

中高英語教育研究

- ① 「中高生の英語学習に関する実態調査2014」から見えるもの(1)
－英語の指導と学習は授業の英語使用率とどう関係するか－ 6
東京外国語大学 根岸雅史

- ② 「中高生の英語学習に関する実態調査2014」から見えるもの(2)
－中学生と高校生の英語に対する好意－ 18
信州大学 酒井英樹

- ③ Do Imagined Writing Rubrics Used in University Entrance Examinations Affect Scoring in Classroom? 29
Kogakuin University Takahiro KOWATA

「中高生の英語学習に関する実態調査2014」から見えてくるもの(1)
——英語の指導と学習は授業の英語使用率とどう関係するか——

Findings from the Survey on the English Studies of Japanese
Lower and Upper Secondary School Students 2014 (1):
How are the Teaching and Learning of English Affected by the
Rate of Teachers' Use of English in the Classroom?

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

A nationwide survey was conducted in order to investigate how lower and upper secondary school students in Japan are learning English inside and outside the classroom. 6,294 students participated in this survey. They answered a questionnaire regarding various aspects of English learning. This study focuses on the following aspects of this survey:

1. The rate of teachers' use of English in the classroom
2. The relationship between the rate of teachers' use of English and the types of activities in the classroom
3. The types of preparation and review conducted by students before and after the lesson
4. The relationship between the rate of teachers' use of English and the types of students' preparation and review of the lesson

The results show that about half the teachers use English in the classroom more than 50% of the time. The rates of English use are related to the types of activities set inside and outside the classroom. It was discovered that the more English was used in the classroom, the more productive skill activities, especially speaking activities, were observed. It will therefore be necessary to provide English teachers with combined training for the use of English in the classroom and its related language activities.

Keywords

Course of Study, Teachers' Use of English, Language Activities

1. はじめに

英語教育においては、これまで様々な政策提言がなされてきた。これらの政策提言は、

すべて最前線にある授業の改善に資するものでなければ意味がない。だからこそ、政策提言が授業の改善に実際にどのような変化をもたらしたのかを検証することは、きわめて重要だ。そして、その検証こそが、次の政策提言を妥当なものへと導くのである。

近年の英語教育政策で、大きな注目を浴びた政策提言の1つは、「高等学校学習指導要領(外国語)」(文部科学省, 2009a)における、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」であろう。この政策提言は、賛成派・反対派の様々な議論を巻き起こしてきている。これらの議論は、英語の授業を英語で行うことの「実現可能性」を中心に「効果」「意義」などにまたがっている(森, 2013 ; Yamada, 2010 ; 山森, 2013)。

しかしながら、「英語の授業は英語で」に関して、「高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編」(文部科学省, 2009b)には、「『授業は英語で行うことを基本とする』ことは、教師が授業を英語で行うとともに、生徒も授業の中でできるだけ多く英語を使用することにより、英語による言語活動を行うことを授業の中心とすることである。」という重要な指摘があることを見逃してはならない。このように、「教師の英語使用」は「英語による言語活動」と結びつけて語られているのだ。しかし、この問題を巡っての議論では、「教師の英語使用」だけが一人歩きしていることが少なくない。「英語の授業は英語で」の政策評価を行うには、その実施率を知るだけでなく、その実施率と言語活動の関係がどうなっているかを知る必要がある。その言語活動の実態把握は、授業内の英語による言語活動のみならず、それ以外の学習活動および学校外での学習(とりわけ、予習・復習)などの視点から、多面的に行わなければならない。

英語教育の現場で何が起きているかを正確に把握した上で、政策を立案することは重要なことではあるが、その実態把握は容易なことではない。授業のように日々広範囲に展開している「イベント」の実態を把握するには、そこに関わるあらゆるものから情報を得ることが重要である。英語教育の研究大会における公開授業は実際の授業ではあるが、「選ばれし英語教師」による、「練りに練られた授業」である。その一方で、国や教育委員会や研究機関などが行っている調査は、代表性は高いが、本人の申告に基づくものであり、実態そのものではない。授業の実態のように実はとらえがたい対象は、そこに関わるあらゆる情報源からの調査が必要である。そうした実態把握をしなければ、教育政策は、その決定に関わる者たちの信念の具現化に過ぎなくなってしまう。

では、これまでの調査では、英語授業での英語の使用実態はどのように把握されているのであろうか。平成26年度「英語教育実施状況調査」では、「授業における、英語担当教師の英語の使用状況」を調べているが、そこでは、授業の50%以上を英語で行っている教師比率は、中学では5割程度、高校(「コミュニケーション英語Ⅰ,Ⅱ」および「英語表現Ⅰ,Ⅱ」)では4~5割となっている(文部科学省, 2015a)。これに対して、高等学校を対象とした「平成26年度英語教育改善のための英語力調査」では、旧課程の高校3年の「英語Ⅱ」の授業で、50%以上を英語で行っている教員は、15%前後とされている(文部科学省, 2015b)。「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」(文部科学省, 2010)でも、同じく旧課程の「英語Ⅰ」では15%程度であった(「オーラルコミュニケーションⅠ」は50%程度)ことから、「授業は英語で行うことを基本とする」が盛り込まれた「高等学校学習指導要領(外国語)」(文部科学省, 2009)の施行前後で大きな変化が起きている

ということかもしれない。

これに対して、言語活動の実施状況はどうであろうか。平成26年度「英語教育実施状況調査」では、言語活動時間の比率を調べているが、それによると、半分以上の時間を言語活動に割いているのは、中学は50～60%程度、高校は40%前後となっている(文部科学省, 2015a)。「平成26年度英語教育改善のための英語力調査」では、言語活動の時間ではなく、具体的な言語活動の有無を尋ねている。それによれば、受容技能に関する言語活動のほとんどは70～90%が実施しているのに対して、発表技能に関する言語活動のほとんどは10～30%の実施率となっている。とりわけ、ディベートやディスカッションをしている教師は、6.9%ときわめて限定的である(文部科学省, 2015b)。

ただし、これらの調査でも、教師の英語使用と言語活動の関係は明らかにされていない。また、これらはいずれも教師に対するアンケートに基づくものであり、教師側の「報告」の結果である。したがって、実態把握を行うには、そこに関わる様々な情報源から多面的にアプローチする必要がある。

2. 研究

(1) 研究設問

1. 中高の英語教師の授業中の英語使用率を生徒はどのように認識しているか。
2. 中高の英語教師の英語使用率と授業中の活動はどのような関係にあるか。
3. 中高生の英語授業の予習・復習の実態はどうなっているか。
4. 中高生の英語授業の予習・復習と教師の英語使用率の関係はどうなっているか。

(2) 調査方法および調査対象者

ベネッセ教育総合研究所の「中高生の英語学習に関する実態調査2014」は、2014年3月に実施された郵送法による自記式質問紙調査である。

調査依頼は、2つの方法で実施した。第1に、東京大学・社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活と学び」プロジェクトの調査モニター4,021名に質問紙を配布した。モニターの回収率は79.2%であった。また、非モニター14,800名にも質問紙を配布した。回収率は21.0%であった。中学1年生から高校3年生まで計6,294名の有効回答数を得た(中学1年生1,057名、中学2年生1,028名、中学3年生996名、高校1年生931名、高校2年生790名、高校3年生1,433名、学年不明59名)。

分析にあたっては、学校段階別の比較の精度を高めるため、全国の学年別生徒構成比(文部科学省「学校基本調査」参照)および進研ゼミ会員・非会員比が実際と等しくなるようにウェイトの設定を行った。以下、調査結果は、データにウェイトの設定をして集計したものである。

(3) 調査内容

調査全体の内容は、以下の通りである。

- ・ 中学校入学前の英語学習について(幼少期の英語体験・学び、小学校英語・小学

校時の学校外学習の役立ち感)

- ・現在の英語学習について(授業の理解度, 授業における活動内容, 教師の授業での英語使用, 授業以外の学習時間, 学校外学習, 習い事, 学校の授業の予習・復習)
- ・英語学習に対する意識について(英語の好き・嫌い, つまづき, 英語の学習観)
- ・英語に関する意識や関わりについて(外国や英語との関わり, 自主的に英語に触れる活動, 英語の必要性, 将来の英語使用に関する意識)

具体的な調査票については, ベネッセ教育総合研究所のウェブサイトで公開されている(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。

なお, 本論文では, この調査のうち, 上記の研究設問に関わる項目の結果に焦点を置いて論じる。

(4) 結果

図1は, 教師の授業での英語使用率を表している。「ほとんど英語で授業している」という回答は, どの学年も5%前後である。また, 「70%くらい」と「ほとんど英語で授業している」を合わせると, 中1~高1では20~25%程度となるが, 高2, 高3では15%前後に落ち込む。これは, 高2, 高3と「ほとんど使っていない」率が上昇することとも連動している。半分以上英語で授業しているのは, 中1~高3で5割から6割程度となる。

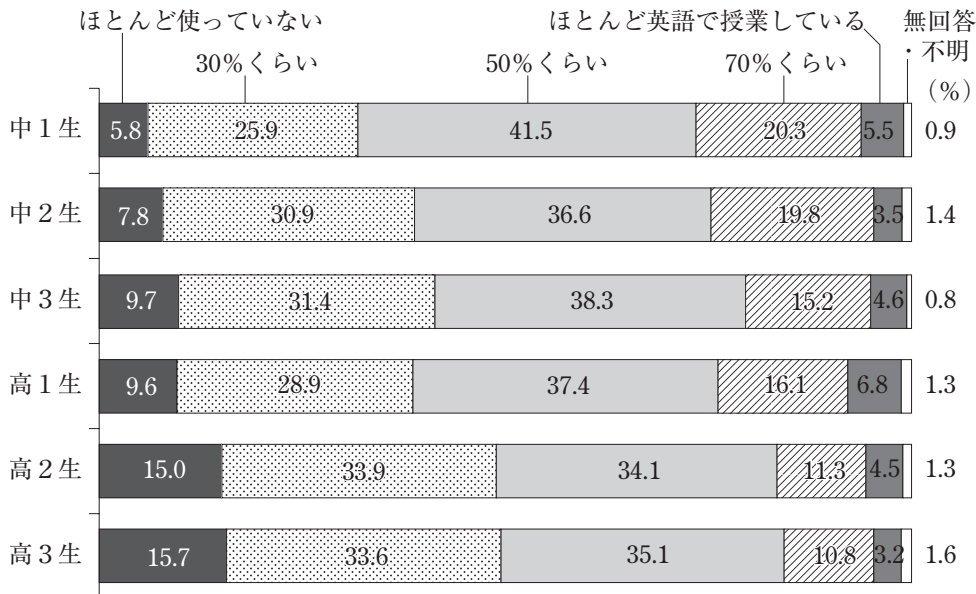


図1 教師の英語使用率

図2は, 中学校における, 授業中の活動と教師の英語使用率の関係を示している。「単語の意味や英文のしくみについて先生の説明を聞く」「英文を日本語に訳す」「単語や英文を読んだり書いたりして覚える」「文法の問題を解く」という活動は, 英語使用率に関係なく行われている。つまり, これらの活動はどのような授業でも行われているということだ。これに

