

## 「後悔」とは何か(1)

—道徳読み物教材「卒業文集最後の二行」の分析を通じて—

宮本浩紀\*

(2020年10月21日受理)

What are “Regrets” for? – Part 1: Approaches to Learning Materials of Bullying in Moral Education

Hiroki MIYAMOTO

キーワード:「特別の教科 道徳」、道徳読み物教材、道徳的価値、自我関与、いじめ

本稿の目的は、特別の教科道徳(道徳科)における読み物教材を活用したいじめの問題の解決の在り方について考察を行うものである。いじめは、現在も依然として解決の望まれる喫緊の課題である。「いじめはいつでもどこでも誰にでも生じるものである」という文部科学省の掲げる前提を踏まえるならば、何より目指されるべきは、仮に当該児童生徒がいじめという他者危害行為に及んでしまったとしても、それを二度と繰り返すことのない事後指導及び開発的教育が必要となる。加害者が再びいじめ行為に及ぶことを防ぐために、道徳科にできることを探るのが本稿の目指すところである。道徳科の学習指導要領解説には、子どもたちによる「道徳的価値の理解」と「自我関与」の重要性が示されている。当初本稿は、この方針に基づき、いじめの加害者が過去の自らの危害行為について後悔の念をもって回想した「卒業文集最後の二行」という読み物教材を分析することで、加害者が本当に「後悔」に至っているか否か(あるいは「後悔」の条件は何か)について明らかにすることを心がけた。本稿における考察の結果、そのような問いの立て方は適切ではないことが見出された。すなわち、人間の扱う言葉のもつ抽象性を踏まえるならば、「後悔」を正確に表す条件を探るのではなく、それに値する具体的状況を複数設定し、その重なりを把握することをもって、「後悔」の諸相を多角的に把握する必要があることが確認された。

### はじめに—いじめの問題への対応とその難しさ—

いじめの問題への対応は、まず第一にその被害者の立場に立ってなされなければならない。被害者が受ける苦しみは一過性のものでなく、就学期間を終えて社会人となった後にも長く残存する。

---

\* 茨城大学大学院教育学研究科

近年、そのような過去のいじめ体験を抱えて生きる人々は「いじめサバイバー」と呼ばれ、その心情の一端を耳にする機会が増えている<sup>1)</sup>。その言葉の中心にある“survive”は、被害者が凄惨ないじめ体験から「生き残った」事実とともに、その後も苦しみを抱えながら「生き続けている（生き続けていく）」ことを表してもいる。そのような「サバイバー」に込められた意味を捉えるとき、改めて、いじめは被害者の過去・現在・未来のすべてに及ぶ問題であることを心に留めた上で、その望ましい対応について考えなければならないことがうかがえる。

本稿が注目したいのは、いじめ行為には基本的に加害者が存在するという点である。つまり、いじめとは、ある人物が意図的に当該人物に対して危害行為を行うことを指すものである<sup>2)</sup>。そのように、いじめというものが加害者の意図によって引き起こされるものと捉えた場合、いじめの問題への対応は、結局のところ、加害者による他者危害行為を減らすことに注力されるべきであることが認められる。

だが、このような見方に対しては、検討すべき点もある。一つは、いじめの発生プロセスの複雑さである。例えば、森田のいうように、加害者の中には、他者からの直接的・間接的強制の結果として、あるいは自らがいじめの対象となることを避けるための自己防衛によって、いじめ行為に加担せざるを得なかった者もいる<sup>3)</sup>。または、内藤のいうように、学校・学級という“閉塞的な”集団に内在する構造がいじめ行為を生む主要因の一つであるとする立場もある<sup>4)</sup>。

たしかに、これらの観点は、いじめ行為が生じる現実の状況の一端を説明したものであり、いじめに関する研究として重要な論点を含んではいる。だが、そうだとすると、加害者の責任がなくなるわけではない。加害者が加害者となる過程やいじめが生じる構造的な問題に着目し過ぎるあまり、加害者によるいじめ行為の責任が看過されてしまうならば、いじめという問題を正確に捉えることを妨げてしまうことになるはずである。

やはり最も考えなければならないことは、文部科学省が記しているとおり、「全ての児童生徒をいじめに向かわせ」ないようにすることである<sup>5)</sup>。これがひいては、いじめ行為の被害者を生まないことにつながるからである。そのためには、誰もがいじめ行為に加担しないことに加えて、そもそも誰もがいじめを行わないこと、及び一度加害者となった者が再びいじめ行為を行わないための手立てについて考えることが重要であるということになる。

一方で、「いじめはいつでもどこでも誰にでも」生じるものである。このことも踏まえるならば、もちろん、誰一人としていじめの加害行為を行わないようにすることは一つの目標となり得るものの、現実的には、一度加害行為をしてしまった児童・生徒が再び同様の行為を行わないようにするための手立てを考えることが現実的であるといえよう。

本稿は、この最後に示した点に注目し、いじめの加害者による自らの行為の振り返りの内実を検討するものである。すなわち、いじめの加害者が自らの行為について「後悔」する在り方を検討することによって、いじめ行為の繰り返しを避ける手立てが得られるか否かについて模索したい。具体的には、いじめ行為の加害者による回顧録である「卒業文集最後の二行」という読み物教材を取り上げることにより、その目的実現を目指す。

## 1. いじめ問題について検討する本稿の手立て

### (1) 道徳的価値・道徳原理に関する理解から迫る

本論に入る前に、「特別の教科 道徳（以下、「道徳科」とする）」の授業づくりについて確認しておきたい。道徳科の授業では、言うまでもなく、「いじめはやってはいけないことである」という原則が示されることが重要である。それに加えて、子どもたちがその原則を授業時の発言やワークシート等の記述によって示すことができるのも重要である。

だが、それだけでは、子どもたちが原則をただ示したにすぎないという問題が残る。つまり、もしかしたら「なぜいじめはやってはいけないのか」という疑問が解消されないままにとどまっているかもしれないし、その疑問に対する自らの立場も自覚的に捉えられていないかもしれない。さらに、子どもたちの意見の中には、自らの本心とは別に形式的にその原則を繰り返しているだけのものもあるかもしれない。

