

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－

Practicing Human Rights Education In University

－Case Study in One Mixed Class with International and Japanese Students－

宮本 美能

Mino MIYAMOTO

1. はじめに

1948年に国際連合（国連）は「世界人権宣言」を採択した。その第1条には、「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」（外務省仮訳）とある。ここには、人権が国の枠組みを越える普遍的な概念であり、誰もが平等に享受している権利であることが示されている。さらに、1993年の世界人権会議で策定された「ウィーン宣言及び行動計画」のII.79節には、「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」とあり、人権を教育の中で取り上げることの重要性が指摘されている。そして、翌年の1994年の国連総会（総会決議49/184）において、「人権教育のための国連10年」が採択されている。友永（2010）は、この国連10年について、1. 人権教育の重要性に関する関心を高め、2. 各方面でバラバラに取り組まれていた人権教育の連携が作り出され、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、メディア関係者などに対する人権研修の重要性に関する認識が高まり、4. 被差別者の人権を重視することの重要性に対する理解が深まり、5. いくつかの国や自治体等で体制が構築され行動計画が策定された、などの成果が得られたと説明している。一方で、包括的な行動計画の策定を求めたため、実際に人権教育の普及に向けて取り組みを行った国は国連加盟国の半数程度であったことや、実施可能な国が限定されてしまったことなどの課題も指摘している（11頁）。

この国連10年が終了する2004年末には、新たに国連総会（総会決議59/113A・B）で「人権教育のための世界プログラム（世界プログラム）」が採択されている。この世界プログラムは、数年ごとに段階を区切って、期間内に取り組むべき特定領域を設定する目的で、2005年からは、まず初等・中等教育に焦点を当てる形で第1段階が開始され、2010年には高等教育や教員、教育者、公務員、法執行官、軍関係

者までを対象に広げて、その第2段階が進められている。

以上のように世界的なレベルで人権教育の推進が図られる中、日本国内では2000年の12月に「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。この計画には、「学校における指導方法の改善を図るため、効果的な教育実践や学習教材などについて情報収集や調査研究を行い、その成果を学校等に提供していくこと」や、「人権教育の充実に向けた指導方法の研究を推進すること」（第4章1(1)）が明記されている。また、2003年に文部科学省（文科省）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年にかけて3回にわたりとりまとめの報告書を出している。これらを見ても、世界・国レベルにおいて、人権教育の普及に向けた具体的な方針が打ち出されているが、教育現場での取り組みは教員に任されており、学校間に差が見られるという課題も残されていた。平沢（2010）は、「人権教育と言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」（68頁）と指摘している。

2. 本稿の目的

前章で述べた現状を踏まえ、筆者は大学教育現場において留学生と日本人学生の混合クラス（多文化クラス）を対象に、人権教育を実践することにした。まず、なぜ多文化クラスを対象とするのかについて一言述べておくと、人権は普遍的な側面があることから、言語や文化の違いに関わらず、誰もが自分のこととして捉えられるテーマとなりうること、また、人権をテーマに取り上げる有効性について議論するうえで、多様な学生のバックグラウンドから、普遍的な結論が導き出されるのではないかと考えたからである。この教育実践は、世界人権宣言を知識の基盤におき、各条文にうたわれた人権と参加学生の経験を具体的に議論しながら、人権尊重の理念に対する理解を深めていくことを目的としている。

日本の大学における留学生政策について説明を加えると、2008年に文科省が「留学生30万人計画」を打ち出して以降、留学生の数が増加する中、受入体制の充実という質的側面の課題が挙げられるようになり、2009年に「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、グローバル30）」が決定され

た。現在は、その推進拠点校となった13の国立・私立大学を中心に、英語による授業の提供、受入体制の整備、国際連携の推進、国際化拠点の形成などを重点課題として事業が進められている。その事業目標には、「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」（文科省ホームページ）とある。

