

〔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（２） — 生命観の形成に影響する学習体験 —

守屋治代* 太田美帆* 三浦美奈子* 竹内千鶴子* 尾岸恵三子**

STUDY ON VIEW OF LIFE HELD BY STUDENTS SEEN IN THEIR LEARNING “ECOLOGY OF HUMAN AND FOOD” (2) — LEARNING EXPERIENCES AFFECTING THE FORMATION OF VIEW OF LIFE —

Haruyo MORIYA * Miho OTA * Minako MIURA *
Chizuko TAKEUCHI * Emiko OGISHI **

本研究の目的は、「食生態学」の学習にみられる学生の生命観の形成に影響した学習体験の内容を明らかにすることである。研究対象者は６名の学生である。研究方法は、社会構成主義を前提とするナラティブ・アプローチを参考にし、授業前に学生が書いたレポートおよびエピソード・インタビューによって得られたナラティブ・データをテキストとした。そこから、「人間と他の生命の関係性」を読み取り、それを「生命観」として表現した。生命観の形成に影響したと判断される内容を再構成し、学習体験として表現した。それにより得られた６名の学生の生命観（生命に関する語り）は、３つに分類でき、それぞれに特徴的な学習体験の３タイプを対応させることができた。学習体験のタイプとは、＜他者の生命観を間接的に知る＞学習体験、＜他者の生命観を直接的に感じ取る＞学習体験、＜生きている生命の世界との学習者自身の生身の関わり＞の学習体験である。また、過去の体験を想起し現在の学習に統合するプロセスもあったが、過去の体験の質の違いが生命観の形成に影響していた。「食生態学」の学習フィールドでは、「生命」の多様なつながりを学習することができる。このフィールドが豊かで深い生命観の醸成の教育的契機となり得るには、その都度生成する「生命」のつながりの場のなかに学生自身が居合わせ、そこでの体験を言語化し他者に向かって語る場を提供するような教育的アプローチが必要である。

キーワード：「食生態学」、学習体験、ナラティブ・アプローチ、生命観の形成

Key words: “ecology of human and food”, learning experience, narrative approach, formation of view of life

Abstract

In this study, we clarified contents of the learning experience that might affect the formation of 6 students' view of life in a class for “Ecology of human and food”. Referring to a narrative approach from Social Constructionism, we made the text of this study from the narrative data that we got from the reports which the students wrote before a class, and that we got from episode interviews. The subjects' views about “relationship between human and other livings” were expressed as “view of life”. Thus, the contents considered to have influenced the formation of their views of life were reconstructed and expressed as a learning experience. The views of life obtained from the six students were classified into 3 groups corresponding to 3 types of specific learning experience, respectively; 1) learning experience to know indirectly about another person's view of life, 2) learning experience to directly obtain an actual feeling of another person's view of life and 3) learning experience to involve actually in a “live world”. There was some process in which previous experiences were integrated into present ones by remembering, the difference of the quality of past experience contents influenced the formation of views of “life”. In the field of “ecology of human and food”, The students can learn various connections of the life. To make use of this field as an educational chance to construct a fertile and profound view of “life” in a student, it was thought necessary to make an educational approach by which a student obtains a chance to encounter a scene connected with “life” and talk about the experience to another person in his/her own words.

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

**東京女子医科大学病院 (Tokyo Women's Medical University Hospital)

I. はじめに

本研究は、第一報（守屋ほか2名, 2008, 以下「第一報」とする）から継続している「看護学基礎教育の初期において学生の生命観を豊かで深いものとするためには、どのような教育的アプローチが可能だろうか」という問題意識から出発している。ここで言う「豊かで深い生命観」とは、「生命学」を提唱する森岡（1994）を参考に、欲望、調和、共生といった矛盾や葛藤をも含む生命の本質について、多角的あるいは複層的に捉えることを可能とするような「生命に関する「語り」」のことを指している。

