

スーパーグローバル大学創成支援事業による 広島大学の教育力・研究力強化

—客観的指標に基づく国際水準の達成—

高等教育研究叢書

137 2017年3月



TOP GLOBAL
UNIVERSITY
JAPAN

西谷 元 編



広島大学

高等教育研究開発センター

スーパーグローバル大学創成支援事業による
広島大学の教育力・研究力強化
ー客観的指標に基づく国際水準の達成ー

西谷 元 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

スーパーグローバル大学創成支援事業「世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想」において、広島大学は、本事業を学部横断的かつ全ての事務部門も参加した、全学的な取り組みとして実施している。本学は、「絶えざる自己変革」という大学の理念に従い、教育・研究・社会貢献実績に関する徹底した情報収集を行い、集積された客観的ビッグデータから、本学全体の特徴、強み、また弱みを明らかにするとともに研究者の個々人の顔が見える分析を行ってきた。また本学独自の KPI 開発によりトップ 100 大学への達成度をモニタリングすることができ、仕組みを構築すると同時に、教育と研究の最適配置を行う仕組みを開発してきた。

これらの徹底したまた独自の IR に基づき、スーパーグローバル大学創成支援事業において、本学が達成すべき具体的な数値目標及び定性的目標を戦略的に設定した。制度改革によるガバナンス強化、教育制度変革、国際通用性の確保を三つの歯車として大学改革を進めることにより、人類が現在直面しているまた将来直面するであろう「常に変動し予測不能な種々の課題」を解決することのできる「グローバル人材」を育成することを究極的な目的とする。

平成 29 年度中に本事業の中間評価が実施される予定であるが、本学が設定した平成 28 年度数値目標に関しては、2 つの例外（その内 1 件については 3 年以内に達成予定）を除き全ての目標を達成している。本学はまた同時に、教育・研究の質保証のため様々な取り組みを実施している。本書においては、スーパーグローバル大学創成支援事業において行っている多くの取り組みの中から、いくつかの特徴的な取り組みを取り上げ、その内容また効果を検討する。

2017 年 3 月
西谷 元

目 次

はしがき	西谷 元 ……………	i
序 章	はじめに ―大学グローバル化の諸相― 丸山 文裕 ……………	1
第 1 章	広島大学の目標達成型重要業績指標 AKPI 相田 美砂子……………	7
第 2 章	国際的な教育質保証に向けた取り組み ―Student Experience in the Research University (SERU)― 渡邊 聡 ……………	25
第 3 章	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)― 西谷 元 ……………	45
第 4 章	三階層ティーチングアシスタント制度「Hirodai TA」の理念と実践 ―多様性を保証するグローバル・バリアフリー・キャンパス構想 の実現を目指して― 丸山 恭司・戴 容秦思・中野 登志美 ……………	71
第 5 章	英語個人別期待値の設定 ―語学力向上の動機づけまた SGU 目標達成の一助として― 西谷 元・渡邊 恵……………	95

序章 はじめに

—大学グローバル化の諸相—

丸山 文裕

(広島大学 高等教育研究開発センター長)

1. グローバル化の動き

大学の国際化については、すでに1980年代から留学生10万人計画が策定され、それが着実に実施されてきた。しかし大学の国際化が目指していた国際協力、国際貢献のオプティミスティックな時代は、次第に経済の国際競争力、それを下支えする大学の国際競争力強化が強調されるグローバル化時代にとって代わられた。グローバル化時代における大学の対応は、1980年代の留学生受け入れに比べると、複雑化しており教育、研究、社会貢献という大学の機能すべてに、大学の構成組織や人材すべてがかかりを持つことになった。

そのような中、すでに2000年11月には、大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」において、「グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実」と題する節で、①高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成、②自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進、③外国語によるコミュニケーション能力の育成、④情報リテラシーの向上、科学リテラシーの向上 ほか審議会の考え方をまとめている。ここには、多様な文化に対する寛容性や外国語習得など、まだ国際理解、国際協調のトーンが抜けきらないといえる。

その後、大学のグローバル化は、就職状況の変化や企業がグローバル人材を求める経済的背景として加速する。さらに留学生をめぐる国際競争、大学ランキング、イノベーション創出に対する社会の期待もあって、大学がグローバル化をせざるをえない状況に陥った。

2010年4月には経済産業省が、「産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会」を立ち上げ、2013年6月には「第2期教育振興基本計画」の中で「外国語教育、双方向の留学生交流・国際交流、大学等の国際化など、グローバル人材育成へ向けた取り組みの強化」が公表された。2013年6月には「日本再興戦略」スーパーグローバル大学の創設が閣議決定された。『スーパーグローバル大学創生支援』事業によって、大学の国際化を図るとともに、『官民協働海外留学支援制度トビタテ！留学JAPAN 日本代表プログラム』においては、日本人学生を海外に積極的に送り出すことを目指している。「高大接続システム改革会議最終報告書」(2016年3月31日)では、「学力の3要素」として「知識・技能」(performance)、「思考力・判断力・表現力」(competency)、「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」(attitude)のそれぞれの向上が指摘され、中等教育にもグローバル化の影響が及びつつある。

このような状況下で、グローバル化対応において各大学の動きも活発化している。「国際」「日本」「科学」の「混合」を目指した千葉大学国際教養部では、アクティブ・ラーニング、ソーシャル・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、ボランティア、クォーター制、ナンプリング、ダブル・メジャー、メジャー&マイナーなど、グローバル化に備えて教育課程上の取り組みを積極的に導入している（渡辺 2016）。また沖縄科学技術大学院大学が設置され、そこでは、教員と学生の半数以上を外国人として、5年間の博士課程の授業はすべて英語で行うという大胆な試みもなされている。

表1 大学のグローバル化の諸相

	教育	研究	社会連携・貢献
背景	経済再生, 高度人材育成, 企業のグローバル人材への需要, 大学ランキング, 大学改革, 大学の国際通用性の向上, ボローニャ・プロセス	経済再生, 科学技術の進展, イノベーション創出, (ビッグサイエンスでの) 国際共同研究の推進, 大学ランキング	国際協力・貢献, 地球規模課題の解決, 国際学会・会議開催での地域との連携, 地域創成
大学内の動き	留学生の受け入れ, 送り出し, 英語による情報発信, 国際教養部等の設置	外部研究費獲得奨励, 沖縄科学技術大学院大学の設置	海外大学との交流連携, 海外拠点の設置, 社会との結び付き強化
大学の対応	国際部・室の設置・対応, 日本語教育, 単位認定・互換, 学位認定, (語学以外の) 外国人教員・職員の採用, アクティブ・ラーニング, ソーシャル・ラーニング	外国雑誌への投稿奨励, 研究支援, 翻訳支援, IR, URA, PO, PD 等, 研究支援組織人材の充実	国際コミュニケーション能力の養成, フィールドワーク, インターンシップ, ボランティア
今後の対応	外国大学の教育ユニットの丸ごと誘致	教職員研修, FD, SD,	外国人学生, 外国人教職員対応での地域連携, 外国人家族の生活支援, 海外企業との連携

留学はキャリアに対して肯定的な効果を持つことが報告されたり（米澤，新見 2016），グローバル化のポジティブな面もある一方，筑波大学における大学国際部の過剰な雑務の問題（廣瀬，2016）が指摘されたり，外国人学生や外国人教員の受け入れ業務について教員の代行や，外国人研究者に対する謝金の支払いに際して，英語による説明に立ち会う経験といったグローバル化対応の遅れを指摘することもなされている。またグローバル化向上の施策，英語力アップ，留学生の増加，海外学生派遣の増加，は表層的であって，研究の国際化，国際共同研究の進展を進めるべきであるという主張もなされている（福田 2016）。表 1 は大学のグローバル化の諸相をまとめたものである。

2. 「スーパーグローバル大学創成支援」事業

安倍政権は，経済再生の観点から，経済の国際競争力の向上，生産性の向上をめざし，さまざまな方策をとってきた。経済再生と教育再生を目指す教育再生実行会議では，「大学改革，グローバル人材育成」を優先課題とし，教育内容や教育環境の国際化に取り組む大学を支援する方向でまとまっている。また文部科学省はそれに照応する形で，大学の国際競争力の向上，大学改革を進めてきた。そのカルミネーションと言えるのが，文部科学省高等教育局（窓口は企画課）が 2014 年 4 月に公募を開始した「スーパーグローバル大学創成支援」事業である。ここでは，世界的に魅力的なトップレベルの教育研究を行う大学，国際化を牽引する大学を重点支援することになった。

この事業で特徴的な点は，①タイプ A が 10 件程度（結果的には，国立私立 13 大学採択），タイプ B が 20 件程度と採択件数が限定的であること（同 24 大学），②実施期間が 10 年程度と中長期にわたること，③毎年度フォローアップ活動という評価と 4 年目 7 年目の中間評価，11 年目の事後評価が行われ，フォローアップ活動および中間評価の結果は，翌年度の補助金配分に影響すること，等である。

この事業に応募する大学は，構想を示し申請書を提出する。それは共通の成果指標と達成目標の諸点から審査される。目標にはグローバル化を大学改革とともに推進しようとする意図が見てとれる。例えば教職員の多様性について，外国人教員の占める割合は，グローバル化に直接関連すると思われるが，女性教員の比率も同時に勘案される。これはグローバル化の観点というよりも，男女共同参画推進の視点から指標に入れられたものと推測される。

また留学生について，これまでの教育場面での支援のほか，外国人学生の支援体制が構築されているかが問われる。例えば留学生の配偶者等家族の支援，留学生支援員の配置，生活サポート，ホスト・ファミリー制度，等があげられている。

この事業には，グローバル化をきっかけにして，大学改革，教育改革を進める狙いも見られる。ナンバリング，GPA 導入，シラバス，英語での授業，質保証，これらは国際通用性としてグローバル化を推進するにあたって必要事項に関連付けているが，以前からティーチングの改

善で進められていたものである。同様に大学の国際開放度として、秋入学、クォーター制度、国際バカロレアの活用、さらには混住型学生宿舍、海外拠点数なども審査対象となる。

さらに審査にあたっての基準には、従来国際化、グローバル化とは直接関係ないと思われていた項目が含まれているのは、興味深い。例えば、人事システムについて、年棒制が導入されているか、テニュアトラックが導入されているか、外国人教職員雇用に適切な国際通用性のある人事評価制度を有しているか、教員採用時の英語による模擬授業の実施、等が基準として挙げられている。ガバナンスについて、事務職員の高度化への取り組み、国際系アドミニストレーター職員、UEA (University Education administrator)、レジストラー、アドミッション・オフィサー、専門学位を持ったライブラリアン、迅速な意思決定が可能な全学的な組織構造、意思決定機関等への外国人の参画、IR の設置、等公募案内には詳細に記載されている。

教育改革も審査対象となる。アクティブ・ラーニング、全学的教学マネジメントの確立、学生の授業評価、TA の活用、ナンバリング、GPA、シラバスの英語化、TOEFL 等の入試への活用、多面的入学者選抜、国際バカロレアの実施、転学科・転学部の容易化、アカデミック・アドバイザー制度の導入、早期卒業・入学、が記載されている。

これまでアメリカで実施されていた入学選抜、教育課程、卒業認定をすべて導入しようとする。教育改革であげられている項目は、2014 年 4 月に文部科学省高等教育局(窓口は大学振興課)から公募が出された「大学教育再生加速プログラム」での支援事業の取り組みや申請に実際申請要件として挙げられた項目(シラバス、FD、GPA など)との重複が多いことからわかるようにグローバル化と教育改革とが関連付けられている。

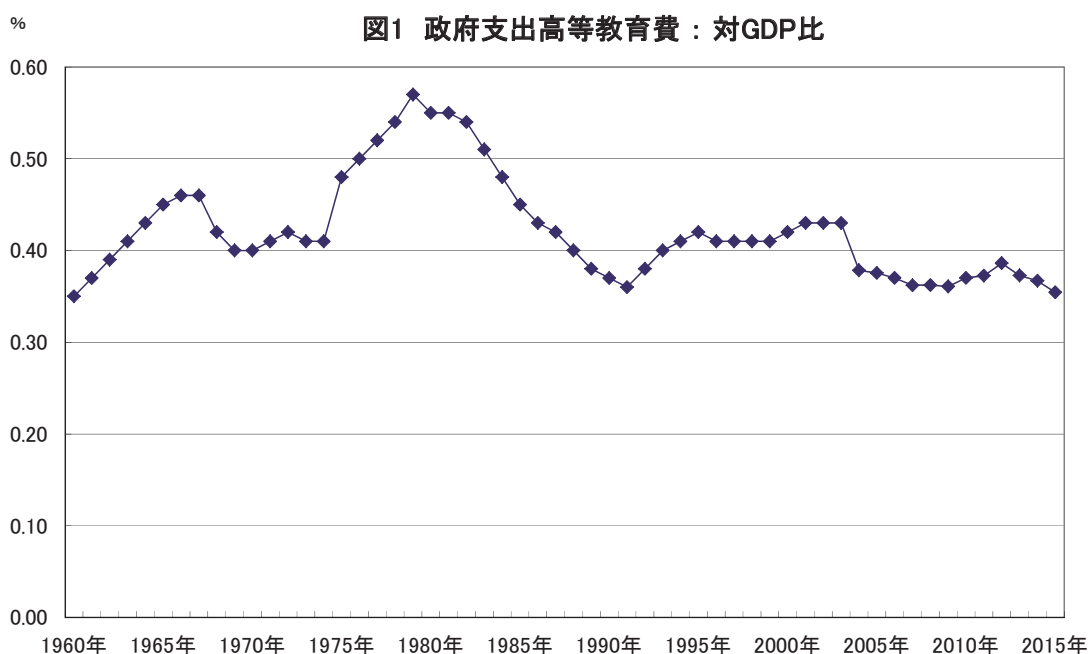
「スーパーグローバル大学創成支援」事業(タイプ A)では、13 大学が選定され、うち 2 校は私立であり、すべて総合大学である。審査基準を満たすには人的物的資源が潤沢な大学である。2013 年 11 月に公表された文部科学省「国立大学改革プラン」では、2016 年からの第 3 期中期目標期間において、各国立大学は①世界最高の教育研究の展開拠点、②全国的な教育研究拠点、③地域活性化の中核的拠点、のうちから自大学のミッション、機能を再定義しそれに向けて取り組みを強化することになったが、「スーパーグローバル大学創成支援」事業(タイプ A)で採択された大学はワールドクラスの大学を目指す大規模総合大学であり、機能強化、機能分化を強調した国立大学改革プランと軌を一にする。

3. 競争的資金配分の問題点

OECD 統計によれば、先進諸国に比べて日本の高等教育に対する公財政支出の GDP に対する割合は、極めて低い水準である。図 1 は国立大学への運営費交付金、科学研究費補助金、私学への経常費補助金、日本学生支援機構の奨学金事業費の合計を GDP で除した値を時系列的に見たものである(OECD 統計には、その他の公財政支出が含まれるため、この図に示されるより数値は毎年高い)。これによると政府支出は、バブル経済崩壊後の 1990 年あたりから、停

滞ないし減少している。社会保障費が毎年1兆円の自然増があるため、今後も高等教育費が増加することは望めない。

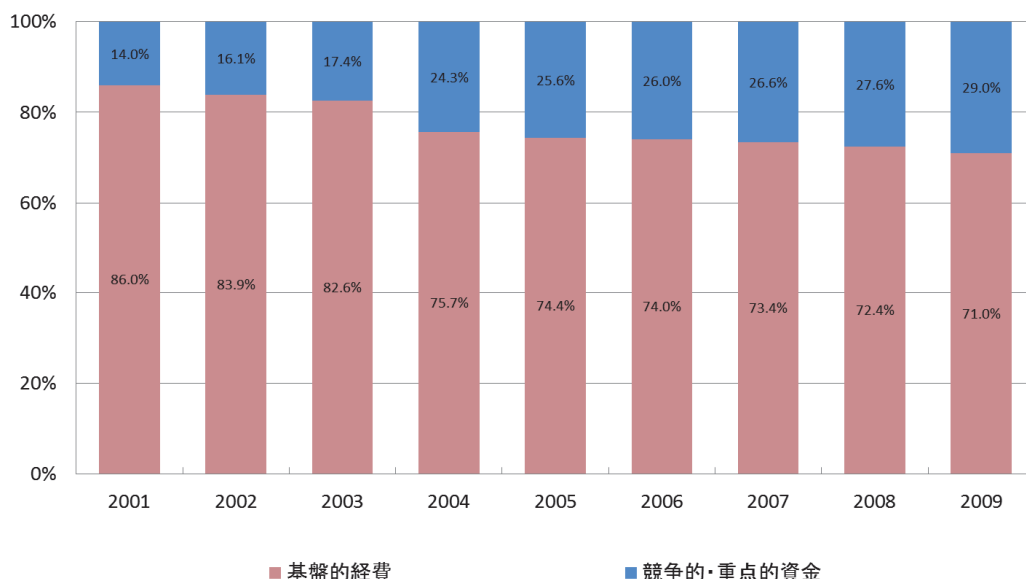
政府財政の逼迫と国際競争力強化のための大学への強い期待によって、生み出されてきたのは、基盤的経費から競争的・重点的資金配分方法へのシフトである。図2はそれらの移り変わりを時系列的に示したものである。COEプロジェクト、各種GPプロジェクト、はもちろん「スーパーグローバル大学創成支援」事業も、競争的資金配分である。競争的資金配分は、科学研究費がこれまで代表的であり、個人の研究者または研究者グループに配賦されていた。しかし近年の特徴は、それが大学を単位として配分されることである。



学生数や教員数をベースとした一律的な配分が非効率として、各大学を競争させ疑似市場と作り出し、それによって教育研究の成果を上げようとする考え方である。そしてプロジェクト成果は、評価され、その結果が芳しくないとその後の資金配分に影響が出るという罰則が伴う。この方式は、短期的には効果があがる可能性も否定できない。しかし大学単位、部局単位で申請し、プロジェクト経費を管理し、成果を出し、それを公表し、その後第三者評価を受けるとなると、多大なコストが生ずる。コストに見合った成果が出るのか確かではない。そして教員、専門職員、研究支援職員、大学院生など人的資源の豊富な、施設がすでに充実している大規模大学が、有利となることは明らかである。

また競争的資金配分は時限プロジェクトが多く、時限後の継続の保証はないことも問題である。特に特定プロジェクト経費によって雇用された教職員の時限後の職が保証されていないばかりか、それらの教職員が雇用されていた間に蓄積された知識技能が有効に利用されないという問題もある。プロジェクト経費が補助金の場合、目的外使用が認められていないため使い勝手が悪いということもある。さらにプロジェクト経費は、経常費であり、多くの場合施設設備費の充実には使用できない不便さもある。

図2 基盤的経費と競争的資金



【参考文献】

- 廣瀬武志 (2016) 「現場から見た国際化」『IDE 現代の高等教育』 No.581, 2016年6月号, pp.28-32.
- 福田裕穂(2016)「グローバル化社会に生きる若手研究者育成」『IDE 現代の高等教育』 No.581, 2016年6月号, pp.16-20.
- 米澤彰純, 新見有紀子 (2016) 「留学経験の効果意味—グローバル人材 5000 プロジェクトの調査結果から—」『IDE 現代の高等教育』 No.581, 2016年6月号, pp.47-53.
- 渡辺誠 (2016) 「千葉大学の事例—国際教養学部—」『IDE 現代の高等教育』 No.581, 2016年6月号, pp.21-24.

第1章 広島大学の目標達成型重要業績指標 AKPI

相田 美砂子

(広島大学 理事・副学長 (大学改革担当))

1. はじめに

広島大学では、平成26年度にAKPIを設定した。本章は、AKPIの概念、および、その意図を明らかにすることを目的としている。AKPIは、「個人評価」とは異なる。意識せずに使うと誤解されるような「似た表現」があるので、その違いをまず明確にしておく。

「評価」という日本語は、幅広い文脈で用いられる。いずれの場合においても、「評価」は、「価値」を「評する」のであるから、「評する」ための基準が必要、という点においては共通している。つまり、「評価」は、ある絶対的な意味をもつのではなく、「設定されている基準の達成度を示す」という意味である。「設定されている基準」によって、たとえ同じ実績でも、「評価が異なる」ことになる。

多くの大学において、教員の「個人評価」が実施されている。「個人評価」の具体的内容を、ここで、客観的に明示してみる。実施の方法は、大学ごとに、また、組織ごとに異なるが、多くの場合、教員が所属する組織（研究科や学部など）ごとに、「評価項目」を明示し、「評価項目」ごとに対応する業務（たとえば授業の担当など）を点数化している。項目ごとに「評価」する場合もあれば、上限を設け、全項目の総和の点数で「評価」している場合もある。その項目、および業務ごとに割りふる点数、項目ごとの上限は、組織ごとに構成員が納得するような手続きを経て決定されていることが多い。「項目」や「点数化」が、「個人評価」の結果に大きく影響するからである。多くの教員は、「評価される」という表現に、敏感である。

教員の「個人評価」では、分野ごとに、あるいは、その組織設置の目的によって、その「項目」も「点数」も異なっている。すなわち、通常実施されている、教員の「個人評価」は、それを実施している「組織体」の中で、その組織の目的に応じて設定された「基準」に基づいている。その「組織体」を超えた、さらに大きな括りで、比較したり、その点数を元に、何かを判断したりすることができるようなものではない。

一方、「数値目標」という表現がある。国立大学の第一期中期目標や中期計画では、曖昧な定性的な表現が多かったが、第二期以降においては、さまざまな申請においても、「数値目標」を掲げることが推奨されているようである。「数値目標」は、どのような対象でも、どのような意味をもつ数値でも、何であれ、ある「数値」を達成すべき目標として掲げることが意味する。

企業等において使われている指標の一つに、KPI (Key Performance Indicator : 重要業績指標) がある。これは、単なる「数値目標の設定」とは、意味が異なる。ある企業（組織体）全体の目標がすでにあり、その目標達成へ向けた具体的な業務の中で、とくに重要な業務の実施

状況を示す指標、および、それらの集合が、KPIである。多くの企業においては、それぞれの企業目標があり、それを達成するために必要なプロセスの進捗状況を KPI として指標化している。

大学の「重要業績指標」は何であろうか。広島大学では、平成 23 年度に大学経営企画室を設置してから、広島大学の「重要業績指標」として何を設定すべきか、検討していた。その検討の結果、AKPI の概念を創出した。AKPI (Achievement-motivated Key Performance Indicator) は、通常の KPI とは異なる概念の指標である。本章では、AKPI、および、教員組織として創設した学術院について概説し、これらを用いることにより、広島大学がどのように変わろうとしているのかを示す。

2. 広島大学の中長期計画

広島大学では、第 2 期中期目標期間が始まった頃から、大学経営企画室において、IR (Institutional Research) に本格的に取り組み始め、学内にある膨大な、さまざまなデータを集約する試みを始めていた。さらに、教員の教育や研究における実績把握と独自の「重要業績指標」の検討を開始していた (図 1)。

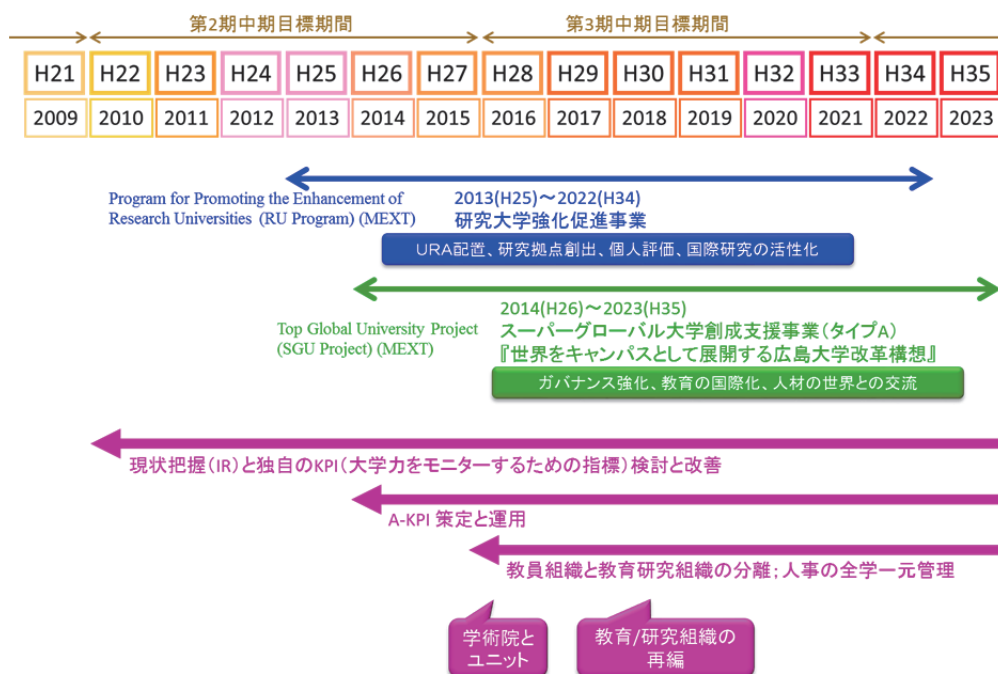


図 1 広島大学の中長期計画

その成果は、平成 25 年度の研究大学強化促進事業（ここでは、RU 事業と略記）の準備に大いに生かされ、RU 事業の申請に際してエビデンススペースの計画をたてることができた。たとえば、論文数については、単に総数ではなく、分野別、教員別の論文数および被引用数のデータに基づき、実績を詳細に可視化し、それらに基づいて大学全体の数字をあげるための計画をたてた。RU 事業では、広島大学は 10 年後に、大学の世界ランキングで世界トップ 100 に入る、ということを目標として掲げた。また、その翌年（平成 26 年度）、「スーパーグローバル大学創成支援事業（タイプ A）」（ここでは、SGU 事業と略記）に申請し採択された『世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想』の中に、広島大学独自の「重要業績指標」として、AKPI を明示した。それ以来、毎年、AKPI の数値を計測し、大学経営の中で AKPI を活用している。

さらに、平成 28 年度、広島大学は、教員組織と教育・研究組織を分離した。国立大学法人広島大学は 11 学部 11 研究科から成り、すべての研究科で博士課程後期を有する総合研究大学である。学部では平成 18 年度から「HiPROSPECTS®（到達目標型教育プログラム）」を実施している。ある人材養成の目的のもとで、学位（学士）を取得するためのプログラムが「主専攻プログラム」である。最近の学問の進展のスピードは早い。学生は、従来の学問分野の基礎を学ぶ必要があると同時に、学際的な最先端の研究成果を学び、さらにそのような研究に従事する必要がある。そこで広島大学では、このように多面的な教育環境を学生に与え、教育の質のさらなる向上を図るために、教育・研究組織から教員組織を分離し、「学術院」を創設（平成 28 年 4 月）した。教育推進機構において、たて糸（学部や研究科における教育）とよこ糸（学術院に所属する教員）の織り（組み合わせ方）を統括している（図 2）。

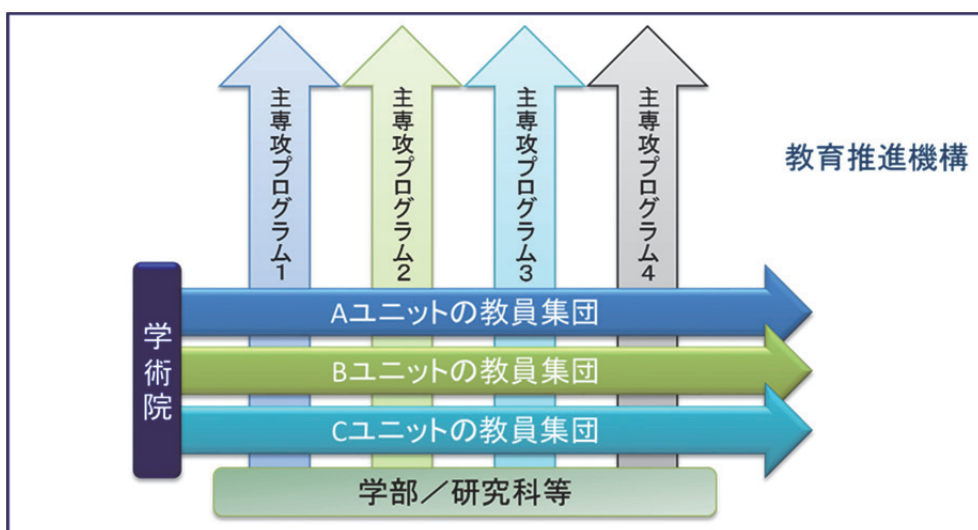


図 2 広島大学の教員組織と教育研究組織との関係

学院は、5 分野 35 ユニットから成る（図 3）。教員は各自の教育における専門性によってユニットを選択する。教員は学際的先端的な研究を進め、各人の専門性に応じた授業科目を担当する。

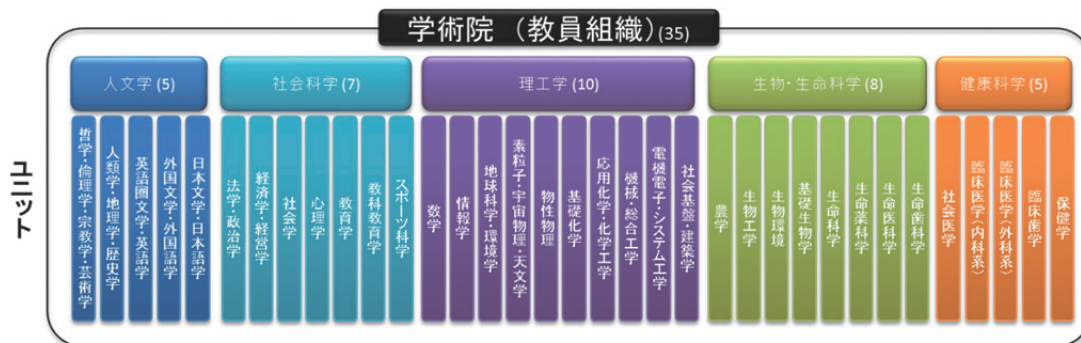


図 3 広島大学の学院ユニット

本章で述べるように、広島大学では AKPI を設定し、各教員の教育や研究の実績をモニターする仕組みを導入している。さらに学院の創設とあわせて、全学に人事委員会を設置し、学長の下に全教員人事を集約した。このようにして、学問分野の基礎、人材養成の目的に応じた教育カリキュラム、常に進化し続ける最先端の研究、これらすべてを学生に与え、多面的な教育研究環境を実現し続けることが、学院創設の目的である。

上述したように、広島大学という組織体の目標は、「10 年後に世界トップ 100 に入る」ことである。しかし、単に世界トップ 100 に入ればよい、ということではない。総合研究大学である広島大学には、様々な学問分野を専門とする教員が在籍しており、さまざまな分野の教育と研究を進めている。広島大学は、国際的に影響力のある研究をさらに推進することにより教育機関としての機能をさらに強化し、さまざまな国から研究者や学生が集まり、また学生が海外に出ていくような大学になっていくことをめざしている。そして、その過程をモニターする仕組みが、AKPI である。

3. 目標達成型重要業績指標 AKPI (Achievement-motivated Key Performance Indicator)

世界トップ 100 の大学になることを目標として掲げている広島大学として、重要業績指標は何であろうか。さまざまな視点から検討した結果、世界トップ 100 の大学として備えているべき、教育や研究に関連する数値（教員一人当たりで換算）を 10 年後の目標値に設定し、それをポイント化する、という概念を考案するに至った。それを、目標達成型重要業績指標と名付け、AKPI (Achievement-motivated Key Performance Indicator) とよんでいる (Aida and Watanabe 2016)。

この AKPI には二重の仕掛けを込めている。一つは、それが達成したときに広島大学が世界トップ 100 の大学となっていることを示すことから、広島大学が世界トップ 100 になるまでの達成度のモニタリングとしての仕掛けである。もう一つは、各教員の教育や研究の担当分を数値化することにより、総合研究大学である本学において、さまざまな分野の教員を適切に配置するための尺度としての仕掛けである。

4. 大学世界ランキングから見えること

大学の世界ランキングには、多くの種類がある。よく引用されるのは、THE (Times Higher Education) や QS (Quacquarelli Symonds) の大学ランキングである。そのいずれにおいても、指標の中身と重みが公表されている。ランキングが何位、というだけでなく、スコアおよび、その内訳が公表されている。大学ランキングに一喜一憂する必要は全くない。しかし、ある尺度が明示されており、その尺度に基づいてスコア化されている、という点においては、客観性がある。「究極の外部評価」として冷静に捉え、活用することはできる。そこで、「世界トップ 100」であるとは、どういう項目がどういう数字であることなのか、を分析した。なお、reputation の項目は、THE や QS が実施するアンケート調査に基づいている。この項目については、被験者 (各大学) は、直接的にコントロールすることはできないが、各大学の活動が直接的に反映する項目が高い数字になれば、必然的に reputation も上がるであろうと想定する。

QS University Ranking 2013 の内訳と重みを図 4 に示す。内訳は、独自努力で直接ふやすことのできる evidence-based 部分 (右半分:5 割) と、直接ふやすことができない reputation 部分 (左半分:5 割) にわけている。広島大学の数字を、世界で 1 位である大学や国内で 1 位である 東京大学 (世界で 32 位) と比べると、evidence-based 部分のうち、学生一人当たりの教員数には大きな差はないが、広島大学の数字がとくに低いのは、教員一人当たりの被引用数 (20 点中 5.4 点) と、学生と教員の国際化実績 (それぞれ 5 点中 0.7 点と 0.4 点) である。また、reputation 部分では、アカデミックからも企業からの評価も低い (40 点中 13.7 点と 10 点中 1.8 点) ことがわかる。

一方、QS University Ranking Asia 2014 の内訳と重みを図 5 に示す。ここでも、内訳を、evidence-based 部分 (右半分:6 割) と、reputation 部分 (左半分:4 割) にわけている。広島大学の数字を、アジアで 1 位である大学や国内で 1 位である東京大学 (アジアで 10 位) と比べると、evidence-based 部分のうち、学生一人当たりの教員数や、論文一報あたりの被引用数は、あまり大きな差はないことがわかる。広島大学の数字がとくに低いのは、教員一人当たりの論文数 (15 点中 7.2 点) と、学生と教員の国際化実績 (10 点中 1.9 点) である。また、reputation 部分では、企業からの評価がとくに低い (10 点中 3 点) ことがわかる。

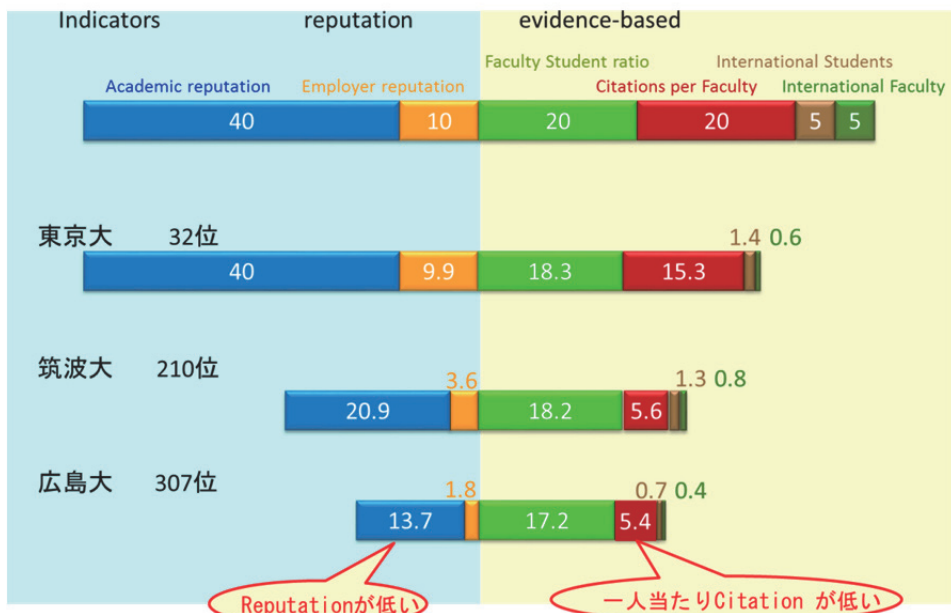


図4 QS University Ranking 2013

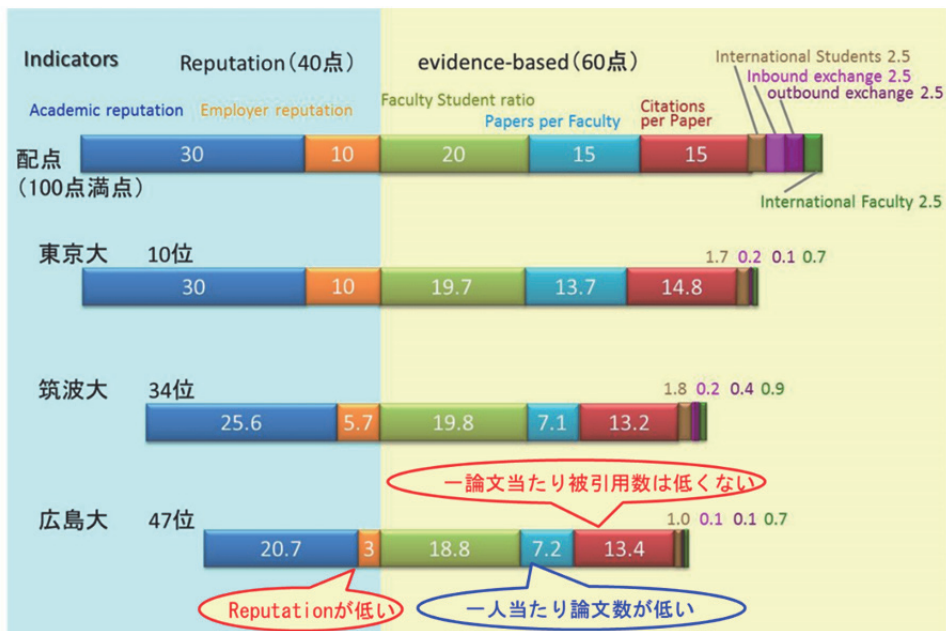


図5 QS University Ranking Asia 2014

つまり、QS University Ranking からは、教員一人当たりの被引用数が低いと示されているが、論文一報当たりの被引用数は、決して低くない。実際は、教員一人当たりの論文数が低いため、結果として、教員一人当たりの被引用数が低いということになる、ということがわかる。このように、大学ランキングは、多面的に解析することが必要である。

