

多文化共修のためのグループワークから学生は何を感じたのか？  
— GISソフトを使用した地域研究授業からの一考察 —

Student Perceptions of Group Work in Multicultural Collaborative Learning :  
A Case Study in an Area Studies Class Using GIS Software

稲 森 岳 央  
INAMORI, Takao

# 多文化共修のためのグループワークから学生は何を感じたのか？ —GISソフトを使用した地域研究授業からの一考察—

稲 森 岳 央\*

## 1. はじめに

日本の総人口に占める在留外国人の割合は年々増加しており、2014年末に212万1,831人であった在留外国人数は、2024年末には376万8,977人と約1.8倍となった(法務省, 2025)。法務省(2022)は「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」において、我が国の目指すべき外国人との共生社会のビジョン、その実現に向けて取り組むべき中長期的な課題及び具体的施策等を示した。高等教育機関である大学においてもグローバル化が進み、日本の大学が世界で生き残り、質の高い人材を育成・獲得していくための戦略的な対応が求められている。大学の国際競争力の向上に関しては、優秀な留学生を呼び込み、日本の大学教育の国際的な認知度を高める必要があり、文部科学省による「大学の世界展開力強化事業」(2025)や「スーパーグローバル大学創成支援事業」(2012)などの取り組みを行ってきた。一方、大学は研究機関としてだけでなく、教育機関としても、多様性を活かした革新的な人材を育成することが社会から強く求められている。

外国人材の受け入れ増加に伴い、日本社会全体で「多文化共生社会」の実現が重要な政策課題となり、その牽引役として大学に期待が寄せられてきた。これが、2024年に開始された文部科学省による「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」(文部科学省, 2024)の背景である。文部科学省は、大学が国際化を深めつつ地域社会と連携し、教育・研究を通じて社会的な課題解決に貢献する戦略的な役割を期待し、本事業を計画したと推察される。本事業は、単なる交流や国際化に留まらず、多様な人々が共に学ぶ「多文化共修」による教育研究活動を通じて、最終的に社会に大きな好影響(ソーシャルインパクト)をもたらすことを明確な目的としている。「ソーシャルインパクト」を冠することで、単なる補助金事業ではなく、大学の活動が社会変革につながることを強く意識した枠組みとなっており、「多文化共修の推進」を通じて多様な背景を持つ人々が共に学び、課題解決に取り組む教育プログラムの開発・実施を支援する内容である。

本研究は、文部科学省の事業における重要コンポーネントである「多文化共修授業」の推進に資するため、「留学生とのグループ活動を通じた学習」を導入した教養教育科目「Area Studies: Approaches and Methodologies」を対象とした。その履修学生の意見をもとに、より効果的な多文化共修授業アプローチの提案を試みた。

---

\* 岡山大学学術研究院共通教育・グローバル領域・准教授

## 2. 国際共修と多文化共修

国際共修と多文化共修は同じようなコンテキストで使用されることが多いが、内容について、どのような違いがあるのか、二つのタームを比較した（表1）。

表1 国際共修と多文化共修の比較

	国際共修	多文化共修
英表記	Intercultural Collaborative Learning (ICL)	Multicultural Collaborative Learning
定義	言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流 (Meaningful Interaction) を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験 (末松, 2019)	文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティにおいて、その文化的多様性を学習リソースとしてとらえ、メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み (坂本・堀江・米沢, 2017)
背景	東北大学、信州大学、大阪大学、神戸大学など複数大学が参画する「ICL-Channels」プロジェクトを通じて、この定義が国内の国際共修 (ICL) の共通基盤として広く共有されている。	国籍の違いにとどまらず、民族、社会経済的背景、ジェンダー等、多様性全般を学習の資源として捉え、教育のソーシャルインパクト (社会的影響) を重視する学術的な文脈で、この用語が使われている。

「多文化共修」は「国際共修」よりも広範な意味での文化を扱うように思われるが、両者ともに、文化的背景が異なる学生 (学習者) 同志が、相互交流をしながら学習を進めるというプロセスにおいて本質的な差はないと推測する。末松 (2019) は、多文化共修について解説した坂本ら (2017) による「多様な言語・文化背景の学生が、意味のある交流を通じて学びあう授業・活動形態」を「国際共修」として説明している。本研究では、文部科学省による「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」との関連性を考慮し、「多文化共修」という用語を採用する。

本研究で対象とした授業は、異なる言語や文化背景を持つ学生が能動的に協力し、共通の課題に取り組む形式であった。しかし、その主な内容はソフトウェアの操作法の習得と共同での成果物作成であり、厳密には「多様性を認識し自分自身の価値観を見つめ直し、新たな価値観を創造する」(東北大学, 2025) といった深層的な多文化理解を主目的とするものではなかった。しかしながら、留学生と日本人学生が共同で共通課題に取り組むという事実に着目し、授業評価アンケート、履修学生から得られた任意のアンケートおよびインタビューの回答をもとに、本授業の課題と改善策を明らかにすることで、今後の多文化共修授業の推進に貢献することを試みる。

## 3. 授業の概要

「Area Studies: Approaches and Methodologies」は、2017年度から開講された教養教育科目である。指導言語は英語であり、留学生を主な受講対象としてデザインされている。調査データの種類、データのとりまとめ方、地理情報システム (Geographic Information System : GIS) ソフトの使用方法等を学び、データを地図上に反映させて地域の状況を分析するスキルを身に付けることを目的としている。指導言語が英語であることから、交換留学生やGlobal Discovery Program

(GDP：岡山大学の英語で学べる学生課程プログラム。多くの留学生が在籍している)の履修を想定している。開講当初、20名以下の小規模な講義であったが、過去数年は2022年188名(内留学生13名)、2023年度205名(内留学生6名)、2024年度197名(内留学生4名)と日本人学生が大部分を占める授業になっており、授業運営が難しくなってきた。これは「指導言語」と「指導・サポートの体制」が大きな理由であった。

具体的な運営上の課題として、英語の説明で理解できない学生のための日本語による説明の増加、およびソフト操作方法に関する質問多発による授業の停滞が挙げられる。これは、授業定員を教室の収容定員に設定した結果、毎年履修者数が増えることや、授業内容よりも単位取得に重点を置いた日本人学生が多く履修していることに主な原因があると推察される。これらの課題に対応するため、令和7年度は「指導言語が英語であることを理解し、真に受講を希望する学生」を受け入れる目的で、授業定員を維持したまま科目名から日本語表記を削除し、英語表記のみに変更する措置を講じた。しかし、その結果、履修者134名中、留学生は15名にとどまった。授業評価アンケートでは依然として「日本語での説明を増やしてほしい」というコメントが寄せられており、次年度に向けた重要な課題として残されている。

#### 4. 授業運営改善の試み

本授業では、履修学生の理解度向上を図るため、約3年前から①受講準備に関する詳細な説明、②ソフト操作説明の動画共有、③グループによる共修環境の構築を段階的に強化してきた。受講準備については、「聞いていない」という状況を防ぐため、Moodleおよび口頭で、授業を受けるに際して必要な機材(パソコン、マウス、ACアダプタなど)や、事前にインストールすべきソフトウェア(Google Earth Pro、QGIS、GPSアプリなど)を余裕をもって明確に指示している。ソフト操作方法の動画共有に関して、本講義で使用するソフトの操作は「積み上げ式」であり、先行する操作方法を知らないと次のステップでつまづく可能性が高い。よって、学生には週ごとに習得が必要なスキルを確認するための課題(図1)を提出させると同時に、その課題を作成するための操作説明動画(図2)も共有している。

