

Comparison of survey on "GS English Language Courses for Undergraduates" 2017-2019

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-05-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: KIMURA, Takahiro メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00058169

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



学域 GS 言語終了後調査の比較 (2017-19)

木 村 高 宏

はじめに

筆者は金沢大学のカリキュラムに必修科目として学域 GS 言語科目が導入された 2017 年度とそれに続く 2018 年度、受講した法学類学生への意識調査を行い、その結果をまとめた¹。2019 年度も同様の調査を実施したが、2018 年度と同様に自由記述部分への回答が少なかったため、量的評価部分を過年度の結果と比較する形で検討する。

導入年度と導入 2 年目の 2018 年度との大きな違いは 2 つあった。第一に、学生間には担当教員の「評判」も含めて一定程度この科目についての情報が共有されたこと、第二に、この科目が設定されていることを学生も予め認識していたことである。導入 3 年目の 2019 年度は、クラス編成は基本的に学生の希望に基づいていること、学生が科目についての情報を一定程度有していたことなどが 2018 年度と同じである。

なお、2019 年度は 6 クラスに対して担当教員が 4 名で、うち 2 名がそれぞれ 2 クラスを担当した。同じ教員の異なるクラス間を比べることが可能となった今年度はその 2 教員については教員要因をコントロールした分析を行うことができる²。この分析については補遺とした。

- 1 木村高宏・山本竜大 [2018] 「言語プログラム導入に対する量的評価と質的評価：学生へのアンケートに基づく分析」『外国語教育フォーラム』12 巻，pp.33-53，木村高宏 [2019] 「『資料』学域 GS 言語終了後調査の比較 (2017-18)」『金沢法学』第 61 巻第 2 号，pp.231-242。なお木村 [2019] を基本的に踏襲する本稿は一部の注記が同稿と重複しているが、資料であることも鑑みそのまま用いている。
- 2 2017 年度と 2018 年度は複数クラスを担当した教員は同一の 1 名で、分析と記述によって入試得点や TOEIC スコアを含んだ受講者情報を含むクラスを同定してしまう恐れがあったため、そのような分析は避けた。2019 年度も詳細な数値は示さず図で示すに留

状況が 2018 年度と似ている本年度の分析において着目するのは、木村 [2019] で言及した『学域 GS 言語』の「いわば受動的な『語学』科目化」つまり、単語が難しければその科目が難しいとみなされること、テキストの内容への好評価が履修の満足につながらないこと、という 2 点である。本稿ではその傾向の異同を確認する。

以下、資料としてのデータの継続性を重視して、木村・山本 [2018]、木村 [2019] と同様に、センター試験の英語の得点状況、TOEIC の得点状況、履修満足度等に関する重回帰分析を示しながら着目点についての考察を加える。

受講生の「英語力」の比較

センター試験

はじめに各年度のそれぞれの受講生のいわゆる「英語力」の比較のため、大学入試センター試験の結果を示す³。調査では回答者への負荷と記憶の精度とを鑑み、センター試験（筆記 200 点とリスニング 50 点の合計 250 点満点）の得点を素点ではなく、順に「100 点以下」、「101～120 点」、「121～140 点」、「141～160 点」、「161～180 点」、「181～200 点」、「201～220 点」、「221 点以上」と「答えたくない」「わからない」というカテゴリカルな選択肢で訊ねている。ここでは「100 点以下」の回答を「90 点」、「101～120 点」を「110 点」とし、順に「221 点以上」を「230 点」とする階級代表値を割り当てて、仮の平均値を計算し、95%信頼区間を算出した。「答えたくない」「わからない」は分析から除外した。

図の通り、統計的に有意な差はないものの平均値の高い順に 18 年度、19 年度、17 年度の受講生となっている。ただしセンター試験は年によって平均値等が異なり、素点で単純に比較することはできない。そこで、先程の階級代表

める。

- 3 英語力についてはたとえば英語 4 技能として「聞く」「話す」「読む」「書く」が挙げられるが、センター試験でも後述の TOEIC-IP でも「話す」は除かれている。

図1a: センター試験 (回答値)

