

「あまちゃん」としてのスイミー

西田哲学における「自己」と「見る」を手がかりとして

Swimmy as 'Amachan':
Focusing on 'Self' and 'SEE' in Nishida Philosophy

渡辺哲男

WATANABE, Tetsuo

【要旨】 レオニ作の絵本『スイミー』は、谷川俊太郎の翻訳によってわが国に紹介され、さらに複数の出版社の小学校2年の国語教科書に採録されている、知名度の高い作品である。多くの先行研究は、仲間を巨大な魚に食べられてしまって独りになってしまったスイミーが、海の生物などとの出会いによって元気を取り戻し、その後新たな仲間たちと協力して巨大な魚を追い払うという、物語のクライマックス部分に注目し、仲間の大切さを説く作品なのだと位置づけてきた。しかしながら、西田哲学における「自己」と「環境」の相即的關係を手がかりにすると、そのクライマックスではなく、スイミーが元気をとりもどしていくその過程がより重要であると気づく。たとえば仲間を食べられてしまったスイミーが最初に出会うのは、あざやかな色のくらげであるが、このくらげは、くらげ自身が「にじいろ」の色彩を放っていたのだろうか。スイミーが、「にじいろ」だと「見た」ということなのではないか。こうした「見る」ことの能動性は、西田幾多郎がつとに論じていたところである。本稿では、難解な西田哲学を『スイミー』の教材研究に援用するための補助線として、NHK連続テレビ小説『あまちゃん』の主人公、天野アキが「成長しないヒロイン」と位置づけられたことを用いながら、上記の問題を論じてみたい。

キーワード 『スイミー』、『あまちゃん』、西田哲学、「見る」

はじめに

レオ・レオニ (Lionni, Leo., 1910-1999) の絵本『スイミー』は、わが国において詩人の谷川俊

太郎によって翻訳され、その後複数の小学校国語教科書(2年生)に掲載されている有名な作品である。本稿は、「成長物語」「個と集団を描いた物語」として教材研究されてきた『スイミー』に、西田哲学の知見を援用することで、新しい視点をもたらそうという教材研究の一環である。具体的には、まず、「成長しないヒロイン」として構想されたという、NHK朝の連続テレビ小説『あまちゃん』のヒロインである天野アキとスイミーにおける「成長しない」主人公という重なりを見出し¹、そのうえで、『スイミー』を単なる成長物語と捉えないいくつかの先行研究を確認して、レオニが、「見る」という感覚を能動的に捉えていたことを、西田哲学と接続させてみることにしたい。

かような試みは、文学教材の読解において、とりわけ登場人物(主人公)の変容や成長が自明視され、それらを見つけようとすることに傾注してきた国語科授業に対する一つのアンチテーゼともなることが期待されるだろう。

1 「成長しない」スイミーと天野アキ

(1) 『スイミー』の教材研究史

鶴田清司によれば、一般的に、『スイミー』のこれまでの教材研究は、次のように総括されるようである。

- ① 仲間がみんなで力を合わせること(協力・連帯)の大切さ
- ② 主人公が悲しい体験を乗り越えて、集団のリーダーとして変化・成長したことのすばらしさ
- ③ ひとりひとりの個性や資質の違いが、仲間全体を高めることになること(鶴田 1995: 52)

こうした見方を統合すると、『スイミー』の授業実践史をまとめている中西がいうように、「わたしは、この『スイミー』の主題を《スイミーの成長ものがたり》としてとらえたい」(中西 2001: 62)ということになるのだと思われる²。また、ナチズムの迫害を受けたレオ・レオニのライフヒストリーとこの作品を接続し、「個」と「全体」に関わる問題が主題化されたものであるという評価や、そうした来歴から、5カ国語を駆使するコスモポリタン³として生きたレオニの自伝的要素が含まれているという評価もあることから(今井 2010: 73)、多くの国語の授業では、集団で力を合わせることの美しさを読みとらせようという授業実践が多いようである⁴。このように、レオニのライフヒストリーをふまえれば、上記の引用における②や③のようなことが本作品の主題であるとしても違和感はないし、作者の込めた思いは、確かに先行研究の指摘するとおりであるかもしれない。

