

# 大学における体系的なライティング教育の課題

— 高大接続に注目して —

伊藤 奈賀子

---

## 〈要 旨〉

大学教育の実質化が声高に謳われ、カリキュラムの妥当性と学生の学修成果が厳しく問われるようになってきている。このような現状認識に基づき、本稿では、大学におけるライティング教育に関する体系的なカリキュラム構築の課題を、特に高大接続という観点から明らかにし、そのあり方を論ずる。

今日、相当数の大学がライティング教育に取り組んでいる。多くの場合、それは初年次教育の一環として行われている。こうした取り組みは、大学での学びの基盤形成のためには有効である。しかし、学士に求められる学修成果を挙げるには、初年次教育のみではなく、その後も継続した取り組みが必要である。さらに、それらが体系的なカリキュラムに基づいて行われることも重要である。

大学におけるライティング教育を体系的に行うには、学生の高校卒業時点でのライティングに関するレディネスと高校のライティング教育の実態との正確な把握が必要である。それにより、大学における体系的なカリキュラムモデルの構築が可能になる。

---

## 1. 課題意識

大学、特に学士課程における体系的カリキュラム構築に対する関心が高まっている。1991年の大学設置基準大綱化を受けて大学設置基準第6章で「教育課程」の概念が初めて示され、教育上の目的を達成するための体系的な教育課程編成と授業科目開設が規定された<sup>1)</sup>。これを契機とする体系的カリキュラム構築の流れは、その後、2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」<sup>2)</sup>、そして2008年「学士課程教育の構築に向け

て」(以下、「学士課程答申」という)<sup>3)</sup>によって一層強まる。

そして、「学士課程答申」では、カリキュラムを通して「(教師が)何を教えるか」から「(学生が)何ができるようにするか」との観点に基づくカリキュラムに基づく教育の重要性が指摘された。すなわち、期待する学修成果を到達目標として設定し、その達成に向けた体系的カリキュラム構築が各大学に求められるに至ったのである。

この観点の転換は、カリキュラム観そのものの転換を意味する。カリキュラムとは目標の達成に向けて体系的に構築されるものであり、各授業はその構成要素である。これまで各教員の裁量にかなりの部分が委ねられてきた授業内容は、体系的カリキュラムにおける位置付けによって定められるものであることが明確にされた。

カリキュラム観の転換は、「学士力」概念の提起によっても明らかにされた。我が国の学士に共通する能力を学士力として規定し、その育成を各大学に求める方針が示された。教育目標の設定とその達成を目指す体系的カリキュラム構築を各大学に求める一方、我が国の学士に共通して期待される学修成果の総体としての学士力概念を提起し、一定の汎用的能力の育成を求めたのである。

学士力は〈新しい能力〉概念のひとつでもある<sup>4)</sup>。その特徴は、①認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、②そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること、という2つである。イギリスなどで generic skills として議論された概念とも重複する概念であり、OECD が 2009 年に行なった、高等教育に関する国際的な学習成果の評価である AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) の試行試験にも共通している<sup>5)</sup>。こうしたことから、体系的カリキュラムの構築とそれに基づく教育の実現、そして学修成果としての汎用的能力の育成は、現代の我が国における大学教育の大きな課題だといえる。

体系的カリキュラムの構築と汎用的能力の育成という2つの課題の交差点に位置付けられるもののひとつがライティング教育である。汎用的能力は学士力の中にも含まれており、大学教育に求められる学修成果の1つとして重視されている。しかし、この能力を身に付けさせるための体系的カリキュラム構築の課題やその実現方法についてはいまだ明らかにされていない。

ライティング教育は、2009年時点では初年次教育を行っていた617大学

(全体の84%)のうちの86%、全体の71%に当たる533大学で行われており、かなり一般的なものとなっている<sup>6)</sup>。しかし、初年次の学生を対象として行われたライティング教育がどのような体系の中に位置付けられているか、卒業時にどのような学修成果を期待して行われているかについては、この調査結果からは明らかにされない。

汎用的能力を育成する教育を、体系的カリキュラムを通じて実現することが現代の我が国の大学に求められているとした場合、ライティング教育の現状はそうした傾向に合致しているのか。本稿における課題意識はこの点にある。

なお、本稿では、文章を書くことに関する教育を「ライティング教育」とする。ここには、論文やレポートといった一定の様式をもつもののほか、自己表現や読み手に対する分かりやすさを重視した文章を書くことに関する教育も含まれる。文章の内容は問わず、書き手である学生が考え、書くという一連の活動に関する教育の総体をライティング教育とする。

ライティングについて井下は、「学習者が獲得した知識を主体的経験を通して組み直す、知識を再構造化するプロセス」<sup>7)</sup>と述べている。本稿でもライティングの意味するところについてはこれと同様の立場を採る。そのため、文章表現に活用できる語彙・表現を増やすことを目的とした教育はここには含まれない。最終的には文章表現をより豊かにすることにつながるとしても、語彙・表現の獲得そのものが知識の再構造化を促すとは考えにくいためである。

## 2. 先行研究の整理

我が国の大学カリキュラムは、制度と学生の経験との間にずれを生じさせる重層性を持つ<sup>8)</sup>。この点で高校以下のカリキュラムとは大きく異なり、大学カリキュラムが学生の学修成果や経験に及ぼす研究の進展の妨げとなってきた。