グループによる共修環境は、通常の学習や業務で使用しない地図作成ソフトであるQGISの使い方を指導する際、教員が個別の質問に回答することで長時間授業が中断されるのを避けるために導入している。これはグループを作り、グループ内で問題を解決してもらう仕組みである。グループ編成は教員指定ではなく学生の任意であったため、知り合いのみで構成されたグループも存在したが、本学が「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」に採択された背景から、令和7年度の授業に関しては、本授業を通じた事業を目指し、留学生を必ず含むことを強く推奨している。

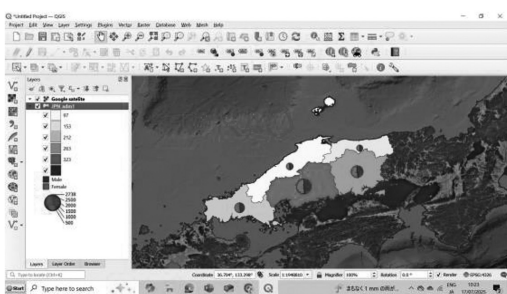


図1 授業で作成する課題例  
注) 自分で作ったことを示すため名前を入れている

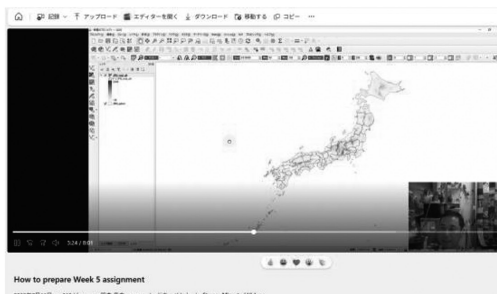


図2 課題を作成するための説明動画  
"How to prepare Week 5 assignment"

## 5. 授業の構成

本授業は、第二学期に3・4時限（50分×2コマ）の連続した時間帯に実施された。休憩は設定せず、各学生が必要に応じて取る形式で運用された（図3）。これは、ソフトウェア操作法に関する個別指導（5分程度）が頻繁に発生するため、時間を有効に活用することを目的とした措置である。

授業の進行は、導入・雑談に始まり、前回のレビュー、GISに関する説明および課題の説明までを約25分で行う。その後、①ソフトの操作説明、②学生による操作、③質疑応答を繰り返す作業を約75分間行う。全体の説明終了後、その週の課題となる地図作成作業に移るが、この作業はグループ内での相互扶助を通じて進められる。課題が完了した学生の多くは、任意ではあるものの、教員に対して作成物の確認を求めている。使用ソフトが一般的な授業では扱わないフリーソフトであることから、学生はグループ内で互いに教え合いながら課題作成を進めていた。グループ活動中、教員は巡回指導を行い、不明点に対して適宜指導を行った。

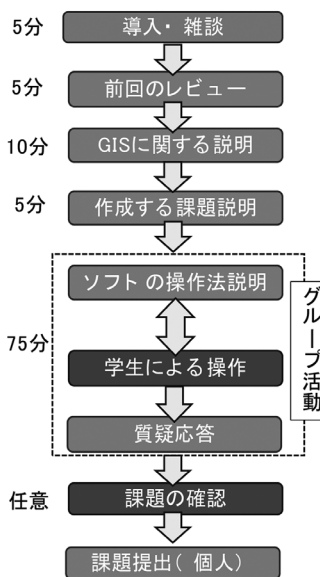


図3 授業の流れ

## 6. 調査方法と結果

当該授業では、学生の理解度向上を目指し多様な改善を試みているものの、毎年一定数の学生の満足度が低いという課題を抱えている。そこで、今後の多文化共修授業の質的改善に資する課題を明確にするため、通常の授業評価アンケートに加え、グループワークに特化したオンラインアンケートとインタビューを実施した。インタビューの実施にあたっては、岡山大学社会文化科学研究科の倫理審査規定を遵守し、研究内容、方法の概要、および倫理的配慮について学生に十分に説明し、書面による同意（同意書への署名）を得た上で実施した。

## 6. 1 授業評価アンケートから見る学生の満足度

本授業の履修者数は134名であった。このうち、最終課題を提出し単位を取得した学生は119名であった。データ収集の内訳は、授業評価アンケートに55名、任意のグループワークに関するオンラインアンケート参加学生が38名。このオンラインアンケートで生じた不明瞭な点を明らかにするため、さらに10名の学生に対し個別のインタビューを実施した。履修者、各アンケート参加者、およびインタビュー協力者の数は図4に示した。最終課題を提出した学生数（119名）を母数とした場合、授業評価アンケートの回答率は約46%（119名中55名）、任意で回答を依頼したグループワークに関するオンラインアンケートの回答率は約32%（119名中38名）であった。

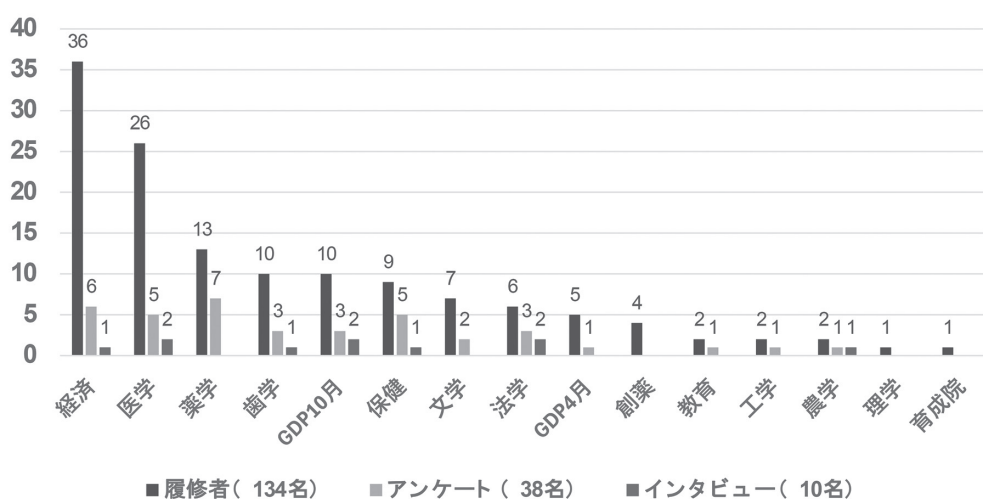


図4 学部別履修者・アンケート参加者・インタビュー協力者数  
注) 授業評価アンケート回答者の内訳は公表されていない。

履修者の構成は、経済学部が最も多く36名、次いで医学科26名、薬学科13名であった。授業の初回時に、履修動機を「興味関心がある」「単位が必要」「両方」の選択肢で挙手により確認した。その際の挙手の状況から、純粋な興味関心のみで受講する学生は、留学生で構成されるGDP10月生や交換留学生といった集団を除けば、少数であると推察された。授業後のヒアリングから、日本人学生の履修経緯としては、他の科目の抽選に落ちたことによる履修や、担当教員が一学期に開講した「Japanese Agriculture and Rural Society（日本の農業と農村社会）」程度の理解しやすい授業内容を期待したケースが多く確認された。本授業の指導言語は英語であることから、英語による授業を積極的に選択する学生は少数派であると推測される。令和7年度の授業評価アンケート結果（図5）によると、「満足」および「やや満足」と回答した学生の割合は80%に達していた。しかしながら、11%の学生が不満足（「やや不満足」または「不満足」）と回答しており、これが本授業の特徴的な課題となっている。

