

原著論文

文化的背景の異なる大学生の内面的傾向と 教育的支援の可能性

—BEVI を用いた定量・質的分析—

Intrapersonal Tendencies and Educational Support Strategies among
University Students from Diverse Cultural Backgrounds:
A Mixed-Methods Analysis Using the BEVI

水松 巳奈 Mina Mizumatsu¹

要 旨

本研究は、日本の大学で学ぶ異なる文化的背景をもつ学習者群（正規留学生・交換留学生・国内学生）の価値観や内面的傾向を可視化し、比較分析を行うことで、多文化共修環境における支援設計の方向性を検討することを目的とする。対象は、首都圏の私立大学に在籍する学生 242 名（正規留学生 85 名、交換留学生 37 名、国内学生 120 名）である。分析には、BEVI（Beliefs, Events, and Values Inventory）の 17 尺度のうち 7 尺度を用い、平均値集計および十分位表に基づく群間比較を行った。加えて、自由記述項目については、Sandelowski（2000）の質的記述的研究の枠組みに基づき、分類・整理を行った。その結果、正規留学生は心理的充足感や自己認識において相対的に低いスコアを示し、安心感の醸成や内省を支援する必要性が示唆された。交換留学生は柔軟性や共感性において高いスコアを示し、文化的背景の異なる学生間の意見共有や協働を促す存在としての役割を果たしうることが確認された。国内学生は中間的なスコア傾向を示したものの、個人差が大きく、異文化経験の内面化に向けては、さらなる教育的介入の必要性が認められた。また、文化的背景や性別による傾向の差異も一部で確認され、多様性に応じた支援設計の重要性が明らかとなった。以上のように、定量データと自由記述データを組み合わせた分析を通じて、多様な文化的背景をもつ学習者の内面的傾向に対する理解を多面的に深め、多文化共修の教育実践を検討するための知見が得られた。

キーワード：学習者の多様性、BEVI、多文化共修、教育的介入、質的記述的研究

Abstract

This study examines intrapersonal tendencies and value orientations among degree-seeking international, exchange, and domestic university students in Japan using the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). Data from 242 students at a private university in Tokyo were analyzed using seven BEVI scales, Aggregate and Decile Profiles, and qualitative analysis of open-ended responses. Exchange students showed higher flexibility and empathy, whereas degree-seeking international students reported lower psychological well-being and self-awareness, indicating the need for support fostering psychological safety and reflection. Domestic students exhibited intermediate tendencies with substantial individual variation, suggesting the need for educational interventions to support internalization of intercultural experiences. Cultural and gender-based differences further highlighted the importance of adaptive support structures in multicultural educational settings.

Keywords: student diversity, BEVI, multicultural collaborative learning, educational intervention, qualitative descriptive study

¹ 東洋大学国際教育センター mizumatsu@toyo.jp

<謝辞>本調査は JSPS 科研費 21K13606 の助成を受けたものである。本調査にご協力いただいた方々に心より感謝申し上げます。また、本稿の改善に向けて貴重なご指摘と建設的なコメントをお寄せくださった査読者の皆様にも深く感謝いたします。

1. はじめに

1983年の「留学生受入れ10万人計画」を皮切りに、日本の高等教育における国際化政策は段階的に進展してきた。特に、外国人留学生の受入れ支援、日本人学生の海外派遣の促進、双方向交流の拡充に加え、国内学生²と留学生の共修機会の創出が重要視されている。こうした政策の進展に伴い、学習者同士の協働を促す教育環境の整備も進められてきた。

2010年頃からは、「多文化共修³」を通じた大学教育の国際化が注目されている。文部科学省(2024)による「ソーシャルインパクト創出支援事業」でも、異なる文化的背景をもつ学生同士の学び合いを通じた社会的価値が創出される教育実践が期待されており、留学生⁴は多文化性を高める存在として位置づけられている。国内学生との交流による相互理解の深化は、重要な教育目標の一つとなっている。

こうした政策的な期待が高まる一方、文化の多様性があまり表に出てこなかった日本社会では、留学生を一律な存在として捉える傾向が依然として根強く、多様性に着目した実証的研究は限られている(中野・奥西・田中, 2015; Wang et al., 2024)。たとえば、短期滞在の交換留学生と、学位取得が目的の正規留学生とでは、来日動機や教育的期待に大きな違いがある。また、出身地域や性別などの属性も、学生の文化的枠組みや信念形成に影響を及ぼす可能性がある(譚他, 2011; Jones, 2017)。

本研究は、留学生の多様性に着目し、正規留学生・交換留学生・国内学生の3群を比較対象として、文化的枠組みや信念、価値観の傾向の違いを探索的に検討する。あわせて、出身地域や性別にも着目し、多様な背景をもつ学習者の内面的特性を把握する。そのために、価値観および信念を多面的に測定可能なBEVI(Beliefs, Events, and Values Inventory)を用い、多文化共修の出発点における文化的差異を可視化する。これにより、これまで十分に比較検討されてこなかった3群の価値観および信念の傾向を実証的に明らかにし、多文化共修における教育実践の設計や支援を検討するための前提となる理解を理論的に深める。

2. 先行研究

2.1 多文化共修の概念と教育的意義

多文化共修とは、異なる文化的背景をもつ学習者が協働して学ぶことにより、相互理解や内面的変容を促す教育実践として近年注目されている(末松, 2019)。このアプローチは、単なる異文化接触にとどまらず、共通課題への協働的な取り組みを通じて、対等な関係性と意味の共同創出を目指す点に特徴がある(末松, 2019)。Jarvis(2006)が「調和のとれた状態では学びは起こらない(p.26)」と述べているように、異なる文化的前提との出会いが学習の起点となることが強調されている。

しかし実践の現場では、言語能力の差や異文化間における力関係、役割の固定化といった構造的課題が指摘されている(堀江, 2025; Lomer & Mittelmeier, 2023; 高橋, 2020)。特に日本の大学にお

2 本稿では、国籍や文化的背景にかかわらず、日本の大学に正規学生として在籍し、主に日本語で教育を受けている学生を指すために「国内学生」という用語を用いる。これは「日本人学生」という表現では括れない多様な背景を持つ学生が調査協力者に含まれているためであり、英語表記の“Domestic Students”に対応させたものである。

3 「多文化共修」という用語には、「国際共修」や「多文化間共修」など複数の呼称が存在するが、本稿では文部科学省の用語使用に準拠し、「多文化共修」に統一して用いる。その定義としては、末松(2019)が示す「国際共修」の定義(「言語や文化的背景の異なる学習者同士が、意味のある交流を通じて多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新たな価値観を創造する体験学習」(p.2))を採用する。

4 本稿において「留学生」とは、日本国内の大学に受け入れられている外国人学生を指す。

いては、留学生が「多文化環境の一部」として機能的に位置づけられ、国内学生の国際化を促す「手段」として扱われる傾向がある（Yonezawa, 2014）。こういった一方向的な国際化の枠組みに対して、Lomer & Mittelmeier（2023）は、英国を含む高等教育に共通する構造的限界を批判し、留学生を単なる教育リソースではなく、対等な学びの共同体の一員として捉える必要性を強調している。

こうした学生分類の前提に異議を唱え、Jones（2017）は、「留学生」という枠組みそのものを問い直す必要があると主張する。留学生を一括りに捉えることの危うさを指摘し、国内学生と留学生という二項対立的な理解ではなく、すべての学習者の多様性を前提とした横断的な支援と教育設計の必要性を訴えている。実際、本研究においても、国内学生の中には移民的背景や非主流的な文化経験を有する者が一定数存在し、その支援ニーズには留学生と共通する側面が見られた。

加えて、Fozdar & Volet（2016）は、豪州の大学での実証研究において、文化的マイノリティ（たとえば、アジア出身留学生）が自文化への明確なアイデンティティを有しつつ、異文化交流にも高い志向性を示していた。一方、文化的マジョリティに属する学生は自文化を「当然のもの」と捉えがちであり、異文化交流への動機は相対的に低い傾向があることを報告している。こうした傾向は、多文化共修において学習者の文化的立場が交流行動に与える影響の重要性を示しており、教育設計においてはこの立場性を踏まえた支援が求められる。このように、多文化共修における教育設計は、国籍や在留資格といったカテゴリーではなく、実際の認知的・文化的特性に基づいた柔軟な枠組みへの転換が求められる。

