



日米比較研究の立場から：現代米国における教育評価の動向

西野，倫世

(Citation)

日韓／韓日対話 第7回企画 「教育の機会均等」を語り直す（その1） ――（韓国）公州大学
校名誉教授・崔浚烈氏の論考をもとにした対話――

(Issue Date)

2024-08-03

(Resource Type)

conference object

(Version)

Author's Original

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100491041>



日韓/韓日対話 第7回企画
「教育の機会均等」を語り直す(その1)
——(韓国)公州大学校名誉教授・崔浚烈氏の論考をもとにした対話——

日米比較研究の立場から：現代米国における教育評価の動向

西野 倫世（大阪産業大学准教授）

日 程：2024年8月3日（土）（開場12:45）13:00～16:30

渡部昭男（研究代表者）大阪信愛学院大学教授／元神戸大学教授
基盤研究(C)課題番号19K02864（2019-21年度）・22K02702（2022-25年度）

本報告の構成

1. はじめに ―わが国の理論的到達点と残された課題―
2. 現代米国における教育評価の展開
3. 伸長度評価(Value-Added Assessment)の理念と課題
4. “発達可能性”をみる評価の定着とその功罪
5. 結びにかえて

※2～3は西野(2024)から抜粋・再整理して報告

※Value-Added Assessmentを伸長度評価と訳出した理由は後述
(米語:Value Added Models／韓国語訳:付加価値評価モデル)

1. はじめに—わが国の理論的到達点と残された課題—

◆ 日本における教育の機会均等概念とその検討状況

- 日本国憲法第26条第1項
「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」
- 教育基本法第4条(旧第3条)
「ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない」

⇒ 1960s-1970s: 「能力」の限定的な解釈を超え出ようと、教育学分野で検討が進む(渡部2019:57)

【日本教育学会】1968-1970の課題研究「障害児の教育を受ける権利」
【障害児教育】清水寛(1975)「発達に必要かつ適切な」
【教育法学】兼子仁(1978)「能力発達上の必要に応じた教育」
【教育行政学】五十嵐顕の1950s-1970sの「教育の機会均等」研究
「戦後30年の時期において……教育運動は……『能力に応ずる教育』がもつ矛盾に働きかけてきた」(五十嵐1975))

☞ “健常児”を前提としていた従前の「能力」の解釈について、“障がい児”を含む全ての子どもに教育を受ける権利があると模索・提唱

= 主に「**機会の平等**」の観点から、教育の機会均等概念が検討・拡張

⇒ 「**能力に応ずる教育**」から「**必要に応ずる教育**」へ(渡部2006・2019)

1. はじめに—わが国の理論的到達点と残された課題—

◆教育の機会均等概念の拡張

• 「発達権」の生成&提唱

【教育学】服部 朗(2002) 日本国憲法から「発達権」の法的根拠を整理・提示

【教育行政学】渡部昭男(2003) 「個々人の全面的に開かれた自由な発達の必要に応じる学習保障への権利」を提起

←日本国憲法第26条(教育を受ける権利)を第13条(生命・自由・幸福追求権)と結合して解釈

☞「機会の平等」の拡充から「結果の平等」への着眼=わが国の理論的到達点

⇔But, どの程度その子の成長・発達が保障されているのかについては十分検討されていない

∴個々の“能力”に応じた目標よりも、一律の到達目標が重視されがち

cf) 「共通教育と単一の学校制度を全ての生徒に保障する」という理想の再検討が迫られている
(黒崎1995:184)

☞理論的蓄積によって拡張されてきた教育の機会均等概念をさらに実質的に機能させるには?