本稿は、筆者が推進拠点校の1つであるA大学において、留学生と日本人学生が共に英語で学ぶクラスの中で人権を取り上げて実践を行った一事例を紹介しながら、多文化クラスにおける人権教育の効果について検討する。具体的には、受講生に対するアンケート調査の分析を行う。本研究の独自性は、世界プログラムの第2段階に先駆けて、高等教育現場の多文化クラスで実践を試みたこと、さらに参加した35名全員が単位を取得したことにある。筆者がそれまで担当してきた多文化クラスでは、毎回単位を落とす学生が何名か見られた。その理由には、授業中の言語の問題や文化的背景の違いにより、他の学生と共に学ぶことが困難であると感じ、参加をやめてしまったなどが挙げられていた。この教育実践では、筆者自身が、学生と共に対話をする中で、学生が相違を乗り越え、最後まで積極的に参加できるように、様々な仕掛けを設定した。本稿は、筆者の取り組みについても紹介する。

3. 多文化クラスにおける教育実践の現状と課題

多文化クラスの先行事例を見てみると、「異文化理解」や「異文化コミュニケーション」と言ったタイトルで、学生間の文化の相違に着目する実践が多かった。その中では、多様な学生が共に意見交換することで新たな気付きと相互理解の深まりが効果として挙げられている。一方で、相互の違いを意識しすぎるあまり、かえって親密化を阻害する危険性があることも指摘されている。その一例を挙げれば、松井（2010）は異文化理解教育について「文化相対主義的な理解に留まりがちで、余計に異文化に対する偏見の助長につながる」（131頁）と批判している。馬淵（2010）は、「『他者』や『異』を前提として『文化』を捉えることは、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、そえゆえに『力関係』と言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」（180頁）と指摘している。田淵（2011）は、「今までの異文化間教育では文化に焦点があてられ、人権

との関係で論議されることが少なかったが、これからは異文化間教育を人権という視点で再定義することが必要である」(66頁)と主張している。

筆者は異なる言語や文化の学生が一堂に集まるクラスの中で、相互の違いを意識するのではなく、誰もが自分のことと捉えられる共通のテーマを設定することが重要ではないかと考え、人権を取り上げることにした。ただ、人権は普遍的な側面だけではなく、個別具体的な側面もあることから、その両側面を取り入れた学習が必要となる。この点に関連して平沢(2011)は、「世界人権宣言が掲げた普遍的な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」(10頁)と説明している。筆者は人権教育を実践する際、まず世界人権宣言にうたわれた各条文の普遍的な側面から議論を始め、学生同士が人間としての共通性に気付くことを大切に、その後小さなグループを作って、個別具体的に議論しながら、人権に対する理解を深めていけるように授業を展開した。この点は、2002年の「人権教育・啓発基本計画」にも示されている。その第3章2(2)には、「人権教育・啓発の手法については、法の下での平等、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」とある。この「普遍/個別的なアプローチ」を用いて多文化クラスで人権を取り上げることで、言語や文化の多様な学生を超越する共通言語として、学生同士が議論を始めるきっかけが作られ、さらに、各学生が当事者として自らを振り返って、文化的な背景に潜む権利・権力関係について意見を交わすことで、人権の理解を深めることができると考える。

一方、議論を通して学生間に葛藤が生まれ、相互理解を阻害する危険性が生まれることも考えられる。人権教育を実施するうえで重要なことは、教員が学生の主体性を重んじながら、ファシリテーターとして学生一人一人に配慮すること、そして学生と対話しながら、出てくる葛藤を超克するような支援を行うことである。その支援は「助ける・助けられる」という一方向のものではなく、教員も学生と共に学ぶ姿勢を忘れてはならない。中には、自らの経験を語ることに負担を感じる学生がいるかもしれない。このような状況にも配慮して、他者の経験を語るという選択肢を設けることが必要となろう。また人権はセンシティブな問題であることから、クラスルームのルールとして、クラスで出された意見はクラス内にとどめることを徹

底しながら、クラスで学んだことは日常生活の中で行動に移していくことができるような働きかけも必要となろう。これらの人権の特徴を踏まえ、次章では筆者が教育実践を行った例を紹介する。

