

日本国際理解教育学会

研究・実践委員会

【2019年度～2021年度】

研究成果報告書

オンライン版

「社会変容と身体性」プロジェクト

個から普遍へ、普遍から個へ

2022年11月

はじめに

社会変容と身体性プロジェクト（以下、本プロジェクト）は、2019年度に始まった日本国際理解教育学会における特定課題研究4プロジェクトの1つである。ここでは、その過程と成果を報告する。

1. 本プロジェクトの概要

1. 本プロジェクトのメンバー

2022年3月末の時点における本プロジェクトのメンバーは次のようであった。（五十音順。○印は研究・実践委員会協力委員）

安齋麻友子（聖心女子大学大学院生）、岩坂泰子（広島大学）、岡本能里子（東京国際大学）、神田和可子（聖心女子大学大学院生）、杉山ますよ（早稲田大学）、関根真理（啓明学園中学校高等学校）、早野曜子（自由学園最高学部）、守内映子（日本映画大学）、○横田和子（広島修道大学）、○和田俊彦（跡見学園中学校高等学校）

2. 課題設定

いま世界では、気候変動や難民問題などグローバルな課題がますます深刻の度を増しているが、その一方で、ナショナルな価値を称揚し国益を最優先する考え方が大きな潮流になっている。こうした時代にあって、学習者にとって最もローカルなメディアである声や身体、あるいはそこから生成するイメージの持つ力を、国際理解教育の視座から再検討することの意義は決して小さくない。

そこで本プロジェクトでは、学びの基盤となる身体性に着目し、それがもつ可能性の検討を通して、公正でかつ多様性が尊重される社会のあり方を模索する。21世紀の急激な社会システムの変化がそこに生きる人々の身体やふるまい方をどう規定していくことになるのか、また身体のある方が社会システムの変動とどう関わっていくことになるのか、その両方の視点から社会変容の主体となる市民の姿にアプローチしていくことになる。

また、ウィズ・コロナの時代となって接触・非接触といったコミュニケーションのあり方にも大きな変化がもたらされ、ますます身体性がフォーカスされている。本プロジェクトはこうした状況も含めて学びの基盤としての身体性の可能性と課題にアプローチし、また国際理解教育において危機をどのようなチャンスに転換していけるのか、実践と研究の検討を進めてきた。

本プロジェクトでは、身体感覚、感情、情動といったキーワードに着目し、後述する身体性の復権につながる、あるいは身体感覚を疎外しない、そうした国際理解教育をデザインしたいという会員が集まり活動した。コロナをきっかけに身体性というものの意味、大切さが改めて浮き彫りになってきているが、コロナ以前から、身体感覚の疎外、あるいは身体性の復権の必要性は様々な場面で指摘されてきたことである。そのような文脈の上で、

身体性の復権が国際理解教育にとってどのような意味を持つのか、そもそもそれは可能なのか、必要とされているのか、だとしたらどんなアプローチがあり、どんな効果があるのか、それをどう検証できるのか、また他の3つのプロジェクトとはいかにつながり、重なりあっているかを念頭に置きながら活動してきた。多くのメンバーは言語偏重の教育に疑問をもっている。体験する、体感する、さらには、ことばになる前の感覚に焦点を当てる、詩にしてみる、演じてみる、など多様な観点から身体性にアプローチし、そこから国際理解教育の再考を試みている。

2020年度以降は全企画をオンラインで行ない、そのメリットとデメリットを実感しつつ、改めて国際理解教育における身体性を吟味した。そのプロセスで、市民が変化を起こしていくという主体性を育む土壌そのものの存在が問い直されていること、そこを国際理解教育がいかに豊かにできるのか、それにかからだやことば、文化がどう有機的に関わられるのかということが課題となった。その一つの解として公開研究会では、普段あまり意識されない呼吸や身体感覚にフォーカスするワークショップを初期の段階で開催した。そしていずれの研究会、学習会においても、身体にそなわっている智慧について、疎外されながらも、完全に消えてはいない身体技法と学びの賦活化について議論がなされた。「身体性」を軸に国際理解教育を問い直すという行為は一見わかりづらいかもしれない。そこをどう言語化、可視化していくかが、チャレンジングな点でもある。参加者には言語教育に関心を持つメンバーが多いが、身体はあらゆる領域にまたがるものであるため、できる限り多様な領域の知見に触れ、研究を深化させることを目指した。

身体性という、一見、国際理解教育とは直接つながらないかのようにイメージされる方もいるだろう。身体はもちろん一人一人異なっているが、一人一人が固有の身体を持ち、そこで何かを感じつつ、他者とつながりあいながら生きている、その点は普遍である。一人の人間が何かを感じ、何かを学ぶとき、それがどれだけ小さな変化であっても、すでに社会は同時に変化、変容している。情報過多で慌ただしい社会の中、意味や効率を求められがちな日々の中で、あえて遠回りをしながら、国際理解教育の再構築に貢献したいと考えた。

3. 研究・実践活動

本プロジェクトでは次のような6回の公開研究会と7回の学習会を行ってきた。なお、2020年度以降は全てオンラインでの実施となった。

2019年度

第1回公開研究会 2019年10月26日(土)

講演＋ワークショップ「造形批評力獲得のためのプログラム開発～対話型美術鑑賞の試み～」

講師：三澤一実先生(武蔵野美術大学)

第2回公開研究会 2019年11月24日(日)

講演＋ワークショップ「指先と表情の魔術『手話』」

講師：斎藤くるみ先生(日本社会事業大学)