対して、「自分の気持ちや考えを英語で書く」「自分の気持ちや考えを英語で話す」という活動は、教師の英語使用率が多いほどよく行われていることがわかる。

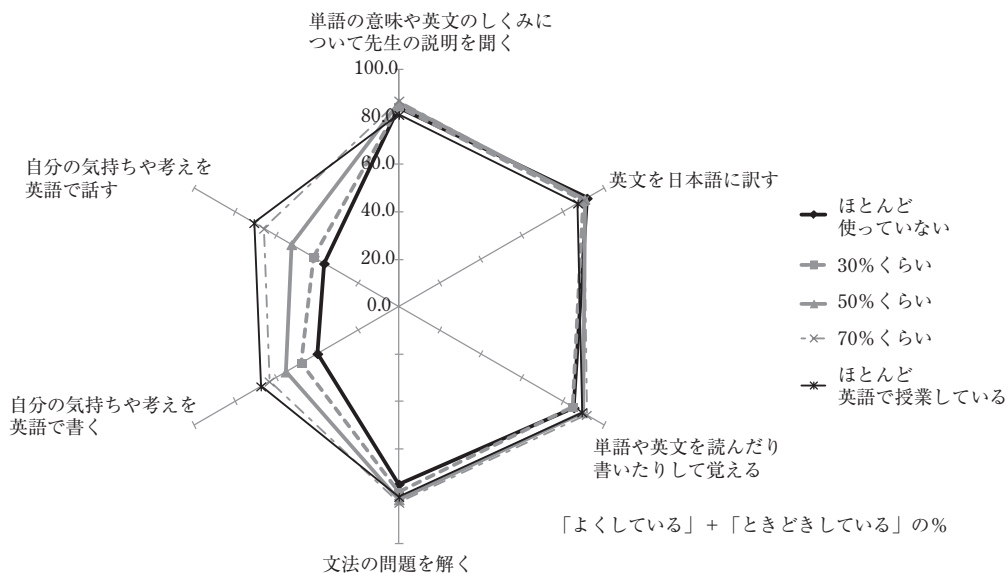


図2 中学校における、授業中の活動と教師の英語使用率

図3は、高等学校における授業中の活動と教師の英語使用率の関係を示しているが、こちらも中学校のそれとほぼ同様の傾向にある。高等学校でより特徴的なのは、「自分の気持ちや考えを英語で書く」「自分の気持ちや考えを英語で話す」という活動の有無がより明確に教師の英語使用率と連動しているということである。高等学校の英語授業においては、教師の英語使用率が低ければ、生徒の産出系の活動はほとんど行われていないということになる。

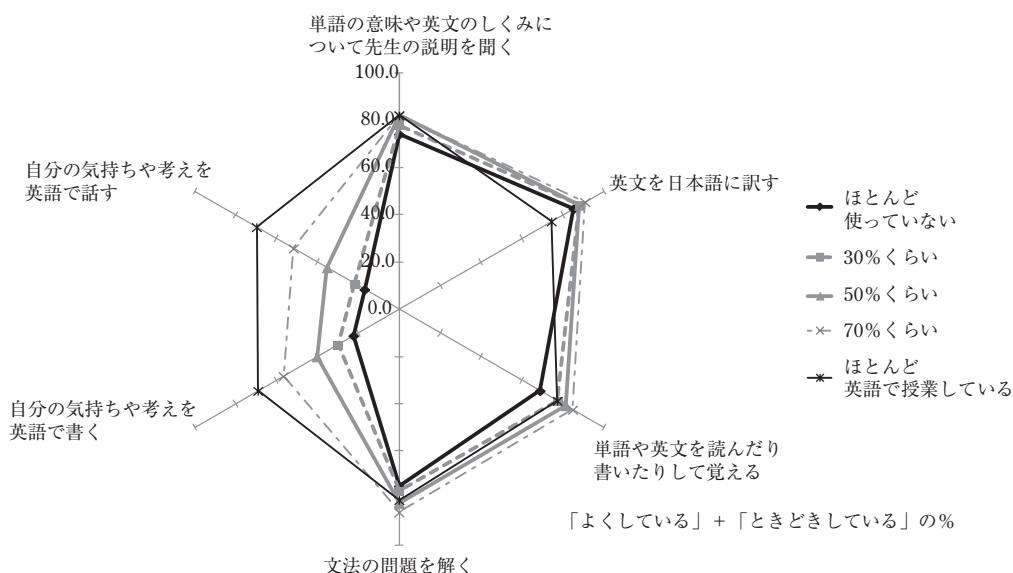


図3 高等学校における、授業中の活動と教師の英語使用率

図4は、「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動と教師の英語使用率の学年ごとの関係を示している。全体としては、「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動の有無は、教師の英語使用率と連動していることがわかる。この傾向は高等学校では特に顕著であるが、中学校ではややゆるやかな傾向となっている。つまり、中学ではそれほど教師の英語の使用率が高くなくても、「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動が行われていることがわかる。また、中2のこの活動の実施率が、それぞれの英語使用率の中では高い傾向にある。

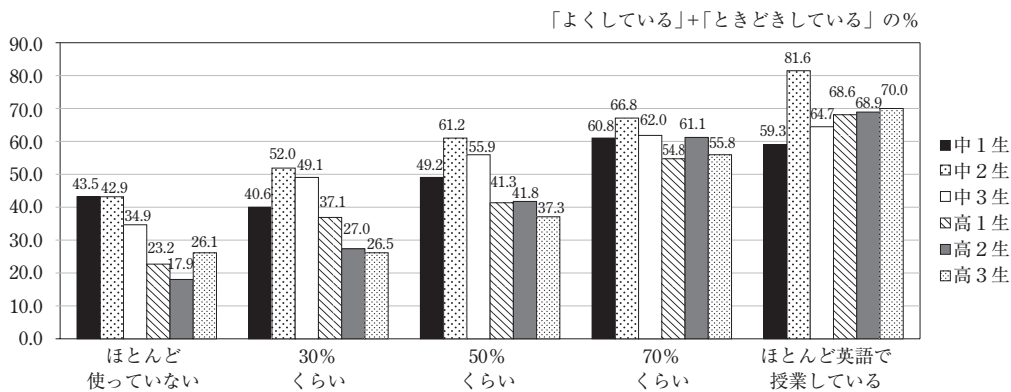


図4 「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動と教師の英語使用率の学年ごとの関係

図5は、「自分の気持ちや考えを英語で話す」活動と教師の英語使用率の学年ごとの関係を示している。全体としては、「自分の気持ちや考えを英語で話す」活動の有無は、「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動と同様、教師の英語使用率と連動していることがわかるが、その傾向はより強い。つまり、教師の英語の使用率と生徒の「自分の気持ちや考えを英語で話す」活動にはとりわけ強い関係があるということだ。高等学校では、学年進行とともに、実施率が下がる傾向にあるが、「ほとんど英語で授業している」では、3年間の変化がほとんどない。

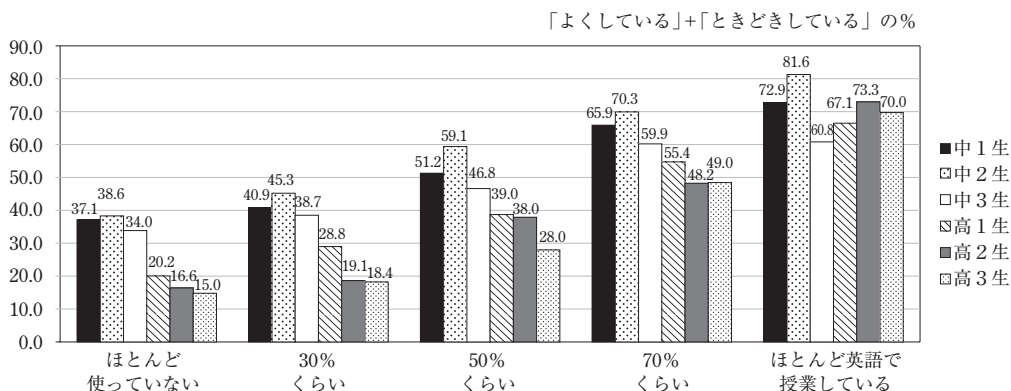


図5 「自分の気持ちや考えを英語で話す」活動と教師の英語使用率の学年ごとの関係

図6は、中高生の平日と休日の英語学習時間を示している。これは、「平日(学校がある日)、学校での授業以外に一日にだいたい何時間くらい勉強していますか。学習塾、家庭教師について勉強する時間も含めてください。」という問いに続く質問のうち「英語の勉強をする時間はどれくらいですか。」についての回答をまとめたものである。休日についても同じようにたずねたものの回答をまとめている。中学では、平日は5分の1の生徒が、休日は4分の1の生徒が「ほとんどしない」と答えている。高校になるとこの比率はさらに上がり、平日も休日も約3分の1の生徒が「ほとんどしない」と答えている。ボリュームゾーンは30分から1時間くらいで、半数前後がこの時間を選んでいる。

