The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	大学入学者の高校での「書く」経験は変化しているのか : 大阪大学入学時アンケートより探究学習に着目して
Author(s)	吉本, 真代; 和嶋, 雄一郎; 坂尻, 彰宏 他
Citation	大阪大学高等教育研究. 2020, 8, p. 13-19
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75496
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学高等教育研究　8（2019），13 − 19

【調査報告】

大学入学者の高校での「書く」経験は変化しているのか

― 大阪大学入学時アンケートより探究学習に着目して ―

吉本　真代[※1]・和嶋　雄一郎[※1]・坂尻　彰宏[※2]・堀　一成[※2]

Are the 'Writing' experiences at High Schools of freshmen changing? Focusing on the results of First-year student survey of Osaka Univ. on the Inquiry-Based Learning experiences

YOSHIMOTO Mayo[※1], WAJIMA Yuichiro[※1], SAKAJIRI Akihiro[※2], HORI Kazunari[※2]

高校では，2009年改訂の現行の学習指導要領において，「言語活動の充実」が謳われ，2018年公示の次期学習指導要領においても引き続き「言語能力の確実な育成」が掲げられている．旧課程から現行課程，新課程へと言語に関する学習内容がかわり，入学時の学生の言語能力も変化することが予想される．本稿では，今後の大学におけるライティング指導の改善に役立てることを目的として，入学時アンケートの中から，「書く能力」の自己評価の変化と，特に探究学習において結果をまとめる活動の内容およびそうした活動が能力の自己評価に与える影響について分析を行った．その結果，入学者の「書く能力」の自己評価は旧課程と現行課程の移行期に上昇していること，また，探究学習のまとめは，口頭発表が中心で，レポートにまとめた経験をもつのは探究学習経験者の3分の1であることがわかった．

キーワード：ライティングスキル，高大接続，探究型学習，全学入学時アンケート

In the current Curriculum Guidelines "Courses of Study" of MEXT, and the officially announced new version of 2018, it is emphasized that high school language activities should be enhanced. By changing curricula of language activities, it is anticipated that the linguistic competence of incoming students will also change. Aiming to improve writing instruction at universities, the results of First-year student survey of Osaka Univ. are analyzed in this article to describe the changes that self-evaluation of "Writing Skills," especially the influence of the Inquiry-Based Learning(IBL) writing activities, had on students' self-evaluations. The outcome indicates that the values of self-evaluation of "Writing Skills" rose significantly during the transition period between former and current curricula, and only one third of pupils prepared for written reports because oral presentations were mainly delivered to summarize results obtained by IBL.

Keywords：Writing Skill, High School/University Connection, Inquiry-Based Learning, First-year student survey

所　属：[※1]大阪大学 高等教育・入試研究開発センター　[※2]大阪大学 全学教育推進機構
Affiliation：[※1]Center for the Study of Higher Education and Global Admissions, Osaka University
[※2]Center for Education in Liberal Arts and Sciences, Osaka University
連絡先：yoshimoto@chega.osaka-u.ac.jp（吉本　真代）

1. 背景と目的

1-1. 背景

大学入学までの段階で学生がどのようなライティング教育を受けてきたのかを，大学側が十分に把握する必要が生じている．まず，日本の高等学校では，2013年度の第一学年から学年進行で，2009年公示の学習指導要領に基づき教育がなされている．この学習指導要領では「言語活動の充実」をキーワードに，生徒が学習内容を言語化してアウトプットする必要性が強調されている（文部科学省,2009a）．また，この改訂では，「総合的な学習の時間」における課題探究型の授業の推進が謳われている．こうした探究型の授業では，学習成果をプレゼンテーションやレポートの形でアウトプットすることが推奨されており（文部科学省,2009b），以前に比べこのような経験をした生徒が増加していることが想定できる．さらに，2018年公示の次期高等学校学習指導要領に関して，すでに2019年度の第一学年から，探究学習の更なる充実を目指した「総合的な探究の時間」が先行して行われつつある（文部科学省,2018）．一方，2017年の学校教育法施行規則の一部を改正する省令の実施により，大学は三つのポリシー（アドミッション・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，ディプロマ・ポリシー）に基づいた教育活動を行うことが求められている．とりわけ，大学の初年次教育のカリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）を有効に策定するためには，上記のような中等教育段階での変化が，学生が大学入学時までに受ける経験にどのように影響しているか，あるいは影響していないかを把握する必要がある．

