

# 「言語活動の充実」によって高校までの「書く」学習の機会は増えたか ——大学新入生を対象とする定点調査——

渡辺 哲司 (文部科学省), 島田 康行 (筑波大学)

「言語活動の充実」を標榜する現行の学習指導要領 (CS) によって高校までの「書く」学習の機会が増えたか否かを探るため、国内 7 大学の 2013-2018 年の新入生 2,862 人を対象に中学・高校時代の「書く」ことに関する学習経験を質問紙で尋ねた。得られた回答を、現行の CS 下で学んだ (高校卒業年が 2016 年以降の) 〈現 CS〉群と、一つ前の CS 下で学んだ (同 2015 年以前の) 〈前 CS〉群とに分けて比較した結果、「書く」学習の機会は〈現 CS〉群の方でより多かった。また〈前 CS〉群には見られた文・理両系の差 (文系>理系) が〈現 CS〉群には見られなかった。さらに、そのような変化と特に強い共変関係にあると推察される教科は、高校の外国語・国語・特別活動であった。

## 1 緒言

本調査の目的は、「言語活動の充実」を標榜する現行の学習指導要領 (その英訳語 the Course of Study の頭文字から、以降 CS と略記) によって、中学・高校における「書く」学習の機会が増えたか否かを探ることである。現行 CS は、高校では 2013 (平成 25) 年、中学校では 2012 (同 24) 年から全面実施され、その下で (中学 3 年次と) 高校 3 年間の教育を受けた人たちが、2016 年に初めて大学へと進学した。

「書く」学習は、現在、いわゆる高大接続の主要課題の一つである。ここで「書く」とは、論理的文章、すなわち大学におけるレポートや中学・高校における意見文、説明文、小論文などの作成をいう。現在、日本の大学の初年次教育ではレポートの書き方指導が盛んであり (文部科学省, 2017: 15), 同じく入試では論述型の (書く) 試験が改めて注目されている (中央教育審議会, 2014: 12-13)。それらの背景要因の一つは、特に高校における「書く」学習の乏しさである。現在日本の高校における「書く」学習は、その機会が絶対的に少なく (渡辺・島田, 2017), また小・中学校に比べても振るわない (ベネッセ教育総合研究所, 2016: 44-51)。

「言語活動の充実」によって高校までの「書く」学習の機会は増えると期待される一方、その期待の実現には疑問も持たれる。なぜなら、いわゆる言語活動の中で「書く」学習は必ずしも主役ではないからである。例えば、文部科学省編集の指導資料『言語活動の充実に関する指導事例集』の中に多く現れる活動は、集団で行う意見交流や口頭発表などである (渡辺, 2014)。よって、その種の活動こそが、教室において真っ先に充実されるのかもしれない。また「書く」学習は個人

的に遂行することの多い活動であり、教室で集団的に遂行することが難しい。そして、文章の作成や指導・評価に要する時間は長く、労力は大きい。それらの事実からあえて悲観的な予想をするならば、言語活動の中でも「書く」こと (だけ) は充実の対象から漏れてしまう可能性もある。

そのような疑問への答えを探る好機が、2016 年であった。現行 CS 下で教育を受けて 2016 年以降に高校を卒業し大学へ入学した人たちが、言語の学習に関してその前年までの入学者たちと異なる特徴を示した場合、それは「言語活動の充実」の効果が表れたものと解釈できる。

そこで筆者らは、国内の複数の大学で、2016 年以降の新入生を対象に「書く」こと等の言語活動に関する中学・高校時代の学習経験を調べ、その前年までの新入生と比べる定点調査を企てた。2015 年以前のデータを基線とし、その上に同一地点で得た 2016 年以降のデータを重ねれば、いわゆる定点調査となる。定点調査の強みは、ある事象の経時的な変化を、その事象に関連する他 (時間以外) の要因を統制した上で測れる点にある。本調査では、2015 年以前の新生たちよりも 2016 年以降の新入生たちの方が中学・高校時代に経験した「書く」学習の機会は多かった——という仮説を立てた。

なお、本調査は既刊書 (渡辺・島田, 2017: 59-67) の中ですでに公表されたデータを更新 (増補) するものである。具体的には、直近 (現行 CS 実施後) のデータを追加することによって、現行 CS 実施の前と後との間でほぼ等量の比較をすることが、また中学・高校の教科と「書く」学習との関連について分析することが、新たに可能となった。