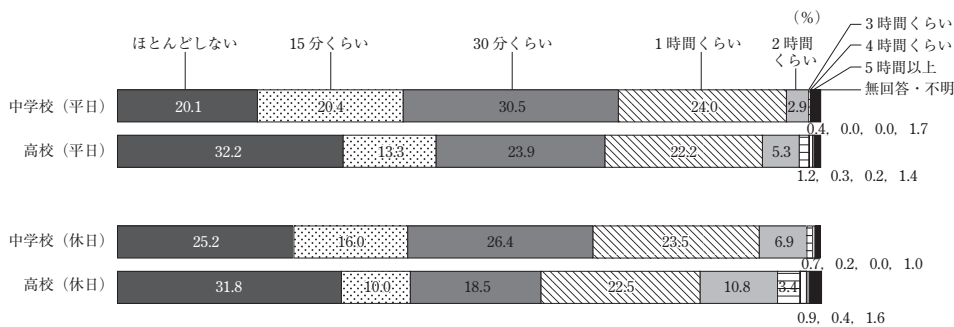


図6 中高生の授業以外の英語学習時間

中高生の授業以外の学習時間は決して多いとは言えないが、その中身はどうなっているのだろうか。図7は、予習内容を表している。予習のトップ3は、中高ともに、「単語の意味を調べる」「教科書本文をノートに写す」「教科書本文を和訳する」となっている。「スピーチやプレゼンなどの発表の練習をする」「授業の内容に関連したことを調べる」「英語で意見や

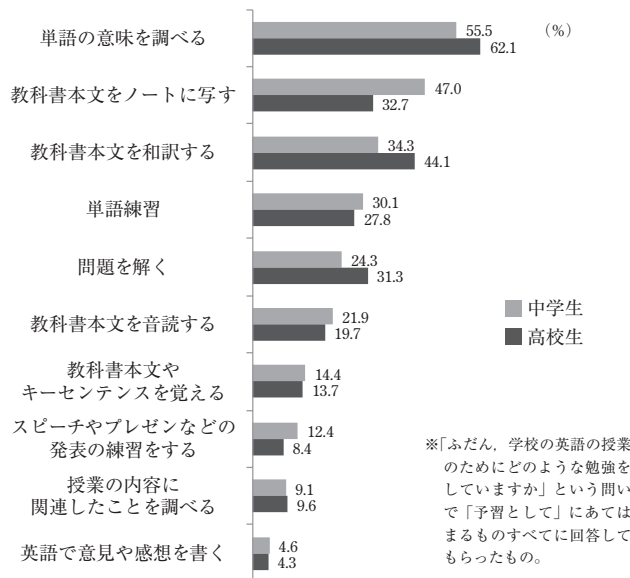


図7 学校の授業のための学習(予習)

感想を書く」というような学習は、中高ともにあまり行われていない。

図8は、復習内容を表している。復習のトップ3は、中高ともに、「問題を解く」「単語練習」「教科書本文やキーセンテンスを覚える」となっている。「授業の内容に関連したことを調べる」「英語で意見や感想を書く」「スピーチやプレゼンなどの発表の練習をする」というような学習は、予習と同様、中高ともにあまり行われていない。

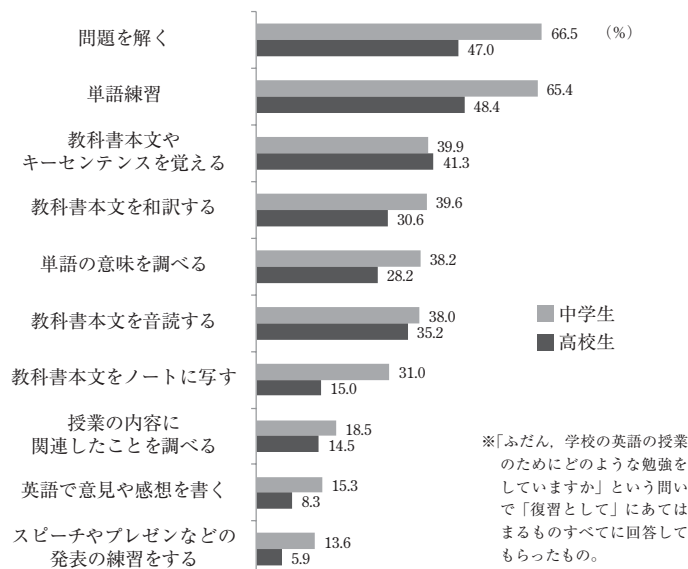


図8 学校の授業のための学習(復習)

図9は、予習の内容と教師の英語使用率の関係を示している。一般に、教師の英語使用率が高いほど、予習での学習比率が高い傾向にあるが、とりわけ「スピーチやプレゼンなどの発表の練習をする」という予習は、教師の英語使用率との関係が顕著である。

図10は、復習の内容と教師の英語使用率の関係を示している。予習同様、教師の英語使用率が高いほど、復習での学習比率が高い傾向にあるが、とりわけ「英語で意見や感想を書く」「スピーチやプレゼンなどの発表の練習をする」という復習は、教師の英語使用率との関係が顕著である。

3. 考察

「高等学校学習指導要領(外国語)」(文部科学省, 2009a)は、英語の指導方法に関して、教師に大きな変更を迫ったと言えるだろう。「授業を英語で行うこと」は、多くの教師にとっては、訳読式授業からの移行を意味し、その移行は容易なことではないだろう。

本調査の教師の英語使用率は、平成26年度「英語教育実施状況調査」とほぼ同様の傾向ではあるが、生徒の印象の方が教師の自己申告よりもやや高くなっている。高等学校などは、様々な科目があり、生徒の印象がどの科目から来ているのかはわからないが、生徒は教師の英語使用率を高め感じている可能性があり、これは興味深い。いずれにしても、

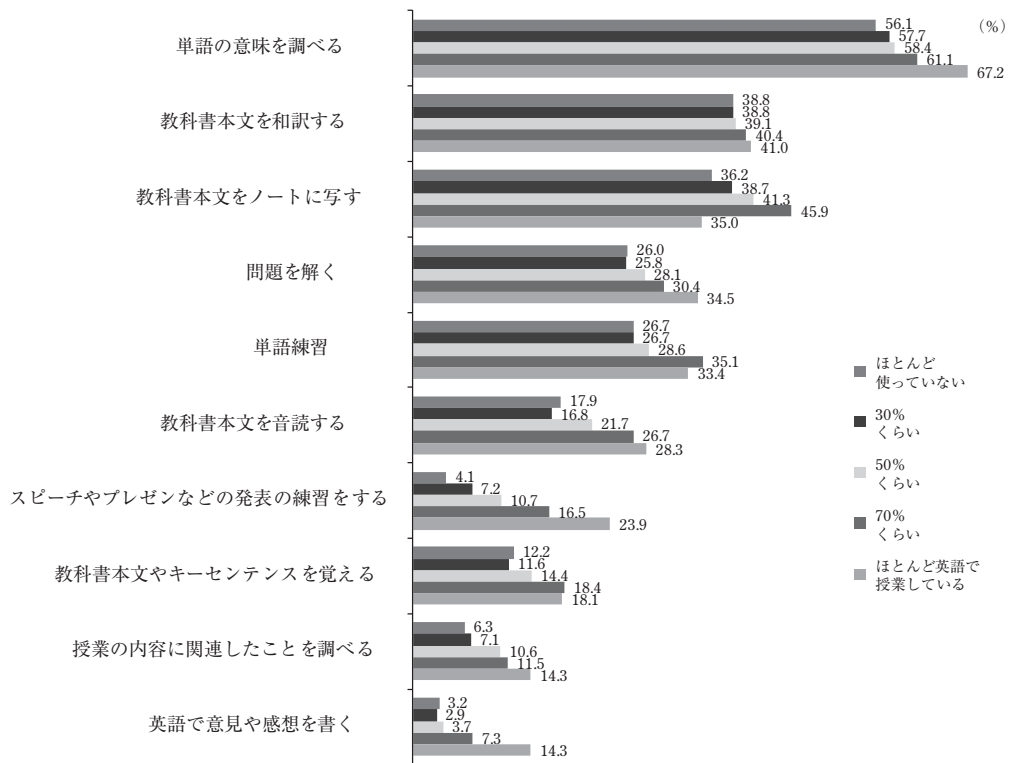


図9 学校の授業のための学習(予習)と教師の英語使用率

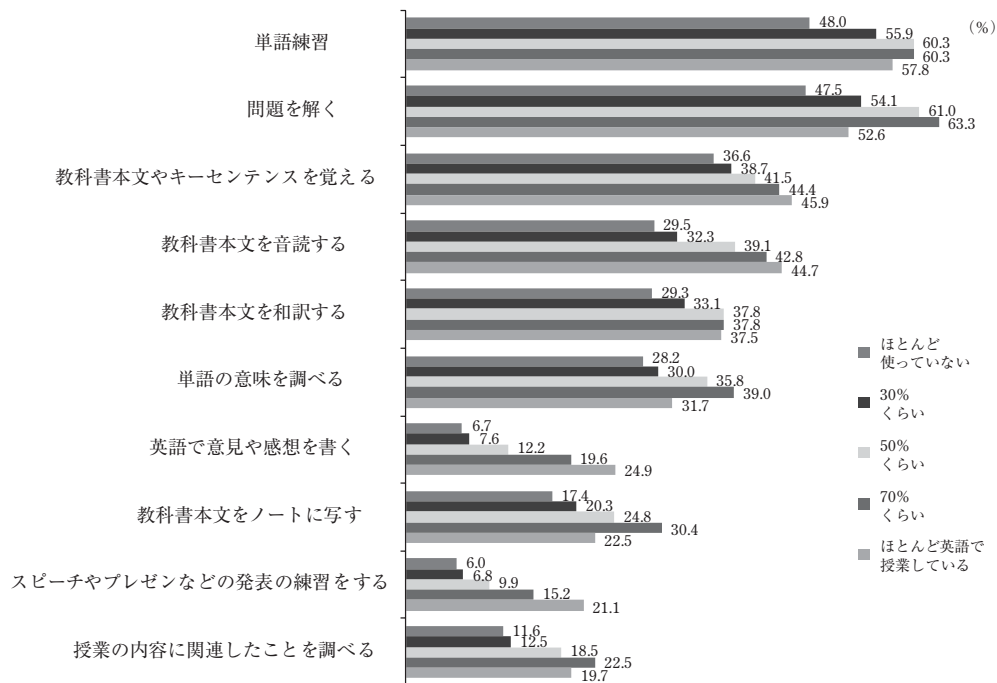


図10 学校の授業のための学習(復習)と教師の英語使用率

旧課程の「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の授業では、50%以上英語で行っている教員は15%前後だったことからすると、教師の英語使用率は大きく上昇していると言えそうだ。この変化は、「高等学校学習指導要領(外国語)」(文部科学省、2009a)に、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という文言が入ったことやそれに伴う様々な教員研修が実施されたことの影響を示唆している。

