The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	道徳教育における自己犠牲をめぐる一考察
Author(s)	高木, 万由葉
Citation	大阪大学教育学年報. 2023, 28, p. 47-57
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90194
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

道徳教育における自己犠牲をめぐる一考察

高木　万由葉

要約

自己犠牲的な行為は、それが「自分よりも相手のことを思って」行われる素晴らしい行為である。それゆえ、そのような勇気ある行為がなされたことを周りの人たちと共有したいという願いも、その素晴らしさを後世に語り継いでいこうとする思いも、とてもよく理解できる。ただし、その行為が、道徳教育を通じて学ばれる場合には、ある危うさがつきまとうように思われる。なぜならそれは、子どもに自己犠牲的な行為を率先して強いるかのようなメッセージになりかねないという難しさを秘めているからである。歴史的には、社会で起きている問題の深刻化への抑制という役割を担ってきた一面のある道徳教育において、そうしたメッセージが伝わってしまうことにより、ややもすれば、自分のことを犠牲にして指示されたことに迎合する人間、あるいはそれを他者に求めてもよいのだと思う人間を育ててしまうことになりかねない。自己犠牲的な行為において、その行為自体の素晴らしさを伝えつつも、その行為を自分や他者に強いてしまうことのないような道徳の授業を、私たちはいかにして構築していくことができるのか。筆者が実際に行った授業の学習指導案の再検討を通じて考察したい。

1. はじめに

東日本大震災で大津波が迫る中、最後まで防災無線で町民に避難を呼びかけた女性がいた。彼女は、宮城県南三陸町役場の職員、遠藤未希さんである。そのまま行方が分からなくなっていたが、後日津波に流された状態で遺体となって発見された。このことは、当時何度もメディアで取り上げられ、「自分の命を投げ捨ててでも町民を守ろうとした」エピソードとして語られた。さらにこのエピソードは、道徳の教材にふさわしいとされ、埼玉県の公立学校では「天使の声」というタイトルで紹介されるようになった[(1)]。

彼女の声によって、どれだけの人が救われたことだろう。後日、「あの時、女性の声で無我夢中で高台に逃げた。あの放送がなければ今頃自分は生きていないだろう」[(2)]という町民の声が数多く寄せられたという。自分の命の危険が迫る中、町民を助ける選択をした遠藤さんの行動は、私も本当に素晴らしいことだと思っている。

ただし、そのような彼女の勇敢な生き方を称賛する思いとは別に、道徳の授業で彼女の行為の道徳的意味を伝える際には、ある課題がつきまとう。確かに、自分の命を犠牲にしてでも、他者のために尽くした彼女の行動そのものは素晴らしいものだった。さらに、教える側の意図として、子どもたちのなかに、彼女の行動の素晴らしさを分かち合う感性を育てたいというのもよく理解できる。しかし、それが道徳の教材になることによって、時として彼女のように、自分よりも相手のことを優先させる行動をすることこそが人間のなすべき道徳的行為なのだと、率先して自己を犠牲にすることを強いるメッセージにもなりかねない。ここに、私たちは注意する必要がある。

道徳の授業において、自己犠牲を強いてしまうかもしれないという危うさを、私たちはいかにし

て乗り越えることができるだろうか。本稿では、道徳が自己犠牲と結びつくことによって、そのような行動を子どもに強制しかねない難しさが、実は、旧来からの道徳の課題であったということを、道徳の歴史を概観するなかで振り返る。その上で、今後、その課題とどう向き合っていくことができるのかを考察したい。さらに、実際に使用されている道徳教材をもとに、自己犠牲をめぐる道徳の課題はいかに乗り越えうるのかを考えてみたい。

2. 戦前の道徳教育

1872 年に日本で最初の近代的学校制度である「学制」が発布された。この中に後の道徳の教授を目的とする「修身科」についての記述が見られる。人格の形成を目的とした修身であったが、この頃は、欧米からもたらされた役に立つ知識・技術を身分や性別に関係なく普及させることが主要な教育目的であったため、「修身科」はあまり熱心に取り組まれることはなかった (岡部 2012、4 頁)。

