

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Kimura, Takahiro, Yamamoto, Tatsuhiro メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00050425

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

A Quantitative and Qualitative Evaluation for an Introduction of New Language Education Program: Based on a Questionnaire Survey to Students

木村 高宏・山本 竜大¹

Takahiro KIMURA and Tatsuhiko YAMAMOTO

Abstract

This article is an empirical study based on a questionnaire survey for undergraduates and faculty members on educational materials for a new English program. Materials used in class may seem too technical for sophomore level undergraduates. Our quantitative and qualitative analyses find following points: requests about lectures themselves, which are also seen in existing subjects, gap between the language ability of students and that assumed by teachers, demand for new language course using technical materials, and (un)clear relation between this program and English tests given by third parties. These findings suggest that the satisfaction level depends on the lack of communication between concept originator and undergraduates about the “P (Plan) phase” of new program introduction.

1. はじめに

「社会」をよくするための政策について、その名称が「プログラム」であれ「計画」であれその他の何かであれ、計画 (Plan)・実施 (Do)・評価 (Check)・改善 (Action) のサイクルに即し、そのサイクルに多くの利害関係者が関与することがガバナンスのためには好ましいという価値観は、今日、政府や自治体のみならず企業の活動などにも広く共有されている。大学の教育活動も同様に、評価の対象である。

この PDCA サイクルに示されるのは、現状を理解し、次のサイクルの好循環を生み出すための「評価」、すなわち過去のデータから得られる一定のエビデンスの重要性である。近年、行政の施策においても、実施の有効性を図る観点から Plan 段階においても EBP (Evidence Based Policy-making) が着目されており、当然、Check におけるエビデンスの重要性も高ま

¹ 第2節の「定量的評価」を木村が、第3節の「定性的評価」を山本が主に担当し、第1節「はじめに」・第4節「おわりに」を含む全体を両名の共同作業で整えた。表記の都合上、第一著者と第二著者となるが、完全に対等の共同作業で執筆した。

っている²。

本稿は政策決定から「直感」を排除すべきと強硬に主張するものではないが、実施後の説明責任が求められる状況においては、エビデンス・ベースの進行が有効であると考えている。

政策とは広い意味では、政治行政にとどまらず、企業などの組織における行動指針でもある。金沢大学における政策を考えたとき、その立案もしくは評価上のエビデンスとしては、他学の事例や、あるいは実施後の金沢大学自身の状況などが挙げられる。

本稿では実施後の「状況」として意識調査によって得られる在学生の意識を用いる。学生が教育サービスの購入者であるという位置づけには賛否があるとしても、学生は少なくとも本学の学生に対して向けられる政策の受け手として利害関係者（ステークホルダー）であることは間違いなく、彼ら、彼女らの意識からは政策に関するフィードバックを受けることができる。諸大学で行われている講義後の意識調査、いわゆる「授業評価アンケート」もその趣旨のものであろう。

こうした潮流を踏まえた時、金沢大学で2017年度入学者から新たに導入された「学域グローバル・スタンダード言語科目（以下、学域G S言語科目または単にG S言語科目と表記）」について、その導入の評価を学生の意識から検討し改善につなげる試みはPDCAサイクルやEBPの文脈に沿ったものとして支持できよう。

そこで、本稿はG S言語科目を受講した法学類の学生を対象に実施したアンケートを基にした量的分析（定量的評価）と質的分析（定性的評価）に基づき、上記の「状況」と学生からの「声」を理解することを、目的とする。より具体的には、本稿の主たる焦点は、まず量的分析として選択肢による回答から講義内容への評価や需要を知ること、次に質的分析として、自由記述内容を利用して学生が「感じたこと」、「考えたこと」を要約しつつ典型的な記述内容から推察し、さらに学生の記述を直接引用することである。そして、（匿名の記述の特性として時に辛辣な面があるが）より学生の本音にアプローチ、検討するなかから、学生からみる大学プログラム（導入）への理解における問題点や課題を明らかにすることも本稿の目的の領域に含まれる。

2. 定量的評価

本節では量的分析として受講生対象の意識調査での選択肢による回答から主に学生の需要を探る。

² たとえば、森川正之「エビデンスに基づく政策形成」に関するエビデンス、RIETI Policy Discussion Paper Series 17-P-008, 2017年3月 (<https://www.rieti.go.jp/jp/publications/pdp/17p008.pdf>) で現状が示されている。また政府資料としては内閣府の「経済財政運営と改革の基本方針～脱デフレ・経済再生～（平成25年6月14日閣議決定）」中に「重点課題に係る政策について、PDCAの徹底（総合的な観点からの評価を重視）、エビデンスに基づく政策評価を確立する。あわせて、こうした評価に必要な統計整備を各政策実施府省において進める」という記述があるのをはじめ、各省の資料にも散見される。

表1 クラス別回答割合

クラス	回収率（回答/Q2登録）
A	90%
B	100%
C	88%
D	92%
E	88%
F	87%
全体	91%
回答者数	126
Q2登録者数	138

2-1. 受講学生の特徴

法学類が第1, 第2クォーター（quarter）に開講した学域G S 言語科目全6クラスで、第2クォーター最終講義付近にクラスにて講義時間内に用紙を配布し自記式で回答を依頼した³。

潜在的履修者である法学類2年生の在学者数は170名、第1, 第2クォーターの学域G S 言語科目履修者はそれぞれ151, 131名、第2クォーターに行った本アンケートの回答者は126名であり、表1に示すとおり各クラスとも約9割の回収率であった⁴。

なお、本稿執筆時点では第3, 第4クォーターの学域G S 言語科目履修者数が判明しており、2クラスの合計で10名の履修がある。第1クォーターとの重複がないとすれば、170名中161（151+10）名の履修であり、ほとんどの学生が履修したことになる⁵。

2-2. センター試験の得点状況

ある受験情報サイトによるとセンター試験（全科目の合計点）での法学類合格者得点率は7割をやや超える程度であり、250点満点の英語であればおよそ180超が目安となる⁶。

表2aのとおり、有効回答者全体では180点以下と181点以上の比率は約1:1であった。TOEIC等の外部試験によって単位が認められる可能性があることを周知した科目の履修者、つまり、外部試験結果による単位取得を狙わなかった層ではあるものの、先述の通り、法学類2年生の大部分が受講しており、センター試験の英語については特段、得点が低いわけではない。

しかしながら、法学類開講の学域G S 言語科目は履修するクラスを基本的に（各クラスの登録人数上限を超過しない限り）学生の自由選択に任せており、履修者の英語成績につ

³ 調査票を資料1として添付した。

⁴ なお、クラスの特定を避ける意図から、クラス別実数は挙げていない。

⁵ 「学域G S 言語科目」の名称通り、学域内他学類開講のG S 言語科目履修が制度上は認められているが、2017年度は他学類開講の学域G S 言語科目を履修した法学類生はいない。

