

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(Ⅱ)
—EBPMと質保証—

西谷 元 編



高等教育研究叢書

155 2020年3月



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（Ⅱ）
－EBPM と質保証－

西谷 元 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

広島大学は、ガバナンスを強化して、①大学改革、②教育制度改革、及び③国際通用性の高い教育や研究に取り組むことにより、世界中から志の高い学生や研究者を惹きつけるグローバルキャンパスを実現し、地球と人類社会が抱える予測不能な課題の解決に貢献できる人材を育成することを目指している。

広島大学のスーパーグローバル大学創成事業は、上記の目標を実現するため、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。その過程において、「絶えざる自己変革」という大学の理念に基づき、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る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た。

これらの徹底したまた独自の IR から得られたデータを活用し、スーパーグローバル大学創成事業における種々の取組を実施することにより、ガバナンス、教育改革、国際化に関し本学が達成すべき具体的数値目標全 18 項目中、「英語運用能力の向上」を除く 17 項目を達成することができた。また同時に、本学は、数値目標の達成を前提として、教育・研究の質保証のため様々な取組を実施している。

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、第一部においては、IR また EBPM に関連する特徴的な取り組みを取り上げる。また、第二部においては、国際的通用性の高い教育を実施するための様々な取組またその成果を検討する。

2020 年 3 月

西谷 元

目次

はしがき 西谷 元…… i

第一部 教育・研究基盤の分析・目標設定・改革

- 第1章 広島大学の目標達成型重要業績指標 AKPI®と教員エフォート
指標 BKPI® 相田 美砂子…… 1
- 第2章 国際的な教育質保証に向けた取り組み（続編）
渡邊 聡・村澤 昌崇・安部 保海・梅下 健一郎・中尾 走…… 11
- 第3章 BEVI を用いた留学効果の客観的測定
－客観的データに基づく留学プログラムの質保証－
西谷 元…… 39
- 第4章 EBPM に基づく学生の英語運用能力の向上
－エビデンスに基づく教育プログラムの改革・実施・成果－
西谷 元…… 53

第二部 国際標準の教育の提供

- 第5章 広島大学森戸国際高等教育学院とその新たな取組み
荒見 泰史…… 67
- 第6章 三階層ティーチング・アシスタント制度「Hirodai TA」の展開
－多様性を保証するグローバル・バリアフリー・キャンパス
構想に向けた成果と課題－
丸山 恭司・佐藤 万知・河本 尚枝・
島津 礼子・小澤 郁美・Simona Zollet…… 87

第7章	グローバル・キャンパスで学ぶ—総合科学部国際共創学科の 取組みと課題	柴田 美紀・フンク カロリン……105
第8章	Global Peace Leadership Program	小澤 孝一郎……123

第1章 広島大学の目標達成型重要業績指標 AKPI®と教員エフォート指標 BKPI®

相田 美砂子

(広島大学 理事・副学長 (大学改革担当))

1. 広島大学の IR (Institutional Research) とそれを生かす体制への変革

広島大学では、平成 26 年度に AKPI®を、平成 27 年度に BKPI®を策定した。AKPI®の詳細については前号[1]を参照していただきたい。本稿においては、AKPI®のその後の活用状況、及び、新しく策定した BKPI®の概念や意図を明らかにする。

広島大学では、第 2 期中期目標期間が始まった頃から IR に本格的に取り組み始め、学内に膨大な、さまざまなデータの集約とその解析に基づいた活動を進めている (図 1)。

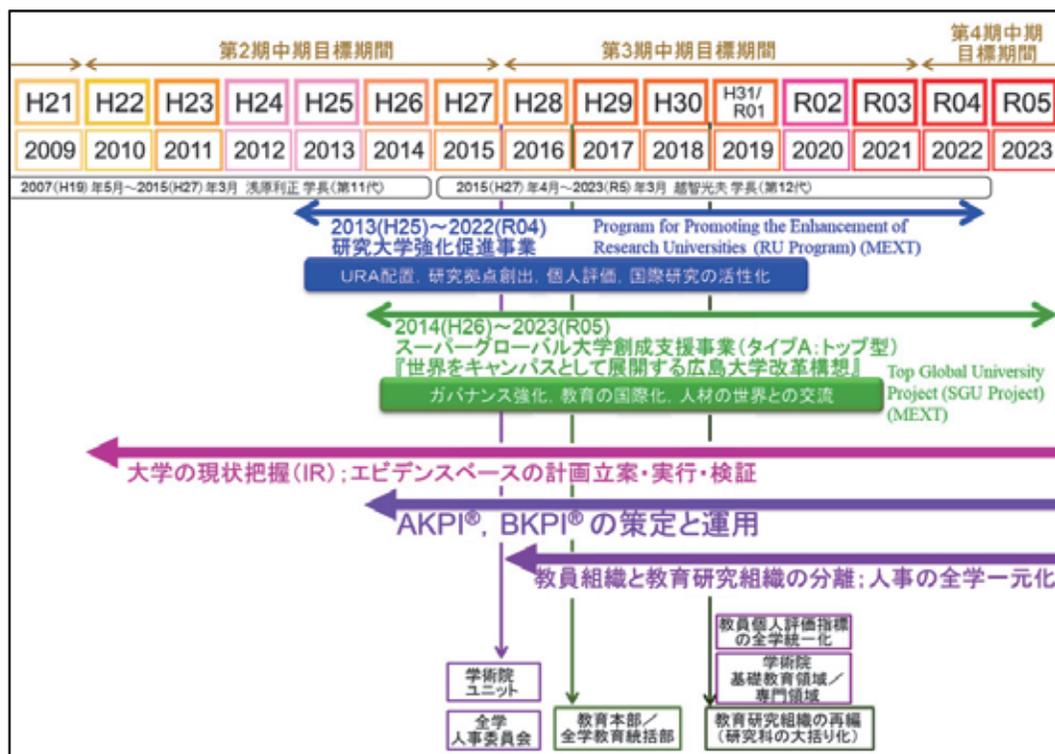


図 1. 広島大学における IR 関連履歴

広島大学における IR の特徴は、①エビデンスベースの大学経営、②AKPI や BKPI による大学力の継続的モニタリング、及び、③エビデンスベースの教員配置への活用、である。平成 25

年度の研究大学強化促進事業（RU 事業）申請の際にエビデンスベースの計画をたてることができたことが、最初の成果である。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）」（SGU 事業）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」（後に、AKPI®と命名）を盛り込んだ。さらに、平成 27 年度に新たに BKPI®を構築した。BKPI®は、大学の構成員である教員のさまざまな活動をモニターすることを目的としている。平成 28 年度、広島大学は、教員組織を教育研究組織から分離し、学術院を設置した。現在、広島大学の教員は学術院に所属し、教育研究組織に配属されている。学術院の設置と同時に、教員人事の全学一元化を実現し、全学人事委員会を置いた。このように、第 2 期中期目標期間の後半から第 3 期中期目標期間の前半にかけて、広島大学は、SGU の申請書に記載したとおりに、IR が活用できるような体制に変革している。第 3 期中期目標期間の後半に入った令和元年度には、令和 2 年度に導入される新給与制度に対応させるために個人評価の全学統一化に向けた作業を進めている。その一環として、学術院を機能強化し、基礎教育領域と専門領域を設置した。それにより、IR の活用をさらに強化し、第 4 期中期目標期間における広島大学のさらなる躍進をめざしている。

2. 広島大学の学術院（教員組織）

平成 28 年 4 月、広島大学は教員組織として学術院を設置した。さらに、平成 29 年度には教育本部を設置し、全学的に教育の国際標準化を進めており、また、全学教育統括部において全学共通科目を統括している。教育組織としては、広島大学は 11 学部 11 研究科から成っていたが、平成 30 年 4 月に情報科学部を新設し、学部は 12 となっている。同時に、総合科学部に国際共創学科を新設した。世界中から集まった学生と一緒に学ぶ、グローバルな視点を養うコースである。また、大学院を改組中であり、令和 2 年度にはこれまでの 11 研究科の、4 つの新研究科への統合再編が完成する。さらに 5 つ目の研究科も構想中である。

最近、多くの大学で教員組織と教育研究組織は分離されてきている。しかし、その多くは、分離されてはいるが、教員組織と教育研究組織に明らかな関係性がある。広島大学では、両者の関係については全く考慮せずに学術院を設計した。広島大学の学術院は、平成 28 年度の設定当時は、35 ユニット（さらに、90 の内訳）から成っていた。教員は各自の基礎的教育における専門性によってユニット（および内訳）に属していた。しかし、ユニットは、教員によっては、令和 2 年度から導入予定の、全学統一の枠組としての教員個人評価における、各教員の業績評価の単位としては適切ではない。そこで、令和元年 11 月から、ユニットを発展的解消し、次の二つの領域を学術院に設けることとした。学術院に所属する、広島大学の全教員のそれぞれは、次の二つの領域に属する。

- ・「基礎教育領域」（全学入試作問等や全学共通科目を担当することができる分野と対応）
- ・「専門領域」（業績評価を受ける分野と対応）

「基礎教育領域」は12, 「専門領域」は11であり, 両方の領域群に共通の「領域内訳」は, 99設定している。

広島大学は, 従来の研究科や学部の枠を越えて, 学際的・分野融合的教育研究を活発に推進する大学となることを目指している。学術院の機能強化と教員人事の全学一元化により, (1) 総合研究大学として必要な授業科目の開設とそれを担当する教員の配置, と, (2) 特徴のある活発な研究活動を進める教員の配置, の両方を満たすような人員配置をすることができる体制に変革した。

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

AKPI®の基本理念に関しては前号[1]に詳細に記した。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(教員一人当たり換算)を10年後の目標値に設定し, それをポイント化した(図2)。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[2]。

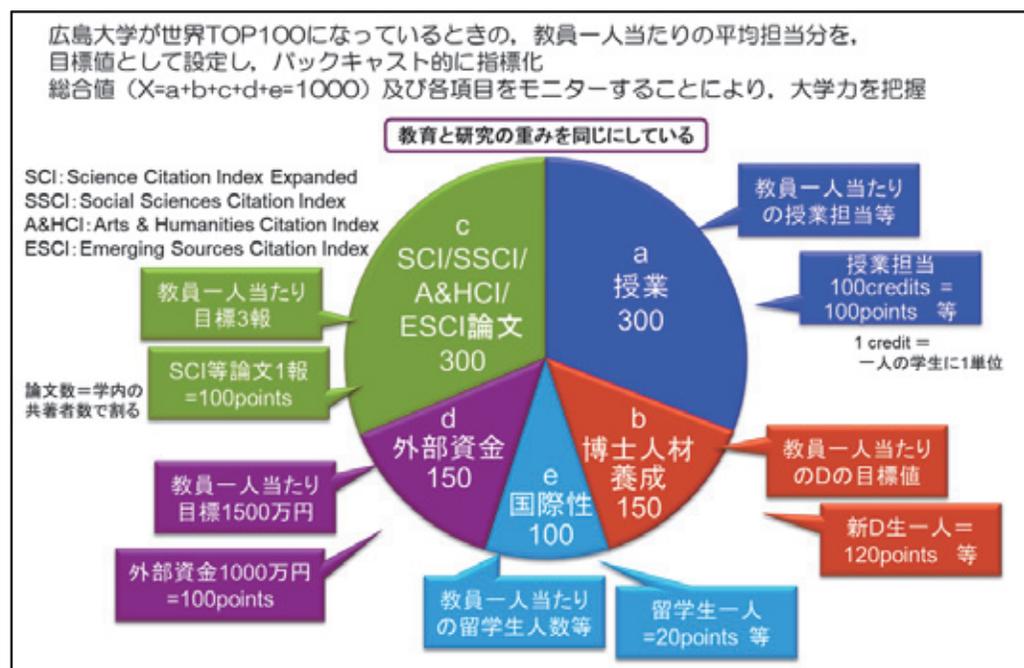


図2. AKPI®の内訳とそれぞれの目標値

AKPI®の大きな特徴の一つは, このために教員個人の入力を必要としていないという点である。AKPI®の算出に必要なデータは, 教員の入力に依存せず, すべて事務的にそろえている。さらに, 平成24年度からの経年変化を見ることができている(図3)。

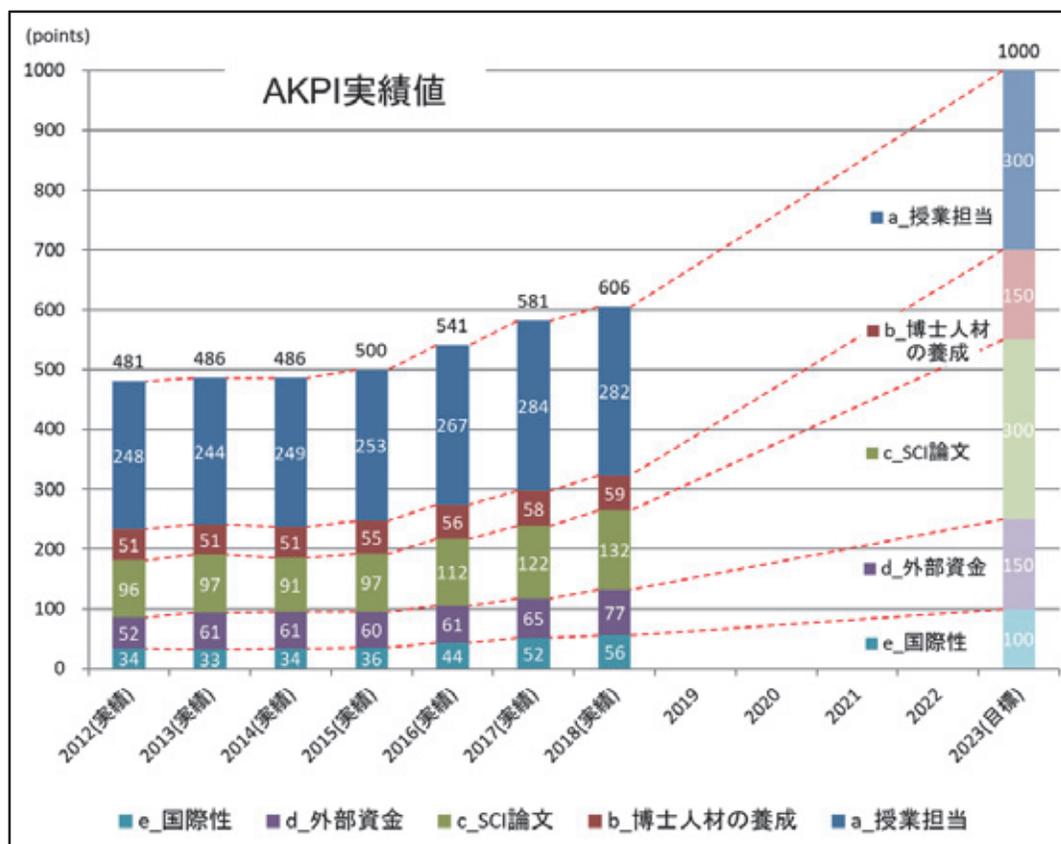


図3. AKPI®の全学平均値の経年変化

AKPI®の目標値は1000であり、平成30年（2018年）度の全学平均値は606である。まだ目標としている状態には達していないが、AKPI®によって大学力が一目でわかる、ということが大きな特徴の二つ目である。

図3からわかるように、平成24年（2012年）から平成27年（2015年）にかけて、AKPI®の全学平均値は500前後であり、ほとんど変化していない。広島大学が目標とする状態の半分程度、という状態から変わっていなかったことを意味する。ところが、平成28年（2016年）から顕著に増加し始めている。これは、RU事業とSGU事業が学内に浸透し、さまざまな取組が進み始めたこと、また、AKPI®とBKPI®の学内周知が進んだことが影響していると考えられる。

(a) 授業担当

この項目は、(a-1)授業担当分、(a-2)学部入試問題作成等、及び、(a-3)外国語による授業担当分の3つの内訳から成る。これらの内で、(a-1)授業担当分と(a-2)学部入試問題作成等は、学生

数と教育組織の構成、及び、教員数に大きな変化がなければ、平均値としては大きな変化があるはずのない項目である。すなわち、「(a)授業担当」の項目が平成 27 年（2015 年）以降増大しているのは、(a-3)外国語による授業担当分が増大していることが要因である。外国語による授業科目の担当は 1 科目 20 ポイントなので、大学全体として、外国語による授業科目が増大していることを意味する。すなわち、これは、SGU 事業の進展の現れである。

(b) 博士人材の養成

この項目は、AKPI®の 5 項目のうちで最も増加率が低い。日本全体の博士課程後期への進学者減少の傾向は、広島大学においても同様である。しかし、この項目がわずかとはいえ増大しているのは、RU 事業、SGU 事業、また、博士課程教育リーディングプログラム（2 プログラム）や次世代研究者育成プログラムなどの複合的な成果と考えることができる。

(c) 論文数

この項目は、SCI/SSCI/A&HCI/ESCI 論文 1 報あたり 100 ポイントとし、学内共著者数で割っている。すなわち、この項目の全学平均値を 100 で割った数が、広島大学の教員一人当たりの論文数である。その数は、平成 26 年（2014 年）頃まで減少傾向にあり、1 より小さかった。平成 27 年（2015 年）から増加し始め、平成 30 年（2018 年）には、1.32 となっている。目標とする数にはまだ達しないが、着実に増えている。RU 事業と SGU 事業の進展の現れである。

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

この項目は、元々の数字が小さかったため、現状においても大きな数字ではないが、率としては、6 年間で 150%になっている。平成 24 年（2012 年）と比べて、教員一人当たり 25 ポイント増加している。1 ポイントは外部資金 10 万円に相当するので、教員ひとりあたり、250 万円増加していることを意味する。

(e) 国際化

この項目も 6 年間で 165%になっており、平成 27 年（2015 年）以降、顕著に増大している。この項目の内訳のうち、(e-1)留学生の受入れ、(e-2)国際共著論文、及び、(e-3)研究者の海外からの招聘、の 3 つの増大が特に顕著である。これは、SGU 事業の進展の現れである。

AKPI®のデータは教員の職員番号に紐付けてある。そのため、どのような教員グループでも、その平均値や特徴を出すことができる。図 4 は、人文学系、社会科学系、理工系、生物生命系、健康科学の教員の平均値である。広島大学では、教員は大学院に所属しているので、配属され

ている研究科や学部による分類ではなく、教員の本来の専門性による分類を出すことができる。人文学系も社会科学系も理工系も、内訳は違うが、合計値はほぼ同じである。すなわち、活動の種類は違うが、大学力という視点では、ほぼ同じであることがわかる。なお、健康科学の分野の平均値が低いのは、この分野の教員は病院診療（AKPI®にこの項目は含めていない）も担当しているからである。

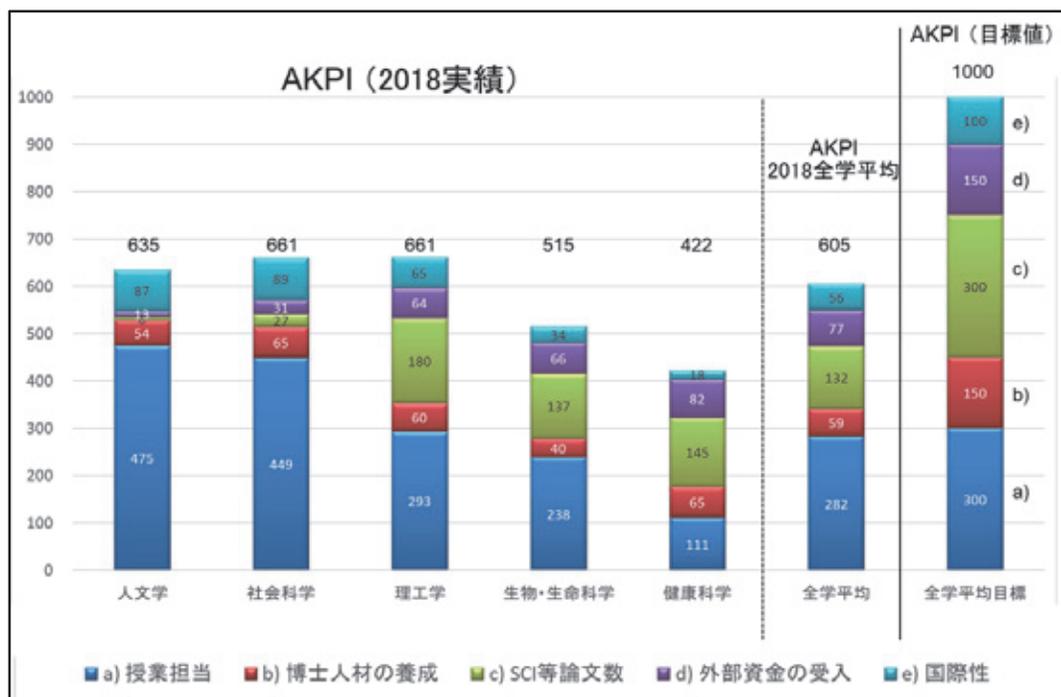


図4. AKPI®の2018年度実績値（本務教員一人当たりの分野別平均）

図4から、分野別の特徴がわかる。授業担当の項目が最も多いのは、人文学系であり、社会科学系がそれに続く。博士人材養成の項目が最も多いのは、社会科学系と健康科学系である。SCI等論文数の項目が最も多いのは、理工学系であり、健康科学系がそれに続く。外部資金の項目が最も多いのは、健康科学系であり、生物・生命科学系がそれに続く。そして、国際化の項目が最も多いのは、社会科学系であり、人文学系がそれに続く。AKPI®の合計値としては、理工学系が最も多く、社会科学系、人文学系が、それに続く。

広島大学では、平成31年（2019年）4月に、それまで学内の多くの研究科に分散していた生物・生命系の専攻を統合再編し、統合生命科学研究科と医系科学研究科を新設した。発展・変革し続ける生物学・生命科学系の研究領域に迅速に適応し、グローバル社会における様々な諸課題を解決できる人材の育成など、多様な社会的要求に応えるためである。これにより、基礎生物系・基礎生命系・臨床系の教育研究の進展を大きく加速させていくことを目指している。

4. 教員エフォート指標 BKPI® (Basic Effort Key Performance Indicator)

BKPI®は、教員が生き生きと教育研究活動に取り組んでいる様子をモニターすることを目的として設定した。教員の活動を全学共通の尺度で可視化するものであり、各教員の入力が必要な項目もある。BKPI®は、教員のさまざまな活動を、時間に換算して指標化している(図5)。目標値は設定していないが、合計値は800~900が理想である。この数値は、総勤務時間の1/3~1/2に業務があることを意味しており、その他の時間は、新しい構想をたてるために使ったり、余裕をもって準備のために使ったりしていることを意味しているからである。

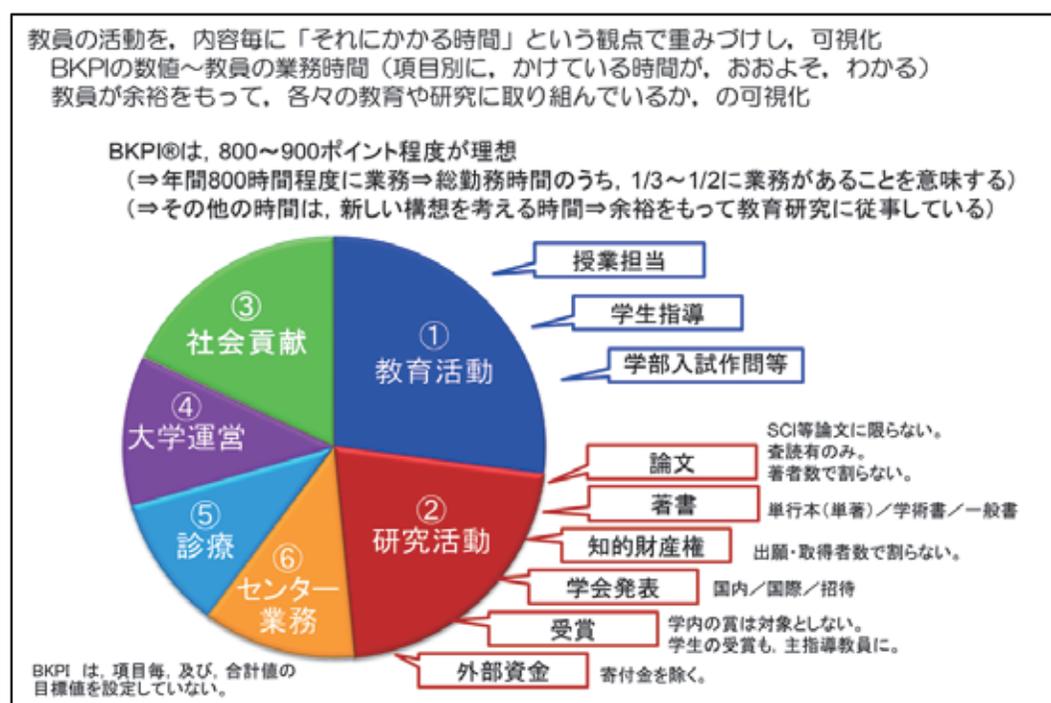


図5. BKPI®の内訳

AKPI®は、項目を厳選してあることに対して、BKPI®は、教員のさまざまな活動の多くを含んでいる。AKPI®とBKPI®の内訳のうちの主な相違点は次のとおりである。

「①教育活動」の内の授業担当に関する部分はAKPI®ではcredit(単位数×履修学生数)であるのに対して、BKPI®では、担当する授業の時間である。AKPI®では、この部分の、分野による違いが大きい(図4)が、BKPI®ではあまり違いがない(図6)。担当している授業の時間数には、分野による違いは、あまりないことを意味している。

「②研究活動」の内訳として、BKPI®では、指導学生の学会発表等も含んでいる。また、論

文に関しては、BKPI®では、SCI等に限らず教員が登録するすべての論文（査読有のみ）を対象としており、学内著者数で割らない。さらに、著書も対象としている。論文について、学内著者数で割らないことにより、学内共著者数の多い分野においてAKPI®との違いが大きくなる。健康科学系において「②研究活動」の数値が最も高くなっている（図6）のは、これが主要因である。

「⑤診療」については、毎年、1月～2月にかけて広島大学病院において実施されているタイムスタディ調査の結果をそのまま用いている。

表1. BKPI®の内訳詳細（大区分と中区分）

大区分	中区分	内容
①教育活動		
	授業担当	授業時間数
	学生指導	主指導
		チューター
		M学生
		D学生
		非正規生(単位認定を伴わない者)
	学部入試問題作成	
②研究活動		
	論文	SCI/SSCI/A&HCI/ESCI論文
		SCI/SSCI/A&HCI/ESCI論文以外(査読有のみ)
	著書	単行本(学術書), 辞典・辞書, 教科書, 調査報告書
		単行本(一般書), 地図, 音楽資料, 映像, 画像, 音声, その他
	知的財産権	出願
		取得
		届出(その他の知的財産)
	発表等	国内会議
		国際会議
	受賞(学内の賞は除く)	
	外部資金(寄附金を除く)	文部科学省科学研究費助成事業
		外部資金獲得総額(間接経費を含む)
③社会貢献		
	学外委員等	
	学会会議等の主催	委員長・副委員長
		その他の委員
	企業等との共同研究等	共同研究, 受託研究(研究代表者のみ)
		学術指導
		企業等からの研究員受入
	研究成果による起業	
	その他の社会活動	例: 高大連携講座, 公開講座 等
④大学運営		
	学内委員会等	学内の全学委員会等の委員
		メンター
	管理的職務	管理付加(学内委員会等の加算無し)
		職務付加
	業務的付加職務	例: 放射線取扱主任者, 衛生管理者 等
⑤診療		
	診療時間数	
⑥センター業務(センターの業務内容に応じて, ポイント化)		

人文学，社会科学，理工学，生物・生命科学の分野では，ほぼ，BKPI®平均値は同じで，約600である（図6）。どの分野にも，数値が高い教員と低い教員がいるが，平均すると同じような数値になる。どの分野の教員も，活動の中身が違って，活動にかけている時間は同程度である，ということの意味している。

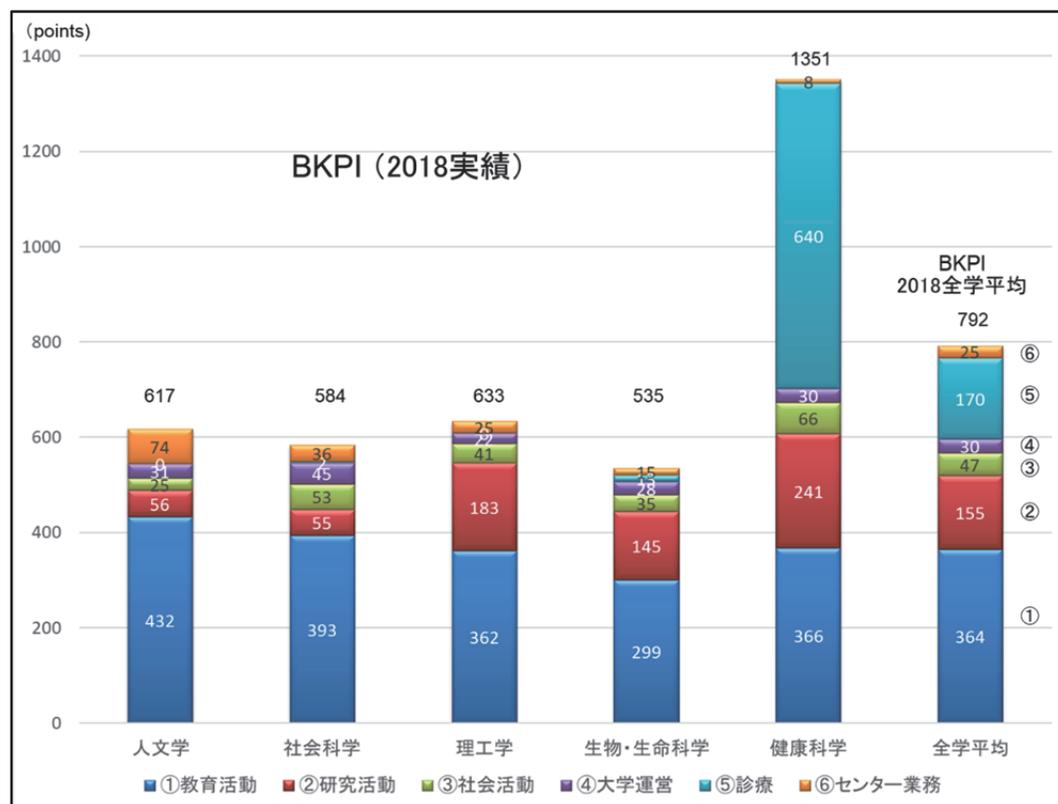


図6. BKPI®の2018年度実績値（本務教員一人当たりの分野別平均）

5. 今後の展開

AKPI®は，大学の世界ランキングを意識して項目を厳選したが，それだけでなく，教育面と研究面の重みを同じにすることにより，日本の総合研究大学の実情に即したものとなっている。また，客観的な指標だけで構成している。すなわち，AKPI®は，日本の総合研究大学に共通に使用することが可能であり，日本の大学の特徴を客観的に比較することができるような総合的指標である。THE (Times Higher Education) [3]やQS (Quacquarelli Symonds) [4]等の大学世界ランキングは，その項目と重みについて欧米の大学中心の考え方で成り立っている。それらの各項目のスコアを分析することにより，世界との比較ができる，という点において意義はあるが，ランキングに一喜一憂することには意味がない。

現在、AKPI®とBKPI®の特徴をあわせた、C-KPIを構築中である。愛媛大学、徳島大学、山口大学、島根大学とともに大学連携 IR コンソーシアムを形成し、データを共有して、共通の指標を構築している。それにより、教育研究業績やエフォート管理の共通化が可能となる。大学力の可視化と教員の知的資源の共有化による大学の機能強化をめざしている。今、日本の大学に必要なのは、過度な競争ではなく、大学の基盤的な力の向上、である[5]。

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、日本独自の客観的指標の構築が、今、喫緊の課題であり、この取組はその足掛かりとなりうるものである。

6. 謝辞

本稿で使用した数字データはすべて、広島大学 総合戦略室に出していただいたものです。総合戦略室のスタッフに心から感謝いたします。

7. 引用文献

- [1] 相田美砂子, 「広島大学の目標達成型重要業績指標 AKPI」, 高等教育研究叢書 137 「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―」 第1章, 2017年03月, 広島大学高等教育研究開発センター
- [2] QUANTIFYING FACULTY PRODUCTIVITY IN JAPAN: Development and Application of the Achievement-Motivated Key Performance Indicator, Misako Aida and Satoshi P. Watanabe, Research and Occasional Paper Series, CSHE 8.16 (2016 October).
- [3] Times Higher Education World University Rankings,
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- [4] QS World University Rankings,
<https://www.topuniversities.com/university-rankings>
- [5] 相田美砂子, 論説「大学の基盤的な力の向上―「選択と集中」から「ダイバーシティ確保」への転換とエフォートの可視化へ―」, 化学と工業 2018年10号, 日本化学会

第2章 国際的な教育質保証に向けた取り組み（続編）

渡邊 聡

（広島大学 上席副学長）

村澤 昌崇

（広島大学 高等教育研究開発センター 准教授）

安部 保海

（広島大学 教育室 UEA）

梅下 健一郎

（広島大学 グローバル化推進室 副室長）

中尾 走

（広島大学 大学院教育学研究科 博士課程後期）

1. はじめに

広島大学は、2014年に文部科学省によるスーパーグローバル大学創成支援事業（タイプA）に採択され、世界トップレベルの大学に伍する国際的な教育環境を提供する大学となることを誓約した。その後、学内では目標達成に向けたさまざまな取組が着実に進んでいる。

本章では、2017年1月に刊行した前号の続編として、学生生活実態調査を活用した教育改善を目的とするSERUコンソーシアムの活動一環として、広島大学における過去三年間の活動を振り返り、国際的な教育の質保証に向けた広島大学の取組事例を紹介するとともに、エビデンスに基づく政策形成（EBPM）の方針に則った改善例を、自らのデータを用いて提示することを目的としている。

広島大学に在籍する学生からの大切な「声」に耳を傾け、SERUコンソーシアムに加盟する海外有力研究大学とのベンチマーキングから、自大学の国際的な立ち位置を確認すると同時に、SERUピアレビューによる客観的な外部評価（ピアレビュー）を基に、国際通用性の高い教育プログラムの展開を目指している。

さらに付け加えれば、上述の「建前」のほかに、SERUコンソーシアム活動において、「広島大学SERUチーム」として最前線で闘う四名の共著者の葛藤や今後の期待も込めて、本章を執筆させて頂いた。

2. SERUコンソーシアムの構成・運営体制・活動

(1) SERUコンソーシアムの構成と運営体制

SERUコンソーシアムの設立趣旨、運営体制、加盟大学等詳細については、前号（2017年1

月発行)で紹介したところだが、その後も、アメリカをはじめとする世界各国の有力研究大学が参画する本コンソーシアムに新規に加盟する大学数は増加を続けており、その中には世界大学ランキングで上位に位置付けられるシンガポール国立大学やカナダのトロント大学も含まれている。

北米(アメリカ、カナダ)の大学を対象とする SERU-AAU (Association of American Universities) コンソーシアムには、2017 年以降、新たにミシガン州立大学、デラウェア大学、トロント大学、コネチカット大学が加盟し、北米大陸以外の大学が加盟する SERU-I (International) コンソーシアムには、グオルグ・アウグスト大学、ヴィクトリア大学ウェリントン校、シンガポール国立大学が新たに加盟した。

SERU-AAU コンソーシアム、SERU-I コンソーシアムに加盟する大学群で構成する SERU コンソーシアムの統括事務局は、カリフォルニア大学バークレー校に設置されており、SERU-AAU コンソーシアム内の活動についてはミネソタ大学ツインシティーズ校が、SERU-I コンソーシアム内の活動についてはロシア国立研究大学 HSE が、それぞれのコンソーシアムの幹事校として引き続き取りまとめをおこなっている。

(2) SERU コンソーシアムの活動

前号でも解説したとおり、SERU コンソーシアムによる活動内容の具体例として、毎年度実施される学生生活実態調査の個票データの加盟大学間共有や、各大学における分析方法、分析結果の共有、さらには分析結果の学内外活用事例といったグッドプラクティスの共有が挙げられる。

また、最近では学生生活実態調査の対象者を、従前の学士課程在籍学生だけでなく、修士課程及び博士課程を含む大学院在籍学生にも範囲を拡大し、新たな試みを開始している。大学院学生生活実態調査 (gradSERU) については、特にドイツ国内の大学院教育改革の必要性を指摘するフォルクスワーゲン財団 (VolkswagenStiftung) がリーダーシップを取り、SERU-I コンソーシアムに加盟するドイツの複数研究大学が一斉に実施している (参考文献 1, 2)。日本国内でも 2018 年度に先行して調査を実施した大阪大学が、2019 年度に「研究大学における「学び」の調査結果の解説セミナー」を開催し、学内へのフィードバックをおこなっている。広島大学においても gradSERU の実施を検討したが、学部生を対象とする学生生活実態調査を本格的に開始したところであり、大学院生を対象とした gradSERU を実施するには時期尚早として見送ることとした。

(渡邊 聡)

3. 調査実施状況 (2018 年度)

広島大学では、調査対象を二学部に限定し小標本収集を目的としたパイロット調査を 2015 年度に実施後、2016 年度には全学部を対象として SERU 学生生活実態調査 (以下、SERU 調

査)を実施した。しかしながら 2016 年度全学調査では、7%程度の有効回答率に留まった。(SERU コンソーシアムでは、各大学の目標回答率は 25%に設定されている。)その反省点を受けて、学内 SERU ワーキンググループでの検討がおこなわれ、広報活動の強化、特に学生への懸賞品をより魅力あるものとするのが提案され、その方針で学内広報活動を進めていくことが決定した。

広報活動の具体については、既に先行して実施していた大阪大学関係者との意見交換が有益であると考えたため、複数回に亘り二大学間で情報交換をおこない、双方が持つ疑問点や改善点について協議した。大阪大学からは、特に学生への周知方法について、学生の関心が低下する前にタイムリーなリマインド通知を送信するなどの示唆に富んだ助言を多く頂いた。

また、広島大学では 2006 年から独自に実施している学生生活実態調査(以下、「独自調査」と呼ぶ)があり、開始から既に 14 年が経過しているため学内での認知度が高いこと、さらには近年の「アンケート疲れ」を少しでも軽減する必要があることなどから、2018 年度 SERU 調査については、独自調査と同時期に実施することとした。また広報活動についても効率化を図る工夫をおこなった。具体的には、両学生調査について、統一したポスターや広報用立体 POP(図 1)、名刺サイズのカード(図 2)を作成し、学生の利用頻度が高い学内食堂、店舗のレジ、カフェ、図書館、学生窓口に掲示、配置することにより広報活動の拡充を試みた。

特に名刺サイズのカードは、店舗内レジ付近に配置することで目につきやすく、その場で直ぐに学生調査への回答はできないものの、時間に余裕のある時に調査に参加を希望する学生にとっては、持ち帰りやすいことが効果を生んだと推測される。実際、持ち帰ったと思われるカード数は想定していた数を大幅に上回った。



