The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	多文化共生を促進する学習のあり方 : 留学生と日本人学生の混合クラスにおける人権教育の事例考察を通じて
Author(s)	宮本, 美能
Citation	大阪大学, 2014, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/33993
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

多文化共生を促進する学習のあり方
−留学生と日本人学生の混合クラスにおける人権教育の事例考察を通じて−

平成 25 年度３月

宮本　美能

目　次

Ⅰ部　序論

第１章　本研究の概要 …… 1
第１節　背景 …… 1
第２節　目的と独自性 …… 4
第３節　研究対象と方法論 …… 7
第４節　キーワード「多文化共生」の定義 …… 11
まとめ …… 14
本論文の構成…… 14

第２章　多文化クラスの実施上の課題と解決策 …… 20
第１節　学生間の親密化を阻害する要因 …… 21
１　授業中の教授言語
２　留学生と日本人学生の意識の相違
第２節　教員の役割 …… 24
１　教育者に求められる資質
２　多文化クラスの教員に求められる資質
第３節　多文化共生を促進する学習のあり方 …… 28
まとめ …… 32

Ⅱ部　学習環境条件のあり方

第３章　多文化共生を構築するための学習環境と教育方法 …… 34
第１節　オルポートが提唱する友好的な異文化接触の条件 …… 34
第２節　クラス内に多文化共生を構築する条件 …… 41
第３節　教育実践における対話の重要性 …… 44
第４節　対話による学びの効果 …… 48
１　交流活動とその効果

２　ヒューマンライブラリーの取り組みとその効果
まとめ …… 53

第４章　学習環境と教育方法に関わる実証的分析 …… 55
第１節　多文化クラスにおけるオルポートの条件の適合性 …… 55
第２節　参与観察を通じて示唆された学習環境条件 …… 60
１　方法論
２　授業概要
３　焦点観察者の行動変化
４　観察結果の考察
５　多文化共生を促進する方策
まとめ …… 73

III 部　効果的な学習テーマ

第５章　多文化共生を構築するために有効な学習テーマ …… 75
第１節　人権教育の発展過程 …… 75
第２節　本研究における人権と人権教育の捉え方 …… 78
第３節　多文化クラスで人権をテーマに取り上げる理由 …… 80
第４節　多文化クラスにおける人権教育の意義と効果 …… 86
第５節　本研究における人権教育プログラム …… 90
まとめ …… 96

第６章　学習テーマに関わる実証的分析 …… 98
第１節　多文化クラスにおける人権教育の実践 …… 98
１　方法論
２　授業概要
第２節　学生と教員が共に築くクラス運営 …… 108
第３節　多文化クラスで人権教育を実践する意義と効果 …… 113
１　実施前と実施後の質問紙調査結果の比較
２　有意差が認められなかった項目
３　有意差が認められた項目

4　授業により変化しなかった項目
5　選択式質問項目の分析から得られた知見
6　記述式回答結果の考察
まとめ …… 126

終章 …… 128
第１節　本研究で得られた知見 …… 128
第２節　残された課題 …… 139

参考資料 …… 143
参考文献 …… 155

※ 本論文の一部は、以下の学会誌紀要に掲載されている

① 宮本美能　2012「大学教育現場に「多文化共生」の関係性を構築する－留学生と日本人学生の混合クラスの中で－」『2009 年度・2010 年度若手研究交流会異文化教育学会奨励研究論集』55-73 頁.（本論文の３章と４章の一部となっている）

② 宮本美能　2012「大学における人権教育の実践：留学生と日本人学生の混合クラスの一考察」『人権教育研究』第 12 巻，88-101 頁.（本論文の５章と６章の一部となっている）

③ 宮本美能　2013「大学生の多様なバックグラウンドを生かした教育活動－留学生と日本人学生の混合クラスにおける人権教育プログラムからの示唆－」『人権教育研究』第 13 巻，1-14 頁.（本論文の５章と６章の一部となっている）

④ 宮本美能　2013「留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策－多文化クラスにおける参与観察に基づいて－」『留学生教育』第 18 号，15-24 頁.（本論文の４章２節の一部となっている）

Ⅰ部　序論

第１章　本研究の概要

世界がグローバル化する中で、日本においても「多文化共生」社会を築くことが重要な課題であるとの認識が高まってきた。特に、1995 年の阪神・淡路大震災後、外国人住民の危機管理体制と日本人と外国人住民の「共生」に対しての意識が高まり、2005 年に総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」を設置したことで、県や市町村の自治体においても、多文化共生社会を目指して、具体的な取り組みを行ってきた。この研究会が作成した 2006 年報告書には、勉学目的で日本に来日する留学生について、近い将来、日本で学んだ専門的な知識や技能を生かして、アカデミックな分野でグローバルに活躍する可能性を持った貴重な存在であるとされ、多文化共生社会を築くうえで重要な役割を担っていることが明記されている。

本研究では、この「留学生」に着目して、大学教育現場における留学生と日本人学生の混合クラス（本論文では、これを「多文化クラス」とする）を対象に、まずはクラス内に多文化共生の関係性を築くことを目標に、学習環境条件や教育方法、学習テーマについて検討する。最終的には、クラス内で築かれた多文化共生の関係性が、身近な社会で他者と共に生きる力として発揮され、その効果が国や世界に広がっていくことを目指す。本章では、本研究の背景や概要、さらに本論文のキーワードとなる「多文化共生」という言葉について、本研究の解釈を説明する。

第１節　背景

世界がグローバル化[注1]する中で、日本に在住する外国人の数は年々増加し、2012 年末に日本の外国人登録者は人口の 1.76%となり、その人数は 2,249,720 人に達し、国籍は 200 に及んだ[注2]。一方で、日本人の人口は 2005 年をピークに減少しており、少子高齢化が深刻な問題となってきている。そのような中で、外国人労働者は重要な存在であるとの意識が高まっている。2005 年６月に総務

省は、日本人と外国人の共生を重要課題として、「多文化共生の推進に関する研究会」を設置している。ここでいう「外国人」には、日本の大学で学ぶ留学生も含まれている。本研究会の「2006 年報告書」では、留学生が「日本にとって貴重なソフトパワーになる可能性があり、地域の留学生支援対策は国家的視点からも極めて重要である」（総務省　2006、32 頁）と記されており、外国人の中でも特に留学生は、近い将来、日本で学んだ知識や技術を世界の舞台で生かし、活躍する可能性を持った存在であると説明されている。

留学生への注目が高まっている背景には、人数の大幅な増加がある。政府が 1983 年に「留学生 10 万人計画」を打ち出して以降、留学生数は増加の一途をたどり、2003 年に目標を上回る約 11 万人に達成すると、2008 年には留学生数を 30 万人まで増やすことを目標に掲げた。そして 2009 年にはその数が過去最多の 141,774 人にまで及んでいる[注3]。2011 年の東日本大震災の影響で、一時は 2.6%減の 138,075 人となったものの（日本学生支援機構、平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果による）、10 年間で約 1.75 倍にまで増えている。

政府が留学生を重要な存在であると認識していることは、受け入れ体制の充実が図られていることにも表れている。文部科学省が 2009 年に開始した「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業、以降「グローバル 30」とする）[注4]」がその好例である。この事業では、13 の国立・私立大学が推進拠点に採択[注5]された。事業の目標は、「留学生と切磋琢磨する環境の中で、国際的に活躍できる高度な人材を養成すること」にある[注6]。ここでは、世界の学生を積極的に日本の大学に受け入れるだけでなく、学内で日本人学生も留学生と共に学び、国際素養を高めていくことが期待されており、その効果は大学全体の国際化にもつながるものである。

しかし、国家的な事業が推進される一方で、教育の現場、すなわち大学生活においては、留学生と日本人学生が交流できる機会がほとんどないという批判も出されている。高橋(2005)は、留学生の間に「①日本人学生が留学生の存在を意識していない、②お互いの存在を認識していても関わるきっかけがない、③両者の授業は別立てである」（高橋　2005、16 頁）といった声があることを挙げており、大橋、近藤、秦、堀江、横田（1994）は、「日本人が表面的な話に終始することに、多くの留学生はものたりなさを感じる」（大橋、近藤、秦、堀江、横田　1994、120 頁）と述べている。倉地（2002）は、日本人学生の中に「異文化」に触れる必要がないと感じている学生がいることや、そもそも「異文化」

に興味がない学生、「異文化」に対して抵抗のある学生がいることを指摘している。そして、このような日本人の内向き志向の原因には、

① 内なる異文化に気づき、向き合うことへの抵抗感（異文化回避傾向）があること、
② 都合のよい相手とばかり群れ合う快楽傾向があること、
③ 異文化に限らず、忍耐力に乏しい耐性欠損傾向があること、
④ 他者と深く関わることが億劫で、苦手とする対人不全傾向があること、
⑤ 変化を好まず、リスクや冒険を回避する安定志向があること、

の５つがあると説明して（60－62 頁）、このような学生には「異文化接触」できる機会を積極的に提供していく必要があると述べている。

横田（1991）は 1989 年に日本人学生 242 名と留学生 162 名を対象に、質問紙調査を行って、双方の親密化を妨げる要因について分析している。その結果を見ると、留学生から「日本人学生の主張の弱さ、言語の障壁、日本の慣習、関係作りへの抵抗感、日本人学生に対する関心・余裕のなさ」などが挙げられている中、日本人学生からは「漠然とした不安と遠慮、日本人集団への消極的アプローチ、言語の障壁、無力な暗黙のルール」などが挙げられ、留学生と日本人学生には異なる要因があることが示唆されている。横田（1991）は、日本人学生が挙げた「消極的なアプローチ」について、「留学生が積極的に日本人の集団に飛び込んでこないという受け身の姿勢」（横田　1991、87 頁）を指していると説明する。そして横田（1991）は、まずホストである日本人学生が留学生に歩み寄る姿勢が重要であると述べている（横田　1991、95 頁）。

以上の例からも、国の政策と教育現場にはギャップがあり、その原因は大学のシステム上の問題（留学生と日本人学生の授業が別立てなど）だけでなく、学生の言語や文化、意識の違いなど、一人ひとりの学生が内在的に持つ要因によるものなど、さまざまであることが分かる。それでは、いかにこれらの問題を解決していくのか。本研究では、学生一人ひとりが内在的に持つ阻害要因を払拭すべく、留学生と日本人学生が接触する場を有効に活用する方策を検討する。そのために、留学生と日本人学生が共に学ぶ混合クラス（多文化クラス）を対象として、学生間に親密な関係性を築くことを目標に（後述するが、これを「多文化共生」の関係性と同義で考える）、以下のような３つの問いを立てた。

① どのような学習環境を整える必要があるのか。
② どのように教えると効果があるのか。
③ 何を学習テーマに取り上げると効果が高まるのか。

本研究では、以上の問いに対する答えを導くため、先行研究の分析や実証的な研究を行う。また、クラス内に構築された関係性は、クラス内にとどまらず、多文化共生社会を築く土台になると考える。

第２節　目的と独自性

本研究は多様なバックグランドを持つ一人ひとりが、他者と共に生きるため、寛容な態度で他者と接し、他者を受け入れることのできる人材を育成することを目指すものである。

松尾（2013）は、グローバル化する世界の中で求められる多文化教育とは、「学力をつける－社会的な平等」「多様性を伸張する－文化的な平等」「多文化社会で生きる力（コンピテンシー）を培う－多文化市民の育成」の３つを高めていくものであると述べている（松尾　2013、7 頁）。本研究では、松尾（2013）が３つ目に挙げた「多文化社会で生きる力」を身に付けることを目標とする。

佐藤（2012）は、「これからの実践科学は単なる実証科学の応用ではなく、実践の場の創造と実践知をもとに現実の変革につなげるような独自のものとして位置づけることを要請している」（佐藤　2012、17 頁）と述べて、これを現場生成型研究と呼んでいる。また、このような研究は「現場の他の参加者とともに『新たな課題解決の場』をつくりあげていく研究方法であり、「対人関係に培われた調査」に基づく、課題の共有とその解決における研究として、研究者が実践に関与し、参加者との相互作用を繰り返す中で、相互に影響し合い、場を作り上げていくことを目指し、さらに、つくりあげた場にはまた新しい課題が生じるが、その課題を解決するための実践を共に展開するというダイナミックな関与を続けること、自らの『場』に関与し、その関与を含めた実践活動と『場』の変容を観察し、記述することである」（佐藤　2012、34 頁）と説明している。本研究においても、クラスに参加した学生一人ひとりが身につけた、「知識、価値/態度、技能、行動力」が、身近な社会で生かされ、その効果が、グローバル化する社会に直接還元される仕組みを作ることを目指す。以上のように、本研

究はクラス内に「多文化共生」の関係性を構築するという目標のもと、このような関係性が、「多文化社会で生きる力」となって、地域社会、国、世界に波及効果をもたらすことを目指して、「現場生成型研究」を行うものである。

本研究は、多文化クラスに関わる先行研究の分析と教育現場での実証的な分析を中心に進める。これまでにも多文化クラスの先行事例は多数紹介されてきたが、それらは実践報告にとどまり、理論的な枠組みとして構築されたものはなかった。本研究は、その枠組みを築くために、まずは学習環境づくりという観点から、心理学者オルポート（Gordon Willard Allport）がコミュニティの中で「異文化接触」を友好的にする条件として提唱した３つの条件、１．対等の地位、２．共通の目標の追求、３．制度的な支援（Allport 訳書　1961、240 頁）を、多文化クラスの学生間の関係性構築の分析に援用できるかを検討する。実際に、留学生教育の先行研究の中でオルポートの理論を援用しているものは見られたが、これをクラスの中で実践された具体的な事例に当てはめて検討を行ったものは見当たらない。本研究は、多文化クラス内に「多文化共生」の関係性を構築するため、オルポートの異文化接触条件を当てはめて検討を加えた点に独自性の１つ目がある。

本研究では先行研究と実証分析を進めていく中で、学習環境だけでは、「多文化共生」を構築するために十分でないことが示唆された。その理由の１つに、教育現場において教員が関わっていることが挙げられる。つまり、教育現場では教員の介入次第で学生間の多文化共生の関係性を促進させることができることから、本研究では、この教育的介入を活用し、多文化共生の関係性を促進させる方策を検討する。実際に議論を進めていくうちに、いくら学習環境や教育方法を工夫しても、クラス内に多文化共生を築くうえで十分でないことが示唆された。そして、ここに適切な学習テーマの設定について検討する必要性が示唆された。

これまでの多文化クラスの事例では、「異文化間コミュニケーション」や「異文化理解」「日本語・日本事情」といったタイトルで、学生が互いに異なる文化について学ぶことや、日本人学生が留学生の日本語や日本事情の授業に参加して教えるなどの授業が紹介されてきた。そこでは、留学生と日本人学生が共に学ぶことで、異文化に対する理解を深めることが効果に挙げられていたが、一方で、双方の違いが意識され過ぎるのではないかという指摘も出されていた。互いに違いを意識し過ぎれば、多文化共生を構築するうえで阻害要因になりか

ねない。松井（2010）は、異文化理解教育が文化相対主義的な理解に留まりがちであったため、異文化に対する偏見が助長されてしまったと述べている（松井　2010、131 頁）。馬渕（2010）は、「他者」や「異」を前提として「文化」を捉え考察することは、よほど注意しない限り、「文化」の持つ多義性に論点が絡み取られ、あるいは魅惑されてしまい、それゆえに「力関係」という重要な視点が覆い隠され、結果としてさまざまな集団間の社会的構造は現状が維持されるという危険性があることを指摘している（馬渕　2010、180 頁）。このように、「異」を中心に議論することに対して、疑問が投じられる中、2010 年６月の異文化間教育学会の公開シンポジウムでは、これからの異文化間教育は「文化」に焦点をあてるだけでなく、人権という視点から再定義する必要があると提起されている。ここでは、自己と他者の関係性を構築するうえで、人間の普遍性、共通性への理解が必要ではないかが指摘されている。しかし、人権をどのように取り上げるとよいのか、また、その学習効果はどのようなものであるのかついては、その後も議論が進展していない。

本研究では、言語や文化の異なる学生が互いに異なることを意識するのではなく、まずは同じ大学生であるという共通性への気付きが大切で、そのために、学習テーマとして、人権を取り上げることが有効ではないかと考えた。このことは、2010 年に異文化間教育学会で指摘されていた点であり、人権は国や言語、文化の違いに拘わらず、誰もが平等に享受されている権利であることから、これを切り口として議論を始めることで、学生間の相互理解を深めていくことができるのではないかと考える。これまでにも大学教育で人権教育を実践する事例は見られたが、それらは「同和教育」「人権教育」といったタイトルが多く、日本の人問題に焦点を当てるものが多かった。また、それらは日本人学生を対象としたもので、留学生が参加していたとしても、日本語力の高い正規の留学生が中心であった。本研究は、留学生と日本人学生という多様な学生が参加する場を利用して、日本の人権問題だけでなく、世界各地の留学生が抱えている人権問題をクラス内で共有し、学生が共に学ぶことを重視しながら、身近な人権問題を共に解決する方法について議論する。そこでの議論は、国という枠組みを超えたものであり、議論の幅も多面的・多角的になることから、これらの議論を通じて、参加する学生に人権の深い理解が得られ、さらに共に学ぶことを通じて、人権感覚が高められる。また、本研究で紹介する事例は、「人権教育のための世界計画」（詳細は後述する）の第２フェーズに先駆けて大学教育の多

文化クラスでにおいて実施した人権教育であり、さらに、質問紙調査を行って学習効果を測定して、人権教育の実践意義と効果を明らかにするものである。本研究の成果は、高等教育における人権教育の普及・発展に大きく寄与するものである。このような多文化クラスにおける人権教育の実践が本研究の独自性の２つ目である。

第３節　研究対象と方法論

本研究は、先行研究の分析と調査研究の２つで進める。本節では、調査研究の部分を中心に説明する。研究対象は大阪大学とする。大阪大学は 2009 年にグローバル 30 の推進拠点校に採択され、2020 年までに外国人留学生数を 3，000 人に増やすため、留学生の受け入れ体制の充実を図っている。具体的な取り組みとしては、留学生の生活・学業面でのサポート、さらに英語プログラムの開講を積極的に進めるなどである。その成果の一例をあげると、グローバル 30 開始前の 2008 年には 1,385 人であった留学生数が 2013 年には（５月１日時点）1,985 人となっている[注7]。これは、日本の大学の中でも６番目に留学生数が多く、国立大学では３番目となっている（日本学生支援機構のホームページ、2012 年５月の調査結果による）。

筆者は 2009 年 11 月にグローバル 30 の特任助教として大阪大学に着任し、2012 年３月まで留学生の受け入れや日本人学生の海外派遣にかかわる事業、さらに多文化クラスの授業などを担当してきた。本研究では、まず筆者が担当した留学生と日本人学生の混合クラス「国際交流科目」[注8]を対象とする。「国際交流科目」は 1996 年秋学期に全学向けの一般教養選択科目（選択科目）として開講されたもので、主に大阪大学に在籍する交換留学生（６か月、または１年間留学のために来日）を対象とした、英語で提供されているコースである。つまり、本研究の研究対象は、交換留学で半年から１年間来日し、日本語で議論するだけの十分な日本語力のない学生である。これらの留学生は、生活面で日本語に対してハンディを体験しており、日本の社会で生活する中で、言語に起因するさまざまな問題に直面している。本研究で対象とするクラスには、このような留学生が多く集まっており、その数は正規の留学生や日本人学生よりも圧倒的に多い。ただ、このクラスは留学生に限定されるものではなく、在籍学生であれば、日本人でも学部や大学院生に関係なく受講できる。この授業を受講する

条件として、特に英語力が求められているわけではないことから、参加する学生の英語力には差がある。本研究の対象は、留学生（しかも来日したばかりの留学生が多い）と日本人学生が集まるクラスで、留学生の方が数的に多いことから、留学生・日本人学生のマジョリティーとマイノリティーが入れ替わる場でもある。また、言語の面でも日本人学生がマイノリティーを体験することになる。

本研究の調査研究に関わる方法論を簡単にまとめておく。まず、筆者が担当した「国際交流科目」を省察する。さらに、客観的な分析を加えるため、他の教員が担当した多文化クラス（これは「国際交流科目」ではなく、日本語で実施された一般教養としてのプロジェクト学習である）を参与観察して、学生の行動変化や教員の役割について検討する。参与観察を行う際は、筆者が研究目的で参加していることを受講生に伝え、全 15 回の授業に非干渉的な立場で参加し、学生の行動の変化に着目しながらフィールド・ノートを取った。さらに、多文化クラス（これは「国際交流科目」である）における人権教育の実践と質問紙調査を行う。ここでは全 15 回の授業に参加する学生の「人権」に対する意識変化を測定するため、授業の実施前と実施後の２回、同じ質問紙を用いて学生に回答を求め、それらの回答結果を基に、学生の意識変化を分析し、多文化クラスで人権教育の実施意義と効果について検討を加える。

なお、本研究では、留学生と日本人学生という２つの表現を用いているが、留学生と日本人学生という二項対立的な表現をすることに批判も出されている。また、誰を持って留学生とするのかについても議論を呼ぶところである。

この点について、関連する議論をまとめておきたい。佐藤（2007）は、留学生と日本人学生という言葉について議論はしていないが、「日本人」と「外国人」という言葉に対して、これらが二項対立になっていることを批判し、日本人はどこか外国人に対して優位であると考えているのではないかと指摘している（佐藤　2007、83 頁）。米山（2003）は、日本人が狭い固定観念に陥っていることを批判して、「非日本人が日本で生きてゆく中で日々直面する、日本の規範的な共通文化に同化させられる強制性や、そのことに対する日本人側の無関心を問う必要がある」（米山　2003、17 頁）と述べている。

杉本＆ロス（1982）は、「日本人論」という概念を用いて、「日本は単一民族の社会で、外国人には理解できない、特殊独特な文化を持っている」（杉本＆ロス　1982、263 頁）という考えが少なからずあると述べて、その改善には「多元

的階層モデル」が必要であるという。「多元的階層モデル」とは「日本の中の多様な社会資源と多元的な階層を認め、正確な国際比較を可能にする基準」（杉本＆ロス　1982、259 頁）であるという。そして、「国際人になるということは、日本人である前に世界人であることを先行させる」（杉本＆ロス　1982、277 頁）必要があるという。また、「日本人についてどれだけ精度の高い観察をしても、それだけでは観察された事象が日本独得のものなのか、他の社会とも類似性のあるものなのか分からない。外国人について同じような制度の資料と対比することによって初めて日本の特徴らしきものが垣間見えるのではないか」と述べており、「他の社会は、日本を知るための鏡としての意味を持っている」（杉本＆ロス　1982、265 頁）という。さらに、オーストラリア人と日本人は、本当に全て異なるのかについて疑問を投じている。そして両者には国の枠組みだけでは一般化できない異なる特徴、例えば性別や経験の同質性から生まれる共通点があり、そこには「日本人であるから」という枠組みを越えた普遍性が存在しているという。つまり、「日本人」という枠組みでは捉えきれない個人の側面を考える必要があると示唆されている。

このことは、文化という概念とも関連してくる。畠山（2000）は、各大学生が持つ「異文化」意識は、「出身地域、成長環境、社会的・経済的地位、年齢、性別、性格特性、文化（自他文化）の接触の質と量などによって異なる」（畠山 2000、90 頁）と述べている。そして、私たちはどこか「主流文化と異文化」に分けて二文化間の違いといったイメージで捉える傾向があると指摘して、「何を持って日本人とするのか、あるいは外国人とするのか、日本人外国人というフレームワーク」（畠山 2000、93 頁）に対して疑問を投げかけている。また、私たちの中には「異文化理解について、自文化は意識的に努力して理解する対象ではない」と考える見解と、異文化と自文化とは異質な存在であるがゆえに努力しないと理解できないという２つの見解があるが、そのいずれかを支持するのではなく、そのどちらも考えに誤りがある」（畠山 2000、95 頁）ことを指摘している。そして、「自己」と「他者」が異なるという立場から、「他者」を理解しようとする姿勢こそが大切であるという。

佐藤（2006b）は「自文化」と「異文化」について、それらは相互作用しながら「新しい価値を創造」していくものだと説明している。そして、「自分の文化を見つめ直すことで、異文化との結びつきや共通性を発見していく」もので、「自文化と思っているものをもう一度異文化として捉え直すこと」（佐藤　2006b、

29-30 頁）が大切であるという。ここでも、個という単位で自己と他者をとらえ、他者を知ることで「自文化を作り替えていく」ことが可能になることから、他者が自己にとって重要な存在であることが強調されている。

一二三（2008）も、佐藤と基本的には同様の見解に立ちながら、新たな視点を提示している。それは、「異文化接触」が「自分の文化的アイデンティティを問い直す契機であるが、時に自らの文化的アイデンティティが失われる危機感さえ伴う体験でもある」（一二三　2008、102 頁）という点である。そして一二三は、「自分自身の文化的アイデンティティを模索することで異文化の積極的受容と自文化の保持の両面が強化され、そうした態度が異文化適応を順調に促進する」（一二三　2008、102-103 頁）ものであると説明する。つまり、異文化接触を通して、今までの自己アイデンティティが失われることもあると述べ、これが自文化の良さを改めて認識し、異文化へ溶け込んでいくうえで必要であるという。

ここに挙げた見解には、全て「自己」と「他者」が密接な関係にあるという共通の視点がある。その中で、一二三（2008）は、他者を知ることで自己のアイデンティティが転換される可能性があることを示唆した。つまり、異文化に触れることで、自文化を見つめ直す機会となり、その結果、自文化を否定的に捉えることもあれば、異文化の良さを知り、自文化そのものを作り変えていくこともある。一人ひとりが持つ文化は、生まれてきた環境に影響を受けているが、他者と接する中で自文化は変化するものであり、そこでは自文化を尊重するだけではなく、異文化を理解する寛容な態度が必要になってくる。多文化共生の関係性作りに他者を理解して受け入れるという姿勢は欠かせない。

本研究では、一人ひとりはみな異なる文化を持っていると考えながらも、便宜上、「留学生」と「日本人学生」という表現を用いる。なぜなら、本研究が留学生と日本人学生の共生という観点から、両者の間に存在する阻害要因を見つけ、それを払拭する方策を見出すことを目指すからである。ただ、最終目標は、クラス内の多文化共生づくりが、一人ひとりの意識を変える効果をもたらすもので、それは、留学生や日本人学生の別に拘わるものではない。一見矛盾しているようにも思われるが、最終的に二項対立をなくし、共生するための条件を見出すために、留学生と日本人学生と分けて議論する。本論文で表現する「留学生[注 9]」の中には、大阪大学の海外協定校から来日中の６か月～１年間の交換留学生と、正規生として学部や大学院に在籍している外国人学生の両方が含ま

れている。「日本人学生」は、大学入学前から日本で生活していた正規学生とする。ここでいう日本人学生は、自発的に多文化クラスを受講する意欲のある学生で、異文化に対して興味・関心があることから、本研究で得られた知見を日本人学生の特徴として一般化することはできない。ただ、このようなモチベーションの高い学生を対象とすることで、「多文化共生」に必要な要素を見出すことができるのではないかと考えている。

第４節　キーワード「多文化共生」の定義

本研究の最終目標は留学生と日本人学生の間に「多文化共生」の関係性を構築することである。ここで、本研究における「多文化共生」の解釈をまとめておきたい。

本研究では、「多文化共生」という言葉について、2005 年に総務省が立ち上げた「多文化共生推進に関する研究会」の定義を参考にする。その「研究会報告書（2006)」には、「多文化共生」について「国籍や民族の異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省　2006、５頁）と説明されている。また、「外国人住民もまた生活者であり、地域住民であることを認識し、地域社会の構成員として共に生きていくことができるようにするための条件整備を、国レベルでも本格的に検討する時期が来ている」（総務省　2006、２頁）と述べられている。そして、地域社会の目標には、外国人住民が「地方自治法上の『住民』であり、基本的には日本人と同等の行政サービスを受けられること」（総務省 2006、10 頁）が掲げられ、自治体を中心に「コミュニケーション支援」や「生活支援」、「多文化共生の推進体制の整備」などの取り組みが行われてきた。その成果として、実際に外国人住民へのサポート体制が徐々に整えられてきた。

1995 年の阪神・淡路大震災や 2011 年の東日本大震災の経験を通じて、外国人との共生、共存の重要性が改めて意識されるようになり、地域住民のネットワークが一層重要であるとの認識が高まり、具体的な検討が進められてきた。

2011 年の東日本大震災では、総務省が震災時の外国人への対応について検討しなおす必要があると考えて、2012 年２月から「多文化共生推進に関する研究会」を開催して、報告書をまとめている。その中には、「地域における多文化共生を支える専門的な人材やボランティアの育成、確保をさらに進めるとともに、

地域間での派遣、融通を検討することが重要」と説明されている。ここでは、外国人住民を「ともに活動する」人材と位置付けて、留学生を有効に活用することが一層強調されている。

総務省の研究会だけでなく、「多文化共生」という言葉は、さまざまな場で議論されてきた。以下にその代表的な見解をまとめておきたい。

山脇（2003）は、総務省の見解を支持しつつ、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていくために、「外国人や民族的少数者が、それぞれの文化的アイデンティティを否定されることなく社会に参加することを通じて実現される、豊かで活力ある社会の構築を目指す必要がある」（山脇　2003、66－67 頁）と述べている。そして、「外国人と民族的少数者が文化的な違いを否定されることのないような配慮」が必要であるという。

佐藤（2006b）は、多文化共生社会という観点から、これは「平等な市民＝権利主体として、あらゆる人種・民族・文化的背景の人々が承認されている社会」（43 頁）であると述べて、このような社会を構築するために「親密性」が欠かせないと述べている。そして、この「親密性」について、ギデンズ(Anthony Giddens)の言葉を用いて「伝統的な人間関係とはまったく異なった力学を持つものであり、他者との信頼関係を積極的に樹立することがその成立条件である」（佐藤 2006b、212-213 頁）と説明している。ギデンズは、伝統的な人間関係の中で閉ざされるのではなく、各自が積極的に参加していく地域を築くために、人間関係の中で生じうる排他的な意識をいかに克服していくかが課題であると述べている。

渡戸（2008）は「多文化共生」という言葉が、「マイノリティーからというより、むしろホスト社会側から提起された概念だ」と説明し、「現実問題として、マイノリティーや社会的に弱い立場に置かれている人にとって、マジョリティーとの共生は、好むと好まざるとにかかわらず、常に直面せざるを得ない『前提』であり、切実な要求を掲げるのが自然なのであるが、常にそのような声をあげられるとは限らない」（渡戸　2008、５頁）と指摘している。そこでは、「彼/彼女らの生き方に「共振」する支援者は、その声に耳を澄ませ、それをいかに受け止め、代弁し、また支援するのかということに熟慮と慎重さが求められており、多様な文化的背景をもつ当事者の自己決定権を尊重しつつ、どのような形で彼/彼女らと「つながる」かが問われている」（渡戸　2008、５頁）と説明

している。

山西（2012）は、総務省の「多文化共生」の定義に対して批判的な立場にあり、この定義が静的であり、相対主義的な文化観に基づいた解釈であると述べている（29 頁）。そして、「『互いの文化的ちがい』を認め合えば多文化共生社会が実現するものではなく、多文化間の対立・緊張の中で、①　多文化化が進展する背景としてのグローバル化が進む社会状況への批判的な捉えなおし、②多文化を取り巻く地域社会での政治的経済的状況や伝統的社会慣習などへの構造的、批判的な読み解き、③　住民協働による文化の表現・選択・創造への参加、などのプロセスを視野に入れずして、多文化共生社会が実現すると考えることは難しい」（山西　2012、29 頁）と説明している。

以上に挙げたように、日本の社会において日本人と外国人が対等な関係を築き、共に生きる社会を構築するために、外国籍の人々が自らの文化やアイデンティティを保ちながら、日本の社会に積極的に参加できるように、サポートする必要があると指摘されてきたことが分かる。つまり、互いに文化的違いを認め合うだけでは多文化共生社会は実現できないが、グローバル化する社会の中で差異を調停し、具体的な解決策を探る能力を育てる必要があると考える（本研究では、そのために必要な能力を『メタ認知』と捉える）。

補足になるが、「共生」という言葉について、以下のような見解も出されている。米田、大津、田渕、藤原、田中（1997）は、「共生」を実現するために「自立と平等という相互の関係性を基盤として、人間としての尊厳、普遍性を持った人権という考え方がしっかり据えられている」必要があり、「人権という基盤が据えられてはじめて、差異、多様性の対話、せめぎ合いを通してちがいを明確にすることが可能となる」（米田、大津、田渕、藤原、田中　1997、　56 頁）と説明している。ここには、共生意識を持たせるために、人権という柱を据える必要があると述べられている。

本研究は大学の多文化クラスを対象として、人権という柱を据えて、学生一人ひとりが他者との共通点・相違点を理解することで、相手を受け入れ、言語や文化の違いを踏まえつつ、対等な立場で積極的にクラスに参加し、学ぶことを「多文化共生」と捉えることにする。その中では、教員が学生の学びをサポートし、ファシリテーターとして介入することが大切であると考える。教育現場では、教員の関わりによって、多文化共生を促進させることができることから、その場を有効に活用し、クラス内で築かれた関係性が、身近な社会に還元

される仕組みを作ることが大切である。そして学生はクラスに参加することで、体験を通じて身に付けた知識と技能を基に、他者と共に身近な社会問題に対して多角的に考えて解決に向けて具体的な行動に移していこうという意識を高めることができる。このような学びの効果が得られるのは、大学教育現場であるからといえる。大学生は自ら思考して判断し行動に移すことのできる教育段階にあることから、社会とのつながりを意識しながら学ぶことで、多文化共生社会の実現に向けて行動に移していくことができると考える。つまり、多文化クラスで築かれた留学生と日本人学生の「共生」関係は、多文化共生社会づくりに波及効果をもたらすものであることから、クラスの中で何をどのように学ぶかを検討することがますます重要になってくる。

まとめ

本研究では、多文化クラスで学生間に「多文化共生」の関係性を構築することを目標に、先行研究の分析と調査研究を通じた実証的な分析を行う。本章では、本研究を始めるに至った背景と目的、独自性、方法について説明した後、本研究を進めるにあたってキーワードとなる「多文化共生」の定義について説明した。本研究はクラス内で学生がマジョリティー・マイノリティー意識をできる限り持たず、一人ひとりが対等な立場で、授業に積極的に参加し、互いに助け合って共に学びぶことを目指す。また、クラス内にこのような環境を築き、学生が互いに共通性に気付くことのできるテーマを持ち出すことができれば、クラスの中で多文化共生の関係性が構築されるのではないかと考える。さらに、クラス内に築かれた関係性は、身近な社会で他者と共に生きる力「多文化社会で生きる力（コンピテンシー)」につながると考える。次章以降、これらの点について具体的に議論する。

本論文の構成

全部で３部構成となっている。I 部では、多文化クラスにおけるさまざまな課題とその解決策をまとめる。II 部では、多文化クラス内で学生間に「多文化共生」の関係性を構築するために、どのような学習環境と教育方法が適しているのかについて検討する。III 部は、II 部の中で得られた示唆を基に、学習テーマについて検討を加える。

第２章以降の内容は次の通りである。第２章では、先行事例を基に、留学生と日本人学生の親密化を阻害する要因について検討するとともに、これまでどのような解決策が講じられてきたのかを考える。多文化クラスには、国籍、言語、文化などの多様な学生が集まることから、クラス内の議論が多面的・多角的になるポテンシャルがある。ここでは、阻害要因とポテンシャルの両極端な側面が存在しているが、本研究ではこのポテンシャルを最大限生かすために、いかなる方策が必要であるのかについて議論する。

第３章は、多文化クラスの学習環境条件について考察する。ここでは、心理学者オルポート(1961)が提唱した「異文化接触」を友好的にする３条件を参考にしながら、これを教育現場に当てはめて検討する。オルポートの研究対象は社会（コミュニティ）であったが、教育現場にはコミュニティと異なる多様性、可変性があり、そこには教員が関わっている。また、クラスは期間が限定された場で、参加する学生は学習目的で集まっている。このような場では、教育方法論についても検討が必要になる。本研究では、特に学生同士、また学生と教員の間で十分な「対話」をする必要があると考えて、この対話をうまく取り入れて実践することで、どのような教育効果が得られるかを検討する。

第４章は、第３章で議論した学習環境条件と「対話」を現場に当てはめて実践しながら、それらが必要十分であるかについて検討する。まず、筆者が担当した多文化クラスにおいて、オルポートの３条件を当てはめて考察する。さらに、他の教員が担当した多文化クラスを参与観察して、学生の参加態度や行動の変化に着目しながらフィールド・ノートを取り、学生の態度や行動に変化が起こる原因と教員の役割（教育的介入の必要性）について検討する。これらの考察結果から、クラス内に「多文化共生」を構築するため、外的要素（学習環境や教育方法論）だけでなく、内的要素（学習テーマ）についても検討する必要があると示唆された。

第４章の議論を踏まえて、第５章は多文化クラス内に多文化共生の関係性を構築するために、効果的な学習テーマについて検討する。本研究では、クラスに集まる学生に多様性があることから、誰もが自分のことと捉えられるテーマ（普遍的なもの）を設定することが有効であると考えて、人権を取り上げることにした。その理由を一言で述べると、人権は人間であれば誰もが享受している権利であり、これは言語や文化が異なっても変わるものではないことから、人権が学生にとって議論を始め、そして深める切り口となりうると考えるから

である。しかし、人権の中には様々なトピックがありうること、さらに答えは１つでないことから、学習計画を誤れば、マイナスの効果（阻害要因を助長する結果）になりかねない。このような結果にならないようにするために、まずは多文化クラスで人権教育を実践する意義と効果を検討する。この章では、「多文化共生」を目指すため、どのような人権教育が求められているかについて議論した後、人権教育の意義と効果が生かされるようなカリキュラムを考案する。そこでは、特定のトピック（人権問題）に限定せず、参加する学生一人ひとりが、一番身近に感じている人権問題を考えて、それらをクラスメートと共有する中で、自身の人権問題を他者に伝え、また他者の人権問題を聞くことで、人権を対象化していきながら、他者と共に解決策を考える。このような相互学習を通じて、人権の理解を深めるだけでなく、他者理解、他者尊重といった態度や技能を身につけていく。

第６章は、筆者が担当した多文化クラスにおいて第５章で考案したカリキュラムを実践する。その際に、2002 年３月に策定された「人権教育・啓発基本計画」の第３章２（２）の「普遍/個別的なアプローチ」を参考にして、人権を抽象的に議論するだけではなく、学生の多様なバックグラウンドが生かされるように、学生一人ひとりの具体的な経験を他者と共有し、共に学ぶことを重視しながら進める。また、授業を通して参加した学生に人権意識の変化が見られるかについて、全 15 回の授業の実施前と実施後の２回、同じ質問紙を用いて調査を行い、この質問紙調査の結果を基に、多文化クラスで人権教育を実践する意義と効果について分析・考察を加える。

ここで１つ断っておきたいことは、第４章２節で紹介する参与観察の考察は、2011 年に実施された多文化クラスを観察したものであるが、第６章で紹介する別の調査研究（多文化クラスにおける人権教育の実践）は 2010 年度に実施したもので、時系列的に順番が逆になっている点である。その理由は、第４章までが、学習環境条件に焦点を置いた研究であり、第５章以降は学習テーマの議論に移行するが、第６章の学習テーマに関する調査研究の後、客観的な分析を加える必要があると考え、第４章２節の 2011 年に追加調査として参与観察を行ったためである。

終章では、本研究で得られた知見をまとめるとともに、その中で十分に議論できなかった点を今後の課題としてまとめる。

（注）

1、志水（2010）は「グローバル化は、地球上で起こるすべてが相互関連を持つようになること」（志水　2010、261 頁）と定義して、「人やモノやお金や情報が国境を越えて行き来するようになる状況」（志水　2010、258 頁）を指しているという。2011 年 5 月には新成長戦略実現会議の下に関係閣僚からなる「グローバル人材育成推進会議幹事会」が設置され、その中では「グローバル化」について「政治・経済・社会等あらゆる分野でヒト、モノ、カネ、情報が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場のみならず人口・環境・エネルギー・公衆衛生等の諸課題への対応に至るまで、全地球希望で捉えることが不可欠になった時代状況を指す」（グローバル人材育成戦略　2012 年審議まとめ、8 頁）と定義されている。本研究ではこれらの説明を参考にして、人、モノ、カネ、情報が国境を越えて移動する状態を「グローバル化」ととらえている。

２、外国人登録については、外国人登録法第一条に、「本邦に在留する外国人の登録を実施することによって、外国人の居住関係及び身分関係を明確ならしめ、もって在留外国人の公正な管理に資すること」を目的としていると明記されている。外国人登録者数は、法務省のホームページ
（http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html
2013 年 7 月 23 日確認）による。

３、http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data10.html（日本学生支援機構、平成 22 年度外国人留学生在籍状況調査結果、2011 年 3 月 30 日確認）

22－23 外 国 人 留 学 生 数

年次区分	総数 1)	国費留学生 2)	私費留学生	大学	#国費留学生 2)	大学院	#国費留学生 2)	短期大学
平成 17 年	94,521	9,340	85,181	61,152	1,643	30,278	7,697	3,091
	(121,812)	(9,891)	(110,018)					
19	93,212	9,463	83,749	59,510	1,720	31,592	7,743	2,110
	(118,498)	(10,020)	(106,297)					
20	95,303	9,387	85,916	60,520	1,598	32,666	7,789	2,117
	(123,829)	(9,923)	(111,225)					
21	**101,956**	**9,628**	**92,328**	**64,327**	**1,580**	**35,405**	**8,048**	**2,224**
	(132,720)	(10,168)	(119,317)					
男	50,392	5,672	44,720	31,276	...	18,163	...	953
女	51,564	3,956	47,608	33,051	...	17,242	...	1,271
国立	31,791	8,031	23,760	9,907	...	21,884	...	－
公立	2,811	164	2,647	1,313	...	1,493	...	5
私立	67,354	1,433	65,921	53,107	...	12,028	...	2,219
文科系	67,827	3,347	64,480	49,982	898	16,303	2,449	1,542
人文科学	20,231	1,307	18,924	15,330	450	4,243	857	658
社会科学	42,746	1,510	41,236	32,289	364	9,683	1,146	774
教育	3,007	403	2,604	1,230	76	1,738	327	39
芸術	1,843	127	1,716	1,133	8	639	119	71
理科系	24,096	5,266	18,830	8,961	576	14,582	4,690	553
理学	1,694	445	1,249	474	45	1,220	400	－
工学	15,952	3,176	12,776	6,967	477	8,703	2,699	282
農学	2,901	860	2,041	697	22	2,179	838	25
保健	2,728	768	1,960	338	29	2,355	739	35
家政	821	17	804	485	3	125	14	211
その他	10,033	1,015	9,018	5,384	106	4,520	909	129

５月１日現在。外国人留学生とは，留学ビザを取得して，我が国の大学，大学院，短期大学，高等専門学校及び専修学校（専門課程）において教育を受ける外国人学生である。（ ）内の数字は高等専門学校及び専修学校（専門課程）の学生を含んだ留学生数。 1） 外国政府派遣留学生数を含む。 2） 日本政府が授業料等の負担をしている留学生。
資料 （独）日本学生支援機構資料

http://www.stat.go.jp/data/nihon/g5122.htm（総務省、統計局外国人留学生数、2012 年２月１日確認）

４、 この事業は 2009 年に開始されたが、2011 年に「国際化拠点整備事業」から「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）」に名称が変更になった。なお、英語名称は Global 30（グローバル 30）という表現に変更はなかった。

５、グローバル 30 は、質の高い教育の提供、海外の学生が我が国に留学しやすい環境の提供を目標として、英語による授業の実施、受け入れ体制の整備、国際連携の推進、国際化拠点の形成の取り組みを支援するというものである（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1280880.htm）。

６、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1280880.htm（文部科学省、平成 21 年度国際化拠点整備事業（グローバル 30）の採択拠点の決定について、2011 年９月 20 日確認）

７、http://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/about/data/international.html
（大阪大学ホームページ、2013 年 5 月 1 日時点での外国人留学生数内訳、2013 年 7 月 24 日確認）

