

客観的評価に基づいて検証した大学生のグローバル・
コンピテンスの変容と特性から見えた課題と可能性

水 松 巳 奈

(東洋大学国際教育センター)

客観的評価に基づいて検証した大学生のグローバル・コンピテンスの変容と特性から見えた課題と可能性

水 松 巳 奈 (東洋大学国際教育センター)

要旨

本研究の目的は、東洋大学で学ぶ学生の属性別（①性別、②専門分野、③異文化学習への関心度）のグローバル・コンピテンスの変容と特性を客観的に把握し、エビデンスに基づいた国際化推進に関する提言を行うことである。そこで本稿では、異文化理解などの国際的なコンテンツを扱う科目の履修者を対象に、グローバル・コンピテンスを含む価値観や信念を客観的に評価できるツールである Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) を用いて検証を行った。SPSS を用いて因子分析や U 検定等の統計的手法で分析を行った結果、(1) 国内キャンパスのみの環境においても、一部の例外を除きグローバル・コンピテンスを伸ばしており、(2) 男子学生に比べ女子学生の方が、(3) 理系学生に比べ文系学生の方が、(4) 異文化学習に対する関心度が「低い」学生に比べて「高い」学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向があることが明らかになった。

キーワード：

グローバル・コンピテンス, BEVI, 教育国際化, エビデンスに基づいた国際化

目次

1. はじめに
2. 先行研究
 - 2.1 教育国際化の評価に関する最近の動向
 - 2.2 BEVI を活用した学習成果の評価と具体的方法
3. 研究方法
 - 3.1 調査協力者および調査概要
 - 3.2 データ収集方法および分析手順
4. 結果と考察
 - 4.1 BEVI 尺度の因子分析
 - 4.2 学生の属性別にみる授業前後のグローバル・コンピテンスの変容の検討
 - 4.3 学生の属性別にみるグループ間のグローバル・コンピテンスの差の検討

4.3.1 男女別にみるグローバル・コンピテンスの差

4.3.2 専門分野別にみるグローバル・コンピテンスの差

4.3.3 異文化学習への関心度別にみるグローバル・コンピテンスの差

5. まとめと今後の実践への提言

1. はじめに

急速なグローバル化とともに、大学における教育の国際化は、世界各国の高等教育機関で最優先事項の一つと認識されるようになった。世界中の多くの大学で国際化推進をする上で共通する大きな目標の一つは、高度な知識や技術、人材を生み出すことである。その目標を達成するために、各大学はその特色をいかしながら、独自のプログラムや授業が提供してきた。このような動きの中、近年注目されているのが、学生の学習成果等のエビデンスに基づいた国際化推進である。

東洋大学では、2014年に文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援」事業に採択されて以来、全学的な大学の国際化推進が迅速になされてきた。国際化推進の中心的な戦略及び計画として「TOYO GLOBAL DIAMONDS 構想」を掲げ、学生をグローバルで活躍する人材に育てることを念頭に国際通用性の高いプログラムの構築や、質保証を目指す活動に取り組んできた。その一環として、客観的指標ツールである Intercultural Development Inventory（以下、IDI）の学生への実施や、2020年度より新たに導入し始めた Beliefs, Events, and Values Inventory（以下、BEVI）を用いた、学生の学習成果の状況を確認する環境が整いつつある。一方で、2019年に国際大学協会（以下、IAU）が東洋大学で実施した外部評価である ISAS2.0 の報告書によると、東洋大学の国際化推進の次の発展段階としてキャンパスの国際化を進める必要があること、より多くの学生をターゲットにすべきであることが指摘されている（IAU, 2019）。このような大学国際化における課題は、東洋大学のみならず、多くの大学で共通しているものであると考えられる。

そこで本研究の目的は、東洋大学で学ぶ学生の属性別のグローバル・コンピテンスの変容と特性の違いについて把握し、エビデンスに基づいた知見を提供し、今後いかに教育の国際化を進めていくべきか、東洋大学におけるキャンパスの国際化を念頭に置きつつ、他の大学でも実践できる提言を行うことである。特に、コロナ禍で海外に渡航できない期間中であったことに着目し、国内環境のみで過ごす大学生活を通じた学生のグローバル・コンピテンスの変容と特性について探究する。本稿では、東洋大学にてグローバルで活躍するために必要な知識（留学準備や異文化コミュニケーションなど）を学ぶ授業（「留学のすすめ」及び「異文化理解概論」）の履修者について、グローバル・コンピテンスを含む価値観や信念を、包括的かつ客観的に把握できるツールである BEVI を用いて理解を深める。

2. 先行研究

2.1 教育国際化の評価に関する最近の動向

大学教育の正課内外で学生が何を学び、その結果、何ができるようになったのかといった学生の学習成果を理解することは容易ではない。しかし、学生の学習成果の把握は、大学教育の質や、学生の卒業後のキャリア形成を担保するために非常に重要である (Ikenberry & Kuh, 2015)。

