

実践報告

高等学校における道德教育の研究 —公民科「現代社会」の生命倫理の単元における実践—

鬼崎 皇太*

【要約】本研究は、高等学校において、道德教育がどのように実践可能か明らかにすることを目的とした。そこで、道德的判断力、批判的思考力の育成を目指し、公民科「現代社会」の授業において、様々な問題に対して生徒が熟考する機会を設けた。授業の最後に生徒の考えを記述してもらい、それを分析、考察した結果、生徒の考えに変容が見られるなど、一定の成果が得られた。

【キーワード】高等学校の道德教育、批判的思考力、道德的判断力

1. 問題と目的

1-1 道德教育の位置付け

2015年3月27日、学校教育法施行規則及び学習指導要領の一部が改正され、領域として特設されていた道德の時間が「特別の教科道德」として、教育課程上新たに位置づけられた。小学校では2018年度から、中学校では2019年度から「特別の教科 道德」が全面実施されることになった。それに加えて、平成30年に告示された高等学校学習指導要領には、「道德教育の充実」という節が設けられるなど、高等学校においても道德教育が求められている。日本倫理道德教育学会(2019)は、「高等学校公民科においては新科目『公共』が必履修科目とされ、これをいわば一階として二階に選択科目『倫理』が置かれるという構造となる。ところで、小中学校における道德および高等学校公民科(新科目『公共』および『倫理』)は共に在り方生き方教育として位置づけられている。特に『倫理』『公共』は高等学校における『在り方生き方教育』の中核をなす科目とされており、まさに高等学校において小中学校における『道德』を発展的に継承するものと位置づけられているのであるが、このことは一般にはあまり認識されていない。」と言及しており、こういった主張からも高等学校における道德教育が求められていると言えるだろう。そして、平成30年告示公民科学習指導要領解説には、「中学校特別の教科である道德の内容として定めている22項目の中にも、『公共』の内容と共通していたり、あるいは関連の深い項目が多く含まれていたりする。したがって、『公共』の指導においては、このような中学校の道德教育における指導を受け継ぐよう、十分関連を図る必要がある」との記述があり、また「倫理」における改善・充実に関して「『倫理』では、小・中学校社会科で活用した『現代社会の見方・考え方』や必履修科目『公共』で働かせた『人間と社会の在り方についての見方・考え方』を基盤に、『公共』で習得した選択・判断するための手掛かりとなる概念や古今東西の幅広い知的蓄積を通してより深く思索するための概念や理論等を活用し、生命、自然、科学技術、福祉、文化と宗教、平和など、正解が一つに定まらない現代の倫理的な諸課題を協働して探究し、自立した人間として他者と共によりよく生きる自己を育む科目とした」という記述がある。

上記のように、道德教育の充実が目指されているが、道德教育における目標とは何だろうか。高等学校学習指導要領には「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階

にあることを考慮し、人間としての在り方生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること」と記載されている。また、中学校の道徳教育、道徳科の目標に注目すると、学習指導要領総則には道徳教育の目標として「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」が掲げられ、一方で道徳科の目標については「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と記載されている。中学校、高等学校どちらにも「生き方」や「よりよく生きる」といった言葉が見られるため、社会で生きるために必要な力を養っていくことを目標にしていると言えるのではないだろうか。

また、文科省は「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける取りまとめについて(案)」において、「高等学校における道徳教育は、人間としての在り方生き方に関する教育の中で、小・中学校における『特別の教科である道徳』(以下『道徳科』という。)の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしなが、自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していく。これらは様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより形成されてくるものであり、人間としての在り方生き方に関する教育においては、教師の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習とすることが重要である。」と述べている。諸価値の理解に基づきながら、選択基準、判断基準の形成を求められているため、生徒自身が主体的な判断をくだすような場面を設けることが高等学校の道徳教育には必要ではないだろうか。そして、教員の役割としては、価値の押し付けや考え方を授業で講義することではなく、問題提起を行うことではないかと考えることができるのではないだろうか。

以上のような面から見ても、道徳教育は学校教育の根底にあたる人格の形成や、生きる力のうち「豊かな心」の育成にも該当する重要な教育活動であり、社会に出る前の生徒たちにとっても必要な活動であると言う事ができる。これまでの経験から形成された価値基準を揺さぶり、それらを見つめ直すことによって、生徒の道徳性の発達に影響していくのではないだろうか。

1-2 道徳教育に関する先行研究

道徳教育の充実が目指される中で、学校現場では、どのような実践がされているのかについて、紹介していく。また、高等学校における道徳教育の実践例は比較的少ないため、中学校の道徳科の授業実践も紹介する。

1-2-1 中学校での実践事例

まず、中学校の実践事例について、今回紹介するのは鈴木(2019)の実践である。内容項目C「遵法精神、公德心」という価値項目で、中学3年生に実施された道徳の授業である。教科書の題材を教材として扱い、生徒に法や決まりの意義を正しく理解させ、それを尊重することで責任ある行動を実現しようとする態度を養うことを目標にしている。教材の概要は以下の通りである。退職後も動物園で働くことを生きがいにしてきた主人公が、規則を破り子ども達を入園させてしまう。しかし、閉園時間になっても子どもが姿を現さず、捜索することになり、子どもは無事に保護される。子どもの母

親からお礼の手紙が届いたものの、動物園からは懲戒処分の通告が届く。この2つの手紙を見て、晴れ晴れした顔で主人公が新しい道を歩もうとするというのが、物語の概要である。この教材を通じて、決まりを守ることの意義に迫ろうとしている。この授業の中心的な発問は以下の三つである。第一に「決まりを守ることはなぜ大切か」という問いで、生徒をねらいとする価値へ方向づけを行う。第二に、教材の概要を把握した後で「なぜ主人公は規則違反だと知りながら子どもを園内に入れたのか」と問い、主人公に対して自我関与をさせていく。第三に「主人公は何を考えたから、新たな出発ができると思ったのか」と問いに対して、生徒の「自分の生き方を考えさせてくれた」という回答から派生して「主人公は何を大事にして生きたかったのか」というまとめの内容につなげる問いである。最後には、生徒に振り返りをさせ、生徒の考えを共有し、まとめとしていた。

1-2-2 茨城県における高等学校での実践事例

次に茨城県の事例を考察する。茨城県では、高等学校においても、道徳が必修化され、実施されている。ここではどのような考えで、道徳教育を実践しているのかを明確にしていく。茨城県では、高等学校の1年生で道徳を必修化し、教育課程上に位置付けている。内容項目も中学校と同様、22項目を設け、読み物資料から構成されるテキスト、各学校が独自に作成したテキストが使用されている。このような立場から、茨城県の道徳の授業は教え込み（インカレケーション）の立場にたっていると長島（2018）は主張している。では実際に、どのような実践が行われているのか。茨城県教育委員会では、実践事例として3つの教材をホームページに掲載している。3つの教材、授業展開に共通しているのは、教材の範読を行い、教材に関連する課題を生徒自身が設定する。その後、課題に関して探究活動を行い、プレゼンテーションにより共有、振り返りを行うというのが一連の展開になっている。このようなインカレケーションの立場に立った実践がある中で「正しい行いが分かっているならば、どのように実践につなげることができるか」という視点から、茨城県ではH28年度からHRの時間の内、年間10回を「道徳プラス」として実施している。実践内容は討議型の授業（モラルジレンマ）、さらに協働型のモラル・スキル・トレーニング（意見を上手に聞く、望ましい関係づくりなど）を行い、生徒の道徳性を高める事を狙いにしている。

