

【論考】

## 国際共修授業の普及と

### 多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生

#### Popularization of Coeducation for Students with Diverse Backgrounds and Multicultural Collaboration in the Classroom

東北大学高度教養教育・学生支援機構 高橋 美能

TAKAHASHI Mino

(Institute of Excellence in Higher Education, Tohoku University)

キーワード：国際共修授業、留学生、日本人学生、多文化共生、人権

#### 1. はじめに

日本政府による2008年の『留学生30万人計画』、2012年の『グローバル人材育成推進事業』、2016年の『スーパーグローバル大学創成支援』などを受けて、国立・私立大学では留学生を受入れ、国内学生（本稿では便宜上、以降「日本人学生」と表記する）を海外に派遣するためにさまざまな取り組みが行われてきた。同時に、留学生が日本人学生と交流する機会として、また日本人学生が留学に行くのは難しくても学内で留学に類似する体験ができる場として、留学生と日本人学生が共に学ぶ授業（本稿では、「国際共修授業」と呼ぶ）が開発・実践されてきた。東北大学では、国際共修について「言語や文化の異なる学生同士が、授業内で意味ある交流（Meaningful Interaction）を通して相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する学習体験」と定義し、国際共修授業の開発、実践、および研究を行っている。

一方で、言語や文化的背景の異なる学生が同じクラスに集まるからといって、自然発生的に学生間に関係性が構築され、学び合いが生まれるとは限らず、そこには親密化阻害要因があることも指摘されている。大橋・近藤・秦・堀江・横田（1992）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」（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する（60-62頁）。宮本（1995）は、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という。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ことを説明する(46頁)。

1989年に横田は、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を明らかにしている。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たが、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」などが挙げられており、留学生と日本人学生に異なる要因があることが分かる。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」があり、双方の親密化を築きにくいと説明する。そして、まずは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(87-95頁)。

新倉(1997)は、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、それが原因になるという。新倉は「異文化理解」をテーマとする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留学生と日本人学生に対する意識に変化が見られるかを調査した。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、戸惑いと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」(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たくな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述べている。

以上に挙げた学生間の関係性構築を妨げる要因は、現在に至るまでの約20年間、日本の大学で国際共修授業がさらに普及・発展する中で、少なからず維持され、残っているように思われる。それでは、どのような仕掛けを設定すれば、意味ある交流となるのか。本稿では、国際共修授業のクラス内に多文化共生を実現する方法という観点で、この問いに迫りたい。

## 2. 多文化共生という言葉の定義

「多文化共生」という言葉は、1990年代前半に和製語として登場した。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」の報告書(2006)では、多文化共生について「国や民族などの異なる人々が、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」と説明されている。1995年の阪神・淡路大震災や2011年の東日本大震災を経験した日本は、「生活者としての外国人」という視点で、社会の在り方を見直す必要性が高まり、地域における多文化共生施策が推進・実践されてきた。

多文化共生を実現するうえで根底となる概念として、宮島（2003）は社会の中で固定されている文化の規範を問い直し、必要に応じて文化の組み換えが必要であると説明する（15頁）。山脇（2003）は、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という（66-67頁）。佐藤（2003）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の構築こそ重要であるという（43頁）。森（2009）は、多文化共生を考えるうえで、単にマイノリティ支援に留まらない、グローバル化が進む社会に必要な異文化理解やコミュニケーション力、一人一人の人間を尊重するユニバーサルデザインの発想を醸成する視点が必要であるという（201頁）。

また、山西（2012）は総務省の定義が静的であると述べ、互いに文化的ちがいを認め合えば多文化共生社会が実現するのではなく、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と説明する（29頁）。そして、それぞれの人間が多文化間の対立、緊張関係の様相や原因を自然的社会的歴史的関係の中で読み解き、より共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加している動的な状態を多文化共生と定義している（29頁）。

