

# 大学新入生が高等学校で経験した「国語」の学習内容

——教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために——

島田康行（筑波大学），渡辺哲司（文部科学省）

国内の大学新入生約 600 名を対象に，高校「国語」で経験した学習指導に関する調査を行った。その結果「話すこと・聞くこと」「書くこと」を学ぶ機会は「読むこと」を学ぶ機会に比して少なかったと感じられていること，また，各領域の学習が「言語活動」を通して行われることは少なかったと感じられていることが示唆された。学習指導要領の改訂にともない，高校「国語」の授業はどのように変わるのか，それを把握することは大学入試や入学後の教育の改善につながる。本研究はそのための継続的な観察の起点となる。

## 1 はじめに

島田(2014)は，国立T大学における調査を通じて，高校「国語」の指導内容のうち「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関するいくつかの事項について，対象の大学初年次生が「あまり指導されていない」と感じていることを明らかにし，大学入試の改善に向けて次のように述べた。

大学の学習が，主体的に課題を設定し，調査し，議論し，考察し，発表し，研究としてまとめる，そのような一連の過程のうちにあるならば，「あまり指導されていない」各事項は，大学での学びにとって重要な，すなわち高大の教育内容がクロスする部分に位置づくものと考えられる。

そのことを，入試プロセスの全体を通して「大学での学びにはこういう知識，能力が必要だ，という具体的なメッセージ」として示すことが重要である。（pp.184-185）

改訂された高等学校学習指導要領（平成21年告示）は，各教科における「言語活動の充実」を強調するが，その実施にともなって高校「国語」の指導も変わっていくことが

予想される<sup>1)</sup>。島田(2014)のような調査を継続することで，高校「国語」教育の変化を捉え，大学入試や入学後の教育の改善に役立てることができるはずである。

本研究は，こうした問題意識に基づき，調査対象を拡大し，調査項目を「言語活動」の学習状況にも広げながら，高校「国語」教育の変化を捉えるための起点となることを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 調査時期・場所・対象者

2013年の3～11月，日本各地に所在する7つの総合大学の新生598人を対象に，授業等の機会に質問紙調査を実施した。表1に大学ごとの調査の時期・機会，対象（回答者）の属性および人数を示す。表中のKは私立大学，他は国立大学である。

### 2.2 質問内容

中心的な質問を表2に示す。回答者は，高校「国語」の授業で経験した指導内容について，項目1)～23)の各々に示した指導が「十分に学ぶ機会があった」から「ほとんど学ぶ機会がなかった」までの5段階で回答した。

表 1 回答者の所属大学, 調査時期・機会, 属性と人数

大学/地方	時期・機会	属性	人数
T/関東	3月・入学手続	ある入試の合格者	48
	5月・授業	複数学部	120
H/北海道	4月・授業	複数学部	29
K/近畿	5月・セミナー	複数学部	93
I/関東	5月・授業	教育学部	73
C/関東	10月・授業	教育学部	89
F/中部	10月・授業	工学部	57
N/中部	11月・授業	複数学部	89
合計			598

項目 1)~23)の文言は, 高等学校学習指導要領「国語」(平成 11 年告示) 各科目(国語総合, 国語表現 I, 現代文)に示された「指導事項」の文言をほぼそのまま引用したものである。調査対象者が受けた「国語」の指導内容はこの学習指導要領に拠っているはずである。その他, 同一質問紙で出身高校の所在地, 学科, 3 年次所属クラスの文・理の系別なども尋ねた。これはいわゆる文

系・理系に二大別される学習科目の組み合わせパターンのうち, いずれに準拠して高校(大学受験)期の学習をしてきたかの指標であり, 先行研究によって, たとえば「レポート」等の文章を書いた経験の有無や多少と関連する(島田 2012: 48-55, 渡辺 2013: 112-115)ことが知られている。また, 文・理の系選択は 2 年進級時に行われることが多いことも知られている。

### 2.3 分析

項目 1)~23)に対する回答の分布(人数の構成割合)を調べた。ただし, 調査の場所(大学)や時期がまちまちである(表 1)ため, 一旦すべての統計処理を大学等のサブグループ別に行い, その結果に大差が無いことを確認した上で, 全体を一括処理した。