図 1 広報用立体 POP



図 2 名刺サイズ広報カード

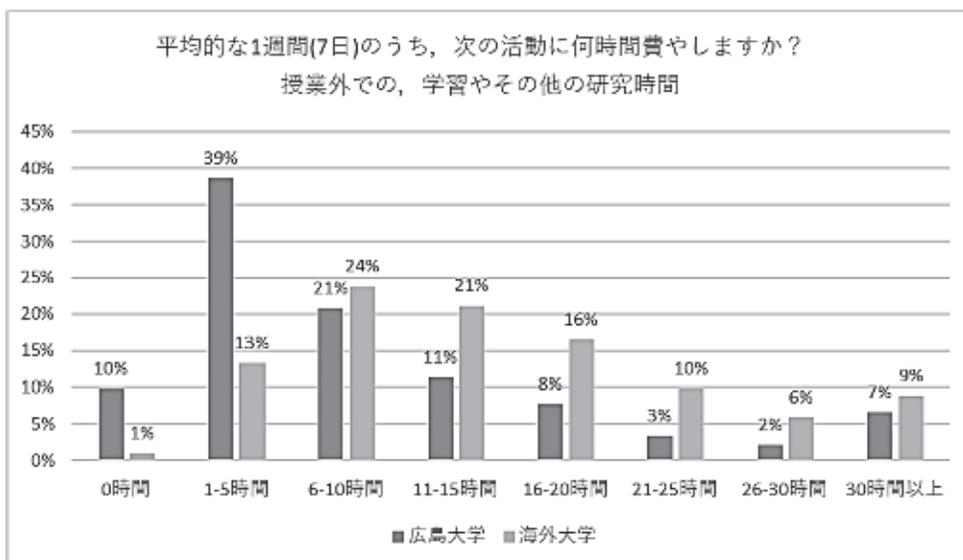
学生がアンケート調査に協力した際の懸賞品については、実施母体となる各部局等が其々提供していたが、2018年度のSERU調査と独自調査の両方に回答した学生に対しては、従前の懸賞品よりさらに魅力あるもの（今回は、任天堂 switch）を用意することで、学生の耳目を集めることに効果があったと考えられる。また、学生への周知時期についても、大阪大学関係者からの助言を参考に、従来から効果が高いと認識されている調査開始直後と終了直前だけでなく、周知効果が薄れると思われた中間時点でも一度喚起を呼びかけた。

これらの取組が功を奏し、結果として2018年度SERU調査では、32%を超える高有効回答率を達成することができた。（梅下 健一郎）

4-1. 2018年度調査のデータ分析

SERU調査では、多岐にわたるテーマで質問項目が設定されているため、学生の日々の生活、経験、学び等についてさまざまな情報を得ることができる。そのため、多角的な観点から分析をおこなうことも可能である。さらにはSERUコンソーシアムの全加盟大学が同一の設問で実施していることから、海外の有力研究大学をベンチマーキングし、自大学との直接的な比較を可能とすることが、重要な特徴の一つとして挙げられる。

海外大学との比較例として、授業外学習時間に関する質問（「平均的な1週間のうち、次の活動に何時間費やしますか？」における「授業外での、学習やその他の研究活動」）の回答結果を図3に示す。



注：広島大学 2018 年回答データ（有効回答数 4,195）、海外大学 2016 年（一部 2017 年）回答データ（有効回答数 41,182）

図3 授業外学習時間：広島大学と海外大学の比較

この結果から、海外大学の学生の学習時間が6時間以上の時間帯に広く分布しているのに対し、広島大学の学生は1～5時間にピークがあり、相対的に広島大学の学生の学習時間が海外の学生に比べて短いことが見て取れる。海外との比較においては、各国の教育カリキュラム制度や文化が異なるため、単純な比較には注意が必要であるが、上掲以外の比較についても、広島大学と海外大学間の差異を可視化することが可能である。

SERU調査のさらなる利点として、学籍と紐付いた形で回答データが得られることが挙げられる。すなわち、SERUの回答データを学内の他の学生データと結びつけることができるため、さらに複合的な視点からの分析を進めることができる。以下では、その分析例として、上掲のSERUによる授業外学習時間の回答について、入学時アンケートと結び付けておこなった分析結果を紹介する。

関連する入学時アンケートの質問項目として、入学前の授業外学習習慣についての質問（表1の「①授業の予習・復習や宿題をした」）とSERU授業外学習時間の回答との相関をみてみると、有意な相関は得られなかった。

表1 入学時アンケート質問項目：入学前（高等学校在籍時）の状況について

1. ①～⑨の質問に関して、入学前(高校時代)の状況について、該当するものを選んでください。

	高校時代の状況			
	よ く あてはまる	や や あてはまる	あまりあて はまらない	全くあて はまらない
① 授業の予習・復習や宿題をした	4	3	2	1
② 自ら、興味のあることについて学習した	4	3	2	1
③ 教員とコミュニケーションを図った	4	3	2	1
④ 読書をした(参考書、漫画、雑誌等を除く)	4	3	2	1
⑤ 進路や将来の目標について調べた	4	3	2	1
⑥ 授業の内容は理解できていた	4	3	2	1
⑦ 興味ある授業があった	4	3	2	1
⑧ 高校時代、塾・予備校等に通っていた	4	3	2	1
⑨ 高校3年の時、自宅で3時間以上勉強した	4	3	2	1

有意な相関が得られなかったことは、高等学校在籍時に学習習慣があっても大学入学後に勉強しなくなった学生、あるいは大学入学前は学習習慣がなかったが入学後に勉強するようになった学生がいることを示唆する。そこで、調査に回答した学生を、高等学校在籍時の学習習慣の有無（入学時アンケート表1の①で回答が3以上だったか2以下だったか）と、現在授業外学習時間が長いかわるか（SERU授業外学習時間質問で21時間以上だったか10時間以下だったか）の違いで4つのグループに分け（表2）、高等学校在籍時に学習習慣あった学生の中で、現在の学習時間が長い学生と短い学生ではどこに差があるのか、同様に高等学校在籍時に学習

習慣が無かった学生で現在の学習時間が長い学生と短い学生ではどこに差があるのかを、SERU の他の質問項目との相関からみしてみる。

表 2 入学前と現在の授業外学習によるグループ分け（数字は人数）

	現在：授業外学習時間長	現在：授業外学習時間短
高校時：授業外学習習慣あり	330	1021
高校時：授業外学習習慣なし	48	168

注：表中の数字は人数

現在の学習時間の長短で回答結果に有意差のある質問項目は複数みられたが、理解しやすい例として、教員の授業等における対応に関する質問（表 3）をみしてみる。

表 3 SERU アンケート：教員の対応に対する質問

あなたの専攻における経験について、次の質問に教えてください。

あなたは、以下のことをどれくらいの頻度で経験していますか？

	一度もなかった	まれに	時々	やや頻繁に	頻繁に	非常に頻繁に
学生のニーズや懸念事項、提案に関して、教員と学生の間オープンなコミュニケーションがある。	1	2	3	4	5	6
教員が学生を平等かつ公正に扱う。	1	2	3	4	5	6
「盗用」とは何かの明確な説明がある。	1	2	3	4	5	6
学生の勉強の成果に対して、教員が迅速で有用なフィードバックを提供している。	1	2	3	4	5	6
教員が、授業において敬意のあるやりとりを維持している。	1	2	3	4	5	6
講義やディスカッションにおいて、積極的に参加する機会がある。	1	2	3	4	5	6
あなたの熱意を高めるような教員がいる。	1	2	3	4	5	6

注：表中の数字は回答番号

さらに、これらの質問に対する各グループの平均回答番号を表 4 に示す。

表 4 教員の対応に対する質問の回答結果

	高校時学習習慣	あり		なし	
	現在学習時間	長	短	長	短
学生との間オープンなコミュニケーションがある		3.39	3.04	3.65	2.65
学生を平等かつ公正に扱う		4.21	3.93	4.23	3.81
「盗用」に関する明確な説明がある		3.86	3.53	4.13	3.54
勉強の成果に迅速で有用なフィードバックを提供している		3.82	3.46	3.70	3.54
教員が授業において敬意のあるやりとりを維持している		4.02	3.78	4.03	3.35
講義やディスカッションにおいて、積極的に参加する機会がある		3.80	3.47	3.85	3.00
熱意を高めるような教員がいる		3.80	3.32	4.03	3.08

注：表中の数字は平均回答番号。太字は平均回答番号に5%の基準で有意差が見られたもの。

これらの結果から、高等学校在籍時に学習習慣があった学生については全ての項目について、高等学校在籍時に学習習慣が無かった学生については少し反応が鈍いが、やはり複数の項目について有意差がみられた。単純な解釈としては、学習習慣があった学生でも大学入学後に教員の適切な対応を感じなければ勉強しなくなるし、逆に学習習慣が無かった学生でも教員の適切な対応を経験する機会が多ければ、勉強するようになる傾向があることを示唆している。これら教員の学生への対応が重要であることは常識的なものと考えられる反面、各教員がどれほどの現実感を持って認識しているかは判断が難しい。学習時間への影響として実際の回答データに表れているという事実が認識されれば、教員の意識にも影響を与えられるかもしれない。

以上、SERU 調査をもちいてどのような分析が可能かを、簡単な例を取り上げてみてみたが、本節でみた特徴に加え、SERU 調査はほぼ同内容で定期的におこなわれるものであり、今後データが蓄積されていけばパネルデータとしても扱えることになるため、さらに異なる視点での分析が可能になることが期待される。(安部 保海)

4-2. 広島大学における SERU データの分析実践の報告¹

4-2-1. 因果探索—大学風土と学生の能力形成を事例として：マルチレベル共分散構造分析(Multilevel Structural Equation Model)の応用

① マルチレベル SEM

学生調査は、国内外でいろいろと取り組まれています。しかしながら、測定された内容に大差は無いという印象があります。そこで、それらデータの活用方法や適用する分析方法を工夫し、従来には見られなかった知見を導くことにより、大学実践上あるいは学術上の貢献をはかる必要もあるかと思えます。ここでは、二つの分析方法の応用例を紹介します。

まず、Multi-Level Structural Equation Model (以下 ML-SEM) という分析方法を応用した分析事例を報告します。学生調査を、複数の大学と国家に跨がって実施する場合、図に示したような重層構造を成しています。このような階層的な構造に伝統的な統計分析を当てはめると、間違った推定量が得られてしまうことが知られています。そこで、このような層化された構造を適切に扱える分析を当てはめる必要がありますが、その一つが ML-SEM です。

¹ 本報告は、SERU 国際シンポジウム『EBPM, EBSM (Evidence-Based Strategy Making) に生かす SERU 学生調査』(於：広島大学, 2019 年 12 月 2 日, <https://www.hiroshima-u.ac.jp/news/54597>) における発表(村澤 昌崇「広島大学における SERU の活用」)を加筆修正したものである。

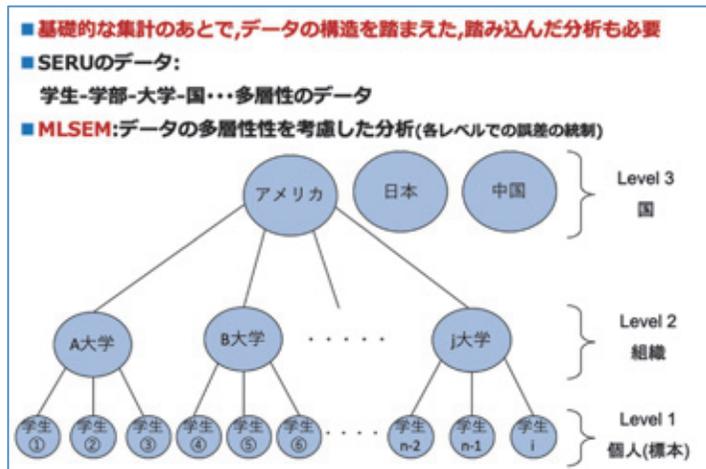


図4 マルチレベルの構造

この ML-SEM を、まず、大学風土と学生の能力形成との関係を明らかにするために、適用してみます。そもそも「風土」は、初等中等教育の研究においても、学校風土・校風・学校文化として関心が持たれてきましたが、もちろん高等教育の文脈でも重要な分析対象となっています。2019年秋に UCバークレー校で開催された SERU(Student Experiment in the Research University: <https://cshe.berkeley.edu/seru>)の国際シンポジウムでも、テーマは School Climate でした。

特に近年では、伝統的な思想・宗教・哲学・人種・民族等の多様性に加え、LGBT(Lesbian=女性の同性愛者, Gay=男性の同性愛者, Bisexual=両性愛者, Transgender=身体の性と心の性の不一致者の総称。性的少数者を示す用語の一つ。以下 LGBT)や障害者等のマイノリティも多様性の重要な構成要素となっており、世界レベルで大きな課題となっております。大学キャンパス内は、こうした加速度的な多様性の拡大が進んでおり、であるがゆえに、こうした多様性を許容する良好な風土を形成する必要がありますし、それが学習やその成果に直結していればなお良い、と思われま。そこで、大学における文化や風土の測定と、その文化や風土が学生の成長や能力形成にどのような影響をもたらすのか、についての分析も当然ながら重要な課題となるでしょう。

② 風土の測定方法とマルチレベル

さて、そもそも、大学や学校の風土・校風というのは、内外の人に共有された認識により成立していると思われま。そうすると、SERU 調査を始めとした学生調査では、大学の印象を尋ねている項目もありますが、それら項目の集計値のうち、大学内部で共通する部分こそが、風土と言えるのではないかと、ここでは仮定しています。技術的には、MLSEM の方法を活用して、図5のような分解を行って、大学風土の測定・分析を行いました。

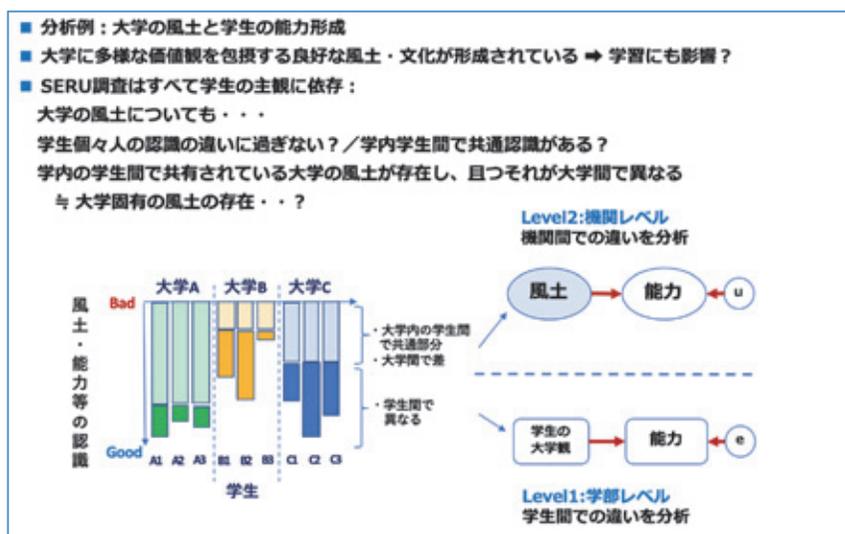


図5 大学風土の測定方法—マルチレベルSEMを用いて

③ 風土を測定する尺度

では、SERUでは、大学風土に相当する項目は、どのようなものがあるのでしょうか。もちろん、高等教育研究においてはキャンパス風土の研究は盛んに行われており、多様な測定が成されております。ただし、SERUは、すでに調査項目が確定しているの、先行研究を踏まえた風土の尺度となっているかは実は不明です。また、「風土」は構成概念であり直接観測することが不可能であり、構成概念の代理指標としての観測変数の妥当性と信頼性が常に問われる点、近年の「多様性」概念の拡張（LGBTなど）により、先行研究で測定された風土変数が必ずしも妥当とは言い切れないなどの課題があります。そこで、すでに図6に提示しておりますように、SERUのこれらの項目を、大学の風土を測定する項目と見なしました。これら変数に因子分析を適用して項目を合成して一つの「大学風土」尺度を作成しました。この値が大であれば良好な大学風土、この値が小（マイナス）であれば、大学が好ましくない環境にある（と学生に認識されている）ことを意味します²。

²以下、Rでの因子分析結果を二パターン示す。三因子を仮定した分析結果の方が各種指標も良好であるが、分析を単純にするため、敢えて本稿では一因子にまとめる選択を行った。（巻末資料1参照）

風土の測定	
<p>■SERUの項目のうち、以下の項目を一つの因子にまとめ、「大学の風土」変数とする</p>	
<p>■教員・学生の関係性（開放性、平等性、公正性）</p>	
• RUC1MJROPEN	: 学生と教員間のオープンなコミュニケーション
• RUC1MJRFAIR	: 教員の学生に対する平等性・公正性
• RUC1MJRCOMM	: 学生と学部間のコミュニケーション
<p>■大学への統合</p>	
• RUCAGREEBELONG	: 大学への所属感
• RUCAGREEINDVAL	: 個人としての尊重
<p>■キャンパスの雰囲気</p>	
• RUCCLIMATE	: キャンパスの多様性の確保・尊重
• RUCSAFESECURE	: キャンパスの安全性
• RUCWELCOME	: キャンパスの有効性

図6 風土の測定

④ 学生の能力の測定

次に、学生の能力についてです。SERUでは、図7にあるような項目を用いて、学生に入学時、そして調査時点における能力の自己評価をさせています。これらを、因子分析により合成した尺度を作成しました。

能力の測定	
<p>■SERUの項目のうち、以下の項目を一つの因子にまとめ、「学生の現在の能力」変数とする</p>	
RUCSKILLCRIT_CRITT2	: 分析的・批判的思考力
RUCSKILLWRITE_WRITET2	: 文章力
RUCSKILLREAD_READT2	: 読解力
RUCSKILLMJR_MJRT2	: 自身の専門分野に関する理解
RUCSKILLMATH_MATHT2	: 数理統計に関する理解
RUCSKILLSPEAK_ORAL2	: コミュニケーション能力
RUCSKILLNTRNT_NTRNTT2	: 国際的視野
RUCSKILLLEAD_LEADT2	: リーダーシップ能力
RUCSKILLRES_LREST2	: 情報検索能力 (図書館・インターネット)
RUCSKILLPRSNT_PRSNTT2	: プレゼンテーション能力
RUCSKILL_RSRCH2	: 研究能力
RUCSKILLSOC_SOCT2	: 対人・チームワーク能力

図7 学生の能力の測定

⑤ 風土の国別・大学別比較

では、国別、大学別に、大学風土の状況を確認しておきましょう。先ほど測定した風土の尺度を用いますと、日本および日本の大学は、他国や他大学に比べると、風土に関する評価が低いように見えます。

⑥ 大学風土と学生の能力との関係

ではつぎに、風土と学生の能力の関係を分析した結果をご覧ください。この分析が、ML-SEMです。欠損が多く、分析モデルの説明力が微妙ではあり、条件付きではありますが、大学内部に良好な風土が形成されていると、能力の向上には繋がっていることが推察されます。

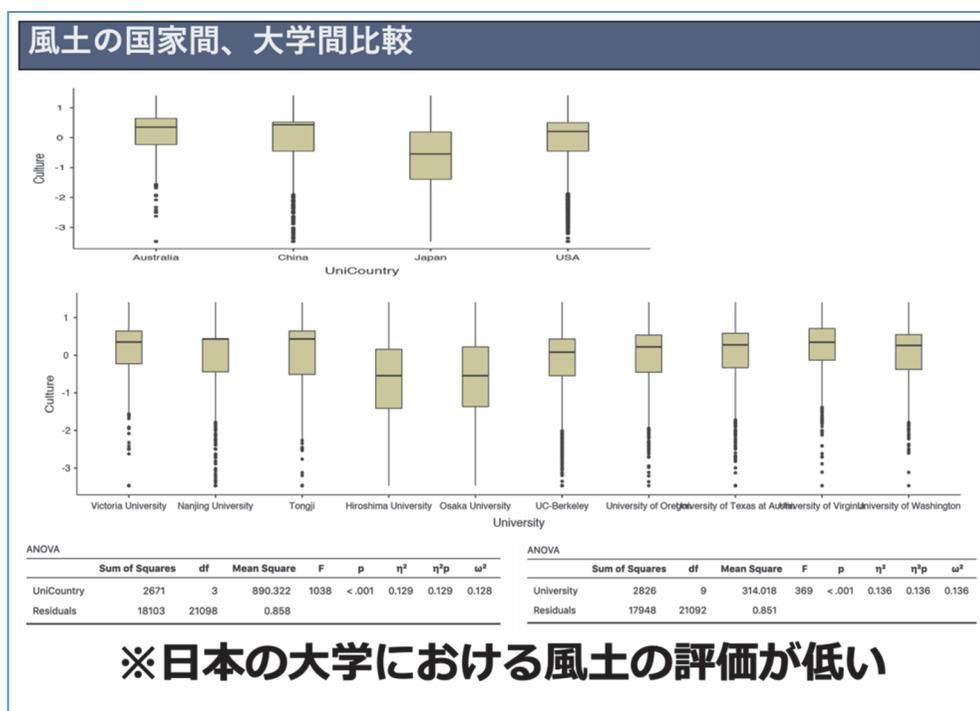


図 8 風土の国家間・大学間比較

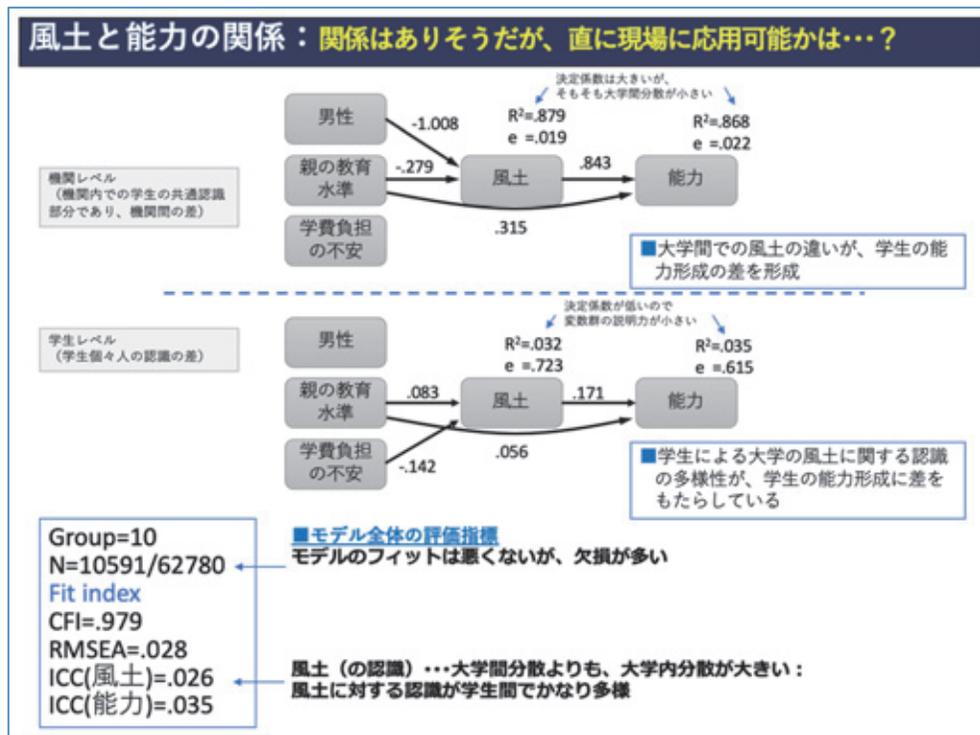


図9 風土と能力の関係

4-2-2. 因果推論～学生の能力形成に対する大学の効果

ではつぎに、SERU を使って因果推論を試みてみましょう。

① なぜ今、因果推論か？

近年、エビデンスに基づいた政策だとか改革が必要！と言われていますが、その“エビデンス”に関して混乱があるように思います。数値情報を集めれば、それがエビデンスである！という発想は、大学評価への関心が高まった 20 年前から口酸っぱく言われてきましたが、この発想自体貧困であると言わざるを得ません。もちろん数値情報を否定するものではなく、数値情報もたらす客観性は、評価の際に有力な情報になり得ます。

ただし、例えば、研究活動の情報として SCI(Science Citation Index)論文数の集計値が、大学の成果であるかのごとく扱うなどは、愚かしいことだと思われませんか？なぜなら、その論文の産出に、果たして大学が純粋に貢献をしたと言えるのか？は、実は「解らない」からです。ですから、ランキングを上げるために大学に在籍している教員の研究業績を、あの手この手で集計するという労力は、無駄とまでは言いませんが、集計値に多様な意味が内包されている点

にどこまでセンシティブであるかが問われるのです。

しかも今日の評価は、医療評価から影響を受けた政策評価の文脈では、エビデンスとしての数値の意味が異なっています。エビデンスが必要であるならば、効果・貢献を純粋に測るために、「因果推論」に基づいた「因果効果」を求める必要があります。

② 傾向スコア分析

そこで、SERU のデータを使って、因果推論を試みました。具体的には、「広島大学に在籍していること」の因果効果が得られるのか？という分析です³。適用する分析は、傾向スコア分析というものです。広島大学への在籍の効果を純粋に見出すためには、広島大学に進学した人と他大学に進学した人が、進学の時点で全く同じ条件にある必要があります⁴。しかしながら実際は、そのようになっていない可能性があります。傾向スコアは、観察データでも、そのような均等の割り付けを擬似的に行うための方法です。本分析では、広島大学へ在籍しているか否かを、「処置」あるいは「介入」と見なした因果推論を試みよう、ということです⁵。

³実際には、本稿で用いた「広島大学の学生であるか否か」という処置変数は、「ill-defined」であり、これを処置変数とした因果推論は、Exchangeability の充足の点において、かならずしも望ましいとは言えない。Exchangeability とは、反実仮想が観察状態と同じ結果をもたらすかどうかを問うものであり、本稿のケースの反実仮想は、「もし広島大学の学生が、広島大学の学生でなかったら」あるいは「広島大学以外の学生が、もし広島大学の学生であったら」となる。これらの反実仮想が、観察された状態と同じ結果をもたらすかどうかは焦点となるが、「広島大学の学生でない」ケースは一意に定まらない（「他大学」も複数あり多様である）し、「広島大学の学生である」ケースも、入試選抜、学力水準、出身地域・高校、保護者の家庭的背景などに多様性があり、一意に定まらない。故に反実仮想が観察事実と同じ結果をもたらすかどうかは不確かである。この問題は、SUTVA 条件(b)「個体 i に対する処置は一通りに定まる」(Rubin 1980, 岩崎 2015) の未充足と同義である。

傾向スコア分析とは、上記のような Exchangeability (実際には、Exchangeability よりもやや緩い仮定である Conditional Exchangeability を検討することになる)・SUTVA (b)未充足問題に対応するために、擬似的にランダム化を行い且つ交絡の調整を行う方法である。本研究の場合、傾向スコアを算出する際に、広島大学の学生かそれとも他大学の学生かに影響しうる変数について、教育学においておおよそ常識とされる変数(親の学歴、家計の状況など)を説明変数として用いた(日本で言う学生調査に比して、家庭背景を取得している点が SERU のメリットの一つ)が、国際的な調査であるので大学進学に関する各国の文脈依存な固有の要因を十分に明確にできていない点、各国共通のデータとして一元化する際に変数化の整備が不十分な点(各国で測定はしているが、SERU 共通のデータとして整備されていないものも含む)があり、未観測要因を残している点に課題がある。

⁴厳密には、この調査に回答してくれた学生のみでのデータなので、「広島大学の学生且つ SERU のアンケートに回答してくれた学生」と「その他の大学の学生且つ SERU 調査のアンケートに回答してくれた学生」という処置変数になる。そうすると、未回答のバイアスが混入するため、在籍の効果をより正確に見出すには分析枠組みの修正が必要となる。関連して、傾向スコア算出に用いた説明変数も変化する可能性がある。例えば、アンケートに回答してくれた学生は、そうでない学生に比して、概して「真面目」であったり、成績が優秀であったりするというバイアスを否定できないためである。なお、広島大学に限定して無回答の傾向の分析を行ったところ、回答率が高かったのは入試において成績が優秀な学生である傾向が高かった。

⁵具体的な分析の考え方については、巻末資料 2 を参照のこと。

③ 分析例 1：広島大学の風土は他大学に比して良いのか悪いのか

では、因果推論を用いた分析例 1 として、風土の比較を、より厳密に行ってみました。図は、傾向スコア分析を用いて、広大学生と他大学生について、彼ら彼女の個人属性や大学の条件について、均質になるような擬似的な割り付けを試みたものです。C 統計量は、均等割り付けが良好かどうかを示す指標なのですが、これが 0.9 を超えると、2 つの群において個人属性において重なりが小さくなることを意味しております。つまり、手持ちのデータでは、割り付けがうまく行っていないようです。つまり、広大と他大学の学生との間では、属性等の条件が似通ったケースが少ないことを事実上意味しております。大学のランクがあからさまに違うので当然といえば当然です。言い換えれば、単純に広大と他大学を比較することは、そもそも条件が異なるので難しく、手持ちの SERU のデータでは擬似的なランダム割り付けが難しいことを意味します。

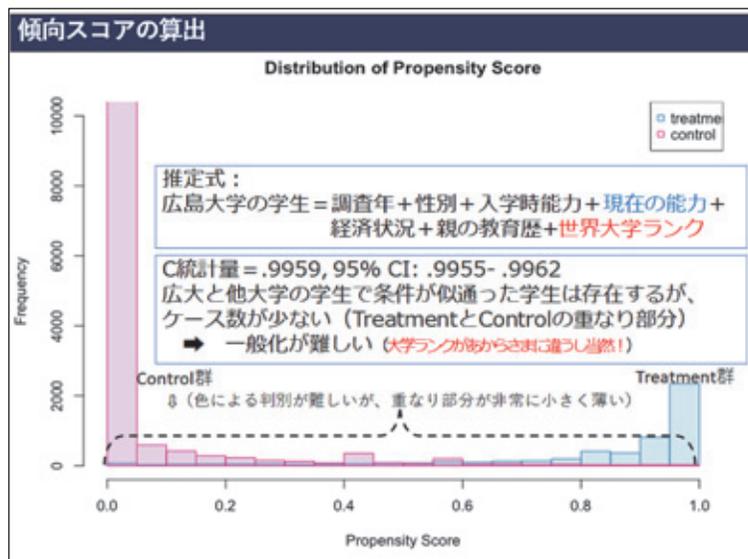


図 10 大学風土の分析のための、傾向スコアの算出

では、先に指摘したような限界があることを条件として、大学の風土が、広大か否かによって大きく異なるのかを検討してみました。傾向スコアを用いて、共分散分析（実際には切片に大学間分散を仮定したマルチレベル分析）を行ってみました。統計的には有意、係数はマイナスでした。広大と他大学では、風土に差がない、とは言えなさそうですが、条件付きです。

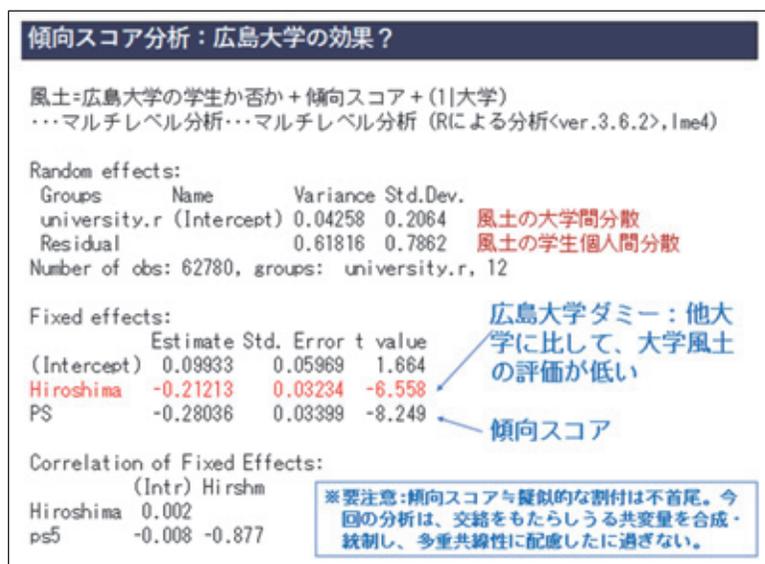


図 11 広島大学の風土は他大学に比して良好？傾向スコア分析

④ 分析例 2：広島大学の学生の能力形成は他大学に比して良いのか悪いのか

次の事例は、同様に傾向スコア分析を用いて、能力が広大学生とその他の学生で違うのか？についてより厳密に迫ります。

図 12 は、入学時と調査時点の能力の散布図です。ピンク (△) は広島大学の分布を示しています。他大学に比して、広島大学学生の自己評価は低そうですね。図 13 のヒストグラムは、先に示した諸能力の評価について、現在と入学時の差分を取ったものを因子分析により一元化し平均 50、標準偏差 10 に標準化したもの (いわゆる偏差値) を表示しています。これを見ても、広島大学の学生の能力の差分は、他大学の学生に比してやはり低いように見えますね。

図 14 は、大学風土の要因分析と同様に、学生の属性等の情報が広大学生とそれ以外の学生とで偏らないように、傾向スコア分析により調整を試みたものです。割り付けの目安となる C 統計量が 0.9 を超えており、広大と他大学の学生との間では、属性等の条件が似通ったケースが少ないことを事実上意味しております。大学のランクがあからさまに違うので当然といえば当然です。

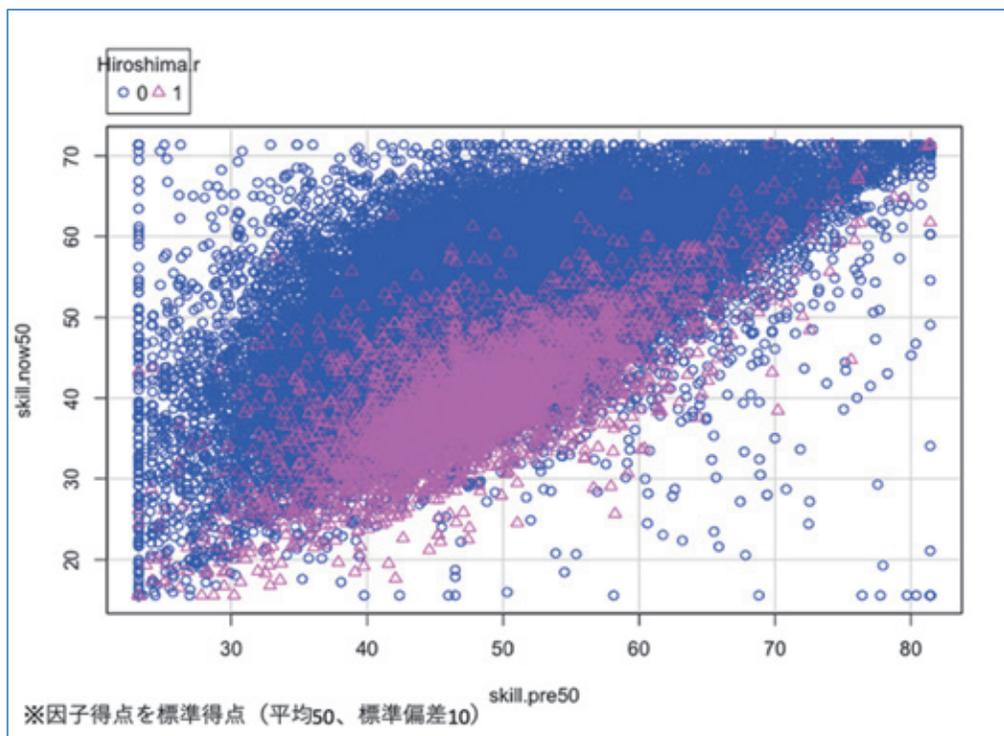


図12 学生の能力の散布図

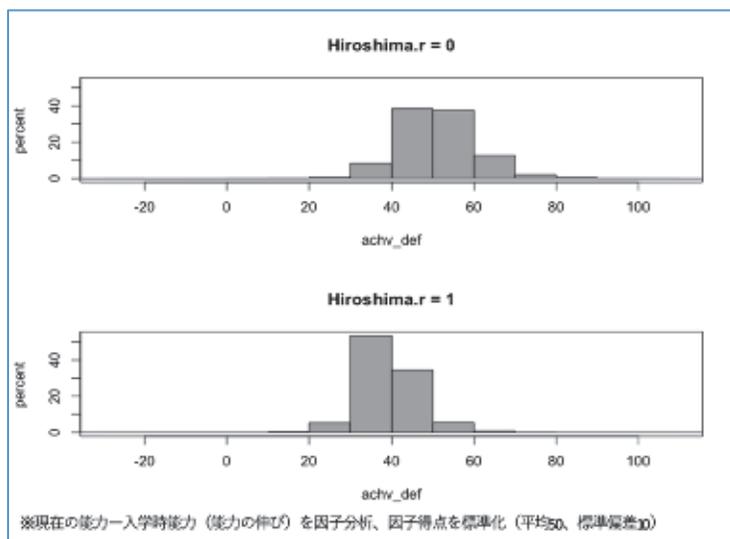


図13 学生の能力の差分のヒストグラム（現在の能力－入学時の能力）

言い換えれば、単純に広大と他大学を比較することは、そもそも条件が異なるので難しく、手持ちのSERUのデータでは擬似的なランダム割り付けが難しいことを意味します。

参考までに、広大の学生であるか否かが、能力の差に反映されるかを分析してみました。広大への在籍の効果は、能力の伸びに対しマイナスになっています。つまり、他大学に比して広大学生の能力の伸びが低めであることを意味しますが、これも条件付きです。

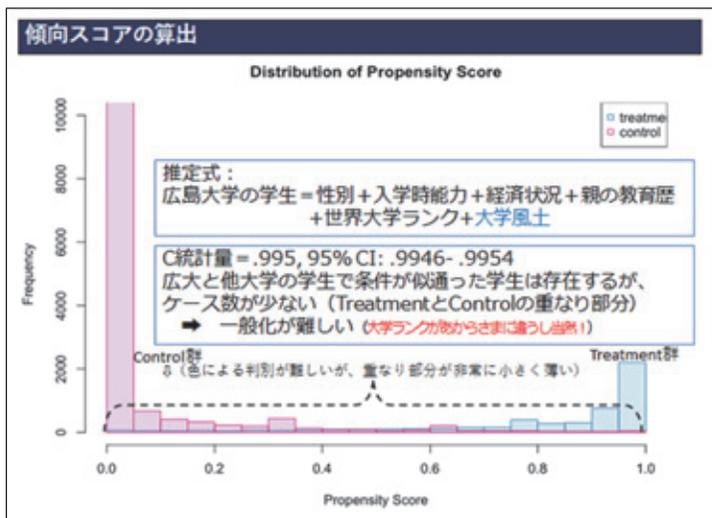


図 14 傾向スコアの算出

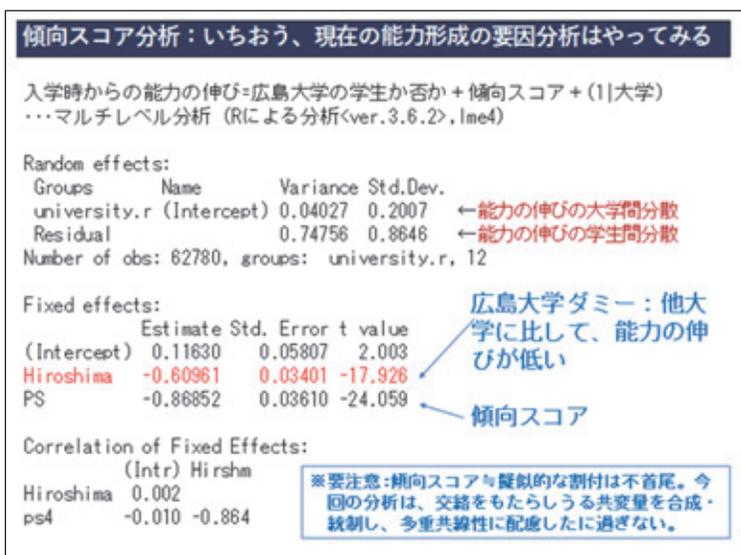


図 15 現在の能力の状況と広島大学

4-2-3. 終わりに：「猫も杓子も因果推論」からの脱却，そして EISM へ

残念ながら，傾向スコア分析を用いても，因果効果をより正確に推定するための擬似的なランダム割り付けはうまくは行きませんでした。もともと介入や処置の効果を診るようには設計されていない，横断的・観察データでは限界もあるということでしょう。