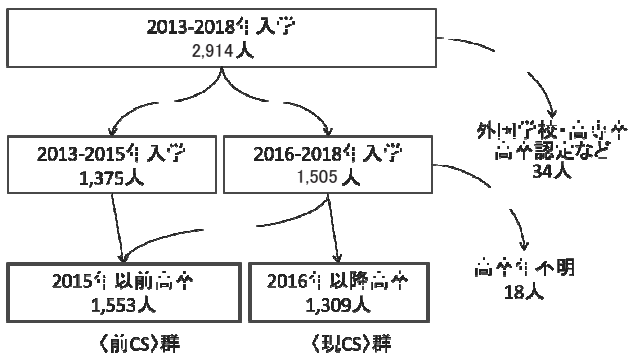


図 1 分析対象の絞り込み手続きと群分け

## 2 方法

### 2.1 調査の地点、場所・機会、対象者

データは、2013-2018 年に、国内 7 大学の新生入生から質問紙によって集められた。それらの大学はいずれも、いわゆる受験学力の比較的高い学生が集まる総合大学（うち国立が 6、私立が 1）であるため、回答者は総じていわゆる進学校の出身者である。主な調査場所・機会は、いわゆる一般教育科目の授業である。質問紙は無記名式で、配布の際には、当該授業の担当教員等を通じて調査の目的や回答の要領、また回答が義務でないこと等を説明した。また、同一地点内では毎年の場所・機会をなるべく同じ（同一の科目など）にして、回答者の属性（所属学部、文・理の系など）が大きく変わらないようにした。

回答者の中から分析対象を絞り込む手続きを、図 1 に示す。その手続きの前提として、同一質問紙で各人の出身高校の所在地（都道府県もしくは外国）や学科（普通、総合、専門などの別）、高校卒業年を尋ねた。その上で、まずは、外国学校や高等専門学校（高専）の卒業者、高等学校卒業程度認定試験（高卒認定）による入学者など 34 人を除外した（調査の焦点を日本

国内の中学・高校における学習活動に絞るため）。次に、2016 年以降の入学者のうち、高校卒業年が 2015 年以前である 178 人を分離して 2015 年以前の入学者と同じ群に入れるとともに、高校卒業年が不明である 18 人を除外した。そのようにして現行 CS 全面実施の前と後（それぞれ〈前 CS〉群と〈現 CS〉群、後述）の峻別を図った。

以上の手続きを経て、分析対象を 2,862 人に絞り込んだ。表 1 には、調査の地点（大学の所在地方）、場所・機会、実施年別の対象者数を示す。これ以降、実施年が「2013」「2014」「2015」「2016a」「2017a」「2018a」（高校卒業年が 2015 年以前）である計 1,553 人を〈前 CS〉群と呼び、同じく実施年が「2016b」「2017b」「2018b」（高校卒業年が 2016 年以降）である計 1,309 人を〈現 CS〉群と呼ぶ（図 1）。

### 2.2 質問

質問を表 2 に示す。回答者には、中段に列举された 7 項目それぞれについて「2：よくあった」「1：少しあった」「0：なかった」という 3 つの選択肢の中から 1 つを選ぶよう求めた。それら 7 項目は本調査のオリジナルだが、その基礎は、文部科学省編『言語活動の充実に関する指導事例集』を分析した渡辺（2014）の報告にある。その報告では、実際の指導事例に即して、活動は集団的か単独か、発表は口頭か文章か、課題探究的であるか否か、等を分析の視点とした。なお、以後文中の説明には各項目の右端カッコ内に示す略記を使う。

各項目への回答が「2：よくあった」または「1：少しあった」である場合は、同じく表 2 の下段に示す 24 教科（厳密に言えば教科ではない「総合的な学習の時間」等も含めて、中学・高校に各 12 ずつ）の

表 1 調査の地点、場所・機会、実施年別の対象者数

地点	場所・機会	実施年									計
		2013	2014	2015	2016a	2016b	2017a	2017b	2018a	2018b	
A (北海道)	授業	29	24	22	5	11	3	31		10	135
B (関東)	入学手続/授業	166	127	166	20	143	5	151	7	212	997
C (関東)	授業	89	131	78	16	56	1	85			456
D (中部)	授業	57	56	71	9	35	5	47			280
E (中部)	授業	88			43	128					259
F (近畿)	授業	91		43	6	50	4	59		41	294
G (九州)	授業			137	44	96	10	154			441
計		520	338	517	143	519	28	527	7	263	2862