そこで，大阪大学では，2016年度から新入学生に対して「書く」ことの経験を問うアンケート調査を行ってきた．2016年度には，試行として全新入生必修の授業時にアンケート調査を行い，8割を超える回答を得た（堀・坂尻・齊藤,2018）．この試行をもとに，2017年度以降は，全学の入学時アンケートの探究学習に関する項目の中に，「書く」ことの経験についての問いを組み込んで，2019年度まで3年間継続してデータを収集している．これらのデータを活用することで，学生が大学入学前に受けてきたライティング教育の内容や傾向を捉えることが可能になるのである．

1-2. 本稿の目的

本稿では，大阪大学の入学時アンケートから，「書く」ことに関してたずねた項目を取り上げ，その結果を報告する．主な観点は次の3点である．

1点目は，入学時の「書く能力」の自己評価の経年変化をみることにより高校でのライティング指導の変化の有無を検証する．2点目は，高校の探究学習に焦点をあて，探究学習の中で，生徒が結果等を文章にまとめる活動や教員のライティング指導の実施状況，およびその変化をみていく．そして3点目は，そうした探究学習で文章をまとめた経験の有無によって入学時の能力の自己評価が異なるのかを確認する．これらの結果により，高校でライティングを学ぶ環境の変化とその影響を把握し，今後の大学のライティング教育のあり方を検討するための材料の一つとしたい．

2. 調査概要

［調査方法と調査対象］

2015年度から大阪大学の入学者全員を対象として入学時アンケートを実施している．調査方法は，2015～2018年度までは質問紙による実施，2019年度はWebで実施した．2015年度は入学式で実施し，2016～2018年度は入学試験合格者に3月に配布される資料とともに質問紙を同封し，各学部において，4月下旬に行われるガイダンス等で回収した．2019年度のWeb実施については，2019年3～5月の間に入力を求めた．回収率は表1のとおりである．なお，集計においては，学籍番号の記載のあったもののみを対象として集計を行っている．

表 1. 入学時アンケートの実施状況

	実施時期	有効回答数（対象者数）	有効回答率
2015年度	2015.4	2,899（3,411）	84.99%
2016年度	2016.3-4	3,246（3,529）	91.98%
2017年度	2017.3-4	3,186（3,438）	92.67%
2018年度	2018.3-4	2,985（3,473）	85.95%
2019年度 (1)	2019.3-5	2,153（3,426）	62.84%

入学時アンケートでは，入学に対する満足度，大阪大学への期待，入学前の学習・研究等の経験，入学時点での能力の自己評価についての回答を求めている．

［分析に使用するデータと分析方法］

入学時アンケートより次の2つの質問項目（枝問含む）を使用する．

①汎用的な能力・スキルの自己評価に関する項目（問14）

②高校の探究学習に関する項目（問15）

①の能力・スキルの自己評価については，大阪大学の教育目標で掲げられている能力と国際的な研究大学が実施している調査（Student Experience in the Research University（略称SERU））で掲げられている能力について，回答者が自分自身についてどの程度その能力があると考えるかを「1.ほとんどない」～「6.優れている」の6件法にて回答を求める形になっている（図1）.

図１　汎用的な能力・スキルに関する自己評価項目

また，②高校の探究学習に関する項目は，2017年度に追加した項目であるため，経年比較は2017年度からとなる.

3. 分析と結果

3-1.「書く能力」に対する学生の自己評価の変化

入学時アンケートでは，汎用的な能力・スキルに関する自己評価をたずねる項目の中で，ライティングに関する項目として「明瞭かつ効果的に書く能力」を設けている．この項目に2015年度から2019年度の5年間で変化がみられるのかを検討する．それは，高校におけるライティングスキルの教育の変化による書く能力の自己評価への影響の有無を検討することでもある.

分析にあたっては，「明瞭かつ効果的に書く能力」の回答結果を「1.ほとんどない」=1，「6.優れている」=6のように数値化し，その平均値を年度別に算出した.