高校以下では学習指導要領や検定教科書を通じて内容が年齢段階ごとに明確に定められている。この場合、制度と児童・生徒の学習経験とは一致する。一方、大学には、学習指導要領や検定教科書に当たるものは存在しない。大学設置基準では学修内容や年齢段階までは既定されておらず、カリキュラム編成は各大学の裁量に任せられている。大学設置基準の大綱化以前は見られた入学後2年間は一般教育、その後の2年間は専門教育とい

うカリキュラム上の区分や、一般教育に設定された科目分類も既になく、我が国の大学教育カリキュラムの共通性は非常に弱い。

さらに、カリキュラムを実践する教員は、授業内容やその順次性の決定に当たって強い裁量を認められる。教育が体系的カリキュラムに基づいて行われる場合、科目内容はカリキュラム上の位置付けに応じて自ずと定まる。しかし、授業のあり方にまで干渉されることは、高校以下の教員と比べてはるかに少ない。

そして、重層性を持つものとして準備されたカリキュラムの中から、学生は各々の目標や関心に基づいて自分なりのカリキュラムを創り出す。学生が経験するのは計画されたカリキュラムの一部に過ぎない。経験するカリキュラムが学生によって異なる以上、期待される学修成果も学生によって異なるものとなる。

このため、我が国の大学全体に共通して期待される学修成果として想定が可能なのは、専門性に依拠しない汎用的能力に限られる。全ての学生に共通して期待する学修成果として専門性に関連する内容を設定することは、全てが必修科目からなすカリキュラムではない限り不可能であるためである。学士力はその表れともいえる。

こうした特徴を持つ我が国のカリキュラムを通じて汎用的能力の育成を図る場合、どのような形でカリキュラムの構築を図れば良いだろうか。その方策として指針となるものとして、ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」の発送に基づくカリキュラム構築が挙げられる<sup>9)</sup>。逆向き設計とは、①求められている教育の成果(=教育目標)の設定、②その結果が現れたことを的確に証明できる評価方法の決定、そして③そのような評価を受けるだけの成果物が生みだされるような学習経験や教育方法の考案、という3段階からなる。つまり、教育によって最終的に明らかにされる成果から遡ってカリキュラムを設計するために逆向き設計と呼ばれている。

この逆向き設計のカリキュラムに基づく学修成果の評価について西岡は、「パフォーマンス課題」を用いることが適切だとしている<sup>10)</sup>。パフォーマンス課題とは、「リアルな文脈(またはシミュレーションの文脈)において、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題」<sup>11)</sup>である。

このパフォーマンス課題を評価できるように表現する方法の1つとしてライティングが挙げられる。学修成果がライティングによって生み出された成果物を通じて明らかにされるためである。そして、ライティング・ス

キルの程度は、示される学修成果にも大きな影響を及ぼす。ライティング・スキルそのものも様々な学修の成果であり、成果物は二重の意味を持つのである。このことが、大学においてライティング・スキルの向上を目的とした教育が導入される要因となった。

大学でのライティング教育について井下は、学士課程教育を通じ、学生が学んだ知識を自らの人生にとって意味のあるように構造化することが重要だと指摘する<sup>12)</sup>。そのためには、学習経験の総体を自らの言葉で表現する活動を通じて、基礎から応用だけでなくさらに高次の転移を促すようなライティング・プログラムをカリキュラムに位置付ける必要性を論じている。井下の一連の研究結果からは、ライティング教育を個別の授業単体で行うのではなく、カリキュラム全体として行う意義や必要性が明らかにされている。

ただし、カリキュラムの重要性は強く指摘されているものの、高校までに経験したカリキュラムとの継続性という視点は見られない。体系的なライティング教育カリキュラムを構築する場合には、高校までの学習成果の把握やカリキュラム上の接続が必要なのではないか。

この点について、島田は大学入試が果たすべき役割に注目し、高校での国語教育と大学入試との接続の不充分さを指摘する<sup>13)</sup>。さらに、大学入試においてライティングを課す小論文については、高校や予備校で行われている小論文対策は入試を最終到達点とすることから、大学での学びには接続していないと述べている。また、島田は、高校の国語教育の方向性が大学で求められるライティング力の育成とは異なることも明らかにしている。その上で、入試改革の必要性を指摘する。

しかし、高校の学習内容が大学での学びと円滑に接続していないということは、カリキュラムの方向性が異なっていることを意味する。教育の方向性が異なった状況をそのままに入試改革だけをして、カリキュラム上の接続には至らず、「入試選抜より教育接続へ」<sup>14)</sup>という移行は実現されない。入試改革と同時に、両者のカリキュラム上の接続についても検討する必要があるのではないか。

井下や島田の研究は、大学でのライティング教育に関する研究が授業方法やテキストの開発に関する実践研究に偏っている傾向がある中、カリキュラムに注目している点で非常に意義深い。しかし、高校と大学とのライティング教育に関するカリキュラムの接続をどのように考えるかという論点は残されたままである。したがって、この点についての知見が重要である。

### 3. 目的

本稿の目的は、大学における体系的なカリキュラムに基づくライティング教育実現のための課題を特に高大接続という観点から明らかにし、知見を得ることである。ここでの高大接続とはカリキュラム上の接続を意味するものであり、入学前教育としての特別プログラムなどのことではない。

具体的には、①大学におけるライティング教育はどのような経緯を経て現在の状況に至ったか、②その展開の過程において高校教育との接続はどのように考慮されてきたか、③高校教育におけるライティング教育の到達点はどのような状況にあるか、という3点について検討を行う。