経費	学部	大学院			研究生等	総計		
		修士	博士	合計		合計	男	女
国費	79	134	233	367	176	622	338	284
私費	244	398	358	756	363	1,363	666	697
合計	323	532	591	1,123	539	1,985	1,004	981

８、主に短期留学特別プログラム（略称 OUSSEP）の学生を対象に開始しているが、一般学生の履修も可能で、一部の学部では「国際交流科目」を卒業要件単位として認めている。

９、「留学生」の定義については、国によって異なる。OECD の 2007 年 Education at Glance、 OECD Indicators 2007、 ANNEX3: Sources Methods and Technical Notes、 “Chapter C: Access to Education、 Participation and Progression (14-15 頁)では、「留学生は明らかに勉学を目的として国境を越えた学生であり、外国人学生は統計データを提出した国の国籍・市民権を持たない学生」と説明されている。日本ではこれを基に、「留学生を居住の面で、外国に主たる居住がある者」ととらえている。また、在日外国人を留学生ととらえるのか、日本人ととらえるのかについては議論になるところであるが、本論文では「日本人学生」の中にまとめることにする。

第２章　多文化クラスの実施上の課題と解決策

多文化クラスは、留学生と日本人学生の異文化接触の場である。これを有効に活用することができれば、日本人学生も海外に行かなくても、学内で留学生と共に切磋琢磨する体験を通じて、国際感覚を身に付けていくことができる。多文化クラスには多様な学生一人ひとりが意見を出し合うことで、クラス内の議論が多面的・多角的になるポテンシャルがある。また、その場に参加する学生は自らの考えがさまざまな考えの１つであることに気付くことができる。しかし、実際にはさまざまな阻害要因がある。例えば、教室内の教授言語を英語とする場合、日本人学生が言語面でハンディを負うこととなり、これが接触効果を妨げる原因にもなる。その他にも、多様なバックグラウンドから、議論を通じて学生間に矛盾や葛藤が生まれ、かえって関係性を悪くする危険性もある。参加者には意識の違いもある。例えば、日本の大学で多文化クラスに参加する日本人学生は、海外に留学して、現地学生と共に授業を受けるのと状況が異なっており、授業を受講する目的が、留学生と友達になることであったり、留学前の準備であったり、英語力の向上であったりと人によって異なっており、海外の大学で学位や単位を取ってこなければならないという緊張感はないのである。その結果、日本の大学で多文化クラスに参加する学生の傾向は２つに分かれる。１つは、留学前の準備として真剣に参加する学生、２つはただ何となく参加している学生である。後者の学生の場合、同じクラスに参加する留学生よりもずっと参加意欲が低く、宿題や課題も真面目に取り組まないことが多い。また、クラスに参加することで得られる学習効果も、言語の問題や学生の意識の違いによって、大きな差が出ている。参加者全員が同じレベルに達することを期待するのは、現実問題として難しいが、さまざまな目的で集まる学生をどのように教員がファシリテーションするのかについては、検討が必要である。

本章では、多文化クラスにおいて学生間の関係性を構築する際に、阻害要因となるものには何かについて考え、これまでどのような解決策が講じられてきたのかを検討する。また、教育現場には教員が関わっていることから、教員がいかなる働きかけをすれば、これらの阻害要因を払拭できるのかについても検討する。本章の最後には、多文化クラスの中で学生間に「多文化共生」の関係性を構築するための基本原則をまとめる。

なお、本研究では学生の「多様性」（この多様性は、学生同士の議論を活発化

させる効果もあるが、一方で学生間の関係性を阻害する要因ともなりうる）について、言語や文化、人種、階層、エスニシティ[注10]、宗教、ジェンダー、障害、性的指向（いずれの性別を恋愛や性愛の対象とするかをいう、人間の根本的な性傾向のこと）などの様々な要素のうち、特に「言語や文化」の多様性に絞って考えることにする。

第１節　学生間の親密化を阻害する要因

本節では、先行事例で議論されてきた代表的な阻害要因（課題）を紹介し、これまでどのような対策が講じられてきたかを検討する。

１　授業の教授言語

多文化クラスの先行事例を見てみると、授業の教授言語は主に日本語、または英語で進められている。広島大学で多文化クラスを担当する恒松（2007a）は、英語で授業を行うクラスにおいて参加する学生が得る学びの効果として、「英語を母国語とする学生も母国語でない学生も共に協力し合いながら学習していくことで、自分の英語力・日本語力のなさも、学びの過程における重要なプロセスの一部であり、そのこと自体に意味があることを学ぶことに意義がある。また、共に協力し、相互に理解を示し合う中で英語に対しても肯定的見解を持って、努力したいと思うのではないか」（恒松　2007a、18 頁）と説明している。非英語話者が英語で授業に参加することは容易でないことから、広島大学では、日本人学生に事前英語学習の Web-CT 受講を必須として、受講前に授業に参加し発言するのに十分な英語力を付けてから参加することを義務付けるなどの対策を講じている（恒松　2006a、51 頁）。

松本（1999）は、日本人学生が留学生と交流を持ちたいと思っても、英語が話せないと交流できないと考えて躊躇していると説明する。松本はその解決策として、日本人学生が留学生の「日本語」の授業に一緒に参加する機会を設けることで、言語の問題がなければ積極的な授業参加を期待できるのではないかと考えた。実際に授業を行って、日本人学生の参加態度を観察したところ、「コミュニケーションが困難な留学生に日本人学生が接することで、英語万能主義の考え方に変化が起こる」（松本 1999、15 頁）ことが分かったと説明している。また、日本人は海外で英語が話せないことに劣等感を感じたり、文化的な差異

から疎外感を感じたりするが、日本で外国人が日本語学習で困っている姿に触れることで、誰にでも言語学習面で困難を感じることがあると気づき、自身の言語学習への動機づけになるとともに、相手に対する思いやりの気持ちが生まれ、このことが相互理解につながっていくのだと述べている。つまり、まずは日本人学生と留学生が共に学ぶことのできる機会を設けることで、日本人学生が留学生から刺激を受けて、双方の歩み寄りが生まれるのだという。それでは、日本人学生の言語の問題が解決されれば、留学生と日本人学生は自然に親密な関係を築いていくことができるのだろうか。

２　留学生と日本人学生の意識の相違

花見（2006）は、2005 年に三重大学の国際交流センターで実施した共通科目の日本語のクラスを紹介している。ここでも、日本人学生にとっては言語のハンディがないという点で参加しやすい場であった。しかし、中国人留学生から、「自分は日本人ほど周りの違いを意識しない」、「自分の意見を持ち表現することは非常に大切です。曖昧さも大切だけれど、意見を言う場所でははっきりと自分の考えを表現できることが社会から求められている」（花見 2006、75-76 頁）という発言が出されたという。ここには、日本人学生が言語面で有利な立場になっても、日本人学生の性格や気質から、それだけでは問題の根本的な解決になっていないという課題があることも示唆されている。

齋藤（2005）は、日本の学校教育の問題点として、「考える力」を身につける体制が整っていないことを挙げる。そして、「考える習慣のないまま、訓練を受けていないままに大学に進学しても、生徒たちはすぐに考えられるようになれない」（齋藤 2005、85 頁）と述べている。つまり、日本人学生は学校教育の中で教師から一方向に教えられる客体として教育を受けており、大学に入ったからといって、訓練を受けることなしに自然に活発な議論ができると期待することはできないと考える。

この点と関連して、恒松（2007a）は「アジア圏の大学の授業では、教員が授業の主体であり、学生が受身であるため、批判、議論、疑問、説得といったことに重点をおく方式に困難を感じている」（恒松　2007a、15 頁）と述べている。そして、英語で行われる授業に参加する日本人やアジアの留学生が自発的に発言できない理由として、「①　英語力が低く、議論が理解できず、発言力が十分でない、②第一言語でも発言することに慣れていないのに、第二言語の英語で

は益々発言ができない、③教員への敬意を示す上で、発言を控えている。ただ、授業への積極性や発言面では、静かであっても、指名されると喜んで発言をする」（恒松　2007a、16 頁）ことを挙げている。ここには、日本人学生だけでなく、アジアの留学生も英語の面でハンディがあり、参加や発言に苦手意識を持っていることが示唆されている。いずれにしても、国や学校によって指導方法や学習内容が異なっていることから、多文化クラスに集まる学生の知識量や技能は多様である。それでは、発言することに慣れていない学生に対して、教員はどのようなサポートをすれば、学生の参加や発言を促すことができるのだろうか。

山梨大学留学生センターでは、2004 年の前期から共通科目「異文化間コミュニケーション」という、留学生と日本人学生の混在による参加型授業を開講している。そこでは、基本的に日本語で授業を行い、時に英語で説明を加えながら進められている。この授業では、「自分の考えを持つことが異文化間コミュニケーションには必要であり、その訓練方法として留学生と日本人学生が授業を通して気づいた点を「ラーニング・ジャーナル」に書かせることにしている。クラスの到達目標は「コミュニケーション能力を付けること」にある。ここでは、ジャーナルを通して学生に授業で学んだことや気づきを省察させ、それによって自己のモニタリング能力を高め、スムーズなコミュニケーションができるような工夫を加えている。さらに、教員は学生のジャーナルにコメントを書いてフィードバックを行っている。このような取り組みを通じて、学生と教員が対話し、共に振り返る機会を持つことで、コミュニケーション能力が高められ、その結果、学生と教員の間に信頼関係を築くことが可能になるのだという（園田、奥村、内海、黒沢　2006、28 頁）。ここにはジャーナルに書くことが表現力を向上させるために、有効な手段の 1 つになることが示唆されている。

ここで考えておくべきことは、積極的な授業参加を促したり、発言を促したりすることとは別に、留学生と日本人学生の間に意識の違いがあるという点である。宮本（1995）はそもそも留学生と積極的に交流したいと思う日本人学生が少ないことを指摘する。そして、日本人学生よりむしろ留学生の方が積極的にコミュニケーションを取りたいと考えているが、日本人がそれほど乗り気でないという（宮本 1995、46 頁）。新倉（1997）も留学生と日本人学生の双方向の交流に問題が生じるとしたら、それは日本人学生に固定観念（ステレオタイプ）や思い込みがあり、それが原因であるという。新倉は「異文化理解授業」

の受講生を対象に受講前と後でインタビューを実施し、授業に参加することで意識に変化が見られるかについて考察した。受講前の日本人学生からは、「留学生と日本人学生がお互いに親しくなれないのは、日本人学生の不慣れな状況への緊張感、不安感、戸惑いがその主な原因である」という意見が出されていたが、留学生からは、「日本人学生の考え方や価値観の相違、自己の意見を明確に主張しない日本人学生と自分との不一致が、自分を日本人学生との付き合いから遠ざけている」（新倉 1997、37 頁）という意見が出されていた。受講後のインタビューでは、双方が受講前に抱いていた不安やステレオタイプが払しょくされ、意識や態度に変化が見られたことを確認している。そして、相手を知らないがために、他者に対して近寄りがたい敵対意識を持っているとすれば、まずは他者と接触する機会を持つことが大切であるという。ただ、単に接触すればよいのではなく、クラスであれば教員がさまざまな仕掛けやサポートをすることで、双方に「多文化共生」の関係性を構築する支援をしていく必要があり、また、これは教育現場であるからこそ可能になるといえる。本研究では、多文化共生の関係性を構築するうえで教員が重要な役割を担っており、教員からの介入を有効に活用することで、クラス内の「多文化共生」を促進させたいと考えている。

第２節　教員の役割

前節の議論を踏まえて、本節では、教育現場における教員の役割や多文化クラスを担当する教員に求められる資質について検討する。

１　教育者に求められる資質

前節で恒松（2007a）が述べていたように、日本を含むアジアの大学では教師主導の授業が主流で、学生は授業を受ける、教わるという受け身の姿勢であることが指摘されている。本研究では、留学生と日本人学生という多様なバックグラウンドの学生が主体的・能動的に授業に参加することを目指す。ただ、教育実践において、実際に教員は仕掛けを設定し、ファシリテーターとしてクラス運営を担い、サポートする立場にあることから、完全に学生任せの授業を目指すのは適当でないと考える。そこで、本研究では民主的なクラス運営を目指し、学生の積極的な参加を促しながらも、教員にもクラス運営上重要な役割が

あると考えている。本節では、このような実践を行う教員は、どのような役割を担っているのかについてまとめておく。

多文化教育を専門に研究しているバンクス(James A. Banks) は、「学校管理者と教師は権威を維持する必要があるが、生徒による意思決定が適切に行えるように、一定の権限を放棄する必要がある」（Banks 訳書　2006、39 頁）と述べている。ここには生徒の意思を尊重することが大切であると指摘されている。

横溝（2006）は「教師中心」の指導ではなく、「学習者中心」の指導に転換していくべきであるという。「学習者中心」とは、「目の前にいる学習者一人ひとりに対して、自分が正しいと思っていることがこの人のためになるかどうか、考え続ける「心意気」のようなもので、そこには学習者中心の本質が、教師（そして学習者）の基本的態度にある」（横溝　2006、10 頁）という。「学習者主体」は、「学習者中心」よりも学習者が自立した段階にある。いずれにしても、教員は、教育を通して学習者が徐々に主体的に参加できるような支援をする役割がある。つまり、教員は学生と共に学ぶ姿勢も大切であるが、それだけでは学生の学びを促すのに十分でないことから、学習者が主体的に学べるようにサポートする必要がある。

森岡（2010）は「教育は教え込みではない」と述べながらも、教員が教えないという意味ではないと指摘している。そして、教員には指導力（力量）が必要であるという。森岡（2010）は、教師、知識、子ども、という三者の関係を、①伝達的アプローチ、②　プロセス的アプローチ、③　オープン・アプローチ、の 3 つに分けて説明している（森岡　2010、110 頁）。この「伝統的アプローチ」は伝達内容が既成のもの、「プロセス的アプローチ」は伝達内容が生徒以外の第三者によって決定され、教師はそれを伝達する代理人となるもの、「オープン・アプローチ」は教師が生徒と共に学んでいく「援助者」となることと説明している（今津、樋田　2010、110 頁）。本研究で目指すのは、③のオープン・アプローチであり、教師は生徒とともに学び「援助者」となることである。森岡の説明によれば、「この『オープン・アプローチ』は、近代のおとなが直面した『知恵の行き詰まり』『絶望の産物』であり、媒介項としての『知識』を後景に追いやった結果生まれた。ただ、知識を追いやったことの結果として、教えることをしない先生がたくさんいて困る」（森岡　2010、110 頁）と指摘する。また、「教師は学習者と共に練り上げていくプロセスの中で、学習者に導き教える役割があり、それが教育である」（森岡　2010、115 - 126 頁）という。さらに、

「全ての国民に共通する一般的な国民教育制度などが存在するのではなく、教育はマニュアル化できない」(森岡　2010、115 - 126 頁）ことを強調している。

つまり、教員には学生と対話しながら共にクラスを築く姿勢が求められており、学生の主体的な参加をサポートし、必要に応じて指導する役割がある。ここには、「教育者」が学習者と共に学ぶだけでなく、教育実践を通じて学習者が知識（当該科目の基礎知識)、技能（自己主張する技能、他者の意見を傾聴する技能など)、態度（寛容な態度、協調性など）を身に付けられるような支援をし続けることの必要性が示されている。つまり、教育現場ではこの権力関係のバランス（教員と学生が共に学ぶことと、教員が学生を指導すること、そして教員と学生の力関係）を保つことが重要になる。また、教育者は指導内容や方法について常に批判的な見方で捉え直し、改善しようとする姿勢が必要である。

２　多文化クラスの教員に求められる資質

前項では、教育現場における教員の役割を教育者という観点で検討した。本項は多文化クラスを担当する教育者に必要な資質を考えたい。加藤（2009）は多言語・多文化の学生を指導する「教育者」の資質として、Miles(Miles B.Matthew)が「効果的な訓練者」として挙げた、次の９つを挙げている。

① 変化に寛容であること、
② 文化背景の異なる人とスムーズに意思伝達を行うこと、
③ 異文化の受講生が学ぶことに本心から手助けしようという純粋な動機を持つこと、
④ 受講生の学びを進んで助け、そのことが受講生に認められなければならないこと、
⑤ 教育者もグループの１人として、柔軟に訓練に参加すること、
⑥ 文化背景の異なる集団に敏感でなければならないこと、
⑦ 文化背景の異なる集団に対して、学校教育から得た知識だけでなく、実際的な知識を持っていること、
⑧ 体験学習の訓練に精通していなければならないこと、
⑨ 学習方法について十分な知識を持っていなければならないこと。

（Miles 1959、215－216 頁，加藤　2009、17 頁引用による）

Miles(1959)は以上の９つについて、重要な順に列挙していると説明する。これらは教育者の資質を示しているが、多文化クラスを担当する教育者が、多様なバックグラウンドの学生一人ひとりの積極的なクラス参加を促すために必要な資質でもあると考える。

バンクスは、教育者に求められる資質を「多元的な視点」という言葉で次のように説明する。「違いを尊重することは、より力の弱い集団の搾取を防ぐうえで重要であるが、ステレオタイプ化につながると過度に分裂主義的になることもある。教育者は違った集団の間に、あるいは同じ集団内部における人々の類似性や違いをいずれも強調しすぎないように、バランスのとれた見方をする必要がある」（Banks 訳書　2006、65 頁）。つまり、教員は学習者が多様な他者の存在を認めて、互いに尊重し合うために、まずは教員が多元的な視点を持って学習者と向き合い、学習者が互いに尊重し合えるような指導と支援をする必要がある。バンクスが用いた「多元的な視点」は、先に Miles（1959）が挙げた９つと重なる視点ではないだろうか。本研究では、これらを参考にしながら、多文化クラスを担当する教員の指針として、次のようにまとめておきたい。

① 学生と共に学ぶ姿勢で授業に臨むこと、
② 学生の主体性を尊重し、柔軟な態度で臨むこと、
③ 学生に適切なアドバイスと必要に応じた指導をする姿勢を持って接すること、
④ 多様なバックグラウンドの学生と寛容な態度で接すること、
⑤ 学生と対話することを大切に、一人ひとりと向き合うこと、
⑥ 言語などのハンディのある学生への配慮を常に心がけること、
⑦ 言語の違いや文化背景に配慮し、適切な支援やサポートをすること、
⑧ 学生との信頼関係の構築に努めること、
⑨ 学習内容についての十分な知識と事前準備をすること、
⑩ まずは教員から多元的な視点で学生に接すること、
⑪ 自らの経験を生かして実践を行い、自身の実践を省察すること。

以上の点を踏まえて、教員はクラス内に多文化共生の関係性を築くことができるように、学生をサポートする役割を担っていると考える。そして、教員は学生がクラス内で身に付けた「知識、価値/態度、技能、行動力」を身近な生活

の中で生かしていくことができるように学習内容を工夫する必要があると考える。

さらに本研究では、教員は学生の主体性を尊重し、参加型で授業を進めるファシリテーターと位置付けて議論する。杉澤（2010）はファシリテーションについて、「集団による知的相互作用を促進する働き」と説明しており、ファシリテーターには、「『学びや議論の場におけるプロセス』にかかわり対等な関係性の中で活動ができるよう促進する役割・機能」（杉澤 2010、31 頁）があると説明している。本研究においても、教員は学生が対等な立場で授業に参加して発言できるように、まずは教員が多元的な視点を身に付けて、学生にも多元的な視点で接し、必要に応じて学生をサポートすることによって、学生の学びを促進させる役割を担っていると考える。

第３節　多文化共生を促進する学習のあり方

前節まで、多文化クラスの課題、そして教員の役割について論じてきた。ここでは、多様なバックグラウンドの学生間に「多文化共生」の関係性を構築するため、どのような理論的枠組みが必要であるのかについて、倉地(1992)の見解を参考にしながら検討したい。先行事例を見てみると、多文化クラスにおける実践例は多数紹介されてきたが、それらはいずれも報告にとどまっており、多文化クラスを運営する際の理論的な枠組みとして構築されたものはなかった。また、多文化クラスを運営する上での問題点について議論したものはほとんどなかった。そのような中で、倉地（1992）は、「異文化」への適応という観点から企業や軍隊などの任務を受けて海外に赴く人々を対象とした「異文化訓練法」という講座に対して、次のような問題点があることを指摘している。これは多文化クラスにも当てはまる共通する課題のように思われる。

① 目的文化の「異なり」「異質性」が意識的・無意識的に強調されている。
② 訓練の終局的な目的が、一定期間、海外での任務や帰国後の任務を滞りなく遂行するためのコンディションを整えたり、スキルを習得したりすることに置かれている。
③ 必ずしも人間の全人的成長、異文化との調和的な関係の樹立を目的としているわけではない。

④　認知、情動、行動の境界が画され、三分化されたものの中の、１つか２つを取り立てて重視し、強化しようとする傾向が強い。
⑤　訓練法は体系化され、マニュアル化されているため簡便で、誰でも気軽に運用することができる。
⑥　訓練は、トレーナーによって短期間に行われることが多く、プロセスよりも効果(訓練結果の評価)に重点が置かれている（倉地　1992、33 頁)。

⑤については、一見するとトレーナーに必要な知識や技能を明記してマニュアル化しておけば、同じ内容を誰もが利用でき、効率的であるように思われる。しかし、講座の内容は一定ではなく、集まる人の興味・関心・レベルに合わせて常に教育者と受ける側で対話しながら調整していくものであり、そこには柔軟性が求められる。つまり、マニュアルを作ってしまうと、多様性に柔軟に対応できなくなる危険性があることから、あくまで指針として示すことにとどめる必要がある。

倉地（1992）は、以上の６つの点は、訓練という名のもとに実施された講座の問題点であり、訓練と教育は必ずしも同じではないと述べている。そして、「訓練法により導かれるものは、新しい時代の異文化コミュニケーションの目指す方向と同一ではない」（倉地　1992、52 頁）と説明している。さらに、「『異文化コミュニケーション』の中で、適応問題を考えたり、意思疎通の技術を身に付けたりすることは、訓練として短期間で習得されるものではなく、淘汰され、培われ、蓄えられていくものでなければならない」（倉地　1992、50 頁）と述べている。ここには、訓練といった言葉で、短期間のうちにマニュアル的に詰め込まれる知識や技能は不十分であることを指しており、そこには教育的要素が必要であるという。このことを言い換えると、ここに挙げられた６つの視点を補完するために、「教育」が必要になると考えられる。

これらは多文化クラスにも当てはまる重要な示唆を含んでいる。これまで議論してきた多文化クラスの特徴や教員の役割を踏まえて、本研究では倉地(1992)が挙げた「異文化訓練法」の問題点に対して、教育という観点で解決できないかと考えて、以下のような６つにまとめた。ここでは、本研究の多文化クラスの中で取り組もうとしている点について説明を加えている。また、これらが教育実践の中で満たされれば、多文化共生の関係性につながるのではないかと考えている。

① 誰もが対等な立場で語ることのできる学習テーマを提示すること。

「異文化訓練法」では、自文化と異文化を比較することで、違いが強調されすぎることが指摘されていた。先述した多文化クラスの先行事例においても、異文化理解や異文化コミュニケーションといったタイトルで留学生と日本人学生が相互の違いを意識しすぎる傾向があると指摘されていた。本研究では、留学生と日本人学生が対等な立場で学ぶために、誰もが自分のことと捉えられるテーマとして、「人権」という普遍的な概念を取り上げて、人権が有効なテーマになりうるかについて考える。

② 明確な学習目標の設定と学びのプロセスを重視した学習活動を計画すること。

一貫したテーマのもとで学習内容を計画し、そこから得られる学習効果を明確にして、授業の成果だけを目標とするのではなく、１つ１つの学習プロセスを重視して、留学生と日本人学生が共に学ぶ意識を高めていくことができるようなカリキュラムを検討する。

③ 学生が積極的にクラスに参加して、差別や偏見を持たず、寛容な態度で他者と接し、共に学ぶ態度を身に付けられるように、クラス内の活動を工夫すること。

本研究では、多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶため、学習テーマとして普遍的な概念である人権を取り上げる。この人権が学生にとって議論を始め、そして深める切り口になると考えている。しかし、クラス内の議論が多面的・多角的になれば、学生間に意見の衝突が生まれ、矛盾や葛藤を経験することも予想される。本研究では、このようなクラス内の議論から生じるであろう矛盾・葛藤を低減し、他者に対する思いやりや寛容性を育成するため、次のようなクラスルーム・ルールを設定することが有効であると考える。① 発言はクラス内にとどめること、② 学んだことは外で実行すること。また、学生にルールを徹底するだけでなく、クラスを運営する教員にも、学生の多様性を尊重し、多元的な視点で学生と接する姿勢が必要である。

④　教員はクラス内の学生同士、教員と学生の間に十分な対話が実現できるように努めること。

多文化クラスでは、教員が学生のバックグラウンドの違いに配慮して、課題の事前、遂行、事後段階で密接な対話をすることが大切になる。また、カリキュラムは教員が学生とともに話し合いながら、改善・修正を繰り返していくものである。その中で、教員は学生と共に学ぶだけでなく、学生に必要な足場作りを行い、指導する責任もあることから、その力関係のバランスに注意しながら授業を進める必要がある。

⑤　クラスに参加することで知識習得だけでなく、併せて価値/態度、技能、行動力を身に付けられるように学習内容を工夫すること。

教員は学生に一方的に知識を伝達するのではなく、学生が主体的に参加し、「知識、価値/態度、技能、行動力」を身に付けられるよう、学習内容を工夫する必要がある。また、教員からサポートの必要な学生（例えば、批判、技能、疑問、説得といったスキルを身につけてこなかった学生）には、適切な支援を行って、学生の主体性を尊重し、積極的な参加を促す必要がある。

⑥　クラス内で学んだ知識、価値/態度、技能、行動力が、社会で他者と共に生きる力につながるように、体系的なカリキュラムを構築すること。

本研究では、クラス内の学びが社会、国、世界に還元される効果をもたらす教育実践を目指す。そのために、まずはクラス内で身近な社会の問題を具体的に掘り下げて議論し、それらの問題に対して学生が共に解決策を探っていけるような学習内容を計画する。

以上の６原則は、倉地が「異文化訓練法」の講座に対する批判として挙げた６つの問題点に対して、多文化クラスを運営するうえで、何が必要であるのかといった観点から検討を加え、本研究の理論的枠組みとして提示したものである。次章以降の筆者の教育実践（第４章と６章）では、これらの基本方針を教育実践に織り込みながら授業を進める。終章では、この６原則を基に、本研究で得られた知見を振り返り、これらが多文化共生の関係性を構築するうえで、効果的であるのか、また必要十分であるのかについて検討する。

まとめ

本章では、先行事例を考察する中で、多様なバックグラウンド、具体的には学生の言語や意識や違いや、それまでに身に付けてきた技能の違いなどが、クラス内に多文化共生の関係性を構築するうえで、阻害要因になっていることが分かった。先行事例では、言語面で支援体制を敷いたり、教員がクラス内でサポートを行ったりしながら、解決策を講じてきた。そして、教育現場では、教員が重要な立場にあり、ファシリテーターとして多元的な視点で学生と接し、カリキュラムやクラス運営を工夫し、学生をサポートする役割を担っていることが示唆された。本章の最後には、「異文化訓練法」の課題として挙げられた６つの問題点に対して、それらを多文化クラスに当てはめて改善点を検討し、多文化クラスを運営する枠組みとして提示した。これらの６原則は、クラス内に多文化共生の関係性を構築するために必要な学習環境条件や方法論、テーマを含んでいる。次章以降は、先行研究や実証的な分析を行いながら、多文化クラスにおいて、これらの６原則が有効であるのかについて議論を深めていきたい。

（注）

10、エスニシティという言葉は比較的新しい。Oxford English Dictionary によると、この言葉は 1972 年の補足版に初めて収録されている。民族問題について精力的に論稿を発表しつづけているネーサン・グレーサー(Nathan Glazer)は、エスニシティとは「一つの共通な文化を意識的にわかち合い、何よりもまずその出自によって定義される社会集団」（綾部 1993、２頁）であると述べている。

エスニシティについての定義は研究者の数ほどあると言われるほど多く、その概念はたいへん複雑である。日本語に適訳がなくそのまま「エスニシティ」として用いることが多いが強いて語訳が与えられた場合「民族性」とされているのがある。共通していることは、エスニシティとはエスニック・グループ（＝民族集団）が表出する性格の総体を指している、ということである。エスニック・グループとは「国民国家の枠組みのなかで、他の同種の集団との相互行為的状況下にありながら、なお、固有の伝統文化と我々意識を共有している人々による集団」（綾部、1993、13 頁）と述べている。さらに「エスニシティはよくエスニック・グループと同義的に用いられるが、行為現象の実体としてのエスニック・グループと、その性格やアイデンティティ、つまり民族集団の在り様の総体を指すエスニシティとは使い分けるべきなのである。」と述べている。

また人と人を分ける概念として“人種”と“エスニックなもの”とを比較すると、”人種”は形質的な違いによって集団を分ける言葉（肌の色、目の色、髪の毛などによって）であるのに対し“エスニックな集団”は、文化的な要素の他に、出自を共通にするという意味で、推測上人種的にも共通性をもつことが期待されているという（綾部　1993、４頁）。

以上のことから、文化的伝統の共有を重視し、相互行為ないしは相互作用的状況と深く関わっている点がエスニシティの概念において重要となる。本研究では、エスニシティについてこれ以上触れないが、多文化クラスに集まる学生一人ひとりが持っている文化やバックグラウンドの違いを生かした教育実践を目標に研究を進めることから、このエスニシティと深い関係がある。

II 部　学習環境条件のあり方

第３章　多文化共生を構築するための学習環境と教育方法

本章は、いかなる学習環境条件が揃えば留学生と日本人学生の間に「多文化共生」の関係性が構築されるのかについて検討する。心理学者オルポートは黒人と白人が集まるコミュニティを対象に、双方の間に友好的な関係性を築くために、３つの条件（対等な関係、共通の目的、組織的な支援）が効果的であると述べている。本研究では多文化クラスで共に学ぶ学生間に多文化共生の関係性を構築する条件として、この３条件が援用できるのではないかと考えて議論する。教育現場はコミュニティと異なり動的であり、限定された期間と空間、学生が集まるところであり、そこには教員が関わっていることから、オルポートの理論をそのまま当てはめればよいと単純に考えることはできず、状況に応じて個別に解釈を加える必要がある。考察を進めるうちに、学習環境を整えるだけでは十分でなく、教育の方法論についても検討する必要性があることが示唆された。本研究では、教育方法として、学生間、学生と教員の間に、「対話」が不可欠であると考えて、対話による学びの効果について研究する。

第１節　オルポートが提唱する友好的な異文化接触の条件

前章では、留学生と日本人学生の親密化を阻害する要因とその対策を検討した。本章は、人と人の接触場面において、共生を妨げる諸要因（本章では、偏見やステレオタイプ）を排除するため、いかなる方策が必要であるのかについて検討する。本節では心理学者オルポートの見解を参照する。

オルポートは偏見について「非好意的な方向と同様に好意的な方向にもあるけれど、民族的偏見の大部分が否定的偏見である」(Allport 訳書　1961、６頁）と説明しており、偏見は必ずしも否定的なものばかりではないが、それが集団全体に向けて、また集団のメンバーであるという理由で個人に向けて、意識されたり、表明されたりする場合があり、その時には否定的なものになると捉えている。一方で、ステレオタイプは、「カテゴリーと結びついた誇張された所信であり、その機能はそのカテゴリーに関しての我々の行為を正当化する」（Allport 訳書　1961、168 頁）と説明している。オルポートは偏見とステレオ

タイプを同義とは考えていないが、両者には関係があり、共通する点として自己を正当化し、他者を否定的にとらえる傾向があると捉えている。本研究では、偏見とステレオタイプは同一でないと考えながらも共通する点があり、それは認知や感情、態度といった点で、相手に対して否定的な思いを抱くこと、そして時にその思いが他者に不利に働くものであると捉えることにする。

オルポートは、偏見やステレオタイプが起こるのは、黒人や白人と言う人種の違いや能力の差に要因があるのではないかと考えた。この点を確かめるため、オルポートは黒人と白人が共に働く職場で調査研究を行った。このオルポートの研究の基礎には、クレイマー(Bernard M. Kramer)の先行研究がある。クレイマーはシカゴの黒人地区において、黒人と白人の集合住宅と戸建住宅の住民に対して意識調査を行った。その結果、戸建住宅では日常黒人と白人に接触の機会が少ないため、双方の緊張が増えるのに対して、集合住宅では日常的に黒人と白人に接触の機会があり、接触することで、それまでコミュニケーションを妨げていた障壁が取り除かれ、ステレオタイプの逓減につながることが分かったという[注11]（Kramer, 1950；Allport 訳書　1961)。そして、黒人が白人と直接関わることで白人の態度を変えていくことができることを確認した。

オルポートはこのクレイマーの調査結果を援用して、職業上の接触場面においても同様のことが言えるのではないかと考えた。その中で、接触当時は白人が黒人に対して、低賃金で低地位というステレオタイプを持っていても、白人と黒人が対等な地位で接触する機会を持つことで偏見が減少することを明らかにしている。また、人種や民族的な特性の差異は影響しているとしても、それは唯一の原因ではなく、生まれ育った環境や教育の違いなど、さまざまな要因が相互に関係して、徐々に一人ひとりのパーソナリティが形成されていくものであることが分かったと説明する。そして、人は外見から他者を判断する傾向があり、間違った一般化と敵意により人間の心には自然に共通の能力として民族的偏見に陥る危険性があると指摘する(Allport 訳書　1961、16 頁)。そして、本当はまれにしかない特徴であるにも関わらず、自分が属する内集団にはない差異が外集団にはあり、それが普遍的であるかのように想定されてしまうのだと説明する（Allport 訳書　1961、87 頁)。

さらにオルポートは、アメリカ社会において黒人やユダヤ人が、居住、職場などで白人と接触することで「偏見」が生まれることは、避けられない事実であると考えながらも、それを解決するために、いかなる条件があれば、人々の

人種、膚色、宗教、出生国などに関わりなく、ステレオタイプの打破や友好的な態度の発展につながるのかについて追究した。

先述した職場環境の調査では、職場の労働者が共通の目標に向かって人種に関係なく、協同の関わりを持つことで、両者の意識に変化が見られるようになったことや、この共通の利害が黒人と白人の接触に効果的に働くことが分かったと説明している。ただ、これらは特定の効果につながったとしても、人の知覚や慣習に影響を与えるほどの効果には至らなかったと述べている（Allport 訳書　1961、236－238 頁）。

以上のような研究を通して、オルポートは黒人と白人の間に友好的な関係性を構築するために、まずは複数のグループメンバーが対等な関係で直接関わりを持つことが大切で、そのことにより他者に対する知識が増え、それまでの考え方が間違っていたことに気づき、偏見を軽減することができると説明している。そしてこれを「コンタクト仮説」と名付けて、黒人と白人が接触する場面で、①対等な地位、②共通目標の追求、③制度的な支援、の３つの条件がそろえば、友好的な「異文化接触」となる可能性が高まると述べている。ここでの「制度的な支援」とは、「法律や慣習、その地方の雰囲気など」を指していると説明している。そして、この３条件はアメリカ社会の特定の対象や状況においてのみならず、ある程度偏見を持った人たちに一般的な推論として当てはまるものであるという（Allport 訳書　1961、240 頁）。

オルポートのコンタクト仮説は現在に至るまでの約 60 年間、一定の支持を得ながら、多角的な議論に発展してきた。例えば、オルポート自身は、直接接触する集団を調査対象としていたが、異文化を持つ友人がいるという間接的な関係であっても、異文化接触は肯定的になるのではないかという意見が出された。また、オルポートはコミュニティという集団を対象に研究を行っているが、実際にはコミュニティとしてひとくくりにできない個の側面があるとの指摘も出されている。オルポート自身も個の存在や、その個が持つ特徴や違いについて言及しているが、集団と個を分けて具体的な調査は行っていない。

社会心理学者のシェリフ他（Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W.）は、オルポートの見解を援用して、社会学と心理学の両方から実験と計量的調査（まずは研究対象者を観察し、実験後に質問紙を使って他者への好感度を訪ね、実験前と後でそれらの測定結果を段階ごとに比較する方法）を行って、集団と個という２つの側面から調査を行っている。ここでシェ

リフ他の研究が、オルポートとどのように異なっているのかについて、説明しておきたい。

まずシェリフ他は、実証研究をするために、約 300 時間をかけて厳密なインタビュー等を行って研究対象を選定し、最終的に 22 名の男の子(中流階級・相互に知らない者同士、11 歳から 12 歳)を抽出している。オルポートはすでに存在するコミュニティを対象としていたが、シェリフ他は特定の調査を行うために、研究対象を厳選している点に違いがある。そして、この 22 名をさらに２つのグループに分けて、あるキャンプ場で第 1～３段階の活動を行わせている。第１段階はグループで共に行動する活動、第２段階はグループ間の競争的な活動、第３段階はグループ間の協同的な活動である。シェリフ他は各段階を通して、参加者がグループでのトラブルを乗り越えて徐々にメンバー同士の信頼関係を築いていく様子や、他のグループに対する敵対意識の芽生えとそこからグループ間の協力的な関係へと変化していく過程などを観察している。そして、一連の活動を通じて得られた結果から、「グループ間で同じ部屋でおいしいものを食べる、映画を一緒に見る、花火をする、といった単なる接触では、いずれも自己満足に終わってしまい、ネガティブな要素を減らすことができなかった。そこではグループ間の相互関係が欠如しており、衝突を減らすような効果までは生まれない」（Sherif et al. 1961、158－208 頁）と述べている。また、「実験的に問題のある状況を作り出し、その中でグル―プの反応を見たところ、彼らはその共通の問題に対して、共に解決策を考えようと努力する姿勢が見られ、創造的に計画を立てて、実行しようとした」（Sherif et al.　1961、209 頁）ことを挙げ、「このような活動を用意することで、グループ間で共に問題に取り組もうという意識が生まれる」（Sherif et al.　1961、211 頁）と説明している。つまり、シェリフ他（1961）は、調査者が対立する集団に対して、あえて共に協力しなければ解決できない活動を設定し、さらに「上位の目標（superordinate goals）」を立てることによって、関係性の構築を図った。そして対立集団は、このような共通の目標に向かって共に計画を練り、決断して物事に取り組むとき、グループ間での接触や個人間のやり取りが生まれ、グループ間の背後に存在する権利闘争が解決され、徐々に良好な関係性を築くことができるようになることを確認した。ここでシェリフ他（1961）は、あえて１つのグループだけでは解決できない状況を作り出し、他のグループと協力関係を持つ必然性に気付かせることが大切であるという。例えば、２つのグループ

に共通する水の供給タンクが丘の上にあり、そのタンクに不具合があり、改良工事しなければならないとき、必然的に両者は共にその工事に関わるようになるのだという（Sherif et al.　1961、51-52 頁）。ただ、１つの活動だけでは人の態度や振る舞いに大きな変化をもたらすことは難しいと指摘する。そして、共通の目標を達成するために様々な活動を用意することで、グループ間で徐々に打ち解けあっていくものであると説明している。その中で、相互に情報を交換しながら、理解を深めていくものであるという。またシェリフ他（1961）は、リーダーの役割についても言及している。リーダーは、グループ間で活動するとき、グループの状況を把握したり、将来的な計画を立てたりするうえで判断を下す重要な役割を担っており、リーダーが承認した提案や計画が活動を行う上で効果的な結果を生むのだと説明する。このリーダーの役割は複数のグループで活動を行う場合のみでなく、１つのグループ内で活動する場合にも同様にあてはまるという（Sherif et al.　1961、88 頁）。

シェリフ他(1961)は、グループ内やグループ間の関係、構成員の態度やステレオタイプの変化を観察し、アンケート調査を行って、オルポートの３条件の２つ目「共通の目的」に、「上位の目標」という言葉を追加して、相互協力しなければ解決できない仕掛けを設定することが必要であるとの結論に至った。また、シェリフ他（1961）は、各自が相手に抱く好感度を計量的に測定した実験の中で、一連の活動を通じてメンバー同士の好感度がプラスに変化することを確かめている（Sherif et al.　1961、189-190 頁)。つまり、シェリフ他(1961)は、集団と個という２つの側面から具体的な考察を行って、１つの活動だけではこの意識変化を確認することができなくても、複数の活動を用意することで、徐々に対立するグループに対しても理解を深め、良好な関係性を築いていくことができることを明らかにしている。

次に、オルポートの３条件を援用しながら、新たな視点を提示したブリューワーとミラー（Brewer B. Marilynn, & Miller Norman）の先行研究を紹介する。ブリューワーとミラーは、オルポートがコンタクトの中で生じうる他者との意見や価値観の不一致が想定されていないと指摘している（Brewer & Miller 1996、109 頁)。このような状況は特異な集団の接触以外の場面においても、どこにでも起こりうるが、自己と他者の接触により、思い通りにいかないときに感じる不満、悲しみ、憂鬱といった感情を克服するために、オルポートの３条件だけでは十分でないと説明する。そして接触がうまくいかない状況を想定し

て、「不一致の理論」を考慮する必要があると述べている。この不一致の理論は、クック（Stuart W. Cook）が主張したものである。クック（1985）は、不一致を防ぐために、

① グループのメンバーの間に、平等な関係で相互交流を行う状況が整っていること、
② 相互交流が各自のステレオタイプを反証するような行為につながること、
③ 接触する２グループが協力的な関係にあること、
④ 構成員が密接な接触となる潜在的可能性があること、
⑤ グループの間に相手を受け入れる好意的な規範があること、

という５つの条件が必要であると述べている
（Cook　1985、453 頁，Brewer & Miller　1996、109 頁引用による）。

ただ、この不一致の理論の前提には、オルポートの３条件がある。例えば、１の「平等な関係で相互交流する状況を整えること」を満たすために、オルポートの条件３「組織的な支援」として、仕掛けを設定する必要がある。その他の条件を見ても、いずれもオルポートの３条件を基礎に置き、それらを具体化したものと考えられる。

さらにブリューワーとミラー（1996）は、自分が所属する内集団と、それ以外の外集団を再カテゴリー化する必要があると述べている。そして、「内集団と外集団が共に協力的な関係性を持つこと」（Brewer & Miller　1996、132 頁）が大切であるという。つまり、接触を通して外集団と協力関係を築き、内集団の中に外集団を包含することで、外集団への理解を深めていくことができるという。ただ、内集団が肥大化し、自己認識の曖昧化といった別の問題が起こる可能性があるという批判も出されている。

以上に紹介した学者の見解は一例であるが、本研究はこのオルポートの３条件を基礎に据えながら、それらをうまく機能させるために、シェリフ他（1961）が主張した「上位の目標」やブリューワーとミラー（1996）の「不一致の理論」を参考にしながら、これらを多文化クラスに当てはめて議論する。ここで、本研究におけるオルポートの３条件の解釈を次のようにまとめておきたい。

条件１「対等な関係」は、ある集団を形作る構成員が対等な立場で関わることを前提としている。この点についてシャリフ他（1961）は、１回の接触（活

動）では関係性を構築するうえで十分でなくても、３段階に分けて活動を行う中で、徐々に意識変化が生まれることを挙げている。ブリューワーとミラー（1996）は、構成員自身が他者を受け入れる潜在的な能力を持っていることが必要で、この潜在性は外から仕掛けを設定することで、生まれるものではないと説明している。また、この潜在性は誰もが持っているものであり、他者を知らないためにステレオタイプや偏見を持つに至ったのであれば、接触することにより、変えることができるとも説明している。つまり、自己と他者の関係性を築くために、誰もが持っている潜在性を引き出すような仕掛けを工夫する必要があり、この仕掛けは１回だけではなく、複数回必要であるといえる。

条件２「共通の目的」は、同じ目標に向かって共に取り組むことが大切である。シェリフ他（1961）は「上位の目標」を考慮する必要があると述べている。これは共通の目標よりも強い意味で対立する集団と共に取り組まなければ解決できない課題を用意することで、それまで敵であると思っていた相手グループと関わり、初めて双方に歩み寄りの姿勢が生まれることを説明している。ブリューワーとミラーも敵と味方に関係なく、他者と協力的な関係を持つことが大切であると述べている。つまり、この目標の共有には、他者と共に取り組むべき仕掛けが必要であると考える。

