

## 「星野君の二塁打」の現在

柳澤有吾（奈良女子大学）

### はじめに

2018年4月23日のNHKクローズアップ現代+は「“道徳”が正式な教科に 密着・先生は？ 子どもは？」というタイトルで道徳教育の現場を特集した。授業風景を詳細に映し出し、コメンテーターとともに課題を探る形式で、そこで取り上げられた道徳教材が「お母さんのせいきゅう書」と「星野君の二塁打」であった。反響は大きくネットでも盛んに取りあげられたが、ほとんどは前者の「おかあさんのせいきゅう書」（原題「ブラッドレーのせいきゅう書」）の授業実践に関わるもので、ほかの子どもとは違った視点から発表した男の子の意見が容れられなかったことに関するものであった。もちろんそれはそれで議論を呼ぶエピソードであったのはたしかだが、ここで「星野君の二塁打」が定番教材として取り上げられていたことも注目に値する。半世紀以上の時を経ても変わらないものがあることを、あらためて世に知らしめたからである。無論、その「変わらなさ」が望ましいのか望ましくないのかは、また別の問題である。

6年生を担当するキャリア25年のベテラン教員が実施した「星野君の二塁打」授業であるが、『規則尊重 きまりを守る』というところ、そこに収束しにくい」と準備段階の悩みも明かされていた。相談された同僚は、「星野君の打った気持ちもわかる。ただ、チームとしてはやっぱりまずいのかなと考えさせたいなと思う」という。当の教員は「最後はその価値観で落とし込まないといけないと思うと、『星野君の二塁打』は、きまりって大事だと落とし込むのは難しい」と、もやもやしたものを抱えたまま授業に臨む<sup>(1)</sup>。授業では、監督の指示か自らの判断かと意見が分かれるなか、「きまりは常に尊重されるべきなのか」という問いにシフトチェンジしたうえで、つぎのような児童の意見から収束へと向かう。「きまりは必要だけど どんなときも守っていたら、たとえば地震のときにいつも先生の指示を聞いてと言ってるけど、自分で判断しないと命にかかわることになるから、きまりは必要だけど、どんなときも守るのはよくないと思います」。教員も「時と場合に[よって]臨機応変に」と受け、「きまりは[……]守ったほうがいいけれども やっぱりそこに自分の判断が入っていいものだと思います」とまとめる。

授業とは別に、「教師のひと言で子どもの考えを動かしてはいけないと思う。この価値観はいいことはいいけれど、この価値観とはせめぎあうよと[伝えたい]」と価値葛藤にかかわる見解も紹介されていて、スタジオの評価は「すばらしい」の一言であった。そこから話題は、「どの教師もこんな風にはできないわけではない」と力量差の方向に向かうこととなって「星野君の二塁打」の話からは離れ、そもそも星野君のエピソードは「きまりは常に尊重されるべきなのか」という話だったのかという肝心な点にはふれられずじまいであった。この教材

は番組冒頭でも「監督の指示は”絶対”？」というリードとともに紹介されていたので、その意味では一貫しているともいえるが、話のポイントはそこにあったのか。「絶対」や「常に」という言葉の意味するところについて、あるいは、「きまり」と「監督の指示」との関係、「監督の指示」と「自分の判断」との関係について、もうすこし物語に即した議論があってもよかつたはずである。こうした点だけ見ても、どうやら「星野君の二塁打」というおはなしはまだ終わっていないようである。

さて、これまで二度にわたって「星野君の二塁打」を論じてきた。2017年はメタレベルから教材としての「星野君の二塁打」を論じつつ、そこから道德教育の課題について言及した<sup>(2)</sup>。2021年には、物語としての「星野君の二塁打」(定本版)に立ち返って、その内在的読解を試みた<sup>(3)</sup>。しかし、いまや「特別の教科」となって装いも新たに登場した道德教材としての「星野君の二塁打」は検討できていなかったもので、今回は、教員用指導書や指導案、そして最近の代表的な研究論文について、アプローチの仕方や視点の置き方、前提的了解などに注目しながら検討を加えてみたい。まず、ふたつの教科書(廣濟堂あかつき版と学習図書版)を取り上げる。もうひとつ、東京書籍の漫画版も新たな試みとして注目されるが、他のふたつとは異質なので、これについて論じるのは別の機会に譲りたい。

## I 指導書にみる「星野君の二塁打」

### 1 廣濟堂あかつき版(教師用指導書 朱書編)

まず、指導書の主な内容を確認するところからはじめよう。留意すべきポイントからいくつかピックアップしてみていく。

#### ■主体的・対話的で深い学びへのいざない

本教材に描かれている道德上の問題はそれほど複雑なものではない。監督の指示(=チームのきまり)に同意したにもかかわらず、その指示を主人公である星野君が自分勝手に破ったことにある。結果がうまくいったために複雑に感じられるのだが、問題としては「きまりを破っていいのか」ということになる。高学年段階の児童であれば、「せっかく勝ったのに…」と感じたとしても、「結果がよければそれでいいのか」という視点を投げ掛ければ、しつかりと考えることが可能である。

また、児童からは、監督の言葉を威圧的に感じ、チームワークを乱しているのはむしろ監督ではないかという意見が出てくる可能性もある。しかし、何のために作戦があり、それを守る必要があるのかということを見返すことで、作戦の意義が見いだされ、ただ単に「きまりを守ればよい」という考えから、「なぜきまりがあって守らなければならないのか」という視点で考えを深めていくことができるだろう。

これを読むと、基本的には「きまりを破っていいのか」という単純な問題だと言いたいようであるが、そうだろうか。この場合の「きまり」とは「監督の指示」あるいはその前提としての「作戦」であることになっている。第二段落で「何のために作戦があり、それを守る必要があるのか」という問いが立てられていて、「作戦の意義が見いだされ」れば、「きまりを守る」ことに落ち着くという流れである。しかし、作戦の目的は任務の達成すなわち「勝つこと」で、作戦通りに進める必要があるのは、そうすれば勝てる見込みが大きいと考えられているからにほかならない。そのような目的志向的な発想を前提にしているのに、「結果がよければそれでいいのか」という問いがなぜ出てくるのか。勝利が目的なら、当初の作戦とは違った経路を辿ったとしても、目標が達成されればそれでよいことにならないか。「よくない」と言えたとしても、それはたとえば、「今回はたまたまうまくいったのでよかったが、中長期的にみると、監督の指示を選手の独自判断で覆すのは勝利の確率を下げることになる」というような――それ自体異論の余地のある――目的合理性の観点からの「よくなさ」（＝拙劣さ）の主張であって、道徳的非難とは区別されるべきである。ここで「規範意識の欠如」が持ち出されるとしたら、それこそ「ただ単に『きまりを守ればよい』という考え」の裏返しにしかならないのではないか。監督の指示にただ従えばよいというのではなく、「なぜ従うべきなのか」その理由まで含めて考えることが肝要だというのであれば、「きまりを破っていいのか」という単純な問いに還元してしまってはならないはずである。

なお、「児童からは、監督の言葉を威圧的に感じ、チームワークを乱しているのはむしろ監督ではないかという意見が出てくる可能性もある」とされていて、これまでの指導書には見られない観点であるが、これはこれで二重三重に考察を要する。「威圧的」しかり、「チームワーク」しかり。ところが、「きまり」の存在理由あるいは遵守の必要性が理解されれば、その疑問は氷解するかのようになっている。しかし、この「きまり」は監督の指示であり作戦と同義で、だからこそ「作戦の意義」が理解されることが重要なのであった。結局のところ、これは「きまり」の話でもなんでもなく、作戦の妥当性（に納得するか否か）の問題にしかならないのではないか。それでいて本文では、「野球はただ勝てばいいというのではない。健康な体をつくると同時に、団体競技として、チームワークの心を養うためのものなのだ」とされるのであるから、混乱しないほうが不思議である。