そのように考えると、子どもが「いじめはやってはいけない」という原則を発言ないし記述すること自体を重視することは必ずしも望ましくないことになる。そのような問題意識を踏まえ、文部科学省が、道徳科の授業において、①「道徳的価値の理解」と②「自己理解」（いわゆる「自我関与」）の機会が確保されることが重要であると述べていることが思い起こされる<sup>6)</sup>。この方針を本稿の主題に合わせて具体化すれば、子どもたちの意見の表明に際しては、①いじめはいかなる道徳的価値を損なうのか、及び②なぜ自分は「いじめはやってはいけない」という原則が重要だと考えるか、以上二点が満たされていることが必要であるといえる<sup>7)</sup>。

このような方針に基づく授業づくりにあたっては、教育哲学者の松下の論考が示唆を与えてくれる。松下は、例えばいじめのように認めがたい行為をやめさせることを一般化して「行為の禁止」と称した上で、人がそれを理解したといえる条件について以下のように論じている<sup>8)</sup>。

行為の禁止や推奨について理解するとは、それが単に禁止されたり推奨されている事実を理解することではなく、それを行うべきであるとか、行うべきでないと判断されているその価値判断を理解することである。

一方、先ほど示唆したように、行為について価値判断（道徳判断）するとは、元々は、判断主体自身が行う行為のもたらす結果に対して、質的なことば（すばらしい・望ましい…）で価値づけすることである。それゆえ、その行為の結果を行為の理由と呼ぶならば…、道徳判断をするとは、その行為に対して、何らかの理由をもちながら自己の是認や否認の態度を表出・表現することだといってよい。

そうであれば、道徳判断について理解するとは、その道徳判断の理由（行為の結果）について認識すると同時に、その理由＝行為の結果に対する（判断する側の）否認ないし是認の態度を（理解する側が）共有することを意味する。

本引用箇所（特に最後段の部分）より、松下が、道徳的価値の理解（松下の言い方では、「道徳判断の理解」）を二段階のものとして捉えていることが確認できる。松下によると、道徳判断について理解するという事は、①道徳判断の理由について認識すること、及び②その理由に対する態度を共有すること、以上二つの条件を満たすものである。

このことを本稿の主題とするいじめの問題に当てはめるならば、「いじめはやってはいけない」という道徳判断について理解するという事は、①'（学校において）いじめが禁止されている理由について認識することに加えて、②' いじめを禁止するという態度（いじめを否認するという態度）を自らも共有することを意味することになる。

これら二つの項目は重なり合うものとして捉える必要がある。すなわち、「道徳的価値の理解は、道徳的価値を観念的に理解するのではなく、道徳的価値を含んだ事象や自分自身の体験などを通して、そのよさや意義、困難さ、多様さなどを理解することが求められる<sup>9)</sup>」という学習指導要領の記述も踏まえるならば、①' を達成するには②' が必要となることを忘れてはならない。

このように引き出された「いじめを認めないという原則を理解するという事は、自らいじめを否認する態度をもつことを意味する」という命題は、論理的にも、また文科省の方針に照らし合わせても妥当である。だが、まだこの命題には検討すべき問題が含まれている。それは、後段に示された「自らいじめを否認する態度をもっている」ことはどのようにして確定できるかというものである。これまでの考察を通して、すでに子どもたちが道徳の原則を示しただけでは、その内容について理解できているとは言えないことは確認されている<sup>10)</sup>。それでは、単なる原則の表明以外の形で、子どもたちが本当にいじめを否認する態度をもっているかどうかについて確認するには、どのような手立てが必要となるのだろうか。

## (2) いじめ対応の枠組みから迫る

この点について、異なる視点からも検討してみたい。具体的には、学校におけるいじめの問題に関する対応の枠組みをもとにして、道徳的価値の理解に至る手立てを検討してみたい。以下は、文部科学省の作成した『生徒指導提要』の一節である<sup>11)</sup>。

いじめを把握したら、関係者が話し合い、対応チーム（生徒指導主事、教育相談担当者、養護教諭、学年主任、担任などで構成）を組織し、指導方針を共通理解した上で役割分担し迅速な対応を進めます。…加害者が特定できたら、個別に指導していじめの非に気づかせ、被害者への謝罪の気持ちを醸成させます。丁寧に個別指導を行った上で当事者を交えて話し合い、被害者本人と保護者の了承が得られたら、再発防止へのねらいを含めた学級や学年全体への指導を行います。いじめが解決したと思われた後も、学校が知らないところで陰湿ないじめが継続していたという事例もみられるので、卒業まで定期的に話し合う機会を持つなどの配慮も必要です。

本引用箇所から、いじめの問題に関する事後指導の手順が確認できる。すなわち事後指導は、加害者が、①自らのいじめ行為の事実を認める、②その行為の問題性を認識する、③被害者に対して謝罪の念を抱く、④今後さらなるいじめ行為を引き起こさないという意志を示す、⑤実際にいじめ行為を引き起こさない、という五つの要素の達成を目指して進められるわけである。

ここで注目したいのは、これら事後指導の各段階を達成することの難しさである。具体的には、次の二つのような困難さが認められる。第一に、たとえ⑤が成立したとしても、それが教師や保護者による強制力の結果である場合には、強制力が存在しない状況において再びいじめ行為が発生する余地が残っていること。第二に、たとえ②・③・④が成立したとしても、それが被害者や教師等に向けての形式的な行為にとどまる場合があること。

