

実践報告

海外大学が提供するオンラインプログラムの効果 (日本人受講生の能力や特性による効果の違いに関する一考察)

高城 宏行^A

Effect of Online Programs Offered by Overseas Universities (A Study on the Program's Effectiveness in Different Contexts Based on the Students' Abilities and Characteristics)

Hiroyuki TAKAGI^A

Abstract: This study examined the effectiveness of online programs offered by overseas partner universities as an alternative to study abroad programs that were cancelled due to the COVID-19 pandemic. The focus was on students' learning outcomes in terms of their abilities and competences such as intercultural communicative competence, flexibility, problem-solving skills, and critical thinking skills that are expected to improve through study abroad. Japanese undergraduates majoring in the humanities and social sciences, who participated in online programs offered by universities in Ireland and Australia, were administered a BEVI-j test to evaluate the change in their competences from the program's beginning to its end. The test results and the students' monthly reports were used to verify their learning outcomes and processes and identify the program's effectiveness in different contexts based on the students' abilities and characteristics, including English proficiency, GPA, and basic competencies.

Keywords: overseas online programs, BEVI-j, evaluation of effectiveness, students' abilities and characteristics

キーワード: 海外オンラインプログラム、BEVI-j、効果測定、受講生の能力・特性

1 はじめに

コロナ禍で留学が中止となり、日本の大学や留学エージェントは代替措置として海外の大学等が開講するオンラインプログラムを学生に提供している。筆者の所属大学においても、学部2年次後期から2学期間の長期留学を必修とする文系2学部にて2020年度から同様の措置をとり、学生は留学予定であった海外協定校が提供するオンラインプログラムを受講した。

本稿では、海外大学のオンラインプログラムの効果を、留学を通して向上が期待される資質・能力(異文化対応力、異文化理解、コミュニケーション能力、柔軟性、問題解決能力、批判的思考など)¹⁾に焦点を当てて検証する。日本人留学の効果測定に近年

使用されている測定ツール Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) の日本語版(BEVI-j)²⁾を使用し、2020年度後期にアイルランドまたはオーストラリアの協定校が提供したオンラインプログラムを受講した先述の文系2学部の学生に対し、受講開始時と終了時にBEVI-jテストを2回実施した。テストの回答を、プログラム別および、受講生の英語力、GPA、基礎的コンピテンシーのレベルでグループに分けて集計し、能力や特性の異なる学生の受講開始時と終了時の変化の違いを可視化する。同テストに加え、受講生の月例報告書を参考に、量的・質的データをもとに受講生の学修成果やプロセスを分析し、オンラインプログラムの効果を検証する。

2 海外協定校のオンラインプログラム

今回の調査対象である文系2学部の内、学部Aで

A: 玉川大学文学部・国際教育センター

は学部2年次後期から3年次前期の2学期にわたる欧米の協定校への留学が必修となっている。2020年度はコロナ禍により留学を中止とし、代替措置としてアイルランドの協定校2大学が提供したオンラインプログラムに希望者が参加した。希望者以外は同学部の開講科目（日本人または英語を母語とする教員が担当するAcademic English Skills、Intercultural Communication、国際研究など）を履修し、原則オンラインで受講した。海外協定校のオンラインプログラムは、留学生を対象に受講生の英語力に応じたGeneral/Academic Englishの授業を中心に、現地文化に関する講義や現地大学生との交流機会が組み込まれた内容であり、1クラスあたり15名程度であった。

学部Bは学部2年次後期から3年次前期の2学期にわたりオーストラリアの協定校への留学が必修となっており、2020年度はコロナ禍により留学を中止し、代替としてオーストラリアの協定校4大学が提供するオンラインプログラムへの参加を全員必修とした。学生は、前半の約5ヶ月間でEnglish Language Intensive Course for Overseas Students (ELICOS) にて英語力に応じた10–15人のクラスで他の留学生と共にGeneral/Academic Englishを学習した。後半の約5ヶ月間では、一定の英語力に達した学生は専門科目を履修し、それ以外の学生はELICOSにて英語学習を継続した。

3 調査方法

調査対象者は、表1の通り学部Aのアイルランドの協定校が2020年度秋学期に提供した10週間のオンラインプログラム受講生15名および、統制群として同学期に学部Aが提供する科目を履修した19名、そして、学部Bのオーストラリアの協定校が同学期に提供した約5ヶ月間のオンラインプログラム(ELICOS)受講生34名である。

調査対象者に、プログラム開始時(T1)と終了時(T2)にBEVI-jテストを受検してもらい、T1とT2のスコア(1~100%)の変化を見た。BEVIはアメリカで開発された人間の潜在的欲求、信念、世界観、批判的思考、異文化受容性等の獲得・変化を表2の7領域17尺度から測定するツールである³⁾。本稿では、留学または海外協定校と連携したオンラインプ

表1 調査対象プログラム

学部	プログラム・科目提供者	期間 (授業時間)	被験者数 (受講者総数)
学部A	アイルランド 協定校	2020年10月~12月 (10週間: 約15~20時間/週)	15 (22)
	学部A (統制群)	2020年10月~2021年1月 (15週間: 8科目程度×100分/週)	19 (60)
学部B	オーストラリア 協定校	2020年9月~2021年2月 (5ヶ月間: 約15~20時間/週)	34 (117)

