

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏名	木幡 隆宏
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 191 号
学位授与の日付	2015 年 2 月 18 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	大学入試における自由作文問題の学習と指導への波及効果

Name	Kowata, Takahiro
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 191
Date	February 18, 2015
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	Washback Effects of University Entrance Examination Writing Tasks on Learning and Teaching

大学入試における自由作文問題の
学習と指導への波及効果

東京外国語大学大学院
地域文化研究科博士後期課程

木幡 隆宏

謝辞

本研究を遂行し、論文を完成させるにあたり、多くの方々にご指導とご支援を賜りました。主任指導教官である根岸雅史先生には、研究に関するご指導や授業を通して多くを学ばせていただきました。論文の完成までかなりの月日を掛けてしまっている中、心配をして下さり、またあたたかくご指導して頂き、深く感謝申し上げます。

高島英幸先生は、いつも親身になってご指導いただいたことを感謝申し上げます。高島先生のやさしくそして時には厳しいご指導のお陰で論文を完成させることができました。投野由紀夫先生には、いつも鋭い視点からのご指導をいただき、その度に気付かされることが多くありました。ご指導ありがとうございました。吉富朝子先生には、丁寧な助言とともに励ましのことばを頂戴いたしました。ありがとうございました。田島充士先生には、丁寧なご指導に何度も多くの時間をいただき、感謝申し上げます。上智大学の渡部良典先生には、秋田大学大学院修士課程在学時の修士論文のご指導から長い間ご指導いただきありがとうございました。ご指導だけでなく、先生の論文やご著書から多くのことを学ばせていただきました。さらに、秋田大学を離れた後も、様々な場面で気に掛けていただき感謝申し上げます。

また、調査に当たっては、滝沢雄一先生、佐々木雅子先生、四方雅之先生、後上雅士先生、藤田義人先生、今井典子先生をはじめ、多くの先生方と学生のみなさんにご協力いただきありがとうございました。皆様のご協力がなくては、この研究はありませんでした。

そして、これまで研究室の皆様を含め多くの研究仲間の皆様にご協力とご支援をいただきました。桐生直幸さん、アンケート作成にあたりご助言とご協力をいただきありがとうございました。長沼君主さん、研究会で様々な議論をさせていただき大変勉強になりました。工藤洋路さん、研究についてのご助言をいただき、またいつも気に掛けてくださりありがとうございました。周育佳さん、いつも研究の相談にのっていただき、また激励くださりありがとうございました。井之川睦美さん、曲明さん、井上千尋さん、勉強会では貴重な時間を過ごすことができ、またみなさんの研究からは多くの刺激を受け、多くのことを学ばせていただきました。ありがとうございました。

本当に多くの先生と仲間にも恵まれ、ご指導、ご協力、ご支援をいただきました。改めて感謝申し上げます。

最後に、近くで支援し続けてくれた妻朋子と家族に感謝します。ありがとうございました。

目次

謝辞	i
目次	ii
表一覧	vii
図一覧	x
第1章 序論	1
第2章 研究の背景	4
2.1 日本の大学入学試験の仕組み	4
2.2 センター試験と大学独自試験	7
2.3 大学入試改革に関する提言と批判	8
2.4 今求められている力	11
第3章 関連研究	13
3.1 波及効果の定義	13
3.2 波及効果の価値	13
3.3 波及効果モデル	14
3.4 先行研究	19
3.4.1 指導と学習に及ぼす波及効果についての先行研究	19
3.4.2 多様な波及効果をもたらす要因	26
3.5 有益な波及効果をもたらすテスト	27
3.6 大学入試の問題点	28
3.7 学習指導要領と大学入試の重なり	30
3.7.1 自由作文問題	30
3.7.2 高校で求められているライティング	34
3.7.3 大学入試で求められているライティング	36
3.8 先行研究における研究手法	37
3.9 先行研究における問題点と課題	38
3.10 研究設問	39
3.11 研究デザイン	41
第4章 大学入試自由作文問題分析（調査1）	43
4.1 調査目的	43

4.2	調査対象	43
4.3	調査方法	43
4.4	分析	47
4.5	結果	48
4.6	考察	53
4.6.1	書く問題の出題傾向	53
4.6.2	与えられる情報	55
4.6.3	ジャンル	55
4.6.4	文体	56
4.6.5	読み手	56
4.6.6	語数	57
4.7	調査1の成果	57
第5章	受験者への調査(調査2)	60
5.1	調査目的	60
5.2	受験者へのインタビュー調査	60
5.2.1	参加者	60
5.2.2	調査方法と分析	61
5.2.3	結果	63
5.2.3.1	受験大学の入試対策を開始した時期	63
5.2.3.2	自由作文問題対策方法	64
5.2.3.3	自由作文問題対策のための添削指導	66
5.2.3.4	高校のライティングの授業	67
5.3	受験者へのアンケート調査	72
5.3.1	参加者	72
5.3.2	調査方法と分析	73
5.3.2.1	受験した大学入試(Q1~2)	73
5.3.2.2	大学入試対策開始時期(Q3~4)	74
5.3.2.3	自由作文問題対策方法(Q5~6)	74
5.3.3	分析	75
5.3.4	結果	75

5.3.4.1	受験した大学入試.....	75
5.3.4.2	大学入試対策開始時期.....	76
5.3.4.3	自由作文問題対策方法.....	77
5.5	考察.....	79
5.5.1	入試対策準備期間.....	79
5.5.2	自由作文問題対策方法.....	81
5.6	調査2の成果.....	82
第6章	教師への調査(調査3).....	85
6.1	調査目的.....	85
6.2	参加者.....	85
6.3	調査方法.....	85
6.3.1	教師のプロフィールに関する項目(Q1~3).....	86
6.3.2	ライティングの授業に関する項目(Q4~20).....	86
6.3.3	自由作文の採点観点に関する項目(Q21~23).....	89
6.3.4	大学入試自由作文問題対策指導に関する項目(Q24~28).....	90
6.4	分析.....	90
6.4.1	分析1:参加者のプロフィール.....	91
6.4.2	分析2:大学入試自由作文問題対策としての作文指導.....	91
6.4.3	分析3:大学入試の波及効果に関する教師要因.....	92
6.5	結果.....	93
6.5.1	分析1:参加者のプロフィール.....	94
6.5.1.1	教師の特徴.....	94
6.5.2	参加者の勤務校の特徴.....	95
6.5.2	分析2:大学入試自由作文問題対策としての作文指導.....	97
6.5.2.1	ライティングの授業での教科書の使用.....	97
6.5.2.2	ライティングの授業での大学入試自由作文問題対策(Q17-20).....	99
6.5.2.3	生徒への受験対策個人指導での添削(Q24-26).....	107
6.5.3	分析3:大学入試の波及効果に関する教師要因.....	110
6.5.3.1	授業での自由作文テスト採点(Q21-23).....	110
6.5.3.2	大学入試自由作文問題採点基準像(Q27-28).....	114

6.5.3.3	大学入試自由作文問題採点基準像と授業のテストの採点基準の関連	118
6.5.3.4	教師の持つ採点基準と自由作文対策活動の関係	119
6.5.3.5	校種ごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向	122
6.5.3.6	プレッシャーの度合いごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向	123
6.5.3.7	プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向	125
6.5.4	主要な分析結果のまとめ	126
6.6	考察	128
6.6.1	大学入試自由作文問題の高校教員への波及効果	129
6.6.1.1	ライティングの授業での自由作文指導機会	129
6.6.1.2	ライティングの授業で対策している自由作文問題の特徴	131
6.6.1.3	教師ごとの自由作文対策傾向	132
6.6.1.4	受験指導としての作文添削指導	133
6.6.2	大学入試自由作文問題の高校教員への波及効果に関する教師要因	133
6.6.2.1	自由作文採点基準	133
6.6.2.2	教師の自由作文採点基準に関する考えと指導の関係	134
6.6.2.3	校種ごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向	135
6.6.2.4	プレッシャーの度合いによる教師の指導の違い	136
6.7	調査3の成果	136
第7章	全体の考察	138
7.1	大学入試自由作文問題の学習と指導への波及効果に関する様々な要因	138
7.1.1	テスト要因	138
7.1.2	名声要因	139
7.1.3	受験者個人の要因	140
7.1.4	教師個人の要因	141
7.1.5	ミクロ背景要因	141
7.1.6	マクロ背景要因	142
7.2	Green (2007)のモデルについての考察	143
第8章	総括	147
8.1	結論	147
8.2	示唆	147

8.3 本研究の課題	151
8.3.1 参加者のサンプリング（調査 2）	151
8.3.2 参加者のサンプリング（調査 3）	151
8.3.3 調査方法（調査 3）	152
8.3.4 大学入試の変化	152
8.3.5 波及効果を与える対象	153
8.3.6 波及効果に影響を与える要因	153
8.3.7 研究デザイン	154
参考文献	152
付録	160

表一覧

表 2.1	日本の大学入学者選抜方法	4
表 2.2	世界の大学入学選抜方法分類(Helms, 2008, p. 19 より引用)	6
表 3.1	過去の波及効果研究のまとめ	20
表 3.2	自由作文問題を分析する際の観点(Weigle, 2002 参照)	32
表 3.3	文体の特徴(大井他, 2008; Beck & Jeffery, 2007 参照)	33
表 3.4	学習指導要領で求められているライティングの特徴	36
表 4.1	大学入試問題ごとに確認されたライティング問題の種類	49
表 4.2	自由作文問題で与えられる情報	50
表 4.3	自由作文問題で与えられる情報	50
表 4.4	自由作文問題のジャンル	51
表 4.5	自由作文問題の文体の種類	51
表 4.6	自由作文問題の読み手の設定の有無	52
表 4.7	自由作文問題の設定語数	52
表 4.8	学習指導要領上の記述と大学入試自由作文問題の傾向の比較	53
表 5.1	インタビュー調査実施時期と参加者、主な調査内容	62
表 5.2	入試対策開始時期	64
表 5.3	自由作文問題対策方法	65
表 5.4	自由作文添削内容	67
表 5.5	高校のライティング授業とテスト内容	68
表 5.6	ライティング授業で使用していた教材	71
表 5.7	ライティング授業で普段扱っていた内容	71
表 5.8	A 大学以外に受験した大学入試自由作文問題で与えられている情報	76
表 5.9	大学入試対策開始時期	77
表 5.10	大学入試自由作文問題対策場所	78
表 5.11	個人での大学入試自由作文問題対策方法	78

表 6.1	ライティングの教科書で扱っている活動	87
表 6.2	自由作文問題対策としての活動	88
表 6.3	自由作文の採点観点	89
表 6.4	参加者の性別(Q1)	94
表 6.5	参加者の年齢と教員歴(Q2～3)	94
表 6.6	ライティングの授業担当経験(Q4)	94
表 6.7	高校の種類別参加者数(Q5)	95
表 6.8	高校の所在地と参加者数(Q6)	96
表 6.9	ライティング開設学年(Q9)	97
表 6.10	教科書使用時間割合(Q14)	98
表 6.11	ライティング教科書内の活動の扱い(Q15)	99
表 6.12	大学入試問題の授業への影響(Q17)	100
表 6.13	ライティング授業での自由作文問題対策(Q19) 記述統計	101
表 6.14	ライティング授業での自由作文問題対策(Q19) 因子分析結果	103
表 6.15	大学入試自由作文問題対策としての添削(Q25) 記述統計	107
表 6.16	大学入試自由作文問題対策としての添削(Q25) 因子分析結果	108
表 6.17	大学入試自由作文問題対策としての添削 因子間の相関	109
表 6.18	授業での自由作文テスト採点方法(Q21)	111
表 6.19	自由作文テスト採点観点(Q22) 記述統計	111
表 6.20	ライティングの授業での自由作文評価基準(Q22) 因子分析結果	113
表 6.21	ライティングの授業での自由作文評価基準 因子間の相関	113
表 6.22	大学入試自由作文問題採点基準像(Q27) 記述統計	115
表 6.23	大学入試自由作文問題採点基準像(Q27) 因子分析	116
表 6.24	大学入試自由作文問題採点基準像 因子間の相関	116
表 6.25	大学入試の採点基準像から授業の採点基準を予測する重回帰分析結果	118
表 6.26	授業の採点基準と大学入試採点基準像グループの自由作文問題対策活動因子得点 平均値	119
表 6.27	入試採点基準像グループ×授業での採点基準グループ	120
表 6.28	大学入試採点基準像グループごとの自由作文問題対策活動因子得点平均値	120

表 6.29	入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の分散分析表	121
表 6.30	授業の採点基準グループごとの自由作文問題対策活動因子得点平均値.....	121
表 6.31	授業採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の分散分析表	121
表 6.32	校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向.....	122
表 6.33	校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向残差分析	123
表 6.34	生徒の大学進学実績に関するプレッシャー(Q8).....	123
表 6.35	プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向	124
表 6.36	プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向残差分析	125
表 6.37	プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向.....	126

図一覧

図 3.1	波及効果の基礎モデル(Bailey, 1996 より引用).....	16
図 3.2	Green の波及効果基礎モデル(Green, 2007 より引用).....	17
図 3.3	異なる教師によるテスト対策の授業とテスト対策ではない授業の比較.....	37
図 3.4	異なる教師による異なる試験に対する授業の比較(Watanabe, 2004a より引用)....	37
図 6.1	3 グループの授業内自由作文対策因子得点.....	104
図 6.2	作文量別の作文活動比較.....	105
図 6.3	文体別の作文活動比較.....	106
図 6.4	ジャンル別の作文活動比較.....	106
図 6.5	3 グループの添削指導観点因子得点.....	110
図 6.6	2 グループの授業内自由作文テスト評価基準.....	114
図 6.7	2 グループの大学入試自由作文採点基準像.....	117
図 6.8	校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向割合.....	122
図 6.9	プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向割合.....	124
図 6.10	プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向割合	126
図 7.1	教師の持つ入試問題のイメージの作られ方.....	143
図 7.2	波及効果モデル(Geen, 2007)修正案.....	145

第1章 序論

近年の社会のグローバル化に伴い、日本の政府や文部科学省による英語教育に関する政策や提言が発表され、日本の英語教育の変化を求める動きが活発化してきている。その中で、英語の授業改善、英語教員の指導力向上、教育設備の充実などに加えて、入学者選抜の方法についても、改善が求められている。平成14年(2002年)7月発表の『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』(文部科学省, 2002)では、「日常生活の中で英語に接する機会が少ない我が国においては、成績や受験が最終の目標になりがちであることから、入学者選抜等の在り方は、指導方法の改善やモチベーションや学習意欲に極めて大きな影響を与えている」とし、入学者選抜方法の改善が必要であることを明言している。また同構想では、大学入試センター試験でのリスニングテストの導入を公表するとともに、各大学の入試でのコミュニケーション能力評価や、英検や TOEFL、TOEIC、ケンブリッジ大学英語検定試験など外部検定試験の活用を促している。その後、平成23年(2011年)7月発表の「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(文部科学省, 2011)では、「大学入試における英語の試験の多くは、『話すこと』を含めたグローバル社会に通用する英語力を測るものに必ずしもなっていない」と指摘し、『話すこと』『書くこと』といった発表技能も含めた4技能をバランスよく問うよう、入試問題を改善する必要がある」と述べると同時に、大学入学者選抜での TOEFL や TOEIC 等の外部検定試験の活用を促している。また、平成25年(2013年)12月発表の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省, 2013a)においても、大学入試で「4技能を測定可能な英検、TOEFL 等の資格・検定試験等の活用の普及・拡大」を実行するとしている。『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』の発表から10年以上の月日が経ってもなお、大学入試で「話すこと」と「書くこと」を測定することが課題とされており、その改善は各大学の取組みと国内外検定試験の活用を促すことに留まり、今後解決されるかは不透明である。この現状から、大学入試は指導方法の改善やモチベーション、学習意欲に悪い影響を与えたまま、未だ改善されていないと言える。

これらの課題のうち、大学入試での「書くこと」に焦点を当てている作文問題の出題について見てみる。工藤(2000)によると、1999年度大学入試では、自由作文問題の出題は、国公立大学の44.9%(91学部・学科中40題)、私立大学の11.9%(144学部・学科中12題)に限られていた。また、金谷(2009)によると、2007年の有名大学18大学(国立大学9大学、

私立大学 9 大学) の入試では、私立大学での作文問題の出題は少なく、多くの国立大学で作文問題が出題されるものの、和文英訳形式が圧倒的に多いとしている。この様な大学入試の傾向もあってだろうか、文系専攻の大学生 300 名を対象にした調査(宮田, 2002)では、7 割以上が高校の授業でせいぜい 1 年に 1 回程度しか自由作文に取り組みず、全く取り組まなかった学生も 27.5%いたとしている。このことから、より多くの大学入試で「書くこと」を測定する問題が出題されることが求められる。

しかしながら、作文問題を出題すれば、必ず指導が改善されるわけではない。また、良いテストが必ずしも良い波及効果をもたらすわけではない。良くないテストが悪い影響を与えることもあれば、悪いテストが良い影響を与えることもある(Alderson & Wall, 1993; Messick, 1996)。また、テストの存在は波及効果を保証するわけではなく、教師や学習者によって与える影響の強さや形が異なることもある(Alderson & Hamp-Lyons, 1996)。テストの影響は様々な要因が複雑に絡み合っ生じるものであるため、日本の大学入試改革が指導にどの様な変化をもたらすかは未知数であるが、英語教育改善のため、現時点で大学入試がライティング指導に与えている影響を把握することが必要である。

本研究では、大学入試の自由作文問題に焦点を当て、それが受験者の学習と高校の英語教員の指導へもたらす影響について検討する。また、大学の独自入試問題作成、大学入試改革、ライティング指導への示唆を述べる。

本研究で用いる主な用語を以下のように定義する。

<用語の定義>

- ・波及効果：

テストが指導と学習へ及ぼす影響。

- ・自由作文：

指示や文章、絵などが与えられ、受験者が自分の思考感情をはじめ、表現したいことを自由に英文で書く問題。

- ・大学入学選抜：

大学が大学入学者を選抜すること。一般入試、推薦入試、AO 入試、専門高校・総合学科卒業生入試、帰国子女入試・社会人入試などすべての方法を含む。

- ・大学入試 (大学入学試験)：

大学入学選抜のための判定材料として実施される学力調査のためのテスト。センター試

験および各大学の一般入試で実施されるテストを指し、小論文、面接、内申書など他の判定材料は含まれない。

・学習指導要領：

特別な断りがない限り、1999年3月告示、2003年施行の高等学校学習指導要領を指す。

・新学習指導要領：

特別な断りがない限り、2009年3月告示、2013年施行の高等学校学習指導要領を指す。

第2章 研究の背景

2.1 日本の大学入学試験の仕組み

日本の大学入学試験制度では、いくつかの選抜方法により大学入学者が選抜される。その選抜方法には一般入試、推薦入試、AO（アドミッション・オフィス）入試、専門高校・総合学科卒業生入試、帰国子女入試・社会人入試があり、平成23年度大学入学者選抜実施要項(文部科学省, 2010)では以下のように定めている（表2.1）。

表 2.1 日本の大学入学者選抜方法

一般入試	調査書の内容、学力検査、小論文・面接その他の能力・適性等に関する検査の成績、その他大学が適当と認める資料により、入学志願者の能力・適性等を合理的に総合して判定する入試方法。
AO入試	詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する入試方法。
推薦入試	出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として判定する入試方法。
専門高校・総合学科卒業生入試	高等学校の職業教育を主とする学科又は総合学科卒業の入学志願者を対象として、職業に関する教科・科目の学力検査の成績などにより判定する入試方法。
帰国子女入試・社会人入試	帰国子女（中国引揚者等子女を含む。）又は社会人を対象として、一般の入学志願者と異なる方法により判定する入試方法。

文部科学省の『平成25年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況』（文部科学省, 2013b)によると、選抜方法ごとの大学入学者数は、一般入試が最も多く（338,413名）、続いて推薦入試（211,167名）、AO入試（52,302名）、社会人入試（1,249名）、帰国子女入試（1,017名）、専門高校・総合学科卒業生入試（497名）、中国引揚者等子女入試（3名）となっている。

そして、半数以上の大学入学者が決定する一般入試の選抜結果に大きく影響を与えるのが学力検査である。この学力検査に関しては、大学入学者選抜大学入試センター試験（以下、

センター試験)と大学独自試験が存在する。すべての国公立大学受験者は、センター試験を受験しなければならないが、受験大学や学部、学科によっては大学独自試験も受験する必要がある。私立大学の多くは入試に大学の独自試験を課しているが、2010年度時点では597大学中490の私立大学がセンター試験を学力検査として課す受験方法を採用している(文部科学省, 2008, n.d.)。

Helms (2008)は世界の大学入学選抜方法を大きく5種類に分類しており(表2.2)、日本は複数の試験を課すType 4に分類されている。Type 4の中でも、ロシアと、フランスの一部のエリート大学(グランゼコール)の選抜方法と似ているおり、いずれも国による入学試験と大学独自の入学試験の結果により選抜されるとされている。しかし、先に述べたようにほとんどの国公立大学ではこのような選抜方法であるが、国公立大学の一部の学部・学科と私立大学Type 2の1種類の入学試験により選抜されている。国公立大学の一部は中国やイラン、ジョージアと同じく、国による入学試験のみで選抜しており、私立大学は国による入学試験のみでの選抜、もしくはアルゼンチンやパラグアイと同じく大学独自の入学試験による選抜方法を採用している。日本の大学入試受験者は、これら3種類の選抜方法のいずれかもしくは複数の選抜方法の大学を受験することになり、他国と比較すると状況はやや複雑である。

日本同様に複数の選抜方法が存在する国もある。アメリカでは、標準試験であるSAT(Scholastic Assessment Test)またはACT(American College Testing)と、高校の成績やエッセイなどによる総合的な判断によって選抜がなされる大学が多いが、試験が課されない大学も一部存在する。また、フランスでは、多くの大学では高校修了時の試験に合格することで取得する資格(バカロレア)によって選抜を行が、グランゼコールは、複数の試験を課している。アメリカの場合は2種類の入学試験しか存在せず、フランスは一部のエリート大学のみが独自試験を課している。つまりある一定以上の受験者のみが大学独自試験を受けることとなる。

以上のように、日本の大学入学者選抜方法と似ている国はある。しかし、日本の場合、国による選抜試験と大学独自の選抜試験があり、どちらを用いるかまたは両方を用いるかは、大学によって異なる。また同じ大学の同じ学部・学科の入学者選抜でさえ、複数の選抜方法が存在する。さらに、同じ学部・学科でも日程により課される試験科目が異なったり、受験者が試験科目を選択できたりすることもある。これらのことから、日本の大学入学者選抜方法の複雑さが分かる。

表 2.2 世界の大学入学選抜方法分類(Helms, 2008, p. 19 より引用)

Type 1: Secondary leaving exams	
National exam score only	Austria, France, Ireland, Egypt
National exam score, plus secondary school academic	Tanzania
National exam score, plus application dossier	United Kingdom
Regional/state exam score, plus secondary school academic	Australia
Type 2: Entrance exams	
National exam score only	China, Iran, Georgia
National exam score, plus secondary school academic	Turkey, Spain
Institutionally administered exam scores only	Argentina,
Institutionally administered exam scores, plus secondary	Bulgaria, Serbia
Type 3: Standardized aptitude tests	
Standardized aptitude test scores or secondary school academic	Sweden
Standardized aptitude test scores, plus application dossier	United States
Type 4: Multiple exams	
National entrance exam scores, plus institutionally administered entrance exam scores	Japan, Russia, France (<i>Grandes Écoles</i>)
National entrance exam scores, institutionally administered	Brazil
National secondary leaving exam scores, plus institutionally	Finland
National secondary leaving exam scores, plus standardized	Israel
Multiple exams administered by multiple entities	India
Type 5: No exam	
Secondary school academic performance	Norway, Canada
Application dossier does not require exam scores	Certain U.S. institutions

2.2 センター試験と大学独自試験

多くの大学入学希望者が受験するセンター試験の外国語には、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語が設定されており、受験者はそのうちひとつを選択する。大学入試センター（2010）によると、2010年1月に実施されたセンター試験では520,600人が受験し、その内513,898人が外国語（筆記）を、507,509人が外国語（リスニング）を受験した。また、外国語（筆記）受験者の99.84%は英語を選択した。なお、センター試験はマークシート式解答が採用されており、全ての問題項目が選択式で出題されている。

大学の独自試験の場合、それぞれの大学、学部、学科の求める英語能力が異なるため、試験内容は様々である。形式についても、マークシート形式や記述式、またはその両方を採用している試験がある。また、面接試験を実施している学部や学科もある。

この2つの試験は、大学の入学選抜のための判定材料として利用されるという意味では同じ役割を担っているが、何のための能力を測定しているかという意味ではその役割は異なる。平成12年（2000年）11月22日付の大学審議会「大学入試の改善について（答申）」（文部省、2000）によると、センター試験の目的を「高等学校における基礎的な学習の達成の程度の判定」としており、到達度テストという位置づけであることが分かる。高校の授業は、学習指導要領で定められた内容に沿って行われているため、センター試験も学習指導要領に沿って作成されていることになる。しかし、センター試験はマークシート式解答が採用されているため、学習指導要領でも定められている、英語を「話すこと」と「書くこと」を直接測定していない。

一方、大学の独自試験については、「大学入試センターとは異なる能力の判定に力点を置き、大学・学部の教育内容や専門分野等の特性に応じて、入学後の教育を受けるのに必要な能力・適性等があるかどうかを適切に判定することが重要である」と述べており、到達度テストという位置づけであることが分かる。加えて、大学の独自試験の適切さについて、学習指導要領や教科書で扱っていない問題であっても、「学習指導要領に定める各教科・科目の学習を通じて得られた知識を組み合わせることにより十分解答が可能な出題内容で、解答する際に支障が生じないよう適切な解説が設けられるなど、学習指導要領に準拠したものであることが必要である」としている。このことから、学習指導要領から逸脱しない範囲で、大学が求める能力を測定しなければならない。これは同時に、大学が求める能力以外の能力は測定する必要はないことにもなる。例えば、英語の論文を読むための能力だけを求める場合、リーディングの問題のみを出題し、リスニング、スピーキング、ライティングの問題は出題しない

ことも可能である。

文部科学省は、『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想（文部科学省，2002）で、各大学の入試でコミュニケーション能力評価を求めるとともに、大学入試センター試験でのリスニングテストの導入を公表した。その後、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」（文部科学省，2011）では、4技能をバランスよく問う大学入試にするように改善を求めている。しかし、センター試験ではリスニングテスト導入以降、「話すこと」と「書くこと」を測定するテストの導入は行われておらず、大学独自試験では各大学の求める人材に応じて必ずしも「話すこと」と「書くこと」を含めた4技能すべてを測定する必要はない。この様に、4技能を測定することが全く達成できていないのが現在の状況である。

2.3 大学入試改革に関する提言と批判

2012年10月、安倍晋三自民党総裁の直属機関として「教育再生実行本部」が発足し、「大学入試の抜本的改革」が課題のひとつとして検討されてきている。そして、2013年4月8日付の自民党の教育再生実行本部「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」（自由民主党，2013a）に、「グローバル人材育成のための3本の矢」のひとつとして「英語教育の抜本的改革」が挙げられた。その中で、「大学において、従来の入試を見直し、実用的な英語力を測る TOEFL 等の一定以上の成績を受験資格及び卒業要件とする」と明記され、大学入学者選抜で TOEFL 等の大学入試センターや大学以外の機関による試験の導入が提言された。

また、2013年1月に安倍晋三内閣において教育再生実行会議が設置され、同年5月1日に提出された第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」（教育再生実行会議，2013b）にも、「大学は、大学入試や卒業認定における TOEFL 等の外部検定試験の活用、英語による教育プログラム実施等の取組を進め、学生に実践的英語力を習得させ、海外留学に結び付ける。外部検定試験については、大学や学生の多様性を踏まえて活用するものとする。」と自民党の教育再生実行本部提言同様に大学入学者選抜での外部検定試験の活用が明記された。

これらの提言に関して、教育再生実行本部長の遠藤利明衆議院議員は、『月刊日本』2013年5月号の記事や、2013年5月1日の朝日新聞での江利川春雄教授との論争で、大学入学者選抜での TOEFL 導入理由をいくつか挙げている。まず、現在の英語教育は読み書きに偏重しており、会話が疎かになっているため、会話の比重を増やして、読む・聞く・書く・話すのバランスを調整すべきで、そのために4技能を測定している TOEFL が適切だとしている。

また、TOEFL は世界中で流通していることも理由として挙げている。しかしながら、将来的には国際基準と互換性を持った評価方式を開発したいとも述べている。

これに対し江利川氏は、上記朝日新聞紙上での論争や、自民党の教育再生実行本部提言及び教育再生実行会議第三次提言への批判を論じた『英語教育、迫り来る破綻』（大津他, 2013）で、TOEFL 導入への反対を主張している。まず、TOEFL は学習指導要領と整合せず、大学入試との試験目的が異なることを理由として挙げている。また、語彙の難易度や扱っている内容の専門性などが学習指導要領をはるかに超えており、その難易度から大半の生徒が 5～20%程度の低い得点圏に集まり、入試判定材料として機能しないと指摘している。さらに、TOEFL iBT 実施に必要なコンピュータの数や高額な受験料などを理由として挙げ、その実現性にも疑問を投げかけている。そして、遠藤氏の「中学高校で 6 年間英語を学んだのに英語が使えない」との指摘に対して、700～800 時間程度では「使える英語」は身につくことはなく、TOEFL などの外部試験を課すだけで実用的な英語力がつくというのは幻想であると批判している。

その後、2013 年 10 月 13 日に提出された教育再生実行会議第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」（教育再生実行会議, 2013a）では、提言のひとつとして「大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進める。」ことを挙げている。以下はその抜粋である。

3. 大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進める。

(1) 大学教育を受けるために必要な能力判定のための新たな試験（達成度テスト（発展レベル）（仮称））の導入

○ 国は、大学教育を受けるために必要な能力の判定のための新たな試験（達成度テスト（発展レベル）（仮称））を導入し、各大学の判断で利用可能とする。高等学校教育への影響等を考慮しつつ、試験として課す教科・科目を勘案し、複数回挑戦を可能とすることや、外国語、職業分野等の外部検定試験の活用を検討する。同テストの運営については、大学

入試センター等が有するノウハウ、利点をいかしつつ、達成度テスト（基礎レベル）（仮称）と相互に連携して一体的に行うようにする。

○ 達成度テスト（発展レベル）（仮称）は、その結果をレベルに応じて段階別に示すことや、各大学において多面的な入学者選抜を実施する際の基礎資格として利用することなど、知識偏重の1点刻みの選抜から脱却できるよう利用の仕方を工夫する。将来的には、試験問題データを集積し CBT 方式で実施することや、言語運用能力、数理論理力・分析力、問題解決能力等を測る問題の開発も検討する。

(2)多面的・総合的に評価・判定する大学入学者選抜への転換

○ 大学入学者選抜は、各大学のアドミッションポリシーに基づき、能力・意欲・適性や活動歴を多面的・総合的に評価・判定するものに転換する。大学は、これからの時代の潮流や社会の在り方を展望して、養成する人材像を明確化し、教育を再構築する。そして、それを踏まえたアドミッションポリシーを具体化し、オープンキャンパス等の機会を積極的に活用するなどして、大学入学後の教育プログラムとともに示す。

○ 各大学が求める学力水準の達成度の判定には、各大学のアドミッションポリシーに基づき、達成度テスト（発展レベル）（仮称）の積極的な活用が図られるようにする。その際、利用する教科・科目やその重点の置き方を柔軟にするなど弾力的な活用を促す。各大学が個別に行う学力検査については、知識偏重の試験にならないよう積極的に改善を図る。国は、TOEFL 等の語学検定試験やジュニアマイスター顕彰制度、職業分野の資格検定試験等も学力水準の達成度の判定と同等に扱われるよう大学の取組を促す。

この中で、大学入学者選抜は、能力・意欲・適性や活動歴を多面的・総合的に評価・判定することが示されている。そして、学力水準の達成度の判定に、センター試験に代わる達成度

テスト（発展レベル）の積極的な活用を促すとされている。達成度テスト（発展レベル）の特徴としては、複数回受験が可能であることと、知識偏重の 1 点刻みの選抜にならないように結果を段階別に表示することが挙げられている。また、TOEFL 等の語学検定試験をその達成度テストと同等に扱われるように促すとされている。

2.4 今求められている力

近年、現代社会を生きぬくための能力について様々な場所で議論がなされている。日本では、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（中央教育審議会、1996）の中で、「生きる力」の必要性が提言されている。その中で「生きる力」とは、変化の激しいこれからの社会を「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」であり、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」であるとされている。そして、この生きる力を育むための総合的な学習の時間が学習指導要領に組み込まれ、2000 年より施行された。

海外でも同様の能力を求められている傾向にある。21 世紀の社会で働くための力を測定しようとするプロジェクト ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)においては、批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力など 10 の技能を必要とされる能力として挙げている(Griffin, *et al.*, 2012)。また、経済協力開発機構(OECD)は、生活や社会に必要な主要能力とは、知識や技能だけではなく、態度などの心理面での活用をも総動員し、特定の場面で複雑な要求を満たすことができる力であるとしている(OECD, 2005)。

OECD は、この能力を枠組みとする国際学力調査(PISA)を 2000 年から 3 年ごとに実施しており、「読解力」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」の 3 種類の能力を測定するテストを実施している（2003 年のみ「問題解決能力」を測定するテストが実施された）。日本では高校 1 年生がこのテストを受験するが、結果が公表される度に日本の順位が大きく報道されることから、世間の注目の高さがうかがえる。また、2003 年の PISA の実施後、日本人は、これらの能力のうち読解力の得点が他の能力よりも低い順位であることが課題として挙げられた(文部科学省, 2005)。特に、自由記述式の無答率は OECD 平均よりも高い状況が続いている。PISA の読解力は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解、利用、熟考する能力」を求めている。つま

り、内容を理解するだけでなく、理解した内容を利用し、目的達成のために自ら考えた内容を、書いて表現しなければならない。この能力が日本人の大きく欠けている部分であり、今後最も力を入れて指導をする必要がある能力である。

これと同様に、全国学力・学習状況調査においても、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題でも改善の必要性が見られた。これらの状況をも踏まえ、新学習指導要領が作成され、2012年より施行された。

新学習指導要領では、「生きる力」を確かな学力、豊かな心、健やかな体がバランスよくとれた力とし、この力をよりいっそう育むことを目指すこととした。このうち、確かな学力として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲が挙げられている(中央教育審議会, 2008)。このうち、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成するため、「各教科において、基礎的・基本的な知識・技能をしっかりと習得させるとともに観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要があること」が指摘された。「各教科において」とあることから、これは母語である日本語の言語能力を育成する国語科目だけでなく、他の科目でもこれらの学習活動が実施される必要があることであり、英語科目においても書く能力の育成が強く求められている。

第3章 関連研究

3.1 波及効果の定義

波及効果とは、「テストの指導と学習への影響」を意味する(Hughes, 2003)。そして影響を与える対象としては、狭くはテストの指導への影響(Davies *et al.*, 1999)や、学習への影響(Gates, 1995; Hughes, 2003)を指す。また、その影響の範囲は指導と学習に留まらず、その行為者である教師や学習者(Buck, 1988; Messick, 1996; Shohamy, 2001)、親(Pearson, 1988)、カリキュラム(Weigle, 2002)、教材(Alderson & Wall, 1993)などに広がっている。

応用言語学研究の分野で波及効果の概念を表す用語として、washback effect (Alderson & Wall, 1993)、backwash effect (Hughes, 2003)、impact (Wall, 1997)、consequential validity (Messick, 1996)がよく使用される。この4つの用語は同義で使用されることもあるが、washback effect と backwash effect は指導と学習への影響として使用されることが一般的である(Bailey, 1996)。また、washback effect と backwash effect に関しては意味の違いはない(Alderson, 2004)が、多くの研究者は washback という用語を使用している。一方、impact は個人（教師と学習者に限らない）だけではなく、学校、教育組織または社会への影響も含む(Wall, 1997)ことから、より幅広い影響として捉えられている(Hamp-Lyons, 2000; McNamara, 2000)。また、Bachman and Palmer (1996)は impact に関して、社会や教育組織への影響をマクロ・レベル、washback の様な個人への影響をミクロ・レベルの影響として扱っている。そして、consequential validity は、テストが様々な対象に及ぼす影響について示す点では他の用語と同じ意味であるが、テストの妥当性を判断するための一つの側面としてこの現象を捉えており、日本語では「帰結的妥当性」と訳される。

consequential validity を除く3つの用語は、いずれも日本語では「波及効果」として訳されることが多い。ただし、impact はカタカナで「インパクト」と訳されることもある(根岸, 2014)。本研究では、backwash effect または backwash effect として一般的に使用される「テストが指導と学習へ及ぼす影響」を波及効果の定義とする。

3.2 波及効果の価値

波及効果の特徴を示す観点として波及効果の価値(value)があり、テストの影響の良し悪しに関係している(Watanabe, 2004a)。また、波及効果の向き(direction)と呼ばれることもある

(Green, 2007)。特に、学習者の能力の発展にとってテストの影響が有益なものを正の波及効果、有害なものを負の波及効果と呼ぶ。また、有益でも有害でもない中間の波及効果も存在する(Taylor, 2005)。

しかし、何を正の波及効果とするのか、何を負の波及効果とするのかは、教育目標の設定とそのテストの測定する能力によって異なる(Cheng, 2005; Mehrens, 1998)。そのため、テストが実施されている環境やどの立場から影響を分析するかによって波及効果の価値は異なる。

正の波及効果と負の波及効果と類似したものとして、意図した波及効果(intended washback effect)と意図しない波及効果(unintended washback effect)がある。テストの影響として、テスト作成者・実施者が想定していた波及効果が前者を、想定していなかった波及効果が後者を指す。通常、意図された波及効果は正の波及効果と結びつく。一方、意図されない波及効果は、正の波及効果にも負の波及効果にもなり得る(Cheng & Curtis, 2004)。

3.3 波及効果モデル

言語テスト分野での波及効果研究は、Alderson and Wall (1993)から始まり、その後の研究に大きな影響を与えている。彼らは、それまでの他分野における波及効果研究や、教師との談話経験から以下の15の波及効果仮説を提唱した。同時に、これらの仮説をより詳細なものにしていくこと、動機付けと教育改革の視点を含めた研究をすること、実際の教室観察を含めた複数の手法によって波及効果を見極めることなど、将来の波及効果研究で求められる点についても言及した。

- (1) テストは指導に影響を与える。
- (2) テストは学習に影響を与える。
- (3) テストは指導内容に影響を与える。
- (4) テストは指導方法に影響を与える。
- (5) テストは学習内容に影響を与える。
- (6) テストは学習方法に影響を与える。
- (7) テストは指導の進度や順序に影響を与える。
- (8) テストは学習の進度や順序に影響を与える。

- (9) テストは指導の量や質に影響を与える。
- (10) テストは学習の量や質に影響を与える。
- (11) テストは指導や学習の内容や方法などへの態度に影響を与える。
- (12) 重要であるテストは波及効果を持つ。
- (13) 重要でないテストは波及効果を持たない。
- (14) テストは全ての学習者と教師に波及効果がある。
- (15) テストは特定の学習者と教師に波及効果があるが、他の学習者と教師にはない。

Hughes (1993)は、Alderson and Wall (1993)とは異なる視点から波及効果を捉えた。テストの波及効果を受ける対象を **participants**、**process**、**product** に分け、波及効果の基礎となるメカニズムを示し、この 3 つの観点からテストの影響を捉えることを提案した(Bailey, 1996 より引用)。Hughes の定義では、**participants** は学習者、教師、教材開発者などの個人を、**process** は教材開発、シラバス・デザイン、指導方法の変更、学習ストラテジーの使用などの行動を、**product** は学習したこと（技能など）と学習の質（流暢さなど）を指す。

Bailey (1996)は、Hughes (1993)の波及効果の考えと Alderson and Wall (1993)の波及効果仮説を合わせた波及効果の基礎モデルを構築した（図 3.1）。このモデルでは、Hughes (1993)の 3 つの観点のひとつである対象者(**participants**)を、学習者(**students**)、教師(**teachers**)、教材カリキュラム開発者(**materials writers and curriculum designers**)、研究者(**researchers**)の 4 種類に分けており、それぞれの行動(**process**)を経て、学習(**learning**)や指導(**teaching**)の結果(**product**)として現れると示している。また、全ての対象者と結果からもテストに矢印が向けられており、テストから対象者へ一方的に影響があるのではなく、対象者や結果がテストにも影響を与えることを示している。なお、点線の矢印部分については、テストへ影響を与える可能性があることを示している。

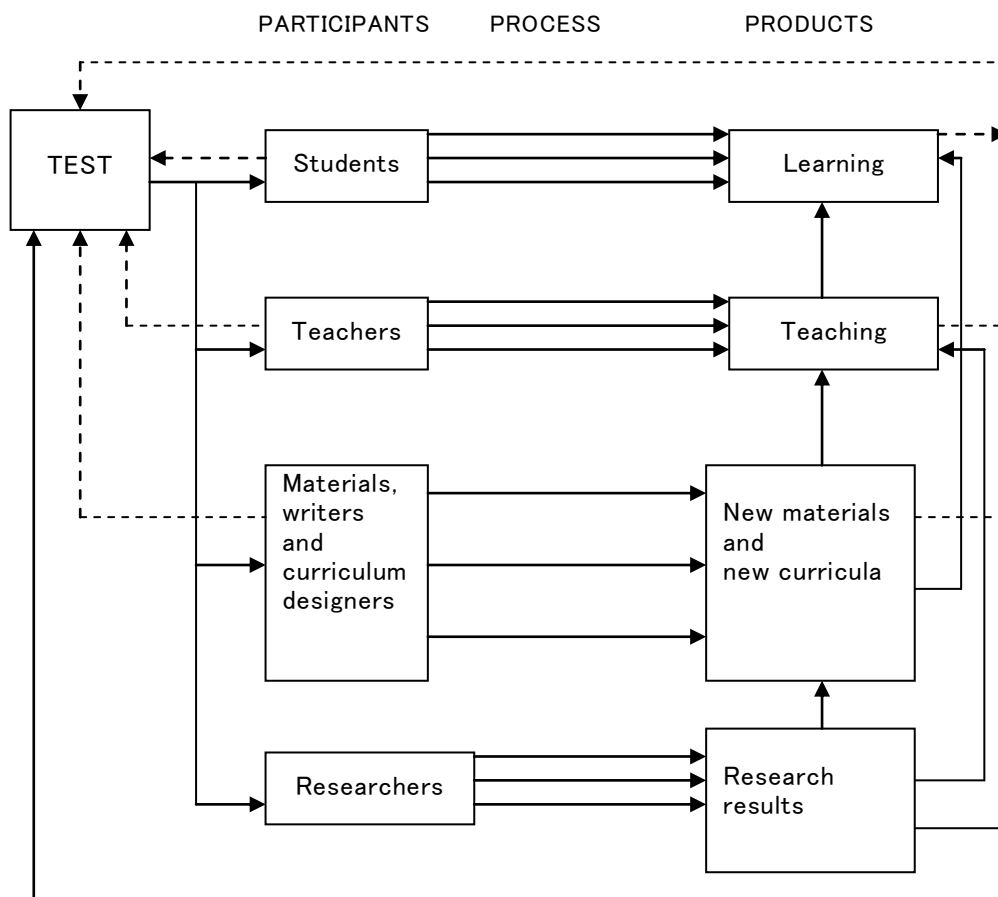


図 3.1 波及効果の基礎モデル(Bailey, 1996 より引用)

Wall (2005)は、一般教育のイノベーション理論(innovation theory)を言語テストの波及効果に当てはめて議論している。彼女は、数あるイノベーション理論の中から Henrichsen (1989)の Hybrid Model of the Diffusion/Implementation Process を用いて言語テストに当てはめることを試みており、そのモデルは、antecedents、process、consequences の3つの構成要素から成り立っている。antecedents は、教育の革新を実施する以前の教育環境を指している。process は、教育革新の実施者、実施内容、実施計画、通達方法に加え、革新を促進するまたは妨げる要因を含んだ過程を指している。consequences は、革新への適応の有無、継続性、適応時期を指している。Wall はスリランカの O レベル試験を含む教育革新をこのモデルに適応させ、波及効果現象を捉えようとした。

Green (2007)の波及効果基礎モデル (図 3.2) では、より具体的にテストのどの部分が正のまたは負の波及効果となり得るかを示している。このモデルによると、教育課程で焦点が当

てられていること (focal construct) と、形式や内容などといったテストの特徴 (test design characteristics) の中で、重なり合っている部分 (overlap) が潜在的な正の波及効果 (potential for positive washback) となる。そして、テストの特徴に含まれているが、教育課程で焦点の当てられていない部分が潜在的な負の波及効果 (potential for negative washback) となり、テスト準備に影響を与える。また、教育課程で焦点が当てられているが、テストの特徴に含まれていない部分はテスト準備に影響を与えない。つまり、カリキュラムとテストが一致している部分が多ければ多いほど正の波及効果が多く現れ、少なければ少ないほど負の波及効果が多く現れることを表している。

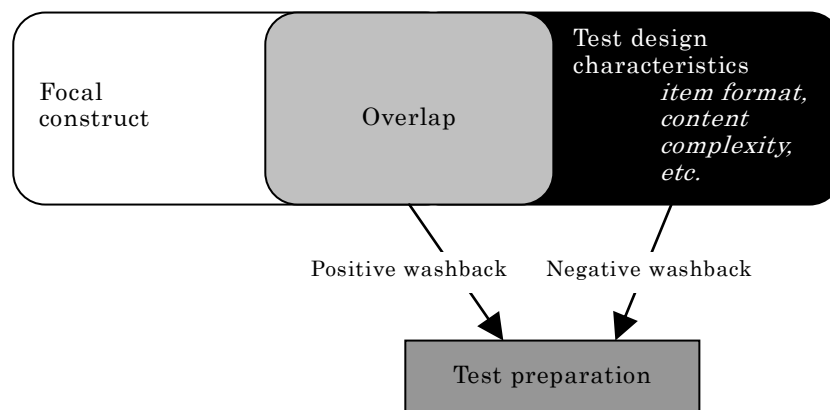


図 3.2 Green の波及効果基礎モデル (Green, 2007 より引用)

さらに Green (2007) は、この基礎モデルに波及効果の多様性 (washback variability) と強さ (washback intensity) の視点を加えたモデルを提案した (図 3.3)。

図 3.2 の基礎モデルでは、教育課程とテストの一致具合による正と負の波及効果を示しているが、この一致による波及効果は潜在的なものであり、対象者によりテストの影響が異なる。その要因を、波及効果の多様性の段階で示している。対象者としては学習者や教師、出版社、教材作成者などが挙げられている。また、テストに関する知識やテスト準備のための手段の有無、テストの良し悪しに関する考えなど、対象者の特性や価値観といった要因によって波及効果が変化することを示している。

