

社会的問題意識を育てるカリキュラムに向けて

～ 市民的資質育成のための、権利・義務の視点で考える生命倫理の授業 ～

芝浦工業大学柏高等学校 杉浦 正和

1. はじめに

筆者は、現行学習指導要領の「現代社会」において生命倫理のテーマを大きく取り上げてきた。この論文では、その特徴と到達点を確認し今後の課題を考える。

生命倫理の授業には二つのタイプがある。一つは、赤ちゃんの出産について学んだり、飼っていた鶏や豚を殺して食べたり、デス・エデュケーションのような死への準備教育から生きることを意味を確認させるものがある。もう一つが、医療技術の進歩の中で起こってきた臓器移植やクロー人間の問題を検討するものである。本報告は後者である。後者のタイプにおいても、生命倫理問題に対して特定の立場に立って論ずる授業もあるようだが、現実の論争問題について教員が一定の立場から結論めいた話をするのは最大限控えるべきだというのが筆者の基本原則なので、生徒自身によるディベートの中で個々の生徒の意見を深めることを目標とする。

このテーマを取り上げてきたのは、使用している教科書¹の第1編が論争テーマが集められて生命倫理問題が扱われていること（だからこの教科書を採用した）と、90年代から見ている生死をめぐる問題に関する生徒の関心が高まっていることがある。後者の理由は、生死が人間存在の根源に関わり個人の関与がきわめて大きいテーマなので、自己実現や個性のあり方に関心が強い高校生にとって切実に思われるためだろう。

本授業実践の狙いは、「生と死」に関連するテーマを権利・義務関係の中で分析し、臓器移植や安楽死など、様々な生命倫理の論争テーマをディベート学習によって考察し、死刑の是非論争に関連させながら権利＝人権の理解につなげること、の3つである。

高校一年の「現代社会」は、まず1)豊かさや社会保障、宗教の意味を学んでから、2)生命倫理に入る。次に、3)権利＝人権や民主的的制度制度に移り、最後が4)国際問題となるという展開である。この中で、現代人の生と死が中核テーマであり、生と死を政治・経済・倫理・科学など多様な視点・側面で考察することになる。臓器移植や安楽死、死刑の是非を考えた生徒は、国際政治の分野では、戦時国際法によって兵士の戦闘行為による殺人が合法化されることと、個人の正当防衛や国家の自衛権について学ぶことになる。こうした全体の一貫性の中で、生と死の問題を直接に考察する部分が、本論文で扱う生命倫理の授業である。

「現代社会」では年間を通してディベート学習を実施している。2006年度は以下の論題で行った。年間の流れが見えるだろう。

6月...A)「学校は、生徒のアルバイトを完全に自由にすべきである」B)「理想を追うよりも、現実的に生きていくべきである」C)「芝浦工大柏高の制服を自由化し、私服も認めるべきである」D)「できちゃった婚、是か非か」

9月...A)「占い・お守り、是か非か」B)「サ

¹ 教育出版の教科書。

イボグ人間を積極的に認めるべきである」C)「日本の企業は、男性の育児休暇取得を義務化すべきである」D)「クローン人間を認めるべきである」

11月...A)「整形、是か非か」B)「日本は、死刑を廃止すべきである」C)「日本は、安楽死を法律で認めるべきである」D)「日本は、新時代にふさわしく憲法を改正すべきである」

2月...A)「イラク戦争は、誤った戦争だった」B)「戦争の早期終結のため、日本への原爆投下が必要だった」C)「学歴社会、是か非か」D)「日本は、外国人労働者を積極的に受け入れるべき」

実線の施線した論題が生命倫理関連で、破線のものが死をテーマにした論題である。4つの期間ごとに8つの論題候補から生徒にアンケートで討論したいテーマを選ぶので、年ごとに微妙にテーマが変わっていく。昨年度は臓器移植が11月の論題候補に入っていて、希望は憲法改正とほぼ同数であったが、時事的な配慮から選ばなかった。9月の論題候補で初めてサイボグ人間を取り上げたら、受精卵診断より圧倒的に、またクローン人間よりも支持が多かったので採用した。

2. 生命倫理の原理と医療行為の原理

生命倫理のテーマとしてどんなものが考えられているか、考え方の原則がどのようなものか、メイサーの生命倫理教育プロジェクトを紹介して検討してみよう²。

² 石原純「見識ある市民のための生命倫理の授業構成 - ダリル・メイサーの生命倫理教育プロジェクトを手がかりとして - 」『公民教育研究』(Vol.13、2005、17-28p)この教材は、以下で入手できる。

D.メイサーのテキストでは、第1の分野が、臓器移植や安楽死、体外受精などの医療倫理、第2が、動物実験や遺伝子組み替え、クローン人間などの生命科学、第3が、車の運転やエコリズムなどの環境倫理である。環境倫理が入っているのが特徴的である。筆者の授業展開の中では、クローン人間は不妊治療と関連づけるので、大半が医療倫理分野という分類になっていることがわかる。

テキストには、「生命倫理の原則」が冒頭にあり、1)個人選択の権利としての自主・自律、2)社会における平等と公正な機会、3)科学技術の成功の利益と失敗のリスクのバランスとなっている。1頁の簡単なテキストと詳細なテキストと教師用指示で構成されているが、1頁のものといえども高度な技術用語が出てくる。この3つの原則は問題を考慮するのにどれほど役立つかやや疑問である。

筆者が説明してきたものは以下の原則である³。憲法13条の「生命、自由、幸福追求」の権利を念頭にして、その優先順位という形で説明する。

他人に危害を与えない。 自己決定。自分の生命を自分の意思で自由に危険にさらすならば仕方ない(愚行権)。 個人の自己責任にしておけない問題は、社会全体の利益から規制を判断する ⁴ 。例) 奴隷、麻薬など。
--

<http://www.eubios.info/betjev.htm>

³ 加藤尚武『脳死・クローン・遺伝子治療 - バイオエシックスの練習問題』(PHP新書、1999年、222p)を参考にした。

⁴ 加藤尚武(1999)18頁に、社会的コンセンサスと個人選択の自由との対立が米国型と欧州型の対立として説明されるので、あいまいにした。

これは、生命の尊重、生命より自由・幸福追求の尊重、幸福追求より生命・自由の尊重、という図式になっている。メイサーの場合は、を公正と損益の二つで示したとも考えられる。