表 2 中心的な質問

高校 3 年間に受けた「国語」の授業では, 主にどのようなことを学んだと感じますか? 各項目について「1 十分に学ぶ機会があった」~「5 ほとんど学ぶ機会がなかった」の 5 段階でお答えください。

- 1) 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと
- 2) 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意見を述べること
- 3) 文章の内容を的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること
- 4) 目的や場に応じて効果的に話したり的確に聞き取ったりすること
- 5) 文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること
- 6) 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと
- 7) 論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること
- 8) 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること
- 9) 優れた表現に接してその条件を考え、自分の表現に役立てること
- 10) 相手や目的に応じて題材を選び、効果的な表現を考えて書くこと
- 11) 論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること
- 12) 情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること
- 13) 目的や場に応じて、言葉づかいや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること
- 14) 国語の表現の特色、語句や語彙の成り立ち及び言語の役割について理解を深めること
- 15) 目的や課題に応じて様々な情報を収集し活用して、進んで表現すること
- 16) 話題を選んで、スピーチや説明などを行うこと
- 17) 情報を収集し活用して、報告や発表などを行うこと
- 18) 課題について調べたり考えたりしたことを基にして、話し合いや討論などを行うこと
- 19) 題材を選んで考えをまとめ、書く順序を工夫して説明や意見などを書くこと
- 20) 本を読んでその紹介を書いたり、課題について収集した情報を整理して記録や報告などを書いたりすること
- 21) 文章に現れたものの見方や考え方などを読み取り、それらについて話し合うこと
- 22) 考えを広げるため、様々な古典や現代文の文章を読み比べること
- 23) 課題に応じて必要な情報を読み取り、まとめて発表すること

### 3 結果

#### 3.1 回答の分布（構成割合，中心傾向）

全 23 項目を一括して集計すると、「1：十分に学ぶ機会があった」という回答は約 15%，続く「2」は約 23%で、両者の合計は約 38%であった。また平均（分布の“重心”）は2.95，標準偏差は1.26であった。項目ごとの回答の分布を図1に示す。

「1」「2」の合計が最高を示した項目は 1) で 75%を超える。以下 11), 3), 5)の順に高く、これらの4項目では 60%を超える。1), 3), 5)の最頻値は「2」，11)の最頻値は「1」であった。また、この4項目は平均の値でも最下位（最小）から下位4位を占める。

逆に、両者の合計の最低は 17) で約 17%。以下 16), 18), 23), 20), 19)の順に低く、この6項目では 25%に満たない。17)の最頻値は「5：ほとんどなかった」，16), 18), 20)の最頻値は「4」，19), 23)の最頻値は「3」であった。そして平均の値でもこの6項目が第1位（最大）から上位に並ぶ。

なお、2項目のペア 253 個の回答の相関（順位相関係数）は、そのすべてで正、かつほとんどで統計的に有意（危険率 5%未満，以下すべて同じ）であった。

#### 3.2 文・理の系別との関連

高校での所属クラスによって「文系」335人と「理系」198人（他に「どちらでもない」39人など）に分けた上で、項目ごとに回答の平均を示したのが図2である。

両群の間に総じて大差は無いが、項目4を除くすべての項目で「理系」>「文系」であった。うち、いくつかの項目では統計的有意差が見出された（2×5のクロス集計，カイ自乗検定に基づく）。該当の項目は1), 3), 7), 8), 22)である。実際の値を表3に示す。

表3 文理別回答の平均（有意差のあるもの）

	1)	3)	7)	8)	22)
文	1.88	1.99	2.52	2.42	2.87
理	2.25	2.26	2.83	2.67	3.14

### 4 考察

#### 4.1 「読むこと」への偏り

「1:十分にあった」と「2」の割合の合計が 50%を超える5項目1), 3), 5), 8), 11)は相対的に学ぶ機会が多かった，すなわち「よく学ばれた」内容と言える。