4. 人権教育の実践概要（A大学の多文化クラスの事例より）

本稿で紹介する教育実践は、筆者がA大学で2010年度の後期に「人権教育の促進」というタイトルで全15回、英語で授業を担当したものである。この授業は全学部を対象として誰もが自由に受講できる選択科目である。受講者数は35名であった（日本人学生7名、正規留学生11名、交換留学生17名。留学生の内訳は、アジア19名、ヨーロッパ4名、北米5名であった）。その中には、人権に興味がある学生や、授業についていくだけの日本語力のない留学生、将来的に留学を目指す日本人学生、英語力向上を目指すアジアの留学生や日本人学生などが参加しており、人権の事前知識に差が見られた。筆者は学生の意欲を向上させるため、学生が主体的に参加できるようなアクティビティを取り入れて授業を進めた。また、テーマが人権ということもあり、英語で授業に参加することが難しい日本人学生やアジアの留学生に対して、事前課題を出して準備する時間を設け、授業後のフォローアップなどを行った。

学習目標は、人権尊重の理念に対する理解を深めるために必要な知識を習得することに加えて、主体的・能動的にクラスや社会に参加する態度や技能を身に付けることであった。文科省は2008年の第3次とりまとめの「人権教育指導方法等の在り方」の中で、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))を挙げている。筆者もこれらの側面を考慮して、15回の授業を計画する際には、「知識、価値/態度、技能、行動」がつながりを持って学ぶことができるように学習内容を組み立てた。

全15回の授業構想は前半と後半の2部立てとして、前半（1回目～11回目）は、世界人権宣言の条文と人権問題の係性について全体やグループで議論を行い、ダイヤモンドランキングなどのアクティビティを取り入れた。ここでは、テキストを用いて幅広くテーマを取り上げたため、内容面では「表面的な学習」とどまっているところがあるが、このような学習は「深い学習」（人権各論）につなげるための前段階（人権総論）として重要であると考えている。

後半（12回目～14回目の授業）は、学生主体のグループ・プレゼンテーションを

行った。ここでは、前半の授業で学んだ知識を基に、1. 自らの人生を振り返って人権問題はなかったか、2. 自らの人権と世界人権宣言に掲げられた条文との関連性について個別に考えた後、グループになって意見を出し合い、問題点を絞って解決方法を考え、アクション・プランを立てて実際にメンバーと共に行動に移し、得られた結果について発表することを課題とした。グループのメンバーは、筆者の方で国籍や性別を考慮して組んだ。プレゼンテーションの際には、発表者に「自己評価シート」を、発表を聞く学生には「相互評価シート（ピア・レビューシート）」の記入を求めた。

また、本教育実践の特徴という点から説明を加えれば、世界プログラム第2段階の開始前ではあったが、実際には「高等教育における人権教育推進の取り組み」に規定された内容を具現化するものであったことを強調しておきたい。以下に関連する規定を挙げる。

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

(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

(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作用する

(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

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、93-94頁)

ここで筆者が授業の中で工夫した点について説明する。まず、28. (a)科目については、多様なバックグラウンドの学生が集まっていたことに加えて、事前知識に差があったことから、1. 授業の前半は、初めて人権を学ぶ学生にも分かりやすいような内容を扱うことに努め、2. 言語の面で参加が制限されないよう、事前にリーディング課題を渡して準備する時間を設け、授業では筆者からの解説と補足説明をしながら知識習得に努めた。そして、毎回関連するトピックについて小グループでディスカッションする時間を設け、発言しやすい環境となるように、グループの人数は、1グループ5名以下とし、一人でも多くのクラスメートと意見交換ができるよう、筆者の方で毎回異なるメンバーを組んだ。

