

多文化間共修をめざす「談話分析」の授業デザイン

— 初回と2回目の授業実践の事後課題の分析 —

久川伸子

要旨

本研究では、2016年度に続いて2017年度にも実施した「談話分析」の初回と2回目の授業実践について述べ、事後学習として学習者が提出したレポートの分析を通じて、「国際共修」「多文化間共修」の枠組みで実施される授業の研究方法を検討し、今後の課題を提示した。

キーワード：多文化間共修 国際共修 談話分析 事後課題

1. はじめに

近年、日本の大学に求められていることの一つに、「大学の国際化」がある。

平成28年度文部科学省白書¹⁾には、日本政府が、「双方向の留学生交流の推進」及び「大学の国際化」のため、日本人留学生を2010（平成22）年の6万人から12万人に倍増し、外国人留学生についても「留学生30万人計画」の実現を目指して2012（平成24）年の14万人から2020（平成32）年までに30万人に倍増することを目指しており、28年度からは、アジア諸国等の大学との教育連携プログラム支援を開始した、とある。

このような「双方向の留学生交流の推進」「大学の国際化」が進められるなか、最近、「国際共修授業」が増加しており、これに関する研究も見られるようになった。

筆者は、専任教員として留学生の日本語教育を担当し、同時に、同じ大学の教養科目を担当できる立場にあったため、教養科目の文脈で、「談話分析」を主たるテーマとして扱う授業をデザインし、学部生と短期留学生が共に履修可能な「国際共修授業」として実施した（久川2016）。その授業デザイン、実施、振り返りを通じて、筆者はこの授業実践を主として「大学の教養科目」の観点から省察したうえで、「大学の教養科目」「国際共修授業」の文脈で次年度も継続可能であると判断したため、2017年度も同様の授業を実施した。

本稿では、その2017年度の授業の第1回と第2回の授業デザイン、実践について述べ、授業後に履修学生が提出した「事後学習課題」の分析をおこない、「国際共修授業」における「多文化間共修」の観点から、この授業実践について省察する。

「国際共修」も「多文化間共修」も、日本の大学では新しい授業概念であるため、その教

授法や授業を支える学習観等、今後研究すべき点が多い。本研究は、それらの研究に貢献するための基礎的研究となることをめざしている。

2. 国際共修と多文化間共修

国際共修について末松（2014）は、「共修は、単に留学生と日本人が机を並べ同じ科目を履修することではない。言語・文化背景の異なる学生同士が知的交流を通して互いを理解し、己を見直し、最終的に新しい価値観の想像を自己成長へとつなげる学習機会である」と述べ、その意義について、「さまざまな言語・文化背景の学生を適切な教育介入をもって有機的に結びつけることで、学生らが自分にとってなじみのない『異』にぶつかり、葛藤し、最終的には理解・需要という過程を経て、自分との相違点や共通点を探りながら己を見つめなおす機会づくりが可能となる。」とし、国際共修を「日本人学生、留学生の双方にとって有益な教育要素を含む」教育であると述べている。

2017年度に開催された異文化間教育学会第38回大会の公開シンポジウム²⁾では、欧州、オーストラリア、日本の研究者による報告と質疑が行われたが、そこで強調されたことは「意味ある交流（Meaningful Interaction）」であった。また、せっかく国際共修授業を立ち上げ、運営しても、周囲の理解が得られずに打ち切りになるなどの困難は常に存在すること、理解を得るために、直接会って「話し合う」行為を現在に至るまで続けていること等が報告された。なお、このシンポジウムで、日本での国際共修における課題として、末松は、1. 理論構築と実践の普及 2. 教授法の開発 3. グッドプラクティスの共有（専門開発・教員研修）の3点を挙げている。

同シンポジウムのもう一人の日本側報告者であった堀江未来は、「国際共修」と並べて「多文化間共修」という概念を提示した。それは、「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（正課活動及び正課外活動）において、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学びあう仕組み」と定義され、ここでいう「文化的背景」には、国籍や民族、宗教だけでなく、価値観や行動様式の形成過程に影響するあらゆる要素が含まれるとしている（坂本、堀江、米澤 2017）。