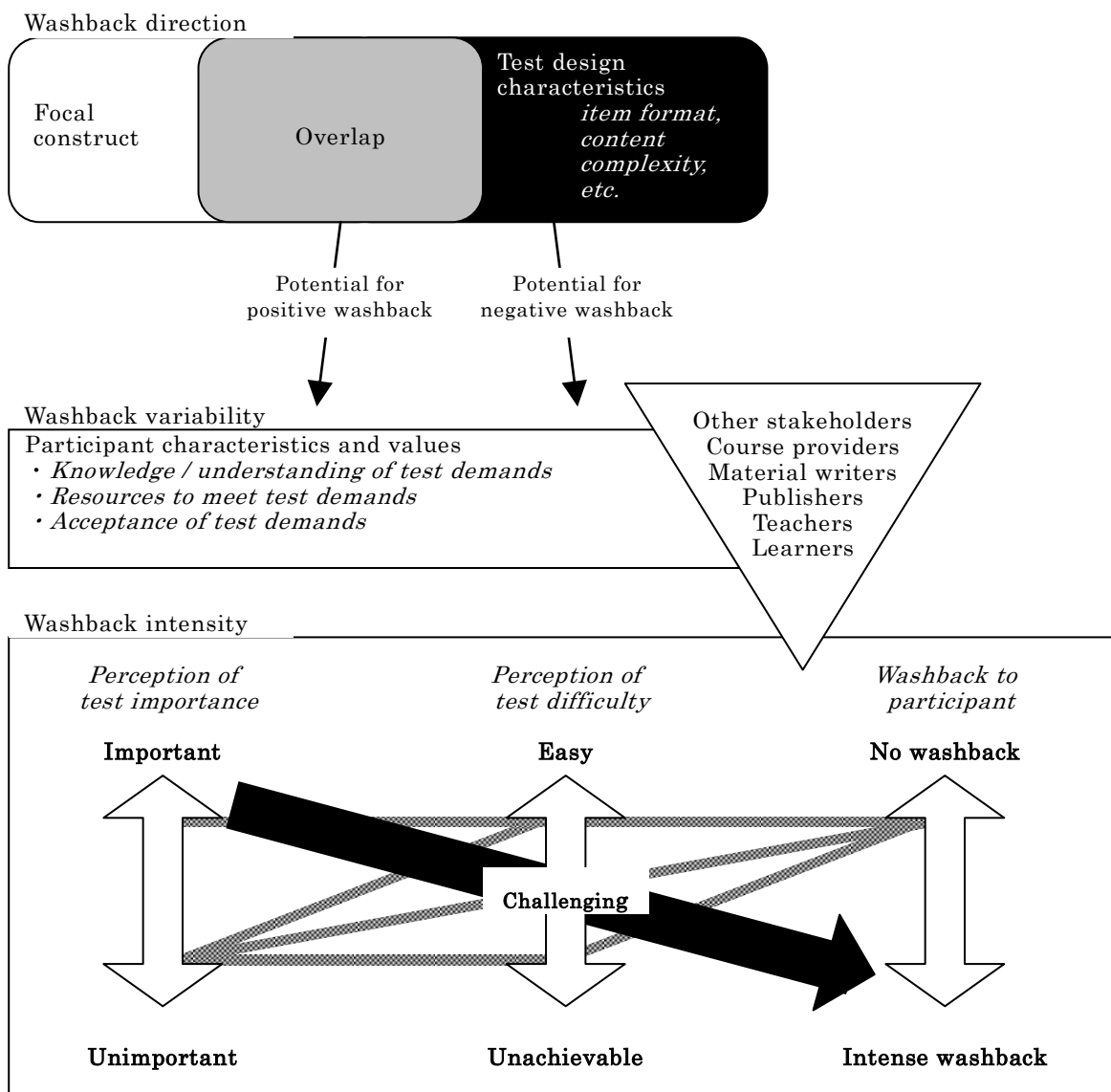


図 3.3 Green の波及効果モデル(Green, 2007 より引用)

そして、最後の段階ではの波及効果の強さについて示している。波及効果の強さは、テストの重要さと難しさを対象者がどう捉えているかで決定される。テストが重要であり、困難であるがやりがいのある難しさであるとされた場合、最も強い波及効果が起こる。これとは逆の場合、つまりテストが重要ではないとされた場合、テストが簡単すぎるまたは難しすぎるとされた場合は、波及効果は起こらない。

3.4 先行研究

3.4.1 指導と学習に及ぼす波及効果についての先行研究

現在まで、世界の各地で様々な言語テストの波及効果研究が行われてきている(表 3.1)。先行研究では、TOEFL や IELTS などの世界規模のテストや、大学入試などの国内規模のテストを扱っている。また、同じ TOEFL であっても、アメリカ合衆国(Alderson & Hamp-Lyons, 1996)や中央・東ヨーロッパ(Wall & Horák, 2006, 2008, 2011)など、異なる環境での波及効果について研究されている。

Alderson and Hamp-Lyons (1996)は、アメリカ国内の外国人向け TOEFL 対策コースと一般英語コースの指導を比較し、TOEFL の波及効果を調査した。その結果、TOEFL 対策コースでは TOEFL の問題を解く活動が見られたり、一般英語コースの方がペア活動時間が多かったりするなど、指導内容と指導方法の両面で TOEFL の波及効果が見られた。しかし、それらの影響は教師によって異なっていた。この結果から、TOEFL だけが 2 つの授業の差を産み出した理由ではないということが示唆された。

Wall and Horák (2006, 2008, 2011)は、2005 年から 2006 年にかけて行われた TOEFL iBT の導入に際して波及効果の縦断的研究を行った。彼らは、中央および東ヨーロッパの教師を対象に、新しいテストの前後の指導を比較した。教師は、新テストで導入されたスピーキングと統合的な技能の育成により重点を置くようになり、新テストで削除された文法問題に関する指導は減ったが、他の側面ではあまり変化がなかった。そして、指導方法については、教師によって変化の程度が異なっていた。また、教師は授業で使用しているテキストから TOEFL の求める能力を読み取り、授業に反映させていることから、テキストの指導に与える重要性も明らかになった。

Hayes and Read (2004)は、ニュージーランド国内の English for Academic Purpose (EAP) コースと International English Language Testing System (IELTS)対策コースの授業を比較し、IELTS の波及効果を調査した。EAP コースでは、4 技能それぞれに同じくらいの時間が割かれ、様々な種類の活動が扱われていた。一方の IELTS 対策コースでは、リスニングに授業のおよそ半分の時間が割かれ、対策本を使用した IELTS の問題を解く活動が重点的に扱われており、IELTS の波及効果は明白だった。

Hawkey (2006)は、世界の IELTS 対策コースの教師と受講者への波及効果を調査した。その結果、教師は IELTS 対策のテキストの他にも受講者と英語でコミュニケーションをとった

表 3.1 過去の波及効果研究のまとめ

研究者	国	対象テスト	対象者	方法
Alderson & Hamp-Lyons (1996)	アメリカ合衆国	TOEFL	教師、学習者	インタビュー、授業観察
Wall & Horák (2006, 2008, 2011)	中央・東ヨーロッパ	TOEFL	教師	アンケート、インタビュー、授業観察、教材分析
Hayes & Read (2004)	ニュージーランド	IELTS	教師、学習者	アンケート、インタビュー、授業観察、テスト
Hawkey (2006)	世界各国	IELTS	教師、学習者	アンケート、インタビュー、授業観察、教材分析
Green (2007)	イギリス	IELTS Academic Writing Module	教師、学習者	アンケート、インタビュー、授業観察、テスト
Wall & Alderson (1993)	スリランカ	Sri Lankan O-Level Test	教師	アンケート、インタビュー、授業観察、教材分析、テスト分析
Shohamy <i>et al.</i> (1996)	イスラエル	Arabic Second Language test, English Foreign Language test	教師、学習者	アンケート、インタビュー、テスト実施者の報告書
Cheng (1997, 1998, 1999, 2004, 2005)	香港	HKCEE (Hong Kong Certificate of Education Examination)	教師、学習者	アンケート、インタビュー、授業観察

Shih (2007)	台湾	General English Proficiency Test (GEPT)	学習者	インタビュー、授業観察
Li (1990)	中国	NMET (National Matriculation English Test)	教師、学習者	アンケート、ディスカッション
Qi (2004, 2005, 2007)	中国	NMET	教師、学習者	アンケート、インタビュー、授業観察、対象テスト得点分析、教材分析
Watanabe (1996, 2004b)	日本	大学入試	教師	インタビュー、授業観察
Hirai, <i>et al.</i> (2013)	日本	大学入試センター試験	学習者	テスト
Green (2014)	日本	Test of English for Academic Purposes (TEAP)	教師、学習者	アンケート

り、よりオーセンティックな内容を扱ったりするなど、幅広い内容と方法で指導することを好んでいた。その一方で、受講者はより IELTS の内容に即した指導を求める傾向にあった。

Wall and Alderson (1993)は、スリランカの新しい O レベル試験の波及効果について調査した。1980年代、スリランカではそれまでのリーディング中心の英語教育から、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングの4技能の実践的な英語教育にするため、教員養成や教科書などの改革を行った。その新しい教育体制での新しい卒業試験である O レベル試験の波及効果が調査された。新しいテストは当初4技能を測定する予定だったが、実施上と政治上の問題からリーディングとライティングの問題のみが出題された。調査の結果、教室での指導内容は、リーディングとライティングが中心であり、リスニングとスピーキングに割かれる時間は少なかった。指導方法と評価方法に関しては、教師用ガイドで推奨する方法に変更した教師と、今まで通りの方法で指導・評価をしていた教師が混在した。多くの教師は、教師用ガイドで示されている考え方を理解できなかつたり、その内容を実行できないと考えていたりした。また、その原因とひとつとして、教師用ガイドの内容やトレーニング時間が不十分だったことが挙げられた。

Shohamy, *et al.* (1996)は、ASL テスト(Arabic as a second language test)とイスラエル EFL 口答テストの波及効果を調査した。その結果、ASL テストの波及効果は見られなかった。一方の EFL 口頭テストには波及効果が見られ、授業内容にスピーキングの練習が多く割かれ、多くのテスト対策テキストが制作されるなどの影響が見られた。しかし、学習者のテストに対する不安が生まれるという負の波及効果も見られた。ASL テストは診断的な性質を持っておりその結果が受験者の将来に影響をほとんど及ぼすことはないが、EFL 口頭テストは大学入試の一部となっており、受験者の将来に大きな影響を及ぼすため、EFL 口頭テストにのみ波及効果が見られたと考えられる。

香港の新カリキュラムによる卒業試験 Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE)の導入による波及効果について、Cheng (1997, 1998, 1999, 2004, 2005)は長期的な調査を行った。香港では、高等学校の英語の授業で行われている活動と、実生活で行われている言語活動の隔たりを小さくするため、1993年に新しいカリキュラムが導入された。それに伴い、1996年からそのカリキュラムに沿った新しい卒業試験(HKCEE)が導入された。その変化により、指導内容に大きな変化が見られた。リスニングセクションが新しい試験で3技能(リスニング、リーディング、ライティング)の統合的な問題への変更されたことにより、授業ではその問題と同様の統合的な活動が増えた。また、音読と対話で構成されてい

たスピーキングセクションが、ロール・プレイとグループ・ディスカッションに内容が変更されたことで、音読の指導がなくなり、ロール・プレイとグループ・ディスカッション活動が授業で見られるようになった。しかし、新しい試験導入後も教師中心の授業形態は変わっておらず、調査が実施された 1994～1995 年の段階では指導方法への影響はなかった。また、新しい試験の導入前と導入後の学習者では、試験に向けての学習方略や試験に対する態度に変化はなかった。

Shih (2007)は、台湾の General English Proficiency Test (GEPT)の学習への波及効果を調査した。GEPT は 5 つのレベルを持つ英語の資格試験で、各レベルの試験は点数ではなく合否で判定される。調査の結果、多くの大学生は試験直前に少し勉強するだけであり、GEPT の波及効果は限定的であった。この原因として、GEPT が学生にとってすぐに必要な資格でないという問題があった。また、準備方法が分からない、試験に合格するのに十分な能力を持っていると考えている、準備をしたくないなど、学生によって試験準備をあまりしない理由は様々だった。

中国の大学入試である National Matriculation English Test (NMET)は、1985 年に言語知識獲得中心の授業から言語使用中心の授業へと、英語教育を変える政策の一部として導入された新しい試験である。Li (1990)による 1987 年の高校の授業内容に関する調査では、新しい NMET 導入前と比較して、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキングの 4 技能の指導に割かれる時間が増え、文法指導や翻訳活動に割かれる時間が減ったという結果が見られた。つまり、言語知識中心の授業から言語使用中心の授業への変化の兆候が見られたということである。

Li (1990)の調査から 12 年後の 1999 年に行われた Qi (2004, 2005)の調査では、新しい NMET 導入から 14 年が経過してもなお、言語知識獲得中心の授業が行われていると分かった。同時に 4 技能の指導も行われていたが、それは言語使用の練習ではなく、多肢選択問題によるリーディング活動などの NMET の模擬問題が中心であり、テスト作成者の意図とは異なる波及効果が見られた。NMET の選抜試験という特性や多肢選択問題中心という試験の形式などが、教師の指導やテストに対する信念、教師の経験、教師の教育背景などと複雑に絡み合ってこの結果となったと推測された。

また、NMET のライティング問題に焦点を当てた波及効果研究も行われた(Qi, 2007)。NMET のライティング問題は実生活におけるコミュニケーション場面を意図して作成されており、授業ではその問題と同じ形式である 100 語程度の短い文章を書く活動が行われてい

た。しかし、文章を書く目的や読み手の存在を意識した指導はされていなかったり、文法的正確さばかりが強調された指導になっていたりするなど、意図された通りの波及効果は得られなかった。

Qi (2005)は、新しい NMET の導入が、意図した波及効果をもたらさなかった影響を、教師と受験者へのインタビューとアンケートにより調査した。その結果、試験の入学者選抜という役割が、言語使用中心の授業を阻んでいるということが大きな要因として挙げられた。教師と受験者は、大学入学のためにより高い得点を獲得することが一番の目的となり、新しい問題の内容と形式を重視し、彼らは同様の練習問題を多く取り入れた授業がその目的を達成するための最良の手段であると考えていた。

Watanabe (1996)は、大学入試の英文和訳問題が文法訳読式法の指導を促すという仮説を検証した。国立大学の試験には英文和訳問題が多く、私立大学の試験には少ないことから、予備校の国立大学リーディング対策コースと東京の有名私立大学対策コースの両方を担当している教師 2 名の授業を比較した。その結果、ひとりの教師は仮説通り私立大学対策コースよりも国立大学対策コースの授業でより文法訳読による指導が見られたが、もうひとりの教師はコースが変わっても文法訳読中心の授業は変わらなかった。この結果から、大学入試の影響を受ける教師と受けない教師がいる可能性が示唆された。

Watanabe (2004b)は、大学入試の高校の授業への波及効果を調査するため、5 人の教師の通常授業と受験準備特別授業を比較した。授業観察とインタビューの結果、受験技術を重視する、文法訳読法に頼る、英語の形式的側面の説明に重点を置く、英語の音声的側面を軽視する、日本語の使用過多といった負の波及効果が見られた。しかし、これらの傾向は教師によって異なるものだった。したがって、大学入試の影響は全ての教師の授業のすべての側面に一様に及ぶわけではなく、教師の個人差が大きく、ある教師のある特定の部分にのみに関係するようだ。

Hirai, Fujita, Ito, and O'ki (2013)は、日本の大学入試センター試験に 2006 年から導入されたリスニングセクションの受験者への波及効果を調査した。リスニングセクションの導入前後で大学新生のリスニング能力を比較した結果、明確な能力の向上は見られなかった。しかし、学部によってはリスニング学習動機が向上した可能性があることが示唆された。また、受験者の多くは、リスニング問題の導入を好意的に捉えていた。

Green (2014)は、Test of English for Academic Purposes (TEAP) がもたらす高校での英語教育の変化について調査を行った。TEAP は、2014 年度から日本で導入された 4 技能を測

定する英語能力試験である。2014年9月3日時点で5つの大学が入学者選抜の判定材料として採用している。この研究では、高校教員と高校生へのアンケート調査を行い、導入後の波及効果の可能性を探った。その結果、現状のリーディング技能優先の指導と学習から変化が起こると考えられており、この変化を望ましいとも考えられていることが分かった。しかし一方で、それまでの試験でスピーキング能力が測定されている大学は稀であったため、その導入に不安を抱く教員や生徒もいた。

ライティングのテストの波及効果をより詳しく分析した主な研究として、Green (2007)と先にも触れた Wall and Horák (2006, 2008, 2011)が挙げられる。

Green (2007)は、IELTS のライティング・セクションに限定した波及効果研究を行っている。彼は、IELTS 準備コース、EAP (English for Academic Purpose)準備コースと、この2つが混ざったコースについて比較することで、IELTS AWM (Academic Writing Module)の波及効果を探った。その結果、IELTS コースではよりテストの内容に限定した指導が行われていたが、教師は IELTS の準備にとどまらず、IELTS で扱われていないライティングスキルを育てようと試みていた。また、教師は構成の指導をより重視したのに対し、学習者は文法の学習を重視した。そして、IELTS AWM の得点に関しては、IELTS コースの受講者の伸びが最もよかったが、他のコースの受講者との得点差はあまりなかった。

Wall and Horák (2006, 2008, 2011)では、TOEFL iBT で新しく導入された統合的なライティング問題の影響で、リーディングとリスニングのインプットの理解に関する指導と、そこから得られた情報をライティングでどのように使うのかといった指導を引き起こした。また、教師は、新たに導入された採点基準をライティング・プロダクトのフィードバックや採点に使用していた。

これらの研究から、テストの波及効果にはいくつかの傾向が見られた。まず、教師の指導への影響であるが、授業ではテストに含まれる内容を指導する時間が多くなり、テストに含まれない内容を指導する時間は少なくなるなど、テストが指導内容に影響を与えていることが明らかになっている。しかし、指導方法については影響を受ける教師と影響を受けない教師が存在することが分かった。

そして、受験者の学習への影響に関しては、心理面への影響や授業に求めることに関する研究が中心であったが、学習者はテストに不安を感じ、テストの内容中心の授業を求める傾向にあった。学習者の授業以外での学習への影響に関する研究は少なかったが、重要な試験であっても対策学習はあまり見られなかったという結果だった。

3.4.2 多様な波及効果をもたらす要因

先行研究から、テストの多様な波及効果現象が確認されたが、その結果から波及効果に影響を及ぼす様々な要因が示唆されている。Watanabe (2004a)は、それらをテスト要因(test factors)、名声要因(prestige factors)、人的要因(personal factors)、ミクロ背景要因(micro-context factors)、マクロ背景要因(macro-context factors)の5つの側面に分類している。

テストそのものが様々な波及効果を引き起こす源であり、最大の要因である。テスト要因の特徴として、形式(多肢選択式、記述式など)、内容(トピック、技能など)、求められる知識のレベル(理解、使用など)、複雑さ(測定される内容の種類、統合問題など)、難易度、弁別力、目標基準準拠テストまたは集団基準準拠テストといった測定基準の参照元(referential source)、目的(学習者の能力測定、カリキュラム評価、教師評価など)、テストタイプ(熟達度テスト、到達度テスト、適性テストなど)の観点が挙げられる(Chapman & Snyder, 2000)。これらの特徴と、教育目標と重なり合う部分が正の波及効果、重なり合わない部分が負の波及効果になる可能性を秘めている。

名声要因とは、テストの重要さやテストの社会的な地位などを指す。このうちのテストの重要さとは、テストのステイクス(stakes)とも言い、テストの重要度を評価するひとつの基準であり、テスト結果が受験者の将来へ与える影響の度合いを表す。ステイクスが高いと多数の個人や大規模の教育課程に大きな影響を与え、ステイクスが低いと少数の個人や小規模の教育課程に小さな影響を与える(Bachman & Palmer, 1996)。また、ステイクスが高いテスト(重大利害テスト)は、その結果が受験者のその後の将来を大きく左右し、ステイクスの低いテスト(軽微利害テスト)は受験者の人生にそれほど重要でない程度の影響を及ぼす(静他, 2002)。ステイクスの高いテストとしては大学入試や就職試験など、ステイクスの低いテストとしては、診断テストやプレースメント・テストなどが挙げられる。

人的要因とは、教師や学習者など、テストから影響を受ける人物を指す。彼らはそれぞれ異なる知識や性格を持つため、同じテストからでも異なる波及効果を受ける。例えば、同じリーディングの内容理解のテストの影響として、多読の指導を重視するようになる教師もいれば、精読の指導を重視するようになる教師もいる。

背景要因とは、学校環境や教育制度、社会情勢などあらゆるものが含まれる。その中でも、学校などの試験の準備がなされている環境をミクロ背景要因、教育制度などテストが使用される社会環境をマクロ背景要因とされている。ミクロ背景要因に関する学校環境の違いの例

を挙げると、ある学校は最新の ICT 設備が完備されており、映像や音声を自由に活用できるが、別の学校では CD の使用に限られるといったことが想定される。また、マクロ背景要因に関しては、国の社会的政治的要因などが含まれる。日本は義務教育の制度があり、全ての国民が一定水準以上の教育をうけることができるが、世界には資金難から本や辞書などの数が不足している国や、内戦が続き教育を受ける機会が十分に確保されていない国、多種の人種がひとつの教室にいる国などがあり、これらの環境の違いにより同じテストであっても異なる波及効果をもたらされる。

波及効果は、テストのみが影響しているのではなく、様々な要因が複雑に絡み合って産み出される現象であるため、その研究にはテストが使用されている環境全体を考慮に入れる必要がある (Wall & Alderson, 1993; Watanabe, 2004a)。日本の大学入試では、各大学が様々な形で問題を作成しているため、それらを分析し、どの様な問題が扱われているかを確認する必要がある。テストの名声要因に関しては、大学入試はその後の人生を決定する重要なテストであるため、高いステイクスを持っているが、高校生の中には大学に進学しない生徒や、一般入試ではなく推薦入試や AO 入試で受験する生徒も存在するため、それぞれの環境を考慮に入れた上での判断が必要となる。人的要因と背景要因も同様に、同じ日本であっても、様々な人と環境が存在するため、十分に考慮に入れる必要がある。

3.5 有益な波及効果をもたらすテスト

様々なテストの波及効果研究から、よい影響と同時に悪い影響が確認されている。当然のことながら、よい影響をもたらすテストが望ましい。そこで、Hughes (2003)は有益な波及効果として、「1. 高めたい能力をテストする」、「2. 広い範囲から問題を抽出する」、「3. 直接テストを用いる」、「4. 目標基準準拠テストにする」、「5. 到達度テストは目標に基づいて作成する」、「6. テストについて教師および学習者に周知徹底する」、「7. 必要な場合は教師に支援する」、「8. 有益な波及効果を持つテストを導入しないことによる時間的・経済的コストを計算する」、の 8 点を提示している。以上のうち、有益な波及効果を引き起こす大学入試自由作文問題を作成するために必要なことは、1、2、3、6、7、8 の 6 つである。

まず、「1. 高めたい能力をテストする」ことである。テストすべきことよりもテストしやすいことを優先されることもあるが、高めたい能力をテストすることが大事である。また、「2. 広い範囲から問題を抽出する」ことによって、様々な学習と指導を引き起こす。出題内

容が偏れば、学習と指導内容も偏ってしまうのである。前述したように、テストには直接テストと間接テストが存在するが、現実生活に近い言語使用を求める「3. 直接テストを用いる」ことによってその技能の練習を促進することができる。逆に手紙の返事として正しい文章を選択させる間接テストを用いると、手紙の返事を書く練習は促進しない。新しいテストを導入するときに必要なことが、「6. テストについて教師および学習者に周知徹底する」と「7. 必要な場合は教師に支援する」である。新しいテストを導入しても、そのテストについて知らなければ、テストで求める能力が伝わらない。そのため、テストについて周知徹底させる必要がある。また、テストで求める能力を知っても、そのテストの導入の意図を理解できない教師や、対策方法を知らない教師もいる。そのため、必要に応じて教師にテスト内容と対策方法について説明・助言をする機会が必要である。最後の「8. 有益な波及効果を持つテストを導入しないことによる時間的・経済的コストを計算する」であるが、有益な波及効果を持つテストを導入しない、つまり有害な波及効果をもたらすことによって生じる無駄な学習・指導について考える必要があるということである。必要な能力向上のためではなく、テストのために使用した時間的・経済的損失は莫大であり、その損失を計算して有益な波及効果を持つテストを導入すべきである。

3.6 大学入試の問題点

近年大学入試改革が議論されているということは、現在の入試には問題があり改善する必要があるということでもある。渡部(1997)は教員の声やマスメディアの報道などで言われている内容をまとめており、そこには、受験技術重視の授業や文法訳読法に偏った授業になるなど、大学入試の問題点ばかり並んでおり、大学入試は英語教育に有害であるという意見が広く認識されている。

同様に、研究者からも様々な問題点を指摘されている。2.2 で、到達度を測定するセンター試験と熟達度を測定する大学の独自試験のそれぞれの役割について述べたが、渡部(2000)は、この到達度と熟達度の不明確さを指摘している。多くの国公立大学は、センター試験と各大学の独自試験を課しているが、その結果と面接や内申書を踏まえて合格者を選抜している。しかし、本来到達度は大学前教育の段階で検証されるべきであり、内申書では不十分なためセンター試験が課せられていると述べている。また、大学の独自試験に対しては、各大学が必要とする能力とその基準を設定した上で問題を作成しなければならないが、それが実際に

行われているかどうかという点に疑問を投げかけている。

大学入試の自由作文問題の内容に関しては、出題している大学が少ないという批判がある。センター試験はマークシート形式を採用しており、受験者が英語を書く問題は含まれていない。また、2004年度の大学独自入試では、国公立大学では80のうち39大学、私立大学では120のうち9大学と、自由作文が課されている大学は少ない(金谷, 2006)。この大学入試での自由作文の少なさのため、高校の現場では、大学入試の自由作文対策が必要な生徒の数が限られる。そのため、授業は頻繁に問われる語彙や読解中心になり、自由作文は取り入れられなくなってしまう(池上, 1997)。また、文系専攻の大学生300名を対象にした調査では、その7割以上が高校の授業でせいぜい1年に1回程度しか取り組まなかったといった報告もある(宮田, 2002)。

また、採点基準とそれを示す模範解答が公開されていないことも批判のひとつとなっている。金谷(2009)や根岸、松沢、佐藤、豊田、中野(2010)は、現状では、高校生は難しい表現を使った方がいいのか、簡単でもきちんと書いた方がいいのか不安に感じたり、受験産業界が出している「大学側の採点方法予想」などの実際とは異なる採点方法を信じて勉強したりすると指摘しており、採点基準や模範解答の公開によって不安を解消し、高校教員と生徒に身につけて欲しい力を伝えることができるとしている。また、松井(2006)も、模範解答を示すことで、「60語でも、これだけ豊かな英語で表現できるのですよ」と、大学の出題意図を示すことを求めている。

さらに松井(2006)は、書く内容の指示が不適切な問題や、課題要求内容と語数制限が不釣り合いな問題が多いと指摘している。例えば、“write an essay”や“write your opinion”、“describe the data”という表現を指示文でよく目にするが、この様な雑駁とした指示では、漠然とした一般論を語ることにつながりやすい。それ故、“outline and analyze”や“describe and assess”、“give an account of and evaluate”といった動詞句の組み合わせにより、書く内容を明確にコントロールすることが必要であると述べている。内容と語数の不釣り合いに関しては、「60語以内で50年後の世界を想像してエッセイを書きなさい。」という問題などを例に出し、この程度の語数で書く意見や主張は「一般論から脱しきれない、紋切り型の内容の英文」になってしまい、「似非」エッセイに留まってしまうと述べている。

これらの批判もある一方、金谷(2006)は、採点には多くの時間を必要とするため、数千人の答案を採点しなければならない大学では書かせる問題の出題に消極的になることに対して理解を示しており、実用性の観点から自由作文問題の実施の難しさも存在する。

しかし、静(2006)は、大学入試のあり方が高校や中学の英語教育に影響を及ぼしているため、大学入試の出題者は、自分の大学に入学するに適した受験者を選抜するにとどまらず、波及効果の良い問題を作る責務があると述べている。

このように、実用性の点で改善が難しい部分もあるが、大学入試の自由作文問題の問題点は多く指摘されている。特に、自由作文問題の出題が少ないこと、採点基準が公開されていないことが、好ましくない影響や出題者の意図しない影響があることが指摘されている。しかし、現時点で大学入試の批判はあるものの、実際にどのような影響を与えているかの検証は十分にされていない。

3.7 学習指導要領と大学入試の重なり

Green (2007)のモデル(図 3.3)が示すように、テスト内容と教育課程内容の重なり合った部分が正の波及効果となる可能性を秘めている。本研究では、テストを大学入試問題、教育課程内容を高校の学習指導要領と設定する。

何を正または負の波及効果とするのかは、教育目標の設定によって異なり(Cheng, 2005 など)、大学の求める能力と高校の学習指導要領で設定されている内容は必ずしも一致しない。しかし、文部科学省や教育再生実行会議などの提言では、高校・大学を通して国際社会で必要な能力の育成が求められている。学習指導要領はその改訂によってそれまでの提言や社会で求められている内容を取り入れ、日本の英語教育が目指す方向を示していると考え、学習指導要領の内容を大学入試が引き起こすべき波及効果として扱う。

3.7.1 自由作文問題

テストをその特徴ごとに分類する観点のひとつとして、直接テストと間接テストがある(Hughes, 2003)。直接テストとは、問題作成者が測定したい技能を受験者が実際に運用するテストを指す。間接テストとは、問題作成者が測定したい技能の下位能力を測定することで、測定したい能力を間接的に測定するテストを指す。例えば、手紙の返事を書く能力を測定したい場合、実際に返事の手紙を書かせる問題は直接テストであり、手紙の返事として正しい文章を選択させる問題は間接テストである。

ライティング技能における直接テストの代表例は自由作文問題である。加瀬(1994)は、自

由作文を「自分の思考感情をはじめ、表現したいことを自由に英文で書くこと」としている。また、Hamp-Lyons (1991)は、ライティングの直接テストの特徴を5つ挙げており、それは(1)100語以上書くことを求められ、(2)指示や文章、絵などのプロンプトが与えられ、(3)受験者が書いたものを、少なくとも1人、通常2人以上の訓練を受けた採点者が評価し、(4)評価者の判断が共通の採点基準で統一され、(5)得点によってその評価が下されるもの、としている。この特徴のうち(1)の語数に関しては、日本の大学入試では自由作文問題例1の様な100語を下回る語数が設定されている自由作文問題も出題されている。これらの特徴のうち、(3)と(4)に関しては、日本の大学入試環境において、確認はできないが、満たされていると仮定する。それを踏まえ、本研究では、自由作文問題を、指示や文章、絵などが与えられ、受験者が自分の思考感情をはじめ、表現したいことを自由に英文で書く問題と定義する。

自由作文問題例1

②

(B) 今から50年の間に起こる交通手段の変化と、それが人々の生活に与える影響を想像し、50～60語の英語で具体的に記せ。

(東京大学 前期日程 2008年2月26日実施)

Weigle (2002)は、Purves *et al.* (1984)と Hale *et al.* (1996)を参考に自由作文問題を分析する際の観点として、「主題」、「与えられる情報」、「ジャンル」、「文体」、「展開パターン」、「認知的要求」、「読み手」、「役割」、「スタイル」、「長さ」、「時間制限」、「プロンプトの文言」、「プロンプトの選択」、「筆者方式」、「採点基準」の15観点を挙げている(表3.1)。

これらの特徴のうち、「ジャンル」とは、書かれた文章の形式と機能を示すものを指し、例として手紙やエッセイ、研究報告書などが挙げられる(Weigle, 2002)。

表 3.2 自由作文問題を分析する際の観点(Weigle, 2002 参照)

観点	例
主題	自分自身、家族、学校、テクノロジー、など
与えられる情報	文章、複数の文章、グラフ、表
ジャンル	エッセイ、手紙、メモ、広告
文体	物語文、描写文、説明文、主張文
展開パターン	手順、比較・対照、原因・結果、分類、定義
認知的要求	事実・意見の再現、情報の（再）構成、応用、分析、統合、評価
読み手	自分自身、教師、クラスメート、一般大衆
役割	自分自身、第三者、仮定の人物
スタイル	形式的、非形式的
長さ	1/2 ページ、1/2～1 ページ、2～5 ページ
時間制限	30 分以内、30 分～1 時間、1～2 時間
プロンプトの文言	疑問文 vs. 平叙文、暗示 vs. 明示、提示される背景情報の量
プロンプトの選択	選択可能、選択不可能
筆写方式	手書き vs. ワードプロセッシング
採点基準	内容・構成重視、言語的正確さ重視、明記なし

また、「文体」の分類方法は研究者によってしばしば異なる。Beck and Jeffery (2007)は、文体を「説明(explanation)」、「物語(narrative)」、「報告(report)」、「意見(argument)」の4つに分類しており、その構成やレジスターの特徴を示している(付録1)。また、大井他(2008)は、Bain (1890)の分類を踏まえ、「語り文(narration)」、「描写文(descriptive)」、「説明文(exposition)」、「論証文・意見文(argumentation)」の4種類の文体についてその特徴を解説している。この2者によるの分類のうち、「物語」と「語り文」、「意見」と「論証文・意見文」は内容が一致している。また、Bain (1890)の「説明文」は Beck and Jeffery (2007)の「報告」と「説明」を含む上位概念である。このことから、本研究では、Bain (1890)を踏まえた大井他(2008)の分類を参考に、4つの分類を「物語文」、「描写文」、「説明文」、「意見文」として使用する。大井他(2008)と Beck and Jeffery (2007)を踏まえた文体の特徴は、表 3.3 の通りである。

表 3.3 文体の特徴(大井他, 2008; Beck & Jeffery, 2007 参照)

文体	特徴
語り文	ある状況における特定の人物の視点から出来事が時系列に書かれた文章。過去形の動詞、人称名詞、時系列的な出来事の表現を助ける接続詞や副詞が多く使用される。
描写文	人やもの、場所など知っているものを相手に伝える文章。様子を表現する形容詞や場所を表す前置詞または前置詞句が多く使用される。
説明文	事実や物事を論理的に解説したり、情報を伝えたりする文章。
意見文	著者の立場を明らかにしてその意見を客観的かつ論理的に書かれた文章。現在形の動詞、抽象的な概念を示す名詞の他に引用などが使用される。

採点基準は、測定されている構成概念を最も具体的に表しているため(Weigle, 2002)、その自由作文問題が何を測定しているのかを知るための重要な情報である。

採点基準の種類は大きく 3 種類に分けられ、それらを用いた採点方法を、全体的採点(holistic scoring)、分析的採点(analytic scoring)、特性に基づいた採点(trait-based scoring)という(Hyland, 2003)。全体的採点とは、ひとつの統合された尺度に基づく採点方法で、例としては TOEFL iBT Independent Writing Rubrics (付録 2a) や Cambridge ESOL のライティング採点表 (付録 2b) などが挙げられる。分析的採点とは、観点別に採点し、それらの合計点を算出する方法で、例としては ESL Composition Profile (付録 2c)、IELTS ライティング・セクションの Band Descriptors (付録 2d) などが挙げられる。特性に基づいた採点とは、特定のトピックやジャンルに特化した採点基準を用いた採点方法(Hamp-Lyon, 1991)で、その採点基準尺度は、どの作文にも適用できるものではない。また、世界的な大規模標準テストや学術書ではほとんど扱われないが、日本では減点法という採点方法も目にする。これは、設定した誤りの数に応じて、予め設定された満点から点数を引き、残った点数をその問題での獲得点数とする採点方法である。この方法については、単純にすべての誤りを減点の対象としてしまうと、書けば書くほど減点される可能性が高くなり、結果的に点数が低くなってしまいう問題点もある(根岸, 東京都中学校英語教育研究会, 2007)。

ここで例として挙げた大規模標準テストの採点基準はいずれも採点基準を公開している。それを見れば、それぞれのテストでどのような能力が測定されているのかが分かる。また、

全体的採点を採用しているテストの中には、どのような作文がどの得点として評価されるのか、実際の作文例を公開しているテストもあり、具体的に受験者が目指す作文像を知ることができる。

3.7.2 高校で求められているライティング

ここでは、学習指導要領の内容を、自由作文問題を分析する際の観点(Weigle, 2002)に照らし合わせながら、高校の授業で求められている自由作文の特徴をまとめる。

1999年3月告示、2003年施行の高等学校学習指導要領の外国語科に属する英語に関する科目には、「オーラル・コミュニケーションⅠ」、「オーラル・コミュニケーションⅡ」、「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「リーディング」、「ライティング」の6つの科目がある。そのうち「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「ライティング」の3科目においてライティングについての記述がある。

英語Ⅰには、言語活動として「聞いたり読んだりして得た情報や自分の考えなどについて、整理して書く。」との記述がある。また、英語Ⅱには、言語の使用場面と働きとして「聞いたり読んだりした内容について、その要旨を書いたり、話し合ったりするなど、総合的な言語活動の場面を設けるよう配慮するものとする。」とあり、4技能を統合した能力育成の方針が読み取れる。

それに対して、書く能力育成を重視したライティング科目の目標は、以下のように設定されている(文部省, 1999)。

情報や考えなどを、場面や目的に応じて英語で書く能力を更に伸ばすとともに、この能力を活用して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

つまりここでは、書く内容としては、出来事や情景描写などの情報と、意見や感想などの考えが書く内容として求められている。同時に、それを私的な手紙やインターネット上の投稿など場面や目的に応じて書くことを求められている。

次に、ライティング科目の言語活動について、以下のように記述されている(文部省, 1999)。

(1) 言語活動

生徒が情報や考えなどの送り手や受け手になるように具体的な言語の使用場面を設定して、次のようなコミュニケーション活動を行う。

ア 聞いたり読んだりした内容について、場面や目的に応じて概要や要点を書く。

イ 聞いたり読んだりした内容について、自分の考えなどを整理して書く。

ウ 自分が伝えようとする内容を整理して、場面や目的に応じて、読み手に理解されるように書く。

これによると、書く内容については、自分の伝えたい内容だけではなく、聞いたり読んだりして得た情報について書くことも含まれている。また、書く際の条件として、場面や目的に合わせ、読み手を意識して、分かりやすくなるよう整理して書くことが求められている。

また、「内容の取り扱い」として、

(2) 言語材料の学習だけにとどめず、情報や考えを伝えるために書くなど、書く目的を重視して指導するものとする。その際、より豊かな内容やより適切な形式で書けるように、書く過程も重視するよう配慮するものとする。

とあるように、書いた結果だけではなく、途中の書く過程も重視されている。

これらを踏まえ、高校の授業で求められる作文を Weigle の自由作文問題を分析する際の観点（表 3.2）に当てはめると、表 3.4 のようになる。なお、テスト問題特有の特徴であり、授業で行う作文の特徴には含まれない「プロンプトの選択」と「採点基準」のふたつの項目は取り除いた。

学習指導要領の「場面と目的に応じて」という記述から、ジャンルと文体、スタイル、「読み手」は特定のものに限定することなく、幅広い種類の作文が求められていることが分かる。認知的要求に関しては、「概論や要点を書く」という記述があった。自分の考えを表現する自由作文とは異なる要約作文も高校の授業で求められていることが読み取れるが、自由作文に関係するものは「意見を書く」という記述のみで、詳しい情報はなかった。また、「聞いたり

表 3.4 学習指導要領で求められているライティングの特徴

観点	学習指導要領の内容
主題	情報や考え
与えられる情報	書かれた情報、音声情報
ジャンル	場面や目的に応じて
文体	場面や目的に応じて
展開パターン	(記述なし)
認知的要求	概要や要点を書く、意見を書く、
読み手	場面や目的に応じて
役割	(記述なし)
スタイル	場面や目的に応じて
長さ	(記述なし)
時間制限	(記述なし)
プロンプトの文言	(記述なし)
筆写方式	(記述なし)

読んだりした内容について書く」という記述もあり、他技能と連携した統合的なライティングが求められていることが分かる。

3.7.3 大学入試で求められているライティング

次に、大学入試で求められているライティングについてであるが、先に述べたようにセンター試験では書く能力を直接測定していない。また、各大学の独自試験では、それぞれの大学が求める能力が異なるため、書く問題の出題の有無に加え、求めているライティング能力も異なる。さらに、大学はどのような能力を求めているのかを明示していない。また、IELTS や TOEFL などの大規模標準テストではサンプル問題を公開しているのが一般的であるが、日本の大学入試は通常サンプル問題を公開していない。大学は過去問題を公開しているものの、同様の問題が翌年に出題される保証はなく、問題に大きな変更がある場合も通常事前に公開されない。しかし、過去問題が大学の求めるライティング能力を把握する唯一の情報であるため、過去問題を分析し、大学の求めるライティング能力を推測する必要がある。

3.8 先行研究における研究手法

テストの影響について調査する際、ひとりの学習者の学習の様子や教師の指導の様子を観察するだけでは、それがテストの影響であるのか否かの判断はできない。そこで Watanabe (2004a)は、異なる教師による 2 種類の授業を比較し、ある条件が満たされた場合に波及効果の影響が特定されるとしている。図 3.3 は、異なる教師によるテスト対策の授業とテスト対策ではない授業の比較を示している。教師 A と教師 B がある同じテスト対策クラスで同じ指導をしており、その指導がテスト対策ではない授業の指導と異なっていれば、その違いがテストの影響であると言える。また、図 3.4 の様に、異なるテスト対策の授業を比較した研究デザインも提示している。この場合は、教師 A と教師 B が 2 種類のテスト対策クラスを担当しており、それぞれのクラスでの 2 人の指導が同じであり、対策対象となるテストが異なれば同じように指導が異なることを示している。この条件が満たされた場合、授業の違いがテストの影響であると言える。

	Teacher A		Teacher B
Exam prep. lessons	↑	←(2) [Same]→	↑
	(1) [Different]		(1) [Different]
Non-exam lessons	↓		↓

図 3.3 異なる教師によるテスト対策の授業とテスト対策ではない授業の比較

(Watanabe, 2004a より引用)

	Teacher A		Teacher B
Exam C	↑	←(2) [Same]→	↑
	(1) [Different]		(1) [Different]
Exam D	↓	←(2) [Same]→	↓

図 3.4 異なる教師による異なる試験に対する授業の比較(Watanabe, 2004a より引用)

また、Wall and Horák (2006, 2008, 2011)は新しい TOEFL の導入を対象とした研究で、その新しいテストの導入とともに変化する指導を迫る縦断的な研究手法を用いた。彼らは、まず新しいテスト導入前の調査を baseline study として、旧版の TOEFL 対策の指導状況を

把握した。次に、新版の TOEFL の発表から導入までの移行期の調査を transition study として、新 TOEFL に対する教師の対応を把握した。そして、新 TOEFL 導入後の指導状況を把握し、導入前と比較することで、新 TOEFL の影響を確認した。

3.9 先行研究における問題点と課題

Alderson and Wall (1993)の 15 の波及効果仮説提唱から、多くの言語テストを対象とした波及効果研究が行われ、徐々に波及効果現象について明らかにされてきた。まず、TOEFL や大学入試などの重要な意思決定を行うために実施するテスト(high-stakes test) (以下高ステイクステスト) は指導内容に影響を及ぼし、テストで測定されている技能の指導により重点が置かれることが明らかになっている。そして、指導方法への影響は教師によって異なり、影響を受ける教師と受けない教師が存在し、その影響の受け方も教師によって異なっていた。これは、個人や環境など様々な要因が波及効果に影響した結果である。その要因のひとつとして教師の信念が指摘されているが(Wall & Alderson,1993; Qi 2004, 2005; Watanabe 2004b)、どのような教師の信念がテストの波及効果を左右しているのかについては明らかになっていない。

また、Wall and Alderson (1993)らが指摘するように、波及効果現象には、テスト問題そのものを含め様々な要因が大きく関わっている。そのため、先行研究で明らかになった結果が、他のテストや他の環境で同様の結果をもたらすかどうかは不明である。テストの波及効果現象を日本の大学入試環境に当てはめて考えてみる際、考慮しなければならない要因が多数存在する。例えば、日本の大学入試には、教科に関する能力を測定する筆記試験が合否を大きく左右する一般試験の他、主に面接や調査書などで合否が決定する推薦入試や AO 入試などが存在する。また、一般入試の筆記試験にはセンター試験と各大学の独自試験が存在し、一人の受験者が複数の大学、学部を受験することが可能など大学入試環境は複雑である。この日本の大学入試制度は、他国と比較しても独自性が強く、先行研究では見られなかった影響が見られる可能性もある。この点において日本の大学入試を対象とした波及効果研究を行う意義がある。そして日本の大学入試を対象とした波及効果研究はまだ少ない。大学入試全体の影響(Watanabe, 2004b)や、大学入試の和文英訳問題の影響(Watanabe, 1996)、大学入試センター試験のリスニングセクションの影響(Hirai, *et al.* 2013)を調査した研究は存在するが、未だ日本の大学入試の全てを包括できておらず、研究の余地が残っている。特に、

ライティング問題とスピーキング問題に焦点を当てた研究は見当たらないが、大学は学術的な教育を提供する場であり、学生は卒業論文やレポートなど論理的に書くことが求められ、また仕事や日々の生活においてもインターネットの発達と普及により、外国人と文字情報を使用したコミュニケーションが身近になり、書く能力の必要性が益々高まっている。このことから、ライティング問題に焦点を当てた研究を行うことは意義がある。

日本の大学入試の特殊性により、Green (2007)のモデルに当てはめて波及効果を検討する際に問題が生じる。彼の波及効果モデルは、教育課程内容とテスト内容の重なり合った部分が、正の波及効果となる可能性を秘めており、テストのみに当てはまる部分が負の波及効果となる可能性を秘めていると示している。しかし、日本の大学入試問題の種類は大学の数以上存在しており、教師はひとつの大学の自由作文問題ではなく、様々な自由作文問題の影響を受け指導を行っていることが考えられる。そのため、このモデルを日本の大学入試の自由作文問題に当てはめて考える場合、まず各大学入試問題で出題されている自由作文問題を分析し、それ把握する必要がある。

大学入試の高校の授業への波及効果を調査した Watanabe (2004b)では、高校の通常授業と受験準備特別授業を比較し、2つの授業で異なった部分を波及効果として捉えている。しかし、受験準備特別授業だけでなく、通常の授業にも大学入試の影響が存在している可能性がある。よって、通常授業により焦点を当てた調査が必要である。

そして、先行研究では教師の指導への波及効果を中心に調査をしている研究は多いが、学習者の学習への波及効果について詳しく調査している研究は少ない。特に日本の大学は様々な独自試験が存在するため、高校の授業では全ての大学の試験に完全に対応することは不可能であり、大学進学を希望する高校生は個人で受験大学の試験対策を行うことが予測される。そのため、大学入試の学習者への影響も教師への影響同様大きいと考えられ、大学入試の波及効果を把握するためには教師と学習者双方についての詳しい調査が必要である。

