

**地球市民を育てるために 異文化コミュニケーション
研究者の役割 (2003年異文化コミュニケーション
学会SIETAR JAPAN年次大会基調講演)**

著者	久保田 真弓
雑誌名	異文化コミュニケーション = Journal of intercultural communication
巻	7
ページ	9-23
発行年	2004-06
URL	http://hdl.handle.net/10112/1974

地球市民を育てるために —異文化コミュニケーション研究者の役割—

久保田真弓

関西大学

Kubota, Mayumi

Kansai University

はじめに

グローバリゼーションが進む中、私たちの異文化接触の頻度も高まってきた。地域や国境を超えた地球市民として隣人のことを考え、意識し、行動する姿勢が不可欠になってきたといえよう。そこで本稿では、SIETARの活動分野として挙げられている「開発援助」「教育」「研修」という部分に焦点を当て、異文化コミュニケーションに携わるものには、開発教育の視点も必要ではないかということを提言する。以下では、1) 開発教育とは何か、2) 日本の開発教育事情、3) 日本・日本人が置かれている状況、4) 異文化コミュニケーションとの接点、5) 行動に移すためのコミュニケーション・ストラテジー、を取り上げる。なお、本稿は、2003年18回年次大会で述べた基調講演をもとにしている。

1. ネットロア「世界がもし100人の村だったら」と開発教育

1.1 地球規模で見た世界

毎日、朝一番の仕事として、電子メールをチェックするということを日課にしている人は、少なくないだろう。筆者のもとにもさまざまな連絡事項の中に、宣伝用のメールが入っているかと思えば、遠いアフリカのナイジェリアやコンゴなどから支援のお金を送金してくれ、ビジネスのパートナーになってくれなどというメールが入っている。そのなかでも目にとまったのは、2001年の暮れに来たメールだった。「世界がもし100人の村だったら」というインターネットを経由して作られていく短い民話、

つまりネットロアというものだった。以後筆者はそれが『世界がもし 100 人の村だったら』という絵本として生まれ変わっていたことに気がついた。

世界には 63 億人の人がいます。もしもそれを 100 人の村に縮めるとどうなるでしょう。100 人のうち、52 人が女性です、48 人が男性です。30 人が子どもで 70 人が大人です。そのうち 7 人がお年寄りです。(中略) 70 人が有色人種で 30 人が白人です。61 人がアジア人です、13 人がアフリカ人、13 人が南北アメリカ人、12 人がヨーロッパ人、あとは南太平洋地域の人です。(中略) いろいろな人がいるこの村では、あなたと違う人を理解すること、相手があるがままに受け入れること、そして何より、そういうことを知ることが、とても大切です。また、こんなふうにも考えてみてください。村に住む人々の 100 人のうち、20 人は栄養がじゅうぶんではなく、1 人は死にそうなほどです。でも 15 人は太りすぎです。

(池田・ラミス, 2001)

これは、アメリカを中心に英語でやりとりされていたネットロアで、日本でも 2001 年 9 月 11 日ニューヨークで起きたテロ事件を契機に主にメーリングリストとメールマガジンを経由して爆発的に広まったものであった。筆者は、このメールを受け取り、開発教育の大切さを物語っていると思った。たしかに、1990 年に発表された原本『村の現状報告』とは違い、かなり簡略化されており、南北の差を数値で極端に浮き彫りにしただけという批判もある(池田, マガジンハウス, 2002)。それでも当時は、その数値を知ってショックだと一般社会では受け取られ、朝日新聞の天声人語(2001 年 10 月 27 日)でも取り上げられたほどだった。それほど、日本では、地球規模で世界を見るという視点が欠けていたのだ。筆者自身は、「世界がもし 100 人の村だったら」というメールの内容そのものよりも、地球規模で世界を見た現実に愕然とし、その事実を目を向けようと喚起する日本社会での受け止め方に驚いた。インターネットを介して民話を作り上げていくという新規性もあるが、21 世紀に入りあらためて世界に実在するさまざまな格差に気づいたり、関心が高まったこと自体に驚いた。それだけ日本では地球規模で世界を見る視点が欠けていたのだ。

『世界がもし 100 人の村だったら』という本の原本では、南北問題の原因と構造を理解し、地球規模で物を考えなさい、とくに環境問題について考えなさいということを書いてある(池田, マガジンハウス, 2002)。東西の冷戦はとくに崩壊したが、南北の問題は依然として残っているからだ。

1.2 開発教育とは

各国の富を国民総生産 GNP で測ると、人口比では世界の五分の一に過ぎない先進工業国が、世界の GNP の 8 割を独占している。地球全体を見渡したときに、富のあ