さて、主題は「きまりの意義」で、「ねらい」とされるのは、星野君の行動や気持ちについて考えることを通して、「きまりに意味があることに気付き、規則を守って、自らの義務を果たそうとする道徳的態度を養う」ことである。「きまり」の有意味性の話が作戦としての合理性にしかならないとすれば道徳的態度とのつながりが欠けることになるが、それが目立たないのは、その道徳性もっぱら規則遵守から引き出されているからである。しかし、「規則」に対する外在主義を取らないかぎり、規則が守るべきものであると了解することは規則を規則として認知することのうちにはじめから含まれているのであって、ことさら「道徳的態度」といえるようなものではない。「道徳的態度」が問題になるのは、規則が規則としてあることはもちろん、その意義もわかったうえでなお、それを守るかどうかを問う水準

に立つときである。「守るかどうかを問いうる」ということは当然のように「守る」ということとは違う。にもかかわらず、「守る」側に最初から足場を置くことになるのは、そこに「自らの義務を果たそうとする」という別の一文が加わっているからである。規則を守ることは「自らの義務」であるのか。

先に述べたように、認知的には、規則は規則遵守を含意する。しかし、「義務」というレベルで考えたときには話が変わってくる。自ら引き受けるべきものとしての義務について考えるとき、規則を守ることは義務であるのか。そうである場合もそうでない場合もありうる。むしろ、規則を守らないことが「自らの義務」だと思われる場合もあるだろう。それをはじめから排除するのは、既存の秩序と規範を内面化することが道徳的だと考えられているからに他ならない。「考え、議論する道徳」がみずからの外部を十分に「考え、議論する」に至らない例である。

もちろん、ここで「義務」が登場するのは、指導要領の内容項目「規則の尊重」のところには、「遵法の精神」と並んで「自他の権利を大切にし、義務を果たすこと」が含まれているからである。『学習指導要領解説』には「他人の権利を理解、尊重し、自分の権利を正しく主張するとともに、義務を遂行しないで権利ばかりを主張していたのでは社会は維持できないことについても具体的に考えを深め、自分に課された義務についてははっきり果たそうとする態度を育成することが重要である」(51頁)とある。しかし、このことと「遵法の精神」とをつなぐ接続詞は「また」で、両者の関連は明らかでない。その不明瞭さが、「規則を守って」と「自らの義務を果たそうとする」のつなぎ目の不自然さとなって表れている。その点、「価値理解の傾向」のほうには、「自分たちの権利を強く意識する反面、果たすべき義務にまでは思い至らない」と権利義務関係が明確にあらわれているが、遵法精神との関連の不明瞭さを補ってくれるものではない。

補助教材である『道徳ノート』の対応箇所(14頁)を見ると、「法やきまりを守って」の表題の下、上記2点についてよりはっきりした形で説明を与えられている。まず、きまりや法律は、「みんなが安全に安心してくらすことのできる、よりよい集団や社会を築くうえでとても大切なもの」だという。一方、権利・義務については、段落を改めたうえで、「法やきまりは、私たちの権利を守り、義務を定めるものでもあります。他人の権利を尊重しなかったり、自分の権利ばかり主張して義務を果たさなかったりすれば、集団や社会を保つことはできません。」とされているので、ふたつを繋ぐのは、安全・安心な集団や社会を確立し維持するという観点であることがわかる。

秩序や平和の確立・維持という法的安定性が重要であることは言を俟たないが、法の目的は形式的・実質的な正義の実現にあり、それゆえに、既存の秩序あるいは法についてもつねに見直しが求められる。法的安定性だけを強調することは、秩序維持には都合がよいが、ともすれば社会防衛的で保守的な態度を導くことにもなる。タイトルは「法やきまりを守って」で、遵守にアクセントがあるのだから当然といえば当然だが、そうであればこそなおのこと、その危うさには注意が必要である。

なお、「自分の権利ばかり主張して義務を果たさなかつたりすれば」の部分は、あたかも義務を果たしてはじめて権利主張できる資格が生じるかのような――しばしば見受けられる――受け止め方に呼応するようにも読める。異なるバージョンもあって、たとえば平成28年配布の『わたしたちの道徳』（小学校五・六年用）の場合、「一方的に義務だけを押し付けられるようなことがあったら、どうなるでしょう」と付け加えるが、「権利」と「義務」を天秤で釣り合わせながら説明しているあたり、図式としてはかわらない。が、請求権としての権利は他者に対して一定の行為を履行する義務を課すのであって、個人における権利の請求と義務の履行との均衡を説くのは筋違いである。「発展学習への手だて」として「法教育との関連を図ることができる」とあるが、法教育との関連づけは、まずそうした誤解を正すところからはじめるべきであろう。

## 2 学校図書版（教師用指導書）

廣済堂あかつき版の場合、内容一覧には「規則の尊重／よりよい学校生活、集団生活の充実」とふたつの項目が並んでいたが、本文冒頭には「規則の尊重」しか挙がっておらず、内容もその点に中心化されている。それに対して、学校図書版の「星野君の二塁打」の内容項目は「よりよい学校生活、集団生活の充実」だけで、「指導のヒント」においても「集団の向上に資する行動とは何か」という言い回しが複数回登場する。ただし、「内容項目の相互関係」という見出しの下、「規則の尊重」との関連についても言及があり、「監督の言葉から、規則の尊重寄りの意見にとられる場合がある。その視点を受け止めながら、チームのためという新たな価値観の要素を追加した時、どう考えるかに発展させることが大切である」とされる。「規則の尊重」ということになる、規則に従う／従わないという部分がクローズアップされるが、そのことが集団の在り方にとってはどのような意味を有するのかということに注目させたいということだろう。

両者の関連を前提としたアクセントの置き方の違いは、発問にもあらわれている。あかつき版における最後の発問は、「だれもがまきまりを守らず、義務をはたさなかつたら、どんな世の中になるでしょう」と規則違反側から見ているのに対して、学校図書のほうは、「集団生活において、決められた約束や役割を守ることを考えましょう」と、規則遵守が可能にするものに目を向けている。個人の立場からすれば、「評価の視点」にもあるように、「集団の中の自分の立場を理解し、責任を果たすことの意義について」考えることになるが、俯瞰的に捉えれば、「集団の向上に資する行動とは何か」を問うことになるのではないのかもしれない。しかし、「自分の立場を理解し責任を果たすこと」がなぜ「集団の向上に資する」のか、必ずしも明らかではない。もちろん、「向上」というのは相対的なものであるから、「立場を理解し責任を果たすこと」ができていないマイナス状態を出発点とすれば、そうできるようになることも「向上」にはちがいない。しかし、より積極的に「向上」をとらえるならば、あらかじめ定められた役割を充足するだけでは足りないはずで、現状に

対する批判的・改革的視点の余地がなければならない。「よりよい」状態を既定路線の延長線上にしか考えないところに進歩はないとすれば、先の項目の法的安定性に関するのと同じことが集団の在り方についても言えるであろう。