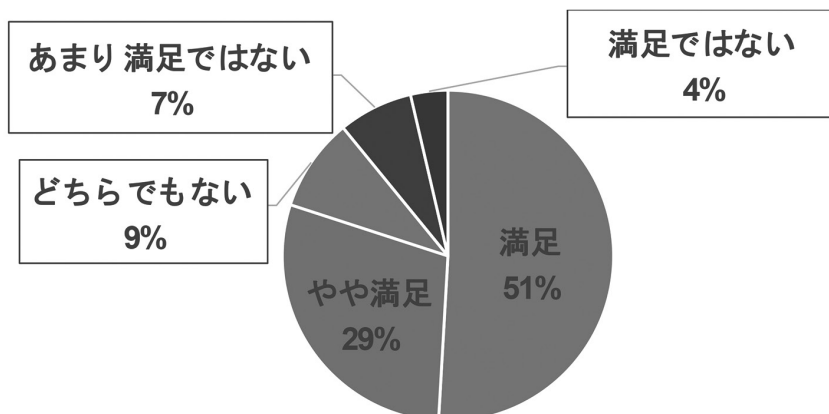


図5 授業評価アンケート「この授業の満足度を回答してください」(n=55)  
出典：令和7年度・授業評価アンケート

授業ではコロナ禍の事例を用い、円グラフの大きさで感染者・死者数を示した世界地図や市区町村が作成したハザードマップを提示し、情報を地図上に可視化することで新たな知見や理解を促進することの有効性を説明した。続いて、学生は地図ソフトウェアを用いて、人口密度や男女比といったデータを地図上に展開する実習を行った。学生が入力した情報が地図として画面に表示される際には、驚きの声が聞かれることから、学生はデータの可視化に興味深さを感じていたと推察される。授業評価アンケートの結果（図6）では、質問「この授業で学んだことが、今後の発展的学習や社会活動に生かせると思った」に対し、80%の学生が「そう思う」「ややそう思う」と肯定的な回答を示した。しかし同時に、11%の学生が否定的な回答を残しており、満足度と同様にここにも一定の課題が存在する。

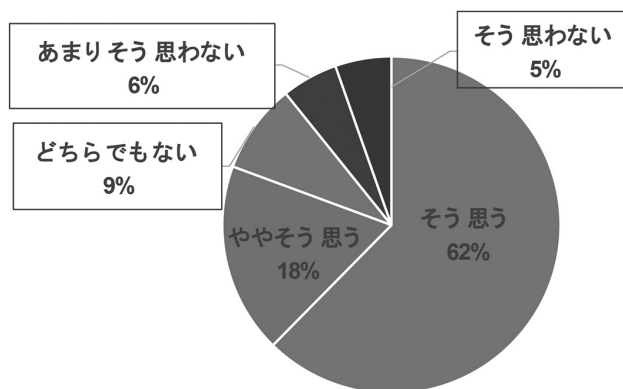


図6 授業評価アンケート  
「この授業で学んだことが、今後の発展的学習や社会活動に生かせると思った」(n=55)  
出典：令和7年度・授業評価アンケート

授業評価アンケートに残された自由記述コメントの一部を表2に示した。興味深いことに、これらのコメントには相反する意見が混在していた。具体的には、「進捗の確認やテンポが良い」「繰り返し説明してくれた」「地域学を学ぶ上で必須的な道具の使用法を学んだ」といった肯定的な評価がある一方で、「授業のペースが速い」「進むのが早くて…おいていかれる」「授業自体の意味が分からない」といった否定的な意見も残されていた。この学生間における認識のギャップこそが、本授業の課題を示唆している。よって、この原因を深く探るため、以下では別途実施したオンラインアンケートおよびインタビューに基づき、授業改善のための具体的な課題と対策を検討した。

表2 授業の良い点と改善点 (自由記述 原文ママ)

あなたが 良いと 思った点	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 授業中の学生の進捗状況の確認。</li> <li>● スムーズで速いテンポで授業が進んだのが、とても良かったです。また、ちゃんと出席した人を認識しようとしてくださったことがとても嬉しかったです。</li> <li>● 最終課題のときに、授業で習ったことをビデオで授業後に載せてくれたことにより、MAPの作り方を忘れた際に自分でやり方を思い出すことができたためビデオを最後の前に載せるのを続けた方がいいと思った。</li> <li>● Using the QGIS app was a bit difficult because there were many steps and it was my first time using it. But our teacher taught us very carefully and patiently. He explained things over and over until we understood, and I'm truly grateful. Thanks to him, I can now make maps. 先生、ありがとうございます。</li> <li>● 繰り返し説明してくれた。</li> <li>● これから地域学を研究するにあたり必須的な道具使用法を学んで良かったです。</li> <li>● 特になし (3件)</li> </ul>
改善して 欲しいと 思った点	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 日本語での説明をもう少し増やしてほしい。</li> <li>● 授業のペースが早いのでついていけなくなると置いていかれる。</li> <li>● 最終課題の評価方法や参考文献などに関する記載があってもよいと思う。どのような点を注意して書けばよいのか分かりづらかったと思います。</li> <li>● 授業自体の意味がよくわからなくて、これからの講義のアピールをする時に工夫してほしい。</li> <li>● 授業の内容がつまらなくて、どこに活かせるか知らないです。よく授業の構成、内容について考えた方がいいかもしれない。最終課題の難易度と、毎回の講義の内容が合致しなすぎて、授業を受けてきた意味がわからない。</li> <li>● 進むのが早くて、最初はついていけても、ボタンを押して開くのを待っている間に説明が一気に進んでしまって、おいていかれるときがよくあった。グループの子に聞いたら教えてくれたのでよかったが、ついていけている人の方が少なかったので、あともう少しだけゆっくり説明してほしい。</li> <li>● 特になし (2件)</li> </ul>

出典：令和7年度・授業評価アンケート

## 6. 2 オンラインアンケートの回答からグループワークの評価

オンラインアンケートでは、学生がどのようなグループを作り、どのように感じたかについて明らかにすることを試みた。質問の校正は以下の通りである(表3)。授業で使用している学習管理システム Moodle 上にオンラインアンケートサイトを作成し、履修した学生に参加を呼び掛けた。表3では、質問項目を日本語で記載しているが、実際のオンラインアンケートでは日英の二言語表記で説明をしている。

表3 オンラインアンケートの質問項目

No.	質問内容
1	所属学部
2	学年
3	授業でグループを作った後、そのグループで活動を継続しましたか？
4	質問3で「最後まで同じメンバーでグループ活動した人」、グループワークは楽しかったですか
5	質問4で上記のように回答した理由を教えてください。
6	質問3で「グループメンバーが大幅もしくは少し変更した人」、なぜ、変更したのですか？
7	質問6で「その他」と回答した人、その内容についておしえてください。
8	質問3で「ほぼ個人で活動をしていた人」、なぜ、個人で活動をしたのかおしえてください。
9	質問8で「その他」と回答した人、その内容についておしえてください。
10	質問3で「毎回異なるメンバーと活動した人」、なぜ、異なるメンバーと活動したのですか。
11	質問10で「その他」と回答した人、その内容についておしえてください。

