

# 生命倫理教育の現状と課題

## — 中学校「特別の教科 道徳」との関係から —

梶 尾 悠 史 奈良教育大学社会科教育講座 (哲学・倫理学)

## Status and Issues of Bioethics Education : Focusing on Moral Education in Junior High School

KAJIO Yushi

(Department of Social Studies Education (Philosophy and Ethics), Nara University of Education)

### Abstract

This paper examines the status and issues of bioethics education regarding moral education, based on the theories of *moral development* and *values clarification*.

As developmental theorists highlight, a goal of moral education lies in developing the ability to make logical judgments about the rightness or wrongness of actions amid new situations, or to develop rational decision-makers with such abilities. However, as clarification approaches have accentuated, moral education primarily aims to provide an opportunity to cultivate a certain kind of character. To this end, it is important to consider one's own emotions that are inspired by each situation and one's own experiences affecting their emotions. Through such efforts, "how to live and how to die" can be elevated to an existential question.

キーワード：道徳教育，生命倫理教育

Key Words: Moral education, Bioethics education

### 1. はじめに

中学校「特別の教科 道徳」の教科書では、医療技術との関りから生じるいくつかの倫理的課題が取り扱われている。たとえば脳死臓器移植や延命治療に関わる問題などである。このような生命倫理の領域に踏み込む高度なテーマを中学校段階で学ぶことの意義は何であろうか。

いうまでもなく、子どもが生きる現代社会に特有の状況が背景にある。現代医療は生命に関する価値観の変容を引き起こし、そのことが「命の選択」という道徳的アポリアを生み出している。こうしたアポリアに直面したとき最善の行為選択ができるよう、前もって考えるスキルを磨くことには实际的な意義がある。

しかし、道徳科が生命を取り扱う本来のねらいは、むしろ行為選択の背後に働く価値観そのものの形成にある。つまり「生命に対する畏敬の念」を堅固な感情として根付かせること、そして適切な感情に基づいて行為できる性格的徳を陶冶することが何よりも重要である。生

命倫理教育は道徳の一環でなされる限り、このような目的をもつ広い意味での〈いのちの倫理〉の一分野と位置付けられるべきである。

以上の問題意識から、道徳科における生命倫理教育の意義と課題を明らかにすることが本稿の目的である。

### 2. 生命倫理教育の意義

生命を対象とする医療技術の進歩は、それが取り扱う生命の見方の質的な変容を生み出さずにおかない。従来、生と死は、人生という一人称的な経験の過程からその意味を汲み、同時に、私の生と他者たちの生とが共時的・通時的に折り合わさって形成される文化から、多様な意味規定を得ていたであろう。死生観は、まずもって自身や身近な家族をめぐる出来事である生老病死の経験から生い立つものであって、その意味では、あくまでも個人的な表象だといえる。とはいえ、そこには一定の類型が認められるにちがいない。というのも、個人の経験の流れは一定の様式と内容を持ち、これらは当人が産み落

とされる文化の個別的な現れに他ならないからである。だが、逆に言えば、人々が共に営む生活の成果が文化なのであり、このように、文化と個人の間には部分と全体においてしばしば見出される、ある循環関係が成り立っている。すなわち、各個人は自身の経験の中から生や死の意味を新たに創出すると同時に、その際の理解の枠組みが、他者と共有するエートスによって前もって規定されてもいる。

それぞれの文化は、生死に向き合う固有の流儀を伝統的に形成してきた。そして、各流儀は、伝統的に培われてきたというまさにその事実ゆえに、その文化のなかで絶対的な正当性をもつ。この事実、フォークウェイズを重んじる文化相対主義に説得力を与える。だが、医療技術の一元化によって、生命に対峙する流儀の一元化が帰結し、さらには相対主義の基底にある寛容性が大きく損なわれつつあるのが、現在の私たちを取り巻く状況ではないだろうか。ひとたび文化を超えた「真の」死生観が確立されると、その他の土着の死生観は誤謬や迷信として打ち捨てられる。たとえ、新しい死生観が、生活に足場を持たないという意味でリアリティを欠くものであったとしても、である。医療技術の進歩は一元化という側面を併せ持つがゆえに、単に死生観の質的変容のみならずその画一化をももたらす。この事象はまた、個人の生活や共同体の文化から死生観を遊離させるという点において、生死の意味の空洞化とも捉えられる。

ここで言う意味の空洞化は、生命を技術によってコントロール可能な対象とみなすことに起因する。こうした見方は、また、生命に対する両義的な態度を引き起こしもある。一方で、われわれは、この見方に基づき、自身の人生において出来る「どう生き、どう死ぬか」の問題に対して、あたかも傍観者のように対処しかねない。極端な場合、専門知をもつ医療者が既成のガイドラインに従って私の生死を決してくれることを望むという、他律的な「決定」を行うかもしれない。他方で、自己の生命を完全にコントロールすることなどできないという当たり前の現実と直面して、われわれは、かえっていつそう「どう生き、どう死ぬか」の問題に苦悩することにもなる。ただし、この苦悩は、自身の生き方／死に方をめぐる実存的な問いかけとして突き詰められることなく、しばしば、既定の選択肢の間の迷いとして扱われてしまうのである。

いずれにせよ、現代人は、文化の多様性を超えて万人に影響力を及ぼす医療技術を手にした今、「どう生き、どう死ぬか」という、優れて道徳的問題を医療技術との関わりの中で問わざるをえなくなっている。私見としては、生命の対象化という傾向、すなわち、「どう生き、どう死ぬか」という多義的であるがゆえに一つの答えが定まりがたい問いを、具体的な行為の選択を迫る問

