育てている人は何かが生きるために他のものの犠牲が必要だということを知つて」おり、「だからこそ、自分の命も自分以外の命も大切に思うことができているのではないか」と繰り返している。以上のようにEは、「他の生物の犠牲のうえに人間の命が成立立つてること」自体よりも、その事実を「知つてること、意識していること」の重要性を強調している。なお「犠牲」には、Eにとって、「(もっと生きられるのに)人間が意図的に命を途切れさせてしまう」という意味である。さらにEは、「自然についての意識が高い」「自然がなければ生きていけない」「自然が人間に与えてくれるものに感謝し」「自然の大切さを本当にわかっている」「自然の力を借り生きていかなければならない」「自然やほかの生き物の犠牲のおかげ」と記し、「自然」と人間の関係を非常に意識している。「自然」は、Eにとって「偉大なものに感じ」られている。

表2 学生の生命の関係性に関する語り方

学生	授業前	授業後
A	・食べるためには生きているものを殺す	・生きるために命が生まれ、生きるためにその生まれてきた命を奪わなければならない。 ・こんな命のつながり
B	・他の動物、植物が犠牲となってくれている	・食べるとは命そのものが提供されること ・人間が一生懸命にやって誕生させ、その尊さと重さのある「命」を人間の手によって落とす ・他の動植物の命のうえに生きられている人間の命
C	・いろいろな生き物の犠牲があって自分が生きている	・食べるということは、動植物の生命を奪うことであり、その動植物の犠牲によって生かされている ・自分と同じくらい大切なものだった命が死んで、その命を私が食べて生きる
D	・食物が生きているからこそ、それを食する人間が生きていける ・米粒のなかには7人の神様がいる	・命を削ってまで、生きていくための活力の源になってくれる
E	・他の生き物（動物・植物）の命を奪い、自分の生をつなげる ・他の生き物の犠牲のおかげで生きている	・育てている人は、何かが生きるために他のものの犠牲が必要だということを知っている／命を奪っていることを知っている ・生態系と命がつながってくる ・自然は偉大なもので、その自然の力を借りて生きていかなければならない

になっている。

5) 学生E

Eは、幼い頃から家族が飼っていた牛がいなくなことが、「スーパーで見ている肉になる」ことを意味していることを意識していた。授業前は、食べるということを「他の生き物（動物・植物）の命を奪い、自分の生をつなげる行為」と記述し、「他の生き物の犠牲のおかげで生きている」と捉えている。

授業後は、それがさらに「肉付けされ」、「他の生き物の犠牲のうえに人間の命が成り立っていること」自体よりも、その事実を「知っていること、意識していること」の重要さを強調して表現している。新たに、「生態系のなかの命のつながり」についての表現も加わっている。さらに、「自然がなければ生きて行けない」「自然が人間に与えてくれるもの」「自然の大切さ」「自然の力を借り生きていく」と、繰り返し自然と人間の関係について表現し、「自然」を「偉大なものに感じている」ことを記述している。

VII. 考察

1. 「命」という言葉の出現が意味するもの

5人の学生が使う「命」という表現には、食物連鎖によって継続していく生物学的生命に限局されえない生命観を読み取ることができる。以下に詳述する。

1) 関係性のリアルさ、深刻さ

A、B、C、Dの4人の学生に共通する変化として、授業前にはなかった「命」という言葉を授業後に使っている。例えば、Aは「命を奪う」、Bは「命の提供」「命を誕生させ、命を落とす」「他の命のうえに生きられる命」、Cは「生命を奪う」「命が死んで、命を食べる」、Dは「命を削る」というようにである。一方Eは、授業前に既に「命を奪う」と記述していた。

「生きているものの犠牲があって自分が生きている」という記述に比べ、「命」という言葉（概念）が介在することにより、食物と人間のつながりがよりリアルに表現されるようになる。「死んでいく命」とそれにより「生きていく命」であり、「犠牲になる命」

とそれにより「生きることができる命」である。2つの命の対比が明確になり、この関係性の重大さや深刻さが際立ってくる。

2) 命の捉え方の位相

(1) 関係性の成立

「生きているものの犠牲があつて自分が生きている」という記述に比べ、「生きるために命が生まれ、その命が死んで、その命を私が食べて生きる」という言葉には、「私（人間）と食べられるものとのつながり感」が表現されている。さらにその関係性は、図2に示すように、「命」の位相において両者がつながっていることとして理解されている。つまり、つながりを「命」というより深い（あるいは高いというべきか）次元に位置づけているといえる。位相2の捉え方は、さらに位相3に示すように、同じ「命」（の次元）を母胎として動植物や人間の生が発現しているという生命観にも変化する可能性を含んでいると思われる。