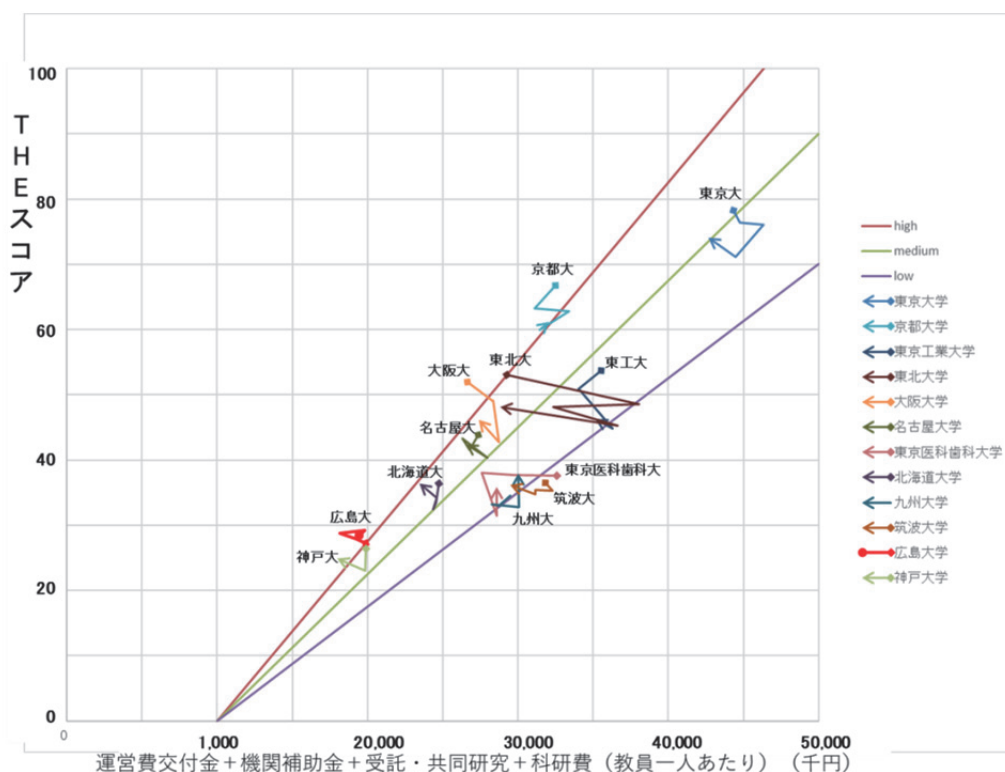


図6 Times Higher Education University Ranking と大学の資金との関係 (2012~2016)

図6に、Times Higher Education University Ranking のスコア (縦軸) (2012年から2016年まで) と、日本の国立大学の本務教員一人当たりの資金額 (運営費交付金+機関補助金+受託・共同研究費+科研費) (横軸) (スコア算出に使用された年度の財務データ) の関係の経年変化を示す。教員数は、大学改革支援・学位授与機構の大学ポートレート (教員数 (本務者)) から引用した。また、運営費交付金、受託研究、共同研究、科研費、補助金は、各大学の財務諸表から引用した。ランキングスコア (100点満点) と資金額 (教員一人あたり) には相関があることがわかる。図6には3本の直線を引いてあるが、どの直線も横軸は1,000万円を通る。これは、大学に、教員の人件費 (一人あたりおおよそ1,000万円) だけしかない場合は、ランキングスコアが0であることを意味する。教員一人当たりの人件費にプラスして、大学運営や

研究にける資金が多いほどランキングがあがる。その効率係数が大学によって異なることがわかる。ランキングが日本で1位の東京大学は、得ている資金に対して、スコアが、期待ほどは高くないことがわかる。東京工業大学、東京医科歯科大学、九州大学、筑波大学も、得ている資金に対して、スコアは、期待ほどは高くない。京都大学と広島大学は、得ている資金とスコアとの比がかなり高い。因みに、図6のプロットの中で、最も経年の変動が大きいのは東北大学である。これは、東日本大震災の影響で、一時的に東北大学に多額の資金が投入されたことを反映している。

5. 各種データから導き出す、10年後の目標値

平成24(2012)年度の、広島大学、名古屋大学、大阪大学、東北大学の、本務教員一人当たりの運営費交付金および外部資金(項目別)を、図7に示す。東北大学や大阪大学では、本務教員一人当たりの外部資金と運営費交付金がほぼ同額であることがわかる。一方、広島大学では、本務教員一人当たりの運営費交付金は、それらの大学と大きな違いはないが、本務教員一人当たりの外部資金が、それらの大学のおおよそ1/3である。

これらのデータに基づき、外部資金の額の目標を、現状の3倍、すなわち、本務教員一人当たり、現状の約500万円を、3倍の1,500万円にすることを目標とすることにした。

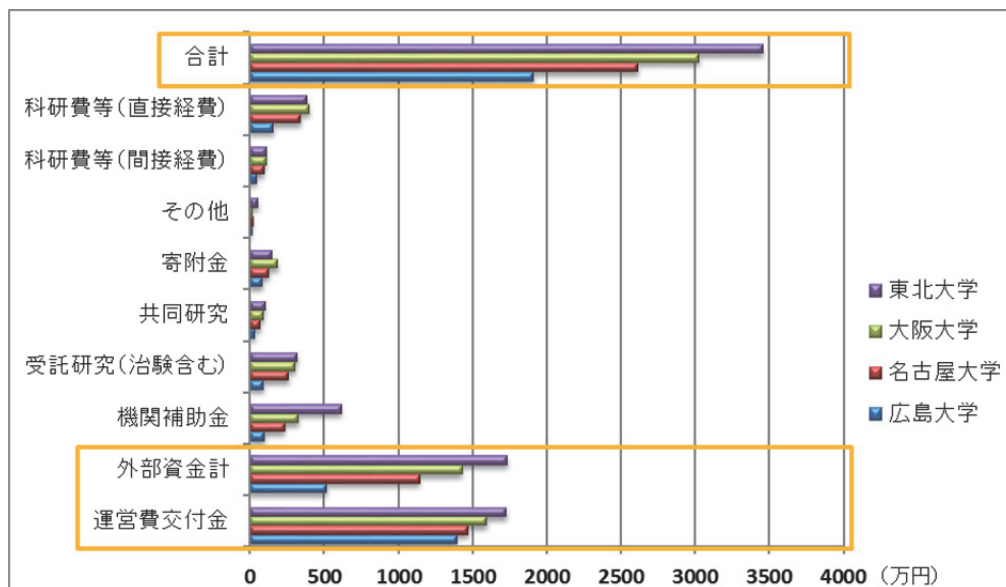


図7 本務教員一人当たりの運営費交付金と外部資金(平成24(2012)年度)

論文数についての目標値を設定するために、次のようなデータを用いた。表 1 に、Times Higher Education World University Rankings 2012 の順位と、2006～2010 年の 5 年間の、論文数、被引用数のデータを示す。論文数および被引用数は、Essential Science IndicatorsSM (Thomson Reuters) (2013/07/01 現在) から抽出した。教員数には、国立大学法人財務データ概要 平成 22 年度 (2010 年度) 版 (国立大学財務・経営センター国立大学法人財務分析研究会編) の常勤教員数を用いた。

表 1 から、広島大学の教員一人当たりの論文数と、世界ランキング 100 位以内に入る大学との差は、2 倍以上あることがわかる。論文 1 報あたり被引用数にも差があるが、その差は、論文数の差ほどは大きくない。被引用数は論文の分野によっても大きく異なるので、まずは、教員一人当たりの論文数を増やすことが重要である。

これらのデータに基づき、論文数の目標を、現状の 3 倍、すなわち、本務教員一人当たり、現状の約 1 報を、3 倍の 3 報にすることを目標とすることにした。

表 1 教員一人当たりの論文数の比較

順位	大学名	# of Papers	Times Cited	Citations per Paper	教員数	5年あたり一人当たり論文数	1年あたり一人当たり論文数
27	東京大学	35579	243249	6.84	3834	9.28	1.86
54	京都大学	26257	169261	6.45	3288	7.99	1.60
137	東北大学	21259	116529	5.48	2906	7.32	1.46
147	大阪大学	21654	137193	6.34	2997	7.23	1.45
201-225	名古屋大学	13611	82882	6.09	1966	6.92	1.38
301-350	北海道大学	13948	68322	4.90	2328	5.99	1.20
301-350	九州大学	14322	71973	5.03	2194	6.53	1.31
301-350	筑波大学	8766	48112	5.49	1705	5.14	1.03
外	広島大学	7593	38540	5.08	1719	4.42	0.88

独自 AKPI は、研究業績に関するこのような分析と、次節に示す教育に関する指標をもとに、10 年後に、本学が世界トップ 100 となるために必要な、evidence-based の数字を見積もることにより、設定したものである。

6. 教育担当の指標化 : CREDIT

大学は、学生に単位を与え、学位を授与することにより、高等教育機関たりえている。すなわち、大学が大学であるためには、入学させた学生に卒業要件を満たすために必要な単位を授与しなくてはならない。

大学には、さまざまな学問分野を専門とする教員が在籍している。入学した学部生に学士の

学位を授与するために、また、大学院生に修士や博士あるいは専門職学位を授与するために、それぞれの教員は、それぞれの専門分野に関連した授業を担当し、学生の研究を指導している。それぞれの教員が、大学の全学生を卒業／修了させるために必要な単位のうち、どの程度を担当しているのか、という視点が、大学経営にとって必要である。そこで、教育担当に関する新たな指標、CREDITを導入した。

ある科目の単位数に、その科目の受講人数をかけた数を CREDIT と定義する。

$$\text{CREDIT} = (\text{ある科目の単位数}) \times (\text{その科目の受講人数})$$

各学生の卒業要件単位の総数（入学定員の全員分）が、年度の総 CREDIT の理論値となる。実際の総 CREDIT は、卒業要件単位以上の単位を修得する学生や、不可のため何度も同じ科目を履修する学生がいる、等のため、理論値より多い。

広島大学に平成 23 年度に入学した学生数から計算した総卒業要件単位数と、実際の平成 23 年度の履修登録データから計算した総 CREDIT（実績値）を表 2 に示す。参考のために、入学定員と収容定員（編入学定員を除く）も含めている。

表 2 広島大学の平成 23 年度の基礎データ

	入学定員	収容定員	総卒業要件単位数	総 CREDIT(実績)
学部	2,355	9,788	324,699	415,838
専攻科	30	30	330	462
大学院	1,582	3,826	43,154	54,974
計	3,967	13,644	368,183	471,274

広島大学が高等教育機関であるということは、年間、全学生をあわせた 47 万単位（これを 47 万 credits とよぶ）を教員が分担していることを意味する、ということを表 2 は示している。

広島大学の授業科目は、大きく分けると、教養教育科目、専門科目、教職科目等に分けることができる。それぞれ、卒業要件等のための単位数が定められている。平成 23 年度開講の授業科目について、全体の 47 万 credits の、授業科目区分別の内訳、および、専任教員数（講師以上）による単純平均を表 3 に示す。平成 23 年 5 月 1 日現在の、広島大学の専任教員数（講師以上）は、1,161 人である。

表 3 から、平成 23 年度の総 CREDIT のうちの 54% は学部専門科目であることがわかる。また、学部教養教育科目は、全体の 28% である。講師以上のすべての専任教員が等しくこれらを担当した場合、すなわち単純平均では、一人当たり、教養教育科目を 114 credits、学部専門科目を 220 credits、教職科目を 25 credits、大学院科目を 48 credits、総和として 406 credits を担当することにより、広島大学の必要な総 CREDIT を出すことができている。この 406 credits という数字は、たとえば、1 クラス 50 人の 2 単位の科目ならば、年間 4 科目を担当することに

相当する。講師以上の専任教員全員が年間 4 科目を担当することによって、広島大学が必要な単位を出すことができる、ということの意味する。

表 3 広島大学の科目種類別の CREDIT 実績値と教員一人当たり単純平均値（平成 23 年度）

		科目数	割合(%)	CREDIT	割合(%)	一人当たり CREDIT (注1)
学部	教養教育科目	1,661	15.4	131,964	28.0	113.7
	専門科目	4,293	39.7	254,992	54.1	219.6
	教職科目	164	1.5	28,882	6.1	24.9
	小計	6,118	56.5	415,838	88.2	358.2
専攻科+大学院		4,702	43.5	55,436	11.8	47.7
総和		10,820	100	471,274	100	405.9

注1：専任教員のうち、講師以上の職位の人数を用いて単純平均している。

少人数クラスであることが必要である科目や、1 単位の科目もあるので、もちろん一概には言えない。また、実験や実習等には、単位数に反映されない多くの時間がかかることがある。ここでの視点は、あくまでも、入学させた学生の卒業や修了に対して、大学が責務を負う単位数、である。高等教育機関としての広島大学は、教員（講師以上）(1,161 人) が、一人当たり、おおよそ 400 credits を担当することによって成立している、ということの意味している。

大学の機能強化の一環として、今後は、「教育（授業担当と研究指導）」と「研究」の比重を、教員により変えていくが必要になる。すべての教員（講師以上）が等しく 400 credits を担当するのではなく、分野の特性も考慮に入れた適切な分担割合があるはずである。

この概念を導入したことにより、教育と研究を推進するために適切な教員の配置、という重要な課題に、客観的な視点をもって取り組むための方策が見えてきた。この CREDIT の概念を、次に示す AKPI の一部として入れ込むことにより、大学全体の中で、「教育の担当と研究実績の向上を最適化するような教員の配置」という、常識的にそれは不可能、と断言されてしまうような、どこの大学でも取り組んでこなかった課題に取り組むことが可能となったのである。

7. 目標達成型重要業績指標 AKPI の内訳と各目標値

以上のように、平成 22 年度頃より、さまざまなデータを分析し、重要業績指標としてふさわしい指標と目標に関して、さまざまに検討し検証・改善を重ねてきた。現在、広島大学において稼働している AKPI の内訳と各目標値を次に示す。

AKPI は、10 年後の広島大学の目標を本務教員一人当たりの目標値として換算したものであ

る。図8に示すように、AKPIは、教育（a 授業担当，b 博士人材養成），研究（c SCI等論文数，d 外部資金額），そして、国際性の3つの部分から成る。広島大学は高等教育機関であるので、教育と研究の重みを等しくし、aとcの重みは等しく300，bとdの重みは等しく150，とした。さらに、eの重みを100とし、AKPIは計1,000としている。指標の内訳，すなわち，それぞれの項目について，2015年度の実績値，10年後の目標値，および，本務教員一人当たりの目標値，それらに重みづけしたポイント換算値を，表4に示す。詳細は次の通りである。

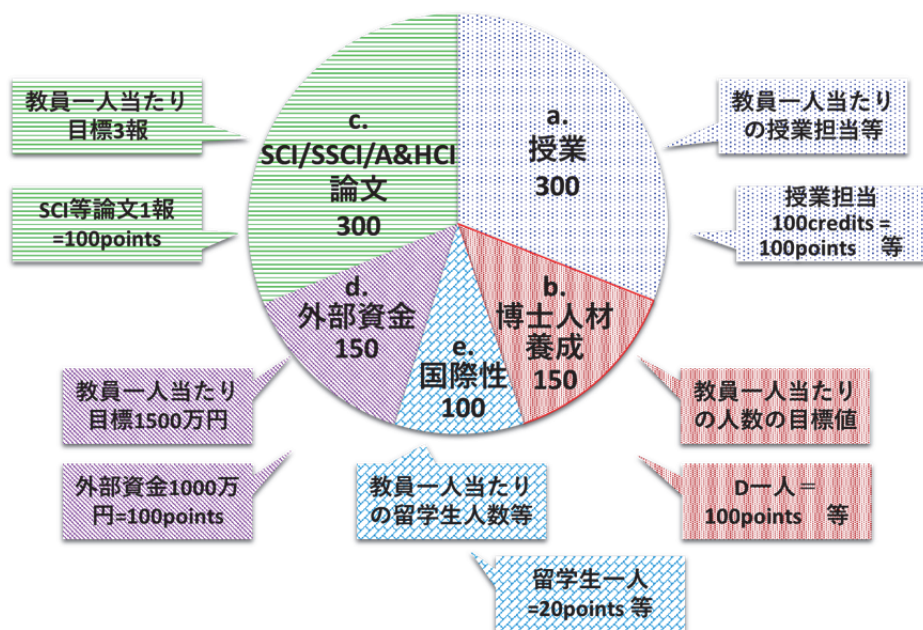


図8 AKPIの内訳と各目標値

表 4 AKPI の内訳詳細

		現状(2015実績)	目標	教員一人当たり		point換算(重み)
				目標値	point	
a 授業担当					300	
	授業担当	正規生 401.750credits	約44万credits	244credits	244	1credit = 1 point
		非正規生 3.082credits	約1万8千credits	10credits	10	
	学部入試問題作成等	3,570点	現状と同じ	2点	6	1点 = 3 points
	外国語による授業担当	1,837科目	3,600科目	2科目	40	1科目 = 20 points
b 博士人材の養成					150	
	M1入学生	1,227人	2,300人	1.2人	6	学生1人 = 5 points
	D1入学生	427人	1,100人	0.6人	72	学生1人 = 120 points
	D学位授与件数	(甲)311件 (乙)25件	1,100件	0.6件	72	1件 = 120 points
c SCI論文数		1,736報	5,400報	3報	300	1報 = 100 points
d 外部資金受入		106.3億円	270億円	1500万円	150	10万円 = 1 point
e 国際性					100	
	留学生受入	1,565人	3,600人	2人	40	学生1人 = 20 points
	国際共著論文数	502報	2,700報	1.5報	30	1報 = 20 points
	研究者の海外からの招聘	92人	5,400回	3回(人)	30	1回 = 10 points
	海外への派遣	2,153回				
計	X=a+b+c+d+e				1,000	

(a) 授業担当

(a-1) 授業担当分

ある科目の単位数にその受講人数を掛けた数を CREDIT と定義する。

ある科目の CREDIT = (その科目の単位数) × (その科目の受講人数)

総 CREDITS = $\sum \{(\text{科目の単位数}) \times (\text{その科目の受講人数})\}$

各学生の卒業要件単位の総数(入学者数)が、年度総 CREDITS の理論値となる。広島大学では、現状、専任教員が担当している年度総 CREDITS は約 45 万 credits である。学生の定員数が大きく変化しない限り、この数字は今後大きく変動することはない。今後、短期留学生などの非正規生の増加を想定しており、非正規生が修得する単位は今後増加する。その増加分を見込んで、あわせて約 45 万 8 千 credits を目標値とする。広島大学の本務教員数は約 1,800 人である。すなわち、本務教員一人当たり 254 credits を担当して、本学が教育機関たりえている。この 254 credits を 254 ポイントとする。

(a-2) 学部入試問題作成等

学部の入学試験問題の作成は非常に大きな業務である。この業務に関しては、すでに学内で点数化されており、その総点数は 3,570 点である。教員一人当たり、約 2 点であり、1 点を 3 ポイントとする。

(a-3) 外国語による授業担当

外国語による授業科目数は現状では一人当たり約 1 科目である。これを教員一人当たり 2 科目とすることを目標とし、これを 40 ポイントとする。外国語による授業科目の担当に対して、1 科目 20 ポイントに相当する。

(b) 博士人材の養成

(b-1) 博士課程前期の学生

毎年度、新 M1 として 2,300 人受入れることを目標とする。主指導教員として担当する新 M1 生を一人当たり 5 ポイントとする。すなわち、教員一人当たりの新 M1 の目標人数は、1.2 人、目標ポイントは 6 ポイントである。

(b-2) 博士課程後期の学生

毎年度、新 D1 として 1,100 人受入れ、学位取得者を 1,100 人輩出することを目標とする。主指導教員として担当する新 D1 生を一人当たり 120 ポイントとし、主指導教員として指導し、学位を取得した学生一人当たりを 120 ポイントとする。すなわち、10 年後の目標値としては、それぞれ、教員一人当たり 0.6 人ずつであり、合計目標ポイントは 144 ポイントである。

(c) 論文数

SCI/SSCI/A&HCI/ESCI 論文 1 報あたり 100 ポイントとする。本学が世界トップ 100 に入るためには、被引用のデータのある雑誌に発表されている論文が、教員一人当たり 3 報必要である。それを、300 ポイントとする。論文数は、学内共著者数で割る。つまり、全教員の論文数の総数が、広島大学の全論文数と等しくなる。

SCI : Science Citation Index, SSCI : Social Sciences Citation Index,

A&HCI : Arts & Humanities Citation Index, ESCI : Emerging Sources Citation Index

(d) 外部資金

10 年後には外部資金の総額を 270 億円程度とすることをめざす。教員一人当たり約 1500 万円であり、これを 150 ポイントとする。外部資金 10 万円で 1 ポイントである。

(e) 国際化

国際化のための取組目標ポイントを教員一人当たり 100 ポイントとする。その内訳は、次の通りである。

(e-1) 留学生の受入れ

留学生の受入は現状では教員一人当たり 0.87 人である。これを教員一人あたり 2 人とすることを目標とし、これを 40 ポイントとする。受入教員（あるいはチューター）に留学生一人当たり 20 ポイントである。

(e-2) 国際共著論文

国際共著論文数は現状では、教員一人当たり 0.28 報である。これを教員一人当たり 1.5 報とすることを目標とし、これを 30 ポイントとする。国際共著論文 1 報あたり 20 ポイントである。

(e-3) 研究者の海外からの招聘と教員の海外への派遣

海外からの研究者の招聘と教員の海外への派遣について、あわせて年間 5,400 回を目標とする。すなわち、年間教員一人当たり合わせて 3 回であり、これを 30 ポイントとする。海外からの研究者受入れ 1 回、あるいは、海外の機関への派遣 1 回が 10 ポイントに相当する。

これら (a~e) の総計を X とする。全教員が一人当たり $X=1,000$ ポイントの担当をしているようになれば、広島大学は世界トップ 100 の大学となっている。その過程を数値化することに相当する。

この合計値 X および各項 (a~e) の値を用いることにより、異なる分野を専門とする教員の活動の比較が可能となり、また、共通の目標値とすることができる。さらに、これらの数値に基づいて、全学の教員配置が可能となる。すなわち、必ずしも全員がこの平均値の担当をする必要はない。ある教員は、授業担当分は非常に多いが SCI 論文はそれほど多くはない、あるいは、ある教員は、外部資金受入れは少ないが多くの留学生のチューターとなっている、ということがありうる。それらが平均して目標値になっていけば、広島大学が教育機関として学生に学位をだし、かつ、世界的な研究を遂行し、世界から研究者や学生が集まる活発な大学となっている、ということの意味するのである。金太郎飴のようにすべての教員が全体の平均値をめざすのではなく、それぞれの教員は各自の個性を光らせ、同時に、大学全体として、各項目が目標としている平均値に達していればよい。そのように、それぞれの個性をもつ教員を配置すればよいのである。

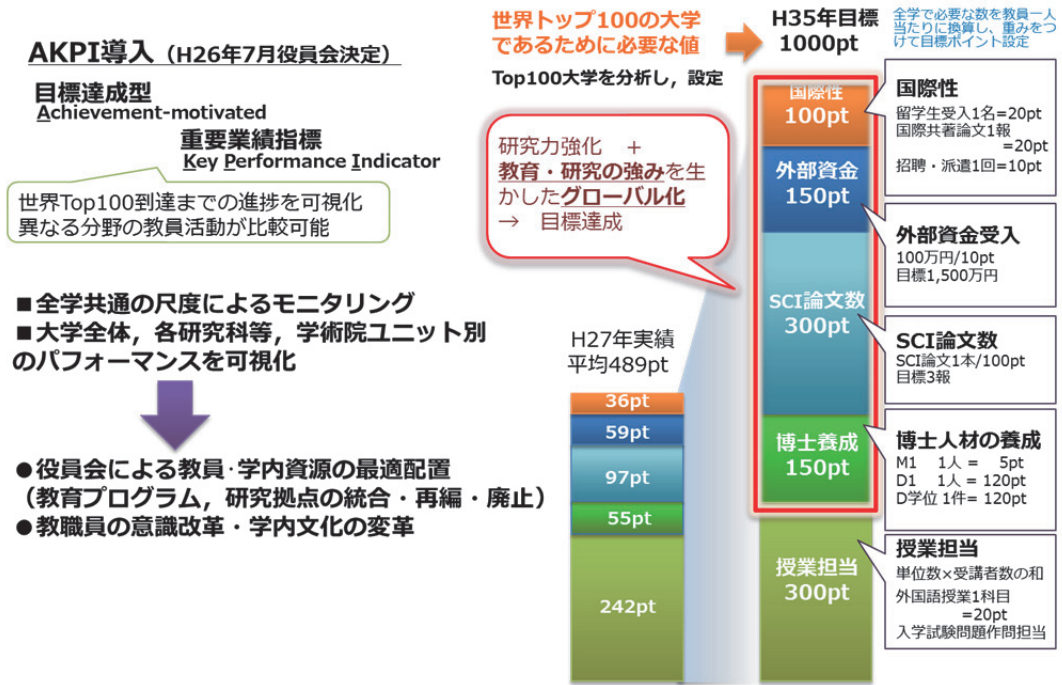


図9 AKPI 導入による学内文化の変革

現状の教員の平均 AKPI 合計ポイント X は、約 500 ポイントであり、目標値である 1,000 ポイントの半分である。分野の特性、教員個人の特性に応じて、各項目のポイントを増大させ、10 年後に全学平均で X=1,000 ポイントであり、かつ、a~e の各ポイントもそれぞれの目標値であることをめざす。各項目および合計ポイントをモニターすることにより、本学が世界トップ 100 に近づいていく過程を可視化していく (図 9)。

研究における国際競争力を高めるために、たとえば、研究主担当の教員だけを多く雇用すると、大学として必要な講義を少数の教員だけに担当させることになり、結果として総合研究大学としての教育の質の低下を招く、というような事態になりかねない。適切に教員が授業を担当し、なおかつ、研究力を高めるように教員を配置することが必須である。広島大学として適切な教員配置は、教員の担当ポイントが AKPI 目標値に近くなるように教員の配置を決定することにより、実現することができる。この独自 AKPI は、そのような仕掛けでもある。

このような教員配置の決定を実効あるものとするためには、全学として教員配置を決定することができるようにすることが必要である。そのために、平成 28 年度に教員組織と教育組織を分離した。教員人事は、全学の人事委員会において統括し、大学の方針を具現化できるように、学長が教員全体の配置を戦略的に決定している。

8. AKPI の活用と今後

AKPI の内訳および全体の数値は、広島大学の全教員の職員番号に紐づけている。したがって、AKPI は、教員が所属している研究グループや研究科など、どのような組織体での平均値を出すことができる。つまり、ある組織体としてのパフォーマンスをモニターすることが可能である。しかも、そのパフォーマンスの内訳（教育、研究、国際性）もモニターできる。その組織体の特徴がわかる。

AKPI は、本章で述べたように、広島大学が世界の大学ランキングでトップ 100 に入るために必要な数値をポイント化したものである。この考え方を応用し、日本のすべての大学あるいは研究機関にとって共通の目標を設定し、そのために必要な数値をポイント化すれば、日本全体に共通に使用可能な“JKPI”を設定可能である。日本の大学、あるいは、全国的な研究グループ等のパフォーマンスを客観的に比較することができる指標ともなりうる。今後は、このような方向での検討も進めていきたい。

【謝辞】

本章で使用した数字データはすべて、広島大学 大学経営企画室に出していただいたものです。大学経営企画室のスタッフに心から感謝いたします。

【参考文献】

- Aida, M., and Watanabe, S.P. (2016). “Quantifying Faculty Productivity in Japan: Development and Application of the Achievement-Motivated Key Performance Indicator”, *Research & Occasional Paper Series CSHE.8.16*, University of California, Berkeley, pp.1-9.
(<http://www.cshe.berkeley.edu/publications/quantifying-faculty-productivity-japan-development-and-application-achievement>.)
- QS World University Rankings. (<http://www.topuniversities.com/university-rankings>)
- Thomson Reuters, InCites Essential Science Indicators.
- Times Higher Education World University Rankings.
(<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>)
- 大学改革支援・学位授与機構. 大学ポートレート (<http://www.niad.ac.jp/>)

第 2 章 国際的な教育質保証に向けた取り組み

- Student Experience in the Research University (SERU) -

渡邊 聡

(広島大学 副学長 (大学経営企画担当))

1. はじめに

広島大学は、「徹底した大学改革と国際化を断行し、我が国の高等教育の国際通用性、ひいては国際競争力の実現を図り、優れた能力を持つ人材を育成する環境基盤を整備する」(文部科学省 2016) ことを目的とした、平成 26 年度スーパーグローバル大学創成支援事業 (SGU) のタイプ A (トップ型) に採択されたことをうけて、世界大学ランキングトップ 100 に入ることを社会に対して確約したことになる。国際性豊かで優秀な人材を輩出するため、これまで大学として独自の取り組みをおこなってきたわけだが、従来の教育質保証体制に、さらに国際化の視点を組み込むことによって、より国際通用性の高い大学教育を実現するための教学 IR の仕組みを導入することとした。具体的には、広島大学に在籍する学生の学習環境や学習成果の可視化を図り、教育の自己点検・評価に活用するだけでなく、卓越した成果を創出する海外大学とのベンチマーキングを実施可能とする客観的な指標を策定する。さらに将来的には、国際的な外部評価 (ピアレビュー) による本学の教育改善を実行することも視野に入れ、平成 26 年度には、アメリカを中心とする海外の有力研究大学から構成される SERU コンソーシアムに加盟した。

本章では、学生の学生生活実態調査をコンソーシアム全体の共通基盤とする SERU コンソーシアムの設立趣旨や活動目的に関する説明、学生生活実態調査の設計、広島大学における位置付け、これまでの調査実施状況と平成 27 年度に試行的におこなった調査結果から見えてきた課題、そして学生の「学び」についての国際的な評価に関する今後の活動予定等について説明する。高等教育における国際的な学習効果の評価としては、経済協力開発機構 (OECD) による Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) があり、これまでもフィージビリティ・スタディが実施されてきた。日本では「大学版 PISA」¹⁾ともよばれた AHELO の取り組みについては、指摘される課題は多かったものの、現在では「大学教育の等価性 (comparability) を高めていくことを目指す」(国立教育政策所) “チューニング” の取り組みとして、本来の形を変えた活動に繋がられている (深堀 2013)。

アメリカのおもに州立の有力研究大学が中核となり発足した SERU コンソーシアムは、OECD による AHELO モデルや、類似する取り組みを踏襲するものではなく、そもそも認証評価団体でもない。その SERU コンソーシアムのミッションや、現在では世界に展開す

る本コンソーシアムによる共通目的を明らかにしたうえで、広島大学が 10 年後に目指すべき姿として、国際通用性の高い教育を提供する高等教育機関となる道筋を示すことを、本章の目的として設定している。

2. SERU コンソーシアムとは

(1) SERU コンソーシアムの運営組織と加盟大学

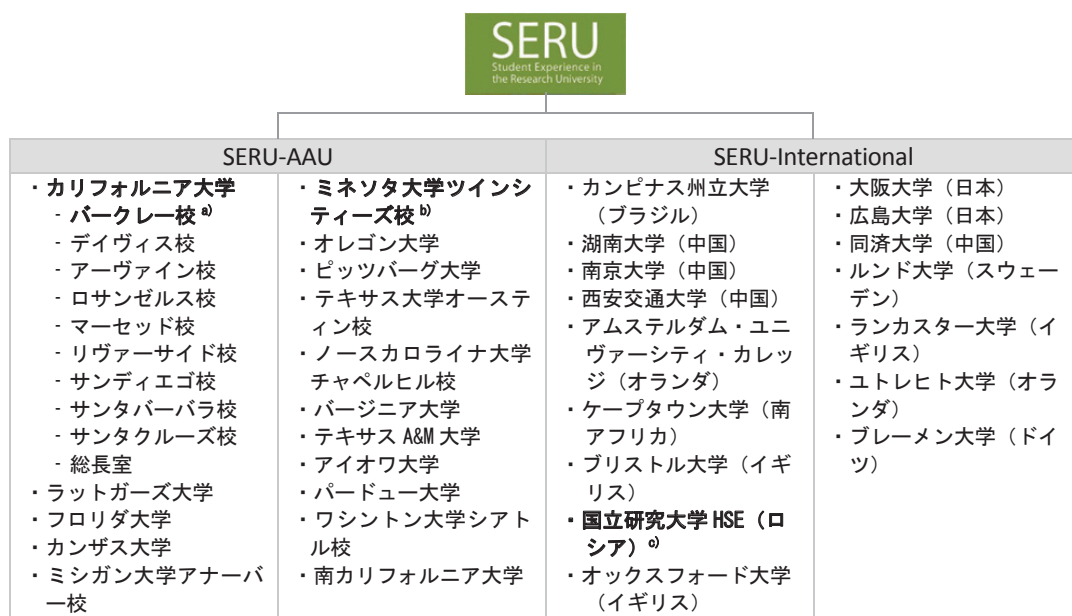
SERU の名称は “Student Experience in the Research University” の頭文字を取ったものである。現在では 10 キャンパスを有するカリフォルニア大学システム (University of California System) に所属する複数の研究者が中心となり、それまでカリフォルニア大学キャンパス (医学系大学院大学であるサンフランシスコ校を除く) 内で実施されていた学部生を対象とする活動調査 (UCUES: University of California Undergraduate Experience Survey) を基本的枠組みとして、1999 年から 2000 年代前半に新たに設計された学生生活実態調査のことである。その後、カリフォルニア大学以外のアメリカの大学がその意義と有用性に賛同し、全米レベルのコンソーシアムに発展してきた。さらに近年は、アメリカ国外の有力研究大学が加盟することにより、国際コンソーシアムにまで拡大している。すなわち、SERU はカリフォルニア大学における教学 IR の重要な分析ツールとして開発されたものであったが、世界の研究大学にその有用性が認識されるようになり、国際的な IR 実践モデルとして、現在の SERU コンソーシアムにまで展開したといえる。

SERU コンソーシアムは、SERU-AAU (Association of American Universities) コンソーシアムと SERU-I (International) コンソーシアムによる二つの下部コンソーシアム組織から構成されている。2016 年現在、SERU-AAU には、医学系大学院大学であるサンフランシスコ校を除く全てのカリフォルニア大学キャンパスとカリフォルニア大学総長室 (UC Office of the President) に加え、アメリカの有力州立大学 14 校と私立大学 1 校が加盟しており、また SERU-I コンソーシアムには広島大学を含む世界の 16 大学が加盟している (図 1)。

SERU コンソーシアム加盟校は、まずアメリカ大学協会 (Association of American Universities: AAU) ²⁾ に加盟しているアメリカおよびカナダの公私立 62 大学から募られ、SERU-AAU コンソーシアムが形成されている。SERU-I コンソーシアム加盟資格については、アメリカ大学協会の加盟資格基準を踏襲した形式をとっており、教育研究の卓越性が認められると判断された海外大学に対してのみ、SERU コンソーシアム本部からの招請 (invite only) によって SERU-I コンソーシアムに加盟することができるというものである。日本国内からは 2013 年に大阪大学、そして 2014 年に広島大学が加盟している。

上述の加盟資格基準に関する条件に加えて、以下の三つの要件も満たされなければならない。すなわち、①各加盟校は SERU コンソーシアムの設立趣旨および活動目的に賛同し、

コンソーシアムとして一体化する；②各加盟校における学内執行部の合意と全面的理解および支援が得られている（すなわち、学内の一部教育研究組織の意思による加盟は認められない）；③SERU コンソーシアムと各加盟校の連絡窓口となる責任者を、キャンパス代表者（Campus Representative）として選出しなければならない³⁾。キャンパス代表者の多くはインスティテューショナル・リサーチ（IR）を担当する部署のディレクター等であるが、大学によっては Associate Provost, Vice President, Vice Rector といった役職者が代表責任者として担当しているケースもみられる。



出典：http://www.cshe.berkeley.edu/SERU/seru-consortium-members を基に筆者作成。a) 統括本部；b) SERU-AAU 事務局；c) SERU-I 事務局。

図 1 SERU コンソーシアムの構成と加盟大学名（2016 年現在）

SERU コンソーシアム本部の運営体制としては、カリフォルニア大学バークレー校公共政策大学院（Goldman School of Public Policy）の研究組織として設置されている高等教育研究センター（Center for Studies in Higher Education）に統括本部が置かれており、ミネソタ大学ツインシティーズ校に SERU-AAU コンソーシアム事務局が、そしてロシア国立研究大学高等経済学院（National Research University-Higher School of Economics）に SERU-I コンソーシアム事務局が設置されている。SERU コンソーシアムは、これらの三大学が拠点となり運営母体としての協働体制を構築しているが、SERU コンソーシアムの基幹活動となる学生生活実態調査の実施については、世界の高等教育機関におけるサーベ