3.10 研究設問

本研究では、前節で挙げた先行研究の課題に取り組むため、日本という環境における大学入試の自由作文問題の波及効果について、4つの研究設問を設定した。

研究設問(1) 大学入試の自由作文問題と学習指導要領にはどのような重なりがあるか。

研究設問(2) 大学入試の自由作文問題は、受験者にどのような準備学習を引き起こしているのか。

研究設問(3) 大学入試の自由作文問題は、高校教員にどのような指導を引き起こしているのか。

研究設問(4) 大学入試の自由作文問題が高校教員によって異なる指導を引き起こしている場合、どのような教師個人の要因がその違いを生み出しているのか。

研究設問(1)では、Green (2007)のモデルを用い、大学入試の自由作文問題と教育課程で目標とされている内容の重なりについて検討する。このモデルでは、教育課程内容とテストの特徴の重なり合った部分が正の波及効果となる可能性を、テストのみに当てはまる部分が負の波及効果となる可能性を秘めていることを示しているが、これは波及効果を受ける対象を何と捉えるかによって波及効果の正と負が異なることを意味する。本研究では、指導者に関する対象として高校教員を設定した。そのため、彼らが行う授業の方針を決定している学習指導要領を Green モデルの教育課程とした。

テストの波及効果は、テスト以外の要因が複雑に絡み合って引き起こすことから、研究設問(2)および(3)では、実際にどのような準備学習と指導を引き起こしているかを調査し、研究設問(1)から予測された波及効果との比較を行う。また、研究設問(4)では、波及効果に関する要因のうち、教師個人のどの側面が波及効果に影響しているのかを調べる。

ここで対象としている高校教員の指導については、受験準備特別授業ではなく、通常授業に焦点をあてることで、先行研究の課題解決を試みる。また、受験者個人の準備学習にも関係する授業以外での生徒への指導についても調べる。

大学入試の受験者には、高校生や浪人生、社会人、帰国子女など、様々な立場の受験者が存在する。本研究では、大学受験者の多くが一度は高校生として大学入試を経験することと、高校教員の生徒への個別受験指導についても調査することから、研究設問中の受験者の対象を、大学を受験する高校生とする。

3.11 研究デザイン

本研究では、前節で示した3つの研究課題に関わる3つの調査を行い、大学入試における自由作文問題の波及効果について明らかにする。主に調査1では研究設問(1)について、調査2では研究設問(2)について、調査3では研究設問(3)と(4)について検討するための調査を行う。

調査1では、大学独自試験の自由作文問題を分析し、学習指導要領内容との重なり具合から正と負の波及効果を予測する。調査2では、大学新生にインタビュー調査とアンケート調査を行い、高校在学時の受験準備学習について調査する。調査3では、教師へのアンケート調査を行い、ライティングの授業および生徒への個別受験指導について調査する。そして、調査1での予測と、調査2および3の結果を比較し、予測通りの学習と指導が行われているかを確認するとともに、波及効果に影響を与えた要因について検討する。

なお、調査1にて教師の授業内での指導に及ぼす波及効果を予測する際には、以下の2点を前提として想定する。1点目は、「教師は大学入試で出題される内容の指導により重点を置く」ことである。これは、Shohamy, *et al.* (1996)など多くの先行研究で明らかになっているように、高ステイクステストは指導内容に影響を及ぼし、テストに含まれる内容の指導を促進し、テストに含まれない内容の指導を抑制しているという結果から、受験者の将来に大きな影響を及ぼす日本の大学入試でも同様のことが起こると考えられ、この1点目を前提とした。

2点目は、「大学入試が存在しない場合、教師は学習指導要領内容を網羅した指導を行う」ことである。学習指導要領の内容に従って高校の教育課程が設定されることが学校教育法施行規則で定められており、授業での使用が定められている検定教科書も学習指導要領に沿って作成されている。大学入試が存在しなかった場合でも、全ての教師が同じ様に指導することは考えにくく、各学校や教師の特色が授業に反映されることが予測される。しかし、大学入試にスピーキング問題がないことを理由に教科書のスピーキング活動を扱わないといったことは起こらず、少なくとも学習指導要領内容を反映した教科書を一通りこなすことで、教師は学習指導要領内容を網羅した指導を行うと想定する。Watanabe (2004a)は、同じ教師によるテスト対策の授業とテスト対策ではない通常授業を比較し、テスト対策の授業でのみ見られる指導をテストの波及効果と判断する方法を提示している。しかし、本研究では、テスト対策ではない通常授業へも大学入試の波及効果があると考えて調査を行う。すべての高校の授業は大学入試の影響を少なからず受けていると想定するため、同じ教師が大学入試の影響を全く受けていない授業を担当してはならず、他の授業との比較から通常授業への波及

効果を導き出すことは不可能である。同時に、各大学の入試問題の変更は通常試験科目の変更などを除き、各科目の詳細な内容の変更を事前に告知することは少ない。そして、すべての大学が一斉に試験内容を変更するという事は通常ない。このことから、Wall and Horák (2006, 2008, 2011)などが行ったようなテストの変化前後を比較する手法もとることができない。よって、高校生にとって強い影響力を持つ大学入試が存在しなければ、高校の授業では学習指導要領に沿って指導が行われると想定する。

これらの状況を踏まえ、本研究では、教師が大学入試対策として意識的に授業で行っている指導と学習指導要領内容を比較することによって、その差を指導への波及効果として捉える。また、受験者が大学入試対策のために高校の授業以外で行っている準備学習を学習への波及効果として捉える。

調査 2 では、大学新生へのインタビュー調査によって得られた彼らの大学入試自由問題対策行動と調査 1 で予測された波及効果を比較し、予測された通りの波及効果が現れたかどうかを確認する。しかし、調査 1 ではテスト問題から波及効果を予測するため、「自由作文を書く活動を促進する」などといった学習内容面の予測しかできない。そのため、予測された波及効果の確認の他、学習者の学習方法への波及効果についても検討する。

また、調査 2 では参加した大学新生の高校在学時の授業や個人指導の体験に関する質問を行い、調査 3 で得られた教師へのアンケート調査結果を解釈する際の助けとする。

調査 3 では、教師へのアンケート調査で得られた彼らの指導傾向と調査 1 で予測された指導内容に関する波及効果を比較し、予測された通りの波及効果が現れたかどうかを確認するとともに、添削指導方針などの指導方法についての波及効果についても検討する。また、予測と異なる指導が見られた場合、または教師によって異なる波及効果が見られた場合、その指導を引き起こした要因について検討する。

第4章 大学入試自由作文問題分析（調査1）

4.1 調査目的

Green (2007)のモデルによると、教育課程内容とテスト内容の重なり合う部分が正の波及効果となる可能性を、テストにのみ含まれる部分が負の波及効果となる可能性を秘めているとしている。

日本の大学入試環境では、大学の独自試験が存在し、それぞれの大学で異なる問題を出題している。受験者は、ひとりひとり受験する大学が異なり、受験者によって波及効果を受ける入試問題が異なる。また、教師は様々な大学を受験する生徒に授業を行うため、授業での指導は様々な入試問題の影響を受ける。そのため、大学入試の自由作文問題と学習指導要領の重なりを見極めるためには、各大学の独自試験問題を把握する必要がある。

本調査では、大学入試問題の実態を把握し、研究設問(1)「大学入試の自由作文問題と学習指導要領にはどの様な重なりがあるか。」について考察することを目的とする。

4.2 調査対象

2007年度実施の大学入試問題のうち、旺文社出版の大学入学試験問題(旺文社, 2008a, 2008b)に収録されている177大学(国公立: 82; 私立: 95)から239の大学入試問題(国公立: 95; 私立: 144)を調査対象とした。これらは、日本の主要な大学の入学試験を包括している。なお、大学によっては、全学部・学科共通の入試問題を実施している大学と、学部や学科で入試問題が異なる大学があるため、大学入試問題数が大学数を上回っている。また、これらに含まれていない私立大学の二次試験については、大学のウェブページを閲覧し、分析の対象に加えた。2007年度実施の入試問題を対象としたのは、調査2で2007年度大学入試合格者にインタビュー調査を実施する際の考察材料とするためである。なお、そのインタビュー調査結果を踏まえ、調査2の2回目のインタビュー調査および調査3の教師へのアンケート作成を行った。

4.3 調査方法

まず、調査対象となる試験問題から、指示や文章、絵などが与えられ、受験者が自分の思

考感情をはじめ、表現したいことを自由に英文で書く問題を、自由作文問題として抽出した。自由作文問題例 2 が抽出した自由作文問題の代表例である。

自由作文問題例 2

② 次の問いに答えなさい。

アメリカの多くの小学校、中学校、高校の児童・生徒は無料のスクールバスで通学しています。学校がスクールバスを運行していない場合は、児童・生徒は民間のバスを利用します。ただし、この場合も学校が発行した定期券を利用するので、運賃は無料です。

もし、アメリカのように、あなたの住む地域で通学用無料定期券(free bus pass)の導入が提案されたら、あなたはそれに賛成ですか、あるいは反対ですか。

150 語から 200 語程度の英語で、賛成あるいは反対のどちらの立場であるかを明確にし、その理由を述べなさい。

(琉球大学 前期日程 法文学部 2008 年 2 月 25 日実施)

試験問題の中には、書くべき内容について条件が設定されている問題もある。自由作文問題例 3 の問題の場合、数名の生徒しか応募がない理由、どんな行動をとるべきか、その行動が成功すると考える理由の 3 点について言及するよう指示がある。この問題では、受験者の表現したいことを制限しているが、書く内容の方向付けがなされているだけで、受験者の表現したいことを自由に書く余地は確保されている。この様な、内容的な制限があっても、受験者によって書く内容が異なる可能性がある問題については、自由作文問題と判断することとした。

また、自由作文問題の波及効果について検討する際の材料とするため、要約問題と和文英訳問題も抽出した。要約問題とは、与えられた英語または日本語の文章または音声の内容を定められた語数の英語で書く問題(自由作文問題例 4)を指し、和文英訳問題とは、与えられた日本語を英語で書く問題(自由作文問題例 5)を指す。

自由作文問題例 3

④ Writing task

Situation: Two high school students who want to support a local care home for elderly people put up several posters like the one below in their school. However, only four students responded, so they have not yet been

able to start.

* 高校生ボランティア募集 *

場所：「ABC 高齢者福祉ハウス」

日時：毎週日曜日・9時から

人数：25名程度（毎回来られる人）

Instructions: Suggest what they can do to increase the number of volunteers. Write at least 100 words in English (one or more paragraphs). Make sure that you include each of the following:

- why only a few students responded
- what action (actions) should be taken (具体的に)
- why you think the action (actions) will succeed

There is no right or wrong answer. Pay attention to grammar, spelling, use of connecting words (接続詞), and logic.

(慶應義塾大学 経済学部 2008年2月17日実施)

自由作文問題例 4

① 次の文章を読み後の設問に答えなさい。

For nearly all of human existence, people died young. Life expectancy improved as we overcame early death - in particular, deaths from childbirth, infection, and serious injury. By the nineteen-seventies, just four out of every hundred people born in industrialized countries died before the age of thirty. It was an extraordinary achievement, but one that seemed to leave little room for further gain; even eliminating deaths before thirty would not raise over-all life expectancy significantly. Efforts shifted, therefore, to reducing deaths during middle and old age, and, in the decades since, the average life span has continued upward. Improvements in the treatment and prevention of heart disease, cancer, and the like mean that the average sixty-five-year-old can expect to live another nineteen years - almost four years longer than was the case in 1970. (By contrast, from the nineteenth century to 1970, sixty-five-year-olds gained just three years of life expectancy.)

The result has been called the "rectangularization" of survival. Throughout most of human history, a society's population formed a sort of pyramid: young children represented the largest portion - the base of the pyramid - and each successively older age unit represented a smaller and smaller group. In 1950, children under the age of five were eleven

percent of the U.S. population, adults aged forty-five to forty-nine were six percent, and those over eighty were one percent. Today, we have as many fifty-year-olds as five-year-olds. In thirty years, there will be as many people over eighty as there are under five.

Americans haven't understood the implications of these statistics. We keep maintaining the notion of retirement at sixty-five - a reasonable notion when those over sixty-five were a tiny percentage of the population, but completely unrealistic as they approach twenty percent. People are putting aside less in savings for old age now than they have in any decade since the 1930s. More than half of the very old now live without anyone else, and we have fewer children than ever before - yet we give almost no thought to how we will live out our later years alone.

[設 問]

(1) In 45 to 60 words, write a summary of the above in English.

(東京大学 後期日程 2008年3月13日実施)

自由作文問題例 5

次の葉書の文章を読み、下線部(1)～(7)を英訳しなさい。

前略

お手紙ありがとうございました。お元気でお過ごしとのこと、何よりです。(1)時がたつのは早いもので、イタリアに留学して 3 年になります。(2)長く外国にいればいるほど、故郷からの便りがますます大切になってきます。

ところで、この夏の休暇に 3 週間ほど帰省しようと計画しています。実は、(3)先月母が入院し手術を受けました。(4)手術はうまくいったのですが、母は高齢ですから、体力が心配です。(5)いつも母の世話を兄夫婦にまかせっきりですので、せめて夏休みくらいは帰って母を元気付けたいと思っています。

お便りの中に、同級生の山川さんが結婚なさったと書いてありましたね。(6)私の帰省中に我々の同級生を何人か呼び集めて、彼女の結婚祝いにパーティを開きませんか。私は 8 月 1 日から 20 日まで実家にいる予定ですので、ぜひご連絡ください。(7)皆様にお会いするのを楽しみにしています。

草々

(慶應義塾大学 経済学部 2008年2月17日実施)

4.4 分析

まず、自由作文問題、要約問題と和文英訳問題が出題されている大学入試の割合と、これらの問題がいずれも出題されていない大学入試の割合を算出した。この際、国公立大学はセンター試験を1次試験として扱い、各大学の試験を2次試験として扱っているため、各大学の試験のみを課す私立大学とは試験の特徴が異なることから、その割合を国公立大学と私立大学を分けて算出した。

また、自由作文問題の配点を分析した。ただし、公開されている入試問題のうち、一部の大学の問題にしか配点は記載されていない。そのため、配点が記載されている入試問題のみ分析を行った。

次に、抽出した自由作文問題を分析した。分析の観点として、Weigle (2002)の自由作文問題を分析する際の観点(を参考に挙げた学習指導要領に記述のあった観点(3.7.2 参照)のうち、「与えられる情報」、「ジャンル」、「文体」、「読み手」の4つの観点に「長さ」を加えた合計5つの観点を使用した。学習指導要領に記述があった観点のうち、「主題」については、学習指導要領上の記述が「情報や考え」とあいまいであることと、その種類が無数にあり、集約が困難であることを踏まえ、今回の分析から除外した。「認知的要求」に関しては、学習指導要領上には詳しい情報がなかったため除外した。また、「スタイル」については、「ジャンル」や「読み手」とも関連している特徴であり、このふたつの観点から「スタイル」を判別できることから分析観点から除外した。

「与えられる情報」は、英語の文章、日本語の文章、音声情報、グラフ、表、絵、写真が想定される。また、英語の文章でも、ライティング問題のために提示される文章の他に、リーディング問題のために提示される文章があり、その文章に関連した内容のライティング問題が課される場合がある。後者の場合、文章の内容と書く内容のつながりは弱い可能性があるため、分類を分けることとする。分析では、ここに挙げたいずれかひとつが提示される問題、これらの情報を組み合わせて提示される問題、これらの情報がいずれも提示されない問題に分類した。

「ジャンル」については、「エッセイ」、「手紙」、「電子メール」、「物語」、「記事」に分類し、これ以外のジャンルがあった場合は、追加した。また、分類が難しい問題は「その他」とした。

「文体」については、物語文、描写文、説明文、意見文の4つに分類した。その際、大井

他(2008)と Beck and Jeffery (2007)の示すそれぞれの文体の特徴を参考にした。また、判別が不可能な場合は「その他」とした。

「読み手」については、読み手が設定されているか否かで、「設定あり」と「設定なし」に分類した。

「長さ」については、「100 語程度」、「100 語以内」、「100～120 語」、「5 文」、「10 行以内」、「1 段落」などの他、長さが指定されない場合もあり、正確な集計は困難である。そこで、「100 語程度」などおおよその語数の目安を定めた問題はその語数を設定語数とした。「100 語以内」や「100 語以上」のように上限または下限を定めた問題はその上限または下限を、「100～120 語」のように範囲を定めた問題はその上限語数を設定語数とした。「5 文」のように文の数を定めた問題は、1 文を 10 語と換算し、5 文の場合は 50 語を設定語数とした。なお、1 文あたりの語数換算には、英語科の高校生 60 名の自由作文を分析した平林(2004)を参考にした。その分析によると、1 文あたりの平均語数は 9.56 語だった。また、「10 行以内」、「1 段落」などの行数や段落数を定めた問題や語数設定のない問題は、受験者の書く語数の推測が困難なことから分析対象から除外した。

4.5 結果

表 4.1 は、自由作文問題、要約問題、和文英訳問題の 3 種類の問題が出題されている入試の数と割合を示している。また、「出題なし」は、上記のいずれの問題も出題されていない入試の数と割合を示している。なお、この割合の値は、大学の数ではなく大学入試問題の数を分母とした割合を示しており、以降の結果報告でも同様である。

自由作文問題は 70(29.29%)の入試で出題されていた。しかし、国公立大学と私立大学で出題割合が大きく異なり、前者は 56.84%、後者は 11.11%の入試で出題されていた。また、71 の入試での出題が確認されたが、中には複数の自由作文を課している入試もあり、自由作文問題の総数は 80 題だった。

要約問題はほとんどの入試で出題が確認されず、6(2.51%)の入試での出題にとどまった。国公立大学と私立大学での出題割合も、前者は 4.21%、後者は 1.39%だった。このうち、5 つの問題では英語の文章を要約する問題で、1 つの問題は日本語の文章を要約する問題であった。また、国公立大学の入試では、与えられた文章に関するトピックについての自由作文問題も同時に課せられていた。

和文英訳問題は、69(28.87%)の入試で出題されており、70(29.29%)の入試で出題されていた自由作文問題とほぼ同数であった。国公立大学と私立大学での出題割合も大きく異なり、前者は46.32%、後者は17.36%の入試で出題されていた。

自由作文問題、要約問題、和文英訳問題のいずれの問題も出題されていない入試の数は115(48.12%)で、約半数の大学では書く問題を出題していなかった。また、国公立大学では同問題が出題されていない入試が10.53%に対して、私立大学では72.92%と、出題率には大きな隔たりがあった。

また、要約問題を出題している6の入試のうち、4の入試は自由作文と同時に問題を出題しており、残りの2の入試は要約問題のみの問題だった。同様に、和文英訳問題を出題している69の入試のうち、17(24.64%)の入試は自由作文と同時に問題を出題しており、残りの52(75.36%)の入試は和文英訳問題のみの問題だった。

表 4.1 大学入試問題ごとに確認されたライティング問題の種類

問題の種類	合計(239)		国公立大学(95)		私立大学(144)	
	出題	割合(%)	出題	割合(%)	出題	割合(%)
自由作文	70	29.29	54	56.84	16	11.11
要約	6	2.51	4	4.21	2	1.39
和文英訳	69	28.87	44	46.32	25	17.36
出題なし	115	48.12	10	10.53	105	72.92

配点については、5大学の入試問題にて記載があった。それらの配点は、それぞれの大学で50%、50%、40%、40%、25%であり、4分の1から2分の1程度の割合を示している。

次に、確認された80の自由作文問題で与えられた情報についてであるが、36問(45.00%)は英語の文章などの情報が与えられ、44問(55.00%)はそれらの情報の提示はなかった。また、情報が与えられた36問のうち、2問は絵と日本語の文章の2種類の情報が与えられている問題であった。

表 4.2 は、与えられている情報別の問題数と割合を示している。リーディング問題で使用された英語の文章(以下、Rの文章)が与えられた情報としては最も多かったが、英語の文章と自由作文問題は、トピックは同じまたは関係があるが、内容面で関係性は弱く、文章を読まずとも自由作文問題の解答に支障がない問題であった。これらの問題は、実質自由作文

問題に取り組むための情報でないため、何も情報が与えられない問題に分類した（表 4.3）。その結果、情報が与えられた自由作文問題、つまり統合的な自由作文問題は 22 題(27.50%)となった。このうちでは文字情報が与えられる問題が多く、英語の文章が 9 題(11.25%)、日本語の文章が 6 題(7.50%)で与えられた。それに続き、データ情報であるグラフが 4 題(5.00%)、絵が 2 題(2.50%)、写真が 1 題(1.25%)確認された。また、音声情報と表が与えられた問題はなかった。

表 4.2 自由作文問題で与えられる情報

与えられる情報	問題数	割合(%)
リーディング問題で使 用された英語の文章	14	17.50
英語の文章	9	11.25
日本語の文章	6	7.50
グラフ	4	5.00
絵	2	2.50
写真	1	1.25
音声情報	0	0.00
表	0	0.00
その他	2	2.50
なし	44	55.00

表 4.3 自由作文問題で与えられる情報

与えられる情報	問題数	割合(%)
英語の文章	9	11.25
日本語の文章	6	7.50
グラフ	4	5.00
絵	2	2.50
写真	1	1.25
音声情報	0	0.00
表	0	0.00
その他	2	2.50
なし	58	72.50

表 4.4 は、自由作文問題で書くことが要求されているジャンルの問題数と割合を示している。エッセイが 78.75%と突出して多く、手紙(3.75%)、電子メール(2.50%)、会話(2.50%)、物語(1.25%)、記事(1.25%)と続いた。自由作文問題ではあるが、ある内容を口頭で伝える状況が設定され、その内容を書くという問題を「会話」とした。

表 4.4 自由作文問題のジャンル

ジャンル	問題数	割合(%)
エッセイ	63	78.75
手紙	3	3.75
電子メール	2	2.50
会話	2	2.50
物語	1	1.25
記事	1	1.25
その他	8	10.00
合計	80	100.00

表 4.5 は、自由作文問題で求められている作文の文体の問題数と割合を示している。意見型の自由作文問題が最も多く、82.25%を占めた。これに、説明(10.00%)、描写(2.50%)、語り(1.25%)と続いた。また、判別不可能な問題が 3 題あった。

表 4.5 自由作文問題の文体の種類

文体の種類	問題数	割合(%)
意見	66	82.25
説明	8	10.00
描写	2	2.50
語り	1	1.25
その他	3	3.75
合計	80	100.00

表 4.6 は、自由作文問題の読み手の設定の有無について示している。80 問の自由作文問題のうち、読み手が設定されている問題は 5 問(6.25%)と非常に少なかった。設定されていた読み手は、新聞の読者、外国人観光客、大学の英語教員、日本の総理大臣、家族だった。

表 4.6 自由作文問題の読み手の設定の有無

読み手の設定	問題数	割合(%)
読み手の設定あり	5	6.25
読み手の設定なし	75	93.75
合計	80	100.00

表 4.7 は、自由作文問題の設定語数について示している。設定語数のなかった 10 問と、行数設定などのため設定語数の解釈が困難だった 7 問を除いた問題数は 63 問だった。最も設定語数の多い問題は 200 語で 5 問(7.94%)あり、100 語の問題が 20 問(31.75%)と最も多かった。また、100 語を超えていた問題は合計で 15 問(23.81%)、100 語を下回った問題は合計で 28 問(44.44%)となり、100 語以下の問題が多かったことが分かる。

表 4.7 自由作文問題の設定語数

設定語数	問題数	割合(%)
200 語	5	7.94
160 語	1	1.59
150 語	8	12.70
120 語	1	1.59
100 語	20	31.75
90 語	1	1.59
80 語	4	6.35
70 語	5	7.94
60 語	5	7.94
50 語	6	9.52
40 語	3	4.76
30 語	2	3.17
10 語	2	3.17
合計	63	100.00

注：設定語数なし 10 問、その他の設定語数 7 問

以上の結果を踏まえ、学習指導要領上の記述と大学入試の傾向の比較を表 4.8 にまとめる。

表 4.8 学習指導要領上の記述と大学入試自由作文問題の傾向の比較

観点	学習指導要領上の記述	大学入試の傾向
書く内容	概要や要点を書く、自分の考えを書く	自由作文出題は 3 割未満。要約はほとんどない。
与えられる情報	書かれた情報、音声情報	文章やグラフ、絵が与えられる問題が多少ある。音声情報はなし。
ジャンル	様々な場面と目的	エッセイが多数。手紙などその他のジャンルは少数。
文体	様々な場面と目的	意見が多数。他の文体は少数。
読み手	様々な読み手	ほとんどの問題で読み手の設定なし。
語数	記述なし	多くが 100 語以下。最大 200 語。

4.6 考察

ここでは、研究設問(1)として設定した「大学入試の自由作文問題と学習指導要領にはどのような重なりがあるか。」について考察をする。

4.6.1 書く問題の出題傾向

書く内容の観点からは、学習指導要領に「自分の考えを書く」と「概要や要点を書く」が含まれていた。大学入試において、「自分の考えを書く」内容は自由作文問題で、「概要や要点を書く」内容は要約問題と関係している。

まず、自由作文が出題されている大学入試が全体の 3 割に満たなかった。言い換えると、7 割以上の入試問題で「自分の考えを書く」こと自体が求められておらず、この時点で学習指導要領と一致していない大学入試問題が多いことが分かる。これにより、大学入試で自由作文対策が必要のない受験生が多いため、受験者の一部にのみ自由作文問題の影響を与えることになる。また、池上(1997)も述べているように、教室の中には自由作文問題が出題されている大学を受験する生徒の数が限られているため、生徒全員が入試に必要な技能を扱う活動

が優先され、自由作文に取り組む時間が少なくなってしまう可能性が十分ある。

国公立大学と私立大学別の自由作文問題の出題率は、国公立大学は 56.84%、私立大学は 11.11%と大きな差があった。このことから、私立大学よりも国公立大学の受験者の方が自由作文問題の波及効果を受ける人数が多いと考えられる。しかし、国公立大学の受験は、多くの場合前期日程と後期日程の最大 2 回（一部の公立大学は中期日程を実施しているため最大 3 回）の受験機会しかない。一方の私立大学は、各大学がそれぞれの入試日程を設定しており、多くの大学では入試日を 1 月から 3 月の間に複数設定している。受験者はその日程が重ならない限りは、いくつでも受験することが可能である。そのため、1 人あたりの受験大学数は、国公立大学の数よりも私立大学の数のほうが大きくなり、自由作文問題を出題する大学を受験する受験生の割合は 11.11%を超えると推測される。

また、自由作文問題の配点については、その記載があった入試問題が少なかったが、25%から 50%が自由作文の配点として設定されていた。このことから、自由作文問題の点数が合格の成否に大きく関わり、強い波及効果が期待される。

さらに、配点の記載のない入試問題も見てみると、大問が 4 から 6 問設定されている中の 1 つの大問を自由作文としている、またはその大問内の 1 問に自由作文が出題されている傾向にあった。配点が記載されていない以上、推測の域を出ないが、少なくとも 1 割から 3 割以上程度の配点を占めると想定され、自由作文問題が出題される他の入試問題は波及効果をもたらす可能性はおおいにある。

次に、要約問題については、ほとんどの入試問題で見られず、学習指導要領と重なり合う大学入試はほとんどなかった。この点から、ほとんどの受験生は要約問題の正の波及効果は受けないことが分かる。同様に、授業への正の波及効果もほとんど期待できず、要約活動の機会を制限する負の波及効果が想定される。

さらに、和文英訳問題が 3 割近い入試問題で出題されていた。学習指導要領解説(文部省, 1999)には、「書くことの言語活動は、与えられた日本語を英訳する活動になりがちであるが、自分の考えなどを相手に伝えることを目的として書くよう指導することが大切である。」とあり、和文英訳活動を推奨していない。つまり、和文英訳はテストには含まれているが教育課程には含まれていない部分に相当する。このことにより、和文英訳問題が出題される大学入試の受験者と授業への負の波及効果を与える可能性があり、受験者の準備学習や授業で和文英訳活動が行われることが想定される。

しかし、自分の考えなどを表現するための練習として、和文英訳をすることは必ずしも悪

いことではない。和文英訳活動が自分の意見を英語で表現するための練習になることが考えられる。ただし、和文英訳問題が出題されている入試の約 75%は、書く問題については和文英訳問題のみが出題されており、自由作文は出題されていない。このことにより、自己表現のための練習ではなく、与えられた日本語を英語で表現することを最終目標としての和文英訳活動にしてしまうことが危惧される。

4.6.2 与えられる情報

与えられる情報に関しては、学習指導要領上では、書かれた情報と音声情報についての言及があり、その内容について自分の考えなどを書くことが求められている。しかし、大学入試では何らかの情報が与えられている自由作文問題は 3 割を下回っていた。特に、音声情報が与えられる問題は皆無だった。

この傾向から、授業では、読んだことについて書いたり、聞いたことについて書いたりするなどの統合的な活動が抑制されてしまう負の波及効果が想定される。

また、与えられる情報の中で、2 番目に多かった情報に「日本語の文章」があった。このことから、英語の授業ではあるが、書く内容を考えるプレ・ライティング活動の中で日本語の記事やエッセイを読む活動を促進することが考えられる。また、受験者が作文をする際、普段の生活で読む新聞や本などの内容と関連させて書く内容を考えることを促進する可能性もある。

4.6.3 ジャンル

ジャンルに関しては、学習指導要領上では、様々な場面と目的に合わせて、様々なジャンルの作文を書くことが求められていた。大学入試ではエッセイのジャンルに大きく偏っており、他のジャンルの問題は少なかった。この偏りから、学習指導要領との重なりは少ないと判断できる。そのため、エッセイのジャンルの作文に偏った学習と指導を促す可能性が高くなる。

この偏った傾向の理由として、テストの実用性が挙げられる。大学入試では複数の科目の試験を 1 日で実施しなければならず、英語科目の試験時間も限られてしまう。その限られた時間の中で、解答に時間の掛かる自由作文問題を複数出題することは難しいことが考えられ

る。その点を踏まえ、大学としては自分の考えを表現しやすいエッセイのジャンルに偏ったのではないかと推測する。

4.6.4 文体

文体に関しては、学習指導要領上では、様々な場面と目的に合わせて書くことが記述されていることから、様々な文体の作文を書くことが求められていた。大学入試では意見型の文体に大きく偏っており、他の文体の問題は少なかった。この偏りから、学習指導要領との重なりは少ないと判断できる。そのため、意見型の作文に偏った学習と指導を促す可能性が高くなる。

このように偏っていた理由として、先に述べたジャンルのエッセイへの偏りが考えられる。エッセイは通常、個人の考えを表現するジャンルであり、意見型の文体の問題が自然に多くなる。

この傾向から、学習者の学習や授業では、意見型の作文を書く機会だけが多くなることが想定される。しかし、意見型の文章では、ある概念について説明したり、ある場面について描写したり、自分の体験したエピソードについて述べたりするなど、説明型、描写型、語り型の特徴を含むことがある。そのため、意見型の作文の練習として、他の文体の作文を書く活動を行うことも十分考えられる。

4.6.5 読み手

読み手に関しては、学習指導要領上では、様々な読み手の作文を書くことが求められていた。しかし、大学入試では読み手が設定されている問題自体がほとんど存在せず、読み手が設定されていた問題は僅かであった。この偏りから、学習指導要領との重なりは少ないと判断できる。

この偏った傾向の理由として、ジャンルのエッセイへの偏りが考えられる。エッセイは通常、特定の読み手を想定せず、一般の人々を読み手として想定する。その結果、読み手が設定されていない、つまり一般の人々を読み手として設定している問題が多かったと考えられる。

この傾向から、学習者の学習や授業では、特定の読み手を想定しない、一般の人々を読み

手として想定した作文を書く機会だけが多くなる負の波及効果が考えられる。

4.6.6 語数

語数に関しては、学習指導要領に記述はないため、各大学が求める作文の分量を設定している語数が波及効果を与える可能性がある。語数設定として最も多かった語数が 100 語であったため、学習者の学習や授業で行われる自由作文の語数は 100 語を目安に行われることが多いと考えられる。

また、自由作文問題の語数設定は、半数近い約 45%の問題で 100 語未満だった。これは、Hamp-Lyons (1991)の挙げるライティングの直接テストの特徴のひとつである「100 語以上書くことを求められる」条件を満たしていない。つまり、半数近い問題の作文は、一般的にライティングとみなされる分量に達していない。語数が少ないため、書き手の意見が十分に反映される作文にすることができない、または説明や具体例が不十分である作文になってしまうことが推測できる。この点は、松井(2006)も指摘している通り、設定語数が少ないために、一般論から抜け出せない個性のないエッセイもどきの練習と指導を促すことになってしまうことが危惧される。

この点は、学習指導要領と大学入試問題の重なる視点から考えると、正と負は判断できないが、100 語未満の作文を最終目標とした学習及び指導がされることは、学習者の英語能力育成にとって良いことではない。

4.7 調査 1 の成果

調査 1 の目的は、研究設問(1)「大学入試の自由作文問題と学習指導要領にはどのような重なりがあるか。」について検討することであった。検討の結果、正の波及効果が 1 点と負の波及効果が 6 点予測された。7 点の波及効果のうち、1 点の正の波及効果は学習への、6 点の負の波及効果は指導への波及効果だった。以下は、予測された学習への正の波及効果である。

正の波及効果 1 自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する

自由作文問題が出題されている大学入試は約 3 割と一部に限られているが、配点割合も 25～50%の問題が確認され、自由作文問題が出題されている大学の受験者に強い影響を与えることが予測された。このことから、全ての受験者ではなく、自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者にも、自由作文を書く学習を促進することが予測される。

続いて、予測された 6 点の指導への負の波及効果を示す。

負の波及効果 1 高校の授業で自由作文指導をする機会を抑制する

自由作文問題が出題されている大学入試が約 3 割という数値から、教室の中には自由作文問題を出題していない大学を受験する生徒の割合が高いと推測され、結果的に自由作文指導に使用する時間が制限されることが予測される。

負の波及効果 2 日本語を英語で書くことを最終目標とした指導を促進する

書くことに関する問題として、和文英訳問題を出題している大学入試が 28.87%と、自由作文問題を出題している大学入試の 29.29%と同程度の数値を示していることから、与えられた内容を英語で書くことを目標として学習・指導することを促進し、学習者が自分の考えを書いて表現する機会を奪ってしまうことが予測される。

負の波及効果 3 統合的な作文の指導を抑制する

文章や音声などの情報が与えられ、その内容について書く問題が出題されている大学入試が 3 割を下回り、その中には日本語の文章を与えられる問題も含まれていた。ことから、英語で読んだことについて書いたり、聞いたことについて書いたりするなどの統合的な作文をする機会が制限されると予測される。

負の波及効果 4 エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらす

大学入試の自由作文問題で求められている作文のジャンルの割合は、エッセイの 78.75%に対し、手紙などの他のジャンルは 10%以下の数値を示し、エッセイの作文を求める問題に

偏っていた。このことから、エッセイを書く機会は促進されるが、手紙やポスターなど、それ以外のジャンルの作文を書く機会が制限されると予測される。

負の波及効果 5 意見型の文体に偏った作文の指導をもたらす

大学入試の自由作文問題で求められている作文の文体の割合は、意見型の 82.25% に対し、他の文体は 10% 以下の数値を示し、意見型の作文を求める問題に偏っていた。意見型の作文には説明型、描写型、語り型の特徴が含まれるものの、意見型の出題が突出していることから、意見型の作文を書く機会は促進されるが、説明型、描写型、語り型の作文を書く機会が制限されると予測される。

負の波及効果 6 特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす

大学入試の自由作文問題では、読み手が設定されている問題が 6.25% に対し、読み手が設定されていない問題が 93.75% と大きく偏っていた。このことから、一般の人々を読み手とした作文を書く機会は促進されるが、海外の友人や日本の友人、先生など、様々な読み手を想定した作文を書く機会が制限されると予測される。

以上のことから、学習指導要領の視点から見ると、大学入試の自由作文問題は多くの負の波及効果をもたらすことが予測される。これにより、まず学習者は英語を書く機会そのものを制限されてしまい、英語を書く能力を向上させることができなくなってしまう。また、書く機会があっても、特定の読み手を想定しない意見型のエッセイを書くことが多くなってしまい、多種のライティングに対応できる力を育成することができない。その結果、学習指導要領で設定している目標の達成から遠ざけてしまうことが考えられる。

第5章 受験者への調査（調査2）

本章では、大学入試を経験した大学新生を対象にした調査結果を報告する。調査は3回に分けて実施し、1回目のインタビュー調査を2008年5～7月に実施し、1回目の調査方法を改善し2009年5～7月に2回目のインタビュー調査を実施した。さらに、より多くの受験者の大学入試対策傾向を把握するため、2014年6月にアンケート調査を実施した。

5.1 調査目的

本調査では、大学新生に大学入試への準備方法についてインタビュー調査およびアンケート調査を行い、研究設問(2)「大学入試の自由作文問題は、受験者にどのような準備学習を引き起こしているのか。」について検討することを目的とする。検討に当たっては、調査1で予測された学習への波及効果である正の波及効果1「自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する」が実際に起こっていたかについて確認する。

また、受験者へのインタビュー調査では受験者が受けてきた指導についても質問を行い、研究設問(3)「大学入試の自由作文問題は、高校教員にどのような指導を引き起こしているのか。」について検討、考察するための情報を得ることを目的とした。なお、詳しい検討は調査3の結果を踏まえて行う。

5.2 受験者へのインタビュー調査

5.2.1 参加者

大学新生33名が調査に参加した。参加者のうち、29名は国立大学（A大学）外国語学部の学生で、4名は私立大学（B大学）外国語学部の学生だった。調査は2008年と2009年の2回に分けて行われ、1回目にはA大学新生6名、B大学新生4名の10名、2回目にはA大学新生23名が参加した。当初は2回目の調査のみを分析する予定であったが、2回目の調査に十分な人数のインタビューの参加者を得ることができなかったため、1回目の調査も分析対象とした。

これらの参加者は、大学入試準備として自由作文問題対策をした可能性が高いことから選

ばれた。その理由のひとつは、この 2 大学の入学試験は自由作文問題を出題しており、受験者であれば、その対策準備をすることが考えられるからである。もうひとつの理由は、両大学ともに合格が難しいとされる大学であり、滑り止めで受験する受験者が比較的少ないことが考えられるからである。滑り止めで受験する場合、入学の意欲が高い本命の大学と比較して、受験者が入試対策を十分にせず受験することが多いからである。よって、この 2 大学の入学者は自由作文問題対策をしている割合が多く、その対策に関する情報が得やすいと考えられた。なお、この 2 大学の参加者の抽出に当たっては、多数の大学新生に調査への協力を呼びかけ、それに応募してくれた人を参加者とする応募法(volunteer sampling)を用いた。

この 2 大学の入試に関しては、A 大学は前期日程の入試で要約問題と自由作文問題を出題しており、後期日程では英語は試験科目に含まれていなかった。また、B 大学は 2 次試験で自由作文問題を出題していた。試験日程については、国立大学である A 大学の試験日は前期日程が 2 月下旬、後期日程が 3 月中旬であり、B 大学は 2 月上旬だった。

B 大学の参加者が 4 名と、調査に協力した人数が少なかったが、少しでも多くの受験対策経験から波及効果を捉えるため、分析のデータから除外しなかった。

参加者を大学新生とした理由は、受験から経過した時間を可能な限り短くし、受験準備についてより正確な情報を聞き出すことができるからである。受験直後の高校生を参加者としなかった理由として、受験終了の時期と心理的な側面がある。大学入試日と合格発表日は大学ごとに異なるが、最も遅く受験が終了する時期は 3 月末であり、その時期には卒業式が終了しており、高校に参加協力を求めることができない。また、早くに受験が終了した高校生にのみ参加協力を求めるためには、入試に合格した生徒だけでなく、受験が終了していない生徒または入試に不合格であった生徒にも、受験準備に関する調査への参加協力を求めることになる。この方法は、受験直前の準備時間を奪ってしまったり不合格者の直前の失敗体験を思い出させたりすることで生徒を不快な気持ちにさせてしまうため、実施は不適切であると判断した。

5.2.2 調査方法と分析

調査は、大きくふたつの時期に分けて実施した。2 回の調査の概要は表 5.1 に示す通りである。

1 回目の調査は、A 大学新生 6 名と B 大学新生 4 名が参加し、2008 年の 5～7 月に実

施した。インタビューは、調査者と参加者の1対1もしくは1対2で行い、記録は調査者がインタビューと同時にメモをとった。調査では、主に受験大学の入試対策準備を開始した時期、自由作文問題の対策方法について質問した。

表 5.1 インタビュー調査実施時期と参加者、主な調査内容

	実施時期	参加者	主な調査内容
1回目	2008年	A 大学新入生 6名	・ 受験大学の入試対策を開始した時期
	5～7月	B 大学新入生 4名	・ 自由作文問題対策方法
2回目	2009年 6～7月	A 大学新入生 23名	・ 受験大学の入試対策を開始した時期
			・ 自由作文問題対策方法
			・ 自由作文問題対策の際の添削指導内容
			・ 高校のライティングの授業

2回目の調査は、1回目の調査方法と内容を改善しておよそ1年後に実施した。調査にはA大学新入生22名が参加し、2009年の5～7月に実施した。インタビューは、調査者と参加者の1対1もしくは1対複数（最大4名）で行った。また、2回目の調査ではICレコーダーを使用しインタビューを録音した。調査では、受験大学の入試対策を開始した時期と自由作文問題の対策方法に加え、新たに自由作文問題対策のために受けた添削指導と高校のライティングの授業についても質問した。

分析にあたっては、まず2回目のインタビューで録音した音声情報を文字に書き起こした。次に、書き起こした情報と、調査1で書き留めたメモの情報を、内容ごとに、受験大学の入試対策を開始した時期、自由作文問題対策方法、自由作文問題対策のために受けた添削指導、高校のライティングの授業の4つに分類し、その後それぞれの内容について分析した。

受験大学の入試対策を開始した時期に関しては、高校1年春（4月～6月）、高校1年夏（7月～9月）のように、高校3年間を季節ごと（3ヶ月ごと）、合計12の季節（4季×3年）に区切り、それぞれの季節ごとの人数を集計した。また、インタビュー時に季節や月ではなく、「センター試験の後」と回答した参加者も多かった。受験生にとって大きな試験である受験する大学の独自試験の対策開始のきっかけになっていることが考えられるため、12の季節に「センター試験の後」という時期を加え、最終的には13の時期に分類して集計した。

自由作文問題対策方法に関しては、まず対策を行った場所に関する情報について分析した。

この情報については、対策をする際「個人で対策」、「塾・予備校の授業」、「高校の補習」のいずれで行ったかという観点で分類し、これらに当てはまらなかった参加者を「その他」、特別な対策を行わなかった参加者を「特別な対策なし」に分類した。この分類後、それぞれでどのような対策を行っていたかについてまとめた。

自由作文問題対策のために受けた添削指導に関しては、作文の添削指導を受けた時に、どのような観点から添削を受けたかということについて参加者ごとにまとめた。

高校のライティングの授業に関しては、授業で使用されていた教材、行われていた活動、実施されていたテストについて参加者ごとに内容をまとめた。教材については、「教科書」、「文法問題集」、「作文問題集」と回答した参加者の数をそれぞれ集計した。また、普段行われていた活動について、「文法」、「和文英訳」、「自由作文」と回答した参加者の数をそれぞれ集計した。

5.2.3 結果

以下では、内容ごとにインタビュー調査の結果をまとめている。なお、インタビューは、受験から数ヶ月後に実施されたため、参加者によっては、質問に回答できないまたは回答があいまいだった部分もあった。

結果の報告に際しては、調査に参加した大学新生を、受験者アや受験者 A のように表記することとする。なお、1 回目の調査の参加者を、受験者ア～コとし、受験者ア～カは A 大学新生、受験者キ～コは B 大学新生を示す。また、2 回目の調査の参加者を、受験者 A～W とする。

5.2.3.1 受験大学の入試対策を開始した時期

表 5.2 は、高校在学時に、志望大学の入試対策を開始した時期を示している。最も入試対策が早かった時期は高校 2 年生の春、最も遅かった時期は高校 3 年生 1 月中旬のセンター試験が終わった時期だった。高校 3 年時に対策を開始するという回答が 33 名中 26 名(78.79%)と多く、その中でも高校 3 年の秋が最も多く、続いてセンター試験後が多かった。また、高校 1 年生時から対策を開始したと回答した参加者はいなかった。なお、記憶があいまいで「無回答」とした参加者も 2 名いた。

対策開始時期が高校 3 年の秋が多かったひとつの理由として、最もよく使用される大学入試過去問題集である世界思想社教学社発行の「大学入試シリーズ」が出版される時期であるということが挙げられた。このシリーズは 5 月から 10 月にかけて大学別に出版され、A 大学の問題集は 10 月に、B 大学の問題集は 8 月に出版されていた。この前年度を含む過去数年の大学別過去問題集の発売を期に、本を購入し対策を開始するという回答があった。

センター試験後から対策を開始するという回答が多かった理由として、この時期に受験大学を決定する受験者も多いことが挙げられた。

表 5.2 入試対策開始時期

開始時期	受験者	人数	割合(%)
高 2 春	アオ	2	6.06
高 2 夏		0	0.00
高 2 秋	B Q	2	6.06
高 2 冬	I	1	3.03
高 3 春	エ FS	3	9.09
高 3 夏	JKLT	4	12.12
高 3 秋	イキクコ AEGRU	9	27.27
高 3 冬	カ MN	3	9.09
センター試験後	ウ CDHOPV	7	21.21
無回答	ケ W	2	6.06

注：受験者キ～コ＝私立 B 大学新生、その他の受験者＝国立 A 大学新生

5.2.3.2 自由作文問題対策方法

表 5.3 は、入試の自由作文問題対策を行った方法を示している。高校や塾、予備校の授業などではなく、個人で対策を行った受験者が 21 名(63.64%)、塾や予備校の授業で対策をした受験者が 6 名(18.18%)、高校の補習で対策をした受験者が 1 名(3.03%)、その他が 1 名(3.03%)、特別な対策を行わなかった受験者が 7 名(21.21%)だった。また、対策を行わなかった 7 名を除くと、80.77%の受験者が個人で対策をとったことになる。なお、34 名の参加者のうち 2 名(受験者 A と V)は、個人で対策もとり、同時に塾・予備校でも対策をしていた。

表 5.3 自由作文問題対策方法

対策決定方法	受験者	人数	割合(%)
個人で対策	アカクケコ	21	63.64
	ABCEFGIJKLNOPTUV		
塾・予備校の授業で対策	エ ADSTV	6	18.18
高校の補習で対策	M	1	3.03
その他	Q	1	3.03
特別な対策なし	イウオキ HRW	7	21.21

注 1：受験者キ～コ＝私立 B 大学新入生、その他の受験者＝国立 A 大学新入生

注 2：受験者 R と W は自由作文が出題される試験を受けなかった

注 3：受験者 A と V は「個人で対策」「塾・予備校」両方で対策した

参加者のうち 21 名が個人で自由作文問題対策を行っていたが、21 名全員が、過去問題や自由作文の問題集などのお題についての作文を書いて練習していた。そしてそのうちの 17 名は、高校などの先生に作文を添削してもらっていた。しかし、残りの 4 名は書いてみるだけ、もしくは問題集の模範解答の確認だけだった。

また、B 大学在学の受験者ケとコは、新聞を読んで対策したと回答した。これは、過去に出題された B 大学の自由作文問題が、その年に新聞やニュースで扱われたトピックを扱っていたことが理由として考えられる。

他の対策方法として、受験者 E は、問題集の模範解答を音読したり、英語の文章を読み、その構成を参考にしたり、文章中から利用できそうな表現を書き留めておき、作文の練習時に使用するという方法を挙げていた。また、受験者 I は、正しく書くことができた作文を暗記するという先生のアドバイスに従い実行したと回答していた。

