

## 「後悔」とは何か(2)

—道徳読み物教材「足袋の季節」における人物の心情把握を通じて—

宮本浩紀\*

(2020年10月21日受理)

What are “Regrets” for? – Part 2:  
Through Affective Understanding of the Japanese Reading Material “Tabi-no kisetsu”

Hiroki MIYAMOTO\*

キーワード: 「特別の教科 道徳」、道徳読み物教材、内容項目、道徳的価値観

道徳読み物教材の読解に必要なことは何か。本稿の目的はそれについて考察することにある。「道徳」の時間において活用されてきた読み物教材は、「特別の教科 道徳」においても変わらず用いられている。その理由の一端は、道徳的価値に関する理解を行う教具として、やはり読み物教材に優れた点があるからなのだろう。だが一方で、そのような道徳の授業にはこれまで縷々批判がなされてきたのも事実である。では、一体どうするべきなのか。本稿は、読み物教材を用いた道徳授業の実践が子どもたちにとって意義深いものとなるための考察を行うものである。まず初めに、読み物教材を読み解く上での方針について検討する中で、教材本文の読み取りをいかに行うかについて取り上げた。続いて、有名教材である「足袋の季節」の読解を行うことにより、本稿で確認した教材読み解きの方針の妥当性について検証を行った。

### 1. 読み物教材を読み解く上での方針

#### (1) 現実の抽象化を通じて成立する内容項目

「特別の教科 道徳 (以下、「道徳科」とする)」の授業づくりにあたっては、学習指導要領に示された内容項目が参照される。そのとき注意しなければならないことは、あくまでも内容項目は現実の生活の中で生じる無数の出来事を言葉としてまとめたものであるということである。

例えば、「親切」という内容項目は、バスに乗っているときに、自分がかけている座席を、それを必要とする人にゆずる行為を言葉としてまとめたものである。あるいは、ある母親が子供を載せたベビーカーを移動させるのに手間取っているときに、それに手を貸す行為を言葉に置き換えたもの

---

\* 茨城大学大学院教育学研究科

である。つまり、内容項目は、現実の生活において起こった（あるいは起こり得る）具体的な出来事から、時・所・人物・状況等を除いた後に残ったものを言葉としてまとめたものである。以上を踏まえると、内容項目は現実を抽象化することによって得られたものであり、あくまでもそれは言葉であって現実それ自体を表すものではないということが認められる。

現実を抽象化することで得られる言葉は、現実中存在する多様な状況をまとめて扱う点において有効である。ただし、その抽象性が、現実の中でいかなる具体的事象として成立しているか（し得るか）について把握することを怠ってしまうならば、理解の成立は不確かになる。現実の状況は多種多様である以上、自分が見知っている現実だけで言葉の意味するところが理解できると考えてしまうと、他の人の理解との間に大きなずれが生じてしまうからである。

このことを道徳科の授業に当てはめると、授業づくり及び授業実践においていかなる教訓を引き出せるのだろうか。鍵となるのは、①現実は多種多様であること、②言葉（内容項目）は現実から個別の要素を除く（抽象化する）ことによって成立したものであること、③言葉（内容項目）の意味するところを捉える場合には学習者の知識と経験が参照されること、以上三点である。授業者がこれら三点を失念したまま授業を進めた場合、子どもたちは教材本文や内容項目と自らの経験が重なり合う部分があることを十分理解しないままに授業を終えてしまう可能性が生じる。③のとおり、人は自らの知識と経験を通して物事を理解する以上、そのような授業では、子どもが教材を理解したとも、また教材を通して自己を理解したとも言えなくなってしまう。

## (2) 読み物教材の理解に必要となる「事実」

このような言語（言葉）と経験の関係について考察するにあたり、教育哲学者の宇佐美寛の論考はいまなお重要な示唆を与えてくれる。宇佐美は、乃木希典大将の殉死を扱った文章を分析した中で、同文章で用いられた「忠義」という内容項目（宇佐美氏の論考では「徳目」と記載されている）に関して次のような論考を行っている<sup>1)</sup>。

「忠義」という徳目が意味を持つのは、個々の社会の中でである。どのような位置にある権威（権力）に対する忠義か。なぜ、忠義であるべきなのか、つまり、どのような理由づけがされているのか。具体的に言えば、どのような行動をすることが「忠義」なのか。これらの問いに答えるのが「忠義」の意味を明らかにすることである。そのためには、社会の様子を具体的に知らなければならない。例えば、次の点が具体的に明らかにされなければならない。「忠義」とは、なぜ、どのような行動を意味したのか。だれがだれのためにその行動をするのか。そのような行動は、どのように学習されたか。

要するに、徳目という類いの言葉は、それだけでは意味不明な無内容なレッテルにすぎない。その意味は、右のような社会的事実で充たされてはじめて生ずるのである

（宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』）

宇佐美は、内容項目が意味を持つのは、それが現実の生活の中で具体的にどのように表れているかが正確に把握されたときであると述べる。その理由は、上述のとおりであるが、ここでは宇佐美が徳目（内容項目）の理解のためには「社会的事実（以下、端的に『事実』とする）」の把握が必要で