しかし、「学制」による学校教育はあまり浸透せず、むしろ知識偏重教育への批判が高まっていくばかりであった。これは、政府による一方的な近代化に市民の生活が追いついておらず、反感を買うことになってしまったためだという (岡部 2012、5 頁)。こうした流れで、政府は 1879 年に教育令を出し、学校教育を地方にまかせることとした。地方で自由に教育を行うことにより、学校教育の普及をはかったのだ。しかし、この目論見は大きく外れ、学校教育の普及が停滞する事態をまねいた。そのため、1880 年に教育令は改正され、ここで修身が小学校の筆頭教科となった。さらに、授業時間数も大幅に増加し、それまで欧米の啓蒙思想を翻訳した教科書を使用していたのだが、儒教思想に基づくものでなければならないとの規定が加わった。

なぜ、突如として修身が筆頭科目に上がってきたのかというと、それは当時の時代状況によるものだった。民衆の自由・自律・解放を唱える自由民権運動が高まりを見せていたのだ。こうした反政府運動が学校教育にも波及し、影響を及ぼすことが恐れられた。それゆえ、これを抑制し、国民意識の統一をはかるべく、天皇崇拝の国民道徳が強調されたのである。そこに、儒教の思想が思想的基盤を提供した。なぜなら、それは目上の人や親、先祖に服従すべきだという「上下の理」を重んじるものだったからである (岡部 2012、6 頁)。ただし、この時参照されたのは特殊な儒教でもあり、一般的な儒教の教えである「五常」の徳（「仁」「義」「礼」「智」「信」）ではなく、「仁義忠孝」の特に「忠孝」の大切さが説かれているものであった (松下 2011、76 頁)。こうして、日本は天皇制国家の発展へと専心する国民の育成への道のりを歩み始める。

この特殊な儒教道徳の重視は、1890 年の教育勅語により完全なものとなる。これにより、道徳によって天皇制国家を支えるということは、日本国民に課された義務となった。教育勅語は、以後日本が敗戦を迎えるまで、日本の教育全体の理念として確立する。1910 年代に興隆した自由をうたう大正自由教育ですら、教育勅語の枠組みは超えられず、1920 年代半ばに衰退の一途をたどった。1925 年には、治安維持法が制定され、日本の教育全体において国家主義と軍国主義が推し進められていく。その後、1941 年の国民学校令にて、小学校は国民学校と名を改めた。修身・国語・国史・地理が、教えられるべき国民科としての教科となった。ここにおいて修身は、天皇家を中心とする日本国家に忠誠を誓う国民にふさわしい考え・振る舞いができるように、皇国思想や戦時下の心構えを徹底的に子どもたちに教えこむことを目指す教科となった。その際、教師は、国家のために命を惜しまず自己を犠牲にして国家に献身することを子どもたちに説くべきだとされたのであった (岡部 2012、10 頁)。

この時代の道徳教育は、国民が一体となることを目的にしていたことが分かる。さらに、目上の人や親、先祖といった人々を重んじるという儒教の精神は、当時の人々の生活に根づいていた道徳観でもあり、その延長に天皇のために命を捧げよという精神が結びついていった(松下 2011、78-79 頁)。こうして、最終的には、修身科（を始めとする国民科という教科）は、国民を戦争へと送り出すことにつながっていったのである。

では、戦争を経験した日本の道徳教育は、その後どのように変化していったのだろうか。次節では戦後の道徳教育の歴史をみていく。

3. 戦後の道徳教育

1945 年の終戦を機に、GHQ は軍国主義・国家主義的イデオロギーの普及を禁止した。それに伴い、国民科の修身・国史・地理の授業は停止され、教科書や教師用図書は全て回収、御真影と教育勅語の謄本も回収される。その後の 1946 年には、国史は日本史として、地理はそのままの名称で再開するも、修身が復活することはなかった。その代わり、戦後の道徳教育の中心的役割を担ったのは、社会科であった。これは修身のような精神の育成を目的とするものではなく、「科学的・合理的な社会認識に基づいて思考し、行動する人間」の育成を目指すものである(岡部 2012、11 頁)。