2.2 学習者の文化的背景と個別性に関する研究

2.2.1 文化的背景と心理的適応

異文化におけるストレスや適応に関しては、出身国文化と受入国文化との距離が影響を及ぼすとした米国での実証研究がある（Redmond, 2000）。しかし、その後の日本における研究では、適応要因は単線的な文化的距離だけでは説明できないことが示されており（大橋, 2008）、日本語能力や事前経験、滞在期間といった文脈要因が重要であるとされている（原田, 2014; 葛, 2007）。これらの知見から、文化的背景の違いは単なる出身国にとどまらず、学習者が直面する具体的な文脈や経験を含む複雑な要因として捉える必要がある。Jones（2017）は、英語話者の米国出身の学生であっても英国の大学文化に戸惑う事例があること、また国内学生であっても学習文化や社会的資源に乏しい場合には「文化的他者」となる可能性があることを指摘し、学習者の具体的な背景や経験に即した支援の重要性を強調している。さらに、異文化交流志向や交流行動には、学習者の文化的自己認識や社会的位置づけが影響を与えることが報告されている（Fozdar & Volet, 2016）。こうした文化的自己認識や社会的位置づけの重要性は、日本の国内学生における交流行動の個人差や無関心傾向を理解するうえでも理論的な示唆を与える。

田中（2000）をはじめとする日本の大学の文脈での先行研究では、留学生の適応課題が学業達成にとどまらず、異文化との接触による葛藤やホスト文化への歩み寄りの必要性、対人関係上の困難など多面的であることが指摘されている。とくに在日留学生に関しては、異文化適応に影響する要因として、ソーシャル・スキルやサポートの有無が重視されており、文化的背景によって求められる支援が異なる可能性も示唆されている（田中, 2000; 中野・奥西・田中, 2015）。本研究においても、留学生

の文化的背景や属性による適応傾向の違いに注目することで、より個別的な支援設計への知見が得られることが期待される。

また、中野・奥西・田中（2015）が指摘するように、在日留学生に関する多くの研究は、対象を「留学生一般」として一括化する傾向が強く、文化的背景の違いに十分な配慮が行き届いていない場合がある。文化ごとの分析が行われる場合でも、その多くは中国人留学生に焦点が当てられており（葛, 2007；石原, 2011）、他の地域出身の留学生に関する知見は限られている。さらに、比較の枠組みに関しても「東洋と西洋」といった大括りにされる傾向が見られ（浅野, 1996；田中, 2000）、多様化する留学生の文化的背景を適切に捉えるにはまだ十分なものとは言えない。

2.2.2 異文化環境における学習者の自己形成に関する理論的視座

学習者の異文化適応を、行動変化や知識習得にとどまらず、自己理解や価値観の再編成を含む内面的なプロセスとして捉える視点が、近年の研究において共有されつつある。Marginson（2014）は、留学生を単に受入国文化への適応を求められる対象としてではなく、異文化環境における葛藤や摩擦を通して新たなアイデンティティを構築する能動的な存在として捉える必要性を強調した。このような視点は、異文化接触を通じて生じる内的変容が、学習者の主体的な意味づけを伴うプロセスであることを示した。

Wang et al.（2024）は、留学生の異文化コミュニケーション能力に影響する要因を整理し、語学力、滞在期間、異文化接触経験などの外的要因に加えて、学習者の動機や態度といった内的要因も異文化コミュニケーション能力の発達に密接に関係することを示した。これは、文化的経験の内面化が個々の学習者において異なる形で進行することを前提とするものであり、教育実践においても画一的な支援ではなく、個々の意味づけや自己形成過程を支援する枠組みが求められることを示唆している。

このように、異文化環境における学習者の内面的変容を理解するためには、文化的摩擦の捉え方や自己認識の再構築といった視点を取り入れた理論的枠組みが不可欠であり、教育設計においても内面的変容を促すような支援設計が必要となる。

2.2.3 国内学生における個人差と教育的支援の必要性

国内学生については、異文化環境に対する関心や態度に個人差が見られることが指摘されてきた。中川（2012）は、日本人学生と留学生の交流実践を分析し、語学力や異文化接触経験の有無が交流行動の積極性と関連していることを示すとともに、自発的な交流には一定の限界があるとして、教育的支援や制度設計の必要性を指摘している。藤谷・石井（2022）も、異文化理解教育の授業履修後に、異文化受容性の向上や偏見の低減、異文化接触への志向性の変化が見られた学習者が存在する一方で、変化が限定的な学習者もいることを報告しており、教育的介入の効果が学習者の背景や特性によって異なる可能性を示している。

Jones（2017）は、こうした知見を踏まえ、教育支援や制度設計を国籍などの表層的な属性によって区分するのではなく、学習者一人ひとりのニーズに応じた柔軟かつ横断的な支援体制の構築が求められると主張している。この視点は、多文化共修の実践において、学習者が対等に参加できる教育設計のあり方とも整合的である。

2.3 BEVI による学習者の内面的傾向とその測定

本研究で使用する BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) は、Shealy (2004, 2015) によって開発された心理測定ツールであり、EI 理論 (Equilintegration Theory) に基づいて構成されている。BEVI は、学習者の信念や価値観、文化的志向といった内面的特性を把握することを目的としており、異文化教育や国際教育の分野で用いられてきた。オンライン形式で実施され、英語や日本語を含む複数の言語に対応しているため、多様な文化的背景をもつ学習者を対象とした国際的な調査が可能である。

本ツールでは、「信念」「出来事の意味づけ」「価値観」といった心理的構造を軸に、異文化体験への反応、対人関係の捉え方、世界観、自己理解などを測定する。知識や態度といった表層的な指標にとどまらず、個人の過去経験を通じて形成された価値構造を捉える点に特長がある。

従来、国際教育分野では、Intercultural Development Inventory (IDI) や Global Perspective Inventory (GPI) などが、異文化間能力の測定に広く用いられてきた。これらのツールが、主として学習者の態度や認識に関する自己報告を基盤とした測定を行っているのに対し、BEVI は、信念や価値観といった心理的要素の構造に着目し、それらがどのように形成・統合されているかを把握することを目的とした測定枠組みを採用している。この点において、BEVI は、学習者の内面的特性を構造的かつ多面的に捉えることを可能にし、既存の尺度と併用することで、異文化学習に関する理解を補完する役割を果たしうる測定ツールとして位置づけられる。

近年、日本の教育機関においても BEVI の導入が進んでおり、広島大学、千葉大学、創価大学などでは、留学前後の変化測定や国際教育プログラムの効果評価における学習者理解の支援ツールとして活用されている (創価大学, 2021; 中村, 2024; 西谷, 2018)。また、多文化共修を含む国際教育の現場においても、BEVI を用いた学習者理解やプログラム効果の測定が一部で始まっており、教育的支援のあり方を検討する手がかりとしての活用が模索されている (水松, 2023)。

そこで本研究は、BEVI を用いた定量的分析に加え、自由記述データに基づく定性的分析を組み合わせた混合研究法により実施する。量的・質的データを統合的に検討し、多文化共修における学習者の内面傾向と教育的支援の方向性、および正規留学生・交換留学生・国内学生の 3 群比較による特徴的な内面傾向の違いを探索的に含めて総合的に明らかにすることを目的とする。

ただし BEVI は、研究倫理上の配慮から、デフォルトではグループ平均に基づく傾向の可視化を目的として設計されており、個人スコアの取得には別途手続きが必要となる。そのため本研究では、個人を対象とした分析は行わない。

2.4 本研究の位置づけと貢献

これまでの国際教育分野での研究においては、出身国や滞在形態にかかわらず留学生が一様な集団として扱われる傾向が強く、内部に存在する多様性が十分に捉えられてこなかったことが指摘されている (中野・奥西・田中, 2015; 末松, 2019; Wang et al., 2024)。本研究では、BEVI の集計データとデモグラフィック属性の分析を通じて、正規留学生と交換留学生の内面的傾向の違いに注目し、「留学生の中の多様性」を可視化することを試みる。さらに、比較対象として国内学生を含めることで、多文化共修における対照群としての意義を位置づける。国内学生は共修授業において多数派となるケースが多いが、その内面的傾向は多様であり、自己理解や他者共感の面では発展途上にあることも少

なくない（中川,2012；藤谷・石井,2022）。こうした実態を把握することは、支援設計において不可欠である。

本研究は、異なる学習者群の文化的枠組みと内的傾向を BEVI により可視化し、さらに自由記述データの分析を通じて、その背景にある経験や意味づけを明らかにすることで、学習者理解の精緻化と支援の個別化に資する知見を提供することを目的とする。また、出身地域や性別といった属性との関連にも着目し、多文化共修の文脈において実践的な支援設計の前提となる探索的知見を提供する点において、本研究は意義を有する。

3. 研究方法

本研究の目的は、多文化共修を含む大学での教育環境において、学習者の価値観・信念・態度の特徴を明らかにし、それらが異文化感受性や多文化的協働とどのように関連するかを検討することである。特に、正規留学生・交換留学生・国内学生の3つの学生群を対象に、BEVI を用いた量的分析および自由記述を用いた質的分析を組み合わせ、群ごとの特徴とその相違点を明らかにする。