筆者（以下、授業担当者と称す）の授業デザインを支える授業観は、むしろこの多文化間共修の考え方に近い。「異文化」と「自文化」の相違のみを学習のゴールに設定することは、却って互いの「意味ある交流」を妨げるのではないか、という懸念がある。それを回避するためには、「多文化」という概念が必要だと考える。

そこで、授業のできるだけ早い段階で「日本（人）の大学生」対「留学生」という構図から離れ、「価値観や行動様式の多様な人々（そこには教員も含まれる）」として学びのコミュニティを形成できるよう、初回と2回目の授業をデザインした。次章では、その授業デザイ

ンの概要について述べる。

3. 初回と2回目の授業の概要

3-1 2017年度の授業の概要

2016年度までの授業の成果を受けて、2017年度は、4月時に在籍し、履修を希望する短期留学生³⁾を全員履修可能にするため、1期に「談話分析」をテーマとする授業⁴⁾を2クラス開講した。その結果、18名の短期留学生が、2クラスに分かれて履修することになった。

2017年度4月来日時の短期留学生の日本語力は、J-CAT⁵⁾受検結果によれば282点～155点であった。これは、JLPT⁶⁾(日本語能力試験)N1～N3に相当する。短期留学生には、この授業が必修科目になっている学生と、必修ではないが事前の履修相談で授業担当者からこの授業をすすめられて履修した学生がいる。2016年度の短期留学生は、中国、韓国の協定校⁷⁾からの学生であったが、2017年度は、それに加えて豪州からの学生もいた。

学部生の履修のきっかけは、授業開始時に担当教員が配布したアンケート⁸⁾によれば、履修登録画面の履修したい曜日時限のサイトを見てこの授業を知ったという学生がほとんどであった。この授業は、「一般教養」科目であり、学部履修者の学年は1年生から4年生まで、学部は全学部からであった。

以下は、2017年1期の授業内容、到達目標である。2017年度からシラバスの記入方法に多少変更があったため、新しいルールに沿った書き方になっているが、授業のめざす方向性や目標自体は、2016年度と比べて大きな変更はない。

シラバスの「授業内容」「到達目標及びディプロマポリシーとの関連」には、「異文化、外国、国際」といった用語は使用されていない。「国際共修授業」としてこれを位置付ける表現も、「授業内容」「到達目標及びディプロマポリシーとの関連」には使用されておらず、シラバスの下部にある「特記事項」に記されている。このことから、授業担当者は、この授業

表1 開講時期・授業名・履修者数と内訳(久川2016表1に2017年度分を加筆)

| 開講時期 | 授業名 | 学部履修者 | 短期留学生 |
|----------|--------------------|--------|-------|
| 2014年度2期 | 教養ゼミ：全学部1年生 | 15(0)名 | 5名 |
| 2015年度1期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 18(3)名 | 8名 |
| 2015年度2期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 20(1)名 | 8名 |
| 2016年度1期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 20(0)名 | 3名 |
| 2016年度2期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 19(1)名 | 5名 |
| 2017年度1期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 20(0)名 | 10名 |
| 2017年度1期 | 総合教育ワークショップ：全学部全学年 | 16(0)名 | 8名 |

()内は、学部在籍の留学生数

表2 授業内容・到達目標・特記事項

| |
|---|
| <p>授業内容 この授業では、日本語の話しことばにおける表現と仕組みを観察、分析し、日本語を用いたコミュニケーション行動について考察する。また、書きことばの観察、分析もおこなう。この授業はワークショップ形式で、発表、グループワーク、授業参加者全体でのディスカッション等、全員参加のワークを中心に行う。ワークについて、全体講評や個別フィードバックを行う。 (2017年度シラバスより)</p> |
| <p>【到達目標及びディプロマポリシーとの関連】 ・日本語の話しことば・書きことばについて、基礎的な分析と考察ができるようになる ・ことばと人間、文化、社会についての視野を広げ、自ら考察し、語れるようになる ・多様な背景をもつ学生との対面コミュニケーションを通じて、深い学びを得ることができる この科目は、「教養」に関する「基本的な知識と能力」を身につけるための科目である (2017年度シラバスより)</p> |
| <p>(中略)</p> |
| <p>【特記事項】 ・グループワーク、ペアワーク等、全員参加のワークが毎回あります。 ・この科目は、短期留学生の履修指定科目になっており、留学生と共に学ぶ「グローバル共修授業」です。 ・学部留学生も受講できますが、語学としての日本語の授業ではありません。 (2017年度シラバスより)</p> |