⇒現代米国では、まさに成長・発達という動的尺度から、その子の“能力”に応じた教育評価を試行する動きが生じている

2. 現代米国における教育評価の展開

◆現代米国にみる二大“教育評価”

1. パフォーマンス評価

→学力テスト政策の対抗軸として期待・注目

→わが国でも理論的・実践的検討が進む(石井2011, 西岡2016等)

cf:「逆向き設計」論では,到達目標を教師自身が構想・設定(西岡前掲書)

☞目の前の生徒(集団)に応じた目標設定が可能

2. 標準テストによる評価

→上記のような理解により,教育評価の観点から十分検討が進んでいない

cf)「学力テストで測られるものは学力でない」(荻谷2001:256)

⇒教育政策(学力テスト批判)の観点で議論の俎上に載る向き(北野2011)

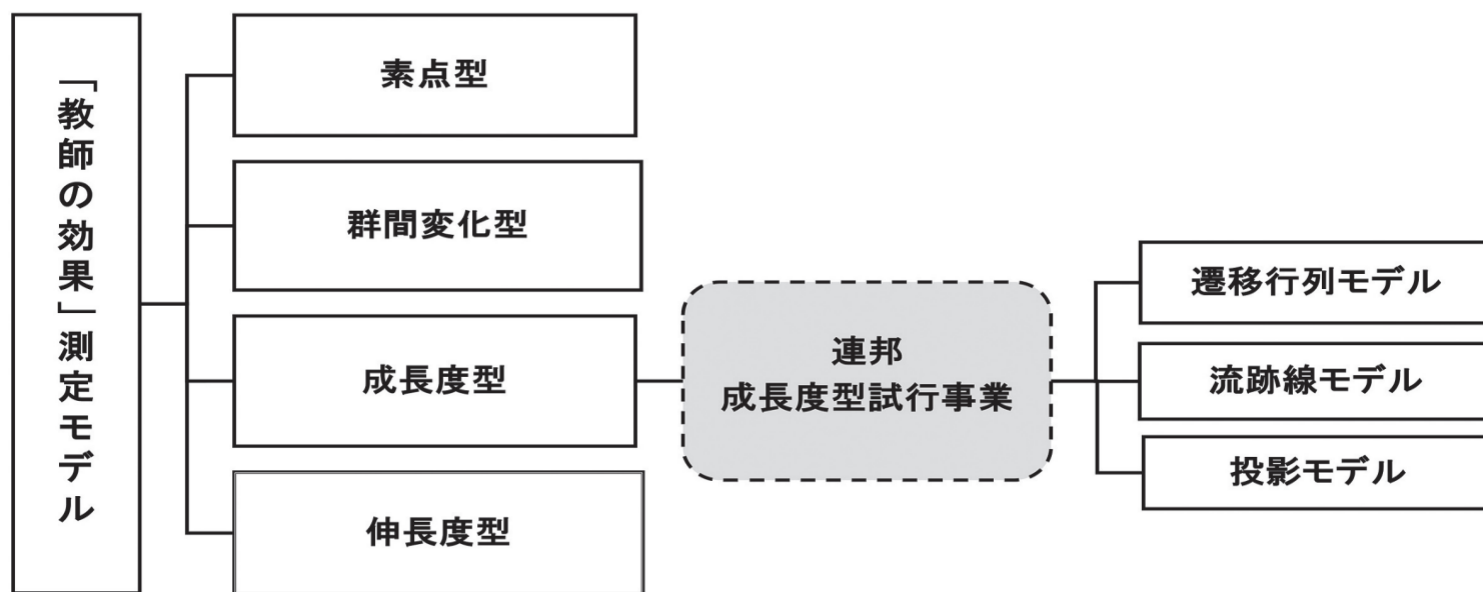
☞But,標準テスト=学力テストによる評価の展開過程を丁寧に紐解くと,実は子どもの学習権保障を目指す評価が試行・展開されてきたことがわかる

⇒現代米国では「教師の効果」(teacher effectiveness)測定として展開

※教職経験年数や学歴というインプット面が重視されてきたが,1960年代コールマン報告を契機に学力結果等アウトプット面に焦点化した議論が始まり,2000年代の学力向上政策の中で主流に

2. 現代米国における教育評価の展開

◆現代米国における「教師の効果」測定の類型



【図1】「教師の効果測定」モデルの類型

(出所：National Research Council and National Academy of Education 2010 から筆者作成)

