

高校入試問題から考える批判的思考力

—批判的思考力が日本に定着しなかった理由の一考察—

関 口 貴 之

1. はじめに

近年「PISA 型読解力」の名のもとに、「批判的な読み」あるいは「批判的思考力」が重要視され、それらを積極的に習得していこうとする力学が国語教育界に強く働いている。この動きには、周知のとおり OECD-PISA の結果が影響している。つまり、それは、日本の生徒は PISA の Reading Literacy における、テキストの「解釈」「熟考・評価」、出題形式においては「自由記述（論述）」に課題があるというものだ¹。

2013 年に全国大学国語教育学会によって刊行された『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』を見ても、「PISA」あるいは「PISA 型読解力」に関連した言及が様々な領域でなされていることがわかる²。特に、「読むことの指導内容論」を概観した寺井正憲は、「PISA 型『読解力』をめぐる論考は、書籍や論文などかなりの数に上る」とし、さらにそうした文献が「PISA 型『読解力』を概ね妥当と受け止め、今度の読むことの学習指導における一定の方向を示すものとなっている」と指摘している³。

もちろんこうした「読解力」を重視する背景には、国際化、情報化社会、あるいは知識基盤社会等の現代社会を生きる、あるいはリードする人材の育成という目的がある。また、PISA の背景には、OECD による「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎プロジェクト」(DeSeCo) 事業が関わっており、ここにおいても国際社会の諸問題の解決に資するような能力が「キー・コンピテンシー」として示されている⁴。つまり、その意味では、PISA の目指すところ、またそれを受けた日本の国語教育の在り方は「概ね妥当」であるのだろう。

しかし、ではなぜ、これまでそうした力が日本において必ずしも重視されてこなかったのかという点を問うておく必要がある。従来为国語教育において「PISA 型読解力」のような力の育成を阻害する要因があり、現在もなおそれが存在するのであれば、そうした力の育成を効果的に実施するために、その排除は不可欠だからだ。

また、「PISA 型読解力」とは、従来の国語教育で扱われてきた読解力とは異なるものとして区別するために「PISA 型」を冠して呼称されている。つまり、ここには、従来の教育において、そうした力は想定されず、指導もされなかったという視点がある。

一方で、従来の国語教育において「批判的読み」などの論が提唱されてきたことも周知のとおりである。詳細は後述するが、例えば、大熊徹は倉澤栄吉の『読解指導』（朝倉書店 昭和31年9月）および昭和26年版小学校学習指導要領国語科編（試案）を例示し、「わが国の従来からの読解指導は、正確な読み取りという文章内容の受容に終始していたわけではない。PISA 調査の要求しているような読解指導も行われていたのである」として、さらに、「ではなぜ、そのような読解指導が定着しなかったのであろうか。その点こそが課題なのではないだろうか」と指摘する⁵。

稿者は、この問題の要因の一つに入試があると考ええる。入試は明治の学制制定以降、近代国家形成を担う人材の育成機関として導入された近代学校を支える重要な装置であった。この近代学校および入試を主軸に、日本では学歴主義および学歴社会が形成されていった⁶。その影響は戦後の日本社会にも大きく現われている⁷。そうした強い力を持った入試（テスト）が教育内容、指導に与える影響もまた大きく⁸、ここで問題となっている「批判的読み」のような力について考える際にも無視することはできない。

これまで入試は、その制度上の問題が大きく議論されてきたが、それに比して問われてきたものについての議論はそれほど充実していない。また、国語教育における評価という観点からみても、入試に限らず日々の学習でも評価の手段として用いられているペーパーテスト自体が具体的に言及されることはあまりない⁹。

そこで、本稿は、「PISA 型読解力」に象徴される「批判的思考力」が国語教育においてどのように語られ、さらに、なぜ定着してこなかったのかという問題を入試というフィルターを通して検証することを試みる。それは、この問題の検証だけでなく、入試というものが教育における諸事象を考察する上で重要な要素となっていることを改めて提起することにもつながると考える。なお、本稿においては PISA の被験者と同年齢の義務教育終了段階の生徒の多くが受験する高校入試問題を分析対象とする。

2. 定義および日本人にとっての「批判的思考力」

周知のとおり、「PISA 型読解力」とは、PISA における Reading Literacy の定義を訳した「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とされている¹⁰。ここで用いられている「熟考」とは、読解プロセスの一つであり、日本の生徒が苦手だという「熟考・評価」に関するテストとして具体化されている。

「熟考」に当たる語は原文では、「reflect(ing)」であるが、OECD の DeSeCo におけるキー・コンピテンシーの中核にあるのが「reflectiveness（思慮深さ）」であり、これは「批判的思考力」の中核をなす概念である。とすれば、PISA 型読解力の中核をなすものは「批判的思考力」と考えられる。

「批判的思考力」は、心理学分野では、広範な思考を含む概念で非常に多義的なも

のとされているが、楠見孝らの研究¹¹が非常に示唆的であるため、まずその論を整理することから始めたい。

楠見は諸研究をふまえ、それらの共通点から大きく 3 つの観点で「批判的思考力」を定義付けている。つまり、批判的思考力とは、①「論理的・合理的思考であり、規準 (criteria) に従う思考」、②「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的 (reflective)・熟慮的思考」、③「より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」であるという。さらに、楠見はこうした思考はスキルだけでなく、態度が備わっていなければ適切に発揮できないとし、大きく 6 つの観点を示す。すなわち①「熟慮の態度」、②「探求心」、③「開かれた心」、④「客観性」、⑤「証拠の重視」、⑥「論理的思考への自覚」である。こうした態度は相互に関連し、メタ認知的に自分の思考をコントロールすることに影響を与えるという¹²。

一般的に「批判的思考力」といえば、「論理的・合理的思考」(定義①)や PISA によって注目を浴びた「内省的・熟慮的思考」(定義②)などが端的にイメージされるものであろうが、ともすると「PISA 型読解力」などはテキストを論理的・合理的に読む、あるいは自分の意見を提示するための技術的な側面が注目されがちだ。PISA や「PISA 型読解力」に関する日本の動きが一種のブームとなり、十分に「批判的」かつ「自覚」的に検討されず、「テストのための学習」となっているという指摘もある¹³。しかし、「批判的思考」は、「目標志向的思考」(定義③)であり、またそうした思考への「自覚」などの態度が連動して効果的に発揮される。つまり、スキルとマインドの両方が備わっていることが重要な意味を持つのだ。

また、態度③に示された「開かれた心」とは、自分が知っていることの有限性の自覚、異なる意見・価値観や文化の存在を理解し、関心を持つことを意味し、他者を尊重する態度や誠実さが関わっているという¹⁴。なるほど他者との交流によって自分の考えや価値観に自覚的になり、その変容等を通して、合意形成あるいは共生を模索する道は現代社会においても重要な思想である。