題へと切り詰めていく傾向に異を唱えたい。たとえば、人は自然の諸現象の中に人間の意志を超えた何かを見て取り、人為の及び難い生命現象に対する畏敬の念を基調として、固有の〈いのちの倫理〉を形作ってきたであろう。生活や文化を背景にもつ〈いのちの倫理〉は、現代医療と結びついた生命倫理を新しく取り込むことはあっても、これによって全面的に廃棄されることはない。

とはいえ、生死に関わる個人の決定が、否応なしに医療行為という文脈の中で問題にされるのが、現代社会に固有の現実である。だが、だからこそ、客観主義に傾きがちな生命倫理の枠にとらわれない広い視野から、〈いのちの倫理〉を問い直すことが、現代を生きる子どもの教育において求められる。この問い直しは、多様な価値観を認め合う寛容性の徳を養ううえで、とりわけ道徳教育において重要な意義を持つ。

教育史を振り返れば、既に1989年3月告示の『学習指導要領』の中に、生命倫理と道徳教育との接点が見出されていた。「第3章 道徳」の「第1 目標」において、「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」が掲げられたことが、その根拠となる<sup>(1)</sup>。ただし、この文言から分かるように、言及される「生命」は、医療技術の対象としての人間の生命に限定されるべきではない。また、さしあたり医療行為という文脈に関わりなく、およそ生きとし生けるものに対する畏敬の念を醸成することが、教育目標として設定されていることが伺われる。つまり、狭義の生命倫理にとらわれない幅広い視野から〈いのちの倫理〉を取り扱う可能性が、旧来の方針においては担保されていたのである。

この流れは、2015年改訂『学習指導要領』において一つの転換を迎える。その中に、2019年度から実施され始めた「特別の教科 道徳」に関する、以下の記述が登場する。「科学技術の発展と生命倫理との関係や社会の持続可能な発展などの現代的な課題の取り扱いにも留意し、身近な社会的課題を自分との関係において考え、その解決に向けて取り組もうとする意欲や態度を育てるよう努めること。」<sup>(2)</sup> このように、道徳科の学習内容として「科学技術の発展と生命倫理との関係」が例示された。また、道徳科の四領域の一つ「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」(D領域)を、生命倫理との関連の中で学習することが、ここにおいて明確に提案されたのである。

以上の動向は、「生命の尊厳」という抽象的、多義的な概念を取り扱う際の明確な観点を設定するものとして、好意的に受け取られるかもしれない。その一方、こうした動向は、生命現象に向き合うパースペクティブを、医療技術との関係のもとに置かれる限りでの生命倫理という枠組みに制限する側面をもつ。後で検討するように、このような制限は、客観主義から逸脱する死生観

を排除するとともに、生活や文化に根差した固有の死生観について実存的な視座から語る可能性を封じかねない。その場合、「どう生き、どう死ぬか」という問いは、一義的な行為選択によって解決すべき「現代的な課題」の一つという以上の意味を持ちえなくなってしまう。こうした趨勢は、命に対する態度の貧困と、寛容性の徳の喪失を帰結しはしないだろうか。

### 3. 中学校道徳科における生命倫理の取り扱い

以下では、中学校「道徳科」における生命倫理の取り扱いが実際どのようになっているのかを、教科書分析を通して明らかにする。「特別の教科 道徳」の教科書は、現在8社から刊行されており、各社が発行する教科書の総数は約434万冊にのぼる。全面実施初年度に各教委が採択した占有率を見ると、上位から、東京書籍（34.8%）、日本文教出版（25.3%）、光村図書出版（16.0%）、教育出版（10.1%）、学研教育みらい（5.7%）、廣済堂あかつき（5.4%）、学校図書（2.4%）、日本教科書（0.3%）の順となっている<sup>(3)</sup>。本稿では、占有率の高い上位4社の教科書に着目し、D領域のなかでも特に「生命の尊さ」に関わる単位として、どのような学習内容が設定されているかを確認する。すると、生命倫理に関わる道徳科の教材は、内容および目的の違いから大きく二つの類型に区別されることがわかる（表1）。

①第一に、命をテーマにする物語や記録、エッセイ、詩などを用いて、生命の尊厳を情緒的な水準において深く感得させることをねらいとするものである。このタイプの教材は、学習者に具体的な行為選択を迫るわけではなく、より一般的な視点から「命とは何か」を考えさせたり、生命の誕生の神秘について実感させたりすることに主眼を置く。この種の教材の特色は、生や死に関わる体験（出産、死別、看護体験、屠畜実習など）を、テキストという形をとるものの、必ずしも一般化されえない一人称の視点から語り伝える点にある。生徒はそこで語られる一人称の物語を自らの生活のコンテクストに落とし込み、これまでの人生の中に織り込まれた多様な体験を、改めて「生命の神聖」という価値の相のもとに捉えなおす。また、自己の生の全体を他者との相互関係の中で紡がれる一つの物語として再認識すること、さらには、自己の命を共同体や世代を超えた命の連鎖のなかに位置づけつつ、究極的には、生きとし生けるものの総体としての自然との関わりから生命の神聖の根源に迫ることが目指される。

②第二に、現代医療の文脈において生じる具体的なケースを取り上げ、当事者の立場から一定の行為を合理的に選択させることをねらいとする教材である。複数の教科書で採用されている事例は、脳死状態になった家族

の臓器提供に関する葛藤と、そして、終末期における延命措置をめぐる葛藤である。この種の教材の眼目は、自身の選択がいかなる根拠のもとに正当化されるかを、一人ひとりが考え、相互に検討し合うことに置かれる。