一方、道徳教育を設置しようとする動きもなかったわけではない。それは、戦後直後の社会混乱や少年犯罪の増加、東西冷戦などが背景になっていると考えられる(岡部 2012、12 頁)。しかし、どれだけ道徳教育の重要性が訴えられようとも、戦前の修身のイメージが人々の間には根強く、特に愛国心や天皇親愛といった文言は教員や保護者からの反発を呼ぶ源となった。

ところが、1952 年に池田・ロバートソン会談にて、米国に対し、「日本の防衛上の制約を愛国心教育で補う」と同意したことをきっかけに、道徳教育再開への気運が一気に高まることとなる(松下 2011、87 頁)。1958 年には、教育課程審議会答申の中で、道徳教育のための授業を特設することが決定する。これによって、学習指導要領の小学校・中学校教育課程に「道徳の時間」が設置されることとなる。にもかかわらず、1963 年の教育課程審議会答申において、「道徳の時間」の成果を疑問視する声があり、「道徳の時間」を設けていない学校もあることが報告されている(岡部 2012、13 頁)。それは、修身への批判が根強いことに加え、教科書が作成されておらず戸惑う教師が多いということにも起因している、と当時の人々は分析していた。そのため、1964 年から 3 年にわたって「道徳指導資料」が配布され、「道徳の時間」は教材・学習材として子どもに提供される読み物資料の読解と子どもたち同士の議論による授業へと変容していった。

そのような中、中央教育審議会は、1966 年に「後期中等教育の拡充整備について」という答申の中で、「期待される人間像」を発表する。それは、高度経済成長期という時代状況に順応していくための人間像を表したものであった(岡部 2012、13 頁)。ただし、そこには「愛国心」や「日本国および日本国民統合の象徴」といった文言が並んでおり、それが多くの教員や保護者からの批判を浴びることとなった(岡部 2012、13 頁)。なぜこのような人間像が提示されたのかというと、東西対立が激化する中、安保闘争やベトナム反戦運動といった学生運動を取り締まるためであったと考えられる(松下 2011、89 頁)。つまり、この点においては、戦前に反政府運動を取り締まるために修身が利用された構造と大差ないといえるのである。

とはいえ、これ以降道徳の授業が日本全国の小中学校に完全に浸透したかと言えばそうでもなく、学校行事や学級活動、教科指導に振り替えられる状況がみられたという(岡部 2012、14 頁)。そのため、1989 年の学習指導要領の改訂において、道徳教育には 4 つの視点が設けられた。それ

は、「１．主として自分自身に関すること」「２．主として他の人とのかかわりに関すること」「３．主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「４．主として集団や社会とのかかわりに関すること」である。この４つの視点から指導するという方針を明示することで、文部省は、子どもたちの成長に応じた道徳教育の目標を立てやすくしようとしたのである。

4. 道徳授業実践の構想のために

以上のように、歴史を概観することで見えてきたのは、しばしば社会で起きている問題行動の抑制のために道徳が用いられることがあり、それは戦前も戦後もあまりかわりがないのではないかということであった。その際、強調されるのはいつも「自分よりもまず相手のことを考える」精神であったといえる。それは、社会の中で実際になぜその問題が起きているのかということが、社会の構造的問題という観点から十分に考察されぬまま、問題をそれ以上大きくしないよう、既存の規範に従順な人間でいることを求めるものであったと考えられないだろうか。実際、学校においてクラスをまとめるために、「思いやり」という標語のもとで道徳の授業を行うということを考えてみよう。もちろん、「思いやり」を持つことはたいへん重要なことである。だが、それが、ただ教師にとって「都合のいい」「やりやすい」子どもたちでいてくれることを求めるものであってはならないだろう。それでは、ともすれば、クラスのために（あるいは教師のために）子どもたちに自己犠牲を強いることになってしまいかねない。実際、子どもたちにそうした自己犠牲を推奨することが、結果として、全体主義へと結びついていってしまったことは、戦前の歴史をみれば明らかである。