また、28. (b) 教授・学習資料については、授業形態と言う観点で講義や議論だけでなく、テーマと関連のあるアクティビティ (『人権教育のためのコンパス「羅針盤」』(ヨーロッパ評議会著)や『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)を参考にした)を取り入れて、体験を通して学ぶことができるよう工夫した。さらに、文化的な背景や自国の教育制度、指導方法などの違いにより、自らの意見を述べるのが苦手な学生には、筆者が各グループを回りながら支援を行うとともに、授業後に学習会を設けて、学生同士が学び合う機会を作った。テキストは洋書“Teachers and Human Rights Education” (Audrey Osler, Hugh Starkey著)を使用した。当該テキストには日本語版がなかったため、日本語の概略を作成して配布するなどのフォローアップを行った。

次に、28. (c)教授・学習実践および方法については、教員が一方向的に教えるという授業スタイルにならないよう、学習者中心で進めた。筆者の授業で力を入れた点としては、初回の授業時にコースの目標、学習成果、評価方法について明確な説明を行い、学生が授業の趣旨を十分に理解して参加することを促した (コース概要については、注iを参照)。その他、ディスカッションの際には、自分の意見を主張するだけでなく、相手の意見を尊重しながら批判的に思考するよう働きかけた。例えば、後半のプレゼンテーション時に使用した自己評価シートやピア・レビューシートには、自己の発表に対する省察と、発表者に対する建設的なコメントをする質問

を設けた。そして筆者は全てのシートに目を通して、さらなるクエスチョンを投げかけ、必要に応じたアドバイスを行った。ピア・レビューシートには、得点を記入する欄を設けており、全発表後に各グループの総合得点を集計して、一番点数の高かったグループには賞状を渡した。これらの自己評価・ピア・レビューシートは評価の対象として、学生が真剣に取り組むよう促した。

全体の授業を通して、筆者は学生と対話することを重視し、民主的なクラス運営に努め、毎回授業後にコメントシートを用いて、学生の意見を聞く機会を持った。コメントシートのねらいは、学生が各自の授業態度を振り返ること、そして授業に対する意見を述べることであった。学生から出されたコメントをいくつか紹介すると「日本人学生の意見を聞きたい」「もっと多くの学生が参加し、発言すべきだ」「グループディスカッションの時間が短すぎた」「ビデオなどの視聴覚教材を取り入れてほしい」などがあった。筆者は次週の授業でフィードバックを行い、恣意的な意見には注意をしながら、可能な範囲で学生の意見を取り入れて授業を作っていた。その結果、次のコメントシートには、「視聴覚教材がとても印象に残った」「グループディスカッションの時間が十分にあったので、自分の意見を述べることができた」と言ったコメントが返されていた。学生の要望は回を重ねるごとに減っていったが、そこには学生によるコメントシートの記入、筆者による意見の吸い上げとフィードバックの繰り返しにより、時間差があるとはいえ、振り返りの「対話」が実現していた。

地域との関わりでは、8回目の授業時にユニセフ大阪支部からゲストスピーカーを招聘し、地域とのネットワークを図った。授業後には多くの学生が残り、「ユニセフでボランティアをしてみたい」、「ユニセフの活動についてもっと知りたい」などの質問が出された。事後に発行されたユニセフ通信（ニュースレター）には、筆者のクラスが記事に掲載され、公に人権教育の実践例が紹介される機会ともなった。このことで参加した学生は、社会との関わりを実感することができた。

質保証という点では、筆者は定期的にFD研修（教員研修）に参加し、自らの教育実践を振り返る機会を持っている。また、本学会を初めとする多分野の学会で口頭発表を行い、多様な専門家から質問や意見を受けて、自らの授業改善と人権教育に関する情報収集を行っている。

最後に、29. (d)研究については、本稿のような形で筆者の実践例を論文にまと

めることで、今後の課題を明らかにするとともに、人権教育の普及に向けて新たな示唆を提示できればと考えている。

5. 当該授業を通して学生が学んだこと（受講生に対するアンケート結果より）

本章では、学生が授業を通して何を学び、多文化クラスで人権をテーマに取り上げることについてどのように捉えているのかを考察する。筆者は最終回の授業で、受講生にアンケートを取り、2つの質問を設けて意見を求めた。回答は英語で記述されていたため、筆者の方で日本語に訳している。学生の意見を引用することについては、アンケートの冒頭に断り書きを入れ、同意した上で回答してもらっている。