ただ，せっかく苦勞して取得したデータを，「学内構成員に理解してもらうためには，難しい分析ではなく単純な集計が良い」という理由付けでは，いつまで経っても大学の真の意味での効果は析出できないでしょう。より適切な分析を選択し，理解と共有をいかに進めるかが問われるのではないのでしょうか。今回の分析は，そのための一試行に過ぎません。

①因果推論の前に因果探索を

さて，分析を通じての提案は二つです。まずは「因果推論の前に因果探索を」です。

EBPM(Evidence-Based Policy Making:根拠に基づいた政策形成)の文脈では，処置・介入の効果ばかりが注目されていますが，人の情動を含む教育現象については，そのメカニズムがそもそも十分に解明されていません。そんな中で，最近流行りの諸方法（DID=Difference in Difference:差分の差分法，操作変数法など。傾向スコアも該当するのですが）にいきなり飛びつく前に，処置・介入もふくめ「何が原因なのか」＝因果の構造を探索することが優先されるべきでしょう。今回の MLSEM はその方法の一つでしょう。

こうした因果探索を踏まえた上で，次のステップとして，因果推論へと進む必要があるように思います。ただ，傾向スコア等の因果推論も，適切な変数を得ていないと，擬似的な割付にも限界があり，関心ある変数の純粋な効果を得ることは困難です。その点，SERU は，教育分析を行う上で，半ば必須となっている家庭背景の変数（経済状況，保護者の教育水準）を得られている点にメリットがあるように思います。では，果たして日本独自で展開されてきた学生調査は，こうしたデータが取れていますでしょうか？SERU への参加の優位性はこうしたデータの取得の必要性を訴えかけるものでもあります。

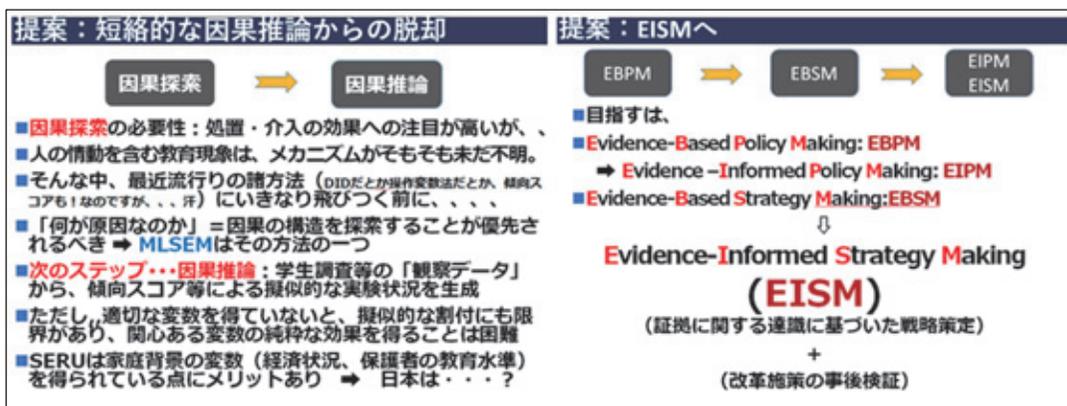


図 16 SERU 分析からの提案

② Evidence-Informed Strategy Making=EISM へ

もう一つの提案は、EISM の推進です。少なくとも SERU のような国際的なデータは、国、大学、個人の三層となっており複雑ですので、複雑なデータ構造を適切に扱える分析、たとえば ML-SEM のような分析が適用される必要があります。さらに、このような国際的な多層データでは、国別・機関別の単純な比較はできない、ということでもあります。こうしたことが解るのは、傾向スコアのような因果推論を行うから、であります。つまり、大学の論文数を始めとした外形データを集計し、世界レベルで大学間比較を行っているランキングにも、同様な困難が付きまとうはずなのですが、そのような文脈・事情を無視した、無意味な大学ランキング盲信が進んでいることは嘆かわしいことです。

ご紹介した分析は、EBPM で推奨される分析を応用したものですが、我々は、それを大学の経営戦略に生かすための Evidence-Based Strategy Making（証拠に基づく戦略立案）を提唱すると同時に、EBPM を超えて、Evidence-Informed Policy Making（林 2019b）や Evidence-Informed Strategy Making，すなわち、「証拠に関する達識に基づいた政策や戦略策定」の必要性を提案します。

なぜそのような提案をするのか。第 1 の理由は、まず、EBPM が提唱するように、証拠は「因果効果」を示すものの方がより説得的であるからです。第 2 の理由は、EBPM が提唱するような因果効果の分析は、簡単では無いからです。特に SERU 調査については、項目の見直し、特に入学前情報を多角的に取る必要性を広島大学からは提案させて頂きたいと思います。このような諸々の理由により、Evidence-Based ではなく、Evidence-Informed が必要であること、そしてそのためには、専門家や現場の経験値や暗黙知とのミックスが必要となるのです。

EISMへ・・・とは言いつつ遠き道のり・・・

- 「根拠」とは、単なる数値情報だけでなく、「因果効果」を示す「根拠」の方が説得的。
- ただし、因果効果は簡単には実証できない：
 - ✓ 学生調査データの一般の限界：非回答、欠損、バイアス/入学前の情報・学籍情報（休退学・留学など）の非統一・未取得
 - ✓ → より内実のある結果を得るためには・・・SERU調査の見直し（特に入学前情報）、欠損補完・バイアス除去等の対応が必要（欠損補完は時間がかかるが！）
 - ✓ 方法論的限界：単純集計、比較、因果探索、因果推論・・・それぞれに議論あり（一部の経済学者・社会医学者が旗振りするほど容易ではない・・・）
- エビデンスが示している情報にはかなりの限界があることも踏まえた、EISMの確立が必要！
- 経験知、暗黙知とのミックスが必要！

データに過剰な期待を持たず

データを侮らず

でもデータを弄り始めたら楽しいよ～
・・・となれば幸い

「先に根拠の無い施策がありきて、それに都合の良いデータを持ってくる」

= Policy-Based Evidence Making

これは**No!**です！

図 17 SERU 分析からの提案

以上、ご紹介と提案をさせていただきました。SERUは、世界の「研究大学」の学生諸氏の「現在」が解る優れたデータですが、そのデータに過剰な期待を抱かず、かといってデータを侮らず、といった態度で分析に取り組む必要があると思われまます。

でも、正直な感想を申し上げますと、データをいじり始めると、やっぱり楽しいですね。この楽しさを共有できることが、実は最も重要だと思われまます。

そしてくれぐれも、肝に銘じたいのは、「先に根拠の無い施策がありきて、それに都合の良いデータを持ってくる」= Policy-Based Evidence Making にならないようにすること、です。

(村澤 昌崇, 中尾 走)

5. SERU コンソーシアムを活用した広島大学の取組

(1) SERU ピアレビュー

先述のとおり、広島大学は2014年度にスーパーグローバル大学創成支援(SGU)事業に採択され、さらなるグローバル化を押し進めることとなった。その取組の一環として、同年度にSERU コンソーシアムに加盟し、国際的な視野での教育質保証を目指すことから、SERU コンソーシアム加盟校としての利点を活用した活動計画を検討した。

2014年10月にミネソタ大学ツインシティーズ校で開催されたSERU-AAUのビジネスミーティングにおいて、「SERU独自の国際的な教育の質保証」(SERUピアレビュー)を広島大学が提案し、SERU コンソーシアム本会において承諾された。但し、SERUピアレビューに係る作業については、SERU コンソーシアム全加盟大学によるレビュー作業は現実的でないことから、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、大阪大学の三大学をレビューアとして、広島大学を対象とするSERUピアレビューを試行的に実施することとなった。

2017年6月1～2日の二日間に亘り、レビューアを担当する三大学の有識者が広島大学を訪

問し、SERU ピアレビューの現地視察がおこなわれた。SERU レビューアーに対して、広島大学の取組について担当教員が説明をおこない、複数の学生、教員へのインタビュー及び授業視察も実施した。評価方法については、指標や基準等について三名の有識者が協議し、後日、ピアレビュー結果を取りまとめた報告書ドラフトがSERU レビューアー側から送付されてきた。

広島大学独自の教育取組の特徴といえる HiPROSPECTS (ハイプロスペクツ：以降「ハイプロ」) は、SGU 構想調書にも明記されており、調書の中でもSERU ピアレビュー (案) を提案していたことから、レビューアーに対しては、ハイプロに関する説明を特に重点的におこなった。

広島大学が独自に開発したハイプロは、2006 年度に、これまでにない新しい学習成果の評価方法として導入された。従来からおこなわれている授業科目の成績評価に加え、プログラム毎に定められた到達目標に対する到達度の評価を実施するものである。到達度の評価は、「きわめて優秀」「優秀」「良好」の3段階で評価し、毎学期、学生に通知する。各学生が自身の到達度を把握することにより、到達目標の実現に向けて、具体的にどういった能力が身に付き、何が足りないのかが分かり、また評価結果に基づいて次学期以降の学習に向けた履修計画にも役に立てる旨を説明した。

ハイプロを所掌する教員による口頭説明と、レビューアーによる複数学生、教員へのインタビュー、授業視察を踏まえて、ハイプロに関してレビューアーからのコメントがあった。アメリカでの先端的な取組についての紹介もあり、その際の特に印象的に残るコメントとして、アメリカの大学が育成目標とする学生のタイプは「覇気に満ち、有能で革新性と想像力のある学生を育成」であり、「最低限の知識とスキルを習得するだけの受け身の学生」は不要といったフィードバックが挙げられる。さらに、アメリカの主要な研究大学で現在、実戦的におこなわれている項目として「教授法改善助成金」や「教育学習センター」などを導入することが好ましいといった意見があった。

広島大学では、SERU ピアレビュー報告書内容を精査し、SERU ワーキンググループ内において改善に向けた検討をおこない、その後、役員懇談会での議論を経て、学内への周知をおこなうとともに、比較的に取り組みやすい事項から設置を検討することとした。特に、教育学習センターの設置については、本学教育室及び高等教育研究開発センターとの共同で、これを設置することに向けての準備委員会が設けられ、2020 年度に設置されることとなった。

(2) 広島大学 SERU シンポジウム

これまでの活動成果を踏まえ、学内外に対してSERU 調査の意義や活用方法等について周知することを目的として、2019 年 12 月 2 日 (月) にSERU 国際シンポジウムを広島大学学生会館レセプションホールに於いて開催した。

シンポジウムでは、まず渡邊聡上席副学長よりSERU コンソーシアムについての説明があり、引き続き、教育室から安部保海 UEA 及び高等教育研究開発センター村澤昌崇准教授より、

第4節で紹介した分析結果についての発表をおこなわれた。その後、SERU-AAU コンソーシアムでディレクターを担当してきた応用統計学者の Dr. Ronald Huesman 氏から、ミネソタ大学ツインシティーズ校における10年間に及ぶSERU調査結果の活用について事例紹介があり、広島大学はもとより国内大学にとって参考となる米国研究大学における先進的な取組について具体的な紹介があった。

また、2019年度に文部科学省が実施した全国学生調査を担当する高等教育企画課の奥井雅博課長補佐からは、大学における学生調査の意義についてご講演頂き、広島大学におけるSERU調査を含めた取組について高く評価いただいた。併せて、文部科学省が実施する全国学生調査について、各学生がどういった大学教育を受け、その結果、学生自身がどのように成長していると感じているかを把握して、わが国の政策に反映させたいとの説明があった。

シンポジウムの最後に、グローバル化推進室の梅下健一郎副室長より、本章第3節で説明したSERUピアレビューについての報告があり、レビューを担当した有識者が、広島大学独自の取組を国際的な視点からどのように評価し、本学がどう対応しているかについての説明をおこなった。

本シンポジウムには、学内から30名の参加者があったほか、学外からも11名が参加するなど、学内外で高い注目を集めた。(梅下 健一郎)

6. 結語

これまでのSERUコンソーシアムの急速な拡大と活動展開を鑑みると、今後も世界の有力研究大学による本コンソーシアムへの加盟が見込まれ、各加盟校においては、現在よりもさらに膨大な共有データにアクセスすることが可能となる。これに伴い、広島大学においても、比較対象となる海外ベンチマーク大学数が増えることによって、より本学の実情に近い海外大学を含めた分析も可能となる。SERUコンソーシアム活動をとおして、広島大学における教育の国際的な質保証だけでなく、本学が高等教育のグローバル化戦略にも貢献できるものとする。

さらに、2017年度に広島大学で実施した「SERUピアレビュー」では、評価者（レビューア）を務めて頂いた本コンソーシアム統括責任者の Dr. John Aubrey Douglass 氏（カリフォルニア大学バークレー校）から、今後SERUコンソーシアムにおいて同様の相互評価システムを活用していきたいとの提案があったことから、広島大学を皮切りに開始したSERUピアレビューが、より体系化されたピアレビュー制度として、SERU加盟大学間において活用されることが期待される。SERUピアレビュー制度の構築に、広島大学が主導的な役割を果たすことにより、将来的には「評価される側」から「評価する側」へとシフトし、世界の高等教育コミュニティに貢献していきたいと考えている。

また、SERUコンソーシアムに加盟する本来の目的は、各大学が実施する学生調査の結果を踏まえ、海外の有力研究大学の学生とベンチマーキングし、自大学の国際的な教育の質保証に

生かすことである。広島大学としても、さらなる教育環境の改善を図っていくためには、学生調査を継続的に実施し、定期的に学生の声に耳を傾ける必要がある。

そのために、隔年実施年度にあたる2020年度に再びSERU学生調査の実施を予定しており、前回の有効回答率を上回ることを目標の一つとして準備を進めているところである。多くの学生からの意見を収集することに加え、世界トップレベル大学ピアグループとのベンチマーキングや比較分析をおこなうことで、広島大学におけるより国際通用性の高い教育・研究指導に向けた道筋をたてる。さらには、SERUコンソーシアム全加盟校が相互評価に参加し、教育改善に向けた助言制度としてのSERUピアレビューにおいて中核的役割を果たし、国際的な教育の質保証体制の構築を推進していきたいと考えている。

【謝辞】(4-2)

本研究は、JSPS 科研費、19H00621、18K18651、16H03780 の助成を受けたものです。

【参考文献】

- 1.<https://www.volkswagenstiftung.de/en/events/calendar-of-events/other-events/gradseru-research-symposium-2018>
- 2.https://www.volkswagenstiftung.de/sites/default/files/downloads/Programm_gradSERU.pdf

【参考文献】(4-2)

- 橋野 晶寛 (2016) 「教育政策研究から見た教育経済学」『教育学研究』第 83 巻第 3 号, 27-35 頁。
- 橋野 晶寛 (2019) 「教育経済学 教育学研究者はどこに『経済学』を見い出し、向き合うのか」 下司・丸山・青木・濱中・仁平・石井・岩下編『教育年報Ⅱ 教育研究の新章』世織書房, 339-361 頁。
- 林岳彦・黒木学 (2016) 「相関と因果と丸と矢印のはなし…はじめてのバックドア基準」『岩波データサイエンス Vol.3 [特集]因果推論-実世界のデータから因果を読む』岩波書店, pp.28-48。
- 林岳彦 (2019a) 「因果推論駅の奥へ！ “What works” meets “why it works”」広島大学高等教育研究開発センター（高等教育研究資源ナショナルセンター・キックオフミーティング）第 4 回公開研究会資料。
- 林岳彦 (2019b) 「環境分野における”EBPM”の可能性と危うさ：他山の石として」広島大学高等教育研究開発センター（高等教育研究資源ナショナルセンター）第 8 回公開研究会資料。

- Hernán, Miguel A. & Robins, James M. (2019). *Causal inference: What If*, <https://bit.ly/2tPxBFE> (2020年1月13日確認).
- Hirano, K & Imbens, G. W. (2004). "The Propensity Score with Continuous Treatment", Gelman, A. & Meng, X-L., *Applied Bayesian Modeling and Causal Inference from Incomplete-Data Perspectives: An Essential Journey with Donald Rubin's Statistical Family*, John Wiley & Sons, Ltd., pp.73-84.
- 星野崇宏・岡田謙介 (2018) 「いかに研究結果を有意に見せるか?—正しい研究デザインと解析の裏側—」『日本教育心理学会第60回総会発表論文集』22-23頁。
- 岩崎学 (2015) 『統計的因果推論』朝倉書店。
- Leite, W. (2017). *Practical Propensity Score Methods Using R*, Sage Publications, Inc.
- 加納寛之・林岳彦 (2019) 「環境分野へのEBPMの導入に向けての概念整理—EBPM概念の耐えられない狭さ—」第144回関西公共政策研究会 (@京都大学 2019/5/11 (土)) 報告資料。
- 北村行伸 (2016) 「応用ミクロ計量経済学的手法と論点」『進化する経済学の実証分析』日本評論社,28-37頁。
- 小林信一 (2018) 「ポスト真実 (Post-Truth) 時代の科学と政治—科学の危機, 証拠に基づく政策立案, 日本の動向—」『研究 技術 計画』33(1),39-60頁。
- KRSK (2018) 「データから因果関係をどう導く? : 統計的因果推論の基本, 『反事実モデル』をゼロから」『UNBOUNDEDLY 健康に関する研究の読み解き方・データ分析について更新』(<https://bit.ly/2FLuQHU>: 2020年1月13日確認)
- 松宮慎治・中尾走・村澤昌崇 (2019) 「EBPMにおける分析方法の応用可能性と課題」日本高等教育学会第22回大会発表資料 (6月6日@金沢商工会議所, <https://bit.ly/36IE3wF>)。
- 村澤昌崇 (2019) 日本教育社会学会第71回大会 課題研究II「教育の社会科学的実証研究再考—教育社会学と教育経済学の共通点と相違点から何を学ぶか—」指定討論者 (2019年9月13日,大正大学)。 <https://www.facebook.com/mmurasawa/posts/3055979351143908>
- 村澤昌崇・立石慎治(2017) 「計量分析の新展開—過去10年間の経験を振り返って—」『高等教育研究』,20巻,135-156頁。
- 中村知繁 (2019) 「統計的因果推論とデータ解析」(<https://bit.ly/36K7caS> : 2019年7月10日最終アクセス)。
- 中尾走 (2019) 「傾向スコア分析の比較」日本教育社会学会第71回大会自由研究発表I-2部会 (計量分析(1)),2019年9月12日(大正大学)。
- 中尾 走 (2019) 「傾向スコア分析の比較」日本教育社会学会第71回大会 (I-2部会「計量分析」) 発表資料。
- 中澤 渉 (2016) 「教育政策とエビデンス—教育を対象とした社会科学研究の動向と役割」志水宏吉編『岩波講座 教育 変革への展望2 社会のなかの教育』岩波書店,73-101頁。

- 中嶋 亮 (2016) 「『誘導型推定』v.s.『構造推定』」『進化する経済学の実証分析』日本評論社,52-62 頁。
- 成田悠輔 (2018) 「EBPM は本当に有効か？」『RIETI シンポジウム エビデンスに基づく政策立案を根付かせるために』『発表資料』。
- 小方直幸 (2014) 「専門知と政策形成—高等教育研究の反省的考察—」『大学論集』47,pp.73-88。
- Rubin, Donald B. (1980). “Comment on: “Randomization analysis of experimental data in the fisher randomization test” by D. Basu”. *Journal of the American Statistical Association*, 75,pp.591–593.
- 立石慎治・丸山和昭・速水幹也・松宮慎治・中尾走・村澤昌崇 (2019) 「高等教育研究と計量分析」『教育社会学研究』第 104,集 29-56 頁。
- 筒井淳也 (2017) 「数字を使って何をするのか 計量社会学の行方」『現代思想』45(6), 162-177 頁。

【巻末資料 1】 (4-2)

Factor Analysis using method = ml
Call: fa(r = seru20162018[, c(13:15, 40, 41, 47:49)],
nfactors = 3,

rotate = "promax", scores = T, fm = "ml")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon
correlation matrix

	ML1	ML2	ML3	h2	u2	com
RUC1MJROPEN	-0.09	0.92	-0.11	0.68	0.32	1.0
RUC1MJRFAIR	0.11	0.60	-0.02	0.41	0.59	1.1
RUC1MJRCOMM	-0.02	0.51	0.17	0.38	0.62	1.2
RUCAGREEBELONG	-0.01	-0.05	0.87	0.70	0.30	1.0
RUCAGREEINDVAL	0.03	0.02	0.76	0.62	0.38	1.0
RUCCLIMATE	0.73	-0.01	0.03	0.56	0.44	1.0
RUCSAFESecure	0.78	-0.05	-0.07	0.52	0.48	1.0
RUCWELCOME	0.76	0.06	0.09	0.72	0.28	1.0

ML1	ML2	ML3	
SS loadings	1.77	1.43	1.39
Proportion Var	0.22	0.18	0.17
Cumulative Var	0.22	0.40	0.57
Proportion Explained	0.38	0.31	0.30
Cumulative Proportion	0.38	0.70	1.00

With factor correlations of

	ML1	ML2	ML3
ML1			
ML2	0.47		
ML3	0.62	0.59	

Mean item complexity = 1.1

Test of the hypothesis that 3 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 28 and the
objective function was 2.85 with Chi Square of 178653.8
The degrees of freedom for the model are 7 and the
objective function was 0.01

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.01

The df corrected root mean square of the residuals is 0.02

The harmonic number of observations is 41078 with the
empirical chi square 180.95 with prob < 1.2e-35
The total number of observations was 62780 with Likelihood
Chi Square = 829.84 with prob < 6.7e-175

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.982

RMSEA index = 0.043 and the 90 % confidence intervals are
0.041 0.046

BIC = 752.51

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

ML1	ML2	ML3
Correlation of (regression) scores with factors	0.92	0.9
Multiple R square of scores with factors	0.84	0.8
Minimum correlation of possible factor scores	0.68	0.6

三因子モデル：寄与率高く、RMSR, RMSEA等も良好

Factor Analysis using method = ml
Call: fa(r = seru20162018[, c(13:15, 40, 41, 47:49)],
nfactors = 1,

rotate = "promax", scores = T, fm = "ml")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon
correlation matrix

	ML1	h2	u2	com
RUC1MJROPEN	0.44	0.19	0.81	1
RUC1MJRFAIR	0.49	0.24	0.76	1
RUC1MJRCOMM	0.49	0.24	0.76	1
RUCAGREEBELONG	0.67	0.44	0.56	1
RUCAGREEINDVAL	0.67	0.45	0.55	1
RUCCLIMATE	0.69	0.47	0.53	1
RUCSAFESecure	0.61	0.37	0.63	1
RUCWELCOME	0.80	0.64	0.36	1

ML1	
SS loadings	3.05
Proportion Var	0.38

Mean item complexity = 1

Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 28 and the

objective function was 2.85 with Chi Square of 178653.8

The degrees of freedom for the model are 20 and the
objective function was 0.68

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.11

The df corrected root mean square of the residuals is 0.13

The harmonic number of observations is 41078 with the
empirical chi square 28453.93 with prob < 0

The total number of observations was 62780 with Likelihood
Chi Square = 42927.07 with prob < 0

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.664

RMSEA index = 0.185 and the 90 % confidence intervals are
0.183 0.186

BIC = 42706.12

Fit based upon off diagonal values = 0.92

Measures of factor score adequacy

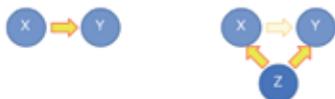
ML1	
Correlation of (regression) scores with factors	0.92
Multiple R square of scores with factors	0.85
Minimum correlation of possible factor scores	0.70

1因子モデル・・・先の3因子モデルの方がフィットが良いが、分析簡略化のために1因子により「大学風土」を測定

【巻末資料 2】(4-2)

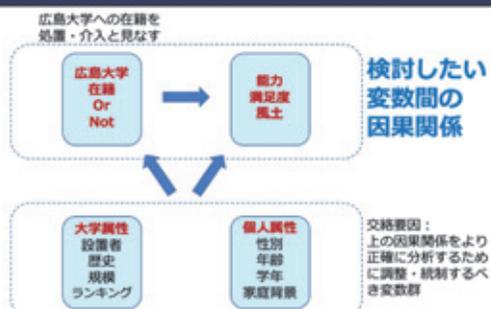
傾向スコア

- 効果を診たい介入・処置に、**交絡・内生性**が疑われる時、それらを打ち消して、介入・処置の真の効果に迫ろうとする方法。擬似的に実験的な割り付けを行う
- **交絡**（心理用語）・**内生性**（経済用語）：単純化すれば、**疑似相関をもたらす変数Zの存在**



- Zの効果を無効化：**Xの処置・介入はZという要素を持っている個体に限定されている** ⇨ Zを持って無くてもXの処置・介入を受けられるよう調整

広島大学に在籍していることの意味は？傾向スコア分析



広大に進学した人と、その他の大学に進学した人の条件を擬似的に均質化する＝傾向スコア

傾向スコア分析の手順

- 処置・介入(本分析では、広島大学在籍か否か)の有無に対する共変量の擬似無作為割り付け＝傾向スコアの算出
- 実際には、処置・介入を、交絡をもたらさる共変量で予測するモデルを構築



- 傾向スコアに基づいて、処置・介入の効果の分析



第3章 BEVI を用いた留学効果の客観的測定 —客観的データに基づく留学プログラムの質保証—

西谷 元
(広島大学 副理事(SGU)・教授)

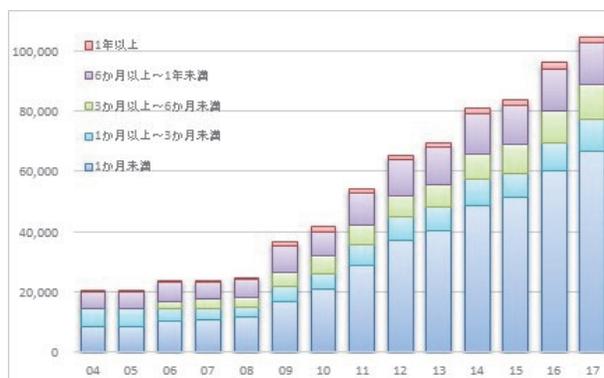
広島大学の「世界をキャンパスとして展開する広島大学改革構想」(スーパーグローバル大学創成支援事業:SGU)は、「グローバル人材を持続的に輩出し、知を創造する世界トップ100の総合研究大学」という10年後の広島大学のあるべき姿を見据えた、教育力強化と研究力強化を両輪とする大学改革構想である。本構想では、研究力強化の取組と協奏させる形で教育力強化に取り組み、教育力強化と研究力強化の取組により構築する大学の国際的教育研究ネットワークを活用した国際的通用性の高い教育の国際展開により、人類が現在直面しているまた将来直面するであろう「常に変動し予測不能な種々の課題」を解決することのできる「グローバル人材」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

いわゆる「グローバル人材」自体の定義、また当該人材に求められる具体的能力、及びその測定・評価方法については、様々なアプローチが併存しているのが現状であるが、そこにおいて留学が果たす役割の重要性については広くコンセンサスが得られているように思われる。

本稿においては、BEVIを用いて留学の効果を客観的に測定し、プログラムの質保証またこれらのデータに基づいたEBPMを検討する。

1. 留学の効果分析の必要性：短期プログラムの増加

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年未満の短期留学である。また、1ヶ月未満のプログラムの増加傾向はこの数年間顕著である¹⁾。



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

このような短期留学プログラムの増加に伴い、留学の効果の客観的測定・評価・分析及びプログラムの質保証等の必要性が、以下のような観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
- ・データにより証明された、効果を有する短期留学プログラムの実施の必要性
- ・複数の短期留学プログラム間の比較また従来型の長期プログラムとの比較・評価・改善
- ・受入プログラム・混合プログラムの評価・改善
- ・客観的データに基づく参加者、保護者、大学本部、財政当局への説明の必要性

2. 留学の効果の客観的測定

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広く行われている²⁾。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³⁾、これらを測定するための、多くのテストが開発されてきている⁴⁾。米国における代表的なテストとして、BEVI (The Beliefs, Events, and Values Inventory)⁵⁾、IDI (Intercultural Development Inventory)⁶⁾、GPI (Global Perspectives Inventory)⁷⁾があげられる⁸⁾。

また、日本においても、「ジェネリックスキル測定・育成ツール PROG (Progress report on generic skills)」（学校法人河合塾・株式会社リアセック（共同開発））⁹⁾、「留学準備教育スケール SRSA (Scale of Readiness for Study Abroad)」（東京海上日動メディカルサービス株式会社）¹⁰⁾、「GPS-Academic (Global Proficiency Skills Program Academic)」（株式会社ベネッセ iキャリア）¹¹⁾、「JAOS 留学アセスメントテスト」（一般社団法人 行動特性研究所）¹²⁾などが使われている¹³⁾。

これらのテストは、そのアプローチはそれぞれ異なるが、満足度は評価尺度としては使用されていない点は共通している。その一因としては、満足度は比較する基準がなく、回答者の主観に左右され、信頼性が乏しいとされているからである。しかしながら、これらのテストは、「共通する属性または特性の概念または精神的表現であり、観察可能または測定可能な現象を引き起こす故これらが存在すると想定される」¹⁴⁾いずれかの尺度を用いている。

我が国においても、留学プログラムのインパクトについて、様々な測定・研究が行われているが、海外でのインパクト測定では、客観的テストに基づく研究が中心となっており、大規模調査の例として、Georgetown Consortium Project(2009)等が挙げられる。他方、国内での大規模調査・研究として、「留学生交流支援制度/海外留学支援制度評価・分析」(2015)、「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」(横田 2016)、「海外留学生のキャリア意識と就職活動状況」(ディスコ 2016)が挙げられるが、これらは全て留学プログラム実施以降に行われた参加者本人の自己評価に基づく研究であり、プログラム開始前のデータが存在せず、パネルデータを使用したものではない¹⁵⁾。

これらに共通する最大の問題は、ごく少数の例外を除き、留学による心理特性の変化を本人の申告による事後の自己評価に頼っているということである。本論考の核心的な「問い」は、学生の主観的判断に基づく自己評価に基づいて、海外留学のインパクトを断定・比較することが可能また妥当なのか、というものである。

この本質的な問いに加えて、海外留学のインパクト測定に関する他の問題として、以下の点が挙げられる。

- ・既存の大規模調査では、質問項目自体に測定の意図また測定対象とされる能力またコンピテンシーが明らかになっており（表面的妥当性の存在）、被験者による回答のコントロールが可能(データのバイアスまた信頼性欠如の問題)
- ・測定対象概念の定義の曖昧さ・多様性
- ・日本人学生を前提とした質問項目、テスト開発が行われており、受入外国人学生に利用不可能
- ・大規模調査では、対照群との厳密な比較が行われていない
- ・留学プログラム属性に関するデータが限定的
- ・客観的テストで心理特性の変化を検査・測定している場合のサンプルデータ数が少ない
- ・国際比較を行っている場合、異なる測定ツール(例えば IDI と国内研究者が開発した測定ツール)を用いており、結果の比較のための共通基盤が欠如

広島大学においては、上記のような問題に対処するために、以下に示す過程を経て開発された客観的テスト **BEVI** を利用することにより、

- ・表面的妥当性を排除した質問項目を採用したテストの利用
- ・調査データに基づく測定対象概念を利用
- ・国際的なデータに基づき開発されたテストの利用により、外国人留学生受入プログラムまた日本人学生と外国人留学生による混合プログラムをも対象とする効果検証
- ・プログラムの事前事後の測定、また場合によっては **T3** テストの実施
- ・全1年生 2,500 人（回収率 90%）を対照群とした調査
- ・20 項目以上の背景情報の収集
- ・参加学生間の相違の明確化
- ・個人別レポートの教育的介入のための活用
- ・派遣先大学において **BEVI** を利用した留学プログラムの国際比較（Web ベース）

を行い、客観的データに基づいた留学効果の測定また、エビデンスを利用した留学プログラムの質保証を行ってきている。

3. BEVIの開発

・プロトタイプ BEVI

BEVI は、自己 (Self) 全体また自己の発達に関わる心理学上の理論、Equilintegration (EI) Theory¹⁶⁾を研究し、その実証のため、心理測定学の基準及び手続またテスト理論¹⁷⁾に則り、1990年代初頭から、Craig N. Shealy 教授を中心に開発が開始された。開発にあたっては、特定概念・尺度を前提としこれらを測定するために質問項目を作成するのではなく、人々が重視する信条及び価値観から、概念・尺度を導き出すという手法が取られた。

この研究はドイツにある文化的・言語的に多様な研究者・学生が在籍する大学において開始されたが、同時に米国を含め世界各国で実際に述べられている信条及び価値観に関する文書・口頭によるステイトメントを収集することも行われた。

第一段階として、これらの 500 項目以上のステイトメントから、質問項目が作成され、最初の因子分析後、40 の尺度からなる、415 項目バージョン BEVI が作成された。この BEVI の因子構造は、現在においても、広範かつ学際的な研究者やテスト開発専門家により分析、検討、研究が継続して行われている。

・フォーラム・BEVI プロジェクト (336 項目/18 尺度バージョンの作成) 2007-2014

フォーラム BEVI プロジェクト¹⁸⁾は、Forum Education Abroad のもとで、広島大学を含む世界各国の大学が参加した、学習手法に関する評価・検証プロジェクトで、8 年間にわたり実施された。このプロジェクトを通じて、BEVI の基礎となっている心理測定学にかかわる理論が再検討され、また、BEVI の尺度 (及び下位尺度) の複雑な相互作用や、現実社会への示唆また応用の可能性に関する多様な研究が実施された。2007 年から 2014 年にかけて世界各国の大学、留学プログラム担当者が、数百の留学プログラムに対して BEVI を実施し、その成果は、70 以上の出版物、シンポジウム、論文・学会発表などで発表された。

また、フォーラム BEVI プロジェクトにおいては、BEVI のテスト結果に対して、二度目の因子分析が実施され、当時 415 項目あった BEVI の質問項目の再検討が行われた。この因子分析の目的は、BEVI の質問項目数を減少させると同時に、基礎にある因子構造を明確化し、学習に関する種々の促進要因または阻害要因を明らかにすることが目的であった。415 項目版 BEVI に基づくテスト結果を統計的に分析し、尺度の数を 40 から 18 に絞り込むことが行われた。その後の再検討の過程で、さらに約 80 の質問項目が削除され 336 項目版の BEVI が作成された。その後、これらの尺度それぞれに基準が設定され、そのクロンバック・アルファの信頼係数は 0.80 または 0.90 以上となっている。

このプロジェクトを実施する段階で、新しく 3 つの経験に対する定性的な質問項目が加えられ、これにより多面的な分析が可能となった。

・ショート・バージョン BEVI (185 項目/17 尺度) の開発 2011-2013

フォーラム BEVI プロジェクトにおける成果・発展にもかかわらず、より短いバージョンの BEVI 開発の要望が各大学から寄せられたため、2011 年から 2013 年にかけて、「ショート・バージョン」BEVI の作成プロジェクトが行われた。

ショート・バージョン作成の要請の理由の一つは、特に高等教育においては、評価・測定への需要は高いものの、学生また教員に時間が限られているため、テスト実施時間を短縮する必要があった。また同時に、大量かつ複雑なデータの分析を、Web ベースのプログラムにより自動化することも求められた。

第二の理由としては、理論的・構造的観点からのものであった。336 項目バージョン BEVI の各尺度はそれぞれ独立した構成概念を測定していたが、これらの構成概念は相互に相関しているため、因子回転パラメータの「斜交性」の性質によって、質問項目は 1 つ以上の因子に反映させることが可能となる。

探索的因子分析 (Exploratory/Explanatory Factor Analysis: EFA) から集められた情報により、特定の「信条、出来事、価値観」がどのように相関しているかまたその理由を解明することが行われた。さらに EFA に加えて、尺度の EFA 構造が、別のサンプルでも保持されるか、どのような構造となるのか、また各尺度の概念モデル相互の関係を解明するため、確証的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis: CFA) がおこなわれた。

第一段階として、データのそぎ落とし作業 (重複や不完全な事例をデータベースから確実に削除) を経て、CFA 実施に使用する 2,331 のサンプルが特定された。

第二段階として、尺度の統合性を損なうことなく消去できる質問項目を特定するため、複数のステップが踏まれた。まず、どの質問項目がどの尺度に関連性を有しているのかの再確認が行われた。336 項目バージョン BEVI の尺度のいくつかはより高次の構成概念を測定していたため、高次の構成概念を形成する下位の質問項目群を特定する必要があり、クロンバック・アルファ係数を通じて、特定の因子 (尺度) の一貫性やその下位因子 (下位尺度) に大きな影響を与えることなく安全に削除できる質問項目が選択された。

その後、項目反応理論 (Item Response Theory, IRT) にそった分析手法を用い、各質問項目の各尺度に対する相対的寄与を確定した。このステップの重要な目標は、ショート・バージョン BEVI を用いて導き出した回答者の情報を、336 項目バージョン BEVI で導き出された情報と確実に整合させることであった。このプロセスの分析目的は明確であったが、問題はデータ量が莫大であることと、すべての質問項目とすべての尺度のあらゆる組み合わせを検証する必要があった。

結果的には、「パイソン・プログラム」を用いてこの処理の自動化が行われた。クロンバック・アルファ係数が 0.7 になると停止するプログラムを作成し、BEVI の各尺度の情報曲線の形状をそれぞれ比較することを行った。これにより、336 項目バージョン BEVI と 185 項目ショート・バージョン BEVI の統合性を保ち、185 項目バージョン BEVI で使用される質問項目は、

336 項目バージョン BEVI と同様に、同じタイプの回答者を特定することができるようになった。このプロセスを経ることにより、185 項目バージョン BEVI において使用される質問項目と削除する質問項目の候補を選択する基準を作成することが可能となった。

しかしながら、パイソン・プログラムがしばしば、185 項目 BEVI のいくつかの尺度について、異なる質問項目の組み合わせを複数「提示した」ため、各尺度にとって最良の組み合わせを検出し、個々の BEVI 尺度が「何を」測定し、それが「なぜなのか」を説明するため、構造方程式モデリング (Structural Equation Modeling, SEM) を用い、これらのあらゆる組み合わせの検証が行われた。このプロセスもまた非常に反復的なものであったが、BEVI に関する心理学理論的また統計論的検討を経て、最終的に、全ての尺度に対し、心理学理論的にもまた統計論的にも妥当な特性を持つ解が決定された。

この結果、ショートバージョン BEVI では、人口統計また背景情報に関する質問項目が 65 項目から 40 項目へ、信条及び価値観、世界観に関する BEVI 本体の質問項目が 336 項目から 185 項目へ、尺度が 18 から 17 へと削減された。