イおよびデータ収集管理の専門機関として定評のあるイギリスの International Graduate Insight Group Ltd. (i-graduate 社) と各加盟校が正式な契約を交わし、i-graduate 社との連携作業により SERU-I コンソーシアム共通の調査が実施されている。

(2) SERU コンソーシアムの活動

SERU コンソーシアムでは、以下に掲げる組織ミッションおよび活動目的を設定し、コンソーシアム加盟校間で共有されている。

- ・SERU 学生生活実態調査を含む、他大学とのベンチマークを可能とするデータを各機関の責任において生成する。
- ・加盟校間による同意のもとで、SERU データおよびグッド・プラクティスのノウハウを提供・蓄積する。
- ・SERU コンソーシアム加盟校における取り組み、学術研究、各機関の評価改善に向けたデータ収集および分析に対する相互支援を行い、コンソーシアム全体の活動促進を図る。
- ・学生生活実態調査に関する加盟校間の学術交流および実務での協働と、継続的な実践開発をおこなう。
- ・共通課題を持つ SERU コンソーシアム加盟校間のグローバル・ネットワークを構築し、課題の改善に取り組む。

SERU コンソーシアムによる活動内容の具体例としては、毎年度実施される学生生活実態調査実施後の生データの共有や、各大学における分析手法、分析結果の学内外活用事例等に関する教学 IR のノウハウの共有があげられる。コンソーシアム内のコミュニケーションを促進する機会として、SERU コンソーシアムでは 2005 年以降、さまざまな共通課題テーマを設定したうえで、各加盟校における取り組み事例の紹介や析出された課題等についての情報交換を目的としたシンポジウムを毎年開催している。なお共有されるデータについては、SERU 加盟校以外の機関や個人への譲渡は、契約書において厳しく禁じられており、ベンチマークとして使用する際も、対象大学からの合意がなければ原則として個別大学名を公表して比較することも認められていない。

2005 年から 2012 年までの 7 年間に開催された SERU シンポジウムでの課題テーマは、おもにアメリカ国内の教学 IR に関連する限定的な内容であったのに対し、2012 年頃を境に「国際化」や「グローバルイゼーション」といったテーマが取り上げられるようになった(表 1)。2014 年 5 月には、モスクワにあるロシア国立研究大学高等経済学院 (National Research University-Higher School of Economics) ⁴⁾ での国際シンポジウムが開催されている。さらに 2014 年 10 月には、SERU-AAU コンソーシアムおよび SERU-I コンソーシ

アムの加盟校による初の合同シンポジウムがミネソタ大学ツインシティーズ校で開催され、各キャンパスにおける国際化やグローバル化対応についての活発な議論がおこなわれ、またコンソーシアム全体としての検討課題が議論された。毎年、幹事校が選出され開催される SERU-AAU シンポジウムや SERU-I シンポジウムは、SERU コンソーシアム加盟校間の活発な IR 関連情報交換の場として、極めて重要な機会を提供しているといえる。

表 1 SERU コンソーシアムの活動経緯

開催日	課題テーマ	開催校
2005年6月	Civic & Academic Engagement in the Multiversity: Institutional Trends and Initiatives at the University of California	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2007年4月	SERU Project Symposium: Assessing the Undergraduate Experience in the Postmodern University	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2008年5月	A New Generation of University Students: Understanding the Student Experience and Seeking Opportunities to Translate Analysis into Practice	カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (アメリカ)
2009年5月	Comparative Perspectives on the Undergraduate Experience	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2010年5月	Learning Outcomes, Student Success, and Assessing Affordability: An Exploration of What the Data and Research Tells Us	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2011年4月	Challenges for Research Universities: Topical Issues Related to the Student Experience	ノースカロライナ大学チャペルヒル校 (アメリカ)
2012年5月	The Research University Advantage: Exploring What Distinguishes the Student Experience in Major Research Universities	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2012年10月	A Global Exploration of Undergraduate Reforms in Research Universities: The Path to Engaged Learning	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2014年2月	International and Study Abroad Students: Supporting Global Engagement and Exploring a Research	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2014年5月	A Comparative International View of the Student Experience in Research Universities	国家研究大学 HSE (ロシア)
2014年10月	SERU Business Meeting and Colloquium	ミネソタ大学ツインシティーズ校 (アメリカ)
2015年6月	Exploring the Research University Advantage: SERU-AAU and International Research Symposium	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2016年1月	Data-Driven Improvement of Student Experience at Research Universities in Asia	同済大学 (中国)
2016年5月	Understanding Education the Public University	カリフォルニア大学バークレー校 (アメリカ)
2016年10月	gradSERU in Europe and Beyond: Development and Planning Meeting	ユトレヒト大学 (オランダ)
2017年6月 (予定)	Politics and Policy-A New Era For UG and Graduate Education	ラットガーズ大学ニューブルンズウィック校 (アメリカ)

また、広島大学では、2016年1月にミネソタ大学ツインシティーズ校から Ronald Huesman 博士 (SERU-AAU 事務局長) と大阪大学から齊藤貴浩准教授 (当時) の二名を基調講演者として招聘し SERU ワークショップを開催、広島大学の SGU 事業における

SERU の位置付けや導入意義について、学内外に対する理解と周知を図った。さらに 2016 年 7 月には「世界を目指そう！ハーバード大学の学生生活と広島大学における英語学習」と題して、第 7 回広島大学スーパーグローバル大学創成支援事業セミナーを開催し、リサーチインターンとして広島大学に在籍していたハーバード大学工学部生による講演には、海外留学を目指す多くの学生が真剣に耳を傾けていた。

SERU コンソーシアム内では、学生生活実態調査による生データの共有や公開された分析結果をもとに、大学間の積極的なベンチマーキングもおこなわれている。各大学の財務基盤や機関運営に少なからぬ影響を与えることから、アメリカでは中途退学率の変動に対する関心が極めて高い。カリフォルニア大学サンタクルーズ校では、教学 IR の一環として、入学後の学生の在籍期間について他のカリフォルニア大学キャンパスとのベンチマーキングをおこなっている (Fernald 2011)。この分析例に代表されるように、SERU データはインスティテューショナル・リサーチの実務や実践に幅広く活用され、各大学の IR 活動に生かされている。

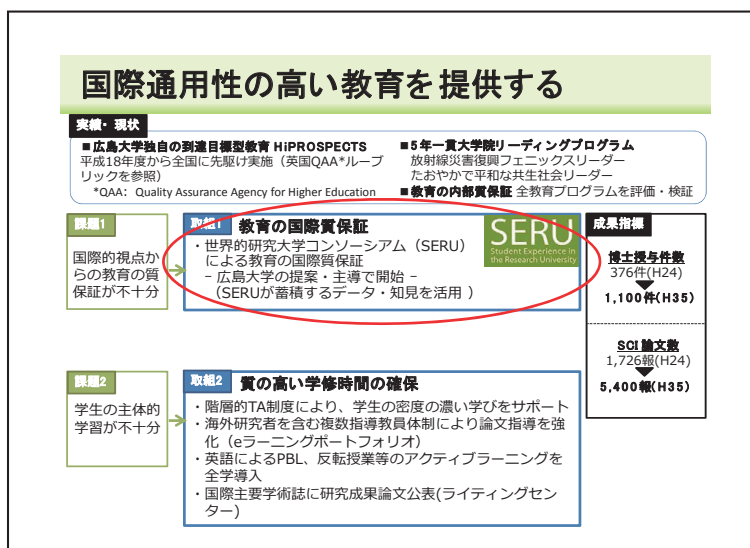
その一方で、SERU データをもちいた分析結果は、学術研究成果としての著書論文にもつながっている。複数の SERU-AAU 加盟校のデータ比較をとおして「第一世代学生」(first-generation students) ⁵⁾ の精神状態やカウンセリング受診に関する研究をおこなった Stebleton et al. (2014a)、アメリカの移民学生 (immigrants) による大学環境への帰属意識 (sense of belonging) を分析した Stebleton et al. (2014b)、移民による国内のグローバル化が進行するアメリカにおいて、移民した親を持つ学生のアカデミック・パフォーマンスの相関を分析した Douglass and Thomson (2010)、カリフォルニア大学システムにおける社会階層とアカデミック・パフォーマンスを分析した Douglass and Thomson (2012)、さらにはラーニング・アウトカム測定の精度を分析した Douglass et al. (2012) などが具体例としてあげられる。また、責任感のある社会市民を育成する研究大学をテーマとした学術書籍 (Soria and Mitchell 2016) や SERU 分析結果から導き出された“新旗艦大学” (New Flagship University: NFU) モデルを提唱する学術書 (Douglass 2016) も刊行されており、SERU データの広範囲にわたる有用性が確認できる。NFU モデルの続編として、アジアにおける新たなフラッグシップ大学モデル形成の文献も蓄積されつつある (Watanabe and Sato, forthcoming)。

3. 広島大学における位置付け

平成 16 年 4 月の国立大学法人化以降、高等教育の急速なグローバル化が進展する中で、グローバル COE, Global 30, Go Global Japan (GGJ), Re-Inventing Japan, そしてスーパーグローバル大学創成支援 (SGU) 事業といった文部科学省のイニシアティブによる一連のグローバル化政策が矢継ぎ早に打ち立てられ、各大学にその対応が求められてき

た (Watanabe, Sato, and Murasawa, forthcoming)。広島大学はSGU 事業タイプ A (トップ型) に採択されたことにより、世界の大学ランキングトップ 100 に入るための道筋を策定した。明確なデータとエビデンスに基づく徹底した自己評価・改善を可能とするため、相田美砂子副学長 (大学経営企画担当) (当時) のリーダーシップの下、大学経営企画室を中心として広島大学独自の目標達成型重要業績指標となる AKPI (Achievement-motivated Key Performance Indicator) が策定された (第 1 章を参照)。これにより、10 年後の目標達成に向けた道筋とその仕掛けが AKPI に組み込まれたことになる。広島大学独自の AKPI については、山下 (2016) でもその詳細が紹介されているが、海外の高等教育コミュニティに対しても Aida and Watanabe (2016) として、既に研究論文が発信されている。

広島大学ではSGU 事業申請にあたり、当初より「国際通用性の高い教育を提供する」ことを重要な柱のひとつとして打ち立てていた。浅原利正学長 (当時) による学内説明時に、図 2 の資料が使用され、教育の自己評価・改善と教育の国際的な質保証にむけた取り組みの重要性が学内において共通認識された。



出典：広島大スーパーグローバル大学創成支援事業学内説明資料

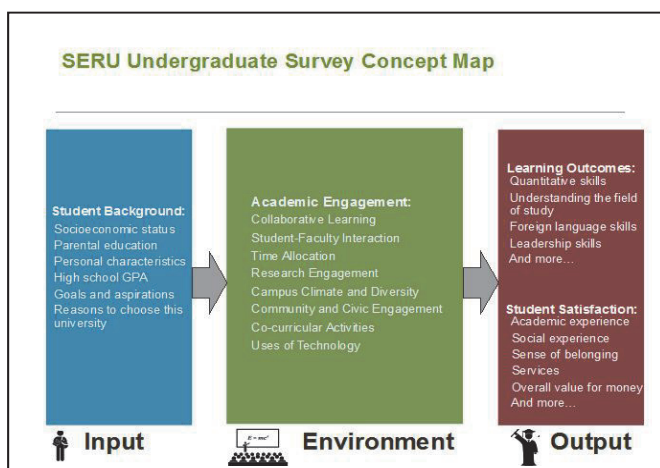
図 2 広島大学における SERU コンソーシアム活動の位置付け

平成 26 年度に全学グローバル化推進会議の下に「SERU による国際的な教育質保証ワーキンググループ (SERU-WG)」が設置され、西谷元副学長 (国際担当) (当時) を室長として同年度に設置されたグローバル化推進室との協働体制により、SERU-AAU および

SERU-I コンソーシアム加盟校・事務局との連絡調整を担当している。平成 28 年度現在、副学長（大学経営企画担当）を座長として、副学長（国際交流担当）、副理事（教育企画担当）、そしてデータ分析を専門とする高等教育研究開発センター専任教員および教育室研究員（University Education Administrator: UEA）を SERU-WG 構成員とする強力な企画、運営、実施、分析体制を構築している。また、学生生活実態調査については、グローバル化推進室を連絡担当部署としてイギリスの i-graduate 社との密接な連携体制を整えている。広島大学では、今後、学内の各種関連委員会等において、SERU 学生生活実態調査結果を共有することにより、教育の自己評価と改善に努めることで検討を進めている。

4. アンケート調査設計と調査モジュール

SERU コンソーシアム全体の共通理念として“*Every student has a voice. Every voice is heard.*”（全ての学生が声（意見）を發し、その声が教育に反映される）を掲げており、学生の真の「声」に耳を傾けることによって、教育の自己評価・改善に活用することとしている。実際には、使用言語は異なるものの、共通の質問項目を含むアンケート調査を実施することにより、学生からの生の「声」を吸い上げる作業が要求される。学生は、各大学内で準備された専用サイトからウェブ・アンケート調査に入り、入力される内容についてはリアルタイムでイギリス i-graduate 社のデータベースに回収される。i-graduate 社では、確立された情報セキュリティ管理体制のもとで、加盟校から回収された全データの管理および集計をおこなっている。

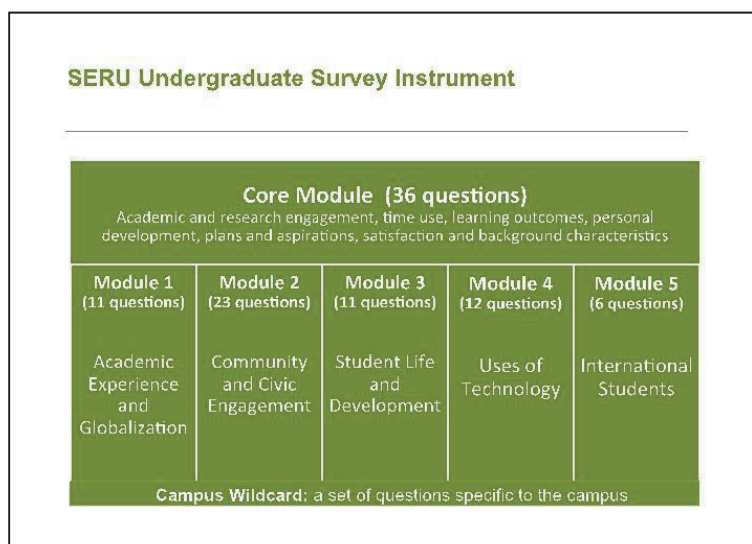


出典： <http://www.cshe.berkeley.edu/SERU/ug-seru-survey-design>

図 3 SERU 学部生対象アンケートの調査デザインと分析フレームワーク

SERU 学生アンケート調査の設計および分析フレームワークを、図 3 に示す。社会経済的状況をインプット (input) として、各学生に対して提供される、あるいは学生が選択する学習環境 (environment) がアカデミック・エンゲージメントを形成するスルーポイント段階を経て、各学生の学習成果 (output) や学生満足度に与える影響について数量的に捉えることとしている。この理論モデルは「学習成果は、単に高等教育機関における教育の質の産物というよりも、むしろ高等教育機関が提供する学習機会に、学生がいかに積極的に参加したかに規定されるものである。この考え方にもとづいて、NSSE (National Survey for Student Engagement, アメリカ) では、高等教育機関が学生の積極的な取り組みをいかに活発に促しているのかを測定することがめざされている」(深堀 2008, p.13) とする Astin (1984) が提唱する I-E-O モデルに基づく調査デザインといえる。

SERU 学生生活実態調査では、これまで学部生のみを対象とした調査 (SERU Undergraduate Survey) が実施されてきた。しかし、学生の発達理論 (student development theory) フレームワークでは同様のプロセスを経ると想定されるものの、学部生と大学院では把握すべき指標が異なるとの見解から、2016 年現在、SERU コンソーシアム統括本部を中心として、世界の加盟校による大学院生調査 (SERU Graduate Student Survey: gradSERU) の設計が進行中である。同年 10 月にユトレヒト大学で開催された SERU シンポジウムにおける協議事項の一つが、この “gradSERU” であった。



出典 : <http://www.cshe.berkeley.edu/SERU/ug-seru-survey-design>

図 4 SERU 学部生対象アンケートの質問項目 (Survey Instrument)

SERU 学生生活実態調査による質問項目は、SERU コンソーシアム共通のコアモジュールのほかに、5つの領域のモジュール（質問項目群）から構成されている（図4）。コアモジュールは、全加盟校が各大学内でアンケート調査を実施する際に、全ての学生に回答してもらわなければならないモジュールである。コアモジュール以外では、以下の5領域から各大学が指定したモジュールを学生が回答することになる。

- ① Academic experience and globalization モジュール（11問）
- ② Community and civic engagement モジュール（23問）
- ③ Student life and development モジュール（11問）
- ④ Use of technology モジュール（12問）
- ⑤ International students モジュール（6問）

アンケート質問票は全99問から構成され、わが国で一般的に実施されるアンケート調査と比べて、質問内容は広範囲且つ多岐におよんでいる。質問数が極めて多いことから、SERU コンソーシアムでは各学生が全質問に回答することを要求しておらず、各加盟校が強化している、あるいは今後強化したいと考えるモジュールを自由に選択して、在籍学生に回答協力を依頼することとしている。広島大学では、2015年度に教育学部と総合科学部2～4年生を対象として、試行的にパイロット調査を実施した際、大学としてコアモジュールとモジュール2（Community and civic engagement モジュール）を選択し、この二つのモジュールに含まれる59問への協力回答を求めた。

表2 SERU 学生生活調査データ共有大学と回答者数（2015年）

大学名（国名）	回答者数 [†]
カリフォルニア大学バークレー校（アメリカ）	9,785
テキサス A&M 大学（アメリカ）	11,806
バージニア大学（アメリカ）	4,763
ミネソタ大学ツインシティーズ校（アメリカ）	8,331
ワシントン大学（アメリカ）	8,129
アムステルダム・ユニバーシティ・カレッジ（オランダ）	284
湖南大学（中国）	9,194
西安交通大学（中国）	7,451
同済大学（中国）	1,008
大阪大学（日本）	1,824
広島大学（日本）	177
国立研究大学HSE（ロシア）	2,581
総サンプル数	65,333

[†]アンケートに回答した学生数であり、全ての質問に回答していない学生を含む。

SERU コンソーシアム加盟校のうち、学生生活実態調査結果の生データ共有に同意している大学（カリフォルニア大学バークレー校、ミネソタ大学ツインシティーズ校、ワシントン大学、バージニア大学、大阪大学、ロシア国立研究大学-HSE、湖南大学等の 12 大学）から回収された学部生の 2015 年度個票データには、65,000 名を超える学生の「学び」や学習環境に関する情報が含まれており（表 2）、広島大学内では現在もその分析を進めているところである。

アンケート調査の実施時期については、各加盟校は学年度末に実施することとしている。すなわち学生の視点からすれば「現在、あなたが在籍する大学で学んだ直近の一年間を振り返って」各質問に回答することになる。したがって、たとえば新学年度が 9 月に開始するアメリカ国内大学では、多くの学生が夏季休暇に入る直前の 3～5 月頃にアンケート調査に参加しており、4 月に新学年度が始まる日本であれば 12～2 月頃に調査期間を設定し学生生活実態調査を実施することになる。調査実施時期については、大阪大学との連携により、両大学が同じ時期に開始するよう調整をおこなっている。

5. 調査実施状況

(1) 調査準備と広報戦略

先述のとおり、広島大学では平成 28 年度内の全学導入を想定して、平成 27 年度に小サンプルのパイロット調査を実施した。SERU 学生生活実態調査の本格的導入に向けての試行的なプロジェクトとしての位置付けで、教育学部および総合科学部 2～4 年生を対象として、7 月～11 月にかけて学内アンケート調査を実施した。このパイロット調査では、日本の慣習や文化に馴染まない質問内容や翻訳の問題等、さまざまな課題が確認され、収穫の多いプロジェクトであったといえる。

特に SERU 学生生活実態調査は、アメリカの大学生を対象として設計されたアンケート調査票を基盤としているため、日本の大学生の学生生活や学習環境、教育カリキュラム等に必ずしも馴染まない質問項目や、世帯所得レベルなどの個人情報を探る質問も含まれている。そのため、広島大学では、アンケート回答専用サイトでの入力を開始する前に「この調査はアメリカで作成されたため、質問の中には、日本の実情に合わないものや、個人的な情報を聞くものもあります。答えたくない質問については回答せずに、次の質問へ進んでください」の但し書きを明記することにより対応している。

また、大阪大学との意見交換により、データに含まれる個



個人情報の扱いに関する対応として、各学生の学籍番号等を使用しないようにフェイク（仮想）ID を全学生に付与することとした。ここでは、学生を特定できる個人情報が、学外に流出する可能性を排除することへの慎重な配慮がなされた。個人情報に関するセキュリティ問題については、情報工学を専門とする学内教員による徹底したシステム整備と管理体制が設計されている。

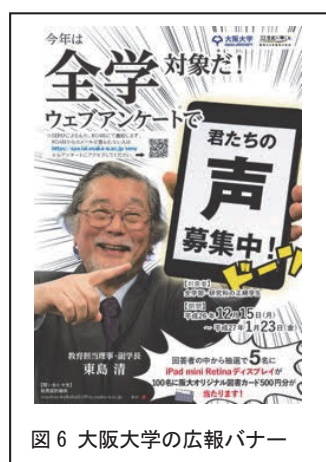


図 6 大阪大学の広報バナー

学生生活実態調査における SERU コンソーシアム共通の課題として、調査票の高回収率が掲げられている。より多くの生の「声」を吸い上げることにより、教学 IR の対応として偏り（バイアス）のない教育評価と改善がおこなわれることが求められるため、データを共有する加盟校間では、回収率として概ね 25 パーセントの目標が設定されている。海外加盟校には高回収率を誇る部局を持つ大学も多く、特にアメリカや中国ではアンケート調査に対する学生の理解が進んでいると考えられ、6～7割の回収率を確保しているミネソタ大学や、単独大学として1万人を超える回答者数を誇るテキサス A&M 大学のケースもみられる（表 2）。「自らの声を大学運営や教育改善に反映させる」という学生の意識が醸成

されており、この点については今後の日本の課題といえるだろう。

しかしながら、近年の「アンケート疲れ」の影響は否めず、アンケート調査の回収率向上のためには、さまざまな取り組みを導入することの重要性が、SERU コンソーシアム加盟校との意見交換でも明らかとなっている。これについて、まず広島大学では、学生の負担軽減と効率的なアンケート調査導入のため、既存の学内アンケート調査の整理・統合を検討しているところである。また、他大学の事例を収集し、広報活動の強化を図っている。他大学では、SERU の学内認知度を高めるための広報用ポスター／バナー（図 5～7）を作成し、学生への広報戦略を進めている。

さらに海外加盟校の広報戦略として、バーシティ（大学対抗）スポーツが盛んなアメリカでは、人気度の高いスポーツイベント等の観戦チケットが抽選で当たるといった懸賞品を設けている大学も多い。たとえばミネソタ大学とアイオワ大学（ともに SERU 加盟校であり、“アイヴィー・リーグの州立大学版（public ivy schools）”に含まれている）のライバル意識は、おそらくわが国の早慶戦に匹敵するものである。あるいは、それぞれの加盟校における回収率を、リアルタイムで大学ホームページに公



図 7 ミシガン大学の広報バナー

開し、大学間の学生の競争心を掻き立てるといったユニークな試みもみられる。また、大学の公式ブログや Facebook といったソーシャルメディアを活用した広報戦略を進める大学も多い。

広島大学では、平成 28 年 12 月～平成 29 年 2 月にかけて、全 11 学部の 1～4 年生を対象として SERU 学生生活実態調査を実施（平成 28 年 12 月現在）している。大学生協のご協力により、学生食堂・カフェテリアでの広報ポップ（卓上用の立体的広報媒体）作戦を展開している（図 8）ところである。これは平成 27 年度に実施したパイロット調査の広報活動において、アンケート調査に関する学内掲示ポスターの有効性が十分でないと判断されたため、新たに導入された取り組みである。広島大学が平成 27 年度に試行的に実施したパイロット調査では、SERU 共通の目標回収率である 25 パーセントには至らず、10 パーセント強程度の回収率であった。



図 8 広島大学の SERU 広報用ポップ

さらに、平成 28 年度は 6 名の学生モニターを学内公募し、実際のアンケートに回答してもらうことによって、英語の原本から日本語に翻訳されたアンケートの質問が回答しやすい内容となっているか、アンケートの長さは適切か、また、今後どのような改善が必要か等についての意見を収集することとしている。学生モニターからの意見は、定例で開催される SERU シンポジウムの際に、コンソーシアム本部や加盟校と共有し、学生生活実態調査のさらなる改善につなげていく予定である。

(2) 平成 27 年度パイロット調査結果から

平成 27 年度に実施した SERU 学生生活実態調査のパイロット調査では、十分なサンプル数が得られたとは言いがたく、広島大学学部生の全体像を捉えたものでもないが、ここではあくまでも具体的な集計結果を例示することを目的（すなわち、何らかの最終的結論を導くものではない）として紹介することにする。

図 9 は、昨年度の 1 年間を振り返って「あなたは、授業のために読まなければならないテキストを平均でどのくらい読みましたか」の問いに対する回答の集計結果を示したものである。今回のパイロット調査から得られた結果では、約三分の一（32.6%）の海外大学の学部生が「授業のために読まなければならないテキストを平均で」8 割以上読んだと回答したのに対し、広島大学では 12.6 パーセントの学生にとどまっている。むしろ、約 3 割（35.0%）の広島大学の学部生は、本来読んでおくべきテキストを 4 割未満しか読んでおらず、同様に 4 割未満と回答した海外大学の学生は 15.5 パーセントであった。この結果は、

本学の学生が海外学生に比べ、十分な教室外学習時間を確保していない可能性があることを示唆している。

毎学期に履修できる単位数の上限を設定することにより、学生の学習時間の確保をねらいとするキャップ（CAP）制度が導入され、履修可能な単位数の上限については大学機関評価や認証評価での確認事項となっている。今回の集計結果は、小サンプルのパイロット調査から得られたものであり、広島大学全体の傾向を示すものではないといえる。しかし、仮にこの結果が信頼できる数値であるとした場合、教室外学習時間の確保を目的としてキャップ制導入が進められてきたにも係わらず、学生の十分な予習復習時間が確保されておらず、教育の質保証の観点からも本学の課題の一つとなり得ることを示唆しているといえる。

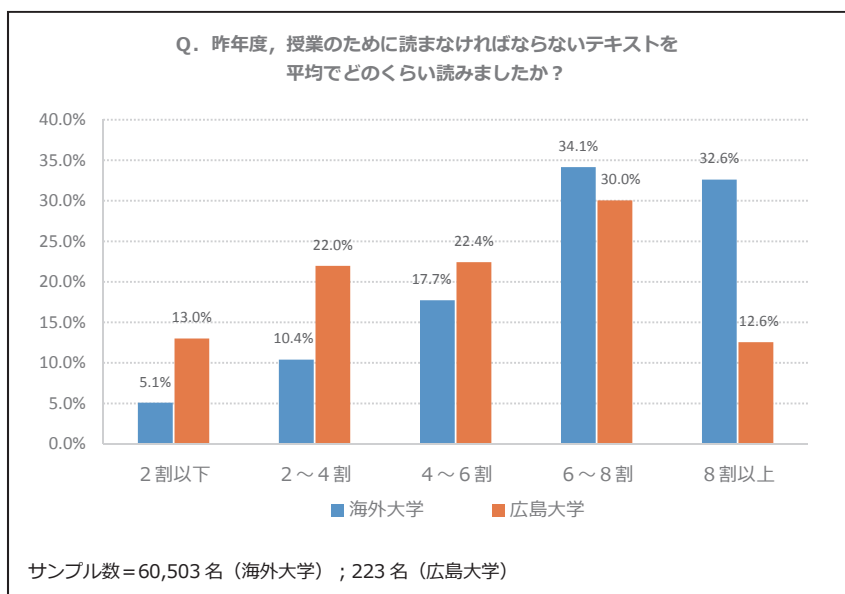


図9 学生の教室外学習に関する集計結果

6. 国際的な教育の質保証に向けて：SERU Consultancy（仮）

これまでの高等教育における国際的な学習効果の評価に関する取り組みとして、先述のとおり日本では「大学版 PISA」ともよばれた経済協力開発機構（OECD）による Assessment of Higher Education Learning Outcomes（AHELO）があった。2008年に始動した AHELO フィージビリティ・スタディは、第一段階で「経済学」「工学」と「一

般的技能」における調査票が開発され、それらの妥当性が検証された。第二段階では、開発されたテストによる大規模な実査が行われ 2013 年 3 月に完了している。深堀（2013）が指摘するように、“調査結果より「一般的技能」のテストの汎用性は国や大学によって異なり、文脈依存的であることが示唆され”ており、「記述式問題」については“多肢選択式問題と比べると信頼性が低いことが示され”ている。このことから「信頼性のある国際的なベンチマークを導くことを目指す場合には記述問題に重点をおくべきではなく、逆に教育改善に資する情報を導くことを目指す場合には積極的に導入すべきであることが提言され」ている（深堀 2013）。

AHELO については、これまでもフィージビリティ・スタディ（FS）が実施され、2012 年から 2013 年にかけて 3 冊の最終調査結果が報告書として公表されているが（OECD 2012; 2013a; 2013b）、指摘される課題も多く「OECD 加盟国は、FS の結果を踏まえて、AHELO のさらなる発展や本格的な実施に向けた検討を行っていく予定」（文部科学省）とはされているが、その後の十分な活動が継続しておこなわれている状況とは言い難い。

AHELO によるフィージビリティ・スタディ成果を踏まえた SERU コンソーシアムを活用した広島大学の今後の活動計画として、SERU 独自による「国際的な教育質保証」（ピアレビュー）の導入を進めている。これは、平成 26 年度 10 月にミネソタ大学ツインシテーズ校において開催された SERU-AAU Business Meeting & Colloquium において広島大学が提案し、“SERU 国際コンサルタンシー（SERU International Consultancy）”事業（仮称）として、SERU コンソーシアム本会において承認されたものである。今後、広島大学とカリフォルニア大学バークレー校を中心に協働作業を進め、国際的な教育の質保証に向けたピアレビュー事業へと展開する予定である。具体的には、6 万人を超える世界の研究大学の学生から得られた生の「声」や「学び」に関する貴重なデータ情報を基に、SERU 加盟校間による厳格なピアレビュー（相互評価）をおこなうことを目的として、平成 28 年度現在、「国際的な教育質保証」のための測定指標・基準、ひいては評価モデルの策定をおこなっている状況である。

広島大学における「私たちの学びの調査 SERU」（図 10）をモットーに、海外トップレベル研究大学とのベンチマーキングおよびピアレビュー制度を構築することによって、将来的には「評価される側」から「評価する側」へと、本事業をとおして高等教育の国際展開に貢献することが期待されている。



図 10 広島大学オリジナル SERU ロゴ

7. 結語

本章では、アメリカの有力研究大学を母体として発足し、現在ではアジア、ヨーロッパ、南米、アフリカの 16 大学を含む国際コンソーシアムにまで拡大している SERU (Student Experience in the Research University) コンソーシアムと、広島大学における本コンソーシアム活動の位置付け、そして今後の展望についてその詳細を説明してきた。国際的な学習効果の評価については、経済協力開発機構 (OECD) による AHELO の取り組みをとおしておこなわれたフィージビリティ・スタディから得られた知見からも、国際ベンチマーキングの難しさが指摘されている。SERU 学生生活実態調査の実施においても、たとえばカリキュラム (ゼミ配属や卒業論文指導) や教育システム (学部レベルの医歯薬学部は、アメリカの大学には存在しない) といった差異が加盟校 (国) 間にみられる。また、実験施設等における研究活動が重要な「学び」の場となる理工系分野の学生にとって「実験は教育か研究活動か」といった専門分野ごとの違いも潜在する (山本 2011)。さらには、アンケート調査の回答に対する意識や文化の違い等についても、複数国間における「控えめの文化」とそうでない文化が、各国の回答傾向に影響している可能性についても、これまでの SERU シンポジウム等で指摘されているところであり、渡邊 (2016) でも報告してきた。今後は、これらの課題をコンソーシアム内で慎重に検討しながら、ベンチマーキングおよび相互評価 (ピアレビュー) モデルを策定し、特定の国や地域における特性によって、不公平な国際評価・ベンチマーキング結果とならないような調査分析そして評価フレームワークを合意形成していく必要がある。

広島大学では、これまで実施してきた学内アンケート調査と重複する内容についての精査をおこない、学生の負担軽減と効率的な学内調査実施の観点から、引き続き他の学内アンケート調査との調整をおこなっていく必要があると考えている。極めて有益な情報収集リソースである既存の学内調査で、SERU 学生生活実態調査では網羅しきれていない質問内容については SERU 調査のワイルドカード枠を利用することにより統合が可能かもしれないし、あるいは異なった形式での継続もあり得る。また、学期毎に実施している学内の授業評価アンケートや、英語力向上に関するデータ (第 5 章を参照) とのデータ統合により、学生の生活活動状況と学習成果 (ラーニング・アウトカム) との因果関係や規定要因分析も可能であると考えられ、これらの観点から学内の他のアンケート調査との体系的な関連付けも今後の重要な活動内容と捉えている。

アメリカ国内の SERU-AAU 加盟校はもとより、中国では 4 加盟校 (湖南大学、西安交通大学、南京大学、同済大学) が連携することで、中国国内の重点的政策課題に対応する分析が協働作業で進められている。これまでにも、広島大学および大阪大学 SERU チームによる連携プレイが図られてきたわけだが、今後は“SERU-Japan (SERU-J)”として

国内展開することの可能性も含め、わが国の高等教育のグローバル化と、国際通用性の高い教育研究の提供、国際的な教育の質保証体制の構築が期待される。

【謝辞】

本章の執筆にあたり、多大なるご協力とご助言を頂きました広島大学 大学経営企画室、グローバル化推進室のスタッフの方々に深く感謝申し上げます。

【注】

- 1) PISA (Programme for International Student Assessment) とは、経済協力開発機構 (OECD) 加盟国の 15 歳児を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について 3 年ごとに実施される国際調査のことである。2000 年の第 1 回調査には始まり、直近では 2015 年に第 6 回調査が実施されている。これまでの国際調査には日本も参加しており、調査の国際結果については、国立教育政策研究所が概要等を公開 (<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>) している。2000 年、2003 年、2006 年の調査報告書については、同研究所が「評価の枠組み」として監訳をおこなっている (国立教育政策研究所 2001; 2004; 2007)。
- 2) The Association of American Universities (AAU) は、1990 年に設立された非営利機関であり、2016 年現在、アメリカおよびカナダの公私立 62 大学が加盟している。AAU 会員は、教育研究の卓越性が認められた大学に対し、AAU からの招請により加盟資格が与えられるものである。AAU に関する詳細については、公式ウェブサイトを参照されたい (<http://www.aau.edu/home.aspx>)。
- 3) SERU コンソーシアム加盟大学の、各キャンパス代表者リストについては公式ウェブサイトにおいて公表されている (<http://www.cshe.berkeley.edu/SERU/seru-research-team-collaborators>)。
- 4) “Project 5-100” (5 大学を世界大学ランキングトップ 100 にランクさせる国家プロジェクト) により、ロシア連邦教育科学省 (Ministry of Education and Science of Russian Federation) から重点化支援を受ける 21 大学の中の一枚。経済学や政治学といった社会科学分野に特化した高等教育機関として 1992 年設立されたが、現在では総合研究大学として数学やコンピューターサイエンス分野の強化を図っている。
- 5) 第一世代学生 (first-generation students) とは、両親・兄弟姉妹を含む家族構成の中で初めて大学に進学した学生を意味する。第一世代学生は、中途退学率が高いことなどから、各高等教育機関だけでなく、アメリカ連邦教育省の調査対象となることも多い (Chen 2005; Nunez and Cuccaro-Alamin 1998; Warburton, et al. 2001)。

【参考文献】

- Aida, M., and Watanabe, S.P. (2016). “Quantifying Faculty Productivity in Japan: Development and Application of the Achievement-Motivated Key Performance Indicator”, *Research & Occasional Paper Series CSHE.8.16*, University of California, Berkeley, pp.1-9. (<http://www.cshe.berkeley.edu/publications/quantifying-faculty-productivity-japan-development-and-application-achievement>).
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel* 25(4), pp.297-308.
- Chen, X. (2005). *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts* (NCES 2005–171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Douglass, J.A. (ed.) (2016). *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Douglass, J.A., and Thomson, G. (2010). “The Immigrant’s University: A Study of Academic Performance and the Experiences of Recent Immigrant Groups at the University of California”. *Higher Education Policy* 23(4), pp. 451-474. doi: 10.1057/hep.2010.18.
- Douglass, J.A., and Thomson, G. (2012). “Poor and Rich: Student Economic Stratification and Academic Performance in a Public Research University System”. *Higher Education Quarterly* 66(1), pp. 65-89. doi: 10.1111/j.1468-2273.2011.00511.x
- Douglass, J.A., Thomson, G., and Zhao, CM. (2012). “The Learning Outcomes Race: The Value of Self-Reported Gains in Large Research Universities”. *Higher Education* 64(3), pp.317-335. doi: 10.1007/s10734-011.9496-x.
- Fernald, J.L. (2011). *Who Leaves UC Santa Cruz and When? Retention and Graduation Among Freshman Cohorts*. Institutional Research and Policy Studies, Office of Planning & Budget, University of California Santa Cruz.
- Nunez, A.M., and Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education* (NCES 98-082). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report Volume 2 – Data Analysis and National Experience*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report Volume 3 – Further Insights*. OECD.
- Soria, K.M., and Mitchell, T.D. (eds.) (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities: Engaging Undergraduates for Social Justice, Social Change and Responsible Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stebbleton, M.J., Soria, K.M., and Huesman Jr, R.L. (2014a). “First-Generation Students’ Sense of Belonging, Mental Health, and Use of Counseling Services at Public Research Universities”. *Journal of College Counseling* 17(1), pp.6-20. doi: 10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x
- Stebbleton, M.J., Soria, K.M., Huesman Jr., R.L., and Torres, V. (2014b). “Recent Immigrant Students at Research Universities: The Relationship Between Campus Climate and Sense of Belonging”. *Journal of College Student Development* 55(2), pp. 196-202. doi: 10.1353/csd.2014.0019.
- Watanabe, S.P. and Sato, M. (forthcoming). Envisioning the New Flagship University Model in Japan. In J.A. Douglass and J.N. Hawkins (eds.), *Envisioning the New Flagship University in Asia: Past and Future*. New York: Palgrave Macmillan.
- Watanabe, S.P., Sato, M., and Muraswa, M. (forthcoming). State Initiatives on Globalizing Higher Education in Japan. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Cambridge: Oxford University Press.
- Warburton, E.C., Bugarin, R., and Nuñez, A.M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students* (NCES 2001–153). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- 国立教育政策研究所 (2001) 『PISA 2000 年調査 評価の枠組み - OECD 生徒の学習到達度調査』, ぎょうせい。
- 国立教育政策研究所 (2004) 『PISA 2003 年調査 評価の枠組み - OECD 生徒の学習到達度調査』, ぎょうせい。
- 国立教育政策研究所 (2007) 『PISA 2006 年調査 評価の枠組み - OECD 生徒の学習到達度調査』, ぎょうせい。
- 深堀聰子 (訳) (2008) 「高等教育における学習成果アセスメント：特筆すべき事例の比較研究」 『OECD 教育関連ワーキングペーパー』 No.15, 国立教育政策研究所。(原文

は Nusche, D. (2007). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices. OECD Education Working Paper No.15*, OECD.)