OECD の DeSeCo においても、キー・コンピテンシー、その中核をなす「思慮深さ」は「社会空間を乗り切ること」「差異や矛盾に対処すること」「責任を取ること」において必要なものとされている¹⁵。その点で、永田麻詠は「PISA 型読解力」を単なる「PISA 調査に対応できる力」とするのではなく、「エンパワメントとしての読解力」とすることを提起する。永田の言う「エンパワメントとしての読解力」とは、「テキストや他者とかかわることによって、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこどのような社会的背景があるのかを読む力」のことである¹⁶。ここには「他者」および「他者」を経由した「主体」の問題が大きく関わる。「批判的思考力」について考える上で、こうした「主体」や「他者」の問題は重要な視点ではあるが、本稿の領域が拡大し過ぎるのを防ぐためにここでは詳しく言及しない¹⁷。

これらの点から、本稿では「目標・目的志向的」「自覚的」な、「他者を尊重する態度」を備えた「論理的・内省的思考」を「批判的思考力」と捉える。なお、本稿では「PISA 型読解力」はこの定義に概ね合致するものと捉え、考察を進めたい。

さて、さらに、日本において「批判的思考力」の育成を意図する上で重要な視点を元吉忠寛が提供している。愛知県および三重県の大学生に対して実施された調査から、「批判的思考」が出来る人に対する印象は、「社会的に望ましく、意志が強く、活動的かも知れないが、自分とは関係のない親しみやすさを感じない、どちらかという友達にはなりたくない人物というものであった」とまとめられている¹⁸。つまり、日本の学生は論理性や客観性を追求する論理的な「批判的思考」を好まず、「誠実さと他者を尊重する態度」を強調する「社会的クリティカルシンキング」を好むというのだ。

元吉は、こうした意識の背景として、大きく 4 点の日本人の思考スタイルを提示する。まず第 1 に「相互協調的な文化的な自己観」、第 2 に「全体的思考」、第 3 に「高コンテキストで、状況依存的なコミュニケーションスタイル」、第 4 に「自己卑下的な自己呈示を好むことと関連したクリティカルシンキングの抑制傾向」である。

ここで示されたものは、日本人、日本の学生の一人であったものとして実感を伴って頷ける部分も多いが、こうした素地が本来的にあるという点は今後の日本における「批判的思考力」の育成においては前提条件として再認識すべきことである。特に、第 4 に挙げられ「抑制傾向」という点は、より強調しておく必要性を感じる。

田中優子らはこの「批判的思考」の抑制要因を次のようにまとめている¹⁹。

田中らは、まず「批判的思考」の認知プロセスを大きく「使用判断プロセス」、「適用プロセス」「表出判断プロセス」の 3 つのプロセスからなると考え、そのプロセスモデルを提示し、それらプロセス毎に抑制要因を検討している。まず第 1 に、そのときの目標や、その人がおかれている文脈が影響を及ぼす「使用判断プロセスにおける抑制」、第 2 に、思考対象と関連する領域固有の知識や信念が影響を及ぼす「適用プロセスにおける抑制」、そして第 3 に、「使用判断プロセス」同様、目標や文脈の影響を受ける「表出判断プロセスにおける抑制」である。特に、第 3 の「表出判断プロセスにおける抑制」について、田中らは次のように指摘する。「内的プロセスとしての批判的思考には成功している。そのうえで、表出判断プロセスにおいて、自分がおかれている状況要因を考慮しながら慎重に判断しているので、全体として非常に高度な認知活動をおこなっているといえるだろう。しかしながら、記述や発言など観察可能な行動には結びついていないために、他者からは批判的に考えているかどうか確認されないのである。このような高度な認知活動を行っている学生が、パフォーマンスとしてはその認知活動が観察されないために高く評価されないという現象は批判的思考教育について考えていくうえで注目に値する」²⁰。

この見解については、主に大学生を対象としたものであるため、中高生や小学生ま

で含めた児童、生徒にそのまま適用できるかどうかは検討の余地がある。しかし、実際に私たちは、その場の状況や人間関係などのコンテキストの影響によって、「批判的思考」の発揮が望まれる時でも、それを抑制することを選択する場合がある。例えば、これには「場の空気を読む」言動などがあてはまるが、その点では、小中高生も程度の差はあれ、そうした抑制をすることは十分にあり得る。そして、それは、抑制することに、よりメリットが得られると感じているからその言動である。とすると、「批判的思考力」の育成場面においては、それを効果的に表出している者のみを高く評価するだけの評価では不十分な指導だといえる。「表出判断プロセスにおける抑制」を行っている学習者の内的プロセスとしての「批判的思考」を表出させるための手立てを講じる必要がある。

このことは、多分に指導者側の指導や評価の在り方の問題でもあるが、同時に、学習者側が「批判的思考」を抑制することで得られるメリットが短期的で非本質的なものである場合があることも指導者は考慮しておかなければならない。田中らは言う。「(学生は) 短期的なメリットに目が向いてしまい、批判的に考えることで得られる長期的なメリットに気がついていない可能性がある。したがって(中略)批判的に考えることによって何が明らかにされるのか、何がわかるのか、明示的であれ非明示的であれ、学生に理解させることが重要だと思われる」²¹。

さらに田中らは重要な指摘をしている。つまり、「批判的思考」とは唯一万能な思考方略ではなく、制約や限界のある思考であるということだ。具体的には、まず「批判的思考」は非常に認知的負荷が高い思考であること、さらに、メタ認知が重要な役割を果たす一方、このメタ認知が上手く機能しない場合には、目的や文脈に関係なく、常に「批判的思考」を適用する判断をしてしまうことがあるということだ。田中らは例として「読んでいる文章の一文一文に対してその前提を確認しようとしたり、揚げ足をとるかのようにむやみやたらと他者の主張を批判することなど」を挙げる²²。つまり、高負荷の思考である「批判的思考」は時と場合、目標を鑑みて、必要な時に促進することで効果が発揮される思考であり、その意味では、その発動をコントロールするメタ認知的判断の育成も重要なのである。日本における PISA を統括する有元秀文も「PISA の問題が完全無欠で理想的なものばかりだとは思っていない」²³ と述べている通り、「PISA 型読解力」とはあくまでも思考力あるいは読解力の一側面であり、それは活用する条件次第ではデメリットをもたらし得るものだとも認識する必要がある。

これら一連の指摘は、日本人にとっては「論理的・合理的思考」としての「批判的思考」は相性が良くない側面があることを示し、その点はこれまで日本において「批判的思考力」が十分定着してこなかった要因の一つと捉えられる。無論、これらの特徴はあくまでも傾向であり、必ずしも全ての日本人に当てはまるわけではない。しかし、そうであったとしても、そもそも「批判的思考力」とは、メリットも多い反面、

運用を間違えると多分にデメリットもあるという性質のものである。その点の認識は今後の「PISA 型読解力」育成の視点からも特に重要なことだといえる。

3. 国語教育における「批判的思考力」

「PISA 型読解力」が登場した際に、従来の国語教育における読解力とは与えられたテキストを受動的に読むことであったといわれてきた。しかし、先にも触れたとおり、国語教育においても「批判的」な視点をもった読みは提案されてきている。これまでの国語教育における「批判的思考力」はどのように語られてきたのか。