あると述べているところに注目したい。このことを授業づくりに当てはめると、授業者は、読み物教材に記された「事実」を読み取って初めて、内容項目が「レッテル」となってしまうことを避けることができるということになる。

宇佐美の論考を踏まえて、筆者なりに読み物教材を理解するプロセスを構想するならば、次の三つの段階があげられる。まず第一に、読み手は、読み物教材本文に記された出来事の推移や登場人物の言動を把握する段階がある。このとき把握される事柄は教材本文に直接記されたものである。授業では、子どもと共にそれらを正確に読み取っていくことが求められる。

そのように読み物教材本文に明示された言葉ないし文の意味するところを理解するには、必然的に、各出来事が生じるに至った経緯や登場人物の真意など、文章に直接言葉として表れていない内容を把握することが求められる。この第二点目を踏まえると、読み手は、例えば歴史的事象を扱った教材を読み取る場合、教材本文以外の資料や歴史的・社会的情報を収集する必要があることになる<sup>2)</sup>。他方、物語文形式の教材（寓話）を扱う場合には、登場人物と同様の状況において、現実の世界で生活する人がいかなる言動をしているか（する可能性があるか）ということについて情報を収集することが求められる。

本稿は、これら二つの段階に加えて、三段階目があると想定している。それはすなわち、読み物教材本文の現実的妥当性の検討とその抽象化の段階である。これは、具体的に言うならば、第二段階において収集した事実を教材本文の内容と照らし合わせ、さらにその一致（ないし重なり）が認められた場合に教材本文の内容を言葉にまとめるということである。この作業を経ることによって、道徳科の授業において参照される内容項目と教材本文との異同を確かめることが可能となる。

宇佐美氏のいう「事実」とは、そのように、①文章を構成する言葉と、②その言葉の背後に存在する現実の事態をまとめて言い表したものと位置づけられる。実際に行われる道徳科の授業においては、そのように「事実」の収集を目指して、時・所・人物・状況等を備えた具体的な出来事を把握していく過程で、③読み手自身の現実把握が参照される。読み物教材の読み取りを通して、学ばれるべき内容項目が特定されるのは、これら①～③を経た後でなければならない。上述のとおり、内容項目はあくまでも言葉に過ぎず、言葉一般は現実を抽象化することによって成立するものである以上、そのような3段階からなる読解を避けることは、読み物教材と内容項目の不一致（あるいは両者に関する限定的把握）を生じさせる一因となる<sup>3)</sup>。

以下、本稿では、そのような読み物教材読解プロセスの妥当性を検証すべく、中江良夫氏によって執筆された「足袋の季節」という読み物教材を取り上げる。まず初めに、同教材の概要を示した上で、先行研究における同教材の分析状況について整理したい。その整理にあたっては、上記の方針に基づき、主として同教材に関する「事実」の収集という観点を据えることとする。以上のように、「事実」の収集に基づく読み物教材の読み取りが、教材本文の理解に資するものであることを確認することが本稿の目的である。

## 2. 「足袋の季節」の概要とそれに関する研究の状況

### (1) 「足袋の季節」の概要と注目すべき点

本稿で取り上げる「足袋の季節」は中学校の道徳科（それ以前は「道徳」の時間）において用いられてきた有名教材である。

同教材は、戯曲家 中江良夫の実体験に基づくものである。教材本文には、今から 100 年ほど前の 1910（大正 10）年頃の北海道小樽市における筆者 13 歳のときの体験が綴られている<sup>4)</sup>。

教材本文は、筆者が、小学校を出てすぐに、小樽のおばさんを頼って家を出ることになったという語りから始まっている。おばを頼った経緯は、当時筆者の父親が日雇い人夫で家が大変貧しく、仕事を世話してもらうために移り住むことになったと記されているが、その詳細については不明である（特に、元々父母と一緒に住んでいた札幌市の方が大きい街であり、仕事が見つかりそうなものであることを踏まえると、なぜ筆者が小樽に行ったのかはわからない）。その点を不問に付せば、筆者が、「なんで来た」といった冷たい顔をしながらも郵便局の給仕の仕事を見つけてくれたおばと共に暮らすことになった経緯についてはわかる。ただ、その生活も決して裕福はおろか、満足のいく水準にはなく、「月給が十四円で、食費としておばが十三円五十銭を取り、残り五十銭の中で頭をかり、ふろ銭に当てなければならぬので、それこそ、冬が来てもゴム長どころか足袋を買う余裕もなかった」という。

このように筆者の生活の状況が語られた上で、いよいよ『足袋の季節』における一つ目の注目場面が記される。それは郵便局の構内にくるだいふくもちを売るおばあさんとのやりとりである。ある日、筆者が上役の人の言いつけで、そのおばあさんのところにだいふくもちを買いに行ったときのことだった。1つ2銭で売られているだいふくもちを5つ買うことを伝え、お金を渡して商品を受け取るのを待っていたとき、おばあさんが「五十銭玉だったね。」と筆者に聞いてきた（本文から推測するに、このとき筆者はおつりの出ない10銭玉を渡したものと思われる）。すると、筆者は、「四十銭あったら足袋が買える、という考えがいなずまのように頭にひらめいて、思わず、『うん。』とうなずいてしまった」という。興味深いのは、この後のおばあさんの言動である。教材によると、おばあさんは、ちらっと筆者を見て、『ふんばりなさいよ。』と、ぼそっとひとこと言って、…手に十銭玉を四つにぎらせてくれた」というからである。