☞必ずしもこの順で展開したわけではないが、教育の機会均等の観点からすれば、この順でみるからこそ浮かび上がる意義がある

2. 現代米国における教育評価の展開

【表1】「教師の効果測定」モデル間の比較

測定モデル	素点型 (Status Models)	群間変化型 (Cohort-to-Cohort Change Models)	成長度型 (Growth Models)	伸長度型 (Value-Added Models)
必要年数	1年	2年以上	2年以上	3年以上
比較対象	—	異なる児童生徒	同じ児童生徒	同じ児童生徒
評価基準	習熟レベル 到達率	習熟レベル 到達率	習熟レベル 到達率	「期待される伸長 度」の達成率
学力成長の観点	×	×	○	○
入学時の学力考慮	×	×	×	○
長所	測定方法が単純	- AYP 達成度が理解しやすい - 評価尺度の問題がさほど重要ではない	- 継続的な学力成長がわかる - 習熟レベルに引き上げる数年の猶予期間がある	- 継続的な学力成長がわかる - 学業成績に対する学校の貢献度が測定可能 - 全員に焦点を当てた教育
短所	- 年次ごとの成績推移が不明 - 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 同一母集団の成長が不明 - 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 多次元の行列計算が必要 - 多様かつ大量の情報が必要

(出所：筆者作成)

①素点型＝一時点の点数

②群間変化型

＝特定の学年を対象に、二時点以上の成績を比較・評価
(cf: 日本の全国学力・学習状況調査)

③成長度型

＝同一生徒集団を対象に、成績を継続的に記録・評価

⇔静的尺度から動的尺度へ
(一時点の点数→成長度を追う)

⇔But, いずれも一律の到達目標(＝習熟)を規準に評価するため、中間層に焦点化した教育が誘発

cf) 低学力層に対する入学の制限・退学の推奨といった強行措置(石井2009)

2. 現代米国における教育評価の展開

【表1】 「教師の効果測定」モデル間の比較

測定モデル	素点型 (Status Models)	群間変化型 (Cohort-to-Cohort Change Models)	成長度型 (Growth Models)	伸長度型 (Value-Added Models)
必要年数	1年	2年以上	2年以上	3年以上
比較対象	—	異なる児童生徒	同じ児童生徒	同じ児童生徒
評価基準	習熟レベル 到達率	習熟レベル 到達率	習熟レベル 到達率	「期待される伸長 度」の達成率
学力成長の観点	×	×	○	○
入学時の学力考慮	×	×	×	○
長所	測定方法が単純	- AYP 達成度が理解しやすい - 評価尺度の問題がさほど重要ではない	- 継続的な学力成長がわかる - 習熟レベルに引き上げる数年の猶予期間がある	- 継続的な学力成長がわかる - 学業成績に対する学校の貢献度が測定可能 - 全員に焦点を当てた教育
短所	- 年次ごとの成績推移が不明 - 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 同一母集団の成長が不明 - 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 入学生の資質に左右される - 習熟レベル付近の児童生徒に重点化した教育	- 多次元の行列計算が必要 - 多様かつ大量の情報が必要

(出所：筆者作成)

④伸長度型

=個々の生徒（集団）を対象に、
“発達可能性を踏まえた伸び”を評価

←社会経済的要因や過去の成績等から、
 今年度その生徒に期待される成績を
 予測し、実際の成績と比較

例) 下記の場合, Bが高評価となる

- A. 「90点期待されていたが80点」
- B. 「50点期待されていたが60点」

☞この差分を教育効果と捉える発想。
 まずは「効果的な学校」の文脈で注目。
 その後、2009年の連邦政策で教員評価への活用が推奨された経緯等から、
 米国でムーブメントとなる。

3. 伸長度評価 (Value-Added Assessment) の理念と課題

◆「伸長度評価」と訳出した理由

→日本では個別断片的に議論されており、定訳がないと言える状況
→この測定原理を「付加価値型評価」と表記する先行研究もみられるが、報告者は次の2つの理由から、オリジナルの訳をつけて博士論文を刊行

- ① 一般に「付加価値」とは，“商品”や“サービス”に対する費用対効果を示す用語
⇒“子ども”に対して用いるのは違和感がある
- ② 「付加価値」と訳出した途端に経済的な印象が先行し、効率性や成果主義を重視する“経済的価値”に取り込まれてしまう恐れがある
⇒米国では経済学の観点からこの評価が注目されてきた経緯を一定認められるが、その理念に目を向ければ“教育的価値”の観点からこそ特筆すべき側面をもつ