近年、教育国際化の文脈では、学生の学習成果の評価などの必要性に注目が集まっている (永井, 2019)。しかし、これまで行われてきた評価については、客観的なデータの欠如が指摘されており (Deardorff, 2015; 西谷, 2018)、特に学生が身に着けるべきグローバル・コンピテンスの評価については、世界各国の大学で未だ模索の段階にある (Egron-Polak & Hudson, 2014)。

これまで学生のグローバル・コンピテンスの評価方法が米国を中心に開発されてきた。国際教育分野だけでも本稿で扱う BEVI だけでなく、IDI (Hammer, 2011) や GPI (Global Perspective Inventory) (Braskamp, 2010) など、数多く存在する。大学では幅広い文脈で学生自身や学習成果について理解するために、大教育国際化推進の一環として、上記のようなツールを用いて、学生の様々なデータを収集するケースが増加している (Anderson et al. 2006, Deardorff, 2015)。さらに、プログラムや授業を提供し始める前に学習者の特性を理解することの重要性が再認識され、このような情報に基づき、学習者のニーズやレディネスに合わせたカリキュラムの開発・改善が推奨されている (Grant, Acheson, & Karcher, 2021)。

しかし、国際化推進のプロセスにおいて学生の学習成果をいかに活用し、結びつけるかという点においては、包括的な国際化を推進・評価する上で重要であるにも関わらず、上手く活用している事例は僅少である (Deardorff, 2015)。また、学習成果に関するデータは、学生の主観的な満足度調査等のアンケートや、プログラム等の終了時点のみの調査などから主に収集されるケースが多く、客観的かつ正確なデータを収集・分析できているケースは少ないという指摘もある (大西, 2019)。

学生の特性や学習成果、時間の経過に伴う学生の変容について効果的に評価し、さらにそれらのデータをうまく大学運営に活用することにより、これまで以上に効果的な教育国際化の推進が期待されている。

2.2 BEVI を活用した学習成果の評価と具体的方法

前述の通り、欧米や日本を中心とした多くの高等教育機関では昨今、学生について深く理解するために客観的な評価ツールを使用するケースが増えている。代表的なツールの一つである BEVI は、米国の臨床心理学者である Shealy により、これまで 20 年以上にわたり開発・実施されてきた。BEVI では、人間の心理構造の中核部分 (自己の形成や信念等)

や批判的思考・他者理解について、形成的及び総括的に評価できる (Shealy, 2015; 西谷, 2018)。BEVI の受検を通じて、受検者自身について、そして受検者の他者や世界に対する見方などについて、多角的な情報を得ることができる。さらに、BEVI では、誰が、何を、なぜ、どのような状況で学習するかに関して、発達、情緒、そして属性に関するプロセス間の相互作用について知ることができる (Shealy, 2015)。

BEVI は、Equilintegration 理論を基盤として開発されている (Shealy, 2015) が、この理論は、人間が「信念、価値観、世界観を獲得し、それらを維持するプロセス、通常それらに変化することが拒まれる理由、そして、それらの変化がどのように、どのような状況で起こるのかを説明」(Shealy, 2004, p. 1075) するものである。BEVI は、相互に関連する 4 つの質問項目で構成されている (BEVI, 2018)。1 つ目は人口統計／背景項目に関する項目 (年齢、性別、エスニシティ、国籍、訪問した国等)、2 つ目は生い立ちまた経歴に関する質問項目、3 つ目は 2 つの妥当性と 17 の尺度に関する項目 (受検者がリッカート尺度形式で回答する 185 の信念や価値観に関わる項目)、そして、4 つ目は受検者自身の経験に対する内省的な自由記述形式の 3 つの質問 (BEVI, 2018) である。受検者はこれらに回答することで、包括的に自分自身について把握することができる。

表 1 では、BEVI の 7 つの領域に跨る、17 の尺度とそれらの説明、受検の際に実際に聞かれる質問の例を提示した。BEVI は尺度によって、望ましいスコアの変化の方向が異なるため、その点についても記した。

表1 BEVIで示される7つの領域と17の尺度(BEVI, 2018の情報を基に筆者作成)