(2) 人間の存在の位置づけの変化（相対化）

前述の位相1から位相2への変化（さらには位相3の可能性も含め）に重ね、特に、「偉大な自然の力を借りて生きなければ」「生態系と命のつなが

り」と記述している学生Eにおいて明確になっているのは、人間の存在だけでは完結しない生命観・世界観をえがいていることである。「命の連鎖」とでも表現されるようなより大きな全体（地平）の概念が現れている。

2. 「死」を内包した「命」

「命」という言葉の使用により深刻さが明らかになった「食べる」ということは、さらに学生に次のような生命観を可能にさせる。「生きるために生まれてきた命を奪う」「命を誕生させ、その命を人間の手によって落とす」「命が死んでその命を食べて生きる」という記述が表わしているのは、命は死のうえに成り立っている営みであり、死は生の存立条件であるという事実である。鎌田（1995）は、命は、その内に死を内包しているばかりではなく、もっと生々しく具体的に死と死体によって支えられているのであり、生命界は、共生というよりは、共死の論理で覆われていると言っている。

しかし、学生の記述が、二元的に対立し分離していると受け取られやすい生と死の概念の相互連関の理解までを表しているかどうかは不確かである。

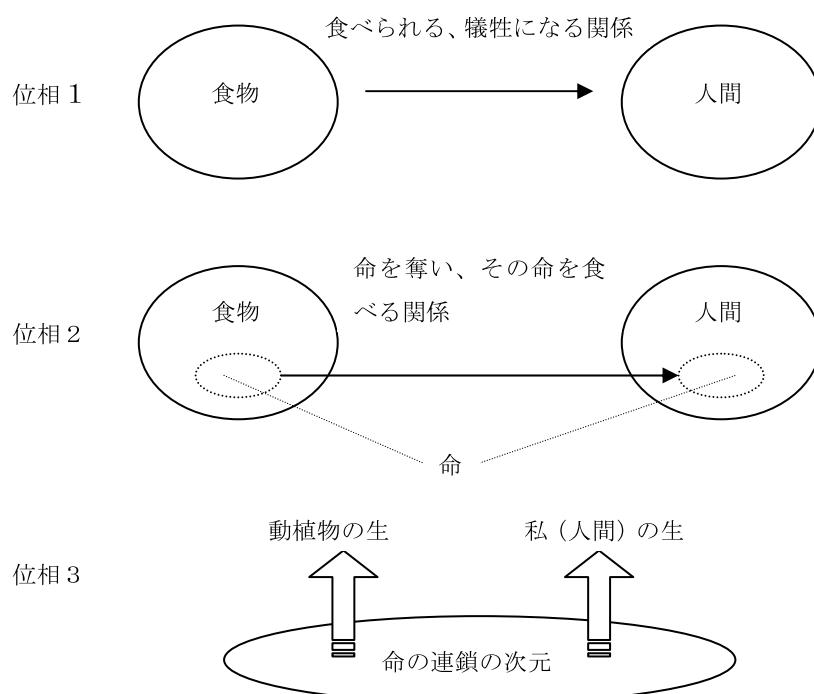


図2 人間と食べられるものとのつながりの捉え方の位相

3. 一体化や日常化による無自覚／「意識すること」の重大さ

幼い頃から日常的に「米粒のなかには7人の神様がいる」と教えられて育ち、「食物が生きているからこそ、それを食する人間が生きていくける」のを「当たり前のことだと受けとめていた学生Dは、「命」という言葉の使用が意識化されなかった。一方学生Eは、命を奪っていることを「知っている」ことの重大さを強調している。

これは、食べる立場にある集団と一体化し、食べる行為が日常化している状況では、むしろ「食べる」ことに内在している生と死の関係が見えなくなることを示している。命のつながりの全体を俯瞰する目をもつ必要性と、死を内包する命の自覚を促している。

4. 生命に関する問い合わせ・語られ方

ここまで当科目学習の前後において語られる学生の生命観とその変化について述べた。「命のつながり」の実感、「死を内包した生」、「より大きな全体である命の連鎖のなかの命」という生命観は、欲望、調和、共生といった矛盾や葛藤をも含む生命の本質を多角的・重層的に捉える（森岡、1994）ことをいくらかでも成功させているように思われる。

学生の語り方は、例えば次のように変わっている。「殺す」という表現が「殺すのではない（学生A）」へと、「犠牲」が「生きたいところを命を落として提供してくれる（学生B）」へと、「命という言葉がぱっと思いつくかなかった」が「自分の命を削ってまで（学生D）」というように。この語られ方にみるような生命観の深化を図る教育のなかでの生と死の問題の問われ方・語られ方と生命倫理学のなかでのそれとは、次元を異にするものであると思われる。大谷（2004）は、生命倫理教育の場では、生命倫理学のなかで語られる生と死の問題群をめぐる言説のメタ・メッセージを、学生たち自身の生活・生命・人生と重ね合わせ、他者との関係性とともに問うこと、生と死の問題群から「自分」を棚上げせず、「いま」「ここ」にある自らの実存を問うことが重要だと言う。