第一報において、「食生態学」の学習前後の学生の生命に関する語りを比較した結果、学生たちは、人間と他の生命との関係性を捉える位相の複層化、「死」を内包した生命の矛盾というテーマを含む「命（の関係性）の物語」を生成していたことを報告した。しかし、どのような学習体験が生命の語りに影響したのか、という点についてはまだ追求されていなかった。学生の生命観の形成には、様々な生活・学習体験が影響していることが容易に想像できるが、そのなかでも、「食生態学」の学習が契機となった経過を探ることにより、教育者側から学生への生命に関する問い方として、学生の生命観の深化発展を刺激する学習体験や課題設定のあり方に関する示唆を得ることができると思われる。

II. 研究目的

本研究は、A大学において2006年度後期に行われた科目「食生態学」の学習にみられる学生の生命観の形成に影響した学習体験の内容を明らかにしようとしている。それにより、学生の生命観の形成に寄与しうる教育的アプローチに関する示唆を得ることができるものとする。

III. 研究の前提

1. 「食生態学」の授業内容

当科目は、「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おり、学生には事前にオリエンテーションされている。授業の中心となるのは食物生産現場でのフィールドワークであり、学習の視点（第一報）が学生に提示される。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. 研究方法論の検討

本研究方法は、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参考にしている。本研究における「生命観」とは、第一報と同様、「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「生命に関する「語り」」の内容を指す。個人のなかにおけるこのような生命に関する概念の成立の仕方、および第三者によるその把握は、前述の社会構成主義の立場から説明可能である（S.McNamee et al. 1992）。すなわち、人がもつ考えや観念は、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、人々の間で共有されている言葉のやりとりや語られ方によって決まってくる、とする内容である。

また、その生命観の形成に影響した学習体験とは、研究対象者が体験を想起するなかで、前述の「生命に関する語り」に影響したと判断した体験内容を指している。それを研究対象者自身に語ってもらうことにより、第三者から理解可能となる。ただ、研究対象者自身が、生命観の形成に影響した要因のすべてを意識しているとは限らないため、想起されず意識化されない体験は分析対象にあがってこない。従ってここでは、意識化された体験＝言語化可能な学習体験を意味している。

研究対象者がフィールドワークにおいて何らかの体験をした時点、それをレポートに記述した時点、さらに研究者のインタビューの時点には、それぞれ約1ヶ月の時間的経過が生じている。研究対象者の生命観は様々な体験によりつくり直されている。従ってインタビュー時には、研究対象者にフィールドワークの時期、学習終了後のレポートを記載した時期に焦点をあてて振り返り語ってもらうことになる。

一方、研究者からの問い自体も研究対象者の生命に関する語りを促す作用を果たしているということが出来る。この点について、研究対象者の生命に関する語りが、「食生態学」の学習によるものか、研究者からのインタビューによるものかの区別を求められた場合、インタビューは対象者に新たな体験学習を提供するのではなく、あくまでも「食生態学」の学習体験を基にした生命に関する語りを研究対象者自身に確認したり語り直してもらっていることを確認しておく。

Ⅳ. 研究方法

1. 研究対象者の選定

2006 年度後期に行われた当科目受講生 90 名のうち、授業後に書かれたレポートにおいて人間と他の生命との関係性に触れながら「生きること・食えること」についての記述がみられた受講生は 24 名であった。授業を担当していない研究者がこの 24 名に研究への協力依頼を行った。そのうち同意が得られたのは 9 名（同意書の提出 10 名、面接不参加 1 名）であった。そのなかで、レポート記述内容よりさらに詳しいインタビュー内容が得られた 6 名を研究対象者とした。

2. データ収集方法

1) 生命観（生命に関する語り）

(1) 授業後にレポートを書くにあたって出される「生きること・食えることについて、今考えていることを自由に書いて下さい」という問いをナラティブ生成質問として位置づけた。そのレポートに記述された「人間の生命と他の生命との関係」についての言語的表現を抽出し、これを第一次ナラティブ・データとした。

(2) そのうち、抽出部分に関するレポート上で十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対象者の語りを促した。これを第二次ナラティブ・データとした。

2) 生命観の形成に影響した学習体験

(1) 授業後のレポートに記述された表現のうち、前後の文脈から 1) の生命に関する語りに至らせた読み取れる事柄の記載を抽出し、それを第一次ナラティブ・データとして位置づけた。

