

# 国際理解教育における「相互理解」再考

——演劇における身体と「想像力」を手がかりにして——

宮野 祥子

## 1. はじめに

国際理解教育はユネスコ（国際連合教育科学文化機関）によって推進されてきた。ユネスコは第二次世界大戦後に教育等を通して世界平和を実現することをめざして誕生したが、国際理解教育は機関の核心のひとつとされた（日本ユネスコ国内委員会1960）。ユネスコ憲章で「相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。」（日本ユネスコ国内委員会）と宣言されているように疑惑と不信を防ぎ相互理解を促進するために国際理解教育が押し進められてきた。日本においても、ユネスコの指針を受け継ぎ、他国や異文化に対する「正しい理解」や「正しい知識」を積み重ねることを重視した国際理解教育が行われてきた（永田2005）。

しかし、2001年に米国で起きた同時多発テロ後、国際理解教育における理解そのもののあり方が問われることとなった。永田（2005）は、同時多発テロを受け、国際理解教育における理解のあり方を批判的に検討している。「自らと全く価値観や世界観を異にする他者（異文化）と出会う可能性を誰もがもつ不確実性の時代」（永田2005：92）が幕開けしているが、従来の国際理解教育においては「他国（異文化）を理解することが前提とされ」、「予定調和的ともいえる道筋が想定されていた」（永田2005：94）と指摘する。その上で理解そのものを問い直し、「安易に理解できると思ひ込まず、また、理解できないからといって諦めることもせず、両者の間に身を置きながら他者との共存について探る営みとして国際理解教育を捉え直す」必要性があるとし「理解の不可能性」を考慮するべきだと論じている（永田2005：96）。

永田の「理解」の再考を踏まえつつ、市川（2009）は「理解不可能性」を「歴史的・

社会的・経験的に影響を受けながら常に移り変わっていく理解の外部に生起するもの」(市川 2009: 11)として捉えている。そして理解不可能性の役割として、理解に限界があることへの気づきを促すことと自己の理解の枠組みを不断に問い直し組み替えることを挙げている。さらに「理解不可能性」は教育者の立場や実践そのものの流動性を顕在化させると述べる。

一方、吉田(2012)は永田の議論を引き継ぎ、理解そのものの問い直しも含め「他者理解」のあり方を模索している。「他者理解」が抱えるアポリアを提示した上で「理解できるかできないかといった、他者への審判の結果を問う概念ではなく、理解するかしないかのぎりぎりのところで踏みとどまりながら、それでも相手を知らうとする辛抱強い身ぶりによってもたらされる他者への応答責任の立ちあがりのプロセスを示す概念」(2012: 41)として「他者理解」を捉え直している。さらに「他者理解」のアポリアを越えるために「語り継ぎ」という行為がもつ可能性を示唆している。屋嘉比(2009)の「小さな物語を紡ぐ」という試みに注目し、自分ならどうするかという想像力を介して〈当事者性〉の獲得が可能になるという主張を支持し、そこに「他者理解」のアポリアを越える可能性を見出している。

以上の国際理解教育における理解のあり方を問い直す議論を踏まえると、学習者は、理解したと思いきまず辛抱強く理解しようと他者に対してベクトルを向け続け、同時に自己の枠組みを問い直し修正し続けるために自己に対してベクトルを向け続けるということが求められている。

一方で、理解を問い直す中で提示されている「理解不可能性」という概念は理解すること自体を否定してはいない。安易に異文化や他者を理解できると思わず、同時に理解できないと諦めないことが重要なのである。一方で、「理解」はどのように成立し、成立したときどのような状態になるのかは論じられていない。しかし「理解不可能性」を踏まえつつ「理解」がどう成立し、どのような状態なのかを提示することは国際理解教育にとって重要な課題である。そこで本稿では、理解のあり方をめぐる議論を前提にしながら、先行研究では論じられていない「理解」がどう成立し、どのような状態なのかを論じる。「理解」の成立について考察するために特に「相互理解」<sup>1)</sup>に焦点をあてる。「相互理解」に焦点を当てるのは、「理解」の成立について論じるためには、他者を「理解」するだけでなく他者によって自己を理解されるという「理解」の相互性が重要になるからである。