これ以降、おばあさんとのやりとりを巡る筆者のその後の言動が記された箇所に移る。こちらが『足袋の季節』における二つ目の注目場面である。まず筆者は、その後おばあさんからお金をかすめ取ったという思いと足袋が欲しいという思いの間で揺れ動くも、最終的に後者を選ぶことになる。だが、話はそれで終わりではなく、おばあさんに対する思いは筆者の中に残り続け、日夜、筆者が苦しんだことが記される。そのような思いが筆者の行動となって表れたのは、おそらく数年後であった。札幌郵便局に配属されて初の月給をもらってすぐ、筆者は果物かごをもっておばあさんに会いに行ったのである。だが、すでにおばあさんは亡くなっており、筆者は思いを果たすことができなかった。

「足袋の季節」は、そのような結末に至ったおばあさんとのやりとりに関する筆者の感想をもって終わる。具体的には、おばあさんの言葉によって支えられてきたこと、いまなお後悔の念を抱いていることが記された上で、『おばあさんがわたし（筆者）にくれた心』を、今度はだれかに差し上げなければならないと思っている」と記されて本文は閉じられる。この本文末尾に記された、文章執筆時点の筆者による過去の体験の振り返りは、「足袋の季節」における三つ目の注目場面として位置づけられよう。

以上が「足袋の季節」の概要とその注目場面である。上述のとおり、筆者自身、「後悔」という言葉を用いた本教材は、改めて「後悔」の条件を検討する素材としてふさわしいものでもあろう。

(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、「足袋の季節」に関する指導案（具体的な指導過程が記されていないものも含まれるが、一様に「指導案」とする）としては、一般書籍に掲載された5つの文章及びweb上に公開された5つの指導案（これには作成者が記載されていないものも含まれる）が認められる。このように、最低でも10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5編を比較検討の対象としたい。本稿の主旨に鑑み、表1では、「足袋の季節」本文に関する「事実」の提示に関する整理を行った。一部、内容を整理する都合上、表記を改めた箇所があることは留意されたい（表1参照）<sup>5)</sup>。

表1 各指導案における「事実」の提示

	当時のお金の価値	教材場面（北海道）の気候	おばあさんがくれた「心」
①	記載なし ※「時代背景や説明を一切せずに授業を行って見たところ、全く支障はなかった」	記載あり ※「多くの東京の子どもにとって必要なことは北海道の寒さの説明だろうと思った。…それを生徒に伝えて、足袋の必要性を強調した」	なぜ。「…ただむしように自分に腹がたってしょうがなかった」のだろうか。 ・おばあさんに恩返しをすることができなかったから。 ⇒今度は私がその心をだれかにさしあげなければならないと思っている。
②	記載なし	記載なし ※「資料の内容を理解させるために、導入で足袋を履かせたり、寒さを実感させたりすることがあります。しかし…導入は、足袋の提示程度にとどめることが大切です」	記載なし
③	記載なし	記載あり ※「極寒の季節に足袋も買えない筆者の貧しい生活を理解する（画像やイラストを用いて、情景や筆者の生活の様子を想像させる）」	終末は、「おばあさんが、私にくれた心を、今度は、私が誰かにさしあげなければならない」と思っている筆者の「人としての生き方」についてを自由に考えさせたい。

④	記載なし ※板書例には記載があるが、本文では取り上げられていない	記載なし ※板書例には記載されているが、本文においては取り上げられていない	「あのおばあさんが私にくれた心を、今度はだれかに差し上げなければならない」というのはどういうことでしょうか。
⑤	記載あり ※準備物: 当時のお金の価値についてのプリント	記載あり ※準備物: 氷 (班で1つ)	指導案の1つ目と2つ目の発問で自分の経験を振り返って考えさせたり、「私」の立場になって考えさせたりと「自我関与」させます。

表1を作成するにあたり、本稿では「足袋の季節」の「事実」として、「当時のお金の価値」、「教材場面（北海道）の気候」、「おばあさんがくれた『心』」の三つを定めた。前の二つは、上述のとおり、宇佐美の主張を踏まえた上で、子どもたちが読み物教材の意味するところを理解するには「時・所・人物・状況等を備えた具体的な出来事」を把握する必要性を意識してのことである。これについては、本稿で取り上げた5つの指導案のうち1つだけが取り上げていた。本稿執筆にあたり調べたところによると、次のような当時の生活状況が認められる（表2参照）<sup>6)</sup>。