それでは、今後、「思いやり」を始めとする「他者のため」の重要性を考えるための道徳の授業を、ただ「自己犠牲」を説くだけのものにならないようにするために、私たちは授業のあり様をどのように問い直していくことができるのだろうか。以下では、小学校三年生の道徳教材「よわむし太郎」を用いた授業実践から具体的に考えてみようと思う。これは筆者が小学三年生の担任をしていた際に使用した教材である。その際に作成した指導案も参考にしながらみていきたい。まずは、「よわむし太郎」の全文を紹介する。

昔、ある村によわむし太郎とよばれる心のやさしい男がおりました。
せはとても高く、力も人一倍あるのに、子どもたちにからかわれても、ひどいいたずらをされても、
「子どものことだもの、仕方ねえさ。」
と、にこにこと笑っていました。
子どもたちは、それをよいことに、
「よわむし太郎、こっちへ来い、よわむし太郎」
とはやし立てました。
太郎は、森の小屋に、一人で住んでいました。
森には大きな池があって、毎年そこに、白い大きな鳥が飛んできました。
村の子どもたちは、その白い鳥を大切にしていました。
今日は十二羽もいるぞ。」
「おれのやったえさを食べたぞ」
子どもたちにとって、この白い大きな鳥は、仲のよい友達でありました。

太郎も、この池に来ては、せっせとえさをやって、世話をしておりました。
　この国のとの様は、たいそう力が強く、その上、かりが大好きでありました。
ある時とのの様は、太郎のいる森の近くで、かりをしました。
山のなかを、一日中走り回りましたが、この日にかぎって、一ぴきのえものもつかまりません。
「ええい。何でもよい。何かつかまえられないのか。」
すっかりおこったとの様が、子どもたちの遊んでいる池のそばを通りかかりました。
「おお、あそこに白い大きな鳥がいるぞ。これはよい。あれを今日のみやげにしよう。」
との様は、弓をかまえると、ねらいを定めました。
その時です。
「だめだ。だめだ。あの鳥をうってはだめだ。」
大きな手をいっぱいに広げて、との様の前に立ちはだかった者がおりました。
太郎です。
「こらっ。だれだっ。わしのじゃまをするやつは。」
おどろいた家来たちが、太郎をどけようとしましたが、ぎゃくに太郎にたおされてしまいました。
「じゃまをすると、お前も鳥といっしょにしとめてしまうぞ。」
との様は大声を出しましたが、太郎は動きませんでした。
「だめでございます。あの鳥は、このあたりの子どもたちが、毎日えさをやって世話をしているのでございます。子どもたちが悲しみます。どうか、助けてやってください。」
太郎は、両手を広げたまま、目から大きななみだをこぼして、との様にたのみました。
じっと太郎をにらんでいたとの様は、やがてゆっくりと弓をおろしました。
との様は、馬にまたがると、しろに向かって、帰っていきました。
どうなることかと心配していた子どもたちは、わっと、太郎の周りに走りよりました。
それから後、よわむし太郎という名前は、この村から消えてしまいました。
（「よわむし太郎」『どうとく３　きみがいちばんひかるとき』光村図書より）

これを読み終えて、どんな感想をもつだろうか。実際、筆者が行った小学三年生の授業では、「太郎はとても勇気のある人だと思います」「太郎はとても思いやりのある優しい人だと思います」「太郎のように人のために行動できるのはすごいと思います」など、太郎の人柄や行動を称賛する感想が多く出てきた。