国語教育では、「批判的思考」については、特に、「読むこと」の中で語られてきた。その系譜が高木まさきによってまとめられている²⁴。高木は、「批判的な読み」あるいは「評価的な読み」の源流は、大正期の秋田喜三郎『創作的読方教授』明治図書 1919年11月)にまで遡ることができるという。また、学習指導要領では、昭和22年版「学習指導要領国語科編(試案)」の中学校3年生に相当だと考えられる単元例が示され、小学校では先に挙げた大熊が指摘する通り、昭和26年版にも「批評」や「批判的な読み」という文言が明示されている²⁵。その後、学習指導要領上では、「批判」という文言は、「小中高の順に昭和五十年代前半までに姿を消した」²⁶が、その後も個々の実践家や研究者によって、「批判的な読み」は蓄積されていった。また、その「批判」の対象は、説明的文章だけでなく、文学的文章や作文、話し言葉など多岐にわたる²⁷。

さらに、高木は、それらの実践や研究における「批判」が何に向けられてきたものか、つまり、対象となるテキストの内容や表現機構なのか、読み手のものの見方なのか、あるいは、テキストや読み手を取り囲む現実なのかについて主要な実践・研究を分析している。その分析の根本にある高木の問題意識は、私たちが現実を「物語化」して理解しようとする力(=「物語化能力」)にいかに対抗する力を養うかということにある²⁸。高木は言う。「私たち全てが、些細な日常の場面から国際的な大状況に至るまで、『物語化』して理解し、『物語』によって動かされ、『物語』を通して人を動かそうとする。『物語』は事実の理解を助けもするが、真実を隠蔽する方向で作用することもある」²⁹。そうした「物語化能力」に抗する力の育成がこれまで国語教育において考えられてきたかを高木は検証しているのである。高木の分析では、田中実や須貝千里らが提唱する〈新しい作品論〉〈新しい教材論〉に『「物語化能力」を撃つ有力な手がかりが示されている」とするものの、従来の国語教育の「批判的な読み」の系譜では、「『物語化能力』を明確に批判の対象に据えた例は見られない」とされている。

しかし、そのレベルでの「批判」はないとはいえ、対象となるテキストの内容や表現機構、読み手のものの見方、さらにはテキストや読み手を取り囲む現実に至るまで「批判」の眼差しは向けられてきた。つまり、従来の国語教育が蓄積してきた「批判的な読み」は、今日「PISA 型読解力」や OECD・DeSeCo における「キー・コンピテンシ

一」が意図しているような能力と比較しても遜色のないものであるといえる。

さらに言えば、PISAにおける「批判」の対象は所与のテキストの内容・表現形式である。もちろん「PISA型読解力」に示された「理解」や「利用」、「熟考」は「テキストに連動して自分の考えや経験を呼び起こす」³⁰ことが想定されている。しかし、あるテキストを理解するために、自己の既有知識を用いるというのは決して特別なことではない。そればかりか、単に自分の考えや経験を呼び起こし、その既有知識を用いてテキストを解釈する、あるいは、自分の意見を表出するというのであれば、PISAでは必ずしも自己を変容し得るような内省的な視点は特に必要がないとさえいえる。つまり、その時の現実の自己のままで対象のテキストに「批判的」まなざしを向ければよいのだ。PISAにおける読みとは、所与のテキスト（複数の解釈が可能なもの）を、根拠を示しながら（自己の既有知識などテキスト外部の情報を持ち込み、またテキスト内情報を用いて）、解釈・推論・自己の意見を表出することだと考えられる。

一方で、日本の国語教育における「批判的な読み」の蓄積では、自己のパラダイムを変革させ得るような視点を有する、高木のいう「物語化能力」にまで迫り得るものさえある。OECD-DeSeCoの基本理念では、そうした自己の変革にまで踏み込む「批判的思考力」が想定されているはずだ。自己とは相いれない異文化を背景とした人との交流などを考えたときに、「論理的・合理的な思考」だけでなく、自己を内省し、再構築できる力は非常に重要なものだからだ。今日の国際的な諸問題の解決に資するような、本来求められている「批判的思考力」は、PISAのその先にあるといえる。PISAが解けることをもって、すなわち「批判的思考力」があるわけではない。

もちろんペーパーテストという形態である以上、自己を変容し得るような、自己への「批判」という点にまで踏み込み、それを評価するということはかなり難しいだろう。そうであるならば、なおさら「PISA型読解力」の育成がPISA対策のような「テストのための学習」になり下がることの無意味さは言うまでもないが、PISAや「キー・コンピテンシー」などの外来のものに学ぶだけでなく、これまでの価値ある実践や研究を再評価し、現状に合わせてそれらを活用することの方が、より日本人の気質や文化的背景に相性の良い「批判的思考力」の育成が意図できるのではないだろうか。

以上のように、日本の国語教育においては古くは大正期から「批判的思考力」は重要な力として認識され、育成が図られてきた側面がある。それは今日の文脈でも十分に有意義なものである。しかし、では、なぜそれらが定着し、国語教育において主流となってこなかったのか。

4. 高校教育における「定番化」の問題

高校入試は義務教育終了段階、つまり、学校制度上は中学生が受験することになる。しかし、高校入試を運営するのは高校側であるため、まずは高校の国語がどのような

ものであったのかについて概観しておく。

戦後の高校国語教育をリードした人物に増渕恒吉がいる。佐野幹は中島敦の「山月記」が高校国語の教科書の定番教材となっていく過程を、増渕が行った山月記の授業を中心に詳細に分析している。佐野は、教材の定番化を促進する要因の一つとして、いわゆる「正解到達型」の読解指導を挙げ、増渕がその源泉となっているという³¹。

佐野によれば、増渕は、戦後民主化政策の下、経験主義の教育思潮の中で、生徒の主体的な活動を促す「課題学習」という方式で授業を展開していったが、実は、それは主体的立場（読み手）を考慮しない活動であった。佐野は、その原因を増渕が伝統的な古典観を持ち、作品を客観的な対象として捉え、作品の分析・解釈に比重を置いていたことにあるという。さらには、増渕が『課題学習』を設けた目的は、『生徒の自主的・主体的学習』以外にも、時間の節約と不確定性の排除（＝予測可能性の重視）によって授業の効果をあげようとする、効率化・合理化にあった³²。つまり、「理念のレベルでは人間教育を主張していた増渕だったが、その指導の実態では、読み手の立場に目をつぶり、作品読解のための効率的な学習形態を組織していた」³³ということになる。佐野は、こうした増渕自身の考えが近代合理主義の精神と親和性の高いものであるとし、この増渕の考えが後の世、いわゆる能力主義の時代に必要とされ、定着していくことになったと指摘する。

さらに、増渕が行った作品の分析・解釈が中心となった「正解到達型」の読解指導が継承され、定着が図られたのは当時の社会的な要請だけでなく、高校の教員の側にもそうなるだけの指導観があったという。その点を明確にするために佐野は「現代国語」の創設に注目する。

「現代国語」についての詳細は省くが、それまで古典を重視してきた高校教員にとって、その創設は大きな動揺を与えるものであったと佐野は語る。「そして、この不安の救世主と思われたのが、『読解指導』であった。『現代文教材を数多く取扱わざるをえなくなった』状況が、教師たちに『あらゆる内容のものを理解し獲得する手段・方法』の技術教育を信奉させたのである。『何をどうしたよいか分からない』教師たちは、古典解釈の方法をちょっと色を塗りかえた程度で、それをそのまま現代文に応用した。（中略）「主題」や「作者の意図」にまとめていくといった固定化した指導方法にすがりつくことで不安を解消しようとしたのである」³⁴。

