

# 教育方法論と学力

## ——PISA をめぐる考察——

藤 勝 宣

### はじめに

日本の子どもたちの「学力低下」が叫ばれて久しい。もともと、2002年度から全面実施となった学習指導要領をめぐる、学力は低下したか否か、すなわち、このままの政策方針でよいのか否かが論争されていたのは周知の通りである。しかし、近年、論争の位相は変化し、学力問題は PISA との関連で論じられることが多くなった。そして、教育方法論の対象である授業やカリキュラムさらに教師の在り方も、こうした議論とは到底、無関係には存立し得なくなったといえるであろう。というのも、教育方法論が、方法論であり続ける限り、つまり、自己完結的な殻に閉じ籠もらない限り、教育の目的となる理念から切り離しえないのは明白だからであり、また、現在の具体的理念は、到達目標としての学力として語ることができるからである。従来、教育方法論のテキストに、たとえば「学力と教育評価」といったような章が設けられているのは、こうした理由によるものと思われる。

さて、ここで問題をできるかぎり具体的に捉えようとするならば、学力についての哲学的詮議から始めるのではなく、PISA のような現実的で明確な手がかりから出発する方が手堅いであろう。そこで、本論考では、PISA をめぐる考察を遂行することによって、教育方法論の基礎問題である学力問題を検討することとしたい。

では、マスコミでもしばしば取り上げられる PISA とは、いったいいかなるものなのか。この点について、まず基本的事項を簡潔に整理しておこう<sup>(1)</sup>。

PISA とは、OECD（経済協力開発機構）が実施している「生徒の学習到達度調査」のことであり、Programme for International Student Assessment の頭文字をとったものである。2000年に最初の本調査をおこない、以後3年ごとのサイクル(2003年、2006年)で実施されている。調査分野は、読解力(reading literacy)、数学的リテラシー (mathematical literacy)、科学的リテラシー (scientific literacy) の3分野であり、2000年は読解力の調査が中心で、2003年は数学的リテラシー、2006年は科学的リテラシーの調査が中心であった。なお、各調査サイクルでは調査時間の3分の2を費やす中心分野を重点的に調べ、他の2つの分野については概括的な状況を調べている。また、参加国は、次のように推移している。

2000年：32か国（OECD 加盟28か国、非加盟4か国）が参加

約26万5000人。日本では135学科、約5300人

2003年：41か国・地域（OECD 加盟30か国、非加盟11か国・地域）が参加

約27万6000人。日本では144学科、約4700人

2006年：57か国・地域（OECD 加盟30か国、非加盟27か国・地域）が参加

約40万人。日本では185学科、約6000人

調査内容としては、PISA 調査では、義務教育修了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価する。従って、特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではない。また、PISA 調査では、思考プロセスの習得、概念の理解、および様々な状況でそれらを生かす力を重視している。

調査対象は、15歳児に関する国際定義に従って、2006年の場合、日本では、調査対象母集団を「高等学校本科の全日制学科、定時制学科、中等教育学校後

期課程、高等専門学校」の1年生、約120万人と定義し、層化二段階抽出法によって、調査を実施する学校(学科)を決定し、各学校(学科)から無作為に調査対象生徒を選定した。

調査方法は、ペーパーテストを用い、生徒はそれぞれ2時間(合計6時間)の調査問題に取り組んだ。調査問題は多肢選択式の問題および自らの解答を記述する問題から構成され、実生活で遭遇するような状況に関する課題文・図表等をもとに解答を求めた。調査問題のほか、生徒自身に関する情報を収集するための生徒質問紙及び学校に関する情報を収集するための学校質問紙を実施した。

得点換算と平均点については、PISA 調査では、OECD 加盟国の生徒の平均得点が500点、約3分の2の生徒が400点から600点の間に入るように換算してある(OECD 加盟国の平均が500点、標準偏差が100点)。ただし、平均得点については、2000年調査以降 OECD 加盟国としてトルコとスロバキアが参加したこともあり、必ずしも500点になっていない場合もある。

以上が PISA の概要であるが、これをふまえて、何が問題になってきたのかを見てみよう。少なくとも、はっきりしていることは、新聞報道などのマスコミレベルでは、2000年から2003年にかけての「読解力」の順位の低下が大きく問題視されているということである<sup>(2)</sup>。

そこで、各能力に関する日本の順位および得点を見てみると、それは次のようになっている。

教育方法論と学力

読解力	2000年		2003年		2006年	
1位	フィンランド	546	フィンランド	543	韓国	556
2位	カナダ	534	韓国	534	フィンランド	547
3位	ニュージーランド	529	カナダ	528	香港	536
4位	オーストラリア	528	オーストラリア	525	カナダ	527
5位	アイルランド	527	リヒテンシュタイン	525	ニュージーランド	521
6位	韓国	525	ニュージーランド	522	アイルランド	517
7位	イギリス	523	アイルランド	515	オーストラリア	513
8位	日本	522	スウェーデン	514	リヒテンシュタイン	510
9位	スウェーデン	516	オランダ	513	ポーランド	508
10位	オーストリア	507	香港	510	スウェーデン	507
11位	ベルギー	507	ベルギー	507	オランダ	507
12位	アイスランド	507	ノルウェー	500	ベルギー	501
13位	ノルウェー	505	スイス	499	エストニア	501
14位	フランス	505	日本	498	スイス	499
15位	アメリカ	504	マカオ	498	日本	498
	OECD 平均	500	OECD 平均	494	OECD 平均	492

数学的 リテラシー	2000年		2003年		2006年	
1位	日本	557	香港	550	台湾	549
2位	韓国	547	フィンランド	544	フィンランド	548
3位	ニュージーランド	537	韓国	542	香港	547
4位	フィンランド	536	オランダ	538	韓国	547
5位	オーストラリア	533	リヒテンシュタイン	536	オランダ	531
6位	カナダ	533	日本	534	スイス	530
7位	スイス	529	カナダ	532	カナダ	527
8位	イギリス	529	ベルギー	529	マカオ	525
9位	ベルギー	520	スイス	527	リヒテンシュタイン	525
10位	フランス	517	マカオ	527	日本	523
	OECD 平均	500	OECD 平均	500	OECD 平均	498

科学的 リテラシー	2000年		2003年		2006年	
1位	韓国	552	フィンランド	548	フィンランド	563
2位	日本	550	日本	548	香港	542
3位	フィンランド	538	香港	539	カナダ	534
4位	イギリス	532	韓国	538	台湾	532
5位	カナダ	529	リヒテンシュタイン	525	エストニア	531
6位	ニュージーランド	528	オーストラリア	525	日本	531
	OECD 平均	500	OECD 平均	500	OECD 平均	500

