

A 4 7 / 2 1

高等学校公民科「倫理」における道德教育の展開

— 規範倫理学的視座とモラル・ジレンマ授業 —

渡辺祥介 (札幌創成高等学校)

1 はじめに

現在、家庭や地域社会及び学校における道德教育の現状や生徒の実態からみて、学校における道德教育のさらなる充実が求められていることは、新しい高等学校学習指導要領でも強調されることである。

高等学校における道德教育の考え方として示されているのが、人間としての在り方生き方に関する教育であり、特に公民科の「倫理」は、その目標として「人間としての在り方生き方」を掲げているところからも、中核的な指導の場面として重視されている。

しかし、現場の授業実践においては、「倫理」において道德教育を展開する状況にはないのが実情である。そもそも「倫理」は、一部のいわゆる進学校を除くと、カリキュラムに設定されていない場合が多い。カリキュラム上設定されている場合でも、基本事項の暗記とセンター試験対策演習を繰り返す授業形式が中心とならざるを得ないし、教科書の記述も先哲の思想のカタログといった感は拭えない。結果的に、「倫理」の授業で道德教育を展開するとすると、思想史に教師の人生訓や人生観を恣意的に加えた付け焼刃的なものが多く、それまで培ってきた自己の道德性を他者や社会的な視点から批判的にとらえなおす時期であろう高校生の発達段階に応じたものとはいえなくなっている。

以上のことから、「倫理」における道德教育の展開に関して、新たな授業実践の事例と方法論を構築することを本研究の目的とした。その際、特に規範倫理学的な視座とモラル・ジレンマ（道德的葛藤）における合意形成の授業を導入することで、生徒に高校生の発達段階に応じた道德的判断力を養成し、道德的实践に向かわせることを目指した。

2 規範倫理学的視座とモラル・ジレンマ（道德的葛藤）授業導入の意義

「規範倫理学」とは、現代倫理学の主要な三部門の一つであり、「人（私）はいかに生きるべきか」、「人間にとってのよき生とは何か」といった問いに対して妥当な根拠とともに答えようとする学問である。すなわち、われわれが何らかの道德的意見が対立する状況に陥った時に、何が正しいかの判断を下し、さらにはその判断にもとづいて行為する指針となるべき規範について研究する学問分野であり、そこでは倫理理論や原則の体系化やそうした理論にもとづいた安楽死やクローン技術の是非などの特定の倫理的問題に関する議論（応用倫理学）などが行われる。

規範倫理学は、倫理学の扱う最も主要な概念である「正 (right)」と「善 (good)」に対応して、「正しさの理論」と「善の理論」という二つの要素を含む。「善の理論」とは「価値の理論」と言い換えることもでき、道德という観点から、いかなる価値、善を中心に置くかによって様々な立場が導かれる。道德的価値の代表的なものとしては「義務」「権利」「自由」「効用」「美德」などが挙げられる。一方、こうした様々な価値、善に対していかなる対応をするかが「正しさの理論」の問題とするところである。例えば、教育において重要なのは生徒一人一人と教師との信頼関係を築くことだとする。私は自分の人生においてこの価値を尊重し、生徒との信頼関係を築くことに心を砕くべきなのか、こうした価値の一般的な実現を効果的に促進するためにさまざまな活動に自分自身の時間を費やし、結果的には自分の生徒との信頼関係を築くことができなくなってもそれを覚悟すべきなのか。ここでは、価値を「促進 (promote)」することと、たとえ価値を促進しなくても「尊重 (honor)」することという価値に対する二つの態度が衝突しているといえよう。

このような道德的に重要な価値の特定（善の理論）とそれに対応するやり方（正しさの理論）という二つの要素に加え、どの観点から道德的な判断を行うかという問題がある。すなわち、その事態を引き起こした「行為者」に注目するか、その「行為」に注目するか、その「結果」に注目するかである。

「善の理論」、「正しさの理論」、「観点」の三つの組み合わせ次第で規範倫理学の立場は様々な考えられるが、現在最も有力なものとして以下のような理論が挙げられる。第一に、義務論 (deontology) であり、この立場は「行為」が「義務にもとづいているか」に注目する。すなわち「義務」という価値を「尊重」しているかどうか