この教員の心性は、次に教材の定番化を起こす素地となる。佐野は、教員の「教えやすさ」を基準とした教材の評価が、教科書編集者をして教員に安定して使用される教材を取り入れた安定した教科書を作らしめるという点に着目している。

この点に関して、幸田国広が現在の教科書会社へのアンケートなども踏まえ、より明確に示している³⁵。幸田は佐野と同様の視点で、「羅生門」の定番教材化について論じている。幸田は、こうした教科書教材の定番化、それに連動する形で起こっていく

教材の読み方の定番化がある種の往還運動となることを指摘する。つまり、指導のしやすさという点で採用される定番の読み方（指導）が、さらにそうした定番の読み方が発揮できる定番教材を求めることになるのだ。そのニーズが教科書会社に定番教材を外させる選択肢を奪うことにつながる。そうした高校教員と経済社会的な市場競争原理を背景とした出版社との間での共謀関係の中で「安定した」教科書、さらにそれを使用した「安定した」読み方（指導）が現れることになった。

その後教科書および指導書によって、同様の定番化された指導が繰り返されることで、指導者側にも学習者側にとって、読解指導での読みこそが「正解」として定着していくことになる。ここに、日本において「批判的思考力」が定着しなかった一応の原因が求められる。しかし、本稿ではその先をも見通しておきたい。

そこで気になるのは、佐野が触れていることだが、分銅悼作の実践である。分銅の実践は正解到達型の授業の典型例とされているとあるが、実際に正解到達型の授業に対して、生徒の中には疑問を感じ、納得できない者がいたという。しかも、それは生徒に限らず教員の側にも一定の消化不良感を感じさせていたという⁹⁶。

では、そうした疑問はなぜ解消されなかったのか。生徒の側だけが腑に落ちない感覚を持っているのであれば、教員は、立場上その感覚を潰してしまうことも可能であろう。しかし、教師の側の論理だけで生徒の思いを押さえつけてきたわけではない。なぜなら教員自らも腑に落ちないものを感じているからだ。そこにこそ入試が大きく関わっているのではないか。さらには、入試とも連動する可能性があるが、日々の教室で実施されているテストやそれに基づいた評価というものが、多少の疑義をも黙殺し、「正解到達型」の読みを讀みの正当として認識させる強力な装置となってきたのではないだろうか。つまり、日々のテストや入試などの社会的にハイ・ステイクスなテストにおいて、「批判的思考力」のような力を発揮することが評価されなかったからこそ、そうした多様な読みの萌芽が完全に摘み取られることになったと考えられる。

このことは現在においても、入試対策の授業をしていても少なからず実感できることだ。例えば、与えられた文章を読み、設問にしたがって解釈した時、与えられた選択肢に納得できる「答え」がない場合がある。そうした場合、指導者はあらかじめ与えられた「正答」へと行きつくまでの理屈を提示することがある。つまり、準備された「正答」へ学習者を落とし込むのである。もちろん、学習者の読みが論理的でなかったり、知識が不足することによる誤読の場合もあるが、選択肢にはない妥当な解釈が学習者の側から提示されることもある。

日々の授業において、「正解到達型」の読みが行われても、実際には学習場面で多様な読みの萌芽がみられる。つまり、授業としては1つの「正解」に辿りつくことにはなるが、個々の学習者においては、別の「答え」を得るのは自由で、それこそが自分の読みであると認識する可能性は十分にある。

しかし、では、なぜ「批判的思考」がうながされるような、多様な読みの可能性を認める姿勢が学習者たちに十分に定着しえなかったのか。それは授業そのものもさることながら、その後に実施されるテストにおいて、つまり数値的な評価をされる現場において、授業で与えられた「正解」を示せることが高く評価されるからではないか。授業の段階では、あれこれと疑義を提示し、「正解」を与えられても納得ができないということは、十分にあり得る事態だ。しかし、テストでは事態は異なる。その数値次第では評価が変わり、その評価はその先の進学等にまで影響を持つものなのだ。とすれば、テストの場では「正解」とされていない「自分の読み」を提示することは抑制され、テストで高評価を得られる「正解」を示すことが促進されることにつながる。

佐野は、増淵の授業と当時の入試の関連性にもふれている。つまり、「増淵の課題形式は、入学試験の問題形式と類似しており、入試問題の延長と見ることもできる」というのである³⁷。さらに、幸田も昭和 30 年代後半から 40 年代にかけて文章読解力を問う現在につながるような設問が入試で一般化していく流れに対し、「高校現場の実態からすれば、小中学校より相対的に学習指導要領に対する意識は薄く、カリキュラム編成の根拠はむしろ大学入試がリアリティーを持つと考えれば、入試問題の質的転換は強力な磁力として働いたことになる」という³⁸。ここには入試というものを媒介とした教員と生徒との間の共謀関係がみられる。互いが互いのステイクホルダーとなっている以上、そこでの営みは容易く崩れるものではない。ましてや、そこにあるのは 2 者間のみ利益ではなく、広く社会を巻き込んだ問題なのである。

このような文脈の中で、高校が作り上げた入試問題とはいかなるものであったのか。

5. 高校入試における学力観

先に述べたとおり、入試問題で何が問われてきたかを具体的に、かつ長期的な視点で分析した事例はほぼなく、特に高校入試に関しては、管見では全くない。そのような視点を持ち、関口貴之が、神奈川県、秋田県、東京都の 3 地域の戦後新制高校（公立高校）で実施された入試の問題分析を行っている³⁹。ここでは、その分析結果をもとに、高校が作成した入試問題では一体何がどのように問われてきたかを概観する。

関口は、学習指導要領と PISA の 5 つの読解プロセスを分析指標として、各年の入試問題でどのような問題が、どのような割合で出題されていたかを数値化し、1 つの学力観として提示している。関口の分析結果からは、概ね以下のことが高校入試の特徴として指摘されている。①「読むこと」重視、特に「目的に応じた要約」「主題・要旨の把握」「表現方法・文章の特徴の把握」が主要な構成要素となっている、②文法・漢字、語句の知識に関する問題（知識の再現性を測る問）の出題が多い、③1984 年（第 3 期：昭和 52 年版中学校学習指導要領適応期）以降、出題内容およびその構成比が硬直化している、④主要な出題内容、構成に関して、首都圏大都市部（東京・神奈川）

と地方（秋田）において大きな差異はみられない。

①に挙げられたものは、いわゆる国語のテストとして想起されやすい、文章が与えられその一部に傍線が引いてあり、その箇所についての解釈などが要求される間である。しかも、それは客観式（選択式）テストである場合が多い。例えば、神奈川県では、記述式と選択式の割合は、最大の差がある時期でおよそ2：8となっている。ここでの記述式は、選択肢が与えられていないものを全て該当させているため、漢字の読み書きや語句などを記述して解答する問題も含まれる。その意味では、入試の解答形式は、特に読解に関するものは、そのほとんどが選択式だといえる。もちろん、与えられた選択肢からテキストの解釈を選ぶという行為にも一定の思考力は必要である。自己の知識や経験つまり既有知識が使われないということもない。しかし、テキストの外部の知識を想起させ、自分の意見などを表現させる間はほぼないといってよい。