総じて学校図書版指導書にはあかつき版ほど踏み込んだコメントは付されていないのだが、興味深い点がないではない。ひとつには、星野君と監督をセットで捉えようとしていることである。「評価の視点」には、「多面的・多角的」の小見出しを付して、「星野君と監督の葛藤や思いと、それぞれの立場からの考えを友達と話し合い、集団における自分の立場と責任を果たすやり方についての考えを広げている」という例が挙げられている。星野君だけでなく監督にもまた「葛藤や思い」があり、「立場と責任」もあることになる。これは従来の指導書では明確になっていなかった観点として注目されるが、残念ながら踏み込みが十分ではない。板書例に「星野君の気持ちに答えられなくて申し訳ない」、「チームのみんなとわかりあえるだろうか」、「厳しすぎるかもしれない」、「星野君を出場禁止にしたら負けてしまうかもしれない」などの葛藤をはらんだ思いは挙げられているものの、「集団における立場と責任」にかかわる反省や分析は欠けているからである。監督の「立場」や「責任」がどのようなものなのかは、これまでふれられることは少なかったとはいえ、このおはなしの要のひとつである。その点を考慮に入れることで、もっぱら星野君に注目してその立場だけから物事をとらえる視野の狭さを脱するきっかけを得ることができる。それはまた、「子ども」と「大人」のあいだに当たり前のように線を引くことに対して見直しを迫ることにもなる。子どもを大人の側に引き寄せて、意見表明権など、その権利について語ることもできるであろうし、また逆に、大人を子どもの側に引き寄せて、立場や責任を有するだけでなく、そうしたものの関係で葛藤したり悩んだりする存在として位置づけなおすことで、垂直的人間関係から水平的なそれへと見方の転換を促すことにもなりうるだろう。

もうひとつ、これは学校図書版道徳教科書全体の特徴なのだが、登場人物の立場になって考えることを明確に方法として打ち出していることである。教科書「きづき」編冒頭のイントロ部分「道徳の学習を始めよう」では、「登場人物と同じ立場で考えてみましょう」に加えて「その場面で、あなたならどうしますか」といった問いが提示されている。一方、「学び」編末尾の「まなびのヒント」では、「人物になって考える」という見出しの下、「話に出てくる人物にどんなことが起きているのか、どんな気持ちでいるのかを、実際にその人物になって考えてみましょう」とあり、「役割演技」や「動作化」といった用語も登場している。

「登場人物の立場になって考える」というのは、教科化と「考え、議論する道徳」への転換に伴って主張された基本的な方向性にしがったものである。平成27年(2015年)8月に中央教育審議会の下部部会である教育課程企画特別部会より出された「論点整理」には、以下のようにある。

実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏り、「あなたならどのように考え、行動・実践するか」を子供たちに真正面から問うことを避けてきた

嫌いがあることを背景としている。このような言わば「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的である。

「あなたならどうする」という発問の仕方については、現場ではタブー視されてきた面があるようで、利害関係や建前に邪魔されて本音が出にくいからとされることが多いが、それぞれに事情を抱えた子どもを表立たせることのデメリットが強調されることもある。その一方で、当事者性を持たせるために「あなたならどうする」と尋ねることの必要性を説く意見もある。反対派はデメリットを強調し、賛成派はメリットを強調する。メリット・デメリットで議論をする場合には、一方では、デメリットとされることが回避（もしくは軽減）可能かどうか、また、メリットの切り下げが行われていないかを、他方では、メリットがつねに確保可能なのか、水増しされていないか、また、デメリットが軽視されていないか、などの点について吟味が必要である。背景的状况や前提条件次第という面も当然ある。読み物資料を通してでは自分に関係づけた問題理解が難しいときまっているわけではないし、「あなたならどうする」と尋ねさえすれば当事者性をもって考えてもらえると保証されているわけでもない。読み物資料の登場人物に即した自我関与が可能なこともあれば、「自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ」ても他人事のような答しか返ってこないこともあるだろう。たとえば、教室が安心して自己開示できる場所になっているかどうかで、話はだいぶかわってくるに違いない。

「問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて」ともされていたが、ここでの「問題」をどの水準で考えるのか、役割演技などを通してなにを「体験的」に学習するのも問われねばならない。エピソードの主人公や関係者の事情や特殊性をふまえた個別的問題解決を意図する場合と、当該エピソードはあくまでも例示とみて、より一般化された客観的問題として解決策を探る場合とでは、「あなたならどうする」と問うことの意味も違って来るからである。

前者の特殊化された問題を考える場合には、渦中の人物以外の人間の個人的事情や思いを持ち込むのは見当違いである。「あなたなら」という問いは、「あなたがその人であったなら」という意味になるが、そもそも「あなた」は「その人」ではないので、そう問うことでいったい何を考えさせようとしているのかを説明するところからはじめなければなるまい。それは「あなたがその人と同じ立場にあったとすれば」ということだという説明だけでは十分ではない。ここでの「立場」は外的条件を意味するとして、それを揃えたところで、その立場に身を置く人間の中身やバックグラウンドが異なっていたのでは、当該人物にとって妥当な解決策をそこから直接引き出すことはできない。一方、後者のように客観的な問題解決を狙うのなら、そこにある諸条件を一般化したうえで、可変性をもたせた一定の制約下で

妥当な方策を見出すために何を考える必要があるかを検討することになるだろう。ここでも問いの水準や前提条件が理解されないと問答そのものが成立しない。さきほどは、ある個別性をべつの個別性と入れ替えるわけにはいかないという意味で特殊性同士の話だったが、今度は、個別具体的な条件や人物が前提されるのではなく、一般化された類型的状況に一般化された人物が直面したときの妥当な解決法を探ることになるので、レベルの違いが問題になる。

上述のように、ひとつのエピソードにおいて特殊化された状況や人物が前提されるところで、文字通りその人物に成り代わって考えようとするには無理がある。かといって、一般化・客観化の水準を上げすぎると、その人物が直面していた問題は脱落してしまったり、それとは別の一般的問題に変質してしまったりする。中庸というのは大切に、前提条件の特殊性をある程度まで緩めて類型化し、考える側も自らの特殊性をそのまま持ち込むのではなくある程度まで一般化する（しかし一般化しすぎない）ことが求められる。そのようにしてエピソードが投げかけている問いを、自分たちにも関係のあるものとして共に、しかし画一的な仕方での対処法に帰着させることなく、考えていける土俵を用意することも可能なはずである。役割演技や劇化などの体験的な学習は両者を媒介する役に立つだろう。完全な抽象化を行うのではなく、自らの感性や思考、志向をある程度は維持した状態で問題に向き合うならば、共通の課題に対する答えにも多様性が出てくる。そして、「論点整理」の言葉を借りるなら、「自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で」、道徳的価値だけでなく状況理解・人間理解についても、「多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく」道筋を考えることもできるだろう。

もちろん「論点整理」の内容をそのまま肯定しているわけではない。「自分ならどのような行動・実践するかを考えること」に必然的に伴う基本的問題を「論点整理」は軽視しているので、「異なる意見と向かい合い議論する」ことはすぐにでも実現できるかのように書かれているが、実際にはそうではない。たしかに、問いの水準と答えの水準を調整し、そこに自分自身をどのような意味で噛み合わせるのかを考えるとといった内的作業は、ふだん考えたり話し合ったりする際にも無意識のうちにやっていることではあるかもしれない。が、そうであればなおさら、その調整作業を意識化し対象化して、そこに持ち込んでよいもの／いけないものをについてしっかり吟味しなければ、あいまいな日常感覚の域を出られない。そうした点について考え、議論すること抜きに「考え、議論する道徳」が可能になるわけではないのである。

その際、しかし、「自分」に過度のアクセントを置く必要はない。事象の多面性を考慮に入れた的確な状況把握や、立場や経験の違いによる物事の見え方・捉え方の違いを認識したうえで想像力を働かせることが肝要である。そのうえで、一般的・客観的な次元における問題解決と、そこから翻って照らし出される物語の登場人物の生き方・在り方の特殊性の理解と、そして、両者をそのように見ている自分自身の在り方と、この三者をしっかりと押さえておくことが読み物教材を活かす道であるはずだ。