りかが偏在しているのだ。豊かな国々が世界地図の上で赤道の北側に位置し、貧しい国々が南側に多いことからこれを南北問題と呼んでいる。「開発教育」とは、この南北問題の原因と構造を自分自身の置かれた立場と関連づけて理解し、問題解決に向けて行動することに焦点を当てた教育活動である。開発教育は、南北問題が世界的な課題となった1960年代にオックスファムなど欧米諸国の国際協力NGOから提唱された(田中, 1994)。開発教育の定義は、国によって異なり、開発問題の変遷によって力点が変わってきた。しかし、1975年に国際連合で定められた次の定義は、開発教育の基幹となっているといえよう(オスラー, 2002)。

開発教育は、開発途上国と先進国それぞれの人権、人間の尊厳、自立、社会的公正の課題と関連している。開発教育のねらいは、低開発の原因と開発への理解、異なる国々がどのように開発に取り組んでいるのか、そして新しい国際的な経済、社会的秩序を作り出していくための理論を促進していくことである。

(国際連合, 1975)

日本の開発教育の普及に初期のころから携わってきた田中(1994)は、開発教育を「地球規模の開発問題と南北問題の構造と原因を理解し、基本的人権の尊重、環境の保全、文化的アイデンティティの尊重のうえに立って、より公正な地球社会の実現をめざして開発問題と南北問題の解決に向けて参加する態度を養う教育学習活動である」と定義している。そして、その目標として知識と態度に関する事項を5つ挙げている。

1. この地球上にはさまざまな文化、さまざまな民族が存在することを理解して、お互いの文化を尊重しながら共生する。
2. 私たちの生活は、世界の人々との生活と相互に依存し影響していることを認識する。
3. 地球上の資源は有限であり、地球環境もまた有限であるので、持続可能な開発を追及する。
4. 人々の必要最低限の生活が保障され、人々の基本的人権が守られるような社会を実現する。
5. 人々が自らの将来を切り開いていけるような地球規模の公正な仕組みを作るために参加する。

(田中, 1994, p. 147)

つまり、「多文化共生」「相互依存」「持続可能な開発」「人権」「公正と参加」のことを考えるということだ。そして開発教育の技能に関する目標は、「ワールドスタディーズ」のものと重なるとして次の5つが挙げられている(田中, 1994; 大津, 1992)。

1. 調査技能：印刷物、視聴覚機器、インタビューを含む多様な情報源から、世界の問題に関する情報を見つけ出し記録することができる。
2. コミュニケーション技能：世界についての考えを多様な方法で記述し、説明することができる。他のグループや異なる文化の人々を含む多様な人々と討論ができる。
3. 概念把握：世界に関する基本的な概念を理解し、これらの概念を一般化し、活用し、検証するために使うことができる。
4. 批判的思考：先入観を持たずに批判的にものごとをとらえ、より深く学ぶにつれて考えを改めていくことができる。
5. 政治的スキル：地域、国家、世界の各段階で政策決定に影響を与えることができる。

開発教育では、このように知識理解だけでなく態度や技能の育成も目指す学習目標が設定されている。開発問題は、時代の流れとともに人口問題、ジェンダー、環境、人権、平和の諸問題と密接に関連しながら、深刻化しており、学校教育においてもこれらの諸問題を総合的に扱う必要性が生じている。したがって開発教育でもそれらの課題をわかりやすく噛み砕いて教育活動に取り入れるため、開発教育の定義もさまざまである（オスラー, 2002）。1960~70年代は、貧しくて気の毒な人々の現状を知り理解しようという消極的な立場に立った開発教育であったが、1980年代からは、南北問題の構造を知識として理解するだけでなく、開発のために積極的に参加しようとする態度を養うことが強調されるようになった。

開発教育は、南北問題の原因と構造を理解し、これを解決するために自分たちで何ができるかを考える学習活動といえよう。

1.3 身近な疑問

それでは具体的に南北問題の原因と構造を知るとは、どういうことなのだろうか。いくつか例を挙げて考えていこう。

日本ではあまり身近に感じないが、1950年代後半から60年代にかけて欧米列強の植民地や従属下にあったアジア・アフリカの国が次々と独立し始めた。当時は、気候に恵まれ資源が豊かである南の国に対して、資源に恵まれない北の国は、工業化を目指し、原料や販売ルートを確保することで活路を見出そうとしていった。そこから次第に南北の国々は、経済的だけでなく政治的にも複雑に絡み合い、北の国が南の国の資源を搾取する構造が出来上がっていった。その中で、南北問題といえば、「南」の国々における貧困と低開発が問題であると考えられていく。急激な人口増加、それに対応した食糧生産、教育や識字の普及、また都市化に伴う居住の問題などがあり、開発は、主として物や財政的な支援、そして、先進国から技術を移転して、いかに工業