⁶ https://passnavi.evidus.com/search_univ/0400/difficulty.html。この資料に依拠する理由はとくにないが、値にせよ確度にせよ他の資料も大きく異ならないだろう。こういった資料が総じて、すくなくとも学術論文基準においての代表性や厳密性に欠けることは理解しているが、本稿の公開性を鑑み、正確な入試結果の実資料は利用すべきでないと判断した。

表2a センター試験の英語（250点満点）の得点状況

	N	%	有効%	累積%
121-140	4	3.2%	3.7%	3.7%
141-160	10	7.9%	9.3%	13.1%
161-180	28	22.2%	26.2%	39.3%
181-200	26	20.6%	24.3%	63.6%
201-220	28	22.2%	26.2%	89.7%
221点以上	11	8.7%	10.3%	100.0%
有効回答計	107	84.9%	100.0%	
「忘れた」等	19	15.1%		
合計	126	100.0%		

表2b センター試験の英語（250点満点）の得点状況（クラス別）

	A	B	C	D	E	F	
121-140	5.30%	4.20%		9.10%			
141-160	10.50%	8.30%	23.10%	4.50%	9.10%	5.60%	
161-180	10.50%	33.30%	30.80%	13.60%	54.50%	27.80%	
181-200	31.60%	25.00%	23.10%	18.20%	9.10%	33.30%	得点率約7割超
201-220	31.60%	16.70%	15.40%	31.80%	27.30%	33.30%	
221点以上	10.50%	12.50%	7.70%	22.70%			

いてクラス間の均質化を図っていないためクラスごとに成績に大きな差がある。表 2b のとおり、全体と同様に 180 点と 181 点の区分基準では、180 点以下と 181 点以上の比率は 2 つのクラス（クラス A と D）で約 1:3 となるのをはじめ、履修者の得点構成は異なっている。

2-3. TOEIC の得点状況

明示的に指示はしていないが、2 年次第 2 クォーター末に回答してもらったこの調査では、1 年次の 2 月に行われた TOEIC-IP の得点を答える受講生が多かったと推察される。

現在、「学域 G S 言語科目」は TOEIC 「630 点以上」で単位が認定される。設問では 50 点間隔で訊ねているため 630 点は「601 点から 650 点」のカテゴリを用いるしかないが、表 3a に示したとおり、「601 点から 650 点」「651 点以上」の 2 つのカテゴリを合わせて有効回答者中の 27 パーセントに過ぎず、外部試験による単位認定基準は学生にとっては高すぎる設定かもしれない。

区分点では「550 点以下」と「551 点以上」とで区分したときに、全体ではほぼ 4:6 になるが、表 3b のとおり、この場合でさえ最も偏りのあるクラス（クラス C）ではその割合が逆転し、しかも割合も 2:1 となっている。

先述の通り「外部試験結果による単位取得を狙わなかった層」の受講であると考えられるとしても、大学が想定あるいは期待する学生の英語力と現状との乖離をうかがわせる結果である。

法学類の 2 年生が 170 名、本調査での「TOEIC 得点」回答者が約 110 名であり、本調査で TOEIC 得点を回答しなかった者 60 名すべてが 630 点を超えていたとしても、在学生の半

表3a TOEICの得点状況

	N	%	有効%	累積%
350点以下	1	0.8%	0.9%	0.9%
351-400	4	3.2%	3.6%	4.5%
401-450	14	11.1%	12.6%	17.1%
451-500	16	12.7%	14.4%	31.5%
501-550	23	18.3%	20.7%	52.3%
551-600	19	15.1%	17.1%	69.4%
601-650	23	18.3%	20.7%	90.1%
651点以上	11	8.7%	9.9%	100.0%
有効回答計	111	88.1%	100.0%	
「忘れた」等	15	11.9%		
合計	126	100.0%		

表3b TOEICの得点状況（クラス別）

	A	B	C	D	E	F
350点以下			7.10%			
351-400				19.00%		
401-450		18.50%	21.40%	4.80%	36.40%	5.30%
451-500	10.50%	22.20%		9.50%	9.10%	26.30%
501-550	31.60%	11.10%	35.70%	19.00%	9.10%	21.10%
551-600	15.80%	14.80%	7.10%	19.00%	18.20%	26.30%
601-650	31.60%	18.50%	28.60%	9.50%	18.20%	21.10%
651点以上	10.50%	14.80%		19.00%	9.10%	

全体の割合が4.6
「単位認定」

数程度は外部試験ではなく本科目での単位取得を目指すように思われる。1年次の2月に行われた TOEIC-IP の得点を本科目の単位取得のために用いることはできないという制度も、本科目の履修者数を増やす影響があっただろう。

2-4. センター試験得点（カテゴリ）と TOEIC 得点（カテゴリ）の組み合わせによる類型

一般に語学の修得には不断の努力が必要とされるが、「努力」の測定は容易ではない。ここでは仮に英語成績の変化で、学生のモチベーションと能力を代替する。

センター試験得点のカテゴリ（20点間隔で1から8の8カテゴリ）と TOEIC 得点のカテゴリ（50点間隔で1から8の8カテゴリ）について、それぞれそのカテゴリ値を用いた標準化得点（いわゆるZスコア）の正負で、下記の4つのカテゴリを作成した。

1. 下位層：センター試験（以下，Cと表記）下位・TOEIC（以下，Tと表記）下位
2. 向上組：C下位・T上位
3. 低下組：C上位・T下位
4. 上位層：C上位・T上位

表4a・bに示したとおり，上記の「1（下位層）」と「3（低下組）」を合わせると半数を少し超えている。「2（向上組）」つまりセンター試験が平均よりも下で TOEIC が平均よりも上であるグループは回答者の1割程度しかおらず，1年次の英語教育またはそれに臨む学生の態度の不十分さを示唆する。

表4a 英語試験の成績動向

	A	B	C	D	E	F	全体
下位：C下・T下	12.5%	34.8%	33.3%	28.6%	40.0%	29.4%	29.3%
向上：C下・T上	6.3%	8.7%	16.7%		30.0%	5.9%	9.1%
低下：C上・T下	25.0%	21.7%	33.3%	23.8%	20.0%	29.4%	25.3%
上位：C上・T上	56.3%	34.8%	16.7%	47.6%	10.0%	35.3%	36.4%

表4b 英語能力・状況

	A	B	C	D	E	F	全体
低下組・下位層	37.5%	56.5%	66.7%	52.4%	60.0%	58.8%	54.5%
向上組・上位層	62.5%	43.5%	33.3%	47.6%	40.0%	41.2%	45.5%

標準化得点とは統計的な相対評価であるので、必ず上位と下位は現れる。学生全体で同程度に英語力が「底上げ」された可能性もあるが、少なくとも、「向上」組よりも「低下」組が多いという現状には注意が必要かもしれない⁷。