1-2-3 高等学校「倫理」における実践事例

最後に高等学校における道徳教育の授業実践について、公民科の倫理における実践がある。渡辺（2011）は、高等学校公民科「倫理」における道徳教育の方法として、規範倫理学の視点とモラルジレンマによる授業構成をしている。単元は9時間の構成で、1時間目と9時間目において、モラルジレンマの授業を展開していた。モラルジレンマのテーマは「新型インフルエンザのパンデミックという状況下で、苦しんでいる10名の患者のうち3名しか特効薬を投与できない。あなたは医者として、誰に投与することを選択するか。」という内容で、生徒に選択させる授業である。2時間目から8時間目までは、規範倫理学の主要な理論を教科書で扱われる思想家を中心に取り上げ、思想内容の整理を行っている。思想家と理論は次のようなものが挙げられている。例えば、カントの義務論、ベンサム功利主義である。また、「モラルジレンマ授業」は、コールバーグの道徳性認知発達理論に基づき、授業で生徒に道徳的葛藤の場面を設定した教材を使用して、ディスカッションや役割取得といった機会を設けながら、問題解決を図らせることで、生徒の道徳性より高い水準に発達させることを目的として行われる授業手法である。

1-3 高等学校における道徳教育の可能性

道徳教育の先行研究について紹介してきたが、実際の学校現場ではどのような状況なのか、また、高等学校でどのように実践していくことが可能かについて整理していく。高等学校の道徳教育と小中学校の道徳教育の違いのもっとも大きなところが、教科としての道徳の授業があるかないかという点である。小中学校、高等学校どちらも、道徳教育については学校の教育活動全体を通じて行うという全面主義道徳教育の考えが学習指導要領にも明記されている。小中学校では、教科として道徳科の授業が実施されており、内容についても、A、B、C、Dの4つの内容項目に基づき、授業が構成、実践される。一方で高等学校において道徳科は設置されていないが、各教科・科目の特性に応じて、指導するというのが学習指導要領の方針であり、その中核となるのが、公民科や特別活動、総合的な探究の時間である。そこで高等学校において、各教科や特別活動の時間で、道徳教育がどのように実践されているのかについて、基盤実習から考察した。実習校はX県立Y高等学校、公立の普通校である。約半年の実習を経て、高等学校の現状と可能性を次のようにまとめた。

まず、現状について、学校現場で考えられている道徳教育というものが「正しい知識を身につける」という段階であることがうかがえた。先述の通り、高等学校での道徳教育については、学校の教育活動全体で行うことが学習指導要領にも明記されている。その中でも、とりわけ中心的な役割を担っているのが人権同和教育講演会や薬物乱用防止・防犯教室などのような講演会であると感じた。人権教育ではハンセン病やコロナを話題にして、それまで不当に権利を侵害されてきた人たちがいること、コロナでも感染者が差別的な扱いをされてしまうことなどを生徒に伝えている印象である。そのような事実があることを知る、そしてそれらを繰り返さないために、こういう行動をしていくべきではないかと伝える、というような構成のように思われた。また、教科による指導も可能であることがうかがえた。今回の実習では物理の授業における道徳教育の実践も参観させていただいた。内容は放射線について扱っており、東日本大震災や福島原発のことが話題になっていた。そこで教科担当の先生がおっしゃっていたのは「放射線について、怖い・危険というイメージを持つのは個人の感覚の問題だが、正しく理解することが大事。正しい知識を身に着けていれば、風評被害や差別的な言動は必ず減少する。」ということである。教科による指導では、正しい知識、適切な理解が道徳教育になりうると考えた。以上のように、高等学校における道徳教育（在り方生き方教育）では、「正しい知」というところに注目がおかれ、学校の教育活動全体（講演会や教科指導、生徒指導など）で行われているのが現状だと言えるのではないだろうか。小中学校とは違い道徳の授業がないため、このような形式で行っていくしかないようにも感じた。また、生徒指導といった面から考えても遵法精神を養うなどの目的で指導をされている場面も見受けられた。さまざまな活動で道徳教育が実践されているというのが現状である。

一方で、次のような実状が挙げられる。それは、現場での道徳教育が「正しい知識」の伝達という段階でとどまっているところである。現状に記述しているのは、主に人権の内容である。人権を守るということは現代の社会では共通理解が得られており、正しい知識と言えるだろう。そのため正しい知識を身につけ、どう行動するかの方針を示すことができるのである。しかし、学校教育で扱う内容すべてが正しい知識と捉えられ、共通理解を図ることができるのだろうか。むしろ社会に目を向ければ、共通理解を図ることが難しい問題の方が多くはないだろうか。また生徒の立場で考えてみる。人権集会を例に挙げれば、不当に権利が侵害された人たちがいること、そのような歴史を繰り返さないように生徒が正しい知識を身につけることは、在り方生き方教育である道徳教育としては適切だろう。しかし、生徒はその正しい知識を受け取るだけの受動的な立場である。果たして、それによって

生徒の道德性は養われていくのか。特に道德性の要素の1つでもある善悪を判断する判断力、思考力というものは育成されるのか。そこに注目し、高等学校における道德教育の実践を考える上では、重要な視点になると考えた。

1-4 本研究での理論枠組み

以上のことから、高等学校における道德教育では、価値の押し付けではなく、生徒自身が考え、選択するという生徒の主体性が必要になると考えた。これまでの生活や道德の授業で、生徒は多様な価値について触れ、それを実感する機会もあるだろう。高等学校においては、この価値について再考し、自己の在り方生き方を見つめるということが実践として望ましいと考えた。そこで、本項では、倫理学の観点や心理学の観点から道德教育に関する理論について整理する。

1-4-1 倫理的な視点

アリストテレスは、私たち人間の行為は何らかの善（幸福）を目指していると主張し、人間にとっての幸福を「よく生きること」と捉えている。そして、人間として立派に生きることに関して、人間に備わる「徳」を発揮できているかどうかを基準になる。アリストテレスは、この徳を「性格の徳」と「思考の徳」の二つに分類し、この二つが卓越した人間こそ幸福な人間であるとした。「性格の徳」とは、情念や行為に関するもので、その核心を中庸と表現する。情念との関わりにおいて両極端を避け、中間を射貫くような行為ができる人間を立派な人間とみなす。一方で「思考の徳」とは、人間の知性に関わるものである。その中でも哲学という営みを人間の機能が最高度に発揮される活動としてもっとも大きな幸福をもたらすものとみなしている。