入学時点での「明瞭かつ効果的に書く能力」（以下，「書く能力」とする）に関する学生の自己評価項目の変化については，自己評価の平均値が2015年度から2018年度にかけて徐々に増加しており（それぞれの年度の平均値は，2.93, 3.28, 3.40, 3.45），2019年度は2018年度とほぼ同様の平均値であった（2019年度の平均値3.43）．そこでそれぞれの年度の「書く能力」に関する項目の平均値について，年度を要因とする1要因分散分析を行なった.

分析の結果，年度の要因について有意な差が見られた（F（4,14168）=99.26, p < .001）ため，多重比較を行なったところ，2015年度の平均値に対してすべての年度に有意な差が見られた．また，2016年度に対してもすべての年度に対して有意な差が見られた（すべてp<.001）．この結果から，入学者の「書く能力」の自己評価について，2015年度入学者より2016年度入学者の方が高いこと，加えて，2017年度から2019年度に入学した学生は2015年度と2016年度に入学した学生よりも高いことが明らかになった.

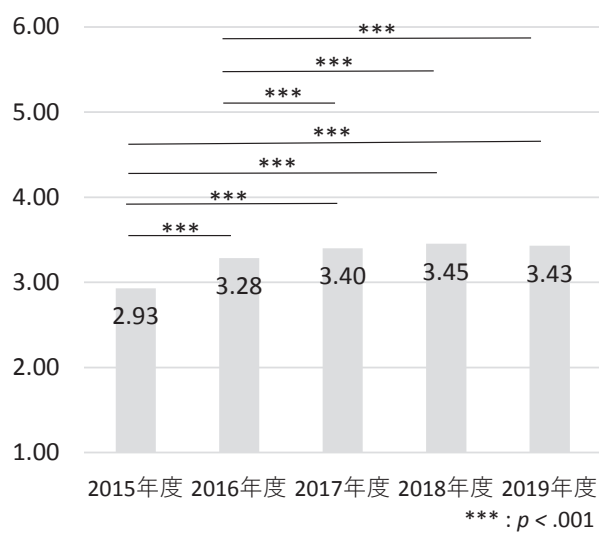


図２「書く能力」に対する入学時の自己評価の変化

高校教育において，2015年度入学者と2016年度入学者は旧課程から現行課程への変わり目であった．現行課程では言語活動の充実が意識され，探究学習も盛んになりつつある．また，大阪大学においては2017年度からAO・推薦入試が全学的に導入されている．大阪大学に

おけるAO・推薦入試では，志願理由書や高校での研究活動に関する報告書等を求めており，また，研究活動の中でまとめた論文等の内容についての説明を求めるような入試も実施されている．つまり，自らの研究をまとめ，「書く」ということが求められる状況が多くなっている．そのため，大阪大学を志願する学生（大阪大学に興味を持つ学生）は，従来の学力試験に加えて，「書く」能力を高めることを意識する必要性が出てきているはずである．そのため，高校の教育現場でも「書く」ということに対する指導の意識が変化した可能性がある．このような高校でのライティングスキルに関する教育の変化や入試制度の変化により，学生の「書く能力」に対する自己評価が上昇しているのではないかと考える．

ただし，他の能力の自己評価についても，「書く能力」の年度比較の差の傾向とほぼ同様の変化がみられている．5年間で最も平均値の上昇幅が大きいのは「プレゼンテーション能力」（15年：2.71→19年：3.29）であり，後に示すように言語能力の中でも「書く能力」以上に指導の変化の影響がみられている．

3-2. 高校の探究学習におけるライティング

ここからは，高校の探究学習の中での「書く」活動に関する質問項目について分析を行う．探究学習で「書く」とは，具体的には，探究の過程「①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現」（文部科学省,2009b）の④で研究結果をまとめて報告する時に行われる．

しかしながら「書く能力」を育成する教科として真っ先に思い浮かぶのは国語科であろう．2013年から2018年に実施された調査によれば，「意見文や説明文を書く方法を学習すること」について「最も印象に残っている教科」として大学生が選んだのは，「国語」が最も多かったものの，その次に「総合的な学習の時間」があげられていた（渡辺・島田,2019）．

「総合的な学習の時間」を中心に行われている課題探究型の学習において，自ら調査・実験した結果を文章等にまとめるという活動は，大学でのアカデミック・ライティングスキルに直接つながるものである．国語とは別にその指導の実態と変化を把握しておくことは大学にとって意義がある．