領域	尺度	尺度の説明	回答項目の例	望ましいスコアの変化
1 形成的因子	① 人生における負の出来事	困難な子ども時代、問題を抱えていた両親、人生における葛藤/苦悶、多くの後悔	「家族の1人または複数との衝突が多い」、「家族が金銭的な問題を抱えていた」	中立*1
	② 欲求の抑圧	不幸な生い立ち/生活史、いさかいの多い/不安定な家族構造、物事が起こる原因・状態の原因についてのステレオタイプの思考/筋が通らない説明	「素晴らしい子ども時代だった」、「他よりも運のいい数字がある」	中立
2 中核的欲求の充足	③ 欲求の充足	経験・欲求・感情に対してオープン、自分・他者・より広い世界に対する気遣い/思いやり	「子どもの早期教育プログラムにもっとお金を費やすべきだ」、「自分が何者なのかを考えることが好きだ」	向上
	④ アイデンティティの拡散	アイデンティティの危機、結婚生活/家族生活についての否定的宿命論、自分や将来に対する「否定的な」感情	「辛いアイデンティティの危機を経験している」、「男性が結婚に忠実であることを期待しているが、実際はそうはならない」	中立
3 不均衡の許容	⑤ 基本的な開放性	基本的な思考、感情、欲求に対してオープンかつ率直	「自分というものを常に良いと思っているわけではない」、「自分の人生は孤独だと感じている」	向上
	⑥ 自分に対する確信	強い意志、困難に対し言い訳することが我慢できない、ポジティブ思考を強調する、深い分析を好まない	「もっと頑張れば、ほとんどの問題は克服できる」、「ルールに従ってやれば、うまくやれる」	低下
4 批判的思考	⑦ 基本的な決定論	差異/行動について簡潔な説明を好む、人は変わらない/強者が生き残ると信じている、苦勞の多い生活史	「エイズは神の怒りの証だ」、「強者が生き残るのは当然だ」	低下
	⑧ 社会・情動の理解	自己、他者、より広い世界を認識している/オープンである、思慮深く、実用主義、意思が固い、自立の必要性を認める一方で弱者を気遣うなど世界を白黒では捉えない	「不幸な人を救うためにもっと何かしなければならぬ」、「自分の責任を果たしていない人が多すぎる」	中立
5 自己の理解	⑨ 身体への共鳴	身体的欲求/感情の受容、経験主義、人間性/進化の影響を評価する	「私は自由な精神の持ち主だ」、「私の体は私の感情に敏感だ」	中立
	⑩ 感情の調整	感情に動かされやすい、傷つきやすい、社交的、愛情を求めている、親和的、愛情表現に価値を置く、家族関係が親密	「感情を表すのは気にならない」、「弱さは美德でありうる」	向上
	⑪ 自己認識	内省的、自己の複雑性を受け入れる、人の経験/状態を気遣う、難しい思考/感情を許容する	「常に自分をよりよく理解しようと努めている」、「取り組むべき課題を抱えている」	向上
6 他者の理解	⑫ 意味の探求	意味を模索する、人生にバランスを求める、耐性がある/根気強い、感受性が高い、弱者への思いやり	「人生の意味についてよく考える」、「人生のバランス感覚をもっとよくしたい」	中立
	⑬ 宗教的伝統主義	宗教心があつい、自己/行動/出来事を神/霊的な力によるものと考え、 「来世」を信じる	「宗教がなければ平和はないだろう」、「天国への道がある」	低下
	⑭ ジェンダー的伝統主義	男性と女性はある型にはまるよう創られている、伝統的/単純なジェンダー観やジェンダーの役割を好む	「女性は男性より感情的だ」、「男性の役割とは、強くあることだ」	低下
7 世界の理解	⑮ 社会文化的オープン性	文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである	「自分とは異なる文化を理解しようと努めるべきだ」、「わが国では、貧富の差が大きい」	向上
	⑯ 生態との共鳴	環境/持続可能性の問題に深く関与している。地球/自然界の将来を懸念している	「環境が心配だ」、「所有者が誰でもあろうと、この土地を守らなければならない」	向上
	⑰ 世界との共鳴	様々な個人、集団、言語、文化について学ぶ/出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる	「世界の出来事についてよく知っておくことが大切だ」、「自分とは大きく異なる人々の集団といることが快適だ」	向上

* 受検者の情報収集のための尺度は、スコアの変化は考慮しない。

3. 研究方法

本稿では、東洋大学で学ぶ学生の属性別のグローバル・コンピテンスの変容と特性について把握し、今後の大学における教育の国際化推進、とりわけ東洋大学におけるキャンパスの国際化を念頭に、具体的、かつ他大学でも汎用性のある提言を行うことを目的とする。上記を果たすために本稿では、異文化コンピテンスを測定できる客観的評価ツールである BEVI (Ver.3) を用いた。