に注目する。また、この立場の一つの現代的な展開として自由主義（liberalism）の立場がある。自由主義では「行為」が「権利侵害を引き起こしていないか」に注目する。つまり「権利」「自由」といった価値を「尊重」しているかどうか注目する。次に、結果主義（consequentialism）であり、この立場は「結果」に注目し、「結果」の善さを「効用」によって判断し、「効用」を「促進」することが正しいと考える。最後に、美德の理論（theory of virtue）であり、この立場は、「行為者」に注目し、「有徳な」行為者の振る舞いが正しいとされる。

これら規範倫理学の主要な理論は高等学校公民科「倫理」の教科書で扱われる先哲や思想家にその淵源や典型を求めることができる。教科書で扱われる主要な思想家をこの四つの理論に分類したのが表1である。例えば、義務論の代表的思想家としてはカントが、自由主義の代表的思想家としてはロックやミルが、結果主義はベンサムら功利主義者が、美德ではアリストテレスが挙げられる。こうした規範倫理学的視座を導入することで、「倫理」の教科書で扱われるさまざまな思想家の思想内容を恣意的に取り上げるのではなく、首尾一貫したかたちで考察することができ、また、道徳的な意見が対立する状況でこの思想家はどのように答えるだろうかという同じ視点から思想内容を整理、理解しやすくなる。

表1 規範倫理学の主要な理論と教科書で扱われる思想家の分類

理論	教科書で扱われる思想家	思想内容
義務論	カント	① 普遍的に妥当する義務に基づいた行為をなせ！ ② 結果は関係ない！義務に基づいているかという動機が重要！ ③ 自由とは自律、自律的な人間こそ道徳的であり、幸福に値する！ ④ 人間をモノ扱いするな！
功利主義	ベンサム	① 快樂＝幸福＝善！ ② 快樂（＝幸福＝善）を増やすこと＝正しい（道徳的）！ ③ 最大多数の最大幸福を目指せ！ ④ 快樂に質の違いなんかない！
自由主義	ロック・ミル	① 大人は他人に迷惑をかけなければ何をしてもよい！ ② 価値観は多様！どれかを押しつけられない！ ③ その人のためでも干渉するな！ ④ みんなが幸福になるために自由を！
美徳	アリストテレス	① 人間としての理想の生き方を実現しよう！ ② 理想の社会を目指そう！ ③ それが幸福になることだ！ ④ 何が理想かは共同体によって異なる！

一方、「モラル・ジレンマ（道徳的葛藤）授業」とは、コールバーグの道徳性認知発達理論にもとづいて、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、討議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、生徒の道徳性を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。

ただし、本研究ではモラル・ジレンマ（道徳的葛藤）授業をあくまでも規範倫理学的視座にもとづいた分類によって整理された「倫理」の教科書で扱われる主要な思想家の思想内容を道徳的意見の対立する具体的な状況において検討するための一つの方法として行うものであって、必ずしもコールバーグ理論にもとづいた道徳の理解を前提とはしていない。

とはいえ、コールバーグによると、道徳性は、前慣習的水準の賞罰を中心とする他律的な道徳から、慣習的水準を経て、慣習以後の自律的、原則的な水準、すなわち自ら選択した普遍的な原理に従う自律的な道徳へと発達するとされる。一般的に高校生は慣習的な水準から原則的な水準への発達途上にあるといわれており、モラル・ジレンマ（道徳的葛藤）を規範倫理学の理論にもとづいて解決しようとするのは、コールバーグ理論と矛盾するものではないといえよう。

さて、以上のことから、規範倫理学的視座とモラル・ジレンマ（道徳的葛藤）授業の導入により、生徒が、

- (1) 家庭や地域社会及び小中学校までの道徳教育によって培ってきた自分自身の直観的な道徳観を認識すること
- (2) 他者の多様な意見が存在することを認識した上で自己の意見との相違点や共通点を確認すること
- (3) 集団的な意志決定をするためには、相対的な態度をとることはできず合意形成が必要なこと
- (4) 合意形成を図るためには、常識や直観などだけでは不十分であり、合理的な理由にもとづいた議論が必要なこと
- (5) そのためには普遍的、抽象的かつ一般的な原理原則、理論が必要なこと