先の「論点整理」の翌年、平成 28 年 7 月に「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」が発表した『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』は、「登場人物の心情理解のみの指導」や「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合い」の双方を退けつつ、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」と「問題解決的な学習」、そして「道徳的行為に関する体験的な学習」（「役割演技」や「動作化」など）という三つの方法のあいだに優劣は設けておらず、「多様な指導法」として、それぞれの有効性を認めている。ひとつ目については、「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる」とあるが、問題解決的な学習法においても「自分ならどう行動する」という発問事例は掲げられていて、いずれの場合も、他者と自己との対比を通して物事や問題の多面性とそれに対する多角的アプローチの可能性を認識するための手立てとなっていると解される。したがって課題はむしろ、あれかこれかではなく、こうした方法をいかにして具体化し、効果的に実施するかということにあることになろう。

しかしながら、こうした方向性は公的な文書・報告においてかならずしも貫徹されてはいない。同じ平成 28 年（2016 年）5 月の教育課程部会「考える道徳教育への転換に向けたワーキンググループ」資料四には以下のようにある。

- ・「自分ならどうするか」という観点から道徳的価値と向き合うとともに、自分とは異なる意見をもつ他者と議論することを通して、道徳的価値を多面的・多角的に考える。
- ・他者との合意形成や具体的な解決策を得ること自体が目的ではなく、多面的・多角的な思考を通じて、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深める。

他者理解と自己理解を相関させながら、「相互理解、寛容」や「規則の尊重」などの道徳的価値についても多面的・多角的に考えることは、「他者との合意形成や具体的な解決策を得ること」と矛盾するものではない。もちろん合意形成や具体的な解決策を得ることだけが目的ではないが、当初段階において合意できなかつたり解決策が見えていなかつたりするからこそ葛藤が生じ、議論も必要になったのであるから、合意形成や解決策の重要性は否定しがたい。たしかに、そうしたもの「自体が目的ではなく」というのだから、まったく否定したり排除したりしているわけではなく、その役割や意義を限定し相対化しているにすぎないという見方も可能だが、そうすることによって「道徳的価値の理解」の深化のほうを強調し、合意形成や解決策を求めることの重要性を切り下げていることは間違いない。結果として、後者に傾斜した取り組み方に対して釘をさすことになっている。このあたりは、「星野君の二塁打」と並ぶ定番教材として知られる「手品師」をめぐる議論に即して考えるとわかりやすい。ジレンマに直面する主人公の心情を中心に据えて教材を読もうとする立場と、問題を客観的に捉え直して「解決」を図ろうとする立場（いわゆる「方法論」）との対立が際立つ

ている。倫理的には、こうした問題を徳倫理学、功利主義、義務論などの基本的立場——およびその相互関係——と関連付けて考察することによって「あれかこれか」的議論を回避することが求められようが、ここではその点を示唆するにとどめ、指導案のほうに目を転じることにしたい。

## II 教科化後の指導案にみる教材解釈と運用

まず、東京書籍版道徳教科書に準拠したものとして、宮城県総合教育センターによる学習指導案<sup>(4)</sup>を取り上げよう。内容項目として「規則の尊重」を掲げながらも、「ねらい」の冒頭に「よりよい集団生活を送るために」という目的を設定したうえで、「ルールを守ること」という「義務」に言及しているので、規則遵守の自己目的化は免れているように見える。

児童が成長することは、同時に所属する集団や社会を構成する一員として集団や社会の様々な規範を身に付けていくことでもある。そのためにも、法やきまりが、個人や集団が安全にかつ安心して生活するためにあることを理解し、それらを進んで守り、自他の権利を尊重するとともに義務を果たすという精神をしっかりと身に付けるように指導する必要がある。本時で言う義務は「ルールを守ること」と捉える。

ここでは「義務」が規則遵守と直接結びつけられているが、その一方で、「権利」については無規定のままなので、「ルールを守ること」との関連でどう「自他の権利」が理解されるべきなのかわからない。指導要領に従ったものではあるが、規則を守ることの重みを際立たせるために「義務」という位置づけ方をしてみたものの、その義務が権利とどのような相関関係にあるのか、また、「自他の権利」とくくられたものの内部の関連——自己の権利と他者の権利の関係——についても、明らかにされていない。規則遵守の問題と権利・義務関係の話との接続の悪さがあらわになっている。「児童の実態」として「義務をなおざりにして権利だけを主張したりする姿も見られる」という文章はあるものの、これは指導要領解説の「指導の要点」にある「義務を遂行しないで権利ばかりを主張していたのでは社会は維持できない」という部分の反復に過ぎない。先にも述べたように、ここは、しばしば義務の履行が権利主張の前提条件であるかのように読まれ、批判されている部分である。

同様に東京書籍版に準拠した埼玉県の指導案<sup>(5)</sup>は、「きまりを破れば信頼を失ったり、破ったことに対して後ろめたさが残ったりする」と、秩序論ではなく人間関係論の観点から規則違反を捉えている点が特徴的である。「星野くんがきまりを破ったとき、チームメイトはどんな気持ちだっただろう」と星野君以外の選手たちの心情に目を向けているのも古いタイプの指導案には見られなかったことで、視野が広がっていることは間違いない。しかし、そこで「予想される児童の反応」として例示されているのは、「星野君だけ自分勝手に許せない」、「嫌だったけど結果勝てたから許せる」といった否定的感情だけである。これは、否

定的なものばかりでなく肯定的なものもあるはずだというだけでなく、「感情」レベルで終始してよいのかという問題でもある。後者に関しては、星野君の行動に対する賛否を問う場面にも当てはまる。そこで【反対】意見として例示されているのは、「きまりを破ったことでチームメイトが嫌な思いをする」、「もし打てていなかったらチームに迷惑をかけていた」といったものである。「許せない」「嫌」「嫌な思い」だけでなく、「迷惑をかける」という社会的次元にかかわる表現も含まれているが、「迷惑をかける」とはどのようなことなのか問われることはない。「迷惑」というのが「してはいけない問題行動」くらいの認識にとどまっているのであれば、「嫌な思いをさせる」のような否定的感情を表す言葉と同程度の機能しか果たしていないことになる。

もちろん指導案にも多様性があり、県の教育委員会のようなところでいわばお墨付きを与えられたような指導案とは異なるものも当然存在する。たとえば、「人権を大切にす道徳教育研究会」による「もうひとつの指導案」は、「各教材の問題点を明らかにし、その改善のヒントを提案し、必要に応じて補充資料を紹介します」というコンセプトである。したがって、「星野君の二塁打」についても、定型的な指導案とは違った、オルタナティブなものを供してくれていることが期待されるので、その内容を瞥見しておきたい<sup>(6)</sup>。まず、冒頭から疑問が掲げられている。

本教材を読むと次のような疑問が浮かぶ。監督が話すそれが規則になるのか、最初の話し合いでは自由に意見が出て議論が行われたのか、少年野球というのは規律やチームワークの心を養うためにあるのか、野球を楽しむということは大事なのではないのか、出場停止というのは行為にふさわしいペナルティなのか、ペナルティはあらかじめ明示されていたのか、バントという作戦をどう考えるか。

これは、初期の代表的な批判である宇佐美寛『「道徳」授業批判』以来の主要な異論をまとめたものといってよい。ついで、「本教材を扱う際に、特に注意すべきだと考えたこと」には以下のようにある。

この教材は教科書会社によって多少異なっているが、どの教科書も、星野くんの行動は間違っており、監督の指示に従うことが「正解」であると読み取れるような内容になっている。授業はその正解に向けて行うことが想定されているように思われる。しかし、自由に発言させれば子どもからもいろいろな意見が出ると思われるし、参考資料にあるようにスポーツ指導者の中にもさまざまな考え方があ。さまざまな考え方を参考に活発な対話を行いたい。