このうち1), 3), 5), 8)の設問の文言は必修科目「国語総合」の「読むこと」の指導事項に，11)は選択科目「現代文」の指導事項に基づくものである。1)は、文学的な「文章に描かれた人物，情景，心情などを表現に即して読み味わうこと」，11)は「論理的な文章について，論理の展開や要旨を的確にとらえること」である。3)の「…必要に応じて要約したりすること」を含めて，「よく学ばれた」内容の上位には「読むこと」に関する事項が並んでいる。

「国語総合」の「読むこと」の指導事項1), 3), 5), 8)は，「話すこと・聞くこと」の指導事項2), 4), 6)，「書くこと」の指導事項9), 10)に比して明らかに「よく学ばれた」内容と言える。

「国語総合」は大学に進学する生徒のほとんどが履修すると言ってよい科目であるが，授業の中で実際に学ばれる内容は，科目が掲げる「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域のうち，「読むこと」に偏る傾向がある。このことは，島田(2014)でも指摘されたが，より大規模な本調査の結果からも同様の傾向が確認できる。

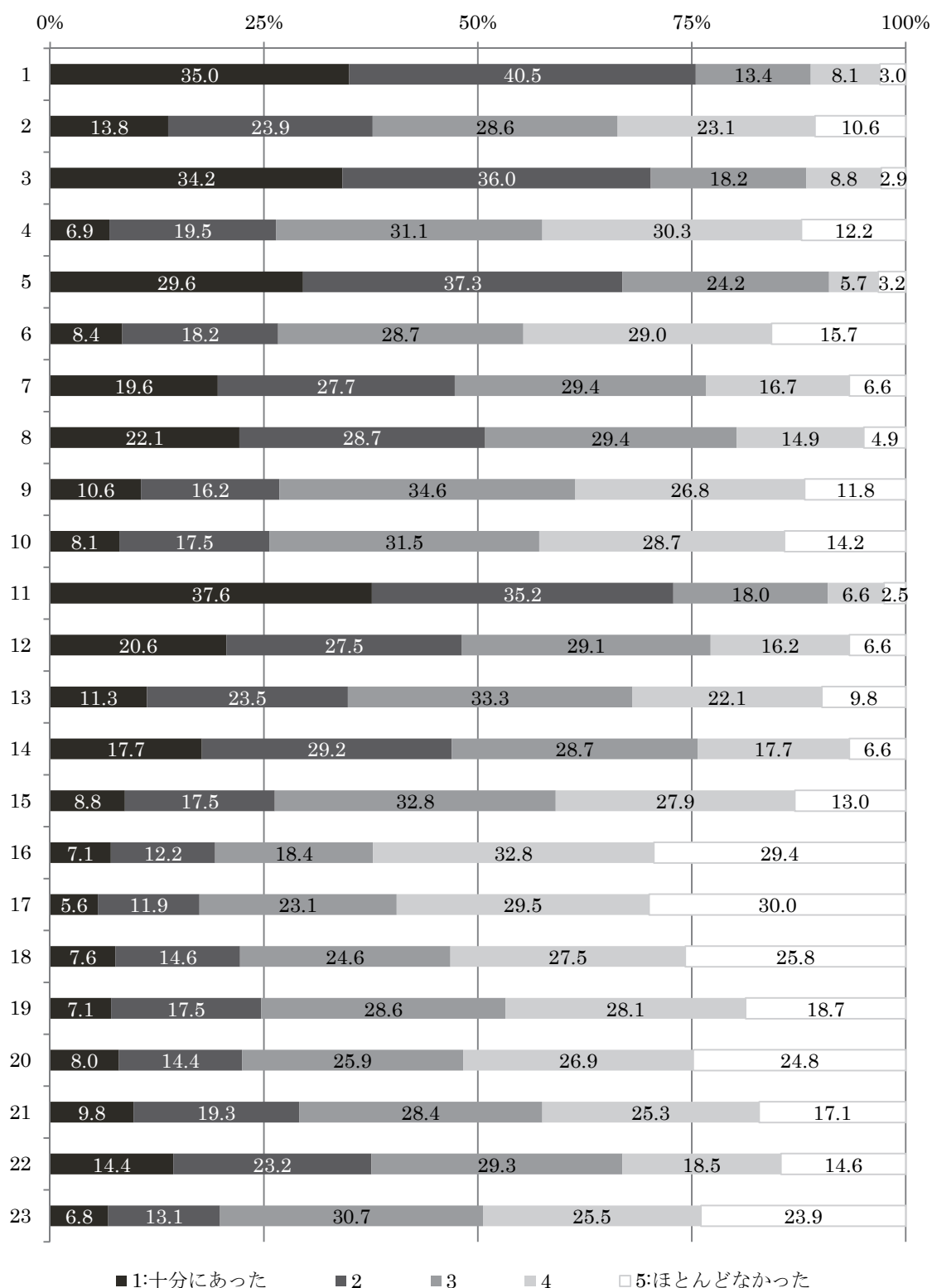


