

## 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－

An Educational Activity by Capitalizing on Diverse Student Backgrounds

－Implications from a Human Rights Education Program for Multicultural

Class Where International and Japanese Students Study Together－

宮本 美能

Mino MIYAMOTO

### 1. はじめに

本稿は、留学生と日本人学生の混合クラス（多文化クラス）において、双方に多文化共生の関係性を構築するため、学習テーマとして何を取り上げ、どのように進めると効果があるのかについて検討する。

1983年に中曽根内閣が「留学生10万人計画」を発表して以降、留学生の数は着実に増加し、2003年には目標を上回る約11万人に達した。そこで2008年に文部科学省ほか関係省庁（外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省）は共同で、新たに「留学生30万人計画」を策定している。さらに、2009年に文部科学省は、留学生の受入体制の充実を重要課題として、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）を提案し、13の国立・私立大学を推進拠点事業校に採択している。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」とある。ここでは、日本人学生も留学生と共に学ぶことが期待されている。

一方学内では、留学生と日本人学生が知り合う機会がない、どのように近づいてよいのか分からない<sup>1)</sup>、両者の授業が別立て<sup>2)</sup>、といった接触の機会に関する課題、さらに言語の問題<sup>3)</sup>、日本人のあいまいさ<sup>4)</sup>、留学生と日本人学生の意識や価値観の違い<sup>5)</sup>、といった双方のバックグラウンドや考え方、価値観に関わる問題などがあることも指摘されている。接触の機会については、大学の方で組織的に新入生歓迎コンパを開いたり、チューター制度や混合授業、サークル活動などのきっかけを作ったりしながら解決を図ってきた。しかし実際には、接触することによって関係性を悪くすることもあるが、このような場合の解決策については、十分な検討がなされてこなかった。箕浦（2000）は、留学生と日本人学生が友好的関

係性を築くために、「相互理解の生起する仕掛けを作る必要があるし、仕掛けをつくるのを助けるシステムが必要」であると述べている<sup>6)</sup>。ここでは、接触の機会や仕掛けを用意するだけでなく、それをうまく機能させるためのシステムを構築する必要性が示唆されている。そのため、本稿では効果的な仕掛けとシステムとはどのような教育活動なのかを追究したい。

本稿で用いる「多文化共生」という言葉は、総務省が2005年6月に設置した「多文化共生の推進に関する研究会」での定義を参考にしている。そこでは、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」<sup>7)</sup>と説明されている。本研究では、多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスにおいて、一人ひとりが言語や文化の違いを超えて、主体的・能動的に参加し、互いに尊重し合いながら共に学ぶ意識を高めていくことを「多文化共生」と捉えて議論する。

## 2. 多文化共生の構築要件

まず、多文化クラスに限定せず、人と人の接触・交流から生まれる学びの効果について具体的な事例を考察しながら、多文化共生の関係性を築くうえでのキーワードを考えたい。

### (1) 人と人の効果的な接触方法

岸磨・久保田(2012)は、高校生の学びのプロセスとして、机上での知識習得だけでなく、「対話」を取り入れた学びが効果的であると考えて、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ている。ここでは、生徒が隊員と接触する前に調べ学習をして知識を得てから隊員とメール交換を行って理解を深め、最後に隊員から直接話を聞くという流れで進められている。この活動で得られる学習効果は、図1のようになる<sup>8)</sup>。

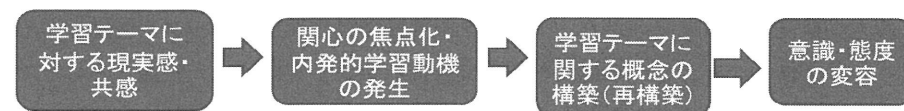


図1 学習プロセスのモデル

図1は、高校生が隊員に会う前に、事前に調べ学習をして相手に対する興味・関心を高めておくことで、対話する意義が明確になり、結果として意識や態度に変化が見られることを示している。ここでは双方が対等な立場にあるというより、高校生が受け手として、隊員から一方的に学ぶという関係になっている。多文化共生を実現するためには、双方向の関係性を築く必要があることから、その他に工夫すべき点があるのではないだろうか。