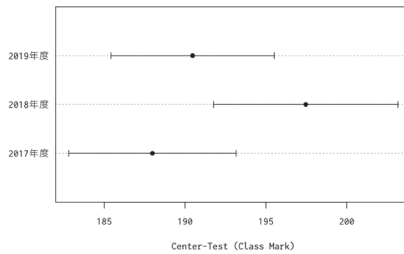


図1b: センター試験偏差値 (筆記・リスニング完全相関)

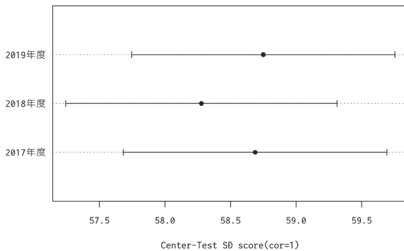
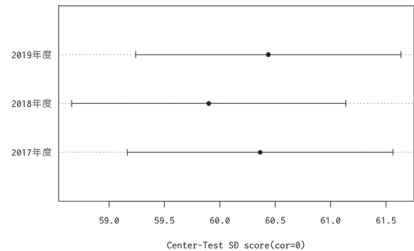


図1c: センター試験偏差値 (筆記・リスニング無相関)



値を用いて近似的に偏差値化を行う。センター試験の英語の平均値等の公表データから本稿で利用する偏差値を算出する手順については木村 [2019] を参照されたい。

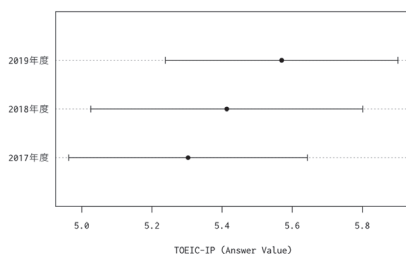
偏差値でみても信頼区間の示す通り、受講生の過去 (入学直前) の「英語力」は 2017 年度から 2019 年度で差があるとはいえない。

TOEIC-IP

受講生である金沢大学法学類の 2 年生は基本的に受講直前の 1 年次終了時近くに TOEIC-IP (以下, TOEIC と表記) を受験している。ここではそのスコアについてもセンター試験の英語と同様の分析を行う。ただし, TOEIC については試験の難易度が一定であるとされているから, 階級値換算を行わず, 回答

値を用いて平均値と信頼区間とを示す⁴。

図2：TOEIC（回答値）



TOEIC の回答値スコアにおいても差は統計的に有意でなく，選択肢 5 から 6，つまり TOEIC スコアでいえば 500 から 600 点程度の平均点である。「英語力」に差がなかった学生が 1 年間の語学教育を経た 2 年次直前においても差がないという状況は 2017 年度と 2018 年度を比較した昨年度の分析と同様であった⁵。

単位認定の 630 点という基準が 2 年次直前の学生にとっては厳しい設定であるという状況も木村・山本 [2018] で述べた 2017 年度から現在まで変わっていない⁶。

4 TOEIC のスコアについての回答形式は「350 点以下」を 1，「351～400 点」を 2 として 50 点間隔で「601～650 点」を 7，「651 点以上」を 8 とするカテゴリカルな変数である。設問には「わからない」などの DK や NA 相当の選択肢を設けたが分析では除外した。

5 木村 [2019] で述べたとおり，仮に全体的に底上げされていれば「差がない」という状況自体は変わらないから，ここでのこの結果は大学 1 年次の英語教育の効果の有無については何ら示すものではない。もちろん大学の 1 年を経て全体的に英語力が低下している可能性もある。

6 木村・山本，前掲。p.36。

受講生の重回帰分析の比較

全体

ここでは受講生の履修満足度、総合難易度、テキストの内容・テーマ、テキストの専門性への評価のそれぞれが何に影響を受けているのかを、他の要因をコントロールしつつみるため、それぞれを目的変数とした重回帰分析を行う。

