

多文化クラスで人権教育を実践する意義

－授業の実施前と後の質問紙調査結果に基づいて－

Significance of Practicing Human Rights Education in Multicultural Class

－ Based on the Results of Pre/Post-Class Questionnaires －

宮本 美能

Mino MIYAMOTO

1. はじめに

1995年の日米文化教育交流会議において、米国人留学生を大幅に増加させることが合意された。これに伴い、日本の国立大学では英語による授業の提供を1つの目標に、短期留学プログラムの開発が進められた。A大学においても、1996年から交換留学生（学生交流協定校から6か月～1年間来日して、A大学で学ぶ学生）を主な対象として、英語による「国際交流科目」を提供している。この科目には、受講条件を設けていないことから、学部・学年を問わず、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正規留学生や日本人学生も選択科目として登録することができる。そのため、文系から理系まで、幅広い分野で科目が提供されている。このような留学生と日本人学生の混合クラス（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、クラス内の議論が多面的・多角的に発展するポテンシャルがある。そこでは、講義中心の授業よりも、むしろ多様性が生かされるような授業設計が有効である。徳井（1997）は多文化クラスという空間そのものが「異文化接触の場」であり、「異文化コミュニケーション能力」を向上させることができると述べている（204頁）。三枝（2002）は、多文化クラスでは学生間のみならず、教員と学生の間にも異文化接触が起こっていることから、教員は無意識的に学生の自信を失わせないように注意する必要があると指摘している（101頁）。

それでは、このようなクラスにおいて、多文化クラスのポテンシャルを引き出し、友好的な関係性を築くために、どのような学習テーマを設定すればよいのだろうか。宮本（2013）は「人権」が有効なテーマの1つになるのではないかと考えている（4-5頁）。そこで、多文化クラスで人権教育を実践し、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、その結果を比較しながら人権意識の変化を考察することにした。本稿では、人権をテーマに教育実践を行うことを人権

教育と捉えており、これは「人権教育及び人権啓発の促進に関する法律」の第2条「人権教育については、人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動である」に依拠している。

2. 多文化クラスにおける人権の必要性

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」（福田 2008, 25頁）であり、言語や文化が異なっても保障される権利の内容は変わらない。人権の普遍性については、例えば「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」（外務省仮訳）^(注)とあることに示されている。1993年に開催された世界人権会議では、170か国を越える国々の代表が集まって、人権について議論している。その中でまとめられたウィーン宣言の第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」とあり、人権が普遍的であるとともに、それぞれの権利には相関性があり、不可分の関係にあることが示されている。

つまり、人権は普遍的であるが、それを実現するためには、国や地域の特殊性、さらに歴史的、文化的、宗教的背景を考慮する必要がある。このような人権を取り上げれば、人によって人権に対する解釈や考え方が異なり、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こともある。ただ、この認知的葛藤を克服することができれば、人権の理解が深まり、他者理解、他者尊重の気持ちを高めていくことができる。三宮（2008）は、学習効果を高めて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、具体的な事例と結びつけて考えることが大切であると述べている。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行動が生まれ、それによってメタ認知的行動が促進されると説明している（33-34頁）。

以上を踏まえて、本稿における人権教育は、人権について抽象的な議論をするだけでなく、一人ひとりが人権問題を振り返って自らについて他者に語り、また、他者の経験や意見を聞きながら、それまで知らなかった人権問題について学び、他者と共に人権の保障された社会を目指して行動に移していくことのできる人材の育成を目標に据えている。

本項の最後に、多文化クラスで人権という概念が必要である理由を以下の5つにまとめておきたい。

- ①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、1つの答えを求めるものではない。このような人権は、互いに議論を始め、そして深める切り口となる。
- ②人権は誰にとっても身近な問題であることから、事前の知識量に拘わらず、自らの経験を振り返ることで、他者と議論ができる。
- ③人権は自己の文化、アイデンティティの形成と関わりがあることから、他者と議論することで、自文化が再確認される。
- ④自己と他者の関係性を構築するうえで、人権という共通規範が必要である。
- ⑤学習テーマとして「人権」を取り上げることで、単なる意見交換に終わることなく、高次のレベルでの学習効果（人と人の関係性を構築する力、そして社会変革をもたらす力）が得られる。