この任意のオンラインアンケートの回答者構成を図4に示した。回答者総数38名のうち、薬学部7名、経済学部6名、医学科5名、保健学科5名であり、法学、歯学、GDP10月生が各3名、その他の学部が合計6名であった。学年構成は1年生が35名と圧倒的に多く、2年生が2名、3年生が1名であり、新生が回答者の大半を占めていた。アンケート参加者38名中、34名（約90%）が、当初のグループ、または「途中少し変更」したグループで活動を継続したと回答した。さらに、グループメンバーの変更がなく最後まで活動した22名（約58%）の学生は、「とても楽しかった」（11名、50%）、「楽しかった」（9名、41%）と回答しており、留学生と学ぶグループワークに高い満足度を示していた。

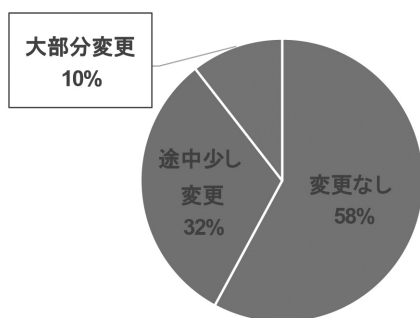


図7 質問3

「最後まで同じグループメンバーで活動したか？」  
(n=38)

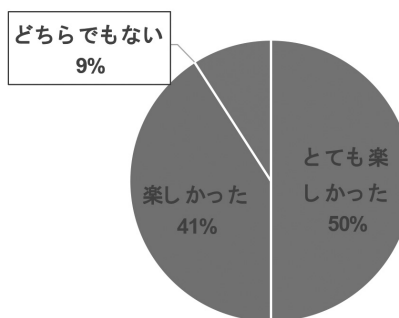


図8 質問4

「グループワークは楽しかったか？」  
(n=22)

注) 質問3でグループメンバーに変更がなかった58%対象

楽しかった理由としては、15の回答が残され、それらを表4にまとめた。回答をまとめると大きく3つのカテゴリーに分けられた。一つは、様々な学年や学部の学生との活動から得られる満足感、二つ目は、課題づくりに向けて教えたり、教えてもらったりして取り組むことから生まれる満足感、三つ目は、継続的に協力して課題に取り組むことから生まれた絆と達成感である。

表4 質問4「グループワークは楽しかったか？」の理由

楽しかった理由	回答
多様なメンバーとの交流・学習機会	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 関わりのない学部の人と話せたから。</li> <li>● 異なる学年、学部の人と交流することができたから。</li> <li>● GDPの子と話す機会が今までなかったから楽しかった。</li> </ul>
課題作成を通じた活発な相互作用	<ul style="list-style-type: none"> <li>● わからない人に教えるのが得意だったから。</li> <li>● 分からないことを助け合い、一緒に課題に取り組んだ。</li> <li>● 分からないところを教え合いながら活動したから。</li> </ul>
チームの絆と達成感	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ずっと同じグループだったので絆ができて協力し合えた。</li> <li>● 協力しながら課題に取り組めた。</li> <li>● チームで協力したことで助け合うことができた。</li> </ul>

グループメンバーが途中で変更された理由を図9に示した。グループ編成は教員による指定ではなく学生の任意に委ねたため、特定の理由（例：他のグループへの移動、GIS操作に長けたメンバーがいるグループへの移動など）によるメンバーの再編成が生じたことが確認された。質問3で「ほぼ個人で活動をしていた」と回答した2名に対し、「なぜ、個人で活動をしていたのか」を尋ねたところ、「人と作業するのが苦手だから」と「その他」という回答が得られた。割合としては少数だが、グループワークを苦手とする学生が一定数存在し、彼らに対する配慮が不可欠である。しかし、苦手な学生を具体的にどう把握し、効果的な対応をとるかについては、慎重な検討が必要である。

このオンラインアンケートは、学生がどのようなグループを作り、どのように感じたかを明らかにすることを試みたが、満足度が高い学生の回答が多くを占めたため、低満足度層に潜む本質的な課題や具体的な改善策を明確に特定することが困難であった。したがって、オンラインアンケートでは把握しきれなかった詳細な要因を深掘りするため、次なる段階として、履修学生に対するインタビューを実施することとした。

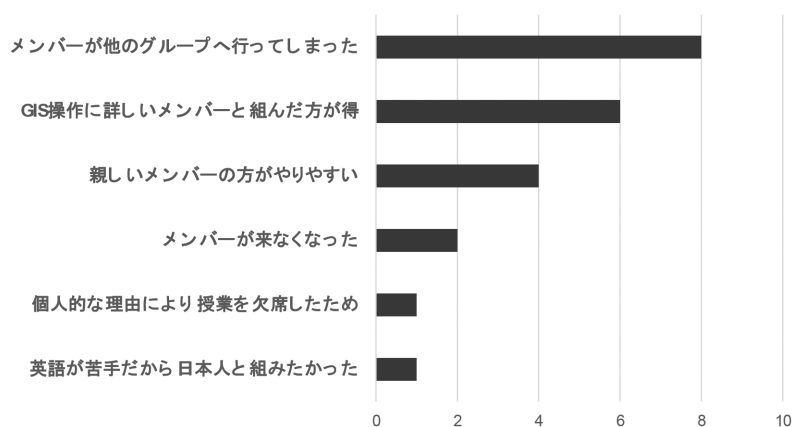


図9 質問6「なぜグループメンバーが変更したのか？」複数回答可 (n=16)  
質問3でグループメンバーが「途中少し変更」もしくは「大幅変更」と回答した回答者対象

### 6. 3 インタビュー調査から分かる授業の課題と改善点

インタビュー調査の対象者選定においては、本来、学部別履修者数に合わせた構成（経済学部や薬学部からの参加など）を目指すべきであった。しかし、任意での呼びかけのみでは回答者が集まりにくかったため、教室前方に位置していたグループの学生や、第三学期に継続して担当教員の授業を履修した学生に対し、直接的に参加を依頼する方法をとった。参加学生の学部構成は図4に示す通りである。インタビューは半構造化インタビューによって実施し、質問項目を表5に示した。これらの質問項目は、授業内容およびグループワークにおける具体的な課題と、それに対応する改善策を明らかにすることを目的としてデザインされたものである。

表5 インタビュー項目

No.	質問内容
1	授業は難しかったですか
2	授業のどの部分が難しかったですか
3	授業でグループを作った後、そのグループで継続をしましたか
4	グループ構成は、学部、男女比を含めてどうでしたか
5	グループワークは楽しかったですか
6	GISソフトの使い方を学ぶ授業で、グループワークは効果的だったと思いますか
7	グループワークをする上で大変だったことは何ですか
8	どうすれば、多文化共修授業をより効果的にできると思いますか

#### 6. 3. 1 回答者の構成

インタビュー参加学生の基本情報を表6に示す。特定の回答者を特定する可能性を排除するため、学部や学年については「文系」「低学年」「高学年」といった抽象的な表記を一部使用した。履修者数13名の薬学部からの参加は得られなかったものの、幅広い学部構成となった。学年構成は半数以上が1年生で、留学生は3名であった。出身国は日本が7名、東南アジアが2名、東アジアが1名であった。性別は女子7名、男子3名であり、インタビューは東南アジアからの留学生2名には英語で、その他は日本語で実施された。