表2 大正初期の貨幣価値・給料・生活費（例）

<p>■当時の貨幣</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・100 銭=1 円</li> <li>・大正 12 年時の 5 万円=現在の 2,580 万円（大正 12 年時の 1 円=現在の 516 円）</li> </ul> <p>■給料（大正 4 年）</p> <p>国家公務員初任給：55 円／大卒初任給：35 円／巡查初任給：15 円／大工手間賃（1 日）：1.1 円 ／日雇い労働者賃金（1 日）：63 銭</p> <p>■当時の生活に必要な諸費用（大正 6 年）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・白米（1 升）：13 銭 ※1 升は 1.5 キロ。一人が月に 20 キロ食べるとすると、月当たり 173 銭（2 円）ほど必要になる。</li> <li>・風呂：（大人）4 銭（中人）3 銭</li> <li>・かけそば：4 銭</li> <li>・ハガキ：1 銭 5 厘</li> <li>・散髪：25 銭ほど？ ※大正 3 年（20 銭）／大正 9 年（30 銭）／大正 15 年（80 銭）</li> </ul>
--

授業づくりにあたって、教員が以上のような「事実」を収集することができている場合、まず第一に、読み物教材に関する理解が深まり、子どもたちが教材本文の内容を自らの知識及び経験と結びつけて理解する可能性が高まる。特に、筆者は月給が 14 円であると本文に記しているが、これは表

2によると、巡査の初任給とほぼ同一であることがわかる。小樽に住むおばさんは筆者が家を訪ねた最初こそ「冷たい表情」を筆者に向けたようであるが、おばさんが周旋してくれた小樽郵便局の仕事は社会的に劣悪なものとは到底言えないことがうかがえる。一方、筆者がおばさんに渡していた14円のうちの13円50銭という金額については、日頃どのような生活をしていたかにもよるが、筆者に渡る額が少なかった印象を与える。筆者はその残りの50銭から風呂代も理髪代もさらには衣服も自らの取り分から捻出しなければならなかったからである。これらを総合的に考えると、ひと月に50銭しか残らない筆者にとって、おそらくは40銭以上する足袋がいかに高級なものであったかが感じられよう。

このように、現代の日本と時代的にもまた地理的にも隔たった場面を描いた読み物教材を取り上げる場合、やはり教師がそれに関する「事実」を保持していることは有用である。それは、直接その「事実」を子どもに提示することで教材本文の理解を深めるという効果もあるが、それ以外にも、教材本文あるいはその登場人物に対する不要な感情が喚起されてしまうことを防ぐという効果もある。すなわち、本教材に関していえば、やはり筆者は不遇な状況に置かれていたこと、小樽のおばさんの取り分は少し高かった可能性のあること、しかしそれに対して筆者は「世話をしてくれた」とおばさんの行動を記していることで、両者の関係は実は良好であったこと（あるいはおばさんに感謝する筆者の心情）などが推察されてこよう。本稿としては、このように教材本文に関する具体的なイメージが抱かれている方が本文の読み取りには望ましいという立場に立っているが、授業においてそのすべてを取り上げる必要はないことは述べておきたい。

同様に、北海道の気候については、5つの指導案のうち3つにおいて取り上げられている。まさに、①を作成した松川が「多くの東京の子どもにとって必要なことは北海道の寒さの説明だろうと思った」と述べているように、足袋の必要性については必ず生徒と共有しておく必要がある。この点は「四十銭あったら足袋が買える、という考えがいなずまのように頭にひらめいて、思わず、『うん。』とうなずいてしまった」筆者の行動を理解する上で必須だからである。逆に言えば、この点を取り上げない授業が行われた場合、教材の場面に関する理解は生徒に委ねられ、見落とされてしまう可能性があるため注意が必要である。

三つ目にあげた「おばあさんがくれた『心』」という「事実」は、本稿第2節第1項において示した、おばあさんとのやりとりを巡る筆者のその後の言動を通して確認できる表現である。これは本教材のなかで読み取りが難しい箇所であるが、それだけに筆者の心情を理解する上で重要な箇所でもある。そのことは、この「心」に関して5つの指導案中4つにおいて取り上げられているところからもうかがえよう。これについては、次節で詳しく取り上げたい。

### 3. 「足袋の季節」の読解

#### (1) 「足袋の季節」の中心発問の提示

「足袋の季節」の読解を行うにあたり、本稿なりに、道徳科の授業で行う中心発問を構想した。おばあさんがすでに亡くなっていることを知ったときの筆者の発言に注目したものである。

なぜ筆者は、「ただ自分にむしように腹がたってしょうがなかった」のか（なぜ筆者は、「泣けて、泣けて、どうしようもなかった」のか）。

この発問に対しては、例えば、生徒たちから次のような答えが出るのが予想される。

- (a) 「過去におつりをごまかしたことを改めて後悔したから」
- (b) 「過去におつりをごまかしたことをおばあさんに謝れなかったから」

読み物教材本文を読むと、筆者はまず「自分に腹が立ち」、続いて「泣けて、泣けて、どうしようもなかった」ことがわかる。つまり、初めに「怒り」がこみあげて、次に「悲しき／くやしき」が生じたようである。筆者がわざわざ感情の移り変わりを書き分けている以上、それが何を意味するのかについて考える必要があるかと思われる。この点については詳述しないが、人間一般の在り方を学ぶ機会となるので、筆者の感情の移り変わりについて子どもと確認することも必要であろう。