上でみたように、多くの指導案は、形式上は星野君の行動について賛否を問うかたちになっていて、一見、多様な意見を容れるような見かけになっているが、実際はそうでもない。

途中経過はどうあれ、結論としては監督の示すものへと帰着させられるようなつくりになっているのであり、また、そうであるからこそ、結論を際立たせるために、その手前ではあえて星野君側に立ってその気持ちを代弁してみせたり、その理屈に肩入れするような意見を出したりすることにも意義が認められることになる。しかしそれは、あくまでも後から批判的に捉え直され最終的には乗り越えられるべきものとして、相対的かつ暫定的に認められた言い分にすぎないので、欺瞞的とも予定調和的ともみなされて批判されるわけである。そのようにして異論を道具的に利用するのではなく、正面からきちんと取り上げたならばどういう展開がみられるのか、この指導案はその具体的内容にまで踏み込むことはなく、ディベート形式での議論を提案するにとどめている。オープンな議論を可能にするために「いろいろな意見」や「さまざまな考え方」をあらかじめ限定し評価することを避けたと考えられるものの、当然のことながら、「なんでもあり」となるわけではないはずなので、ディベートに投げてしまった感は否めない。

しかしながら、完全にオープンクエスチョンにしているわけではなく、参考資料<sup>(7)</sup>として前全日本ラグビーチームヘッドコーチのエディー・ジョーンズや元全日本サッカーチーム監督岡田武史、元 DeNA の筒香選手らの発言が掲げられている。「日本には優秀な選手がたくさんいる」が、「規律を守らせるため、従順にさせるためだけに練習をしている。それでは勝てない」(エディー・ジョーンズ)。「サッカーでも 2 人で守る局面では、『1 人は必ずボールを取りに行き、もう 1 人はカバーリングするために後ろにいろ』と指示するのがセオリーなんですけど、2 人でボールを取りにいけば奪えるチャンスだったのに、『監督の指示だから』と、失敗を恐れてチャレンジしない選手がいるんです。でも、そこで自分自身で判断してリスクを冒したチャレンジができないと本物のプロじゃない、とぼくは思っています。そういうチャレンジが日本の社会は少ないんですよね」(岡田武史)。「今の少年野球を見ると、『楽しいはずの野球なのに、子供たちは楽しそうに野球をやっていない』と思うことがすごく多いです」。「ここで打たなかったら怒られる、エラーしたら怒られると思いながら野球をやっているように思います」。「ドミニカ共和国では指導者は何も言わずに子供たちを見守っています。[...] だから子供たちは失敗を恐れず、何回も失敗しながら新しいことにチャレンジしていきます」(筒香嘉智)。

これらの言葉が示唆するものについては贅言を要しないであろう。規律を守ることが自己目的化していないか、従順に指示に従うばかりでチャレンジ精神を見失っていないか、スポーツの原点であるはずの楽しさを忘れていないか、等々。そこから「星野君の二塁打」が前提している野球観や指導者像を批判的に検討する余地はもちろんあり、実際、そうした指摘はこれまででも少なからずなされてきた。その意義は明らかなので、ここでは少し違った方向で若干のコメントを加えておきたい。

「星野君の二塁打」はスポーツを道徳に利用していると非難されることも多かったが、それならば、逆向きの利用も同様に不適切であることになるはずである。いま挙げた 3 人の話は、基本的に、試合に勝つためには何が必要かという方法論なのであって、そこから(も

うひとつの) 道徳論を引き出そうとするのは筋違いではないか。最後の筒香選手だけは野球の楽しさに言及していて違うように見えるが、自己目的な遊びそのものを肯定しているわけではない。結びはこうなっている。「こういうドミニカ共和国の小学生と、日本の小学生が今の時点で対戦すれば、日本のほうが大きく勝ち越すと思います。[...]でも、それが大人になったときには、すっかり逆転して、凄い差になっています」。勝つためにはこうした方がよいという話なのであれば、それは勝利という特定の目的を達成するための合理的手段選択の問題なのであって、人の生き方や子どもの教育法とは区別されるべきであろう(間接的にはかかわる部分があったとしても)。

先にも述べたように、ここに挙がっているような「規律」「従順」「セオリー」「失敗」「チャレンジ」「楽しい」「怒られる」などのキーワードに即して、「星野君の二塁打」の前提になっているものについて再考する余地があることはたしかである。冒頭のいくつもの疑問をはじめとして、直接そうした前提に対する問い直しを実行するような授業は考えられるし、部分的にはすでにいろいろと試みられてきているが、結末部分の削除や前提となる状況説明の省略など、原作を貧しくするような改作の結果引き起こされた問題も多く、「星野君の二塁打」あるいは作者に帰せられるべき課題ばかりとは言えない。そこには、文学と道徳読み物との関係という大きな問題から、ちょっとした(ことのように見える)言葉遣いの問題まで、多くの問題が伏在していることは心得ておかなければならないだろう。

### III 教科化時代の「星野君の二塁打」論

これまで多くの「星野君の二塁打」論が書かれてきた。スポーツ論や指導者論、バント作戦の妥当性、野球論と道徳教育あるいは社会論との関係、犠牲の精神、民主主義論など、さまざまな論点を取り上げられてきた。目の前の児童・生徒に日々向き合いつつ、指導要領や指導主事の助言・指導なども意識しないわけにはいない現場教員たちの手による指導案と比べると、その外側からの議論のほうが総じて批判的な距離を取りやすいのはたしかであるが、そうした批判的な議論も多くの場合は宇佐美論考を踏襲するか、もしくはその延長線上にあることが多かった。賛否はともかく、そこに傾聴すべき本質的な論点——の少なくとも一部——が指摘されていたことは間違いないが、その宇佐美論考は原作をターゲットにしていたので、その後も道徳教材と原作とがひとまとめにして批判されることとなった。しかしながら、「星野君の二塁打」を論ずる際には、原作(初出版もしくは定本版)に依拠しているのか、副読本や教科書に掲載されている改変短縮版に即して議論しているのかで大きな違いが出てくるのだが、新聞やネットメディアを含めて、その点に気を配った議論や報道は多くない。2007年から2008年にかけて発表された功刀俊雄「小学校体育科における「知識」領域の指導(一)」「同(二)」が原作と国語教科書、道徳副読本の各版の違いを精査しその違いを綿密に跡付けたことで、ようやく議論の基礎が整えられた。2018年に日大アメフト部の危険タックル問題との関係で「星野君の二塁打」が盛んに取り上げられた時も、

当初はその話と「星野君の二塁打」が単純に重ね合わされることが多かったが、功刀論考を参照して乱暴な議論に釘をさすようなコメントも徐々にあらわれはじめ、原作と教科書版を分けて議論する土俵が出来てきたように思われる。

こうして以前よりは丁寧な議論が可能になり、工夫を凝らした多様な授業実践も試みられるようになってきたものの、道徳教材としての「星野君の二塁打」を、教科書版だけでなく原作も含めて、トータルに論じるような論考はなかなか出てこなかった。そうしたなか、『悩めるあなたの道徳教育読本』（2019）<sup>(8)</sup>所収の小谷英生による論考「自己犠牲の道徳論はもうやめよう」は、原作から教科書版まで視野に収めながら本格的な議論を展開したものとして際立っている。ポイントを押さえたその指摘は現時点でのひとつの到達点を示すものといってもよいと思われるが、もちろん、問題点や気になる点がないわけではない。以下ではその内容を確認し、若干のコメントを付することにしたい。