しかしながら、松岡希代子が述べる次のような言は、必ずしも先行研究の見解に追従するものではないのではないかとと思われる。

この物語でもっとも大切なところは、「ぼくが目になろう」というところにある、とレオははっきり語っている。主人公のスイミーは、ほかの小魚とは違う。そんな異分子の「ぼく」が「目になろう」というのである。それは、自分がほかのものとは異なっていることを認め、自

分しかできない判断を担うという決意表明だ。レオは、人にはそれぞれの個性と役割があるということ、そして、芸術家として他の者が見えないものを見ることのできる人間がいるということ伝えてようとしている。(松岡 2013: 114, 下線部筆者)

上記の引用にある、レオニは、他者に見えないものを見ることのできる人間がいるということ伝えてようとしている、という松岡の読み取りは、必ずしも、未成熟な者が成熟するという意味での「成長」や「変化」ではない。ただし、こうした「見えないものが見える」ということが、具体的にどういうことなのかは、やや判然としないところもある。

(2) 「成長しないヒロイン」としての天野アキ

そこで、以下では、『あまちゃん』のヒロイン、天野アキが、成長しないヒロインだと、作者である宮藤官九郎によって位置づけられていたことを手がかりにして、スイミーの参照枠としてアキを捉えてみたい。『あまちゃん』は、東京で高校生活を送っていた天野アキ(能年玲奈)が、祖母である夏(宮本信子)の危篤(実際は嘘の情報)を知らされた母の春子(小泉今日子)とともに郷里の北三陸へ到着する場面から始まる。東京では「地味で暗くて向上心も協調性も個性も華もないパツとしない子」(宮藤 2013a: 44 [第4回におけるアキの台詞])と母に評価されていたアキが、夏や海女クラブなど、北三陸の人々との邂逅を経て海女、さらには東京でアイドルになることをめざすようになる物語である。

どちらかという inward な子どもで、東京にいた頃は学校でもほとんど目立たない存在だったアキが、北三陸で海女をめざすようになってからは、生まれ変わったかのように自分で生きる道を選択し、彼女が参加したコミュニティの中でも存在感を発揮するようになる。劇中アキは周囲の人々から inward な性格を修正するよう促されたわけではないし、何らかの教育的な働きかけを受けたわけでもない。これは、inward な子が積極的な子に成長した、といったという言葉では単純に語れないことだろう。また、アキが海女やアイドルをめざす過程が単なる「成長物語」でないことは、アキを演じた能年玲奈本人が次のように述べていることからわかる。

宮藤さんが「アキは成長しないヒロインだ」とおっしゃっていました。例えば、アキちゃんは第13週から東京に行って、自分の中にいろいろな情報が入ってきたり、打ちのめされたり、嫌なことがあったりします。すると、今までになかった感情を抱きます。これが「大人になっていく」ということだと私は思う。でもアキちゃんは、大人になっても、いろんなことを知って色々な感情がわいて嫌な気持ちになっても、それでも変わらない。変わらなかった。宮藤さんがおっしゃる「成長しない」とは、そういうことだと思います。(能年 2013: 707)

「今までになかった感情をもつ」というのは、「成熟する」とか、「一人前になる」などといった意味内実を有する「成長」という言葉とは、意味内実を異にするものだと捉えられている。私たちが何かを経験したことによって、これまでもったことのなかった感情を新たにもつということは、「未成熟」→「成熟」という図式にあてはまるものではないのである。しかしながら、「大人になること」と「成長する」ということは、一見同義であり、腑分けできないようにも思われる。私たちは、「今までになかった感情をもつ」ということが、どういうことなのかを、もう少し汲ん

でみる必要がある。そのためのヒントとなるのが、アキがアイドルをめざして北三陸から東京に旅立つ場面で、春子がアキとの別れ際にかけた言葉「アンタは何も変わってない。〔中略〕アンタじゃなくてみんなが変わった！ 自信持っていよ、それは、すごい事だから！」(宮藤 2013a: 626 [第 72 回における春子の台詞]) ではないだろうか。