医療分野の問題であるので、以下のように医療倫理まで説明することもある⁵。

医療行為が、専門家である医者が患者の人体を患者のために傷つけることなので、医療行為の安全性が生ずる危険性より確実に上回る必要があることを確認して、以下を示す。

異常な状態を正常に戻す。
インフォームド・コンセント……医師の情報提供に基づく患者の自己決定。
人体改造の禁止……正常なものをよりよくするのは治療ではない。
私的都合での利用禁止……病気治療でない目的での治療は危険。

高校生にわかりやすい原理に直してあるが、こうした原理を生徒が活用するのはなかなか難しい。2006年は、サイボーグ人間のディベートのために原理の説明を入れた。目が見えない人や手が動かない人にとって、神経と機器をつなぐサイボーグ化がの治療技術として肯定される。しかし、こうした技術の発展が、人体改造として兵士のサイボーグ化などの軍事利用に結びつく危険性が高い。意図としては、この利益と不利益をどう評価するかの議論を期待したが、否定側でサイボーグ化完全否定の立場が多かった。「サイボーグ人間、是か非か」と論題を理解したためと、原理の活用力が低いためと考えられる。

⁵ 加藤尚武(1999)25 - 27頁を参考にした。

この生命倫理の原則は、特殊なものでなく、個人の権利を考える原理と同等と考えられるので、自己決定の権利の範囲として話することもできるだろう。

3.生命に関わる争点～クローン人間～

宗教の話で強調しておくことは、キリスト教において神の命令で人間が誕生すると考えられることである。永遠の魂を持って死後天国に召される人間と、人間のために存在する動物とでは全く位置づけが違うことである。仏教の生命の尊厳は全ての生命であるが、キリスト教が人間中心主義であることを理解させておく。

ここから生命倫理の話題に入るに当たっては、NHK制作の視聴覚教材を使う。『世の中なんでも現代社会』シリーズの「第4回イノチ」を見せる。テーマは体外受精、遺伝子操作、出産前診断、受精卵診断であり、次頁の内容が20分番組の中で対立する立場として説明される。

司会役となる女子が二人出てきて、二つの立場に立ってそれぞれの主張を裏づける事実を映像として提示しながら、二人の間で論点を確認する番組である。使われる映像はNHKの過去の放送番組を編集したものであり、それぞれの立場の主張が交互に出てくるので、「映像によるディベート」と言った体裁の番組である。（「現代社会」の多くでこのシリーズを活用している。）

この番組ではドロン君とガブリエル君の話が非常に印象に残る。また、リメイキング・エデンという遺伝子操作の未来予測も衝撃的である。ビデオ視聴後に内容を確認し、受精卵診断に「生命の選別」という批判があることなどを説明する。ビデオを見るまで生徒は

問題設定：命を操る技術が人間を幸せにするか。子供のできにくい不妊夫婦のための体外受精という技術あり。この技術の応用で、クローン人間などの命が作り出される。

子供への親の願い...産婦人科の胎教。アメリカでは精子バンク。優秀な精子を集めたビジネスが出現。知能指数160の男性の精子を使って生まれたドロロン君。彼は知能指数170。

未来社会の予想『リメイキング・エデン』...親が自由に子供の遺伝子を修正する。社会が二極化する恐れ。

イギリスの出産前診断の普及...出産前に無料で胎児の検査。導入した教授が社会の負担が減ったと説明。専門医師が減ったとこれを障害者が批判。

受精卵診断...長男ライアン君が深刻な遺伝病だった夫婦。神に背くか、長男への愛が薄れないかと一年半悩んで、受精卵診断を受けて健康な子供、ガブリエル君を産む。

争点確認：親の都合で選ぶのは良くないのか、親の選択の幅が広がるのか。

受精卵診断についてよく知らず、これが論題になことはほとんどない。クローン人間への関心が高いので、次にこれをテーマにして資料集を使って説明する⁶。ポイントは以下。

- ・クローンは、遺伝子が同じ個体。一卵性双生児が自然界での事例。
- ・体細胞を使ったクローン羊ドリーが誕生して、他の動物への応用が始まる。
- ・クローン人間の誕生には、女性の卵子と、

⁶ 資料集は、『新編 テーマ別資料現代社会』東京法令出版。

クローン胚を育てる代理母が必要。

- ・クローン人間をつくることは先進国で禁止されるが、無精子症の不妊治療を行う一部の医師が技術利用を図っている。
- ・クローン胚から万能細胞がとれ、拒絶反応のない臓器をつくるのが将来は可能。

以上の基礎的な知識をもとにディベートを行う。ディベートは、クラスを8班に分けて2班ずつが先に示した論題で4試合を行う。2006年度は肯定側の3勝4敗で、主な論点は以下。（「ディベートまとめ」というプリントを試合後に配付して説明する。）

- ・肯定 / 不妊夫婦のため。同一人物でないので人権侵害でない。臓器移植に役立つ。能力の高い人間をつくれる。
- ・否定 / 実験や臓器用などの人権否定。兵士の大量生産。クローンにも感情あり。差別や命の軽視となる。命をつくる技術としてリスクが大。人類のアイデンティティの危機となる。親が愛せない。

コメント...映画のようにコピー人間をつくることは不可能なことを前提にすること。普通は夫婦に子供ができて育てることになる。移植用臓器製造とは別問題である。

生徒の理解が不十分な場合、万能細胞を使った移植用臓器の開発に関してクローン人間からの臓器移植を言うことがある。また、リメイキング・エデンの話を入れて特別な人間づくり論を言うケースもある。これらには、移植臓器用のクローン人間誕生などが映画の話でしかないことを強調する。

多い否定側の意見が、個性喪失によって人

類のアイデンティティ危機となるというものである。これは、肯定側から遺伝子が同じでも環境が違うので全く異なる人間に育つと反論されるとつぶれてしまう。あとは、差別や命の軽視となるとの意見である。また、生徒の多くは映画でのコピー人間のイメージが強く、得たいの知れない存在というマイナスのイメージが強い。授業で説明を受けてもこのイメージを消すことは難しい。なお、健康な赤ちゃんが生まれないと否定側意見が決定的なので、論題の趣旨として予め、「一定の安全性の下でクローン人間が可能になれば、肯定はクローン人間の誕生を一定の条件の下で認める」との条件を示している。