次に、義務論についてまとめる。カントが大成した義務論では、人間が善とみなすものは人間の意志だけであるとする。行為の結果ではなく動機に善さを求めたのである。義務論の立場では、いくら優れた能力を持っていたとしても、それをを用いる意志に善さがなければ、道德的な価値のある行為が不可能だと考える。例えば、知性の高さが善いものであるとした場合、その知性が犯罪などに用いられるのは善いとは言えないだろう。さらに、カントは義務に適った行為であっても、何らかの意図や打算に基づいた場合、その行為は道德的に価値をもたないと考える。義務が義務であるというそれだけの理由から行為がなされる場合に道德的価値があるとされる。カントによれば、人間には自分の行動を普遍化可能なものにせよと命じる法則（定言命法）が備わっており、これに基づき、自分の行動を選びとることが善い意志とされるのである。このようにカントの考える道德的に生きる核心は、何が正しい行為なのかを自分で考え、判断し、実践できる自律した人間になることである。

最後に、ベンサムやミルの功利主義についてまとめる。功利主義における善は、快樂（幸福）である。功利性の原理は、利害関係のある人物の幸福が増大する、もしくは減少するかのどちらかによって、行動の是認または否認する原理である。つまり行為の正しさは、その行為がもたらす快樂、幸福の大きさ（功利性）によって判断されるのである。ここでの快樂の大きさは、個人ではなく社会全体における幸福である。カントの義務論と違い、行為の結果を重視するのが功利主義の考えである。

倫理学の観点として挙げた3つの考えを提示したが、すべてに共通しているのは、人間に備わっている理性を活用するという点である。アリストテレスは、思考することが幸福をもたらすことを主張し、カントも人間の理性に基づき、行為を判断することが必要であると述べている。ベンサム、ミルも同様に理性に基づき、行為の産み出す結果に注目して正しさを見出している。このように、倫理学の観点から、道德教育の展望について、理性に注目するということは1つの手がかりであると言える

のではないだろうか。例えば、行為の理由について自分で考え、行動を決断できることは、一人の人間として必要な能力ではないだろうか。これに加えて、答えの定まらない問題に対しては、多様な考えに触れ、自己の考えを振り返ることで自己の判断基準の形成にできるのではないだろうか。

1-4-2 心理学的な視点

続いて、心理学の観点から、コールバーグの道徳性の発達研究についてまとめる。コールバーグは、道徳性が決まった方向に発達するということを主張した。コールバーグは道徳性の発達について、行為の理由付けに注目し、その変容を分析することで、道徳発達理論を構築した。その変容について、小林（2016）は表1のようにまとめている。そして、次の発達段階に進むために重要になるのが認知的葛藤の解消である。認知的葛藤はそれまでの子どもの認識枠組みによって問題が解決できない時に生じる苦悩である。この認知的葛藤を解消するために、認知構造を質的に変容させる。そのために、他者の視点に立つことで自他の考えを調整すること（役割取得とも言われる）が重要である。これを授業実践の理論として取り入れたのがモラルジレンマ授業である。1-2-3で紹介した先行研究が、この理論を基にしている。生徒に認知的葛藤を感じさせ、それらを解消するためにディスカッションを通して、道徳的諸価値の理解を促し、その上で自ら判断を下す方法である。

このように心理学の観点では、自分以外の多様な考えに触れ、役割取得によって道徳性の発達を目指したのである。さらに、コールバーグの理論では、ただ役割取得にとどまらず、多様な要求を認識したうえで、最もバランスの取れる地点を探し出し、自ら判断することを道徳性と定義したのである。

表1 コールバーグの発達段階理論

水準	段階	正しいこと	正しいことをする理由
前慣習的水準	第1段階 他律的道徳性	罰を受ける規則違反や物理的 危害の回避, 服従	罰回避 権威者の優位
	第2段階 個人主義, 道具的目 的, 交換	自分と他者のニーズを満たす こと, 等価な交換	自他の欲求や 利害関心の充足
慣習的水準	第3段階 对人的期待, 関係 性, 对人的従属	身近な人からの期待に沿うこ と, 相互関係の維持	自他双方からみて善良であるため 黄金律
	第4段階 社会システム, 良心	合意している現実の義務を果 たすこと, 法の履行	社会システムの維持, 義務の遂行
脱慣習的水準	第5段階 社会契約あるいは 功利性, 諸権利	不偏的な規則を守ること, 生命 や自由など非相対的な価値や 権利を守ること	全ての人の権利保障, 社会契約に 基づく義務感, 功利主義
	第6段階 普遍的な倫理的諸 原理	自ら選択した倫理的諸原理に 従うこと	普遍的道徳原理への個人的傾倒

*参考文献を基に一部改変

1-4-3 本研究における理論

以上のような倫理学、心理学の観点をもとに、本研究では生徒が理性を働かせ、多様な意見に触れ、熟考することで、文科省の掲げる道徳性の要素である「道徳的判断力」の育成を目指した。さらに、ここでは熟考を批判的思考力にも関連させた。文科省は21世紀の知識基盤社会で求められる能力の1つとして批判的思考力を挙げている。楠見（2015）は、批判的思考が「相手を非難すること」と誤解されることが多いと指摘した上で、批判的思考の本質が証拠に基づいて論理的に考えたり、自分の考えが正しいかどうかを振り返り、立ち止まって考えたりすることにあると述べている。さらに上地（2015）は批判的思考の1つである内省的思考が必要であると述べている。道徳的に正しいとされる行為を内面化、自覚化するためには自分のこととしてとらえ、その上で正しいことを考えられるようにならなければならないと主張している。今回研究授業で扱う内容では、行為や正しさが明確になるものではないため、自己の考えを振り返るといった点において、内省的な思考が必要であると言えるだろう。さらに、諸価値について、価値の妥当性を検討することも批判的思考に含まれるのではないだろうか。

これらを踏まえ、本研究において熟考を次のような視点から想定した。まず、自分のこれまでの生活や道徳の授業を通して形成された価値観について再考している様子である。人間の思考の特徴について、カーネマン（2011）は直観型の「速い思考」と複雑に物事を考える「遅い思考」の二つがあり、直観的な思考については、しばしばエラーを起こすと指摘している。特に今回扱う現実的な課題については、直観的な思考で結論を出すことはただの思い込みになってしまう可能性がある。そのため、生徒それぞれに形成された価値観を見つめ直すことが熟考になると想定した。さらに、自分の価値観を見つめ直す過程で、自分とは違う考えに触れることが、主張や理由に影響を与えることを考えると、自分とは違う立場になって考えることも熟考に含まれるのではないだろうか。正解がないとされる現実的な課題、倫理的な問題について、生徒自身が熟考することで道徳的判断力、批判的思考力の育成が促されると考えた。これが私の考える高等学校における道徳教育の展望である。