1つ目の質問は、「各自をふりかえって、人権教育を通して得られた『知識、価値/態度、技能、行動』の変化について記述してください」と言うものであった。まず、知識の部分は世界人権宣言の条文や学んだ内容について記述されていた。ここでは、知識以外の「価値/態度、技能、行動」部分を紹介する。全35名の学生の回答をカテゴリ分けすると、表1ようになる。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。ここで言う「日本人学生」は、A大学に入学する前から日本で生活していた学生で、正規生として在籍している学生である。「正規留学生」は海外から来日してA大学に入学し、学部や大学院に所属する学生として、「交換留学生」は協定校からA大学に短期間(6か月～1年間)来日している学生とする。

表の中のカテゴリ（A～G）は以下のような内容である。

- A 「自分の意見を述べるようになった」
- B 「答えは1つではないことを知り、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 「他者に対する偏見が軽減され、他者と共に学ぶ意識が高まった」
- 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、また共通性への気づきが得られた」
- E 「人権を身近に捉えられるようになり、気づいた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、個別具体的な事情を分析

するスキルが身に付いた」

[表 1 人権教育の効果]

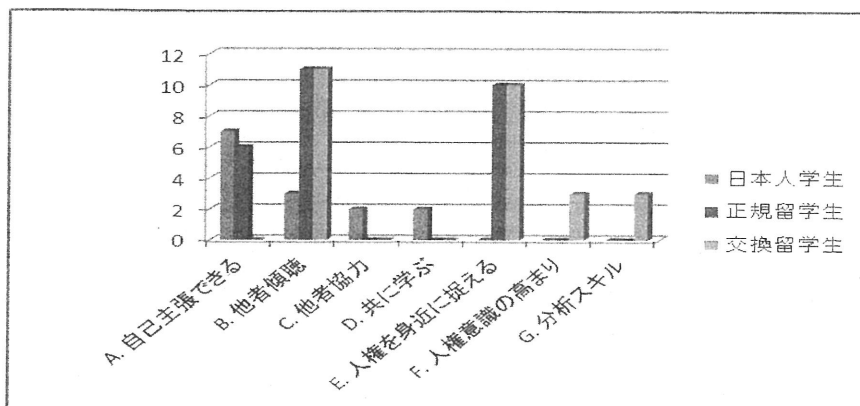


表1から、日本人学生は1. 自己主張、2. 他者傾聴、3. 他者協力・他者と共に学ぶ、と言う内容を挙げており、自他の関係性に着目した意見が多いことが分かる。他方、正規留学生と交換留学生は、1. 他者傾聴、2. 人権を身近なものとする姿勢、を挙げており、他者から学ぶ姿勢や人権を身近な問題と捉える傾向が高いことが分かる。これらの回答を併せて考えると、自己、他者、社会、の3つの領域において、人権教育の効果が得られたことになる。また、日本人学生と留学生には重なりのある領域と異なる領域が見られたが、いずれの領域も筆者の教育実践の目標に掲げていた「主体的・能動的にクラスに参加する態度や技能を身に付ける」に関連していることから、一人一人が授業を通して、目標を達成することができたと捉えることができる。

次に、2つ目は、「多文化クラスで人権は効果的なテーマであると思いますか」と尋ねた。ここでは、35名全員が効果的なテーマであると回答した。その理由をカテゴリー分けすると、表2のようになる。各カテゴリーの内容は以下の通りである。ここでも、回答者35名の中には、複数記述が見られたことから、記述数の合計は38となっている。