筆者がクローン人間のディベートで生徒に考えさせたいのは、第1に、人間存在が遺伝子で決まることはないこと。第2に、普通の出産が必要な以上、クローン人間を産みたいと熱望する人々は、事実上無精子症の夫を持つ夫婦に限られること⁷。ディベート討論と試合後のまとめによる補足で、生徒の意識を少し変えられるが、最初の誤ったマイナス・イメージを変えられない生徒も少なくない。正確な理解の上で、クローン人間の賛否を決める必要がある。「ヒトラーのクローン人間が大量に生まれたらどうする」という類の批判を否定できる、正しい人間観を育てたい。

ここで、生命倫理を扱う場合の難しさについて一言ふれておく。問題が生徒自身の問題と密接に関わって、多大な影響を与えるケースがあることだ。例えばデス・エデュケーシ

ョンで、肉親の死の問題を解決できなかった生徒が精神的なショックを受けて、しばらく立ち直れなくなることが起こる。ビデオで見たイギリスの出産前診断普及の説明に、軽い障害を持つ生徒がショックを感じることもある。個々の生徒の状況把握につとめて、深刻な影響が残らないようにフォローするしかないだろう。

2004年に「受精卵診断を自由にできるようにすべきである」で討論したときの論点を示しておく。肯定側に「生命の選別」に対する強力な反論が出ていない。論題としてはやや難しいと言うべきだろう。

- ・肯定 / 親の選択の幅が広がる。遺伝的病気を防げる。健康な子供をほしいの願い実現。幼くして死ぬ子を産まない。差別を避けられる。負担が減る。親の安心感。中絶をしたくないため。自分と同じ苦しみを味わせない。
- ・否定 / 生命の選別となる。人間の上下を生む = 優生思想である。自然に反する。親が生死を決められない。親に育てる義務がある。遺伝的障害の医療発展を妨げる。エスカレートする。障害者への差別につながる。障害が不幸との考えを生む。金がかかる。

4. 「死ぬ権利」と「死を選ぶ権利」

ここからの授業は後期(本校は二期制で、10月以降が後期)に行われ、権利・義務関係を使って分析しながら生命倫理について学ぶことになる。尊厳死や安楽死から権利の対立、人身の自由、冤罪、死刑廃止という展開で本格的な権利学習に入っていく。死刑の是非は非常に人気のある討論テーマなので、論題希望

⁷ C.ナスバウム、R.サンスティン編『クローン、是か非か』(産業図書、1999年、416p)では、同性愛者(94p)や自分に適合する組織を必要とするとき(193p)、早熟な子供をクローニングするケース(281p)などがあげられている。

からはずれることがない。死刑についてのニュースもあったので、2006年は死刑を導入に使用して後期の授業を始めた⁸。ポイントは、「死ぬ権利」があるのかどうかを、論理的に生徒に考えさせることである。

9月26日付け記事「小林被告に死刑」を配付する。小学1年生を殺害した被告が死刑判決を受けたことと、一人の殺人ケースでの死刑判決が異例だとの説明がある。

「人を死なせれば死刑か？」と問う。授業用プリントで刑法の条文を見て死刑のケースを確認しながら、業務上過失致死の説明をする。交通事故で毎年1万人近くが殺されるが、殺意がないために殺人罪で罰されずに、死刑になることはないのである。

そこで「次の権利は憲法に書かれてある権利か？」と問う。A)加害者の権利、B)被害者の権利、C)生命の権利、D「私的情報を知られない権利」の4つである。生徒には、資料集の権利一覧表を見るように指示する。

加害者というのが刑事被告人の権利を意味して一覧表にあるが、被害者の権利は近年主張されたもので憲法にない。Dはプライバシーの権利だと分かるので、憲法13条で認めると説明する。問題は生命の権利である。一覧表にないので生徒が困惑する。生存権をあげる者も出てくる。

憲法13条を実際に読ませる。「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由および幸福追求に対する国民の権利については……国政の上で、最大の尊重を必要とする」ので、「生命に対する権利」がきちんと書か

れていることを発見する⁹。

教科書を読んで生命尊重が民主社会の最重要な倫理であることを確認し、倒れている人を見かければその人を助ける倫理的義務があると説明する。そして、事故を起こした場合の法的義務との違いにもふれる。

「死ぬ権利はあるか？」と生徒に発問する。生命尊重から自殺は権利でないという意見が多く出る。自己決定だからあると答える者も多い。生徒に論理的な説明を要求する。時々正解に近い回答を述べられる者がある。改めて以下のように説明する。

-)「死ぬ権利」があると仮定する。
-)「この場合、自殺する人を見つければ、何をしなければならぬか？」と聞く。「殺す」という意見には殺人が許されないと答える。
-)死んでいくのを放置する義務があると説明。
-)先の倫理的義務を思い出させる。
-)倒れている人を助ける義務があれば、それは死にたい人の権利の否定となることを確認する。
-)様々な場面で生命の危機にある人を救おうと努力している。この努力と「死ぬ権利」が要求する義務が矛盾する。よって、「死ぬ権利」が認められないとの結論が得られる。

⁸ 杉浦正和「生命倫理／死ぬ権利と死を選ぶ権利」全国民主主義教育研究会編『いま憲法教育を問う』(同時代社、2007年、169-174p / 240p)で、授業の流れを説明した。

⁹ 多くの人権一覧からみられるのが「生命に対する権利」である。憲法13条は、多数派憲法学で「幸福追求権」とくくられて、「新しい権利」を導く包括的な権利規定と説明される。それは正しいとしても、明文で生命に対する権利を政府が最大限尊重すると書かれている以上、救急医療体制や防災対策などへの政府義務を定めたと説明すべきと考える。この説明への生徒の納得度は大きい。

生徒は、権利を論理的に分析することを初めて体験するので、妙な納得感を得る。なお、この時はまだ権利と義務の関係を話していないが、死のうとする人を邪魔しないという義務は理解できる。道徳や倫理において、安易に「生命は地球より重い」などと繰り返していないだろうか。そういう心情的な強調ではなくて、社会生活で起こる判断の難しい事例に当てはめて、価値の優先度を分析してなすべきことを考えさせる方法である。