また「相互理解」について考察するために演劇を手がかりにする。その理由は、演劇

は俳優と俳優、観客と俳優など多様な「相互理解」によって成り立つ芸術といえるからである。また実践的な点からみると演劇や演劇的手法は国際理解教育の実践のなかで活用されてきたアプローチである（渡部 2001、渡部 2007、ニーランズ・渡部 2009）。演劇の中でも共同体における異邦人の排除をモチーフとし、日本、タイ、英国、韓国で創作、上演された『赤鬼』（作・野田秀樹）に焦点をあてる。

以上を踏まえ、本稿では国際理解教育における理解そのものを問う議論を踏まえ、演劇を手がかりに「相互理解」はどう成立しどのような状態なのかを考察し、最終的に国際理解教育において「相互理解」が持つ意味を提示することを目的とする。

構成としては、まず、演劇の実践と理論における「相互理解」のあり様を『赤鬼』を取り上げて考察する。その上で、「相互理解」はどう成立しどのような状態なのかを「想像力」と身体の持つ役割に着目し考察し、さらに教育における意味を論ずる。そして、国際理解教育における「相互理解」がもつ意味を提示する。

## 2. 『赤鬼』にみる「相互理解」

### 2.1. なぜ『赤鬼』なのか

『赤鬼』<sup>2)</sup>は異文化接触、差別、カーニバリズムなど多様なテーマを含んだ作品である。あらすじは以下のとおりである。ある海岸の村に獣のような人物が漂着する。住民は漂着した人物が人を食べると噂しあい「赤鬼」と呼び排除しようとする。「赤鬼」の相手をしたのは「あの女」と呼ばれ忌み嫌われている女とその兄で「頭が足りない」「とんび」、嘘つきと住民から疎まれる「ミズカネ」だった。「あの女」は「赤鬼」と心を交わし、ことばもわかるようになる。しかし、しばらくして「あの女」と「赤鬼」は裁判にかけられ、処刑されることになる。「とんび」と「ミズカネ」に助けられ、4人は船で逃げ出すが難破する。「赤鬼」以外の3人は島に戻るが自分が「赤鬼」を食べて生き延びたと知った「あの女」は崖から飛び降りる。

この作品の創作上の特徴は、野田が「異国の土地の文化の中に自らを置きつつ、自分の作品を彼ら、彼女らとともに作りはじめた」ということにある（野田・鴻 2006:9）。野田は次のような文化観で創作に臨んでいる。

文化というのは摩擦の中からしか生まれないと思うのです。摩擦であり、衝突であり、時にそれが調和して、何かが生まれるということなんだなあ、と感じます。別の言

葉でいえば、なかなかきれいごとではすまない。(内田 2009 : 34)

摩擦や衝突のなかで他者とともに作品をつくるという姿勢で『赤鬼』は創作されたのである<sup>3)</sup>。そして、日本からタイ、英国、韓国と広がっていったということは、そこに摩擦や衝突を経て「新しい何か」が生まれたことを意味している。日本ですでにできた作品を海外で上演することは珍しくないが、海外で現地の人たちと共同で創作し、さらに他の地域に広がっていったという作品は多くは存在しない。

そのため、異文化の排除をテーマとした『赤鬼』の戯曲の内容と、海外での共同創作を通して何がどのように生まれてきたのかに焦点を当て考察することで「相互理解」に対して示唆をえることができると考えられる。よって、『赤鬼』の戯曲の内容やその背景にある野田の思想に焦点をあて、「相互理解」がどう成立し、どのような状態なのかについて手掛かりを得ることとする。

## 2.2. 『赤鬼』の「相互理解」における身体のもつ意味

『赤鬼』を「相互理解」という視点から読み解くと、身体が「相互理解」が成立するために重要な役割をもつことが明らかになる。戯曲のなかでは、ことばを理解する／理解しないということが重要なモチーフとなっており、ことばが理解を阻む一面をもつことが浮き彫りになる一方で、身体が「相互理解」の成立を促進することがわかる。

