

[15]大学教育 : 15

<https://doi.org/10.15017/21958>

出版情報 : 大学教育. 15, pp.1-127, 2010-09. 九州大学大学教育研究センター
バージョン :
権利関係 :



化学Ⅱ／環境の基礎化学

Chemistry II / Basic chemistry of environment

芸術工学研究院・教授 富板 崇
Faculty of Design, Professor Takashi TOMIITA

キーワード：地球温暖化，環境教育，環境活動，環境投資，グリーン・ニューデール

Keywords: Global warming, Ecological education, Ecological movement, Ecological investment, Green new deal

「皆さんの仕事場は地球です」と、第1回講義の最初に切り出す。「地球温暖化という、緊急問題に対しどうやって対処するのか。10年、20年後に実際の現場でリーダーになるここにいる皆さんの肩に掛かっています。この講義の担当スタッフとして、危機感を共有することが授業の目的です。」と続ける。

地球温暖化

2007年ノーベル平和賞は、気象変動を扱った、IPCC（Intergovernmental Panel on Climate Change）とアル・ゴア氏に送られた。人類が化石エネルギーを利用することで、大気中の二酸化炭素が増え、地球に入る太陽放射と放射のバランスが崩れ、気温上昇が起こる。すると、降水分布が変化し早魃や豪雨が発生、森林の消滅、水資源の逼迫、農業への影響、限られた資源をめぐる争い……。いくつもの古代の文明が、環境問題が発端となって消滅していると受賞スピーチで述べられた。地球温暖化が人類文明の存亡にかかわるのかもしれない。

その業績を、「地球気候大異変」と「不都合な真実」をDVD教材を使って紹介したところ、「環境問題を解決できるような仕事をやりたいので、九大の○学部に入學した」と書かれたレポートに手ごたえを感じた。そして、高校での化学の延長と理解していた受講生と、講義の方向性にクチコミで共感したモチベーションが高い受講者とが入れ替わった。

大学課程での導入時環境教育

環境問題に関する講義は、学内でも数多く開講されており、それぞれの専攻学部での講義内容には、特徴的な味付けが総合大学ならではの強みであろう。ただ研究者の目線で特定領域のことを説明されると、地球規模の問題が見えなくなりかねない。導入時教育課程において、「環境について様々な価値観があること。今すぐにとりかかるとすべき緊急課題が何なのか」を理解してから、専攻教育に進むことで、受講生が将来社会に出てから判断を誤ることはないだろう。

先行事例として、東京大学の「環境の世紀」プログラムを参考にした。講義録が出版されており、あるいはインターネットで公開されている。気象学、工学、農学、経済学、政治学などからの解説があり、小宮山総長みずからが新入生向けに工学分野からの講義されていたりなど、示唆に富む教

育戦略が読み取れる。環境分野を理系とすること自体が今の時代に合わなくなっている。

自らの体験

小学生のころ、タニシやザリガニを採った経験があり、用水路の土手でとったツクシも食べた。プラスチック製品は万能材料だと信じていた。大学では、コンビナート内での実習も体験し、環境汚染による公害が問題となりはじめたので、ゼミを聴講した。

環境問題の講義を担当しはじめたころ、参考書に「プラスチック原料が、もしかしたら環境ホルモンかもしれない」との記述があって、化学製品が人類のためになるという考え方が30年間で大きく変化したのだ…と理解した。

たまたま遊びにいったヤフードームの隣に「まもるーむ福岡」があった。そこにはミニラボがあったり、スタッフからアドバイスをもらって「大学生の親も含めて、都会人は環境と接するセンサーが鈍くなっているのではないか」と思うようになった。幸い授業時間内で六本松から往復できる距離に「まもるーむ福岡」があるので、見学に連れていった。

九州大学の学生環境サークル「Ecoa」のメンバーから出講してもらい「九大祭で、ごみ削減に取り組んだ」とプレゼンをしていただき、同級生が環境活動をやっていることは受講生には衝撃だった。大濠公園の池でパックテストを使って水質検査をやって数値を出すことをやってみた。このようにごく身近に環境を体験できるプログラムを取り入れてみたところ、受講生からの確かな評価が得られた。「百聞は一見にしかず／講義より五感で理解する体験」と確信した。

低炭素社会

2050年までに、1990年に比べて80%の二酸化炭素を減らす。環境政策により500万人の雇用を創出し恐慌を回避する。アメリカは気候変動阻止でリーダーとなる。——このような次期アメリカ・オバマ政権の公約はEUの政策とも重なる。国連Ban事務総長も支持している。これらの「グリーン・ニューデール」政策には100年先に向けた技術の裏付けがある。

化石エネルギーを使用する限りは、大気中の二酸化炭素収支をバランスさせる必要がある。植林は有効な手段だが、森林破壊の方がはるかに上回っている。発展途上国での人口増加や生活水準の向上指向が続くだろうから、エネルギー消費は減少するとは思われない。そこで、新しい技術が求められる。

CCS (Carbon dioxide Capture and Storage) 技術はIPCCでも検討されており、二酸化炭素の処分場を整備する21世紀の主要産業になると期待されている。日本では先進的な要素技術があるが、それらを組み合わせてビジネスにするまでには至っておらず、やっと試験が開始された段階である。油田を再生するために二酸化炭素を注入することは商業的に成立している。EU内では石炭火力発電所の排気から二酸化炭素を分離回収する実証プラントも建設されて操業開始した。技術の裏づけがあれば、大胆な削減目標も掲げられる。二酸化炭素排出権が、金銭で取引できるならば、CCS技術を保有する国は、外交的に主導権を握れる。

アメリカビッグスリー経営危機の原因のひとつとして、石油浪費社会に適合した車を販売し、環境経営を誤ったことにある。ハイブリッドシステムが世界戦略と合致した日本の自動車メーカーは

優位にはあるものの、次の電気自動車、その搭載電池、充電のための社会インフラを含めて量産できなければ淘汰される。そのとき、エネルギー源は石油から水素資源に切り替わっているのはいか。

伊都での環境活動

未来エネルギーに関する研究が本学で進められている。隣の全学教育棟では、環境に配慮した行動を日常の習慣にすることを勧めるため、大学生向けの「環境教育」の現場を用意したい。挑戦的・画期的・先進的なものではなく、日常的で継続的な身近な仕組みである。すなわち、研究成果のパネルを展示するような施設は不要で、マイバッグ利用、分別ゴミ箱であったり、今すぐから取り掛かれる環境行動を支えるものをが欲しい。伊都地区に通う関係者は数千人にもなり、地域のNPOとも連携できれば大きな運動に発展し、教育効果も高まるはずだ。これにインセンティブを与えるようなソフト面の整備が望まれる。

論理的な思考ができる専門研究者の軸に対して、全学教育という横ぐし（Z軸）で束ねていくことを、毎年地道に積み重ねていく（t軸）ことは、Ecoa-blogにある「(環境活動を)発信して継続する」ことに他ならない。22世紀に向けての最大の環境投資は、環境力を持った人材の育成である。

参考文献

http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/

http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/ipcc-lecture_en.html

http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007/gore-lecture.html

“An Inconvenient Truth”; on DVD by Paramount Home Entertainment, 2006.

日本放送協会：「NHKスペシャル 気候大異変」（2006年2月18、19日に放送）

東京大学環境三四郎「環境の世紀」編集プロジェクト／編著「エコブームを問う東大生と学ぶ環境学」学芸出版社 2005年5月

「特別版 東京国際環境会議」日経エコロジー、2009年1月 日経BP社

<http://ameblo.jp/ecoa-blog/>

九州大学の「教育の質」確保のための入口調査について

— 高校別の九州大学合格者の動向分析を中心に —

Entrance Survey for quality assurance of education of Kyushu University

大学評価情報室 高田 英一

Institutional Research Office Eiichi Takata

キーワード：教育の質 (quality of education), 大学入試 (university entrance examination), アドミッション・ポリシー (admission policy)

1. はじめに

現在、大学では、全入時代の到来とそれに伴う学力低下へ対応するための「教育の質」の確保が大きな課題となっている。この「教育の質」を確保するためには、アドミッション・ポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーに基づいた、「入口」から「出口」までの一貫した教育への取組が不可欠である。

この点、九州大学の「入口」である入学者選抜試験（学士課程）に関するデータを見ると、志願倍率は3倍以上、入学定員充足率も100%以上を維持しており、一見問題ないように見える。しかし、これらのデータは、いずれも量的なデータであり、質の面については必ずしも反映されていない。また、いくつかの現場からは入学者の質の低下を嘆く声も聞かれるところである。

このため、本稿においては、出身高校別の九州大学合格者の動向に着目・分析することで、本大学の入学者選抜試験に関する課題、ひいては、九州大学の教育の質の確保に関する課題を探ることとする。

(表1) 九州大学の出身高校所在県別入学状況
[「九州大学概要」より作成] (%)

2. 分析対象及び分析の視点について

(1) 九州大学の学生の主な出身地

過去3年(2006~2008年)の九州大学の入学者の出身高校所在県(表1)を見ると、入学者の8割近くが九州地域の出身である。また、中国地方が増加傾向にある。

このため、本稿での分析対象とする高校は、九州・沖縄地域の高校、及び、中国地方の中で最も関係の深いと思われる山口県の高校とする。

	2006年	2007年	2008年
福岡県	44.5	42.5	42.1
佐賀県	6.2	5.6	5.3
長崎県	7.4	7.3	8.0
熊本県	5.3	5.5	6.3
大分県	4.6	4.3	4.3
宮崎県	3.9	4.0	3.6
鹿児島県	7.0	6.3	6.6
沖縄県	0.7	0.9	0.7
(九州・沖縄地域合計)	79.6	76.4	76.9
関西地方	2.2	3.3	2.8
中国地方	9.7	12.3	12.1

(2) 分析対象とする高校について

実際には、九州・沖縄地域及び山口県の全ての高校を分析対象とすることはできない。

そのため、本稿の分析対象とする高校は、過去5年間（2004～2008年）に、九州大学へ3人以上合格者（1年度当たり）を1回（1年度）以上出した高校に限定した。また、対象とした高校を、過去5年間の平均合格者数によって5つのグループに分類した（表2参照）。なお、高校ごとの学力水準の変動については、把握が困難であり、今回の分析では、把握できていないことを申し上げておく。

（表2）分析対象とする高校について

	九州大学への平均合格者数	該当校数（公立・私立の別）	平均卒業生数
第1グループ	100人以上	3校（公立3校・私立0校）	400.2人
第2グループ	30人以上99人以下	13校（公立10校・私立3校）	387.8人
第3グループ	10人以上29人以下	38校（公立30校・私立8校）	343.2人
第4グループ	5人以上9人以下	33校（公立24校・私立9校）	302.1人
第5グループ	4人以下	53校（公立32校・私立21校）	297.1人
総計		140校（公立99校・私立41校）	

(3) 使用するデータについて

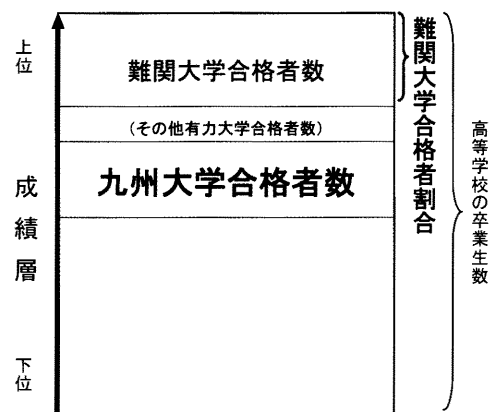
本稿では、毎日新聞社発行「サンデー毎日」誌の大学入試特集号（2004～2008年度）に掲載された高校ごとの個別大学の合格者数のデータを用いた。同誌のデータは、必ずしもすべての合格者を把握したものではないと思われるが、出身高校ごとの大学合格者数を一覧の形式で継続して公表している数少ない資料であるため、用いた。なお、同データには、高校（宮崎大宮など）によっては、データが欠けている年度もあるが、その場合は、便宜上、合格者数0として扱った。

(4) 分析の視点について

①本稿では、九州大学入学者の動向を量・質の両面から検討することを目的としている。このため、まず第1に、入学者の量の動向を表す代理指標として、「九州大学合格者数」を用いる。

②第2に、各高校におけるどの成績層の学生が九州大学に合格しているのか、その動向に注目する。具体的には、各高校において「九州大学よりも入試難易度が高いと思われる国立大学」（以下、「難関大学」。）に合格している学生の動向を分析する。その際、学校規模の違いによる影響を避けるため、「当該高校の各年度の卒業生総数に占める難関大学への合格者数の割合（％）」（以下、「難関大学合格者割合」。）をデータとして用いる。

③本稿では、「難関大学」として、東京大学、京都大学、



（図1）九州大学合格者数と難関大学合格割合の関係図

大阪大学を位置づけた。言うまでもないが、入試難易度は学部ごとに大きく異なっている。しかし、現状では、高校毎の学部別の合格者に関するデータを収集することは困難であるため、便宜上、大学単位で分析せざるを得ない。このため本稿での分析結果には限界があり、また、代替的なものであることを初めに申し上げておく。

④以上で述べた「九州大学合格者数」・「難関大学合格者割合」の関係は、図1に示すとおりである。

3. 九州大学への平均合格者数によるグループごとの動向について

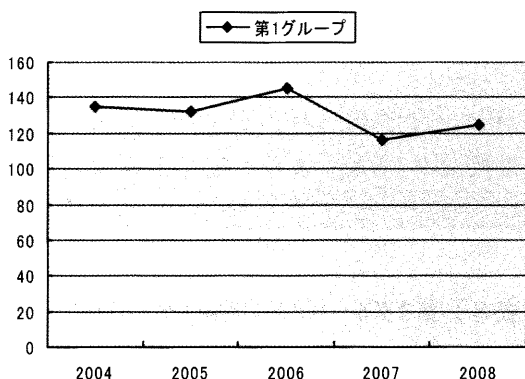
まず、上記2(2)の区分による第1～5グループごとの動向を分析する。

(1) 第1グループ（100人以上）

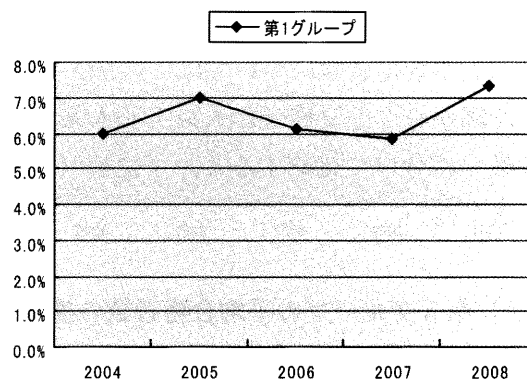
九州大学合格者数については、第1グループの高校の平均は、低下傾向（▲9.3人）にある。母数が大きいので、低下率は低いが、5グループで最も低下数が多い（表3）。

他方、難関大学合格者割合については、第1グループの高校の平均は、全体としてやや上昇傾向（△1.3%）にある（表4）。

（表3）第1グループの平均合格者数の推移



（表4）第1グループの平均難関大学合格者割合の推移



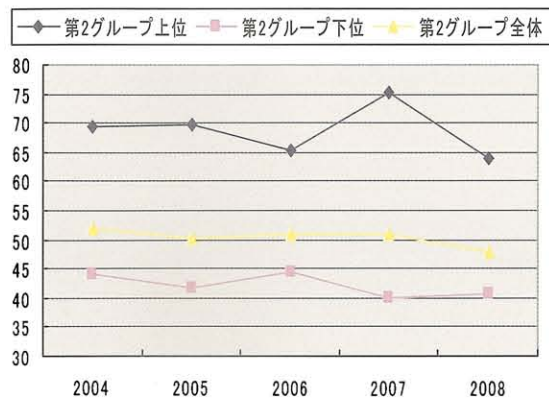
以上のように、九州大学合格者数の低下の一方で、難関大学合格者割合は上昇している。これは、従来九州大学に進学していた成績上位者層が難関大学等へ進学した結果、と推測される。これを1高校当たり（第1グループの平均卒業生数約400人、表2参照。）で見ると、従来よりも難関大学への入学者が5人以上増加している計算となる。

(2) 第2グループ

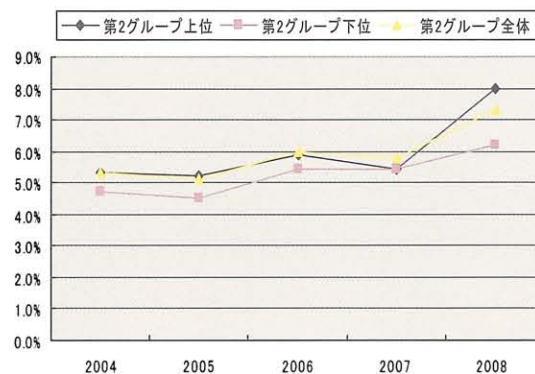
九州大学合格者数については、第2グループ全体の平均は、低下（▲4人）している。第2グループをより細かく、上位校（平均60人以上、該当校4校）・下位校（平均30人以上60人未満、該当校9校）に分けて比較すると、上位校（▲5.7人）が下位校（▲3.2人）より低下が大きい（表5）。

他方、難関大学合格者割合については、第2グループ全体の平均は、5グループ中最も大きく上昇（△2.0%）している。さらに、上位校では、より上昇傾向が強い（表6）。

(表5) 第2グループの平均合格者数の推移



(表6) 第2グループの平均難関大学合格者割合の推移

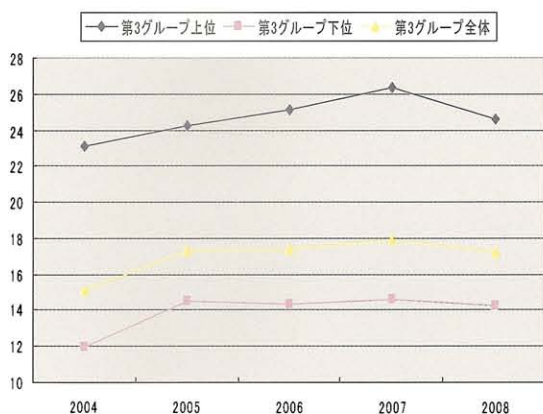


以上のとおり、第2グループには、第1グループと同様の傾向が見られるが、第2グループの難関大学への進学傾向は、5グループ中で最も強いと推測される。これを1高校当たり（第2グループの平均卒業生数約383人、表2参照。）で見ると、従来よりも難関大学への入学者が7人以上増加している計算となる。特に、第2グループの上位校でその傾向が強い。

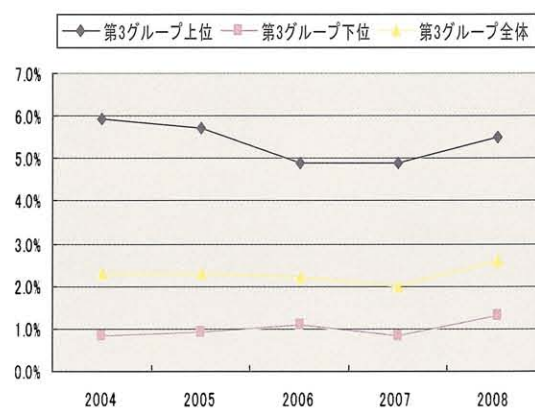
(3) 第3グループ

九州大学合格者数については、第3グループ全体の平均は、やや増加傾向にある。第3グループをより細かく、上位校（20人以上30人未満、該当校数11校）・下位校（10人以上20人未満、該当校数27校）に分けて比較すると、下位校（△2.3人）が上位校（△1.5人）より、若干上昇傾向が大きい（表7）。

(表7) 第3グループの平均合格者数の推移



(表8) 第3グループの平均難関大学合格者割合の推移



他方、難関大学合格者割合については、第3グループ全体の平均は、横ばい傾向にある。また、第3グループ上位校でやや低下傾向、下位校でやや上昇傾向にある（表8）。

九州大学合格者数の上昇の一方、難関大学合格者割合が横ばいであることから、九州大学への合格者が増加しているが、難関大学への進学傾向はあまり見られない、と推測される。

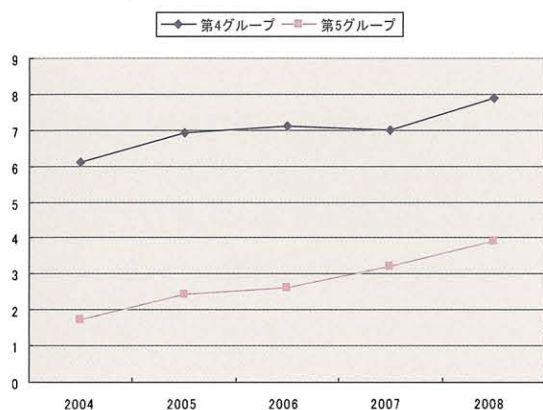
(4) 第4, 第5グループ

九州大学合格者数については、両グループとも、増加傾向にある（両グループとも△約2人）（表9）。

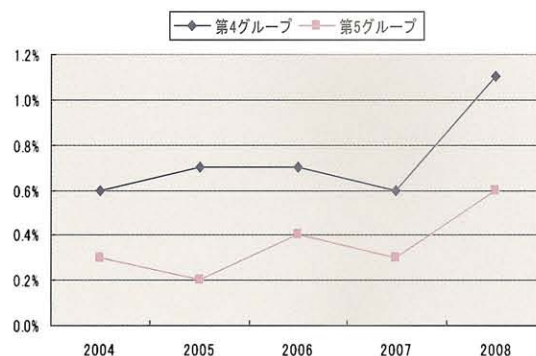
他方、難関大学合格者割合については、両グループとも、上昇傾向にある（第4グループ△0.5%、第5グループ△0.3%）（表10）。1高校当たり（両グループとも、平均卒業生数約300人、表2参照。）で見ると、1校当たりの増加人数は、第4グループ約1.5人、第5グループ約1人となる。

九州大学合格者数の上昇の一方で、難関大学合格者割合も上昇傾向にある。このことから、これらの高校の成績上位者に、九州大学合格者の増加と同時に、従来ほとんどなかった難関大学への合格者が生じている、と推測される。

（表9）第4, 5グループの平均合格者数の推移



（表10）第4, 5グループの平均難関大学合格者割合の推移



(5) 全体のまとめ

九州大学合格者数は、第1, 第2グループで減少の一方、下位グループで増加している。他方、難関大学合格者割合は、横ばいの第3グループを除いて、多くのグループで増加傾向にある。

これらのデータからは、上位グループでは、難関大学への進学傾向が強まっていると推測される。また、下位グループでは、九州大学とともに難関大学への進学者が増加していると推測される。

4. 県ごとの傾向について

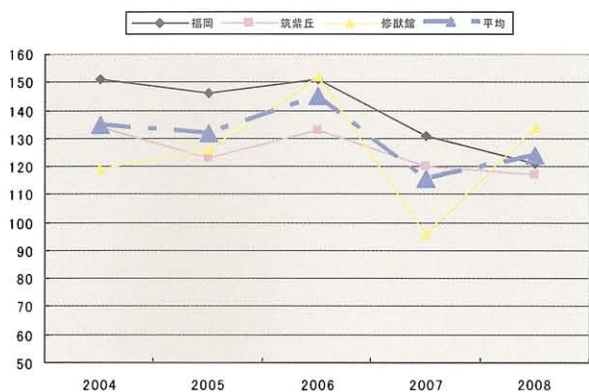
以下では、県ごとの傾向を分析する。分析の対象とする県は、九州大学入学者に占める割合の高い5県（福岡、佐賀、長崎、熊本、鹿児島）とする（表1参照）。また、過去5年間（2004～2008年）の九州大学合格者総数（10,360人）のうち、79.9%を公立高校出身者が占めている（8,282人）ことから、これらの県に所在する公立高校を分析対象とする。

なお、第5グループの高校に関しては、合格者数が少なく、また、高校ごと、年度ごとの変化が激しいことから、以下では、分析対象としないこととする。

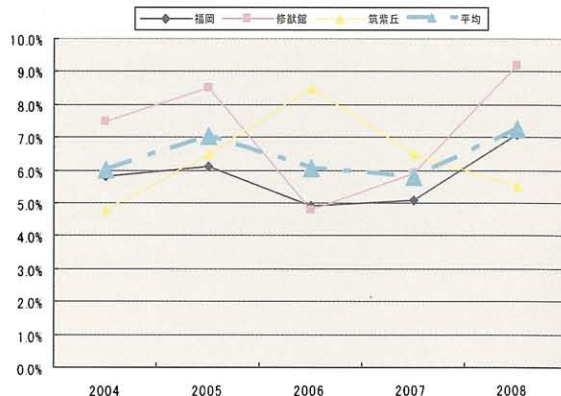
(1) 福岡県

①第1グループ

(イ) 福岡・第1グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 福岡・第1グループの難関大学合格者割合の推移



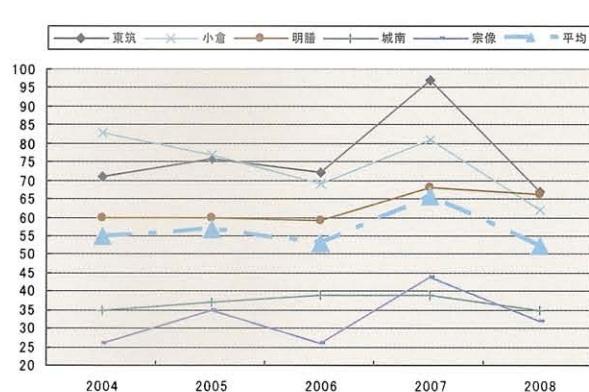
第1グループに属する高校は福岡県の高校のみである。その意味では、基盤に、強い地元志向、言い換えるならば、強い「九州大学への進学傾向」が存在している。