条件３「組織的な支援」は、社会の秩序を保つための規範を示しているが、ブリューワーとミラー（1996）は「構成員がステレオタイプを反証できるような仕掛けや、平等な関係で相互支援できるような状況の設定」が必要であると説明していた。つまり、ここには規範を設定するだけでなく、組織的に状況を作り出す必要があることも示唆されている。

本節では、オルポート（1961）の異文化接触を友好的にする条件を紹介し、これを援用しているその他の先行研究についても言及した。その中で、異文化接触を肯定的にする条件について、これまでオルポートの３条件は支持されながら、多角的な議論に発展してきたことが分かった。例えば、オルポートはコミュニティという集団を対象としていたが、実際には集団とひとくくりにできない個の存在があり、この集団と個の２つの側面を組み合わせて偏見やステレオタイプの低減を図る必要があるとの指摘も出されていた。しかしながら、未だに異文化接触を友好的にする条件として、確立した理論は存在していない。

最近の議論を挙げると、浅井(2012)は集団と個の関係について、偏見を低減するプロセスを段階的にモデル化し、脱カテゴリー化という概念から、カテゴ

リーの顕在化、再カテゴリー化という３段階に分けて説明している。その中で、内集団と外集団という形で初めからカテゴリー分けすれば、自己と他者の違いが明らかになりすぎ、かえって偏見が生まれるため、まずは個人として外集団と接触すること、その後、カテゴリーを意識して接触し、再度カテゴリーを振り返ること、というプロセスが有効であると説明している。

本研究では、これらの議論を踏まえて、留学生と日本人学生が集まる多文化クラスを対象に、双方の接触の場を有効に活用するため、オルポートの３条件が援用できるのではないかと考えて議論する。そこでは、留学生と日本人学生という２つの集団を対象に議論しているが、実際にはこの２つのカテゴリーでは分けられない個の存在があり、この点についても議論が必要である。本論文では、第４章２節で、学生の行動の変化という観点から、個に着目した考察を行っているが、個と集団の関係性については、十分な議論は行っていない。本研究では、留学生と日本人学生の間に関係性が築かれれば、それは学生一人ひとりの関係性を構築することにつながる効果をもたらすものであると考えて、便宜上留学生と日本人学生という表現を用いて、この二者の関係性（本文では「教員の関わり」を加えて、三者の関係という表現も用いているが、教員はあくまで留学生と日本人学生という二者の関係性をファシリテートする存在と考えている）に着目して、接触効果を検討する。

第２節　クラス内に多文化共生を構築する条件

これまで、オルポートの３条件は教育現場でも参照されてきた。例えば、留学生教育を専門に研究している横田（1993）は、「留学生の受け入れ体制」という観点から、オルポートの３条件に依拠した研究を行っている。横田（1993）は、オルポートの条件１「対等な関係」について、留学生は学生としての身分が保証されており、他の学生と対等な関係が築かれていること、条件２「共通の目的」については、学びと学位の取得という目的が明確であること、条件３「組織的な支援」については、日本政府からの支援や大学に留学生の受け入れ体制が整っていることから、基本的にはこの３条件が満たされていると説明している。ただ、「異民族の接触が相互理解をもたらすためには、単に接触機会を増やせばよいという単純なものではない。オルポートは、友好的な「異文化接触」には、３つの条件が必要であると述べているが、援助というのはどうし

ても一方向のベクトルになりやすく、ややもすると対等な関係の形成や互いの学び合いという共通の目的意識の醸成を阻害しかねない」（横田　1993、671－672 頁）と指摘している。そして、「助けること（者）と助けられること(者)という一見すると一方向的な行為が、両者にとって共に主体的な行為になるときに最も創造的であり、相互裨益的である」と説明している。また、留学生への援助は「その内容の善し悪しというよりも、むしろ援助者との信頼関係に左右される」（横田　1993、15 頁）と述べている。つまり、「援助する・される」という関係ではなく、双方が主体的に関わることのできるような信頼関係を構築することが重要であるという。そして、「支援の関係を、支援する者と受ける者の両者に肯定的な相互交流につなげていくには、このような異文化接触のダイナミクスを理解するという課題に向き合わなければならない」(横田　1993、14 頁）と述べている。ここには、オルポートの３条件を満たすうえで留学生が完全な受け身にならないように配慮が必要であることが示唆されている。

異文化間教育を専門とする倉地(2006)は、留学生と日本人学生の接触場面で、オルポートの３条件を援用しながら、そこには接触から生じる「ステレオタイプ」が想定されていないことを指摘する（倉地　2006、68 頁）。そして、「ステレオタイプの逓減」には、１．対等な立場で、２．共通の目標を持って協力するような協同作業や協同学習を伴う異文化接触、３．ステレオタイプを反証するような行動の促進、４．個人的に知り合う機会、５．平等な関係をよしとする集団規範、社会規範を提供しうるものであること、という５条件が必要であると述べている（77 頁）。先に挙げた横田（1993）も「異文化接触」の機会を増やせば自然に親密な関係が築かれるというほど単純ではないと指摘していたが、倉地（2006）は、接触の仕方や中身を工夫することでステレオタイプを低減することができると述べている。そのために、オルポートの３条件の他に、３「ステレオタイプを反証するような行動」や４「個人的に知り合う機会」を設ける必要があると説明している。この３と４は、いずれも組織的な支援にあたる部分である。つまり、まずは大学や教員が学生間に良好な関係性が築かれるような教育活動や機会を提供する必要があると考えられる。また、単に接触の機会を設けるだけでなく、どのような活動や、仕掛けを用意するとよいのかについても考える必要がある。

本研究では、このオルポートの３条件を多文化クラスに当てはめて検討する。ここで、前節でまとめたオルポートの３条件の解釈を基本に据えながら、これ

を多文化クラスでどのように当てはめていくのかについて、以下にまとめておきたい。

まず、条件１「対等な関係」は、留学生と日本人学生を対象とする。教員もできる限り学生と「対等な関係」を築くことが求められるが、教員には成績を出し、学生を指導する責任があることから、学生と常に対等な立場でいることは難しい。前章でも述べたが、教員には学生と共に学ぶだけでなく、指導力(責任)が求められており、そのバランスが求められる。バンクス（2006）は教師や学校管理者の立場について、「権威を維持する必要があるが、生徒による意思決定が適切に行えるように、一定の権限を放棄する必要がある」（Banks 訳書 2006、39 頁）と述べており、教員が一方的に教えることを否定しながら、一定の権威を持って指導する責任があると説明している。さらに、教員は生徒や学生が参加しやすい学習環境を築き、学生と信頼関係を保つことができるよう、学生と対話しながら民主的なクラス運営に努める必要があるという。本研究では、このバンクスの見解も参考にしながら、教員は学生の間に対等な関係を築くことをサポートする立場にあると考えて議論する。また教育現場は、オルポートが対象としたコミュニティと異なり動的であり、教員が関わっていることから、教員による動的な教育的介入を有効に活用できれば、留学生と日本人学生の間に共生関係を促進させることが可能である。

条件２「共通の目的」は、学生の受講目的が様々であることから、全員が同じ目標を共有しているとは限らない。あえて多文化クラスに参加する学生の共通の目標を挙げるとすれば、①　留学生と日本人学生が共に「学ぶこと」で、新たな気づきや自己を発見すること、②　単位を取得すること、にある。また、グループ・プロジェクトを取り入れる場合は、グループ内で学生同士が同じ目標を持って取り組むという目的の共有が考えられる。本研究では、クラスに参加する学生が、「多文化共生」の関係性を構築するというクラス目標を共有することを「共通の目的」と捉える。この「多文化共生」については、参加学生が以下の点を目標に授業に参加することを指すものとする。

①　積極的に参加して発言すること、
②　相互に信頼関係を築き、助け合うこと、
③　共に学ぶ体験を通じて、多様性への寛容な態度を身に付けること。

この目標を共有するために、まずは教員が学生に目標を伝え、目標の達成に向けてサポートする必要がある。前節でシェリフ他（1961）は、この「共通の目的」として「上位の目標」を挙げていた。本論文で紹介する教育実践（第６章）においても、この「上位の目標」を視野に入れながら、学習計画の中に、グループで他者と共に取り組まなければならない課題（個々の人権問題をグループのメンバーで共有し、メンバーと話し合いながらグループ・プレゼンテーションとしてまとめる）を出して、連続した活動を用意して、参加する学生の間に一連の教育活動を通じて「多文化共生」の関係性が構築されるのかについて、質問紙調査を行って確認する。

条件３「組織的な支援」は、主に学生の参加を促すための教員からのサポートと捉える。既述の通り、条件１と２を満たすために、多文化クラスでは教員が重要な役割を担っている。オルポートは、組織的な支援として法律や慣習、その地方の雰囲気などを想定して静的な規則などを挙げていたが、教育現場は動的であり、コミュニティと異なる多様性・可変性があることから、教員からのサポートも動的になる。クラス内の教員は学生同士では気づかないヒントを与え、足場作りをする役割を担っている。前節でブリューワーとミラー（1996）が引用していたクック（1985）の「不一致の理論」を考慮する必要性について言及していたが、本研究では、学生間に生じる矛盾や葛藤をいかに克服するのかについて検討する。ここでは、教員の介入が重要になってくる。

以上がオルポートの３条件を多文化クラスに当てはめて解釈を加えたものであるが、クラスは期間と空間が限定された学びの場であり、教員が関わっていることから、教員が働きかけることで、学生間の関係性を促進させることができる場でもある。そこでは、教育を通じて批判的に物事をとらえる力を育成するために、オルポートの３条件にない別の要素が必要ではないかと考える。次節では、多文化クラスを有効に活用するために、どのような教育実践を行うとよいのかについて、本研究における教育方法論を検討する。

第３節　教育実践における対話の重要性

本節では教育方法論の中でも特に「対話」によるクラス運営（民主的なクラス運営）に着目して検討したい。この「対話」は、オルポートの理論の中には明示されていなかったが、クラス（教育現場）内の多文化共生構築に不可欠の

要素であると考えており、その理由を説明しておきたい。

まず、コミュニケーションと対話の違いについて一言述べておく。鍋倉(1990)はコミュニケーションとは、「さまざまなメッセージを、言葉および非言語記号によって交換し合うことで、両者が互いに影響し合う過程」（鍋倉　1990、47頁）であると説明している。多田（2010）は「対話」について、

① 相互的な関係で、
② 相互に影響を与え合う言語・非言語による活動であり、これは変化し継続するものであるという（多田　2010、53 頁)。

さらに、里見(2010)は（後述するフレイレの『被抑圧者の教育学』の翻訳者の一人で、解釈論者でもある）が、「フレイレの言う「対話」は、自分たちが投げ込まれている世界の対話であり、間合いをおいて世界を見つめ、それに向かって問いを発し、さまざまな考えをお互いに出し合いながら考察を深め、問題解釈のための行動を模索する『意識化』の実践であり、それは複数の人間が単に言葉を交わすだけで成立するものではない」（里見　2010、23-24 頁）という。

本研究では、コミュニケーションが日常的なメッセージの伝達として誰もが行う行為であるのに対して、対話は自己の考えを相手に意図的に伝え、相手の意見を聞く中で自らの見解も変化していく過程を重視する教育的要素が含まれるものと捉えることにする。そして本研究では、教育現場で具体的にどのような対話が求められており、対話を通じて得られる効果は何かについて検討する。

識字教育の理論家であるフレイレ（Paulo Freire）は、自己と他者が共に参加することによって初めて思考が可能になると主張して、「人間」として生きるために、「対話」が不可欠であると述べている（Freire 訳書　1979、97 頁)。さらにフレイレは、「教育の対話性」という表現で、「対話は人間同士の出会いであり、真の意味での人間化の一番大切な条件である」(Freire 訳書　2011、222 頁)と説明している。この人間化という言葉について、フレイレの「被抑圧者の教育学」の新訳を担当した三砂は、フレイレの解説の中で、「より人間的であろうとするプロセスそのものである」(Freire 訳書　2011、317 頁) と説明しており、人間であるために「対話」が欠かせないと述べている。

倉地（2006）は「対話」について、「自分の人生を背負って語ること」であるという（倉地　2006、161 頁)。そして、参加するもの全てが同じ立場で融合す

ることで、自ら主体的に多様な異文化に働きかけ、異文化と共に新しい文化の創造や文化変容のプロセスに積極的に参画する意欲や能力を獲得することができるようになり、人生形成の促進につながるのだという。倉地は、バフチン［ミハイル・ミハイロビッチ・バフチン（Михаил Михайлович Бахти´н)］の見解を支持しながら、「自己と他者が対等な関係で、変革を前提とした内的なかかわりを持つとき、『対話的能動性』が生まれるのであって、教師が生徒に真理や所持している知識を教えることは真の『対話』ではない」（倉地 2006、57-58 頁）と説明している。つまり、対話はコミュニケーションといった日常的な会話や表面的な対話、一方的な対話ではなく、双方向の対話を指していると考えられる。

それでは、教育活動において「対話」はいつの段階で必要になるのだろうか。本研究では、教育実践の中で連続的な対話が必要であると考えている。この点と関連して、三宮（2008）は、学習活動の事前段階、遂行段階、事後段階のいずれの段階においてもメタ認知的活動を行うことが望ましいと述べている（三宮　2008、10 頁)。本研究では、教育実践の中で対話はメタ認知を促進させるために欠かせないと考えている。「メタ認知」という言葉については、第５章の人権教育の学習効果のところで説明するため、ここでは省略するが、一言で表現するならば、これは単なる理解を越えることであり、深い学びを得ることである。メタ認知を促進させるために、三宮（2008）はプレゼンテーションを例に挙げている。具体的には、まず事前段階でプレゼンテーションの達成目標を自ら設定し、それに向けて計画を立てる。そして、遂行段階では、計画通りに準備が進められているかを自身でモニタリングすることで方向性を確認する。事後段階では、目標に対して、自身はどの程度達成できたのかを振り返る。つまり、プレゼンテーションでは、まず自身の事前段階における知識を基に、どのような発表をするのかを自身で決定して計画を立て、計画に沿って新たな情報を集め、自ら知識の理解を深め、モニタリングすることを通じて、効果的なプレゼンテーションに向けての準備を行う。事後には、自身の発表を振り返ることで、次回のプレゼンテーションまでに改善すべき課題を自身で見つけ、また、教員やクラスメートから意見やアドバイスを受けることで、次につなげていく。ここでは、個人活動を通じて、自身のメタ認知を深化させるために、計画、モニタリング、振り返りという活動が必要であることが説明されているが、このメタ認知を促進させるために、本研究では各段階において他者と「対話」

することが有効であると考えている。特に本研究では、留学生と日本人学生が共に学ぶこと（活動）を重視することから、学生同士、そして、教員と学生の対話が、課題に取り組む事前、遂行、事後段階において、連続的に行われていることで、学生のメタ認知を促進させることができるのではないかと考えている。

「対話」との関連でもう１つ考えておきたいことは、「書くこと」を対話と捉えてよいのかという点である。言い換えると、「対話」は口頭での自己と他者の意見交換に限定されるのかという点である。教育現場ではレポートを書くことや自分の意見を文章にまとめることなど、様々な場面で「書く」という行為が取られる。多文化クラスでは、言語の障壁があったり、発言の苦手な学生が参加していたりすることから、これらの学生には事前に自分の考えをまとめて書いておくことが、積極的な参加を促すうえで有効な手段でもある。

フレイレは識字教育の推進に携わる中で、「識字は日常生活世界とは切れている生命のない対象物である文章、単語、音節を記憶することではない。むしろそれは、創造と再創造の態度を身に着け、各自が現実に関わる姿勢を生み出す自己変革の力を獲得することである」（Freire 訳書 1982、105 頁）として、書くことの大切さを強調している。そして、「書くこと」は文字に限定されないと述べており、演劇的な空間を作り出すことや、絵で世界を異化することなどもそれに含まれるという（Freire 訳書 1982、11 頁）。つまり、フレイレは他者にメッセージを伝える行為自体を「対話」と捉えて、そこには様々な伝達方法がありうることを挙げている。

成人教育を中心に研究するクラントン（Patricia A. Cranton）は、表現するための準備として「書くこと」の重要性を強調しており、これを「対話」の 1 つと位置づけている。クラントンは、「書くこと」が私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスでもあるという（Cranton 訳書　2003、203 頁）。そして、日々の出来事の覚え書きをジャーナル・ライティングに残すことで、自己を批判的に振り返る機会となり、「意識変容」が可能になると説明している。また、教育者は学習者のジャーナル・ライティングに応じることが大切であるという（Cranton 訳書　2003、213 頁）。クラントン（2003）は、この「応じる」という行為が、学習者と教育者の間の「対話」であると捉えている。

倉地(2006)は「書くこと」によって「自己を内省、分析、発見、理解する手段となり、新しい自己の在り方を見出すことができる」(222 頁) と説明している。

そして倉地（2006）は、留学生と一冊のノート「ジャーナル」を介して、インタラクティブなコミュニケーションを行っている。このジャーナルは、交換日記やメールでのやり取りと異なり、交換に際して責任が求められると説明している。また、対話の機会を提供する側に立つ者には「教育的配慮」を持って接することが求められるという（倉地　2006、218 頁）。倉地（2006）は、この「教育的配慮」が、相手への配慮や、相互理解を含むものであると述べて、このような教育的配慮こそが文化学習の双方向性や共生を実現するために必要であるという（倉地　2006、219 頁）。留学生が日本で生活する上で抱える問題や不安を解消していくことができ、留学生と教員の間に徐々に信頼関係が構築されていったという（倉地　2006、146－150 頁）。そして、このように教員と学生が一冊のノートを介してやり取りすることで、生活上の不安を解消するだけでなく、教育的効果も生まれることから、「書くこと」が対話の重要な手段であるという。

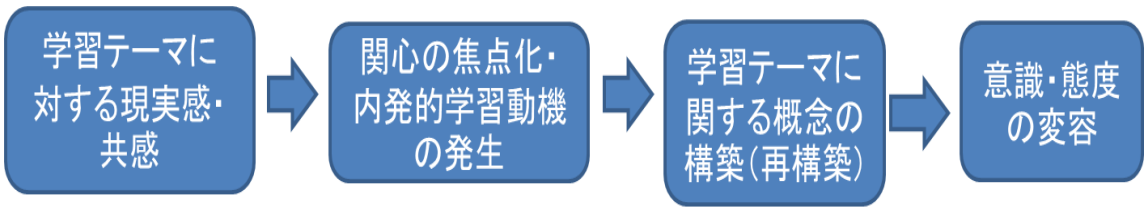
本研究では、教育実践の中で、「対話」が不可欠であると考えて、学生同士、学生と教員の対話を教育方法論の柱に据える。また、クラスには言語・文化の多様な学生が集まることから、学生の参加・発言を促進する手段として、「書くこと」が対話の手段になりうると考える。後述する筆者の実践では、授業の前にワークシートを渡して、準備をしてから授業に参加することを宿題とした。その結果、学生が自分の意見を持って参加することで、授業の参加・発言が促進されることを確認した。また、事後にワークシートを提出させ、筆者がコメントを書いて学生にフィードバックすることで、授業中に出されなかった学生の意見についても聞くことができ、それを次週の授業で学生に伝えた。このように、シートを通じて学生一人ひとりの意見、考え方を聞くことができ、筆者もコメントを書いてフィードバックすることで、筆者と学生の間に対話が生まれた。それとは別に、毎回授業後に用いたコメントシートは、学生の授業に対する思いを聞く機会として、また双方の対話の手段として有効であった。詳細は第６章で説明する。

第４節　対話による学びの効果

本節では、教育実践の中でどのように対話を取り入れると学生間に多文化共生の関係性が築かれるのかについて検討する。

1　交流活動とその効果

まず、人と人の交流事例について考えてみたい。岸・久保田（2012）は大阪の高等学校で青年海外協力隊員との交流学習を実施した。そこでは、机上の知識習得だけでなく、当事者と「対話」することが大切であると考えて、まずは隊員と接触する前に生徒が隊員の経験した国について調べ学習をした後、グループで調べた内容について議論しながら理解を深め、その後隊員とメール交換を行って質問し、最後に学外講師による講演を聞くという流れで進められた。高校生はこれら一連の学習活動を通して、異文化や国際理解を深めていくことができたという。その中で得られる学習効果は、図１に示すように、興味・関心の焦点化や意識・態度の変容である。具体的には、人と人が接触して対話することで、意識や態度に変化が見られるようになり、相手への興味・関心が高まり、相手を受け入れ、相手から学ぶという関係が築かれることである。ただ、ここでは隊員が高校生に伝え、高校生が隊員から学ぶという一方向の学びの関係が築かれており、隊員と高校生が対等な立場ではなかったという課題も残されている。多文化共生の関係性を構築するためには、隊員と高校生の間に双方向的な学びを築く必要がある。



[図１：学習プロセスのモデル（岸・久保田 2012、129 頁）]

筆者も自らが担当する多文化クラスにおいて、大学生と高校生の交流会を実施したことがある。ここでは筆者のクラスの受講生が、国際理解教育の実践校（大阪にあるユネスコ協同学校）を訪問して、異学年・異文化交流をした。大学生には留学生と日本人学生が含まれている。参加した高校生と大学生の双方に言語や文化に対する共通の興味・関心があり、その意味で対等な関係が築かれているように見えた。交流会の内容は、文化紹介や盆踊り、ゲームなどであった。交流会は成功したように見えたが、実際には交流会後の参加者のフィー

ドバックから、課題があることも示唆された。それは、高校生にとって大学生が刺激的な存在となったが、大学生にとってはお客様扱いをされたという印象が残されたことである。ここでも、双方に学びの効果が得られたとまでは言えない結果となった（詳細は、宮本美能　2011「多言語・多文化授業環境を生かした国際理解教育の実践」『多文化社会と留学生交流』61-68 頁を参照）。

その他にも先行研究の中で、小・中・高、大学での交流会の事例は数多く紹介されているが、共通する課題は、いかに双方に対等な関係を築き、双方的な学びを築くのかである。日本国際理解教育学会の先行研究では、この問いに対して解決策を試みる事例が紹介されている。例えば、李(2007)は 183 例にわたる留学生と生徒の国際交流を分析している。そして、双方が学びの効果を得るために、

① 双方向のキャッチボール、
② 小グループでの交流、
③ 生徒と留学生が接する機会を増やすこと、

が大切で、これらは相互に関係していると述べている（李　2007、37 頁）。ここで強調されていることは、交流会に参加する留学生が受け身ではなく、主体的に参加できるような仕掛けを工夫することである。大島・田村（2001）も交流事例について分析しているが、双方向の学びを実現するためには、まずコミュニケーションをとること、そして生徒と留学生の間の互恵的な関係を築くことが重要であると述べている（大島・田村　2001、76-77 頁）。

以上に挙げた事例から、交流学習で双方向の学びの効果を高めるために、一人ひとりが主体的に関わる姿勢と双方向の対話が不可欠であることが分かる。

2　ヒューマンライブラリーの取り組みとその効果

次に、対話を通じた学びという観点から、ヒューマンライブラリーの取り組みを紹介したい。ヒューマンライブラリーは、「障害のある人やホームレス、セクシャルマイノリティなど、誤解や偏見を受けやすい人々を『生きている本』として貸し出すこと」である

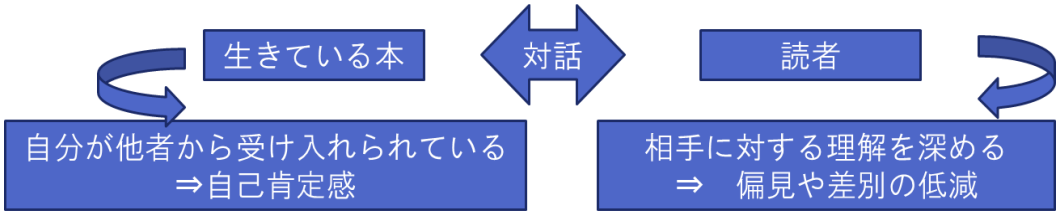
（http://humanlibrarymeiji.web.fc2.com/humanlibrary.htm、The HUMAN

Library Organisation、2012 年 4 月 15 日閲覧)。この活動の目的は、読み手があまり触れ合うことのできない本を借りることで、その語り部である当事者から直接話を聞き、自分の持っているステレオタイプに気づき、新たな視点を得ることにある。活動は、日本全国から「生きている本」になってくれる人に協力依頼することに始まる。そして、大学や図書館などにおいて日常生活で障害やマイノリティー意識を感じている人を「生きている本」として招聘し、ライブラリーを設定して、対話するというものである（Kudo Kazuhiro、Motohashi Yuri、Enomoto Yuki、et 2011: 5-6）。これは、教育現場だけでなく、市役所や図書館など、一般市民を巻き込んで実践されており、対話を通じた学びという点で、先の岸磨・久保田（2012）と重なりがあるが、異なる点はヒューマンライブラリーでは、ライブラリーを訪れる読者と生きている本となった当事者、さらに、主催者である司書がそれぞれ関わっており、ここでは三者の対話となっていることにある。特に主催者は、イベントの企画や運営を行い、本の選定を行う。ここには、多文化クラスの構成員（多文化クラスの場合は、留学生と日本人学生、そして教員という三者の関係である）と同様の状況が作られている。

この活動は、2000 年にデンマークで始められて以来、世界 60 カ国以上で開催され、2008 年以降、日本でも行われてきた。これまで駒澤大学、獨協大学、明治大学をはじめとする全国の日本の大学や地域社会で開催され、その回数は 30 回を超えている。駒澤大学の坪井ゼミでは、2010 年から 2012 年まで学部 3 年生が主催者となって、ヒューマンライブラリーの開催に向けて準備にあたり、1 年に 1 回の頻度で一般市民に広く声をかけて実施してきた。2013 年 9 月には、活動の総括として研修会を実施し、それ以降は「生きている図書館」のサポートチームを作って、全国に活動が広まるような支援を行っていく予定を立てている。坪井ゼミで開催するヒューマンライブラリーの特徴として、活動を始める前に、「読者が生きている本と対話する際、相手の立場を理解したうえで、活動が人間を貸し出すというイベント的な催しや『生きている本』が見世物にならないように、『利用同意書』に署名をさせて、活動の目的を理解してから望むこと」（坪井 2012a、191 頁）を徹底している点が挙げられる。利用同意書の規約には、「①意図的に本を傷つけるような言動はしない、②主催者並びに「本」及び同席者に無断で会場内の撮影、録音、録画をしない、③ヒューマンライブラリーで読者として知った「本」の方の個人情報を許可なくブログ等、インタ

ーネット、印刷物等のメディア上に公開しない、④閲覧中に「本」の方が、身体的、精神的に苦痛を感じ、継続困難となった場合は、途中で貸出中止となる場合がある、という４つの項目を設けている。これらに同意した利用者は、氏名、住所、電話、メールアドレスなどを明記して司書に提出することで、初めて『読者カード』が発行され、本の予約が可能となる」（坪井　2012b、66 頁）。このような形で、まずは読者に他者から学ぶ、他者と共に学ぶ上で忘れてはならない重要なルールがあることを理解させている。

ここでヒューマンライブラリーの活動を通して得られる学びの効果をまとめてみたい。図２は、「生きている本」と「読者」の二者に限定して考えている。



[図２：ヒューマンライブラリーの学びの効果(筆者作成)]

図２は、「生きている本」と読者が対話することで、読者に偏見や差別の低減が得られること、生きている本にとっても体験を通じて自分の病気や自身の抱えている問題を他者に知ってもらい、理解してもらうことで、自分自身の成長や自己肯定感が得られることを示している。その他に、主催者が得る学びもある。主催者は生きている本の編集者として、ヒューマンライブラリーの開催に向けて、本を選定し、事前に打ち合わせをして、信頼関係を構築し、実施日までにプログラムを編集したり、当日の司会進行や、生きている本へのサポートをしたりするなど、さまざまな役割を担っている。主催者は、この一連の活動を通じて、相手の気持ちを理解することや活動の計画を立てること、ファシリテートすることなど、さまざまな技能を身に付けることができる。

ただ、図２で指摘しておきたいことは、当日集まる読者と生きている本の間に生まれる学びの効果は、読者から生きている本へ、生きている本から読者へ、という一方向のベクトルになっている点だ。つまり、生きている本と読者の間に双方向的な学びの効果が得られている訳ではない。ヒューマンライブラリーの活動は、立場の異なる人々が集まり、普段関わることの少ない人々と対話す

ることで、他者への寛容性を高めていくことを目的としたものであり、それぞれが異なった学びの効果を得ることを目的としている。ここでは、そもそも双方向の学びを意図しているわけではない。本研究の多文化クラスは、バックグラウンドが多様であっても、大学生という同じ立場の学生が集まっている。このような場での学びの効果は、学習内容の「知識」を習得するだけでなく、他者と共に学ぶ体験を通じて、互いに「価値/態度、技能、行動力」を身に付けていくことにある。ここには、ヒューマンライブラリーの取り組みにはない学習要素があり、双方向の学びが期待されている。ただ、ヒューマンライブラリーとの共通点は、「対話」を通じた学びが重要であること、また、坪井（2012a）が挙げたように、相手の立場を理解して臨む姿勢を持つこと、にある。坪井が紹介した『利用同意書』は多文化クラスの実践においても重要になる。第６章の多文化クラスにおける人権教育の実践では、クラスルーム・ルールを取り入れる。

まとめ

本章では、異文化接触を肯定的なものにするため、オルポートが提唱した３条件を参照した。オルポートはコミュニティを対象に調査研究を行ったが、その中で明らかになった３条件は、多文化クラスにも援用できるのではないかと考えて検討を加えた。先行研究の中でも、留学生教育に３条件を当てはめて考察を行った事例は見られたが、それをクラスに当てはめて検討した事例は見当たらなかった。クラスは動的であり、期間と空間が限定され、教員が関わっていることから、３条件をそのまま当てはめればよいというものではなく、教育現場に応じて個別の解釈が必要であることが示唆された。その一例として本研究では、教育方法論という観点から、「対話」の重要性に着目し、学生同士の交流事例やヒューマンライブラリーの取り組みを紹介した。いずれの事例からも、「対話」が必要であることが確認された。ただ、対話を通じた学びから、必ず双方向性が生まれるのか、また双方に多文化共生の関係性が構築されるのか、については議論の余地が残されていることも示唆された。次章では、多文化共生の関係性を構築するうえで、この３条件と方法論が必要十分であるのかについて具体的に考察する。

（注）

11、オルポート（1961）は、Kramer（1951）が行った先行調査を援用しているが、Kramer の研究結果については、書籍として未刊であったため、本文ではオルポート（1961）を引用している。

第４章　学習環境と教育方法に関わる実証的分析

本章は、多文化クラス内に「多文化共生」の関係性を構築するために、前章で議論したオルポートの３条件と教育方法論が有効であるのかについて、筆者が「教育」をテーマに実践した授業と、他の教員が「多文化コミュニケーション」をテーマに実践した授業を対象に、実証的な分析を行う。さらに、その他に必要な条件や要素についても検討を加える。

第１節　多文化クラスにおけるオルポートの条件の適合性

本節で対象とするクラスは、2010 年前期（2010 年４月～８月）に筆者が担当した「国際交流科目」（全 15 回）である（科目名は「国際理解教育の実践」）。

授業登録数は全部で 45 名（内、25 名が交換留学生、９名が日本人学生、11 名が正規留学生）であったが、出席者は毎回 30 名前後で、10 名は出席が足りず、単位を落とした。無欠席の学生は 13 名であった（地域別の参加者出欠状況は、参考資料３を参照）。アジアの留学生は出席率が高く、授業登録者 45 名の内、単位取得者は 35 名となり、地域別の内訳は、アジア 19 名（内、日本人４名）、ヨーロッパ５名、北米９名、オセアニア２名であった。一度も出席しなかった学生で国籍不明の学生もいた。出欠の回数や授業中の参加態度から、クラスに興味・関心のある学生とそうでない学生に分かれた。参加者の中には教師を目指す学生も多く、自国で既に教師をしている大学院生もいた。一方、アクティビティには興味を持つが、講義や議論になると消極的になる学生や、教育というテーマに興味のない学生もいた。日本人学生は全体的に発言が少なく、小グループでの議論や、ペアワークを好んだ。ある日本人学生から、名前を呼ばれると話しやすいという声も出されていた。アジアの留学生は比較的静かであったが、回を重ねるごとに積極的に発言するようになり、日本人学生より発言回数が多かった。また、日本人を含むアジアの学生は、授業中に寝る、途中退出する、休むという目立った行動は見られず、全体的にまじめに取り組んでいた。

コースの目標は、ユネスコの「国際理解教育」についての基本方針を理解すること、そして多様なバックグラウンドの学生が自国の国際理解教育の実態について、互いに共有し、さらに自らの教育経験を振り返って他者に伝えることを通じて、世界の教育事情について理解を深めることとした。

授業ではユネスコの「国際理解教育」に関わる政策や、日本の「学校教育」における国際理解教育の実施状況などについて説明し、具体的な実践例を紹介した。また、「国際理解教育」に関わる幅広いテーマを取り上げて、全体やグループで議論する時間を設けて、各学生が自らの学校教育を振り返りながら、意見交換を行った。カリキュラムは１．議論/アクティビティ、２．グループ・プレゼンテーション、３．フィールド・トリップ（ユネスコ協同学校への訪問と交流）、の３つの柱立てで構成した。アクティビティは、2001 年にヨーロッパ評議会が出版した「人権教育のためのコンパス『羅針盤』」を参考にして、クラスの中で議論する内容を考慮しながら、テーマと関連のある活動を取り入れた。

筆者は毎回授業後に、自らの授業を振り返って、学生の参加態度や発言内容について記録を残した。本節はその記録を基に、クラス内に「多文化共生」の関係性を構築するため、オルポートの３条件が有効であるのかについて議論する。本節では、学生の授業の記録や学生のアンケートに記述された内容を基に分析するが、本論文で学生の意見を引用することについては、授業の最終回時に書面を用いて研究目的を明示して全員の学生から同意を得ている（同意書については、参考資料１を参照）。

まず、授業の最終回時に、本実践の中で学生が「一番主体的に参加できた活動」について、アンケートを用いて意見を尋ねたことから、その結果を紹介したい。このアンケートには、選択式回答欄（１．議論/アクティビティ、２．グループ・プレゼンテーション、３．フィールド・トリップ、から１つ選ぶもの）とその理由について記述する欄を設けていた。

選択式回答欄には、32 名中 23 名が「プレゼンテーション」を選んでいた。そしてプレゼンテーションを選んだ理由には、以下のような意見が記述されていた。筆者の方で重要と思う点に下線を引いている。

「<u>学生が主体となってできる活動であった</u>。その中で西欧の学生は積極的であるが、アジア圏の学生はシャイであることが改めて分かった。プレゼンを通して、国によって違いがあることを実感する機会になった。」（モンゴルからの留学生）

「プレゼンを通して、<u>理論だけでなく実践が重要</u>であることが分かった。」（中国からの留学生）

「異なるバックグラウンドを持つメンバーと１つのプレゼンをすることで、色々なことを学んだ。また、先生が評価をするだけではなく、学生もピア・レビューすることが重要であると学んだ。」（モンゴルからの留学生）

「コミュニケーションをとるためには、言語が非常に重要であることを改めて感じた。やはり言語を通して文化や他者を理解することが可能になると思う。そのためにも、国際理解教育では言語学習が重要であると思う。」（オーストラリアからの留学生）

「プレゼンを準備する際、色々な意見が出された。積極的に発言する人もいればしない人もいた。そのような中で、同じ国に生まれても、それぞれ違う性格と特徴を持っていることを実感した。プレゼンテーションを通して、国の枠組みを越えて、私たちはみな異なっていることを改めて学んだ。」（日本人学生）

記述の中には、言語や文化の違いを意識したという意見も出されていたが、主体的に授業に参加できたことや他者との関わりの大切さに気づいた、国という枠組みに捉われず、自己と他者の相違を発見した、などが挙げられていた。

それでは、なぜプレゼンテーションが学生の主体性を引き出す活動になったのだろうか。まず、プレゼンテーションの概要を説明する。これは、全 15 回のコースの中で後半に取り入れたものである。筆者の方から学生に「国際理解教育」と関連のあるトピックを５つ（持続可能な開発、平和教育、人権教育、環境教育、男女平等）を提示して、学生に興味と関心のあるトピックを１つ選ばせた。そして、トピック毎にグループを作り、授業で学んだ内容を振り返りながら、小中高の生徒を対象に、国際理解教育を実践するうえで、どのような活動が適しているかについて考えて、15 分でデモレッスンすることを課題とした。学生には、条件として、①　グループのメンバー全員が参加すること、②　小・中・高校生を対象とすることから、分かりやすい表現方法に努めること、③　プレゼンテーションは評価の 10%とすること（この点はシラバスにも明記している）、を伝えた。準備に入る前に、小学校現場で英語アドバイザーをしているゲストスピーカーを呼び、「スリランカの文化紹介」をテーマに小学生を対象にモデルレッスンをしてもらった。その後、準備時間を２回（各 30 分）設けた。発表の日は自らの発表に加えて、他のグループのプレゼンテーションに生徒役として参加すること、発表者に対して「ピア・レビューシート」（この相互評価シ

ートについては、参考資料２を参照）を記入すること、とした。また、全グループの発表終了後、自分のグループ以外で一番印象に残ったグループを１つ選んで投票することとし、１番になったグループには賞状・賞品を出すことを伝えた。このように、評価シートや投票制を取り入れたことで、他のグループの発表を聞く姿勢が喚起された。

また、プレゼンテーションを通して学生は、①発表すること、②他のグループを観察しながら相互評価をすること、③生徒役として参加すること、④一番良かったグループについて振り返ること、という４つを体験した。筆者が教員の立場で工夫した点は、①学生の主体性を尊重したこと、②カリキュラム内容に合わせて５つのテーマを設定したことで、それまでの授業とプレゼンテーションの間で学習内容の関連性が保たれたこと、③仕掛け（発表条件の提示、ベスト１の投票制、ピア・レビューシートの活用、評価の対象としたこと）などである。

ここで、学生が発表時に記入した「ピア・レビューシート」についてもう少し踏み込んで紹介しておきたい。これは、他のグループの発表を聞きながら、良い点や改善点について、ピアを評価し、建設的なコメントをすることを目的とするものであった。このシートは相互評価することで、互いに学び合う効果があったが、ここには、プレゼンテーションの課題も示唆された。課題の１つ目は、発表者の参加度に差があったことである。振り返ってみると、英語を母語とする学生が一人で司会進行を務め、他の学生がほとんど参加していないグループがあった。ここでは、グループ内に「多文化共生」の関係性が構築されていたとは言えない結果となった。２つ目は、グループの人数に差が出てしまったことである。プレゼンテーションでは、各学生に興味・関心のあるトピックを選ばせたが、トピックによって１グループの人数が５～９人と偏りが出てしまった。これらの課題は、教員の関与によって回避できた可能性がある。例えば、準備段階で教員が「タスクシート」などを配布して、それを基に学生と教員が事前に発表内容を確認して、問題のあるグループに教員からアドバイスすることが可能であった。また、グループを作った段階で人数調整を行い、1グループ９人のところは、２つに分けることも可能であった。このように、ピア・レビューシートからプレゼンテーションに対する課題が示唆されたことから、これをうまく活用することが有効ではないかと考える。しかし、グループの発表後に、全体で「振り返り」の時間を設けていたが、学生は「ピア・レビュー

シート」の記入に専念し、「感想はピア・レビューシートに記入すれば、発言する必要はない」という姿勢も見られた。その結果、振り返りの時間には、学生はシート記入の時間にあて、筆者は一方的に全体コメントをする形となり、学生と筆者の間に十分な「対話」が実現しなかった。

これらから、学生がプレゼンテーションの準備に入る前の学生と教員の対話、プレゼンテーションの準備中の学生間、また学生と教員の対話、そしてプレゼンテーション後の学生間、学生との教員の対話が十分にできなかったことが示唆された。その結果、学生は主体的に参加できたと評価はしていたが、実際には課題が残されていた。このことは、教育実践において、学生と教員の「対話」が不可欠であること、またこの対話は、学生と教員間に限らず、学生同士の対話も大切であり、それは各グループがプレゼンテーションの準備をする段階（事前）、各グループが発表に向けて練習をする段階や実際の発表段階（遂行）、さらに各グループが発表して他者からピア・レビューを受ける段階、また最後の振り返りの段階（事後）のいずれにおいても必要であることを示唆している。

それでは、本実践においてオルポートの３条件は満たされていたのだろうか。まず条件１「対等な関係」については、先に挙げた対話の不足により、グループによって差は見られたが、グループ内で留学生と日本人学生が話し合って役割分担を決め、メンバー全員が協力して発表に参加したことから、基本的には対等な関係にあった。また、発表対象を「小・中・高校生」として、グループ内で分かりやすい表現を工夫するよう伝えたことで、非英語圏の学生の言語の壁を和らげることができた。条件２「共通の目的」については、全員が発表に参加することを条件としたことで、メンバー全員が少なからず発表の一部に関わっていた。そこには、「グループのメンバーが協力して 1 つのプレゼンテーションをする」というグループ内での目的の共有があった。ただ、クラス目標として、「多文化共生の関係性を構築すること」を掲げていたわけではなかったことから、プレゼンテーションを取り組むグループの様子、メンバー同士の関わりには、グループによって差が見られる結果となってしまった。条件３「組織的な支援」については、筆者が学生の主体性を尊重して、グループ活動を中心に進めたことから、学生を教えるという一方向の指導は回避することができた。しかし、先に「ピア・レビューシート」から示唆されたように、教員から学生への十分な対話がなされなかったという課題が残されている。

その他の点として、本実践の課題を挙げると、学習テーマが「教育」であったことから、多様なバックグラウンドを持つ学生が自国で受けてきた教育を振り返って議論する機会が多く持たれた。プレゼンテーションの中でも、国による教育事情の違いが主な内容となった。その結果、学生の立場でいくら働きかけても変えられない各国の教育事情が明らかになり、学生一人ひとりが当事者となって問題を考え、他者と共に解決策を考えたとしても、個人の力では改善策を図ることができず、国に任せるしかないとの結論に至ったプレゼンテーションも見られた。このことから、どのような学習テーマを取り上げれば、学生にとって当事者の立場から議論ができるようになりのかについて、さらなる検討が必要であることが示唆された。この点については、第５章以降で適切な学習テーマという観点から検討したい。

第２節　参与観察を通じて示唆された学習環境条件

前節では、オルポートの３条件は基本的に満たされていたが、対話が不足していたことが課題として残された。本節では筆者自身の教育実践ではなく、筆者が他の教員の多文化クラスを参与観察して、フィールド・ノートをとり、学生間の多文化共生の関係性を構築する要件について、オルポートの３条件と対話が必要十分条件、要素になりうるのかについて、このノートを基に、客観的な分析を加えたい。本節で紹介する参与観察は、本論文の構成のところでも述べたが、次節からの「学習テーマ」の考察を行っている最中に、追加調査として行ったもので、時系列的に順番が異なっていることを断っておく。

１　方法論

参与観察は、調査者の知覚を主な手段として、現場に入って調査対象を直接的に把握し、記述する方法である。佐藤（2002）は、現場に入って記述する調査者のことをフィールドワーカーと呼び、その役割について、次のように説明している。

①　現場の当事者でなければなかなか得ることのできない知識や情報を求めて、準メンバーあるいは仲間の一人として現地の社会生活に参加すること。
②　同時に、それを記録し分析するという作業を通して現地の人々とは一歩

距離をおいたスタンスをとらざるを得ないこと。

そして、「フィールドワーカーは一方で『身内』の一人になろうとしながら、他方で「よそ者」としての構えをとり続けることである」（佐藤　2002、35 頁）という。またフィールドワークは、現場に入って観察する中で、問題を見つける作業であり、それは問題を解決することだけを目的とするものではないという。佐藤（2002）は、これを仮説生成的な調査法と呼んでいる（佐藤　2002、86-87 頁）。このような調査方法は、初めからリサーチ・クエスチョンが明確になっているわけではなく、実際に調査を行っている最中に、またフィールドワークの作業を終えて報告書として民族史を書いている時に明確になるものであると説明する（佐藤　2002、106 頁）。そして、フィールドワークには、「理論的にも実践的にも意義のある問い（リサーチ・クエスチョン）は、何か？」という「問いそのものについての問い」に対する答えを見出す作業としての側面があるという（佐藤　2002、126 頁）。