こうした思考ないし議論は、「臓器提供に同意すべきだ／すべきでない」「延命措置を行うべきだ／行うべきでない」等、一定の判断を導出するための推論を合理的な手続きとして含む。したがって、前提となる諸々の事実、たとえば医療技術の発展状況や基本的人権の理念、あるいはそれを保障するための社会的な制度などについての知識を必要とする。実際、この種の教材においては、たとえば臓器移植の実情や、脳死の原因、脳死に固有の徴候、臓器移植法が定めるドナーの要件などに関する説明資料が、問題を考えるための材料として添えられている。また、いくつかの教科書では、他教科との関連を明示するなど、事実の認識に基づいて合理的な判断形成ができるよう工夫がなされている。以上のように、正しい知識に基づいて現代医療に関わる典型的な葛藤状況にどう対処するかを合理的に考えること、あるいは、そうした思考力を身に着けることが、道徳科のねらいの一つとなっている。

表1 生命倫理に関連する道徳教材

	出版社	学年	資料名
①	東書	1年	いのちって何だろう
		2年	奇跡の一週間
		3年	あなたはすごい力で生まれてきた
	日文	1年	ゆうへー生きていてくれてありがとう
		2年	体験ナースをとおして
		3年	希望
	光村	1年	捨てられた悲しみ
		2年	命が生まれるそのときに
		3年	あの日 生まれた命
	教出	1年	あなたが うまれた ひ
		2年	たったひとつのたからもの
		3年	ニワトリ
②	東書	3年	人間の命とは〔延命措置〕
	日文	3年	臓器ドナー
	光村	2年	つながる命〔脳死・臓器移植〕
	教出	3年	命の選択〔延命措置〕
		3年	家族の思いと意思表示カード

（筆者作成）

教材の二類型に対応して、〈いのちの倫理〉教育の方法についても、以下のような分類が可能である。一つは、生徒個々人の感情に訴えて「生命の尊厳」等の諸価値に迫る授業であり、類型①の教材を用いて効果的に行われうものである。大谷いづみの分類に従えば、これは一般に「いのちの教育」と呼ばれ、「〔生命誕生の神秘とかけがえなさ〕」を性教育の一環として扱い、生命の一回性



の究極の形として「死」を扱う<sup>(4)</sup>。また、その際、死生学 thanatology をバックボーンとして、死と死にゆくことを見つめる取り組みが広く行われている。こうした実践は、いのちの教育の下位区分として、特に「死への準備教育（デス・エデュケーション）」とも称される<sup>(5)</sup>。これらの方法に対して、類型②の教材による狭義の「生命倫理教育 bioethics education」が、近年、盛んになされるようになった。こちらは生命倫理学を学問的な基盤としながら、方法論としては、後で見るコールバーク派のモラルジレンマ授業と結びついて展開されてきた。

以上のように、〈いのちの倫理〉を扱う授業は、現在、大きく二つのアプローチからなされている。ところで、生命倫理との結びつきが深い学習内容が、最終学年において中心的に実施されていることは、注目に値する。社会科（公民分野）や理科（生物分野）など他教科の知識を前提とするという事情もあるだろうが、いずれにせよ〈いのちの倫理〉が狭義の「生命倫理教育」に収斂する構成になっているように見受けられる。

#### 4. 道德教育における選択の実践の意義

##### 4.1. インカルケーション

以下では、より一般的な見地から道德教育の理論と方法について考察し、そうする中で、いくつかの代表的な授業方法と〈いのちの倫理〉教育との接合を試みる。また、各方法の背景にある教育理論を手掛かりとして、道德科において〈いのちの倫理〉を取り扱うことの意義を改めて検討する。

日本で行われている道德授業の実践的方法と、そのバックボーンとなる理論の多くは、アメリカ合衆国において発展を遂げてきた。具体例を挙げれば、大きくインカルケーション、モラルジレンマ、価値明確化という三つの理論、ないし諸理論に基づく方法が、アメリカにおける道德教育の潮流を形作っている。

中でもインカルケーションの歴史は古く、いわゆる伝統的方法として多くの学校現場において実施されている。その起源を辿れば1880年から1930年にかけて盛んであった品性教育運動にまで遡られるが、考えの要諦は、近年のインカルケーションの推奨者であるウィンの言葉を通して明確に知ることができる。彼は「将来世代に適切な価値を伝達することは、大人が担う最も重要な責任の一つ」<sup>(6)</sup>であると述べ、伝達すべき価値が予め存在すると考える。こうした所与の価値の一例として「十戒 Ten Commandments」<sup>(7)</sup>が挙げられることは、インカルケーションが道德の命令理論 Command Theory の一種であることを象徴的に示している。つまり、道德とはウィンが言うところの「正当な権威 Legitimate authority」<sup>(8)</sup>によって制定される命令なのであり、個人

はこの命令に従うとき正しく、それに背くとき不正と評価されるというわけである。

インカルケーションにとって、道德教育とは、まずもって「教え込み indoctrination」によって完遂されるべき大人の任務である。つまり、一方の教師に対しては、伝統的な諸価値を内在化した先人、ないしは正当な権威の代表の役割を求める。そして、他方の生徒については、教師（その背後には共同体が控えている）の価値観によって染め上げられる純粹無垢な存在であると自明のごとく考える。日本では、戦前の「修身」の中に、儒教道德と結びついた「徳目主義」という形で、上記の教育モデルとの類似を見出すことができる。戦後においては、内容項目（徳目）から儒教的な色合いが取り除かれたものの、おそらくはアメリカ流教育理論の受容も相まって、方法論としての徳目主義がいまだ根強く残っている。たとえば『中学校学習指導要領』を開くと、実に22にわたる内容項目が列挙されており、また、それぞれに付記される「指導の要点」は、いずれもまさに命令の色合いの強いものとなっている。（例：礼儀「礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとること」）