開発を推進するかが、大きな目的だった。つまり開発 = 経済的援助、と考えられたのだ。

したがって、今でも学生に発展途上国のイメージを聞くと、「貧しい」「暑い」「汚い」というものになっており、自分たちとは関係ないもの、という意識で見ている。

ところで、筆者は、1980年に日本国政府が派遣する国際ボランティア青年海外協力隊に参加し、理数科教師として2年間、西アフリカのガーナで働いた経験がある。ガーナは、1965年にイギリスから独立し、公用語は、英語となっている。一方、ガーナの隣国、トーゴ、ブルキナファソ、コートジボアールは元フランスの植民地で、旅行するにはフランス語が出来ないと不自由する。ところが現地の人々は、公用語とは別に部族語をいくつか話すので、そこに国境があっても同じ部族間のコミュニケーションのうえでは問題がない。国境がいかに人為的に引かれたものかわかる光景である。

最近では、海外旅行が増えているが、海外旅行で気がつくことは、公用語の違いだけではない。たとえば、東アフリカのケニアと西アフリカのガーナに行ってみたくとも、いったん、ヨーロッパに出ないと行かれない航空路線になっている。そのほうが時間はかかっても安くつくということがある。このようにかつての植民地政策は、現在でも経済や政治だけでなく、社会、言語、文化、生活、交通手段にまで色濃く影を落としている。英国ではこのような身近な問題から南北問題を考えさせる「地理」が開発教育として初等教育から導入されており、学年別にさまざまな教材が開発されている。

1.4 食べ物から考える南北問題

世界とのつながりを学習する教材として小学校、中学校、高等学校の生徒のレベルに合わせて、身近な食べ物を取り上げて世界の食糧問題や貿易について学習する手法もある。そこで典型的な事例として、えびの消費について考えてみよう。以下の例は、アースデイ日本編（1992）『豊かさの裏側—私たちの暮らしとアジアの環境』を参照したものである。

今日のお弁当にエビフライは、入っていないだろうか。日本でのえびの消費量は、世界一である。世界一の消費を支えるには、とても国内だけではまかなえない。そこでインドネシア、中国、タイ、インド、ベトナム、フィリピンなどから6割を輸入してくる。それらの国の近海で自然に取れたえびを輸入しているだけなら問題はないが、現実には、違う。輸出すればするほど収入になるので、インドネシアでは、えびをトロール船で次々に網をかけて捕獲していく。その中には、まだ採るには早い稚魚も含まれており、資源の枯渇につながる。さらに、トロール船は、石油を燃料源として使用している。えびの捕獲は、間接的に石油の消費につながるというわけだ。

一方、台湾では、海の近くに養殖場を作り、養殖のえびを輸出することになる。売

れ高が向上すれば養殖場を増やしえびだけを養殖しようとする。しかし、88年には、過密養殖が原因で、大量にえびが死んでしまったそうだ。また、地下水の汲みすぎで地盤沈下が起こったところもある。台湾からの留学生も父親がえびの養殖に従事していたが、失敗したと述べていた。

タイでは、養殖池を確保するために生態系では欠かせないマングローブを伐採してしまった。また、それに伴い少なくなった土地の値段が高騰したそうだ。

4日に1回はえびを食べるという日本人の食生活に合わせて、アジア諸国ではこのように連鎖的にさまざまな問題が起きている。つまり、えびを多量に消費する日本は、輸出国と貿易収支だけでははかれない密接な依存関係にある。

たしかに、えびを多量に輸出するかどうかは、日本の決断ではなく、各国の判断であり、私たちとは関係がないという意見もあるだろう。しかし、日本など買ってくれるという消費者のニーズに合わせて輸出産物を決めていかなければ、生き延びられないという経済的、政治的、社会的依存関係の構造が既にあり、資源を豊富に持つ南の国は、産業、技術、知的財産を持つ先進国に振り回されるということにもなる。筆者が行ったフィリピンの村では、日本で一時期はやったナタデココに振り回されていた。

このように私たちの生活は、1つの国で完結しているのではなく、さまざまな国と共存して成り立っている。2004年に起きた、米牛肉の疫病による輸入禁止が、日本国内の有名店を廃業に追い遣った事実は、いかに私たちの食生活が、他国に依存しているかを端的に示している。

最近では、インターネットの普及により、情報、知的財産、特許権、遺伝子などのニューテクノロジーといったものまでもが、南北で偏って入り込んでおり、南の国の間でも格差が広がり、南北問題だけでなく、南南問題も起きている（国連開発計画、1999）。

このように開発教育では、ほかの文化との違いを理解するだけでなく、相互に依存し共生している仕組みを知り、開発の恩恵が特定の人々に偏ることなく、公正に分配されることを目指し行動できる人々を育成することに主眼がある。技能の中に批判的思考と政治的スキルを含めていることから、地球規模の視点に立ち、気づいた矛盾に対しては「声」を上げていくことが期待されている。