深堀聰子 (2013) 「AHELO 国際的な学習成果アセスメント—フィージビリティ・スタデ
ィの成果と課題」『アルカディア学報 教育学術新聞掲載収録集⑭2013 年度掲載分』,
pp.12-16, 日本私立大学協会附置 私学高等教育研究所編。

文部科学省 (2016) スーパーグローバル大学創成支援概要図

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm)

山下柚実 (2016) 『広島大学は世界トップ 100 に入れるのか』 PHP 新書。

山本眞一 (編) (2011) 平成 21～22 年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業『大学
院における教員の勤務実態に関する調査研究報告書』。広島大学高等教育研究開発セン
ター。

渡邊聡 (2016) 「SERU 学生調査—教育の国際的な質保証に向けた広島大学の取り組み」
SERU ワークショップ (2016 年 1 月 28 日) 配布資料。

第3章 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)—

西谷 元

(広島大学 副学長 (国際交流担当) ・グローバル化推進室長)

広島大学の「世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想」(スーパーグローバル大学創成支援事業:SGU)は、「グローバル人材を持続的に輩出し、知を創造する世界トップ100の総合研究大学」という10年後の広島大学のあるべき姿を見据えた、教育力強化と研究力強化を両輪とする大学改革構想である。本構想では、研究力強化の取組と協奏させる形で教育力強化に取り組み、教育力強化と研究力強化の取組により構築する大学の国際的教育研究ネットワークを活用した国際的通用性の高い教育の国際展開により、人類が現在直面しているまた将来直面するであろう「常に変動し予測不能な種々の課題」を解決することのできる「グローバル人材」を育成することを目的とする。

一方で、いわゆる「グローバル人材」の定義、当該人材に求められる具体的能力、及びその客観的測定・評価が不明確また困難であるという問題が存在する。

本章においては、「グローバル人材」の定義及び当該人材に求められる具体的能力に関する議論を総括するとともに、これらにおいて重視されている留学の効果を客観的に測定し、プログラムの質保証を行うための方法を検討する。

1. グローバル人材の定義・測定

(1) 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業におけるグローバル人材

「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」(旧グローバル人材育成推進事業:GGJ)(平成24年度採択)の目的として、「若い世代の「内向き志向」を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成」が挙げられた(平成24年4月23日)¹⁾。当該事業は、「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」(平成23年6月22日)²⁾に基づいているが、グローバル人材の定義については、下記の「グローバル人材育成戦略」(平成24年6月4日)における定義とほぼ同様である。

申請の対象となる構想は、「当該大学の中長期的なビジョンのもとに計画される、戦略的なグローバル人材育成のための学士課程を中心とした取組」である必要があり、以下の項目について具体的な構想を策定することとされていた。

i) 大学の教育理念を踏まえた構想の目的等

- ① 大学の教育理念を踏まえた構想の目的
- ② 大学の教育目的・特色を踏まえた魅力的なグローバル人材像の設定
- ③ 設定したグローバル人材像を踏まえ、卒業・修了時に学生が修得すべき具体的能力の明確化

ii) 本構想において実現する達成目標の設定

- ① 卒業時の外国語力スタンダードの設定 (TOEFL iBT 80 点 等) とこれを満たす学生数
 - ② 卒業時における「単位取得を伴う海外留学経験者数」(3ヶ月未満, 3ヶ月以上1年以下, 1年超 など期間ごとに設定)
- ※) 「①と②の合計数(重複を含まない。)」については、同一学年在籍者数の10%を下限とする。
- ③ 「i ③」で設定した具体的能力についての定性又は定量的測定指標・達成水準の設定 (筆者強調), これを達成する学生数の目標設定³⁾

「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」平成 28 年度フォローアップ報告書及び取組概要は⁴⁾、「グローバル人材として求められる能力の育成」例として、副専攻プログラム・学科・科目への参加者数、国内・海外プログラムへの参加者数及び語学力強化の取組を挙げている。

(2) 「グローバル人材」の定義

グローバル人材育成推進会議は、「グローバル人材育成戦略」(グローバル人材育成推進会議審議まとめ)(平成 24 年(2012)6月4日)において以下のようにグローバル人材の定義を行っている。

「グローバル人材」とは・・・

○ 我が国がこれからのグローバル化した世界の経済・社会の中にあって育成・活用していくべき「グローバル人材」の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性，チャレンジ精神，協調性・柔軟性，責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

○ このほか、「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質としては、幅広い教養と深い専門性，課題発見・解決能力，チームワークと(異質

な者の集団をまとめる) リーダーシップ, 公共性・倫理観, メディア・リテラシー等を挙げることができる。」⁵⁾

他方, その測定については, 以下のように述べる。

「グローバル人材の概念に包含される要素の幅広さを考えると, 本来, その資質・能力は単一の尺度では測り難い。しかし, 測定が比較的容易な要素 I (「道具」としての語学力・コミュニケーション能力) を基軸として (他の要素等の「内実」もこれに伴うものを期待しつつ), (筆者強調) グローバル人材の能力水準の目安を (初歩から上級まで) 段階別に示すと, 例えば, 以下のようなものが考えられる。

- ① 海外旅行会話レベル
- ② 日常生活会話レベル
- ③ 業務上の文書・会話レベル
- ④ 二者間折衝・交渉レベル
- ⑤ 多数者間折衝・交渉レベル

我が国では, ①②③レベルのグローバル人材の裾野の拡大については着実に進捗しつつあるもの (筆者強調) と考えられる。今後は更に, ④⑤レベルの人材が継続的に育成され, 一定数の「人材層」として確保されることが, 国際社会における今後の我が国の経済・社会の発展にとって極めて重要となる。」⁶⁾

当該戦略は, 以上の認識に基づき, 英語力の現状, 英語教育の強化, 高校留学の促進等の初等中等教育の諸課題, 大学入試の改善等大学教育の諸課題, 採用活動の改善等の経済社会の諸課題について政府・行政関係者, 高校関係者・大学関係者・企業関係者・保護者等関係者が, 同時並行的に連動して取り組むべき具体的方策について以下 12 頁にわたって述べる。

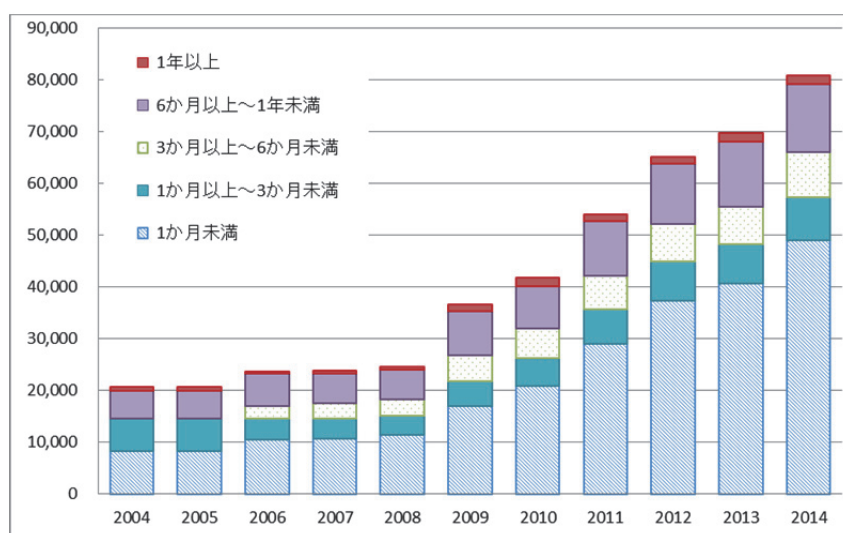
④⑤レベルを意識したグローバル人材の育成のため, 長期の留学交流の推進が提言され, 18 歳頃から概ね 20 歳代前半までに 1 年間以上の留学ないし在外経験を有する者を 8 万人規模に増加させ, 18 歳頃の時点までの留学・在外経験者約 3 万人と合わせて 11 万人規模(同一年齢の者のうち約 10%に相当)とすることを目標としている。また, ③レベルの人材層の増加のために, 1 年間未満の短期留学を含む海外経験を有する者の増加や「内なる国際化」の促進等を図る, とされている⁷⁾。

以上の具体的方策の実施においては, 短期また長期の留学の効果の客観的評価を含む, 語学力以外の「他の要素等の『内実』」の測定・検証及び留学プログラムの質保証が, 将来的には, 求められるものと考えられる。

2. 留学学習成果の分析の必要性：短期プログラムの増加

「グローバル人材育成戦略」が上記のように提言する一方、現在の日本人学生の留学の大多数は以下のグラフに示すように1年間未満の短期留学である。このような短期留学プログラムの増加に伴い、留学効果の客観的測定・評価・分析及びプログラムの質保証等の必要性が、以下のような点から求められている。

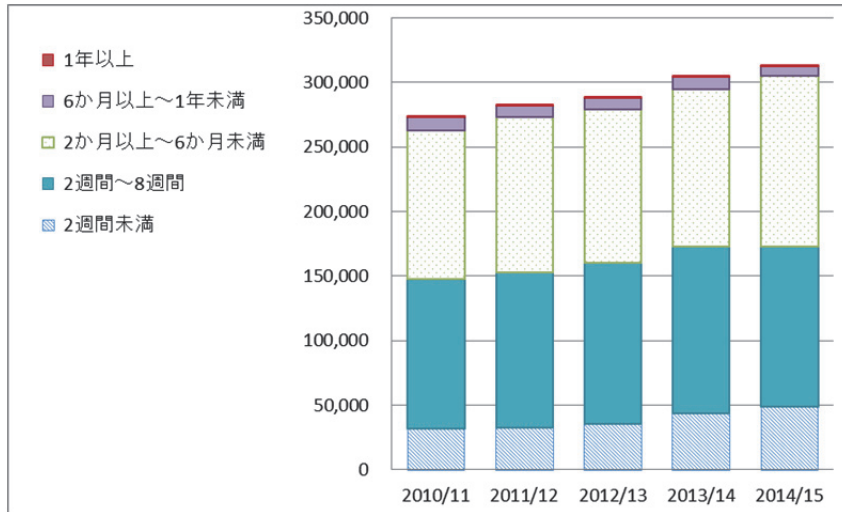
- ・参加学生のアウトカム等の客観的測定の必要性
- ・長期プログラムと短期留学プログラムの比較・評価・改善
- ・効果的な留学プログラムの実施の必要性
- ・客観的データに基づく大学本部・財政当局への説明の必要性



出典：独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）日本人学生留学状況調査結果
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html を基に作成。

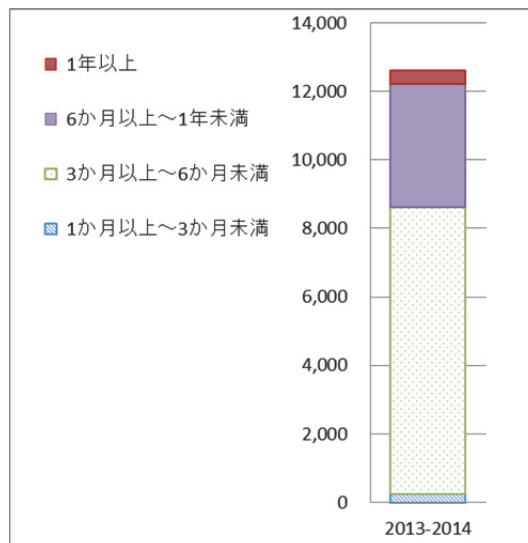
図1 日本における学生の留学期間

参考までに、米国及び欧州における留学状況を以下のグラフに示す。米国の場合、サマーターム又は1タームの期間内で留学を行う、6ヵ月未満のプログラムが多いことが、また米国においても2週間未満のショートプログラムが増加してきていること明らかになる⁸⁾。他方、欧州のデータは、回答者の多くがエラスムス・プログラム参加者であり（85%）、留学生の留学の財源は、EUからの奨学金が41%と最も多く⁹⁾、エラスムス・ムンドゥス（2009-2013）の奨学金の支給期間が6ヵ月以上であったことが、学生の留学期間に大きな影響を与えたように思える。



出典：Institute of International Education. (2016) "Duration of U.S. Study Abroad, 2004/05-2014/15" Open Doors Report on International Educational Exchange (<http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad/2004-15> を基に作成)。

図2 米国における学生の留学期間



出典：ESNSurvey 2015: Local Integration, Economic Impact & Accompanying Measures in International Mobility (https://issuu.com/esnint/docs/esnsurvey_2015?e=1978080/30748548 を基に作成)。

図3 欧州における学生の留学期間

エラスムス・ムンドゥスプログラムの第2期プログラム（2009-2013）のアクション2の奨学金プログラム受給者を対象に調査が行われ、2016年10月にその調査結果が公表された。報告書「Erasmus Mundus Action 2 Scholarship Holders' Impact Survey Results」は、奨学金受給者の技能、能力、人格への影響等について回答者の大部分はエラスムス・ムンドゥスプログラムが影響力を有していると感じている。影響を与えたこととして、専門キャリア（64%）、専門知識（45%）、人格（30%）、欧州やEUに対する意識（28%）、私的・社会的な生活（18%）を挙げた。また、回答者のほとんどは自身の技能や職業上の能力が、非常に伸びたと感じている（84%）。回答者はエラスムス・ムンドゥスが人格形成や技能、能力に大きな影響を与えたと回答し、具体的な能力として、異文化適応能力（52%）、語学力（31%）、問題解決能力（23%）、自尊心（20%）を挙げた¹⁰。

しかしながら、当該調査は、上記のような6か月以上のプログラムが大多数を占める欧州での調査であること及び「満足度調査 satisfaction survey」でありプログラムの比較・品質保証のための客観的評価の手法ではないことに注意が必要である¹¹。

3. 留学の学びの客観的測定

米国では、留学が学生の学びまた発達に与える影響についての研究が進み¹²、また日本と同様比較的短期のプログラムが多いため、グローバル人材における議論と同様の獲得すべき能力についての議論が生じた¹³。同時に、語学力以外の「他の要素等の『内実』」の測定・検証をするための多くのテストも開発されてきている¹⁴。

広島大学はこのようなテストの一つであり、本学の協定大学の教員 Craig N. Shealy 博士により開発された BEVI (The Beliefs, Events, and Values Inventory) の日本語化を行い、学生の学びの客観化を行い、留学プログラムの質保証を行うため、BEVI-j を本年度から使用することとした。BEVI 以外の留学の効果測定をするテストとして、IDI (Intercultural Development Inventory)¹⁵、GPI (Global Perspectives Inventory)¹⁶があげられる。

(1) BEVI の理論

BEVI の開発は、米国において、精神測定学の適切な基準及び手続に従い¹⁷、1990年代初頭に開始された。BEVI の因子構造は、数十年かけて培われた EI 理論や EI セルフに基づいており、幅広い学際的研究者や試験開発の専門家による分析、検討また研究が行われてきた（プログラム実施者、教育者、研究者、監督者による項目分析；国際／多文化教育の分野の主題専門家による検討；因子分析；多くのまた異なる倫理審査委員会及び機関内審査委員会治験審査委員会の承認等）¹⁸。

異文化交流体験の評価、またこれに限らず広く評価、研究の領域で柔軟に使用できるように、BEVI は次の4つの分野の情報・質問から構成されている。これらに対する回答は、サーバー

上のプログラムにより自動的に統計的処理が行われ、管理者が分析結果を Web 上のツールで確認できるように構成されている (<http://www.bevi-j.com/>)。

- 1) 広範囲の人口統計学的情報と背景情報
- 2) 経歴に関する質問
- 3) 信条, 価値観, 世界観の総合評価 (2つの妥当性と 17の「プロセススケール」)
- 4) 3つの質的「経験的内省」項目

このように、BEVI は量的な評価と質的な評価が一つのツールにまとめられており、「特定の出来事や背景の要素が、自分や他者や大きな世界に対する特定の見方とどのように関連しているのか」、「こうした相互作用は、不慣れな経験をした際、学習または成長の可能性をどのように媒介または緩和するのか」といったことに回答を得ることができる。すなわち BEVI は、人が学習や成長、発達のための経験に参加する前に「その人がどういった人なのか」を、またその経験の結果として「その人がどのように変わったか」を、さらにこうした因子がどのように相互作用して学習、成長、発達または変化の可能性を高めた (または低めた) か、を理解しようとする。

BEVI-j はこのような BEVI の質問項目及びレポートを日本語化したものである。日本語化にあたっては、まず、日本語を母語とする日英バイリンガル複数名が日本語への翻訳を行い、翻訳の差異の調整後、英語にバック・トランスレーションした。その後、基本情報を含む全ての質問項目について、質問が測定しようとしているスケールの意図と日本語文が調和しているかについて、開発者である Craig N. Shealy 博士と共に比較検討し、誤差が見られなくなるまで調整を行った。この最後の部分の作業に約 3 年の年月と数百時間にわたる Skype またワークショップにおける対面でのセッションが必要とされた。質問項目の中には、日本人一般には有効といえないと思われるものも存在している。しかしながら、以下に述べるように、17 のスケールは相互に関連していることが統計的に証明されていること、また現在計画中の米国、欧州、南米 (スペイン語版が開発中)、オーストラリアの諸大学との比較研究を実施する際に、これら質問項目群を共通にしておく必要があることから、一部を削除・差し換えることなく、現在実施している。

(2) BEVI の構造

BEVI-j は Web 上のツールとして提供されており (<http://www.bevi-j.com/>)、スマートフォンを含むインターネット接続可能な機器からアクセスすることができる。日本語版は英語版と同等であり、英語版でテストを受けることも可能である (<http://www.bevi-s.com/>)。例えば、受け入れプログラムにおいて、英語版を利用することも可能であり、広島大学は英語版については、2013 年から使用を開始している。





Welcome to the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI)

このサイト又はBEVIにアクセスするには、大学、留学プログラム実施者、Forum on Education Abroad又はInternational Beliefs and Values Institute (IBAVI) (www.ibavi.org参照) が承認した組織の許可を受けている必要があります。

許可を受けず、このサイト又はBEVIにアクセスすることは固く禁じられています。BEVIは著作権で保護されたテストです。詳細は ibavi@ibavi.org にお問い合わせください。

交付されたユーザー名とパスワードを入力してください

ユーザー名:

パスワード:

図 4 BEVI-j のログインページ

回答者は、上記のログインに続き、BEVI の概要及び同意書を読み、これらを承諾したのち、基本情報に関する質問に回答する。個人の回答はメールアドレスにより管理されおり、「基本情報」の部分への回答が完了しておれば、回答を中断することもでき、複数の回答途中のBEVI のセッションを検索して記述を継続することも可能である。

メールアドレス @law.hiroshima-u.ac.jp

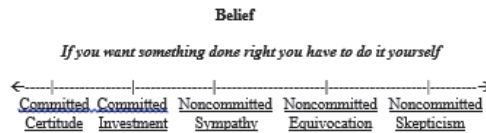
DB ID	ID Number	University	Date/Time	
32659		40	5/2/2016 7:10:05 PM	このBEVIを再開する
33373		40	6/21/2016 11:09:28 PM	このBEVIを再開する
34724		40	7/18/2016 8:09:06 AM	このBEVIを再開する
34726		40	7/18/2016 8:09:09 AM	このBEVIを再開する

図 5 回答検索ページ

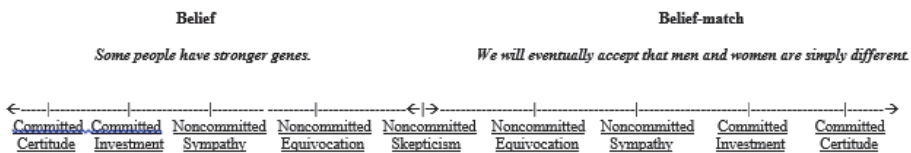
BEVIは基本情報（40項目）及び質問（185項目）から構成され、質問項目は1ページあたり20項目からなる。質問に対する選択肢は4つ（強くそう思う、そう思う、そうは思わない、全くそうは思わない）であるが、いくつかの質問項目は、統計的に対になっており最終的には9段階に分類される尺度もある。

質問項目は1ページ20項目全ての質問に対する回答が終了した後、次ページに進むことができ、前ページに戻って回答を変更することはできない。

Example 1: Solo, low compatibility, low predictive, match or non-match



Example 2: Paired, medium compatibility, medium predictive, match



Example 3: Paired, high incompatibility, high predictive, non-match

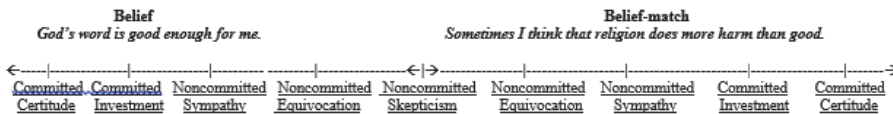


図6 尺度の例


(3) BEVIによる分析・個人レポート・グループレポート


BEVIに対する回答の分析は、サーバー上のBEVIプログラムにより自動的に行われ、個人レポート及びグループ・レポートが生成される。


個人レポートは、BEVIの全ての質問への記入終了後、基本情報において登録したメールアドレスに個人レポート・ページへのリンクが自動的に送付される。BEVI個人レポートの分析結果は当該個人のスコアに基づくが、個人レポートには、以下に述べるグループ・レポートに含まれるスケールのスコア及びグラフは含まれておらず、「解説レポート（Narrative Reports）」の形式をとる。典型的には7~9ページの長さで、以下の2つの部分から構成されている。

- a. 信条や価値観（主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、公共性・倫理観など）に影響を及ぼす、一般的な情報・解説¹⁹⁾。

- b. 上記レポートの一部として埋め込まれた太字部分。当該部分は BEVI の各スケールにおける個人スコアに対応する。スケールごとのスコアに基づき、BEVI プログラムが適切な説明を選択した後、上記の一般的情報・解説と結合し、個人が BEVI で出した実際のスコアに対応した解説レポートを作成する。







あなたとあなたの世界観:

Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI)™ の個人レポート

@hiroshima-u.ac.jp Date of Test: 11/28/2016

Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI)は、1990年代初めの開発開始以来、人々が、自分自身、他者また世界一般について持つ信条や価値観がどのようなものか、またそうした信条や価値観がどのように学習、個人の成長、人間関係、集団や組織の一連の行為そして人生の目標の追及に影響を与えるかについての認識を深める手助けをしています。このレポートの情報はあなた個人についてのもので、自分自身、他者そして広い世界をどのように認識しているかという情報が含まれています。しかしながら、BEVIはあなたの記入した回答の正解・不正解や真偽について何ら判断をするものではなく、またそのようなことができると主張するものでもありません。むしろ、このレポートは、私たち全員に共通する、人生の課題に向かい合うことを手助けするように設計されています。BEVIについて質問がある場合は、大学、留学プログラムのBEVI担当者までお問い合わせください。また、ibavi@ibavi.orgまで直接お問い合わせいただいても結構です。最後に、以下のレポートを読むにあたり、あなたは既に、Web上又はレポートに先立って別途提供される同意書にサインすることにより、下に掲げる3つの条件に同意していることに注意してください。

自分の行動の動機を理解する

当該スケールに関する一般的な情報・解説

自分自身や自分の思考、感情、欲求を知る

スケールごとの個人スコアに対応した解説レポート

図 7 BEVI-j の個人レポートの例

この個人レポートは、以下に述べるグループ・レポートとともに使用し、プログラム実施者等が、振り返り、ディスカッション等の題材など様々な形で利用することが可能である。グループ・レポートは、2つの妥当性と17のスケールの結果から構成されている。17のスケールの結果は、トータルスコア、トータル低スコア者、満足度別、ジェンダー別等22の角度から分析され、カラーの棒グラフに数字とともに提示される。



図8 BEVI-jのグループ・レポート (T1/T2) の例

上記の例では、グループ・レポートに最初に提示される解説部分（▶アイコンをクリックすることにより解説文が表示）とグループ・レポート分析ツールの一部分（「トータル低スコア者のプロフィール（Lowest Optimal Profile）」、「集団全体の背景情報・領域スコア（Aggregate Background-Domain）」、「全体プロフィール（Aggregate Profile）」）を表示させている。棒グラフの中の数字は集団に付けられたスコア（1～100）であり、当該グループの回答を統計的に BEVI のスケールに反映したものである。

BEVI のスコアは、下に示す 9 つの異なる領域に分類される全部で 17 のスケールで示される。22 のグループ・レポート分析ツールは、これらの 17 スケールを、様々な条件のもと分析することを補助するツールといえる。

I. 妥当性

- 一貫性（類似又は同一の内容を測っているが、表現の異なる項目に対する回答の一貫性）
- 適合性（統計的に予測できるものとの回答パターン的一致）

II. 形成的指標

- 人口統計学的／背景的項目
- スケール 1. 人生におけるネガティブな出来事

III. 中核的欲求の充足度

- スケール 2. 欲求の抑圧
- スケール 3. 欲求の充足
- スケール 4. アイデンティティの拡散

IV. 不均衡の許容

- スケール 5. 基本的な開放性
- スケール 6. 自分に対する確信

V. 批判的思考

- スケール 7. 基本的な決定論
- スケール 8. 社会情動的一致

VI. 自己とのかかわり

- スケール 9. 身体的共鳴
- スケール 10. 感情の調整
- スケール 11. 自己認識

スケール 12. 意味の探求

VII. 他者とのかかわり

スケール 13. 宗教的伝統主義

スケール 14. ジェンダー的伝統主義

スケール 15. 社会文化的オープンさ

VIII. 世界とのかかわり

スケール 16. 生態との共鳴

スケール 17. 世界との共鳴

IX. 経験的内省の項目

BEVI は、量的な測定（スケール 1-17）と質的な測定（経験的内省の項目）の両方を行っており、「定性・定量融合法」に基づく測定方法を用いているといえる。BEVI には以下の 3 つの質的な「経験的内省の項目」が含まれており、これらの回答もグループ・レポートで提示されるようになっている。

- a) 国際的な学習体験の影響、またその理由
- b) 学習体験が「自己」、「アイデンティティ」に与えた影響
- c) 学習、変化の内容

(4) BEVI-j の使用例

以下は広島大学が実施している新入生のみを対象とした START プログラムにおける使用例である。

START プログラムは、31 日以上連続した海外渡航経験を有しない新入生のみを対象とした 2 週間のプログラムで、第一次選考（書類審査）及び第二次選考（面接選考）により選抜・派遣する。2010（平成 22）年より実施し、応募倍率は最大で約 3 倍、累計で約 2 倍程度、今年度は 266 名（新入生の 1 割以上）が、英語圏・欧州（米国・オーストラリア・ニュージーランド、スペイン）に 5 プログラム、アジア（インドネシア・ベトナム・タイ・台湾）に 5 プログラム派遣される。START プログラムは、語学研修を目的とするものではなく、2 ヶ月間にわたる現地の社会、文化、思想に関する基礎知識の事前学習後、シニアの学生とのドミトリーでの二人部屋生活（米国）またホームステイ（オーストラリア）等を行いつつ、現地学生と共に講義を受講するプログラムになっている（プログラム実施時間数 75-80 時間）。

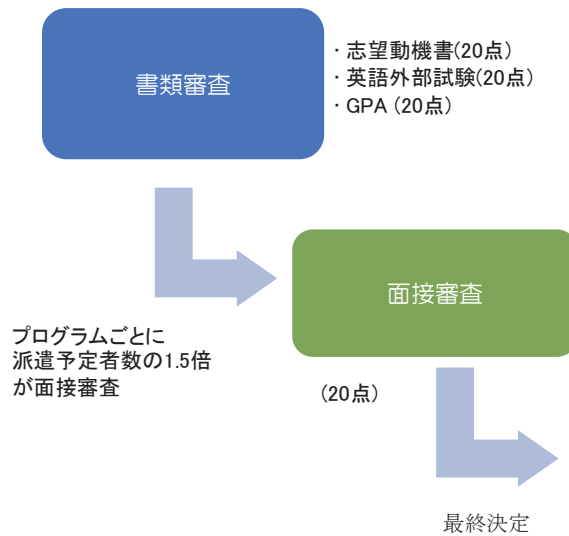


図9 STARTの選抜方法

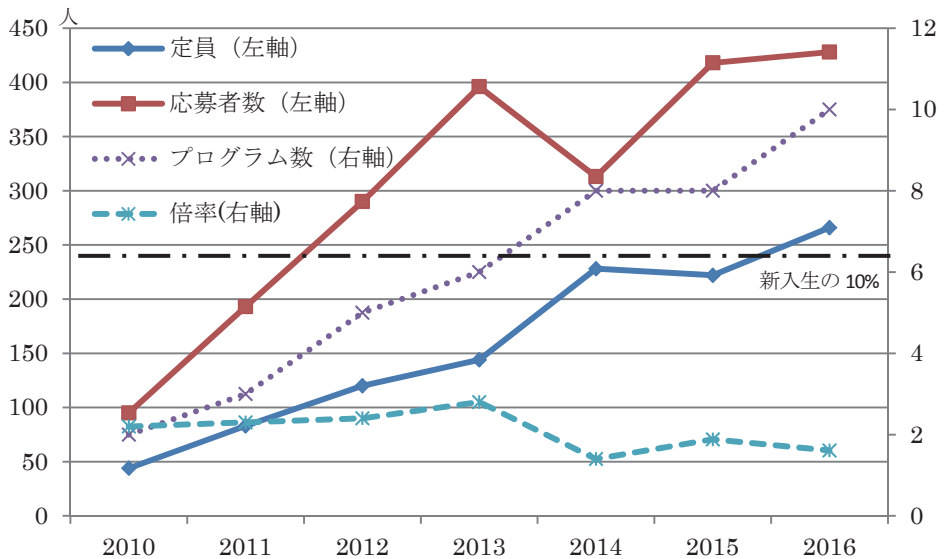


図10 STARTの派遣人数

BEVI-jの実施時期としては、一般的にプログラムの開始時（事前研修等がある場合は事前研修開始時）に最初のテストを実施する（T1）。プログラムの終了直後（事後研修等がある場合は事後研修終了時）に二度目のテストを実施する（T2）。その後の経過を検証するため

に、半年後の T3, T4 等も考えられる。

BEVI-j の結果の活用方法としては、個人レポートを事前研修・事後研修において、グループ・レポートとともに、ディスカッションの題材など教育目的で利用することが可能である。また、プログラム実施者は、事前事後のグループ・レポートを比較することにより、当該プログラムの留学効果を客観的に測定しプログラムの質保証を行うことが可能となる。また、異なるプログラムの T2 グループ・レポートを比較することにより、大学全体としてプログラムの管理を行うことも可能となる。また、このような比較を行う際に、BEVI-j のグループ・レポートが有する定量的及び定性的な分析ツールを利用することにより、多角的な分析を行うことができる。

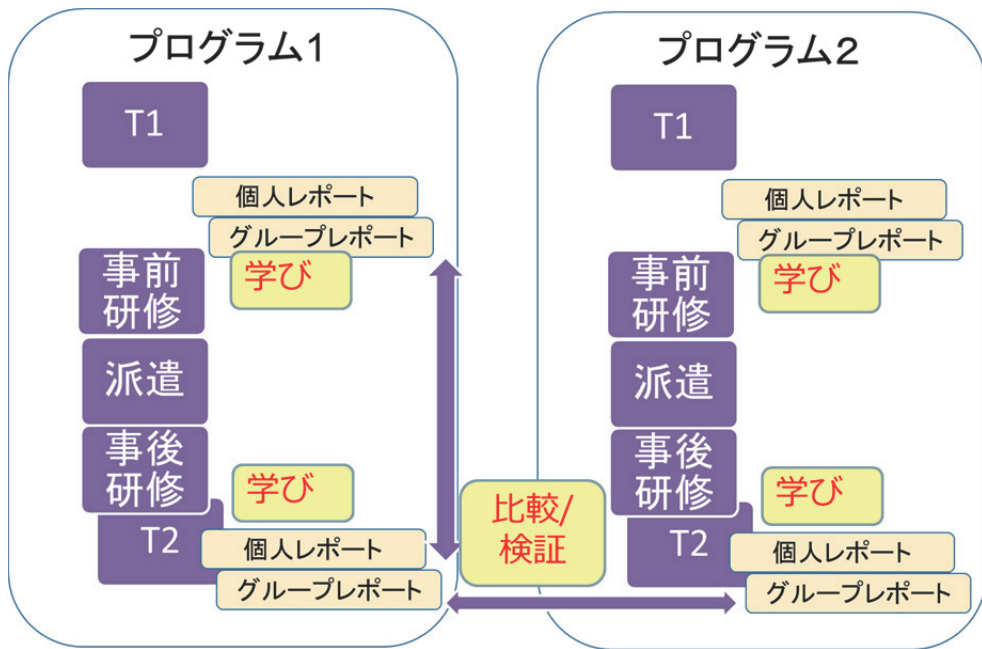


図 11 BEVI-j の活用

4. START プログラムの効果の客観的測定

以下においては、平成 28 年度 9 月オーストラリア及び米国に派遣された START2 プログラムを対象に行った BEVI-j による留学効果分析を検証する。

表 1 第 35 回-第 36 回 START プログラム

2016 年 4 月 22 日	募集要項公開
5 月 9 日 -5 月 11 日	募集説明会開催 (計 3 回)
6 月 10 日 17:00 まで	書類審査結果発表 (My もみじ個人掲示)
6 月 14 日, 17 日	面接審査
6 月 20 日 17:00	面接審査結果発表 (My もみじ個人掲示)
6 月 21 日	海外渡航リスク管理セミナー【全員】
6 月 24 日	初回合同オリエンテーション【全員】
6 月 28 日-	事前講義・学生自主勉強会・グループ発表
7 月 29 日	渡航前合同オリエンテーション【全員】
8 月 23 日-9 月 1 日	BEVI-j T1 実施 (59 名)
9 月 2 日~9 月 19 日	渡航期間 (国内空港集合・解散) 【オーストラリア】(30 名)
9 月 10 日~9 月 25 日	渡航期間 (国内空港集合・解散) 【米国】(30 名)
9 月 28 日-	事後研修・修了証授与
11 月 17 日-11 月 28 日	BEVI-j T2 実施 (19 名)
2017 年 4 月 28 日 17:00 まで	現地研修終了後に学内外で受験した TOEIC テストのスコアを証明する書類の写しの提出期限 (受験料自己負担)

出典 : <https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/momiji-top/learning/start.html>

本年度前期の BEVI-j の T1 については、BEVI-j のプログラミングの準備の関係上、派遣直前に T1 を実施した。他方、この時期に T1 を実施したことにより、以下に分析する本年度の結果は、事前研修等の事前プログラムの影響を除く、2 週間の海外派遣プログラムの効果のみを測定していることとなる。次年度以降の BEVI-j の実施時期としては、以下に示すように、T1 を事前プログラム開始前、T2 を事後プログラム終了直後に予定している。



図 12 START における BEVI-j の実施時期

(1) 全体プロフィール (Aggregate Profile)

グループ・レポートの分析ツールの一つである「全体プロフィール (Aggregate Profile)」は、集団全体の 17 スケールの T1/T2 スコアの変化を示している。このスコアが 5 パーセント以上変化した場合、意味のある変化が生じたと解釈することが可能とされる²⁰⁾。以下の「全体プロフィール (Aggregate Profile)」によると、「スケール 14. ジェンダー的伝統主義 (Gender Traditionalism)」に一番大きな変化がみられる (11 パーセント)。