表2 BEVIの測定領域と尺度

領域	尺度 (肯定的変化の方向)
I. 形成的因子	1. 人生における負の出来事
II. 中核的欲求の充足	2. 欲求の抑圧 (低)
	3. 欲求の充足 (高)
	4. アイデンティティの拡散 (低)
III. 不均衡の許容	5. 基本的な開放性 (高)
	6. 自己に対する確信
IV. 批判的思考	7. 決定論・必然論的性向 (低)
	8. 社会・情動の理解 (高)
V. 自己の理解・アクセス	9. 身体への共鳴 (高)
	10. 感情の調整 (高)
	11. 自己認識 (高)
	12. 意味の探求 (高)
VI. 他者の理解・アクセス	13. 宗教的伝統主義 (低)
	14. ジェンダー伝統主義 (低)
VII. 世界の理解・アクセス	15. 社会文化的オープン性 (高)
	16. 環境との共鳴 (高)
	17. 世界との共鳴 (高)

ログラムやCOILの効果測定に関する先行研究⁴⁻¹⁰⁾にて、T1とT2の有意差が見られる4領域の尺度7, 8, 12, 14, 15, 17に焦点を当てて検証する。

「批判的思考」の領域の尺度7と8については、7(決定論・必然論的性向)のスコアが高いと差異や行動について簡単な説明を好み、先入観に執われた思考や意思決定を行う傾向があり、逆にスコアが低いと違いを受け入れ柔軟に物事を捉えられることを示す。8(社会・情動の理解)のスコアが高いと、自己、他者、世界に対して思慮深く、他者を気遣い、世界を白黒でとらえないことを示す。尺度12(意味の探求)は「自己の理解・アクセス」の領域で、このスコアが高いと、人生の意味を模索しバランスを求め、物事に柔軟にかつ根気強く取り組み、

感受性や弱者への思いやりが深い傾向を示す。尺度14 (ジェンダー伝統主義) は「他者の理解・アクセス」の領域で、伝統的で単純なジェンダー論およびジェンダーの役割を好む傾向を示すもので、スコアが低いとジェンダーフリーや平等を理解し受容することを意味する。「世界の理解・アクセス」の領域である尺度15 (社会文化的オープン性) のスコアが高いと文化、経済、教育、環境、ジェンダー、国際関係、政治に関する様々な行動、政策また実行について進歩的でオープンであり、尺度17 (世界との共鳴) のスコアが高いと様々な個人、集団、言語、文化との出会い、学習に関心を持ち世界への関与を模索することを示す⁷⁾。

BEVIは受検者が入力する背景情報 (年齢、性別、所属、学校・大学の成績、外国語能力、国際経験など) により受検者を分類して回答を集計しグループレポートを作成することが可能である。また、各グループの受検者の回答から基礎的なコンピテンシーのレベルをLowest, Middle, Highestの3つに自動分類して比較することができる¹⁾。これらの機能を使い、以下4つの観点からBEVI-jテストの結果を分析し、異なる受講生の文脈に対するオンラインプログラムの効果の違いを明らかにする。

- 1) 学部・プログラム²⁾
- 2) 英語力 (TOEIC L & Rスコア)
- 3) GPA (5段階評価)³⁾
- 4) 基礎的コンピテンシー

T1とT2のスコアを比較し、有意差となる5ポイント以上の増加または減少がある尺度に着目する。

また、学部Bの海外オンラインプログラム受講生が学習管理システム(Learning Management System)にて毎月提出した報告書 (オンライン授業に関する学習内容、向上点、成果、気づいた点、困ったこと、今後の課題等) の記述内容を参考に、BEVI-jテストの集計結果を検証する。

4 BEVI-j テスト集計結果

4.1 学部・プログラム別

学部Aの海外協定校プログラム受講者は、図1の通り尺度12が7ポイント (以下、ポイントをpと表記) 向上し、逆に尺度7に6pの否定的な変化がみられる。それ以外の尺度で有意差はなかった。