また、この4つのカテゴリのうち「下位層」と「低下組」は英語の能力や状況が芳しくないグループ、「上位層」と「向上組」は英語能力・状況が好ましいグループとみなしてよいだろう。そのクラス別の割合を表4bに示した。「下位層」と「低下組」の多いクラスはクラス運営上の困難が推察されるが、そのことについての担当教員への調査は行っていない。

2-5. 重回帰分析 (1) 履修満足度

先述の通りクラス間に差異はあり、用いたテキストや進め方もクラス間で統一していないが、ここではケース数の問題から全クラスをまとめて、満足度を目的変数とした重回帰分析を行う。

説明変数は「総合的な難易度」「テキストの内容・テーマ」「テキストの専門性」「テキスト中の単語の難易度」「センター試験の英語(250点満点)の点数」「TOEICの点数」の6つである⁸。

ここでは仮に有意水準5%の基準で、影響の有無を判断する。 $p < .05$ の有意性を示す標準化偏回帰係数には表中で下線を付した。

全体でみた時に目立った影響は、総合的に「簡単」なほど満足度が高いこと、テキストの内容・テーマが「よい」ほど満足度が高いことである⁹。

英語能力の「下位層+低下組」「上位層+向上組」とで分ければ「下位層+低下組」では満

⁷ この状況は、得点の散らばりとカテゴリの大きさが近いことに起因する純粋に数的処理上の問題として発生している可能性もある。それでもなお、ここでは英語の能力や状況で分けて分析することに意味があると考えており、次善の策としてこの区分を用いる。

⁸ 詳細については付表と資料を参照されたい。なお、以下の重回帰分析の目的変数、説明変数すべて5段階かそれ以上の順序尺度であるが、ここでは間隔尺度とみなし、一般的な線形の重回帰分析を行っている。

⁹ テキスト中の単語が「難しい」ほど満足度が高い、という関係も $p < .05$ の基準には満たないものの、みてとることができる。

表5 重回帰分析「履修満足度」

目的変数：履修満足度 (小) 不満→(大) 満足	全体：自由度調整済みR2乗値：.331				低下組・下位層：自由度調整済みR2乗値：.332				向上組・上位層：自由度調整済みR2乗値：.488			
	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率
総合難易度 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	.221	.101	.197	.031	.460	.154	.348	.004	.071	.131	.069	.590
テキストの内容・テーマ (小) よくなかった→(大) よかった	.602	.110	.494	.000	.389	.171	.286	.027	.816	.136	.761	.000
テキストの専門性 (小) 高すぎた→(大) 低すぎた	.230	.170	.131	.180	.572	.253	.272	.029	-.116	.221	-.078	.603
テキスト中の単語 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	-.276	.139	-.177	.050	-.359	.182	-.230	.055	.015	.196	.009	.940
センター試験の英語の点数 (250点満点) (小) 低→(大) 高	-.016	.089	-.018	.855	-.091	.135	-.088	.503	-.004	.106	-.004	.972
TOEICの点数 (小) 低→(大) 高	.001	.070	.001	.991	.344	.162	.281	.039	-.027	.172	-.019	.874
(定数)	.247	.694		.723	-1.150	1.174		.333	.190	1.288		.884

表6 重回帰分析「総合難易度」

目的変数：総合難易度 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	全体：自由度調整済みR2乗値：.114				低下組・下位層：自由度調整済みR2乗値：-.030				向上組・上位層：自由度調整済みR2乗値：.212			
	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率
テキストの専門性 (小) 高すぎた→(大) 低すぎた	.351	.157	.225	.027	.120	.228	.075	.602	.617	.212	.430	.006
テキスト中の単語 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	.247	.140	.177	.081	.149	.169	.127	.382	.266	.229	.171	.253
センター試験の英語の点数 (250点満点) (小) 低→(大) 高	-.061	.091	-.077	.503	-.019	.122	-.024	.876	-.056	.127	-.063	.661
TOEICの点数 (小) 低→(大) 高	.145	.069	.239	.040	-.115	.143	-.124	.426	-.225	.200	-.162	.266
(定数)	.364	.662		.584	1.872	.985		.063	2.303	1.406		.109

表7 重回帰分析「テキストの内容・テーマ」

目的変数：テキストの内容・テーマ (小) よくなかった→(大) よかった	全体：自由度調整済みR2乗値：.125				低下組・下位層：自由度調整済みR2乗値：.114				向上組・上位層：自由度調整済みR2乗値：.200			
	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率
テキストの専門性 (小) 高すぎた→(大) 低すぎた	.579	.143	.403	.000	.385	.206	.249	.067	.773	.206	.560	.001
テキスト中の単語 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	-.135	.128	-.105	.294	-.032	.153	-.028	.835	-.209	.222	-.140	.353
センター試験の英語の点数 (250点満点) (小) 低→(大) 高	-.073	.083	-.099	.383	-.199	.110	-.260	.078	.038	.123	.043	.762
TOEICの点数 (小) 低→(大) 高	.075	.063	.134	.242	.321	.129	.356	.016	-.236	.194	-.177	.230
(定数)	2.278	.606		.000	2.341	.888		.011	3.328	1.362		.019

表8 重回帰分析「テキストの専門性」

目的変数：テキストの専門性 (小) 高すぎた→(大) 低すぎた	全体：自由度調整済みR2乗値：.073				低下組・下位層：自由度調整済みR2乗値：.001				向上組・上位層：自由度調整済みR2乗値：.121			
	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	有意確率
テキスト中の単語 (小) 難しかった→(大) 簡単だった	.260	.088	.291	.004	.154	.103	.207	.141	.422	.155	.390	.010
センター試験の英語の点数 (250点満点) (小) 低→(大) 高	-.057	.059	-.112	.335	-.066	.075	-.133	.387	-.044	.093	-.070	.640
TOEICの点数 (小) 低→(大) 高	-.031	.045	-.080	.496	-.001	.089	-.003	.987	.114	.146	.117	.441
(定数)	2.680	.336		.000	2.847	.459		.000	1.204	1.017		.243

足をもたらすのは以下の4項目であった¹⁰。

- ・総合的に「簡単」
- ・テキストの内容・テーマが「よい」
- ・テキストの専門性が「低い」
- ・TOEICの点数が高い

それに対して、「上位層+向上組」では、テキストの内容・テーマが「よい」ことのみが決定的に満足度の高さをもたらしている。

英語能力の「下位層+低下組」にとっての「難しい」単語は、英語能力の高い「上位層+向上組」にとっては「難しい」わけではないとすれば、多少の単語の難しさは上位層や向上組の理解を阻害せず、また、単語の難易度は上位層や向上組の満足度を減じない。したがって、一定程度の難易度の単語が用いられたテキストの利用は、受講生の満足度向上に資するかもしれない¹¹。