2017 年度から 2019 年度までの状況はそれぞれ下記の通りである⁷。表中の数値は標準化偏回帰係数、表中にある括弧で括った値は標準誤差を示す。

表1a：全体（2017年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.20 (0.09)			
テキストの内容・テーマ	0.49 (0.09)			
テキストの専門性	0.13 (0.10)	0.22 (0.10)	0.40 (0.10)	
テキストの単語	-0.18 (0.09)	0.18 (0.10)	-0.11 (0.10)	0.29 (0.10)
センター試験英語	-0.02 (0.10)	-0.08 (0.11)	-0.10 (0.11)	-0.11 (0.12)
TOEIC	0.00 (0.10)	0.24 (0.11)	0.13 (0.11)	-0.08 (0.12)
Constant	0.00 (0.08)	0.00 (0.09)	-0.00 (0.09)	0.00 (0.10)
Observations	99	99	99	99
Adjusted R2	0.33	0.11	0.13	0.07
F Statistic	9.09	4.16	4.51	3.57

表1b：全体（2018年度）

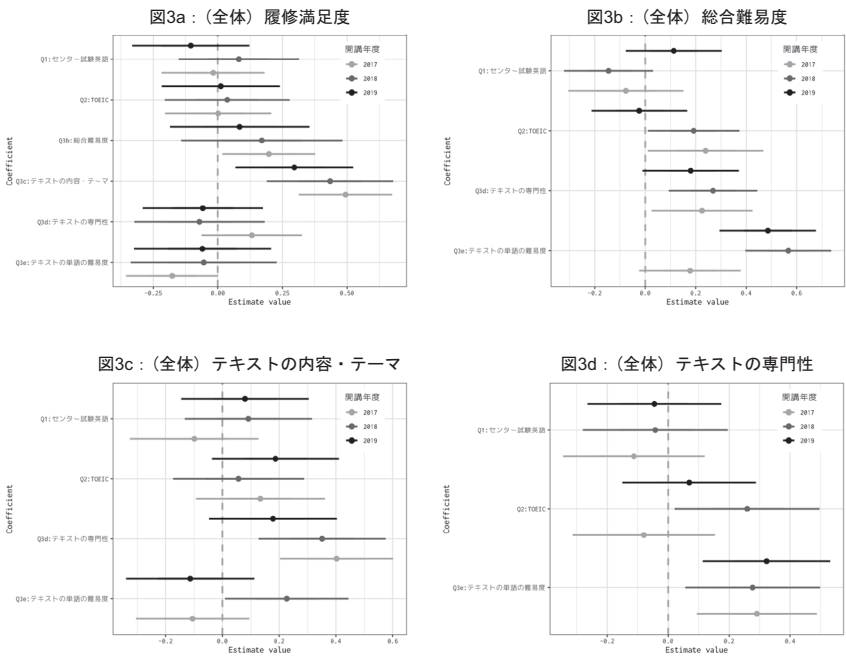
	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.17 (0.16)			
テキストの内容・テーマ	0.43 (0.12)			
テキストの専門性	-0.07 (0.13)	0.27 (0.09)	0.35 (0.11)	
テキストの単語	-0.05 (0.14)	0.57 (0.09)	0.23 (0.11)	0.28 (0.11)
センター試験英語	0.08 (0.12)	-0.15 (0.09)	0.09 (0.11)	-0.04 (0.12)
TOEIC	0.04 (0.12)	0.19 (0.09)	0.06 (0.12)	0.26 (0.12)
Constant	-0.00 (0.10)	0.00 (0.08)	-0.00 (0.10)	0.00 (0.11)
Observations	75	75	75	75
Adjusted R2	0.18	0.51	0.20	0.10
F Statistic	3.66	20.00	5.62	3.68

7 木村 [2019] で述べたとおり、2017 年度の結果が木村・山本 [2018] とやや異なるのは主に分析に用いたソフトウェアの違いによると思われる。

表1c：全体（2019年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.08 (0.13)			
テキストの内容・テーマ	0.30 (0.11)			
テキストの専門性	-0.06 (0.12)	0.18 (0.10)	0.18 (0.11)	
テキストの単語	-0.06 (0.13)	0.49 (0.10)	-0.11 (0.11)	0.32 (0.10)
センター試験英語	-0.11 (0.11)	0.11 (0.09)	0.08 (0.11)	-0.05 (0.11)
TOEIC	0.01 (0.11)	-0.02 (0.09)	0.19 (0.11)	0.07 (0.11)
Constant	-0.00 (0.11)	-0.00 (0.09)	0.00 (0.11)	-0.00 (0.10)
Observations	86	86	86	86
Adjusted R2	0.03	0.31	0.04	0.08
F Statistic	1.51	10.58	1.84	3.32