ここから分かることを簡単に整理してみよう。

- (1) 読解力に関しては、2000年から2003年にかけて、順位が大きく下がり、得点も統計的に有意に下がっている。なお、24点という得点低下は、統計的に有意どころか、参加国中最大の下げ幅である。2003年から2006年にかけては、順位・得点とも横ばいである。
- (2) 数学的リテラシーに関しては、2000年から2003年にかけて、見かけの順位と得点は下がっているが、日本と香港までは得点に統計的な有意差はない。従って、順位的には日本は1位グループに属している。しかし、2003年から2006年にかけては、順位と得点が下がり、日本は上位4か国（台湾、フィンランド、香港、韓国）より得点で有意に低い。
- (3) 科学的リテラシーに関しては、2000年から2003年にかけて、順位・得点とも横ばいである。2003年から2006年にかけては、順位が下がり、得点も有意に下がっている。日本は、3位から9位までの第3グループに属しており、1位のフィンランド、2位の香港より統計的に有意に低い。

以上の3点は、疑問の余地がない。このことは、PISAに深く関わり、PISAの実施・調整をおこなっている国際コンソーシアムのメンバーである日本の国立教育政策研究所が作成した公式の報告書からも明確に読み取れる。従って、単純化を恐れずに言うならば、2000年から2006年にかけて、PISAが測定する日本の3つのリテラシー能力は、すべてに渡って、間違いなく低下したのである。

さて、問題は、実は、ここから始まる。というのも、以上の統計的事実は否定しがたいとしても、その解釈は多様であるからである。たとえば、「ゆとり教育」の旗振り役で、文部科学省の元スポークスマンとして有名であった寺脇研

は、「2006年の PISA 調査で、日本の子どもの学力順位が2003年から急激に下がった。『ゆとり教育』の弊害ではないか」という質問に対して次のように答えている。

「それは数字のトリック。03年の調査参加国は41ヵ国で、06年は57ヵ国。16ヵ国も増えたのだから、順位が下がるのは当然。『順位は低下傾向にある横ばい』と見るのが正しい判断だ。

また、PISA が測っているのは、ゆとり教育が推進した『考える力』だから、現状の教育をきちんと続けていけば直に成果は出る。即効性のある分野の話ではない。

ただし、OECD 諸国は皆同じように必死になってこの分野の教育に力を入れているので、順位アップは保証の限りではない。フィンランドが1位である理由は、こうした教育にいち早く注力したからだ。

でも、何位だろうが、絶対評価で見て日本の子どもたちの『考える力』が向上するなら、それでいいではないか。」<sup>(3)</sup>

このやりとりに関しては、質問がかなり粗雑であり、3つのリテラシー能力を混合しているばかりでなく、「急激に」という刺激的な表現を（おそらく、あえて）使っているという点を割り引いて読まねばならないだろう。しかし、たとえそうだとしても、寺脇の回答には、「ゆとり教育」政策を擁護しようという強い意志と、そのためのこじつけが露骨に表れていると言わざるを得ない。

まず、第一に、「16ヵ国も増えたのだから、順位が下がるのは当然」というのは、一見もってもらしい理屈であるが、実は誤っている。なぜなら、数学的リテラシーと科学的リテラシーに関していえば、2006年に日本より上位に位置する新たな参加国は台湾のみであり、フィンランド、香港、韓国は PISA が開始された当初の2000年から参加しているからである。だから、日本が順位を下げたのは参加国が増えたからではなく、もともと参加しているフィンランド、香

港、韓国に差をつけられたからなのである。さらに、2003年と2006年の調査ではともに、OECD に加盟している30か国は、すべて PISA を受けており、OECD の平均と日本の得点を比較すると分かるように、日本の数学的リテラシーと科学的リテラシー能力は明らかに低下している。

第二に、「PISA が測っているのは、ゆとり教育が推進した『考える力』だから、現状の教育をきちんと続けていけば直に成果は出る」というのも到底、首肯できる見解ではない。というのも、PISA が測定する能力と「ゆとり教育」が目指す学力とが同じか否かというのは、別途、内容的に詳細な検討が必要なのであり、さらに、「ゆとり教育」の端緒は1980年代にまで遡ることができるのであって、「新学力観」を経て「生きる力」へ向かう潮流は短期間に形成されたものではない以上、それは既にある程度定着しており、その結果が PISA に表れていると見る方が自然だからである。従って、PISA の結果が上記のようなものである限り、今後も順位は低下すると予測するのが当然であり、どう考えても、上昇するとは考えにくい。

第三に、「何位だろうが、絶対評価で見て日本の子どもたちの『考える力』が向上するなら、それでいいではないか」という発言は、どう見ても寺脇の開き直りであり、それは別としても、そもそも「考える力」が向上しているという証拠はどこにもないのだから、この理屈は成立していない。たしかに、「ゆとり教育」が「考える力」を確実に向上させているという事実が証明されたならば、結果的に PISA の順位は低下しても問題はないと主張できるかもしれないが、現状では、PISA の順位は低下した上に、「ゆとり教育」が「考える力」を確実に向上させているという証拠もないから、寺脇の開き直りも、その根拠が全くないわけである。

以上、検討したように、寺脇の見解は誤っているのだが、実は、PISA の解釈をめぐるのは、似たような多くの誤解や混乱があるように思われる。PISA の統計的結果、学力概念、「ゆとり教育」政策、子どもたちの学力の実態などが複雑に絡み合い、それに各論者の（無意識的な）価値観も作用して、議論は錯綜し

ている。そこで、ここでは、できる限り、問題を明確にしながら、まずは議論の前提になる共通認識=土台作りをはじめてみたい。

## 1. ある国際シンポジウムにおける有元秀文（国立教育政策研究所）の講演

2005年4月、東京大学大学院教育学研究科に、ある寄付講座が創設された。「教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発（ベネッセコーポレーション）講座」と名づけられたこの講座は、2008年3月で3年間の予定された活動を終え、現在は、いったん活動を休止している。しかし、その活動のほぼ中間の時期である2006年8月6日に、大変に興味深い「国際研究会」という名の国際的シンポジウムを主催した。

そのタイトルは「読解リテラシーの測定、現状と課題 ～各国の取り組みを通じて～」となっているが、具体的なプログラムは、以下の通りであった。

「10：00 開会

10：05～10：25

基調講演「日本の子どもに求められる読解リテラシー」

小野元之（日本学術振興会理事長）

10：30～11：15

講演1「オランダにおける読解リテラシーの測定」

Annemarie de Knecht-van Eekelen, Gunter Maris (Cito, オランダ)

11：20～12：05

講演2「PISAの浸透：ISAにおける読解リテラシーの測定」

Juliette Mendelovits (ACER, オーストラリア)

———— 昼休憩（60分間） ————



13:05~13:50

講演3 「ACTのEXPLOREにおける読解テスト」

Jay Happel (ACT, アメリカ)

13:55~14:40

講演4 「韓国における読解リテラシーの測定システム」

Chang Won Kim (Gyeongin National University of Education, 韓国)

14:45~15:30

講演5 「PISA調査における日本の課題

—なぜ日本の高校生の読解力は低いのか?」

有元秀文 (国立教育政策研究所、日本)

———— 休憩 (20分間) ————

15:50~16:10

指定討論1 ~認知心理学の視点から 大村彰道 (東京大学名誉教授、日本)

16:10~16:30

指定討論2 ~教育測定の視点から 村木英治 (東北大学、日本)

16:30~16:50

指定討論3 ~Readingの教育の視点から 足立幸子 (新潟大学、日本)