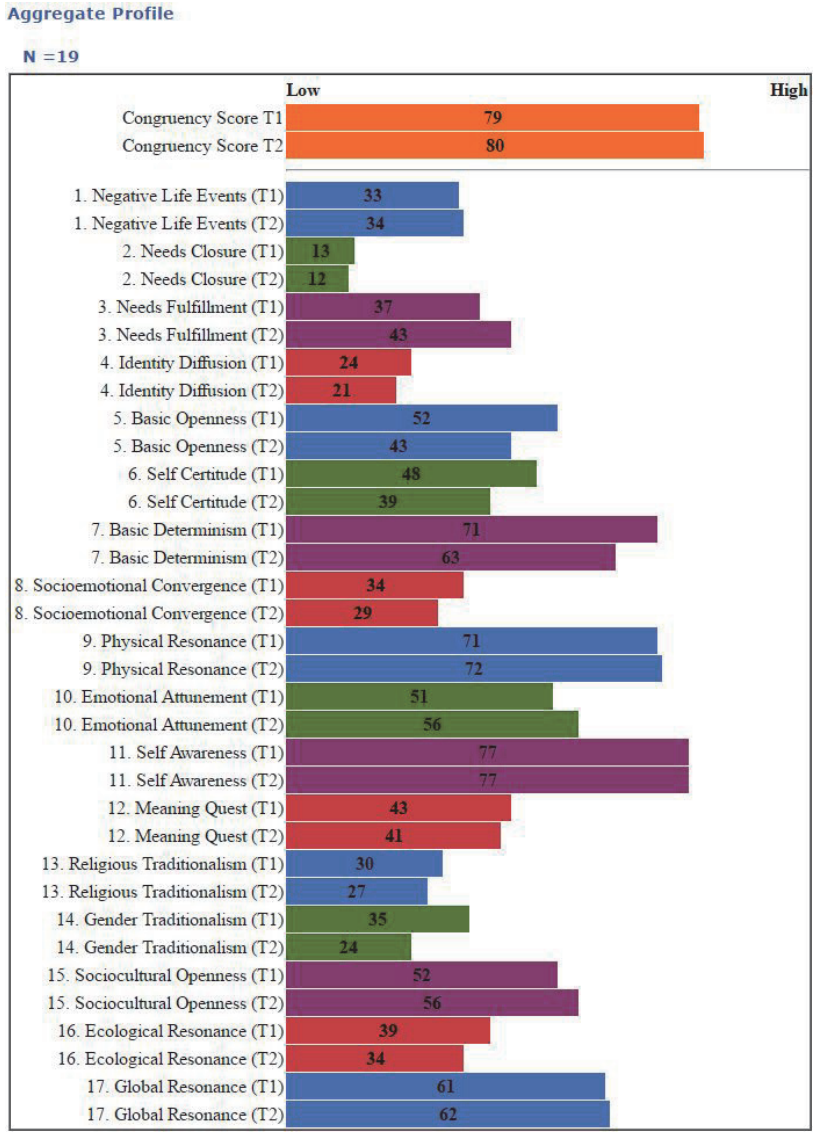


図 13 全体プロフィール (Aggregate Profile)

この項目は、男性と女性はもともと決められたとおりに作られている、伝統的／単純なジェンダー論及びジェンダーの役割を好む、といった信条、価値観を表す²¹⁾。広島大学の学生はそもそも高い数値ではなかったが (T1 において 35 パーセンタイル)、約 2 カ月後の T2 において 24 パーセンタイルに下がった。すなわち、プログラム終了後の T2 において参加学生のジェンダー的伝統主義が低くなったことを意味する。

他の特徴的な点として、「スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)」(基本的に思考、感情、欲求について、オープンで正直である) の値が、52 パーセンタイルから 43 パーセンタイルに、また「スケール 6. 自分に対する確信 (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) の値が、48 パーセンタイルから 39 パーセンタイルに下がっている。「スケール 7. 基本的な決定論 (Basic Determinism)」(差異や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) も同様である (71 パーセンタイルから 63 パーセンタイル)。「スケール 3. 欲求の充足 (Needs Fulfillment)」(経験や欲求や感情に対してオープン、自己や他者、広い世界に対する気遣い／思いやり) の値は、37 パーセンタイルから 43 パーセンタイルに上昇している。

以下においては、これらの変化がどのような意味を有するのかを検討する。

(2) トータル低スコア者のスコア (Lowest Optimal Background Domain)

上記の変化はグループ全体の変化の平均であり、必ずしも当該グループの特性を正確に示すものではない。このことは、特に、グループ・レポートにある分析ツールの一つである「トータル低スコア者のスコア (Lowest Optimal Background Domain)」を検討すると明らかになる。トータルスコアとは、BEVI の 17 スケール中の 11 スケールの合計であり、トータル低スコア者のスコアとは、トータルスコアが 1~30 パーセンタイルの学生の、各スケールのスコアを示す。この下位集団は BEVI のトータルスコア上、集団全体の下位 30 パーセントを占めているため、テスト結果解釈と教育的介入の「鍵」となる。つまり、この下位集団のメンバーは、プログラムの学習、成長、発達体験の主要目標と整合した方向に最も変化しやすいグループにあたる。

このグループにおける T1/T2 での変化は、グループ・レポート分析ツールの「全体プロフィール (Aggregate Profile)」と比較してより多くの項目においてまた大きな数値で変化していることが見て取れる。その変化の方向は、ポジティブなものもあればまたネガティブなものもあるが、おおむね本プログラムが目指している方向と整合性のある変化である。変化の幅の大きいスケールに関しては (例えば、スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness))、暫定的に、このグループが、このスケールが測定しようとしている事項に十分準備ができていないにも関わらず、プログラムにより変化を強いられ、「否定」「防衛」していると解釈することも可能である²²⁾。

Lowest Optimal Profile

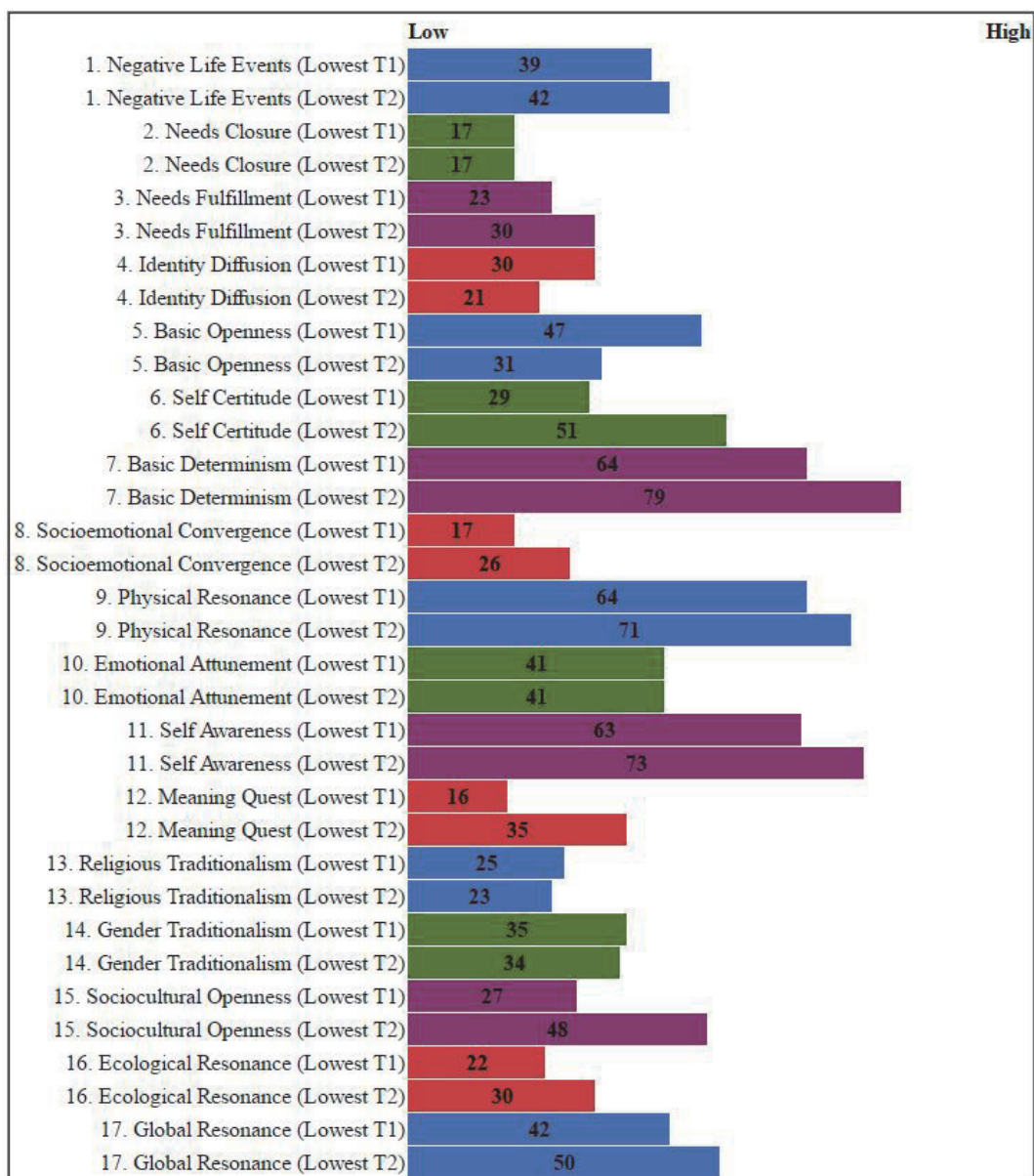


図 14 トータル低スコア者のスコア (Lowest Optimal Background Domain)

表 2 START プログラム T1/T2 におけるスケールの変化

スケール	全体プロフィール (Aggregate Profile)			トータル低スコア者のスコア (Lowest Optimal Background Domain)		
	T1	T2	変化	T1	T2	変化
スケール 3. 欲求の充足度 (Needs Fulfillment)	37	43	6	23	30	7
スケール 4. アイデンティティの拡散 (Identity Diffusion)				30	21	-9
スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)	52	43	-9	47	31	-16
スケール 6. 自分に対する確信 (Self Certitude)	48	39	-8	29	51	22
スケール 7. 基本的な決定論 (Basic Determinism)	71	63	-8	64	79	15
スケール 8. 社会情動的一致 (Socioemotional Convergence)				17	26	9
スケール 9. 身体的共鳴 (Physical Resonance)				64	71	-7
スケール 10. 感情の調整 (Emotional Attunement)	51	65	14			
スケール 11. 自己認識 (Self Awareness)				63	73	10
スケール 12. 意味の探求 (Meaning Quest)				16	35	19
スケール 14. ジェンダー的伝統主義 (Gender Traditionalism)	35	24	-11			
スケール 15. 社会文化的オープンさ (Sociocultural Openness)				27	48	21
スケール 16. 生態との共鳴 (Ecological Resonance)	39	34	-5	22	30	8
スケール 17. 世界との共鳴 (Global Resonance)				42	50	8

5 パーセント以上変化したスケールのみを抜粋

上記図 14 において、「スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)」について、下位 30 パーセントのグループは 47 パーセンタイルから 31 パーセンタイルに大幅に低下している。同じ数値が、グループ・レポート分析ツールの「プロフィールの比較 (Profile Contrast)」においても表示されているが、当該ツールを使うことにより、同じ変化を違う角度から分析することが可能となる。「プロフィールの比較 (Profile Contrast)」は、T1/T2 をトータルスコアの上位 30 パーセント、中位 40 パーセント、下位 30 パーセントに分けて、17 の全てのスケールにおいてどのように変化しているかを分析する。以下の図 15 が示すように、「スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)」については、全体としても、52 パーセンタイルから 43 パーセンタイルに低下しているが、グループ・レポート分析ツール「プロフィールの比較 (Profile Contrast)」によると、下位グループと中位グループが大幅に低下している一方、上位 30 パーセントグループは、逆に大幅に上昇していることが明らかになる。このことは、「全

体プロフィール (Aggregate Profile)」における「スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)」の低下は、下位及び中位グループに低下によるものであり、「プロフィールの比較 (Profile Contrast)」によってのみ上位グループの変化をとらえることが可能であることを意味する。

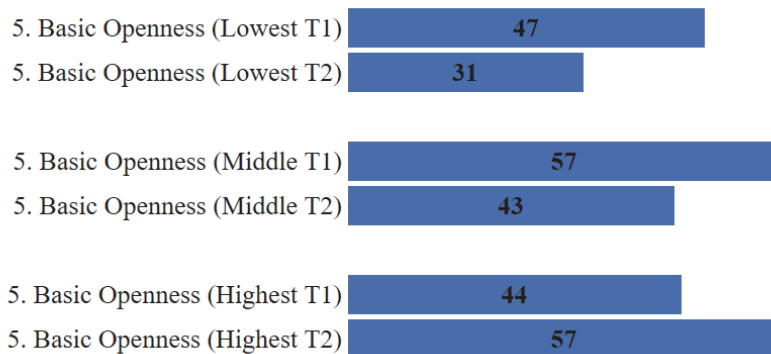


図 15 プロフィールの比較 (Profile Contrast) -1

START の下位グループは、上に述べたように、「スケール 5. 基本的な開放性 (Basic Openness)」の値の低下及び「スケール 7. 基本的な決定論 (Basic Determinism)」の値の上昇から、プログラムにより大きな衝撃を受けたことが明らかである。ただし、同時に、図 16 が示すように、「スケール 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、耐性がある／根気強い) 及び「スケール 15. 社会文化的オープンさ (Sociocultural Openness)」(文化、経済、教育、環境、ジェンダー／世界の関係、政治の幅広い行動、政策、慣習について進歩的／オープンである) の数値が上昇するという、START プログラムが目的としている効果も同時に生じている。

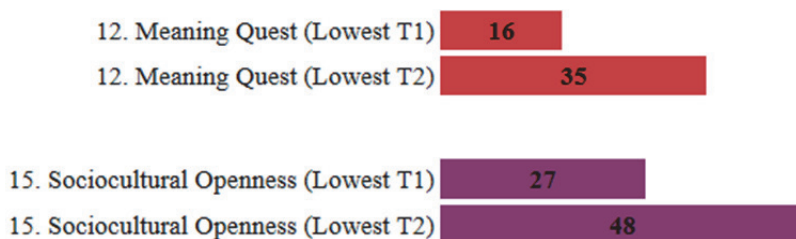


図 16 プロフィールの比較 (Profile Contrast) -2

以上の例から明らかなことは、

- a. 2週間の短期派遣プログラムでも、プログラムの構成次第で、学生に変化をもたらすことが可能である。また、当該変化を BEVI-j により計測することが可能である。
- b. グループ全体の変化を把握することがまず重要である。
- c. 同時に、当該グループ内のサブグループ間の変化を異なる角度から測定する必要がある。学生は個々異なり、異なる態様で学び、変化する。
- d. プログラムが変化を与える場合、下位グループの変化が大きい。これらのグループを測定するだけでなく、これらの差異をどのように学びにつなげるかが重要になる²³⁾。

(3) デシルプロフィール

「デシルプロフィール (Decile Profile)」とは、集団のメンバーのスコアが、デシル (集団を BEVI の各スコアの高さで 10 パーセントailずつ 10 分割したもの) ごとにどのようにまとまっているかを示す。この指標は、集団の BEVI スケール全体にわたるばらつきを測る際に特に有用となる。

以下の例は、START 参加学生集団の T1 時における「デシルプロフィール (Decile Profile)」である。すでに検討した「スケール 7. 基本的な決定論 (Basic Determinism)」及び「スケール 14. ジェンダー的伝統主義 (Gender Traditionalism)」の双方において、非常に広い範囲に分散していることがわかる。

1. Negative Life Events	5%	19%	21%	15%	12%	13%	6%	3%	6%	0%
2. Needs Closure	44%	22%	9%	14%	3%	4%	3%	3%	0%	0%
3. Needs Fulfillment	6%	17%	23%	13%	9%	13%	8%	10%	0%	1%
4. Identity Diffusion	15%	21%	23%	0%	24%	0%	0%	10%	6%	0%
5. Basic Openness	10%	3%	4%	19%	17%	14%	15%	12%	4%	3%
6. Self Certitude	8%	18%	15%	19%	8%	8%	6%	10%	3%	5%
7. Basic Determinism	1%	9%	8%	13%	6%	13%	3%	14%	24%	9%
8. Socioemotional Convergence	17%	21%	13%	19%	3%	15%	5%	5%	3%	0%
9. Physical Resonance	0%	0%	1%	1%	3%	13%	18%	32%	26%	6%
10. Emotional Attunement	0%	4%	8%	23%	13%	19%	14%	12%	5%	3%
11. Self Awareness	0%	0%	0%	5%	12%	6%	26%	8%	28%	15%
12. Meaning Quest	17%	6%	35%	8%	4%	5%	5%	6%	10%	4%
13. Religious Traditionalism	8%	12%	32%	31%	12%	5%	1%	0%	0%	0%
14. Gender Traditionalism	15%	22%	17%	13%	14%	10%	3%	5%	1%	0%
15. Sociocultural Openness	4%	8%	17%	10%	10%	19%	13%	4%	12%	4%
16. Ecological Resonance	5%	9%	18%	31%	14%	8%	6%	6%	3%	0%
17. Global Resonance	1%	8%	18%	13%	0%	9%	21%	10%	14%	6%
Deciles:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

図 17 「デシルプロフィール (Decile Profile)」 T1

「全体プロフィール (Aggregate Profile)」で示したように、「スケール 7. 基本的な決定論 (Basic Determinism)」及び「スケール 14. ジェンダー的伝統主義 (Gender Traditionalism)」は双方ともに低下している。しかしながら、デシルプロフィールからは、グループ内に大きな差異があるのであり、この差異は「全体プロフィール (Aggregate Profile)」また「プロフィールの比較 (Profile Contrast)」だけではとらえることができない。

このように、プログラムを開始した時点で、学生間に大きな違いが存在するのであり、プログラムの実施の結果、これらの学生がどのスケールにおいてどの程度変化するかも学生個々により異なるであろうことが、容易に推測される。

(4) 総合的なプロフィール (Aggregate Profile by …)

このような学生間の相違に対処するため、BEVI-j はすでに述べた以上の分析ツールとともに、ジェンダー別、異文化体験への興味別などの属性を基準に 8 つのグループに分類した分析も可能としている。これらの分析は「総合的なプロフィール (Aggregate Profile by Gender) , (Aggregate Profile by Satisfaction) …」と呼ばれており、基本情報に記入されたデータに基づきグループ化が行われる。この分析手法の前提は、当該テストを受ける学生は、プログラム参加時点において大きな差異が存在するというを考慮に入れるものである。2 度 BEVI を実施することにより生成される T1/T2 レポートにおいては、以上の分析ツールに加えて、さらに T1/T2 間の変化に焦点をあてた 4 つの分析ツールが提供されている。

5. 結語

広島大学としては、継続して留学効果の客観的測定を行うことにより、留学プログラムの質保証を行うことを計画している。本論文において分析の対象事例として扱った START プログラムは、準備の関係もあり十分な数のデータを収集した結果 (19 人) の分析とは言えない。しかしながら、この暫定的な分析によっても、事前研修の影響を受けない、2 週間の短期留学プログラムのみが学生に与えた影響を測定することができ、またその変化は、本プログラムが目的とした方向とほぼ一致している。

本学は、本年度後半には、約 5 カ月の留学から帰国する学生約 25 名に対する T2 を、また START プログラム参加者約 150 名に対する T1/T2 を計画している。来年度以降は 600 人以上の学生を対象に、様々な内容を有する約 20 の派遣プログラム (短期・中期・長期) において、BEVI-j による測定・分析を継続して実施し、留学プログラムの質保証を確保するとともに、これらのプログラムの内容の改善を行う予定である。また受入プログラムについても同様に、測定・分析・質保証を実施する計画である。

【注】

- 1) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319969.htm。
- 2) http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf。
- 3) なお、「定量目標は、実現可能性を損なわない範囲で挑戦的な目標値を設定することとし、定性目標は、その達成条件や達成時期が判断できる程度の具体的」なものとされていた。平成 24 年度 グローバル人材育成推進事業 公募要領 p. 4 (http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/download/01_gjinzai_kouboyouryou.pdf)。
- 4) 「スーパーグローバル大学等事業経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援 (旧グローバル人材育成推進事業) 平成 28 年度フォローアップ結果について」(2016) 8-9 頁 (http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/gjinzai_h28FU_kekka.pdf) 及び採択大学取組概要 (<http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/torikumigaiyou.html>)。
- 5) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(2012) 8 頁 (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>)。

上記戦略以前にも、グローバル人材の育成については、これまでも政府内で様々な検討されてきた。

○「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」(産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会 (2010) p. 31

(http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf)。

グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。

○「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」(産学連携によるグローバル人材育成推進会議) (2011) p. 3

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/06/01/1301460_1.pdf)。

世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間。

6) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(2012) 9 頁 (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>)。

7) 日本再興戦略及び第 2 期教育振興基本計画は、日本人留学生を 6 万人 (2010 年 (平成 22

- 年) から 2020 年 (平成 32 年) までに 12 万人に倍増させることを目指している。
- 8) Open Doors が, 2009 年以前は, 1 ターム以下の期間の調査を行っていないため, 2010 年以降のデータを表示。
 - 9) ESNsurvey 2015: Local Integration, Economic Impact & Accompanying Measures in International Mobility (2015) , pp 8-9
(https://issuu.com/esnint/docs/esnsurvey_2015?e=1978080/30748548)
 - 10) Erasmus Mundus Action 2 Scholarship Holders' Impact Survey Results 27-32
(http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/tools/documents/EM_Scholarship_Holder_Impact_Survey_Results_en.pdf)。
 - 11) もちろん, 満足度テストの有効性を否定するものではないが, 満足度テストでは, 留学の学びの客観的測定・プログラムの質保証を行うことはできない。日本学生支援機構「留学交流支援制度／海外留学支援制度評価・分析 (フォローアップ) 調査報告書」(2015) (http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/_icsFiles/afiedfile/2016/01/06/report_all.pdf) 参照。
 - 12) Bennett, M. J., "Towards Ethnorelativism : A Development Model of Intercultural Sensitivity", in Page, R.M. ed, *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*(1986) 22, Bennett, M.J., A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity, 10 *International Journal of Intercultural Relations* 170(1986).
 - 13) Fantini, A. and Tirmizi, A., "Exploring and Assessing Intercultural Competence" (2006). World Learning Publications. Paper 1(http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1); Deardorff, D.K., "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States" (2006) 10 *Journal of Studies in International Education* 241; Van de Vijver F.J.R. and Leung K., "Methodological Issues in Researching Intercultural Competence", in Deardorff D.K., ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*(2009) 404; Deardorff, D.K., "Implementing intercultural competence assessment", in Deardorff DK, ed., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*(2009) 477.
 - 14) Deardorff, D.K., "A Model of Intercultural Competence and Its Implications for the Foreign Language Curriculum", in Wilkinson, S., *Insights from Study Abroad for Language Programs* (2006).
 - 15) <https://idiinventory.com/>。日本語を含む 17 言語でテストを受けることが可能。日本語での個人及びグループ・レポートは提供されていない。
 - 16) <http://www.gpi.hs.iastate.edu/>。GPI は, 質問も含め日本語化されていない。
 - 17) Robinson, J. P.; Shaver, P. R., Wrightsman, L. S., *Measures of Personality and Social*

- Psychological Attitudes. (Measures of Social Psychological Attitudes, Vol. 1)*(1991), Downing, S. M. & Haladyna, T. M., *Test Item Development: Validity Evidence from Quality Assurance Procedures. Applied Measurement in Education* (1997), Robinson, J. P.; Shaver, P. R., Wrightsman, L. S., *Measures of Political Attitudes*(*Measures of Social Psychological Attitudes, Vol. 2*)(1999), Hubley, A. M., & Zumbo, B.D., “Psychometric Characteristics of Assessment Procedures: An Overview”, in Kurt F. Geisinger (Ed.), *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*, Volume 1, pp. 3-19 (2013).
- 18) Elizabeth Wandschneider, et al: “The Forum BEVI Project: Applications and Implications for International, Multicultural, and Transformative Learning” , XXV *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*(2015), Shealy, C.N. ed, *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*(2015).
- 19) この点で、BEVIはIDI及びGPIより広範な分野をテストしている。
- 20) http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/_icsFiles/afieldfile/2016/03/30/03_20160317_JASSO_Symposium.pdf.
- 21) Elizabeth Wandschneider, et al: “The Forum BEVI Project: Applications and Implications for International, Multicultural, and Transformative Learning” , XXV *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 25, 150-228 (2015). Retrieved from <http://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/WANDSCHNEIDERetal-FrontiersXXV-TheForumBEVIProject.pdf>
- 22) Kuh, G. D., “High-Impact Educational Practices: What They Are, Who has Access to Them, and Why They Matter (2008). Retrieved from <http://secure.aacu.org/store/detail.aspx?id=E-HIGHIMP>.この仮説を証明するためには、T3の結果を検討する必要がある。
- 23) Elizabeth Wandschneider, et al: “The Forum BEVI Project: Applications and Implications for International, Multicultural, and Transformative Learning” , XXV *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*(2015), Shealy, C.N. ed, *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*(2015).

※The Beliefs, Events, and Values Inventory or BEVI and this BEVI report are copyrighted. The BEVI and BEVI reports, items, item content, or scales may not be modified, copied, disseminated, or published, in whole or part, without the written and express permission of Craig N. Shealy, Ph.D.

第4章 三階層ティーチングアシスタント制度「Hirodai TA」の理念と実践 —多様性を保証するグローバル・バリアフリー・キャンパス構想 の実現を目指して—

丸山 恭司

(広島大学 グローバル化推進室会議階層的 TA 制度 WG 座長)

戴 容秦思

(広島大学 教育室 (TA サポートデスク)・特任助教)

中野 登志美

(広島大学 教育室 (TA サポートデスク)・教育研究補助職員)

はじめに

スーパーグローバル大学創成事業(以下、SGU 事業)の申請調書には全体計画に加え 47 の個別項目が立てられ、それぞれの現状と将来計画の記入が求められた。そのうちの 하나가「3. 教育の改革的取組関連 (1)教育の質的転換・主体的学習の確保 ③TA 活用の実践」である。広島大学は「多様性を保証するグローバル・バリアフリー・キャンパス構想を支援するTA制度」として新たなティーチングアシスタント制度(以下、TA 制度)を提案した。採択後、この制度案は「Hirodai TA」(ヒロダイティーエイ)と命名され、実行に移されている。

本章では、この Hirodai TA の理念と実施状況を概観する。まず広島大学がこの理念に至るまでに行ってきた取組を紹介し、いかにこの理念が導かれ得たのかを示す。そして、現在この理念がどのように実行され、どのような点に課題を残しているのかを検証する。具体的には、TA 制度の日本導入と広島大学の取組(第1節)、階層的 TA 制度導入下における TA サポートデスクの活動(第2節)、アンケート結果に基づく広島大学 QTA 資格取得研修会の評価と課題(第3節)¹⁾の順に述べる。

1. TA 制度の日本導入と広島大学の取組

(1) 米国型 TA 制度の普及を妨げる日本の制度的障壁

日本に TA 制度が全国的に導入されたのは 1990 年代初めのことである²⁾。制度導入にあたり、三つの目的が謳われた。すなわち、①きめ細かい指導を実現し教育を充実すること、②手当支給により安定して勉学に専念できるよう処遇を改善すること、③指導者としてのトレーニングの機会を提供すること、である。しかしながら、20 余年を経てもなお、その目的は十分には達成されているとは言い難い。とりわけモデルとされた米国の TA 制度と比したとき、②の手当支給と③のトレーニング機会に関しては極めて貧弱である。

とはいえ、米国と日本とは、そもそも大学の授業の制度上の成り立ち方が異なっている。

例えば、米国では多くの場合、履修単位数に応じて授業料が決まるため、受講者数の多寡に対応して TA 採用数を決めることに経費上問題がない。一方、日本では正規学生の場合、学期毎に定額の授業料を支払うことになっており、一つの授業の受講者数が多くなったからと言ってすぐさま TA を追加採用できる経費が計上できるわけではない。安定して勉学に専念できるほどの手当を TA に支給してあげたくとも、そうできない仕組みを日本の大学はもっているのである。

また、米国では授業担当者の指導の下、TA が単独で授業を行うことが許されているが、日本では解釈の分かれるところである。少なくとも慣例的には、TA が授業内でできることは限られており、そのため米国のように授業技術を向上させるための研修も必要とはされない。TA に単純作業しか許さない日本の制度枠組みでは、TA 経験に指導者としてのトレーニングの意味をもたせることは難しいのである。

大学制度上の抜本的改革がなければ、TA 制度は根付かず、その目的も達成のしようがない。にもかかわらず、人々の大学教育に向けるまなざしは時に皮相的である。良い授業を支えるシステムがどのようなものであるのかを探る発想に欠けるのである。

例えば、2010年にNHKが「ハーバード白熱教室」を放映した際、多くの日本の視聴者は大学の授業の理想をそこに見出し、日本の大学人も見習えと言わんばかりの主張もあった。確かに、1000人の受講生を相手にサンデル教授が行うインターアクティブな授業は魅力的であった。しかし、一方で、なぜこのやり方が大学の授業として成り立つのかについて、視聴者はほとんど思い至っていないようであった。

端的に、この授業は多くのTAがいて初めて成り立つ。1000人の受講生の成績をサンデル教授一人で付けているわけではない。また、この大講義とは別の時間に、少人数のディスカッション・セッションが設けられ、そこでTAらがクラス担任のごとくに受講生の出席と課題内容をチェックしている。このようにTAが受講生一人ひとりの授業理解を深めることに苦心しているからこそ、大講義の授業での発言が可能になっているのである。その後、日本の大学教員の優れた授業を紹介する番組も作られてはいたが、ハーバード白熱授業を支える仕組みを紹介する番組は作られたのだろうか。TA制度が日本の大学に導入されて約20余年が経つにもかかわらず、人々の間でほとんどTAの意義も存在も役割も知られていないままである。残念ながら、白熱教室を賞賛する人々から、TA制度を実質化するための抜本的改革を求める声は上がってこないのである。

(2) 広島大学のプレFD

TA制度がなかなか目的を達成することができないなか、その第三の目的、すなわち、指導者としてのトレーニングの機会を大学院生に提供することに特化したプログラムが「プレFD」として2000年代以降の日本で広がりを見せている。現役大学教員を対象とした研修機会が「ファカルティー・ディベロップメント (FD)」と呼ばれている。このことから、大学院生を対象と

した大学教員となるための準備教育を「プレ FD」と名付けることになったのであろう。今野はプレ FD の代表的な取組大学として、北海道大学、東北大学、筑波大学、一橋大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、立命館大学、大阪大学、大阪市立大学、広島大学を挙げている³⁾。

プレ FD もまた、発祥地は米国である。1993 年から 2003 年の間、米国の Council of Graduate Schools と Association of American Colleges and Universities の共同事業として大学教員準備プログラム (Preparing Future Faculty Program) (以下、PFFP) が推進された。このプログラムは TA 制度を補完するものであったと考えることができる。既存の TA 制度によって大学院生は教える経験をもつことができるものの、大学教員に求められる役割と責任は教える活動に留まらない。研究と社会貢献も重要な活動であり、これら三活動について理解を深め、実践できるようにプログラムが組まれたのである。また、所属する研究大学での TA 経験だけでは、多様な学生を教えるのに十分ではない。PFFP では、様々なタイプの高等教育機関を協力大学に指定し、訪問事業を行うことも推進された。このことにより、就職先としてどのような大学で教えることになったとしても対応できる力量の育成が目指されたのである。

広島大学はプレ FD の分野において、先駆的な試みを重ねてきた。それらが新たな TA 制度である Hirodai TA の着想に少なからず影響を与えている。その代表的試みとして次の 4 件を挙げて概略を紹介する。すなわち、①大学教育研究センター (当時) による「アカデミック・キャリアゼミ」、②教育学研究科による「教職課程担当教員養成プログラム」、③全学 FD 部会による「TA 研修会」、④生物生産学部による「研究者養成特別コースプログラム」である。

①アカデミック・キャリアゼミ

1999 年に大学教育センターが中心となって、全学の博士課程後期の学生を対象に「アカデミック・キャリアゼミ」を始めた。前期 15 週で完結する 2 単位の授業として提供され、大学論などの理論的なものからシラバスや評価などの実践的な内容まで、多様な内容をカバーする講義に加え、授業参観等も積極的に取り入れた画期的なものであった。開講初年度には、複数の研究科から 26 名が参加し盛況であったものの、その後は受講者数が減少し、4 年で閉講となった。日本で初めて本格的に導入された大学教員養成講座であり、早すぎた導入であったのかもしれない。

②教職課程担当教員養成プログラム

教育学研究科は 2007 年の文部科学省大学院教育改革支援プログラムに「Ed.D 型大学院プログラムの開発と実践」を申請し採択された。このプログラムは 3 年の支援期間終了後に名称を「教職課程担当教員養成プログラム」に変更して今なお継続されている。教育人間科学専攻内に併設されたプログラムで、博士課程後期 1 年次に履修する講義「教員養成学講究」(2 単位) と「大学教授学講究」(2 単位) と、2 年次以降に TA として授業に参加しながら、原則として 1 コマ分の授業を教育実習として行う「教職授業プラクティカム I・II・III」(各 2 単位) から

構成されている。「プラクティカムⅠ・Ⅱ」が学内の教職関連授業を対象にした「学内プラクティカム」であるのに対し、「プラクティカムⅢ」は他の協力大学に赴いて教育実習を行う「学外プラクティカム」であり、米国の PFFP の枠組みを援用したプログラム構成になっている。最終学期に「教職教育ポートフォリオ」を提出し最終評価を受けて、合格者には学長名の修了証が与えられる。本プログラムが TA 制度を利用しつつ、その教育経験という限界を「教育実習」によって補完していることは極めてユニークである。また、教育学研究科には TA 制度を大学院生の教育プログラムと捉える伝統と実績があり、学期末に提出する「TA 実績報告書」(TA による記載欄と教員による記載欄から構成される)に省察・評価欄の盛り込まれていることが先駆的であるとして、北野によって高く評価されている⁴⁾。

③TA 研修会

広島大学では 2010 年に「ティーチングアシスタント制度運用ガイドライン」を策定し、これを機に全学 FD 部会が中心となって「TA 研修会(基礎編)」と「TA 研修会(実践編)」を毎年開催している。「基礎編」は、米国諸大学の TA 研修会を参考に、ポリシー等を解説する全体会と「ファシリテーター養成」やラーニング・マネジメント・システムの使い方を紹介するセッションなどより実践的な分科会から構成されている。日本語を解さない TA のために、分科会の一つを英語のセッションとして開講していることも注目に値する。一方の「応用編」は、教員と TA が協力して行う優れた実践例を学内から選出し報告してもらうもので、教員・事務スタッフ・院生の三者を対象とした研修会である。また全学 FD 部会は、TA ハンドブックを教員・事務スタッフ・院生の三者で作成し、まず日本語版を、そして英語版を作成し研修会で配布している。

④研究者養成特別コースプログラム

生物生産学部は 2011 年に文部科学省「理数学生育成支援事業」に採択され、学部学生を対象とした「研究者養成特別コース」を開設した。学部教育の段階から研究者養成を積極的に進めるプログラムで、主体的に研究活動に携わるとともに、高大連携授業のアシスタントとして教える経験も持てるように工夫されている。

これらのプレ FD の運営担当者らがその実績を買われて広島大学の新しい TA 制度の構想に携わった。そのためそれらのプレ FD が Hirodai TA の理念形成の前提となっているのである。

(3) グローバル・バリアフリー・キャンパス構想を支援する TA 制度の理念と具体化

大学のグローバル化を支援する SGU 事業は、いくつもの制度改革を求めるものであり、TA 制度に関しても、その目的を達成するための抜本的な改革を進めるチャンスとなるものであった。本項では、SGU 事業の目的と新 TA 制度の理念と準備プロセスを概略する。

広島大学のSGU事業申請調書には次のように記されている。「本学が目指すのは、世界の人々が学びたくなるような大学である。そのために、魅力的な教育機会を準備し、文化的経済的な障害なしに学べる条件を整える」(p.51)。この「グローバル・バリアフリー・キャンパス」という考えを実現するための一つの仕掛けとして新しいTA制度が構想されたのであった。

上述のように、広島大学にはすでにプレFDとTA制度に関わる先行事例が複数存在しており、これらの成果を選別・統合するかたちで構想案が練られた。また、諸外国で行われている同様の実践もできる限り収集して参考にされた。SGU事業申請調書には次の5点が計画案に盛り込まれている。すなわち、①TAの階層化と資格化、②TA研修の充実、③Scholarship of Teaching and Learningの充実、④留学生の採用、⑤TA主体の運営組織の編成、である。

①TAの階層化と資格化

TAをTeaching Fellow(TF)、Qualified Teaching Assistant(QTA)、Phoenix Teaching Assistant(PTA)の三層に区分する。授業を単独で担当できるTF、ディスカッション・セッションを単独で担当できるQTA、授業の補助業務のみ担当できるPTAとして業務範囲を拡充し、研修の参加や経験年数等の資格要件を明示するとともに、報酬額の差別化と授業料の一部ないし全学相当分の奨学金によって、TFやQTAの就学上の経済的障害を解消可能にする。