2 番目に多かった塾や予備校の授業で行われる自由作文問題対策で準備する方法だった。それらの授業では、生徒は与えられた問題の作文を事前書き、教師は模範解答を示しながら解説するという方法をとっており、その上で、希望者には添削を行うという手法をとっていた。

受験者 M は、高校の補習で対策をとったと回答した。これは、高校で授業以外の時間に実施されていた大学入試対策の補習内で自由作文対策を行っていたということだった。

その他に分類された受験者 Q は、対策はすべて高校の授業内で行ったため、個人で特別な

入試対策は行わなかったと回答していた。この受験者 Q の出身高校は特別なカリキュラムを実施しており、授業は 2 年生の秋から各生徒の志望大学に合わせ、その大学の対策を行うコースに分かれるとのことだった。受験者 Q は、A 大学対策コースに参加し、A 大学の入試に特化した対策授業を行ってきたため、その授業以外の対策は必要なかったとのことである。

また、特別な対策を行わなかったと回答した参加者も 7 いた。この 7 名のうち 2 名（受験者 R と W）は、自由作文が出題される試験を受験していなかった。在籍する大学では 2 次試験で英語科目が課されない後期試験で入学し、受験した国公立の前期日程や私立大学にも自由作文問題が過去問題になかった。そのため、自由作文対策をしていなかった。残りの 5 名の理由としては、センター試験の結果を受けて受験大学を決定したため、準備の時間が足りず、過去問題の読解と文法問題の対策しかできなかったという理由が挙げられた。

5.2.3.3 自由作文問題対策のための添削指導

大学入試の自由作文問題対策として、受験者の多くは授業外で学校の教員に、または塾や予備校の授業などで添削指導をしてもらっていた。中には、学校の教員と塾の講師の両方に添削してもらったり、塾の中でも複数の講師に添削をしてもらったりしている受験者もいた。表 5.4 は、2 回目の調査参加者のうち 14 名が指導を受けた 20 名の指導者の添削内容を示している。受験者は、指導者の添削内容として、主に文法的な誤り、文章構成の論理性、表現の改善、スペリングの観点を挙げていた。

指導者が重点的に指導をしたポイントとしては、文法と論理構成の指導が挙げられた。文法に関しては 12 名、論理構成に関しては 16 名の指導者が重点を置いて指導していた。このうち、文法と論理構成両方を重点的に指導していた指導者は 10 名、文法をより重点的に指導していた指導者は 4 名、論理構成をより重点的に指導していた指導者は 8 名だった。また、表現の改善の指導を重点的にしていた指導者は 6 名、スペリングの指導をしていた指導者は 2 名だった。

添削指導の際に受けた指導のひとつとして、採点に関する助言についての回答があった。受験者 A は、添削と同時に減点法で採点してもらっていた。また、受験者 B の通っていた塾では、「スペリングミスや文法ミスはあまり引かれなくても論理構成がダメだとすごく引かれる」という助言があった。

表 5.4 自由作文添削内容

受験者	添削内容
A	塾：文法、論理構成中心。スペリングなど細かい部分も。
B	学校：論理構成中心。文法も。
C	①塾：文法中心。 ②塾：文法、論理構成中心。 ③塾：論理構成、表現中心。
D	塾：文法とスペリングミス中心。
E	学校：論理構成中心。文法も。
F	①学校：文法、論理構成中心。 ②塾：論理構成、表現中心。
G	学校（ネイティブの先生）：文法、論理構成、表現。
I	①学校：文法、論理構成、表現、あらゆる部分。 ②塾：文法、表現中心。スペリングなど細かい部分も。
K	①学校：論理構成中心。 ②学校（ネイティブの先生）：文法とスペリング中心。
L	①学校：文法、論理構成中心。スペリングなど細かい部分も。
M	学校：論理構成中心。文法も。
N	①学校：論理構成中心。 ②塾：文法、論理構成中心。
O	塾（ネイティブの先生）：意味が通るように、それ以外の直し方はわからない。
P	学校：文法、論理構成、表現中心。

5.2.3.4 高校のライティングの授業

表 5.5 では、2 回目の調査参加者が高校在学時に経験したライティング科目の授業およびテスト内容について、回答内容をまとめて示している。表中では、ライティングの授業で使用していた教材や扱っていた内容など、授業に関する内容を○、ライティングの授業で実施していたテストの出題内容や自由作文の採点など、テストに関する内容を●で示している。

23 名の参加者のうち、6 名（受験者 AQRSTUV）はライティングの授業がなかったと回答したため、ここでは高校でライティング科目を開設していた他の 17 名の経験したライティングの授業について報告する。また、受験者 BDEGHMN の 6 名は、複数の学年でライティングの授業があったと回答した。

表 5.5 高校のライティング授業とテスト内容

受験者	○=授業に関する内容 ●=テストに関する内容
A	<ul style="list-style-type: none"> ○ライティングの授業は選択科目で、選択していなかった。 ○教科書は使用せず、作文の問題集を使用。 ○作文に加え、読解も行っていた。 ○和文英訳を一時間に何十問も、行い、授業中に黒板上で添削。
B	<ul style="list-style-type: none"> ○自由作文は希望者には個別で見てくれた。 ●リーディングとライティングが一緒になったテストだが、リーディング中心。 ●ライティングは少しの出題で、1文か2文程度書く問題。 ●文法とスペリングの観点で減点方式の採点。
C	<ul style="list-style-type: none"> ○教科書は使用せず和文英訳の問題集を使用。 ○黒板上で先生が添削。自由作文は課外授業で指導。 ●授業で扱った和文英訳問題。
D	<ul style="list-style-type: none"> ○2年時は教科書を使用し、文法中心の授業。 ○3年時は問題集を使用し、和文英訳と自由作文が中心。 ○先生に個人で添削してもらいつつ、全体にもフィードバックあり。 ○構成を学んだり、トピックに話し合ったりはなかった。 ●授業中に扱った問題と似た問題が7割、自由作文が3割。 ●自由作文の採点は文法やスペリングのミスで減点。
E	<ul style="list-style-type: none"> ○文法中心の授業。 ○2年時は教科書を使用し、1文程度の和文英訳は行った。 ○3年時は文法問題集を使用していた。 ●文法、表現、和文英訳、長文読解問題。 ●定期テスト以外に不定期に100語程度の自由作文テスト。 ●ABCなどの総合評価、どうしてその評価になったかはわからない。
F	<ul style="list-style-type: none"> ○問題集を使用し、和文英訳と自由作文（50語程度）の解説中心の授業。 ○自由作文の解答例をプリントで配布し、ノートを提出して和文英訳と自由作文の添削をしてもらう。 ○文法も扱うが、授業の最初5分程度で練習問題の答え合わせ程度。

	<ul style="list-style-type: none"> ●文法と和文英訳問題。
G	<ul style="list-style-type: none"> ○文法中心の授業。 ○2年時は教科書使用し、和文英訳をすることもあった。 ○3年時は文法の問題集を使用。 ●文法問題。
H	<ul style="list-style-type: none"> ○2年時は問題集を使用し、文法の授業。 ○3年時は教科書を使用し、それに沿って文法と作文の授業。 ○絵の説明や、漫画の吹き出しを書く活動もまれにあった。 ●文法、熟語などの表現、作文（手紙やまんがの説明など）。 ●作文の採点は、文法やスペリングの間違いを減点。構成は得点と関係せず。
I	<ul style="list-style-type: none"> ○文法の問題集を使用しながら、和文英訳と自由作文を行っていた。 ●文法と和文英訳問題。
J	<ul style="list-style-type: none"> ○英語科のため「ライティング」科目なかった。 ○ライティングの教科書を使用した授業では、文法の練習問題を扱い、作文部分は扱わなかった。 ○3年の1、2月に国公立大学の二次対策として和文英訳や自由作文を扱った。添削はなく、解答例を見て自分でチェックし、質問があれば先生が答えてくれた。
K	<ul style="list-style-type: none"> ○教科書を使用していたが、自由作文の部分は扱わなかった。 ●教科書の文法・表現問題と自由作文1問（数行）。 ●作文の採点は、内容面と文法面。減点方式。
L	<ul style="list-style-type: none"> ○ネイティブ・スピーカーの先生が担当し、和文英訳の問題集と先生の作成したプリントを使用していた。 ○プリントは文法が中心で、自由作文もあった。 ●文法5割、和文英訳3割、自由作文2割。 ●自由作文は主に内容、構成、文法の面から採点。
M	<ul style="list-style-type: none"> ○2年時に教科書使用していたが、自由作文は扱わなかった。 ○3年時に自由英作中心の授業があった。 ●教科書の問題をそのまま出題し、自由作文問題はなかった。
N	<ul style="list-style-type: none"> ○2年の途中までは文法中心の授業。その後教科書を使用した。文法問題以外の

文法や表現の解説部分は扱わなかった。

- 自由作文の模範解答を写す活動をやっていた。
- 教科書の問題と作文。
- 作文は、アプリケーションシートの完成や意見文など。
- 作文の採点は減点法。

O

- 問題集を用いた文法中心の授業。
- まれにネイティブ・スピーカーの先生が来て 100 語程度の自由作文を行った。
- 問題集の問題、和文英訳、自由作文。
- 自由作文の採点は減点法。論理構成は関係なかった。

P

- 教員作成のプリントを用いた和文英訳と 100 語程度の自由作文中心の授業。
- 書いた作文を生徒同士で読んでいた。
- 和文英訳と自由作文。
- 自由作文は、文法、語彙、論理構成、内容、語数の面から採点。

Q

- ネイティブの先生のリスニングの授業で少し作文を書いた。
- あるテーマについて 1 文くらいで書いた。
- 高 3 から受験コースになり、自由作文対策をした。
- リスニングの授業はテストがなかったが、リーディングのテストで和文英訳があった。
- 高 3 は和文英訳と自由作文。
- 自由作文は、内容、文法、スペリングの面から採点。

R

○ライティングの授業なし。文法の授業はあった。

○教科書と問題集を使用した文法中心の授業。

S

- まとまった量の作文をする機会はなかった。
- ほとんどが文法問題、自由作文問題はなかった。

T

○ライティングの授業はなかった。

U

- ライティングの授業はなかった。
- 文法中心の問題集を使っていた授業はあった。

V

- ライティングの授業はなかった。
 - 文法の授業はあった。
-

○2年時に教科書を使用していたが、文法中心の授業で、作文を書いた記憶はない。

○3年時は文法と英作文の問題集を使用していた。

W ○作文内容は和文英訳や1文の作文だった。

○50語や100語は個人的に先生に持っていくと見てもらえた。

●文法や表現の問題が中心。和文英訳が少しあった。

表 5.6 はライティングの授業で使用していた教材を示している。教科書を使用していた参加者は9名（受験者 DGHJKMNS）に留まり、他の8名は教科書を使用していなかった。また、文法の問題集を使用していた参加者は7名（受験者 CGHIOS）、和文英訳や自由作文の問題集を使用していた参加者は5名（受験者 BDFLP）だった。教科書と同時に問題集を使用していた参加者もあり、教科書の他に文法の問題集を使用していた参加者が4名（受験者 EGHS）、教科書の他に和文英訳や自由作文の問題集を使用していた参加者が1名（受験者 D）だった。

表 5.6 ライティング授業で使用していた教材

教材	受験者	人数
教科書	DEGHJKMNS	9
文法問題集	CEGHIOS	7
作文問題集	BDFLP	5

表 5.7 はライティングの授業で普段扱っていた内容について示している。その内容としては、主に文法、和文英訳、自由作文が挙げられたが、文法が最も多く13名（受験者 DGHJKMNS）が普段の授業で学習していた。同様に、和文英訳は9名（受験者 CGHIOS）、自由作文は8名（受験者 BDFLP）が普段の授業で学習していたと回答した。

表 5.7 ライティング授業で普段扱っていた内容

	受験者	人数
文法	DEGHIJKLMNOSW	13
和文英訳	BCDEFILPW	9
自由作文	DFHILMNP	8

上で述べたように、ライティングの授業で普段から自由作文を学習していたのは 8 名だった。そのうち、5 名（受験者 DHLNP）は自由作文のテストが実施されていたと回答した。普段の授業では自由作文を扱っているが、テストには出題されなかったと回答した参加者がいた一方で、3 名の参加者（受験者 EKO）は、普段の授業では全くまたはほとんど扱っていないがテストには出題されていたと回答した。

自由作文問題がテストで出題されていたと回答した参加者は合計 8 名だったが、その採点方法について、5 名（受験者 DHKNO）は減点法で採点されていたと回答した。減点の対象になった部分として、文法やスペリングが挙げられた。受験者 E は ABC などの総合点で採点されたが、どの側面から採点されたかは分からないと回答した。また、受験者 L は、内容、構成、文法の面から、受験者 P は、文法、語彙、構成、内容、語数の面から総合的に採点されたとしていた。

上で述べたように、23 名のうち、6 名（受験者 AQRSTUV）はライティングの授業がなかったと回答していた。このうち、受験者 A の高校では、ライティング科目は選択科目として存在はしていたが、受験者 A は他の科目を選択していたため、ライティングの授業を経験していなかった。また、受験者 Q の高校は独自のカリキュラムに沿った授業を開設しているためか、科目としてのライティングの授業はなかった。受験対策コースで自由作文を書く機会があったが、それ以外の普段の授業では、ネイティブ・スピーカーの担当するリスニングの授業の中で自由作文を書く機会が稀にあったとのことだった。受験者 RUV の 3 名は、ライティングの授業はなかったものの、文法の授業はあったと回答した。学習指導要領上、文法のみを扱った科目はないことから、他の参加者が回答していたように、この 3 名の高校でも、ライティングの授業では文法のみを扱っていたという可能性も十分ある。

5.3 受験者へのアンケート調査

5.3.1 参加者

国立大学（A 大学）言語文化学部および国際社会学部の 2014 年度新生 119 名が調査に参加した。インタビュー調査に参加した A 大学の新生と所属学部名が異なるのは、学部改編があったためである。

参加者の受験した 2013 年度の A 大学の前期日程入試のライティング問題は、要約問題と自由作文問題が含まれていた。しかし、インタビュー調査を行った新生の受けた問題から

変化があった。以前は日本語の文章が与えられて、その要約とその内容に関する意見を書く問題だったが、与えられる情報が音声情報（英語の講義）と内容に関する資料に 2012 年度から変更された。アンケート調査への参加者はこの変更を公開されている過去問題から知ることができるため、新しい自由作文問題への準備をすることが可能な状況であった。

5.3.2 調査方法と分析

2014 年 6 月にアンケート調査（付録 3）を実施した。アンケート項目は、調査 1 の大学入試問題分析の結果と 5.2 の受験者へのインタビュー調査結果を踏まえて作成した。その内容は、受験した大学入試、大学入試対策開始時期、自由作文問題対策方法に関する項目で構成される。これ以降で質問項目について記述する。

5.3.2.1 受験した大学入試(Q1～2)

ここでは、受験した大学入試問題について質問した。Q1 では、A 大学の前期試験の受験の有無について質問した。前期試験にのみ自由作文問題が出題されており、後期試験のみの受験者や一般入試以外の方式での入学者は、A 大学の入試対策として自由作文問題の準備はしていないことが予測される。また、Q2 では、以下の様に A 大学以外に受験した大学の自由作文問題について、与えられる情報の有無について質問した。これにより、参加者の受験した入試問題での自由作文問題の有無と、自由作文問題の特徴を把握した。

Q2 あなたは、A 大学以外に受験した大学入試に、以下の自由作文問題は出

- | | | |
|--|--------------------------------|---------------------------------|
| ①英語の文章を読んで、その内容に関する自分の意見を書く問題 | <input type="checkbox"/> a. はい | <input type="checkbox"/> b. いいえ |
| ②英語音声聞いて、その内容に関する自分の意見を書く問題 | <input type="checkbox"/> a. はい | <input type="checkbox"/> b. いいえ |
| ③与えられた絵や写真について作文を書く問題 | <input type="checkbox"/> a. はい | <input type="checkbox"/> b. いいえ |
| ④与えられたグラフや表に関する自分の意見を書く問題 | <input type="checkbox"/> a. はい | <input type="checkbox"/> b. いいえ |
| ⑤トピックのみが与えられ作文を書く問題 | <input type="checkbox"/> a. はい | <input type="checkbox"/> b. いいえ |
| ⑥上記以外の自由作文問題が出題されていた場合は、以下のスペースに書いてください。 | | |

5.3.2.2 大学入試対策開始時期(Q3～4)

ここでは、高校在学時に大学入試対策を個人的に開始した時期について質問した。Q3は英語科目の入試対策開始時期について、Q4では自由作文問題対策開始時期について質問した。これにより、受験者が入試対策にどの程度長い期間準備を行ったのかを把握した。

選択肢の作成にあたり、インタビュー調査では、「高校3年の夏」や「高校3年の秋」など、季節単位で記憶している参加者が多かったことから、選択肢は「高校1年4～7月」のように3ヶ月単位で選択肢を作成した。また、センター試験を大学個別試験対策開始としていた受験者もいたことから、「センター試験の後」という選択肢も加えた。

5.3.2.3 自由作文問題対策方法(Q5～6)

ここでは、大学入試の自由作文問題対策方法について質問した。Q5では、塾や予備校、高校の補習、個人でなど対策を行った場所について質問した。Q6では、以下の様に個人で対策した方法について質問した。これらにより、受験者の自由作文問題対策方法の傾向について把握した。

Q6 Q5で「c.自分で考えて個人で対策」に✓を付けた方のみ答えてください。あなたは、**自由作文問題対策**

としてどの様な学習を行いましたか。

- a.過去問や自由作文問題集を解き、学校や塾などの先生に添削をしてもらった
- b.過去問や自由作文問題集を解き、模範解答を確認した
- c.様々な自由作文解答例を読んだ
- d.英語の新聞や雑誌、ネット記事などを読んだ
- e.英語のニュースや講座などを聞いた
- f.和文英訳問題を解いた
- g.自分で探した英語の文章を読み、その内容に関する自分の意見を書いた
- h.自分で探したニュースなどの英語を聞き、その内容に関する自分の意見を書いた
- i.自分で探した絵や写真についての作文を書いた
- j.自分で探したグラフや表に関する自分の意見を書いた
- k.その他

5.3.3 分析

分析に先立ち、Q1とQ2の回答から、自由作文問題が出題されている大学入試を受験した参加者を抽出した。そして抽出した参加者のみをQ3以降の分析の対象とした。その後、すべての質問の回答を集計し、それぞれの回答割合を算出した。

5.3.4 結果

最初に、自由作文問題が出題されている大学入試を受験した参加者を抽出したが、Q1でA大学の前期試験を受験しなかった参加者は8名おり、そのうちQ2の回答から受験した入試に自由作文問題が出題されていなかった参加者は2名のみだった。その2名を除いた117名をQ3以降の分析対象とした。

5.3.4.1 受験した大学入試

Q1でA大学の前期試験の受験の有無を質問したところ、119名中111名が受験をしていた。つまり、この111名はリスニングの内容に関する自分の意見を書くタイプの自由作文問題を受験したこととなる。

表5.8は、A大学の前期試験以外に受験した大学入試で出題した自由作文問題で与えられた情報(Q2)を示している。最も多かった回答は英語の文章(40名、44.07%)で、次にトピックのみが与えられた問題(42名、35.59%)が続いた。その他の英語の音声、絵・写真、グラフはそれらと比べると少なく、それぞれ13名(11.02%)、9名(7.63%)、13名(11.02%)、とおおよそ1割だった。また、A大学の前期試験を含めても、英語の音声を与えられる自由作文問題を体験した参加者は111名(93.28%)だった。

また、Q1とQ2の回答から、3名がA大学以外の大学入試でのみ自由作文問題が出題されており、5名は受験した大学入試で自由作文問題が全く出題されていなかったことが分かった。

表 5.8 A 大学以外に受験した大学入試自由作文問題で与えられている情報

与えられた情報	英文章	英音声	絵・写真	グラフ	トピック
人数	52	13	9	13	42
割合(%)	44.07	11.02	7.63	11.02	35.59

5.3.4.2 大学入試対策開始時期

表 5.9 は、参加者が高校の授業以外で大学入試の対策としての学習を開始した時期を示している(Q3~4)。英語は、英語科目の対策を、自由作文は自由作文問題対策を開始した時期を表す。

英語科目の対策を開始した時期は高校 3 年 4~6 月が 29 名(24.58%)と最も多く、次に高校 3 年 7~9 月が 17 名(14.41%)、高校 3 年 10 月~センター試験と高校 2 年 1~3 月が 12 名(10.17%)、高校 2 年 4~6 月が 11 名(9.32%)、と続いた。

自由作文問題の対策を開始した時期は高校 3 年 7~9 月が 32 名(27.12%)と最も多く、次に高校 3 年 10 月~センター試験が 26 名(22.03%)、センター試験後が 25 名(21.19%)、高校 3 年 4~6 月が 20 名(16.95%)、高校 2 年 4~6 月が 11 名(9.32%)、と続いた。

英語科目の対策開始時期と自由作文問題の対策開始時期を比較すると、後者の開始時期が遅い時期であることが分かる。また、特別な対策はしなかったと回答した参加者が 5 名(4.24%)いた。

特別な英語科目の対策をしなかったと回答した参加者の理由としては、帰国子女であることが挙げられた。また、高校 3 年の夏および秋に対策を開始したという回答には部活を引退したからという理由も書かれていた。

表 5.9 大学入試対策開始時期

開始時期	英語		自由作文	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)
高校 1 年 4～6 月	7	5.93	1	.85
高校 1 年 7～9 月	1	.85	0	.00
高校 1 年 10～12 月	1	.85	0	.00
高校 1 年 1～3 月	2	1.69	0	.00
高校 2 年 4～6 月	11	9.32	1	.85
高校 2 年 7～9 月	8	6.78	2	1.69
高校 2 年 10～12 月	4	3.39	3	2.54
高校 2 年 1～3 月	12	10.17	3	2.54
高校 3 年 4～6 月	29	24.58	20	16.95
高校 3 年 7～9 月	17	14.41	32	27.12
高校 3 年 10 月～センター試験	12	10.17	26	22.03
センター試験後	9	7.63	25	21.19
対策なし	5	4.24	5	4.24

5.3.4.3 自由作文問題対策方法

表 5.10 は、大学入試の自由作文問題対策を行った場所(Q5)を示している。参加者が個人で考えて自由作文対策を行った人数が 72 名(61.02%)と最も多く、高校の補習が 58 名(49.15%)、塾・予備校(48.31%)と続いた。9 名(7.63%)がその他の対策と回答し、家庭教師、通信教育講座が具体例として挙げられた。個人でのみ対策を行った参加者は 24 名(21.62%)、高校の補習、塾・予備校または通信講座などその他の対策を行った参加者は 86 名(77.48%)と、自分の考えのみで対策を行った参加者は少なかった。また、個人で対策を行った参加者 73 名のうち、高校の補習や塾・予備校、通信講座などで対策を行っていた参加者は 47 名(67.12%)、個人でのみ対策を行った参加者は 24 名(32.88%)だった。

表 5.10 大学入試自由作文問題対策場所

対策場所	人数	割合(%)
個人	72	61.02
高校の補習	58	49.15
塾・予備校	57	48.31
対策なし	1	.85
その他	9	7.63

表 5.11 は、参加者が個人で考えて自由作文対策を行った際に使用した方法(Q6)について示している。表中の「割合」は、Q4にて個人で考えて対策を行ったと回答した72名を分母とした割合を示している。また、「全体割合」は今回の参加者で自由作文問題が出題されている大学を受験した118名を分母とした割合を示している。

表 5.11 個人での大学入試自由作文問題対策方法

対策方法	人数	割合(%)	全体割合
過去問・問題集を解き先生の添削	66	91.67	55.93
過去問・問題集を解き模範解答を確認	48	66.67	40.68
様々な自由作文問題の解答例を読む	23	31.94	19.49
和文英訳問題を解く	20	27.78	16.95
英語のニュースや講座を聞く	18	25.00	15.25
英語の新聞や雑誌を読む	10	13.89	8.47
英語の文章に関する意見を書く	7	9.72	5.93
英語のニュースや講座を聞いて意見を書く	2	2.78	1.69
絵や写真についての作文を書く	1	1.39	.85
グラフや表についての作文を書く	0	.00	.00
その他	5	6.94	4.24

注 1：割合＝個人で対策を行った72名中の割合

注 2：全体割合＝自由作文問題出題大学を受験した118名中の割合

最も多かった方法は、過去問・問題集を解き先生の添削を受ける方法で、66名(91.67%: 55.93%)が選択した。次に多かったのが過去問・問題集を解き模範解答を確認する方法で、

48名(66.67%: 40.66%)が選択した。そして自由作文問題の回答を読む(23名、31.94%: 19.49%)、和文英訳問題を解く(20名、27.78%: 16.95%)、英語のニュースや講座を聞く(18名、25.00%: 15.25%)、英語の新聞や雑誌を読む(10名、13.89%: 8.47%)、英語の文章に関する意見を書く(7名、9.72%: 5.93%)、英語のニュースや講座を聞いて意見を書く(2名、2.78%: 1.69%)、絵や写真についての作文を書く(1名、1.39%: .85%)、グラフや表についての作文を書く(0名)と続いた。その他の回答としては、「親に添削してもらった」、「日本語の新聞記事を要約し、自分の意見を書いた」、「先生にもらったプリントで英語の知識を増やした」、「YouTubeで外国人が投稿した動画を視聴した」、「British Councilの英語学習サイトの音声を聞き作文を書いた」が挙げられた。

自由作文問題で与えられる情報に関連した対策方法を、その出題割合と比較すると以下のようになる。音声情報が与えられた自由作文問題を受験した割合93.28%に対し、「英語のニュースや講座を聞く」が15.25%、「英語のニュースや講座を聞いて意見を書く」が1.69%だった。また、英語の文章については、受験割合が44.07%に対し、「英語の新聞や雑誌を読む」が8.47%、「英語の文章に関する意見を書く」が5.93%だった。絵・写真またはグラフに関する問題は受験者が7.63%、11.02%に対し、「絵や写真についての作文を書く」は.85%、「グラフや表についての作文を書く」は0%だった。ここから、それぞれのタイプの自由作文問題受験者の0から2割程度しか過去問・問題集以外の対策方法を講じていないことが分かる。

5.5 考察

ここでは、調査結果を元に、研究設問(2)として設定した「大学入試の自由作文問題は、受験者にどのような準備学習を引き起こしているのか。」について考察をしていく。同時に、調査1で予測された学習への波及効果である正の波及効果1「自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する」が実際に起こっていたかについて確認する。

5.5.1 入試対策準備期間

まず、高校の授業以外で英語科目の大学入試対策を行わなかった参加者は、4.24%とわずかで、その他の参加者は数ヶ月以上の準備をしていた。これは、台湾の大学入試である GEPT

を対象とした Shih (2007)の結果とは異なった。GEPT の受験者は直前に少しだけ準備学習を行っていたが、日本の大学入試の方がより強い波及効果を持っていた。また、英語科目の大学入試対策を行っていた全てである約 95%の参加者が自由作文問題対策を行っていたことから、調査 1 から予測された正の波及効果 1「自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する」は支持された。

参加者が受験大学の入試対策を開始した時期は様々で、全体的には英語科目対策を開始した時期と比較し自由作文問題対策を開始した時期が遅かった。英語科目対策開始が高校 3 年の春が最も多かったが、高校生は最終学年である 3 年生になり、学年が変わる春に受験勉強を強く意識するきっかけとなりやすい。また、部活動を引退して受験勉強に時間を割けるようになることも、3 年生の夏や秋から受験勉強を開始するきっかけとなる。

高校 3 年の夏から自由作文問題対策を開始するという回答が最も多く、3 年の秋からセンター試験前の時期に開始するという回答が 2 番目に多かった。秋ごろまでに大学受験者がよく使用する大学別過去問題集が発売され、高校生が入試対策を開始する大きなきっかけとなる。自由作文問題が出題される大学は限られているため、この時期に自分が受験しようと考えている大学の過去問題を確認し、自由作文問題が出題されていた場合に、その対策を開始する受験者が多いことが示唆された。

センター試験後に対策を開始するという回答が 3 番目に多かったが、この時期に受験大学を決定するという理由がインタビュー調査で得られた。国公立大学を受験する場合、受験者は通常前期日程と後期日程の 2 度しか受験をすることができない（一部の公立大学では中期日程があるため最大 3 回）。そして、その合否判定の材料の一部としてセンター試験の得点を使用される。そのため、センター試験の出来次第で受験大学を決定し、その時点から受験大学の入試対策を開始する受験者も少なくないことが推測できる。インタビュー調査の一部の参加者以外が国立大学の新生生だったことが、この時期に準備を開始する回答が多かったことも考えられる。なお、インタビュー調査に参加した私立大学の新生生でセンター試験後に対策を開始したとの回答はなかった。しかし、大学入試問題分析から、自由作文問題は国立大学の約 60%で、私立大学の約 10%で出題されていることが分かっている。このことから、受験者全体を考えると、やはりセンター試験後に自由作文問題対策を開始する受験者は多いと考えられる。

また、自由作文問題対策または英語科目の対策を全くしなかった受験者もいた。その理由として帰国子女であることが挙げられたが、受験者自信の能力がテストを超えていると判断

したため、対策を行わなかったと解釈できる。この結果は、Green (2007)のモデルと一致していた。

以上のことから、高校生が大学入試対策を開始する時期には、高校生活における大きな変化（進級、夏休み、部活の引退など）と大学入試制度が大きく関わっていることが分かった。

5.5.2 自由作文問題対策方法

自由作文問題対策場所については、高校の補習、塾・予備校または通信講座などの対策方法をとった参加者がおよそ 8 割だった。ここから、高校の授業では対策が十分でないと感じる際の対応策として、高校または社会で提供されている場を第 1 の手段としてとる受験者が多いことが示唆される。それでも不十分だと感じた場合や、それらの場での対策が不要だと感じた場合など、個人での対策を行うことがインタビュー調査から読み取れた。個人のみで対策を行った参加者はおよそ 2 割と少数であることから、高校の補習や塾・予備校を利用している高校生が多いことが読み取れる。また、塾によっては自由作文問題対策を行っていないところもあり、その場合も個人で対策を行っていた。

個人では対策をしない理由としては 2 点挙げられる。ひとつは、高校の授業などでの対策で十分であり、それ以外の時間に対策準備をする必要がないと感じるからである。受験準備期間は限られ、試験には自由作文問題以外の問題も多く、英語以外の科目の準備も必要であるため、他の準備が必要な学習に時間を使用するのは当然のことである。もうひとつの理由は、授業などで行われている方法以外の対策方法を知らないからである。対策の手段がなければ、さらなる対策の必要性を感じていたとしてもそれを実行できないため、授業や塾・予備校など以外に個人では対策をしないことが考えられる。

個人の自由作文問題対策方法としては、過去問題や問題集を使用した対策が多く用いられていた。特に、ほとんどの参加者が書いた作文を高校の先生などに添削をしてもらっていたが、このことから高校生が自分ひとりで自由作文対策を行うことの難しさが見てとれる。自由作文問題を含む直接テストの大きな特徴のひとつであるが、文法や語彙などの他肢選択問題とは異なり、誰でも判断できる明確な答えがなく、自分の作り出した解答が正解なのか、何点に値するのか、その判断は難しい。ましてや、高校生の段階ではなおさらである。そのため、高校生を中心とした大学入試受験者は、自由作文の対策を高校や塾・予備校の授業や先生の個人指導に頼らざるを得ないのである。

教師の添削による対策の次に、過去問題や問題集の模範解答を読んで自分の作文の参考とする対策が多く行われていた。受験者は、模範解答を読むことで、どの程度の文章構成や表現の豊かさが求められているのかを知ることができる。しかし、これらの模範解答は採点基準やそれに基づくサンプル解答をもとに作成されたものではなく、あくまで出版社や著者の想定する模範解答である。模範解答は、大学の求める解答や学習指導要領の求めるライティング能力とは大きく異なる可能性もある。この部分で、過去問題や問題集の出版社や著者の解釈が学習への波及効果に影響を与えている。また、自分で書いた後に模範解答を読んで確認するとの回答が、添削をしてもらうとの回答に比べ約 25% 少なかったことは、模範解答を全く利用していない参加者もいたことを意味する。

次に和文英訳問題に取り組むことによる対策が続いた。この対策方法は、文章構成面よりも文の正確さや表現のレパートリーを増やすための練習だと考えられる。和文英訳は、学習指導要領でその記述はないものの、練習問題として多くの教科書で使用されるなど、書く練習として高校生にとってなじみのある方法である。また、過去問題集などに掲載されている合格者のアドバイスとして和文英訳問題に取り組むことが挙げられており、受験者の選択を後押しする要因となっている。

英語の文章や音声などが与えられた統合的な自由作文問題の出題に対して、過去問・問題集以外に「英語の新聞や雑誌を読む」や「英語のニュースや講座を聞いて意見を書く」などの方法で個人的に対策を講じた参加者は少なかった。また、インタビューから、高校の補習や塾・予備校では、問題を解いて教師または講師が解説を行うというスタイルであった。このことから、大学入試の統合的な自由作文問題は過去問・問題集以外の学習を促進することは少ないと言える。

以上の様な過去問題や問題集中心の対策方法を選択する傾向は、よりテストに即した内容の指導や練習問題を多く取り入れた授業を求める受験者の心理を報告した Hawkey (2006) および Qi (2005) の報告を支持している。先行研究では授業に求めることに関する調査であったが、本研究では授業に求めることを個人の対策方法として実行していることがうかがえた。

5.6 調査 2 の成果

調査 2 の目的は、研究設問(2)「大学入試の自由作文問題は、受験者にどのような準備学習を引き起こしているのか。」について検討することであった。まず、調査 1 で予測された学習

への波及効果である正の波及効果 1「自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する」については、ほとんどの受験者が自由作文問題を書く対策を行っていたことから支持された。その上で、より具体的な対策行動を検討した結果、以下の波及効果が確認された。

受験者への波及効果 1 多くの受験者に1年以内の自由作文問題対策学習をもたらす。

受験者への波及効果 2 過去問題・問題集を用いた準備学習をもたらす。特に、書いた作文を高校の教師などに添削してもらおう対策を引き起こす。

これらの成果から、大学入試の自由作文問題は、多くの受験者の自由作文に関する学習を促進するということ言え、学習指導要領と大学入試問題との重なりから予測された正の波及効果を確認することができた。

同時に、高校の授業のみで対策を行う受験者は稀であり、そもそも高校の授業では自由作文を書く機会が少ないため、多くの受験者は他の場所で対策をとらざるを得ないということも示していた。この点では、大学入試に自由作文問題が出題されていることからの波及効果というよりは、多くの大学入試に自由作文問題が出題されていないことからもたらされる学習への波及効果ともとらえることができる。すべての大学入試に自由作文問題が出題されていれば、高校の授業では自由作文を書く機会が増え、結果として受験者の個人学習はもたらさないかもしれない。

学習方法に関しては、大学入試の自由作文問題は、塾や予備校を含め、過去問題・問題集を用いた方法を促進していた。個人で学習する方法は、多くの受験者が自由作文問題を解いて先生の添削指導を受ける方法にほぼ限定されていたが、高校生の段階では自由作文対策のための学習方法を知らないこと、書いた作文の評価を自分で判断することが難しいことが挙げられる。

これらの波及効果を引き起こした要因として、試験問題以外に、大学受験制度、受験者の高校生活、塾や予備校の授業、受験に関する出版物など、様々な要因が挙げられた。Wall and Alderson (1993)や Watanabe (2004a)が指摘するように、日本の大学入試環境でも、様々な要因が複雑に絡み合って波及効果を引き起こしているようだ。

調査 2 では、大学新生が経験した高校の授業についてもインタビューを行い、研究設問 (3)に関する考察を行ったが、これらについては、前述したとおり調査 3 の結果を踏まえて第

6章で報告する。また、調査1で予測された6点の指導への負の波及効果についての確認も同様に第6章で行う。

第6章 教師への調査（調査3）

6.1 調査目的

本調査では、高校教員にアンケート調査を行い、高校の授業でのライティング指導と生徒への受験対策指導実態について把握し、調査1で予測された大学入試の自由作文問題の指導への波及効果について確認しながら、研究設問(3)「大学入試の自由作文問題は、高校教員にどのような指導を引き起こしているのか。」および研究設問(4)「大学入試の自由作文問題が高校教員によって異なる指導を引き起こしている場合、どのような教師個人の要因がその違いを生み出しているのか。」について検討することを目的とした。なお、検討には調査2の結果も同時に踏まえて行った。

6.2 参加者

参加者の抽出には、雪玉サンプリング(snowball sampling)を用い、33校の高校から、129名の教師が調査に参加した。日本の様々な地域や校種で教鞭をとる様々な教員歴を持った教師を完全に網羅することは難しいが、可能な限り様々な教師について調査するためにこのサンプリング方法を選択した。参加者の所属高校は16の都府県に所在し、国立高校が2校、公立高校が18校、私立高校が13校だった。また、大学付属高校は1校、中高一貫校は10校含まれていた。なお、参加者の詳しいプロフィール情報は、「6.5.2 参加者の勤務校の特徴」で示す。

6.3 調査方法

調査にはアンケート（付録4）を使用した。調査の実施にあたっては、紙媒体のアンケートと、ウェブ上でのアンケートの2種類を使用し、2009年8～10月の期間に実施した。

アンケート項目は、調査1の入学試験分析と、調査2の受験者へのインタビュー調査を踏まえて作成した。そしてその内容は、教師のプロフィール、ライティングの授業、授業内での大学入試自由作文問題対策、自由作文の採点観点、大学入試自由作文問題対策指導に関する項目で構成される。

調査の際、参加者によっては、ライティングを担当していた年度が現在の勤務校はでない

場合もあるため、その場合は、以前の勤務校でのことについて質問した。また、実施に先立ち、高校教員 1 名に事前にアンケートに回答してもらい、内容および文言について議論を交わし、修正を行った。そして、アンケートの実施、分析後、4 名の参加者に分析結果に関連した質問を行った。

以降では、アンケートの質問項目について記述する。

6.3.1 教師のプロフィールに関する項目(Q1～3)

ここでは、性別、年齢、教員歴の教師のプロフィールに関する内容について質問し、参加者が教師全体のどの程度を包括しているかを確認した。

6.3.2 ライティングの授業に関する項目(Q4～20)

ここでは、学校の特徴やライティング科目の実施状況(Q4～10)やライティングの授業での教材使用(Q11～16)、授業内での大学入試自由作文問題対策(Q17～20)のライティングの授業について質問した。

Q4～10 では、学校の特徴やライティング科目の実施状況について質問した。学校によって、大学受験の必要性の度合いが異なることが考えられる。そのため、Q7 では 4 年生大学への進学率を質問し、Q8 では、大学合格率をあげる、少しでも高い偏差値の高い大学に合格する生徒を増やすなどといったプレッシャーを感じているかどうか、について 5 段階（1「全く感じていない」～5「かなり感じている」）で回答を求めた。

受験者への調査では、検定教科書をあまり使用していない授業が多かった。そのため、Q11～14 では、授業での教科書やその他の教材の使用時間について質問した。また、Q15 では、ライティングの教科書で扱っている活動の使用について質問した。2009 年度に出版されていたライティングの検定教科書 23 冊（付録 5）で扱われていた活動を抽出した結果、14 項目（表 6.1）が抽出された。この 14 項目について「扱っている」、「扱わないことが多い」、「元々教科書に含まれていない」の 3 択で質問をした。

Q17～20 では、ライティングの授業内で、教師が大学入試自由作文問題対策としてどのような活動を取り入れているのか質問した。

Q17 では、「自由作文問題」、「和文英訳問題」、「文法問題」の 3 種類の大学入試問題がラ

表 6.1 ライティングの教科書で扱っている活動

A01	文法の解説
A02	1文の表現方法の例や解説
A03	文章構成についての解説
A04	空所補充問題（括弧や下線部分に語を挿入）
A05	語の並べ替え問題
A06	文の並べ替え問題
A07	和文英訳
A08	アイディアを出す活動（ブ레인・ストーミングやマインド・マッピング）
A09	1文の作文
A10	3文程度（1段落未満）の作文
A11	1段落の作文
A12	2段落以上の作文
A13	作文に対する生徒同士のコメント
A14	作文へのコメントを受けての書き直し

ライティングの授業内容に影響している程度を5段階（1「全く影響していない」～5「かなり大きく影響している」）で質問した。自由作文問題を除く2種類の問題は、大学入試問題に多く出題されており、教科書にも多く含まれていることから本調査の質問項目として選択された。

Q19では、自由作文問題対策についてより詳しく調べるため、自由作文問題対策として取り入れている活動についての質問を設定した。ここでは、31項目の活動（表6.2）を取り上げ、各項目について、大学入試の自由作文問題対策としてライティングの授業に取り入れている頻度を5段階（1「全く実施していない」～5「かなり頻繁に実施している」）で質問した。

Q19の31項目は、学習指導要領、ライティングの教科書で扱っている活動（表6.1）、大学入試問題、受験者のインタビューを参考に作成した。C01～C08は、英語を書く活動ではないが、英語を書くために必要な語彙や文法、文構造、文章構成などの知識を得るための活動が含まれている。C09は書く内容を、C10は文章展開が決められており、その制限の中で書く練習をする活動である。C11～14は、自由作文を文章の長さごとに分けた項目である。C15は、時間制限という点で試験の状況と同じ形式の作文活動である。C16～19は文体、C20～22はジャンル、C23は読み手に関する項目である。C24～26は情報を読み取って作文を書く統合的なライティング活動である。C27とC28は、書く活動の前に、形式や構成、内容に

表 6.2 自由作文問題対策としての活動

C01	書くために必要な語彙を学習させる
C02	文法の解説をする
C03	1文の表現方法の例示や解説をする
C04	文章構成についての解説をする
C05	空所補充問題を練習させる
C06	語の並べ替えをさせる
C07	文の並べ替えをさせる
C08	段落の並べ替えをさせる
C09	和文英訳をさせる
C10	与えられたモデルに沿って文章を書かせる
C11	1文の作文をさせる
C12	3文程度（1段落未満）の作文をさせる
C13	1段落の文章を書かせる
C14	2段落以上の文章を書かせる
C15	時間制限のある作文をさせる
C16	物語文を書かせる
C17	描写文を書かせる
C18	説明文を書かせる
C19	意見文を書かせる
C20	エッセイを書く練習をさせる
C21	手紙や電子メールを書く練習をさせる
C22	ポスターやメモ書きなど、エッセイ・手紙・電子メール以外のテキストタイプを書く練習をさせる
C23	様々な読み手を想定して書かせる
C24	日本語の文章を読ませ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる
C25	英語の文章を読ませ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる
C26	表やグラフを読み取らせ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる
C27	パターンと特徴をつかむためのオーセンティックな文章の分析をさせる
C28	アイディアを出す活動（ブレイン・ストーミングやマインド・マッピングなど）をさせる
C29	クラスメートの書いた文章を読んでフィードバックさせる
C30	教師が生徒の書いた文章を読んでフィードバックする
C31	クラスメートや教師のフィードバックを受けての書き直しをさせる

ついて準備するプレ・ライティング活動である。C29～31は、書く活動の後に、フィードバックや書き直しなどをするポスト・ライティング活動である。

6.3.3 自由作文の採点観点に関する項目(Q21～23)

文部科学省が提示する詳細なライティングの到達度目標や自由作文の採点基準の指針などは存在しない。そのため、教師は所属学校や自身の考える採点方法と採点基準を使用していると考えられる。このことから、自由作文問題の採点方法(Q21～23)について質問した。

Q22では、定期試験などで自由作文を採点する際、表6.3の自由作文の採点に関する15の各観点(D01～15)がどの程度関係しているか、5段階(1「全く関係していない」～5「かなり大きく関係している」)で質問した。15の観点の作成に当たっては、ESLの世界で最も知

表 6.3 自由作文の採点観点

D01	タスクやトピックとの関連性 (タスクが満たされているか、内容がトピックと一致しているか)
D02	議論の構成と発展 (展開が明確で内容が十分に支持、説明できているか)
D03	結合性 coherence (内容の展開、論理が一貫しているか)
D04	結束性 cohesion (語と語、文と文が文法的に十分な結びつきを持っているか)
D05	文構造の複雑さ
D06	文構造の多様性
D07	文法の正確さ (主語動詞の一致、時制、語順、冠詞、代名詞、前置詞などの正確さ)
D08	語彙の正確さ
D09	語彙の適切さ
D10	語彙の豊かさ
D11	スペリングの正確さ
D12	句読法
D13	大文字・小文字の正しい使用
D14	段落のフォーマット
D15	文字の読みにくさ

名度があり幅広く活用されている(Weigle, 2002)ESL Composition Profile (Jacobs, *et al.*, 1981)、世界規模で実施されている標準テスト Cambridge ESOL (FCE)、IELTS、TOEFL iBT で使用されているライティングの採点表 (付録 2a~d) から、ライティングの得点を決定する要素を抜き出し、整理することで決定した。

6.3.4 大学入試自由作文問題対策指導に関する項目(Q24~28)

ここでは、大学入試自由作文問題対策に関して、生徒への助言(Q24)、作文の添削観点(Q25~26)、大学入試自由作文問題の採点基準像 (Q27~28)について質問した。

作文の添削はライティング指導の際の主要な方法のひとつであり、受験者へのインタビューの中でも、自由作文問題対策として添削をしてもらうという方法が挙げられていたため、Q25では、教師の添削行動について詳しく扱った。添削の観点は、作文の出来を様々な角度から評価する採点基準の観点と重なる部分が多い。そのことから、表 6.3 の自由作文の採点に関する 15 の各観点と同じ項目について、生徒が大学入試の自由作文問題対策として書いた文章を添削する際の指摘や助言の頻度について、5段階 (1「全く指摘や助言をしていない」~5「いつも指摘や助言をしている」) で質問した(E01~15)。

大学入試問題には、採点の観点と思われる記述をしている自由作文問題が一部 (自由作文問題例 2 など) あるが、採点基準を公開している大学はない。そのため、教師は自身が考える大学入試の自由作文問題の採点基準があり、それを元に受験指導を行っていることが推測できる。そこで、Q27では、教師の大学入試自由作文採点基準像について詳しく扱った。表 6.3 の自由作文の採点に関する 15 の各観点と同じ項目について、大学入試の自由作文問題の得点にどのくらい大きく関わっていると考えているかについて、5段階 (1「全く関係していない」~5「かなり大きく関係している」) で質問した(F01~15)。

6.4 分析

分析は、大きく 3 つの目的で行われた。分析 1 では参加者のプロフィールについて把握し、サンプルの代表性を確認した。分析 2 では、参加者がライティングの授業で行っている作文指導をについて分析し、調査 1 で予測された 6 つの指導への波及効果についての確認を試みた。分析 3 では、大学入試の波及効果に関する教師要因を特定するための分析を行った。な