(2) 抽出部分に関するレポート上で十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対象者の語りを促した。これを第二次ナラティブ・データとした。

3. データ分析方法

1) 生命観（生命に関する語り）

(1) 第一次・第二次ナラティブ・データをテキストとして、対象者毎の特徴的な語りに注目しながら、「対象者が捉えている人間と他の生命の関係性」を読み取り、その内容を要約した。（第一段階）

(2) さらにそれを抽象化したものを生命観として表現した。（第二段階）

2) 生命観の形成に影響した学習体験

(1) 第一次・第二次ナラティブ・データをテキストとして、1) で捉えられた対象者の生命観の形成に影響したと判断される体験内容を再構成した。（第一段階）

(2) さらにそれを抽象化したものを学習体験として表現した。（第二段階）

また、1) 2) のプロセスは研究者間でコンセンサスを得ながら検討し、分析プロセスの妥当性を確保した。以上の分析プロセスの一部の例を、学生 C の場合を例として示した。（表 1）

Ⅴ. 倫理的配慮

本研究は、東京女子医科大学倫理委員会の承認（No.971）を得て行った。

研究協力者は、書面および口頭にて説明し同意書に署名を得られた者とした。説明内容は、研究の趣旨、提出されたレポートの使用および面接の実施、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。研究協力依頼の説明は、当該科目が終了しレポートが提出され成績判定終了後に、授業を担当していない 1 名の研究者が実施した。協力の意志がある学生には、無人の鍵のかかる箱に同意書を提出してもらい、また同意が得られた研究協力者に対する面接は、研究協力依頼の説明を行った 1 名の研究者が実施した。その際、再度、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、匿名性の確保を説明した。

データ分析は全て匿名にて行い、また分析時期は当該科目の成績判定終了後、及び研究協力者の次学年進級後に実施した。

Ⅵ. 結果

6 名の学生の生命観（命に関する語り）とその語りに影響した学習体験のうち、特に特徴的な語り方と学習体験は、次のようなものであった。（表 2）

1. 学生 A の場合

学生 A は、「昔の人は、命を持つ生物は、人間が生きていくために大切な命を捧げてくれていると感じ、命を与えられたことに感謝して食べていた」のに対し、現代人と同様に「（前略）無意識で食べている」のが自分だと言う。これは、学生 A が昔の人がもっていた生命観を、ビデオで「（前略）年に一回豚を解体する際、

表1 分析プロセスの例(学生Cの場合)

生命観(生命に関する語り)

学生	第一次ナラティヴ・データ	第二次ナラティヴ・データ	語りの要約(第一段階)	生命観(第二段階)
C	<p>① 牛の生きる姿を見て、…命をいただくことの重みを実感することができた</p> <p>② 自然の摂理に沿ったものを、自分の命をつなぐために取るからこそ、感謝</p> <p>③ 食の原点は命の素となる食べ物をありがたしくいただくこと</p> <p>④ 食料そのものに対する感謝</p>	<p>① わたしたちと同じように生きる牛を、わたしたちが、あの、こらう食べるために、こら殺してしまうことで、牛の命を奪うということから、牛に感謝というか。その牛の命を奪ったということを考えて、感謝して食べる(2)</p> <p>② 生きてる草をわたしたちは食べてるってことだから、それもうやっぱり草の命を奪ってるということになるので、そこに感謝する(18)</p> <p>③ 自分の命をつなぐために、ほかの命を殺して、自分は生きてる(20)</p> <p>④ 今まで生きてきた命を奪ってしまったっていうことに対して、自分たちはそれで生きていけるんだっていうことで、やっぱり命あるものを奪ったということだから、命があったという、その命に感謝しなければいけないのではないのか(26)</p>	<p>・自分たちの命をつなぐために、自分たちと同じように生きている他の命を奪うことから、命をいただくことの重みを実感し、その命に感謝する。</p>	<p>・自分の命をつなぐために、生きている他の生物の命を殺して奪う。命あるものを奪った、その命に感謝しなければいけない。</p>

(第二次ナラティヴ・データの()内は、逐語録のデータ番号を指す)