3.1 研究対象とデータ収集

本研究の対象は、首都圏所在の私立大学に在籍する大学生計 242 名である。内訳は、学位取得を目的に日本に長期滞在する正規留学生 85 名、協定に基づき 1 学期から 1 年未満滞在する交換留学生 37 名、日本国内で高等教育を受ける国内学生 120 名である。対象者の選定にあたっては、本研究の目的を踏まえ、多文化共修およびそれを伴わない授業双方に参加していた学習者を含めることで、文化的背景の多様性を確保した。

正規留学生（ $n=85$ ）は、主にアジア地域（中国、韓国、香港、マレーシア、モンゴル、ベトナム）出身の学位取得目的の学生で構成されていた。なかでも中国出身者が 62 名（約 73%）と大多数を占めていたため、本研究における正規留学生群の傾向には、中国文化圏に特有の価値観や信念構造が反映されている可能性がある。一方、非アジア圏からの参加者も少数ながら含まれており、米国、フランス、スペインから各 1 名が在籍していた。また、日本国籍ながら海外での教育歴をもつ学生 1 名を制度上の扱いに基づき正規留学生群に分類したが、サンプル数が 1 名であることから、分析への影響は限定的であると判断した。交換留学生（ $n=37$ ）は、アジア（インドネシア、韓国、台湾、タイ、ウズベキスタン）、欧州（イタリア、オランダ、ルーマニア、英国）、オセアニア（豪州）など幅広い地域から構成されており、文化的背景の多様性が特徴的であった。

データ収集は 2023 年度から 2025 年度にかけて実施され、授業開始時点（T1）に、BEVI を対象者に受検させた。本研究では T1 時点のデータのみを用いることで、教育的介入による変容ではなく、初期状態における文化的枠組みや内的傾向の把握を目的とした。また、分析にあたっては、各学習者の出身地域（アジア系／非アジア系）および性別（男性／女性）に関する情報も収集し、群間の傾向を補足的に比較するために活用した。

3.2 使用ツールと分析対象

本研究では、BEVI の全 17 尺度のうち、研究目的に照らして主要な 7 尺度を選定し（Table 1）、分析対象とした。これらの尺度は、異なる文化背景をもつ学習者の内的傾向や文化的特性を多角的に

把握するための指標として位置づけた。BEVI 各尺度のスコアは特定の心理的傾向を示すが、その高低が直ちに望ましさや良否を意味するものではない。解釈は個人の文化的・社会的背景や測定のためによって異なり、BEVI 自体もスコアに対する価値判断を前提としていない。したがって、判断基準は利用者や教育機関、国・文化圏によって異なり得る。

Table 1

本研究で用いた BEVI の 7 尺度

尺度番号	尺度名	内容概要
3	欲求の充足	他者からの受容や愛情、心理的な安心感、情緒的な満たされ感
5	基本的な開放性	自己の感情や欲求への正直さ・開放性
7	基本的な決定論 ※反転尺度	社会や人間を単純化・固定化して捉える傾向
10	感情の調整	感情表現や他者との情緒的つながりを重視する傾向
11	自己認識	自己の内面や複雑性への洞察力と内省的理解
15	社会文化的オープン性	異文化や社会問題への開かれた姿勢、進歩的価値観
17	世界への共鳴	異文化や国際社会への関心と積極的関与の志向

BEVI は 4 件法による選択式質問項目で構成され、表面妥当性が低く設計されている。これにより回答者が測定意図に気づきにくく、より無意識的な心理傾向を引き出せる。また、選択式項目に加え、自由記述項目の 1 つとして「どのような出来事また状況が、あなたに最も影響を与えたでしょうか。またそれはなぜですか。」という設問が含まれる。本研究ではこの設問を内面的傾向の補完的把握を目的に分析対象へ加え、定量スコアからは捉えきれない経験の意味づけを明らかにする手がかりとした。

3.3 分析方法

本研究では、BEVI スコアに基づき、正規留学生・交換留学生・国内学生の 3 群間における価値観や信念の違いを探索的に比較した。使用したのは授業開始時 (T1) のデータで、初期状態における内面的傾向の把握を目的とした。群間比較には、以下の 2 つの指標を用いた。

平均値集計 (Aggregate Profile) : 尺度ごとの群平均値を算出し、全体傾向を比較した。

十分位表 (Decile Profile) : スコアを 10 分位に分けて可視化し、偏りや集中傾向を検討した。

十分位表を用いることで、平均値のみでは把握しにくいスコアのばらつきや、特定の群に固有の分布構造を明らかにした。主たる分析では、各群の文化的枠組みの違いを信念および態度の側面から探索的に検討するとともに、補助的に留学形態 (正規/交換) や属性 (アジア系/非アジア系、男性/女性) による傾向差も考察の対象とした。なお、BEVI の各尺度スコアは 1~100 で示され、世界各国の大規模データに基づき平均値が 50 となるよう標準化されているため、各尺度のスコアは 50 からの偏差として解釈される (Iseminger 他, 2020 ; 岩田, 2021) 。

BEVI の自由記述設問への回答については、Sandelowski (2000) の質的記述的研究の枠組みに基

づいて分析を行った。質的記述的研究とは、調査対象者の語りを日常的な言語表現に即して記述し、過度な解釈を避けつつ経験の特徴や構造を明らかにする手法である。本研究では、自由記述が比較的短文であり、受検者自身の語彙で書かれていること、および学習者群ごとの経験傾向の把握を目的としていたことから、この手法を採用した。自由記述の分析は BEVI スコアと相補的に位置づけられ、語りと心理的傾向を接続する混合的分析の一環として実施された。このアプローチは、複雑かつ多層的な教育経験を記述的に理解するという本研究の探索的目的にも適合する。

分析手順としては、すべての記述を精読し、意味のまとまりに基づいて初期コードを付与した。たとえば、「日本への留学を通じて人生が変わった」との記述には、「自己変容」や「選択の自己肯定」といったコードを、また「家庭の経済的事情で進学を諦めた」とする語りには、「経済的困難」や「社会的背景による制約」といったコードを割り当てた。次に、内容的に近接するコードを統合し、上位カテゴリーを形成した。カテゴリー化にあたっては、文脈および意味の一貫性を判断基準として、各記述に繰り返し立ち返りながら分析を行い、記述内容に即した整理を行った。なお、本分析は筆者が単独で実施したため、一定の主観が含まれる可能性がある。

4. 結果

本章では、本研究で収集した BEVI スコアに基づき、正規留学生・交換留学生・国内学生の 3 群における内面的傾向を比較し、各群の特徴を探索的に検討する。なお、各学習者の出身地域（アジア系／非アジア系）および性別（男性／女性）に関する結果については、第 5 章において考察と併せて記述する。

4.1 平均値集計（Aggregate Profile）の比較

本節では、BEVI の 7 尺度における正規留学生・交換留学生・国内学生の平均値を比較し、各群の内面的傾向を検討する。なお、尺度 7（決定論・必然論的性向）は反転尺度であることに留意されたい。

正規留学生は、尺度 15（社会文化的オープン性：40）や尺度 17（世界への共鳴：33）が低く、異なる文化的背景に対する関心や他者との共鳴の点で相対的に低い傾向が認められた。尺度 5（基本的な開放性）は 56 と平均値を上回っていたものの、交換留学生（68）や国内学生（59）と比較すると相対的に低く、対人場面における感情表出や柔軟性には個人差がみられた。さらに、尺度 3（欲求の充足）および尺度 10（感情の調整）はともに 38、尺度 11（自己認識）は 41 と、心理的な安定や自己を振り返る側面において低いスコアが示された。一方、尺度 7 は 65 と高く、因果関係を単純化して捉える傾向が相対的に強いことが示唆された。

これらの傾向は、正規留学生の中に、進学や就職といった制度的要因を背景として留学を選択した層が一定数含まれている可能性を反映していると考えられる。特にアジア圏出身者の一部には、家族や社会からの期待を踏まえ、留学を進路選択の一環として位置づけている場合が見られ、異文化環境そのものへの関心や価値の内在化が十分に進んでいない状況が影響しているとみられる。その結果、尺度 15 や尺度 17 といった、異なる文化的背景への理解や関与の程度を示す指標において、相対的に低いスコアが示されたと推察される。一般的に「留学生は国際的関心が高い」と捉えられがちであるが、必ずしもすべての留学生が自律的かつ積極的に異文化と関わっているとは限らず、異文化環境に

身を置きながらも一定の心理的距離を保っている事例が存在する可能性を、本研究の結果は示唆している。

交換留学生は、全体として相対的に高いスコア傾向を示した。尺度5は68、尺度15および尺度17はいずれも51と、異なる文化的背景に対する開放性や他者との共感に関する指標で高い値を示していた。また、尺度3は60、尺度10は56であり、感情面の安定や調整に関しても比較的高いスコアが確認された。さらに、尺度11は67と最も高く、自己を振り返る傾向が強いことがうかがえた。一方、尺度7（決定論・必然論的性向）は44と低く、因果関係を固定的に捉えにくい傾向が示された。