ここの「死ぬ権利」は自殺の権利である。人が自殺を図ることを全て防ぐことができない、という意味で自殺する自由はあるが、自由の権利はないということである。

「死ぬ権利」がないことを確認した後、「死を選ぶ権利」が主張されると話して、誰の権利かを問う。葬式をやらない権利の主張とは異なると説明していくと、末期患者の主張だと気づく。死が間近で避けられない人たちが、人生の最期にどんな死に方をするのか選びたいという考えであると説明すると、安楽死の話だと理解できる。

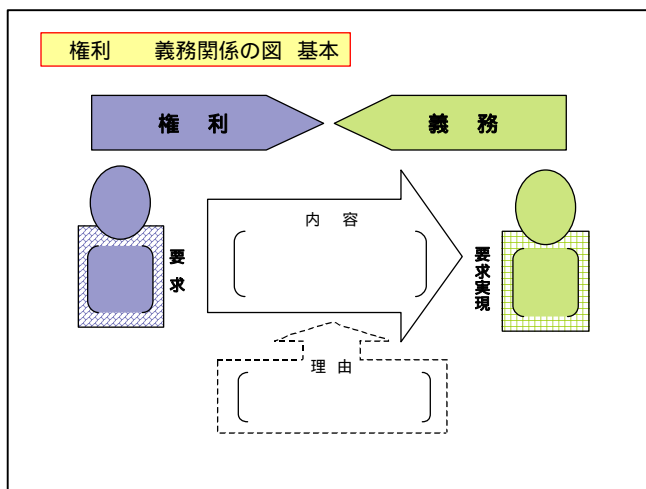
5. 権利・義務関係と責任の明確化

次のテーマに行く前に、教科書を読みながら¹⁰権利・義務関係と責任について整理する。権利が英語では right と表現されて正当の意味であり、権利が勝手に一方的な利益主張でなく、周りの人が納得して守ってくれるような、誰かの正当な要求だと説明する¹¹。

¹⁰ 教育出版の「現代社会」教科書は「民主社会の倫理」という節がある点がユニークである。この部分の著者は倫理学者の川本隆史と推察している。

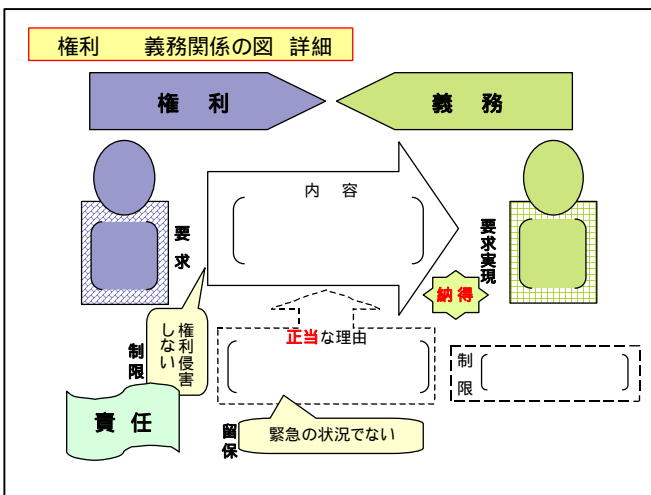
¹¹ 明治時代に権利という語句が定着する前、福沢諭吉はこのことを念頭において権利を「権理通義」と訳していた。

関連して責任を説明する。日本語では責任が押しつけられた任務という意味だが、英語の responsibility は相手に対して応答できることを意味する。これらを今年以下は以下の図で



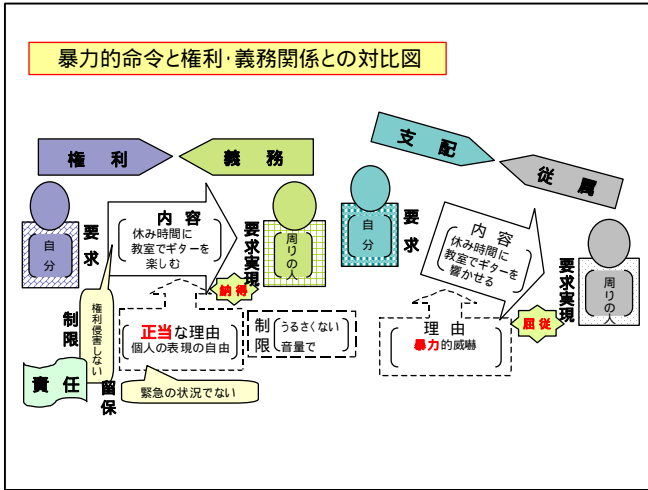
図の意図は、1)対等の人間関係を水平レベルの位置で示す。2)上部の権利と義務の向き合う印で権利と義務がセットになっている関係を示す。3)真ん中の矢印で権利の要求内容を示す。4)その権利の根拠となる正当性を「理由」で示すものである。[]を残して生徒に使わせるワークシートと、内容説明を入れて拡大したものを黒板に貼って示すという二つの使い方がある。

もう少し詳しく権利に伴う責任まで示したのが図である。



が権利者に正当性を問いかけて、他人の権利

を侵害しないという責任で応えることを意味する。暴力で脅す時と権利を認めた関係との違いは、以下のように図示できる。



権利の説明をこうした権利・義務関係で説明すべきだと考えたのは、以下の歴史法学の大家であるヴィノグラドフの記述を読んでからである¹²。(下線は筆者)

同じ往來をすすんでいる人々の間に衝突が起こらないように道路通行規則が制定された瞬間に法規範が生まれる。----法としての本質は、道路通行者がそれを行為規範として承認するというところにある。----道徳の規範ではなくて、便宜の規範であることに注意してほしい。----他人との衝突を避けるために、人の行動の自由を制限するものである。(43p)

法的権利と、その対応物である法的義務との観念について、もう少しちいっと分析を試みてみることにしよう。権利の性質をはっきり理解する一番好い方法は、社会的交渉においてそれがどのように行使されるかを観察することである。.....人はその法的関係においては、要求する(claim)か

義務を負う(owe)かのいずれかである。たとえば甲が権利を主張するということは、甲は、乙あるいは乙丙丁その他の人に、あるやり方で一定の行為をし、あるいはそれをしないことを要求する力をもつということである。甲がこのような権利を主張することができるのであれば、乙丙丁その他、あるいはそのうち誰かが、一定の義務を履行しなければならない。(59p)