まず、戯曲に目を向けてみると、よそのコミュニティから来たという理由だけで忌み嫌われる「あの女」は、「赤鬼」の唯一の理解者である。「赤鬼」は、ことばもしぐさも生活様式もことごとく「了解不可能」(野田 2006 : 237)であったが、「あの女」には不思議と「赤鬼」の言いたいことが理解できた。

しばらくして、「あの女」と「とんび」と「赤鬼」は、三人のやり取りのなかから「赤鬼」の名が Angus だとわかり、喜びあう。それまで絶望ばかりを口にする「あの女」だったが、「これからは、茶碗洗って、窓ふいて、コトバも磨くわ。Angus に伝えながら、いつのまにかバベルの塔を登ってさ、コトバを越えて海の向こうが見えてくるかもしれないもの。」(野田 2006 : 271) と希望に満ちた発言をするまでになる。さらに、「とんび」と「ミズカネ」も「赤鬼」とことばが通じる経験をし、4人で喜びあう。そして、「赤鬼」は浜でちょっとした人気者になる。

しかし、依然として鬼という扱いを受けていることに「あの女」は苛立ちを覚え始める。「ほんとにあんたは人間なの?」「もうあんた、この浜に来てから半年たってるのよ。も

う少し人間のコトバもさ、喋ったらどうなのよ。」(野田 2006:278) と「赤鬼」を責める。続けて、「あの女」はいう。

不思議よね。あなたのコトバ、全くでたらめにきこえてた頃、獣のうなりだと思っていた頃、あなたの言うことがとてもよくわかった。ところがこうして、その響きを越えてところどころ言っていることがわかってくと、あなたの言うことがわからなくなる。(野田 2006 : 278-279)

さらに「わかっているつもりよ、今言ったこと。でもね、あたしは恐くなるよ、すべてのコトバがわかった時、本当に何もわからなくなるんじゃないかって。」(野田 2006 : 279) と続ける。

ここに、「あの女」のこばをめぐる葛藤を見ることができる。「人間のコトバ」がわからないから人間とみなしてもらえないと責め、一方で「赤鬼」のこばがわかることで「赤鬼」のことがわからなくなると恐れているのである。そして、その恐れは現実のものとなる。「あの女」は「赤鬼」と「通じている」という罪で処刑されることに決まり、閉じ込められた洞窟で次のように言うのである。「あたし、とうとうあなたがわからなくなった。あなたのコトバを知りすぎて、どうしてなの？何の為にやってきたの？どこからきたの？どこへ行くの？」(野田 2006 : 289)。ここに、こばを理解する／理解しないことをめぐる葛藤をみることができる。

この葛藤が描かれる背景には野田自身のこばの捉え方が影響している。野田は「言葉は、人間が理解しあうためのものである、と同時に、人間を誤解させるものである。この『赤鬼』という作品は、そうした思いからできている。」(野田 2004) と述べている。

一方で、『赤鬼』では、身体感覚が重要な意味をもつ。『赤鬼』におけるこばと身体について演劇評論家の嶋田直哉は次のように指摘する。

……「コトバ」をめぐって「わかる」と同時に「わからなくなる」構造を反復するように、そのどちらの物語にも統一されることなく—ある一つの意味に逢着することをことごとく拒否しながら、最終的には「食べる」「呑む」「息をする」といった個人的な身体感覚に回収されていくことになる。(嶋田 2007 : 66)

理解する／理解しないというどちらかにおさまり意味が決定されることを拒む一方で、

食べる、呑むという生理的な行為は確かなものとして描かれている。ただし「赤鬼」は水を呑むときは「仰向けに寝て舌をゆっくり出す仕草」をし（野田 2006：237）、お腹がすいたときは「コカインを鼻で吸うような仕草」（野田 2006：245）をし、食べ物には花だけであるように、仕草や習慣はことごとく違っている。しかし、のどが渇く、おなかが減るといふ身体感覚は「あの女」とも共通している。このような身体感覚からことばがかい離するにつれて、ことばは「赤鬼」と「あの女」の間の「理解」を阻むものになっていくのである。