いじめ問題について、特に加害者に焦点を当てて考察を行う本稿は、これら二点について検討する視点として、「後悔とは何か」という問いを掲げたい。加害者が自らのいじめ行為に関して、本当に「後悔」しているならば、まず②・③・④は担保され、謝罪が形式的なものにとどまる可能性は低くなる（あるいはなくなる）。⑤については、たしかに自らの加害行為が後悔されたとしても、再びいじめ行為を行ってしまうことはある。その一例としては、自らがいじめの対象になることを避けるあまり、不可抗力としていじめ行為に加担してしまうといった場合があげられよう。だが、少なくとも、本当に「後悔」がなされた場合には、自らがいじめ行為を主導する可能性は低くなるはずである。その可能性を踏まえるならば、ここでいう人が本当に「後悔」しているといえる場合の条件を探ることは行われる必要があるといえる。

翻って、このことは、先ほど学習指導要領の記載内容及び松下の論考を通じて得られた命題と重なる。つまり、「後悔」の条件を探ることは、加害者が自らいじめを否認する態度をもっていることを確定的に示す条件を探ることと同一である。以上のような問題意識に照らしたとき、加害者が自らのいじめ行為に関して述懐した「卒業文集最後の二行」という読み物教材は、その双方の条件について検討するための素材として適当であることがうかがえよう。以下、同教材を検討することを通して疑問点の解消を行う。

## 2. 「卒業文集最後の二行」の概要とそれに関する研究の状況

### (1) 「卒業文集最後の二行」の概要

本稿で取り上げる「卒業文集最後の二行」は道徳科の新設に先立って作成された『私たちの道徳中学校』に収められた文章である。これは、作家・大学教員の戸冬彦氏が小学生時代における自らの体験を綴った文章を元としている<sup>12)</sup>。

同教材は、筆者が小学校六年生時のクラスメイトであったT子とのやりとりを回想したものである。教材は大きく三つの内容から構成されている。まず初めに、回想文を執筆することそれ自体に関する筆者の思いが述べられた箇所。続いて、当時T子が置かれていた状況がつづられた箇所<sup>13)</sup>。そして最後に、T子とのやりとりに関する筆者の回想が示された箇所<sup>14)</sup>。

以上の内容を踏まえると、本教材を取り上げることが本稿の目的にかなう点として、次の二つがあげられる。まず第一に、上述のとおり、本教材の基本的な構造は、当時行われたT子との間に行われたやりとりを30年後の筆者が回想するというものである。本文に「生意気で口の悪い私（引用者注：「卒業文集最後の二行」の筆者）は、先頭に立ってT子さんをけなした」と記されていることから、筆者がいじめの加害者であり、またそれを意識的に行っていたとみなして問題はない。つまり、本稿の「はじめに」に示したような、自らが対象になることを避けるためにいじめ行為に加担してしまう場合や学級集団の閉鎖性によっていじめ行為が生じるといった場合は、本教材の筆者に

は直接は当てはまらないわけである。意識的にいじめ行為を行った加害者が数十年後に自らの行為を振り返って記した本教材は、加害者本人が後からT子に対する危害行為を「後悔」している点において、本稿の主題に即したものであると言える。

第二に、いじめ行為に関して加害者本人が自ら振り返りを行っていることによって、「後悔」の諸相について確かめやすい条件が整っていることがあげられる。そのことは特に、本教材末尾に記された「あの『卒業文集』の最後の二行は、大きな衝撃だった。大いなる悔いを与えてくれた」という箇所のように、「悔い」という言葉が使われていることに認められる。筆者自ら「悔い」という言葉を用いた本教材は、「後悔」の条件を検討する素材としてふさわしいものである（本文の詳しい内容については、本稿末尾に引用する「参考資料：『卒業文集最後の二行』」を参照願いたい）。

## (2) 同教材に関する指導案の作成状況

筆者の調べたところでは、「卒業文集最後の二行」に関する指導案として、4つの一般書籍と2つの研究論文、及びweb上に公開された14の指導案（これには作成者が記載されていないものも含まれる）が確認された。このように、20程度の指導案が存在するわけだが、主として本稿では、書籍に掲載された4編と研究論文の2編を比較検討の対象としたい。その理由は、web上に掲載された指導案には記名がないものが多く、またその掲載が授業実践の報告という目的に沿って行われたものであることにある。それに対して、書籍及び研究論文は、教材研究上あるいは授業実践上の素材として広く社会に還元されることを企図して作成されたものである。そのような作成の主旨を踏まえるならば、先の書籍及び研究論文に収められた指導案は、教材本文がいじめの加害者を減らすという主たる目的に合致しているか否かにまで踏み込んで検討されたものとみなして問題ないはずである。以下、まず初めに、それら6つの指導案の内容を簡潔に整理し、続いて、それと本稿における考察とを比較検討することにする。

以下に示したものが、6つの指導案の内容を示したものである。一部、内容を整理する都合上、表記を改めた箇所がある（表1参照<sup>15)</sup>。

表1 各指導案における筆者の注目点

	筆者のどこに注目するか
①	・「筆者が内なる正義感から涙をあふれ出させていることに気付かせることで、ねらいとする道徳的価値の自覚につなげる」
②	・「作者の心情に注目させる」 ・「作者のエピソード（この話が実話等）を伝える」
③	・「筆者は自分のしたことを、『謝罪し尽くせるものではない。許されるものではない』と認識しているからこそ、今も苦しみ続けている…」 ・「本文の最後、『あの二行を読まなかったら、現在の私はどうなっていたらう。』は、間違った道へ進んでいたかもしれない自分を戒めてくれたT子への感謝でもある。しかし、いじめは許されるものではない。反省したから、後悔したからよいというものではない。だから筆者は今でも泣くのである」
④	・「主人公の私は小学生時代、隣の席の貧しいT子を先頭に立っていじめていました」