などを理解することができるといえよう。

3 授業の方法について

まず、各授業においては、それぞれの理論・思想家について、プリントを中心に板書・解説を加えて学習した後、モラル・ジレンマ（道徳的葛藤）において、各理論からどのような解答が導けるか、またそれに対する反論を生徒に考えさせた（表2）。その際、プリントに解答欄を設けた上で記入する時間を設定すること、その後机間巡視をしながら生徒に発問し記入内容を読み上げさせること、プリントを毎時間回収することなどで自らの意

見を必ず提示させるように工夫した。

単元の構成と時間配当は表3の通りである。単元の冒頭と最後には同一題材を使用して、グループ討議を通じたモラル・ジレンマ（道徳的葛藤）における合意形成を試みさせた。これは、上述した5点を理解させることを意図したものである。また、単元の冒頭と最後で生徒の道徳観に何らかの変化が現れたかどうかを検証することも意図した。

また、規範倫理学の主要な理論を学習する前に、道徳の起源に関する社会契約説的な説明を学習することで、幸福（自己利益）と道徳の関係という視点を導入した。これは、私たちにとって最も重要な価値の一つである幸福（よく生きること）と道徳（正しく生きること）の関係を各々の理論がどのようにとらえているかを考えることで、それぞれの理論の長所、短所の評価を可能にすることを意図したものである。

表2 授業で扱ったモラル・ジレンマ（道徳的葛藤）の事例

<p>ある夏の暑い日、あなたは多くの人の幸福にかかわる大切な仕事のために道を急いでいる。喉がひどく渇き、もう歩きつづけることができない。渇きを癒すために、水を飲みたいと思うが、行けども、行けどもただ果樹園が広がっているだけである。しかし、手を伸ばしさえすれば、熟れきった果実を口にすることができ、あなたは再び元気を取り戻して、仕事に遅れないですむであろう。しかも、農家は、実った果実のうちのいくばくかは野鳥などにつつかれてダメになってしまうということを計算に入れて、作物を植え付けている。もちろんあなたは、「盗みはよくない」ということを知っているが、それでも、たった一個の果実をこっそり食べたところで目撃者はいないし、農家に実害を与えることもないのである。あなたは果実を盗むべきだろうか。</p> <p>(1) 義務論（カント）の立場からはどんな答えになるだろうか。 (2) 功利主義（ベンサム）の立場からどんな答えになるだろうか。 (3) 自由主義（ロック・ミル）の立場からどんな答えになるだろうか。 (4) 美德（アリストテレス）の立場からどんな答えになるだろうか。 (5) それぞれの立場から他の立場への反論はどうなるだろうか。 (6) あなたはどの立場を支持するか。またその理由を述べなさい。</p>

表3 単元の構成と時間配分（各1時間配当）

<p>1 モラル・ジレンマ〔グループ討議〕 2 道徳の起源（社会契約説） 3 人は正しく生きることによって幸せになれるのか？ ソクラテスの挑戦 4 正しく生きることが幸福に値することである！ 義務論（カント） 5 人々の幸福を増やすことこそ正しい！ 功利主義（ベンサム） 6 他人に迷惑をかけなければ何をしてもよいのか？ 自由主義（ロック・ミル） 7 よく生きるとは？ 徳と幸福（アリストテレス） 8 モラル・ジレンマ〔グループ討議〕 9 なぜ道徳を守らなければならないのか？〔レポート作成〕</p>
--

4 反省と今後の課題

規範倫理学の主要な理論の学習を終えた時点で、生徒がどの理論を支持するかを調査したのが、図1である。全体の幸福の増大という結果を重視する功利主義と他人に危害を加えない範囲であれば各人が自由にふるまってよいと考える自由主義が支持を集めたのは筆者の予想通りであったが、美德（徳倫理）が両者に匹敵するほど支持を集めたのは意外であった。「沈没する船の船長は最後まで船に残るべき」「医者ならば患者のために自分の余暇も犠牲にすべき」など、ある特定の社会的役割に立ったならば、それにふさわしい責務を果たすことが人として立派な振る舞いであるという意識を持った生徒が多いことが、アンケート等からうかがえた。