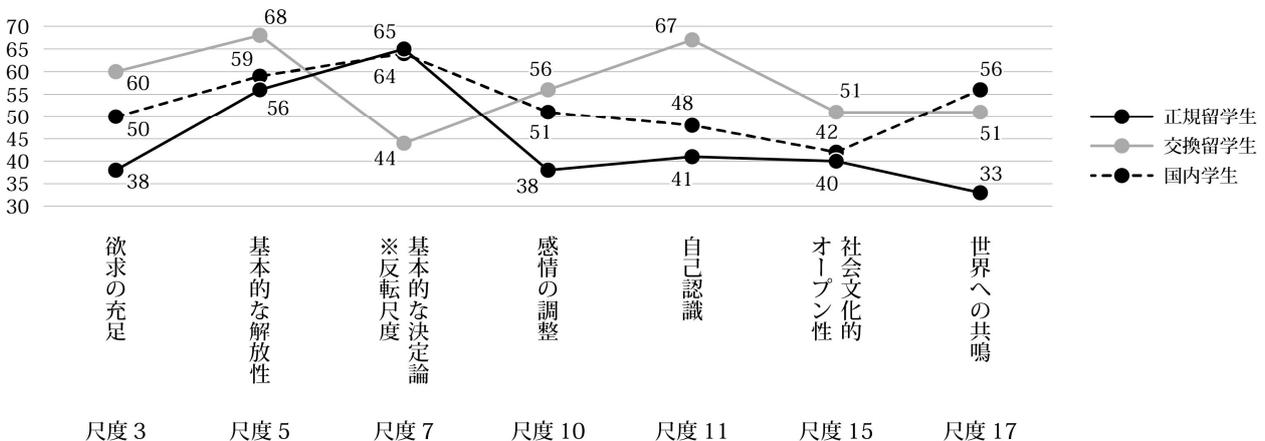
国内学生は、全体として中間的なスコア傾向を示した。尺度5は59、尺度15は42、尺度17は56であり、異なる文化的背景に対する関心や開放性が一定程度認められた。尺度3および尺度10はそれぞれ50と51で、感情面や心理的な安定に関しても平均的な水準を示していた。尺度1は48とやや低めの値であった一方、尺度7は64と高く、正規留学生と同様に、因果関係を固定的に捉える傾向が一定程度みられた。なお、Figure 1は、BEVIの7尺度における各学生群の平均値を比較したものであり、各群のスコア傾向を視覚的に示している。

以上のように、各群の平均値には顕著な違いが見られたが、Figure 1のスコアパターンに注目すると、正規留学生と国内学生は全体として類似した傾向を示していることが分かる。両群ともに尺度3、尺度10、尺度11において中位からやや低めのスコアを示している一方で、尺度17では国内学生が56と相対的に高い値を示したのに対し、正規留学生は33と大きく低い値にとどまり、国際社会に対する関心や関与の程度に差がみられた。

一方、交換留学生は全体として高いスコアを示す傾向があり、尺度5や尺度11が高く、尺度7が低いことから、物事を多面的に捉える傾向や感情面の調整に関するスコアが相対的に高いことが確認された。こうしたスコアパターンは、交換留学生が経験している異文化環境への関わり方や適応のあり方の違いを反映している可能性がある。

Figure 1

BEVI 尺度別の学生群別平均値の比較



4.2 分布構造 (Decile Profile) の比較

本節では、BEVI の 7 つの主要尺度に関して、各学習者群（正規留学生／交換留学生／国内学生）のスコア分布（1～10 分位）を比較する。Table 2 は、これらの分布構造を 10 段階で可視化したものであり、平均値だけでは把握しにくい個人差や群内の異質性を捉える手がかりとなる。

Table 2

BEVI 主要尺度における群別十分位表

尺度	学生群	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
尺度 3 欲求の充足	正規留学生	16.5%	34.1%	12.9%	9.4%	5.9%	2.4%	9.4%	4.7%	2.4%	2.4%
	交換留学生	5.4%	5.4%	8.1%	8.1%	13.5%	13.5%	5.4%	8.1%	13.5%	18.9%
	国内学生	9.3%	5.9%	13.6%	13.6%	13.6%	10.2%	8.5%	7.6%	9.3%	8.5%
尺度 5 基本的な解放性	正規留学生	5.9%	11.8%	11.8%	9.4%	10.6%	9.4%	17.7%	12.9%	7.1%	3.5%
	交換留学生	5.4%	8.1%	2.7%	0.0%	16.2%	10.8%	5.4%	8.1%	10.8%	32.4%
	国内学生	6.8%	10.2%	5.1%	10.2%	11.0%	10.2%	9.3%	10.2%	11.9%	15.3%
尺度 7 基本的な決定論	正規留学生	2.4%	9.4%	4.7%	3.5%	5.9%	7.1%	11.8%	10.6%	20.0%	24.7%
	交換留学生	8.1%	21.6%	18.9%	8.1%	8.1%	5.4%	2.7%	0.0%	8.1%	18.9%
	国内学生	1.7%	8.5%	6.8%	5.9%	4.2%	8.5%	11.9%	13.6%	17.0%	22.0%
尺度 10 感情の調整	正規留学生	11.8%	18.8%	12.9%	15.3%	11.8%	9.4%	5.9%	3.5%	7.1%	3.5%
	交換留学生	0.0%	21.6%	8.1%	2.7%	5.4%	0.0%	18.9%	13.5%	16.2%	13.5%
	国内学生	3.4%	11.9%	14.4%	6.8%	7.6%	17.0%	11.9%	10.2%	3.4%	13.6%
尺度 11 自己認識	正規留学生	16.5%	22.4%	16.5%	9.4%	11.8%	8.2%	5.9%	1.2%	4.7%	3.5%
	交換留学生	10.8%	2.7%	10.8%	2.7%	8.1%	2.7%	13.5%	10.8%	16.2%	21.6%
	国内学生	6.8%	12.7%	7.6%	9.3%	6.8%	13.6%	11.0%	6.8%	16.1%	9.3%
尺度 15 社会文化的オープン性	正規留学生	16.5%	21.2%	17.7%	12.9%	9.4%	2.4%	4.7%	3.5%	8.2%	3.5%
	交換留学生	8.1%	13.5%	2.7%	8.1%	0.0%	10.8%	10.8%	21.6%	18.9%	5.4%
	国内学生	16.1%	13.6%	4.2%	15.3%	11.9%	10.2%	11.9%	5.1%	8.5%	3.4%
尺度 17 世界への共鳴	正規留学生	22.4%	23.5%	5.9%	10.6%	9.4%	2.4%	8.2%	8.2%	9.4%	0.0%
	交換留学生	8.1%	2.7%	0.0%	13.5%	5.4%	8.1%	13.5%	16.2%	32.4%	0.0%
	国内学生	9.3%	11.0%	3.4%	10.2%	8.5%	8.5%	12.7%	11.0%	25.4%	0.0%

正規留学生では、尺度 15 が 1～3 分位、尺度 17 が 1～2 分位、尺度 3 と尺度 10 が 1～3 分位に集中し、対人関係や国際的視座、情緒面での困難が表れていた。一方で、尺度 17 において 9 分位に位置する学生も存在しており、群内でのばらつきが大きいことがうかがえた。また、尺度 7 (反転尺度) は 10 分位に 24.7% が集中しており、因果関係を固定的に捉える傾向が強いことが示唆された。

交換留学生は、尺度 5 が 10 分位に 32.4%、尺度 17 が 9 分位に 32.4%、尺度 11 が 10 分位に 21.6% と、高位分位に集中的な分布を示し、柔軟性・国際的関心・内省性のいずれにおいても顕著な高さが裏付けられた。いずれの尺度でも大きな分散は見られず、比較的均質な傾向が確認された。

国内学生は全体的に中位に広く分布していたが、尺度 17 では 9 分位に 25.4% が分布しており、一定の国際的関心が認められた。一方で、尺度 7 では 10 分位に 22.0% が集中しており、正規留学生と同様に固定的認知傾向を持つ学生が一定数存在することも確認された。また、尺度によっては 5～9 分位にかけて分布が広がるなど、国内学生群の多様性の大きさが浮き彫りとなった。

以上の結果から、平均値だけでは把握しにくい群内のばらつきや異質性が確認された。

4.3 自由記述による補完的分析

本節では、BEVIの自由記述設問「最も影響を受けた出来事・状況とその理由」に対する回答を概観するとともに、量的データとの対応関係に着目しながら、学習者の内的傾向を補完的に分析する。なお、語りの意味構造や教育的含意に関する理論的検討については、第5章にてあらためて行う。