2014 年以降も、計 4 回の因子分析の実施し（最近では 2018 年に約 2 万件のデータを対象に実施）、質問項目及び尺度の妥当性を高めている。

・日本語版 BEVI-j の開発 2011 -

日本語版 BEVI (BEVI-j) は、2011 年に、平成 24 年度グローバル人材育成推進事業（当時）申請に向けて、広島大学で日本語化が開始された。複数メンバーからなる 2 チームが翻訳および反訳を行い、最終的には BEVI 開発者の Dr. Craig Shealy 教授と反訳の検定を行い、プログラム化された。日本語版 BEVI は、当時最新のバージョンであった 336 項目バージョン BEVI を元に開発が開始され、上記の英語版 BEVI と同様に、日本人データに基づき因子分析が行われた。

185 項目バージョン BEVI の完成に従い、2014 年以降は日本語版 BEVI の開発も 185 項目バージョン BEV をもとに開発が進められ、2016 年に正式に 185 項目バージョンの日本語版 BEVI-j が作成された。これ以降広島大学において 185 項目バージョン BEV の利用するとともに、2017 年以降は広島大学以外にも当該バージョンの提供を開始した。

このように、BEVI は、

- ・確立した心理学及び心理統計学の理論を基盤
- ・データに基づき理論・尺度を構築
- ・異文化理解能力のみならず、これに影響を与えかつ相互に関連する自己 (Self) 全体を測定
- ・表面妥当性を含んだ質問項目を排除
- ・データの信頼性を検定するための質問項目を配置
- ・多数の背景情報を利用したグループ内のサブグループ (男女 etc) の解析

- ・データ分析の自動化（継続的かつ経済的妥当性を有した測定・分析）
- ・混合メソッド Mixed Method（定量的・定性的テストを一体化）を採用
- ・他の測定ツールとの併用（id による個票データの管理とデータ・ダウンロード）
- ・12 歳以上を対象とした測定（高大接続プログラムの測定）

が可能なテストツールとなっている。



図 2 日本における BEVI 受検者数及び利用大学の推移¹⁹⁾

4. BEVI による測定結果

広島大学では、単位を伴う派遣学生全員また、3 ヶ月以上の受入学生全員を対象に BEVI を実施している。また 2018 年度から毎年、これらの留学プログラムの効果を明らかにするための対照群として、新入生全員（約 2,500 名）を対象に BEVI を実施してきている（回収率約 90 パーセント）。

BEVI を利用することにより、留学前後の比較、グループ内の相違またグループ間の相違について客観的な測定を行うことが可能となる。

・ BEVI の測定結果：留学前後の比較

以下に新入生のみを対象とした START プログラムの測定結果を示す。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）により選拔され、派遣される。派遣前には、2 ヶ月間にわたり現地の社会、文化、思想に関する基礎知識の事前学習を、帰国後は事後学習を行う。以下の T1/T2 グループ・レポートは、パネルデータを利用しているが、図 3 及び図 4 が示すように、プログラムによりその効果は異なる。

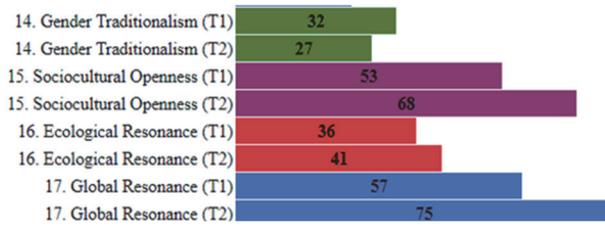


図 3 START プログラム A

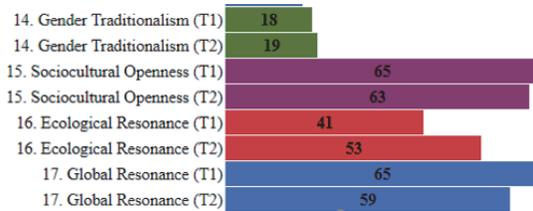


図 4 START プログラム B

図 3 の START プログラム A では、異なる文化、環境、国際関係、政治分野におけるさまざまな行動、政策及び実践についてのオープン性を示す尺度 15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness, またグローバル社会への関与を示す尺度 17. 世界との共鳴 Global Resonance のスコアが大きく伸びている。他方、図 4 の START プログラム B ではむしろ低下している。他方、双方のプログラムとも、国際プログラムとは直接関係がないと推測される、尺度 16. 生態との共鳴 Ecological Resonance スコアが上昇し、START プログラム A では尺度 14. ジェンダー的伝統主義スコアが下降している。

各種プログラムの測定・分析結果を比較すると、このように、プログラムにより変化が生じる分野またその程度が異なるのが通常である。このことは、プログラム開始時点 T1 のスコアが、各グループにより異なる、すなわち異なる特性を有する学生グループを対象としてプログラムを実施しているということによっても説明することができる。

比較対照群として 1 年生と 5 つの START プログラム参加学生の主成分分析を行い比較すると、どのような学生を選抜し派遣したのか、また留学プログラムの前後でどのような変化が生じたのかが、より明確になる。図 5 から見て取れるように、他の学部学生と比較して、尺度 15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness, 尺度 16. 生態との共鳴 Ecological Resonance また尺度 17. 世界との共鳴 Global Resonance のスコアが高い学生を選抜し、2 週間の短期留学プログラム後これらの分野でスコアが大きく伸びていることが明らかになる。

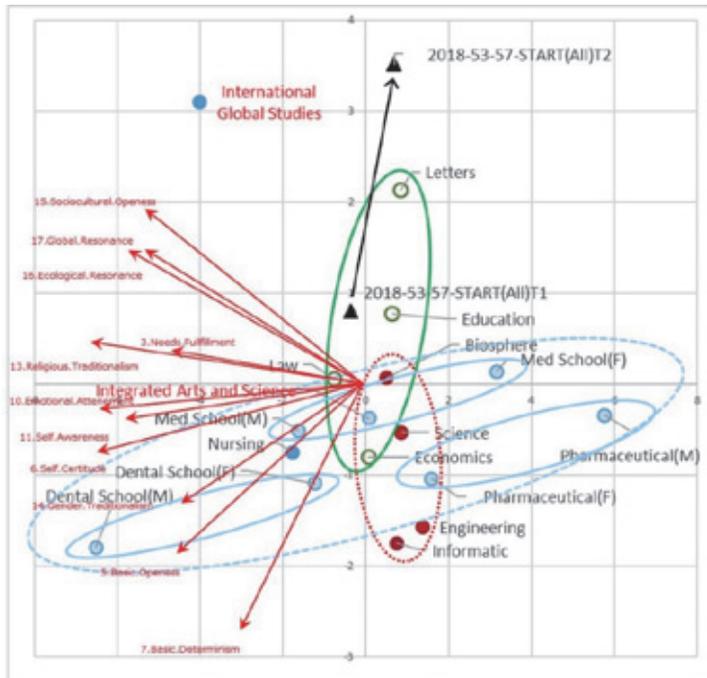


図5 主成分分析による5STARTプログラムと各学部1年生との比較

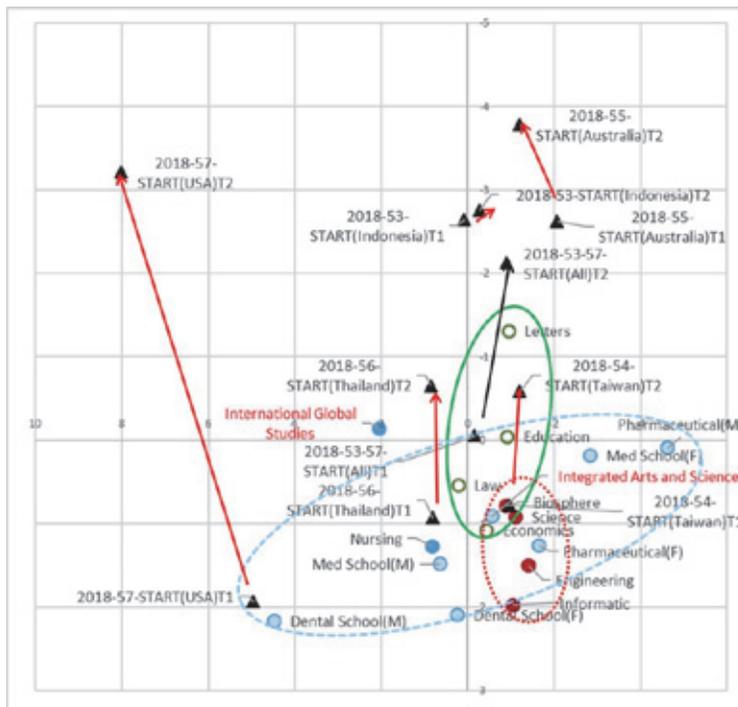


図6 主成分分析によるSTARTプログラム間の比較

他方、図 3 また図 4 が示すように、START プログラムも同じ結果をもたらすものではないため、5 つの START プログラムを別々に比較対照群として 1 年生と主成分分析を行い比較すると、図 5 が示すようにプログラムによる変化量また変化内容も異なる。

このことは、異文化感受性のみを測定することの問題点にもつながる。BEVI 尺度において異文化感受性と関連する尺度 15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness を例とすると、統計上以下のような他の尺度と高い相関性を有している。

- Needs Closure (-.90)
- Ecological Resonance (.88)
- Socioemotional Convergence (.82)
- Basic Determinism (-.81)
- Identity Diffusion (-.71)
- Emotional Attunement (.77)

このことは、留学プログラムなどにより、異文化感受性と関連する尺度 15. 社会文化的オープン性 Sociocultural Openness が変化すると同時に、他の一見したところ、異文化感受性とは全く関係のない尺度も同様に変化することを意味する。これは、留学による効果は、異文化感受性の変化にとどまるものではなく、より広範な変化をもたらす可能性を示すものであり、留学の効果を測定するにあたり、異文化感受性のみを測定することが妥当性を有するのかということとも関連性を有していると考えられる。

・ BEVI の測定結果：グループ内の分布

上記の START プログラムの分析においては 20-30 人の学生を 1 グループとしての分析を行ったが、これらのスコアはグループ構成員の平均値であり、当該グループ内に存在する各個人の特性を考慮に入れていない。

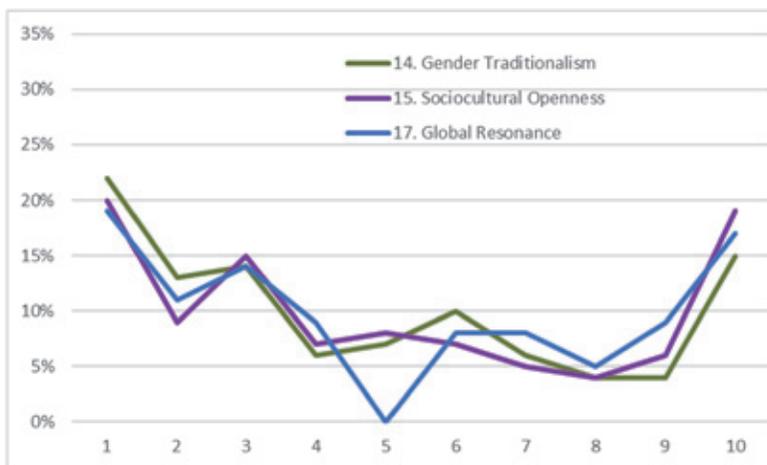


図 7 プログラム内のスコア分布

上記のグラフから明らかなように、これらの尺度に関して、学生は幅広く分布しており、これは、留学プログラムに参加する学生の心理特性が各々のグループで異なるとともに、また同じグループ内においてもその分布が異なることを意味する。このような学生の特徴を把握することは、留学前また留学中の教育的介入にも役立つと考えられる。

・ BEVI の測定結果：グループ間の相違

これまで述べてきたように、各グループはそれぞれ特徴を有しているが、同年齢の日本人学生グループの場合、その特徴は相互に非常に似通っている場合がしばしば見られる（図 8 及び 9 を参照）。

Aggregate Profile

High: 80
Low: 10
Average: 43

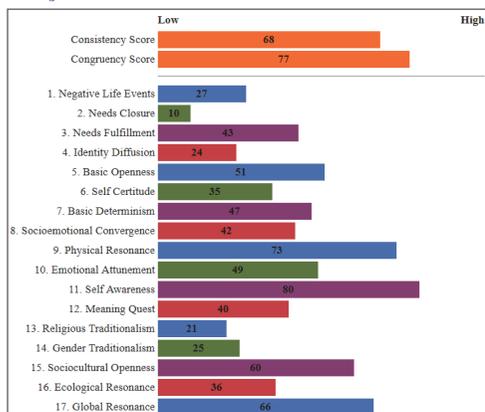


図 8 広島大学

Aggregate Profile

High: 79
Low: 17
Average: 47

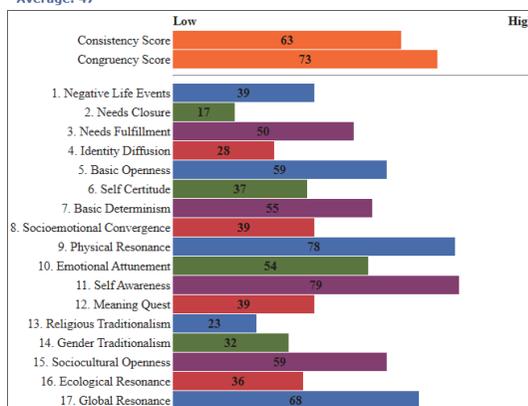


図 9 大学 A

▼ Aggregate Profile

High: 97
Low: 3
Average: 48

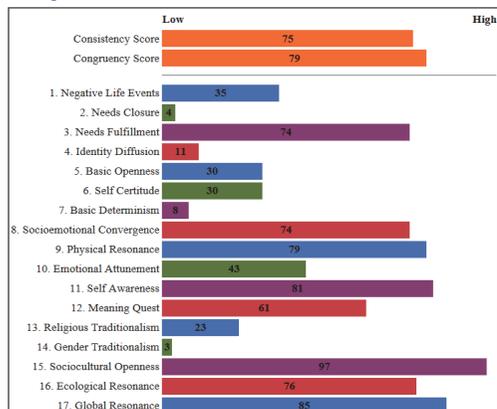


図 10 サンパウロ大学

▼ Aggregate Profile

High: 83
Low: 39
Average: 66

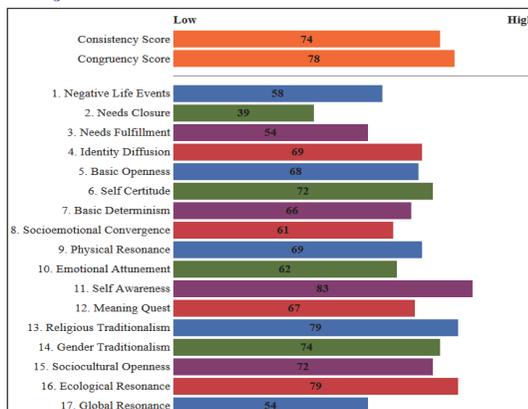


図 11 南太平洋諸島大学

他方、他国からの大学生グループと比較した場合、日本人学生グループの特徴が明確になるとともに、国・大学により大きな違いあるのも見て取ることができる。

5. 結語

本稿において検討したように、BEVI が生成するグループ・レポートの測定結果を利用することにより、留学前後の変化、当該留学プログラムに参加した学生の分布・特性、また参加していない学生群との比較、異なるプログラム間の比較が容易に行うことができた。

また、背景情報と BEVI スコアを合わせて分析することにより、どのようなプログラムが大きな変化を学生に与えるのかも明らかになってきている。

確かにプログラムの期間は大きな影響を与え、一般に長期間のプログラムの方が短期間のプログラムより大きな変化をもたらす。しかしながら、BEVI の測定結果からは、3 ヶ月プログラムが 2 週間プログラムの 6 倍の変化をもたらすことはなかった。また、期間以外の他の要素、すなわち、異なる環境に置かれたのか否か、学生の T1 BEVI 結果から明らかになる学生のキャパシティ、プログラム・デザイン、プログラム実施教員の能力、事前・事後研修の有無なども、期間と同等またそれ以上に大きな影響を与えている。例えば、綿密に計画された 2 週間プログラムが、単純な 3 ヶ月派遣プログラムと比較して、より広範かつ大幅な変化をもたらしたデータも多く存在する。

どのようなアプローチをとるにしても、留学プログラムの効果の測定またデータに基づいたプログラムの質保証のためには、BEVI に限らず何らかの客観テストを利用した、より厳密な測定が必要なことは確かであると考えられる。

【注】

- 1) JASSO の奨学金制度の変更に伴い、1 ヶ月未満のプログラムでの派遣者数は、2021 年より減少することが予想されている。
- 2) 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).
- 3) 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.
- 4) Alvino E. Fantini, Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence , https://img1.wsimg.com/blobby/go/f45de281-2261-47b7-97ae-c2731863baa7/downloads/1ci88cuv_559255.pdf?ver=1568733079601.
 - 5) Shealy, C.N. ed, *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*(2015). <http://thebevi.com/>.
 - 6) <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。
 - 7) <http://www.gpi.hs.iastate.edu/>。GPI は、質問も含め日本語化されていない。
 - 8) Assessing Education Abroad Outcomes: a review of the BEVI, IDI, and GPI, https://educationabroad.isp.msu.edu/files/2914/9486/1612/Assessing_EA_Outcomes_WhitePaper.pdf.
 - 9) http://www.riasec.co.jp/prog_hp/.
 - 10) <http://www.tokio-mednet.co.jp/biz/srsa.html>.
 - 11) https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/
 - 12) <http://iobt.jp/>.
 - 13) 2019 年度 JASSO 東京国際交流館国際シンポジウム (<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/kyoten/tiec/event/sympo/2019.html>)。
 - 14) 平成 29 年度「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研究」(http://ryugaku.jasso.go.jp/link/link_statistics/link_statistics_2019/)。
 - 15) 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, p. 3 (2013).
 - 16) Shealy, C. N. (Ed.). *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*(2016).
 - 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) <http://www.forumea.org/research-bevi-project>. 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).
- 19) 受検回数, 参加大学数は 2019 年 12 月現在。

第4章 EBPMに基づく学生の英語運用能力の向上 ーエビデンスに基づく教育プログラムの改革・実施・成果ー

西谷 元
(広島大学 副理事(SGU)・教授)

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、学部においてTOEFL iBT 80点相当の学生数を30パーセント以上にするのを、2023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⁾。

英語運用能力向上に対する学生個人の動機また入学時の運用能力自体は大きく異なる一方、近年益々、社会からは、より高度の英語運用能力が求められるようになってきている。しかしながら、多くの学生はCEFR B2レベルに達することなく卒業しているのが現状であり、これは

「1.自分の専門分野での技術的な議論を含め、その話題が具体的でも抽象的でも、複雑な文章の主旨を理解できる 2.ある程度流暢に、自然に相手とやりとりができ、無理なくネイティブスピーカーと通常の対話ができる 3.幅広い話題に対して明確で詳細な文章が作れ、複数の選択肢の長所や短所を挙げながら時事問題に対する自分の意見を述べられる」

英語力に達していないということを意味する。

さらに大学においては、語学の運用能力向上とともに、より広い意味でのグローバル人材育成が、社会から求められている。グローバル人材の定義は様々であるが、その如何に関わらず、言語運用能力が、グローバル人材を構成するスキルの一つとして重要視され、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捉えられることさえある²⁾。他方、現在大学における派遣留学生の留学期間の多くが1月以内である。より多くの学生が長期留学に参加するためには、留学に必要とされる語学運用能力の習得が必要とされる。また留学を行わない他の9割近い学生にとっても、グローバル人材に必要なスキルの一つとして語学運用能力の向上が求められている。

このような前提・課題は、社会また大学において広く共有されているが、日本人・日本人学生の語学力は必ずしも順調に向上しているわけではない。

本章においては、日本人・日本人学生の英語運用能力の変化を概観するとともに、広島大学において、エビデンスに基づいた英語教育プログラム改革を実施することにより、どのようにこの課題に対処し、この2年間で、TOEIC L&R 730点以上のレベルの学生数を約2倍に増加させたのかを検討する。

1. 一般的傾向

内閣官房長官を議長として外務大臣，文部科学大臣，経済産業大臣などで構成された，グローバル人材育成推進会議によると，グローバル人材を以下のように定義する³⁾。

「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

そして，その測定方法として，

「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)(著者強調)，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と考えられる(著者強調)。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。」そのため，

- ・同一年齢の者のうち約 10%が概ね 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し，前述の④⑤レベルのグローバル人材の潜在的候補者となること
- ・③レベルのグローバル人材も，相当程度の厚みのある人材層を形成すること

を目標とすることとされた。

グローバル人材育成推進会議後 8 年の日本を含めた各国の英語運用能力の変化を，TOEFL スコアにおける世界全体またアジア地域の他国との比較から観察することができる。⁴⁾

2010			2018		
Ranking		Total Score	Ranking		Total Score
1	Netherlands	100	1	Ireland	101
2	Denmark	99	2	Netherlands	100
3	Singapore	98	2	Austria	100
3	Austria	98	3	Switzerland	99
			3	Belgium	99
80	Korea	81	81	Korea	83
			91	Taiwan	82
105	China	77	112	China	79
123	Taiwan	76			
135	Japan	70	145	Japan	71

2010			2018		
Ranking		Total Score	Ranking		Total Score
1	Singapore	98	1	Singapore	97
9	Korea	81	13	Korea	83
16	China	77	14	Taiwan	82
19	Taiwan	76	15	Viet Nam	82
24	Viet Nam	73	18	China	79
24	Mongolia	73	22	Mongolia	77
24	Afghanistan	73	25	Cambodia	72
27	Japan	70	26	Japan	71
28	Lao, PDR	67	26	Afghanistan	71
29	Tajikistan	66	28	Tajikistan	66
30	Cambodia	63	29	Lao, PDR	59

出典：https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsd_data.pdf 各年度版より作成

図1 TOEFL 平均得点の推移

この表から明らかなように、日本からの受験者の得点変化が微増に留まるのに対し、アジア圏の各国の点数が上昇するとともに相対的な順位も上昇している。

TOEFL というテストの性格から、当該テストが必ずしも日本人学生全体の傾向を示すのではないため、以下に大学生の TOEIC の平均得点の推移を以下に示す。

大学生の TOEIC 公開テスト

大学生の TOEIC IP テスト

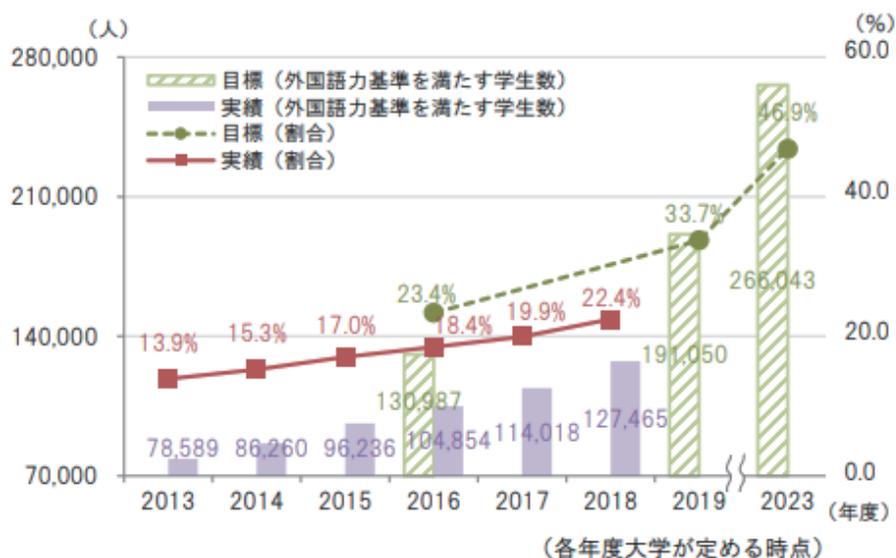
年度	リスニング	リーディング	計	リスニング	リーディング	計
2010				251	194	445
2011				250	197	447
2012	304	250	555	245	188	433
2013	307	254	562	247	193	440
2014	310	254	564	248	192	440
2015	311	256	568	250	194	443
2016	307	255	561	251	193	444
2017	311	255	565	253	196	449
2018	313	254	567	257	197	454

出典：TOEIC プログラム, Data & Analysis 各年度版より作成

図2 TOEIC 平均得点の推移

この表からも、TOEIC 公開テストまた IP テストの大学生受験者の点数に大きな変化がないことが明らかになる。

他方、SGU 採択大学における英語運用能力の向上については、各大学が設定する外国語力基準は各々異なり、目標値には達していないが、全体としては徐々に上昇していることが見てとれる。



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 令和元年度フォローアップ結果について」(2019), p.11 (https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/follow-up/r01/sgu_r01FU_kekka.pdf)

図3 SGU 採択校が設定する外国語能力基準を満たす学生数割合の推移

2. 広島大学における学生の英語運用能力の変化

広島大学では 2008 年以降、受験費用を大学が全額負担することにより、全学の学生を対象に、TOEIC IP/L&R テストを利用した語学力の測定を行っている。2008 年から 2011 年までは、入学直後 2 年間に 4 回のテストを実施し、主として教養教育期間中の学生の英語力を測定した。この期間における学生の英語運用能力変化の傾向が明らかになったため、2012 年及び 2013 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を通じた英語運用能力を測定・把握した。

これらの結果の分析を踏まえて、2014 年以降現在までは、卒業までに 2 回の指定受験を実施し、さらに毎年 2 回の希望者に対する受験機会を提供することにより（全学生数の約 50%にあたる年間約 7,500 回の受験機会を提供。毎回の受験率は 80-90%）、継続的に全学生の英語運用能力の測定を行い、その結果の分析に基づき、英語運用能力向上のための教育プログラム・制

度の改革を行ってきている。

(1) 学生の語学力測定の結果

上記のような継続的な取り組みにより、全学学生の英語運用能力の推移の特徴が明らかとなった。全学学生の英語運用能力の平均点は、図4が示すように、入学直後の5月時点での平均点は徐々に上昇しているが、3年次における平均点は、必ずしも上昇しているわけではないことが明らかになる（折れ線グラフ）。同時に、当該年度において初めて、TOEIC L&R730点以上を取得した学生数（棒グラフ）が2016年以降、急激に増加していることも見て取れる。

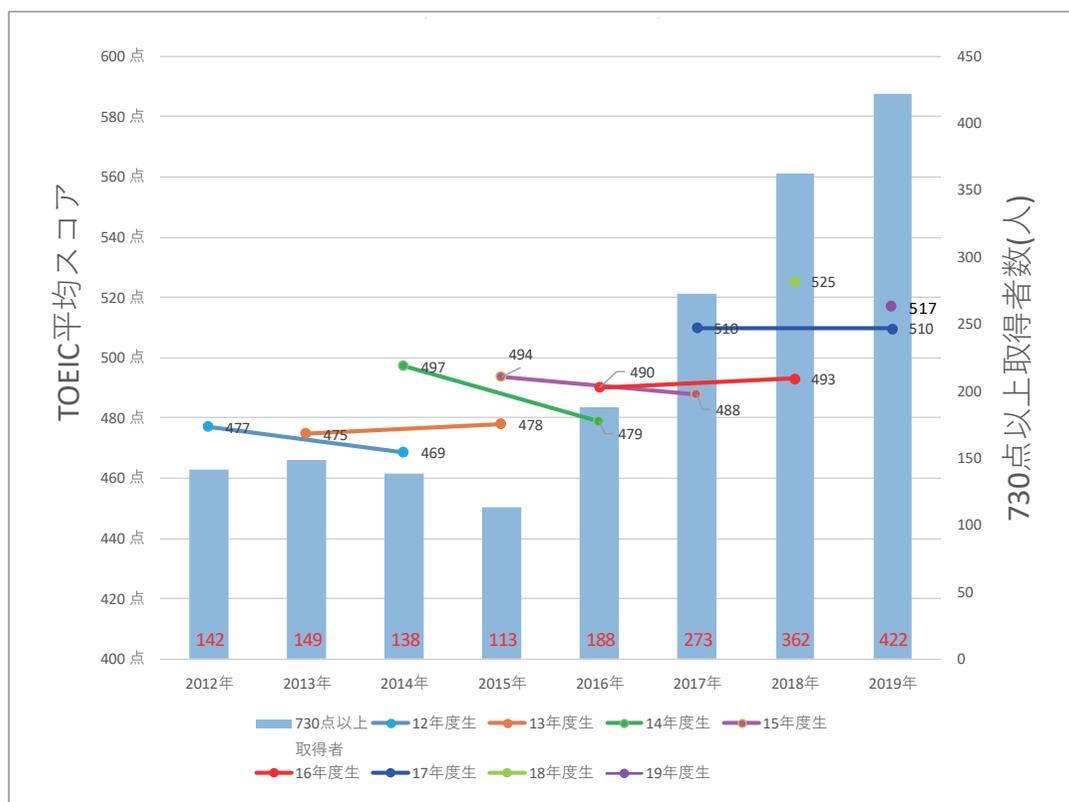


図4 全学のTOEICスコアの推移⁵⁾

ただし、このグラフは、全学学生の平均点を利用しているため、各学部また学科ごとの特徴が明らかにならない。そのため、全学部・学科ごとに同様の分析を行った。

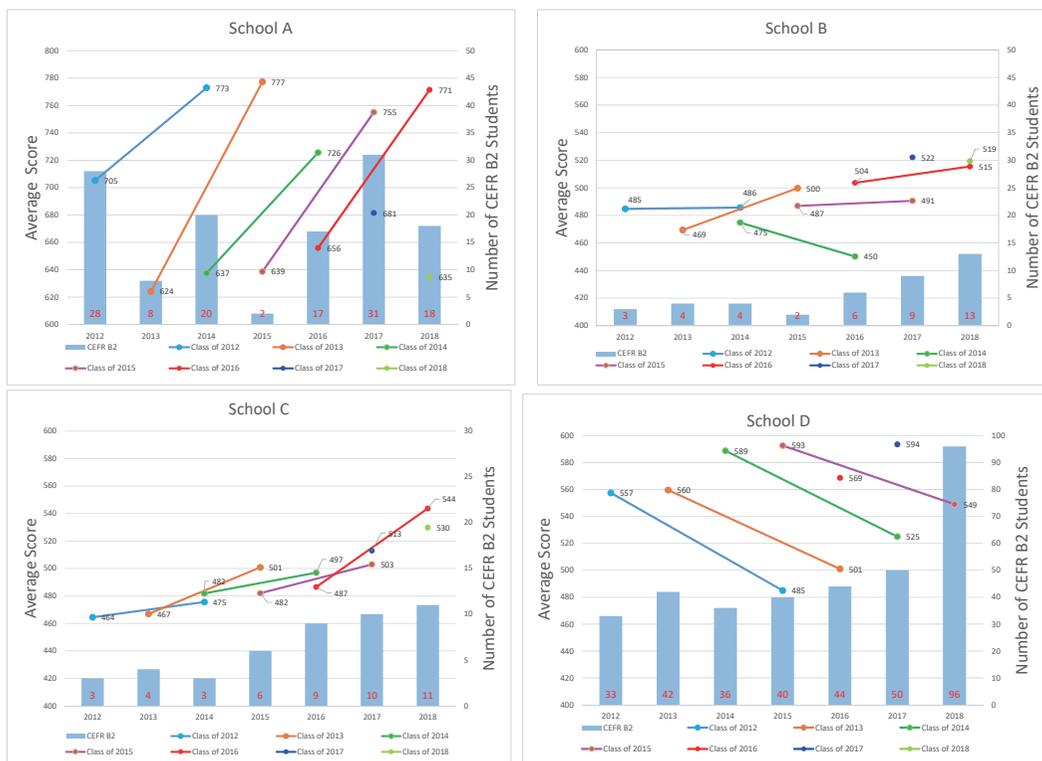


図5 学部・学科別 TOEIC スコアの推移（特徴的な学科を例示）

学部・学科別 TOEIC スコアの分析の結果，以下の特徴を挙げることができる。

- ・リーディング・リスニングから構成される，センター試験スコアと 1 年次 5 月時点 TOEIC スコアの一定の相関性
- ・センター試験スコアと 1 年次 5 月時点 TOEIC スコアの相関性の近年における上昇
- ・各学部・学科別の TOEIC 平均点と，各学部学科の偏差値またセンター試験の点数の強い相関性
- ・各学部・学科別に，在学中の英語運用能力の，上昇・下降に顕著な特徴
- ・上記パターンが複数年にわたり継続して発現。また 2016 年前後以降のパターンの変化
- ・卒業までの英語運用能力の変化は，入学時の英語運用能力により支配されるものではない（A 学科と D 学科を比較参照）。変化量も，C 学科のように，順調に英語力が伸びる学科もあれば B 学科のように英語力は平均として伸びるが，上昇した点数が高くない学科も存在する。

(2) 在学全期間を通じた英語運用能力強化の重要性

在学期間における英語運用能力の変化が大学教育の結果であるため、なぜこのような現象がみられ、それに対してどのような対策がなされるべきかが、全学レベルで検討された。

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察された。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、個人間の相違を相殺していることには変わりはない。

そのため、個人別の心理特性の分布を、さらに詳細に分析したところ、学部により、海外・異文化により開放的である学生の割合が大きく異なることもわかった。デシル 9、10 の学生割合は両学部ともあまり相違はないが、デシル 8 以下は文系学部の方が高い（4 以下は反転）。またこの違いは、英語運用能力の変化とも相関性を有している。

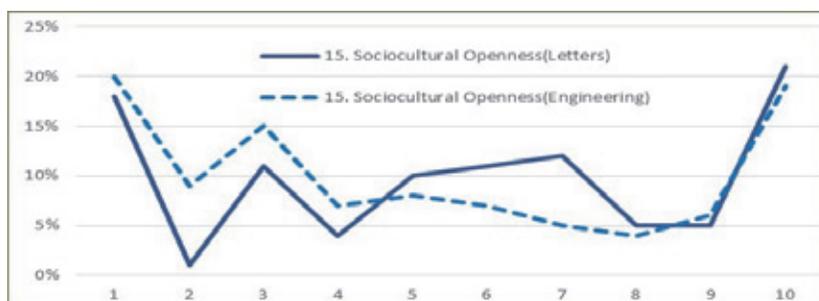


図 6 文系・理系学部の BEVI スコア分布

以上のような分析の結果、これまで、教養教育と各学部・学科による専門教育のなかでそれぞれ英語に関する授業科目が実施されてきたが、学生の英語能力の継続的な向上のためには、教養教育と専門教育とで個別に英語教育を実施するのではなく、双方が有機的に連携を図り、学士課程全体として一貫した語学教育を行う必要があることが明白となった。

3. 学生個人別到達期待値の設定

広島大学においては、2012 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、各学部・学科において設定している。しかしながら、各学部・学科に横断的な外国語運用能力の目標値設定を行った場合、高い目標設定を行うことは、進級又は卒業が困難になるという障害を生じさせる。またある程度目標設定を低く設定することにより、上記のような障害は減少するが、十分な語学力を確保（CEFR B2 程度）し、人材育成を行うという本来の目的を達成することが困難になる。またこのような目標値を既に達成している学生に対しては、目標値設定が語学力上

昇へのインセンティブとはならず、むしろ語学力上昇の阻害要因とすらなる可能性がある。

広島大学では、これまでの語学力の測定またそれに基づく分析の結果に基づき、また学生の心理特性また動機は学生個人毎に各々異なることから、学部・学科を一つの教育ユニットと捉えながらも、学生個人の特性に着目した。このような学生個人をベースにしたアプローチ、また教養教育と専門教育を通じた英語教育が必要であるとの前提から、入学時の英語力を基準として、全学生に入学時から卒業時（教養教育から専門教育）までの半年毎ごとに、個人別の英語到達期待値を設定した。

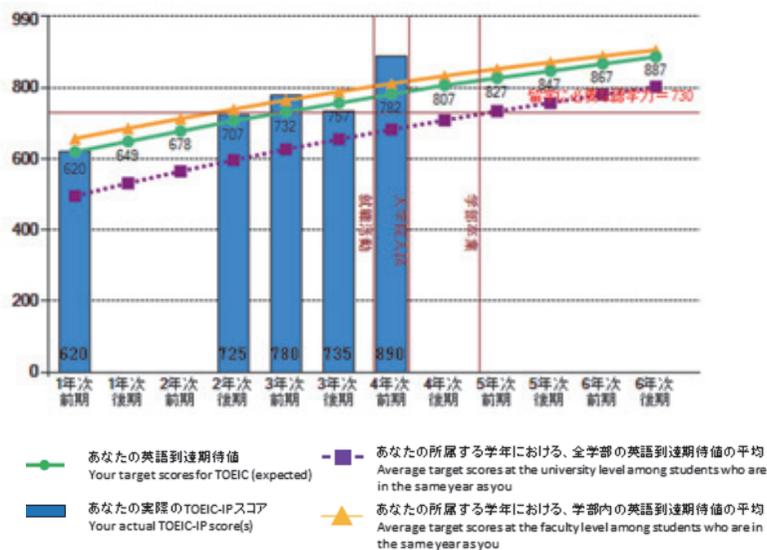


図7 個人別到達期待値表示例

個人別到達期待値グラフでは、大学が設定する TOEIC 到達期待値（折れ線グラフ）を、半年ごとに学生個人毎に計算し、定期試験成績等を表示するために用いられる広島大学の学生向け情報総合ポータル「My もみじ」を用い学生に周知している。

この期待値グラフには、さらに在学期間全期間を通じた英語運用能力向上を目指すため、同時に、以下の項目を表示している。

- ・当該学生が受験した TOEIC L&R の点数（指定受検及び希望受検）（棒グラフ）
- ・全学及び所属学科の到達期待値の平均点数（折れ線グラフ）
- ・就職活動や大学院入試の時期
- ・大学間協定相手大学が一般に要求する TOEFL iBT 80 の TOEIC 換算値

この個人別到達期待値グラフを、5月と11月の全学 TOEIC L&R テスト実施後に、約1万人の全学部学生データを更新し、学生に周知している。また、このデータは学部チューターも参照することができるように設定されており、学生の指導に活用することができる。

4. 教育プログラム実施及び教育制度改革

以前より実施してきた、海外英語研修プログラム、英語プロフェッショナル養成特定プログラム、オンライン英語学習プログラム、TOEIC スキルアップクラス、英語を用いた授業の導入に加え、2016年度より1年次向けの英語教育科目を拡充するとともに、2019年度からは2年次対象の英語教育の多くを廃止し、以下のような教育制度改革を実施した。

- ・民間英語試験を活用したみなし満点入試（2019年度入試より）
- ・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
- ・教養教育課程での語学単位認定の点数の変更
- ・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
- ・期待値上昇により選抜される海外留学プログラム START+の実施
- ・国内における語学教育と連携した留学プログラムの充実
- ・短期留学プログラムにおいてプロセスベースによるコンピテンシー教育
- ・学部別英語力上昇・留学のロールモデルの提示
- ・就職ガイダンスとの連携



図8 学部別ロールモデルの表示例

5. 成果

以上のような改革は、2014年SGU採択直後から全学的な検討を開始し、2015年にはその大部分について学内合意を得た。そのため、学生個人別到達期待値の設定も含め、これらの改革の大部分は2016年4月から実施することが可能となった。

2016年度までのTOEIC730点以上取得者数は、下記図10にみられるように大きな変化はなく635名-695名を推移していた。上に述べた様々な取り組みを2016年度から実施することに

より、2016年度695名であったTOEIC730点以上取得者数を、2017年度には209名、また2018年度には318名増加させ、2018年度には計1,222名と、2013年-2016年4年間の平均と比較して約2倍に増加させた。また、2019年度の結果は本原稿執筆時点においては明らかになっていないが、2019年度5月時点での1年生指定受検の結果、また本年度に集計した他のデータの増加傾向及びその内容から推測して、2019年度も昨年度とほぼ同等の増加が見込まれている。