2020 年度

第 3 回公開研究会 2020 年 8 月 8 日（土）

講演「ことばの学びと市民性形成—Change agent を育むために—」

講師：細川英雄先生（早稲田大学）、永田佳之先生（聖心女子大学）

第 4 回公開研究会 2020 年 8 月 30 日（日）

講演＋ワークショップ「身体感覚に根ざす言語コミュニケーション—TAE の考え方に学ぶ—」

講師：得丸さと子先生（開智国際大学）

第 5 回公開研究会 2020 年 10 月 17 日（土）

講演＋ワークショップ「身体体験という土壌—社会変容とのつながりを考える—」

講師：山地弘起先生（独立行政法人大学入試センター）

第 1 回学習会 2020 年 9 月 5 日（土）

「国際交流プログラムにおける身体を使ったウォーミングアップの事例報告」

話題提供：和田俊彦（跡見学園中高）

第 2 回学習会 2020 年 11 月 14 日（土）

「身体を巡る旅—自由学園とデンマーク体操の変遷 since1931」

話題提供：早野曜子（自由学園）

第 3 回学習会 2020 年 12 月 19 日（土）

「留学生と日本人学生のものづくりという協働作業を通して」

話題提供：守内映子（日本映画大学）

第 4 回学習会 2021 年 1 月 30 日（日）

「意味のデザイン活動からハーモニーの教育へ—『インタビュー詩』を手がかりに」

話題提供：横田和子（広島修道大学）・岩坂泰子（広島大学）・岡本能里子（東京国際大学）

第 5 回学習会 2021 年 2 月 13 日（土）

「変容をもたらす学びのプロセス—修正案グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて」

話題提供：神田和可子（聖心女子大学大学院）

第 6 回学習会 2021 年 3 月 30 日（火）

「ICT を活用した国際協働学習 iEARN “Girl Rising Project”」

話題提供：関根真里（啓明学園中高）

2021 年度

第 7 回学習会 2021 年 8 月 19 日（木）

「演劇的手法を取り入れた学習の可能性」

話題提供：杉山ますよ（早稲田大学）

第 6 回公開研究会 第 1 部 2022 年 2 月 19 日（土）

「伝わる声、わからない意味」

講師 木村秀雄先生（東京大学名誉教授・自由学園）

第 6 回公開研究会 第 2 部 2022 年 2 月 26 日（土）

「音とあなた」

講師 寺内大輔先生（広島大学）

II. 基礎研究

1. 身体性の定義

身体性のコアとなる「身体」について、鷲田（2012）は次のように述べている。「あらゆる社会的行為は身体を台座としている。衣食住をはじめ、労働、家事、ケア、コミュニケーション、性愛、祭事など、どの行為をとっても、身体によって担われ、遂行される。その意味で、身体は社会的行為の普遍的媒体であるといえる。あるいは、世界との関係を担う、あるいは世界との関係がそこにおいて生じるもっとも基礎的な媒体（ルート・メディア）であるといってもよい。」(p.698) そして、「行動やしぐさのスタイルだけでなく、感覚にまで身体使用のスタイルはある」のであり、「それは単純に生理的条件で決まるものではなく、むしろ文化的な感受性や対象理解の言語的・概念的な構造によって深く規定されている」という。また、「個々の身体は、監視や強制を通じて権力を作動させるものとなる。学校・軍隊・病院・工場などでは身体が権力によって組織化、規格化、正常化される」という。つまり、身体は、「あらゆる社会的行為の台座であり、世界との関係が生じるルート・メディアであり、その感覚は単に生理的条件に左右されるだけでなく、文化や言語に規定されている。同時に、監視や強制を通じて権力を作動させるもの」である。

あまりにも全ての台座であるからこそ、身体および身体性の定義は困難であるが、本プロジェクトでは「身体性」を、そうした感情や感覚、情動、ときにはアイデンティティといったものとかかわりを含む、より広範な意味範疇を持つものとして定義する。個々の身体は環境や他者とのあいだでさまざまなやりとりをしながら、感情や感覚、あるいは情動を変化させてもいる。さらにそこには、個人の感情や感覚のみならず、あるコミュニティにおける身体文化、たとえば歩き方や人との距離の取り方などの、身体の使い方やふるまい・行動に関わる文化的な要素も含まれる。もちろん身体は物理的存在であり、身長や体重あるいはその動きも客観的に計測され、数値化されることができる存在であり、その結果は他者との比較も可能である。近代オリンピックのモットー「より速く、より高く、より強く」は、人間の身体が持ちうる能力を極限まで引き出そうとする営みを象徴するものである。しかしながら、その客観性が故に人々が勝利至上主義に陥ったり、国威発揚に利

用されたり、対立の元となったりする危険がつきまとう。近代は国家による身体への介入が行われ、その過程において様々な悲劇を産んだことは歴史が証明している。強制移住や強制収容、強制労働、動員、言語使用の強制、思想や歴史観の強制、プロバガンダなどもその一例であろう。第二次世界大戦後、そのようなあからさまな全体主義や国家による介入は、少なくとも日本ではそれほど明白に見受けられないかもしれない。だが、本当にそうなのだろうか。フーコーやアガンベンらが論じるように、市民一人一人が自ら服従を望む生政治¹といった概念もある。もちろん、差別や人権侵害などが社会構造として温存されていれば、そこにはさまざまな身体性への疎外が起きているということになる。

また、人間はさまざまに身体の機能を外部に拡張してきた。文字は代表的な脳の外部記憶装置であり、飛行機や船、車や電車も、足の代替機能と考えることができるだろう。テレビやラジオは、目や耳を拡張した。スマートフォンを家に忘れて落ち着かないとしたら、単に不便が生じるからということではないだろう。さまざまな文化やメディアもその一つである。かつては生の演奏を聴くしかなかったり、その場に行って鑑賞するしかなかったりしたエンターテインメントの数々は、今や、それらはいつでもどこでも何度でも再現可能なものとなった。もはや「モノ」という形を有することなくデータとしてやりとりされ、場所や時間の制限からさえ、人々を「自由にする」までになった。こうして身近な例を考えると、私たちの生活の中の道具や文化も、身体性と深く関わっていることになる。人間という集団の文化が、そのように身体性の拡張を目指してきた結果、現在のテクノロジーに支えられた生活があると言えるだろう。そう考えると、生物として同じ種であったとしても、縄文時代の人間と現代の人間とが、同じような身体感覚を有している人はいないだろうし、現代の人間同士であっても一人一人、住む場所、世代、嗜好や関心によっても、身体感覚は当然ながら異なっている。とはいえ、徹底的に個別でありながら、何らかの身体感覚、情動を有し、相互に他者や環境と影響を与えあい、やりとりをしながら生きているという点で身体性は普遍である。したがって、ここでの身体性の定義には、外形からは分からない心や感情、感覚、思想を理解（はできないにしても）するための媒介としての身体のはたらきを含めている。同じ結果や同じ動きをしていてもその背景やプロセスにある思いがどのようなものであるかは、客観的、部分的な情報だけでは判断できない。その時の状況や文脈・関係性を個別具体的に見ながら全体の中に位置づけることが必要だからである。

2. 先行研究

2-1 実践及び研究における身体性

身体があらゆる社会的行為の台座であるならば、身体性を使わない国際理解教育などはそもそも存在しない。たとえ、身体性というものについて、本プロジェクトのように言語

¹ 生政治とは「近代以前の国王が臣民に対して生殺与奪の権利を有した状態に代わって、国民の出生率や死亡率、それに健康増進や人口調節といったより公衆衛生学的な関心に向かい、殺す権利から生かす権利へと移行した管理体制」を指す。ここでは、誕生から死までの人々の生を国家が管理・統制することでよく生きることを可能とさせるような「生の権力」が作用している。（小林、『現代社会学事典』pp.704-705.）

化していなくても、国際理解教育ではある意味それを自明のものとして重視してきたと考えることもできよう。3F と揶揄されたこともあるが、食、ファッション、祭り、いずれも目で見てわかりやすく、身近で身体感覚に直接作用するものである。また、スタディツアーや博物館との連携、演劇的手法や絵本、アートの活用なども身体感覚の活用を目指しているとも言えるだろう。もちろん、たとえ座学であっても情動が動かされる国際理解教育は可能である。しかしいずれのアプローチも学習者にとって消費的なかかわり方になってしまえば、自己変容や社会変容というものにコミットすることは難しい。実際、演劇的手法を提唱する渡部（2014）は、主宰する獲得型教育研究会を設立するに至った経緯を次のように説明している。渡部は会の前身となる米国理解研究会プロジェクト（2003-2006）において、日本各地からキャリア 20 年以上の教員を中心としてアクティビティ²主体の教材を開発し、また全国の学校を巡り出前授業を実践した。プロジェクトの総括において、参加・獲得型授業を成立させるには、教員がアクティビティのストックを増やすだけでなく、その運用についてもさらなるトレーニングが必要だと声が上がった。これを受けて渡部は「各地から選りすぐった教師たちでさえ、このような自己認識をしているのである。これを日本の大多数の教師の課題と考えざるを得なかった」（渡部：2014, p.16）と述べている。学びを消費して終わりにさせないためには、授業者が学習者の身体感覚や情動に意識的にアクセスすることを含めてアクティビティの運用方法に注意を払う必要があるということであろう。

なお研究面では畑野（2020）が、1960 年代以降の「国際理解教育」の研究動向を CiNii 掲載論文のタイトルに対するテキストマイニングによって探っている。そこでの出現回数の結果として「身体」や「からだ」といった語句は見られないが、そのような中、畑野は、実践研究、事例研究が多い中で、身体を重視する研究の発展を望むとしている。