まず、大学におけるライティング教育展開の過程を明らかにする。現在までに、我が国の大学全体に共通のレポートや論文の形式が策定されたことはない。また、ライティング教育についても、共通カリキュラムの構築や評価基準設定が行われたことはない。各大学のライティング教育はそれぞれの状況や必要性に対応する形で行われてきた。しかし、展開の過程を振り返ることにより、大学でのライティング教育が現在のような内容・方法が一般的なものとなるに至った要因が見出せるのではないか。この仮説を検証するために、ライティング教育誕生から現在に至るまでの過程を明らかにする。そして、その過程において高校教育との接続がどのように考慮され、あるいは考慮されてこなかったかを検証する。

そのうえで、高校でのライティング教育において期待される学習成果の状況を明らかにする。高校では基本的に学習指導要領と検定教科書に基づく教育が行われており、生徒が学習する内容には一定の共通性がある。一方、大学でのライティング教育には共通の学修項目やテキストが定められているわけではなく、そのカリキュラムや内容の詳細は大学によって大きく異なる。にもかかわらず、学生が大学入学までに培ったライティング力の測定方法や高校までと大学でのライティング教育との連携に関する研究成果は管見の限り見当たらない。

以上を踏まえ、高校におけるライティング教育において想定されている学習成果とはどのようなものか、特に学習指導要領の記述から整理し、明らかにする。

#### 4. 大学におけるライティング教育展開の経緯

大学におけるライティング教育は、どのようにして大学教育において行われるようになり、どのような展開を経て現在の状況に至ったのか。その過程は、大学を取り巻く状況の変化に応じて以下の3段階に分けられる。

表1 大学におけるライティング教育の展開の過程

	時期	目的	運営組織	目的達成以外の意味
1.萌芽期	～1980年代	研究活動の基盤形成	意欲ある個人	初中等教育との連携
2.拡大期	1990年代前半	大学での学び方の修得	意欲ある教員団	カリキュラム改革のアピール
3.展開期	1990年代後半～		専門性を持った教員を含む教員団	大学における円滑な学修活動の支援

(筆者作成)

最初の段階の移行は大学設置基準大綱化を契機とする。各大学が大綱化に伴い独自のカリキュラム構築を強く求められたことによる。その後、大学改革は緩やかに進んでいたものの、1990年代に入ると戦後日本社会の構造改革や規制改革の流れが強まり、大学もその影響を受けた。時を同じくして、10年以上にわたって25%前後に留まっていた大学進学率が一貫して上昇を続けるようになった。改革に対する社会的要請と受験生確保の必要性を受け、ライティング教育はさらに次の段階に移行した。

そして、現在まで至る段階に移行した契機は、1998年に中央教育審議会が示した「21世紀の大学像と改革政策について(答申)」である。ここで示された内容はその後の高等教育政策の基調となっており、ライティング教育についてもそれに沿う形で展開している。

本章では、ライティング教育展開の過程を振り返り、体系的カリキュラムの構築およびカリキュラム上の高大接続という2つの観点からその問題点を探る。

#### 4.1 萌芽期

大学においてライティング教育が行われる萌芽は、学習院大学の木下是雄の問題意識であった<sup>15)</sup>。木下は、日本人研究者の英語論文に対する危機感を強め、1970年代末から「言語技術教育」の必要性を提唱した。英語論文のつたなさの根底にあるのは母語としての日本語でのライティング力の欠如であるとし、日本語での論文の書き方についての教育の必要性を訴えたのである。つまり、自らの専門性に基づく危機感からの自主的な取り組みであった。

木下の実践の特徴として、以下の2点が挙げられる。

第一に、そのライティング教育が研究者養成の一環として位置付けられる点である。物理学者である木下の実践の出発点は研究者の論文作成能力に対する疑問であった。高等教育機関としての大学で行うべき研究活動の重要性に対する強い認識に基づき、研究活動の基盤となる日本語でのライティング力を高める必要性であると考えた。高校教育からの円滑な移行や大学での様々な学修を支える基盤的能力の形成ではなく、むしろ卒業時まで培うべき学修成果としての論文作成能力としてのライティング力育成が必要であると考えられた。

第二に、小中高の教員と協働で共通テキストを完成させ、それをもとに実践を行うに至った点である。大学に入学してくる学生が小中高の段階で何をどのように学んでいるかを知ることができるという点で、小中高の教員との協働でテキスト開発が行われた点は意義深い。大学での授業実践は木下個人によるものであったが、その背景に小中高の教員との連携があった点は注目に値する<sup>16)</sup>。

以上から、先駆けとなった木下の実践は、ライティング教育の成果を想定しつつ、高校以下の教育との接続をも意識して行われたといえる。

#### 4.2 拡大期

木下の実践は各地の高い問題意識を持った教員に影響を及ぼした。そして、教員が個々の問題意識に基づき独自に取り組みを始める形での実践はその後徐々に拡大していった。ただし、教員が個人だけで行うのではなく、協力教員を集め、教員団として取り組む形へと変化していった。これにより、クラス数も増え、受講学生数が一挙に拡大した<sup>17)</sup>。