ヴィノグラドフは、法のルールとしての本質と権利・義務関係について説明している。

第1に、法は人々が互いに承認したルールであり、他人との衝突をさけるため、自己の自由の制限を承認する「便宜の規範」である。道徳であれば「喧嘩するな」という一般的指示でしかないが、法であれば「道路では右側を歩け」という条件を明示して規制する。

第2に、社会的交渉における人間相互の力関係が、法的権利と法的義務の関係として説明できるとされる。<誰かに権利がある>場合はその誰かに要求する力があり、対応して<他の誰かがその要求を受ける義務を持つ>関係となって義務を履行する。

二つをまとめると、人間相互の関係を、こうした<権利 義務の対応関係>という形で整理し、自由を制限しながら衝突を防ぐものが法だということになる。法やルールの機能を理解する上では、<権利 義務の対応関係>の概念が重要なのである。

この図式を使うと、常識的な価値意識と判断力によって、日常生活の様々な関係を分析することが可能になる。正当な要求であれば権利・義務関係であり、誰が誰にどんなことを要求できるか、その限界がどこにあるかを明確にすることができる。表現の自由の権利

¹² ヴィノグラドフ『法における常識』(岩波文庫、1972年、261p)

を例にしながらによって詳しく説明しよう。

自由権については、自由の権利を持つ国民に対して、政府が自由を妨害しない義務を負うという関係である。これは立憲主義からの自由権という人権の正しい説明である。が、政府による自由侵害がほとんど起こらない現状なので、これだけでは生徒にピンと来ない。また、判例ばかりで説明すると難しくなる。そこで、国民の間における自由権として、教室内の行為を考えさせる。教室における権利の対立を事例にして、表現の自由を以下のように説明していく。

「昼休み時間に教室でギターを弾く自由はありますか？」と聞く。現実に行われることが時々あるので、あると答える生徒が多い。

「その場合、誰にどんな義務が課せられるか？」と聞く。「周りの生徒がギター演奏を聞く義務」という回答が出てくることがあるが、自由の理解が違う。

正解は「周りの人がギター演奏を邪魔しない義務」である。問題にしているのは自由でしかないからだ。

「この自由が存在する理由は何ですか？」と聞く。休み時間は生徒が自由に活動できるとの回答が多いが、人権の一つとして表現の自由と説明する。

自由権は政府介入の抑制が本来の意味であり、現実の個人の自由から言うと、個人の私的な世界を守る自由ということになる。この原則は、先の生命倫理の原則に出てきた、他者に害でなければ許されるということである。教室の休み時間で言えば、他人に迷惑のかからない範囲の音量ということになるだろう。これを他人との権利対立が出てくる事例

に当てはめて考えさせていく。

「授業中にギターを弾く自由はありますか？」と聞く。これは、自由がないという答が大半となる。

「なぜ授業中はギター演奏が許されないのですか？」と聞く。理由は、他の生徒の学習を邪魔するからである。常識的な考えの範囲である。

「ギターを弾く自由はなくなったのですか？」と聞くと、少し考えてしまう。自由の権利は失われずに存在するが、学習の権利と対立したので、授業中の行使が制限されただけであると説明する。

「自由がなくなることや制限されること以外に、自由が侵害されることもある。これはどんな場合ですか？」と聞く。

「昼休みのギター演奏中に、誰かが話そうと言ってきて演奏をさせない。こうした邪魔をすることが自由の権利の侵害になります。義務の不履行です。」

ここでのポイントは、権利の喪失と制限、侵害の違いを区別させることである。生徒には、こうした概念の区別は難しい。実は大人もよく分からずに議論している。しかし、アドバイスをすれば、常識的に分かることばかりなのである。人権は私たちの日常生活内で常識化されていることを確認できる。課題はそれを権利・義務関係という概念を使って明確に分析できることである。

最後に、「人ごみの中で、『火事だー』と叫ぶ表現の自由はありますか？」と聞く。表現の自由は侵してはいけないと教わることが多いので、少し迷ってしまう生徒もいるが、常識的にはきわめて簡単なことである。

人々を混乱に陥れてケガさせる危険があれ

ば、表現の自由が制限されるのは当然であること、他人の生命に危害を与える権利行使は許されないと結論する。先の責任の図で説明をしてもよい。これが「明白で現存する危険の原則」による表現の自由制限の例である。このような身近な例で話をすると、自由権が他人に害を与える場合には制限されることが容易に分かる。こうした文脈で「公共の福祉」という用語を説明をする。

憲法13条に「国民の権利……は、公共の福祉に反しない限り……最大の尊重」と限定されていたことを確認する。さらに、12条に「国民は、これを濫用してはならないのであって、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負う」と、「権利と責任」の関係として書かれている。自由や権利に責任が伴うという常識が憲法に示されている。

問題が、これを「権利に義務が伴う」と表現する人々が政治家を含めて多いことである。これは全く別のことを言っているわけで、これについては人権の不可譲性のところで改めて述べる。

6. 権利・義務関係による分析の意義

前節で述べた問答式講義の授業が権利＝法教育として新しい特徴を3つあげる。これは、違憲判決を中心に授業を行っている教師には、違和感が強い説明の仕方なのである。

第1に、誰かが何かの権利を持つとき他の誰かがそれに対応する何かの義務を負う、という権利・義務関係の概念によって、権利を説明し人間関係を生徒に分析させること。

ポイントは、権利が正当な要求であるので周りの人が納得して義務に服する。権利主張は身勝手な要求でないこと、そのためには権利主張の正当性が不可欠であり、正当性を保

つためには責任が書かせないという関係をしつかり理解させることである。

その内容の大半が、教師によるわずかなヒントを受ければ、常識的な価値観や状況理解から導き出せるものである。判例を使って憲法学レベルの分析に入ると、法律要件や法律効果などの法律用語が必要となる。しかし、高校レベルまでに要求される内容は常識的に理解できる範囲なので、こうした簡単な分析手法で「憲法条文や判例の単なる暗記に拘泥する傾向」¹³を克服できると言えるだろう。

第2に、判例で説明する部分を最小限にして、生徒に身近な実生活における権利・義務関係を分析することで人権理解を深められることである。

判例で説明する従来型授業の最大の欠陥は、資料集を使った場合、裁判に関わる詳しい状況を説明する余裕がないので、判決という結論だけで説明しがちなことである。裁判では法律や権利そのものが抽象的に議論されることがない。具体的な状況の中で権利を主張する側と反対する側が事件の認識から論争していく。事実関係と争点を確認した上で、関連する権利や憲法・法律をどのように解釈するかでさらに争われるのである。それが資料集では事実関係を詳しく確認できないまま結論だけで判断させることになるので、判例の暗記となってしまうがちなことである¹⁴。