H 「異なるバックグラウンドの学生が集まることで、多様な文化を学ぶことができ、自分の文化や物事の見方を多角的に捉え直すことができる」

I 「人間としての共通性に気づいた」

J「人権の普遍性と個別性を理解するうえで最適であると思う」

K「多文化クラスで人権教育を受けることが、人権の実践である」

L「このクラスを通して相手の立場を考えて自分の意見を述べることができるようになり、相手に対する思いやりの気持ちが生まれた」

[表2 多文化クラスと人権教育]

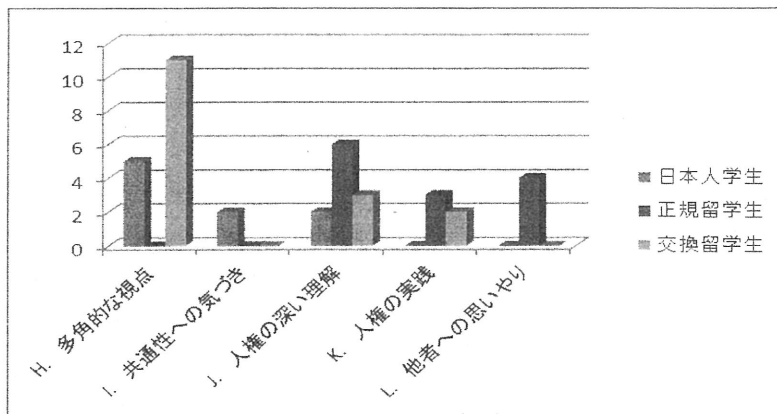


表2から、この質問においても日本人学生と留学生の間には、記述した内容に重なりや違いが見られたことが分かる。日本人学生は、1. 多角的な視点、2. 共通性への気づき、3. 人権の深い理解、と言った点を挙げている。正規留学生は、1. 人権の深い理解、2. 他者への思いやり、3. 人権の実践、という点を挙げている。交換留学生は、1. 多角的な視点、2. 人権の深い理解、3. 人権の実践、を挙げている。ここで、これらの回答が、多文化クラス以外の、例えば、日本人クラスで人権教育を行った場合においても、同様の効果が得られるのではないかという疑問に答えるため、次に、具体的な記述をいくつか紹介したい。筆者が、多文化クラスの効果と考える点に下線を引いている。

「多文化クラスで人権を学ぶことで、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ことで、問題意識を高めた」

「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具体的な理解を深めることができた」

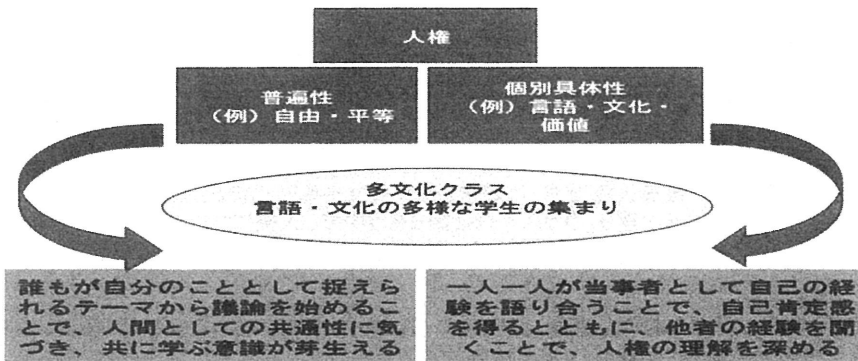
「自国で学んだ人権のクラスと比べて、多文化クラスでは学生に多様性があることから、まずは普遍的な概念で議論を始めることが重要で、その後に個別的な

経験を共有することで、人権への理解が深まった」

これらの意見には、多様な学生が共に議論するためには、共通言語が必要で、人権がその1つになりうること、さらに、学生の多様なバックグラウンドが、人権の個別性を理解するうえで生かされ、その結果、人権の理解を深めることができたという視点が挙げられている。このことは、多文化クラスにおける人権教育の効果と言えよう。

6. まとめ（多文化クラスにおける人権教育の効果）

本稿の最後に、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学生の言語・文化の違いを超えて話し合うきっかけを作り出すこと、そして、相互に自らの経験（身近な他者の経験）を語り合う中で、それまで知らなかった個別具体的な事情についてクラスメートから学び、結果として人権の深い理解が得られることをまとめとしておきたい。このことを図式化すると、以下の図3のようになる。