2. 日本の開発教育事情

日本の開発教育は、1970年代に中央青少年団体連絡協議会や青年海外協力隊事務局が、その機関紙などで紹介したのが始まりとされている（田中、1994）。そして1982年に開発教育協議会が結成され、全国研究集会を毎年開催し、開発教育の普及に努めてきた経緯がある。しかし、いくつかの阻害要因があり、なかなか思うように進まな

かったと思われる。その阻害要因とは主に3つ考えられる。

まず第1に、カリキュラムの中で、開発教育を正規の科目としては取り上げられてこなかったことが挙げられる。社会科の先生や地理の先生などの個人的な配慮の範囲で取り組まれたただけであった。1998年、国際協力事業団（現国際協力機構）は、小学校、中学校、高等学校、大学における開発教育の実態調査、全国の学校教員による開発途上国をめぐる問題の授業実践の現状把握と、開発教育の実践におけるニーズ調査を実施している。具体的には、全国から無作為に抽出した小、中、高の教員4,500人と、開発教育を実践している教員から作為的に抽出した1,027人を対象にアンケート調査を行い、以下のことを報告している（国際協力事業団, 1999）。

まず、開発教育という言葉自体の認知度は、1割（全回答者1,910人中196人）で、人権教育（1,260人）、環境教育（1,223人）、平和教育（1,208人）、国際理解教育（1,205人）、異文化理解教育（782人）、と比べかなり低いことが明らかになった。

しかし、実際に開発途上国をめぐる問題について取り組んでいる教員は、全体の4割おり、今は取り組んでいないがその必要性を感じている教員は、9割に上っている。つまり開発教育という用語は使っていないが、途上国の開発問題や先進国との関係について扱う教育の必要性は、十分に認識されているということが示唆された。

第2の疎外要因として、言葉の翻訳の問題があった。「development」の訳を「開発」としたり、「発展」としたりしており、統一が取れていなかった。広辞苑によると、日本語の「開発」は「(天然資源を)生活に役立つようにすること」とある。荒れた土地を開発したりすることをさす。山林や原野を切り開いて、宅地、道路、空港、工場やリゾートなどを作る「乱開発」もイメージとして浮かび上がる。さらに開発という言葉のイメージには、能力開発もあり、三省堂の辞書では、開発教育を「個性・自主性を伸長することを重視した教育法」としており、今ここでいうところの開発教育とは全く異なる。このように日本語で「開発」というと宅地造成や能力開発を思い浮かべてしまうという問題があった（田中, 1994）。

最後に外務省は「開発教育」という用語を好み、文部科学省は「国際理解教育」という用語を好むというセクショナリズムの影響も見逃せない。途上国の開発援助の窓口ともなる外務省と教育の窓口となる文部科学省があまり連携していないように思われる。カリキュラムの中で開発教育も国際理解教育もあまり的確に浸透していないうちから、これらの言葉が飛び交うようになり、学校現場では、国際理解教育も開発教育もあまり違いを意識せずに扱われているところがあるようだ。

しかし、21世紀に入り、これらの阻害要因は次第に除去されていくと思われる。

まず、周知のとおり2002年、2003年より小学校、中学校、高等学校で教科横断的な「総合的学習の時間」が新設され実施されている。そこでの内容として、国際理解、環境、情報、福祉・健康が例示されたため、開発教育に関連するテーマをより体系的、継続的に取り上げることが可能になった。これで開発教育の取り組みも学校教

育の中に浸透していく可能性が高くなったといえよう。

また、2003年10月に開発援助の窓口の1つである国際協力機構が特殊法人から独立行政法人に移行した。それに伴い、これまで以上に国民の理解促進に努めたり、社会貢献を意識していく方向性が打ち出された。例えば、国際協力機構が派遣する青年海外協力隊は、政府開発援助の一環として国民の税金、2000年度では212億6,200万円を使って実施されている。そのため帰国後も海外での経験を日本社会に還元していくことに力を入れている。独立行政法人に移行するに伴い、それが強化されることと思われる。また、2001年度からは、「現職教員特別参加制度」が創設され、現職の学校教員が青年海外協力隊とは別の形で途上国に行きやすい環境が整えられつつある。