2-6. 重回帰分析 (2) 総合難易度

全体で見たとき、「下位層+低下組」で満足度に影響を与えていた「総合難易度」について、その難易度評価を目的変数とした重回帰分析を行った。

全体でみたときに難易度が低い(簡単だった)という評価につながるのは「専門性が低い」と「TOEICの点数が高い」ことの2項目であった¹²。

満足度と同様に英語能力・状況で2グループに分割し分析したところ、「下位層+低下組」ではいずれの変数も有意な影響がないのに対して、「上位層+向上組」では、専門性が「低い」ほど簡単という評価につながっている。

つまり、総合的な難易度は全体的に英語に対する姿勢もしくは能力に大きく影響を受けており、上位層+向上組に限ってのみ、専門性が低ければ総合的な難易度評価が低いという関係がみられる。この関係が、母語で書かれた専門文献での教育においてもあり得るものだとすれば、この層の教育については英語で専門的な文献をテキストに用いる素地があると判断できる。

2-7. 重回帰分析 (3) テキストの内容・テーマの評価

テキストの内容・テーマの評価を目的変数とした重回帰分析の結果、全体ではテキストの専門性が「低い」ほどテーマがよかったと感じられることが示されているが、英語能力・状況で分けてみれば、「上位層+向上組」では全体の状況と同様であるのに対して、「下位層+低下組」ではその専門性の低さに加えて TOEIC の点数の高さも影響を与えている¹³。

¹⁰ テキスト中の単語が「難しい」ほど満足、簡単ほど不満という関係も $p < .05$ の基準には満たないもの、みてとることができる。

¹¹ ただし、後述の通り、単語の難易度は専門性の高低の判断に影響を与える。

¹² 単語が「簡単」なことの影響も、 $p < .05$ の基準には満たないもの、現れている。

¹³ センター試験の得点が高ければテーマをよくないと判断し、低ければテーマをよいと判断するような影

いずれにせよ、専門性が高ければテーマがよくないとの判断につながるような状況を示している。

2-8.重回帰分析 (4) テキストの専門性の評価

最後に、テキストの専門性の評価を目的変数とした重回帰分析を行ったところ、モデルの説明力は他の分析に比して高くないものの、全体では、テキスト中の単語の簡単さのみが専門性が低いという評価を決定的にもたらしている。

グループごとにみれば「下位層+低下組」ではどれも有意な影響はなく、「上位層+向上組」では全体でみたときと同様に、テキスト中の単語の簡単さのみが専門性が低いという評価を決定的にもたらしていた。

2-9.重回帰分析のまとめ

以上の分析から、受講生の満足度を核として考えるのであれば簡単な単語を用いて書かれた専門性の低いテキストを用いることが有効であるといえる。しかしながら、総じて簡単なほど受講満足度が高まり、とくに英語能力の「上位層+向上組」が簡単な単語のテキストを好むという現状については、英語教育に臨む学生の姿勢や、学域G S言語科目以前の英語教育の課題を示唆するものである。

2-10.教員評価と学生評価

法学類のFD活動の一環として、担当の有無にかかわらず法学類教員に対して教材の評価を依頼し、匿名の回答を得た¹⁴。30名弱の所属に対して15名の有効回答であるので確定的なことはいえないが、教員の各テキストに対する評価を示す。すべてのクラスにおけるすべての項目が3前後であり、総合的に「難しくも易しくもない」、内容・テーマは「よくもわるくもない」、専門性は「高くも低くもない」、単語は「難しくも易しくもない」という評価であるが、内容・テーマについては6クラスすべて3「どちらともいえない」より「よい」側に偏っていた。

クラス単位で、教員集団によるテキストの評価と、学生集団による評価（ただし、「総合」の項目は学生によってはクラスの進行なども含む）とを散布図によって示したのが、図1から図4である。図中の「A」から「F」はクラスの別を示す。

図1の「総合難易度」と図2の「内容・テーマ」については、学生の評価と教員の評価に正の相関を示すような状況があり、教員と学生の評価の類似性を示唆する。

他方、図3の「専門性」と図4の「単語」については学生による評価と教員によるそれとの分布が必ずしも明確な正の相関関係になく、教員による教材設定の限界を示している

響も、 $p < .05$ の基準には満たないものの、現れている。

¹⁴ 調査票を資料2として添付した。「テキストの内容・テーマ」については学生の調査票と評価軸が逆転しているが、分析時に再コードし、散布図では学生と同じ並びに揃えている。

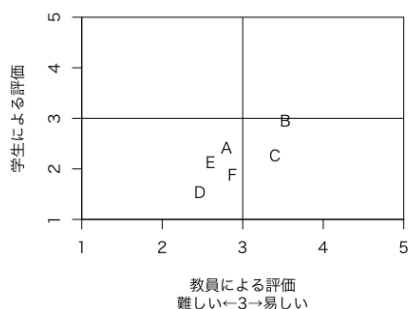


図1 総合難易度

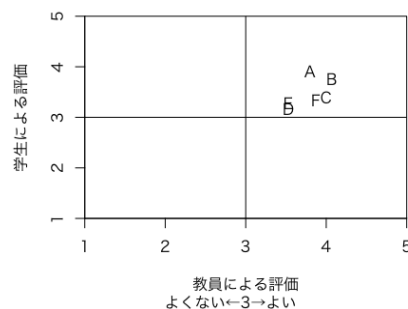


図2 テキストの内容・テーマ

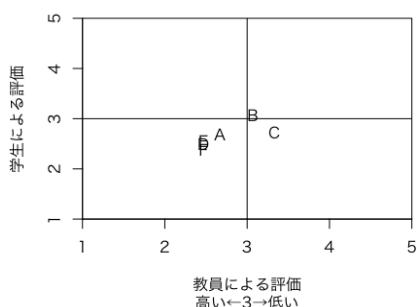


図3 テキストの専門性

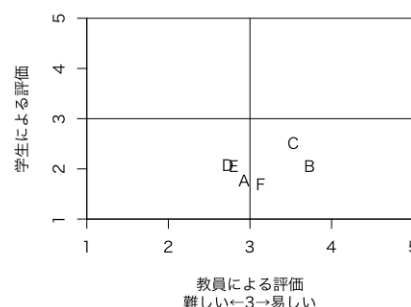


図4 テキスト中の単語

のかもしれない。

また、教員による評価と学生による評価との差をみれば、ほぼすべてにおいて、教員のほうが「易しい」「適切」「専門性が低い」といった方に振れており、とりわけ単語の易しさに関する相違が著しいことにも注意が必要である。

先に述べた、学生からみた「専門性」の評価に関わる「単語」の易しさとしては、教員が考えるそれよりずいぶん「易しい」ことが求められているといえよう。

3. 定性的評価

3-1. 概況

量的分析では表れにくい学生の意見、感情および本プログラムに対する学生による評価を、質的（定性的）特徴から理解するために、本調査では自由記述欄を設定した。「GS言語科目についての意見をご自由にご記入ください」と示した欄に61名が回答した。分析の手順として、これらのテキスト・データを入力した後で目視し、類似あるいは同一の文脈と捉えられる箇所、文については、各文の「ゆれ」が分析上のノイズにならぬよう加工した。なお、本稿は一人のコメントを一文と理解せずに、句点ごとに分解し、計114文、総単語数600語からなるデータを分析する¹⁵。