だが近年、価値観の多様化が進むにつれ、インカルケーションの限界が指摘されるようになった。その背景には、1950-60年代の公民権運動や女性解放運動など、既存の価値観の転回を迫るさまざまな社会的動向があった。そうした動向の一つに、医療技術の進歩も挙げられるであろう。これによって、文化ごとの伝統的死生観は、現代医療という共通の文脈の中で推し量られる、画一的な死生観に取って代わられた。また、一見このことと相反するように映るが、医療行為における選択の多様性と相関的に、「よい生／よい死」という概念に多様な意味が付与されるようになる。すなわち、「生命の尊厳」という徳目は、各文化の「正当な権威」から解放され、代わって、選択の主体である各個人に、この徳目が内包する多様なモラルコードを設定する任が負われる。

加えて、インカルケーションは、個人の中で起こる価値の受容プロセスを正しく捉えていない点で、大きな問題がある。子どもは、価値に関して白紙状態にあるわけでは決してなく、また自己の経験に先立って存在する価値を、無批判に受け入れるのでもない。むしろ、子どもは自らの選択において能動的に価値を受容しているのである。この点、インカルケーションは、価値の受容ということ「伝達」という表象のもと、過度に硬直的に捉えている。ところが実際には、価値と個人、文化の間には、より動的な関係が認められるであろう。すなわち、各個人がみずからの選択のなかで価値を設定し、さらに、多くの人々に共有される規範が共時的に形成されるに至る。そして、この共通の規範が、文化的エートスないしは価値の範型として、再び次世代の構成員によって

批判にかけられる。このような関係である。したがって、どのようなエートスも絶対的ではない。実際、上で見た社会的動向は、既成の価値観の大規模な転換をうながす画期となる出来事であった。

医療技術の進歩がもたらす価値観の転換は、死生観の個人－相対化ということを核心において含んでいる。これにより、「生命の尊厳」は一義的な徳目ではなく、むしろ、個別の諸行為に関係づけられた複数のモラルコードの体系、ないしは、並存する複数の価値体系に付される共通の表題として捉えられるようになった。このような意味での価値の選択を個人に迫る現代医療は、これまで暗黙裡になされていた選択を可視化し行為主体に自覚させることに、倫理的な意味をもつ。したがって、道德教育を生命倫理と結びつけて行うとき、指導者のねらいは、生徒が価値の受容の前提となる主体的選択を効果的に学び取ることにあるのである。次に見るモラルジレンマは、このことを中心的なねらいとする授業方法の一つである。

#### 4.2. モラルジレンマ

『中学校学習指導要領解 特別の教科 道德編』では、「答えが一つではない道德的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道德」、「議論する道德」への転換を図る」ことが強調されている<sup>(9)</sup>。現代医療が生み出す葛藤状況は、間違いなく、ここで言及される類の道德的な課題である。その際、解決に向けて求められる指針は、前もって与えられる徳目のようなものではありえない。むしろ、それは、考え議論する過程を通して漸進的に個人の中で形成され、集団の中で合意されていくべきものである。1960年代以降のアメリカ教育界の展開に通底するのは、従来型のコンテンツモデルの教育観に対抗する、プロセスモデルという新しい見方である。すなわち、教えるべき価値項目（内容）を所与のものとして素朴に措定することをやめ、代わって、子どもの内面において進行する価値の形成プロセスを援助し、その内実を正確に記述するよう努める。そして、この内的プロセスとの相関において、当該主体「にとつての」価値の意義を一人称（生徒）の視点から反省させ、また三人称（教師）の視点から評価する。以上が、この教育観の要諦である。

この方法では、価値の相対性ということが積極的な意味をもつ。つまり、生徒一人ひとりが自らの経験に基づいて異なる価値を受容＝選択することが重要とされる。この考えの背景には、一つに、現代社会の道德的課題は一つの答えを見出したいという事実があるが、それ以上に本質的な点として、価値は一人称主観において構成される理念の対象であるという、哲学的な認識があるであろう。

もちろん、相対主義の基底にある寛容性の美德が、「なんでもよい」という無責任な態度に堕すことがあってはならない。プロセスモデルもまた、たとえ徳目主義のように価値自体を素朴に措定するのではないにせよ、子どもが至りつくべき何らかの価値観を想定するはずである。一つの価値を導いて終結する単発的経験ではなく、むしろ、よりよい価値観を目指して絶えず反復される重層的探究—それは授業時間を超えて子どもの生活全体にまで及ぶ—こそが、このモデルが掲げる「プロセス」の眼目であろう。であれば、そこで目指される「よさ」とは何だろうか。この問題について、プロセスモデルの一つ、モラルジレンマ授業を手掛かりに考える。

私見では、モラルジレンマ授業の根底にあるのは、価値（対象）と価値を形成する過程（思考）との相関分析という方法論である。この方法論において、価値のよさは、その価値を通用させる手続きの正当性という観点から評価される。われわれは、この授業の理論的な支柱であるコールバーグ派の認知発達理論を、このような相関分析として理解することができると考える。そうすることで、道德科における評価の問題（生徒の道德性をどのように評価するかという問題）に有力な答えが与えられる。

コールバーグは道德性を一種の認知能力として捉え、この能力の発達について、ピアジェの認知発達理論を手掛かりとして分析する。通常、人はいくつかの道德規範を受け入れ、これらの「認知的シエマ」を大前提として道德判断を導いている。ところが、ときにわれわれは、既存のシエマから一義的な道德判断を導出できないという「認知的不均衡」に置かれることがある。たとえば、有名な「ハインツのジレンマ」において、われわれは「法律の遵守」と「生命の尊重」という二つの行動原理の間で板挟みになる。これがモラルジレンマという状況である。コールバーグによれば、このような状況下で人は二つの認知的シエマを調節し、「より高い均衡への認知構造の再組織化」<sup>(10)</sup>を実現しうる。そして、これこそが、彼の考える道德性発達にほかならない。