まず，3-2-1～3では，探究学習に関する質問項目の単純集計の結果から探究学習の経験の内容をみていく．次いで3-2-4～5では，探究学習でのライティング経験の有無と能力の自己評価の関連についてみていく．

3-2-1. 高校における探究学習の経験

最初に，高校で探究学習を行った経験のある入学者がどれくらいいるのかを確認する．質問文は「あなたの高校での探究型学習の経験についてお聞きします．実験や調査などの探究学習を行ったことはありますか」としてたずねている．結果は「はい」と回答した割合が，2017年：63.5%，2018年：63.4％，2019年：64.0%となった（無回答を除外した割合）．入学者の3分の2が経験していると答えているが，この3年間での変化はほとんどみられない．

「探究学習」といった時に，学生が何をイメージしているのか，必ずしも明確ではないのではないかという指摘もあろう．探究学習・課題解決型学習の実施状況について高校の校長を対象に行われた調査（ベネッセ教育総合研究所,2017）では，調査時点の2016年度に公立高校の48.5%が「全ての生徒を対象として実施」，19.4%が「一部の生徒やコースを対象として実施」と答えている．大阪大学には，進学校を中心としたスーパーサイエンスハイスクール（SSH）やスーパーグローバルハイスクール（SGH）の指定校の出身者が多いことも考えると調査結果は妥当な数値と言えるだろう．

3-2-2. 探究学習の中で文章をまとめた経験

次に，探究学習で文章をまとめた経験についてたずねた．この質問では「文章をまとめた」の中に「プレゼンテーションやポスターなどの発表用の資料」も含まれている（図3参照）．「小論文以外で実験や調査をもとに文章をまとめたことがありますか」に対し，「はい」との回答が，2017年：45.0%，2018年：46.6%，2019年：40.7%であった（回答者全体に占める割合）．2019年に前年比で6ポイントの減少がみられた．

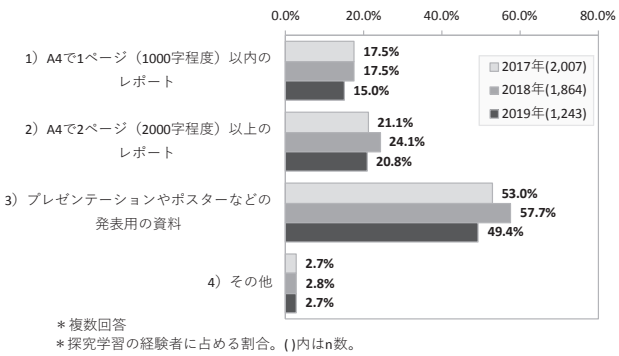
探究学習の経験者の割合は変わらないのに，文章をまとめた経験者が減ったということは，実施方法や内容が変わってきていることが考えられる．一つの理由として，実施形態としてグループ研究が増えており，グループで作業を分担するため，一部の生徒が結果をまとめる作業を行うケースが増えてきているのではないか，ということが推測される．

実際，大阪大学が主催として関わっている2つの課題研究発表会「高校生国際問題を考える日」[(2)]「SGH甲子園」[(3)]のポスター発表者の発表形態を2016年度と2018年度で比較すると，いずれも個人発表は減り，グループ発表が増えていた．また，渡辺・島田（2019）が行った大学生の調査によれば，旧課程下で学んだ2015年度以

前の入学者と現行課程で学んだ2016年度入学者とでは，中学・高校時代に「仲間と協力して探究の成果を発表する」機会が，後者の方が有意に多かったという結果も出ている．しかしながら，グループでの作業が経験の偏りの原因であるかどうかは，もうしばらく今後の調査結果を見ていく必要があるだろう．

さらに，文章をまとめた経験の内容についてたずねた結果が図3のとおりである．グラフの数値は，探究学習経験者に占める割合を示す．最も多いのは，「プレゼンテーションやポスターなど発表用の資料」49.4%（2019年，以下同），次いで「A4で2ページ（2000字程度）以上のレポート」20.8%，「A4で1ページ（1000字程度）以内のレポート」15.0%の順となった．なお，レポートを書いた経験について，回答の重複を排除した，「字数に限らずレポートを書いた経験のある人」は，探究学習経験者の30.5％（2019年）であった．