¹⁵ テキスト・データの処理にあたっては、一文の中に同じ語が登場する場合は、カウントしないことにした。

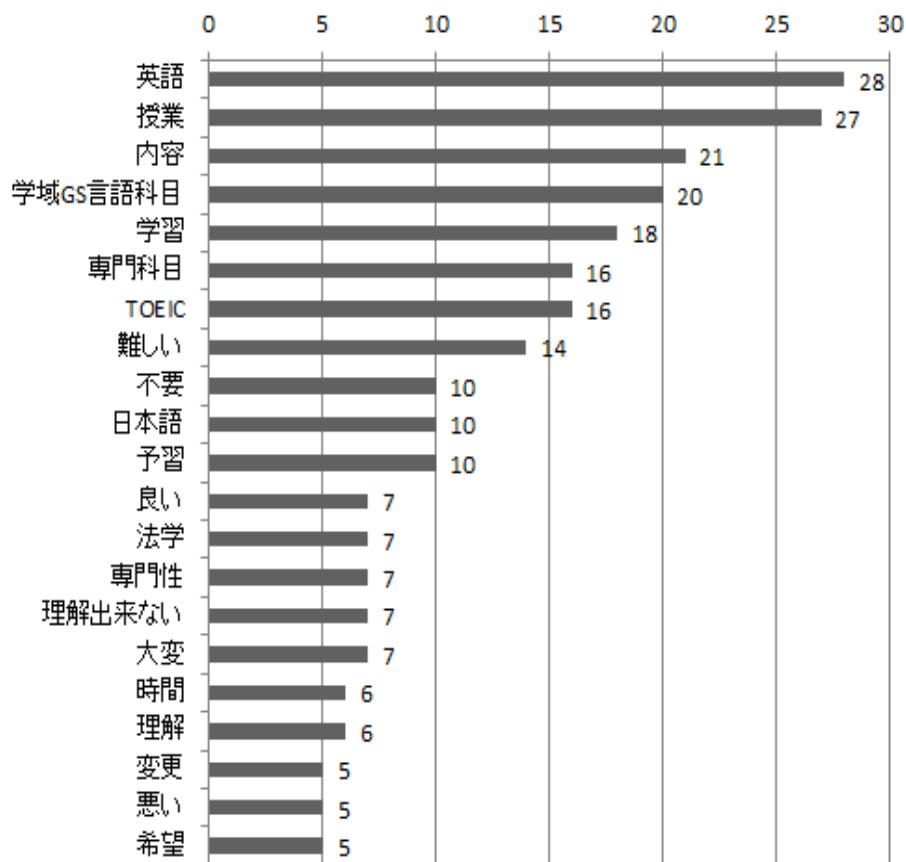


図5 アンケート上に登場する語（5回以上）

形態素解析により出現した単語の上位は、図5で示される。上位に位置する語から当該科目の授業内容に注目させる語に続いて、「学習」、「専門科目」、「TOEIC」以外に「難しい」、「不要」、「良い」、「理解出来ない」、「大変」、「悪い」などの形容詞、形容動詞が登場する。これらの語や表現は突然の必須科目を設定することに起因する混乱を想起させる。

3-2. 語と語の共起状況

続いて、共起状況を確認する。ただし、全600語を検討することは分析上必ずしも有効ではなく、後のネットワーク分析の描画の見やすさも考慮して、本稿は上位50語を利用して検討を進める。その結果、本稿は今回のデータから共起は321エッジ（edge）が生成された。その上位が、表9となる。（共起の検討で注意しなければならない点は、語の関係を示す「係り受け」である。しかし、利用されているテキスト量は少ないため、ここでは、単純な共起のみを検討する。）

同表の2語の組み合わせから、英語学習（講義）の内容、難しさ、理解に関する関係性や学生の予習や不要（・廃止）を訴えるコメントに加え、学域GS言語とTOEICの関係、専門科目や（他の）法学科目との関係がうかがえ知れる。

表9 テキストの共起状況 (4回以上抜粋)

Node 1	Node 2	頻度
英語	学習	11
英語	難しい	10
英語	日本語	9
授業	内容	9
英語	内容	9
英語	授業	8
難しい	日本語	6
内容	日本語	6
内容	難しい	6
学域GS言語科目	TOEIC	6
英語	理解	5
学習	日本語	5
学習	専門科目	5
内容	学習	5
TOEIC	スコア	4
日本語	理解	4
内容	理解	4
内容	専門性	4
英語	専門性	4
専門科目	法学	4
学習	予習	4
英語	不要	4
英語	専門科目	4

他方、英語－日本語（共起 9 回）や TOEIC－スコア（点数）などの関係については「難しい」という難易についての語は登場するものの、嫌悪、良悪などの価値観などは浮かび上がっていない点で、この表でもコアな学生からの評価を読み取ることは難しい。そこで、社会ネットワーク分析を利用して、語間の関係を描画し、語の重要性を示す指標であるいくつかの中心性に注目して、本稿は内容分析を進める。

ここで生成されたネットワーク・グラフの密度は 0.262 であり、必ずしもノード間で密接なネットワークが構成されていないと理解できる。ただし、このネットワークの中で、一体どの語が重要であり、あるいは注目出来るのであろうか。この点にアプローチするために、次に、語の重要性を判断する評価基準として、ネットワーク分析では中心性という概念に本節は言及しておきたい。

中心性を示す基準は複数あるが、ここでは代表的な 3 つの中心性を利用する(表 10 参照)。表中の「Degree」は、ネットワーク上において他のノードとどの程度接続しているか、その数の多少で中心性を表現するという点で、最も基本的な指標である。

「Betweenness」は媒介性中心性とも訳されるように、3 語以上のネットワークの中である語が他の 2 語の間に位置するために、文脈の中で不可欠な構成要素であるとみなされやす

表10 ネットワーク中の主な中心性の状況（上位10）

Degree		Betw eenness		E ige nvector	
授業	32	授業	191.379	学域G S 言語科目	.0425
学域G S 言語科目	29	専門科目	124.323	英語	.0418
専門科目	28	学域G S 言語科目	83.325	授業	.0404
英語	28	英語	79.360	学習	.0400
内容	26	TOEIC	69.013	専門科目	.0393
学習	26	内容	63.508	内容	.0387
TOEIC	24	学習	55.220	難しい	.0334
難しい	21	難しい	48.834	TOEIC	.0328
悪い	18	悪い	29.802	日本語	.0328
理解出来ない	18	理解出来ない	23.714	理解出来ない	.0293
日本語	18	予習	20.540	不要	.0291