重回帰分析の標準化偏回帰係数を図 3a から 3d に示す。図中の横棒が破線で示す「0」のラインにかからない項目が 95%水準で統計的に有意である（図 4a 以降も同様）。なお、定数項は図から除いた。



年度間で比較した表 (表 1a・1b・1c) と図 (図 3a から 3d) で、注目すべきは 3 点ある。

第一に、総合難易度を目的変数としセンター試験・TOEIC・テキストの専門性・テキストの単語を説明変数とする分析の説明力 ($\text{Adjusted } R^2$) はばらつきつつも一定の値があること、第二に、とりわけ 2019 年度 (表 1c) で履修満足度を目的変数とする分析 (1 列目) の説明力が極めて低いこと、第三に、テキストの内容・テーマを目的変数とする分析 (3 列目) の説明力も同じく極めて低いことである。

第一の点については、2017 年度に比べ 2018 年度で大きかった「テキストの単語の難易度」の値が比較的大きいままである。つまり総合的な難易度の判断に単語の難易度が大きく影響するという傾向が、2018 年度より減じたとはいえ残っていることがわかる。

第二の点については、図 3a が示すとおり、「テキストの内容・テーマ」の標準化偏回帰係数の値の絶対値の減少傾向に着目しておきたい。テキストの内容がよいことが、満足をもたらしにくくなり続けている。

第三の点については、2017 年度と 2018 年度には「内容 (のよさ)」の判断に影響があったテキストの専門性 (の高さ)、つまり専門性が高ければ内容がよいと考えるという関係が統計的に有意ではなくなっていることを記しておく。

次に、全体を、英語力の「低下組・下位層」と「向上組・上位層」とに分けた分析を行う。ここでいう「低下組・下位層」とは、センター試験で相対的上位であったのに TOEIC で相対的下位になった「低下」層と、センター試験で相対的下位のもので TOEIC も変わらず相対的下位の「下位」層をあわせたグループ、「向上組・上位層」はその逆である。なおこの分類は、定義上 TOEIC 下位層と上位層との比較と同意となっている。

低下組・下位層

各年度の状況は下記の通りである。

表2a：低下組・下位層（2017年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.35 (0.12)			
テキストの内容・テーマ	0.29 (0.13)			
テキストの専門性	0.27 (0.12)	0.08 (0.14)	0.25 (0.13)	
テキストの単語	-0.23 (0.12)	0.13 (0.14)	-0.03 (0.13)	0.21 (0.14)
センター試験英語	-0.09 (0.13)	-0.02 (0.16)	-0.26 (0.14)	-0.13 (0.15)
TOEIC	0.28 (0.13)	-0.12 (0.15)	0.36 (0.14)	-0.00 (0.15)
Constant	-0.00 (0.11)	0.00 (0.14)	0.00 (0.13)	-0.00 (0.14)
Observations	54	54	54	54
Adjusted R2	0.33	-0.03	0.11	0.00
F Statistic	5.39	0.62	2.71	1.03

表2b：低下組・下位層（2018年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.42 (0.23)			
テキストの内容・テーマ	0.56 (0.16)			
テキストの専門性	-0.05 (0.17)	0.20 (0.13)	0.26 (0.18)	
テキストの単語	-0.43 (0.21)	0.64 (0.12)	0.23 (0.18)	0.36 (0.16)
センター試験英語	0.08 (0.15)	-0.18 (0.12)	0.07 (0.17)	-0.00 (0.17)
TOEIC	0.12 (0.15)	0.16 (0.12)	0.08 (0.17)	0.24 (0.17)
Constant	0.00 (0.14)	-0.00 (0.11)	0.00 (0.16)	0.00 (0.16)
Observations	35	35	35	35
Adjusted R2	0.33	0.57	0.08	0.12
F Statistic	3.81	12.39	1.79	2.61