経年でみると，「プレゼンテーションやポスターなどの発表用の資料」が2019年度は前年比で減少した．

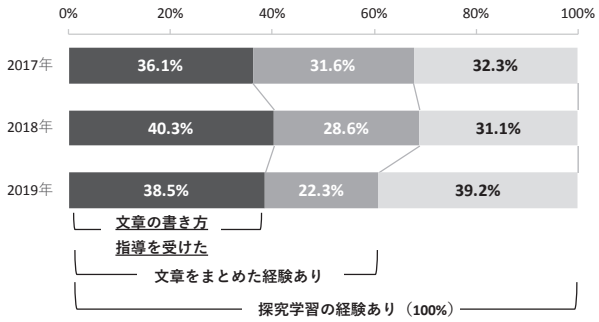


＊複数回答
＊探究学習の経験者に占める割合。( )内はn数。

図３　文章をまとめた経験の内容

3-2-3. 探究学習での文章の書き方の指導

探究学習の中で文章の書き方の指導がどの程度行われているのだろうか．探究学習経験者のうち指導を受けたとの回答が2017年36.1%，2018年40.3%，2019年38.5%となり，前年比で大きな変化はみられない（図4）．

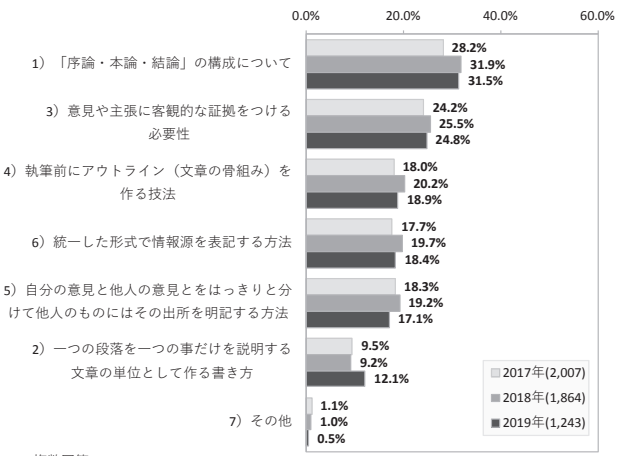


*比較のため無回答を除外して比率を算出している

図４　文章の書き方指導を受けた割合

続いて，指導内容として，アカデミック・ライティングの指導に関する6つの項目についてたずねている．2019年の結果をみると（図5），「『序論・本論・結論』の構成について」（31.5%），「意見や主張に客観的な証拠をつける必要性」（24.8％）は比較的よく指導されていることがわかる．一方，「一つの段落を一つの事だけを説明する文章の単位として作る書き方」（12.1%）は選択肢中，最も低い．

ここで言う「一つの段落を一つの事だけを説明する文章の単位として作る書き方」とは，いわゆる「パラグラフ・ライティング」のことである．初等中等教育の国語教育では，「意味的なまとまりや話題の変わり目を，改行や字下げによって視覚的に表す」曖昧な段落（渡辺・島田2017:168）が主で，「パラグラフ・ライティング」の指導は十分に行われていないことは，先行研究にも指摘がある（渡辺・島田2017:175）．この結果も同様の傾向を示していると考えられる．



＊複数回答
＊探究学習の経験者に占める割合。( )内はn数。

図５　文章の書き方の指導内容

3-2-4. 探究学習で文章をまとめた経験と能力の自己評価のクロス分析

では，探究学習を通じて文章をまとめた経験の有無は能力の自己評価に影響を与えているのだろうか.

ここでは，探究学習の経験のない人も分析に加え，13の汎用的な能力・スキル全体に対する影響度合いの違いをみていく.

分析にあたっては，探究学習の経験の有無と文章をまとめた経験の有無の2つの変数から，①探究学習の中で文章をまとめた経験あり（n=756），②探究学習の経験はあるが，文章をまとめた経験なし（n=487），③探究学習の経験なし（n=662），の3群に分けた変数を作成した．それを13の汎用的な能力・スキルとクロスして経験の種類別に自己評価の平均値（算出方法は2章を参照）の比較を行った．結果は表2のとおりである.