本研究は、この方法論を参考にしながら、筆者は初回の授業で受講生に研究の目的で授業に参加し、メモを取ることを告げて、全員の同意を得たうえでクラスの一番後ろに座り、「完全なる観察者」として非干渉的な立場で授業に参加した。全 15 回のうち、初めの２回は全体観察を行って、クラスに参加する学生全体の特徴（目立った積極性が見られた学生、逆に欠席が目立った学生など）を把握した。そして３回目以降は、クラスへの参加態度の変化に特徴が見られた以下の４名の学生を焦点観察した。

日本人男性 A：最初は目立つほど積極的であったが、途中で参加を辞退した。
日本人女性 B：最初は控えめであったが、徐々に積極的に参加するようになっていった。
中国人留学生女性 C：最初は積極的に参加していたが、徐々に消極的となっていったが、最後まで参加した。
日本人女性 D：欠席が目立ち、メンバー同士のつながりを乱すような発言が観察されたものの、D の存在が、他のメンバーの団結力を高める結果となった。

選定に当たっては、留学生、日本人学生の別や性別のバランスを考慮しているが、割合的に若干偏っていることを断っておく。授業を観察する際は、あり

のままの状況をできる限り正確に記録して、これをマクロとミクロの視点で分析する。さらに、本研究では全 15 回のうち、３回目と 15 回目の授業終了後、担当教員にインタビューして、フィールド・ノートで不明な点（焦点観察者の個別事情）について、聞き取りを行っている。

２　授業概要

観察したクラスは、2011 年度前期（2011 年４～８月）に実施された多文化クラス（科目名「多文化コミュニケーション」）である。クラス目標は「『異文化理解』をテーマに、留学生と日本人学生がディスカッションしながら相互理解を深めていくこと」であった。受講登録数は全部で 26 名（内、６名が交換留学生、15 名が日本人学生、５名が正規留学生であった)。留学生は全員アジア出身（韓国、台湾、インドネシア、中国）であった(1 名はアメリカの大学に所属する留学生で、国籍は台湾であった)。男性は 11 名、女性は 16 名で、全員が学部の１年生である。クラスの特徴は、①　使用言語が日本語であること、②　グループ活動を中心としていること、③　グループ活動では、毎回異なるメンバーが司会・記録係を務め、誰もが責任ある役割を経験すること、④　本クラスに参加するために高い日本語能力が必要であること、などにある。

グループの人数は４～５名で、メンバーは国籍を考慮しながら教員と TA により決められた。グループ数とメンバーの内訳は表１と２の通りである。

［表１：１～４回目の授業時のグループ内の人数の詳細］

グループ番号	留学生	日本人学生	男性	女性	合計	備考
1	2	3	1	4	5	
2	2	2	1	3	4	Dが参加していたグループ
3	2	3	3	2	5	Bが参加していたグループ
4	1	3	2	2	4	Cが参加していたグループ
5	2	3	2	3	5	
6	2	2	2	2	4	Aが参加していたグループ

［表２：５回目以降のグループ内の人数と発表テーマ］

グループ番号	プロジェクトのテーマ	留学生	日本人学生	男性	女性	グループの特徴
1	日本の雇用形態	2	3	1	4	全体としてまとまりがあり、いずれの回も留学生男性がグループに大きく貢献している様子が見られた。
2	日本の英語教育	2	2	1	3	Dが属していた。留学生男性が中心となり、メンバー全員に配慮しながらグループ・ディスカッションとプロジェクトが進められていた。
3	日本の幸福を考える	2	3	3	2	Bが属していた。他のグループと比べて全メンバーの出席率が一番高かった。毎回活発なディスカッションが行われ、全体としてメンバーに協調性が見られた。回を重ねるごとにBがリーダー的役割を担うようになっていった。
4	日本と世界の紛争	**2**	3	3	2	Cが属していた。5回目までは、Cだけが留学生であったが、5回目から、Aのグループの留学生男性が加わった。メンバーの出席率はよかったが、徐々にグループのメンバーにまとまりが見られなくなっていった。
5	原子力発電	2	3	2	3	全体的に平均的な参加度が見られており、15回を通じてメンバーに大きな変化は見られなかった。留学生よりも日本人学生が中心となって意見を述べる様子が見られた。日本人学生が留学生に特別な配慮をする様子は見られなかった。

A のグループは、A を含む日本人学生２名が３回目以降参加を辞退したため、５回目以降は A のグループの留学生２名が別のグループに移動することになった（留学生女性は２のグループに、留学生男性は４のグループに加わったが、留学生女性は６回目以降参加を辞退した）。言語力については、文系の正規留学生には日本語力の証明書の提出が求められていたが、理系の正規留学生には提出が求められていなかった。交換留学生には、日本語レベル 600 [注12] というネイティブ並みの日本語能力が求められていたことから、留学生の日本語力には差があった。

授業は前半と後半の２部立てで進められ、前半は身近なテーマ（例えば、文化と日常生活、音楽、スポーツ、食べ物など）を基に、グループでディスカッションした後、グループの代表が話し合った内容を報告し、後半はグループ・プロジェクトの時間に充てられた。プロジェクトの課題は、「グループで日本や世界で抱えている問題について、歴史的な観点から複数の国の状況について調べ、意見をまとめること」とされており、テーマはグループでメンバー全員が話し合って決めることになっていた（各グループが選んだテーマについては、表２を参照）。10 回目の授業はプロジェクトの中間発表の時間に充てられ、各グループの代表者２名がテーマと概要について報告した後、質疑応答の時間が持たれた。11 回目と 12 回目の授業は、中間発表の中で出された質問やコメントを

基に、グループごとに修正・練習を重ねた。13 回目～15 回目の授業はプロジェクトの最終発表であった（発表時間は、各メンバーが５分程度話すことを原則として、１グループ 30 分程度とされていた）。13 回目と 14 回目は２グループの発表で 15 回目は１グループの発表とコース全体の振り返りの時間であった。

３　焦点観察者の行動変化

まず、全 15 回の授業における焦点観察者４名の特徴的な行動変化をまとめておきたい。

A は理系の学生で、初回から３回目までは積極的に参加する様子が観察されており、自らの存在をグループのメンバーに一生懸命アピールする様子が見られていた。初回の授業では自己紹介の時間が持たれたが、A は自身が地方から来たばかりであることを恥ずかしそうに話した。グループ・ディスカッションでは、クラスの中でも目立つほど積極的に発言していたが、持ち出すテーマは時事問題が多く、他のメンバーが話題についていけない様子も観察されていた。４回目以降、メンバーと興味・関心の合うテーマが見つけ出せず、授業の参加を辞退した。

B は文系の学生で、初めの頃はグループの端に座って静かに参加していたが、徐々に真ん中に座るようになり、グループのまとめ役として自分の意見を積極的に述べるようになっていった。グループ・プロジェクトに入ると、自発的にスライドを作る様子も観察された。しかし、自らのグループ発表が終わると、次の授業から居眠りする様子が見られるようになり、他のグループの発表を聞く姿勢は悪化していった。最終回の授業は約１時間遅刻したが、最後の振り返りの時間になると、メンバーと楽しく対話する様子が観察された。

C は理系の正規の留学生で、初めの頃は積極的に発言していたが、回を重ねるごとに参加態度が悪化していった。徐々にメンバーとの対話が減り、自分の興味のある話題には顔を上げて話をするが、それ以外はメンバーと対話する様子が見られなかった。他のグループの最終発表では１回は欠席、もう１回は消極的な態度で参加した。自らのグループ発表は、メンバーがそれぞれ担当箇所を読み上げ、まとまりに欠ける様子が見られた。

D は文系の学生で、３回目以降欠席が目立った（全 15 回中５回欠席）。グループ・プロジェクトでは、自らの意見を述べる様子は観察されているが、他者と協力して取り組む姿勢は見られなかった。自らが休んだ間に他のメンバーが話

し合って決めた内容について、反対の意見を述べる様子も観察されていた。しかし、メンバーは D を責めることなく、グループ全体で共に取り組む姿勢が見られた。他のグループと比べて、準備段階では遅れが目立っていたが、最終発表ではまとまりが見られた。

次に焦点観察者の中でも、対照的な参加態度の見られた B と C の全 15 回の行動変化を表３にまとめておきたい（下線は筆者）。

［表３：全 15 回における焦点観察者 B と C の特徴的な行動とその変化］

授業回	焦点観察者B	焦点観察者C
1 (自己紹介)	自己紹介のときは控えめな様子で、出身地や寮での生活の様子について話した。	全体で自己紹介するときは恥ずかしそうな様子であったが、グループ活動では、積極的に話す様子が確認された。
2	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
3	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
4	一番端に座り、最後に発言することが多かったが、自らの発言になると自身の体験談を楽しそうに語りながら、徐々にグループに溶け込んでいく様子が観察された。ジェスチャーはあまりなく、説明的な口調で話をしていた。	日本語にハンディが見られる時もあったが、電子辞書を使って調べながら、積極的にメンバーとコミュニケーションを取っていた。頻繁にジェスチャーを使う様子が観察された。
5	授業前の休み時間、英語で韓国の留学生と話す様子が観察された。授業中は一番端に座り、それほど目立たなかったが、楽しそうに参加していた。	前半のグループディスカッションの時間は発言が目立った。他のグループと比べて一番にぎやかであった。後半のプロジェクトになると、新たにインドネシアの留学生が加わったことで、グループの人数が合計5名(留学生2名、日本人学生3名)になった。グループのメンバーはそれぞれインドネシアの留学生に自己紹介して、今までのグループ内での議論を丁寧に説明した。その後、日本人学生がインドネシアについて熱心に尋ねる様子が見られ、Cの発言が減っていった。授業の最後の頃になると、グループ内でCと日本人学生1名、インドネシアの留学生と日本人学生2名という２つのグループができ、ばらばらに話す様子が観察された。
6	楽しそうにメンバーと話す様子が観察された。	メンバーの日本人学生は新たに加わったインドネシアの留学生に興味を示しており、Cの存在がそれほど目立たなくなっていたが、自らが発言する番になると、積極的に話す様子が観察された。
7	記録係であったようで、真剣にメモを取る様子が観察された。自らが発表する番になると、前半のディスカッションではジェスチャーを交えながら積極的に説明する姿が見られたが、後半のプロジェクトの話し合いでは、調べてきた内容をそのまま読み上げる様子が観察された。	Cの発言が再び目立つようになった。この日のCは、いつもになく派手な色の洋服で現れた。5回目の授業から新しく入ってきたインドネシアの留学生の存在は、それほど目立たなくなっていた。前半が終わり、後半のグループプロジェクトに入る前に、Cは突然席を立ち、「用事があるので帰ります」と言って教室を去って行った。「事前に担当教員には伝えてある」と言っていたが、Cが立ち上がるまでメンバーは知らなかったようで、驚く様子が観察された。Cの退出後、グループはいつもになく静かであったが、徐々に日本人学生が発言をする様子が見られた。メンバーがインドネシアの留学生に配慮する様子は観察されていない。

授業回	焦点観察者B	焦点観察者C
8	授業が始まっても、Ｂを含む日本人学生3名のみが出席、留学生はいなかった。その後、20分遅れて留学生女性がやってきた。1名の留学生(男性)は休みであった。日本人学生だけの間、ローカルな話題で盛り上がっていた。その後、留学生が遅れて入ってくると、話題は一気にテーマに戻り、遅れてきた留学生に発言の機会を譲った。クラス全体での発表時間になると、他のグループに先んじて、Ｂが自発的に前に出た。そこでは、ジェスチャーや笑顔を交えて親しみのある様子が見られた。メモした紙はほとんど見ず、前を見て堂々と話をした。話し方は会話口調であったが、人前で話す緊張感は見られなかった。	記録係であったようで、真剣にメモを取る姿が見られた。後半のプロジェクトの時間は、消極的な参加態度が観察された。インドネシアの留学生も他のメンバーと同じように参加していたが、発言はほとんどなかった。この日に、中間発表の発表者を誰にするかじゃんけんで決める様子が観察された。Ｃはメンバーから後出しを注意され、再度じゃんけんをすることになり、結果的にＣが発表者の一人になった。
9	グループで積極的に話し合いをする様子が観察されている。内容もまとまってきた様子が見られ、グループ内に協力体制が築かれ始めていた。	初めの頃に比べると静かであった。メンバーと会話する様子は見られなかった。
10 (中間発表)	留学生男性とＢが発表した。Ｂは発表中もジェスチャーを使いながら、正面を見ながら、堂々と話した。また、他のグループの発表を聞くときも、グループのメンバーと話をする様子が見られたときもあったが、積極的に聞く姿勢も見られ、他のグループ発表に対して建設的な質問をした。	Ｃも発表者の一人であったこともあり、発表前は準備に専念しており、他のグループの発表を聞く姿勢は見られず、グループメンバーと打合せをする様子が見られた。発表は原稿を読み上げる形で、顔を上げることはほとんどなかった。質疑応答の時、Ｃは他の留学生から質問を受けたが、「日本語が分からない」という理由や、「自分はテーマであった政治に興味がない」と返答した。その後の他のグループ発表を聞く姿勢も消極的であった。
11	中心的な役割を担いながら、他のメンバーと協力する様子が見られた。グループメンバー１人がパソコンを持参しており、Ｂを中心に発表用のスライドを協力しながら作成する様子が観察された。Ｂは最初から最後まで、真剣にグループ活動に参加し、担当教員の話にも耳を傾けた。	日本人学生1名が欠席であったため、留学生2名、日本人学生2名の合計4名であった。Cの参加態度は消極的で、時々、中国の話題になると顔を上げて話をする様子が観察されたが、メンバーとの対話はほとんど見られなかった。
12	メンバー5名の内、4名が自分のパソコンを持参（Bも含む）しており、準備時間の前半は各自が黙々と作業をし、ほとんど対話はなかった。後半になると、メンバーがBのパソコンを共有して、スライドを見ながら各メンバーが自己の発表箇所を確認し、共に作業する様子が観察された。	日本人男性１名が持参したパソコン1台をメンバーで共有していた。メンバー同士の対話は活発に行われていた。しかし、Cは加わろうとせず、前半は無言で過ごした。Cがパソコンに自らのデータを取り込む番になると、他のメンバーと若干会話をしたが、その後Cは黙々と作業を進めた。一通り作業が終了した後も、他のメンバーと対話する様子は見られず、グループとしてまとまりに欠ける様子が観察された。
13 (最終発表)	２番目に発表。他のグループ発表を聞く際は、途中で少し寝る様子が見られたが、その後パソコンを立ち上げて自身のスライドのチェックを行う様子も観察された。発表を聞いていないようにも見えたが、質疑応答の時間になると、Bは手を上げて質問した。自らの発表では原稿を見ながら、抑揚やアイコンタクトなどを上手に使いこなし、話しかけるようにスピーチした。発表の最後には、今回の発表を通して学んだことについて、メンバーの一人ひとりが感想を述べる時間を設けるなど、Bは率先してメンバー全員が参加できるよう配慮する様子が見られた。質疑応答の時間は、留学生男性とBが中心となって答えていたが、その他のメンバーも補足説明をするなど、全員の協力体制が整っていた。	欠席
14 (最終発表)	他のグループの発表の間、居眠りする様子が見られた。隣に座っていた留学生男性がBを起こす様子が何度も観察された。	他のグループの発表を聞く姿勢は消極的であったが、中国の例が出された時、一瞬だけ顔を上げて聞こうとする姿が観察された。

授業回	焦点観察者B	焦点観察者C
15 (最終発表と振り返り)	55分遅刻。振り返りの時間は楽しそうにメンバーと話をする様子が観察された。また、メンバー同士で近々会う約束をするなど、グループ内で親密度が高まっている様子が観察された。	自らのグループ発表は、まず日本人男性が挨拶をして始まった。Cの発表では、途中言語のハンディやスライドの使用に戸惑う様子も見られ沈黙が続いたが、他のメンバーはみな下を向いて助ける様子は見られなかった。Cの発表が15分以上続いたため、担当教員から時間超過の注意があった。そこで、Cは用意していたスライドを飛ばして他のメンバーに引き継いだ。グループ発表は約1時間続き、最長であった。振り返りの時間になると、Cもメンバーと対話する様子が見られたが、最初のころの積極性は見られなかった。

以上の焦点観察者４名の変化と表３に示した B と C の変化から、学生一人ひとりの授業への参加態度が学生間の多文化共生の関係性構築に大きく影響することが分かる。具体例を挙げれば、B は徐々にグループ活動に積極的に参加するようになり、それと連動して、B のグループにはメンバー間の協力体制が築かれ、親密化が図られていった。それとは逆に、C は参加態度の悪化とともに、メンバーとの対話が減り、グループ内で個別に行動するようになっていった。

４　観察結果の考察

前節の結果を基に、本節では多文化クラスにおいてオルポートの３条件と教育方法論としての対話が満たされれば、学生の積極的な参加が促され、多文化共生の関係性が築かれるかについて検討する。

（１）　対等な関係

本クラスは日本語で実施されたことから、日本人学生が言語面で有利な立場にあった。留学生も日常会話レベルの日本語能力には問題がないように見えた。しかし、プロジェクトに入ると言語力に差が見られた。この点について、担当教員に聞き取りしたところ、C と C のグループのもう一人のインドネシア人留学生は、日本語能力の証明が不要な理系の正規生であることが分かった。他方、グループ 1 に属していた留学生（経済学所属）も正規生であったが、この学生には日本語能力の証明が求められていた。それ以外の学生は全員交換留学生であった。つまり、C のグループよりも、他のグループの留学生の方が高い日本語能力を持っていた可能性がある。実際に C は、表３に示している 10 日目の授業で「日本語が分からない」と発言している。授業中も十分に議論するだけの日

本語能力がない様子が観察されている。最終発表では、C のグループに日本語のハンディが見られていた。目立った例を挙げると、C は原稿を読み上げ、もう一名のインドネシア人留学生は、スライドと原稿を頼りに、前を向いて発表しようと努力していたが、中々言葉にならない様子が見られた。当然のことながら、C の態度が悪化した原因として、言語の問題があることが示唆された。また、ここには日常会話としての言語力ではなく、他者と共に議論するための高い語学力が必要であることも示唆されている。この C の消極的な参加態度が、メンバー間の親密化を阻害する要因となり、メンバーと対等な関係を構築することができない結果となった。つまり、言語の壁が対等な関係を築くうえで障害になること、また、学生の参加態度を低下させる原因になりうることが分かる。その他の焦点観察者については、（2）のところで述べる。

（2）　共通の目的

本コースでは、プロジェクトを始める前に、グループで話し合ってメンバーと共にテーマを決めることが課されていた。シラバスのコース目標には「1 つの目的のために協力していく能力を身に付ける」と記載されている。しかし C のグループは、メンバー全員が合意してテーマを決めたが、プロジェクトが進むにつれて、C のテーマに対する興味・関心が低下し、議論するうえで必要となる言語力が十分でなかったことも加わって、メンバーとの対話が減り、参加態度が悪化する結果になった。この点について表 3 の 10 回目の授業で、C は言語力の不足とテーマへの興味・関心の無さを理由に挙げている。ただ、それだけが原因ではないと考える。5 回目以降の授業で、C のグループにインドネシア人留学生が加わったことも、その一因ではないかと考える。それまで日本人学生 3 名の関心が C という 1 名に向けられていたのに対して、別の留学生が入ったことで留学生間に役割の調整が起こり、結果的に C が消極的な態度に変化していく様子が観察されている。本来であれば、グループにとって役割の調整がプラスの効果をもたらすことが期待されるが、本グループでは C の行動にマイナスの影響が見られる結果となった。ここには、学生に積極的な授業参加を促すために、言語力とテーマ設定のほか、参加者同士の関わりが重要であり、それらが学生の親密化を図ることにもつながることが示唆されている。

別の焦点観察者について考えてみると、A は初回から 3 回目まで、積極的に発言する様子が観察されていたが、4 回目以降、一度も授業に参加しなかった。

ここにはAが持ち出す話題が他のメンバーの興味・関心と一致せず、Aとメンバー間に対等な関係が築かれず、結果的に目的が共有されなかったことが示唆されている。Bのグループでは、目標に向かってメンバー間で互いに助け合う様子が観察されている。その中で観察された具体例を挙げれば、留学生から質問のあった言葉について、Bだけでなく、グループ内の日本人学生が共に協力し合って、丁寧に日本語で説明する様子が見られていた。ここには、グループ内での協力体制が、日本語のハンディを乗り越える力になりうること、また互いに助け合う中で、対等な関係が築かれていくことが示唆されている。Dは、メンバーに対して反対意見を述べる様子が観察されており、Dとメンバー間の対等な関係が築かれているとまではいえない状態ではあったが、他のメンバーは目標に向かってDの意見を聞こうとする姿勢が見られ、このDの存在が他のメンバーの団結力を高める結果につながったことも観察されている。

以上のことから、目標を共有するグループ活動であっても、その目標を維持するために、参加者同士の関わり方や協力体制・相互支援が必要であり、それらの要素はそれぞれ関わっていることが分かる。また、これらが満たされれば、学生の積極的な参加が促され、学生間に親密な関係性が構築されることも示唆された。また、これは言語の壁を乗り越える力になりうることが示唆された。

（3）　組織的な支援

本クラスは学生主体のプロジェクト学習ではあったが、教員は様々な働きかけを行っていた。例えば、プロジェクトを行う際、必要な説明（パワーポイントを作成するときに注意すべきポイントや、プロジェクトの趣旨や準備の仕方など）を行い、活動中も教室を回りながらアドバイスや支援を行っていた。また、言語にハンディのある留学生に配慮する様子も見られていた（日本語で作成する個人の最終レポートについて、グループ内の日本人学生が手助けするよう具体的な指示を出すなど）。さらに、授業の流れを分かりやすく説明し、注意すべき点を説明したり、無理のない学習計画を立てたり（最終発表まで十分な準備時間を取るなど）、公平な進め方に努めたり（教員の方で学生のバックグラウンドを考慮したグループ分け、最終発表の順番をくじで行う）等の工夫が見られた。

ただ、グループ活動の様子について振り返ってみると、課題も残されていた。Aのグループには、メンバー間に興味・関心の不一致が見られるようになり、A

や他の学生が参加を辞退し、グループが再編となった。B のグループは、選んだテーマとメンバーの興味・関心が一致し、仲間意識が高められていく様子が観察されていたが、一旦グループ発表が終わると、他の発表を聞く B の態度は悪化した。C のグループは初めの頃、一番賑やかであったが、徐々にメンバーが個々に活動するようになり、全体としてまとまりに欠けていった。D のグループでは、D を除く他のメンバーは、最後まで共に活動する様子が見られていた。

以上のことから、A,C,D には、他者と共にプロジェクトに取り組むという姿勢が不足しており、B には他者から学ぶ姿勢に課題が残された。これらの課題を解決するためには、教育的介入が必要ではないかと考える。例えば、教員から学生に、授業に参加するにあたっての心構えを伝えること、特にプロジェクトを遂行するうえで一人ひとりが重要な役割を担っていること、授業にコミットしなければ、プロジェクトが完成できないことを理解させることである。このことを一言で表現すれば、参加者に「当事者意識」を持たせることではないだろうか。この当事者意識を促すために、まずは教員が初回の授業で授業の趣旨・目的を説明すること、そして学生にクラス内で守るべきルールを考えさせることが有効ではないかと考える。このルールについては、まず学生に考えさせることが重要であるが、それに加えて、教員から他者と共にプロジェクトに取り組む姿勢（①自己の意見を述べるだけでなく、他者の意見に傾聴する、②他のメンバーに迷惑にならないよう、授業は休まない、③　プロジェクトにはメンバーと共に取り組む、④　他者の意見に対して、反対の意見を述べるときは、建設的な意見をするよう配慮するなど）が大切であることを学生にきちんと伝えることも必要である。

その他、プロジェクトの課題の部分で、当事者意識を持たせるテーマを設定することも有効ではないかと考える。例えば、自らを振り返って他者と共有できるテーマを取り上げることができれば、一人ひとりの存在価値が高まり、自らがプロジェクトに関わる意義が明確になる。この点は、前節でも示唆されていたが、第５章で学習テーマとして議論する。

ここで強調しておきたいことは、このような教員からの介入は、教育現場であるからこそ可能になるという点だ。このことを言い換えれば、教員が働きかけることで、クラス内の留学生と日本人学生の間に友好な関係性を構築する可能性が高まることから、このような機会を有効に活用することが重要になる。

（４）　事前、遂行、事後段階での対話

ここで初回から３回目までのプロジェクトが始まる前を「事前段階」、４回目からプロジェクトの発表までを「遂行段階」、それ以降を「事後段階」と考えて、グループ内の対話状況を振り返ってみたい。

A のグループは、事前段階では活発な議論や対話が観察されているが、徐々にメンバー間の興味・関心の不一致が見られるようになり、遂行段階の前で A が参加を辞退し、グループが再編となった。このことは、事前段階の対話に問題があったことを示唆している。

B のグループは、事前段階ではそれほど目立たなかったが、遂行段階に入ると、選んだテーマにメンバーの興味関心が一致し、強固な信頼関係が構築されていく様子が観察されている。事後段階になると、B を初めメンバーの発表を聞く姿勢は悪化したが、グループ内では継続的な対話が観察されていた。

C のグループは、事前段階では活発に対話する様子が見られたが、徐々に C がグループに関わらなくなり、全体としてまとまりに欠けていった。遂行段階、事後段階ではほとんど対話が見られていない。

D のグループのメンバーは、事前、遂行、事後段階と継続的に対話する様子が観察されている。ただ、D は欠席が多く、他のメンバーと異なる意見を述べる様子も観察されているが、グループ全体としてのまとまりは見られた。

以上の焦点観察者の行動変化から、メンバーと共にプロジェクトを遂行するうえで、事前、遂行、事後のいずれの段階においても対話が必要であり、いずれかの段階で、対話が不足すれば、メンバーと親密な関係を築くことが難しくなることも示唆された。ただ、メンバー間の対話は継続的にされていても、B のように発表後、参加態度が悪化した例もあることから、（１）～（３）の条件と継続的な対話は、相互に関連しており、そのいずれかが不足すれば、学生間に多文化共生の関係性を構築することを妨げる要因になりうることが示唆された。

５　多文化共生を促進する方策

前項では、学生一人ひとりが授業に積極的に参加し、他者と共に学び、自己と他者の関係性を構築するために、オルポートの３条件のいずれも欠かせないこと、また、課題の事前、遂行、事後段階において、学生同士の対話や学生と教員の対話が必要であることが確認された。また、A,C,D には、授業に参加する意識・意欲に課題があり、プロジェクトを遂行するうえで必要となる言語力や

テーマへの興味・関心にも問題があり、結果的にメンバー同士の親密な関係性が構築できない様子が観察された。このことから、教育現場では学生同士の関わり、学生間の協力体制、相互支援が大切であり、これらが歯車のように連鎖して、学生の参加を促し、親密化を高める効果につながることが示唆された。また、これらがうまく機能すれば、学生間の言語のハンディを乗り越える力にもなりうることも示唆された。その例として、B のグループでは、メンバー間で互いに教え合い、助け合う様子が観察されていた。

その他の点として、学習テーマの重要性も示唆された。本実践は「多文化コミュニケーション」をテーマに進められたが、ここでは学生同士が身近なテーマでディスカッションすることで、まずは互いに信頼関係を構築し、そこからグループ内で話し合って興味のあるテーマを選び、プレゼンテーションの準備に移った。グループによっては、テーマへの興味・関心が一致し、メンバー間の信頼関係が深まっていく様子も見られたが、中にはメンバーを取り乱す存在も見られた。ここには、プレゼンテーションの中で、グループが決めたテーマの設定に興味・関心を高める要因があるのではないかが示唆されている。例を挙げると、B のグループでは、「日本の幸福」をテーマに取り上げて、まずは「幸福」という抽象的な概念について、メンバーがそれぞれ調べてきた情報を持ちより、幸福のとらえ方を議論した。そして、グループ内で定義がある程度固まったところで、各自の幸福度について、それぞれが意見を出し合い、議論を深めていく様子が観察された。ここでは、「幸福」という抽象的な概念でありながら、誰もが自身のことを振り返って考えられるテーマでもあったことで、メンバー一人ひとりが当事者の立場で考えることができた。一方で、D のグループでは、「英語教育」をテーマに取り上げていたため、国の教育事情や国という枠組みが問題になり、結果的にメンバーの自国の教育制度の違いを議論することが主な内容となり、当事者の立場から考え、発言するという点で十分な議論に発展しなかった。つまり、学生間の議論を活発化させるために、学生が当事者となって議論できるテーマを設定することが大切ではないかと考える。このことは、グループ活動では、学生間の関係性作りの面で成功したように見えた B が、自身の発表後、参加態度が悪化したことにも表れている。つまり、他のグループの発表が、聞いている学生にとっても、当事者となって考えることのできるテーマであるかどうかが重要ではないだろうか。

まとめ

本章では、前章までの議論を踏まえて、オルポートの３条件と対話を多文化クラスに当てはめて考察した。その結果、いずれの要件もクラス内に「多文化共生」の関係性を構築するために必要であるが、それらが満たされれば十分であるとは断言できないことも示唆された。

第１節で挙げた筆者の教育実践では、多くの学生が主体的に参加できたと述べた「プレゼンテーション」において、オルポートの３条件は、基本的に満たされていたが、対話の不足が課題として残された。

第２節は、筆者が多文化クラスを参与観察して記録を残したフィールド・ノートを基に、オルポートの３条件と対話について分析を行った。参与観察したクラスは、「多文化コミュニケーション」というタイトルで、授業の前半は、身近な話題（文化など）で議論が行われ、後半はグループ・プロジェクトとして、現在の社会問題について、歴史的観点から考察し発表することを課題にグループ活動で進められた。プロジェクトは、グループのメンバーが共にテーマを絞り、調べ学習をしたうえで発表するというものであった。いずれのグループ発表も、テーマや内容に工夫が見られたが、グループにより「多文化共生」が築かれたところとそうでないところに分かれた。この実践においても、事前、遂行、事後段階での継続した学生同士の対話や、学生と教員の対話の不足が課題として残された。また、メンバー全員がプロジェクトにコミットするという意識をしっかり持って、授業に参加することが十分に周知されていなかったことも課題として残された。

第１節、２節の議論から、例え学習環境を整えて「対話」が十分になされたとしても、学生の積極的な授業参加を促し、授業への興味・関心を維持するために、何か別の要素が必要ではないかが示唆された。そして、参加する学生一人ひとりが、まずは自分のことと捉えられるテーマを提示して、「当事者意識」を持たせることが重要ではないかと考える。次章からは「多文化共生」の関係性を構築するために、学習環境や方法論だけでは十分でない点（一人ひとりが当事者意識を持って授業に参加すること）について、多文化クラスにおける学習テーマの選定という観点から検討を加えたい。

（注）

12、日本語の 600 レベルとは、日本語能力試験Ｎ１（旧１級）相当以上の超上

級レベルにあたる（大阪大学国際教育交流センター2010 年度年報、37 頁の説明による）

III 部　効果的な学習テーマ

第５章　多文化共生の関係性を構築するために有効な学習テーマ

前章までは、多文化クラスを運営するうえで必要となる学習環境条件と教育の方法論について議論してきた。その中で、学生間に「多文化共生」の関係性を構築するために、学生が当事者となって自らを振り返って語ることのできる学習テーマを設定することが有効ではないかが示唆された。本研究ではこのようなテーマとして人権が有効ではないかと考えて議論する。人権を取り上げる理由は、人権が誰もが生まれながらに持っている権利であり、言語や文化が異なっても、保障される権利は同じであると考えるからである。人権と一言でいっても、その中には、さまざまな権利があることから、人権の何をトピックに取り上げるかについては検討が必要であり、人権とその実態についても、個別に解釈する必要がある。このような人権を多文化クラスで取り上げれば、学生が議論する中で、人権が十分に保障されていない事実が明らかになり、人権と現実のギャップに対して矛盾や葛藤を覚えることもある。本章では、教員がファシリテーターとして、学生をサポートしながら、これらを超克するスキルを身に付けさせることを目指す。そして、人権学習を通じて、参加する学生に「知識、価値/態度、技能、行動力」を身に付けさせ、身近な社会に多文化共生の関係性を構築する力につながることを目標に、そのような人権教育プログラムを考案する。

第１節　人権教育の発展過程

まず、世界および日本で、人権教育がどのように発展してきたのかについてみておきたい。1993 年に開催された世界人権会議において、170 か国を越える国々の代表が集まり、ウィーン宣言がまとめられた。その中では、「人権及び基本的自由の尊重を強化するための教育を行うことは各国の義務である。」ことが明記され、人権を教育の中で取り上げることの重要性が強調された。このウィーン宣言が１つの契機となって、教育の中で人権を取り上げることが意識されるようになったといっても過言ではない。ウィーン宣言の行動計画では、世界の人々が普遍的な人権を十分に理解したうえで、人権意識を高めていくことが

できるように、「人権教育のための国連 10 年」を設けることが提起された。そして 1994 年の国際連合総会で正式に「人権教育のための国連 10 年」(以降、「国連 10 年」とする)(総会決議 49/184)が採択され、その後各国で人権教育の普及発展に向けた具体的な取り組みが行われてきた。友永(2010)は、この「国連 10 年」の成果として、

① 人権教育への関心が高まり、
② 各方面でバラバラに取り組まれてきた人権教育の連携が図られ、
③ 人権と関わりの深い公務員や教員、警察官や刑務官、検察官や裁判官、福祉関係職員、メディア関係者への人権研修の重要性が認識されるようになり、
④ 被差別者への人権に対する理解が深まり、
⑤ 国や自治体等における人権教育の体制が構築され、行動計画が策定される、などを挙げている(友永　2010、11 頁)。

一方で、

① 国連加盟国の中で実際に取り組みを行った国が半数程度であったこと、
② 包括的な行動計画の策定を求めたために、取り組むことができる国が限定されてしまったこと、などの課題があることを指摘する(友永　2010、11 頁)。

この国連 10 年の後、各国では国内行動計画を作成して、中間期と最終年次には、取り組み状況を報告書にまとめる作業が進められた。日本では、各都道府県で人権教育に携わる機関を設け、その機関を中心に各種取り組みが進められた。2004 年の 4 月にフォローアップ決議が出され、2004 年 12 月に「人権教育のための世界計画」決議(以降、「世界プログラム」とする)(A/RES/59/113A)が採択され、日本は共同提案国として参加している。ここでは、国連ミレニアム宣言に含まれている基本的人権の 1 つ、教育権について、国際的に合意された開発目標、特に 2015 年までにすべての者の基礎教育への普遍的なアクセスを達成するために、国際レベルで継続的行動の必要性を再確認し、人権教育がすべての者にとって他者への尊厳に対する寛容及び尊重並びにすべての社会においてかかる尊重を確保する手段及び方法を学ぶための長期かつ生涯的プロセスであることが確認された。国連総会では、「すべての者」という表現が用いられ

ている。ここには、人種、皮膚の色、姓、言語、宗教、政治的、その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生または他の地位によるいかなる差別、または区別もなしに、すべての者が評価され、および尊重される社会を目指していることが示唆されている。この世界プログラムは、第 59 回国連人権教育委員会において提案され、経済社会理事会の決定後、国連人権高等弁務官事務所およびユネスコが行動計画を起草し、2005 年から第１フェーズが開始された。ここでは終了時限を設けず、３年ごとのフェーズ及び行動計画を策定した。第１フェーズでは初等中等教育に焦点を当てることが決定された。第１フェーズ終了時の 2007 年９月には、２年（2008 年～2009 年）延長を定めた「人権教育のための世界計画決議」（A/HRC/RES/6/24）が第６回人権理事会において無投票で採択された。その終了時の 2009 年 10 月、「人権教育のための世界計画」決議（A/HRC/RES/12/4）が、第 12 回人権理事会において無投票で採択された。日本は共同提案国として参加している。第２フェーズ行動計画（2010 年～2014 年）では、「高等教育のための人権教育」及び「教育者、公務員、法執行者や軍隊への人権教育プログラム」に焦点をあてることが決まった。そして 2010 年 10 月、第２フェーズ行動計画を採択する「人権教育のための世界計画：第２フェーズ行動計画採択決議」（A/HRC/RES/15/11）が第 15 回人権理事会において無投票で採択され、ここでも日本は共同提案国として参加している。

それでは、国連 10 年の後、世界プログラムが制定されるに至った理由は何なのか。中道（2006）によれば、国連 10 年は「人権教育のための適切な方法論の開発、人権教育を促進するための協力体制やネットワーク、人的、財政的援助の拡大が不十分であった」（39 頁）ことにあるという。また、中道は世界プログラムの第一フェーズが単に初等・中等教育だけを対象としたものではなく、それらの学校のための教員を育成する機関としての大学の人権教育の質と内容が大きな影響を持って関わっていると述べている。そのためにも、まずは大学において「教育における人権」が尊重されているかどうかを吟味しなければならないという。また中道は、人権教育の内容だけにとどまらず、人権教育を実践する学習環境も重要で、その２つが一体になって初めて人権教育が成り立つと述べている（43 頁）。

日本国内においても、人権教育の重要性が認識されるようになり、1995 年には閣議決定によって国内推進本部が設置され、1997 年に国内行動計画が策定された。さらに 2000 年 12 月には「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」

が制定され、2002 年３月には「人権教育・啓発基本計画」が策定されている。また、2003 年に文部科学省は人権教育の指導方法等に関する調査研究会議を設置して、2004 年から 2008 年の間、３回に渡ってとりまとめの報告書が出された。まず、第一次とりまとめでは、人権教育とは何かについてまとめられ、第二次とりまとめでは指導方法の工夫・改善のための理論的指針が出され、第三次とりまとめでは具体的な実践事例などが紹介されている。これらの政策を受けて、教育現場における人権教育の発展に一定の前進がみられたが、その実践は初等・中等教育を中心とした学校教育にとどまっているという批判も出されていた。また、その内容も学校内の問題にとどまっているという指摘も出されていた。平沢（2010）は、人権教育の国内の実施状況に対して、「人権教育といっても学級や学校における人間関係のありかたにかなり焦点が置かれ、地球規模の平和、多文化共生と人権といった問題意識も学校外の様々な人権運動や市民組織の取り組みと連動させる視点も弱い」(平沢　2010、68 頁)と述べている。ここには、日本国内における人権教育の内容に、人権問題と社会のつながりやグローバルな視点で社会との関係を捉える見方が欠けていることが指摘されている。

以上のように、世界の人権教育に関する取り組みの影響を受けて、日本でも国内行動計画やとりまとめといった具体的な方針が立てられてきたが、教育現場では人権の何をどのように取り上げるのかについて、具体的な内容は定められていなかった。そこで本研究では、「多文化共生」の構築という目標の下に、高等教育の多文化クラスで人権をどのように取り上げると学習効果が高まるのかについて、実践と調査を通じて分析する。

第２節　本研究における人権と人権教育の捉え方

本研究では、文部科学省が設置した「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」の第三次とりまとめ（以降、「とりまとめ」とする）の定義を参考にする。その中では、人権について「人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利であり、社会を構成する全ての人々が個人としての生存と自由を確保し社会において幸福な生活を営むために欠かすことのできない権利」（第１章１（１））であると説明されている。人権教育については「人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、

深化することが必要であることや、人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが併せて必要となること、さらに、こうした知的理解と人権感覚を基盤として、自分と他者との人権擁護を実践しようとする意識、意欲や態度を向上させること、そしてその意欲や態度を実際の行為に結びつける実践力や行動力を育成することである」（第１章１（２））と説明されている。

ただ、これらは日本の学校教育の文脈で検討されて明文化されたものである。本研究で対象とする大学教育の多文化クラスには、世界から学生が集まることから、国際連合が全世界を対象に明文化した世界人権宣言も参照しながら、日本という枠組みを超えて、世界の人権規範を考慮する必要がある。本研究では、世界人権宣言を人権学習の柱に据える。世界人権宣言の第７条には、「すべての人は、法の下において平等であり、また、いかなる差別もなしに法の平等な保護を受ける権利を有する。すべての人は、この宣言に違反するいかなる差別に対しても、また、そのような差別をそそのかすいかなる行為に対しても、平等な保護を受ける権利を有する。」とある。本研究では、人権の捉え方についても、とりまとめを基礎に置きながら、世界人権宣言の第７条に掲げる「法の下の絶対的な平等」を視野に入れて、人権が人間に交友の権利であり、幸福な生活を営むうえで欠かせない権利であることに加えて、これは差別されず、平等に享受されているものと捉える。

曽和（2008）は人権教育について、「一般には人権についての思想、知識、技能及び態度などを主体的に形成すること」（33 頁）であると説明する。さらに、「政治的抑圧、経済的搾取及び社会的差別といった問題状況を解決するとともに、人間としての尊厳が大切にされ、人間と人間が共により豊かな生き方を創りだしていく方向へとつくり変えていくことです。そして、個々人が社会生活を営んでいくうえで、人間思想や態度などを身につけていくことであり、それによって『反差別の文化』を構築するとともに、『国連人権教育の十年行動計画』及び『人権教育のための世界計画』でいうところの『人権文化を世界中に築く取組み』を行っていき、『人権文化』で世界中を満たしていこうとするものです」（33 頁）と説明している（「人権文化」については、第５節で説明する）。

本研究では、この「人権文化」の構築をクラス内の「多文化共生の構築」につながると考えて、人間であれば誰もが生まれながらに享受されている人権が差別されることなく、平等に保障されるために、他者と共に身近な人権問題に

ついて掘り下げて議論し、人権の保障された社会を目指して、互いに行動に移していく力を育成することを人権教育と捉えることにする。そのために、人権の知的理解だけでなく、人権感覚も身に付けることを目標に、学習計画を立てる。そして、学習効果は人権の「知識、価値/態度、技能、行動力」の育成につながるものであり、これは身近な社会や国、世界にも影響をもたらすものである。

第３節　多文化クラスで人権をテーマに取り上げる理由

本節では、なぜ多文化クラスで人権という概念が必要で、かつ有効なテーマとなりうるのかについて説明する。まず、人権の普遍性が、多様なバックグラウンドの学生に議論を始め、そして深める切り口になるのではないかと考えている。人権の普遍性は、以下の条文を根拠としている。

- 「世界人権宣言」の第１条に「すべての人間は生まれながらにして自由であり、かつ尊厳と権利について平等である。」という人権の根本的な原則が規定されている（外務省仮訳）
- ウィーン宣言第５条には、「人権は普遍的、不可分、相互依存、相互関連のあるものである。」とある
- 文部科学省の人権教育指導方法等の在り方についての第三次とりまとめの第１章１（１）には、「人権は人々が生存と自由を確保し、それぞれの幸福を追求する権利である。」とある

ここに挙げた３つの条文には、人権が国、言語や文化などの違いに拘わらず、誰もが平等に享受されている権利であり、普遍的であることが示されている。福田（2008）は、「人権は、人間が人間らしく生きていくために欠くことのできない、だれにも生まれたときから備わっている権利である」（福田　2008、25 頁）と述べており、ここにも人権の普遍性が示されている。

人権の起源をたどれば、1215 年のイギリスのマグナ・カルタまで遡ることになるが、世界大戦まで「人権」の意味と解釈は国によってばらばらであった。その歴史を振り返れば、「人権」という言葉は、「男の権利」と捉えられ、女性は男性と同一の権利主体と考えられていなかった。女性のほかにも、無産階級

に属する者（納税要件を満たさぬ者）、米国では奴隷として使用された黒人は、人権の主体と考えられていなかった。欧米では、人権の二大宣言といわれるフランス人権宣言と米国独立宣言から約一世紀半の間、人権の実定法化が進み、同時に欧米列強が最も活発に植民地を獲得し、保護国、保護領、不平等条約の強制、租借地、軍事干渉といった形で植民地体制を全世界に及ぼしていった。この間、植民地支配下の人々を人権の享有主体として「人」に含めることは、この時代の植民地支配国である欧米諸国の思想家、政治家、学者、官僚、ジャーナリスト、その他圧倒的多数の人々にとって、およそその発想を超えるものであった。また、経済発展という観点から考えれば、近代市民革命以降の「人権」は、「公民の権利から区別された人間の権利」であるはずだが、実際は「市民社会の成員の権利つまり利己的人間の権利、人間および共同体から切り離された人間の権利にほかならない」との批判も出されていた（黒沢他　1995、176頁）。つまり、人権は「人であれば誰もが享受している」権利であるが、歴史的にはここでいう「人」という言葉に一定の制限があり、必ずしも万人の平等と自由を実質的に保証するものではなかったという事実がある。