それでは、大学における多文化共生とは何か。加賀美・小松（2013）は、留学生が日本の大学で学ぶ中で、経済的問題、住居問題、日本語学習、研究関連、進路相談、在留関連、情報提供、健康心理、対人関係などの多岐に渡る悩みを抱えていると説明する（272-273頁）。そして、キャンパスの中で、学生が誰一人として切り捨てられることなく、文化的・言語的多様性だけでなく、年齢や性別、性的志向性、障がいなど広義の多様性を尊重され容認され、対等な立場で学生の強さや能力を発揮できるような環境を作ることが大切であるという。また、大学は地域社会と連携しながら、多文化共生社会の本質的な課題である偏見低減のための取り組みと啓発活動を行っていく必要があるという（285頁）。

本稿では、国際共修授業を対象として、クラス内で学生の言語的文化的背景の違いに拘わらず、一人ひとりがさまざまな差異を調停し、対等な立場で、他者の人権を尊重しながら当事者意識を持って積極的に授業に参加し、共に学んでいる状態を「多文化共生」と捉えることにする。

### 3. 国際共修授業の普及・発展状況

まずは、日本の大学における国際共修授業普及状況を確認するため、筆者は全国の国立・私立大学のホームページを検索した。本章では、この調査結果を紹介する。

#### 3.1 調査概要

2018年10月～2019年3月にかけて、国立全84大学、および私立大学568大学の内352大学につ

いて、各大学のホームページのシラバス検索から「留学生」と「国際共修」をキーワードに絞り込んだ。そしてシラバスが公開されている大学については内容を確認し、取り上げているテーマや指導言語を集計した。但し、私立大学 352 大学の内、19 大学は学外からシラバス閲覧ができなかった。また、対象とした科目は学部生向けの教養科目と専門科目で、大学院生向け科目は含まれていない。本調査はシラバス検索からキーワードとしてヒットしたものを集計しており、検索方法に限界があること、2018 年度時点のデータのため、2019 年度以降の科目の変動には対応していないことを断っておく。

## 3.2 調査結果

### 3.2.1 全国の大学の実施状況

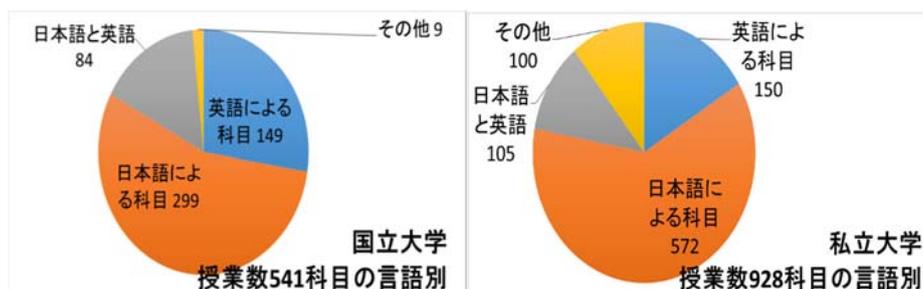
国立・私立大学の国際共修授業実施状況を図1にまとめる。図1から、国立大学の7割近くが国際共修授業を実施していることが分かる。私立大学は215大学が未調査であるため、割合は省略する。

国立	数	私立	数
全国立大学	84	全私立大学(福岡国際大学は2018年3月閉学のため除外)	568
調査済み	84	調査済み (うち外部アクセス不可等によるシラバスが確認できない大学)	352 (19)
未調査	0	未調査	215
実施する大学	56	実施する大学(APU、ICU含む)	136
実施しない大学	28	実施しない大学	197
不明	0	不明	19

[図1：全国の大学の国際共修授業実施状況結果]