また、③の出題内容および構成比の硬直化に関して、関口は、教育社会学の研究において明らかにされた、いわゆる「学歴社会」の質的な変容が起こったとされる時期と連動していることを指摘する⁴⁰。また、同時期に大学入試における問題の硬直化が石川巧によって指摘されている⁴¹。つまり、高校入試においても、その具体的な問題レベルで、社会的な文脈の影響を多分に受けていることが確認されたといえる。その社会的な文脈については、荻谷が「大衆教育社会」という概念で的確にまとめている⁴²。荻谷のいう「大衆教育社会」とは、「たんに教育が量的に拡大した社会ではない。教育の『大衆的』な拡大が、『大衆的』な社会の編成と密接にむすびついた、大衆社会状態にある社会のこと」であり、そうした状態は「能力主義」へ対抗するために「平等主義」が求められ、両者が関わることで起こったとされる。つまり、能力によって序列化されることに対抗し、差別を生まない平等な教育が希求されることで、「教育の形式的な均質化、すなわち『画一的平等化』」が推し進められたということだ。そうした「手続き上の公平さ」が実は学歴取得以前の不平等を問題視しない状態を作り上げたと言及する荻谷はいう。そうした学歴取得以前の不平等に対して批判が向けられなくなったのが、1970～80年代なのである。そうした形式的な平等主義が持ち込まれた学校教育は、客観性や公平性などの大義名分のもと、教育の画一化、標準化を強力に推し進めた。高校入試問題の硬直化はそうした社会状況を見事に具象化しているといえる。

さらに、例えば、神奈川県では平成12（2000）年度入試の出題のねらいに「考えて表現する力」、平成13（2001）年度入試では「考える力」という文言が初めて明記された。しかし、実際の問題では、それ以前の問題と内容、形式ともに変化のないものであった。また、平成20（2008）年度入試で「他者に自分の考えを的確に伝える表現力」や「思考力」という文言が示され、県入試としては初めて非連続型テキストを用いた問題が出題された。しかし、そうしたテキスト種の変化はみられるものの、「表現力」や「思考力」を測るというレベルの問題とはなっていないことが指摘されている⁴³。

これは、平成元年版学習指導要領以降強調されてきている「思考力・判断力・表現力」や PISA など注目された「非連続型テキスト」に対する反応であると考えられる。しかし、テスト問題のレベルではその意図は具体化できていない。その意味で、これらは、質的な変化を伴わない、形式や理念の上でのみの変化を示す例だといえる。つまり、入試はある種の思考停止状態を具現化したものであるとみることができるのだ。

6. 高校入試における「自分の考え」とは

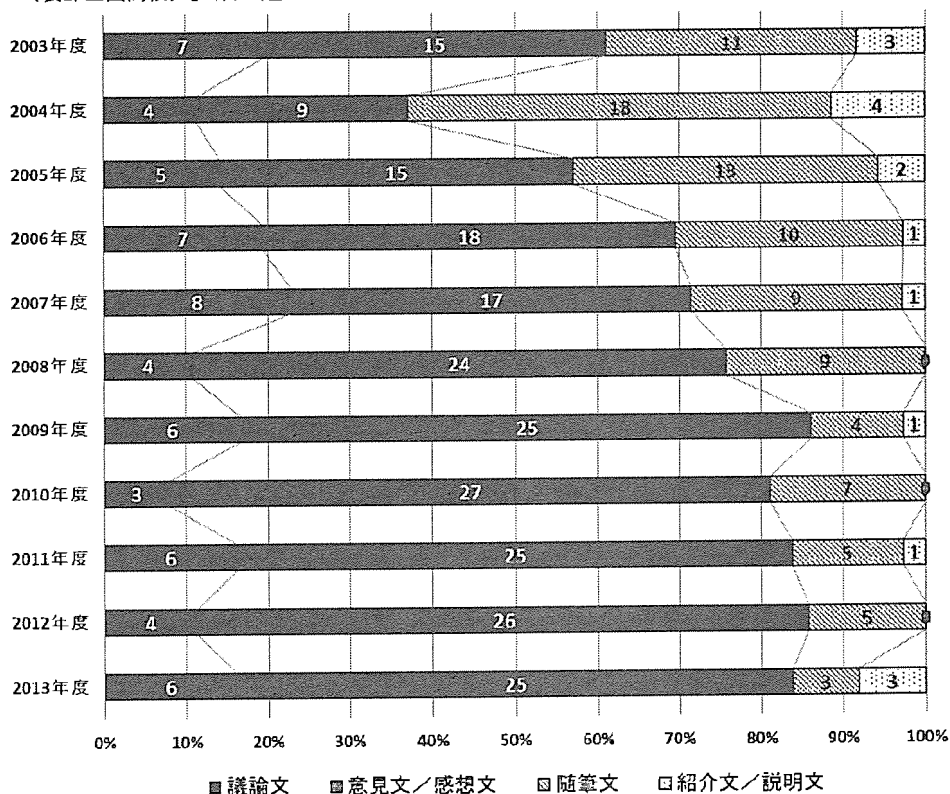
有元秀文は PISA の読解リテラシーの定義を踏まえ、作品について「評価する」「自分の考えを書く」ということは従来の国語教育ではなかなか行われなかったとして、全国学力・学習状況調査 B 問題では「読んだことについて評価し自分の考えを書く」という新たな学力に焦点が当てられていることから、PISA に対応した側面があることは間違いないとしている⁴⁴。つまり、テキストを「評価」したり、「自分の考えを書く」ことが、従来の国語教育と比較した、PISA およびその影響を受けた全国学力・学習状況調査の「新しさ」の要因であるという。また、有元は、PISA 型が日本型よりも優れている根拠として、第 1 に「自由記述問題はオープンエンドの間である」、第 2 に「文体や作者の意見を評価・批判させる」ことを挙げる⁴⁵。

しかし、従来の国語教育においても、「オープンエンド」な「自分の考えを書く」ことが全くなかったわけではない。後述するが、むしろ「自分の考えを書く」という場面は入試においてでさえも、かなり主要なテーマであり、それは近年だけの傾向ではない。とすると、「自分の考えを書く」ということだけで、PISA などの「新しいテスト」と入試などの従来の日本テストの違いを説明することはできない。では、PISA で問われる「自分の考え」と、日本のテストにおいて問われる「自分の考え」とはいかなるものか、その違いを整理しておこう。

まずは、全国の高校入試における作文（書くこと）の課題が近年どのような状況かを確認しておく。全国の高校入試の作文については、甲斐雄一郎の分析事例がある⁴⁶。甲斐の分析を参考にして、以下のような分類指標を設けた。つまり、①想定すべき対立的な意見が求められるものを「議論文」、②想定すべき対立的な意見がなく、自分の意見や感想が求められるものを「意見／感想文」、③想定すべき対立的な意見がなく、あるテーマについて文章をまとめることが求められるものを「随筆文」、④意見・感想とは異なる文種であるものを「紹介／説明文」とした。この分類指標に従って、全国の高校入試作文を分析した結果、(表 1) のようになった⁴⁷。なお、棒グラフ中の数字はそれぞれの文種に該当した問題数であり、同時に(1回の入試で複数の作文が課されることはないため)その作文課題を出題した地域の数を意味する。