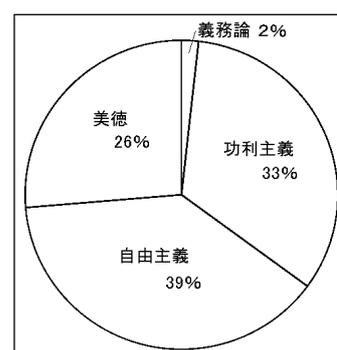


図1 どの理論を支持するか

また、単元の冒頭と最後に実施したモラル・ジレンマ授業では、「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名に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」という題材を扱った。10名の患者はそれぞれ ① 一番早く受付に来た若い男性、② アメリカのコンピュータ会社の社長、③ 世界的な科学技術者、④ 超有名プロサッカー選手、⑤ 生後5ヶ月の女の赤ちゃん、⑥ 特効薬を持ってきた中年男性、⑦ 政界の黒幕といわれる実力者、⑧ 妊娠中の若い女性、⑨ 瀕死の重態に陥っているおじいさん、⑩ 自分の娘である。最優先する選択肢は何かを単元の学習前と学習後にそれぞれ調査したものが図2及び図3である。

⑩「自分の娘」17ポイント減、⑥「特効薬を持ってきた中年男性」10ポイント減、⑧「妊娠中の若い女性」10ポイント増、③「世界的な科学技術者」19ポイント増などが学習の前後で大きく変化したものとして挙げられる。それぞれを選んだ理由についてみると、⑩については「自分の娘だから」という素直に家族の絆を重視した

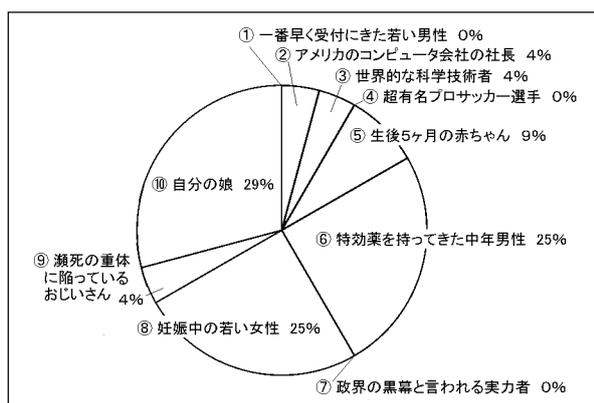


図2 学習前の選択

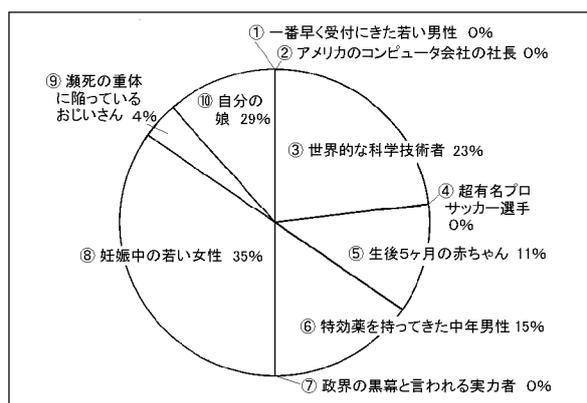


図3 学習語の選択

理由がほとんどであり、⑥については「薬がその男性のものだから」という所有権に単純に注目する理由が多かった。⑧については「おなかの子どもを含めて二人の命を救える」、③についても将来的な利益の大きさに注目する理由が多く、これら二つの選択肢に関しては最善の結果を最大にするという功利主義的な思考が根柢にみられた。