この資料で子どもたちに学んでもらいたいことは、学習指導要領では「１．主として自分自身に関すること」として括られる項目の、「（３）正しいと判断したことは、自信をもって行うこと」と位置づけられている[(3)]。資料初出時の「解説」（文部省『小学校道徳の指導資料』(2014)）では、この資料の指導上の留意点について、以下のように述べられている。

勇気に関する児童の経験は様々であるが、よいことや悪いことの判断はできても、行動として踏み出せない場面は数多くあると考えられる。そうした場面を具体的に想定しながら、自分との関わりで、勇気の意味を考えさせるようにしたい。

その際に、人は、誰もが心の弱さを抱えていることを認め合いながら、学級や学校などの身近な場面で、心の弱さを乗り越えて、勇気をもって行動しようとする態度を称賛し励まし合うよう

にしたい。

また、こうした正しいことに向かおうとする勇気を大切にする雰囲気を学級内に醸成することで、いじめへの抑止力を高めていくようにしたい[(4)]。

このような目的に合わせて、子どもたちが「よわむし太郎」の勇気ある行動に学ぶことを目指した授業が進められているといえる。しかし、歴史を振り返った上で改めてこの文章を読んでみると、太郎の行動にならうということを目指すには留意が必要になってくると考えられる。確かに太郎がしたことは勇気ある行動であり、素晴らしいものであった。しかし、何も議論することなく、太郎と同じように「正しいと思ったことは自信をもって行動しましょう」と伝えるだけでよいのかどうか、立ち止まって考える必要があるのではないか。この点についてもう少し考えてみよう。

太郎のとった勇気ある行動は、確かに子どもたちが大切にしている白鳥を守るという意味では素晴らしいものであった。それは、単純に白鳥を守るということに加えて、子どもたちの大切な日常も守るということであった。一方で、その行動は、との様に殺されるかもしれない中で行われた。との様が弓を向けている方向に、太郎は立ちはだかったのである。太郎の行動は命がけであったのだ。そうした行動をとれば弓をおろしてくれるとの様だったからよかったものの、より強情なとの様であれば弓を引いていたかもしれない。勇気ある行動の一方で、命の危険もあったという両面があることを考えると、それをまとめて「正しいと思ったことは行動に移しましょう」とすることは、ともすれば、他者のために命を捧げるという行為を肯定することにつながりかねない。

また、「正しさ」あるいは「正義」という観点からすると、この物語には不可解なところがある。

まずは太郎についての「正義」から考えてみよう。太郎は、子どもたちが自分のことを「弱虫だ」といってばかにするのに対し、「子どもだから仕方ない」と許容している。その心の広さは素晴らしいともいえるのだが、一方でそれはそのように人をばかにするという言動に対して、子どもたち自身が考え直す機会を与えていないともいえるだろう。しかも、子どもたちの中では、「いたずらをされても笑っているということは、この人は弱虫だからもういたずらはしないでおこう」となっているわけではなさそうだ。むしろ弱虫だから多少偉そうな態度をとってもよいだろうとなってしまっている。

これは村の人たちにも言えることである。子どもたちが太郎をばかにしているのは知っているであろうに、なぜそれを止めようとしないのか。村の人たちも内心、「子どもに弱虫扱いされるなんて」とばかにしていたのだろうか。子どもたちを前にして大人をかばうなんて失礼だと思って止められずにいたのだろうか。それとも子どもたちは大人の目をかいくぐって、太郎にいたずらをしていたのだろうか。または、大人たちも認めるだけの関係性が、子どもたちと太郎との間には築かれていたのだろうか。

そして何より、弓を引くとの様を前に、立ちはだかってでも守ろうとする太郎の判断も、素晴らしく勇気のある行動ではあるが、正義とは言いきれないところがあるのではないか。なぜなら、万が一との様が弓を引いた場合、太郎自身が命を落とす可能性があるからだ。それによって悲しみ、心を痛める人も少なくないだろう。にもかかわらず、この資料では「それは正しいことである」と前提されてしまっている。