お、分析には SPSS11.5 を使用し、それぞれの検定において、有意水準を 5% と設定した。

6.4.1 分析 1：参加者のプロフィール

分析 1 では参加者の性別(Q1)、年齢(Q2)、教員歴(Q3)、ライティングの授業の経験(Q4)、勤務校(Q5-6)、ライティングの授業の開設学年(Q9)について、記述統計を算出した。性別の割合、年齢と教員歴の割合と標準偏差からはそれぞれの特徴に偏りがいないかを確認した。ライティングの授業の経験については、ライティングの授業の担当したことがあるかどうか、現在の勤務校での担当かどうかを確認した。勤務校については、参加者の校種の割合を全国の割合と比較し、代表性を確認した。また、ライティングの授業の開設学年を回答結果の解釈の参考データとした。

6.4.2 分析 2：大学入試自由作文問題対策としての作文指導

分析 2 では、参加者がライティングの授業で行っている作文指導について分析し、調査 1 で予測された 6 つの指導への波及効果について確認した。

まず、授業への大学入試問題の影響(Q17)教科書の使用(Q14)、教科書の活動の扱い(Q15)、大学入試自由作文対策(Q19)について記述統計を算出し、授業への大学入試の影響と作文指導のおおまかな実態を分析した。

次に、大学入試自由作文問題対策活動(Q19)について探索的因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を、因子の回転にはプロマックス法を用いた。この分析により、教師がどのような自由作文対策指導に関する思考を持っているのかを探った。続いて、因子得点を算出し、ウォード法によるクラスター分析を行い、参加者を分類した。そして、小塩(2004)を参考に、因子得点を従属変数、クラスター分析により得られたグループを独立変数とした一元配置の分散分析を行い、各グループの特徴を確認した。

以上の分析から、予測された負の波及効果 1～3 について確認した。負の波及効果 1「高校の授業で自由作文指導をする機会を抑制する」については、ライティング教科書の活動の扱いに関する質問(Q15)の自由作文活動の扱いの有無や、ライティングの授業での自由作文問題対策に関する質問(Q19)の自由作文指導に関する項目の回答とクラスターの特徴から、予測された波及効果が起こっていたか判断した。

負の波及効果 2「日本語を英語で書くことを最終目標とした指導を促進する」については、ライティング教科書の活動の扱いに関する質問(Q15)の和文英訳活動と他の作文活動の扱いの有無の比率から判断した。

負の波及効果 3「統合的な作文の指導を抑制する」については、ライティングの授業での自由作文問題対策に関する質問(Q19)の統合的な作文に関する項目(C26 表やグラフを読み取らせ、その内容に関連させた内容の作文を書かせる、など)の回答から判断した。

続いて、ライティングの授業での大学入試自由作文問題対策活動(Q19)の質問項目の中から、文量別の作文活動(C11~14)、文体ごとの作文(C16~19)、ジャンル別の作文(C20~22)内の項目を比較するため、一元配置の分散分析を行った。

この分析から、予測された負の波及効果の 4~6 について確認した。負の波及効果 4「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらす」に関しては、ライティングの授業での自由作文問題対策に関する質問(Q19)のジャンルごとの作文に関する項目(C20~22)で、「C20 エッセイを書く練習をさせる」が有意に高かった場合、この波及効果を確認できたと判断した。

負の波及効果 5「意見型の文体に偏った作文の指導をもたらす」については、ライティングの授業での自由作文問題対策に関する質問(Q19)の文体ごとの作文に関する(C16~19)項目で、「C19 意見文を書かせる」が有意に高かった場合、この波及効果を確認できたと判断した。

負の波及効果 6「特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす」については、ライティングの授業での自由作文問題対策に関する質問(Q19)の「C23 様々な読み手を想定して書かせる」の回答から判断した。

また、大学入試自由作文問題対策活動(Q19)同様、大学入試自由作文問題対策としての添削(Q25)についても探索的因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を、因子の回転にはプロマックス法を用いた。この分析により、教師の自由作文対策指導傾向に関する思考を探った。続いて、因子得点を算出し、ワード法によるクラスター分析を行い、参加者を分類した。そして、因子得点を従属変数、クラスター分析により得られたグループを独立変数とした一元配置の分散分析を行い、各グループの特徴を確認した。

6.4.3 分析 3：大学入試の波及効果に関する教師要因

分析 3 では、教師である参加者のどの側面が、異なる大学入試の波及効果を引き起こしているのかについて分析した。

まず、ライティング授業での自由作文の採点基準（以下、授業採点基準）（Q22）と大学入試自由作文問題採点基準像（以下、入試採点基準像）（Q27）について探索的因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を、因子の回転にはプロマックス法を用いた。この分析により、教師の自由作文採点基準に関する思考を探った。続いて、因子得点を算出し、ウォード法によるクラスター分析を行い、参加者を分類した。そして、因子得点を従属変数、クラスター分析により得られたグループを独立変数としたt検定を行い、各グループの特徴を確認した。

次に、大学入試自由作文問題対策活動の因子得点を対象に、クラスター分析で得られた授業採点基準グループ×入試採点基準像グループの、大学入試自由作文問題対策活動のグループを参加者内要因とする3要因混合計画分散分析を実施した。これらの分析により、教師が授業内で自由作文を評価している観点、または教師が想定している大学入試自由作文の採点基準観によって、ライティングの授業での大学入試自由作文対策指導が異なるかどうかを調べた。

また、授業採点基準の因子得点を独立変数、入試採点基準像の因子得点を従属変数とした重回帰分析を実施した。この分析により、教室内の自由作文評価が、教師の持つ大学入試自由作文採点基準のイメージの影響を受けているかについて調べた。

続いて、高校の校種によって授業での大学入試自由作文対策傾向に関するグループの人数に偏りがあるかについて、カイ2乗検定を用いて分析した。

そして、教師が普段感じている生徒の大学進学実績に関するプレッシャー(Q8)の強さごとに、授業での大学入試自由作文対策傾向に関するグループおよび大学入試のための添削指導について分類した。分類後、Fisherの直接確率検定を行い、プレッシャーの強さによってグループの人数の偏りがあるかについて調べた。

6.5 結果

ここでは、アンケート調査結果について報告する。なお、質問項目によっては、無回答の項目や、新任のため受験指導の経験がないなどの理由で全ての参加者が回答できない項目があったため、項目によっては有効回答数が異なる場合がある。

6.5.1 分析 1：参加者のプロフィール

6.5.1.1 教師の特徴

本調査に参加した教師の特徴は、表 6.4 と表 6.5 の示す通りである。参加者の性別は、男性 74 名、女性 55 名で、およそ 6 対 4 の割合だった。年齢は、平均 41.97 歳(標準偏差 9.98)、最年少 23 歳、最高齢 64 歳であり、教員歴は平均 17.63 年(標準偏差 9.96)、最小 1 年、最高 41 年の教員歴を持った教員が調査に参加しており、幅広い教員層を含んでいることが分かった。

表 6.4 参加者の性別(Q1)

	人数	割合(%)
男性	74	57.36
女性	55	42.64
合計	129	100.00

表 6.5 参加者の年齢と教員歴(Q2～3)

	年齢	教員歴
平均	41.97	17.63
標準偏差	9.98	9.96
最小値	23	1
最大値	64	41
無回答数	5	3

参加者のうち、ライティングの授業を担当経験については表 6.6 の通りだった。2 名を除いた 127 名の参加者はライティングの授業の担当があり、調査時に担当していた参加者は 85 名(65.89%)、調査時の勤務校で過去に担当経験があった参加者は 31 名(24.03%)、過去の勤務校での担当経験のみがあった参加者は 11 名(8.53%)だった。

表 6.6 ライティングの授業担当経験(Q4)

ライティング授業の担当経験	人数	%
今年度担当している	85	65.89
今年度は担当していないが、現在の勤務校で担当したことがある	31	24.03
今年度は担当していないが、過去に勤務していた他の学校で担当したことがある	11	8.53
担当したことがない	2	1.55

6.5.2 参加者の勤務校の特徴

ここでは、参加者の勤務校の特徴について報告する。なお、これ以降の質問項目については、Q4で「今年度は担当していないが、過去に勤務していた他の学校で担当したことがある」と回答した参加者11名は、以前ライティングを担当していた勤務校について回答している。そのため、Q5以降は、18の都府県42の高校の教師についての結果となる。また、「担当したことがない」と回答した参加者には、回答が不可能な質問が多いため、回答可能な質問のみ回答してもらっている。

表6.7は、参加者の勤務する高校の種類を示している。種類別の勤務高校数では、公立高校が19校(47.50%)と最も多く、次に13校(32.50%)の私立中高一貫高校、私立高校(5校、12.50%)、国立大学付属高校(2校、5.00%)、公立中高一貫校(1校、2.50%)、国立大学付属中高一貫校(0校、0.00%)と続いた。中高一貫校を普通高校と合わせた国公立別学校数は、国立高校2校(5.00%)、公立高校20校(50.00%)、私立高校18校(45.00%)だった。

参加者数の割合も、種類別学校数に近い割合で、公立高校が70名(54.26%)と最も多く、次に39名(30.23%)の私立中高一貫高校、私立高校(10名、7.75%)、国立大学付属高校(8名、6.20%)、公立中高一貫校(2名、1.55%)、国立大学付属中高一貫校(0名、0.00%)と続いた。中高一貫校を普通高校と合わせた国公立別参加者数は、国立高校8名(6.20%)、公立高校72名(55.81%)、私立高校49名(37.98%)だった。文部科学省の公開資料『文部科学統計要覧(平成25年版)』(文部科学省, 2013c)によると、調査を実施した2009年度の国公立別高校別教員数は、国立568名(.24%)、公立179,831名(75.14%)、私立58,943名(24.63%)だった。このことから、本調査の参加者の勤務校は、日本の教員の勤務校の割合と比較し、国立高校

表 6.7 高校の種類別参加者数(Q5)

高校の種類	学校数				参加者数			
	校種別		国公立別		校種別		国公立別	
	学校	割合(%)	学校	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
国立大学付属高校	2	5.00	2	5.00	8	6.20	8	6.20
国立大学付属中高一貫校	0	.00			0	.00		
公立高校	19	47.50	20	50.00	70	54.26	72	55.81
公立中高一貫校	1	2.50			2	1.55		
私立高校	5	12.50	18	45.00	10	7.75	49	37.98
私立中高一貫校	13	32.50			39	30.23		

が約 6%、私立高校が約 13%多く、公立高校が約 20%少ないことが分かる。公立高校と比べ、国立および私立高校は教育理念の独自性が強く反映されやすいことが考えられるため、ライティングの指導方針にもより独自性がある可能性がある。全体として本調査の割合に大きなゆがみはないと考えるが、考察の際には注意が必要である。

表 6.8 は、参加者の勤務する高校の都道府県別学校数を示している。参加者の勤務校は、全国 47 都道府県のうち、18 都府県に所在し、東京が 10 校と最も多く、およそ 3 分の 1 の 34.29%を占めた。他の各府県は 3 校以下で、東北、関東、中部、近畿、中国、四国地方に所在しており、北海道および九州地方に所在する高校はなかった。参加者数でも東京が 46 名と最も多く、35.66%を占め、千葉県が 16 名(12.40%)、福島県が 15 名(11.63%)と続いた。

全ての都道府県の教員の回答を得ることはできなかったが、複数の都府県教員の回答を得ることができた。しかし、学校数、参加者数ともに東京都が多かった。また、千葉県は 1 校から 16 名の教員が参加した。入試の影響は、教師による個人差が大きく、ある教師のある特

表 6.8 高校の所在地と参加者数(Q6)

所在地	学校数		参加者数	
	学校数	割合(%)	人数	割合(%)
青森県	1	2.86	5	3.88
秋田県	2	5.71	8	6.20
宮城県	1	2.86	5	3.88
福島県	3	8.57	15	11.63
茨城県	1	2.86	1	0.78
千葉県	1	2.86	16	12.40
埼玉県	1	2.86	1	0.78
東京都	12	34.29	46	35.66
神奈川県	2	5.71	3	2.33
石川県	1	2.86	10	7.75
京都府	1	2.86	1	0.78
大阪府	1	2.86	4	3.10
広島県	1	2.86	1	0.78
山口県	1	2.86	4	3.10
愛媛県	1	2.86	1	0.78
高知県	3	8.57	6	4.65
佐賀県	1	2.86	1	0.78
大分県	1	2.86	1	0.78

定の部分にのみ関係する(渡部, 1997)とされており、勤務校の差よりも個人の差の方が大きいことも考えられるが、特定の地域、学校の参加者が多かったことで、何らかの結果の偏りがあるかもしれないため、その解釈に注意する必要がある。

参加者の勤務校の4年制大学(大学付属校の場合その大学を除く)への進学率(Q7)については、1校(参加者の1名が勤務)を除き50%を超えており、そのうちの7割以上の高校は80%を超えていた。無回答だった4校についても、高校の偏差値と進学実績の情報から進学率が80%を超えていると推測できた。

各学校でのライティング科目の開設学年は表6.9の通りであった。1年生で開設している学校も僅かにあったが、半数は2、3年生の2学年で開設しており、2年生のみ、3年生のみで開設している学校もあった。

各学校の特色について質問したQ10では、いくつかの学校の取り組みが挙げられた。ライティングに関する特色では、英語母語話者がライティングの授業を担当している、または日本人教師と英語母語話者のチーム・ティーチングを実施しているという学校が数校あった。また、ライティングの授業が文法中心の授業となっている学校や、2年次は文法、3年次は作文中心のライティングの授業を実施している学校もあった。

表 6.9 ライティング開設学年(Q9)

開設学年	学校数	割合(%)
2年	6	14.29
3年	8	19.05
2、3年	23	54.76
1,2,3年	2	4.76
無回答	3	7.14

注：学校総数=42

6.5.2 分析2：大学入試自由作文問題対策としての作文指導

6.5.2.1 ライティングの授業での教科書の使用

表6.10は、ライティングの授業中に教科書を使用する時間の割合を示している。「0」は全く使用する時間がないことを表し、「80-100」は授業の8～10割の時間(授業1時間を50分

とすると、授業で 40～50 分間) 教科書を使用していることを表している。教科書の使用時間は様々だったが、「0」が最多で、3 分の 1 の参加者が全く教科書を使用していなかった。

ライティングの教科書をあまり使用していない参加者の授業では、文法や表現を扱ったテキストや教材を使用している時間が多い傾向にあった(Q11～14)。また、それと同時に、作文のテキストや教材、大学入試の過去問題を使用しての作文に時間の多くを当てている参加者も多かった。

表 6.10 教科書使用時間割合(Q14)

使用時間	回答数	割合(%)
0	34	33.33
0-20	15	14.71
21-40	10	9.80
41-60	20	19.61
61-80	15	14.71
81-100	8	7.84

注：有効回答数=102

表 6.11 は、ライティング教科書内の活動の扱いについて示している。なお、教科書を授業で使用していない参加者と無回答者を除いた有効回答数は 89 だった。「扱っている」と回答した人数から「扱わないことが多い」と回答した人数を引いた値の上位は、1 文の作文(A09)、和文英訳(A07)、語の並べ替え問題(A05)、語の空所補充問題(A04)と続き、以下 1 文の表現方法の例や解説(A02)、文法の解説(A01)、文章構成についての解説(A03)、文の並べ替え問題(A06)、3 文程度の作文(A10)までが正の値を示した。これに 1 段落の作文(A11)、2 段落以上の作文(A12)、アイデアを出す活動(A08)、作文に対する生徒同士のコメント(A13)と続き、作文へのコメントを受けての書き直し(A14)が最も低い値を示した。

教科書で扱わない内容があることに関して、いくつかの理由が挙げられた(Q16)。まず、3 文程度、1 段落、2 段落以上の作文を扱わず、文法の解説や練習問題を中心に扱っている理由として、「生徒のレベルが不十分」、「習熟度別で下のレベルを担当しているため基礎事項の説明が中心になる」、「作文を書くことは、できる生徒はいいが、できない生徒は何もしないので実施が難しい」などの生徒の能力不足、「時間が足りない」との授業時間の不足、「作文の採点・添削が大変」との教師の負担が大きさ、「多くの生徒に作文は必要ない」、「大学受験に

向けた指導を中心に行っているため」などの大学入試の影響、「実際には文法の授業だから」という高校のカリキュラムの特徴、「内容が分かりやすすくない」、「生徒の興味・関心に合わない」といった教材の不適切さなどの理由が挙げられた。また、文法や表現の解説部分を扱わない理由については、「生徒のレベルと比べ簡単」であることや「既に学習済みの内容」であることが挙げられた。

表 6.11 ライティング教科書内の活動の扱い(Q15)

内容	A: 扱っている	B: 扱わないことが多い	C: 教科書に含まれていない	A・Bの値 []内は順位
A01 文法の解説	58(65.17)	26(29.21)	5(5.62)	32[6]
A02 1文の表現方法の例や解説	60(67.42)	26(29.21)	3(3.37)	34[5]
A03 文章構成についての解説	52(58.43)	29(32.58)	8(8.99)	23[7]
A04 空所補充問題	65(73.03)	19(21.35)	5(5.62)	46[4]
A05 語の並べ替え問題	66(74.16)	19(21.35)	4(4.49)	47[3]
A06 文の並べ替え問題	41(46.07)	31(34.83)	17(19.10)	10[8]
A07 和文英訳	65(73.03)	14(15.73)	10(11.24)	51[2]
A08 アイディアを出す活動	30(33.71)	42(47.19)	17(19.10)	-12[12]
A09 1文の作文	72(80.90)	13(14.61)	4(4.49)	59[1]
A10 3文程度(1段落未満)の作文	42(47.19)	37(41.57)	10(11.24)	5[9]
A11 1段落の作文	34(38.20)	39(43.82)	16(17.98)	-5[10]
A12 2段落以上の作文	31(34.83)	38(42.70)	20(22.47)	-7[11]
A13 作文に対する生徒同士のコメント	17(19.10)	45(50.56)	27(30.34)	-28[13]
A14 作文へのコメントを受けての書き直し	20(22.47)	50(56.18)	19(21.35)	-30[14]

注：有効回答数=89、丸括弧の数値は割合(%)を示す

6.5.2.2 ライティングの授業での大学入試自由作文問題対策(Q17-20)

表 6.12 は、大学入試問題（自由作文問題、和文英訳問題、文法問題）がライティングの授業に与える影響の度合いについて示している。この結果を見ると、どの問題も少なからず授

業に影響しているという回答が多かった。その一方、全く影響していないと回答する参加者も少数いた。

表 6.12 大学入試問題の授業への影響(Q17)

		1=全く影響していない、5=かなり大きく影響している					<i>M</i>	<i>SD</i>
		1	2	3	4	5		
B01	自由作文問題	12 (9.68)	9 (7.26)	33 (26.61)	40 (32.26)	30 (24.19)	3.54	1.21
B02	和文英訳問題	10 (8.06)	6 (4.84)	27 (21.77)	47 (37.90)	34 (27.42)	3.72	1.16
B03	文法問題	7 (5.65)	10 (8.06)	23 (18.55)	34 (27.42)	50 (40.32)	3.89	1.19

注：有効回答数=124、括弧の数値は割合(%)を示す

また、上記の 3 種類の問題以外でライティングの授業に影響を与えている大学入試問題(Q18)として、少数の回答があった。その問題としては、要約作文問題、並べ替え問題、英語の文章を読んだ自由作文問題、長文読解問題、リスニング問題、発音・アクセント問題、英文和訳問題が挙げられた。長文読解問題に関しては、書く文章のモデルとして参考になっているという回答だった。

表 6.13 は、ライティング授業で自由作文問題対策として行っている活動に関する項目(Q19)の記述統計を示している(1「全く実施していない」～5「かなり頻繁に実施している」)。なお、Q19の有効回答数は124であった。

全体的な傾向としては、文法の解説(C02)、1文の表現方法の例示や解説(C03)、文章構成解説(C04)などの作文の知識習得に関する活動や、1文の作文(C11)、和文英訳(C09)、語の並べ替え(C06)などの、1文単位での作文練習に関する活動が高く、モデルに沿った作文(C10)、3文程度の作文(C12)、1段落の作文(C13)、文の並べ替え(C07)などの文章を書くための活動がそれに続いた。さらに、アイデアを出す活動(C28)などのプレ・ライティング活動やピア・フィードバック(C29)などのポスト・リーディング活動、英語の文章に関連した作文(C25)、表やグラフに関連した作文(C26)、日本語の文章に関連した作文(C24)などの統合的な作文や、オーセンティックな文章分析(C27)、手紙や電子メールを書く(C21)、ポスターやメモ書き(C22)など、オーセンティックな作文に関する活動は低かった。

また、平均値が5段階の3を超えた項目は上位9項目のみだったことなどから、1文の作文と作文の知識習得に関する活動の対策がよく対策として行われ、他の活動はあまり行われ

表 6.13 ライティング授業での自由作文問題対策(Q19) 記述統計

	活動の種類	<i>M</i>	<i>SD.</i>
C02	文法の解説	3.95	1.07
C03	1文の表現方法の例示や解説	3.80	1.04
C04	文章構成解説	3.73	1.14
C09	和文英訳	3.66	1.34
C06	語の並べ替え	3.64	1.32
C01	語彙を学習	3.60	1.25
C11	1文の作文	3.57	1.36
C05	空所補充問題	3.53	1.33
C10	モデルに沿った作文	3.15	1.31
C12	3文程度の作文	2.96	1.33
C13	1段落の作文	2.83	1.51
C07	文の並べ替え	2.82	1.32
C30	教師がフィードバック	2.81	1.52
C31	フィードバック後書き直し	2.58	1.54
C20	エッセイを書く	2.57	1.47
C14	2段落以上の作文	2.53	1.49
C15	時間制限のある作文	2.51	1.37
C28	アイディアを出す活動	2.38	1.48
C29	ピア・フィードバック	2.38	1.42
C19	論証文の作文	2.33	1.46
C08	段落の並べ替え	2.31	1.21
C18	説明文の作文	2.31	1.35
C25	英語の文章に関連した作文	2.23	1.34
C17	描写文の作文	2.15	1.23
C27	オーセンティックな文章分析	2.10	1.25
C26	表やグラフに関連した作文	1.98	1.21
C24	日本語の文章に関連した作文	1.86	1.14
C23	様々な読み手を想定した作文	1.77	0.99
C16	物語文の作文	1.75	1.03
C21	手紙や電子メールを書く	1.64	0.82
C22	エッセイ・手紙以外の作文	1.52	0.83

注：有効回答数=124

ていなかった。とりわけ、統合的な作文やオーセンティックな作文などの活動はほとんど行われていなかった。

次に、ライティングの授業で、大学入試の自由作文問題対策として行っている活動について、最尤法による因子分析を行った。固有値は、11.64、4.38、1.47、1.41 と続き、第 3 因子と第 4 因子の間からスクリープロットの傾きが小さくなっていることから、2 因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度 2 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンは、表 6.14 に示す通りである。また、因子間の相関は-.197 であった。回転前の 2 因子は、分散の 47.98%を説明していた。各因子の下位尺度の信頼性係数 (Cronbach α) は、第 1 因子 (22 項目) が.95、第 2 因子 (8 項目) が.85 と、いずれの下位尺度も高い信頼性が示され、内部一貫性があると判断した。

第 1 因子である FC1 は 22 項目で構成されており、「一段落の作文」や「説明文の作文」などの文章を書く活動や、「アイデアを出す活動」や「ピア・フィードバック」などのプレまたはポスト・ライティング活動、「文章構成解説」や「オーセンティックな文章分析」などの文章構造に関する学習など、文章全体を考えながら書くための活動全般が含まれていた。このことから、FC1 を「文章を書くための活動」と命名した。

第 2 因子である FC2 は、8 項目で構成されており、「文法の解説」や「語彙学習」、「語の並べ替え」、「1 文の作文」など、1 一文を書くための活動が含まれていた。このことから、FC2 を「一文を書くための活動」と命名した。

続いて、各参加者の因子得点を算出した。そして、Ward 法を用いたクラスター分析により、FC1「文章を書くための活動」と FC2「一文を書くための活動」の 2 つの因子得点をもとに、同じ反応を示したグループに分類した。その結果、3 つのクラスター(GC1、GC2、GC3) が得られた。その際、GC1 には 53 名、GC2 には 56 名、GC3 には 15 名が分類された。

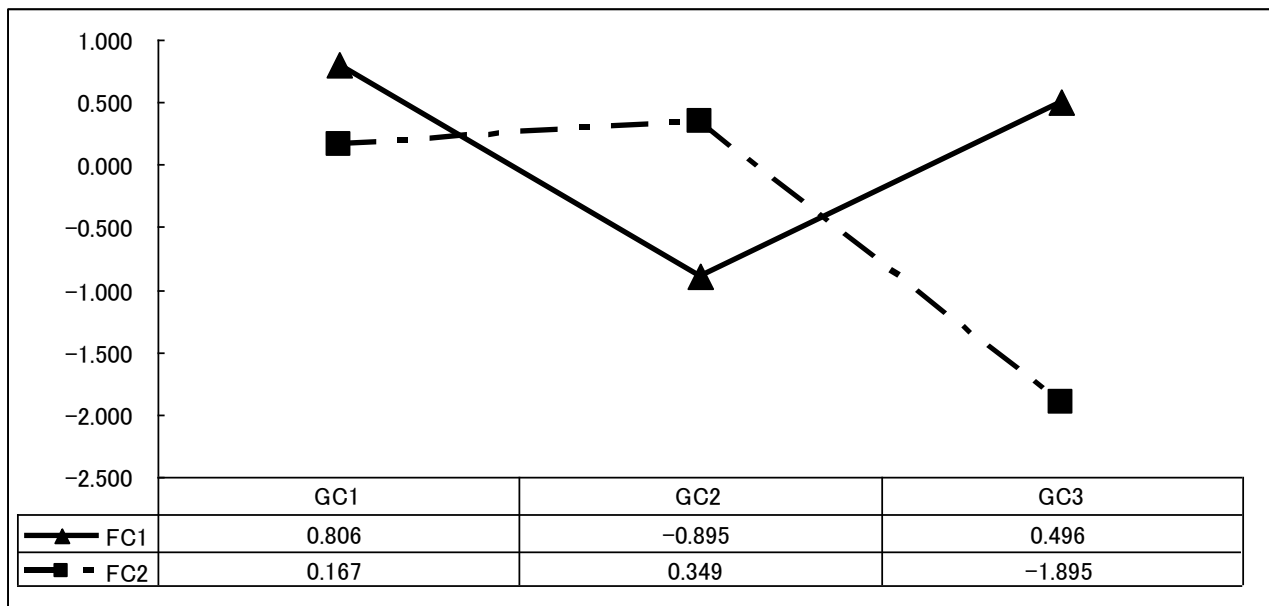
表 6.14 ライティング授業での自由作文問題対策(Q19) 因子分析結果

自由作文問題対策	<i>M</i>	<i>SD</i>	因子負荷量		
			FC1	FC2	
C18	説明文の作文	2.31	1.35	0.891	-0.198
C19	論証文の作文	2.33	1.46	0.882	-0.273
C13	1段落の作文	2.83	1.51	0.860	-0.296
C17	描写文の作文	2.15	1.23	0.845	-0.222
C14	2段落以上の作文	2.53	1.49	0.814	-0.340
C28	アイディアを出す活動	2.38	1.48	0.811	-0.177
C20	エッセイを書く	2.57	1.47	0.774	-0.258
C15	時間制限のある作文	2.51	1.37	0.765	-0.146
C29	ピア・フィードバック	2.38	1.42	0.757	-0.127
C31	フィードバック後書き直し	2.58	1.54	0.738	-0.221
C25	英語の文章に関連した作文	2.23	1.34	0.737	-0.213
C26	表やグラフに関連した作文	1.98	1.21	0.729	-0.033
C27	オーセンティックな文章分析	2.10	1.25	0.676	-0.062
C16	物語文の作文	1.75	1.03	0.650	-0.094
C23	様々な読み手を想定した作文	1.77	0.99	0.619	-0.033
C30	教師がフィードバック	2.81	1.52	0.584	0.024
C24	日本語の文章に関連した作文	1.86	1.14	0.582	0.005
C10	モデルに沿った作文	3.15	1.31	0.528	0.038
C04	文章構成解説	3.73	1.14	0.527	0.001
C08	段落の並べ替え	2.31	1.21	0.479	0.186
C21	手紙や電子メールを書く	1.64	0.82	0.449	-0.011
C12	3文程度の作文	2.96	1.33	0.435	0.095
C06	語の並べ替え	3.64	1.32	-0.271	0.925
C05	空所補充問題	3.53	1.33	-0.301	0.898
C02	文法の解説	3.95	1.07	-0.234	0.690
C01	語彙を学習	3.60	1.25	0.073	0.571
C07	文の並べ替え	2.82	1.32	0.138	0.530
C03	1文の表現方法の例示や解説	3.80	1.04	0.034	0.523
C09	和文英訳	3.66	1.34	0.001	0.511
C11	1文の作文	3.57	1.36	-0.030	0.468
C22	エッセイ・手紙以外の作文	1.52	0.83	0.226	-0.151

注：FC1「文章を書くための活動」、FC2「一文を書くための活動」

次に、得られた3つのグループを独立変数、FC1「文章を書くための活動」とFC2「一文を書くための活動」の因子得点を従属変数とした一元配置の分散分析を行った。その結果、FC1、FC2ともに有意な差が見られた(FC1 : $F(2, 121) = 139.232, p < .001$ 、FC2 : $F(2, 121) = 71.505, p < .001$)。図 6.1 に各グループの平均値を示す。Turkey の HSD 法による多重比較を行ったところ、FC1 については $GC1 = GC3 > GC2$ 、FC2 については、 $GC2 = GC1 > GC3$ という結果が得られた。

GC1 は、FC1「文章を書くための活動」、FC2「一文を書くための活動」とも高い数値を示したため、「様々な対策群」とした。GC2 は、FC1「文章を書くための活動」が低い数値を、FC2「一文を書くための活動」が高い数値を示したため、「ミクロな視点重視群」とした。GC3 は、FC1「文章を書くための活動」が高い数値を、FC2「一文を書くための活動」が低い数値を示したため、「マクロな視点重視群」とした。



注1 : FC1「文章を書くための活動」、FC2「一文を書くための活動」

注2 : GC1「様々な対策群」、GC2「ミクロな視点重視群」、GC3「マクロな視点重視群」

図 6.1 3グループの授業内自由作文対策因子得点

続いて、分量別の作文活動(C11~14)、文体ごとの作文(C16~19)、ジャンル別の作文(C20~22)について、一元配置の分散分析を行った。

分量別の作文(C11~14)に関しては、Mauchly の球面性の検定の結果、球面性が仮定され

なかった(Mauchly's $W(5) = .373$)ため、Greenhouse-Geisserによる自由度の修正を行って分散分析を行った。その結果、有意な差があることが分かった($F(1.841) = 17.036, p < .001$)。図 6.2 は各項目の平均値を示している。Bonferroniによるその後の多重比較の結果、「一文の作文」 > 「3文程度の作文」 = 「1段落の作文」 > 「2段落以上の作文」となった。

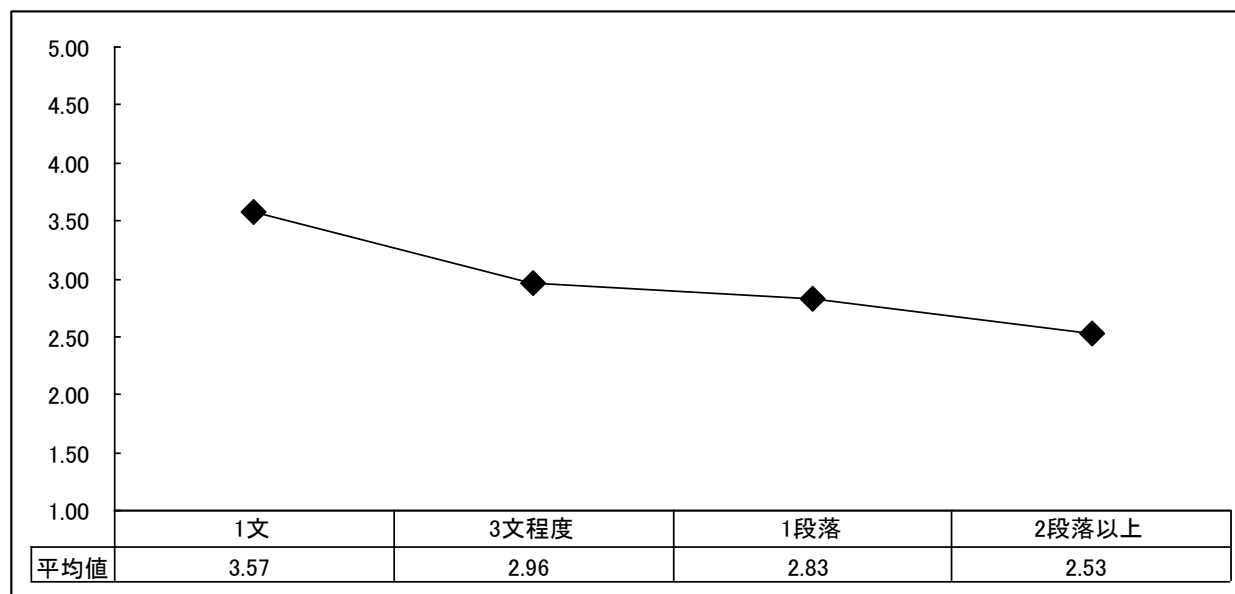


図 6.2 作文量別の作文活動比較

文体別の作文(C16~19)に関しては、Mauchlyの球面性の検定の結果、球面性が仮定されなかった(Mauchly's $W(5) = .328$)ため、Greenhouse-Geisserによる自由度の修正を行って分散分析を行った。その結果、有意な差があることが分かった($F(1.811) = 22.160, p < .001$)。図 6.3 は各項目の平均値を示している。Bonferroniによるその後の多重比較の結果、「論証文の作文」 = 「説明文の作文」 > 「描写文の作文」 > 「物語文の作文」となった。

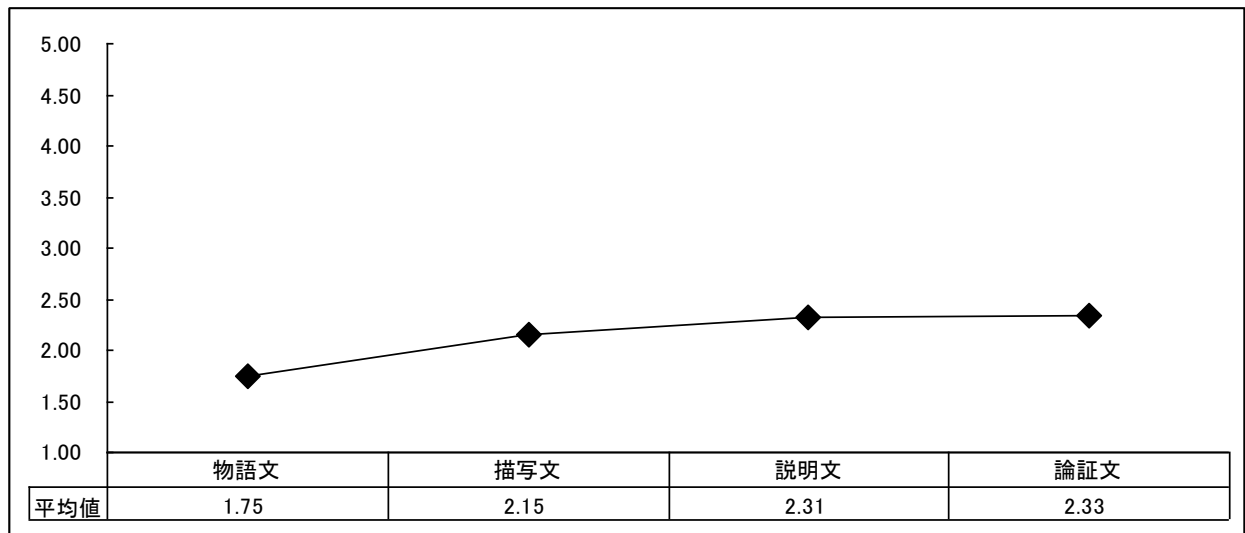


図 6.3 文体別の作文活動比較

ジャンル別の作文(C20~22)に関しては、Mauchly の球面性の検定の結果、球面性が仮定されなかった(Mauchly's $W(2) = .563$)ため、Greenhouse-Geisser による自由度の修正を行って分散分析を行った。その結果、有意な差があることが分かった($F(1.392) = 58.992, p < .001$)。図 6.4 は各項目の平均値を示している。Bonferroni によるその後の多重比較の結果、「エッセイの作文」 > 「手紙・電子メールの作文」 = 「その他のジャンルの作文」となった。

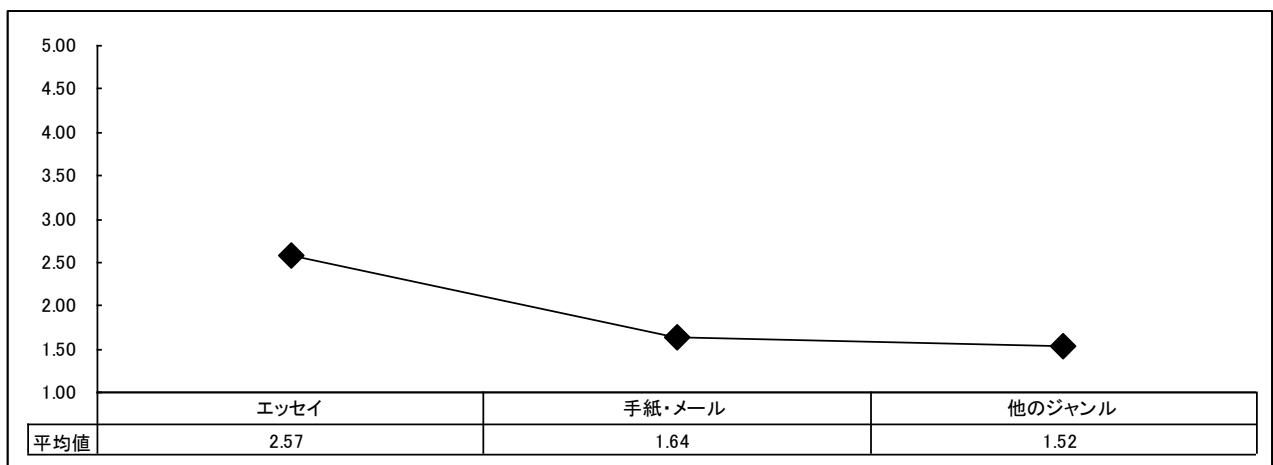


図 6.4 ジャンル別の作文活動比較

6.5.2.3 生徒への受験対策個人指導での添削(Q24-26)

表 6.15 は、大学入試自由作文問題対策として生徒の作文を添削する際に、重点を置いて指導している観点(Q25)についての記述統計を示している。なお、Q25 の有効回答数は 114 であった。

表 6.15 大学入試自由作文問題対策としての添削(Q25) 記述統計

	添削観点	<i>M</i>	<i>SD</i>
E11	スペリングの正確さ	4.28	0.95
E07	文法の正確さ	4.27	0.89
E01	タスクやトピックとの関連性	4.23	0.99
E02	議論の構成と発展	4.22	1.01
E03	結合性 coherence	4.03	1.10
E08	語彙の正確さ	3.98	0.89
E09	語彙の適切さ	3.96	0.90
E13	大文字・小文字の正しい使用	3.90	1.14
E04	結束性 cohesion	3.87	1.01
E14	段落のフォーマット	3.66	1.13
E12	句読法	3.55	1.06
E15	文字の読みにくさ	3.49	1.07
E10	語彙の豊かさ	3.29	0.98
E06	文構造の多様性	2.85	1.02
E05	文構造の複雑さ	2.68	1.05

注：有効回答数＝114

次に、大学入試自由作文問題対策として行っている添削の観点について、最尤法による因子分析を行った。固有値は、6.83、1.82、1.65、.90、.80 と続き、第 3 因子と第 4 因子の間からスクリープロットの傾きが小さくなっていることから、2 因子構造が妥当であると判断した。3 因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度 3 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンと因子間の相関は、表 6.16 と表 6.17 に示す通りである。回転前の 3 因子は、分散の 68.60%を説明していた。各因子の下位尺度の信頼性係数 (Cronbach α) は、第 1 因子 (7 項目) が.89、第 2 因子 (5 項目) が.83、第 3 因子 (3 項目) が.75 と、いずれの下位尺度も高い信頼性が示され、内部一貫性があると判断した。

第1因子であるFE1は7項目で構成されており、「語彙の正確さ」、「語彙の適切さ」、「文法の正確さ」に加え、「句読法」や「大文字・小文字の正しい使用」が含まれていた。このことから、FE1を「文の正確さ」と命名した。

第2因子であるFE2は5項目で構成されており、「論理構成」や「タスクやトピックとの関連性」、「結合性」、「結束性」に加え、「段落のフォーマット」が含まれていた。このことから、FE2を「文章構造」と命名した。

第3因子であるFE3は、3項目で構成されており、「文構造の豊かさ」、「文構造の複雑さ」、「語彙の豊かさ」が含まれていた。このことから、FE3を「表現の豊かさ」と命名した。

因子間の相関については、.308から.566の正の相関を示し、文の正確さ因子(FE1)と文章構造因子(FE2)の相関が最大値をとった。

表 6.16 大学入試自由作文問題対策としての添削(Q25) 因子分析結果

		<i>M</i>	<i>SD</i>	因子負荷量		
				FE1	FE2	FE3
E08	語彙の正確さ	3.98	0.89	0.881	0.434	0.253
E09	語彙の適切さ	3.96	0.90	0.840	0.453	0.279
E07	文法の正確さ	4.27	0.89	0.810	0.593	0.257
E11	スペリングの正確さ	4.28	0.95	0.775	0.542	0.200
E12	句読法	3.55	1.06	0.732	0.446	0.311
E13	大文字・小文字の正しい使用	3.90	1.14	0.721	0.311	0.194
E15	文字の読みにくさ	3.49	1.07	0.405	0.341	0.270
E02	論理構成	4.22	1.01	0.421	0.928	0.311
E01	タスクやトピックとの関連性	4.23	0.99	0.475	0.907	0.234
E13	結合性	4.03	1.10	0.481	0.834	0.314
E04	結束性	3.87	1.01	0.586	0.765	0.342
E14	段落のフォーマット	3.66	1.13	0.558	0.629	0.204
E06	文構造の多様性	2.85	1.02	0.185	0.297	0.991
E05	文構造の複雑さ	2.68	1.05	0.273	0.212	0.640
E10	語彙の豊かさ	3.29	0.98	0.423	0.334	0.555

注：FE1「文の正確さ」、FE2「文章構造」、FE3「表現の多様性」

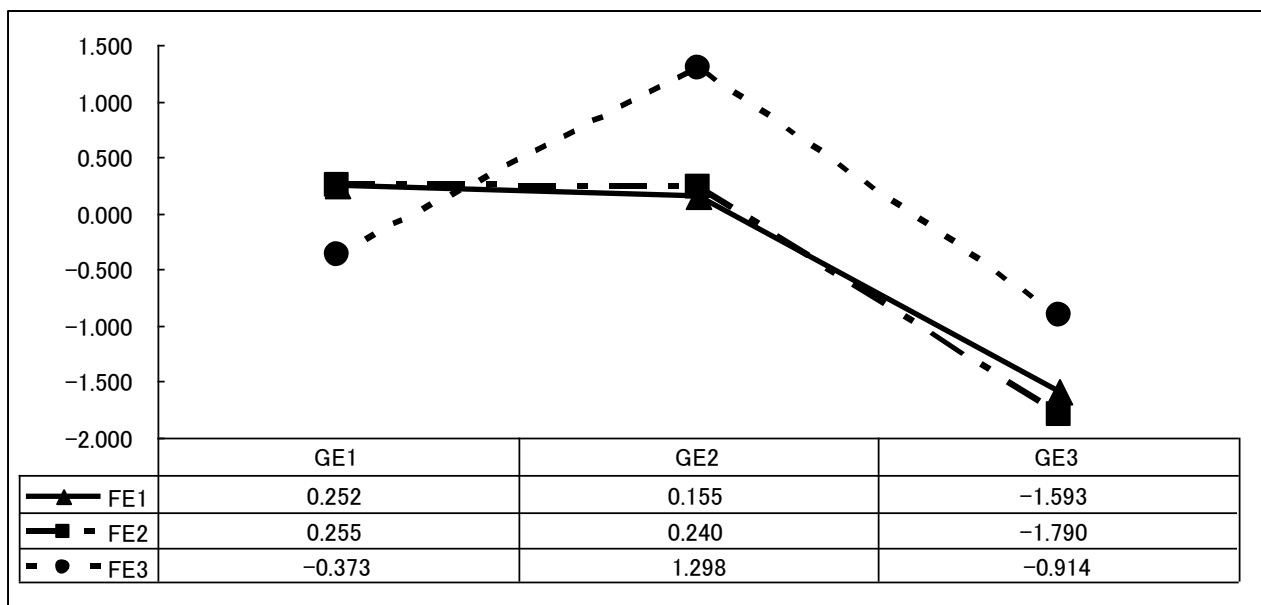
表 6.17 大学入試自由作文問題対策としての添削 因子間の相関

	FE1	FE2	FE3
FE1		.566	.308
FE2			.339
FE3			

続いて、各参加者の因子得点を算出した。そして、Ward 法を用いたクラスター分析により、FE1「文の正確さ」と FE2「文章構造」、FE3「表現の多様性」の 3つの因子得点をもとに、同じ反応を示したグループに分類した。その結果、3つのクラスター(GE1、GE2、GE3)が得られた。その際、GE1には 70名、GE2には 30名、GE3には 14名が分類された。

次に、得られた 3つのグループを独立変数、FE1「文の正確さ」と FE2「文章構造」、FE3「表現の多様性」の因子得点を従属変数とした一元配置の分散分析を行った。その結果、FE1、FE2、FE3すべてで有意な差が見られた(FE1 : $F(2, 111) = 35.198, p < .001$ 、FE2 : $F(2, 111) = 50.740, p < .001$ 、FE3 : $F(2, 111) = 98.116, p < .001$)。図 6.5 に各グループの平均値を示す。Turkey の HSD 法による多重比較を行ったところ、FE1「文の正確さ」については GE1 = GE2 > GE3、FE2「文章構造」については GE1 = GE2 > GE3、FE3「表現の多様性」については、GE2 > GE1 > GE3 という結果が得られた。

GE1 は、FE3「表現の多様性」で中位の数値を示し、他の因子得点では GE2 と同等の値を示したため、「正確さと構成中心添削群」とした。GE2 は、FE3「表現の多様性」が高い数値を示し、他の因子得点では GE1 と同等の値を示したため、「全視点添削群」とした。GE3 は、すべての因子得点で低い数値を示したため、「控え目添削群」とした。



注 1 : FE1 「文の正確さ」、FE2 「文章構造」、FE3 「表現の多様性」

注 2 : GE1 「正確さと構成中心添削群」、GE2 「全視点添削群」、GE3 「控え目添削群」

図 6.5 3 グループの添削指導観点因子得点

6.5.3 分析 3 : 大学入試の波及効果に関する教師要因

6.5.3.1 授業での自由作文テスト採点(Q21-23)

表 6.18 は、授業で自由作文のテストを実施した際の採点方法(Q21)についての回答結果を示している。

全体割合は、有効回答数 125 名中の回答割合を示し、実施者内割合は、自由作文をテストで使用していない 38 名(30.40%)を除いた 87 名中の回答割合を示している。