正規留学生の語りには、「家族背景」「政治的・社会的状況」「異文化との接触」といった主題が多く見られた。これらは視野の拡張を示す一方で、「安心感の欠如」や「自分の立ち位置がわからない」といった表現から、アイデンティティ形成や心理的安定の課題もうかがえる。こうした傾向は、尺度3、尺度10、尺度15の低スコアと対応していた。交換留学生の記述では、「文化的移動」「（親の離婚、経済的困窮などの）家庭的困難」「宗教・障害・ジェンダー」といった経験が多く、自己と他者を再定義する語りが目立った。「異なる価値観を理解しようとした」「他者に共感できるようになった」といった記述からは、自己理解や共感性の深まりが確認され、尺度11や尺度5の高スコアと整合していた。国内学生は、「受験」「部活動」「人間関係」「短期留学や海外旅行」など、日常のかつ制度内の経験を多く挙げていた。「他者との衝突を通じて自分を見直した」「異文化に触れて視野が広がった」といった語りからは、自己を内省する経験や国際的な関心の芽生えがうかがえ、尺度17や尺度11の中位～高位スコアと対応していた。

このように、自由記述に表れた語りの傾向は、BEVIスコアと補完的に対応し、学習者群の内的特性を多面的に捉える上で有効な手がかりとなった。

5. 考察

本章では、BEVIの定量および自由記述データをもとに、3つの学生群（正規留学生／交換留学生／国内学生）の特性の違いと共通点を明らかにし、多文化共修における教育的支援のあり方を検討する。

5.1 平均値集計による比較分析

平均値集計に基づく比較では、3つの学習者群に明確な傾向の違いが確認された。正規留学生は複数の尺度で低スコアを示し、心理的充足感や自己認識、社会文化的開放性において相対的に困難を抱えている可能性が示唆された。この傾向は、田中（2000）や中野・奥西・田中（2015）が指摘する、在日留学生の適応課題や社会的サポートの欠如と一致する。一方、交換留学生は、尺度5（基本的開放性）、尺度11（自己認識）、尺度15（社会文化的開放性）などの尺度で高スコアを示し、異文化受容性や内省性に優れた傾向が見られた。これは、Fozdar & Volet（2016）による、異なる文化的背景をもつ他者との関わりに前向きである傾向や自己理解への関心の高さと整合する。国内学生は中庸なスコアを示し、一定の開放性や共感性は見られたものの、異文化理解を深めるには明示的な教育的支援が求められる。この点は、中川（2012）や藤谷・石井（2022）が言及するように、交流への関心の個人差や変化の少ない学習者層の存在と関連している。

5.2 分位スコアによる比較分析

尺度ごとの分位スコア（Decile Profile）を比較した結果、各学習者群の分布構造には明確な違いが見られた。特に、尺度5、尺度10（感情の調整）、尺度11、尺度15では、交換留学生が上位分位に

集中する傾向が顕著であった。こうした集中傾向は、Marginson (2014) の「自己形成主体としての留学生」という視点を裏づけるものであり、交換留學生が高い内省性と、異なる文化的背景をつなぐ役割を果たしうる存在であることを示唆している。

一方、正規留學生は、尺度3 (欲求の充足) や尺度17 (世界との共鳴) において下位分位への集中が見られ、心理的充足感や文化的背景の異なる他者への共感の面での困難が示唆された。これは、Jones (2017) が批判する「留學生の一括理解」の限界や、異なる文化的背景を持つ留學生の非均質性とも対応する。国内學生は中間層に広く分布しつつも、尺度11 や尺度15 では平坦な分布を示しており、内省性や開放性の点で発展途上の傾向がうかがえた。

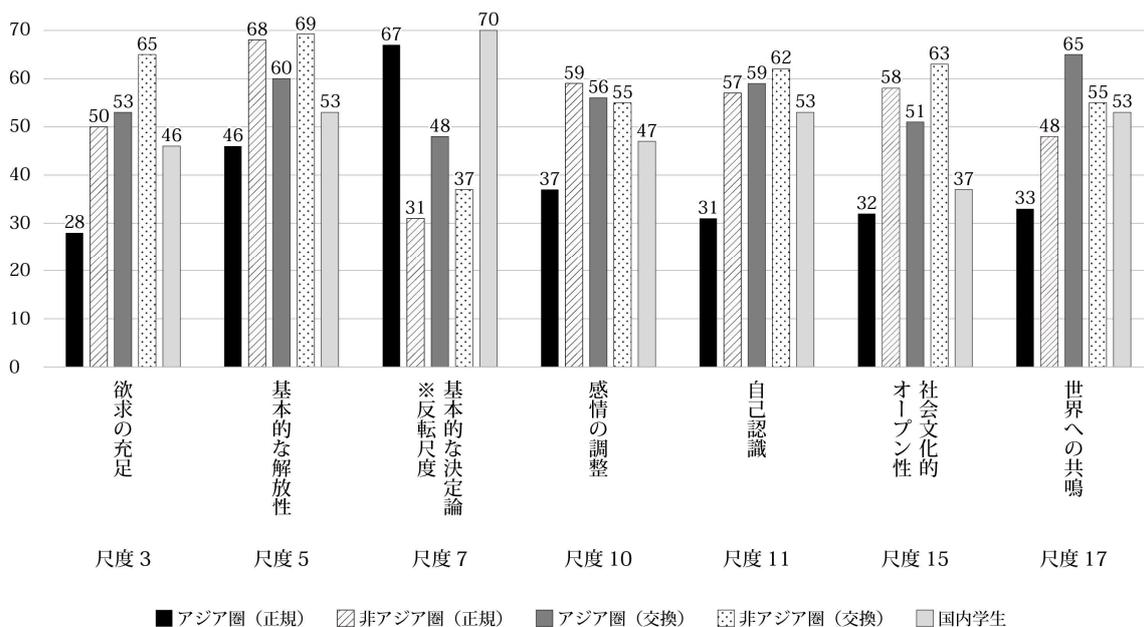
5.3 出身文化圏および性別に基づく尺度別スコアの比較分析

本節では、出身文化圏および性別の違いが、学習者の価値観や信念にどのような傾向をもたらすかを検討する。なお、性別には、自己認識による回答 (Self Identify) も含まれていたが、該当者が少数であったため、本研究では分析対象から除外した。

5.3.1 文化的背景による比較

出身文化圏によって、学習者の内面的傾向にどのような違いがみられるかを検討するため、7つの主要尺度の平均値を比較した結果を Figure 2 に示す。Figure 2 は、正規留學生 (アジア圏/非アジア圏)、交換留學生 (アジア圏/非アジア圏)、国内學生の5群それぞれについて、主要尺度における平均値を比較したものである。

Figure 2
出身文化圏による尺度別平均値の比較



文化的背景別に7尺度の平均値を比較した結果、学習者群間で明確な傾向の違いが確認された。アジア圏からの正規留学生は、反転尺度である尺度7(67)が高く、因果関係を単純化して捉える傾向が示された。また、尺度15(32)や尺度3(28)が低く、異文化への適応や心理的な安定に関して困難を抱えている可能性が示された。一方、非アジア圏からの正規留学生は、尺度5(68)、尺度10(59)、尺度11(57)が高く、価値観の違いを受け入れる柔軟性や自己を振り返る傾向が認められた。これは、Wang et al. (2024) が論じるように、非アジア圏出身者の中には語学能力が高く、主体的な動機をもって学習環境に臨む者が多いことが、異文化への受容的態度や自己理解の深まりとして表れている可能性がある。さらに、尺度7(31)が特に低かったことから、複数の視点から物事を捉える傾向が比較的強いことも示唆された。

アジア圏からの交換留学生は、尺度17(65)、尺度11(59)、尺度3(53)が高く、理念や社会的課題への関心、および自己理解が比較的強い傾向が見られた。一方で、尺度7(48)はやや高く、物事を多面的に捉える点では改善の余地がある可能性が示された。非アジア圏の交換留学生は、尺度5(69)、尺度15(63)、尺度11(62)で高スコアを示し、異なる文化的背景を受け入れる姿勢や自己を振り返る傾向が相対的に強いことがうかがえた。これは、Wang et al. (2024) が指摘するように、語学力、滞在期間、自己効力感といった内的・外的要因が、異文化への適応や心理的な成長に影響を及ぼすとする議論と整合的である。

国内学生は、尺度7(70)が最も高く、認知の柔軟性が十分に形成されていない可能性が示された。この結果は、国内学生が多文化的環境に日常的に接する機会が限られていることにより、多様な視点に触れる経験が相対的に少ないことと関連していると考えられる。一方、尺度17(53)および尺度11(53)は中程度であり、理念的関心や自己を振り返る態度が一定程度備わっていることも確認された。したがって、適切な教育的支援を通じて、これらの側面をさらに発展させる余地があると考えられる。

また、Figure 2では、アジア圏正規留学生と国内学生が尺度7で共に高スコアを示し、物事を多面的に捉える点において共通の課題が見られた。一方、非アジア圏の正規・交換留学生とアジア圏の交換留学生は、尺度5、15、11で高スコアを示し、共通したスコアの特徴を有していたことから、異なる文化的背景を受け入れる姿勢や自己を振り返る傾向において類似した心理的特徴を示していることがうかがえる。これらの結果は、文化圏という単一の区分だけでは十分に説明できない、学習動機や経験の内容の違いに基づく群間の近さを示していると考えられる。