しかし、平均を見ると、九州大学合格者数が低下する一方で、難関大学合格者割合は上昇している。これは、高校の成績上位者層が難関大学へ進学する傾向があるため、と推測される。

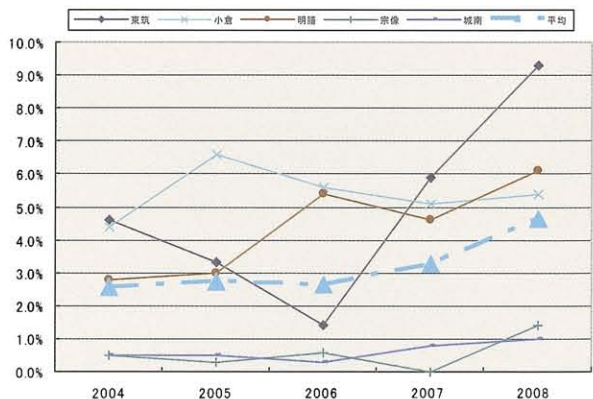
高校ごとに見ると、傾向は2つに分かれており、修猷館高校・福岡高校は九州大学合格者数は低下、難関大学合格者割合は上昇しているのに対して、筑紫丘高校は反対の傾向にある（以下、「高校」は省略する）。

②第2グループ

(イ) 福岡・第2グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 福岡・第2グループの難関大学合格者割合の推移

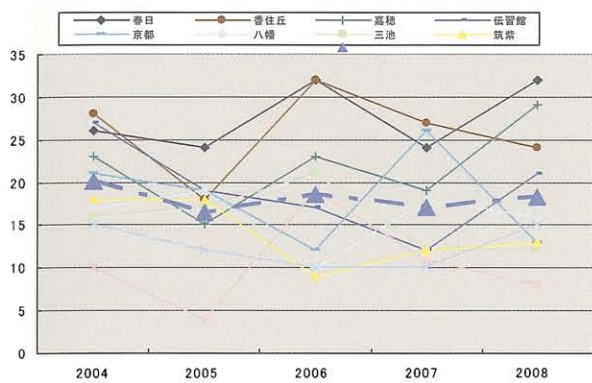


平均を見ると、第1グループと同様、九州大学合格者数が低下する一方で、難関大学合格者割合は上昇しているが、難関大学合格者割合は、第1グループよりも強い上昇傾向にある。難関大学への進学傾向が強くなっているため、と推測される。

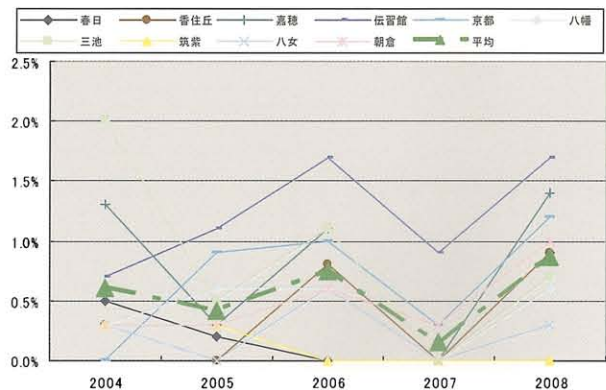
高校ごとに見ると、特に難関大学合格者割合に関して、上昇傾向の強い高校（東筑，小倉，明膳）と横ばい傾向の高校（城南，宗像）の高校に分かれる。後者は、九州大学への進学傾向の強い高校といえる。しかし、これらの高校も徐々に上昇傾向が強まってきている。

③第3グループ

(イ) 福岡・第3グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 福岡・第3グループの難関大学合格者割合の推移

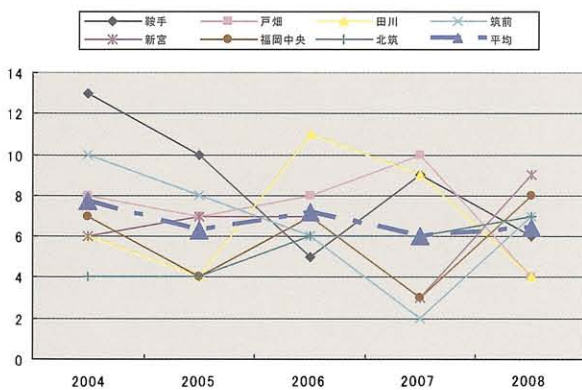


平均を見ると、九州大学合格者数がやや低下する一方で、難関大学合格者割合はやや上昇している。難関大学への進学傾向がやや強くなっているため、と推測される。

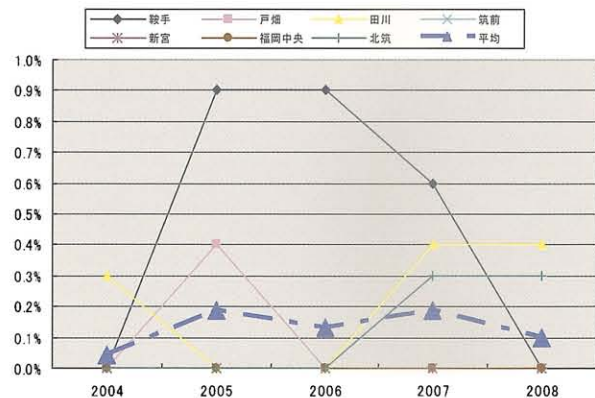
高校ごとに見ると、特に、春日、香住ヶ丘は、九州大学合格者数に比較して難関大学合格者割合が低い「九州大学への進学傾向」の強い高校といえるが、香住ヶ丘は、次第に難関大学への進学傾向が強くなりつつある。

④第4グループ

(イ) 福岡・第4グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 福岡・第4グループの難関大学合格者割合の推移



平均を見ると、九州大学合格者数がやや低下する一方で、難関大学合格者割合はやや上昇している。難関大学への進学傾向がやや強くなっているため、と推測される。

高校ごとに見ると、上記の傾向は、鞍手、田川で強く見られる。

⑤福岡県全体のまとめ

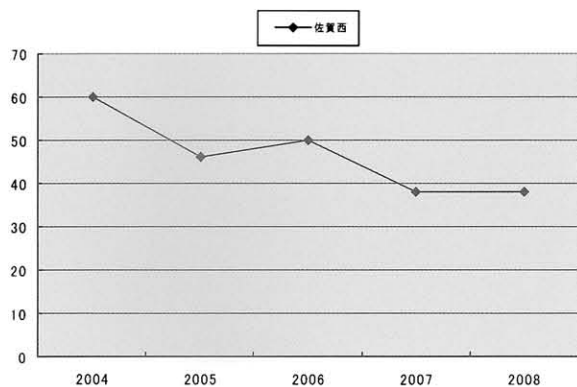
九州大学への福岡県所在高校からの入学者は、人数は分析対象県中で最も多いものの、九州大学合格者全体に占める割合は減少傾向にある（表1参照）。また、高校ごとに違いはあるが、平均を見ると、九州大学合格者数が低下する一方で、難関大学合格者割合は上昇している。

(2) 佐賀

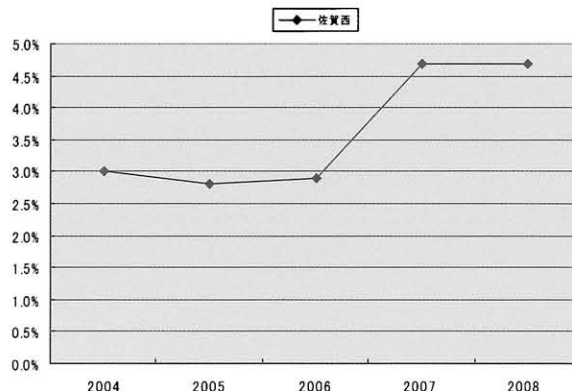
①第1グループについては、該当する高校はない。

②第2グループ

(イ) 佐賀・第2グループの九州大学合格者数の推移



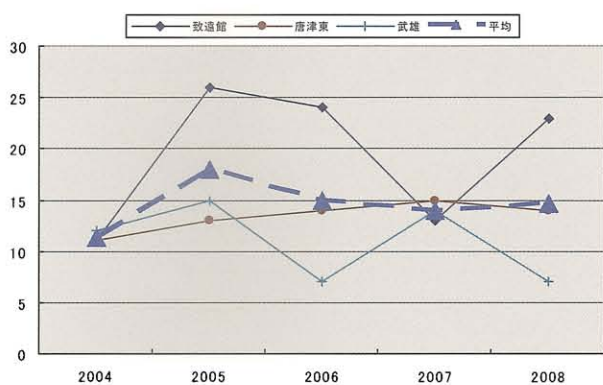
(ロ) 佐賀・第2グループの難関大学合格者割合の推移



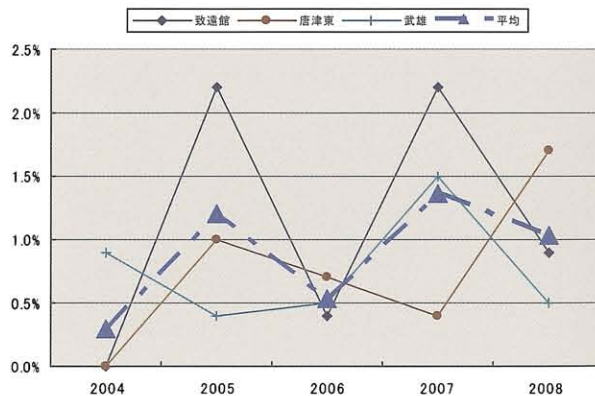
第2グループに該当する佐賀西は、九州大学合格者数が低下する一方で、難関大学合格者割合は大きく上昇している。難関大学への進学傾向が非常に強いことが推測される。

③第3グループ

(イ) 佐賀・第3グループの九州大学合格者数の推移



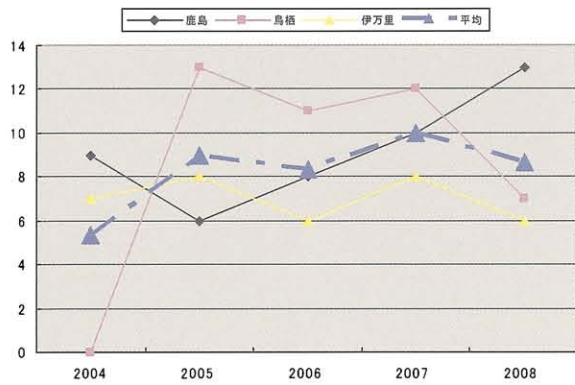
(ロ) 佐賀・第3グループの難関大学合格者割合の推移



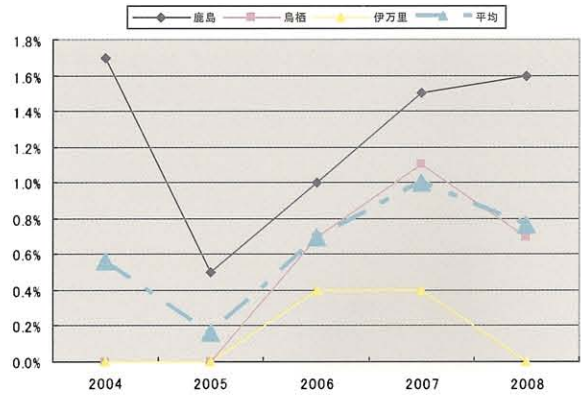
平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合とも上昇傾向にあり、九州大学及び難関大学の合格者が同程度増加している。特に難関大学への進学傾向が強いとはいえない。

④第4グループ

(イ) 佐賀・第4グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 佐賀・第4グループの難関大学合格者割合の推移



平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合とも上昇傾向にある。第3グループと同様、特に難関大学への進学傾向が強いとはいえない。

⑤佐賀県全体のまとめ

九州大学への佐賀県所在高校からの入学者は、減少傾向にある（表1参照）。しかし、全体として、九州大学合格者数、難関大学合格者割合とも上昇している。福岡から比較的近いいためか、特に難関大学への進学傾向が強いとはいえない。

ただし、佐賀県内で最上位校の佐賀西においては、強い難関大学への進学傾向が見られる。

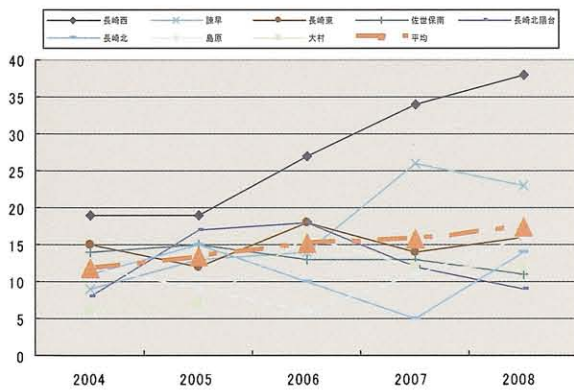
(3) 長崎県

①第1グループに該当する高校はない。

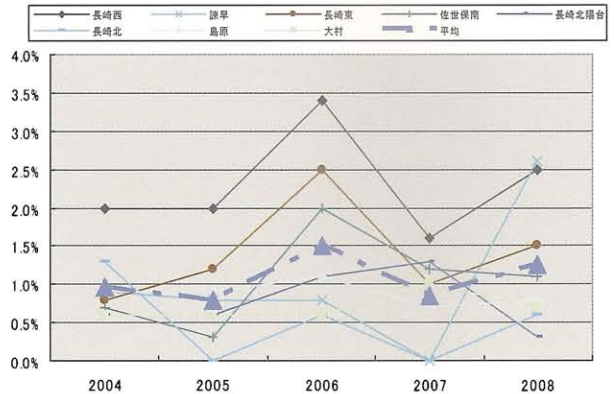
②第2グループに該当する高校はない。

③第3グループ

(イ) 長崎・第3グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 長崎・第3グループの難関大学合格者割合の推移

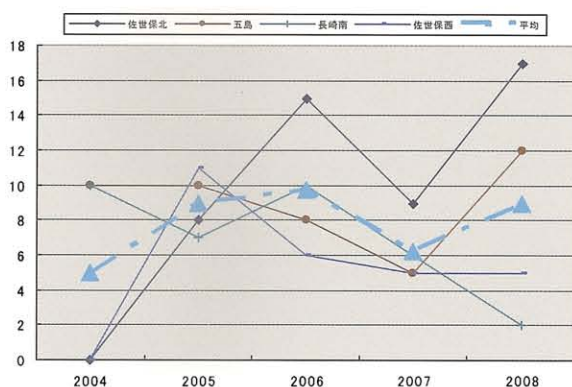


平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合ともやや上昇している。特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。

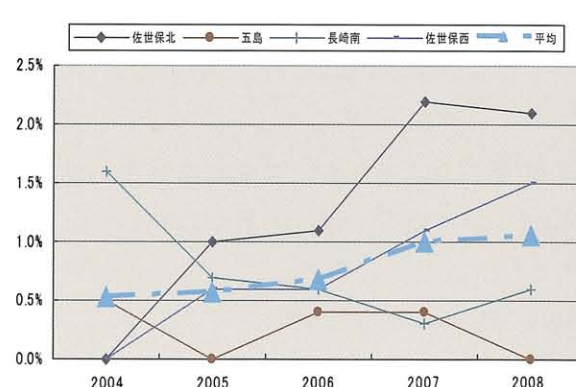
高校ごとに見ると、ほとんど横ばい傾向である。長崎県内の最上位校である長崎西も、九州大学合格者数の増加が著しいが、難関大学合格者割合の上昇はそれほどでもなく、難関大学への進学志向が強いとはいえない。

④第4グループ

(イ) 長崎・第4グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 長崎・第4グループの難関大学合格者割合の推移



平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合ともやや上昇している。特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。

高校ごとに見ると、佐世保北が、平均と同様に、九州大学合格者数・難関大学合格者割合とも上昇傾向に対して、佐世保西は、前者低下、後者上昇傾向であり、難関大学への進学傾向の強まりが推測される。

⑤長崎県全体のまとめ

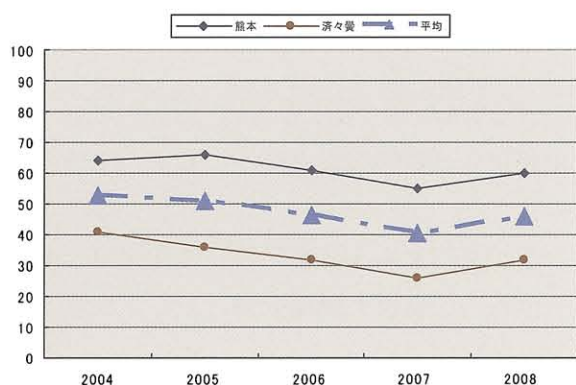
九州大学への長崎県所在高校からの入学者は、増加傾向にある（表1参照）。また、全体として、特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。福岡から比較的近いためか、九州大学への進学傾向が弱まっている傾向は見られない。この傾向は、最上位校の長崎西も同様であり、この点で、隣県の佐賀県の最上位校の佐賀西とは異なっている。

(4) 熊本県

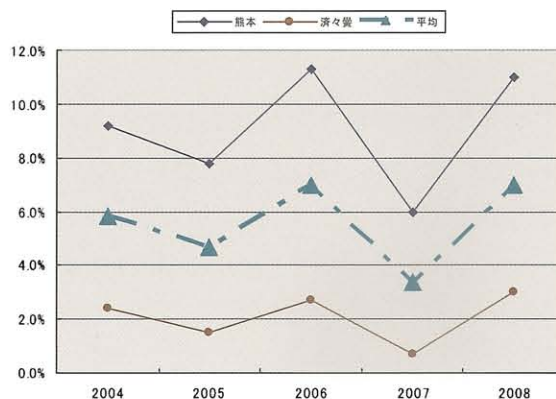
①第1グループに該当する高校はない。

②第2グループ

(イ) 熊本・第2グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 熊本・第2グループの難関大学合格者割合の推移

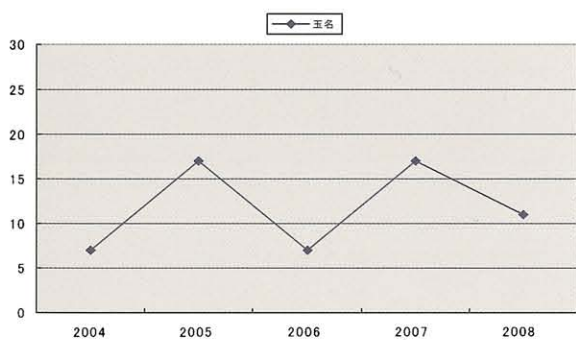


平均を見ると、九州大学合格者数が低下する一方で、難関大学合格者割合はやや上昇傾向にある。難関大学への進学傾向が強くなりつつあると推測される。

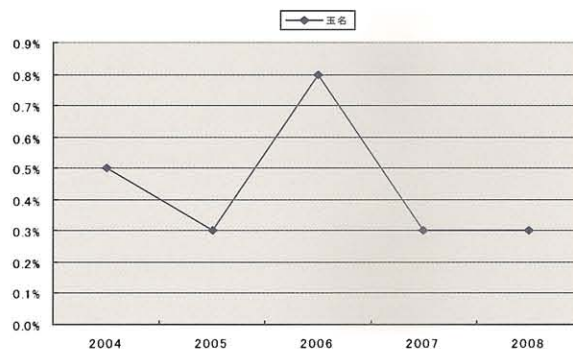
高校ごとに見ると、進学の傾向は、難関大学への進学傾向の強い熊本と、そうでない済々黌に大きく分かれている。

③第3グループ

(イ) 熊本・第3グループの九州大学合格者数の推移



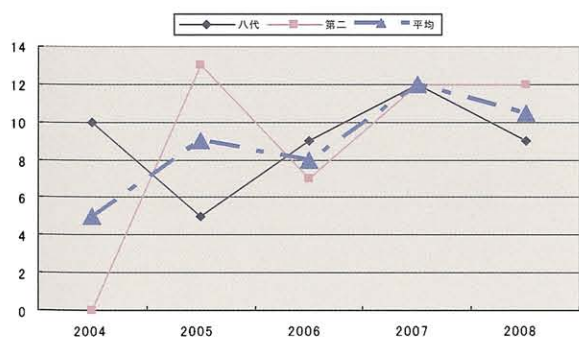
(ロ) 熊本・第3グループの難関大学合格者割合の推移



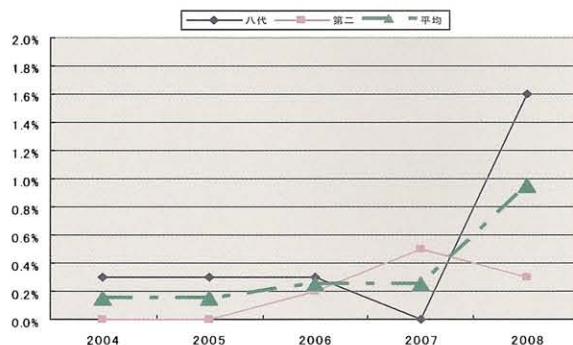
九州大学合格者数は若干上昇傾向にあるが、難関大学合格者割合は横ばいである。特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。

④第4グループ

(イ) 熊本・第4グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 熊本・第4グループの難関大学合格者割合の推移



平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合とも上昇傾向にある。特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。

⑤熊本県全体のまとめ

九州大学への熊本県所在高校からの入学者は、増加傾向にある（表1参照）。また、全体として、特に難関大学への進学傾向は強いとはいえない。福岡から比較的近いいためか、九州大学への進学傾向が弱まっている傾向は見られない。

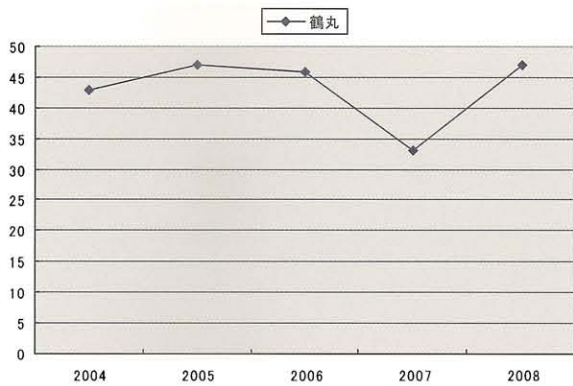
ただし、最上位校の熊本は、難関大学合格者割合が10%超という非常に強い難関大学への進学傾向を示している。この点で、隣県の佐賀県の最上位校の佐賀西と同様である。

(5) 鹿児島県

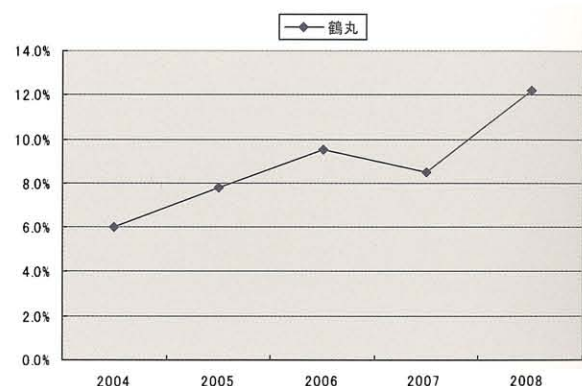
①第1グループに該当する高校はない。

②第2グループ

(イ) 鹿児島・第2グループの九州大学合格者数の推移



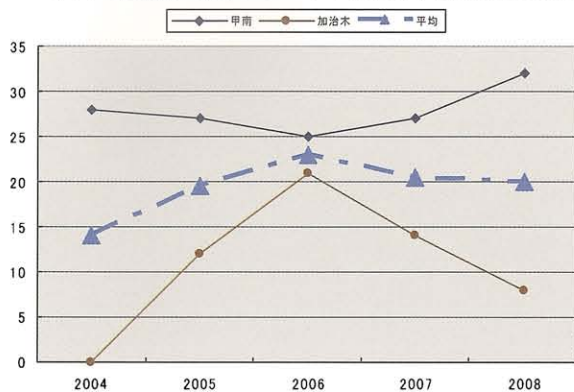
(ロ) 鹿児島・第2グループの難関大学合格者割合の推移



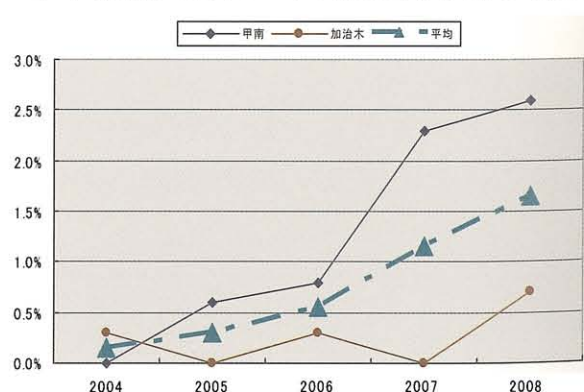
鶴丸については、九州大学合格者数はやや減少、難関大学合格者割合は上昇している。難関大学への進学傾向が強くなっている、と推測される。

③第3グループ

(イ) 鹿児島・第3グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 鹿児島・第3グループの難関大学合格者割合の推移

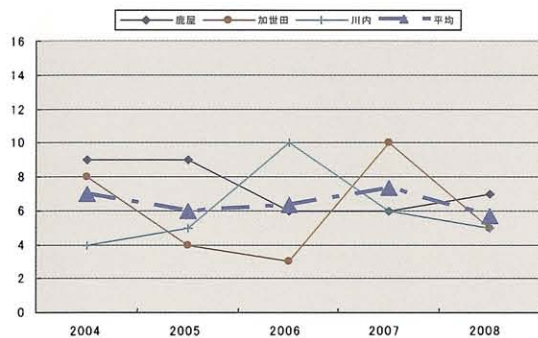


平均を見ると、九州大学合格者数・難関大学合格者割合とも上昇している。特に、難関大学合格者割合の上昇が大きく、九州大学合格者数の増加とともに、難関大学への進学傾向が強くなっている、と推測される。