春子は、アキが変わったのではなく、変わったのはむしろ(おそらく春子自身も含めた)北三陸の人々だったのだという。これは、たとえていえば、電車に乗ったときに隣の電車が動くとき自分の乗っている電車が動いているように見える、ということではないだろうか。アキは東京にいた頃は高校のクラスでも存在感のない、どちらかというと暗い子であったが、北三陸に移るとむしろコミュニティのなかで独自の存在感を発揮するようになる。これは、夏ばっばや海女クラブの人たちの明るさがアキを変容させた、と一見受け取られるが、たとえばアキがいなかったころの海女クラブと、アキがやってきたあとの海女クラブでは、その意味内実異なる。すなわち、相互に関わりが発生したという意味で、関わり方の総体としての「海女クラブ」というコミュニティは新しいものとなったはずであり、アキと関わる海女クラブの人々も、「アキと関わった」新たなコミュニティの創成に立ち会うことになるのである。このことが、アキではなく「みんなが変わった」ということの意味内実ではないだろうか。つまり、アキにとっての北三陸の人々というのは、珍しいものや人が映写されているスクリーンではない。そのスクリーンに写し出されているもののなかに、アキ自身も参加しているのである。同時に、アキの参加によって、スクリーンのなかの人やモノも新たな相貌を帯びることになるのである。あるいは、アキ自身がかような画面を映写するプロジェクタなのだといえるのかもしれない。おそらく宮藤が「成長しないヒロイン」と述べているのは、「アキが変えられる」のではなく「アキが変えていく」物語を構想したからではないだろうか。このことは、先の松岡が論じていた、スイミーの他とは異なる「自己」を自覚した、「ぼくが目になろう」という、危機迫る現実を打開するための「決意表明」の言葉と重なり合うように思われる。ただ、そうだとすると、松岡のいうように、スイミーに、見えないものが見えたのだとすれば、アキは北三陸で何を「見た」のだろうか。

2 「おもしろいもの」をみ、元気をとりもどしたスイミー

この問題を考察するために、本節では、暗くて存在感のない子だった天野アキが北三陸に移って自分を取り巻く人々や環境との関わりの中で新しい「自己」を創出してゆくということと、仲間を食われてしまったスイミーがくらげやいせえびたちと出会いながら元気をとりもどしてゆく描写を重ね合わせてみることにしよう⁵。

スイミーが仲間を食われてしまい、落ち込んでしまう描写の次のページには、「けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした」とある。なぜ、「おもしろいもの」をみて、「げんきをとりもどした」のであろうか。松居直は、『絵本・ことばのよろこび』において、次のように述べている。

この後につづく海底の数シーンは、この絵本のなかでもっとも重要な意味をもっているところです。〔中略〕広い海のなかで、スイミーは独りになり、否応なく自分自身と向き合うこと

になりました。自分の眼で周囲をみつめ、自分を取りまく世界をみつめ、運命をみつめることによって、しだいに自分をみいだしてゆきます。普段なに気なくみすごしていたり、心にもとめなかったものがみえてきます。スイミーは海底のさまざまな美しいものに気づき、好奇心にうごかさされ、いろいろな発見をします。(松居 1995:85)

冒頭に述べたように、従来、『スイミー』においては、物語の最後で大きなまぐろをスイミーと仲間たちが力を合わせて追い出すことにテーマを見出しているが、松居はこの見方には批判的であり、むしろこの作品のテーマは、独りになったスイミーとくらげやいせえびなどとの出会いにあると考えているのである。この出会いの過程を、松居は「独りでも生きてゆける力に気づき、世界は美しく、楽しみもいっぱいあることを体験します。絶望や不安や孤独のなかにあって、自分が「生きてあること」を喜びとともに力とも感じたのでしょう」(同上, 85)と述べ、くらげやいせえびなどに会おうなかで、自分がここに生きて存在していることを感じたのだと解釈している。では、スイミーは、くらげやいせえびなどから直接言葉をかけられて励まされたわけではないのに、なぜ元気になったのだろうか。

このことについて、稲葉昭一(2010)は、『スイミー』の作者レオニが、「見る」ことに特別な意味を込めていたことに着目している。たとえば、スイミーが新しい仲間たちに出会う場面で、原書では、「Let's go and swim and play SEE things!» he said happily」(谷川俊太郎訳では「でてこいよ みんなで あそぼう。おもしろいものが いっぱいだよ!」)と、SEEが大文字で書かれている点をふまえて、独自の訳文「『さあ、泳ぎに行つて何でも見ちゃうごっこをしよう!』彼は嬉しそうに言いました」(稲葉 2010:84, ゴシック原著)を充てている。また、レオニの著作*Between Worlds* (Lionni 1997)における以下の記述もその証左として用いている。