②TA研修の充実

十分にトレーニングを受けた院生のみがTFやQTAとして採用される。そのための研修の機会を充実する。このことにより、学部教育の質が保証されるとともに、採用される院生の指導力を向上(大学教員準備教育PFFと高度専門職準備教育PFP)させることができる。様々な研修会(レベルごと、内容ごと、国内視察、拡充した海外派遣)、TAのチームティーチング、TAの公開授業研究、教育実践研究の単位化(TFとQTAは本科目に登録し、合格をもってTAを継続できる)等を実現する。TAを雇用する教員も指導のための研修を課す。

③Scholarship of Teaching and Learningの充実

TAの研修活動を研究として国際的に発信する。Web上の公開、論集の発行、学内・全国・国際研究大会の運営等を実現する。

④留学生の採用

留学生を外国語で行われる授業のTAとして採用し、グローバル・バリアフリー・キャンパスを実現する。授業料免除を伴うTA採用の基準を明確にし、本学でのTAの教育的意義とともに経済上のメリットを周知徹底する。

⑤TA主体の運営組織の編成

異なる部局の TF を主体的構成員とする全学運営組織を編成し、上記の取組にあたる。各 TF は各部局の TA 活用の改善にあたる。

これらの構想を完全に実現するためには、経費上の支援とともに抜本的な制度改革が不可欠である。学内規則の改定と新たな学内組織の設置が求められるだけでなく、大学設置基準等の改訂もしくは柔軟な解釈が必要となる面もあろう。例えば、後者の例として、「TF は単独で授業を行うことができる」と規定できるためには、「授業担当者は飽くまで教員であり、TF はこの教員の指導の下で授業を行い最終成績付けの責任も担当教員にある」などの条件を明確にしておく必要がある。

SGU 事業採択後に階層的 TA 制度を実現するためワーキンググループが立ち上げられ、制度改革が進められた。既存の規程との整合性が審議され、必要な場合には新たな規程が策定された。周知のため、三種類の TA それぞれの権限（何ができ、何ができないか）を明確にしたリストも作成され、学内に配布された。また、財務担当者との折衝の末、新たな支払い体系が構築された。時間払いの他業務との関係で、時間単価を上げる交渉は難航し、最終的には、授業準備やオフィスアワーを支払い対象とすることにより、支払い時間を長くすることで増額とする計算方式が策定された。さらに、QTA の資格を付与するための研修内容や進め方なども確定しなくてはならなかった。毎年、約 1600 名の院生が TA として採用されていた。この何割が資格取得研修に参加して QTA に移行するのかを予想しつつ、QTA 資格取得研修会が準備された。2015 年度後期には若干名の QTA が試行的に採用され、制度の問題点の洗い出しと改善が図られた。2016 年 4 月に、資格制度を維持し研修会を運営する組織として TA サポートデスクが設置され、制度の本格実施が始まった。三階層 TA 制度の理念を実現するにはまだまだ課題が山積しているものの、実行に向けて動き出している。 (丸山 恭司)

2. 階層的 TA 制度導入下における TA サポートデスクの活動

広島大学では、SGU 事業を統括するグローバル化推進室にて結成された階層的 TA 制度導入ワーキンググループによる 1 年間の立ち上げ準備・試行を経て、2016 年度より新しい TA 制度「Hirodai TA」が正式に全学的導入を果たした。制度導入と同時に、制度運営を支える専門部署として、「TA サポートデスク」が設置された。

TA 制度の改革は SGU 事業 A タイプの採択要件として、採択された 13 の大学で行われており、改革のポイントも TA の階層化にある。また、2000 年頃からプレ FD の育成を部分的に実践している大学も少なくない。しかしその多くは、大学における高度教育に関連する業務センターにその運營業務が内部化されている、あるいは委員会方式で意思決定し、実施に係る業務は従来の教育関連事務に託す形である。本学のように、TA サポートデスクといった専門部署

が設置されたケースは珍しい。

本節では、本学の TA サポートデスクの取り組みを取り上げ、大学における階層的 TA 制度導入における専門部署の役割と課題について考察する。具体的課題は次の 4 点である。第 1 に、「Hirodai TA」の枠組みについて説明する。第 2 に、「Hirodai TA」における TA サポートデスクの役割について概観する。第 3 に、制度運営と教育の 2 つの側面から TA サポートデスクの活動について評価を試みる。最後に、以上をふまえ、TA サポートデスクの役割と課題をまとめる。

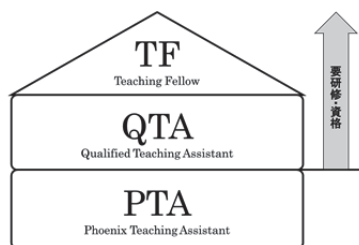
(1) 「Hirodai TA」の三階層的枠組み

「Hirodai TA」とは、従来の TA 制度を見直し、活動内容や求められる資質・能力により、TA をフェニックス・ティーチング・アシスタント (Phoenix Teaching Assistant, PTA), クオリファイド・ティーチング・アシスタント (Qualified Teaching Assistant, QTA), ティーチング・フェロー (Teaching Fellow, TF) の三階層に分けて構築された TA 制度である (図 1)。

PTA は、資格要件のない TA を指す。広島大学には既にフェニックス・アシスタント (PA) が存在しており、学内業務の様々な支援補助を業務とする。内容によっては学部生が採用されることもある。PTA はこの教育業務版である。TA としての業務に多くの制限があり、授業担当教員に代わって教壇指導をすることはできないが、教員が円滑に授業を展開できるように下準備を行う。例えば、授業で使用する資料の整理と印刷、授業内での資料配布、出席確認、実験機器の準備などが当てはまる。つまり「教育活動の入り口」にあたる業務ができる。業務終了後、簡単な実施報告書の提出が求められる。

QTA については、QTA 資格取得のための研修を受けることが採用される要件となる。PTA 業務に加え、授業担当者の指導のもと、ディスカッションのファシリテートや実験時のデモンストレーション等の補助的授業指導を単独で行うことができる (週に 2 コマ授業のあるクォーター制に対応)。QTA は、受講生の相談に応えるためのオフィスアワーを開設することも可能である。すなわち「教育活動を体験するステージ」となる。業務終了後、授業担当教員は QTA の教育評価に関わる実績報告書の提出が求められる。

TF については、QTA 資格と経験を有することとともに、大学院共通授業科目「大学教員養成講座 (PFF) (集中講義) の履修が義務となっている。授業担当教員の指導のもと、シラバスの作成、指導計画の立案、単独の授業、成績評価の原案作成ができる。また、TA サポートデスクの構成員として、部局並びに全学の TA 研修会の企画・運営に携わり、また、TA 研修に関わって、部局と全学の連絡を司ることもある。つまり、「教育活動を自立的に実践するステー



出典：筆者作成

図 1 Hirodai TA の三階層

ジ」である。授業終了後、TFはティーチング・ポートフォリオ、授業担当教員はTFの教育評価に関わる実績報告書の提出が求められる。

このように、階層化することにより、限られた資源を有効利用しつつ、TAの職務内容を拡大することによって、TAをする大学院生の学習機会の拡充、授業担当教員の負担軽減、学部授業の充実（クォーター制やアクティブラーニングに対応）を目指している。

(2) 「Hirodai TA」におけるTAサポートデスクの役割

以下、TAサポートデスクの役割を、①ビジョンとミッション、②組織的構成と制度運用上の位置づけの2点に分けて概説する。

① TAサポートデスクの活動ビジョンとミッション

TAサポートデスクは、TAによる教育支援を受ける学部生・大学院生に対して本学の教育の質を保証するため、TA研修会の実施、TAのキャリア管理、授業担当教員に対するFDの企画・立案及び実施などを行うとともに、TA制度改革のための研究と情報発信を積極的に行うことにより、新たなTA制度の円滑な実施体制の構築を図ることを設置目的としている。

TAサポートデスクが活動していく上で、次のようなビジョンを掲げている：「Hirodai TA」の下で、階層レ

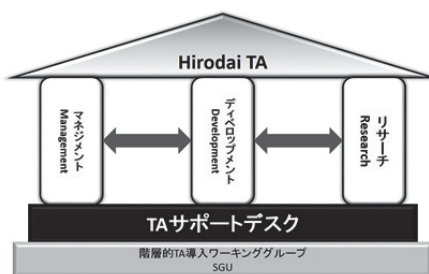
ベルに合わせて教育活動に関する段階的なトレーニングを行うことにより、TAは徐々に専門分野の知識体系を俯瞰する力およびそれを伝える力を身につけ、教育活動への理解を深め、学習支援方法を習得し、自立した教育者としても活動できるようになることである⁵⁾。このビジョンに向けて、TAサポートデスクは次の3点をミッションとしている。

第1に、TAの専門性開発を行う（Development）。

第2に、「Hirodai TA」の促進、関連活動の運営とTA人材の管理を行う（Management）。

第3に、上記2点の遂行に、材料を提供するための調査・研究を実施する（Research）。

この3点はTAサポートデスクの活動の3本柱であり、「Hirodai TA」を効果的・安定的に展開させて行くためには必要不可欠であると考えられる。これまでに、本学の旧TA制度におけるTAへの教育的な意味合いが明確でなかったため、1点目のDevelopmentについては殆ど授業担当教員のTA制度に対する捉え方に任せており、TAとしての能力開発を積極的に取り組んできた講座と、そうでない講座が散在していた。2点目のManagementもまた、完全に個々の部局の事務運営が担当してきており、TA研修やTA実施報告などを行う部局とそうでない部局が存在していた。3点目のResearchに関しては、高度教育専門における学術研究の成果が



出典：筆者作成

図2 TAサポートデスクの3本柱

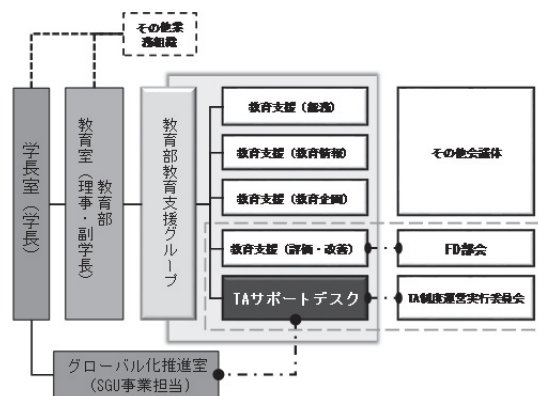
多くみられるが、前述の2点の状況から、全学を対象としたTA制度の実践のための調査研究が盲点であったともいえる。このように、TA制度の運営には理念または目標が不明瞭なまま各部局に分散しているため、TAの活動に量的ないし質的な格差が生じている。こうした中で、TA制度の改革に合わせて、TAサポートデスクによるTA制度の統括により、全学におけるTA能力の底上げ、TA活動の内容的適正および質的向上、さらにハイレベルなTA人材の育成が可能となり、教育プログラムとしてのTA制度への教職員の意識改善も期待できる。

② TAサポートデスクの組織的構成と制度運用上の位置づけ

TAサポートデスクは現時点、特任助教1名、教育研究補助職員1名、合計2名の専任メンバーによって構成されている。この2名に加え、SGU事業に属する階層的TA制度導入ワーキンググループの教員3名(教授1名、准教授2名)、その他教員1名(准教授)、教育支援担当事務職員1名(グループリーダー)、合計7名のメンバーでTA制度運営実行委員会(仮称)を2016年5月に結成し、Hirodai TAの意思決定機関として、新たなTA制度の理念に基づく教育活動の実践に取り組んでいる。委員会の構成を分野別で

みると、教育哲学分野の教授1名(委員長)、高等教育分野の准教授1名、動物生命科学分野の准教授1名、教育学分野の准教授1名、農業経済学分野の特任助教1名、教科(国語)教育学分野の教育研究補助職員1名、教育支援事務系部署職員1名の7名で、教育学関連分野を中心とした構成となっており、さらに理工農系分野の教員の参画により、高度の専門性および実践性を持ち合わせる制度の構築・運営・改善を図っている。また、この7名のうち、外国人教員1名、海外で学位取得された教員2名、国際交流教育活動担当教員1名が含まれており、本学における構成員と学生のグローバル化へ対応可能な体制となっている。将来的には、TFの大学院生もTAサポートデスクの構成員となり、コーディネーターとして所属部局とTAサポートデスクの連携を図り、TAサポートデスクの専任メンバーと共に全学のTAネットワークを構築していく構想となっている(TFの採用は、2016年度の第4タームから試行し、2017年度に本格化)。

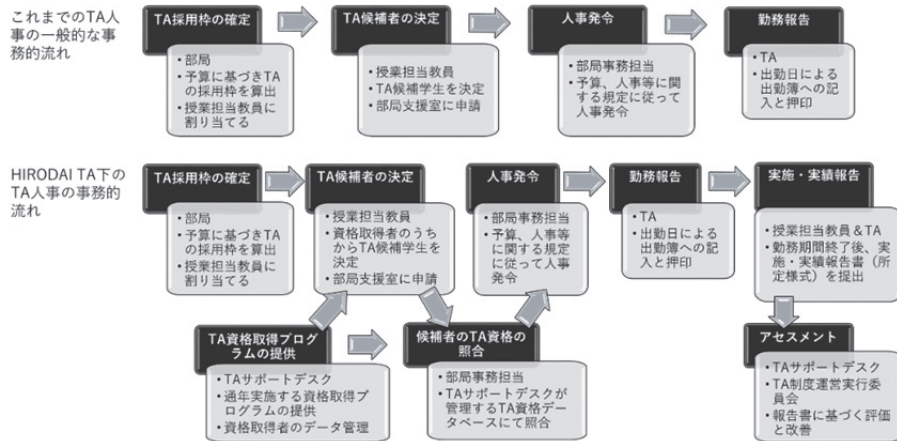
TAサポートデスクはSGU事業の下で運営されているが、業務組織的には、本学の理事室の一つである教育室のうちの教育部教育支援グループ⁶⁾の下部組織にあたる(図3)。TAサポートデスクの事務関連業務も教育支援グループの中で調整しながら行っている。また、FD部会



出典：「国立大学法人広島大学運営組織図」2016年7月26日より筆者作成。

図3 TAサポートデスクの業務組織的位置

の運營業務を担当する教育改善・評価部門との連携が多く、授業担当教員に対する TA 制度の啓発と TA 活用の実践に関する FD の企画・立案及び実施を円滑に遂行するためである。



出典：聞き取りにより筆者作成

注：部局によって「TA 採用枠の決定」と「TA 候補者の決定」が前後する場合もある。

図 4 TA 人事に関する事務の流れの変化

本学では、TA 採用に関する裁量権は基本、学生が TA として勤務する部局にある（予算は部局にあるため）。学生が TA として採用されるまでの一般的な流れおよび HIRODAI TA 導入後の流れを図 4 に示している。これまでに、TA 候補者の決定に関して、完全に授業担当教員の裁量によって行われてきており、その選出方法も授業担当教員各自が定めている。Hirodai TA = TA の階層化と資格化の開始に伴い、TA サポートデスクは、そうした資格取得のためのトレーニングプログラムを提供する。つまり、授業担当教員の裁量だけではなく、学生が TA としての基礎を有することが、TA 採用の要件として加えられたのである。教育の面からみると、一方では、事前に資格取得のためのトレーニングを実施することにより、学生が TA に関する基礎を把握でき、将来 TA として勤務する際により質の高い教育支援活動の提供が期待できる。他方では、就職活動と同様、TA 資格の保有は学生の強みであり、より多くの教育活動を経験して力を身につける契機となると考えられる。なお、TA 採用の事務的な面からみても、TA の階層（資格）に相応する時間給が定められており、人事決定ないし経費使用の透明化に寄与していると考えられる。

(3) TA サポートデスクの活動

続いて、TA サポートデスクの活動を次の 6 点にまとめて概説する。すなわち、①TA 制度運

営実行委員会の運営，②TA 制度運用の支援，③研修プログラムの企画・運営と資格管理，④交流イベントの企画・広報・開催，⑤調査・研究，⑥Hirodai TA ウェブサイトの運営，である。

①TA 制度運営実行委員会の運営

Hirodai TA の意思決定機関である TA 制度運営実行委員会は，TA サポートデスクが企画・運営する全ての活動について審議を行う委員会であり，TA サポートデスク活動の「母体」であるといえる。TA サポートデスクは，TA 制度運営実行委員会の会議の企画・運営を担当しており，現時点では月毎に 1 回の会議を実施している。また，活動内容によって，各担当委員との意思疎通を頻繁に行う必要があり，会合のみならず，各種通信システムを活用した業務の効率化を図るよう工夫している。

②TA 制度運用の支援

TA 制度を実際に運用していくのは部局である。TA サポートデスクは，部局における TA 制度の運用をサポートする義務がある。通知や書類の和英併記，部局の教職員から学生個人の TA に関する各種問合せの多言語（日本語，英語，中国語）対応，フリーアクセスできるような窓口環境の整備，個々の部局の TA 関連活動への協力等，多種多様な面からできるだけ柔軟性をもって対応するようにしている。

③研修プログラムの企画・運営と資格管理

TA サポートデスクの最も重要な取り組みは資格取得プログラムの提供と資格の管理である。Hirodai TA が本格的に展開されて以来，QTA および TF の資格取得プログラムを提供している。また，FD 部会とのコラボレーションとして，教職員向けの TA 研修会（実践編）の企画・実施も担当している。資格取得者の情報を管理し，TA 専門性の現状分析，TA 人材バンクの構築に寄与している。

④交流イベントの企画・広報・開催

主なイベントは，2016 年 7 月から開始した TA ランチ交流会（TA Luncheon Mixer）である（夏季と冬季の休業期間は休み）。毎月第 2 木曜日に開催している。現役 TA，TA 制度に興味のある学生と教職員を対象としており，参加者に応じて多言語での対応を行っている。TA ランチ交流会の広報について，ポスター，本学の学生と教職員の情報システムならびに，Hirodai TA ウェブサイトでの情報提供が主な方法となっている。これまでの 4 回で合計 26 名の参加があり，そのうち外国人留学生は延べ 10 名の参加となっている。形式としては基本持ち寄りランチ会であるが，ランチを持参していない参加者がいる場合は食べにくい雰囲気が出来易いため，TA サポートデスクでは参加者の代わりに弁当の手配も行っている。このイベントは単な

る食べながら雑談するような会合ではなく、TA 制度に関する情報交換と意見の反映が趣旨となっている。食後の 30 分間で、参加者がテーマに沿って意見を出し合うように仕掛けている。

交流会では、「TA 経験を通してどのような力を身に付けたのか」、「これから TA としてチャレンジしてみたいこと」について、ブレイン・ストーミング等の発想法を用いてアイデアを出し合った結果、TA 経験を通して、臨機応変の能力つまり柔軟性を身に付けることができ、教育活動におけるマネジメント能力と指導力が一定程度向上できたという評価が得られた。さらに、今後はもっと教員と連携して良い授業を作ることに挑戦したいとの声もあり、TA としての高い意欲を示している。また、外国人留学生からは、TA サポートデスクのメンバーと一緒に TA 研修プログラムをデザインしたいという意欲的な声があり、TA に対して高い関心度を示している。

ただし、Hirodai TA がまだ全学に浸透しておらず、とりわけ TA 制度に対する授業担当教員の意識改善につながる啓発活動が必要不可欠である。上述した学生の声を教職員に反映していきけるような取り組みが必要であり、それに加え、TA 制度は単なる資金援助のためのアルバイトではなく、大学院教育プログラムの一環であることを明確にしていかなければならない。

⑤調査・研究

TA サポートデスクでは、Hirodai TA が十分に役割を果たしていけるために、他大学への調査を積極的に行う方針をとっている。階層的 TA 制度運営の先行事例を把握するために、2016 年 4 月 15 日に大阪大学を訪問し、その取り組みについて聞き取り調査を行った。また、TA ないしは FD に関する英語研修プログラムの改善と新規企画の参考材料を得るため、同年 9 月 28、29 日に名古屋大学主催スーパーグローバル大学創生事業 FD セミナー「英語で教える：入門編－英語による授業のための教授法－」に参加した。なお、本論文の共同執筆も研究活動に含む。

⑥Hirodai TA ウェブサイトの運営

本学の学生・教職員に制度の認知度向上および意識改善を図るために、積極的な情報発信が不可欠である。また、本学に興味のある学外者への情報提供の観点からも、どこからでもフリーアクセスのできるインターネット上の情報公開が必要となってくる。そのため、2016 年 6 月に、Hirodai TA のウェブサイト⁷⁾が本番公開され、研修会やイベント等に関するインフォメーションを日本語と英語で即時更新するようにしている。

(4) まとめ

以上みてきたように、本学の TA サポートデスクは、階層的 TA 制度の構築と運営のみならず、TA 専門性の開発の教育活動の質的向上においても重要な役割を果たしている。円滑な制度運営のために、TA サポートデスクは意思決定機関である委員会と運用側の事務部署の結節点となり、パイプ役として位置づけられる。また、より良い制度構築のためには、実際に TA

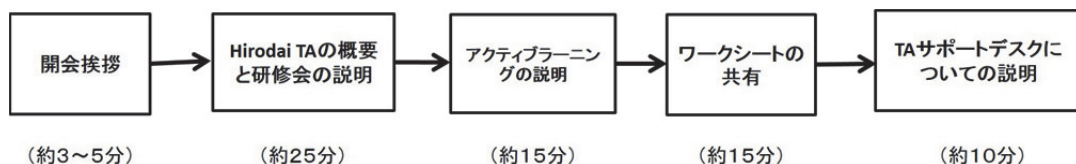
制度を活用する学生と教職員の結節点となり、双方の交流を促進し、大学教育に関する意識改善と意欲向上に取り組んでいる。今後においては、学生のキャリアアップにつながる TA 人材バンクの構築をスムーズに進めるにあたり、財源確保に加え、チームプレーを意識した部署を超える密接な連携が必要であり、意思疎通の改善が求められると考える。（戴 容秦思）

3. アンケート結果に基づく広島大学 QTA 資格取得研修会の評価と課題

(1) 広島大学 QTA 資格取得研修会の概要

広島大学では QTA の資格を得るには、QTA 資格取得研修会への参加が必須となっている。2016 年に「Hirodai TA」として新たな TA 制度が導入されてから 10 月までの間に計 9 回の QTA 資格取得研修会が実施された。広島大学には東広島キャンパス（総合科学部、文学部、教育学部、法学部昼間コース、経済学部昼間コース、理学部、工学部、生物生産学部等）と霞キャンパス（医学部、歯学部、薬学部）と東千田キャンパス（法学部夜間主コース、経済学部夜間主コース）の 3 つのキャンパスがあり、東広島キャンパスと霞キャンパスで QTA 資格取得研修会を実施した。学生はどのキャンパスでも研修会を受講することは可能であるが、東千田キャンパスでは QTA 資格取得研修会は行われていない。そのため利便性の観点から東千田キャンパスの学生は霞キャンパスで実施する研修会を受講するように勧めている。東広島キャンパスでは QTA 資格取得研修会を 2 月 22 日、3 月 4 日、3 月 9 日、4 月 6 日、9 月 21 日、10 月 3 日の計 6 回、霞キャンパスでは 5 月 7 日、5 月 16 日、9 月 12 日の計 3 回行った。これまでの 9 回にわたる QTA 資格取得研修会で 1708 名の学生が受講している。そのうち、アンケート調査を行ったのは 5 月 7 日、5 月 16 日（霞キャンパス）、9 月 21 日、10 月 3 日（東広島キャンパス）で実施した 4 回の研修会である⁸⁾。アンケート調査を行った QTA 資格取得研修会の受講者の内訳は、5 月 7 日（受講者数 66 名（修士課程 39 名・博士課程 27 名））、5 月 16 日（受講者数 113 名（修士課程 59 名・博士課程 54 名））、9 月 21 日（受講者数 58 名（修士課程 51 名・博士課程 7 名））、10 月 3 日（受講者数 43 名（修士課程 38 名、博士課程 5 名））である。

QTA 資格取得研修会は全体会と分科会に分かれている。全体会を受講する前に学生は事前学習として、広島大学の全学生が利用できるオンライン学習支援システムの Bb9 を通して「就業規則とハラスメントの防止について」（約 20 分）、「個人情報の保護について」（約 10 分）、「アクセシビリティ対応について」（約 15 分）の動画を観て、それぞれの動画の内容に沿った感想や意見をワークシート⁹⁾に記述することが前提になっている。このワークシートは全体会（ワークシートの共有の時間）の中で活用するためのものである。学生は記述したワークシートを持参して、全体会に臨んでいる。全体会の流れは図 5 の通りである。



出典：筆者作成

図5 QTA 資格取得研修会（全体会）の流れ

全体会を受講し終えた学生は引き続き分科会に参加する。分科会はQTAとして勤務する上で主体的な姿勢を学ぶ「アクティブ・ラーニング（AL）型授業及び実験実習を支援する」、ICT（オンライン学習支援システム）の活用を習得する「Bb9の活用方法を学ぶ」、化学物質・毒物劇物管理の危機管理能力を育成する「安全衛生講習」がある。どの分科会も講習時間は60分間であり、学生は最も関心の高い分科会を一つ選択して参加する。ただし、英語セッションでは使用言語が英語で行われるために、全体会と分科会が一体化した研修会（約130分間）になっている。全体会と分科会の両方の研修会を受講することで、QTAの資格を取得するシステムとなっている。

(2) アンケート結果からみえる QTA 資格取得研修会の意義と課題

2016年5月～10月の期間に広島大学の東広島キャンパスと霞キャンパスで実施した4回のQTA資格取得研修会でアンケート調査を行った¹⁰⁾。この4回のQTA資格取得研修会に参加した280名のうち、アンケートに回答した人は274名（回答率97.9%）であった。アンケートを

分析することでQTA資格取得研修会の意義や課題が見えてくると考えられる。アンケートの結果を通して、QTA資格取得研修会では何が求められているのかを検討し、そこから今後のビジョンについて言及していきたい。図6は全体会の満足度を示している。

図6からわかるように「大変満足できた」「だいたい満足できた」を合わせると92%であった。全体会について満足している人の割合が高いこといえる。その満足度の要因を図7¹¹⁾の「全体会についての回答」の

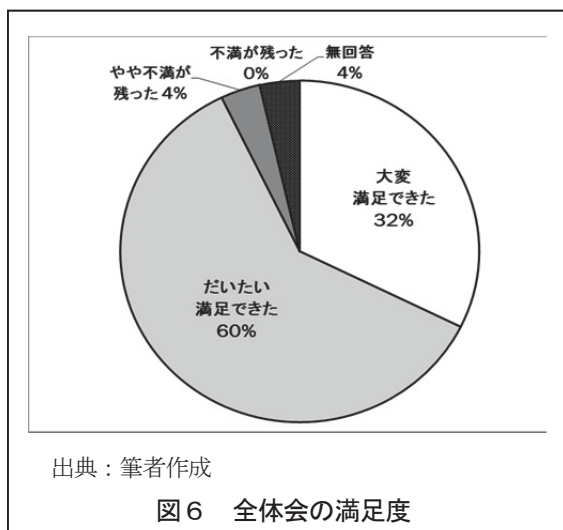
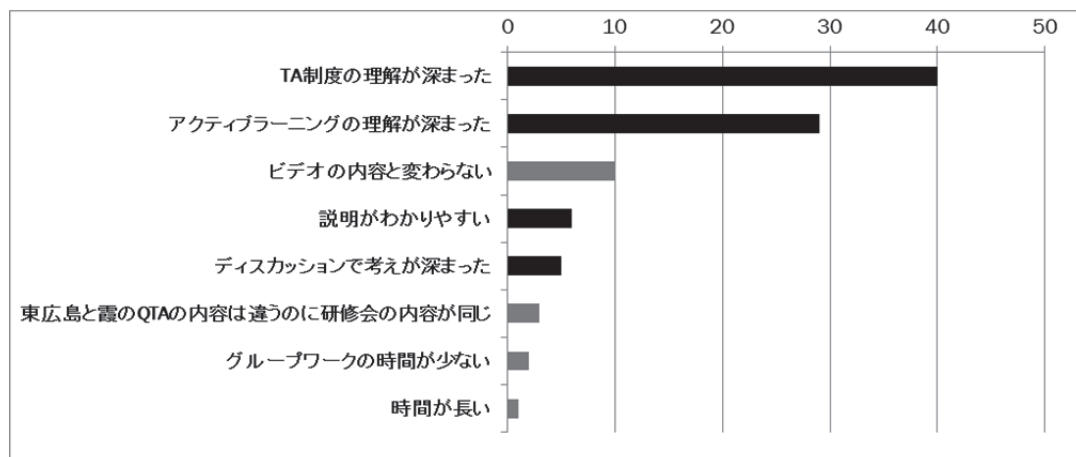


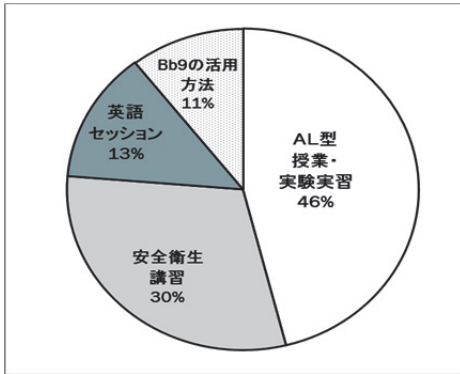
図6 全体会の満足度

黒い横軸で示している。満足した要因に「TA 制度の理解が深まった」「アクティブラーニングの理解が深まった」「ディスカッションで考えが深まった」とあるように、研修会で TA 制度や AL に関する理解や考えの深まりを実感できたことが満足した要因になっている。全体会では『Hirodai TA』の概要と研修会の説明」及び「アクティブラーニングの基礎」、「ワークシートの共有」「TA サポートデスクについての説明」を 3 名の教員が担当して講じている。担当した各教員のわかりやすい説明によって、受講者が理解や考えを深められたことも評価された要因のひとつになっている。一方、「やや不満が残った」「不満が残った」と回答した人（4%）は図 7 の灰色の横軸が示しているように、「ビデオの内容と変わらない」「東広島と霞キャンパスの研修会の内容が同じ」であると回答している。このことから、事前学習のビデオ動画の内容と研修会の講義の内容が似ている点、東広島と霞キャンパスでは所在する学部が異なっているのに研修内容が同じである点に不満を感じている。不満を感じた主な理由は、図 7 に示しているように、全体会で学部ごとの専門性のある実践的な AL の方法を求めている、全体会の中で「ワークシートの共有」を行う際にグループワークの時間が短くて考えをあまり深められなかったりした点である。



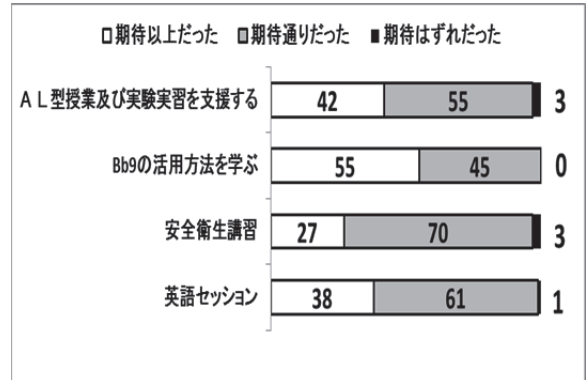
出典：筆者作成

図 7 全体会についての回答（複数回答）



出典：筆者作成

図8 各分科会の選択率



出典：筆者作成

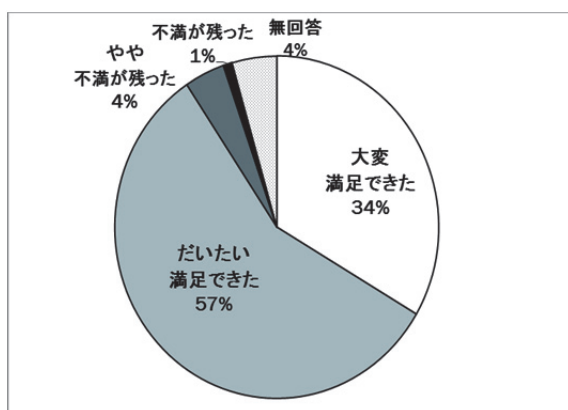
図9 分科会の満足度 (%)

次に QTA 資格取得研修会に参加した学生がどの分科会を選択したのかを表したのが図8であり、それぞれの分科会の満足度を表しているのが図9である。

分科会は前述したように「AL型授業及び実験実習を支援する」「Bb9の活用方法を学ぶ」「安全衛生講習」「英語セッション」(英語セッションのみ全体会と分科会が一体化している)に分かれている。図9を見てわかるように、どの分科会も「期待はずれ」と回答した人は3%以下であり、「期待以上だった」「期待通りだった」と回答している人が非常に多く、高い満足度を得ている。それぞれの分科会で「理解が深まった」「QTAとして働くモチベーションが高まった」「説明がわかりやすかった」と回答した人が多く、これらの回答が高い評価につながっている。他方、少数であるものの「期待はずれだった」と回答した人は、「QTAの役割を研究科ごとに説明してほしい」「研究科ごとにQTAの実践的な業務内容や課題解決の方法を説明してほしい」と記述していた。全体会と同様に分科会においても受講者は専門性に即した教示を求めていることがわかる。したがって、「期待はずれだった」と回答した人が「英語セッション」の分科会で1%、「Bb9の活用方法を学ぶ」の分科会で0%という数字が示しているように高く評価されたのは、専門的な知識を教示されたことが満足度につながったと考えられる。「英語セッション」の分科会の場合、使用言語が英語であることから、「英語セッション」を選択したのは全員留学生であった。「英語セッション」では全体会と分科会を通して幾度もディスカッションを行い、意見を交流したことが評価の一因となっている¹²⁾。今後はQTA資格取得研修会では全体会・分科会ともに積極的に意見交流する機会を設けたり、意見交流する時間を増やしたりするだけでなく、研究科ごとの専門的な学びについても実践したりしていくことで、学生の要望に応じていきたい。図6～図9に示しているように、QTA資格取得研修会では全体会・分科会ともに高く評価された結果となった。全体会・全体会と分科会を通して、QTA資格取得研修会に「満足できた」「だいたい満足できた」と回答した人は91%で、高い評価を得ている。

分科会を合わせた QTA 資格取得研修会の満足度を表したのが図 10 である。満足度別の回答理由を表 1 に列挙している。どちらの回答も「QTA について理解が深まった」という意見が最も多い。QTA 資格取得研修会の説明を受けて、QTA の業務内容の理解が深まり、QTA として働く責任感やモチベーションが高められたことが評価につながっている。全体的に高い評価を得ているものの、「グループワークの時間が短い」ことなどに幾分かの不満が見られる。改善すべき課題であろう。

一方、「やや不満が残った」「不満が残った」と回答した人は 5% であった。不満を挙げた主な理由に「研修会の前に観る事前学習のビデオ内容と変わらない」という回答が目立つ。今後は QTA 資格取得研修会を受講する前のビデオ学習のあり方を見直す必要があるだろう。



出典：筆者作成

図 10 QTA 資格取得研修会の満足度

「説明がわかりにくい」と回答した一部の人に対して、どのような対応をするべきか考えなければならないものの、不満を感じた主な要因は事前学習のあり方であり、QTA 資格取得研修会の講義内容や講義のあり方に対する不満は少ない。QTA 資格取得研修会によって、QTA として働くことの意義を学生に教授できていることが満足度に反映されているので、QTA 資格取得研修会としての役割や目的は果たされている

表 1

「大満足できた」と回答した主な理由
(回答の多い順)

QTA について理解が深まった
QTA の仕事について理解することができた
QTA として働くモチベーションが高まった
プレゼンテーション能力の重要さがわかった
説明がわかりやすかった

「だいたい満足できた」と回答した主な理由
(回答の多い順)

QTA について理解が深まった
説明がわかりやすかった
責任をもって QTA の仕事をする実感を得られた
TA 活動について理解することができた
グループワークの時間が短い
QTA の役割を研究科ごとに説明してほしい

「やや不満が残った」と回答した主な理由
(回答の多い順)

研修会の前に観る事前学習のビデオ内容と変わらない
研修会の時間が長い
説明がわかりにくい

「不満が残った」と回答した主な理由
(回答の多い順)

研修会の前に観る事前学習のビデオ内容と変わらない
ディスカッションをしやすい環境を整えてほしい
説明がわかりにくい

といえよう。今後のビジョンとしては学生の要望に応じた全体会及び分科会を実施して、資格取得研修会に参加した学生の能力の向上を目指し、学生が QTA の業務に主体的に取り組めるような全体会及び分科会の実践的な研修内容を検討していきたい。特に学生からの要望が強かった研究科ごとの専門的かつ実践的な学びが何であるのか検証し、学生が求めている学びをどのようなかたちで全体会や分科会に組み入れるのかが今後の課題である。

(3) TF の資格を取得するための「大学教員養成講座」について

広島大学の三階層の TA 制度における最上位の階層の TF になるには、大学院共通授業科目の「大学教員養成講座」（2 単位）を履修しなければならない。TF の資格を習得するには QTA としての業務経験と「大学教員養成講座」を履修して修了することが義務づけられている。この「大学教員養成講座」は全 7 回の集中講義となっている¹³⁾。一回の講義は約 3 時間行われている。講義内容については「大学教員養成講座」のシラバスを【資料 2】として掲載している。【資料 2】のシラバスを見てわかるように、「教育・学習の基礎を理解する」、「1 回の授業を設計する」、「マイクロティーチング」、「ゼミ・研究室を運営する」など多岐に渡る講義内容になっている。「大学教員養成講座」では授業担当教員の指導のもと、授業設計やゼミ・研究室の運営等を学び、教育者になるための能力とスキルの育成を行っている。その他に広島大学で評価の高い教員の授業¹⁴⁾に参観して、その後、参観した授業について授業担当教員と意見を交わす研究会の場を「大学教員養成講座」の授業の中に取り入れている。「大学教員養成講座」を履修している大学院生は 40 名（博士課程 27 名、修士課程 13 名）である。内訳は表 2 の通りである。