値は人数（人）。実施年の「-a」と「-b」は、高校卒業年がそれぞれ 2015 年以前と 2016 年以降であることを示す（本文 2.1 を参照）。

表2 質問

次にあげる学習活動を、中学・高校時代の各教科の学習の中で経験する機会はどのくらいありましたか？ それぞれについて、「2:よくあった」「1:少しあった」「0:なかった」の3つの中から選んで数字に○をつけてください。 また、回答が「2」または「1」の場合、その最も印象に残っている教科を下のA～Xの中から3つまで選んでください。	
1. 仲間と協力して、あるテーマについて探究すること	[仲間と探究]
2. 仲間と協力して、探究の成果を発表すること	[仲間と発表]
3. 主に一人の力で、あるテーマについて探究すること	[一人で探究]
4. 主に一人の力で、探究の成果を発表すること	[一人で発表]
5. 大きなテーマのもと、具体的な探究のテーマを自分(たち)で考えて設定すること	[テーマを設定]
6. 口頭発表(いわゆるプレゼン)の方法を学習すること	[プレゼン学習]
7. 意見文や説明文を書く方法を学習すること	[文章学習]
中学:A 国語 B 社会 C 数学 D 理科 … I 外国語 J 道徳 K 総合的な学習の時間 L 特別活動 高校:M 国語 … S 外国語 T 家庭 U 情報 V 総合的な学習の時間 W 特別活動 X 専門教科(農業…)	

中から「最も印象に残っている」ものを3つまで選ぶよう求めた。

なお、本稿では、分析の焦点を項目7「意見文や説明文を書く方法を学習すること」(文章学習)に絞り、その他の6項目は補足的なものとして位置付ける。

以上に加え、同一質問紙の中で、高校における所属クラスの文・理の系を尋ねた。文・理の系は、大学新入生の場合、いわゆる文系・理系に2大別される大学入試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を主に意味する。それが中学・高校時代の「書く」学習と関連することを、筆者らはこれまで繰り返し報告・指摘してきた(渡辺・島田, 2017)。

### 2.3 統計的分析

項目7および他の6項目への回答とCSとの間に関連がある(回答の分布が〈前CS〉群と〈現CS〉群との間で異なる)か否かを、回答(3択)×群(2つ)のクロス集計に基づくカイ二乗検定(自由度2, 危険率5%未満)により検討した。そこで有意な関連が認められた場合、さらに残差分析——クロス集計表の各セルについて調整済み標準化残差(d)を求め、その絶対値|d|が1.96を超える(標準正規分布の両側確率が5%未満)か否かを検討する——を行った。

## 3 結果

### 3.1 項目7(文章学習)への回答

図2に、項目7[文章学習]への回答の分布を示す。回答とCSとの間には有意な関連があり( $\chi^2=10.459, p=0.005$ )、左の〈前CS〉群に比べて右の〈現CS〉群では「2:よくあった」が4.6ポイント多かった(|d|=3.22, p=0.001)。

図3には、項目7[文章学習]への回答の分布を、

文・理の2系に分けて示す。両系ともCSとの間に有意な関連は認められなかった(文系で $p=0.091$ ;理系で $p=0.056$ )。一方、同一群内で文・理の両系を比べたところ、〈前CS〉群内でのみ、回答と文・理の系別との間に有意な関連( $\chi^2=6.796, p=0.033$ )が認められ、文系よりも理系の方で「2:よくあった」が4.8ポイント少なかった(|d|=2.45, p=0.014)。