16:50~18:10 総合討論

18:10 閉会挨拶

18:20 閉会」<sup>(4)</sup>

さて、ここで注目したいのは、この講演に登場する有元秀文の見解である。というのも、彼は、他ならぬ国立教育政策研究所の教育課程研究センター基礎研究部総括研究官であり、このシンポジウムでも実質的日本代表として、その発言の影響力は単なる一個人の域をはるかに超えて強力であったと思われるからである。

その有元の見解は、ある程度、講演のタイトルに表現されている。つまり、

彼によれば、日本の高校生の読解力は明らかに低いのであり、それはマスコミが騒ぎ立てるような比較的最近の現象ではなく、もともと低かったということになる。しかし、もちろん、これだけでは詳細な内容は分からない。そこで、次に、彼の主張の内容を具体的に検討するために、講演にあたって作成された「講演要旨」を見てみよう。これは、彼の主張全体を捉える鳥瞰図の役割を果たしてくれるのだが、それは次のようになっている。

## 「PISA 調査における日本の課題

一なぜ日本の高校生の読解力は低いのか？

What's wrong with Japanese Students in PISA? :

Why is Japanese students' reading literacy low?

国立教育政策研究所 有元秀文

### 1. PISA ショックの課題

PISA ショックの最大の課題は、自由記述問題の無解答率の高さにある。2003年に大幅に得点が低下した問題はすべて自由記述問題である。自由記述の無解答率は2000年も2003年も OECD 平均より 8 ポイント高い。

### 2. 日本の高校生は、なぜ自由記述問題が不得手なのか？

無解答率が高い理由は、日本では授業中に、意見を発表させたり書かせたりすることが少ないからではないか。『国語の授業で意見を述べさせること』が『毎回の授業である』と答えた割合が高いのは、オーストラリア、イギリス、カナダでいざれも、日本より10ポイント以上高い。これらの国の無解答率は、日本の3分の1以下である。

### 3. 沈黙の文化と無解答率

欧米人が日本人と会議すると、黙っている日本人が多いのに驚く。この沈黙

の文化と無答率の高さは無縁ではない。ふだんからなんでも思ったことを自由闊達に表現する訓練をしてないから、自由な表現ができない。

#### 4. どうしたら沈黙の文化とさよならできるか

沈黙の文化とさよならするためには、発言をさせない原因を取り除かなければならない。発言を押さえつける大きな原因は、発言したことについて陰で批判したり陰口を叩く習慣である。言いたいことがあれば、面と向かって、率直にしかも相手を傷つけないで言えるコミュニケーションスキルを身につければ陰口はたたかなくなる。

#### 5. 自由闊達に発言できる学校の秘密

活発に発言できる子供たちは、ふだんどんなことを言っても、だれからも批判されたり否定されたりばかにされたりすることなく、能力の高い子も低い子もお互いに尊重しあい助け合えるような学級の子供たちである。安心して表現できる雰囲気学級や学校にないと、自由な表現活動は行われぬ。

#### 6. 無答率をなくすためにはただ書けばよいのか

PISA で正答になるためには、次の二つの条件が満たされなければならない。

- ① 必ず、問題文に書いてあることを根拠にする。だから問題文に触れないで、どこかで聞きかじったことや自分の体験だけを根拠にして書いたら零点である。
- ② 必ず自分独自の意見を書く。だから、問題文をそのまま書き写しただけだと零点である。

日本の国語教育では、この2条件を鉄則とする共通理解ができていない。

ある校長が素晴らしいことを言った。『こういう問題はできないに決まっている。なぜなら、日本ではこういう教育をしてないからだ。しかし、もし日本の高校生にこういう訓練をしたらごく短期間に世界一になるのではないか。』

7. 日本の教育に欠けているのはクリティカル・リーディングである。

クリティカル・リーディングとは『文章をよく理解した上で、文章がよいか悪いかをよく検討して評価する』という意味である。例えば、『ごんぎつね』を読んで、『このような終わり方でよいと思いますか』とか『走れメロス』を読んで『メロスの生き方にあなたは賛成ですか』というような尋ね方である。PISAは、クリティカルに読んだことを『根拠をあげて』『論理的に表現する』ことが求められる。<sup>(6)</sup>

以上の「講演要旨」を見れば、有元の論理は、およそ次のように整理できるであろう。

- ① 【現状分析・問題把握】日本の生徒の PISA の得点が低いのは、自由記述問題の無解答率が高いからである。
- ② 【問題原因の特定】その高い無解答率の原因は、意見を発表させたり書かせたりすることが少ない授業の在り方と日本の沈黙の文化であると思われる。
- ③ 【解決策】この原因を除去するためには、陰口をたたき習慣をなくさねばならず、そのためには、面と向かって、率直にしかも相手を傷つけないで言えるコミュニケーションスキルを身につけさせねばならない。また、安心して表現できる雰囲気や学級や学校に醸成することが必要である。
- ④ 【解決策②—PISA への対応】但し、PISA の得点を上げるためには、問題文を根拠にして、自分独自の意見を書く必要がある。
- ⑤ 【解決策の具体化】この能力を養成するためには、日本の教育に欠けているクリティカル・リーディングを十分におこなわなければならない。

しかし、このような有元の論理は、どの程度の説得力を持っているのだろうか？

たしかに、PISA の結果の分析、正確には日本の生徒の自由記述問題における無解答率の高さに関しては、統計的に明確な結論が出ており、異論の余地はな

い。また、PISA の得点と学校での授業の在り方との相関関係も統計的に明らかな有意性が認められるので、その点も承認できる。しかし、統計的に、また客観的に認めうるのは、ここまでであって、それ以降の叙述については、どう考えてみても即座に首肯することはできないと言わざるをえない。特に、PISA の得点を日本の「沈黙の文化」に結びつけることは、明らかに、この講演の論証可能領域を超えた恣意的な結論であるし、陰口をたたかない、安心して自己表現ができる雰囲気醸成することなどの解決策の提示は、これだけ読めば、あまりに楽天的で非現実的であるとの印象を免れがたい。これでは、たとえば、いじめの解決策として、みんなで仲良く遊びましょうと提案しているに等しい。さらに、具体的な解決策として挙げられているクリティカル・リーディングの導入に関しては、例として、『ごんぎつね』や『走れメロス』のような子どもの心情に訴える童話・小説を論理的批判的視点から分析・考察するように勧めているが、これも単純に受け取れば、童話や小説といった文学作品を論説文と同じ視点から捉えるように勧めていると見なすことができるのであって、とても諸手を挙げて賛成できるものではない。このように見てくると、はたして、これが「教育に関する政策に係る基礎的な事項の調査及び研究に関する事務をつかさどる」国立教育政策研究所の総括研究官が持つべき正当な見解なのかという疑問を禁じ得ない。

## 2. 有元の主張の批判的検討

ここで、さらに、この講演の「報告書」および「配付資料」に基づき、有元の主張を、もう少し具体的に見てみよう。ポイントは、既に述べたように、(1) PISA の得点の低さを「沈黙の文化」に結びつける根拠であり、(2)解決策(具体策としてのクリティカル・リーディングを含む)の現実性と妥当性である。