そこで本研究では、高等学校公民科の「現代社会」において、生命倫理の内容を取り扱い、授業実践を行った。「生命尊重」に関しては、中学校の道徳科の内容項目にも存在し、これまでの道徳の授業や、生徒自身の経験から育まれた考えを生徒一人一人が持っている想定される。それらを熟考し、生徒が在り方生き方に関して考える機会にしたい。

2 方法

2-1 研究の実践対象と単元の内容

本研究は教職大学院の学校課題探究実習において実施した。実習校は基盤実習と同じX県Y高等学校。対象にしたのは2年生、40人学級の2クラスで、それぞれ3時間の授業実践を行った。

研究授業の単元は、第1部「私たちの生きる社会」第3章「生命科学と情報技術の課題」の1「人間の生死と生命科学」である。ここでは、生殖医療をめぐる問題、尊厳のある死の迎え方、脳死と臓器移植といった生命倫理の内容が取り上げられている。そして、医療に関する問題や生死をめぐる問題について扱い、生徒が人間としての在り方生き方を考察することが学習指導要領にも記載されている。そのため、本単元は道徳教育の中核となる公民科の授業の中でも、自分自身の在り方生き方を考えさせることに、適した単元だと考えられる。生徒自身も中学校までの道徳の授業で「生命尊重」という内容項目を学習していることもあり、「命」や「生き方」に関する現代の課題を捉え、生徒自身の「死生観」や「生き方」について再考を促すことができると考えられる。そのため、本単元では「生

命」に関する内容を取り扱い、1 時間目では生殖医療、終末期医療、脳死と臓器移植などの生命倫理の課題について理解させる。2 時間目では、それらの課題について、事例を提示し、生徒に現実味を感じさせた上で思考、判断を促し、自分の考えを表現させる。3 時間目では、1, 2 時間目を通して学習した生命倫理に関する課題をもとに「命は誰のものか」という内容でグループ活動を行う。その中で他者との意見の交流によって、「在り方生き方」について考えを深めさせようと努めた。

2-2 熟考を促すための手立て

今回、生徒に熟考を促すために、次の3点を工夫した。まず、第一に現実的な課題を取り扱い、是非について問う機会を設けた。具体的に取り扱った事例は「脳死は人の死か」という問いを2, 3時間目に取り扱った。1 時間目に脳死と臓器移植の内容の授業を行い、生徒が脳死について知識を得た状態で、是非について直観的な感覚で回答させた。脳死に関しては、脳死を認めることで、多くの臓器が提供できるようになり、より多くの人を助けることができることに加え、それまでの心臓死とは違う新しい死の捉え方であるという内容を生徒に伝えた。その上で認めるべきかどうかを考えさせた。実際に起きている問題であり、従来の死とは違う考え方があるということを知った上で考えることで生徒のもつ価値観を見つめ直すことができると考えたからである。さらに「もし自分の家族が脳死の判断をくだされたら、認めることができるか」といった問いかけをすることで、一般的、第三者的な視点ではなく、より現実味のある問題として、生徒の考えを揺さぶる工夫を行った。

第二に、教師が一方向的に価値を押し付けるのではなく、生徒自身が価値を導き出せるようオープンエンドの授業展開を行った。高校生という発達段階を考えると、「命は大事なものだ」といった生命尊重に関する価値をこれまでの生活や、小中学校の道徳教育において経験していると考えられる。そのうえで、実際に起きている問題を知り、それを生徒がどのように考えるかというオープンエンドの授業になるようにした。授業で扱った内容としては「脳死は人の死か」や「命はだれのものか」といった問いに対し、教師側からは「正しい」と思われるような内容は提示せず、生徒の熟考を促した。

第三に、自分以外の考えに触れる機会を設けた。授業では脳死の是非に関して、生徒自身の経験だけ、自分の考えだけで主張しないように賛否の立場それぞれの考えを提示した。さらに、席が近くの生徒同士で意見を交換する時間を設けた。そして、自分と違う立場になって考えやすくするために、賛否どちらの考えもあると注意を促した。実際に提示したのは「脳死は人の死か」という問いについては、子どもが脳死の診断を受けた両親の事例である。一方は子どもの臓器移植を決断した、脳死を肯定した立場。もう一方は長期脳死の事例で、脳死を認めない立場である。当事者の考えや葛藤を実際に生徒に感じさせることで熟考を促すことができると考えたからである。

2-3 授業実践における留意点

本研究での授業実践は、生命倫理の内容を取りあげていたため、次のような留意点が考えられた。まず、2-2においても取り上げているが、賛否どちらの意見も存在しており、授業では、どちらの考えにも触れさせるということである。自身の直観的な考えだけではなく、それぞれの立場に立って役割取得を促した。

また、3 時間目の授業では生徒同士の話し合いの時間を多く設け、生徒が積極的に話し合いをできるように、1, 2 時間目の授業においても生徒同士が自由に発言して話し合える時間を設けた。具体的には、まず1 時間目においては、ベビーM事件という裁判事例を扱い、生徒にどのような判決が下ったと思うかを話させた。生徒には概要の説明をした後、生徒の考えを記述、発表させ、判決と問題

点を教師が提示するという展開を想定した。ここでは、生徒に正解を考えるように指示するのではなく、自分なりの考えを示すように促した。根拠があれば、自由に発言してもよいという環境を整えるためである。また、この問題は熟考を促す視点にもなり得ると考えた。まず生徒自身の感覚で判断させ、それを踏まえて話合わせる。そして実際の判決を知り、どのような問題や根拠があるのかを知るという段階を経ることは、自らの価値観を内省すると考えたからである。

2 時間目の授業においては、臓器移植の事例を用いて、共通点や違いについて話し合わせた。子どもが脳死という状況になった両親の立場になり、子どもには生きてほしいと思っていること、脳死下での臓器移植によって助かる命があることを知り、共感できることなどについて意見を交流させた。

そして、本單元において最も注意を払った点は、生徒に「死」よりも「生」に目を向けさせることである。高校生という精神的にも不安定な時期であり、特に生命倫理という答えが1つに絞れない内容で「命は自分のものだから好き勝手にしていい」といった自殺を助長・容認するような考えに陥らないように注意した。授業実践も夏休みに入る前で、自死を選択する子どもが増える傾向にあることを自覚し、実践を行った。また、生命尊重については、授業の中で生徒にメッセージとして伝えるように工夫した。資料では上記の通り、臓器移植の例を挙げて、脳死状態で移植を決断し、別の人の中でも生きてほしいという親の立場、脳死と判断されたが、子どもの髪や爪などが伸びる様子を見て、臓器移植を決断できなかった立場の二つを取り上げた。そこで共通している点として「親から見れば、子どもには生きていてほしいという思いがある」といったメッセージを生徒に伝えた。ただ、臓器移植や安楽死などの現実的な課題の是非を問うのではなく、生命尊重という価値を感じさせ、葛藤させながら現実的な課題に向き合わせた。そして、自分という存在が他者との関わり合いの中で成立しているという「関係性の中における命」という考えを生徒に触れさせることを授業の1つの狙いとした。