判例学習をするのであれば、最低限次の資料が必要である。ただし、判例自体を用いるのは高校生にとって難しいケースが多い。1)

¹³ 全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性』(現代人文社、2001年、211p)7頁。

¹⁴ TVの判決を考える番組もこのパターンである。これは要求と結論の短絡を導いて、クレーム増大の原因とも言えないだろうか。

争点が明確になる具体的な事実関係。2) 相対する両者の主張の違いと根拠。3) 関連する権利や憲法・法律、判例などの情報である。これだけの情報を提供するには資料集で最低1頁が必要であるが、現状では1頁に2 - 4もの判例が紹介される。結果的に判例暗記となりやすいのが現状である。

また、日常生活の中で正しい権利主張ができるには、権利と義務が不可分の関係にあることを知らなければならない。1961年に高山次嘉は、近代的法意識を育てるため、アンケート調査によって高校生の権利意識の弱さを明らかにしてこう述べた¹⁵。「独立対等の人間の間の権利・義務関係では、権利を主張するのは当然であるが、義理規範の下では、権利義務という対抗関係はない。」実際に実行できるかはともかく、正当な権利には誰でも従う義務があるという理解が必要なのである。

第3に、実生活をとりあげるのも必然的にそうなるが、様々な権利の制限や権利相互の対立がとりあげられ、公共の福祉や権利と責任の関係を含めて、権利のあり方が多様な形で分析されること。

権利の喪失と制限、侵害の違いをはっきりと認識させることが重要である。日本では、制限自体が侵害と同一視されることが少なくない。事例をベースにするので、公共の福祉による制限が全員のためであることと、過剰な制限がおかしいことを明確に理解できる。

7. 安楽死と尊厳死を講義する

生命倫理教育から権利教育に深入りしすぎたので、生命倫理の授業展開に話を戻す。実

¹⁵ 高山次嘉「高校生の法及び権利意識 法教育研究序説」『教育学研究第28巻第1号』（日本教育学会 1961年、19-28p）25頁

際の展開としては、権利の図式と責任を話した後に安楽死関連のテーマに移っている。

テーマは、「死を選ぶ権利」によって、誰かに人を死に至らしめることを要求できるかとなる。基礎的な事実を知らなければならない。次の5点を資料集などで確認する。

人工呼吸器による延命治療と尊厳死。生前遺言書 = リビング・ウィルを書いて、無駄な延命治療の停止を要求すること。

米国オレゴン州では、医師から入手した薬で末期患者が自殺することを患者の権利として認めた。オランダも同様の動き。

延命治療の停止でしか消極的安楽死とも言える尊厳死。苦痛から逃れるために死をもたらす安楽死。英語では mercy killing。医師や家族の気持ちはどうか。

日本の現状 / 東海大病院事件の横浜地裁判決で安楽死が認められる4要件が提示。

1) 耐えがたい肉体的苦痛、2) 死期が近い末期、3) 死が最終手段、4) 生命短縮を承諾する患者の自己決定の証拠。

ターミナル・ケアとして、苦痛除去の治療やホスピス。(安楽死に対置するものとして紹介する)

ここでも、『世の中なんでも現代社会』シリーズが役立つ。「第5回シ 新しい死の選択」を見せる。上に示したの内容であるが、オレゴン州における以下の事例が紹介される。これらの事例には大きな重みがある。

1) パッセルさんはあと半年の寿命。酸素をとりこめなくなる病気で、最期は激しい呼吸困難になること。医者に入院を勧められたが、死に時を自分で決めたいと断る。呼吸困難が止まらない時が薬の飲むときと考え

ている。

2)安楽死を認める法律を提案したグループのシャックさんがエイズを薬で支えている。きっかけはパートナーが一方的延命治療で、激しい痛みを抱えて死んだこと。「点滴に入ると死ぬる薬を得た。違法だが、薬をそばにおくと心の安定を得られる」と話す。

3)筋肉が衰える病気で亡くなったバーバラ・ハウックさんは、家族に迷惑をかけたくない、他人の世話になりたくない、自ら生命を絶つことを選択。夫のロンさんが決断を聞いたのは2ヶ月前で予想外。「できるだけ長生きしてほしい」と願うが、妻の決断を否定できない。死の寸前、名前すら書けなくなった。薬を飲めなくなることを恐れ、プリンで飲む練習を始めた。申請後1ヶ月半で薬が届けられ、医者がもう一度気持ちに変わりを確認し、息子がプリンを食べさせた。バーバラさんは手を動かさなかった。息子は、子供の時スプーンを飲ませてもらったことを思い出し、「嫌だと言えないのだろうか、無理だとの思いが駆け抜けた」と話す。夫は思い出の海岸へ行って「妻は生きる価値のない、尊厳のない状態からの解放を望んだ」と語る。バーバラさんは14時間眠って翌朝亡くなった。自殺する肉親を家族が看取ると、家族に複雑な思いを残す。

生徒はやや気楽に安楽死を認める傾向があるので、この番組の事例は大きなインパクトを与えることができる。授業は、この後、先に述べた権利の対立や公共の福祉を説明し、刑事裁判と人身の自由、松山事件を例にした冤罪と再審、人権NGOアムネスティの途上国における釈放運動、日本の死刑の現状と無期懲役が仮釈放になること、死刑廃止の是非

の論点確認と進んで、ディベートを実施する。

判決上は許される条件があるので、安楽死の論題は「日本は、安楽死を法律で認めるべきである」という法制化の是非にする。が、生徒はどうしても「安楽死、是か非か」になりがちである。2006年は肯定側の2勝5敗で、以下のような論点となり、コメントをつけた。

肯定 / 苦痛から逃れられる。最終手段の一つ。最期の心のゆとり。患者の意思尊重すべき。医療費の負担が減る。自殺とは違う。医師の診断や家族の希望を聞いて実行する。法律で医師の不法行為に歯止めをかけられる。

否定 / 安易に選ばれる。患者にプレッシャーとなる。圧力を受けて自己決定があいまいになる。倫理に反する。命の価値の低下。最期はターミナル・ケアでもできる。家族を悲しませるな。薬の流出や悪用の危険あり。末期を知らされない権利がなくなる。