現段階では、中学校の学習指導要領には、「英語の授業は英語で」という記述はない。にもかかわらず、中学校の英語使用率の方がむしろ高いのは興味深い。これは、英語で行う言語活動に対して、中学校の英語教師の方が馴染んでいることから来るのであろう。また、それぞれの校種においても、下の学年ほど、教師の英語使用率は高く、英語のレベルが上がるにつれ、「英語での授業」の実現が難しくなっていることがわかる。中高それぞれの最上学年で教師の英語使用率が特に低いことは、受験対策と関係しているとも考えられる。

さて、問題は、教師の英語の使用率が、どのような教室内の活動や家庭学習と結びついているのかである。

今回、教師の英語の使用率と教室内の活動や家庭学習との関係で明らかになったことは、「単語の意味や英文のしくみについて先生の説明を聞く」「英文を日本語に訳す」「単語や英文を読んだり書いたりして覚える」「文法の問題を解く」という活動は、英語使用率に関係なくどのような授業でも行われていることだ。ほとんどの英語教師は、授業のやり方に関係なく、こうした活動を取り入れているということがわかる。よく考えてみれば、ほとんど授業を英語でやっているのに、「英文を日本語に訳す」や「単語の意味や英文のしくみについて先生の(日本語で行われていると思われる)説明を聞く」というのは、矛盾しているように思われる。しかしながら、今回の調査では、これらの教室活動の頻度や比率を聞いているわけではないので、このような結果になるのかもしれない。ほぼすべて英語でやっているような授業であっても、要所要所で、日本語に訳したり、日本語で説明したりすることがあるということなのだろう。

これに対して、「自分の気持ちや考えを英語で書く」「自分の気持ちや考えを英語で話す」という活動は、教師の英語使用率に比例して増えている。理論上は、教師自身は英語を使わなくても、生徒に英語を使う活動を行わせることは可能ではあるが、実際は、授業で英語の産出をたくさん行っている教師ほど、生徒の産出の機会が多いというのは、興味深い。教師の言語習得に関する信念が、指導の在り方に反映しているのかもしれない。

次に、授業での英語使用率と家庭学習の関係について見てみる。そもそも、英語の家庭学習がほとんどないという高校生が、平日も休日も3分の1というのは、驚きであるのだが、ここでは家庭学習を行っている生徒の学習の中身について見ていく。予習・復習の傾向は、中高ともに似た傾向にあることがわかる。予習のトップ3は、どちらも「単語の意味を調べる」「教科書本文をノートに写す」「教科書本文を和訳する」、復習のトップ3は、同じくどちらも「問題を解く」「単語練習」「教科書本文やキーセンテンスを覚える」となっている。英語での英語授業がある程度浸透しつつある中で、予習・復習の中身が十年一日のごとく変わっていないことを示唆している。予習・復習の内容が授業と合っていないということは、「授業の内容に関連したことを調べる」「スピーチやプレゼンなどの発表の練習をする」「英語で

意見や感想を書く」という学習が、予習でも復習でもあまり行われていないことから明らかである。ただし、これらの学習の有無は、授業での英語使用率の高さに対応しており、英語で授業を行う教師の中には、それに対応した予習・復習を課している教師が一定数いるということがわかる。

英語の授業を英語で行うかどうかというのは1つの現象であるが、この1つの現象は授業中の活動の在り方というもう1つの現象と連動している。英語の使用率は、産出系の言語活動の有無と密接に結びついている。しかし、予習・復習の在り方との結びつきは、まだ十分ではない。それは、英語で行う授業への転換は図ったものの、それを支える周辺の学習の転換が図られていないということを示唆している。英語で行う言語活動を中心とした授業において、どのような予習・復習が求められるのかについて、今後の研究が求められる。

4. 結論

教室での英語使用率が半分以上の教師は5～6割程度であるということが、中高生への調査でも確認された。教師の教室での英語の使用率は、言語活動・学習活動といった「教室内活動」や予習・復習といった「教室外学習」と関連し、とりわけ、産出系の言語活動や予習・復習との関連が強い。このことから、単に授業での教師の英語の使用率を高めることを目指した研修ではなく、言語活動の在り方や家庭学習の在り方と併せての教員研修が重要であることがわかる。

ただし、今回の調査の限界もある。「ほとんど英語で授業している」という回答者にも、「英文を日本語に訳す」という活動が他の回答者と同程度あったのは、自分の担当の英語教師は「ほとんど英語で授業をしながらも、ポイントを絞って日本語に訳す」と判断した回答者がかなりいたためと考えられる。今後の調査では、言語活動や学習活動の頻度や量を尋ねることで、英語の使用率と言語活動のより正確な関係が見えてくるであろう。そうした現状把握がなされた上で、真に妥当な政策提言がなされ、授業の更なる改善が図られることを期待する。

参考文献

- Yamada, H. (2010). Teaching/learning English in English at Japanese senior high schools: The debate. *Jin-ai Daigaku Kenkyu Kiyō*, 9, 43-53.
- ベネッセ教育総合研究所 2014. 「中高生の英語学習に関する実態調査2014」
Available: <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
[2015年10月]
- 森一生 2013. 「『英語の授業は英語で』は本当に可能か」『中部地区英語教育学会紀要』42, pp. 45-52.
- 山森直人 2013. 「高等学校英語科授業における教師の英語使用に関する調査」『鳴門教育大学研究紀要』28, pp. 49-63.
- 文部科学省 2009a. 「高等学校学習指導要領(外国語)」
Available: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf [2015年10月]

文部科学省 2009b. 「高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編」

Available: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf [2015年10月]

文部科学省 2010. 「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」

Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1301650.htm
[2015年10月]

文部科学省 2015a. 「平成26年度『英語教育実施状況調査の結果について』」

Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358566.htm
[2015年10月]

文部科学省 2015b. 『平成26年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書』

Available: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/05/26/1358071_03_2.pdf [2015年10月]

「中高生の英語学習に関する実態調査2014」から見えてくるもの(2)
——中学生と高校生の英語に対する好意——

Findings from the Survey on the English Studies of Japanese
Lower and Upper Secondary School Students 2014 (2):
Lower and Upper Secondary School Students' Liking for English

酒井英樹

Hideki SAKAI

信州大学

Shinshu University

Abstract

The purpose of this paper is to report my findings, based on data from the Survey on the English Studies of Japanese Lower and Upper Secondary School Students 2014, about lower and upper secondary school students' liking for English. First, from the responses to six items (e.g., How much do you like listening to English?), I calculated the factor scores as to students' liking for English. The results of ANOVAs indicated that for public school, students in Grades 7 and 8 showed high degrees of liking for English as compared to students in Grades 10 and 11. However, for private school students, the degree of liking for English in Grade 10 was not low. Second, multiple regression analyses on the responses from Grade 7 students were carried out to identify factors which influenced students' liking for English. For public school students, several factors related to (a) exposure to English and studying English outside the school, and (b) lower secondary school lessons (i.e., the degree of Japanese teachers' use of English in class, the frequencies of the activities in which students were required to express their feelings or opinions) showed statistical significance as predictive variables. In contrast, for private school students, only exposure to English outside the school was found to be significant.

Keywords

Liking for English, Students' English Studies, Grade Differences

1. はじめに

日本人を対象にして時間的経過による動機の変容とその要因を調べた研究として、Hayashi(2005), Sawyer(2007), Miura(2010), 酒井(2011)がある。例えば、酒井(2011)は、大学生を対象に、英語を学習する意欲の強さを振り返らせた結果、中学3年生から高校1年生にかけて動機の減衰が見られたことと、高校3年生に動機の高揚が見られ

たことを報告している。また、これらの研究では、自由記述などにより動機づけの変容要因を調べようとしている。

これらの先行研究の対象人数は120人(Sawyer, 2007)から481人(Hayashi, 2005)と比較的少ない。さらに、動機づけの変容要因を質的に分析しているため、統計的に分析したものはない。そこで、本研究は、「中高生の英語学習に関する実態調査2014」(ベネッセ教育総合研究所, 2014)で得られたデータを再分析し、このギャップを埋めようとするものである。調査の項目の中に、動機づけの強さに関する質問項目がなかったため、内発的動機づけの1つと考えられる英語に対する好意を取り上げた。研究課題は、次の2つである。

1. 英語に対する好意は学年ごとにどのような違いが見られるか。
2. 英語に対する好意に影響を及ぼす要因は何か。

2. 方法

2.1 調査方法および調査対象者

ベネッセ教育総合研究所の「中高生の英語学習に関する実態調査2014」は、2014年3月に実施された郵送法による自記式質問紙調査である。

調査依頼は、2つの方法で実施した。第1に、東京大学・社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活と学び」プロジェクトの調査モニター4,021名に質問紙を配布した。モニターの回収率は79.2%であった。また、非モニター14,800名にも質問紙を配布した。回収率は21.0%であった。中学1年生から高校3年生まで計6,294名の有効回答数を得た(中学1年生1,057名、中学2年生1,028名、中学3年生996名、高校1年生931名、高校2年生790名、高校3年生1,433名、学年不明59名)。

分析にあたっては、学校段階別の比較の精度を高めるため、全国の学年別生徒構成比(文部科学省「学校基本調査」参照)及び進研ゼミ会員・非会員比が実際と等しくなるようにウェイトの設定を行った。以下、調査結果は、データにウェイトの設定をして集計したものである。

本研究では、6,294名中、学年不明の者を除いた6,107名を分析対象とした(表1参照)。

表1 各学校種における学年ごとの人数

	中1生	中2生	中3生	高1生	高2生	高3生	合計
公立	859	848	875	640	629	630	4,481
私立	129	146	137	330	317	291	1,350
公立中高一貫校	14	26	24	32	35	21	152
国立	17	23	22	23	16	11	112
その他	0	5	2	1	3	1	12
合計	1,019	1,048	1,060	1,026	1,000	954	6,107