まず、原作に基づいて読み解いていく必要性を明確にしている。そのうえでどう読まれるのかというと、構図としては単純で、「星野君の罪と罰を区別して考えることが重要」というスタンスである。つまり、星野君の行為にはたしかに問題があるが、それに対する罰には妥当性がなく正当化できない、というのである。これ自体はさして目新しい主張というわけではないが、たいてい、「罪」の部分についてもなにがしか留保がなされたり疑問が投げかけられたりして、罰の妥当性以前に、そもそも罪があるといえるのかという論調のものが多い（それゆえにまた罰の理不尽さが際立つことにもなるのだが）。それに対してここでは、「星野君のプレーは非難されても仕方ない」という。その理由として、まず、野球のプレーとして送りバントを命じたのは妥当であり、「セオリー通り、合理性の高い指示を出した」と認められている（一般的にはバント作戦の妥当性に関する異論も多いが、ここでは考慮の対象になっていない）。次いで、「命令への絶対服従」あるいは「強権発動」も否定される。「今井先生のチーム運営は民主的になされており、監督の指示に従うことに星野君も同意していた」のであり、「部の規則も監督への服従も、みんなで話し合っただけで決めた〈合意した〉ものだった」からである（以上、131-2頁）。

このようにして、「子細に分析してみれば、『星野君の二塁打』は一般に流布しているような〈たとえ理不尽であっても、監督（上司）の命令には絶対服従、逆らえば懲罰〉といった単純な話ではなかったこと」が示されたうえで、今度は「罰」へと焦点が移る。まず、監督の言葉が確認される。

「いいか、諸君、野球は、ただ勝てばいいのじゃないぞ。特に学生野球は、からだをつくと同時に精神をきたえるためのものだ。団体競技として共同の精神を養成するためのものだ。自分勝手なわがままは許されない。ギセイの精神のわからない人間は、社会へ出たって、社会を益することはできはしないぞ。」

この一節は「星野君の二塁打」を論じる際に必ずといってよいほど頻繁に参照される個所

であり、そして、総じていえば、すこぶる評判の悪い部分でもある。ここでは全面的批判というわけではないが、否定的評価であることに変わりはない。

今井先生の発言は、部分的にはうなずけるものです。学生に限らず、スポーツは「ただ勝てばいいのじゃない」ですし、チームスポーツが「共同の精神を養成する」側面を持っていることは否定できません。しかし今井先生の説教は、「共同の精神」がすぐに「ギセイの精神」へとすり替えられてしまうために、軍隊主義的な色合いを帯びることになるのです。結果として、星野君が犯した過ちには不釣り合いなほど過剰な「制裁」が加えられることになってしまいました。(135 頁)

このあたりからは疑問を禁じ得ないところである。今井先生の言う「ギセイ」はそのまま「自己犠牲」と等置され、「軍隊主義的」と評されるからである。ここでいう「ギセイの精神」のギセイは「犠牲バント」の犠牲と同じ程度の意味しかない(その程度の意味はある)。だからこそ、筆者によってすぐに「アシストの精神」と言い換えられるのであって、「軍隊主義」なるものとは関係しない。したがって、「過剰な『制裁』が加えられること」との直接的な連関も認められない。あるとすれば、「軍隊主義」と「制裁」という言葉が有する強権的な響きとの連想関係かもしれないが、そこは憶測の域を出ない。残るのは、「罪」に対する「罰」の不均衡という、多くの論者によって繰り返されてきた批判だけである。

ここで、「監督はどう対処すべきなのか」という問いを投げかけることによって、「考え、議論する」状況を作り出せるという。そして、予想される答えをいくつか例示した後でつぎのよう言われる。すこし長くなるが、重要な箇所なので、そのまま引用することにしたい。

今井先生のような厳罰主義をゼロ・トレランス(寛容ゼロ)と呼びます。ゼロ・トレランスを擁護する意見として考えられるのは、「滑りやすい坂論証」と呼ばれるものです。ここでは、〈星野君に甘い顔を見せると、彼もほかのみんなもエスカレートしてしまい、チームが崩壊する〉という考えが「滑りやすい坂」に当たります。しかし、このような想定には、どれほどの真実味があるでしょうか。星野君は十分反省しています。チームメイトは事の深刻さを理解しています。ミーティングで説教をするだけでは、本当に「チームの統制」を維持できないのでしょうか。大いに疑問です。

また、今井先生の対応には別の「滑りやすい坂」が待っていることも指摘しておくべきでしょう。それは恐怖政治化です。今後、この野球チームではどんな小さな命令違反に対しても厳罰が下されるようになり、これまで風通しのよかった監督と生徒の関係は壊れ、生徒は何も意見を言わなくなるかもしれません。民主的運営はこの野球部の美点でしたが、それが失われてしまうわけです。(136 頁)

甲子園出場停止が重い処分に見えるからといって、そのまま「厳罰主義」「ゼロ・トレラ

ンス」だということにしてしまってもよいのだろうか。まさにそういうものであるのかどうか、ここでの争点ではないのか。今井先生は、「統制を乱したものをそのまましておくわけにはいかない」と述べてはいるが、それは「共同の精神」を重視しているからであって、重罰を科すことでたんに集団の秩序維持や統制強化を狙っているのではないし、軽微な規律違反を見逃すと重大な違反につながると考えているわけでもない（物語中にそうしたことを伺わせる描写はなく、吉田甲子太郎の手になると推定されている解説まで考慮に入れるなら、そうでないことは明らかである）。まして「恐怖政治化」という「滑りやすい坂」の指摘に至っては、そのような危険が待っている「かもしれない」とするどのような根拠があるのかまったく不明である。大会出場禁止が厳しすぎるように思われるということだけを理由に、そこまで主張できるとはとても思えない<sup>9)</sup>。「風通しのよかった監督と生徒との関係」や「この野球部の美点」としての「民主的運営」が認められるのであれば、むしろ、なぜこのような厳罰が下されなければならなかったのかをもっと踏み込んで考えてみてもよかつたのではないか。この処分が一般的感覚からはずれているようにみえることは、甲子太郎自身、十分わかつたうえで物語を書いていることが上記の解説からは読み取れる。ならばなおのこと、「なぜ」と問うてみてもいいはずである。

なるほど、「先生は先生なりに、星野君やチームメイトのことを考えて行動していたように思います」と一定の理解が示されてはいる。それだけでなく、「星野君は〈監督の命令に服従しなかつた〉というよりも、〈自分で決めたことに従わなかつた〉のでした」と、ここで問題になっているものが「自律」であることは的確に捉えられているし、『『ギセイの精神の分からない人間は、社会へ出たって、社会を益することはできはなしなぞ』という発言は、星野君たちの社会化（こちらは自立です）と、それによる彼らの幸福を願ってのことだったのでしょう」と社会化の観点からの位置づけもなされている（cf. 137 頁）、だが、監督の「善意」が認められるだけで、「彼の思想や行動」の正当性は否定される。その「彼の思想」の中身こそが問題なのであるが、それはすでに確認済みということなのか、俎上に載せられることはない。

さらに、もうひとつ重要な論点が残っている。「彼が生徒たちの充実感や喜びを目標としていないように見え」、「エンジョイすることではなく『精神をきたえる』ことが学生スポーツの主目的となっているように思われる」という批判である（cf. 138 頁）。ここもしばしば問題とされる部分なので、すこし立ち止まって考えてみたい。今井先生は楽しむことや喜びを目的化こそしていないが、そうしたものが野球に伴うことを否定しているわけではない。一方、「健全な体づくり」や「協同の精神」などの大目的が個々の試合や個々のプレーにおける小目的とは違うレベルにあることははっきりしている。大目的は小目的の位置づけに関しては制約条件となっているのであって、大目的を見失った小目的の絶対化は退けられる。たしかに、監督が大目的に言及したのは勝利優先の結果主義を反駁するためで、選手がつねにその大目的を意識してプレーすべきであると主張したわけではない。その意味では、制約条件があることを思い出させたにすぎないともいえる。が、大目的を念頭に、文字通り