「議論文」および「意見／感想文」はその名称からも推察できるように、「自分の考え」が問題で直接的に問われるものである。2003 年の段階では、「議論文」と「意見

(表1)全国高校入試作文(書くことに関する)課題の出題状況(2003～2013年)



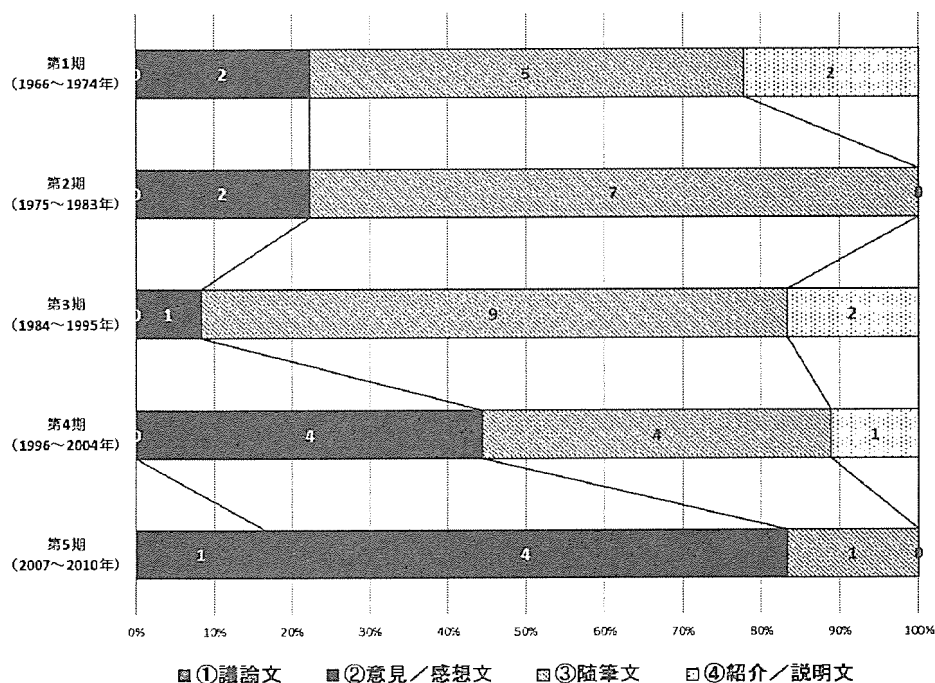
／感想文」の合計は全体の6割を少し超える程度であったが、2013年では、8割以上がこうしたタイプの作文となっている。つまり、日本の高校入試においては、「自分の考えを書く」ということは、主要なテーマなのである。ちなみに、高校入試において作文を課している地域は、2003年から2013年の間では、47都道府県中35～37都府県(全体の75%程度)である。この数字から見れば、作文は全国的に見れば入試における主流の問題であるといえる。つまり、多くの義務教育終了段階の生徒が作文課題を受け、さらには、「自分の考えを書く」ことをしているということになる。

確かに、2005年以降、「自分の考えを書く」課題としての「議論文」や「意見／感想文」は増加傾向にある。2004年に「読解力向上に関する指導資料」および「読解力向上プログラム」が示されたことから考えれば、そこにはPISAの影響をみることもできる⁴⁸。では、これ以前はどのような状況であったか。

関口は、PISAや全国学力・学習状況調査と入試とを比較することを一つの目的として秋田県の高校入試を分析している⁴⁹。ここでは特に、作文課題に関する分析に注目する。秋田県では1966年の段階から入試で作文課題が出題され、現在に至るまで継続さ

れている。秋田県入試の作文において「自分の考え」が明確に求められたのは1968年入試であり、それ以後、毎年ではないが、どの時代においても一定数「自分の考え」が問われてきた。(表2)をみると、第1期(昭和33年版中学校学習指導要領適応期)から第3期では必ずしも「自分の考えを書く」ことが多いわけではなく、第4期(平成元年版中学校学習指導要領適応期)以降大幅に増加している。この点は、平成元年版学習指導要領の「新学力観」の影響が考えられるのだが、実は、作文課題の問題自体に、あるいは、採点の基準に「自分の考え」「筆者の考え」「考え」などの文言が明

(表2)秋田県高校入試作文課題文種別出題状況



記されているものという条件で分類し直すと事情が変わってくる⁵⁰。

(表3)に「自分の考え」などの文言が明記されている課題を集計し、各時代の作文課題の合計数との割合を示した。これをみれば、実は「意見/感想文」が増加傾向を示したとみられる第4期は実は相対的には「自分の考え」を求める課題は最も少ない。第2期(昭和44年版中学校学習指導要領適応期)や第3期は半数以上が問題自体が採点基準の筆頭に「自分の考え」という文言が明記されている課題である。この結果からは、平成元年版学習指導要領の「新学力観」の入試への影響を確認することはできない。ただし、その後平成10年版学習指導要領でも、平成元年版の基本理念は継承され「思考力・判断力・表現力」が重視されていることからすれば、直近第5期(平成

10年版中学校学習指導要領適応期)での「自分の考え」問題の増加傾向は時期に応じた変化だと捉えることはできる。

では、秋田県入試で1968以降、度々問われてきた「自分の考え」とはどのようなものか。具体的な問題で検証してみたい。

(表3)秋田県高校入試作文「自分の意見」を問う問題数

	該当数	構成比	合計	構成比
第1期	4	44.4%	9	100.0%
第2期	7	77.8%	9	100.0%
第3期	8	66.7%	12	100.0%
第4期	4	44.4%	9	100.0%
第5期	5	83.3%	6	100.0%
合計	28	62.2%	45	100.0%

例えば、2008年の作文課題は、「敬語の使い方について、『あなたの考え』をこれまで体験したことや具体例をもとに書く」というものだ。これは、想定すべき対立的な意見があるわけではないが、「自分の考え」が求められる「意見文」に分類したものである。この課題は自分の体験などを具体例としてふまえることが求められてはいるが、必ずしも明確な根拠を伴った「自分の考え」の提示でなくても採点基準はクリアできてしまう。この特徴は、今回分析した範囲では、秋田県入試の作文課題の「意見文／感想文」「随筆文」のほとんどに言えることだ。「自分の考え」の提示が求められる問題であっても、その答えは必ずしも明確な根拠を伴った主張である必要はないのである。理由が明確に求められているのはわずかに3例のみである。

ここに日本のテストの「自分の考え」観が見出せる。「自分の考え」は入試では以前から問われる主要なテーマである。しかし、その「自分の考え」とは、明確な根拠を伴った主張という類のものではなく、漠然と自分で考えたことを述べる程度でも受け入れられてしまうものなのだ。先の(表2)と(表3)における相違は、「自分の考え」の求められ方、つまりは「自分の考え」観によって起こるものだと考えられる。