表6 回答者の基本情報

No.	学部	学年	留学生	性別	インタビュー言語	出身国
1	農	1	○	女	英	東南アジア
2	医	1		女	日	日本
3	経	1		男	日	日本
4	歯	1		女	日	日本
5	医	1		女	日	日本
6	保	1		女	日	日本
7	GDP10月	3	○	女	英	東南アジア
8	法	1		女	日	日本
9	文系	低学年	○	男	日	東アジア
10	GDP10月	高学年		婦国子女	日	日本

## 6. 3. 2 質問1「授業は難しかったか」、質問2「どの部分が難しかったか」

授業評価アンケートで頻繁に指摘される「授業のわかりやすさ」と「説明の仕方」について分析を行った。学生の「難しい」という回答は、ソフトの操作自体に困難を感じるケース（表7で「難」と表記）と、操作自体は難しくないが手順に追いつけないと感じるケースの二つに大別された。「難」と純粋に回答した4名は、いずれも日本人の1年生であった。一方、留学生や高学年の学生は全員「難しくない」と感じている。

質問2で難しさの要因を尋ねたところ、使用ソフトが英語版であることや、操作手順の複雑さが主な指摘として挙げられた。インタビュー調査の結果、特に1年生に、パソコンやソフトの操作自体が苦手な学生が多数いることが確認された。授業内で必須とされる「ZIPファイルの解凍」「フォルダの新規作成・名称変更・ファイル移動」といった基本的なPC操作で、毎年、作業につまずき操作を放置してしまう学生が複数いる。この事実は、1年生の第二学期時点においてパソコン操作に不慣れな学生が多い可能性を示唆している。さらに、最終課題で求められる Excelを用いたグラフ・表作成や Wordの罫線操作といったスキルについても、高校教育において十分な操作法を習得していないケースがあることが確認された。

表7 質問1「授業は難しかったか」質問2「どの部分が難しかったか」の回答

No.	難易度	回答
1		① それほど <b>難しくない</b> が、初めて使うソフトであり、手順が少し多かった。 ② 手順を忘れた時は、提供されたビデオが理解の助けになった。
2		① <b>操作自体は難しくない</b> が、指示を聞き逃すとわからなくなる点が難しかった ② 一般的なソフト（ワード等）と違い、ネット検索で情報が出にくいGISソフトは自力解決が困難。説明動画は見なかった。
3		① 授業の難易度は「先生の指示に従えばそれほど <b>難しくはない</b> 」という認識。 ② グループで助け合うことで、効果的に学べた。
4	難	① GISソフトの操作全般が難しかった。 ② OSが英語なのでわかりにくかった。
5	難	① 授業が難しかった理由は、初めて使うアプリで操作に不慣れだったため。 ② 先生側のPC表示が英語、自身の表示が日本語で不一致だったこと。
6	難	① GISソフト操作に不慣れだったが、同グループの高学年の支援で理解を深めた。 ② 授業で使用するPCのOSが英語で、わかりにくいと感じる場面があった。
7		① 講義の指示に従えば <b>難しくない</b> が、ソフトの操作には一部複雑な場合がある。 ② 講義のスピードはちょうどよいペースであった。
8	難	① 授業は楽しかったが、難しいと感じることもあった。 ② ソフトの操作が不慣れなため、進行に追いつけなかったのが理由。
9		① <b>GISソフトの操作は難しくなかった</b> 。母国語OSと英語版OSを使用して理解を深めた。
10		① <b>授業自体は難しくない</b> 。欠席した日は動画を見て自力でキャッチアップした。

注) ①は質問1の回答、②は質問2の回答

本授業で使用している QGIS は、本学の学部・大学院でも使用されているフリーの地図作成ソフトウェアであり、多言語（日本語、英語、韓国語など）に対応している。本授業は当初留学生を対象としていた経緯から、英語版 QGIS を使用し、英語と日本語を併用して指導を行っている。しかし、プロジェクターに映し出される英語版ソフトのインターフェースが、日本人学生の操作理解に影響を及ぼしているという回答が得られた。限られた授業時間に英語版と日本語版を並行して表示・説明することは困難なため、日本語による説明をより詳細に行うことが現実的な対応策となる。

なお、本授業の指導言語が英語であることを踏まえれば、英語版のダウンロード・インストールを推奨することが本来の適切な対応であるが、履修学生（多くが日本人）の英語力を考慮すると、このアプローチは難しい状況にある。操作手順については、複数のステップを踏む必要があるため、学生の多くが複雑であると感じていた。授業中は操作手順を複数回説明しているが、学生はグループ内で相互に助け合い、教え合うことで対応していた。一方、今回のインタビュー対象者には含まれていなかったが、教室内を巡回指導する中で、操作ができない状態を放置してしまう学生が多々確認されている。この学習を諦めてしまう学生への対応は、本研究の重要な課題であり、考察において詳細に検討する。

### 6. 3. 3 質問3「同グループでの活動継続」、質問4「グループ構成」、質問5「楽しかったか」

インタビュー参加学生は、ほぼ同じメンバーでグループ活動を継続したケースがほとんどであった（表8・質問3）。一方、グループ構成（質問4）について多文化共修の観点から留学生を含む構成が推奨されていたものの、一部の学生は「ハードルが高い」と感じて留学生を含まなかったり、英語によるコミュニケーションの難しさから「途中、留学生が抜けた」と回答したケースも確認された。授業中の観察から、使用言語には、留学生と日本人学生が英語で会話するグループ、日本人学生のみが日本語で活動するグループ、日本人学生と留学生が日本語で会話するグループの三つのパターンが確認されたが、このうち留学生を交えて英語で実施しているグループは少数であった。本授業の本来の目的は英語での会話を求めるものであるが、使用言語について厳しく指導すると、授業の成立が困難になるため、日本語でのコミュニケーションを黙認しているのが現状である。この対応は、本研究の担当教員が担当する全ての指導言語を英語とする授業に共通した対応となっている。

質問5では、グループワークについてほとんどの学生が「楽しかった」と肯定的な評価をしており、「普段交流のないメンバーとの会話」や「相互に助け合うプロセス」に楽しさを見出している学生が多かった。一方で、楽しさよりも授業についていくことの困難さを訴える回答も見られた。追って考察するが、パソコンやソフトの操作スキルに習熟度の差がある学生間では、「教える側」と「教えられる側」という役割が生じる。これに関して、「教える側」の学生は、不公平感を感じておらず、むしろ教えることから得られる学びが多かったと回答している。しかしながら、「教えられる側」の学生からは、常に指導を受けることに対する申し訳なさを感じているという意見が確認された。