2-2 minds と「心」をめぐって

次に、ユネスコとの関わりで、ユネスコ憲章前文の一節「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」の中の「心」の訳について触れておきたい。この前文で表現されている ‘minds’ は、日本語訳では「心」とされているが、千葉（2021）は ‘minds’ と ‘こころ’ は「必ずしも完全な同義語ではない感じがする」として次のように述べている。

「辞書を見ると、‘minds’ は理性、思考、知性、意志、心、等の訳語が見られ、フランス語では ‘esprit’ という言葉が使われ、精神、頭脳、知力、魂、心、という訳語が示されています。当時の外務省の関係者は、‘こころ’ という言葉を選択しました。この ‘こころ’ という表現が日本人に大きな感激と親しみを与え、熱狂的に受け入れられたのではないかと思います。しかし英語圏、フランス語圏ではどちらかというとなり知性、理性、意識、精神面のニュアンスが強いように思われます。・・・ユネスコの使命は知的ミッションととられがちです。一方、日本では、知性よりも、胸に秘められた思いやり、弱者に対する労りという心情的感覚が強いように感じられます。」

² アクティビティとはリサーチワークやプレゼンテーション、ディベートといった「全身的な学びのツールであると同時に、学びの場を成立させる共通言語」（渡部（2014, p.14）である。

また、同様にテッサ・モーリス＝スズキ（2017）はこの語の訳に注目し、中国語での訳は「思想」として紹介している。「思想」と「心」では随分印象が異なる。in the mindsではなくて、どちらかというところ、in the hearts かのよう原文を訳した可能性があるのだろうか。heartsの語義には文字通り心臓も含まれるわけで、肉眼では見えないものでありながら、同時により身体そのものに近い表現ではないだろうか。そこに、千葉がいうように胸に秘めた思いやりや弱者に対する労りが含まれていたら、理性や思考とはだいぶ温度差が生じるのではないか。その意味でもしかしたら、「心」という訳は若干「訳しすぎ」に入るのかもしれない。だが仮に、mindsと心ころが同義語ではないのなら、あえて人の「心」に平和の砦を築く、という点を日本の国際理解教育からユネスコに向けて、加盟国に向けて、あるいは加盟国でない国にも向けて、届けていく、発信していく、そういうアプローチがあってもいいのかもしれない。

30年以上ユネスコにいた千葉にとってすら、mindsという語が必ずしも自明のものではなく、その訳も言語間ですら一致していないなら、一人ひとりの間でもその意味にずれが生じるのは当然である。まずはそのずれ・差異の存在を認識することが必要だろう。

Ⅲ. 身体性へのアプローチ

身体性へのアプローチには多様な方法が考えられる。小林（2012）は、「われわれの身体活動・身体運用は意識的・無意識的につねに行われており、それらのあらゆる局面において身体技法は観察されることになるから、身体技法の全体的研究はありえない」と述べているが、本プロジェクトもあくまで断片的であり、決して体系的・網羅的なものではないことを断っておく。

本プロジェクトではまず、身体性をめぐる理論面として次の視点から検討を行なった。

- ① 認知的な力の原動力として情動・感情の検討。情動が認知と往還しながら発達すること、五感や感情などの重要性の検討。例：ヴィゴツキーの情動理論
- ② 言語のみならず非言語・環境等も含めたコミュニケーションの多層性の検討。例：マルチモダリティの理論と実践。
- ③ 近現代の日本社会における身体観の再考。例：近代国家と身体教育史、体育教育史、自由学園の体育実践。
- ④ 研究方法としての身体性への着目。例：M-GTAを用いたスリランカのフィールドワークの分析。

また、身体性に根ざす学習に対する実践的なアプローチとして次の視点から検討を行なった。

- ① 身体感覚やボディワーク、ソマティクスを重視してアウェアネスを得るアプローチについての検討（第5回の公開研究会）
- ② TAEの検討。ことばと身体感覚の往還について検討した。（第4回の公開研究会）
- ③ 声や音、即興性の検討。意味のわからないことばがもつ音の意味や、音遊びと身体感覚について検討した。第6回の公開研究会（第一部及び第二部）
- ④ 即興によるインタビュー詩づくり（第4回学習会）
- ⑤ 留学生と日本人学生のものづくり（第3回学習会）

⑥ 演劇的技法を用いた学習（第1回学習会・第6回学習会・第7回学習会）

なお、これらのアプローチはメンバーの興味関心から出発しており、身体性を網羅するものには到底ない。しかしこれらは個別無関係に存在しているわけではなく、互いに重層的にかかわりあっており、共通する部分は多い。（横田和子・和田俊彦）

1. 近代国家と身体の再考

1-1 「日本における近代国家と身体教育」

社会変容という時間軸の中で身体を取り巻く環境（空間）の変化により身体性がどのように変化してきたか。ここでは時間を遡り、1900年以降近代化へ向かう日本を起点とし、近代日本人の身体・身体性、学校教育の中で「身体教育」はどのように変容してきたかを検討する。

日本の近代化は「身体の西洋化」であった。学校教育が導入され、それまで農耕に適した身体と身体技法を有した個人から、富国強兵、「日本国民の身体」育成へと変容していった。明治維新（近代化）以前の日本人が身につけていた身体は数値化されない、個々のものであり、身体技法は生活空間と生活様式に根ざした実用性を有し、公家・武士・庶民など階級により培われる所作は独自のハビトゥスを有していた。上半身を捻り、左右逆の手足を出して歩く現在の歩行と異なり、和装の歩き方、捻りのない歩き方は「ナンバ歩き」として階級の別なく、日本人が有していた歩行法であった。

しかし「文明開化」と言われた近代化は、それまでの生活様式を下位文化とし、西洋化は文化的に進んだ様式と捉えられた。

それまで国家として軍隊を持たなかった日本では、徴兵するための体格規定を定める基礎資料が整っていなかった。当時軍医だった石黒直恵は独自に身体検査を実施し、外国の徴兵基準に照らし、外国兵六尺（180cm）に対し、明治6年（1873）徴兵基準154.5cm 騎兵・工兵162.1cm以上と定めた。しかし徴兵検査に合格する割合は2割にも満たなかったとされる。石黒が定めた基準は「理想の基準」であり、明治12年（1879）には歩兵151.5cm 騎兵・工兵160.6cmへと改定されている。

1900年代の成人平均身長では、スウェーデン172.8cm、米国170.0cm、イギリス169.4cm、ドイツ169.2cm、イタリア165.6cm、日本157.7cmであった。体格の優劣は国益に関わることを考えられ、明治17年（1884）には『日本人種改良論』まで出版された。

日本の近代化は、日本人の身体を「数値」により外国の身体と比較し、体格的に劣等であると他国から判断され、また日本人自身が自分たちの身体を劣ったものと認識することとなった

明治5年（1872）、政府は学制を發布し、小学校教科に「体操」を導入した。しかし当時日本で体操経験者はなく、その必要性も理解されなかった。そこで政府は体操教育を普及するため1878年に体操伝習所を設立し、米国よりG.A.リーランド(1850-1924)を教授として招聘した。医師リーランドは保健・医療体操としてP.H.リング(1776-1839)の考案したスウェーデン体操を教授した。

一方明治17年（1884）に初代文部大臣に就任した森有礼は体育による集団性の育成を重視し、高等師範学校に「兵式体操」を導入、のちに「教練」と名を変え、軍隊式集団訓