渡辺貴裕が平成13年度小中学校教育課程実施状況調査の分析を行い、その特徴を4つにまとめているが、実に示唆的である。「1つめの特徴は、文章やグラフなどの形で与えられた素材に対して批判的な考えをもつことが促されていないこと」、「2つめの特徴は、『自分の考え』として、根拠を伴った主張ではなく、『感想』や『感じたこと』を書くことが多く求められていること」、「3つめの特徴は、(中略)他者の異なる考えが存在する可能性が解答者に対して示されていないこと」、「4つめの特徴は、『表現(音声言語)』における形式的な場面設定」である⁵¹。

さらに、上記調査を含め、「平成19年度全国学力・学習状況調査」を分析した八田幸恵も、日本のテストの「自分の考え」観について、渡辺と同様の特徴を指摘している。つまり、「PISAで『あなたの考えを述べてください』と指示されるとき、書くことになる『自分の考え』は、他者の考えを漠然となぞったものや、あるいは逆に他者の考えからまったく独立したものではない。そうではなく、いかようにも解釈できる他者の考えを特定し、それに対して批評を加えて書くことが『自分の考え』を書くこ

とであるとされているのである。言い換えると、『他者の考え』を書くことと、『自分の考え』を書くことは表裏の関係にあるとみなされているのである⁵²。

この八田の指摘によれば、渡辺同様、日本のテストにおける「自分の考え」とは、「他者の考えを漠然となぞったもの」か、逆に「他者の考えからまったく独立したもの」つまり根拠を伴った主張ではなく、「感想」や「感じたこと」を指し示すものであるといえる。事実、これは近年の日本の学力調査のようなテストだけでなく、少なくとも秋田県では1966年以降実施されている作文において、特に初めて「自分の考え」が求められた1968年以降くり返し問われてきたものである。その意味では、「新しい」テストとして打ち出された全国学力・学習状況調査においても、日本のテストに深く根付いた「自分の考え」観を払拭しきれてはいない、つまり、形としては「新しい」テストであっても、内実は従来の「古さ」を残したテストであると考えられる。

さらに、秋田県入試の2009年の作文課題（「ハクチョウに餌を与えることについて、賛成か反対かどちらかの立場を明確にして、理由を示しながら「自分の考え」を書く」）は秋田県でこれまで実施された高校入試作文課題の中で唯一の「議論文」である。しかし、想定すべき対立的な意見が提示されてはいるが、自分とは別の（他者の）意見との格闘が必ずしも求められるようなものではない。

以上から、全国学力・学習状況調査などのテストおよび高校入試では、同質の「自分の考え」が連綿と問われ続けてきたといえる。そして、それはやはりPISAが求める「自分の考え」とは一定の距離があると言わざるを得ない。

ただし、全国学力・学習状況調査やPISAなどのテストと入試をそもそも同列に扱って良いのかという視点があるのは確かだ。

入試とは、教育的評価ではなく、入学者の選抜が第一義のテストである。その基本的性格からすれば、公平性や客観性の確保はアカウントビリティという観点からも特に重要な要素といえる。それは、採点上の不備がないよう、あるいは、誰が見ても正誤が分かる形でしか設問が作れないという制約を抱えているということに他ならない。さらに、短期間の内に採点が済まされ、入学志願者の合否決定をしなければならぬという時間的な制約もある。そうした条件下で、たとえオープンエンドの作文課題であったとしても、「批判的思考」のような広範で多義的な要素を含む力を問うことはかなり難しい。これが、入試が「批判的思考力」を問わなかった、あるいは、問えなかった要因の一つであると考えられる。

しかし、そうした多くの限定が付与されたテストが、入試という強い価値づけがなされ、1つのスタンダードとなってきたことは看過できることではない。入試が先の高校における国語教育（読解指導）の特徴に代表されるような学習と連動することで、そこには学びがひどく痩せたものになり得る要因が多分に含まれているからだ。ただし、諸々の制約のある入試においてでさえ、「議論文」などのように「批判的思考」を

促し得る課題の出題がみられるのも事実だ。そうした問をどんな力の測定を意図して設計するのか、改めて実施者側の意識が問われる。当然、その前後にはどんな力の育成を意図するのか、その目的は何か、という問いがあることは言うまでもない。さらには、技術的な要素が関わる問題でもあるが、同じくペーパーテストで「批判的思考力」を測ろうと試みる PISA には、その点でこそ学ぶことが多いのではないか。

7. おわりに

「PISA 型読解力」のような「批判的思考力」は、目的志向的な活動であり、認知的負荷が高いものとされている。仮に、それが至上のものであると学習者に強く認識させた（その意味で PISA 調査対策的な「PISA 型読解力」の育成が成功した）としたら、どうなるだろうか。論理的・合理的な思考を至上のものとして、常にそのように思考することを目指す者が現れる可能性がある。その場合、もたらされるのは果たしてメリットだけなのか。

先に示したとおり、「PISA 型読解力」の育成が一種のブームとなってしまえば、それは従来の読解指導への批判と同じ論理で反批判され得る。すなわち、あるひとつの解を無批判に（受動的に）受け入れてしまっている、と。

さらに、「PISA 型読解力」の育成が PISA 対策となり、パッケージ化されているという現象も改めて「批判的思考」とは逆行する行為であることを再認識する必要がある。このような、あるテストに向かって学習がパッケージ化されていく現象を私たちはすでに入試（受験学力）において経験しているのだ⁵³。入試という至極当たり前の、しかし強力な装置を連綿と継承してきた私たちが真に「批判的思考力」を発揮する場はそこにこそあるのではないか。あるいは、日々のテストを含めた評価の問題をより真剣に問い直す必要がある。PISA や全国学力・学習状況調査などの結果で学習に対する意欲が低いとされる日本の学習者たちも、日々のテストや入試というものには、一定の敏感さを持って臨んでいるからだ。

先に示した高木や難波の「自動化された物語化能力」は、一種の思考の枠組みを意味し、それは 1 つの文化であるともいえる。継承すべき文化であったとしても、それは批判的継承であってこそ、次世代にとっても有意義な文化となる。「批判的思考力」、「PISA 型読解力」の育成が、単なる批判のための批判や現実追従の力ではなく、新たな価値の創造にまで踏み込めるような、しなやかな力を育むことが望まれる。