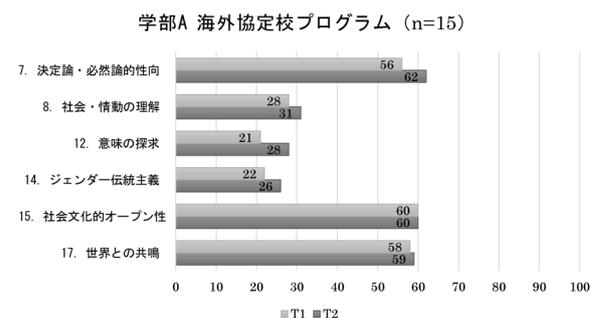


図1 学部A海外協定校プログラムの集計結果

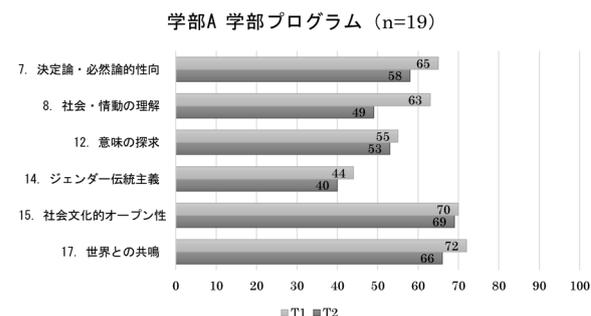


図2 学部A 学部プログラム (統制群) の集計結果

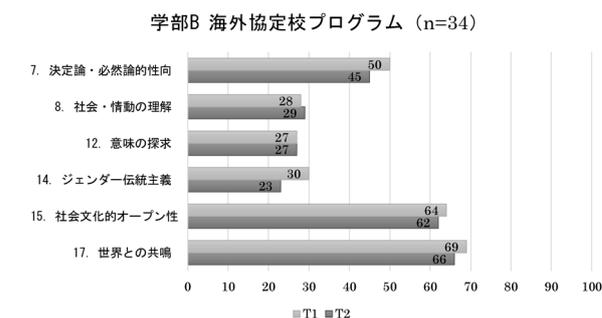


図3 学部B海外協定校プログラムの集計結果

図2の学部Aの統制群では、尺度7に7pの肯定的な減少があり、尺度8 (14p)と17 (6p)に否定的な減少が見られる。これらを比べると、尺度12のみ海外協定校プログラムの方が優位性が高く、逆に尺度7は統制群の方が高いことがわかる。

図3の学部Bの海外協定校プログラムでは、尺度7が5p、尺度14が7pの肯定的な減少があり、否定的な有意差はみられない。学部Aと比較して、肯定的な変化が違う尺度でより多く示されたが、両学部とも肯定的な変化は6尺度の内、学部Aが1つ (意味の探求)、学部Bが2つ (決定論・必然論的傾向、ジェンダー伝統主義) のみでスコアの伸びも最大7pに留まっており、統制群と比較して優位性は限定的である。一因として、統制群も英語や異文化について学ぶ科目を履修していることから、海外協定

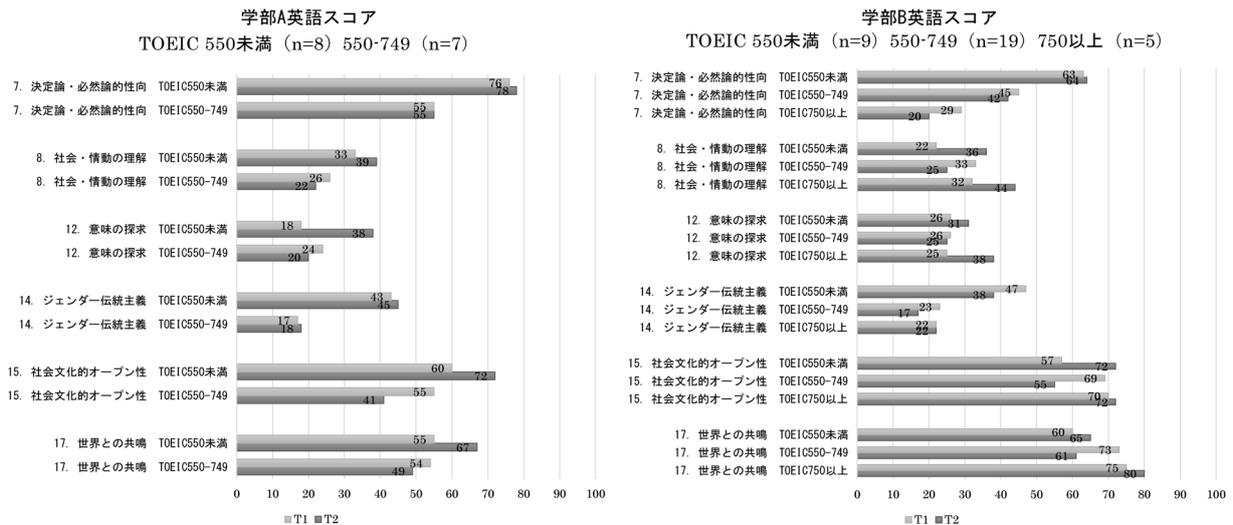


図4 学部A・学部Bの英語スコア別集計結果

校のプログラムと授業内容が似ていたことがあげられる。また、オンラインのため、学習環境や授業方法において国内と海外のプログラムに大差がなかったことが考えられる。

4.2 英語 (TOEIC) スコア別

学部AとBの海外協定校プログラムの受講者全員がプログラム開始前に受験して大学に提出したTOEIC L&Rのスコアを参考に、下位層 (550未満)、中間層 (550-749)、上位層 (750以上) の3つに分けて集計した。なお、学部Aの学生に上位層の該当者はいなかった。

図4の通り、学部AとBともに下位層が最も肯定的な変化を示している。学部Aの下位層は、尺度8 (6p)、12 (20p)、15 (12p)、17 (12p)、学部Bの下位層は、尺度8 (14p)、12 (5p)、14 (9p)、15 (15p)、17 (5p)と4つの領域にわたり網羅的に学修成果があったことがわかる。