練を教授した。スウェーデン体操は「普通体操」、一方教練は「兵式体操」として学校の中に位置づけられた。小学校では年少者は遊戯、年長者は「軽体操」（普通体操）と隊列体操（兵式体操）が実施された。このように学校教育の中で2つの異なる文脈で身体教育が行われることとなった。その後、文部省は新たに海外体育事情調査のために1905年に永井道明（1868-1927）をアメリカとスウェーデンに派遣した。永井が見た米国のスウェーデン体操は主に女性のための体操に変容していたが、1907年スウェーデンに渡った永井はスウェーデンの陸海軍の訓練に体操技術が用いられている様子を知る。永井は「体操が祖国の繁栄を動機として生まれ、日進月歩を以て改善されていること、軍隊体育においてもスウェーデン体操が重視されていること、国情に応じてスウェーデン体操にも種々の方法があること」を認識し1909年に帰国した。帰国後、永井道明が中心となり、大正2年1月28日（1913）に学校体操教授要目が制定された。実施項目には「体操」「教練」「遊戯（スポーツ）」が含まれそれまで2つの異なる文脈から導入されていた「教練」（兵式体操）と普通体操（スウェーデン式体操）が一つの教授要目となった。北欧で主流だったスウェーデン体操はその後デンマーク体操へと繋がる。

1920年、デンマークのニルス・ブック（1880-1950）は国民高等学校（フォルケホイスコーレ）の対話による教育の上に、主に農業に従事する青年の労働による身体の偏りを除き、青年の心身育成を目指してオレロップ国民高等体操学校を創立した。ブックは、スウェーデン体操を基に基本体操を創案した。

当時日本は大正自由教育の流れの中で東京を中心に私立学校が創立されていった。1927年、玉川学園を創立した小原国芳は文部省から派遣され体操視察留学から戻った三橋喜久雄にニルス・ブックを紹介され、1931年ブック体操チームを招聘した。ブック一行の来日は新聞でも報道され、首相官邸でも演技発表を行った。文部省が学校体操に導入していたスウェーデン体操が形式的で無味単調であったのに対し、ブックの体操はリズムカルでアトラクティブな体操であり、大きな反響を呼んだ。しかし学校体育への導入は玉川学園・自由学園などごく一部で、他に職場体操や海軍体操などに導入された。1931年から1945年まで、時代は徐々に戦争へ向かい、デンマークも日本も国民の身体は国に管理されていた。2020年オレロップ創立100年に出版された“The fight about gymnastics over 100 years”では、ナチスドイツに占領されたデンマークで体操を続けたニルス・ブックについて、「体操」が政治的に利用されたことへの批判が記されている。（早野曜子）

1-2 第2次世界大戦への反省のもとに一野口三千三の身体論

高橋（2019）は現代の「からだ」の巨人として伊東博、野口三千三、松本千代栄、竹内敏晴の4人を挙げている。ここではその中の一人、野口体操の創案者、野口三千三について論じる。といっても野口体操の内容³について紹介するのではなく（それはすでに野口自身や関係者による多くの本がある）、第2次世界大戦への反省とその後の体育との関わりから検討する。

³ 野口（1972）は、人間の身体を水の入った皮袋の中に骨や内臓が浮いている「原初生命体」とイメージし、そのイメージやオノマトペなどを活用し、独自の体操を考案した。筋力の向上や健康などを目指すのではなく、まるごとの柔らかさを追求、重さや自然にきく、ということを通じた「体操による人間変革」を目指した。

戦時中、前項のデンマーク体操にも影響を受けたという野口。戦前・戦中に彼が行っていた「優れた」体操指導は、結果的に国家主義に加担する装置として機能し、教え子の命を奪うものとなった。自身を戦争の「被害者」ではなく「加害者」として認めたことから、のちに個の自由と創造性を重視する野口体操が誕生した。野口は東京體育専門学校（後の東京教育大学、現在の筑波大学）の教員時代、文部省の学校体育指導要綱に創作ダンスの導入を試みた。1947年発行の学校体育指導要綱に創作ダンスが導入されたのは野口のアイデアによるものである（羽鳥：2022、p.146）。だが結果は思うようにはいかなかった。

「軍国教育で育った先生ばかりの時代に創作舞踊だと言われても、実際は、指導できる力のある先生はいなかった。多くの日本人にとって、個性を尊重した『創造性重視の教育』なんて、考えも及ばないわけだから。急に、自由に創造性を発揮して舞踊を指導するといっても無理な話だった」（羽鳥：2022、p.146）。これが野口の実感だったようだ。

1947年に導入された創作ダンスはその後どうなったか。1989年からは中学校保健体育女子の選択科目にダンスが入り、2012年からダンスは男女ともに中学校保健体育で必修化された。創作ダンスは学習指導要領に2022年現在も掲載されている。しかし一般に現場で浸透しているとは言えない。授業で多く実践されているのは「現代的なリズムのダンス」であり、具体的にはヒップホップなどを「かっこよく踊ること」が目指されることが多いという（夏野：2021）。つまり、野口が目指した『創造性重視の教育』が浸透しているとは言いがたい。太田（2009）では、戦後1952年の調査が紹介されており、それによると「小学校122校中、38校」しか創作ダンスをしていない、という。この数字をどう受け取るか。むしろ意外にこの時期、創作ダンスを実践した学校が多くあったのではないか。その後、画一化が進み、この数は減少したのではないか。画一化の一つの象徴として例えば「集団行動」が挙げられる。田端（2015）によれば体育における「集団行動」の趣旨・目的・文言は、大正2年からほぼ変わっていない。「リーダー」や「協力」という「民主的な」ことばを使いつつも、その内実は「服従」であり「従順」であり、さらにそこには集団行動を管理統率する教師自身の快感もあるという。また集団行動推進の裏には「民主的な体育」への非難があり抵抗があったとされる。保護者からも「秩序」や「管理」を願う要望があったのである。「集団行動」には「集団として大きなものへ一体化したいという欲望」の強さ、あるいは「大きな集団を一体化させ秩序立てて管理したいという欲望」の強さを感じる。権力に対して「自ら主体的に服従する」生政治の姿をここに垣間見ることのできるのではないだろうか。田端（2015）は東日本大震災の避難でも必要なのは一人一人の判断であり行動であったという。リーダーが間違えて、そこに人々が協力したらどんな結果になるか、私たちは歴史的にも見てきている。

たとえ文科省が創造的なことを言っても、1947年に創作ダンスが入っても2022年でも浸透しない。つまりトップダウンでは現場には浸透しない。若い世代こそ目の前の先輩教員や校長の話ばかりでなく、文科省やユネスコのメッセージを受け取る必要がある。現場の先生が間違っていて文科省やユネスコが正しいというのではない。意見が違っていたら、自分のからだで感じ、自分の頭で考えるしかないのだ。

身体性の持つ共鳴・共振は、必ずしも平和の砦に結びつくとも限らない。野口が教え子を戦争に送ったようにいつでもそれは全体主義、生政治の犠牲になりうる。「集団行動」の指導から快感を得る教師の犠牲になる子どももいるだろう。野口の思想を考えることは、

敗戦を境に身体を国家主義から民主主義へ、180度転換せざるを得なかったこと、芸術という場が持っている可能性と限界を、同時に考えることになる。身体性は画一的な教育にも平和の砦にも、どちらにも転びうる危うい存在だからこそ、国際理解教育はこのテーマを掘り下げる必要がある。

(横田和子)