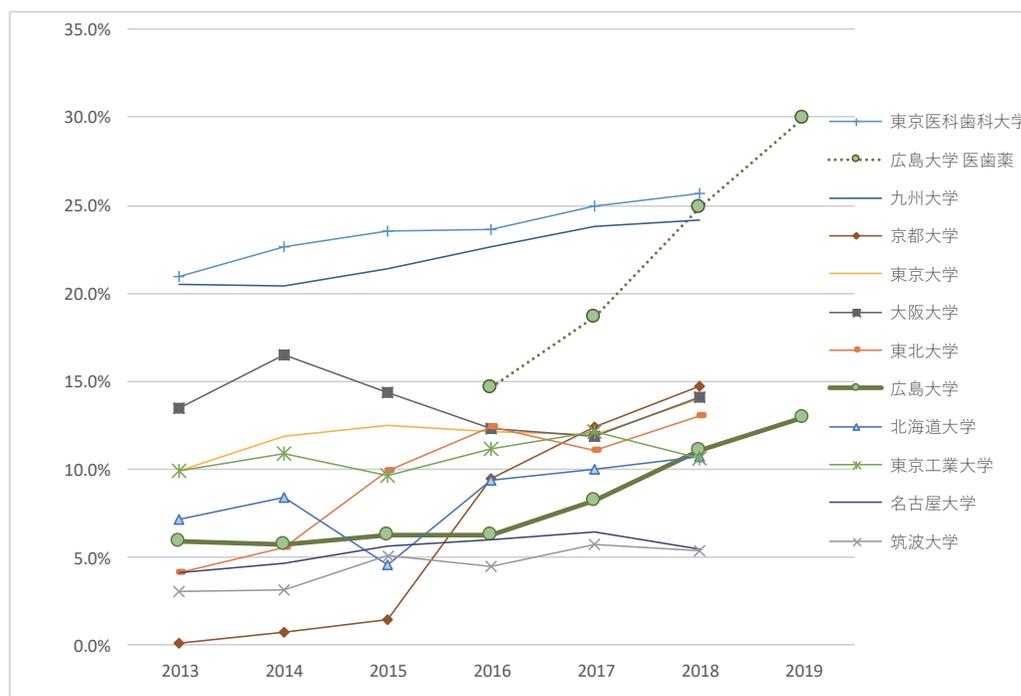


図9 SGU トップ型採択校が設定する外国語能力基準を満たす学生数割合の推移⁶⁾

以上のように急激に TOEIC L&R 730 点以上のレベルに達する学生が増加した理由は、以下の図 11 の分析より明らかになる。前年度と同様の教育が実施されている場合、4 年次生が順次卒業していくことにより、その変化は大きく現れることはない。以下のグラフも示すように、2016 年度より実施した様々な教育・制度改革が 2017 年度より効果が生じ始め、全学年レベルでの語学能力向上を行うことができた。

本学においては、センター試験英語の平均点は変化が見られない一方、1 年次 5 月において、TOEIC L&R 730 点以上のレベルに達する学生が毎年前年比で、30-40 名増加している。2018 年度 12 月時点の TOEIC L&R 730 点以上取得学生数を 2016 年度 12 月と比較すると、この 2 年間で 138 人増加していることが見て取れる。また、2019 年 5 月現在の数字は、前年度と比較してさらに 32 人増加している。このことは、大学全体としての傾向を示す、センター試験英語の平均点を変化させる程度ではないが、より英語運用能力の高い学生が広島大学を選択す

るようになっているとの推論がなりたつ可能性がある。またこのような傾向が生じた要因としては、広島大学におけるSGUにおける全学的取組による国際化、国際共創学科の新設（2018年）など国際的プログラムの増加、民間英語試験を利用したみなし満点制度（2019年）などが考えられる。

このような傾向は、新入学生にとどまるものではない。英語語学教育が行われていない2年次－3年次－4年次においても継続してTOEIC L&R 730点以上のレベルに達する学生数が増加している。

大きな変化が生じ始めた2017年を例にとると、1年次でTOEIC L&R 730点以上のレベルに達する学生数が前年比68名増加するとともに、2年次また3年次に進級する時点においてそれぞれ62人また75人、TOEIC L&R 730点以上のレベルに達する学生数が増加した。また、2018年をみると、2年次また3年次に進級する時点でTOEIC L&R 730点以上のレベルに達する学生数が、2017年と比較して、62人から104人へ、また75人から90人へと、増加数も増えている。

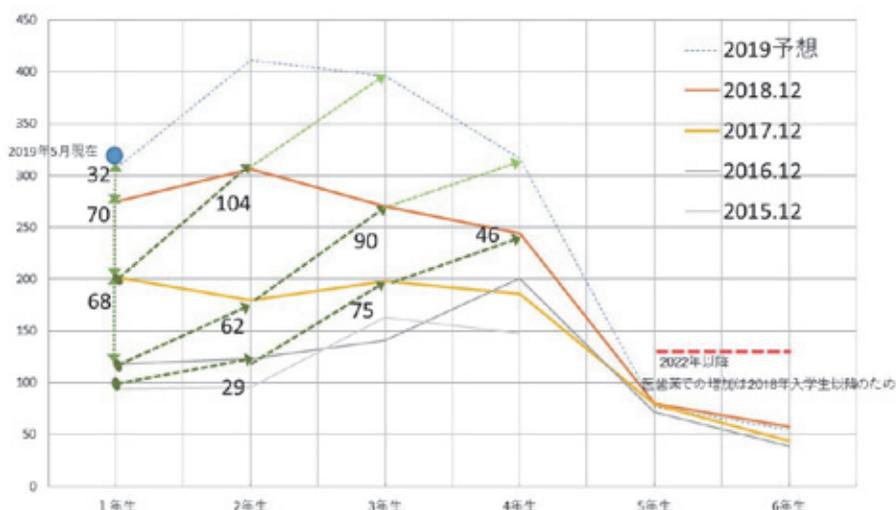


図10 各年度におけるTOEIC L&R 730点以上の基準を満たす学生数の変化

このような変化が生じたのは、個人別期待値により動機づけを行うことができたこととともに、この期待値を利用することで、教養教育と専門教育における教育が連続して行われるようになったことも要因であると考えられる。また、動機が高ければ教育の効果も上がると考えられ、その結果、1年次から4年次まで継続して英語運用能力が伸びる結果が生じるようになったと推測される。学部在学学生全体の平均点は必ずしも大きく増加していないが、TOEIC L&R 730点以上のレベルに達する学生数が増加してきている。また図11から見て取れるよう

に、近年、英語運用能力が入学時から上昇する点数も増加しており、TOEIC L&R 730 以上に達するか否かとは別に、全学全体の学生が今後も継続して成長していくことが期待できる状況が醸成されている。

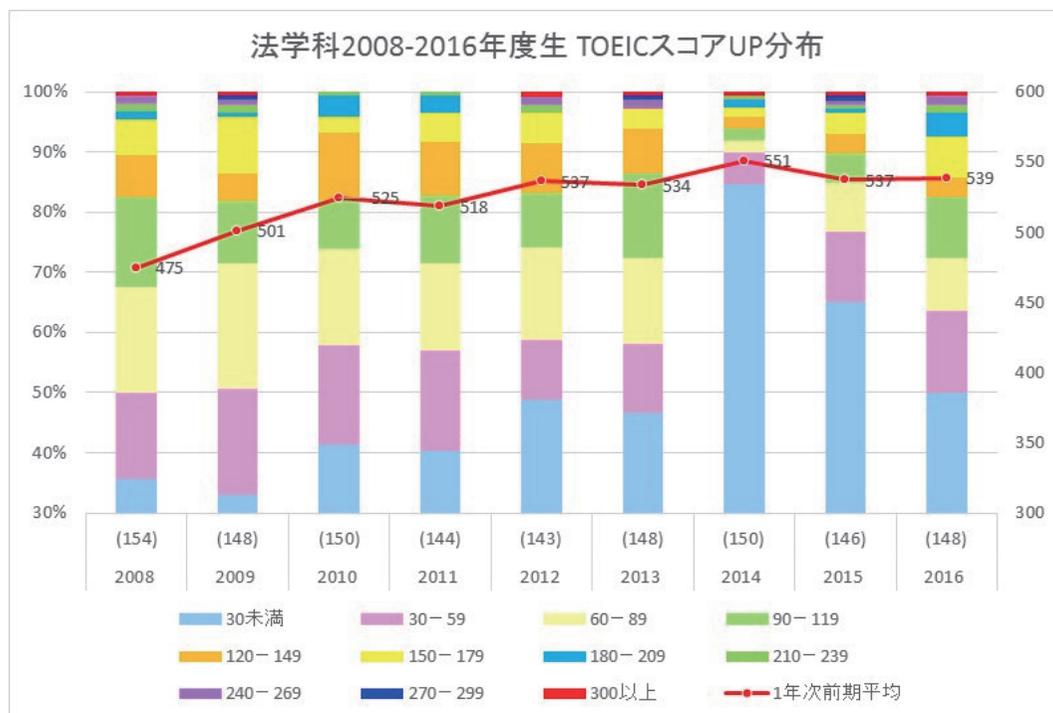


図 11 各年度における TOEIC L&R スコア変化幅例

6. 結語

広島大学では、上記のようなデータ測定またその分析に基づき、英語教育プログラムを充実させるとともに、英語学習の継続的な動機づけを高めるための様々な施策を実施することにより、4年間を通じた語学運用能力の向上が実現できた。

このような効果は教養教育と専門教育との間の連携また、学生のみならず学部教員の理解も必要となる。そのため、全学の語学力向上を担当する部門と各学部・研究科との情報共有をすすめるため、継続的かつ積極的な情報提供を行ってきた。このような施策の結果、今後2年程度は継続的にスコアが上昇することが予想されている。しかしながら、2021年頃にこれまでの改革の効果は飽和状態に陥ると予想されている。そのため、これから数年間継続すると考えられるスコア上昇期間中にさらなる改革を行うための施策を実行することを予定している。

【注】

- 1) この目標は、2023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) 「グローバル人材育成推進会議 審議まとめ」(2012年) (<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/>) 8頁。
- 3) Ibid, 8-9頁。
- 4) TOEFLテストスコアデータサマリーに掲載されている平均スコア (Table15, Table16) による。受験者数は各国異なり、国により受験者の特性も異なる。また、ETSは、当該データは「受験者個人が、自分と同じ母語・同じ出身国の他の受験者との比較をするため」利用するものであり、「TOEFLテストスコアを元に国別のランキングを作ることはデータの誤った使用であり」、テストを作成しているETSはそれを認めていないとしている。しかしながら、特定国家の受験者の特性が変化する可能性もあり一概にいえないが、当該データに基づく特定国家の複数年にわたる比較は、一定の妥当性は存在すると考えられる。また同時に、グローバル人材育成推進会議 (<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/>) 等の報告においても用いられているため (<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>), ここに示す。
- 5) 棒グラフは当該年度に初めてTOEIC L&R 730点以上を取得した学生数を示す。
- 6) マーカーを付した大学は、TOEFL iBT 80 又は TOEIC 730 程度を学生の外国語力基準として設定している。

慶應義塾大学と早稲田大学は、2018年度において外国語力基準を、それぞれ76.2%、43.6%達成しているが、外国語力基準が他大学と比較可能な基準ではないため、このグラフには含めていない。

広島大学の学部学生は全体で約1万1千人であり、医歯薬学部の在籍数人数は全体で約2,100人とどまる。医歯薬学部におけるTOEIC 730点以上取得学生の増加だけでは、大学全体の変化を説明することはできない。

第5章 広島大学森戸国際高等教育学院とその新たな取組み

荒見 泰史

(広島大学 総合科学研究科・教授 (Distinguished Professor),
森戸国際高等教育学院副学院長)

0. 広島大学森戸国際高等教育学院とその業務

0.0. 森戸国際高等教育学院とは

広島大学森戸国際高等教育学院（以下「森戸国際」と略称）は、2018年10月に既存の国際センターを改組再編して整備された学内共同教育研究施設である。日本語・日本文化教育と受入れ及び派遣プログラムを充実させることにより、多様な留学生の獲得を目指すとともに、その機能を地域・海外へと展開する日本語・日本文化教育拠点を目指している。なお、事務組織は国際交流センターの名称を引き継ぎ、業務センターとして森戸国際の活動を支援している。

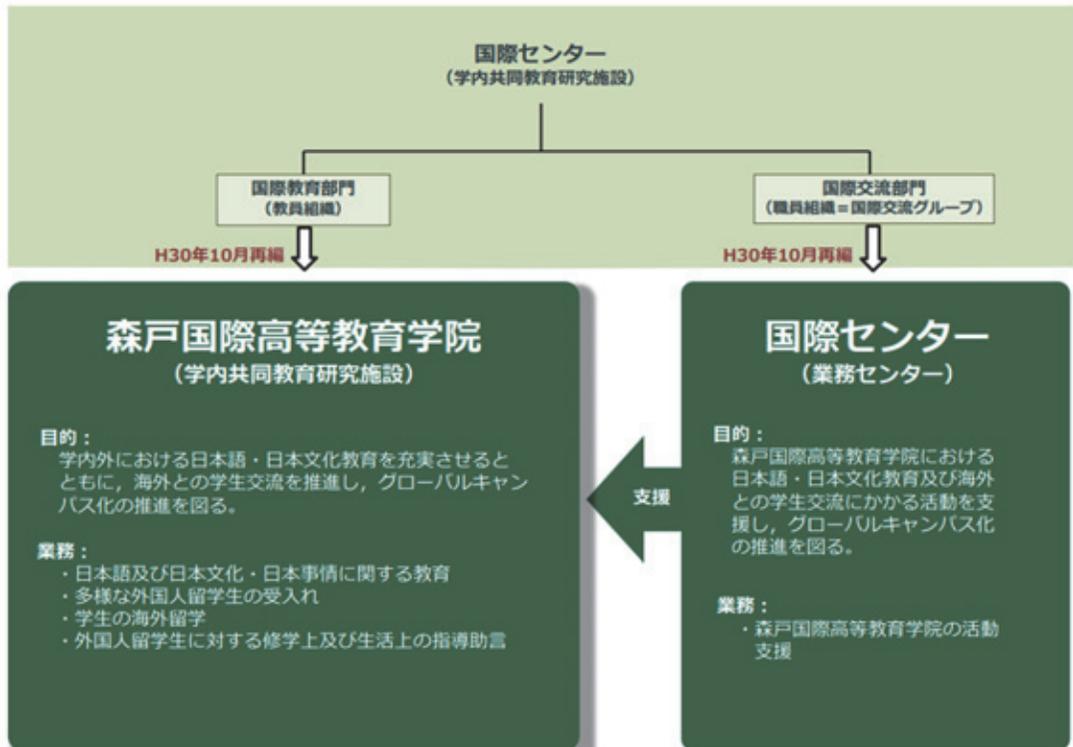


図1 森戸国際高等教育学院組織図

この新たな組織の名称の「森戸」は、越智光夫広島大学長の発案で、広島大学初代学長森戸辰男^①の名字からとられたものである。原爆によって焦土となった広島の 9 校の旧制中学校と高等教育機関を統合し広島大学を築きあげた森戸初代学長の「自由で平和な一つの大学」とする建学の精神に基づき、「自由と平和を希求する精神を持ち、日本語・日本文化を深く理解した、グローバルに活躍する高度専門人材の育成」に努める国際教育組織としようという越智学長の想いによるものである。

現在のメンバーは、学院長（理事・副学長が兼任）、副学院長 2 名（1 名は他部局教授が兼任、1 名は学外者）のほか、留学交流事業を主担当とする教授 3 名、准教授 2 名、助教 1 名と日本語教育を主担当とする教授 1 名、准教授 3 名、講師 2 名、助教 2 名の計 15 名から構成される。このメンバーにより、本学学生の派遣事業、留学生の受入れ事業、日本語教育といった主たる業務が行われている。

0.1. 学生派遣業務

まず、学生の海外留学に関する業務のうち、森戸国際高等教育学院が主体となって全学の学生を対象に実施している 2 つの海外研修・留学プログラムを紹介する。

1) START/START+プログラム

START（スタート）はStudy Tour Abroad for Realization and Transportationの略称で、海外経験の少ない学部1年次生を対象とした導入型の短期派遣研修プログラムである。本学の教職員が引率する形で海外の協定大学へ2週間程度派遣し、現地で開講される語学・文化などの講義の受講や現地学生との交流・ディスカッションを通じて日本と異なる文化・環境を体験することで、国際交流や長期留学への関心を高め、将来より中長期の海外留学へ挑戦するきっかけとすることを主な目的としている。より多くの学生に留学の機会を提供するため、渡航費や滞在費など、参加に要する費用の一部を大学が補助している点も本プログラムの大きな特徴の一つである。

プログラムは教養教育科目の授業（海外フィールドスタディ（2単位））として実施し、渡航前の事前講義と事前研修、2週間程度の現地研修、帰国後の成果報告会を中心とした事後研修で構成されている。研修の具体的内容については実際に留学する国・大学ごとのコースにより違いはあるが、プログラムの募集・選考も含めた大まかな枠組みについてはプログラムの実施・運営について審議する会議体の下で共通化を図っている。2018年度は前期に5コース（アメリカ、インドネシア、オーストラリア、タイの協定大学）、後期に4コース（オーストラリア、台湾、ニュージーランド、ベトナム）実施し、合計で301名の学部1年次生を派遣している。

^① 森戸辰男（1888-1984年）、広島県福山堀端（現福山市）出身の社会思想家、政治家。戦後初の衆議院議員総選挙で広島3区選出議員として当選。1947年6月文部大臣。その後1950年に広島大学の初代学長に就任。

また、2017年度からはSTARTプログラムのステップアップ版として、START+（スタートプラス）プログラムを開始している。START+プログラムもSTARTプログラムと同様に、教養教育科目の授業（海外フィールドスタディ・アドバンスト（2単位））として実施し、学部3年次生までを対象として、語学力強化や国際協力など、テーマや目的を持たせた派遣プログラムとして実施している。2018年度はオーストラリア（夏季）、リトアニア（夏季）、スペイン及びカンボジアの4か国の協定大学へ合計71名の学生を派遣している。

2) 広島大学短期交換留学（HUSA）プログラム

HUSA（フサ）はHiroshima University Study Abroad Programの略で、大学間学生交流協定等に基づく全学の学部生及び大学院生を対象とした双方向の交換留学制度である。本制度を利用することで、学生は広島大学に在籍しながら、海外の協定大学へ1年以内の Semester 留学を行い、留学先大学で教育・研究指導を受け、単位を修得することが可能となる。協定等に基づき、留学先大学での授業料は不徴収であり、また、留学期間は広島大学での在学期間として算入されることから、留学先大学で修得した単位等の学修成果に基づき、本学で単位認定等の手続きを行うことで、学生は修業年限内で卒業・修了することが可能となる。2018年度は累計で30名の学生が13の国・地域の21大学へ留学している。

なお、HUSAは交換留学制度であるため、協定大学への学生派遣だけでなく、協定大学からの留学生の受入れも実施している。森戸国際高等教育学院では本制度で受け入れた留學生に対する修学面・生活面での指導のほか、日本語・日本文化に関する授業を開講している。2018年度は17の国・地域から合計で53名の留學生を受け入れている。

また、全学の学部生・大学院生を対象としたHUSAのほか、文部科学省「大学の世界展開力強化事業」採択事業として開始した特定の専門教育に特化した双方向学生交流プログラムとして、「AIMS-HUプログラム」及び「PEACE学生交流プログラム」を実施している。これらの学生交流プログラムの実施主体は学部・研究科であり、それぞれで学生募集・選考及び派遣・受入れ手続きを行っているが、森戸国際高等教育学院はプログラム全体の管理・運営及び「国際課題研究」科目をはじめとした受入れ留學生を対象とした共通授業科目の開設・開講を通じて、学部・研究科に対する各種支援を行っている。各プログラムの概要は以下のとおりである。

3) AIMS-HUプログラム

AIMS（エイムズ）はAsian International Mobility for Studentsの略で、ASEAN諸国を中心とした政府主導の学生交流プログラムで、AIMS-HUは広島大学で実施するAIMSプログラムの通称である。2019年度現在、本学はタイ・チュラーロンコーン大学並びにインドネシア・バンドン工科大学及びボゴール農科大学と言語・文化、経済学、工学及び食品科学・農学の4分野で学生交流を行っている。2018年度はプログラム全体で10名の派遣及び12名の受入れを行っている。

4) PEACE学生交流プログラム

PEACE（ピース）は Project of Effective Action with CLMV's Education の略で、2015 年に開催された「国連持続可能な開発サミット」で採択された「持続可能な開発目標（SDGs）」を実現するため、関連する様々な分野の社会インフラ整備に貢献できる「研究力」及び「社会企業力」を備えた「人財」の養成を目的とした、CLMV 諸国及びタイの 15 協定大学と広島大学の 7 学部・8 研究科及び広島経済大学の間で実施する学生交流プログラムである。各大学が相互に提供する専門教育を通じて「研究力」を強化し、「SDGs アイディアマイニングワークショップ」や「社会企業セミナー」への参加を通じて「社会企業力」を育成している。2018 年度はプログラム全体で 50 名の派遣及び 38 名の受入れを行っている。

0.2. 学生受入れ業務

留学生受入れ事業は、主に以下の 3 プログラムがある。

1) 広島大学 3+1 プログラム

海外の協定大学から一年間学生を受け入れる交換留学事業の一つであるが、主として 4 年次の学生を受け入れることをその特徴としている。学士課程最終年度を海外で過ごすことにより、一般的な交換留学と同じように本学で修得した単位は派遣元の卒業単位として認定され、留年することなく 4 年で卒業できるというメリットのほかに、卒業研究を広島大学教員のアドバイスを承けつつ進めることができ、日本の大学院への進学を促すこともできる訳である。本プログラムの詳細については次章で紹介したいと思う。

2) 日本語・日本文化特別研修

本プログラムは、日本と諸外国の間の交流に貢献できる人材を養成することを目的として、海外の学生を広島大学に受け入れる 2 週間の短期間のプログラムである。参加学生は広島大学で日本語・日本文化の講義を受け、そして各種の実習や体験、学生交流を行い、プログラムの最後には成果発表会で発表し、修了証書を受けることができる。このプログラムを通じて、日本語学習、日本文化への興味を高め、のちに本学へ留学するものも増えてきている。

2018 年度は例年同様に 7 月から 8 月の間に 3 回（参加者計 99 名）、1 月から 2 月の間に 3 回（参加者計 122 名）実施したほか、5 月と 10 月に特別支援学生を受け入れ（参加者計 16 名）、また台湾の高等学校から依頼を受け個別的に 7 月に 1 回実施した（参加者計 30 名）。

また、受入れ事業では、先の派遣で紹介した、AIMS-HU プログラム、PEACE プログラムの 2 プログラムの支援を行っている。

0.3. 日本語・日本文化教育

森戸国際では、以上のような留学生を受け入れ、留学生のための日本語正規科目を提供するほか、日本語予備教育（日本語研修コース）、日韓共同理工系学部留学生事業、日本語・日本文化研修留学生プログラムのような事前教育プログラムを実施している。

日本語教育担当教員は、こうした授業、プログラムを実施するとともに、常に改善案を検討し、現在は以下の5つの課題に主として取り組んでいる。

- 1) 日本語教育カリキュラムの検討と見直し—Active Learning の実践—
- 2) オンライン・プレイズメントテストの実施—形成的評価の把握—
- 3) 海外日本語教員の招へい研修—海外ネイティブ教師の再教育のニーズ—
- 4) 現地日本語教育の調査と再教育—海外ネイティブ教師への支援と協力—
- 5) 中四国 ICT 利用の日本語教育を考える会の開催—ICT 活用の可能性を拓げる—

このうちの中四国 ICT 利用の日本語教育を考える会は、ICT 利用の日本語教育の教材やコンテンツの共同開発を行うことを目的として、2017年11月に立ち上げられた。日本で就職希望の留学生が多いことから企業の意見を取り入れた教育・教材を検討することとし、開発した教材は、中国・四国地域をはじめ、将来的には全国および海外で活用いただけるようにすることを目標としている。参加大学は広島大学のほか、高知大学、徳島大学、香川大学、島根大学、鳥取大学、山口大学、広島市立大学、広島国際大学、広島国際学院大学、県立広島大学、広島修道大学、徳山大学などである。

以上に、森戸国際で現在行っている留学生派遣事業、留学生受け入れと日本語教育についての概略を紹介した。実際にはこうした全学的なプログラムのほかにも全学的な国際交流事業、各部署で実施されるプログラム、各部署に配属された留学プログラム学生の支援なども行っており、業務範囲は広い。

0.4. 世界に展開する海外拠点

なお、こうした3つの事業を展開する上で、以下の表のとおり世界15の国と地域の協定校等に22の海外拠点を設置し運営を行っている。

表1 広島大学海外拠点一覧

国, 地域名	海外拠点名と設置大学
中国	広島大学北京研究センター（北京市） （平成14（2002）年10月設置） （設置場所）首都師範大学内

	広島大学・上海師範大学文化教育共同研究センター（上海市） （平成 21（2009）年 12 月設置）（設置場所）上海師範大学内
	広島大学・燕山大学 言語文化研究センター（中国・秦皇島市） （平成 30（2018）年 8 月設置）（設置場所）燕山大学内
	広島大学国際教育交流センター（中国・重慶市） （令和元（2019）年 8 月設置）（設置場所）西南政法大学内
	広島大学ー長春大学特別支援教育研究センター（中国・長春市） （令和元（2019）年 8 月設置）（設置場所）長春大学内
インドネシア	広島大学 PERSADA 共同プロジェクトセンター（ジャカルタ市） （平成 28（2016）年 2 月設置）（設置場所）インドネシア元日本留学生協会 （PERSADA）内
	広島大学バンドンセンター（バンドン市） （平成 22（2010）年 7 月設置）（設置場所）バンドン工科大学内
ベトナム	広島大学ベトナムセンター（ホーチミン市） （平成 22（2010）年 2 月設置）（設置場所）ベトナム国家大学ホーチミン市校人文 社会科学大学内
ブラジル	広島大学ブラジルセンター（サンパウロ市） （平成 21（2009）年 4 月設置）（設置場所）ブラジル広島文化センター内
台湾	広島大学台湾研究センター（桃園市中壢区） （平成 25（2013）年 12 月設置）（設置場所）国立中央大学内
韓国	広島大学韓国センター（忠北清原郡） （平成 23（2011）年 11 月設置）（設置場所）韓国教員大学内
ロシア	広島大学オフィス（ロシア・トムスク市） （平成 18（2006）年 10 月設置）（設置場所）トムスク国立教育大学内
ケニア	KU-HU コラボレーションリソースセンター（ケニア・ナイロビ市） （平成 21（2009）年 2 月設置）（設置場所）ケニヤッタ大学内
エジプト	広島大学カイロセンター（エジプト・ギーザ市） （平成 28（2016）年 3 月設置）（設置場所）カイロ大学内
カンボジア	広島大学-カンボジア王国教育省連携センター（プノンベン市） （平成 29（2017）年 3 月設置）（設置場所）カンボジア王国教育省内
ミャンマー	広島大学ミャンマーセンター（ヤンゴン市） （平成 28（2016）年 8 月設置）（設置場所）復建調査設計（株）ヤンゴン事務所内
メキシコ	広島大学グアナファトセンター（メキシコ・グアナファト市） （平成 29（2017）年 3 月設置）（設置場所）グアナファト大学内
	広島大学メキシコセンター（メキシコ・シティ） （令和元（2019）年 9 月設置）（設置場所）メキシコ国立自治大学（UNAM）内
リトアニア	広島大学リトアニアセンター（カウナス市） （平成 29（2017）年 5 月設置）（設置場所）ヴィタウタス・マグヌス大学内
ドイツ	広島大学ザールラントセンター（ドイツ・ザールラント州） （平成 29（2017）年 5 月設置）（設置場所）ザールラント大学内
	広島大学ミュンスターセンター（ドイツ・ミュンスター市） （令和元（2019）年 5 月設置）（設置場所）ミュンスター大学内
モンゴル	広島大学モンゴル研究センター（ウランバートル市） （平成 30（2018）年 9 月設置）（設置場所）ウランバートル大学内

1. 森戸国際の新たな取組—3+1 プログラムの挑戦と課題

1.1. 3+1 プログラムとは

森戸国際の新たな取り組みの中で、本稿ではとくに広島大学 3+1 プログラムの実践と課題について紹介しておきたい。

3+1 プログラムは、前述するように海外の協定大学から一年間学生を受け入れる学部交換留学事業の一つである。3 年間で自国の大学で学習し最終年度の 1 年間で広島大学で過ごして 4 年間で自国の大学を卒業するというところからこの名がある。卒業年度を海外で過ごすことから就職活動の開始が遅れるなど学生は卒業後のリスクを負うことにはなるが、卒業研究を広島大学教員のアドバイスを承けつつ進めることができ、日本の大学院へ進学の可能性が広がるという点では大きな魅力がある。なお、交換留学とは言いが、プログラム費等は原則有料であり、そのため各校からの受入れ数に制限を設けないところにも一つの特徴がある。

こうしたプログラム検討の背景には派遣元のほとんどの部分を占める中国の大学事情にも関係がある。周知の如く人口の多い中国は進学熱も高く、官僚組織を軸とするピラミッド構造社会の中で高学歴の方がより好待遇となるため、進学のための競争もかなり激化し、大学院進学は大学本科入学試験よりも難関であると言われているほどである。ここに簡単にその進学状況についてみておきたい。

中国国家统计局「中国統計年鑑」2015 年版の統計によれば、日本の中学校にあたる初級中学在籍者数 43,114 千人（私立学校 5,029 千人を含む 1 学年平均 14,371,333 人）に対して大学進学のためにはほぼ必須となる高級中学（日本の高等学校普通科に相当）在籍者 23,744 千人（私立学校 2,570 人含む 1 学年平均 7,914,667 人）と、進学率が 55.07%程度に留まっている。なお、そのほかの進学先としては職業中学 3,907 千人（私立 1,257 千人を含む）、中等専門学校 3,456 千人（私立 840 千人を含む）、技術労働者学校 2,545 千人となっている。さらに高級中学から大学進学を見てみると国公立大学 796 校、私立大学 423 校（独立学院を 275 校を含む）の在籍者はそれぞれ 11,934 千人（1 学年平均 2,983,500 人）と 3,833 千人（1 学年平均約 958.25 人）の計 15,767 千人（1 学年平均約 3,941,750 人）なので、高等学校卒業生からの進学率は 49.8%程度ということになる。義務教育卒業生から見た場合には 27.42%と、4 分の 1 程度の数字である。段階的にそれぞれ約半数が進学できるようになっていて、均等なピラミッド型になっているという印象を持つ。

さらに大学院レベルになると、それがさらに大きく絞られる。文部科学省「諸外国の教育統計」平成 30（2018）年版は、中国国家统计局、「中国統計年鑑」2012-2015 年版をもとに、以下のようにまとめている。

表2 学部学生に対する大学院学生の比率（中国）

年	2012	2013	2014	2015
在学者数（単位：人）				
学部	14,270,888	14,944,353	15,410,653	15,766,848
大学院	1,678,607 (1,719,818)	1,749,864 (1,793,953)	1,822,821 (1,847,689)	1,885,789 (1,911,406)
	11.8 (12.1)	11.7 (12.0)	11.8(12.0)	12.0(12.1)

- (注) 1. 学部在学者数は、本科（日本の学士課程に相当）についての数値であり、専科学校、成人高等教育機関等は含まない。
 2. ()内は、高等教育機関以外で大学院の課程・機関を持つ研究機関等を含んだ数値。高等教育機関以外で大学院課程を持つ研究機関等が存在する。

上表によれば、大学から大学院への進学時にさらに12%に絞られる訳である。大学院進学者は義務教育卒業生から見た場合にはわずかに3.3%ということになる。この12%という数字は実は日本の大学進学率、大学院進学率とそう大差はない。しかし、社会風土の異なる中国では、より高い待遇を求めて優秀な学生が高学歴を求める傾向が高い。

そうした大学院進学志向の高さを表す数字として、中国各大学の進学率を調査してみた。中国国内では教育部の政策により多くの大学で2018年度を中心に進路についての統計及び情報公開が進んでいるので^②、基本的に各大学における公式サイトの情報公開（情報公開）欄からこれらの数字を得ることができる。そのうちの広島大学と大学間協定、部局間協定のある大学の情報が巻末の表である。これによれば、広島大学の協定校の中でも全学的な進学率として清華大学78.35%（海外率33.56%）、北京航空航天大学74.86%（海外率26.89%）、復旦大学69.22%（海外率45.75%）と高い進学率が見られ、高学歴者のより高い進学への志向、さらには海外への志向を持っていることが容易に理解できる。

3+1プログラムは、そうした中国の進学状況を受け、優秀な中国の学生を3年次修了時点で学部留学プログラムとして受け入れて育成すれば、将来的に広島大学大学院生へと進学する学生も増えるだろうと予想された。森戸国際に改組される前年となる2016年春に学長、理事からこの構想が示され、2016年10月の第一期生を迎え入れる準備が始められることになった。直ちに各学部からメンバーを集めたワーキンググループが立ち上げられ、検討が始められたのである。

1.2. 3+1プログラム開始以前の議論

検討の結果、新たな学部留学生受入れプログラムを立ち上げるの為に、解決の必要な様々な問

^②国家教育部「国教督办[2016]75号文件」中には「普通高校編制本科教学质量報告」に関する要求がある。

題点と有効な点が抽出された。以下その問題点である。

- 1) 専門教育指導の為に各専門のゼミに配属する必要があり、かつ単位取得が必須であるため、研究生ではなく特別聴講学生での受入れとなること。そのためには国際センター（現森戸国際）ではなく各学部での受入れが必須であること。
- 2) 特別聴講学生としてのビザを取得するためには期間内に一定数以上の取得が必要であること。そのために適切なカリキュラムを作らなければならないこと。
- 3) 各学部担当教員に受入れを依頼することになるため、受入れ学生にはかなり高い語学力が求められるが、その基準をどのレベルとするか統一的に決めなければならないこと。

こうした議論の中で、1)については実施に際し必須であることから、各部局選出のワーキングメンバーの間で、協力依頼の為に部局での丁寧な説明が必要ということで認識が一致した。2)、3)については、ワーキンググループで事前に全学部共通となる原案が決められなければならない、ここに多くの時間がかげられた。特に3)については、渡日する学生の質と量を定める重要な問題と認識された。日本への留学に必要な高い日本語運用能力を持つのは基本的に日本語専攻の学生に限られるが、中国の大学シラバス上、大学教育の800-1600時間程度を日本語教育に費やしている中国人学生に対して、日本の大学の低年次教育を基礎とする4年次専門教育は高度で難度が高い。とはいえ、中国で日本語以外の各専門教育を受けた学生でかつ高い日本語運用能力を有する学生は圧倒的少数であろう。理工系を中心に英語の受入れも検討され、その語学基準は概ね大学院への進学要件が定められていたのでそれを参照した。日本語の方も、そうした大学院進学要件が勘案され、原則日本語能力検定1級(N1)かそれと同等のものと定められた。また、この議論の中では英語の要件を満たして渡日する学生の中には日本語能力のない学生の急増加が指摘され、日常生活でのサポート体制も検討された。

議論の結果、カリキュラムは以下のような枠組みに定められた。

表3 3+1プログラム履修基準表

科目区分		3年生必要単位数	4年生必要単位数
平和に関する科目		2	2
指導教員指定科目		8	4
研究指導科目	研究指導A	4	—
	研究指導IB	/	6
	研究指導IIB		4
自由選択科目		16	4
プログラム終了までに必要な合計単位数		30	20

カリキュラムには広島大学の建学の理念に関わる「平和学」を必須とし、指導教員指定科目を専門科目の中心としつつ、自由選択科目は日本語教育科目、専門科目などをケースに応じて履修できるように自由度を高くしている。3年生の研究指導Aと4年生の研究指導II Bは、受入れ教員のゼミや実験を想定したもので、4年の研究指導I Bは執筆される卒業論文の単位を想定したものである。

プログラム費は、特別聴講学生の年間授業料から算出され以下の通りとなった。

1) 4年次：399,600円（3ターム分）

2) 3年次：532,800円（4ターム分）

各学部で教員説明会も行われ、主として協定校に対する募集が始められた。

1.3. 第一期生（2016年度）の受入れ状況

準備期間及び周知期間が短く、送り出す中国の大学へのリクルーティングも時間に限りがあるため、広島大学海外拠点及びその周辺校、卒業生を頼るなどして急遽募集されたが、各部署の担当教員及び事務の協力もあり、初年度のプログラム参加者は26人（うち3年次生2名）を迎えることができた。受入れ教員は6学部23名で、おおむねの教員は学生1名のみを受け入れ、2名の学生を受け入れていた教員は3名だった。

以下は2016年度の受入れ学部と卒業後の進学状況である。

表4 2016年度受入れと進学状況

	受入れ数	4年次生 受入れ数	進学者数	2017年10 月院合格数	2017年10 月研究生	2018年4月 院合格数	2018年10 月院合格数
教育学部	7	5	1	0 ^③	1	1	0
文学部	9	9	5	4	1	1	0
総合科学部	3	3	3	0	3	0	3
法学部	3	3	3	3	0	0	0
経済学部	1	1	1	1	0	0	0
工学部	3	3	1	0	1	1	0
合計	26	24	14	8	6	3	3

③ 教育学研究科は現行制度では10月入学の制度がなく4月入学のみのため、進学者はすべて翌4月以降の入学となる。

第一期生に対しては、学長はじめ大学からの度重なる説明があり、受入れ教員や関係事務の積極的な対応から、大学院進学者も多数現れた。4年次学生の受入れ24名に対し、卒業年の大学院への直接進学が8名、半年の研究生を経て大学院進学を果たしたものが3名と、半年以内には希望者全員が大学院への進学がかなったのである。さらに半年後の10月には3名が大学院進学を果たした。4年次生の受入れ数から言えば58.3%、大学院進学希望者の全員が広島大学の大学院に進学したことになる。

以下は学生の出身校別の進学者数である。

表5 2016年度進学者出身大学内訳

出身校	受入れ数	院進学者数
首都師範大学	2	0
北京第二外国語大学	2	1
大連外国語大学	2	2
北方民族大学	1	1
淮海工学院	3	2
寧波工程学院	6	5
東北大学秦皇島分校	7	3
陽光学院	1	0
合計	24	14

4年次生受入れ数24人に対して大学院進学者14名(58%)と、中国の大学院への進学率、海外留学率を考えたとき、この数字はかなりの高さで、一定の魅力を持つものであることがわかる。各大学の大学院進学率、留学者数などは巻末の表を参照されたい。

1.4. 第二期生(2017年度)の受入れ状況

こうした2016年度生の育成と同時期に2017年度生受入れのリクルーティングも行われた。関係教員の尽力により、新たに燕山大学、湖南大学、四川外国語大学、貴州師範大学、大連民族大学、武漢工程大学が3+1プログラムの協定校に加わり、2017年度は受入れ人数は一挙に増加して90人(うち3年次学生27人)となった。ただ、受入れ教員は56名と、受入れ人数に比して少なく、2名以上を受け入れている教員も多くいた。3名以上受け入れている教員も6名いた。受入れ可能教員数の少なさが気になるところである。