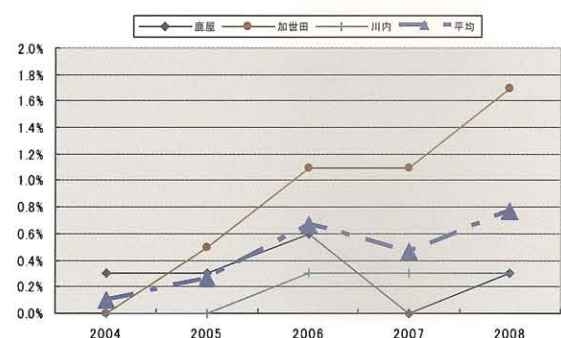
高校ごとに見ると、特に、難関大学合格者割合について、加治木は低い割合で横ばいなのに対して、甲南は上昇が著しい。難関大学への進学傾向が強くなっている、と推測される。

④第4グループ

(イ) 鹿児島・第4グループの九州大学合格者数の推移



(ロ) 鹿児島・第4グループの難関大学合格者割合の推移



平均を見ると、九州大学合格者数は横ばいにも関わらず、難関大学合格者割合は増加している(特に、加世田)。難関大学への進学傾向が強くなっている、と推測される。

⑤鹿児島県全体のまとめ

九州大学への鹿児島県所在高校からの入学者は、減少傾向にある(表1参照)。さらに、すべてのグループで、難関大学への進学傾向が強くなっている。このことから、他県では最上位層の高校に限られている難関大学への進学傾向の強まりが、鹿児島県では、上位グループから下位グループまで広く生じているといえる。

(6) 県ごとの傾向の全体のまとめ

県ごとに傾向は異なっており、福岡・鹿児島では、九州大学合格者数がやや減少する一方で、難関大学合格者割合が上昇しており、難関大学への進学傾向が強くなっているといえる。この傾向は、特に鹿児島県で大きい。福岡から距離的には遠いことで、かえって、高校生の目が全国へ広がっているためであろうか。また、地元であり、最大の「顧客」である福岡県でも、根強い地元志向の高校はあるが、全体的に難関大学への進学傾向が強まっていることに留意すべきである。

他方で、佐賀・長崎・熊本では、九州大学合格者数、難関大学合格者割合とも上昇しており、特に、難関大学への進学傾向が強くなっている、とはいえない。これらの県は福岡に比較的近いためであろうか。ただし、長崎以外の県の最上位の高校には、強い難関大学への進学傾向が見られる。

5. その他の観点からの分析

(1) 公立高校・私立校別の観点からの分析

①公立高校について

九州大学合格者の総数（10,360人）のうち、公立高校出身者（8,282人）の割合は79.9%に達しており、一般に、公立高校は、九州大学への進学傾向が高いといえる。また、九州大学合格者数の多い高校は、難関大学合格者割合も高い傾向があるが、個別の高校によって傾向は異なる。

例えば、難関大学合格者割合の平均値の最上位は、第1グループではなく、第2グループの高校（熊本、鶴丸）である。また、第3グループにも関わらず、第2グループの難関大学合格者割合の平均と同程度の高校（下関西、山口、宮崎西、長崎西等）もある。これらの高校は、成績の最上位の学生が九州大学に進学していない、言い換えるなら、「九州大学への進学傾向」が弱い高校といえる。

他方で、九州大学合格者数に比較して、難関大学合格者割合が低い高校も存在する。例えば、城南、宗像、香住ヶ丘、春日等は、第2グループ・第3グループ上位にも関わらず、平均難関大学合格者割合では1%以下である。これらの公立高校は、いずれも福岡県内であり、地元志向、「九州大学への進学傾向」が強い高校といえる。

②私立高校について

私立高校の九州大学合格者数の総数は、2,078人で合格者総数の20.1%であり、公立高校約4分の1にとどまる。分析対象とした公立高校99校の総卒業生数が約27,000人、私立高校41校の総卒業生数が約13,000人であって公立高校の約2分の1であることを踏まえると、一般に、公立高校と比較して、私立高校の「九州大学への進学傾向」は弱い、といえる。

特に、平均難関大学合格者割合の最上位を占める私立高校（久留米大学付属、ラ・サール等）は、九州大学合格者数では第3、4グループに該当しており、難関大学への進学傾向が非常に強い。

他方で、九州大学合格者数に比較して、平均難関大学合格者割合が低い私立高校も存在する。例えば、福岡大付属大濠、筑紫女学園は、第2グループ・第3グループ上位にも関わらず、平均難関大学合格者割合が1%以下である。これらの私立高校は、いずれも福岡県内であり、私立高校であっても、地元志向、「九州大学への進学傾向」が強い高校といえる。

③まとめ

高校ごとに傾向は異なるが、全体的には、公立が私立よりも「九州大学への進学傾向」が強い。

また、公立・私立とも、福岡県内の高校に限っては、上位グループに「九州大学への進学傾向」が強い高校が数校存在するが、福岡以外の各県の高校では、上位校にこのような傾向は見られない。

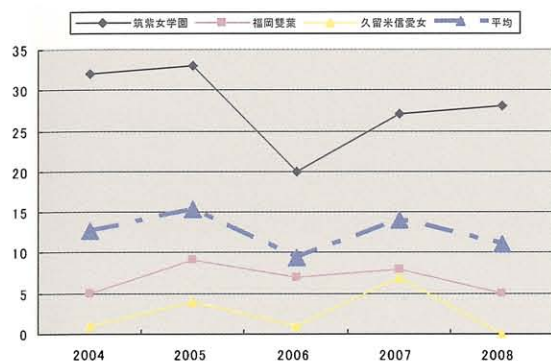
(2) 女子学生の動向に関する分析

女子学生の進学率は増加傾向にあるため、その傾向を把握することは、今後の「入口」を検討する上で重要である。しかし、本稿が用いたデータには、男女別のデータが存在しないため、便宜的に、女子校の動向を分析する。具体的には、筑紫女学院（第3グループ）・福岡雙葉（第4グループ）、久留米信愛女学院（第5グループ）であり、いずれも福岡県内の私立高校である。

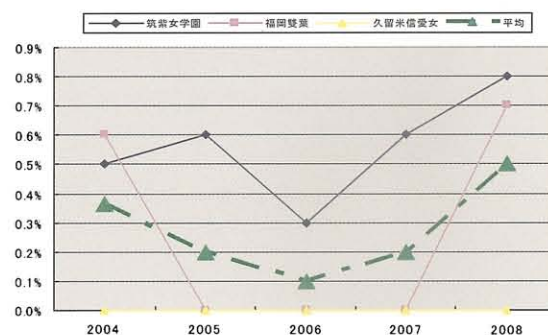
平均を見ると、九州大学合格者数は若干の低下傾向、難関大学合格者割合は上昇傾向にある（特

に、第3グループの筑紫女学院は、上昇傾向にある。)このデータからは、これらの高校は、女子校という性格や、福岡県内の地元志向の影響もあり、これまで難関大学合格者割合は比較的低い水準にあったが、今後、この傾向が変化していく可能性が指摘できる。

(イ) 女子校における九州大学合格者数の推移



(ロ) 女子校における難関大学合格者割合の推移



6. 全体のまとめ

(1) 全体的な傾向

九州大学合格者数については、上位グループでは減少している場合が多く、これらの高校では、難関大学への進学傾向が強まっていると推測される。他方、下位グループでは増加している場合が多い。

他方、難関大学合格者割合については、ほとんどのグループで上昇している。上位グループでは、難関大学への進学傾向が強まっている。他方、下位グループでも、難関大学合格者割合が上昇している例が多い。

(2) 原因について

このような状況の原因は明確ではないが、以下が推測できよう。

①18才人口の減少

まず、全国的な18才人口の減少の影響により、大学入試の難易度が全体的に低下した結果、ある意味、当然の結果であるが、これまで合格実績がなかった高校からも難関校へ進学することが可能になったことが考えられる。

なお、国立社会保障・人口問題研究所の推計によると、九州・沖縄地域及び山口県は、今後10年の若年人口(0~19才)の減少率が全国的に比較的低い地域ではあるものの、人口規模自体が全体でも300万人弱であり、首都圏・関西圏等と比較してかなり規模が小さいため、影響は大きい。

②九州地域の地盤沈下

また、経済・文化的資源の首都圏等への集中により、学生が九州地域に感じる魅力が低下したことが考えられる。

③経済の動向

さらに、過去数年の好景気に伴う経済的な余裕により、九州地域外への進学が可能となった

ことが考えられる。もちろん、昨年来の経済危機に伴い、一時的に地元志向、「九州大学への進学傾向」が強くなる可能性もあるが、他方で、②の影響もあり、今後の予測は難しい。

(3) 課題について

仮に今後10年間にわたって過去5年間の傾向が続くとすると、10年後には、現在よりもさらに多くの成績上位層の学生が難関大学に進学する計算となる（例えば、第1グループでは1校当たり10名、第2グループでは14名が増加する。）。

さらに、現在、首都圏・関西圏において有力私大を中心に盛んに行われている学生の囲い込みの動きが、今後九州にも波及することが予想される（例えば、佐賀県唐津市に早稲田大学の系列校が設置されている）。この結果、さらに多数の成績上位層の学生が、他の有力大学に入学する可能性もある。

このような状況を考えると、「教育の質」の確保を図る観点からは、かなり厳しい状況に置かれると予想される。

(4) 対策に関する若干の提言

「教育の質」の確保に向けた取組は、全学体制で対策を検討する必要がある。具体的な対策については、本稿で検討する余裕はないが、「入口」対策の検討の際に、参考となるデータがある。すなわち、ベネッセが2004年に実施した学生満足度調査では、九州大学の学生（2～4年生）へのアンケート結果において、「進学に際して参考にした情報」に関して、他の旧帝大と比較して、「家族の薦め」、「高校の先生の薦め」の割合が高い、という結果が出ている。このデータを踏まえると、高校との連携が一定の効果が期待できると推測される。

他方で、この点について、朝日新聞社『大学ランキング』に気になるデータがある。「高校の評価」に関するランキングであるが、近年、九州大学は必ずしも良い状況にはない。すなわち、全国的な順位は低下傾向にあり、また、有力9国立大学（ここでは、旧7帝大学及び一橋・東工大とする。）の中でも低い順位にある（表11）

(表11) 「高校の評価」のランキング（朝日新聞社『大学ランキング』より作成）

年度	総合順位			勤める		
	全国順位	9大学中順位	九州・沖縄地域中順位	全国順位	9大学中順位	九州・沖縄地域中順位
2003	12	7	1	14	9	1
2004	10	6	1	11	7	1
2005	13	6	1	15	8	1
2006	12	6	1	12	6	1
2007	13	6	1	12	6	1
2008	19	9	1	15	9	1
2009	22	8	1	17	7	1

また、九州・沖縄地域では、順位では一位を堅持しているものの、2位以下の大学の評価指数が上昇しているのに対して、相対的に評価が低下している状況にあるといえよう（表12）。

（表12）九州地域における「高校からの評価」のランキング（朝日新聞社『大学ランキング』より作成）

年度	1位	2位	3位	4位	5位
2003	九州大 (30.36)	九州工業大 (8.87)	熊本大 (7.29)	西南学院大 (6.52)	第一薬科大 (5.71)
2004	九州大 (30.57)	熊本大 (11.39)	立命館アジア太 平洋大 (9.08)	九州工業大 (7.74)	福岡大 (7.64)
2005	九州大 (27.04)	立命館アジア太 平洋大 (11.54)	第一薬科大 (10.88)	熊本大 (8.89)	鹿児島大 (7.51)
2006	九州大 (34.73)	熊本大 (14.74)	立命館アジア太 平洋大 (13.01)	九州工業大 (8.26)	第一薬科大 (6.48)
2007	九州大 (31.34)	立命館アジア太 平洋大 (11.84)	崇城大 (10.89)	九州工業大 (9.72)	長崎大 (8.55)
2008	九州大 (16.72)	立命館アジア太 平洋大 (8.12)	九州工業大 (8.08)	崇城大 (5.55)	長崎大 (4.1)
2009	九州大 (16)	立命館アジア太 平洋大 (13.08)	九州工業大 (12.76)	崇城大 (5.03)	佐賀大 (4.67)

注：（ ）内は評価指数。

今後の対策に当たっては、このようなデータを踏まえて、高校からの評価が低下した原因を明らかにし、対策を検討する必要がある。また、その際には、質的な充実、すなわち、高校のニーズや意見を把握した上で、高校に自校の高校生に安心して「薦められる」と思われることを目指した対策を検討するべきであろう。

以上、データ上の限界もあり、また、雑ばくな内容となったが、本稿が、教育の質の確保に関する検討の一助となれば幸いである。

（参考文献）

- ・中央教育審議会大学分科会 制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（平成20年3月25日）
- ・朝日新聞社『大学ランキング』（2003年版～2009年版）
- ・毎日新聞社「サンデー毎日」2004年6月12日増刊83巻31号
- ・毎日新聞社「サンデー毎日」2005年6月18日特別増刊84巻29号
- ・毎日新聞社「サンデー毎日」2006年6月17日85巻25号特別増刊
- ・毎日新聞社「サンデー毎日」2007年6月16日特別増刊86巻24号
- ・毎日新聞社「サンデー毎日」2008年6月14日増刊87巻23号
- ・ベネッセ教育研究開発センター『学生満足度と大学教育の問題点2004年度版』

TOEIC学習者の傾向の分析と英語教育プログラムへの提言 ——日本人英語教員と英語母語話者教員の視点から

An Analysis of TOEIC Learners and Recommendations for Better English Instruction in Japanese Universities: From the Joint Perspectives of Japanese and Native-Speaker English Instructors

九州大学言語文化研究院 井上奈良彦
九州産業大学 徳永 美紀*
中村学園大学短期大学部 津田 晶子
西南学院大学 ペニンントン 和雅子
福岡女学院中学校・高等学校 ランダル・ペニンントン*
九州大学国際教育センター ジェーン・ハーランド**

Kyushu University, Faculty of Languages and Cultures INOUE, Narahiko
Kyushu Sangyo University TOKUNAGA, Miki**
Nakamura Gakuen Junior College TSUDA, Akiko
Seinan Gakuin University PENNINGTON, Wakako
Fukuoka Jogakuin Junior and Senior High School PENNINGTON, Randall**
Kyushu University, International Education Center HARLAND, Jane**

Abstract:

The purpose of this paper is to discuss the findings from the 2007 TOEIC-preparation program hosted by Kyushu University Career Support Division with support of the Faculty of Languages & Cultures, based on perspectives of three Japanese English instructors and two native-speaker English instructors. To propose further refinements of the courses and improve faculty development, this paper covers five topics: (1) a review of the whole program and data analysis based on the test scores; (2) possibilities of a TOEIC program as ESP for graduate students and researchers; (3) an error analysis and its implications; (4) a native-speaker English instructor's view toward test preparation courses and proposals; (5) the instructor's roles for an advanced course.

Keywords: teaching English, program evaluation, curriculum development, material design, test-taking

キーワード：英語教育，プログラム評価，カリキュラム開発，教材開発，テストテーキング

0. はじめに

筆者らは，2007年度九州大学学務部キャリアサポート課主催（大学院言語文化研究院協力）のTOEIC対策プログラムにおいて，1コマ2時間，10週にわたり，九州大学の学部生，大学院生を対

* 本稿執筆時点での所属は次の通り。中村学園大学（徳永），福岡インターナショナルスクール（R・ペニンントン），福岡大学（ハーランド）

**Affiliation at the time of writing was as follows: Nakamura Gakuen University (TOKUNAGA), Fukuoka International School (R. PENNINGTON), and Fukuoka University (HARLAND).

象にした講座を担当し、各自がシラバスをデザインし実際に指導した。この講座では単なる「傾向と対策」伝授型の教師中心の講義形式ではなく、学習者中心のクラス運営になるよう各講師が配慮しているのが特徴である。今回の講座では言語文化研究院の井上がコーディネーターを務め、外国人2人、日本人3人の教員が授業を担当し、ジェーン・ハーランド（英国出身）が800点をを目指すコース、ランダル・ペニントン（米国出身）が700点をを目指すコース、徳永美紀とペニントン和雅子（日本人教員）が600点をを目指すコース、津田晶子（日本人教員）が就職対策コースをそれぞれ受け持った。以下、次の5項に分けて分析と提言を行う。(1)プログラムの受講前と受講後のTOEIC IP（団体受験テスト）を両方受験した学生のスコアの変化について、受講していない学生のスコアとの比較検証（徳永美紀）、(2)日本人と留学生混合クラスでの授業実践例と大学院生向け英語コミュニケーション教材としてのTOEICの可能性（津田晶子）、(3)TOEIC対策講座の受講者の誤り分析と弱点補強指導（ペニントン和雅子）、(4)英語母語話者教員から見た語学試験対策プログラムへの提言（ランダル・ペニントン）(5)高得点を目指すコースでの英語教師の役割（ジェーン・ハーランド）。

1. 2007年度九州大学キャリア支援センター主催TOEIC対策講座の結果報告

徳永美紀

TOEICは現在、世界約90カ国で実施されており、年間約500万人が受験している（ETS, 2008a）。日本での受験者も毎年増加傾向にあり、2007年度の日本国内での受験者は163,5000人であった（ETS, 2008a）。TOEICの受験には、受験者が各自受験する公開テストと、受験者が所属する学校や企業で実施される団体受験制度（TOEIC IP）があるが、受験者の半数以上（56%）はIPの受験者であり、大学・短大の受験者のみに絞るとその割合はさらに高く、63%におよぶ（ETS, 2008b）。このことから、企業や学校がTOEICを重要視し、活用していることがわかる。大学でのTOEICの使用は、受験時にTOEICのスコアを考慮したり、スコアによる単位認定を行ったり、アチーブメントテストに使用したりと様々である。

本節で扱うのは、2007年の10月から12月にわたって実施された短期のTOEIC対策講座で、受講者は10月にTOEIC IPを受験後、120分の講座に週1回、10週間参加し、12月に再度TOEIC IPを受験した。講座は「600点をを目指すコース」が3講座、「700点をを目指すコース」が2講座、「800点をを目指すコース」が1講座、「就職対策コース」が1講座と、全7コースが開講され、受講者は10月のTOEIC IPのスコアを知る前の時点で自分が目標とするスコアと参加可能な曜日から受講コースを選択した。

受講者は合計129名であったが、ここでは受講者のうち、10月と12月のTOEIC IPを両方受験した78名を「対象者」として、スコアの変化を検証する。スコアを比較する際の「受講者以外」とは、講座を受講せずに、10月又は12月のTOEIC IPを受験した九州大学の学生をさす。「受講者以外」のTOEIC受験者は10月が65名、12月が169名であった。講座の影響を検証するため、受講者でTOEIC IPをどちらか1度のみしか受験していない学生のデータは含まれていない。

TOEIC IPの結果（表1-1）をみると、10月の結果は受講者以外（ $n=65$ ）の平均点が536点、

対象者 (n=78) が532点とほぼ同じであったのに対し、受講後の12月のIPでは、受講者以外 (n=169) の平均点が570点、対象者 (n=78) の平均点が623点と2グループの差が大きくなった。

表1-1 TOEIC IPの結果

	最高点	最低点	平均点		
			Listening	Reading	Total
10月受講者以外 (n=65)	915	270	285	251	536
10月対象者 (n=78)	845	240	273	259	532
12月受講者以外 (n=169)	940	310	302	267	570
12月対象者 (n=78)	890	355	333	291	623

表1-2は対象者と受講者以外における10月TOEIC IPの結果のt-検定結果を示している。10月の時点では、対象者と受講者以外のTOEIC IPの結果にはReading (有意確率=.355, >.05), Listening (有意確率=.516, >.05), Total (有意確率=.881, >.05) のどのセクションに置いても統計的な違いは認められなかった。しかし、12月のTOEIC IPの結果のt-検定 (表1-3) では、2つのグループ間に統計的な違いがあるという結果になった (有意確率 Listening = .001, Reading = .014, Total = .002 全て < .05)。

表1-2 対象者と受講者以外における10月TOEIC IPのt-検定結果

グループ	n	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
Listening 対象者	78	273.21	68.186	7.721
Listening 受講者以外	65	284.23	73.582	9.127
Reading 対象者	78	259.04	71.077	8.048
Reading 受講者以外	65	251.31	70.286	8.718
Total 対象者	78	532.24	128.127	14.508
Total 受講者以外	65	535.54	134.426	16.674

	等分散のための Leveneの検定		2つの母平均の差の検定							
	F値	有意確率	t値	自由度	有意確率 (両側)	平均値 の差	差の標準 誤差	差の95%信頼区間		
								下限	上限	
Listening	等分散を仮定する	2.042	.155	-.929	141	.355	-11.026	11.871	-34.494	12.443
	等分散を仮定しない			-.922	132.131	.358	-11.026	11.954	-34.672	12.621
Reading	等分散を仮定する	.078	.781	.651	141	.516	7.731	11.877	-15.749	31.210
	等分散を仮定しない			.652	136.915	.516	7.731	11.865	-15.731	31.192
Total	等分散を仮定する	.426	.515	-.150	141	.881	-3.295	22.005	-46.797	40.207
	等分散を仮定しない			-.149	133.831	.882	-3.295	22.101	-47.008	40.419

表1-3 対象者と受講者以外における12月TOEIC IPのt-検定結果

グループ	n	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	
Listening	対象者	78	332.50	63.801	7.224
	受講者以外	169	302.28	66.708	5.131
Reading	対象者	78	209.90	75.377	8.535
	受講者以外	169	267.43	65.708	5.058
Total	対象者	78	623.40	130.114	14.732
	受講者以外	169	569.70	124.472	9.575

		等分散のための Leveneの検定		2つの母平均の差の検定						
		F値	有意確率	t値	自由度	有意確率 (両側)	平均値の差	差の標準誤差	差の95%信頼区間	
									下限	上限
Listening	等分散を仮定する	.647	.422	3.355	245	.001	30.222	9.008	12.478	47.965
	等分散を仮定しない			3.411	156.091	.001	30.222	8.861	12.719	47.725
Reading	等分散を仮定する	3.732	.055	2.488	245	.014	23.471	9.435	4.887	42.055
	等分散を仮定しない			2.366	133.070	.019	23.471	9.921	3.848	43.095
Total	等分散を仮定する	.194	.660	3.106	245	.002	53.693	17.285	19.647	87.739
	等分散を仮定しない			3.056	144.009	.003	53.693	17.570	18.694	88.423

次に、同グループ内での10月と12月のTOEIC IPの結果を比較してみると、対象者（表1-4）は Listening（有意確率=.000, <.05）、Reading（有意確率=.007, <.05）、Total（有意確率=.000, >.05）と全てのセクションにおいて統計的違いが認められたのに対し、受講者以外（表1-5）では Listening（有意確率=.073, >.05）、Reading（有意確率=.101, >.05）、Total（有意確率=.067, >.05）のどのセクションにおいても、統計的違いは認められなかった。これらの結果から、今回の講座を受講し、受講前、受講後にTOEIC IPを受験した学生はスコアに統計的変化がみられたと言える。

表1-4 対象者における受講前（10月）と受講後（12月）のTOEIC IPのt-検定結果

グループ	n	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	
Listening	受講前	78	273.21	68.186	7.721
	受講後	78	332.50	63.801	7.224
Reading	受講前	78	259.04	71.077	8.048
	受講後	78	290.90	75.377	8.535
Total	受講前	78	532.24	128.127	14.508
	受講後	78	623.40	130.114	14.732

		等分散のための Leveneの検定		2つの母平均の差の検定						
		F値	有意確率	t値	自由度	有意確率 (両側)	平均値の差	差の標準誤差	差の95%信頼区間	
									下限	上限
Listening	等分散を仮定する	.003	.989	-5.608	154	.000	-59.295	10.573	-80.182	-38.407
	等分散を仮定しない			-5.608	153.325	.000	-59.295	10.573	-80.183	-38.407
Reading	等分散を仮定する	.558	.456	-2.716	154	.007	-31.859	11.731	-55.033	-8.685
	等分散を仮定しない			-2.716	153.472	.007	-31.859	11.731	-55.034	-8.684
Total	等分散を仮定する	.331	.566	-4.409	154	.000	-91.154	20.676	-132.000	-50.308
	等分散を仮定しない			-4.409	153.964	.000	-91.154	20.676	-132.000	-50.308

表1-5 受講者以外における10月と12月のTOEIC IPのt-検定結果

グループ	n	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
Listening	対象者	65	284.23	73.582
	受講者以外	169	302.28	66.708
Reading	対象者	65	251.31	70.286
	受講者以外	169	267.43	65.758
Total	対象者	65	535.54	134.426
	受講者以外	169	569.70	124.472

	等分散のための Leveneの検定	2つの母平均の差の検定								
		F値	有意確率	t値	自由度	有意確率 (両側)	平均値 の差	差の標準 誤差	差の95%信頼区間	
									下限	上限
Listening	等分散を仮定する	1.306	.254	-1.801	232	.073	-18.047	10.023	-37.795	1.700
	等分散を仮定しない			-1.724					106.793	.088
Reading	等分散を仮定する	.419	.518	-1.647	232	.101	-16.118	9.784	-35.396	3.159
	等分散を仮定しない			-1.599					109.614	.113
Total	等分散を仮定する	.310	.578	-1.839	232	.067	-34.166	18.579	-70.771	2.439
	等分散を仮定しない			-1.777					108.668	.078

