

教養科目としての国際協力とその教授法

Teaching International Cooperation as a Liberal Arts Subject

大西 好宣 (Yoshinobu ONISHI)

千葉大学

Abstract

Since the 1990s, many Japanese universities have newly introduced international cooperation and the related subjects into the curriculum. This involves proactive values and a variety of possibilities for studying international cooperation at university, allowing students to acquire modern wisdom in the age of globalism. By studying international cooperation, students can also acquire contemporary skills that will be useful in the globalized world. On the other hand, teaching international cooperation is another issue. We still lack a stable and common methodology for teaching the subject at university. We also lack valuable information on the best practices. The purpose of this study, therefore, is to change such a chaotic situation by showing three things. First, the study clarifies how international cooperation is taught in high schools in Japan. Second, the study shows how the subject is taught at universities in Japan. It then categorizes the actual practices into three different approaches. Finally, the study gives an example of one of the three approaches, and reports how the author himself taught international cooperation for several years in Japan.

1. はじめに

1990年代以降、わが国の多くの大学で国際協力に関連する科目が開設されている。大学で国際協力を学ぶことは、グローバル時代の教養を身につけるという意味でも、またそのような時代に不可欠な、いわゆるグローバル人材としてのスキルを涵養するという点でも、積極的な価値と多様な可能性を秘めている。

しかし、教員という立場でそうした目的を最大限に達成するための方法、すなわち国際協力関連科目の教え方という点については、多くの教員による絶え間ない努力と実践が継続されてはいるものの、残念なことに現時点で未だ標準的な方法論やスタイルが確立しているとは言えず、試行錯誤の状態が続いている。

2. 本稿の目的

そこで本稿では、幾多の先行研究を踏まえた上で、1) 中等教育段階の社会科教科書において、国際協力がどのように紹介されているか、まずその現状を明らかにする。次にそれを土台として、2) 高等教育段階において、教養教育科目としての国際協力関連科目をどのように教えるかについて、三つの異なるアプローチを示す。そして最後に、3) そのようなアプローチのひとつの実践例として、ケース・メソッドを核に据え、いわゆるジェネリック・スキルに焦点を当てた筆者の授業実践を報告する。

3. 先行研究

3.1 日本人の国際性と大学

多くの国民が国際協力を教養として理解するためには、その前提として発展途上国の現状や世界経済のあり方についての基本的な知識を有していることがまず求められる。では、日本の大学生はどこまでそのような国際的視野を有しているだろうか。

それを示唆しているのが下記の表1である。SERUⁱと呼ばれる国際的な調査結果の一部で、米国のカリフォルニア大学バークレー校が世界中の研究型大学に呼びかけ、英国のオックスフォード大学など、世界33大学が共同で実施しているⁱⁱ。2013年からは日本からも大阪大学が参加しており、表1はその最初の調査結果において日本人学生が海外の学生と比較して劣っていた主な項目である。

表1 日本人学生と海外学生の能力比較

主な評価対象	大阪大	海外13大学の平均
明瞭かつ効果的に話す	3.62	4.64
リーダーシップ	3.18	4.13
プレゼンテーション準備と発表	3.34	4.32
分析的・批判的思考力	3.76	4.44
国際的視点で社会情勢を理解する	3.18	4.23
多様性の意味を正しく認識する	3.63	4.67

出典 読売新聞 2015.8.24 関西版夕刊

項目別に見ると、中でも低いのが「国際的視点で社会情勢を理解する」で、「リーダーシップ」と並び、5点満点（自己採点）でわずか3点強に過ぎない。同調査では、日本人学生と海外学生との間に、総学習時間という点で大きな違いがないことも分かっている。つまり、日本人学生の国際性が海外学生に比べて低い原因は、学習時間の不足という量的な問題でなく、本邦大学においてこうした点の学習が重視されていない、または困難であるなど、何らかの質的な要因が大きいと推測される。