協力教員団による教育実践拡大の背景には、教員の間に学生のライティング力に対する問題意識が浸透していたことがある。1981年の大学教育学

会第2回課題研究では既に、「大学教育における論述作文、読書および対話討議に関する意味づけと方策」というテーマが掲げられている<sup>18)</sup>。このことから、学生の、学問研究の基盤となるものとしてのリテラシーに対する危機感が明らかにされていたことが見て取れる。なお、この場合の「リテラシー」とは、原義的な読み書き能力のみを表すものではなく、「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」を意味するものと捉えるべき概念である<sup>19)</sup>。この定義は、「教科領域」を「専門領域」、「生徒」を「学生」としても充分適用可能であり、確かに学問研究の基盤としても必要な能力である。

そして、このような危機感を持った教員団が、おのおのの専門分野を問わず教育実践を行うようになった背景には2つの要因がある。

第一に、1991年に大学設置基準が大綱化され、人文学・社会科学・自然科学等の均等履修方針の放棄、各大学独自のカリキュラム構築が始まったことである。均等履修の必要性がなくなったことで、人文・社会・自然という区分のいずれにも属さないリテラシー教育科目の設置が可能になった。また、そうした科目の設置は、教養部改組に伴うカリキュラム改革の際の目玉の1つとして位置付けられた。正課科目とすることで問題意識と教育の必要性を明確に示したと見ることができる。

第二に、担当教員に対して言語教育に関する専門性が必要と考えられていなかったことである。この段階のライティング教育は、体系的な言語教育の中に位置付けられたものではなかった。むしろ、教員はその職務上経験的に論文の書き方を体得していることから、自身の経験に基づく指導が可能であると考えられた。ここでの教員は「授業内容の専門家」ではなく、豊かな経験知を持つ先達として存在したといえる。

しかし、この時期のライティング教育拡大は、体系的な大学教育カリキュラム構築が不十分であったがゆえに実現したと見こともできる。体系的カリキュラムに基づく教育が行われている場合には、新規科目が他科目に影響を及ぼすことなく追加される事態は生じ得ないためである。

### 4.3 展開期

その後、ライティング教育の拡大が一層進んだものの、一方ではその内容や運営体制の整備が進んだ。

まず、担当教員に関しては、言語教育や教育心理学等、専門性をもった

教員が主導的な役割を担う事例が増加し、テキスト作成も進んだ<sup>20)</sup>。それにより、授業内容や運営方法の収斂が進むとともに、言語教育等の専門家でない教員も共通の学修内容を教授しやすい環境が整っていった。

こうした環境整備は、大学生の学力低下に対する社会的関心が高まっていた1990年代末期において有意義なメッセージとして機能した。学生の学力低下に対する問題意識は、先述の拡大期において既に大学教員の間が存在した。それを示すのは1998年に大学入試センターが全国の国立大学の学部長に対して行った調査の結果がほぼ唯一のデータであり<sup>21)</sup>、「学力が低下している」「やや低下している」との回答は約55%にのぼった。上昇もしくは変化なしと考える学部長が約45%いたことを考えれば、大学生の学力低下に対する認識は全ての大学教員に共有されていたと言い難い。

しかし、この時期の大学は、学生の学力低下という問題への対応を強く迫られる状況に合った。その背景的要因のひとつが1999年に刊行された『分数ができない大学生』<sup>22)</sup>前後に急速に関心が高まった大学生の学力低下問題に対する社会的関心の高まりであり、もうひとつが高校と大学との接続問題であった。

大学が対応を迫られることとなった高大接続問題は2つに大別される。1つは、1982年の高校学習指導要領改定により、高校生の履修量が大幅に減少していたことである。構造的に高校までに修得する知識量がそれ以前と比べて少ない学生が大学へと参入するようになった。もう1つは、高校での学修内容が大きく異なる職業科の高卒者に対して門戸を開くことが積極的に求められたことである。これにより、入学者のレディネスの共通性が極めて低下したのである。

そうした中でライティング教育は、学力に何らかの問題を抱える学生に対する学修支援の一環としても実施されるようになった。背景には、18歳人口減少の影響もあり、私立大学を中心に定員確保が問題になり始めていたことがある<sup>23)</sup>。学力が不十分な学生の入学をもある程度認めざるを得ない状況が生じており、学修支援の必要性が高まっていたのである。ただし、このような状況を逆手に取り、カリキュラム改革や学際的な学部設置の際にライティング教育をアピールすることによって、積極的に学修支援を行う姿勢をアピールする大学もあった<sup>24)</sup>。ライティング教育は、大学の教育や学修支援に対する関心の高さを表す指標としても機能するようになった。

しかし、学力不足の問題に関わって展開したにもかかわらず、高校までのレディネス把握の重要性が指摘されることはなかった。また、拡大期と

同様に、卒業時の目標を明確に設定しその達成に向けて体系的カリキュラムを通じたライティング教育も実現には至っていないのが実情である。授業方法の開発は着々と進み、SNSの活用等多様化している<sup>25)</sup>。しかし、高校までのレディネス把握、目標達成に向けてカリキュラムを通じたライティング教育、高大接続を意識したカリキュラム構築といった重要な課題は現在まで継続したままである。

#### 4.4 小括

ライティング教育発展の経緯を整理すると、その目的が現在までに変化してきたことが分かる。当初は研究活動の基盤として必要な論文作成能力の育成が大きな目的であった。しかし、そうした目的の実践は拡大せず、むしろ日常的な学修活動の基盤形成を目的として展開した。現在、多くの大学が主として初年次の学生を対象として行っているライティング教育は、大学修了時もしくは大学院進学時に論文が作成できるようになるための基盤形成としてではなく、日々の学修を円滑に行えるようにするための基盤形成を目的として行われている。