(1) まず、「沈黙の文化」についてだが、有元は、次のように発言している。

「私は、日本の国際調査の結果分析をしております。

ドイツでも同じようなことがありましたが、PISA2003の結果で日本の高校生の読解力の順位が下がったことが大騒ぎになって、日本でもPISAショックというものがありました。それを受けて、国や各地方行政が主体となって、全国的な規模で『読解力向上プログラム』が展開されています。読解力が低下したと言われておりますが、もう一度やってみないと実態はわからないだろうと思います。しかしながら、明確なことは、読解力の得点は、数学や理科のように高くはないということです。ですから、なぜ順位が下がったかというよりも、なぜ得点が低いのかということの問題にしたいと思います。

結論を先に申し上げますと、日本のPISAショックの課題は、日本の高校生が自由記述の問題を白紙、すなわち無解答で出してしまうことにあると思っています。なぜ自由記述問題が苦手なのかということを考えてみますと、これは日本人があまり人前で話さないことに理由があるのではないかと思います。

日本人が集まる会議では、50人ほど有名な方々が集まる2時間の会議で5人しか発言しない、ということがごく普通に起こります。それは特別なことではなく、皆さんも同じ経験がおありでしょうし、一般の会社でも同じ状況だと思っています。また、教員研修の場で講演をした後、『何か質問がありますか?』と会場に問いかけても、3分や5分沈黙が続くわけです。こうしたことは、欧米の人たちからすれば、すごく不思議なことではないでしょうか。

日本の大部分の先生たちにとっての大きな課題は、黙っている子どもたちにどうしたら発言させることができるかということです。これを『沈黙の文化』と言ったり『サイレント・コミュニケーション』と言ったりするわけですが、PISAの得点と大きく関係があるのではないかと思います。後でご紹介しますが、実際に日本の授業では授業中にあまり意見を述べさせないことが多いのです。意見を述べさせないし、自分の意見を書かせることもしない、というわけです。

日本の学校で優等生だった人が、アメリカの学校に行ったら劣等生になりま

す。日本の学校では、先生の言ったことを、たとえ間違っているのに、試験の時に答えとして書かなければならないと言われているのに、アメリカの学校に行くと、先生の言うとおりに書いたら0点をもらった、という話を聞くこともあります。これは、要するに、日本の試験では自分の意見を求められることがほとんどない、ということです。例えば、高校の先生は国語で記述式の問題をたくさん出しますが、それらの問題のほとんどは、答えが決まっているものです。オープンエンドではありません。これでは、PISAの問題に答えられるわけがありません。

どうすれば、こういう沈黙の文化と決別できるかと考えると、1つの方法は、公の場でどんどんみんなが意見を発言できるようにすることだと思います。みんなが意見をどんどん言い出せるような文化をつくらなければいけないと思います。公の場で正面切って言うのをやめて、後でお酒飲んでから言おうとか、裏で陰口を言おうとか、そういうことを止めなければならないのではないかと思いますのです。」(傍点は引用者。以下同様)<sup>(6)</sup>

ここに述べられていることは、一見すると至極もったもな推論のように思える。しかし、管見によれば、次のような難点がある。

まず、有元の論理は、日本人のPISAにおける「読解力」の得点が低いということ自明の前提にしているが、これは事実ではない。すでに見たように、日本人の「読解力」の順位および得点は、2000年では、OECDの平均より有意に高く、2003年と2006年でさえ、OECDの平均と有意差がない同等のものなのである。つまり、有元が「低い」というのは、彼の理想とする順位や得点と比較して低いと主張しているわけである。その理想が何を指しているかは、いまひとつ不明確だが、たとえば、先ほどの「講演要旨」に出てきたオーストラリア、イギリス、カナダや、この「報告書」に登場するアメリカ、そしてもちろんフィンランドなどを含む、彼の言う「欧米の人たち」ということになるだろう。

このように、有元の論理には、“日本 vs. 欧米”という旧来の二分法的思考が

見られるとともに、欧米に対するコンプレックスが全面に出ているが、これではいくら何でも、PISAの結果分析としては、お粗末すぎる。日本以外の非欧米諸国に対して、彼はどのような評価を下しているかといえば、たとえば、PISAの読解力で日本より上位の韓国にふれて、有元は次のように言っている。

「先程も申し上げましたが、韓国の先生のご講演の中に、欧米流のエバリュエイトとか、クリティカル・シンキングという言葉がたくさん出てきました。なぜこんなに近い国で、民族的にも近いのに、韓国と日本のカリキュラムは違うのだらうと思いました。私の知っている限りでは、韓国の方が欧米の学問や欧米の教育制度を貪欲に吸収して、現状のものを変えていくと聞いています。日本は大きな国ですから、なかなか変わることが難しい。コンセンサスを得ることが難しいのだと考えています。」<sup>(7)</sup>

つまり、彼によれば、「韓国の方が欧米の学問や欧米の教育制度を貪欲に吸収」するから、欧米流の先進的で優れた批判的思考法を吸収し、PISAの得点も高いということになる。しかも、日本がそれをできないのは、「日本は大きな国」だからだそう。しかし、これらはすべて証明されていない命題ばかりである。

さらに、有元の言う「欧米」の中身も判然としない。なぜなら、有元の暗黙の前提は、「欧米の読解力=Critical thinking=PISA 高得点」なのだが、一般的に欧米と考えられている諸国でも、日本より得点が統計的に有意に低い国が存在するからである。たとえば、2000年の場合、日本（522点）はOECD平均（500点）より有意に高いのに比して、ドイツ（484点）とイタリア（487点）は、OECD平均より有意に低く、フランス（505点）はOECD平均と有意差がない。また、2003年の場合、日本（498点）はOECD平均（494点）と有意差がないのに対して、イタリア（476点）はOECD平均より有意に低いし、ドイツ（491点）とフランス（496点）はOECD平均と有意差がないので、日本と同等だと判定できる。そして、もちろん、これ以外の欧米諸国で日本より有意に低



い国もあり（たとえば、ルクセンブルグ、ギリシャ、スペインなど）、何よりも、有元が理想・基準とするアメリカは、2003年こそ、495点で、OECD平均と有意差がなく、日本（498点）と同じであるが、2000年は、504点で、日本（522点）より有意に低いのである。

以上、見てきたように、有元の「沈黙の文化」批判は、残念ながら根拠に乏しく、説得力を欠くと言わざるを得ない。

(2) 次に、有元の提示する解決策の現実性と妥当性は、いかがなものであろうか。この点について、彼は、次のような2つの案を示している。

#### 「国際的な読解力を育てるための6つの改革

- ① 教科書教材だけを精読する授業から、本・雑誌・インターネット・新聞など多様な文字資料を収集して活用する学習に転換する。
- ② 教師が主導する一斉授業から、子供が主導する協同学習に転換する。
- ③ 教師と子どもの一問一答型の授業から、子ども同士が討論して課題を解決する学習へ転換する。
- ④ 登場人物の心情や内容を主観的に憶測する読解の授業から、書かれていることを根拠にして「なぜそう書いたのか」を討論を通して推論し解釈する学習に転換する。
- ⑤ 教材を無批判に受け入れて感動させる授業から、具体的な根拠を挙げて、文章が効果的かどうか評価したり批判したりする学習に転換する。
- ⑥ 体験や感想だけをもとにして表現させる授業から、正確に読み取ったことを根拠にして表現させる授業に転換する。』<sup>(8)</sup>