を「国際共修授業」としてよりも、「多文化間共修」を強く意識したものとして考えていたことがわかる。

3-2 初回と2回目の授業

初回の授業では、まず、一般的なガイダンスを行った。ここでは、シラバスの提示及び内容確認をしながら、前述のように、多文化間共修を意識づけるような説明をしていった。「国際共修」については、特記事項に簡単にふれるのみで、詳しく説明はしなかった。

その後、学び方についてのミニ講義として、「アクティブ・ラーニング」についての話をした。これは、授業担当者が、ワークショップ、初年次ゼミ、等のクラスで授業をする際、初回のガイダンスで行っているものである。このミニ講義は、次に続くグループ・ワークを「楽しいひと時」で終わらせることなく、学生自身で深い学びにつなげられることを意図している。

後半の30分程度を使って、「グループ・ワークとフロアで共有」を実施した。学習者は、グループ内で自己紹介し合った。その後、ワークシート1-1(話題)に「どのような話題がでたか」を記入し、各グループからランダムに発表して、フロアで共有した。授業担当者は、発表者と対話するだけでなく、教室の参加者全員に問いかけるなどして、気づきと共有を促進することに努めた。

2回目の授業では、初めに前回とは異なるグループで自己紹介し、続けて「雑談」の時間

を少しとった。その後、初回のワークシート1-2（会話の構造）に会話例を記入し、フロアで共有した。その際、授業担当者は、「話題」や「会話の構造」も、「談話分析」という研究方法に含まれることを確認した。

次に、「スタイル・シフト」についてのミニ講義を授業担当者が行い、その後、「スタイル・シフト」のワークシート1-1（自分の観察例・体験例）に記入後、グループ内でこれを

表3 2017年度 初回と2回目の教案

| | |
|-----|---|
| 初回 | §0. 今日の授業進行予定を全体で確認 |
| | §1. 一般的なガイダンス（約30分） ①教員自己紹介 ②シラバスの提示及び内容確認 ③教室のルールの確認 |
| | §2. 学び方についてのミニ講義（約30分） ①「アクティブ・ラーニング」について ②グループで学ぶことについて |
| | §3. グループ・ワーク～フロアで共有（約30分） ①名札づくりとグループ分け～グループ内で自己紹介 ②ワークシート1-1（話題）に各自記入（記入例は、教員が提示、説明） ③フロアで共有（各グループから発表、教員とフロアで対話） |
| 2回目 | §0. 今日の予定確認、特に §3 ④事後課題について先に予告する（約10分） |
| | §1. グループ・ワーク～フロアで共有（約30分） ①前回とは異なるグループで自己紹介～フリートーク ②前回のワークシート1-2（会話の構造）に各自記入（記入例は、教員が提示、説明） ③フロアで共有（各グループから発表、教員とフロアで対話） |
| | §2. 「スタイル・シフト」についてのミニ講義（約20分） |
| | §3. グループ・ワーク～フロアで共有（約30分） ①「スタイル・シフト」のワークシート1-1（自分の観察例・体験例）に記入 ②グループ内で①を共有 ③フロアで共有（各グループから発表、教員とフロアで対話） ④事後課題について説明し、質問を受ける |

表4 2017年度1期初回のワークシートの記入項目（実際のシートはA3サイズ）

| |
|--|
| 1. 自己紹介の分析 |
| 1-1 話題（トピック） どんな話題が出たか、思い出して記入する |
| 1-2 会話の構造 話し始めの表現を思い出して、それに続く会話を記入する |
| 1-3 授業メモ |
| 2. ふりかえり |
| 2-1 このワークについてのふりかえり（わかったこと、考えたこと、疑問に思ったこと、等） |
| 2-2 授業全体についてのふりかえり（思ったこと、授業への要望、等） |