表2c：低下組・下位層（2019年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	-0.03 (0.21)			
テキストの内容・テーマ	0.11 (0.17)			
テキストの専門性	-0.19 (0.18)	-0.01 (0.14)	0.1 (0.17)0	
テキストの単語	-0.00 (0.22)	0.56 (0.14)	-0.08 (0.17)	0.51 (0.14)
センター試験英語	0.15 (0.17)	0.22 (0.12)	0.30 (0.15)	-0.03 (0.14)
TOEIC	0.25 (0.17)	0.16 (0.12)	0.35 (0.15)	0.12 (0.14)
Constant	0.00 (0.15)	0.00 (0.12)	0.00 (0.14)	-0.00 (0.13)
Observations	45	45	45	45
Adjusted R2	-0.02	0.40	0.10	0.22
F Statistic	0.86	8.19	2.29	5.20

図4a：(低下組・下位層) 履修満足度

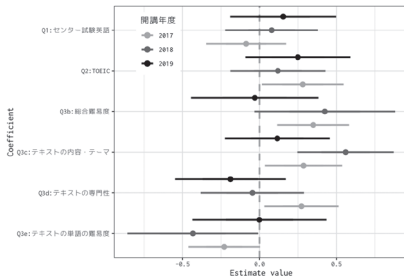


図4b：(低下組・下位層) 総合難易度

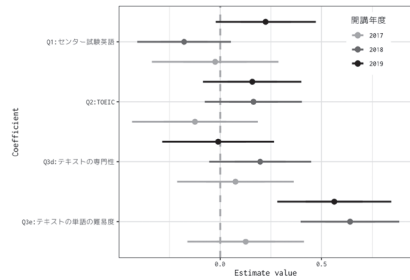


図4c：(低下組・下位層) テキストの内容・テーマ

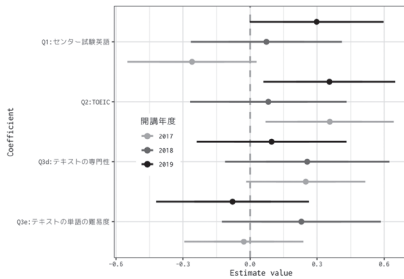
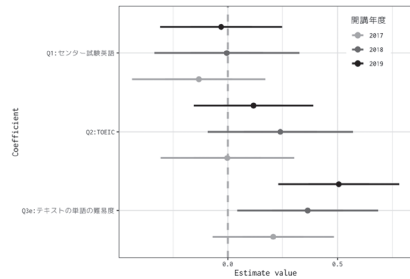


図4d：(低下組・下位層) テキストの専門性



重回帰分析の標準化偏回帰係数を図 4a から 4d に示す。

年度間で比較した表 (表 2a・2b・2c) と図 (図 4a から 4d) で、注目すべきは 3 点ある。

第一に、総合難易度を目的変数としテキストの専門性・テキストの単語・センター試験・TOEIC を説明変数とする分析 (表のそれぞれ 2 列目) の説明力 (Adjusted R^2) は 2018 年度同様、一定の値があること、第二に、とりわけ 2019 年度 (表 1c) で履修満足度を目的変数とする分析 (表 1 列目) の説明力が極めて低い (ほぼない) こと、第三に、テキストの専門性を目的変数とする分析 (表 4 列目) の説明力がやや高まった点である。

第一の点については、図 4b をみれば、全体の分析 (図 3b) と同様に、2017 年度に比べ 2018 年度で大きかった「テキストの単語の難易度」の値が比較的

大きいままで、総合的な難易度の判断に単語の難易度が影響するという状況があることがわかる。

第二の点については、図 4a が示すとおり、2017 年度に有意であった「総合難易度」「テキストの専門性」、2017 年度・2018 年度とも有意であった「テキストの内容・テーマ」の影響が、履修の満足度に対して統計的に有意ではなくなっていることに注意が必要である。

第三の点については、図 4d のとおり、2017 年度に比べて 2018 年度で影響を強めた「テキストの単語の難易度」の影響が 2019 年度ではより強まっており、単語が難しいほど専門性が高いと考える傾向が強まったと考えることができる。