このような時代の要請に合わせて、発展途上国や地球的課題を考える姿勢はますます身近な行為になってきたといえよう。

開発教育は、地球規模で起きる開発問題と連動している。1960年代は、近代化、工業化の名のもとに発展途上国の経済的成長を期待し、先進国は経済的援助をし、産業を育成し、雇用を創出して、貧困を解消しようとした。上意下達で西欧化を目指したが、貧困は一向に解消されることはなかった。1980年代に導入した構造調整政策は、途上国の累積債務を悪化させ、貧困層や女性を周辺に追いやった（モーザ、1996）。そこで、人間は、経済成長や開発のための単なる「道具」ではなく、主体的な開発の担い手であることを強調した「参加型開発」が、1980年代に台頭する。そして1990年代から開発＝援助や経済開発ではなく、開発＝人間開発の時代といわれるようになる（斉藤、2002）。それは1990年から国連開発計画（UNDP）が『人間開発報告書』を毎年、発行していることから見て取ることが出来る。

そこで、これからの開発教育では、開発を批判的に理解し、私たちの豊かな生活を捉えなおすことにより、「南」の人々と連帯するだけでなく、「南」の人々が、主体的に開発に取り組めるようにすることが重要になってきた。それには何が必要なのか、そのために私たちは、何をすべきなのか、「南」の人々の取り組みから私たちは何を学ぶことができるのか、などの視点が必要になってきたといえよう。

21世紀は、どんな大きな地球的課題、例えば環境問題、平和問題、ジェンダー問題などに取り組むにせよ、その基本は、経済開発だけでなく人間開発が重要になってくる。そしてその根底には、人と人とのコミュニケーションがある。

3. 日本・日本人の置かれている状況

外国人登録という制度を知っているだろうか。外国人登録とは、日本に在留する外国人が登録する制度で、短期の観光客、外交官、在日米軍の軍人などの例外を除いてすべてが登録しなければならない制度である。そこで筆者は、入局管理局が発表した

平成13年末における外国人登録者のグラフを2枚用意し、大学生に授業で聞いてみた。1枚は、外国人登録者総数のうち国別の人数の推移について平成4年から平成13年度まで記録したものだ。もう1枚は、それらの国籍の人が、どこの県に多いか、県別に表示したグラフである。まず、外国人登録者の多い国トップ6カ国を考えさせる。ヒントとして、外国人登録が毎年減っている国籍または出身地が1つあることを指摘する。その人たちは、主に大阪、京都に住んでいる。別の国籍の人は、静岡県に大勢いる。また、毎年少ないが、横ばいながらも常に日本に来ている国籍の人もある。さて、外国人登録者のトップ6カ国を挙げられたらどうか。次に人数として多い順に並べ変えてみよう。

外国人登録者総数は、日本の人口の1.4%となり、現在177万人いる。そのうち一番多いのは、朝鮮・韓国籍の人たち(63万人)である。次が、中国(38万人)、ブラジル(26万人)、フィリピン(15万人)、ペルー(5万人)、アメリカ(4万6千人)と続く。学生にこれを考えさせたところ、一番人数の多いのが、韓国・朝鮮であることになかなか気がつかない。筆者の大学は、大阪の地にあるので、学生は、在日朝鮮・韓国人の存在を充分知ってはいる。しかし、あらためて表にしてみると、在日朝鮮・韓国人も外国人登録者として中国やフィリピンの人々と同じ扱いであることに気づき驚くようだ。

中国は、留学生として身近に来ていることから比較的推測しやすい。しかし、90年の法改正で来られるようになった日系ブラジル人はわかっていても日系ペルー人もいることは、わかりにくいようだ。

バブルがはじけても在住外国人労働者数の大幅な減少は無く、増加の一途をたどっている。まさに、日本にも新たな多民族社会が到来したといえよう。開発教育の目的の1つ、多文化共生を本格的に日本でも考えていかなければならない時代なのだ。経済的に成功した日本には、地球市民の隣人をひきつける力があることを認識しておく必要があるだろう。

一方、平成14年における日本人の出国者数は約1,651万人で、外国人入国者数は、約577万人となっており、日本人の出国者数は外国人入国者数の3倍になっている。この数のアンバランスは、日本の物価高などによると考えられる。逆に日本からの海外旅行者はアジア諸国の物価の低さを堪能することができる。このようなところにも経済的な格差などの力関係が働いている。自分の態度や意識にかかわらず、海外では、特に観光地では、日本人はお金を持っている、最先端の技術を駆使した電気機器やコンピュータを持っていると見られている。それを狙って日本人好みのツアーが作られていく。いったん、そのように見られてしまうと、なかなか対等な立場で物を見ることが出来なくなってしまう。むしろそのような力関係は、随所に働いているということを私達自身が認識すべきだろう。