表２　経験別の能力の自己評価（平均値）の比較

質問項目（Q14）	探究学習の経験あり		③探究学習経験なし	平均値差	
	①文章まとめた	②文章まとめていない		①-②	②-③
(1)分析的・批判的思考力(クリティカルシンキング)	4.03	3.92	3.66	0.110	**0.262****
(2)学術的な教材を読み、理解する能力	3.88	3.78	3.60	0.098	0.182
(3)外国語能力	3.45	3.35	3.25	0.103	0.102
(4)明瞭かつ効果的に書く能力	3.56	3.42	3.26	0.142	0.162
(5)明瞭かつ効果的に話す能力	3.35	3.11	3.06	**0.240****	0.044
(6)国際的視点で理解する能力(政治･経済･社会･文化)	3.40	3.18	3.05	**0.220****	0.129
(7)リーダーシップ	3.43	3.11	3.04	**0.325****	0.070
(8)プレゼンテーション能力	3.67	3.07	2.98	**0.594****	0.090
(9)コミュニケーション能力	3.74	3.43	3.41	**0.307****	0.021
(10)文化的、国際的な多様性を正しく認識する能力	3.99	3.67	3.49	**0.316****	0.177
(11)問題を発見することができる能力	3.94	3.79	3.53	0.152	**0.264****
(12)自由に発想することができる能力	3.89	3.76	3.53	0.130	**0.232****
(13)解決の道筋を立てることができる能力	4.07	3.90	3.69	0.177	**0.207****

※網掛け(**)は、多重比較の結果、1%水準で有意差のあったもの
※n=756(①)、487(②)、662(③)

平均値の差の検定として，一要因分散分析を行ったところ，13項目すべてにおいて1%水準で有意差がみられた．さらに，①-②間，②-③間それぞれの有意差の有無をみるために，多重比較を行った．表2の網掛け部分が1%水準で有意差があったものである.

①-②間，すなわち，探究学習の経験者のうち文章をまとめた経験の有無による平均値の違いが大きいのは，「プレゼンテーション能力」（平均値差0.594）で，突出している．一方，「明瞭かつ効果的に書く能力」ではあまり差はみられなかった.

「書く能力」については，国語科での指導や小中学校までの経験によるものも大きく，探究学習の経験だけでは単純に差が出にくいものと思われる．逆に言えば,「プレゼンテーション」は探究学習以外での機会が少なく，探究学習での経験の有無によって能力の自己評価に差が出やすい，と言える.

次に差が大きかったのは,「リーダーシップ」（同0.325),「文化的，国際的な多様性を正しく認識する能力」（同0.316),「コミュニケーション能力」（同0.307）であった.「リーダーシップ」が「①文章をまとめた経験者」で高いのは，前述の，グループ研究で一部の生徒が結果をまとめている，という状況を示唆するものであり,「コミュニケーション能力」も然りであろう．また,「文化的，国際的な多様性を正しく認識する能力」が高いのは，SGHやSSHでよく行われている海外研修に参加し，そこで口頭発表をした経験をもつ生徒が①に多く含まれている，ということの表れと考えられる.

他方，②-③間，文章をまとめてはいないが探究学習の経験のある群と探究学習の経験の無い群の差をみると，差の大きい項目は，①-②間と異なり,「問題を発見できる能力」（同0.264),「分析的・批判的思考力（クリティカルシンキング)」（同0.262）であった．本稿のテーマからは少しはずれるが，探究学習で育成が期待されるこうした能力に差がみられていることは興味深い.

3-2-5. レポートを書いた経験と書く能力の関連

最後に，レポートを書いた分量別に書く能力の自己評価に違いがあるのかをみていきたい.

探究学習の経験者のうち，レポートを,「①A4で2ページ（2000字以上)」書いた群と,「②A4で1ページ（1000字程度）まで」の群,「③探究学習を経験したがレポートを書いていない」群に分けて「明瞭かつ効果的に書く能力」の自己評価の平均値を比較した（表3).