実際にどれだけのスコア変化があったのかを検証するには、TOEIC自体の標準誤差も含めて考える必要がある。TOEIC Technical Manual (ETS, n.d.)によると、TOEICスコアに変化が生じたかを検証する場合の標準誤差 (Standard Error of the Difference) はListening, Reading共に35点であり、元のスコアよりも35点上下した場合 ($\pm 1 \text{ SE}_{\text{diff}}$), 68%の確率でスコアが変化したと言えることになる。同じく、95%の確率でスコアが変化したと言えるために必要なスコア変化は69点 ($\pm 1.96 \text{ SE}_{\text{diff}}$) とされている。今回の対象者のスコア平均点の変化 (表1-4) はListeningが約59点増, Readingが約32点増であるので、平均点においてはListeningはスコアが伸びたと言えるが、Readingの伸びは標準誤差以内であり、あまり点が伸びたとは言えないという結果になる。

個人別のスコア変化をみると、Listeningの伸びが35点以上69点未満の対象者は25名、69点以上の伸びがみられた対象者は32名であり、78名中57名 (73.1%) のListeningスコアが伸びたと言えることになる。逆にListeningのスコアが35点以上低下したのは1名 (-60) のみである。Readingにおいては、35点以上69点未満の伸びがみられた対象者は23名、69点以上の伸びがみられたのは14名で、78名中スコアが伸びたと言えるのは37名 (47.4%) にとどまる結果となった。Readingのスコアが35点以上下がった対象者は7名 (-40~-105) であった。このことから、今回の講座の受講がReadingスコアよりもListeningスコアの上昇につながった対象者が多かったと言える。

TOEICにおいては、一般的にReadingよりもListeningの平均点の方が高い傾向にある。ETS (2008b) のデータによると、2007年度公開テスト ($n=596,630$) ではListeningの平均点がReadingの平均点よりも51点高く、同年度のIPテスト ($n=915,298$) でもListeningの平均点の方が55点高いという結果が出ている。大学等で行われたIPテスト ($n=349,421$) のみに絞っても、Listeningの平均点の方が59点高い。九州大学でのTOEIC IP結果をみると (表1-6), 10月の時点では対象者のListeningとReadingのスコア差は14点とかなり少なく、受講者以外でも34点と全国平均を下回る。12月になると、

受講者以外のスコア差は35点と10月とほぼ同じであるが、対象者の平均点では差が42点と広がっている。これらの数値から考えると、10月と12月にTOEIC IPを受験した九州大学の学生は、対象者、受講者以外の両グループとも、全国平均と比べてReadingとListeningスコアの差が小さいと言える。そして、受講後の対象者のスコアでListeningとReadingの差が広がったことで、全国平均から考えるとバランスは良くなったと言える。

表1-6 ListeningとReadingのスコア差

	平均点			
	Listening	Reading	Total	Listening - Reading
10月対象者平均 (n=78)	273	259	532	14
12月対象者平均 (n=78)	333	291	623	42
10月受講者以外平均 (n=65)	285	251	536	34
12月受講者以外平均 (n=169)	302	267	570	35
2007年度公開テスト平均 (n=596,630)	315	264	579	51
2007年度IPテスト平均 (n=915,298)	251	196	447	55
2007年度IPテスト大学生平均 (n=349,421)	246	187	433	59

これらの結果から、九州大学のTOEIC IP受験者は、受験勉強を含むこれまでの英語学習歴などから、Readingで問われる文法や語彙、文章問題といった英語の基礎的な理解度が高い一方、Listening問題に慣れていないのではないかと考えられる。そして、対象者のListeningスコアが上昇したのは、今回の講座を受講し、TOEIC対策として今までとは違ったListeningのトレーニングをしたことで、ListeningのスコアがReadingスコアに追いつく形となったのではないか。加えて、TOEICのListeningセクションは問題を聞きながらメモを取ることが許可されていないため、問題の先読みなどの受験テクニックも重要である。10週間という短期間でのスコアアップには、Listening力そのものの伸び以外にも、TOEIC対策として学んだテクニックも影響していると考えられる。

2. 日本人と留学生混合クラスでの授業実践例とビジネスコミュニケーション教材としてのTOEICの可能性

津田晶子

本節では、津田が担当したEnglish for Career Development (以下、ECD) クラスを例にとり、日本人学生と東アジア出身の留学生混合クラスでの授業観察と、ビジネスコミュニケーション教材としての大学院生や研究者向けの英語教育としてのTOEICプログラムの可能性について考察する。

2.1. ECDクラスの構成、使用教材

このプログラムがキャリアサポート課の主催であること、研究対象が九州大学の卒業生の英語ニーズ分析であることから、筆者はこのクラスを受講者のTOEICのスコアに関係なく、TOEIC教材を使用して、九大生のキャリアデベロップメントに役立つ英語プログラムを提供することにし、具

体的には日本人の学部生の就職対策のための英語面接や履歴書の書き方、異文化トレーニングを中心としたシラバスをデザインしていた。しかしながら、土曜日の昼間の時間帯に箱崎で開講ということもあり、申込者数は8名と少なく、実際に出席したのは6名であった。そのうち、2名の学部生は3週目以降は欠席が目立つようになり、受講を最後まで続けたのは博士課程3名、修士課程1名で大学院生のみであった（生物資源環境学府博士3年・中国出身、経済学府博士2年・台湾出身、生物資源環境学府博士2年・日本人、工学府修士2年・日本人）。日本人と留学生の参加者が半々というアジアに開かれた研究者養成大学としての九州大学の特徴をよく表すクラス構成であった。¹

2.2. 日本語話者と日本語学習者（留学生）の混成クラスを日本人英語教員が授業を担当する場合の留意点

日本語を第一言語とする日本人英語教員は英語教育においてNon-native English-speaking teacher（以下、Non-NEST）と分類される。Medgyes（2001）はNon-NESTの長所として、(1) より良い学習者モデルを提供できる、(2) 言語学習戦略をより効果的に指導できる、(3) 英語についての情報をより多く提供できる、(4) 外国語の難しさについて予想し、対策を立てることに優れている、(5) 自分の学生についてより理解がある、(6) 学生の母国語を使用する能力を役立てることができる、という6点を挙げている。TOEIC講座で受講者が日本人だけの場合は、日本人教員は日本語を用いた説明を行い、自分自身のTOEICの受験経験や学習方略を授業に活かすことができる。

留学生が混在していても、日本の大学の英語の授業を英語のNative Speakerが担当する場合、Direct Methodで指導することが多いため、特段の配慮は必要ない。しかし、Non-NESTである筆者は、留学生と日本人が半々になったときに(1) EFLよりもESLとしてのアプローチをしてDirect Methodでおこなう、または、(2) 通常のTOEICのクラスと同じく日本語での教授にする、のどちらが適切であるか検討し、この土曜コースでは英語のNative Speaker外国人教員（ランドル・ペニントン）と日本人教員（筆者）のクラスの二つから選択できるため、留学生のうち、日本語での教授を好む受講生が集まったと判断し、日本語で進めることにした。

なお、九州大学の留学生と言っても一般化することはできない。この講座においても日本人教員を選んだ層（土曜日、津田担当クラス）、外国人教員からの指導を選んだ層（土曜日、ランドル・ペニントン担当クラス）では学生の受講目的や受講態度に差があることは後述の「4.2. 受講者の受講目的と出席率及び家庭学習との間の関係」からも窺いしれる。日本人教員を選んだ留学生2名は受講態度、出席率も良く、日本語能力も優れており、TOEIC受験に対して真剣に取り組んでいた。

今回の筆者の担当クラスの例のように、今後、日本の大学では英語のクラスを留学生が受講するケースが増加する。筆者の観察から特に考慮すべき点を以下に挙げる。

- (1) 特に日本人教員担当クラスにおいては「日本人の英語教員の説明が分からないので、和訳できない、英訳できないので、単位が取れない」という英語力というより日本語力でのサポートが必要。

¹九州大学には2008年11月1日現在、合計86カ国、地域、1,416名の留学生が在籍し、うち、最多の出身国は中国（723人）、2位が韓国（237人）、3位がインドネシア（60名）、4位が台湾（39名）、5位と続く。（九州大学国際交流部データ集、2008）

- (2) 日本の英語教育と留学生の母国の英語教育の指導方法の差異について、教員側の知識が必要。
- (3) 日本で学ぶ留学生のうち、九州大学の英語の授業についていくレベルの英語力がない者については英語のリメディアル（補習）教育が必要。このレベル判定にはTOEFLやTOEICなど、国際的な英語試験が利用可能。

この授業を通じ、日本人の大学院生も、英語を母国語としない留学生と席をならべて学ぶことで、コミュニケーション言語としての英語のニーズを実感できる良い機会となったと考えられる。日本人英語学習者と留学生が共に学ぶ利点、考慮すべき点については、今後もさらに詳細な調査が必要である。

2.3. 大学院生、研究者向けESP（English for Specific Purposes）²としてのTOEICプログラムの可能性

日本の大学、大学院で、特に研究者養成を志向する高等教育機関において、英語の正規の講義科目として、ビジネスコミュニケーションをテーマとして取り上げることは少なく、学生の自主学習に任されている。しかし、研究生活では、学会、会議などで海外に出張したり、また、国内外での研究者と英語でのやりとりが必須であることを考えれば、英語論文の読み書きを中心とした学術的な英語を学ぶEAP（English for academic purposes）³に加えて、メールやレター、国際電話などで使用する実用的なコミュニケーション中心の英語を系統的に習得することが望ましい。そういった点で、TOEIC教材は研究生活に必要な英語コミュニケーションスキルを効率よく学ぶのに適した素材であると考えられる。

ETSはTOEICの実際の問題を公開していないため、ここで、ETSがTOEIC公式教材として認めている *Tactics for TOEIC: Listening and Reading*（Trew, 2007）⁴ 収録のPractice Test 1 & 2（2007）のPart 6とPart 7の全42問を分析対象として、どのようなジャンルの文書がTOEICで出題されることが多いかを分析する。

表2-1 TOEIC対策教材の読解問題にみる文書コミュニケーションの種類

	Practice Test 1	Practice Test 2	Total
letter	5	5	10
article	2	7	9
e-mail	2	2	4
information	2	1	3
memo	2	1	3
table	1	1	2
announcement	2		2
advertisement	2		2
notice	1	1	2
invoice	1	1	2
form	1	1	2
schedule		1	1
Total	21	21	42

² ESPとはある特定の目的をもって学習され使用される英語のことで、一般的目的の英語（English for general purposes/EGP）と対照をなす概念。（白畑他，1999）

³ EAPとはESPの一種。学問的な目的で学んだり使用したりする英語のこと。（白畑他，1999）

⁴ 次年度（2008年度）の本講座ではこの教材一式を共通教材として使用している。

表2-1から、TOEIC教材の文書コミュニケーションのジャンルが多岐にわたっており、研究者同士のコミュニケーションには必須となった、英文レターや電子メールなどのフォーマットを学ぶことができる教材であることが分かる。また、TOEIC教材には、ビジネス文化の情報（会社内の組織、ビジネス慣習）、ビジネス英語の語彙（たとえば、voucher, PIN number, Online payment, ext., donation, car pool, agenda, conference room, subscription, など）が豊富に含まれているが、これらは高校や大学の英語教育におけるEGP（総合英語）では取り扱うことが少ない。TOEIC講座を単なる受験テクニック伝授式の講義に終わらせるのではなく、今後はESPプログラムとして研究生活に必要な具体的な英語ニーズを調査し、ニーズ分析⁵に基づくTOEICプログラムのカリキュラムと教材を開発することが望まれる。

3. TOEICにおける受講生の弱点の傾向とその理由

ペニントン 和雅子

本節では、日本の一般的な英語の試験とTOEICとの相違点を明らかにした上で、TOEICにおける日本人の弱点を分析する。そして、学生がそれらの弱点をどれだけ意識しているか、また意識できるかを調査した結果を報告する。

3.1. 日本の一般的な英語の試験とTOEICとの違い

TOEICの問題は、日本人大学生にとって馴染みのない要素が多い。第一に、使用される語彙や表現における相違である。中等教育でオーラルコミュニケーションが導入されたとはいえ、その設定場面はあくまで日本、もしくは特定の文化に過度に依存しない中立的な場面であることが多い。つまり題材として選ばれるのは、一般常識（科学、歴史、社会問題など）や日常生活などが主であり、外国文化体験がなくても十分対応できる内容である。それに対して、TOEICはビジネス英語や海外在住の際に必要な実用英語を扱っているため、設定場面が世界に広がり、内容も大きく異なる。従って、語彙や表現、場面推察力も中高や大学受験で学んだものだけでは対応が難しい。

第二に、中高までの教育では、ボトム・アップ処理能力に重点を置いた指導がなされるが、TOEICでは、トップ・ダウン処理能力も必要であるという点である。ボトム・アップ処理能力とは、読解プロセスでいうと、一つ一つの単語を認識し、統語的、形態的に語を組み合わせて句、文を理解し、情報発信者の意図を知るという順で情報処理を行う力である。それに対してトップ・ダウン処理能力とは、一つの単語が分からなくても高次の情報（例えば、文や文脈の情報、背景知識）から意味を理解する能力である。その中でも、文化や背景知識に関わる部分を⁶内容スキーマ（content schema）と呼び、文脈、談話の形式や修辭的体系に関わる部分を形式スキーマ（formal schema）と

⁵ ニーズ分析とは、学習者が将来どのような目的や状況で外国語を使うようになるのかを予測し、それをもとにどのような言語能力を伸ばす必要があるのか（ニーズ）を分析すること。（白畑他、1999）

⁶ スキーマ：目の前にある事象を理解するときに利用する認知的知識構造、またはその枠組みのこと（白畑他、1999）。

呼ぶ (Brown, 2001, pp.299-300)。日本の中高での英語読解教育は、単語や文法訳読が中心であり、ボトム・アップに重点を置いた指導がなされていると言える。一方、聴解の面でいうと、中高ではボトム・アップ処理能力 (音を聞き分けるなど) の指導も深く行われている訳ではない。リスニングを成功させるには、ボトム・アップ処理能力とトップ・ダウン処理能力の同時進行 (パラレル処理) が重要だとされている (Rost, 2005) が、そのような訓練が不足している。

第三に、TOEICが測ろうとしている英語力は、正確性 (accuracy) だけでなく、流暢性 (fluency) にも及ぶ点である。中高、大学入試試験では、時間制限がさほど厳しくない。英文をじっくり読んで内容を理解する力や、文法問題に答える力、時間をかけて和訳、英訳する力などが問われる。またリスニングでも解答時間が十分に与えられ、同じ英文が2回読まれる事もある (大学入試センター試験の外国語リスニング試験に代表される形式)。つまり、正確性に焦点を置いた問題である。それに対して、TOEICでは、英語で流暢に情報処理をする能力があるかが問われる。また、情報処理速度だけでなく、情報処理量がどれくらいあるかも量られる。

日本人大学生が受けた中等英語教育に鑑みると、TOEICで点数を上げるために特に補強が必要と思われる力は以下のようにまとめる事ができる。

表3-1 TOEIC点数向上のために補強が必要と思われる項目

リスニング		リーディング	
ボトム・アップ 処理力	語彙力向上	ボトム・アップ 処理力	語彙力向上
	音やイントネーションを聞き分ける力		文法力 (特に実用的な文法力) 向上
トップ・ダウン 処理力	背景知識を得る (内容、形式スキーマの習得)	トップ・ダウン 処理力	文脈推察力を付ける (形式スキーマの習得)
流暢性	情報処理速度を上げる	流暢性	背景知識を得る (内容スキーマの習得)
	情報処理量を増やす		読解速度を上げる

3.2. 教師から見た九州大学学生の傾向

九州大学学生は、中高での成績が良く、大学受験でも高得点をとってきた学生が多い。つまり、大学受験特有の内容・形式の問題には強い傾向にある。かかる特性のある九州大学学生が、TOEICを受験する際の弱点の傾向は以下のように要約できる。

- (1) 語彙力：高校までの内容とは扱う題材が違うため、語彙、表現が多少異なる。
- (2) 音声認知力：英語の音を聴き分ける力 (特に音の連続や脱落、超文節) が不足している。
- (3) スキーマ構築：内容や設定場面には不慣れなものが多く、状況を思い描くことが難しい (内容スキーマ)。さらに、テキストや談話の流れ、修辭的体系から次の展開を推測する力が不足している (形式スキーマ)。
- (4) 流暢性：リスニング、リーディング共に、英語で情報処理する速度、量ともに不足している。
- (5) 解答テクニック1：大学受験では正確性が重視されるため、学生は過去の成功体験に基づいて細部にまで注意をはらい、じっくりと解答を導く習慣がついている。しかし、TOEICでは流暢さも重視されているため、短時間で正解を導くよう頭を切り替える必要がある。

- (6) 解答テクニック 2：TOEICの問題は⁷ 集団規準準拠テスト（NRT）のため、各問の難易度が異なる。つまり300点台の受験者が解ける問題もあれば、900点以上の実力がないと解けない問題もあり、それらが偏在している。大学受験勉強に慣れている学生は、全部の問題がほぼ均一なレベルの問題だと勘違いしがちである。しかしTOEICでは、自分が解ける問題を見分け、確実に正解する力も必要である。
- (7) 学習法：大学受験で必要な「正確性」を重視した勉強法は身に付いているが、TOEICのように「流暢性」も重視した試験では、当然、学習方法を変える必要がある。しかし、流暢性を鍛える学習法をほとんど知らないために、学習法指導が必要となる。

3.3. 学生の不正解問題自己分析

以上のような学生の傾向に鑑み、TOEICスコア上昇のためには弱点への自覚と意識を高める指導が必要があると思われる。今回の講座では、不正解問題を客観的に自己分析し、対応策を指導する試みを行った。以下の様な手順で学生は各自、不正解問題の原因を分析し、弱点の傾向を明らかにした。

- (1) 方法：模擬試験 2 回分（各回リスニング100問、リーディング100問）を解き、不正解問題の原因を自己分析する。学生は、下記の表 2、表 3 にある a から f の項目を用い、複数選択を可として自己分析した。
- (2) 提出した学生数：26名
- (3) 学生のレベル：600点を目指すクラス（開講時の平均点400点台後半）

リスニングの不正解問題原因自己分析

表3-2 リスニングの不正解原因の自己分析結果

	リスニング不正解の原因項目	回答数（割合）
a	知識不足：単語の意味、表現方法を知らなかった	73（9.34%）
b	知識不足：文法の用法が分からなかった	10（1.28%）
c	知識不足：文化的な背景やビジネス慣習が分からなかった	9（1.15%）
d	速度：内容はすべて分かるが、速度が速すぎてついて行けなかった	492（63.00%）
e	英語の音：似たような発音の単語、表現に惑わされた	51（6.53%）
f	解答技術：前問に気を取られた、ケアレスミス、その他	146（18.69%）

考察

まず、「(a) 単語の意味や表現方法を知らなかった」は、ボトム・アップ処理力に関わる部分である。(a) が不正解原因だと学生が自己分析した問題は、全体の9.34%である。つまり学生は、不正解問題のうち1割弱が語彙力、表現力などの知識不足が原因だと自己分析している。リスニングについては、あまり高い語彙力は求められないこともあり、単語、表現方法などの知識は大きな問題ではないと考えている様である。

⁷ 集団規準準拠テスト（Norm Reference Test）：個人の成績をそのテストを受験した受験者全員からなる集団の標準（norm）と比較することによって評価するテスト（白畑他，1999）。

次に、「(b) 文法の知識不足」が不正解原因だった問題は、全体の1.28%でかなり低い。リスニングでは難解な文法や構文が使われることが少なく、大きな問題はないと感じている学生が多い。またIPテスト⁸の結果からしても、九州大学の学生は文法問題に強い傾向があり、リスニングでてくる文法には十分対応できる力が既に備わっているものと思われる。

「(c) 文化背景やビジネス慣習の知識」はトップ・ダウン処理力（内容スキーマ）に関わる部分である。これは、1.15%という低い結果が出ており、学生はこれが不正解原因だとは考えていないようである。授業の中で特に文化・慣習の解説をした問題については、学生も意識をして不正解原因とすることができたようであるが、そうでない問題は自己分析に至らなかった場合も多いものと思われる。

(d)、(e)については、リスニング問題の大きな特徴といえる。(d)は流暢性、(e)はボトム・アップ処理力に関わる部分である。実際に「(d) 内容はすべて分かるが速すぎてついていけなかった」ことが原因であると自己分析した問題数が最も多い(63.00%)。スクリプトを読めば内容が分かるが、音になると分からない場合は、知識不足(a)～(c)が原因ではなく、(d)もしくは「(e) 似たような発音の単語や表現に惑わされた」ことが原因である可能性が高いと授業の中で指導した。しかし、学生は(d)と(e)の区別が付けられなかったようである。例えば、(e)が本来の原因である問題であっても、学生が音の違いや連続・脱落に敏感でないため「速さについていけない」という先入観の方が優先したものと思われる。(e)については、具体例を豊富に示して、音の違いなどが如何に問われているかを教授し、発音練習も行った。それでも(e)の比率が低い(6.53%)ことを考えると、特に音の連続・脱落があるときは、「速い」と感じる場合が多いと思われる。また、Part 4(長めの課題文を聴いて内容理解)の正答率が最も悪かったことも合わせ鑑みると、一度に処理できる情報量も少ないようである。本来なら、情報量過剰によって不正解だった問題も「速い」という原因に分類した学生もいたものと思われる。

「(f) 解答技術」が不正解原因だとする問題は18.69%であり、2番目に多い不正解原因となっている。大学受験で用いたテクニックがあまり使えないため、TOEICの形式に慣れる必要があると学生も自覚しているようである。

リーディングの不正解問題原因自己分析

表3-3 リーディングの不正解原因の自己分析結果

	リーディング不正解の原因項目	回答数(割合)
a	知識不足：単語の意味、表現方法を知らなかった	85 (27.69%)
b	知識不足：文法の用法が分からなかった	47 (15.30%)
c	知識不足：文化的な背景やビジネス慣習が分からなかった	0 (0.00%)
d	速度：内容はすべて分かるが、速度が速すぎてついて行けなかった	72 (23.45%)
e	英語の音：似たような発音の単語、表現に惑わされた	39 (12.70%)
f	解答技術：前問に気を取られた、ケアレスミス、その他	64 (20.85%)

⁸ 団体特別受験制度 (IP: Institutional Program) とは、実施される団体の都合に合わせて随時TOEICテストを実施できる制度 (ETSの定義による)。

考察

「(a) 単語の意味、表現を知らなかった」が27.69%と、語彙力の不足を痛感している学生が多い。リスニングに比べてリーディングでは高い語彙力が求められる。また、大学受験で学んだ語彙とは傾向が異なるために戸惑う学生、また、受験勉強から数年が経過して、単語を忘れていた学生も多かった。

「(b) 文法の用法」については、比較的理解ができているように見えるが(15.30%)、TOEICで問われる文法問題は、典型的な受験英語とは切り口が異なる場合も多い。ただし、一旦TOEICの形式に慣れれば、正答率も上がってくるようである。前述の「1. 2007年度九州大学キャリア支援センター主催TOEIC対策講座の結果報告」及び、IPの結果からも、九州大学の学生は基礎文法力が高いことがわかる。また、大学受験のために学習した文法力で、TOEIC用に練習をすれば、十分対応可能であるとも考えられる。

「(c) 文化的な背景やビジネス慣習が分からなかった」が不正解原因であるとする問題は全くなかった(0%)。しかし、実際には内容スキーマ(ビジネスレターや小切手など実務の基本知識)がなくて不正解だった問題も多い様だ。つまり、学生がこの点を自己分析できるまでには至っていないものと思われる。「(d) 内容理解」ができなかったことが原因とした問題は23.45%である。その要因としては、単語・表現を知らなかったことや文脈をつかむことが出来なかったことなど、ボトム・アップ処理力、トップ・ダウン処理力両方の力の不足が考えられる。「(e) 解答速度」が遅いということは、流暢性が低いということである。単語を見て即座に意味が分かるようにする力(ボトム・アップ処理力)、文脈から内容を推測して速く理解する力(トップ・ダウン処理力)をつける必要があるが、(e)が原因とする不正解問題は12.70%と比較的低い。しかし、教師の目からみると、受講生の読解における流暢性はあまり高くないように見える。低い結果がでた理由として、リスニングでは音は流れては消えて行くので「情報処理速度」に注意を払いやすいが、読解の場合は、次問に移らない限り問題文を繰り返し読み続けることが可能なので、流暢性に注意を向けにくいことも考えられる。「(f) 解答技術」が原因の不正解問題が20.85%ということは、時間切れになり解答できなかった問題が20.85%あるということである。もし、この20.85%の問題の中に、現在の力で解ける問題があった場合には、それをみすみす落としたことになる。出来る問題から解くという技術も必要と思われる。

3.5. 弱点補強対策

弱点補強対策として、授業の中では次のような指導を行った。

まずリスニングについては、主に(1)リスニングの流暢性を身につけること、(2)音、イントネーションを聴き分ける力をつけること、(3)解答技術を身につけることの3点である。リスニングの流暢性を上げるには、一般的に学習者に馴染みのある内容の教材を使うと効果が上がるとされている。スキーマ理解に使う処理負担を軽くし、その分、情報処理速度・量に集中させる方法である。今回は、比較的容易な問題を選び、内容要約やディクテーション、テキストを見ずに繰り返す練習などを行った。また、英語の音やイントネーションの聴解については、音の連続、脱落(phonological modification)や超文節(suprasegmental)にも注意し、リピーティング練習、ディクテーションな