図1 項目ごとの回答の分布（縦軸は項目番号，棒の中の数字は構成割合（%））

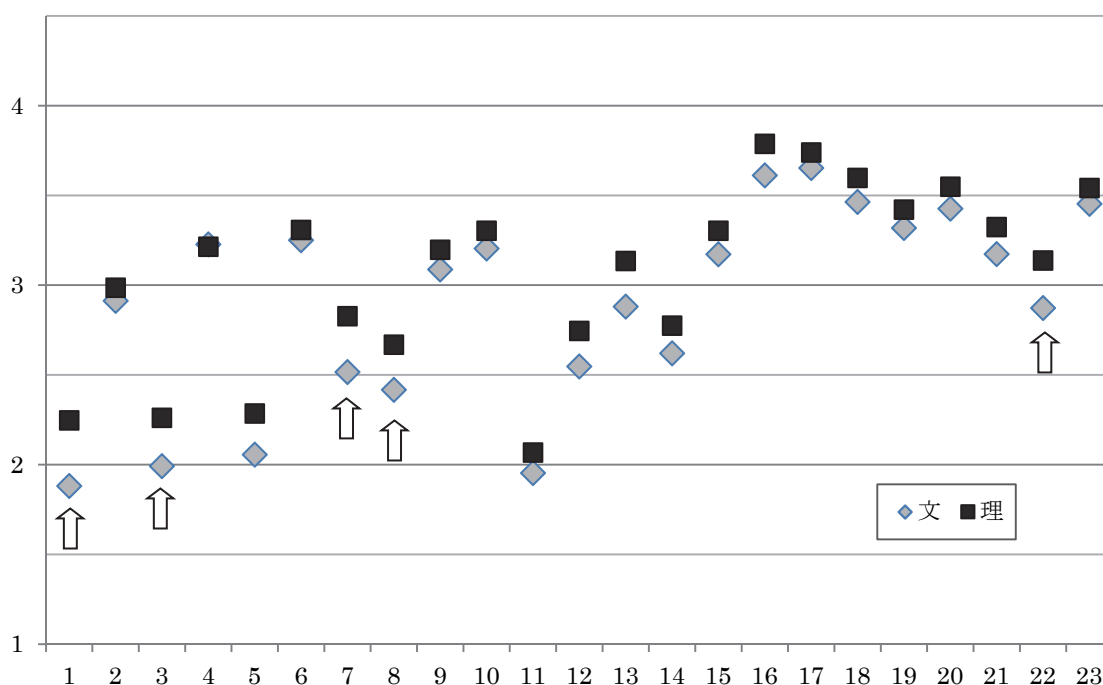


図2 文・理の系による差 (値は回答の平均, 横軸は項目番号, ↑は統計的有意差のある項目)

平成 17 年度教育課程実施状況調査 (国立教育政策研究所) によると, 「説明や意見などを書くこと」を「指導している」と回答した高校「国語」教師は 98 % (804 人中 788 人) に上ったが, その内容が「生徒にとって理解しにくい」ものだったと回答した教師が 22.7% (778 人中 179 人), またその内容が「生徒は興味を持ちにくい」ものだったと回答した教師は 40.6% (778 人中 320 人) に達していた。

この結果について, 島田(2014)は次のように言う。

これらの結果は, 「説明や意見などを書くこと」について「指導はしているが, その内容には生徒にとって理解しにくい部分もあり, 生徒を主体的な学びに向かわせるには至っていない」という教師の声を伝えている。大学初年次生たちが「十分に指導されていない」と感じた「書くこと」の指導について, 教師側もまた, 十分ではないという認識をもっている (p.184)