#### 「子どもの心を開くための6つの提案

- ① 子供たちがどんな発言をしても、教師は、暖かく受け入れて理解し共感し、決して無視したり嘲笑したり否定したり批判したりしない。

- ② 教師が、よく発言できる子供ばかりをほめて子供を序列化したり、発言できない子供に劣等感を抱かせたりしないようにする。
- ③ 人権意識を子供たちに徹底することによって、この教室ではどんな発言をしてもだれからもさげすまれたり笑われたりいじめられたりしないという安心感を育む。
- ④ 教師が、どんな子供のどんな発言にもよいところを見つけて具体的に称賛し、子供たちの自尊感情を高め、『発言してよかった』『発言するのが楽しい』という気持ちを養う。
- ⑤ 多くの子供たちにとって興味深く楽しくわかりやすくやさしい課題を与える。
- ⑥ 子供たちが表現し討論しなければ、授業は成立しないのだという意識を、教師が強く持ち子供たちに繰り返し伝える。そして発言のための時間をたっぷり確保する。』<sup>(9)</sup>

さて、この2つの案を、どのように理解したらよいであろうか。明確なことは、「国際的な読解力を育てるための6つの改革」（以下、「改革」と略す）の基礎・前提となっているのが「子どもの心を開くための6つの提案」（以下、「提案」と略す）だということである。従って、「提案」が成立していなければ「改革」は成功するはずがない。つまり、時間的に「提案」が先行しなければならないのである。また、社会的には、「提案」という基礎の上に「改革」が打ち立てられるという構造になっている。さらに、既述の有元の図式と対応されてみれば、「沈黙の文化」を除去する手段が「提案」であり、PISA へ対応する具体的解決策が「改革」という構図になっている。

しかし、さらにこの両案の現実性や妥当性を考察しようとしても、そこには大きな壁が立ちはだかっている。というのも、この両案は、PISA の分析から論理的に導き出されたものではないからである。もちろん、有元自身は、読書時間と PISA の得点との関係、次に、意見発表の機会の有無と PISA の得点との

関係を説明し、それに加えて、1学級当たりの生徒数の問題や読書意欲のデータにもふれた後で、「以上のようなデータに基づきまして、日本で国際標準の読解力を育てるにはどうすればいいか、ということについて考えてみました」<sup>(10)</sup>と発言しているのであって、彼の頭の中では、PISAの分析と「改革」・「提案」は、それなりに関連づけられていたようだ。しかし、そうした発言や叙述上の前後関係ではなく、内容の関連性を吟味するならば、有元がPISAの分析をめぐって統計的に示した命題、たとえば、①「フィンランドではたくさん読む生徒の方がPISAの得点が高く、日本ではたくさん読んでも、それがPISAの得点には結びついていない」<sup>(11)</sup>、②「フィンランドやアメリカは、意見を述べさせる教室ほどPISAの得点が高い」<sup>(12)</sup>、③「日本は1学級40人のことがあるが、フィンランドの学級人数は20人で、PISAの得点はフィンランドが日本よりはるかに高い」<sup>(13)</sup>、④「『どうしても本を読まなければならない時にしか本は読まない』と答えた日本の子どもは21.5%であったのに対して、フィンランドは8.3%で、読書意欲が非常に違う」<sup>(14)</sup>といった種々の命題は、次の「改革」や「提案」の内容の妥当性を論証するものではない。つまり、PISAの分析から導き出さる論理的結論と有元の「改革」「提案」との間には、次に見るように、極めて大きな間隙があると言わざるを得ないのである。

①については、仮に、「フィンランドではたくさん読む生徒の方がPISAの得点が高く、日本ではたくさん読んでも、それがPISAの得点には結びついていない」という事実が判明した場合、次になすべきは、その原因の実証的探求であろう。しかし、有元は、それに続いて、「読んだことについて討議して自分の意見を書くような授業をやっていないからだ」と、私は推測するわけです。本を読んだら、読んだままで終わってしまうのです。」<sup>(15)</sup>と主張する。そして、その推測の根拠は明示されていない。

②については、「フィンランドやアメリカは、意見を述べさせる教室ほどPISAの得点が高い」に引き続いて、「これは、PISA問題の出題目的に合致しているのだらう」と思います。言い換えれば、PISAの問題を解かせたければ、授

業中、意見を言わせるようにした方がいいということです。』<sup>(16)</sup>と有元は主張している。しかし、すでに指摘したように日本と同等かそれ以下の PISA の読解力しかないアメリカを引き合いに出しているのは問題である。また、彼は、「先生は生徒に自分の意見を述べさせるか?」という問いに対して、『毎回の授業である』と答えた生徒の得点は、フィンランド (557点) が日本 (527点) より30点高い。また、フィンランドもアメリカも『毎回』と『ない』の差が50点以上あるが、日本は両国の半分以下である。つまり、両国は意見を述べさせる教室ほど得点が高い<sup>(17)</sup>と主張しているのだが、これは、日本と両国との(教室)文化の差を物語っているのかもしれない、有元の主張とは逆に、フィンランド・アメリカ路線を日本へそのまま導入しても失敗する危険性が高いとも解釈できるであろう。だから、ここでなすべきは、“なぜフィンランドと日本では、同じように毎回授業で意見を述べさせても PISA の得点に30点も差がつくのか?”という問題を実証的に探求することであり、また、“なぜ、フィンランドやアメリカでは、毎回意見を述べる機会を持っている生徒と意見を述べる機会を持っていない生徒との得点差が50点以上あるのに、日本は両国の半分以下なのか?”という問題を同じく実証的に探求することであろう。つまり、原因の探求が不十分なのに、それを疎かにしたまま、いきなり、「PISA の問題を解かせたければ、授業中、意見を言わせるようにした方がいいということです」と結論づけても、それは説得力を欠いている。

③については、言うまでもなく、不当な一般化であり、あまりにサンプルが少なく、学級人数と PISA の得点との因果関係は証明されていない。フィンランド、カナダ、日本の学級人数と得点だけでは、学級人数が少ないほど PISA の得点が高いという結論は導き出せないだろう。それに、もともと読解力が低かったという有元の問題意識とは疎遠であろうが、学級人数という因子だけでは、日本の順位や得点の低下という事実を説明できない。

④については、日本の生徒の読書意欲が著しく低いのは理解できるが、それと PISA の得点との因果関係は不明である。むしろ、“日本の生徒は、読書意欲

や読書時間が他国に比べて著しく低いにもかかわらず、PISA においては、OECD の平均より高いか同等の点数を得るのはなぜか？”という問題すら立てることができると思われる。事実、①にも関連するのだが、④については、2000年の PISA に関する他ならぬ国立教育政策研究所の報告書で、次のように評価されているのである。