向上組・上位層

2017 年度から 2019 年度の状況はそれぞれ下記の通りである。

表3a：向上組・上位層（2017年度）

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.07 (0.13)			
テキストの内容・テーマ	0.76 (0.13)			
テキストの専門性	-0.08 (0.15)	0.43 (0.15)	0.56 (0.15)	
テキストの単語	0.01 (0.12)	0.17 (0.15)	-0.14 (0.15)	0.39 (0.14)
センター試験英語	-0.00 (0.11)	-0.06 (0.14)	0.04 (0.14)	-0.07 (0.15)
TOEIC	-0.02 (0.12)	-0.16 (0.14)	-0.18 (0.14)	0.12 (0.15)
Constant	0.00 (0.11)	0.00 (0.13)	0.00 (0.13)	-0.00 (0.14)
Observations	45	45	45	45
Adjusted R2	0.49	0.21	0.20	0.12
F Statistic	8.00	3.96	3.74	3.03

表3b : 向上組・上位層 (2018年度)

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.04 (0.22)			
テキストの内容・テーマ	0.30 (0.19)			
テキストの専門性	-0.05 (0.19)	0.36 (0.13)	0.42 (0.15)	
テキストの単語	0.21 (0.20)	0.55 (0.12)	0.23 (0.14)	0.12 (0.16)
センター試験英語	0.11 (0.16)	-0.11 (0.12)	0.11 (0.14)	-0.06 (0.16)
TOEIC	-0.01 (0.17)	-0.08 (0.13)	0.08 (0.15)	0.29 (0.16)
Constant	-0.00 (0.15)	0.00 (0.12)	-0.00 (0.14)	0.00 (0.16)
Observations	40	40	40	40
Adjusted R2	0.04	0.43	0.23	0.04
F Statistic	1.30	8.24	3.94	1.52

表3c : 向上組・上位層 (2019年度)

	Dependent variable:			
	履修満足度	総合難易度	テキストの内容・テーマ	テキストの専門性
総合難易度	0.07 (0.19)			
テキストの内容・テーマ	0.31 (0.17)			
テキストの専門性	0.01 (0.17)	0.35 (0.15)	0.05 (0.16)	
テキストの単語	-0.06 (0.18)	0.43 (0.14)	-0.20 (0.15)	0.01 (0.15)
センター試験英語	-0.23 (0.16)	0.01 (0.14)	-0.12 (0.15)	-0.13 (0.16)
TOEIC	0.17 (0.18)	0.00 (0.15)	0.42 (0.16)	0.36 (0.16)
Constant	-0.00 (0.15)	0.00 (0.14)	-0.00 (0.15)	0.00 (0.15)
Observations	41	41	41	41
Adjusted R2	0.09	0.24	0.13	0.06
F Statistic	1.65	4.16	2.46	1.81

重回帰分析の標準化偏回帰係数を図 5a から 5d に示す。

向上組・上位層の 2019 年度の分析結果を過年度のものと比べた着目点も 3 点挙げる。

図5a : (向上組・上位層) 履修満足度

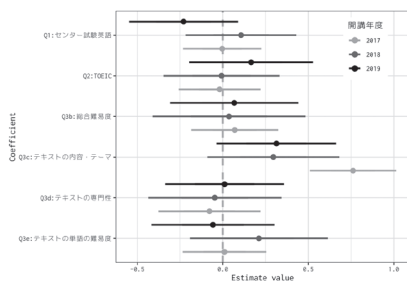


図5b : (向上組・上位層) 総合難易度

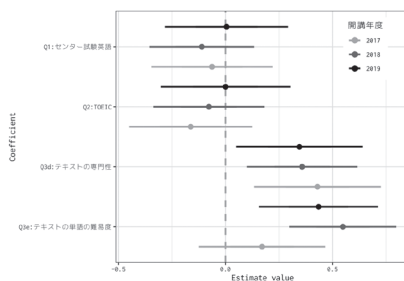


図5c: (向上組・上位層) テキストの内容・テーマ

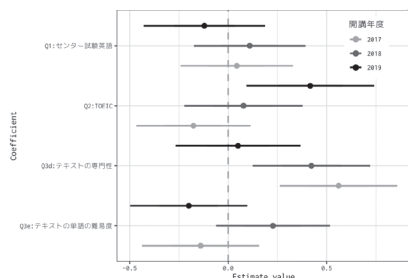
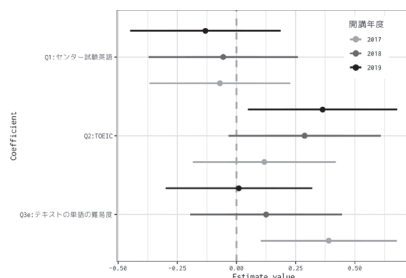