表 2 「大学教員養成講座」を履修している大学院生の内訳（人数）

	博士課程	修士課程
教育学研究科専攻	13	7
文学研究科専攻	3	0
社会科学研究科専攻	2	0
国際協力研究科専攻	1	1
理学研究科専攻	7	0
生物圏科学研究科専攻	1	2
工学研究科専攻	0	2
先端物質科学研究科専攻	0	1

出典：筆者作成

全体的に言うと、「大学教員養成講座」を受講している学生は、修士課程の学生より博士課程の学生の履修人数が多い。研究科においては、教育学研究科専攻の博士課程の学生数が 13 名であり、全体の 32.5%を占めている。修士課程の学生 7 名を含めると教育学研究科専攻の学生は 20 名であり、「大学教員養成講座」を受講した学生の全体の 50%にあたる。「大学教員養成

講座」の履修率から、教育学を専攻している学生はTFの資格を取得し、TFとして積極的に大学の講義に臨みたいという傾向であることが示されている。今年度の「大学教員養成講座」の授業では、初年度ということもあって法学研究科、経済学研究科、総合科学研究科、医学研究科、歯学研究科、薬学研究科の学生の履修はなかった。より一層、広島大学の教員や学生に「大学教員養成講座」の意義を周知することが求められる。今後は履修した学生のいなかった研究科のTFの育成をどのように推進していくのか検討する必要がある。「大学教員養成講座」は、QTAの経験がある学生を教育者として育成し、広島大学の教員の一人として活躍する機会を提供することを目的としている。QTA資格取得研修会と「大学教員養成講座」は、広島大学に在籍する学生を貴重な人材と捉え、自立した教育者として育成することを目指した教育プログラムとして行われている。広島大学ではTA制度改革を教育プログラムとして行っている点に特徴がある。この特徴を生かして、学生が求めている専門的かつ実践的な学びを推進し、広島大学の教育活動の質的向上を図っていきたい。(中野 登志美)

おわりに

以上、SGU事業をきっかけに広島大学が新しく構想した三階層TA制度Hirodai TAを紹介し、その理念を構想するに至った背景並び経緯、その内容、及び評価と課題を説明して検証した。日本のTA制度の改革という観点から見れば、SGU事業は抜本的な制度改革を求める極めて強力な外的要因であったと言えるだろう。Hirodai TAの実質運用からまだ1年も経たないため、十分な事業評価はできないが、同様の課題に取り組まれている諸氏に少しでも役立てていただけるよう現時点での課題をお示しした。

Hirodai TA自体が、現段階においてなお、運用されながら変更され、成長し、洗練されゆくプロセスにある。今後は、運用組織の在り方、学内のさらなる周知徹底、同様の事業を行っている学外担当者との組織的なネットワークの構築、学術レベルでの更なる検証(scholarship of teaching and learning)が求められることになろう。

【注】

- 1) 第1節を丸山恭司が、第2節を戴容秦思が、第3節を中野登志美が執筆担当した。
- 2) 詳しい経緯は、すでに上野・丸山(2010)において述べた。
- 3) 今野(2016), 62頁。
- 4) 北野(2006), 101頁。
- 5) 出典: 広島大学グローバル化推進室「世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想」より。

- 6) 詳細は「広島大学の業務組織及び業務分掌に関する規則」第1章「総則」第2条「業務組織の構成及び調整」
(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/~houki/reiki/act/frame/frame110000714.htm>), 「国立大学法人広島大学運営組織図」を参照。
- 7) 日本語サイト：<http://www.hirodai-ta.hiroshima-u.ac.jp/>; 英語サイト：
<http://hiro-dai-ta.hiroshima-u.ac.jp/en/>.
- 8) TA サポートデスクが立ち上がって本格的に運営を開始したのが2016年4月からである。その経緯から5月以降のQTA資格取得研修会からアンケート調査を行った。
- 9) オンライン学習支援システムのBb9からワークシートをダウンロードできるようになっている。
- 10) QTA資格取得研修会のアンケートは【資料1】として掲載しているので、参照されたい。
- 11) アンケートの設問について記述した回答を類型化して図で示したものが表1である。
- 12) 英語セッションを選択した留学生の中で、ディスカッションで意見を交流できたことがよかったと回答した人は5名いた。
- 13) 「大学教員養成講座」は2016年10月15日～12月3日の期間に集中講義の形式で7回行っている。
- 14) 授業参観は「大学教員養成講座」の中に取り入れられている。参観する授業は「教育哲学」「研究導入型PBL」「人間・歴史・風景の感性哲学」「基礎物理学」「アジア史」等があり、学生は必ずひとつ選択して授業を参観する。そして、授業参観の後の研究会に出席することになっている。

【参考文献】

- 上野哲・丸山恭司(2010)「ティーチング・アシスタント制度を活用した『大学教師』教育の可能性」、『学校教育実践学研究』第16巻、27-136頁。
- 大阪大学 教育・情報室 (2011)『大阪大学におけるTA制度の現状とあり方についての報告書 (TA・RAあり方検討ワーキング報告書)』。
- 大阪大学 TA・RAあり方検討ワーキング (2016)『大阪大学TAハンドブック』大阪大学教育・学生支援部教育企画課。
- 荻谷剛彦(2012)『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA、シラバス、授業評価—』中央公論新社。
- 北野秋男編(2006)『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』東信堂。
- 今野文子 (2016)「大学院生を対象とした大学教員養成プログラム(プレFD)の動向と東北大学における取組み」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』, 2, 61-74頁。

- 東北大学学習支援センター (2015) 『学習支援センター活用ガイド&学習支援ブック ともそだち本 2015』。
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2015) 『学習支援センター (SLA サポート) 年次活動報告書 2014 年度』。
- 林泰子・沖裕貴・松村初 (2013) 「立命館大学における PFF の取り組み—国内外の大学の PFF 調査をもとに—」 『立命館高等教育研究』 第 13 号, 169-186 頁。
- 広島大学「平成 26 年度スーパーグローバル大学等事業『スーパーグローバル大学創成支援』構想調書【タイプ A】 広島大学『世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想』」
(https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/shinsa/h26/sgu_hoseigo_chousho_a10.pdf) (2016 年 12 月 1 日アクセス)
- 邑本俊亮 (2012) 『PD ブックレット 大学の授業を運営するために—認知心理学者からの提案—』 東北大学高度教育開発推進センター。

【資料 1】

平成 28 年度 QTA 資格取得研修会についての調査 Questionnaire about the Qualifying TA Program, 2016 fiscal year

今後の研修会に役立てるために、研修会に対するご意見をお伺いするものです。
This questionnaire is to ask your opinion about the program for helping us improve in the future.

Q1. 皆様ご自身のことについてお伺いします／About your personal profile

1. これまでの大学での教育歴（他大学を含む）／Experience as a university teacher or TA (including experience at other universities)

- 教育歴なし／None 1～3年／1-3 years
3～5年／3-5 years 5年以上／More than 5 years

2. 大学での教育歴(TA等を含む)は今後のキャリアアップに役立つと思いますか／Do you think educational experience including TA is useful for build up your career in the future

- たいへん思います／Absolutely yes. だいたい思います／Yes, I hope so.
あまり思わない／Maybe not . 全く思わない／Absolutely not.

Q2. 全体会についてお聞きします。／About the First Session of the Q-TA Program

- 大変満足できた／Very satisfied だいたい満足できた／More or less satisfied
やや不満が残った／Slightly dissatisfied 不満が残った／Dissatisfied

→ 上記のように回答した理由／Reason _____

1. HIRODAI TA の概要と研修会の説明／The explanation about the outline of HIRODAI TA and the Q-TA Program

- 大変満足できた／Very satisfied だいたい満足できた／More or less satisfied
やや不満が残った／Slightly dissatisfied 不満が残った／Dissatisfied

→ 上記のように回答した理由／Reason _____

2. アクティブラーニングの基礎についての説明／The explanation about the basis of Active Learning

- 大変満足できた／Very satisfied だいたい満足できた／More or less satisfied
やや不満が残った／Slightly dissatisfied 不満が残った／Dissatisfied

→ 上記のように回答した理由／Reason _____

3. HIRODAI TA サポートデスクの役割／The explanation about the role of HIRODAI TA Support Desk

- 大変満足できた／Very satisfied だいたい満足できた／More or less satisfied
やや不満が残った／Slightly dissatisfied 不満が残った／Dissatisfied

→ 上記のように回答した理由／Reason _____

Q3. 分科会についてお聞きします／About the Second Session of the Q-TA Program

裏面につづく →
Continued overleaf →

1. どの分科会に参加しましたか/Which session did you attend?

- 分科会① 分科会② 分科会③ 英語セッション
the Second Session① the Second Session② the Second Session③ English Session

2. 内容はいかがでしたか。/How was the content?

- 期待以上だった/More than I expected.
期待通りだった/As I had expected.
期待はずれだった/I'm disappointed.

→ 上記のように回答した理由/Reason _____

3. グループ（ペア）ワーク形式の研修会はいかがでしたか/What do you think about the group work format of the training program?

- また参加してみたい/I'd like to participate again.
どちらともいえない/No comment.
もう参加したくない/I don't want to participate any more.

→ 上記のように回答した理由/Reason _____

Q4. 全体的に満足いただけましたか/Generally, were you satisfied?

- 大変満足できた/Very satisfied だいたい満足できた/More or less satisfied
やや不満が残った/Slightly dissatisfied 不満が残った/Dissatisfied

→ 上記のように回答した理由/Reason _____

Q5. 研修会の改善点、今後取り上げるべき内容等について教えて下さい。/Do you have any suggestions or advises for improving Q-TA Program?

Q6. その他、お気づきの点がありましたら、お書きください。/If you have any other comments, please leave your message.

ご協力ありがとうございました。
Thank you for your cooperation.

【資料2】

年度	2016年度	開講部局	教育学研究科博士課程前期
授業科目名	大学教員養成講座		
英文授業科目名	Preparing Future Faculty		
担当教員名	佐藤 万知, 戴 容秦思, 丸山 恭司, 西堀 正英		
開講キャンパス	東広島	開設期	2年次生以上 第3ターム
曜日・時限	(後) 集中		
授業の方法	講義	授業の方法【詳細情報】	講義, ディスカッション
単位	2	使用言語	B: 日本語・英語
学習の段階	5: 大学院基礎的レベル		
対象学生	TF 資格取得を目指す大学院生, 大学におけるティーチングに関心のある大学院生		
授業のキーワード	大学教育, 教育と学習, シラバス, 授業設計, 大学教授職		
授業の目標・概要等	大学の授業設計に関する基礎的な知識・技能を身につける; 自らの教育方針を明らかにし, 授業設計に反映することができる。		
授業計画	<p>第1回 オリエンテーション ようこそ大学教員養成講座へ なぜ大学教員養成講座なのか TFにもとめられるもの 授業の進め方</p> <p>第2回 教育・学習の基礎を理解する 学習論の基礎 大学のカリキュラムを理解する 1学期の授業をデザインする 広島大学の学生を理解する シラバスを見直す</p> <p>第3回 1回の授業を設計する 学びを促す授業をつくる 授業案を検討する マイクロティーチングの説明</p> <p>第4回 授業参観・研究会 授業を参観する 授業を検討する</p> <p>第5回 マイクロティーチング マイクロティーチングの実施 授業案の改善</p> <p>第6回 ゼミ・研究室を運営する ゼミ, 研究室の役割 運営スタイル: 分野の違い 学生指導, 研究指導 グループをマネジメントする</p> <p>第7回 発表会 学生による発表と検討会 あらためて, 大学教員の仕事, TFの役割を考える 目標宣言</p> <p>- 試験は実施しません, 毎回課題を出します。 本授業はティーチング・フェロー(TF)としての雇用を希望する大学院生向けの必須科目です。授業は日本語と英語を併用して実施します。</p>		
教科書・参考書等	授業時に指示・配布		
授業で使用するメディア・機器等	配布資料, プロジェクター		
成績評価の基準等	授業内に提示された課題, ディスカッションへの貢献		
メッセージ	開講時間や場所は My もみじ及び Bb9 でアップデートしますので, こまめにチェックするようにしてください。		

第5章 英語個人別期待値の設定 ー語学力向上の動機づけまた SGU 目標達成の一助としてー

西谷 元

(広島大学 副学長 (国際交流担当) ・グローバル化推進室長)

渡邊 恵

(広島大学 グローバル化推進室 ・UEA)

広島大学の「世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想」(スーパーグローバル大学創成支援事業: SGU)においては、「学生の語学レベルの測定・把握, 向上のための取組」として, 学部においては TOEFL iBT 80 点を, また大学院においては TOEFL iBT 86 点を達成する学生数を 50 パーセント以上にすることを, 平成 35 年度の目標としている。また, 同時に, 当該年度単独で, 単位取得を伴う留学を経験した学生を, 全学生数の 11.7 パーセント, 1,452 名にすることを目標としている¹⁾。

広島大学が英語個人別期待値を設定した背景には, 総学生の 50 パーセントに外国語スタンダードを保証するためには, 本学がこれまで行ってきた, 学部横断的な目標値設定, 学習機会の拡大, 外部試験の受験, スコアへのインセンティブの付与, 海外留学プログラムの充実等, 個別的なアプローチでは, 目的を達成することができないとの危機感がある。このような個別の取り組みの実施では, 学生全体の英語力の向上を予測することはできず, また本学が目標としている, 大多数の学生に対し, グローバル人材が有すべき能力の一つとされる十分な語学力を保証するという目的達成が困難であるとの認識に立っている。

そのため, 当該目的に対する総合的な取り組み, 語学力向上の動機づけ, また SGU 目標達成の一助とするため, 平成 28 年度より, 英語の個人別期待値を設定することとした。この英語個人別期待値は, 卒業時までには到達する目標としての数値を, 各学生の入学時英語能力を基準に, 学生個人別に大学が設定したものである。この英語個人別期待値は, 全学の 1 年生約 2,500 人を対象として本年度から設定した。次年度以降も継続して設定することにより, 全学生を対象とする。

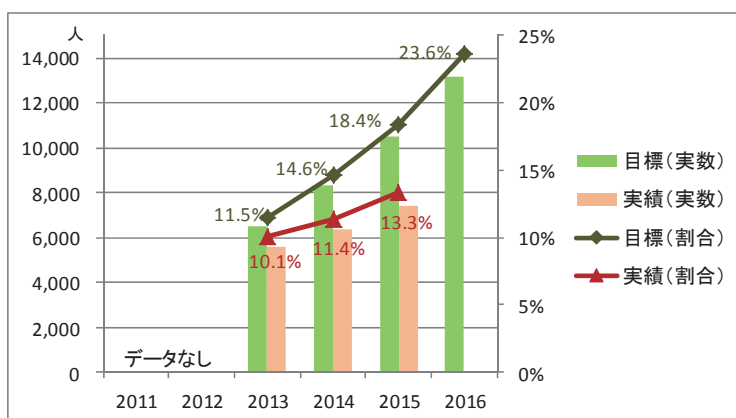
1. 各種事業における語学カレベル目標の設定と達成度

語学レベルの設定は, グローバル人材が有するコンピテンシーの重要な要素の一つとして, またグローバル人材概念の客観的・測定可能かつ相互に比較可能な, ほぼ唯一の指標として, 多くの補助金事業において設定することが求められている²⁾。

例えば, 「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」(旧グローバル人材育成推進事業: GGJ) (平成 24 年度採択) 平成 28 年度フォローアップ報告書は, 本事業における語学

力の要請について以下のように総括している。「卒業時において、外国語力スタンダードを満たしている学生数、単位取得を伴う海外留学を経験している学生数のいずれについても、実数・割合ともに増加しているものの目標値を下回っており、年度毎の目標達成率も下がっている。」また、当該目的を達成するための方策として、「外国語の学習機会の拡大、TOEFL 等の受験機会の拡大とスコアへのインセンティブの付与、海外留学プログラムの充実、危機管理マニュアルの作成等、語学力を向上させる取組や海外留学を促進する環境整備の更なる強化」があげられている³⁾。以下のグラフは、「グローバル人材育成推進事業: GGJ」採択大学の、「卒業時において外国語力スタンダードを満たしている学生の割合」を示すものである。

当該事業においても、以下に述べる「スーパーグローバル大学創成支援事業」の場合と同様に、各大学が目標値（語学試験の種類・その目標値）を定めることから、語学力の設定目標値は各大学によりかなり大きな差があり、達成割合を検討する際には、各大学の設定目標値も併せて考慮する必要がある。



出典：「スーパーグローバル大学等事業 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援（旧グローバル人材育成推進事業）平成28年度フォローアップ結果について」（2016），p.25 を基に作成(http://www.jsps.go.jp/j-gijnzai/data/gijnzai_h28FU_kekka.pdf)。

図1 卒業時において外国語力スタンダードを満たしている学生の割合

語学力向上要件は、「スーパーグローバル大学創成支援事業」においても、同様に要求されている。全部で19項目ある定量的数値目標の一つとして、「⑨学生の語学レベルの測定・把握、向上のための取組」が挙げられている。

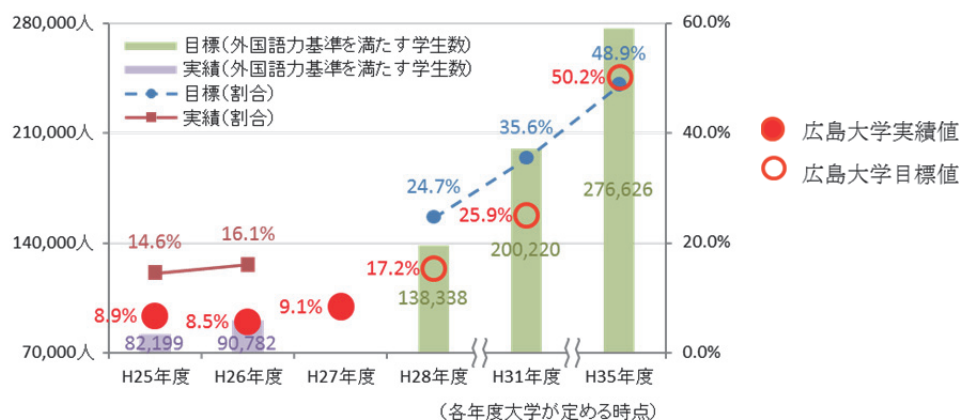
本事業における学生の語学レベルについては、「特定の言語について、学生の語学レベルを全学的に測定・把握するとともに、語学力向上のための積極的な取組を、責任をもって戦略的・組織的に実施しているか。その場合、学生の取得すべき外国語力基準の設定及びその対象

となる学生数並びに全学生に占める割合はどの程度か」を、各大学が、計画することとなっている。申請時点においては、各年度で大学が定める時点の数値目標を、平成 25 年度を基準とし、ほぼ 3 年ごと（平成 28 年度、31 年度、35 年度）に設定することとなっていた。ただし、進捗状況は、毎年フォローアップ調査として報告することになっており、また当該基準を満たす学生数、全学生数は学部・大学院に分類して、目標値が設定されている。

「スーパーグローバル大学創成支援事業」における学生の語学レベルは、上記の通り、各大学が独自に計画することとなっている。しかしながら、申請時点において、各大学が定めた数値目標自体またその目標割合は、「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」（旧グローバル人材育成推進事業）と比較して、より高いものである⁴⁾。

他方で、文部科学省・日本学術振興会（JSPS）が集計した平成 27 年度フォローアップ報告書によると、「スーパーグローバル大学創成支援事業」の当該指標は、合計 28 万人に影響を与えることになり、これは大学院生・大学生総数の約 10%にあたる⁵⁾。

以下のグラフは、SGU 採択大学全大学の、外国語基準を満たす学生数、目標（割合）、実績（割合）に、広島大学の平成 27 年度までの実績及び平成 28 年度以降の目標値をプロットしたものである。このグラフから、広島大学は、平成 27 年度の段階で、実績（割合）については採択大学全体の実績平均に達しておらず、他方最終的な目標（割合）については、採択大学全体平均より 1.3 パーセント高い目標値を設定していることがわかる。



出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), p.21, pp.37-38 を基に作成 (http://www.jsp.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。

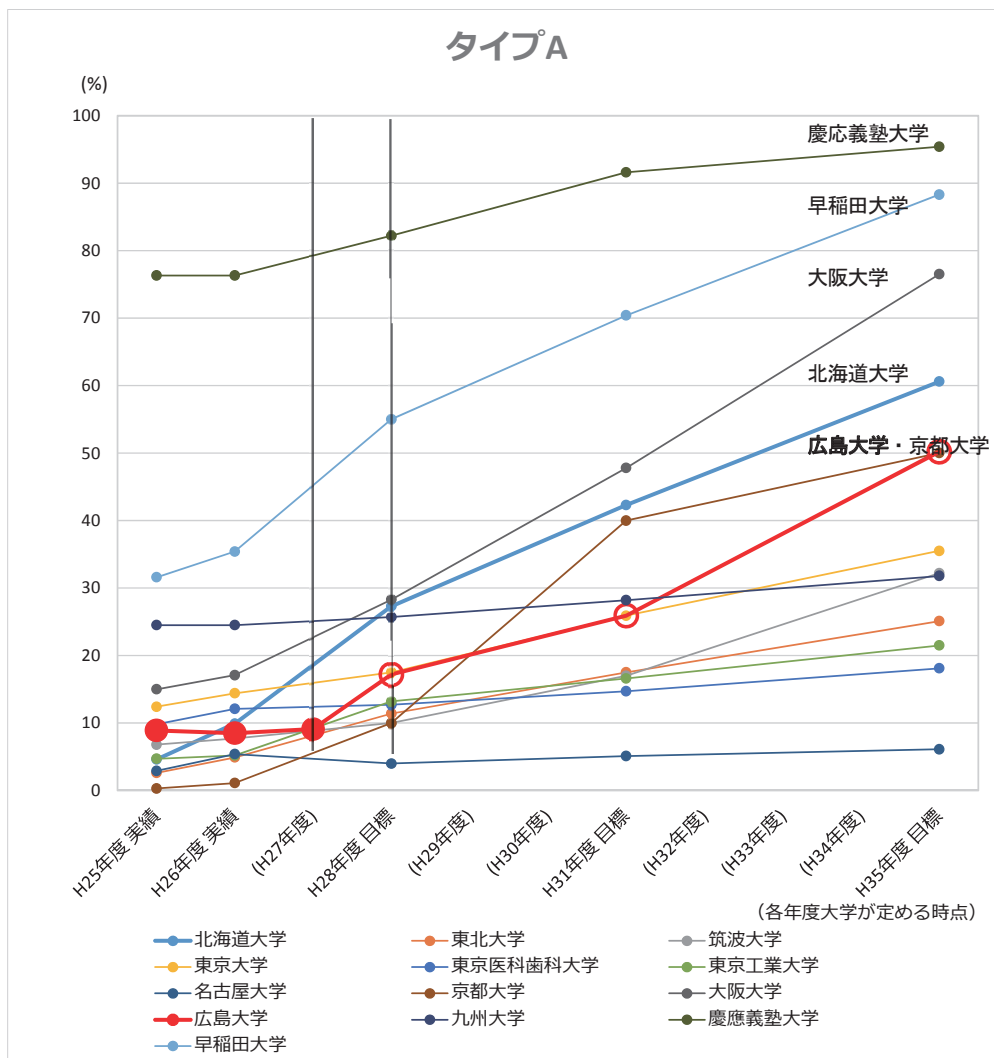
図 2 ⑨学生の語学レベルの測定・把握、向上のための取組：
SGU 採択校（タイプ A&タイプ B）の目標値平均と実績値平均に広島大学の数値をプロット

しかしながら、上記グラフは、

- a. 平成 27 年度までは 1 年を単位とし、28 年度以降は 3 年-4 年単位としていること、

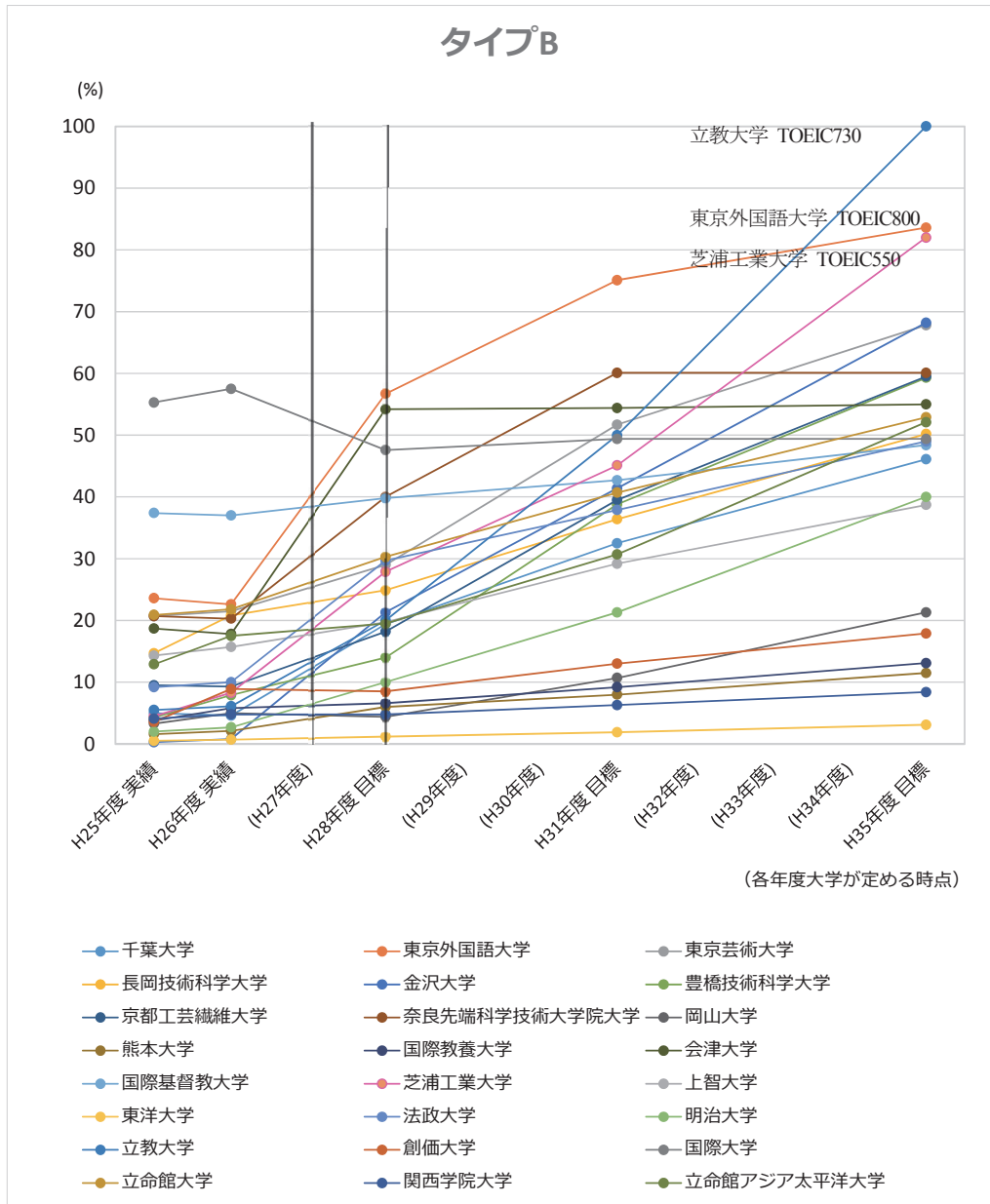
- b. タイプ A (トップ型) とタイプ B (グローバル化牽引型) という、構想目標・内容が大きく異なる事業における目標値を平均していること、及び
- c. 各々のタイプにおいても構想内容及び目標設定値が異なる事業の数値を平均していることから、目標 (割合) 等の特徴が相殺されている。

そのため、下記のグラフでは、タイプ A (トップ型) とタイプ B (グローバル化牽引型) に分類し、各大学の目標 (割合) 及び実績 (割合) をプロットした。



出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), pp.37-38 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。

図3 学生の語学レベルの測定・把握、向上のための取組：
SGU タイプ A 採択校の目標値設定と進捗状況



出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」
(2016), pp.37-38 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。

図 4 学生の語学レベルの測定・把握、向上のための取組：
SGU タイプ B 採択校の目標値設定と進捗状況

これらのグラフからは、タイプ A とタイプ B により、また各々のタイプ内においても、各大学の最終目標値設定が大きく異なり、いくつかのグループ化が可能であることが見て取れる。また、このグラフからは、各大学の戦略及び育成しようとする人材像が見えてくる。しかしながら、一般的に言えることとしては、多くの大学の事業開始時期における実績値が最終目標値から大きく乖離するにも関わらず、広島大学も含め、各大学が、高い上昇目標を掲げていることが明らかである。平成 25 年度と比較した平成 35 年度目標は、タイプ A とタイプ B 全体では 3.35 倍、タイプ A 単独では 2.95 倍またタイプ B 単独では 3.84 倍の達成目標を設定している⁶⁾。

ただし、本指標については「学生の取得すべき外国語力基準の設定及びその対象となる学生数並びに全学生に占める割合」を、各大学が、各年度大学が定める時点の数値を記入することとなっている⁶⁾。各大学が外国語力基準（語学試験の種類・その目標値）を定めることから、目標値の設定内容も考慮した、各大学別の詳細な分析が必要となる。以下に参考までに、タイプ A 採択大学の語学試験の種類、その目標値及び平成 35 年度の全学生に占める割合を掲げる。

この表からは、多くの大学が、TOEFL iBT 80 点程度（4 技能）または同等程度と考えられる TOEFL ITP, TOEIC（2 技能）を設定していることが明らかになる⁷⁾。

表 1 SGU 採択校（タイプ A）の外国語力基準

1	北海道大学	TOEFL iBT 80 点相当 (60.6%)
2	東北大学	TOEFL iBT 80 点(又は TOEFL ITP 550 点) (25.1%)
3	筑波大学	TOEFL ITP 550 点(換算 TOEFL ITP 79 点, TOEIC 730 点) (32.2%)
4	東京大学	TOEFL iBT 90 点又は IELTS 6.5 (学部), TOEFL iBT 100 点又は IELTS 7.0 (大学院) を目安に学生が自身の入学時能力に基づき個々に定める。 (35.5%)
5	東京医科歯科大学	学部学生, 大学院生: TOEFL iBT 80 点, TOEFL ITP 550 点 (18.1%)
6	東京工業大学	TOEIC 750 点又は TOEFL iBT 80 点又は TOEFL ITP 550 点 (21.5%)
7	名古屋大学	英語では、TOEFL ITP 試験の得点を基準とし、英語圏のトップレベルの大学の講義を受講可能な基準をクリアする学生の割合 (6.1%)
8	京都大学	TOEFL iBT で 80 点以上(IELTS の場合は 6.0 以上)を達成する学生の比率 (50.0%)
9	大阪大学	TOEFL iBT 79 点(ITP 550 点) ※他の語学試験のスコアが同水準である場合を含む (76.5%)
10	広島大学	TOEFL iBT 80 点(学部), TOEFL iBT 86 点(大学院) (50.2%)

11	九州大学	TOEFL ITP 500 点以上 (31.8%)
12	慶應義塾大学	暫定基準を①TOEFL iBT 45 点, TOEFL PBT/ITP 450 点, IELTS 5.0, TOEIC (IP 含む) 450 点, 英検 2 級, G-TELP (Level 2) 190%とする。 (②iBT 70 点以上または IELTS5.5 以上, ③ TOEFL iBT 80 点以上または IELTS 6.0 以上) (95.4%)
13	早稲田大学	TOEFL ITP, TOEIC IP, WeTEC: 本学が開発した英語能力試験 (88.3%)

上記の、「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」における実績 (図 1)、採択大学が重複する「スーパーグローバル大学創成支援事業」における平均値及びその平成 27 年度実績 (図 2)、また各大学個別の平成 28 年度目標値と平成 27 年度実績値の差異 (図 3-図 4) を考慮すると、「スーパーグローバル大学創成支援事業」においても、初期の目標を達成するには、全学的な「語学力向上のための積極的な取組を、責任をもって戦略的・組織的に実施」することが必要であると考えられる。

2. 広島大学における学生の語学力の測定・把握

(1) 平成 27 年度までの学生の語学力の測定・把握取組

広島大学では平成 20 (2008) 年以降、全額大学負担により、全学の学生を対象に、TOEIC IP を利用して語学力の測定・把握を行ってきた。また、当該テストにより入学直後に英語のレベルチェックをし、成績別に英語授業のクラス分けを行ってきた。

表 2 TOEIC IP による語学力の測定・把握

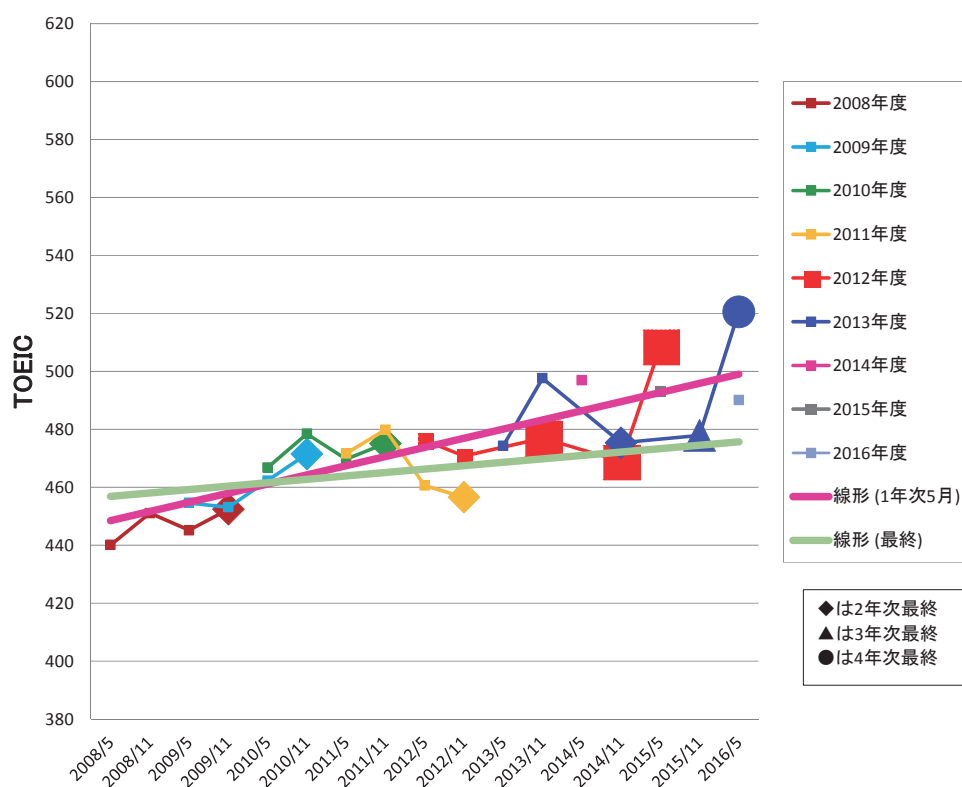
入学年度	卒業時までの回数	受験時期
平成 20 (2008) 年 —平成 23 (2011) 年	4 回	1 年次 5 月・11 月, 2 年次 5 月・11 月
平成 24 (2012) 年 平成 25 (2013) 年	4 回	1 年次 5 月・11 月, 2 年次 11 月, 3 年次以降各学部が指定する時期に 1 回
平成 26 (2014) 年以降	2 回	1 年次 5 月, 3 年次以降各学部が指定する時期に 1 回

平成 20 年から平成 23 年までの 4 年間は、入学直後 2 年間に 4 回のテストを実施し、主として教養教育を受けている期間の学生の英語力を測定・把握した。これらのテストからこの時期における学生の英語力変化の傾向が明らかになったため、平成 24 年及び平成 25 年は、卒業までに 4 回のテストを実施し、教養教育及び専門教育期間を通じた卒業までの英語力を測

定・把握した。これらの結果・分析を踏まえて、平成 26 年以降現在までは卒業までに 2 回のテストを実施し、継続的に学生の英語力の測定・把握を行うこととしている。

(2) 測定・把握の結果

上記の継続的な取り組みにより、全学の学生の英語力の推移の特徴が明らかになった。表 2 に示すように、入学年度により、学生が卒業までに受けた受験回数また受験時期が異なるため、英語を学ぶことのできた総期間また測定した時点が異なる。そのため、図 5 では、全学 TOEIC を開始した平成 20 (2008) 年度以降の全学部生を対象として、入学年度ごとのグラフとし、大学が把握している最終受験時期も明らかにした。