しかし、日常的な学修活動の基盤としてのライティング力の詳細について社会的合意が形成できていないわけではない。論文作成が円滑にできる能力の育成を目標とする場合には、学生の専門分野の形式に則って修得すべき事項を抽出し、体系的な能力育成を図るカリキュラムを構築することが可能である。同時に、修得すべき事項に関する評価指標と水準を設定し、学修成果の評価に関する体系をも構築しなければならない。

また、学習指導要領に基づいて行われる高校教育を経た入学者のライティング力に関するレディネスの把握についても充分とは言い難い。我が国全体として共通の評価指標はなく、大学の入学者選抜全てにおいてライティング力の測定が行われているのでもない。体系的なカリキュラムの出发点におけるライティング力の把握が不十分なままでは、適切な到達目標の設定は難しい。体系的なライティング教育カリキュラム構築のためには、大学入学時の学生のライティング力を把握する必要がある。

こうした点を踏まえ、次章では高校国語科においてライティング教育の内容とその達成目標はどのように規定されているかを取り上げたい。

## 5. 高校国語科と大学教育に関するカリキュラム上の接続

高大接続を、高校と大学が連携して大学に進学する者の高校教育から大学教育への円滑な移行を支援する様々な取り組みであるとするならば、高校卒業までに培われたレディネスの把握もまた重要な取り組みのひとつである。レディネスの把握なくして適切な教育内容は定められず、体系的カリキュラムを構築しても、学生の実態との間に齟齬が生じる。そのため、十分な成果を上げることが困難になる。

本章で高校国語科の教育内容に注目する理由はここにある。ライティング教育について中核的な役割を担っているのは国語科である。その国語科の教育目標や内容の大枠を定めているのが学習指導要領である。学習指導要領とは「全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにする」ために文部科学省によって定められた「学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準」<sup>26)</sup>であり、高校卒業時に期待される学習成果をここから読み取ることができる。

表2 「国語総合」の領域等との関連からみた各選択科目の指導事項

国語総合	話すこと・ 聞くこと	書くこと	読むこと	伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項
国語表現	話すこと・ 聞くこと	書くこと		伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項
現代文A			読むこと	伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項
現代文B	話すこと・ 聞くこと	書くこと	読むこと	伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項
古典A			読むこと	伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項
古典B			読むこと	伝統的な言語文化と国語の 特質に関する事項

出典：文部科学省、2010、「高等学校学習指導要領解説 国語編」12

2009年告示の現行学習指導要領において、国語科は、必修科目である「国語総合」と選択科目である「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」

「古典 B」の 6 科目から成る。それぞれの指導事項は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の 3 領域 1 事項に区分されており、6 科目それぞれで 4 つのいずれを指導上重視するかを示したのが表 2 である。太線枠の事項が、各選択科目においてより指導の中心となるものを示している<sup>27)</sup>。

本章では、「国語総合」の目標や内容がどのように定められているかの検証を行う。それは、「国語総合」が唯一の必修科目であることから、国語科の中核を担い、国語科の目的や役割を最も明確に示していることによる。

### 5.1 「国語総合」の現状

国語科の各科目の詳細は、「性格」「目標」「内容」「内容の取扱い」に分けて示されている。「国語総合」の性格は、唯一の必修科目として、小中学校での国語科教育との接続・発展、選択科目や他教科における言語活動、さらには社会生活における基盤となる言語能力を確実に身に付けることをねらいとしている。その上で、「国語総合」の目標は以下のように規定されている<sup>28)</sup>。

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

一文の中に多くの内容が含まれているものの、大別すれば「とともに」の前後で主眼点が異なる。前半部分は「国語総合」の役割と基本的なねらいを示している。一方後半部分は、育成すべき能力や態度を表している。

明らかにされている科目としての目標の文面からは、ライティング教育についての方針や具体的な達成目標は不明である。あえて言えば、「国語を適切に表現し的確に理解する能力」「伝え合う力」が関わると考えることもできる。しかし、実際のライティングという活動は思考など様々な活動を含む複雑なプロセスであり、こうした表現では表しきれない。

では、指導事項としてより具体的に挙げられているのはどのようなことか。「書くこと」の具体的な指導事項として挙げられているのは以下の 4 つである<sup>29)</sup>。

- ① 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。
- ② 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。
- ③ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。
- ④ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。

これらは確かにライティング力の要素として重要だと考えられる。しかし、これだけでは、先に示した目標との関係は不明確である。また、達成度評価のみならず、形成的評価についてもどのような観点で行われるかは明確でない。

そこで、国立教育政策研究所が2012年に示した『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 国語）』の記述から、評価の観点に関する記述を探る。評価の観点と趣旨は5つに分けて示されている。「関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」「知識・理解」である。このうち、「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」については、基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等を合わせて評価する観点を表す。「書く能力」はそうした評価の観点のひとつとして明確に位置付けられている。

そして、「書く力」の趣旨は「相手や目的、意図に応じた適切な表現による文章を書き、自分の考えをまとめ、深めている」であり、国語科全体と「国語総合」に共通している。ただし、「書く力」の趣旨は確かに国語科の目標に合致するが、あくまで評価の観点であり、期待する学習成果を明確に示すものではない。