図5d: (向上組・上位層) テキストの専門性



第一に、総合難易度を目的変数とする分析の説明力 (Adjusted R^2) は 2017 年度の水準まで低下しているが、影響の状況については特筆すべき変化がなく、内容としてもテキストの専門性が高いことと単語の難しいことが「総合的に難しい」という評価をもたらしている。

第二に、2017 年度と 2018 年度の大きな違いであった履修満足度の説明力は依然として小さいままで、テキストの内容・テーマ (のよさ) が履修の満足をもたらさなくなった状況が継続している。

第三に、2018 年度との比較では 2019 年度にはテキストの内容についての説明力もやや減じている点である。また、その内容、つまり、テキストの専門性の高さが内容のよさをもたらすような影響が有意でなくなり、TOEIC スコアが高いほど内容がよいとされていることには注意が必要であるだろう。

おわりに

木村 [2019] では、2017 年度と 2018 年度の分析の比較から、単語が難しければその科目が難しいとみなされること、テキストの内容への好評価が履修の満足につながらないこと、という 2 つの点を指して「学域 GS 言語」の受動的な「語学」科目化と表現した。

2019 年度の状況をまとめれば下記のとおりである。

全体では、2018 年度と同様に、文字通り誤差の範囲でややその傾向を弱め

てはいるものの、単語が難しければその科目が難しいとみなされ、テキストの内容がよいことが、満足をもたらしくくなり続けている。加えて、2017 年度と 2018 年度には「内容 (のよさ)」の判断に影響があったテキストの専門性 (の高さ)、つまり専門性が高ければ内容がよいと考えるという関係が統計的に有意ではなくなっている。

低下組・下位層では総合的な難易度の判断に単語の難易度が影響するという状況があり続け、またその単語が難しいほど専門性が高いと考える傾向が強まった。同時に、2018 年度まで有意であった「テキストの内容・テーマ」が、履修の満足度に対して統計的に有意な影響を有さなくなっている。

向上組・上位層では、2017 年度と 2018 年度の大きな違いであった履修満足度の説明力が依然として小さく、その内容としては、「テキストの内容・テーマ (のよさ)」が履修の満足をもたらさなくないという状況が継続している。その「内容・テーマ」については、専門性の高さではなく、TOEIC スコア、つまり直近の英語力が高いほど「内容・テーマ」がよいと考えるようになっている。

以上の点を考え合わせれば、木村 [2019] で述べたのと同様、2019 年度も法学類の「学域 GS 言語 I・II」はシラバスにて定めた「法学または政治学に関する英語文献を素材にして、専門性の高い文章を解読することができる」という「授業の主題」の浸透が十分であるとはいえない⁸。木村 [2019] で述べた意味において「語学」科目化がすすんでおり、当該科目は導入から年を重ねるにつれて導入の意図から乖離し続けているともいえよう。

自身が専攻する分野の専門的な知識に触れることが専門教育として学生の満足をもたらすのだとすれば、本稿で示したような専門性の高さが満足をもたらさないという状況は、学生がこの「学域 GS 言語 I・II」を専門教育として認識していない可能性をうかがわせる。

学生の満足度を高めること自体は教育の主眼ではないかもしれないが、満足度

8 金沢大学 Web シラバス上の法学類の「学域 GS 言語 I」と「同・II」(いずれも 2019 年度)の記載内容からの引用。

という視点で考えたときに、専門性の高さやテキストの内容・テーマ（のよさ）が履修の満足をもたらさないのだとすれば、専門分野の教員にとっては教材を選びその教材で教育するインセンティブを失うことにもなりかねない。そればかりか、教員の専門性が活かされないような「語学」科目であれば、英語教育を専門としない法学や政治学の教員が語学の科目を担当する、その理由や意義にすら疑問が生じる。