『趣味として読書をしない』と答えた生徒は、OECD 平均では32%だが、最も割合が高い国は日本で55%である。第2位はドイツ(42%)、第3位はアメリカ(41%)である。ところが、趣味として読書をしないと答えた生徒の得点平均は、OECD 平均では474点に対し、日本では514点と40点も高い。日本に次いで割合の高いドイツの平均は459点、アメリカの平均は479点といずれも OECD 平均より低いか同じくらいである。趣味として読書をしないと答えた生徒の平均得点が、最も高いのは日本で、次が韓国の503点である。

また、『趣味で読書をすることはない』と回答した生徒と、『毎日1時間以上2時間未満読書をする』と回答した生徒の総合読解力の得点差は、日本が27点であるのに対し、オーストラリア92点、ドイツ85点、フィンランド79点、カナダ77点、ニュージーランド76点と、日本以外の国は、読書をする生徒とそうでない生徒の間の得点差が大きい。すなわち、日本の生徒は趣味として読書をしなくても、読解力の得点が高いことが分かる。』<sup>(18)</sup>

ここから出てくる結論は、日本では、趣味として読書をしない生徒でも、換言すれば、読書意欲がない生徒でも、その読解力は優秀で、しかも、趣味で読書をする生徒との読解力の差は他国に比べて非常に小さいということになるだろう。従って、有元が「ショッキングなデータ」であるとして示した日本の生徒の(フィンランドと比べた)読書意欲の乏しさは、一般論として見た場合は改善を要する大きな問題点であっても、少なくとも PISA の分析から演繹される限りでは、何ら重要な問題点ではないと判定しうる。そして、有元は、自分

の立論の根拠を PISA の分析に置いているのだから、彼の主張は妥当性を持っていないと判断せざるを得ないのである。

以上、①から④について見てきたように、有元の PISA に関する分析と「改革」・「提案」とは、彼の説明にもかかわらず、内容的には実質的關係はない。

### 3. 有元に対する指定討論者や他の講演者の反応

ところで、このシンポジウムにおいて、有元の講演は、どのように評価されたのであろうか。プログラムにあったように、このシンポジウムには、(1)東京大学名誉教授で認知心理学者の大村彰道、(2)東北大学教授で教育情報学の村木英治、(3)新潟大学助教授で国語科教育法の足立幸子という 3 人の指定討論者がいた。次に、有元の講演に対する 3 名のコメントを簡潔に見ておこう。

(1) 大村彰道は次のように発言している。

「国際的な読解力を育てるために、6 つの改革を行うべきだという有元先生の提案に賛同いたします。ただし、授業の活動に関しては、教師のイニシアティブを重視するべきだと思います。生徒の〈解釈〉、〈熟考・評価〉の学力を向上させるために、協同学習やグループ討議などは効果的な学習形態でしょう。しかし、このような学習環境でも、教師は学習プロセスを注意深くモニタリングし指導する必要があるでしょう。そうでなければ学習活動は効果的に進まず、すぐに学習過程が行き詰まってしまうと思われま

…… (中略) ……

次に、有元先生が例示された大陸の面積の問題についてお話します。この問題では、大陸の面積の計算に、円や三角形などの面積の公式を直接当てはめることはできません。この問題に対する日本の学生の無答率は 50.8% でした。OECD 平均の 50% と並ぶほど低くなっています。この結果には非常に失望しました。日本の生徒が数学教育から学び取ったことが、いかに脆弱かがわかりま

す。もし、円や三角形の面積を求める問題のように公式で求められる形であったら、もっと多くの生徒が解答を試みたでしょう。しかし PISA の問題設定に対して、既習知識を応用して解答することができず、50%以上の生徒が完全にあきらめてしまったのです。

ここで、『たくましい学力』と『ひ弱な学力』、『たくましいリテラシー』と『ひ弱なりテラシー』とを対比させてみたいと思います。日本の生徒は、PISA のこの問題に対してたくましい学力を示すことができませんでした。したがって、たくましい学力をもっと育成しなければなりません。ひ弱ではなく、たくましいリテラシーを今後、育てていかなければならないのです。』<sup>(19)</sup>

ここから分かるように、大村は有元の見解に基本的には賛成しており、有元の二元論的発想と類似した「たくましい学力・リテラシー」vs. 「ひ弱な学力・リテラシー」という対立図式を提示している。また、PISA における日本の無答率の高さから、細かい分析抜きに、いきなり日本批判を展開するというやり方も有元に似ていると言えるだろう。

(2) 村木英治は次のように述べている。

「話が前後しますが、有元先生の PISA ショックのお話は、確かにそうだと思います。つまり、日本の学生は無解答の割合が多いということ、そしてもうひとつ、アセスメントは文化的制約を受けるものであるということです。日本の教育において、クリティカル・リーディングは必要です。有元先生も、PISA から日本の教育に対するフィードバックをうまく受け取っていらっしゃるという感じがしました。

…… (中略) ……

有元先生がおっしゃった、『読んで意見を表現することが求められている』。言うなれば推論的思考や批判的思考を用いて、論理的に自分の意見を他人が理解しやすいように表現することが求められています。そして、カリキュラム・ペー

スドの日本の学力テストを、どのようにパフォーマンス・ベースドの国際的な読解アセスメントにリンクするかが重要な課題です。

有元先生があげた6つの改革のうち、5番目と6番目がちょっと気になりましたので、コメントさせていただきます。【資料18】にその内容を示しました。私は、文学的なものを読んで感動することも必要だと思います。そういうものは、国内独自の考え方で評価されるべきものであって、この点に関しては国際評価が難しいので、PISAだけに頼ることなく、日本独自のアセスメントを充実させることが必要でしょう。日本語を読んで日本語の意味合いから感動する力も必要だと思います。そして必要ならばPISAからも情報を得る。このように国内と国外の両方のアセスメントをうまく使っていくことが求められているのだと思います。』<sup>(20)</sup>

村木は、前半で有元に賛成しているが（とはいえ、この箇所は有元へのリップサービスのように筆者には思えるのだが）、後半で「改革」の2項目に対して批判を加えている。その批判は、おそらく誰もが感じるであろう素直なものであり、少なくとも、大村より、有元に対して批判的であるように見える。

(3) 足立幸子は次のように述べている。

「それから、4つめの以心伝心のコミュニケーションスタイルという問題ですが、自分の考えたことをいちいち言わない、という文化がこれまでの日本にあったとするならば、このような文化を超越するような読解リテラシーを育てることは難しいだろうと思います。そこは日本独自の路線でいくのか、国際基準に即したものと割合を考えて併存させるのか、あるいは私達のコミュニケーション自体を変えていくのか。有元先生は変えていこうというお立場だったように思いますし、村木先生のコメントでは、それを並立させていくようなことをおっしゃっていたように思います。私は、並立も止むを得ないかな、あるいは並立も大事かなと思いつつ、一方でやはりコミュニケーションスタイルを変



