

米国における教科スタンダードの内容と適用に関する 邦文文献の研究動向

○三木 美晴

米田 宏樹

(筑波大学大学院人間総合科学研究科)

(筑波大学人間系)

KEY WORDS: 代替スタンダード 重度認知機能障害 カリキュラム

(目的)米国では2002年のNCLB法¹⁾により、各州が定めた教科スタンダード(Academic Standards以下、AS)に基づいて学力試験を実施し、その結果をもって各学校の説明責任を果たすことが義務づけられた。説明責任はすべての児童生徒に求められ、試験結果が成績目標に満たない場合、在籍校に改善措置が課せられた。重度認知機能障害児²⁾と区分された児童生徒の説明責任は、代替スタンダード(Alternate Academic Standards以下、AAS)に基づく学力試験をもって果たされた。教育内容の易化を懸念したオバマ政権では、各州共通基礎スタンダード(Common Core State Standards以下、CCSS)の採用が推し進められたが、その後ESSA³⁾によりASに関する連邦政府の強制や指示は禁止された。成績目標や改善措置についてもESSAでは求められなくなった。本稿では、こうした一連のASに基づく説明責任政策に関する邦文文献の研究動向を明らかにし、障害児教育と関連づけて考察した。

(方法)2002年から現在までの学術雑誌および大学紀要を対象に、CiNiiのキーワード検索を行った。キーワードは「米国ORアメリカスタンダードORStandards」であり、ASに基づく説明責任政策に関連する72件の文献の中から、スタンダード内容の整理、学習指導要領との比較に関する研究を除外した26件を対象とした。

(結果) (1)ASの特徴に対する見解:米国のASの特徴は、教科の目標や内容だけでなく評価にまで言及されている点にある(吉野, 2020)。CCSSの場合、幼稚園段階から高校卒業までの教育内容の分野区分が、学年ごとに示され、カリキュラムの位置づけに必要な骨組みをもたらししていた(古橋・コリー・市澤, 2014; 堀江, 2016; 西口, 2019)。一方、理科や社会、芸術のナショナルスタンダードでは、1つのコアアイデア(概念)に対して学年横断的な区切り(grade band)を採用していた(堀田, 2015; 内ノ倉・廣, 2017; 大西・栗田・岡出, 2020)。この場合、評価基準に至るに必要な条件が学習者の置かれた状態で異なるため、到達度や到達に必要な時間量の記述が調整されていた点が、ASの特徴として挙げられていた(大西ら, 2020)。

(2)ASに基づく説明責任政策に対する見解:一連のASに基づく説明責任政策は、サブグループや重度認知機能障害児を含めた「すべての児童生徒の学力向上」に、学校や学区の目を向けさせたという点で、一定の評価を得ていた(酒井, 2006; 吉良, 2015)。しかし、学校の説明責任は、児童生徒が一律の評価基準を満たすことに画一化されており、基準に満たない児童生徒や、社会階層や民族的アイデンティティに差異のある児童生徒の学びに対する説明能力を持っていない(小玉, 2005; 濱口, 2013)。従来の米国には、児童生徒の多様性を重んじ、それと向き合うことで築かれてきた学校独自の教育理念や評価方法の特長があるが、ASに基づく説明責任政策によりこれが取り除かれてしまうことに懸念の声が挙がっていた(小玉, 2005; 濱口, 2013; 岡邑・上田・新谷, 2014; 古橋・コリー・市澤, 2014)。また、成績目標や改善措置の厳しさに関する批判も散見され、政策と現場のギャップが問題視されていた(杉浦, 2006; 濱口, 2013; 吉良, 2015)。

AASに基づく説明責任政策に関する議論の中心は、重度認知機能障害児が教科を学ぶ意味とそれをどう評価するかに集中していたが(野口・米田, 2012a; 2012b; 2014)、文献が限ら

れている点が課題として捉えられた。

(3)学力保障と学力格差に関する見解:CCSSの導入は、学力を保障し、学校間の格差や相違を限られたものにするという期待がある一方で、2節同様、全米レベルの基準で学力をはかることが学力格差の縮小に効力を持つという論には慎重であった(古橋・コリー・市澤, 2014; 木場, 2019)。CCSSの適用に関しては、カリキュラムやテキストの調達、教員研修の実施が、リソースが十分でない学区にとって重荷となり、格差構造を強化する可能性も懸念された(木場, 2019)。米国全体をみると、全米学力調査や国際数学・理科教育動向調査のような学校で学んだことをはかる調査の向上は確認されたものの、PISAの結果が国際水準に達していないことや、人種間や社会階層の学力格差が解消されていないことから、依然として学力保障と格差是正の課題を抱えていると捉えられた(杉浦, 2006; 末藤, 2012; 牛渡, 2015; 北野, 2017)。アラスカ州では、ASの他に民族的文化を明確化した「文化スタンダード」を補うことで、先住民族の児童生徒に民族の言語や歴史を学習する機会を保障し、その独自性を尊重しつつも、学力評価を向上させている(牛渡, 2015)。このように、児童生徒の置かれた環境を考慮し、「今」必要となる力を育むという視点の統合が今後は必要であるとの声もあった(牛渡, 2015; 野口・米田, 2012b)。

(考察)日本の学習指導要領とは異なり、米国のASの構成には評価基準が含まれていた。CCSSについては教科内容と同時に学年別の評価基準が示されている点、理科や社会等のASについてはコアアイデアに対する学年横断的な評価基準が示されている点が評価を受けていた。1つのコアアイデアに対してステップアップした到達度を調整して設けているように、重度認知機能障害児教育でも、他者や社会との関わりやコミュニケーションの広がり・深まりを評価できる評価基準が必要であると考えられた(米田, 2018)。学校の説明責任については、一律の基準で学力をはかるという政策上の要求があり、CCSSの導入には、学力保障や格差是正への期待もあった。しかし、児童生徒の多様性に鑑みると、従来の評価に関する特長の継承や、多様な児童生徒の学力に対する説明責任を負える学校組織の枠組み(濱口, 2013)を検討する必要があると考えられた。総じて米国では、「成績格差」の問題が残っており、学校内だけでなく、学校外での格差をどのように是正するかが今後の検討課題になるだろう。

【註】1) 初等中等教育法(No Child Left Behind Act of 2002). 2) Student with the most significant cognitive disabilitiesの訳語。代替スタンダード適用が認められる州の全就学児童生徒数の1%の児童生徒。3) 初等中等教育法(Every Student Succeed Act of 2015)。

(主要文献)木場裕紀(2020)アメリカにおける学習スタンダードの現在地。日本教育政策学会年報, 27, 195-201。/ 濱口輝士(2013)アメリカにおけるスタンダードに基づく学校改革と学校組織研究の課題: NCLB法制定以後の動向に着目して。名古屋大学教育論叢, 56, 37-46。/ 大西祐司・栗田昇平・岡出美則(2020)アメリカのナショナルスタンダードにみるダンス教育のシークエンスの検討。スポーツ教育学研究, 40(1), 1-17。/ 牛渡淳(2015)アメリカの新自由主義的教育改革における専門職・文化スタンダード政策の意義。日本教育行政学会年報 41, 56-69。/ 米田宏樹(2018)米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際: 代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討。筑波大学特別支援教育研, 12, 9-22。【付記: JSPS 科研費 18H01037 の助成を受けた】

(Miharu MIKI, Hiroki YONEDA)