表5 2017年度1期2回目のワークシート記入項目、説明事項（実際のシートはA4サイズ）

| |
|--|
| 4月21日 ワークシート ・提出は不要 ・事後課題の資料として各自で活用する |
| 1. スタイル・シフトについて、話し合う |
| 1-1「部活やサークル、ゼミ等での話し方について」自分の観察した事例、自分の経験した事例 |
| 1-2 グループで共有 |
| 1-3 フロアで共有 |
| 2. 事後課題（じごかだい） |
| ・スタイル・シフトについて、前回と今回の授業を通じて学んだことと考えたことを、400字程度でオンライン入力のレポートとして提出する。 |
| 注意①書き始めに、氏名を記入すること |
| ②書き終わりに、所要時間（大体でよい）を記入すること |
| ③文体は、常体（だ、である体）を使うこと |

共有してからフロアで共有した。最後に、教員は事後課題について再度説明し、質問を受けたのち、授業を終了した。

4. 事後課題の分析

4-1 分析対象データについて

ここでは、初回と2回目の授業終了後に提出された事後課題について、そこで使用された複数の単語を「検索ワード」として抽出し、学習者の学びについて考察する。

授業担当者は、2回の授業終了後、履修者に対し、次のような事後課題を課した。「スタイル・シフトについて、前回と今回の授業を通じて学んだことと考えたことを、400字程度でオンライン入力のレポートとして提出する。」

なお、ここでいう「オンラインレポート」とは、大学指定のポータル内の機能⁹⁾を使って直接文章を入力するものである。授業担当者は、レポート形式に編集して添付する必要がなく、記述内容のみを重視する課題でこの機能を指定した課題を出している。

この事後課題（以下レポートと称す）を提出したのは、2クラス合計で、履修者数54名のうち48名であった。

授業担当者は、この授業の全ての授業回が終了し、成績評価をつけ終えた後に、この分析をおこなった。

まず、提出されたレポートの記述をワードファイルに移し、ワードの検索機能を用いて、授業担当者が重要だと思った単語、気になった単語を検索し、その出現回数と言及人数を表にした。この検索を始める時点では、分類の可能性や傾向が確信できていたとはいえないが、レポート提出時に既に目を通していたため、ある種の傾向がみえるだろうという予測があった。

表6 抽出した単語と出現回数・言及人数 (54名中48名が提出)

| | | | | | | | |
|-------|------|----------|-----------|-----|----|-----|-----|
| 検索ワード | 談話分析 | スタイル・シフト | コミュニケーション | 留学生 | 外国 | 敬語 | タメ語 |
| 出現回数 | 22 | 76 | 13 | 15 | 3 | 120 | 40 |
| 言及人数 | 14 | 29 | 8 | 10 | 3 | 28 | 13 |
| 検索ワード | 先輩 | バイト | フルネーム | 自分 | 相手 | 私 | 僕 |
| 出現回数 | 21 | 29 | 4 | 80 | 63 | 100 | 6 |
| 言及人数 | 14 | 14 | 3 | 32 | 31 | 33 | 4 |

検索した14の単語は、次のA～Gの7項目のように分類することができる。

- A 授業のテーマ：「談話分析」
- B 課題のテーマ：「スタイル・シフト」
- C 授業内容との関連：「コミュニケーション」
- D 国際共修との関連：「留学生」「外国」
- E 分析の視点：「先輩」「バイト」「タメ語」「敬語」「フルネーム」
- F 多様な他者への視線：「相手」「自分」
- G 学習者主体の学び：「私」「僕」

4-2 分析の視点1 課題の指示との対応

直接の課題テーマである分類B「スタイル・シフト」の用語を使ってこれに言及したのは、54名中、29名であった。しかし、分類E「分析の視点」に具体性、多様性がみられたことで、3回目以降の授業につながる学びがあったと授業担当者は解釈した。

なお、分類C「コミュニケーション」という用語の出現回数は13回、言及人数は8名で、授業担当者の予測よりも少なかったが、授業中にこの用語を強調したわけではなく、課題の指示文にも存在しない中で、レポートにこの用語が出現していることから、この用語をどのような文脈で使用しているかは、今後分析していきたいと考える。