2.2 調査内容

調査全体の内容は、以下の通りである。

- ・ 中学校入学前の英語学習について(幼少期の英語体験・学び、小学校英語・小学校時の学校外学習の役立ち感)
- ・ 現在の英語学習について(授業の理解度、授業における活動内容、教師の授業での英語使用、授業以外の学習時間、学校外学習、習い事、学校の授業の予習・復習)
- ・ 英語学習に対する意識について(英語の好き・嫌い、つまずき、英語の学習観)
- ・ 英語に関する意識や関わりについて(外国や英語との関わり、自主的に英語に触れる活動、英語の必要性、将来の英語使用に関する意識)

具体的な調査票については、ベネッセ教育総合研究所のウェブサイトで公開されている(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。

これらの質問項目のうち、本研究では以下の項目に関する回答を分析した。

2.2.1 英語に対する好意

英語に対する好意に関して、以下の6項目を分析した。

(1) 第15問「あなたは次のようなことは好きですか。」の4項目

「英語を聞くこと」、「英語で話すこと」、「英語で文章や本を読むこと」、「英語で書くこと」という4項目が設定されていた。回答は「1 とても好き」、「2 まあ好き」、「3 あまり好きではない」、「4 まったく好きではない」の4件法であった。分析の際に、得点を反転した。

(2) 第16問「英語の学習にかかわることについて、次のようなことはどれくらいあてはまりますか。」の1項目

第16問は12項目設定されているが、その中の「英語そのものが嫌い」(No. 9)という1項目を分析した。回答は「1 とてもあてはまる」、「2 まああてはまる」、「3 あまりあてはまらない」、「4 まったくあてはまらない」の4件法であった。

(3) 第23問「あなたは、次の教科の時間がどれくらい好きですか。」の1項目

国語、社会、数学、理科、英語の5つの教科が示されているが、このうち、英語に関する得点を分析対象とした。回答は「1 とても好き」、「2 まあ好き」、「3 あまり好きではない」、「4 まったく好きではない」の4件法であった。分析の際に、得点を反転した。

2.2.2 英語に対する好意に影響を及ぼす要因

Kikuchi(2013)は英語を学習する動機を衰退させる要因として、教師に関する要因、授業の内容/特質、失敗経験、授業環境、授業教材、英語に対する内発的動機の欠如の6つの要因を挙げている。この要因を参考にし、調査項目の中から、本研究では、小学校以前の要因(小学校英語の有無、小学校以前の学校外学習の有無、小学校以前の英語との関わり度)、中学校時の授業に関する要因(日本人の先生の英語使用度、外国人の先生の授業参加頻度、授業：自分の気持ちや考えを英語で書く、授業：自分の気持ちや考えを英語で話す)、現在の学校外学習の要因、現在の英語との関わり度の要因(外国や英語との関わり度、英語に触れる機会度)を選び、分析対象とした。

(1) 小学校以前の要因

小学校英語の有無は、第2問「あなたが小学生のとき、学校で英語の授業や活動はありましたか。」に対する2件法の回答(「1 あった」と「2 なかった」)を分析した。なお、分析のために、「あった」を1点、「なかった」を0点に変換している。

小学校以前の学校外学習の有無は、第3問「あなたは中学校に入学する前(小学生のときやそれ以前)に、学校の授業以外で英語や英会話の勉強をしていましたか。」に対する2件法の回答(「1 していた」と「2 していなかった」)を分析した。なお、分析のために、「していた」を1点、「していなかった」を0点に変換している。

小学校以前の英語との関わり度は、第4問「中学校に入学する前(小学生のときやそれ以前)のあなたと外国や英語とのかかわりについて、次のようなことはあてはまりますか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。」という問いに対する7項目の○の数を合計した。7項目は、次の通りである。

1. 家族や親せきから外国の話聞いたことがある
2. 英語音声の映画やテレビ番組を見たことがある
3. インターネット上の英語のサイトを見たことがある
4. 英語の検定試験を受けたことがある
5. 外国人の友だちがいた
6. 海外旅行やホームステイ(留学なども含む)に行ったことがある
7. 外国に住んでいたことがある

(2) 中学校時の授業に関する要因

日本人の先生の英語使用度は、第10問「英語の授業で、日本人の先生はどれくらい英語を使って授業を進めていますか。」という問いに対する5件法の回答(「1. ほとんど使っていない」、「2. 30%くらい」、「3. 50%くらい」、「4. 70%くらい」、「5. ほとんど英語で授業している」)を分析した。

外国人の先生の授業参加頻度は、第8問「あなたが受けている授業の中で、外国人の先生はどれくらい授業に参加していますか。」という問いに対する8件法の回答(「1. 週2回以上」、「2. 週1回程度」、「3. 月2,3回程度」、「4. 月1回程度」、「5. 2,3ヶ月に1回程度」、「6. 半年に1回程度」、「7. 年に1回程度」、「8. 参加していない」)を分析した。なお、分析にあたっては、反転させた得点を用いた。

授業については、第9問「学校の英語の授業の中で、次のようなことをどれくらいしていますか。」という問いに対する「自分の気持ちや考えを英語で書く」と「自分の気持ちや考えを英語で話す」の2項目の4件法の回答(「1 よくしている」、「2 ときどきしている」、「3 あまりしていない」、「4 まったくしていない」)を分析した。分析には反転させた得点を用いた。

(3) 現在の学校外学習の要因

現在の学校外学習については、第12問「あなたは現在、学校以外の塾や習い事で、次

のような英語の勉強をしていますか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。」の「5. していない」に対する回答を分析した。「していない」に○をつけていけば0点、「していない」に○をつけていなければ1点とした。

(4) 現在の英語との関わりの要因

外国や英語との関わり度は、第17問「あなたと外国や英語とのかかわりについて、次のようなことはあてはまりますか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。」に対する8項目の○の数を合計した。8項目は、次の通りである。

1. 家族に英語を話せる人がいる
2. 外国に住んでいる(または住んでいたことがある)家族や親せきがいる
3. 英語の検定試験を受けたことがある
4. 外国人の友だちがいる
5. 中学校入学後、海外旅行やホームステイ(留学なども含む)に行ったことがある
6. 中学校入学後、外国に住んでいたことがある
7. 家族に英語の歌を聴く人がいる
8. 家族に英語音声の映画やテレビ番組を観る人がいる

英語に触れる機会度は、第18問「現在、ふだんの生活で、英語に触れることはどれくらいありますか。あてはまる番号に○をつけてください。」に対する7項目の4件法の回答(「1. よくある」、「2. ときどきある」、「3. あまりない」、「4. まったくない」)を分析した。7項目の回答を反転させた上で、合計得点を計算した。

2.3 分析方法

まず、英語に対する好意が学年ごとにどのように異なるかを調べるために、英語に対する好意に関する6項目を取り上げて、因子分析を行った。6項目とも、1つの因子に対する負荷量が高いことが示されたため、1因子解で回帰法による因子得点を計算した。この因子得点に対して、学年ごとの平均値に統計的に有意な違いがあるか検討するために、一要因の分散分析を実施した。有意水準は5%に設定した。さらに、Tukey HSDによる多重比較を実施した。なお、6項目の信頼性係数は、 $\alpha = .906$ であった。

次に、小学校以前の要因、中学校時の授業に関する要因、現在の学校外学習、現在の英語との関わりの点から、英語に対する好意の因子得点を予測するために、強制投入法による重回帰分析を行った。この重回帰分析については、中学1年生のデータを分析対象とした。学習指導要領が完全実施され、外国語活動を小学5年生と6年生時に経験している生徒である。

3. 結果と考察

3.1 英語に対する好意

表2は、英語に対する好意の因子得点の平均値及び標準偏差を学校区分ごとに示した

ものである。公立中高一貫校と国立の各学年の人数が12～32名と少ないため、学年間の違いの分析は、公立学校及び私立学校を対象に実施した。

表2 英語に対する好意(因子得点)の平均値と標準偏差

	中学1年生			中学2年生			中学3年生			高校1年生			高校2年生			高校3年生		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
公	838	0.11	0.96	797	0.05	0.97	783	0.00	0.96	573	-0.16	0.93	494	-0.15	0.94	931	-0.08	0.94
私	120	0.48	0.88	137	0.23	0.94	121	0.17	0.94	294	0.00	0.96	241	-0.14	0.92	421	-0.08	0.98
一	14	0.35	0.99	24	0.25	0.80	22	0.21	0.79	29	0.34	0.96	26	0.31	0.85	32	0.12	0.94
国	15	0.52	1.08	22	0.36	0.84	18	0.36	1.13	21	0.04	0.95	12	-0.14	0.88	16	0.17	0.84

注：公=公立，私=私立，一=公立中高一貫校，国=国立

3.1.1 公立学校の場合

図1は、学年ごとの英語に対する好意の因子得点の平均値と95%信頼区間を示したものである。中学生の英語に対する好意は、高校生の英語に対する好意よりも比較的高い。また、中学1年生で高かった好意が徐々に下がっていることも示されている。高校3年生の英語に対する好意が若干高くなっているという特徴も見られる。

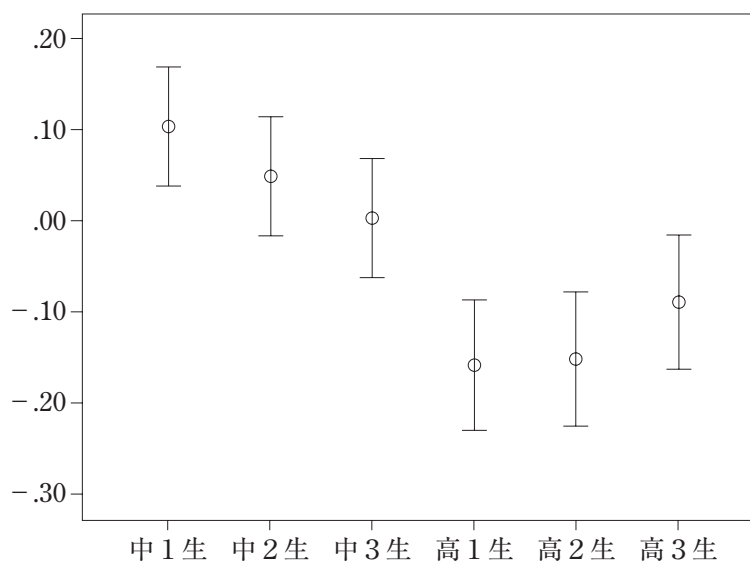


図1 学年ごとの英語に対する好意の因子得点の平均値と95%信頼区間(公立学校)