どを通して、英語の音とリズム、イントネーションに慣れる指導を行った。さらに、解答技術については、大学受験との違いを明確にした。TOEICでは、自分が解けるレベルの問題と解けない問題が混在しており、集中力が必要である点、分からない問題を忘れて次に集中しなければならない点を強調し、授業中も意識して練習した。

次に、リーディング対策としては、(1)語彙力、(2)読解速度、(3)解答技術を主に指導した。まず、語彙力については、大学受験とは傾向が違う点に鑑みてTOEIC頻出基礎単語表610を作成し、毎週61個の単語を単語カードを使って覚えてくる事を宿題とした(余裕がある学生のために中級レベル単語300も準備した)。このときに、英語を見て瞬時に意味が分かるようにしておくことが必要であると強調し、しばらく考えないと意味が分からない単語は、知識としては不十分であることを繰り返し指導した。授業中は単語カードを使った種々のゲームでグループ毎にチェックを行った。次に、読解速度については、スキミング、スキミングの練習を行った。また、英文の典型的な構成や談話の流れを学び、次の展開を推測する練習なども行った。さらに、解答技術については、自分が解ける問題を見極め、解けない問題に時間をかけすぎないように指導し、解ける問題を選んで、時間内に200問目まで目を通すことを目指した。

3.6. 結論と今後の研究課題

全10回の授業で、IPテストの平均点は以下のように変化した。

表3-4 平均点の伸び

	月曜日クラス			木曜日クラス		
	リスニング	リーディング	合計点	リスニング	リーディング	合計点
10月IP平均点	248.9	218.3	467.2	244.2	239.2	483.4
12月IP平均点	316.4	252.5	568.9	315.9	273.1	589.1
平均点の伸び	67.5	34.2	101.7	71.7	33.9	105.7

短期の講座にしては平均点の伸びは高かったものと思われる。特にリスニングの伸びが顕著であった。これは、九州大学学生の基礎英語力が高かったことが大きな要素と思われるが、弱点に的を絞った練習により既に持っている力を発揮する能力が養われたとも考えられる。

中高・大学受験で培った能力だけでは、TOEICで高得点を得るのは難しいが、今回の不正解問題自己分析により、学生自身がどのような弱点を自覚しているかが分かった。リスニングについては、流暢性が弱点だと考え、リーディングは語彙、流暢性、解答技術が問題だと考えているようである。一方でトップ・ダウン処理に関わる文化的背景知識を不正解原因と考えた学生が少なかった。この点についての指導が不足していたとも考えられる。スキーマ構築は第二言語での聴解力向上に大きな影響を与える(Lantolf, 1999)が、日本ではその指導法が十分に確立されているとは言えない。スキーマは、英語やその文化などに触れる度に学習者の中で構築されていくものであり、実際に英語に触れる時間と量を増やす事が不可欠である。つまりスキーマとは、自分の経験から一定の法則を導きだし、体系を作り上げていくものである。短期の授業ではなかなか対応が難しい部分で

ある。

今後の課題であるが、学生の自己分析をさらに明確化し、学習につなげていく必要がある。例えば、リスニングの不正解原因項目として、「速さについていけない」と「音を聞き分ける」という項目は、学生には区別がつきにくかったと思われる。「速い」と感じる理由を具体的にする必要があり、「音の連続や脱落」に焦点を当てた項目を作成した方が学生の意識を高めることができるものと思われる。また「情報処理速度」だけではなく、「文章が長くてついていけない」など「情報処理量」にも注目した項目を作成する必要がある。

また、今回は流暢性を高める学習法を指導したが、中高で培った学習法から離れ、新しい方法を定着させるのは困難であった。学習方法の化石化があるものと思われ、継続した指導が必要である。

4. 効果的なTOEICクラス編成のための提言

ランダル ペニントン

本節では、2007年度のTOEICクラス編成の分析と、それに基づく効果的なTOEICのクラス編成のための提言を行う。

4.1. 2007年度TOEICクラスの目標

本クラスは、九州大学のキャリア・サポート・センターが主催したコースであり、その目標は、TOEICの点数を上げ、就職活動や大学院進学に備えることにある。

筆者は、700点を目指すコースを2コマ担当し（金曜日、土曜日）、受講者は各20名であった。受講生の内訳は、金曜日クラスは日本人のみであり、土曜日クラスは日本人が約85%、中国人が約15%であった。受講生の所属は全学部学科の学部生及び大学院生であり、受講生の学年は学部2年生から博士課程3年生と多岐にわたった。

4.2. 受講者の受講目的と出席率及び家庭学習との間の関係

初回の講義で、受講者に本TOEICクラス受講の目的を調査したところ、以下のような結果になった。

1. 英語力向上 約 50%
2. TOEICの点数上昇 約 40%
3. 友人が来ているから 約 10%

さらに、その後の授業での調査の結果、受講目的と出席率及び家庭学習との間に関係があることが分かった。まず、TOEICのスコア上昇を目的として受講している学生は出席率が良く、家庭学習（宿題）もきちんと行っていた。今回の授業では、模擬テストを解いてくるという宿題を毎週出した。週に約2から3時間を要する宿題であるが、スコア上昇を目的とする学生は宿題をしてから授業に臨んでいた。

それに対して、英語力向上や友人と一緒に受講することを目的としていた学生の出席率は低下し、

宿題をしてくる学生も減少していった。筆者のクラスを選んだ学生は、外国人講師に英会話的な指導を求める傾向があることもその原因の一つとして考えられる。また、留学生は外国人講師の授業の方が受講しやすいと考えていたようにも思える。

このような状況下で、TOEICのスコア上昇を目的としていた学生の方が、結果的にスコアも上昇した。授業出席と家庭学習により力をつけたと考えられる。

4.3. 金曜日クラスと土曜日クラスの比較

では、筆者が担当した金曜日クラスと土曜日クラスを比較してみる（表4-1）。

表4-1 金曜日と土曜日のクラスの特徴

金曜日クラス	土曜日クラス
TOEICの点数上昇を目的としている学生が多い	英語力向上を目的としている学生が多い
出席率が高い	出席率が低い
通学条件が良い	通学条件が悪い
平均点88.8点上昇	平均点44.3点上昇

金曜日クラスは出席率が高く、それと比例するように、TOEICのスコア上昇を目的とする学生が多かったクラスである。一方、土曜日クラスは出席率が低く、英語力向上を目的とする学生が多かったクラスである。受講前、受講後のTOEIC(IP)テストのスコアを比べると、金曜日が88.8点の伸びで、土曜日が44.3点の伸びであった。TOEICのスコアアップを目的とする学生、つまり目的意識が明確な学生の方が、短期でもTOEICの点数を上げることができるものと思われる。

ただし、出席率に関しては、目的意識だけではなく、その他の要因もあったことが考えられる。第一に通学条件である。九州大学には、大きく6つのキャンパスがあるが、金曜日クラスの学生は、TOEIC講座開催地である箱崎キャンパスの学生が多く、通学が困難ではなかった。一方、土曜日クラスの学生は、伊都キャンパスの学生の割合が比較的多く、自動車もしくはバイクで通学する学生が多かった。出席が天候や交通状況に左右されたことも考えられる。

4.4. 金曜日クラスと土曜日クラスで結果が開いた原因

金曜日クラスと土曜日クラスでTOEICスコアの平均が2倍も開いた原因を考えてみる。第一に、学習動機が成功に大きな影響を与えるという点である。つまり、目的意識を明確にすることが重要である。そのためには、受講者募集の段階で、TOEIC講座の目的は、英語総合力の向上ではなく、TOEICスコアを上げることであり、明確に伝える必要がある。また、TOEICの目標点数でクラス分けをするのではなく、既得点数でのクラス分けをする必要がある。

4.5. より効果的なTOEICクラス編成のための提言

そこで、以下のような提言を行った。まず、コースの目的の明確化である。受講生募集の段階で、本コースはTOEIC対策クラスであり、英語総合力向上を目的としたクラスではないことを学生が明

確に理解する必要がある。つまりコースの目的と学生の目的が一致することが重要だ。前述の「2.2 日本語話者と日本語学習者（留学生）の混成クラスを日本人英語講師が授業を担当する場合の留意点」からも分かるように、特に担当が外国人である場合は、講座の目的に関して学生の誤解を招きやすいので注意が必要である。次に、コース期間の短期化である。テスト対策講座として10週は長過ぎるのではないかという意見が講師にも学生にも多かった。コース期間を10週から6週にすることで、テストに必要なテクニックや知識の習得に集中できるようになる。さらに、講座の開講地の増加である。前述の通り、九州大学には大きく6つのキャンパスがあるが、2007年度の講座開催地である箱崎キャンパスは、地理的に中心ではない。特に、伊都キャンパスと箱崎キャンパスは最も離れた位置関係にあり、箱崎だけでの開講では、伊都の学生の通学の負担が大きくなる。

4.6. 結論とネイティブ・スピーカー教員からみたTOEIC対策講座

本節で報告した学生からの情報（例えば、受講目的など）は、担当講師であった筆者が略式のインタビューやアンケートによって集約したものである。今回はそのような現場の声と授業出席率やTOEICの結果を照らし合わせて、次年度のための提言を行った。それは、主に講座の目的の明確化と、コースの期間の短縮化、新たな開講地の検討の三点である。特に受講目的については、当講座の主催者であるキャリア・サポート・センターに明確な説明を依頼した。変化を加えた2008年度の講座の結果について機会があれば報告したい。⁹

また最後に、ネイティブスピーカー教員（以下NS教員とする）の観点からTOEIC講座担当の際の現状について付加する。TOEIC講座を担当するのは日本人教員が多く、NS教員が担当する場合は比較的少ない。その理由として、まずNS教員はTOEICに馴染みが薄いことが考えられる。彼らはTOEIC受験の必要性がなく、自身の受験経験が非常に少ないか、もしくは全くない場合が多い。さらに、NS教員に母国での英語教師経験があったとしても、外国語人に英語を教えた経験はほとんどいない。そのような要素もTOEICに馴染みのない一因と言えよう。一方TOEICに精通するNS教員であっても、受講生の英語力が高くない場合は、文法や受験スキルなどを直接教授法で教えることは困難である。TOEICクラスでは、どうしても日本語で説明をする必要性が生じることから、TOEICクラスではできれば避けたいと思う場合もあるものと思われる。しかしこのような現状も、日本語に通じるNS教員が増えるにつれて、変化していくものと思われる。

5. TOEICで高得点を目指すコースでの英語教師の役割

ジェーン・ハーランド

本節では、TOEICの高得点を目指すコースでの英語教師の役割を論ずる。筆者は、学習者中心型のTOEIC対策上級コース（800点以上）で世話役（facilitator）として指導した。TOEICで高得点を

⁹実際に2008年度のTOEIC対策講座で次のような試みを行った。(1) 秋開講のコースは、10週間から6週間にし、開講地を箱崎キャンパスと伊都キャンパスにする。(2) 夏休み期間中の2日間集中コースを六本松キャンパスで実施する（1日6時間）。

目指すには意識を高めるだけでなく、時間を合理的に使うのも必要である。また、学習者の自主性 (autonomy) の鼓舞を目的としてカリキュラムを開発し、講義の時間以外で英語に触れることが重要であると考え学習者が個別学習できるように、簡単なウェブサイトを作成した。サイトの内容は有益なインターネットサイトの紹介や講義の要点の説明である。

基本的に教員の役割とは学習者に知識を身につけることができるようにすることであり、講義中だけでなく、それ以外の時間も多くの役割がある。このコースの目的は大学の正規科目と違って完璧な英語を話せることや書けることではなく、TOEICテストで高得点を取ることである。この重要な点をオリエンテーションの時に学習者に強調したが、学習者も教員もその点を常に自覚すべきである。

筆者は初めて800点以上を目指すコースで教えることになり、以下の点で悩んだ。TOEICでの高得点を目指すコースの英語講師の役割は何だろうか。学習者が800点以上を取るためにどのような講義をすればいいか。どれぐらいの宿題出せばいいか。講義と教科書以外に何のような勉強すればいいか。欠席の学習者が勉強できるために何の対策はいいか。考えれば考えるほど疑問点がますます増えていった。TOEIC対策のような集中コースの場合は語学に関する意識を高めるだけではなく、時間を合理的に使う事も必要である。また、できるだけ英英辞書を使って、英語で考えることを勧めた。色々な事について考えながら、学習者中心型のTOEIC対策上級コースを運営した。

このため、学生の自主性を高めるカリキュラムを開発することにした。授業時間外で英語に接することが重要であるため、学習者が個別学習できるように講義の重要点や有益なインターネットサイトを紹介する簡単なウェブサイトを作成した。附録1に掲げたページ例では、講義内容・キーポイント・課題を書いている。筆者はウェブサイトの作成経験が全くなかったので、コンピュータの専門店と相談しながら、iWebというソフトウェアでブログの形を作ることにした。¹⁰「ブログは作りやすくて、簡単に更新ができるので、経験がなくてもそんなに時間かからない」と説明されたが、実際には最初、写真もリンクも含めて作成に3時間ぐらい要した。しかし慣れるにつれて毎週の講義が終わって更新するのは15分以下の程度になった。たとえば、2007年11月21日のキーポイントは“Expect the unexpected”であり、その日の講義からの例を述べた。学習者の中で何人かは学会や研究の理由や病気などで欠席したが、ウェブサイトにアクセスすれば、その日の内容が簡単に分かるようにした。

もちろん学習者は勉強すればするほど、高得点の可能性が上がるため、TOEICの教科書だけでなく、生の英語の世界に入ることを勧めた。例えば、新聞記事を読む、テレビドラマを見る、CDを聞くといったことでもよい。最近、インターネットにも英語教育と関係あるサイトが少なくない。しかし、残念なことに良いサイトも悪いサイトもある。具体的に悪いサイトとは、日本語が多いサイト、アクセスに課金される、xx日間で平均xx点アップといった目標を挙げる、といったサイトだと思う。TOEICで高得点を取るために費用を払うより時間を合理的に使う方が効果的ではないだろうか。

¹⁰ 無料でブログを作成できるサイトも多い。例えば次のようなサイトがある。Blogger (<https://www.blogger.com/start>), edublogs (<http://edublogs.org/>), WordPress (<http://wordpress.com/>)

そういった理由から筆者独自の学習者専用サイトを作成した。学習者は簡単にいいサイトを見つかりインターネットが便利な教材になると思う。実習用リンクをListening, Reading, VocabularyとOtherに分けた。附録1のページ例は自習用リンクであり、そこで“Listening”をクリックすると、別のページでいくつかのListeningサイトのリンクが出る(附録2)。英語教育の“ELLLO (English Listening Lesson Library Online)”はゲームやニュースや、歌などの幅広い範囲のサイトである。ほとんどの内容に図、クイズ、トランスクリプトとダウンロード可能な音声ファイル(MP3)があるので、多方面の知識を活用し、さまざまな活動につなげることができる。“Breaking News English”のサイトからポッドキャストを聞くだけでなくダウンロードもできる。実際、最近、MP3プレーヤーを持っている学習者が多いので、英語の勉強はどこでも簡単にできるようになった。

筆者は、ネイティブスピーカーとして英語の環境を創造するのが大事なことだと考える。そのため、基本的に講義中はできるだけ英語しか使わないようにした。もし、学習者が理解できない場合は、日本語で短く説明してもよいが、その後すぐ英語環境に戻るべきである。学習者は英英辞典を使うのが効果的である。しかし、高得点を取得済みの学習者でさえも初めは英英辞典の使用を嫌がっていた。日本の英語教育制度の中で、英英辞典を使う機会はなかったのだろうか。英英辞典はTOEIC何点から使えばよいかとは一概には言えないが、大学生も大学院生も学習者専用の英英辞典を使う必要がある。

英語教員はファシリテーターとして、教室の良い環境を創造することが大事な役割だ。英語を使うことを強調すべきであり、英語の会話だけでなく、英英辞典を使うのも必要だ。また、教室のレイアウトは学習者と学習者の相互関係に大きな影響がある。教員が勉強に責任を取るために、学習者を導き、と援助するのが必要だ。最後に、教員は、学生の学習機会を最大化するよう、テクノロジーによる快適性と多方面の知識を活用すると良い。語学教育でblended learning¹¹は多くの可能性があるので、教員はその可能性を探求すべきである。

6. おわりに

本稿では、2007年度のTOEIC対策講座の実施実績を踏まえ、学習者の特性と講座の内容を分析した。実際に各科目を担当した講師がそれぞれの立場から学習者と自身の科目内容を分析し、いくつかの提言も行った。分析結果や提言が、今後の本TOEIC対策講座の改善に役立つとともに、同様の講座を実施する場合の参考になれば幸いである。

¹¹ blended learningとは、「eラーニングと対面講義の組み合わせ」を指す。

参考文献

- Breaking News English. <http://www.breakingnewsenglish.com/podcast.html>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Burgess, S., & Head, K. (2005). *How to teach for exams*. Essex: Pearson Education.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Essex: Pearson Education.
- ELLLO (English Listening Lesson Library Online). <http://www.elllo.org/>
- ETS. (2008a). 『TOEICテストとは』. <http://www.toeic.or.jp/toeic/about/what/#a>
- ETS. (2008b). 『TOEICテスト data & analysis 2007』. <http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2007.pdf>
- ETS. (2008c). 『公式認定証の形式』. http://www.toeic.or.jp/toeic/guide04/guide04_02_02.html
- ETS. (n.d.). *TOEIC technical manual*. http://www.toeic.cl/images/toeic_tech_man.pdf
- 九州大学国際交流部. (2008). 『データ集留学生数』. <http://www.isc.kyushu-u.ac.jp/intlweb/data/index.htm> (2008年12月5日閲覧)
- Lantolf, J. P. (1999). Second culture acquisition: Cognitive considerations. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 28-46). Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murgía (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed., pp. 429-442). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2005). L2 listening. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 503-527). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- 白畑知彦・村野井仁・富田 祐一・若林 茂則. (1999). 『英語教育用語辞典』. 大修館書店.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education.
- Trew, G. (2007). *Tactics for TOEIC: Listening and reading test*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOEIC COURSE 2007

図1 学習者のために作成したウェブサイト

KYUDAI OCT 2008 WEDS 3 WEDS 4 TOEIC 2008 **TOEIC 2007** LISTENING
READING VOCABULARY TOEIC TEST FUKUOKA



ABOUT THIS BLOG
This blog is to help you study for the TOEIC test.
I have included some links to English quizzes and also pictures from places I have travelled to.

Useful Links

Listening

Reading

Vocabulary

Other

例②自習用LINK

RSS Subscribe [Go to archive](#)

22 November 2007

Week 6: November 21

Today's Class: Listening targets 25-26 (p79-85)



Today's Study Tips:
Expect the unexpected. The CD may use a different unit of measurement eg Fahrenheit and not Centigrade; feet and not metres. 32 degrees Fahrenheit = 0 degrees Centigrade ie freezing point, so be careful!
Review p81-82. You may have to do some simple maths, so listen out carefully for the words at the top of p83. If you have no idea, quickly choose an answer and move on.

Today's Homework:
Listening targets 27-28 (p85-89)
Reading...

例①協議内容・キーポイント・課題

17 November 2007

Week 5: November 14

Today's Class: Listening targets 20-21 (p67-71);
Reading targets 24-26 (p212-218).

Today's Study Tips:
Listening section: read, think, listen, answer and move on. Make sure you read the questions before you listen.
Reading section: read as little as possible. Remember the clock is ticking away.

Today's Homework:
Listening targets 22-23 (p72-76)
Reading targets 27-28 & review exercise (p219-224) & 52-53 (p294-296)
Test 2 Reading Section

LISTENING

KYUDAI OCT 2008 WEDS 3 WEDS 4 TOEIC 2008 TOEIC 2007 LISTENING
READING VOCABULARY TOEIC TEST FUKUOKA

図② Listening サイトの自習用LINK

English Listening Lab

ELLLO (English Listening Lesson Library Online) has over 1000 listening activities. The site includes:

listening games - listen and choose the correct picture.

news stories - listen to the top news stories of the week, then scroll down to read the transcript which includes links to vocabulary explanations. If you have time, listen to some of the earlier stories.

opinions - listen to 6 people talk on a set topic. Includes a variety of accents so listen to English from around the world.

talking points - listen to a mini-lecture and answer two questions. After you have finished, scroll down to the transcript, and check out any new words and phrases.

songs - listen to songs by independent artists.

The Latest News

Listen to a podcast of the latest news article on the site.

国際プログラムの非公式モデルとしての ESS (English Speaking Society)

ESS (English Speaking Society) as an Unofficial Model for International Programs

大学院言語文化研究院 井上奈良彦

Faculty of Languages & Cultures Narahiko INOUE

Abstract :

This article tries to explore a possibility of setting up an international liberal arts program (or its part) based on a model from a popular extracurricular program in Japan called ESS (English Speaking Society) based mainly on the author's own experiences in some ESSs as a student and then as an advisor. After characterizing an ESS as an intellectually challenging program which compliments the traditional Japanese university education, the author details its forensic activities especially debate. Based on such activities, a brief outline of a partial curriculum is proposed for international programs in order to develop students' argumentation skills (research, analysis, and rhetorical communication). As an addendum, unsolved problems are raised in relation to English Hegemony / Imperialism, which is unavoidable in such English-medium programs.

キーワード：国際プログラム、教養教育、ESS、課外活動との協同、英語コミュニケーション、ディベート

Keywords: International Program, Liberal Arts Education, English Speaking Society, Co-Curricular Activities, English Communication, Debate

1. はじめに

国際教養学部というような学部や学科（以下IP—International Programと表記）が日本のいろいろな大学で構想されたり既に設立されたりしています。そのカリキュラムを具体的に想定するモデルとして、九州大学の学際課程「21世紀プログラム」やJTW（Japan in Today's World）および他大学の国際教養学部などが考えられますが、もう一つの具体的イメージとしてESS（English Speaking Society）と呼ばれる英語クラブの活動を参考にすることができます。

ESSは「英会話」の練習をする同好会的な気軽な文化サークルという印象を持つ方も多いと思いますが、多くの大学ESSは体育会系運動部のようなコミットメントを求める知的活動団体という性格があります。特に、私の学生時代（1976～1980年、京都大学）においては、大学生の知的欲求を満たすという点で正規の大学授業を補っていたと言えるでしょう。教養部の授業の多くは講義形式で学生の参加も求められず、学生の知的欲求を満たしていませんでした。多くの大学の教養課程において同じような状況があったと思います。ESSの活動はある意味で現在の大学の少人数の学生参加型教育を課外活動という枠組みの中で学生自身が先輩から後輩へ提供していたと言えるでしょう。その後、大学が正規の授業科目として学生の知的欲求を満たす授業を開くにつれて、ESSの活動が衰退しているようにも思われます。衰退の原因にはまた、学生が体育会系のコミットメントを求めるようなクラブ活動を敬遠したり、英語教育も学内外でコミュニケーションを重視したクラス

が学生に容易に提供されたり、というような他の要因もあります。

英語によるリベラルアーツ（教養）教育といったものを提供するIPのカリキュラムにESSの活動形態は参考にできる部分も多いと思います。以下、私の体験を中心にESSの活動概要を紹介し、それに基づいてIPにおいて利用可能なカリキュラム案の一部を簡単に示します。最後に補章として、英語使用を前提とした活動と英語覇権主義の関係について若干の問題提起をします。なお、九州大学の現在のESSはここで紹介するような硬派の活動と気軽に楽しめる「英会話サークル」の間で揺れている状態かと思っています。九州大学の今、という文脈において、ESSがどうあるべきかという問に必ずしも単純な答はないでしょう。¹

2. 高校（のESS）から大学（のESS）へ

私は高校時代にもESSに入っていました。そこでは、有名なスピーチの暗誦、短い英語劇の上演などを節目の活動とし、日常的には英語総合教材によるリスニングやスピーキングを中心とした活動でした。英語力向上にある程度の効果はあったと思いますが、大学に入って、ESSでさらに英語運用能力が向上することをさほど期待していませんでした。ESSに入ったのは、どちらかという友達を作ったり、先輩から科目選択のための情報などを期待したり、というところでしょう。

私が大学受験に際し京都大学文学部を選んだ理由の一つは、入学時に狭い学科や専攻を選択しなくてもいいということでした。私自身は言語学や心理学をやってみたいなという漠然とした希望があったとともに、親は文系なら就職を考えて法学部か、文学部なら英語教師にでもなれる英文科がいいのでは、というような考えでした。そこで、京都大学文学部は入学時には学科や専攻に分かれず、入学後に選択できるということが魅力の一つでした。

1976年当時の京都大学では、多くの単位を授業に出ずに「もらう」ことができ、好きな活動に打ち込めるという状況でした。まだ学生運動がかなり残っていて、授業は学生のストなどにより開かれないこともあり、また、教養部の授業の一部は、カレーの作り方をレポートに書けば「優」がもらえるという〇〇学や、レポートを窓から投げて遠くに飛んだ順に成績がつけられると噂される□□学が開講され、大教室での講義は出席を取ることもしなかつたと思います。さらに1、2年次に配当される文学部の授業や教職科目も「おおらか」なものも多く、履修登録をしていない教育原理の定期試験を受けると、どこからか解答が回ってきて、成績一覧表には科目名と「優」が掲載されていました。一方、もともと出席していた別の教育原理の授業は「良」でした。文学部の心理学の講義では教授が、ずっと黒板に向かってぼそぼそとプラナリアの反射の話をしているのですっかり興味を失ってしまいました。この科目はレポートを出しましたが「不可」でした。一方、教授の顔を見たこともなく、定期試験がスト（学費値上げ反対か成田空港三里塚闘争支援か）によって中止になり、掲示板に張り出されたレポート題目を見て事務室に提出した△△学は単位がもらえました。