さらに戯曲の内容に加えて創作過程においても身体は重要な役割をもつ。『赤鬼』の後、ロンドンで創作、上演された『The Bee』という作品の稽古中の日誌に野田は次のように記している。

俺の舞台づくりは、このまず practice= 実践ありきで、出来上がる。／つまり、どっちがいいかわからない時は、お茶を飲みながら議論するよりも、舞台にたつてやってみることだ。／身体は、ワレワレが思っている以上に解釈の道を与えてくれるものだ。（内田 2009：46）

ことばでやり取りする以上に実際に身体を使って表現を生み出そうとするとき、新しい解釈が生まれる。

当然、ことばを軽視しているわけではない。野田が海外で共同創作したいと思うようになったきっかけが、初めて作品を英国の国際演劇祭で上演した時に、セリフを間違えたのかかわらず、拍手喝さいを浴びたことに違和感を覚えたことにあることから、ことばを重視していることがわかる（野田・扇田 2012）。

身体というよりどころを失ったことばが「相互理解」を阻むものになることが描かれているのである。『赤鬼』では、「あの女」や「赤鬼」に対する住民のうわさが繰り返され描かれているが、「あの女」や「赤鬼」といふ生身の身体を無視し、根も葉もないうわさが広がっていく。身体というよりどころを失ったことばが、交流を阻み、「相互理解」を阻害していく原動力になってしまうことが鮮明に描かれている。

### 2.3. 『赤鬼』にみる「相互理解」における「想像力」

「相互理解」が成立するためにもうひとつ重要な役割をもつのが「想像力」である。タイ・ヴァージョンの際に行われたインタビューで『赤鬼』のメッセージは何かという問い

に対して野田は「僕はメッセージは伝わらないと思ってる。」と答えている（野田・鴻 2006:83）。例えば、カーニバリズムをとってもみても受け取る人の背景によってタブーとしてではなく、笑って受け取られる可能性もあるというのである。メッセージは伝わらないと語る一方で、『赤鬼』の稽古における「想像力」について野田は次のように語っている。

……人が想像力を使っているなふうにして、受け取る側も想像力でもって受け取れば、いくらでも作りようがある。[タイでは]特に小道具の使い方、たった一つの卓袱台の使い方をすごく喜んでくれた人が多かった。それは単純に人が持つ想像力であって、彼らは卓袱台で洞窟の入り口も見たし、船も見たし、すべての日本人のお客さんが見たように彼らも見ることができた。そういう意味では、伝えたいことはできた。（野田・鴻 2006：84）

これに対して聴き手の鴻は「人間の想像力には可能性があって、それをそのようなかたちで出すと自分たちも想像力でもって反応する。」（野田・鴻 2006：85）と問う。その問いに対して次のように応えている。

こんなに大きさに言っているのかどうか分からないけど、想像力だけは国境を越えやすいんだと思うんです。言葉はどうしても壁があるわけだけど、想像力を使っているかぎりは……、想像力を使うにはただ想像しているだけでよいわけじゃなくて、人間は体を使わないと。言葉を使うだけじゃ想像力に立ち向かえない。（野田・鴻 2006：86）

「想像力」が働くためにも身体を使うことの重要性が指摘されている。また、出演者との交渉、劇場の確保、著作権の問題などの葛藤や衝突を経験し文化交流を「きれいごとではすまない」という野田が「想像力だけは国境を越えやすい」と語っていることから、現実的に文化の違いを越え、調和が生まれる経験をしたことが窺える。さらに、「少しずつ混ざるといった形の文化交流があってもいいと思う。交流じゃなくて混流。」（野田・鴻 2006：87）と述べている。

ここで重要なのは「想像力」を使っているときに、国や文化の違いが越えられるということである。それは、想像力を駆使することで国境を越えるということとは違う。

つまり、異文化を理解するために想像力を働かせるということではない。多様な背景をもつ人々がともに舞台をつくるなかで一人ひとりの「想像力」が発揮され、「想像力」が発揮されているときに、人々は国や文化の違いを越え、「混流」することがあることを意味している。「想像力」により卓袱台という小道具ひとつから多様な表現が生まれ、生み出された表現は、タイや日本という違いを越えて共有されたということである。