学年間の違いを統計的に検討するために一要因分散分析を実施した。学年の要因は、 $F(5, 4,410) = 8.962$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .010$ で有意であった。Tukey HSDによる多重比較の結果は次の通りであった。

中学1年生 > 中学3年生, 高校1年生, 高校2年生, 高校3年生
 中学2年生 > 高校1年生, 高校2年生, 高校3年生
 中学3年生 < 中学1年生 中学3年生 > 高校1年生, 高校2年生
 高校1年生 < 中学1年生, 中学2年生, 中学3年生
 高校2年生 < 中学1年生, 中学2年生, 中学3年生
 高校3年生 < 中学1年生, 中学2年生

すなわち、公立学校の場合、英語に対する好意は、中学1年生と中学2年生が最も高く、高校1年生と高校2年生が最も低かった。高校の学年間は、統計的に有意な違いは見られなかった。また、中学3年生は、中学1年生より有意に低く、高校1年生や高校2年生と比べて有意に高かったが、中学2年生や高校3年生とは統計的に有意な違いは見られなかった。

3.1.2 私立学校の場合

図2は、学年ごとの英語に対する好意の因子得点の平均値と95%信頼区間を示したものである。公立の中高生に比べて、私立の中高生の英語に対する好意は比較的高い。中学生が高校生に比べて高い好意を示している点は公立も私立も同じであるが、高校1年生の英語に対する好意が他に比べてそれほど低くないという特徴が私立には見られる。

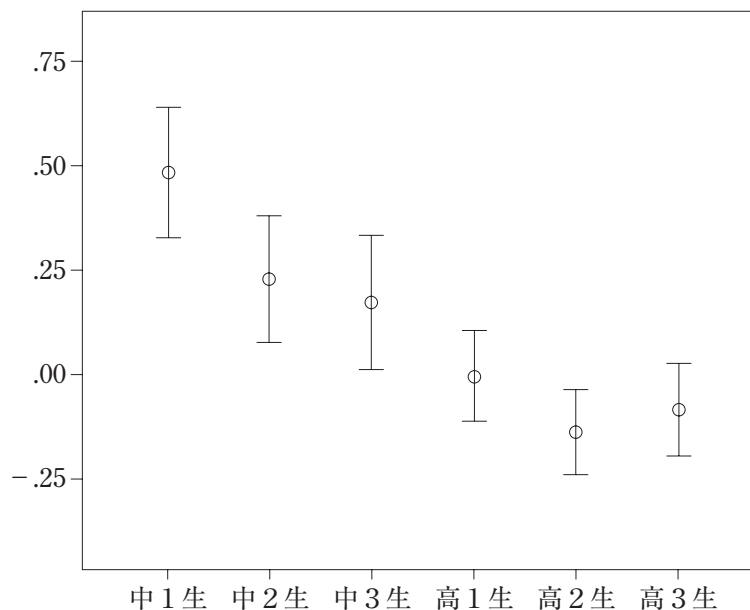


図2 学年ごとの英語に対する好意の因子得点の平均値と95%信頼区間(私立学校)

学年間の違いを統計的に検討するために一要因分散分析を実施した。学年の要因は、 $F(5, 1,328) = 9.906$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .036$ で有意であった。Tukey HSDによる多重

比較の結果は次の通りであった。

中学1年生＞高校1年生，高校2年生，高校3年生
 中学2年生＞高校2年生，高校3年生
 中学3年生＞高校2年生
 高校1年生＜中学1年生
 高校2年生＜中学1年生，中学2年生，中学3年生
 高校3年生＜中学1年生，中学2年生

私立学校の場合，高校1年生における英語に対する好意の因子得点の平均値の落ち込みは見られず，中学1年生より有意に低かっただけであった。中学1年生が最も高く，高校2年生が最も低かったが，中学の各学年間と，高校の各学年間には有意な違いが見られなかった。

3.2 英語に対する好意に影響を及ぼす要因

3.2.1 公立中学1年生の場合

公立の中学1年生について，小学校以前の要因，中学校時の授業に関する要因，現在の学校外学習，現在の英語との関わりから，英語に対する好意の因子得点を予測するために，強制投入法による重回帰分析を行った。表3は，各変数の平均値と標準偏差を示している。この中で，小学校英語の有無について，平均値が0.97であり，ほとんどの生徒(すなわち，97%)が経験しているという結果であった。この変数については，以下の重回帰分析の解釈には注意を要する。

表3 各変数の記述統計量(公立・中学1年生)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小学校以前の要因			
小学校英語の有無	859	0.97	0.16
小学校以前の学校外学習の有無	848	0.48	0.50
小学校以前の英語との関わり度	859	1.31	1.20
中学校時の授業に関する要因			
日本人の先生の英語使用度	853	2.89	0.93
外国人の先生の授業参加頻度	848	5.58	1.95
授業：自分の気持ちや考えを英語で書く	855	2.50	0.90
授業：自分の気持ちや考えを英語で話す	858	2.54	0.93
現在の学校外学習の要因			
現在の学校外学習	859	0.51	0.50
現在の英語との関わり度の要因			
外国や英語との関わり度	859	1.31	1.33
英語に触れる機会度	841	12.03	3.81
目的変数			
英語に対する好意の因子得点	842	0.10	0.96

重回帰分析の結果、10個の変数が英語に対する好意の因子得点の22.8%を説明していた。表4は、各変数の偏回帰係数、その標準偏差誤差、標準化偏回帰係数、 t 値及び有意確率を示している。統計的に有意であった変数は、「英語に触れる機会度」、「小学校以前の学校外学習の有無」、「現在の学校外学習」、「日本人の先生の英語使用度」、「授業：自分の気持ちや考えを英語で話す」、「授業：自分の気持ちや考えを英語で書く」という6つであった。中でも、「英語に触れる機会度」は、英語に対する好意に強く関係していることが示された。また、中学1年生の段階では、中学校時の授業に関する要因のうち、「日本人の先生の英語使用度」や、授業におけるコミュニケーション活動の経験の頻度が、英語に対する好意に影響を与える点も注目に値する。

小学校以前の要因としては、「小学校英語の有無」は有意でなかったが、先述のように、97%の生徒が経験していると回答しているため、解釈には注意を要する。

表4 英語に対する好意に影響を及ぼす要因(公立・中学1年生)

	B	$SE B$	β	t	p
英語に触れる機会度	.057	.009	.226	6.392	.000
小学校以前の学校外学習の有無	.275	.067	.142	4.101	.000
現在の学校外学習	.200	.065	.103	3.049	.002
日本人の先生の英語使用度	.099	.033	.096	2.975	.003
授業：自分の気持ちや考えを英語で話す	.127	.045	.123	2.804	.005
授業：自分の気持ちや考えを英語で書く	.131	.047	.120	2.763	.006
外国や英語との関わり度	.040	.028	.056	1.428	.154
小学校英語の有無	.208	.189	.035	1.104	.270
外国人の先生の授業参加頻度	.009	.016	.018	.569	.570
小学校以前の英語との関わり度	-.009	.032	-.012	-.294	.769

3.2.2 私立中学1年生の場合

次に、私立の中学1年生について、小学校以前の要因、中学校時の授業に関する要因、現在の学校外学習、現在の英語との関わり度の点から、英語に対する好意の因子得点を予測するために、強制投入法による重回帰分析を行った。表5は、各変数の平均値と標準偏差を示している。この中で、小学校英語の有無について、公立と同じように、平均値が0.97と高く、この変数については、以下の重回帰分析の解釈には注意を要する。

表5 各変数の記述統計量(私立・中学1年生)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小学校以前の要因			
小学校英語の有無	129	0.97	0.18
小学校以前の学校外学習の有無	129	0.50	0.50
小学校以前の英語との関わり度	129	1.75	1.58
中学校時の授業に関する要因			
日本人の先生の英語使用度	126	3.09	1.08
外国人の先生の授業参加頻度	129	6.28	2.15
授業：自分の気持ちや考えを英語で書く	125	2.68	0.99
授業：自分の気持ちや考えを英語で話す	125	2.65	1.01
現在の学校外学習の要因			
現在の学校外学習	129	0.48	0.50
現在の英語との関わり度の要因			
外国や英語との関わり度	129	2.11	1.76
英語に触れる機会度	128	13.63	4.85
目的変数			
英語に対する好意の因子得点	123	0.48	0.88

重回帰分析の結果、10個の変数が英語に対する好意の因子得点の30.4%を説明していた。表6は、各変数の偏回帰係数、その標準偏差誤差、標準化偏回帰係数、*t* 値及び有意確率を示している。統計的に有意であった変数は、「英語に触れる機会度」だけであった。公立の中学1年生と異なり、中学校時の授業に関する要因は有意ではなかった。

表6 英語に対する好意に影響を及ぼす要因(私立・中学1年生)

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
英語に触れる機会度	.061	.018	.345	3.284	.001
外国や英語との関わり度	.073	.052	.151	1.404	.163
授業：自分の気持ちや考えを英語で話す	.149	.145	.177	1.031	.305
現在の学校外学習	.148	.153	.086	.966	.336
授業：自分の気持ちや考えを英語で書く	.075	.147	.088	.510	.611
小学校以前の学校外学習の有無	.076	.160	.045	.477	.635
日本人の先生の英語使用度	.003	.069	.004	.044	.965
小学校英語の有無	-.105	.441	-.020	-.238	.813
外国人の先生の授業参加頻度	-.015	.033	-.037	-.443	.659
小学校以前の英語との関わり度	-.050	.059	-.094	-.836	.405

4. おわりに

本研究では、英語に対する好意は学年ごとにどのような違いが見られるかという点と、英語に対する好意に影響を及ぼす要因は何かという点から、大規模な調査データを基に統計的に分析を行った。公立と私立で、異なるパターンが見られたことは注目に値する。公立では、授業や教師の要因が内発的動機づけに影響を与える度合いが私立に比べて強いことが示唆される。また、高校1年生の英語に対する好意が、公立では6学年の中で最も低かったのに対して、私立ではそのようなパターンは見られなかった。公立の場合、中高の接続がうまく行っていないことが示唆される。

参考文献

- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in Japanese EFL context. In M. Apple., D. Silva & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Bristol: Multilingual Matters.
- Miura, T. (2010). A retrospective survey of L2 learning motivational changes. *JALT Journal*, 32, 29-53.
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo-to-Bunka*, 10, 33-42.
- 酒井英樹 2011.「英語の学習動機—脱動機づけ(demotivation)に焦点をあてて—」『上智大学言語学会会報』第25号, pp.128-133.
- ベネッセ教育総合研究所 2014.「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」
Available: <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
[2015年10月]

Do Imagined Writing Rubrics Used in University Entrance Examinations Affect Scoring in Classroom?