生命観の形成に影響した学習体験

学生	第一次ナラティヴ・データ	第二次ナラティヴ・データ	体験の再構成(第一段階)	学習体験(第二段階)
C	<p>① ただのお肉としてスーパーで売られてるのを見ても、そこに命は感じられないけど、牧場を見学したあとだと、牛の生きる姿を見て、命をいただくことの重みを実感することができた</p>	<p>a. 小学校のときに、小学1年生か何かのときに行った遠足で、牧場に行って、で、えーと、うち、牛の乳搾りとか、あとb. お母さんとか親とこうスーパーに買い物に行って、で、今まで普通においしいなと思って食べてたお肉が、あの牛を殺して食べてたんだなあということに、気づかされた(34)</p> <p>c. ほかのグループで牧場に行った学生たちがいて、で、その発表を見て、あ、そういえば自分はそう思っていたなということ思い出しました(36)</p>	<p>① 小学校の時に牧場に行き、牛の乳搾りや世話をしている姿を見、スーパーに買い物に行き、おいしく食べていた肉が、あの牛を殺して食べていたんだということに気づかされた。牧場に行った他グループの発表を聞き、そのことを思い出した。</p>	<p>・自分がおいしく食べていた牛が、世話を受けていた牛を殺していたものだと思ついていた幼い時の体験を、他の学生と同じような発表から想起したこと。</p>

(第二次ナラティヴ・データの()内は、逐語録のデータ番号を指す)

自分たちに命を捧げてくれることを感謝してから解体を始め、すべての部分が無駄なく利用する（後略）」人たちがいることから知り、そのことについてレポートを記述するにあたり、自分との違いに気づいた体験によっていると考えられる。

2. 学生Bの場合

学生Bは、「他の生きている命をわざわざ犠牲にしてその命をいただいて繋いでいる命から成り立っており、その重さを自覚することが大切」と語る。この表現は、次の2つの体験から語られている。①レポートを書くにあたり、自分の間近の人が育てていたものを直接自分が食べることになるという事実直面した日常の体験を想起したこと、②他のグループの発表から、「自分の力で生きているものの命を犠牲にして自分が食べていることを強く感じた」ことであると考えられる。

3. 学生Cの場合

学生Cは、「自分の命をつなぐために、生きている他の生物の命を殺して奪う、命あるものを奪った、その命に感謝しなければいけない」と言う。これは、次の2つの体験による。①他のグループの発表から幼い頃「自分がおいしく食べていた牛が、世話を受けていた牛を殺していたものだ」と気づいた体験を想起したこと、②ビデオで「育てていた豚を殺し全部無駄なく使うプロセスのなかで、その豚にほんとうに感謝しているという態度が表れていた」のを見たことであると考えられる。

4. 学生Dの場合

学生Dは、「命には（中略）つながりがある」とし、「食べられるものと食べる私たちの命のつながり」、「命を育て食べ、また育てるというつながり」をあげ、「その命のつながりの根源には、命への『いとおしさ』がある」と語る。これには、「生産者が育てている植物を扱っている様子を見、大切にしていると感じ取った」体験、および幼い頃同じ食物を家族とのつながりのなかで食べた体験を想起したことが影響していると考えられる。

5. 学生Eの場合

学生Eは、「自分の命とは、一生懸命生きている動植物を寿命が来ていなくてもわざわざ殺し、その命をいただいて、親からもらった命をつないで生きていること」と言う。これには、次の体験が影響していると考えられる。①「昔の人が鯨を残すことなく食べ、命を

いただいていることをわかっていて知った」というビデオでの学習、②「死ぬかもしれない牛を世話している生々しい」場面を目の前にしたこと、「牛の体に人工的に負担をかけ続けることで食料を得ていること、売るために世話をした飼い主が牛を売る場面に平気でいられない」ことを生産者本人から直接聞き、「（前略）とてもつらく感じた」体験であると考えられる。

6. 学生Fの場合

学生Fは、「私たちの命は、命をもっていた食べ物の命をいただいてつないでいる」とし、「食べることはすなわち植物や動物の命をいただくことであり、今まで当たり前前に食べていた動物や植物の命の重みを感じ、仕方のないこと（中略）」だけれど「（前略）感謝しなければならない」と語る。この語りには、牧場に行き牛を育てる人の話を聞きそこで牛と触れ合い、「自分の子を育てるように育てられた牛が食物になる」現実を実感した体験が影響していると考えられる。