このような状況のなかで、教養部の授業は語学と体育だけ出席するという状態に近くなり、専門の科目も専攻を英文学と決めた後は他の専門科目には出席もせず、みなレポートを書いて「認定」してもらったようなものでした。それによって空いた時間のほとんどをESSの活動に費やしていま

¹ 私は現在、九大ESSの顧問教員でもあります。求められれば助言はしますが、その活動方針に介入して一定の方向に指導することは避けています。

した。というより、ESSの活動にのめりこむ中で授業は最低限しか出なくなったというのが実情だったのでしょう。あるとき英文科の授業に出ると、同級生から、「あら、井上君、英文だったの?」と言われたことがあります。

英語教育に関しては比較的先進的な科目も開講されていて、いわゆる文学作品の訳読だけではない教育も受けることができました。²これは評価したいと思います。LL教室を使った英語発音矯正を中心とした授業、英文を読む際に短いまとまりごとに目を動かす訓練をしたりする速読の授業、などがありました。英文科では英語論文の書き方の授業もあったのですが、これは受講せずに損をしたと思っています。卒業論文を書く際には、ESSで学んだディベートのスピーチの書き方がある程度役に立ったというか、それしか参考にできるものがなかったのです。(アメリカ現代語学会 MLAのスタイルシートはあり、卒論ではその書式に厳密に従うように指導を受けました。)

3. ESSの活動内容

前節で述べたような背景の下でESSは機能してきました。一般的に大学の活動内容の充実したESSの場合、大きく分けると、(1)基礎的な口語訓練、(2)楽しみながらできるようなコミュニケーション活動、(3)討論・演劇活動(スピーチ活動)をすべて行います。以下、それぞれ説明していきます。

3.1. 口頭訓練

京都大学ESSの場合、昼休みに毎日、『アメリカ口語教本』(クラーク、1973他)という教材を用いて、上級生が教師役となり、3~4人のグループで会話の暗記や口頭での文型練習を行いました。いわゆるパタン・プラクティスですが、それまで文法訳読式の学習方法で知識として覚え、英語を解説してきた者が、そのような知識を自動化しスキルとして身につける基礎訓練を徹底していたと言えるでしょう。また、ニュースなどのリスニングや書き取りなどの活動もこの範疇に入るでしょう。これは、週3回の放課後の活動の一部を当てていたように思います。センター試験のリスニングどころか、「大学入試共通試験」導入前後の話ですから、リスニングの強化も正課の英語教育を補完する意味があったでしょう。

3.2. 「楽しい」コミュニケーション活動

楽しいかどうかは個人差がありますが、歌やゲームなどの活動がここに入るでしょう(私は歌が苦手です)。少人数での日常的な話題についてのGroup Discussionや寸劇などもあり、次の討論・演劇活動との橋渡しをするものとして行われる性格もあるでしょう。ここでも、訳読式の授業が多かった正課の英語授業を補完していたと言えます。また、無料の英会話学校という役割もあったでしょう。現在のように多くの学生が英会話クラスに通ったり、「ダブルスクール」と称して専門学校に通ったり、というようなことはなかったでしょう。ESSが無料の英会話クラスとして英会話ブームと結びついてきたことは、1964年の東京オリンピックや1970年の大阪万博というような時期にESSの部

²文学作品を用いた授業も魅力的なものがありました。同じ1年生の英語クラスの何人もがアメリカ文学専攻に進んだのは、ある教授の授業の影響も強かったのではないかと思います。一方で、専門の授業でも、自分の出版予定の原稿と思われるものを、句読点まで読み上げて学生に書き取るように指示する教授もいました。

員は激増したことからわかります。

3.3. 討論・演劇活動（スピーチ活動）

京都大学ESSでは、放課後週2、3回、全員が小グループに分かれて、暗誦、スピーチ、ディスカッション、ディベート、寸劇などの活動を行います。そこから学内外の大会に出場を目指して練習をします。さらに放課後大会参加者だけが追加の練習をしたり、全員が参加を求められる宿泊合宿を行ったりします。多くの大学のESSにおいては、このような活動はセクションと呼ばれるグループでそれぞれの活動を行うことが多くあります。また、大規模なESS（4年生までの部員数100人を超え、一時は1000人に達するようなESSもあったと聞きます）では、活動内容毎のセクションとともに、ESSの中のミニESSとも呼べるグループという単位に分れて活動を行っていたようです。

4. 討論・演劇活動の詳細

IPの非公式モデルとしてESSではどの程度の活動をするのかということを説明します。特にディベートについて詳述することにします。多くの活動は、アメリカでEnglish Departmentから20世紀前半に別れてSpeech Departmentというものが成立し（Benson, 1985）そこでSpeech（Communication）活動として行われているものが基礎になっています。³

4.1. 暗誦（Recitation）

Speech Communication学の専門分野ではOral Interpretation（近江, 1996）と呼ばれ、声の調子などでどのように感情表現をするか、作品の解釈を示すか、という活動です。ESSでは有名人のスピーチなどを覚えて発音矯正をするとともに、暗誦大会がクラブ内部や学外の大会として開催されます。

4.2. スピーチ（Public Speaking）

オリジナルの内容の原稿を作り、暗記して発表します。コンテストでは、原稿とテープによる予選を行い、本選では暗記による発表と質疑応答を行います。内容、構成、英語、デリバリー（声やジェスチャーなど）、といった観点から採点が行われます。内容は主に問題解決型の聴衆説得を目的するものが多いです。資料の調査などを少ししますが、実際のスピーチでは簡単な例や逸話の紹介などが根拠となるものが中心です。学生ESSとは別ですが、Toastmaster's Internationalという組織では世界大会まであり、日本各地にもクラブがあります。アメリカの学生スピーチ大会の場合、説得型スピーチでは証拠の引用なども行われ論文発表に近いものになります。また、ユーモアを中心としたスピーチなどの大会もあります。

³ この中でも、重点の置き方は多様としても、問題を調べ分析し、得られた答えを発表し擁護していくような過程を、一般的に「議論法」（Argumentation）と呼ぶこともできます（ジークミューラー・ケイ（2006）参照）。本稿ではスピーチ、ディスカッション、ディベートが相当します。ESSにおけるディベートについてはInoue（1994）、スピーチについては三熊（2003）を参照。

4.3. ディスカッション (Group Discussion)

司会者 (Chair, Discussion Leader) がいて問題解決や合意形成を目指した少人数の討議です。クラブ内で行うとともに、他大学との交流、採点形式のディスカッション大会もあります。内容は比較的日常的なものから、社会問題を扱うものまであります。たとえば、エネルギー問題という広いテーマを設定して、いくつかの討議項目を設定しておき (現状のエネルギー消費状況、資源量、代替エネルギーの比較、政策的支援策、など)、各参加者はFirst OpinionやIce-breaker Speechと呼ばれる短いスピーチ (ペーパー) を発表し、それに基づいて質疑や討議を行い、司会者が一定方向に議論を導いていきます。

準備段階では、場合によっては数週間にわたって資料調査を行い、スピーチの原稿を用意し、同じテーマで何度もディスカッションを行います。クラブ内、近隣の大学との交流会、地区大会、全国大会などに出場するなどします。大会では、シーズンの共通テーマがESSの連盟によって決められていたり、大会独自のテーマを設定したりします。⁴

4.4. デイバート (Debate)

現在の大学ESSでは、イギリス系の即興型デイバート (Parliamentary Debate) とアメリカ系の資料準備型デイバート (Academic Debate, Policy Debate)⁵ が、デイバート大会の二大潮流になっています。それぞれ、日本のESSにおける呼称に従って、前者を「パーラ」と、後者を「アカデミック」と呼ぶことにします。現在世界的には、英語によるデイバート大会の主流はパーラであり、日本のチームも一部アジア大会や世界大会に出場していますが、あまり良い成績は上げていません。IPでチームを作って上位進出を狙うことも可能でしょう。これは学生の動機付けになるとともに、プログラムの対外的な宣伝効果も大きいでしょう。

一方、「アカデミック」は、私の学生時代の主流でしたが、世界的にはアメリカと日本が中心の活動です。現在日本のESSではいくつかの要因から人気下がっている一方、日本語による「アカデミック」がある程度広まりました。IPの活動の一つのモデルとして特に重要な活動だと考えます。

「アカデミック」では、概ね1シーズン (半年) に1つの共通論題が発表されます。⁶ その論題の枠内で肯定否定側の種々のケースを用意します。1チームは肯定否定両方を試合毎に交換して行うので両方の議論を準備します。資料調査は場合によっては数ヶ月におよび、一般的な書籍、新聞雑誌記事だけではなく、ある程度専門的な文献も当たります。他の活動もそうですが、直接英語の文献を読むよりは日本語の文献を読んで、資料を翻訳して英語のスピーチの中で使うということが多いです。それでも、たとえば私は、経済問題が論題のシーズンには、*Japan Times*のような一般的な英字紙を見るだけでなく、日経新聞の週間英字紙を定期購読していた記憶があります。

⁴ ESSで行われているディスカッションはその後、後述のデイバートで発達した政策分析のモデルを導入しPDD (Policy Determining Discussion) という独自のスタイルを形成するようになりました。学生団体などから詳細な手引書が発行されています (たとえば、京都大学E.S.S. (1999a; 1999b))。

⁵ デイバートのスタイルについての用語 (呼称) の混乱については、蓮見 (2001) がある程度整理しています。

⁶ 当初は学生が運営する全国組織が策定作業をすべて行っていたのですが、現在は広く会員を有する日本デイバート協会内の論題委員会において学生とデイバート指導者が協力して推薦論題を策定し、学生団体がそれを利用する形をとっています。

私が扱った論題のテーマは、以下のとおりでした。

- 1年後期 教科書検定制度（1年2年前期は京都大学ではディベート大会に参加しませんでした。）
- 2年後期 日中平和友好条約
- 3年前期 貿易障壁の撤廃
- 3年後期 原子力発電
- 4年前期 自衛隊の増強

（参考まで、2008年後期には大学生を中心とするディベート大会では日本語英語とも核燃料の再処理を論題としています。⁷⁾

当時は一つの論題について、複数の肯定否定のスピーチを準備するとともに、何十枚、何百枚となる引用カードを英語で準備し、カードボックスに整理して試合に臨みました。政治や経済の問題であれば、法学部や経済学部の図書館にも行き、原子力問題では安全性に関する論文などを見るために工学系の雑誌論文も読んだと思います。1978年後期の論題は、「原子力発電を廃止すべきである」でしたが、代替エネルギーが問題になりますので、主要な代替エネルギーの経済性、安全性、資源量なども調べます。また、安全管理体制などが問題になると政治的な分野の文献も読みます。こういった調査やいろいろな議論の作戦をチームメートと話しあうことを通じて、文学部英文科でしたが、種々の社会問題を勉強することになりました。

大会に向けてクラブ内で準備をし、1ヶ月程度は毎週末他大学のチームと練習試合を行い、大会に参加すると、土曜に予選2～4試合を行い、勝ち進めば日曜日に準々決勝、準決勝、決勝と進んで行きます。1チーム2人で1試合1時間半程度が現在主流の形式です。シーズン中に何十試合も行うことになります。

試合は英語で行われますが、資料調査の大部分や準備段階の作戦会議、試合中の作戦会議は日本語で行うのが通例です。これは、特殊な領域（domain）に限定した英語力の養成ともいえますし、このような活動を通して、アカデミックスキルを広く養成していると言っていいでしょう。

アカデミックディベートは日米の交流があり、私の場合は、来日したアメリカのディベートコーチと知り合った縁で（京都で1泊2日のワークショップがありました）、3年生の夏に3週間ほどマサチューセッツ州立大学で開かれたアメリカの高校生向けディベート合宿に参加するという「ミニ留学体験」をしました。

アメリカのディベート合宿では、高校生が数十人大学の寮に泊まり、大学の教員や学生・院生からディベートの理論（論題分析の方法など）や戦術についての講義と論題内容（このときはアメリカのエネルギー自立）についての講義を聴き、グループに分かれてコーチがついてディベートの準備をします。合宿の最後には大会があり、1時間強の試合を1日に4～6試合行います。私は見学ということで、試合には出場しませんでした。初心者の試合の審査員を教授やアメリカ人学生とともに務めるという経験をしました。

⁷ これまでの論題リストはInoue（1994）を元に更新中のものがWeb上で公開されています（日本ディベート協会（2008））。

ここで学んだことは多く、私のその後の進路にも影響を与えたと思います。また、ちょうど日本の後期の論題が原子力問題でしたので、この合宿で入手した豊富な資料の一部（原子力や代替エネルギーの安全性の議論が中心）を日本の大会で利用できるという直接の効果もありました。資料は引用カードという形態で蓄積されるとともに、当時アメリカではそれをさらに論点ごとに短い準備書面にしたBriefsというものを作成するのが主流になっていました。高校生でも上級チームはそういう書面を何百枚、大学生のチームになると千枚を超える量をファイリングして試合に臨みます。現在では、コンピューターを試合に持ち込んで、画面上で資料を読むこともあるようです。

アメリカの大学生のトップレベルのチームはシーズンごとに論題について修士論文にも匹敵する資料調査を行うといわれています。もちろん、チームで協力しての準備ですし、教員のディベート監督や大学院生のディベートコーチがつきませんが、チームは学部生が課外活動として参加します。

英語面で言うと、私にとってこれがはじめての海外渡航でしたが、ディベートについては講義もある程度理解でき、高校生の試合のメモを取って審査もできる程度に3週間であったわけですが、日常会話はそれほどうまくいかなかったのではないかと思います。ここでも領域を限定した偏った英語力をとりあえず身につけていたと思います。（もっとも、一人で飛行機を乗り継ぎ、帰りの便の予約などを現地ですることはどうにかできたのですが。）

4.5. 演劇

演劇部の英語版です。学園祭の出し物程度から、外の劇場での公演もあります。私の場合は、大学1年生の秋ごろからESSの中で通常の活動に加えて公演を目指すグループを作り、1年生が役者、大道具製作などを兼ね、2年生が演出などを担当し、脚本の選定、台本読み、舞台稽古を経て2時間程度の公演を京都府立劇場という本格的な会場で行いました。主に1年生の春休みに毎日のように練習を行い、2年生になった5月頃に公演だったと思います。邦題『毒薬と老嬢』（*Arsenic and Old Lace*）という作品でしたが、グループで作品を完成させる過程は平坦ではなく、最後は感動へと昇華します。

ディベートやディスカッションのような調査分析能力を中心に訓練する活動の重要性はもちろんですが、暗誦や演劇のようなよりパフォーマンス性の強い活動を通して口頭での効果的なコミュニケーションに必要な能力（発声法やボディランゲージ）を訓練する必要も無視できません。京都大学のESS時代には他の主要な大学のESSと違い、セクションに分かれることなく多くの討論・演劇活動をすべて行ったことは、効果的なコミュニケーション能力（*Rhetorical Communication Skills*）を偏らずに訓練することに役立ったと思います。

5. 国際プログラムのためのカリキュラム案

英語による教養教育・学際教育という看板を掲げるIPのカリキュラムに、ESSという課外活動が一つのモデルを提供できるのではないかと考え、私の経験を文章化してみました。これを踏まえてIPのカリキュラムの一部と正課外活動を組み合わせたモデルの概略を示して見ます。⁸ ESSのような

⁸ここに示す概要は、私がかつてあるIPの準備ワーキンググループの中で提案していたものを元にしてはいますが、現行の同様の作業とは直接関係しません。

課外活動の一部は、ボランティア活動やインターンシップ活動同様、その実績に応じて単位認定をするべきだと考えます。また、教員がより積極的に関与すれば、正課科目と課外活動を組み合わせた運営（co-curricular activities）も可能です。私は九州大学全学教育科目の一部として、「競技ディベート入門」、「議論法とディベート入門」、「Debating in English」のような科目を開講する中で、ディベートクラブやESSの学生に授業でディベート指導に協力してもらい、授業参加者の中から初心者のディベート大会に出場することを奨励したりして、正課と課外の協同の可能性を探っています。

5.1. IPEP（English Program）基礎、中級科目として

当初は教員指導の下、徐々に学生主体の活動に移すとして、英語学習グループのようなものを作り、授業時間で足りないドリル的なものを課外に行います。昼休みや放課後の活動でもいいでしょう。動機や士気の維持のための学習グループによる支えあいという意味もあります。

5.2. 討論活動・IPEP上級英語・コミュニケーションスキル

カリキュラムとしては、次のような科目を開くことができます。アメリカのSpeech/Communication Departmentをイメージしています。

- Introduction to Speech Communication
- Oral Interpretation
- Public Speaking
- Group Discussion
- Argumentation & Debate
- Parliamentary Debate（Extemporaneous Debate）
- Academic Debate（Research-based Debate）
- Drama（Theatrical Production）

正課の科目では講義を中心として、課外活動（演習）として発表や試合を目指した少人数の活動を行うことによって授業だけでは不足する演習時間を確保できるでしょう。

スピーチ、ディスカッション、ディベートなどの技法を学ぶことによって、クリティカルシンキングやアカデミックスキルの基礎、討論活動の理論的説明を得るとともに、準備を通じて資料調査や分析の訓練を行い、学期ごとに別テーマを設定すると、さまざまな問題を扱うことができます。専門分野の導入としても、たとえば原子力問題を扱えば、工学的内容、政策・政治的内容、倫理的内容、などいろいろなアプローチが含まれます。ディベートやディスカッションでは、開講期毎にテーマを変えれば同じ科目名の重複履修も可能になりますし、Discussion I、Discussion IIのように番号や記号を付して科目名を区別することも可能でしょう。

大会参加、試合の勝敗というのは、動機付けとして強く働きます。そういった競争活動について個人の好き嫌い向き不向きはあるでしょうし、勝利至上主義はスポーツ界同様の問題を生みますが、適切な指導の下に行えば大きな効果を発揮すると思います。

5.3. 集中講義・合宿・ミニ留学

私が学生時代に参加したような合宿を集中講義として大学で講師を招いて開講することも可能でしょうし、アメリカの大学などで日本人学生向けの合宿を設定することも可能でしょう。国際的に参加者を募集して実施されているワークショップもあります。即興型のディベートにおいても同じような講義と実践を組み合わせたワークショップがあり、これも大学で開くことも可能ですし、ヨーロッパやアジア諸国の既存のワークショップに参加したり、IP用合宿を設定したりすることも可能でしょう。一例として、2009年3月に1週間の集中講義形式のディベートワークショップを九州大学で開催しました。さらに、2010年1月には4日間の全学教育総合科目「英語ディベート集中訓練」として単位化したワークショップを開講しました。

6. おわりに

本稿では、近年各大学で取り組まれている英語を使用言語とした国際教養学部のようなプログラムのカリキュラム開発などの参考として、課外活動として長年の実績がある大学ESSの活動を紹介し、それに基づくカリキュラムの一部概略を提示しました。特に、カリキュラムの中心となりうる広い意味での討論活動（議論法）、つまり社会問題の調査・分析を基に説得的な英語コミュニケーション能力の訓練を行うアカデミック・ディベート活動について詳しく述べました。課外活動として公式のカリキュラム議論などからは取り残されてきたこの有益な活動に少しでも光を当てるとともに、まだまだ試行錯誤の段階にあると考えられる国際プログラムにおいて必要な内容の一端を示すことができればと思います。

一方、さらに未解決の問題の一つとして、英語を共通使用言語とするこのようなプログラムが常にはらむ問題—英語支配（英語覇権主義、英語帝国主義）の問題について若干の考えを次の補章で紹介します。

英語支配についての補章⁹

「英語は単なる道具にすぎないのか？」と問われれば、答えは様々でしょう。

「英語はシェークスピアをはじめとするすばらしい文化を持つ美しい言語である。その文化を熟知し、教養あるネイティブ・スピーカーのように読み書きできるのが目標。」

「そう、私は毎日仕事で使っている。必要な道具であって、それ以上でも以下でもない。」

「英語は世界共通語という名のもとに世界を支配しつつある。この英語帝国主義に対抗しなければならない。」

⁹この補章は、京都大学ESSの現役学生と卒業生向けの会報に筆者が寄稿した文章（井上，2004）に加筆修正したものです。

敢えて単純化を許していただくとして、それぞれ、英語愛好派、英語道具派、反英語支配派、と呼びましょう。英語愛好派は英国好きであったりアメリカ好きであったりもします。英語「命」を宣言し、いわゆる「ネイティブ」を目指して日夜研鑽に励みます。道具派は、使えればいいと割り切っています。「世界中の人たちと仕事をすればよくわかる。」「インド人も中国人もヨーロッパ大陸の人々も、それぞれの訛りで英語を使っている。」「日本人も日本人訛りの英語でも堂々と渡り合えばいいのだ。」このような声が聞こえてきます。反英語支配派は、英語帝国主義（覇権主義）に警鐘を鳴らします。¹⁰「英語が実質上の世界共通語として普及する中で、イギリスやアメリカの文化が世界を席捲している。」「英語の論理（話し方・書き方）が規範とされ、たとえば日本語は非論理的な言語と蔑まれる。」「発音や文法もいわゆるネイティブ・スピーカーが基準・目標とされると、いつまでもたっても英語学習者は劣等感にさいなまれ、英米人からは子供扱いされる。」このような批判が行われています。

個人的な意見・趣味の範囲では、どのように考えようと自由でしょう。問題としたいのは、このような考えのいずれかが、言語政策や言語教育を通して「制度化」する場合です。明治以来の日本の英語研究・英語教育の「発展」を支えてきたのは、英語愛好派を中心とする「英学（英文学・英語学）」の伝統でした。中にはネイティブ・スピーカーよりも優れた英語の「達人」も現れたようです。ほとんどの日本人が実際に英語を使うことがない時代には、それはそれでよかったです。ところが、英語を道具として使う必要が多数の人に生じ英語学習が大衆化した今となつては、大学英文科を中心とする「英学」の伝統（英語教師を兼ねる英語研究者の再生産）は日本の学校において英語教育の足枷となっているのではないのでしょうか。

最近、英語道具派には追い風の世の中です。グローバル化だ何だと言って、政府も英語教育改革を後押ししてくれます。大学や企業ではTOEICなどの資格試験が大流行です。英語研究者の間でも、日本のような「外国語としての英語EFL」とインドやシンガポールのような「第2言語としての英語ESL」との区別は薄れ、日本語母語話者の英語も間違った「和製英語」と卑下するのではなく、英語の変種（*Englishes*）の一つだという主張もあります。まだまだ、その日本英語を実際に世界で認知してもらう努力は必要だが、いつまでもネイティブの影に萎縮している必要はない、日本文化を背負った日本英語を主張していこう、と道具派は唱えているようです。

ところが、このような道具的考え方にも危険が潜んでいる、と極端な反英語支配派は言います。道具と割り切ると言いながら、結局はいわゆるネイティブ・スピーカー、特に英米の白人が基準となり、英語を使うことで知らず知らずのうちに英語支配の構造に組み込まれているのだと言うのです。では、どうすればいいのでしょうか。英語を使わなければいいのでしょうか。現実には難しいところです。英語支配を批判する研究者の多くは大学の英語教師として給料をもらっています。世界に向けて英語支配への問題を発信するには、英語で発表しなければならないのです。万が一、反英語支配過激派が主流となると英語教育は立ち往生しかねません。せいぜい英語支配に支配される危険を常に認識しながら道具として使う、このあたりが現実的な道のように思えます。

¹⁰ 反英語支配派の日本における主要論者の一人は津田幸男（津田、1990など）ですが、ここではその他の派の論点を含め、特定の文献に依存しているのではなく、井上の単純化した提示であることを断っておきます。また、いわゆる英語母語話者の中にも英語支配に批判的な論者は多く、Pennycook（2001）は代表的な著作です。

さて、ESSはどうでしょうか？かつて反英語支配派からは、ESSは英語愛好派の巣窟であり、まさに英語支配の片棒を担いでいると言われてきました（たとえば、ラミス（1976））。おそらく、ESSの中でも日本社会の変化に追随して、道具派が増えているのではないかと思われます。ただ、そこでは無邪気な道具主義とネイティブ・スピーカーを基準とする「正しさ」が相まって、知らぬ間に英語に洗脳されているかもしれません。

一方、ESSは、幸か不幸か日本人同士で英語を使うというコミュニティーを作り出し、そこでは比較的独立し安定した「日本英語」という英語の正当変種を発達させる基盤となっています。英語愛好派にとっては愁うべき事態が、反英語派にとっては思いがけない朗報かもしれないのです。

英語という言語の問題だけでなく、ディベートのようなコミュニケーションの方法にも似たような問題が潜んでいます。ディベートのようなコミュニケーションの方法・意思決定方法が世界共通なののでしょうか。日本の伝統的なコミュニケーション方法（たとえば、延々と続く話し合いの末、暗黙の共通理解が得られる）はディベートなど「世界共通」の方法に取って代わられるべきなのでしょう。「世界共通」はエリート層には共通でも、各文化の土着の（伝統的な）方法では必ずしもないでしょう。それでも国際的なビジネスや外交の舞台では、エリート層を相手にするなら日本人も「世界共通」を身に付けるべきなのでしょう。ここでも無批判なディベート教育推進は要注意です。

社会で英語を使って活躍されている人たち（道具派の理系研究者を含め）からは、英語の教員は何を呑気なことを言っているのか、そんなことを言っているから学生の英語が上達しないのだと、御叱りを受けるかもしれません。しかし逆に、私は教育者・研究者の責務として、このような問題を考えていかなければならないと思っています。私自身、日本で英文科を卒業して中高の英語教師やアメリカ留学も経て、今は大学で英語やコミュニケーションを教えつつ、授業では英語支配の問題なども取り上げています—むしろ、悩みつづけていると言ったほうがいいでしょう。

また、学生たちにも、英語はただの道具と割り切っているのか、悩んでほしいと思います。あまり悩んで英語学習ができなくなってしまう程度でいいですから。ちょうど本稿執筆中の2009年1月10日に開催された（九州大学大学院言語文化研究院主催）英語プレゼンテーションコンテストにおいて、予選を通過した本選発表者の演題の一つが、“We are Dominated by English !”であったのは、皮肉であり警鐘であるとともに、学生たちが健全な批判精神を育てていることに安堵を覚えるものでありました。

参考文献

- Benson, T. W (Ed.). (1985). *Speech communication in the 20th century*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Inoue, N. (1994). *Ways of debating in Japan: Academic debate in English Speaking Societies*. Ph.D. Dissertation, University of Hawai'i. Ann Arbor, MI: UMI.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 井上奈良彦. (2004). 「英語はただの道具ですか?」. 『comet』 第40号. 京都市: 京都大学E.S.S.