### 3.2 最も印象に残っている教科

表3の左2列に、項目7[文章学習]について「2:よくあった」「1:少しあった」と回答した人のうち比較的多数(10%以上)が「最も印象に残っ

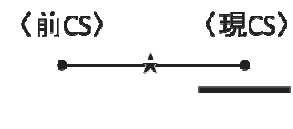


図2 項目7[文章学習]への回答の分布値は百分率(%)。★は回答の分布が、不等号は特定の回答(選択肢)の割合が、それぞれ比較2群の間で有意に異なることを示す。

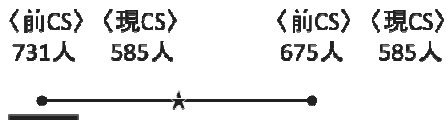


図 3 項目 7 [文章学習] への回答の分布 (文・理の 2 系に分けた場合)。表記は図 2 に準拠。

ている」として選んだ教科を、選んだ人数の降順に示す。〈前 CS〉群、〈現 CS〉群のいずれでも圧倒的な 1 位と 2 位は高校と中学の国語であり、3 位は高校の総合的な学習の時間 (総合学習) であった。そこまでの“顔ぶれ”と順位に差はないが、それ以降、〈前 CS〉群では 4 位であった中学の総合学習が〈現 CS〉群では 6 位になり、代わって〈現 CS〉群では高校の外国語と特別活動がそれぞれ 4 位と 5 位になった。

表 3 の右列には〈前 CS〉群から〈現 CS〉群への変動 (差) が特に大きかった 4 教科を示す。最大の増加 (+5.0 ポイント) を示したのは高校の外国語であり、それに次いで大きく増加 (+4.2 ポイント) したのは高校の国語と特別活動であった (その他ほとん

表 3 「最も印象に残っている教科」とその変動

〈前CS〉		〈現CS〉		変動	
高・国語	45.6	高・国語	49.9	高・外国語	+5.0
中・国語	43.2	中・国語	45.5	高・国語	+4.2
高・総合学習	16.3	高・総合学習	17.3	高・特別活動	+4.2
中・総合学習	11.2	高・外国語	12.8	中・国語	+2.3
		高・特別活動	12.3		
		中・総合学習	10.6	(他は±1.5以内)	

数字は百分率 (%)。算出法は本文 2.2, 3.2 を参照。高校を「高」、中学校を「中」、総合的な学習の時間を「総合学習」とそれぞれ略記。

表 4 「最も印象に残っている教科」の変動 (文・理の 2 系に分けた場合)

文系		理系	
高・国語	+6.1	高・特別活動	+5.9
高・外国語	+4.5	高・外国語	+5.2
高・特別活動	+3.9	高・国語	+3.4
高・総合学習	+3.8		
高・情報	-2.3		
(他は-1.4~+1.2)		(他は-1.6~+1.1)	

表記は表 3 に準拠。

どの教科は±1.5 ポイント以内)。

表 4 には〈前 CS〉群から〈現 CS〉群への変動が特に大きかった教科を、文・理の 2 系に分けて示す。両系の間で上位 3 つの“顔ぶれ”は同じだが、順位は異なる。すなわち、高校の国語が文系では 1 位 (+6.1 ポイント) であるが理系では 3 位 (+3.4 ポイント)、逆に高校の特別活動は文系では 3 位 (+3.9 ポイント) であるが理系では 1 位 (+5.9 ポイント) となった。高校の外国語は、文系・理系のいずれでも 2 位であった。また、文系では高校の総合学習も比較的大きく増加した (+3.8 ポイント)。

### 3.3 他の項目への回答

項目 7 [文章学習] 以外の 6 つの項目 (表 2 中段) のうち 5 つでは、回答と CS との間に有意な関連が認められ、そのうち項目 1 [仲間と探究]、同 2 [仲間と発表]、同 6 [プレゼン学習] の 3 つでは、項目 7 (図 2) と似通った傾向が、より鮮明に見られた (図 4)。すなわち、それら 3 項目では〈前 CS〉群よりも〈現 CS〉群の方で「2 : よくあった」が 7.4 - 8.1 ポイント多く (|d| は 4.59 - 5.02)、 「0 : なかった」が 4.3 - 6.0 ポイント少なかった (|d| は 2.69 - 3.73)。

## 4 論議

### 4.1 「書く」学習の機会増加

結果は、2015 年以前の新生たちよりも 2016 年以降の新生たちの方が中学・高校時代に経験した「書く」学習の機会は多かった——という仮説を支持する。図 2 を見ると、項目 7 [文章学習] への回答の分布は〈前 CS〉群から〈現 CS〉群へと、全体的に上方 (「あった」側) へ遷移している。