### 3.2.2 指導言語

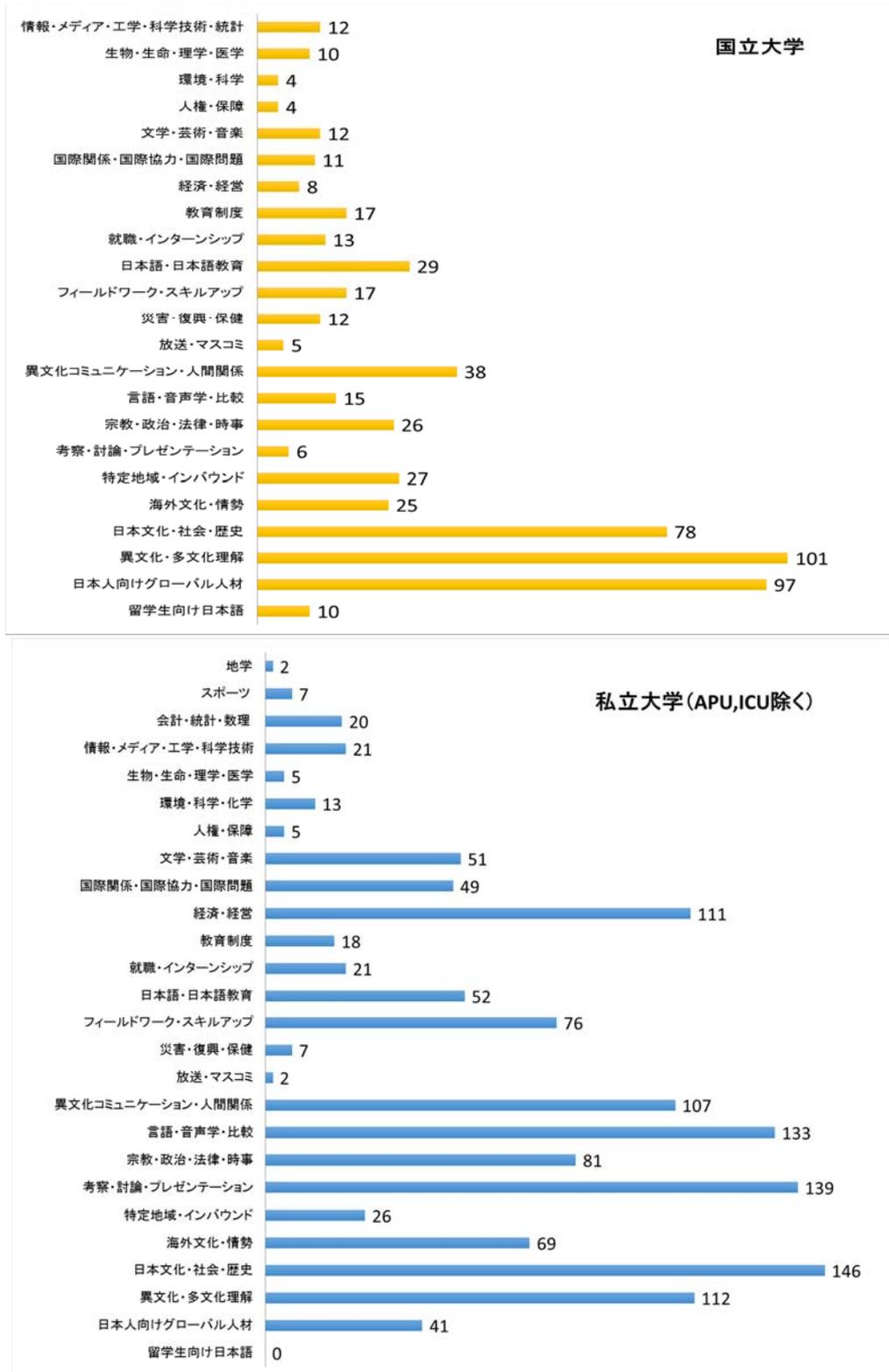
次に、国際共修授業の指導言語についてまとめる。1つの大学で複数科目を提供するケースが多く、このような場合は科目ごとにカウントしている。国立大学は合計 541 科目、私立大学は合計 928 科目あり、内訳は図2のようになった。