最も多かった方法は、観点別得点を用いた方法で、続いて全体得点、減点法、印象点と続いた。その他の回答は、文章の長さを考慮するというものだった。また、中には a~d の選択肢を複数選択している回答もあった。これについては、テストによって採点方法を変えることがあるということを表している可能性もあるが、回答者が質問の内容を正しく理解していなかった可能性もある。ただし、減点法を他の採点方法と同時に使用するという事は、印象点、全体得点または観点別得点を使用しながら、ある種の間違ひについては減点をしていくという方法をとっている可能性がある。

表 6.18 授業での自由作文テスト採点方法(Q21)

採点方法	人数	全体 割合(%)	実施者内 割合(%)
a 全体の印象点	15	12.00	17.24
b 明確な採点基準を持った全体得点	34	27.20	39.08
c 明確な採点基準を持った観点別得点	62	49.60	71.26
d 減点法	26	20.80	29.89
e 自由作文をテストで使用していない	38	30.40	-
f その他	1	0.80	1.15

注 1：有効回答数 = 125

注 2：実施者内割合 = 自由作文をテストで実施していない参加者を除いた割合

表 6.19 は、自由作文テストの採点で重視している観点(Q22)についての記述統計を示している。なお、Q22 の有効回答数は 73 であった。

表 6.19 自由作文テスト採点観点(Q22) 記述統計

採点観点	<i>M</i>	<i>SD</i>
D01 タスクやトピックとの関連性	4.42	0.83
D02 議論の構成と発展	4.18	1.00
D03 結合性 coherence	4.03	1.07
D07 文法の正確さ	3.96	0.98
D11 スペリングの正確さ	3.84	1.05
D08 語彙の正確さ	3.77	1.01
D04 結束性 cohesion	3.75	1.04
D09 語彙の適切さ	3.58	0.97
D14 段落のフォーマット	3.42	1.21
D13 大文字・小文字の正しい使用	3.32	1.18
D12 句読法	3.15	0.98
D10 語彙の豊かさ	2.67	1.03
D06 文構造の多様性	2.59	1.12
D15 文字の読みにくさ	2.49	1.04
D05 文構造の複雑さ	2.47	1.04

注：有効回答数 = 73

次に、ライティングの授業で、大学入試の自由作文問題対策として行っている活動について、最尤法による因子分析を行った。固有値は、5.91、2.48、1.99、1.03、.69、.62 と続き、第 5 因子と第 6 因子の間からスクリープロットの傾きが小さくなっていることから、4 因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度 4 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンと因子間の相関は、表 6.20 と表 6.21 に示す通りである。回転前の 4 因子は、分散の 76.10%を説明していた。各因子の下位尺度の信頼性係数（Cronbach α ）は、第 1 因子（4 項目）が.86、第 2 因子（3 項目）が.89、第 3 因子（4 項目）が.84、第 4 因子（3 項目）が.84 と、いずれの下位尺度も高い信頼性が示され、内部一貫性があると判断した。

第 1 因子である FD1 は 4 項目で構成されており、「論理構成」や「タスクやトピックとの関連性」、「結合性」、「結束性」が含まれていた。このことから、FD1 を「文章全体の整合性」と命名した。

第 2 因子である FD2 は、3 項目で構成されており、「語彙の正確さ」、「語彙の適切さ」、「文法の正確さ」が含まれていた。このことから、FD2 を「文の意味の正確さ」と命名した。

第 3 因子である FD3 は、4 項目で構成されており、「句読法」や「段落のフォーマット」などが含まれていた。このことから、FD3 を「機械的技能」と命名した。

第 4 因子である FD4 は、3 項目で構成されており、「文構造の豊かさ」、「文構造の複雑さ」、「語彙の豊かさ」が含まれていた。このことから、FD4 を「表現の多様性」と命名した。

因子間の相関については、.254 から.648 の正の相関を示し、文の意味の正確さ因子(FD2)と機械的技能因子(FD3)の相関が最大値をとった。

続いて、各参加者の因子得点を算出した。そして、Ward 法を用いたクラスター分析により、FD1 「文章全体の整合性」と FD2 「文の意味の正確さ」、FD3 「機械的技能」、FD4 「表現の多様性」の 4 つの因子得点をもとに、同じ反応を示したグループに分類した。その結果、2 つのクラスター(GD1、GD2)が得られた。その際、GD1 には 57 名、GD2 には 16 名が分類された。

表 6.20 ライティングの授業での自由作文評価基準(Q22) 因子分析結果

採点観点	<i>M</i>	<i>SD</i>	因子負荷量			
			FD1	FD2	FD3	FD4
D02 論理構成	4.18	1.00	0.990	0.326	0.163	0.293
D03 結合性	4.03	1.07	0.834	0.327	0.233	0.260
D01 タスクやトピックとの関連性	4.42	0.83	0.831	0.286	0.185	0.150
D04 結束性	3.75	1.04	0.614	0.384	0.232	0.219
D08 語彙の正確さ	3.77	1.01	0.326	0.970	0.602	0.217
D09 語彙の適切さ	3.58	0.97	0.416	0.825	0.557	0.357
D07 文法の正確さ	3.96	0.98	0.454	0.791	0.627	0.289
D12 句読法	3.15	0.98	0.210	0.635	0.919	0.312
D13 大文字・小文字の正しい使用	3.32	1.18	0.051	0.511	0.814	0.251
D11 スペリングの正確さ	3.84	1.05	0.187	0.715	0.749	0.249
D14 段落のフォーマット	3.42	1.21	0.521	0.440	0.639	0.185
D06 文構造の多様性	2.59	1.12	0.156	0.282	0.376	0.901
D10 語彙の豊かさ	2.67	1.03	0.282	0.317	0.266	0.800
D05 文構造の複雑さ	2.47	1.04	0.207	0.136	0.136	0.728
D15 文字の読みにくさ	2.49	1.04	0.304	0.207	0.356	0.401

注：FD1「文章全体の整合性」、FD2「文の意味の正確さ」、FD3「機械的技能」、FD4「表現の多様性」

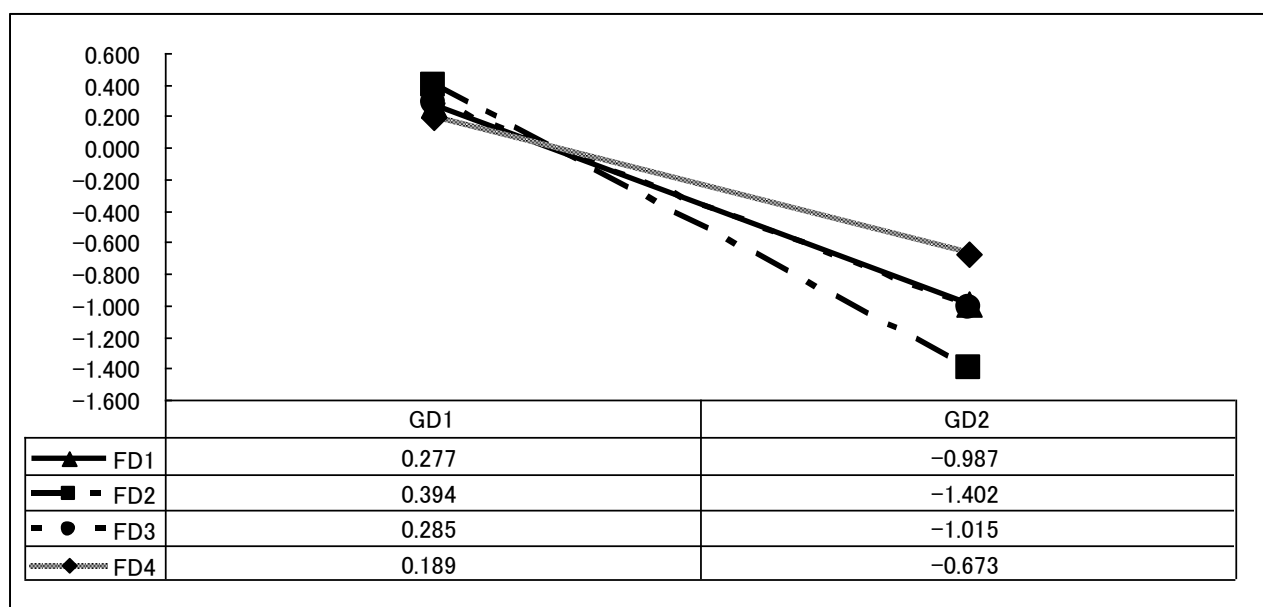
表 6.21 ライティングの授業での自由作文評価基準 因子間の相関

	FD1	FD2	FD3	FD4
FD1		.378	.254	.271
FD2			.648	.299
FD3				.327
FD4				

次に、得られた 2 つのグループを独立変数、FD1「文章全体の整合性」と FD2「文の意味の正確さ」、FD3「機械的技能」、FD4「表現の多様性」の因子得点を従属変数とした t 検定を行った。その結果、すべてのグループで有意な差が見られた(FD1 : $t(71) = 5.259, p < .001$ 、FD2 : $t(71) = 9.938, p < .001$ 、FD3 : $t(71) = 5.806, p < .001$ 、FD4 : $t(71) = 3.462, p < .001$)。図 6.6 に各グループの平均値を示す。

t 検定の結果、全ての因子得点において GD1 の得点が有意に高かった。この結果は、GD1

の教師の方が、本調査で抽出された4因子により重み付けを置いて採点をしていることが考えられる。逆に、GD2の教師は、これらの4因子についてはGD1の教師よりも採点に関する度合いが低いと考えられ、4因子以外の要因が採点に関係している可能性がある。例えば、GD2の教師の回答には、生徒の書いた語数を採点に含めるという意見もあった。今回のアンケート項目は、広く使用されている熟達度テストの採点基準に含まれる観点のみを含めているため、各因子得点の高かったGD1を「熟達度採点群」と命名した。また、各因子得点が低く、アンケート項目以外に教師が持つ採点観点を重視していると考えられるGD2を「独自採点群」と命名した。



注1：FD1「文章全体の整合性」、FD2「文の意味の正確さ」、FD3「機械的技能」、FD4「表現の多様性」

注2：GD1「熟達度採点群」、GD2「独自採点群」

図 6.6 2 グループの授業内自由作文テスト評価基準

6.5.3.2 大学入試自由作文問題採点基準像(Q27-28)

表 6.22 は、大学入試自由作文問題の採点への関連度合い(Q27)についての記述統計を示している。なお、有効回答数は119だった。

表 6.22 大学入試自由作文問題採点基準像(Q27) 記述統計

	採点観点	<i>M</i>	<i>SD</i>
F01	タスクやトピックとの関連性	4.56	0.65
F02	議論の構成と発展	4.48	0.67
F03	結合性 coherence	4.32	0.85
F07	文法の正確さ	4.25	0.77
F11	スペリングの正確さ	4.19	0.84
F08	語彙の正確さ	4.13	0.76
F04	結束性 cohesion	4.08	0.90
F09	語彙の適切さ	3.92	0.81
F13	大文字・小文字の正しい使用	3.71	1.05
F14	段落のフォーマット	3.51	1.01
F12	句読法	3.40	1.00
F15	文字の読みにくさ	3.32	1.07
F10	語彙の豊かさ	3.20	1.00
F06	文構造の多様性	2.88	0.97
F05	文構造の複雑さ	2.79	0.97

注：有効回答数＝119

次に、大学入試自由作文問題の採点基準に関わっていると考える観点について、最尤法による因子分析を行った。固有値は、5.44、2.15、1.98、1.29、.87、.71 と続き、4 因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度 4 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンと因子間の相関は、表 6.23 と表 6.24 に示す通りである。回転前の 4 因子は、分散の 72.40%を説明していた。各因子の下位尺度の信頼性係数（Cronbach α ）は、第 1 因子（4 項目）が.85、第 2 因子（3 項目）が.85、第 3 因子（4 項目）が.82、第 4 因子（3 項目）が.87 と、いずれの下位尺度も高い信頼性が示され、内部一貫性があると判断した。

第 1 因子である FF1 は 4 項目で構成されており、「論理構成」や「タスクやトピックとの関連性」、「結合性」、「結束性」が含まれていた。このことから、FF1 を「文章全体の整合性」と命名した。

第 2 因子である FF2 は、3 項目で構成されており、「文構造の豊かさ」、「文構造の複雑さ」、「語彙の豊かさ」が含まれていた。このことから、FF2 を「表現の多様性」と命名した。

表 6.23 大学入試自由作文問題採点基準像(Q27) 因子分析

		<i>M</i>	<i>SD</i>	因子負荷量			
				FF1	FF2	FF3	FF4
F02	論理構成	4.48	0.67	0.895	0.129	0.295	0.294
F01	タスクやトピックとの関連性	4.56	0.65	0.820	0.076	0.260	0.265
F03	結合性	4.32	0.85	0.710	0.284	0.279	0.331
F04	結束性	4.08	0.90	0.683	0.409	0.334	0.374
F06	文構造の多様性	2.88	0.97	0.212	0.956	0.149	0.213
F05	文構造の複雑さ	2.79	0.97	0.245	0.843	0.191	0.169
F10	語彙の豊かさ	3.20	1.00	0.130	0.645	0.264	0.375
F13	大文字・小文字の正しい使用	3.71	1.05	0.291	0.112	0.929	0.430
F12	句読法	3.40	1.00	0.253	0.306	0.784	0.462
F11	スペリングの正確さ	4.19	0.84	0.378	0.166	0.770	0.640
F14	段落のフォーマット	3.51	1.01	0.376	0.382	0.455	0.336
F08	語彙の正確さ	4.13	0.76	0.235	0.223	0.453	0.858
F07	文法の正確さ	4.25	0.77	0.452	0.104	0.655	0.837
F09	語彙の適切さ	3.92	0.81	0.381	0.317	0.399	0.829
F15	文字の読みにくさ	3.32	1.07	0.159	0.311	0.296	0.161

注：FF1「文章全体の整合性」、FF2「表現の多様性」、FF3「機械的技能」、FF4「文の意味の正確さ」

表 6.24 大学入試自由作文問題採点基準像 因子間の相関

	FF1	FF2	FF3	FF4
FF1		.249	.382	.399
FF2			.221	.268
FF3				.577
FF4				

第 3 因子である FF3 は、4 項目で構成されており、「句読法」や「段落のフォーマット」などが含まれていた。このことから、FF3 を「機械的技能」と命名した。

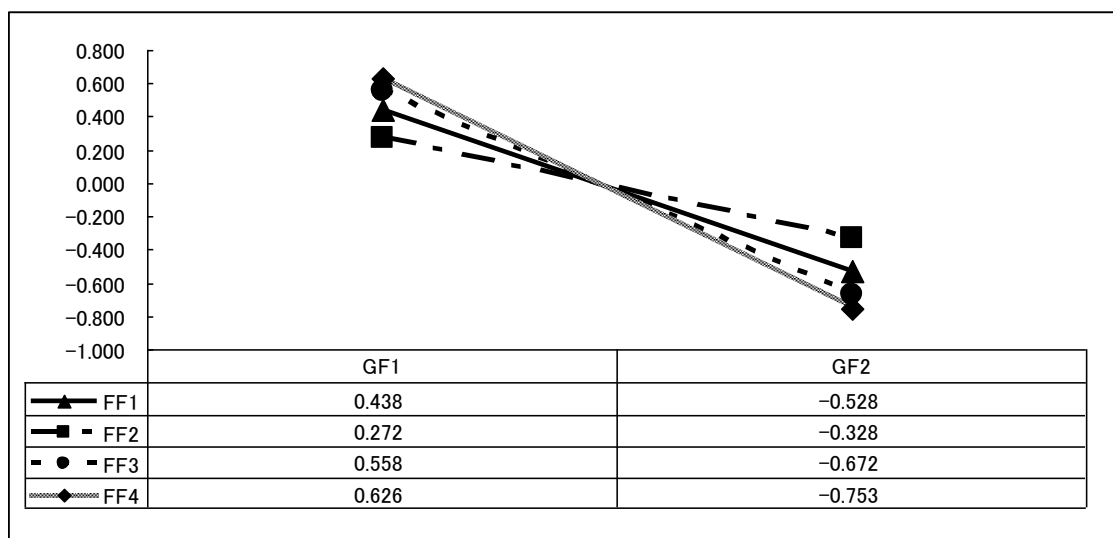
第 4 因子である FF4 は、3 項目で構成されており、「語彙の正確さ」、「語彙の適切さ」、「文法の正確さ」が含まれていた。このことから、FF4 を「文の意味の正確さ」と命名した。

因子間の相関については、.221 から .577 の正の相関を示し、機械的技能因子(FF3)と文の意味の正確さ因子(FF4)の相関が最大値をとった。

続いて、各参加者の因子得点を算出した。そして、Ward 法を用いたクラスター分析により、FF1「文章全体の整合性」、FF2「表現の多様性」、FF3「機械的技能」、FF4「文の意味の正確さ」の4つの因子得点をもとに、同じ反応を示したグループに分類した。その結果、2つのクラスター(GF1、GF2)が得られた。その際、GF1には65名、GF2には54名が分類された。

次に、得られた2つのグループを独立変数、FF1「文章全体の整合性」、FF2「表現の多様性」、FF3「機械的技能」、FF4「文の意味の正確さ」の因子得点を従属変数としたt検定を行った。その結果、すべてのグループで有意な差が見られた(FD1: $t(117) = 6.387, p < .001$ 、FD2: $t(117) = 3.528, p < .001$ 、FD3: $t(117) = 8.975, p < .001$ 、FD4: $t(117) = 11.434, p < .001$)。図6.7に各グループの平均値を示す。

t検定の結果、全ての因子得点においてGF1の得点が有意に高かった。この結果は、GF1の教師の方が、本調査で抽出された4因子により重み付けが置かれて採点されていると考えることが読み取れる。逆に、GF2の教師は、これらの4因子についてはGF1の教師よりも採点に関係する度合いが低いと考えていると推測され、4因子以外の要因が採点に関係していると考えている可能性がある。よって、GF1を「熟達度採点基準像群」GF2を「独自採点基準像群」とした。



注1: FF1「文章全体の整合性」、FF2「表現の多様性」、FF3「機械的技能」、FF4「文の意味の正確さ」

注2: GF1「熟達度採点基準像群」、GF2「独自採点基準像群」

図 6.7 2 グループの大学入試自由作文採点基準像

6.5.3.3 大学入試自由作文問題採点基準像と授業のテストの採点基準の関連

ここでは、教師が持つ大学入試の自由作文問題採点基準像から、教師が授業のテストで使用している自由作文問題の採点基準が予測できるかについて分析した。入試採点基準像の因子得点を独立変数、授業採点基準の因子得点を従属変数とする重回帰分析を行った。独立変数と従属変数それぞれの採点基準で同じ4つの因子「文章全体の整合性」、「文の意味の正確さ」、「表現の多様性」、「機械的技能」抽出されたが、独立変数の4つの因子得点についてそれぞれ分析を行った。分析の際、独立変数のVIFは1.18から2.01を示したことから、多重共線性の問題はないと考えられる。なお、変数は強制投入とした。

表 6.25 は、重回帰分析の結果を示している。授業採点基準の「文章全体の整合性」を従属変数とした分析結果は、独立変数のうち、「文章全体の整合性」($\beta = .699$)のみが有意な標準偏回帰係数を示した($p < .001$)。

授業採点基準の「文の意味の正確さ」を従属変数とした分析結果は、独立変数のうち、「文の意味の正確さ」($\beta = .322$)のみが有意な標準偏回帰係数を示した($p < .05$)。

授業採点基準の「機械的技能」を従属変数とした分析結果は、独立変数のうち、「機械的技能」($\beta = .734$)のみが有意な標準偏回帰係数を示した($p < .001$)。

授業採点基準の「表現の多様性」を従属変数とした分析結果は、独立変数のうち、「表現の多様性」($\beta = .533$)のみが有意な標準偏回帰係数を示した($p < .001$)。

表 6.25 大学入試の採点基準像から授業の採点基準を予測する重回帰分析結果

	授業採点基準(従属変数) β			
	文章全体の整合性	文の意味の正確さ	機械的技能	表現の多様性
文章全体の整合性	.699***	.108	.024	.009
入試採点基準像 (独立変数)				
文の意味の正確さ	.049	.322*	-.041	-.006
機能的技能	-.071	.218	.734***	.048
表現の多様性	-.024	-.126	-.007	.533***
決定係数	.477	.285	.511	.303

注 1：有効回答数=71

注 2：* $p < .05$ 、*** $p < .001$

6.5.3.4 教師の持つ採点基準と自由作文対策活動の関係

授業での自由作文問題対策傾向を授業の採点基準と大学入試採点基準像に分類し、因子得点を計算した（表 6.26）。そして、教師の持つ授業の採点基準と大学入試採点基準像の分類によるライティングの授業での自由作文問題対策傾向の差を検討するために 3 要因分散分析を行った。授業での自由作文問題対策の因子得点を対象に、入試採点基準像グループ(熟達度採点基準像群・独自採点基準像群)×授業での採点基準グループ(2：熟達度採点群・独自採点群)×自由作文問題対策活動種類（文章を書くための活動・一文を書くための活動）の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 3 要因混合計画分散分析を実施した。表 6.27 はその結果を示している。入試採点基準像グループ×授業での採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の交互作用($F(1,65) = .263$)、入試採点基準像グループ×授業での採点基準グループの交互作用($F(1,65) = .004$)、入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の交互作用($F(1,65)=1.57$)、授業での採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の交互作用($F(1,65) = .00$)と、すべてにおいて有意ではなかった。また、入試採点基準像グループの主効果($F(1,65) = .48$)と授業での採点基準グループの主効果($F(1,65) = .2.34$)もともに有意でなかった。なお、自由作文問題対策活動種類の主効果については本分析の目的に含まれないため示さなかった。

表 6.26 授業の採点基準と大学入試採点基準像グループの自由作文問題対策活動因子得点平均値

		熟達度採点基準像群		独自採点基準像群	
		熟達度採点群	独自採点群	熟達度採点群	独自採点群
文章を書くための活動	平均値	.78	.49	.37	-.18
	(標準偏差)	(.92)	(.19)	(.86)	(.85)
一文を書くための活動	平均値	-.16	-.71	-.15	-.38
	(標準偏差)	(1.11)	(1.44)	(1.00)	(.78)

表 6.27 入試採点基準像グループ×授業での採点基準グループ
×自由作文問題対策活動種類の分散分析表

	自由度	平均平方	<i>F</i>	<i>p</i>
入試採点 G	1	.21	.48	.490
授業採点 G	1	1.01	2.34	.131
入試採点 G×授業採点 G	1	.00	.00	.952
授業採点 G×対策活動	1	.00	.00	.958
入試採点 G×対策活動	1	1.53	1.57	.215
入試採点 G×授業採点 G×対策活動	1	.26	.26	.610
誤差	65	.98		

注：入試採点 G=入試採点基準像グループ、授業採点=G 授業での採点基準グループ、
対策活動=自由作文問題対策活動種類

そこで、次に入試採点基準像グループ（熟達度採点基準像群・独自採点基準像群）×自由作文問題対策活動種類（文章を書くための活動・一文を書くための活動）の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 2 要因混合計画分散分析を実施した。表 6.28 は、グループごとの自由作文問題対策活動の因子得点平均値を示している。表 6.29 は分散分析の結果を示している。交互作用($F(1,112) = .06$)は有意でなかったが、入試採点基準像グループの主効果($F(1,112) = 5.74, p < .05$)は有意だった。このことから、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点基準像群よりも熟達度採点基準像群の方が高いことが分かった。なお、自由作文問題対策活動種類の主効果については本分析の目的に含まれないため示さなかった。

表 6.28 大学入試採点基準像グループごとの自由作文問題対策活動因子得点平均値

	熟達度採点基準像群	独自採点基準像群
文章を書くための活動	平均値 (標準偏差)	.18 (1.06)
一文を書くための活動	平均値 (標準偏差)	-.14 (.92)
	平均値 (標準偏差)	.07 (1.03)
		-.18 (.92)

表 6.29 入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の分散分析表

	自由度	平均平方	<i>F</i>	<i>p</i>
入試採点 G	1	2.20	5.74	.018
入試採点 G×対策活動	1	.08	.06	.800
誤差	112	1.19		

注：入試採点 G=入試採点基準像グループ、対策活動=自由作文問題対策活動種類

また、同様に授業採点基準グループ（2：熟達度採点群・独自採点群）×自由作文問題対策活動種類（文章を書くための活動・一文を書くための活動）の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 2 要因混合計画分散分析を実施した。表 6.30 は、グループごとの自由作文問題対策活動の因子得点平均値を示している。表 6.31 は分散分析の結果を示している。交互作用($F(1,69) = .86$)は有意でなかったが、入試採点基準像グループの主効果($F(1,69) = 6.80, p < .05$)は有意だった。このことから、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点群よりも熟達度採点群の方が高いことが分かった。なお、自由作文問題対策活動種類の主効果については本分析の目的に含まれないため示さなかった。

表 6.30 授業の採点基準グループごとの自由作文問題対策活動因子得点平均値

	熟達度採点群	独自採点群
文章を書くための活動	平均値 (標準偏差)	.59 (.91)
一文を書くための活動	平均値 (標準偏差)	-.43 (.83)

表 6.31 授業採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の分散分析表

	自由度	平均平方	<i>F</i>	<i>p</i>
授業採点 G	1	2.84	6.80	.011
授業採点 G×対策活動	1	.86	.86	.357
誤差	69	1.000		

注：授業採点 G=授業採点基準グループ、対策活動=自由作文問題対策活動種類

6.5.3.5 校種ごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向

ここでは、校種ごとに、授業での大学入試自由作文対策傾向に関するグループである、「様々な対策群(GC1)」、「マイクロな視点重視群(GC2)」、「マクロな視点重視群(GC3)」のばらつきについてまとめる。

表 6.32 および図 6.8 は、校種ごとの授業での大学入試自由作文対策グループ(GC1~3)の分布を示している。校種は、国立高校に所属する参加者が全体の 6.2%と少数であったため除外し、公立高校所属の参加者と私立高校所属の参加者を比較した。校種ごとの自由作文対策グループの分布を比較するためにカイ 2 乗検定を行ったところ、有意な偏りが見られた($\chi^2(2) = 17.297, p < .001$: 表 6.33 参照)。残差分析の結果、公立高校の教師の方が「マイクロな視点重視群」の割合が多かった。また、私立高校の教師の方が「様々な対策群」および「マクロな視点重視群」の割合が多かった。

表 6.32 校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向

校種		GC1 様々な対策	GC2 ミクロ	GC3 マクロ	合計
公立	人数	22	44	4	70
	割合(%)	31.43	62.86	5.71	100.00
私立	人数	25	11	9	45
	割合(%)	55.55	24.44	20.00	100.00

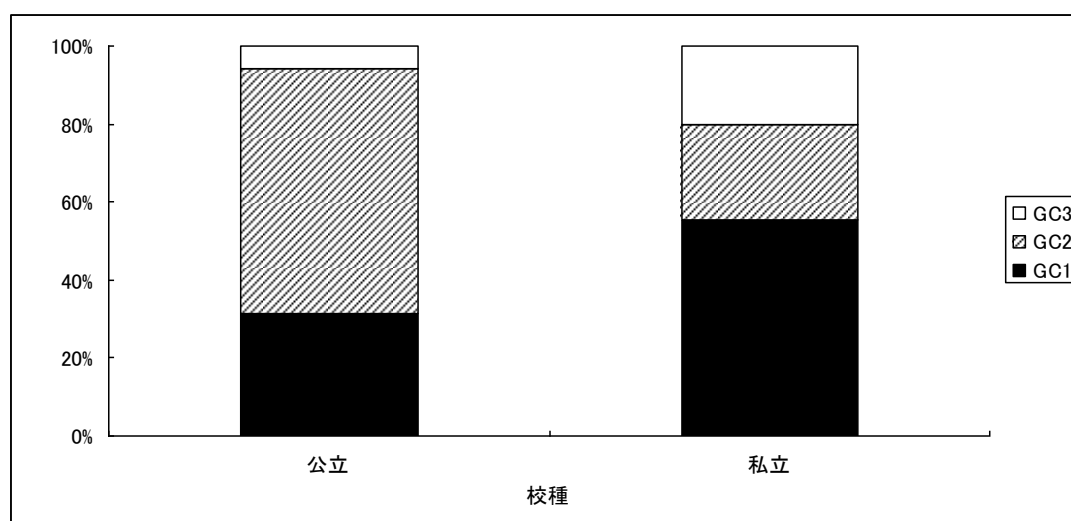


図 6.8 校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向割合

表 6.33 校種ごとの授業での大学入試自由作文対策傾向残差分析

校種		GC1	GC2	GC3	合計
		様々な対策	ミクロ	マクロ	
公立	人数	22	44	4	70
	調整済み残差	-2.6	4.0	-2.4	
私立	人数	25	11	9	45
	調整済み残差	2.6	-4.0	2.4	
合計		47	55	13	115

6.5.3.6 プレッシャーの度合いごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向

ここでは、教師が普段感じている生徒の大学進学実績に関するプレッシャーの強さごとに、授業での大学入試自由作文対策傾向に関するグループである、「様々な対策群(GC1)」、「ミクロな視点重視群(GC2)」、「マクロな視点重視群(GC3)」のばらつきについてまとめる。

表 6.34 は、生徒の大学進学実績に関するプレッシャーについての回答である。大学進学実績に関するプレッシャーについて(Q8)は、8割以上が「3」以上と回答しており、参加者の多くがプレッシャーの大小はあるが感じていた。また、1割に満たない数であるが、全くプレッシャーを感じていない参加者もいた。

表 6.34 生徒の大学進学実績に関するプレッシャー(Q8)

プレッシャーの度合い	人数	割合(%)	
全く感じていない	1	9	7.38
	2	7	5.74
	3	29	23.77
	4	36	29.51
かなり感じている	5	41	33.61

注：有効回答数=122

表 6.35 および図 6.9 は、プレッシャーの強さ（「1」が最も低く「5」が最も高い）ごとの授業での大学入試自由作文対策グループ(GC1~3)の分布を示している。プレッシャーの強さ

ごとの自由作文対策グループの分布を比較するために Fisher の直接確率検定を行ったところ、有意な偏りが見られた(Fisher's exact $p = .000$: 表 6.36 参照)。残差分析の結果、プレッシャーの度合いが「5」の教師は「ミクロな視点重視群」の割合が高く、「様々な対策群」の割合が低かった。プレッシャーの度合いが「3」の教師は「ミクロな視点重視群」の割合が低かった。プレッシャーの度合いが「4」の教師は「マクロな視点重視群」の割合が低かった。

表 6.35 プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向

プレッシャー		GC1	GC2	GC3	合計
		様々な対策	ミクロ	マクロ	
1	人数	4	2	1	7
	割合(%)	57.14	28.57	14.29	100.00
2	人数	5	0	2	7
	割合(%)	71.43	0.00	28.57	100.00
3	人数	16	8	5	29
	割合(%)	55.17	27.59	17.24	100.00
4	人数	17	18	1	36
	割合(%)	47.22	50.00	2.78	100.00
5	人数	8	28	5	41
	割合(%)	19.51	68.29	12.20	100.00

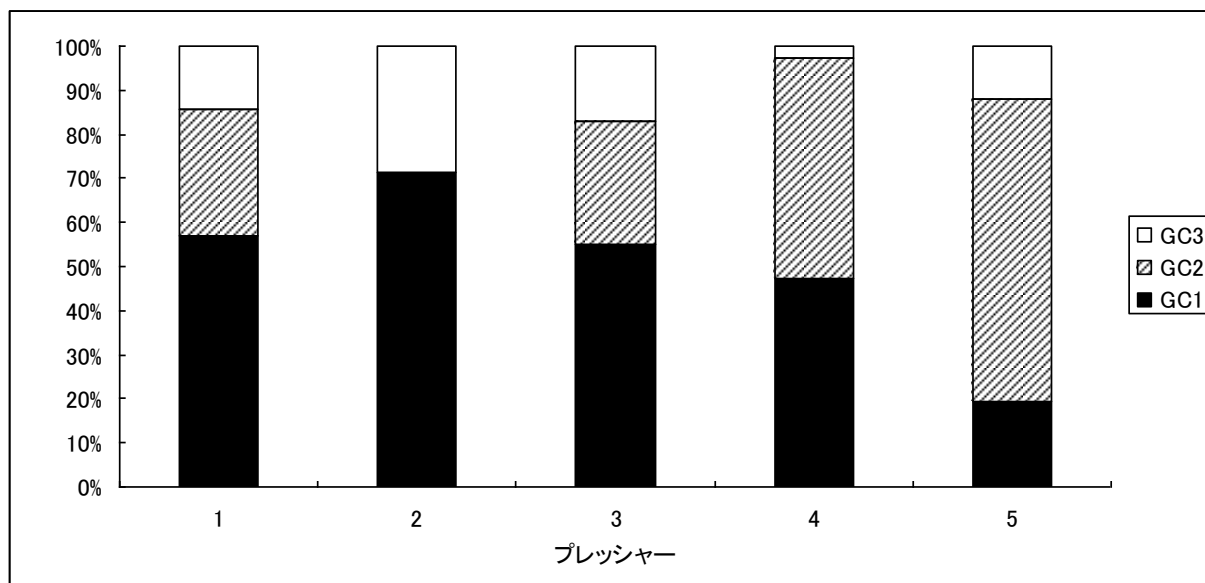


図 6.9 プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向割合

表 6.36 プレッシャー度合いごとの授業での大学入試自由作文対策傾向残差分析

プレッシャー		GC1	GC2	GC3	合計
		様々な対策	ミクロ	マクロ	
1	人数	4	2	1	7
	調整済み残差	.9	-1.0	.2	
2	人数	5	0	2	7
	調整済み残差	1.6	-2.6	1.4	
3	人数	16	8	5	29
	調整済み残差	1.7	-2.4	1.1	
4	人数	17	18	1	36
	調整済み残差	.8	.5	-2.0	
5	人数	8	28	5	41
	調整済み残差	-3.5	3.4	.1	
合計		50	56	14	

6.5.3.7 プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向

ここでは、教師が普段感じている生徒の大学進学実績に関するプレッシャー(Q8)の強さごとに、大学入試自由作文問題対策としての添削指導の傾向に関するグループである、「正確さと構成中心添削群(GE1)」、「全視点添削群(GE2)」、「控え目添削群(GE3)」についてまとめる。

表 6.37 および図 6.10 は、プレッシャーの強さ（「1」が最も低く「5」が最も高い）ごとの自由作文添削グループ(GE1~3)の分布を示している。プレッシャーの強さごとの添削指導のグループの分布を比較するために Fisher の直接確率検定を行ったところ、有意な偏りは見られなかった(Fisher's exact $p = .397$)。

表 6.37 プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向

プレッシャー		GE1	GE2	GE3	合計
1	人数	5	2	0	7
	割合(%)	71.43	28.57	.00	100.00
2	人数	5	0	2	7
	割合(%)	71.43	0.00	28.57	100.00
3	人数	17	6	5	28
	割合(%)	60.71	21.43	17.86	100.00
4	人数	22	7	3	32
	割合(%)	68.75	21.88	9.38	100.00
5	人数	17	13	4	34
	割合(%)	50.00	38.24	11.76	100.00

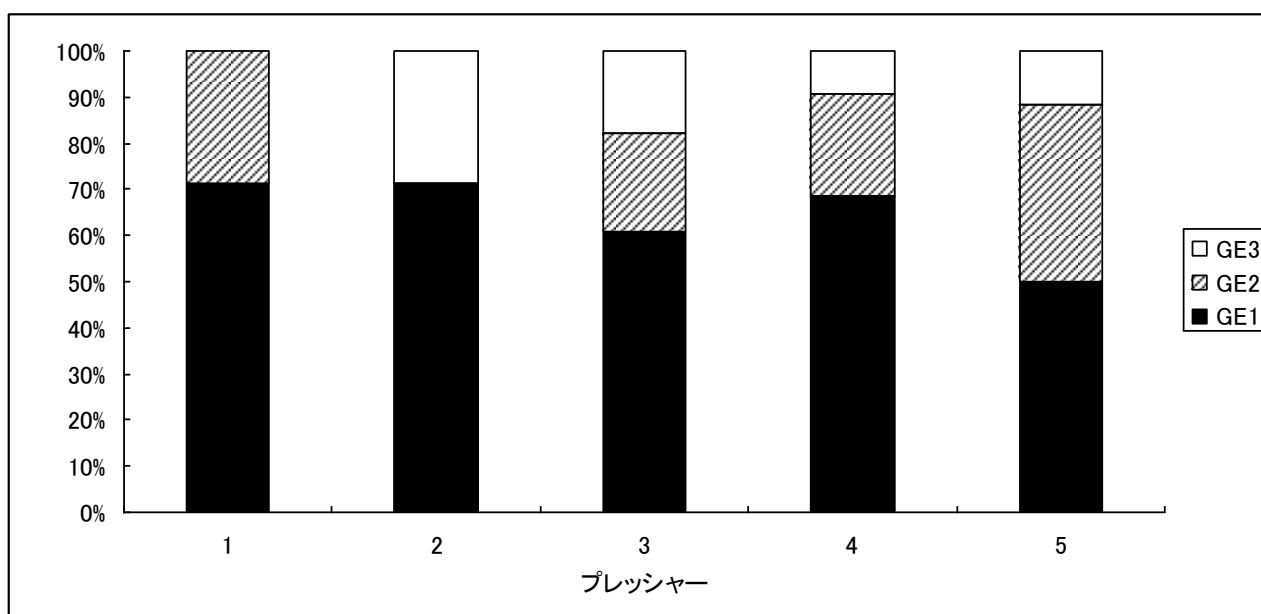


図 6.10 プレッシャーの度合いごとの大学入試自由作文問題対策としての添削傾向割合

6.5.4 主要な分析結果のまとめ

前節では、大学入試の自由作文問題の教師への波及効果と波及効果に関係する要因について分析した。主な分析結果は以下の通りである。

まず、教師がライティングの授業で自由作文問題対策として行っている活動として、「文章

を書くための活動」と「一文を書くための活動」の 2 つの因子が抽出された。これらの因子得点を対象にクラスター分析を行った結果、参加者は 3 つのグループ(GC1、GC2、GC3)に分類され、GC1 を「様々な対策群」、GC2 を「ミクロな視点重視群」、GC3 を「マクロな視点重視群」とした。

また、ライティングの授業での自由作文問題対策の項目のうち、文体に関する作文活動の項目については、「論証文の作文」と「説明文の作文」が「描写文の作文」より有意に高く、「描写文の作文」が「物語文の作文」より有意に高かった。ジャンルに関する作文活動の項目については、「エッセイの作文」が「手紙・電子メールの作文」と「その他のジャンルの作文」より有意に高かった

授業外での生徒個人への添削指導で重視している観点については、「文の正確さ」、「文章構造」、「表現の多様性」の 3 つの因子が抽出された。これらの因子得点を対象にクラスター分析を行った結果、参加者は 3 つのグループ(GE1、GE2、GE3)に分類され、GE1 を「正確さと構成中心添削群」、GE2 を「全視点添削群」、GE3 を「控えめ添削群」とした。

授業採点基準については、「文章全体の整合性」、「文の意味の正確さ」、「機械的技能」、「表現の多様性」の 4 つの因子が抽出された。これらの因子得点を対象にクラスター分析を行った結果、参加者は 2 つのグループ(GD1、GD2)に分類され、GD1 を「熟達度採点群」、GD2 を「独自採点群」とした。

入試採点基準像についても、授業採点基準と同様の「文章全体の整合性」、「文の意味の正確さ」、「機械的技能」、「表現の多様性」の 4 つの因子が抽出された。これらの因子得点を対象にクラスター分析を行った結果、参加者は 2 つのグループ(GF1、GF2)に分類され、GF1 を「熟達度採点基準像群」、GF2 を「独自採点基準像群」とした。

ライティング授業での自由作文問題対策活動の因子得点を対象として、授業採点基準グループ×入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 3 要因混合計画分散分析を実施したところ、交互作用、主効果とも有意でなかった。

次に、ライティング授業での自由作文問題対策活動の因子得点を対象として、入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 2 要因混合計画分散分析を実施した。その結果、入試採点基準像グループの主効果が有意で、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点群よりも熟達度採点群の方が有意に高かった。

また、同様に授業採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする 2 要因混合計画分散分析を実施した。その結果、授業採点基準グループの主効果が有意で、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点基準像群よりも熟達度採点基準像群の方が有意に高かった。

校種ごとの授業での自由作文問題対策傾向グループの分布についてカイ 2 乗検定を実施したところ、公立高校教師は「ミクロな視点重視群」が多く、私立高校教師は「様々な対策群」および「マクロな視点重視群」の割合が高かった。

プレッシャーの度合いごとの授業での自由作文問題対策傾向グループの分布についてカイ 2 乗検定を実施したところ、プレッシャーの度合いが「5」の教師は、「ミクロな視点重視群」の割合が高く、「様々な対策群」の割合が低かった。プレッシャーの度合いが「3」の教師は、「ミクロな視点重視群」の割合が低かった。プレッシャーの度合いが「4」の教師は、「マクロな視点重視群」の割合が低かった。

プレッシャーの度合いごとの個人指導での添削指導傾向グループの分布についてカイ 2 乗検定を実施したところ、有意な偏りは見られなかった(Fisher's exact $p = .397$)。

6.6 考察

ここでは、分析結果を元に、調査 1 で予測された大学入試の自由作文問題の指導への波及効果について確認するとともに、研究設問(3)「大学入試の自由作文問題は、高校教員にどのような指導を引き起こしているのか。」および研究設問(4)「大学入試の自由作文問題が高校教員によって異なる指導を引き起こしている場合、どのような教師個人の要因がその違いを生み出しているのか。」について考察する。

なお、考察は 3.11 で挙げた 2 点の前提「教師は大学入試で出題される内容の指導により重点を置く」、「大学入試が存在しない場合、教師は学習指導要領内容を網羅した指導を行う」を想定し行う。

6.6.1 大学入試自由作文問題の高校教員への波及効果

6.6.1.1 ライティングの授業での自由作文指導機会

調査 1 での学習指導要領と大学入試問題の重なり分析から、負の波及効果 1「高校の授業で自由作文指導をする機会を抑制する」と予測された。

この予測に関して、まずライティング教科書に含まれる活動の扱い(Q15)については、各活動を扱っている人数から扱っていない人数を引いた数は、1 文の作文(A09)が 59、3 文程度の作文(A10)が 5、1 段落の作文(A11)が-5、2 段落以上の作文(A12)が-7 と、1 文の作文に比べ、まとまった量の作文活動については扱わない教師が扱う教師と同等またはそれ以上いた。また、分量ごとの作文活動に関して、一文の作文の指導機会が 3 文程度の作文、1 段落の作文、2 段落以上の作文よりも有意に多かったという教科書を含む授業内で扱っている活動の傾向も見られた。そして、語の並べ替え問題(A05)が 47、空所補充問題(A04)が 46、文法の解説(A01)が 32 などと文法や語句表現に関する活動の活動は多くの教師が扱っていた。さらに、授業中に教科書を使用する時間の割合が 0 と 0~20%の人数を合わせて約 50%おり、彼らの多くは文法や表現を扱ったテキストを使用している。このことから、およそ半数の教師のライティング授業が主に文法と表現の指導になっている状況が読み取れる。この傾向は調査 2 の大学新生が報告した高校の授業の様子とも一致した。

また、授業での大学入試自由作文問題対策活動(Q19)について 3 つのクラスターが得られたが、「様々な対策群」が 53 名、「ミクロな視点重視群」が 56 名、「マクロな視点重視群」が 15 名であった。文章を書くための活動をあまり扱っていない「ミクロな視点重視群」が半数近くおり、ここからも約半数の教師は自由作文活動をあまり行っていないことが読み取れる。

以上の結果から、負の波及効果 1「高校の授業で自由作文指導をする機会を抑制する」は、当てはまる教師とそうでない教師が存在し、その割合は約半数ずつであると分かった。

また、作文に関する活動を扱わない理由として、大学入試に作文が必要な生徒が少ないという大学入試の影響を挙げる教師がいたことから、大学入試の影響で自由作文指導の機会を抑制していたことが確認された。しかし同時に、生徒の能力不足、授業時間の不足、教師の負担の大きさ、高校のカリキュラムの特徴を、自由作文を授業であまり扱わない理由として挙げる教師もいた。これらの理由から、一部の高校にとって、または一部の教師にとっては、生徒のライティング能力を向上させる活動の優先度は低いということが読み取れる。また、ほとんどの教師が、その度合いこそ異なるが生徒の大学進学実績に関するプレッシャーを感じ

ており、大学入試問題が授業へ影響していると回答している。生徒が大学入試で少しでも得点がとれるように指導をするため、大学入試で出題の少ない自由作文の優先順位が下がり、結果として生徒の能力不足や授業時間の不足、教師の負担の大きさなどを理由に敬遠されていると推測される。分析後、教師の話を聞くと、4名中3名は全ての大学入試で自由作文問題が出題されれば、授業での自由作文活動の時間を増やすと回答した。1名はライティングの授業であるが文法の授業となっておいるため変化はないと回答した。これらのことから、大学入試に自由作文問題があまり出題されていないことが自由作文指導の機会を抑制している状況を作り出していることが裏付けられた。

その一方で、学習指導要領が示している様なライティングの授業でライティング活動を行っている教師もおり、必ずしも大学入試が自由作文指導機会を抑制しているわけではなかった。この結果は、テストは指導内容に影響を及ぼし、テストで扱われている内容に関する指導を促進し、扱われていない内容を抑制するという Wall and Alderson (1993)や Alderson and Hamp-Lyons (1996)、Hayes and Read (2004)などが報告した結果とは異なった。この違いをもたらした理由のひとつとして、テストの特性が挙げられる。先行研究ではひとつのテストを対象にした研究であったが、日本の大学入試には様々な問題が存在し、自由作文問題が出題されているテストは一部に限定されている。そのため、教師または学校の判断が分かれる結果となったと考えられる。また、自由作文問題が出題されている大学は国立大学に集中しており、また私立大学でも難関大学とされる大学で出題される傾向にある。それらの大学を受験する生徒が多い学校ではより自由作文対策に力を入れる教師が多く、それらの大学を受験する生徒が少ない学校では自由作文をあまり扱わない教師が多いことも予測されるが、本調査からは各高校の受験大学についての情報は把握できなかった。

調査1では、大学入試での自由作文問題の出題が約3割に留まり、自由作文問題が出題されない入試の数が出題される入試の数を大きく上回り、自由作文指導を抑制すると予測を立て、自由作文指導を促進するとの予測は立てなかった。これは、先行研究では、指導内容に関する波及効果について教師の個人差はなく一様にテストに含まれる内容を指導するという結果で一致していたことから、本研究においても、教師の指導内容に一様に影響を及ぼすと考え、自由作文の指導を促進する力よりも抑制する力が大きく働くと判断したからである。しかし、指導内容に関する影響に教師間で差が見られたことから、多数のテストが存在する日本の大学入試環境においては、指導内容についても教師の個人差が影響し、自由作文の指導を促進する正の波及効果と抑制する負の波及効果両方が確認されたと推測される。