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「…生徒からは、『最低の人間だ』という反応が返ってきます。しかし、私が特別な人間でないことは、途中の…表現でわかります」</li> <li>・「主人公の私は、そのこと（筆者注：人間の弱さ）に卒業文集最後の二行で気づかされましたが、日常生活において、傷ついた側の思いがわかることはほとんどないとすると、どうやってその弱さを克服していくかを考え続け、誰に対しても公平に接しなければならないことに気づかせたい…」</li> </ul>
⑤	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「本資料では、『私』はT子さんの事情を深い部分まで理解している。その理解がなぜ、T子さんを支える側に立つという方向に行かなかったのか。そこに『私』の屈折があるのか。本人自身、点取り競争の中で苦労していたのか。百点にこだわる姿勢にそれが見える。『私』の家族からの圧力があったのか<sup>16)</sup>」</li> <li>・「小6時代のいじめ体験が持つ意味は、その後の学びの中でその都度、著者に迫ってきたのではないか。それは『私』がその後、どう生きてきたことの結果なのかによる」</li> </ul>
⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「…普段からみすばらしい身なりという外見だけでT子に凄惨ないじめを加える筆者、さらにはカンニングという不正行為を平気で行った上に、T子にカンニングの汚名を着せ逆に非難するという卑劣で醜い行動をとった筆者が、T子の卒業文集の最後の二行の言葉に触れ一転なぜ深い反省と悔いに至ったのか、小学校卒業後、筆者はどのような歩みをたどり、いじめの加害責任を感じ続けてきたのか、資料から筆者の心情を推測し理解することは可能だろうか」</li> </ul>

(①～⑥の資料をもとに、筆者が作成)

以上のように整理してみると、論者によって、「卒業文集最後の二行」の筆者に対する印象が異なっていることがうかがえる。特に注目すべきは、教材本文冒頭の場面に示された、筆者が「先頭に立ってT子をけなした」ことに触れているものが④のみであるという点である（直接の言及はないものの、⑥はそれに類する内容を記してはいる）。読み物教材を扱う場合、登場人物の言動を具に捉えることを通じて、その人柄を認識することが目指される。そのためには、教材本文に記された内容それ自体を把握することが肝要である以上、「先頭に立って」という箇所は筆者の実際の行動を示したものととして注目しておかなければならないはずである。仮に、筆者に生じた後悔の念に子どもたちが「共感」することを目指すあまり、教材本文の細部に触れられなかったのだとしたら、筆者の人柄を捉え損ねる恐れが高まってしまうのではないだろうか。

もちろん、「先頭に立って」という箇所に触れているか否かは教材本文の読み取りの一端を示すものにすぎない。だが、その箇所に触れていない指導案を検討してみると、その中には筆者の人柄に適した説明となっている疑問を起こされるものもある。それは例えば、①に示された「内なる正義感」である。最終的に自らの危害行為に後悔の念を抱いたとはいえ、「先頭に立って」いじめを行った人物に果たして「正義感」が見出せるものだろうか。そのような読み取りを行うならば、その理由・根拠について説明することが求められよう。また、③に記された「本文の最後…はT子への感謝でもある」という箇所についても同様である。たしかに、筆者自身の言葉は「感謝」に相当するように思われるかもしれない。だがそれでも、教材本文からは「現在の私」がどのような存在なのか十分捉えることができないことを踏まえるならば、感謝の結果として実際にいかなる変化が生じたのかについて教材本文の内容を検討しておく必要があるだろう。

言うまでもなく、④に記されているように、筆者を必要以上に悪とみなすことは適切ではない。それを行うことは子どもたちによる「自我関与」を困難にしまうかもしれないからである。だが一方で、教材本文をゆがめた理解をしてしまうことも問題である。そのようなことを考慮するならば、筆者の人柄を正確に捉えるためにも、⑤と⑥が行っているように、教材本文に対して適宜疑問を発しながら教材研究及び授業実践を行う必要があると言えよう。

### 3. 「卒業文集最後の二行」の読解

#### (1) 読み物教材読解の方針

本稿が「卒業文集最後の二行」の本文を分析する際の視点は、先にあげた「道徳的価値の理解」と「自我関与」の二つにある。先述のとおり、これら二点は相互に関係している。つまり、道徳的価値の理解が成立するためには、子どもたちが当該読み物教材に取り上げられた登場人物と同様の経験を有していること、あるいはその意味するところが「わかる／想像できる」だけの知識及び経験（これには直接経験と間接経験が含まれる）を有していることが必要となる。言うまでもなく、一人ひとりの人間は生まれや育ちが全く異なる以上、他の人間の経験や理解と同一のものをもつことはない。仮に同じ経験にみえたとしても、その言動がなされた状況をも含めるならば、すべての経験は個別的なものとみなされる。

では、個別の経験を有する一人の人間は、他の一人の人間の経験を理解することができないかという、そうとも言えない。たとえ他の人間の経験や理解であっても、人は自らの知識及び経験を振り返り、それを当該人物のものと重ね合わせることで、「わかる（わかった）」という体験が生まれる場合は多々あろう。

問題は、道徳科の授業において、そのように自分ではない他の人間の経験がわかるだけの読み取りをいかにして行うかである。登場人物の経験や理解が教材本文に暗に示されている場合、教師は、的確な発問を行うことによって、その読み取りができる環境を整えることが求められる。教育哲学者の宇佐美寛は、そのような読み取りに必要な情報を「事実」と呼ぶ<sup>17)</sup>。本稿もその宇佐美の方針に従い、「人が本当に後悔しているといえるための条件」（「加害者が自らいじめを否認する態度をもっていることを確定的に示す条件」）を探ってみたい。具体的には、子どもたちが道徳の原則を本心からではなく表面的に示しているに過ぎない場合があることを踏まえ、「卒業文集最後の二行」の筆者が本当に「後悔」に至っているか否かについて検討を行う。

#### (2) 「卒業文集最後の二行」の筆者における過去の行為との向き合い方

本教材の筆者は、教材として採用された回想文を執筆するまで、実に三十年余りにわたり、T子に謝罪の念を抱いてきたという。自らの過去の行為を後悔する筆者の述懐は、以下のように綴られている<sup>18)</sup>。

それにしても、私は随分とT子さんにひどい仕打ちをし続けたものだ。謝罪しても謝罪し尽くせるものではない。許しを乞うても許されるものではない。三十年余りが過ぎた今でも、T子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣いてしまう私である。



あの「卒業文集」の最後の二行は、大きな衝撃だった。大いなる悔いを与えてくれた。あの二行を読まなかったら、現在の私はどうなっていたであろう。

本引用箇所では、筆者が自らの行為を率直に振り返っている様子が認められる。それは、冒頭の一文に「私」という主語が用いられていること、また「し続けた」という言葉から、意識的かつ継続的に行った危害行為を筆者が直視していることから見て取れる。それに加え、「謝罪しても謝罪し尽くせるものではない」という記述から、筆者が「謝罪」の意志は捨てていないものの、一方で自らの過去の行為は謝罪によって取り消せるものではないという認識を有していることが認められる。

このように筆者が記した一連の文章は、加害者が自らの行ったいじめ行為を後に振り返った際の一つのモデルを示しているといえる。つまり、行為の責任をすべて自己に帰した上で、その責任（あるいは責任の一端）を謝罪によって放棄してしまう可能性すら自ら絶つという筆者の在り方は、「後悔」の一つの表れを示している。

だが、このような筆者の在り方について疑問を抱く人もいるはずである。それは特に、筆者が回想文を書くまでの三十年間にわたって、謝罪に当たるような行動を具体的にこなさなかった点に認められることだろう。具体的には、筆者は卒業式の日配られた卒業文集をその当日に読み、「枕をぬれにぬらしてしまった（「T 子さんの作文の、特に最後の二行が私の涙腺を果てもなく緩めた」）」というのに、なぜすぐT子に謝罪をしなかったのかという点である。

これについては、本教材を分析した徳本のように、「加害者が謝るということは、至難の業。自分に誇りがなければ、自らの加害行為を相手に対して謝れない。…逆説的にいえば、そのような風潮（筆者注：国家による謝罪がなされにくいこと/企業による謝罪が形式的なものにとどまる場合があること）の中でかつての所業に向き合い続けてきた『私』は、人間的に高貴である<sup>19)</sup>」と述べ、筆者による謝罪が行われなかったことについては不問に付す見方もある。あるいは、同じく水登のように、「生徒からは『最低の人間だ』という反応が返ってきます。しかし、私が特別な人間でないことは、途中の『この中傷に加われなかった』『後ろめたさ』『土下座して謝りたい衝動に駆られた』などの表現でわかります<sup>20)</sup>」と述べることで、筆者を一方向的に断罪することを避ける向きもある。

このような筆者の在り方の正否をどのように判断するかは難しいところである。なぜなら、後に過ちとみなされざるを得ないような行為に関して、筆者のように回想文を書くことをせず、あたかも「謝罪」の気持ちをもつ必要など全くないかのように生活している人がいる可能性は十分あるからである。そのような人と比べた場合、「卒業文集最後の二行」の筆者は、少なくとも不特定多数の人が読める形で回想文を記した以上、それをもって謝罪の意志が示されたとみることもできる。

### (3) 「卒業文集最後の二行」の叙述からうかがえる筆者の「後悔」の諸相

だが、そのことを考慮してもなお気になる点が本回想文には認められる。それは、具体的に二か所あげられる。一つ目は、以下に示す本文冒頭である<sup>21)</sup>。

「思い出となれば、みな美しい」と俗に言われるが、それは過去を美化しているか、時間の経過とともに風化してくれるのをよいことに、つらい体験や苦い思い出を忘れようと「努力」しているに過ぎまい、と私は勝手に解釈している。

生来、気位が高く、不遜極まりない性格の私だが、こんな私でもこの場を借りてざんげし

たい、いや、せずにはいられない出来事がある。深い深い後悔。取り返しのつかない心の傷だ。

本引用箇所を一読して端的に浮かぶのは、筆者は「つらい体験」や「苦い思い出」を語る立場にあるのかという疑問である。本教材は筆者の過去の行為を回想したものであるのだから、「思い出となれば、みな美しい」という表現の「思い出」は、具体的には筆者が行ったT子への危害行為を含むものとみなして問題ない。そのようなT子を傷つけたという「思い出」を、回想文を記した時点の筆者が美しいものと捉えることができないというのはもっともである。

だが、続いて示された「それは…つらい体験や苦い思い出を忘れようと『努力』しているにすぎまい」という箇所は、実際のところ読み取りが難しい。というのも、これを文字通りに読むならば、筆者はT子を傷つけてしまった自らの行為を「つらい体験」と称していることになるからである。おそらくそのような読み取りが誤りでないことは、本引用箇所の末尾からもうかがえる。そこにおいて、筆者は、ごんげしたい出来事として「深い深い後悔。取り返しのつかない心の傷」をあげているからである。このように、傷けられた側のT子を差し置いて、傷つけた側の自らにそのように「つらい体験」という表現を当てたのは、一体どのような意味においてなのだろうか。この疑問点を解消するために、再び引用箇所に目を向けるならば、たしかにその前段からは、筆者が自らの過去の行為を美化せず、忘れてもいないことは読み取れる。問題は、そのように自らの他者危害行為を美化することなく記憶し続けていることをもって、筆者に「後悔」が成立しているとみなすことができるかどうかである。

この問いへの答えの出し方としては、いくつか考えられる。ここでは、三つの場合を取り上げてみたい。まず第一に、最も素直なのは、筆者が「大いなる悔い」を得たと記していることを直接の根拠とすることである。筆者は、T子の苦しみは当然のことと受け止めた上で、過去の自分が行ってしまったことによって三十年余りにわたって揺れ動かされてきた自分に「心の傷」を認めた。このように読み取るならば、筆者の「心の傷」は、T子に悪いことをしてしまったという後悔の念によって生まれたものであることになる。

一方で、卒業式の次の日に配られた卒業文集を読んだ時点で「大いなる悔い」を得たはずの筆者が、それを具体的に「謝罪」として表したのが三十年後、しかも不特定多数の人に向けて書かれた回想文を通してであったことに注目する人もいるだろう。つまり、第二に、直接謝罪が行われていない以上、筆者は本当に「後悔」したとはいえないという立場の人がいることだろう。