VII. 考察

1. 6名の生命観（生命に関する語り）の比較

6名の学生の生命観（学生Aは「昔の人」の立場であるが）には、「人間の生命と他の生命はつながっている」という共通性はあるものの、「人間の生命と他の生命との関係性」の捉え方には違いがみられた。その違いの内容は、次のように3分類が可能である。

分類①：学生Aは、「人間の生命と他の生命との関係性」を意識していなかったという自分の生命観を確認している。

分類②：学生Dは、命に関する3つのつながりとそのつながりの根源に「いとおしさ」があることを位置づけることで、命のつながりの多様性とつながりの深さにふれる生命観を語っている。また、このつながりをあたたかい視線で捉えている。

分類③：学生B・C・E・Fの捉える命に関するつながりは、分類②の「3つのつながり」に比べ、「食べられるものと食べるもの」の関係に焦点をあてており、なおかつ、分類②の「いとおしさ」に比べ厳しいリアルな視線で捉えた語りがみられる。例えば、学生Bは「他の生きている命をわざわざ犠牲にしてその命をいただいて」、学生Cは「自分の命をつなぐために、生きている他の生物の命を殺

表2 6名の学生の生命観および影響した学習体験

学生	生命観	影響した学習体験 ()内は、学習体験のタイプを示す
A	<p>・食物連鎖は自然の中で繰り返され、そして今も続いている。人間は、他の動物よりも生命力や思考力が優れているから他の動物を食す。</p> <p>・昔の人は、命を持つ生物は、人間が生きていくために大切な命を捧げてくれると感じ、命を与えられたことに感謝して食べていた。しかし、現代人は「生きること」と「食べることを結びつけておらず、無意識で食べている。そして自分自身はまさにこの現代人の考え方をしている。</p> <p>・植物より、動物より、動きがあり食べる行為を行うことによって大きくなる動物のなかに命の存在を感じやすい。</p>	<p>・グループワークでサツマイモが栽培され始めたきっかけを考えると、以前の学習(飢饉への備え)を思い出し、それについて話合ったプロセス。(i)</p> <p>・養豚を営む家庭が年に一回豚を解体する際、自分たちに命を捧げてくれることを感謝してから解体を始め、すべての部分を無駄なく利用するというビデオから、そういう人たちの存在を知り、レポートを作成するにあたり自分との違いに気づいたこと。(i)</p>
B	<p>・命は、一つは親から授けてもらった命と、もう一つはそれを、他の生きている命をわざわざ犠牲にしてその命をいただいて繋いでいる命から成り立っており、その重さを自覚することが大切である。</p>	<p>・レポートを書いたり、自分の周辺の人が育てていたものを、直接自分が食べるようになるという事実と直面したことを想起したこと。(iii)</p> <p>・生きている牛がどうなるかという他のグループの発表を聞き、自分の力で生きているものの命を犠牲にして自分が食べていることを強く感じたこと。(ii)</p>
C	<p>・自分の命をつなぐために、生きている他の生物の命を殺して奪う。命あるものを奪った、その命に感謝しなければいけない。</p>	<p>・自分がおしく食べていた牛が、世話を受けていた牛を殺していたもののだと気づいた幼い時の体験を、他の学生の同じような発表から想起したこと。(iii)</p> <p>・ビデオで、育てていた豚を殺し全部無駄なく使うプロセスのなかで、その豚にほんとうに感謝しているという態度が表れていたのを見たこと。(i)</p>
D	<p>・命には3つのつながりがあり、その命のつながりの根源には、命への「いとおしさ」がある。その3つのつながりとは、食べられるものと食べる私たちの命のつながり、自分の命を気遣うものとその思いに応えるつながり、命を育てるというつながりである。</p>	<p>・生産者が育てている植物を扱っている様子を見、大切にしていることを感じ取ったこと。(ii)</p> <p>・幼い頃同じ食べ物を家族とのつながりのなかで家庭で食した体験を想起して再び体験してみ、幼い頃の食卓の体験の中で自分が学んでいたことを振り返ったこと。(ii)</p>
E	<p>・自分の命とは、一生懸命生きている動植物を寿命が来ていなくてもわざわざ殺し、その命をいただいて、親からもらった命をつないで生きていること。</p>	<p>・ビデオから、昔の人が鯨を残すことなく食べ、命をいただいていることをわかっていただくことを知ったこと。(i)</p> <p>・死ぬかもしれない牛を世話している生々しい場面を目の前にしたこと。(iii)</p> <p>・牛の体に人工的に負担をかけ続けることで食料を得ていること、売るために世話をした飼い主が牛を売る場面に平気でいられないことを聞き、とてつらく感じたこと。(iii)</p>
F	<p>・私たちの命は、命をもっていた食べ物の命をいただいていたことではない。食べることはすなわち動物の命をいただくことであり、今まで当たり前で食べていた動物や植物の命の重みを感じ、仕方のないことだが、生きている命を意識し感謝しなければならぬ。</p>	<p>・牧場に行き牛を育てる人の話を聞き牛と触れ合い、自分の子を育てるように育てられた牛が食物になる現実を実感したこと。(iii)</p>

して奪う」、学生Eは「一生懸命生きている動植物を寿命が来ていなくてもわざわざ殺し、その命をいただいて」、学生Fは「命をもっていた食べ物の命をいただいてつないでいる、(中略) 動植物の命を口にすることであり、仕方のないことだが」である。

以上のように、「人間の生命と他の生命との関係性」の語りは、3つのタイプに分類することが可能であった。

2. 6名の学習体験の比較

次に、この3つのタイプに影響した学習体験について考えてみる。学習体験を分類するにあたり、次のような吉田(2007)の人間形成上の観点を参考にした。すなわち、生きた世界そのものは、その都度の生き生きとした関わりの中に常に新たに開かれてくる根源的現実性であるのに対し、教育者によって語られたあるいは作られた特定の世界観(や主義主張)はそれをある観点から切り取り解釈したものである。人格形成(本論文の文脈に沿って、生命観の形成と読みかえることが可能だろう)にとって死活の問題は、世界観ではなく、生きた世界そのものの生きた関わりである。

この観点を基に「他者の生命観を学習したものか、学生自身の生きた世界そのものの生きた関わりであったのか」という視点から学生の学習体験を捉え直してみると、次のように分類可能であった。

タイプi: <他者の生命観を間接的に知る>学習体験

タイプii: <他者の生命観を直接的に感じ取る>学習体験

タイプiii: <生きた生命の世界との学習者自身の生きた関わり>の学習体験

6名の学生の個別の学習体験のタイプは、表2の「影響した学習体験」欄の括弧内にi~iiiで示した。

タイプiは、他者(生産者)の生命に関わる様子をビデオや資料から知り、他者の生命に関する考え方を理解したもので、学生Aの学習体験はこれに相当している。他に、学生CとEの学習体験の一部にも見られている。タイプiiは、他者(生産者や学生の家族)の生命への関わり方を学生自身が直接見ていることから他者の生命観を感じ取っているもので、学生D、学生Bの一部の学習体験がこれに相当する。タイプiiiは、学生自身が生きている命そのものに直接触れその命とのつながりを実感しているもので、学生B、C、E、Fにみられる学習体験が相当している。なお、タイプii、iiiには、過去の時点(幼い頃)の体験も含めている。

3. 生命観(生命に関する語り)と学習体験の対応

以上の生命観(生命に関する語り)と学習体験のそれぞれの3分類の結果を照らし合わせてみると、生命観(生命に関する語り)の3分類に学習体験の3タイプを対応させてみたものが表3である。分類①の生命観(生命に関する語り)は、他者の生命観を間接的に知ったことから、学生Aは現在の自分との比較が可能になり、自分の生命観(生命に関する語り)を確認した学習体験によって成立していた。分類②では、他者の生命観を直接的に感じ取ることから、学生Dは生命のつながりの多様性を捉えそのつながりの深さに触れる生命観(生命に関する語り)が形成される学習が成立していた。分類③では、4名の学生(学生B・C・E・F)ともに、生きた生命との学習者自身の生きた関わりを体験しており、この体験が生命のつながりをリアルで厳しい視点で捉える生命観(生命に関する語り)の形成に影響していたと考えられる。

つまり、分類①の生命観(生命に関する語り) - 学習体験タイプi、分類②の生命観(生命に関する語り) - 学習体験タイプii、分類③の生命観(生命に関する語り) - 学習体験タイプiiiとする対応関係を確認することができる。

そこで、特に生命観(生命に関する語り)をよりリアルに強く刺激するものとして、分類③の生命観(生命に関する語り)に影響した体験、すなわち「牛が生きている様子とそれを世話する畜産農家のリアルな場面から感じとられた体験」についてさらに考察を進めてみたい。この体験は、犠牲になる生命とそれにより生きる生命のつながりを実感させる現実居合わせることに、つまり、そのような、「生命」¹⁾が本来もっている世界との生きた関わりがそこに実現されていたことを意味している。その世界とは、例えば、アラスカ原野の大自然のなかで暮らし逝った写真家・作家である星野道夫(1995)によって次のように現される自然と人間との関わりの世界¹⁾である。

「私たちが生きてゆくということは、誰を犠牲にして自分自身が生きのびるのかという、終わりのない日々の選択である。生命体の本質とは、他者を殺して食べることにあるからだ。近代社会の中では見えにくいその約束を、最もストレートに受けとめなければならないのが狩猟民である。約束とは、言いかえれば血の匂いであり、悲しみという言葉に置き換えてもよい。・・・」

「この世の掟であるその無言の悲しみに、もし私たちが耳をすますことができなければ、・・・人間と

自然の関わりを本当に理解することはできない。」

畜産農家で学生がみたのは、高度に人工化・機械化・合理化された文明社会の日常生活の中に隠されていた「生命」の本質が、顔をのぞかせたものだったと考えられる。牛の生命とそれを世話する畜産農家の関わりとの出会いが、学生に「生命」の世界を開示した。ここで開示された世界とは、吉田のいう教育者によって意図的につくられた世界＝教育者によって語られたあるいは作られた特定の世界観や主義主張ではなく、生きた世界そのものであったと考えられる。

しかし、吉田（2007：同掲書）は、人間が人間に対して意図的に働きかける教育が世界観を排除できないことも重要であることを指摘しており、だからこそ自らのもつ世界観を、絶えず生きた世界そのものの生きた関わりのなかで検証し問い直していく営みが必要だとしている。ここで、再び世界観を生命観に置き換えて捉え直してみるならば、教育者は、学生が生きた世界そのものとの生きた関わりを豊かに促進しているような場が生成し続けているかどうかをみてとる必要がある。これらの体験が学習者の内部を刺激し揺り動かす深さの違いに応じて、生命に関する語りに変化が現れることが説明できる。

表3 生命観と学習体験の分類の対応

生命観の分類	学習体験のタイプ (体験しているものを全て列記)	学生
①	i、i	A
②	ii、ii	D
③	ii、iii	B
	i、iii	C
	i、iii、iii	E
	iii	F

付記：上記のうち、共通している対応としては、分類①－タイプ i、分類②－タイプ ii、分類③－タイプ iii がある。

4. 過去の学習体験と現在の学習の統合

学習体験のなかには、過去の体験を想起しているものがみられた。学生 B は、日常の生活のなかで自分の間近の人が育てていたものを自分が食べたことを思い出し、学生 C は自分が食べていたものが世話をしていた生き物を殺したことに気づいた幼い頃の体験を、学生 D は家族皆で囲んだ食卓での体験を思い出している。現在の学習内容がきっかけとなってそれに関連した過

去の体験を想起し、現在の学習体験に重ね合わせる学習のタイプである。実際に学生自身が体験して刻み込まれている内容であれば時間が経過していても想起可能な体験があり、想起－現在への統合の積み重ねが生命観（生命に関する語り）の形成を促すものと考えられる。このうち、学生 B、C の体験は前述のタイプ iii であり、学生 D の体験はタイプ ii に分類される。同じ過去の想起可能な体験であっても、過去に生きた世界そのものとの生きた関わりであった場合の影響は大きく、体験の質により生命観（生命に関する語り）の形成への影響に違いがあることがわかった。