2-4 授業プリントの内容

授業で使用したプリントは以下の通りである。生徒が考えたことを自由に書けるよう、空欄以外にも余白を比較的広く確保している。ここでは、特に生徒に自由に考えさせた内容、授業で提示した事例を中心に抜粋している。

テーマ 科学技術の発達と生命 ①

1. 今回のテーマで扱う内容

(① 生命倫理) …人の生き方の問題に対して様々な分野から考えていこうとすること

2. 現代の医療技術

(1) 生殖医療の発達と生命倫理

(④人工授精) : 人為的に行われる受精。採取した精液を子宮に直接注入し受精させて妊娠・出産へつなげる。

(⑤体外受精) : 卵巣から卵子を体外に取り出し、受精させ、数日培養する。細胞分裂が始まれば、女性の胎内に戻す不妊治療。

(⑥代理母出産) : 第三者の女性に子どもの引き渡しを前提に妊娠・出産をしてもらう。

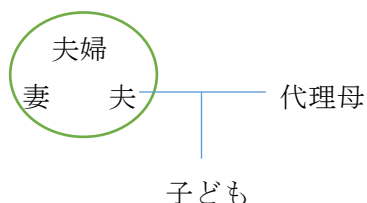
(日本では原則禁止。海外で行うことは可能。)

*問題…第三者が介入する。(精子を提供して代理母に出産してもらう場合など)

→ 「遺伝上の親」と「産みの親」が違う。親子関係が複雑に。重要なのは子どもの福祉(?)

ex) ベビーM事件(1980年代 アメリカ)

概要



代理母が子どもの受け渡しを拒否
代理母出産の契約をめぐる裁判

判決・問題

判決・問題

州最高裁の判決：契約の無効
*しかし、子どもは夫妻に引き渡し

問題

代理母に対する負担の大きさ
子どもの売買のような形式
代理母の金銭的な問題(子どもの福祉の問題)

(⑦出生前診断) : 胎児や受精卵の段階から、子どもが障害をもつかどうかを診断できる。

問題…「命の選別」につながる危険性。

人口妊娠中絶の選択肢が浮上。障害者差別をまねき、優生思想につながる可能性。

→ 胎児の生命尊重か、女性の産む権利か

テーマ 科学技術の発達と生命 ②

1. 治療と末期医療に関する問題

(1) 医療と自己決定権

従来の医療の問題点… **パターナリズム** (父権主義) による患者の権利 (とくに **自己決定権**) の侵害

→ 医療の現場で求められているのは (① **インフォームド・コンセント**)

医師は患者に治療法を十分に説明し、患者はそれに同意して治療を行う。

テーマを深掘りしてみよう

(1) 考えの整理

☆ 「 **脳死を人の死として認めるべきか。** 」

あなたの考えを書いてみてください。

自分の考え	認めるべき	1	2	3	4	5	認めるべきではない
気持ち・根拠							

*周りの人の意見も聞いてみましょう! (2~3人の意見を聞いてみる)

番号 根拠

(2) 事例検討

2つの事例を検討してみましょう。資料集 p49

事例①	事例②
<p>脳死下臓器移植でつなぐ命</p> <p>改正臓器移植法で 6 歳未満として初めて脳死した男児の心臓移植が 2012 年に実施された。レシピエントは 10 歳未満の女児で、10 歳未満の移植手術は国内で初めてであった。</p> <p><提供した男児の両親のコメント></p> <p>私たちは、息子に精一杯愛情を注いで育ててきました。本日私たちの息子は遠くに飛び立ちます。とても悲しいことではありますが、息子が誰かの体の一部として生きてくれるのではないかと。そのようなことを成し遂げた息子を私は誇りに思います。</p> <p><提供を受けた女児の両親のコメント></p> <p>臓器提供を受けた親としては、提供していただいたことへの感謝の気持ちはとめどなく溢れてきますが、「ありがとう」以外にそれを表す適切な言葉が見つかりません。(提供をする) 決断がどれほど辛く、深い悲しみの中でされたかを思うと、勇気ある決断に心のそこから敬意を表したいと思います。お子様の命が私の子どもの一部として長く生きられるように、大切に育みたいと思います。</p>	<p>長期脳死</p> <p>脳死と判定された場合、人工呼吸器をつけても一般的には、数日の内に心臓死してしまう。しかし、その例から外れ、心臓死まで 30 日以上かかる「長期脳死」というケースも存在する。</p> <p><脳死から 1 年 9 か月心臓死に至らなかった></p> <p>人の死は、心臓が止まり体が冷たくなることによって、認められるものではないでしょうか。1 年 9 か月の間、私は娘が死んでいると感じたことはありません。</p> <p>肝臓が機能しなければ、肝不全、腎臓であれば腎不全と言われるのに、なぜ脳だけは脳死と言われるのでしょうか。なぜ脳不全と言わないのでしょうか。呼吸器の力を借りてもきちんと生きていられるのです。</p> <p>意識がないからといって、生きる資格がないのでしょうか。生きていくことに、善悪の基準があるのでしょうか。</p> <p>(母の手記より)</p>

事例を読んで考えたことは？ どんな違い、または共通点があった？

今日の (一旦) まとめ

<p>脳死を人の死として根拠疑問点</p>	<p>認める 1 2 3 4 5 認めない</p>
-----------------------	---

生命科学と情報技術の課題③

1. 脳死について、今の考えは？

脳死を人の死として	認める	1	2	3	4	5	認めない
-----------	-----	---	---	---	---	---	------

2. 資料を読んでどんなことを考えましたか？

--

3. グループで話し合ってみよう（他の人の意見を記録）

テーマ「命について」

*資料を読んで考えたことを交流してみましよう

- ・納得したこと、違和感を覚えたことを交流してみましよう
- ・特に違和感について、解消できそうかどうか話してみましよう

(班の意見)	(他の班の意見)

4. 今の自分の考えをまとめてみよう

授業を通して、考えてきたことを書いてみてください。

*次のことに注意して、書いてみてください。

①自分の考えについて

(「生き方」や「命」について最初の自分の考え、授業を通して変わったこと・変わらなかったこと)

②経緯、根拠を示しながら書いてください（事例を通して、意見の交流を通して）

3. 結果と考察

3-1 生徒の記述の分析

3 時間目の授業の最後に授業のまとめとして、自由記述の形式で授業を通して考えたことを生徒に書いてもらった。生徒の自由記述の文字数は平均 225.8 文字であり、1 組の平均文字数は 245.5 字、2 組の平均文字数は 202.5 字であった。