3. 多文化クラスにおける人権教育の実践

筆者はA大学の多文化クラスで2010年度の後期に「人権教育の実践」というタイトルで授業を担当した（教授言語は英語）。本実践の科目登録者は38名で、参加者の国籍は、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、男性は14名、女性は21名であった。

実践内容については、『人権教育研究』第12巻（宮本 2012, 92-96頁）で説明しているため、ここでは概要のみ紹介する。コースの目標は、人権に関する知識を習得することに加え、批判的に物事を洞察する力や、問題解決に向けて行動できる力を育成することにある。そのために、まずクラス内に人権文化を構築することを目指す。この「人権文化」という言葉は、国連が1994年に採択した「人権教育のための国連10年」の人権教育の目標の中で用いているものである。平沢（2011）は「人権文化」について、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している。本稿では、前者3つの領域について次のような学習目標を設定した。

- ①個の領域
 - 自ら考えて判断し、表現できる。
 - 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に移すことができる。

②他者関係の領域

- 他者の意見を傾聴できる。
- 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。

③社会関係の領域

- 相互理解に努め、協力し合うことができる。
- 人権の保障された社会づくりを目指して、ボランティア活動などに積極的に参加しようとする。

以上の目標を達成するために、全15回の授業を以下の2つの柱立てで構成した。15回目の授業は期末試験（記述式）とした。

①議論・アクティビティ（1～9回目の授業）

90分の授業のうち、前半はテキストのトピックに関わる議論、後半は関連するアクティビティを取り入れた。テキストは、“Teachers and Human Rights Education”（Audrey Osler, Hugh Starkey著, Trenham Books, 2010年）を使用し、毎回1章分ずつ進めた。テキストは予習用として、これを知識の基礎に据えながら、授業中は、テキストの内容を繰り返すのではなく、関連する資料（特に日本の人権問題に関わるもの）を配布して、それらを基に、日本人学生と留学生が自身の国の事情を振り返って、他者に情報提供しながら議論を発展させた。英語で議論することにハンディを負っている学生もいることから、活発な議論となるように、毎回テキストの1章分のリーディングとワークシートを宿題として渡し、事前に準備してから参加することを伝えた。ワークシートには、リーディングのトピックに関連する質問を設けて、自国の人権事情を調べてまとめることを課題とした。

アクティビティの例としては、「ダイヤモンドランキング」が挙げられる。これは、各自で「世界人権宣言」の全30条を読み、グループでいずれの権利が優位であるのかについて考えて、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った。グループで話し合ってから模造紙をまとめた後、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点や共通点について話し合ってもらった。ここでは、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的としていたが、実際に活動してみると、グループの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ったが、異なる点があることも示唆された。この活動を通じて、いずれのグル

ープも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。

②グループ・プレゼンテーション（10～14回目の授業）

これは、前半学んだ知識を基に、「世界人権宣言」の条文を参照しながら、自身に関わる人権問題について考え、グループで問題を共有した後、問題をいくつかに絞り、それらの問題を解決するために、行動計画を立ててグループで発表するというものであった。まずは個人で考える時間を設けて、その後にグループで意見交換するという流れで進めた。

本実践は、グループ活動を中心とした。グループの人数は4～5人とし、①の知識習得部分では、国籍や性別がばらばらになるように毎回異なるグループを組んだ。②では、①のグループ活動の様子を参考にしながら、筆者とティーチング・アシスタント（TA）が話し合っただけで国籍や男女比、言語力などを考慮してグループを分け、発表まで同じグループで活動してもらった。