筆者は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。これは、筆者のクラスの受講生(留学生と日本人学生)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・異文化交流をするというものであった。ここでは、大学生と高校生の双方が言語や文化に興味・関心を持っており、その意味で互いに対等な関係は築かれていた。交流会の内容は、文化紹介や盆踊り、ゲームなどで、その方法も、グループや全体活動で対話を中心に進められた。交流を通じて、双方に学びの効果が得られたように見えた。しかし、参加者のフィードバックから、高校生にとっては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されたという印象が強く残ったことが読み取れた<sup>9)</sup>。ここでも、大学生から高校生という一方的な学びの関係が少なからず残されていた。

これまでも小・中・高、大学における交流事例は多数紹介されてきた。その中で共通する課題は、①いかに対等な関係を構築するのか、②双方向の学びの効果をj得るためには何が必要であるのかという点であった。李(2007)は、183例にわたる留学生と生徒の国際交流を対象に事例分析を行って、交流会の内容や得られる効果について考察している。そして、双方が学びの効果をj得るためには、1. 双方向のキャッチボール、2. 小グループでの交流、3. 生徒と留学生の接触機会を増やすことが大切で、それらは単独ではなく相互に関係しながら効果が生まれると述べている<sup>10)</sup>。ここで重要なことは、交流会に参加する生徒と留学生が受け身ではなく、一人ひとりが主体的に対等な関係で参加することであり、そのために組織的な働きかけとして仕掛けやシステムを工夫することである。大島・田村(2001)も交流事例について考察しているが、その中でキーワードは、生徒と留学生の間に「互恵的な関係性」を築くことであるという<sup>11)</sup>。

本節の議論から、人と人が友好的な関係性を築くためには、交流や対話の中で、

誰もが主体的に関わり、自己と他者の間に互恵的な関係を築くことのできる仕掛けを用意する必要があることが示唆された。それでは、学習テーマとして何を取り上げると効果があるのか。

## (2) 多様なバックグラウンドの学生に共通するテーマ

筆者は多様なバックグラウンドを持つ人と人が接触するクラスにおいて、普遍的な概念である「人権」をテーマに取り上げることが有効ではないかと考えている。人権は「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生活を営むために欠かすことのできない権利」（人権教育・啓発に関する基本計画）であり、言語や文化が異なっても、保障される権利は等しいことを原則としている。

米田、大津、田淵、藤原、田中（1997）は、人と人が共生するために、「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こと」<sup>12)</sup>が必要であると述べている。筆者は、多文化クラスに集まる留学生と日本人学生に共通の基盤としての「人権」を提供することによって対話のきっかけを与え、学生の多様なバックグラウンドを生かしながら、双方が共に学ぶ体験をすることで、相互理解と人権の深い理解につなげていくことができるのではないかと考えている。

本稿では「人権教育」について、人権を知識として学ぶだけではなく、クラス内に人権文化を構築するために、一人ひとりが参加して発言しながら他者と共に学ぶ教育活動と捉える。それは、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」の第2条に、人権教育について「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」と説明されているからである。この人権教育には、自らの人権について知識を学ぶとともに、他者の人権を尊重できる態度、技能を身に付けることが含まれており、このような学びは多文化共生の関係性を構築するうえでも不可欠である。また、多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスには、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、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、文部科学省の人権教育の指導方法等の在り方の第3次とりまとめ（以下、「とりまとめ」とする）を基に、学生の多様性を強調する形で図2のようにまとめてみた。