それを目指してプレーせよと主張したわけではないとしても、それでも勝利と並ぶ目的として掲げたことによって同じレベルで目的化しているように見えることは避けがたい。

しかし同時に、「特に学生野球は」と前置きされていることにも目を向ける必要がある。学生野球であるかぎり、教育目的との関連でその意義が語られることがあってもおかしくはないし、そのような意味で目的化することが野球の楽しさ（エンジョイすること）を排除するわけでもない。そうでなければ、かつての学生野球憲章前文のつぎのような一節も問題視しなければならないことになる。

元来野球はスポーツとしてそれ自身意味と価値とを持つであろう。しかし学生野球としてはそれに止まらず試合を通じてフェアの精神を体得する事、幸運にも驕らず悲運にも屈せぬ明朗強靱な情意を涵養する事、いかなる艱難をも凌ぎうる強靱な身体を鍛練する事、これこそ実にわれらの野球を導く理念でなければならない。<sup>(10)</sup>

これは今日の新憲章前文においても「全く正しい思想」とされている。つまり、スポーツそれ自身としての意味と価値は自明的前提としたうえで、「学生野球」であるかぎりにおいて、「フェアの精神」や「明朗強靱な情意」、「強靱な身体を鍛練すること」などが目指されているのである。今井先生も「特に学生野球は、」と前置きしてその目的を語っているのだから、(野球が自己目的的な play であり楽しいものであることは前提しつつ) 学生野球であるという部分がクローズアップされていると解することもできよう。

とはいえ、まさにその学生野球憲章前文が、「これまでの前文の理念を引き継ぎつつも、上述のように、学生野球の枠組みを学生の『教育を受ける権利』の問題として明確に捉えなおさなければならない」と語っているのではなかったか。小谷論文は、学生野球憲章を引きながら、「スポーツの参加は人権である」というテーゼに基づいて監督の「人権侵害」を非難し、それゆえまた、星野君は厳罰を甘受すべきではなかったとするので、さらに立ち入った検討が必要になる。

まず、「権利としてのスポーツ」というのは、いわゆるプログラム規定であって、個別の場合にプレーする権利を保障するものではない。誰もがスポーツを楽しむ権利を有するからといって、たとえば特定チームにおいてレギュラーになれずグラウンドに立てないのは人権侵害だということにはならない。星野君に関して言えば、彼が野球をする権利そのものが奪われているわけではないし、チームとともに練習することも禁じられてはいない。大会には出さないというからには控え選手ですらないことにはなるが、だからといってなにもかも奪われているわけではないのだから、「人権侵害」は言い過ぎであろう。

もちろん、プログラム規定という考え方には問題があって、憲法 25 条が掲げる生存権などに関して具体的・実効的な権利保障の仕組みがなくてよいのかと問う余地はあるが、ここはそういう話にはならない。学生野球憲章でスポーツをする権利を掲げる際にターゲットになっているのは商業主義であり、選手の一種のセミプロ化である。すなわち、学校におけ

るスポーツが野球留学や特待生制度による一部の有力選手だけの独占物にならないように、広くスポーツする権利を謳っているということなのである（それは翻って優秀な選手の健康や教育を受ける権利等を守ることにともなる）<sup>(11)</sup>。スポーツ基本法やオリンピック憲章を紐解いてみても同じで、そこで問題になっているのは「差別」にほかならない。「スポーツをすることは人権の1つである。すべての個人はいかなる種類の差別も受けることなく、オリンピック精神に基づき、スポーツをする機会を与えられなければならない」（「オリンピックの根本原則4」の第1文）。ここからさらに「星野君は差別されたのではないか」と問うよりは、懲戒権（の限界）の話でもしたほうがまだ生産的のように思われるが、しかしそれは結局、一般的な次元で「罪」と「罰」のバランスを問うのと同じような話になるのであろうから、そうした話に終始することもほんとうは適切ではない。罪刑法定主義的な罰とは区別される罰もありうるのではないかと——懲戒権（の恣意的運用）とは違った次元で——問う余地もあるように思われるからである。ここがひとつの分岐点となる。これは、国語と道徳、文学作品と道徳教材との関係にもかかわる。同じ作品がふたつの教科、ふたつの形式において扱われるときに、なにが違ってくるのかについて、小谷論文も言及している。最後にその点に関する私見を述べて結びとしたい。

「このテキストは国語ではなく道徳の教科書で扱われています。つまり『星野君の二塁打』には時代を超えた教訓があるというスタンスで読解すべき授業で扱われています」（139頁）。国語であれば、歴史的に制約されたひとつの文学作品という位置づけで読むことが許されるのに対して、道徳教材となると、まさに現代に生きるわれわれにとっての規範が問われているのであるから、当時と今とを貫く普遍性が求められることになるというのである。また、「同テキストを文学作品として評価するのであればとにかく、道徳教材として用いる以上、今を生きる私たちの価値観に即して議論していく必要があります。それゆえ、あえて時代背景を度外視し、現代の目線から考える方が目的に適っています」（146頁）という部分も同様である。ここでもテキストに時代的制約があるということと、その評価が文学作品としてみる場合と道徳教材として利用する場合とではかわってくることを確認されている。一般的にいえばその通りだし、実際、そういう認識の人は多いに違いない。しかし、「星野君の二塁打」をそのように読むだけでは十分ではないと思われるので、ここではあえて違うことを述べておきたい（内容的には『「星野君の二塁打」を読み解く』所収の旧稿で展開したものと重なるので、繰り返しは避け、ここではその補足をするにとどめる）。

旧稿では、外側からさまざまなものを持ち込んで物語や監督を断罪する外在的なアプローチに対して疑問を呈するとともに内在的な読解を試みたが、ここではむしろ、社会科学的アプローチと文学的あるいは実存的な読み方との対比を強調したいと思う。しかしそれは二者択一ではない。社会科学か文学かという選択ではなく、両者の区別を前提しつつも、その相補性を主張するものである。道徳教材として捉える場合には、社会科学的・批判的な捉え直しは必要不可欠である。しかしながら——これは結局のところ「道徳」科とは何なのか、あるいは、そのようなものがそもそも必要なのか、といった議論につながっていかざるを得ないのであるが——社会科学的リテラシーの習得ならば市民性教育（シチズンシップ教育）でよい。もしもそこになお道徳を論じる余地や必要性があるとしたならば、それは

はじめから一般化されたりテラシーとして道徳を設定するのではなく、個別の生き方や在り方に対してまなざしを向けることで、人間理解・世界理解の深度を測る試みとしてであろう。先に「文学的」という表現を用いたが、それはだからジャンルとしての文学を意味するのではなく、人間や社会の実相に迫ろうとする方法を意味する。枠組みによって固定化され抽象化される以前の具体相や、概念的には説明しにくい矛盾なども含めて、生をトータルにすくい上げていこうとするアプローチとして、「文学」という言葉を援用しているにすぎない。(したがって、たとえばある種の質的社会学的アプローチについても「文学的」という形容が当てはまる可能性はある)。

社会科学的な抽象的概念図式によって論じることには意義や妥当性が認められることは言うまでもないが、しかし、文学的に見れば一定の限界を有することも否定しがたい。個性性に根差し、生きることにそれ自体に根差したという意味では、「実存的」という言葉のほうが相応しいのかもしれないのだが、いずれにしても、それはまた逆向きにも読まれるべきである。つまり、個人の在り方や個別の選択が社会科学的図式に照らして吟味される必要があるとともに、その剰余分は社会科学的図式に対する批判ないし問いかけとして、投げ返される必要がある。両者の関係はどこまでいっても収斂することはないであろうが、それでも、社会的存在としての自己と個人的実存としての自己は相互に照らし合うことでそれぞれに自覚を深めていくことができるし、そうする必要もある。それこそが「よりよく生きる」ということなのではないか。