以上のように考えると、この単元において、前提としてある「正しさ」や「よい」とされていることそのものについて、本当にそう言いきってしまってよいのだろうかと問い直すという授業も展開できるのではないだろうか。

それでは、そのように問い直す授業をどのように構想することができるだろうか。次節では、実際に筆者が小学三年生の授業で作成した「よわむし太郎」の指導案をもとに、本稿の文脈に沿って検討し直してみたい。

５．「よわむし太郎」指導案の再検討

以下の表１の学習指導案(A)は、筆者が2020年に小学三年生の道徳授業を実施した際の「よわむし太郎」の指導案である。表２の学習指導案(B)は、再検討した後の学習指導案である。本節では、この二つの指導案を見比べながら考察していきたい。

表１　第３学年　道徳　学習指導案（A）

⑴　主題　よいと思ったことは（A―善悪の判断　）

⑵　本時のねらい　よわむし太郎の行動について、よいと思えるところとよいと言いきれないところに分けて考える

⑶　本時の展開

	主な学習活動	指導上の留意点	評価
導入	・本文を読み、感想を聞き合う	○「よわむし太郎」を読んで、思ったことを発表しましょう。 反応例：仲良くなってよかった 太郎はとても強い人だと思った 太郎は全然よわむしに思えない	授業を通じて考えを聞きあい、最後に全体をふりかえることができる（発言・ノート）
展開（前段）	・「よわむし太郎」のお話について、おかしいなと思うところについて意見を聞き合う	○「よわむし太郎」のお話の中で、おかしいなと思うところを出し合いましょう。 反応例：見た目が大きくて強そうだから弱虫と思えない とのさまがどうして突然やってくるのか 全然よわむしじゃないのに、よわむしと言われている	
展開（後段）	・太郎の行動について、よいと思えるところとよいと言いきれないところを分けて考える	◎太郎の行動について、もしも本当に死んでいたら、よいことだったといえるかな。 反応例：いえない でも人を助けたのはよかった 命がけでやることじゃない 自分が死んだら意味がない 鳥を守る気持ちはいい 死んだら結局鳥も殺されるかもしれない	
終末	・ふりかえりをする	○授業のふりかえりをしましょう。	

表２　　第３学年　道徳　学習指導案（B）

⑴　主題　よいと思ったことは（A―善悪の判断　）

⑵　本時のねらい　よわむし太郎の物語を通じて、よいこと・正しいことそのものについて立ち止まって考える

⑶　本時の展開

	主な学習活動	指導上の留意点	評価
導入	・本文を読み、感想を聞き合う	○「よわむし太郎」を読んで、思ったことを発表しましょう。 反応例：仲良くなってよかった 太郎はとても強い人だと思った 太郎は全然よわむしに思えない	授業を通じて考えを聞きあい、最後に全体をふりかえることができる（発言・ノート）
展開（前段）	・太郎の行動のすばらしさとよいこと・正しいことを分けて考える	○このお話は、これでよかったのかな 反応例： よかった…太郎のおかげで白鳥を守ることができた 子どもたちの大切な白鳥を守った みんな太郎がよわむしじゃないとわかった 子どもたちと仲よくなれた 子どもたちにも、との様にも、太郎の勇気が伝わった よくなかった…元々は弱虫とばかにしていた との様が弓を引いていたら大変だった との様は何も謝っていない	
展開（後段）	・よいこと・正しいことが一つに決められるものではないことについて考え合う	◎よいこと・正しいことは他にもあるとすれば、どんなことかな 反応例： ・子どもたちも、村の人も、太郎自身も、よわむし太郎という名前でばかにすることについて話し合うこと ―全くダメなのか、どこまでなら許せるのか ・との様が来ることが分かっていたなら、白鳥を予め避難させること ・との様が暴走しないような関係性を日ごろから家来ともども築いておくこと	
終末	・ふりかえりをする	○授業のふりかえりをしましょう。	