以下は、受入れ学部と人数、そして進学状況である。

表6 2017年度受入れと進学状況

	4年次受入れ数	進学者数	2018年10月 修了後院合格	2018年10月 修了後研究生	2019年4月 半年後院合格
教育学部	22	15	3 ^④	12	10 ^⑤
文学部	15	5	1	2	5 ^⑥
総合科学部	16	6	3	3	3
法学部	5	1	1	0	0
経済学部	3	2	1	1	0
工学部	1	1	0	1	1
医学部	1	0	0	0	0
合計	63	30	9	18	19

表を一見してわかるように、修了直後の院進学者数9名(4年次受入者数との比率14.3%)、修了半年後の院進学者数18名(28.6%)の計27名(42.9%)と、前年度と比べると大きな隔りがある。様々な原因が考えられる中で、受入れが一部教員に集中し、大学院への受入れ困難な状態になっている可能性が浮かび上がる。一般的に、中国人留学生が日本の大学で学ぶ場合、日本語、日本文化、あるいは中国語、中国文化、そして社会学などに集中する傾向が以前から見られるが、こうした専門の教員のもとにはすでに研究生、院生が集中し受入れ人数にも限界があり、院生増加には直接つながりにくいことが想像される。3+1プログラム受入れ数を増加させるためには多様な専門の学生を受け入れ、受入れ教員数を増やすことが必要であるが、そこには言語の壁という問題もあり、工夫の必要な部分である。

以下は、大学院進学者を出身校別に見た表である。

表7 2017年度進学者出身大学内訳

出身校	受入れ数	院進学者数
燕山大学	8	2
湖南大学	1	0
首都師範大学	4	1
貴州師範大学	1	1

④ 3名はいずれも他研究科に進学。

⑤ 10名のうち2名は他大学に進学。

⑥ 5名のうち1名は他研究科に進学。また、2名は3年次に本プログラムに参加して、一旦派遣元の大学に戻り卒業後、再来日して大学院に入学。

北京第二外国語大学	3	0
四川外国語大学	8	4
天津外国語大学	3	1
大連外国語大学	5	4
大連民族大学	8	3
東北大学秦皇島分校	3	2
寧波工程学院	7	4
長沙学院	5	1
淮海工学院	5	3
武漢工程大学	1	1
北方民族大学	1	0
合計	63	27

この調査によれば、燕山大学、湖南大学、首都師範大学、北京第二外国語学院などのいわゆる大学院進学率上位校からの進学希望が思いのほか少ないことがわかる。これらはいずれも大学院進学率は25%から45%にも上る大学である。ただ、2018年度の状況を見ても、この数値に大きな変化はなく、大学の進学率の平均的な数値で安定的に留まっているようにも見える。学内のアンケート調査などで帰国する学生の満足度が低いわけでもないところから、当初から進学への強い意欲があったわけでもない可能性も考えられる。

1.5. 第三期生（2018年度）の受入れ状況

続く2018年度受入れでは、協定校数も増え、受入れ数146人、うち4年次生105名、3年次生41名となった。受入れ教員数83と増えてはいるものの、学生1人当たりの教員数は1.76人となり、2017年度の1.61人より増加し、この問題が改善されていないことがわかる（増加率8.52%）。大学院進学率を増やすことを考えるのであれば、一部の教員への負担が集中していることは、解消されるべき問題であることは言うまでもない。

以下は、受入れ学部と人数、そして進学状況である。

表8 2018年度受入れと進学状況

	4年次受入れ数	進学者数	10月院合格	10月研究生
教育学部	40	14	0	14 ^⑦
文学部	23	8	4	4 ^⑧
総合科学部	24	11	3 ^⑨	8 ^⑩
法学部	6	4	1	3
経済学部	6	5	2	3
工学部	3	2	1	1
生物生産学部	1	1	0	1
医学部	1	0	0	0
情報学部	1	1	0	1
合計	105	46	11	35

学内進学者数は46人で、受入れ学生105人の43.8%となる。終了直後10月の大学院入学者は11名、23.9%と、これも前年を下回っている。

以下は大学院進学希望者を出身校別に見た表である。現時点（2019年11月）で2018年度生の教育学研究科以外での大学院入試が終わっていないので以下のように表すこととする。

表9 2018年度進学者出身大学内訳

出身校	2018年 受入れ数	修了時院 入学者数	修了時研究生 入学者数
燕山大学	6	2	2
河北大学	3	0	1
長春大学	1	0	1
貴州師範大学	2	0	0
天津師範大学	4	0	2
山西師範大学	1	0	0
吉林師範大学博達学院	3	0	3

⑦ 14名のうち3名は他研究科に進学。

⑧ 4名のうち1名は他研究科に進学。

⑨ 3名のうち1名は他研究科に進学。

⑩ 8名のうち2名は他研究科に進学。

北京第二外国語大学	3	0	2
四川外国語大学	10	3	0
天津外国語大学	2	0	0
大連外国語大学	5	0	2
西安外国語大学	7	0	1
大連民族大学	6	0	0
東北大学秦皇島分校	3	0	0
寧波工程学院	7	0	5
北京建築大学	4	2	1
長沙学院	3	0	1
陽光学院	2	0	1
聊城大学	3	0	1
天津科技大学	1	0	0
華南理工大学	1	0	0
淮海工学院	6	0	2
武漢工程大学	3	0	3
北方民族大学	6	2	1
山東農業大学	3	0	1
青島農業大学	5	0	3
西南政法大学	2	1	1
天津商業大学	2	1	0
ダルマプルサダ大学	1	0	1
合計	105	11	35

前説にも触れたが、燕山大学、河北大学、北京第二外国語学院、大連外語大学、四川外国語大学など、進学率自体が20%台中盤から30%台の大学においては、2018年度においても27名中10人(37.04%)が進学希望と、ある意味安定しているとも見える。それに対して第一回目からプログラムに参加している淮海工学院、寧波工程学院では、大学としての進学率がそれぞれ11.62%と9.42%と進学率自体は全国平均には届かないが、広島大学での進学希望者は3年累計でそれぞれ14人中6人(42.86%)と21人中12人(57.14%)と極めて高い数値が出ている。このあたりの分析も必要になってくると思われる。

1.6.3+1 プログラムに関する今後の課題

今回、森戸国際では2019年度に4期生を迎えた3+1プログラムについて、これまでのデータから、経緯と現状を紹介してきた。森戸国際としては、こうしたデータをもとに今後のよりよい運営を目指し、学生獲得のための今後の対策を検討していきたいと考えている。

本来の目的により近づくためには、主として以下の3点が改善されるべきと思われる。

- 1) 教育の質の評価。
- 2) 進学率、海外留学率上位大学へのプログラム参加依頼。
- 3) 受入れ教員集中への対策。(進学率へも影響、一部教員への負担増)

1)教育の質の向上は、大学教育においては常に念頭に置かれていなければならない。特に外国人教育という多様な学生の受入れを行う場合には、評価基準の制定は極めて困難である。現状では各学部と教員にゆだねられているが、近い将来にはそうした評価も行っていく計画が進められている。

その中心で、間もなく導入される予定となっているのが BEVI による学生評価である。多様な異文化交流プログラムが行われる中で、成果の分析、評価の必要は唱え続けられている。こうした中でジェームズ・マディソン大学 Craig N. Shealy 教授の開発した BEVI は、インターネット上での調査結果を集積してデータ解析を行うという簡便さとその的確さから使用する大学が増えている。日本語バージョンの BEVI-j も開発され、日本でも広島大学はじめ多くの国公立大学での使用が始まっている。昨年は中国語訳も完成しており、プログラムと検証作業を経て間もなく運用が開始される予定となっている。

また、「卒業研究 I B」で開講されている科目についても、卒業論文の3+1プログラム学生を集めた共通の発表会を行うなど、検討の余地が残されている。

2)の点は言うまでもなく大学院進学率増加につながるものである。大学院学位課程を履修する長期留学は、交換留学と比べてハードルが高いことは言うまでもない。先にも言うように、より高学歴を求め学生は、大学在学者からでも12%程度、就学人口全体の3.3%程度にとどまるものであり、そこへ進むことは躊躇を跳ね返す高い意欲が必要である。今回の調査結果では、国内、海外を問わず、中国人学生の大学院への進学意欲を知ることができ、総じていわゆる211、985、双一流の大学を中心としてその意欲の高さを見ることができる。なお、外国語大学、外国語学院の卒業生では、海外留学者が自然と高くなるため、総じて進学率は高くなることわかった。例えば、首都師範大学では全学の進学率が25%であるのに対し、北京第二外国語学院では37.18%という高さとなる。また、一般的には中国の公のインターネットサイト「高考網」で公表されるような大学ランキングが重視されるのに対し、今回の調査では進学率、留学率などを中心に考えているが、総じて大学ランキングと大きな差があるわけではないことも一応ここに記しておきたい。

なお、今回の調査結果（巻末表）の情報と先の 3+1 プログラム送り出し大学での進学意欲と比較してみると、様々なことが読み取れる。例えば、燕山大学は進学率こそ 29.22%程度と高いものの、留学する者はそのうちのわずか 2.85%と少ないことがわかる。実際に 3+1 に参加しながら帰国者の比率は他大学平均が 2017 年度 53.23%、2018 年度 41.9%などに比べてそれぞれ 25%と 33.33%と少ないが、こうしたことが影響したのだろうか。

こうした数値からいえば、すでに協定校となっている清華大学、復旦大学、西安交通大学、南海大学、吉林大学、大連理工大学のような進学率も高く、日本語学習者も一定数いる大学への働きかけが行なわれていないことがわかる。これは、前にも言うように 3+1 プログラムが急遽はじめられたもので、急な対応が可能な大学として広島大学の海外拠点の置かれた大学や、卒業生などの勤務校などを中心に声がかげが行われたためである。また、北京第二外語学院や大連外国語大学、四川外国語大学などのような外語大も高い数値を示しており、さらなる期待がもたれる。

進学意欲の高い学生、中でも海外志向の高い学生の多くいる大学は大学間協定、学部間協定のある大学のみをとってもまだまだ多くあり、今後の作業としては、これまで積極的な送り出しを行ってきていただいている大学も含め、強固な連携が今後重要になってくること、また、こうした数値を参考とした各大学への誘致活動が行われることを検討しなければならない。

3)に關しても、受入れ数、大学院進学に直接つながる問題である。先にも言うように、受入れが一部教員に集中し始めていることは明らかで、そのため大学院受入れが困難になっていると見られる。確かに、中国人留学生在が日本語、日本文化、あるいは中国語、中国文化、社会学を志望するケースが多く、こうした専門の教員に集中することになる。多様な専門の学生を受け入れて、受入れ教員数を増やそうにもそこには言語の壁がある。

この問題は、より進学率の高い大学から派遣されてきた場合には大きく改善されることが期待される。少なくとも進学意欲は高く、学習力、競争力についても過去の実績がその高さを示していると言えるからである。

ただ、中国の進学率上位の多くの大学では、大学全体の数値からすでに察せられるように多くの海外の進学先は同じ中国語圏か英語圏の大学であると言ってよい。中国から日本への留学が見込めるとすれば日本語を専門に近いレベルで履修している学生がその分母のうちの大半を占め、進学上位校が参入したとしても大きな増加が見込めるといってもなさそうである。

その点、日本の大学でも英語によるプログラムを多く開設し英語で高度な教育ができる方向に向かってはいるが、世界から留学生を呼び込もうとする動きはいずれの国でも見られ、日本ばかりではなく中国、台湾も同様である。ただ、大学における多くの活動、行政手続、日常生活などでは英語だけでは対応できないことも多く、英語のみのカリキュラムがあっても留学へのハードルは低くはない。また総合的に考えて英語圏の大学を選ぶ確率も当然高いであろう。

誤解を恐れずに極論を言えば、むしろ中国語で授業対応できた方がハードルは低くなるという議論も存在する。現に、台湾、中国、香港、シンガポールでは学生の行き来が盛んになりつ

つある。

日本での英語というのも日本人が外へ出ていくうえでも外国人を受け入れるうえでも有効である可能性はあるが、今日のニーズを考えれば日本で中国語による教育ということも検討の対象となってもおかしくはないようにも思える。現実、日本においても中国語が堪能な教員のもとには、上記以外の専門研究を目指して学生が集まっている。中国語や英語で指導ができる教員のもとに学生が集まるのも世界的傾向のように見え、次第に中国語を加えた教育についても議論が必要になるのかもしれない。

巻末資料 中国の大学院進学率（協定校のみ）

大学名	本科卒業生数	国内進学者数	海外進学者数	進学者総数	進学率	海外比率
清華大学	3,025	1,574	796	2,370	78.35	33.59
北京航空航天大学	3,135	1,716	631	2,347	74.86	26.89
中国科学技術大学	1,802	832	501	1,333	73.97	37.58
国際関係学院	101	43	30	73	72.28	41.1
華中科技大学	6,837	3,946	957	4,903	71.71	19.52
復旦大学	2,599	976	823	1,799	69.22	45.75
中国人民大学	2,415	834	720	1,554	64.35	46.33
北京大学	2,693	1,189	535	1,724	64.02	31.03
中國政法大学	2,092	1,155	158	1,313	62.76	12.03
哈爾濱工業大学	3,888	1,921	511	2,432	62.55	21.01
南京大学	3,047	1,230	669	1,899	62.32	35.23
西安交通大学	3,736	1,839	477	2,316	61.99	20.6
浙江大学	5,774	2,162	1,320	3,482	60.30	37.91
武漢大学	7,015	2,809	1,411	4,220	60.16	33.44
南開大学	3,217	1,252	603	1,855	57.66	32.51
天津大学	3,997	1,736	530	2,266	56.69	23.39
東南大学	4,101	1,516	737	2,253	54.94	32.71
吉林大学	3,966	1,517	604	2,121	53.48	28.48
東南大学	3,972	1,504	601	2,105	53	28.55
中山大学	6,970	2,322	1,271	3,593	51.55	35.37

北京師範大學	2,486	887	386	1,273	51.21	30.32
山東大學	6,157	2,463	561	3,024	49.11	18.55
北京外國語大學	1,219	241	353	594	48.73	59.43
大連理工大學	4,810	1,840	481	2,321	48.25	20.72
西安外國語大學	4,077	1,473	489	1,962	48.12	24.92
外交學院	335	59	100	159	47.46	62.89
湖南大學	4,690	1,492	661	2,153	45.91	30.7
中國石油大學（華東）	4,590	1,794	264	2,058	44.84	12.83
武漢理工大學	8,804	3,277	567	3,844	43.66	14.75
蘭州大學	4,473	1,683	249	1,932	43.19	12.89
天津醫科大學	1,141	458	29	487	42.68	5.95
四川大學	8,988	2,877	956	3,833	42.65	24.94
西北農林科技大學	5,147	1,872	209	2,081	40.43	10.04
華南理工大學	5,680	1,493	675	2,168	38.17	31.13
重慶大學	6,250	1,919	460	2,379	38.06	19.34
上海交通大學	8,674	2,362	924	3,286	37.88	28.12
北京第二外國語學院	1,420	123	405	528	37.18	76.7
華東政法大學	2,786	677	330	1,007	36.15	32.77
中國海洋大學	3,716	948	357	1,305	35.12	27.36
東北大學秦皇島分校	2,441	705	132	837	34.29	15.77
西南交通大學	6,486	1,903	285	2,188	33.73	13.03
東北師範大學	3,488	910	193	1,103	31.62	17.5
蘇州大學	6,461	1,498	543	2,041	31.59	26.6
大連外國語大學	3,265	257	762	1,019	31.21	74.78
燕山大學	4,565	1,296	38	1,334	29.22	2.85
河北大學	5,276	1,298	128	1,426	27.03	8.98
西南政法大學	4,395	920	217	1,137	25.87	19.09
武漢工程大學	4,434	1,027	120	1,147	25.87	10.46
首都師範大學	2,672	645	170	668	25	25.45
華中師範大學	4,364	833	250	1,083	24.82	23.08

四川外国語大学	3,220	359	431	790	24.53	54.56
四川農業大学	8,474	1,730	258	1,988	23.46	12.98
天津外国語大学	2,139	207	270	477	22.3	56.6
寧波大学	3,775	611	229	840	22.25	27.26
山西師範大学	3,852	830	14	844	21.91	1.66
上海師範大学	4,992	651	365	1,016	20.35	35.93
大連民族大学	3,910	386	389	775	19.82	50.19
青島農業大学	6,036	1,015	41	1,056	17.5	3.88
浙江師範大学	4,144	—	—	716	17.28	—
吉林師範大学	4,190	652	64	716	17.09	8.94
貴州大学	6,820	1,050	57	1,107	16.23	5.15
上海立信会計金融学院	4,580	263	439	702	15.33	62.54
大連大学	3,743	379	172	551	14.72	31.22
天津商業大学	5,047	438	288	726	14.38	39.67
天津科技大学	6,014	596	202	798	13.27	25.31
淮海工学院	4,973	551	27	578	11.62	4.67
淮陰師範学院	5,384	568	52	620	11.52	8.39
寧波工程学院	3,280	298	39	337	10.27	11.57
長春大学	3,336	219	85	304	9.11	27.96
長沙学院	3,097	202	23	225	7.27	10.22
長江師範学院	4,688	316	8	324	6.91	2.47
北方民族大学	4,512	267	30	297	6.58	10.1
台州学院	3,950	175	14	189	4.78	7.41
閩江学院	4,763	117	39	156	3.28	25

*調査した大学のうち、上記表では広島大学と大学間、あるいは部局間で協定のある大学のみを取り上げている。なお、インターネット上で公表されていない大学は含まれない。なお、大連理工大学は2015年、中国海洋大学は2017年、長江師範学院は2017年のデータに拠っている。

**比率は小数下2桁で四捨五入してある。

***本調査は総合科学研究科荒見ゼミ Team Arami メンバーが行ったものである。メンバーは荒見泰史、任占鵬、玉素甫、楊柳、梁晨静、臧雅帆、劉苗苗の7名である。

第6章 三階層ティーチング・アシスタント制度「Hirodai TA」の展開 —多様性を保証するグローバル・バリアフリー・キャンパス構想に向けた 成果と課題—

丸山 恭司

(広島大学 副学長 (国際交流担当)・Hirodai TA 制度運営実行委員会 委員長)

佐藤 万知

(広島大学 高等教育研究開発センター 准教授)

河本 尚枝

(広島大学 大学院総合科学研究科 准教授)

島津 礼子

(広島大学 教育室 (TA サポートデスク) 特任助教)

小澤 郁美

(広島大学 大学院教育学研究科 博士課程後期・TF)

Simona Zollet

(広島大学 大学院国際協力研究科 博士課程後期・TF)

はじめに

広島大学のスーパーグローバル大学創成事業（以下、SGU 事業）における教育の改革的取組みの一つが、教育の質的転換と主体的学習の確保を見据えた TA 活用の実践であった。この実現のため、「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 Hirodai TA を構想し、2016 年その運用を開始した。本章では、この Hirodai TA の理念と制度的枠組みを概観した上で、運用開始から 3 年を経た今日の状況、成果、浮上した課題について検証する。まず、広島大学が運用する三階層の TA 制度 Hirodai TA 設立の背景と概要を提示し、制度の特質を述べる。次に、Hirodai TA の運用状況、現時点における成果について、実証可能なデータや、実践における事例などを提示し検証する。最後に、Hirodai TA の現在の課題について、外部評価、質問紙調査などを用いて、多角的に検証を行う。

1. 三階層 TA 制度 Hirodai TA 設立の経緯と概要

(1) 三階層 TA 制度 Hirodai TA 構想の背景

広島大学においては従来、大学教育の充実や大学院生に大学教員となるための準備教育を提供するためのいくつかの取組みが行われていた。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」，教育学研究科による「教職課程担当教員養成プログラム」，全学FD部会による「TA研修会」，生物生産学部による「研究者養成特別コースプログラム」などであり，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（丸山ら，2017）。広島大学が2004年に制定した「ティーチング・アシスタントの任免等の取扱要領」には，TA制度の目的として，「優秀な学生を雇用し，大学教育の充実や，指導者としてのトレーニング機会の提供を図り，これに対する給与支給により学生の処遇の改善に資すること」を掲げている。大学教育充実の目的と，大学教員となる準備教育の目的の両方を達成する取組みとして，SGU事業のもと新たなTA制度の構築が着想されたのである。

(2) 三階層TA制度 Hirodai TA の概要

① TAの三階層

三階層TA制度 Hirodai TA が構築される前の広島大学のTAは，業務内容にかかわらず，同一のレベルのTAとして採用され，時給も一律であった。学生がTA業務を行うにあたり，雇用の手続きが整い人事発令を待てば，資格は一切不要であった。つまり従来のTA制度では，テスト用紙の印刷や配布，実験の準備や補助，学生への指導など業務内容が異なっても，立場も処遇も同一であった。

これに対し，三階層TA制度 Hirodai TA では，TAが教育活動に対してどの程度関わるのかという観点から，フェニックス・ティーチング・アシスタント（Phoenix Teaching Assistant: PTA），クォリファイド・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3つのレベルのTAを設定した。そして学生がQTAやTFのような上位階層のTAになるための資格要件を設け，時給も階層が上がるにつれて，徐々に高くなるように設定した。PTA，QTA，TFと段階的に教育活動に関わる機会を増やすことで，TAとして雇用されている学生が徐々に教育活動に対する理解を深め，自らの研究分野を俯瞰し，伝える力を身につけられるようにすることを目指した。教員側も自らの授業を構造化し，教育的意図をTAに伝え，教育活動を支援してもらうことを通して，広島大学の教育の質向上に貢献することも視野に入れた。

このような構想理念のもと，三階層TA制度 Hirodai TA は構築され運用を開始した。2016年には三階層TA制度の運用について記した「広島大学ティーチング・アシスタント制度運用ガイドライン」が制定された。各階層のTAの概要については，次の通りである。

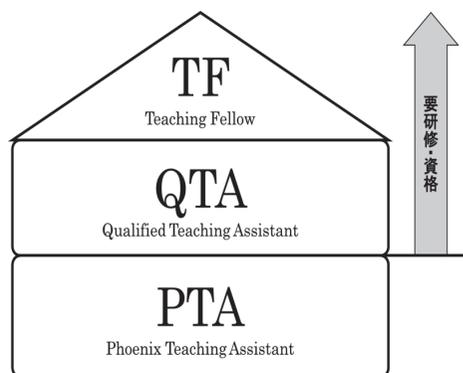


図1 Hirodai TAの三階層構造

PTA フェニックス・ティーチング・アシスタント (Phoenix Teaching Assistant)

PTA は、学部生及び大学院生を対象とする。PTA には資格要件はなく、授業準備や授業が円滑に進行するための補助業務のみを担当する。受講生の出欠確認、授業資料配布、使用機器の準備、実験機器の準備と片づけなどである。これらは、学生が「教育活動に携わる入口」と言えるだろう。時給は、871 円である。TA 業務終了後、授業担当教員は実績報告書を提出する。

QTA クォリファイド・ティーチング・アシスタント (Qualified Teaching Assistant)

QTA は大学院生を対象とし、指定された研修会を受講することにより資格を得ることができ、ディスカッションのファシリテーションや、実験におけるデモンストレーションを行ったり、オフィスアワーの開設もできる。業務については、すべて授業担当教員の指導のもとに行う。QTA の業務内容は、「教育活動を体験するステージ」となり得る。時給は、博士課程前期学生は 1,000 円、博士課程後期学生は 1,200 円に設定しており、授業準備やオフィスアワーの時間も支払いの対象となる。QTA 資格には有効期限があり、QTA 資格取得研修会を受講した年度の次の年度末までである。資格の有効期限を迎える学生は、再度 QTA 資格取得研修会を受講して、QTA 資格を再取得しなければならない。TA 業務終了後、授業担当教員は実績報告書を提出する。2019 年 10 月時点で、Hirodai TA 運用開始後約 4,740 名の学生が QTA 資格を取得している。QTA 資格が失効した学生や卒業した学生を除き、約 1,980 名が 2019 年現在も QTA 資格を保有している。

TF ティーチング・フェロー (Teaching Fellow)

TF は博士課程後期及び博士課程の大学院生を対象とする。TF になるには、QTA としての業務経験があり、指定する「大学教員養成講座」などの授業を受講・修了し、研究科が TF として従事することが適当と認めなければならない。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、成績評価の原案作成などができる。さらに、授業担当教員の指導・監督のもと、TF が単独で授業を行うことも可能である。TF は Hirodai TA 制度を運営・管理する部門である TA サポートデスクの構成員として、TA 研修会の企画・運営に携わる (TA サポートデスクについては、後述する)。これらの業務や活動は、「教育活動を自立的に実践するステージ」と言えるだろう。TF 資格を取得すれば、他のレベルの TA として勤務することもできる包括的な資格であり、資格には有効期限はない。時給は、博士課程後期学生は 1,400 円である。QTA 同様、授業準備やオフィスアワー分も支払い対象となる。授業終了後、授業担当教員は TF の教育評価に関わる実績報告書を提出する。2019 年 10 月時点で、52 名が TF の資格を取得しており、現在 33 名が在学中である。

各階層の TA が担当できる主な業務内容は、資料 1 のとおりである。該当する業務がこの中に入らない場合は、TA サポートデスクで協議したうえで各部局において決定することになっている。

② TA 活用における授業担当教員の役割

授業において TA が有効に活用され、TA も能力を発揮し安定した授業補助を行うためには、授業担当教員との連携と協力が不可欠である。TA を雇用した教員は、まず初めに TA が安心・安定して業務を遂行できるよう、TA が担当する業務の時間帯、業務内容等について、オリエンテーションを実施する。授業期間中も、継続的かつ適切な指導・助言を行うとともに、当該学生の研究や授業等に支障が生じないように配慮することも必要となる。TA の担当授業が終了したときは、TA の階層に応じた実績報告書を作成する。何よりも重要なのは、授業担当教員が、TA の業務は学生にとって教育活動の一環であること、授業での最終責任は教員が負うことを説明したうえで TA を雇用することである。そのためには、教員自身も TA から授業支援を受ける意義、Hirodai TA の制度を十分に理解し認識したうえで、TA を活用した授業設計を行う必要がある。

③ 部局 TA 担当者の役割

TA の教育補助業務の実施にあたっては、採用する学部・研究科等の役割も重要である。TA の雇用に際して部局内での取りまとめを行うとともに、TA の雇用と人事発令の手続きを行う。QTA と TF の雇用については、その資格要件を確認しなければならない。TA の労働時間・休日及び休暇に関する事項並びに TA の職務遂行上留意すべき事項について、オリエンテーションを実施する。また、TA を活用した教員ならびに TA からの問い合わせに対応することもある。TA の業務終了後は、教員が提出した実績報告書を取りまとめ、TA サポートデスクに送付する。これらの教務を遂行するためには、授業担当教員と同様に、授業における TA 活用の意義や TA 制度を十分理解しておくことが必要となる。

このように、Hirodai TA では、TA を階層化し職務内容を拡大とすることによって、TA をする学生の学習機会の拡充、授業担当教員の負担軽減、学部授業の充実のみならず、クォーター制やアクティブラーニングに対応することを目指した。上述のように、TA を授業で効果的に活用するためには、TA、授業担当教員、部局 TA 担当者の連携と協力が不可欠であり、これら三者のハブとなる組織が TA サポートデスクである。

(3) TA サポートデスクの業務

TA サポートデスクは、Hirodai TA を全学に導入すると同時に、制度運営を支える専門部署として設置された(丸山ら, 2017)。2019 年現在、TA サポートデスクは特任助教 1 名、事務補佐員 1 名の合計 2 名の専任教職員によって構成されている。Hirodai TA 制度の意思決定機関である Hirodai TA 制度運営実行委員会は、教員 5 名(教授 1 名、准教授 3 名、特任助教 1 名)、教育支援担当事務職員 1 名により構成され、TA 制度の理念に基づく活動に取り組んでいる。数名の TF の大学院生も TA サポートデスクの構成員として、学生と教員との連携を支援する

役割を担い TA サポートデスクの運営に携わっている。TA サポートデスクの業務の柱は、TA の専門性開発、運営と人材や資格管理、調査・研究である。実務として、Hirodai TA 制度運営実行委員会の運営、TA 制度運用の支援、研修プログラムの企画・運営と資格管理、TA 公開セミナーの開催、TA に関連する調査・研究とその発信、Hirodai TA ウェブサイトの運営管理などを行っている。

2. Hirodai TA による大学教育の質向上に向けた取り組み

次の 5 つの目標は、SGU 事業において TA を活用した大学教育の質向上に取り組むにあたり、設定された項目である。

- i. TA の階層化と資格化
- ii. TA 研修の充実
- iii. Scholarship of Teaching and Learning の充実
- iv. 留学生の採用
- v. TA 主体の運営組織の編成

以下では、上記 5 項目の観点から、Hirodai TA 制度の取り組みを検証する。

(1) TA の階層化と資格化

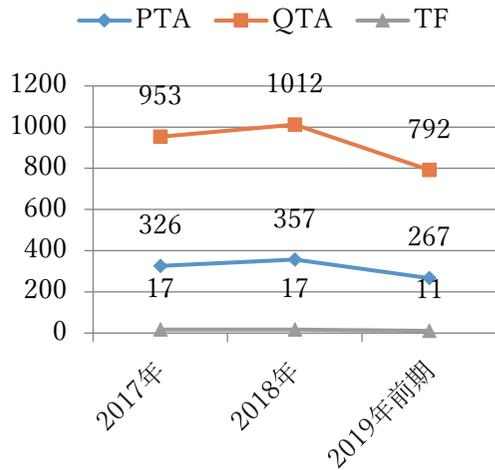
TA の階層化については、既述のように PTA、QTA、TF の三階層を設け、業務内容、資格要件を明示するとともに、報酬額も段階的に設定した。TA の報酬により、授業料の一部ないし全額相当分の奨学金によって、TF や QTA の就学上の経済的障害を解消することを目標としていたが、TA の時給に関する交渉は難航し、先に示した時給の水準にとどまっている。

(2) TA 研修の充実

① QTA 資格取得研修会の開催

QTA 資格取得研修会は、QTA として広島大学の教育活動に関わることを希望する学生を対象に、教育を支援する意義と方法を実践的に学んでもらうことを目的として行っている。そして TA となる学生に、QTA の役割が広島大学の教育を活性化しより良い学びの場を作り得ることを伝えている。Hirodai TA 制度が導入された 2016 年から 2019 年 10 月までの間に、QTA 資格取得研修会を合計 27 回開催した。これには、東広島キャンパス、霞キャンパスにおいて開催した研修会、東広島キャンパスで開催し霞キャンパスに TV 会議システムにより配信した研修会も含まれている。2017 年からの各階層の TA 雇用実績は、表 1 の通りである。2019 年は前期のみの実績であり、三階層の TA 制度が定着し、TA が活用されていることがわかる。

表1 TA 雇用実績



QTA 資格取得研修会は全体会と分科会から構成される。研修会を受講する学生は事前学習として、オンライン学習支援システム Bb9 により「就業規則とハラスメントの防止」、「個人情報の保護」、「アクセシビリティ対応」の動画を視聴し、感想をワークシートに記述する。研修会当日、学生は全体会でワークシートをもとに他の受講生と意見交換をする。全体会の後、学生は希望する分科会に参加する。分科会では、講義型授業やアクティブ・ラーニング型授業・実験・実習、ICT を活用した授業などにおいて TA としてどのような支援ができるかを実践的に学べるようになっている。

留学生のために英語セッションも準備しており、前期・後期それぞれ一度ずつ開催している。資料 2 に各分科会の内容を示す。全体会と分科会の両方を受講すれば、学生は QTA の資格を取得することができる。

表2 QTA 資格取得研修会の構成

内 容		
事前に 視聴	就業規則とハラスメントの防止について (20 分)	
	個人情報の保護について (10 分)	
	アクセシビリティ対応について (15 分)	
15 分	全体会	Hirodai TA の概要と研修会の説明
		アクティブラーニングの基礎
20 分		ワークシートの共有
Hirodai TA サポートデスクの役割		
90 分	分科会 1	講義型授業を支援する
	分科会 2	アクティブラーニング型授業および実験・実習を支援する
	分科会 3	ICT で授業を支援する—Bb9 の活用を通して—

表3 QTA 資格取得研修会 英語セッションの構成

Program	
35min.	Part 1
	Introduction of Hirodai TA
	Role of the Hirodai TA Support Desk
	What do you need to know as a staff member of the University

	<ul style="list-style-type: none"> ◇ University staff regulations ◇ Privacy policy ◇ Accessibility
90min.	Part 2
	Worksheet activity
	Facilitating Active Learning
	Group Work Activity
	Wrap up

② TA 公開セミナーの開催

QTA や TF の資格取得後の継続的な研修の機会として、TA 公開セミナーを開催している。TA 公開セミナーは、TA の意義ある学習経験を作る、TA とともに授業を創る、TA の育成の 3 つのテーマから構成されている。QTA 資格が有効期限を迎える学生は、基本的に再度 QTA 資格取得研修会を受講しなければならないが、TA 公開セミナーを QTA 資格の保有期限内に 2 回以上受講すれば、QTA 資格が 2 年間延長するしくみもある。また、TA 公開セミナーの聴講は TA に限定せず、関心を持つ学内の学生や教職員に対しても公開している。

2019 年 10 月までに、全 9 回の TA 公開セミナーを開催し、約 60 名の学生、教職員が参加した。「自然科学教育の研究的知見を生かした教育改善：物理教育を中心に」、「国際的なトレンドからみるアクティブ・ラーニング」、「教育のかたちを考え ICT をつかう」、「Engaging Students in Learning in English-medium Classes」、「Teaching Academic Writing」などをテーマとして、国内外の講師を招いて開催した。

③ FD 研修会「TA 実践編」の開催

全学 FD 部会と TA サポートデスクが中心となって、毎年 FD 研修会「TA 実践編」を開催している。研修会は、学内において教員と TA が協力して行う優れた授業例の報告や、教員に TA を活用した授業設計を考えてもらうワークショップなどで構成している。2018 年の研修会では、人文系と理系の TF 各 1 名が、これまでの TA の経験や授業における役割、TA をした感想や課題と感じていることについて発表を行い、教員と意見交換を行った。

④ TF を対象とした TF プログラム

TF の資格を取得した学生を対象には、TF プログラムを提供している。TF プログラムは、TF が担当した授業について、ティーチング・ポートフォリオを作成し、授業担当教員からフィードバックをってもらうプログラムである。ティーチング・ポートフォリオの作成と授業担当教員とのやり取りを通して、TF が自らの教育活動を捉え直したり、大学教員を目指す学生がよりよい教育活動のあり方を構想する機会を持つことを目的としている。ティーチング・ポートフォリオは、教育の責任、教育理念、授業の方法と改善の経緯、成果、成果を踏まえた今

後の目標などについて、論理的に記載する。本文とともに、授業を実施したエビデンスとなる資料なども添付する。TFプログラムの授業担当教員は、TFの教育理念は授業にどのような形で表れていたか、TFの教授内容の適切性などをTFプログラム実績報告に記載して提出する。ティーチング・ポートフォリオと実績報告を提出すればTFプログラムは修了であり、修了者には学長からの修了証書が授与される。2019年10月において、5名がこのプログラムを修了している。また、新たに6名がTFプログラムに参加している。

(3) Scholarship 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・交流することを目的として、Scholarship of Teaching and Learningの充実を目指した。これまでの主な実績は、下記の通りである。

① 国際シンポジウム・TA/SA制度東京研究会の開催

2018年2月、広島大学において国際シンポジウムを開催した。「大学におけるティーチング・アシスタント(TA)制度改革の挑戦：大学・大学院教育の充実に向けて」というテーマのもと、日本におけるTA/SA制度に関連する課題、事例の共有と、ネットワーク構築を目的として開催した。TAの革新的取り組みを続けるコロラド大学ボルダー校において、TAを統括するGraduate Teacher Programのディレクターを務める同大学教授、マーシャ・ヨネモト氏を招聘し、“The Graduate Teacher Program at the University of Colorado Boulder: Past Developments, Future Prospects”と題して講演を頂いた。また、TAサポートデスクの戴容秦 思特任助教がHirodai TA制度について、「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：広島大学の取り組みと展望」と題して講演した。当日は「TA/SA制度を通じた教育改革へのチャレンジと課題」をテーマにポスターセッションも実施し、18団体による発表が行われた。当日の参加者は、約70名であった。2018年3月には、TA/SA制度東京研究会を開催し、6つの団体がSA/TA制度について議論と情報共有を行う会を設けた。

② コロラド大学ボルダー校、カルフォルニア大学バークレー校の視察

2019年2月から3月にかけて、Hirodai TA制度運営実行委員会の委員2名が、コロラド大学ボルダー校、カルフォルニア大学バークレー校を視察した。両大学におけるTAに関する取り組み、TAが支援している授業、TAの授業準備のためのミーティングなどを視察するとともに、教員、TAと意見交換を行った。

③ 講演・発表等

2019年1月、東京工業大学において行われた「教育革新シンポジウム：大学院生とともに創る学習経験－TAを超えて－」において、Hirodai TA制度運営実行委員会の佐藤万知准教授が講演を行った。また、ポスターセッションにおいてはTFとTAサポートデスク島津礼子特任

助教が発表を行った。2019年3月、佐藤万知准教授が九州大学の作成するTAハンドブックについて、Hirodai TA制度の実績を踏まえて指導助言を行った。

④ 論集の発行

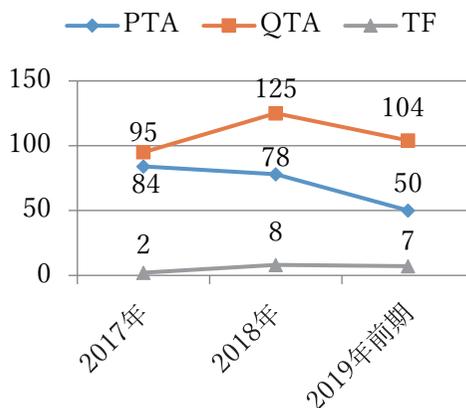
2019年、上述した国際シンポジウムとTA/SA制度東京研究会における議論や発表内容も含め、SA/TA制度の研究の整理とHirodai TA制度の課題についてまとめた下記論集が発刊された。

佐藤万知（編）（2019）『高等教育研究叢書150：SA/TA制度を活用した大学教育の質向上への挑戦』

（4）留学生の採用

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「グローバル・バリアフリー・キャンパスの構想」を実現する方途の一つとして、留学生を外国語で行われる授業のTAとして採用することが構想された。それには、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必要があった。2019年前期までの時点で、留学生のTA雇用は、表4のように推移している。しかしながら、TAの給与水準が低いことから、経済的支援として効果は上げられていない。

表4 留学生雇用実績



（5）TA主体の運営組織の編成

先述のように、TAサポートデスクの運営には、異なる研究科のTFが主体的にかかわっており、TAサポートデスクのスタッフとともに、全学のTA活用の改善、研修会の運営、TAやTAになりたい学生との相談や補助にあたっている。今後はTFのネットワークをさらに拡大し、より多くのTFが主体的にかかわる仕組みを構築する予定である。

3. Hirodai TA制度の評価と課題

（1）TFの支援による授業改善の試み

TAによる支援が、学士課程の教育の改善につながっていることは、まだ確認ができていない（佐藤，2019b）。TFの支援により授業がどのように変わるのかを明らかにするために、授