このような発達過程は、「論理－数学的能力の発達段階」と類似した形式を有すると言われる<sup>(11)</sup>。この類似性をどの程度厳格に受け取るべきか明らかではないが、コールバーグは「道德判断が感情の表現であるという情緒主義者 emotivist の考えは誤り」であると述べ<sup>(12)</sup>、少なくとも、道德の言葉（「～べきである」「～べきでない」「正しい」「不正である」）の起源を個人の感情に求める考えに対して明確に異を唱える。彼にとって道德の基盤は、むしろ論理ないし論理を正しく導く理性である。つまり、正しい論理によって導かれる判断のみを受容し、通用させるという、論理主義が、彼の基本的な立場である。

ここで言う「正しい論理」は、最低限、次の三つの要件を満たす必要がある。第一に、推論の手続きが論理的な意味で妥当であること。第二に、前提となる事実判断が真である（事実と合致している）こと。第三に、前提となる基本的な価値判断が妥当性を有すること。ここで問題となるのは、価値判断について言われる妥当性の意味である。コールバーグにとって、この妥当性は「万人に通用する」という意味であり、理想的にはカントの定言命法において実現される判断の性格を表す。まとめると、基礎的価値判断といくつかの事実判断を前提として、そこから個別の道德判断を論理的に導出するわけである。われわれが「価値」と呼ぶものは、厳密には、基礎にある価値判断のことであり、この価値の妥当性が、基礎づけられた道德判断の妥当性を保証する。そして、ある価値や道德判断一般について「よい」と語るとき、われわれは、定言命法の理想との比較において、それらの妥当性を相対的に評価しているのである。

ところで、コールバーグは、道德性の発達プロセスを3水準6段階に分けて図式化した(表2)<sup>(13)</sup>。価値（以前の言葉では「認知的シエマ」）どうしの葛藤を抱えたとき、人は新しい価値の再構成を迫られる。こうして獲得される価値が以前のものに比べて妥当性で勝るならば、その人は道德性において発達したと評価される。表2は、6つの異なるタイプの価値を妥当性の低いものから順番に列挙したものと読める。したがって、より高い段階に挙げられる価値を受容し、そこから個別の道德判断を形成する人（そして、その価値を行動原理として行為する人）は、そうでない人よりも高い発達段階にあると考えられる。

上の理論を実践に移したのがモラルジレンマ授業である。この授業では、主に読み物資料を用いて、あるモラルジレンマを生徒に提示する。その後、教師は「あなたならどうするか」そして「なぜそうするのか」を生徒に問う。つまり、状況と結びついた個別の道德判断と、その判断を受容する一般的な理由とが、一体的に検討されるのである。判断の理由を重要視する意図は、一つに、前提にまで遡って判断の形成過程を論理的に吟味し、場合によっては、そこに含まれる誤謬を修正することがある。加えて、より本質的なねらいとして、前提に含まれる価値的な要素に気づくとともに、その妥当性について他者と討議するなかで、より普遍的な価値の追求に繋げていくことが挙げられる。このように、自己の思考に対する反省的なクリティカルシンキングを通じて、道德に関わる認知能力に発達もたらされると期待されるのである。

表2 道德性の発達段階

- |     |   |
|-----|---|
| I   | 慣習的水準以前   |
| 1   | 罰回避と服従への志向—行為の善悪は、その行為の外的な結果が人から褒められるか、罰せられるかによって判断される。           |
| 2   | 道具的相対主義への志向—行為の善悪は、その行為が自己の欲求や利益を充足するのに役立つかどうかによって判断される。          |
| II  | 慣習的水準   |
| 3   | 他者への同調ないし「良い子」志向—他人から褒められることや、他人とよい関係を持つことを意図して、道德判断がなされる。        |
| 4   | 法と秩序への志向—義務を果たし、権威を尊重し、既存の社会的秩序を維持することを意図して、道德判断がなされる。            |
| III | 慣習的水準以降（自律的、原理化された水準）   |
| 5   | 社会契約的な遵法への志向—正しい行為は、個人の権利と価値観を考慮しながら、社会全体から承認されるよう一定の手続きを経て定められる。 |
| 6   | 普遍的な倫理的原理への志向—正しさは、論理的普遍性と一貫性に照らして、自己選択した原則（定言命法）に従う良心によって定められる。  |

(Kohlberg, 1971)

既に見たように、生命倫理教育とモラルジレンマ授業は極めて相性が良い。しかし、その相性の良さに、大きな落とし穴があるのではないだろうか。本来、モラルジレンマ討議は、定言命法の理想を志向しながらも、特定の価値内容にコミットすることなく、多様な価値に向けて開かれた状態で行われるべきである。ところが、医療の葛藤を題材にとるとき、「自律尊重の原則」など生命倫理学の分野で主流をなす思想が、望ましい価値として先取りされる恐れがある。具体的に教科書教材を見ながら確認しよう。「命の選択」（光村）という教材は、祖父の延命措置をめぐる「僕」の葛藤を描いている<sup>(14)</sup>。祖父の意向に反して延命措置を行ったことの賛否が、中立的に問われているように見える。しかし、物語で描かれるいくつかの情景は、祖父の決定を蔑ろにしたことに対する悔恨の念を髣髴させており、図らずも、特定の価値観を共有するよう読者を導くように思われる。

また、この教材に限らず、多くの教材は「脳死状態になった姉の臓器を提供する／しない」（「家族の思いと意思表示カード」（教出））など、医療行為の決定ないし代理決定を迫る内容になっている<sup>(15)</sup>。その根底には、理性的な存在者として自律的に選択することをよしとする思想がある。つまり、生命倫理教育の従来的なやり方は、