クラス運営面で工夫した点は、クラスルーム・ルールを徹底したことである。まず、初回の授業で重要と思うルールをグループで考える時間を設けた。いずれのグループからも、他者尊重、他者傾聴、相互協力などが挙げられた。その後、筆者の方から、人権はセンシティブな問題であることから、「自らの人権問題を語ることに抵抗のある学生は、身近な他者について語ってもよいこと、クラスの中で出された意見はクラス内にとどめること、クラスの中で学んだことはクラスの外で実行に移していくこと」を追加した。また、先にも説明したが、非英語圏の学生も積極的に英語で意見を述べられるように、宿題を出して授業前に準備してくることを伝えた。さらに、授業後はフォローアップの勉強会を設けて、必要に応じて個別に指導を行った。発言の苦手な学生には、授業中指名して意見を求めることもあった。授業後はコメントシートを用いて、授業を通じて学んだことや要望などを自由に記述する時間を設けた。

4. 多文化クラスで人権教育を実践する意義

（1）質問紙調査の実施

本項では、多様なバックグラウンドの学生が他者と共に人権について学ぶことで、人権に関する「知識、価値/態度、技能、行動力」に変化が見られるかを確認するため、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行った結果を紹介する。質問紙は、文部科学省が「人権教育の指導方法等の在り方について（第3次とりまとめ）」の『人権教育を通じて育てたい資質・能力』に挙げた知的理解と人権感覚に関

わる項目を参考にしながら、これを大学教育の多文化クラスという観点で修正を加え、コース目標に関わる項目を盛り込み、34問を設定した(質問項目は表1を参照)。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種類とした。回答は3件法(「当てはまらない」～「当てはまる」)を用い、回答時間は30分とした。

質問項目は、実施後に賛成回答となるように作成したが、内容によっては逆転項目として集計した。質問紙は、日本語で作成した後、2名(TAと教育学を専門とする研究者)にパイロットテストして内容を修正し、筆者が英訳したものを英語母語話者に確認してもらっている。

[表1：質問項目]

☆○	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	私は日常生活で他者と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することができる
△	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、知識習得だけを目的とするものではなく、価値/態度、技能、行動力を育成するものである

(左側に※☆○△を付している。※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)。

研究対象者は本実践の受講生である。受講生の多くは、交換留学生であったが、その他に数名の正規の留学生や文系・理系の日本人学生も参加していた。科目登録者は38名であったが、質問紙に回答した学生は35名であったことから、この35名の回答を分析対象にすることとした(2名は実施前の質問紙に未回答、1名は実施後の質問紙に未回答であったため、調査対象から外した)。質問紙には研究目的を明示して、記名式で回答してもらっている。

分析方法は、一致率とフィッシャー正確確率検定を用いた。一致率は、2回とも同じ回答をした人数が、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。この数字が大きくなれば、回答が変化しなかったと解釈できる。フィッシャー正確確率検定は、もともと農事試験の解析をめぐる諸問題に対処する中で、展開された有意差検定法である。この手法は、少数のデータしか確保できない状況において妥当性を保証するものとして使われてきた。本稿の対象も、サンプル数が35と少なく、回答が順位尺度であるという理由から、この検定方法を用いることにした。

(2) 質問紙調査の結果

2回目の回答結果を比較したところ、表2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。それらの項目は、人権の普遍性に関わるものや人の価値観や考え方に関わるものであった。それとは逆に、フィッシャー正確確率検定では、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ことも確認された。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。留学生と日本人学生別に見てみると、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。

また、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)は、34問中3問となっており、男女別、留学形態別にみても、同じく1となっていることが分かった。

[表2：2回の回答結果の比較]

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

(P値の*は p<0.05, **は p<0.01, ***は p<0.001)

次項では、有意差の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の中で、特徴的な結果となったものを紹介しながら、多様なバックグラウンドを持つ学生が集まるクラスの中で、人権をテーマに取り上げる意義について検討する。