まず、学習指導案（A）についてである。授業の流れとしては、まず読み物資料を読んだ感想を聞きあいながら、物語の流れを確認した（導入）。その後、読み物資料の中でおかしいなと疑問に思ったところについて意見を出し合うことで、読み物資料のすべてをよいことだと受け入れるのではなく、別の方向性も見いだせることを意識づけようとした（展開（前段））。そこから、太郎がもしもとの様の弓で死んでしまったらという問いかけをし、太郎の行動のよいと思えるところとよいと言いきれないところに分けて考えようとした（展開（後段））。これが授業のポイントとなる発問であった。最後に授業の振り返りをして、子どもたち全員とともに授業で感じたことを共有した（終末）。

この指導案を作成した際、道徳の読み物資料の物語をそのまま受け入れて、「よいと思ったことは行動に移しましょう」という授業をするのは避けようと思っていた。そのため、太郎の行動につ

いて、「よいところとよいとは言いきれないところ」に分けて考えることを授業の中心にもってきた。しかし、問いかけ自体が「この物語でおかしいと疑問に思うところについて」で始まり、その次に「太郎がもし本当に死んでいたら」へとつなげている点で、太郎の行動も含めておかしいと疑問に思わなければならない方向へと誘導するような問いかけが続いてしまい、結果として太郎の行動自体は素晴らしかったという点をないがしろにするかたちとなってしまった。換言すれば、「よいところとよいとは言いきれないところ」が並べられたとしても、「よいとは言いきれないところ」だけが強調され、子どもたちの意識が完全にそちらへ向かうような授業になってしまった。

さらに、はじめの「物語の疑問点」を問うこととその後の「太郎の行動のよいところとよいとは言いきれないところ」を問うこととでは話が微妙にずれてしまっている。先に物語全体の疑問点を聞いてしまうことで、様々な子どもの意見が出てくることが予想される。せっかく疑問点についての意見が物語全体を通じて出てきているというのに、その後「太郎の行動」へと焦点を当ててしまうことによって、視点を狭めてしまっているのである。結局、はじめに出てきた疑問点についての意見は置き去りにされたまま、太郎の行動へと視点を移さねばならない子どもたちが出てきてしまい、その子どもたちははじめに出した自分の意見はどうなったのだろうという疑問を抱えたまま授業を終えることとなってしまった。

では、どのように授業を組み直していけばよいだろうか。再検討後の学習指導案（B）をみてみよう。導入と終末は指導案(A)と変わりがないが、展開のところで変更を加えた。まずは、単純に「この物語に疑問を感じる点はないか」と問いかけ、よかった点とよいとは思えない点を挙げてみる（展開（前段））。そこから、よりよい、より正しいと思える方向性を皆で探っていくことにした（展開（後段））。

まず、太郎の行動自体は素晴らしいものであったことはおさえる必要がある。ただし、太郎の素晴らしい行動と、よいこと・正しいことは分けて考えていく。そこで、他にもよりよい方向性が見いだせたのではないかということを考え合う。それは、太郎が命の危険をおかさなくてもよい道があったのではないかと問うことである。「他者のために」行動できるという太郎の行動の素晴らしさには気づいてほしい。だが、太郎の行動が素晴らしいということだけが強調されると、それは単純なメッセージと化し、自己犠牲を称揚しかねない可能性が出てくる。そのように単純化することは、もしかするとそれまでにできることがあったかもしれないという可能性をなきものとしてしまう。そうではなく、太郎に命を懸けさせなくとも、普段から改善できる状況があったのではないか、他の人にも何かできることがあったのではないかと考えめぐらせること。それは、一方的によいとされる行動を他者から強いられたり、他者に強いたりするのではなく、よいこととは何か、正しいこととは何か、それ自体をみんなで話し合い、問い直し、協働しながらそれを実現していくことである。さらには、自分がよいと思っていること、正しいと思っていることが、必ずしも相手にとってのよさ、正しさであるとは限らないことを知るとともに、その上でどのような姿勢や態度をとるのかを問い直すということでもある。前提として既にあるかたちでのよいこと・正しいことではなく、このような話し合いを通じてよいこと・正しいことそのものを問い直していく活動へと子どもたちを開いていきたい。