実際に、「人」が性、富の所有、人種、皮膚の色、宗教、文化などの差異を乗り越えて人間一般に普遍化されたのは、世界大戦以降であると言われている。つまり、世界大戦までは、国によってばらばらに人権文書が制定されていたが、戦後ようやく世界に共通する人権文書を作る必要があると考えられるようになり、国際連合憲章や世界人権宣言などが出されるに至ったことになる。その後も、世界人権宣言を法的拘束力のある形にするために、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」「市民的及び政治的権利に関する国際規約」「市民的及び政治的権利に関する国際規約の選択議定書」が採択され、人権文書の実行可能性が検討されるようになってきた。その間には、１つ１つの権利が保障される社会を築くために、人々は各権利の獲得運動（50 年代以降の米国の公民権運動、60 年代を中心とする脱植民地化、70 年代以降の女性解放運動）を起こし、自らの権利を獲得するために、闘ってきた歴史がある。

その間、「人権」という思想自体が欧米の発想であり、西洋以外にもあったのかという議論も出されていた。大沼（1999）は「欧米以外の文明圏にあっては、各文明にそれぞれ人間の物質的・精神的福利ないし厚生の実現を目指す思想やメカニズムが存在したことは言うまでもない。しかし、そうした物質的・精神的福利実現のメカニズムは、『人権』として観念され、性格づけられていたわけ

ではない。人間の物質的・精神的福利の実現を目指す思想やメカニズムは、それぞれの地域や時代の特質に応じて、あるいは治者の教育として、あるいは共同体の賢者の意見として、あるいは宗教的規範とそれを支える機構として、その他さまざまな形で存在していた。そうした思想やメカニズムは、今日の人権がはたしているのと同じような、あるいは類似の機能を、各々の自然・政治・経済・文化・社会的諸条件の下で、あるいはかなり実効的に、あるいはほとんど名目だけのものとして、営んでいたのである。それは、人権の思想的・機能的等価物であっても、人権そのものではない」（大沼　1999、150 頁）と説明している。大沼は欧米以外の文化圏にも物質的・精神的な福利実現のためのメカニズムがあった述べているが、これは人権そのものではないと述べており、ここに人権の普遍性に対して批判的な見解を読み取ることができる。ただ、見方を変えれば、大沼の言う「人権の思想的・機能的等価物」たるものを人権という概念に近いものと捉え、これは欧米だけでなく、世界に共通する普遍的なものであると考えることもできる。

以上のように、「人権」という概念には、一言で「誰もが平等に享受している権利」と表現できない歴史や解釈があったことが分かる。現在も、国や人によって人権の解釈は多様であり、人権の保障と実態にも差異がある。それでは、なぜ多文化クラスでこのような複雑な側面を持つ人権という概念をテーマに取り上げるのか。本研究は、次の４つを根拠としている。

① 人権は誰にとっても関わりのある問題であることから、事前知識量に拘わらず、自らの経験を振り返ることで誰もが議論を始められるテーマである。

人権は常に人々の日常生活と関わりのある問題である。よって、事前知識がなくても、または学生によって知識量が異なっていても、自身を振り返って人権問題を考えることで、誰もが「語り手」となることができ、相手から学ぶことが可能になる。人権以外にも、留学生と日本人学生にとって身近な問題（例えば、家族や仕事など）はたくさんあるが、そこでは自身の経験や意見を相手に伝えることにとどまってしまう可能性があり、学習的要素との結びつきが見出しにくい。一方で、人権という概念を取り上げれば、多様なバックグラウンドの学生が互いに自身の国の状況を説明することで、人権の理解を深めることができる。さらに、人権というテーマ

自体が、クラス内の自己と他者の関係に関わることから、他者への思いやりや他者傾聴などの人権感覚を身に付けて、高次のレベルの学びの効果を得ることが可能になる。具体的には、人権の持つ規範（道徳的規範）がクラスの中で実行されることで、一人ひとりの振る舞いや態度が変わり、自己と他者の間に、良好な関係性を築く素地が作られる。さらに、その中でさまざまな人権に関わる問題（例えば、教育や女性の権利など）を議論することで、日本や世界の人権問題に対する現状を学び、私たちの権利と実態の両側面についての知識を深めていくことができる。このような学びから、「メタ認知的な見方」を育成することができる。

② 人権は普遍的であり、捉え方が人によって異なることから、この人権が、学生が議論を始め、そして深める切り口となる。

これまでの多文化クラスの事例では、言語学習や異文化理解をテーマとする内容が多く、学生の相違に重きが置かれていた。序論で述べたが、2010年に異文化間教育学会では、異文化間教育に人権という視点が必要ではないかとの問題提起が出されていた。しかし、その後も多文化クラスで人権教育を実践した例を紹介したものはなかった。人権は世界大戦後、世界に共通する規範として明文化されたが、これは人々が勝ち取ってきた権利であり、言語や文化の違いに拘わらず、誰もが平等に享受されている権利である。しかし、現在もさまざまな人権問題が残されていることから、多様なバックグラウンドを持つ学生が集まるクラスにおいて、この人権を切り口として議論を始めれば、人権の保障と現実の問題（実態）の差異が明らかとなり、学生間に矛盾・葛藤が生まれることも予想される。そこでは、クラスのファシリテーターである教員が、これらの矛盾・葛藤を乗り越えられるように学生を支援することが求められる。また、このような認知的矛盾を乗り越えることができれば、学生に人権の理解の深まりと、他者への共感、新たな気づきをもたらすことができる。同時に、人権は１つの答えを求めるものではないことに気付かせることが大切である。つまり、仮に意見が異なっても、他者の意見が自身の視野を広げるものであり、このような多様な考え方があることを知り、それを受け入れることができれば、人と人の関係性をより深いものにしていくことができる。また、クラス内の多面的、多角的な議論を通じて、それまで身近ではなかった人権問題に

対する意識を高めることができるだけではなく、他者から解決に向けた他国の先進的な取り組みを聞くことにより、それが自国の問題を解決するうえでも参考になるものであるかを考える機会ともなる。また、国という枠組みを超えて、まずは身近な社会で起こっている課題を、多様なバックグラウンドの他者と共に考え、具体的な解決策を話し合うことによって、人権の保障された社会づくりにつなげていくことができる。

③　他者と共に人権について議論することを通じて、自己の文化やアイデンティティを再検討する機会となる。

テイラー（Charkes Taylor）は、自己のアイデンティティの確立と自文化の認識には、私的領域と公的領域の両者の関わりが重要であり、私的領域は常に他者との矛盾・葛藤の中で対話によって築いていくものであると説明している。そして、テイラーはこの価値が「人間が普遍的に持っているポテンシャルである」（Taylor　1994、37 頁）という。つまり、私的領域と公的領域の別に拘わらず、各自が自文化を大切にし、アイデンティティを形成していく過程において、誰もが自文化を追求する権利を持っている。このような権利は、人権に通じるものである。

樋口（2009）は、社会に複数の文化のあり方があることを認めながら、個人の解放を核心とする文化とそうでない文化の間の関係の非対称性について指摘する。前者は、「人々が自己の属するカテゴリー集団自身を批判する可能性、場合によってそこから離脱する可能性を認める文化」（樋口 2009、114 頁）であり、後者は、「個人を前提として、多様な生き方があり得ることを主張し、自分自身の内側での文化の多元性を承認しえない」（樋口　2009、114 頁）と説明する。そして、集団のアイデンティティの維持を優先させるのか、個人が自分自身で価値を選択することを究極のところでみるのかは、非和解的な分かれ目であるという。樋口は「文化一般の多元性を承認したうえで、人権という文化は『批判的』にであれ『普遍』から離れることができない」（樋口　2009、114 頁）と述べている。

つまり、人権は文化と密接な関係にあり、所属する集団の文化を守るのも、そこから解放されて独自の文化を築いていくのも、各自の権利であり、平等に保障されていなければならない。クラスには、多様な言語、文化を持つ学生が集まることから、各自の自文化を共有し合うことで、自文化の

再構築が起こり、新たなアイデンティティが築かれていく。ただ、人権と文化の関係は複雑な側面も有している。重要なことは、まず人権が文化やアイデンティティと切り離せない関係にあることに気づき、人権を身近なものと捉える姿勢を身に付けることである。そして、他者の文化を認めながら、自文化を問い直し、再確認していくことである。

④　自己と他者の関係性を構築するために、人権という共通規範が必要である。

多文化主義を専門に研究するウィル・キムリッカ（Will Kymlica）は、移民集団とは別に民族的マイノリティーの存在を説明する。「民族的マイノリティーは、共通文化への統合に抵抗し、むしろ自分たち自身の社会的公正的文化をより強固なものにすることによって、自分たちが別個の存在であることを守ろうとしてきた。各自における単一の共通文化を作り出そうとする圧力を考えれば、ある文化が近代世界において生き残り、発展するためには、それは社会構成的文化でなければならない」(Kymlica 訳書　1998、118 頁）という。一方で、移民集団は「自分たちの居住地」を形成するのではなく、国中に散らばって定住しており、民族的マイノリティー集団としての結びつきは弱いと考えられる。キムリッカは社会の中でマイノリティーとしての十分な権利や文化の保障が得られない者に対して、権利の主張ができるような社会を築いていく必要があり、その実現のために、まずは社会全体でマイノリティーの側から考え直す必要があると述べている。

多文化クラスは、キムリッカが想定する世界とは異なる状況ではあるが、そこには、多様なバックグラウンドを持つ学生が集まることから、クラス内にマジョリティー・マイノリティー集団が構築される。その中で、学生間に「多文化共生」の関係性を構築するためには、他者理解、他者尊重の基本となる規範（秩序を保つためのルール）が必要になる。本研究では、世界人権宣言の第７条に掲げられている「すべての人は、法の下において平等であり、また、いかなる差別もなしに法の平等な保護を受ける権利を有する。すべての人は、この宣言に違反するいかなる差別に対しても、また、そのような差別をそそのかすいかなる行為に対しても、平等な保護を受ける権利を有する。」をクラス内の共通規範に据えて、クラス運営を進める。本研究では、単に多文化クラスで人権をテーマに議論するだけでなく、

まずはクラス内に人権文化を築き、人権を規範として、他者と共に学ぶ姿勢を身に付け、他者と共通する課題に対して解決策を考え、行動に移すことを経験しながら、他者と共に生きる意識を高めることを目指す。クラス内ではさまざまな矛盾や葛藤が生まれることもあるが、それらを超克して「多文化共生意識」を育成することができれば、これが身近な社会で他者と共生しようという意識を育成することにつながる。

以上に述べた理由により、本研究では多文化クラスに集まる学生にとって人権が効果的な学習テーマになりうるのではないかと考えて、人権の持つポテンシャルを生かしながら、人権教育を実践し、その効果を確かめる。

第４節　多文化クラスにおける人権教育の意義と効果

人権という概念には無限の議論と解釈の余地があるが、人権教育にも多様なプログラムがありうる。クラス内で学ぶことのできる内容や方法には限りがあることから、効果的な学習内容や方法で実践することが重要になる。文部科学省の人権教育の指導方法等の在り方についての「とりまとめ」では、指導方法の在り方編と実践編の２つがまとめられており、実践編では合計 43 の具体的な事例が紹介されている。大学教育においても、女性、子ども、高齢者、障碍者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者やハンセン病患者等をめぐる個別の人権問題に対して具体的な実践例が紹介されている。その方法も、フィールド・トリップや当事者による講演会、判例学習など様々である。

森(2000)は、人権教育について「人権を大切にしつつ、人権について教える教育であり、人権という内容について教えること(人権についての教育)、人権という価値観に応じた雰囲気や方法で教えること（人権を通じての教育)、教育を受ける権利の保障を進めること（人権としての教育)、人権に満ちた社会づくりを目指して教育を進めること(人権のための教育)などが含まれている」（森 2000、48 頁）と説明する。ここで大切なことは、自分の人権について学ぶだけでなく、他者の人権について理解すること、そして自らの権利と責任を自覚して、相互に人権を尊重しあう気持ちを育てることにあると考える。

平沢（2011a）も、この４側面を考慮しながら人権教育を実践することの重要性を強調している。本研究では、平沢(2011)の見解を基に、それを多文化クラス

に当てはめて解釈を加えながらまとめておきたい。平沢（2011a）は、人権としての教育（下線は筆者）について、教育の機会を保障すること、そして、教育を通していかなる意欲や将来展望が形成されるのかを考えて学習計画を立てることであると述べている（平沢　2011a、20 頁）。多様なバックグラウンドの学生が集まる多文化クラスでは、一人ひとりが当事者となって対等な立場でクラスに参加して、共に学んだ経験が地球市民の育成につながるような学習活動・内容を工夫することが重要となる。人権についての教育（下線は筆者）は、生徒が人権教育を通していかに人間に対する対面的な捉え方や文化、社会、世界に対する批判的な見方を育てたかについて問い直すことであるという（平沢 2011a、21-22 頁）。多文化クラスでは、言語や文化の異なる学生が集まることから、特定の人権問題に限定せず、当事者が一番大切だと考える人権問題を取り上げることが重要であり、学習内容や方法をパターン化せず、学生に合わせて変えていく必要がある。人権を通じた教育（下線は筆者）は、教師と生徒が共に学ぶ姿勢、相互に人権尊重をしようとする精神がみなぎっていることであるという（平沢　2011a、23 頁）。つまり教員も学生と共に学び、多様な学生が相互に尊重できるような環境作りに努め、ファシリテーターとして学生の主体性を重んじながら、学生が直面する矛盾や葛藤を乗り越えられるような支援を行う必要がある。人権のための教育（下線は筆者）は、人権文化を構築するための資質や力量を育てることであるという（平沢　2011a、24 頁）。クラス内で多様な学生が共に学ぶためには、クラスルーム・ルール（①　クラスで出された意見はクラス内にとどめること、②　クラス内で学んだことは日常生活で実行に移すことなど）を徹底することが大切になる。

以上に挙げた 4 つの視点は、人権教育の学習計画を立てる際の指針として大切である。また、実践においては、参加する学生の属性や興味・関心に合わせて学習内容や方法を変えていく必要がある。本研究では、多様なバックグラウンドを持つ学生が人権について議論することで、単に人権についての知識を増やすだけでなく、他者に対しての理解を深め、異なる意見を受け入れ、寛容な態度を身に付けること、さらに、自らの意見が唯一でないことに気付くことを目指す。このような学習を通じて得られる効果は、人権の「知識、価値/態度、技能、行動力」の相対化、対象化につながると考える。このことを言い換えると、多様なバックグラウンドの他者と掘り下げて議論する中で、人権を表面的に理解するだけでなく、人権の深い理解（人権の知識を基に、それを規範とし

て行動できる力）を得ることが大切である。このことを別の表現で説明すれば、人権の知識の深化とともに高次の理解を得ること（メタ認知的見方）である。「メタ認知」という言葉は、1976 年にフレーヴェル（John H.Flavell）によって、その概念であるメタ記憶が創始された。その後、メタ認知研究は、1984 年にブラウン（A.Brown）により広められた。心理学者の三宮（2008）は、フレーヴェルの概念を基礎に置きながら、メタ認知について「認知に対する認知、認知を対象化して認知すること」（三宮　2008、１頁）であると説明する。また、これは「通常の認知のレベルを超えたより高次の認知が働いていること」（三宮　2008、４頁）であるという。そして、「同じテーマについて異なる考え方を持つ他者と徹底的に意見交換することで、相手の視点に立って自分の意見を問い直し、他者の考え方を模索する活動が生まれ、メタ認知的活動が促進される」（三宮 2008、34 頁）と述べている。さらに、「学習効果を高め、メタ認知を促すために、一般的、抽象的な知識を与えるだけでなく、具体的な事例を結びつけることが大切である」（三宮　2008、34 頁）と述べている。本研究では、メタ認知的な見方を身に付けるうえで、多文化クラス内の多面的・多角的な議論が有効であり、さらに人権というテーマが、学生に議論を始め、そして深める切り口になると考える。

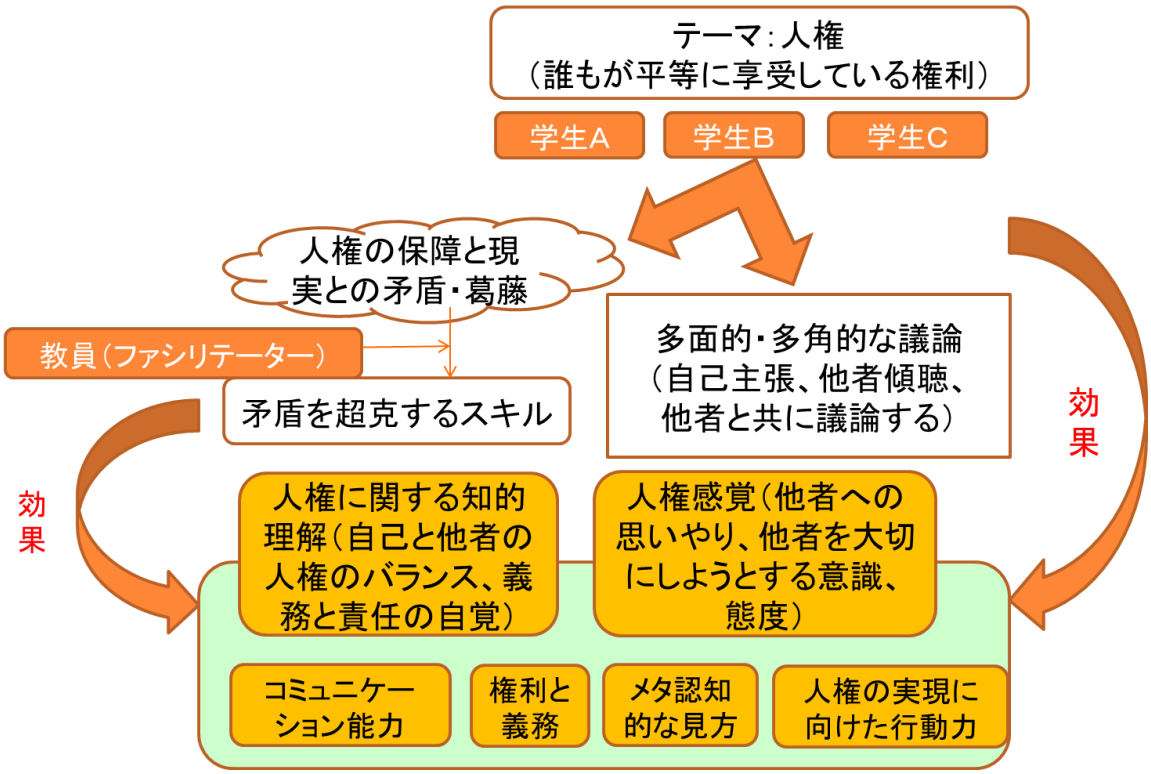
以上の議論を踏まえて、多文化クラスにおいて人権教育を実践することを通じて得られる「メタ認知的な見方がもたらす力」とは何であるのかについて、以下にまとめておきたい。

① 他者との意見交換を通じて、新たな発見を得るとともに、自己の意見との違いに気づきながら、自文化を再確認していく力。
② 自己の意見や経験を他者に分かりやすく伝え、同様に、他者からも意見を聞くことで、他者との情報のやり取りを通じて、共通性・相違性・関係性を探求して分析する力。
③ 積極的・主体的に他者と関わり、相手の立場を考えながら対話する力。
④ 異文化間の相違性から生じる誤解や摩擦、緊張関係を調整したり、妥協点を探ったりして、他者と協力して問題を解決する力。
⑤ 問題を解決するために、単に自身の意見を主張するだけでなく、資料、状況を客観的に解釈、分析、吟味して判断し、根拠に基づいて自らの考えを表明する力。

⑥　多文化化する社会の一員としての自覚を持ち、日常生活で直面する課題（人権問題）に対して解決策を考え、行動しようとする力。
（国際文化フォーラム編『外国語学習のめやす』を参考にしている）

以上の効果を得るために、世界各地から学生が集まるクラスにおいて、人権をテーマに取り上げて、学生の多様性を生かしながら個別具体的な側面を掘り下げて、互いに学び合うことが有効であると考える。

これまでの議論をまとめると、多文化クラスにおける人権教育の意義と効果は図３のようになる。



[図３：人権教育の学びの効果(筆者作成)]

図３は、多様な学生 A、B、C が自らのバックグラウンドの違いに拘わらず、平等に享受している人権を切り口として議論を始めることで、多面的・多角的な視点から意見が出され、自らの意見が唯一でないことに気づくとともに、本来保障されるべき人権が実際には守られていない現実を知り、それを批判的に

捉えて、人権と現実の矛盾を超克するスキルを身に付けていくプロセスを示している。多様なバックグラウンドを持つ学生が、共通する課題に対して共に議論し、解決策を考える中で、人権の理解を深め、メタ認知的な見方を深化させることができる。さらに、自らの意見を述べるだけでなく、他者の意見を傾聴することで、相手に対する理解を深め、建設的な意見を述べることのできるコミュニケーション能力を高めるとともに、自己の権利だけでなく他者の権利とのバランスを考えて、自らの義務と責任についても理解する。人権というと、自らの権利を主張しがちであるが、他者の人権を守るために、自らの権利が制限されることもあると学ぶことが大切である。そして最終的には、自らの権利と他者の権利についての理解、相手の権利を尊重する気持ちと、自らの義務や責任の理解、さらに、人権の保障された社会を築くため、実践的な行動に移すことのできる力を育成していく必要がある。これらの効果は学生一人ひとりが学びの主体となって、他者と共に学ぶプロセスの中で得られるものであり、その中で多様性が生かされる。

第５節　本研究における人権教育プログラム

本研究では、クラスに集まる留学生と日本人学生が相互に多文化共生の関係性を築くことを目標に、人権を学習テーマに取り上げて、一人ひとりが当事者となって自らを振り返り、他者に自らの人権問題を伝え、他者と共に解決策を考えることで、互いに学び合う「生きた人権教育」を実践しようとするものである。本節ではこのような人権プログラムはいかなるものかを考えて、筆者が第６章で実践する人権教育の特徴をまとめておく（カリキュラムの概要については、参考資料４を参照)。

まず、人権教育の目標について述べる。世界プログラム第２フェーズの４項では、「知識および技能、価値、態度および行動、行動」の育成が挙げられている。文部科学省のとりまとめの中でも、人権教育を通じて育てたい資質・能力として、「知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面」（第１章１（４))が挙げられている。このとりまとめの説明によると、「価値的・態度的側面」とは、「個人の尊厳をはじめ、自他の人権を尊重することの意義や必要性に対する肯定的な評価や受容、責任感や共感性・連帯性、人権擁護の実現を目指す意欲や態度など」であり、「技能的側面」は「知的諸技能と社会的技能など」であると

いう。これらの関係について、平沢（2011b）は「この３つの側面をばらばらに捉えるのではなく、全体的に把握することが重要である」（平沢　2011b、15 頁）と述べている。

また平沢（2007）は、「知識」について、単なる条文や解釈を覚えることだけではなく、「人権のとらえ方の知」、「人権問題についての知」、「人権の行使に関する知」という３つの知があると説明している（平沢　2007、87 頁）。さらに、「行動」については「日常的な場面における振る舞い」と「社会的なアクション」という２つの側面があるという（平沢　2007、92 頁）。そして、

① 人権およびその保護のための仕組みについて学習し、かつそれらを日常生活の中で適用するスキルを身につけること（知識、スキル）、
② 人権を支える価値観を発達させ、かつそのような態度及び行動を強化すること（価値観、態度、行動）、
③ 人権を擁護および促進するための行動を取ること（行動）

が重要であるという（平沢　2007、91 頁）。

本研究においても、知識の習得のみを目的とした授業ではなく、知識から行動へとつながるような学習計画を立て、各側面を考慮した体系的なカリキュラムを検討する（各側面については、参考資料４の１.目標のところに記載している）。また、目標を設定する際に、クラス内に「人権文化」を構築することを視野に入れて、個の領域、他者関係の領域、社会関係の領域の３つから検討を加えている。この「人権文化」という言葉は、国連 10 年で用いられたものである。平沢（2011a）は、「人権文化」という言葉を解釈するにあたり、個の領域、他者関係の領域、社会関係の領域、自然関係の領域という４つの領域に分けて以下のように説明している。

１つ目の個の領域（自己との関係）は、「ありのままの自分を認めること」（平沢 2011a、 15 頁）、そこには自己肯定、自己尊重、自尊感情、自己実現などが含まれるという。

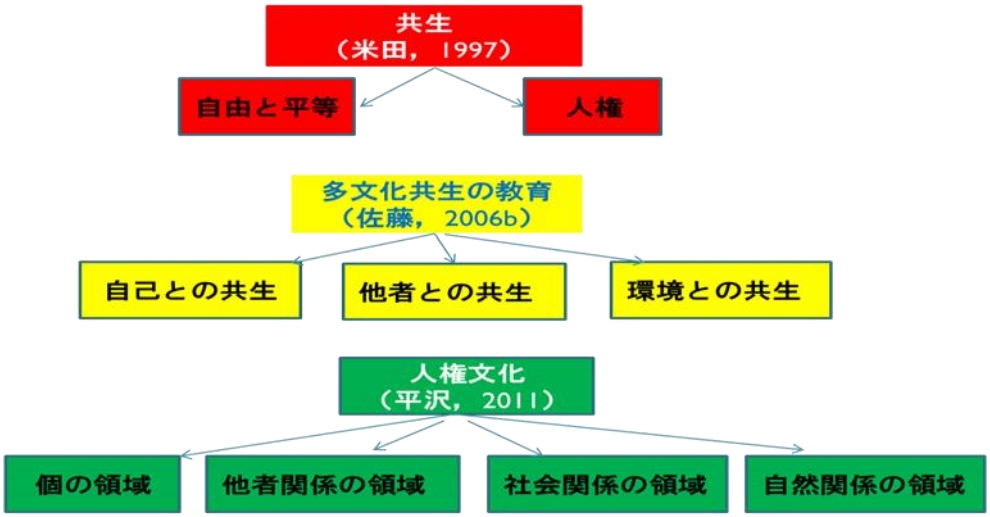
２つ目の他者関係の領域は、「多様な他者との豊かな関係性の構築を目指し、異質な存在との出会いを社会的な豊かさに結び付けていくこと」（平沢 2011a、16 頁）であるという。

３つ目の社会関係の領域は、「自らの思いや気づきを社会に発信したり、社会

をより良くするために行動したりする意欲や自己効力感が、自らの生きがいをもたらし、社会のエネルギーを活性化させること」（平沢 2011a、16-17 頁）であるという。

４つ目の自然関係の領域は、「地球環境の保全や自然との共生」と「食や健康の問題」のマクロとミクロの視点から考える必要があり、その中には「環境教育や持続可能な開発のための教育、そして食育や健康教育を充実させるための取り組みなど」（平沢 2011a、17 頁）が含まれるという。

同様の説明は、人権教育以外の分野においても使われている。例えば、佐藤(2006b)は多元主義を柱として、その多元性には、「共生」が求められており、この共生には「自己と共生、他者との共生、そして環境との共生、という３つの次元がある」（佐藤 2006b、127 頁）と説明している。ここには、人権文化で求められる「自己、他者、環境」の３領域と重なりが見られる。佐藤は「共生」の実現に、３領域を挙げていた。序論で説明したキーワード「多文化共生」の解釈の中で、米田他（1997）の見解を引用した。そこでは、自由と平等を保障するために、人権という普遍的な概念が必要であることが指摘されていた。つまり、平沢、佐藤、米田他の見解には、共生と人権、自己と他者の関係性、環境との共生などの点で重なりがあることから、本研究で目指す「多文化共生」の実現に、人権という概念、また３領域を考慮する必要があると考えられる。これらをまとめると図４のようになる。



［図４：多文化共生の実現に必要な概念と領域］

図４に示しているように、米田他と佐藤の見解には、人権を基本として、自己、他者、環境から共生を捉える必要があるという共通の視点があり、平沢（2011a）は、ここに社会関係を加えて、人権文化を捉えようとしている。本研究の人権教育は、特に自己、他者、社会の３領域に焦点を当てて、他者と共に学ぶことを通して、内省力、自尊感情、自主性、自立性を高めて自己を確立していくこと、他者の意見を傾聴し、他者の意見を尊重しながら、寛容性、共感性を身に付けること、さらに各自が積極的にクラスに参加し、創造性、柔軟性、責任感を身に付け、他者と共に学ぶ経験を通じてグローバル社会で他者と共に生き、他者との関係性を築いていく力を身に付けることを目指すものである(参考資料４の 1. 目標を参照)。また、このような人権文化の構築が「多文化共生」の関係性作りにつながるものである。

また、人権教育を実践する際は、2002 年「人権教育・啓発基本計画」を参考にする。その中には、「人権教育・啓発の手法については、法の下の平等、個人の尊重といった人権一般の普遍的な視点からのアプローチと、具体的な人権課題に即した個別的な視点からのアプローチとがあり、この両者があいまって人権尊重についての理解が深まっていくものと考えられる」（第３章２（２））と明記されている。平沢（2011a)は「世界人権宣言が掲げた普遍的人権の理念や考え方は、個々の具体的な人権課題をめぐる現実の変化を通じて次第に具現化する」（平沢　2011a、10 頁）と述べている。ここには、人権の普遍性と個別具体性の２つの側面があることが示されている。1993 年のウィーン世界人権会議でも、人権の普遍性と地域性が議論されており、人権は普遍的であるが、その実施に関しては国や地域の特殊性、さらには歴史的、文化的、宗教的背景を考慮に入れる必要があると指摘されている。人権は普遍的であるが、それを解釈し、実現するためには、個別具体的な側面を検討する必要があり、またその２つの側面から議論することで、人権の理解を深めていくことができると考えられる。本研究では、人権の普遍的な側面と個別的な側面の両方から理解を深めていけるように、「普遍/個別的なアプローチ」を取り入れながら進める。

しかし教育現場では、計画と実践に差異があるとの指摘もある。平沢（2011b）は、これまで「これら２つのアプローチがどのようにすれば効果的に統合されるのか、また、なぜ統合される必要があるのかについては具体的に述べられてこなかった」（平沢　2011b、10 頁）と述べている。そして、「縦糸と横糸（個

別と普遍）の間を繰り返し行き来することによって、普遍的視点と個別的視点が統合され、縦糸と横糸がより精微に織り合わされていく」（平沢　2011b、14頁）ものであるという。本研究では、学生の多様性を生かして、人権理解の深まりにつなげていけるように、まずは人権の歴史や人権という概念を理解し、その後、学生一人ひとりが自らの人権問題を振り返って、他者に語り、共通する課題を見つけ、解決策を共に考えて行動に移していくことを目標に、活動内容を工夫した。

その他に述べておきたい点は、2010 年に世界プログラム第２フェーズが決定され、第６章で紹介する実践は、これと同時期に開講された授業ではあったが、その実践は第２フェーズに規定された内容に沿ったものであったことだ。ここで、世界プログラムの第２フェーズの高等教育における人権教育推進の取り組みに関する項目を挙げながら、第６章で紹介する実践がどの点において世界プログラムの規定と合致していたのかについて説明を加えたい。

28. (a)科目

(i)法学、社会科学あるいは歴史だけではなく、科学・技術の専門分野も含めて、高等教育のあらゆる学問分野を横断する課題として人権を位置付けるための戦略を開発する。

(ii)あらゆる分野の学生に対して、人権に関する入門的科目の提供を検討する。（Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education 引用文献：部落解放・人権研究所（訳）平沢安政　2010、93 頁）

筆者のクラスには、多様なバックグラウンドの学生（国籍、専門分野、学部生・大学院生など）が集まることから、初めて人権を学ぶ学生でも理解できるように、基礎的な内容を取り上げながら、学生が共に学ぶことで、新たな気付きを得るとともに、メタ認知の深化を図ることができるよう工夫した。そのため、まずは知識を学ぶためにテキストを使用して、学生は事前に必要箇所を読んでくることとし、授業では筆者の方で解説を行うとともに情報を補足した。また、テキストの内容と関連のあるテーマを提示して、全体、または小グループで議論する時間を設けた。さらに、言語のハンディにより発言が制限されないように、宿題としてリーディングやワークシートを渡し、全員が準備をして

から参加することを条件とした。

(b)　教授・学習資料

(i)学習者が能動的に参加することを促すような教育、研修教材を開発する。

(iii)人権教育教材の収集、共有、翻訳、翻案を促す。（Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education
引用文献：部落解放・人権研究所（訳）平沢安政　2010、93 頁）

授業では少人数のグループ活動を取り入れて、発言しやすい環境となるように工夫した。また、授業形式は講義や議論だけでなく、実際に体験しながら学ぶことができるように関連するアクティビティを取り入れた。

テキストは洋書を使用したが、日本人学生には日本語版を併せて渡すことができれば、言語面での助けとなる。第 6 章の実践で使用したテキストに日本語版がなかったため、日本語の参考文献の紹介や補足資料を配布した。また、授業のフォローアップとして、授業後の学習会や、質問・相談の機会を設けた。

(c)教授・学習実践および方法

(ii)対話型の参加を促す学習者中心の方法ならびに異なる視点や批判的省察の探求を促す活動を採用する。

(iii)地域での調査やサービスラーニングなど、学習者が人権概要を理解し、その生活や経験にあてはめられるように促す経験的な学習方法を用いる。

(v) 人権の原則に合致した質保証のシステムを高等教育において確立し、人権教育の具体的な質保障の仕組みをつくり出す。

（Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education
引用文献：部落解放・人権研究所（訳）平沢安政　2010、93 頁）

筆者は教員が一方的に教えるのではなく、留学生と日本人学生の間、そして教員と学生の間に円滑な対話が行われるように、学生の積極的な参加を促し、技能・態度の育成を目指して学習者中心で授業を進めた。

地域との関わりについては、授業の半ば頃にユニセフ大阪支部のボランティ

アをゲストスピーカーとして招聘し、大学外の地域とのネットワークを図った。実際にゲストスピーカーを招へいしたのは、15 回のうち１回だけであったが、その時の授業では、授業後も多くの学生が残り、積極的にスピーカーに質問する姿が見られた。事後に発行されたユニセフ通信（ニュースレター）には、筆者の人権教育の実践が掲載された。このことを通じて、高等教育の多文化クラスで人権教育を実施するというアクションを社会に伝える機会となった。

質保証という点では、筆者自身、定期的に教員のＦＤ研修に参加し、自らの教育実践を振り返る機会を持った。また、学会で口頭発表や論文投稿などを通して、他分野の方からコメントや意見を頂きながら、授業改善を行った。

教育実践を遂行する際は、学生と共に築く授業作りに努めた。具体例を挙げれば、毎回授業後にコメントシートを用いて学生の意見を求める機会を持った。コメントシートには、選択式と自由記述式を設けており、学生が授業態度を自己評価するとともに、授業に対して自由に意見を述べる機会を設けた（コメントシートについては、参考資料６-１～６-４を参照）。そして筆者は授業で学生から出された意見を授業改善に役立て、民主的なクラス運営に努めた。

29. (d)研究

既存の実践、教科学習および評価に立脚した革新的で効果的な方法やツールの開発につながる研究を奨励し、そのような研究に投資を行うとともに、研究の成果を広く普及させること。（Second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education
引用文献：部落解放・人権研究所（訳）平沢安政　2010、94 頁）

第６章の実践を筆者自身省察しながら、口頭発表や論文を通じて広く発信し、実践上の改善点を追究するとともに、得られた知見の普遍性について検討した。そして、改善点については、次の実践に生かされるよう努めた。

まとめ

本章は、前章までの議論を踏まえて、学習テーマについて検討した。その中で普遍的な概念である人権を取り上げる根拠と多文化クラスで人権教育を実践する意義と効果について説明した。人権は誰もが平等に享受されている権利であり、人として守るべき共通規範（秩序を保つためのルール）を示すものであ

る。人権を多文化クラスで取り上げることで、多様なバックグラウンドの学生が他者と共に学ぶ際に、議論を始め、そして深める切り口になるが、実際には、人権という概念には、普遍的であると単純に断言できない側面がある。このような複雑な側面を持つ人権を多文化クラスで取り上げれば、学生間に矛盾や葛藤が生じることも予想される。本章では、これらの矛盾や葛藤を乗り越えて、人権の深い理解と学生間の多文化共生構築につなげるため、教員がファシリテーターとして、人権の知識を教えるだけでなく、学生と共に対話しながら、人権の「価値/態度、技能、行動力」を身に付けられるような人権教育プログラムを検討した。ここでは、人権教育の目標として、知識習得だけでなく、自己の意見を他者に伝え、他者の意見に傾聴し、相互理解を深めていく態度や技能を育成することを掲げた。この「人権感覚」の中には、「コミュニケーション能力、権利と義務の理解、メタ認知的な見方、人権の実現に向けた行動力」が含まれている。次章では、このプログラムを多文化クラスで実践して、クラス内に築かれた関係性や学びが、身近なところから人権の保障された社会を築いていこうという意識と行動力の高まりにつながるかについて、質問紙調査を行って学習効果を分析する。

第６章　学習テーマに関わる実証的分析

本章は前章でまとめた人権教育プログラムを教育現場で実践し、調査を行って人権教育を実践する意義と効果について検討する。第４章で紹介した筆者の教育実践では、学生間に多文化共生の関係性を構築するという目標が共有されていなかった。また、学生間、学生と教員の間の対話が十分になかったことなどが課題として残された。本章は、これらの課題の解決策を講じながら、学習テーマとして「人権」を取り上げて、学生間に「多文化共生の関係性」を作ることを目標に人権教育を実践する。そして、全15回の授業の実施前と後の２回、同じ質問紙を用いて学生に人権意識を尋ね、多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスに参加することで、人権に対する意識にどのような変化が見られるようになるのかについて考察する。対象とするクラスは、2010 年後期（2010 年 10 月～2011 年 2 月）に、筆者が「人権教育の促進」というタイトルで実施したものである。

第１節　多文化クラスにおける人権教育の実践

本節では、本章の調査方法を説明した後、授業の実施前の質問紙の結果を基に、本クラスに参加する学生が、人権についてどのような見解を持っているのか、また言語のハンディを持つ学生に対して、どのような意見を持っているのかについて検討する。

１　方法論

本章の主な方法は、多文化クラスで人権教育を実践すること、そして、全 15 回の授業の実施前と後の２回、同じ質問紙を用いて調査をすること、さらに２回目から 14 回目の授業で授業終了後にコメントシートを用いて学生に振り返りをさせること、である。これまでの章は、筆者の教育実践の省察や他の教員が担当したクラスの参与観察の結果を分析するという、質的な調査が中心となっていた。本章では、本研究の知見をより客観的なものにするために、サンプル数は少ないが、質問紙調査を行って、量的な分析を加える必要があると考えた。

本章の方法論は徳井（1999）の先行研究を参考にしている。徳井（1999）は、留学生と日本人学生を対象に、「異文化理解とコミュニケーション」というタイ

トルで授業を行い、受講生に「ふりかえりのプロセスを重視」して「自己評価」をさせた。具体的には、次の２つの方法である。１つはプログラムの進行中に実施した「形成的評価」で、もう１つはプログラム終了時に行った効果測定のための「総括的評価」である（64 頁）。

１つ目の「形成的評価」は、授業後の振り返りとしての自己評価のことである。本研究では、筆者の受講生にコメントシートを用いて授業後に自らの参加態度を自己評価させ、筆者も学生が記述したコメントをクラス運営の際に考慮しながら、民主的に授業を進めた。以下、筆者がクラス内で取り入れた「形成的評価」の方法を説明する。

① 初回の授業で学生に質問紙を用いて「クラスに言語面でハンディのある友達が参加している場合、あなたはどうするか？」について意見を求めた（質問紙は参考資料５の質問紙Ｉ記述式４を参照）
② ２回目の授業で筆者は学生の意見を紹介し、フィードバックしながらクラス目標として「学生の積極的なクラス参加と発言、学生同士の相互支援」を設定した。そして、クラス内で互いに支援することを呼びかけた
③ 毎回授業後に「コメントシート」を用いて、参加学生に目標達成度について振り返らせた（使用したコメントシートは、参考資料６−１～４を参照）
④ 次週に筆者は「コメントシート」に出された意見を学生にフィードバックしながら、クラスの中で取り組むべき課題を明らかにして、それらを解決するために、クラス全体で取り組むことを呼びかけるとともに、筆者も学生の意見を取り入れながら授業の改善を行った。

以上の「形式的評価」に関わる取り組みを一言でまとめると、学生間の「言語の課題」を解決するため、筆者がクラス目標を立てて学生とそれを共有し、毎回達成度を共に振り返りながら、この課題を解決していこうとするものであり、これはアクション・リサーチと類似している。メリアム＆シンプソンはアクション・リサーチについて、「①　調査者は、問題解決への支援者として関わる。また、場合によっては、調査結果とそれからもっとも利益を得たり、それによって行動を起こしたりするような人々の間の媒介者となる、②　調査結果は、調査にかかわった人々や調査を行う対象となった人々による即座の活用が

狙われている、③　アクション・リサーチのデザインは、調査開始の前に完全に決定されているというよりは、むしろ調査の進行中に組み込まれていくものである」(Merrium & Simpson 訳書　2010、140 頁)と説明している。この技法は学校や教室などの実践現場の問題解決にも用いられているという。本研究は、学生にアクション・リサーチをする目的であることを説明して、学生と共に取り組んだものではないことから、その点でアクション・リサーチとは異なるため、「学生と教員が共に築くクラス運営」（振り返りの対話）と表現することにする。なぜなら、本クラスで筆者は、学生を指導し、授業をファシリテーションするという立場にあったことから、学生とともに研究するすることを主目的とするものではなかったためである。次節では筆者が学生にクラス目標を示して、学生と教員が互いに目標の実現に向かって対話し、共にクラス運営を試みた様子とクラス内の変化について具体的に説明する。

２つ目の「総括的評価」は、徳井（1999）の実践では、プログラムの開始時に、学生に対して「この授業はあなたにどんな影響を与えると思いますか」と尋ねて予想を立てさせ、終了時には「プログラム全体をふりかえり、プログラム開始時に書いた事がらを評価してください」と尋ねて、アンケートを実施している（64-65 頁)。そして、この２つのアンケートの回答結果を比較したところ、開始時には４％しかなかった記述量が、終了時には 48.7%まで増えていたと説明している（徳井　1999、61 頁)。また、記述量が増えただけではなく、全体的な「ふりかえりのプロセス」の中で、実際の体験が具体化・明確化されていき、心情的な側面の変容が引き出されたという（徳井　1999、69 頁)。また、このようにアンケートを実施することで、学生が自己を客観的にふりかえり、自己の行動・感情の観察力を高めていくプロセスが重要であると説明している（徳井　1999、69 頁)。

本研究では、人権教育の授業に参加した学生の意識変化と学習効果を測定するため、全 15 回の授業の初回（「実施前」とする）と最終回（「実施後」とする）の２回、質問紙調査を行う（質問紙ＩとＩＩを使用)。調査対象者は、a.初回の授業に参加した学生（初回のみ参加した学生も含まれている)、b.初回から最終回まで継続的に参加した学生、である。第１節では、この a の学生の回答結果を分析し、言語や文化の違いによって人権に対するとらえ方が異なるのかについて検討する。第３節では、b の学生の実施前と後の回答を比較し、多文化クラスで人権教育を実施することによって人権に対する意識に変化が見られるかに

ついて検討する。質問紙（参考資料５を参照）は選択式と記述式の２部構成とした。作成の際は、大阪府箕面市と泉南市で実施された市民の「人権意識調査」や影山（1999）の人権意識調査、文部科学省の 2008 年人権教育指導方法等の在り方を参考にしながら、多文化クラスにおける人権教育の実践という観点から、筆者の授業シラバス（学習計画）を考慮して、選択式項目を 34 問設けた（この 34 項目は、実施前と後の共通項目である）。これらは、「人権教育」で目指す４つの指標「知識、価値/態度、技能、行動力」を参考にしながら、知識について尋ねる内容と各自の意見や意識について尋ねる内容との２種類の質問で設定している。本コースの目標は知識習得よりも、むしろ人権感覚を身に付けることに重きを置いていることから、項目の内容は知識より価値/態度、技能を多くしている。また、質問は①学生の意見や価値観に関わるもの、②知識や技能に価値観が加わったもの、③授業の仕掛けにより効果が見られるかを確認するもの、の３種類である（詳細は、参考資料５の３）。これらの項目は、質問紙 II で肯定回答になるように設定し、内容によっては逆転項目として集計している。