(3) 有意差の認められなかった項目

まず、全34問中19問において有意差 (P<0.05) が認められなかった。例えば、項目2「人権には優先順位が存在する」は、人権の普遍性について尋ねるものであるが、ここでは一致率が34%、フィッシャー正確確率検定の結果 (P) は0.14となっている。本項目は逆転項目として集計したため、肯定回答が人権の普遍性を支持するものである。表3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。

[表3：人権には優先順位が存在する]

項目 2		実施後			
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	合計
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

このことは、実施後に期待した結果が得られなかったものの、多様なバックグラウンドの他者と意見交換することで、人権と現実のギャップについて理解を深めた結果、否定的な見解を持つようになったと解釈できないだろうか。授業後に用いたコメントシートの例を挙げれば、ある日本人学生がダイヤモンドランキングを通じて、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実態を知り、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、人権には優先順位が存在するという回答を選んでいった。つまり、授業の中で十分に選挙権が保障されていない国があることを知り、人権の普遍性に対して、批判的な見方を強めたと考えることができる。

(4) 有意差が認められた項目

逆に、全34問中12問において有意差が認められた。その1つに、項目21「いずれの国も難民を受け入れていくべきだ」がある。この項目では、一致率が43%、P値は0.02となった。表4に示すように、実施前は肯定と否定に回答が分かれており、日本人学生に否定回答が多く見られていたが、実施後は賛成や中立回答が増えている。

[表4：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			
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	合計
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

このような結果が得られた裏には、次のような理由がある。授業の中で、「もし自身が難民として他国に行かなければならない場面に遭遇したら、あなたならどうするか」と問いかけて、グループで議論する時間を設けたことである。ここでは、それまで問題意識の低かった日本人学生が、留学生から自国の難民状況について話を聞くことで、身近な問題であると捉えることができるようになった。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、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語ることで、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、問題の切実さを肌で感じることができ、その印象は大きかったと考える。また、語り手となった留学生は相手に自らの意見や経験を伝えることで、問題を具体化・意識化することができた。ここに、多文化クラスで人権教育を実践する意義が示唆されている。

その他の項目においても、「知識、価値/態度、技能、行動力」の各側面で有意差が認められた。そのうえで、プレゼンテーションが効果的であったと考える。具体例を挙げれば、「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、自身の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べきかについてグループで話し合い、自分たちで最も良いと思う方法をデモンストレーションした。このグループは、プレゼンテーションの準備段階において、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という。プレゼンテーションでは、それらの意見を基に、ドラマやダイアログを取り入れた実践方法、さらに、模造紙を使って各グループの意見を出し合うテーマ学習など、学生主体の学びの方法のあり方を紹介した。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、学生にとって身近な問題でもあったことから、誰もが真剣に聞く姿勢が見られた。また、デモンストレーションで挙げられた指導方法は、学生が自国に帰って、自らが教師の立場になったとき、または研究者になったとき、身近なところで実行に移していくことが可能な具体的な提案でもあった。

その他のグループも、プレゼンテーションを通じて、他者と共に1つの発表をす

る難しさを体験した。その後のコメントシートの記述から、人権は他人事ではなく、自らの生活に密着した問題であることに気づいたこと、当事者意識を高めることができたこと、問題の解決に向けて学生の立場でできることから社会を改善していこうという意識と行動力を高めることができたことなどが確認された。つまり、前半の知識習得部分から、後半のプレゼンテーションへとつながりのある学習計画を立てて、多様なバックグラウンドの学生が共にグループで活動することにより、「知識、価値/態度、技能、行動力」の各側面において肯定的な変化が得られたと考える。

(5) 授業により変化しなかった項目

一方で、全34項目中3問において変化が見られなかった。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、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶことに対する意見を尋ねる質問であるが、この項目が、全34項目の中でも一致率が最も高くなり、74.3%となった。P値は1となり、2回の回答結果に変化が見られなかった。このことは、多文化クラスを自主的に受講する学生は、実施前から他者と共に学ぶことに興味・関心があること、また実施後もこの気持ちに変化が見られなかったことを示している。見方を変えれば、実施後に肯定回答を維持できたことは、他者と意見交換する中で、新たな発見や気づきを得たと実感していることがうかがえる。