6. おわりに

本稿では、道徳教育で行うにあたって難しさがつきまとう自己犠牲というテーマについて考察し

た。まず、道徳教育の歴史を通じて、しばしば道徳の授業が国家統一や治安維持のために利用されてきた過去があることを確認した。社会にとって道徳的であるとみなされるような人間像は、「自分のことよりも他者のためを思う」という精神の称揚へと結びついていく場合が多い。他者のために行動することそのものは素晴らしい。けれども、誰かが自己を犠牲にしなくても、他者のため、みんなのために貢献できる道はないのかということも、協働しながら考えられることも重要ではないだろうか。「本当にこれでよかったのだろうか。他に何かできることがあったのではないだろうか。」と何度も問い直す。そのための話し合いの場へと道徳の授業をもっていくことはできないだろうか。５節における学習指導案の再検討は、そのための試みであった。

カミュが「誰でもめいめい自分のうちにペストをもっているんだ」(Camus 訳書 1969、376 頁) と記したように、私たちは何かを犠牲にして、それを見て見ぬふりをしながら生きている。それは、ある時は動植物かもしれないし、ある時ははるか遠くの第三世界の人たちかもしれない。そうした事実を前にして、簡単に「自分よりもまず相手のことを」とは言えないのが私たちである。そうではなく、自分以外の何かの視点を自分の内側にもつということ。それによって色々なものに対する自分の感触を養うということ。その感触を改めて他者と共有するということ。それは自分の内側が耕されるということによって、結果として他者に開かれていくような思いやりである。そのような他者との調和をはかるような道徳教育が考えられるのであれば、他者と共に生きるための地平へと開いていけるのではないだろうか。

注

(1) 町田市社会福祉協議会 ,2013,「虹になった未希さん～避難を呼びかけ続けた天使の声」町田市社会福祉協議会ホームページ (2022 年 10 月 31 日取得、https://www.machida-shakyo.or.jp/kids/health03-1301/health5.htm)

(2) 同上

(3) 文部科学省 ,2017,「【特別の教科　道徳編】小学校学習指導要領（平成２９年告示）解説」文部科学省ホームページ (2022 年 11 月 14 日取得、https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_002.pdf)

(4) 文部科学省 ,2014,「「わたしたちの道徳」活用のための指導資料」文部科学省ホームページ (2022 年 11 月 2 日取得、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1353713_10.pdf)

引用文献

・Camus Albert 1947, 宮崎嶺雄訳『ペスト』新潮社 1969
・松下良平　2011『道徳教育はホントに道徳的か？―「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター
・岡部美香　2012「日本の学校教育における道徳教育の変遷」岡部美香・谷村千絵編『道徳教育を考える―多様な声に応答するために』法律文化社 ,3-18

Examination through self-sacrifice in moral education

Mayuha Takagi

A self-sacrificial action should be admired because it is a significant action where one puts others first. Therefore, it is understandable that one would wish to share such a brave action or to pass on such a wonderful story to younger generations. However, when such an action is learned as part of moral education, a potential issue may arise in that. We could unconsciously send children a message that they should put others before themselves and act self-sacrificingly. Historically, moral education has played a role as a control against social problems. In such education, emphasizing the message would make children be self-sacrificingly subject to instructions from others or give them an idea that they can ask others to act self-sacrificingly. Accordingly, we should view of moral education as demonstrating the admirableness of someone's self-sacrificial action itself, not forcing children to do the action and to claim the action against others. This study first reflects on the history of moral education to establish how it has been presented from the perspective of Japan's prewar and post-war history. One idea in such moral education is discussed by considering Yowamushi Taro's teacher guide, which is taught in the third grade of elementary school.