## (2) 「足袋の季節」における筆者の行動描写からおばあさんへの思いを推測する

読み物教材本文の「事実」を収集することによって、本文それ自体に関する理解が深まることを検証している本稿としては、先の中心発問を検討すべく、次のように「事実」を集めていきたい。まず初めに注目するのは、「はじめて月給をもらうと、汽車に飛び乗るようにして、・・・」という表現である。果たして、人が「汽車に飛び乗る」のはどのようなときなのだろうか。ここには、月給をもらってすぐに、果物をもって（もしかしたらあのときもらってしまったお金を返すことも考えながら／さらに謝罪あるいは後で記すように感謝の気持ちを伝えることを意図して）電車に乗ったと記されているのだから、おそらく電車に乗り遅れそうになったという理由で「飛び乗った」わけではないはずである。

この点について、本稿は、月給をもらってすぐに電車に乗って札幌から小樽に向かうことは、月給をもらった日に決められたことというよりは、前もって計画されていたことなのではないかと考えている。なぜなら、調べてみると、現在の JR 函館本線ですら、札幌—小樽間の電車は片道 40 分弱かかるようだからである。大正時代は汽車が走っていたのだから、最低でも 1 時間はかかったものと思われる。14 歳の頃から安い月給で暮らしていた筆者は、その初月給をもらうまではやはり裕福な生活を送っていなかったものと考えられるから、初月給をもらえる日はとても待ち遠しかったはずである。そのように待ちに待って得た大切な初月給をおばあさんに会いに行くために使うということが、給料日当日にぱっと思いついたということは考えにくい。先のような推測を行った理由はその点にある。

このように、本文の記載を手がかりとして筆者の感じていたこと・考えていたことを推測すると、改めて、筆者のおばあさんに対する思いがとても強かったことがうかがえる。その思いの強さが、早くおばあさんに会いたいという気持ちを急き立て、「汽車に飛び乗る」という行動として現れたのではないかという推測は一つの可能性として妥当性を有しているのではないだろうか。そのような強い思いを持って自分の気持ちを伝えようと電車に乗って札幌から小樽までやって来たのに、その当のおばあさんがすでに亡くなっていることがわかったとき、筆者が抱えた思いはどのようなもの



だっただろうか。

(3) 筆者はなぜおばあさんに会うことを避けていたのか。

小樽に向かったのが初月給をもらった日だったこと、初月給をもらってすぐに電車で飛び乗ったこと、果物を買ったこと、これら一連の筆者の行動を生んだものが「おつりをごまかしたこと」にあったことは間違いない。ただ、そのときの筆者の中にあった思いが謝罪の気持ちだけだったのかというと、少し疑問が浮かぶ。なぜなら、14歳の時点での筆者の生活は月給のほとんどを親戚のおばあさんに渡しているのに厳しいものではあるが、それでも、ほんの少しずつ毎月貯めて、それをおばあさんに返すということもできたのではないかと（あるいは、まとまった額がたまってから返すこともできたのではないかと）とも考えられるからである。そのような行動をすることができなかったのはなぜなのだろうか。

そのような疑問をもって文章を読んでみると、「おつりをごまかしたこと」が「日夜、小さな私の胸を苦しめた」と記されていることが注目される。さらに、後日、大福餅を買うお使いを頼まれたときも、自分で行くのではなく同僚を行かせたことにも注目される。これらのことから察するに、筆者は、14歳の時点では、おばあさんにどうしても顔を見せることができなかった、あるいは見せたくなかったことが読み取れる。では、筆者はなぜそれほどまでにおばあさんに会いたくなかったのか。

道徳科の授業において、このような発問を行った際には子どもたちから様々な返答があることだろう。ここでは、回答案として「(実際にはおつりをごまかしたことはおばあさんに知られていると思われるのに) ごまかしがばれていないと思ってまんまと40銭を受け取ってしまった自分の行動・性格に気づいているおばあさんには会いたくなかったから」という理由をあげてみたい。この前半の回答案は、本文に書かれている「おばあさんは、ちらっとわたしを見た。そして、『ふんばりなさいよ。』と、ぼそっとひとこと言って、わたしの手に十銭玉を四つにぎらせてくれた」という箇所をもとに導き出したものである。一般に、人間の記憶というのは曖昧であるが、本文にはおばあさんが「ちらっと見た」こと、及び「ふんばりなさいよ」と言ったことが明確に記されている。これが筆者の思い違いということは考えられないので、ここにあげたおばあさんの言動は確実に起こったことと言える。一方で、筆者が、おばあさんの言動から「あのおばあさんは、わたしがごまかしたのを知っているのだ」と思ったことについては、確実なものかどうか不明である。おばあさんが、筆者がおつりをごまかしたことを知っているということについては、あくまでも筆者の推測にすぎないからである。