くなる。その結果、ある語がネットワークの中で中心的な位置づけをうけるという説明に至る。

それらに対して、「Eigenvector（固有値ベクトル）」は、「そのノードが隣接するノードの中心性を反映させた中心性指標である。そのノードが隣接するノードの数だけを考慮している次数中心性とは異なり、中心性の高いノードと隣接しているノードほど中心的な位置にある」といえる（安田・若林, p. 157）¹⁶。その上で、各中心性に即して上位 10 語を抜粋した表 10 を参照しよう。

表中の網掛けは 3 種の「中心性」すべてに共通する語である。網掛けの語が多いことから分かる通り、中心となる語の類似性の高さが、第 1 の特徴である。これら 3 指標全てに含まれているわけではない「悪い」、「日本語」、「予習」、「不要」以外の言葉、つまり自由記述の文に中心的に用いられていそうな語を用いて、仮に一文を構成してみれば、「学域 G S 言語科目の授業は、TOEIC の内容を踏まえても、専門科目としても難しく、理解出来ない」といったメッセージになる。中心的に用いられる体言は「難しい」「理解出来ない」であるから、記述されたコメントの全体像が否定的な意見・評価が主要な位置づけを占めそうだ。質的情報として、この点は第 2 の特徴とみなすことが出来よう。同時に、仮説とは言えないまでも、この一文はテキストに関して一定のイメージを与えるから、それ以外の語との関係性を実証するうえで、一つの指針になる。

3-3. 共起関係からのテキストの検討

次に、より具体的に語の関係を踏まえてテキストの理解を深めるために、無向グラフとしてネットワークの描画方法を検討する。ここでは利用される 50 語は 3 区分された。便宜的に中心性 Degree の値を参考にして 9 以下、10~20、21 以上（32 まで）の 3 つに区分した結果、各層には 21、21、8 ノードが分けられた。

¹⁶ 安田雪・若林隆久「Pajekを使ったネットワークデータの分析—入門編—」『組織学会大会論文集』Vol.1 (2012) No. 2, p.155-167.

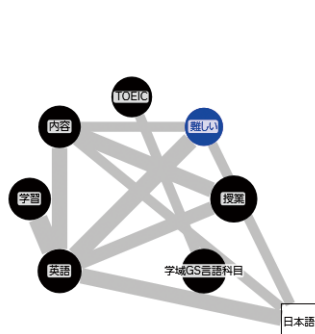


図 6-A 回答テキストのネットワーク
(5 回以上共起)

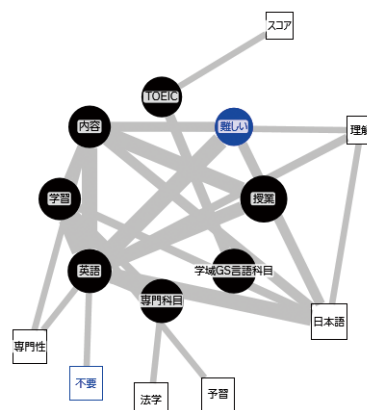


図 6-B 回答テキストのネットワーク
(3 回以上共起)

表 9 の共起状況から共起回数 5 回以上のセットで構成されている図 6-A は、「英語(学習)の内容が日本語でも難しい」、GS 言語科目と TOEIC の関係を指摘している。

共起回数を 3 回に下げて描画された図 6-B では、関係する語が追加されている。新たに「難しい」は「理解」と、「TOEIC」は「スコア」と結合することに加えて、「英語」には「専門性」と「不要」がつながっている。「理解」は「英語」と「日本語」に、「専門性」も「英語」と結びついている。「専門科目」と「法学」も追加されている。「予習」は「学習」と関係している。これらの共起関係を示す図 6-B のテキストから、「授業内容の専門性が高いから難しい」という解釈が導かれる。

同時に、「法学」の「専門科目」の「学習(・勉強)」に関連して「予習」が何らかの関係がある点と「英語」－「不要(・廃止)」という強烈な反対意見を表明する学生の存在が示唆される。また、「TOEIC」「スコア」と「学域GS言語科目」については、ここではまだその 3 語が相互に接続していないが、学生の科目評価・満足度にかかる要素を含む可能性がうかがわれる。さらに「難しい」という形容詞のみが登場している状況から、対象科目の内容に対して否定的な評価が多い可能性が推察される。

上述されたノードの関係は、いわば、コアネットワークを構成する。しかし、判然としない部分もあり、より正確な主張を理解するには、次に全 50 ノードからなるネットワークを示す図 6-C を参照する。一気に複雑化した同図の内心側に位置するノードから、テキストの特徴に迫ってみると、以下の記述が得られる。

「TOEIC」には、大学側の制度設計・整備過程上の問題(意識)が強く含まれる。学生の英語力向上を図るこのGS言語科目は当初、一定の TOEIC スコアを「記録」した学生は、(最も外縁である第 3 層にある)「単位取得」とみなされ、「履修」を「免除」される予定であった。しかし、実際にはその予定はあくまで予定にすぎず、直前になって「変更」された。そのため、1 年生時に受講した TOEIC の「準備」「科目」と英語科目の「目的」とその位置づけ、さらにこの制度変更に「不満」や疑義をいだいている様が理解できる。こ

の意見を的確に反映しているコメントは次に挙げるようなものであろう。これに関連する学生の記述を抜粋してみよう。

- 「昨年度1年生全員で受けた TOEIC-IP のスコアを利用して、単位取得出来ると事前に知らせておいて、いざ成績が手渡された時には、前期の単位取得法は無くなったと知らされたのが、正直良くないと思った。」
- 「TOEIC の点数を上げるには非効率。法学の専門の授業としても非効率。」
- 「1年生後期時に、学域GS言語科目は TOEIC-IP の点数次第で免除になると聞いていましたが、直前の取り消し、それも掲示のみでのお知らせには不満を覚えた。成績交付の際の資料には挟み込み個々人に伝えるか、少なくとも決まった段階でアカンサスポータルで配布するなど早い段階での対応が無いのはおかしい。履修登録期間に学生が初めて知るの理解出来ない。即刻謝罪して欲しい。」

「授業」自体に対して英語力が「向上しない」、クラスの開講時間が「1限」目が多くなど「大変」だからこの科目に対しては「不満」一色である、というわけでもなく、授業で「満足」出来る点として、「グループで話し合いながら英文を読むことで、自分では気が付かない上手な訳や文法理解が出来た」こと、プレゼンのために文献を読みこめたこと、学習の（第3層にある）「機会」を単純に確保出来て授業が「良い」と評価するコメントも図は含んでいる。

もちろん、英語が「苦手」という理由だけでなく、その「必要(性)」を理解しながらも、「日本語」でも「専門性」が高い「内容」であるため「理解」が「難しい」と学生は感じている。