多様な価値に開かれつつ、ただ一つ「自律尊重の原則」を動かし得ない所与として保持しつづける。こう言ったからといって、もちろん、この原則を否定するわけではない。ただ、典型的な生命倫理教育において、この原則の外にあるパースペクティブが除外されてしまうこと、そのため、そこから眺められる生と死の豊かな内実がことごとく捨象されてしまうこと、これらのことを危惧するのである。

## 5. 〈いのちの倫理〉に向けて

生命倫理教育が問題にする選択は、人生の終末期に局在化された、なおかつ、人生というプロセスそれ自体を対象と化す、究極の選択である。そこでは、「どう死ぬか」という問いは、将来においてはじめて現実のものとなる「死に方」の問題に置き換えられる。つまり、生命倫理教育は、来るべき究極の選択をよりよく遂行するための予行演習であり、「転ばぬ先の杖」という役割を担うであろう。

上記の問題設定は、たしかに〈いのちの倫理〉への一つのアプローチではあるが、しかし、おのれの生の価値を生のただ中にある一人称主観の視点から評価するという、現象学的なアプローチとは別のものである。そして、このアプローチこそが、現在の生命倫理教育に欠けている要素ではないだろうか。生を一個の対象として捉える特殊な視点を獲得する以前に、私は生を遂行する主体として在るのであって、生を客体化する第三者のようにそこから分離されない。主客未分化のこの体験の流れの中で、そのつど関心の対象が顕在化し、ときにはその後の人生の進みゆきに影響する選択肢という相貌をもって現れてきもする。こうして、人生は連続的な選択のプロセスとして主体によって意味づけられ、また、そのプロセス固有の傾向性ないし主体独自の選好が形作られる。その結果、人生は私に対して独特の価値の相貌を持って現れるようになる。人生を覆うこの価値は、自律的に選択されたものではなく、むしろ体験の流れの中から自ずと生成してくるものである。

上の素描は、人生の選択やそれと関わる生命の価値について、新しい見方を示している。以下では、プロセスモデルのもう一つの潮流である価値明確化論を手掛かりに<sup>(16)</sup>、この見方を補強し、さらに〈いのちの倫理〉との接点を探る。

価値明確化論は1960年代以降、アメリカの教育界において大きな影響力をもっている道德教育論の一つである。その提唱者L・E・ラスらは、著書『価値と教授』で「価値 values をではなく、価値づけ valuing をこそ強調する」と述べる<sup>(17)</sup>。つまり、価値を自体的な所与のように扱うのではなく、価値づける主観の作用との相

関関係のなかで解明しよう、という提言である。彼らによれば、「人生に方向性を与える」<sup>(18)</sup> 生きた価値は、個人を外部から統制する既存のモラルコードを括弧に入れる（これは彼らの言葉ではない）ことで、はじめて経験の内側から正確に看取されるようになる。というのも、そうした価値は「個人の経験の結果」<sup>(19)</sup> として常に経験に依存し、また、経験の流れに即応する仕方であえず生成の途上にあるからである。したがって「異なった経験は異なった価値を生じさせ」、また「経験が蓄積し変化していくと、個人の価値も修正される」という相対論が帰結する<sup>(20)</sup>。

価値明確化論と道徳性発達理論は、各個人において進展する価値形成の過程を重要視する点で軌を一にする。しかし、両者が想定するプロセスのモデルの間には、大きな違いが認められる。単純化して言えば、後者の合理論的モデルに比べ、いくつかの点において前者が採用するモデルは遥かに経験論的である。まず、ラスらは「価値の指標 values indicators」<sup>(21)</sup> と呼ばれる心的事実、つまり諸個人の願望や感情、態度などが価値の素材であると考え。もちろん、それらは価値そのものではないが、「その中から価値が育ってくる」もの、「価値に向かってはいるが」価値の「基準のすべてを満たしてはいかないもの」であるとされる<sup>(22)</sup>。では、その基準とはいかなるものか。これに関して、彼らは価値を満たすべき七つの「必要条件」<sup>(23)</sup> に言及するが、大略、以下の3条件にまとめられるであろう。すなわち、①～③のすべてを満たすとき、そのときに限り、人物Pにおいて「行為Aは好ましい」と「行為Aは価値がある」は同値である。

人物Pが、行為Aを

- ① 複数の選択肢の中から、結果を十分に考慮したうえで自由に選択する。〔選択〕
- ② 幸福感を抱きながら、他者に対して肯定できくらしいに尊重する。〔尊重〕
- ③ 人生のあるパターンになるまで繰り返し行う。〔反復〕

上の3条件は、情緒主義 emotivism に引き寄せて解釈するとき、最もよく理解されるであろう<sup>(24)</sup>。ここで情緒主義とは、価値言明を、何らかの客観的なものについての記述とは別のタイプの言語表現、すなわち主観的感情の表出として理解する倫理学的立場である。このとき、①で言及される「選択」は、合理的な思考に基づく自己決定というより、むしろ感情との適合いかに応じて自ずと形成される選好 preference を意味する。（ただし、結果についての「考慮」の重要性は強調されなければならない。ここで考慮が言及される理由は、後で論じるように、考慮の欠如が感情を反映しない歪んだ選好を

形成することに繋がるからである。)したがって、「自由」という選択の遂行様態についても、たとえば欲求などの利己的傾向に抗って為すという「自律」の意味ではなく、心理・物理的な阻害要因によって妨げられることなく為されるという、消極的自由の意味で解されるべきである。