#### 4.2 文・理の系別による差

項目 4 を除くすべての項目で平均値が「理系」>「文系」の結果となり, いくつかの項目では統計的有意差が認められた。

詳細に見れば, 1), 3), 8), は「読むこと」の指導事項, 22) も「読むこと」の「言語活動」に基づく項目であり, 「読むこと」に関する項目で文・理系の差がよく現れていることが分かる。

一方, 7) は「書くこと」の指導事項である。「論理的な構成を工夫して, 自分の考えを文章にまとめること」というこの項目が, 同じ「書くこと」領域の指導事項 9), 10) に比べて若干平均値が低い (より「学ばれた」ものである) ことは, 受験を念頭に置いた「小論文」の学習との関連をうかがわせる。その取組みはやはり文系においてよりよくなされているようである。

全体的には, 「話すこと・聞くこと」「書くこと」は文・理系の別にかかわらず学ぶ機会が少ない, すなわち「あまり学ばれてい

ない」、これらに比べると「読むこと」は相対的に「よく学ばれている」と捉えることができるが、文・理系の間ではその状況に小さからぬ差が認められる。

#### 4.3 「言語活動」の状況

項目 16)～23)の8項目は「国語総合」の3つの領域の「言語活動」例として掲げられた内容に基づいたものである。すなわち、学習指導要領(平成11年告示)は、「話すこと・聞くこと」の指導は16)～18)のような「言語活動を通して行うようにすること」、「書くこと」は19)、20)、そして「読むこと」は21)～23)のような「言語活動」を通じた指導を求めている。

これら各項目に対する回答の平均値は最大で3.67、最小でも2.96であり、全23項目中、第1位(最大)から上位6項目を占めている。この結果は、総じて「あまり学ばれていない」ことを示唆している(図2参照)。

授業において、スピーチや報告・発表を経験したか否か、記録文・報告文の執筆を経験したか否かは、記憶に残っている限りは事実として判定できる。一方、たとえば「8)…考え方を広げたり、深めたり」したか否か、「9)…自分の表現に役立て」たか否かは、その当否や程度を事実として判定することが難しい。それゆえ、16)～23)への回答は、他の項目群への回答に比べ、「国語」授業の実態をより正確に反映している可能性がある。

さらに、16)～18)の3項目がつくる3つのペアは23項目がつくるペア253個のうちでもひとときわ相関が高い(0.64～0.83)。

「言語活動」のうちでも「話すこと・聞くこと」に関する3項目—スピーチや説明をする、報告や発表をする、話し合いや討論をする—についてはどれも経験が乏しいという学生の実態が見えてくる。

また、相対的によく学ばれていると言える「読むこと」の学習も、読み取ったことにつ

いて話し合う21)や、読み取った内容をまとめて発表する23)といった「言語活動」を通して行われる機会は少なかったと推測できる。

#### 5 おわりに

学習指導要領(平成21年告示)が掲げる「言語活動の充実」は「国語」の授業をどう変えるのか、そこで育まれる力はどう変わるのか。それを知ることは大学入試や入学後の教育の改善に有用な情報を提供するはずである。本研究のような調査を継続し、その変化を高大接続の視点から観察していくことが重要である。

#### 注

- 1) 全国普通科高等学校長会教育課程研究委員会が平成25年度に実施した調査によれば、「言語活動を充実したことによる教員指導の変化」として、表現活動を重視する傾向が「国語や英語の授業において強まった」(56.8%)等の結果が得られたという(小玉2014)。

#### 謝辞

調査の趣旨にご賛同くださり、調査にご協力くださった7大学の関係各位にお礼を申し上げます。

#### 参考文献

- 小玉秀史(2014)「新学習指導要領に基づく教育課程の実施と課題」『月刊高校教育』2014.3月号(学事出版), 30-33
- 島田康行(2014)「大学初年次生が経験した高校「国語」の学習内容—「学習指導要領」の指導事項と実際の指導状況—」『大学入試研究ジャーナル』24, 179-184
- 島田康行(2012)『「書ける」大学生に育てる—AO入試現場からの提言』大修館書店
- 渡辺哲司(2013)『大学への文章学』学術出版会