- 近江誠. (1996). 『英語コミュニケーションの理論と実際－スピーチ学からの提言』. 東京：研究社.
- 京都大学E.S.S. (1999a). 『The Companion to Discussion, '99』. 京都市：京都大学E.S.S.
- 京都大学E.S.S. (1999b). 『The Companion to Discussion, '99: For the Advanced』. 京都市：京都大学E.S.S.
- クラーク, W.L. (1973). 『アメリカ口語教本 中級用』, 3訂版 (他). 東京：研究社.
- ジューグミュラー, ジョージ W.・ケイ, ジャック. (2006). 『議論馱－探求と弁論 第3版』 (井上奈良彦 (監訳)・九州大学言語コミュニケーション研究室 (翻訳)). 福岡：花書院. (Ziegelmüller, G. W., & Kay, J. (1997). *Argumentation: Inquiry and advocacy* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon. の全訳)
- 津田幸男. (1990). 『英語支配の構造』. 東京：第三書館.
- 日本ディベート協会. (2008). 日本ディベート協会ホームページ. <http://japan-debate-association.org>.
- 蓮見二郎. (2001). 「What should we call the debate of N.A.F.A. ? ～『スタイル』とは何か～」. 『Debate Forum』, 48号, pp. 31-51.
- 三熊祥文. (2003). 『英語スピーキング学習論－E.S.S. スピーチ実践の歴史的考察』. 東京：三修社.
- ラミス, ダグラス. (1976). 『イデオロギーとしての英会話』 (斎藤靖子 (訳)). 東京：晶文社.

「考え」を文章化する技術

九州大学高等教育開発推進センター 渡辺 哲司

キーワード：レポート，初年次生，マップ，アウトライン，パラグラフ・ライティング

1. 書く「前」にすべきことを教える

あまり構想をしないまま文章を書き始めては行き詰まる——というのは「書くのが苦手」な学生たちが示す一つの典型的症状である。その一方，苦手でない学生たちは，構想に執筆過程全体のうちでも比較的大きな労力をかけるらしい（渡辺・島田2010）。それらのことから，構想すなわち文章を書く「前」の段階ですべき作業の大切さとその技術とを，苦手な学生たちに教えるべきだという示唆が得られる。

苦手な学生たちが示す症状は，さらに2つの異なる要素に分けられるようだ。その1つ目は，大学のレポート課題でよくあるように「〇〇について考えを」書けなどと要求されても，書くことを思いつかず，また無理に思いつくことを書き出してもいわゆるネタ切れを起こし，やがてストップしてしまうこと。また2つ目は，いちおう「考え」は頭の中にあるのだが，それをうまく文章にできずに立ち往生してしまうことだ。両者は表面的には似た症状だが，そのメカニズムは異なる。よって，対処法も異なるものが必要だ。

本稿では，それら2要素のうちの2つ目，すなわち「考え」を文章化できないという問題に焦点を絞り，その対処法を考える。「考え」の文章化はもっぱら技術論的な課題であるため，大学における通常の授業に取り入れても十分に指導の効果が期待できる——という考えが私にはあった。

「考え」を文章化する技術は，広範な学習活動の基盤として重要なわりに，現状では，小・中学校や高校で満足に教えられているといい難い。一部の熱心な教師が行う「添削」も，生徒が書いた文章に「後」から指導を加えるという点で，書く「前」に必要な技術の習得に直接の貢献をするとはいい難い。生徒たちがそのような学習経験しかもっていないことの悪影響は，レポートなどの文章を日常的に書かねばならない大学で，初めて鮮烈に表れる。とくに，入学から間もない初年次生にとっては大問題のようだ。

そうした状況のもと，私は過去数年間，勤務する大学の授業において指導法の試行錯誤を重ねてきた。その授業では，文章表現が苦手だと自覚している初年次生が，各々1編のエッセイ（「私の苦手メカニズム」）を書き上げる。週1回，約4ヶ月にわたる授業を半分ほど消化したところでエッセイの初稿（「エッセイ1」）を執筆，そこから2度の相互批評・改訂を経て最終稿を完成するという設計だ（渡辺2008）。

「考え」を文章化する技術の指導は，エッセイ1を提出する直前の2セッションで，集中的に行

なう。そのとき受講生たちに課す作業が「マップ」および「アウトライン」の作成だ。

2. マップとアウトライン

(1) 基本的な概念

ここでの指導の原点は、そもそも「考え」の文章化はきわめて高度かつ困難な知的課題だ——とする私自身の認識にある。ろくに書き方を教えないで「さあ、何でも自由に書いてみなさい」などと言い、生徒や学生が迷いながら書き上げた労作に対して後からとやかく言うようなやり方は、フェアではないと私は思う。

「考え」の文章化が難しいのは、頭の中の「考え」と文章とが、おそらく互いにまったく異なる形状をしているためだ。形状といっても、実のところ「考え」には形が無く、ことごらの順序や方向性もあいまいな、モヤモヤとした情報のかたまりみたいなものだろう。一方の文章には、それとは対照的に、文字・語句の連なりという形がある。しかも、その構造はシンプルな1次元で、流れる方向も絶対に1つしかない（逆方向に読んでも意味をなさない）。つまり、表現の一形式としての文章がもつ自由度は、とても小さい。そのため、頭の中にある「考え」をいきなり文章に変換することなど、そもそも無謀な企てであるように私には思えるのだ。

そこで、「考え」を文章に変換するのを助ける中間的な表現として「マップ」および「アウトライン」を活用してみる。すなわち、形のない「考え」に、まずは自由度の大きい表現方法の「マップ」で形を与え、次いで文章により近い構造の「アウトライン」へと変形し、最後に文章の体裁に仕立て上げるのだ。

(2) マップとは

マップが構想の補助として有効なことは、外国を含めて一般によく知られているようだ。日本の大学でも、英語のライティングの授業などでは以前から使われている。ちなみに、マップを文章作成のツールとして利用することを、言語技術教育の業界では「マップ法」などと呼び、細かな定義や分類もなされているようだ（入部2008）が、ここではそうしたことには触れない。

私なりにマップ法の概略を説明すれば、次のようになる。すなわち、まずは所定のテーマのもとで思いつくことがら（語句、データなど）を、紙上の任意の場所に書き出すか、付箋やカードに書いて並べる。次に、複数のことがらを線や矢印で結び付けたり、並べ替えたり、1つの「○」で囲んだりして、論理を徐々にまとめて行くのだ。

マップ法に備わる性質のうち、「考え」を文章化する上でおそらく最も有益なものは、多数のことがらをタテ・ヨコ自在（すなわち少なくとも2次元）に展開できるうえ、ことごらの順序（論理の流れや方向）をはじめのうちはあまり気にしなくてもよい点だ。すなわち、頭の中にある「考え」に（少なくとも文章よりは）近い形での表現が可能となる。

(3) アウトラインとは

アウトラインを説明するには、まず、その基盤である「パラグラフ・ライティング」を説明しなくてはならない。よいアウトラインを作るためには、パラグラフ・ライティングを理解することが必要だ。

詳細は専門の書（たとえば、木下1981；木下1994；戸田山2002；Boardman & Frydenberg2008）に譲るとして、私は、パラグラフ・ライティングの要点は次の2つだと考えている。すなわち、[i] 1つのパラグラフ（ほぼ日本語の「段落」に相当するもの）にはただ1つの「トピック・センテンス」（主たる文）があること；[ii] トピック・センテンスはふつう各パラグラフの第1文にくること、である。ちなみに、以上2点を満たす文章であれば、パラグラフ第1文を抜き出して並べるだけでその要約を作ることができる。パラグラフ・ライティングは、明らかな構造・構成をもつ正確な説明文、とりわけ大学のレポートや論文をうまく書くためには、おそらく最良の手法だ。

私が「アウトライン」と呼ぶのは、そのようなパラグラフ・ライティングの要点を形状にも反映させた、目次のような体裁の文書（図1）である。これをマップと比べると、ことがらの順序（論理の流れ）が客観的にもわかるうえ、マップでは断片的な語句によって表わされていたことがらも、文により近い形で表現されるようになる。各トピック・センテンスの後に「サポーティング・センテンス」（説明を補足する文）を付ければパラグラフができ、そのパラグラフを適切に並べれば文章は完成する。

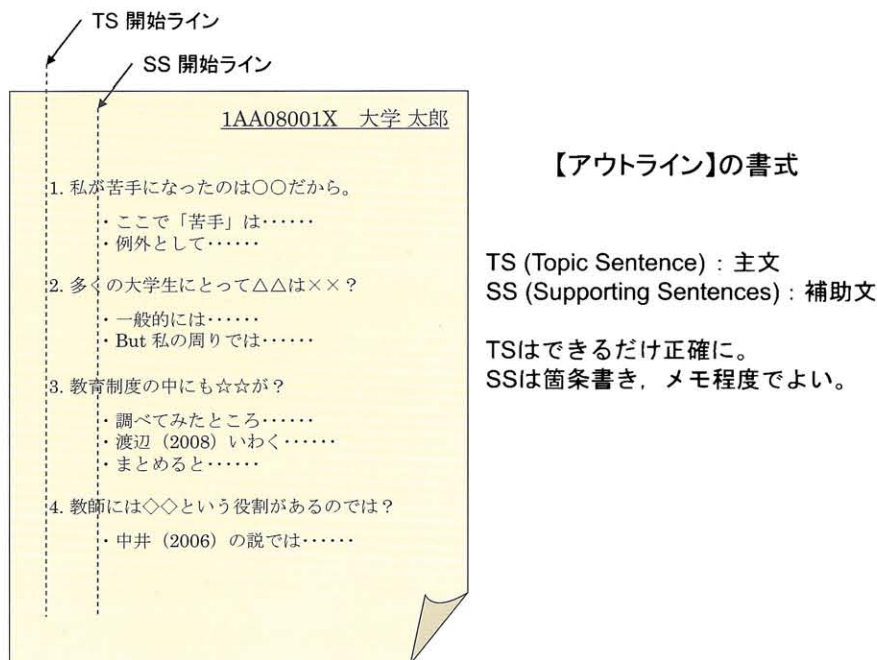


図1 アウトラインの書式

3. 作業の実際

(1) マップ作成の手順

マップ作成には授業の1セッション、90分を当てる。はじめに、理論的な説明と合わせて、いくつか異なるタイプのサンプルを提示する。このサンプルは、過去の同じ授業の受講生たちが同じテーマのもとで作成したものであり、必ずしも「お手本」として示されるものではない。未だ「良い」マップの条件（あるいはその有無さえ）がよく分からない現段階では、各々が自分なりに使いやすいマップを作成する上で参考になればよい——という程度に私は考えている。

続いて、マップの試作に入る。各々にA4版の白紙を1枚ずつ配り、約15分間で自由に描いてもらう。時間が短いのは、マップを完成させることよりも、集中して考え・描くことの方をここでは重視しているためだ。

マップの試作版が出来たら、次には、その内容を他の受講生にむかって口述してもらう。3-4人のグループ内で、各々が自作のマップを示しながら説明し合うのだ。ここでの主目的は、スムーズに説明できなかつたり他人に分かってもらえなかつたりする箇所を、改善点として発見することだ。もちろん、それ以外に、他者の話が参考になる場合もあるだろう。時間はここでも短めに、各人5分、全体で20分程度とする。

以上の作業を終えたら、さらに15分ほどでマップを改訂してもらい、それを回収する。回収したマップは、1週間おいたのち、そのコピーを本人に返却する。ここでマップを一時的にせよ本人たちから「取り上げ」ておき、しかも原版ではなくそのコピーを返却することには、一応のねらいがある。それは、集中度の高い作業から一定の時間をおくことによって、また、後から手直しするのが難しい形（コピー）で返すことによって、彼らが自作のマップを冷静かつ客観的に眺め、新鮮な気持ちで次のアウトライン作成に取り組むことを期待しているのだ。

(2) アウトライン作成の手順

アウトラインの作成にも授業の1セッション、90分を当てる。あらかじめ各学生の手元に自作のマップ（コピー）を配った上で、パラグラフ・ライティングを解説し、アウトラインの書式（図1）を指示する。ここで彼らに要求することは、[i] トピック・センテンス（主文）とサポーター・センテンス（補助文）とを視覚的にもはっきり区別すること；[ii] トピック・センテンスを（見出しやキーワードのようでない）完全な文の形にできるだけ近づけること、の2点である。それらによって、エッセイへの変換が容易になることをねらっている。

その先の流れはマップの場合とほぼ同じで、試作（20分）-口述（20分）-改訂（15分）の作業を経て完成したものを、教師が回収する。マップの場合と1点だけ異なるのは、完成したアウトラインのコピーを即座にとって本人に返すところだ。学生たちは、その後ただちに「エッセイ1」の執筆（宿題）に取り掛かり、1週間後にそれを提出し、さらに相互批評・改訂（渡辺2008）作業へと進む。

4. プロダクト

以上のプロセスを経て作成されたもの（プロダクト）を例示しよう。

図2は学生Aが、図3は学生Bが、それぞれ作成したマップである。私の見るところ、これらのマップの形状にさしたる特徴はなく、ごく一般的なタイプだといえる。なお、先述のように「よい」マップの条件もわからない現段階では、マップの出来の良し悪しなどについて論ずることはしない。

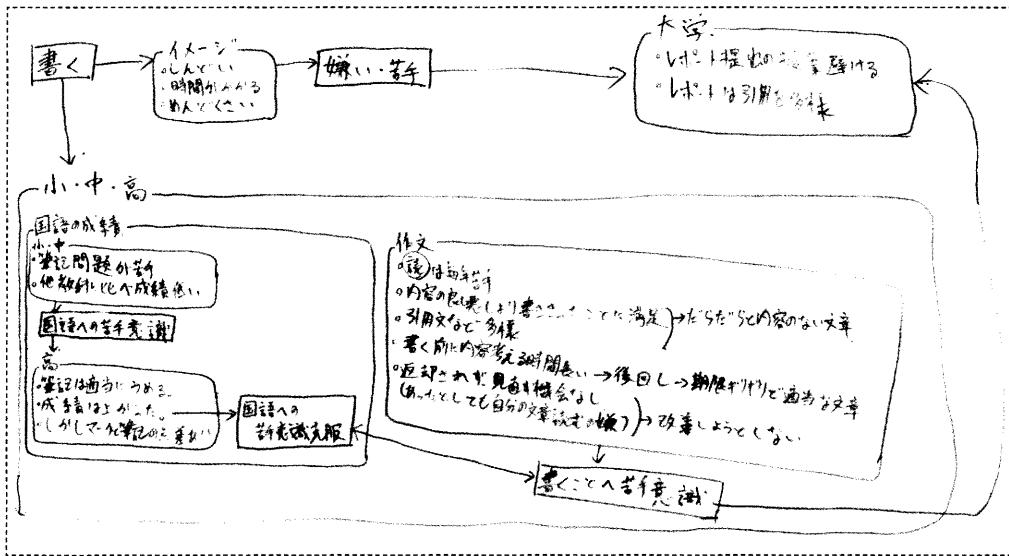


図2 学生Aのマップ

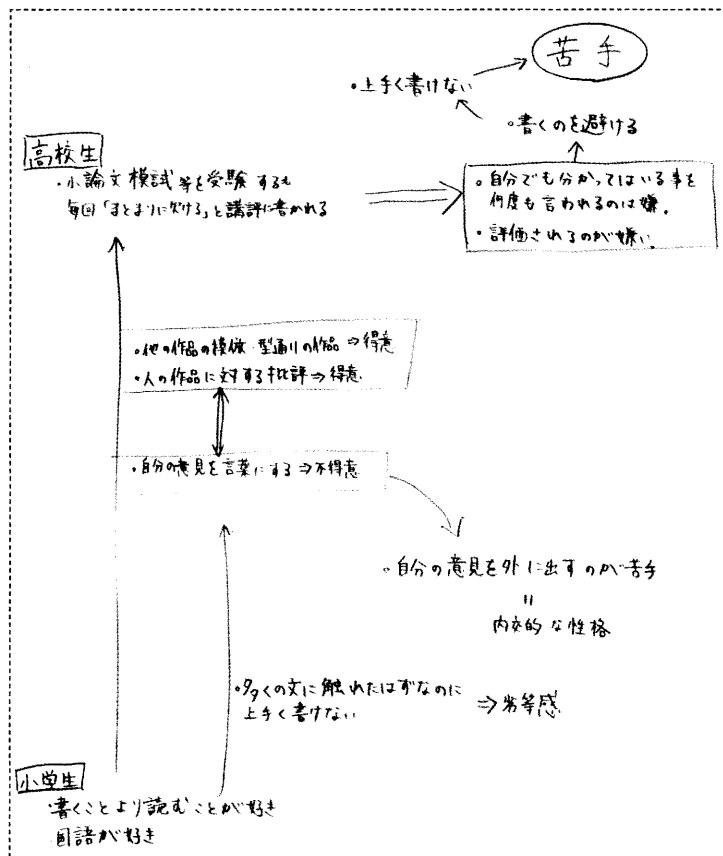


図3 学生Bのマップ

次に、同じ作者の手になるアウトラインとエッセイ1（その段落のはじめの部分）とを、両者の対応関係がわかるようにして示す。表1は学生Aの、表2は学生Bのものだ。試みに、アウトライン中のトピック・センテンスと、エッセイ中の各段落第1文とを比較すると——学生Aの場合はその数・内容ともほぼ一致しているが、学生Bの場合、アウトラインのトピック・センテンス数（3）に比べてエッセイの段落数（9）は3倍も多く、その内容もあまり整合的ではない。また、エッセイ中の各段落第1文だけを順につなげたものを「仮の要約」として読んでみると、その完成度にも2学生の間で差があるように感じられる。

表1 学生Aのアウトラインとエッセイ1

アウトライン	エッセイ1（段落のはじめ）
1. 苦手意識とは気持ちの問題だと思う。 ・つまり、能力は関係なく、書くことへのイメージの問題 ・私のイメージは、しんどい、時間がかかる、めんどくさい	私は、苦手意識とは、気持ちの問題であると思います。……
2. 現在の私が抱くイメージには今までの生活に関わりがある。 ・小、中、高での自分を見直す ・書くことと関係が深そうな国語の成績	現在の私が、このようなイメージを抱くのは、今までの私の生活に関わりがあると思います。……
3. 今まで自分が書くことに対してどう向き合ってきたか。 ・読書感想文 ・今までの作文の書き方	次に、書くことに関わる機会における今までの自分を見直したいと思います。……
4. 書くのが苦手と思うことを改善しようとしたことがない。 ・自分の文章を読み直すのが嫌 ・書くことを避け、向き合っていない	このようにして書くことに向き合ってきて、自分が書くのが苦手だと思っていると自覚している私ですが、今まで苦手であることを改善しようとしたことはありませんでした。……
5. そんな私は大学でも書くことを避けようとしている。 ・レポートの授業は避ける	
6. そういうわけで今も苦手なイメージを抱いている。	このようにして、現在の私は書くことが苦手だと思っています。……

表2 学生Bのアウトラインとエッセイ1

アウトライン	エッセイ1（段落のはじめ）
1. 書くことが苦手なのは劣等感をもっているから。 ・読書好きは文章を上手いという観念からはずれる ・書き上げた文章に手厳しい批評をされる	私が「書くのが苦手」だと思うのは、自分のもっている文章を書く能力に対して劣等感を抱いているからである。 私は小学生のころから読書が好きで、これまでに多くの本を読んできたと思う。…… また、中学生や高校生のときには数多くの小論文模試を受験してきた。……

<p>2. 自分の意見を表現するのは難しい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・批評には必ず「まとまりがない」と書かれる ・内向的な性格も関係か？ ・他人への批評は案外できる <p>3. 否定されることは嫌い。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分でも分かっていることを言われる ・書くのを避けてしまう ・結局苦手なまま 	<p>これまで自分がなぜ劣等感を抱いてきたのかを述べてきた。……</p> <p>小論文模試で「まとまりに欠ける」などの厳しい批評を頻繁に受けていたと先に述べた。……</p> <p>さらに、私の内向的な性格も多少は関係していると思う。……</p> <p>文章を巧く書くことのできない原因について考えてみたが、次は文章を書くことが上達しなかった原因について考えてみたいと思う。</p> <p>私は人から評価されるのが嫌いである。……</p> <p>その結果、私は書くことを避けてしまっていた。……</p>
---	--

ちなみに、アウトラインとエッセイ1との対応関係がどれだけ明確であるかによって、文章を執筆する際の主観的な「書きやすさ」も変わるのではないかと私は直感的に考えた。具体的に、どちらも同じように「書くのが苦手」な2人の学生のうち、学生Aはアウトラインに基づくエッセイを「書きやすい」と感じ、学生Bはそう感じなかったのではないだろうか。そこで、その推測の当否を両学生に尋ねてみたところ、2人とも答えは「イエス」だった。

5. 指導の効果と残った課題

(1) 書きやすさの変化

以上のような指導を私の授業でひととおり受けた学生は、これまでに約60人（20人前後の3クラス）おり、そのうち1/2から2/3が、エッセイ執筆のときに従来よりも「書きやすい」と感じたようだ。よって、指導の効果はある程度あったと考えてもよいだろう。指導する側の私からみても、以前に比べ、エッセイ初稿（エッセイ1）の字数がとても少ないケースが減り、読みやすさは増したという実感がある。ここで「以前」というのは、姑息な手段による文章の引き伸ばしを禁ずることの他には、実質的な指導をほとんどしなかった頃のことだ。

その一方では、残り1/3から1/2の学生たちが「書きやすい」と感じなかった理由も知りたいと思う。いまだ指導法が完成したといえない現段階では、その理由をテーマ（「私の苦手メカニズム」）の特殊性や学生の個性などに求めるよりも、私の指導技術やプログラムなどを見直すことの方が妥当であり有意義であるはずだ。

そのことに関して、私は現在、学生がエッセイを「書きやすい」と感じるか否かを決める要因の一つはアウトラインの完成度（エッセイとの形式的・内容的な近さ）ではないかと考えている。その根拠は未だ少ないものの、例えば表1および2に示す2学生の間にみられる差異が、その推測を支持する。仮にそれが正しいならば、今後の指導においては、表1（学生A）のような（アウトラインとエッセイ1とが近い）ケースを増やす工夫をすべきだ、ということになるだろう。

また、さらにその前段階で、完成度の高いアウトラインを作りやすいマップの作成が必要なのかもしれない。マップとアウトラインとの対応関係は、アウトラインとエッセイ1とのそれに比べる

と、他者の目にはずっと分かりづらい。現状のマップは多分に「本人任せ」で作られているが、よりよいアウトラインの作成を意識して、例えばトピック・センテンスやその順序までがある程度わかるマップを描くことにすれば、それだけアウトラインの完成度も上がるのではないだろうか。

(2) 最後?の難問

「書くのが苦手」という学生たちの研究を通じて、これまでに2つの指導法を形にすることができた。その1つは、本稿でこれまで述べてきた、マップやアウトラインを使って頭の中の「考え」を文章化する方法であり、2つ目は、ひと通り書き上げた後の文章を「他者の目」を利用して改善する方法である。どちらも今後さらに磨きをかける必要があるのは無論だが、原型はすでにでき上がったという実感が私にはある。

その一方、おそらくは最後に一つ、とびきりの難題が残っている。それは、大学のレポート課題で「書くことがない」と苦悶することの多い学生たちをどうやって救うか、という問題だ。実際、「考えが無い」「何を書けばよいか分からない」という悩みが今日の大学キャンパスには溢れているが、それに対して教師たちは、私の見るところ、これまで抜本的かつ有効な解決法をほとんど何も与え(られ)ずにいる。

解決の手がかりを私自身の研究に求めることもできるが、そこから示唆されるのは、結局のところ考えること、問答・議論をすること、興味を持って調べること等の日常的な行為・態度や習慣が大切だ——ということに尽きるようだ。そうした技術論的に扱いにくい課題にも、今日の大学教師は知恵を絞らなければならない。

参考文献

Boardman, C. A. & Frydenberg, J. (2008) *Writing to Communicate 2: Paragraphs and Essays* (3rd ed.) White Plains, New York: Pearson Education Inc.