2. 認知力・思考力の原動力としての情動体験

人は感性や思考力を発揮し、様々な文化的道具を發明し、またそれらの文化的道具は人に新たな世界を見る手段を与えてきた。このように、身体は、単に環境からの作用を無感覚、無思想的に受け入れるだけではなく、そこに意味を見出し、世界の見方を更新し続ける主体的で創造的な器なのである。身体という器は環境とのあいだに起こる臓器の反応のある見方で認識する。その認識の表象のカタチが例えば「ことば」であり、「イメージ」であり、「音楽」ではないだろうか。では、媒体としての身体がどのようにして世界の認識のカタチを創造するのか、そのメカニズムをヴィゴツキーの発達理論をもとに考えてみたい。

思考と感情の関係、特に近年、思考にとっての感情の役割あるいは影響について、新しい見方が報告されている。従来、感情は思考を司る知性に対し原始的、動物的で危険であることから劣ったものとみなされてきた。しかし、近年になって神経科学者の Damasio (1999) は、感情は人間の生存を具現化するために不可欠であるという理論を打ち出し、Barrett (2018) に至っては、感情こそが知性を機能させるための原動力である、と主張した。「思考と言語」(2001)で有名なヴィゴツキーも、感情は思考と切っても切れない深い関係にあるという。ヴィゴツキーは、人間がある環境あるいは状況において何らかの体験をした際に生まれる感情のことをペレジバーニエ(1994)と呼んだ。この概念によれば、同じ状況における体験であっても、体験した人間の過去の経験や性格、あるいは文化的背景によって異なる感情が生起するという現象も説明がつく。さらにヴィゴツキーは、先述した神経科学者らと同様、思考のプロセスに火を付けるのは感情であるとした。つまり、思考と感情はコインの裏表のように、一体となって媒介しあう関係にあるのである。思考と感情の止揚活動が活性化されることによって、人間は精神発達を遂げ、結果として人は様々な表現媒体を通して自己の認識を表象する。認知力・思考力は人間の行動や活動に根拠を据える意味で大変重要なスキルであるが、そのスキルの原動力となるのは、個々人の体験によってその時、その人の中だけに生まれる感情なのである。そうであるならば、人が何らかの行動に至るためにはまず、個人の感情が動かなければならないだろう。今、世界では地球的規模の課題が深刻さを増している。しかし、それらの課題に立ち向かうためには、それぞれの課題を知的に理解する認知力や思考力だけでなく、そうした課題に対する個人的な感情が伴わなければいつまでも他人事の域をでないのではないだろうか。日本の国際理解教育はユネスコの「国際」教育を基に始まった。しかし、その過程の中でナショナルな語りからグローバルな語りに主眼がシフトしてきた。社会の諸問題を解決するためには当事者意識を持つこと、そのために身の回りの問題に情念を注ぎながら取り組むことが必要だからである。思考力を鍛える感情の役割に注目することは、ともすれば他人事で終わってしまいがちな社会問題に対し、当事者意識を持つことにおいて重要な視点である。

身体性にとって最も重要な概念は「全体性」と「関係性」である。身体は環境と、感情は知性と相互依存の関係にあり、両者が往還されながら構築されていく。このことを社会、地球規模で考えると、人間の存在を地球/宇宙の全体との関係の中で捉えることが必要となるだろう。身体性チームが提案する国際理解教育とは個と全体が有機的に繋がり、育て合うことを可能にする教育実践である。(岩坂泰子)

3. 情報過多の時代と共振する身体—TAE をきっかけとして

人間は自分の情動や身体感覚というものを丁寧に生ききっているかと言われれば、必ずしもそうではないのではないか。むしろ情報過多の社会の中で、自分の感覚に蓋をし、気づくべきことに蓋をして、自分の感情に向き合うことなく生きるほうが効率は良い。こうした状況は人間疎外の社会を作り出すという負のループに拍車をかけているのではないか。

そんな時代において、立ち止まり、深呼吸して、自分の感覚に深く入っていくことを助けるのが、TAE (Thinking At the Edge) である。TAE は、現象学の流れを汲むユージン・ジェンドリン(Eugene Gendlin)の哲学理論に基づいており、「フェルトセンス」「身体知」「論理」の中核概念で構成される。得丸(2020)はTAEを言葉にしがたい「意味感覚」を明確な言葉で述べるための系統だった方法と定義している。ここでいう「意味感覚」とは、「フェルトセンス」(felt sense)のことを指し、「言いたくても上手く言葉にならないが追求したくなるもので、知的に解釈された状況についての感じ(feeling)を含む」とする。ジェンドリンは「フェルトセンス」と「論理」の両輪が大切だと強調しており、「フェルトセンスと論理を応答させ相互作用させると、私たちはよりよく生きることができると言う。TAEには社会的目的があるとされ、その実践者が「自分の言葉」で「生き生きと語る」ことに繋がる。そして「自分の言葉にならない内側の深いところ、暗黙のところ、まだ言葉にならないところ」という部分が、「Edge」(=辺縁)であり、そこを場所として「感じる」そして「考える」ということは、「身体全体を使う」ということである。この場合の「感じる」とは、フェルトセンスであり、それを言葉にしていくために「考える」とは、「身体全体を使って考える」という意味である。ここで、TAEで「考える」という場合、「感じる」のだから頭を使ってはいけないうかという疑問を持つ人がいる。だが、「頭も身体の一部」であり、何も頭を除く必要はない。そして、それがまさに「身体知」ということになる。

ここで、「自分の言葉」を持つということに着目してみると、現在の学校教育ではそれが形骸化し、形だけを押し付けてはいないだろうか。TAEでは、「言いたいこと」を立ち上げるプロセスと「言葉を探す」プロセスを重視する。ジェンドリンはこれを「言いたいこと」と「言いつつあること」を同時に感じる「二重プロセス」であるという。このプロセスは個人の「身体」で進行し、ズレたり近づいたりしながら動く。その二重プロセスを感じるうちに、何かが合う(会う)ようになり、「これだ」というかすかな感覚が生じる瞬間が来る。そのような個人の中で進行する「二重のプロセス」を、時間をかけて丁寧にやるのがTAEの真髄と言える。決して安易に言葉にするのではなく、だが同時に、ありふれた言葉やお仕着せの説明で理解するのでもない。そのような「身体」を巡る活動を大切にする。このように、時間をかけて自分の身体をまるごと味わいながら、ゆっくりとことばを探していくTAEは、情報過多の時代に、短時間でメッセージの応酬に明け暮れる今の私たちの世界の身体性を捉え直すためのヒントになるのではないか。

現代社会における代表的な社会変容の一例として、メディアの変容が挙げられる。1990年代以降、とりわけ2000年代になってからの社会を見回すと、SNSや動画配信サービスというメディアが世間を席卷している。多くの人々にとって日常的に文字をしっかり読み書きする機会は減少し、逆に短文や動画でコミュニケーションをする機会が圧倒的に増えている。こうした変化のメリットはもちろん多々あるが、問題がないわけではない。文字ではなく画像や動画中心のメディアにおいては、理性や知性よりも感情や共感の原理が全面化する。長い文章を黙読し、1つのテーマにひたすら向き合っ、何を言おうとしているのかを考えることによって、近代的自我あるいは近代的内面が構成されてきている(マクルーハン：1986)とするならば、断片的なSNSや動画配信サービスを観ていても、近代的内面は形成されないことになるだろう。そういった内面が形成されないと、文脈を読むことや全体の構造を理解するという考える力は低下する。文字メディアにおいては当然であった、本の奥に作者がいて、その作者の言いたいことを探求するプロセスや、書かれたものからさらに真理を追究するというようなプロセスが簡略化されてしまう。こうしたメディアのあり方は、人々の内面構造、人格や自我構造にすら変容をもたらしているのではないだろうか。更に、インターネットやSNS、ゲーム等を介して、多くの人々が日常的に大量の情報をやり取りしているが、流通する情報の多くはじっくり吟味を要するものよりは、短時間で直観的なレスポンスのやりとりを要することになる。そこには、細切れで断片的な新たな情報を途切れなく供給することで脳の報酬系に作用することで利用時間を長くさせ、なかば依存症的に人を誘導するスマートフォンやSNSビジネス、オンラインゲーム等の構造が存在している。書き込み、文作成、画像作りといった作業をユーザーに「主体的・能動的」に行わせ、その成果をコンテンツにするというプラットフォームビジネスがあり、それを成立させるためには、長時間メディアを見続け、そこに留まり続ける人が必要なのである。そこにはある程度依存症的に人を誘導する構造と、ゲームの世界に蓄積された技術が応用されている。