そして、他者とともに「想像力」を働かせ表現という新しい枠組みを創造し共有することを通して演劇における「相互理解」が成立すると捉えられる。相手そのものを理解するのではなく、「理解」の枠組みをともに作り共有するということである。さらに野田が「文化混流」というように、その枠組みは、参加者それぞれの背景が反映されてきている。

また、「相互理解」の成立において不可欠な「想像力」であるが、「想像力」を信じることについて野田は次のように述べている。

たまたま役者が叩いた稽古場のロッカーの音が雷に似ているところから、ひと場面が生まれることもある。役者が呑んだボトルの水の音が隅田川になることもある。それはすべて、ワークショップが想像力から始まっているからである。この稽古場での想像力を信じることでできた役者たちは観客の想像力を信じて演じることができるようになる。(野田 2012: 205)

稽古場での「想像力」を信じられれば、観客という稽古場にはいない、どこの誰かもわからない他者の「想像力」を信じられるようになるという。つまり、稽古場という〈今・ここ〉で目の前にいる他者とともに「想像力」によって何かを創造するという経験をする、〈今・ここ〉にはいない会ったこともない他者とも創造したものを共有できると信じられるということの意味している。

以上を鑑みると、演劇の中で生じる「相互理解」は、身体を動かし「想像力」を働かせ、他者とともに〈今・ここ〉にあるものから〈今・ここ〉にない表現をうみだし、共有することで成立する。それは想像力を働かせて他者を理解しようとするとは異なる。衝突や矛盾を孕んだ関係のなかから〈今・ここ〉にあるものをもとに〈今・ここ〉にない何かをうみだすために、他者とともに「想像力」を働かせ、新しい枠組みを創造することで、互いに「理解」できる枠組みを共有するということである。さらに「想像力」が働くという経験をすることで、〈今・ここ〉にはいない他者とも新しい枠組み

を共有することが可能だと信じられるようになる。

では、「相互理解」を促進する「想像力」を働かせる原動力となるのはなんだろうか。野田の場合「よそ者」という感覚に求められる。4歳で長崎の離島から東京に引っ越してきた野田は、幼稚園で足の裏がくすぐったいと感じ「こちよまか」といったとき、まわりがじろりと見たという。そのとき「あっ、オレはよそのなんだ。」と思い「そのとき感じた孤独感を忘れたことがないという。」(内田 2009: 62)。自分を共同体における「よそ者」と感じていることが野田の演劇の創造の根底には流れ続けている(内田 2009)。他者とは違うという「よそ者」という感覚が他者とともに何かをうみだしたいという欲望につながり、「想像力」を働かせる原動力となっているのではないだろうか。

### 3. 教育と演劇における「相互理解」

#### 3.1. 「相互理解」の成立

演劇における「相互理解」についての考察を踏まえると、「想像力」を働かせ他者とともに新しい枠組みを創造したとき、結果として他者と自己を「理解」というかたちで「相互理解」が成り立つといえる。それは、他者とともに新しい枠組みをつくるという創造へ向いていた「想像力」のベクトルが新しい枠組みが生まれた結果、他者と自己を「理解」というベクトルに向かう可能性を含んでいる。

なぜ、新しい枠組みを創造し、共有した結果、他者と自己を「理解」する可能性があるのか。第一に、存在論的には、理解すべき他者と自己は「相互理解」の結果に立ち現われるものだからである。フランス思想家の内田樹はこうした他者と自己の関係について「響き」という観点から論じている。

まず、共同制作品としての「響き」があり、そのあとに、個々の発音体が何者であり、どのように「響き」の形成に参与していたのかが個別化するのである。(中略) あらかじめ主体があり、他者があり、それぞれがてんでかってに音を出して、それが偶然「和音」になるのではない。まず「和音」が聴きとられ、その「和音」を「聴きつつあるもの」として項化される振動体を「私」と呼び、「聴かれつつあるもの」として項化される振動体を「他者」と呼ぶのである。(内田 2007: 292)