また、国際的なコミュニケーション能力という意味では、平均的な日本人の語学力が拙劣であることは今や国内外で常識となってしまった感がある。例えば、TOEFLと呼ばれる米国留学のための英語テストスコアにおいて、その実施団体である米ETSは2014年のテスト結果を分析しておりⁱⁱⁱ、それによれば日本語母語話者（日本人と考えると良い）のTOEFL平均スコアは120点満点中70点とかなり低い。英語

圏の国々を除いても上位100位にさえ入っておらず、同じく英語が母語でなく、日本以上にTOEFLの受験者が多いとされる韓国などと比べても低い水準にある^{iv}。

3.2 国際協力科目の教授法

このように、日本の大学生に多くの点で国際性が欠けているという状況では、中学校から高等学校、大学を通じて、国際協力を適切に教えることはひとつのカンフル剤になり得る。しかし実際には、大学での教科書さえ満足に揃っていないのが現状であり、牧田（2013）は次のように述べている。

意外に思われるかもしれないが、国際協力の教科書は今まであまり書かれていない。それは、国際協力をどのように捉えるかが難しいからであろう。国際協力が対象とするテーマ、分野は、とても広いのである。

このような状況であるから、本稿が目的とする国際協力科目の教授法については、残念ながら代表的な先行研究と呼べるものが見当たらない。この背景として、上記の牧田による指摘以外にも、例えば教員の出自の違い（研究者か実務家か）、研究アプローチの違い（地域別、専門別）など、類推による幾つかの場合分けも考えられるものの、本稿の目的とは異なる上、なおかつそれだけでひとつの研究対象となる可能性もある。そのため、以下に重要な事実を二つ指摘し、それ以外は別の機会に譲ることとしたい。

3.2 教授法が定まらない背景

最初の重要な事実とは、戦後日本における国際協力の歴史自体がそもそもまだ比較的浅いということである。先の大戦で敗戦国となった日本は、戦後しばらくの間、海外から援助を受ける側（被援助国）であった。1946年から1951年までの6年間、アメリカによって供与された日本復興のためのガリオア・エロア資金はその代表的な事例である。また、1964年の東京オリンピック直前に完成したわが国の新幹線も、世界銀行からの借款がなければその建設は不可能であった。

二つ目の重要な事実とは、タイムラグの存在である。わが国がコロンボプランに参加し、海外の途上国を初めて援助する側に回ったのはようやく1954年のことであるが、言うまでもなく当初から援助供与国として重要な地位を占めたわけではない。援助額や規模という点で日本の国際協力が本格化するのには、1960-1970年代の高度成長時代を待たねばならなかった。

援助の額に加え、その質や内容といった問題でもタイムラグはある。通常、途上国はかつての日本に自らを投影し、その成功体験を取り入れようとする。例えば教育の場合、「日本がこれまで直面し、解決に向けて取り組んできた教育課題が、（中略）途上国の課題と共通性を持っていることが前提」である。ところが、「かつて途上国であった日本が抱えていた教育問題と現在の途上国が抱えている教育問題との間には高い共通性があることが明らかになった」のは、JICA（国際協力機構）による報告書が出版された1997年及び1998年以降、より詳細な分析を重ねた、ごく最近のことにすぎない（JICA、2005）。

さらに、国際協力がより一般的な事象となり、学校教育で教えられるまでになるには、それ以上に多くの歳月を必要とすることは想像に難くないであろう（後述）。

4. 中等教育段階における現状と課題

4.1 中学校教科書における国際協力

本章では、中等教育段階の社会科教科書において、国際協力がどのように扱われているかについて見ていきたい。最初に紹介するのは中学校における事例である。

中学生が国際協力について学ぶのは、社会科の「公民」という教科である。以下の表2では、いずれも2016年時点で入手可能な、4社が出版する教科書について、国際協力がどのように扱われているかに焦点を当てて、その内容をまとめてみた。国際協力の現状について、4社のうち3社はわずかに2ページを割いているのみであるが、政府開発援助（ODA）の基本的な説明やNGOの役割、日本の国際貢献、また今世紀に入って国連開発計画が紹介した「人間の安全保障」という新たな概念までが紹介されており、いずれも過不足なく公平・公正な視点で描かれている印象である。