## おわりに

「星野君の二塁打」の歴史は長い。戦後まもなく少年小説として発表されてから、まずは国語の教科書に、ついで道徳の資料集や副読本、そして教科化後の教科書へとその形を変えながらも連綿と掲載され続けている。「力のある教材」と呼ばれながら厳しい批判にもさらされ、そのつど社会と重ね合わされながら、教材としてはさまざまに変奏されてきたといえる。同時に、小説としての「星野君の二塁打」(定本版)が「子どもの本」としていまでも読まれ続けていることも忘れないでおきたい (cf. 大日本図書『新版 星野くんの二塁打』)。

そうはいっても、半世紀以上の時間を経ると当初の時代的背景は理解され難くなり、言葉に対する知識も感覚も変わってくるので、原作の監督の言葉などは誤解されることも少なくない。教材化されてからは自由に編集されて、結末の削除だけでなく、ひとつひとつの言葉のレベルでも大きな変化がみられる。時代によって、また教科書会社ごとに細かな違いはあるものの、大きくとらえると、次第に時代錯誤的と受け取られやすい表現や厳しすぎるように思われる処分はマイルドなものに変わり、読み手に受け入れられやすいように書き換えられていくという傾向が認められる。教材としての普遍性・妥当性を高めようとしているとも言えるものの、そのようにしてギャップを埋めようとするのが、作品としてはかえって逆効果になっている部分もあるように思われる。

たんに、作品のオリジナリティや個性が失われて、文学的価値が毀損されると言っているのではない。無難な方向へとシフトすることは、その作品がもともともっていた意味を希薄化させ、作品の内的論理の特異性を失わせる。まさにそれが「時代錯誤」と評される原因でもあったわけだが、それを現代の論理によって単純に切って捨てるのではなく、筆者には筆者なりの主張と狙いがあり、その作品にはその作品の内在的論理があるということ、また、そこに——良くも悪くも——時代超越的なものが含まれている可能性もある。そういったものを受け止めて活かすこともできたかもしれない（わかりやすく「反面教師」として利用する場合に比べるとハードルは高くなるが）。批判的読解は「外部」の観点を用意することによってはじめて可能になるのであるから、ある種の外在性は当然であり避けがたいところであるが、しかしそれは、物語の内的論理や筆者の狙うところ、あるいは、そうしたものを超えて物語それ自体から浮かび上がってくるものなどに関する内在的読み取りと組み合わせられることで、はじめて説得力をもつものになる。

本稿冒頭で取り上げた TV 番組のなかで、若い教員がつぎのように語っていた。「価値を僕自身がよく理解しないまま授業に突撃することが結構ある。教材はなんとなく理解できても、価値自体の理解が自分の中で微妙なまま毎週 1 回あるから、やり続けるのは不安」だと。価値「自体」の理解といってもそれだけ単独で理解できるわけではないし、抽象的な水準でその意味を確認したところで授業に役立てることはできない。内容項目として掲げられている「価値」はいわば見出しであって、それが何を意味するのかは、ひとつひとつのエピソードにおいて生きてはたらくものを確認することによってしか把握することができない（その過程で見出しの不適切さに気付くこともあるだろう）。そうしたものを見て取るために必要な力は、虚構の世界に遊ぶことなども含めた、この世界を生きること全体のなかで育まれるしかない。

たしかに「特別の教科 道徳」も、他教科を含む道徳教育全体の要として位置づけられている。それは、より広く、ふだん何気なく生きているものを意識的に顧みる反省的な時間と解することも可能であろうが、しかし、実際にはその反省がしばしば浅薄なもの・図式的なものに陥りがちだとすれば、「考え、議論する」という新たなスローガンも空転するしかない。そのことは、方法論的な問題を問う以前に、生きられているあれこれのものをそのつどしっかり実感し把握できているのかという、基本的な課題へとわれわれを連れ戻す。道徳への問いは、抽象的価値からではなく、「生」の地平で問い直されねばならない。

これは 1950 年代以降の学習指導要領や道徳論における「生活」概念を見直すこととも関連しており、歴史と現在をつなぎつつ考察を深めていくことが必要となる。しかしながら、「生活」と同様に「生」もまた、実質に乏しい上滑りした概念へと容易に変質し、教育理論や教育実践のテクニカルなタームへと簡単に滑り落ちうる。そうなってしまうと概念史的考察もまた——批判的検討の余地はあるにしても——半ばむなしなものとならざるを得ない。「よく生きること」の「よさ」を「生きること」と切り離して問うことができるはずもないが、生の具体相は汲み尽くしがたく、捉えがたい。その困難さの前にはたじろがざる得

ないが、多様性と全体性に向けられる忍耐強い眼差しなしには何事もはじまらないというのもほんとうである。ある意味では凡庸な事実の確認にすぎないとはいえ、道徳をめぐる議論の迷走は、あらためてそうした基本的な事実に戻ること求めているように思われるのである。

## 注

- (1) 「ひとつの価値をひとつの授業でひとつのお話からやっていかなければならないというところはかなり無理があるように思う」というコメンテーターの意見もあったが、学習指導要領解説では、「一つの内容項目だけが単独に作用するということはほとんどない。そこでは、ある内容項目を中心として、幾つかの内容項目が関連し合っている」と「関連的な取り扱いの工夫」が求められている（第3章第1節2「内容の取扱い方」）。「やっぱり最後は、その価値観で落とし込まないといけないと思う」という先に引用した教員の言葉は、「落とし込む」という表現とあわせて、前提になっている理解の仕方について考える必要があることを示しているが、ここではこれ以上立ち入らない。
- (2) 柳澤有吾「子どもの社会化と主体形成の両義性——教材『星野君の二るい打』の考察——」、『奈良女子大学文学部研究教育年報』第14号、2017年
- (3) 柳澤有吾「開かれた物語としての『星野君の二墨打』、功刀俊雄・柳澤有吾編著『『星野君の二墨打』を読み解く』所収、かもがわ出版、2021年
- (4) [http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/midori/doutoku/sbook/img/syo6\\_hosino\\_S1.pdf](http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/midori/doutoku/sbook/img/syo6_hosino_S1.pdf)
- (5) <https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/173691/hosinokunno.pdf>
- (6) [https://www.doutoku.info/data\\_files/view/442/mode:inline](https://www.doutoku.info/data_files/view/442/mode:inline)
- (7) [https://www.doutoku.info/data\\_files/view/200/mode:inline](https://www.doutoku.info/data_files/view/200/mode:inline)
- (8) 神代健彦・藤谷秀 編著『悩めるあなたの道徳教育読本』、はるか書房、2019年
- (9) 「滑りやすい坂道」論に訴えることが正当化される条件としてB. ウィリアムズがまず挙げているのは、現実の社会的事実においてたしかに滑り出しが始まるであろうこと、そして、どの段階においても次の段階に進む圧力がかかるであろうこと、このふたつである。Cf. B. ウィリアムズ「どの坂道が滑りやすいか」、マイケル・ロックウッド編著『現代医療の道徳的ディレンマ』所収、晃洋書房、1990年
- (10) 新学生野球憲章前文から引用した。日本学生野球憲章は平成22（2010）年2月に全面改正されている。
- (11) Cf. 中村哲也『学生野球憲章とは何か——自治から見る日本野球史——』、青弓社、2010年