ただ、本稿としては、おそらく筆者の推測は正しいのではないかという立場に立つ。なぜなら、大福餅一つをおそらく2銭で売っているおばあさんが、そのようにお金を間違えることは考えにくいからである。そのように考えると、指導案④において重野が記した「筆者がごまかした四十銭のおつりはおばあさんが売っている大福二十個分にあたる。貧しい生活をしていたのは筆者だけでなくおばあさんもまたそうだったのではないかとこのところにも思いを巡らせたい<sup>7)</sup>」という記述は、おばあさんにも焦点を当てている点で秀逸である。このような推測が正しいとすると、他に回答案として考えられる「おつりをごまかしたことを糾弾されると思ったから（おばあさんに再び会いたくなかった）」という可能性はほぼなくなる。おつりを渡す時点で、わざと筆者にお金を取らせたお

ばあさんが後日筆者の行動を糾弾するとは考えられず、またその無意味さを一番知っているのはおばあさんだと思われるからである（盗みの罪は現行犯でないと処罰しにくい）。

このように考えてくると、一応のところ、筆者の思いがつかめてくる。筆者は、「自分がおつりをごまかしたことを知られているがために、おばあさんに再び会いたくなかったのだろう」という推測が妥当である可能性は高い。それでは、なぜ自分がおつりをごまかしたことを知られていると思うことでおばあさんに会いたくなくなるのだろうか。

#### (4) 筆者が数年来抱え続けた苦しみの向かう先

このことは、「おつりをごまかせて幸運だった」や「おつりを間違えるなんて、おばあさんは呑気だなあ」という思いではなく、「四十銭あったら、足袋が買える」という筆者の差し迫った状況、あるいはそのような思いを抱く筆者の人柄から推測されるはずである。本稿は、この点から筆者の中に人として行うべき何がしかの理想の姿があったのではないかと考える。つまり、どんなに貧しくても人のものを（結果的にであれ）盗んでしまうことは、筆者に簡単に受け入れられることではなかったのではないかと推測をしている。なぜなら、その思いは、数年経つ間にも筆者の中に残り続け、筆者をして初月給日に小樽へ向かう電車に乗せることになったからである。

このように、どのような事情があったとはいえ、その事情によって自分の行いを正当化してしまわなかった筆者が、おばあさんが亡くなってしまったことを知り、「ただ自分にむしように腹がたつてしょうがなかった」というとき、その怒りの気持ちはなぜ生じたと考えられるのだろうか。ここでようやく冒頭にあげた中心発問に関する考察を行いたい。

冒頭にあげた解答例のうち、(a)「おつりをごまかしたから」が、なぜ誤りと考えられるかについてはもう説明は不要のはずである。「おつりをごまかしたこと」自体はここ数年来ずっと思い返し続けてきたわけであるし、むしろ初月給をもらった後の筆者の行動（できるだけ早くおばあさんに会おうとする行動）から察するに、すでにその思いは筆者の念頭にないことがわかる。

他方、(b)「おつりをごまかしたことをおばあさんに謝れなかったから」についてはどうだろうか。電車に乗って小樽に向かうのは過去の自分の行いを謝るためと推察されるのだから、その謝罪という行為が果たせなかったことによって自分に腹がたつということは理解できる。文章中に「死というものが、こんなに絶対なものかということが、あのときぐらい強く感じられたことはない」とあるので、仮におばあさんが生きていて、謝罪をすることができたならば、筆者の思いは十分遂げられたことになるのかもしれない。筆者の感情の移り変わりを辿るならば、初めに「なぜもっと早く謝罪に来なかったのか」という思いを中心にして「怒り」の気持ちは生じ、続いて、おばあさんの死によってもう謝罪することができないことがだんだんとわかってくるにつれて、「泣けて、泣けて、どうしようもなかった」という段階に移ったものと考えられる。

以上のことを踏まえると、この文章が読めたか否かの判定の基準は、「ただ自分にむしように腹がたつてしょうがなかった」「泣けて、泣けて、どうしようもなかった」理由と、「日夜、小さな私の胸を苦しめた」理由を比較しながら考えることができたかどうかに見出すことができる。この理解に至る過程において、本稿では「事実」の収集とそれに基づく「推測」を行ってきた。「事実」としては、電車に飛び乗った筆者の行動、大福餅を買ったときのおばあさんの言動、おつりのごまかしが生じさせた筆者の痛み等があげられる。一方、「推測」としては、唯一確実なものではないが、

「事実」から妥当とみなすことのできる理解を引き出してきた。

おそらく、読み物教材に関して、このような推測を行うべきではないという見方もあるかもしれない。だが本稿は、そもそも文章の読解というものは、文学的文章であれ説明的文章であれ、その筆者の唯一の意図（あるいは登場人物の真の思い）というものを特定する作業ではないと考えている。そのような唯一の正答のようなものは存在しない以上、やるべきことは、できるだけ「事実」を収集し、それをもとに妥当な「推測」を行うことにある<sup>8)</sup>。そのような意味においても、「事実」の収集は教材本文の理解を深める上で不可欠なものであるといえよう。