対照的な結果が示されたのが中間層である。学部Aの中間層は肯定的な変化がなく、逆に尺度15 (14p)と17 (5p)に否定的な変化があり、学部Bの中間層では尺度14 (6p)のみ肯定的に変化し、尺度8 (8p)、15 (14p)、17 (12p)で否定的な変化がみられる。両学部共通して「世界の理解・アクセス」の領域の尺度が否定的に変化していることから、教員やクラスメイトなどとの交流や関係において不満あるいはオンラインによる限界を感じていたことが推察される。

学部Bの上位層は5名と少数ではあるが、尺度7 (9p)、8 (12p)、12 (13p)、17 (5p)の4つの尺度で肯定的な変化があり、これは下位層に次いで多い。下位層と同様に領域横断的に変化しているが、「批判的思考」の領域が特に向上している。英語力を活かして異文化交流・理解を深め、多様な考えや価値観に触れる中で、批判的思考力が高まったと推測できる。

4.3 GPA (5段階評価) 別

学部AとBの海外協定校プログラム受講者のプログラム開始時点における本学の累積GPA (4.0満点)により下位層 (3.0未満)と上位層 (3.0以上)に分けて集計した。

図5の通り、学部Aの下位層では尺度8 (11p)、12 (21p)、17 (6p)が肯定的な変化、尺度7 (17p)と14 (5p)が否定的な変化を示した。上位層は、尺度7 (5p)が肯定的な変化を示し、否定的な変化はみられなかった。

学部Bの下位層では尺度14 (5p)のみ肯定的な変化があり、尺度7 (16p)と17 (9p)に否定的な変化があった。上位層は尺度7 (22p)と14 (8p)に肯定的な変化があり、尺度15 (5p)に否定的な変化がある。

両学部は、共通して上位層に否定的な変化がない、または1つの尺度における僅かな有意差であるのに対し、下位層には肯定と否定の両面に変化があった。Decile Profile^[4]で回答者のスコアの分布を見ると、下位層ではスコアが分散しており個人差が