2層目の「大変」という語とつながる語の一つ「予習」に注目すると学習・授業準備のための「時間」、「時間がかかる」という関係性が浮かぶ。確かに、この関係は否定的な評価語にあたる「悪い」や「理解出来ない」にも通じるが、講義内容が「専門性」を求めるゆえ時間がかかるという可能性にもつながる。実際、「専門性」という語は、図6-Bであったように第1層の「英語」、「難しい」、「内容」とも比較的共起しやすい。そのため、この語は学習の目的を問う指摘や「結果的に学力の低下を招く」との指摘さえ生んでいる。この記述を直接、間接的に裏付けるコメントとして、以下の2つを例示できる。

- 「英語で、専門科目をやろうとする場合、内容のレベルを下げなければならないから、結局意味がないと思う。」
- 「予習が少し重すぎたように思います。しっかりとした訳を作っていこうと思うと、毎週すごく時間がかかってしまって負担でした。日本語でも理解が追い付かないような範囲を英語でやろうというのは、内容面でも予習の必要があるので、大変でした。訳すことにフォーカスを当てすぎるのではなく、内容を学びながら、適度な速さで授業を進めてもらえば、予習の負担も減るのではないかと思います。」

類似語としての「専門科目」についても、それと「法学」や第3層に位置する「未学習」とつながることから、カリキュラム編成、既習内容（レベル）を加味すると、学生の脳裏に「未学習の内容≒高度な（専門的な）内容だから難しい」という図式が描かれることは自然である。さらに、学生の目線で、記されている以下のコメントも上述に対応している。

- 「そもそもGS言語科目の目的からして、専門性が皆無のTOEICで補填出来るのはどうかと思う。また、法学の専門授業をまだほとんど受講していない2年前期にやったところで、日本語でも法学の専門知識が足りていないので、全く意味がないと思う。」

これらの記述から、質的な要素としてGS言語科目及び英語である一定程度の専門性を要求する学習内容を課した場合、学生の本音は難しさゆえの準備の面倒さとこれまでの運営上への不満に基づく否定感が強く反映している。とりわけ、他の法学関係科目との関連において、学生が科目の負担を感じる様子は、以下の複数のコメントにも端的にあらわれる。

- 「日本語でも理解が難しいのに、専門科目を英語で受けることには、不安しかないです。」
- 「他の専門科目の勉強の邪魔になる。」
- 「法学の専門とこのGS言語科目を両立するのは無理があると思う。発表（他のクラスは予習）に時間がかかり、法学の専門に充てる勉強時間が大幅に減るので、良くないと思う。」

受講した学年の学生は入学時からカリキュラムに関連する混乱を直接経験してきている。1年次にはクォーター制、CAP制への移行を最初に経験しているが、それらの変更に伴いシステムの問題であっても同年の第2クォーター科目履修が出来ないという経験もしている。

この履修登録不可能を引き起こした問題は、一時Twitter上では、苦情・文句tweet数が全国でトップ10以内に食い込むほどに話題になった¹⁷。それにもかかわらず、この件に対して大学から学生や関係者への管理者としての謝罪を含む説明が十分でない。学生の意識の一部にそうした大学への不信が存在している可能性があり、本科目にそうした不信感をいだきながら参加したとしても、不思議ではない。例えば、以下の記述を参照する。

- 「日本語でも難しい専門の授業を、英語でやろうというアイデアは凡人の私にはとても思いつかないものであり、学長先生は流石だと感心させら

¹⁷ これは金沢大学の履修・学習体制への不備を露呈する情報が社会に拡散されたことを意味する。混乱の被害の当事者である学生が、この情報に触れた関係者から届く心配の声への対応にも追われたことは想像に難くない。なお、本件の詳細は、金沢大学放送局による2016年6月8日付の記事「履修登録システムに不具合」(<http://www.crc.kanazawa-u.ac.jp/web-kurs/registration-system-error-101/>)としてまとめられているほか、現在でも6月8日から数日間のtweetを「金沢大学」等で検索すれば当時の混乱を示すtweetが数多く残る。学生の重大な利害に関わる件を記録として残している同記事を高く評価したい。

れた。ただ、英語が苦手な私には専門の苦手意識を持たせるだけの結果に終わった。来年からは是非とも止めていただきたい。」

上記のコメントは、一見すると「褒め言葉」が並んでいるものの、これまでの文脈から皮肉が込められていると理解できるだろう。学生の考えや意見に十分に目や耳を向けない大学執行部への不満が、ここにあらわれている。つまり、社会におけるルールや権力のあり方を法学、政治学を中心に学ぶ学生にとって、一方的なトップダウンで必須単位の義務を追加される不利益変更を推し進める理不尽への学生の静かな怒りを、ここから読み取ることが出来る。

これまでの指摘を踏まえると、次のコメントは非常に分かりやすく、代表的な学生の意見として提示できる。

- 「後出しのように、どんどん言語科目が増えて、まるで詐欺にあっている気分。1年生の始めに TOEIC で高いスコアを取ると TOEIC 準備が免除されると聞いていましたが、なぜか2年生の科目まで影響があるとは。(友人よりは後輩にですが) TOEIC のスコアをある程度持つておかないと、言語科目に縛られて、専門に集中出来ないと伝えたいです。G S 言語科目は TOEIC と違って、就職にメリットないし。英語にすることで専門性が下がる点で意味がないと思いました。」

以上の質的データを利用した検討から、G S 言語科目の導入について、講義・授業スタイル、教材がクラスごとに異なる点で調整が必要な面も指摘できる。しかしながら、教員ごとに指導スタイルや教材が異なる点は、他の科目であっても共通する。配属ではなく、自由選択を前提とする以上、選択した(教員の)クラスを履修することを決めた学生自身による自己責任に帰することも一定程度は可能である。

そのように考えれば、現状において学生の不満の中心となっているのは、学生に新規導入する科目の意義、目標達成可能性と妥当性に関する決定的な説明不足と結論せざるを得ない。また、他の(専門)科目や、カリキュラム全体ひいては学生が自身のキャリアプランを定めていく中での学修意向との乖離も学生の不満につながり、かつその「評価」を斟酌しない執行部への不信を一層増幅させるかもしれない。制度の「適切さ」に関する説明が不十分なまま学生が負担感を大きく感じる本科目は、再検討が必要であろう。

4. おわりに

本稿は、新しい言語プログラムの導入を政策として評価する試みである。

まず、学生を対象にしたアンケートによる量的な分析から、学生の語学学修に対する意識を知ることができた。受講生の満足度を核として考えるのであれば簡単な単語を用いて書かれた専門性の低いテキストを用いることが有効である。

とはいえ、そのような平易さを求めることが、あるいはその求めに応じて平易なものを

提供することが大学の教学としてよいかどうかは注意深い検討が必要である。とりわけ単語について、学生の求める「簡単」さのレベルは教員の考えるそれよりずいぶん低いことが示唆されており、このことは大学 2 年次の本科目以前の英語能力あるいは英語学習に臨む姿勢の定着に課題を投げかけているのかもしれない。