表8 質問3「同グループでの活動継続」、質問4「グループ構成」、質問5「楽しかったか」の回答

No.	回答
1	③ 同じメンバーで継続した。 ④ 理系、文系を含めた5名。唯一の留学生で女子メンバー。 ⑤ お互いに助け合い楽しかった。
2	③ ある程度同じメンバーで活動した。 ④ GDPのインドネシアからの男子学生以外は全員女子。看護と文学部が多く GDPの女子学生は日本語がペラペラ。 ⑤ 少し楽しい程度で普通。
3	③ 途中、来られなくなった学生がいたが、ほぼ同じメンバーで活動。 ④ 留学生の女子学生1名と日本人学生4名。 ⑤ 互いに教えあって楽しかった。誰か特別に得意なわけではなく、互いに補完して学習した。
4	③ 英語のコミュニケーションがうまくいかず、途中、留学生が抜けた。 ④ 歯、看護、薬学部で構成されて5-6名。男子は1-2名程度。 ⑤ 分からないことを聞いたり、普段話さない人と活動できて楽しかった。
5	③ 同じグループで継続して活動した。 ④ 医学科2名と、GDP2名で全員女子。 ⑤ 楽しいというより、課題の対応で大変だった。教えてもらってばかりで申し訳なかった。
6	③ 同じグループで活動した。 ④ 看護2名、農学1名、医学科1名で構成。留学生と学ぶのは「ハードルが高い」。 ⑤ 楽しいというより、相互に教えあうことで学習を補完する実務的な場だった。
7	③ 途中、新しいメンバーを求めてグループを移動し続けた。 ④ 医学科とGDPの女子で学ぶことが多かった。 ⑤ 話したことがない人と話すのは楽しく、新しい友達もできた。
8	③ 基本的に同じメンバー。 ④ 全員女子。GDPや法学部などで構成されていた。 ⑤ 楽しかった。雑談よりも「わからないことを皆で頑張る」雰囲気在必死に取り組む協力が充実感につながった。
9	③ 基本的に継続して同じメンバーだった。 ④ 経済学部女子3名。法学部他男子3名の合計6名。 ⑤ グループ活動は楽しく、負担や不公平感はない。学生ごとに差があり、グループ活動は有効。
10	③ 基本的に同じメンバーで活動した。 ④ GDPが3名。他学部の日本人学生が4名。男子2名と女子5名の7名。 ⑤ 楽しかったというか、自分でやってみて分からない時に教えあえたので助かった。

注) ③は質問3、④は質問4、⑤は質問5の回答

#### 6. 3. 4 質問6「ソフトの使用法を学ぶ授業において、グループワークは効果的だったか」、 質問7「グループワークで大変だったことは何か」

質問6に対し、全員がグループワークを「効果的であった」と回答した。一方、質問7で「グループワークが大変であったこと」を尋ねたところ、その内訳には、「英語による意思疎通の困難さ」、「教え役が指導中に生じる聞き逃し」、「PCスキルの差」といった授業中の観察から把握できる要因に加え、メンバー間の感情やコミュニケーションに起因する要因も確認された(表9)。

特に、「わからないのに質問してこない学生」の存在が挙げられた。質問5においても「教えられる側」の学生には指導を受けることへの申し訳なさが生じていたことが確認されていたが、この「申し訳なさ」が影響してか、わからないまま作業を放置してしまう学生が複数名いたことについてコ

メントがあった。この状況に対し、積極的に声かけをした「教える側」の学生は、教えることに対して不公平感を感じていなかったものの、なぜ質問しないのかは「教える側」の学生にも理解できず、「教えられる側」の学生の真意は推測にとどまる。

このコミュニケーション課題に関して、学生7（日本語能力はJLPT N2程度だが、英語の方が得意である留学生）から重要な指摘が得られた。それは、「英語で行われているはずなのに、日本人学生に囲まれると結局日本語で話すことになる。日本人学生は日本語で話すことを期待しているが、英語で話す努力が必要だ」というものである。これは、指導言語が英語の授業であるにもかかわらず、留学生側に言語的ストレスを与える学習環境が存在していたことを示唆している。この課題は極めて重要であり、多文化共修授業の改善において最優先で検討すべき事項であると認識される。

表9 質問6「ソフトの使用法を学ぶ授業において、グループワークは効果的だったか」、  
質問7「グループワークで大変だったことは何か」の回答

No.	回答
1	⑥ グループワークは効果的で本当に助かった。 ⑦ 挑戦的なことはなかった。本当に良いチームで意思疎通にも大きな課題はなかった。
2	⑥ 効果的であった。一人ではついていけなかった。グループ内で質問できたのが良かった。 ⑦ 言語は日本語であったので、特に大変なことはなかった。
3	⑥ 習う操作が多く、グループで助け合うことは非常に効果的だった。 ⑦ 大変なことは少ないが、留学生の英語が上手で、日本人側の聞き取りが難しい場面があった。
4	⑥ 効果的だった。互いに助けあえた実感がある。特にこの人からというわけではなく、操作ごとに教えあう相手が変わる形で支えあった。 ⑦ 最初はだれと組むべきかわからない点が難しかった。グループを組んでからは助けられた利点の方が大きい。
5	⑥ 相互支援というより一方的に助けてもらった。留学生はソフトに慣れている印象。 ⑦ 特に大きな困難はない。GDPの学生は日本語が流暢で言語の壁はほぼなかった。
6	⑥ 効果的だった。一人だと聞き逃して諦めがちだが、できる人が後から教えてくれるため理解が追いついた。 ⑦ 全員が異なるポイントを聞き逃すと連鎖的に理解が途切れる。教え役のメンバーも教えることで聞き逃しが発生する。
7	⑥ 一人よりも効果的だった。自分がわからなくなった時も助けてもらい、相互に助け合いもできた。 ⑦ 誰かが操作法を聞き逃すと助け合うことができなくなる。グループの誰かを助けていると、そのステップから遅れてしまい、他のメンバーに聞かなければならないことがある。ディスカッションで何を答えたらいかがわからず、議論しても結論が出ないことがあった。英語で行われていることになっているのに、日本人学生に囲まれると、結局、日本語で話すことになってしまう。日本語を話すことを期待している。英語で話す努力が必要。
8	⑥ 効果的だった。相互支援があり、一人できない作業も遂行できた。 ⑦ PC操作が不得意でGDPの学生に頼りきりになり負担をかけている感覚があった。スキルの差による依存が課題。
9	⑥ 効果的だった。将来の論文作成や地域学の学習でも、今回のスキルが役に立つと思う。 ⑦ PC操作はもともと得意なので、教えることに特に難しさはなかったが、わからないのに聞いてこないメンバーがいるのが不思議。
10	⑥ 効果的である。特に英語やPC操作が苦手な学生にとって、グループワークは有効。自分は英語が話せるので、他の学生を手伝うことができた。 ⑦ 自分から声をかけないと、何も進められない学生がいた。聞くのが悪いと感じてしまう性格の学生が一定数いるのかもしれない。

注) ⑥は質問6、⑦は質問7の回答

## 6. 3. 5 質問8「どうすれば、国際共修授業をより効果的にできると思いますか」

最後の質問8では、多文化共修を効果的に推進するためのアプローチについて直接質問した。多くの学生が、「アイスブレイクの導入」と「教員によるグループ編成」を効果的なアプローチとして挙げた。その他には、「留学生から学ぶ授業デザイン」、「日本人学生の英語を話す努力」、「授業外での多文化交流の推進」といった意見が示された（表10）。授業開始時に、担当教員が撮影した写真で週末の過ごし方を共有する導入（雑談）スタイルを5年以上採用してきたが、本授業のようなグループ活動を伴う形式では、単なる「雑談」ではなく、体系的な「アイスブレイク」が求められていたことが判明した。また、学生の積極的な参加とベストミックスを期待し、グループ編成を学生に委ねたが、このような授業では、この任意編成のアプローチは有効ではなかったと結論付けられる。