以上のように、文化的背景によって各尺度のスコアに顕著な差異が認められ、学習者群ごとに求められる教育的支援の方向性が異なる可能性が示された。本研究は、学習者の文化的背景を踏まえた支援の個別化と、多様な視点から物事を考える力や異なる文化的背景を理解する態度の育成に向けた方略を検討する上で、一つの理論的根拠を与えるものである。

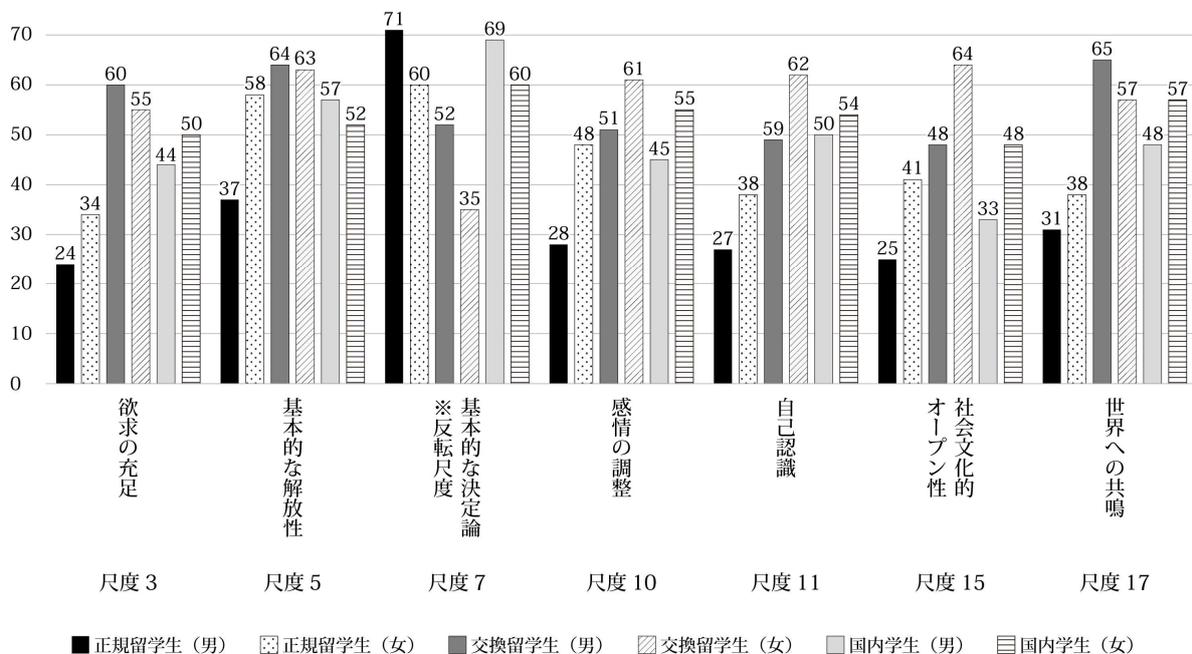
5.3.2 性別による比較

Figure 3は、正規留学生・交換留学生・国内学生を対象に、性別によるBEVIスコアの違いを尺度別に比較した結果を示している。図からは、学習者の文化的背景にかかわらず、性別によって一部の心理的傾向に差異が認められることが視覚的に確認できる。全体的に、女性は感情面や社会文化的適応に関する尺度において、男性よりも高いスコアを示す傾向が認められた。

尺度 10 では、すべての文化的背景で女性のスコアが男性を上回っていた。たとえば、交換留学生では女性 61・男性 51、国内学生では女性 55・男性 45 と、女性の方が感情の自己統制や対人関係における協調性が高い傾向が認められた。尺度 11 でも、正規留学生（女性 52・男性 38）、交換留学生（女性 59・男性 54）、国内学生（女性 56・男性 50）と、いずれの群においても女性の自己理解や自己を振り返る傾向が相対的に高かった。さらに、尺度 15 においても、女性は異なる文化的背景に対する開放性や他者の立場を理解しようとする姿勢において、男性を上回る傾向を示していた。

一方、反転尺度である尺度 7 では、正規留学生において男性 71・女性 60、国内学生において男性 69・女性 60 と、男性のスコアが高かった。この結果は、因果関係を単純化して捉える傾向が男性に相対的に強く、物事を多面的に捉える点では課題が生じやすい可能性を示していた。

Figure 3
性別による尺度別スコア比較



以上のように、性別によって BEVI 各尺度におけるスコア傾向に一定の差異が確認されたことは、多文化共修の実践において性別による傾向の違いを考慮する必要性を示している。特に、内省性や感情の調整、異なる文化的背景に対する開放性において相対的に高いスコアを示す女性と、因果関係を単純化して捉える傾向が比較的強い男性との違いは、教育的支援の方向性や焦点を検討する上で参考となる示唆を与えるものである。

5.3.3 まとめと留意点

本節では、文化的背景と性別の 2 つの観点から、学習者の内的特性を多面的に検討した。その結果、文化的背景による心理傾向の違いに加え、性別に応じて自己を振り返る傾向や感情の調整に関するスコアに差異が認められた。今後の多文化共修の設計においては、文化やジェンダーに由来する価

値観や学習スタイルの多様性を踏まえた教育的配慮の必要性が示唆される。

また、Figure 2 および Figure 3 に示したスコア分布に着目すると、文化的背景を超えて一部の学習者群の間に共通した傾向が確認された。たとえば、アジア圏の正規留学生と国内学生、ならびに非アジア圏およびアジア圏出身の交換留学生との間では、尺度スコアの分布に類似点が認められ、文化圏による分類のみでは十分に捉えきれない心理的特徴が共有されている可能性が示唆された。

今後の教育支援を検討する際には、こうした群間の共通性にも留意することが重要である。ただし、出身文化圏と性別を交差させた詳細な分析については、BEVI の特性上、本研究では実施しておらず、本節では各軸に基づく傾向の提示にとどめている。

5.4 自由記述データにみる学生群の特徴

本節では、BEVI の自由記述設問に対する回答を対象として、質的記述的手法(Sandelowski, 2000) に基づく分析結果を示す。とりわけ、正規留学生・交換留学生・国内学生の3つの学習者群が語る経験の内容とその意味づけのあり方に着目し、群ごとに見られる特徴的な傾向を整理する。

本節の分析は、第4章における自由記述の要約とは異なり、語りに内在する意味構造や文化的文脈に着目し、定量データのみでは捉えきれない個別のかつ文脈的な学習者理解を目的とする。あわせて、記述された経験が自己理解や価値観の形成とどのように結びついているのかを検討し、それに基づく教育的支援の方向性についても考察した。引用する自由記述には文法上の誤りを含む場合があるが、語りの自然性を尊重するため原文のまま掲載し、英文については筆者による日本語訳を併記した。分析は第3章で述べた手順に基づいて実施し、解釈を過度に加えない記述を心がけた。

5.4.1 正規留学生の特徴

正規留学生の自由記述においては、「日本への留学経験」が圧倒的多数を占め、人生の転機や自己変革の契機としての意味づけがなされていた。また、家族との関係や家庭環境、さらには経済格差など、自身の社会的背景と結びつけた語りが目立った。

「日本に留学したことである。なぜなら、私の人生が変わった。自分が選んだ道を歩いていたからである。」

“Studying abroad has the greatest impact on me. Because it makes me more independent.”

(留学が私に最も大きな影響を与えました。より自立できるようになったからです。)

“I’ve always appreciated my parents for everything they have done for me but I am realizing now that they weren’t perfect and there are ways they have hurt me.” (これまで両親には感謝していましたが、彼らも完璧ではなく、私を傷つけた面もあると今では感じています。)

「受験の失敗。人々はたとえ一生懸命努力しても失敗することもあるが、その努力が周りに認められず、失敗しか見えず、学歴コンプレックスを抱えて私の夢を実現する自信が完全になくなった…」

これらの記述では、自己の選択に基づく挑戦や家庭からの影響、社会的背景への気づきといった要素が重なり合って語られており、自己形成の過程において自らを振り返る記述が多く見られた。一方で、記述全体としては、自国社会や国際社会に対する理念的関心や価値に関わる言及は相対的に少なく、自己と社会との関係を明示的に語る傾向は限定的であった。この点は、BEVIにおける尺度17（世界への共鳴）のスコアが他群と比べて低かったことと対応しており、社会的課題や国際的な視点を広げるための支援の必要性がうかがえた。

こうした違いは、自由記述においてもBEVI尺度17におけるスコア差と対応しており、非アジア圏出身者の方がより抽象的・普遍的な観点から自己の経験を語る傾向が強いことを示している。

5.4.2 交換留学生の特徴

交換留学生の記述には、「他国への移動」「家庭環境の変化」「進学や経済的困難」など、不安定な状況を背景とした内省的語りが多く、孤独や自己再構築といったテーマが浮かび上がった。

“Coming to Japan for study abroad alone, because I need to do everything by myself.”