3.1 調査協力者および調査概要

本調査協力者は、東洋大学で全学的に開講している、グローバルで活躍するために必要な知識を学ぶ授業（「留学のすすめ」及び「異文化理解概論」）の履修生である。本調査の実施にあたり、履修生には授業内で調査概要を説明し、また、個人情報特定されない範囲でデータのを使用すること、BEVI 回答内容や結果が成績に一切影響しないことを伝えた。その上で、上記に賛同し、同意書を提出した履修生のみを調査対象とした。本調査は、2021 年度春学期と秋学期、2022 年度春学期の 3 学期間に実施した。本調査で使用したデータは、学期開始時（以下、T1）と学期終了時（以下、T2）の 2 時点で BEVI を受検した学生のうち、T1、T2 共に BEVI を受検し、かつ回答内容について BEVI が算出した一貫性と適合性を一定の水準を満たした計 504 名のものである。調査協力者の概要は表 2 に記した通りである。

表 2 調査協力者の概要 (n=504 名)

性別	男性	210名 (41.7%)
	女性	294名 (58.3%)
年齢	18～29歳 (M=19.10, SD=1.41)	
専門分野	文系	425名 (84.3%)
	理系	79名 (15.7%)
国籍	日本	458名 (92.2%)
	日本以外	46名 (7.8%)

3.2 データ収集方法および分析手順

通常、BEVI の受検データは、BEVI 側が自動的に統計処理し結果を示すため、研究においてもその結果が利用されているケースが多く、また一般的に、プログラム前後やグループ間のスコアの差が 5 ポイント以上開いている場合は、有意差があるとされている (Grant, Acheson, & Karcher, 2021; Shealy, 2015)。しかし、本研究で用いたデータは、5 ポイントの差がある場合も、必ずしも有意差があるとは言えず、筆者が BEVI 開発者より生

データを入手した上で、回答内容について統計解析ソフトウェア IBM SPSS Statistics 28 を用いて分析を行った。分析はまず、入手したデータを用いて、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その後、調査協力者の1学期間のグローバル・コンピテンスの変容、属性別の特性について把握するために、 t 検定、そして各属性の群数に合わせて¹、マン・ホイットニーの U 検定（以下、 U 検定）もしくはクラスカル・ウォリスの順位和検定（以下、順位和検定）を行った。

なお、BEVIの各尺度のスコアは1～100で示される（Iseminger, et al., 2020）。このスコアは、世界中で集められた膨大なデータに基づき、平均スコアが50になるように標準化されており、回答者のスコアは、平均スコアの50からの差分で解釈する（岩田, 2021）。

4. 結果と考察

本章では、BEVIで得た結果について考察と共に記述する。

4.1 BEVI尺度の因子分析

まず、表1で示したBEVIの17の尺度のうち、受検者の情報収集のために存在する6つの尺度を除いた11つの尺度について、本調査データを用いて最尤法による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子解を採用し、再び最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その後、因子負荷量が.40に満たない1項目を削除し、再度最尤法・プロマックス回転を行った結果、第3因子の信頼性係数クロンバックの α 係数がやや低かったが、.70以上であったため、3因子に分類することが適当であると判断した。最終的な因子分析結果は表3に示した。

第1因子は、自己認識（尺度11）や基本的な開放性（尺度5）、感情の調整（尺度10）といった4項目で構成されていることから、「自己理解・自己認識」因子と命名した。第2因子は、社会文化的オープン性（尺度15）や世界との共鳴（尺度17）といったグローバルで活躍するための態度や価値観に関する3項目で構成されていることから、「グローバル・コンピテンス」因子と命名した。第3因子は、ジェンダー的伝統主義（尺度14）や、基本的な決定論（尺度7）といった、受検者の保守的な価値観に関する3項目で構成されていることから、「保守的アイデンティティ」因子と命名した。本稿では、学生のグローバル・コンピテンスに着目するため、第2因子である「グローバル・コンピテンス」因子（以下、グローバル・コンピテンス）に焦点を当て、検証する。

¹ 対応なしの2群比較については、マン・ホイットニーの U 検定、対応のない3群以上の比較については、クラスカル・ウォリスの順位和検定を行った。

表3 BEVIの17の尺度の因子分析結果

		I	II	III
第1因子	尺度11	.895	-.011	-.022
自己理解・自己認識 ($\alpha = .90$)	尺度5	.815	-.139	.007
	尺度10	.784	.003	.024
	尺度3	.748	.286	-.010
第2因子	尺度15	.038	.948	-.026
グローバル・コンピテンス ($\alpha = .85$)	尺度16	-.135	.870	.170
	尺度17	.192	.637	-.085
	尺度14	.166	-.073	.796
第3因子	尺度7	-.018	-.046	.785
保守的アイデンティティ ($\alpha = .70$)	尺度13	-.158	.290	.491
因子間相関		I	II	III
		I	—	.588
		II	—	-.300
		III	—	—