コメント.....条件を法律で決めると分かりやすくなるが、その分悪用の可能性も増える。圧力で不本意な承諾をすることになるかがポイントだろう。

下線をつけた部分が法制化に関わるメリットやデメリットであるが、中心はどうしても是非の議論になってしまう。2005年よりは法制化を念頭に置いて討論されたと思われる。患者の本当の意思とは何かを考察することを注意したが、ある意味で日本的な受けとめ方のように思う。医者のインフォームド・コンセントと書面による確認、寸前の再確認等の手続きがとられれば本来は十分だからである。反省としては、安楽死を選ぶ権利が家族や医者に対して死に至らしめる行動を要求するの

で、この意味をもう少し強調すべきだったと考える。そうすると、NHK番組の視聴がより活きるだろう。

なお、死刑廃止は生命倫理のテーマではないが、人権を尊重するという国家が：人間の生命を奪うことが許されるのかが問われるテーマである。それは、人権の根源的な意味を問い直すことである。安楽死が、人権の重要な要素である自己決定の範囲を問い直すことであるので、日本において死刑廃止は関連が深く、生命倫理的テーマと見なすべきであると考えている。2006年の論点とコメントを以下に示す。

<p>肯定 / 生きて償うべき。反省の時間を与えるべき。仮釈放のない終身刑を設置。生きることが報いにふさわしい。冤罪で取り返しがつかない。さまざまな被害者の思いあり。死刑の抑止効果が不明で犯罪誘発もある。廃止国カナダで犯罪減。殺された人は戻らない。国の殺人。仮釈放の可能性ある終身タリフの導入を。</p> <p>否定 / 犯罪が増える。世論の反対が増加傾向である。報いとして死で償うべき。特別の凶悪犯罪は極刑しかない。更生不可能な犯人がいる。日本は刑罰が軽い方だ。再犯の可能性がある。刑務所が不足。終身刑ではさらに税負担が増える。冤罪は検察や裁判所の問題。終身刑こそ人格破壊となる。</p> <p>コメント.....多様な論点があり、一つ一つの論点を具体的に深めたい。終身刑のあり方についても議論がある。人殺し=死刑ではないことに注意しよう。</p>

終身刑をめぐる具体策をめぐる二人の論者の記事を討論者に配付したので、その分認識

が深まって多様な論点が出てきた。最後に、死刑の是非と深く関連してくる、人権の不可譲性について簡単に述べよう。

8. 日本では知られない人権の不可譲性

日本における人権理解度の問題は、犯罪と人権問題が整理されずに議論されることと、「権利には義務が伴う」という意見が人権に対して公然と言われることである。

平成15年『人権擁護に関する世論調査』によると、「権利のみを主張して、他人の迷惑を考えない人が増えてきた」という意見に賛成する割合が85.2%。人権侵害を受けたと答えた者が13.9%で、内容はあらぬ噂が47.4%とプライバシー侵害が25.1%である。子供の人権問題で注目されるのが、多い順にいじめを見て見ぬふりをする、いじめを行うこと、児童虐待と児童買春である。虐待や買春は犯罪の領域であり、子供の人権条約で期待されている意見表明権については項目にさえあがっていない。「クレーマー」が広がったのが2000年頃で、今は「モンスター・ペアレント」まで登場した点では、85%の心配が分からないわけではないが、現実にあがるのが陰口で、子供ではいじめと虐待という意識状況は、人権の理解が国民の間で拡散していることを示している。

その背景にあるのが、権利と人権の違いについて正しい理解がされずに、「侵すことのできない永久の権利」という説明が呪文のように受けとめられている状況であると考えられる。それへの反発の表明が「権利には義務が伴う」という意見であろう。

こうした状況を是正する教育のあり方が、すでに述べた正当性を吟味して権利・義務関係を分析する見方である。そして、もう一つ

が「譲ることのできない権利」という人権の特徴を正しく理解することである。

「譲ることのできない」(一言で不可譲性と呼ぶ)の意味を説明することが日本ではほとんどなかった。文献を調べると、アメリカ独立宣言もフランス人権宣言も、そして大戦後のあらゆる人権条約のベースとなっている世界人権宣言にもこの語句が使われている。ただし、訳が「譲ることのできない」とも「奪うことのできない」とも訳されるので、同じ *inalienable* という語句が使われていることに気づきにくい。筆者自身も、この英単語を発見してからこの問題に取り組むようになった。一体譲ることのできないとは何だろうか。筆者の人権理解をまず最初に深めてくれたセルビーの説明¹⁶を見てみよう。実はここで不可譲性に触れていた。

法的な権利がすべてというわけではない。公平や正義の一般原則に基づいて権利が主張されることがある。家庭で母親が「私にだって、わが家でこれから起ころうとしていることの相談を受ける権利がありますよ」とグチることだってあるだろう。……このような公平や正義の一般原則に由来する権利は、道徳的権利とよばれている。……さらに、進んだ、より高次の道徳的権利がある。それは、いつでも、どのような立場にある、どのような人たちにもあてはまる権利である。われわれは、このような権利を、人間の権利、人権とよんでいる。人権は取得されたり、買われたり、相続されたりするものではない。……人権は、人間でありさえすれば、……等しく人権を持

っているものである。(下線部は筆者)

権利が一定の正当性の下で認められるものであれば、正当性がいつも存在しているとは限らない。つまり、権利の主張は特定の状況で特定の人を持つことのできるものなのだ。ところが、そういう状況に関係なく存在するとされる権利があって、それが人権なのである。状況に制約される権利と制約されない人権という対比がある。しかし、初めてセルビーの説明を読んだ時は「道徳的権利」という意味がよく分からなかった。状況を超えた権利であることは理解できた。それは、正当性の下での権利・義務関係という理解があったからである。すると以下のような整理ができるのである。

世間でよく言われる「権利に義務が伴う」という意見は、この表現が正確なケースが存在する。むしろ、現実の社会関係においては人権よりも多いのだろう。例えば、ギブアンドテイクになっている契約関係はそうであろう。しかし、契約についてわざわざ「権利に義務が伴う」と言う人はいない。この意見は、集団内の権利・義務を意識した場合に使いたくなると言える。スポーツクラブの会員の権利は、定められた会費を払っている者が得られるという関係である。また、遅刻をせずに掃除などの役割をしっかりと果たす者が、議論をする時にも全体に対して強い説得力を持つ、というケースである。こういう文脈ではこの意見に大きな意義がある。問題は、人権を語る文脈がこれとは異なることである。