このような選択を他者に向けて開示し、それによって個人の選好に一段高い正当性を付与するのが、②に挙げられる「尊重」というメタ評価である。つまり、個人の選好を正当化するものは、再び、ある行為を是認することへの(他者への表明を伴う自覚的な)是認だという。このように、ラスらは価値の由来を、徹頭徹尾、個人の心情の中に見出そうとする。もちろん、この理論も単なる感情と真正の価値との間に差異を設けるが、そのわけは、理由づけなど感情以外の要素が後者に付け加わると考えるためではない。ある行為や物事を是とする自己の感情そのものを自覚的に肯定することによって、その感情を真にわがものとする点に、真正の価値の優越性が認められるのである。そうした価値を形成するために、人は、感情の一回的な表出や系統性をもたない諸感情の断続的な表出に止まることなく、自らが是認する行為の類型を反復的に遂行する必要がある。これが③に挙げられる条件である。

ラスらが考える教師の役割は、あるテーマをめぐる対話や作文などの方法を通して、生徒の側での価値形成を援助することである。〈いのちの倫理〉教育に関しても、とりわけ情緒に訴える諸教材(類型①)を用いて、効果的な援助がなされうだろう。

ところで、ロジャーズの人間性心理学や、その価値づけ過程論が、ラスらに理論的な基盤を与えたと言われる。ロジャーズによれば、人は、既成の「観念的価値 conceived value」と内なる感情との齟齬に由来する心理的不適応を克服し、「感情の流れの中に自由に生き」始めるとき、生の指針を自己自身において確立する「成熟した人間 mature person」となる<sup>(25)</sup>。彼が目指すこのような人間像は、行為を通して自己の性向を形成しつつ、同時に、この性向に即した行為を習慣化していく人という、徳倫理的な人間像にも重なるであろう。価値づけ過程を重視する人々は、各個人の生の形式から切り離しては語りえない固有の人格を陶冶することに、教育の目的を据える。そして、このような理念こそ、合理的選択に重きを置く生命倫理教育において軽視されがちなものだと思われる。

もちろん、科学技術の発展状況や現代医療にかかわる客観的事実についての知識を欠いたまま道徳性を育むことを目指すことになれば、「情緒主義的単純化」<sup>(26)</sup>とも呼べる底の浅い思考態度を生徒に植え付けることにもなりうる。しかし、だからといって情緒に訴える教育の利

点が否定されるわけではない。その利点とは、生と死について生活のバックグラウンドに基づいて自由に語る寛容性を養うことにある。また、「どう生き、どう死ぬか」を一人称の経験の中で現れる実存的な問いかけとして立ち上がらせるきっかけとして、感情に訴えることは必要不可欠である。

おそらく情緒主義批判は、価値判断における感情と理性の本来は相互的な働きを、過度に切り離して理解することに由来するであろう。快楽主義への批判としてよく用いられる議論に、ある行為は是認感情を引き起こすからよいのではなく、逆に、客観的によいかは是認感情を引き起こすのだ、というものがある。ある行為が客観的によいということは、基本的原理といくつかの客観的事実の知識から推論的に導かれうる。われわれは、これらの知識を前提とする感情のみを、正しい感情として受け入れるであろう。なぜなら、誤った知識に基づいて生じる感情をわれわれは真に望まないからである。このことは「適応的選好形成」に関するエルスターの議論からも明らかである。個人は「自身の渴望をその実現可能性に応じて調整する傾向」を有しており、手の届く範囲内のもので満足するよう選択に先立つプロセスによって制限されることがある<sup>(27)</sup>。たとえば情報の制約は、そうした制限の一つである。われわれは、このような制限の下での選択を、たとえそれが満足感を与えてとしても真に望んではいないのである。

アリストテレスは「喜ぶべきことを喜び、苦しむべきことを苦しむ」よう導くことが教育の目的だと言う<sup>(28)</sup>。感情は理性が定める適切な行為を後押しする限り一種の徳なのであり、思考に従うこの「性格の徳」に向けて人格を陶冶することが教育の目的であるというわけである。たしかに理性と感情の調和は、多くの場合、相互の葛藤の末に感情の変容において実現されうるのであろう。だがその場合でも、感情が価値形成にとって不可欠の要素であることに疑いの余地はなく、このこと自体は価値の合理的形成モデルを受け入れることと何ら矛盾しない。だとすると、クリティカルシンキングの名のもとに情動の教育を排除することは、非常に偏った行論であると言わざるをえない。

さらに言えば、たんに感情に耳を傾けるだけでなく、合理的な手続きから下された判断を感情の声に従って保留する余地すら残すべきである。それにより、自己の決定に対するさらなる吟味の可能性が開かれる。たとえば、祖父の治療停止を扱った上述の教材を思い出そう。ある生徒は、QOLや自律尊重など生命倫理学において主流である基本原則や、延命措置が必ずしも患者本人の意思に従ってなされていないこと、治療の見込みのない延命が患者やその家族に精神的な負担を強いる場合があること等の諸事実を考慮し、その結果「延命措置はすべ



きでない」という結論に至るかもしれない。しかし、このとき生徒に何かしらの否認感情が抱かれているのであれば、他ならぬその理由（背景）を自身の経験の中に求めていくよう、教師は促す必要がある。道徳授業において、こうした働きかけこそ、生命倫理の諸課題と個人の生活とを橋渡しするための中心発問に位置づけられるべきである。