4.2 学生の属性別にみる授業前後のグローバル・コンピテンスの変容の検討

本節では、授業期間中の学生のグローバル・コンピテンスの変容（T1とT2の比較）について調べるため、3つの属性別（①性別、②専門分野、③異文化学習への関心度）に対応のあるt検定を行い、効果量を算出した。

t検定の結果、「性別」では、表4の通り、下位尺度である尺度15（男性： $t(209) = 5.82, p < .001, r = .37$, 女性： $t(293) = 3.86, p < .001, r = .22$ ）、尺度16（男性： $t(209) = 3.93, p < .001, r = .26$, 女性： $t(293) = 3.57, p < .001, r = .20$ ）、尺度17（男性： $t(209) = 3.31, p = .001, r = .22$, 女性： $t(293) = 2.04, p = .042, r = .12$ ）で、授業開始時より終了時のほうが有意に高い得点を示した。このことから、男女共に、学期期間中に、グローバル・コンピテンスを高めていることが明らかになった。ただし、学期開始時の各尺度の平均スコアを見ると、男性より女性の方が、スコアが高かったことが分かる。女性は元々スコアが高かったがスコアの伸びは小さく、一方で、男性は、学期を通じてスコアが大きく伸びており、効果量も大きかった。

表4 性別にみた学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

		性別							
		男性 (N=210)				女性 (N=294)			
時期		M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量
尺度15 社会文化的オープン性	開始	30.40	23.56	5.82***	.37	43.35	23.30	3.86***	.22
	終了	36.50	24.95			47.21	23.89		
尺度16 生態との共鳴	開始	31.57	24.54	3.93***	.26	39.57	25.24	3.57***	.20
	終了	37.06	26.97			43.63	25.07		
尺度17 世界との共鳴	開始	41.05	29.48	3.31***	.22	58.53	27.70	2.04*	.12
	終了	46.51	30.48			60.96	26.45		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

「専門分野別」においても、表5で示す通り、全ての下位尺度で授業開始時より終了時のほうが有意に高い得点を示した。それぞれの結果は、尺度15（文系： $t(424) = 5.65, p < .001, r = .26$ 、理系： $t(78) = 3.53, p < .001, r = .37$ ）、尺度16（文系： $t(424) = 4.44, p < .001, r = .21$ 、理系： $t(78) = 2.94, p = .004, r = .32$ ）、尺度17（文系： $t(424) = 2.99, p = .003, r = .14$ 、理系： $t(78) = 2.70, p = .009, r = .29$ ）であった。ここでも、学期開始時の平均スコアが低かった理系学生の方が、元々スコアが高かった文系学生より、大きくスコアを伸ばしており、効果量も大きかった。

「性別」の結果も踏まえると、スコアが元々低い学生でも、一定期間、授業等を通じて異文化学習環境に置かれることで、グローバル・コンピテンスを醸成できる可能性が示唆された。

表5 専門分野別にみた学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

	時期	専門分野							
		文系 (N=425)				理系 (N=79)			
		M	SD	<i>t</i> 値	効果量	M	SD	<i>t</i> 値	効果量
尺度15 社会文化的オープン性	開始	39.76	23.99	5.65***	.26	28.23	23.42	3.53***	.37
	終了	44.27	24.38			34.57	26.12		
尺度16 生態との共鳴	開始	37.34	25.15	4.44***	.22	30.30	25.05	2.94**	.32
	終了	41.54	25.83			37.42	27.14		
尺度17 世界との共鳴	開始	53.52	29.27	2.99**	.14	39.04	29.24	2.70**	.29
	終了	56.74	28.34			45.23	31.08		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

次に、「異文化学習・経験への関心度別」についてグローバル・コンピテンスを検証した。関心度の程度は、BEVI回答時に学生が自己申告したものに基いている。

*t*検定の結果、表6の通り、下位尺度である尺度15は、すべての群（低い： $t(54) = 2.27, p = .008, r = .35$ 、普通： $t(193) = 3.36, p < .001, r = .24$ 、高い： $t(254) = 3.15, p < .001, r = .30$ ）、尺度16は「普通」群と「高い」群（普通： $t(193) = 3.88, p < .001, r = .27$ 、高い： $t(254) = 2.54, p < .001, r = .24$ ）、尺度17では「低い」群と「高い」群（低い： $t(54) = 2.76, p < .001, r = .45$ 、高い： $t(254) = 3.15, p = .006, r = .17$ ）において、授業開始時より終了時の方が、有意に高い得点を示した。関心度別に各尺度の平均スコアを比べてみると、顕著な差があることが分かる。関心度が「低い」群は、特に尺度17について、元々スコアが低かったが、学期終了時には大きくスコアを伸ばしていた。