[図2：国際共修授業における指導言語]



命館アジア太平洋大学（APU）と国際基督教大学（ICU）は、留学生と日本人学生の共修が全科目に渡って実施されているため、本データ集計の中には含めていないことを断っておく。



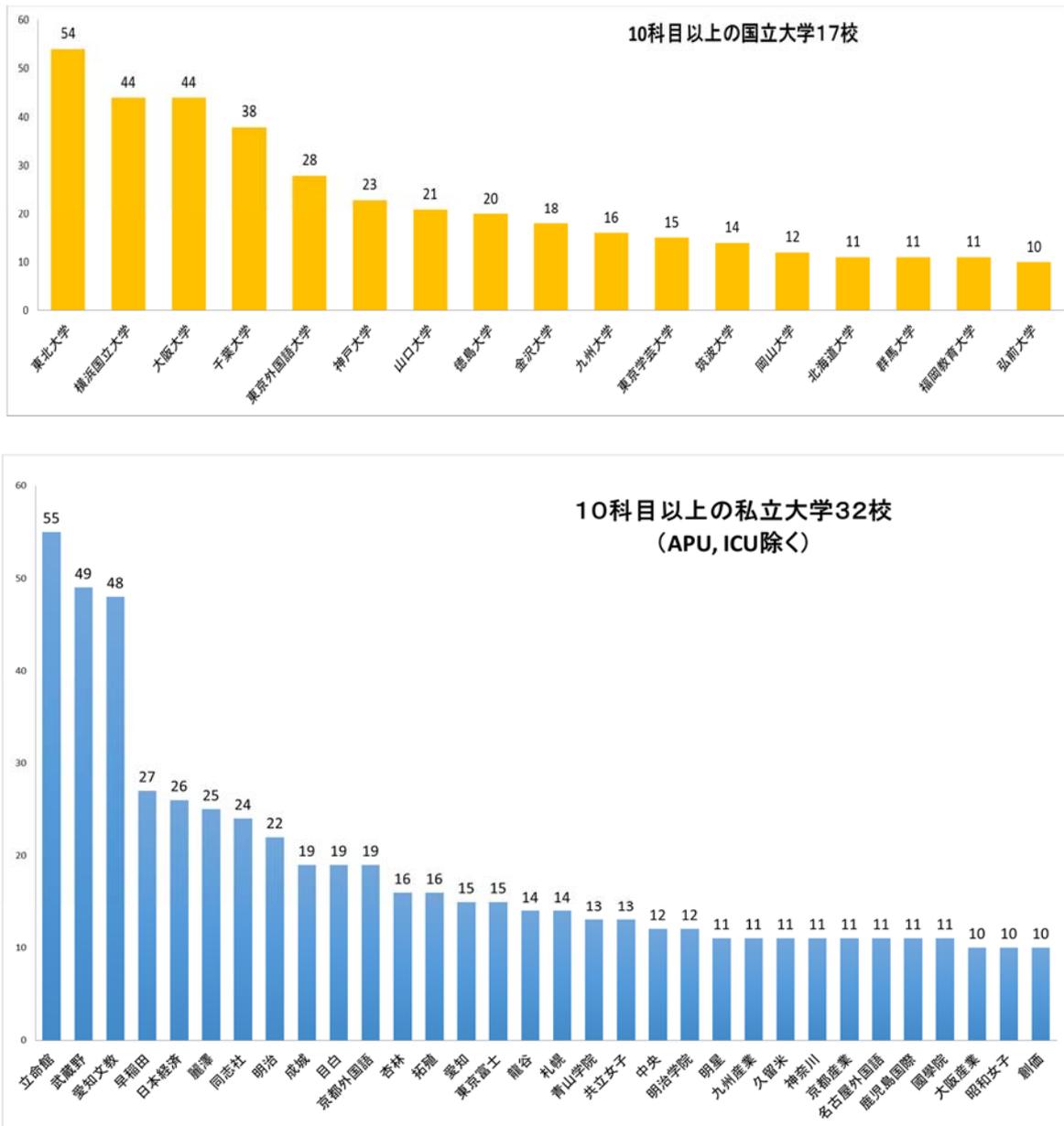
[図4：国際共修授業におけるテーマ設定]