（日本に一人で留学したこと。すべて自分でやらなければならなかったからです。）

“When my father and mother divorced when I was 12. I started to live with my mother after that and I felt like I didn't have any role model in my family...”（私が12歳のときに両親が離婚しました。その後、母と暮らすようになりましたが、家族にロールモデルがいなく感じるようになりました...）

“Failing which is entering to University had the greatest impact upon me 4 years ago, because I wanted to enter to University so much.”（4年前、大学に入るのに失敗したことが私にとって最も大きな影響を与えました。それほど大学進学を望んでいたからです。）

これらの記述は、文化的環境や家庭環境の変化に伴う心理的影響を反映しており、「自己の捉え直し」や「新たな環境への適応」が中心的な主題となっていた。多文化的な立場に置かれる中で、異なる価値観の間で調整を行いながら自己理解を深めていく過程が特徴的である。特に交換留学生については、他者や社会との関わりを通じて経験を意味づけることや、価値観の変化に言及する記述が多く見られ、BEVIの尺度17（世界への共鳴）において高スコアを示した傾向とも対応していた。これらの記述からは、比較的抽象的な視点から異文化経験を捉えようとする姿勢がうかがえる。

また、出身地域による違いも確認された。アジア圏出身者は、自己努力や家族内での役割に関する葛藤に焦点を当てる傾向がみられたのに対し、非アジア圏出身者では、社会制度や文化の違いを比較する視点を含む語りが比較的多かった。こうした違いは、尺度11（自己認識）や尺度15（社会文化的オープン性）におけるスコア差とも対応しており、文化的背景が学習者の経験の捉え方に一定の影響を及ぼしている可能性が示唆される。

5.4.3 国内学生の特徴

国内学生の自由記述では、最も影響を受けた出来事として、留学や異文化経験、受験の成否、人間関係における葛藤や成長、部活動を通じた自己形成などが多く挙げられた。これらはいずれも、日常のかつ制度的な文脈に位置づけられる経験に基づいており、教育制度の枠組みの中での成長過程が語られていた。異文化経験に関する記述では、異なる文化的背景との接触を通じて、自己の視野が広がり、既存の文化的枠組みを相対的に捉えるようになったことが述べられていた。

「オーストラリアへの5週間の留学。オーストラリアの方たちの性格や習慣の違いを目の当たりにして、世界の広がりを実感したから。」

「海外に一人旅したことで、見えてなかった考え方や物事のとらえ方が狭いことに気づいた...自分たち日本人がどれほど恵まれた環境に身を置いているのかに気づけた。」

受験に関する記述では、成功体験に加え、失敗や挫折の経験が自己認識の形成に関与している様子が見えられた。

「...中学受験の失敗です。母や父が一生懸命サポートしてくれていたにも拘らず、勉強が嫌だからと逃げた結果、第一志望校にのみ落ちてしまったことへの申し訳なさが、劣等感の原因...」

人間関係に関する記述では、いじめや信頼の喪失、衝突などを通じて「他者と向き合うこと」を学ぶ過程が語られていた。

「人との衝突や傷つけられたことなど、ネガティブな経験が最も影響を与えたと思う。それらの経験によって、自分はより慎重な性格になったと思う...」

「中学の頃の学校生活。人間関係において様々な出来事があり、そこから学んだことがあった」

部活動に関する記述では、継続的な努力や集団内での役割経験を通じて、いわゆる非認知的スキルが形成されていく過程が示されていた。

「小学校低学年から10年間続けた部活動で形成された人格、忍耐強さを基盤に新しい環境や人間関係から影響を受けながら変化していると思う。」

これらの語りは、制度内での経験に基づく自己理解の変化が中心であり、他群と比べて理念や価値に関わる表現や社会的課題への言及は相対的に少なかった。BEVIの尺度17も中程度にとどまっており、異なる文化的背景やグローバルな課題への関心を深めるためには、さらなる教育的働きかけが必要である可能性が示唆された。自由記述の比較からは、3つの学習者群それぞれに異なる経験と語りの文脈が確認された。

共通点としては、個人的な経験を通じた自己理解の深まりが主題であった一方、語りの焦点や広がりには群ごとの特徴が見られた。正規留学生は、日本留学を人生上の重要な出来事として語り、出自や社会的背景への言及が比較的多かった。その一方で、心理的安定性や自己効力感に揺れがみられ、BEVI の尺度 10 (感情の調整) および尺度 11 におけるスコアのばらつきとも対応していた。交換留学生は、文化的移動や家庭的な困難を背景に、自己の捉え直しや文化の相対的理解に関する語りが多く、尺度 15 および尺度 17 の高いスコアと整合していた。これらの結果から、多文化共修の場において、他者理解を促す役割を担う可能性が示された。国内学生は、受験、部活動、人間関係といった制度内の経験に基づく自己理解が中心であり、異文化経験に関する記述は限定的で、具体的な内容にとどまる傾向が見られた。尺度 5 (異文化受容性) および尺度 7 (決定論的認知) も中程度にとどまり、文化的視点の広がりには発展途上にある可能性が示唆された。

一方、尺度 3 (欲求の充足) や尺度 11 などでは群間差が比較的小さく、文化的背景を越えて共通する心理的側面も確認された。これは、教育支援の設計において、群ごとの特性に加え、すべての学習者に共通する発達の視点を踏まえる必要性を示している。質的データと量的データを対応させた分析により、学習者理解の多面性が明らかとなった。次章では、これらの知見を基に、多文化共修をより効果的に進めるための教育的支援とその含意を検討する。

6. まとめ

本章では、第 5 章で示した BEVI スコアおよび自由記述の分析結果を踏まえ、学習者の特徴とそこから導かれる教育的含意を総括する。なお、本研究における BEVI スコアの解釈は、平均的傾向やグループ間の比較に基づくものであり、尺度の高低そのものに価値判断を与えることを意図するものではない。BEVI の各スコアは、学習者の文化的背景や個人的経験に応じて異なる意味を持ち得るため、その解釈にあたっては、具体的な教育的文脈を踏まえた慎重な検討が必要である。

6.1 学習者群の特徴と価値観形成

第 5 章における BEVI スコアおよび自由記述の分析結果から、正規留学生・交換留学生・国内学生の 3 群には、それぞれ異なる内的傾向が確認された。

国内学生は、受験や部活動など制度的枠組みの中での経験を通じた自己理解が中心であり、異文化への関心は一定程度確認されたものの、それを内省的な学びへと発展させるためには、教育的支援の工夫が求められることが示された。正規留学生については、社会的背景や心理的課題に関する語りが多く見られ、情緒面の安定性や自己効力感に揺らぎがうかがえた。一方で、移動や適応の経験を通じて培われた共感的理解や、異なる立場をつなぐ役割を担う可能性も確認された。交換留学生は、滞在期間が比較的短いにもかかわらず、自由記述において内省的な語りが多く見られ、滞在期間の長短のみでは適応や学びの深さを十分に説明できないことが示唆された。

4.1 節 (Figure 1) に示した BEVI スコアの比較では、正規留学生と国内学生が、尺度 3 (欲求の充足)、尺度 10 (感情の調整)、尺度 11 (自己認識) において共に低い傾向を示しており、情緒面や内省性に関して共通した課題が確認された。一方、尺度 17 (世界への共鳴) では、国内学生が比較的高いスコア (56) を示したのに対し、正規留学生は 33 にとどまり、国際社会への関心や関与のあり方に差異が見られた。交換留学生は、尺度 5 (基本的開放性) や尺度 11 において高いスコアを示し、

価値観の受容性や自己理解の深まりが相対的に高い傾向が認められた。加えて、尺度7（決定論・必然論的性向）のスコアが最も低く、出来事の因果関係や意味づけに対して比較的柔軟な捉え方をしていることがうかがえた。これらの群間差は、滞在形態やこれまでの教育経験の違いに伴う文化的関与の度合いや、自己および他者理解の形成過程の差異と関連している可能性がある。今後の教育支援を検討する際には、こうした学生群ごとの心理的特性を踏まえた支援の在り方を検討していく必要がある。

6.2 自由記述データと BEVI スコアの接続

本研究では、BEVI による定量データと自由記述に基づく質的データを組み合わせて分析を行った。その結果、各学習者群において、語られた経験の主題と BEVI スコアの傾向との間に、一定の対応関係が認められた。量的データと質的データを接続することにより、学習者の内面的傾向を多面的に把握するための分析枠組みが示されたといえる。特に、自由記述における経験の意味づけが、BEVI によって捉えられる心理的構造と対応していた点は、混合的手法による分析の有効性を示しており、教育的支援の検討において、参照可能な視点を示している。