「相互理解」が成り立った時に「理解」しつつあるものを「私」と呼び「理解」され

つつあるものとして「他者」と呼ぶことができるだろう。つまり「相互理解」が成立したときに初めて他者と自己が立ち現れると捉えられるのである。

「相互理解」において他者と自己を「理解」する可能性があるのには、ほかにも理由がある。それは「想像力」の源泉が「一人ひとりの抱えている秘密、一つひとつの現実が抱え込む秘密」（佐藤 2003：24）に根ざしているからだと捉えられる。野田の場合「よそ者」という感覚が「想像力」の源泉なことを指摘したが、「よそ者」という感覚を持っているのは秘密を抱えていることを暗示している。なぜなら「よそ者」という感覚が生まれるのは、他者とは共有できない何かを自分が抱えていると感じているからである。つまり、他者との間にある違和感や他者と共有できないと感じている何かを「一人ひとりの抱えている秘密」と捉えることができる。

「想像力」が解放され新しい枠組みができるとき、一人ひとりが抱えていた「秘密」が明らかになる。新しい枠組みの創造にはそれまで考えられていない発想が必要であるが、それまで考えられていない発想というのが他者との違い—「秘密」—である。「秘密」が新しい発想を生み、新しい枠組みをつくる。新しい枠組みができた結果、新しい枠組みの創造に寄与していた「秘密」が表出してしまうのである。このようにして、新しい枠組みをつくるために〈今・ここ〉にあるものへ向けられていた「想像力」は、新しい枠組みができた結果、他者への「理解」、自己の再認識につながりうるのである。このとき、当然、自己もまた他者によって「理解」されている。

また、「想像力」が働き「相互理解」が成立するには身体が重要な役割をもっていると述べたが、その理由は以下のとおりである。身体は物理的レベルでは他者と同調している。相互引込と言われる現象である。相互引込の例として、乳児のこぼの音に対する身体的反応や（Condon & Sander 1974）、他者と歩調があうことなどが挙げられる（三宅 2006）。身体は無意識のうちに他者と影響を受け合い、同調しているのである。しかし、身体レベルで他者と影響を受け合っていることを意識することはまれである。特に言語での意思疎通をしているときはその意味内容に意識を集中させる傾向にある。〈今・ここ〉に存在し影響を受け合っている身体に意識が向かないのである。伝達することだけに意識を向けるのではなく、〈今・ここ〉に存在している身体にも意識を向けることが「相互理解」の成立を促進する。

### 3.2. 教育における「相互理解」の意味

演劇にみる「相互理解」のあり方は、教育の文脈でどのような意味をもつだろうか。

演劇は日常的な約束事を超えた非日常的な空間で行われる。そのために時空を超えた役を演じることが可能であるし、ボトルの水の音が川になるといった見立ても成立する。

一方で、演劇空間は決して日常から切り離されているのではなく、身体的癖や戯曲の解釈の仕方など様々な形で参加者の人生や生活が持ち込まれている。それ故、一人ひとりの「秘密」が暴露されることになるのである。むしろ日常的な約束事が無効になるからこそ、「想像力」が働き、参加者の生き方や思想が露わにされ、「相互理解」が促進される。

教育の文脈で演劇が活用されてきたが、その理由は、自分をそのまま語るのではなく「思い切って異なろうとする」（ニーランズ・渡部 2009：44）という仕掛けがあることで、結果として本来の自己が表出することにもあるだろう。教育においても自分らしさを表出させ「相互理解」を成立させるために非日常空間をつくり出すことは有効だと考えられる。

一方で、身体に着目すると上述した相互引込が生じた後、他者との間に生じた同調は一度崩れそれぞれ固有の振動に戻るが、同調することで固有の振動自体が変容している（三宅 2006）。他者と関わることで、自分自身の身体のあり方が関わる前とは違うあり方になっているということである。本論で論じてきた「相互理解」が成立するときに相互引込が生じているならば、「相互理解」が成立する前と後では参加者に変容が起こっているといえる。