日本は、戦後急速な勢いで経済成長を遂げた。その復興に当たっては、米国や世界

銀行などの国際機関から資金的援助を受け、黒部第四ダムを建設したり、東名高速道路、首都高速道路、新幹線などを建設し、東京オリンピックを迎えた。そのときの借入金の返済は、1990年まで続いた。このように日本もほかの機関から経済的援助を受けていたのだ。しかしその一方で、日本は、戦後補償としてアジア諸国を援助することもしてきた。開発途上国の経済発展や人材育成を支援するために政府レベルで行う国際協力・経済協力の1つに開発援助、ODA (Official Development Assistance) がある。日本のODA援助額は、1990年代に入ってから世界で第1位または2位を保持している。それだけ日本は、発展途上国へ経済的にも物質的にも影響を与えている国なのだ。そんな日本の国の事情を意識して、近隣のアジア諸国は、日本や日本人を見ている。

私たちはもっと日本・日本人が置かれている状況を地球規模で認識する必要があるのではないだろうか。

4. 開発教育と異文化コミュニケーションの接点

開発教育の学習方法の特徴として、参加型学習であることと問題解決型学習であることの2点がある。グローバル化に伴って起こる地球的課題に連動して、開発教育では、子ども、文化的アイデンティティ、人口、資源、食糧、環境、貿易、貧困、識字、難民、国際協力、ジェンダー、在住外国人などに焦点を当て学習する。これらグローバルな問題をどう解決するか、というときに重視されるのは、その解決策を共同で見出していくプロセスであり、正しい答えを出すことではない。そこで、その際に問題になるのが、各自の価値観の違いであり、そこに妥協点を見出していく態度を身につけることこそが重要になってくる。箕浦(1997)は、このように正しい答えというものがない領域の教育では、「考えつづける態度」をどう養成するかが問題となるという。さらに「それぞれの民族は、それぞれに生きているのだ」という文化相対的な観点が抜けると、経済的に豊かな人が貧しい人を助ければよいという構図になってしまい、他人事のようにになってしまうと忠告している。

これからの教育では、「自分との関わりで考えること」「知識だけでなく、意識・態度の変容」をも目指していく姿勢が大切になってくる(箕浦, 1997)。地球的課題については、教師自身にも明確な答えがあるわけではない。教師も含めて私たちは、自らと世界とのつながりを自分で考えること、自分という存在の意味を考えつづけることが必要となってきたといえよう。答えが無い問題を考え続ける態度を培うという姿勢は、今の教育で一番欠けているものだが、開発教育においては、そのことが中核的な課題となってくる(久保田, 2000)。

人々は、単に文化や言語や宗教の違いだけで争ったりはしない。民族の対立があち

らこちらで見られるのは、文化や宗教の違いに加えて、民族間の貧富の格差が大きかったり、政治的抑圧が加わったりして、紛争や戦争が起きていると考えられる（田中, 1994）。その根底には、南北の開発の問題がある。

そこで私たち異文化コミュニケーションに携わるものは、どうしたらよいのか。3つ提案する。

まず、異文化コミュニケーションに携わる者自身が、自分の生き方を見直し、地球規模の課題にどのように取り組むのか、考える必要があるだろう。すぐに答えは出なくても問い続けること、考え続けることが、大切だと思われる。

次に、異文化コミュニケーションの教育の場でも開発教育で行われる参加型学習の手法を取り入れ、利用する。例えば、ワークショップとしてよく用いられる手法には、ディベート、ロールプレー、フォトランゲージ、ランキング、シミュレーションなどがある。これらは、異文化コミュニケーションの教育でも用いられるものだが、地球的課題をテーマに扱えば、いろいろな立場の人の考えが浮き彫りになり、参加者はジレンマを感じるはずだ。そのような価値観のぶつかり合いの中から、最善の解決策を探る過程を学習するようにする。例えば、外国人労働者の問題をロールプレーで、経済格差のジレンマを貿易ゲームというシミュレーションゲームで、地球市民の隣人については、フォトランゲージで、行う。ディベートも、賛成派、反対派の戦いではなく、実行可能な開発援助についてプロジェクトの案件作りをし、発表して互いに評価するなど、ルールを変えれば、開発教育にも応用できる（鹿野, 2003）。

そして、これからの異文化コミュニケーションのトレーナーは、ビジネスの分野だけでなく開発問題に関わる国際機関や NGO でも必要になってくるだろう。開発分野では、前述したとおり経済開発だけでなく人間開発も重視するようになり、参加型開発といって住民たちが主体的に開発に関わって実施することが奨励されるようになってきた（齊藤, 2002）。そこで、住民の声をいかに聞くのか、開発従事者も異文化コミュニケーションのスキルが必要になってきた。他者の声を聴くことが、抑圧された人々のエンパワーメントにつながるからだ。

ビジネスの世界も、利潤追求一辺倒でなくなってくるだろう。日本のリコーは、2003年世界環境センター、ゴールドメダルを受賞した。「地球環境と持続可能の開発に寄与した国際企業」として認められたのだ。企業の価値が変わる中で、異文化コミュニケーションのトレーナーも意識を変えていかなければならないだろう。