負の波及効果の 2 つ目として、「日本語を英語で書くことを最終目標とした指導を促進する」と予測された。ライティング教科書に含まれる活動の扱い(Q15)について、各活動を扱っている人数から扱っていない人数を引いた数については上でも述べたが、和文英訳は 51 名と、1 文の作文と同程度扱われていた。つまり、与えられた内容を英語で表現する和文英訳活動に留まらず、1 文ではあるが自分の考えを反映した英語を書く活動が同程度行われていたことになる。このことから、予測された負の波及効果「日本語を英語で書くことを最終目標とした指導を促進する」は支持されなかった。多くの教師は和文英訳の機会と同時に自分の意見を 1 文で表現する機会を与えているが、文章の流れへの意識が必要な複数の文の作文指導はあまり行っていないことも分かった。

6.6.1.2 ライティングの授業で対策している自由作文問題の特徴

調査 1 での学習指導要領と大学入試問題の重なり分析から、特に自由作文問題の特徴に関する 4 つの負の波及効果、3「統合的な作文の指導を抑制する」、4「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらず」、5「意見型の文体に偏った作文の指導をもたらず」、6「特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらず」が予測された。ここでは、ライティング授業での自由作文問題対策(Q19)の分析からそれぞれの予測が実際に起こっていたか確認する。

まず、負の波及効果 3「統合的な作文の指導を抑制する」に関しては、英語の文章を読み取った作文(C25)が 2.23、表やグラフを読み取った作文(C26)が 1.98、日本語の文章を読み取った作文(C24)が 1.86 と、統合的な作文に関する項目はすべて中央値である 3 を大きく下回っていた。このことから、予測された負の波及効果 3「統合的な作文の指導を抑制する」と一致していたと判断する。

負の波及効果 4「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらず」に関しては、3つのジャンルに関する項目であるエッセイの作文(C20)が、手紙・電子メールの作文(C21)およびそれ以外のジャンルの作文(C22)より有意に高い頻度で指導されていた。このことから、予測された負の波及効果 4「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらず」と一致していたと判断する。

作文の文体に関しては、ライティングの授業で自由作文問題対策として扱われている作文活動の頻度が、意見文と説明文では有意差がなかった。また、これらの文体の作文活動は、

描写文と物語文よりも有意に高い頻度で行われていた。この結果から、予測された負の波及効果 5「意見型の文体に偏った作文の指導をもたらす」とは一致しなかったと判断した。

読み手の設定に関しては、ライティングの授業で自由作文問題対策として扱われている作文活動のうち、様々な読み手を想定した作文活動の平均値は 1.77 と、ほとんど行われていなかった。これは、予測された負の波及効果 6「特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす」と一致していた。これは、エッセイのジャンルに偏った作文の指導とも関係することが考えられる。エッセイ形式の作文では、通常「友人」や「ホームステイ先のホストファミリー」などの特定の読み手を想定しない。このことから、読み手を想定しない作文に偏った指導が行われているとも考えられる。

以上をまとめると、負の波及効果 3「統合的な作文の指導を抑制する」と、4「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらす」、6「特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす」の指導が確認できた。しかし、全体的に自由作文を書く機会自体が少なかったため、これらの特徴が理由で作文指導に偏りがあったのかどうかを判断することは難しい。

6.6.1.3 教師ごとの自由作文対策傾向

ライティングの授業での自由作文問題対策傾向に関して、因子分析とクラスター分析から「様々な対策群」、「ミクロな視点重視群」、「マクロな視点重視群」の 3 つの教師グループが浮かび上がった。これは、大学入試の影響は全ての教師に一律に及ぶわけではなく、教師の個人差が大きいとする Watanabe (2004b) などの結果を支持した。

3 つの教師グループの人数については、「様々な対策群」と「ミクロな視点重視群」は約 50 名、「マクロな視点重視群」は 15 名と差が出た。「ミクロな視点重視群」に比べ「マクロな視点重視群」の人数が少なかったことに関しては、自由作文問題対策として何をすべきかという教師の信念の他、担当クラスの生徒の能力の要因も関係したと考えられる。これは、教科書で扱われている活動で分量の多い作文活動を扱わない理由として、生徒の能力が不足していることや時間が足りないことが挙げられていたことが関係する。長い文章を書いたり、文章構成を考えて書いたりするためには、少なくとも意味の通じる文を書けることが求められる。日本の高校生の段階では、それができない学習者が多く、意味の通じる文を書く活動に時間を割くのが精一杯で、長い文章の指導に時間を使えないとする教師も多いと推測される。

6.6.1.4 受験指導としての作文添削指導

大学入試の自由作文問題対策で教師が生徒に授業外で添削指導をする際の傾向として、因子分析とクラスター分析の結果、「正確さと構成中心添削群」、「全視点添削群」、「控え目添削群」の3つの教師グループが浮かび上がった。

3つのグループの人数比は、「正確さと構成中心添削群」が70名、「全視点添削群」が30名、「控え目添削群」が14名と「正確さと構成中心添削群」が最も多かった。つまり、多くの教師は語彙の豊かさや文構造の多様性など表現の豊かさに関する指摘よりも、文の正確さと文章構造をより重視した指摘を行う傾向にある。これは、より生き生きした文章を書くことに挑戦するというよりも、生徒の持っている表現力の中でいかに正確に分かりやすく考えを伝えるかという視点で指導していることが読み取れる。金谷(2009)や根岸他(2010)は、高校生は難しい表現を使った方がいいのか、簡単でもきちんと書いた方がいいのか不安に感じるとしていたが、後者を優先させた判断をする教師が多いことが分かった。人数は少なくなるが、「全視点添削群」の教師は生徒の作文を少しでも改善しようとあらゆる角度から指導していることが読み取れる。また、最も少ない人数だった「控え目添削群」は、指導のポイントを絞って多くの情報を与えすぎないようにし、少しずつ作文が改善をしていくような指導を行っているのではないかと推測される。

6.6.2 大学入試自由作文問題の高校教員への波及効果に関する教師要因

6.6.2.1 自由作文採点基準

教師の持つ自由作文の採点基準観について、授業採点基準と入試採点基準像について質問したが、2つの採点基準からは同じ4つの因子「文章全体の整合性」、「文の意味の正確さ」、「表現の多様性」、「機械的技能」が抽出された。また、クラスター分析と分散分析の結果、それぞれの採点基準において、2つの教師グループが形成された。授業採点基準については「熟達度採点群」と「独自採点群」、入試採点基準像については「熟達度採点基準像群」と「独自採点基準像群」の教師グループに分類された。

さらに、入試採点基準像(独立変数)から授業採点基準像(従属変数)を予測した重回帰分析の結果、従属変数と同じ因子名である独立変数のみが有意な標準偏回帰係数を示した。また、分析後の教師への質問の中で、4名中3名が、大学入試の自由作文問題の採点基準が公開された場合、授業での作文の採点基準として利用すると回答した。授業での採点基準に関

しては、分析後の質問の中で、4名中2名の教師は生徒の能力に応じて調整すると回答した。このことから、現在は教師間でおおよそ共通した採点基準の考えがあり、それが使用されているが、大学入試で使用される採点基準が公開されれば、授業での作文評価に影響がでることを示唆している。このことは、Wall and Horák (2006, 2008, 2011)の結果と一致しており、日本の大学入試環境でも採点基準の波及効果に及ぼす影響の大きさが確認できた。

6.6.2.2 教師の自由作文採点基準に関する考えと指導の関係

教師の使用している授業採点基準と、教師が想定している入試採点基準像が、ライティングの授業での大学入試自由作文問題対策活動の扱いに影響を与えている要因であるかを調べるため、授業での自由作文問題対策活動の因子得点を対象として、授業採点基準グループ×入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする3要因混合計画分散分析を実施した。その結果、交互作用は有意でなく、教師の授業採点基準と入試採点基準像の考えの組み合わせが異なる自由作文問題対策活動を引き起こしている要因とはなっていなかった。

次に、入試採点基準像グループの差が要因になっているかを調べるため、同様の因子得点を対象として、入試採点基準像グループ×自由作文問題対策活動種類の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする2要因混合計画分散分析を実施したところ、入試採点基準像グループの主効果が有意で、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点群よりも熟達度採点群の方が高かった。ここから、既存の熟達度テストの採点基準に含まれている作文の特徴が入試採点基準にも含まれていると考えている教師は、ライティングの授業でより多くの自由作文問題対策活動を行っていることが分かった。

また、授業採点基準グループの差が要因になっているかを調べるため、授業採点基準グループ×自由作文問題対策活動種類の、自由作文問題対策活動種類を参加者内要因とする2要因混合計画分散分析を実施したところ、授業採点基準グループの主効果が有意で、文章を書くための活動と一文を書くための活動の因子得点について、独自採点基準像群よりも熟達度採点基準像群の方が高かった。ここから、既存の熟達度テストの採点基準に含まれている作文の特徴を授業の採点基準にも取り入れている教師は、ライティングの授業でより多くの自由作文問題対策活動を行っていることが分かった。

以上のことから、入試で想定している採点基準と授業で使用している採点基準において、

既存の熟達度テスト採点基準に含まれている特徴をより強く意識している教師は、より多く自由作文問題対策を取り入れていることが分かった。これは、一般的に扱われる自由作文能力の構成概念により意識の高い教師がより自由作文問題対策活動に取り組むとも読み取れる。一方の熟達度テストの採点基準に含まれる特徴に対して意識が低い教師に関しては、作文の語数の多さなどを採点に含めるとの回答もあったことから、生徒にまとまった量の作文を書かせることが大きな目標のひとつとなっている教師もいることが推測される。そのような状況にある教師は、自由作文能力の細かな構成概念には意識があまりいかず、結果として多くの作文活動を扱うことができないという可能性がある。

6.6.2.3 校種ごとの授業での大学入試自由作文問題対策傾向

ライティングの授業での大学入試自由作文問題対策傾向に関して、公立高校と私立高校の校種ごとの授業での自由作文問題対策傾向グループの分布についてカイ 2 乗検定を実施したところ、公立高校は「ミクロな視点重視群」が多く、私立高校は「様々な対策群」および「マクロな視点重視群」の割合が多かった。つまり、公立高校の教師は、文法の解説や一文の作文、語彙の指導など、より細かい部分の指導をより多く行っており、私立高校の教師は、1段落以上の作文や様々な文体の作文、文章構成の解説など、一文ではなく複数の文から構成される文章を書くための指導を行っていた。

公立高校と私立高校のなんらかの特徴がこの違いをもたらしたと考えられるが、公立高校と比べ、私立高校の方が、独自色の強いカリキュラムを設定しやすい環境にあり、調査に参加した教師の所属高校で英語に関する特別な取組みを行っていた可能性もある。アンケート調査でも、検定教科書は使用せず所属高校で作成したテキストを使用しているという回答があった。また、本調査に参加した教師の所属する高校であるが、公立高校は様々な進学実績を持ち比較的幅広い地域の高校だったことに対し、私立高校は難関大学に多くの進学実績を持った首都圏の高校が多かったことが影響した可能性がある。生徒の能力が低く長い文章の英語を書かせることができないと回答した教師もいたことから、生徒の能力が高い高校の教師はより積極的にマクロな視点を重視した指導をしやすい傾向にあることも考えられる。

6.6.2.4 プレッシャーの度合いによる教師の指導の違い

教師は、生徒の大学進学実績に関して 5 段階での質問に対して、かなりプレッシャーを感じていると回答した「5」の割合が約 35%、「4」が約 30%、「3」が約 25%、「2」と「1」は 10%未満と、少なからずプレッシャーを感じている人がほとんどだった。

このプレッシャーの度合いによって指導傾向が異なるのかどうかについて調べるため、度合いごとの授業での自由作文問題対策傾向グループの分布についてカイ 2 乗検定を実施したところ、プレッシャーの度合いが「5」の教師は、「ミクロな視点重視群」の割合が高く、「様々な対策群」の割合が低かった。また、プレッシャーの度合いが「4」の教師は、「マクロな視点重視群」の割合が低く、プレッシャーの度合いが「3」の教師は、「ミクロな視点重視群」の割合が低かった。以上から、プレッシャーをかなり感じている教師は文法や語彙の学習、1 文の作文などで意味の伝わる文を書けるようにすることを、入試で少しでも得点をとる方法として選択していることがうかがえる。また、ミクロな視点を重視した活動は、センター試験をはじめほとんどの大学入試問題で出題されている文法や語彙、表現を問う問題の対策ともなるためによく指導を行っているのではないかと推測できる。そして、極度のプレッシャーを感じていない教師は、あまり文の正確さに偏りすぎない指導をしており、比較的自身の信念に基づいて指導をしやすい状態にいる可能性がある。

一方、プレッシャーの度合いごとに個別の自由作文添削指導の傾向を見てみると、プレッシャーの度合いによる偏りはなかった。これは、入試では採点基準が公開されておらず何が重要視されているか分からないために、教師の指導信念に基づいて添削を行っていることが推測できる。

6.7 調査 3 の成果

調査 3 の目的のひとつは、調査 2 の結果も踏まえながら、研究設問(3)「大学入試の自由作文問題は、高校教員にどのような指導を引き起こしているのか。」について検討することであった。検討の結果、以下の波及効果が確認された。

- 教師への波及効果 1 一部の教師の自由作文指導の機会を抑制する
- 教師への波及効果 2 統合的な作文の指導を抑制する
- 教師への波及効果 3 エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらす

教師への波及効果 4 特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす

調査3のもうひとつの目的は、研究設問(4)「大学入試の自由作文問題が高校教員によって異なる指導を引き起こしている場合、どのような教師個人の要因がその違いを生み出しているのか。」について検討することだった。上に挙げた4つの効果は教師の全体的な傾向であったが、全ての教師に当てはまった波及効果ではなく、これらの影響が見られなかった教師もいた。この波及効果の個人差をもたらした教師の主な要因として、教師の採点基準に対する考え方と生徒の大学進学率に関するプレッシャーの度合いが確認された。また、教師が指導を行っている環境に関する要因として、所属する高校の校種と担当する生徒の能力が波及効果に影響することが確認された。

第7章 全体の考察

本研究では、3つの調査から、大学入試の自由作文問題の受験者の学習と高校での指導に及ぼす影響について検討した。ここでは、調査から見られた学習と指導を引き起こした要因について、Watanabe (2004a)が挙げたテスト要因、名声要因、人的要因、マイクロ背景要因、マクロ背景要因からの考察についてまとめ、本研究のモデルとして用いた Green (2007)の波及効果について考察する。

7.1 大学入試自由作文問題の学習と指導への波及効果に関する様々な要因

7.1.1 テスト要因

大学入試の自由作文問題を分析すると、その最大の特徴は、自由作文問題がある入試と自由作文問題がない入試が存在することであった。先行研究においては、新しく導入したテストや、IELTSなど既存のテストに焦点を当てており、テストが「あること」の影響を調査している。しかし、本研究では、テスト（自由作文問題）が「あること」と同時に「ないこと」の影響も調査した。この、自由作文問題がある大学入試とない大学入試が混在していることが、大学入試の自由作文問題の波及効果を複雑化していると考えられる。

高ステイクステストを扱った先行研究では、テストで出題されている内容は、指導の内容に影響を及ぼすという結果で一意していた。つまり、教師はテストで出題されている内容を授業でより重点的に扱うようになるという影響である。しかし、本研究では、大学入試の自由作文問題に焦点を当てているが、自由作文問題が出題されている入試と出題されていない入試がある。そして、自由作文問題が出題されていない入試の方が多くことから、授業で自由作文を全く扱っていない教師もいた。言い換えると、自由作文問題が出題される大学が存在するにも関わらず、全く自由作文指導を行わない教師もいるということである。

大学入試の自由作文問題の特徴として、読む・聞く技能と関連させた統合的な自由作文問題の出題が少なく、特定の読み手を想定しないエッセイのジャンルの作文を求める問題の出題が多かったことが挙げられ、実際の指導にも同様の傾向が見られた。

これらの特徴は、問題を見れば分析できる目に見える特徴である。それとは逆に、目に見えない特徴もあった。それは、採点基準である。自由作文問題の採点基準は公開されていないため、教師は目に見えない採点基準を推測しながら指導を行っている。各大学が求めるラ

ライティング力は異なる可能性があり、また世の中に様々な採点基準が存在している。教師はこの見えない採点基準に関して「熟達度採点基準像群」と「独自採点基準像群」の異なる考えを持ったグループが存在し、各グループで異なる指導傾向があることが分かった。このことから、採点基準が教師の指導を方向付ける大きな力を持っていることが示唆される。金谷(2009)や根岸他(2010)、松井(2006)の指摘する通り、採点基準や模範解答を公開し、大学が求めるライティング能力を示すことで、その能力に近づくような指導を引き起こすことが想定される。

調査 2 において、A 大学の 2008 年度と 2009 年度の新入生にインタビュー調査を、2014 年度新入生にアンケート調査を行ったが、2013 年度の入学者より一般入試の前期試験にリスニング内容を踏まえた統合的な自由作文問題が出題されており、それまでの日本語の文章の内容を踏まえた自由作文問題の出題から変化があった。このようなテスト内容の変化があったが、受験者に大きな準備方法の変化はなかった。受験者の対策方法は、高校の授業や塾・予備校に頼る傾向にあり、必要に応じて受験者個人で対応していたが、その対応方法は過去問題や模擬問題を解いて教師に添削をしてもらう方法が中心だった。2014 年度入学者の中で、自分で探した英語のニュースなどを聞いた受験者は約 15%、その聞いた内容に関する意見を書いた学習者は約 2% だった。結果的に練習問題への取組みによりリスニングとの統合的な作文活動の機会を増加させたが、その他の方法による学習についてはごく一部の受験者への促進にとどまった。このことから、単独の大学の独自試験への統合的自由作文問題の導入は翌年の受験者の学習方法へは大きな影響は与えなかったと言える。ただし、A 大学のリスニング統合的自由作文問題の出題が続くことで、本調査より大きな影響が確認される可能性も残っている。

7.1.2 名声要因

本研究で扱った大学入試は、受験者の将来を決定する上で非常に大きな役割を果たすことからステイクスの高いテストであると言える。この大学入試のため、ほとんどの受験者は塾や予備校、個人で対策を行っており、教師は生徒の進学率についてのプレッシャーを感じながら、入試対策を意識しながら授業を行っていた。この結果は、Shohamy, *et al.* (1996) が示した結果と同様であり、本研究においても大学入試のステイクスの高さから、学習と指導に強い影響を与えていた。しかし、すべての受験者および教師に影響を与えていなかったこと

は個人の要因がより強く働いたと考えられる。

7.1.3 受験者個人の要因

大学入試対策に対する準備として共通する部分もあったが、受験者によって異なる部分も多く、受験者個人の要因が準備学習に影響を与えたと考えられる。受験者要因の中でも、特に学習動機と生活環境の要因が確認され、受験者の大学入試に対する知識に関する要因についてはその影響が確認されなかった。

大学入試対策に対する学習動機の差は準備対策期間に見られた。多くの受験者は高校 3 年時に大学入試対策を開始するが、中には 1 年時または 2 年時から開始する受験者もあり、大学入試に対する強い動機から準備を早くから開始したと考えられる。また、同じ高校 3 年時でも開始時期にばらつきがあったため、準備期間には受験者要因が大きく関わっていた。同時に部活動の引退と同時に受験勉強を開始した受験者もいたことから、部活動の引退時期と学習動機の両方が影響し、受験対策の開始時期が決定された受験者も存在することが分かった。

また、受験者の生活環境も波及効果に影響する要因となっていた。まず、大学入試対策を開始した時期に部活動が関係していた受験者もいた。彼らは、部活動に参加しているうちはその活動に忙しく特別な受験勉強をしておらず、部活動を引退した夏や秋から受験勉強を開始するのである。部活動と同時に入試対策をすることもできるため、部活動が入試対策開始時期を決定する唯一の要因ではない。しかし、所属部活の活動状況が各受験者の学習動機などと絡み合い、一部の高校生の対策開始時期を決定する要因となっている。また、帰国子女であることを理由に、特別な英語科目の対策学習を行わなかったという受験者もいた。英語圏で英語を普段の生活で使用していたことにより、大学入試で求められている英語力を十分超えた能力を所持している彼らには、波及効果は全くなかった。

受験者の大学入試に対する知識に関する要因については、本研究の結果からは影響はほとんどないと考えられる。その理由として、受験者はその知識をあまり持っておらず、その知識を活用もできないのである。多くの受験者は、学校の授業や、塾、予備校で大学入試の対策方法を与えられ、それをこなすことで準備をしている。また、個人で対策をする場合でも、過去問や問題集に取組み、そこに記載されている方法を参考に学習をする。また、教師にどの大学の過去問が自分の受験大学の対策になるかを質問したり、勉強方法を相談したりする

など、出版物や教師を頼る傾向にある。これは、受験者が持つ少ない知識で自ら入試問題を分析し対策方法を考えるよりも、多くの知識と経験を与えてくれる本や人からの情報を利用する自然な行動である。結果として、受験者は、大学入試に対する教師や問題集、参考書などの解釈を通して対策方法を決定し、対策方法に関しては受験者要因よりも教師要因や出版物の要因が大きな影響を与えていると予測される。

7.1.4 教師個人の要因

先行研究では、教師は、高ステイクステストで出題されている内容を、授業で重点的に扱うという結果で一致していた。しかし、自由作文問題が出題される大学入試とそうでない大学入試が存在する本研究では、授業で自由作文活動を行っていた教師と行っていなかった教師がいたことが分かった。これは、大学入試問題に対する教師の解釈と指導に関する判断によって、自由作文活動を行うかどうかの2通りの行動に分かれたということが考えられる。本研究の調査では、授業で自由作文指導を行わない理由のひとつとして時間の不足が挙げられたが、限りある時間の中で何を優先し、何を後回しにするかは教師の判断によるところが大きい。また、生徒の能力不足も理由として挙げられたが、どの程度の能力があれば自由作文の指導が可能で、どの程度の能力であればその指導が不可能かはやはり教師の判断による。学習指導要領や大学入試を含めた様々な要因を考慮し、最終的には教師が意思決定をし授業を展開していく以上、教師個人が授業へ波及効果を決定する大きな要因になっている。

また、教師は授業の他に、大学受験者である生徒に個別の指導をすることもある。生徒は、自由作文問題を解くという対策をし、先生に添削指導を依頼する傾向にある。その添削指導は、教師の大学入試の自由作文問題の採点基準像に合わせて行われるため、この点でも公開されていない大学入試の採点基準に対する教師の解釈が受験者の入試対策に影響することとなる。つまり、大学入試の自由作文問題は、教師の解釈を通じて、間接的に受験者の学習に影響を与えていると考えられる。

7.1.5 ミクロ背景要因

授業は教師が様々なことを決定し行うが、その判断に影響を与える要因のひとつが教師の所属する高校である。授業は高校のカリキュラムのひとつとして実施されるため、高校の方

針に従いながら授業を展開している。本研究の中では、教科書を含めた教材の使用に大きく関わっていると考えられる。教科書や副教材の決定は通常教師個人では決定できず、他の教員と共通の教材を使用しなければならない。また、高校によっては使用教材の使用部分と使用しない部分から、配布資料、活動内容まで統一している場合もある。つまり、これは高校全体の判断により、大学入試の授業への影響が決定することを意味する。統一の度合いが強ければ強いほど、波及効果への高校全体の要因の影響が強いことを示し、教師個人の影響は弱いことを示す。

7.1.6 マクロ背景要因

大学入試に対する教師や高校の解釈と判断が波及効果の大きな要因となっているこの状況は、日本の大学入試制度の複雑さとも関連している。日本の大学入試では、国の政策が関係する学力調査試験であるセンター試験と、各大学による学力調査試験があり、どちらを用いるかまたは両方を用いるかは、大学によって異なる。また、学部や学科ごとにその選択が異なる場合もある。さらに、同じ学部・学科の試験科目、試験問題も異なる場合がある。そして、大学ごとに測定したい能力が異なるため、入試問題も多種存在する。同じ大学でさえ、学部・学科によっては試験問題も異なる場合もあり、その試験の種類は膨大になる。また、多くの受験者が受験するセンター試験では自由作文問題が出題されないため、教師はセンター試験を中心に指導をすると、自由作文問題対策することはできない。そのため、教師は、大学の個別入試の全体的な傾向を分析、解釈し、何を授業で行うのかを決定しなければならないのである。

様々な入試問題があることで、各大学が求める能力を持った受験者を選抜できるという利点はあるが、波及効果の視点からは必ずしも利点ばかりではない。各大学の求める能力と高校の教育課程に隔たりがある場合、本来高校でされるべき指導がなされないことが起こりうる。海外の大学入試制度に目を向けると、表 2.2 に示した様に、オーストリアやイギリスでは統一の高校修了試験を大学入学選抜に使用している。そのため、生徒が希望する大学へ入学するためには、高校修了試験でよい成績を残さなければならない。これは、高校の教育課程の指導・学習を促進するという観点では、最も理想的な波及効果をもたらす可能性が高いと考えられる。

7.2 Green (2007)のモデルについての考察

Green (2007)の波及効果モデル (図 3.3) では、教育課程で焦点が当てられている内容と、形式や内容などのテストの特徴との重なり合っている部分が潜在的な正の波及効果となり、テストの特徴に含まれているが教育課程では焦点が当てられていない部分が潜在的な負の波及効果となる可能性を秘めているとしている。彼のモデルでは、ひとつのテストを想定しそのテストの波及効果現象を捉えているが、本研究では複数のテストが存在する日本の大学入試をこのモデルに当てはめて波及効果現象を捉えようと試みた。調査 1 では、主要な大学の学部・学科で実施された自由作文問題について分析したが、自由作文問題の有無や設定語数、ジャンル、文体などで大まかな傾向はあったものの、問題内容は様々であった。それら全ての試験問題に教師が目を通し把握することは困難である。また、大学入試の自由作文問題の採点基準は公開されていないが、想定している入試採点基準像は教師によって異なり、「熟達度採点群」と「独自採点群」の 2 つのグループに分類され、グループ間で授業での自由作文問題対策傾向が異なることが調査 3 から明らかになった。教師は公開されている多種の入試問題の分析と、公開されていない情報の推測から、各個人が大学入試自由作文問題像を作り上げ、それに対応できるように授業や受験指導を行っていると考えられる。この状況を図 7.1 にまとめるが、各入試には過去問題などの公開されている問題の情報と、採点基準や出題の意図などの公開されていない情報がある。それらの情報が、教師の分析や信念などの教師フィルターを通して入試問題のイメージが形成される。そして Green のモデルが示すように、その入試問題イメージが教師の指導に影響を与え、入試問題イメージとと教育課程内容の重なる部分が正の波及効果、入試問題イメージのみに当てはまる部分が負の波及効果となる可能性を秘めている。

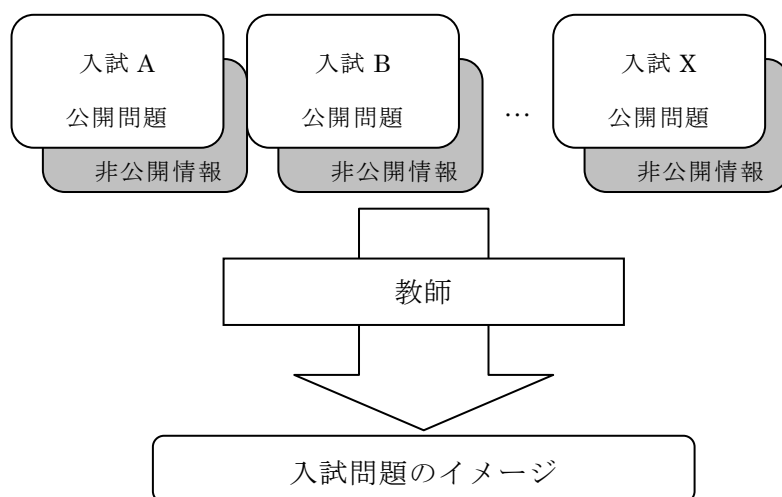


図 7.1 教師の持つ入試問題のイメージの作られ方

この入試問題のイメージの特徴のひとつは不安定さである。同じ問題であってもそれを分析する教師が異なれば分析結果も異なる可能性があり、教師の持つ入試問題イメージも異なる。また、イメージ形成に大きな影響を与える問題、小さな影響しか与えない問題、全く影響を与えない問題も教師によって異なり、やはり教師の持つ入試問題イメージは異なる。その結果、指導への波及効果も様々な形で現れると予測される。

もうひとつの特徴は不正確さである。Green (2007)のモデルでは、教育課程には含まれないがテストのみに含まれる部分が負の波及効果になる可能性を秘めているとしているが、入試問題イメージには実際のテストには存在しない内容が含まれる可能性があり、それが負の波及効果として現れることが考えられる。例えば、教師が非公開情報である入試採点基準を実態とは異なる形で捉えていた場合である。仮に、教師は採点には語数の多さが重要視されていると考えているが、実際の評価にはあまり関係していないとする。その結果、内容と構成は貧弱だが文章が長く冗長な作文を書く指導をしてしまう可能性がある。また、Green のモデルでは、教育課程内容とテストの特徴とが重なり合っている部分が正の波及効果となる可能性を秘めているとしているが、入試問題イメージに実際のテストには存在しない内容が含まれ、それが正の波及効果として現れる可能性もある。やはり採点基準の例であるが、教師は採点には正確さと表現の豊かさが同じくらい重要視されていると考えているが、実際には表現の豊さは加対象にはならない場合である。この結果、テストには含まれていないが教育課程に含まれる表現の豊かさを育成する指導が促進されることが予測される。

この教師の入試問題の解釈には、教師の能力や信念以外にも様々な要因が影響していると考えられる。根岸(2014)は、言語テストの受験者は、テスト作成者だけが持つ不透明なテスト情報を教師や出版社の分析やインターネット上での語りなどを参考に準備を行っているとして述べており、受験者にテストについての情報をもたらす彼ら「仲介者(mediator)」が大きな役割を果たしているとして述べている。これは受験者に限らず、教師にも当てはまると考えられる。より正確にまたはより多くの情報から入試について判断しようと、教師も他の教師の語りや出版物、インターネット上に溢れている情報を自身の分析や指導に役立てていることが予測される。

以上の内容は、複数の試験が存在する日本の大学入試環境だけに限らず、単一の試験環境にも当てはまる部分が多く、また教師だけでなく受験者など様々な対象者においても当てはまる。IELTS などの大規模標準テストや他国の統一大学入学試験においても、公開されている情報と公開されていない情報が存在し、教師や受験者は周りの人々や出版物、インターネ

ット上の情報を活用していると考えられる。Green のモデルにはこれらの要因が含まれておらず、彼の波及効果モデルを修正すると図 7.2 のようになる。

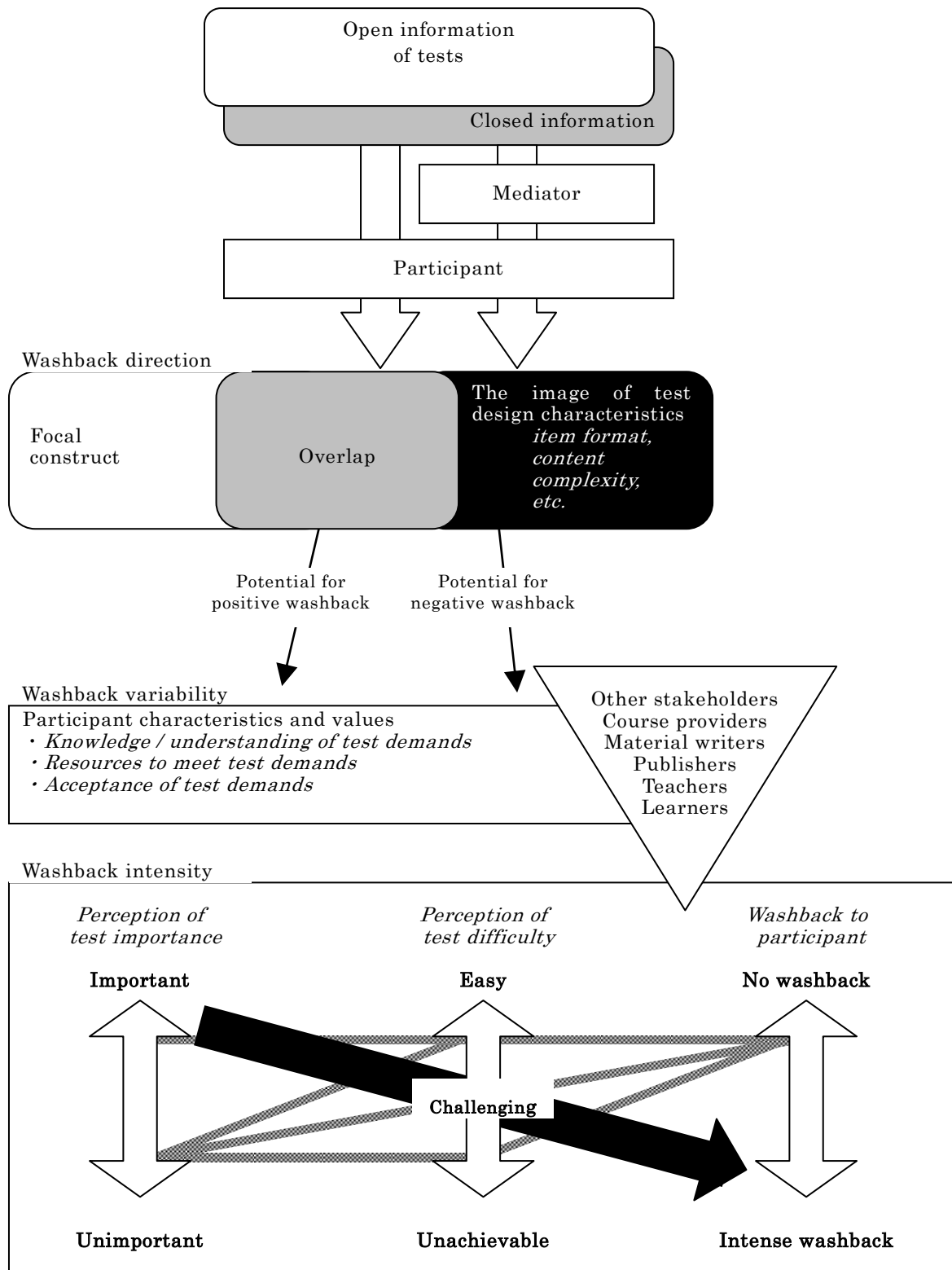


図 7.2 波及効果モデル(Geen, 2007)修正案

修正版のモデルでは、対象者(participant)がテストの公開情報(open information of tests)を分析、非公開情報(closed information)を想像し、仲介者(mediator)の解釈を参考にしながら、テストのイメージ(the image of test design characteristics)を形成する。このイメージと教育課程内容の重なりが正の波及効果、イメージのみに当てはまる内容が負の波及効果となる可能性を秘めており、実際の波及効果は対象者の特徴や価値観などにより異なることを示している。そして、波及効果の強さについては、テスト結果が重要であると認識され、テストの過去問題やサンプル問題からそのテストが易しすぎず難しすぎないと判断された場合に強い波及効果をもたらすことを示している。このモデルでは、テストのイメージ形成と実際の行動の2つの段階で波及効果の多様性が生じる分岐点が存在し、それぞれで対象者の特性が大きく影響する。目標とするテストが同じであっても、対象者の分析や考え次第でテストのイメージが異なる可能性があり、異なる波及効果をもたらす結果となる。また、同じテストのイメージを持っていたとしても、指導への考え方などの違いにより、異なる波及効果をもたらす可能性がある。

第8章 総括

8.1 結論

本論文では、大学入試の自由作文問題が受験者の学習と高校での指導に及ぼす影響について把握するため、3つの調査を行い4つの研究設問の検証を行った。調査1では、Green (2007)のモデルを参考に、大学入試問題と高校の英語の授業の基盤である学習指導要領との重なりを分析することで、6つの正と負の波及効果を予測した。調査2および調査3にてその予測と実際の学習・指導を確認したところ、「自由作文問題が出題されている大学を受験する学習者に自由作文を書く学習を促進する」、「高校の授業で自由作文指導をする機会を抑制する」、「統合的な作文の指導を抑制する」、「エッセイのジャンルに偏った作文の指導をもたらす」「特定の読み手を想定しない作文に偏った指導をもたらす」が確認された。しかし、これらはすべての受験者、すべての教師において起こっていたわけではなく、個人差が生じていた。このずれが生じたことは、Wall and Anderson (1993)らが指摘するように様々な要因が複雑に絡み合ったことが関係している。

センター試験を含め様々な大学入試問題が存在する中、受験者は自身の受験する大学入試への対応をするため、高校の授業や塾・予備校に頼った学習を行っていた。しかし、受験者個人で各大学独自試験への準備も行っており、直接的な影響も見られた。しかし、その主要な学習方法は、出題される問題と類似の自由作文問題に取り組み、教師に添削指導を受ける方法だった。そのため、どのような作文をお手本とし、自分の書いた作文をどのように改善していくかは、出版物の模範解答や教師の添削指導によるところが大きく、出版物の著者や教師を通じた間接的な影響が学習に対して起こっていた。

指導への波及効果は非常に複雑で、教師は様々な大学入試問題のうち、担当の生徒が受験する可能性のある大学入試問題に対応できるように、生徒の能力や高校全体の方針を踏まえながら、受験指導に対するプレッシャーの中で、採点基準などに関する個人の信念に基づき意思決定をして授業を行っていた。その結果、指導方法だけでなく、指導内容にも教師の個人差が確認され、先行研究には見られなかった波及効果が確認された。

8.2 示唆

本研究の調査から、大学入試問題の自由作文問題の波及効果と、高校の授業での自由作文活動の優先度の低さ、扱う作文の特徴の偏りが確認された。大学入試の第一の目的は、受験

者が各大学の教育を受けるために必要な能力・適性等があるかどうかを判定するための選抜である。しかし、大学入試はその結果が受験者の将来へ与える影響が非常に大きい高ステイクテストであり、試験内容が高校での指導をはじめとした社会へ及ぼすの影響大きさから、大学は有益な波及効果をもたらす問題を作成することも求められる(静, 2006)。

そこで、有益な波及効果をもたらす問題作成のため、本研究の調査結果と Hughes (2003) の提示する有益な波及効果をもたらすための指針を踏まえ、大学の独自試験問題作成の改善点を挙げる。有益な波及効果について確認すると、本研究での有益な波及効果とは、学習指導要領の内容についての学習と指導を促進することである。

改善点 1：自由作文問題を出題する。

まずは、自由作文問題を入試で出題しなければならない。本研究では、大学独自入試での自由作文問題の出題率の低さから高校の授業で自由作文があまり扱われないことが予測され、全ての教師ではなかったが、実際に自由作文をあまり扱っていない教師が多く存在することが教師へのアンケート調査から分かった。従って、自由作文問題が出題されなければ、現在の自由作文指導の優先度が低いままである。この改善により、現在の自由作文問題が「ない」ことによる負の波及効果を解消することができる。

改善点 2：自由作文問題のテスト細目を作成し、事前に公開する。

現在、大学入試の過去問題は公開されているが、それぞれの大学で必要としている能力を教師や受験者がその問題から分析する必要がある。その際、分析者によって分析結果が異なる可能性もあり、大学の意図が正しく伝わらない可能性もある。また、渡部(2000)が指摘するように、大学が必要とする能力とその基準がそもそも設定されていない可能性もある。それを解消するために、テスト細目を作成し、事前に公開することが必要である。

特に採点基準は、自由作文問題の測定している構成概念に大きく関係している。しかし、それは過去問題から分析することはできず、教師個人がそれぞれ想定する採点基準に基づいた指導を促していると考えられる。その結果、大学の求める能力とは異なる作文指導を促す可能性がある。そのため、金谷(2009)や根岸他(2010)、松井(2006)も指摘するように、採点基準と模範解答を事前に公開することが必要である。

また、受験者の自由作文問題対策は、授業や塾・予備校に頼る傾向にあったが、個人でも対策方法を行っていた。その方法として過去問題集を解いて教師に添削指導を受ける以外の方法はほとんどとられていなかった。これは、受験者は自身で自由作文問題を分析することは難しく、教師や問題集の解釈に頼る必要があるからとも考えられる。自由作文問題のテスト細目を公表することにより、受験者は必要な能力を知ることができ、受験者個人での学習を促進する可能性がある。

改善点 3：与える情報、ジャンル、読み手が異なる自由作文問題を複数出題する。

大学入試の自由作文問題は、英語の文章やグラフなどの情報を与えそれに関連した作文を求める問題は少なく、エッセイのジャンルに偏っており、読み手が設定された問題は少なかった。そのため、教師の統合的な作文指導、エッセイ以外のジャンルの作文指導および読み手を意識した作文指導を抑制している。これを解消するため、与える情報、ジャンル、読み手の点で異なる自由作文問題を複数出題する必要がある。例えば、ひとつ目の問題は、大学在学中に取り組みたい活動について書く問題とする。ふたつ目の問題は、これからホームステイをするオーストラリアのホストファミリーからの E メールを読み、その中に書いてある食事の好みやホームステイ先でしたいことについての質問に答えながら、Eメールの返信文章を書く問題とする。このふたつの問題では、1 問目では特に何も情報を与えられず、2 問目では E メールが情報として与えられる。また、1 問目はエッセイ、2 問目は E メールとジャンルが異なる。さらに、1 問目は特定の読み手は想定されておらず、2 問目では読み手をオーストラリアのホストファミリーと設定されている。このように、複数の問題で異なる特徴を持った作文を求めることで、統合的な作文、様々なジャンルの作文、様々な読み手を想定した作文指導を促進することが可能である。なお、求める作文の文体については、意見文に偏っている現在の出題傾向であっても、意見文の指導のみに偏らず、他の文体の作文指導もされていることから、意見文を求める問題が出題されていけばよいと考える。

これら 3 つの改善点を踏まえて大学の独自試験問題を作成することで、有益な波及効果をもたらすことが考えられる。しかし、金谷(2006)が指摘する通り、多くの受験者の作文を採点する負担が大きいという実用的な問題は存在し、複数の自由作文問題を出題することは難しいことも理解できる。しかし、そんな中でも複数の自由作文を出題している大学もある。以下は茨城大学前期日程教育学部（2008年2月25日実施）の問題である。

自由作文問題例 6

問題 1

「テレビ依存症(TV addiction)」に関する次の英文を読んで、後の問いに答えなさい。
(英文は省略)

問 1 上記の英文で述べられている、テレビを見ることについての利点と問題点を 50 語以内の英文で要約しなさい。

問 2 次の意見に対し、賛成か反対かのどちらかの立場をとり、あなたの意見を 50 語以内の英文で述べなさい。

“You should not watch TV at all, because watching TV is addictive.”