表6 異文化学習への関心度別の学期開始時と終了時のグローバル・コンピテンス比較

		異文化学習・経験への関心度											
		低い (N=55)				普通 (N=194)				高い (N=255)			
時期		M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量	M	SD	t値	効果量
尺度 15 社会文化的オープン性	開始	23.64	21.07	2.76**	.35	35.08	24.11	3.36**	.24	43.23	23.44	4.99***	.30
	終了	29.91	25.77			38.92	24.28			48.44	23.62		
尺度 16 生態との共鳴	開始	31.87	24.93	0.63	.09	34.24	25.08	3.88***	.21	38.70	25.26	4.01***	.24
	終了	34.11	25.94			39.14	26.82			43.69	25.19		
尺度 17 世界との共鳴	開始	29.38	26.81	3.68***	.45	45.67	30.08	1.01	.19	60.20	26.44	2.77**	.17
	終了	39.67	31.48			47.22	29.26			64.10	25.11		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.3 学生の属性別にみるグループ間のグローバル・コンピテンスの差の検討

本節では、学生の様々な属性間別（性別、専門分野、異文化学習・経験への関心度）の、グローバル・コンピテンスの差についてU検定もしくは順位和検定を行った上で検討した。これらの検定の結果を参照しながら、各属性間の違いや特性について考察した。

4.3.1 男女別にみるグローバル・コンピテンスの差

本項では、BEVIの回答結果に基づいて、男女間のグローバル・コンピテンスの差を検討した。その際に、本研究で収集したデータをコルモゴロフスミルノフ検定をしたところ正規分布していなかったため、U検定を用いて、男女別のスコア差を検証することとした。その結果、男女間では、尺度15と尺度17については、それぞれ（ $U = 15371.50, z = 5.11, p < .001, r = .25$ ）と、（ $U = 14557.50, z = 5.79, p < .001, r = .25$ ）で、0.1%水準で有意差があった。また、尺度16についても（ $U = 18116.00, z = 2.87, p = .004, r = .14$ ）と0.5%水準で有意差があった。

このことから、グローバル・コンピテンスに関しては、「男性」より「女性」の方が、高いことが明らかになった。つまり、「男性」より「女性」の方が、文化、経済、教育、環境、ジェンダー等に関する様々な行動、政策及び実践について関心が高く、かつ、オープンな考え方をもち、グローバル社会への関与を望んでいる傾向にあると言える。

4.3.2 専門分野別にみるグローバル・コンピテンスの差

次に、学生の専門分野別にグローバル・コンピテンスの差を検討するために、4.3.1同様、U検定を行った。その結果、尺度15と尺度17については、それぞれ（中央値 = 37.00, $U = 9112.50, z = 3.653, p < .001, r = .18$ ）と（中央値 = 63.00, $U = 9188.50, z = 3.580, p < .001, r = .18$ ）で、0.1%水準で有意差があった。また、尺度16については、（中央値 = 31.00, $U = 10204.50, z = 2.480, p = .013, r = .12$ ）で、5%水準で有意差があった。

この結果から、全体的に「理系」学生より「文系」学生の方が、文化、経済、教育、環境、ジェンダー等に関する様々な行動、政策及び実践について関心が高く、かつ、オープンな考え方をもち、グローバル社会への関与を望んでいる傾向にあると言える。

4.3.3 異文化学習への関心度別にみるグローバル・コンピテンスの差

次に、異文化学習への関心度別にグローバル・コンピテンスに違いがあるかを検証するために、ノンパラメトリック検定の1つで対応なしの3群以上の比較ができる、クラスカル・ウォリスの順位和検定を行った。その際に、BEVI回答時点では7段階に分けられていた満足度を、3段階（「非常に高い・高い・やや高い」を「高い」、中立を「普通」、「やや低い・低い・非常に低い」を「低い」）にまとめた上で分析した。

分析の結果、尺度15は、 $H(2) = 39.16$ 、漸近有意確率 $p < .001$ で、関心度別に5%水準で有意差があった。多重比較の結果、全ての群間で中央値に有意な違いがあった（「低い」群—「中立」群間は $p = .002, z = 3.37, r = .15$ 、「低い」群—「高い」群間は $p = .000, z = 5.86, r = .26$ 、「中立」な群—「高い」群間は $p = .001, z = 3.73, r = .17$ ）。尺度16については、 $H(2) = 6.17$ 、漸近有意確率 $p = .046$ で、関心度別に5%水準で有意差があった。ただし、多重比較の結果、各群間で中央値に有意な差は確認できなかった。尺度17については、 $H(2) = 59.25$ 、漸近有意確率 $p < .001$ で、ここでも関心度別に5%水準で有意差があった。多重比較の結果、全ての群間で中央値に有意な違いがあった（「低い」群—「中立」群間は $p = .001, z = 3.53, r = .16$ 、「低い」群—「高い」群間は $p = .000, z = 6.93, r = .31$ 「中立」な群—「高い」群間は $p = .001, z = 5.15, r = .23$ ）。