表2 中学校の「公民」教科書と国際協力

出版社名	教科書名	内容	扱いページ
自由社	『新しい公民教科書』	政府開発援助（ODA）、人間の安全保障、自助努力を促してきた日本型 ODA	p178-p179
日本文教出版	『中学社会 公民的分野』	平和主義、ODA、PKO、AMDA、自衛隊の地雷探査	p196-p197
育鵬社	『新しいみんなの公民』	ODA、自衛隊の国際貢献、JICA、NGO、国民参加型の ODA	p170-p171
帝国書院	『中学生の公民』	JICA、NGO、人間の安全保障、日本の ODA、地雷除去、AMDA、アムネスティ、人権	p184-p189, p66

出典 各教科書より筆者作成

残る1社、帝国書院『中学生の公民』では、国際協力の説明に6ページと他の3社以上のスペースを割いていることが特に目を引く。援助機関としてのJICA、NGO、人間の安全保障、日本による地雷除去など、多くの事柄について触れられている。加えて、同書66ページの人権問題の説明では、NGOとして海外で医療援助を行うわが国のAMDAや、アムネスティ・インターナショナルの活動も紹介されており、国際協力の周辺領域までもカバーしていることが特徴である。

4.2 高等学校教科書における国際協力

高等学校では、「政治・経済」及び「現代社会」という科目で国際協力が教えられている。中学校の教科書と同様、下記の表3にその内容をまとめてみた。

表3 高等学校の「政治・経済」及び「現代社会」教科書と国際協力

出版社名	教科書名	内容	扱いページ
数研出版	『政治・経済』	ODA、人間の安全保障、PKO、DAC、BHN、NGO、NPO、ODA大綱、新ODA大綱	p103, p200, P226-p227
実教出版	『高校政治・経済』	PKO、国際貢献、人間の安全保障、ミレニアム開発目標、NGO、ODA大綱、DAC	p29, p34, p91, p203-p205
第一学習社	『高等学校政治・経済』	人間の安全保障、NGO、ミレニアム開発目標、ODA大綱、DAC、JICA、国境なき医師団	p106, p201-p202, p216-p217
山川出版社	『現代社会』	人間の安全保障、DAC、ひもつき援助、ODA、DAC	p113, p126-p127
帝国書院	『新現代社会』	人間の安全保障、NGO、アムネスティ、ミレニアム開発目標、DAC、ODA、JICA	p160-p163, p178

出典 各教科書より筆者作成

さすがに、中学レベルよりは高度な内容が盛り込まれており、数社で国連のミレニアム開発目標についての説明があった。また、中学レベルでは必ずしも必須項目でなかった人間の安全保障は、政治・経済の教科書でも現代社会の教科書でも、全てで触れられていた。また、政治・経済の教科書では、3社とも日本による政府開発援助の指針とも言うべきODA大綱について解説していた。

これら5社のうち、数研出版『政治・経済』は「問われる国際貢献のあり方」と題し、2ページにわたって国際協力についての特集を組んでいる。既に経済大国となった中国へのODAのあり方について、独自の主張を展開しているのが刺激的である。また、中学校用の教科書で最も国際協力を重視した編集を行った帝国書院は、高校用教科書『新現代社会』においても、2ページにわたって「ODAの増額にあなたは賛成か、反対か」と題する特集を組み、その判断の材料として、政府開発援助に関する多様なデータと、否定派及び肯定派の代表的な意見を紹介していることが目を引く。

このように、高校段階の教科書ではより難解な内容を、出来るだけ多くの視点から公正・公平に著述しようという態度がうかがえる。専門家を含む7～8名の識者・著者によって書かれ、現在議論の

ある問題については、可能な限り事実にも忠実に、なおかつ複数の視点を提供しようとする姿勢は、中学校の教科書も同様である。おそらくその背景には、全ての教科書が文部科学省による検定という過程を経ることと無縁ではないだろう。