Takahiro KOWATA
Kogakuin University

Abstract

High-stakes tests significantly impact teaching and learning. This study focuses on writing rubrics used in university entrance examinations in Japan. It investigated how high school teachers imagine the writing rubrics used in university entrance examinations and whether their imaginations affect their own scoring. A total of 129 high school teachers participated in the questionnaire survey. Exploratory factor analysis revealed that the teachers believed university candidates' writing products in entrance examinations are rated using four criteria: Consistency of Text, Accuracy, Effective Expression, and Mechanics. They rated their students' writing products based on the same factors in their classes. Multiple regression analyses showed that their ratings were affected by their beliefs about university entrance examinations. This implied that the writing rubrics used in university entrance examinations may have an important role in the context of Japan.

Keywords

Writing, Rubric, University Entrance Examination

1. Background

Tests impact teaching and learning, which is known as the washback effect. MEXT (2002) stated that university entrance examinations in Japan significantly impact the teaching and motivation of learners and have highlighted the necessity of reforming selection methods. As a result, an English listening section was introduced to the National Center Examination in March, 2007. In this particular exam, the writing and speaking skills of the learners are not measured directly. Only approximately 20% of entrance exams included a writing composition section (Kowata, 2009).

The Central Council for Education (2014) discussed the introduction of a new national examination that would measure all four language skills, including speaking and writing. This change also affects teaching. After the introduction of the new university entrance examinations in Chinese universities, the National Matriculation English Test (NMET), for example, reported that teachers had revised their usage of time for the four skills (Li, 1990). Studies have also

reported the effects of the new Sri Lankan O-level test (Wall & Alderson, 1993) and the new school-leaving examination in Hong Kong, the Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE) (Cheng, 2005).

Wall and Horák (2006, 2008, 2011) showed the effects of introducing a new writing section in TOEFL iBT on teaching. These studies showed that teachers used a new rubric to rate and give feedback to their students' writing. Since washback effects are complex phenomena and highly dependent on the context (Wall & Alderson, 1993), the Japanese context may not show the same effects. Therefore, we should investigate to determine whether the same effect can be observed in the Japanese context.

One major difference from the contexts of the above-mentioned studies that has been observed in the Japanese context is that most Japanese universities do not publish their scoring rubrics and samples (Kanatani, 2009; Negishi, Matsuzawa, Sato, Toyoda, & Nakano, 2010). Consequently, high school teachers must themselves determine what writing rubrics may be used in university entrance examinations to use them when scoring and teaching students in their classrooms. Therefore, clarifying how high school teachers may create their own ideas of the writing rubrics used in university entrance examinations is essential.

2. Study

2.1 Research Question

This study was undertaken to seek answers to the following two research questions.

RQ1: How do high school teachers imagine the writing rubrics used in Japanese university entrance examinations?

RQ2: Do high school teachers' imaginations of the writing rubrics used in Japanese university entrance examinations affect their scoring of students' writing products in class?

2.2 Participants

A total of 129 teachers (74 males and 55 females aged between 23 and 64) from 33 high schools participated in the study. The selected schools include 2 national schools, 18 public schools, and 13 private schools; all schools are located in 16 prefectures.

2.3 Materials

A questionnaire survey was conducted. It consisted of two parts.

The first part of the questionnaire comprised questions that asked the

participants to rate the extent to which they believed 15 scoring criteria (A01-A15) affected scoring in the university entrance examinations (Table 1). The scoring criteria were selected from the descriptors in the writing scoring rubrics of the ESL Composition Profile (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981). This profile adopted an analytic scale, and the writing products are rated based on five differentially weighted aspects: Content, Organization, Vocabulary, Language Use, and Mechanics. This scale was chosen because it has been widely used in ESL studies and in rubrics of such worldwide large-scale standardized tests as Cambridge English (FCE), IELTS, and TOEFL iBT that use a holistic scale including the five aspects.

Table 1 Writing Scoring Perspectives

A01	Relevance to assigned topic
A02	Logical structure
A03	Coherence
A04	Cohesion
A05	Complexity of sentence structure
A06	Wide range of sentence structure
A07	Accuracy of grammatical structure
A08	Accuracy of vocabulary
A09	Appropriate choice of vocabulary
A10	Wide range of vocabulary
A11	Spelling
A12	Punctuation
A13	Capitalization
A14	Paragraphing
A15	Legibility of handwriting

The second part of the questionnaire asked the participants what weight they gave to the same 15 criteria when scoring students' writing products in their classes. These items were labeled B01-B15 correspondingly.

2.4 Analysis

First, items in the participants' imagination of the rubric used in university entrance examinations (hereafter the rubric image) were analyzed (Analysis 1). A maximum-likelihood exploratory factor analysis was conducted with promax rotation to assess the underlying structure for the 15 items. Then, factor scores were calculated. In this analysis, data from 10 participants were excluded

due to their lack of response, and data from the other 119 participants were analyzed. This sample size was too small to conduct reliable factor analysis, so the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was used to check the reliability. According to Field (2005), KMO values between .5 and .7 are acceptable, values between .7 and .8 are good, values between .8 and .9 are great, and values above .9 are superb.

Second, the items on the participants' own scoring in their classes (hereafter scoring in class) were analyzed (Analysis 2). This was followed by factor analysis and the calculation of factor scores. In these items, data for 56 teachers lacked proper response from the participants and thus were excluded; only data from the remaining 73 were analyzed. The main reason for this lack of answers was that some participants did not teach writing composition in their classes. The KMO was used to check the reliability of this factor analysis.

Finally, a multiple regression analysis was conducted to see if the factor scores of the scoring rubric image predicted those for scoring in class (Analysis 3). In this analysis, 71 data were analyzed.

Statistical analyses in this study were performed using SPSS 11.5.

2.5 Results

2.5.1 Teachers' University Entrance Examinations Rubric Images (Analysis 1)

Table 2 shows the results of the descriptive analysis and factor analysis on rubric images. "Relevance to assigned topic" (A01) was given the highest mean value, 4.56, and "Logical structure" (A02) followed it with 4.48. "Complexity of sentence structure" (A05) received the lowest mean value, 2.79, and "Wide range of sentence structure" (A06) followed it with 2.88.

After calculating descriptive statistics, a maximum-likelihood factor analysis was conducted for 15 items on scoring rubric image. Initial eigen values indicated 5.44%, 2.15%, 1.98%, 1.29%, .87%, and .71% of the variance. The four-factor solution was preferred due to the leveling off of eigen values on the scree plot after four factors and the insufficient number of primary loadings.

Next, a maximum-likelihood factor analysis with promax rotation was conducted with four factors. The final factor-loading matrix is presented in Table 2. The four factors before rotation constituted 72.40% of the variance.

The first factor (FA1) was given the name Consistency of Text, the second factor (FA2) was Effective Expression, the third factor (FA3) was Mechanics, and the fourth factor (FA4) was Accuracy. The internal consistency of each of the scales was examined using Cronbach's alpha. The alphas were moderate: .85 for Consistency of Text (4 items), .85 for Effective Expression (3 items), .82 for Mechanics (4 items), and .87 for Accuracy (3 items).

The KMO value was .765, and this indicated that the analysis maintained good reliability.

Table 2 Factor Loadings Based on a Maximum-Likelihood Factor Analysis With Promax Rotation for 15 Items on the Scoring Rubric Images (N=119)

	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Factor Loading			
				FA1	FA2	FA3	FA4
A02	Logical structure	4.48	.67	.895	.129	.295	.294
A01	Relevance to assigned topic	4.56	.65	.820	.076	.260	.265
A03	Coherence	4.32	.85	.710	.284	.279	.331
A04	Cohesion	4.08	.90	.683	.409	.334	.374
A06	Wide range of sentence structure	2.88	.97	.212	.956	.149	.213
A05	Complexity of sentence structure	2.79	.97	.245	.843	.191	.169
A10	Wide range of vocabulary	3.20	1.00	.130	.645	.264	.375
A13	Capitalization	3.71	1.05	.291	.112	.929	.430
A12	Punctuation	3.40	1.00	.253	.306	.784	.462
A11	Spelling	4.19	.84	.378	.166	.770	.640
A14	Paragraphing	3.51	1.01	.376	.382	.455	.336
A08	Accuracy of vocabulary	4.13	.76	.235	.223	.453	.858
A07	Accuracy of grammatical structure	4.25	.77	.452	.104	.655	.837
A09	Appropriate choice of vocabulary	3.92	.81	.381	.317	.399	.829
A15	Legibility of handwriting	3.32	1.07	.159	.311	.296	.161

Note. FA1 = Consistency of Text; FA2 = Effective Expression; FA3 = Mechanics; FA4 = Accuracy

2.5.2 Teachers' Scoring in Class (Analysis 2)

Table 3 shows the results of descriptive analysis and factor analysis on the scoring rubric images. "Relevance to assigned topic" (B01) was given the highest mean value, 4.42, and "Logical structure" (B02) followed it with 4.18. "Complexity of sentence structure" (B05) received the lowest mean value, 2.47, and "Legibility of handwriting" (B15) followed it with 2.49.