「学んだことの証しは、ただ一つで、何かが変わることである。」（林 1978：95）と林竹二は述べているが、「相互理解」を経て参加者が変容するというのはそこに学びが生まれていると捉えられる。他者について学ぶという学びではなく、他者とともに身体を動かし「想像力」を働かせることを通して身体のあり方がかわるという意味での学びである。上掲のように「想像力」を活発にさせるには身体を使わないといけないと野田は述べているが、他者とともに身体を動かすことは身体のあり方そのものの変容を促し、学びを生み出すという意味ももつ。

#### 4. 国際理解教育における「相互理解」の意味

身体を動かし「想像力」を働かせ、他者とともに新しい枠組みを創造し共有した結果、他者と自己を「理解」という「相互理解」のあり様を論じてきた。ここまでの議論を踏まえ、最後に「相互理解」が国際理解教育においてどのような意味をもつのか

を提示したい。

前提として「相互理解」は他者と自己の関係を問い直す。前掲の永田は「理解を遥かに超える異質性」（永田 2005：97）をもつ他者とも共存していくことの重要性を論じているが、上述のように「相互理解」が成立した時に「理解」されるべき他者と自己が立ち現れるとすれば、「理解を遥かに超える異質性」をもつ他者と「理解を遥かに超える異質性」を持たない他者とわけることはできないことになる。むしろ、どんなに親しい人との間にも「理解を遥かに超える異質性」がある。「理解不可能性」は身近な人との間にも存在すると捉えることで、「相互理解」は促進される。

以上の前提をふまえつつ「相互理解」が国際理解教育においてもつ意味のひとつとして「相互理解」が未来を築くアプローチになることが挙げられる。「相互理解」が未来を築くアプローチになるのは、「相互理解」で暴かれる「秘密」には、新しい現実を切り開いていく可能性が秘められているからである（佐藤 2003）。教育哲学者のグリーンは新しい世界はこれまでの経験を見直す深い探求のなかに存在すると述べるが（Green 2001）、「秘密」が暴かれるということは、新しい世界という未来を築く営みとしても捉えられるのである。

さらに、「相互理解」を通して参加者が変容することを指摘したが、変容することも未来を築く行為として捉えられる。特に「相互理解」では、身体レベルでの変容に加えて、他者や自分のなかに潜んでいた「秘密」が露わにされることで、「もう一つの現実」— ‘alternative realities’ —（Green 2001：44）を生きるという意味での変容が生まれ、未来を築くことになる可能性がある。ただし、他者そのものを理解しようとする相互理解においても実際は他者と関わることで変容が起きているはずである。他者や自己を変わらないものとみなしていることで、生じた変容に鈍感になっていると捉えられる。そのため、「相互理解」を未来を築くアプローチとして捉えることで、「秘密」が露わにされることや変容が促進される。

また、「相互理解」は異文化をもつ他者や理解できないと思っている他者だけでなく、理解したつもりになっている人との間でも生じることで、思わぬ「秘密」が暴かれる可能性がある。他者の隠された一面や自分自身の新しい一面を発見することで、理解しあえているとみなしている関係のなかからも、「もう一つの現実」を生み出していくことができる。国際理解教育が最終的に平和の実現を目指すならば、あらゆる場面で行われることが望まれるが（日本ユネスコ国内員会 1963）、同じ文化をもつとみなされる人同士など多様な関係のなかで「相互理解」がめざされることで、ひとりひとりの「秘

密」に根差した豊かな未来を切り開いていく可能性がある。

## 5. おわりに

本稿では国際理解教育における理解の問い直しにおいて提示された「理解不可能性」を出発点にしながら、『赤鬼』をめぐる思想や実践を手がかりに、「相互理解」がどう成立し、どのような状態なのか考察してきた。他者とともに身体を動かし、「想像力」を働かせ、新しい枠組みを創造し、共有した瞬間に他者と自己の「秘密」が暴かれ「相互理解」が成立するということを論じてきた。そして、「相互理解」は、国際理解教育において未来を築くアプローチとしての意味がある。いわゆる異文化を持つ他者とだけでなく同じ文化をもつとみなしている関係においても「相互理解」が活発に行われることで、多様な現実がうみだされ、豊かな未来を築いていくことにつながる。