さらに、生徒が記述した内容について以下の 6 つの視点から分析した。①他者の意見を踏まえて記述しているか。②自分の考えの変遷について振り返っているか。③2 時間目、3 時間目に使用した事例を資料として用いているかどうか。④命の所有権に関する記述があるかどうか。⑤生命尊重に関する記述があるかどうか。⑥脳死や臓器移植などの現実的な課題に関する記述があるかどうか。生徒の記述の内容に、このような 6 つの要素が記述されているかどうかをカウントし、全体のデータを表 2 のようにまとめた。1-4 に提示しているように、①～③のそれぞれの視点は生徒が熟考しているかどうかを検討する指標になっている。さらに、④～⑥については、正解が 1 つに定まらない問題を考える中で、認知的葛藤をどのように解消しているのかといった点から、熟考している指標になると考えた。

表 2 自由記述に 6 つの視点が見られた割合

	要素なし	要素あり
①他者の意見の言及	55 (71.4%)	17 (22.1%)
②振り返り	17 (22.1%)	55 (71.4%)
③資料・事例の活用	42 (54.5%)	30 (39.0%)
④命の所有権	19 (24.7%)	53 (68.8%)
⑤生命尊重	52 (67.5%)	20 (26.0%)
⑥現実的な課題	33 (42.9%)	39 (50.6%)

※欠損値があるため 100%にはなっていない。

表 3 「脳死は人の死か」に関する回答の集計

	クラス	度数	平均値	標準偏差
第 1 回	1.00	39	2.69	1.07
	2.00	35	2.80	1.13
第 2 回	1.00	38	2.76	1.02
	2.00	35	2.94	0.99
第 3 回	1.00	39	2.61	0.96
	2.00	33	2.75	1.03

さらに、2, 3 時間目を通して「脳死は人の死か」という問題について、認めるべきかどうか 5 段階で自分の考えを記入させた。そのデータは表 3 のようになっている。認めるべきだと考えた生徒は 1, 認めるべきではないと考えた生徒は 5 と回答する形式になっている。また、1 回目、2 回目、3 回目の回答をもとに生徒を分類するために、クラスター分析 (ward 法) を行なった。その分類が表 4 である。

表4 クラスタごとの数値

	1回目授業後	2回目授業後	3回目授業後	度数
クラスタ1 (脳死肯定群)	1.79 (0.41)	1.79 (0.41)	2.00(0.51)	24
クラスタ2 (脳死否定変更群)	3.92(0.46)	3.39(0.87)	3.21(1.07)	28
クラスタ3 (脳死肯定変更群)	2.12(0.61)	3.25(0.44)	2.81(0.91)	16

1つ目のクラスタは、一貫して脳死を認めるべきだと考えた「脳死肯定群」、2つ目のクラスタは、1時間目の授業では、脳死を認めるべきではないという考えをもっていたが、授業を通してわからないという風に変化していった「脳死否定変更群」、3つ目のクラスタは脳死を認めるべきだという考えからわからないという風に変化していった「脳死肯定変更群」と規定する。

3-2 生徒の記述の考察

3-2-1 データ分析からの考察

まず、文字数について2クラスとも平均200文字を超えて記述をしていることから、生徒が授業で取り扱った内容について真摯に向き合い、記述している様子が見えてくる。内容に関しては、生徒によって記述したこと、考えは多様である。また表2からも、多くの生徒が6つの視点の内、④命の所有権、⑥臓器移植や脳死などの現実的な課題に関して自分自身の考えを記述していた。これに関しては、授業において扱った中心的なテーマだったことが理由として考えられる。2時間目から3時間目の最初にかけて脳死、臓器移植の問題を扱い、3時間目は「命は誰のものか」に関して考えの交流を行ったため、これらの記述の割合が高くなったことが想定される。

また表2の内、②振り返りの割合が比較的高くなっている。これについては、比較的多くの生徒に対して内省的な思考を促すことができたと言えるのではないだろうか。生徒の記述の中にも「最初は自分の命は自分だけのものであって、何事に対しても生き方を自由に選択できると思っていた。授業を通して、資料を読んだり、班の人の意見を聞いたりして、自分だけのものではないのかもしれないと思った。」といったような最初の考えに振り返り、自分の現在の考えを記述するような内容が多くあった。ここからも生徒が熟考している様子が見えてくる。

一方で、生命尊重の記述に関して割合が低くなっているが、これらに関しては記述として表れにくかったことが予想される。生徒に提示したプリントには、自分の考えについて、変容の有無を問わず、根拠を提示して記述することを求めた。上記の通り、④命の所有権、⑥現実的な課題に関して、脳死に対する賛否や、所有権について生徒が考えたことを記述しているため、「命は大切である」、「命は重い」といった生命尊重に関する記述の割合が低くなったことが想定される。

また、③資料・事例の活用が低い割合になっているのは、生徒の記述から資料のものなのか、生徒自身の考えなのかを明確に分けることができなかつたことが一因として考えられる。授業の構成上、自己決定権を学習した後、命の所有権に関する内容を扱った。そのため、生徒が自己決定権に基づき命は自分のものであると考えたことが想定される。しかし、最初から生徒が関係性の中での生の考え

に基づき、命は自分だけのものではないと考えていた生徒もいる可能性がある。生徒の記述では、「事例を知って」、「授業を通して」、「資料を読む」といった記述がなければ、正確に生徒の考えと資料を見分けることが困難であるため、低い割合になったことが考えられる。

さらに、「脳死は人の死か」という問いに対する各回の授業後の回答をもとに分類したクラスタでは、プリントを回収できた68人の内、44人(約64.7%)がクラスタ2(脳死否定変更群)、もしくはクラスタ3(脳死肯定変更群)に分類された。クラスタ2(脳死否定変更群)、クラスタ3(脳死肯定変更群)に分類される生徒は、最初の考えが変化していった様子うかがえるため、自分とは違う考えを聞いたり、様々な意見を踏まえて熟考した結果とすることができるのではないだろうか。もちろん、考えが変容しなかった生徒が熟考していないわけではない。3-2-2において、具体的に述べるが、生徒の記述からは、考えに変容が見られなかった生徒にも、熟考している様子うかがえる。

3-2-2 生徒の記述の内容に関する考察

クラスタごとの記述に注目すると、次のような記述が見られた。クラスタ1(脳死肯定群)に分類される生徒の中に「まずは脳死について、自分の考えである脳死は人の死であるということは変わりません。ですが、今回脳死と診断された子をもつ親の対照的な意見を知って少しこの考えに自信がなくなりました。もし、自分の家族が脳死と判断された場合でも、自分は同じことが言えるのかと。頭ではわかっているけど心臓は動いているので納得するのは本当に難しいと思います。なので私は脳死という病気こそ一番残酷なものではないかと思っています。この問題は最後に学習した命はだれのものかという問いにもつながるのではないのでしょうか。確かに自分の命は自分のものですが、人間は決して1人では生きれないので、決して自分だけの命ではないんじゃないかと思いました。」このように2,3時間目を通して、脳死を肯定的に捉えていたクラスタ1(脳死肯定群)に分類される生徒も熟考し、自分の考えを見つめ直している様子うかがえる。脳死の是非に関する回答の数値に表れてはいないが、生徒が文章として自分の考えを示していると言えるのではないだろうか。