図4に示すように、国立・私立大学共に、「異文化・多文化理解」をテーマとする授業が多かった。次に、国立大学では日本人学生向けの「グローバル人材」育成や留学生向けの「日本文化・社会・歴

史」を内容とする授業が多いのに対して、私立大学では「考察・討論・プレゼンテーション」や「言語・音声学・比較」といったアカデミックスキルを身に着けるタイプの授業や専門の授業を国際共修で実施する授業が多いことが分かった。また、先に私立大学では、指導言語が多様であることを述べたが、取り上げるトピックも幅広いことが確認された。

### 3.2.4 授業数の多い大学

図5は、国立・私立大学で国際共修授業数という観点で集計したものである。ここでも、APUとICUは集計に含めていない。図5から、国立大学では東北大学、私立大学では立命館大学が最多であることが分かる。また、スーパーグローバル大学創成支援事業等の採択有無に関わらず、全国の大学で国際共修授業が実践されていることが確認できる。



[図5：全国の大学の国際共修授業数比較]

#### 4. 多文化共生を構築するための学習テーマの設定

次に、言語や文化の多様なバックグラウンドの学生が集まる国際共修授業に多文化共生を実現する学びのデザインについて、特に学習テーマの設定という観点から検討する。本稿では、普遍的な概念である「人権」を取り上げて実践した事例を紹介する。

筆者は、2010年度から国際共修授業で「人権教育の促進」（指導言語は英語）という科目を担当してきた。本章では、これらの実践経験をまとめる形で、2018年度に国立A大学において実践した事例を取り上げる。授業の目的は、日本、および世界の人権問題について考え、その具体的な解決方法を考えることであった。テキスト“Teachers and Human Rights Education”（Audrey Osler, Hugh Starkey 著、2010年、Trenham Books 発行）を用いて、まずは人権の歴史や権利概念を知識として学ぶ。講義中心の授業ではなく参加型で進め、全15回の内、前半10回はグループディスカッションやアクティビティを取り入れて人権の理解を深め、後半5回は前半で学んだ知識を基に、グループでプレゼンテーションを行う。プレゼンテーションの課題は、留学生と日本人学生が共に話し合って身近な人権問題を考え、解決策をアクションプランにまとめ、発表することとした。2018年度の参加者は10人で（日本人3人、留学生7人）、留学生の国籍は（ドイツ1人、中国1人、スウェーデン2人、インドネシア1人、レバノン1人、フランス1人）であった。英語を母語とする学生はいなかった。

##### 4.1 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでの人権学習

全15回の授業を通じて、参加学生は毎回異なるテーマ、例えば教育の権利や子供の人権について、自身の経験を振り返り、自国の事情を調べ、クラスメートと共に議論する中で、人権という普遍的概念から個別具体的な課題がたくさんあることに気付いていった。その過程で、クラスメートの異なる見解や国の事情、体験談を聞き、自らも他者に自身の知識や経験を伝え、相互に共有することで多くの学びがあることを確認した。

一方で、人権はセンシティブな問題でもあることから、自国の実情を知る中で、人権が守られていない事実愕然とし、涙する学生もいた。人権を取り扱う際には教員がファシリテーターとして学生の学びをサポートするだけでなく、個々の学生の事情への配慮が必要である。多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで、人権を扱うことは簡単ではないが、得られる学びは大きいと考える。