以上のような、現代におけるメディアの影響による社会変容を考えると、そこでは、私たちの「身体性」はなおざりにされており、スピードと情報、知能優先の世界が厳然と立ちはだかっているのである。

また、「身体性」に着目した場合、「共感」について問い直すことが必要である。一般的に、「共感」とは、良いことで望ましいものであると教えられる。しかし、私たちはあることがらに対して、「共感」したところで「あっ、知っている」と思った瞬間に思考が停止し、それ以上を「感じ」「考える」ことはなくなってしまう。事象の背後にある複雑な問題について追究することなく、「わかる、わかる」というところで共感し理解した気になってしまうのだ。なぜなら人間は、相手の感情を自分の体験や知っているものの方に寄せることによって、理解したと思いついでしまうものであるからだ。「共感」とは、ある危険性を孕んでいるものであることに自覚的にならなければならないのである。

そこで、「共感」ではなく、「共振」すなわち「身体と感情の共有」という体験例が必要ではないかと考える。実は、筆者(守内)は生後7か月の乳児と遊んでいて気づいたことがある。言葉によってお互いの気持ちや快・不快を伝え合うことができないとき、人間はどうすればいいか。人は、共に同じ場所において心地よいという状況を共有するには、おもしろい遊びに興じるものだ。意味はないが耳触りのいい音を発してリズムを取ったり、そ

のリズムに合わせて表情や身体を揺らしたりすると、乳児が喜びを表現する。そこには言葉が通じない相手とのおもしろさや楽しさを演出する1つの有効な方法として、日常の何気ない小さな振る舞いがあった。このときの原初的な体験は、木村秀雄先生と寺内大輔先生による本プロジェクト公開研究会でのワークショップの体験とも重なるものがあるのではないかと思に至った。

これらは、国際理解教育を考える上で、自他の境目を揺るがす「共振」の重要性に通じるといえる。そのような「共振」のなかには、90年代以降、加速度的に広まった社会的規範を揺り動かす力があるのではないだろうか。たとえば声や音、リズムの協奏が、遊戯性や楽しさを基盤とする心地よさやぬくもりをもたらし、人々に共に在ることを感じ合い、一体感や親密性を高めることばの「交感的機能」(Malinowski,1923)を促進するのである。

以上を踏まえると、ホリスティックな視点から個別の「身体」を見るだけでなく、個別の身体と身体とがそのあいだにおいて、環境や道具を媒介にしつつ相互作用しあうことが「身体性」ではないだろうか。ホリスティックな視点とは、身体だけでなく、それを取り巻く「環境」や目に見えない「こころ」、あるいは「思考」までを含めた全体的な視点ということである。そして、すぐに言葉にして刺激に対して反応することが、一見つながりを創り出すように見えながら、実はむしろ分断につながるとするならば、「しっかり感じる」TAEの側面と「共振する」木村先生及び寺内先生のワークショップの体験は、世界を理解する・平和な世界の構築を目的とする国際理解教育に必要なホリスティックで原初的な「身体性」をつくるものである。一見すると意味を持たないような「個人的な身体」を伴う「共振」は、「個」から「普遍」へと繋がる地道な新しい取り組みの一步と言えるのではないかと考える。

(守内映子)

4. 音楽モードと身体性

マルチリテラシー教育実現のための自己表現媒体の概念であるマルチモダリティでは、ことば(話し言葉、書き言葉を含む)が、他の媒体(モード)のテキスト(例えば、イメージ、ジェスチャー、音など)に比べて優れた表現手段ではない、と説く。これらはそれぞれ表現手段としての特徴があり、時に利点となり、時に難点となるものの、全て同等の価値を持つとする。マルチモダリティの提唱者の一人である Kress(2010)は、特にイメージをテキストとしたヴィジュアルモードと言語モードの相乗効果に着目した研究を行なっているが、それぞれの特徴として、イメージは、共時性(異なる時のイメージを同時に提示することが可能)、そして言語では通時性を挙げている。では、音(楽)モードはどのような特徴を持つのだろうか。音(楽)モードの特徴として詩人・谷川俊太郎氏は、「無意味である」ことに言及する。谷川氏は、様々な芸術活動の中で、「意味を引きずる言葉」による詩に対し、「意味を必要としない絵と音楽の親しさに嫉妬する」(朝日新聞、2021年2月7日)と述べている。谷川氏は、音楽にとって大切なのは「理解すること」ではなく、「感じること」であるという。では、言葉のような意味を持たない音楽は、社会における人間関係構築にどのように寄与するのだろうか。音楽体験は、聴覚だけでなく、視覚や体性感覚による知覚、身振りや運動動作による表現などが重畳されたマルチモーダルな体験である(寺澤ら、2013)。この体験は個人的なレベルに始まるが、同時に音楽によって喚起される情動は、意識的・無意識的な身体反応を通して間主観的に共振し、集団の動的な

情動コミュニケーションへと発展する。寺澤らによれば、同じ共同体に属する人々が、宗教的儀式における歌や踊りを交えた音楽を共同のダイナミックな体験として感じ、強い情動を共有することによって共同体としての一体感を高めていくという。また、情動共有の芸術的なメディアとして特に音楽は、ダイナミックな情動の変化を、言葉を用いずに、実際の時間の流れの中での体験としてダイレクトに提示できる点が特徴的である、としている。

音楽を通じた知覚による情動体験について河瀬（2021）は、神経科学的視点から身体運動に豊さを与える音やリズムの研究を行っている。河瀬は、音楽を聞いている時に思わず体を動かしたくなる感覚「グルーブ」は、文化的な体験のみならず、神経学的にも聴覚と運動との連絡によって起こる可能性が示唆されるとして、「グルーブ」と音楽の感情的性格（楽しさや悲しさ）との関係を研究している。さらに、用いる音楽やその効果を科学的に検討し、音楽による情動喚起の強さを応用した療法の提案や、社会性の促進についても示唆している。以上のように、マルチモーダルな身体感覚の刺激によって「感じること」を軸とした音楽モードは個の内部システムの知覚を通して情動喚起に繋がりやすく、内部で生まれた情動は外部に表出しやすい。音楽モードを通じた共同体としての社会性の醸成メカニズムを参照し、身体性チームが行った2つの音楽をテーマとした公開研究会の意義を検討してみよう。