4-3 分析の視点2 「国際共修」「多文化間共修」

先に述べたように、授業担当者は、授業のできるだけ早い段階で「日本（人）の大学生」対「留学生」という構図から離れ、「価値観や行動様式の多様な人々（そこには教員も含まれる）」として学びのコミュニティの形成を意図した授業をデザインした。

そこで、提出されたレポートから抽出した単語の分類D「国際共修との関連」でみると、「留学生」に言及したのは10名、「外国」に言及したのは、わずか3名であった。一

多文化間共修をめざす「談話分析」の授業デザイン

方で、分類F「多様な他者への視線」として抽出した「相手」「自分」に言及したのは、それぞれ、31名、32名であった。

この結果から、初回と2回目の授業終了後の時点で、この授業を「国際共修」として意識している学生よりも、「多文化間共修」の授業として意識している学生のほうが多いと、授業担当者は解釈し、単に「日本（人）」と「外国（人）」のように2分割された教室としてではなく、「多文化間共修」を目的とした学びのコミュニティが、初回と2回目の授業を経て、ある程度形成されたと判断した。

4-4 分析の視点3 学習者主体の学び

今回提出された課題の指示文に、「学んだことと考えたこと」とあるように、この課題では、学生自身が「何を学んだか」「何を考えたか」を記述することが求められていた。課題を分析した結果、分類Gに分類した「私」「僕」をレポートに用いた学生が37名いた。授業担当者は、初回と2回目の授業が「知識の伝達」のみに終わることなく、学生が、授業で得た知識と体験とを自分自身で結び付けて考える場になったと解釈した。

細川（2015）は、「個人の価値観、考え方のありようを深く追求することによって複数の社会が織りなす社会的実態を描き出し、人が生きる上での幸せの展望を見出そうとすることが、ことば・文化・アイデンティティをつなぐ教育として志向されなければならない」とし、「ことばによる活動は、「私」とテーマとの関係に向き合うことからすべては始まると考えることができる。」と述べている。このことから、「私」というワードを分析の視点とし、これを起点として学習者の学びを考える必要性が十分にあると、授業担当者は考えている。

5. 今後の課題

2017年度に実施した「談話分析」の授業を、「国際共修」よりも「多文化間共修」に重心を置いてデザインした授業担当者は、本稿で述べたように、学生の提出した事後課題の分析を通じて、「多文化間共修」の場が形成されつつあることを確認できた。

次の研究段階として、今回の検索ワードの再検討、及び、提出された事後課題の文章の構造分析を予定している。これらの分析方法、結果は、授業デザイン、授業の実施状況と合わせて、これを共有可能なものにするため、引き続き検討していきたい。

「国際共修」も「多文化間共修」も、一部の「職人技」をもつ教員によってのみ実施が可能な授業としてではなく、より多くの人々がこれを担当し、共に作り上げる学びのコミュニティとして持続可能なものにするのが望まれており、本研究も、これに貢献することをめざすものである。

終わりに、もう一つの課題として、今回取り上げてきた「国際共修」と「多文化間共修」

をどう考えるか、という論点を上げておきたい。

この2つの枠組みをどのように考えるか、どのように受け止めるかによって、授業デザイン、授業の実施、課題のあり方、そして学習者の学びも変わってくるだろう。

「国際共修」は、日本では、日本語教育の現場のおかれた現状を解決する策として始まり、「日本の」グローバル化の名の下に勢いを増してきた感があるが、これを無批判に推進する前に、授業を担当する者は立ち止まって考える必要があるのではないか。

石黒（2017）は、「日本語教育に携わる人に考えてほしいこと」の第1に、「言語教育がもつ本質的な反公共的性格、すなわち、公益的な性格について」「それを日本語教育関係者はどのように捉えているのか。そして、どのようにそれを扱おうとしているのか」という問題を上げ、第2に、「教授行為というものがもつ特権性をどう考えていくのか。」という問題を提起している¹⁰⁾。