【注】

- 1 文部科学省『読解力向上に関する指導資料—PISA 調査（読解力）に結果分析と改善の方向—』東洋館出版 2006年4月
- 2 全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書 2013年3月
- 3 寺井正憲「読むことの指導内容論」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書 2013年3月
- 4 ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク編著／立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー——国際標準学力をめざして』明石書店 2006年5月
- 5 大熊徹「日常的に気軽に楽しみながら書く活動をこそ」『教育科学国語教育』686号 明治図書 2007年11月
- 6 天野郁夫『増補 試験の社会史』平凡社ライブラリー 2007年2月、天野郁夫『学歴の社会史』平凡社ライブラリー 2005年1月、天野郁夫『教育と選抜の社会史』ちくま学芸文庫 2006年2月 などに詳しい。
- 7 苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』中公新書 1995年6月
- 8 キャロライン・V・ギップス／鈴木秀幸訳『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉』論創社 2001年7月
- 9 例えば、先に挙げた『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』で「国語科評価論」を概観しても、指導要録や基本理論などについての言及はあるが、テストなど具体的なツールについての言及はない。この点は2002年刊行された『国語科教育学研究の成果と展望』（明治図書）においても同様である。
- 10 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能2—OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2003年度調査国際結果報告書』ぎょうせい 2004年12月
- 11 楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 2011年9月
- 12 楠見孝「批判的思考とは」楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 2011年9月
- 13 田中耕治「PISA 型読解力はどのように位置づけられるか」日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学—新学習指導要領・PISA 型読解力を問う』図書文化 2008年10月、秋田喜代美「質の時代における学力形成」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う—21世紀日本の教育への展望—』東京大学出版会 2009年6月 など。
- 14 前掲、楠見（注12）
- 15 前掲、ドミニク・S・ライチェンら（注4）
- 16 永田麻詠「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第70集 2011年9月
- 17 なお、国語教育における「主体性」の問題は、高木まさき『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店 2001年6月 が示唆的である。高木の論を援用した考察に、榊井英人『「国語」観の変遷—戦後国語教育を通して—』溪水社 2006年3月 がある。また、難波博孝『母語教育という思想』世界思想社 2008年6月 における「自己内他者」や「自己内自己たち」の問題も、高木、榊井と合わせて重要な指摘である。
- 18 元吉忠寛「批判的思考の社会的側面—批判的思考と他者の存在」楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 2011年9月
- 19 田中優子・楠見孝「批判的思考の抑制要因—なぜ発揮されないか」楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣 2011年9月
- 20 前掲、田中・楠見（注19）
- 21 前掲、田中・楠見（注19）
- 22 前掲、田中・楠見（注19）
- 23 有元秀文「PISA 型が日本型よりも優れていることの根拠」『教育科学国語教育』689号 明

治図書 2008年2月

- 24 高木まさき『物語批判』の系譜—批判は何にむけられてきたか』日本文学協会編『日本文学』第57巻第8号 2008年8月
- 25 前掲、大熊(注5)および学習指導要領データベース(国立教育政策研究所) <http://www.nier.go.jp/guideline/> (アクセス2013.11.22)
- 26 前掲、高木(注24)
- 27 高木まさき『国語科における言語活動の授業づくり入門—指導事項の「分割」と「分析」を通して』教育開発研究所 2013年4月
- 28 ここでの高木の問題意識は、先の「エンパワメントとしての読解力」や「主体性」の問題とも地続きのものであると考えられる。なお、高木自身が(注17)に示した難波博孝『母語教育という思想』における「自動化された物語の誘惑」における問題意識と重なる述べている。
- 29 前掲、高木(注24)
- 30 前掲、国立教育政策研究所編(注10)
- 31 佐野幹『「山月記」はなぜ国民教材となったのか』大修館書店 2013年7月
- 32 前掲、佐野(注31)
- 33 前掲、佐野(注31)
- 34 前掲、佐野(注31)
- 35 幸田国広『『定番教材』の誕生—『羅生門』教材史研究の空隙—』全国大学国語教育学会編『国語科教育』第74集 2013年9月
- 36 前掲、佐野(注31)
- 37 前掲、佐野(注31)
- 38 前掲、幸田(注35)
- 39 関口貴之「神奈川県公立高校入試学力検査(国語の問題)における学力観の変遷—県共通問題の通史的分析を中心に—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第69集 2011年3月、関口貴之「高校入試国語の学力検査における学力観について—秋田県公立高校入試学力検査問題分析を中心に—」『国語科研究』全国大学国語教育学会第121回大会発表要旨集 2011年10月(および発表資料)、関口貴之「東京都高校入試の学力検査の分析—東京都共通問題の通時的分析および神奈川県・秋田県との比較を中心に—」『国語科研究』全国大学国語教育学会第123回大会発表要旨集 2012年10月(および発表資料)
- 40 前掲、関口(注39)、なお「学歴社会」の質的変容については、前掲、荻谷(注7)および久富善之『競争の教育』労働旬報社 1993年2月、竹内洋『立志・苦学・出世—受験生の社会史』講談社現代新書 1991年2月、竹内洋『教養主義の没落』中公新書 2003年7月など。
- 41 石川巧『「国語」入試の近現代史』講談社メチエ 2008年4月
- 42 前掲、荻谷(注7)
- 43 前掲、関口(注39)
- 44 有元秀文「中学校国語B問題について—PISA読解力調査が国語学力調査に与えた影響を考える」『児童心理』第61巻第17号 金子書房 2007年12月
- 45 前掲、有元(注23)
- 46 甲斐雄一郎「各都道府県における高等学校入学試験問題に見る学力観の分析」『PISA及び国内国語学力調査の比較を通じた新しい読み書き能力の範囲と内容の研究』(平成17年度~平成19年度科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果報告書 研究代表者府川源一郎) 2008年3月
- 47 分析対象は、以下に掲載された全国の高校入試である。『全国高校入試問題正解国語(2006年受験用)』旺文社 2005年5月、『全国高校入試問題正解国語(2009年受験用)』旺文社 2008年5月、『全国高校入試問題正解国語(2011年受験用)』旺文社 2010年5月、『全国高校入試問題正解国語(2013年受験用)』旺文社 2013年6月

- 48 前掲、文部科学省（注1）および「読解力向上プログラム」（文部科学省 平成17年12月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm（アクセス2013.11.22））に示された文部科学省や教育委員会の取組として挙げられた5つの戦略の一つ【戦略3】学力調査の活用・改善等に、「高等学校・大学の入学者選抜試験の学力検査問題についても、知識や技能だけでなく、それらの活用力も重視する方向で改善が図られるよう、各種会議等を通じて、PISA型『読解力』の定義や特徴、公開問題等について積極的に周知する」とある。
- 49 前掲、関口（注39）
- 50 作文の問題文に「自分の考え」が明記されていないもの（先の基準では「随筆文」に分類される間であっても）、採点基準に「自分の考えが明確」などが明記されているものがある。例えば、1980年（第2期に該当）の作文課題は「これまで体験した学習活動の中から感動の深かったことや印象に残ったことを一つ取り上げ、学級文集にのせる作文を書く」というものだが、その採点基準に「自分の考えが明確」という基準が挙げられている。
- 51 渡辺貴裕『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査』が測る国語の『学力』—『自分の考え』記述問題に着目して—『教育目標・評価学会紀要』第16号 教育目標・評価学会編 2006年
- 52 八田幸恵「国語の学力と読解リテラシー—『自分の考え』と何か—」『新しい学力テストを読み解く—PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題』田中耕治編著 日本標準 2008年6月
- 53 松下佳代『受験学力』の本質とその問題点の克服 全国到達度評価研究会編著『子どものための入試改革—「選抜」から「資格」へ—』法政出版 1996年6月
- 本論文で松下は、受験学力は問題を解くのに必要な知識がパッケージ化され、生徒が学習においてやるべき主な作業は、よい「商品」を選ぶこと、そして、それを「消費」することとしている。本稿で話題としている「批判的思考力」とは質の異なる力が想定されていることは確かだが、学習がテスト対策となってしまうことの問題点を考える上で十分に示唆的な指摘である。