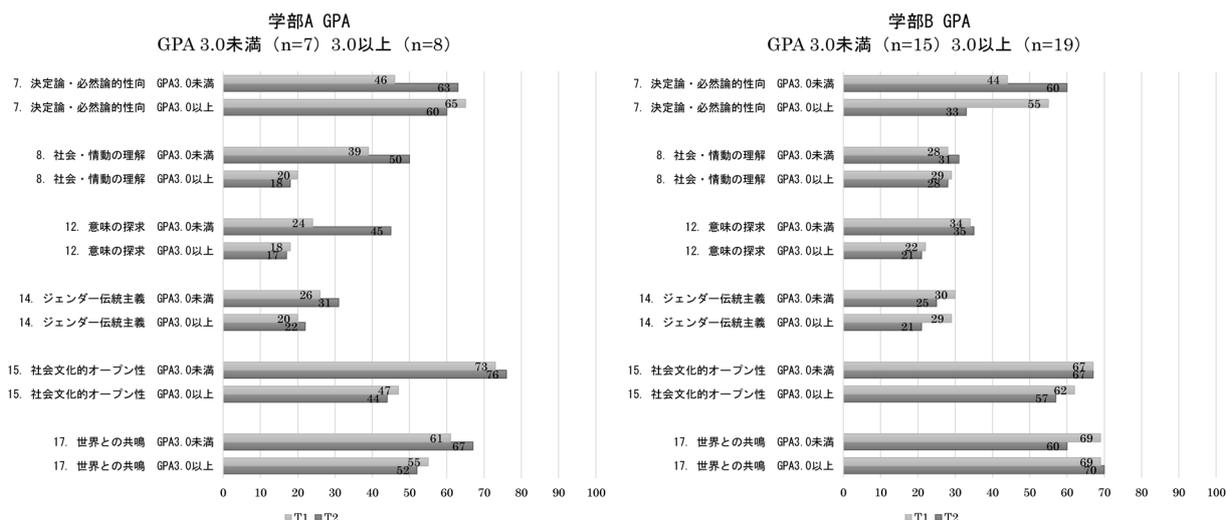


図5 学部A・学部BのGPA別集計結果

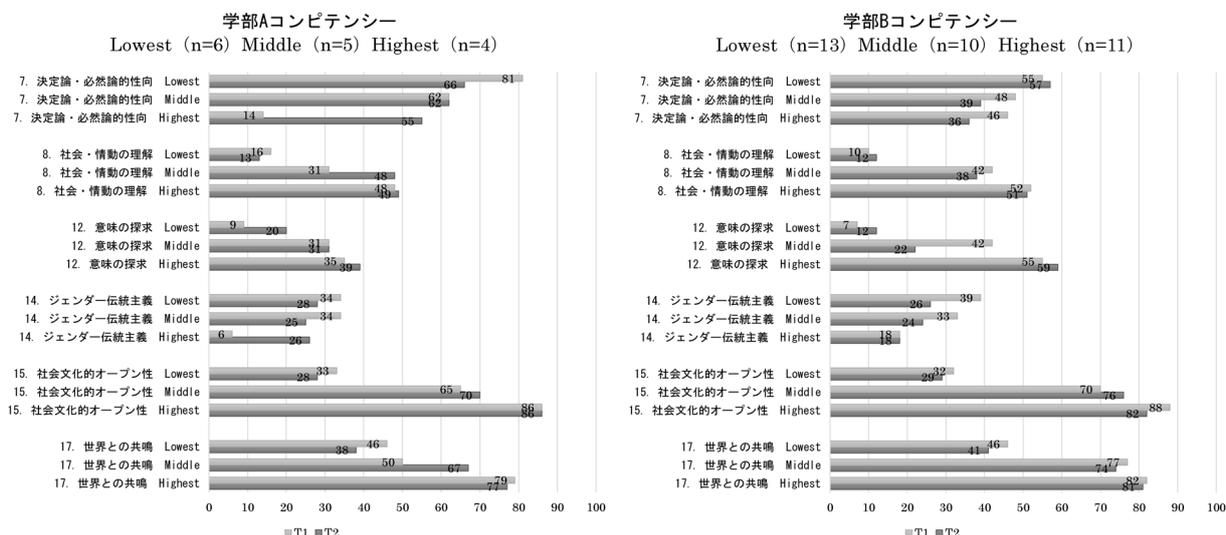


図6 学部A・学部Bのコンピテンシー別集計結果

確認された。尺度7（決定論・必然論的性向）については上位層が肯定的、下位層で否定的な有意差があり対照的な結果となった。下位層の一部の受講生がオンライン授業に十分に取り組むことができず、英語や異文化に対して苦手意識や固定概念を強めた可能性は否めない。逆に上位層は、オンライン学習を通して文化や社会の多様性について一定の理解を得たことで、物事の見方や判断基準における柔軟性を培ったと想定できる。

4.4 基礎的コンピテンシー別

T1のスコアをもとに基礎的なコンピテンシーのレベルをLowest, Middle, Highestの3つのグループに分類して集計した結果（図6）をみると、学部

AではMiddleの肯定的変化が尺度8（17p）、14（9p）、15（5p）、17（6p）と3グループの中で最も多く、また否定的な変化がない。次いでLowestは尺度7（15p）、12（11p）、14（6p）に肯定的な変化があるが、尺度15（5p）と17（8p）に否定的な変化がみられる。Highestの4名は肯定的な変化がなく、尺度7（41p）と14（20p）が否定的な変化を示している。

学部Bでも、Middleの肯定的変化が尺度7（9p）、14（9p）、15（6p）と3つのグループの中で最多であり、次いでLowestが尺度12（5p）と14（7p）に肯定的な変化がある。一方で、Middleは尺度12（20p）、Lowestは尺度17（5p）に否定的な変化がある。Highestは尺度7（10p）が肯定的、尺度15（6p）が否定的な変化を示している。

両学部共通してMiddle、Lowest、Highestの順に肯定的に変化した尺度が多かった。Highestについては、否定的に変化した尺度14 (ジェンダー伝統主義) や15 (社会文化オープン性) のT1スコアがすでに良く、さらなる向上にオンラインプログラムは不十分、または逆効果であった可能性がある。対照的に伸び代が多いLowestとMiddleは、オンラインプログラムであっても「他者/世界の理解・アクセス」の領域を中心に多くの尺度で学修成果を出せたことになる。

5 BEVI-j テスト集計結果の分析

今回のBEVI-jの集計結果からは、統制群と比較して海外オンラインプログラムの高い優位性はみられなかった。一因として、多くの学生が月例報告書にて指摘しているオンライン特有の問題 (通信環境、時差、日本での受講、孤立、コミュニケーションの取り方、人間関係構築の難しさなど) があり、海外プログラムに期待されるクラスメイトなどとの異文化交流が、バーチャルでは十分に実感できなかったことが考えられる。他大学がBEVI-jを使用して実施している海外協定校と連携したオンラインプログラムの効果測定でも、プログラム全体としての肯定的な変化は限定的となっている^{4,5)}。しかしながら、学部AとBで変化する尺度や度合いが多少異なるように、プログラムの授業内容や方法などにより効果は異なるだろう。

受講生の能力や特性別の効果測定では、英語力による有意差が明らかになった。7以外の尺度において平均10p以上の肯定的な変化を示した下位層の受講生の月例報告書には、英語でのコミュニケーションや異文化交流においてできるようになったことへの喜びを表す記述が多く見られた。以下に主な記述 (下線部は象徴的な表現) を抜粋する。

「全く話すことの出来なかった英語も簡単な文であればスムーズに話すことができるようになったし、エッセイでは初めの時よりも見違えるほどよくなったと先生にお褒めの言葉ももらった。現地に行けなくとも自分次第で成長はできると実感できた。」(学生A)

「スピーキング力の向上はもちろんのこと、以前

に比べてシャイが治ったと感じた。 (中略) ほかの国のクラスメイトが陽気で考え方が違うからだとも思う。今まで日本人としか話す機会がなかったので、世界は広いなと実感でき、気づくことができた。」(学生B)