⇒Value-Added Assessmentを「伸長度評価」と訳出

3. 伸長度評価 (Value-Added Assessment) の理念と課題

◆開発者サンダース (Sanders, W.) の問題意識

- マイノリティや低所得階層の底上げを図った連邦政策NCLB 法 (No Child Left Behind Act: 2002年～) が、実際には中学力層に焦点化した教育を誘発
- ⇒ **低学力層&高学力層が看過され、学習可能性を十分引き出されえないことを問題視**
- ⇒ 全ての子どもの学習権保障に向けて開発した伸長度評価の意義を再提唱

◆伸長度評価の理念 (Sanders & Horn 1994)

- ① 「教える側」(学区・学校・教師)は、あらゆる社会問題を解決する責任を負わない
 - ② 他方、「教える側」には、出会った生徒を引き受け、たとえどの学力水準から出発して
いようとも、適切な学力成長 (progress) を生み出す責任がある
- ⇒ 「**全ての子どもは自分の能力 (abilities) に応じた学習をできる／すべき**」という信念のもと、子どもの学習権保障に向けて「教える側」に適切な責任を課そうと試みる
= 伸長度評価を開発。1990年代初頭からテネシー州で同評価の運用が始まる。

3. 伸長度評価 (Value-Added Assessment) の理念と課題

◆ 伸長度評価の課題

• 目標論の不在

→現代米国ではテスト学力向上に焦点化して評価論が緻密化・発展したからこそ、学習権保障に根差す教育評価が生成・開発可能となり、社会的承認を得られてきたという側面

☞本来その裏側になければならない目標論が欠けているため、「本当に測りたいもの／測るべきものは何か」という重要な問題が棚上げ

←「発達可能性の予測」にはビッグデータが不可欠であるため、そもそも目標論の設定自体が難しい

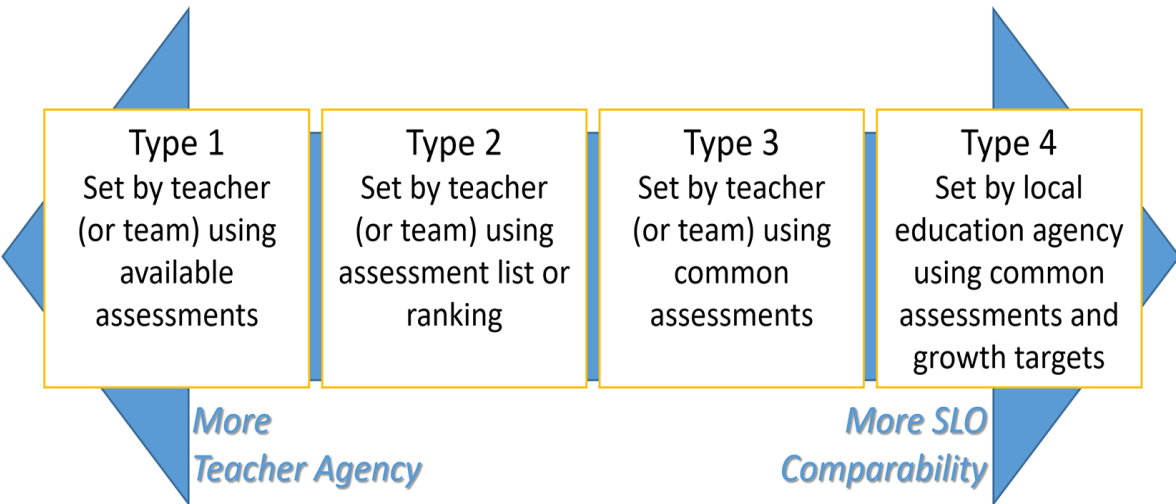
• 教師の“解釈権”を疎外

→伸長度評価には高度かつ複雑な統計式が用いられており、結果に至る過程や要因を検討できるのは統計専門家に限られる＝「教師の効果」析出過程が実質的に“ブラックボックス”