そのような結果 (変化) は、中学・高校だけでなく小学校をも含む初等中等教育全体の変化と同調するものであろう。平成 29 年度全国学力・学習状況調査

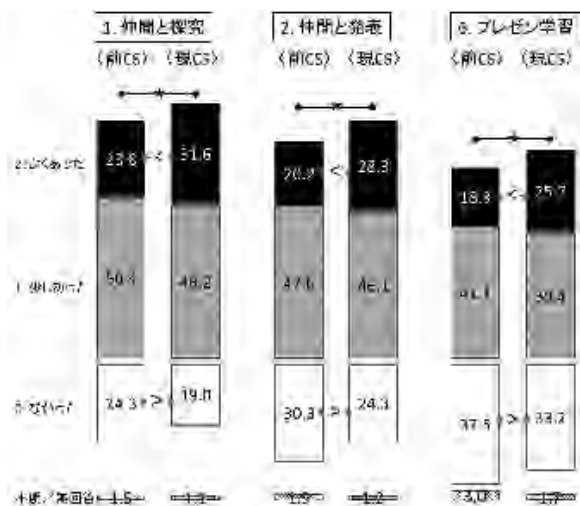


図 4 項目 1 [仲間と探究]，同 2 [仲間と発表]，同 6 [プレゼン学習] への回答の分布  
表記は図 2 に準拠。

(文部科学省・国立教育政策研究所, 2017: 143-146) では、小・中学校の国語科で「書く習慣を付ける授業を行った」と回答している学校の割合が、現行 CS の実施以降、年ごとに微増を続けている。つまり「書く」学習は、少なくとも小・中学校の国語科で、従来よりも盛んになりつつあると推察できる。

もっとも、特に高校については、そのような変化が単に「言語活動の充実」によるものとも言い切れない。詳しくは後 (4.4) で述べる。

#### 4.2 文・理の差が縮小・消失する可能性

結果は、これまで「書く」学習の量 (機会の多寡) について文・理両系の間にあった差 (理系の方でより少ない傾向) が経年的に縮小・消失しつつある可能性を示唆する。図 3 では、項目 7 への回答と文・理の系別との有意な関連は〈前 CS〉群だけに見られ、〈現 CS〉群 ( $p=0.192$ ) には見られなかった。

筆者らは従来、高校における「理系」型学習と「書く」学習との負の相関関係をしばしば捉え、指摘してきた (渡辺・島田, 2017) が、そのような状況認識は修正されるべきかもしれない。

#### 4.3 高校外国語が貢献した可能性

中学・高校における「書く」学習の機会が増えた——という結果の背景 (機序) を探るための手がかりの一つが「最も印象に残っている教科」である。あくまでも印象ゆえ、各教科でどれほど「書く」学習が行われたかまでは掴めないが、もとより行われなかった

ものが印象に残るはずもないため、ある程度の参考にはなるであろう。

表 3 の左 2 列を見ると、やはり総じて「書く」学習との関わりが最も強いのは国語のようであるが、それを理由に国語こそが「書く」学習の機会を増やした“功労者”だと言うことはできない。注目すべきは〈前 CS〉群から〈現 CS〉群への変動が大きい教科である。実際、その変動が最も大きいのは、高校の外国語、次いで高校の国語と特別活動であった (表 3 右列)。

中でも、高校の外国語が「書く」学習機会の増加に貢献した可能性は大きい。表 3 右列の内容を、表 4 でさらに文・理の系に分けて見ると、上記 3 者のうち国語と特別活動は順位・変動の大きさとも異なる (文系では国語が、理系では特別活動がそれぞれ 1 位で、増加も著しい) 一方、外国語の順位は同じ (文・理とも 2 位) で、変動の大きさにもあまり差がない。つまり、文・理の系別によらず「書く」学習の機会と最も確かな共変関係を示す教科は、高校の外国語である。

ちなみに、高校の外国語における「書く」学習の機会としては、いわゆる英作文などが挙げられよう。実際、高校の英語教科書は、過去 30 年ほどの間に、文章の基本単位であるパラグラフとそれに基づく作文法などを教示する内容がより多く記載されるように変わってきた (渡辺・島田, 2017: 163-179)。

#### 4.4 大学入試改革と関連する可能性

先 (4.1) に述べたように、「書く」学習機会の増加は単に「言語活動の充実」によるものとも言い切れない。なぜなら、現行 CS 実施とほぼ同時期に、大学入試を論述型・記述式 (「書く」ことを重視するもの) へと改める動きが本格化し始めたからである。高校教育は、大学入試のありようにも強く規定される。