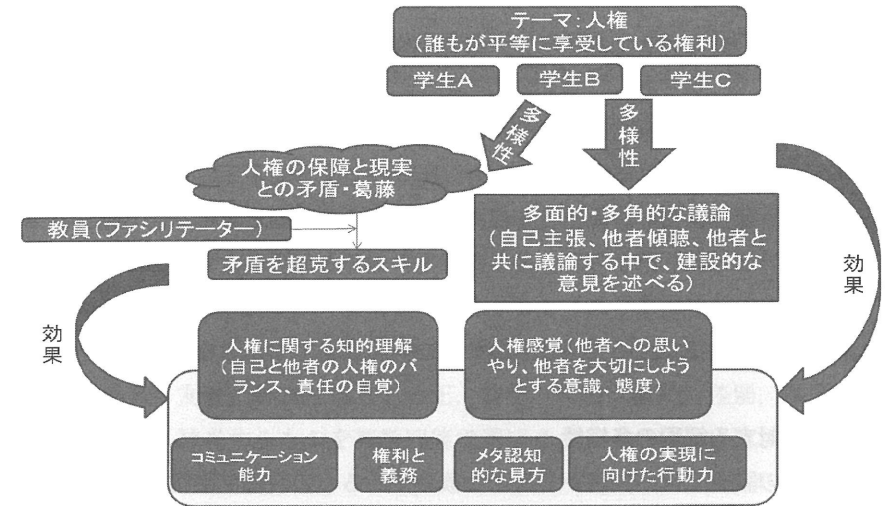


図2：人権教育の学びの効果（筆者作成）

図2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、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事実を知り、それを批判的にとらえて、現実との矛盾を克服するスキルを身に付けていくプロセスを示している。また、現実を批判的にとらえることで人権の理解が深まり、メタ認知（意識化、対象化、相対化）を促す効果につながる。さらに、多文化共生の関係性を築くために、自らの意見を述べるだけでなく、他者の意見を傾聴し、建設的な意見を述べられるコミュニケーション能力を育成し、自己の権利だけでなく他者の権利とのバランスを理解し、自らの義務と責任についても知識を習得する。最終的には、人権の保障に向けて実践的な行動に移していこうとする力を育成するものである。

文部科学省は「とりまとめ」の中で、人権教育の効果として、人権に関する知的理解と人権感覚を挙げているが、人権感覚の中には、コミュニケーション能力や権利と義務の理解、メタ認知的な見方や人権の実現に向けた実践的な行動力が含まれていると考えて、図2の一番下には、具体的な効果を列挙している。また、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。

本節では、多様なバックグラウンドの学生に共通するテーマとして、普遍的な概念である人権が有効であると考えて、その学びの効果について検討した。多文化クラスには、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が、必ずしもそれがうまく生かされるとは限らない。そこから矛盾や葛藤という否定的な結果をもたらす可能性もある。人権教育は、このような否定的な要素を乗り越える力を育成するものでもある。さらに、自らの権利の保障と他者のそれとのバランスを考えて、自らの人権が制限されることもあることに気づく必要がある。このような学びは、他者と多文化共生の関係性を構築していくうえで欠かせない。

### 3. 人権に対する解釈の多様性

ここまでの議論では、人権が普遍的な概念であるとの前提で議論を進めてきたが、多文化クラスに集まる学生の文化的バックグラウンドや個別事情は多様であり、それぞれの人権の解釈も一様でない。筆者は、「グローバル30」事業推進拠点校のA大学において、2010年度に留学生と日本人学生向けに英語で開講した人権教育の授業の受講生に対して、質問紙を配布して人権意識について調査した。このクラスには、留学生だけでなく日本人学生も参加している。参加者は合計51名、地域別の内訳は、日本7名、日本人以外のアジア28名、欧米・オセアニア16名であり女性は27名、男性は24名であった。

コースのタイトルは「人権教育の促進」(Promoting Human Rights Education)である(全15回)。授業の前半は知識習得部分として、テキストを用いて内容説明やグループ・全体での議論を中心に進め、後半は学生によるプレゼンテーションに力点を置いた。

質問紙は、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」を参考にして、筆者が独自に作成したものである。質問内容は、これまでの人権学習歴や人権に対する意識について尋ねるもので、回答は選択式を中心としていたが、設問によっては記述欄も設けた。