⇒教師は当事者であるにもかかわらず蚊帳の外に置かれ、疎外感・不自由さが誘発される構造

☞学力結果からみえる子どもの姿を教師自身が解釈する余地が減じられ、教育実践の可能性を制限する恐れ(山下2013, 石井2015)

4. “発達可能性”をみる評価の定着とその功罪



【図2】生徒の学習目標を設定するアプローチ
(出所：Atteberry&LaCour2021:2)

◆伸長度評価からSLOシステムへ

- 生徒の学習目標 (Student Learning Objectives: 以下SLO) システム

=教師が年度初めに設定した目標を生徒が達成したかどうかで評価

→試験のない科目・学年における生徒の成長を測定するという要件を満たす方法として, 連邦政策が支持 (U.S. Department of Education 2012)

→伸長度評価を代替する教員評価指標として, 近年注目を集める

cf) 2015年時点で全米60% (30州) がSLOシステムを推奨・義務付け (Lachlan-Haché, 2015)
→内23州が教員評価に利用

4. “発達可能性”をみる評価の定着とその功罪

◆ SLOシステムの長短 (Lachlan-Hache 2012, 成松2018)

○伸長度評価など学業成績に関するデータを用いて、教師が生徒の学習目標を設定
→進捗状況に応じて教育実践を調整・改善しうる

○到達目標に向けて教師間で協同体制を構築&教育実践の検討を促進しうる

△到達目標を低く設定する傾向が生じ、厳格さに欠ける(特に教員処遇と連動する場合)
→教員評価結果の信頼性の問題&評価結果の比較困難

⇒伸長度評価で課題だった「目標論や教師の解釈権」の不足という問題を補完しうる
→教師の自律性や教育の自由をより担保しうる評価システムと理解できる

⇔But, 目標設定は個々の教師の力量に依存&客観性に欠けるという問題

特に教員処遇と結びつく場合, 目標をあえて低くしたり, 協同が阻害されるでは?
→米国で伝統的に課題だった“形骸化した教員評価”へ逆行する恐れも?

4. “発達可能性”をみる評価の定着とその功罪

◆ “発達可能性”をみる評価の本質的課題

- “能力に応じた期待値”推定・断定の功罪

→これまで光が当たりにくかった学力層の子であっても“伸びしろ”＝発達可能性を平等に伸ばしてもらえろという権利を改めて確認・提唱する動きという意味で示唆的

⇔ But, 発達可能性の推定・断定によって「自己予言的成就」の問題が生じる恐れ
【教師側】ゴーレム効果／【子ども側】学習意欲・可能性の制限

ex) 有色人種の生徒が非有色人種の教師から受ける期待は低くなる傾向 (Gershenson, et.al. 2016)

- 「発達保障」という観点の不足

→仮に同様の学力水準＆社会経済経済的状況の生徒らがいて、同じ教師に教えられたとしても、その生徒たちが同様の学力進捗を歩むとは限らない

cf) “発達の節” (田中1980) や “ヨコへの発達” (垂髪2021) という視座

☞ 「発達段階と発達過程を分断させて対立的に理解するのではなく、両者を統合させて統一的に捉える」(渡部2024:78) ことが求められる

5. 結びにかえて

◆ 日米比較の観点から

- 日本国憲法・教育基本法における「能力」の解釈＝“発達権”の観点から近年検討が進む
- 現代米国の教育評価の動向＝“発達可能性をみる評価”が試行・定着していると理解できる

⇒ 日米ともに「個々人の可能性を伸ばす」という教育の理念が再確認・再提起

☞ 「教育の機会均等」概念の新たな展開と理解すべき？＝「結果の平等」観の質的転換
＝ “発達可能性をいかに充足させたか”という平等観の登場 （△到達地点（ゴール）を形式的に揃える）