「みんな もちばを まもる こと」(谷川俊太郎訳のまま——筆者注)と、スイミーは、行動を共にする仲間たちとのグループのなかで、自分がどのように立ち振る舞えば善いのかに突然気づいて言うのである。そのときすでに、スイミーは心のなかに大きな魚を見ていた。見ること——それが、スイミーが与えられた天賦の才だったのである⁶。(Lionni 1997:232)

このように、『スイミー』の原書で、SEEが大文字で書かれ、上記のようにレオニ自身、スイミーの「見る」に特別な意味を見出していることをふまえて、稲葉は、レオニにおける「見る」を、「人々がなかなか気づけないこと、乗り越えられないことに対して、まずは熱心に、「見ること」であり、かつ、そうすることで大事な何かを与えてくれるような、先の世界を「見ること」「見えること」である」(稲葉 2010:87)と解釈している。「人々がなかなか気づけないこと」を「見る」というのは、先の松岡希代子が述べていた、「芸術家として他の者が見えないものを見る」ということと重なり合うが、稲葉は、人々には見えないものとは、「先の世界」すなわち、未来の姿であるというように、より具体的に語っている。

しかしながら、「見る」ということを、単に未来の姿をイメージするというように捉えてしまってよいのであろうか。というのは、前節で天野アキが新しい「自己」を創出したということ、つまり「大人になること」の意味するところが、単純に「未来の姿をイメージした」ということにはならないように思われるからである。また、『スイミー』でいえば、「にじいろの ゼリーのよ

うな くらげ」は単純にスイミーの未来の姿、というようには捉えられないであろう。私たちは、天野アキが、北三陸で夏ばっぱや海女クラブの人々を「見た」こと、スイミーがゼリーのようなくらげや水中ブルドーザーのようないせえびを「見た」ということの意味内実を、さらに検討する必要がある。

3 能動的な営みとしての「見る」：西田哲学から

以上をふまえて、本節では、「見る」という営為に従来とは異なる能動的な意味を見出した、西田幾多郎(1870-1945)のテキストに注目してみたい。というのは、西田は知覚のなかでも「見る」に着目し、一般的には受動的な作用と思われる「見る」という営為を、能動的な生命の働きの一環として捉えているからである。また、そうした能動的な営為として「見る」を捉える前提としてあるのが、「自己」と「対象世界」を二元的に捉えずに、「対象世界」に「自己」が身体や言語などの「道具」を媒介して加わるという「関わり」のなかで、新たな「自己」を創り出すという考えである。西田はこの「関わり」によって、主観が客観を主観化し、客観が主観を客観化するというように考えるのだが、これによって、「自己」と「対象世界」は相即的なものとなる。つまり、「自己」と「対象世界」がそれぞれ解体され、それぞれの境界は曖昧なものとなる。そうであるならば、私たちは、スイミーが「見た」くらげや天野アキが「見た」北三陸の人々や夏ばっぱたちとは何であったのかを捉え直すことが可能になるはずである。この作業によって、前節まででやや捉えがたいものであった、レオニが特別な意味を込めた「見る」に迫ることができるのではないだろうか。

西田は、「見る」という言葉をタイトルに入れた『働くものから見るものへ』という著を1927年に発表している。このなかで西田は次のように述べている。

知るといふことも働くことでなければならぬ。見ることも、聞くことも、考へることも、我の働きである、見又は聞く我は考へる我である、我は此等の作用の統一でなければならぬ。思惟と感覚との統一は、此の如き働く我の立場に於て成立するのである(西田 1949=1927:19)

このように西田は、従来受動的な営為として捉えがちな「知る」「見る」「聞く」「考へる」といった営為を、「働くこと」、すなわち、能動的な作用であるのだと論じている。また、「働く」ということは「精神的なるものが自己自身に還るといふ意味に於て直観である」(同上, 41)という。そうであるならば、「働く」ということは畢竟「自己をみること」(同上, 42)を意味することになるのである。このように西田は、知覚が自己限定の作用を有するのだと捉え、「すべて知るといふことは、自己の中に自己を映すといふことである、自己が自己自身を見るといふことである」(同上, 132)と述べているように、主観と客観の二分法を乗り越え、「対象」との関わりの中にある「自己」という位置づけを行おうとしたのである。いいかえれば、「自己」を解体することで「対象」のなかに「自己」を「見る」という営為こそが、「働く」ことだったのである。