〔図3 多文化クラスにおける人権教育の効果〕

ただ、3章で述べたように、言語・文化の違いから、議論する中で学生間に葛藤が生まれ、かえって親密化を阻害する結果となる危険性もある。本教育実践は、学生数が35名という小規模であったことから、筆者は学生と対話することで、その解決を試みた。今後は、より人数の多いクラスで葛藤に対処する方法を検討することが課題であろう。

また、本稿は多文化クラスを対象に議論したが、学生の多様性は日本人学生と留

学生に限られるものではなく、日本人学生の間にも存在している。今後は、日本人学生だけのクラスで人権教育を実践した場合にも、本稿と同様の効果が得られるのかについても、検討を深めていきたい。

本稿は世界プログラムの第2段階に先駆けて高等教育の多文化クラスで実践を試みた一事例であるが、人権が共通言語となりうることについては、確かめることができたことから、言語・文化の多様な学生が集まる中で示唆された知見が、その他の高等教育、さらには初等・中等教育に生かされることを期待する。

注 i. 学生との確認事項（初回の授業時）

「人権教育の促進」(全15回)

1. 目標

本コースは留学生と日本人学生が共に人権というテーマで議論することを通して、参加者が人権の知識、価値/態度、技能を身につけ、自らの振る舞いが変わり、日常生活の中でできることから行動に移そうと意識改革が起こることを目指す。

具体的な項目：

- 世界人権宣言の理解(知識)
- 自ら考えて判断し、表現する力(価値/態度、技能)
- 身近なところから行動しようとする意欲(態度・行動)
- 他者の意見を傾聴する姿勢(態度)
- 相手と異なる意見を述べる時に、相手の立場を考慮して発言ができる(技能)
- 他者との相互理解に努め、協力し合う態度の育成(態度)
- 身近な社会活動に積極的に参加し関わろうとする気持ち(知識・態度・行動)

2. 学習成果

このコースでは、「世界人権宣言」に規定された条文を基礎知識として、個別具体的に各自の人権問題を振り返り、クラスメイトと語り合う中で、人権についての理解を深めるだけでなく、クラス参加を通して、積極的に社会に参加する一市民として成長する

3. 評価方法

授業への出席、参加態度、宿題、発表時のパフォーマンスや他の発表を聞く姿勢、授業終了時の期末試験(記述式)により総合評価する。

- ① 出席&授業への参加度(25%)※3回以上欠席した場合には、単位取得できない
- ② 宿題の提出(25%)
 - 提出回数(記述用の少ない場合には、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/聞く姿勢)
- ④ 期末試験(25%)

(大阪大学)

【引用文献】

- Audrey Osler and Hugh Starkey 2010 Teachers and Human Rights Education. Trentham Books.
(社)部落解放・人権研究所 (訳)平沢安政 2010 「人権教育のための世界プログラム第2段階行動
計画(2010～2014年)」『学びから始まる私たちの人権』解放出版社、93-94頁。
- 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頁。
- 平沢安政 2011 『人権教育と市民力』解放出版社
- 馬淵仁 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。
- 総務省 2006 『多文化共生の推進に関する研究科報告書－地域における多文化共生の推進に向け
て－』総務省
- 友永健三 2010 「人権教育・啓発推進法と人権教育のための世界プログラムの活用を」『学びか
ら始まる私たちの人権』解放出版社、8-27頁。
- 田淵五十生 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、異
文化間教育学会、64-74頁。
- 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日閲覧)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1280880.htm
- 文部科学省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](2012年4月4日閲覧)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm
- 人権教育・啓発基本計画(2011年8月29日閲覧)
<http://www.moj.go.jp/JINKEN/JINKEN83/jinken83.html>
- 世界人権宣言(外務省仮訳、2011年8月17日閲覧)
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html