筆者はこれまでの実践において、最終回の授業時にアンケートを取って国際共修授業で人権を取り上げることの意義について、参加学生に意見を尋ねてきた（参考資料1）。その中で、全学生が多様なバックグラウンドのクラスメートと共に人権を学ぶことに意義があると答えていた。本実践においても、10人全員が人権は効果的なテーマであると回答し、以下のような理由が聞かれた。学生には研究目的で回答を引用することがあることを伝え、同意の上で答えてもらっている。筆者の方で記述内容を日本語訳し、重要な点に下線を引いている。

- 人権は一つの地域だけの問題ではなく、世界の問題であることから、本クラスのような多様なバックグラウンドの学生と共に学ぶことに意義がある。（スウェーデン男性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでは、他者の経験から学ぶことができる。人権問題はどこの国でも起こるが、ある国ではそれほど大きな問題でなくても、他の国で大問題に発展することもあることを知った。（スウェーデン女性）
- 国が異なれば、人権問題も異なってくる。多様なバックグラウンドの学生が集まるからこそ、それらを共有することができ、効果的だと思う。本で読んで学ぶ人権ではなく、クラスメートから直接話を聞くことで人権問題の解決方法を具体的に学ぶことができた。授業を通じて、他者と議論する力が身に着き、他者と共に学ぶ姿勢も変わった（中国男性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで人権を学ぶことは効果的であるだけでなく、必要であると思う。授業を通じて人権としての権利を有する意味を深く学ぶことができた（レバノン女性）
- 自分の国では人権が保障されていることを知った。自国の経験を他者に伝え、他者の経験を聞くことで、人権の理解が深まり、他者と議論する力、またそれを批判的に読み解く力を身に着けることができた（フランス女性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでは、人権の実態を直接聞くことができる。同時に自分が知っている人権事情を他者に伝えることができる。このことを通じて世界の人権課題をより深く知ることができ、効果的な学習方法であると思う（日本人女性）
- 本で読んだことがあっても、クラスメートから直接話を聞くことで、より現実的に捉えることができ、人権の理解が深まった。授業を通じてニュースをよりしっかり聴くようになり、世界の人権問題に対して、自分にもできることがあると信じるようになった（インドネシア女性）
- 多文化クラスで人権を学ぶことは効果的であるだけでなく、必要であると思う。世界の中で人権を正しく理解する上で、このようなクラスでの学びが重要であると体験を持って感じた。授業を通じて他者の文化や考えを尊重し、他者と共に学ぶ事の大切さに気付いた（ドイツ男性）
- 1つの国では問題が解決されないことから、他国と協力していく必要があると思う。そのうえで、このような多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでの人権学習が効果的になってくると思う。授業を通じて自分の意見を述べる力、そして積極的に議論に参加する力を身に着けた（日本人男性）
- 皆異なる環境で育ってきたため、他者の意見や経験を聞くことは非常に勉強になった。その中で人権への理解も深まったと思う（日本人女性）

以上の意見から、参加者一人ひとりが身近な人権問題の語り部となり、他者に伝えることで学び合

うことができたことを確認した。例えば、インドネシアの留学生は、それまで本で読んで知っていた事柄がクラスメートの口から直接話され、現実の問題であると実感したと述べていた。レバノンやドイツの留学生からは、多様なバックグラウンドの学生と人権を学ぶことは効果的なだけでなく、必要だとの意見も聞かれた。つまり、人権を柱に、参加者一人ひとりが対等な立場でクラスに参加することで、他者との差異を調停し、他者の意見を聞き、自らも当事者となって発言する関係性が生まれ、結果としてクラス内に「多文化共生」が実現されたと考える。