論述型・記述式の入試問題としてよく話題になるのは国語の例だが、それ以外の教科・科目も無縁ではない。例えば英語では、「読む」「聞く」(これまで重視されてきたとされる 2 つの技能) の他に「話す」「書く」を加えた「四技能」を総合的に評価するような出題が、あるいは「四技能」を測定する民間の資格・検定試験の活用が、公に検討され (中央教育審議会, 2014: 11-17)、入試関係者、とりわけ高校の英語教師たちの関心を集めてきた。

つまり、具体化に向けて現在進行中の大学入試改革が早くも、「言語活動の充実」とは別個に、高校における「書く」学習を刺激している可能性がある。

#### 4.5 集団的活動や口頭発表との比較

図4に示す3項目の変化は、傾向としては図2の項目7「文章学習」と似ているが、大きさ・鮮明さの点では項目7を凌ぐ。両図から群間の差(変化の大きさ)を読み取ると、「2:よくあった」の増加分(百分率の差,以下同じ)は前者(項目1,2,6)ではどれも7ポイント以上なのに対し、後者(項目7)では4.6ポイント、加えて「0:なかった」の有意な減少は前者にしか見られない。

それら3項目の意味を考えると、教室で真っ先に充実される言語活動は集団的活動や口頭発表——という前述(緒言)の予想も支持されよう。項目1と2は集団的活動に、項目2と6は口頭発表に、それぞれ該当・関連する。つまり、それらの項目が意味するような活動に、現時点では最もよく「言語活動の充実」の効果が表れているようなのである。

それでも「書く」こと(だけ)は充実の対象から漏れてしまう——という悲観的な予想(緒言)が覆されたことの意義は、確かにあると言えよう。

#### 4.6 調査の意義, 強み, 限界

本調査の意義は、今日いわゆる高大接続(特に大学の入試および初年次教育)の主要課題の一つである「書く」ことについて、中等教育の変革と絡めた類例のないデータを提示していることである。高校までの「書く」学習は、大学における学習一般の支えであるにも関わらず、これまで総じて不振であった。そのため「言語活動の充実」による“テコ入れ”が特に期待されるが、その期待を現実と照合させられるようなデータは、筆者らの知る限り、これまで公には存在しない。そんな中、本調査のように今まさに高・大の移行期にいる人たちを観察し続けているデータには固有の意義がある。

本調査の強みは、いわゆる定点調査によって実現した、あるていど厳密な比較である。一般に、厳密な比較のためには、効果を調べたい要因だけを残し、他の要因すべてを可能な限り統制しなくてはならない。本調査では、CS改訂の効果を調べるために、調査地点を固定し、かつ同一地点内でも回答者の属性をなるべく一定に保つことによって、中学・高校時代の学習経験に差を生じさせ得る要因のいくつか(例えば、教育の地域的慣習やいわゆる受験学力のばらつき)が統制されている。よって、理論的にはCS改訂の効果をかなりクリアに捉えられる。

本調査の最も大きな限界は、結果の一般性(結果が現在日本の大学新入生の全体にどれほど当てはまるか、

という点)にある。特に、すべての調査地点がいわゆる受験学力の比較的高い学生の集まる大学であること等から、データ収集が母集団(=現在日本の大学新入生の全体)を代表するように行われたとは言えない。結果を適用する範囲と程度は、慎重に判断しなければならない。

#### 付・謝辞

本稿に記す見解は著者らの個人的なものであり、文部科学省の政策や見解とは必ずしも関係しない。調査に参加してくれた各大学の学生・教員各位、および論文の修正に貢献してくれた査読者各位に謝意を表す。

#### 参考文献

- ベネッセ教育総合研究所(2016).『第5回学習基本調査報告書2015』.
- 中央教育審議会(2014).『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について』  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)>(2018年8月2日)
- 文部科学省(2017).『平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について』  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf)>(2018年8月2日)
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2017).『平成29年度全国学力・学習状況調査報告書:質問紙調査』  
<<http://www.nied.go.jp/17chousakekkahoukoku/depodt/question/>>(2018年8月2日)
- 渡辺哲司・島田康行(2017).『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ—ひつじ書房.
- 渡辺哲司(2014).「近未来の大学生は日本の学校でどのようなライティング指導を受けてくるか—『言語活動の充実に関する指導事例集』にもとづく予想」『大学入試研究ジャーナル』24, 1-6.