➤ 日本の“公立学校ばなれ”問題への示唆

→ 上記動向は、少子化や格差社会等に伴い私立学校への流出が進む日本の問題状況にも示唆的

☞ 誰と教育を受けるのかという「教育機会の実質的平等」（宮寺2012）に寄与する可能性

cf) 「すぐれた教職員の教育実践は、能力の差異をむしろ教育活動のエネルギーに変え得る場合のあることを示してきた」（黒崎1995:23）

➤ わが国の教育目標・評価論や「発達保障」論から学ぶ重要性

→ 現代米国の議論では、テスト学力向上を前提として「どのように評価するか」（＝評価論）に焦点化・緻密化するあまり、「何のために、何を評価するか？」（＝目標論）という視点が乏しくなりがち

☞ “タテへの発達”に加えて、わが国で理論的蓄積が進む「発達の節」や“ヨコへの発達”を鑑み、成長・発達を重層的に理解・評価していく必要性が浮かび上がった

■ 日本語文献 ■

- 五十嵐顕(1975)「教育の機会均等」宗像誠也編『改訂新版 教育基本法』新評論。
- 石井英真(2009)「『スタンダードに基づく教育改革』の再定義に向けて—NCLB 法制定後のアカウンタビリティ強化の観点から—」北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開—マサチューセッツ州(MCAS テスト)を中心に—』東信堂, 324-344 頁。
- 石井英真(2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。
- 石井英真(2015)「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す—教育の標準化・市場化の中で—」『教育学研究(日本教育学会)』第82 巻第2 号, 30-42 頁。
- 垂髪あかり(2021)『近江学園・びわこ学園における重症児者の「発達保障」—〈ヨコへの発達〉の歴史的・思想的・実践的定位—』風間書房。
- 兼子仁(1978)『教育法[新版]』有斐閣。
- 苅谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ—』有信堂高文社。
- 北野秋男(2011)『日米のテスト戦略』風間書房。
- 黒崎勲(1995)『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ—』岩波書店。
- 清水寛・三島敏男編(1975)『障害児の教育権保障』明治図書。
- 田中昌人(1980)『人間発達の科学』青木書店。
- 成松美枝(2018)「現代米国の教員評価における生徒の学習成果の利用に関する考察—ウィスコンシン州の教員評価政策を事例に—」『日本教育政策学会年報』第25号, 168-181頁。
- 西岡加名恵(2016)『教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか—』図書文化。
- 西野倫世(2024)『現代アメリカにみる「教師の効果」測定—学力テスト活用による伸長度評価の生成と功罪—』学文社。
- 服部朗(2002)「成長発達権の生成」『愛知学院大学法學論叢 法學研究』44巻1・2合併号, 172-190頁。
- 宮寺晃夫(2012)「「正義」と統合学校の正当化—個人化のもとで教育機会の実質的平等を確保する—」『教育学研究』第79 巻第2号, 144-155頁。
- 山下晃一(2013)「教員制度改革の争点と展望」日本教育制度学会編『現代教育制度改革への提言 下巻』東信堂, 70-86 頁。
- 渡部昭男(2006)『格差問題と「教育の機会均等」—教育基本法「改正」をめぐる“隠された”論争—』日本標準。
- 渡部昭男(2019)『能力・貧困から必要・幸福追求へ—若者と社会の未来をひらく教育無償化—』日本標準。
- 渡部昭男・高木玉江(2024)「特別支援教育及び保育幼児教育関連科目で「乳幼児の発達」をどう取り扱うか—田中昌人・杉恵「子どもの発達と診断」等の教材化の試み—」『大阪成蹊教職研究』第4号, 68-79頁

■ 外国語文献 ■

- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016) Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, pp.209–224.
- Lachlan-Hache, L. & Cushing, E., Bivona, L, (2012) *Student Learning Objectives, Benefits, Challenges, and Solutions*, American Institutes for Researchers, pp.1-7.
- Lachlan-Haché, L. (2015). *The art and science of student learning objectives: A research synthesis*. American Institutes for Research.
- National Research Council and National Academy of Education (2010) *Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop*, The National Academies Press.
- Sanders, L. & Horn, P. (1994) “The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) : Mixed model methodology in educational assessment” *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, pp.299-311.
- U.S. Department of Education (2012) *Teacher Incentive Fund guidance*, U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/programs/teacherincentive/faqs2012.pdf>

【付記】本研究はJSPS科研費JP15J01975, JP19K14078の助成を受けたものである。