「ペアの中国人からあなたの発音はいいねと言われました。とても嬉しかったのですが何で返していいか分からず (中略) 今後どう返せばいいか考えるようになりました。」(学生C)

「学生同士のトークの機会は多く、楽しいと感じた。 (中略) オンラインで友達なんてできないだろうと思っていたが、意外にもこのような形で話すことができ、嬉しかった。」(学生D)

これらの記述から、英語力や異文化経験に乏しく英語にてコミュニケーションを取る自信のない学生にとって、オンラインであっても現地の教員や他国からのクラスメイトと交流し、多様な考えや価値観に触れたことは、非常に新鮮かつ刺激的で、多くのことを感じ吸収したものと考えられる。これは基礎的コンピテンシーのMiddleとLowestにおいて、領域横断的に肯定的な変化が見られたことも説明できるだろう。BEVI-jを用いた他大学の調査^{6,9,11)}においても、LowestまたはMiddleのスコアが向上することがわかっており、外国人との交流経験が少ない学生にとって、自・他文化理解を高め、留学の動機付けや準備としても良い機会であることが認識されている。

否定的に変化した尺度が多かった英語力中間層について、月例報告書の記述に頻出したのは「～し難しい」という表現だった。以下に抜粋した記述 (下線部は象徴的な表現) にあるように、オンラインによる英語でのコミュニケーションや人間関係の構築に難しさを感じていることがわかる。

「画面上だけでの会話だとジェスチャーや反応が伝わり難かったり本当に伝えたいことが相手に伝わっているのかがわかりづらく、不安に思う。」(学生E)

「相手の表情が読み取りにくいためどんなことを思っているのか対面授業の時よりわかりにくい」(学生F)

「授業を超えた学生間の関係には限りがあり、自分ひとりの力で何でもやらなければいけないという意味でフラストレーションが大分蓄積している。」(学生 G)

また、対面であればこれらの難しさが解消され、教員やクラスメイトとスムーズにコミュニケーションがとれ、授業理解が高まり楽しく有意義な時間を過ごすことができたのではないかという希望的観測や後悔の念も綴られていた。このように、CEFR B1 レベルの英語中級者で異文化交流に対する意欲や期待が高い学生は、非言語コミュニケーションの手段が使いにくいオンラインプログラムでは、思い通りに意思の疎通ができず学習が進まないもどかしさを感じていることがわかる。その結果、英語力の自信または授業への積極的な参加意欲が低下し、並行してプログラムに対する不満や失望感が高まり納得のいく学修機会にならなかったことが推察される。これは基礎的コンピテンシーの Highest に肯定的な変化がほとんどみられなかったことにも関連するだろう。異文化への理解や関心が高い学生にとって、今回のオンラインプログラムは刺激が少なく物足りなさを感じる内容であったかもしれない。

英語力の下位層に次いで多くの尺度で肯定的な変化があった上位層の月例報告書には、中間層の報告書に頻出した「～し難しい」という表現はほとんど使われず、むしろ難しさを感じる局面を英語力向上の機会と前向きに捉えていることがわかる以下のような記述(下線部は象徴的な表現)が散見された。

「課題なども多く、大変なことも多いが、毎日刺激を受けることができ、それを英語学習のモチベーションにつなげることができている。」(学生 H)

「今月はディベートをする機会があり、相手の意見を聞いて即座に反論するという練習をした。これも今まで経験したことがなかったので、難しいところも沢山あったが、良い経験になったと思う。」(学生 I)

「最近では、自分がリーダーとなって話を進めたり、調べたことを発表する時間もあり、難易度も高くなってきたと思う。(中略) 授業内容が難しくなるにつれて、得られるものは多いと感じた。」

(学生 J)

「セミナーは大変なテストだったが、メンバーの話している内容をただ聞くだけではなく、理解し繋げる、または質問を投げかけることで、より活用的な英語を使う良い機会になった。」(学生 K)

オンラインでも高い英語力を発揮してより高度で発展的な学習に挑戦したことで、英語力や異文化間コミュニケーションスキルの向上を実感できたことが肯定的な変化に繋がったと考えられる。

GPA の上位層と下位層の違いについて、月例報告書の内容に顕著な違いは認められなかったものの、上位層の報告書から、主体的・積極的に授業に取り組んでいる様子がわかる。特徴的な記述(下線部は象徴的な表現)を以下に抜粋する。

「積極的に先生にメールをして添削をお願いしたり、クラス外の時間で zoom から直接アドバイスをいただける機会を自分から作りました。また、(中略) 自分がプレゼンが上手いと思う人にコツやアドバイスを聞き、実践することを意識しました。」(学生 L)

「授業が始まる少し前に入って先生と会話をするようにしていたのですが、初めは自分のことを聞かれても詳しく説明できないことが多く、(中略) それをそのままにせず、空いた時間に表現を調べたりして自分の言葉にしてみるようにしました。」(学生 M)

「積極的に授業に参加することで互いに意見を交換して、自分にはなかった新たな考えを得ることができ視野を広げること、会話力の向上に大いに繋がった。」(学生 N)