以上のような、西田哲学における「見る」ことをふまえて、天野アキやスイミーを捉え直してみよう。アキが北三陸の地で「見た」、夏ばっぱや海女クラブの人々とは、西田的な見方をすれば、これらの人々とは、まぎれもなく「自己」なのである。アキという「自己」と、夏ばっぱたちと

いう「対象」は、相互の関係性が解体し、アキはそうした世界のなかにある「自己」を「見た」のである。アキは「自己」を解体し、対象世界のなかにある、という地点に立ったのであり、それは能年の言葉を借りれば、「今までにない感情を抱く」、「大人になった」ということなのである。また、この見方によれば、『スイミー』において、仲間を食べられてしまったスイミーが絶望のなかで出会ったくらげの「にじいろのゼリーのような」というのは、「対象」としてのくらげの形容ではなく、出会ったときのスイミー自身であるということもできる。そうだとすれば、「見る」ということは、先の稲葉の考察のとおり、未来の姿であるとは、定義できなくなる。

というのは、西田が、『無の自覚的限定』に収録された「私の絶対無の自覚的限定といふこと」のなかで、次のように述べているからである。

出来事がその瞬間瞬間に消え去るものならば、記憶といふものの成立し様はない。そこには一瞬一瞬に消え去ると共に、消え去らざるものがなければならぬ、記憶の底には「永遠の今」といふ如き直覚がなければならぬ。〔中略〕自己が自己を知るといふことは、永遠の今が今自身を限定することを意味すると考へることができる。〔中略〕自己が自己自身を知るといふ内部知覚に於ては、現在が過去未来を包むといふ意味がなければならぬ」（西田 1948=1932: 131-132）

「永遠の今」というのは、西田哲学のなかでも有名な概念だが、このように、「自己が自己を知る」というのは、西田にいわせれば、現在を、「過去未来を限定する」ことによって掴み取ろうとする営為なのである。すなわち、「見る」というのは、稲葉の論じているような、将来の姿をイメージするというのではない。西田の「見る」とは、過去を規定し、未来を規定することで「現在」を知るといふ営為なのである。そうであるならば、アキが「見た」北三陸の人々も、スイミーが「見た」くらげやいせえびたちも、過去や未来を包んだ「現在」であり、「自己」なのである。本稿の冒頭で引用した松岡における「見えないもの」とは、かような「自己」であり、レオニが強調した「見る」も、西田哲学における「見る」に近いものであるといえるのではないだろうか。

なお、西田は、やはり『無の自覚的限定』に収められた「私と汝」という論稿において、「環境なくして個物といふものもなければ、個物なくして環境といふものもない」（西田 1948=1932: 345）、あるいは「環境が個物を生み、個物が環境を変じて行くといふ個物と環境との関係は生命と考へられるものでなければならぬ」（同上、345-346）と述べているように、「自己」と「環境」との関わり（相互を規定し合っていく）自体が「生命」なのだ論じている。そしてそのとき「我々は絶対の死から生れ」、「絶対の底から生れ」（同上、359）なのだという。つまり「関わる」というのは、「私の根柢に汝があり汝の根柢に私がある」（同上、397）というように、いわば「自己」と「対象」という主客の解体と再生を意味するのである。だからこそ、スイミーやアキは「成長」ということには、ならないのだ。いわば「スイミーは、私の底にくらげを見、くらげの底に私を見た」のであり、「アキは、私の底に夏ばっばたちを見、夏ばっばの底に私を見た」とでもいえようか。

最後に、以上のような、「見る」の捉え方によって、通俗的な文学教材において登場人物の内面が「変容」することの因果関係も問い直される可能性があることを示しておきたい。たとえばスイミーは、くらげと出会う場面で、「おもしろいものをみるたびに、スイミーはだんだん

げんきを とりもどした」と描写されている。普通に考えれば、落ち込んでいたスイミーが、「にじいろの ゼリーのよう な くらげ」や「すいちゅうブルドーザーみたいな いせえび」などに出会うことで元気になった、と解釈されるだろうが、本稿の検討をふまえれば、「にじいろの ゼリーのよう」に、くらげを「見た」こと自体、スイミーが元気になっていた（生命を躍動させている）ことを示すものであるともいえる⁷。すなわち、「見た」から「元気になった」という因果関係は、必ずしも成立しないことになる。くらげは自ら「にじいろ」だったというわけではなく、くらげという「器」に、「にじいろ」を入れた（「見た」）のは、スイミーなのである。先述のプロジェクトとスクリーンの事例を再び用いるならば、スイミーというプロジェクトが、くらげを「にじいろの ゼリーのよう」に、映したのである。