この問いをふまえつつ、「日本の公益」の視点からのみ、「国際共修」授業を推進していくことに対して疑問を持ち、「国際共修」の定義にある「意味のある」交流とは誰にとって、どのような「意味のある」交流なのかを問い直し、「多文化間共修」に対しても同様の問いを持ち続けながら、これらの論点を意識化した授業実践研究を続けていくことが、今後の本研究の大きな課題であるといえよう。

注

- 1) 平成28年度文部科学省白書 第2部「文教・科学技術施策の動向と展開」第5章「高等教育の充実」第3節「グローバル人材育成と大学の国際化」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013.htm
- 2) 異文化間教育学会第38回大会 公開シンポジウム 2017年6月18日於：東北大学
<http://www.intercultural.jp/iesj2017/symposium.html>
(発表者が当日使用したPPT原稿の参照が可能)
- 3) ここでいう「短期留学生」とは、大学間交流協定に基づき母国の大学に在籍したまま日本の大学で学ぶために来日し、1学期間または2学期間の学修期間を経て単位を修得する留学をしている留学生を指す。
- 4) この授業は、授業担当者の大学のカリキュラム上では「総合教育科目」の「総合教育ワークショップ」という名称で、副題は「談話分析入門」となっている、全学部共通の「教養科目」である。
- 5) J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)
「日本語学習者を対象とした日本語能力の判定をインターネット上で、時間・場所の制約なしに実施できる適応型テスト」<http://www.j-cat.org/>
JLPTとのスコア互換表については、J-CATのスコアについてを参照のこと。
<http://www.j-cat.org/html/ja/pages/interpret.html>
- 6) JLPT (日本語能力試験) HP <http://www.jlpt.jp/>
- 7) 授業担当者の在籍する大学の協定校(友好校を含む)の一覧は以下のHPを参照のこと。なお、

多文化間共修をめざす「談話分析」の授業デザイン

これらは年度の途中で変更（主に追加）になる可能性もある。

<http://www.tku.ac.jp/campus/exchange/kouryu/>

- 8) ここでいうアンケートとは、授業にどのような学生が参加しているかを知るために授業担当者が実施したもの。学部生は「履修登録画面で該当する曜日時限の箇所を見てこの授業があると知った」に○をつけた学生がほとんどだが、「以前に授業担当者の他の授業をとっていたから」が1名、その学生から紹介されて知った学生が1名いた。
- 9) ここでいうポータル内の機能とは、授業担当者が在籍する大学が導入した、「全学向け教育支援システム manaba course」を指す。このシステムの概要については、以下のHPを参照のこと。

<http://manaba.jp/products/course/>

- 10) 石黒（2007）では、第1、第2の問題提起に続き、第3の問いとして、「マルチリテラシー、マルチメディアの問題」を上げ、狭い意味での言語教育にとどまらず、さまざまな媒体の使用について日本語教育でも議論すべきだと述べている。

*本注に掲載したインターネットのサイトは、全て2017年11月1日現在のものである。

引用・参考文献

- 1) 石黒広昭（2017）「言語学習の公共性と私性」川上郁夫（編）『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版, 42-64.
- 2) 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
- 3) 佐藤勢紀子, 末松和子, 曾根原理, 桐原健真, 上原聡, 福島悦子, 押谷祐子（2011）「共通教育課程における「国際共修ゼミの開設」東北大学高等教育開発推進センター紀要, 6, 143-156.
- 4) 末松和子（2014）「キャンパスに共生社会を創る一留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて一」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2014年9月号 Vol.42
<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/09.html>
- 5) 末松和子（2017）「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる一国際共修を通じたカリキュラムの国際化」東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 3, 41-51.
- 6) 筒井佐代（2012）『雑談の構造分析』くろしお出版
- 7) 三牧陽子（2013）『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿と仕組み—』くろしお出版
- 8) 久川伸子（2016）「大学の教養科目として「共に学ぶ」「談話分析」の授業デザイン」東京経済大学人文自然科学論集, 140, 43-57.
- 9) 西山教行, 細川英雄, 大木充（編）（2015）『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版
- 10) 宮本美能（2012）「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する一留学生と日本人学生の混合クラスの中で—, 異文化間教育学会奨励研究論集, 電子ジャーナル：
http://www.intercultural.jp/about/resume/mm_resume.pdf