[表5：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			
		当てはまる	どちらとも言えない	当てはまらない	合計
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

その他の項目から、授業に参加することだけでは、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を変えることはできないことも示唆された。一方で、少しずつではあるが、人権の保障された社会の実現に向けて、前向きな姿勢に変化していった学生も現れた。具体例を挙げれば、ある西欧の留学生で、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、一個人の努力ではどうにもならない

と批判的な態度で授業に参加する学生がいた。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はしなかった。筆者は、授業中、そして授業後に、この学生と個別に対話し、何もできないとあきらめるのではなく、自らできることはないかを考える姿勢が大切で、一人ひとりの行動が社会を変える力となっていくことを伝えた。結果的に、この学生は全15回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、徐々に前向きな姿勢が見られるようになり、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まで変わっていった。つまり、教員からの働きかけだけでは十分でなくても、クラスメートと共に学び、新たな気づきを得るプロセスを通じて、意識に変化が起こったと考えられる。

5. まとめ

本稿では、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶクラスにおいて、人権が学生に議論を始め、深める切り口となること、また誰もが当事者となって議論に参加することで、人権の「知識、価値/態度、技能、行動力」において、それぞれ肯定的な効果が得られることを確認した。そこでは、クラス内の多面的・多角的な議論が有効であった。筆者は、学生の主体的な学びを促進させるために、ファシリテーターとしてさまざまな形で学生の学びをサポートした。例えば、クラスルーム・ルールを徹底したことや、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に、授業中や授業後、必要に応じて支援を行ったことなどである。

本実践では、クラス内の議論やアクティビティ、グループ・プレゼンテーションを通じて、自らの経験を他者に語り、他者の経験を聞くことで、人権の理解を深めただけでなく、身近な人権問題に対して、自分たちにできることから行動に移していこうという意識を高めていくことができた。また、誰もが積極的に関わらなければならないことや、他者の意見を傾聴することの大切さに気づくことができた。このような効果は、人権という答えが1つに定まらない普遍的な概念を取り上げることによって得られたものである。ここに人権というテーマを取り入れて教育実践を行う意義があると考えられる。そこでの鍵は、まず、クラス内に学生同士、また学生と教員の協働体制を築くこと（人権文化の構築）であると強調しておきたい。

最後に、本稿では多文化クラスを対象に議論したが、教育現場には必ず多様性が

あることから、多文化クラスにおける人権教育の意義はその他の教育段階（小中高）や場所（地域社会や集団）にも同様に当てはまるのではないかと考えている。今後は対象を広げて、人権教育の普及・啓発活動に携わりながら、人権教育の意義をさらに追究していく予定である。

[注] 外務省ホームページ「世界人権宣言」、
入手先〈http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html〉（参照、2013-7-10）

[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、103-114頁、2008
- 2) 福田弘『なぜ今、人権教育が必要なのか?』千葉県人権啓発センター、2008
- 3) 平沢安政『人権教育と市民力』解放出版社、2011
- 4) 吉川徹『学歴社会のローカル・トラック』世界思想社、2005
- 5) 馬淵仁『クリティーク多文化、異文化』東信堂、2010
- 6) 松井克行「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、2010
- 7) 宮本美能『人権教育研究』第12巻、日本人権教育研究会、88-101頁、2012
- 8) 宮本美能『人権教育研究』第13巻、日本人権教育研究会、1-14頁、2013
- 9) 三宮真智子『メタ認知』北大路書房、2008
- 10) 三枝理香「高等教育の現場における異文化間コミュニケーション：異文化交流クラスでの活発な意見交換に向けて」『北海道大学留学生センター』第6号、93-105頁、2002
- 11) 田淵五十生「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、2011
- 12) 徳井厚子「異文化理解教育としての日本事情の可能性－多文化クラスにける『ディベカッション』の試み」『日本語教育』、第92号、日本語教育学会、200-211頁、1997

（東北大学）