以上、これからの異文化コミュニケーション研究者やトレーナーは、蚊帳の外で、A文化とB文化という文化の違いの説明だけをしていたのでは済まされない。そのような中立な立場ではなく、地球市民の一員として地球的課題に取り組み、自分の問題としてかかわる姿勢を示すことで、21世紀の担い手を養成出来るのではないかと思われる。

それには、「共に考え、行動すること」が必要なのだ。

5. 行動に移すためのコミュニケーション・ストラテジー

地球市民の隣人として、他者のことを考え行動に移すには、どうしたらよいかを次に考える。なお、以下の部分は拙著「共感を呼びおこすコミュニケーション・ストラテジー」(久保田, 2002)の1部を再録していることをお断りしておく。

アメリカ平和部隊でミクロネシアに行ったミルトン・ベネットは、1979年にゴールデン・ルールを乗り越えるものとしてプラチナ・ルールを提唱している (Bennet, 1979)。この論文でベネットは「同情」と「共感」の違いを以下のように説明している。

同情とは、「相手の立場に立って想像する」ことを指す (Bennet, 1979, p. 411)。例えば、友人のお父さんがイラクへ行くと聞いたら、自分のお父さんが行くことを想像したときにわく感情が、同情である。つまり、同情は、相手の感情や考えを、自分の視点で想像し、感じ取るものである。

このように同情というコミュニケーション・ストラテジーをとる前提には、自分と相手は、同じように考えるだろうという発想があり、力関係に差がある場合には、往々にして優位にある者が、同じであると断定的に判断してとるコミュニケーション行動だといえよう。このような発想で行われる同情は、思いやりのある人と評され、いくらでも広がっていく。同じような状況に置かれたら同じように考えたり感じたりするだろうということに美德を感じ、「そうそうそう」「わかるわかる」で話が進行していく。したがって同情することは共感することよりたやすく行われる。

一方、共感とは、相手と自分は違うことを前提にコミュニケーションに臨むストラテジーである。その背景には、複数の異なった現実があることを認める姿勢がある。共感とは、「ほかの人の経験に対して想像的にそして知的にかつ感情的に参加すること」だ (Bennet, 1979, p. 418)。

さらに共感によって相手の経験に参加しようとする、少なくともその経験に適切な方法で行動してみるという行為までも伴うことがある。共感すると問題意識が自分のものとなり、一緒に行動することがあるというわけだ。このように同情と共感の違いは、程度や、関心事という内容の違いではなく、だれの視点で現象を見ているかの違いにある。そこで自ずとコミュニケーションの取り方も変わってくる。

同情的な見方は、違いに対して鈍感になる。本来は違いがあるのに、同情で済ませてしまうと、恩着せがましくなることもある。自分の枠組みで状況を見て一般化するということは、自民族優越主義を持ち込んでいることにもなる。一方の見方が世界の基準と考えると、相手が抱くところの違う視点は、価値の無いものと見なされる。すると相手も自己防衛をするようになる。そこでのコミュニケーションは、もはや価値観をぶつけ合うようなアクション性に富んだ意見の交換ではなく、形式どおりで済ませる表面的なものになってしまう。コミュニケーションは、アクション性に特徴があ

る（古田, 1987）。つまり、過去の経験（プロ）を基に互いに話し合い、意見を交換する（インター）中でときには、意見の衝突もあり、それがどうして起きたのかを互いの立場に立って考えることにより、新たな気づき（トランス）が生まれ、何かが創造される。そのようなアクション性豊かなコミュニケーションが促されてこそ、新しいことが創造されるのだ。

これからの異文化コミュニケーションの教育者やトレーナーは、国籍という枠以外に多種多様な文化に属する人と接することになるだろう。先進国と開発途上国という違いだけでなく、援助機関と NGO など組織文化の違い、都会と地方、男性と女性、若者と高齢者、健常者と障害者、経済的に豊かな人と貧しい人、などさまざまな違いが複雑にかつ多様に混在した中で対話をしていかなければならない（Gudykunst & Kim, 1984）。それには自分と相手は同じであることを前提とする同情的コミュニケーション・ストラテジーをとっていたのでは理解は深まらず、新しい展開がのぞめない。

そこで、トレーナーや教育者は、もっと共感する態度を身につけ、コミュニケーションを単なる情報の伝達で終わらせること無く、アクション性豊かなものに展開する能力を意識的につけることが必要になってくる。ベネット（Bennet, 1979）によると共感的態度の育成は、次のステップを順を追って行うことにより出来る。前のステップは、次のステップへの必要条件になっている。