あるいは、その変形として、第三に、筆者の行為や立場を留保して受け止め、「大いなる」という表現と筆者の実際の行動の間のギャップを埋めるようにする人もいるかもしれない。「大いなる悔い」が得られていながら、謝罪までに三十年間を要とした理由が何であったのかについて何らかの情報を得ようとする人がいるかもしれない。この第三のような立場は慎重な判断に基づいたものである。たしかに、筆者には直接T子に謝罪することができない正当な理由があったのかもしれないからである。だが、それが書かれていない以上、現時点では、「大いなる悔い」や「あの二行を読まなかったら、現在の私はどうなっていたら」という言葉の意味するところを具体的に把握することがかなわないのも事実である。翻って、そのことは、筆者が過去の自らの行為を本当に「後悔」したのかについて判断する根拠が読み物教材からだけでは得られないことを意味していると言える。

(4) 「後悔」はどのように捉えられるべきか

以上のとおり本稿に記してきた内容は、過去の行為に対して人はどのように向き合うべきかということについて考えるための素材となり得る。具体的に卒業式以後の筆者の行いを整理すると、以下ようになる（表2参照）。

表2 「後悔」と捉えられる筆者の行動の種別

「後悔」を構成すると想定される筆者の行動	「後悔」を捉える立場
A：T子の文章を読んだ当日に涙を流す。 B：その後、一定期間、自らの行為を後悔する。 C：30年余りにわたって自らの行為を後悔し続ける。 D：不特定多数の人に向けて自らの過去の行為を述懐する E：T子に対して自らの行為を直接謝罪する。 ※実行されず	<p>第一の立場      第二の立場      第三の立場</p>

前項の末尾に示した「後悔」成立の条件に対する三つの立場を、ここに示した筆者の行為に当てはめてみたい。第一の立場は、筆者が回想文に「大いなる悔い」と記していることをもって「後悔」が成立しているとみなすものである（A～Dをもって「後悔」成立とみなす立場）。第二の立場は、T子に対して筆者が直接謝罪していない以上、「後悔」は成立していないとみなすものである（A～Eをもって「後悔」成立とみなす立場）。最後の第三の立場は第二の立場の変形、つまり、本来はT子に対する直接の謝罪をもって「後悔」が成立するとみなすが、理由の如何によっては、それがなし得ない場合も許容するというものである（条件付きで、A～Dをもって「後悔」成立とみなす立場）。

このように整理してみることによって、「後悔というものは、あるかなしかの二軸で捉えられるものではない」という理解が得られるのではないだろうか。ここに示した三つの立場のいずれも、筆者が「後悔」していることについて妥当性を有していることを否定できないからである。そのように考えると、そもそも「本当の後悔とは何か」や「後悔といえるための条件は何か」という問いの立て方自体が適切ではなかったことに気づく。少なくともここにあげた三つの立場はいずれも筆者に「後悔」を見出すことができるとみなすならば、考えるべきは、筆者の在り方が、最大限「後悔」と呼ぶことのできる行為に対して、どの程度重なりを有しているかということにあるといえる。

このような理解をもとに授業を構想した場合、筆者の在り方を必要以上に断罪することは誤りとなる。それよりも、例えば、T子に直接謝罪を行うことを「後悔」の最大限の表れとした場合には、それがなぜ最大限として設定されるのか、つまり、なぜ直接の謝罪が一番困難であるのかという点について検討することの方が重要であるということである。これは、読み物教材の登場人物の言動について多面的・多角的に検討する可能性を担保してくれるものであるといえるだろう。

## おわりに

この度「後悔」を巡って行ってきた検討は、他の言葉にも同様に当てはまる。言葉というものは独立した唯一絶対の事態にのみ当てはまるものではなく、個々の類似した事態の共通する要素を抽象することによって生み出されるものである。授業を通して理解を目指す道徳的価値にしても、結局のところ、まずは言葉によって表されるものである。このことを踏まえるならば、道徳科の授業

を受ける子どもたちにおいては、道徳的価値の理解というものは、唯一絶対の普遍性を見出すことではなく、種々の状況また人によって異なる様々な見方に基づき、多様な形で存在するものとして捉えられることが望ましい。このような方針は、いずれにしても授業づくりの枠組みにおいて、子どもたち自身の知識と経験が果たす役割が大きいことを物語っている。つまり、例えば直接の謝罪を「後悔」の最大限の表れとみなす者とそうでない者の判断が、当人が直接経験したことないし間接的に見知ったことに基づくということである。登場人物の言動を具に捉え、その判断の根拠を探ることは、まさに子ども自身の価値判断に基づくわけである。この点については、読み物教材を扱う際の前提として押さえておくべきものであろう。なお、本稿で取り上げた「後悔」については、「足袋の季節」という教材を通して学ぶことができる。あわせて参照願いたい<sup>22)</sup>。