しかしながら他方、教科書に比べてメディアや第三者の目に晒される機会の乏しい大学受験用の参考書群には、国際協力に関して必ずしも正確でない記述が見受けられる。一例を挙げれば、一問一答形式の参考書において、「経済援助の中で、日本が特に増大させる必要があるのは、何援助か」という質問に対し、回答は「ODA（政府開発援助）」というような記載がある（横山、2015）。余りに無邪気な回答ではなからうか。上述のように、「ODAの増額にあなたは賛成か、反対か」という特集を組み、援助を増やすべきかどうかについて議論のあることを紹介した教科書さえあることを考えると、特にその感を強くする。驚いたことに、この参考書を発行した会社は、表4で紹介した教科書出版社のうちの一社である。

また、清水（2014）による以下の記述には複数の無視出来ない問題がある。端的に言って、情報が不正確で古いのである。

表4 大学受験参考書の国際協力

日本のODAの問題点	
(1) 贈与比率が低く、円借款が多い	⇨ 質が悪い
(2) ひもつき援助が多い	⇨ 日本企業が公共事業を請け負うのが条件
(3) 現地で環境破壊を起こす	⇨ 用途・国際紛争助長への使用回避
(4) アジア偏重	⇨ 対中国 ODA は戦後賠償の意味を持つ

出典 清水（2014）より

「贈与比率が低く、円借款が多い」のは、確かに日本によるODAの特徴であるが、それは債務を負う発展途上国の自助努力を促し、いわゆる「援助慣れ」に陥ることを防ぐという日本政府の基本方針でもある。このような点を見逃し、単純に「質が悪い」という一言で断じて良いものだろうか。

また、日本企業に受注を限定する「ひもつき援助が多い」とあるが、このような記述は2016年時点における国際協力の現状を正しく反映していない。外務省のウェブサイト^{vi}によれば、確かに1960年頃までは日本の援助は100%ひもつき援助であった。今から30年近くも前に出版され、多くの援助関係者・メディアに影響を与えた名著『ODA援助の現実』（鷲見、1989）においても同様の指摘がある。けれどもその後、OECD開発援助委員会（DAC）の勧告もあり、現在では円借款のほぼ100%がひもつき援助ではなくなっている。今や日本は、ひもつき援助率の低さという点で、援助供与国の中の優等生なのである。

「現地で環境破壊を起こす」という指摘にしても、日本のODA案件においてあたかもそのような事例が頻発しているかのような印象を与えるのはいかがなものか。確かに過去にはそうした事例が皆無ではなく、例えば上記の『ODA援助の現実』にも環境への配慮を怠ったナムグムダム建設の事例が、この分野の失敗例として紹介されている。

しかし、近年における国際的な環境保護世論の高まり、また環境アセスメントが導入されるなどして、当時とは事情が大きく変わっていることは疑いない。現在とて環境破壊のODA事例が皆無ではないかもしれないが、果たして「日本のODAの問題点」と言えるほど、他の援助供与国に比べ日本だけが突出して環境軽視が際立っている事実があるのだろうか。筆者はかなり否定的である。

5. 高等教育段階における現状と課題

5.1 戦後日本における国際協力と専門人材の供給

わが国が被援助国から援助供与国へと華麗なる転身を遂げた1954年当時、日本による国際協力の計画や実践はまだ少数の専門家のものであった。それゆえ、援助に必要な知識や経験、専門的なスキルの移転は同じ援助コミュニティの内部で完結していた。専門家である先輩がその後輩に対して、援助の現場で実践的なスキルや知識を指南するというスタイルの、いわば徒弟制でもこの時代なら事足りたのである。

その後、1960年代から1970年代にかけて高度経済成長を遂げた日本は、徐々に世界有数の開発援助供与国となり、1980年代、1990年代にはついに援助総額ベースで世界第1位の供与国となった。援助の規模が拡大の一途を辿っていたこの時期、国際協力に関わる実務家及び専門家といった人材の量的な供給が払底する。その結果、わが国の大学には表5に代表されるような多くの大学院専攻課程が相次いで開設されていった。