今後の課題として2点あげられる。第一に、本稿では、これまで相互理解で重視されることの少なかった身体と「想像力」が「相互理解」においてもつ意味に焦点をあてたため、「相互理解」においてことばがどのような意味をもつのか、また身体と「想像力」とどのような関係にあるのかについては論じられていない。今後ことばがもつ意味についても探求される必要がある。第二に、本稿は「相互理解」の理念的な提示にとどまっている。そのため「相互理解」が成立し、他者と自己への「理解」が深まるという実践を具体的につくっていくためには何が必要なのかについて考察を深めていきたい。

### [注]

- 1) 「正しい理解」に基づいた相互理解と「理解不可能性」を踏まえたくて成立する「相互理解」と分けて記述する。また想像力に関しては相手を理解するために働かせるといった個人に還元可能な能力として捉えている場合は想像力と記述し共同作業において生じる場合は「想像力」と記述する。
- 2) 『赤鬼』は1996年に東京で日本語で上演され、その後、タイ・バージョン（1998年、1999年）ロンドン・バージョン（2007年）、ソウル・バージョン（2004年）3バージョン連続公演（2004年東京）韓国・バージョン（2005年）と上演されている（野田・鴻2006）。
- 3) 葛藤や矛盾の例として、イギリスでは英語を使って演出しているがタイではタイ語で演出していないことを野田自身が指摘している。（野田・鴻2006：16）

## [引用文献]

- 市川秀之 (2009) 「国際理解教育における理解不可能性の位置づけ—教育行為と教育者の立場の流動性の顕在化—」『国際理解教育』15号、8-25頁
- 内田樹 (2007) 『私の身体は頭がいい』文芸春秋
- 内田洋一 (2009) 『野田秀樹』白水社
- 佐藤学 (2003) 「想像力と創造性の教育へ—アートと子どもの結合の諸相」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会、2-26頁
- 永田佳之 (2005) 「国際理解教育をとらえ直す—グローバルゼーション時代における国際理解教育の再構築に向けて」『国際理解』36号、92-105頁
- ニールンズ, J.・渡部淳 (2009) 『教育方法としてのドラマ』晩成書房
- 日本ユネスコ国内委員会 (1960) 『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』、日本ユネスコ国内委員会
- 日本ユネスコ国内委員会 (1963) 『学校における国際理解教育の手びき』光風出版
- 日本ユネスコ国内委員会「国際連合教育科学文化機関憲章」文部科学省 <http://www.mext.go.jp/unesco/009/001.htm> (2016年11月15日最終閲覧)
- 野田秀樹 (2004) 『赤鬼パンフレット』
- 野田秀樹 (2006) 「赤鬼 (日本・ヴァージョン)」『野田秀樹 赤鬼の挑戦』青土社、223-303頁
- 野田秀樹 (2012) 『THE BEE Japanese version 2012パンフレット』
- 野田秀樹・鴻英良 (2006) 『野田秀樹 赤鬼の挑戦』青土社
- 野田秀樹・扇田昭彦 (2012) 「いつしか演劇に出会い、いつしか舞台上に立っていた」『KAWADE 夢ムック野田秀樹 新しい地図を携えて』河出書房新社、6-21頁
- 林竹二 (1978) 『学ぶということ』国土社
- 三宅美博 (2006) 「コミュニティ・インタフェースへ向かう共創システム：歩行介助システム Walk-Mate を介する場づくり」『日本ロボット学会誌』24巻6号、700-707頁
- 屋嘉比収 (2009) 『沖縄戦、米軍占領史を学びなおす—記憶をいかに継承するか』世織書房
- 吉田直子 (2012) 「国際『理解』の陥穽を問う—「沖縄」という他者を手がかりに—」『国際理解教育』18号、33-42頁
- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知：21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳 (2007) 『大学生のための知のスキル表現のスキル』東京図書
- Condon, W. S. & Sander, L. W (1974) Neonate Movement Is Synchronized with Adult

Speech : Interactional Participation and Language Acquisition. *Sienece* Vol. 183, pp. 99-101.  
Green, M. (2001) *Variations on a Blue Guitar : The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. New York : Teachers College Press