表10 質問8「どうすれば、国際共修授業をより効果的にできると思いますか」

No.	回答
1	● 知り合い同士で固まるのを防ぐため、教員によるグループ分け、アイスブレイクの導入。
2	● グループメンバーが流動的に動くのを防ぐため、教員による固定グループ設定。 ● 固定しないと、自分からグループに入りにくい学生もいる。
3	● 教員によって、日本人、留学生、学部が均等の混ざったグループづくり。
4	● 留学生が少数派になりがちなので、必ず各グループに入れる仕組みが必要。 ● 「留学生から学ぶ」設計にすると、質問しやすくなる。
5	● 教室を狭くする、自己紹介やアイスブレイクの導入。 ● グループは先生が決める方が課題遂行に有利。
6	● 仲よし同士でも共修はうまくいかないことがあるため、教員による事前編成が望ましい。 ● 能力差による「おんぶにだっこ」はどこでも起きる。できる学生には負担だが、それも学びの一部。
7	● 日本の学生がもっと英語を話すようにすべきかもしれません。 ● グループディスカッションでは、私がグループで唯一の留学生で、他のほとんどが日本人学生だと、結局日本語で話すことになってしまう。 ● 英語を話すことが、より効果的なクラス作りに役立つと思います。
8	● 一人で受講しているため、教員が決めてくれる方が入りやすい。既存グループに入るのは難しく、参加促進に有効。 ● 一概に言えない。多様な意見を聞きたい意図があり、近くの学生を探して柔軟に組む動きもあるため、状況による。
9	● 授業では強制的なグループ編成が有効。授業内での交流は限定的なので、長期的交流には授業外の場が必要。日本人学生が自発的に国際交流したい心構えも重要。 ● 授業時間だけでは名前や出身以上の深いコミュニケーションに足りない。日本の文化的背景で迷惑をかけたくない意識があり、質問を控える傾向がある。
10	● アイスブレイクの導入を検討し、グループの一体感と協働を促進する。 ● グループとしての一体感が生まれ、より協力しやすくなると思う。

少数意見ではあるが、本授業の結果からも、多文化共修のマインドセットを醸成するために授業外における多文化交流を推進することが必要となるだろう。多文化共修には積極的に交流する姿勢が求められるにもかかわらず、本授業の履修学生には「受け身」の学生が多い印象を受けた。このことは、日本人学生の「留学生から学ぶ授業デザイン」や留学生の「日本人学生の英語を話す努力が必要」といった意見にも表れていると推察される。多文化共修の重要な要素として「日本人学生側のインプットから留学生が学ぶ」という相互の学びがあるが、日本人学生の間には、相互の学び

ではなく「留学生に教えてもらうこと」が学びであるかのようなマインドセットを持つ傾向が見られた。この傾向は、教室内に「留学生と一緒にグループ活動をするのがアドバンテージになる」という意見があったことから裏付けられる。この「アドバンテージ」は、留学生がパソコンやソフトの扱いに習熟しているため、「ソフトの操作や課題作成を助けてもらえる」という道具的な動機に基づくものであると推察される。

## 7. 考察

履修した学生には様々な学生がいる。表2で説明したが、英語による授業であることを理解して履修してもらうことを試みたものの、日本語による細かい説明を求める学生が多い。以下、インタビュー中の日本人学生のコメントである。

*抽選に落ちたため、他科目を探す中で内容が取り組みやすそうな英語科目を選択。英語は得意ではなく、当初は日本語の体育などを希望したが抽選で溢れた。ただ、(第一希望ではないが、) 取り組む中で興味が芽生えるケースはあり得ると思う。*

本授業では様々な課題が明らかになったが、その根本的な課題は、学生が授業を履修する際の心構え(マインドセット)にあると推察される。授業の満足度については、授業評価アンケートにおいて約8割の履修学生が肯定的な評価を示していることから、授業を通じて学生が興味関心を持ったと捉えたい。次に、学生のパソコンやソフトの操作スキルに関する問題を取り上げる。ここでも、インタビューに参加した留学生のコメントを紹介する。

*留学生はPCに触れる機会が多いのに比べ、日本の学生はPCに不慣れな人が多いです。ファイル名の変更や移動といった、自分には当たり前の操作でさえ、周りには分からない学生がいました。*

本学では、「情報処理入門1」(第一学期)および「情報処理入門2」(第二学期)を必修科目としているが、Word、Excel、PowerPointの使用方法は第二学期の「情報処理入門2」で指導される。このため、第二学期時点の1年生には、パソコン操作に不慣れな学生が存在することは避けられない。この状況を鑑み、本授業を第三学期以降に移動させることも検討している。しかし、学生はグループ内で相互に教え合うことや、担当教員に質問することで対応することが可能である。この点に関して、インタビュー参加学生のコメントを以下で紹介する。

*自分から質問してこない学生に教えるのが大変でした。自分のグループでは一人だけでしたが、人見知りで初対面だったことも影響しているかもしれません。質問するのが悪いと感じてしまう性格の学生は、一定数いるのかもしれない。*

自分から質問しない学生への対応は、グループ活動内でも困難を伴っていたことがうかがえる。担当教員として毎年反省すべき点は、「質問しやすい雰囲気であったか」という自己点検に対し、複数回説明した操作法を再度指導する際に、苛立ちを露呈してしまうことや、学生に嫌味と受け取られかねない発言（例：「複数回指導した」）をしてしまうことである。一方で、学生側にも準備不足が見られたことも事実である。具体的には、事前に指示されていたソフトウェアやアプリケーションをインストールしなかったために、授業内の課題が遂行できなくなるケースがあった。また、充電ケーブルを忘れたことによるバッテリー不足から、担当教員が授業中に充電ケーブルを貸与するため、居室に取りに行くといった対応が必要になるケースもあった。他の教員からはTA（ティーチング・アシスタント）の雇用が勧められることもあるが、QGISはボランティア開発者やユーザーコミュニティによって毎年のようにバージョンアップされ、担当教員自身も授業準備の際に新たな変更点を発見することが多いため、事前にTAへソフトの使用方法を指導することが困難であり、雇用に踏み切れない現状がある。この状況は、初回の授業（オリエンテーション）で学生に説明している。

教員として改善できる点として、教員によるグループの事前編成、アイスブレイクの導入、および質問しやすい雰囲気の醸成が挙げられる。しかし、パソコン操作に詳しい留学生に日本語での説明を求めたり、履修条件や受講準備を十分に理解していない（または条件をクリアできない）学生が次年度も多く履修してくる可能性は高い。この構造的な課題については、初回の授業で履修条件を十分に説明し、それに従って対応していく他ないと考えられる。本研究で明らかになった課題と改善策の対応関係を、図10に取りまとめた。

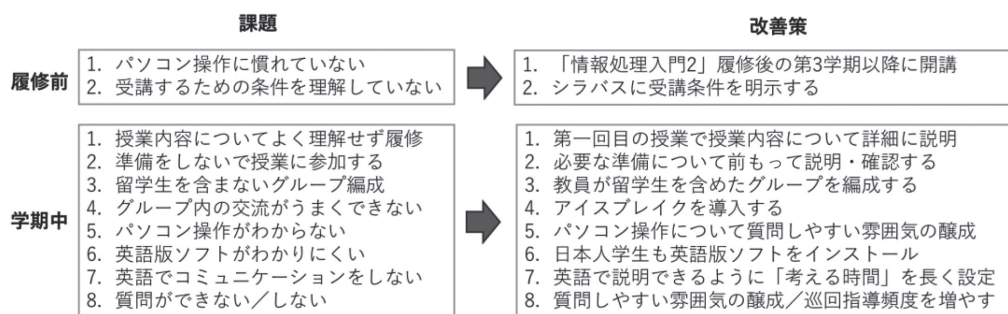


図10 授業の課題と改善策

授業実施に際しては、様々な課題が生まれ対応が求められる。図10については、対応が容易なものから難しいものもあることから、課題を6つにまとめ、深刻度別に対策を図11に示した。