## 4.2 教育実践上の仕掛けの工夫

前項でまとめた学習効果を得るために、教員である筆者は、次のような仕掛けを取り入れながら授業を進めた。

### a. クラス内の言語の問題に対する意識を促す取り組み

留学生と日本人学生が共に学ぶクラスでは、学生同士に言語の壁がある。本実践では、初回の授業時にアンケート（参考資料2）を渡して、クラスメートとの言語の問題に対して、参加学生の意識を確認した。2回目の授業でアンケート結果をフィードバックしながら、「学生同士の言語サポート」を目標に掲げ、クラス全体で取り組むことを促した。その後、毎回授業終了前に学生に振り返りシート（参考資料3）を配り、次回の授業時の目標を立てさせた。最終回の授業では、言語サポートに関して振り返りの時間を設けた。

### b. 筆者とティーチングアシスタントとの協働での授業運営

筆者とティーチングアシスタント（TA）は、授業中学生の様子を観察・記録に残し、授業後に振り返りの時間を設けて言語面でサポートの必要な学生について話し合った。全15回の授業を前半と後半に分け、前半10回は国籍や性別を考慮し、言語に配慮しながら毎回グループのメンバーを変え、できる限り多様な学生と議論できるようにした。筆者とTAは、授業時に残した記録を基に、後半は国籍や性別が多様になるように、また積極的で発言の多い学生は同じグループとなるように、メンバー構成を検討した。そして、固定グループのメンバーを決定し、最後のプレゼンテーションまで一緒に活動してもらった。

### c. 学生の発言・積極的な参加を促す取り組み

毎回授業では、英語にハンディキャップのある学生も発言ができるように、事前に授業で取り上げるトピックのリーディングとワークシートを渡し、準備をしてから参加することを課題とした。授業では教員から補足説明を行った後、学生が事前にまとめてきた意見をグループのメンバーと共有し、

ディスカッションしてもらった。また、毎回学生が教員の説明を聞くだけでなく、一人ひとりが参加して発言したり、活動をしたりするアクティビティを用意した。教員は学生との対話を大切に、授業中、および振り返りシートを通じて聞かれた学生の意見を考慮しながら、民主的な学習環境を築いた。

#### d. 人権というセンシティブなテーマを取り上げる際のルール

筆者はクラスを運営する中で、人権を柱に学生間の関係性を構築できるよう、初回の授業で参加者にクラスルーム・ルールを考えてもらった。まずは、小グループでルールを考えた後、クラス全体で共有し、合意の下、クラス全体のルールとして適用することとした。このことで、学生は言語や文化の多様な他者と共に学ぶ中で、気を付けるべきことは何かを考え、理解して参加することができた。

先にも述べた通り、人権はセンシティブな問題でもあることから、学生からルールの提案があったのち、筆者の方からも、「1. クラス内での発言はクラス内にとどめること、2. クラスで学んだことは積極的に外で実践していくこと、3. 自身について語りたくない場合には、身近な他者について話してもよい」という3つのルールを提案した。本実践では、これらの点について異議は出されなかったため、クラス全体のルールに加えた。

以上の取り組みは、筆者が10年弱国際共修授業を担当する中で、試行錯誤しながら実践、改善を繰り返して、現在も取り入れている手法で、クラス内に多文化共生を実現するうえで少なからず効果があると考えている。加えて、学習テーマとしての「人権」は、参加する学生が当事者となって考えられるテーマとなるだけでなく、クラス内に人権文化を築く柱にもなる。本実践では、一人ひとりがクラスに参加するうえで他者の人権を守ることが大切であると意識して臨み、クラス内で実行された。その中で、クラスルーム・ルールの設定や、教員と学生の対話が重要になることを強調しておきたい。

## 5. まとめ

本稿では、インターネット調査から、全国の国立・私立大学で日本語や英語、また両言語やその他の言語による国際共修授業が普及、実践されていることを確認した。また、取り上げるテーマは「異文化・多文化理解」が最も多いことが分かった。