次に、質的分析から、単なる学生の不満と看過できない点が指摘された。基本的には、大人であっても新たに負荷をかけられることを嫌うはずである。特にその内容が、高度・専門的と考えられる場合、制度導入の発案者とその利害関係者の間にコミュニケーション・ギャップが存在している可能性が浮かびあがった。発案者は、新しい制度を自らが「善かれ」と判断して行う場合であっても、受け入れ側やその実務担当者に十分な説得、理解を得るような細やかな配慮や準備を行わねばなるまい。それが不十分であった場合は、組織内に大きな軋轢を生じさせかねない。これは組織の別を問わず、一定の程度規模以上の組織に共通していえよう。

本稿の分析から総合的にいえるのは、新制度導入にあたっての拙速さである。定量的評価で示されるような学生の英語能力や需要のみならず、学生のおかれた状況の把握もが十分でなかったと、定性的評価の結果からは考えざるを得ない。そういった事情が相まって、新しい語学教育は学生の満足度を高めるものとはなっていないかもしれない。

冒頭で述べたとおり、学生が教育サービスの購入者であるという位置づけには賛否があるとしても、学生は本学の学生に対して向けられる政策の受け手として利害関係者であり、彼／女らからのフィードバックは組織として適切に検討すべきであろう。

本来、新しい制度導入にあたっては、発案者の信念のみに依らず、客観的な根拠やシミュレーションなどの調査で実効性を（予見的に）確認し、加えて利害関係者における各種調整を行うなど、十分な準備が求められる。

本稿の限界として、新制度導入の計画段階すなわち PDCA の P 部分の詳細な分析は行っていないが、実施後の C において利害関係者である学生から厳しい評価が与えられた事実はこの関係者全員が留意すべき点であることは明らかである。

事前の状況把握が十分であったのかどうか、その状況把握を踏まえてなおこのような新制度を導入したのはなぜなのかという疑問には、先に述べたとおり、本稿の限界として答えられないが、この学域 G S 言語科目という新制度導入のみならず、本学の教学のガバナンスを考えたとき、明らかにせねばならない課題であろう。P が十分であったという前提があつてこそ、C の状況によって D 段階の責任を問うことができ、つまり実施に関わる教員や学生の努力の状況を問題にすることができよう。

英語力を高める試み自体はおそらく大学執行部、教育スタッフ、学生という三者に共通して歓迎される政策であろう。にもかかわらずこのような不満が生じる要因はコミュニケーションと導入準備の不足ではないか。

量的検討の部分で示されたように、学生の英語力は教員の期待するそれに比して必ずしも高くないが、そのような現状があるとしても、利害関係者である学生が、提供される英

語教育の必要性を諒解すれば不満は高まらない。

学域G S言語科目自体の、あるいは入学後に新たな必修科目を導入するという政策の客観的難度は不明であるが、これがたとえ竹槍で重爆撃機を撃墜するような、「不可能」と「極めて困難」の間にあるような取り組みであったとしても、その難度や意義を自大学の利害関係者が諒解していれば問題はなかろう。逆に、そのような前提なく導入すれば、難度にかかわらず反感や非難を生じさせる可能性がある。

先に述べたとおり、P段階において誰が何を考え、十分な説明や準備がなされたかについては本稿では検討できていないが、とくに質的分析の結果はその段階の不十分さについて、少なくとも示唆をするものであった。

このように、P段階の未検討という限界があるとはいえ、新しい語学教育導入に関わる本稿の分析手続きと分析結果は、大学における語学教育プログラムを客観的にとらえ、政策評価的アプローチで改善の手がかりを得ることに成功している点で、大学教育の検討に一定の貢献があると考えている。

資料

付表1 値の内容

値	履修満足度	総合難易度	内容・テーマ	専門性	単語
1	不満だ	難しかった	よくなかった	高すぎた	難しかった
2	どちらかといえば↑に同意				
3	どちらともいえない				
4	どちらかといえば↓に同意				
5	満足だ	簡単だった	よかった	低すぎた	簡単だった

あなたのセンター試験の英語(250点満点)の点数は下記のうちどれに当てはまりますか。

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 答えたくない 忘れた

あなたのTOEICの英語の点数は下記のうちどれに当てはまりますか。

350点以下 351~400点 401~450点 451~500点 501~550点 551~600点 601~650点 651点以上 答えたくない 受験なし・忘れた

G S言語I・IIをあわせた感想として当てはまるものを選んでください。

Aの意見	Aに同意	どちらかといえばAに同意	どちらともいえない	どちらかといえばBに同意	Bに同意	Bの意見
この科目を履修して不満だ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	この科目を履修して満足だ
総合的に判断すると難しかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	総合的に判断すると簡単だった
テキストの内容・テーマはよくなかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキストの内容・テーマはよかった
法学類2年生配当科目としてテキストの専門性は高すぎた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	法学類2年生配当科目としてテキストの専門性は低すぎた
テキスト中の単語は難しかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキスト中の単語は簡単だった
友人にはG S言語での単位取得より外部試験利用の単位取得を勧める	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	友人には外部試験利用の単位取得よりG S言語での単位取得を勧める

G S言語科目についての意見をご自由にご記入ください

資料1 学生への調査票

言語プログラム導入に対する量的評価と質的評価

1番のテキスト (1.pdf) について、最も近いご意見を●に塗りつぶしてください。

Aの意見	1. Aに同意	2. どちらかといえ Aに同意	3. どちらとも いえない	4. どちらかといえ Bに同意	5. Bに同意	Bの意見
総合的に判断すると難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	総合的に判断すると簡単だ
テキストの内容・テーマはよい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキストの内容・テーマはよくない
法学類2年生配当科目として テキストの専門性は高すぎる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	法学類2年生配当科目として テキストの専門性は低すぎる
テキスト中の単語は難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキスト中の単語は簡単だ

2番のテキスト (2.pdf) について、最も近いご意見を●に塗りつぶしてください。

Aの意見	1. Aに同意	2. どちらかといえ Aに同意	3. どちらとも いえない	4. どちらかといえ Bに同意	5. Bに同意	Bの意見
総合的に判断すると難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	総合的に判断すると簡単だ
テキストの内容・テーマはよい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキストの内容・テーマはよくない
法学類2年生配当科目として テキストの専門性は高すぎる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	法学類2年生配当科目として テキストの専門性は低すぎる
テキスト中の単語は難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキスト中の単語は簡単だ

3番のテキスト (3.pdf) について、最も近いご意見を●に塗りつぶしてください。

Aの意見	1. Aに同意	2. どちらかといえ Aに同意	3. どちらとも いえない	4. どちらかといえ Bに同意	5. Bに同意	Bの意見
総合的に判断すると難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	総合的に判断すると簡単だ
テキストの内容・テーマはよい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキストの内容・テーマはよくない
法学類2年生配当科目として テキストの専門性は高すぎる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	法学類2年生配当科目として テキストの専門性は低すぎる
テキスト中の単語は難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	テキスト中の単語は簡単だ

回答欄は2面あります。

資料2 教員への調査票 (抜粋)