## 注

- 1) いじめのサバイバーについては、過去にNHK制作「ハートネットTV」において、複数の番組（「サバイバーたちが語るいじめ（前編）（後編）」他が放送されている。
- 2) いじめの事象の範囲は多岐にわたる。①殴る、蹴るといった暴力（身体的危害行為）、②悪口やいたずら書きといった言葉による中傷（精神的危害行為）、③仲間はずれや無視といった所属集団からの排除があげられる。また、文部科学省が2013年に示したいじめの定義を踏まえ、被害者の立場に立つならば、この三つに、④無関心に基づく意思疎通の欠如を含める場合もあるかもしれない。このように、いじめ事象の具体的な特定が困難であることを踏まえつつ、本稿では、④のようにいじめか否か半別のしにくいものについては直接取りあげず、①・②・③のように加害者が意図的に行った他者危害行為をいじめとみなすことにする。
- 3) これについては、例えば、森田洋司の提唱した「いじめの四層構造」を参照。森田洋司・清水賢二。1995.『いじめ—教室の病—』（金子書房），151-164.
- 4) これについては、例えば、内藤朝雄の提唱した「中間集団全体主義」を参照。内藤朝雄。2012.『いじめの社会理論—その生態学的秩序の生成と解体—』（柏書房），14-37.
- 5) 文部科学省。2013.「いじめの防止等のための基本的な方針」，6.
- 6) 文部科学省。2015.「小学校学習指導要領」，16-21.
- 7) 例えば、いじめの問題に関わる道徳的価値観としては「人権」が想定される。さらに、「人権」という道徳的価値観を検討する過程で、「善悪の判断、自律、自由と責任」や「相互理解、寛容」、「規則の尊重、「公正、公平、社会正義」といった内容項目が参照されるはずである。
- 8) 松下良平。2002.『知ることの力—心情主義の道徳教育を超えて—』（勁草書房），54-55.
- 9) 前掲6），19.
- 10) 同様に、松下は「行為の禁止や推奨を理解していることを、その理由を記述している命題（ことば）を再現できることや、その理由で言及されている事態（もの・こと）を指示できることによって定義しようとする試みは、道徳原理を理解することの意味を本質的な点で捉えそこなっている」と述べている。前掲8），55.
- 11) 文部科学省。2013.『生徒指導提要』，186-187.
- 12) 一戸冬彦。1994.『心に残るとっておきの話（第2集）』（潮文社）。同教材は、その文章の一部

が改変されたものである。

- 13) 一戸冬彦. 2014. 「卒業文集最後の二行」(文部科学省『私たちの道徳 中学校』, 231). ここでは、母を早くに亡くしたT子が母親代わりとして二人の弟の面倒を見ていたこと、あるいは、魚の行商をしていた父の仕事の状況から経済的に恵まれなかったT子が、他の児童と同様の生活環境に身を置くことができず、自分の身なりに気を回す余裕がなかったことなどが記されている。
- 14) 回想は、①不遇な状況に置かれたT子を筆者が先頭に立ってけなした場面、②クラスで行われた小テストの際に筆者がT子の答案をカンニングした場面（及び、筆者がカンニングをしたテストの点数をめぐって行われた一連のやりとり）、③T子の記した卒業文集の内容に筆者が涙した場面（及び、筆者が、現在の視点から、自らの行為を振り返った場面）、以上三つからなる。
- 15) 本稿で取り上げた6編の指導案の出典は、以下のとおりである。なお、①～④は市販の教材集、⑤・⑥は研究論文である。
  - ①松本好弘. 2014. 「いじめを許さない心を育てる—『卒業文集最後の二行』」『道徳教育』2月号, No. 668, 38-39, (明治図書).
  - ②盛永美樹. 2016. 「読み物資料『卒業文集最後の二行』を活用しよう」(柴原弘志編『『私たちの道徳』完全活用ガイドブック 中学校編』, 118-119, (明治図書).
  - ③滝口晃嗣. 2018. 「卒業文集最後の二行」神戸秀一・塚田直樹編、『全時間の授業展開で見せる『考え、議論する道徳』中学校』, 56-57, (学事出版).
  - ④水登伸子. 2019. 「卒業文集最後の二行 弱さ・醜さと向き合おう」柴原弘志編『板書&指導案でよくわかる！中学校3年の道徳授業 35時間のすべて』, 88-91, (明治図書).
  - ⑤徳本達夫. 2016. 「道徳教育指導考(Ⅱ)—『卒業文集最後の二行』を例に—」『教職センター年報』4, 53-74 (広島文教女子大学教職センター).
  - ⑥朝倉充彦. 2018. 「いじめ問題を主題とする道徳教材についての考察」『教職研究』, 1-11, (東北福祉大学教職課程支援室).
- 16) 徳本は、同様の内容として、「…資料の『私』の情報収集力は高すぎる。T子の父親が行商する姿を見ているのか。あるいは、実際に魚を購入していたのか。購入していたのならば、もっと理解度の高い友人であったとしてもいいだろうに。それゆえ、私の経験から思える子ども像から悉くずれているため、私には、本資料の『私』のことが良くわからない。屈折していた人物としか思われぬ。『優等生』であることを求め続けられた心痛が背景にあったのか」と述べている(同上, 66)。徳本があげている疑問は、道徳科の授業において、子どもたちが筆者に共感できるか否かについて探究する上で有益である。
- 17) 宇佐美寛. 1986. 『授業の理論をどう作るか』(明治図書), 85.
- 18) 前掲13), 235.
- 19) 前掲15), 徳本, 66-67.
- 20) 前掲15), 水登, 91.
- 21) 前掲13), 231.
- 22) 拙稿. 2020. 「「後悔」とは何か(2)—道徳読み物教材「足袋の季節」の分析を通じて—」『茨城大学全学教職センター紀要』39, 305-318を参照。

参考資料：一戸冬彦「卒業文集最後の二行」（文部科学省『私たちの道徳 中学校』）231-235.

## あなたの身近に いじめはありますか

あなたの身近に いじめはありますか

もし あるとしたら

あなたは

いじめを受けている人ですか

いじめをしている人ですか

いじめを止めようとしている人ですか

それとも

いじめとわかっていながら

何もしない人ですか

## 卒業文集最後の二行

一戸 冬彦

「思い出となれば、みな懐かしく美しい」と俗に言われるが、それは過去を美化しているか、時間の経過とともに風化してくれるのをよいことに、つらい体験や苦い思い出を忘れようと「努力」しているに過ぎまい、と私は勝手に解釈している。

生来、氣位が高く、不遜極まりない性格の私だが、こんな私でもこの場を借りて言いたい、いや、せずにはいられない出来事がある。深い深い後悔。取り返しのつかない心の傷だ。

時は、小学校時代に遡る。

同級生にT子さんという女の子がいた。彼女は早くしてお母さんを亡くし、二人の弟さんの面倒もみなければならなかった。お父さんは魚の行商である。

つまり、Tさんは母親代わりといつてよい。しかも、お父さんの仕事があまりかんばしくないようで、経済的にも思われず、その頃の時代にしても彼女の服装はみすばらしいというより、正直言って汚かった。