スイミーが仲間を食べられてしまって、沈んだ気持ちになっているなかでくらげをみたとき、そのくらげは実際がどうあれ、「にじいろ」に見えないこともあるだろう。けれども、そうした状況のなかで、スイミーが「にじいろ」だと「見た」（絶望的な状況にあっても希望を見出せるということ）ところが、重要なのであり、このことが、『あまちゃん』でいえば、「今までになかった感情を抱く」ということなのではないだろうか。

結びに代えて：「教材研究の哲学」に向けて

本稿の検討によって、『スイミー』を、『あまちゃん』や西田哲学という新たなレンズを通して見ることによって、従来の教材解釈や教材研究では語られなかった視点を与えることができた。「成長」しない天野アキという地点からスイミーを照射し、スイミーもまた「成長」しなかったとすれば、スイミーが「げんきを とりもどした」ということは一体何であったのか。本稿では、西田哲学における、能動的な「見る」という営為を手がかりとして考察し、私たちは、「自己」の「解体」と「再生」を、その意味内実としてみることの可能性を指摘し、「未成熟」→「成熟」の関係だけでは捉えきれない、「自己」の変容の側面に光を当てることができた。

さて、筆者は最近、西田哲学と国語教育論の影響関係に関する思想史的研究に関心をもっており、いくつかの研究発表を行っている（渡辺 2013a, 2014b, 2014c）が、本稿はこれらの研究成果を教材研究に援用したものである。以下では、教育哲学や教育思想史の研究者が、教材研究・教材開発に参加することの必要性を提起することでまとめに代えることにしたい。

筆者はもともと近代国語教育論の思想史的研究を専門とする、「現場知らず」の研究者だった。しかし 2009 年頃から学校現場に関わり始め、学生や現場の教師、共同研究者らと教材研究を行い、その後筆者自身が交流していた学校で実際に授業を試みるというような経緯を経ている。ここ数年は、国語科の具体的な教材をとりあげ、教材研究とそれにもとづく学校現場での実践報告を発表してきた。その試みの一つに、「ごんぎつね」を「歴史の物語り論」を援用しながら再読するというものがある（渡辺 2012, 2013b）。「歴史の物語り論」というのは、歴史学や哲学の領域、たとえば大森荘蔵の「過去の制作」に関する一連の議論や、野家啓一の著『物語の哲学』などによって、広く知られるようになったものである。「歴史の物語り論」の原点にあるのは、いわゆる言語論的転回や構築主義だと思われるが、筆者の一連の「ごんぎつね」に関する研究報告は、哲学や歴史学に関する議論を国語科の教材研究に援用した、あるいは、教材研究を行う上での理論的な基盤として提供する試みであったとあってよいだろう。

このような、教育思想史や教育哲学の研究者が、教科教育学の具体的な教材にアプローチするという作業は、いまだ広く行われているとはいえない。教育哲学・教育思想史の領域においても、「歴史の物語り論」を教育現場の問題に援用するという試みは、ないわけではない。たとえば西村拓生は、『教育哲学の現場』（西村 2013）において、「教育哲学」「教育思想史」という研究領域そのものを「歴史の物語り論」から再考する作業や、教育現場での具体的な場面をリフレクションするときの「物語り」を、「歴史の物語り論」を援用しながら論じている。ただ、西村が論じているのは、教師と学習者、あるいは学習者同士の関係性を「物語る」ことについて論じているのであって、具体的な教材研究に「歴史の物語り論」を援用したものではない。これに対して筆者の試みは「歴史の物語り論」をとおして物語を読むということの意味や、あるいはそれを学習者が学ぶことの意味を追究しようとするものであった。教育哲学や教育思想史を専門とする研究者が、学校現場といかに関わっていくべきかについては、近年も議論されているところだが、教育哲学の研究者が具体的な教科教育の教材研究に理論的基礎を提供するという段階には至っていない。西村の試みにとどまらず、教育哲学会や教育思想史学会では、ここ数年「現実化路線」（下司 2014）とでもいえるような、教育実践と教育哲学の関わりや教員養成と教育思想史をテーマとした大会シンポジウムの企画が続いている。にもかかわらず、筆者のように、具体的に自分の研究を基盤にした教材研究の提案や、学校現場で現場の教師たちと協働で授業づくりにとりくむなどといったケースは、あまりみられない。