入部明子 (2008) 「世界標準のマップ法とは」『月刊国語教育研究』7月号, No. 435, pp. 28-31, 日本国語教育学会.

木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中公新書624, 中央公論新社.

木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫, 筑摩書房.

戸田山和久 (2002) 『論文の教室』NHKブックス954, 日本放送出版協会.

渡辺哲司・島田康行 (2010) 「大学初年次生が文章表現に対してもつ苦手意識の分析」『大学教育学会誌』32巻1号, pp. 108-113, 大学教育学会.

渡辺哲司 (2008) 「『他者の目』を使って書く——『書くのが苦手』な大学初年次生のためのレッスン」『大学教育』14号, pp. 7-15, 九州大学高等教育開発推進センター.

九州大学大学院共通教育プログラムに対する 学生・担当教員の反応

九州大学高等教育開発推進センター 岡本 秀穂
工藤 和彦

Abstract :

The new elective program of liberal arts, or professional breadth courses, has started for graduate students both in literature and science since the latter semester of fiscal 2006 in Kyushu University. The program is being financially supported by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) up to fiscal 2010. The total number of subjects was 10 in 2006, 30 in 2007, 50 in 2008, 61 in 2009, 56 in 2010 (in progress) respectively. The graduate students are expected to be very useful in the global and innovative environment where a single knowledge does not constitute enough leadership skill. The results of inquiry survey which was responded by graduate students are briefly reviewed compared to that carried in 2006. The result of inquiry survey is also added by that both for the teachers in their charge, and for foreign graduate students in fiscal 2008.

キーワード：大学院共通教育，広域専門職教育，教育憲章，アンケート調査，遠隔授業

Keywords: liberal arts for graduates, professional breadth courses, educational charter, inquiry survey, remote-controlled lecture

1. はじめに

いま大学院には、高い専門性のみならず、関連する広範な分野に対する幅広い関心と知識を持ち、自ら提起した課題に対して複合的・横断的に専門知識を活用し、柔軟な独自の解決策を提示できるような人材の持続的な育成が求められている。そのような人材は、劇的に変化する社会的環境に適応し、主導的立場を保ち続けることが可能である。

九州大学（九大）には、18の大学院（「学府」と称している）に6,840名の大学院生が在籍し、箱崎、伊都、筑紫、大橋、病院（馬出）地区の5か所のキャンパスに分散して教育・研究を行っている。

このような状況下、九大では平成18年度から5年計画で「社会的課題に対応する大学院共通教育プログラムの展開－大学院人材養成機能充実－」（以後「大学院共通教育」と呼ぶ）という特別教育研究経費が文部科学省から採択された。これは大学院生に対して従来の専門教育に加えて、いわば文理の系列を越えた高等教養教育を施し、知識基盤社会を多様に支える高度な知的人材を養成しようとするものである¹⁾。これまでの開講科目は、2006年後期が10科目、2007年度が30、2008年度が50、2009年度が61、2010年度が56（予定）科目にのぼっている²⁾。

上記のような多数のキャンパスにいる院生に対して共通教育を有効に行うために、教育現場の院生や教職員の率直な意見を把握することは必須である。このため、大学院生に対して2006年に引き続いて2回目のアンケート調査を2008年11～12月に行うとともに、大学院の外国人留学生へも同様

のアンケート調査を行った。これと併行して、これまで大学院共通教育の授業を担当した教員へもアンケート調査を2008年11月に実施した。本稿は、それらの調査結果の2009年1月時点での概要である。

2. 大学院生へのアンケート結果の概要

大学院共通教育科目の現状の把握と今後の展開の参考にするため、本学に在籍する全院生を対象にアンケート調査を行った。調査期間、対象者およびアンケート回収数は次のとおりである(表1)。

- ・2006年11月実施 回答数2,034名／全大学院生6,550名＝回答率：約31%
- ・2008年11-12月実施 回答数1,546名／全大学院生6,830名＝回答率：約23%

アンケートは、本大学院共通教育を実施している期間中、開始時(2006年度)、中間時(2008年度)、と終了時(特別教育研究経費の終了2010年度)で、同種の質問で定点観測して、本教育の遂行状況を評価しようとするものである。具体的なアンケートの内容は、選択式を中心に11項目(2006年度、2008年度は14項目)の質問を準備し、大学院教育の現状に対する意見、大学院共通教育科目に対する期待や要望などについて尋ねた。以下、文中[]に06,08と記入したものは、それぞれ2006年、2008年に実施したアンケート結果を示している。

表1. 所属別アンケート回答数(2006年/2008年)

学府別回答者数

理 系		
学府名	回答者数	
	2006年	2008年
システム情報科学	143	62
システム生命科学	38	42
医学	145	85
芸術工学	33	93
工学	468	225
人間環境学	125	120
数理学	30	27
生物資源環境科学	289	190
総合理工学	251	236
薬学	65	82
理学	203	108
歯学	73	41
合 計	1,863	1,311

文 系		
学府名	回答者数	
	2006年	2008年
比較社会文化学	9	19
法学	9	13
人文科学	46	44
経済学	13	12
法務学	80	91
合 計	157	179

学府名	回答者数	
	2006年	2008年
不明	14	15

外国人留学生	0	41
--------	---	----

	2006年	2008年
総合計	2,034	1,546

2-1. 大学院教育の現状に関する評価

院生は、自らの研究との関連で大学院教育の現状をどのようにとらえているのかについて尋ねた。(1) 自分の所属する学府が開講している既存科目の種類と内容について、満足しているとの回答が71% [06], 73% [08] と大多数を占めた。不十分と回答した院生には、開講してもらいたい科目について尋ねた。その結果、兩年とも専門科目の導入となる基礎科目や演習、社会や実務と関連した科目、学際的な科目、理系向けの文系科目、データ解析方法論、プレゼンテーションの技法を含む語学科目など、多様な回答が寄せられた。

(2) 専門以外の科目を他学府や他専攻で履修した経験の有無については、無という答えが73% [06], 74% [08] にのぼった。このように他学府や他専攻での履修経験が少ないのは、「自分の研究に関係がないから」(27% [06], 25% [08]) という点よりも、時間割の都合 (30% [06], 33% [08])、キャンパス間移動の煩わしさ (17% [06], 21% [08]) など、別の要因によるところが大きい(図1)。なお単位の取り扱いは、現在、すべての大学院で単位は認定されているが、修了要件には含めないとする大学院は8個あり、認定されないことを理由にする者が13% [06], 8% [08] 存在している。

さらに、記述式の回答の中で、自らの専門科目の履修・実験・実習が多忙で、余裕がないという意見が2008年度には過半数を占めた点、また大学院共通教育の存在や履修が可能なことを知らないなど、院生の学習の現状が反映されており、この図1の状況変化で見る限り、2006年から08年を経てもほとんど変化していないといえる。

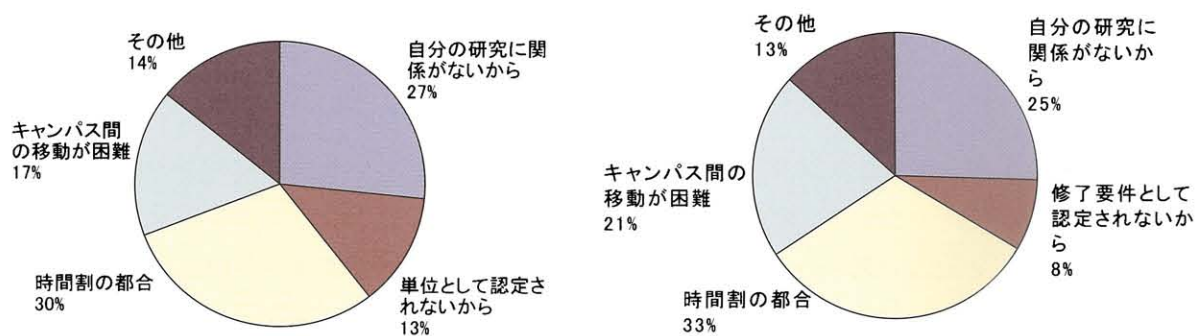


図1. 専門外の大学院・専攻の講義を履修しなかった理由 (左2006年/右2008年)

(3) 本学の院生の大部分は、自分の専門分野の研究を進める上で、学府教育の現状をおおむね肯定的に評価している。しかし同時に示されたことは、キャンパス分散にともなう問題、全大学院のシラバスへのアクセスが容易でないことなど、他大学院での科目履修を可能にする環境が十分に整っていないという現状である。このことは大学院教育に満足していると答えた院生の多くが、実際は九州大学の豊かな教育研究資源を十分に活用できないことを意味している。見方を変えれば、全学の教育研究資源を最大限に活かして、院生の満足度を高める余地はまだ残されているといえる。

2-2. 大学院共通教育科目に対する院生の期待度

本アンケートの冒頭では、調査目的とあわせて、大学院共通教育科目の狙いを説明した。院生はこれをふまえ、大学院共通教育にどのような期待を抱いているのかをまとめた。

(1) 大学院教育の現状に満足していると答えた院生の多くが、2006年10月以降の大学院共通教育科目の受講に肯定的な姿勢を示した。具体的に、積極的に受講したいという回答と、科目内容をみて受講を決めるという回答を合わせると、69% [06]、75% [08] になる。これとは対照的に、単位認定を受講の条件とする意見は少ない(11% [06]、17% [08]) (図2)。

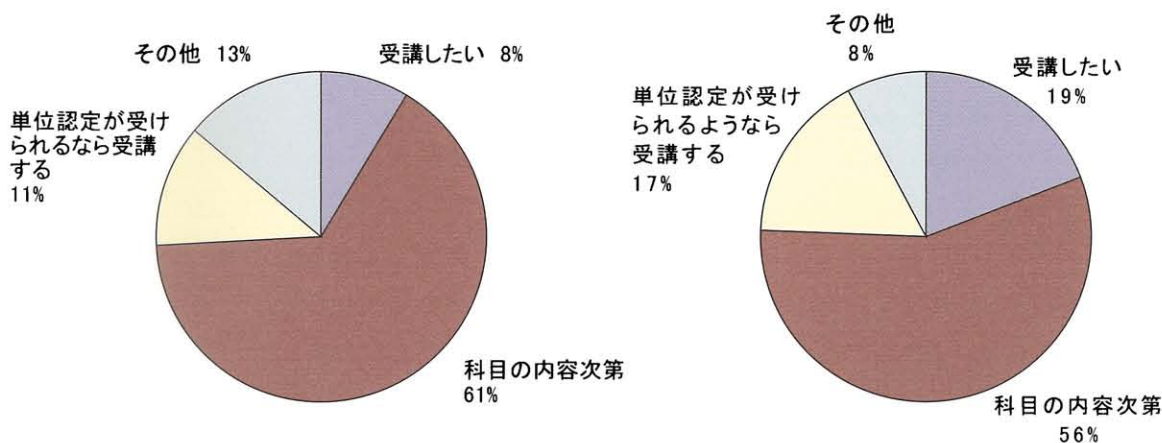


図2. 大学院共通教育科目を受講したいか？ (左2006年/右2008年)

(2) 大多数の院生が、大学院共通教育で開講を希望する科目の候補に複数の回答を寄せている(図3)。最も要望が多かったのは、2006年では、英語を使ったプレゼンテーションやディベートなどコミュニケーション能力を高める科目である(29%)。これに次いで要望が多かったのは、起業の実務やノウハウに関する科目(23%)、哲学・倫理学やリーダーシップ論など人間性を深める科目(22%)であり、以下、人権論・男女共生論や職業倫理など社会性を深める科目(12%)、国際関係論や多文化共生論など国際性を獲得する科目(11%)と続く。これに関しては2008年でも同様の傾向であり、記述による回答のうち、理系院生(表1の分類参照)では、英語によるコミュニケーション科目、経済・ビジネス・産業や研究方法論に関する科目、統計法などに関する科目が多く、また文系院生(表1の分類参照)では、研究方法論、統計学、ビジネス入門などに関する科目の希望が目立った。

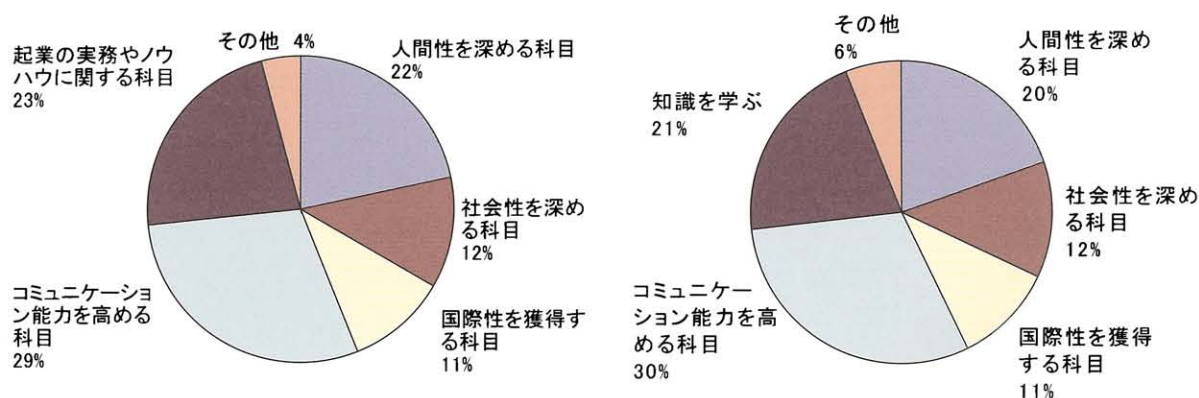


図3. どのような内容の大学院共通教育科目を開講して欲しいか？ (左2006年／右2008年)

(3) なお本アンケート最後の自由記述では、2006年、2008年ともに大学院共通教育科目を積極的に評価する意見と、その意義を疑問視する両方の意見がみられた。たとえば前者に属する意見としては、「専門だけでなく他のことも学べる機会は必要だと思う」、「大学院共通教育科目の取り組み、内容を充実させていくことはすばらしい」、「単位として認定されなくても内容がいいなら受講したい」、「他分野の学問への視野を広げる必要は大いにあると思う」などがあげられる。さらに、受講者からは、「大学院共通科目を受講して、視野が広がってとてもよかったので、来年以降も是非続けてほしい」、「自身の専門分野以外の幅広い考えと比較することで様々な発見があり役に立ちました」といった感想も寄せられている。

他方で、後者の意見としては、「大学院共通教育科目が大学院で行われる意義は何なのか。学部生の教養課程で対応可能ではないのか」、「現在の学部生の教養科目を充実させないで大学院で教養科目をやるのは時間の無駄。大学院での専攻内の講義をもっと充実させ、専門性を磨く方が大学院には適している」、「大学院では専門性を重視すべきである」などが、2006年度にはあった。しかし2008年度では、文系理系ともその意義を疑問視する意見よりも、共通教育の意義を認めた上で、その方法（広報、講義時間など）に対する改善要望があった。さらに、「よい取り組みなのだが、研究上の指導教員の理解もないと、学生は参加しにくい」という教職員に対する要望もあった。

全体としてみると、大学院共通教育科目に期待する意見の数が、否定的な意見を上回っていた。本学の院生の多くは、自分の所属する学府の教育に満足しながらも、自分の専門以外にも何か新しい科目を学ぶ機会を求めているといえる。その点で、大学院共通教育科目に対する院生側の期待は高い。そこで、院生のニーズに適切に応えるには、九州大学の教育憲章の4原則のうち「人間性」「社会性」「国際性」の3原則を重視しつつ、院生側の要望を取り入れた科目を設定する必要がある。さらに、大学院共通教育の理念と目的を明確にし、「一体性の原則」に則って、教職員一丸となって院生に伝えることが必須である。

2-3. 大学院共通教育科目に関する院生の認知度

2006年度後期に大学院共通教育科目を開始するにあたって、同年10月にホームページ（以下、HPと略記する）を開設³⁾し、さらにポスターとビラ（一部の科目は立て看板も活用）を各部局や図書館に配布した。特にHPでは、大学院共通教育科目の目的を説明するとともに、時間割と開講場所や各科目のシラバスなどに関する最新情報を載せた。2007年度前期からは、各教科のシラバスを掲載した『履修案内』を院生全員に配布して、周知をはかっている。

(1) アンケートを受けるまで大学院共通教育科目の開講を知らなかったという回答が2006年では63%と多数を占めた。これに対して2008年ではその数は35%に減少した。これは広報活動の成果の一端であるとみなせる。

(2) 他方、大学院共通教育科目の開講を知るにいたった媒体としては、2006年では学内の掲示（50% [06], 27% [08]）とする回答が多い（図4）。また、自由記述の欄には、2006年では情報伝達や広報の不備に対する不満とならんで、広報の拡大を求める要望が多くみられた。これに対して、2008年版では、同様の声はあるものの、シラバスを掲載した『履修案内』を配布したために知ったという声が多数を占めた。

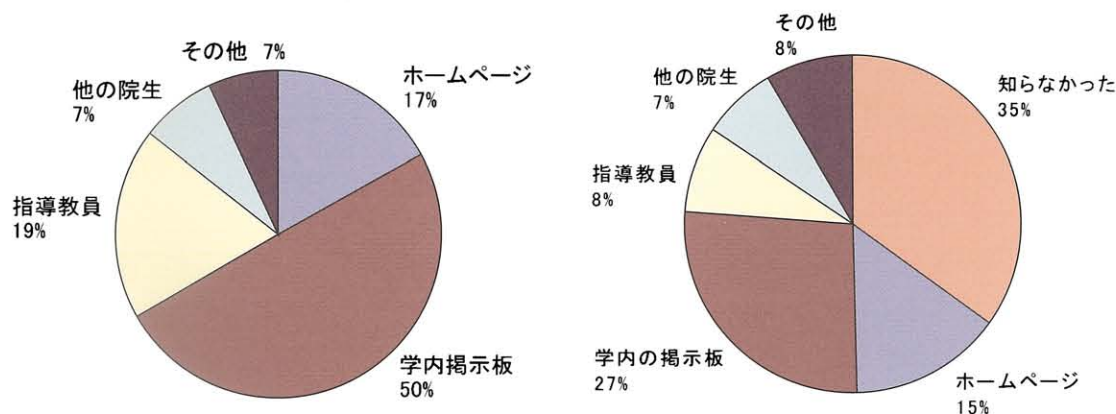


図4. 大学院共通教育科目の開講をどのようにして知ったか？（左2006年／右2008年）
（註：2008年には、「知らなかった」という選択肢を付加した。）

2-4. 遠隔授業による大学院共通教育⁴⁾

上述のように分散したキャンパスに在籍している大学院生が、他キャンパスで受講したい場合、時間的・空間的・経済的な制約のために受講できないという大きな問題がある。この解消の一端として、米国からや他大学（横浜市立大学）との連携授業も含めて、2007年度（4科目）より遠隔授業を始めている。2008年度は10科目、2009年度は16科目を開講している。2008年度のアンケート調査から、この遠隔授業に関して3項目の質問をした。

大学院共通教育の一部で遠隔授業が行われていることを知らないものは75%にもものぼる。知って

いる残りの25%の者でも、聴講したことがない者は22%であり、実際に聴講した者は3%に過ぎず、ここでも広報不足の側面が現れている。

しかし、実際に聴講した者は、通常の対面授業と比較して、同じように有効であったと回答した者が74%にもものぼり、遠隔授業の有効性は示されたと考える。また受けたい授業が遠隔授業ではなかったので受講できなかったという意見もある。

なお2008年度は、新規な遠隔授業システム機器が全学的に導入されて、一部、操作員が手間取ったこともあった。画像、音質とも完璧なレベルではないが、授業としては成立している。今後のハード面の改善で、これらのシステムに関する不具合は解消できる予定である。

3. 外国人大学院生へのアンケート結果の概要

日本語のアンケートを英訳して、2008年12月に前節で行ったものと同じ内容で外国人大学院生(留学生)に対してもアンケート調査を行った。アンケートへの回答は総数が41件である。その出身国別は、東アジアがもっとも多く34名(中国11名を筆頭に、ほかに8カ国)で、そのほか南アジア、アフリカ、西アジアの各諸国が続いている。ちなみに2007.5.1現在で、外国人学生は修士269名(英語コースが別に42名)、博士348名(英語コースが別に83名)、在籍している。

70%強の学生は研究を行う上で現在開講されている自分の専攻の専門科目で十分だと考えており、2-1(1)で述べた日本人学生の回答結果と大差ない。他専攻や所属する学府以外の科目を履修した者は20%以下である。その理由として半分弱の学生が、時間割が自分の都合に合わなかったとしている。

大学院共通科目のことを知っていた学生は15%に過ぎず、知っていた者はウェブサイトや掲示板、他の学生や教師などからこの情報を得ている。

今後開講される科目を履修することについては、30%がその希望があり、60%がその内容によるとして、合計90%の者が前向きに回答している。履修したい理由として専門性に加えて専門外の知識も必要(43%)、自分の研究を深めるため(33%)と考えている。共通科目を履修したいと考えている90%の学生は、人間性、国際性、コミュニケーション関連、知識を増す科目を希望する者がやや多く、社会性に関連した科目を希望する者はやや少ない。

以上を概観して、外国人学生が共通教育科目を積極的に履修するためには、聴講しやすい時間割設定、さらに積極的な周知、学生の専門に多少でも関連しているような設定に留意する必要があるであろう。今回のアンケートには含まれていないが、英語による授業は履修へのインセンティブになるのか今後調べてみるべき検討課題である。

4. 担当教員へのアンケート結果の概要

これまで大学院共通科目を担当した教員(43名)にアンケートを依頼し、30名から回答を得た。教員の所属は言語文化、農学、芸術工学、医学、工学、数理学、比較社会文化の各研究院、健康科学、産学連携、アジア総合政策、留学、高等教育開発の各センター、カリフォルニアオフィス、ユー

ザーサイエンス機構、企業（非常勤講師）と多彩である。これまで授業を2年間または前期と後期、複数回担当した教員は16名である。聴講した学生数は、各科目について数名から35名と幅があるが、平均して20名程度である。

複数の学府の大学院生が聴講する共通科目の担当について、8割の教員が有意義であると考えている一方、半数の教員が、「九大生の教育に関するグランドデザインを示して共通教育の位置づけの提示が必要」、「受講しやすくして聴講者を増す」、などといった改善の余地の指摘をしている。またもっと学生への共通教育の周知を図るべきだと考える教員が半数いる。このために、各学府のHPに共通教育のリストを並べることなどの提案があった。大学院生が共通科目を受講する上で、なんらかの支障がある状況であると考えている教員が6割弱おり、開講場所、交通、研究時間との交錯などの問題を挙げている。時間にとらわれず受講できるような方法を検討すべきとの意見もあった。

専門分野と並列した共通教育の履修が、将来の高度職業人としての大学院生の能力向上に役に立つかという質問に対して、9割弱の教員が有益と考えており、「共通教育を単なる専門職業人の育成プログラムとしてだけではなく、科学者教育の補完機能を有していることを認識すべき」、「興味を持った学生が聴講しているので何かを学ぶきっかけになっていると思う」といった評価があった。一方、「もっと早くこのようなアンケートを実施し、学内広報に利用すべきであった」、「教員の意識改革が進んでいないことが大学院共通教育の高度化を妨げている」、「大学としてこのような授業が絶対に必要だとの認識を高めることが必要だ」といった、やや厳しい指摘もあった。

2007年度から一部に遠隔講義も取り入れたが、共通教育を担当している教員でもこのことを知らない者が2割弱いた。米国からの講義のように遠隔講義システムでなければ実施できない科目を高く評価する一方、技術的にまだ検討すべき点が多いとの指摘もあった。

共通科目を担当した教員にリピータ（複数回担当している方）が多いということは、担当した教員にはその意義が十分理解されていると考えている。しかし、教員全体への共通教育の周知、理解活動が、学生への周知活動とともに重要であることが明らかになった。また、科目を担当していることについて学内での評価が十分でないと考えている教員も多い。この点についても、教員の教育活動に関する評価項目に積極的に取り入れるように関係方面に提案していきたい。

5. まとめ

本アンケート調査の最終的な結論は、大学院教育に対する院生の満足度をいっそう高めるプログラムとして、専門以外の幅広い科目を提供する大学院共通教育科目の意義は大きいということである。もっとも、大学院共通教育科目の現状は試行段階にあり、改善すべき点も抱えている。

その主要な点として、2006年から2008年にかけて行った広報活動が、まだ十分な訴求効果をもたえなかったことが挙げられる。今後、広報の工夫によって、院生の潜在的なニーズに応える教育プログラムとして大学院共通教育科目が存在していることを大学院生や教職員に対して、全学FDやSDを通して可視化していく予定である。

今後の重要な鍵として、九州大学の教育憲章に沿った大学院共通教育の理念、目的とその手段方

法を、教員、職員が全学一体となって大学院生の要望を取り入れながら構築し、継続・推進しているかどうかであると考え。このことによって、全学の豊かな教育研究資源を最大限に活用した大学院共通教育科目の展開が可能になり、大学院教育に対する院生の満足度をこれまで以上に高め、社会的な貢献も可能になると考える。

文献：

1. 岡本秀穂，工藤和彦：「九州大学大学院共通教育の取組の現状と展望」，大学教育，第14号，pp.69-76（2008年3月）。
2. 『大学院共通教育科目・履習案内』，平成19，20，21，22年度版。
3. 大学院共通教育のホームページ：<http://rche.kyushu-u.ac.jp/~in-kyotsu/index.html>
4. 工藤和彦，岡本秀穂，多川孝央：「九州大学大学院共通教育プログラムの遠隔授業による展開」，大学教育，第14号，pp.61-68（2008年3月）。