その意義についてただ一点だけ希望を示せるとすれば、向上組・上位層についてである。このグループに限れば、単語の難易度に加えてテキストの専門性の高さが「総合的に難しい」という評価をもたらしており、これについては母国語での専門教育に近い姿であると評価できるかもしれない。

この、向上組・上位層とはつまりセンター試験の結果が相対的に上位か下位かにかかわらず TOEIC の試験で相対的に上位であった学生である。初年次に英語の力をより伸ばすことができた者については、比較的、英語というごく表層に囚われにくく、英語で書かれたテキストを専門教育の一つのバリエーションとして受け入れることができているといえるのかもしれない。

とはいえ同時に、この「低下・下位」「向上・上位」つまり TOEIC スコアの高低が、「相対」的に決められたものであるという本稿での定義に注意が必要である。この分類は定義上、必ずしも絶対的な「英語力」の状況を示すものではない。センター試験と TOEIC それぞれでの相対位置の比較であり、入学当初時点での TOEIC スコアが把握されていないため初年次教育を経た変化はわからない。したがって、英語テキストを専門教育のバリエーションとして受け入れた者は「英語力が真に高いあるいは伸びた者」とすることはできないという課題がある。

この課題についてのみ着目すれば、全国的に必ずしも歓迎の論調ばかりではない国公立大学入試への英語外部試験の導入は、巷間指摘されるような多くの問題点はあるにせよ、各学生が入試で用いたのと同じ外部試験を入学後に受験させることにより入学後の英語力の比較を容易とするというメリットはある、

といえるだろう。

補遺 (教員要因のコントロール)

補遺として、教員要因を統制した図を掲載する。教員要因が大きければ、同一の教員の異なるクラス (テキストも異なる) 間の重回帰分析の結果、つまり変数の影響の状況は似たものになる可能性があるが、結果は一樣ではなく、教員要因はそれほど大きくないということが示唆されている。

図6a: (2019年度2教員) 履修満足度

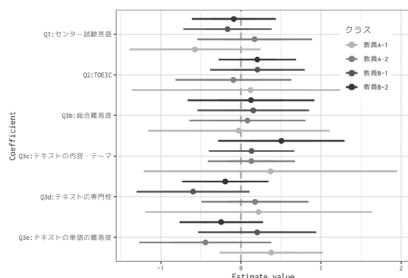


図6b: (2019年度2教員) 総合難易度

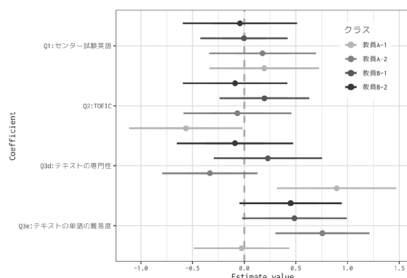


図6c: (2019年度2教員) テキストの内容・テーマ

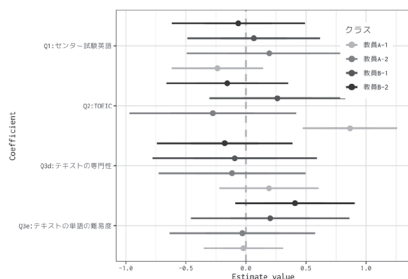
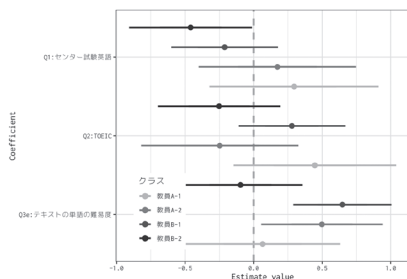


図6d: (2019年度2教員) テキストの専門性



参考文献一覧

- 木村高宏・山本竜大 [2018] 「言語プログラム導入に対する量的評価と質的評価：学生へのアンケートに基づく分析」『外国語教育フォーラム』12 巻，pp.33-53。
- 木村高宏 [2019] 「《資料》学域 GS 言語終了後調査の比較（2017-18）」『金沢法学』第 61 巻第 2 号，pp.231-242。