(5) 「ふんばる」「心」を手がかりに筆者の人柄について考える

ただ、あえてここでは、さらに一步踏み込んで考えてみたい。つまり、「もし、おばあさんがまだ生きていて、筆者が過去の行いを謝罪することができたとしたら、筆者が自分に腹を立てることは全くなかった」のか。あるいは、「もし、おばあさんに謝罪をすることができていたら、筆者は、これまで悩んでいたことからすべて解放されて生きていくことができた」のか。

本稿としては、筆者はそのような人物ではないと考える。その根拠としては、先ほど、筆者の中には人として行うべき何がしかの模範があったのだと推測したことがあげられる。一体、自分の行い(及び人柄)を謝罪しなければならないという思いを数年間にわたってもち続けるような筆者は、おばあさんに直接謝罪することによって、何が果たされると考えるものなのか。あるいは、実際のところ、何が果たされるのか。筆者は、「あのおばあさんは、わたしがごまかしたのを知っているのだ」という思いをもっているものと推察されるわけだから、すでにおつりをごまかしたことを知っているおばあさんに、その行為を謝罪することによって何が得られるのだろうか。

簡潔に言えば、それは、筆者の自己弁解になるのではないだろうか。すなわち、「私は、たしかに、あの時はおつりをごまかしてしまったけれども、その後ずっとその行為を後悔してきました。自分という人間は、おつりをごまかすことができ喜んでではなく、そのことを後悔してきたことを知ってください。数年経ってこうして謝罪に訪れたことがその証しになるはずです」という思いをもっていたのではないだろうか。筆者は、結局のところ、自分が人として行うべきことを全く知らない人間ではないということ、自分が人の道から外れているわけではないことを知ってもらいたかったのではないかと本稿は考える。

このような推測が成り立つ根拠は、読み物教材末尾に記された筆者のその後の人生を踏まえることで得られる。つまり、「おばあさんの目、『ふんばりなさいよ』と言ってくれたあの言葉によって、支えられてきた」という筆者のことばが、具体的に筆者のその後の人生にどのような形で表れたのだろうかという点について考えることがヒントを与えてくれる。『大辞林』(三省堂)では、「ふんばる」という言葉は「つらさなどをこらえて頑張る」と定義されている。筆者の場合も、安月給のつらさをこらえて通信講習所の試験に合格し、札幌郵便局に配属されたわけだが、どうやらその後その郵便局の仕事は辞め、二十何種類の職を転々としたようである。その転職を経た後に、おばあさんへの感謝の気持ちを綴っていることを踏まえると、筆者にとって「ふんばる」という言葉の意味は、一つの職業に勤め続けることを指しているわけではないことがうかがえる。

では、筆者にとって、「ふんばる」とはどのようなものか。それについて考えるヒントは文章の末尾にあるのではないだろうか。

今となつては、ただ後悔の念を深くするばかりだ。いや、あのおばあさんがわたしにくれた心を、今度はだれかに差し上げなければならないと思っている。

第一文にある「後悔の念」は、これまで述べてきたとおり、おそらくおばあさんに直接謝罪できなかったことを指しているのだろう。あるいは、おばあさんの言動に支えられたことに対する感謝の念を直接伝えられなかったことを指しているのだろう。一方、第二文にある「あのおばあさんがわたしにくれた心」は、直接的には「ふんばる」ことの大切さであるといえるが、その「ふんばる」という言葉が筆者にとってどのような意味を有しているかはまだ不明のままである。

そこで、本稿の締めくくりとして、「おばあさんがわたしにくれた心を、今度はだれかに差し上げなければならないと思っている」という第二文から読み取れることを引き出してみたい。まず一読してわかるとおり、筆者は、そのような「心」に基づいて行動することを目指しているのではなく、その「心」をだれかにわたすことを目指している。

少し立ち止まって考えてみると、これは不思議な表現であることが認められないだろうか。もしおばあさんの行為によって、自分が（仕事を転々としつつも）生きていくことができたことを一番大切なこととして振り返っているのならば、自分もおばあさんと同じように困っている人がいたら助けるといふ書き方をするはずだからである。仮に、ここでいう「心」が「困っている人を助けること」を指しているとする、それが、筆者がおつりをごまかしたことに端を発するおばあさんとの一連のやりとりから学んだことであることになる。だが、もしそうだとしたら、筆者は文章の末尾に困っている人がいたときには自分も手助けした（ないしする）ことを示すはずである。筆者がそれを暗示すらしていないところを踏まえると、どうやら筆者のいう「心」は別にあるのではないかという推測が成り立つ。

ここに至り、「筆者の中には人として行うべき何がしかの理想の姿があった」と記したことが思い起こされる。少し表現を変えて、この人としての理想の姿が筆者の中に「元々あった」のではなく、「おばあさんとのやりとりを通じて芽生えた」ものと捉えるならば、筆者がおばあさんから受け取った「心」は、「人の道から外れたことを行うべきではない」という教えだったのではないかという推測が成り立つ。筆者がこのことを学んだと仮定すると、転職が二十回以上行われたこと自体が筆者にとって「ふんばり」を否定するものではなかったことが理解でき、また、困っている人を助けたことが書かれていないことも説明がつく。