質問紙 I には、以前人権について学んだことがあるかという質問や、国籍・性別などに関する属性を尋ねる項目など、授業を取る前の知識量やバックグラウンドを問う項目も設けていた。また、質問紙 I と II の最後に、自由記述式で異なる問いを設けて、授業の中で学びたいことや授業を通じて学んだことについて尋ねた。質問紙は、まず日本語で作成し、教育学を専門とする複数の研究者から助言を受けて修正し、筆者の授業のティーチングアシスタント(教育心理学、博士後期課程在籍の学生)にパイロットテストを行って、話し合いながら修正を加えた。そして筆者が英訳した質問紙を英語母語話者に修正を施してもらっている。調査対象者には、研究の目的を明記して、同意の上で回答してもらっている。本研究では質問紙 I と II の回答変化を比較するため、記名式とした。

回答は「とてもあてはまる～全くあてはまらない」(質問内容によっては、「とてもそう思う」～「全くそう思わない」と捉える。英語では “strongly agree” ～ “strongly disagree” と表記している）の５段階尺度を用いた。回答用紙には番号を付記していないため、これを順位尺度とする。質問紙 I で、回答が肯定と否定に分かれた項目では、質問紙 II に記述欄を設けて理由についても記述を求めた。回答時間は、質問紙 I は 30 分、質問紙 II は１時間とした。

分析の際は、授業の実施前と実施後の回答に変化が見られたかについて、フィシャーの有意性検定（フィッシャー正確確率検定）を用いた。この検定方法

は、フィッシャーが農事試験の解析をめぐる諸問題に対処する中で、専門家と農事従事者間の「コミュニケーションの規則」という機能を果たす方法として展開されたものである。これは、実験計画法、そして有意性を正確に査定するための統計的検定法として、さらに帰無仮説（最終的に間違いだとみなしたい仮説）を棄却するという有意性検定として理論的に確立されたものである（芝村　2004、83-88 頁）。もとは、農事試験を背景に、少数のデータしか獲得できない状況の中で、小標本から母集団に対して行われる統計的推測の妥当性を保証するものとして使われていた。本研究ではサンプル数が少ないことに加えて、回答が順位尺度であり、各項目の解釈には個人差があることから、このフィッシャー正確確率検定を使って分析することにした。また、フィッシャー正確確率検定に加えて、一致率も算出した。一致率は、２回とも同じ回答を選んだ人数が、全体の回答者数の何パーセントに当たるかを示すものであるが、この数字が大きくなれば、２回の回答に変化が見られなかったことになる。

2　授業概要

本クラスは、英語で実施する「国際交流科目」の１つで、主な対象は交換留学生であった。本科目は必修ではなく、日本人学生も選択科目として受講することができる。登録者数は 38 名（内訳は後述する）であった。

授業概要は、初回はコースの紹介、２回目から 11 回目は議論とアクティビティ、12 回目から 14 回目は学生のプレゼンテーション、15 回目は期末試験とした（カリキュラムの概要は、参考資料４の通り。）テキストは“Teachers and Human Rights Education” (Audrey Osler, Hugh Starkey 著，2010 年，Trenham Books 発行)を用いて、毎回１章分の内容を取り上げて、授業の中では補足説明とディスカッションを中心に進めた（全 10 章)。知識の基礎には世界人権宣言を置き、単に人権文書を読んで理解するだけでなく、アクティビティも取り入れながら、体験を通じて学ぶことを重視した。アクティビティとして取り入れたものは、「ダイヤモンドランキング」である。これは、グループで世界人権宣言の全 30 の条文を読んで、いずれの権利が優位であるのかについて考え、９つの権利を選んで優先順位を付けて模造紙にまとめるというものである。ここでは、グループで話し合って模造紙に意見をまとめた後、他のグループの模造紙を見て回りながら、自分のグループとの相違や共通点について話し合った。このアクティビティでは、人権が分割できるものではなく、相互関連して

いることに気づくことを目標としていたが、実際に活動してみると、グループに集まるメンバーの属性やバックグラウンドによって重要だと考える権利が異なり、グループ間で共通する点もあれば、異なる点があることも示唆された。この活動を通じて、メンバーは具体的に権利の内容とその実態について掘り下げて議論することができた。８回目の授業では、ユニセフからゲストスピーカーを呼び、「国連児童の権利条約」をテーマにワークショップを行った。授業の後半のプレゼンテーションでは、「各自の生活を振り返って、自らの人権問題について考え、グループで問題を共有して、その解決策を考える」という課題を出して、グループでアクション・プランを立てて発表することとした。コースの目標は「人権」の知識習得に加えて、言語・文化の異なる学生が、共にディスカッションしながら、多様性への寛容な態度や技能を身に付けることとしていた。

（１）　研究対象者

本節の対象は、質問紙Ｉに回答した学生とする（初回の授業参加者は 54 名であった)。そのうち、初回の授業後、質問紙を提出した学生は 51 名であった。次週になって２名が遅れて提出したが、分析対象から外して考えることにした。この 51 名の国籍の内訳は、日本７名、アジア 28 名、欧米・オセアニア 16 名で、女性は 27 名、男性は 24 名であった。日本人学生７名の海外経験を見ると、４名が交換留学の経験者で、残り３名は旅行などの短期の海外経験者であった。

（２）　実施前の選択式質問項目回答結果

本項では、質問紙Ｉの回答結果を基に、多文化クラスで人権教育を受ける前の学生が、人権に対してどのような意識を持っているのかについて日本、アジア、欧米・オセアニアの地域に分けて検討する。

１つ目は、「今までの人権の学習歴」について尋ねる項目である。

［表４：参加者の人権学習歴］

地域別	日本	アジア（日本以外）	欧米・オセアニア	全体
学習歴有	7人（100%）	26人（93%）	14人（88%）	47人(92%)

表４から、日本人学生は全員「学習歴有」と回答し、全体では９割以上の学生が肯定的な回答をしたことが分かる。この設問には、学んだ内容について記

述する欄を設けていたが、その内容は地域により差が見られた。日本人学生は「クラスや学校内の人権問題について学んだ」という記述が多かったが、留学生は「世界の人権問題について学んだ」という記述が多く見られた。

２つ目は、人権のイメージについて尋ねた。ここでは、12 の選択肢（自由、平等、友愛、尊厳、自立、公正、共生、抑圧、格差、差別、暴力、その他）を設けて、該当するものを複数回答で選ばせた。その結果、地域差は見られなかった。そこでは、８割以上の学生が「自由」（回答率 84.3%）と「平等」（回答率 92.2%）を選び、逆に８割以上の学生が「抑圧」（非回答率 96.1%）、「暴力」（非回答率 100%）、「友愛」（非回答率 80.4%）、「共生」（非回答率 88.2%）を選ばなかった。

３つ目は、質問紙 I と II の共通項目として 34 問を設け、５段階尺度で回答を求めた。ここでは、実施前の学生の人権意識について検討するため、回答を２段階（当てはまる、当てはまらない）に直して集計した。その結果、地域により回答に差が見られた項目と、そうでない項目に分かれた。表５は、地域差の見られた項目を示している。

［表５：「当てはまる」と答えた比率］

	質問の内容	日本	アジア	欧米・オセアニア	合計
質問1	「人権は誰にでも平等に保障されるべきである」	4人（57%）	22人（79%）	4人（25%）	30人（59%）
質問19	「人権は私には関係がない」	6人（86%）	24人（86%）	15人（94%）	45人（88%）
質問3	「NGOや国連の人権活動について説明ができる」	1人（14%）	20人（71%）	10人（63%）	31人（61%）
質問4	「『世界人権宣言』について説明ができる」	0人（0%）	13人（46%）	8人（50%）	21人（41%）
質問21	「いずれの国も難民を受け入れていくべきだ」	3人（43%）	23人（82%）	13人（81%）	39人（76%）

表５に示すように、質問１「人権は誰にでも平等に保障されるべきである」は、日本人学生の回答が「当てはまる」と「当てはまらない」に分かれたが、アジアの留学生の７割以上が「当てはまる」と答え、欧米・オセアニアの留学生の７割以上が「当てはまらない」と回答した。この設問で回答に地域差が見られた理由は、学生の所属する集団や社会の違いによるものではないかと考える。ここで、否定的な回答を選んだ学生は、人権の個別的な側面を重視して、人権の保障と現実のギャップに批判的な見方をした結果ではないかと思われる。

また、欧米・オセアニアの留学生が、人権の個別具体的な側面を重視する傾向にあるとすれば、質問 19「人権は私には関係がない」においても肯定的な回答になることが予想される。この項目は、「逆転項目」として集計したため、「当てはまる」と答えた回答が否定的な見解、つまり人権の実現可能性に肯定的で

あることになる。ここでは、全回答者の８割以上が賛成した。その中でも、欧米・オセアニアの留学生は９割以上が賛成しており、予想に反する結果となった。このことから、人権の保障は十分でないと考えながらも、人権の保障された社会を目指すべきであると考えていることが示唆された。

質問３「NGO や国連の人権活動について説明ができる」では、日本人学生の８割以上が「当てはまらない」と答えたのに対して、アジアと欧米・オセアニアの留学生は６割以上が「当てはまる」と回答している。同様に、質問４「『世界人権宣言』について説明ができる」では、日本人学生は全員「当てはまらない」と回答しており、本クラスの日本人学生は留学生と比べて、世界の人権問題や NGO の活動に対して知識が少ないことが分かる。１つ目の問いでは、日本人学生の全員が、「学習歴有」と回答していたが、実際に学んだ内容は、クラスや学校内の問題に限られており、世界とのつながりや世界の人権問題についてあまり考えたことがないと考える学生が多いことが示唆された。質問 21「いずれの国も難民を受け入れていくべきだ」では、日本人学生の５割以上が「当てはまらない」と答えたのに対して、留学生は地域に関わらず８割以上が「当てはまる」と答えており、日本人学生の「難民」問題に対する意識の低さが示唆された。これらの結果から、学校教育や所属する社会集団の違いにより、人権問題をとらえる見方や意識に違いがあることも分かった。

本節では地域により回答に違いが見られた項目を中心に検討したが、その中で、留学生は NGO や世界人権宣言、難民問題に対して知識・関心があると答える学生が多いのに対して、日本人学生は人権について学んだことがあっても、世界の人権問題に対する意識は低いことが分かった。このように、学生間に知識差がある中、同じテキストを使って留学生と日本人学生が共に学ぶためには、どのような点に注意が必要になるのか。次節以降では、前章までの議論（オルポートの３条件と教育方法論）を実践しながら、その有効性について検討する。

また回答結果から、欧米の学生は人権という概念について、個別事情を重視する傾向があり、保障されていない現実に対して、批判的な見解を持っていることが示唆された。逆に地域に関わらず、人権は自由と平等の実現を目指す概念であり、人権の保障を現実のものにしていく必要があると考えていることも分かった。このことを言いかえれば、本クラスには国籍に拘わらず、人権を実現すべきであるとの共通認識があることになる。つまり、この意識を生かして、人権の保障と実情について異なる意見を出し合い、掘り下げて議論をすれば、

実行可能な解決策が導き出され、人権に対する理解を深めていくことができるのではないかと考える。

多様なバックグラウンドを持つ学生が人権をテーマに共に議論するとき、大切なことは、課題に対して１つの答えを求めるのではなく、一人ひとりの意見を尊重して、異なる考え方があることを知り、相互学習することで他者理解、他者尊重の気持ちを高め、人権の深い理解につなげていくことであり、その中で学生の多様性が生かされるような仕掛けを工夫することである。

（３）　実施前の記述式回答結果

第２章で挙げたように、多文化クラスで学生間の親密化を阻害する要因の１つに、言語の問題がある。筆者はこの問題の解決を図るため、質問紙Ｉの４で「クラス内に言語のハンディのある学生がいる場合、あなたは何をしますか？」と尋ねた。この質問を設けた理由は、多文化クラスに参加する学生が言語の壁を乗り越えて、積極的に授業に参加し、他の学生を支援しながら互いに協力することを促す目的があった。

回答は、４．①選択式（1．何もしない、2．授業中に近くに座り、補足的に説明をして助けようとする、3．休み時間などに質問はないか話しかけてみる、4．その他）から選ぶものと、②その理由を記述するもの、を設けた。また、言語の問題とは別に、③には授業で学びたいことを自由に書く欄を設けた。

まず、①の集計結果を見てみると、「何もしない」を選んだ学生はいなかった。

［表６：記述式４①の結果］

記述式4①	日本人学生	アジアの留学生	欧米・オセアニアの留学生
何もしない	0	0	0
近くに座り、手助けする	1	11	6
休み時間に声をかける	6	14	2
その他	0	3	3
合計（人数）	7	28	16

「その他」を選んだアジアの留学生からは、「助けが必要であると直接相談があれば助けるが、自分から助けるのは失礼だと思う」、「自分が助けを必要としているが、できることがあれば助ける」などが記述されていた。欧米・オセアニアの留学生からは「助けることがあれば、手伝う」、「相手にコミュニケーションを取る能力があれば助ける」、「それは教員の責任だと思う」という意見が

出されていた。選択肢の回答を選んだ理由についてカテゴリー分けすると、次のようになる。

［表７：記述式４②の結果］

記述4②	日本人学生	アジアの留学生	欧米・オセアニアの留学生	合計
クラスメートを助けるのは当然のことだ	1	8	6	15
授業中は集中すべきだから休み時間	3	6		9
他者の邪魔になるから休み時間	1	6	1	8
役に立つことがあれば助ける	1	4	2	7
他者からも同じように手助けしてもらいたい		1	3	4
他者から希望があれば		2	1	3
他の言語で手助けしたい			1	1
コミュニケーションが取れるならば助ける			1	1
それは教師の役割だと思う			1	1
勉強会を作って学びあう		1		1
以前友人から手助けを経験したから	1			1

表７から、留学生には「クラスメートを助けるのは当然」と考える傾向があることが分かる。ここには、留学生自身、日本で生活するうえで言語のハンディを体験しており、その経験が回答に影響しているのではないかと考えられる。ただ、アジアの留学生は「自身も英語が十分に理解できないため、役に立てるか分からないが、何かできることがあれば喜んでする」という意見であったのに対して、欧米の留学生は、「何か役に立つことがあれば」という意見であった。表７の中では、同じ理由に分類したが、そこにはアジアと欧米の留学生の間に異なるニュアンスが含まれていた。日本人学生からは「以前友人に助けてもらったことがある」という理由が挙げられており、自身が助けられた経験が他者を助けたいという気持ちにつながることが読み取れた。また、日本人学生やアジアの留学生に共通する意見して、授業中に助けることに否定的であることが挙げられる。その理由には「授業の邪魔になる」や「授業は集中して聞きたい」と記述されていた。その他「勉強会」を実施して、相互に助けたいという意見

も出されていた。この点については、筆者の方から授業後に勉強できる場を設け、学生の利用を呼び掛けた。学生からは、「この勉強会に参加することで、留学生と日本人学生の親密度が高まった」という声が聞かれている。最初のころは、教室を予約しても、利用者があまりいなかったが、プレゼンテーションの準備になると、多くの学生が遅くまで残って話し合う様子が観察されている。

以上の学生の回答結果から、欧米・オセアニアの留学生は、クラス内支援について、個人を尊重する傾向があり、積極的に助けることには否定的であるが、アジアの留学生は自らも言語のハンディを感じていることから、役に立つことがあれば喜んでするという立場にあることが分かった。また、地域に拘わらず、自身が他者から助けられた経験が、今度は他者を助けたいという気持ちにつながることが示唆された。

４の自由記述部分では、「言語の課題」に対する問い（選択式と記述式）に加えて、「人権教育の促進」の中で学びたい内容について、各自の要望を記載する欄を設けていた。ここでは記述量は、１～14 行と多くはなかったが、「世界の人権と自国の人権を比べたい」、「人権について学んだことがないので、基礎から学びたい」、「ＮＧＯについて知りたい」、「女性の権利について学びたい」など、様々な意見が出されていた。これらの記述から、興味関心のあるトピックが多様であることも分かった。このように授業の初回で質問紙Ｉを実施することで、筆者自身、参加学生のバックグラウンドや実施前の問題意識を把握することができた。筆者は、質問紙に記述された意見を２回目以降の学習計画やクラス運営に反映させながら授業を進めた。次節では、筆者が学生との対話を重視しながらクラス運営を行った様子を紹介する。

第２節　学生と教員が共に築くクラス運営

本節は、２～11 回目の授業の後に学生が記入したコメントシートの回答を基に、本実践の参加学生の様子を紹介する。

２回目と３回目の授業後のコメントシート（参考資料６-１を参照）は、質問項目の中にオルポートの３条件と「対話」を盛り込み、選択式と記述式で回答させた。表８は回答の平均値（標準偏差）を示している（１「全く当てはまらない」～５「とても当てはまる」で集計）。

［表８：２回目、３回目の授業でのコメントシートの結果］

質問項目	1. 対等な関係	2. 共通の目的	3. 組織的な支援	4. 対話
２回目（参加者 37 名）	3.8（0.9）	4.4（0.7）	4.3（0.9）	4.2（0.8）
３回目（参加者 38 名）	4.1（0.8）	4.2（0.7）	4.4（0.7）	4.2（0.7）

自由記述欄には、「もっと多くの学生が発言し、参加すべきだ（一部に偏った）」「日本人学生の意見を聞きたい」「グループ・ディスカッションの時間が短い」などの意見が出されていた。筆者はこれらの意見を次週の授業で学生のフィードバックしながら、自らの授業改善にも役立てた。

３回目の授業になると、学生がクラスに慣れてきた様子が見られるようになり、クラスメートとの仲間意識を高め、親密度が高まっていく様子も観察されていた。コメントシートは毎回同じ質問をするのではなく（繰り返し同じものを用いると学生が質問項目を読まなくたるため）、適宜変更した。４回目の授業から７回目までは、同じ項目を使用した（参考資料６-２）。ここでも２、３回目のコメントシートと同様に、クラス目標を達成するために必要な要素という観点から項目を設定した。表９は、回答の平均値（標準偏差）を示している（１「全く当てはまらない」～５「とても当てはまる」で集計）。

［表９：４回目～７回目の授業でのコメントシートの結果］

質問項目	1.クラス参加（自己）	2.発言(自己)	3.クラス内支援	4.参加(全体)	5.発言(全体)
4 回目	4.1(0.7)	4.2(0.5)	3.6(1.0)	4.0(0.7)	4.0(0.7)
5 回目	4.0(0.8)	4.2(0.5)	3.5(1.0)	3.8(0.9)	3.8(0.8)
6 回目	**4.3(0.6)**	**4.4(0.7)**	**3.9(0.8)**	**4.3(0.7)**	**4.2(0.7)**
7 回目	4.1(0.8)	4.2(0.6)	3.7(0.9)	4.0(0.6)	4.0(0.6)

表９から、６回目（この時は「女性の権利」を取り上げた）の授業の回答結果が全項目で一番高くなっていることが分かる。このことは、多くの学生が５「とても当てはまる」を選んだことを示している。実際に、それまでの回は「クラス内支援」の項目で、１「全く当てはまらない」を選択し、「クラスの中でい

つも助けられてばかりいる」とコメントしていた日本人男性が、６回目の授業では５「とても当てはまる」を選び、「日本社会の女性進出の実態についてクラスメートに説明ができた」と記述していた。

６回目の授業の進め方について説明すると、他の回と同じく、宿題のリーディング部分を説明しながら知識習得を図った後、日本の女性に関する意識調査結果を配り、その資料を基に問題点を考える時間を持った。また、女性に対する意識の違いについて世界の国々の状況を比較している参考資料を配布し、それらを参照しながら各学生の出身国を振り返って、グループで個別具体的な経緯や意見を交換した。授業後半のアクティビティでは、ドメスティック・バイオレンス（DV）の事例を挙げてグループ・ディスカッションする時間を設けた。この回の授業は、他の回と進め方に大きな違いはなかったが、他の回と比べて、授業の進め方がスムーズであったように思われる。具体的には、世界の男女平等問題に始まり、日本の社会での事情を説明し、知識として学んだ後、家庭内で起こりうる DV の問題を取り上げ、各自が当事者となって考える機会を設けた。つまり、６回目の授業は、学習内容や進め方がスムーズであったことが、結果に結びついた１つの要因と考えられる。その他に、学生にとって「女性の権利」というトピックが興味深いものであり、自らの参加度が高まっただけでなく、相互支援という面でもプラスの効果が得られたのではないかと考える。

４～７回目の自由記述部分を見てみると、授業に対する意見として、

「グループの人数が少ない方が話しやすい。」

「ビデオなどを活用してはどうか。」

「先生がグループ分けの番号札を準備してくれたので、新しいメンバーと知り合いになれた。」

などが出されていた。最後のコメントは、その前の授業で「自由にグループを組むと、いつも同じメンバーになってしまう」との意見を記述していたことを受けて、筆者の方で番号札を用いてグループ分けを行ったことに対するコメントである。これは一例であるが、筆者が学生の意見を反映させながら教育実践を行うことで、学生とコメントシートを通じて対話することができ、学生の授業に対する参加度を高める効果にもつながった。同時に、筆者もクラス運営の面で気づかなかった点について、コメントシートを通じて、学生から意見を聞くことで授業改善に役立てることができた。

また、学生自らの反省として、

「今日は自分が話しすぎた。」

「みんなに話してもらいたかったが、話さない人がいた。」

「今日のトピックはとても面白かった。自分のグループでは、みんなが意見を述べられるよう、まずはグループのメンバーが一通り意見を述べた後、議論を深めていった。」

「今日はあんまり発言できなかったので、次回はもっと頑張りたい。」

「一生懸命準備をして自分の意見を述べようと思ったが、やはり英語のハンディがあって意見を述べられなかった。グループのメンバーの意見も真剣に聞いたが、理解するのが難しかった。」

といった記述も出されていた。以上のように、コメントシートは学生にとって授業の振り返りの機会となるだけでなく、クラス目標に対して参加者の意識を喚起するきっかけともなり、さらに、学生と教員の間の対話の手段としても有効であったことが分かる。

８回目の授業は、財団法人ユニセフ協会からゲストスピーカー３名を招き、ワークショップを実施した。ワークショップは、視聴覚教材を取り入れながら、学生参加型で進められ、クイズの回答者に景品が渡されるなど、学生も新鮮な気持ちで積極的に参加する様子が観察された。トピックは「子供の権利」で、その中でも特に「国連の児童の権利条約」が取り上げられた。この時は、授業後にフィードバックシートを用いて学生に振り返りをしてもらった（参考資料６-３、回答は、１「はい」２「いいえ」とした）。選択式の質問では、全員が「楽しかった」「また参加したい」と回答した。新たな発見があったかという質問に対しては、平均 1.1（標準偏差 0.3）となり、「いいえ」と答えた学生も若干いたが、理由欄に記述がなかったため、詳細については分からなかった。いつも以上に参加できたかという質問では、平均 1.5（標準偏差 0.5）となり、「いつもと同様に参加した」などの意見が記述されていた。自分の意見を述べたかについては、平均 1.1（標準偏差 0.3）となった。自由記述式のコメントの中では、

「今回のようなワークショップにもっと参加したい。」

「とっても刺激的な機会となった。」

「今までボランティア活動に興味を持っていたので勉強になった。」

「ユニセフについて知ってはいたが、実際に話を聞くことができて、詳しく知ることができた。」

「ゲストの一人が大学生だったので、親近感を持った。」

「自分もボランティアに参加したい。」

「今日のトピックは面白かった。いつも以上に参加できたと思う。」

などが出されていた。授業終了後は、６名の留学生が残り、積極的にゲストに質問した。主な質問は、ユニセフでのインターンやボランティア、自国のユニセフの活動についてなどであった。ユニセフのゲストからは、これまでにも全国各地でワークショップを実施してきたが、本クラスの学生は特に積極的であったと聞いた。

９～11 回目の授業では、筆者への授業評価について尋ねた（参考資料６-４）。このコメントシートは、竹安（1998）がアメリカのオハイオ州立大学でリレー講義の時に使用した学生評価を参考に作成した（竹安　1998、132 頁）。竹安は、「アメリカでは学生が教員を評価する機会を持つことが必要であると考えられており、教員は日本の大学よりも大きなプレッシャーを感じている」（竹安 1998、132 頁）と述べている。ただ、竹安は学生評価シートを用いて学生に回答を求めているが、実際に回答の分析は行っていない。本研究では、竹安の学生評価シートを参考に質問項目を設定して、それらを集計することにした。表 10 は、選択部分の回答の平均値(標準偏差)を示している（１「全く当てはまらない」～５「とても当てはまる」で集計)。

［表 10：９回目～11 回目の授業でのコメントシートの結果］

質問番号	1 講義の流れ	2 明確さ	3 内容	4 議論の機会	5 配布資料
９回目	4.3（0.6）	4.2（0.6）	4.1（0.5）	4.4（0.5）	4.2（0.7）
10 回目	4.3（0.5）	4.2（0.5）	4.1（0.6）	4.3（0.6）	4.4（0.6）
11 回目	4.2（0.6）	4.2（0.6）	4.1（0.6）	4.2（0.7）	4.3（0.6）

表 10 を見てみると、いずれの回も授業に対する満足度が高く、９回～11 回の間で、回答に変化が見られていない。自由コメント欄にもほとんど記述が見られなかった。12 回目以降は学生のプレゼンテーションの時間にあてたため、コメントシートは用いず、発表を聞く学生に発表者に対する「ピア・レビューシート」の記入を求めた（「ピア・レビューシート」については、参考資料２と同様のものを使用)。

コメントシートは一人ひとりの学生に振り返りの機会を与えるだけでなく、民主的なクラス運営をするうえでも重要であり、さらに、教員を評価する手段

としても活用できることが分かった。ここで特に強調しておきたいことは、初回の授業で質問紙Ｉを用いて学生にクラスへの積極的な参加を促すための相互支援について意見を尋ね、その回答を基にクラス目標を設定して、毎回学生と教員がクラスを振り返って対話することで、学生が互いに協力し、自らが他者と関わろうとする姿勢が高められていったことである（コメントシートに記述された意見から、学生が自らの参加態度を振り返り、次週に向けて新たな目標を記述していた）。ここには、１回限りの授業では目標を達成できなくても、15回という一連の授業を通じて共通目標の下に授業を実施し、共に振り返りをしながら、クラスを築いていく中で、自己と他者の関係性が築かれていくことが示唆されている。次節では、このような民主的なクラス運営の下で、クラスに参加した学生が、コース終了後に、どのような人権意識を持つに至ったのかについて、質問紙ＩとIIの結果を比較して、学生の意識変化を確認したい。

第３節　多文化クラスで人権教育を実施する意義と効果

本節では、初回から最終回まで継続的に授業に参加した学生が、質問紙ＩとII で回答した結果に変化が見られたのかについて分析するとともに、多文化クラスにおける人権教育の学習効果を検討する。授業登録者数は全部で38名であったが、その内、１名は質問紙IIの実施日に欠席、２名は質問紙Ｉに未回答であったため、分析対象から外した。よってここでの研究対象は35名で、内訳は表11のようになった。国籍は、日本７名、中国10名、韓国４名、台湾１名、タイ２名、インドネシア２名、アメリカ３名、カナダ２名、フランス２名、デンマーク１名、ポルトガル１名であった。

［表11：調査対象者の内訳］

地域別集計	男性	女性	学部生	院生	文系	理系	合計
アジア	9	10	18	1	9	10	19
日本人	3	4	6	1	3	4	7
ヨーロッパ	1	3	3	1	3	1	4
北米	1	4	5	0	4	1	5
合計	14	21	32	3	19	16	35

１　実施前と実施後の２回の質問紙調査結果の比較

表 12 に示すように、一致率は全 34 問中 13 問において 50%を超えた。このことは、授業を通して約 3 分の１の項目で、あまり変化が見られなかったことを示している。それらの項目を見てみると、人権の普遍性に関わる質問や人の価値観や考え方に関わるものであった。また、フィッシャーの正確確率検定から、全 34 問中 12 問に有意差（Ｐ＜0.05）が認められ、約３分の１の項目で２回の回答結果に変化が見られた。有意差が認められた項目として顕著であったのは、３と４の知識に関する項目である。本研究は、多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶことで、人権意識にどのような変化が見られるのかを考察することを目的としているため、特に人権感覚、意識について尋ねた項目を中心に考察する。男女別に有意差の認められた項目を見てみると、男性は 34 問中 10 問、女性は７問となっており、男性の方が多くの項目において有意差が認められたことが分かった。また、入学する前から日本で生活しており、正規生として A 大学に在籍している学生を「日本人学生」とし、海外から来日して A 大学に入学し、学部や大学院に所属する学生を「正規留学生」、協定校から短期間(6 か月～1 年間)、A 大学に来日している学生を「交換留学生」として集計した結果、交換留学生は 34 問中５問、正規留学生は３問、日本人学生は２問において有意差が認められたが、いずれもその数は少なかった。

最後に、Ｐ値が１となった項目（２回の回答結果に変化が見られなかった）を見てみると、全 34 問中３問となり、男女別、留学形態別に見ても１となっていることが分かった。項目 13「価値観が違う人と話し合うことで、新たな発見が生まれる」と項目 14「私は他者と共にプロジェクトに取り組むことが好きだ」は、価値観の違う人たちと共に学ぶことについて意見を尋ねるものと、他者と共に学ぶ意識がどの程度あるかを尋ねたものである。これらの項目の回答結果は、実施前から肯定であったことが確認された。同じく P 値が１となった項目 16「『平和や正義』という言葉は、自分とは関係がない」は、普遍的な概念に対して、各自の考え方を尋ねるものである。これは逆転項目としているが、実施前から「平和や正義」と自分の関係を肯定的に捉える見解が強く、２名だけが否定、実施後は、１名が否定となっている。

［表 12：選択式項目の２回の回答結果］

質問項目	一致率	P値（クラス全体）	N	P値（男性）	N	P値（女性）	N	P値（交換留学生）	N	P値（正規留学生）	N	P値（日本人学生）	N
1	51.4		35		18		17		17		11		7
2	34		35		18	***	17		17		11		7
3	11.4	***	35	***	18	***	17	***	17	***	11	**	7
4	12.1	***	35	***	18	***	17	***	17	***	11	***	7
5	26.5	*	35	*	18		17		17		11		7
6	42.9		35		18		17		17		11		7
7	62		35		18		17		17		11		7
8	34.3		35		18		17		17		11		7
9	60		35		18		17		17		11		7
10	54.3		35		18		17		17		11		7
11	47	***	35	*	18	*	17		17		11		7
12	40		35		18		17		17		11		7
13	74.3		35		18		17		17		11		7
14	54.3		35		18		17		17		11		7
15	30.3	*	35		18		17		17		11		7
16	66		35		18		17		17		11		7
17	34		35		18		17	**	17		11		7
18	53	*	35	*	18		17		17		11		7
19	25		35		18		17		17		11		7
20	23	***	35		18	**	17		17	*	11		7
21	43	*	35	*	18		17		17		11		7
22	37.1	***	35	***	18		17	**	17		11		7
23	37.1	***	35		18	*	17	*	17		11		7
24	60		35		18		17		17		11		7
25	49		35		18	*	17		17		11		7
26	48		35		18		17		17		11		7
27	42.9		35		18		17		17		11		7
28	43	*	35		18		17		17		11		7
29	54		35	*	18		17		17		11		7
30	46		35		18		17		17		11		7
31	54		35		18		17		17		11		7
32	63		35		18		17		17		11		7
33	54		35		18		17		17		11		7
34	49	***	35		18		17	*	17		11		7

（* は $p < 0.05$、** は $p < 0.01$、*** は $p < 0.001$ を示している）

次節からは、有意差が認められなかった項目、有意差が認められた項目、授業により変化しなかった項目（実施前と後でほとんど変化しなかった）の中から、特徴的な回答が得られたものを取り上げて、多文化クラスで人権教育を実践する意義と効果を検討する。ここでは、回答を「肯定、中立、否定」の３段階に直して紹介する。

２　有意差が認められなかった項目

まず、項目２「人権には優先順位が存在する」は、人権の普遍性を問うものである。ここでは、一致率が 34%、フィッシャーの正確確率検定値(P)は 0.14 となり、有意差は認められなかった。本項目は逆転項目としたため、肯定回答が人権の普遍性を支持するものである。表 13 に示すように、実施前は賛成、否定回答に分かれたが、実施後は否定回答が増えている。このことは、学生が授業に参加し、他者と議論をする中で、人権と現実のギャップについての理解を深め、自己や他者が抱えている人権問題について、自分たちにできることから解決していこうとする意識を高めた結果ではないかと考える。言い換えると、

授業の中で「人権」を抽象的に議論するのではなく、多様なバックグラウンドの学生が互いに意見を出し合うことで、より掘り下げた議論に発展した結果、人権の実態が対象化、具体化され、メタ認知が働いて否定的になったとも考えられる。つまり、質問紙の回答結果は、否定的ではあったが、他者と共に学び、人権に対する理解も深まったという効果が得られたことになる。

［表 13：人権には優先順位が存在する］

項目2		実施後			合計
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	
実施前	当てはまる	3	4	7	14
	どちらとも言えない	1	1	5	7
	当てはまらない	2	0	12	14
合計		6	5	24	35

３　有意差が認められた項目

項目 21「いずれの国も難民を受け入れていくべきだ」では、一致率が 43%、P 値は 0.02 となり有意差が認められた。この項目は、考え方を尋ねるものである。回答結果を見てみると、実施前は肯定と否定に回答が分かれていた。特に日本人学生は否定回答を選ぶ傾向が見られた。このことは、日本人学生の難民問題に対する意識の低さを示しているが、実施後は、賛成や中立回答が増えていることから、授業効果と捉えることができる。

[表 14：いずれの国も難民を受け入れていくべきだ]

項目21		実施後			合計
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	
実施前	当てはまる	9	2	0	11
	どちらとも言えない	5	9	0	14
	当てはまらない	3	6	1	10
合計		17	17	1	35

また、項目 23「自分の意見をはっきり主張できる」は、授業中の仕掛けに関わる項目であるが、ここでは一致率が 37.1%、P 値は 0.002 となり、有意差が認められた。この項目は、自らが考えて判断し表現する力について自己評価させるものである。表 15 に示すように、実施前から肯定回答を選んだ学生が 22 名で、中立回答は 10 名、否定回答は３名であった。実施後は肯定回答が５名増え、否定回答はなかった。このことから、本コースを通じて自己を主張する技能が高められたと自己評価していることが確認できる。

[表 15：自分の意見をはっきり主張できる]

項目23		実施後			合計
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	
実施前	当てはまる	22	0	0	22
	どちらとも言えない	3	7	0	10
	当てはまらない	2	1	0	3
合計		27	8	0	35

４　授業により変化しなかった項目

項目 13「価値観が違う人と話すことで、新たな発見が生まれる」は、全 34 問の中でも一致率が最も高くなり 74.3%となった。フィッシャーの正確確率検定値は１となり、２回の回答結果に変化が見られなかった。この項目は、多様なバックグラウンドを持つ学生と共に学ぶことについて意見を尋ねるものである。回答結果を見ると、実施前から 34 名の学生が肯定回答をしていたことから、本コースを自主的に受講する学生は、異質な他者と共に学ぶことに興味・関心があったこと、また実施後も変化しなかったことが分かる。見方を変えると、実施後も肯定回答を維持し続けることができた理由は、授業に参加した学生が他者と意見交換することで新たな発見が得られたと実感している結果ではないかと考える。つまり、クラス内の議論で、矛盾や葛藤に直面しながらも、それを乗り越えて、新たな気づきを得ることができたと考えられる。同時に、受講前に持っていた考え方が受講後も変化しなかったことを言い換えれば、授業への興味・関心を維持することができたと捉えることができる。これは、学習環境を整え、教育方法論としての対話を取り入れながら実践し、さらに学習テーマとして「人権」を取り上げた効果ではないかと考える。

[表 16：価値観が違う人と話すことで、新たな発見が生まれる]

項目13		実施後			合計
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	
実施前	当てはまる	34	0	0	34
	どちらとも言えない	1	0	0	1
	当てはまらない	0	0	0	0
合計		35	0	0	35

５　選択式質問項目の分析から得られた知見

本節では全 34 問の回答変化について、筆者の教育実践上の工夫点を紹介しながら考察を深めたい。

まず、有意差が認められなかった項目（全 34 問中 19 問）から、多様なバッ

クグラウンドを持つ学生が意見交換することで、人権に対する深い理解が得られただけでなく、他者尊重、相互理解という技能面での効果を得ることもできたことが分かった。授業後に用いたコメントシートから具体例を挙げれば、ダイヤモンドランキングを通じて、ある日本人学生が自らは当たり前のように保障されている投票権が、クラスメートの国では保障されていない現実を知り、他者の人権を守ることや行動に移すことの大切さに気付いたという記述が見られた。この学生は、実施後の質問紙で、「人権に優先順位が存在する」という回答を選んでいた。このことから、授業の中でまだ保障されていない人権について理解を深め、人権の実態に対するメタ認知の深化が図られた結果ではないかが示唆された。

有意差が認められた項目（全 34 問中 12 問）から、「知識、価値/態度、技能、行動力」の全ての側面で肯定的な変化を確認することができた。クラス内で学生の多様性が生かされた例を挙げれば、３でも紹介したが、難民問題に関する意識の向上が挙げられる。授業では、「もし自身が難民として他国に行かなければならなくなった状況に直面したら、あなたはどうするか」と問いかけて、グループで議論する時間を設けた。それまでは、難民について問題意識の低かった日本人学生も、留学生から自国の難民状況について話を聞くことで、関心を高めることができた。日本人学生だけのクラスで難民問題を取り上げれば、視聴覚教材やアクティビティを用いて、難民の語りやニュースを取り上げて、教員が学生に知識を教える必要があるが、多文化クラスではクラスメートが自国の様子を他者に語ることで、他者の経験を聞くことで、それまで難民問題について考えたことのなかった学生も身近な問題であると気付き、問題意識を高める結果につながった。また、語り手となった留学生は相手に分かりやすく伝えようと工夫することで、自らの経験や知識を対象化、具体化することができた。ここでは、双方に学びの対象化、具体化が図られており、これはメタ認知の深化につながったと考えられる。これは、多文化クラスの中で人権をテーマに取り上げることで得られた効果と捉えることができる。

もう１つ別の例を挙げると、多様性の中から共通性への気づきが得られたものとして、項目 11「人はみな異なっているが、共通する点もある」では、実施前に、否定や中立回答が見られていたが、実施後は全員が肯定回答に変化したことである。このことは、多文化クラスで学ぶことによって、体験を通じて共通性に気づいた結果であると思われる。

態度・技能面では言語のハンディのため、なかなか発言できない学生に配慮する必要がある。筆者はクラス内で様々な仕掛けを用意したことにより、授業効果を確認することができた。筆者の工夫点として例を挙げると、授業前の課題（リーディングとワークシートの配布）を用意したことである。また、事前にディスカッションする内容について、リーディングを通じて基礎知識を得てから参加すること、また自らの意見をワークシートにまとめてくることを宿題として、授業中は事前に準備したワークシートを基に意見交換できるように工夫した。授業中は、小グループ（１グループ４～５名程度）でのディスカッションを多く取り入れて、誰もが発言しやすい環境作りに努めた。全体ディスカッションでは、発言の少ない学生を指名して意見を求めることもあった。ただ、発言の強制はしないことをルールとし、発言をパスすることも認めた。実際には多くの学生から「指名されることで発言ができた」との意見が寄せられた。授業後は、フォローアップの勉強会を開催し、サポートの必要な学生に支援をしたり、個別に議論したりして、筆者は学生と対話する機会を持った。また、この勉強会は学生が共に学ぶ場として有効に活用された。特に、プレゼンテーションの前になると、多くの学生が残って準備する様子が見られた。

行動面では、授業の後半で取り入れたプレゼンテーションが効果的であった。例を挙げれば、「教育の権利」をテーマに指導方法の在り方について問題提起したグループは、自分たちが学校教育で受けた教師の一方的な授業スタイルに不満があると感じて、アクション・プランを計画した。具体的には、教育の権利を保障するために教員はどのような指導をするべきかについてグループで話し合い、学生の立場から、もっとも適当だと考える方法を提案した。このグループは、プレゼンテーションの準備段階で、学生同士で意見交換したいと筆者に相談があり、筆者は 10 分間教室を離れて、学生だけで議論する時間を作った。その間、このグループは他の学生にアンケートを配って意見を尋ねた。プレゼンテーションでは、それらの意見を集計し、学生の意見を集約して、ドラマを使った授業、ディベート、ブレインストーミング手法を使った方法など、学生が主体的に参加するために適切な方法をいくつか提案した。そして、最後には学生が主体となって学ぶことが、世界人権宣言の教育権、子供の権利条約の子供の最善の利益や発言権の現実に有効ではないかとまとめた。このグループの発表は、参加学生のアンケート結果を踏まえたものであり、身近なテーマでもあったことから、発表を聞く学生も興味を持って真剣に参加する姿勢が見られ

た。ここで考えておきたいことは、このグループが「教育の権利」をテーマに、プレゼンテーションしたことである。第４章で筆者が実践したクラスにおいても、「教育」をテーマとしていたが、そこではユネスコの政策や国の教育体制を中心に取り上げたため、その時のプレゼンテーションでは、教育を受ける学生が、自国の教育事情を振り返って議論することに始終し、当事者意識に欠ける議論になってしまった。本グループの発表は、メンバーの一人ひとりが、自らの教育を受ける権利をよりよい形で実現するために、どのような方法論がありうるのかについて、当事者となって考え、クラスメートにアンケートしたことで、参加者全員が共に考える機会となり、内容にも具体性が見られた。このグループの発表から、例え「教育」という同じ切り口で議論を始めたとしても、そこに人権という視点を取り入れることで、主体が「私たち」となり、当事者意識が高められることが確認された。

その他のグループもプレゼンテーションを通じて、一人ひとりが、準備段階において他者と共に１つの発表をするという難しさを体験した。それまで、人権は自分には関係ない、他人事であると考えていた学生も、アクション・プランを考える中で、自分も当事者であることに気づき、身近な人権問題に対して、自らにできることはないかを具体的に考えて、行動に移す計画を立てた。そして、グループで話し合う中で、身近な社会を変えていこうという意識を高めることができた。このような体験を通じて、一人だけでは問題が解決できなくても、他者と共に解決すれば可能性が広がることを実感した。

授業により変化しなかった項目（全 34 項目中３問）からは、１でも紹介したが、項目 16『「平和や正義」という言葉は、自分とは関係がない』に対して、大きな変化が見られなかったように、授業に参加することだけで、人の価値観や考え方、人権の普遍的な概念に対する捉え方が必ず変化するとは断言できないことが示唆された。他方、徐々に意識の変化が見られた学生もいた。具体例を挙げれば、「人権は大切であるが人権が保障されていない実態に対して、一個人の努力でもどうにもならない」と主張し続ける西欧の留学生がいた。この学生は、グループ活動において自らの意見は述べるが、他者の意見を聞こうとせず、参加態度も積極的ではなかった。筆者は、授業中、そして授業後、この学生と個別に議論する機会を設け、何もできないとあきらめるのではなく、自分にできることはないかを考える姿勢が大切で、小さな働きかけが社会を変える力につながることを伝えた。その結果、この学生は 15 回のすべての授業に欠かさず

出席し、多様な学生と意見交換する中で、少しずつではあるが、前向きに参加するようになり、最終回の授業では、この学生が筆者のところに来て、「人権の実現に向けて自分も行動に移していきたい」と述べるところまで変わっていった。ここでは、教員からの働きかけだけでは十分でなくても、授業の中でクラスメートと共に学び、自らが聴き手と語り手を経験することで、人権に対する考え方が変わり、人権の実現に向けてできることから実行に移そうとの意識を持つところまで変化していった様子が確認された。