続いて本稿では、国際共修授業において留学生と日本人学生が他者の人権を尊重し、対等な立場でクラスに参加し、学び合う動的な状態を「多文化共生」と捉えて、クラス内に多文化共生を実現する方法を検討した。本稿では、人権をテーマに多様なバックグラウンドの学生が共に議論することを通じて、人権の理解を深めるだけでなく、コミュニケーション能力の伸長、批判的に分析する力、人権問題の解決に向けた行動力を身に着けることができた。ここでは、「人権」という普遍的な概念が、留学生と日本人学生にとって、バックグラウンドの違いに拘わらず、誰もが当事者となって考えること

のできるテーマとなり、人権という切り口を通じて、他者との議論が活発化された。つまり、留学生と日本人学生の関係性構築の柱に人権を据えて、一人ひとりが自身の経験や見解を他者に伝え、他者の意見に傾聴する中で、多様なバックグラウンドが活かされ、他者から学ぶ経験を通じて、他者と共に学ぶ意識が高められ、多文化共生が実現した。このような学習効果を得るために、教員は仕掛けを工夫し、学生と対話しながら協働でクラスを築いた。

本稿では、クラスという限られた空間での学生同士の学びに着目したが、国際共修授業で身につけた知識、価値/態度、技能、行動力は、クラス内だけの学習効果にとどまらず、学内や身近な社会で多様な他者と共に生活する力となっていっくだろう。今後もクラスに集まる学生の多様性を活かす学びのデザインを検討するとともに、クラス内での「多文化共生」実現を目標に、その他の仕掛けや人権以外のテーマの有効性を検討していきたい。

## 参考文献

- 加賀美常美代・小松翠（2013）「大学コミュニティにおける多文化共生」（2013）『多文化共生論-多様性理解のためのヒントとレッスン』第12章，pp. 265-289
- 倉地暁美（2002）「異文化間トランス獲得・向上に至る過程（プロセス）とその転機—多文化間教育における大学生の学び」『異文化間教育』第16号，pp. 49-62
- 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」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』2号，pp. 41-57
- 宮島喬（2003）『共に生きられる日本へ』有斐閣
- 森雄二郎（2009）「多文化社会の進展と地域の取組み—滋賀県の国際施策・多文化共生の動きから—」『聖泉論叢』16号，pp. 197-215
- 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—」『千葉大学留学生センター紀要』3号，pp. 31-42
- 大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘（1992）『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック—トラブルから学ぶ異文化理解』アルク
- 佐藤郡衛（2003）『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
- 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』シリーズ多言語・多文化協働実践研究，15，東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター，pp. 26-38
- 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』第41巻第2号，pp. 59-75

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』第5号, pp. 81-97  
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」,  
[http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b5.pdf](http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf) (2019年5月30日閲覧)

東北大学グローバルラーニングセンター「国際共修授業」

<https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/exchange/jointprograms/> (2019年5月30日閲覧)

**参考資料1 最終回アンケート (以下、質問項目のみ)**

多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで人権をテーマに学ぶことは効果的だと思いますか。  
具体的な理由を挙げて説明してください。

**参考資料2 初回アンケート (以下、質問項目のみ)**

クラスの中に言語の問題で、なかなかクラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。  
あなたはどうしますか。以下の質問に答えてください。

① 自分がとる行動に最も近いものを1つ選んで○を付けてください。

1. 何もしない
2. 近くに座り助ける
3. 休み時間に助ける
4. その他 (具体的に記述してください) \_\_\_\_\_

② 理由を記述してください。

**参考資料3 振り返りシート (以下、質問項目のみ)**

(1) グループのメンバーを言語面でサポートしましたか。または、メンバーから助けられましたか。  
本授業を通じて、「助ける/助けられる」体験から学んだことをまとめてください。

(2) 言語面でのサポートについて、次の授業での目標を設定してください。

※本稿の1・2章の先行研究の紹介部分は、『多文化共生社会の構築と大学教育』(高橋美能著/2019年2月発行)の一部を引用しています。また、3章の国際共修授業実施状況調査の集計・分析作業は、東北大学男女共同参画推進センターが実施するTUMUG支援事業の研究補助要員の協力を得ています。