ここでは、出身地域別に質問紙の回答結果を考察しながら、人権に対する意識の違いについて検討する。1つ目は、「今までの人権の学習歴」に関する設問である。

表1 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1に示すように、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る項目である。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)を示して、該当するものを複数回答で選ばせた。その結果に地域差は見られず、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、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、人権に関する34の質問項目を設定して、2段階尺度(当てはまる、当てはまらない)で回答を求めた。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。ここでは、地域差の見られた項目を中心に紹介する。

表2 「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ている」	4人(57%)	22人(79%)	4人(25%)	30人(59%)
質問19	「人権は理想論であり、現実的でない」	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知っている」	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ある程度説明ができる」	0人(0%)	13人(46%)	8人(50%)	21人(41%)
質問21	「自国に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2に示すように、質問1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は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のは、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。特に、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ているのではないと思われる。

ただ、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。このことは、人権の保障と現実には矛盾を感じながらも、人権が保障される社会を目指すべきであると肯定的に捉えていると解釈することもできる。

質問3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に比べて世界の人権問題や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、世界の人権問題についてあまり考えてこなかったことが示唆されていた。さらに質問21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。このことは、学校教育だけの問題ではなく、所属する社会集団の違いも影響していると考えられる。

本章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かったのに対して、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が低いことが分かった。本研究では、仕掛けを工夫することで、学生間の知識差を補い合うことができないかと考えている。言い換えれば、教育実践において相互学習をうまく活用できれば、双方が共に学ぶ意識を高めていくことができるのではないだろうか。

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様子が読

み取れた。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るという共通認識があることや、人権の保障を現実化していく必要があると考えていることも分かった。この点について、人権を実現すべきであるとの共通認識の下に、人権の保障と実情について意見を出し合って掘り下げて議論をすれば、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だろうか。

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、重要なことは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、異なる考え方があることを知り、相互学習をすることで他者理解や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工夫である。

#### 4. 多様なバックグラウンドを生かした教育活動

##### (1) 多文化クラスにおける人権教育の実践

前章では、人権に対する解釈の多様性について一例を挙げた。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り、この環境をうまく生かすことができれば、クラス内の人権教育への学びの効果は多様なバックグラウンドを持つ他者と共に生きるために必要な「知識、価値/態度、技能、行動」力を身に付けるうえで、有効に活用できるポテンシャルを持っていると考える。それでは、どのような実践が求められるのか。

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」<sup>13)</sup>と説明している。同様に、平沢(2011)も人権教育の4側面を考慮しながら実践することが大切であると述べており、本研究はこれに依拠している。

ここで各側面について、多文化クラスという観点から、学生の多様性を生かすために、特に注意すべき点を考えてみたい。平沢(2011)は、1つ目の人権としての教育(下線は筆者)とは、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いう<sup>14)</sup>。このことを多文化クラスに当てはめて考えれば、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できる環境作りと、共に学んだ経験を地球市民の育成につなげていく学習活動の工夫が求められることになる。2つ目の人権についての教育（下線は筆者）は、人権教育を通して生徒が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<sup>15)</sup>。多文化クラスには、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、当事者が一番問題と考えている人権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しないことが大切となる。3つ目の人権を通じた教育（下線は筆者）は、教師と生徒が共に学ぶ姿勢、相互に人権を尊重しようとする精神がみなぎっていることであるという<sup>16)</sup>。このことは教員が学生と共に学ぶ姿勢で学生と関わり、多様な学生が相互に尊重できるような環境作りに努めることや、教員が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ことである。4つ目の人権のための教育（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<sup>17)</sup>。クラス内で学生が相手を受け入れて、共に学ぶ姿勢を身に付けることや、クラスルーム・ルールを徹底すること（クラス内で出された意見は、クラス内にとどめること、クラス内で学んだことは、日常生活で実行に移すこと）により、クラス内に人権文化を構築していくことが大切である。

以上に挙げた人権教育の4つの側面は、カリキュラムを考案して実践するうえで指針として重要であるが、教育現場には必ず多様性、可変性があることから、クラス運営はマニュアル化できるものではなく、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工夫していくことが求められる。