学習成果の評価に関する詳細は、「評価規準に盛り込むべき事項」「評価規準の設定例」として示されている。例えば、上記②の内容に関連して、「『現状認識－問題提起－解決－結論－展望』など、文章の組立てや進め方を工夫して書いている」との設定例が挙げられている。これは、文章の構成の仕方に関する内容であり、書く力に関する学習成果の評価指標として重要である。しかし、最も重要なのは「工夫して書いている」か否かであり、「現状認識－問題提起－解決－結論－展望」という構成は例として挙げ

られているに過ぎない。このため、学習成果を測る際の指標ではあるものの、達成度の測定は困難である。

カリキュラムは編成すればそれで終了というわけではなく、学習内容を学習者が身に付けたかどうかを適切に評価し、教師の教育改善および学習者の学習改善につなげていくことが必要である。学習指導要領とは、先述の通り「学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準」であり、各学校はこれに基づきカリキュラム編成を行う。その際、目標の達成度を評価することができなければ、教育改善も学習改善も困難である。

現在の学習指導要領の役割としては、学習成果の評価に関する観点を示すものではあるものの、年次ごと、単元あるいは題材ごとの学習成果について、観点別に達成度の評価水準を全国統一的に定めるものではない。そのため、目標の達成度の評価については各学校・教師の裁量に委ねられており、違いが生じる余地がある。

高校卒業時に期待する学習成果は、学習指導要領等を通じて定められている学習内容や指導事項から読み取ることが可能である。しかし、その達成度を評価する体系的な仕組みは構築されておらず、実際の高校卒業時の学習成果については十分に保証されているとは言い難い状況にある。

## 5.2 大学入学者選抜の問題

高校国語科の学習に関する規定がこのような状況であっても、大学の入学者選抜が受験者のライティング力を測定する機能を果たしていれば、一定のライティング力を備えた者だけが大学に入学する構造となるため、高校での学習成果を踏まえた大学でのカリキュラム構築が可能になる。入学者選抜の状況はどのようなものか。

学習指導要領で定められている学習内容は、そのままセンター試験の出題範囲となる。しかし、センター試験の問題は大問4つでいずれも問題文を読んで小問に答える形式であるため、読む力が結果に及ぼす影響が他と比べて強い。しかし、その読む力については問題文の難易度が高く、「国語総合」での学習のみでは不十分であると指摘されている<sup>30)</sup>。指導事項として「読むこと」を掲げているのは「国語総合」を含めた3科目であるものの、センター試験を視野に入れた場合には、学習事項としての重要性が高くなる。

さらに、センター試験がマークシート式であることに伴う限界もある。

マークシート式の共通一次試験導入の際、各大学はそれでは測定できない表現力や創造力を問うために二次試験において小論文等の導入を進めた。回答番号を選ぶだけでは回答者のライティング力の測定は困難である。ライティング力に関しては転移可能な概念や複雑なプロセスを使いこなすことの他、それらを永続的に理解できているかを評価する必要があり、その場合、筆記テストや実技テストよりパフォーマンス課題を用いることが適切だからである<sup>31)</sup>。

また、マークシート式試験の場合、本文をじっくり読んで考えたうえで回答を導き出すのではなく、各選択肢を比較して誤った選択肢を除いていくというやり方もあり得る。ライティング力に限らず、マークシート式で測定できる能力に一定の限界があるのは間違いないといえる。さらに、点数が与えられるのは正答の場合のみで、それ以外はすべて不正解として0点となる。この場合、記述式であれば部分点が与えられるような回答であっても見当違いの回答であっても同様に0点となる。これでは、学習成果の達成度を測ることはできない。全くの当てずっぽうで選んだ回答番号で偶然正解となる可能性も残されており、複雑なプロセスを使いこなすことを求めるライティング力を評価するのに適切とはいえない。

大学入試問題には「大学入学適格者の評価、選抜のツールであるとともに、学校を中心とした高校教育の暫定的到達目標であり、教材である」との側面がある<sup>32)</sup>。確かに大学の入学者選抜が高校教育の内容に及ぼす影響は大きく、一方でセンター試験は高校の教育内容を踏まえて作成されている。

しかし、入試問題が高校教育の暫定的到達目標であるとするならば、それが合否に用いられるのみではなく、目標の達成度の評価にも用いられる必要がある。1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では「1点差刻みの客観的公平のみに固執することは問題である」と指摘し、評価の多元化や選抜方法の多様化を提言した<sup>33)</sup>。さらに2000年の大学審答申「大学入試の改善について」では、個別試験での論文試験や口頭試問等による思考力や表現力の評価が提言されている<sup>34)</sup>。センター試験ではなく、個別試験を通じて高校教育の学習成果を多面的に評価することを求めているといえる。確かに、個別試験においてパフォーマンス課題を採用することによって高校卒業時の学習成果を明らかにすることも可能である。

それでも、センター試験が高校や大学での専門分野等に関わらず、高校

卒業時までの学習成果を前提として作成されるのに対して、個別試験は各大学および専門分野の特色を踏まえて作成されるものである。高校卒業時に共通して求める汎用的能力の測定については、センター試験のような共通試験を通じて行われるべきではないか。少なくとも、学士力のように大学卒業時に期待する学習成果について専門性を問わず明らかにして、それに向けた教育活動を行うことが我が国における学士の質の保証として必要であるならば、高校卒業者に関する質の保証という観点から同様の対応が求められるといえる。

### 5.3 小括

以上から、ライティング教育に関しては、高校卒業時の学習成果の評価を行う仕組みが確立されておらず、入学者選抜もまた学習成果測定の機会として十分に機能していないことが明らかであるといえる。このため、各大学は受験生のレディネス把握の機会を構造的には持たず、現状では各大学の個別試験においてライティング力の測定が可能な入試問題を課すことによるのみ、レディネス把握が可能な状況である。