上位層は、授業内外で積極的に教員やクラスメイトからアドバイスをもらいそれを実行に移すなど、勤勉さや高い向学心があることがわかる。これは BEVI の結果に否定的な変化がほとんどなかったことと無関係ではないだろう。また、GPA 上位層には英語力上位層が全員含まれている。英語力を生かし他国の学生とのディスカッションなどを通して多様な考えや価値観を理解して受容できるようになったことが、尺度 7 (決定論・必然論的性向) と 14

(ジェンダー伝統主義)の肯定的変化につながった一因と考えられる。

6 考察

学部AとBの海外オンラインプログラムの効果測定では、プログラム全体としての効果は限定的にみえるが、英語力、GPA、基礎的コンピテンシーを含む受講生の能力や特性によりプログラムの効果が異なることが明らかになった。

効果が最も顕著に現れたのが英語力下位層と基礎的コンピテンシー Lowest・Middleの学生である。これらの層の学生にとって、オンラインであっても英語を使い他国の教員やクラスメイトと交流することは新鮮かつ刺激的な経験となり、英語力・基礎的コンピテンシー上位層と比べて英語力や異文化理解力の向上を実感しやすかったことが要因と考えられる。また、異文化経験が少ない学生が留学を目指すうえで、留学の動機付けや準備性の向上を図る事前学習としても、オンラインプログラムは効果的であると言える。

また、英語力およびGPA上位層に対するプログラムの有効性も確認できた。これらの層の学生は、オンライン学修のデメリットとして認識された非言語コミュニケーションの取り難さ、教員や学生間の関係構築の難しさ、オフラインでの孤立や課題をこなすプレッシャーなどを、言語コミュニケーション能力に加え、チャレンジ精神やセルフマネジメント能力を発揮して乗り越え、適した学習環境を自ら作り上げようとしていることが分かった。これは海外協定校のオンラインプログラムに限らず、国内のプログラムについても同様のことが言えるだろう。

今回の調査でオンラインプログラムの効果が明らかにならなかったのが英語力中間層、GPA下位層、基礎的コンピテンシー上位層の学生群であった。異文化への理解や関心が高く、国際交流に意欲的な分、思い描いていた海外での学業生活とオンライン学習とのギャップが大きく、不満または失望感が生まれ学習に対する主体性や自信が低下したことが要因と考えられる。英語力・GPA上位層と比べ、授業内外で教員やクラスメイトと積極的にコミュニケーションを図り、意見交換やディスカッションを通して学びを深める英語運用能力、もしくは学業に

対する意欲や主体性が低く、満足のいく学習環境が整わないまま受講していた可能性がある。「世界の理解・アクセス」の領域をはじめ、すでにスコアの高いコンピテンシーの更なる向上には、学生の理想と現実のギャップを減らし、渡航留学により近い経験となるような教育的介入が必要であろう。例えば、教員のオフィスアワーを利用した個別指導、多様な文化背景の学生との共修、ティーチングアシスタント、バディ、タンデムパートナーなどとして関与する現地学生との教室内外での交流、課外活動への参加などがあげられる。実際にこれらの機会をオンラインで提供しているプログラムに参加した学生から満足の声を聞いている。

このように、海外大学が提供するオンラインプログラムは、受講生に留学と同様の効果をもたらす一方で、バーチャルな学修環境に順応できない学生を放置し、コンピテンシーの向上にむしろ逆効果となるリスクがあることがわかった。学部AとBの海外協定校プログラムでは、能力や特性が異なる学生が1つのプログラムに混在したことで、学生間の学修プロセスや成果に違いが生じ、プログラム全体として効果が限定的となった。学生の文脈に適した授業内容・方法、学修支援、課外活動などをどのように提供できるかが今後の課題となるだろう。

ICTを活用した国際教育交流は、コロナ禍における一過性の留学の代替措置ではなく、技術革新によりさらに発展し、ウィズ・ポストコロナのニューノーマルとなることが予測される¹²⁾。費用の安さやアクセスの手軽さからオンラインプログラムが普及し、従来の留学希望者とは異なる層を含め受講者の多様化も見込まれる。また、留学の事前・事後学習としての活用など、リアルとバーチャルの相乗効果があるハイブリット型プログラムへの展開も期待される。様々なオンラインプログラムが、その目的や受講者の文脈に最適な学修機会を提供できるよう、BEVI等を用いた効果測定を通して、プログラムの質の担保・向上がますます重要となる。

7 おわりに：今後の調査について

本稿では、2020年度に実施した文系2学部の海外協定校オンラインプログラムの効果を、受講生のBEVI-jテストの結果および月例報告書の量的・質

的データをもとに検証した。小規模な調査であったが、受講生の能力や特性によるプログラムの効果の違いが明らかになった。

2021年度も同プログラムの効果測定を継続しており、今回の結果と合わせて再度検証を行う予定である。さらに、2021年度中に再開される同協定校を含む留学プログラムの効果測定を行い、バーチャルとリアルの効果と比較分析する。