## （2）活動概要と効果

これまでの議論を踏まえて、本節では多文化クラスに最適な人権教育のプログラムとして、次のような活動を提案したい。これを唯一のプログラムとマニュアル化するものではないが、異なる段階（小中高）や場所（地域社会など）においても普遍的に実践できるような形で計画している。タイトルは『自分について語ろう、相手について伝えよう』とした。活動目標は、人権に関する「知識、価値/態度、技能、行動」力を身に付けることにあり、具体的には以下の点を目指すものである。なお、カッコ書きで図2に示した学びの効果を追記している。

- 世界人権宣言と自らの人権問題の関係について具体的に考えて、他者と議論する力を身に付ける（知的理解、コミュニケーション能力）
- 英語・日本語の使用を認め、ジェスチャーやその他の表現方法を工夫しながら、他者と対話する力を身に付ける（コミュニケーション能力）
- 他者と協力してペア・グループで共に学ぶ姿勢を身に付ける（コミュニケーション能力）
- 一人ひとりが当事者であることを意識して、自らの権利と義務を理解する（知的理解、権利と義務）
- 人権と現実の乖離に対して批判的に捉えながら、それらの矛盾や葛藤を超克していくプロセスの中で、人権の理解を深める（メタ認知的な見方）
- 直面する人権問題に対して他者と共に解決策を考えて、実践的な行動に移そうとする（人権の実現に向けた行動力）

本活動は、世界人権宣言を知識の基礎に置いている。世界人権宣言は、二度にわたる世界大戦後、世界の国々が遵守すべき共通の人権基準を設定し、明文化する必要があると考えられた結果、人権の尊重と世界平和の維持を目的に作られた普遍的な規定である。これを学習の柱として、世界の国から集まる学生が、各条文と自らの人権問題について考え、互いに経験や意見を出し合うことで、多面的・多角的な視点から議論ができると考えて、次のように計画した。

- ① 自らの子ども時代を振り返り、相手に分かりやすく伝えられるように出来事を箇条書きする。そして、世界人権宣言と照らし合わせ、これまでの人生で人権侵害はなかったか、自らの人権問題について考える（自己学習）
- ② 2人1組のペアとなり、相互に自分自身について語り、タイムラインを作る。そして、タイムラインの中で、不平等、暴力、尊厳逸脱、悪用されるなどの権利の侵害にあたる問題がなかったか、パートナーと議論する（ペア学習）  
※タイムラインには、出来事の例として、誕生、学校、移動、休暇、家族行事などを挙げておく。また、人権侵害を考える参考例として、保護、尊厳、平等、教育、参加、などのキーワードを挙げておく。
- ③ パートナーの語りをスピーチにまとめ、パートナーと相互に内容のチェックを行う。このスピーチには、人権問題を盛り込む

- ④ グループ（1グループ5名程度）で、英語か日本語のいずれか話しやすいと思う言語を用いて、パートナーについてスピーチする（グループ活動）
- ⑤ グループの各メンバーのスピーチ終了後、共通するテーマがあるかグループ全体で話し合う
- ⑥ グループで10分程度のプレゼンテーションにまとめて、各メンバーで役割分担を決めて練習する
- ⑦ グループでプレゼンテーションをする（英語か日本語）。自らの発表に加え、他のグループのプレゼンテーションを聞きながら、相互評価する（ピア・レビューシートなどを活用する）
- ⑧ 振り返り

人権はセンシティブな問題でもあることから、実践する際は、各自の経験を語ることを負担に感じる学生や、他者に対する偏見や差別的な表現が出てくる可能性があることを考慮しなければならない。そこで本活動では、次の点を徹底する。

- 話したくない内容については強制されない
- 自らの経験を語るのが苦になる場合は、身近な他者について語ってもよい
- クラス内で出された意見は外では話さない
- クラス内で学んだことは外で実行に移していく
- 多様な考えがあることを認め、自らの考えを裏付ける理由を考えると共に他者の意見に対しても建設的な発言をする
- ペア・グループ学習の際、英語か日本語のいずれかに限定せず、相手とのコミュニケーションを大切にして、どちらか一方が優位な立場にならないよう配慮する