以上の結果より、関心度別にグローバル・コンピテンスに違いがあることが確認され、特に、関心度が「高い」群はその他の群と比べて、グローバル・コンピテンスのスコアが高い傾向にあることが明らかになった。尺度16について関心度別に有意差が確認できなかったのは、授業では扱わない内容に関する尺度（「生態への共鳴」）であることが関係している可能性が考えられる。逆に言えば、授業で扱う内容に関する尺度には影響があった可能性が示唆された。

5. まとめと今後の実践への提言

本稿では、東洋大学で学ぶ国際的なコンテンツを学ぶ授業を履修する学生のグローバル・コンピテンスに着目し、学生の属性別にグローバル・コンピテンスの一定期間での変容や、特性について検証した。具体的には以下の知見を得られた。

1. 学生の属性に関わらず、一部の例外を除き、国内キャンパスのみの環境においても、1学期間にグローバル・コンピテンスを伸ばしており、特に学期前半でスコアが低いグループのスコアの伸びは顕著である。
2. 男子学生に比べ女子学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向にあるが、1学期間のスコアの伸びは元々スコアの低かった男子学生の方が大きい。
3. 理系学生に比べ文系学生の方が、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向にあるが、1学期間のスコアの伸びは元々スコアの低かった理系学生の方が大きい。

4. 異文化学習に対する関心度が「低い」学生に比べ、「高い」学生の方が、一部の例外を除き、グローバル・コンピテンスが有意に高い傾向がある。

本研究においては、学生のグローバル・コンピテンスの醸成には、性別や専攻分野、異文化学習への関心度などの要素が影響していることが明らかになった。その上で、今後の実践への提言を記述したい。

まず、属性間でグローバル・コンピテンスに違いがあることが把握できたことで、例えば、対象者の属性ごとに、異文化学習経験の提供に異なるアプローチを取ったり、学生個人の異文化体験等へのレディネスに合わせたりする形で、これまで以上に丁寧な、レベル別のプログラムや授業を提供することが考えられる。特に、T1でグローバル・コンピテンスが低かった学生の方がT2でのスコアの伸びが大きいことから、キャンパスにおける異文化学習環境の提供方法を上記のように工夫することで、異文化学習・経験に興味のなかった学生など、より幅広い層にアプローチすることが期待できる。

また、本調査を通じて、たとえ国内のみの学習環境であったとしても、留学や異文化コミュニケーションなど、国際的なコンテンツを扱う授業を履修したり、その他正課外の活動に参加したりすることでグローバル・コンピテンスが醸成される可能性が見えた。現状として実践的な国際教育科目は、英語力の向上に焦点を当てたものが多いが、本研究で取り上げた授業のように、国際的な環境で活躍するためのスキルなどを伸ばす授業やアクティビティを提供することは、大変重要であると考えられる。英語力だけでなく、グローバル・コンピテンス醸成を目的にした授業がより多くの学生に履修できるような工夫（例えば、使用言語を日本語にする、授業だけでなく課外活動として定期的に国際的な環境に身を置けるようにする等）をすることが考えられる。

一方、東洋大学が2019年度にISAS2.0を受審した際に指摘されたことの1つに、学生の英語力向上の必要性があった（IAU, 2019）ように、学生の英語力向上の課題は無視できない。本研究で明らかになっていることと照らし合わせると、まず学生に異文化学習や、将来グローバルに活躍すること自体に興味を持ってもらうことで、より自発的に英語力向上に取り組む姿勢が生まれるのではないだろうか。Deardorff（2006）が指摘するように、いくらスキルや知識を身に付けさせようとしても、その前提に姿勢や態度が備わっていないければ、大学として学生に英語力向上を謳ってもその実現は難しい。今まで以上に多くの学生に、大学の教育国際化の恩恵を受けてもらうには、まず、関心を持ってもらうこと、そして、異文化学習を経験した際にできるだけ高い満足度を感じてもらうことにヒントがあると考えられる。そのためにも、学生の視点に立った、学内外のプログラム等を選択できるような環境づくりが必須だろう。先述の通り、学生の属性ごとに異なるアプローチをするのも一手だが、反対に、異なる属性間の交流をより積極的に行うことで、大学の多様性を活かしたプログラムやカリキュラム開発・改善が可能になり、学生の英語力向上の後押しになるのではないだろうか。

本稿では、大学の国際化推進という観点で論じたが、学生のグローバル・コンピテンス

の変容や特性を把握することは、学生にとってもメリットがある。例えば、学生に対して、学生個々人が学びの過程をeポートフォリオ等で公開することで、大学生活の中でグローバル・コンピテンスを高めていくモチベーションにも繋がる可能性がある。このことは、グローバル・コンピテンスの醸成だけでなく、就職活動の際の自己分析にも役立てられるだろう。実際、本調査を通じてBEVIを受検した学生は、自分自身がこれまで知らなかった価値観や信念、自分自身の強みや弱みを再確認する機会になったと授業内で述べていた。このように、教育国際化を推進している大学では、国際教育科目をより広い学生層に受講してもらうことで、大学卒業後のキャリア形成にも役立たせることが期待できる。

