

る。」(190頁)と書き改められている。

なお、「清水(新)」には、上記引用の部分の前に「清水(旧)」にはなかった「私たちはまた、自分の生命や身体を無限定な自己決定の対象としては考えていないようにも思われる。」(190頁)という一文が挿入されている。このように、おそらく生命や身体についての自己決定という視点を書き加えたことから、「清水(新)」では社会的な「合意」形成よりもやや弱い表現である「同意」を用い、「清水(旧)」にあった「社会的な合意が形成される必要がある」という部分を削除したのだと思われる。言い換えれば、自己決定の問題を加味して考えれば社会的な合意形成はそう簡単ではなく、まずは議論が必要であるという点が強調される叙述内容となっているのである。

追究すべき課題を例示する「考えてみよう」では、「生命操作技術は、有用性・安全性をはじめ、法や道徳との適合性や社会への影響など、さまざまな観点から検証される必要がある。」(旧184頁・新190頁)と述べた後、「清水(旧)」では、以下のように書かれている。

遺伝子レベルでの病気の診断や治療が可能になりつつある現代では、受精卵の段階から、その人が将来かかりやすい病気を判定することができる、ともいわれる。病気の予防や治療に効果的である反面、人間の体質のあまりに精密な判定はいたずらに不安をおったり、就職や保険加入の際にあらたな差別を生んだりする危険性もある。(184頁)

「清水(新)」では、下線部の「危険性」が「可能性」に修正されている(190頁、それ以外は同文である)。この修正は、生徒に自由に発想させるためにできるだけ価値中立的な問いにしようという配慮によるものと思わ

れる。

(5) 東京書籍

「生命科学と生命倫理」という小見出しのもと、「東書（旧）」の「クローン技術」を応用して移植用臓器をつくる構想などが、「東書（新）」では「クローン技術を応用した iPS 細胞の開発によって拒絶反応のない移植用臓器をつくる構想など」に書き改められている。全体として最新の生命科学研究の成果を盛り込むという修正が行われている。

「生殖技術と家族」という小見出しのもと、「東書（旧）」では「生殖技術の発達は、『子どもが欲しい』という不妊の人の素朴な願いにこたえる形で発達している一方、出生前診断の進歩とあいまって、『健やかな子どもの誕生』への願いが『デザインされた子ども』『完璧な子ども』への限度のない欲望へと変化する兆しもみせている。」（177 頁）とある。この下線部が、「東書（新）」では「変化しようとしている。」（175 頁）というように書き改められている。その後続く文章は新旧同じく、「生殖技術は、われわれにとって親子の絆とは何なのか、子どもにとって親とは何なのか、親にとって子どもとは何なのか、といった『家族』についての根本的な問いを投げかけている。」（旧 177 頁・新 175 頁）と記されている。「実教（新）」と比較して、リプロダクティブ・ライツとの関係など具体的あるいは論争的な問いを提示していないことが特徴としてあげられる。

(6) 第一学習社

分量は見開き 2 頁分でかわらないが、構成や文章は大幅に書き改められている。「第一（旧）」では「遺伝子操作の是非」という小見出しのもと、遺伝子組み換え作物の毒性や安全性に関する記述に字数が多くさかれていた。それが「第一（新）」では、「遺伝子操作とデザイナー・ベビー」とい

う小見出しのもとに移され、「確かに**遺伝子組み換え技術**やクローン技術は、農業などの分野で応用され、人々の生活に役立っているが、それらが人間の出生にかかわる場合には、多くの倫理的課題が生じることを忘れてはならない。」(177頁)というように、人間の出生に関わる倫理的問題を重視するかたちで記されるようになっていく。

そして、「第一(新)」には、「生殖補助医療と生まれてくる子どもの福祉」という小見出しのもと、「第一(旧)」にはなかったリプロダクティブ・ヘルス／ライツ(性と生殖に関する健康と権利)と「児童の権利に関する条約」についての内容が加えられ、以下のように記述されている。

子どもを産むかどうか、いつ産むか、何人産むかを決めるのは女性の権利であるとするリプロダクティブ・ヘルス／ライツ(性と生殖に関する健康と権利)という考え方がある。また、精子や卵子の提供によって生まれた子どもの場合、親子関係が複雑にならないよう、一般に遺伝上の親は匿名にされてきた。しかし、1989年に国連で採択された**児童の権利に関する条約**では、子どもの健全な成長のために、自分の親が誰であるかを知る権利が認められている。生殖技術を用いる際には、子どもを望む女性の要望だけでなく、生まれてくる子どもの福祉についても配慮しなければならない。また、社会において、生殖補助医療を用いて生まれたことを理由に、子どもが不利益を受けることがあってはならない。親子とは何か、家族とは何かについて、あらためて問い直されているとあってよい。(176頁)