表5 わが国における大学院レベルの主な国際協力専攻一覧

大学院名	研究科名	専攻など	開設年 ^{vii}
(国立大学)			
名古屋大学大学院	国際開発研究科		1991
神戸大学大学院	国際協力研究科		1993
広島大学大学院	国際協力研究科		1994
東京外国語大学大学院	総合国際学研究科		1999
東京大学大学院	新領域創成科学研究科	国際協力学専攻	2010
(私立大学)			
桜美林大学大学院	国際学研究科		1993
杏林大学大学院	国際協力研究科		1993
東洋英和女学院大学大学院	国際協力研究科		2003
拓殖大学大学院	国際協力学研究科		2004

出典 各大学HPから筆者作成

また同時に、日本による援助の量的拡大と日常化は、それが国民の血税で賄われているという事実から、それまでのような一部の専門家だけでなく、広く国民一般の理解を得ることが不可欠となってきた。つまり、援助コミュニティの外にいる、数多の初学者に向けた国際協力の教授法やその開発が必要とされるようになってきたのである。

大学における「国際協力」科目は、大きく分けて専門教育科目としてのそれと、いわゆる教養教育科目或いは全学共通科目としてのそれがある。両者を比較すると、以下のような特徴が浮かび上がる。

表6 専門教育科目及び教養教育科目としての「国際協力」の特徴

	専門教育科目の場合	教養教育科目の場合
受講者の関心	国際協力に関心のある学生中心	国際協力に関心のない学生もいる
受講者の専攻	社会科学系の学生中心	文系・理系が混在
受講者の学年	比較的上級生が中心	比較的下級生が中心
科目への要求	体系的であることが必要	入門編として網羅的

出典 筆者作成

5.2 高等教育段階における現状と課題

このうち本稿が扱うのは、より問題の多いと思われる教養教育科目としての国際協力である。より問題が多い理由は、専門教育としての国際協力関連科目には、表5で紹介した大学院レベルの専攻課程において、曲がりなりにも地域研究を中心とする時代からの長い蓄積があり、既に例えば「アジア経済論」「教育開発論」「NGO/NPO論」などといった各論に分化した上である程度体系化されているのに比べ、初学者用の教養教育科目としてのそれは、第3章の最後で紹介した如く、未だ教科書さえ満足にないという現状があるからである。前章で紹介したような中等教育段階での国際協力にまつわる誤解を、まずは大学の教養教育科目として解いておかねばならない、という宿題もあるだろう。

そもそも、牧田(2013)の指摘するように、国際協力の教科書が「今まであまり書かれていない」理由は、「国際協力をどのように捉えるかが難しいから」であり、「国際協力が対象とするテーマ、分野は、とても広い」からである。牧田は同様に、「国際協力は意見の対立の多い分野である」とも述べている。それでもなお、前章で見てきたように、複数の専門家がその知恵を駆使してとにもかくにも中等教育段階の教科書を作成し、それを土台として現在では少なくとも義務教育の段階で全ての国民が「国際協力」とは何かの基礎的な部分を学んでいる、という事実は重い。

さらに、そのうち一定数は高校でもより詳しい内容に触れており、教養イコール知識と捉えるならば、国際協力に関する国民としての基本的な素養はこの時点で既に十分と言えなくもない(学習した内容を十分理解していることがあくまで大前提である)。では、より進んだ教育段階、すなわち大学における教養としての国際協力科目には、一体どのようなあり方が可能だろうか。

筆者自身が過去・現在勤務した3大学³⁾に加え、表5で紹介した9大学・大学院の関連する資料やシラバスを分析した結果、おそらく、現状では多くの大学が次に紹介する二つのアプローチのうちい

ずれか、またはその両方、及び両者の混合的な手法を用いているものと推察される。第一のアプローチは、中等教育段階で学んだ国際協力の知識をベースに、その復習も含めてさらに詳しい知識を付け加えるというものである。例えば、中等教育段階で学んだ「人間の安全保障」は、「恐怖からの自由」と「欠乏からの自由」という二つの異なる概念から構成されており、前者を重視するのがカナダ、後者を重視するのが日本の援助である、という風な教え方である（平井、2009）。