これらの解答から、道徳的判断を下すに際して、単元の学習前は直観的、主観的な理由にもとづくことが多かったのが、学習後は批判的な視点から、客観的かつ合理的な理由にもとづくようになったと、ある程度は言うことができるかもしれない。生徒からの声として、「最初は自分のことしか考えていなかったので自分の娘を救いたいと思ったが、勉強してからは色々な視点から考えるようになった」「学習後は首尾一貫した主張になるように気をつけて選択した」「自分は功利主義（などある特定の規範倫理学の理論）の意見に賛成なので、そこからどういった選択になるかを考えた」などがあつたのもそれを裏づけているといえるかもしれない。

今回の授業全体を通して生徒からは「他の人と意見を交換することで自分とは違う価値観の人も知ることができた」「ある問題をさまざまな立場から考えることができて楽しかった」「自分が矛盾していないかとか、よい点と悪い点を比較して考えるようになった」「首尾一貫した考えを持つことは難しい」「意見が対立して自分の意見が正しいと思ったとき、感情論では相手を納得させることができないと言ったことがわかった」などという声が寄せられた。これらの声から、規範倫理的な視座とモラル・ジレンマ授業の導入によって高校生の発達段階に応じた道徳教育の展開を試みるという本研究の所期の目的はおおむね達成できたと判断したい。すなわち、多元的な価値観が競合する現代社会において、相対主義に陥ることなく他者との合意形成を図っていくためには、これまでに培ってきた自己の道徳性を批判的にとらえ直しつつ合理的な道徳的判断を下していく必要があるが、そうした道徳的判断力の育成の一助になったと考える。また、一方的な講義形式ではなく、生徒に考えさせ、意見を表明させるという講義スタイルは、ちょうどNHK教育テレビでハーバード大学のマイケル・サンデルによる講義が放映され話題を呼んでいたこともあり、生徒にはおおむね好評であった。

ただし、学習の前後で生徒の道徳観にいかなる変化が生じるかについてのより計量的で実証的な分析の必要性や、あくまでも「倫理」の授業として展開することを考慮すると、「評価」をどのように行うのかという問題、道徳的判断力の育成はともかく道徳的实践へと向かわせることが本当にできたのか、できたとしてそれをどう実証するかという問題が残った。今後の研究における課題としたい。

参考文献（出版年順）

- 荒木 紀幸 編著、1988年、『道徳教育はこうすればおもしろい』、北大路書房
 宇都宮芳明・熊野 純彦 編、1994年、『倫理学を学ぶ人のために』、世界思想社
 荒木 紀幸 編著、1997年、『続・道徳教育はこうすればおもしろい』、北大路書房
 佐藤 康邦・溝口 宏平 編、1998年、『モラル・アポリア』、ナカニシヤ出版
 赤林 朗 編、2005年、『入門・医療倫理Ⅰ』、勁草書房
 北海道高等学校「倫理」「現代社会」研究会、2005年、『「倫理」実践事例集～第40回研究大会記念紀要～』、道倫研
 矢倉 芳則、2006年、『先生が教えてくれた「倫理」』、清水書院
 荒木 紀幸、2007年、『モラルジレンマで道徳の授業を変える』、明治図書
 坂井 昭宏・柏葉 武秀 編、2007年、『現代倫理学』、ナカニシヤ出版
 赤林 朗 編、2007年、『入門・医療倫理Ⅱ』、勁草書房
 伊勢田哲治、2008年、『動物からの倫理学入門』、名古屋大学出版会
 越智 貢・秋山博正・谷田増幸・衛藤吉則・上野 哲・後藤雄太・上村 崇、2008年、『教育と倫理』、ナカニシヤ出版
 小寺 正一・藤永 芳純 編、『三訂道徳教育を学ぶ人のために』、世界思想社
 北海道札幌東豊高等学校、2009年、『文部科学省指定 研究成果報告（平成19年度：人間としての在り方生きかた教育、平成20年度道徳教育実践）』、北海道札幌東豊高等学校
 柘植 尚則、2010年、『プレップ倫理学』、弘文堂
 マイケル・サンデル、鬼沢 忍 訳、2010年、『これからの「正義」の話をしよう』、早川書房
 文部科学省、2010年、『高等学校学習指導要領解説 公民編』、教育出版