会費を被う義務を果たさない会員は会員権を奪われる。義務と権利がセットになれば、その権利は状況が変わると消えてしまう性質の権利なのである。ところが、人権は

¹⁶ D.セルビー『ヒューマン・ライト いま世界の人権は』(宮崎繁樹訳、日本評論社、1988年、100p) 10~11頁。

そうした消えてしまう権利だろうか。そうではないし、自分から譲ることも無理矢理に奪うこともできない。人間であることが人権を持つことと同等であるという意味で、人権は「譲ることのできない」権利なのである。

国際人権法の専門家はこう述べる¹⁷。

我々は人権を買うことにより獲得する必要はないし、君主や国家から贈り物とか下賜されたものとしてとか取引の結果として獲得する必要もないのである。法典は単に、これらの権利を持ってこの世に現れたものとして我々を扱うだけである。……我々はこれらを売ることも、抵当に入れることも、否、失うことすらもできないのである。

こうして人権を正しく理解すれば次のような説明となる。この形で講義を行っている。

義務が伴うような権利が社会では多く、古くから認められてきた。しかし、義務が全くなくいつでも誰もが持っている権利が、今は存在すると考えられている。これが人権である。

人権は、18世紀の市民革命から公に主張されるようになった。それは身分制がなくなり、人々が互いに平等だと見なされるようになったからである。だが、人権の考え方が実際に人々の生活を変えていくは19世紀後半以降となる。

人権主張が始まった経緯を非常に明確に理解できるだろう。だから、集団に問題があって、集団の義務に反してでも何か権利主張をしなければならない時、そうした主張は人権を根拠にして主張されるのである。

¹⁷ ポール・シガート『人間の法的権利』(初川満訳、信山社、1991年、251P) 59頁。

世界人権宣言などをベースにすると、これは理解しやすいのである。ところが、今までの憲法を中心に権利を教える流れであると、大きな困難があったのである。主流派の憲法学では、人権の特徴が固有性・不可侵性・普遍性の3つであるとして、以下のように説明している¹⁸。

(二) 不可侵性 人権の不可侵性もまた、日本国憲法11条・97条において、「侵すことのできない永久の権利」という文言に示されている。人権が不可侵であるということは、人権が、原則として、公権力によって侵されないということの意味する。(79頁)

法律によっても、さらに憲法改正によっても、侵してはならない権利として、絶対に保障する考えをとっているが、それは、人権が無制限という意味ではない。(95頁)

まず、日本国憲法の人権理解が国際人権法と同じ思想であるならば、11条は不可譲性に当たると解釈するしかない。しかし、主流派の説明では、憲法の条文に明文で「侵すことのできない」と不可能性を述べているのに、「侵してはならない」という禁止の説明になる。憲法では15条と19条、21条、29条に、政府への禁止命令として「侵してはならない」が使われていて、「侵すことのできない」は不可能の意味としか説明できないはずなのに。そして、重要なのがその後の「永久の権利」の意味である。フランス人権宣言2条に「すべての政治的組織の目的は、人間の生まれながらの、かつ取り消し得ない権利の保全である」とある。この「取り消し得ない権利」は時効によって消滅することがないという意味

¹⁸ 芦部信喜『憲法 新版』(岩波書店、1997年、370p)。

である。とすると、「永久の権利」も消すことのできないという趣旨と解するしかない。この二点を考慮すると、文言的なずれがあるものの、11条が不可譲性について述べていると解しても問題ない、というのが筆者の理解である。

この解釈を見直して、人権と一般的な権利の違いを明確にした説明を行わなければならない。一般的権利との区別のないまま、なぜ大切なのかよく分からないまま人権が大切という理解をさせると、「権利に義務が伴う」ことの多い実生活とのギャップが出て、生徒は本音と建前を使い分けることになる。一方では、人権を何か絶対的な権利と見なして正当性を省みずに強硬な主張をする。他方では、人間としてのプライドを傷つけられても権利主張を諦めてしまう。この一見矛盾した現象は、正当性の下での権利・義務関係と何の義務もなしに無条件に主張できる権利としての権利、という両面の理解が不十分なために起こる現象であると考えられる。

なお、不可譲性について詳しく述べられた本は、深田三徳『現代人権論 人権の普遍性と不可譲性』(弘文社、1999年、251p)くらいで、この著作でも憲法の不可侵性との関係に詳しく触れられていない。深田氏の説明は「他者が奪ったり侵害したりすることができないこと、他者に譲渡したり放棄したりできないことを意味している。……人権の不可譲性は、人権の不可奪性、不可侵性のみでなく、人権ないしその対象を売買・取引などの対象にすることを違法にする考え方を意味している。」(115頁)というものである。これは、微妙に理解がずれていると筆者は考える。

9. 終わりに

権利という概念を深く追究することによって、従来の日本国憲法の条文や判例をベースにした授業とは全く異なる権利の説明することが可能になった。そして、学習指導要領の改定に連動して、「現代社会」の中で権利教育と生命倫理とを結びつけたカリキュラム展開を始めることになった。権利概念を論理的に使いながらの一貫した説明と、NHKの楽しく争点を提示する『世の中何でも現代社会』の視聴覚教材シリーズによって、この生命倫理カリキュラムが成り立っている。この試みはおおむね成功していると考えているが、以下の三つの今後の課題がある。

第一に、追究の深さである。生徒自身の論争であるディベートを通して、生徒が問題の様々な側面と争点の対立を知ることができている。しかし、それだけでなく、一つひとつの見方や意見の根拠を、より具体的により深く追究する手だてが十分にされているかと考えるとまだ不十分である。時間数の制約もあるので、授業レベルを上げるのは容易ではないが、意欲のある生徒を意識した参考資料などをHP等に掲載することで、追究レベルを上げることが可能だろう。

第二は、権利・義務関係の図を案出することができたので、これを様々な場面に応用して権利概念の活用力を上げる取り組み方や工夫について実績を積んでいきたい。

第三は、年間計画としては生と死という一環したテーマを設定してあるが、学年の最後において生徒にそれを自覚させて、自分で得たものをまとめるような課題を与えていない。小論文的な振り返りの方法を模索したい。