このように考えてみると、ある意味でおばあさんの行為は筆者を試すものであった可能性も認められる。おばあさんは筆者が渡したお金が十銭玉だと知っていて、あえて「五十銭玉だったね」と聞き、筆者がそのことを否定しないのを受けて「ふんばりなさいよ」と言った可能性がある。いや実際には、おばあさんは、貧しい境遇の筆者を助けるためにそのような行動をしたのかもしれない。真偽のほどはわからないものの、筆者が、そのおばあさんの行為を単純に人助けとして捉えるのではなく、過ちを犯した自分自身の在り方を振り返らせるきっかけとして受け止めた可能性は高い。そのような受け止めを行った筆者の中には、やはり当初から「人の道から外れることはするべきではない」という思いがあったことをうかがわせる。そのことは、おばあさんの発言をはげましと受け止めることを「甘い考え」と断ずる記述に表れている（たとえ14歳の時点でそのことが意識され

ていなかったにしても)。自らの過ちを振り返る筆者がおばあさんに伝えたかったことは、自らの人としての在り方を形作ってくれたおばあさんへの感謝の念だったのかもしれない。死によっておばあさんとの再会は絶たれた。道徳の教材として学ぶべきところは、再会の可否それ自体ではなく、おばあさんとのやりとりを自分なりに受け止める筆者の人としての在り方に表れていると言えないだろうか。

## おわりに

以上、本稿では、道徳読み物教材「足袋の季節」を素材として、読み物教材の「事実」を収集することが、教材本文の深い理解につながり得ることを検証してきた。上述のとおり、その一応の目的は果たせたものと思われる。問題は、学校現場における授業づくり・授業実践に際して、毎回このような読解を行う必要があるのかという点に認められる。本稿としては、それは必然ではないという立場に立つ。重要なのは、教材本文の「事実」を収集することで深い理解につながることを体験することにある。幸いなことに、本稿の元になった文章は、本学教育学部教職課程3年次に開講されている「道徳と価値の教育」において学生の皆さんに配布することができ、学期の終わりの授業アンケートを通してそれに関する種々のコメントをいただくことができた。同講義では、教員として働く際に本稿のような作業を行うことが難しいことは承知の上で、考察の機会を設けた。学生の皆さんには、その経験が、年に一度の公開授業の折などに活用されれば本望である。

## 注

- 1) 宇佐美寛. 1989. 『「道徳」授業に何が出来るか』(明治図書), 160.
- 2) より正確には、上述の言語の特性を踏まえるならば、読み物教材本文を理解しようとすることは、必然的に教材本文から離れた知識や経験を活用せざるを得ないといえる。
- 3) ただし、内容項目が現実の生活に存在する無数の出来事を言葉に置きかえたものである以上、厳密にいえば、それと読み物教材が一致することはあり得ない。常に、両者の間にずれは存在する。以上のように、現実の出来事を抽象化して成立する言葉が、現実それ自体であるかのように受け止められること、あるいは言葉がそのような特性を備えていることが失念されることは「言語主義 (verbalism)」と呼ばれる。
- 4) 著作権の関係から、教材本文を取り上げることが叶わないために、丁寧な概要説明を行うこととした。柴原弘志編. 2020. 『板書&指導案でよくわかる! 中学校2年の道徳授業 35時間のすべて』(明治図書)によると、本文は、日本文教出版、学研、廣済堂あかつき、日本教科書の4つに取り上げられているようである。
- 5) 本稿で取り上げた5編の指導案の出典は、以下のとおりである。なお、①～④は市販の教材集である。  
①松川義信. 2015. 「超有名教材の板書モデルと新展開」『道徳教育』7月号, No. 685, 44 (明治

図書).

- ②松原好広. 2015. 「超有名資料の落とし穴 中学校 資料『足袋の季節』を活用しての落とし穴」『道徳教育』7月号, No. 685, 54-55, (明治図書).
- ③重野典子. 2016. 「授業が変わる! 超有名教材ワークシート集 中学校【教材名】足袋の季節 筆者の心の葛藤を核にしながら人としての生き方を考える」『道徳教育』6月号, No. 696, 50-51, (明治図書).
- ④神戸秀一. 2018. 「教材名 足袋の季節」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』, 98-99, (学事出版).
- ⑤菅明男. 2020. 「足袋の季節 人間としてよりよく生きる」柴原弘志編『板書&指導案でよくわかる! 中学校2年の道徳授業 35時間のすべて』, 152-155, (明治図書).
- 6) 「明治～平成 値段史」(<http://sirakawa.b.1a9.jp/Coin/J077.htm>)等を参照(最終閲覧日: 2020年9月15日).
- 7) 前掲5)、p. 50.
- 8) 論理学では、このような立場は、「仮説的推論 (abduction)」と呼ばれる。この仮説的推論は、1878年にパースによって書かれた論文に示されたのが初出。アリストテレスの演繹法、F. ベーコン及びJ. S. ミルの帰納法に続く第三の推論の形式として生み出されたパースの仮説的推論は、「厳密な推論」を求めないところに特徴がある。