また、クローン人間についての記述にも変化が見られる。「第一(旧)」では「**遺伝子操作の是非**」という小見出しのもと、「**クローン人間の誕生**も現実味をおびてきているが、倫理上、認められるべき事柄ではなく、日

本では、ヒトクローン禁止法（2000年制定）において、ヒトクローンの作製が禁じられている。」（168頁）とあった。しかし「第一（新）」では、「遺伝子操作とデザイナー・ベビー」という小見出しのもと、「やがて特定の性質を発現させる遺伝子の存在が明らかになれば、受精卵にその遺伝子を組み込むことによって、親の望む性質を備えた**デザイナー・ベビー**を生んだり、**クローン技術**を用いて特定の人間と同じ遺伝子を持つクローン人間を生んだりすることも考えられる。」（177頁）と書き改められている。クローン人間についての説明が少し詳しくなった一方、倫理上認められる事柄ではないという「主張」はなくなっている。先にも引用した部分だが、遺伝子組み換え技術と並んで「人間の出生にかかわる場合には、多くの倫理的課題が生じることを忘れてはならない。」（177頁）と締めくくられている。「倫理上認められない」から「多くの倫理的課題が生じる」というように、課題を指摘するに留まり、明確な判断を留保する記述に変化しているのである。

「実教（新）」と同様に、リプロダクティブ・ヘルス／ライツの説明を加え、さらに独自に「児童の権利に関する条約」にも言及して、「個人の自由の尊重」と「子どもの福祉や人間の尊厳」の観点による具体的な論争点を新たに書き加えたのが「第一（新）」の特徴である。

さらに「課題を追究してみよう」に掲げられているテーマが、「第一（旧）」は、「遺伝子組み換え食品について、あなたの考え」「体外受精による代理出産の場合、親権は依頼した夫婦と代理母のうちどちらに認められるべきか」であったものが、「第一（新）」では、「課題を探究しよう」として、「出生前診断の是非」の問題と、「生殖補助技術の利用や受精卵の遺伝子操作を制限するとしたら、どのような理由で何を制限するべきか」にかえられている。つまり、人間に対する出生前診断や遺伝子操作の問題が重視された探究課題に変化しているのである。

(7) 教科書叙述の全体的特徴

以上、4社の教科書における叙述の変化を概括すれば、以下の2点の特徴が確認できる。

第一に、生殖技術がもつ優生思想や差別への危惧について、各教科書の(旧)では明確な批判や否定をあらわす表現がとられていたものが、「……強い批判が出されている」が「……という指摘がある」に弱められたり(「実教(新)」)、「危険性」が「可能性」に言い換えられたり(「清水(新)」)、というように、断定的評価を避ける表現がとられるようになっていることである。

第二に、「実教(新)」や「第一(新)」のようにリプロダクティブ・ヘルス/ライツや「児童の権利に関する条約」を登場させ、具体的あるいは論争的な観点を踏まえて生徒に考えさせようとする傾向が強まっていることである。すなわち生命倫理の問題を考える際に、生存権や自己決定権など人権に関する国際的に認められた基準を参照枠として提示した上で、「個人の自由の尊重」と「子どもの福祉や人間の尊厳」の関係という具体的な論争点を明示する叙述が採用されているのである。

教科書が断定的評価を避け、参照枠や具体的な論争点を明示するという以上の2点の特徴は、簡単に答えが出せない複雑な問題について、生徒に対して特定の価値を教え込むのではなく、価値同士の関係のなかで「何が問題となっているのか」という視点や観点を提示する方向性が、教科書叙述にも見られるようになってきていることの現れである。

逆にいえば、それだけ生命科学研究の進展に関わる倫理的問いが高度化・複雑化していることをこれまで以上に教科書叙述に反映させざるを得なくなっていることを、この2つの特徴は示しているといえよう。生命倫理の問題は「命の大切さ」という情緒的な感覚のみに依拠して考えることはできないこと、あるいは一定の社会的規範にアприオリに基づいて人々

が「合意」なり「同意」なりを成立させていることを前提として取り扱うことはますます困難になってきていることが教科書叙述の変化からもうかがい知れるのである。

4. 中学校「特別の教科 道徳」において生命倫理の問題を取り扱う際の課題

これまでの分析に基づき、ここでは覚書として、中学校「特別の教科 道徳」において生命倫理の問題を取り扱う際に考えておかなければならないことをまとめておきたい。

本稿は、「生と死の教育」全体から見て、非常に限定された生殖技術に関するテーマのみに絞って検討を行ってきたにすぎない。この限られたテーマだけを見ても、近年の生命科学研究の進展は著しく、高校公民科「倫理」の教科書叙述を変化させてきていることがまず確認できる。

もちろん高校公民科「倫理」と中学校「特別の教科 道徳」では、教科としての目的とともに生徒の発達段階も異なるので、「倫理」における生殖技術に関する叙述に見られたような特徴が、そのまま「特別の教科 道徳」の教科書叙述に反映されるわけではないであろう。「はじめに」でも引用したように、「生と死の課題は、時には生徒に大きな衝撃を与える重い課題」である。おそらくは本稿が対象とした生殖技術に関する内容は、中学生にとっては重い課題として、教材として取り上げることは避けられるのかもしれない。しかし、本稿 35 頁に掲げた図に示されているどのテーマを取り上げても、重い課題であることには違いはない。

〔生命の尊さ〕といった内容を抽象的で情緒的な徳目として「教え込む」だけで済ますなら、生命倫理に関するどのテーマを取り上げても、形式的・技術的には授業を「成立」させることは可能であろう。しかし、「特別の教科 道徳」では、アプリアリな徳目の修得ではなく、『考える道徳』

『議論する道徳』への転換により児童生徒の道徳性を育むこと」が目指されており、教科書においても「この趣旨を踏まえた教材となることが必要である」とされている¹¹⁾。

[生命の尊さ]などを掲げて、「生と死に関する教育」に関する重い課題を、生徒の発達段階を考慮して、細かな内容に「深入り」しないようにしながら、それでも「考える道徳」「議論する道徳」として授業を成立させることは、かなりの難題であるように思われる。このことは、2. で述べた『私たちの道徳 中学校』の叙述からも危惧されることである。この点について「特別の教科 道徳」の検定教科書ではどのような改善や工夫がなされるのかが注目される。

[生命の尊さ]というような抽象的で情緒的な内容(=徳目)のみでは生命倫理の問題は扱いきれないことは、繰り返し指摘されるべき点である。まったく分析の視点の提示もなく、素朴な経験や意識のみでモラルジレンマの題材として生命倫理の問題を生徒に取り組ませることはむしろ「高度すぎる」課題であるといえよう。考えたり議論したりするためには、少なくとも、前提となる科学技術の発展状況、基本的人権の理念や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が必要である。それには高校公民科「倫理」の教科書に見られたリプロダクティブ・ヘルス/ライツや「児童の権利に関する条約」、あるいは「世界人権宣言」や日本国憲法などに規定されている規範・原則についての学習が必要となる¹²⁾。それを欠いたまま、道徳性を育むことが目指されることになれば、情緒主義的単純化ともいべき認識を生徒に「育む」ことになるおそれがあると考えられる。

ここでいう情緒主義的単純化とは、次の2つの危惧からなっている。第一に、自己決定や選択の問題に関わる重く複雑な課題に対して、[生命の尊さ]などという抽象的で情緒的な内容(=徳目)のみで「考える」「議

論する」ことは、問いのもつ深みにまで到達できないだけでなく、単純な善悪の判断に問題が落とし込まれてしまうのではないかという危惧である。「命は大切である」という認識を同語反復するだけの判断停止状態をもたらすのではないかと心配される。第二に、この判断停止状態の存在が、生徒が一定の期間の成長発達を経た時点で、社会科学的思考をも加えながら多面的に問題を捉えることへの妨げになるのではないかという危惧である。