1回目の研究会は木村秀雄氏による「伝わる声、わからない意味」と題して行われた、アマゾニア先住民エセエハの音の世界に浸る体験を共にするものである。参加者は木村氏が読み上げるエセエハの文字テキストを文字無しで、次に文字を見ながら聴くのであるが、エセエハを母語としない者にとってこの言語は意味を持たない、つまり、意味を持たない音の世界である。この体験におけるコンテクストとは、言語の文法に基づくコンテクストではなく「音の世界が作り出している感覚世界」であり、「言葉を構成している無意識の意味世界」（木村、2022）である。「わからない音の洪水の中で言葉のスタイルや込められた感情を読み取れるように言葉が体に染み込み、その世界に属している感覚」（木村、2022）を参加者が一様に追体験することにより、場を共にする者の共同体としての一体感あるいは連帯感覚を共有した。続く第2回は「音とあなた」と題した即興音楽家である寺内氏による音のワークショップである。寺内氏のワークショップでは言語は使用せず、様々な発声やリズムによる多声性の世界に浸った。人間の声の音楽性と多様性は、個人の歴史的文化的記憶を豊かな感情を纏わせて表出させた。喚起される体験は個人的なものであるが、感情を伴う体験の表出は場に集う者の間に共振的な、あるいは友好的な対話をもたらした。音楽による感情的体験の喚起は、個から共同体全体の社会性を高める重要な媒介的道具として機能することが示唆された。なお、だからこそ音と人間、音楽と人間のあいだにあるのは、ただ個人の趣味や嗜好の問題ではなく、共同体全体の社会性、友好的対話の「演出」などに、いくらでも使われる可能性があることについても述べておく。ナチスによるワーグナーの利用、日本の戦時中の西洋音楽の禁止や軍歌などはよく知られた例だし、ことあるごとに国際的なスポーツ大会などで流される“Imagine”は、放送禁止になった過去もある。日本でも同様に、森（2003）はさまざまな歌が、メディアに携わる人々によって自発的に「放送禁止歌」とされていった経緯を明らかにしている。本報告書の読者の多くにとって身近な存在だろう学校のチャイムも、もとは工場労働者の管理のために発案され

たものが教育に応用された例である（いくつかの学校ではチャイムの存在を見直したり、見直そうとする動きもあるが、むしろチャイムを廃止した学校でより厳しい 3 分前行動、1 分前着席などが実施された例もある）。遡ればそもそも宗教施設の鐘の音は古来より時の支配＝人民の支配＝と密接に関係している。儒教はかつて音楽を統治に欠かせないと考えていたし、墨子は逆に非楽として音楽を批判した。音・音楽の魅力とは別に、音・音楽が人間の情動に訴えかけるからこそ、その効果を意識的に利用しようとする存在についても注意しなくてはならないだろう。

（岩坂泰子）

5. 演劇的手法

演劇的手法は渡部（渡部＋獲得型教育研究会，2010）が「思いを声に出す勇気、動き出せる身体」の涵養を目指して提唱した手法である。演劇というと学会や劇場での上演を指すことが一般的だが、演劇的手法はさまざまな方法で自分とは違うだけかになってみることで学びを深める活動全般を指す。このため、授業などの一部において数分だけ取り入れることができる。

演劇的手法の主な特徴を以下に述べる。第一に、運用の柔軟さが挙げられる。たとえば、学習者に演じさせることが難しい状況でも、ティーチャー・イン・ロール (Teacher in role) といって授業者が物語の登場人物や学習内容の専門家に扮して情報を提供することができる。ここでは、一人称の語りにより学習者は内容に引き込まれやすくなることが期待されている。さらには、ミミズや傘などを擬人化することで新たな視点を提供したり、違う時代の人物をそろえて仮想の討論会を行ったりできる。授業者の経験と想像力に応じて多様なバリエーションを作り出すことができる。

第二に、学習内容の深化が挙げられる。学習者は得た知識を寸劇にしたり、踊りにしたりして表現することが求められる。そのためには、リアリティをもって学習内容を理解し、伝えるべき項目を吟味し、聞き手に伝わることを確認しながら表現方法を検討せねばならない。また、複数人での発表であれば、他の学習者との意見の交換や合意形成も必要になってくる。これらのプロセスを通して、学習者は棒暗記を超えた学びの醍醐味を知ることができる。演劇的な活動の発表には 2 つとして同じものはなく、自分がそこにいる意味を実感できるのも演劇的活動の利点といえる。

第三に、学習者の心的負担に対する配慮が可能であることが挙げられる。思いを声に出したり、動き出したりするためには、学習者が安心して活動できる空間が必要であるが、実際には周囲の目が気になってしまうことも少なくない。自己開示を求められる場合には特にそうである。しかし、演劇的な活動においては、自分ではない誰かの役の立場から導かれる発言や行動が求められるだけであり、自己開示は必ずしも求められていない点で比較的負担が少ない。それでもなお、「役に入る」「役を降りる」時点を設けるなどして、学習者がたとえば重い内容を不必要に引きずらないように念入りに配慮することが演劇的活動を行う授業者には求められている。

演劇的手法は、次の点で国際理解教育における有力なアプローチと考えられる。第一に、目の前にある課題に「当事者」として向き合うことを求める点である。たとえば、ある統計資料も処理対象となる無機質なデータとしてではなく、そこに示された傾向が好ましい

ことなのか、何か対策が必要なのかを考える出発点として提示される。異質な他者の立場でものごとを見る経験は国際理解教育において不可欠な態度を涵養すると期待できる。第二に、演劇的手法は必ずしも言語を必要としない点である。あえて意味のない音を言い合っていて楽しむジブリッシュ (gibberish) はその最たる例であるが、学習者間に共通言語がない場合でも声のトーンや表情、指差しなどのモードを通して五感を総動員することでわずかでも相互理解を進めることができる。

このように、演劇的手法は身体性を通じた国際理解教育の実践、引いては参加民主主義の実現のための有力なアプローチであると言える。しかし、系統学習に慣れた授業者は理念には共鳴しても、実践の場では戸惑うことが珍しくない。ここで重要なのは授業者自身が声に出す勇気と動き出せる身体を持つことであり、そのためにはより多くの経験を積むことが必要である。

(和田俊彦)

IV. 成果と課題

1. 成果

ここからは本プロジェクトで取り上げてきたトピックに共通のエッセンスを考えてみたい。例えば、第2回学習会で取り上げた、自由学園とデンマークとの交流。デンマークといえば、物語の国、アンデルセンの国である。かつては夜な夜な人が集まり、民話を語りあい、歌を歌うような土壌があり、そうした国がフォルケホイスコレのような学びの場を生み出してきた。あるいは、第3回学習会で取り上げた、日本映画大学のものづくり。歌や民話に比べ映画は新しいメディアだが、その影響力は小さくない。そして映画を消費するのではなく、作る側になりたい、と思ったことがある人たちが集まる学びの場だ。紹介した実践は、ストーリーを発見し紡いでいくという授業だった。本プロジェクトの実践の共通点として、ストーリーがあるということが言えそうである。

このことは、「社会情動的学習 (Social and Emotional Learning:以下 SEL)」にも共通している。SELにおいて大事なものは、inner /other/ outer (自己・他者・より大きな世界) の3つにフォーカスすること、すなわち「トリプルフォーカス」(ゴールマン他:2022)とされている。自由学園も日本映画大学も別にSELをやろうと思ってやっているわけではないだろう。ただ、ストーリーを大事にしていたら、自ずと自己と他者と世界の往還が生まれるということと言えそうである。いや、その2箇所が特別な場所なのだろう、と思う方もいるかもしれない。だがその逆である。この2箇所は、日々問題があり葛藤があり、というような場所かと思われる。しかしその問題や葛藤は、教員によって用意されるのではなく、学習者本人たちから切実さをもって生まれてくる。それが agency を育むことにつながっているようにも思われる。一見、2箇所が特別な場所であるかのように見えるがそうではなく、情動や身体性にフォーカスするからこそ、特別な学びの時間を産んでいると考えられる。逆に言えば、情動や身体性にフォーカスすることで、なんでもない現場が「特別な学びの場」になる、そんな可能性がどこにでもあるということになる。