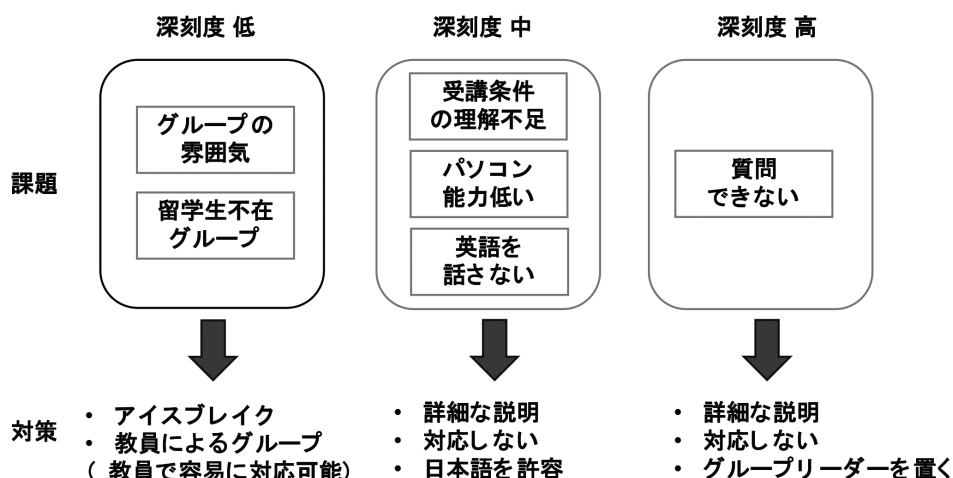


図11 深刻度別課題と対策

対応の容易な課題として、教員による留学生を含むグループ編成の導入やアイスブレイクの実施が挙げられ、これらは比較的容易に対処可能である。また、受講条件の理解不足、低いパソコン操作能力、および英語を使用しない状況についても、詳細な事前説明や日本語での作業許容といった対応が可能である。ただし、受講条件を明示しているものの、これらの課題に対して「対応しない」という選択肢は現実的ではないだろう。現時点で最も深刻な課題は、パソコンやソフトの操作がわからなくなった際に「質問できない」学生への対応である。詳細な説明を行うことも一つの手だが、グループ内にリーダーを配置し、リーダーを通じて進捗状況を把握・確認することで、より効果的に対応できると考えられる。インタビュー結果から、「教える側」の学生が不公平感を感じていないことがわかっており、学生による支援は可能である。しかしながら、大学卒業後の社会で求められる積極的な行動力を考慮すると、教員の本心としては「学生自身が主体的に質問し、課題解決に臨む」ことを促したいという教育的な意図も存在する。

## 8. おわりに

授業評価においてネガティブなコメントが散見されたことから、より効果的な改善を目指して本研究の実施に至ったものの、実際には8割の学生が肯定的に評価し、大半の学生が高い評価で単位を取得しているのが現状である。自己奉仕バイアス (Miller and Ross, 1975) とは、成功したときは自分の能力や努力に起因すると考え、失敗したときは環境や他人のせいにしてしまう心理傾向である。この自己奉仕バイアスが、授業評価のコメントにも影響している可能性があると考えられる。すなわち、「自分が理解できないのは他人（教員）のせいである」という解釈である。実際に、授業が難しいと感じている学生に課題作成のための参照動画を確認したか尋ねたところ、確認した学

生はいなかった。また、質問機会を授業中・授業後に設けているにもかかわらず、説明が不十分だと感じる学生がいたのも事実である。問題を自身で解決する機会があったのであるが、「教員の教え方が悪い」と考えるのであろう。自己奉仕バイアスを考慮すれば、授業コメントに対して過剰に反応する必要はないのかもしれない。ただし、担当教員側にも自己奉仕バイアスが影響して「教員は十分に説明しており、理解せず質問しない学生に問題がある」と考えてしまう可能性もあることから、絶えずコメントを客観視していくことが必要であろう。

今回の研究結果をもとに授業の改善を図るが、本授業の目的は地図作成ソフトを用いた地域研究スキルの習得だけではない。留学生を含むグループ活動を通じて、異なる文化から学び、新しい価値観を身に着けるという目的も内包している。さらに、学生が授業を通じて体験している重要な要素として、Superordinate goals (Sherif, 1958) が挙げられる。これは、複数のメンバーの協力を得なければ達成できない目標を指し、グループ内で様々な意図や意見があったとしても、「協力しないと達成できない」という目標に取り組むことで、グループが一つにまとまるという現象である。学生8は、授業について以下のように回答している。

楽しかった。雑談よりも

「わからないことを皆で頑張る」

雰囲気在必死に取り組む協力が充実感につながった。

学生が能動的に協力して課題に取り組んだことが、充実感ひいては授業の満足度につながっている。実際、パソコン操作スキルが低いと自己評価していた学生8も、地理・統計への関心と強い学習意欲（例：研修先であるインドネシアの医療制度への関心）をもって取り組んだ結果、質の高い最終成果物を提出している。この事例からも、Z世代を象徴するタイパ（タイムパフォーマンス）という概念が示唆するような「低い投入で高い効果を得る」という学習観は、大学における学びにおいては成立しにくいことを示唆している。すなわち、一生懸命積極的に学んだ学生のみが、かけがえのない経験や学びを得るのである。本授業においても、最初は消極的であっても、実際に課題に取り組むことで楽しさを見出し、多くを学ぶ学生が複数いたと推察される。

教師からのプラスの期待により学生のパフォーマンスが向上するという心理現象であるピグマリオン効果 (Rosenthal and Jacobson, 1968) という。学生からの厳しいコメントは心に伝えるが、「学生は積極的・能動的に活動するようになる」というプラスの期待をもって授業運営することで、学生のパフォーマンスはさらに向上すると期待される。今回最大の課題となった「質問できない学生」に代表される受動的な学生に対しても、教員がプラスの期待と適切な対応を続けることで変化が促され、彼らが多文化共修授業を通して多くを学んでくれるよう、来年度も継続して授業改善を図っていく計画である。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費（23K02505）の助成を受けたものである。

## <参考文献>

坂本利子・堀江未来・米澤由香子編（2017）多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する, 学文社.

末松和子（2019）国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの— ウェブマガジン『留学交流』2月号Vol.95, 独立行政法人日本学生支援機構, 1-12.

東北大学（2025）「国際共修」とは何か？

<https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/globalcampus/icl/abouticl/>, (参照 2025-11-28).

法務省（2022）外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ（過去の資料）,

[https://www.moj.go.jp/isa/04\\_00079.html](https://www.moj.go.jp/isa/04_00079.html), (参照 2025-11-28).

法務省（2025）令和6年末現在における在留外国人数について,

[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00052.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00052.html), (参照 2025-11-28).

文部科学省（2012）スーパーグローバル大学創成支援事業,

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm), (参照 2025-11-28).

文部科学省（2024）大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業,

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/index\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/index_00004.htm), (参照 2025-11-28).

文部科学省（2025）大学の世界展開力強化事業,

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/), (参照 2025-11-28).

Sherif, M. (1958). "Superordinate Goals in the Reduction of Intergroup Conflict". *American Journal of Sociology*. 63 (4): 349-356.

Miller, D. T.; Ross, M. (1975). "Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction?". *Psychological Bulletin* 82: 213-225.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New York, NY: Holt, Rinehart and Winson.