またクラスタ2(脳死否定変更群)の生徒に次のような記述が見られた。「私は命とは、自分自身のものであり、ともに生きてきた人のものでもあると思いました。安楽死や脳死の問題については難しい問いであると思います。資料でもあった通り、私たちは自分一人で孤独に人生を生きていくことはできません。他人との関係を共同して維持されるものだと思います。なので、自殺を正当化することはあまり賛成できません。脳死に関して、最近は否定的だったけど、他の人の意見や体験談を資料を通してみると、臓器提供をするという点で認める考えも自分の中でできました。これから実際、今回のように現実と直面したら自分の今の考えとは異なるかもしれません。しかし、命についての問いにこれからも考えを持って過ごしていくことが大切だと感じました。」この生徒は、脳死に関して否定的な考えから変化した群に分類されているが、その理由について、他者の意見や事例を学習したことで認める考えが生まれてきたと記述している。

クラスタ3(脳死肯定変更群)の生徒にも次のような記述が見られた。「命は大切だと思う。今までに大切ではないと思ったことはなかったが、その思いが強くなった。一番難しかったテーマは臓器移植である。何故難しかったかという臓器移植が非日常なので考えづらかった。今までは賛成派で、第三者的な視点で考えていたが、資料を読むと、家族の心臓が動いているのに、提供できるかと考えた。もし自分が脳死になった時に、家族につらい選択をさせないようにドナーカードも書きたいと思った。命は簡単に受け渡しができないので大切にしなければいけないと思った。」この生徒は、脳死に関して肯定的な考えを最初はもちろん、自分事として考えたことによって、考えに変化が生じた

ことが想定される。さらに、この生徒の記述には生命尊重に関する内容も見られ、これまでの価値観を振り返っているようである。

さらに、3-1-1にも記載しているが、内省的な思考については次のような記述が見られた。「命は自分のものだという意見は授業前も授業後も変わらなかった。ただ事例を読んで改めて自分は人との関わりがあって成り立っているものだと思った。なので、最終的にどんな決断をするかは個人に任せて良いと思う。それを家族や自分の大事な人に相談、もしくは報告をするなどをして何も知らない状態の周りの人に迷惑をかけたか悲しませたりすることのないようにするべきだと思う。」この生徒は最初から、自己決定権の考えに基づき、命は自分のものであると考えていたことがうかがえる。この考えが変容したわけではなかったが、自分とは違う考えに触れたことで、自己決定権は認められると考えながらも、自分だけで決定できるという立場ではなくなったのではないだろうか。自己決定権の考えについて、周囲に与える影響も配慮しなければならないと考えていることは、熟考した結果であると言えるだろう。以上の例として取り上げた数名の生徒の記述ではクラスタ2(脳死否定変更群)、クラスタ3(脳死肯定変更群)に分類される生徒は役割取得によって、考えに変容が生じたと示唆される。さらに生徒も内省的な思考をしているようである。もちろん変容の仕方も生徒それぞれである。クラスタ1(脳死肯定群)の例として挙げている記述からも見られるように、主張ではなく、理由について変化が生じた生徒もいた。

4 成果と課題

4-1 研究における成果

まず、成果として高等学校においては、各教科の特性を生かし、道徳教育の実践が可能であることが示唆された。特に、高等学校の道徳教育の中核となる公民科において、ただ事項を暗記するのではなく、授業の切り口や展開によって道徳教育の実践は可能になると考える。その際、正解が1つに定まらない現実的な課題を取り扱うことで生徒の道徳的な思考力、批判的思考力の育成が可能であると言えるのではないだろうか。

また、今回生徒の記述には「現状の決断はくたせないが、これからも考え続けていく問題だと思う」といった記述も見られた。このような記述は、生徒がこれからの社会を生きていく上で、求められるであろう「学び続ける姿勢」にも影響を与えた結果ではないかと考えた。現状では正解が出せない問題であり、それは生徒の経験や発達段階にも結びつくものであるだろう。現実的な課題について生徒自身が決定を急がず、様々な立場、考え方が存在することに気付くきっかけにもなったと言えるのではないだろうか。今回の授業実践が生命尊重といったような価値観を再認識する、役割取得を通じ、熟考するという機会になったと考えられる。

さらに、生徒の記述には、「命は誰のものか」という問いについて、次のような文章が多く見られた。「命は自分のものでもあり、他人のものでもある」。一見、正反対の考えにも見える記述だが、自分の意見に固執するのではなく、熟考した結果出した考えと言えるのではないだろうか。この記述の中でも、「最初は命は自分のものだと考えていた」という内容を記述していた生徒がいた。生徒自身が最初に抱いた考えと正反対の考えに理解を示したことは、生徒の知的徳が養われたとも捉えられるのではないだろうか。知的徳について、信原(2015)は「正しい認識や重要な知識を形成するのに必要とされる良い性格である。たとえば偏見のなさ、思考の柔軟性、知的な勇気など。」と述べている。正解が定まらない現実的な問題に対して、よりよい、納得のできる考えを形作ろうとする態度がこのような記述から見えるのではないだろうか。当初、私は道徳的判断力、批判的思考力に注目して、授業実践

を行ったが、予期せず、このように生徒の態度に対して影響を与えることができたことは成果として考えている。知的徳については、批判的思考と関連し、養われたことが授業実践の成果として言えるのではないだろうか。文科省が道徳性として掲げる、道徳的心情、道徳的判断力、実践意欲と態度の3つの要素は独立しておらず、それぞれに結びついているのではないかと考えた。