近年、河野哲也が学校現場で哲学対話の実践を行う（河野 2014）など、もともとは教育学プロパーではなかった研究者たちが学校現場との協働を積極的に行っているなかで、教育哲学や教育思想史の研究者が学校現場での授業づくりに参加しようとしめない状況がこのまま続くことは、教職教育における教育哲学の軽視や、教育現場や教科教育学と基礎教育学の乖離をさらに進めてしまうことになるだろう。他方で一部の教育哲学の研究者のあいだにはそうした問題意識があり、共同研究もなされている（林・山名・下司・古屋編 2014）が、こうした動向を見守りながら、筆者自身はこうした教材研究や学校現場との協働での授業づくりをさらに進めていきたいと考えている。なお、本稿で論じた『スイミー』の教材研究をもとにして、2014年10月に、立教小学校で筆者自身が授業実践する機会を与えていただいた。この実践報告は稿を改めて行うことにしたい。

註

- 1 本稿の執筆を筆者に思いつかせたのは、2013年度に立教大学の「国語科教育論」のなかで行った「劇化パフォーマンス発表会」で、2班の学生が『スイミー』の劇化を行ったことであった。筆者は2班の発表をみながら、スイミーが天野アキに重なり合うという印象をもち、発表直後にそういった感想を漏らしたのだが、授業終了後の学生のリアクションペーパーを見たところ、当該班の学生のペーパーに、そもそも彼らがスイミーと天野アキの重なりを見出し、それを意識しながら劇化した（筆者は気づかなかったが、劇中に『あまちゃん』のセリフをわざと入れたということを知った。その意味で、本稿は、なぜ『スイミー』と『あまちゃん』が重なり合うのかという疑問に回答するため、西田哲学を新たにミックスさせて筆者なりに学生の「教材研究」を追体験しようとしたものであるともいえる。なお、『スイミー』を授業で扱う際に劇化することについては、有名な鳥山敏子（1985）の実践のほか、最近ではスイミーに同化させるためにペープサートを用いて劇化する実践を行った、永井直樹（2007）を参照。
- 2 石井直人は、児童文学には主人公の経験が内面に蓄積して自己形成（ビルドゥング）が行われる〈成長

物語)と、主人公の成長は関係なく、作品をとおして繰り返し試される観念が問題とされる〈遍歴物語〉に類別できると述べている(石井 2007=1985)。

- 3 タモリと松岡正剛の対談集である『コトバ・インターフェース』によれば、本書を制作するための両者の対談の途中で、一旦松岡がレオニの出席するパーティに向かわなければならなくなり、これに同行したタモリが会場でインチキ外国語を披露するとレオニが大いに喜んでタモリと意気投合したという(タモリ・松岡 1985)。
- 4 『スイミー』の訳者である谷川俊太郎は、「レオニの絵本に過度の文学性や前衛性を求めるのは、見当ちがいで言うべきでしょう」(谷川 1974: 19)と述べ、レオニの絵本は「私たちが絵本の中に没入させるというよりも、絵本を通して日々の現実へのより良い参加の方法を示すのです」(同上)というように、彼をファンタジーの作家として捉えることに疑義を呈している。
- 5 『スイミー』は谷川俊太郎訳の絵本を参照するが、絵本にはページ数がないので、引用の際のページ数は示さない。
- 6 稲葉はこの引用に独自の訳文をつけている(稲葉 2010: 86)が、筆者は若干稲葉の訳文を改変した。
- 7 宮川健郎は、こうした比喩説明は、最後にスイミーが大きな魚のふりをすることを思いつづための伏線の機能を果たしていると述べている(宮川 1985: 40)。

引用・参考文献

石井直人「児童文学における〈成長物語〉と〈遍歴物語〉の二つのタイプについて」(1985)『現代児童文学論集』第5巻 転換する子どもと文学 1980-1989, 日本図書センター, 2007年。