業研究を行った。研究対象とした授業は、第1ターム、第2タームの連続性のある授業であり、学部1年生を対象とした教養科目である。講義における使用言語は英語であり、学生によるディスカッションを主体とした授業であった。TFも英語を第二言語とする留学生であった。受講する学生は、第1ターム、第2タームともに約45名であり、その内留学生は約10名であった。教員、学生、TF、観察者の立場からの意見を総合して分析を試みた。観察者は2名おり、うち1名は学生と同じ立場で授業を受けた。観察時間は、合計39時間であった。

この授業について授業担当教員は、学生が根拠を示しながら社会状況を説明する文章に慣れること、異文化リテラシーを身に付けること、グループディスカッションを通じて意見を表明できるようになることを目標としていた。そのため教員は、TFが授業に加わることで、基本的な授業進行のサポートはもとより、グループディスカッションにおいて各グループをまわって、トピックに即した内容で話し合いができているかをチェックしたり、話し合いをファシリテートしてもらいたいと考えていた。受講生には日本人の学生、アジアからの学生、欧米からの学生が含まれており、これまで日本人の学生は「目立ちたくない」という理由から、アジアの学生は「先生に質問をするのは失礼だ」という認識から、授業内でわからないことがあっても質問をしない傾向があった。教員は、学生が理解できていないままの状態で過ごすのではなく、これまでとは異なる学習態度を身に付けてほしいと願っていた。一方で、TFとどのように講義や役割の分担をすればよいか、不安を抱いていた。

TFと教員は、授業を開始する前にミーティングを持ち、教員は授業の概要、使用するテキスト、授業の構成、支援してほしい事項について、TFに説明を行った。教員とTFとの話し合いにより、授業内でTFが支援する以外にも、1タームに2回単独で講義を行うこと、週に1度オフィスアワーを担当することなどを決定した。授業開始後も、毎週の授業前後に、教員とTFで情報を共有した。授業は毎週学生が英語の文献を読んできていることを前提として行われる。最初に、学生はグループに分かれ、文献の内容を問うクイズを行う。その後答えの共有と答え合わせをグループ内で行う。授業は、基本的にテキストの内容に沿って教員による講義とグループディスカッションで進められる。グループは10あることから、ディスカッションの時間内に教員だけですべてのグループを回することは難しく、TFが支援することでディスカッションが低調であったグループも、発言の糸口を見つけることができた場面が何度もあった。学生と同じ立場で授業を受けた観察者によれば、必ずしも学生全員が教員の質問の意図や、文献の内容が理解できているわけではなく、中には文献を読めていない学生もいるようであった。ディスカッションは、英語が堪能な日本人学生や留学生を中心に進み、発言の機会のない学生も見られたが、TFがファシリテーターとして支援することにより、学生はディスカッションの意図を確かめたり、テキストの内容に沿って意見を述べるできるようになっていった。

TFは2回の授業で講義を行い、それに伴い学生にエッセイを書く課題を課した。それまでTFのオフィスアワーに質問に来る学生はいなかったが、授業を機に時間内には収まらない数の学生が、エッセイの書き方について質問に訪れるようになった。TFが行った授業について

は、授業担当教員がフィードバックを行い、優れていた点や授業において注意すべき点を知らせた。これらのフィードバックは、TF の今後の教育活動への自信につながるとともに、授業を行う際の課題を認識する機会となった。毎回の授業の後には、TF から教員にも授業内で気付いた点を共有するメールがあり、教員にとっても授業改善や学生の学びの状態の把握につながったと思われる。

(2) 授業改善アンケートから見る TA の評価

2019 年第 2 タームより、全学を対象とした授業評価アンケートに、TA に関する下記の質問を設けた。

(質問) 授業にティーチング・アシスタントが参加していた場合、回答してください。ティーチング・アシスタントは学生の学習活動に貢献していましたか

(例：質問対応、補足説明、授業の進行補助など)

回答は、強くそう思う (5 点) / そう思う (4 点) / どちらともいえない (3 点) /

そう思わない (2 点) / 全くそう思わない (1 点)、から選択する 5 件法を用いた。各選択枝に評価点を付けて、平均値を算出した。その結果、大学院授業科目においては、TA による貢献が認識され評価されているが、教養教育課程においては低い評価となった。学生の TA に対する認識が浅かったことも考えられるが、教養教育科目において、TA の認知と活用を進めていくことが課題の一つとして認識された。

表 5 TA の貢献度に関する質問

課程	授業タイプ	平均値
教養教育科目	講義型授業	3.7
	実験・実習	4.0
	演習	3.6
学士課程科目	講義型授業	3.8
	実験・実習	4.3
	演習	4.0
大学院課程科目	—	4.3

(3) TA を対象としたアンケートの分析結果から見る TA の傾向と課題

TA サポートデスクでは、2019 年前期に TA として雇用された学生を対象にアンケートを行った。この調査は、2018 年度後期に予備調査を行い、2019 年度より本格的に開始した。資料 3 は、アンケートの質問項目である。アンケートの目的は、TA として授業を支援した学生を対象に成果や課題を調査し、今後の改善につなげていくことである。日本語と英語のアンケートを作成し、日本語版 39 名、英語版 6 名から回答を得た。TA になった理由として、「教員から頼まれたから」という理由を挙げている人が全体の約 8 割と多く、次いで、「担当授業に関心があった」という理由であった。以下では、結果の一部を示す。

問 8 の Q1 「TA 業務を担当した科目については、事前にシラバスを確認した」を目的変数、所属 (問 1) ・ 課程 (問 2) ・ 雇用種別 (問 3) ・ TA になった理由 (問 6) を説明変数とした、ステップワイズ法での重回帰分析を実施した。その結果、TA になった理由のうち「学習能力を

向上させたかった」がシラバスを事前に確認したかどうかを有意に予測していた ($R^2 = .14$, $\beta = .37$, $t(36) = 2.42$, $p = .02$)。学習支援能力を向上させたいと思って TA になった人ほどシラバスを確認していると言える。また、問 8 の Q4 の「授業の進め方について、定期的に教員とディスカッションをする場面があった」を目的変数、所属 (問 1)・課程 (問 2)・雇用種別 (問 3)・TA になった理由 (問 6) を説明変数として、同様に重回帰分析を実施した。その結果、TA になった理由のうち「担当教科に関心があった」が授業の進め方について教員とディスカッションをしたかどうかを有意に予測していた ($R^2 = .22$, $\beta = .47$, $t(36) = 3.23$, $p = .00$)。担当教科に関心があって TA になった人ほど、教員と定期的にディスカッションをしていると言える。

以上は、結果の一部であり母数も少なかったが、担当教科に関心があり学習意欲の高い TA が、授業にも主体的に関わろうとする意欲の高いことがわかった。このアンケートについては継続して実施・分析し、TA 学生の傾向や課題と感じていること・要望などを知る方法として活用していく予定である。

(4) 外部評価の結果

2019 年 1 月、コロラド大学ボルダー校のマーシャ・ヨネモト教授から、Hirodai TA 制度に対する外部評価を受けた。ヨネモト氏は、先に述べたように 2018 年 2 月に広島大学において開催した国際シンポジウムにおいて講演をして頂いている。改めて 2019 年時点における実績を説明し、下記の評価と提案を頂いた。

HirodaiTA の課題 (概要)

- i. TA の運用に関しては、TA 研修面、教員の TA 活用面の双方において発展の途上にあり、TA が授業における単純な役割を果たすに留まっている。
(提案) TA サポートデスクが、TA 活用の優れた授業事例などの具体例を示す、TA と教員とのディスカッションの機会を設ける、などのイニシアティブをとる。
- ii. TA 自身がその役割と能力を伸ばすためのイニシアティブをとる必要がある。
(提案) TA 制度の目的の一つは、TA の経験が将来のアカデミック・スキルに有効であるというビジョンを TA 自身が持てるようになることであろう。現状の Hirodai TA 制度の研修内容では、短期的な目標しか認識されないのではないかと。TA 研修において多様なオプションを持つことが望ましい。

(5) Hirodai TA 制度の課題

以上を踏まえ、現状における Hirodai TA 制度の課題を次のように考える。

第一に、TA 制度の構想理念と意義、三階層 TA 制度の意図について、さらに学内に周知し、定着を図ることである。とりわけ教員については、TA の支援を組み込んだ授業設計を行うこと、TA と授業に関してコミュニケーションをとることの意義、TA 業務が教育活動の一環であることの周知が不十分である。常勤の教員ばかりではなく、非常勤の教員にも伝えることが必

要であろう。教員を対象とした研修の機会の提供のみならず、TA サポートデスクから TA を組み込んだ授業設計や、モデル授業を積極的に提案していく必要があると思われる。同時に、TA である学生側からも能動的に、自身の能力を發揮するための授業環境づくりや授業提案をするといったような、教員と TA が創る授業を実質化するための意識と行動の改革が必要であろう。

第二に、TA の支援が大学教育の質向上につながり得ることを示すための研究方法、指標などを開発することである。例えば、教員と TF のコミュニケーション、TF が講義やオフィスアワーを担当するなどの要素が授業をどのように変えるのかを明らかにして提示することにも着手すべきである。本稿においては、学士課程の授業に TF が加わったことによる効果を示すための授業研究の一部を提示した。また、学生にどのような態度の変化や能力の獲得が見られれば授業の質が向上したと言えるのかについて、いくつかの基準となる指標を作成することもできるだろう。大学教育の質向上と TA のアカデミック・キャリアデザインの形成がリンクする可能性を明らかにすることも課題である。

第三に、TA の処遇や雇用環境の改善は喫緊の課題である。各階層の TA の時給は、未だ低い水準にとどまっており、学生の経済的不安の解消には遠い状況である。それとともに、部局によって雇用時間の上限が定められている場合もある。TA の業務が時間内に終了するよう、部局や教員の配慮と管理が必要である。また、オフィスアワーや授業のための準備、片付けも TA の業務として支払いの対象となることについて、教員、TA 双方の理解が不十分であると思われる。実施する業務内容と TA の区分に不一致がないか確認したり、過度な業務または不要に給与を支払うことがないよう部局と調整・協力の上、適正に管理していく必要がある。

最後に、多様かつ長期的展望を見据えた研修機会の提供を行うことである。外部評価の結果にもあったように、TA の経験が将来のアカデミック・スキルに有効であるというビジョンを TA 自身が持つことのできるような研修のあり方を模索しなければならない。多様な研修機会の提供はもとより、「グローバル・バリアフリー・キャンパス構想」の観点から、留学生のアクセシビリティにも配慮した研修を企画し提供する必要がある。

おわりに

本章では、運用開始から 3 年を経た Hirodai TA 制度の今日の状況、成果、浮上した課題について検証した。三階層 Hirodai TA 制度の構築は、米国の TA 制度と異なり大学院生が授業を担当することに寛容ではなく、TA に単純作業を課す日本の制度枠組みの改革であり、挑戦でもあった。QTA については資格取得者も堅実に増加し、一定の理解と活用が得られていると思われる。TF については、単独で授業を担当する TF は依然として少数ではあるが、少しずつ増えており、TF プログラムや大学教員養成講座の受講者も増加傾向にあることから、関心を持つ学生、教員が多くなっていることがわかる。今後も、学生の声を十分に生かしつつ、階層的 TA 制度がより実質的に教育活動に貢献できるよう取り組んでいく必要がある。

【参考文献】

- 丸山恭司・戴容秦思・中野登志美 (2017) 「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」『高等教育研究叢書 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・研究強化：客観的指標に基づく国際水準の達成』137, pp.71-94.
- 佐藤万知 (2019a) 「SA/TA 制度の現状と先行研究からの課題把握」『高等教育研究叢書 SA/TA 制度を活用した大学教育の質向上への挑戦』150, pp.7-17.
- 佐藤万知 (2019b) 「広島大学 TA 制度の概略と課題」『高等教育研究叢書 SA/TA 制度を活用した大学教育の質向上への挑戦』150, pp.36-46.
- Winker, K., Kent, J., & Bradshaw, R. (2018) .Preparing Future Faculty: A frame Work for Design and Evaluation at the University Level. Washington, DC: Council of Graduate School.
- Yonemoto, M. (2019) “The Graduate Teacher Program at the University of Colorado Boulder: Past Developments, Future Prospects” 『高等教育研究叢書 SA/TA 制度を活用した大学教育の質向上への挑戦』150, pp.19-35.

資料1 各階層のTAが担当できる主な業務内容

TA の業務内容	TA 区分		
	TF	QTA	PTA
1. 出欠管理 出席票の配布, 回収や出席簿への転記を行う	○	○	○
2. 授業計画の原案作成 担当する授業の授業計画の原案を作成し, 担当教員が原案に対して修正・指導する	○	×	×
3. 教材原案作成 パワーポイントや配布資料の原案を作成し, 担当教員が原案に対して修正・指導する	○	×	×
4. 教材作成補助 (内容は指導教員が考案するものとする) 教員が考案した資料等を指示どおり作成する	○	○	×
5. 教材印刷 教員の指示した教材を必要部数印刷する	○	○	○
6. 教材・資料配布 教員の指示のもと, 授業で教材や資料を配布	○	○	○
7. 教材用資料収集補助 教員の指示のもと, 授業での教材を作成するために必要となる資料やデータを収集	○	○	×
8. レポート・課題の原案作成 (原案を指導教員が確認・指導・修正する) レポート・課題の原案を作成し, 担当教員が原案に対して修正・指導する	○	×	×
9. レポート・課題の採点案の作成 レポート・課題の評価の原案を作成し, 担当教員が原案に対して修正・指導する	○	×	×

10. レポート回収・整理			
教員の指示のもと、レポートの回収や並び替えといった整理を行う	○	○	○
11. 教員の監督・指導のもと、授業を実施			
担当回数は、教員との相談で決める（1つの授業科目をほぼすべて担当することも可能）	○	×	×
12. 授業使用機器の操作補助			
プロジェクターやマイク、双方向システムといった視聴覚機器の操作補助	○	○	○
13. 実験準備補助			
実験機器の設置や後片付け、試料の調製や準備を行う	○	○	×
14. 実験指導補助			
実験機器の使用方法や注意事項の説明、デモンストレーションを行う	○	○	×
15. フィールドワークでの安全管理補助			
学外での実習において、受講者の安全確保のため、教員の指示にもとづいた引率や指導を行う	○	○	×
16. 体育実技科目の指導補助（デモンストレーションを含む）			
体育実技でのデモンストレーションや、教員の指示にもとづいた指導を行う	○	○	×
17. 演習指導補助			
教員の指示にもとづいた演習問題に対する解法の補助や、発音のデモンストレーションを行う。 ディスカッションのファシリテーターを担当する	○	○	×
18. PC、CALL システム等の特殊機器操作の助言			
教員の指示にもとづき、機器やソフトウェアの操作方法などの助言を行う	○	○	×
19. 履修者からの質問の回答			
授業時間外で履修者からの問い合わせへの対応や教員と履修生との仲介を行う	○	○	×
20. 授業支援システムの設定作業			
教員の指示にもとづき、BB9 や WebCT といった授業支援システムの設定や教材のアップロードを行う	○	○	×
21. 小テストの採点（単純な記号選択式のものに限る）			
記号選択式といった単純な採点業務を行う	○	○	×
22. 学習支援室勤務			
数学、物理、英語、化学について、授業内容に遅れをとっている学生への相談・指導を行う	○	○	×
23. レポートや論文の添削支援			
レポートや論文の添削方法や理論、ポイントなどを指導（直接の添削は行わない）	○	○	×
24. 成績原案作成			
授業担当教員の指示のもとで成績評価の原案を作成する	○	×	×
25. 最終成績評価			
成績に係る最終評価及び成績の管理に関わる業務（授業担当教員が行うこと）	×	×	×
26. 授業に関係のない業務			
学会の実務、授業に関連しないHPのメンテナンス等	×	×	×

資料2 2019年度 QTA 資格取得研修会における分科会の種類と内容

タイトル	内容
講義型授業を支援する	退屈になりがちな大人数の講義型授業も、QTAの活躍により、しっかり学べる授業になります。TAが効果的に係わる米国の講義型授業例を紹介し、広島大学では何ができるかを一緒に考えます。
アクティブラーニング型授業および実験・実習を支援する	アクティブラーニング型授業および生物生産学部における、実験・実習でのQTAの活動例を紹介します。またTA活動は授業をより良いものにしていくことだけでなく、TA自身においても何が身につくのか、ディスカッションなどを通して考えることを目的としています。
ICTで授業を支援する —Bb9の活用を通して—	授業でICTを活用する場合の有力なツールとなるBb9について、全体の構成、また、「もみじ」上の講義情報や履修情報とBb9との関係を説明します。さらに、資料提示・レポート管理・オンラインテストなど基本的な機能の使い方を実習付きで学びます。
ダイバシティを考える	言語、国籍、年齢はもとより、学習環境、学習方法が異なる受講生の学びを、インクルーシブに支援していく方法について、TAとして何ができるのか、ワールドカフェ方式のディスカッションを通して考えていきます。
ライティングを支援する —文章診断の観点から—	学術文章における構成上の特徴や、文章を見る際の観点などを紹介します。また、実際に文章を読んだ上で、問題点や支援内容についてディスカッションをし、ライティングに対する支援スキルを養います。
Facilitating Active Learning	Participants in this seminar will learn about some methods behind creating an active learning environment in their classrooms. Discussion in groups on how to incorporate active learning in a pre-existing, teacher-centered lesson will also be held.

資料3 Hirodai TAの成果と課題に関するアンケート（日本語版）

1. あなたが所属する学部または研究科をお答えください（例：教育学部，教育学研究科）。
2. 現在の課程を教えてください。
学部生／博士課程前期／博士課程後期
3. 2019年度前期に担当したTAの種類を教えてください（複数回答可）。
PTA (Phoenix Teaching Assistant)／QTA (Qualified Teaching Assistant)／TF (Teaching Fellow)
4. 2019年度前期に、PTAとして担当した科目数をお答えください。
担当なし／1科目／2科目／3科目以上
5. 2019年度前期にQTAとして授業を担当した科目数をお答えください。

担当なし／1科目／2科目／3科目以上

6. 2019年度前期にTFとして授業を担当した科目数をお答えください。

担当なし／1科目／2科目／3科目以上

7. TAになった理由を教えてください（複数回答可）。

- ・担当授業について、関心があった
- ・学習支援能力を向上させたかった
- ・将来教員になりたいため
- ・報酬が得られるため
- ・教員から頼まれたため
- ・その他

8. 2019年度前期のTAの経験を総合的に振り返ってお答えください。

TA業務に対する準備について伺います。下記の項目について、4段階で評価し、最もあてはまると思うものを選択してください。

そう思う／ややそう思う／あまりそう思わない／そう思わない

8-1：TA業務を担当した科目については、事前にシラバスを確認した

8-2：担当科目のTA業務の内容については、教員から事前に指示を受けた

8-3：TA担当科目については、授業準備に時間がかかった

8-4：授業の進め方について、定期的に教員とディスカッションをする場面があった

9. 2019年度前期のTAの経験を総合的に振り返ってお答えください。

TA業務内容について伺います。5段階で評価し、最もあてはまると思うものを選択してください。

そう思う／ややそう思う／あまりそう思わない／そう思わない／業務になかった

9-1：業務内容は、TAとして担当するのに適切であった

9-2：担当科目は、自分の専門と同分野であった

9-3：担当科目の内容や進行に、もっと深く関わりたいと感じた

9-4：担当教員と受講学生の架け橋になれたと感じることがあった

9-5：授業展開や学生の学習活動について、教員の意図がわからずに困った

9-6：担当科目では、指示をする、注意をする、促すなど学生との関わり方に困った

9-7：担当科目では、留学生とのコミュニケーションで困った

9-8：学生がTAに質問できる環境が整っていた（オフィスアワーやBb9掲示板など）

10. 2019 年度前期の TA の経験を総合的に振り返ってお答えください。

TA としての勤務経験についてのお考えを伺います。4 段階で評価し、最もあてはまると思うものを選択してください。

そう思う／ややそう思う／あまりそう思わない／そう思わない

10-1：TA は、学生の学びを良くすることに役立っている

10-2：TA は、授業をよくすることに役立っている

10-3：TA として担当科目に関わることで、その内容に対する理解が深まる

10-4：TA として担当する科目は、自分自身が履修した経験がある方がよい

10-5：TA を経験することで、教育活動に関する理解が深まる

10-6：教員は、TA を有効に活用できている

10-7：TA の経験は、大学での経験を豊かにすると思う

10-8：TA の経験は、将来教育に携わるなら有益だと思う

10-9：TA は、教員の小間使いでしかないと思う

10-10：教員は、TA を尊重していると思う

11. Hirodai TA 制度について伺います。4 段階で評価し、最もあてはまると思うものを選択してください。

そう思う／ややそう思う／あまりそう思わない／そう思わない

11-1：TA が三階層にわかれていることはよいことだと思う

11-2：QTA の時間給(M は 1,000 円，D は 1,200 円) は低い

11-3：三階層の Hirodai TA 制度は、適切に活用されている

11-4：教員は Hirodai TA 制度をよく理解している

12. TA サポートデスクについて伺います。5 段階で評価し、最もあてはまると思うものを選択して下さい。

そう思う／ややそう思う／あまりそう思わない／そう思わない／あてはまらない

12-1：QTA 資格取得研修会では、TA 業務にあたるための十分な情報が得られた

12-2：大学教員養成講座では、TF 業務にあたるための十分な情報を得られた

12-3：TA 公開セミナーでは、TA 業務にあたるための十分な情報が得られた

12-4：TA サポートデスクに TA の仕事を紹介してもらいたい

13. 今後 TA が活躍するためには、どのような改善が必要だと思いますか。ご意見をお願いいたします。

第7章 グローバル・キャンパスで学ぶ —総合科学部国際共創学科の取組みと課題

柴田 美紀

(広島大学 大学院総合科学研究科 教授)

フンク カロリン

(広島大学 大学院総合科学研究科 教授)

グローバル社会となった現代、時間と空間を超えたヒトとモノの移動が容易になっている。そして、昨今、グローバル化は学術分野においても顕著である。研究者や学生の流動性が増し、世界中の高等教育機関が積極的に他国から研究者や学生を受け入れている。広島大学でも2019年11月現在で、71か国から2,116人が学んでいる。さらに、こうした動きは英語が果たす国際共通語としての立場を確固たるものにし、今では学際的交流に英語は不可欠な言語ツールとなっている。そして、世界の多くの高等教育機関において英語で教える授業(English medium instruction, 以下 EMI)が実施されている。日本でも文部科学省が高等教育機関に EMI の実施を奨励している。

現代の日本社会が大学に求めるものは、教育内容と教育環境の国際化を精力的に進め、多角的な視点と協働性をもって世界が直面する問題解決に取り組むことができるグローバル・リーダーの育成である。これを目標にかかげ、2018年、文理融合型のリベラルアーツ教育に取り組む総合科学部に国際共創学科(Integrated Global Studies, 以下 IGS)が開設された。EMIを提供する大学は増えているが、EMIに特化したカリキュラムを提供し学位を授与する English-taught program (ETP), かつ留学生を正規学生として受け入れ、日本人学生とともに学ぶ ETP の学科を持つ国立大学は全国的にも珍しい。本稿では、まず IGS の特徴、学生募集と入試、教育カリキュラムを解説しながら、学科の取組みを紹介する。続いて、学生へのインタビューから見えてきた学科の現状と今後の課題について言及する。

第1節 IGSの取組み

1. IGSの特徴

IGS 設立の社会的背景には、グローバル化が著しく進み世界がボーダーレスになる中で、言語、文化的価値観、モノの見方が異なる人びととの共生が求められているという社会情勢がある。共生のためには地球的視点から自然界のあらゆる事象を捉え、人類が直面する課題に取り組む姿勢を身につけた人材が求められる。そこで、IGS のミッションは「学問分野の枠を超えて地球的な視点から物事をとらえる能力を涵養するとともに、コミュニケーション能力やディ

ベート能力を高めることで、様々な国や地域の他者と協調的に活動することのできる人材の育成」である。このミッションの遂行を目指し、IGS は以下の 5 つの特徴を学科案内に明記している。

- (1) 入学から卒業まで授業は英語で行う
- (2) 文理融合を目指しグローバルな問題の解決に挑む
- (3) ことばのパワーを身につける
- (4) 様々な国籍の学生が共に学ぶ
- (5) 専門性と実務に取り組む積極性を身につける

このような学科を設立することができた背景には、広島大学が文部科学省の事業であるスーパーグローバル大学創成支援事業に選ばれたこと、そして総合科学部では 40 年以上の学際的教育の経験を蓄積してきたことが挙げられる。

2. 学生募集と入試

【学生募集】

日本人学生と外国人学生が共に学ぶグローバル・キャンパスの実現を目指す IGS は、留学生の募集に力を入れている。主に海外リクルートと国内のインターナショナル・スクールへの広報活動に力を入れている。前者は、たとえば日本学生支援機構(JASSO)などが開催する留学フェアへの参加や現地の高校訪問を行っている。広報活動を行う国や地域は、IGS の教員、特に国際協力研究科(Graduate School for International Development and Cooperation, 以下 IDEC)に所属する教員の人脈(卒業生、研究者など)を通して開拓してきた。また、2017 年度からコンサルティング会社と契約し、訪問国の現地スタッフと連携しながら広報活動の幅を広げている。初年度及び 2 年目はベトナムとフィリピン、3 年目の今年度はフィリピンを対象とし、コンサルティング会社の現地スタッフが高校を訪ね IGS の PR を行っている。その中で、現地の高校から依頼があれば、実際に IGS の教員が現地を訪問する。

2017 年度と 2018 年度は主にアジア地域の国(インドネシア、タイ、フィリピン、ベトナム等)を訪問し、説明会および模擬授業を行った。担当者は帰国後一週間以内に活動内容等を報告することになっている。報告は所定の書式を用いてオンラインで行い、大学のクラウドサービスを利用して共有する。海外リクルートとインターナショナル・スクールへの訪問については、IGS 国際小委員会で年間計画を立て、国際共創学科運営委員会で承認されたのち遂行する。実行にあたっては、原則、IGS 国際小委員会の英語母語話者の委員が中心となるが、すべてを訪問できないため、分担者を募っている。

現在の戦略として、アジア圏に焦点を当て、できるだけ訪問者の固定化と同じ国への複数回の訪問を目指している。同じ担当者が複数回訪問することで、双方のつながりを強め、信頼性

の構築へとつながると考えられる。

留学生の獲得にあたっては、海外リクルートに加え、海外からの訪問も戦略のひとつになりつつある。今年度 2019 年は 5 月にマレーシアとフィリピンの高校から訪問の依頼を受けた。フィリピンのマニラにある私立高校の生徒 20 名が 5 月 20 日から 5 月 28 日までひろしま国際プラザに滞在し、広島大学を訪れキャンパス・ツアーや授業体験に参加した。この時、IGS の学科紹介と説明を行った。5 月 27 日にはマレーシアにある中高一貫校の中学 3 年生から高校 2 年生までの合計 25 名が広島大学を訪問し、日本人学生と英語での交流会および授業見学を行った。さらに、新たな試みとして、2019 年 9 月から外国人留学生向けの民間業者によるオンライン情報サービスも導入している。その業者が提供する HP では、約 1,300 校の学校情報や奨学金情報、日本での生活情報などを 8 カ国語で掲載している。このような情報サービスを通じて効率よく大学の情報や留学に必要な情報を外国人留学生に提供できることを期待している。

国内の留学生募集は、主に広島、福岡、大阪、神戸にあるインターナショナル・スクールを中心に学校訪問や学科案内の送付などを行っている。

日本人学生の募集は、広島県内の主要な進学校を中心に教員が高校訪問を行っている。また、福岡県、山口県、岡山県など近隣の県も視野にいれ、できる限り訪問している。模擬授業をはじめ、広島県内のスーパー・グローバル・ハイスクールの企画に関わったりして、さまざまな形で IGS の活動を精力的にアピールしている。広報活動を通して、特に IGS の特徴である「学際的な学び」「文理融合のカリキュラム」は STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) のように専門性が明確でないため、高校の教員と生徒、受験生にはなかなかその概念を理解してもらえないことが課題となってきた。そこで、現在世界が直面している多くの課題が学際的な考えと、分野を超えた柔軟な思考力が必須であることを説明し、IGS が、広い視野と専門分野からの均衡がとれた知識と言語力の獲得をもって社会が求める人材を育成する学科であることを強調し、上述の概念が伝わるよう説明の仕方にも工夫を重ねている。

【入試】

IGS では多様な学生を受け入れるため、複数の入試方法により選抜している(表 1 を参照)。国内選抜型および国外選抜型は、選抜方法に関わらず、出願時に、英語で書いた自己推薦書、英語外部検定試験の成績証明書等、学業成績・各種試験結果証明書の提出を求めている。英語外部検定は Cambridge English, 英検(実用英語技能検定), GTEC, IELTS™, TEAP, TEAP CBT, TOEFL iBT®, TOEIC® L&R 及び TOEIC® S&W を対象とする。「国内選抜型」は本学で、「国外選抜型」は日程調整をしたうえでインターネット等を利用した面接を行う。面接はいずれの場合も英語で行う。一般入試は、センター試験および個別試験の結果により選抜する。

2018 年度と 2019 年度の入学者は以下の通りである。外国籍の学生は必ずしも海外から来日したものばかりではなく、日本に生まれ育った学生も含まれている。2018 年度入学生は 44 名のうち外国籍 15 名、2019 年度入学生は 42 名のうち外国籍 10 名(いずれも重国籍者を含む)

となった。外国籍の内訳はイラン、インドネシア、英国、カンボジア、スペイン、タイ、台湾、中国、フランス、フィリピン、米国、ベトナム、モンゴルである。

海外からの受験者にはオンラインの面接で対応し、一般入試に理系枠を設けるなどして、国籍と分野の多様化を図っている。結果として、「留学生」と「日本人」の枠に該当しない学生が多数入学してきた。たとえば、外国籍であるが日本で育った学生、両親の国籍が異なる学生、海外で長く滞在した日本国籍学生などである。この様相は、IGSが「留学生」と「日本人」の枠にとらわれない、さまざまな言語文化的背景を持つ学生と一緒に学ぶ環境であることを示唆し、同時に日本社会の国際化の現状を反映しているといえる。

表1 IGSの入試方法

選抜方法	募集人員	対象
広島大学光り輝き入試 AO 入試 (対象別評価方式) IGS 入試 (国内選抜型)	10	国籍に関わらず、日本国内で受験する人
広島大学光り輝き入試 AO 入試 (対象別評価方式) IGS 入試 (国外選抜型)	10	国籍に関わらず、海外の居住国で受験する人
一般入試 (前期日程) 文科系/理科系	20	大学入試センター試験及び個別学力検査を受験する人
外国人留学生入試 7月実施 (国外選抜型)	若干名	出願時に日本国籍を有しない人で、海外の居住国で受験する人
私費外国人留学生入試 2月実施 (国内選抜型)	若干名	出願時に日本国籍を有しない人で、日本国内で受験する人

(<https://www.hiroshima-u.ac.jp/igs/admissions>)

3. 教育カリキュラム

初年度から学生の多様性に対応し、かつ、学際的な視野を育てることに努めている。前者については、個々の言語力に対応するため言語学習のモデルが3つ設けられている。

- a. 日本語母語者向けの英語と第二外国語学習
- b. 多言語母語話者向けの日本語学習
- c. 英語と日本語のレベルがともに高い学生向けの外国語学習(英語と日本語以外の言語を中心に学ぶ)

後者については、学際的、つまり文系と理系の融合という観点から、1年生全員に科学実験の履修を奨励している。なお、一般的には、授業を英語で行う＝文系というイメージがあるかもしれないが、IGSでは理系科目中心の履修も可能となっている。

2 年次以降も、グローバルな視野と協働性をもった人材育成のため、グローバルな問題の解決に挑む文理融合のカリキュラムを組んでいる。特色としては「文化と観光」「平和とコミュニケーション」「環境と社会」の3つの視点を柱として複数の学問領域から授業を履修することである。

IGS の学科案内には各視点が以下のように説明されている。

【文化と観光という視点】

グローバル化は地域の文化を絶やすのでしょうか？移住と移動が増えると、人の居場所はどうか？観光は文化間理解に貢献し、地域の自然と文化を守る手段として評価されています。しかし、同時に環境破壊につながり、宗教や祭りなどを単なる見世物にしてしまう危険性はないのでしょうか？このような課題を考えるためにグローバル社会における人と文化の関係、観光と地域の関係、思想と文化の関係、日本文化と世界との関係について論じる能力を養成します。

【平和とコミュニケーションという視点】

世界中の人がグローバル化の恩恵を平等に享受しているのでしょうか？グローバル化に伴い、世界観や価値観の相違が顕著になり、経済的利得や政治的優位性をめぐる集団間での対立が増えているのではないのでしょうか？しかし、世界平和を構築するため、私たちは人間の英知を傾け、心を伝え合う良好なコミュニケーションを土台に克服していかなければなりません。IGS では、グローバルな視点から様々な対立の背景や原因を探り、他文化・他言語との相違を認識する平和共生の社会実現に向けた学問的方法を学びます。

【環境と社会という視点】

環境問題の解決に貢献したいと思いませんか？枯渇する資源やエネルギーの有効利用に興味はありませんか？これらの問題と対峙するためには、自然科学の知識とともに、社会学や経済学、自然災害や環境リスクなど人間社会と環境のつながりの理解も必要です。環境問題や資源・エネルギー問題と関連の深い理系文系の知識を涵養し、問題解決のための仕組みを模索します。

これら3つの視点は以下のような背景から設定された。

- a. 文化を軸に世界の多様性を知り、留学生が日本の文化に強い関心を持つこと
- b. 昨今、日本において観光は急成長している産業であること
- c. 平和学は広島大学の特色であること
- d. 単なる道具として英語力を向上させるのではなく、言語コミュニケーションの本質を理解すること
- e. 理系で扱う研究テーマと社会との関わりを認識させること

各視点は具体的に以下のような専門分野で構成されている。

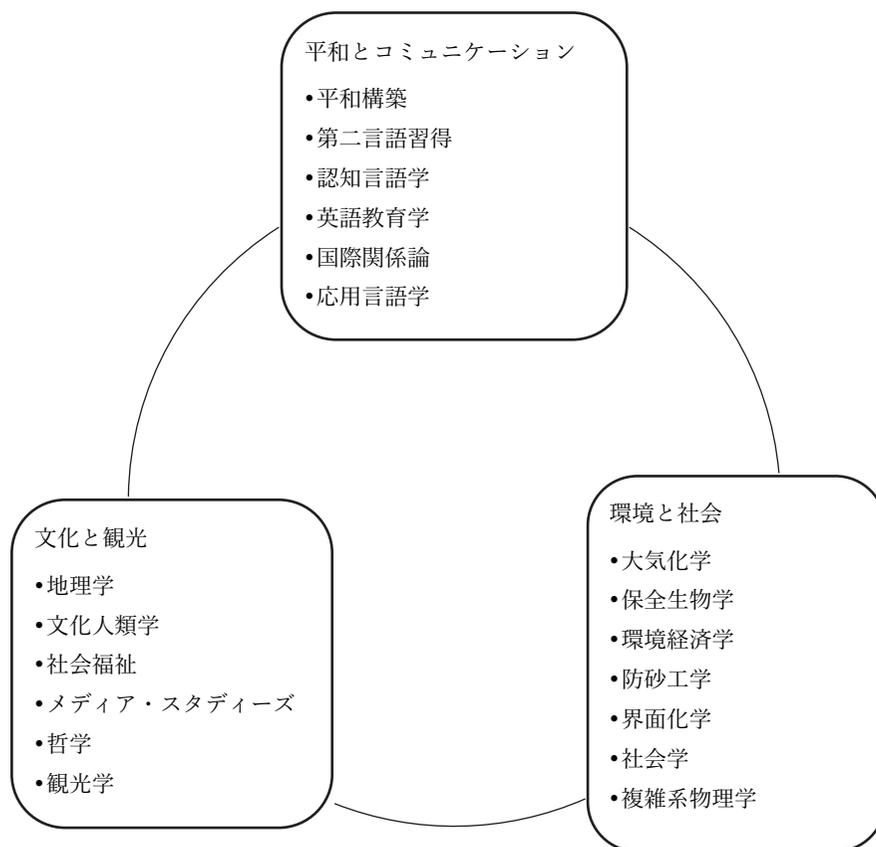


図1 3視点内の専門分野

4年間の履修の流れは表2に示す通りである。

【1年次】大学や大学生活に慣れるための「大学教育入門」を始め、広島大学の特徴である平和科目、教養教育の領域科目（人文社会科学系、自然科学系）と理系の基盤科目を履修する。また、英語と第二外国語を課している。日本語が母語ではない学生は日本語を履修する。

【2年次】総合科学部共通科目は人間科学、社会科学、自然科学の3分野から授業が提供されている。さらに、2年次からIGSの3つの視点からも科目を履修し、異なった視点から問題解決を考える上で基盤となる知識と方法論を学ぶ。

【3年次】3つの視点のうち1つの視点を重点的に学び、それに関連して特別研究のテーマと指導教員の選択へつなげる。この学年での特徴は国内外の民間企業、公的機関、非営利団体等におけるインターンシップを必須としていることである。また、問題解決演習ではひとつのテ

ーマにグループで取り組むことで協働性を養う。

【4年次】特別研究で独自の研究成果の集大成として卒業論文を作成する。

表2 4年間の履修の流れ

1年次	大学教育入門，外国語科目，平和科目，領域科目（人文社会科学系，自然科学系），基盤科目など
教養教育科目	総合科学部共通科目
2年次	3視点からの国際共創科目，国際共創コア科目，自由選択科目，留学（4ヶ月以上）
専門教育科目	3視点からの国際共創科目，国際共創コア科目，自由選択科目，グローバルインターンシップ，問題解決演習
3年次	
4年次	特別研究（卒業論文）

4. 学生の自主性

教員と学生のパイプ役としてアンバサダー制度を取り入れている。指導にあたるチューター教員（説明は後述）が担当する学生の中から，各1名を代表として自薦他薦で選出する。学年末にアンバサダーは学生からの意見や提案などを取りまとめ，学科長とIGS教務小委員長に報告する。その報告は，学内クラウドで共有し，教員が閲覧できるようになっている。このシステムによって教職員が気づかない課題が浮かび上がり，学生と協働しながらIGSを改善していくことができる。

IGSの学生の活躍も報告されている。2018年8月4日から12日まで広島大学で開催されたINU学生セミナーにIGSから12名（全参加者数70名，うち広島大学から54名），2019年の同セミナーには9名（全参加者数78名，うち広島大学から49名）が参加している。この中で2018年のセミナーに参加したIGSの学生が「INUヘンリーフォン賞」（The Henry Fong Award）を受賞し，1学期間，授業料不徴収で海外留学する機会を得た。また，2019年6月30日（日）に福岡市で開催された「第32回初心者のための九州フランス語コンクール」でIGSの学生が優勝した。これらの受賞に加え，広島平和首長会議事務局が支援するユースピースボランティアに2名が選ばれ，現在平和公園を訪れる外国人に英語でガイドを行っている。また，昨年度は出身高校にでかけ，模擬国連を企画，実行した学生もいた。

5. 学生のサポート体制

総合科学部の特徴は、履修すべき必修科目が少なく、学生自身が独自の履修計画を組むことにあり、自ずと選択範囲が広がる。IGSもこのシステムに則っている。そこで、履修計画の相談役として、学生13名程度にひとりの教員をチューターとして配置し、学生の能力や関心に応じた履修とそれを支える個別指導を行っている。学期のはじめとおわりに面談を行い、学業の進捗、および生活面について確認を行う。学生はチューターと相談のうえ、自分にあった履修計画を立て、それに従って、授業を履修していく。3年次まで担当するチューターと4年次の特別研究の指導教員が、情報を共有できるように、面談の内容はeポートフォリオに記録している。