第二のアプローチは、中等教育段階で学んだ基礎的な知識や理論を土台として、実践をより重視するアプローチである。「国際協力」という分野の特徴を捉えた、より自由度の高い大学ならではのアプローチとも言えよう。

このアプローチを採用するにあたっては、さらに二つの異なる具体的な手法がある。そのひとつは、JICA、外務省、NGO、国連などの実務家を中心とした外部講師の招聘で、教科書に書かれていない現場の苦悩や困難を、学生に理解してもらおうという試みである。既述のように、大学の教員には実務家出身者も多いので、必ずしも外部から講師を呼ぶ必要はない場合もあるだろう。

二番目の典型的な手法として、学生に国際協力の実体験を積ませるといふものがある。例えば、筆者がかつて勤務していた都内の私立大学では、2004年からこれまで毎年、学生がラオスに赴き現地のホストファミリー宅に滞在しながら、NGO活動に参加するという試みを続けている^{ix}。関西のある私立大学は、2004年から国連ボランティア計画（UNV）と提携し、毎年5か月間、ユースボランティアとして学生を派遣している^x。

さて、これら二つのアプローチは、いずれも高等教育段階ならではの貴重な試みではあるものの、さりとて課題がないわけではない。例えば、より高度な内容を学習するという第一のアプローチは、突き詰めれば最後には専門教育へと到達し、結局、専門と教養の中間的・過渡的な教授法に過ぎない、或いは単に知識の量が増えるに過ぎないといった批判も可能である。

国際協力の特徴である「実践」を重視する第二のアプローチは、仮に学生が傍観を決め込み、単に専門家の話を他人事として聞くだけに終始するならば、当初意図したような教育効果は必ずしも得られないであろう。この点、学生を援助現場に派遣するという手法ならば学生の自主性は確保されるであろうが、その一方で経済的・時間的な制約と困難が常につきまとい、万人向けとは到底言い難い。多発するテロなど、海外ゆえのリスクとも無縁ではない。海外への渡航に当たっては、保護者の理解や説得といった別の問題も惹起されよう。

6. 筆者による実践事例：第三のアプローチ

6.1 国際協力のケース・メソッド

前章で述べたような欠点や課題を克服すべく、筆者が考え実践しているのはいわば第三のアプローチである。本稿の最終章にあたり、その事例を参考までに紹介したい。

当該アプローチを一言で説明すれば、学生に国際協力を疑似体験してもらおうスタイルだと言えよう。あくまでも「疑似」体験であるから、途上国など実際の現場で援助を直接体験するという手法ほどのインパクトは期待できない反面、経済的・時間的な制約からは自由だという利点がある。

もちろん、学習内容は、高校段階までには習っていない高度な情報を含む。また、援助の疑似体験というスタイルにより、キャリア教育に通じる実践的なスキルを獲得できる可能性もある。

より具体的には、海外のビジネススクール（経営学大学院）で多く用いられるケース・メソッドと呼ばれる手法を用いる^{xi}。ケースとは、選び抜かれた実例を教員ないしは専門家がある種の読み物（ストーリー）として綴ったもので、学生は事前にそれを十分読み込んだ上で授業に臨む。実際の授業ではそのケースに書かれた内容を土台に、学生自らがその主人公になったつもりで、他のクラスメートと、自分ならこうした場合どのような判断を下すかについて議論するというのがその概要である。上の疑似体験とは、ケース・メソッドの持つこのような点を指す。

言うまでもなく、ケース・メソッドにはケースが必要である。初学者や専門家など様々なレベルや用途において、質の高いケースをより安価に入手するには、可能な限り多くの、そして質の高い事例をプールすることが必要となる。わが国において、国際協力分野の事例を広く収集しているのは、外務省の外郭団体である一般財団法人・国際開発機構(FASID)である。また、英語によるものは米国のハーバード大学ケネディ行政大学院が有名であり、筆者の授業ではその両方のケースを実際に使用している。