以上のような危惧は、大谷いづみが「情緒に訴える『生命尊重』の限界」としてすでに指摘していることである。「いのちの教育」や「デス＝エデュケーション」における「生と死」の扱いについての指摘であるが、それが「情緒に流れる傾向」が著しいなか、「今や、『生』も『死』も、高度に進化し続けるバイオテクノロジーと先端医療のもつ、社会的・政治的・経済的文脈を抜きに考えることはできない」¹³⁾と大谷はいう。社会的・政治的・経済的文脈を抜きに考えることができないのは、生殖技術に関するテーマにおいても同様である。大谷は「デス＝エデュケーション」において「限りある生命を精一杯生きることを意味を考えていく」こと自体には異論はないが、「考えたり感動したりした『その先』」の重要性を指摘している。大谷は「『限りある生命を精一杯生きる』という感動的な物語を多用することで『天命』を教え込み、無意識のうちに、『質の低い生命は生きるに値しない、生まれてくるに値しない』という価値観を導いてしまう危険性」を指摘している¹⁴⁾。この危険性を脱するためには、情緒的な理解に留まらず、社会的・政治的・経済的な文脈の中に問題を措定して、広い視野から多面的に理解する学習が必要である。このことは生命倫理教育が道德教育として取り組まれる際に常に留意しておくべきことであると考えられる。

高校公民科「倫理」の教科書でも、リプロダクティブ・ヘルス／ライツ

や「児童の権利に関する条約」といった規範・原則を生命倫理を考える上での参照枠として提示するという内容構成をするようになってきていることを本稿は指摘した。そうでなければ、生命倫理の問題を考えたり、議論したりする実践を構築することが困難であるためと推測される。道徳教育として適切かどうかという議論は別にして、生命倫理の問題を教育内容として取り上げるのであれば、中学校においても、高校公民科「倫理」にあるような社会的な承認を一定経た参照枠としての規範・原則を生徒に提示しておくことが必要である。特に「科学技術の発展」という社会的状況の変化も踏まえて取り扱う際にはなおさらのことである。中学生という発達段階を考慮して、教育内容の過度な高度化・難化は避けなければならないが、素朴な経験や心情のみで生命倫理のテーマに基づいたモラルジレンマに対処させようとすることは避けられるべきであろう。

むすびにかえて

未整理ながら本稿における今後の課題を列挙することで、この覚書のむすびにかえたい。

今後、高校だけでなく中学校の教科書の分析も必要であるが、その上での課題として、生殖技術に関する内容のみではなく、脳死・尊厳死といった死に関するものも含めて、生命倫理に関わる内容についてのトータルな分析が必要である。また、中学校に関していえば、社会科や理科といった他教科や総合的な学習の時間も含めて、中学校教育全体のなかで生命倫理に関する内容を扱うことの是非や留意点が見いだされなくてはならない。その際には、生命科学研究の進展状況やそれを受容あるいは対峙する社会的条件との関わりを踏まえて分析することも必要である。

生命倫理の問題は、「特別の教科 道徳」のなかで完結的に扱うことはできないのは大方の認識であると思われる。関連の深い社会科や理科、ある

いは総合的な学習の時間、さらにはシティズンシップ教育の理念や機能を視野にいれながら、「特別の教科 道徳」においてはどのような扱い方をしたらよいのか。このことの検討がさらに求められる¹⁵⁾。

なかでも当面、検討されるべきはシティズンシップ教育との関係であろう。この点に関しては、小玉重夫はシティズンシップ教育との関係を深めることにより、道徳教育が徳目主義に陥らないようにできるのではないかという期待を表明している。

道徳の教科化に向けて、文部科学省が設置した「道徳教育の充実に関する懇談会」が取りまとめた報告書（2013年）において、「社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育（シティズンシップ教育）の視点に立った指導」の重要性が指摘され、小学校高学年や中学校で活用されるべき素材として生命倫理も例示されている¹⁶⁾。小玉はイギリスの政治学者バーナード・クリックが、争点を知ることで政治的リテラシーを高めることがシティズンシップ教育において重要であるとした点に着目し、「政治的リテラシーを道徳教育のかなめの一つに位置づけることも不可能ではないはずである。」¹⁷⁾と述べている。ここに小玉は道徳教育とシティズンシップ教育との連携可能性を見ている。本稿が扱った生殖技術に関するテーマについては、日本においてもシティズンシップ教育としての実践事例がすでに発表されている¹⁸⁾。現在、道徳教育とシティズンシップ教育との関係をどう見るかは重要な研究テーマとなっているが¹⁹⁾、『改訂版』にはシティズンシップ教育への言及はない。

生命倫理の問題を道徳教育において扱うことの意味あるいは問題性は、道徳教育とシティズンシップ教育との関連性についての研究が進展するなかで明確化されていくであろう。このことは、今後展開される具体的な教育実践の検証を踏まえながら、追究されていくべきテーマであると考えらる。