そして、今回、現代社会の授業をオープンエンドの形で実践したことにも成果があったと考えている。この取り組みによって、生徒から多様な結論が出てきたと考えられる。道徳教育の課題として、道田(2015)は「道徳の時間だから先生はこう言ってほしいのだろうと子どもが推測して、本当はそれほど実感していないのに、『これからはクラスのために係活動を頑張りたいと思います』と子ども言わせても、それは道徳教育の目的である自律した人間を育てることにはならない」と述べている。道徳教育の目的に立ち返れば、一人の人間として自律し、主体的に判断することが求められている。取り上げている生徒の記述を見ても、多様な考えが見られる。これは生徒が様々な問題に対して、熟考し、自ら判断し、自分の考えを表現したものだと考えられる。これは小中学校のように、道徳科の授業実践ではなく、現代社会の授業として実践し、オープンエンドの形式であったからではないだろうか。生徒が臓器提供や出生前診断など実際に起こっている問題、「命はだれのものか」という根本的な問題に対して向き合ったからこそ、これだけ多様な記述が見られたのではないだろうか。人間としての在り方生き方という視点に立てば、教師が必ず正しい答えを知っているわけでもないだろう。そのため、生徒が社会を生きて行く上で、必要な共通認識を築き、それをもちながら、自己の判断基準を形成していくことが求められているのではないだろうか。1-4-3でも述べている通り、本研究では道徳的判断力、批判的思考力に注目した。文科省は、道徳的判断力を「それぞれの場面で善悪を判断する能力」と示しているが、必ずしも善悪という二項対立にならない場合もあるだろう。むしろ、生徒が今後の人生を生きていく中では、区別できない場面が多く存在することが予想される。そのような中で、何が善いのか、正しいのかということ自身で考え、選択できるような人間になることが高等学校の道徳教育では求められるのではないだろうか。生徒、子どもという以前に一人の人間としてどうあるべきかを生徒に指導し、考えさせることが、今後の展望である。

4-2 研究における課題

課題としては、扱う内容の精選、授業の展開が考えられる。今回、生命倫理の内容を扱ったため、小中学校の内容項目では、D「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」のうち「生命尊重」という価値項目と関連付けながら授業を行った。授業では、「脳死を死として認めるべきか」「命は誰のものか」という問いを生徒に問いかけて展開したが、資料や教師の発問によって生徒の思考の誘導、価値の押し付けになりかねないという課題がある。今回多くの生徒が命の所有権に関する記述をしており、「命は自分のものである」と主張する生徒もいた。もちろん必ずとは言えないが、「自分のものだから自分の好き勝手に自分の体や命を扱ってもいい」というような自死を助長、容認させてしまう内容に生徒がたどりついてしまう場合もある。精神的な不安定さのある思春期の高校生に対して実践するには慎重にならざるを得ない内容であった。

また、今回の授業では生徒に自分の考えを自由に記述させ、それを6つの視点から分析した。生徒の記述している内容から、生徒の考えを読み取る方法である。しかし、自分の考えを文章として表現することが苦手である生徒や、考えがまとまらず、文章として表現できなかった生徒もいることが想定される。実際に生徒が記述した内容には次のようなものがあつた。「やはり命は自分のものだと思います。ですが、自分から命を絶つことが良いことなのかと言われたらそうではありません。それでも

自分の身体や命は自分のものであると思うので自分の死後や死に方や臓器提供などの決定権は自分にあると考えています。」この記述は、命は自分のものであるという主張があるものの、自死に関しては否定的な考えを持っている記述である。自己決定が認められるという主張である一方で、それが認められる範囲についての言及はなく、同じ内容の繰り返しをしていることから、理由付けとして不十分な様子が見られ、より熟考する余地が残っていると考えられる。しかし、この記述に関しても生徒が葛藤している様子と言えるのではないだろうか。この記述では、①他者の意見への言及、③資料や事例を踏まえた記述、⑥現実的な課題に関する言及といった要素は見られないと判断した。この記述を授業中に発言させ、クラスで共有することができれば、本人に対しても、他の生徒に対しても、熟考を促すことができたのではないだろうか。このように、記述に関しては教師との対話や議題をより焦点化していくことによって、さらに熟考を促すことができたかもしれないということを実践して、課題、改善点として感じていることである。

また、3-2-1でも触れているが、あくまで生徒の記述からしか読み取ることができないという面である。例えば、今回は学習する順序として臓器移植、安楽死、尊厳死などの自己決定権に関する学習をした後に関係性の中での命という内容で構成した。これによって生徒の多くが「命は誰のものか」という問いに対して、直観的に「命は自分のもの」だと考えた可能性がある。そして熟考の視点として6つを設けたが、これらの要素が多く含まれている方が、より熟考しているとも言えない。1つの内容に関して熟考し、より詳細に記述している生徒も中には見られた。効果の測定について、厳密に行うことが困難であったのが、研究授業としての課題である。あくまで記述に見られる生徒の考えの変容であり、生徒の内面の変化は見ることができない。そして扱っている問題が現実的であるが、日常生活と密接に関係しているとも言い難いため、今後の生徒の在り方生き方に関して考える機会に留まり、教員は生徒に今後も考え続けてほしいという立場にしか立つことができない。よりよい生き方、人生観を形づくるという観点から考えれば、生徒が主体的に、これらに関心をもって生きていくことを願うしかないのではないだろうか。

また、研究授業では、オープンエンドの授業を行った。価値を押し付けることのないような展開にするためにオープンエンドの構成を考えたが、今回扱った単元の学習指導要領解説には、次のような内容が記載されている。「人間は他の人々とのかかわりなしには生きることができないこと、とりわけ今日、自己の生き方を他者や社会とのかかわりにおいて考えることが必要になっており、調和のとれた豊かな人間性の育成や社会性の育成が重視されていることを理解させ、他者と共に生きる自己の生き方を考察させることが大切である」。この記述をどのように捉えるかという問題が考えられる。見方によっては、安楽死などの自己決定権による生死の決断を誤っているとといったように捉えられないだろうか。この記述は、「人間は関係性の中で成り立っている」というような価値を肯定的に捉えさせる内容になっていないと言えるだろうか。このような価値の中立性の問題は道徳教育を考える上では問題になると再認識した。それに加えて、本研究では道徳的判断力に注目したが、他の道徳的価値の理解、実践意欲と態度の育成などを考えると、オープンエンドの授業だけではなく、価値観や知識の習得なども求められるのではないだろうか。

5. 引用文献

荒木紀幸・荒木寿友・藤澤 文・西野真由美・藤原孝章・山岡雅博…六車加代 (2019). 道徳教育はこうすればくもつと>おもしろい 未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション
荒木寿友・藤澤 文 (編) 北大路書房

- 楠見 孝・道田泰司 (2015). ワードマップ 批判的思考力 21世紀を生きぬくりテラシーの基盤
新曜社
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Farrar, Straus and Giroux. (ダニエル・カーネマン
村井 章子(訳)(2014). ファスト&スロー - あなたの意思はどのように決まるか(上・下) -
早川書房)
- 長島利行 (2018). 全国に先駆けた高校での「道徳」必修化 月刊高校教育, 51(9), 36-39.
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (2015). 提言 未来を見すえた高校公民科倫理
教育の創生ー〈考える「倫理」〉の実現に向けてー
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf>
- 文部科学省 (2014). 高等学校学習指導要領解説 公民編
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1282000_4.pdf
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領解説 総則編
https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領解説 公民編
https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_04.pdf
- 渡辺祥介 (2011). 高等学校公民科「倫理」における道徳教育の展開：規範倫理的視座とモラルジレンマ授業 日本私学教育研究所紀要, 47, 87-90

(2022年1月28日 受理)