一例を紹介すると、頻繁に使用するケースのひとつに「撃たれる前に逃げよ？」という話がある。若い日本人女性が海外ボランティアとしてネパールの僻村に派遣され、現地の責任者と揉め、挙句には出て行けと銃を突きつけられるというあらすじである。学生はこの女性や村人に自分自身を重ね合わせ、日本政府ならびに現地NGOによるコミュニティ開発を疑似体験し、教科書には決して載らない援助現場の冷徹な現実を垣間見ることになる。

筆者の90分授業では、どのようなケースにおいても次のような6つの標準的ステップを踏む。

- ① まず、学生の一人にケースのあらすじを紹介してもらう。
- ② 次に、学生全員に、このケースは何についてのケースかと問う。論点を明らかにし、クラス全員で共有することが目的である。上の「撃たれる前に逃げよ？」のケースでは例えば、コミュニティ開発、異文化摩擦、援助側と被援助側との軋轢、現場と本部の対立など、学生から様々な意見が出る。もちろん、正答がひとつとは限らないので、その点についても必要に応じ議論する。
- ③ さらに、学生4～5人でグループを作り、ケースの中にある対立や重要な会議の場面をロールプレイで再現してもらう。学生に登場人物たちの気持ちを疑似体験してもらうことが目的である。
- ④ 続いて、では自分が主人公ならどのように行動したかについて、グループで話し合い発表する。
- ⑤ クラス全体で、主人公の判断は正しかったのか、他に選択肢はなかったのか等について話し合う。
- ⑥ 最後に、講師が議論をまとめ講評する。

6.2 議論の前提としてのグローバルな汎用スキル

但し、ケース・メソッドはもともと米国で開発された教育手法であるから、日本においてそれを用いるにはひとつの前提がある。それは、論理的に思考し、感情的にならずに議論が出来ることである。米国ではディベートなどを通じて、こうしたスキルを幼い頃から培っているが、日本ではまだ十分とは言えない。

そのため、筆者の授業ではディベートや交渉術、さらには国際協力に関する世界共通の枠組みであるプロジェクト・マネジメントの手法も合わせて講義・実践する。国や地域を超え、様々な場面でグローバルに役立つこうした技能は、近年、ジェネリック・スキルと呼ばれている。日本でも、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力^{xii}」はこの概念に最も近いものであろう。

したがって、ディベートや交渉術、批判的思考力を涵養するという意味で、当該授業はいわゆるキャリア教育としての性格も併せ持つ。中でも、学生からの評価が高いのはディベートに関するものである。下記の表7は、筆者が2014年当時勤務していた大学において、講義終了後に実施した学生アンケートの結果である。どの項目においても肯定的な評価の割合が高い。

表7 ディベートの実践を通して培われたスキル

項目	向上した (%)	変化なし (%)
1、物事を複数の視点から見る力	93.1	6.9
2、論理的に物事を考える力	86.3	13.7
3、主張や論理を批判的に考える力	82.8	17.2
4、人前で時間内に言いたいことを言う力	51.7	48.3
5、複数の視点をもとに自身の考えを決定する力	93.1	6.9
6、相手の意見・主張を聞く力	89.7	10.3

出典 筆者自身による学生アンケート調査による (n=29)

6.3 第三のアプローチの限界と可能性

既にお気づきかもしれないが、この第三のアプローチは国際協力の全構成要素、全ての項目について広く学んでもらおうとするものではない。「国際協力が対象とするテーマ、分野は、とても広い」という牧田(2013)の指摘をむしろ逆手に取り、授業の中で国際協力に関する全ての項目を網羅するという意味は予め捨てていると言っても良い。この割り切り方が、当該アプローチの大きな特徴のひとつである。

その背景には、国際協力とは結局のところ、人間が人間を助ける行為の一形態であるから、商品の開発と販売を通じて、人間が人間を助けようとする一般の商行為と根本は同じであるという考え方がある。それであれば、人と人の間に生じうる(生じた)誤解や困難を学生に疑似体験させることで、卒業後どのような分野に進んでも実際に、そして半永久的に役立つような知識やスキルを学生に身につけてもらおうというのが、このアプローチの趣旨である。