える必要もあると感じています。ここをどう考えたらいいのか、私自身も迷っています。』<sup>(21)</sup>

この足立の発言は、よく考え抜かれたものであると同時に、彼女自身の見解を率直に表現した優れたものであると思う。まず、「沈黙の文化」を超越する困難性を認め、それでもなお、現状を変革するための3つの選択肢を示し、そこに村木と有元を位置づけた上で、自分自身は迷っていると正直に告白している。たしかに、こうした足立のスタンスは一種の評論家であって、実践上は何も有効策をもたらさないとの批判を受けるかもしれない。しかし、拙速を避け、十分な視野の幅を確保しつつ問題を慎重に追求していこうとする彼女の姿勢こそが重要であると思われるのである。この点において、足立の発言は、大村や村木とは異なる高次元の視点からのコメントであり、有元の講演が持っている問題の核心を突いた鋭いものであるといえよう。

ここで、このシンポジウムに参加した外国人のコメントを見ておきたいのだが、実は、以上のような展開をふまえると、「総合討論」で冒頭に発言したオランダのイー克蘭とマリスの発言内容に注目せざるを得ない。2人は次のように述べている。

イー克蘭：「では、なぜ、オランダのような国が PISA の調査に参加することに決めたのでしょうか。そして同じ質問が日本にも投げかけられると思います。この調査によって得られたデータや情報が実際に自国の教育に対して、どのように参考になったのか、果たして本当に自分達にとって必要で知りたい情報だったのか、を考えなければいけません。

私は、日本のみなさんには PISA の調査結果を活用するにあたって十分な注意を払っていただきたい、と思っています。なぜなら、PISA は非常に明確に限定されたねらいを持っているからです。それは「生きるための学習 (Learning

for Living)」と私達が呼んでいる力を測るためのものであり、学校のカリキュラムは意識していません。そして、PISA が測定するものと、日本のカリキュラムの内容には大きな違いがあるようです。一方で、なぜオランダが PISA で高得点をとったのかといえ、私達の国での教え方が、より PISA の考え方に近いものだからです。

従って日本の皆さんには、本当に自分達の教育を変えたいのかを考えてほしいと思います。みなさんは、果たして本当に PISA の調査目的に沿うように、自らの教育を改革したいと望まれているのでしょうか。この問いに、私達は答えて差し上げられません。皆さん自身が考えなければならないのです。

Cito は PISA 国際コンソーシアムのメンバーではありますが、私は敢えて申し上げます。PISA はある国の教育制度を設計する際の絶対的な根拠や聖域にはなりません。PISA の調査結果を自国の教育を改革する参考として用いるには、十分な注意が必要なのです。その点を強調したいと思います。』<sup>(22)</sup>

マリス：「私もアンマリー（イー克蘭のこと—引用者）の指摘と同じようなことを申し上げようと思っていました。つまり、OECD が定めた PISA 型の読解リテラシーが、必ずしも“正解”ではない、ということです。それは、日本で生活する際に、あまり重要でない力かもしれないのです。

1 日が24時間であるということは、どこの国も同じです。新しい何かを教えるためには、これまで教えてきた他の何かを削ることになります。従って、日本人として、日本あるいは広く世界で生活していく準備として、子ども達に本当に必要なことが何であるのかを慎重に考えなければなりません。

……（中略）……

また、日本には「以心伝心」があるということですが、これは文化に深く関係しているものですね。そうであれば、これを変えた方がいいのか、変えざるべきなのか、私にはわかりません。日本の皆さんが決めることです。しかしながら、この以心伝心によって、お互いに効果的なコミュニケーションができる

のであれば、慌てて何かを変える必要はないのかもしれませんが。それが私からの答えです。』<sup>(23)</sup>

ここに表現されたオランダのイー克蘭やマリスの見解と有元秀文の見解との間に見られる落差の大きさをいったいどのように説明したらよいのだろうか。有元は、さすがに、自分に対する風当たりの強さを感じたからであろうか、この「総合討論」では、「私は PISA のやり方に賛成ですが、その中に日本式の、相手の気持ちを思いやったり、感動を大事にしたりすることをどうやって盛り込んでいくかが課題だと思っています」<sup>(24)</sup>と一応、述べている。しかし、その直後に、「私が高校や中学の教師だったら、全部 PISA 型にしたいと思います」<sup>(25)</sup>と発言していることから見ても、やはり彼の主張の核心は PISA 型の能力の全面的支持であることは間違いないのである。

#### 4. 有元の暗黙の前提とその陥穽

さて、このあたりで、有元の講演の誤りを指摘することから、有元はなぜそのように誤ってしまったのかという原因の追求へと方向を転じた方が生産的であろう。国立教育政策研究所の総括研究官ともあろう彼が、なぜ PISA の分析をこれほどまでに歪めてしまったのであろうか。

実は、有元は、このシンポジウムとほぼ同じ時期に『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革』と題する著作を出版している。その本は、出版に先立つ10年ほど前から(1997年から2005年にかけて)の彼の論文を収録したものであるが、この「序文」に「改革」や「提案」とほぼ同じものが出てくるのである。「序文」の執筆が2006年3月9日となっているので、この内容が「改革」と「提案」の原型であろう。しかし、ここで注目したいのは、それらの異同の問題ではなく、有元の問題意識の出発点とその展開である。彼は、この本の「序文」で次のように述べている。

「この本は、どうしたら『相互交流のコミュニケーション』によって『国際的な読解力』を育てられるかを考えた論文集である。どうしたら、国際社会に通用する読解力を育てられるかを考え続けた私の研究の軌跡である。この本をお読みいただければ、この目的を達成するために、私が努力したことのおおよそがわかっただけだろう。どうしたら、OECDが行った国際調査 PISA(ピザ)に対応できる読解力が育つかもわかっただけは必ずである。

私は、国語教育で『コミュニケーション』という言葉がほとんど用いられなかった十数年前から、国語科の目的はコミュニケーションだと信じてきた。その大きな理由は、長く指摘され続けているように、日本人が国際社会で十分なコミュニケーションができないからである。国際共通語である英語ができないということも大きな理由だが、もっと大きな理由は日本語でコミュニケーションが不活発なことにある。

コミュニケーションは必ず双方向でなければならない。だから『相互交流のコミュニケーション』と名付けた。『相互交流』ということは、絶え間ない全人的な関わりを通してお互いが分かり合うことである。

『国際的な読解力』を育てるためには『相互交流のコミュニケーション』が必要である。全国津々浦々まで相互交流のコミュニケーションが活発になれば、国際社会で日本人は堂々と円滑に交流できるはずである。国内の難しい課題でも解決できるはずである。複雑でデリケートな対人関係も円満に処理できるはずである。相互交流のコミュニケーションが津々浦々の教室で行われることは私の宿願である。

この私の願いに強力な援軍が現れた。それが PISA 読解力調査である。PISA の結果、読解力が低下したことが大きな問題になっている。しかし、PISA の問題で日本の高校生ができなかったのは、従来わが国で行われた『読解』ではなく、『読んだことについて表現すること』なのである。これが国際社会で要求される『相互交流のコミュニケーション』そのものなのである。私が口を酸っぱくして言い続けてもなかなか理解していただけなかった『相互交流のコミュニ

ケーションの不足』が、PISA の不振で明らかになったのである。

従来わが国で行われてきた『読解』の学習をいくら行っても PISA に十分対応できる読解力は育たないだろう。また、従来わが国で行われてきた『表現』の学習をいくら行っても PISA には十分対応できないだろう。まったく新しい国際的な課題を突きつけられたと考えないと十分な対応はできないはずだ。