以上に見てきたように、多文化クラスで人権教育を実施することで、人権の「知識、価値/態度、技能、行動力」の各側面に、さまざまな変化が得られたことが分かった。その中で、教員が重要な役割を担っていることも分かった。本実践では、クラス内の議論から口論になる場面は見られなかったが、筆者は常に消極的な学生に声をかけて発言を促し、小グループでの活動を取り入れたり、宿題を出したり、勉強会で個別にサポートを行ったりした。また、クラス内では、学生が発言したことに対して他者から批判的な意見が出されて自信を失わないよう、クラスルーム・ルールを徹底した。これは、まず初回の授業で学生にグループ活動の中で、互いに守るべきルールを考えさせたことである。学生からルールを出してもらった後、筆者からも①クラス内の発言はクラス内にとどめること、②クラスの中で学んだことは外で行動に移していくこと、という２つを追加した。人権教育を実践する際は、参加学生にルール（共通規範）を理解させ、実行に移させることが大切である。さらに、本クラスではクラス目標を設定して、言語の壁を乗り越えられるように、相互支援を呼びかけた。これらの働きかけが、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶ中で直面する矛盾や葛藤を超克する力につながったのではないかと考えている。同時に、多様なバックグラウンドを持つ学生が共に人権について学ぶ中で、人権が身近な問題であることに気づき、人権の保障された社会を築くために、一人だけでは問題解決が難しいと思っていたが、クラスメートと共に問題について考え、共に解決策を考えていく中で、他者に対する共感が生まれ、人権の実現に向けて、自らができることを行動に移していこうという意識が高められた。このような取り組みこそが「生きた人権教育」の実践であり、これは自己と他者の間に多文化共生の関係性を築く効果をもたらすものである。

6　記述式回答結果の考察

次に、質問紙 II に学生が記述した回答を分析したい。

まず、「授業をふりかえって、各自の『知識、価値/態度、技能、行動力』の変化について記述してください」と尋ねた。ここで、知識に関する回答部分は、授業で学んだ世界人権宣言の内容を中心とした記述が多く見られた。本項では、知識以外の「価値/態度、技能、行動力」について、学生がどのような点を記述していたのかを紹介する。筆者は、研究仲間と全 35 名の学生の回答を話し合ってカテゴリー分けし、図 6 のようにまとめた。回答者は 35 名（日本人学生 7 名、正規留学生 11 名、交換留学生 17 名）であったが、記述数が合計 68 となっているのは、複数記述があったことによる。表の中のカテゴリー（A～G）は以下のような内容である。

A「自分の意見を述べることができるようになった」

B「答えは 1 つでないことを知り、他者の意見を聞き、異なる考え方も受け入れられるようになった」

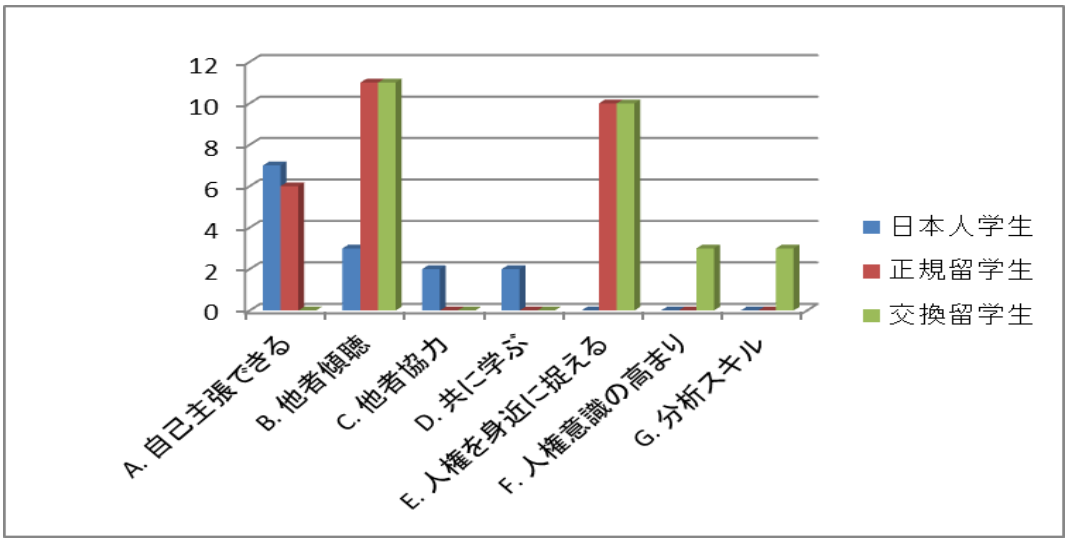
C「他者と共に学ぶことで他者に対する偏見が逓減された」

D「異なるバックグラウンドの学生と共に学ぶことの大切さに気付いた。また、互いに共通点も発見した」

E「人権を身近に捉えられるようになり、自分にできることから行動に移していきたいと思うようになった」

F「自分の国の人権問題について意識するようになった」

G「部落問題、インドのカースト制度、女性問題などの個別具体的な人権問題について深く考え、解決策について分析的にとらえる力が身に付いた」



[図６：人権教育の効果]

図６から、日本人学生の回答には、１．自己主張、２．他者傾聴、３．他者協力・他者と共に学ぶ、という、自他の関係性に着目した意見が多かったことが分かる。他方、正規留学生と交換留学生は、１．他者傾聴、２．人権を身近なものと捉える姿勢、を挙げていることが分かった。これらから、日本人学生と留学生の回答には重なる部分と異なる部分が見られたが、参加者全員で考えると、自己、他者、社会、の３つの領域において、人権教育の効果が得られたことが分かる。

次に、「多文化クラスにおける人権教育の効果について各自の意見を記述してください」と尋ねた。ここでは、まず 35 名全員が人権は効果的なテーマであると回答していた。その理由について１つ目と同様の方法でカテゴリー分けしたところ、図７のようになった。ここでも、回答者 35 名に対して、複数記述が見られたことから、記述数は合計 38 となった。表の中のカテゴリー（H～L）は以下のような内容である。

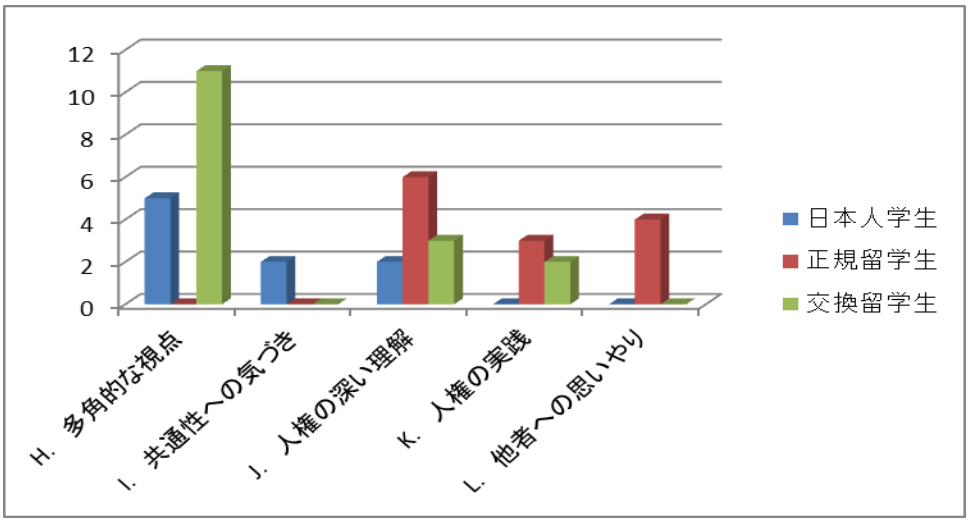
H「異なるバックグラウンドの学生と共に学ぶことで、自分の文化や物事の見方を捉え直し、自文化の変容が起こる」

I「バックグラウンドが多様であっても、人間としての共通性があることに気付くことができる」

J「多文化クラスで人権を学ぶことで、人権の普遍的な側面と個別的な側面の理解が深まる」

K「多文化クラスで人権教育を受けることが、クラス内で人権を共通規範に実践することであり、人権の実現に向けたアクションの１つである」

L「多様なバックグラウンドの学生と共に議論することで、相手の立場を考えて自分の意見を述べられるようになり、相手に対する思いやりの気持ちが生まれる」



[図７：多文化クラスと人権教育]

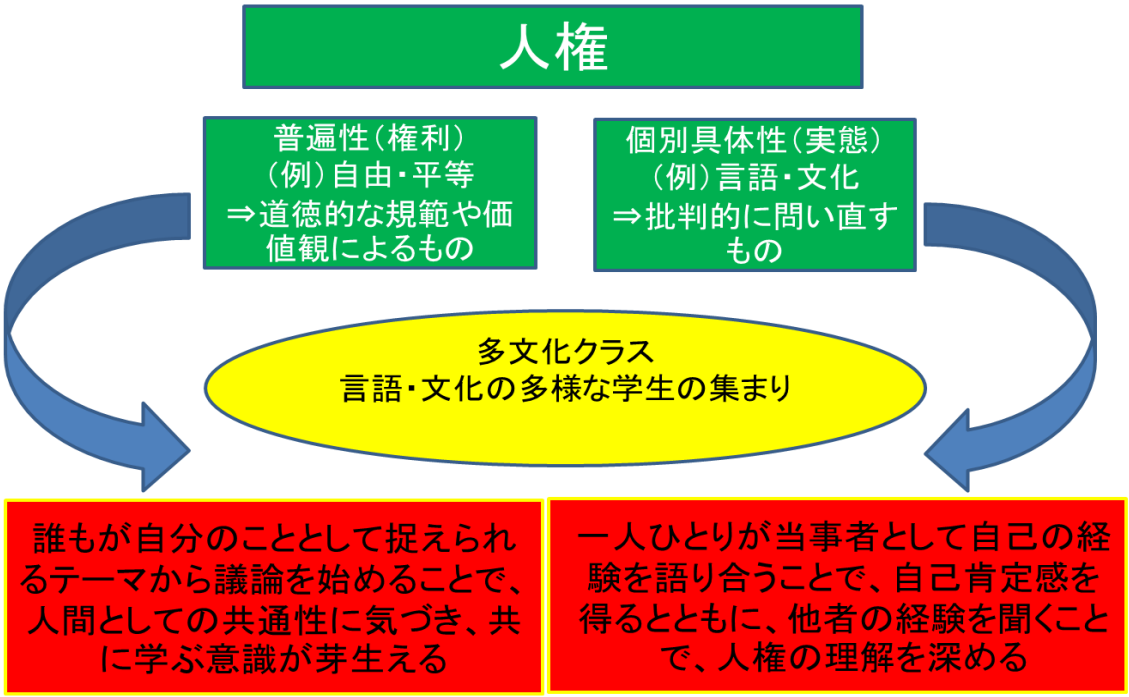
ここでも日本人学生と留学生の記述した内容に重なりや違いが見られた。日本人学生は、１．多角的な視点、２．共通性への気づき、３．人権の深い理解、といった点を挙げている。正規留学生は、１．人権の深い理解、２．他者への思いやり、３．人権の実践、という点を挙げている。交換留学生は、１．多角的な視点、２．人権の深い理解、３．人権の実践、を挙げている。これらの回答から、学生によって人権教育の意義と効果に対するとらえ方に違いがみられるが、いずれの回答にも、多文化クラスに集まる学生の多様性が生かされて、人権の深い理解につながったことや、他者理解、他者尊重の気持ちが高められたことなどが記述されていた。ここで、代表的な意見をいくつか紹介したい。筆者の方で重要と思う点に下線を引いている。

「<u>今まで他人事と捉えてきたニュースが、身近なクラスメートから人権問題として語られる</u>ことで、問題意識を高めることができた」（カナダからの女性留学生）

「クラスメートの経験を聞きながら、人権の普遍性と個別性について理解を深めることができた」（タイからの男性留学生）

「自国でも人権を学んできたが、多文化クラスでは学生に多様性があることから、人権教育を実践する意義が大きいと考える。学生にとっての共通テーマとして、まずは普遍的な概念で議論を始め、その後に個別的な経験を共有することが大切であると感じた」（アメリカからの女性留学生）

これらの意見から、多様なバックグランドを持つ学生が共に議論するために、まずは何らかの切り口が必要で、人権がその１つになりうること、また、学生の多様なバックグラウンドから、クラス内の議論が多面的・多角的になることで、人権の個別的な理解の深まりにつながることが確認された。このことは、まずは道徳的な規範や価値観で人権という普遍的な概念を捉え、そこから、参加者一人ひとりの文化や社会の状況等の背景的な違いから、保障されるべき権利と実態に対して議論を深めていくプロセスの中で、矛盾や葛藤が生まれ、人権問題に対する批判的な問い直しが起こると考えられる。以上のことをまとめると図８のようになる。



[図８：多文化クラスにおける人権教育の効果]

図８は、多文化クラスで人権をテーマに取り上げることで、人権の普遍性が多様なバックグラウンドの学生に議論を始め、そして深める切り口となり、その中で人間としての共通性への気付きが得られること、また、そこから相互に自らの経験（身近な他者の経験）を語り合う中で、一人ひとりが当事者意識を持ちながらクラスに参加し、互いに学びあうことを可能にする。

また、これは多文化クラスで人権教育を受講した学生の回答結果から示唆された知見ではあるが、このことは、その他の教育実践（小中高や日本語で実践される人権教育）においても、同様にあてはまるのではないかと考えている。なぜなら、クラスには必ず多様性があり、人権は誰もが自らの問題として捉えられる概念であり、このことは留学生と日本人学生の関係に限定されないからである。つまり、人権はその他の教育実践においても、誰もが当事者意識を持って語ることのできるテーマになると考える。

まとめ

本章では、留学生と日本人学生の多様なバックグラウンドを生かすため、また双方の間に多文化共生の関係性を構築するため、普遍的な概念を挙げることが有効であると考えて、人権をテーマに人権教育を実践した。そして、受講生に全 15 回の授業の実施前と後の２回、質問紙調査を行って、その学習効果を確認した。その結果、人権が学生にとって議論を始め、そして深める切り口となり、そこから人権の個別的な側面について各自の意見や経験を共有しながら議論を深めていくことで、自らの意見が唯一でないことに気づき、他者への理解が深まること、そして人権を身近な問題ととらえ、自分たちでできることから人権の保障された社会を目指して行動に移していこうとの意識を高めることができることが示唆された。授業の中で取り入れたプレゼンテーションでは、一人の力だけでは人権の実現に十分でなくても、クラスメートと共に問題に取り組み、共に解決策を考えることで、人権の保障された社会に貢献できることが示唆された。学生は他者と共に議論する中で、他者に対して共感を覚え、他者理解、他者尊重の気持ちを高めることができた。また、いずれのグループも発表までメンバーと話し合い、共に準備する中で、他者と共に一つのプレゼンを作る難しさを体験した。そして、プレゼンをするという共通の目標に向かって、さまざまな困難を乗り越えていくとき、自己と他者の間に多文化共生の関係性

が構築されていくことを確かめた。第４章では、「教育」をテーマに取り上げたが、ここではプレゼンテーションの中でも、国の教育事情についてメンバーが別々に発表する様子が見られたが、本章では、学習テーマとして「人権」を取り上げたことから、プレゼンテーションにおいても、人権という規範をクラス内で実践し、行動に移しながら、他者と共に議論することができた。実際に、プレゼンテーションの中で、「教育」をテーマに挙げたグループも見られたが、４章で挙げたプレゼンテーションと異なり、人権という切り口で考えることで、一人ひとりが当事者となって考えることができ、自分たちで問題の解決に向けてできることはないかを考えた。そこでは、「人権」という概念が、身近な社会と関わりのある問題であり、さらに、学生に当事者意識を持たせるテーマになりうることが示唆された。また、多文化クラスで人権をテーマにクラスの中で議論することにより、多文化共生社会を築くうえで欠かせない「知識、価値/態度、技能、行動力」が身に付き、クラス内から身近な社会へ、さらに、国や世界に波及効果をもたらすものであることが示唆された。つまり、人権の持つポテンシャルが、多様性の中で生かされることが、本章の実践から確認できた。このことを言い換えると、人権をテーマとすることで、単に自分の考えを他者に伝えるだけでなく、それを身近な地域社会の変革につなげていくことのできる学びが得られることである。

（注）

11、日本語の 600 レベルとは、日本語能力試験Ｎ１（旧１級）相当以上の超上級レベルにあたる（大阪大学国際教育交流センター2010 年度年報、37 頁の説明による）

終章

本章では、本研究を通じて明らかになったことをまとめるとともに、今後の課題についても言及しておきたい。

第１節　本研究で得られた知見

本研究では、多文化クラスにおいて留学生と日本人学生の間に「多文化共生」の関係性を構築するため、以下の３つの問いを立てた。

① どのような学習環境を整える必要があるのか。
② どのように教えると効果があるのか。
③ 何を学習テーマに取り上げると効果が高まるのか。

これらの問いに答えるため、本研究では先行研究の分析と調査研究を行った。本研究の独自性を一言で述べると、オルポートの理論を多文化クラスに援用したこと、また、世界プログラム第２フェーズに先駆けて、多文化クラスで人権教育を実践したこと、が挙げられる。

本研究を進めるにあたって、教育実践を行う上での指針として、第２章３節では「多文化共生を促進する学習の在り方」として６原則をまとめた。この６原則には、学習環境条件や教育方法、学習テーマが含まれている。ここで、この６原則を基に本論文の議論を振り返っておきたい。

① 誰もが対等な立場で語ることのできる学習テーマを提示すること。

これまでの多文化クラスの事例では、学習テーマとして「異文化理解」「異文化コミュニケーション」などを挙げるものが多かった。そこでは、学生が互いに異なることを前提に議論をすることとなり、かえって学生間の違いが意識されすぎてしまい、相互理解を妨げる原因が作られているとの課題が残されていた。そのような中で、異文化間教育学会では、「人権」という視点を取り入れて、異文化を再定義する必要があると指摘されていた。しかし、その後も大学の多文化クラスで人権をテーマに取り上げる実践例の紹介は見られていなかった。

本研究では、多文化クラスで「人権」をテーマに実践することにした。なぜなら、多様なバックグラウンドを持つ学生が、「対等な関係」で授業に参加するため、「誰もが自分のことと捉えられるテーマ」を取り上げることが有効であると考えたからである。また、このようなテーマが提示できれば、例え学生一人ひとりの知識量や技能が異なっていても、自身の考え方や感性、経験を基に、議論が始められるのではないかと考えた。本研究では、「人権」をテーマに取り上げたところ、人権が学生に議論を始め、そして深める切り口を与え、他者と対等な立場で議論する中で学生は互いに他者との共通性に気づき、自己と他者の間に信頼関係を構築し、そこから各自が持っている知識や経験を出し合って、議論を深めていくことができることを確認した。

② 明確な学習目標の設定と学びのプロセスを重視した学習活動を計画すること。

これは、教育実践では結果を重視するだけではなく、学習過程（プロセス）が大切であることを意味している。先にも述べたが、１回限りの交流会では、自己と他者の関係性を構築するうえで十分でなくても、いくつかの活動を共にすることで、徐々に関係性が構築されていくものである。シェリフ他（1961）の研究では、グループ間の接触場面において、敵対関係にある他のグループと、共に活動しなければ解決できない課題をいくつか与えることによって、徐々に関係性が築かれていったことを証明している。

第５章では、連続性を意識しながら、多文化クラスにおいて人権教育を実施する意義と効果を検討し、それらを踏まえたカリキュラムを考案した。そして第６章では、このカリキュラムを現場で実践し、実践状況、学習効果の測定結果（質問紙調査の実施）を具体的に記述した。その中で紹介した「アクション・プラン」は、まとまった時間（５クラス×90分）を使って、グループでメンバーと共に準備する時間を設け、最後にグループで発表してもらった。ここでは、一人の力では人権の保障された社会を築くうえで十分でなくても、何人か集まることで（グループ活動をすることで）、多角的な意見が出され、解決策がより具体的になり、実際に社会を変えようという意識と行動力が広がることが示唆された。

また、他のグループの発表を聞き、他者から学ぶことの大切さに気づくことができた。例えば、「ピア・レビューシート」を取り入れて、他のグループに対して建設的なコメントをするよう伝えたことで、グループ内でメンバーと共に学ぶという枠を超えて、他のグループと関わることを体験し、これらの１つ１つの活動を通じてクラス内に多文化共生の関係性を構築することができた。

③ 学生が積極的にクラスに参加して、差別や偏見を持たず、寛容な態度で他者と接し、共に学ぶ態度を身に付けられるように、クラス内の活動を工夫すること。

これは、教員からの一方的な授業ではなく、学生参加型で民主的なクラス運営を行うことである。本文で紹介した事例では、学生主体で進めながら、筆者からも必要に応じてサポートを行った。具体的には、学生の積極的な参加を促すため、授業中の仕掛けを工夫するだけではなく、授業前の課題設定や授業後の勉強会の設定などを行った。特に勉強会は、言語の面でハンディを負っている学生をサポートする機会として、効果的であった。ここでは、教員からのサポートだけでなく、学生同士が学び合う様子も確認されている。

その他の点として、クラスルーム・ルールの徹底が挙げられる。初回の授業で、参加する学生が自ら守るべき規則について自分たちで考える時間を設けた。そして授業中は、筆者の方からも、学生が他者の意見に傾聴し、異なる意見であっても他者の意見を聞き、建設的な意見を述べるよう伝え、相互理解が促進されるようサポートした。グループでのディスカッションやプレゼンテーションでは、グループ内で役割分担をさせることも重要である。本文で紹介した実践では、参加者全員が対等な立場で参加し、積極的に活動に参加できるように筆者から学生に働きかけ、他者と共に学ぶことを重視して、カリキュラムを工夫したところ、学生の多様性が生かされ、学習効果が高められることも確認した。

④ 教員はクラス内の学生同士、教員と学生の間に十分な対話が実現できるように努めること。

本研究では、教育方法論として教育実践の事前、遂行、事後段階で対

話が重要であると考えて、筆者は学生の主体性を尊重しながら、ファシリテーターとして学生を支援し、指導した。筆者と学生との対話の手段として、コメントシートが有効であった。学生から出されたコメントについては、次週の授業でフィードバックし、教育実践の中で学生の意見を反映させながら、民主的なクラス運営に心がけながら授業を進めた。

本論文で紹介した事例は、グループ活動が中心であったことから、筆者とTAが学生の性別や国籍などを考慮しながら、グループ割を検討した。最初の方は毎回グループを変えながら、活動に参加する様子を観察し、後半で取り入れたプレゼンテーションでは、前半のグループの様子から、一番良いと考えるメンバーでグループを考え、活動してもらった。このように、学生同士が共に学ぶ様子を観察し、必要に応じてメンバーを変えながら、参加する学生が、できる限り多くの他者と共に意見交換することができるように、工夫する必要がある。

これらをまとめると、全員の学生が積極的に授業に参加するためにはさまざまな仕掛けを用意することはもちろんのこと、やはり学生と教員間の密な対話が欠かせないと考える。そのうえで、コメントシートは学生の率直な意見を聞くうえで有効であり、ただ学生の意見を聞くだけでなく、教員がフィードバックする（応える）ことも重要である。

⑤ クラスに参加することで知識習得だけでなく、併せて価値/態度、技能、行動力を身に付けられるように学習内容を工夫すること。

この原則は、人権教育の目標である。本文で紹介したクラスに集まる学生には、知識量に差があり、事前に身に付けているスキルもさまざまであった。このような状況の中で、学生が共に議論するために、まずは自分自身を振り返り、自らの経験を他者に語ることが有効ではないかと考えた。自らについて語ることによって、自身の経験や知識がより具体的になる。繰り返しになるが、本研究では誰もが自分のことと捉えられるテーマとして「人権」を取り上げた。人権は、全ての人が平等に享受している権利であり、一人ひとりが当事者として考えられるものである。本研究では人権を学習の柱に据え、人権の知識を習得するだけでなく、人権感覚を身につけられるようにカリキュラムを工夫した。その中で、まず、人権の保障された社会を築くために、まずは自らの権利について

知る必要があると考えて、テキストを用いて知識習得を図った。そして、人権に関する知識を基に、他者と共に人権問題とその解決策を考えていく中で、人権の知識の理解が深まり、他者と共に学ぶ経験を通じて、価値/態度、技能、行動力を身につけていくことができるように、議論やアクティビティ、プロジェクトを取り入れた。また、コース目標を明確にして、一貫性のある学習内容を検討し、参加する学生に目標と得られる効果を示しておくも重要である。

⑥ クラス内で学んだ知識、価値/態度、技能、行動力が、社会で他者と共に生きる力につながるよう、体系的なカリキュラムを構築すること。

教育実践を行う際に重要なことは、学習効果がクラス内にとどまるものではなく、身近な社会で生かされることにある。本研究では、クラス内で築かれた自己と他者の「多文化共生」の関係性が、「多文化社会で生きる力」につながることを目指すものである。そのために、身近な社会の中で共通する課題を他者と共に考え、その課題の解決策を他者と共に検討することが有効である。例を挙げると、第６章で紹介したプレゼンテーションでは、学生は自らの人権問題を振り返ること、そして社会における共通課題をグループで考えること、さらに、クラス内に集まる学生が共に解決策を考えていくこと、を体験した。この一連のプロセスを通じて、学生は自分たちが人権の保障された社会を築くために、できることから行動に移そうという意識を高め、アクション・プランを提案した。このような活動を通じて得られた効果は、身近な地域社会で生かされ、さらに、国、世界を変える力につながるものである。

以上のように、本研究では人権教育の実践と質問紙調査の結果から、この６原則が教育実践を行う上で、基本方針として重要であり、またこれらが、多文化共生を促進する原則として有効であることを確認した。次に、なぜ本研究では多文化クラスで人権が必要なのか、そしてこの６原則以外に、教育実践上必要な条件はないかについて、最初に設定した３つの問いに答える形でまとめておきたい。

まず、「①　どのような学習環境を整える必要があるのか。」については、オルポート（1961）が異文化接触を肯定的にする３条件（１．対等な関係、２．

共通の目的、３．組織的な支援）が、多文化クラスの学習環境づくりに援用できるのではないかと考えて、具体的に考察を行った。実際には、このオルポートの理論を理論的な枠組みに据えることで、問いの①～③へと議論を発展させることができた。まず、先行研究の分析では、オルポートの理論からこれまでの 60 年間の議論を振り返り、留学生教育現場でオルポートの異文化接触の条件がどのように援用されてきたのかを検討した。シェリフ他（1961）は、条件２の「共通の目的」について、「敵対する相手と共に取り組まなければ解決できない問題（課題）を提示し、連続する課題に取り組む中で、徐々に関係性が築かれていくこと」が必要であると述べて、これを「上位の目標」と表現した。そして、「共通の目的」に、「連帯性と連続性」を加えた。本論文の第６章で紹介した教育実践においても、全 15 回という連続した授業の中で、単元学習を取り入れて、ディスカッションやアクティビティ（本文では「ダイヤモンドランキング」を取り入れている）を通じて、一貫した目標の下に複数の活動を準備して、参加者が徐々に関係性を築いていくことを促すことが大切であることが確認された。さらに、本研究では、初めからグループでの活動を取り入れるのではなく、まずは個人で取り組む時間を設け、個人からペア、グループへと人数を増やしていくことで、まずは自分の意見を持つことを大切にしながら、他者と意見交換することを体験した。クック（1985）はオルポートの３条件に対して「不一致の理論」を加える必要があると指摘していたが、これは多文化クラスにも当てはまる点である。クラスに言語や文化が異なる学生が集まれば、議論する中で、考え方や価値観の違いから、矛盾や葛藤を覚えることもある。これらをいかに克服していくのかを考えずに、双方の間に「多文化共生」の関係性を考えることはできない。オルポートはコミュニティを対象としていたが、多文化クラスには、コミュニティと異なる動的な要素、そして多様性、可変性があることに加えて、教員が関わっていることから、教員がファシリテーターとして介入することで、学生間に生じる認知的葛藤をプラスの効果に変えていくことのできるポテンシャルがある。その意味でも、本研究では教員に重要な役割があると考えて議論した。

「②　どのように教えると効果があるのか。」については、学生同士、および学生と教員の間の「対話」が不可欠であると考えて、先行研究や調査研究を進める中で、この「対話」は、課題の事前、遂行、事後段階において、継続的に必要であることが確認された。さらに、筆者は多文化クラスを参与観察して、

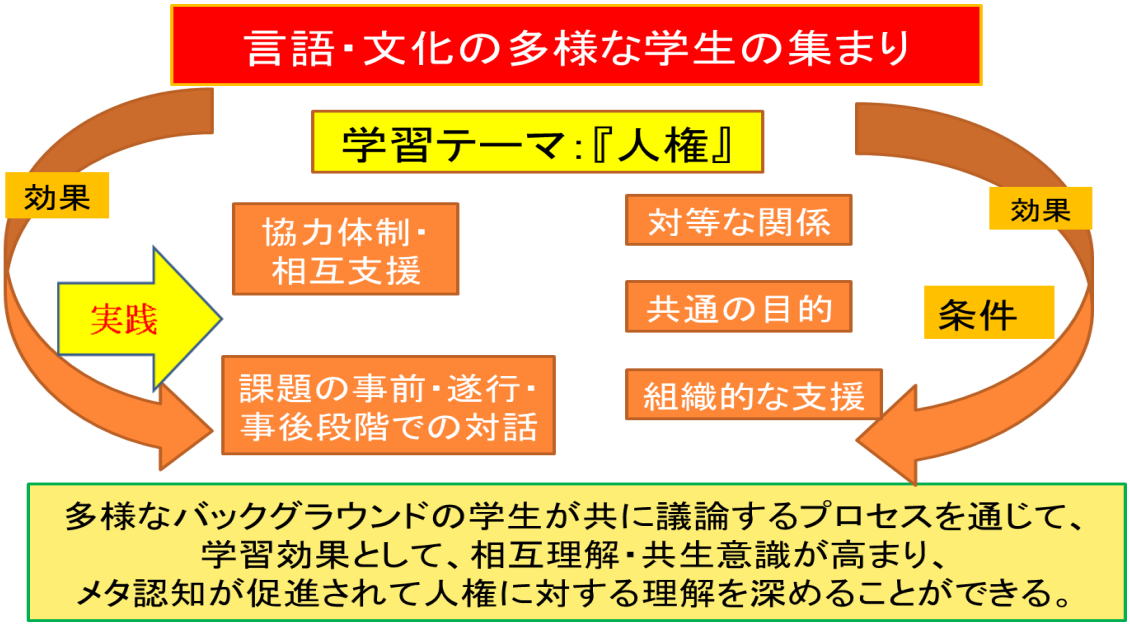
学生の行動変化を記録する中で、教員の役割の重要性に加えて、「学生同士の関わり、学生間の協力体制や相互支援」が必要不可欠であることが明らかとなった。また、これらの条件や要素は相互に関連しており、いずれも「多文化共生」の関係性を構築する上で必要であることが示唆された。

一方で、このようなクラス環境と方法論が整ったとしても、学生間に「多文化共生」の関係性を構築するためには十分でないことも示唆された。そして、参加学生に「当事者意識」を持たせることが必要ではないかが示唆された。そこで「③　何を学習テーマに取り上げると効果が高まるのか。」について、本研究では「誰もが自分のことと捉えられるテーマ」を取り上げるとよいのではないかと考えて、人権がその１つとして有効なのではないかと考えた。ここで人権を取り上げた理由の１つに、国籍や言語・文化の違いに拘わらず、人権が普遍的であることがある。また、人権は学生に議論を始め、そして深める切り口を与えるとともに、クラス内で他者と共に身近な人権問題を考えることで、一人だけでは問題の解決が難しくても、仲間と共に解決すれば、人権の保障された社会に向けて行動範囲が広がること、可能性が高まることを体験するきっかけを与えるものであることが挙げられる。さらに、人権は相互理解、他者尊重の基本となる規範を示すものであり、そこには自己の権利主張だけでなく、他者の意見に傾聴すること、他者の権利を尊重すること（他者への思いやり）、他者と協力することが含まれており、これは自己と他者の関係性を構築するうえで、欠かせない視点であることも理由の１つである。そして、人権は単に意見交換を行うだけでなく、人権を通じて人と人の関係性が築かれ、人権という概念を突き詰めて考える中で、社会を変えていく具体的な行動力を身に付けていくことが可能になることから、結果的に高次のレベルの学びの効果を得ることができると考え、そこに人権のポテンシャルがある。

以上の問いに対して本文で議論したことから得られた答えには、「多文化共生を促進する学習の在り方」としてまとめた６原則と重なりがあるが、新たな視点として、多文化クラスを運営する際に、オルポートの３条件が多文化共生の関係性構築に有効であること、またクラス内の対話は、活動の事前、遂行、事後段階に継続的に必要であること、学生の協力体制や相互支援が大切であること、が挙げられる。本研究ではこれまで多文化クラスの学生間の関係性理論が確立していない中、オルポートの理論的枠組みを参考にして、議論を深めることができた。また、これだけでは多文化共生を構築するうえで十分でないこと

も示唆された。さらに、人権という普遍的な概念を取り入れて、人権の持つ規範を基に、クラス運営を行うことで、効果が高められることが分かった。多文化クラスには、多様なバックグラウンドの学生が集まることから、一人ひとりが身近な人権問題を出し合って他者と意見や知識を交換することで、クラス内の議論が多面的・多角的になるポテンシャルがある。このようなクラス内の議論は、学生に新たな気づきと共生意識を高める効果をもたらすものであり、これを有効に活用していく必要がある。本研究では、多文化クラスで人権教育を行うことで、人権に関する知的理解に加えて、人権感覚を身に付けること（コミュニケーション能力、権利と義務の理解、メタ認知的な見方、人権の実現に向けた行動力）ができることを確かめた。また、これらの学びの効果はクラス内にとどまらず、身近な社会で他者と共に生きる意識を育成するものであり、さらには、クラス内で身に付けた多文化共生意識が、地域社会で生かされ、国や世界にも波及効果をもたらすものであることが示唆された。ここには、人間を育てるために教育が不可欠であり、教育と社会には密接な関係があることが示されている。

ただ、教育現場は動的であり多様であり、可変的でもあることから、オルポートの３条件と事前、遂行、事後段階での対話、さらに学生同士の相互支援という５つを必要十分条件と断言することはできない。また、「人権」を唯一のテーマとするものでもない。重要なことは、多様な学生が共に学ぶ場を有効に活用して、一人ひとりが当事者意識を持って、積極的に参加できるクラス環境を築くことであり、そのうえで誰もが自分のことと捉えられるテーマ（当事者意識を持って参加できる普遍的な概念）を設定し、まずは互いに共通性への気づきを促すことである。そして、繰り返し他者と共に議論し、学ぶ合う機会を持つことで、徐々に自己と他者の間に共生意識が生まれ、他者との差異をも受け入れようとする気持ちが育っていく。以上の議論をまとめると、図９のようになる。



［図９：多文化共生を促進する人権教育の実践］

図９は、オルポートの３条件と「事前、遂行、事後段階での対話や学生同士の相互支援」が揃うことで、参加者一人ひとりの積極的な参加を促す素地が築かれることを示している。そして、ここに学習テーマとして「人権」を取り入れることで、学生の多様性が生かされて、人権の理解が深まり、学生間の相互理解や共生意識が高まることを示している。また、本研究で紹介したようなグループでの活動やディスカッションを中心に進める授業では、他者との意見交換を通じて、自身の意見が唯一でないことへの気づきと、自身の見解の広がりが見られるようになり、メタ認知が促進される。そのうえで「人権」という普遍的な概念が、学生が互いに議論を始め、そして深める切り口となる。つまり、図９に示す学習環境条件や教育方法論、テーマのいずれもがメタ認知を促進する効果をもたらすものである。

本研究では、学習環境を整え、教育方法論を検討することから議論を始めたが、学生の積極的な参加を促し、授業への興味・関心を維持するためには、学習テーマの選定も重要であることが示唆された。そして、一人ひとりの価値観を共有できる学習テーマの設定が有効であると考えた。ここでのキーワードは「当事者意識」を持たせることにあることであった。また、この当事者性を引き出す要素として、人権が有効であると考えた。本研究では、多文化クラスで人権教育を実践しながら、学生の多様性を生かすため、知識習得を重視するよ

りも、むしろ感性を大切にして、学生同士の学び合いを重視することを大切にした。

本研究の議論を踏まえて、学習テーマとして「人権」が有効である理由を、次のようにまとめておきたい。人権は日常生活と密着したテーマであることから、誰もが自身を振り返って議論することが可能であり、また、人権の普遍性と個別性の理解を深めるうえで学生の多様性が生かされるテーマでもある。人権は１つの答えがあるわけではないことから、これをテーマとすることで、他者の意見を聞き、自己の意見が唯一でないことに気づき、メタ認知が促進される。さらに、多文化クラスを運営する際に、人権という共通規範を据えることで、クラスに参加する他者理解、他者尊重の気持ちが高まり、そこから多文化共生意識が生まれ、一人ひとりの積極的な授業参加が促される。実際に、自らの権利が保障された社会を築くためには、人権を知識として習得していなければ実現できないことから、まずは自らの権利が何であるのかを学び、そこから身近な社会の共通課題（人権問題）を考える必要がある。このような学習は他者と共に生きる意識を高めることにつながるものである。つまり、人権はただ単に自分について語り、他者と意見交換する、という学習の枠を越えて、まずは人と人の関係性を構築するうえで欠かせない規範となるもので、それだけでなく、身近な社会を変革する力になりうるものである。もちろん、人権以外のテーマであっても学生同士の議論を活性化させ、メタ認知を促進することは可能であるが、ここで重要なことは、テーマを選定する際に、「当事者意識」を持たせることができるかにある。そして、意見を述べ合うだけでなく、より高次なレベルでの学びを得られるようなテーマである必要がある。

図９の一番下には、多文化クラスで人権を学ぶ効果をまとめているが、その中で「プロセス」という言葉を用いた。これは、教育実践において、１回限りの交流会やイベントを通じた接触ではなく、連続して活動に共に取り組むことが大切であり、１つ１つの学習過程（プロセス）を通じて、徐々に共生関係が構築されていくことを示している。

本研究は、多文化クラスを想定して議論してきたが、図９の条件と効果は、基本的にその他の教育実践（例えば、日本人学生同士の授業）にも当てはまると考える。ただ、授業スタイルや参加する学生の人数（留学生と日本人学生の割合、男女比などを含む）、教室の机の配置などは、クラスによって多様であり、これらの３条件と方法論を状況に合わせて個別に解釈する必要がある。例えば、

大人数で行う講義形式の授業では、クラス内で隣のクラスメートに話しかける機会すらないこともある。このような環境の中で、学生と教員、また学生同士の対話を十分に行うことは難しい。しかし、大人数のクラスであっても、オルポートの３条件を考慮した授業計画を立てれば、クラスに参加した学生の主体性・能動性を引き出すことは可能であると考える。例えば、大人数であっても、クラス内でグループ活動を取り入れたり、課外でプロジェクトに取り組む活動を取り入れたりすることが可能であり、このようなきっかけを作るのが教育実践の１つの目標ではないだろうか。本研究は限られた事例の考察を中心としたが、他の教育実践に応用できる重要な視点・クラス運営の要素が含まれており、教育実践の指針として、広く紹介していくことに意義があると考える。

本研究はクラス内の学びが、身近な社会に還元されることを目指すものである。そのために、第６章ではまずクラス内で学生間に「多文化共生」の関係性を構築することを目標として、授業の前半は知識習得、後半は前半の知識を基に、人権の保障された社会を目指して、アクション・プランを立てさせることを課題とした。全 15 回の授業を通じて、学生同士、学生と教員が協働体制をとりながら、人権教育を実践することで、参加した学生の人権意識が変化したことを確かめた。また、この人権意識の変化から、多文化クラスで人権教育を学んだ学習効果は、次のような力を持つ人材の育成につながることが示唆された。

① 世界人権宣言が掲げる法の下の平等を実現するために、他者と対等な立場で接し、規律正しく行動しようとする意欲と行動力。
② 自己と他者の関係について、違いだけでなく共通性についても知ろうとする姿勢。さらに、他者を理解し、受け入れようとする寛容性。
③ 身近な社会の中で共通する課題に対して、他者と共に考えて解決しようとする意識を持ち、自らにできることから社会の問題を解決しよう、変えていこうとする意欲と行動力。
④ 自らの権利や自由を主張するだけでなく、他者の権利や自由も尊重することができ、自らの義務や責任を理解して、他者と協力しながら行動できる力。
⑤ 他者との人間関係を調整する力、及び自他の要求を共に満たすことができ、それを実現させる能力やそのための技能。

以上に挙げた力を身に付けた人材は、地域社会の中で他者と共に生きる「人間力」を持った人材であり、このような力は、身近な社会はもとより、国や世界に「多文化共生」の関係性を構築する土台となるものである。このような人材を育成するため、第６章で紹介した多文化クラスにおける人権教育の実践は有効であったと考える。なぜなら、「人権」は、人類に共通する規範であり、これは社会を構成する一人ひとりが、共通認識として持っている必要があるからである。つまり、人権という柱は、教育現場に拘わらず、コミュニティや地域社会においても同様に必要である。社会が多文化化する中で、他者と共に生きるために、まずは自らの権利と自由を知り、それらを実現するために、義務と責任があることを理解したうえで行動を起こしていくことが大切である。同時に、自己の権利だけでなく、他者の権利と自由を尊重し、自己と他者の間に共生関係を築いていくことが求められている。

第２節　残された課題

最後に、本研究で十分に議論できなかった点について、４つの観点からまとめておきたい。１つ目は、留学生と日本人学生という言葉である。本文でも述べたが、これらの言葉を使うことに対して批判が出されている。なぜなら、人と人の接触は、自己が持つ自文化と他者の持つ異文化の接触であり、集団とはひとくくりにできない個の存在があるからである。ここでは集団間の関係というマクロな視点だけでなく、一人ひとりのミクロな視点で調査研究する必要がある。オルポートも集団と個の両側面で調査研究をすることについて言及していたが、具体的な調査は行っていなかった。本研究においても留学生と日本人学生という集団に分けて検討したため、個の側面については、詳しく触れていない。第４章２節で参与観察を行った際に、焦点観察者の行動変化をフィールド・ノートにとりながら、個の側面にも着目した。しかし、ここでは４名の学生について観察し、その記録を分析したことにとどまり、個別にインタビューは行っていない。今後は、学生Ａが途中でクラス参加を辞退した理由や、B、C、Dのクラスに対する個人的な意見やバックグラウンドの詳細について、インタビュー調査などを行ってさらに追究する必要がある。また、第６章で紹介した筆者の教育実践では、質問紙調査を中心に進めたが、人権に対する意識の変化が大きかった学生を個別にインタビューして、その理由について追究することも

課題である。今後は、留学生と日本人学生と集団でまとめることのできない個の側面について、さらに研究を深めることで、「多文化共生」の関係性を構築するうえで、必要不可欠な新たなキーワードが出てくる可能性がある。

２つ目の課題は、本研究が高等教育の多文化クラスという特定の集団を対象にした点である。本研究の知見は A 大学の多文化クラスに拘わらず、他大学の多文化クラス、さらに、日本人学生を対象としたクラスや、他の教育段階（小中高）や場所（地域社会や集団）においても基本的に当てはまると考えているが、どこまで普遍的に当てはまるのか、また他の教育段階ではどのような成果が得られるのかについて、今後は対象を広げて人権教育を実践し、質問紙調査を行って確かめる必要がある。

また、本研究は人権を共通規範として、人権の知識の深まりと人権感覚を身につけていくことに重きを置いた。そこでは、多様性の理解が人権教育の中心となっていた。本文で紹介したクラスには、交換留学制度を利用して来日した留学生が多く参加していたことから、「人権問題を身近に感じたことはない」と答える学生が多く見られた。その中では当然のことながら、差別の実態を掘り下げて議論することにはならなかった。このようなクラス環境は、差別経験のある学生にとって、自身について語ることを躊躇する原因にもなっていたのではないかと考える。人権教育の目標は、多様性の理解だけでなく、差別や偏見の実態を学ぶことにある。筆者が 2012 年度に担当したクラスでは（タイトルは、「国際理解教育の実践」）、アフリカからの留学生が参加していた。この学生は、ある時次のような発言をした。「自国の代表として、自分の教育事情をみんなに伝えたい。みんなは教育を受けることを当たり前と思っているかもしれない。自分の国では初等教育を受けることもままならない。その事実を知ってほしい」。残念ながら、この学生は３回目以降、授業に参加することはなく、後になって聞いた話によると、プログラムの途中で帰国したようだ。このクラスは、「教育」をテーマとする授業であり、「教育の権利」といった観点から、クラス全体の議論に発展することはなかったが、この場において、「人権」という視点を取り入れることができれば、その他の学生も当事者意識を持って意見を述べられたのではないだろうか。つまり、このアフリカからの留学生は、一個人としてはどうにもならない教育事情を感じながら、クラスメートに事実を語った。ここに、「人権」を言う視点を入れて、クラスメートと共に、私たちができることは何かを考える時間を設けていれば、もっと建設的な議論ができたのではないかと