最後に、本研究の限界について記す。1つ目は、本研究では、客観的評価ツールとしてBEVIのみを使用した点である。東洋大学で国際教育の文脈で使用しているIDIとBEVIは、広義ではグローバル・コンピテンスを測定できるツールではあるが、その測定内容も結果も異なる。そのため、学生の特性や変容について、より正確に、多角的に把握するためには、質的な指標も含めた、複数の評価ツールを用いる必要がある。

また、2つ目の限界として、本調査の協力者が、国際的なコンテンツを学ぶ授業の履修者だった点がある。つまり、調査協力者は東洋大学の学生の中で元々ある程度、グローバル・コンピテンスが高い学生が集まっている可能性があることは否めない。実際、異文化学習への関心度別の人数は、「高い」と回答した学生が255名だったのに対し、「低い」と回答した学生は55名であった。今後、より包括的な国際化推進をするためには、全学規模の調査をすることで、より正確に東洋大学の学生のグローバル・コンピテンスの等を把握する必要がある。インタビュー等の質的調査を加えることで、変容や特性の背景要因についても詳細を明らかにすることも重要であろう。各学部やキャンパスの強みや弱みを把握し、よりきめ細やかな対応をすることで、より多くの学生が、東洋大学の国際化の恩恵を受けることにも繋がると考える。以上の点については、今後の研究の際の課題として引き続き、検証していきたい。

謝 辞

本研究は日本学術振興会 科研費 JP21K13606 及び JP18K13190、東洋大学の一般研究費の助成を受けて実施できた研究成果の一部である。この場を借りて心からの感謝を表したい。また、本調査に協力してくださった学生の皆さんに心よりお礼を申し上げます。

参考文献

- 岩田英以子 (2021) 「本学におけるビジネス系科目受講者への BEVI の実施について」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』 2: 1-15
- 大西好宣 (2019) 「短期留学及びその教育効果の研究に関する批判的考察：満足度調査を超えて」『日本国際教養学会論集』 5: 51-62
- 永井敦 (2019) 「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

『学留学生教育』 23: 9-19

西谷元 (2018) 「海外留学体験の効果測定に対する取り組み：海外短期派遣プログラムを中心に」
『大学時報』 67: 380-394

Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study, *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.

BEVI (2018). BEVI の尺度 . Retrieved from <https://jp.thebevi.com/about/scales/>

Braskamp, L. A. (2009). Internationalizing a campus: A framework for assessing its progress, *Journal of College and Character*, 10(7), 1-8. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1691>

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Deardorff, D.K. (2015). *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Stylus Publishing.

Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values*. International Association of Universities.

Grant, J., Acheson, K., & Karcher, E. (2021). Using the BEVI to Assess Individual Experience to Enhance International Programming. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 129-142. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i1.491>

Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.

IAU (国際大学協会) (2019) 『東洋大学国際化戦略に対するアドバイザー・サービス (ISAS) 2.0：戦略評価・成果モニタリング最終報告書』 IAU

Ikenberry, S.O., & Kuh, G. D. (2015). From compliance to ownership: Why and how colleges and universities assess student learning. In Kuh, G. D., Ikenberry, S. O., Jankowski, N. A., Cain, T. R., Ewell, P. T., Hutchings, P., & Kinzie, J., *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 1-23). John Wiley & Sons.

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), 1-13.

Shealy, C. N. (Ed.) (2004). A model and method for “making” a C-I psychologist: Equilintegration (EI) theory and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). [Special Series]. *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 1065-1090.

Shealy, C. N. (Ed.). (2015). *Making sense of beliefs and values: theory, research, and practice*. Springer Publishing Company.

Issues and Possibilities Identified from Changes and Characteristics of University Students' Global Competence by Objective Evaluation

Mina Mizumatsu (Center for Global Education and Exchange)

Abstract

This study aims to examine the changes in global competence and understand the characteristics of students studying at Toyo University by their attributes (gender, major, and degree of interest in intercultural learning). In this research, the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) was used to evaluate students' global competence to make recommendations regarding the promotion of internationalization based on evidence. Using BEVI, this study objectively evaluates values and beliefs, including global competence, of students who have taken courses with international elements. As a result of quantitative analysis, it became apparent that: (1) female students compared to male students, (2) students in the humanity field compared to students in the STEM field, and (3) students who are 'highly' interested in intercultural learning compared to students who are not, tended to have significantly higher global competence.

Keywords

global competence, BEVI, internationalization of higher education, evidence-based internationalization