ステップ 1：相手と自分は、違うということを仮定する。

ステップ 2：共感することで自分を見失わないために、自己を知る必要がある。

ステップ 3：自己と相手を含めた環境との境を取り払い、自分をひとまず横に置く。

ステップ 4：想像力を巧みに活かす。小説を読んでいるときに、主人公になったような気持ちになるが、日頃より想像力を活かして相手の側に参加して得られる気づきを重視する。

ステップ 5：共感した体験を活かす。相手の側に参加して得られた経験は、実体の無いものとはいえ、その「現実み」と「強烈さ」の点で通常の実験に決して劣るものではなくなる。このような共感の体験によってのみ他者の経験が共有できることを知る。

ステップ 6：自己を再構築する。ある特定の目的達成のために相手を理解する必要上、共感の態度を取るのである。したがって、その目的が達成されたら、自己の境界は最良の形で再構築される必要がある。

このようなステップを踏み他者に対して共感すると、自分が一回り大きくなる。つまり以前とは違う自己の世界観が出来上がる。その時点で他者に対して単に同情している自分と共感して他者を理解している自分も区別できるようになる。そして、この

ような共感の態度を育成するにもコミュニケーションが基本となっていることを意識すべきだ。

これからの地球市民の隣人を理解するには、相手と自分とは違うということを前提に行う「共感」というコミュニケーション・ストラテジーを備え、コミュニケーションの特徴である3つのアクション性を豊かにしたコミュニケーションを図る必要がある。

おわりに

私たちは生まれる国を選ぶことは出来ない。生まれてみたら、イラクだったり、アフガニスタンであったり、ガーナであったり、韓国であったりする。長年戦争しかしていない国に生まれれば、その境遇を背負って生きていくのだ。そんな地球市民の隣人のことを意識し、私たちはどうすればよいのか、常に考えていく必要があるだろう。

それには、相対する人々のわずかな差異をも逃さず、共感の力で相手を理解することが、求められている。そのような力があってこそ複数の現実があることを賞賛できるようにするのはないだろうか。知識として異文化に精通していることは重要だが、それだけでは問題解決にならない。むしろ多文化共生社会を押し進めるには、多種多様な人々とのコミュニケーションのあり方を見直し、対等な人間関係を通して相手と関わり、行動をともにすることだ。

私たちは、これまで、詰め込んだ知識に頼りきってしまったために、目前にいる他者との関係性を重視し、そこから互いに学ぶという共感の態度と行動をなおざりにしてきたのではないだろうか。

そして日頃より日本の国内外を問わず、自分とは違うと思われる人々にも接し、いろいろな考えに触れておくことも必要だろう。地球市民を育成するということは、知識だけでなく、情緒、行動面でも豊かな人材を養成するということを意味するからだ。

参考文献

- アースデイ日本編 (1992) 『豊かさの裏側—私たちの暮らしとアジアの環境』 学陽書房
池田香代子 (再話) C. ダグラス・ラミス (対訳) (2001) 『世界がもし 100 人の村だったら』 マガジンハウス
池田香代子・マガジンハウス (編) (2002) 『世界がもし 100 人の村だったら 2』 マガジンハウス
大津和子 (1992) 『国際理解教育』 国土社
オスラー、オードリー編 (2002) 『世界の開発教育』 明石書店
モーザ、キャロライン著 久保田賢一・久保田真弓 (訳) (1996) 『ジェンダー・開発・NGO

—私たち自身のエンパワーメント』 新評論

- 久保田真弓 (2000) 「学校教育におけるアクションリサーチの意義と問題点—コミュニケーションの観点から」『人文論集』35 巻 4 号 神戸商科大学
- 久保田真弓 (2002) 「共感を呼び起こすコミュニケーション・ストラテジー」 齊藤文彦 (編著)『参加型開発』 日本評論社
- 国際協力事業団 (1999) 「国民参加型協力推進基礎調査」『開発教育のあり方』 調査研究報告書
- 国連開発計画 (1999)『グローバリゼーションと人間開発』 国際協力出版会
- 齊藤文彦 編著 (2002)『参加型開発』 日本評論社
- 鹿野敬文 (2003) 「高校生の知的な対話力育成の試み—援助計画案の作成と新しいディベートの活用を通して」『異文化間教育』Vol. 18 異文化間教育学会
- 田中治彦 (1994)『南北問題と開発教育』 亜紀書房
- 古田 暁 (監修)(1987)『異文化コミュニケーション』 有斐閣選書
- 箕浦康子 (1997)『地球市民を育てる教育』 岩波書店
- Bennet, Milton J. (1979) "Overcoming the Golden Rule: Sympathy and Empathy," *Communication Yearbook* 3, ICA New Brunswick
- Gudykunst, W. & Kim, Y. (1984) *Communicating with Strangers—An approach to Intercultural Communication*, Newbery Award Records, Inc.