計画的に留学の準備をするため、University Education Administrator (以下、UEA)が適宜個別に留学の相談に応じている。また、派遣前オリエンテーションを実施し、現地での勉学、生活に関する情報提供や注意事項についての説明を行い、十分な準備のうえで渡航させる。留学中の学生から相談があった場合はUEAを中心に教職員が連携してサポートを行う。

学生が学年を超えて集い、情報交換や学習、UEAとの相談ができるIGSコモンルームという一室が設けられていることも学生サポートのひとつである。

6. 留学制度

留学は現地での体験を通し文化や言語の違う他者と協調する姿勢を身につけることをねらいとする。そのため、英語圏だけではなく多様な留学先を薦めている。

【留学の条件と支援制度】

留学が必須となる学生の条件は以下の通りである。

- ・日本語が母語
- ・日本国籍を持つ
- ・日本で、日本の学校教育制度上の高等学校を卒業している

なお、これらの条件を満たさなくても、希望する学生は留学できる。留学先は広島大学と協定を結んでいる海外の大学(Hiroshima University Study Abroad Program(HUSA)等)に加え、IGSが独自に提携しているAIMS・HUプログラムのチュラロンコン大学(タイ)、台湾科技大学、マレーシアプトラ大学がある。

経済的な面から留学を支援するため、JASSOの海外留学奨学金にプログラムとして申請し、初めて学生を送り出した2019年度に続き、2020年度も採択された。2019年度は30名の学生

が留学し、JASSO の奨学金（19 名）に加え、文部科学省の「トビタテ！留学 JAPAN」の奨学金（2 名）、公益財団法人業務スーパージャパンドリーム財団の公益・派遣留学奨学金（1 名）を得たほか、本学への寄付金を原資とする国際共創学科海外留学奨学金（2 名）が支給され、結果としてほとんどの学生が留学に関する支援金を得ることが出来た。

【留学に向けての準備】

派遣先大学においては学士課程の正規科目を履修する。したがって、単位取得には現地の正規生と同等の履修要件を満たし、合格基準に達する必要がある。語学力と専門知識の両面でのチャレンジが予測されるため、派遣大学のアカデミックな環境にできるだけ早く対応できるよう、アクティブラーニングを中心とした授業（発言・議論への参加の仕方を学ぶ）に加え、ノートを取り方、アカデミック・ライティング等、英語四技能の向上のための各科目を履修する。

【派遣先の決定】

学生の派遣先は以下の過程を経て決定される。1 年次の 6 月頃から学科独自の留学説明会を開催し、留学への準備を始める。学生は通常の授業と並行して TOEFL® や IELTS™ 等の語学試験を受け、留学先地域や大学について各自で調べながら留学先を検討していく。1 年次の秋に、希望する交換留学プログラムに応募し、面接等の学内選考を経て、2 年次の春頃に留学先が決定する。選考においては学業成績、英語力、学習意欲の高さ、志望動機の明確さ等が問われる IGS 独自の留学先の場合も同様である。学生は入学して間もなく留学準備に入るため、UEA が説明会や個別相談等の支援を行っている。なお、派遣先大学で取得した単位は、最大 16 単位まで認定し、自由選択科目として卒業要件単位の一部にすることが可能となっている。

7. インターンシップ

3 年次はインターンシップ「グローバル・インターンシップ」を必修としている。グローバル・インターンシップでは、国内外の民間企業、公的機関、非営利団体、研究・教育機関が提供するインターンシップ制度や研修制度あるいはボランティア活動に参加することで、大学での履修内容と社会との接点を学び、今後の学習計画を方向づけると共に、キャリアデザインを見つめなおすことを目的とする。原則として夏休み以降の期間に実働 60 時間以上のインターンシップに従事するほか、事前と事後の指導（各 1 単位）が課せられている。

2020 年には 3 年次生が実際にインターンシップを行う。IGS の学生が高い語学能力（日本人学生であれば英語、留学生であれば日本語）、学際的な知識、多様な考えを受け入れる寛容性を身につけていること、また 2 年次から、「文化と観光」「平和とコミュニケーション」「環境と社会」のいずれかの視点に軸足を置いて、周辺領域を広く学んでいることを鑑み、こうした特徴や学習内容が活かせるよう、国際展開している企業や、多言語を扱う機会のある企業・団体

を中心にアプローチして受入れ先を開拓してきた。これまでに、ホテル、バスターミナル、マスコミ、自治体や関連団体、国内企業、海外企業など様々な職種の企業・団体から合意を得ている。一方、独自でインターンシップ先を確保する学生もいる。インターンシップの成果として、先に挙げた目的に加え、実務経験を通して見つけた社会的課題を卒業論文の内容に繋げることも期待できる。

第2節 IGSの現状と課題¹

本章の導入部でも触れたように、学部レベルでのETPは国内では数が少なく、その功罪については十分明らかにされていない。IGSは2018年度に開設され2年目を迎えたが、より質の高いカリキュラムを提供するためには適宜、ETPが学生に与える影響を検証し、改善していく必要がある。特に学生の内面（情緒面）にもたらす影響は履修状況や授業参加、さらには日常生活をも左右する要因となりうる可能性があり、その検証は必至である。そこで、本節では、IGSの現状と課題を学生のインタビュー回答から探る。インタビュー・データは、フंक・柴田・小宮が2018年度に総合科学推進プロジェクト研究の支援を受けて行った調査からのものである²。

1. インタビュー方法

2018年10月に日本人学生13名と留学生7名にインタビューを行った。時間はひとりにつきおおよそ40分から1時間程度であった。基本的に日本人学生とは日本語、留学生は英語でインタビューをしたが、Dとはほとんど日本語でやり取りをした（表3参照）。インタビューの中で留学生の語学力について触れられているので、今回のインタビューに参加した留学生の言語力を表3に記載する。表から分かるように、ほとんどがある程度の日本語能力を有している。

¹ 本節での報告は、Shibata(2019)、Shibata & Taferner (2019)にもとづく。

² 2018年度『国際共創学科新入生の価値観・ステレオタイプ・言語態度の検証とその推移に関わる探索的研究』。この調査は2019年度も同支援を受け、継続している（『国際共創学科生の価値観・ステレオタイプ・言語態度の検証とその推移に関わる探索的研究-2年目』）。一連の研究は、IGSの学生を対象に、アンケート調査とインタビューを行い、その回答結果から人間関係、文化に関わる意識、言語観を検証することを目的とする。

表3 インタビューに参加した留学生の語学力

ID	英語力	IGS 入学前の日本語力
A	非常に流暢	日本国内で2年半
B	流暢	日本国内で2年半
C	非常に流暢	日本国内で1年半
D	母語話者に相当	第一言語
E	非常に流暢	日本国内で1年半
F	非常に流暢	日本の高校卒業, 日本語能力検定1級
G	流暢	出身国で3年間

2. IGS の現状

【学生の重層的構造】

インタビューからまず見えたのは、学生の自己認識による学生間の階層化である。授業参加のパフォーマンスについて自己の参加度を尋ねたところ、「留学生」＝積極的、「日本人」＝消極的という二分化した認識が明らかになった。以下に該当箇所を抜粋する(下線は柴田)。

[JS 9] その、何か意見求められたら、最初にいうのは留学生で、まあ多分そのどれだけ英語に自信があるかっていうところでだいぶ分かれてると思うんですけど...結構、まあ、さっきも言ったように、日本人より留学生の方が、英語も出来るプラス自分の考えをふあって言えるので

[JS 10] うーん。やっぱ留学生の子たちはすごい積極的じゃないですか。めっちゃ発言するし。で、なんか多分人前で英語でしゃべるってということにもそんなに抵抗はない感じはするんですけど、日本人は、そういうところだと割とひいちゃってるかなっていうのはあって、自分もどちらかというといひいちゃってるかなって思います。

[JS 13] ロジカルなことも言うしー、しかも英語力も伴ってるからー、その、説得力もあるし、その子たち(留学生)の前で自分の英語と思考が伝わるかなって不安になりつつ発表するんですけど。

[IS: D] Mm, that's kinda hard. Like, based on my perspective, the way I do I in class, it

basically the way I did in Indonesia. It's basically, we do things like that. But when I try to compare, like, the way I observe is like, some, no not some, almost all the Japanese students they are not that, per se, active in class. They are not really like, there's something blocking them from, to express themselves. Like they want to answer this, they want to ask about this, like it's completely blocked and they're just standing still. And be quiet in the class.

[インドネシアでしていたように授業参加をしている。でも、比較すると、私が見る限りでは、日本人はほぼみんな積極的ではない。自分の意見を言うことに何かが妨げている。答えたいんだけど、質問もしたいんだけど、その気持ちが何か抑えられている感じがする。だから、授業中は寡黙になってしまっている。 (柴田 意識)]

[IS: G] Mm, okay. So, maybe I have to separate between compared to Japanese and compared to other, um, international. So, to be honest, if I compare to the other Japanese, um, inside the class itself, hardly find a Japanese people gonna speak up in any topics in English, but um, the good thing is I always see, saw my friends, um, '*junbi, eeto*,' prepare, about their assignment inside the class, rather than the other international student, including me.

[日本人との比較と他の留学生との比較に分ける必要がある。正直言って、授業中に英語で発言する日本人はほとんどいないけれど、彼らの良いところはいつも授業の準備がしてあること。 (柴田 意識)]

総じて、日本人は寡黙になり、留学生は英語で意見を積極的に言うと認識されていると言える。また、IGSの留学生が自分たち日本人と同様に英語を母語としないにもかかわらず、積極的に意見を述べる姿に大いに驚きと感銘を受けたという回答もあった。

さらに興味深いのは、一般入試とAO入試の選抜方法が日本人学生の二分化につながっていることである。以下の抜粋のように「AO組」と「一般組」という用語が明確に使われていることから、日本人学生という括りであっても、般入試入学者とAO入試入学者に線引きされていることが明らかになった（下線は柴田）。

[JS 1] AO組めっちゃ発言とか、やっぱこの英語がなんていうんすかね、喋れるとか強みがあるんでどんどんこう活動に参加してるんですけど、一般組が、発言とかあんましてないとかそういうところはありますね。評価っていったらどんななんか、全体の...

[JS 3] あーでも日本人もやっぱりそのAO組と一般入試組で結構差が出来ちゃってるから、もしかしたら、自分もそのほかの一般入試組とは、の誰かとは一緒かもしれないけど、AO組の子とは絶対なんかその違うかなって。

具体的な相違は積極性の有無に言及されている。

[JS 1] はい。積極性とかそういう面ですかね。なん...例えば AO で入ってきたっていうのはもう面接とかで全然この話せるっていうのが分かって受かってるじゃないですか。面接でしっかりコミュニケーション取れたとか、留学行ってめっちゃスキルあるとか。だから正直一般は英語が出来なくても点数が取れて、受験英語でも取れさえすれば入れるじゃないですか。

一方、AO 入試入学生のひとは、留学生がいる授業では消極的になりあまり発言できないが、留学生がいない他の授業では積極的になるという回答をしている（以下、抜粋）。

[JS 10] でも日本人ばかりのクラスとかだと、そんなに引かないのに、さっきもネイティブと喋っていると、やっぱ、間違えないように、と思っちゃうっていうのと多分似てると思うんですけど、なんか1タームのコミュがスピーキングのコミュだったんですけど、あれみんな日本人だったから、めっちゃくちゃ喋ってたんですよ。でもなんか普通のIGSの授業だとそんなに喋ってないから....

上述の抜粋から見てくるのは、図2に示すグループ分けである。留学生と日本人の二分化は明らかであるが、日本人の中にさらなる内的二分化が存在している。

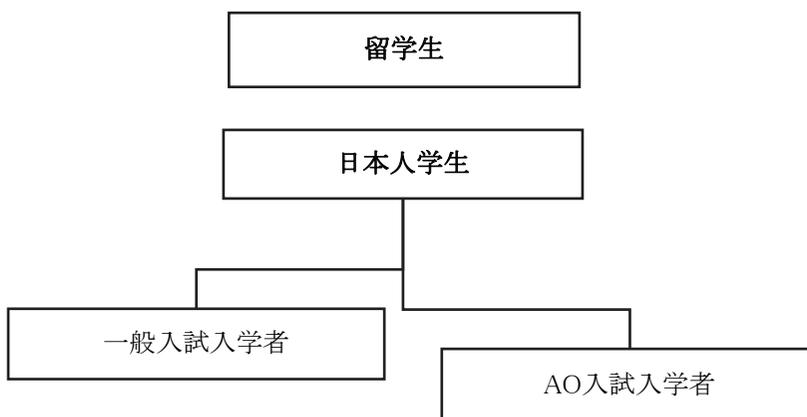


図2 IGS 学生の内的階層化

さらに、インタビュー回答から、日本人学生が帰国生・留学経験・留学未経験者の3つに分類されうる点も浮き彫りになった。

インタビューでは、「(自己判断による) 英語力」「自分の意見があること」「それを発言できること」が繰り返し触れられていたことから、これらが上述の内的階層化を形成する判断基準として考えられる。そして、学生の回答に基づくと、表4のような判断結果になると考えられる。

表4 内的階層化の基準と判断の視覚化

	留学生	AO 入試入学者	一般入試入学者
自己判断による英語力	○	○	×
自分の意見がある	○	△	△
発言力	○	×	×

【EMIの教室文化】

EMIの実践が奨励されると共に、その功罪についての検証も行われてきた(Brown & Iobe, 2013; 森住, 2015, Konakahara, Murata, & Iino, 2019; Tsuneyoshi, 2005 等)。これまで、EMIの実施にあたって問題視されてきたのは、学生の英語力である。IGSの学生も入学初日のオリエンテーションですべてが英語行われ、あまり理解ができずにショックを受けたこと、他の入学者の英語力に圧倒されたことに言及している。こうした自己の英語力に関わる点について述べる一方で、インタビューでは頻繁に「授業における積極性」について触れている。これは、学生らが「EMI=学生が自発的に意見を述べる授業」というステレオタイプの見解を持つと示唆する。言い方を変えれば、EMIは日本の教室に西洋の教室文化を持ち込んでいるのである。IGSの日本人学生が高校まで受けてきた授業形態は、伝統的な日本の教室文化、つまり教師の話をよく聞いて (Cook, 1999)、知識伝達型といわれるものである。一方、EMIの授業形態は自己の意見を積極的に言いあい、協働で授業を進めていく。この授業形態において、総じて、日本人学生は留学生に比べると積極的ではないと述べている。そして、なぜ積極的になれないかと質されると、以下のように回答している(下線は柴田)。

[JS 5] なんか、当てられて言うのに慣れてるんで、小中高で。..... 中略やっぱりうーん、何とかさん、はい、みたいなのが、多分、染みついてるんで、当てられたら言うみたいな感じがたぶん染み付いてるんだと

[JS 8] ...どちらかと言えば個人の発言っていうよりも先生が、あのあてて発言していくっていう中では、あの一きちんと聞かれたことに対しての明確な答えっていうのが出せてるんじゃないかなっていう風に思ってます。

EMI に付加された「積極的な授業参加」という認識は日本人学生と留学生の内的階層化を深める原因にもなっている可能性がある。先行研究では日本人学生の英語力が言及されてきたが、本研究は教室文化の視点から EMI の功罪について議論する必要性を示唆する。

【英語と日本語のリング・フランカ】

リング・フランカ (lingua franca) とは共通の母語を持たない人びとが通商などに携わる際に用いた補助言語、共通言語を指す。現代では、リング・フランカ＝英語と認識される傾向にあるが、ともすればこれは英語帝国主義を強化することにつながる。英語（特にアメリカ人やイギリス人などの英語ネイティブが話す英語）を絶対視する姿勢は IGS の教育カリキュラム、特に外国語教育が目指すものではない。IGS は日本語と英語のバイリンガルを育成するのではなく、EU が目指す複言語主義に準ずる言語観を涵養することにある。つまり、すべての人間言語と文化を尊重し、母語と同等の語学力の習得ではなく、目的に応じた語学力を身につけるものである。

IGS では、日本語を母語としない留学生や日本語をほとんど解さない留学生がいることから、共通語は英語であることが容易に予測される。しかし、インタビュー回答からは日本語がリング・フランカとなっている現状が明らかにされた（以下、抜粋。下線は柴田）。

[JS 3] あー。でもなんか、日本語が全然通じちゃうからそんなになんか自分の中で、あ日本人だからとか留学生だからっていう境目はそんなにないです。...（中略）...でもフィリピン、自分は夏にフィリピンに行っていて、英語留学で。で帰ってきたときに、帰ってきた後、今はなんかその自分は英語で返して、で留学生は日本語で返してくれて。

[JS 10] 私は、あんまりこう、日本人と、留学生であんまり差はないかなって思っていて、普通にみんな日本語が通じちゃうから、ずっと日本語で喋ってるっていうのもあるし、だからそんなにこう、あんまり留学生の子と喋るのに、なんかハードルが高いわけでもなく、普通に同じように接してるかなって。

日本語を上達させたい留学生は日本語で話しかけてくるので、日本人学生は日本語で返答する。また、日本人学生が英語で話しかけると留学生も英語で返答、ときには日本語で返答することもある。インタビューからは、日本人学生が英語だけにこだわるのではなく、日本語と英語を共通語として使用している現状がうかがえる。この意味で、IGS は異文化間コミュニケーションにおける言語使用の実情を映し出していると言える。こうした言語環境は英語力偏重の言語観の本質を疑問視し、他言語にも目を向ける複言語主義の言語観を涵養すると期待できる。

【まとめ】

ここまで検証したインタビュー回答から、以下の点が IGS の現状として明らかにされた。

- a. 入学定員としての日本人と留学生という二極化に加え、日本人学生の中で入試形態によってさらなる二極化が生まれている。AO 入試入学者＝英語（を話すの）が上手く積極的という見方に対し、一般入試入学者＝英語の知識はあるが消極的と捉えている。
- b. 英語による授業＝自分の意見を持ち、積極的に発言するという認識が生まれている。その認識が授業の参加に影響を与えている。特に日本人学生の消極さを助長している可能性がある。
- c. 英語のみならず日本語もリンガ・フランカとなっている。

3. 今後の課題

今回のインタビュー回答は、特に日本人学生の心理的サポートの必要性を示唆するものである。具体的には上述の a と b への対応が挙げられ、いずれも EMI、英語で行う授業へのサポートが不可欠と言える。中学・高校で英語を学んだ日本人学生にとって、テキスト、配布資料、講義内容が全て英語になることは認知的負荷がかなり大きい。また、大学入学まで英語で発信した機会が少ない学生や英語に自信がない学生が英語での発言を躊躇する心理的抵抗は十分予想できる。こうした内面での苦闘や葛藤が教育の平等な享受を妨げる可能性は否めない。したがって、学生の心理的負担に対する対応は喫緊の課題である。日本語で受けてきた授業形態から EMI への移行がスムーズにいく手立てを考えなければならない。その試みとして、授業外でのコミュニケーションの機会を増やすためコモンルームを設置した。この空間では相手に理解してもらうために何をどのように伝えるかを試行錯誤しながら、コミュニケーションの本質を認識していくと期待できる。さらに、米国の大学で提供されるブリッジコース (bridge courses) も一案である。このコースは、大学附属の英語プログラムで総合的な英語力をつけて学部入学した後、正規学生として必要とされるアカデミックな英語力を養う授業である。ただし、こうした授業提供は教員や授業時間との調整が必要となることから、現在提供している授業をブリッジコースに指定するのが現実的であろう。あるいは、1 年次の第 1 タームに学術的英語に特化した授業を提供することも考えられる。いずれの場合であっても、現行のカリキュラムと時間割作成を考慮したうえで検討する必要がある。

また、学生の言語観を変革することも必須である。日本の英語教育では未だにネイティブ英語に偏っており、文法が指導の中心となっている。こうした言語観に基づく英語教育は、日本人学生の言語態度に大きく関わっている (Tokumoto & Shibata, 2011)。特に自己の英語に対する否定的な捉え方や自信の無さは顕著である (Shibata, 2015)。こうした言語観の払しょくは学生の情緒的なケアにつながる。具体的には、World Englishes や ELF (English as a lingua

franca, リンガ・フランカとしての英語) に関する授業を1年次の第1タームに提供したり, 様々な言語文化的背景を持つ英語話者をゲストスピーカーとして招いてセミナーを行ったりすることが考えられる。

学生への対応と対策には EMI を遂行する教員のスキル向上も不可欠である。その一環として, 2019年6月には, 日本で英語教育に携わり, 音韻・音声学を専門とする講師を招いて, FDを行った。FDでは, 英語の発音に関わるメカニズムについての解説を聞いたり, 具体的な発音練習を行ったりして, より理解可能な英語について考える機会となった。今後もこうしたFDを継続して行う予定である。もうひとつの課題は留学生の確保である。昨今, 留学生を受け入れる高等教育機関が増えているが, ほとんどの大学でその確保に四苦八苦しているのが現状である³。こうした現状解決に向けて, 試行錯誤しながら留学生確保に努めている大学が集い意見交換会を企画したいと考えている。

若干2年目のIGSは今後さまざまな課題に直面するであろうことは想像に難くない。日本人と留学生がともに学ぶETPは日本では希少であり, 事例や実証研究も少ないことから, 独自に解決していかなければならない。IGSではこうした課題に取り組み, 試行錯誤しながら, プログラムの理念が遂行できるようETPの改善に努めていく。

【参考文献】

- Brown, H., & Iobe, B. (2013). The growth of English medium instruction in Japan, *JALT 2013 Conference Proceedings*, 9-19.
- Cook, H. M. (1999). Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns, *Journal of Pragmatics*, 31, 1443-1465.
- 森住 史 (2015) 「日本における EMI—現状と課題—」『教育研究』57 巻, pp. 119—128
- Konakahara, M., Murata, K., & Iino, M. (2019). 'English'-medium instruction in a Japanese university: Exploring students' and lectures' voices from an ELF perspective. In K. Murata (ed.), *English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective: Exploring the higher education context*. London, UK: Routledge.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English, *Journal of Research in International Education*, 4, 65-86.
- Tokumoto, M. & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30, 392-408.
- Shibata, M. (2015). Second language learners' perception of their English pronunciation: An

³ これまでに参加した(主に国内の)留学生フェアで他大学の担当者と意見交換をした結果にもとづく。実際の調査ではないため, あくまで個人の経験である旨, 留意されたい。

investigation of European and Asian attitudes. Paper presented at the JAF AE 37th National Conference, Tokyo.

Shibata, M. (2019). The Social Positioning of Self and Others in an English-taught Program: Voices from Japanese and International College Students. Paper presented at the 58th JACET International Convention.

Shibata, M., & Taferner, R. H. (2019). Identity choice in English-medium instruction (EMI) courses in Japanese higher education. Paper presented at the 16th International Pragmatics Conference.

第8章 Global Peace Leadership Program

小澤 孝一郎

(広島大学 教育室・副理事 (教育企画担当))

現在、社会・文化・経済のグローバル化が急速に進展しており、今後更なる国際的な流動性が高まることが予想される。同時に、社会からは、そのような激しい変化に柔軟に対応でき、さらに文化が異なる他者との間で、自分の意見を述べ、かつ適切な意思疎通ができるグローバル人材の育成が強く求められている。このような背景のもと、広島大学では学長のリーダーシップのもと、平成29年度に「平和を希求する国際教養力を備えたグローバル人材」を育成するため、英語力、多文化社会での課題発見・解決能力、リーダーシップ力、キャリア形成力を徹底的に鍛えるとともに、日本文化や平和への理解を深めることにより世界の中で日本人としてのアイデンティティを確立することができる、特定プログラム「Global Peace Leadership Program」を構築した。本プログラムでは、修了要件として海外留学を義務づけることで、これらの育成すべき能力を強化することを目指している。

1. 到達目標

本学では、建学の精神「自由で平和な一つの大学」に則り、教育、研究、医療等の活動を通じて、多様性を育み自由で平和な国際社会の構築に貢献してきた。また、「100年後にも世界で光り輝く大学」を目指しており、そのための基本方針として「平和を希求する国際的教養人を育成する大学」であることを掲げている。

この基本方針に基づき、本プログラムは、「平和を希求する国際教養力を備えたグローバル人材」の育成を目的としており、以下の5つの観点での各到達目標の修得を目指す。

1) 英語によるコミュニケーション力の向上：留学支援英語

グローバル化時代に対応するため、コミュニケーションツールである英語により、他者とディスカッションできる能力を養成するとともに、TOEIC(R)テストで800点レベルのスコアを取得できることを目標とする。

2) 平和への理解の深化：平和科目

英語で開講される平和科目により、戦争・紛争、核廃絶、貧困、飢餓、人口増加、環境、教育、文化等の様々な観点から平和について考え、理解を深めることを目標とする。

3) 被爆地ヒロシマの地域性への理解，異文化への寛容性，プレゼンテーション及びディベート能力の修得：国際交流科目・フィールド型演習

被爆地ヒロシマの地域性を理解し，さらにチームワークやリーダーシップ，プレゼンテーション能力といったグローバル化社会で必要なるマインド・スキルを，フィールドワークを通じて習得する。

異なる文化や価値観をもつ他者との交流及び相互啓発により，新しい価値を生み出そうとする態度，異文化への寛容性，ディベート能力を育成する。

4) 様々な日本文化の基本的知識の理解：日本文化

日本文化を美術，芸術，工芸，建築，文学，歴史，宗教，思想等様々な視点から捉え，その基本的知識を身につけ，理解を深めることを目標とする。

5) 課題発見解決力やリーダーシップ，チームワーク力の養成：グローバル・キャリア・デザイン

インターンシップやボランティア活動など，企業或いは地域社会との交流や連携を通じて，グローバル人材に求められる課題発見解決力やチームワーク力を養成するとともに，自らのキャリア形成に対する意欲向上を目標とする。

留学前には，上記の5つの観点に係る複数の授業科目を履修することで，(1)から(5)に関する能力の礎を築く。更に派遣学生の専門性に応じた海外留学の経験を通し，学生自身が身につけた能力の国際通用性を確認・評価することで，更なる能力強化と定着につなげる。

2. プログラム登録

1) 登録時期・学生への周知

本プログラムの登録は専門性も含めて4年間あるいは6年間での修得を目指していることから，1年次第1タームに希望調査を行い，書類審査，面接等を行なって総合的に判断し，第2タームに登録者を確定している。希望調査の具体的な方法・時期などの学生への通知は，4月上旬に本学学生システム「Myもみじ」掲示版にて行なっている。

- ・4月下旬～5月中旬：希望調査実施期間（申請時に800字程度で志望動機を記入すること。）
- ・5月下旬～6月上旬：面接審査（日程は面接対象者に個別に連絡する。）

2) 登録要件

本プログラムは留学を義務付けていることから、TOEIC(R)スコアで概ね 600 点、もしくは、これに相当する英語コミュニケーション能力を備えていることを登録要件としている。

3) 受入上限数

本プログラムでは、留学費のサポートを行うことから、受入上限数としては 20 名程度としている。

4) 選抜方法

登録申請者数に関わらず、英語コミュニケーション能力 (TOEIC(R)スコア等)、志望動機及び面接審査などを基に、プログラム担当教員会で登録者を決定している。なお、面接審査は、「4. 登録要件」及び志望動機の評価基準を満たした者のみを対象としている。

3. 修了要件

表 1 の履修表に示す 14 単位を修得し、かつ各主専攻プログラムが推奨する海外留学に参加することを修了要件としている。本プログラムは各々の学生が主専攻プログラムに加えて履修する特定プログラムであるため、履修科目の重なりから履修できない場合が想定される。その対応策として、例えば「留学支援英語」に関しては、他の授業科目との時間割の重複等により履修が困難である場合、TOEIC®公開テスト又は広島大学が全学一斉実施する TOEIC®IP テストで 730 点以上又は実用英語技能検定試験 (英検) 準 1 級以上を取得していれば一定条件のもとに単位を認定することとしている。

4. 留学要件

海外留学の参加条件は、以下のとおりとなっている。

- 留学支援英語：3単位または広島大学入学後にTOEIC(R)スコア730点相当を取得していること。
- 平和科目：2単位
- 国際交流科目・フィールド型演習：2単位
- 日本文化群：2単位
- 留学プログラムによっては上記の他に留学要件が課される場合がある。
 - ※留学支援英語の「コミュニケーション上級英語」を履修することを要望する。
 - ※留学にあたっては、留学支援英語を 8 単位程度修得することが望ましい。

表1 Global Peace Leadership Program 履修表

分野	要修得単位数	授業科目	単位数	履修年次(開講期)	開設部局	
留学支援英語(※4)	4	コミュニケーション上級英語(※1)	1	1年次(2T, 4T)	教養教育科目	
		英米文化事情概論I(※2)	1	1年次(1T)	教養教育科目	
		英米文化事情概論II	1	1年次(3T)	教養教育科目	
		英米文化事情概論III	1	2年次(2T)	教養教育科目	
		英米文化事情概論IV	1	2年次(4T)	教養教育科目	
		英語運用能力強化科目群(※5)	英語語彙運用スキルアップI	1	2年次(1T)	外国語教育研究センター
			英語語彙運用スキルアップII	1	2年次(2T)	外国語教育研究センター
			英語口頭表現スキルアップAI	1	2年次(1T)	外国語教育研究センター
			英語口頭表現スキルアップAII	1	2年次(2T)	外国語教育研究センター
			英語読解スキルアップ	1	2年次(前期集中)	外国語教育研究センター
			英語口頭表現スキルアップBI	1	2年次(3T)	外国語教育研究センター
			英語口頭表現スキルアップBII	1	2年次(4T)	外国語教育研究センター
			英語文章表現スキルアップAI	1	2年次(3T)	外国語教育研究センター
			英語文章表現スキルアップAII	1	2年次(4T)	外国語教育研究センター
			英語聴解スキルアップ	1	2年次(後期集中)	外国語教育研究センター
			英語口頭発表スキルアップAI	1	3年次(1T)	外国語教育研究センター
			英語口頭発表スキルアップAII	1	3年次(2T)	外国語教育研究センター
			英語文章表現スキルアップBI	1	3年次(1T)	外国語教育研究センター
			英語文章表現スキルアップBII	1	3年次(2T)	外国語教育研究センター
			英語口頭発表スキルアップBI	1	3年次(3T)	外国語教育研究センター
英語口頭発表スキルアップBII	1		3年次(4T)	外国語教育研究センター		
英語文章表現スキルアップCI(※7)	1	3年次(3T)	外国語教育研究センター			
英語文章表現スキルアップCII(※7)	1	3年次(4T)	外国語教育研究センター			
平和科目	2	Global Issues Towards Peace A	2	1年次(2T)	教養教育科目	
		Global Issues Towards Peace B	2	1年次(2T)	教養教育科目	
		Global Partnership Studies	2	1年次(2T)	教養教育科目	
国際交流科目	2	観光地理学	2	1年次(3T)	教養教育科目	
		INU特別協力講義	2	1年次(2T)	教養教育科目	
		INU特別集中講義	2	1年次(前期集中)	教養教育科目	
日本文化群	4	歴史学の世界	2	1年次(3T)	教養教育科目	
		地理・考古・文化財学の世界	2	1年次(2T)	教養教育科目	
		比較宗教学	2	1年次(3T)	教養教育科目	
		日本宗教論A(※7)	2	1年次	教養教育科目	
		日本宗教論B	2	1年次(4T)	教養教育科目	
		芸術文化論	2	2年次(1T)	総合科学部	
		日本史学入門	2	1年次(3T)	文学部	
		日本文学語学入門	2	1年次(4T)	文学部	
		文化財学入門	2	1年次(4T)	文学部	
		考古学入門	2	1年次(3T)	文学部	
		日本語の語彙と意味	2	2年次(2T)	教育学部	
		社会言語学	2	2年次(3T)	教育学部	
		日本文学と文化	2	2年次	教育学部	
		日本美術史概説	2	2年次	教育学部	
		Cross Cultural Studies on Education(※6)	2	1年次	教育学部	
		The Japanese Culture and Peace(※6)	2	1年次	森戸国際高等教育学院	
The Independent Study on Japanese Culture and Peace(※6)	1	1年次	森戸国際高等教育学院			
グローバル・キャリア・デザイン	2	実践フロンティアプログラム	2(1)	2年次(2T, 3T)	教養教育科目	
		地域社会探検プロジェクト・インターンシップ・ボランティアを体験してみよう	2	2年次(集中)	教養教育科目	
海外留学		海外留学プログラム(※3)		各学部による		
合計	14					

※1 「コミュニケーション上級英語」の履修を要する。

※2 プログラム登録時期(1年次2T)より以前に開講される科目を示す。

※3 本プログラムの修了要件として、各専攻プログラムが推奨する留学プログラムを義務づける。なお、「海外留学プログラム」による海外での修学が、本学の授業科目の単位として認定可能かどうかは、所属学部の学生支援室で留学前に確認すること。

※4 留学にあたっては、留学支援英語から8単位程度修得することが望ましい。

※5 英語運用能力強化科目群の各授業科目で修得できる能力は以下のとおりである。自分が強化したい能力を考慮し、授業科目の選択すること。

※6 外国人留学生を対象とした「日本事情に関する科目」であるため、自学部の卒業要件単位に含まれるかどうかは自学部の学生支援室にて確認すること。

※7 2019年度は不開講の科目を示す。

5. プログラム責任体制

副理事（教育企画担当）を本プログラムの責任者とした，Global Peace Leadership Program 担当教員会が計画・実施・評価にあっている。

6. 実施状況

1) 登録者数及び履修指導

平成 29 年度のプログラム開始以降の登録者数を表 2 に示す。

履修指導については，学生が所属する主専攻プログラムの教員による指導と共に，プログラム担当教員及び担当事務も相談に応じ，学習成果の向上を目指している。

表 2 GPLP 申請・登録状況

	申請数	登録者許可数
平成 29 年度生	44	18
平成 30 年度生	28	20
平成 31 年度生	35	20

2) 留学

平成 29 年度登録者以降の留学先等を表 3 に示す。留学する学年は各々の学生により異なっており，留学先や期間についても学生の将来の目標に応じて異なっているが，留学者は当初計画通りに推移している。留学先の決定等については，学生が所属する主専攻プログラムの教員による指導と共に，プログラム担当教員及び担当事務も相談に応じ，留学による学習成果の向上を目指している。

3) 留学報告会

プログラム登録学生間での情報交換を図るために，留学を終えた学生から，担当教員も含めた留学報告会を順次行っている（表 4）。この報告会は英語で行われ，留学前の学生にとってはモチベーションの向上に繋がっていると考えられる（図 1）。また，留学前に比べ，学生の英語運用力及びプレゼンテーション力は目覚ましく向上している。さらに，各学生は留学先において被爆地ヒロシマや日本文化の紹介，核兵器使用に対する聞き取り調査などを自主的に行っており，当初目的であった，「平和」「日本文化」の発信と自主的な活動という点からも順調に進んでいると考えられる。

表3 留学状況

派遣年度	派遣期間	派遣先
2018	2018.4~7	エジンバラ大学（イギリス）
	2018.8~12	チュラーロンコーン大学（タイ）
		ネバダ大学（アメリカ）
	2019.1~5	ネバダ大学（アメリカ）
2019	2019.4~7	エジンバラ大学（イギリス）
	2019.8~9	ガジャマダ大学（インドネシア）
		ローザンヌ大学（スイス）
	2019.8~12	ヴィタウタス・マグヌス大学（リトアニア）
		カセサート大学（タイ）*2名派遣
		シェフィールド大学（イギリス）
		ミネソタ大学（アメリカ）
		国立台湾大学（中国（台湾））
		南洋工科大学（シンガポール）
	2019.9~2020.1	大連理工大学（中国）
2019.8~2020.5	チュービンゲン大学（ドイツ）	
	ハンブルク大学（ドイツ）	
2020.3末~2020.6末	ベトナム（未定）	
未定	インド（未定）	

表4 留学報告会

報告会実施日	報告者数
2018年10月1日	1名
2019年2月13日	2名
2019年9月26日	2名
2020年3月5日	8名（予定）



図1 留学報告会風景

7. 今後の課題

本プログラムは、第1期生が令和3年度に卒業することとなる。これら学生の就職先や就職後の活動調査を行い、本プログラムのさらなる改善が必要であると考えられる。また、登録者の確保や教育効果の向上も図っていく必要がある。さらに、現在はプログラムの立ち上げに関わった教員が担当教員を務めているが、今後継続的に実施するためには、担当教員の育成も重要な課題となる。

本プログラムを通しての「平和を希求する国際教養力を備えたグローバル人材」の育成は、我が国において強く求められているものであり、社会・文化・経済のグローバル化の急速な進展と共に、恒常的な実施とさらなる発展が期待される。

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

— EBPM and Quality Assurance —

Hajime NISHITANI*(Ed.)

Hiroshima University named its Super (Top) Global University Initiative the “Hiroshima University Global Campus Expansion and Innovation Initiative”. The Initiative is implemented as a university-wide project in which all faculties and departments are implicated in the pursuit of its goals. In this process, Hiroshima University collected extensive information on the educational, research and social contributions of the university, and made policy decisions on the basis of this objective data. In addition, Hiroshima University developed a system to monitor the achievements of the top 100 universities by developing its own KPIs, and a system that optimally allocates education and research resources. In this book, we review various aspects of Hiroshima University’s Super (Top) Global University Initiative. Part 1 focuses on its unique approaches related to IR and EBPM. In Part 2, we examine various education programmes and consider the implementation of the Initiative.

*Vice Executive (Top Global Project) and Professor, Graduate School of Law, Hiroshima University

執筆者紹介（執筆順）

※編者には◎

- ◎ にしたに 西谷 元 広島大学 副理事(SGU)・教授
あいだ 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 渡邊 聡 広島大学 上席副学長・教授
むらさわ 村澤 昌崇 広島大学 高等教育研究開発センター・准教授
あべ 安部 保海 広島大学 教育室・UEA
うめした 梅下 健一郎 広島大学 グローバル化推進室・副室長
なかお 中尾 走 広島大学 大学院教育学研究科・博士課程後期
あらみ 荒見 泰史 広島大学 総合科学研究科・教授（Distinguished Professor），
森戸国際高等教育学院副学院長
まるやま 丸山 恭司 広島大学副学長（国際交流担当）・Hirodai TA 制度運営実行委員会 委員長・教授
さとう 佐藤 万知 広島大学 高等教育研究開発センター・准教授
かわもと 河本 尚枝 広島大学 大学院総合科学研究科・准教授
しまず 島津 礼子 広島大学 教育室（TA サポートデスク）・特任助教
おざわ 小澤 郁美 広島大学 大学院教育学研究科 博士課程後期・TF
Simona Zollet 広島大学 大学院国際協力研究科 博士課程後期・TF
しばた 柴田 美紀 広島大学 大学院総合科学研究科・教授
フンク カロリン 広島大学 大学院総合科学研究科・教授
おざわ 小澤 孝一郎 広島大学 教育室・副理事（教育企画担当）・教授



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（Ⅱ）
—EBPM と質保証—
（高等教育研究叢書 155）
2020(令和2)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
<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社 タカトープリントメディア
〒730-0052 広島市中区千田町 3 丁目 2-30
電話 (082)244-1110

ISBN978-4-86637-023-1

Enrichment of Education and Research at Hiroshima University
through the Top Global University Initiative
— EBPM and Quality Assurance —

RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY