



■ 巻頭言	田中忠芳	1
<hr/>		
■ 招待論文		
英語学習の臨界期に関する研究 (第二言語習得論からの考察)	服部孝彦	2
英語学習の成果と学習者の日本語力との関係	小野 博	11
<hr/>		
■ 実践報告		
BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory : 心理測定尺度) の全学実施結果とその有用性	市村光之	22
オンライン海外研修の今後を考える (オンライン海外研修参加者へのアンケート調査から)	中橋真穂	34
短期留学の学習成果及び成長要件としてのレディネス (BEVI を用いたハワイ大学研修の実践例)	大西好宣、中村絵里	46
<hr/>		
■ 解説・講座		
留学先としての中央アジア・コーカサス諸国 (English-Medium Instruction 導入状況の概観)	松下 聖	54
<hr/>		
■ 報告		
書評 : <i>Language Support for Immigrants in Japan: Perspectives from Multicultural Community Building</i> , by Keiko Hattori, Makiko Shinya, Kurie Otachi (Ed)	Ananda KUMARA	60



目次

巻頭言

..... 田中忠芳 1

招待論文

英語学習の臨界期に関する研究
(第二言語習得論からの考察)
..... 服部孝彦 2

英語学習の成果と学習者の日本語力との関係
..... 小野 博 11

実践報告

BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory : 心理測定尺度) の全学実施結果とその有用性
..... 市村光之 22

オンライン海外研修の今後を考える
(オンライン海外研修参加者へのアンケート調査から)
..... 中橋真穂 34

短期留学の学習成果及び成長要件としてのレディネス
(BEVI を用いたハワイ大学研修の実践例)
..... 大西好宣、中村絵里 46

解説・講座

留学先としての中央アジア・コーカサス諸国
(English-Medium Instruction 導入状況の概観)
..... 松下 聖 54

報告

書評 : *Language Support for Immigrants in Japan:
Perspectives from Multicultural Community Building,*
by Keiko Hattori, Makiko Shinya, Kurie Otachi (Ed)
..... Ananda KUMARA 60

CONTENTS

Page

Preface

..... • Tadayoshi TANAKA 1

Invitation Paper

A Study of the Critical Period for English Language

Learning (Perspectives from Second Language Acquisition Research)

..... • Takahiko HATTORI 2

The Importance of Japanese language Skills in English Learning Outcomes

..... • Hiroshi ONO 11

Practical Report

University-wide Survey of BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory, a Psychological Measurement Scale) – its Results and Applicability

..... • Mitsuyuki ICHIMURA 22

The Future of Online Study Abroad Programs

(From a survey of online study abroad participants)

..... • Maho NAKAHASHI 34

Learning Outcomes of Short-term Study Abroad Programs and Readiness as a Clear Growth Factor

(A Case of the Two Week Program at the University of Hawaii)

..... • Yoshinobu ONISHI, Eri NAKAMURA 46

Explanatory Notes

Central Asia and the Caucasus as Study Destinations

(An Overview of the Implementation of English-Medium Instruction)

..... • Sei MATSUSHITA 54

ReportBook Review: *Language Support for Immigrants in Japan:**Perspectives from Multicultural Community Building,*

by Keiko Hattori, Makiko Shinya, Kurie Otachi (Ed)

..... • Ananda KUMARA 60

巻頭言

グローバル人材育成教育学会 中部支部支部長 田中忠芳

Science、Technology、Engineering、Mathematics を統合した STEM 教育は、理工系人材の確保、社会や生活にある事象を批判的に吟味することを通して、問題を積極的に発見し、主体的に問題に対する解決策を考えられる能力の育成を目指す。Problem-based Learning と同様にデューイの考えを受け継ぐ。また、OECD は「教育とスキルの未来：Education 2030」で、批判的思考、創造的思考、学び方を学ぶ、自己調整等の「認知スキル・メタ認知スキル」、共感、自己効力感、協働性等の「社会的・情意的スキル」、新たな ICT 機器の利用等の「実用的・身体的スキル」が、2030 年までに獲得されるべきスキルであるとした。

これらを受けて文部科学省は、「Society 5.0 に向けた学校 ver.3.0」に、幼稚園から大学卒業までの各段階における学びを学びのグレード「K-16」としてとらえたりカレント教育を前提とし、個別最適化された次世代型の学び「K-16 プログラム」を掲げ、学校 ver.3.0 実現へ向けたロードマップを示した。「K-16 プログラム」において、STEM に Arts-liberal を加えた「STEAM 重視のプログラムにおける他者との協働を通じた価値創出のための学び」および「人間としての強みを活かした専門職になるための学び」が柱になるとしている。

John Dewey は著書『民主主義と教育』の中で、教育の包括的目的を、「自然に従う発達、社会に有為な能力、教養つまり人格的、精神的に豊かにすること」とした。そして、「他の人々に対して奉仕をし、いろいろな成果を達成するために個人の能力を使用するようなあらゆる連続的活動」が職業であると定義した。また、John Dewey は、「教育は、まず第 1 にコミュニケーションによる伝達にある。コミュニケーションとは経験が皆の共有物になるまで経験を分かちあつて行く過程である。コミュニケーションはその過程に参加する双方の当事者の性向を修正する」とした。

指導者には、OECD が提示する各スキルを学修者に個別最適化して獲得させることが望まれている。特に「自己肯定感」「自己効力感」の獲得は重要である。その際、指導者は、Carol S. Dweck が指摘するように、学修者の成果や知性を褒めるのではなく学修者の努力や積極的に学ぶ姿勢を褒めるように十分な注意が必要で、指導者の「自己肯定感」「自己効力感」獲得が欠かせない。

人工知能が進化し続ける時代において、「理解・解釈などを言語化する能力」「本質を問う『問い』を立てる能力」「課題解決へ向けて対話し続ける能力」が今後さらに重要になると考えられる。鋭い「問い」を立てるために「観察力」や「洞察力」は不可欠で、これらは個別スキルを統合して得られる総合力である。人工知能には心と体がないが、人には心と体がある。人が自身の心と体をマネジメントする力は今後さらに重視されるだろう。データ科学は「第 4 の科学」と位置付けられ、実験科学の手法とデータ科学の手法には類似性がある。実験科学教育の重要性を再認識し、人のアナログな能力を鍛えることが、今後ますます重要になるだろう。

これからの学びにおいて、OECD が提示する各スキルやグローバルコンピテンシーを学修者が適切に獲得するために、指導者のリスキリングやリカレント教育が、重要な鍵になると考えられる。

参考文献

- Dewey, John (松野安男 訳). (1975). 民主主義と教育 (上/下). 岩波書店.
Dweck, Carol S. (1999). Caution--Praise Can Be Dangerous, *American Educator*, 23(1), 4-9.

(金沢工業大学 基礎教育部／数理工教育研究センター 准教授 田中忠芳)

招待論文

英語学習の臨界期に関する研究
(第二言語習得論からの考察)服部 孝彦^AA Study of the Critical Period for English Language Learning
(Perspectives from Second Language Acquisition Research)Takahiko HATTORI^A

Abstract: All normally developing children possess the innate knowledge to attain full linguistic proficiency in their first language. In contrast, adults exhibit considerable variation in their ultimate attainment of second language proficiency. The Critical Period Hypothesis offers a plausible framework for explaining the disparities observed between first and second language acquisition. This hypothesis posits the existence of a finite developmental span during which the acquisition of a language to a native-like level is feasible; subsequent to this critical period, the capacity for language acquisition diminishes. Numerous scholars have dedicated their efforts to investigating the veracity of this critical period phenomenon. In light of its potential existence, this paper explores its implications for first language acquisition and its ramifications for second language acquisition. With a primary emphasis on the domain of second language acquisition, this study delves into the rationales underlying the assumption that humans may be subject to a critical period for language acquisition. Furthermore, it scrutinizes the extent to which the principles governing acquisition in a second language environment may or may not be applicable to the acquisition of a second language in a distinct foreign language environment.

Keywords: critical period hypothesis, first language acquisition, foreign language environment, second language acquisition, second language environment

キーワード：臨界期仮説、母語習得、外国語環境、第二言語習得、第二言語環境

1 はじめに

第二言語習得研究は、1950年代以降本格的に研究が展開されている学問分野である。この分野では、第二言語学習者が母語話者と同等の能力を獲得できるかどうかという問題が頻繁に論じられている。具体的には、母語話者と同等の第二言語能力を獲得するためには、学習を早い時期から始める必要があるとする臨界期仮説 (critical period hypothesis) に基づく主張は、第二言語の学習開始時期についての議論に欠かせない (服部、2020; 2021)^{1,2)}。

臨界期 (critical period) は、特定の行動様式を獲得するために最も適している時期を指す。言語に

関しては、高度な言語能力を容易に習得できる期間が存在するといわれている。臨界期仮説に拠れば、この期間を逸すると、言語の習得が不完全であるとされている^[1]。

本研究では、まず母語習得の臨界期に関する先行研究を総括する。その後、第二言語習得に関する臨界期の先行研究を概観し、研究動向を把握する。そして、臨界期仮説において今後解明すべき課題に焦点を当て、言語習得環境の視点から考察を行う。これらを踏まえ、早期英語教育の有効性について、第二言語習得論に基づいて検証する。

2 母語習得の臨界期

人間の学習領域において、能力は成長に伴い増加するものが多い。しかしながら、特定の領域では成

A：大妻女子大学英語教育研究所、大学院人間文化研究科言語文化学専攻

長と共に能力が増大せず、幼少期にピークに達し、この期間を過ぎると学習能力が低下するという現象も見受けられる^[2]。臨界期仮説によれば、言語習得に生物学的に備わっている能力は、生後一定期間内にのみ利用可能であるとされる。

2.1 Lenneberg の臨界期仮説

母語の臨界期に関する提案は、Lenneberg (1967)³⁾ が言語機能の一側化と失語症の関連に基づいて行ったもので^[3]、この研究によって臨界期の存在が支持された。Lenneberg は後天性の小児性失語症の言語能力回復過程から臨界期を証明した。小児性失語症は通常2歳頃までに発症し、最初は言語を完全に失うが、その後徐々に回復が見られる。2歳以上の患者は通常、一部の言語能力を保持したまま回復する。発症年齢が高くなるにつれ、保持される言語能力は大きくなるものの、回復速度は遅くなる。Lenneberg によれば、12歳から13歳を超えた年齢で失語症になる患者は、言語を完全に回復するのが難しくなると指摘し、母語習得の臨界期を12歳から13歳とした。この研究により、正常な母語習得は、思春期が始まる頃までに起きるという行動的証拠が示された。

母語習得の臨界期については、Lenneberg 以降、多くの研究が実施されてきた。これらの研究のほとんどが、人間の母語習得が生物学的に備わった能力であり、生後からある一定の期間内にその能力が最も活発に発揮されるという立場を支持している。この期間を過ぎても言語習得が不可能であるわけではないが、その過程が大変困難になると主張している。

2.2 Genie の事例

Genie は、精神障害のある父親から虐待を受け、地下室に閉じ込められたという過酷な環境で、言語との接触が完全に制限された状態で成長した。保護された13歳まで、Genie は言語と社会との接点を持つことなく、一言も言葉を発しなかった。Curtiss (1977)⁴⁾ によると、その後 Genie は社会的および認知的な面で大きな進歩を遂げたが、言語に関しては理解と言語産出において大きなギャップがあり、文法にも一貫性が不足していた。Genie の言語発達は最終的に、同年齢の母語話者と同等のレ

ベルには達しなかった。

2.3 Chelsea の事例

Chelsea は、言語を学び始めたのは通常の成人期であった例である。Chelsea は聴覚障害を持って生まれたが、精神遅滞や感情障害と医師から診断されたため、Chelsea の両親は彼女の聴覚障害に気づかず、彼女は31歳まで言語に触れることなく育ってしまった。その後、神経学者が Chelsea に補聴器を提供し、彼女の聴力はほぼ正常に回復し、リハビリテーションを経て10歳の知的水準に達し、独立した社会生活を送ることができるようになった。しかし、Chelsea は統語ルールだけは最後まで完全には習得できなかった (Pinker, 1995)⁵⁾。この事例は、31歳という臨界期をはるかに過ぎた後の言語習得が非常に困難であることを示すものである。

2.4 手話言語を使用した臨界期仮説研究

臨界期仮説を検証するには難しい課題がある。なぜなら、Genie や Chelsea のような非常に特殊なケースを除いて、子どもが思春期に至るまで言語に触れないという事態は通常考えにくいからである。そのため、手話に焦点を当てた研究が行われた。手話は音声以外のすべての言語要素を備えた自然言語であるからである。

Woodward (1973)⁶⁾ による研究では、6歳からアメリカ手話 (American Sign Language, ASL) を学び始めた学習者は、動詞の形態素を十分に習得できなかったという報告がされている。この問題をさらに探るために、Newport (1990)⁷⁾ は被験者をグループに分けた調査を実施した。具体的には、被験者は聴覚以外は正常な状態にある個人で、ASL に接触を始めた年齢によって (1) 生まれた時から、(2) 4歳から6歳まで、(3) 12歳以降の3つに分類された。その結果、形態素に関して、ASL 学習を早く始めた者の方が、より正確に使用できることが示され、言語能力と学習開始年齢の間に相関関係があることが示された。

3 第二言語習得の臨界期

Lenneberg (1967) や Newport (1990) の研究により、母語習得に臨界期が存在することが明らか

にされた。母語習得の後に第二言語学習を開始する場合、臨界期は存在するのであろうか。第二言語の臨界期に関して、多くの研究報告が行われている。

3.1 言語学習環境

第二言語を習得する際には、言語学習環境の差異を考慮する必要がある。具体的には、日常的に第二言語が使用されている環境と、日常的には使用されていない環境を明確に区別することが必要である。前者を第二言語環境 (second language environment)、後者を外国語環境 (foreign language environment) という。

第二言語環境は、その言語が日常的に使用されている場所での学習状況を指し、外国語環境は日常生活での言語使用が限られ、学校教育などでの学習環境を指す。例えば、第二言語環境は日本人の子どもが親の仕事の関係でアメリカに移り住み、現地の小学校で英語を学ぶ場合に該当する。一方、外国語環境は日本国内の学校で英語を学ぶ場合になる。これらの環境の違いは、言語のインプット量を含む学習状況に大きな影響を与えることに留意する必要がある。

3.1.1 第二言語環境における第二言語習得の臨界期

第二言語習得の臨界期に関する研究者の主張は主に次の3つである。(1) 第二言語習得に臨界期が存在するとする立場、(2) 第二言語習得に臨界期が存在するかに懐疑的な立場、(3) 第二言語習得には、ただ一つの臨界期があるのではなく、異なる質的特性を持つ複数の臨界期が存在するとする立場である (VanPattern & Benati, 2015)⁸⁾。

3.1.1.1 臨界期が存在するとする立場

Oyama (1976)⁹⁾によれば、60名のイタリア人移民を対象に行った音韻習得調査では、生後18か月から思春期までの子どもは音韻を上手く習得できることが示されたが、思春期を過ぎるとその習得が非常に困難になることが明らかにされた。また、Flege, Yen-Komshian & Lui (1999)¹⁰⁾は、韓国からアメリカへ2歳から23歳の間に移住した240名を対象に、発音と文法(形態素・統語)の習得について調査し、特に発音に関しては早い時期に移住したほうが習得が有利であることが示された。さらに、

Asher & Garcia (1969)¹¹⁾や Seliger, Krashen & Ladefoged (1975)¹²⁾も、移住時の年齢と発音の間に有意な相関があることを報告している。

Johnson & Newport (1989)¹³⁾は、アメリカに3歳から39歳までの間に移住してきた韓国人と中国人を対象に、英語の統語および形態素に関する知識を、正誤判定テストで評価した。その結果、3歳から7歳までに移住した被験者は英語の母語話者に匹敵する成績を示したが、年齢が上がるにつれて成績が低下することが報告された。DeKeyser (2000)¹⁴⁾は Johnson & Newport (1989)の研究を再検証し、アメリカに移住したハンガリー人を対象に調査を行った。その結果、移住時の年齢と文法判定テストの結果には関連性があることが確認された。

3.1.1.2 臨界期が存在するかに懐疑的な立場

第二言語習得の臨界期仮説が成り立つなら、臨界期を超えた成人の第二言語学習者は、その学習言語を母語話者のように習得することは理論的に不可能とされる。Neufeld (1980)¹⁵⁾は、臨界期を超えた成人の第二言語学習者の中で、第二言語を熟達させて母語話者と見分けがつかない者が存在すれば、臨界期の存在に疑念を投げかけることになると考え、調査を行った。この調査に参加したのは、フランス語を学んでいる7人の成人アメリカ人学生である。彼らはフランス語の文章を録音し、それを85人のフランス語を母語とするカナダ人に聞かせ、母語話者かどうかを判断してもらった。その結果、7人のうち5人が母語話者と認識された。Bongaerts (1999)¹⁶⁾や White & Genesee (1996)¹⁷⁾も、成人の第二言語学習者が母語話者と同等のレベルに到達できるという報告をしている。

Birdsong (2005)¹⁸⁾は、臨界期仮説に関する多くの先行研究を分析し、臨界期が第二言語習得の一般的な傾向であると断定するには至らないと指摘した。その理由は、第二言語習得能力は年齢とともに徐々に減少するものであり、急激な減少が特定の年齢で起こるわけではないこと、また、成人の第二言語習得が成功しない原因は単に年齢だけでなく、他の多くの要因が複雑に絡み合っている可能性があることなどである。

Herschensohn (2008)¹⁹⁾も Birdsong (2005)

の研究と同様の結論を導きだした。さらに、Herschensohn は第二言語習得において、学習者の母語の影響が重要な役割を果たす可能性を指摘した。すなわち、成人の第二言語学習者にみられる最終到達度の不完全性は、必ずしも UG (universal grammar、普遍文法) が利用できなくなったわけではないと述べている^[4]。

3.1.1.3 複数の臨界期があるという立場

第二言語習得において、1つの臨界期が存在するのではなく、質的に異なる複数の臨界期が存在するとする考え方がある^[5]。この立場は「多重臨界期仮説」(multiple critical period hypothesis) として知られており、この仮説を最初に提唱したのは Seliger (1978)^[20] である。Seliger は、言語を発音、語彙、文法などの要素に分け、それぞれが異なる臨界期を持つと述べた。多重臨界期仮説によれば、音声面で母語話者と同等の言語能力を習得できる期間と、文法面で同等の能力を習得できる期間は異なるとされている。さらに、文法項目についても年齢の影響にさほど影響を受けないものと、強く影響を受けるものがあると指摘されている(白畑, 2004)^[21]。

音声面については、Oyama (1976) や Flege, Yen-Komshian & Lui (1999) の研究などが示すように、早期に第二言語学習を始めることが、発音の質に大きな影響を与えることが多くの研究で確認されている(高橋, 2011; 馬場・新多, 2016)^[22, 23]。しかし、文法と語彙に関しては、研究結果にばらつきが見られる。Johnson & Newport (1989) は、文法に関して、早期に第二言語学習を開始したことの強い相関と、弱い相関がある項目があることを報告している。強い相関は冠詞や複数形の -s などに見られ、弱い相関は三人称単数の -s や進行形 -ing などに関連しているとされている。

3.1.2 外国語環境における第二言語習得の臨界期

日常生活で外国語を必要とする機会がほとんどない外国語環境においては、早期学習の有益性は疑わしいという研究報告が多い^[6]。以下、外国語環境における第二言語の早期学習の影響について検討し、さらにバルセロナ年齢要因 (Barcelona Age Factor、BAF) プロジェクトについても考察する。

3.1.2.1 早期英語学習の効果

第二言語環境において、第二言語学習の開始時期は早ければ早いほど有利であるという見解が多くの研究者から支持されている一方で、外国語環境においては必ずしも支持されていない(バトラー, 2015)^[24]。外国語環境ではむしろ逆を支持する研究報告が多い(小島, 2017)^[25]。Krashen, Long & Scarcella (1979)^[26] は外国語環境における第二言語習得に関する多くの研究を検討し、学習期間が一定の場合、通常、年長者の方が有利であると指摘している。

Ojima et al. (2011)^[27] は、日本の小学生 350 名を対象に、英語学習の開始時期、総合学習時間、英語リスニングテストの得点などを調査した。英語リスニングテストの結果、確かに英語学習を早く始めた児童ほど得点が高かったものの、学習時間を均等にすると、早期学習者ほど得点が低くなる傾向が見られた。したがって学習時間が等しい場合、年齢が高い子どもの方が年齢が低い子どもよりも第二言語の習得に有利であると結論づけた^[7]。

Larson-Hall (2008)^[28] は、日本語を母語とする大学生約 200 名を対象に、英語の学習開始年齢と文法力、音素識別能力の関連性を調査した。被験者は、英語学習を 12 歳以前に開始したグループと 12 歳以降に開始したグループに分けられた。文法テストと音素識別テストの結果から、早期英語教育の実質的な効果はほとんど見られないことが示された^[8]。

認知能力が発達している大人の第二言語学習者は、明示的学習 (explicit learning) に長けている。一方、子どもは暗示的学習 (implicit learning) が得意である (DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid, 2010; Paradis, 2004; 2009; 吉川, 2016a; 2016b)^[29-33]。明示的学習は意識的な学習だが、暗示的学習は無意識的な学習である。子どもが暗示的学習をし、第二言語習得の優位性を発揮するためには大量のインプットを必要とする^[9]。暗示的学習と豊富なインプットを可能にするのが第二言語環境である。日本のような外国語環境では、英語習得に必要なインプットが非常に制約されており、無意識の暗示的学習に長ける子どもたちの利点は生かしきれない。そのため、外国語環境では、英語学習が早いほうが良いという考えは必ずしも当てはまらないといえる(服部、

2020 ; 2021)。

3.1.2.2 バルセロナ年齢要因プロジェクト

スペインで実施されたバルセロナ年齢要因プロジェクトは、カタロニア語とスペイン語のバイリンガル地域で、英語を外国語とする、すなわち外国語環境にいる生徒や学生約 2,000 名を対象にした英語学習開始年齢の変化がもたらす学習効果に関する調査である (Fullana, 2006 ; Miralpeix, 2006 ; Mora, 2006 ; Muñoz, 2006a; 2006b; Torras et al. 2006)³⁴⁻³⁹⁾。

被験者は 8 歳、11 歳、14 歳、18 歳以降の 4 つのグループに分けられた。指導時間はそれぞれのグループにおいて 200 時間、416 時間、726 時間に分けられ、英語に関する様々なテストが実施された。学校以外で英語を学んでいた者は分析の対象から除外された。テストはクローズテスト、ディクテーション、リスニング、インタビュー、写真描写、ライティング、語彙、音素識別、発音などを含み、発話やライティングは流暢さ、正確さ、統語的な複雑さ、結束性などの観点から分析された。結果として、ほとんどの基準において、英語学習開始年齢が高いほど成績が良かったことが示された^[10]。この結果に関して、Muñoz (2006a) は、年少者が暗示的学習を行い、一方、年長者は明示的学習を行う傾向があることから、年少者が暗示的学習から最大の利益を得るためには、外国語環境におけるインプットの量が不足している可能性を指摘している (Mansilla & Jackson, 2011)⁴⁰⁾。

4 おわりに

本研究では、母語習得と臨界期に関する先行研究と、第二言語習得と臨界期に関する先行研究を概観した。そして、第二言語環境における臨界期と外国語環境における臨界期という 2 つの言語習得環境に焦点を当て、これまでの研究成果を考察した。

第二言語環境においては、早期の英語教育の効果が期待できるが、外国語環境においては、早期の英語教育が効果的であるという結果は得られていない。外国語環境では、インプットの量が非常に限られているため、音声面においてすら早期の英語教育の効果はあまり期待できないと考えられる。したがって、日本などの外国語環境における早期英語教

育の言語スキル習得への効果はあまり期待できないといえる。

このように英語のスキル習得に関しては、早期英語教育の効果は限定的であるが、グローバル人材育成教育におけるコンピテンシー育成という視点からは早期英語教育が大切であるという指摘もある⁴⁰⁾。

現在我々は、VUCA と呼ばれる時代に生きている。VUCA とは、Volatility (変動性)、Uncertainty (不確実性)、Complexity (複雑性)、Ambiguity (曖昧性) の頭文字を取った略語で、急速に変動し、未来が不透明で、複雑で予測が困難な時代を表すことばである。単なる知識の暗記よりも、既存の知識やスキルを組み合わせ、新たな課題に対して創造的な解決策を見つける能力が今後ますます重要視されてくる。

Mansilla & Jackson (2011) によれば、外国語教育は、グローバル・コンピテンスの育成において中核となるとみなされている。すなわち、英語教育はコンピテンシー育成教育の中心的な役割を担う必要があるということである。英語をはじめとした外国語の習得は、現代の多様で国際的な社会において、異なる視点から物事を考える能力や異なる文化に関する理解を深める力など、子どもたちにとって不可欠な能力とされている。

歴史や科学などの学問と外国語学習を結びつけて教育を行う教科横断的教育の効果は高く、最終的な目標として、学習者が英語を単なるコミュニケーションの手段だけでなく、異なる言語や文化に対する幅広い視点からの理解を深め、実際の世界で英語力を有効に活用できるようになることが重要である。このように早期英語教育は、グローバル人材育成教育という視点から大いに期待されているといえる。

* 本研究は JSPS 科研費 JP21K00768 の助成を受けたものである。

注

[1] Critical の語には、決定的なという意味が含まれ、この時期を過ぎるとその能力を身につけることが不可能だという意味で捉えられることがある。しかし、脳の神経構造とネットワークは固定されてはおらず、脳は自身と周囲の状況に適応して変化する柔軟性を備えている。これは脳の可塑性 (plasticity) とよばれている。この

脳の可塑性は、ある時期を過ぎるとすぐに失われるものではないため、Oyama (1979)⁴¹⁾ や Patkowski (1980)⁴²⁾ は critical period「臨界期」という表現よりも、能力が徐々に低下するという観点から sensitive period「敏感期」という用語を用いることが実情により合致していると主張している。Sensitive period という用語を最初に導入したのは Patkowski であり、critical period は母語習得に、sensitive period は第二言語習得に用いている。Critical period と sensitive period の概念に関する研究は、Birdsong (1992)⁴³⁾、Bongaerts (2005)⁴⁴⁾、DeKeyser (1997、2007、2015)⁴⁵⁻⁴⁷⁾、および Herschenson (2008) によって詳述されている。Critical period と sensitive period 以外では、Asher & Garcia (1969) が optima period「最適期」という用語を使用している。

- [2] 臨界期の発見の契機は、動物行動学者が動物の行動を観察し、なぜそのような行動が生まれるのかを理解しようとしたことによる。Lorenz (1952)⁴⁸⁾ は、ハイロガンの雛が生まれて初めて目にした動くものについていく修正を発見し、これを「刷り込み」(imprinting) 現象と名付けた。後にこの刷り込み現象が、ガチョウなどの鳥類に多く見られる習性であることが分かった。また、Hess (1977)⁴⁹⁾ は刷り込みが孵化後のわずか13時間から16時間をピークとするごく限られた時間しか成立しないことを定量的に示し、刷り込みには臨界期が存在することを明らかにした。
- [3] 一側化 (lateralization) は、脳の右半球と左半球で異なる機能が担われる現象である。この一側化の固定化が2歳を過ぎた頃から始まり、通常、12歳までに確立されるとされている。Lenneberg の研究の背後には Penfield & Roberts (1959)⁵⁰⁾ の業績がある。Penfield & Roberts は、脳神経の可塑性が9歳以降に低下し、その後の言語能力回復が難しくなることを示す研究結果を報告した。
- [4] 鈴木・白畑 (2012)⁵¹⁾ は、これまで提案されてきたUGと第二言語習得との仮説を次の3つに分類した。その3つとは、(1) UG完全利用仮説 (Full access to UG model)、(2) UG部分利用仮説 (Partial access to UG model)、(3) UG利用不可能仮説 (No access to UG model) である。
- [5] Eubank & Gregg (1999)⁵²⁾ によれば、臨界期は統

語、形態、音声などのさまざまな要素から成り立っており、これらの要素の中には臨界期が存在するものと存在しないものがあるとされている。

- [6] 大津 (2007)⁵³⁾ は、外国語環境における第二言語習得の臨界期の存在について、現在までのところ証拠も妥当な議論も見当たらないと述べている。佐野他 (2011)⁵⁴⁾ も、多くの臨界期研究が第二言語環境で行われたため、外国語環境には直接適用できないと指摘し、第二言語環境での研究結果は日本の英語教育資料としては有用でないとしている。
- [7] 同様の研究結果は Burstall (1975a, 1975b)^{55, 56)}、大喜多 (2000)⁵⁷⁾、および白井 (2012)⁵⁸⁾ によっても報告されている。
- [8] Larson-Hall (2006)⁵⁹⁾ は、早期英語教育の利点を享受するためには、英語の学習時間が1,500時間から2,000時間は必要であるとしている。
- [9] Ellis (2015)⁶⁰⁾ によれば、子どもが大人に比べて第二言語を有利に習得できるのは、目標言語が十分なインプットを受ける場合に限られるとされている。
- [10] 注目すべきは、726時間の授業後においても年長者が有利であることである。従来、学習初期では年長者が有利とされていたが、726時間にわたる指導を受けても年長者が依然として有利であるという結果が得られた点は注目に値する (小島、2017)。

引用・参考文献

- 1) 服部孝彦. (2020). 第二言語習得における臨界期研究. 日本人類言語学会学術誌 人と言語と文化, 11, 3-28.
- 2) 服部孝彦. (2021). 英語教育の諸相 (言語習得と臨界期 pp. 49-63). 札幌: 共同文化社.
- 3) Lenneberg, E.H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- 4) Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psychological Study of a Modern-day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- 5) Pinker, S. (1995). *The Language Instinct*. New York: Harper Perennial.
- 6) Woodward, J. (1973). Inter-rule Implication in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 3, 47-56.

- 7) Newport, E.L. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11–28.
- 8) VanPattern, B., & Benati, A.G. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition, Second Edition*. London: Bloomsbury Publishing.
- 9) Oyama, S. (1976). A sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261–284.
- 10) Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H., & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78–104.
- 11) Asher, J., & Garcia, R. (1969). The Optimal Age to Learning a Foreign Language. *Modern Language Journal*, 38, 334–341.
- 12) Seliger, H., Krashen, S.D., & Ladefoged, P. (1975). Maturation Constraints in the Acquisition of Second Language Accent. *Language Sciences*, 36, 20–22.
- 13) Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- 14) DeKeyser, R.M. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533.
- 15) Neufeld, G.G. (1980). On the Adult's Ability to Acquire Phonology. *TESOL Quarterly*, 14, 285–298.
- 16) Bongaerts, T. (1999). Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133–159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 17) White, L., & Genesee, F. (1996). How Native is Near-native? The Issue of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 11, 233–265.
- 18) Birdsong, D. (2005). Interpreting Age Effects in Second Language Acquisition. In J. Kroll., & A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 109–127). Oxford: Oxford University Press.
- 19) Herschensohn, J. (2008). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 20) Seliger, H. (1978). Implications of Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning. In W. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 11–19). New York: Academic Press.
- 21) 白畑知彦. (2004). 言語習得の臨界期について. *Second Language*, 3, 3–24.
- 22) 高橋基治. (2011). 第二言語習得研究からみた発音とその可能性についての一考察：臨界期仮説と外国語訛りを中心に. *人文・社会科学論集*, 28, 33–55.
- 23) 馬場今日子, 新多了. (2016). はじめての第二言語習得論講義：英語学習への複眼的アプローチ. 東京：大修館書店.
- 24) バトラー後藤裕子. (2015). 英語学習は早いほどよいのか. 東京：岩波書店.
- 25) 小島ますみ. (2017). 公立小学校における英語教育の早期化, 教科科に関する一考察. 研究紀要 (岐阜市立女子短期大学), 66, 23–34.
- 26) Krashen, S.D., Long, M.A., & Scarcella, R.C. (1979). Age, Rate and Eventually Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573–582.
- 27) Ojima, S., Matsba-Kurita, H., Nakamura, M., Hoshino, T., & Hagiwara, H. (2011). Age and Amount of Exposure to a Foreign Language during Childhood: Behavioral and ERP Data on the Semantic Comprehension of Spoken English by Japanese Children. *Neuroscience Research*, 70(2), 197–205.
- 28) Larson-Hall, J. (2008). Weighing the Benefits of Studying a Foreign Language as a Younger Starting Age in a Minimal Input Situation. *Second Language Research*, 24(1), 35–63.
- 29) DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. & Ravid, D. (2010).

- Cross-linguistic Evidence for the Nature of Age Effects in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 413–438.
- 30) Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- 31) Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- 32) 吉川敏博. (2016a). 第二言語習得における臨界期仮説再考. 天理大学学報, 68, 1–25.
- 33) 吉川敏博. (2016b). 第二言語習得 (SLA) における明示的知識 (Explicit knowledge) と暗示的知識 (Implicit knowledge). 外国語教育：理論と実践, 42, 1–16.
- 34) Fullana, N. (2006). The Development of English (FL) Perception and Production Skills: Starting Age and Exposure Effects. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 41–64). Clevedon: Multilingual Matters.
- 35) Miralpeix, I. (2006). Age and Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 89–106). Clevedon: Multilingual Matters.
- 36) Mora, J.C. (2006). Age Effect on Oral Fluency Development. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 65–88). Clevedon: Multilingual Matters.
- 37) Muñoz, C. (2006 a). The Effects of Age on Foreign Language Learning. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.
- 38) Muñoz, C. (2006 b). Accuracy Orders, Rate of Learning and Age in Morphological Acquisition. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 107–126). Clevedon: Multilingual Matters.
- 39) Torras, M.R., Navés, T., Celaya, M.L., & Pérez-Vidal, C. (2006). Age and IL Development in Writing. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 156–182). Clevedon: Multilingual Matters.
- 40) Mansilla, V.B. & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officers' EdStep Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, accessed 19 October 2023.
- 41) Oyama, S. (1979). The Concept of the Sensitive Period in Developmental Studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83–102.
- 42) Patkowski, M.S. (1980). The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning*, 30, 449–472.
- 43) Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, 68, 706–755.
- 44) Bongaerts, T. (2005). Introduction: Ultimate Attainment and the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 259–267.
- 45) DeKeyser, R.M. (1997). Beyond Explicit Rule Learning: Automatizing Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195–221.
- 46) DeKeyser, R.M. (2007). Introduction: Situating the Concept of Practice. In R.M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- 47) DeKeyser, R.M. (2015). Skill Acquisition Theory. In B. VanPattern & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (Second Edition)* (pp. 94–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 48) Lorenz, K. (1952). *King Solomon's Ring: New Light on Animal Ways*. London: Methuen.
- 49) Hess E, H. (1977). *Imprinting: Benchmark Paper in Animal Behavior*. Stroudsburg, PA: Dowden Hutchinson and Ross.
- 50) Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton

- University Press.
- 51) 鈴木孝明, 白畑知彦. (2012). ことばの習得: 母語獲得と第二言語習得. 東京: くろしお出版.
- 52) Eubank, L., & Gregg, K. (1999). Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divided et Impera. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 65-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 53) 大津由紀夫. (2007). 英語学習の7つの誤解. 東京: 日本放送出版協会.
- 54) 佐野富士子, 岡 秀夫, 遊佐典昭, 金子朝子 (編). (2011). 英語教育体系 第5巻 第二言語習得: SLA 研究と外国語教育. 東京: 大修館書店.
- 55) Burstall, C. (1975 a). Factors Affecting Foreign-language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings. *Language Teaching*, 8(1), 5-25.
- 56) Burstall, C. (1975 b). Primary French in the Balance. *Educational Research*, 17(3), 193-198.
- 57) 大喜多芳喜夫. (2000). 英語教員のための応用言語学. 京都: 昭和堂.
- 58) 白井恭弘. (2012). 英語教師のための第二言語習得論入門. 東京: 大修館書店.
- 59) Larson-Hall, J. (2006). What does More Time Buy You? Another Look at the Effects of Long-term Residence on Production Accuracy of English inverted /r/ and /l/ by Japanese Speakers. *Language and Speech*, 49(4), 521-548.
- 60) Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition (Second Edition)*. Oxford: Oxford University Press.

受付日 2023 年 11 月 7 日、受理日 2023 年 12 月 9 日

本稿はグローバル人材育成教育学会中部・関西合同支部大会 (2023 年 9 月 1 日開催) の招待講演「子どもの言語習得の限界: 英語学習の臨界期」をもとに作成したものです。

招待論文

英語学習の成果と学習者の日本語力との関係

小野 博^A

The Importance of Japanese language Skills in English Learning Outcomes

Hiroshi ONO^A

Abstract: As a result of the Japanese/English IRT test of more than 2,500 university freshmen, students with high English proficiency at Eiken level 2 or above almost had Japanese proficiency at level 3 or above, and students with Japanese proficiency at junior high school level. It has been found that in order to achieve a high level of English proficiency, it is necessary to first develop Japanese proficiency. Therefore, the authors implemented and confirmed the effectiveness of a new English learning program for Japanese university students that included Japanese language instruction and the development of communication and intercultural skills.

Keywords: Relationship between Japanese and English proficiency, Japanese language education, English learning, Communication ability development, Intercultural competence development

キーワード：日本語力と英語力の関係、日本語教育、英語学習、コミュニケーション能力育成、異文化対応力育成

1 はじめに

「日本語は学力、英語は努力」という言葉がある。英語による発信力を身につけ、グローバル人材を育成しようとする教育が多くの大学ばかりか、初等教育・中等教育でも熱心に行われている。しかし、一部の先進的な英語教育を実践している大学や進学校の高校を除き、必ずしも期待された成果が得られていない。

筆者は英語学習の元となる日本語力の育成策である読書や新聞購読の習慣がなくなった日本人大学生の日本語力の低下や、学習者の英語力を把握し、その英語力に見合った学習方法や提供する英語学習プログラムが選定されていないことに大きな原因があると考えている。

2 日本語 IRT テスト

筆者は、「日本人学生にとっての高い英語力は、

高い日本語力の上に築かれる」と考えてきた。そこで、多くの大学で新入生に対して毎年同じ基準で日本語力を測定する項目反応理論に基づいた日本語 IRT テストを開発し¹⁾、入学時のプレースメントテストとして実施してきた。このテストは、1987～1991年に全国の小・中・高校生、81,000人を対象に実施した日本語力の発達調査結果に基づいている。その後、2004年から2021年までの18年間に、24万人以上の新入生を対象に日本語 IRT テストを実施し、大学新入生の日本語力の測定を続けている。

3 大学新入生の日本語

大学別の新入生の日本語力の割合を図1に示す。新入生の日本語力の分布は、一部の大学を除き大学によって大きく異なっている。このことは、一つの大学に同じレベル（輪切りのような）の日本語力を持つ学生が入学するのではなく、日本語力が中1レベル以下から高3レベル以上までばらついた学生が入学していることを示している。その結果、学

A：中央大学研究開発機構

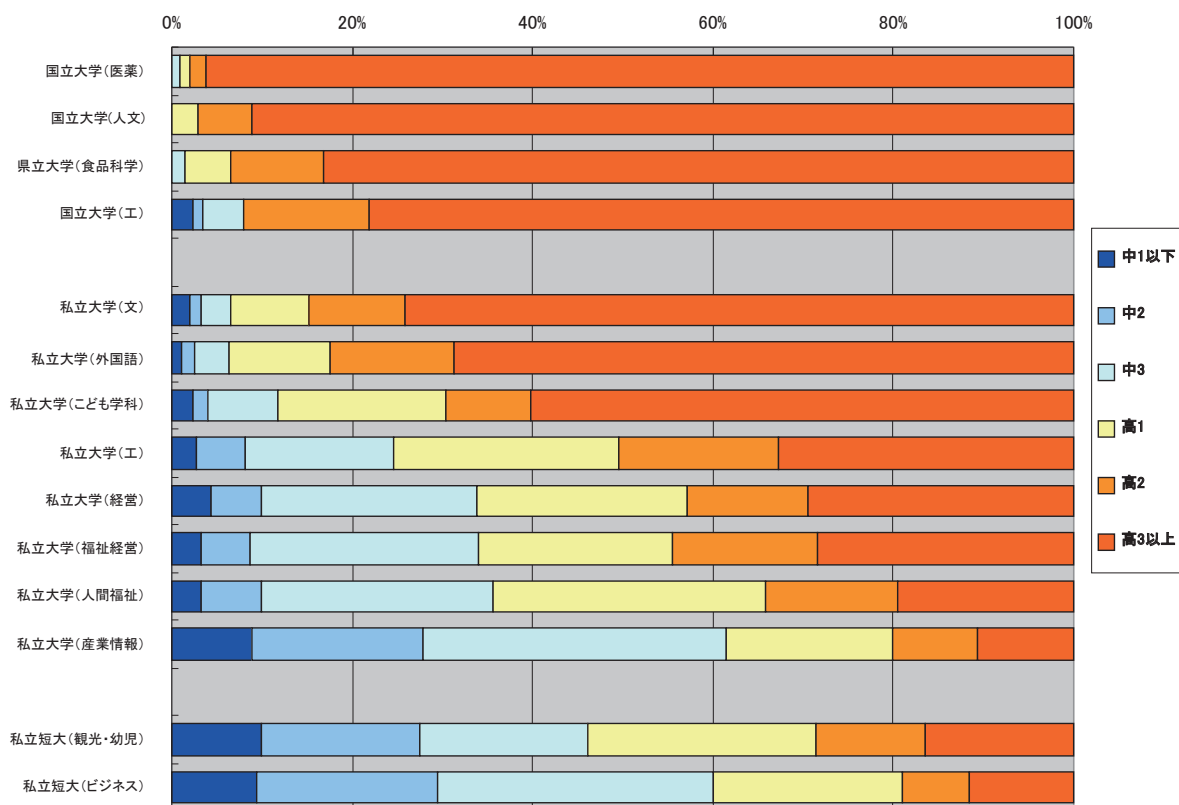


図1 大学別の新入生の日本語力の割合

生の授業理解にも大きな差が生じていることが考えられる。国立大学の学生の日本語力はほぼ高校生レベル以上であるが、私立大学の新生は、大学によるが中学生レベルの学生がある割合で在籍していることがわかる。私立大学によっては、短大並みに日本語力が中1レベル以下から高3レベル以上まで広く分布している大学もあることがわかる。

4 英語 IRT テスト

日本語 IRT テストと共に新入生の英語力を把握し、入試の改善や新入生のリメディアル教育に生かすため英語力の測定用のテストも開発した。

英語 IRT テストは、語彙問題と穴埋め問題で構成した。筆者らが開発した英語 IRT テストと英検の英語能力判定テストとの相関をとったところ、相関係数は 0.776 と大きいことから、プレースメントテストとして、十分に利用できると考えている。(図2)

5 大学生の日本語・英語力の関連性

次に、日本の学校教育で英語を学ぶ高校生・大学生の日本語力と英語力の関係を明らかにするため、

両テストの同時受験を実施し分析を行った。

少し古いデータであるが、2015、2016 年度に日本語・英語 IRT テストを同時受験した 2,504 人の大学新生の日本語力と英語力を比較した(図3)。

日本語力が高い学生でも英語学習に熱心でない学生もいるため、全体として、両者の関係はゆるやかな相関が認められる程度であるが、一部の帰国子女などを除き、英語力が高い学生は日本語力も高いことを示しており、英語力の習得に日本語力が大きく影響していると考えた。

6 特定の大学における実施例

ある県立大学のある学科における新入生 270 名全員の日本語・英語 IRT テストを実施した。新入生の英語力に対する日本語力の分布を図4(次頁)に示す。

県立大学であるため多くの学生の日本語力は高校生レベル以上、英語力は英検準2級レベル以上である新入生が多かった。しかし、13名と少数であるが、英語力が英検5級レベル以下、日本語力が中1レベル以下の学生が在籍していた。入試形態を問い合わせたところ、全員、県内枠入試の学生で

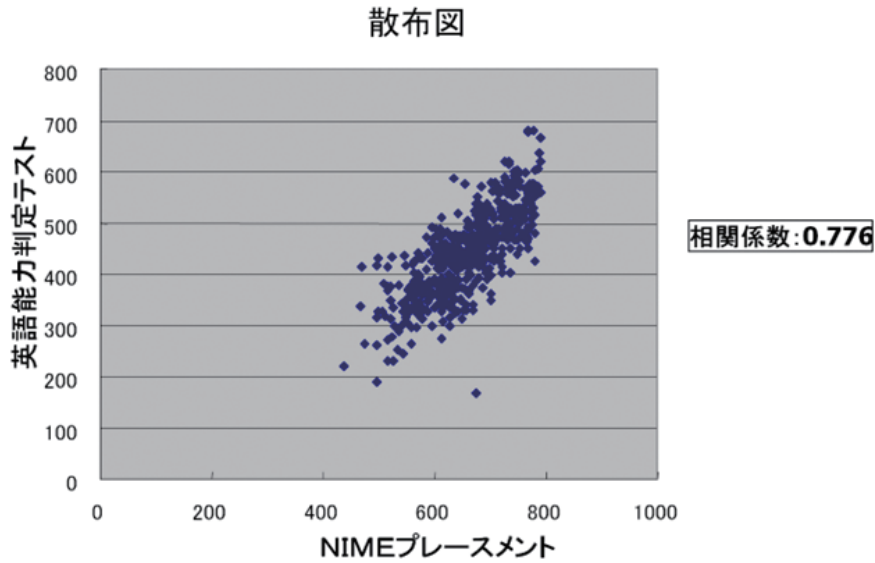


図2 英語 IRT テストと英語能力判定テストの相関

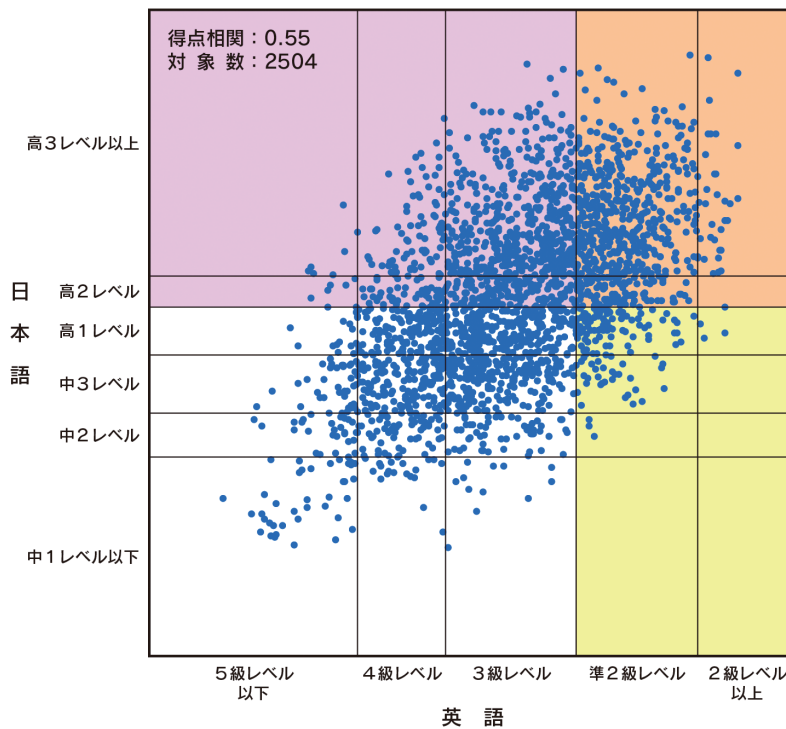


図3 大学生の英語力に対する日本語力の分布

あった。この日本語力と英語力の関係を示すグラフより、その大学にどのような学生が入学し、どのようなリメディアル教育が必要かがわかり、現在のよう多様な学力の学生が入学する大学において、入学時の日本語・英語 IRT テストの実施の意義があることがわかった。

7 英語力レベル別の日本語力の割合

2,504 人の新入生の、英語力に対する日本語力の割合を図5(次頁)に示す。このグラフから、英検

準2級、2級レベルの英語力の高い学生の日本語力はほぼ高3レベル以上であることがわかる。

8 大学新入生の英語力別の日本語の割合

図5と同一データを別の表示方法で図6(次頁)に示す。このグラフからは、日本人大学生として英語力が英検2級の学生の日本語力は、ほぼ高3レベル以上であることがわかる。

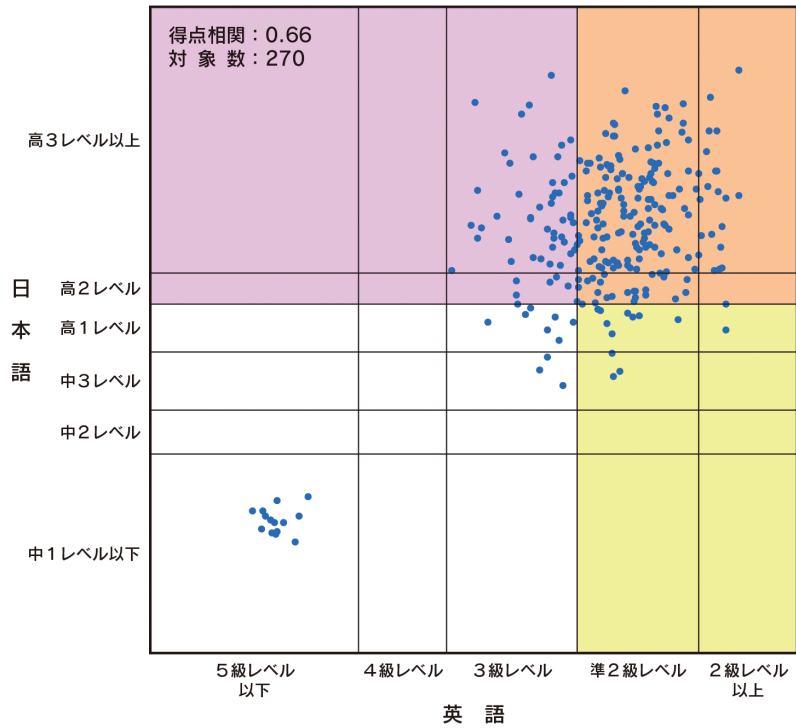


図4 新入生の英語力に対する日本語力

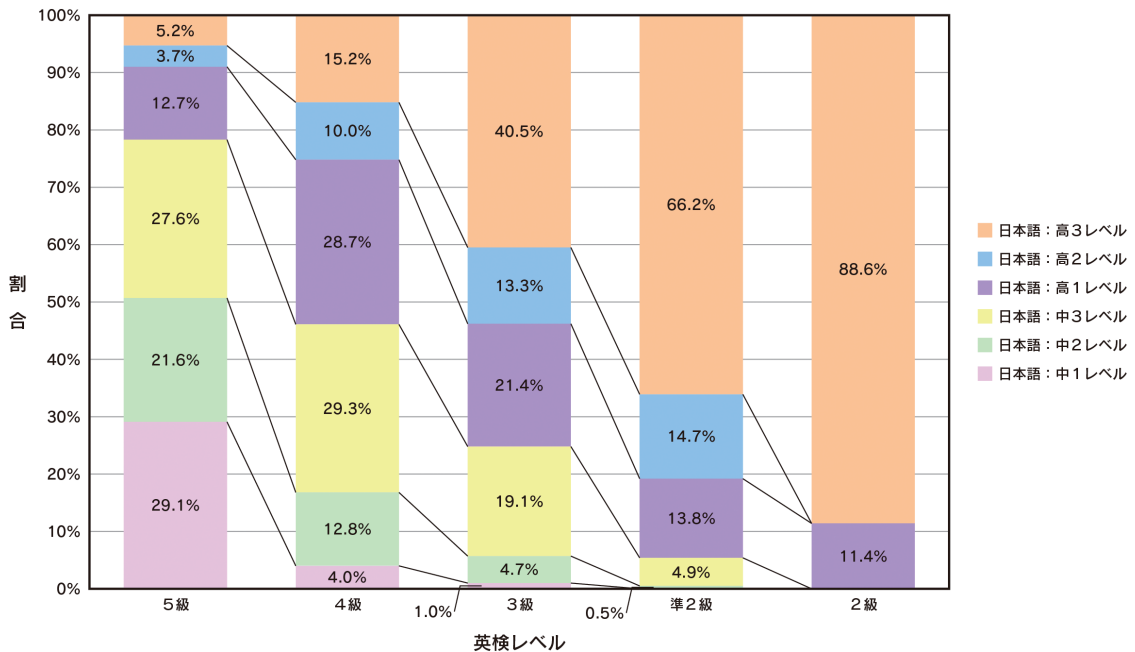


図5 英語力に対する日本語力別の割合

9 高校生の英語力別の日本語力の割合

参考までに、同じ日本語・英語 IRT テストを高校生に実施した結果を図7 (次頁) に示す。高校生もほぼ同じ傾向であることがわかる。このことから、日本の学校教育だけで英語学習を行った学生は、その英語力の向上には日本語力が関わっていることがわかる。すなわち、日本の学校教育で英語力を伸ばすには、まず、日本語・英語力 IRT テストを実

施し、その結果に基づいて学習者の日本語力に見合った英語学習プログラムを提供することが望ましい。また、高いレベルの英語力の習得を目指す学生の日本語力が高校生レベルに達していない場合、日本語力の育成から始める必要がある。

10 大学生を対象とした日本語教育

大学生を対象とした IRT テストによる日本語力

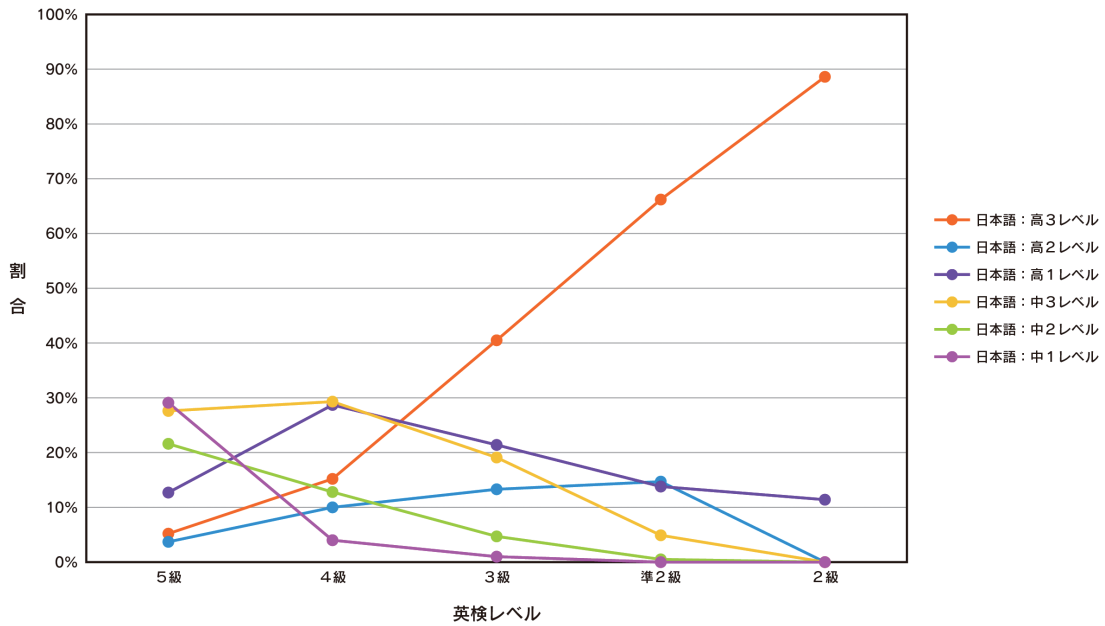


図6 大学生の英語力に対する日本力のグラフ

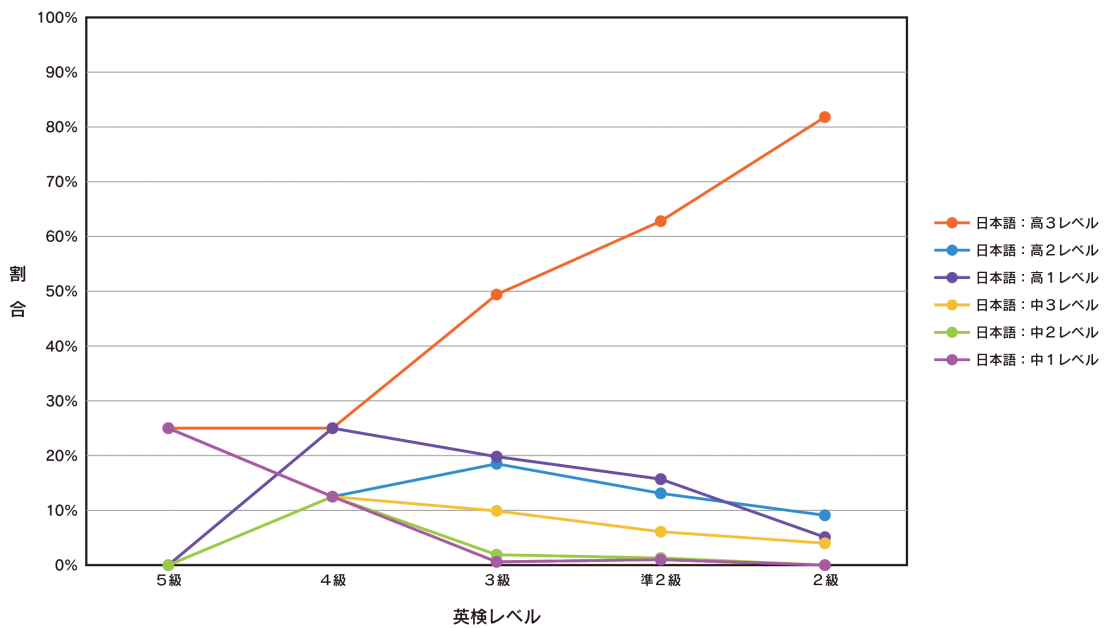


図7 高校生の英語力に対する日本力のグラフ

の結果を受け、関西のB大学では高校の退職教員を講師として雇用し、大学1年生に日本語教育を実施した。その内容は漢字や四文字熟語、文章作法等の学習を中心とした授業であったが、4年後の日本語力は、ほとんど向上していないことがわかった。(図8)

それでは、大学生の日本語力を伸ばすためにはどのような日本語学習が必要だろうか。実際に日本語力を伸ばした関東のA大学では、日本語学習として、ひたすら「論説文」や「説明文」を読ませている。読むのは小説ではなく、自分が選んだ新書であ

る。トピックセンテンスを見つけ、節または項ごとに要約させている。このように長文を読ませることは日本語力の伸張にもつながるが、英語学習にも役立つと考えられる。すなわち、母語での思考力や論理力がなければ、外国語でも論理が組み立てられないと考えられる。また、北海道の経営系学部では、新聞に掲載された経済関連の特集記事を読ませ、学生の考えをまとめさせたレポートを提出させていた。その後のディベートタイムで自分の主張や説得のためにテーマを熟慮しまとめることが役立つと言われている。

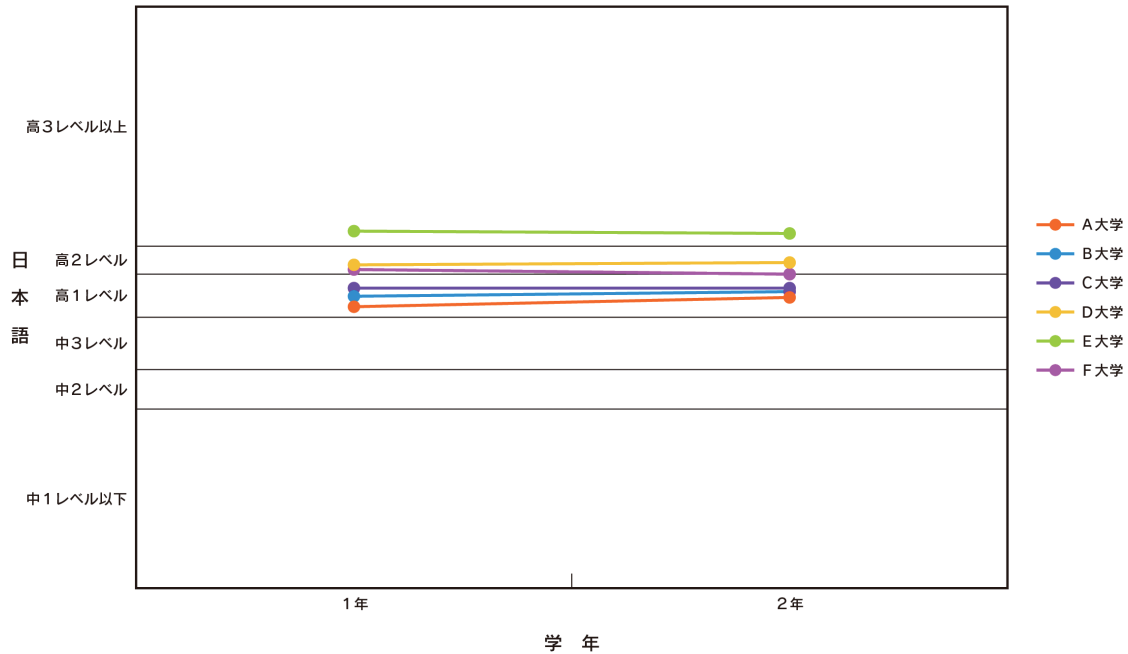


図8 日本語力の経年変化

11 学生の日本語・英語力に対応した新しい英語学習

日本語力を考えた上での効果的な英語学習とはどんなものだろうか。ある私立の大規模大学ではグローバル人材の大量育成を目指し、特定の学部の学生には、TOEIC 800点を、その他の全学部の学生にはTOEIC 730点の習得について、全学生の40%を達成目標とし、英語による授業や高レベルの英語力を習得する多様な英語学習プログラムを用意したが、目標の英語力に達した学生は目標の1/3、プログラム受講者数は目標の1/6に留まった。しかし、目標を達成した学生が1/3と言っても大学全体で3,500人を超す学生がTOEIC 730点以上を取得していることは驚異的な数値であり、10年前に比べるとその数は6倍に増えている。この結果は、高レベルを目指す英語教育のための教員の採用など、この10年間の大学の地道な努力が実った成果だと考えられる。

大規模大学で全学生の半数の学生の英語力を日本の大学生のトップレベルまで高めるためには、まず全学生の日本語力を測定し、日本語力が高い学生には現在の英語力と目標に見合った英語学習を行うことが効果的である。日本語力が高1レベル未満の学生には日本語学習から始める必要があるが、筆者らは「英語が嫌いでもっと学びたい」「留学してみたい」と考える学生に変える新しい英語学習を提供始め、既に3大学で実施している。その英語学習の内容を紹介する。

に、「英語が好きでもっと学びたい」「留学してみたい」と考える学生に変える新しい英語学習を提供始め、既に3大学で実施している。その英語学習の内容を紹介する。

11.1 英語学習の目標

私たちが1~3週間の短期英語学習プログラムとして実施している学習の特徴は、コミュニケーション能力育成ワークショップと異文化対応力育成講座を組み込んだことにある。英語が嫌いでも苦手意識を持つ学習者を対象とするため、短期の研修期間で英語力が大きく上がることはないが、多くの大学生の英語への抵抗感をなくし、英語学習の楽しさ面白さを実感し、英語が好きになり、話すことに自信を持ち、留学したいと考えるようになり、受講後も学習を続けたいと考える学生に育っていることが嬉しい。コミュニケーション英語を身に付けると、その後、さらなる英語学習への意欲が高まり、次の目標に向かって役立つ短期英語学習になりえたと考えている。

11.2 コミュニケーション能力育成ワークショップ

最近の高校生・大学生の中にはコミュニケーション能力が低く、内向き志向で海外に行きたがらない学生が多いと言われている。日常生活で外国語や外国人と接触する機会がなく、異文化対応力を高める

場面の経験が少ない普通の学生をグローバル人材に育成するためには、英語学習プログラムの中にコミュニケーション能力や異文化対応力を高めるプログラムを含めることが重要だと考えた。

さて、役者の養成機関の指導者との話し合いで、役者を目指す若者の多くが、意外にも「口数が少なく口下手な若者である」ということがわかった。彼らは舞台の上で堂々と流暢に話し、演じている俳優の姿に憧れてこの世界に飛び込んでくるのだそう。指導者はそれらの若者を数か月の稽古で誰でも舞台に立つまで育て上げると聞き、その手法を学生の「発信力」や「受信力」を高めるプログラムにしたいと考えた。1～2日、6時間の講座の学習内容は会話ストレッチ、筋力トレーニング、呼吸法・発声・活舌、イメージトレーニング、ボディートレーニング（喜怒哀楽を身体で表現）、感性トレーニン

グ（即興劇・漫才・パワートーク・ゲーム）などである。このコミュニケーション能力育成ワークショップ（図9）を受講した全ての学生に大きな効果が認められた²⁾。

11.3 異文化対応力育成講座

次に異文化対応力育成講座（前頁、図10）について述べる。この講座は多様性や異文化環境から得られる幅広い視点から様々なアイデアを生み出し、グローバルな考え方を広げるのに役立つと考えている。まず、留学生が感じた日本についてやさしい英語で説明し、日本人学生自身が気づかなかった日本の一面を感じることから始める。

筆者らが実施した1日プログラムの内容は留学生を交えたワークショップ形式で行っている。7、8人のグループに一人の留学生がメンターとして加



図9 コミュニケーション能力育成ワークショップの場面



図10 異文化対応力育成講座の場面

わり、各グループを順に回る。

数か国からの留学生が出身国について紹介することを通じて、日本人学生は国による違いを聞いて異文化を身近に感じることができる。また、「日本に何を学びに来たか」などの発言を聞くと日本人学生は留学生に親近感を持つようになる。このように、留学生個人のことを少し知った上で、「グローバル社会でいかに生きるか」などのグループディスカッションを英語で行い、各自が留学生の助けを借りながら考えをまとめる。まとめとして、学生たちがリレー形式で英語を使ってプレゼンテーションを行う。英語を使用言語としてインプットとアウトプットの両方を行うことで、英語コミュニケーションの実践となり、日本人学生は英語を使うことの達成感を味わい、自信にも繋がっている。研修中は、昼食を学生食堂で一緒に取るが、その時にはもうかなり打ち解けている。最初は、留学生が怖いと言っていた女子学生でも留学生と話し、「私の英語が通じた。話してみたら、16、7歳の時に外国に行くことを考えていた留学生はすばらしい。もっと彼らと会話をしたいのでもっともっと英語を勉強したい」と1日で変わる姿を見て、若い学生は皆、柔軟に変身できるものだと感心した。なぜ英語を学ぶのかという根幹を刺激することにより、これからの英語学習や海外に出るモチベーションを上げることができたと考えている²⁾。

11.4 新しい英語学習の内容

筆者らが実施した新しい英語学習は、話すことに抵抗感をなくすことを学習の基本とした。コミュニケーション能力育成ワークショップを経て、人前で英語を使ってあまり知らない相手にも話せるようになることが大前提である。恥ずかしさや照れがあつては、コミュニケーションは成り立たない。英語力が日本語力と相関関係にあるように、コミュニケーションにおいても、日本語でできないことは英語でもできないと言える。

コミュニケーションの素地ができた上で、英語を使うPBL活動へと発展させる。時間を決め、短い自己紹介を次々と変わる仲間に話す練習や、グループで議論して英語のポスターを作り発表する訓練などを行った(図11)。

最後には個人のテーマを決め、教員の指導を受け発表内容をまとめ、個別に英語で発表するプレゼンテーションを実践した。ディスカッションや発表の準備作業では、学生は教員と日本語で話す場面もあったが、必ず全てを英語でアウトプットすることを徹底し、英語で伝えるにはどうすればよいかを意識させ、考えさせることを求めた(図12)。

英語によるプレゼンテーションを経験することで、英語で話すことに自信を持ち、話すことへの抵抗感をなくす英語学習の成果は大きかった。英語は使うものであるということを改めて実感したようだ。



図11 新しい英語学習の場面(自己紹介及び英語によるグループ発表)



図 12 新しい英語学習の場面（英語によるプレゼンの準備及び発表会）

12 まとめ

大学生約 2,500 人の日本語・英語力調査で、高校生も含め、英語力は日本語力に大きく依存していることがわかった。グローバル人材の育成を目指す大学の英語学習において、分厚い中間層の学生に英検 2 級レベルを取らせるための秘訣は、まず、日本語力を測定し、日本語力が足りない学生に対しては日本語力を高 2 レベル以上に高める日本語学習から始める必要がある。

大学新入生の英語力は非常に幅広く、英検 5 級レベルから英検 2 級以上まであり、TOEIC テストで 700 点を超える学生も多い。しかし、日本語力が低いことで、英語力が伸びない学生は、英語嫌いで不得意とのコンプレックスを持っている。これらの学生に高レベルの TOEIC や TOEFL 学習の講座を用意しても受講しないし、受講しても役立たない。英語学習は学習者の母語（日本語）の力とその時点での英語力とを考慮して、両方に見合った英語学習を行うことが重要である。

13 参考 (IRT テスト及び CAT テストの開発)

13.1 予備テスト（難易度を検討するテスト）の実施

多くの語学テストや受験者数の多い一部の資格試験において、受験者に年複数回の受験機会を提供する場合がある。この場合、テストの公平性を考え、出題される問題の内容が複数回の受験機会の間で重複することなく、かつ、どの受験機会においても同等の難易度であるような問題冊子（テスト版）を用

いてテストを行う必要がある。そのような複数の同等のテスト版を用意するために、出題予定の項目を本試験より前の段階で「本試験受験者と同等の学力水準を有する者で実施し、本テストの成績を利用しない者」（モニター受検者）に提示し、問題ごとの難易度や「問題の質」を測っておくことが行われている。このようなテストの成績を返す以外の目的をもつテストを「予備テスト」と呼ぶ。

13.2 IRT 分析を用いた困難度の推定

まず、予備テストを実施することで、本試験出題予定の問題について、モニター受検者から正解・不正解の情報が収集される。このデータを分析することで問題ごとの難易度を知ることができるが、正答率（通過率）だけを用いて難易度とみなすのは適切ではない。なぜなら、正答率は難易度のほかに、解答した受検者集団の能力分布によっても変わりうる値だからである。仮に小学 6 年生向けの問題を小学 6 年生に提示して解答させれば、「中程度の正答数」が観測されるだろうが、「小学 6 年生の集団の出来が良かった」場合や「出題された問題が小 6 向けよりも低めの難易度であった」場合は、どちらも同じ「多数の正答」が得られる結果となる。正答率の値から、問題ごとの難易度だけを取り出して検討することは適切ではないと考える。

項目反応理論（項目応答理論、item response theory, IRT）とは、「提示した受検者の能力分布によらない問題ごとの困難度指標」を推定するための理論的枠組みである。IRT に基づく困難度指標は、

受検者集団の正誤を分ける要因として、一次元の「能力の違い」（たとえば、英語のテストであれば「英語能力の違い」）が潜在的に仮定される場合において、一次元の能力尺度と「その問題に対する期待正答確率」の関係性で表される。たとえば能力値が1.5である受検者に困難度が1.5の問題を提示した場合、期待正答確率が0.5である、というように、問題の難易度レベルと受検者の能力レベルとの対応関係を、正答確率を介して表現することができる。

13.3 項目バンクの構築と CBT への活用

予備テストで収集された多数の問題に対する正誤データは、IRT の分析にかけられ、困難度指標が推定される。困難度指標の数値は「項目バンク」と呼ばれるデータベースに入れられ、問題文の情報とともに管理される。本試験の実施に際しては、実施前に項目バンクを参照し、本試験出題用のテスト版を編成する。その際、複数の本試験で用いられるテスト版の間で困難度の分布や問題内容が同等になるようにする。

従来は紙と鉛筆によるテスト（paper-based testing, PBT）が一般的であったが、このような問題冊子の編成作業には複雑な編集過程が必要であった。コロナ禍以降、コンピュータを用いたテスト（computer-based testing, CBT）が普及しつつある。CBT テストのメリットとして「テスト版の編集作業が容易である」という点があげられる。またテスト問題の配信だけではなく、解答の収集から採点まで電子的に行われることで、テストの実施時における事務負担の軽減や実施ミスの防止、項目バンクとのスムーズな連携といった利点も備わっている。

13.4 コンピュータ適応型テスト（CAT）の開発

CBT の一種に、コンピュータ適応型テスト（computer adaptive testing, CAT）と呼ばれるテストがある。多くの CBT では本試験で提示されるテスト版を事前に準備しておくことが一般的であるが、CAT では受検者ごとに提示される問題が異なるという特徴がある。CAT の流れを以下に示す。

①受検者に数問を提示して回答させ、問題の困難度と正誤反応の情報から受検者の能力値を暫定的に推定する。

②能力値推定値からみて最も能力の判断に適した問題（たとえば、近い困難度をもつ問題）を項目バンクから検索し、提示する。

③受検者からの回答の正誤を判断し、能力値を更新する。②で出題された問題に受検者が正答した場合、次に出题する問題は、困難度が少し高めのものとする。非正答の場合、次の問題は困難度が少し低い問題とする。

④能力値推定値の標準誤差が一定の基準を下回った場合は、その時点でテストを打ち切り、その時点の能力値をその受検者の能力値と報告する。テストを打ち切らない場合は②に戻る。

CAT を用いることで、結果的に受検者の「真の能力値」に近い問題を多く用いてテストを構成したことになる。多様な能力レベルの受験者全てに対応できるテストを開発するためにはさまざまな困難度のテストに解答させる必要があり、非 CAT では低い能力の受検者からみれば明らかに正答不可能な困難度の問題もテスト版に多く含まれることとなるが、CAT ではそのような「受検者の能力レベルと問題の困難度レベルのミスマッチ」が減り、より少ない項目数で効率的にテストを実施することが期待できる。

謝辞

日本語・英語力 IRT テストの開発に関し、問題作成・テスト開発・実施・分析等の研究において林部英雄教授、馬場眞知子教授、田中佳子准教授、河住有希子准教授、内田富男教授、光永悠彦准教授らと共同で開発した。また、日本語教育・英語教育の実施は、上記の各人に加え、佐々木有紀教授、園部ニコル准教授、青柳達也准教授らと協議し実施した。この場を借りて深く感謝する。

引用・参考文献

- 1) 小野 博, 繁榎算男, 林部英雄, 岡崎 勉, 市川雅教, 木下ひさし, 牧野泰美. (1989). 日本語力検査の開発. 文部省科学研究費報告書, 1-116.
- 2) 小野 博. (2016). 大学におけるグローバル人材の育成—その基本は英語教育の改革から—, 溶接学会誌, 28(1), 14-19.

資料

以下に、本論文に関連する文献を挙げる。

- 1) 小野 博, 林部英雄. (1988). 海外帰国子女の大学生における日本語, 英語語彙力. 東京学生大学特殊教育研究施設報告, 37, 1-8.
- 2) 小野 博. (1989). 小, 中学生における日本語力の発達の調査. 日本音響学会誌, 3, 178-185.
- 3) 小野 博. (1989). 海外帰国児童・生徒の英語と日本語語彙力の変化. 異文化間教育, 3, 25-51.
- 4) 芝祐 順 編. (1991). 項目反応理論 (基礎と応用). 東京大学出版会, 1-230.
- 5) 小野 博. (1994). バイリンガルの科学. 講談社 (ブルーバックス). 1-441.
- 6) 平 直樹, 前川眞一, 小野 博, 林部英雄, 米山千佳子. (1995). 高校生程度の日本語能力テストの開発 (語彙理解テスト・漢字読み取りテストの尺度化). 教育心理学研究, 43, 68-73.
- 7) 鈴木孝夫. (1999). 日本人はなぜ英語ができないか. 岩波新書. 1-216.
- 8) 馬場眞知子, 田中佳子, 林部英雄, 有賀幸測, 小野博. (2003). 日本語リメディアル教育 (日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証). メディア教育研究, 11, 27-38.
- 9) 斉田智里. (2003). 高校入学時の英語能力値の年次推移. STEP BULLETIN, 15, 12-22.
- 10) 小野 博, 村木英治, 林 規生, 杉森直樹, 野崎浩成, 西森年寿, 馬場眞知子, 田中佳子, 國吉丈夫, 酒井志延. (2005). 日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育. NIME 研究報告, 1-143.
- 11) 小野 博. (2007). 科研費報告書 日本人大学生を対象とした日本語・英語教育—リメディアル教育から実力養成への展開—. メディア教育開発センター. 1-264.
- 12) 旺文社. (2006). やってみればおもしろい 大学生のための日本語再発見 ドリル. 1-128.
- 13) 小野 博, 佐藤尚子, 田島ますみ, 小林佳代子. (2006). やり直しの日本語. 日刊工業新聞社. 1-160.
- 14) 馬場眞知子, 田中佳子. (2010). 理工系大学生のための日本語再入門. 化学同人. 1-124.
- 15) 小野 博, 工藤俊郎, 穂屋下茂, 田中周一, 加藤良徳, 長尾佳代子. (2012). 学習型コミュニケーション能力の測定と育成方策 (学習型コミュニケーション能力を高める授業の導入を目指して). リメディアル教育研究, 7(1), 96-103.
- 16) 工藤俊郎. (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究 (質問紙調査分析から得た尺度の有効性の検討). リメディアル教育研究, 8(1), 147-161.
- 17) 小野 博, 林 裕子, 大津敦史. (2013). 学習に対する動機付けと自律性アップを主眼とするグローバル人材育成プログラム. 語学教育エキスポ, 1-2.
- 18) 林 裕子, 小野 博. (2013). リメディアル英語教育からグローバル対応英語能力の育成. リメディアル教育研究, 8(2), 259-269.
- 19) 林 裕子. (2014). CALL 教材と共同学習を取り入れたインタラクティブな英語授業の実践. グローバル人材育成教育研究, 1(1), 38-45.
- 20) 工藤俊郎, 小野 博. (2014). コミュニケーション能力育成講座とその効果測定 (グローバル人材育成における応用可能性について). グローバル人材育成教育研究, 1(1), 46-54.
- 21) 林 裕子, 小野 博. (2014). グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果. グローバル人材育成教育研究, 1(1), 55-65.
- 22) 勝又美智雄. (2017). 最強の英語学習法 (グローバル人材を育てる実践的英語教育). IBC パビリッシング. 1-298.
- 23) 光永悠彦. (2017). テストは何を測るのか (項目反応理論の考え方). ナカニシヤ出版. 1-236.

受付日 2023 年 11 月 30 日、受理日 2023 年 12 月 9 日

本稿はグローバル人材育成教育学会中部・関西合同支部大会 (2023 年 9 月 1 日開催) の招待講演「英語学習の成果を裏づける日本語力の重要性」をもとに作成したものです。

実践報告

BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory : 心理測定尺度) の
全学実施結果とその有用性市村 光之^AUniversity-wide Survey of BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory,
a Psychological Measurement Scale) – its Results and ApplicabilityMitsuyuki ICHIMURA^A

Abstract: This paper presents the findings of a university-wide survey of BEVI-j (Beliefs, Events, and Values Inventory, a psychological measurement tool), in a medium-sized Japanese university. In addition to the results, the paper considers the potential value of BEVI-j for future studies. Yokohama National University has introduced BEVI-j university-wide since 2021, ahead of other universities in Japan. The results have confirmed that BEVI-j is not only effective in assessing the impact of overseas study programs but also in making students aware of their own beliefs and values, which students may have difficulty in their conscious recognition. The data obtained by the use of the university-wide survey has enabled the identification of some tendencies, such as gender-based differences, differences between domestic and international students, and challenges related to global talent development. The findings of this study cannot be simply generalized to the majority of Japanese university students. However, the results will provide a valuable reference for future research.

Keywords: institutional research, learning outcomes, global human resources, intercultural competence, gender

キーワード：IR、学修成果、グローバル人材、異文化間能力、ジェンダー

1 はじめに

1.1 本稿の目的と BEVI-j 導入経緯

本稿の目的は、人間の潜在的な欲求、信念、価値観などの傾向を測定する心理測定尺度：Beliefs, Events, and Values Inventory (以降、BEVI)¹⁾ の日本語版 BEVI-j の全学実施結果、および BEVI-j の有用性を考察し、今後の活用の可能性を探ることにある。

横浜国立大学では、文部科学省の大学教育再生加速プログラム (AP 事業：2014～2020 年) に採択以来、学修成果の可視化に取り組んできた。同時期、学生にフォーカスし在学中の学修・生活行動や意識、学修成果等を継続して収集・分析する独自の教学 IR を「学生 IR」と呼び、体制構築に努めてきた (市村, 2019)²⁾。Web 上の「YNU (Yokohama National University) 学生ポートフォリオ」に学修・生活行動や学修成果を

自己チェックする「学生プロフィール」を組み込み、2018 年より全学部生に導入し、2021 年からは大学院生にも利用を拡大した。この学生プロフィールに連動させ、2021 年 10 月より BEVI-j を任意受検させている。

学生プロフィールでは春学期は「学士力自己チェック」、秋学期は「就業力自己チェック」の複眼で、学生が学修成果を可視化できるようにしている。それらは知識やスキルであり、ある程度自分で認識できる。他方、学生は自分の思考や行動に影響を与える信念や価値観などは自覚しているとは限らない。BEVI-j はその自覚しにくい心理面に光を当てる。これまで学生に提供してきた学士力と就業力の可視化を補完し、学生が自身自身の心の有り様を自覚し、主体的な学びの姿勢を強化するためのツールになると判断し導入に至った。

なお、本稿で取り上げる BEVI-j の測定結果は、学生 IR を所管する所属長の承認を得て、学外公開を前提に書き起こしたものである。

A : 横浜国立大学大学院教育強化推進センター

1.2 先行研究

近年、経済活動のグローバル化に伴い海外で活躍できる人材の育成が求められ、その手段の一つとして、留学等の海外研修プログラムが多く的高等教育機関で導入されている。異文化の相手を理解し受け入れる態度や知識、スキルは「異文化間能力」と呼ばれる (Deardorff, 2006)³⁾。海外研修プログラムの質保証のため、異文化間能力の測定ニーズも高まっている。

異文化間能力の測定ツールについて、Roy、他 (2014)⁴⁾ は異文化感受性発達モデルに基づく Intercultural Development Inventory (IDI)、学内活動と海外体験に焦点を当てた Global Perspectives Inventory (GPI) と比較し、BEVIは「だれが、何を、なぜ、どのような環境下で学んだか」を測るものであり、広範に活用できるとしている。加えて、目的に合わせたツール選択の重要性を挙げている。永井 (2019a)⁵⁾ は IDI と比較し、価値観や信念などより幅広い測定を目的とする場合は BEVI がふさわしいとしている。

BEVI-j は BEVI の日本語版として、2016 年に広島大学で開発された (西谷, 2017, 2020)^{6,7)}。BEVI-j は 2021 年には文部科学省・スーパーグローバル大学創成支援事業 (SGU) の「大学の国際化フォーラム」で普及促進プロジェクトとして採択され、2023 年 9 月現在、74 大学で採用されている。その多くは留学等の海外研修プログラムの効果測定で活用され、論考も発表され始めている。バイサウス、池田 (2020)⁸⁾ は、異文化に適應するプロセスには価値観や行動規範の変化に伴い、それらを測定するツールとして BEVI-j に可能性を見出している。河内・植松 (2021)⁹⁾ は、異文化間能力に加え留学に伴うジェンダー観の変化に着目している。吉田 (2022)¹⁰⁾ は受検者が自己理解および他者理解を深められることと、測定結果を教育プログラムの改善に活用できることが BEVI-j の意義としている。いずれも海外研修プログラム等の性質上、受検者は数名から数十名に過ぎない。海外研修の効果測定としては、今後も事例の積み重ねによる検証が求められる。

大規模な実施例としては、BEVI-j の開発元である広島大学で、2018 年より学部 1 年生全員を対象に BEVI-j が継続的に実施され、その測定事例は西谷による BEVI-j 普及セミナー等で紹介されている¹¹⁾。さらに広範に、2 年生以降を含む全学部・大学院生を対象に BEVI-j を実施した本学の測定結果は、日本人大学生の平均的な信

念、価値観などの傾向を示す一事例として、学生の教育指導の一助となると共に、海外研修プログラム等の測定結果の参照軸としても活用できる。

2 BEVI の測定ツールとしての適切性

2.1 背景理論と BEVI の信頼性、妥当性

「BEVI」と通称される Beliefs, Events, and Values Inventory は 1990 年代初頭に米国の臨床心理学者 Craig N. Shealy (Western Washington University 教授)らによって開発された (西谷, 2017, 2020)^{6,7)}。2014 年までに 18 の尺度、336 項目の質問で構成する BEVI が考案された。その後、尺度の統合性を維持しつつ受検者の負担を軽減するため、探索的因子分析、確証的因子分析などによる検討を経て、2017 年までに 17 の尺度、185 項目の短縮版が完成した。その短縮版を日本語化した BEVI-j が 2016 年に広島大学・西谷元と Craig N. Shealy により共同開発され、現在日本で広く利用されるに至っている。

BEVI の背景理論は、Equilintegration (EI) 理論または EI モデルである (Shealy, 2016)¹²⁾。EI モデルについては、永井が解説した 3 つの論考に詳しい (永井, 2019b, 2020a, 2020b)¹³⁻¹⁵⁾。EI 理論は信念 (Beliefs)、欲求 (Needs)、自己 (Self) の 3 つの要素から構成され、「信念」は EI モデルの基礎的な単位とされる。BEVI は受検者の潜在的な欲求や信念の集合体である価値観など自己の有り様を測定すると共に、発達プロセスにおける形成変数 (民族性、ジェンダー、人生における出来事、教育の程度、宗教や政治の信条、経済状況など) に基づき信念の保持の度合いを分析する。

EI 理論によると、個々人の行動や態度の基底となる信念や価値観は、発達プロセスにおける複雑な相互作用の結果により形成される。これらは時には本人にも認知されていない、または誤解されている場合もあるとされている。BEVI は信念や価値観を構成する事項から作られており、設問内容から測定テーマは想像できるとしても、受検者は回答を操作できないように設計 (表面的妥当性の低減) されている (Shealy, 2016)¹²⁾。BEVI の測定結果の妥当性については、Wandschneider、他 (2016) などにより検証されている¹⁶⁾。加えて、各受検者の回答は、一貫性 (Consistency) と一致性 (Congruency) を含む 8 つの指標により妥当性がチェックされ、閾値を満たさない場合は無効とされ分析には用いられない。

BEVIは心理測定学の適切な基準や手続き、テスト理論を踏まえて改定と検証を繰り返し信頼性を確保している。西谷(2017, 2020)^{6,7)}によると、短縮前の336項目版段階で、研究データの解析における信頼性を示す基準の1つであるクロンバックのアルファ係数(0.8以上が妥当とされる)は0.8または0.9以上となった。短縮版では、クロンバックのアルファ係数が0.7以下にならない範囲で共通で用いられる質問を整理し、185項目に削減した。日本語を母語とする翻訳者複数名によりこの短縮版を翻訳し、翻訳の差異を調整した。さらに別グループが反訳した後、質問の表現が測定しようとしている尺度の意図と齟齬がないか、開発元のCraig N. Shealyと調整しBEVI-jを完成させている。

BEVIは他地域・他民族との比較研究を可能とするため、日本を含む143カ国、約1万件の多様なデータに基づき7回の因子分析を経て、全世界共通の質問にしている。しかし日本人受検者にとっては、日本以外の文化圏をベースにした、または宗教など日本人には馴染みのない質問項目や翻訳調の表現も散見され、文化的背景によるバイアスがかかる可能性があることは否定できない(永井, 2019a、工藤, 青柳, 2019)^{5,17)}。これは、多様な文化圏において心理測定尺度を共通で利用し、国際比較を可能にするためのトレードオフと考えられる。留学等の海外プログラムの効果測定ツールとして、日本人に適した設問による測定尺度も開発され検証が進んでいる(古村, 他, 2020)¹⁸⁾。そうした尺度は日本人が違和感なく受検でき、信頼性のある結果が得られると期待できるが、国際比較には課題が残る。日本人用の設問を用いるか、共通性を優先した設問を用いるかは、測定の目的による。

2.2 質問紙の構成と測定結果の表示

BEVI-jは量的評価と質的評価を含む次の4つの質問項目から構成され¹⁾、Web上で受検できる。

- ①包括的な人口統計・背景情報に関する質問
- ②生い立ちや経歴に関する質問(①②合わせて28問)
- ③2つの妥当性と17の「尺度」に関する質問(185問。選択肢は4段階のリッカート尺度)
- ④3つの質的な「経験に対する内省的」質問(3問)

①②は、ジェンダー、教育の程度、宗教や政治の信条、経済状況など受検者の信念や価値観に影響を与える形成変数に係わる質問である。③はBEVI-jの中核

部分で、さまざまな信念の有無とその度合いを測る。各質問はある特定の信念を表す短文で表現され、「強くそう思う、そう思う、そうは思わない、全くそう思わない」の4つから選択する。「どちらともいえない」のような中立的選択肢を設けないのは、認知的・合理的な評価よりも無意識的・直感的な回答を引き出すためである(Shealy, 2016)¹²⁾。④は自己認識に関する記述式の質問である。自己に最も影響を与えたこれまでの学習経験、その経験からの学びなどを確認する。

受検結果は、7つの領域に分類される17の尺度ごとに表示される。その一覧を次頁の表1に示す^[1]。受検者は、受検直後にWeb上で測定結果を確認できる。17の尺度ごとの測定結果が説明文で示され、2022年版より7つの領域ごとのスコアも表示されるようになった。大学等の主催者側は、事前に設定した受検者グループ(たとえば学部や学年)ごとに、17の尺度それぞれの平均スコアや分布、各尺度のスコアを低・中・高の3グループに分けた集計、形成変数によるクロス集計結果などをWeb上で閲覧できる。測定結果は個人情報であるため厳格に管理されており、特定の個人の測定結果は開示されない。

各尺度のスコアは、前述の143カ国・1万件のデータから民族、文化、言語などの多様性に配慮した標準群を設定して1~100%の分布を定め、受検者の位置を示す。スコア「40」は、標準群の分布の下位から数え40%の位置であることを表す。表1の「★」付の尺度は、スコアが低いほうが一般的には望ましいとされる。

なお、測定結果の解釈のしかたは、一定の知識がないと難しい面もある。BEVI-jを有効に活用するために、主催者(教員)は事前研修が必要とされる¹⁾。

2.3 BEVI-jの有用性

現在BEVI-jは、主に留学等の海外研修プログラムの効果測定ツールとして活用が進んでいる。グローバル人材というと英語力が注目されがちだが、多様な文化的背景を持つ人々との協働に必要なのは言語力に留まらない。異文化に適応する資質や主体性なども重要である(市村, 2018, 2019b)^{19,20)}。表1の尺度15(社会や文化に関して進歩的/オープンな傾向)(尺度のカッコ内は、イメージしやすい表現に筆者が置き換えた。以降同様)や尺度17(異文化への関心、受容性)などは、異文化間能力の測定のための有効な尺度とな

表1 BEVIの17の尺度と意味(★の尺度:スコアが低いほうが一般的には望ましいとされるもの)

17の尺度	解説	7つの領域
1. 人生におけるネガティブな出来事 Negative Life Events	子ども時代の困難な経験;両親・家族との軋轢;日常的な葛藤;これまでの人生への後悔など、今現在有している信念・思考や行動に影響する可能性のある出来事の有無	I. 形成的変数
2. 欲求の抑圧 Needs Closure	自分自身の欲求をそのまま素直に表現できない;固定観念が強い思考パターン;不合理な信念	II. 中核的欲求の充足度
3. 欲求の充足 Needs Fulfillment	自身の欲求が満たされてきたとの認識;自己・他者の経験、欲求また感情に対してオープン;自己、他者またより広い社会/世界に対する気遣い、思いやり	
4. アイデンティティの拡散 Identity Diffusion	アイデンティティの確立が停滞/曖昧化;自分自身や将来に対し明確な答えが出せない/「悔やむ」感情;結婚、家族生活に関する辛い出来事	
5. 基本的な開放性 Basic Openness	(自分自身の)根底的な考え方、感情また欲求について、それらにオープンで正直である	III. 不均衡の許容
6. ★自己に対する確信 Self Certitude	強い意志;困難を理由とする弁明を許容できない;ポジティブ・シンキングを強調する;深い分析を好まない	
7. ★決定論・必然論的性向 Basic Determinism	差異、行動について簡単な説明を好む;人は変わらない、強い意志が生き残るとの確信;問題を抱えた生い立ち	IV. 批判的思考
8. 社会情動的一致 Socioemotional Convergence	自己、他者、世界に対してオープンであり、意識している;思慮深く、現実的、決断力がある;自分らしさを大切にしながらも弱者への配慮を忘れないなど、世界をオールオアナッシングでとらえない	
9. 身体的共鳴 Physical Resonance	身体的な欲求や感情に敏感;経験主義的;人間の本質、発達がもたらす影響を評価	V. 自己の理解・アクセス 自分自身や自分の考え、感情、欲求
10. 感情の調整 Emotional Attunement	感情的、傷つきやすい、社交的、欲求不満、仲間意識が強い;感情表現に大切にす;家族とのつながりが親密	
11. 自己認識 Self Awareness	内省的;自己の複雑性を受け入れる;人々の経験、状況の差異を大切にす;難しいまた議論のある考えや感情を許容する	
12. 意味の探求 Meaning Quest	意味を模索する;人生のバランスを求める;柔軟、根気強い、感受性が高い、恵まれない人々への気遣い	
13. ★宗教的伝統主義 Religious Traditionalism	宗教的である;自己、行動、出来事を神・仏・霊的な力によるものと考え;「来世」への傾斜	VI. 他者の理解・アクセス
14. ★ジェンダー的伝統主義 Gender Traditionalism	男性と女性はあるべき姿に作られている;伝統的/単純なジェンダー論と性別役割を好む	
15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness	文化、経済、教育、環境、ジェンダー、国際関係、政治など、幅広い分野の行動、政策また実践について進歩的、開放的である	
16. 生態との共鳴 Ecological Resonance	環境問題/サステナビリティに関心が高い;地球、自然界の運命に関心がある	VII. 世界の理解・アクセス
17. 世界との共鳴 Global Resonance	異なる個人、グループ、言語、文化について学ぶこと/出会うことに興味がある;グローバルな関わりを求めている	

る。たとえば、留学前と後に BEVI-j を受検させることで、スコアの変化から留学の効果を測定できる。

一方で BEVI は、異文化間能力など特定のスキルを測定することを目的に考案されたわけではなく、「人々が重視する信条及び価値観から、概念・尺度を導き出す」というアプローチで開発された(西谷, 2020)⁷⁾。つまり、特定された 17 の尺度の一部に異文化間能力の測定に有効な尺度があるというに過ぎない。BEVI は、受検者の中核的欲求の充足度(表 1 の尺度 2~4)と形成変数(2.2 の質問構成の①②)との相互作用により、発達プロセスを通じて自己や他者、世界に関して、どのような信念や価値観がどの程度内在しているかを測定する。異文化間能力に留まらず、思考や行動の基盤となる根底的なものの考えかた、感情、潜在欲求などを含め、受検者本人が自覚しにくい信念や価値観などを多角的に可視化できる。この点に加え、BEVI

は多様な文化間の国際比較に適していることから、本学では留学生を含む全学生を対象に導入する心理測定尺度として、BEVI の日本語版 BEVI-j を採用した。

3 BEVI-j の全学実施と測定結果

3.1 BEVI-j の全学導入

本学では、全国の高等教育機関に先駆けて、2021 年度に BEVI-j を全学導入した。以来、毎年 10 月に全学部・大学院生に任意受検させている。本稿では 2022 年 10 月実施の学部生の測定結果、および 2021 年実施後に行った学生アンケート結果を中心に説明する。

3.1.1 BEVI-j の実施手順

BEVI-j は心理テストであることに配慮し受検は任意としているが、多くの学生に受検を促す意図で、全学生が履修登録前に実施する学生プロフィールの入力手順に組み込んで実施している。履修登録用の学内シ

システムにアクセスすると学生プロフィールが開く。以下の4点の入力を済ますと、学生は履修登録画面に進むことができる。なお所要時間は、従来からの学生プロフィールが60分程度、BEVI-jが30分程度である。

- ①学生プロフィール：学修・生活行動自己チェック
- ②学生プロフィール：就業力自己チェック
- ③BEVI-j 受検
- ④学生プロフィール：振り返りシート記入

3.1.2 受検者の内訳と収集データの妥当性

学部生の受検者総数は3,037名(留学生52名含む)で、受検率は43.5%だった。性別の内訳は男性1,957名、女性1,068名、性別未回答者は12名で男女比は約2:1であり、本学の学生構成比(2022年5月現在で約5:2)よりやや女性の受検比率が高い。

本学は社会系の経済学部と経営学部、理系の理工学部、文理混合の教育学部と都市科学部の5学部からなる。1学年の入学定員約1,600名の中規模総合大学である。学部別の受検率は教育学部(入学定員は最も少ない)が53.3%と高く、他の4学部は40%程度だった。学年別の受検率は1年生が53.1%と高く、学年進行に従い低下し4年生で33.0%だった。多少のばらつきはあるものの、本学の学部、学年、男女構成比に近い受検者のデータを収集できたと判断できる。

BEVI-jでは、集計に用いる回答結果の妥当性が2つの指標によりスコア表示(50以上が妥当)される。一貫性は64、一致性は74であり、概ね妥当である。

3.1.3 測定結果の集計・分析

BEVI-jのような心理測定尺度を全学など大規模に実施し、論考等で結果を公表した事例は見当たらない。そこで、BEVI-jが提供する17の尺度のスコアから、学生全般の心理面の特徴を把握することを第1の目的とした。性別、学年、学部、国籍などの比較から、多面的に特徴を確認することで、適切な学生指導や教育改善に資する情報の抽出を試みる。

第2の目的は高等教育機関におけるBEVI-jの活用の可能性を探ることとした。BEVI-jの全学導入は初の試み故に、その効果は未知数である。受検後の学生アンケート結果を交え、BEVI-jを一般学生に受検させることの有用性や学生にとっての有益性などを考察する。

3.2 測定結果の主要点

学生全般の心理面の傾向や特徴について、性別や専

攻、学年などによる比較から示す。

3.2.1 世界標準の中での傾向

全学部生の17の尺度の各平均スコアを男女別に集計した図1より、世界標準の中での全般的な傾向を概観する。尺度1(経験した負の出来事の有無)、尺度2(不幸な生い立ちや経歴)のスコアは50以下であり、貧困や政治的不安定さ等に起因する抑圧経験などが比較的少なく、平穏な環境で育ってきたことが窺える。

思考の傾向を表す尺度7(差異、行動について簡単な説明を好む傾向)が高く、尺度8(自己と社会との関わりへの思慮深さ)は低い。社会との関わりへの関心が希薄で、柔軟性に欠けものごとを割り切って考える傾向があると解釈できる。尺度9~12の自分の考えや感情の部分はやや低めだが平均的である。

他者や世界との関わりを表す尺度群(13~17)を見ると、尺度13(宗教の信仰心があつた傾向)は低いが、信仰心が薄いというよりも、宗教への関心が低い人が多いと解釈するほうが妥当であろう。尺度14(伝統的、単純なジェンダー論を好む傾向)は世界標準の中では平均的だが、ダイバシティが重視される現代社会においてはより低いほうが望ましい。異文化間能力に相当する項目として注目されている尺度15(社会や文化に関して進歩的/オープンな傾向)、尺度17(異文化への関心、受容性)はやや低い。グローバル化した社会で生きるために、大学教育上の課題である。

3.2.2 男女間の比較：各尺度の平均スコアから

全学部生を対象にした今回の広範な測定で、最も特徴的なのは男女別の違いである。図1のレーダーチャートの形は男女で異なる。自分のものの考えかたや感情に関わる尺度9~12、他者や世界との関わりを示す尺度14~17で差が顕著である。男女のスコア差

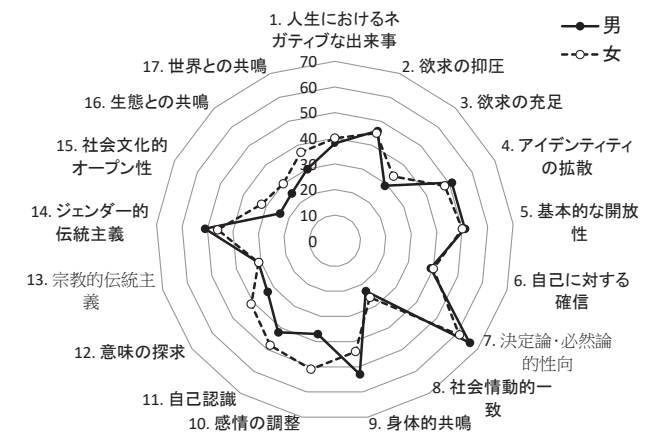


図1 男女別の平均スコア

を明らかにするために、男女別平均値の差分を表したものが図2である。棒グラフが左に出ているところは男性のスコアが高い項目、右に出ているところは女性が高い項目になる。なお、BEVI-jのスコアは5ポイント以上差がつくと有意とされる。

自分のものの考えかたや感情に関わる尺度9~12のうち、最もスコア差があるのは尺度10（感情表現に重きを置く傾向）で、女性が高い。尺度11（内省的傾向）、尺度12（ものごとの意味を深く探求する傾向）も女性が高い。この3項目を総合すると、女性性は感情が豊かで、自己と他者との関係性を大切に、ものごとを深く考える傾向があると解釈できる。

一方、男性は尺度9（身体的な欲求や感情に敏感な傾向）が、女性よりも大幅に高い。尺度7（差異、行動について簡単な説明を好む傾向）、尺度14（伝統的、単純なジェンダー論を好む傾向）も女性よりも高い。つまり男性性は、性差による身体的な違いや伝統的な性別役割の考えかたを受け入れ、時に直情的で、ものごとを割り切って考え結論を導きやすい傾向があると読み取ることができる。

他者や世界との関わりを示す尺度14~17のうち、尺度15（社会や文化に関して進歩的/オープンな傾向）、尺度16（環境問題/サステナビリティへの関心）、尺度17（異文化への関心、受容性）はいずれも女性が高い。前述の尺度10~12に表れた感情の豊かさや他者を気遣う傾向と関連し、女性のほうが社会の出来事に敏感で、異質なものを受け入れるレディネスができていと解釈できる。コロナ渦前、海外留学する学生の約6割は女性が占めるが（日本学生支援機構、2022）²¹⁾、この異文化受容性の度合いとの関連が窺える。

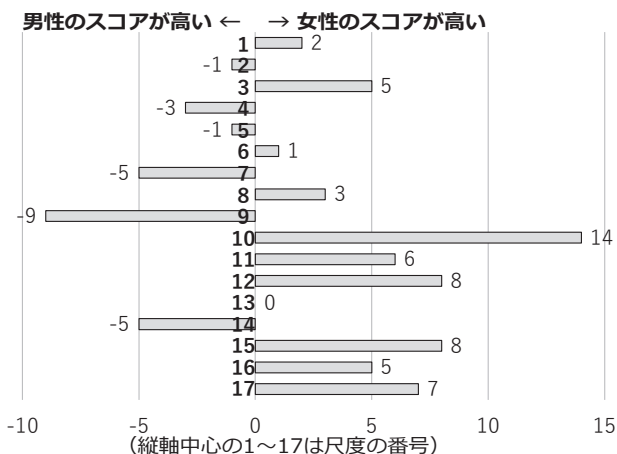


図2 男女別のスコア差分

3.2.3 男女間の比較：各尺度のスコア分布から

前項の性差による特徴の違いは、あくまでも平均値から読み取れることに過ぎない。各尺度のスコア分布を見ると、個人差が大きいことがわかる。

平均値の男女差が最も大きく14ポイントだった尺度10のスコア分布が図3である。横軸のDecile 3は、標準群の分布の下位から数え21~30%に相当する。男女別の折れ線グラフはX字型に交差し分布は対照的で、性差によりある程度傾向が分かると言える。男女差が9ポイントの尺度9も同様の分布になる。

一方、男性が5ポイント高い尺度14の分布（図4）では、両者の折れ線は薄っすらX字型に交差しているものの分布は似ており、かつ分散している。他の多くの尺度の分布も類似の傾向を示す。つまり、平均値としては男女により違いが見られるものの個人差も大きく、軽々に男性はこう、女性はこう、と言い切れない。

大半の尺度は頂点が1つの山形の折れ線グラフになるが、尺度17はユニークな分布を示す（次頁の図5）。Decile 2を頂点に大きな山を形成し、Decile 3以降で下降しているが、Decile 7~9にも小規模の山が見られる。つまり、異文化受容度が低い、または無関心の人が多くを占めるが、意識の高い人も少なからず存在する。この二極化とも言える傾向は性差に関わらない。

BEVI-jでは形成変数ごとに、その傾向の度合いを

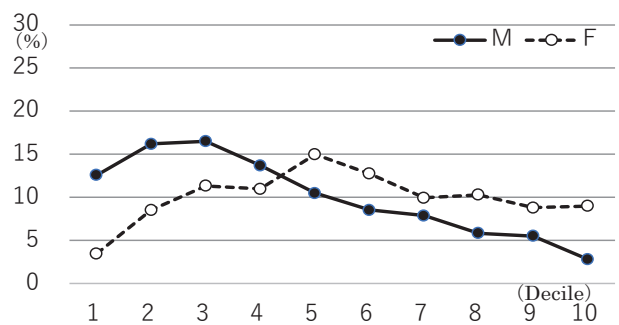


図3 尺度10：感情の調整

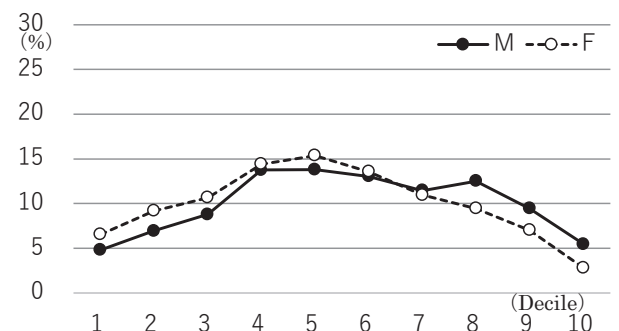


図4 尺度14：ジェンダー的伝統主義

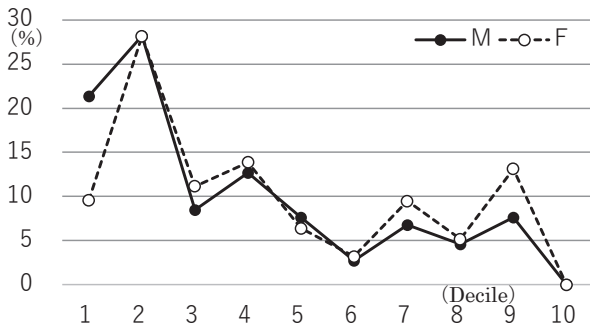


図5 尺度17：世界との共鳴

低・中・高の3グループに分けて、各尺度の平均スコアを表示できる。尺度17に関して低グループと高グループ間に顕著な差が出たのは、国際的経験への関心度、国際的経験の満足度、外国語の流暢さで、高グループのスコアが高い。この3つが尺度17と関連性があることは想像しやすい。加えて、政治への関心度、宗教へのコミット、親の収入レベルの3項目も11ポイントの差がついたが、BEVI-jが提供する集計データから因果関係は分析できない。

3.2.4 尺度17：異文化理解科目履修生との比較

前項の尺度17について、異文化への関心が高い学生と全学生とを比較した。筆者は教養教育科目において、海外研修を伴わない異文化理解の入門科目「グローバル化と日本人」を秋学期に開講している。2022年10月のBEVI-j測定データのうち同年秋学期の当該科目履修生の尺度17の分布（受検者27名）と全学の分布を比較すると、Decile1~3の合計は全学55%に対し当該科目履修生は37%、Decile7~9は同22%に対し37%だった。平均値でも当該科目が13ポイント上回り、異文化への関心や異文化受容性が高い学生が異文化理解科目を履修する傾向にあることを確認した。

3.2.5 学年間の比較

性差により違いがあることを前提に、男女別に学年間を比較した。図1の全学男性の平均値を基準に各学年の男性の平均スコア差を確認したが、全学平均値との差は±2ポイント内でバラつき、学年差に伴う特徴的な違いは見られなかった。1年生の尺度8（自己と社会との関わりへの思慮深さ）のみが6ポイント高い。

同様に女性の学年間の差を算出すると、僅かだが、4年生は全般的にスコアが低く、学年が若くなるにつれてスコアが高い。特に、尺度5（根底的な思考、感情、欲求のオープンさ）で1年生は4年生と比べ+9、尺度8で+6、尺度17（他者や世界に対するオープ

ンさ）で+8だった。

3.2.6 文系・理系の比較

いわゆる文系と理系の特徴の違いを確認するため、社会系（経済学部と経営学部）と理系（理工学部）の平均値の差分を男女別に表したものが図6である。

社会系のほうが、感情表現が豊かで他者や社会にオープンな傾向が見られ、女性でその傾向が強い。尺度3（自身の欲求が満たされてきた認識）、尺度8（自己と社会との関わりへの思慮深さ）、尺度10（感情表現に重きを置く傾向）、尺度15（社会や文化に関して進歩的/オープン）、尺度17（異文化への関心、受容性）は男女ともに社会系が高い。

尺度7（差異、行動について簡単な説明を好む傾向）は理系が高い。実験や観察等により立証する自然科学系ならではの特徴と言える。

3.2.7 中国人留学生との比較

本学の留学生の出身地は多様である。比較的に受検者が多い中国人を抽出し、2022年度受検の1~4年生に2021年度受検の4年生を加えた合計41名（男性18名、女性23名）と日本人の2022年度全学部生とを比較したグラフが次頁の図7、8である。

東洋人として文化が近いせいか、男女別のレーダーチャートの形は、それぞれ似ている。特徴的なのは、尺度1（信念・思考や行動に影響を及ぼしているような負の出来事の有無）、尺度2（不幸な生い立ちや経歴）が中国人は男女ともに著しく高い点である。政治・社

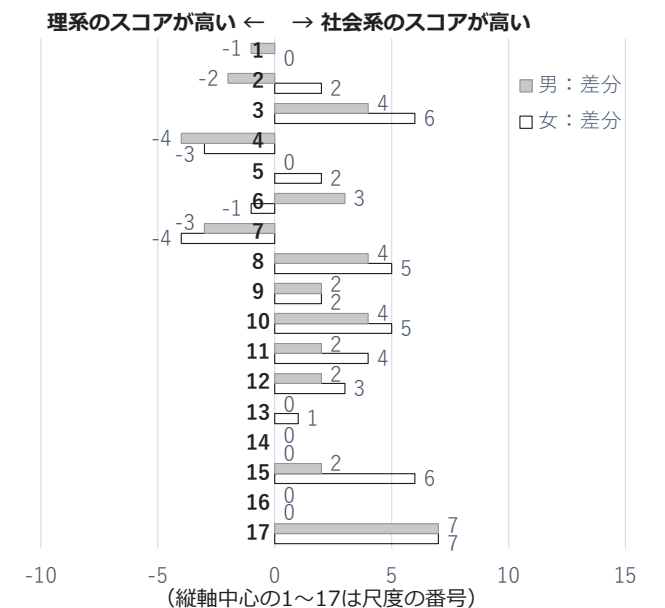


図6 文理別のスコア差分

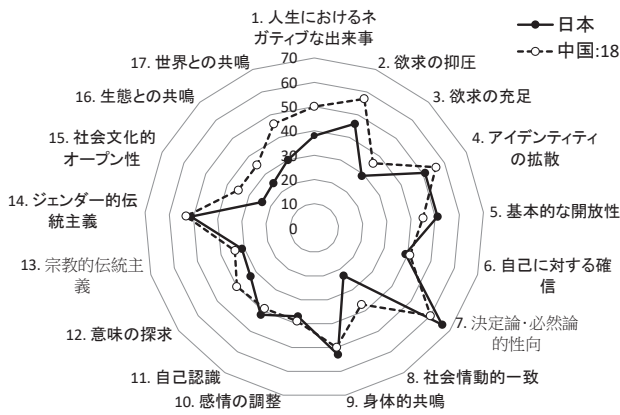


図7 日本人と中国人との比較：男性

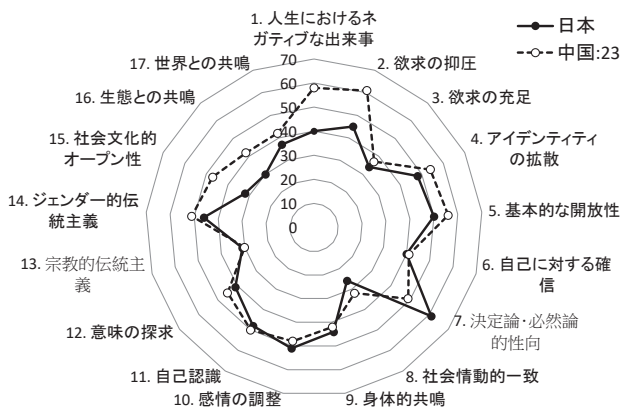


図8 日本人と中国人との比較：女性

会体制の歴史的経緯が影響していることが推測できる。他者や世界との関わり の尺度群（尺度 15～17）も日本人と比べ著しく高い。

中国人大学院生 89 名（男性 31 名、女性 58 名）の集計においても類似の結果となったことから、上述は中国人留学生の一般的な傾向と言える。ただし、これらは日本に留学中の中国人の測定結果であり、中国在住の中国人学生は傾向が異なることも考えられる点を留意しなければならない。

3.3 受検者の受け止め

BEVI-j 導入の初年度（2021 年）には、受検手順（3.1.1）の④の後に自由記述のアンケート欄（任意回答）を設け、学生プロフィールの入力および BEVI-j 受検後の意見・感想を学生に求めた。回答のうち「BEVI」や「心理テスト」等の記述があり、明らかに BEVI-j に関するコメントと判断できるもの 613 件を抽出した。

3.3.1 BEVI-j 導入に関する全般的な意見

BEVI-j に関するコメントのうち測定結果が参考になった等の肯定的な意見は 63.3%、参考にならなかつ

た等の否定的な意見は 36.7%であり、肯定的コメントが上回った。心理テストという自己理解ツールの提供が目新しく、興味深く取り組んだ学生が多い。学修・生活行動や就業力など従来からの自己チェックに加え、BEVI-j により自己理解が促され、より主体的に新学期の履修科目を選べたという BEVI-j 導入意図に合致する意見も挙がった。

一方、否定的な意見を分類すると、設問への違和感が 12.7%、結果に関する疑問が 5.9%、多忙な時期に大量の設問に回答する煩雑さが 5.5%、翻訳調の結果説明のわかりにくさが 3.6%だった。他に、具体的な理由がないものを含め、BEVI-j は役に立たないという主旨の回答が 8.3%だった。

3.3.2 設問に関する意見

前項の「設問への違和感」のうち最も多いのは、両親の学歴・収入（2.2 の①②：形成変数のための質問）、ジェンダー、政治、宗教など、個人的なことを問われた点である。これらから「設問に偏りがある」、「不快な気持ちになった」等のコメントが 22 件寄せられた。政治や宗教、ジェンダーなどに関わる設問では、この選択肢を選べばこうした診断になるだろうと予測できると誤解し、結果の妥当性に疑問を抱く学生や、選択肢が 4 件法のため中間項がないことから、自分の考えを適切に反映できないとした学生もいた。

BEVI-j のテスト設計に関しては、「欧米のキリスト教的価値観に基づいて設計されたようで」日本人には適さない、世界の多様な言語・文化圏を対象に共通の設問・表現にするのは無理があるとの指摘もあった。

3.3.3 測定結果に関する意見

肯定的な意見は、「自分について理解を深め、今後の学習や将来につなげられる」とのコメントに集約できる。日頃意識しない自分自身の内面やものの考えかたを、多角的に知ることができた。世界標準で結果が示され、政治や宗教など普段敬遠しがちなことを含め振り返り自らを客観的に捉える機会にもなった。3 年生からは、就職活動の際、自己分析や卒業後の人生を考える参考になるとの意見が挙がった。

受検者が抱く自己イメージと BEVI-j の測定結果に類似点が多いケースでは、学生は概して BEVI-j の有効性を認めていた。測定結果と自己イメージの間に相違が多いケースでは、学生の反応は二つに分かれた。自分が認識していない一面に気づくことができたと言

定的に捉えた学生がいる一方で、自己認識と一致しないので BEVI-j は信頼できないと考える学生もいた。

測定結果の説明文は翻訳調で、抽象的で遠回しな表現も散見される。この点に関しても学生の反応は分れた。本人が受け入れやすい表現で詳細に書かれていたことがよかったとする学生がいる一方で、主旨を理解するのに困難を感じた学生も多い。

加えて、過去を思い出してしまい苦痛だった、という主旨のコメントも 2 件寄せられた。メンタルに課題を抱える学生や過去につらい体験をした学生にとって、心理テストは精神的な負担が大きいケースがある。

4 BEVI-j 測定結果の考察

4.1 学生指導、教育改善への示唆

3.2 の測定結果から、世界標準の中での位置付け、性差による特徴、グローバル人材育成、留学生データの活用の 4 点について考察する。

4.1.1 世界標準の中での日本人学生の位置付け

世界標準と比較すると恵まれた環境に生育しつつ、本学の学生たちは社会や世界に対して関心が薄い傾向があり、異文化間能力に関わる尺度も低い (3.2.1)。本学の結果は、日本人の若者の全般的な傾向の表れでもある。

13 歳から 29 歳を対象にした内閣府の国際比較調査 (2018)²²⁾ では、異文化理解力・対応力に関して、「十分に」または「ある程度身に着けていると思う」との回答 (5 件法) は、欧米諸国が 60% 前後であるのに対し、日本人は 29.4% に留まった。社会問題の解決に関与したいかとの設問 (5 件法) においても、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」の合計は欧米諸国が 60% 前後であるのに対し、日本人は 42.3% だった。後述のグローバル人材育成と関連し、社会への関与意識の喚起は、本学に限らず日本の大学教育の課題である。

4.1.2 性差による特徴の捉えかた

被検者の信念や価値観がベースにある意識・行動調査等では、専攻や学年間の違いの前に、性差による違いにまず着目することが重要である。男女別の平均値の比較から、性差により特徴的な違いがあることが確認できた (3.2.2)。性別の差分を表した図 2 と文/理別の差分を表した図 6 を見比べると、文/理別の差分は少ない。学年間のグラフは示さないが、その差分は文/理別の差分よりもさらに少ない (3.2.5)。

性差による特徴として、女性性は自己と他者との関係性を大切にしようとする傾向があり、男性性はものごとを割り切って考え結論を導きやすい傾向がある (3.2.2)。しかし、各尺度のスコア分布は、男女に関わらず分散している (3.2.3)。つまり、性差により、ものの考えかたや行動性向にある程度の違いがあるものの、個人差が大きい。脳の働きを制御・調整するホルモンのうち、性差に関わるのはエストロゲン (女性ホルモン) とアンドロゲン (男性ホルモン) である。行動神経内分泌学の小川 (2013)²³⁾ は、「雄と雌の違いは連続軸上でのバリエーションとして捉えるべき」と述べている。男性ホルモンと女性ホルモンの分泌量は個人差があり、その行動はホルモン量の影響を受ける。女性はどちらかというとな女性ホルモンが多く、その量に応じて女性特有の行動が顕著になる。男性はその逆である。さらに、両ホルモンの分泌が拮抗している人、異性のホルモンが勝る人もいるので、LGBTQ+ の人が存在するのは自然なことである。

こうした「性差」による生理学上の作用の個人差に加え、生い立ちや親の教育方針等の家庭・生育環境、社会・文化的に構築されたジェンダー観などの環境要因が複雑に絡んで個人差が生じる。それこそが「個性」と言えよう。効果的な学生指導、さらによりよい人間関係を取り結ぶためには、性差による傾向の違いがあることを念頭に置きつつも、それに拘泥することなく、一人ひとりの個性に眼を向ける必要がある。

4.1.3 グローバル人材育成の課題

日本人および日本社会が国際化するための課題は、異文化に無関心な層の異文化間能力の強化にある。グローバルに活躍できる人材要件の 1 つである尺度 17 の分布が、多数派を占める無関心層と関心が高い一部の層とに分かれる (3.2.3)。本学 1~4 年と海外研修を含まない異文化理解科目履修生 (3.2.4) に、海外研修を含む琉球大学のプログラムの履修生 20 名 (プログラムの中点での測定) (東矢, 當間, 2019)²⁴⁾ の尺度 17 のスコア分布を加えたものが次頁の図 9 である。一般学生 (本学 1~4 年)、異文化に関心のある学生 (異文化理解科目履修生)、さらに海外研修を実行する学生 (琉球大学) の順で、高 Decile の分布が多い。異文化受容の準備ができていない学生ほど、異文化に関する学習や海外研修に参加する傾向にあることがわかる。換言すると、異文化に関心が薄い多数派層に、異

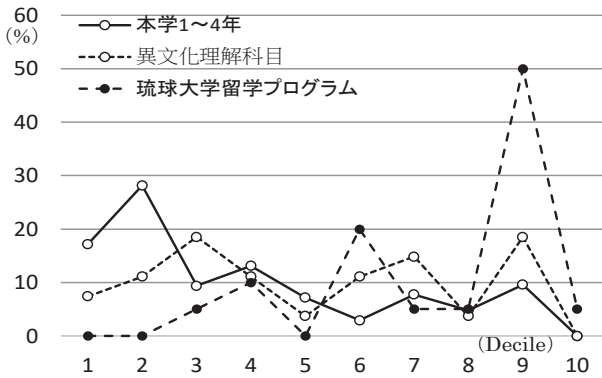


図9 尺度 17：世界との共鳴の分布比較

文化間能力を強化する教育が十分には届いていない。

外国人など異文化の人々との共生・協働が必要なものは、留学や将来海外赴任を希望する人々に限らない。国内に暮らしていても日常生活で外国人と接する機会は多く、企業内においても外国人従業員は増えている(厚生労働省, 2023)²⁵⁾。海外で活躍できる人材、および国内において外国人と共生・協働できる人材を育成するためには、異文化への関心が高い層を伸ばすだけでなく、多数派を占める関心が薄い層(尺度 17 の Decile 1~3)の学生たちの、いわば底上げがより本質的な課題である。

他者との関係性を大切にする女性のほうが、男性よりも尺度 17 は高い(3.2.2)。政治への関心が低い学生は尺度 17 のスコアも低い(3.2.3)。欧米人は異文化間能力と社会問題への関心が共に高い(4.1.1)。この3点から、自己と他者との関係認識および社会への関与意識と、異文化間能力との間には何らかの関係性があることが類推できる。親の収入レベル別の集計では、尺度 17 は高グループのスコアが最も高く、低グループは低い(3.2.3)。尺度 15、16 も同様で、尺度 7 は逆の傾向を示し、何らかの関係性があると推測できる。BEVI-j が提供する集計結果からこれらの因果関係は確認できないが、それらの関係性を解明することで、異文化間能力を強化する教育手法を考案することができよう。今後の研究課題として付記する。

4.1.4 外国人留学生データの活用

BEVI-j により思考や行動の根底にある信念や価値観を把握しておくとは、留学生を増やしたり、留学生とよりよい関係を構築し、学生指導上の誤解やトラブルを避けるために有効である。国内大学等の 2022 年度の外国人留学生数は、新型コロナウイルス感染症の影響で減少傾向が続いているが、23 万 1 千人(前年比

4.7% 減)である(文部科学省, 2023)²⁶⁾。本学の 2022 年度留学生数は 717 名(学部 198 名、大学院 519 名)に上る。出身国または地域は約 80 ヶ所と多様であり、ものの考えかたや行動性向もそれぞれである。

留学生との比較では、中国人留学生は生い立ちからの影響や欲求の充足度で日本人学生と大きな違いがあることを確認した(3.2.7)。中国人以外は受検者が 10 名未満と少なく一般化できないが、いくつか例示する。韓国人は全般的に日本人と類似の傾向を示すが、尺度 14 (伝統的、単純なジェンダー論を好む傾向)は日本人や中国人よりもスコアが高く、ジェンダーに関して保守的な傾向が窺える。イスラム教徒が 61.3% を占める(JETRO, 2022)²⁷⁾ マレーシアは、尺度 13 (宗教の信仰心があつい傾向)が高い。ドイツやフィンランドなど欧州出身者は尺度 5 (根底的な思考のオープンさ)、他者や世界との関わりの尺度群(尺度 15~17)などが概して高く、それらが低い日本人と対照的である。

これら留学生の測定結果を 1 大学で蓄積し、統計的に有効なデータにするには限界がある。複数の大学で、測定結果を共有することが考えられる。

4.2 BEVI-j 活用の可能性

大学等の高等教育機関における BEVI-j の活用に関して、全学実施の有用性、学生にとっての有益性、学習成果測定ツールとしての可能性の 3 点から考察する。

4.2.1 BEVI-j 全学実施の有用性

これまでのところ、BEVI-j は異文化間能力に関わる尺度が注目され、留学等の海外プログラムで活用が進んでいる。しかし、BEVI-j の本領は受検者本人が自覚しにくい価値観や信念を明らかにすることにある(2.3)。広く一般学生を対象に測定することで、大学教育の充実・改善の基礎データが得られる。

BEVI-j の全学実施により、学生たちの思考や行動のベースにある信念や価値観の全般的な傾向を多角的に捉えることができた。性差による特徴や留学生と日本人学生との違いなどは、学生との日常的な対応や研究室での学生指導の際に間接的にはあるが、基礎情報として参考になる。日本人学生には異文化に関心の薄い層が多数存在し、そうした無関心層の意識を変えることが、グローバル化が進展する社会に有為な人材を輩出するための教育課題であることも確認できた。

ただし、BEVI-jのような心理テストを全学対象など広く実施する際は、任意受検とすることはもちろん、事前の十分な趣旨説明や事後のケアなど、配慮が必要である。心理テストの受検が心の負担になる学生も存在することを忘れてはならない。

4.2.2 学生にとっての有益性

BEVI-jに関する肯定的意見は否定的意見を上回っており、学生が意識しにくい自分自身の信念や価値観を自覚できる点において、BEVI-jは一定の有益性があると判断できる(3.3)。しかしながら、日本人には馴染みのない設問に違和感を抱いたり、結果の説明文が翻訳調で抽象的なため趣旨の理解に戸惑う受検者がいたりするのも事実である。測定手法を信頼し、測定結果を適切に理解できなければ受検の効果は薄い。学生にとっての有益性を担保するための課題はそこにある。

特に広範な学生を対象として実施する場合、個々の受検者に測定結果の解釈等を説明することは難しい。実施者である教員に事前研修が必要なように、受検者にもより充実した事前の趣旨説明や測定結果の解説が求められる。動画等、学生向けのわかりやすい説明コンテンツが、BEVI公式ホームページ等で提供されることを期待する^[2]。

4.2.3 学習成果測定ツールとしての可能性

大学生活における「学習成果」は、学業を中心に培う知識や汎用的能力(論理的思考力、コミュニケーション力など)に限らない。思考と行動を支える信念や価値観など心理面の成長も、広い意味での学習成果と言えよう。4年間の学生生活を通じた心理面の成長または変化を測ることは可能なのか、そのツールとしてBEVI-jが有効かどうかは、現段階では結論保留である。

学年間の比較では目立つ差異はなかった(3.2.5)。ただしそれは、受検時点の4学年を比較したに過ぎない。2021年と2022年の両方を受検した2~4年生の1年間のスコアの変化を確認したが、17の尺度の平均スコアの変化は大半が0~2ポイントで、有意差があるとは言えない。心理的に重大な影響を及ぼす出来事が起きない限り、1年程度で信念や価値観などに目立つ変化は生じないことが多いと推測できる。

その点で、留学等の海外研修プログラムにより異文化社会に身を置くことは、既成の信念や価値観に何らかの影響を及ぼす体験ができる可能性がある。留学前と後にBEVI-jを用いてその変化を確認できるので、

学習成果測定ツールとして有効である。

しかし、留学等を体験しなくても、学業や部活・サークル活動、教員や友人との交流、実習・アルバイト等の就労体験など学生生活を通じて、学生たちは少しずつ自己の信念や価値観を自分らしく強化または修正していることだろう。BEVI-jがそうした心の成長を捉える可能性は、未だ検証に至っていない。本学では2021年度からBEVI-jを全学導入したので、2024年度には初年度に受検した1年生が4年生として再受検することになる。留学等を経ない一般的な大学生活を送った学生たちの信念や価値観の変化の確認は、2024年の測定を待たなければならない。

5 まとめ

本学では、全国の大学等の高等教育機関に先駆けて2021年度よりBEVI-jを全学導入し、信念や価値観など、本人が自覚しにくい心の有り様の抽出を試みた。全学対象の広範な測定データにより、性差による傾向の違い等、日本人学生の全般的な特徴を把握すると共に、グローバル人材育成等の教育課題も抽出できた。BEVI-jは留学等の海外研修プログラムの効果測定に限らず、一般学生にとっても自分自身の内面を知るツールとして有益であることを確認した。

BEVI-j実施の範囲と頻度は目的による。学生に心の在り様を定期的に認識させたい場合は、受検負担が伴うが毎年実施する意義はある。学生の全般的な傾向を把握するには、1年次のみの実施で可能である。4年間の学習成果の測定の際は、その有効性について結論は出ていないが、1年次と4年次の実施が考えられる。

保健系をはぶき文理5学部、1学年1,600名の中規模総合大学である本学の測定結果を、日本人大学生の平均的な結果とは言い切れないが、一つの参照軸となり得るだろう。少子化や生産年齢人口の減少、および経済の国際化に伴う人材の流動化に伴い、男女共同参画社会の実現や外国人労働者との協働または相互理解の促進は、日本経済および社会の将来に関わる急務の課題である。今後、大規模にBEVI-jを実施する大学が増え、測定結果を相互参照して議論することで教育課題がさらに明確化できることを願う。限られた学生が参加する海外研修プログラムの効果測定においても、一般学生の傾向を示す参照軸として活用することで、測定結果の理解を深められることを願う。

謝辞

本稿執筆に当たって、広島大学名誉教授・創価大学特任教授の西谷元氏より、資料の提供および多くのご助言をいただきました。ここに感謝の意を表します。

注

- [1] BEVI 公式ホームページの記載「BEVI Scales」を元に、日本語版開発元である広島大学・西谷元氏が作成したものを転載した。
- [2] 上記の西谷氏によると、個別の受検者や主催者向けに、生成 AI (ChatGPT) を用いて測定結果を解説するシステムを 2023 年 12 月に公開予定。

引用・参考文献

- 1) BEVI 公式ホームページ.
<https://jp.thebevi.com/> (2023 年 7 月 27 日参照)
- 2) 市村光之. (2019a). 主体的な学びの実現を目指す学生 IR と学修成果の可視化. 京都大学高等教育研究, 25, 63-66.
- 3) Deardorff, Darla K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- 4) Roy, P., Wandschneider, E., & Steglitz, I. (2014). *Assessing education abroad outcomes: A review of the BEVI, IDI, and GPI*. International Center, Michigan state University.
- 5) 永井 敦. (2019a). BEVI と IDI の比較: その基本的特徴と妥当性に関するエビデンス. 広島大学森戸国際高等教育学院紀要, 1, 7-14.
- 6) 西谷 元. (2017). 留学効果の客観的測定・プログラムの質保証—The Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI-j)—. 高等教育研究叢書, 137, 45-70.
- 7) 西谷 元. (2020). BEVI を用いた留学効果の客観的測定—客観的データに基づく留学プログラムの質保証. 高等教育研究叢書, 155, 39-52.
- 8) 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—COIL Plus プログラムにおける BEVI の活用—. 関西大学高等教育研究, 11, 131-136.
- 9) 河内久美子, 植松希世子. (2021). BEVI を用いた「超短期留学」の効果と可能性の検討—大学生の他者理解とジェンダー観の変化に着目して—. 横浜国立大学ときわの杜論叢, 8, 1-24.
- 10) 吉田千春. (2023). 国際教育寮における BEVI の活用とその意義, 中央大学人文研紀要, 102, 437-464.
- 11) 広島大学. (2022). 2022 BEVI スプリング・トライアル, 導入セミナーのご案内.
<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/2021/09/2022-bevi/> (2023 年 7 月 27 日参照)
- 12) Shealy, C.N. (2016). Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). C. N. Shealy (Ed.), *Making sense*

of beliefs and values: Theory, research, and practice (pp. 113-173). Springer Publishing Company.

- 13) 永井 敦. (2019b). BEVI の背景理論 (I) : EI モデルにおける「信念」と「価値観」—. 広島大学留学生教育, 23, 9-19.
- 14) 永井 敦. (2020a). BEVI の背景理論 (II) : EI モデルにおける「欲求」と「自己」. 広島大学森戸国際高等教育学院紀要, 2, 15-24.
- 15) 永井 敦. (2020b). BEVI の背景理論 (III) : EI モデルにおける「EI 自己」. 広島大学留学生教育, 24, 19-31.
- 16) Wandschneider et al. (2016). The forum BEVI project: Applications and implications for international, Multicultural, and transformative learning. C. N. Shealy (Ed.), *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice* (pp. 150-228). Springer Publishing Company.
- 17) 工藤俊郎, 青柳達也. (2019). 異文化対応力測定尺度作成の試み. グローバル人材育成教育研究, 7(1), 30-35.
- 18) 古村由美子, 他. (2020). 異文化対応力測定尺度の試験的運用による短期語学留学の効果検証. グローバル人材育成教育研究, 8(1), 24-35.
- 19) 市村光之. (2018). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の構造. グローバル人材育成教育研究, 5(2), 1-12.
- 20) 市村光之. (2019b). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相. グローバル人材育成教育研究, 7(1), 1-12.
- 21) 日本学生支援機構. (2020). 2019 (令和元) 年度日本人学生留学状況調査結果.
https://www.studyinJapan.go.jp/ja/_mt/2021/03/date2019n.pdf (2023 年 7 月 27 日参照)
- 22) 内閣府. (2018). 特集1 日本の若者意識の現状: 国際比較からみえてくるもの, 令和元年版子供・若者白書.
https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/s0_1.html (2023 年 7 月 27 日参照)
- 23) 小川園子. (2013). 社会行動の調整を司るホルモンの働き. 動物心理学研究, 63(1), 31-46.
- 24) 東矢光代, 當間千夏. (2019). 世界の捉え方にみる学習者の特性とクラス・ダイナミクス: BEVI の結果に基づく分析, 琉球大学国際地域創造学部国際言語文化プログラム, 23-45.
- 25) 厚生労働省. (2023). 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ (令和 4 年 10 月末現在).
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_30367.html (2023 年 7 月 27 日参照)
- 26) 文部科学省. (2023). 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm (2023 年 7 月 27 日参照)
- 27) JETRO. (2022). マレーシア概況・基本統計.
https://www.jetro.go.jp/world/asia/my/basic_01.html (2023 年 7 月 27 日参照)

受付日 2023 年 7 月 31 日、受理日 2023 年 12 月 9 日

実践報告

オンライン海外研修の今後を考える (オンライン海外研修参加者へのアンケート調査から)

中橋 真穂^A

The Future of Online Study Abroad Programs (From a survey of online study abroad participants)

Maho NAKAHASHI^A

Abstract: As of 2023, after the COVID-19 pandemic has subsided, some universities are starting to resume overseas training by dispatching students. For the past few years, both students and universities have been waiting for an environment in which they can freely study abroad, as was the case before 2019. On the other hand, the question emerges regarding what will happen to online overseas training, which has rapidly developed in the last few years. Therefore, in this paper, the author considers the advantages, disadvantages, results, and future of online overseas programs based on a practical report on an online overseas program conducted in the spring of 2022 and a questionnaire survey of university students who participated in the program. The results indicate that, even though it was a short-term online overseas program lasting two weeks, points such as Intercultural approach (-avoidance) tendency, Ethnocentrism, Interest in foreign affairs, Having things to communicate, Independence, Cooperation, Cross-cultural understanding, and Knowledge and education effect increased.

Keywords: online overseas program, COVID-19, Questionnaire survey

キーワード：オンライン海外研修、新型コロナウイルス感染症、アンケート調査

1 はじめに

2020年に始まった新型コロナウイルス感染症によるパンデミックは、多くの人々の予想を超え長期化した。それに伴い各大学の海外研修・留学担当者も、「今夏には現地への派遣が可能になるのでは」、「来年度こそ」と、何度も期待を裏切られ、予定を変更し、海外研修等をオンライン研修などに移行することを通して、コロナ禍において最大限、海外研修の機会を学生に提供しようと尽力してきたことであろう。その成果もあり、各大学ではオンライン海外研修やオンライン国際交流が整備され、実施されてきた。オンライン海外研修の実施は、新型コロナウイルス感染拡大はもとより、経済的、時間的制約により、留学を諦めていた学生にとっては大きな学習機会となったことはいうまでもない。

2023年4月、政府は新型コロナウイルス感染症の位置づけが5月初旬より「新型インフルエンザ等感染症(2類相当)」から「5類」へと変更になることを発表し、新型コロナウイルス自体が消滅した訳ではないものの、withコロナがようやく現実味を帯びてきた。それに伴い、大学によっては現地派遣型の海外研修などを再開する動きがみられている。2019年以前のように、自由に海外へ留学することのできる環境は学生にとっても、大学にとっても、この数年間待ちわびていた状況である。一方で、2019年以前の環境が仮に戻ってきた場合、ここ数年で急速に整備され、発展したオンラインによる海外研修は、今後どうなるのであろうか。

そこで、本稿では、2022年春に実施したオンライン海外研修の実践報告と、当研修に参加した大学生に対し実施したアンケート調査から、オンライン海外研修の利点、欠点、成果と今後について、学生

A：大阪大学大学院工学研究科国際交流推進センター

の視点から考察することとした。

2 先行研究

2020年以降、オンライン海外研修の実施に伴いそれらに関する調査、研究、実践報告の蓄積もされてきた。太田(2021)¹⁾は今後、日本の高等教育も「オンライン留学」のように人の移動を伴わない国際化に舵を切るのか、新型コロナウイルスの収束を見越して従来通りの人の移動を前提とした留学の体制を整えていくのか、これからの「留学」のあり方を考えるためにも、日本社会においてこれまで「留学」がどのように定着してきたのかを検証することが求められるとしている。そして、1980年代以降の『留学ジャーナル』の記事から、各年代の留学に対する意義、特徴などの社会的背景を分析し、職業的「留学」が社会に適応するための制度化されたサバイバル経験として、キャリア形成における意義を高めていることを示唆するとしている。その上で、英語や具体的な専門知識/技能に回帰するのではなく、「留学≒グローバル人材育成」という図式を一度保留し、職業的レリバンスという経済的価値ばかりに収斂しない教育的・文化的価値を模索していく必要があると指摘する。

高城(2021)²⁾は、海外の大学による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)に焦点を当て、海外の大学が提供するオンラインプログラムを受講した学生に対し、受講開始時と終了時にBEVI-jテストを2回実施した。結果、プログラムの内容や参加学生の特性により成果が多少異なるものの、異文化理解・適応力、コミュニケーション能力やチャレンジ精神など、グローバル人材に必要なとされる資質・能力の向上が認められたとした。

吉田他(2021)³⁾は、オンライン海外研修の一環として海外の大学とオンライン文化交流研修を実施し、研修直後の調査から、相互の意見交換を主体としないプレゼンテーションや受講形式の活動についてはその有用性を確認した。一方で、他国のメンバーと意見や考え方を交換し相互に理解し合う活動においては課題が残ったとしている。その上で、オンラ

インでの文化交流研修は、いくつかの課題を残すもその有用性は確認され、今後も継続されていくと考えられると結論づけた。

オンライン留学に限らず、オンラインによる異文化理解関連授業、国際交流、英語学習支援など、様々な実践とその効果についての報告がある。例えば、オンライン授業に関して、岩城・巽(2021)⁴⁾は、オンライン授業は国際教育の在り方の一つとなろうとしていると指摘する。そして、留学経験者や留学に興味を持つ学生211名を対象に、1) コロナ禍における留学への意識の変化、2) 進化が進むオンライン授業の是非、さらに留学の代替案として今後台頭が予想される、3) 国内での共修授業や留学類似体験、の3つに焦点を当て、パンデミックによって学生の留学に対する意識がどのように変化したのか調査した。結果、オンライン授業の是非については、語学力やディスカッション能力向上の面では支持されたものの、実際に渡航する留学とは得られる物は異なると回答した学生が89.6%を占めた。

赤崎(2021)⁵⁾は、2020年度に初めてオンライン方式で開講した科目を分析対象として、異文化コミュニケーションの視点からオンライン授業の課題を明らかにした。結果、オンライン授業では、非言語コミュニケーションが不全で、身体距離や空間の感覚をもつことができないため、他者とともに学ぶ場としての物理的に快適な環境が整わないこと、個人間・グループ間が遮断されており、クラスが一つのコミュニティとして実感されにくく、他者とのコミュニケーションの場とならず、多様性の認識は深まりにくく、他者がいるからこそその刺激や自己の相対化は難しく、異文化学習の前提が成立しにくいことを課題として挙げた。一方、オンライン授業の可能性として、空間・時間の制約を超え、遠隔地や外国にいる人、あるいは仕事や家族の事情等で大学に通学できない人が、大学の講義を受講する傾向が高まることが考えられることを利点として挙げた。

また、授業外の英語学習支援に関して、南部他(2021)⁶⁾は、山梨大学の英語学習に関するサービスを提供する「学生」(Student Assistants)に対する意識調査を行った。その結果、オンライン方式を好む学生が多いことが確認され、英語学習・留学個別相談のオンライン方式への切り替えによって、

利用した「学生」の層に変化があったとしている。

更に、English Caféなどの国際交流機会の提供に関しては、中橋 (2022)⁷⁾ が、学生運営スタッフに対する調査から、オンライン授業やオンライン留学とは性質の異なる、より自由度が高いゆえ活動内容や実施方法の設定が難しくもある自由参加型のオンラインによる国際交流の実践と課題について考察している。

以上のように、現時点でオンライン留学をはじめ、オンラインによる様々な取り組みが報告され、その効果についても実証されている。しかし、そのほとんどが今後、このオンライン海外研修をどのように位置付けるのかについてまで議論がなされていない。2019年以前のように、いずれの大学においても現地派遣が実施されるようになった暁には、オンライン海外研修は廃止されるのか並行して継続されるのか、あるいはオンライン及び現地派遣を同研修内に取り入れたいいわゆるハイブリット形式なのか、またその理由について、現場においても、研究面においても、見通しがついていないのが現実であろう。

しかし、先述したように、経済的理由や時間的制約により、留学を諦めていた学生にとってはオンラインだからこそ参加ができたといった意見もある。これまで各大学がコロナ禍において短期間で注力し、実施を実現したオンラインによる海外研修を今後に対する検証や議論なしにコロナ前の状況、つまり多くの場合、オンライン海外研修ではなく現地派遣のみのプログラムに戻すのは勿体ないとも考えられる。そこで本研究では、今後、各大学がオンライン海外研修をどう扱うべきかを考える一つの根拠になることを目的とし、オンライン海外研修の利点、欠点、効果の実証に加え、オンライン海外研修の今後について、学生の視点から考察する。

なお、本調査では、Yashima (2009)⁸⁾ で使用された国際的志向性に関わる質問紙をもとにアンケート項目を作成した。Yashima (2002)⁹⁾ は、ガードナーらが提唱した統合的動機に代わるものとして、「国際的志向性」という概念を提案した。これは、海外や異文化との関わりを持つことへの志向性を指し、異文化間接近回避傾向、国際的職業・活動への関心、海外での出来事や国際問題への短期留学の英語学習モチベーションに対する長期的影響関心の3要素か

らなる。これに関連し、留学などを通じた異文化接触と外国語学習に関わる情意要因についての研究は、Yashima (1999)¹⁰⁾ や、Yashima et al. (2004)¹¹⁾ などが挙げられる。

3 オンライン海外研修の実施

関西に位置するA大学は、例年、理工系を専攻する学生を対象に、春休み期間中を利用してドイツの理工学系大学（以下、B大学）等を訪問する10日間程度のPBL (Project-Based Learning) を取り入れた超短期海外研修を実施してきた。しかし、2020年及び2021年は新型コロナウイルス感染症拡大により中止を余儀なくされた。そこで2022年には、長引く新型コロナウイルス感染症拡大を鑑みて、ドイツの同B大学が開講するオンライン海外研修の参加者を募ることとなった。オンライン海外研修も現地派遣型の研修と同様に、PBLを取り入れたプログラム内容が用意された。

理工系学生を対象に、PBLの手法を取り入れた超短期海外研修プログラム内容を企画するに至った経緯として、近年、教育現場でこれまで主流だった系統学習や座学学習に対し、今日では、課題解決に向けて主体的に取り組むことが求められるプロジェクト型学習が多く取り入れられるようになったという学修方法の変化がある。その背景には、近年の高度情報社会に代表される科学の進歩に対して、従来型の「講義」と「実験・演習」のいわゆる詰め込み型教育、系統的教育により教える量を増やしたとしても、現在の多岐にわたる学問分野を網羅できないばかりか逆に多くの学生が目的を見失い、意欲を削がれる結果となることが危惧されている点が挙げられる。この問題を避けるために、大学教育は知識や技術の伝授よりも個々の学生に適した方法論の習得と確立を重視するべきであり、学生が課題解決に向かって意欲的に取り組み、その過程で自分の方法論を獲得することを可能にするPBLは、その一つの手法であるとされる¹²⁾。北米ではPBLが多様な分野で広く採用されており、近年、日本の教育現場でも導入が進んでいる。物事がより複雑化するグローバル社会において、既存の概念や知識だけでは社会の課題に十分に対応できない。そういった中、与えられた課題を自身の分野の範囲内でこなすだけでは

なく、広い視野を持ち主体的に課題発見・解決することの出来る人材の育成が喫緊の課題である。加えてこれは、いうまでもなくグローバル人材に求められる要素と共通していることがいえるだろう。

本研修を実施するにあたり、次の3点を主な目標として掲げた。(1) 主体的に課題を発見し遂行、解決する能力を養成する、(2) 国や文化を越えて協働し取り組む力を養う、(3) これらの成果を英語で発表し議論する機会を設けることで論理的思考および英語による発信力を強化する。また、本プログラムの成果として次の5点を参加者に期待した。

(1) 専門分野を越えた課題に対し、解決への糸口を導き出すまでを経験することで主体的に取り組む姿勢及び行動力を身に付ける、(2) グローバルなチームメンバーとプロジェクトを遂行する経験を通して、英語力、コミュニケーション力、異文化理解力、幅広い視野を養う、(3) 成果を英語で発表し議論する機会を設けることで、論理的思考及び英語での発信力を強化する、(4) 当プログラム参加が長期留学・研究留学など更なる飛躍のきっかけとなる、(5) 以上のような人材が授業や研究(活動)において他の学生に影響を与え、結果として学内外へよい波及効果を生む。以上のように、多様な人々と関わり合い、異なる環境において課題発見から解決まで主体的に取り組む経験をすることで本研修参加者のみならず学内外への波及効果も期待できると考えた。

研修期間は、2022年2月下旬～3月半ばの月曜日～金曜日にかけての2週間、日本時間の17時～20時半の間に live lectures via Zoom での授業が実施された(表1)。それ以外にも、live lectures の準備として、pre-recorded lectures (表1の上方、目安として日本時間の午前9時半～12時半に設定)、live conduction of experiments (表1の月曜日19時～20時半)、live organizational and social events via Zoom (表1の水曜日、19時～20時半)などが設けられた。例えば、live organizational and social events via Zoom の時間では、市街地のバーチャルツアー、現地学生との交流会などが開かれた。また、pre-recorded lectures は文字通り録画された講義であり、英語で講義を受けることに不安がある学生や、内容への理解が不十分な学生にとっては、何度も録

画を観てライブ講義に備えることが可能なものであった。

表1 プログラムのスケジュール(一部抜粋)

Time	Monday	Tuesday	Wednesday
9:30 - 11:00	Strategies in Sustainable Product Planning and	L01 - Product disassembly and structural analysis	L03 - Function based design
11:00 - 12:30	Requirements Engineering	L02 - Product ergonomics and behavior	L04 - Functional analysis
17:00 - 18:30	Welcome Orientation	E01 - Product ergonomics and behavior / Product detachment	E03 - Function based design
18:30 - 19:00	Break	Break	Break
19:00 - 20:30	Digital City Tour	E02 - Requirement Analysis	Intercultural meet-up

ここでオンライン海外研修を開講するB大学について説明する。B大学はドイツに位置し、巨大な産学連携ラボやベンチャー企業を持つ。A学と大学間/部局間交流協定を締結しており、研究・教育の交流が盛んな大学である。在籍する約30,000人の学生のうち5,000人がドイツ以外の国籍であることからわかるように国際色豊かな大学である。9学科(130のコース)を有し、19の産学連携ラボを擁しており、大学と産業が非常に強い関係を持ちながら研究活動が行われている。

プログラム内容は、B大学が理工系学生のために、エンジニアとしてのキャリアに欠かせない製品開発の基礎を学ぶ2週間の英語によるオンラインプログラムである。講義はすべて英語で行われ、B大学の著名な教授陣からプランニングから商品化までの製品開発や改良に向けた総合的なプロセスや戦略をケーススタディを通して実践的に学ぶ。研究分野にとらわれない幅広い知識とスキルを身に付けたい人を対象とした。また、日本だけではなく世界各国からの参加者によるグローバルなチームメンバーと協働することで、英語によるコミュニケーションスキルの向上も期待された。具体的なプログラム内容は、第1週で、Function based Design, Product ergonomics and behavior / Product detachment, Functional analysisなどの商品開発に関わる知識を学び、2週目では、Sprint Planning, Moderation,

Team Communication, Review Planning, Final Sprint, Results presentation などがグループワークを中心に進められた。その他、バーチャルツアーや交流会も開催され、修了後はB大学から正式な修了証が発行された。

対象学生は、理工系学部・研究科に所属する、学部1年生から博士後期課程3年生までとした。募集定員を超える応募があり、教員による選考を経て11名（博士後期課程2名、博士前期課程1名、学部生8名、うち男性9名、女性2名）の参加者が決定した。オンライン研修ではあるものの、参加者同士の交流機会の提供も兼ねて本学の教員による事前オリエンテーションを対面で予定していたが、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、急遽オンラインへの変更を余儀なくされた。よって、事前オリエンテーションからプログラム実施まで、すべてオンラインのみで実施された。

なお、事前オリエンテーションでは、研修担当者の紹介、アーヘン工科大学及びプログラムについて、英語学習（学内の国際交流イベント、英語学習サポートの紹介等）、単位登録、支払い等について案内があった。また、オリエンテーション後には、バーチャルに交流できるツール Spatial Chat を利用し、参加者交流会をオンライン上で実施した。さらに、研修実施後には、アンケートの実施と、参加学生に実施報告書の提出を必須とした。また、フォローアップとして、学内の英語学習に関わる情報の提供や海外研修・留学プログラムの紹介等を継続的に実施している。

4 調査の実施

本研修参加者11名に対し調査協力の依頼をし、うち9名（男性8名、女性1名）がアンケート調査に協力した。調査フォームはGoogle formsを利用して作成し、対象者へ配信した。回答結果については、個人が特定できる情報の公開は一切しないこと、回答結果を評価するものではないこと、そして結果を研究や実践に活用することについて事前に通知した。

本アンケート調査の内容は、2つのセクションからなる。第1セクションでは、オンライン研修に関するアンケート、第2セクションでは、Yashima, T.

(2009)⁸⁾ で使用された国際的志向性に関わる質問紙をもとに、全19項目への回答を、研修前と研修後の2回、依頼した。国際的志向性の質問項目は、5つのグループに分けられる。(1) Intercultural approach (-avoidance) tendency (例えば、日本にきている留学生など外国人と(もっと)友達になりたい。外国の人と話すのを避けられれば避ける方だ、等)、(2) Interest in international vocation (例えば、故郷の街からあまり出たくない、外国で仕事をしてみたい、等)、(3) Ethnocentrism (例えば、外国の人の言動に違和感を感じることもある、等)、(4) Interest in foreign affairs (例えば、外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする、外国の情勢や出来事について家族や友人とよく話し合うほうだ、等)、(5) Having things to communicate (例えば、世界の人々と話したい内容を多くもっている、世界に向かってアピールしたいことがある、等) といった質問に対し、6段階のリッカード尺度(1: 全くそう思わない; 2: そう思わない; 3: あまりそう思わない; 4: ややそう思う; 5: そう思う; 6: 非常にそう思う)を用いて評価することを依頼した。また、これらに加え、学校法人河合塾(2018)¹³⁾の、「平成28年度以降の海外留学支援制度(JASSO)学生の海外留学に期待される効果に関する質問項目」を参考に、「主体性」、「協調性」、「異文化理解」、「知識・教養」に関わる22項目を追加し、同じく6段階のリッカード尺度での回答を協力者に依頼した。第2セクションでは、以上の計41項目による留学前後の学生自身の能力の自己評価に関する研修参加で得られる成果について、留学後から留学前の値を引いた差を留学効果として用いる。

さらに、研修終了後の学生によるレポートから、研修から学んだこと、感じたこと、オンライン研修についてや、今後への展望などについて書かれた学生の意見・感想を抜粋する。

5 調査結果

5.1 第1セクション

はじめに、第1セクションの結果を提示する。

5.1.1 現地派遣またはオンライン

「今回、現地派遣ではなくオンラインだから研修

に参加した」または、「本当はオンラインではなく現地で研修に参加したかった」のいずれかを選択する問いに関しては、図1のように、わずかではあるが「本当はオンラインではなく現地で研修に参加したかった」との回答が多かった。ただ、現地渡航希望に比べ若干少ないものの、およそ半数の学生は「オンラインだからこそ参加した」という結果であり、オンライン海外研修が本来留学を希望していなかった学生を対象に新たなニーズを発掘できる可能性が示唆される。

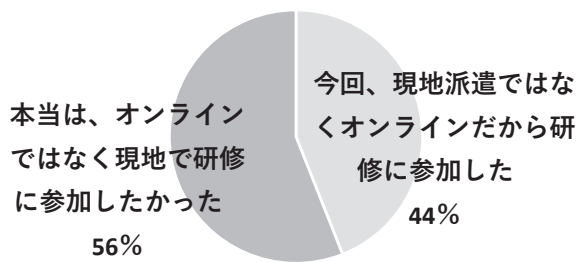


図1 現地派遣またはオンライン

5.1.2 オンライン海外研修の効果

「オンラインでも十分な効果が得られると思いますか」という質問に対して、研修前（図2）が「はい」44%、「いいえ」33%とオンライン研修への期待がさほど高くなかったのに対し、研修後（図3）は、「はい」78%、「いいえ」22%と、大きく「はい」

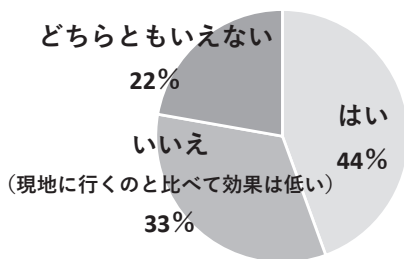


図2 研修効果（研修前）

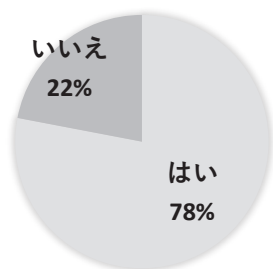


図3 研修効果（研修後）

と答えた学生が増加した。つまり、実際にオンライン海外研修を受け、その効果を実感した学生が多いことが回答から明らかとなった。

また、記述式で各回答の理由を聞いたところ、「はい」と答えた理由として、以下のような回答があった。

- ・英語を使い深く勉強するきっかけになったし、実践的に英語を使う貴重なチャンスだったから。
- ・オンラインでも現地学生と交流する機会が多く、さらに Slack 等を通して様々な議論をしたりすることができたから。
- ・講師の方々の講義がわかりやすく質の高い授業を受けることができたと感じたため。
- ・グループディスカッションの時間が長かったため。
- ・語学力の向上を感じられた。

一方、「いいえ」と答えた理由として、以下のような回答があった。

- ・グループ活動がしにくい。
- ・現地の街並みとか食べ物とかを感じることができないから。

以上のように、プログラム内容や英語学習に関しては満足しているものの、どうしてもグループワークを含めた交流及び現地の文化に触れる機会が少ない点が、欠点として挙げられた。

5.1.3 オンライン研修と留学へのモチベーション

研修後の「本研修を受けることで、現地へ行く留学へのモチベーションにつながりましたか」という質問項目には、図4のように89%が「はい」と回答している。このことから、大半の学生にとって、オンライン海外研修への参加が現地へ行く留学への

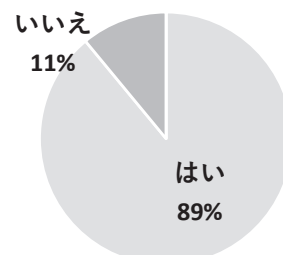


図4 オンライン研修と留学へのモチベーション

モチベーションにつながっていることが分かる。

5.1.4 現地渡航の留学希望・予定

一方、「今後、オンラインではない留学をしたい／する予定がありますか」という質問項目に対しては、オンライン研修前（図5）は「はい」89%、「いいえ」11%だったのに対し、研修後（図6）は、「はい」67%、「いいえ」33%と、現地渡航留学の希望・予定が低下している。これは、5.1.3の結果と相反する結果ともいえるが、理由として「オンライン研修でも十分効果を実感したから、あえて現地に行く必要性は感じない」といった意見が挙げられた。

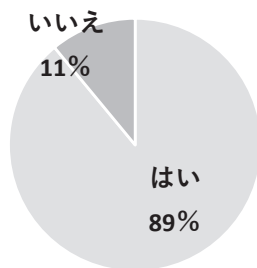


図5 現地渡航の留学希望・予定（研修前）

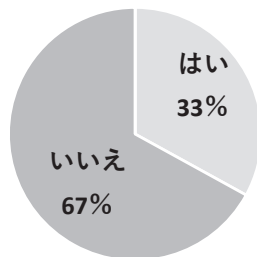


図6 現地渡航の留学希望・予定（研修後）

5.1.5 オンライン海外研修の利点

研修後に、記述方式で「本研修を通して、オンライン海外研修だからこそその利点があれば教えてください」といった質問に対し、以下のような回答があった。

- ・交通費がかからない上、時間的にも便利だと思う。
- ・オンライン資料がいつでも確認できる。
- ・費用が安い。
- ・英語に自信がなくても、参加するハードルが低い。現地へ行く留学の練習になる。
- ・わからない単語などを調べやすい。オンデマンド課題を調べながらゆっくり取り組める。
- ・現地に行くより気軽に参加できる。

- ・時間に融通が効く。就職活動中なので、研修の時間帯が夕方からというのも助かった。
- ・他の予定を入れつつ研修に参加できる。
- ・授業を好きな時間帯で何度でも受講することができる点。

以上のように、やはり経済的、時間的に手軽に参加できる部分でハードルが低いといった意見が多く挙げられた。特に、理工系学生は研究活動などもあり、一定期間、研究室を不在にすることが難しい場合も多い。そういった点で、オンライン海外研修はよりアクセスしやすいと考える。現に、例年、同部署が実施している現地派遣型の海外研修では、研究等で忙しいこともあり博士後期課程に所属する学生の参加は少ないのに対し、今回のオンライン研修では、2割が博士後期課程の学生であった。また、博士前期課程の学生は、先述したコメントにもあるように就職活動中にも関わらず参加できたことを利点として挙げている。

5.1.6 オンライン海外研修の欠点

同じく研修後に「本研修を通してオンライン研修の欠点があれば、教えてください」との質問に対し、以下のような回答があった。

- ・コミュニケーションが現場ほど良くないです（通信速度などの影響）
- ・皆は色々な個人予定があるので、長い間一緒に製品開発ができなかった。
- ・相手国学生との関わりが難しく仲良くなりにくい。
- ・文化などを学ぶにはいまいちかもしれない。面白味にかける。
- ・グループワークが対面に比べると行いにくい。
- ・やはり、現地だからこそ経験できることもたくさんあると思います。
- ・グループや授業内での発言のハードルが高いと感じた。
- ・現地の文化、食生活、建築スタイル、都市のあり方を観察することができない点。

以上のように通信面での問題に加え、グループワークを含め人との交流の希薄さ、現地に行くから

こそこの文化体験などができない点がオンラインの欠点として挙げられた。

5.1.7 オンライン研修を効果的にするためのアイデア

研修後の、「オンライン研修を効果的にするためのアイデアや提案があれば教えてください」という質問に対し、以下のような回答があった。

- ・A大学の参加者学生だけでも対面で集まれば、少なくとも対面のコミュニケーションチャンスがあると思う。
- ・グループ専用のZoomとか、本学でグループ専用の会議室を設置したらいいかもしれない。
- ・相手国の学生も授業に加える。

現地の講師や学生との対面は叶わないものの、少なくとも参加者同士（今回であればA大学の学生同士）だけでも対面でコミュニケーションを取る機会を設定することで、よりスムーズなコミュニケーションやプログラムの活性化につながると考えられる。

5.1.8 コロナ後について

研修後に、「コロナ後にやりたいこと、望むことがあれば教えてください」と尋ねたところ、以下のような回答があった。

- ・ドイツへ留学に行きたいと思います。
- ・オンライン研修じゃなくて、現地へ行く。
- ・実際にB大学にいきたい。
- ・社会人になっても、海外海外を視野に入れて仕事をしたいと思います。
- ・交換留学をしたい。
- ・留学、海外旅行をしたい。

以上のように、オンラインであり、かつ、わずか2週間のプログラムであっても、研修に参加することで現地へ行く留学へのモチベーションにつながることが明らかとなった。

5.2 第2セクション

第2セクションのアンケートでは、先述したよう

に (1) Intercultural approach (-avoidance) tendency, (2) Interest in international vocation, (3) Ethnocentrism, (4) Interest in foreign affairs, (5) Having things to communicate, (6) 主体性、(7) 協調性、(8) 異文化理解、(9) 知識・教養といった質問に対し、6段階のリッカード尺度（1：全くそう思わない；2：そう思わない；3：あまりそう思わない；4：ややそう思う；5：そう思う；6：非常にそう思う）を用いて評価することを調査協力者に依頼した。以下に分析の結果を、(1) Intercultural approach (-avoidance) tendency から (9)知識・教養までの項目にまとめて提示する。

表2 研修効果

	Before		After		M differ
	*M	SD	*M	SD	
Intercultural approach (-avoidance)	3.80	0.98	4.28	1.00	0.48
Interest in international vocation	4.61	0.55	4.31	0.82	-0.30
Ethnocentrism	3.29	1.18	3.33	1.19	0.04
Interest in foreign affairs	3.50	1.34	3.75	1.25	0.25
Having things to communicate	3.39	0.98	3.63	1.12	0.24
主体性	3.93	0.72	4.22	0.79	0.30
協調性	3.96	0.74	4.20	0.79	0.24
異文化理解性	3.80	1.04	4.22	0.90	0.42
知識・教養	3.78	1.06	4.24	0.82	0.46

*Scale ranges from 1 (全くそう思わない) to 5 (非常にそう思う).

結果、表2のように (2) Interest in international vocationを除き、他全てが研修後に上昇していることが分かる。つまり、オンライン研修であっても Intercultural approach (-avoidance) tendency, Ethnocentrism, Interest in foreign affairs, Having things to communicate といった各グループにおける国際的志向性の上昇及び、主体性、協調性、異文化理解性、知識・教養について、一定の成果が認められたといえる。

5.3 実施後レポート

最後に、研修後のレポートからコメントを抜粋する。

5.3.1 プログラム内容

PBLを取り入れたプログラム内容について述べられた部分を一部抜粋する。

後半は講義よりもディスカッションの時間が長く、大変面白かった。チームの中で意見を出し合

い、それが採用されていくのもやりがいがあったし、1つの要素に関しても議論して結論を出す過程が楽しかった。(B3 男性)

語学力に加え製品開発の際のチームワークを学ぶことができました。(B4 男性)

チームメンバーと綿密に議論することの重要性を学びました。私のチームは3人から構成されており、国や年齢も違う中、英語でやり取りするのは大変な部分もありました。しかし、自分たちが設定したユーザーにとって最適な製品を考案する際に、現状の案に妥協せず研修時間外でも議論をして突き詰めていった結果、一つの独創的な製品を作ることができました。(M1 男性)

本研修を通して、身近にある製品を題材に製品開発のフローや戦略を実践的に学ぶことで、今後社会で必要とされる製品のイノベーションに対する知見や技術的な英語のコミュニケーションスキルを鍛えることができると感じました。(M1 男性)

PBLを取り入れたプログラム内容は、専門分野に関わらず、学生に大きな学びを与えたようである。オンラインであっても、もしくはオンラインであるからこそ、このような課題及び目的意識が明確であり、実践を取り入れたプログラム内容が効果的であると予想できる。

5.3.2 現地・留学への興味・意欲

次に、現地ドイツやB大学、留学や英語学習などに対する興味、意欲、将来への展望について述べられた部分を抜粋する。

ドイツに対する興味が深まったことで、いつか訪れてみたいとより思った。留学で行くのか、就職してから行くのか、旅行で行くのかはわからないが、ぜひ実際に向かいたいと感じた。(B3 男性)

英語に関しては、フリートークが聞き取れないことに対して悔しく、また情けなく感じたので、次の機会には絶対に聞き取りたいと思いました。英

会話は経験量が大事だと感じたので、これから英語で会話する機会を積極的に増やしていきます。

(中略) 将来海外駐在や海外出張、海外旅行に躊躇なく行けるように、英語に触れる機会を増やそうと思います。(B3 男性)

留学全般に対する意欲が深まった。英語を話すことには自信があったが、いざ専門的な内容を英語で伝えようとするとうまく出てこないことが多く、自分の至らなさを知ることができた。この経験をバネに、もっと自分の英語力や、意見を伝える力をブラッシュアップしたいと思えし、そのために現地に行く留学をしたいと強く思い直す機会となった。(B3 男性)

この度、海外の大学主催の授業に参加できたことで、コロナ禍の中でも自分の視野や知見を大きく広げることができました。大学院に入学してから、このような新鮮な体験が続いた2週間はありませんでした。研修を通して、多くの学びや気づきを得ることができたので、将来の研究活動や仕事においてこれらを活かしていきたいと思います。

(M1 男性)

本研修では自分の実力不足から非常にストレスの多い状態が続いた。正直なところ、研修の最初のうちはメンターの方との会話セッションですら、不安で楽しめずにいた。しかし、このようなストレスの多い環境で仲間と協力し、クラスメイトの前でのプレゼンテーションをやり遂げることできた事実は、社会人として生きていく上で今体験しておくべき経験であったと思う。(B4 男性)

本研修がきっかけで、得られた知識や人脈などは私の努力のモチベーションになり、色々な足りない部分を見つけることもできたので、私の人生にとっては、貴重な経験だと思っています。(D1 男性)

以上、オンライン、かつ2週間と超短期間の研修ではあるものの、現地への興味、留学への意欲、英語学習に関するモチベーションなどの向上が確認

された。長引くコロナ禍において、参加学生にとって重要な機会だったことがうかがえる。

5.3.3 オンライン研修

オンラインについて述べられた部分を抜粋する。

授業に使うオンラインツールが整備されていて使いやすかった。アカウント登録が必要でないものも多く、リンクからすぐに参加できて扱いやすかった。(B3 男性)

授業外ではメンターとの会話セッションや脱出ゲームといった、様々な催しが企画されていた。特にメンターの方々とお互いの文化について質問を行ったのは、とても楽しく、興味深い体験であった。英語が話せるということと国際性豊かな人間性であることが、常にイコールではないことを改めて実感した。(B3 女性)

B 大学に通う学生さんと少人数グループでトークする時間やドイツと日本の文化に関するイベント、オンラインでの街ツアーなど楽しい企画が盛りだくさんでした。(B3 男性)

現地の学生とお話する機会をたくさん設けてもらったため、ドイツの工学系の学生生活やB 大学周辺の雰囲気等を知ることができ、オンラインでもドイツの雰囲気を身近に感じることができました。(M1 男性)

コロナ禍のためオンライン開催であったため、参加へのハードルが低かったこともあります。費用や不安の大きさとといった面では、オンラインだからこそ参加できたとも思います。(B3 女性)

講義に関してはオンデマンド方式であり、自分が好きな時間帯に視聴することができました。また、何回でも再生できるので、英語が聞き取れなかったとしても自分が納得いくまで聞き直しました。(B3 男性)

オンライン講義の中での先生の英語も聞き取るの

が難しかったです。フリートークにおける英語はその何十倍の早く感じました。(中略) 対面での英会話だともっと身振り手振りによっても伝えることができるのかと思います。(B3 男性)

参加者のコメントにもあるように、本プログラムでは様々なオンラインツールが使用されていた。筆者はクロージングセレモニーに出席したが、その際もオンラインツールを使って寄せ書きをその場で作る作業が行われた。オンライン上の色紙のようなものに、各自写真とメッセージを書き込み(書き込む文字もライブで表示される)、さらに研修中の写真や学生たちのプレゼン内容などが盛り込まれ、デジタル冊子として“製本”され、参加者に配布された。デザイン性も高く、比較的単調になりがちなオンライン講義とは一線を画すものだった。このように、ZOOM 等のライブ講義に加え、積極的に様々なオンラインツールを使うことで、ライブ感を保ちながら、オンラインの利点を生かしたプログラムの実現が可能となる。また、1 日の前半に録画による講義を配信することで、専門外の学生や英語での理解に不安を抱える学生にとって何度も見返して予習・復習ができるといった利点も確認された。

6 まとめ

以上、研修参加人数 11 名を対象とした小規模な調査であったが、アンケート調査及び記述回答から、オンライン海外研修の実施報告と成果について明らかにした。

結果から、オンライン、かつ 2 週間の超短期間の研修であっても、参加者の英語や今後の留学に対するモチベーションの向上が見られ、研修の効果が認められた。特に半数近くの学生が「オンラインだから参加した」と回答していること、「オンラインでも十分な効果が得られる」と回答した学生が研修後に増加したこと、また、参加者のコメントにもあるように、「オンラインだから参加のハードルが低かった」といった点から、現地渡航の留学・研修がコロナ以前のように可能になった状況においても、オンライン海外研修を平行して継続することについて、検討するに値すると考えられる。特に、研究室に所属し、日々研究を遂行する理工系学生にとって

は、例えば、約1か月間の海外研修に参加することが難しいことも事実である(中橋, 2015)¹⁴⁾。そういった点で、研究室での研究を含め日本での日常生活をこなしながら、オンラインで海外研修に参加し、スキルアップを目指す機会を設けることは、これまで留学を断念していた学生へも門戸を広げる可能性を含んでいる。

しかしその際、オンライン海外研修のプログラム内容についても工夫が必要であろう。先に述べたように、様々なオンラインツールを使用したり、PBLなどを取り入れた参加型かつ主体的に取り組むことが求められる内容にすることで、オンライン上であっても活発な活動を促し、単調になりがちな状況を避けることができると考える。

また、期間についても、本プログラムのような場合、2週間程度など、現地渡航と比較してより短期間での実施が適切であると考え。現地渡航の留学の場合は、移動、現地での生活に慣れるなど、授業以外にも労力と時間を要するのに対し、オンラインであれば、むしろその手軽さから参加する学生のニーズをくみ取ると、日本での日常生活と平行して受講できる程度のボリュームかつ、先述したように単調になりがちなことも考慮し、現地渡航よりは短期での実施が現実的と考える。

加えて、研修の内容についても、慎重に企画する必要があると考える。PBLを取り入れた今回のプログラムは参加学生にも非常に好評であった。第1週で知識の習得を中心とした内容、第2週でチームによる課題解決に向けた実践を取り入れることで、研修全体にメリハリができ、参加者及び講師とのやり取りも活発になり、飽きることなく研修をこなす学生の姿が確認された。太田(2021)¹⁾は、「体験」に重きを置くことでその意義を増幅させ受容されてきた「留学」は、新型コロナウイルスの拡大によりその根拠を失ったとし、今後、「留学」は「体験」に代わる基盤と目指すべき価値が厳しく問われていくことになる」と指摘する。現地渡航とオンライン、これら両方の留学スタイルにおいて、内容の精査が今一度必要となってくるであろう。

以上、本稿では、2022年春に実施したオンライン海外研修の実践報告と、当研修に参加した大学生に対し実施したアンケート調査から、オンライン海

外研修の利点、欠点、成果と今後について、学生の視点から考察した。長引くコロナ禍において、多くの学生が現地への留学経験の機会を逃すこととなり、国際交流促進に大きな影を落とすこととなった。しかし、これらの状況をマイナスの経験だけでとどめないためにも、引き続きオンライン海外研修・留学の今後について、実践とその効果について議論を深めていく必要があると考える。

引用・参考文献

- 1) 太田知彩. (2021). 現代日本における「留学」の変容程. 教育学研究, 88-2, 235-246.
- 2) 高城宏行. (2021). 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). グローバル人材育成教育研究, 9(2), 61-70.
- 3) 吉田知加・清水一彦・櫻井 淳. (2021). 国際協働によるオンラインASEAN研修実践—コロナ禍における国際交流に関する学修機会の確保にむけて—. 情報教育シンポジウム論文集, 69-76.
- 4) 岩城奈巳・巽 洋子. (2021). COVID-19による学生の留学に対する意識変化: 大学生への調査を通して. 名古屋高等教育研究, 21, 187-206.
- 5) 赤崎美砂. (2021). オンライン授業の課題と可能性: 異文化コミュニケーションの視点から COVID-19による学生の留学に対する意識変化: 大学生への調査を通して. 異文化コミュニケーション論集, 19, 109-119.
- 6) 南部恵美・石川綾美・江崎哲也. (2021). 学生は対面式とオンライン方式のいずれを好むのか. 高等教育と国際化: 山梨大学教育国際化推進機構紀要年報, 6, 37-43.
- 7) 中橋真穂. (2022). コロナ禍におけるオンライン国際交流の実施と課題(学生運営スタッフへのインタビューを中心に). グローバル人材育成教育学会, 10(1), 47-59.
- 8) Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 144-163.
- 9) Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context.

- The Modern Language Journal, 86-1, 54-66.
- 10) Yashima, T. (1999). Influence of Personality, L2 Proficiency and Attitudes on Japanese. Adolescents' Intercultural Adjustment. *JALT Journal*, 21-1, 66-86.
- 11) Yashima, T. Zenuk-Nishide, L., & Simizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152.
- 12) 九州工業大学ウェブサイト (2017). 新しい工学を学ぶ. 九州工業大学 PBL 教育プログラム. http://www.mns.kyutech.ac.jp/~nakaom/pbl_lp/index.html (2023 年 6 月 19 日参照)
- 13) 学校法人河合塾. (2018). 平成 29 年度文部科学省委託事業「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研究」成果報告書. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2018/11/22/1411310_1.pdf (2023 年 6 月 7 日参照)
- 14) 中橋真穂. (2015). 理工系大学院生のグローバル人材育成に向けた短期海外研修—PAC 分析による参加者の意識変容に着目して—. *グローバル人材育成教育研究*, 2-2, 46-57.
- 受付日 2023 年 7 月 31 日、受理日 2023 年 12 月 9 日

実践報告

短期留学の学習成果及び成長要件としてのレディネス (BEVI を用いたハワイ大学研修の実践例)

大西 好宣^A、中村 絵里^B

Learning Outcomes of Short-term Study Abroad Programs and Readiness as a Clear Growth Factor (A Case of the Two Week Program at the University of Hawaii)

Yoshinobu ONISHI^A, Eri NAKAMURA^B

Abstract: Since 2010, the Japanese government has tried to increase the number of local students who study abroad to further nurture so-called global talents in the 21st century. Although the number dropped dramatically due to the widespread COVID-19 pandemic in 2020 - 2022, those numbers started to recover in the middle of 2022. However, scientific evidence is limited in terms of showing that study abroad programs, especially short-term ones, provide learning outcomes to the extent that students become global talents in such a short period of time. This paper provides evidence of short-term study abroad programs' learning outcomes based on the global research tool called BEVI that is useful regardless of the length of studying period. The sample included students of University A, a national university in Japan, who studied at the University of Hawaii, Manoa, USA, for two weeks in February 2023. The results of BEVI tests show that, among 17 indicators, global resonance increased the most after the program. In this sense, a study abroad program, however short it is, could be significant. The research also shows that the upper cohort, eight students who had been ready to study abroad, grew most in the three most important indicators.

Keywords: visualizing learning outcome(s), short-term studying abroad, BEVI, global talent(s), evidence-based policy-making (EBPM)

キーワード：学習成果の可視化、短期留学、BEVI、グローバル人材、エビデンスに基づく政策立案

1 背景と目的

海外留学はいわゆるグローバル人材育成のための有力な方策として、2010年頃から多くの国家予算が振り向けられるようになった(吉田、2015)¹⁾。今日では、その結果や使われ方といった質の側面にも目が向けられ始めている。留学での学習成果を評価・可視化し、エビデンスとして明らかにしようというわけである。文部科学省を含む中央省庁や地方自治体による、エビデンスに基づく政策立案(Evidence-based Policy-making, EBPM)という行政上の新たな潮流も、こうした流れに拍車をかけた^[1]。

しかし、ある程度研究の蓄積がある中長期のいわば本格的な留学はさておき、ひと月にも満たないごく短期の留学に関しては、わが国での明確なエビデンスはかなり少ない(3章の先行研究を参照)。表1のように、コロナの流行前、数としては圧倒的に多数を占めていた短期留学の学習成果が、比較的小数の中長期留学のそれよりも却って顧みられないという矛盾は、教育上も政策上もこのまま放置されるべきでない。

そこで本稿では、そうしたエビデンス蓄積のための一助として、また留学による学習成果の評価・可視化の一例として、ある国立大学の短期留学事例を以下に報告したい。国内での報告事例が少ない現状では、本稿のような実践報告も、学術上、何らかの

A：千葉大学国際未来教育基幹

B：千葉大学未来医療教育研究機構

表1 ひと月未満の留学の割合

年度	留学生数	ひと月未満	対全体割合
2009	36,302	16,873	46.50%
2010	42,320	20,787	49.10%
2011	53,991	28,920	53.60%
2012	65,373	37,198	56.90%
2013	69,869	40,527	58.00%
2014	81,219	48,853	60.10%
2015	84,456	51,266	60.70%
2016	96,641	60,145	62.20%

出典 大西 (2018)²⁾

有意義な知見を提供出来るものと信ずる。

2 調査概要と方法論

2.1 調査の対象と方法

本稿での調査対象は、国立A大学における学部生向けの海外留学を伴う授業(2単位)である。この大学では、2020年4月より大学院生を含む学生全員が、卒業までに一度は海外へ留学することを段階的に義務化した。但し、コロナ感染の蔓延により、実際の渡航を伴う海外留学がようやく本格化し始めたのは2022年夏頃からである。調査の概要と方法論を以下に箇条書きで示す。

- (1) 渡航先：ハワイ大学マノア校(ホノルル)
- (2) 渡航者：国立A大学学部生29名
(うち24名が調査に協力、学部は単一ではなく複数)
- (3) 渡航期間：2023年2月1日～15日
- (4) 現地学習時間：正課40時間+課外5.5時間
- (5) 国内学習時間：渡航前3時間、帰国後1.5時間
- (6) 測定方法：渡航前のBEVI(後述)受検データ(T1)と帰国後のデータ(T2)の比較

なお、現地ハワイ大学での授業内容(正課)は、語学(英語)研修と異文化理解活動を二本柱とする、類似の事例が比較的多いプログラムである(付録参照)。また、課外活動としては現地の中学・高校訪問やNGOの環境保護活動に関するヒアリング、現地日系企業への訪問などを実施した。

2.2 BEVIについて

前項のBEVIとは、Beliefs, Events, and Values Inventoryの略称で、留学や授業、研修などあらゆるイベントの効果を測定するために、心理学をベースにして米国で開発された汎用ツールである。これまでに、多くの国や大学での活用例がある。日本では、トライアルの参加を含めると2022年までに90以上の大学がBEVIを利用している(西谷、2022)³⁾。

BEVIの実体は、28項目の背景情報、185項目の心理的特性に関わる質問、そして定性的な記述式質問3問から構成されるテストである。全ての質問に直観的に回答出来るようになっており、一度の受検に要する時間は平均で1人20分から30分程度である。

BEVIによって、あるイベント(例えば留学や一般の授業、研修など)の学習成果を知るには、そのイベント実施前に受講生銘々が一度目(T1)の受検をし、終了後に再度同じ問題で二度目(T2)の受検を行うことになる。学習成果は両者の差で表される。

受検結果は毎回、以下の17指標に集約・反映され、回答者本人に個別に開示される。さらにその集合データがテスト管理者(本稿では筆者ら)に開示され、そこで全体の傾向が判明するという仕組みである。

1. 人生における負の出来事 *Negative Life Events*
2. 欲求の抑圧 *Needs Closure*
3. 欲求の充足 *Needs Fulfillment*
4. アイデンティティの拡散 *Identity Diffusion*
5. 基本的な開放性 *Basic Openness*
6. 自分に対する確信 *Self Certitude*
7. 基本的な決定論 *Basic Determinism*
8. 社会・情動の理解 *Socioemotional Convergence*
9. 身体への共鳴 *Physical Resonance*
10. 感情の調整 *Emotional Attunement*
11. 自己認識 *Self Awareness*
12. 意味の探求 *Meaning Quest*
13. 宗教的伝統主義 *Religious Traditionalism*
14. ジェンダー的伝統主義 *Gender Traditionalism*
15. 社会文化的オープン性 *Sociocultural Openness*

16. 生態との共鳴 *Ecological Resonance*

17. 世界との共鳴 *Global Resonance*

3 先行研究

BEVI を用いて長期留学の効果を測定した研究に、創価大学 (2021)⁴⁾ がある。中東・ヨーロッパ・アジアに長期派遣された学生 8 名を対象に BEVI を実施し、派遣先の地域により変化の度合いや項目が異なることをそれらの比較から明らかにしている。

これまでの留学効果研究の問題点を指摘した中村 (2021)⁵⁾ によると、中長期の留学と比較して、短期留学の教育効果を客観的に検証した研究は限定的である。

そうした中でも、近年は BEVI を用いた短期留学の評価事例が徐々に見られるようになり、例えば BEVI の定性的な記述式質問と定量的質問項目を総合的に分析した研究として、カンボジアへの一週間程度の短期留学プログラムの効果を分析した永井 (2018)⁶⁾ がある。

さらに、創価大学 (2022a、2022b)^{7、8)} は前記の長期留学に関する分析に加え、短期についても BEVI を用いた継続的な調査を行なっている。例えば 2022 年度に限っても、春と夏双方の留学について、派遣先の国別に加え、機関 (大学) 別の比較も行い、さらにはいわゆるオンライン留学 (後述) についても比較の俎上に乗せるなど、一口で語ることの出来ない留学成果の多様性を提示した。

他方、海外の大学での実践例には、アメリカの大学生を対象に、9 日間のベトナム研修を含む 1 セメスターの授業について、BEVI を用いて評価した Grant, Acheson & Karcher (2021)⁹⁾ がある。同研究では、対象の 10 人をグループとしてみると、平均値などの数値的な上昇はないものの、個人のアイデンティティ、ジェンダー、人種による差異とレディネス (学習や教育のための準備性の意、後述) により、効果が異なることを明らかにした。因みに本稿では、国内における BEVI 関連調査においてこれまで注目されることのなかった、このレディネスという概念に注目した。

また、留学ではなく国内の授業に目を向け、BEVI をその評価に活用した事例もある。例えば、Uematsu-Ervasti & Kawachi (2022)¹⁰⁾ は、ジェ

ンダーや異文化間コミュニケーションの授業を BEVI を用いて評価した。その結果、日本人学生と比較して、異文化・多言語環境を経験している留学生の方が、ジェンダー観への固執が弱い傾向があり、授業前後で価値観の変容が少ないことを明らかにした。一方、日本人男子学生は、授業後にジェンダー的伝統主義の指標が低下し、ジェンダー観の変容を示した。

また、大西 (2021、2022)^{11、12)} は高校生及び大学生を対象に、ディベート授業の効果を BEVI により測定し、社会文化的オープン性や国際性を表す指標が伸長したことを報告している。

2020 年以降の世界的なコロナ感染の蔓延によって、新たに市民権を得て来たのが、海外渡航を伴わない、いわゆるオンライン留学であろう。読売新聞の記事データベースによれば、オンライン留学という用語が記事中に初めて登場したのは 2020 年 8 月のことであり、昭和・平成の時代には 1 件も見られない。因みに、オンライン留学という用語が含まれる記事は 2020 年に 5 件、翌 2021 年には 6 件ある。呼称自体を含め、オンライン留学を従来の留学という範疇に含めることには賛否両論あるものの、以下では参考として幾つかの研究事例を紹介したい。

まず、バイサウス&池田 (2020)¹³⁾ による研究は、わが国でのオンライン留学もしくは国際共修に関する BEVI を用いた教育効果研究の嚆矢であろう。同大では 2014 年に日本で初めて、Collaborative Online International Learning (COIL) と呼ばれるオンライン国際共修の一手法を導入しており、そうした土台があつてこそその実績とも言える。同研究では、16 名の参加者に関して宗教についての考え方や自らへの信頼という点で意識変容が見られたことを報告している。

また、清藤&橋本 (2022)¹⁴⁾ は、オンライン留学のプログラム改善のために、次のように BEVI を活用した。すなわち、1 年目の留学プログラム参加者に BEVI テストを用いてプログラムの課題を特定し、2 年目の留学プログラム構築に反映させ、2 年目の参加者が一定の教育効果を得られたことを確認した。さらに、先述の Uematsu-Ervasti & Kawachi (2022) は、短期のフィリピン海外研修参加学生を対象に BEVI を活用し、異文化間交流の経験がジェンダー観

の変容に効果があることを確認した。

4 調査結果

4.1 結果の見方

今回の BEVI による測定結果を、見やすいよう一覧化したものが次の図 1 であり、調査に回答した学生 24 名全員の各指標別の平均が示されている。最下段の数値が指標の順番を表し、その上の英字は指標名を略したものである。例えば、最下段の数字 1 の上にある NLE は、指標 1 の Negative Life Events を表す。各指標名は先述の 2.2 を参照されたい。

次に数値の見方であるが、BEVI では世界の平均が 50 となるように設定されている。但し、50 より高い方が良いか、或いは低い方が良いかは指標により異なるため一概には言えない。例えば、指標 1 の Negative Life Events は数値が低ければ低いほど幸せな人生であることを意味し、指標 11 の Self Awareness ならば、より高い数値の方が自己理解が進んでいるという意味で好ましい。

4.2 調査結果 1：全体

まず前提として、今回のプログラムに参加した学生は、調査に協力しなかった 5 名を含め 29 名全員に選抜性はない。つまり、男子に比べ特に優秀な女子を集めたわけでもなければ、男女別の合格基準を

設けたわけでもないという点で、作為性はない。

今回の渡航直前 (T1) と帰国直後 (T2) の数値を比較すると、一つの指標を除いていずれも差は一桁であり、劇的とまで言えるような変化は総じて見られない。全く差がなかった指標も三つある。そのため、一見したところ、やはり二週間程度の海外経験ではそれなりの変化しか望めないようにも思える。

しかし、第 3 章で紹介した Grant, Acheson & Karcher (2021) や Iseminger, Acheson, Kelly & Morris (2020)¹⁵⁾ の指摘に従えば、BEVI における意味のある変化とは 5 以上の差だとされる^[2]。それを今回の結果に当てはめれば、指標 6、15、16、17 の四つがそれに該当し、一定の変化が生じたのではないかと解釈出来る。

このうち、「自分に対する確信」を表す指標 6 の数値は、今回の留学を経て 8 ポイント低下しており、二週間のハワイ滞在中に自らへの自信を失わせるような何らかの出来事や気づきがあったことを示唆している。それが具体的に何かは、今回の調査だけでは判然としないものの、自分にもまだ何か足りないことがあると気づき、それを今後の学習や社会活動においてどう役立てるかは一とえに本人次第である。したがって、ここでの数値の低下が即、留学の負の影響とまでは言えない。

他方、指標 15 の「社会文化的オープン性」、同

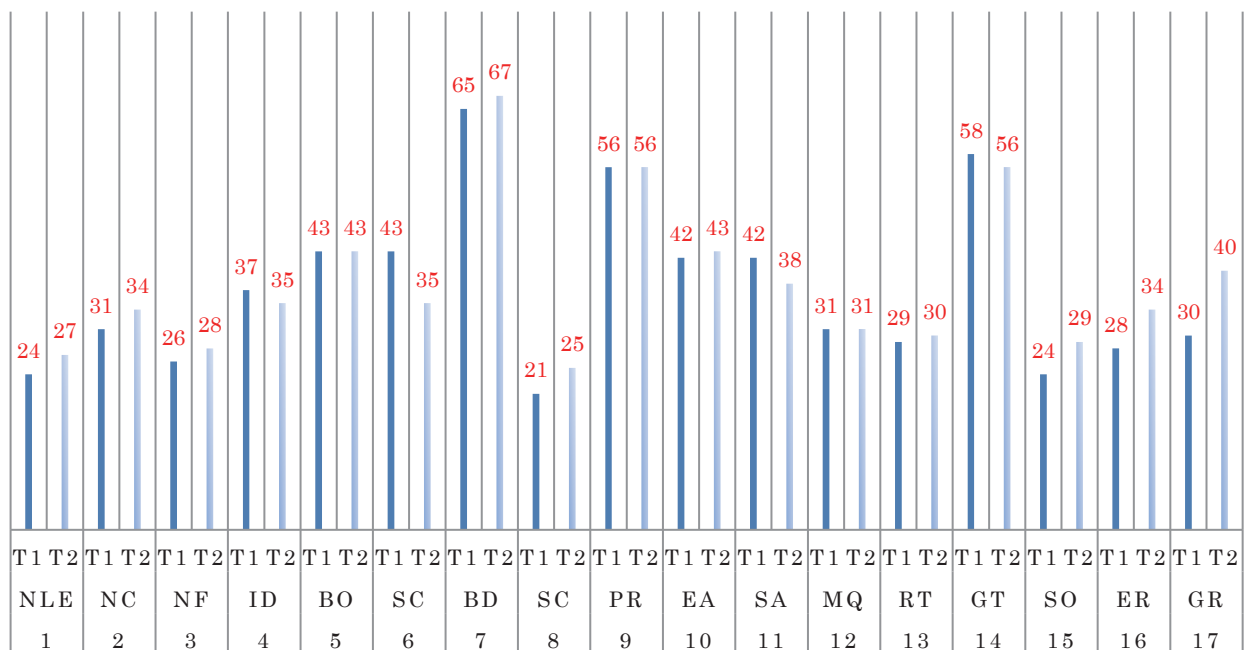


図 1 BEVI 結果から見た留学による意識変化

16の「生態との共鳴」、並びに同17の「世界との共鳴」の三指標についてはいずれも数値が上昇している(表2)。より平易な言葉で表現すれば、順に異文化への寛容度、環境意識、国際的視野ということになるか。最後の指標17国際的視野の伸びは今回の調査で唯一、二桁の伸びを示す。

表2 学生全体 (n=24)

	指標 15	指標 16	指標 17
渡航前 (T1)	24	28	30
帰国後 (T2)	29	34	40

このことは、短期の海外体験が学生の異文化受容力や環境意識を高め、国際的な視野を広げるといった肯定的な方向へと導いたことを示しており、この点から今回のハワイ留学に関する一定の意義を見出すことが可能である。

しかし同時に、BEVIではどの指標においても50という数値が国際平均であるという事実を鑑みれば、彼らが達成したT2の29~40という値でさえ国際的な標準には及ばず、グローバル人材予備軍としては少々厳しい状況にあることもまた確かである。

4.3 調査結果2：男女別

ここからは、前項で数値が上昇したことを紹介した指標15から17を、今回の調査における主要三指標と捉え、調査結果をより細部まで理解するために、全体データを幾つかの категорияに分けることで、より詳細なデータを示したい。まずは、次の表3及び表4が示すように、男女二つの categoriaに分けた場合の傾向である。

二つの表を比較してわかるように、全ての指標のT1及びT2において、男子よりも女子の値が高い。この結果から、全体の平均を押し上げているのは女子であることがわかる。また、男子が今回の留学を経て到達した帰国後の数値T2よりも、女子のベースラインデータである渡航前数値T1の方がどの指標でも高い。例えば、指標15において、男子のT2は27であるが、女子は留学前(T1)から既に31である。

表3 男子学生 (n=16)

	指標 15	指標 16	指標 17
渡航前 (T1)	21	26	26
帰国後 (T2)	27	32	37

表4 女子学生 (n=8)

	指標 15	指標 16	指標 17
渡航前 (T1)	31	33	38
帰国後 (T2)	32	39	46

4.4 調査結果3：階層別

次に学生を各指標でそれぞれ8人ずつの下位層、中位層、上位層という三つの categoriaに分け、各階層別の動きを見てみよう^[3]。表5は、指標15から指標17の変化が各々異なった特徴を持つことを示している。

表5 階層別 (n=24)

	指標 15	指標 16	指標 17
下位層 (T1)	11	19	17
下位層 (T2)	13	19	25
中位層 (T1)	21	24	29
中位層 (T2)	23	34	31
上位層 (T1)	42	41	45
上位層 (T2)	50	50	63

例えば、指標15では、下位層も中位層もT1とT2でいずれもプラス2と僅かな変化しか示していない一方、上位層の学生の変化はプラス8と比較的大きくなっている。続いて指標16では、下位層に全く変化がない一方、中位層(プラス10)と上位層(同9)では比較的变化が大きい。但し、中位層の達成した帰国後数値(T2)は34に過ぎず、上位層の渡航前数値(T1)41より低い。さらに指標17では、中位層の変化が少ない(同2)一方で、下位層(同8)と上位層(同18)では変化が大きい。特に上位層の伸びは目を見張るものがある。他方、下位層のT2は25へと伸びたに過ぎず、中位層の渡航前T1である29にも達していない。

この結果は次のようにまとめることが出来る。

- ・異文化への寛容度については、もともと許容度の

高い傾向を持つ学生だけがより寛容な姿勢へと変化し、中・下位の学生には目立った変化が見られない。

- ・環境意識の高まりについては、下位層にのみ変化が見られず、それなりに意識の高い中・上位層には共により高位への変化が観察される。但し、中位層が上昇した値も上位層の初期値には達していない。
- ・国際性は、中位層にのみ目立った上昇が見られない一方、上位・下位層ではそれなりの上昇が見られ、特に上位層の成長が顕著である。下位層は伸びたとはいえ、その上昇値は中位層の初期値に及ばない。

このように、下位層と中位層の変化の度合いは指標によって異なり、伸びた場合もあるものの、各々の次に高い層を脅かすまでの上昇には至っていない。これらの結果から、異文化への寛容度も環境意識の高まりも、さらには国際性の獲得も、ある程度の基礎的な要件が内在的に備わっていることが成長の条件かもしれないということを示唆している。

実際、そうした基礎要件がより備わっていると推察される上位層の変化は、そうでない（可能性の高い）下位層や中位層と比べどの指標も一貫して大きい。つまり、先の2.2 調査結果1で示した指標15から17までの全体の伸びを主として牽引しているのは、留学前から各指標の数値が高かった上位層であることがわかる。

教育学では、学習のためのこうした基礎要件のことをレディネスと呼ぶ。『教育学用語辞典 第4版』（改訂版）によれば、レディネスとは、「ある学習や教育を受け入れたり、それらが効果的になるための準備性のこと」と定義される（岩内・本吉・明石、2010）¹⁶⁾。上位、中位、下位を分けているものは、このレディネスの有無ではないかと推察する。

5 考察と今後の課題

5.1 他の研究と比較した上での考察

今回の調査においてはまず、異文化への寛容度、環境意識、国際性という主要三指標において、ハワイ留学に参加した学生全体に一定の成長が見られ、中でも女子学生の優位と上位層の伸びの大きさが示

された。特に、前項でも触れた通り、上位層の伸びの大きさは成長の条件としてのレディネスの重要性を示唆している。

表6 BEVIによるディベート授業の学習成果 (n=6)

	指標 15	指標 16	指標 17
開始前 (T1)	84	35	62
終了後 (T2)	94	50	83

しかしながら、同じ国立A大学の国内ディベート授業における学習成果について、BEVIを用いて調査した大西（2021）の研究では、表6のように全員最初（T1）から値が高く、授業終了後の値（T2）との差は全て二桁と、ハワイ留学の結果に比して伸びも大きい。

これらの比較結果から言えることは次の二つである。まず、主要三指標における成長を叶えるには、何も海外留学が必須というわけではなく、国内の授業でも留学を上回る結果を十分に達成し得るということである。

次に、成長要件としてのレディネスの問題がある。国内のディベート授業において、主要三指標で大きな成長を遂げた集団は、特に指標15及び17で当初の値（T1）がそもそも高い。このことは、ハワイ留学で同様に大きな伸びを示した上位層と同じく、成長にはある程度のレディネスが元々備わっていることが条件であることを再び強く示唆している。

5.2 今後の課題

第3章で紹介した先行諸研究において、共通して指摘されているのがサンプルサイズの問題である。高校生を対象に調査した大西（2022）のケースでは29名、今回の調査が24名と比較的多いのはむしろ例外的で、多くは数名から10数名程度の分析に留まる。

そもそも、いずれも特定の留学プログラム、授業、共修活動への参加者という限られた人数を対象としており、その点は今回の調査とて例外ではない。わずか一大学の学生の、さらにまたわずか一度のハワイ留学に関する調査を引き合いに出して、その結果を一般化することは危険であろう。今回の調査についてこれまで述べたことは確かにひとつの傾向を示

唆してはいるものの、現段階ではいずれもまだ仮説に過ぎない。今後、サンプルサイズを拡大するなどしてその結果を蓄積し、追加の検討及び検証を行いたい。

6 謝辞

本研究は2021年度日本学術振興会（JSPS）科研費21K02626及び21K10370の助成を受けたものである。謝意を表したい。

注

- [1] 2017年、政府により初のEBPM推進委員会開催。
 [2] 統計学上の有意差とは異なる。
 [3] 三つの層は、BEVIの指標のうち、グローバルな資質・能力に関わる指標を抽出してそのスコアを測定し、上位層、中位層、下位層に分類したものである。したがって、各層の顔ぶれは表5に示す各指標において同一人物である。

引用・参考文献

- 1) 吉田 文. (2015). 「グローバル人材育成」の空虚. 中央公論, 129(2), 116-121.
- 2) 大西好宣. (2018). グローバル人材と留学一学生を海外に派遣するその前に一. 留学交流, 89, 1-13.
- 3) 西谷 元. (2022年8月). BEVIを用いた留学・学習効果の客観的測定—教育プログラムの質保証・PDCA・教育的介入—, BEVI-j参加大学ワークショップ資料, 神戸大学.
- 4) 創価大学. (2021). 創価大学2019年度長期留学BEVI-j分析結果. [https://www.soka.ac.jp/files/ja/20211018_164332.pdf retrieved November 22, 2023]
- 5) 中村絵里. (2021). 日本の高等教育における留学促進とESD受容に関する考察. 東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 6, 115-126.
- 6) 永井 敦. (2018). BEVIによるショート・ビジット型留学プログラムの効果分析—「グローバル人材」は育成できるのか?—. 広島大学留学生教育2018, 22, 38-52.
- 7) 創価大学. (2022a). 2022年度春季海外研修BEVI-j分析結果. [https://www.soka.ac.jp/files/ja/20230906_150948.pdf retrieved November 22, 2023]
- 8) 創価大学. (2022b). 2022年度夏季海外研修BEVI-j分析結果. [https://bun.soka.ac.jp/files/ja/20221114_135430.pdf retrieved November 22, 2023]
- 9) Grant, J., Acheson, K., & Karcher, E. L. (2021). Using the BEVI to assess individual experience to enhance international programming. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 129-147.
- 10) Uematsu-Ervasti, K., & Kawachi, K. (2022). How intercultural experience affects university students' gender views: potential for transforming higher education in Japan. *Asia Pacific Education Review*, 22, 625-637.
- 11) 大西好宣. (2021). 表現系オンライン授業の効果測定—国際的心理テストBEVIの導入. 千葉大学人文公共学論集, 43, 95-108.
- 12) 大西好宣. (2022). 中等教育或いは教養教育前段階におけるレディネス涵養のためのディベート教育: 望ましい高大接続を目指して. *JAILA JOURNAL*, 8, 15-27.
- 13) 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—COIL PlusプログラムにおけるBEVIの活用—. 関西大学高等教育研究, 11, 131-136.
- 14) 清藤隆春, 橋本 智. (2022). 学内プログラム融合型のオンライン留学の効果検証—BEVIによる課題の可視化を経たグローバル教育の実践—. 大学教育研究ジャーナル, 9, 52-61.
- 15) Iseminger, S., Acheson, K., Kelly, C., & Morris, P. (2020). The effects of social identities on student learning outcome attainment. *International Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), Article 12, 1-13.
- 16) 岩内亮一, 本吉修二, 明石要一. (2010). 教育学用語辞典 第4版(改訂版). 東京: 学文社.

受付日2023年7月31日、受理日2023年12月9日

**SCHEDULE FOR TWO-WEEK A LA CARTE PROGRAM (40 hrs*)
FOR CHIBA UNIVERSITY**
International Programs of Outreach College - University of Hawai'i at Mānoa
February 1-13, 2023

Revised: 01.11.2023

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
			1 <u>12:30-1:30</u> Welcome Orientation and introductions (Krauss 012) <u>1:30-2:30</u> Placement testing (Krauss 003 & 012) <u>2:30-4:30</u> Campus Tour & Campus Activities	2 <u>8:30-2:00</u> Class & Interchange and a 1-hr lunch break. (Krauss 012/ Campus Center 309)	3 <u>8:30-12:30</u> Class (Krauss 012/ Campus Center 309) <u>1:30-3:30</u> Hula Workshop (Hemenway 201)	4
5	6 <u>8:30-12:30</u> Class (Krauss 012/ Campus Center 309)	7 <u>8:30-12:30</u> Class & Interchange (Krauss 012/ Campus Center 309)	8 <u>8:30-12:30</u> OFF-CAMPUS EDUCATIONAL ACTIVITY (Bishop Museum including Parley Air Station)	9 <u>8:30-12:30</u> Class & Interchange (Krauss 012/ Campus Center 309)	10 <u>8:30-12:30</u> Class (Krauss 012/ Campus Center 309)	11
12	13 <u>8:30-12:30</u> Class (Krauss 012/ Campus Center 309) <u>12:30-2:00</u> Graduation Luncheon (Campus Center Executive Dining Room)	14	15	16	17	18

* Each hour of instruction includes a 10-minute break.

** Students are responsible for possible expenses such as transportation and/or admission fees for Activities.

解説・講座

留学先としての中央アジア・コーカサス諸国 (English-Medium Instruction 導入状況の概観)

松下 聖^A

Central Asia and the Caucasus as Study Destinations (An Overview of the Implementation of English-Medium Instruction)

Sei MATSUSHITA^A

Keywords: English-Medium Instruction (EMI), Study Abroad, Emerging countries, Central Asia, the Caucasus

キーワード: English-Medium Instruction (EMI)、留学、新興国、中央アジア、コーカサス

1 はじめに

高等教育機関での English-Medium Instruction (EMI, 英語を媒介とした授業)^[1]の普及により、非英語圏の大学も、幅広い専門科目の修得を目的とした留学生を受入れることが増えている。

英語圏ではなく、一般に留学先としてメジャーではなかった中央アジア・コーカサス諸国でも EMI の導入が進み、日本を含む世界各地から留学生を受入れる環境ができつつある。一方、同地域への留学についての情報は、国や大学ごとの断片的な調査報告や留学体験談等はあるが、全体を俯瞰した情報は少ない。

そこで本稿では、中央アジア・コーカサス地域の留学先としての基本情報を、EMI 導入状況を中心に解説する。そして多様化する留学先の選択肢の一つとして、中央アジア・コーカサス諸国の可能性を検討したい。

2 中央アジア・コーカサス諸国概要

まず中央アジア・コーカサス諸国について概観する。

中央アジア・コーカサスとは、中央アジア 5 カ国 (ウズベキスタン、カザフスタン、キルギス、タジキスタン、トルクメニスタン) とコーカサス 3 カ国 (アゼルバイジャン、アルメニア、ジョージア)

の 8 カ国を指す総称である。

この 8 カ国は、旧ソヴィエト連邦崩壊に伴い独立したことや、地理的、文化的に近接していることから 1 つの地域区分とされる事がある。

共通項は多いものの、民族、宗教、言語といった点では多様性に富んだ地域でもある。表 1 は、各国の基本情報をまとめたものである。

表 1 中央アジア・コーカサス諸国基本情報

国名	人口 (千人)*	1人あたり GNI (USD)*	公用語	主な宗教
ウズベキスタン	35,648	2,190	ウズベク語	イスラム教 (スンニ派)
カザフスタン	19,621	9,470	カザフ語 ロシア語	イスラム教 (スンニ派)
キルギス	6,803	1,410	キルギス語 ロシア語	イスラム教 (スンニ派)
タジキスタン	9,952	1,210	タジク語	イスラム教 (スンニ派)
トルクメニスタン	6,430	7,080**	トルクメン語	イスラム教 (スンニ派)
アゼルバイジャン	10,175	5,630	アゼルバイ ジャン語	イスラム教 (シーア派)
アルメニア	2,780	5,960	アルメニア語	アルメニア 正教
ジョージア	3,712	5,620	ジョージア語	ジョージア 正教

* 世界銀行統計 (2022 年)¹⁾による。

** 2019 年の統計。

A: 近畿大学グローバルエデュケーションセンター

中央アジア5カ国とアゼルバイジャンは、イスラム教徒が多数を占める一方、アルメニアとジョージアはキリスト教徒が多数派である。言語は、トルコ語に近いテュルク系（ウズベク語、カザフ語、キルギス語、トルクメン語）、ペルシャ系（タジク語）とアルメニア語、ジョージア語が話されている。その他、ソ連時代にロシア語教育が進められたため、カザフスタンとキルギスでは独立後もロシア語が公用語に指定され、他の国でもロシア語を第二言語として使用する人が多い。

経済状況でも大きな違いがある。資源国であるカザフスタン、トルクメニスタン、アゼルバイジャンや、欧州に近いアルメニア、ジョージアは1人あたりGNI（国民総所得）でも高い数値を示しており、上位中所得国に分類される。一方で、資源に恵まれず内政が不安定であったキルギスやタジキスタンは、海外への出稼ぎに依存した経済が続いている。

同地域は「紛争が多い地域」と認識されることもあるが、通常の留学先となる都市では、他のアジアや東欧諸国と比べて大きく劣ることはない。

3 各国の留学生受入状況

表2は、UNESCO 調査²⁾に基づいた、中央アジア・コーカサス各国の留学生受入れ数を示している。

表2 中央アジア・コーカサス諸国の受入留学生数の推移

国名	2017年	2018年	2019年	2020年	2021年
ウズベキスタン	603	700	N/A	N/A	4,219
カザフスタン	13,850	14,332	22,728	40,742	N/A
キルギス	15,149	16,534	19,626	36,596	61,418
タジキスタン	2,238	N/A	N/A	N/A	N/A
トルクメニスタン	N/A	N/A	175	153	125
アゼルバイジャン	4,274	4,696	4,862	5,513	5,673
アルメニア	4,512	4,598	5,081	5,160	5,484
ジョージア	7,994	9,972	12,267	13,327	14,617

いくつかの国は、人口規模に対して決して少ない数の留学生を受入れていることが分かる。例えば、キルギスは最高で6万人以上、カザフスタンは4万人以上の留学生を受入れるホスト国となっている。ただし、両国ともその半数以上はウズベキスタンからの受入れとなっている。ウズベキスタンでは人口増加に対して大学の数が不足している事

や、ウズベキスタン国内のキルギス系、カザフ系の住民が自らのルーツのある国へ留学している事が理由として考えられる。

近隣国以外からも多くの留学生を受入れている。ジョージアが受入れている留学生のうち、最も多いのはインド人留学生である。カザフスタン、キルギス、アルメニアでも、インドが第二の送出し国となっている。インドからの留学生がこれほど多い背景には、その人口の多さに加えて、医療系の留学プログラム MBBS (Bachelor of Medicine, Bachelor of Surgery) の存在も指摘できる。学費・生活費が比較的安価で、ある程度の教育環境が提供できる中央アジア・コーカサス諸国は、インドからの MBBS 取得の一大拠点となっている³⁾。

日本からの留学生はごく少数である。表3は、文部科学省調査⁴⁾に基づく、大学間交流協定による日本の大学から中央アジア・コーカサス諸国への派遣数を表している。協定外での個人留学も若干名想定できるが、おおそ実勢を表していると考えられる。日本からは、カザフスタン、ウズベキスタンへの留学が最も多く、他の各国は年間ゼロから数名である。多くの場合、留学の目的は語学や地域研究と思われる。ロシア語が公用語となっているカザフスタン、キルギスでは、ロシア語学習を目的とした留学生が多い。特にロシアのウクライナ侵攻後は、ロシア、ベラルーシ、ウクライナに代わるロシア語留学の行き先となっている^[2]。

表3 日本の大学から中央アジア・コーカサス諸国への派遣数 (2018年度)

派遣先国名	派遣学生数 (2018年)
ウズベキスタン	37
カザフスタン	39
キルギス	3
タジキスタン	2
トルクメニスタン	0
アゼルバイジャン	5
アルメニア	1
ジョージア	0

4 EMI (English-Medium Instruction) の状況

4.1 地域全体の概況

中央アジア・コーカサス諸国は、旧ソヴィエト連邦から高等教育の資産を受け継いだ。ソ連時代、高等教育における主要な言語はロシア語であった。独立後、西側諸国との連携や人材育成など様々な狙いを持って英語教育やEMIの導入が進められた。

中央アジアで最もEMIの導入に積極的なのが、カザフスタンである。カザフstanは、1990年代から、イギリス等の大学と連携し英語で教育を行う大学を設立してきた。同国は、2007年に発表した国家戦略において、公用語に指定しているカザフ語とロシア語に加えて、英語の習得を推奨する三言語一体政策を標榜している⁵⁾。その影響で、2000年代以降もEMIを取り入れた大学やプログラムの設置が相次いだ。

コーカサスの3カ国アゼルバイジャン、ジョージア、アルメニアは2005年にボローニャ・プロセスに加盟し、欧州諸国との教育連携を早期に進めてきた。その中では、EU加盟を目指すジョージアが、EMIの導入に最も積極的であると考えられる。ジョージアはバラ革命(2003年)³⁾や南オセチア紛争(2008年)⁴⁾などロシアとの対立が続いたため、他国に比べてロシア離れ・ロシア語離れが急速に進んだことも一因と考えられる。

次に、各国の状況をまとめていく。

4.2 各国のEMI導入状況

4.2.1 ウズベキスタン

ウズベキstanは独立後、どちらかというと鎖国的な政策を続けていたが、2016年にミルジヨエフ第二代大統領が就任した後、開放政策に転じた。高等教育政策についても同様で、海外大学の分校や、他国政府と連携した大学の開設を推し進めた。その結果、ウェブスター大学⁵⁾、富川大学(韓国)⁶⁾、アミティ大学(インド)⁷⁾などの分校が次々と設置された。こうした高等教育機関では、EMIが導入されている⁶⁾。

海外分校ではないが、2018年に新設されたシルクロード国際観光大学⁸⁾は、観光産業での人材育成を目的としており、英語を主な教授言語としている。今後も、EMIを導入した大学の新設が予想される。

以前よりある国立大学の中では、世界経済・外交大学⁹⁾、ウズベキstan国立世界言語大学¹⁰⁾など国際・外国語系の専攻を有する大学において、英語での講義も行われている。

4.2.2 カザフスタン

前述の通り、カザフstanは中央アジアで最もEMIに力を入れている国と考えられる。

独立直後の1990年代から、欧米大学と連携しEMIを取り入れたKIMEP大学¹¹⁾、カザフ・ブリティッシュ工科大学¹²⁾などを設立してきた^{7,8)}。そして2010年には、英語を全面的に教授言語とするナザルバエフ大学¹³⁾を開設した。既存の国立大学、私立大学でも、2010年のボローニャ・プロセスへの加盟を契機に、英語プログラムが増加した。国立総合大学のカザフ国立大¹⁴⁾、ユーラシア国立大¹⁵⁾、理工系のサトバエフ大学(カザフ国立工科大学)¹⁶⁾、国際IT大学¹⁷⁾をはじめ、多数の国立・私立大学が英語プログラムを提供している。

カザフstanは、中央アジアで唯一、留学生誘致のための政府系情報ポータルを開設している(表4)。留学生向けの奨学金を提供するなど、留学生誘致に積極的である。

4.2.3 キルギス

キルギスも独立後、海外大学や国際機関と連携した大学を設置してきた。中央アジア・アメリカ大学¹⁸⁾、OSCEアカデミー¹⁹⁾は、英語を教授言語としている。トルコ系が設立母体であるキルギス・トルコ・マナス大学²⁰⁾、アラ・トー国際大学²¹⁾なども、一部でEMIを導入している⁶⁾。また、複数の医科大学で医療系の英語プログラムを提供しており、インドからの留学生を大量に受入れている³⁾。

4.2.4 タジキスタン

タジキstanでは、全面的に英語を教授言語とする大学は、私立の中央アジア大学²²⁾のみである。中央アジア大学は、キルギスとカザフstanにもキャンパスがあり、タジキstanでは山間部の都市ホログにキャンパスを置いている。一部にEMIを導入している大学として、タジク国立教育大学²³⁾、タジク国立医科大学²⁴⁾、ロシア・タジク・スラヴ

大学^[25] などがある⁶⁾。

4.2.5 トルクメニスタン

同国の閉鎖的な政治体制は、2回の大統領交代を経てやや開放的になったものの継続しており、留学生の受入れに積極的とはいえない。

一方で自国民に対する教育環境の整備は進めており、2014年、英語を全面的な教授言語とする国際人文開発大学^[26]を設置した⁹⁾。また、トルクメニスタン工科大学^[27]は筑波大学と連携した教育プログラムを提供しており、EMIを取り入れている。

4.2.6 アゼルバイジャン

同国には、英語を基本的な教授言語としている大学が複数ある。バクー高等石油学院^[28]、フランス・アゼルバイジャン大学^[29]は、いずれも石油産業に関わる専攻を主軸としている。ADA大学^[30]はアゼルバイジャン外交アカデミーを前身として発足した大学で、外交に直結する国際関係や経済といった専攻の他、教育や情報系の専攻も英語で授業を行っている。

一部にEMIを導入する大学としては、アゼルバイジャン国立経済大学^[31]、アゼルバイジャン言語大学^[32]、カザール大学^[33]、アゼルバイジャン大学^[34]などが挙げられる¹⁰⁾。

アゼルバイジャンも留学生誘致ポータルを運用しており(表4)、近隣のイスラム諸国からの留学生を多く受入れている。

4.2.7 アルメニア

アルメニアは、コーカサス諸国の中で唯一ロシア主導の経済同盟に加盟するなど、ロシアの影響力が強く残る国である。

一方で、欧州諸国との協力やEMIの導入は進められてきた。独立と同時の1991年には、英語を教授言語とするアルメニア・アメリカン大学^[35]が設立された。エレバン国立大学^[36]、ロシア・アルメニア大学^[37]、アルメニア工科大学^[38]などでは、一部で英語プログラムが運用されている。ユーラシア国際大学^[39]では、ワルシャワ経済人文大学(ポーランド)^[40]と連携したジョイントディグリープログラムも行われている。

4.2.8 ジョージア

ジョージアはEU加盟を目指していることもあり、コーカサス諸国の中でも最もEMIが普及している国といえる。

独立後、ブリティッシュ大学^[41]、ジョージア・アメリカ大学^[42]、コーカサス大学^[43]など、海外大学の系列校や海外大学との連携で設立された大学では、英語を主な教授言語とする。

その他、トビリシ国立大学^[44]、イリヤ国立大学^[45]、ジョージア大学^[46]、コーカサス国際大学^[47]なども英語プログラムを提供しており、比較的留学生に対してもオープンである。

ジョージアも留学希望者向けポータルを開設しており(表4)、英語プログラムを検索することができる。

表4 留学生誘致用ウェブサイト一覧

国名	URL
カザフスタン	https://studyinkazakhstan.edu.kz
アゼルバイジャン	https://studyinazerbaijan.edu.az/
ジョージア	http://www.studyingeorgia.ge/

5 最後に：留学先としての中央アジア・コーカサス諸国

以上、中央アジア・コーカサス諸国のEMI導入状況を中心に概観した。

どの国も程度の差はあるがEMI導入を進めており、語学や地域研究以外の目的でこの地域へ留学する選択肢が増えてきたと言える。

最後に、同地域への留学の位置付けをどのように考えられるか、3点に整理する。

①地域研究目的の留学

中央アジア・コーカサス地域はもちろん、ロシアやウクライナを含む周辺地域の国際関係や文化に興味を持つ学生の留学先となり得る。EMIの導入が進む前であれば、この地域へ留学し専門科目を聴講するためには、現地の言語やロシア語に相当習熟している必要があった。それが現在では、相応の英語力があれば、留学先で地域研究系科目の履修も不可能ではない。もちろん、専門的な学修・研究をするためには現地言語も学ぶ必要はあるが、地域研究目的の留学のハードルは従来に比べて下がったといえる。

②新興国留学

マレーシア等の新興国への留学のシェアが増えており、留学市場の中心である欧米諸国ではなく新興国へ留学する事の意義が見出されつつある¹¹⁾。中央アジア・コーカサス諸国への留学も、こうした新興国への留学と同様に位置付けられる。

旧ソ連から独立し30年以上経つ各国は、上下はありつつも経済成長を続けている。JICAや国際機関も入り開発支援を行う国がある一方、カザフスタンのように、地域内で援助を行う側へと転換しつつある国もある。留学を通じて、こうしたダイナミックに変化する新興国の社会を体験することができる。

③欧州留学として

前述の通り、域内の複数の国はボローニャ・プロセスに加盟し、Erasmus+による交換プログラムやジョイントディグリープログラムなどを展開している。その点では、東欧諸国や非EUの欧州諸国への留学にも近い位置づけとなる。

他の新興国、開発途上国にとっては、比較的安価に学位取得ができ、基本的な社会・教育インフラが整っている中央アジア・コーカサス諸国への留学は現実的な選択肢の1つである。また、中央アジア諸国とアゼルバイジャンがイスラム教徒を多数派とする国である点も、イスラム諸国の学生にとっては動機付けとなる要素である。

世界的に留学生数が増加を続ける中、中央アジア・コーカサス諸国も、留学生獲得に向けた施策を活性化すると考えられる。政策的な観点に加え、グローバル人材育成のフィールドという観点からも、同地域の動向を注視していきたい。

注

- [1] EMIについては様々な定義が存在するが、本稿ではMacaron et al. (2018)で定義されている「英語が法的な公用語または多数派の第一言語でない国々において、(英語そのもの以外の)科目の教授言語として英語が用いられること」¹²⁾を採用する。
- [2] ロシア以外にベラルーシもロシア語を公用語とし、両国はロシア語留学をする場合の主要な留学先となっていた。ウクライナも、2022年のロシアによる侵攻前までは、ロシア語学習目的での留学も可

能であった。ロシア、ベラルーシへの留学は本稿執筆時点でも可能だが、日本外務省発表の危険レベルが「3: 渡航は止めてください。(渡航中止勧告)」となっているため、交換留学での派遣を見合わせている日本の大学が大半である。

- [3] ジョージアで反政府デモが発生し、当時のシュワルナゼ大統領が辞任に追い込まれ、親欧米派のサーカシビリ氏が大統領に就任した。
- [4] ジョージア内の領土でありながらジョージアの実効支配の及ばない「未承認国家」であった南オセチア共和国を巡り、ジョージアとロシアによる軍事衝突が発生した。
- [5] Webster University in Tashkent
- [6] Bucheon University in Tashkent
- [7] Amity University Tashkent
- [8] “Silk Road” International University of Tourism
- [9] The University of World Economy and Diplomacy
- [10] Uzbekistan State University of World Languages
- [11] KIMEP University
- [12] Kazakh-British Technical University
- [13] Nazarbayev University
- [14] Al-Farabi Kazakh National University
- [15] L.N. Gumilyov Eurasian National University
- [16] Satbayev University
- [17] International IT University (IITU)
- [18] American University of Central Asia
- [19] OSCE Academy in Bishkek
- [20] Kyrgyz-Turkish Manas University
- [21] Ala-Too International University
- [22] The University of Central Asia
- [23] Tajik State Pedagogical University
- [24] Tajik State Medical University
- [25] Russian-Tajik (Slavonic) University
- [26] International University for Humanities and Development
- [27] Oguzhan Engineering and Technology University of Turkmenistan
- [28] Baku Higher Oil School
- [29] French-Azerbaijani University
- [30] ADA University
- [31] Azerbaijan State University of Economics

[32] Azerbaijan University of Languages
 [33] Khazar University
 [34] Azerbaijan University
 [35] American University of Armenia
 [36] Yerevan State University
 [37] Russian-Armenian University
 [38] National Polytechnic University of Armenia
 [39] Eurasia International University
 [40] Warsaw University of Economics and Human Sciences
 [41] British University in Georgia
 [42] Georgian American University
 [43] Caucasus University
 [44] Ivane Javakhishvili Tbilisi State University
 [45] Ilia State University
 [46] University of Georgia
 [47] Caucasus International University

引用・参考文献

1) World Bank. World Bank Open Data. <https://data.worldbank.org/>, Accessed July 27, 2023.
 2) UNESCO. Global Flow of Tertiary-Level Students. <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>, Accessed July 14, 2023.
 3) Omurzakova, AM. (2020). Problems in Reformation of Medical HEIs in Kyrgyzstan. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 6(27), 1-3.
 4) 文部科学省. 海外の大学との大学間交流協定、海外における拠点に関する調査結果. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm (2023年7月28日参照)
 5) 浅村卓生. (2011). カザフスタンにおける自国語振興政策及び文字改革の理念的側面. 外務省調査月報,

2011(1), 1-24.
 6) Bezborodova, A., Radjabzade, S. (2022). English in Higher Education in the Kyrgyz Republic, Tajikistan, and Uzbekistan, *World Englishes*, 41(1), 72-91.
 7) Karabassova, L. (2021). English-Medium Education Reform in Kazakhstan: Comparative Study of Educational Change across Two Contexts in One Country, *Current Issues in Language Planning*, 22(5), 553-73.
 8) Tajik, MA., Abdul Manan, S., Arvatu, AC., Shegebayev, M. (2022). Growing Pains: Graduate Students Grappling with English Medium Instruction in Kazakhstan, *Asian Englishes*, September, 1-19.
 9) Linn, A., Shrestha, P., Bezborodova, A., Hultgren, AK. (2021). Current Practice in English-Medium Education in Higher Education: Case Studies from Kazakhstan, Turkmenistan, Bangladesh and Nepal. TeachingEnglish. London: British Council.
 10) Linn, A., Radjabzade, S. (2021). English-Medium Instruction in Higher Education in the Countries of the South Caucasus. London: British Council.
 11) 金子(藤本)聖子. (2021). 日本人の留学先としてのマレーシア(先進国から新興国への学位取得を目的とした国際移動). *グローバル人材育成教育研究*, 9(1), 1-12.
 12) Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education, *Language Teaching* 51(1), 36-76.

受付日 2023年7月31日、受理日 2023年12月9日

Report

Book Review

*Language Support for Immigrants in Japan:
Perspectives from Multicultural Community Building,*
by Keiko Hattori, Makiko Shinya, Kurie Otachi (Ed)

Ananda KUMARA^A

1 Foreign Labor in Japan: From the Recent Past to the Present

According to the Public Employment Security Office of the Ministry of Health, Labor and Welfare, companies with less than 99 workers had recruited many foreign workers compared to other larger companies, and this ratio has been increasing over the years rapidly. For example, small companies with less than 99 workers had recruited 51.5% of the foreign workers in 2009¹⁾ and in the year 2023²⁾, this ratio has increased up to 79.3%. In fact, even though the larger scale companies also have been facing a difficulty in recruiting a substantial number of workers, they are in a comparatively stronger position to recruit workers, both locally and internationally, because of the wider networks and comparative advantages over the small companies.

Recruitment of foreign employees became popular during the early 90's, along with the change of immigration policy in 1989, the Ministry of Justice amended the Immigration Control Act to provide second- and third-generation descendants of Japanese nationals who had emigrated to Brazil, Peru, and other South American countries with status of residence as permanent residents with no restrictions on their right to work. Returnees from China also received access to join any job category, varying from unskilled to skilled jobs.

In fact, most of the companies which hired

foreign workers are smaller-scale companies, as noted earlier, and there is another important reason for such companies to recruit foreign workers. Besides finding a solution for labor shortages, recruitment of foreign workers was taken into consideration as a strategy for cost reduction as well. What are the implications of this situation?

While struggling for cost reduction through the recruitment of foreign workers, many companies had almost neglected the offering of sufficient language training for the foreign workers. As a result, even though many companies recruited foreign workers, they only focused on the job content to make sure the successful completion of the assigned job tasks with the help of language interpreters. However, the language barrier and the lack of proper understanding about Japanese culture brought many negative effects on the society in the aspects such as the garbage disposal, excessive loud noises because of late-night family parties of foreign workers. Since many companies did not pay sufficient attention to solve this issue, community organizations and those who are familiar with foreign culture took the leadership to serve as a bridge between the foreigners and the Japanese community³⁾.

2 The Structure and the Content of the Book

The book written by Hattori, Shinya and Otachi (2023), entitled "Language Support for Immigrants

A : Lanka Nippon BizTech Institute (LNBTI), Sri Lanka

in Japan: Perspectives from Multicultural Community Building”⁴⁾ is a compilation of several case studies conducted in different parts of the country and the literature review relating to the above issues. This book describes how the different stakeholders, including the individuals, community organizations and semi-government organizations have been trying to solve the problems because of the language barrier of foreigners. The writers have also used firsthand data collected by themselves through several independent research activities in selected local cities and prefectures for both clarifying the current situation and to make an analysis on how to improve the situation.

This book categorizes information into two sections and contains 10 chapters relating to the issues on or relating to language learning by foreign immigrants in Japan. The first part, with two chapters, clarifies the history of immigration policy and language support in Japan. The second part mainly provides findings of empirical surveys conducted in various parts of the country by focusing on foreign immigrants in Japan.

Chapter 1 provides Japan’s measures for accepting immigrants and the history of official Japanese language education services provided for selected categories of immigrants. The categories of immigrants include refugees from selected countries, returnees from China, and technical intern trainees in the service sector who have come to Japan under the Economic Partnership Agreement to work as nurses and long-term care providers. This part also makes an analysis of the Act on Promotion of Japanese Language Education. Key features of this act, as well as the corresponding shortcomings.

Chapter 2 discusses about the role of community-based Japanese language education services in achieving a so-called “symbiotic society” in Japan. This chapter also highlights the practice of long-lasting volunteer-led

Japanese language study support for foreign immigrants. In addition, how some Japanese volunteers have been assisting foreigners to solve their day-to-day problems also is clarified here.

In Chapter 3, different initiatives of selected international associations at the regional level to provide support for improving the Japanese language ability of the immigrants are introduced. A case study of Toyonaka City shows how an international association established here has been assisting foreigners to spend a comfortable life. Different activities, including multilingual consultancy services, international exchange events, language exchange services, child and youth support services, and international understanding programs for the residents are available in this city. This is a good example where both parties are promoting mutual interaction between the Japanese community and foreign immigrants, while also assisting for language learning.

Chapter 4 introduces the findings of an empirical study focusing on community members, university students, and residents with foreign roots who serve as team members to provide Japanese language learning support for the foreign immigrants. This section contains the findings of a questionnaire survey and interviews focusing on those volunteer supporters. In particular, several unique stories relating to the foreign immigrants who served as supporters to foreign immigrants also are available. Chapter 5 highlights how Japanese language learning support for the foreign residents in selected rural areas is available. Initiatives of the volunteers and community members to assist foreign residence to overcome the problems because of the language barriers are introduced here. According to the information in this chapter, besides language learning efficiency of the following residence,

this initiative has become a tool for improving the trust between the foreign residents and the Japanese community. In addition, the writer proposes the importance of collaborative action between the local governments and the community members for solving the problems of foreign workers. Chapter 6 focuses on empirical evidence relating to the community effort in teaching the Japanese language to refugees from Myanmar. This chapter discusses about the actual situation and issues relating to the recognition of refugees in Japan and how the government provides Japanese language education to them.

Chapter 7 explains about the Japanese language learning support program for technical intern trainees in a Catholic Church. Being a member of the learning support program for the technical intern trainees, the writer has identified typical problems faced by the foreign residents. According to this case study, foreign interns did not receive an opportunity to move with the community. The writer discusses about the prospects of giving the right attention to consider these interns as a part of the community.

Chapter 8 focuses on the challenges of literacy education for foreign residence particularly with the focus on the kanji characters required for the daily life. In particular, this chapter highlights how literacy education can empower immigrant learners and their lives. Chapter 9 focuses on the life of two Filipinas who were beyond the ordinary school age when they arrived in Japan. This chapter also discusses about the potential role of “night schools” especially in assisting foreign immigrants to develop their career in Japan, based on the experiences of these Filipina immigrants.

Chapter 10 focuses on literacy practices ensuring education for resident Koreans in Japan. While some resident Koreans are rich in the aspect of literacy education, some more

have a very low level of ability. This chapter takes some examples from selected night schools where resident Koreans, regardless of the age levels, have been getting support of these night schools for improving their literacy education. These night schools have assisted the resident Koreans to deepen their understanding about the Japanese society, which also helps them to be a part of the Japanese community.

3 Language Support for Immigrants: The Past and Prospects for the Future

This book is a collection of basic empirical research conducted by the writers themselves. They have focused on the issues relating to the Japanese language learning by different foreign immigrant groups. As such, the data used for analysis in this book are not just a kind of statistical data published by some related organizations, but a good stock of original data purposely collected for compiling this book. They also cover a wide range of foreign immigrants categorized as old comers or resident Koreans, newcomers such as foreign technical intern trainees, refugees, with the attention on the Japanese language education of these foreign immigrants. Social structure, cultural beliefs and lifestyles are different among the specific foreign groups. Motives of the language learning also may differ from among the particular groups accordingly. However, we cannot deny the fact that a foreigner cannot spend a comfortable life in Japan without a substantial level of Japanese language capability.

Data and findings of this book are of vital importance for both the foreign community and their Japanese counterparts, including the corresponding private and government organizations. The community members or international exchange organizations played a key role in providing language education support for foreign immigrants, and the role played by

the government organizations is minimal. Companies which recruit foreign immigrants also did not pay sufficient attention to provide Japanese language learning support, even though they are the one which benefit by recruiting foreign immigrants. In fact, the attitudes or the approaches of the government and private sector relating to the foreign immigrants were not correct. Recruitment of foreign immigrants benefits the industry, and eventually contributes to keep the economic momentum to an acceptable level. However, as found through the empirical studies in this book, the role of government organizations or the private sector was almost minimal. Community organizations or individuals who have realized that the problems in front of their eyes have to be solved immediately, without waiting until the government or the private sector takes the right initiative. At least, the responsible government or private organizations should have supported those who come to the front to solve the burning problems because of the language and culture barriers faced by the foreign immigrants. That is the situation up to a few years back.

However, the situation has been changing rapidly in the recent years. Several programs are there now to accept foreigners with high capabilities. Sound supporting systems for procuring jobs in Japanese companies are available for foreign students who are studying at Japanese universities. Language barrier for such foreign students will be minimal since the university education system offers satisfactory Japanese language education system. More over, as a solution for the expanding labor gaps in several major economic categories, the government is now encouraging companies to recruit more foreign people. In 2019, the government introduced a new status of residence (Visa) category as SSW (Specially specified skills), covering 12 occupation categories. Before arriving in Japan, they are required to

achieve a minimum level of Japanese language ability and specific skill tests relating to their occupations. If they acquire a substantial language ability, coupled with a sound understanding about the Japanese society, most of the problems faced by Japan in the past may not occur again. As such, the number of such foreign immigrants and the occupational categories open for them will be higher. What problems relating to these foreign immigrants who will join the Japanese labor market through these new occupational categories have to be observed properly and to be addressed. I believe that, with the wider knowledge gained by the writers of this book, they are in a powerful position to follow up the flow of these new foreign immigrants and to come up with satisfactory solutions for problems if occur in the future.

References

- 1) The Ministry of Health, Labor and Welfare, Hello Work, Public Employment Security Office. (2009). *Gaikokujin koyou jyoukyou no todokede jyoukyou ni suite [Status of Notification of Employment of Foreign Nationals (as of October 31, 2008)]* <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/01/dl/h0116-9a.pdf>
- 2) The Ministry of Health, Labor and Welfare, Hello Work, Public Employment Security Office (2023). *Gaikokujin Koyou Joukyou no todokede jyoukyou [Summary of Reported Status of Employment of Foreign Nationals (as of October 31, 2023).]*, <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001195787.pdf>
- 3) Yoshida Yoshio, Chen Rikko, Nishimaki Yoshie, Ananda Kumara. (1997). *Chiiki Sangyo, Shakai to Gaikokujin Rodosha [Regional Industries, Society and Foreign Workers]*, Seibundo.
- 4) Keiko Hattori, Makiko Shinya, Kurie Otachi (Ed). (2023). *Language Support for Immigrants in Japan: Perspectives from Multicultural Community Building*, Lexington Books.

Received on 6th February 2024 and
accepted on 17th February 2024

グローバル人材育成教育研究 第11巻第2号 (通巻第21号)

編集委員会

委員長 糸井重夫 (e-mail: editor-in-chief@j-agce.org)

副委員長 天木勇樹、河住有希子

編集委員 内田富男、勝又美穂子、佐々木有紀、園部ニコール、田中忠芳、
たなかよしこ、番田清美、日高俊夫、福沢康弘、宮内ミナミ、横川綾子

オブザーバー 小野 博、勝又美智雄

発行者 グローバル人材育成教育学会

会長 アーナンダ・クマール

事務局

〒170-8470 東京都豊島区西巢鴨 3-20-1 大正大学 天木勇樹研究室

発行日 2024年3月31日

編集 共立速記印刷株式会社

〒102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24

TEL. 03-3234-5511 FAX. 03-3263-2740