After calculating descriptive statistics, a maximum-likelihood factor analysis was conducted for 15 items related to scoring in class. Initial eigen values indicated 5.91%, 2.48%, 1.99%, 1.03%, .69%, and .62% of the variance. The four-factor solution was preferred due to the leveling off of eigen values on the scree plot after four factors and the insufficient number of primary loadings.

Next, a maximum-likelihood factor analysis with promax rotation was

conducted with four factors. The final factor-loading matrix is presented in Table 3. The four factors before rotation accounted for 76.10% of the variance.

The four factors comprised the same items as Analysis 1. The first factor (FB1) was called Consistency of Text, the second factor (FB2) was Accuracy, the third factor (FB3) was named Mechanics, and the fourth factor (FB4) was Effective Expression. The internal consistency of each of the scales was examined using Cronbach's alpha. The alphas were moderate: .86 for Consistency of Text (4 items), .89 for Effective Expression (3 items), .84 for Mechanics (4 items), and .84 for Accuracy (3 items).

The KMO value was .769, and this indicated that the analysis maintained good reliability.

Table 3 Factor Loadings Based on a Maximum-Likelihood Factor Analysis With Promax Rotation for 15 Items About the Scoring Rubric in Classes ($N=73$)

	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	Factor Loading			
				FB1	FB2	FB3	FB4
B02	Logical structure	4.18	1.00	.990	.326	.163	.293
B03	Coherence	4.03	1.07	.834	.327	.233	.260
B01	Relevance to assigned topic	4.42	.83	.831	.286	.185	.150
B04	Cohesion	3.75	1.04	.614	.384	.232	.219
B08	Accuracy of vocabulary	3.77	1.01	.326	.970	.602	.217
B09	Appropriate choice of vocabulary	3.58	.97	.416	.825	.557	.357
B07	Accuracy of grammatical structure	3.96	.98	.454	.791	.627	.289
B12	Punctuation	3.15	.98	.210	.635	.919	.312
B13	Capitalization	3.32	1.18	.051	.511	.814	.251
B11	Spelling	3.84	1.05	.187	.715	.749	.249
B14	Paragraphing	3.42	1.21	.521	.440	.639	.185
B06	Wide range of sentence structure	2.59	1.12	.156	.282	.376	.901
B10	Wide range of vocabulary	2.67	1.03	.282	.317	.266	.800
B05	Complexity of sentence structure	2.47	1.04	.207	.136	.136	.728
B15	Legibility of handwriting	2.49	1.04	.304	.207	.356	.401

Note. FB1 = Consistency of Text; FB2 = Accuracy; FB3 = Mechanics; FB4 = Effective Expression

2.5.3 Predicting Teachers' Scoring in Classes From Their Scoring Rubric Images of University Entrance Examinations (Analysis 3)

Using the enter method, four multiple regression analyses were conducted to predict the factor scores of scoring in class. In the analyses, the independent

variables were the factor scores of scoring rubric image (Consistency of Text, Accuracy, Mechanics, and Effective Expression), and dependent variables were the factor scores of scoring in class (Consistency of Text, Accuracy, Mechanics, and Effective Expression). The variance inflation factors (VIF) of independent variables were 1.18-2.01, indicating that covariance problems were not found.

Table 4 shows the results of the multiple regression analyses. In the four analyses, only the same named factor scores indicated significant standardized partial regression coefficient (β), for example, .699 for Consistency of Text of scoring rubric image predicting Consistency of Text of scoring in class. Similarly, the significant index indicated .322 for Accuracy, .734 for Mechanics, and .533 for Effective Expression.

Table 4 Results of Multiple Regression Analysis (N=71)

		Scoring in Class (dependent variables) β			
		Consistency of Text	Accuracy	Mechanics	Effective Expression
Scoring Rubric Image (independent variables)	Consistency of Text	.699***	.108	.024	.009
	Accuracy	.049	.322*	-.041	-.006
	Mechanics	-.071	.218	.734***	.048
	Effective Expression	-.024	-.126	-.007	.533***
R^2		.477	.285	.511	.303

Note. * $p < .05$, *** $p < .001$

3. Discussion

Using factor analysis for participants' rubric images, four factors (Consistency of Text, Effective Expression, Mechanics, and Accuracy) were extracted. These categories do not exactly correspond to those of Jacobs et al.'s (1981) scoring profile: Content, Organization, Vocabulary, Language Use, and Mechanics.

Items related to Consistency of Text were from the descriptors of Content and Organization of the profile. This result implies that the teachers believed the content of a writing product is highly related to its organization. Teachers might believe good contents support good organization, and/or vice versa.

A huge difference was found in Accuracy and Effective Expression, as shown in Table 5. In the ESL Composition Profile, the characteristics of writing products were divided into Vocabulary and Language Use. The former includes accuracy, appropriateness, and range of vocabulary. The latter includes accuracy, complexity, and range of sentence structure. In contrast, in the rubric image, the

same characteristics were divided into Accuracy and Effective Expression. The former includes the accuracy and appropriateness of the vocabulary and sentence structure. The latter includes the range and complexity of the vocabulary and sentence structure. This implies that the rubric imagined by teachers might differ from those used by universities in their entrance examinations.

Table 5 Difference Between the Scoring Rubric Image and the ESL Composition Profile

		the ESL Composition Profile	
		Vocabulary	Language Use
the scoring rubric image	Accuracy	Accuracy of vocabulary Appropriate choice of vocabulary	Accuracy of grammatical structure
	Effective Expression	Wide range of vocabulary	Wide range of sentence structure Complexity of sentence structure

According to factor analysis of participants' scoring in class, the same four factors as in their scoring rubric image were extracted. Multiple regression analyses were conducted based on the factor scores of the scoring rubric image and scoring in class. One result showed that only the Consistency of Text of the rubric image predicted the Consistency of Text of scoring in class. Only the same structured factor scores predicted their scoring in class for each factor. This implies teachers' university entrance examination rubric images affected their scoring in class. There is some possibility that the scoring in class affects the rubric images; this leads to a chicken-and-egg problem. However, if universities publish their scoring rubrics, teachers will use them to rate their students' writing products.

Universities do not publish their scoring rubrics and teachers must analyze the test specifications from question statements. In such cases, teachers can often determine *what* should be written as the content of written product, but they have difficulty figuring out the criteria of *how* it should be written from the perspective of organization, etc. They must imagine how the rubrics are designed, both from the content and organizational perspectives. Therefore, whether their ideas are correct, they guide lessons and affect teachers' grading.

It is to be expected that when the new type of Japanese university entrance examination with a writing section is introduced, the writing rubric will be published, just as is done with other large-scale tests such as TOEFL iBT and GTEC for STUDENTS; this will affect teaching at high schools. Kowata (2008) interviewed freshmen who had prepared a writing composition for their university

entrance examination. He reported that most of them had never thought the analytic perspectives for good writing as writing rubric descriptors show and had followed teachers' advice when they practiced writing. This result also indicates teachers' understanding of the importance of scoring rubrics in students' learning.

In the summer of 2015, the Tokyo University of Foreign Studies published their basic writing scoring rubric and four high-scoring samples from their entrance examinations, held in March, 2015. To the best of my knowledge, other universities in Japan do not make such detailed information available. This might affect next year's candidates and their teachers.

If this effort spreads to other universities, fewer teachers will have to be concerned about unexpected ratings. Simultaneously, universities will be able to show ideal or adequate writing products to their new students, and high school teachers need the ability to analyze and understand proposed writing products.

4. Conclusion

This study investigated teachers' images of writing rubrics used in university entrance examinations and how teachers rate their students' writing products in class. As for the first research question, which explored teachers' images of writing rubrics, it was found that high school teachers believed candidates' writing products in university entrance examinations are rated on the following four criteria: Consistency of Text, Accuracy, Effective Expression, and Mechanics. As for the second question, which investigated whether teachers' images affect their scoring in class, results indicated that teacher beliefs affect how students' writing products in class are assessed.

5. Further Research

This study showed that the writing rubric used in university entrance examinations would affect teachers' ratings in class and contributed to understanding the role of rubrics. One of the limitations of this study is that teachers' real scoring behaviors were not investigated. Teachers may rate differently to how they self-report. Actual writing products scored by teachers should be examined in the future study.

References

Central Council for Education (2014). *Atarashii jidai ni fusawashii koudai setsuzoku no jitsugen ni muketa koutougakkoukyouiku daigakukyoku daigakunyuuugakusha senbatsu no ittaiteki kaikaku ni tsuite (toshin)* [An integrated reform of high school education, university education, and selection of university entrants to realize the connection between high schools and universities suitable for a

- new era (report)]. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf [2015, August]
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). CA: Sage Publications, Inc.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *English composition program*. Rowley, MA: Newbury House Publishers Inc.
- Kanatani, K. (2009). *Kyokasho dakede daigakunyuushi wa toppa dekiru* [It is possible to pass the university entrance examination only with a textbook]. Tokyo: Taishukan Shoten.
- Kowata, T. (2008). Jukensha no writing mondai no toraekata to sono taisaku—Nihon no daigakunyuugakushiken kankyou ni okeru hakyuukouka [How writing tests interpreted and prepared for? : Washback effect in the context of Japanese university entrance examinations]. *ARCLE REVIEW*, 3, 122-133.
- Kowata, T. (2009). Nihon no daigakunyuugakushiken ni okeru hakyuukouka no kanousei —Writing test bunseki ni shouten wo atete [The possibility of washback effects in the context of Japanese university entrance examinations: Focusing on the analysis of writing tests]. *Language, Area and Culture Studies*, 15, 81-93.
- Li, X. (1990). How powerful can a language test be? The MET in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(5), 393-404.
- MEXT (2002). “*Eigo ga tsukaeru nihonjin*” ikusei no tameno senryaku kousou [A strategic plan to cultivate “Japanese with English abilities”]. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan [2015, August]
- Negishi, M., Matsuzawa, S., Sato, R., Toyoda, Y., & Nakano, T. (2010). Daigakunyuushi ga kawareba eigo kyouiku mo kawarunoka [If the university entrance examinations change, does English education also change?]. *Eigo Kyouiku*, 59(5), 10-19.
- 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.