本研究の対象者たちの共通点として、「食生態学」の学習を契機に、全員が幼い頃の家庭や地域での生活体験を想起していることが興味深い。教育者側からの問い合わせにより、学生は過去からの実体験に基づく記憶をすくい上げ、新たなフィールドワークでの体験を重ね合わせて「命（の関係性）の物語」を生成させたといえる。この意味で本研究の対象者たちは、前述の大

谷（2004）が言うように自らの体験に即した一人称による語り方である。

生命観とは、本人がどこまでその内容を自覚しているかは別にして、言語化することで現実化し（S.McNamee, K.J.Gergen, 1992）、より深いところで本人の行為を導くものである。個人の生命観の「適切性」を問うことは教育として危険なことといえるが、少なくとも看護者として、他者の命や他者の存在への暴力性や否定をそのなかに潜ませていることは望ましいことではないだろう。その意味で、本研究で確認された生命観の形成が、その後の看護学基礎教育のなかでどのような意義があるのかさらに追求が必要なところである。

学生自身が語り方の変化に影響したと思う体験については、本研究ではまだ充分に吟味していない。生命観は絶えずつくり直されていくものであるから、今後は、教育者側の問い合わせとして、生命観の深化発展を刺激する課題設定や学習体験はどのようなものであり、どのように準備可能であるのかについてさらに検討が必要である。この教育者側の問い合わせは、「協力的な会話のなかで意味を創造してゆく過程（S.McNamee, K.J.Gergen, 1992）」として、また「そこに参加する者によって立つ地平が融合することで意味が変化し、経験の新たな見方や区切り方が開発され、経験に向き合う新たな姿勢が現れることで展開するひとつの過程（S.McNamee, K.J.Gergen, 1992）」として存在することにより、学生に対して経験に開かれた語り方を促す状況を提供することになる。また、意味の多元性に開かれた「物語」が生成されるためには教育者自身が自分のもっている「命の物語」に自覺的である必要がある。

VII. おわりに

「食生態学」の学習前後に生命観の変化がみられたことは確認できたとしても、ナラティブ・アプローチの考え方立てば、対象者は研究者からのインタビューのプロセスそのものも生命観の形成に影響していることを意味する。つまり、本研究自体が生命観の形成を促す教育的機能を果たしていることを見過ごすわけにはいかない。教育活動と研究活動の明確な境界をつけ難く、同時に研究者自身のもっている「物語」に自覺的である必要性を強く感じた。

謝辞

本研究にご協力いただき、心を開き多くのことを教示して下さいました学生諸姉に心から感謝致します。

引用文献

- 鎌田東二 (1995) : 宮沢賢治における食と生命, 鈴木貞美編, 大正生命主義と現代, 231-241, 河出書房新社, 東京.
- 片山信子, 岡野初枝, 掛橋千賀子 (1996) : 青年のもつ生命観に関する研究—生命の誕生に関する看護学生の認識の変化—, 日本看護科学会誌, 16(2), 162-163.
- 森岡正博 (1994) : 生命観を問い合わせなおす—エコロジーから脳死まで, 筑摩書房, 東京.
- 守屋治代, 松岡牧, 尾岸恵三子 (2007) : 看護学基礎教育としての食生態学の学習にみる学生の生命観—「生命」に関する記述に焦点をあてて—, 日本看護研究学会雑誌, 30(3), 226.
- 岡本新悟 (2006) : 助産学科学生に対する「命について」の論文作成と論文集による教育の試み, 医学教育 37, 48-49.
- 大谷いづみ (2004) : 生と死の語り方－『生と死の教育』を組み替えるために, 川本隆史編／ケアの社会倫理学, 有斐閣, 東京.
- 大谷いづみ (2005) : いのちの教育に隠されてしまうこと, 「問い合わせ」を育む, 松原洋子・小泉義之編／生命の臨界－争点としての生命－, 91-155, 人文書院, 京都.
- Sheila McNamee, Kenneth J. Gergen (1992) / 野口裕二, 野村直樹 (1997) : ナラティヴ・セラピー 社会構成主義の実践, 金剛出版, 東京.
- 島薙進 (2003) : 死生学試論 (1), 死生学研究, 春号, 12-35.
- Uwe Flick (1995) / 小田博志, 山本明子, 春日常 (2002) : 質的研究入門－<人間の科学>のための方法論, 133-141, 春秋社, 東京.
- 鶴田清一 (2003) : <食>は病んでいるか 携らぐ生存の条件, ウェッジ, 東京.
- 吉田浩子, 谷岡哲也, 小林春男, 他1名 (2005) : 大学生の「いのち」観, 日本看護福祉学会誌, 10(2), 106-115.