また、BEVI-jの機能にある受検者の背景情報を最大限に活かしてグループ分けを行い、学生の文脈による違いを分析する。学生の英語力について、本調査ではTOEIC L&Rのスコアでレベル分けをしたが、今回は英語4技能のスコアを参考にレベルを分け、事前と事後のスコアの変化も含めて効果を測定したい。

学生の文脈に加え、オンラインプログラムの内容による違いも考察したい。本調査では海外協定校が提供した英語学習中心のプログラムを対象にしたため、プログラム全体としての効果に学部間の大きな差が見られず、学生の文脈による違いに焦点が当てられたが、いずれかが異なる内容のプログラム（例えば、現地学生との双方型授業や専門科目の履修など）であれば、違う結果となっていた可能性がある。

このように、多種多様なプログラムや受講生を対象に効果の検証を行うことは、オンラインプログラムの質の向上、さらには今後予想されるICTを活用した国際教育交流の普及・発展において重要であると考えられる。

注

- [1] BEVIの16尺度の内、相関性の高い3、5-7、10、11、13-17の11尺度のT1スコアで基礎的コンピテンシーをLowest, Middle, Highestの3レベルに自動的に分類してBEVIテストの回答を集計する。
- [2] アイルランドまたはオーストラリアの協定校毎の検証はそれぞれの受講者数が少ないため本調査では行わない。
- [3] GPA (Grade Point Average)はGPを5段階(S=4, A=3, B=2, C=1, F=0)で算出した成績評価値。
- [4] 集団をBEVIの各スコアの高さで10パーセントイルずつ10分割したもので、回答者のスコアの分布を示す。

引用・参考文献

- 1) 横田雅弘, 太田 浩, 新見有紀子. (2018). 海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト. 学文社
- 2) 西谷 元. (2019). BEVIワークショップ 2019年10月9日(水)立命館大学衣笠キャンパスで開催. <http://2019-10-9-bevi-workshop立命館大学/> (2021年12月28日参照)
- 3) BEVI. (2018). BEVIとは <http://jp.thebevi.com/about/> (2021年9月1日参照)
- 4) ウィルソン・エイミー, 岩野雅子. (2021). 国際文化学科の人材に求められる行動特性の考察: BEVI-jとCOILの試行を通して. 山口県立大学学術情報第14号 国際文化学部紀要, 第27号. https://www.l.yamaguchi-pu.ac.jp/archives/2021/01.part1/01.intercultural%20studies/07.inter_WILSON.pdf (2021年11月1日参照)
- 5) 植村友香子, 和田健司, 田村啓敏, 徳田雅明. (2021). ブルネイダルサラーム大学との連携によるCOIL (Collaborative Online International Learning) 型 Global Classroomの実施とBEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) テストによる学習効果測定の試み. 香川大学インターナショナルオフィスジャーナル 第12号. <https://www.kagawa-u.ac.jp/files/4816/2460/6965/12.pdf> (2021年11月1日参照)
- 6) 清藤隆春, 橋本 智. (2021). BEVIを用いたオンライン留学の効果測定—コロナ禍でのグローバル人材育成の試み—. 徳島大学高等教育研究センター国際教育推進班紀要・年報 https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/files/public/11/115889/20210409132338591435/sie_2020_12.pdf (2021年11月1日参照)
- 7) 西谷 元. (2019). BEVI-jを用いた留学・学習効果の測定—留学プログラム質保証・PDCA— https://www.hiroshima-u.ac.jp/system/files/127502/事例紹介%28BEVI-j%29symposium20191004_3%20.pdf (2020年4月1日参照)
- 8) 西谷 元, 東矢光代, 小早川裕子, Yun Meng, 吉田千春, 中村絵里, 横井幸子, 中野遼子, Amy D. Wilson (2021). 客観的測定の結果の活用: グッドプラクティスの紹介. SHIEJ2021 Workshop C 2021年8月27日オンライン開催 <https://siiej.org/sessions2021/workshopc/> (2021年12月20日参照)
- 9) バイサウス・ドン, 池田佳子. (2020). 国際教育実践

- の学習効果測定の手法の一考察—プログラムにおけるBEVIの活用—. 関西大学高等教育研究第11号 https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/activity/pdf/kiyo_no.11_pdf/kiyo_no.11_15.pdf (2021年11月1日参照)
- 10) 福岡女子大学. (2019). 2018年度教育活動活性化提案事業: 国際教育プログラムの学習成果の検証と質保証 http://www.fwu.ac.jp/uploads/ck/admin/files/20191008_133317.pdf (2021年12月20日参照)
- 11) 小菅洋史. (2021). オンライン国際ワークショップ「Virtual Camp」事後調査報告 (2020 COVID-19影響下に, “今できること”を模索する若者たち). グローバル人材育成教育研究, 9(1). https://j-agce.org/wp-content/uploads/2013/09/211021JAGCE_Journal_9-1.pdf (2021年11月1日参照)
- 12) 新見有紀子, 星野晶成, 太田 浩. (2021). ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技(ICT)を活用した新たな教育実践より—. 留学交流3月号Vol. 120 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2020/_icsFiles/afieldfile/2021/04/19/202103shimmihoshinoota_2.pdf (2021年11月1日参照)

受付日2021年11月8日、受理日2022年1月22日