6.3 多文化共修における教育的支援の方向性

本研究では、学習者群ごとの経験や語りの違いが BEVI スコアと対応して示されており、その詳細については第5章で述べた。本節ではそれらの反復を避けつつ、教育設計に関わる観点から結果の位置づけを行う。教育設計を検討するにあたっては、学習者一人ひとりの個別的特性への理解に加え、それらを包含する構造的な視点を導入することが重要である。また、Jones（2017）が指摘するように、「留学生」「国内学生」といった固定的な区分に基づく支援には一定の限界があり、すべての学習者を対象とした横断的かつ柔軟な支援体制の構築が、多文化共修を成立させる前提条件の一つであることが確認された。

第5章で示した BEVI スコアおよび自由記述の分析結果から、正規留学生・交換留学生・国内学生の3群には、それぞれ異なる内面的傾向が認められた。国内学生は、制度内での経験を通じて自己理解を深める傾向が見られ、正規留学生は社会的背景や心理的課題に関する語りが多く、交換留学生は文化的移動や環境変化を契機とした内省的な記述が比較的多かった。これらの質的傾向は、BEVI スコアに基づく定量的結果とも対応しており、学習者の内面的傾向を複数の側面から把握するための手がかりを与えている。

本研究の結果から、多文化共修を検討する際には、共通の学習環境を整備する視点と、学習者ごとの特性に応じた支援を検討する視点の双方を考慮する必要があることが示された。すなわち、すべての学習者が安心して文化的背景の異なる他者と協働し、意見交換を行える環境を整えることに加え、文化的背景や心理的傾向の違いに応じて、支援の焦点や方法を調整していくことが求められる。

正規留学生については、日本留学という進路選択を中心とした語りが多く、家族や社会構造（経済状況等）との関係を意識した記述が目立った。自己決定や挑戦といった側面が語られる一方で、心理的安定性や自己効力感に関する揺らぎも見られた。これらの点を踏まえると、教育的には、安心感を支える学習環境の整備や、経験を言語化し振り返るための対話的な機会を設けることが有効であると考えられる。

交換留学生は、異文化間での移動経験や家庭環境の変化を背景とする内省的な記述が多く、文化的相対性への意識が比較的高い傾向が見られた。このことから、多文化共修において、異なる視点を提示したり、対話を促したりする役割を担いえる学習者として位置づけることができる。教育設計においては、こうした特性を踏まえ、協働的活動や対話を通じた学習の機会を組み込むことが考えられる。

国内学生は、受験、部活動、人間関係といった制度内での経験に基づく記述が中心であり、自己努力や失敗経験を通じた自己理解が多く語られていた。一方で、異文化接触や社会構造に関する言及は限定的であった。これらの結果から、内省性や共感性を育成するための支援を意図的に組み込むことで、学習経験の捉え方が広がる可能性があると考えられる。具体的には、リフレクションの機会や、異文化接触の経験を内省につなげるためのファシリテーションの導入が検討される。

以上の分析から、本研究は、学習者の文化的背景や滞在形態といった表層的な属性のみでは十分に捉えられない、経験の意味づけに基づく学習傾向の違いを整理する視点を示したといえる。これは、画一的な支援設計の限界を示すとともに、文脈に即した教育的支援を検討する必要性を明らかにするものである。また、学習者群間の違いを前提としつつも、支援の横断性を確保する必要がある点において、Jones (2017) が提起する「すべての学習者に対する横断的支援」の重要性が、本研究の結果からも確認された。

6.4 教育実践への示唆と今後の課題

本研究では、BEVIによる定量データと自由記述による質的データを統合的に分析し、正規留学生・交換留学生・国内学生の3群における内面的傾向の違いを整理するとともに、それぞれの文化的・心理的特性を踏まえた教育的支援の方向性について検討を行った。本研究から得られた教育実践への含意は、主に以下の3点にまとめられる。

1つ目に、「留学生」「国内学生」といった一括的な区分のみでは把握しきれない学習者群内の多様性が確認され、国籍や在籍形態といった表層的属性を超えた支援の必要性が示された点である。2つ目に、BEVIスコアと自由記述という異なる形式のデータを接続することにより、心理的傾向と主観的経験の意味づけとの対応関係を捉えることが可能となり、学習者理解を多面的に検討するための分析枠組みを示した点である。3つ目に、文化的背景や滞在形態の違いを考慮しつつも、すべての学習者に共通する支援構造の検討が重要であることが確認され、多文化共修における教育設計を考える際の一つの視点を整理した点である。

一方で、本研究にはいくつかの制約がある。質的記述の分析は筆者一名によって実施されており、カテゴリー化や解釈の過程には一定の主観性が含まれる可能性がある。また、自由記述は言語的・文化的文脈の影響を受けやすいため、分析結果には研究者の視点が反映されている点にも留意が必要である。今後は、複数の分析者によるコーディングや相互検証を行うことで、分析の妥当性や再現性を高めていくことが課題となる。

本研究は、学習者の文化的背景や在籍形態といった表層的な属性のみでは捉えきれない内面的傾向を、定量データと質的データの接続を通じて整理した。多文化共修の実践においては、学習者間の差異を前提としつつも、すべての学習者に共通する支援の枠組みをどのように設計するかが引き続き課題となる。本研究の知見は、こうした課題を検討する際の一つの視点として参照されうる。

引用文献

- 浅野 慎一(1996). アジア人留学生・就学生の生活と文化変容 (3) 神戸大学発達科学部研究紀要, 4 (1), 109-138.
- Fozdar, F., & Volet, S. (2016). Cultural self-identification and orientations to cross-cultural mixing on an Australian university campus. *Journal of Intercultural Studies*, 37(1), 51-68.
- 藤谷 真麻・石井 雄隆(2022). 日本人大学生を対象とした異文化理解教育の効果 千葉大学教育学部研究紀要, 70, 75-80.
- 原田 登美(2014). 言語能力のレベル差と異文化社会適応への影響——ホームステイをした留学生の日本語力は適応にどう関わるか—— 言語と文化, 17, 241-268.
- 堀江 未来(2025). 多文化間共修は難しい? : 学習者の視点から考える意義と学びを深める仕掛けづくり 大學教育研究, 33, 31-46.
- 石原 翠(2011). 留学生の友人関係における期待と体験の否定的認識との関連——中国人留学生の場合—— 異文化間教育, 34, 136-150.
- 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.
- 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.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (1st ed.). Routledge.
- Jones, E. (2017). Problematizing and reimagining the notion of 'international student experience'. *Studies in Higher Education*, 42(5), 933-943.
- 葛 文綺(2007). 中国人留学生・研修生の異文化適応. 溪水社.
- Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2023). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systematic literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1243-1263.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6-22.
- 水松 巴奈(2023). 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 国際教育センター紀要, 1, 27-41.
- 文部科学省(2024). 大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/index_00004.htm (2025年5月10日)
- 中川 かず子(2012). 日本人学生と留学生の異文化交流 留学交流, 13, 1-10. Retrieved from https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2012/_icsFiles/afieldfile/2021/02/18/kazukonakagawa.pdf (2025年5月10日)
- 中村 絵里(2024). 短期留学はグローバル市民の育成に寄与するか——分析ツール BEVI を用いた「全員留学」の評価—— 留学生教育, 29, 11-22.
- 中野 祥子・奥西 有理・田中 共子(2015). 在日ムスリム留学生の異文化適応に関する研究の動向 岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要, 39, 153-167.
- 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.
- 大橋 敏子(2008). 外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入. 京都大学学術出版会.
- Redmond, M. V. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 151-159.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Shealy, C. N. (2004). A model and method for "making" a C-I psychologist: Equilintegration (EI) theory and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 1065-1090.
- Shealy, C. N. (2015). *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice*. New York : Springer.
- 創価大学(2021). 創価大学 2019 年度長期留学 BEVI-j 分析結果 Retrieved from https://www.storage.soka.ac.jp/9917/1403/1206/20211018_164332.pdf (2025年5月10日)
- 末松 和子(2019). 国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの— 留学交流, 95, 1-12.

- 高橋 美能(2020). 第 3 章 言語と文化の違いを超えて学生が学び合う国際共修授業 佐藤智子・高橋美能（編著）多様性が拓く学びのデザインー主体的・対話的に他者と学ぶ教養教育の理論と実践（pp. 81-109）明石書店
- 田中 共子(2000). 留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル. ナカニシヤ出版.
- 譚 紅艷・渡邊 勉・今野 裕之(2011). 在日外国人留学生の異文化適応に関する心理学的研究の展望 目白大学心理学研究, 7, 95-114.
- Wang, X., Zainudin, S. S. S., & Yaakup, H. S. (2024). Intercultural communication competence among higher education international students: A systematic literature review. *Migration Letters*, 21(4), 712-725.
- Yonezawa, A. (2014). The internationalization of Japanese higher education: Policy debates and realities. *Japan Labor Review*, 11(2), 37-52.