表３　レポート経験有無と書く能力の自己評価の比較

質問項目（Q14）	探究学習の経験あり		
	①A4 2頁（2000字）以上	②A4 1頁（1000字程度）	③レポートを書いていない
(4)明瞭かつ効果的に書く能力	3.79	3.54	3.42

＊n=244(①)、132（②）、864（③）

平均値の差は①-②間が0.25，②-③間が0.12，①-③間が0.37であった．平均値について，一要因分散分析

を行ったところ，有意差がみられた（p<.001）．さらに，多重比較により各群間の有意差を確認したところ，有意差がみられたのは①-③間のみであった（p<.001）．

3-2-6. まとめと今後の課題

現状では，大阪大学の入学者が高校で探究学習のまとめとして行っているのは，口頭発表やポスター発表が中心である．そのために結果をスライドやポスターにまとめることは，探究学習経験者の約半数が経験している．特にプレゼンテーション能力については，探究学習でそれを経験しているかどうかで自己評価の差が大きい．一方，レポートにまとめた経験をもつのは，探究学習経験者の3割であり，さらに2000字以上書いた経験をもつのは，2割である．また，書いていない群に対し，2000字以上だと有意差がみられるが，1000字程度だとほとんど差はみられなかった．

今後，新学習指導要領の実施により探究学習の経験者が増えるならば，まずプレゼンテーション能力が全体として上昇することが予想される．レポートなどのライティング能力についても程度の差はあれ，同様のことが予想されるが，そうした経験をしているのが必ずしも全員ではないこと，また一方ではアカデミック・ライティングの指導を行っている高校もあることも考えると，経験者とそうでない人との入学時のスキルの差が拡がる可能性がある．

4. おわりに

本調査の分析結果から，旧課程から現行課程への移行時期であった2015～2017年度の入学者の書く能力の自己評価が段階的に上昇していることが確認された．このことは，また数年後に訪れる新課程への移行期にも影響が出てくる可能性を示唆している．

また，探究学習では，プレゼンテーション能力の自己評価と探究学習の経験とに強い関連性が示された．探究学習については，まとめとして行われているのが口頭発表やポスター発表が中心となっており，論文やレポートのためのライティング指導は十分に行われているとは言えない状況であることがわかった．

2018年公示の次期高等学校学習指導要領の改訂では，国語の科目も大きく変わる．今後は探究学習に加えて国語の指導の変化も含めてライティング指導の変化の全体像を把握し，大学におけるライティング指導の改善につなげていく必要があろう．

受付2019.9.30／受理2020.1.10

謝辞

本調査にあたり，大阪大学の高等教育・入試研究開発開発センター，全学教育推進機構，経営企画オフィス，教育・学生支援部入試課の関係各位の協力を得ました．お礼申し上げます．本調査の一部はJSPS科研費16K01016（代表者:堀一成）の補助を受け，行ったものです．

註

(1) 大阪大学内での申し合わせにより，基本的に集計値は学籍番号を記載した学生を対象とすることになっていることから，学籍番号の記載（入力）のある回答票を有効回答としている．2019年度はWeb実施となり，学籍番号記入の周知が効果的に働かず，学籍番号を入力しない学生が増えたため，回収率が低くなっている．

(2)「高校生国際問題を考える日」は，兵庫県教育委員会・大阪大学・WHO神戸センターの主催で，毎年2月に兵庫県下の高校生を中心にポスター発表を行っている．

(3)「SGH甲子園」は，関西学院大学・大阪大学・大阪教育大学の主催で，毎年3月にSGH指定校を対象にポスター発表やプレゼンテーションを行っている．2019年度から「WWL・SGH×探究甲子園」として実施予定．

参考文献

ベネッセ教育総合研究所,2017,「第6回学習指導基本調査DATA BOOK 高校版」,（2019年9月23日確認, https://berd.benesse.jp/up_images/research/Sido_KOKO_all.pdf）

堀一成・坂尻彰宏・齊藤貴浩,2018,「大阪大学の学部新入生に対する日本語ライティングスキル大規模調査」,『第24回大学教育フォーラム発表論文集』,106

文部科学省,2009a,「高等学校学習指導要領」（2019年9月29日確認, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf）

文部科学省，2009b,「高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」（2020年1月30日確認，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_19.pdf）

文部科学省,2018,「高等学校学習指導要領の改訂に伴う移行措置並びに移行期間中における学習指導等について（通知）」（2019年9月29日　確　認http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2018/09/04/1408758_003.pdf）

渡辺哲司・島田康行,2017,『ライティングの高大接続』ひつじ書房

渡辺哲司・島田康行,2019,「『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－」,『大学入試研究ジャーナル』,29,55-60