5. フィールドワークのもつ教育的機能

当科目のフィールドワークの場には、食べられる生命、その生命を犠牲にして生き延びる人間（生産者）、さらにその人間から生命の糧を得る人間（食べる自分）が存在している。実際の日常生活においては、これらの本質的關係が合理化された生産流通システムのなかに隠されてしまっており、食べることのもつ原初的・根源的意味（例えば、星野（1995: 同掲書）の記述にある「この世の掟である無言の悲しみ」）に触れることなく過ごしている。「食生態学」フィールドのもつ生産・流通・購入・調理・摂食の流れに関わる人のつながりは可視的であり、食物を媒介とする水平的広がりをもった関係性とするならば、食べることのもつ原初的・根源的意味としての「生命」²⁾ のつながりは、不可視的であり、「生命」のつながりを深まりにおいて捉えようとする垂直的關係性を位置づけることができる。冒頭で述べたような欲望・調和・共生といった矛盾や葛藤をも含む生命の本質について問う時、「食生態学」フィールドがもっている、「生命」の水平的・垂直的あるいは可視的・不可視的關係性の構造が、教育的契機となりうる豊饒性につながっていると考えられる。

VIII. おわりに

「食生態学」の学習にみる 6 名の学生の生命観（生命に関する語り）を 3 つに分類し、それに対応する学習体験の質の違いを 3 タイプに位置づけ、＜他者の生命観を間接的に知る＞学習体験、＜他者の生命観を直接的に感じ取る＞学習体験、＜生きた生命の世界との学習者自身の生きた関わり＞の学習体験とした。また、「食生態学」のフィールドは、豊かで深い生命観の醸成の教育的契機となりうるものの、そのためには、次のような教育的アプローチが必要である。すなわち、学生

のなかに、外部から既成の「生命」の物語を注入するのではなく、その都度生成する「生命」のつながりの場（全体性）のなかに学生自身が居合わせることで、そこでの体験を言語化し他者に向かって語る場が提供されることである。なおこの点から言えば、第一報で指摘したと同様に、本研究で行ったインタビューも、この語り直しの契機を提供する機能をもっていたことが指摘できる。

学生が教師に向かって「生命」の物語を語り直していくその対話の相手として教師が存在するというような学習者と教師のあり方は、「食生態学」の科目に止まらず、生命観の醸成が期待できる臨床の場をもっている臨床看護実習においても敷衍して考えることができる。看護学基礎教育の初期において学生の生命観を豊かで深いものとするための前述した教育的アプローチについて、臨床看護実習指導に活かしていくこと、及びその他の教育場面での可能性を模索することが今後の課題である。

註

- 1) 星野道夫の語る言葉は、透徹したかつ根源的生命観に満ちており、その思想哲学的意義が評価されている。例えば、中沢新一『カイエ・ソバージュ 5 巻シリーズ』（講談社）、雑誌『ユリイカ』（特集：星野道夫、2003 年 12 月号）、シリーズ物語り論 3『彼方からの声』（東京大学出版会）を参照されたい。
- 2) 臨床哲学、生命哲学の言説においては、生物医学的言説で使われる物質的生命との差異を明確にするために、価値を付与された生命や存在としての生命を語る際、「いのち」と平仮名で表記されることが多い。本稿は基本的に後者の言説で生命について述べる際には、「生命」と表記する。例えば牛の命、それを食べる私の命、というように分離されて捉えられる個体の一つひとつの生命ではなく、それら個別の生命のつながりも含めた場合である。

【引用文献】

- ・星野道夫（1995）：旅をする木，（星野道夫著作集 3，2003），新潮社，東京。
- ・Sheila McNamee, Kenneth J.Gergen（1992）／野口裕二，野村直樹訳（1997）：ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践，金剛出版，東京。
- ・森岡正博（1994）：生命観を問いなおす—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（2008）：「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—，東京女子医科大学看護学会誌 3（1），9～17。
- ・吉田敦彦（2007）：プーバー対話論とホリスティック教育 他者・呼びかけ・応答，勁草書房，東京。