この場合、国際協力は研究や学習の直接の対象ではなく、むしろ題材のひとつという位置に甘んじているわけである。それでも、複数の様々な実例(ケース)を用いることで、学生は国際協力及び発展途上国の多様な現実を垣間見ることが出来る。そのような作業を繰り返すことにより、日本人である私はこう考えるが、途上国の村人はそうは考えないかもしれない、ということに学生が気付けば、筆者の授業は半分以上成功したものと考えている。

そのような生きた教養が身につく上、さらに上記のようなジェネリック・スキルも合わせて獲得出来るのだから、このアプローチは教養科目としても、またある種のキャリア教育としても、極めて有用な教授法のひとつではなかろうか。単なる知識以上にグローバルな汎用スキルに着目するこのような考え方は、些か我田引水ながら、ベルリン大学初代総長であるフィヒテの思想にも相通ずるところ

があるように思う。本稿を終えるに当たって教養に関わる彼の言葉を以下に紹介し、最後を締め括りたい。

我々が学問を学ぶのは、試験に備えて学んだことを、そのまま言えるようにしておくためではない。学んだことを人生の来たるべき場面に应用するためであり、究極の目標は単なる知識ではなくて、むしろ知識を駆使する技法が大事なのだ^{xiii}。

引用文献

- 国際協力開発機構(JICA)(2005)．『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』東京：東進堂
清水雅博(2014)．『一目でわかる新政経ハンドブック 2014-2016』東京：東進ハイスクール
田中由美子(1998) 「撃たれる前に逃げよ？」『FASID ケースライブラリー』
(http://www.fasid.or.jp/publication_detail/5_index_detail.shtml#J-1-98) 東京：一般財団法人・国際開発機構
平井照水(2009)．「第14章 人間の安全保障と市民社会のグローバルな連携」武者小路公秀(編著)
『人間の安全保障 国家中心主義を超えて』東京：ミネルヴァ書房
牧田東一編(2013)．『国際協力のレッスン 地球市民の国際協力論入門』東京：学陽書房
横山正(2015)．『山川一問一答 政治経済』東京：山川出版社
読売新聞教育部(2016)．『大学入試改革 海外と日本の現場から』東京：中央公論新社
鷺見一夫(1989)．『ODA 援助の現実』東京：岩波書店

ⁱ Student Experience in the Research University の略

ⁱⁱ 2015年1月現在。但し、調査データの揃っている大学はそのうち13大学(表1参照)

ⁱⁱⁱ 卒業国向け実績を除く。

^{iv} 日本人のTOEFL平均点が低い原因を、他国との受験層の違いに求める見解がある。しかし、ETSの2005年公開データによると、日本語母語話者のTOEFL受験者が当時17,957人であったのに比べ、韓国語母語話者は31,991人である。韓国の人口は日本の半分以下であるから、人口比で見ればさらにその差は開く。この時の日本のTOEFL平均スコアが65、韓国のそれは72である。つまり、より広範な層の受験者がいる韓国の方が高く、少なくとも日韓の比較では受験層の違いは言い訳にならない。

^v 1992年より。2003年、新ODA大綱へと改訂。

^{vi} http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/pamphlet/oda_50/ayumi1.html

^{vii} 前身となる研究科も含む。

^{viii} 学習院女子大学、大阪大学、千葉大学

^{ix} 学習院女子大学「ラオス国際協力研修(2015)のご報告」

(http://www.gwc.gakushuin.ac.jp/news/2015/09/2015_1.html)

^x 関西学院大学「国際ボランティア」(http://www.kwansei.ac.jp/c_ciec/c_ciec_005757.html)

^{xi} 日本ではよく混同されているが、ケース・スタディとは異なる。詳しくは次の文献を参照

竹内伸一(2010)．『ケースメソッド教授法入門』東京：慶應義塾大学出版会

^{xii} <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>

^{xiii} 読売新聞教育部(2016) p.250より