出典：筆者作成

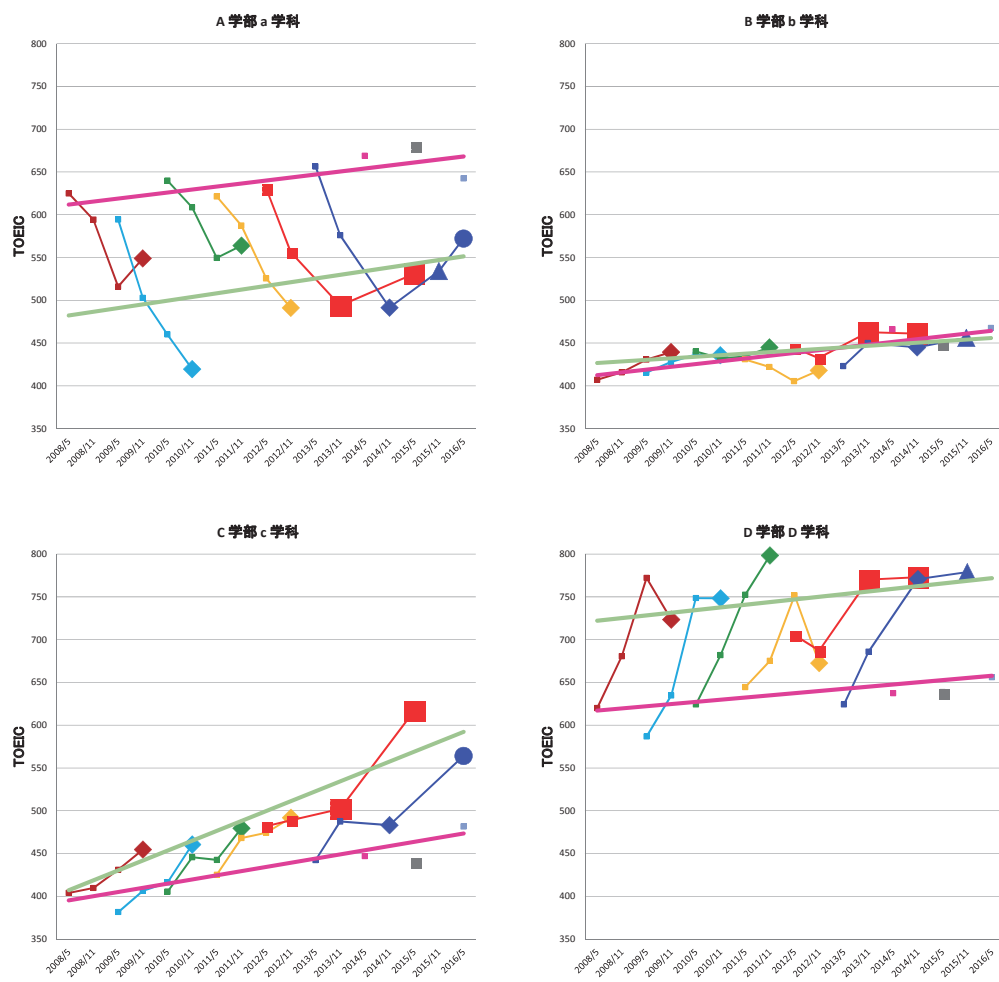
注：2012年度生と2013年度生で、4年次にTOEICを受験したのは、医学部、歯学部、薬学部、理学部の限られた専攻の学生のみ。

図 5 TOEIC スコアの推移 (全学部生)

上記の、学生の語学力の測定・把握より明らかになった全学部生の傾向として、以下を挙げることができる。

- a. 入学直後5月スコアの上昇（8年間で約60点）
- b. 卒業時スコアの伸び悩みまた当該スコア把握の困難さ
- c. 3年次以降の英語力強化の重要性

ただし、上記グラフは、全学平均のため、各学部また学科ごとの特徴が相殺される傾向にある。そのため、全学部・全学科ごとに同様の分析を行った。以下の4つのグラフは、全学学部・学科の中から、特徴的な4例を示したものである



出典：筆者作成

図6 学部・学科別 TOEIC スコアの推移（特徴的な学科を例示）

上記の、学生の語学力の測定・把握より明らかになった学部・学科別の傾向として、以下を挙げることができる。

- d. 学部・学科毎に、英語力の、上昇・下降に顕著な特徴があり、その特徴が複数年にわたり継続して発現している。
- e. 入学時の英語力は、当然のことながら、各学部学科の偏差値また受験科目等に大きく影響されている。
- f. 卒業までの英語力の伸びは、入学時の英語力により完全に支配されるものではない（A学部 a 学科参照）。C 学部 c 学科のように、順調に英語力が伸び、卒業時には A 学部 a 学科と逆の結果になる学部学科も複数存在する。また D 学部 d 学科のように、非常に高い伸びを示す学部・学科もあれば、B 学部 b 学科のように英語力は全体として伸びるが、上昇した点数が高くない学部・学科も存在する。

これらの相違の理由の一部は、学生の専門科目との関連（英語を必要とするか否か）、大学院進学の可能性、卒業後のキャリア、個人の動機などにより説明することが可能であると推定される。しかしながら、図 6 のグラフも当該学部学科所属の全学生の平均を示すものであり、学生個人間の相違（入学時英語力等）を相殺していることには変わりはない。

(3) 平成 28 年度における学生の語学力の測定・把握取り組み

平成 28 年度からは、大学内に点在する英語スコア（TOEIC IP、公開 TOEIC テスト、IELTS、各種 TOEFL、英検）の情報ソースを明確にし、これらのデータを学内の部局・担当部署から収集するとともに、新たなデータの収集を可能とする仕組みを構築した。また、全学的またより広範囲の利用を可能とするため、学生個人別の入学時から卒業・修了までの英語力推移についてのデータベースを構築した。

表 3 平成 28 年度 外部試験による語学力の測定・把握

情報ソース	人数	%
TOEIC IP	4,090	27.3
留学派遣プログラム	685	4.6
無料外部英語試験	1,444	9.6
大学院入学試験	1,475	9.8
単位認定	145	1.0
語学力把握者合計	7,840	52.3

注：大学入学試験での外部英語試験は、全ての研究科で行っているわけではない。

%は全学生数（学部生、大学院生）を 15,000 名として計算。情報源相互間に重複が存在。

留学派遣プログラム等の際に収集する語学データについては、個人受験スコアも併せて収集するとともに、派遣プログラム終了後に外部英語試験の受験を義務化するなど、学生から複数回のデータを収集し、これらの結果を英語学習の動機づけとして用いる取り組みも行っている。

これらの取り組みにより、平成 28 年度の語学力把握者合計は延べ人数で 7,840 人、全在学生数（学部生、大学院生）の 52.3%のデータを収集予定である。しかしながら、上記のように、学生から複数回データを収集しているため、データに重複が存在する。今後とも、継続して複数年にわたりできる限り多くのデータを収集するとともに、データベースを活用することにより、分析を行う計画である。

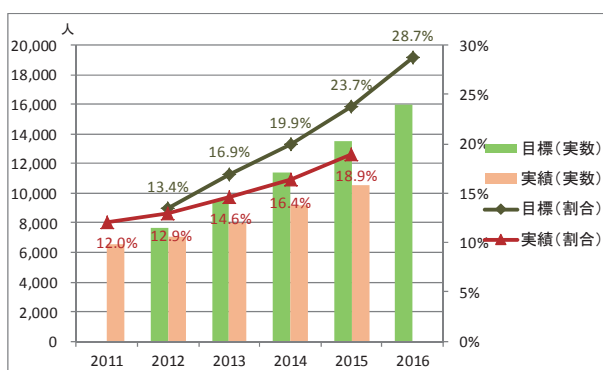
TOEIC IP が 2 技能のみを測定するテストであることから、4 技能を測定する他の客観的テストを導入する利点も十分考慮の対象となる。しかしながら、広島大学では、過去 10 年弱にわたる英語力の測定・把握の結果としてのデータ及びその分析の集積が存在する。現在実施している各種の改革また新たな取り組みの成果を実証するために、これまで測定・把握してきた、英語力に関するこれらのデータを活用する予定である。そのため、他の客観的テストに移行するタイミングについては、慎重に検討中である。

3. 広島大学における学生の語学力の向上及び目標達成：グローバル人材育成

「スーパーグローバル大学創成支援事業」においては、全部で 19 項目ある定量的数値目標の一つとして、「⑨学生の語学レベルの測定・把握，向上のための取組」とともに、「⑤日本人学生に占める留学経験者の割合」が挙げられている⁸⁾。

既に言及した「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」平成 28 年度フォローアップ報告書は、当該事業における学生の海外派遣についての総括として、「単位取得を伴う海外留学を経験している学生数……についても、実数・割合ともに増加しているものの目標値を下回っており、年度毎の目標達成率も下がっている」と述べている⁹⁾。

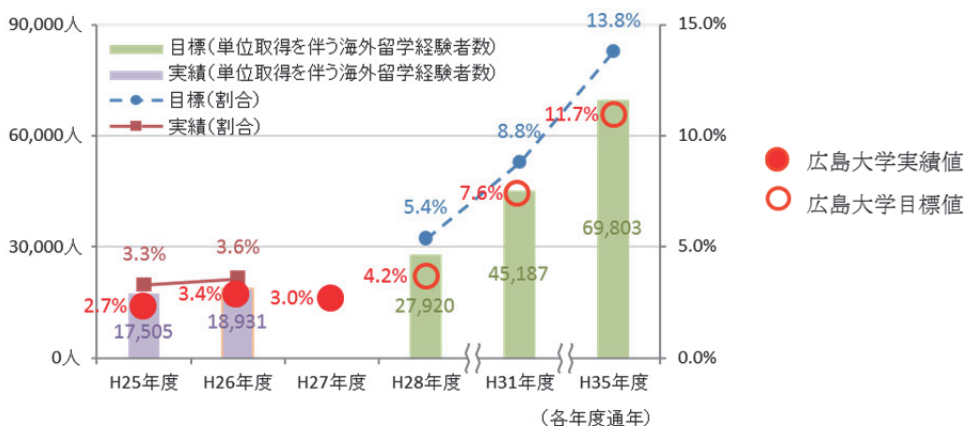
以下に「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」採択大学の、「卒業時において、単位取得を伴う海外留学を経験している学生の割合」を掲げる。



出典：「スーパーグローバル大学等事業 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援（旧グローバル人材育成推進事業）平成 28 年度フォローアップ結果について」（2016），p.25 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-gijnzai/data/gijnzai_h28FU_kekka.pdf)。

図 7 卒業時において、単位取得を伴う海外留学を経験している学生の割合

以下のグラフは、SGU 採択大学全大学の、日本人学生に占める留学経験者数、目標（割合）、実績（割合）に、広島大学の平成 27 年度までの実績及び平成 28 年度以降の目標値をプロットしたものである。広島大学は、平成 27 年度の段階で、実績（割合）については採択大学全体の実績平均に達しておらず、他方最終的な目標（割合）については、採択大学全体平均より 2 パーセント程度低い目標値を設定していることがわかる。

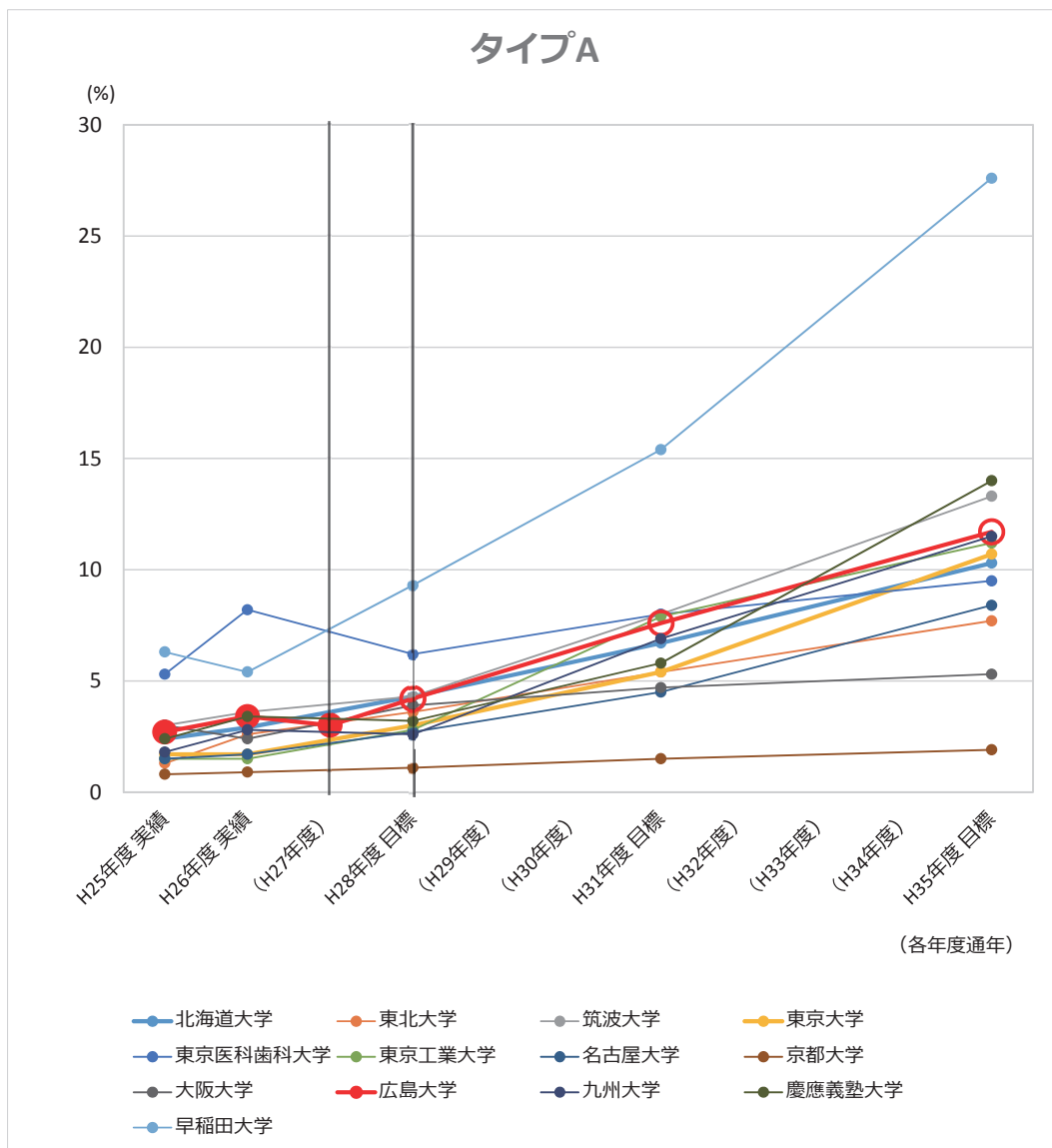


出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), p.19, pp.29-30 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。

図 8 ⑤日本人学生に占める留学経験者の割合
SGU 採択校（タイプ A&タイプ B）の目標値平均と実績値平均に広島大学の数値をプロット

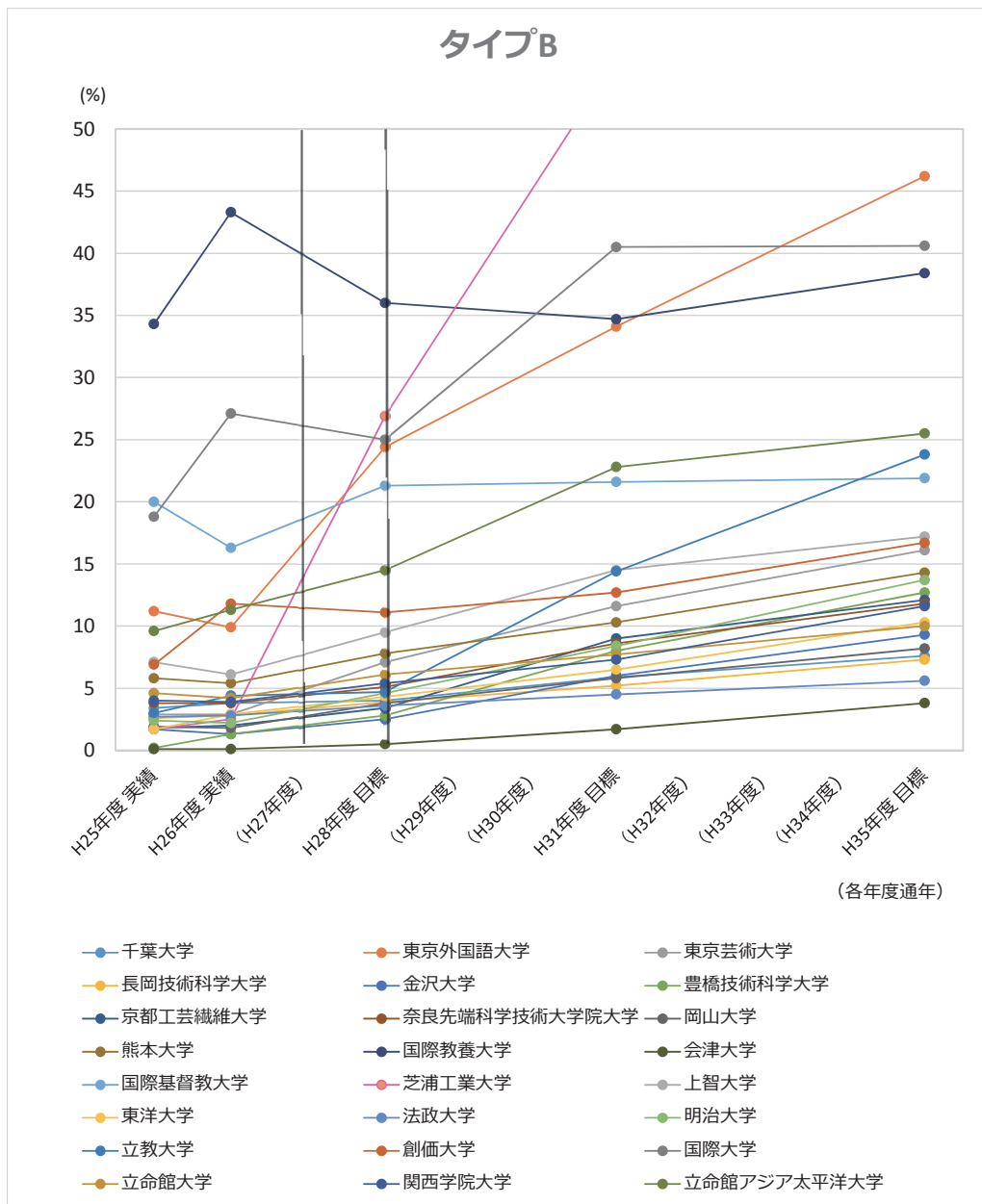
しかしながら、上記グラフは、「⑨学生の語学レベルの測定・把握，向上のための取組」の場合と同様の問題があるため、下記のグラフでは、タイプ A（トップ型）とタイプ B（グローバル化牽引型）に分類し、各大学の目標（割合）及び実績（割合）をプロットした。

このグラフからは、タイプ A がタイプ B より、目標割合が低いことが明らかであるが、大学の規模が大きく異なる。事業終了年度である平成 35 年度においては、タイプ A（トップ型）13 大学全体で 30,944 人が、タイプ B（グローバル化牽引型）24 大学全体で 38,859 人、SGU 全体 37 大学で 69,803 人の達成目標を設定している¹⁰。この達成目標数値は、2020 年（平成 32 年）までに日本人の海外留学者数を 12 万人に倍増するという日本再興戦略及び第 2 期教育振興基本計画との関連では、SGU 採択大学全大学だけで目標数値の約半数を派遣することを意味する¹¹。



出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), pp.29-30 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。
 注：y 軸の最大値は 30%。

図 9 日本人学生に占める留学経験者の割合：SGU タイプ A 採択校の目標値設定と進捗状況

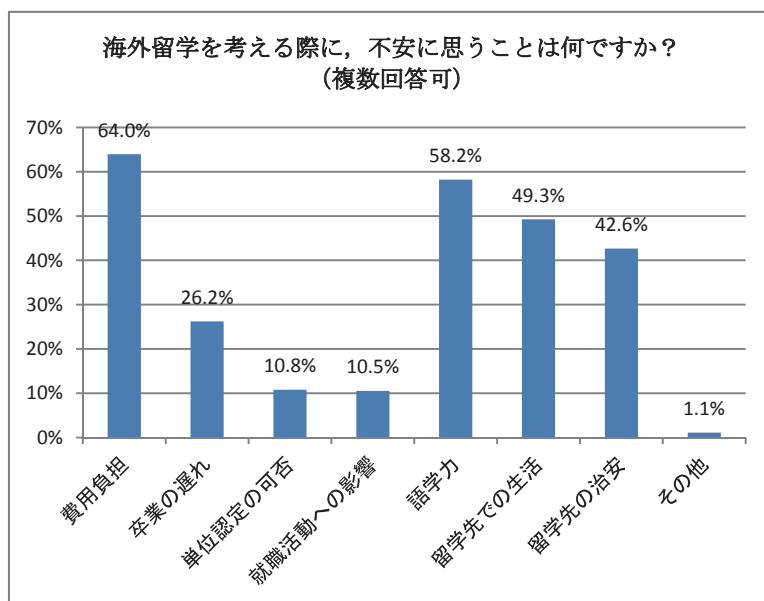


出典：「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), pp.29-30 を基に作成 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。

注：y 軸の最大値は 50%。芝浦工業大学 (点線) の平成 35 年度の目標値は 100%。

図 10 日本人学生に占める留学経験者の割合：SGU タイプ B 採択校の目標値設定と進捗状況

他方、留学の阻害要因としては、しばしば費用、就職・単位、語学力等が指摘される。以下の調査結果が示すように広島大学においても同様の傾向がみられ、費用負担に次いで、語学力への不安が留学の阻害要因の二番目に挙げられている。



出典：「海外体験・留学支援事業に関するアンケート結果」（2014），p.3 を基に作成（<https://www.hiroshima-u.ac.jp/upload/0/kokusai/questionnaire.pdf>）
注：アンケート回答者数 816 名。

図 11 広島大学における留学阻害要因

上記の留学の阻害要因を考慮するならば、「⑤日本人学生に占める留学経験者の割合」を増大させ、「世界と戦えるグローバル人材を育成する」¹²⁾ためには、経済的問題及び単位認定・就職の問題を解決すると同時に、学生の語学力が向上する必要がある。留学プログラムを多様化し、語学力の低い学生でも参加できるプログラムを用意することも可能ではあるが¹³⁾、この方策によるのでは「⑨学生の語学レベルの測定・把握、向上のための取組」が目指す大学教育全体の改革を達成することが困難となる。

4. 学生個人別到達期待値の設定

このように、日本人学生の派遣と語学力の向上はリンクしており、留学プログラムの実施が人材育成を目的とするのならば、質保証の伴った留学プログラムを実施する必要があり、またそのためにも、語学力の向上が必須であることが明らかになる。

広島大学においては、平成 24 年度以降学部入学生対象に、主専攻プログラムでの卒業時に

おける外国語運用能力の目標値（概ね上位 10%の学生が達成できる目標値）を設定している。しかしながら、学部横断的また全学生対象の均一的な目標値設定では、高い目標設定を行うことによる進級又は卒業が困難になるという弊害が生じる。またある程度目標設定を低く設定することにより、上記のような弊害は減るが、他方十分な語学力を確保（TOEFL iBT 80 点程度）し、人材育成を行うという目的を達成することができない。

そのため、広島大学では、これまでの語学力の測定・把握またそれに基づく分析の結果に基づき、総学生の 50 パーセントが卒業・修了までに外国語スタンダードを満たすために、入学時の英語力を基準として、学生個々に英語到達期待値を大学が設定することとした。

(1) 個人別英語到達期待値の設定・学生への表示

到達期待値の基準となる、入学時の基準値としては、原則として、入学直後に実施する TOEIC IP を用いた¹⁴⁾。この入学基準値をもとに、授業以外に英語を年間 200 時間程度継続的に学習することにより大学として伸ばしてほしい期待値を、個人ごと、半年毎に設定した。また、当該期待値を定期試験成績・TOEIC IP 受験結果等を表示するために用いられる学生向け情報総合ポータルを用い学生に周知した。

2016 年 9 月 7 日 学生向け情報総合ポータル「My もみじ」で個人別英語到達期待値と達成点のシミュレーショングラフを表示開始
 広島大学 TOEIC IP 一斉受験結果

名称	年次 学期	受験年月日	リスニング得点	リーディング得点	合計得点
TOEIC-IP	1年次 前期	2016年5月14日	220	250	470

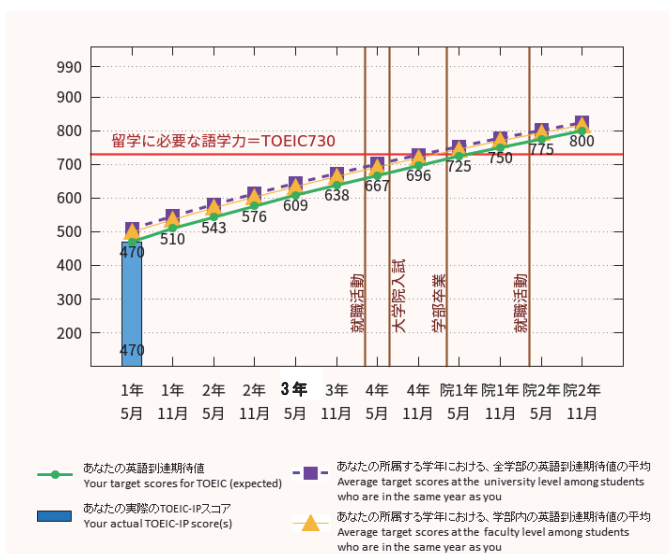


図 12 学生向け情報総合ポータルでの英語（TOEIC）個人別到達期待値シミュレーショングラフ表示例

各学部・学科・学生ごとに動機が異なることが語学力の測定・把握・分析から明らかになったため、シュミレーショングラフには、動機づけの一助とするため、以下の項目を表示している。

- ・当該学生の TOEIC IP の点数（棒グラフ）
- ・当該学生個人別の到達期待値（折れ線グラフ）
- ・全学及び所属学科の到達期待値の平均（折れ線グラフ）
- ・就職活動や大学院入試の時期
- ・大学間協定の相手大学が一般に要求する TOEFL iBT 80 の TOEIC 換算値

(2) 学内手続き（全学体制）

このような制度を全学体制で実施するため、基本的な概念・設定手法・グラフ化・表示手段・周知方法を検討した後、以下のような学内で当該事項に関係する全学会議、全学委員会及び全学部・研究科と協議の場を持った。

2016年1月-3月 外国語教育研究センターとの打ち合わせ

2016年3月22日 全学学士課程会議で報告

2016年3月28日 監事に報告

2016年3月29日 役員懇談会に報告・了承（平成28年度より実施することを決定）

2016年4月-5月 全学部・研究科を個別に訪問し、研究科長・学部長・事務長を対象に説明。要請のあった教授会・教員会については、別途FDを実施。

2016年5月20日 全学大学院課程会議で大学院入試の変更による効果を報告・協議

2016年7月26日 全学学士課程会議にて再度報告・周知の要請

(3) 広報・勉強方法の提示

このような取り組みを実際に活用するのは、学生個人であり、平成28年度は、1年次生より期待値設定を開始したため、全学・教養教育レベルでの以下のような方策を開始した。

- ・教養教育科目の語学単位認定のための点数を変更（平成28年度より）
- ・英語による授業科目及び英語プロフェッショナル養成特定プログラムの拡充（平成28年度年度計画）
- ・英語力上昇・留学のロールモデルを提示し、入試センターが広島大学説明会等で使用
- ・Can Do パンフレット作成（外国語教育研究センターが作成）（検討中）
- ・語学力向上のための勉強方法のHP作成（内容は外国語教育研究センターが作成）
- ・1年生用海外留学プログラム START 選抜における語学要件の付加、参加学生の語学力実績の追跡調査の実施（継続）
- ・1年生用海外留学プログラム START での通常の1.5倍以上の期待値設定（40%の学生がTOEIC 730点以上を設定）及びプログラム終了後の語学テスト結果の提出の要件化

- ・大学院入試での語学要件付加調査
- ・大学院入試時に必要な点数を提示
- ・就職時に必要な点数の提示（企業別など作成予定）
- ・学内語学力コンペティション（検討中）

各学部・研究科ごとの取り組みとしては、以下の事項を、各学部での説明・FD・学士課程会議等で要請した。

- ・学部必修科目の登録時の最低点数（各学部が決定）
- ・大学院入試での TOEIC・外部試験利用（各研究科が決定）

2016年5月20日 全学大学院課程会議で英語到達期待値の説明・要請

- ・各学部（ゼミ）等で受験・点数上昇の要請（学長指示）（資料作成済み）
- ・2016年6月・7月に東広島，霞，東千田キャンパス等全キャンパスにて，学部生を対象とした英語力強化についての情報提供会を開催

(4) 効果（仮定）

SGU 数値目標である語学力向上については、あくまで仮定ではあるが、以下のようなことがいえよう。

- 1：入学時の TOEIC IP 平均値は 10 年で約 60 点上昇（平成 16 年 440 点→平成 26 年 497 点）
- 2：10 年後の入学時平均値が過去 10 年と同程度上昇し，550 点に上昇（仮定）
- 3：550 点を基準値とした学生は，4 年次に 730 点に到達（期待値計算シミュレーション）
- 4：4 年次に 730 点を達成する学生が，全学の平均となる
- 5：SGU 数値目標である 50%の学生が TOEFL iBT 80 相当（TOEIC IP 730）に到達

以上はあくまで仮定であり，内的動機の喚起だけで数値目標が到達するとは考えられない。また，学部・学科により動機は異なるため（上記図 6 参照），教養教育，専門教育及び全学の留学プログラム等相互間の協力・調整が必要となる。

5. 結語

現在，広島大学では，継続的に学生に対して英語学習への動機づけをさらに行うため，統計分析を専門とする教員の協力を仰ぎ，センター試験（英語）点数，TOEIC スコア，語学コースへの参加，各種留学プログラム・講義への参加状況，GPA，SERU，BEVI-j 等の関連データをもとに，語学力向上に効果のある要因を統計的に解明する計画である。また，同時にこの手法を用いることにより，英語到達期待値設定の効果の検証も行う。

平成 28 年 11 月に語学力データ分析グループを形成し，必要なデータの収集も開始した。今後 3～4 年の間に，データに裏付けされた学生の語学レベル向上への取組の取捨選択，グループングを行い，効果的な取組に重点を置くことで SGU 最終年の数値目標達成を目指す計画で

ある。

【注】

- 1) この目標は、平成 35 年度に在学する全学生中、留学を経験した学生の述べ数が約 50%になることを意味する。
- 2) 「スーパーグローバル大学等事業経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援（旧グローバル人材育成推進事業）平成 28 年度フォローアップ結果について」（2016）17, 25 頁（http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/gjinzai_h28FU_kekka.pdf）。
- 3) Ibid, 17 頁。
- 4) スーパーグローバル大学創成支援構想調書記入要領等においては、「学生の取得すべき外国語力基準」は明記されなかった。しかしながら、平成 24 年度グローバル人材育成推進事業想調書等作成・記入要領 9 頁（<https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/download.html>）等においては、卒業時の外国語スタンダードの例として TOEFL iBT 80 点が記入されていた。
また、多くの大学が、平成 24 年度グローバル人材育成推進事業に応募するとともに（タイプ A 全学推進型計 41 大学、タイプ B 特色型 111 大学）、平成 26 年度スーパーグローバル大学創成支援事業にも応募した（タイプ A（トップ型）16 大学、タイプ B（グローバル化牽引型）93 大学）。
グローバル人材育成推進事業に採択されている場合、語学スコアは、グローバル人材育成推進事業において設定した目標を下回らない形での変更のみが可能であった（スーパーグローバル大学創生支援 Q&A (H26.4.25 掲載) 6 頁）（<https://www.jsps.go.jp/j-sgu/download.html>）。
また、書類審査基準においても、これら数値目標が含まれる【共通観点 2】－共通の成果指標と達成目標は、重要性に鑑み、タイプ A（トップ型）では係数 2.0、タイプ B（グローバル化牽引型）では係数 3.0 がかけられる項目であった。そのため、共通観点 2 は全体として、タイプ A（トップ型）においては、20 パーセント、タイプ B（グローバル化牽引型）では 30 パーセントの重みを持つこととなっていた。
- 5) 文部科学省「学校基本調査－平成 28 年度（速報）結果の概要－」（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1375036.htm）。
- 6) スーパーグローバル大学創成支援構想調書記入要領（https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/download/08_sgu_kinyuu.pdf）。
- 7) <https://www.jsps.go.jp/j-sgu/torikumigaiyou.html>。当該数値は、学生ビザ取得に必要なスコア また海外大学が求める出願に必要なスコア目安であり、CEFER では B2 レベルにあたる（Papageorgiou, S, Tannenbaum, R.J., Bridgeman, B. and Cho, Y, “The association between TOEFL iBT® test scores and the Common European Framework of Reference

(CEFR) levels (Research Memorandum No. RM-15-06) p. 8 (2015))。CEFR B2 (実務に対応できる者・中級の上) は以下の事項が可能とされる (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)。

自身の専門分野での技術的な議論を含め、抽象的及び具体的な話題の複雑な文章の主要な内容を理解できる。ネイティブスピーカーと、お互いに緊張せず、ある程度流暢かつストレスなく普通の会話をすることができる。広汎な範囲の話題について明確で詳細な文章を作ることができ、様々な視点や選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

- 8) 日本再興戦略及び第 2 期教育振興基本計画は、外国人留学生を 14 万人 (2012 年 (平成 24 年)) から 2020 年 (平成 32 年) までに 30 万人に倍増させることを目指している。また、これと併せて日本人留学生を 6 万人 (2010 年 (平成 22 年)) から 2020 年 (平成 32 年) までに 12 万人に倍増させることを目指している。このこともあり、平成 26 年度スーパーグローバル大学創成支援事業において、学生の派遣・受入れは、事業構想また定量的数値目標の一部にしかすぎないにも関わらず、この点が特に強調される傾向がある。
- 9) 「スーパーグローバル大学等事業経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援 (旧グローバル人材育成推進事業) 平成 28 年度フォローアップ結果について」(2016) 17, 25 頁 (http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/data/gjinzai_h28FU_kekka.pdf)。
- 10) SGU 採択大学全大学の平成 25 年度 (通年) の「⑤日本人学生に占める留学経験者の割合」の実績値は、タイプ A (トップ型) 全体で 7,405 人、タイプ B (グローバル化牽引型) 全体で 10,100 人、SGU 全体で 17,505 人。「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), 29 頁 (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。
- 11) SGU 採択大学全大学の平成 31 年度 (通年) の「⑤日本人学生に占める留学経験者の割合」計画値は、45,187 人。「スーパーグローバル大学等事業 スーパーグローバル大学創成支援 平成 27 年度フォローアップ結果について」(2016), p.30. (http://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/h27/sgu_H27FU_kekka.pdf)。
- 12) 平成 26 年 4 月 23 日「若者の海外留学促進実行計画」(<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/>)。グローバル人材の定義また留学の効果については、第 3 章参照。
- 13) 小林明「日本人学生の海外留学阻害要因」『留学交流』2011 年 5 月号 Vol2 (http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/_icsFiles/afieldfile/2015/11/19/akira_kobayashi.pdf)
- 14) 入試での英語成績と入学後の英語力との相関を明らかにするため、全学部また各学部ごとに 2008 年から 2016 年までの大学入試センター試験の英語スコアと入学直後 5 月の TOEIC IP スコアとの相関関係の分析 (双方の試験共に、リスニング・リーディングを対

象)を行った(有効サンプル数 17,999)。その結果, センター試験と TOEIC IP との間には, 十分な相関があることが明らかになった。しかしながら, 同時に, 90%予測区間下限値未満の学生及びセンター試験英語スコアから予測される予測値未満の学生数が, 一定の割合で存在することも明らかになった。

Enrichment of Education and Research at Hiroshima University through the Top Global University Project

Hajime NISHITANI*(Ed.)

Hiroshima University named its Super (Top) Global University Project the “Hiroshima University Global Campus Expansion and Innovation Initiative”. Under this title, the university has been endeavoured to strengthen both its educational capability and research function ability with the goal of becoming by 2023 one of the world’s top 100 universities. One of the most important missions of a top university is to produce internationally educated/experienced, *globally capable* human resources who have flexibility to face and resolve unpredictable issues. This book exhibits some of highlighted activities undertaken by Hiroshima University to achieve the above mentioned goals.

* Vice President (International) and Professor, Graduate School of Law, Hiroshima University

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

まるやま 文裕 丸山 文裕	広島大学 高等教育研究開発センター長・教授
あいだ みさこ 相田 美砂子	広島大学 理事・副学長（大学改革担当）・教授
わたなべ さとし 渡邊 聡	広島大学 副学長（大学経営企画担当）・教授
◎にしたに はじめ ◎西谷 元	広島大学 副学長（国際交流担当）・グローバル化推進室長・教授
まるやま やすし 丸山 恭司	広島大学グローバル化推進室会議階層的TA制度WG座長・教授
だい ようしんし 戴 容秦思	広島大学 教育室（TAサポートデスク）・特任助教
なかの としみ 中野 登志美	広島大学 教育室（TAサポートデスク）・教育研究補助職員
わたなべ めぐみ 渡邊 恵	広島大学 グローバル化推進室・UEA



スーパーグローバル大学創成支援事業による
広島大学の教育力・研究力強化
—客観的指標に基づく国際水準の達成—
（高等教育研究叢書 137）

2017(平成 29)年 3 月 31 日 発行

編者	西谷 元
発行所	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082)424-6240 http://rihe.hiroshima-u.ac.jp
印刷所	株式会社ユニバーサルポスト 〒733-0833 広島市西区商工センター 7 丁目 5-52 電話 (082)277-5588 (代)

ISBN978-4-86637-002-6

Enrichment of Education and Research at Hiroshima University
through the Top Global University Project

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**