考える。また、いくら人権という視点を取り入れると言っても、多様性への寛容な態度を身につけることだけでなく、差別の実態を理解し、自己の権利主張だけでなく、他者の権利を尊重し、自身の義務と責任を理解したうえで、相手の気持ちを考えられる寛容性、そして解決策に向けたアクションの取れる行動力の育成を視野に入れて、カリキュラムを検討する必要がある。また、ここでのアクションは、本文では身近なところ（クラス内または日常生活の周辺事情）に焦点が置かれすぎていた。最終的に目指すべきアクションの効果は、身近な社会を変革することにある。今後は、クラスで学んだ知的理解と人権感覚が、学問的な深みのある効果につながるよう、さらなるカリキュラムの検討を行っていく必要がある。

３つ目は、本研究の限界である。２つ目の課題として普遍性の追求を中心に述べたが、教育実践における教員の介入の限界についても突き詰めて検証する必要がある。本文では、教員の関わりが重要であるとの前提で議論を進めたが、教員が関与しすぎれば、学生の主体性が低下し、教員の仕掛けの中で学生が受け身になってしまう。本文でも述べたが、教員と学生間の力関係のバランスが重要である。また、限界という観点から例を挙げると、筆者が担当した 2013 年度の人権教育のクラスでは、日本人学生が人権というテーマの興味・関心の低下により、途中で授業を辞退したことがあった。この学生の辞退理由を分析する中で、学習環境条件としての「対等な関係」に課題があることが示唆された。当該日本人学生は、他３名のヨーロッパからの留学生とグループを組むことになり、なかなか発言できずにいた。このような学生に、どのようなサポートができたのか。すぐにグループを変えればうまくいくという単純なものではない。一旦学生のモチベーションが下がれば、メンバーを変えることが解決策にはならないと考える。本文の中でも学生のモチベーションの維持について言及しているが、どの程度の教員の介入が必要であるのかは、今後の課題として残されている。また、教員の関与だけでは、学生の意識を変えることに限界があることも示唆されている。今後は、学習環境条件を整えること、そして学生同士、学生と教員の十分な対話、さらに人権というテーマが必要十分であるのかについて、検討が必要である。

４つ目は、本研究が日本国内の実践、また事例報告の発信にとどまっている点である。本研究は、日本の大学の多文化クラスを対象に研究を行ったが、そこには世界各国から集まる留学生が参加しており、このような環境の中で得ら

れた条件、教育方法、学習テーマは、世界の大学教育、学校教育における人権教育に新たな示唆を与えるものであると考える。日本の大学の多文化クラスは、欧米の大学に現地学生と留学生が混ざっているクラスに比べて、日本という国の特徴、例えば島国であり、非英語圏のアジアの国であることや、授業を担当する教員も英語話者でないことなどから、異なる環境が築かれている。その中で得られる効果に特徴があるとすれば、その点についても検討する必要がある。今後は、高等教育における人権教育の啓発活動の１つとして、日本の大学教育の多文化クラスで実践を重ね、その中で日本の特徴と人権教育の実践効果をさらに突き詰めて、他国との違いを検証したうえで、国内外に広く発信していくことが課題である。長期的には諸外国と日本の高等教育に関わる人権教育の政策と実施状況を比較検討しながら、世界の人権教育の普及活動に携わることも課題である。

以上のように、本研究には時間的な制約から課題が残されているが、今後国内だけでなく、海外でも調査研究を深め、さらなる研究につなげていきたいと考えている。

（謝辞）

本研究を遂行するにあたり、多大なるご尽力・ご指導賜りました、大阪大学人間科学研究科指導教員、教授平沢安政先生、教授木村涼子先生、教授三宮真智子先生に厚くお礼を申し上げます。また、参与観察させていただいた多文化クラスのご担当教員、受講生、授業で質問紙やコメントシートにご協力くださった受講生の皆様に深く感謝申し上げます。

参考資料１

Confirmation

(同意書)

Today is the last class.　I tried at most effort to answer to your comments and opinions, but since I do not have much experience, you may not be satisfied with the quality and the contents of this course.
I am going to hold the same course next year, so you are always welcome to attend. I would like to improve the course, thus, I would like to have your permission to cite your opinions in the classes for my research.　It would be appreciated if you agreed.　I will make sure that your name will not be disclosed at all so that the individual is not specified. This is not compulsory, and no relation to your grade.　Please circle to the following and write your name.
(以下、筆者による訳)
筆者の研究目的で授業中に出された学生の意見を引用することに同意いただける場合には、以下にご署名ください

○ I agree.
(同意します)

○ No、 I do not agree.
(同意しません)

Name:_____
(署名)

参考資料２

Peer Review（相互評価シート）

Evaluate other groups while you are observing.　Your comments will pass to the presenters.　You do not need to write your name, thus concentrate on listening to others' presentation and think about how you assess them.
(以下、筆者の日本語訳を追記している)
他の学生の発表を評価してください。名前の記載は必要ありません。

1.　Group number:

2. Grade presentations from 5 (Excellent) to 1 (Poor)　to the following points:

(1) Voice, Speed, Expression (such as eye contact, body language, gestures…)
（声の大きさ、スピード、表現力）

5	4	3	2	1

(2) Assurance（内容の的確さ）

5	4	3	2	1

(3) Participation and cooperation (whether all the members involved.)（メンバーの参加態度と協力体制）

5	4	3	2	1

(4) Method of their presentation (such as clear PPT, handout…)　（発表の方法）

5	4	3	2	1

(5) Time management（時間管理）

5	4	3	2	1

(6) Impact of message, clear conclusion（メッセージの伝達力、結論の明確さ）

5	4	3	2	1

2. Any suggestion or comments (at least 3 good and bad points)

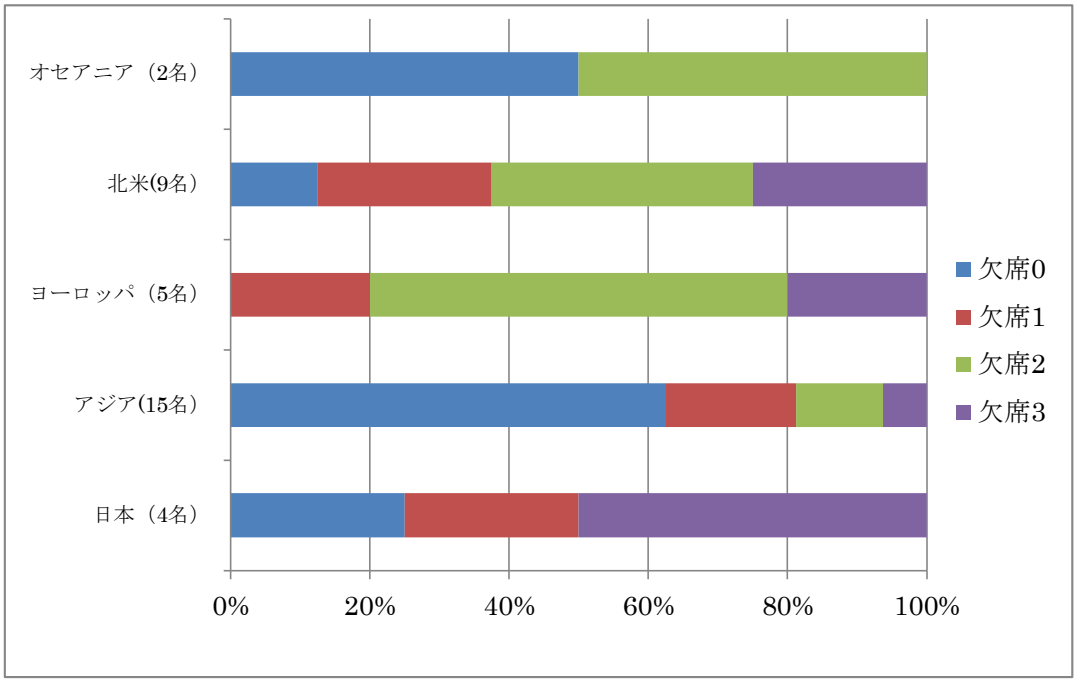
（発表者へ良かった点、今後の課題を 3 つ以上挙げてください）

good points	points or suggestion for improvement

Total Score　(up to 100)：（100 点満点で点数をつけてください）

参考資料 3

2010 年前期の授業における地域別出欠の比較



参考資料４

「人権教育の促進」（全 15 回のカリキュラム概要）

1．目標

国連が 1994 年に採択した「人権教育のための国連 10 年」には、「人権文化」を構築することが目標に掲げられている。この「人権文化」の解釈について、平沢（2011a)は、個の領域、他者関係の領域、社会関係の領域、自然関係の領域という 4 つの領域に分けて説明をしている。筆者は、特に以下の 3 つの領域を中心に学習目標を設定した。

①　個の領域

- 自ら考えて判断し、表現する（価値/態度)。
- 身近なところから差別がなくなるよう、できることから行動しようとする（知識・態度・行動)。

②　他者関係の領域

- 他者の意見を傾聴できる（態度・技能)。
- 相手と異なる意見を述べる時も、相手の立場を考えて発言ができる（技能)。

③　社会関係の領域（クラス内における）

- 他者との相互理解に努め、協力し合うことができる（態度)。
- 身近な社会でのボランティア活動などに積極的に参加しようとする（行動)。

2．習得すべき学習成果

「世界人権宣言」の条文を基に、個別具体的な経験を振り返り、多様なバックグラウンドの学生が共に意見交換をするプロセスを通して、人権への深い理解につなげる。また、自らの価値/態度や技能に変化が起こり、身近なところから人権問題の解決に向けて行動に移していこうという意識を育て、積極的に社会に参加する一市民として成長する。

3．カリキュラム構想

①　議論

テキスト “Teachers and Human Rights Education” (Audrey Osler、 Hugh Starkey 著、2010 年、Trenham Books 発行）を用いる。毎回授業前に、該当部分のリーディングとワークシートを渡し、各自が事前に準備をした上で授業に参加することを条件とする。

②　アクティビティ

『人権教育のためのコンパス「羅針盤」』(ヨーロッパ評議会著)の中から、アク

ティビティを取り入れて、参加体験型で進める（一部、『人権教育ファシリテーター・ハンドブック』（国際理解教育センター著）も参照）。活動の後には振り返りの時間を設ける。

③　グループ・プレゼンテーション

授業の中で学んだ知識を基に、「世界人権宣言」の条文と日常生活における人権の問題との関連性を考え、その解決策と行動計画を立ててグループで発表する。

4．各時の予定

授業回	テーマ（講義＆議論）	アクティビティ	実際の授業時の変更点
1	シラバス紹介・質問紙Ｉの実施	『わたしはだれとだれでしょう』（態度） クラス内ルールについて話し合う（態度・技能）	
2	テキスト第1章「3人の人権問題」（価値/態度・技能・知識）	『完全な世界における生活』（知識・価値/態度・行動）	
3	テキスト第2章「人権の条文化」（価値/態度・技能・知識）	『インターネットの影響』（知識・態度・技能）	
4	テキスト第3章「人権の枠組み」（価値/態度・技能・知識）	『世界人権宣言　ダイアモンドランキング』（知識・価値/態度・技能）	
5	テキスト　第4章「人権、正義、平和」（価値/態度・技能・知識）	『権利のための闘士』（知識・態度・技能）	アクティビティは実施せず。4回目の授業終了時のコメントシートに、学生から視聴覚教材の要望があったことから、アクティビティの代わりに「部落問題」に関わるビデオと、イギリスBBCニュースのダリットのインタビューを取り入れることにした。
6	テキスト　第5章「女性の権利」（価値/態度・技能・知識）	『家庭内の問題』（態度・技能）	
7	テキスト第6章「人権と世界の変化」（価値/態度・技能・知識）	『治療薬を手に入れる権利』（価値/態度・技能）	
8	テキスト　第8章「子供の権利」（価値/態度・技能・知識）	ワークショップ（ゲストスピーカー：ユニセフ）（知識・態度・技能）	ゲストスピーカーの要望で、テキストの順番を入れ替えて、子どもの権利を扱った
9	テキスト第7章「価値、文化、人権」（価値/態度・技能・知識）	『関連付ける』（態度・技能）	アクティビティは実施せず。何回かアクティビティを繰り返すうちに、学生のモチベーションが下がってきた。コメントシートにも、その他の活動がよい（視聴覚教材など）という意見が出されていたことから、代わりにプレゼンテーションの準備に充てた。
10	テキスト第9章「シチズンシップ教育と人権」（価値/態度・技能・知識）	『入国してもいいですか？』（価値/技能・態度）	アクティビティは実施せず。代わりにプレゼンテーションの準備に充てた。
11	テキスト第10章「人権、政策、学校」（価値/態度・技能・知識）	『どの意見も聞かれるように』（価値/態度・技能）	アクティビティは実施せず。代わりにプレゼンテーションの準備に充てた。
12	プレゼンテーション準備「世界人権宣言」の条文と自己の権利について考える		個別学習→ペア学習→グループ学習（知識・価値/態度・技能・行動）で進めた
13	グループ・プレゼンテーション＆相互評価（知識・価値/態度・技能・行動）		
14	グループ・プレゼンテーション＆相互評価（知識・価値/態度・技能・行動）		
15	期末試験・質問紙IIの実施		

5．評価計画

①　出席＆授業への参加度（25％）※　3回以上欠席の場合、単位取得不可

②　宿題の提出（25％）提出回数（記述量の少ない場合には、1回に含まない）

③　プレゼンテーション（25％）発表内容、参加態度（発表時/聞く姿勢）

④　期末試験（25％）

参考資料５

質問紙Ⅰ、Ⅱ（以下の１と２は質問紙Ⅰのみ、３は質問紙ⅠとⅡで同じ項目を使用、４はⅠとⅡで異なる質問内容を設けた）

この質問紙は、「人権」に対する興味・関心や問題意識について尋ねるものです。ご記入いただいた回答は、筆者のカリキュラム改善や研究の目的で利用させていただくことがあることをご了承ください。以下に、名前や国籍について尋ねておりますが、これは授業に参加する前と後で、人権意識に変化が見られたかを確認する目的でのみ使用します。分析の際に、個人の名前が出ることはありませんのでご安心ください。

名前：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

国籍：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

性別：男性・女性

学部・学年：　　学部　　年

留学形態（留学生の場合）：全学の交換留学・部局間留学・正規生

現時点の日本での滞在期間：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

海外経験（日本人学生の場合）：交換留学・旅行を含む短期の海外経験・無

1.　「人権」という言葉からイメージされるものを全て選んでください。（参考：2010 年箕面市「市民の人権に関するアンケート」と 2006 年泉南市「人権意識調査」参照ＵＲＬは 2010 年 9 月 21 日に確認：http://www.city.minoh.lg.jp/jinken/jinken/ishiki-chousa.html http://www.city.sennan.osaka.jp/jinkenkeihatu/1/j_k_ishikityousa.htm）

①自由　②平等　③友愛　④尊厳　⑤自立　⑥公正　⑦共生　⑧抑圧　⑨格差　⑩差別　⑪暴力　⑫その他＿＿＿＿＿＿＿＿

2.　今までどこで人権について学びましたか？該当する項目に○を付け、学んだ内容を記述してください。（複数回答可）

①家庭で＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②学校の授業で＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

③ テレビやラジオ・新聞で＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

④ 人権や憲法などの講演会・研修会などで＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑤ 国・府・市などの広報誌や冊子などで＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑥ インターネットで＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑦ その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑧ 特に学んだことがない

3.　　次の質問項目に、あなたの現在の知識や意見について、もっとも近いものを選んでください

（左側の、※は集計の際に逆転項目とした項目、☆は質問紙 II で理由についても記述を求めた項目、○は学生の意見や価値観に関わるもの、△は知識や技能に価値観が加わったもの、×は授業の仕掛けにより効果が見られるかを確認するもの、を示している）

☆○	1	人権は誰にでも平等に保障されるべきである
※ △	2	人権には優先順位が存在する
△	3	NGOや国連がどんな人権活動をしているか知っている
△	4	「世界人権宣言」がどんな内容か知っている
△	5	他者の権利や自由を守るために、自己の権利が制限されることがある
△	6	人権は普遍的な側面だけでなく、個別的な側面がある
※○	7	現代の社会の中で、女性は男性より社会的な立場が弱いと思う
○	8	誰もが平等に行動することが権利として保障されるべきである
☆○	9	自分の文化の方が、他の文化より優れていると思う
△	10	人権は国や文化の枠組みを越えて、人間にとって共通のテーマである
△	11	人はみな異なっているが、共通する点もある
△	12	物事を考える時、自分の国ではこうだと、国の枠組みで考えることが多い
△	13	価値観が違う人と話し合うことで、新たな発見が生まれる
○	14	私は他者と共にプロジェクトに取り組むことが好きだ
○	15	人権教育を受けることで、自らの態度や振る舞いが変化すると思う
※○	16	「平和や正義」という言葉は、自分とは関係がない
※△	17	「平和や正義」は理想に過ぎない
☆○×	18	私は日常生活で平和的な関係性を築こうと心掛けている
※☆△	19	人権は私には関係がない
△	20	子供は自らの問題について十分に判断し、表現することができないため、保護する必要がある
○	21	いずれの国も難民を受け入れていくべきだ
○	22	自己と他者の関係性を大切にしている
△×	23	自分の意見をはっきりと主張できる
△×	24	自己の意見を主張するだけではなく、人の意見をきちんと聞くようにしている
△×	25	自己と他者が異なる意見を持つ場合であっても、相手の立場を考えて発言ができる
△×	26	意見が違う人とも互いに理解しようと努力している
△	27	コミュニケーションがうまくいかないのは、双方に責任がある
△×	28	正しいことは行動に移したい
△	29	相手の過ちを注意したことがある
△	30	問題のある場合には、きちんと異議申し立てをすることができる
△×	31	相手の意見が間違っていると思う時には、攻撃的でない方法で、相手に自己の意見を述べることができる
△	32	男女平等社会に賛成である
○	33	差別・偏見を持つことがある
△×	34	人権教育は、知識、価値/態度、技能を身に付け、それらが行動につながるものである

回答は、「とても当てはまる～全く当てはまらない」（設問によっては、「とてもそう思う」～「全くそう思わない」）の 5 段階尺度とした。

４．記述式

（質問紙Ⅰ）

クラスの中に、自分の母語ではないため、議論に積極的に参加できない学生がいます。あなたならどうしますか？

①　最も適当と思う番号を１つ選んでください

１．何もしない

２．授業中近くに座り、補足説明をして助けようとする

３．休み時間などに質問はないか話しかけてみる

４．その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②　①で答えた理由を述べてください

③　コースで学びたい内容や興味・関心のあるトピックについて自由に記述してください

（質問紙Ⅱ）

授業をふりかえって、

1. 各自の「知識、価値/態度、技能、行動力」の変化について、具体的に記述してください。

2. 多文化クラスで人権について学ぶことは、意義があると思いますか。本クラスで学んだことを振り返って、あなたの意見を具体的に記述してください。

参考資料６ -１（２・３回目の授業で使用）

Comment Sheet（コメントシート）

Name:_____

Student Number:_____

Please choose an appropriate answer by reflecting your attitude in today's class and write the reasons

（本時の授業を振り返って、以下の４つの点について評価してください）：

1. Equal Participation between students 平等な参加	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
2. Common purpose towards class goal 共通の目的	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
3. Class support between students クラス内支援	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
4. Mutual Dialogue (between students and with teacher) 対話（学生間、学生と教員）	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					

Comments (regarding today's class or to the instructor):

自由コメント

参考資料６-２（４～７回目の授業で使用）Comment Sheet

Name:_____

Student Number:_____

Please choose and circle an appropriate answer to evaluate yourself for today's class. 本日の授業を振り返って、自己評価してください。

1. You positively participated in class. （自己評価）クラスに積極的に参加できましたか。	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think less participated, write the reason):					
2. You tried to express your views. （自己評価）活発に発言ができましたか。	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think less expressed, write the reason):					
3. You helped classmates in class. （自己評価）クラスメートへの支援は十分にできましたか。	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (and give an example of what aspect):					
4. Everyone equally participated. （相互評価）誰もが平等に参加できていましたか。	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think negative, write the reason why and how to solve):					
5. Everyone equally expressed his/her view. （相互評価）誰もが発言していましたか。	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think negative, write the reason and how to solve):					

Comments (or request) 自由にコメントを書いてください:

参考資料６-３　（８回目、ゲストスピーカー招聘時の振り返り）

Feedback of Workshop（ワークショップのフィードバック）

Names:_____

Student number:_____

1. Did you enjoy the Workshop?（本時のワークショップは楽しかったですか）
   (Circle)　Yes　・No
   Reason:

2. Do you want to have this kind of workshop again?（このようなワークショップにまた参加したいですか）
   (Circle)　Yes　・No
   Reason:

3. Are there any new findings from Workshop?（新たな気づきはありましたか）
   (Circle)　Yes　・No
   Reason:

4. Do you think you participated more than before?（いつも以上に参加できたと思いますか）
   (Circle)　Yes　・No
   Reason:

5. Do you think you expressed your opinions well?（いつも以上に意見を述べられたと思いますか）
   (Circle)　Yes　・No
   Reason:

6. Please write any comments:（自由コメント）

参考資料６-４（９～11 回目の授業で使用）

Comment Sheet

Names:_____

Student number:_____

Please evauate the instructor.（クラス担当教員に対する評価をしてください）

1. Organization of Lectures 講義の流れ	strongly agree	agree	Neutral	disa gree	strongly disagree
Reason:					
2. Clarity of Presentations 明確さ	strongly agree	agree	Neutral	disa gree	strongly disagree
Reason:					
3.Lecture Contents 講義内容	strongly agree	agree	Neutral	disa gree	strongly disagree
Reason:					
1. Opportunities for Discussion 議論の機会	strongly agree	agree	Neutral	disa gree	strongly disagree
Reason:					
2. Quality of Handouts 配布資料	strongly agree	agree	Neutral	disa gree	strongly disagree
Reason:					
3. What aspects did you like the best today? 一番良かったところ					
4. Suggestions for instructor or any comment 教員に対するコメント					

参考文献

足立恭則　2008「留学生・日本人学生合同の日本事情授業 ： 留学生から学ぶ日本事情」『人文・社会科学論集』第 25 号，103-114 頁.

Allport, G.W. 1954, 原谷達夫，野村昭訳『偏見の心理』培風館 1961.

Allport, G.W. 1954 The Nature of Prejudice. Addison-Wesley Publishing Company

Allport, G.W. 1981 The Nature of Prejudice, 25th Anniversary Edition. Addison-Wesley Publishing Company

天野正治・村田翼夫『多文化共生社会の教育』玉川出版部

浅井暢子「偏見低減のための理論と可能性」『多文化社会の偏見・差別』明石書店，100-124 頁

Association for the study and development of community 1999 Principles for Intergroup projects: A First Look. ASDC

綾部恒雄　1993『現代世界とエスニシティ』弘文堂

部落解放研究所　1997『教育における多文化主義と異文化間主義』解放出版社

部落解放研究所編　1997『これからの人権教育－新時代を拓くネットワーク』解放出版社

Banks, J.A., C.A.M., Cortes, C.E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K.A., Murphy-Shigematsu, S., Oslter, A., Park, C., & Parker, W.C. 2005 Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age. University of Washington

Banks, J.A. 2004 Diversity and citizenship education: global perspectives. Jossey-Bass

Banks, J.A., McGee Banks, C. A., Cortes C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu Stephen, Osler Audrey, Park Caryn, & Parker W. C. 2005, 平沢安政訳『民主主義と多文化教育』明石書店 2006.

Brewer, B. Marilynn, & Miller, Norman 1984 Beyond the contact hypothesis. New York Academic Press.

Brewer, B. Marilynn, & Miller, Norman 1996 Intergroup Relations. Books/Cole Publishing Company.

Cohrs, Christopher, Maes, Jurgen, Moschner, Barbara, & Kielmann, Sven 2007 “Determinants of Human Rights Attitudes and Behavior: A Comparison and Integration of Psychological Perspectoves” by Political Psychology, Vol. 28, No. 4, pp.441-469.

Craton Patricia 1992, 入江 直子・豊田 千代子・ 三輪 建二訳『おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざして』鳳書房 2003.

Cohrs, J. Maes, J., Moschner, B. & Kielann, S. 2007 Determinants of Human Rights Attitudes and Behavior: A Compariso and Integration of Psychological Perspectives: Political Psychology, Vol.28, No4, pp. 441-469.

Cook, W. Stuart 1985 Experimenting on social issues: The case of school desegregation. American Psychologist, 40. pp. 452-460.

Council of Europe 2003, 福田弘訳『人権教育のためのコンパス羅針盤』明石書店 2005.

Devine, P. Monteith, M. Zuwerink, J. & Elliot, A. 1991 “Prejudice with and without compunction,” Journal of Personality and Social Psychology, Vol.60, pp. 817-830.

Devine, P. 1989 “Stereotypes and prejudice: The automatic and controlled components,” Journal of Personality and Social Psychology Vol.56,pp. 5-18.

Dunbar,E., Blanco, A., Sullaway, M. & Horcajo, J. 2004 Human Rights and ethnic attitudes in Spain: The role of cognitive, social status, and individual difference factors International Journal of Psychology, 39(2), pp. 106-117.

ERIC 国際理解教育センター 2008 『人権教育ファシリテーター・ハンドブック』特定非営利活動法人 ERIC 国際理解センター

Fay, Brian 2004 Contemporary Philosophy of Social Science. Blackwell Publishers.

藤井桂子 2010「留学生との交流から日本人学生に与える影響」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』横浜国立大学留学生センター，135-160 頁.

福田弘 2008『なぜ今，人権教育が必要なのか？』千葉県人権啓発センター

Freire, Paulo 1968, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房 1979.

Freire, Paulo 1968,　三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房　2011.
Freire, Paulo 1973, 里見実・楠原彰・桧垣良子訳『伝達か対話か』亜紀書房 1982.
Gordon, A. June 2002, ハヤシザキカズヒコ・志水宏吉訳『変革的教育学としてのエスノグラフィー』明石書店　2010.
Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul 1995 Ethnography. Routledge.
花見槇子　2006「留学生と日本人学生の合同授業の創出」『三重大学国際交流センター紀要』第 8 号, 三重大学国際交流センター, 67-81 頁.
春原憲一郎　2009「多文化共生社会における国際理解－日本語教育の観点から－」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要第 3 号』, 3-28 頁.
橋本博子 2006「集中的な異文化接触と異文化間教育」『異文化間教育』第 23 号 アカデミア出版, 50-68 頁.
畠山均　2000「異文化コミュニケーション教育再考－多文化共生社会の視点から」『純心英米文化研究』17 号, 83-99 頁.
一二三朋子 2002 『接触場面における共生的学習の可能性－意識面と発話内容面からの考察』風間書房
一二三朋子 2008 「留学が日本人学生の文化的アイデンティティに与える影響に関する一考察－中国における留学生と本国の学生との比較を通して－」『地域研究』29 号, 101-111 頁.
樋口陽一 2009『憲法という作為－「人」と「市民」の連関と緊張』
平篤志 2007「国際理解教育と地理教育の接点に関する考察－高等学校を中心に－」『香川大学教育実践総合研究』14 号, 1-9 頁.
平原春好　2006『教育基本法問題文献資料集成Ⅰ（解説・解題)』日本図書センター
平沢安政　2005『解説と実践　人権教育のための世界プログラム』解放出版社
平沢安政　2010「『第三次とりまとめ』と『人権教育の推進に関する取り組み状況の調査結果』が示唆するもの」『部落解放研究第』188 号, 61-77.
平沢安政（著), 長尾彰夫, 池田寛（編）　1990「多文化教育と学校文化」『学校文化』東信堂
平沢安政　2011a『人権教育と市民力－「生きる力」をデザインする』解放出版社
平沢安政　2011b「普遍的な視点と個別的な視点の統合」『部落解放研究第』193

号，9-18 頁
Hogg, A Michael, & Abrams, Deminic 1988 Social Identifications. Routledge.
堀尾輝久　2004『いま，教育基本法を読む』岩波書店
細川英雄　1999『日本語教育と日本事情－異文化を超える』明石書店
細川英雄　2004『日本語教育は何をめざすのか－言語文化活動の理論と実践』明石書店
市川昭午（監修・編集）小田実・林健太郎・丸山真男・高坂正顕・三島由紀夫・今堀義　2008「総評　bunka/と研究者・教育者との主体－客体の関係」『Speech Communication Education』Vol.21，83-95 頁.
石井恵美子・馬淵仁(編著)　2011「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」『多文化共生は可能か』勁草書房，85-105 頁.
岩井八郎・近藤博之（編）2010『現代教育社会学』有斐閣
岩永雅也　2004『生涯教育論』放送大学教育振興会
人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 2008『人権教育の指導方法等の在り方について（第三次とりまとめ）～指導等の在り方編～』文部科学省
Judith, Torney-Purta，Britt, Wilkenfeld，& Carolyn, Barber 2008 “How Adolescents in 27 Countries Understand，Support，and Practice Human Rights” by Journal of Social Issues，Vol.64，No.4，pp.857-880.
影山清四郎　1999「現代青少年の人権意識の調査と人権学習を核とする中学校社会科の総合単元の開発」平成 8・9・10 年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書
加賀美常美代 2006「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか」『異文化間教育』24 号，77-91 頁.
加賀美常美代 2012「グローバル社会における多様性と偏見」『多文化社会の偏見・差別』異文化間教育学会，12-36 頁.
金子元久 2007『大学の教育力－何を教え，学ぶか』筑摩書房
苅谷　剛彦　2008，2009『学力と階層－教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版
苅谷　剛彦・濱名　陽子他　2010『教育の社会学，<常識>の問い方，見直し方』有斐閣アルマ
加藤優子 2009 「異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究－高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察」『仁愛大学研究

紀要　人間学部篇』第８号，13-21 頁.
川村暁雄，前川裕史　2011「アンケートを用いた人権教育の効果測定の試みについて」『関西学院大学人権研究』，33－37 頁.
吉川徹 2005 『学歴社会のローカル・トラック』世界思想社
木村浩 2006『イギリスの教育課程改革（その軌跡と課題)』東信堂
木村涼子　2009『ジェンダーと教育』日本図書センター
Kymlicka Will 1995，角田猛之・山崎康仕・石山文彦訳『多文化時代の市民権－マイノリティの権利と自由主義』晃洋書房 1998.
岸磨貴子・久保田賢一　2012「生徒の意識の変容を促す海外との交流学習デザイン」『異文化間教育』35 号，118-133 頁.
北岡誠司 1998 『バフチン：対話とカーニヴァル』講談社
古賀正義 2004 『〈教えること〉のエスノグラフィー－「教育困難校」の構築過程』金子書房
国際文化フォーラム 2013『外国語学習のめやす－高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』
Kramer, M. Bernard (1950) Residential contact as determinant of attitudes toward Negros (未刊), Harvard College Library
Kudo Kazuhiro,　Motohashi Yuri,　& Enomoto Yuki,　et al. 2011 “Bridging Differences through Dialogue: Preliminary Findings of the Outcomes of the Human Library in a University Setting”,　Shanghai International Conference on Social Science,　pp.1-7.
倉地暁美 1992 『対話からの異文化理解』 勁草書房
倉地暁美 1998『多文化共生の教育』勁草書房
倉地暁美　2002　「異文化間トレランス獲得・向上に至る経過とその転機」『異文化間教育』16 号，49-62 頁.
倉地暁美（編者)，縫部義憲（監修）　2006　『講座・日本語教育学　第５巻　多文化間の教育と近接領域』株式会社スリーエーネットワーク
黒木雅子　2004『異文化論への招待』朱鷺書房
黒沢惟昭・森山沾一 1995『生涯学習時代の人権』
Marri, R. A. 2003 “Multicultural Democracy: toward a better democracy” in International Education,　Vol. 14,　No.3,　September 2003 by Carfax Publishing,　pp.263-277.

馬渕仁　2010『クリティーク多文化，異文化』東信堂
松井克行　2010「人権の普遍性と地域性」『グローバル時代の国際理解教育』明石書店，128-133 頁.
松本久美子　1999「留学生と日本人学生の初級会話合同クラス：双方向学習による異文化コミュニケーション能力の育成」『長崎大学留学生センター紀要』第 7 号，1-33 頁.
松尾知明　2013『多文化教育をデザインする－移民時代のモデル構築』勁草書房
Mezirow, J. 1996 “Contemporaty Paradigms of Learning” by Adult Education Quarterly. 46. pp.158-172.
Merriam, Sharan. B. & Simpson, Edwin. L　2000，堀薫夫訳『調査研究法ガイドブック』ミネルヴァ書房　2010.
Miles, B. Matthew 1959 “Learning to work in groups; a program guide for educational leaders” by Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University
箕浦康子 2011『フィールドワークの技法と実際 II（分析・解釈編）』ミネルヴァ書房
宮本律子　1995「秋田地域における留学生と日本人学生の交流の実態及び価値観の比較研究」秋田大学，41-57 頁.
森実　2000『知っていますか？人権教育 - 一問一答』解放出版社
森実　2004『同和教育（第 2 版）』解放出版社
森岡修一 2010「教育は教え込みではない」今津孝次郎，樋田大二郎　『続　教育言説をどう読むか』新曜社，99-130 頁.
森田ゆり　2000『多様性トレーニング・ガイド』解放出版社
村野井仁・千葉元信・畑中考實　2006『総合的コミュニケーション能力を育てる指導』成美堂
鍋倉健悦　1990　『日本人の異文化コミュニケーション』北樹出版
中道基夫　2006「人権教育のための世界プログラム」『関西学院大学人権研究』39-43.
新倉涼子 1997 「留学生と日本人学生の相互交流と対人認知の変容－異文化理解授業の実践を通しての考察－」『千葉大学紀要』3 号，31-42 頁.
西原博史　2006『良心の自由と子供たち』岩波新書

野中広務・辛淑玉　2009『差別と日本人』角川書店
Noor, Lucie-Mami Nkake 1996 Education for International Understanding. International Bureau of Education
岡村達雄　2004『教育基本法「改正」とは何か』 インパクト出版会
大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘　1994『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック』（株）アルク
大沼保昭 1999『人権、国家、文明－普遍主義的人権観から文際的人権観へ－』筑摩書房
大阪市市民局人権室「ローカルを通じてグローバルを，グル―バルを通じてローカルを」（監修　大阪大学大学院人間科学研究科　教授　平沢安政）
大島まな・田村知子　2001「留学生を活用する国際教育の内容・方法と教育効果に関する研究」『生涯学習研究センター紀要第 6 号』九州共立大学，59-80 頁.
Osler, A., & Starkey, H. 2005 Changing citizenship: democracy and inclusion in education. Open University Press.
Osler, A., & Starkey, H. 2005 Citizenship and Language Learning: international perspectives. Trentham Books.
Osler, A., & Starkey, H. 2010 Teachers and Human Rights Education. Trentham Books.
大津和子 1994 「社会科におけるグローバル教育の 4 つのアプローチ」『教育学研究』第 61 巻第 3 号，279-286 頁.
大津和子 2006「グローバル時代における国際理解教育の目標」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第 1 分冊（研究代表，多田孝志），科学研究費補助金研究成果報告書
Patricia, Brander etc. 2002 Compass - A manual on Human Rights Education with young people. Council of Europe.
Rothman, Jack，1974 Planning and Organizing for Social Change. Columbia University Press.
李　炫延　2007「国際理解教育の実践分析」『国際理解教育』13 号，26-43 頁.
齋藤 眞宏　2005「個に対応した教育－多文化共生の視点をふまえて」『旭川大学紀要　60』旭川大学，53-89 頁.
齋藤 眞宏　2006「多文化共生教育－バンクス，ゲイ，グラント，スリーター，

ニエトの視点からー」『旭川大学紀要』61，63-87 頁.
佐貫浩　2002『イギリスの教育改革と日本』高文研
三宮真智子 2008『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房
佐藤郡衛　2001『国際理解教育』明石書店
佐藤郡衛　2006a　『国際理解教育（多文化共生社会の学校づくり）』　明石書店
佐藤郡衛　2006b　『国際化と教育－異文化間教育学の視点から』放送大学教育振興会
佐藤郡衛　2007「国際理解教育の現状と課題－教育実践の新たな視点を求めて」『教育学研究』第 74 巻, 215-225 頁.
佐藤郡衛　2010『異文化間教育－文化間移動と子どもの教育』明石書店
佐藤郡衛　2012「臨床という視点からの異文化間教育研究の再考」『異文化間教育』35 号　アカデミア出版会，14-31 頁.
佐藤郁哉　1996　『フィールドワーク，書を持って街に出よう』　新曜社
里見実　2010『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』大郎次郎社エディタス
佐藤康行　2004　『ジェラード・デランティ：グローバル時代のシチズンシップ』日本経済評論社
施光恒　2010　「人権は文化超越的価値か－人権の普遍性と文脈依存性」『人権論の再構築』法律文化社，158-178 頁.
Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W. & Sherif, C. 1961 Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
芝村良　2004『R・A・フィッシャーの統計理論』九州大学出版会
総務省　2006「多文化共生の推進に関する研究会報告書－地域における多文化共生の推進に向けて－」総務省
園田博文・奥村圭子・内海由美子・黒沢晶子 2006「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えてくるもの」『山形大学紀要』14 号，11-33 頁.
曽和信一　2008『人権の思想と教育の現在』阿吽社
Stone, Lynda 1994 “Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy” by Elizabeth Ellsworth， The Education Feminism Reader. Routledge.

杉本良夫，ロス・マオア 1982『日本人は「日本的」かー特殊論を超え多元的分析へ』東洋経済新報社
杉澤経子 2010「多文化社会コーディネーターの専門性と機能」2010『シリーズ多言語・多文化協働実践研究　別冊３　多文化社会コーディネーター：専門性と社会的役割ー「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みからー』東京外国語大学　多言語・多文化教育研究センター，143-165 頁.
田渕五十生　2011「異文化間教育と人権教育のインターフェイス」『異文化間教育』第 34 号，64-74.
Tajfel, H. 1969 “Cognitive aspects of Prejudice” Journal of Social Issues, 25, pp.79-97.
高橋亜紀子　2005「日本人学生と留学生とが共に学ぶ意義ー『異文化間教育論』受講者のコメント分析から」『宮城教育大学紀要』40 号，15-25 頁.
高野陽太郎・岡隆　2010『心理学研究法』有斐閣アルマ
竹安邦夫　1998「教授職人論からみた「国際感覚」と「地域感覚」ー日米での体験をもとにして」竹安邦夫，三好郁朗，宮本盛太郎他『異文化との出会いー国際化のなかの個人と社会』京都大学学術出版会，132 頁.
田中久文　2009　『丸山眞男を読みなおす』講談社
谷　富夫・芦田　徹郎　2009　『よくわかる　質的社会調査　技法編』ミネルヴァ書房
田崎敦子　2002「英語を共通言語とした大学院における異文化間コミュニケーションクラスの試みータスク活動における教師の役割」『異文化間教育』16 号，140-150 頁.
Taylor, Charles, Anthony Appiah, K., Habermas, Jurgen, Rochefeller, Steven, Walzer, Michael, & Wolf, Susan 1994 Multiculturalism. Princeton University Press.
徳井厚子　1999「多文化クラスにおける評価の試みー自己変容のプロセスをとおして見えてくるものー」『メディア教育研究』第 3 号，61-71 頁.
徳永あかね　2006「接触場面グループに見られる母語話者の共話」(『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』　105－116 頁.
徳永あかね　2009「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力ー研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要』第 21 号，111-129 頁.
多田孝志　2010　「学びの基本技能としての対話力」『グローバル時代の国際理

解教育』明石書店，52-57 頁.
坪井健 1999「留学生と日本人学生の交流教育」『異文化間教育』第 13 号，60-74 頁.
坪井健 2012a「大学におけるヒューマンライブラリーの実践」『多文化社会の偏見・差別』明石書店，172-198 頁.
坪井健 2012b『ヒューマンライブラリー事始め』人間の科学社
恒松直美 2006a「短期交換留学プログラム留学生のための英語で行う授業の日本人学生への開講ニーズ調査」『広島大学留学生センター紀要』16 号，31-53 頁.
恒松直美 2006b「大学国戦略：国際カリキュラム構築と日本人学生の参加」『広島大学留学生教育』10 号，9-28 頁.
恒松直美 2007a「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業―自己と異文化適応―」『広島大学留学生教育』11 号，9-23 頁.
恒松直美 2007b「広島大学短期交換留学プログラム留学生の受講授業の多様性―日本留学の意義と魅力―」『広島大学留学生センター紀要』17 号，11-32 頁.
堤良一，長谷川哲子 2009『大学生になるための日本語１』ひつじ書房
Veizadaes, Diaz- Jeannette, Widaman F. Keith, Little D. Todd & Gibbs W. Katherine 1995 The measurement and structure of Human Rights Attitudes, The Journal of Social Psychology, 135 (3), pp.313-328.
若槻 健, 西田 芳正（編） 志水 宏吉（監） 2010『教育社会学への招待』大阪大学出版会
渡戸一郎 2008「越境する市民活動－行政区を超えた連携を探る－」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊３ 越境する市民活動～外国人相談の現場から～：行政区を超えた連携－東京都町田市・神奈川県相模原市－』3 号，4-8 頁.
ウィッティ・長尾彰夫『批判的教育学と公教育の再生』明石書店
魚住忠久 1987『グローバル教育の理論と展開－21 世紀をひらく社会教育』黎明書房
魚住忠久 1995『グローバル教育・地球人，地球市民を育てる』黎明書房
魚住忠久 2002「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」『異文化間教育』16 号，92-105 頁.

山西優二 2010「多文化社会にみる教育課題」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究　別冊３　多文化社会コーディネーター：専門性と社会的役割－「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みから－』東京外国語大学　多言語・多文化教育研究センター, 66-71 頁.
山西優二 2012「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」『多文化社会コーディネーター研究会：地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性－多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学　多言語・多文化教育研究センター, 26 -38 頁.
山田泉　1997「地域社会における「日本語学習支援」の意味」『多文化社会と留学生交流』創刊号，113-120 頁.
山田泉　2000「「研究者」と「一般人」のあいだ」『多文化社会と留学生交流』4 号，103-106 頁.
山田泉　2001「外国から来た子どもたちの自己実現の保障」『多文化社会と留学生交流』5 号，191-195 頁.
山脇啓造　2003「日本における外国人政策の批判的考察－多文化共生社会の形成に向けて」『明治大学社会科学研究所紀要』41 号，59-75 頁.
山脇啓造・近藤敦・柏崎千佳子　2000「移民国家日本の条件」『ディスカッション・ペーパー・シリーズ』明治大学社会科学研究所，1-23 頁.
矢野泉　1999「多文化教育に関する学生の意識－多文化共生施設におけるフィールド・ノーツを通して」『横浜国立大学教育人間科学部紀要. I,　教育科学』2 号，13－29 頁.
八若壽美子　2005「外国人留学生と日本人学生の言語学習ビリーフの変容－協同活動を通して－」『茨城大学留学生センター紀要』3 号，11-24 頁
米田伸次・大津和子・田渕五十生・藤原孝章・田中義信 1997『テキスト国際理解』国土社
米山リサ　2003『暴力・戦争・リドレス』岩波書店
横田雅弘 1991「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5 号，81-97 頁.
横田雅弘　1993「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきか : 留学生 10 万人時代に向けて」『一橋論叢』109(5), 663-685.
横田雅弘 1999「留学生支援システムの最前線」『異文化間教育』13 号，4-18 頁.

文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm（2010 年 5 月 10 日確認）
人権教育の指導方法等の在り方について(第三次とりまとめ)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm(2011 年 6 月 16 日確認)