もちろん、innerの部分について、国際理解教育もこれまで対話やリフレクションを書かせるなどして積極的に意識してやってきたことである。しかし、SELではことばになる以前の身体感覚に注意を払い、マインドフルネスや呼吸などのレベルを重視する。そうした点がないと、目的に反し「他者」や「世界」も消費の対象で終わってしまう、場合によって

は自分で書いたりリフレクションさえ、消費のプロセスの一部になる恐れがある。

困難なのは、二重の意味で agency が育ちにくい日本の学校の状況である。与えられた課題をやっていたという受動性の問題もある。また、agency が芽生えて、何かを変えようという行動を起こす学生がいたとしても、壁にぶつかってからどう伴走するのか。そこから agency の深まりのプロセスの始まりであり、深い agency についても検討する必要性がある。

国際理解教育をデザインするときに、情動や身体性を重視することで、自と他と世界のつながりに気づくことが何より重要である、というのが私たちの主張である。つながり合う「自己・他者・より大きな世界」の3つへの気づきという部分がなければ、教科書に答えの書いていない複雑な課題に対応することなどできない。身体感覚に気づけなければ、むしろポピュリスト、デマゴグに、人々の感情、不安や恐怖が利用されてしまうことになる。

2. 今後の課題

たとえ、答えのないことを、自由に創造的にやってくださいと上から言われても、自主規制や同調圧力などで、現場ではうまくいかない。その上、現代の学習者は正解をすぐにネットに求めがちである。さらに現代社会は、生権力が支配する社会、つまり国家が人民の生殺与奪を握っているのではなく、福祉や教育などを整備することで国民を活かそうとする管理社会という面がある。そこでどう国際理解教育のエージェンシーを育ていけるのか。こうしたディスカッションを政策や、背後にある哲学や思想とも絡めてゆくことが次のチャレンジではないかと考えている。

また今回のプロジェクトでは、身体性を生かした研究方法についての関心も共有された。アートベースリサーチなどへの関心も垣間見られたが、具体的な成果を報告するに至らなかった。この点も今後の課題である。 (横田和子)

参考文献

- 石橋武彦・佐藤友久 (1957年) 『日本の体操』 不昧堂書店
- ヴィゴツキー 柴田義松訳 (2001). 『新訳版・思考と言語』 新読書社.
- OECD (2014) *How Was Life? Global Well-being since 1820*.
<https://doi.org/10.1787/9789264214262-11-en>
- 太田沙織 (2009) 「戦後日本の体育科におけるダンスの位置づけに関する研究 —特に新体育形成期にみるダンスの教育的意義づけを中心に—」 『日本体育大学紀要』 39(1)pp. 1-11.
- 河瀬諭 (2020) 「グローヴをもたらす音楽の特徴と応用」 『体力科学』、69 巻 1 号, p. 77
- 木下秀明 (2015) 『体操の近代日本史』 不昧堂書店
- 木下秀明 (2010) 「20 世紀初頭日本における中等学校体操に対する軍隊体操の影響」: 明治 38 年「体操遊戯取調報告」から大正 2 年「学校体操教授要目」まで 『体育学研究』 55 巻 2 号、12-2010、pp. 409-440
- 木村秀雄 (2022) 「伝わる声、わからない意味」 公開研究会発表資料

- Kress, G. (2010). *Multimodality*, Routledge
- ゴールマン, D.、セング, P.、井上英之 (監訳) (2022) 『21 世紀の教育 子どもの社会的能力と EQ を伸ばす 3 つの焦点』ダイヤモンド社
- 小林昌 (2012) 『現代社会学事典』弘文堂、pp. 704-705.
- 佐々木浩雄 (2016) 『体操の日本近代史』青弓社
- 寒川恒夫他 (2017) 『近代日本を創った身体』大修館書店
- 瀬戸邦弘他 (2013) 『近代日本の身体表象-演じる身体・競う身体・文化の越境』森話社
- 高橋和子 (2019) 「大正・昭和・平成を生きた身体論や表現論のパイオニアの実践論形成の経過とその継承：伊東博，野口三千三，松本千代栄，竹内敏晴」『日本女子体育連盟学術研究』35 巻 p. 1-24.
- 田端真弓 (2015) 「保健体育科における集団行動の位置づけとあり方：戦後の論説にみる集団行動の必要・不要論の位相と論理」『大分大学健康福祉科学部紀要』37(2). pp. 225-240.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Heinemann.
- 千葉晃弘 (2021) 「日本のユネスコ加盟 70 周年 再び挑戦しよう国際理解教育の躍進と課題一人のこころの中に平和の砦を一」
<https://drive.google.com/file/d/10y7HuXDL4QD6oNTB4y5eUab3YRyxkKRU/view>(2022/08/12 アクセス)
- 寺澤洋子・星柴玲子・柴山拓郎・大村英史・古川聖・牧野昭二・岡ノ谷一夫 (2013). 身体機能の統合による音楽情動コミュニケーションモデル, *Cognitive Studies*, 20(1), 112-129.
- テッサ・モーリス＝スズキ (2017) 『Doing History 「歴史」に対して、わたしたちができること』弦書房、p. 4.
- 得丸さと子 (2010) 『ステップ式 質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社
- 夏野かおる (2021) 「ダンス教育、学校では何を習っている？目標は？ブームにつながった必修化」<https://www.asahi.com/edua/article/14297297?p=2> 朝日新聞 Edua (2022/08/12 アクセス)
- 野口三千三 (1972) 『原初生命体としての人間』三笠書房
- 橋本道 (1957) 『新しい体操』玉川大学出版部
- 畑野裕子 (2020) 「『国際理解教育』の研究動向に関する一考察：CiNii 掲載論文のタイトルに対するテキストマイニングを用いて」『神戸親和女子大学大学院研究紀要』16. pp. 37-47.
- 羽鳥操 (2022) 『野口体操、ふたたび』世界文化社
- 羽仁淳 (1961) 『デンマーク体操』体育の科学社
- Barrett, L.F. (2008). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Books.
- Bonde, H.(2020) *'The fight about gymnastics over 100 years'* University Press of Southern Denmark.
- Bonde, H.(2006) 'Gymnastics and politics-Niels Bukh and the German occupation of Denmark *Scandinavian Journal of History*, Volume 29, 2004 Issue 2, pp. 119-141
- マクルハーン, M.、森常治訳 (1986) 『グーテンベルクの銀河系 活字人間の形成』みすず書

房

Malinowski,B(1923)“The Problem of Meaning in Primitive Languages.”In Ogden,C.K. & Richards,I.A(eds),*The Meaning of Meaning*,London : Kegan Paul,296-336

三橋義雄（1930）『世界的な新研究に基づく今日以後の日本の体操』伊藤書店

森達也（2003）『放送禁止歌』知恵の森

柳田亨（1931）『デンマーク体操』三省堂

吉田純子(2021)「多彩な音楽の絵 詩の『片想い』 故堀内誠一さん x 谷川俊太郎さん
『音楽の肖像』出版」、朝日新聞、2021年2月7日、朝刊、p.19.

鷺田清一（2012）「身体」『現代社会学事典』弘文堂, p.698.

渡部淳（2014）「獲得型教育とドラマ技法研究」『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店

渡部淳＋獲得型教育研究会（2010）『学びを変えるドラマの手法』旬報社