稲葉昭一「「見ること」の意味:『スイミー』試論」『都留文科大学大学院紀要』第14号, 2010年。

今井美都子「『スイミー』の授業実践史」浜本純逸監修/難波博孝編『文学の授業づくりハンドブック: 授業実践史をふまえて』第1巻, 小学校・低学年編・特別支援編, 溪水社, 2010年。

小野文生「〈境界〉のラディカリズム: 西田幾多郎とマルティン・ブーバーにおける媒介の論理について」『西田哲学会年報』第9号, 2012年。

川村湊「スイミー, あるいは平面の魚について」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力: 小学校編2年』教育出版, 2001年。

宮藤官九郎「NHK連続テレビ小説『あまちゃん』完全シナリオ集』第1-2部, 2013年a, 2013年b。

河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス, 2014年。

下司晶「巻頭言 批判の力は連鎖する」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第23号, 2014年。

佐藤公治『音を創る, 音を聴く: 音楽の協同的生成』新曜社, 2012年。

谷川俊太郎「レオ・レオニと私」『月刊絵本』第2巻第3号, 1974年。

タモリ・松岡正剛『コトバ・インターフェース』大和文庫, 1985年。

鶴田清司『「スイミー」の〈解釈〉と分析』明治図書, 1995年。

鳥山敏子『イメージをさぐる: からだ・ことば・イメージの授業』太郎次郎社, 1985年。

中西千恵「絵本『スイミー』の海を感じて」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力』小学校編2年, 2001年。

永井直樹「想像豊かに読む楽しみを読書につなぐ: 実践③「スイミー」(小2)」安藤修平監修/国語教育実践理論研究会『読解力再考: すべての子どもに読む喜びを——PISAの前にあること』東洋館出版社, 2007年。

永井均『西田幾多郎: 〈絶対無〉とは何か』NHK出版, 2006年。

西田幾多郎『働くものから見るものへ』(1927)『西田幾多郎全集』第4巻, 岩波書店, 1949年。

——『無の自覚的限定』(1932)『西田幾多郎全集』第6巻, 岩波書店, 1948年。

西村拓生『教育哲学の現場: 物語の此岸から』東京大学出版会, 2013年。

能年玲奈「大人になっていく」宮藤官九郎『NHK連続テレビ小説『あまちゃん』完全シナリオ集』第2部, 2013年。

林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する: 教育哲学に何ができるか』東信堂, 2014年。

松岡希代子『レオ・レオニ: 希望の絵本をつくる人』美術出版社, 2013年。

光吉夏弥『絵本図書館: 世界の絵本作家たち』ブック・グローブ社, 1990年。

- 宮川健郎『国語教育と現代児童文学のあいだ』日本書籍, 1993年。
- レオ=レオニ『スイミー:ちいさな かしこい さかなの はなし』谷川俊太郎訳, 好学社, 1969年。
- Lionni, Leo., *Between Worlds*. New York: Alfred A. Knopf, 1997.
- 渡辺哲男「ごんはなぜ言葉を話すのか?:「歴史を哲学する」ことで「ごんぎつね」を読みなおす」『滋賀大学教育学部紀要 II:人文科学・社会科学』第61号, 2012年。
- 「言語論的転回と言語の教育をめぐる思想:ソシユール言語学の日本への導入と「読む」ことの教育をめぐる」森田伸子編『言語と教育をめぐる思想史』勁草書房, 2013年 a。
- 「大学教師が少しだけ中学教師になって「ごんぎつね」の授業を行う試み:教育哲学・思想史と教科教育学の連携の足がかりとして」『滋賀大國文』第50号, 2013年 b。
- 「わたしが与える「自由」は「不自由」?:特別支援学校における句会の授業を手がかりとして」『立教大学教育学科研究年報』第57号, 2014年 a。
- 「秋田喜三郎における「創作的読方」の形成過程」全国大学国語教育学会『国語科教育』第75集, 2014年 b。
- 「1920年代以降の長野県における西田哲学の系譜:島木赤彦と金原省吾を中心として」教育哲学会第57回大会一般研究発表, 2014年 c。

【付記】

* 旧字体は新字体に改めた。

**本稿は、科学研究費補助金基盤研究(C)「言語活動の充実」の具体化のための教師教育のあり方に関する研究(研究代表者:渡辺哲男)における研究成果の一部である。