PISA で読解力の得点が低かった原因には、もちろん学力低下が関与している可能性も否定できない。しかし、本質的には、国際的な基準から見て、日本人の読解力が遅れているということなのである。なぜなら、PISA のような問題を日本人は解いたことがなかったからである。だから、こういう学習を日本の教師たちが取り入れれば、日本の子どもたちの基本的なリテラシーの高さや教師の質の高さから考えて、短期間に世界最高水準に到達できるはずである。]<sup>(26)</sup>

通常、人は一切の先入観抜きにデータを分析したりすることは不可能である。それは有元が PISA の分析をおこなった場合も同様であっただろう。しかし、彼の場合は、ここからも分かるように、相当強い予断を持って PISA の分析をおこなったであろうことが推測される。有元は、PISA が実施されるはるか前から、日本人は国際社会で十分なコミュニケーションができないと感じており、その問題を解決するために、国語科では相互交流的コミュニケーション力の養成が必要であり、これに成功すれば、国内外の人間交流の難問は解決すると信じていた。そこに PISA が登場し、彼から見れば、PISA は、この相互交流的コミュニケーション力の不足を証明したものに他ならなかったというわけである。

こうした、有元の先入観＝暗黙の前提が、彼による PISA の分析をどのように歪めたかは、既に検討したとおりである。ただ、もちろん、有元による PISA の分析が妥当なものではないからといって、彼のすべての主張を論難するつもりはない。彼は、同じく「序文」で次のようにも述べている。

「PISA 読解力調査が行われたことは、国語教育にとって、教科教育全部にとっても、蒙古襲来や黒船の来航に例えられるだろう。国語教育も、国語力が基礎になる教科教育も、長い眠りから覚めて開国を迫られているのである。もちろん、国語教育を国際化させる試みは今までに数多くあった。最も影響力の大きかった改革は、学習指導要領の改訂によって、国語教育の目標に『伝え合う力』が導入されたことである。その結果、ほとんどの小学生がスピーチやディベートを経験するようになった。スピーチやディベートは、国際的な読解力の基礎技能である。

しかし、スピーチやディベートだけでは、PISA には対応できなかったのである。国際的な読解力がもめているものは、単なる表現ではない。『批判的に読んだことについて』『根拠を明らかにして』『自分の意見を表現し』『話し合っ問題解決する』ことなのである。この中で重点は『読んだことを根拠にして自分の意見を表現する』ことにある。

たったこれだけのことを教室に導入することがどれほど難しいことであろうか。なぜなら、今まで『読解』と『表現』は切り離して教えられることが多かったからである。また、『批判的に読む』ことは広く行われてこなかったからである。『根拠を明らかに』することも『自分の意見を表現』することも『話し合っ問題解決する』ことも広く徹底して行われることはなかったからである。『読んだことを根拠にして自分の意見を表現する』ことは徹底して行われてこなかった。だから PISA の自由記述問題で、日本の高校生の無答率は欧米先進諸国に比べて際だって高かったのである。

このような目標が明らかになった今、具体的な方策を立てる必要がある。私が、二度にわたる PISA 調査を詳しく分析した考察と併せ、今までに海外と国内で行った授業研究の成果に基づいて、国際的な読解力を育てるために、次の七つの方策を提案したい。』<sup>(27)</sup>

ここには、従来の国語教育を国際化が進展する社会へ何とか適応させ、改革

していこうとする有元の強い決意と姿勢が滲み出ている。このことの意味は十分評価されるべきだと思う。しかし、こうした姿勢を堅持するのであれば、彼は、PISA ではなくて別の素材を使うべきであっただろうし、仮に PISA を使う場合でも、もっと徹底的に日本の無答率の高さにこだわり、分析をその問題に限定するべきであった。にもかかわらず、PISA にかかわるすべての要素を彼の既存の枠組みへ流し込んだために、その分析の各所で無理が生じてしまったように思われてならない。

今回は、各方面への影響の大きさを考えて、国立教育政策研究所の有元の見解を取り上げたが、PISA に関しては様々な意見が出され、PISA 的読解力を養成する試みもなされている。PISA をめぐる多様な意見を整理し、PISA の問題そのものの分析をおこなう必要があるが、それは今後の課題である。

## 【注】

- (1) PISA に関するデータと分析は、基本的には、次の文献等を参照した。『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書』、国立教育政策研究所編、ぎょうせい、2002年。『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年調査国際結果報告書』、国立教育政策研究所編、ぎょうせい、2004年。『生きるための知識と技能 3 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006年調査国際結果報告書』、国立教育政策研究所編、ぎょうせい、2007年。
- (2) 「学力低下」と PISA を結びつけるマスコミの論調は、現在も続いている。たとえば、2008年3月に放送された NHK の番組「日本の、これから 大丈夫ですか? 日本人の学力」では、番組冒頭で、2000年から2006年にかけての PISA における日本の順位低下がグラフで示され、これが子どもたちの学力低下の証拠だとされた。
- (3) 『週間ダイヤモンド』特別レポート【第15回】「寺脇研氏語る『それでも、ゆとり教育こそ最適なのだ』」、聞き手：『週刊ダイヤモンド』副編集長 大坪亮、2008年4月18日 ([http://diamond.jp/series/dw\\_special/10015/](http://diamond.jp/series/dw_special/10015/))
- (4) 「国際研究会プログラム 読解リテラシーの測定、現状と課題～各国の取り組み

- を通じて～」主催：東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発（ベネッセコーポレーション）講座、2006年8月6日、2頁。なお、この「国際研究会」のプログラム、報告書、当日の配付資料等は、インターネットで閲覧することができる。
- (5) 同上、24頁
  - (6) 有元秀文「PISA 調査における日本の課題——なぜ日本の高校生の読解力は低いのか？——」、「国際研究会報告書 読解リテラシーの測定、現状と課題～各国の取り組みを通じて～」主催：東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発（ベネッセコーポレーション）講座、2006年8月6日所収、54頁
  - (7) 同上、56頁
  - (8) 同上、64頁
  - (9) 同上、65頁
  - (10) 同上、64頁
  - (11) 同上、62頁
  - (12) 同上、63頁
  - (13) 同上、64頁
  - (14) 同上
  - (15) 同上、62頁
  - (16) 同上、63頁
  - (17) 同上
  - (18) 『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』、国立教育政策研究所編、81-82頁
  - (19) 大村彰道、「指定討論1 認知心理学の視点から」、「国際研究会報告書 読解リテラシーの測定、現状と課題～各国の取り組みを通じて～」主催：東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発（ベネッセコーポレーション）講座、2006年8月6日所収、69頁
  - (20) 村木英治、「指定討論2 教育測定の視点から」、同上、77頁
  - (21) 足立幸子、「指定討論3 Reading の教育の視点から」、同上、83頁
  - (22) 「総合討論」、同上、84-85頁
  - (23) 「総合討論」、同上、85頁
  - (24) 「総合討論」、同上、91頁
  - (25) 「総合討論」、同上
  - (26) 有元秀文、『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革』、溪水社、2006年、i - ii 頁
  - (27) 同上書、ii - iii 頁