そうした方法のひとつとして小論文作成がある。しかし、小論文作成は入試科目としての国語とは別個のものであり、国語科の学習事項と接続しているとは限らない。そのため、カリキュラムレベルでは国語科と小論文作成は接続しているとはいえず、やはり高校までの学習成果を測定する機会とはなり得ていない。

高校と大学とのカリキュラム的な接続を可能にする入学者選抜の方法として残されているのは個別試験のみである。しかし、個別試験は大学によってその方式は大きく異なり、ライティングの機会が必ず設けられているわけではない。さらに、先述の通り課されるのが小論文作成であるならば、それは国語科の学習成果測定の間とは言い難い。国語科の学習成果を的確に図ると同時に、受験生のライティングに関するレディネスをも把握できるような入試問題であることが、カリキュラム上の接続を可能にする要件だといえる。

それは同時に、ライティング力の評価基準の構築とその可視化の必要性及び重要性をも示している。評価基準が可視化されることにより、それを踏まえた教育および学習が可能になるためである。そして、大学の側でもその評価基準を踏まえたカリキュラムの構築が可能になるといえる。

## 6. 結論

これまで概観した限りにおいては、大学でのライティング教育はその萌芽期から変わることなく、高校教育カリキュラムとも入学者選抜とも連携することなく行われてきたといえる。ライティング教育は問題意識に基づく個人的な実践から組織的な実践へと移行したものの、高校教育と大学教育とのカリキュラム上の接続という観点が導入されることはなかった。このような状況に至った背景としては、以下の2点が挙げられる。

1つは、高校教育の学習成果の把握に関する問題である。大学の入学者選抜に際して高校の成績は大学に伝えられるものの、能力別にレディネスが示されるわけではない。そのため、高校と大学のカリキュラムがそれぞれの課程内で完結している以上、どのようなレディネスを持っているかを明確に大学が把握することは構造的に困難である。

もう1つは、入学者選抜との関係である。入試科目としての国語では必ずしもライティング力が評価されるわけではない。同時に、入試科目としての小論文は国語科の学習内容として位置付けられているものでもない。ライティング教育について入学者選抜は、高大それぞれのカリキュラム中継点として位置付けられることはなく、いずれからも一歩離れた独立したものとしてされてきたのである。

ライティング教育をめぐる展開の経緯と現状からは、現在の構造的な問題点が浮き彫りとなった。この知見に基づき、今後の大学における体系的なライティング教育について以下の2点が指摘できる。

第一に、入学時の学生のライティングに関するレディネスの的確な把握の必要性である。学習指導要領上は定められている学習項目でも、入学生のライティング力に差があるのは当然である。そのため、レディネスの把握については、高校卒業時の統一試験の実施もしくは入学後の大学での実施が必要である。

前者については、3月に高校を卒業して翌4月に大学に入学する学生が大半を占める我が国の事情を鑑みた場合、「高校卒業時」の試験実施は時間的に困難と言わざるを得ない。実現する場合にはより早期に行う必要がある。現在、センター試験の改革が議論されているが、そうした形での実施が考えられる。一方、後者については、入学者選抜、入学前教育、あるいは入学後のプレースメントテスト実施など様々な方法が考えられる。いずれの方法を用いるにしても、そこから得られた実証的なデータに基づき、

体系的に育成を図る項目を整理し、カリキュラムとして導入することにより、体系的なライティング教育が可能となる。データの把握は入学時のみにとどまるものではない。その後も継続的にデータを収集し、その結果に基づきより有効なライティング教育を構築することにより、体系的なライティング教育カリキュラムモデルの構築が可能になる。さらには、学生の変化にも対応し得るものとなると考えられる。

第二に、高校との連携の強化の重要性である。高校の国語科においてどのようなライティング教育が行われ、生徒はどのようなレディネスをもって卒業するかということについての把握が大学には求められる。学習事項がどのようなものであるかを把握し、何を学び、何を学んでいないかを的確に把握することにより、高校から大学への円滑な移行を促すライティング教育カリキュラムモデルの構築が可能になると考えられる。カリキュラム上の高大接続の実現を目指す前提としての的確なレディネス把握は、ライティング力以外にも共通する課題である。

最後に、今後の課題を挙げておきたい。大学での体系的なライティング教育カリキュラムの構築を検討する場合、その達成目標をいかにするかとそれをどのように評価するかが極めて大きな問題となる。つまり、大学卒業時に期待すべきライティング力の明確化とその評価方法の可視化が必要である。本稿では、大学における体系的カリキュラム構築の前提として、高校からの円滑な接続に焦点を当てた。体系的カリキュラム構築のためには、大学と社会との円滑もまた重要であるが、本稿では言及することができなかった。この点については、機会を改めて検討を行いたい。

## 注

- 1) 「大学設置基準 第6章第19条（教育課程の編成方針）」「大学設置基準 第6章第20条（教育課程の編成方法）」、1991年。
- 2) 中央教育審議会、2005、「我が国の高等教育の将来像（答申）」。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf), 2013.10.3)
- 3) 中央教育審議会、2008「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。  
([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf), 2013.10.3)
- 4) 松下佳代、2010、「序章〈新しい能力〉概念と教育」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、1-42。