問題 2

次のトピックについて自分の経験や考えを 140～160 語の英文で述べなさい。

“The best moment in my life”

(茨城大学 前期日程 教育学部 2008 年 2 月 25 日実施)

問題 1 は、英語の文章が与えられており、問 1 は文章の一部の要約問題 (50 語以内)、問 2 は文章と関連したトピックについて意見文のエッセイを書く問題 (50 語以内)、問題 2 は意見文のエッセイを書く問題 (150 語程度) である。ジャンルと読み手に偏りはあるものの、要約問題を含め、3 種類の作文問題を出題している。茨城大学教育学部の英語教科の試験はこの作文問題のみの出題である。茨城大学は国立大学であるため、センター試験の結果も選抜材料として含まれる。センター試験で他の基礎的な能力を測定しているため、独自試験ではセンター試験で測定されていないライティング能力を測定する問題のみを出題したと考えられる。このように、問題作成の負担を削減し、採点に労力を割くことは可能である。茨城大学教育学部の受験者は毎年約 800 人と、私立大学と比較するとその数は少ないが、採点の負担は十分大きい。しかし、負担の大きさを理由にやらないことよりもやることを選択したことで、少なくとも茨城大学教育学部の前期日程受験者には作文の学習・指導を促進するという波及効果があると考えられる。

大学側の自由作文問題の採点の負担を軽くする方法として、受験者の書く語数を少なく抑える方法が考えられる。松井(2006)は、設定語数が多いことによる受験生の心理的負担の増加から志願者が減るかもしれないという大学の心配に対して、文章の一部を書かせる問題を

提案しているが、この方法により採点の負担も軽くすることが可能である。文章の一部を書かせる問題とは、序論と結論にあたる段落を予め与えておき本論にあたる部分を書かせる問題や、本論と結論を与えておき、主題をと自分の主張を簡潔に述べる **topic statement** を書かせる問題である。この問題の妥当性や弁別力、波及効果を検証する必要はあるが、この問題と通常 of 自由作文問題組み合わせることで、自由作文問題採点の負担軽減が可能である。

8.3 本研究の課題

8.3.1 参加者のサンプリング（調査 2）

調査 2 のインタビュー調査には、国立大学外国語学部と私立大学外国語学部の大学新入生 33 人が参加者として協力し、アンケート調査には同国立大学の大学新入生が参加した。調査 2 のほとんどの参加者が外国語学部 to 所属していたことから、英語学習への意識が他学部の新入生より高く、より自由作文対策への準備に力を入れていた可能性もある。よって、日本の高校生全体を考えると、今回の調査よりも自由作文対策の準備をしていた割合は低い可能性がある。そのため、今後は多様な学部を受験した学習者を対象に調査をする必要がある。

また、参加者は大学新入生であり、つまり少なくとも大学入試に合格した学習者のみが調査対象であった。大学入試合格者と不合格者では、その学習に違いがある可能性もあるため、異なる波及効果が見られた可能性もある。さらには、少数ではあるが社会人が大学入試を受けることもある。そのため、今後は高校現役の合格者や浪人合格者、現役の浪人生や社会人への影響の違いを調査する必要がある。

最後に、調査参加者を募る際に、応募法(volunteer sampling)を用いたこともあり、十分な参加者を得ることができず、33 名へのインタビュー調査と 119 名へのアンケート調査という限られた人数への調査となった。この人数は、学習者への波及効果を検証するには少なかつたことが考えられる。そのため、今後はより多くの人数を参加者として確保する必要がある。

8.3.2 参加者のサンプリング（調査 3）

調査 3 のアンケート調査には、33 校の高校から、129 名の教師が参加した。高校の所在地域や高校の種類に多少の偏りはあったが、それによる全体的な指導傾向に関する結果への大きな影響はなかったと考えられる。しかし、個々の参加者の指導の特徴に偏りができてしま

った可能性がある。その理由のひとつとして、調査への協力を依頼する際に、調査概要を説明したが、授業では自由作文を扱っていないことを理由に調査への協力を断った教師もいた。そのため、授業で自由作文指導をしていない教師の割合は、調査結果よりも多いことが予測される。

調査 3 の結果のひとつとして、校種による自由作文問題対策活動傾向が異なり、私立高校の教員はよりマクロな視点を重視した活動を行っていた。しかし、調査に参加した私立高校は首都圏の入学難関校とされる高校が多く、教師はミクロな指導をあまり重視する必要がなかった可能性もある。そのため、地方を含む様々なレベルの高校の教員を追加し、校種による自由作文問題対策傾向を調査する必要がある。

また、調査 3 では 129 名の参加者に調査を行ったが、この人数は、日本全体のライティングの授業を把握するためには不十分な数であると考えられる。そのため、本研究の結果の精度をより高めるためにはより多くの教師の授業調査が必要である。

8.3.3 調査方法（調査 3）

調査 3 では、より多くの高校からより多くの教師の自由作文指導を把握するため、アンケートによる自由作文指導の調査を行った。しかし、アンケート調査から得た教師の指導についての情報は、実際の指導とは異なっていた可能性もある。今後は、授業観察や実際の添削指導を分析することで、より正確な指導傾向を把握することが必要である。

また、教師のアンケートで 5 段階のリッカート尺度を用いた質問を行ったが、その際 1 を「まったく影響していない」、5 を「かなり影響している」などと定義した。しかし、2～4 の選択肢については定義をしなかった。このことから、教師の主観的な判断が回答に影響し、教師によって選択肢 2 および 3、4 の判断に大きな差が生じた可能性がある。今後は、すべてのリッカート尺度を定義し、回答者の主観的な判断の影響を最小限に抑える必要がある。

8.3.4 大学入試の変化

本研究は、2008 年～2009 年および 2014 年に主なデータを収集し分析した結果をもとに行われた研究である。しかし、各大学の独自試験は毎年その構成が変更される可能性があり、その波及効果も変化していくことが考えられる。実際、調査 2 に参加した学生の所属する A

大学の前期日程では、2013 年度入試に、ライティング問題の大幅な変更が行われた。2012 年度までは、日本語の文章が与えられ、その内容を 200 語程度で要約する問題と、文章の内容についての自分の意見を 200 語程度の英語で書く問題が出題されていた。2013 年度は、英語の講義に関する資料が与えられ、その講義の音声聴き、その内容を 200 語程度で要約する問題と、その講義の内容に関連するお題が与えられ、自分の意見を 200 語程度で書く問題が出題された。この 2013 年度試験での最も大きな変化は、日本語の文字情報が、英語の音声情報に変わったことである。この変化により、2014 年度の A 大学受験者は、2013 年度の受験者と比較し、より英語を聞く機会、英語を聞いて英語で要約する機会、英語を聞いて自分の考えを英語で書く機会が増えた可能性がある。このように、大学入試の変化により、受験者の学習が変化することが予測される。また、多くの大学入試が変化すれば、高校の授業も変化していく可能性もある。つまり、大学入試の波及効果は、毎年少しずつ変化していると考えられる。よって、大学入試の変化とともに、その波及効果の変化も追跡していくことが今後の課題として挙げられる。

8.3.5 波及効果を与える対象

本研究では、大学入試の自由作文問題が大学受験者と高校教師に与える波及効果について調査した。しかし、大学入試が波及効果を与える対象はこれらだけではなく、塾や予備校の講師、親、入学後の大学生、高校のカリキュラム、受験対策のための問題集など、あらゆる人や組織、出版物などに影響を与え、さらにそれらが学習と指導に影響を与えている。今後、より詳しく、より正確に大学入試の波及効果を捉えるためには、これらを対象に加えて調査する必要がある。

8.3.6 波及効果に影響を与える要因

本研究では、大学入試の自由作文問題の波及効果に影響を与える要因として、特に日本の大学入試制度と教師個人の要因について検討した。

日本の大学入試制度については、各大学の独自問題が存在することを考慮し、教師が入試問題を分析・解釈し入試問題イメージを形成すると考察した。しかし、日本の大学入試制度の特徴として、一般入試の他、推薦入試、AO 入試などの選抜方法が複数存在し、一般入試

以外の選抜方法での入学割合は、一般入試の6割を超えており、決して無視のできない影響力があると考えられる。今後、教室の中での一般入試とその他の選抜方法で受験を考えている生徒の割合の指導への影響や、一般入試入学者とその他の選抜方法での入学者の能力の比較について研究する余地がある。もし、一般入試入学者の方が能力が高ければ、入試で学力を測定する筆記試験を課す利点が確認できる。

また、教師の大学入試自由作文問題への考え方や担当する生徒の能力が授業での自由作文指導に影響していることが分かり、教師の持つ自由作文問題の採点基準の捉え方と指導傾向の関係が明らかになった。しかし、何が教師の捉え方に影響しているのかは明らかにならなかった。教師の能力や参考にした情報などが影響していると考えられるが、教師の大学入試問題イメージの形成のプロセスを明らかにすることで、教師が正確にテストを解釈するために必要な要素が発見できると期待される。

さらに、教師のアンケートの回答から、担当する生徒の能力が授業での自由作文指導に影響していることが分かった。担当する生徒の能力不足のため自由作文指導をあまり行わないという判断をする教師が存在したが、教師はどの程度の能力を持った生徒に自由作文指導ができると判断し、大学入試の波及効果を引き起こすかはまだ明らかになっていない。また、生徒の能力に応じてどのような対策指導が促進または抑制されるかも明らかにすることが今後の課題とされる。

8.3.7 研究デザイン

本研究では、Watanabe (2004a)が提案するような、同じ教師による異なる種類の授業を比較してその違いから波及効果を導き出す理想的な方法を用いることができなかった。その代替として、「教師は大学入試で出題される内容の指導により重点を置く」とことと「大学入試が存在しない場合、教師は学習指導要領内容を網羅した指導を行う」ことを前提とし、教師の授業に対する意識を聞くことで波及効果を捉えようと試みた。その結果、本来はテストの波及効果ではない指導が波及効果として捉えられた可能性は否定できない。つまり、大学入試がなかった場合であっても、教師は現在の状況と変わらず、現在入試で出題されている内容を重視している可能性もある。また、大学入試がなかった場合、学習指導要領に完全に沿った指導を行うのではなく、各教師が好みの内容を好みの方で指導する可能性もある。

しかし、本研究を *baseline study* として、現在計画されている大学入試改革による新しい

テストの波及効果研究に役立てることが可能である。Wall and Horák (2006, 2008, 2011)の縦断的研究の様に、今後新しい大学入試の移行期と導入後の学習と指導の状況を調査することで、より正確な波及効果が明らかになることが期待できる。

現在、日本の大学入試に大きな改革が計画されており、2020年度より大学入試センター試験が廃止され、大学入学選抜のための達成度テスト（発展レベル）（仮称）が実施される。このテストの英語科目では4技能を総合的・統合的に測定するとされており、大きな指導・学習への波及効果の変化の可能性を秘めている。そのため、**baseline study**としての役割を果たすため、まずここで挙げた課題を克服し、新しい試験導入前の実態を正確に把握する必要がある。

次に新テストへの移行期の教師や受験者の反応を調査することが必要である。彼らが新テストの情報の収集、解釈、指導・学習する方法の変化は新テストの影響であり、この期間の調査がテスト波及効果結果と同時に波及効果プロセスの実態解明に大きく貢献することが期待される。

そして、新テストへの移行が完了した後の教師・学習者を調査し、**baseline study**と比較することで、新テストの指導・学習結果への影響を明らかにすることができる。現在の大学入試では、文章を書く能力を測定しているテストは一部に限られるが、新テスト導入によって多くの受験者が大学入試で文章を書くことが求められる。その変化により、期待されている作文の指導機会や大学入学者のライティング能力変化の確認が必要となる。

さらに、新テスト導入と同時に **TOEFL** などの外部試験の一般入試での活用も検討されており、日本の大学入試はさらに複雑化される。この状況下で、それぞれの時期の指導と学習についてのデータを重ねることで、それぞれのテストの影響、波及効果に影響を与える要因が明らかになることが期待される。

参考文献

【和文】

- 池上博. (1997). 「もし入試が韓国の修学能力試験だけになったら」『現代英語教育』 34, 26-27, 63.
- 旺文社. (2008a). 『2009 年受験用全国大学入試問題正解英語(国公立大編)』 東京：旺文社.
- 旺文社. (2008b). 『2009 年受験用全国大学入試問題正解英語(私立大編)』 東京：旺文社.
- 大津由紀雄、江利川春雄、斎藤兆史、鳥飼玖美子. (2013). 『英語教育、迫り来る破綻』 東京：ひつじ書房.
- 金谷憲 (編). (2003). 『英語教育評価論』 東京：河源社.
- 金谷憲. (2006). 「注文の多いテスト屋さん：大学英語入試作問事情 (特集 大学入試英語問題を批評する)」『英語青年』 152, 1, 16-18.
- 金谷憲. (2009). 『教科書だけで大学入試は突破できる』 東京：大修館書店.
- 加瀬正次郎. (1994). 「ライティングの指導法」『新・英語科教育の研究』 片山嘉雄, 佐々木昭, 松村幹男. 東京：大修館書店: 229-235.
- 教育再生実行会議. (2013a). 「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について(第四次提言)」http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf より引用(2014.1.5)
- 教育再生実行会議. (2013b). 「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf より引用(2014.1.5)
- 工藤洋路. (2000). 「自由作文への橋渡しとしての Dicto-Comp の有効性」東京外国語大学卒業論文.
- 小池生夫 (編). (2003). 『応用言語学事典』 東京：研究社.
- 小塩真司. (2004). 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 因子分析・共分散構造分析まで』 東京：東京図書.
- 静哲人. (2006). 「これでいいのか、大学入試英語問題：英語教育およびテスト理論の立場から」『英語青年』 152, 2-5.
- 静哲人、竹内理、吉澤清美. (2002). 『外国語教育リサーチとテストの基礎概念』 大阪：関西大学出版部.
- 自由民主党. (2013a). 『教育再生実行本部 成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言』

- https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/pdf112_1.pdf より引用 (2014.1.5)
- 自由民主党. (2013b). 『教育再生実行本部 平成の学制大改革部会 大学・入試の抜本改革部会 新入材確保法の制定部会 第二次提言』 https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/pdf114_1.pdf より引用 (2013.1.5)
- 大学入試センター. (2010). 『平成 22 年度大学入試センター試験実施結果の概要』 <http://www.dnc.ac.jp/modules/file/index.php?page=visit&cid=66&lid=570> より引用(2010.1.24)
- 大東俊一. (2004). 「英語教育の視点から見た大学入試英語問題の問題点」 『人間総合科学』 7, 3-15.
- 中央教育審議会. (1996). 『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm より引用(2014.8.12)
- 中央教育審議会. (2008). 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf より引用(2014.8.12)
- 根岸雅史. (2014). 「言語テストの非透明性のインパクト」 *JACET Kansai Journal*, 16, 1-12.
- 根岸雅史、東京都中学校英語教育研究会. (2007). 『コミュニカティブ・テストングへの挑戦』 東京: 三省堂.
- 根岸雅史、松沢伸二、佐藤留美、豊田有紀、中野達也. (2010). 「大学入試が変われば英語教育も変わるのか」 『英語教育』 59, 5, 10-19.
- 平林健治. (2004). 「日本人初級英語学者による自由英作文の特定要因から見たプロダクトの特性」 『ことばの科学』 17, 39-59.
- 松井孝志. (2006). 「これでいいのか、ライティング問題：高校の立場から (特集 大学入試英語問題を批評する)」 『英語青年』 152, 1, 10-12.
- 宮田学. (2002). 『ここまで通じる日本人英語』 東京: 大修館書店.
- 文部科学省. (2002). 『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan より引用(2014.2.25)
- 文部科学省. (2005). 『読解力向上に関する指導資料』 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201.htm より引用(2014.8.12)
- 文部科学省. (2008). 『平成 22 年度大学入学者選抜から大学入試センター試験を新たに利用す

- る大学について(概要)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/11/08121207.htm より引用(2010.1.24)
- 文部科学省. (2010). 『平成 23 年度大学入学者選抜実施要項 (通知)』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/10/12/1282953_1_1.pdf より引用(2010.1.24)
- 文部科学省. (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf より引用 (2014.2.25)
- 文部科学省. (2013a). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf より引用(2014.2.25)
- 文部科学省. (2013b). 『平成 25 年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況』 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/10/1340441.htm より引用(2014.1.7)
- 文部科学省. (2013c). 『文部科学統計要覧(平成 25 年版)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1337986.htm より引用(2014.1.30)
- 文部科学省. (n.d.). 『学校基本調査 平成 22 年度結果の概要』 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/21/1300352_2.pdf より引用 (2010.1.24)
- 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 東京: 開隆堂出版株式会社.
- 文部省. (2000). 『大学審議会 大学入試の改善について(答申)』
- 渡部良典. (1997). 「入試から英語をはずすと授業は変わるか 授業研究に基づいて予測する」 『英語教育』 46, 9, 30-35.
- 渡部良典. (2000). 「入試の多様化で問題が明確になってきた」 『英語教育』 49, 3, 16-18.
- ELEC 同友会英語教育学会ライティング研究部会. (2013). 「教科書本文を使ったサマリー・ライティングを中心とした授業展開 ～高等学校『コミュニケーション I』の教科書を中心に～」 ELEC 同友会英語教育学会第 19 回研究大会発表資料.
- 「日本の教育あってこそその英語教育だ」 (2013) 『月刊日本』 5, 49-52.
- 「論争 大学入試に TOEFL」 (2012 年 5 月 1 日) 『朝日新聞』 http://digital.asahi.com/articles/TKY201304300626.html?ref=comkiji_txt_end_s_kjid_TKY201304300626 より引用

(2014.1.5)

【英文】

- Alderson, J. C. (2004). Foreword. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. ix-xii). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280-297.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279.
- Brown, J. D. (1997). Do tests washback on the language classroom? *The TESOLANZ Journal*, 5, 63-80.
- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal*, 10, 15-42.
- Cambridge University Press (2003). *Cambridge First Certificate in English 6 teacher's book: Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations: English for speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, D. W., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20(6), 457-474.
- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11(1), 38-54.
- Cheng, L. (1998). Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their english learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279-301.

- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education, 15*(3), 253-271.
- Cheng, L. (2004). The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 147-170). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 3-17). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & Tim, M. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETS. (2008). *TOEFL iBT test independent writing rubrics (scoring standards)*. Retrieved from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/Independent_Speaking_Rubrics_2008.pdf (2013.08.28)
- Frederiksen, J. R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher, 18*(9), 27-32.
- Gates, S. (1995). Exploiting washback from standardized tests. In J. D. Brown & S. O. Yamashita (Eds.), *Language testing in Japan*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, A. (2014). *The Test of English for Academic Purposes (TEAP) impact study: Report 1 - Preliminary questionnaires to Japanese high school students and teachers*. Tokyo: Eiken Foundation of Japan.
- Griffin, P., McGaw, B., and Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Springer.
- Hale, G. A., Taylor, C., Bridgeman, B., Carson, J. G., Kroll, B., & Kantor, R. (1996). *A study of writing tasks assigned in academic degree programs*. Princeton, NJ:

Educational Testing Service.

Hamp-Lyons, L. (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. NJ: Ablex Publishing Corporation.

Hamp-Lyons, L. (2000). Social, professional and individual responsibility in language testing. *System*, 28(4), 579-591.

Hawkey, R. (2006). *Impact theory and practice: Studies of the IELTS test and 'Progetto Lingue 2000'*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hayes, B., & Read, J. (2004). IELTS test preparation in New Zealand: Preparing students for the IELTS academic module. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 97-111). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Helms, R. M. (2008). *University admission worldwide*. Washington, D.C.: The World Bank.

Hirai, A., Fujita, R., Ito, M., & O'ki, T. (2013). Washback of the center listening test on learners' listening skills and attitudes. *ARELE*, 24, 31-45.

Hughes, A. (1993). *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *English composition program*. Rowley Mass: Newbury House Publishers Inc.

Li, X. (1990). How powerful can a language test be? The met in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(5), 393-404.

McNamara, T. F. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Mehrens, W. A. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence? *Educational Policy Analysis Archives*, 6(13).

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: National Council on Measurement in Education/American Council on Education.

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3),

241-256.

- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2014.08.12)
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation* (pp. 98-107). London: Modern English.
- Popham, W. J. (1987). Two-plus decades of educational objectives. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 31-41.
- Purves, A. C., Soter, A., Takala, S., & Vähäpassi. (1984). Towards a domain-referenced system for classifying composition assignments. *Research in the Teaching of English*, 18(4), 385-416.
- Qi, L. (2004). Has a high-stakes test produced the intended change? In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 171-190). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Qi, L. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, 22(2), 142-173.
- Qi, L. (2007). Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. *Assessment in Education*, 14, 51-74.
- Shih, C. (2007). A new washback model of students' learning. *The Canadian Modern Language Review*, 64, 135-162.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317.
- Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact: The view from Cambridge ESOL. *Research Notes*, 20, 2-3.
- Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In C. Clapham & P. Corson

- (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Volume 7: Language testing and assessment* (pp. 291-302). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10(1), 41-69.
- Wall, D., & Horák, T. (2006). *The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 1, the baseline study*. Princeton, NJ: ETS.
- Wall, D., & Horák, T. (2008). *The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 2, coping with change*. Princeton, NJ: ETS.
- Wall, D., & Horák, T. (2011). *The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in central and eastern Europe: Phase 3, the role of the coursebook, and Phase 4, Describing Change*. Princeton, NJ: ETS.
- Watanabe, Y. (1996). Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13(3), 318-333.
- Watanabe, Y. (1997). *The washback effects of the Japanese university entrance examinations of English: Classroom-based research*. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, UK.
- Watanabe, Y. (2004a). Methodology in washback studies. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 19-36). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Watanabe, Y. (2004b). Teacher factors mediating washback. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing* (pp. 129-146). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

付録

付録 1 文体別の文章構成と言語の特徴(Beck & Jeffery, 2007)

Genre	Structure	Register Feature	Example
Explanation	Organized around a logical sequence of how something works, or why something is so; Content separated into sections based on thematic relevance	<i>Verbs</i> usually in declarative mood and often in present tense. <i>Nouns</i> often represent non-human participants, or groups rather than individual actors, especially in scientific contexts	<i>“The U.S. dollar is one of the most stable and reliable currencies on Earth”</i>
Narrative	Begins with an orientation to characters and setting and establishment of point of view; Subsequent sections are usually temporally organized in chronological order	<i>Nouns</i> : Human agents are the most common participants. <i>Verbs</i> are typically in past tense; action verbs predominate although existential and relational verbs may be employed in the writer’s reflections on the narrative. <i>Conjunctions and Adverbs</i> support chronological ordering of the events.	<i>“I handed the papers back swiftly, much to the confusion of the activist, and said I would take no sides. Then looking into his eyes I told him face to face that by doing what they were doing, the activists were helping no one”</i>
Report	Introduction usually contains a general classification statement about the topic to be discussed; Information is organized logically and thematically, not temporally; Conclusions usually optional	Language is precise, technical and factual. “. . . <i>chicanes, bends, and deviations. . . roadway designs. . . fixed objects,</i> ” <i>Verbs</i> : Existential (is, was) and Relational verbs predominate; Passive verbs are commonly employed to convey objectivity. <i>Nouns</i> : Noun packing is a common tendency – nouns and adjectives combined to form a nominal group; Non-human or generic participants are common agents.	<i>“. . . chicanes, bends, and deviations. . . roadway designs. . . fixed objects,” “This problem also can be remedied by good community design which promotes safe, heart-healthy walking” “In addition to poor street layout and traffic speeds, community planning is also a problem that involves especially children once again.”</i>
Argument	Thesis or position statement in the introduction is followed by a body that contains evidence to support this thesis, then a conclusion that reiterates the writer’s position	<i>Verbs</i> : Declarative mood choices help to present statements; timeless present tense. <i>Nouns</i> : Typically refer to abstract concepts or generalized participants. <i>Verbs</i> : Modals employed to express the degree of certainty/commitment of the writer.	<i>“It is not good, but evil that is foresworn to failure, time and time again.”</i> <i>“However, there always seems to be one incident that seems to affect a person’s life positively.”</i>

付録2a TOEFL iBT Independent Writing Rubrics (Scoring Standards) (ETS, 2008)

Score	Task Description
5	<p>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> • effectively addresses the topic and task • is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence • displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice, and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors
4	<p>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> • addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated • is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections • displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form, or use of idiomatic language that do not interfere with meaning
3	<p>An essay at this level is marked by one or more of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> • addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications, and/or details • displays unity, progression, and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured • may demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning • may display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary
2	<p>An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • limited development in response to the topic and task • inadequate organization or connection of ideas • inappropriate or insufficient exemplifications, explanations, or details to support or illustrate generalizations in response to the task • a noticeably inappropriate choice of words or word forms • an accumulation of errors in sentence structure and/or usage
1	<p>An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • serious disorganization or underdevelopment • little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task • serious and frequent errors in sentence structure or usage
0	<p>An essay at this level merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.</p>

5	<p>Full realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All content points included with appropriate expansion. • Wide range of structure and vocabulary within the task set. • Minimal errors, perhaps due to ambition; well-developed control of language. • Ideas effectively organised, with a variety of linking devices. • Register and format consistently appropriate to purpose and audience. <p>Fully achieves the desired effect on the target reader.</p>
4	<p>Good realisation of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All major content points included; possibly one or two minor omissions. • Good range of structure and vocabulary within the task set. • Generally accurate, errors occur mainly when attempting more complex language. • Ideas clearly organised, with suitable linking devices. • Register and format on the whole appropriate to purpose and audience. <p>Achieves the desired effect on the target reader.</p>
3	<p>Reasonable achievement of the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • All major content points included; some minor omissions. • Adequate range of structure and vocabulary, which fulfils the requirements of the task. • A number of errors may be present, but they do not impede communication. • Ideas adequately organised, with simple linking devices. • Reasonable, if not always successful attempt at register and format appropriate to purpose and audience. <p>Achieves, on the whole, the desired effect on the target reader.</p>
2	<p>Task set attempted but not adequately achieved.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Some major content points inadequately covered or omitted, and/or some irrelevant material. • Limited range of structure and vocabulary. • A number of errors, which distract the reader and may obscure communication at times. • Ideas inadequately organised; linking devices rarely used. • Unsuccessful/inconsistent attempts at appropriate register and format. <p>Message not clearly communicated to the target reader.</p>
1	<p>Poor attempt at the task set.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notable content omissions and/or considerable irrelevance, possibly due to misinterpretation of task set. • Narrow range of vocabulary and structure. • Frequent errors which obscure communication; little evidence of language control. • Lack of organisation, or linking devices. • Little or no awareness of appropriate register and format. <p>Very negative effect on the target reader.</p>
0	<p>Achieves nothing: too little language for assessment (fewer than 50 words) or totally irrelevant or totally illegible.</p>

付録 2c ESL Composition Profile (Jacobs, *et al.*, 1981)

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable · substantive · thorough development of thesis · relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject · adequate range · limited development of thesis · mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject · little substance · inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject · non-substantive · not pertinent · OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression · ideas clearly stated/supported · succinct · well-organized · logical sequencing · cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy · loosely organized but main ideas stand out · limited support · logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent · ideas confused or disconnected · lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate · no organization · OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range · effective word/idiom choice and usage · word form mastery · appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range · occasional errors of word/idiom form, choice, usage but meaning not obscured	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range · frequent errors of word/idiom form, choice, usage · meaning confused or obscured	
	9-7	VERY POOR: essentially translation · little knowledge of English vocabulary, idioms, word form · OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions · few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions · minor problems in complex constructions · several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions but meaning seldom obscured	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions · frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions · meaning confused or obscured	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules · dominated by errors · does not communicate · OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions · few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscure	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing · poor handwriting · meaning confused or obscured	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions · dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing · handwriting illegible · OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE	READER	COMMENTS	

付録 2d IELTS Writing Task 2 Band Descriptors (Task Response & Coherence and cohesion)

Band	Task Response	Coherence and cohesion
9	<ul style="list-style-type: none"> • fully addresses all parts of the task • presents a fully developed position in answer to the question with relevant, fully extended and well supported ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • uses cohesion in such a way that it attracts no attention • skilfully manages paragraphing
8	<ul style="list-style-type: none"> • sufficiently addresses all parts of the task • presents a well-developed response to the question with relevant, extended and supported ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • sequences information and ideas logically • manages all aspects of cohesion well • uses paragraphing sufficiently and appropriately
7	<ul style="list-style-type: none"> • addresses all parts of the task • presents a clear position throughout the response • presents, extends and supports main ideas, but there may be a tendency to over-generalise and/or supporting ideas may lack focus 	<ul style="list-style-type: none"> • logically organises information and ideas; there is clear progression throughout • uses a range of cohesive devices appropriately although there may be some under-/over-use • presents a clear central topic within each paragraph
6	<ul style="list-style-type: none"> • addresses all parts of the task although some parts may be more fully covered than others • presents a relevant position although the conclusions may become unclear or repetitive • presents relevant main ideas but some may be inadequately developed/unclear 	<ul style="list-style-type: none"> • arranges information and ideas coherently and there is a clear overall progression • uses cohesive devices effectively, but cohesion within and/or between sentences may be faulty or mechanical • may not always use referencing clearly or appropriately • uses paragraphing, but not always logically
5	<ul style="list-style-type: none"> • addresses the task only partially; the format may be inappropriate in places • expresses a position but the development is not always clear and there may be no conclusions drawn • presents some main ideas but these are limited and not sufficiently developed; there may be irrelevant detail 	<ul style="list-style-type: none"> • presents information with some organisation but there may be a lack of overall progression • makes inadequate, inaccurate or over-use of cohesive devices • may be repetitive because of lack of referencing and substitution • may not write in paragraphs, or paragraphing may be inadequate
4	<ul style="list-style-type: none"> • responds to the task only in a minimal way or the answer is tangential; the format may be inappropriate • presents a position but this is unclear • presents some main ideas but these are difficult to identify and may be repetitive, irrelevant or not well supported 	<ul style="list-style-type: none"> • presents information and ideas but these are not arranged coherently and there is no clear progression in the response • uses some basic cohesive devices but these may be inaccurate or repetitive • may not write in paragraphs or their use may be confusing
3	<ul style="list-style-type: none"> • does not adequately address any part of the task • does not express a clear position • presents few ideas, which are largely undeveloped or irrelevant 	<ul style="list-style-type: none"> • does not organise ideas logically • may use a very limited range of cohesive devices, and those used may not indicate a logical relationship between ideas
2	<ul style="list-style-type: none"> • barely responds to the task • does not express a position • may attempt to present one or two ideas but there is no development 	<ul style="list-style-type: none"> • has very little control of organisational features
1	<ul style="list-style-type: none"> • answer is completely unrelated to the task 	<ul style="list-style-type: none"> • fails to communicate any message
0	<ul style="list-style-type: none"> • does not attend • does not attempt the task in any way • writes a totally memorised response 	

付録 2d' IELTS Writing Task 2 Band Descriptors (Lexical resource & Grammatical range and accuracy)

Band	Lexical resource	Grammatical range and accuracy
9	<ul style="list-style-type: none"> • uses a wide range of vocabulary with very natural and sophisticated control of lexical features; rare minor errors occur only as 'slips' 	<ul style="list-style-type: none"> • uses a wide range of structures with full flexibility and accuracy; rare minor errors occur only as 'slips'
8	<ul style="list-style-type: none"> • uses a wide range of vocabulary fluently and flexibly to convey precise meanings • skilfully uses uncommon lexical items but there may be occasional inaccuracies in word choice and collocation • produces rare errors in spelling and/or word formation 	<ul style="list-style-type: none"> • uses a wide range of structures • the majority of sentences are error-free • makes only very occasional errors or inappropriacies
7	<ul style="list-style-type: none"> • uses a sufficient range of vocabulary to allow some flexibility and precision • uses less common lexical items with some awareness of style and collocation • may produce occasional errors in word choice, spelling and/or word formation 	<ul style="list-style-type: none"> • uses a variety of complex structures • produces frequent error-free sentences • has good control of grammar and punctuation but may make a few errors
6	<ul style="list-style-type: none"> • uses an adequate range of vocabulary for the task • attempts to use less common vocabulary but with some inaccuracy • makes some errors in spelling and/or word formation, but they do not impede communication 	<ul style="list-style-type: none"> • uses a mix of simple and complex sentence forms • makes some errors in grammar and punctuation but they rarely reduce communication
5	<ul style="list-style-type: none"> • uses a limited range of vocabulary, but this is minimally adequate for the task • may make noticeable errors in spelling and/or word formation that may cause some difficulty for the reader 	<ul style="list-style-type: none"> • uses only a limited range of structures • attempts complex sentences but these tend to be less accurate than simple sentences • may make frequent grammatical errors and punctuation may be faulty; errors can cause some difficulty for the reader
4	<ul style="list-style-type: none"> • uses only basic vocabulary which may be used repetitively or which may be inappropriate for the task • has limited control of word formation and/or spelling; errors may cause strain for the reader 	<ul style="list-style-type: none"> • uses only a very limited range of structures with only rare use of subordinate clauses • some structures are accurate but errors predominate, and punctuation is often faulty
3	<ul style="list-style-type: none"> • uses only a very limited range of words and expressions with very limited control of word formation and/or spelling • errors may severely distort the message 	<ul style="list-style-type: none"> • attempts sentence forms but errors in grammar and punctuation predominate and distort the meaning
2	<ul style="list-style-type: none"> • uses an extremely limited range of vocabulary; essentially no control of word formation and/or spelling 	<ul style="list-style-type: none"> • cannot use sentence forms except in memorised phrases
1	<ul style="list-style-type: none"> • can only use a few isolated words 	<ul style="list-style-type: none"> • cannot use sentence forms at all
0	<ul style="list-style-type: none"> • does not attend • does not attempt the task in any way • writes a totally memorised response 	

大学入試の自由作文問題対策に関するアンケート

本調査は、上記実施者が大学入試の自由英作文問題に関する準備学習についての理解を深めるために実施するものです。回答に際しましては、ご自身の経験および意見を正直にお聞かせくださるよう宜しくお願い致します。

☆注意点

本アンケートでは、自由作文問題を、「**与えられたお題に対して、書く内容を自ら考え、複数の文で表現することを求められる問題**」とします。1文の作文や要約の問題は含まれません。

☆回答方法

それぞれの質問に対し、あなたの経験や意見に最も合致する記号横の□に✓を付けてください。また、指示がある場合は従ってください。

《受験大学の入試問題について》

- Q1 あなたは、本大学の前期試験を受験しましたか。 a. はい b. いいえ
- Q2 あなたは、本学以外に受験した大学入試に、以下の自由作文問題は出題されていませんか？
- ①英語の文章を読んで、その内容に関する自分の意見を書く問題 a. はい b. いいえ
- ②英語音声聞いて、その内容に関する自分の意見を書く問題 a. はい b. いいえ
- ③与えられた絵や写真について作文を書く問題 a. はい b. いいえ
- ④与えられたグラフや表に関する自分の意見を書く問題 a. はい b. いいえ
- ⑤トピックのみが与えられ作文を書く問題 a. はい b. いいえ
- ⑥上記以外の自由作文問題が出題されていた場合は、以下のスペースに書いてください。

《大学入試対策開始時期》

- Q3 あなたが高校の授業以外で個人的に英語の大学入試対策を開始したのはいつですか。m を選択した場合はその理由を書いてください。
- a.高校1年4～6月 b.高校1年7～9月 c.高校1年10～12月 d.高校1年1～3月
- e.高校2年4～6月 f.高校2年7～9月 g.高校2年10～12月 h.高校2年1～3月
- i.高校3年4～6月 j.高校3年7～9月 k.高校3年10月～センター試験
- l.センター試験後 m.特別な対策はしなかった

m選択の理由

Q4 あなたが高校の授業以外で個人的に大学入試の自由作文問題対策を開始したのはいつですか。m を選択した場合はその理由を書いてください。

- a.高校1年4～6月 b.高校1年7～9月 c.高校1年10～12月 d.高校1年1～3月
 e.高校2年4～6月 f.高校2年7～9月 g.高校2年10～12月 h.高校2年1～3月
 i.高校3年4～6月 j.高校3年7～9月 k.高校3年10月～センター試験
 l.センター試験後 m.特別な自由作文問題対策はしなかった

m選択の理由

《自由作文問題対策方法》

Q5 およびQ6の質問には、当てはまるもの全てに✓を付けてください。また「その他」を選択した場合は具体的な回答を書いてください。

Q5 あなたは、大学入試の自由作文問題対策をどこで行いましたか。

- a.塾または予備校の授業で対策 b.高校の補習で対策
 c.自分で考えて個人で対策 d.特別な対策はしなかった
 e.その他

Q6 Q5で「c.自分で考えて個人で対策」に✓を付けた方のみ答えてください。あなたは、自由作文問題対策としてどのような学習を行いましたか。

- a.過去問や自由作文問題集を解き、学校や塾などの先生に添削をもらった
 b.過去問や自由作文問題集を解き、模範解答を確認した
 c.様々な自由作文解答例を読んだ d.英語の新聞や雑誌、ネット記事などを読んだ
 e.英語のニュースや講座などを聞いた f.和文英訳問題を解いた
 g.自分で探した英語の文章を読み、その内容に関する自分の意見を書いた
 h.自分で探したニュースなどの英語を聞き、その内容に関する自分の意見を書いた
 i.自分で探した絵や写真についての作文を書いた
 j.自分で探したグラフや表に関する自分の意見を書いた
 k.その他

ご協力ありがとうございました。

ライティングの授業と受験指導に関するアンケート

以下のライティングの授業と受験指導に関する質問にご回答いただきますよう、ご協力をお願い致します。
 本調査は、上記実施者がライティングに関する指導と評価についての理解を深めるためにおこなうものです。
 回答に際しましては、「正しい」答えも「間違っただ」答えもありませんので、ご自身のご意見を正直にお聞かせ
 くださるよう宜しくお願い致します。

<回答方法>

それぞれの質問に対し、あなたの意見に最も合致する記号、または番号一箇所に○を付けてください。また、他に指示のある場合はそれに従ってください。

[例1] □にチェックを付ける場合

勤務校は以下のどの種類の学校ですか。当てはまるもの全てに✓を付けてください。

- 国立 公立 私立
 中高一貫校 大学附属校

[例2] 1～5の番号に○を付ける場合

大学入試問題はあなたのライティングの授業に影響していますか。以下のそれぞれの問題について、1「全く影響していない」～5「かなり大きく影響している」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

		全く影響して いない				かなり大きく 影響している
①	自由作文問題	1	2	3	4	⑤
②	和文英訳問題	1	2	③	4	5
③	文法問題	1	②	3	4	5

<注意点>

質問の中に「ライティングの授業」という言葉が出てきますが、これは科目としてのライティングの授業のことを指します。この場合「英語I」などでのライティングの指導は含まれませんのでご注意ください。

次ページからアンケートが始まります。→

《あなたご自身について》

ここでは、あなたのご自身についておたずねします。当てはまるものに✓を付けてください。また空欄があるものには記述で回答してください。

- Q1 性別 a. 男 b. 女
Q2 年齢 () 歳
Q3 教員歴 () 年目

《ライティングの授業について》

- Q4 ライティングの授業の担当について、当てはまるものに✓を付けてください。
 a. 今年度担当している
 b. 今年度は担当していないが、現在の勤務校で担当したことがある
 c. 今年度は担当していないが、過去に勤務していた他の学校で担当したことがある
 d. 担当したことがない

これ以降は、a と答えた方は現在担当しているライティングの授業について、b 及び c と答えた方は過去に担当した中で一番最近のライティングの授業について回答してください。

- Q5 ライティングの授業を担当している (していた) 勤務校は以下のどの種類の学校ですか。当てはまるもの全てに✓を付けてください。
 国立 公立 私立
 中高一貫校 大学附属校

Q6 その学校の所在都道府県名を教えてください。

Q7 その学校では、生徒のおよそ何%が4年生大学 (大学付属校の場合その大学を除く) の入試を受験しますか。
およそ () %

Q8 その学校では、大学合格率を上げる、少しでも高い偏差値の高い大学に合格する生徒を増やすなどといったことに関してプレッシャーを感じていますか。1「全く感じていない」～5「かなり感じている」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

全く感じていない				かなり感じている
1	2	3	4	5

Q9 その学校では、ライティングの授業は何年生で教えていますか。当てはまるもの全てに✓を付けてください。
 1年生 2年生 3年生

Q10 ライティングの授業を含め、英語のカリキュラムについてあなたの学校独特のことがあれば説明してください。

Q11 ライティングの授業で使用している検定教科書の名前を教えてください。

Q12 ライティングの授業で使用している副教材があれば、名称と内容を教えてください。

教材①の名称 ()
 教材①の内容 ()

 教材②の名称 ()
 教材②内容 ()

Q13 その他（自作のプリントなど）よく使用している教材があればその内容について教えてください。

その他の教材①

その他の教材②

Q14 ライティングの授業中、教科書や上記の副教材、その他の教材をどのくらいの時間使用していますか。

検定教科書	()	%
副教材①	()	%
副教材②	()	%
その他の教材①	()	%
その他の教材②	()	%
合計	100	%

Q15 ライティングの授業中、使用している検定教科書の内容のうちどのような内容を扱っていますか。それぞれの項目について、A「扱っている」、B「扱わないことが多い」、C「元々教科書に含まれていない」の中から最も当てはまる記号に○を付けてください。

	内容	扱っている	扱わないことが多い	元々教科書に含まれていない
A01	文法の解説	A	B	C
A02	1文の表現方法の例や解説	A	B	C
A03	文章構成についての解説	A	B	C
A04	空所補充問題（括弧や下線部分に語を挿入）	A	B	C
A05	語の並べ替え問題	A	B	C
A06	文の並べ替え問題	A	B	C
A07	和文英訳	A	B	C
A08	アイディアを出す活動（ブレイン・ストーミングやマインド・マップなど）	A	B	C
A09	1文の作文	A	B	C
A10	3文程度（1段落未満）の作文	A	B	C
A11	1段落の作文	A	B	C
A12	2段落以上の作文	A	B	C
A13	作文に対する生徒同士のコメント	A	B	C
A14	作文へのコメントを受けての書き直し	A	B	C

Q16 上の質問で、B「扱わないことが多い」と答えた項目について、どうして扱わないことが多いのですか。できるだけ詳しく書いてください。

Q17 大学入試問題はあなたのライティングの授業に影響していますか。以下のそれぞれの項目について、1「全く影響していない」～5「かなり大きく影響している」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

		全く影響して いない				かなり大きく 影響している
B01	自由作文問題	1	2	3	4	5
B02	和文英訳問題	1	2	3	4	5
B03	文法問題	1	2	3	4	5

Q18 上記の問題以外であなたのライティングの授業に影響を与えている大学入試問題はありますか。もしあれば、どの様な問題ですか。

Q19 ライティングの授業で、大学入試の**自由作文問題の対策**として下記の項目をどのくらい頻繁に実施していますか。それぞれの項目について、1「全く実施していない」～5「かなり頻繁に実施している」の間で最も当てはまる番号に○を付けてください。

		全く実施して いない				かなり頻繁に 実施している
C01	書くために必要な語彙を学習させる	1	2	3	4	5
C02	文法の解説をする	1	2	3	4	5
C03	1文の表現方法の例示や解説をする	1	2	3	4	5
C04	文章構成についての解説をする	1	2	3	4	5
C05	空所補充問題を練習させる	1	2	3	4	5
C06	語の並べ替えをさせる	1	2	3	4	5
C07	文の並べ替えをさせる	1	2	3	4	5
C08	段落の並べ替えをさせる	1	2	3	4	5
C09	和文英訳をさせる	1	2	3	4	5
C10	与えられたモデルに沿って文章を書かせる	1	2	3	4	5
C11	1文の作文をさせる	1	2	3	4	5
C12	3文程度（1段落未満）の作文をさせる	1	2	3	4	5
C13	1段落の文章を書かせる	1	2	3	4	5
C14	2段落以上の文章を書かせる	1	2	3	4	5
C15	時間制限のある作文をさせる	1	2	3	4	5
C16	物語文を書かせる	1	2	3	4	5
C17	描写文を書かせる	1	2	3	4	5
C18	説明文を書かせる	1	2	3	4	5
C19	意見文を書かせる	1	2	3	4	5
C20	エッセイを書く練習をさせる	1	2	3	4	5
C21	手紙や電子メールを書く練習をさせる	1	2	3	4	5
C22	ポスターやメモ書きなど、エッセイ・手紙・電子メール以外のテキストタイプを書く練習をさせる	1	2	3	4	5
C23	様々な読み手を想定して書かせる	1	2	3	4	5
C24	日本語の文章を読ませ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる	1	2	3	4	5
C25	英語の文章を読ませ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる	1	2	3	4	5
C26	表やグラフを読み取らせ、その内容に関連させた内容の文章を書かせる	1	2	3	4	5
C27	パターンと特徴をつかむためのオーセンティックな文章の分析をさせる	1	2	3	4	5
C28	アイデアを出す活動（ブレイン・ストーミングやマインド・マッピングなど）をさせる	1	2	3	4	5
C29	クラスメートの書いた文章を読んでフィードバックさせる	1	2	3	4	5
C30	教師が生徒の書いた文章を読んでフィードバックする	1	2	3	4	5
C31	クラスメートや教師のフィードバックを受けての書き直しをさせる	1	2	3	4	5

Q20 上記の 31 項目以外に、ライティングの授業で、大学入試の自由作文問題の対策としてどのような指導をしていますか。

《ライティングのテストについて》

Q21 定期試験などのテストで自由作文をどのように採点していますか。当てはまるものに✓を付けてください。
「f その他」の場合はその方法を説明してください。

- a 全体の印象点
- b 明確な採点基準を持った全体得点
- c 明確な採点基準を持った観点別得点
- d 減点法
- e 自由作文をテストで使用していない
- f その他 ()

Q22 定期試験などのテストで自由作文を使用している方のみ回答してください。自由作文の採点には、以下の要素がどのくらい大きく関わっていますか。それぞれの項目について、1「全く関係していない」～5「かなり大きく関係している」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

		ない				かなり大きく関係している
D01	タスクやトピックとの関連性（タスクが満たされているか、内容がトピックと一致しているか）	1	2	3	4	5
D02	議論の構成と発展（展開が明確で内容が十分に支持、説明できているか）	1	2	3	4	5
D03	結合性 coherence（内容の展開、論理が一貫しているか）	1	2	3	4	5
D04	結束性 cohesion（語と語、文と文が文法的に十分な結びつきを持っているか）	1	2	3	4	5
D05	文構造の複雑さ	1	2	3	4	5
D06	文構造の多様性	1	2	3	4	5
D07	文法の正確さ（主語動詞の一致、時制、語順、冠詞、代名詞、前置詞などの正確さ）	1	2	3	4	5
D08	語彙の正確さ	1	2	3	4	5
D09	語彙の適切さ	1	2	3	4	5
D10	語彙の豊かさ	1	2	3	4	5
D11	スペリングの正確さ	1	2	3	4	5
D12	句読法	1	2	3	4	5
D13	大文字・小文字の正しい使用	1	2	3	4	5
D14	段落のフォーマット	1	2	3	4	5
D15	文字の読みにくさ	1	2	3	4	5

Q23 上記の 15 項目以外にテストでの自由作文の採点にはどのような要素が関係していますか。

＜受験指導について＞

Q24 生徒が受験の自由作文対策にどのような勉強をしたらいいか質問に来た時に、どのような助言をしていますか。できるだけ具体的に書いてください。

Q25 生徒が大学入試の自由作文対策として書いた文章を添削するときに、以下の項目についてどのくらい頻繁に指摘や助言をしていますか。下記のそれぞれの項目について、1「全く指摘や助言をしていない」～5「いつも指摘や助言をしている」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

		全く指摘や助言をしていない				いつも指摘や助言をしている
E01	タスクやトピックとの関連性（タスクが満たされているか、内容がトピックと一致しているか）	1	2	3	4	5
E02	議論の構成と発展（展開が明確で内容が十分に支持、説明できているか）	1	2	3	4	5
E03	結合性 coherence（内容の展開、論理が一貫しているか）	1	2	3	4	5
E04	結束性 cohesion（語と語、文と文が文法的に十分な結びつきを持っているか）	1	2	3	4	5
E05	文構造の複雑さ	1	2	3	4	5
E06	文構造の多様性	1	2	3	4	5
E07	文法の正確さ（主語動詞の一致、時制、語順、冠詞、代名詞、前置詞などの正確さ）	1	2	3	4	5
E08	語彙の正確さ	1	2	3	4	5
E09	語彙の適切さ	1	2	3	4	5
E10	語彙の豊かさ	1	2	3	4	5
E11	スペリングの正確さ	1	2	3	4	5
E12	句読法	1	2	3	4	5
E13	大文字・小文字の正しい使用	1	2	3	4	5
E14	段落のフォーマット	1	2	3	4	5
E15	文字の読みにくさ	1	2	3	4	5

Q26 生徒が大学入試の自由作文対策として書いた文章を添削するときに、上記の 15 項目以外にどのような点について指摘や助言をしていますか。

Q27 大学入試の自由作文問題の得点に以下の要素がどのくらい大きく関わっていると考えていますか。それぞれの項目について、1「全く関係していない」～5「かなり大きく関係している」の中から最も当てはまる番号に○を付けてください。

		全く関係して いない				かなり大きく 関係している
F01	タスクやトピックとの関連性（タスクが満たされているか、内容がトピックと一致しているか）	1	2	3	4	5
F02	議論の構成と発展（展開が明確で内容が十分に支持、説明できているか）	1	2	3	4	5
F03	結合性 coherence（内容の展開、論理が一貫しているか）	1	2	3	4	5
F04	結束性 cohesion（語と語、文と文が文法的に十分な結びつきを持っているか）	1	2	3	4	5
F05	文構造の複雑さ	1	2	3	4	5
F06	文構造の多様性	1	2	3	4	5
F07	文法の正確さ（主語動詞の一致、時制、語順、冠詞、代名詞、前置詞などの正確さ）	1	2	3	4	5
F08	語彙の正確さ	1	2	3	4	5
F09	語彙の適切さ	1	2	3	4	5
F10	語彙の豊かさ	1	2	3	4	5
F11	スペリングの正確さ	1	2	3	4	5
F12	句読法	1	2	3	4	5
F13	大文字・小文字の正しい使用	1	2	3	4	5
F14	段落のフォーマット	1	2	3	4	5
F15	文字の読みにくさ	1	2	3	4	5

Q28 上記の 15 項目以外に、大学入試の自由作文の得点にはどのような要素が関係していると考えていますか。

選択式の質問項目全てに回答しているか確認してください。

アンケートは以上で終了です。
ありがとうございました。

付録5 ライティング検定教科書一覧

教科書名	出版社
Planet Blue Writing Navigator [Revised Edition]	旺文社
NEW ACCESS to English Writing New Edition	開拓社
Revised Edition SUNSHINE Writing	開隆堂出版
Magic Hat English Course WRITING	教育出版
PRO-VISION ENGLISH WRITING NEW EDITION	桐原書店
PRO-VISION ENGLISH WRITING NEW EDITION	桐原書店
ELEMENT English Writing	啓林館
CROWN English Writing New Edition	三省堂
EXCEED English Writing New Edition	三省堂
COSMOS WRITING	三友社出版
Revised POLESTAR Writing Course	数研出版
BIG DIPPER Writing Course	数研出版
MAINSTREAM Writing Course Second Edition	増進堂
Genius English Writing Revised	大修館書店
Voyager Writing Course NEW EDITION	第一出版
Vivid Writing NEW EDITION	第一出版
Revised Edition DAILY ENGLISH WRITING	池田書店
Revised Edition PRACTICAL ENGLISH WRITING	池田書店
PROMINENCE English Writing	東京書籍
Power On English Writing	東京書籍
INTERFACE English Writing	日栄社
NEW EDITION UNICORN ENGLISH WRITING	文英堂
NEW EDITION POWWOW ENGLISH WRITING	文英堂