今にして思えば、経済面からもそうであろうが、母親代わりという生活環境から、自分の身の回りを構っているところではなかったであろう。

そのTさんが、六年生のとき私の隣の席になった。加えて、運の悪いことに彼女よりちよつとばかり成績も良く（もつともTさんも上位の成績だった）、金銭的にも幾分恵まれた生徒たちが彼女の席を取り囲む形になった。

生意気で口の悪い私は、先頭に立ってTさんをけなした。

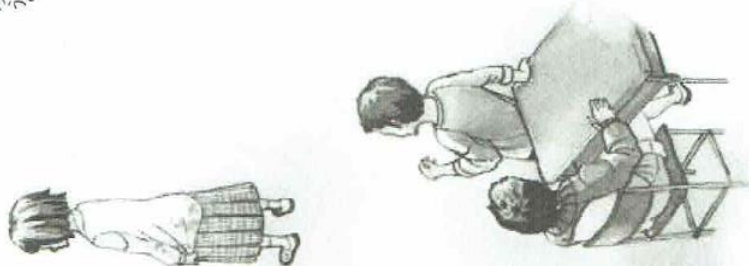
「きたれえから、もっと離れろ。」

この私の言葉に悪童たちは、更にはやし立てた。

「臭いがら、誰もT子に近付くなじや。」

「毎日風呂に入つて頭を洗つて来いよ。」

こうした嫌がらせにも、T子さんは泣きもせずじつと堪えた。ほおを紅潮させながらも歯を食いしばつて、涙を見せもしなかった。泣いたり涙を見せたりすると、我々にもつとばかりにされ、いじめられると思つたのであろう。



しかも、T子さんは、担任に一度もそのことを言わなかった。担任のM先生は校内でも屈指の強い先生なのである。M先生に告げれば我々はこつとく叱られ、自分も一層惨めになると考えたのではないが、単に我々は、T子さんが担任に言わないのを知つて、更に輪をかけて口巧く罵り続けた。

そんなある日、クラスで漢字の小テストが行われた。

問題用紙に、どうしても書けない漢字が、私に二個あつた。困つた私が隣のT子さんの答案用紙をチラと盗み見ると、彼女はちゃんと書いていた。しかも、正答である。それつとばかりに、私はカンニングをした。

後日、答案返却があり、その際にM先生が私を褒めてくれた。

「イチノへ、よく頑張つたな。満点はお前一人だけだぞ。」

私は後ろめたさを少し感じただけで満足だつた。何しろ、満点は私だけなのだから。

だが、その後に渡されたT子さんの答案用紙を見て、私はがく然を通り越して目の前が真っ白になり、同時に真っ暗になつた。なんと、T子さんは一個だけの間違いで、九十八点なのだ。私がカンニングをしなければ、T子さんは満点ではないが、最高得点者ということになる。

私は弱者であつた。勇気がなかつた。卑劣な人間だつた。T子さんは私がカンニングしたことを知らないようである。それどころか、T子さんは皮肉なカケラもなく、

「さすがイチノへさんね。おめでとう。」

微笑をもつて心から言つてくれたのだ。それに対して私は、

「問題が易しかったからな。」

と、臆するところもなく当然のように応えた。

さらに、そんなT子さんに、もつとひどい追い打ちが待つていた。授業の後、T子さんの答案用紙を例の悪童どもが見て、

「イチノへの答えを見で書いたんだらう。」

「お前が九十八点も取れるわけがねえよ。」

「カンニングしてまで、いい点数を取りたかつたのか？」

と、口を極めて彼女に中傷の矢を浴びせた。さすがの私も、このときはこの中傷に加われなかった。

ところが、連中があまり騒ぎ立て、T子さんを責めているのを聞いているうちに、私の心の中の後ろめたさが消え、逆に連中の尻馬に乗る発言をしてしまった。

「やっぱり、おめえは私の答えを見ただらう。見だに決まってる。ずるいと思われえのか。」

すると、T子さんは泣き声で、

「私はイチノへさんの答えは見ではいません。着てる物や髪はきたねえかもしれないけど、心はきたなぐねえです。」

と、机に顔を伏せた後、

「私をどこまでいじめれば、皆さんは気が済むの！」

叫びながら石炭小屋のある方へ走って行った。T子さんの初めての泣いたり叫んだり、その場から逃げ出したりや言動に、悪童どもは言葉を失った。私は彼女の後を追いつけて、土下座して謝りたい衝動に駆られたが、その度胸も勇気も瞬時にして吹っ飛び、それどころか連中を前に、

「ほんのどのごとを言われたんで、あれほど怒ったんだ。私の答えを見て、めくせえ(恥ずかしい)と思われえのかな。」

と、胸を反らせた。

石炭小屋から戻って来たT子さんは、涙こそ拭い取られていたが、目をうたぎのように充血させ、まぶたを厚く腫れさせていた。

……やがて、卒業式を迎えることになった。

私はとうとうT子さんに謝りずじまいで終わった。

だが、式の日に配られた「卒業文集」をその日の夜に家で読み、私は涙をぬれにぬらしてしまった。T子さんの作文の、特に最後の二行が私の涙腺を果てもなく緩めたのだ。

「……私が今一番欲しいのは母でもなく、本当のお友達です。  
そして、きれいな洋服です。」

この二行に、T子さんの思いの全てが込められている――。

その理由は、改めて書くまでもないし、書く必要もあるまい。  
あまりに切なく、つらく、悲しすぎる……。

それにしても、私は随分とT子さんにひどい仕打ちをし続け  
たものだ。謝罪しても謝罪し尽くせるものではない。許しを乞  
うても許されるものではない。三十年余りが過ぎた今でも、T子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣い  
てしまう私である。

あの「卒業文集」の最後の二行は、大きな衝撃だった。大いなる悔いを与えてくれた。あの二行を読  
まなかったら、現在の私はどうなっていたであろう。