- 5) OECD Directorate for Education, 2009, Assessment of higher education learning outcomes.
- 6) 文部科学省、2011、「大学における教育内容等の改革状況について（概要）」、3。  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2011/08/25/1310269\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afiel_dfile/2011/08/25/1310269_1.pdf), 2013.10.4.)
- 7) 井下千以子、2008、『大学における書く力 考える力』東信堂、4。
- 8) 松下佳代、2010、「2 大学カリキュラム」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版、25-55。
- 9) Wiggins, G., J. McTighe, 1998, Understanding by Design, ASCD.
- 10) 西岡加名恵、2011、「第5章 教育課程をどう編成するか」田中耕治他『新しい時代の教育課程 第3版』169-98、188。
- 11) 西岡、2011、前掲、188。
- 12) 井下、2008、前掲。
- 13) 島田康行、2012、『「書ける」大学生に育てる』大修館書店。
- 14) 荒井克弘、2005、「序章 入試選抜から教育接続へ」荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続』玉川大学出版部、9-16。
- 15) 中井浩一、2010、「高校での『言語活動』充実のために（第5回）」言語能力を育成する教育－木下是雄氏と『学習院言語技術の会』から学ぶ』『月刊高校教育』43(10): 44-7。
- 16) 木下の職場である学習院大学には附属小中高があり、その意味では協力を得やすい環境があったと考えられる。しかし、小中高の教員がいかんして言語教育を専門としない木下に協力するに至ったかの経緯は明らかでない。
- 17) 筒井洋一、2005、『言語表現ことはじめ』ひつじ書房。
- 18) 大学教育学会 30 周年記念誌編集委員会編、2010、『大学教育 研究と改革の 30 年－大学教育学会の視点から』東信堂、149。
- 19) 国立教育政策研究所、2004、『PISA2003 年調査評価の枠組み』ぎょうせい、40。
- 20) 大島弥生、2005「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性－チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27(1): 158-65。
- 21) 柳井晴夫他、2003、「大学生の学習意欲等に関する調査研究」『大学入試センター研究紀要』32: 57-126。
- 22) 岡部恒治他編、1999、『分数ができない大学生』東洋経済新報社。本書のなか核は、学習指導要領改訂に伴う数学の時間数削減に対する反対意見および危機感を示す趣旨であった。しかし、センセーショナルな題目が注目を集めたがために、大学生の学力低下に対する問題意識を喚起することとなった。ただし、示されているデータでは、「分数ができない」要因が概念的な理解の

- 不足によるものか計算スキルの問題によるものかは明確に区別されておらず、大学生の学力低下を示す根拠とは言い切れない。
- 23) 日本私立学校振興・共済事業団、2013、「私立大学・短期大学等入学者志願動向」。  
(<http://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukou24.pdf>, 2013.10.3)
- 24) 読売新聞教育取材班編、2009、『教育ルネサンス 大学の実力』中央公論新社。
- 25) 鈴木宏昭編著、2009、『学びあいが生みだす書く力ー大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット。
- 26) 文部科学省、2010、「高等学校学習指導要領解説 国語編」12。  
([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_02.pdf), 2013.10.3)
- 27) 文部科学省、2010、前掲、12。
- 28) 文部科学省、2010、前掲、14。
- 29) 文部科学省、2010、前掲、19-21。
- 30) 槇野滋子、2012、「センター試験が問う国語の学力ー学習指導要領との『ずれ』とその影響」『日本語学』31(15): 36-45。
- 31) 注 11 参照。
- 32) 倉元直樹・森田康夫、2004、「高校と大学をつなぐ入試問題設計のための開発研究」、『大学入試研究ジャーナル』14: 31-6。
- 33) 中央教育審議会、1999、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm), 2013.10.3)
- 34) 大学審議会、2000、「大学入試の改善について（答申）」。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315961.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315961.htm), 2013.10.3)

## 参考文献

- IDE 大学協会、2012、『IDE 現代の高等教育 高校と大学の間』、539。
- 市川伸一、2002、『学力低下論争』ちくま新書。
- 石川巧、2006、「『読むこと』の客観幻想ー入試現代文のマークシート化をめぐる」九州大学日本語文学会『九大日文』7: 73-97。
- 伊藤奈賀子、2010、「学士課程における日本語リテラシー教育の開発」名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士論文（未公開）。
- 濱名篤・川嶋太津夫編著、2008、『初年次教育ー歴史・理論・実践と世界の動向』丸善。

- 井下千以子、2008、『大学における書く力 考える力』東信堂。
- 関西地区 FD 連絡協議会、京都大学高等教育研究開発推進センター編、2013、『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房。
- 松下佳代、2006、「大学生と学力・リテラシー」東海高等教育研究所『大学と教育』43: 24-38。
- 初年次教育学会編、2013、『初年次教育の現状と未来』世界思想社。
- 東京大学 大学経営・政策研究センター、2007、「全国大学生調査」。  
(<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html>, 2013.10.3.)
- 渡辺哲司、2010、『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会。
- 渡辺哲司、2013、『大学への文章学』学術出版会。
- G.ウィギンズ・J. マクタイ、西岡加名恵訳、2012、『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準。
- 吉田文、2013、『大学と教養教育』岩波書店。

## 謝辞

本研究は、2012-2013 年度科学研究費補助金（若手研究(B)）「日本語リテラシーを育成する学士課程カリキュラムの開発」（研究代表者：伊藤奈賀子、課題番号 24730659）の援助を受けて行われた。