合理的選択と感情的選好との齟齬はそれ自体ごくありふれた状況と言える。特殊な問題があるとすれば、いくつかの倫理原則が絶対的な大義とみなされるとき、そこから帰結する選択肢があたかも全体の声であるかのように絶対視されることである。そして、これによって別の選択が抑圧され、また、その選択に価値を与える生活のバックグラウンドが軽視されるとき、事態はいよいよ深刻なものとなる。いわゆる「滑り坂理論」において危惧されるのは、まさにこうした事態である。だとすれば、この滑りやすい坂に歯止めをかけるためには、結局、われわれ一人ひとりが自己の生の全体から紡がれる固有の死生観を尊重していくほかない<sup>(29)</sup>。と同時に、異なる背景をもった他者の視点に触発される仕方、自己に対して新しい選択の可能性を開き続けることが肝要である。

生命の取り扱いが画一化されつつある今、学校教育においては、生命にかかわる個人の体験を尊重し、生活感情に即応した多様な生の語りを許容する、そのような〈いのちの倫理〉が求められているのではないだろうか。

## 6. おわりに

道徳性発達理論と価値明確化論という二つの理論を手掛かりに、道徳科との関係から生命倫理教育の意義と課題について考えてきた。「命の選択」と呼べる現実の諸問題に対して、よりよい決定を導くための指針を与えることが生命倫理学の一つの目的だといえる。だとすれば、生命倫理学をバックボーンとする道徳科の取り組みが、この目的を踏襲することは当然であろう。だが、道徳授業は、個別の状況への対処の仕方を考えるというのでは不十分であり、本来、より広い視野、深い視座から「生きる指針」を探究する場であるべきだろう。具体的には、「命の選択」と言うときの、その選択の意味を感情的な選好にまで広げ、あるいはまた「よい選択」と言うときの、そのよさの意味を、選択が切り開く生全体との関係から深く理解する必要がある。

発達理論が指摘するように、新しい状況を前にして行為の正・不正を論理的思考によって判定できるようになること、もしくは、そのような能力を有する合理的な判断主体を育成することが、道徳教育の一つの目的であろう。しかし、それだけでなく、生活の全体を通してある

種の性格を陶冶するきっかけとなること<sup>が</sup>、道徳教育の本質的な役割なのである。そのためには、状況から触発される自分自身の感情や、感情の背景にある自己自身の生を見つめ直す取り組みが、重要な意味を持つ。その取り組みの中で、「どう生き、どう死ぬか」が実存的な問いへと高められるのである。

## 註

- (1) 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1989年3月、117頁。
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2018年3月、157頁。
- (3) 『日本教育新聞』2019年3月18日。
- (4) 大谷いづみ「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―医療・看護・介護・教育をつなぐ』有斐閣、2005年、334頁。
- (5) 同上。
- (6) E. A. Wynne, "Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools," in L. P. Nucci (ed.), *Moral Development and Character Education* (Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1989), 19.
- (7) Ibid.
- (8) Ibid.
- (9) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』教育出版、2018年、2頁。
- (10) L. Kohlberg, "From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development," in T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (New York: Academic Press, 1971), 183.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid., 184.
- (13) Ibid., 164f.
- (14) 杉中康平・田沼茂紀他『中学道徳 3 きみが いちばんひかるとき』光村図書、2019年、138-142頁。
- (15) 林泰成・貝塚茂樹・柳沼良太他『中学道徳3 とびだそう未来へ』教育出版、2019年、126-127頁。
- (16) 二つのプロセスモデルの比較研究として以下の拙稿が挙げられる。梶尾悠史「価値づけ過程モデルに基づく道徳教育の批判と展望―自然と規範の二元論を超えて―」『奈良教育大学紀要』第69巻第1号、2020年、63-72頁。
- (17) L. E. Raths, M. Harmin and S. B. Simon, *Values and Teaching, Working with Values in the Classroom* (Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1966), 9.
- (18) Ibid., 26.
- (19) Ibid.
- (20) Ibid.
- (21) Ibid., 29.
- (22) Ibid.
- (23) Ibid., 27. 本稿ではラスらが挙げる以下の7条件を3条件にまとめた。
  - I 選択すること
    - (1) 自由に
    - (2) 選択肢の中から
    - (3) 各々の選択肢の結果についての十分な考慮の後で
  - II 尊重すること
    - (4) 大切に、その選択に幸福感を抱きつつ

- (5) その選択を進んで他の人に対して肯定できるくらいに
- Ⅲ 行為すること
- (6) その選択したことを行うこと
- (7) 人生のあるパターンになるまで繰り返し行うこと
- (24) ここで筆者が念頭に置いているのは、C. L. スティーヴンソンの情緒主義である。Cf. C. L. Stevenson, *Ethics and Language* (New Haven: Yale University Press, 1944). 価値明確化論を情緒主義に引き寄せて読み解く試みとして、次の拙稿が挙げられる。梶尾悠史「価値と言語—道徳教育における「価値の明確化」の意義」『モラリア』第24号、2017年、48-71頁。
- (25) C. R. Rogers, "Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 68, No. 2 (1964): 57.
- (26) 高木雅史「中学校「特別の教科 道徳」における生命倫理に関する内容の取扱い方に関する覚書—高校「倫理」教科書の生殖技術に関する叙述分析から考える」『教育学論集』第58巻、2016年、29-53頁。
- (27) ヤン・エルスター（玉手慎太郎訳）『酸っぱい葡萄 合理性の転覆について』勁草書房、2018年、182頁。
- (28) アリストテレス（神崎繁訳）『ニコマコス倫理学』岩波書店、2014年、70頁（1104b）。
- (29) たとえば臓器提供の選択は、功利性の原理だけでなく、何より自分自身の死生観に照らして検討すべき問題である。以下の拙稿を参照。梶尾悠史「脳死への想像力—臓器提供の主体的選択のために」『思索』第46号、2013年、27-49頁。
- 本論文は「京都生命倫理研究会」（2021年6月12日、オンライン開催）において口頭発表した資料を加筆修正したものである。