以上の活動の学習効果は、世界人権宣言に掲げられた権利に対する理解を深めるとともに、自らの人権問題について考え、人権が身近な問題であることに気づくこと、そして、一人ひとりが当事者であることを意識して、自らの権利と義務について理解することにある。活動では、英語・日本語の使用を認め、ジェスチャーやその他の表現方法を工夫しながら、他者との対話を重視することで、他者の意見を傾聴する技能、他者と協力する姿勢を身に付けることができる。さらに、他者と議論

する中で、自らの意見が唯一でないことに気付き、メタ認知の深化が図られ、人権の保障と現実の乖離に対して批判的に捉えて、直面する人権問題を他者と共に考えて実践的な行動に移していこうとする力を育成することもできる。加えて、これらの活動を通じて身に付けた「知識、価値/態度、技能、行動」力は、クラス内の多文化共生の関係性の構築に寄与する。

## 5. まとめ

本稿では、世界各国から学生が集う、大学教育の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、人権という概念が不可欠であると考えて、多様性が生かされるような人権教育のプログラムを検討した。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共有することで、クラス内の議論が世界の人権問題に発展するポテンシャルがある。このようなクラス内の多面的・多角的な議論は、学生の視野を広げ、新たな気づきと共生意識を高める効果をもたらす。また、人権教育は、人権に関する知的理解と人権感覚に加えて、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（実践行動）を育成するものであり、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という意識の高まりにつながる。つまり、本研究で提案した人権教育プログラムは、人権侵害のない多文化共生社会の構築を目指すものである。佐藤（2012）はこれからの研究に求められることは「実践科学を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」<sup>18)</sup>であると述べている。

今後は、多文化クラスで本プログラムを実践しながら、授業の実践者と参加者が共にクラス内の多文化共生を目指して人権教育を促進していく中で、クラス内の学びが社会につながるような「現場生成型」研究を進める予定である。また、本稿は多文化クラスを対象に人権教育プログラムを考案したが、クラスには必ず多様性があることから、本プログラムは小中高という発達段階や、地域社会、職場、市民運動といった場においても、普遍的に実践が可能であると考えている。この点についても、今後さまざまな教育段階や場所において本プログラムを実践して確認したい。さらに、クラス内で築かれた多文化共生の関係性が、地域社会を変える原動力とし

て、国、世界にどのような形で波及効果をもたらすのかについて、参加した学生に質問紙調査を行って学習成果を分析していきたい。

【参考文献】

- 1) 足立恭則「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, p.108, 2008
- 2) 高橋亜紀子「日本人学生と留学生が共に学ぶ意義－『異文化間教育論』受講者のコメント分析から－」『宮崎教育大学紀要』第40号, p.17, 2005
- 3) 恒松直美「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』第17号, pp.15-16, 2007
- 4) 花見楨子「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, pp.75-76, 2006
- 5) 宮本律子「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, p.46, 1995／新倉涼子「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』千葉大学留学生センター, p.37, 1997
- 6) 箕浦康子「日本人学生と留学生－相互理解の仕掛けをどのようにつくるか－」『留学交流』p.13, 2000
- 7) 総務省『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－』p.5, 2006
- 8) 岸磨貴子・久保田賢一「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, 異文化間教育学会, p.129, 2012
- 9) 宮本美能「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』pp.61-68, 2011
- 10) 李 炫姪「国際理解教育の実践分析」『国際理解教育』13号, 日本国際理解教育学会, p.37, 2007
- 11) 大島まな・田村知子「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, pp.76-77, 2001
- 12) 米田伸次・大津和子・田淵五十生・藤原孝章・田中義信『テキスト国際理解』国土社, p.56, 1997
- 13) 森 実『知っていますか？人権教育－一問一答－』解放出版社, p.48, 2000
- 14) 平沢安政『人権教育と市民力』解放出版社, p.20, 2011
- 15) 同上, pp.21-22
- 16) 同上, p.23
- 17) 同上, p.24
- 18) 佐藤郡衛「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, p.17, 2012

(東北大学)