

## アメリカ教育改革が内蔵するジレンマ

橋 爪 貞 雄

### “The American Dilemmas in Educational Reforms”

Sadao Hashizume

#### Summary

After the publication of *A Nation at Risk* in 1983 which urged the nation to improve the American schools drastically, hundreds of reports and recommendations of reform programs came out in the decade.

The present author tries to pick up among them the programs initiated by federal and state governments as well as by those professional individuals and organizations whom F.Pincu named “The centrist conservatives” and to see how revisions in school curricula and teaching materials have been made and to what extent these revisions have resulted in the possible raise of test scores.

The second wave of reform can be summarized as efforts for tangible “results,” by putting more stress upon three C’s *i.e.* content, character and choice and three A’s *i.e.* achievement, assessment and accountability than the early 80’s reform movement. However, recent reform initiatives are confronted with various problems or dilemmas, three of which will be discussed :

(1) The revision of school curricula including more “solid” subject matters, increased graduation requirements, longer school hours and days and more homeworks do not necessarily bring about a rise in students’ test scores.

Recent test scores seem to be rather “stagnant” according to the Secretary of Education. What problems intervene between the revised curricula and the academic outcomes? Can schools make a difference to students with disadvantaged family backgrounds? What should be done for the school to help these students overcome their

disadvantages? Can mandated revision of curricula and standards effectively improve the climate or ethos of the school so that the students are better motivated to study harder and more willingly?

(2) Leaders and officials of education encourage (often with directives) each school to be more responsible for such educational outcomes as higher test scores and decreased dropout rates, and advise each school to create some unique programs which may attract students and parents. In this way, good schools will have students entering from outside the school districts and be praised as “(national) merit schools,” while bad schools will be declared bankrupt and placed under the official supervision. Will this emphasis on “accountability” work out well so that teachers and students are willing to teach and learn on their own account?

(3) While the educational reforms in the 50’s can be characterized with their concern about the nation’s military power, those in the 80’s are more interested in the recovery of economic competitiveness and openly demand schools to train their students suitable for the changing workplaces in the future. The students are advised to learn the “new basics” including computer science and to develop such high-order abilities as problem-solving and adaptability to technological changes. They are requested to become employable, and “employability” will also be an important principle of any educational reforms in high schools through colleges.

Can the students thus trained expect to get jobs fit for their abilities and aspirations? Are they sufficiently motivated to prepare themselves for the future?

This article deals with the first of these problems and leaves the rest to the next article.

Received June 6, 1990

Keywords : US Education, Educational Reform, Excellence in Education,

## 序章 83年以降の教育改革

### 1. 考察の対象とアプローチ

われわれはさきに、「危機に立つ国家」<sup>(1)</sup>において、*A Nation at Risk*<sup>(2)</sup>がどのような事情において作成されたか、なぜ当時のアメリカが教育改革を緊急な至上命題としたのか、その背景を探った。とくに高校における学力低下に焦点を当て、その原因を1950年代以降の教育的ないし社会的情勢の推移のなかに、見出そうと努めた。

本稿はその試みの継続であり、前記旧著と同様、高校教育とくにそのカリキュラム、教育

内容の領域に的を絞りながら、*A Nation at Risk* 発表当時の状況を一層詳しく、かつ広く眺め、さらにそれ以後に出た教育改革の提案や実践を調べてみたい。そのうえで、アメリカにおける教育改革が抱える問題点、克服すべき矛盾について、日本の教育との比較を念頭に置きつつ、考察しようと思う。

後述するように、最近の教育改革においては、カリキュラム、教育内容のほか、教師の問題、しつけと秩序 (*discipline*) の問題、少数民族あるいは恵まれない子ども (*disadvantaged children*) の教育などにも、強い関心が示されている。本稿ではこれらの領域にまで十分な考察を及ぼす余裕はないが、必要に応じ、中心課題との関連でふれていくことにしたい。

教育の改革は、どの国においても、とくにそれが全国規模にわたる場合、当然のことながら、その触れる範囲が純粋な教育問題に留まることはない。その背景をなす事情、その提案の動機、その明示的、あるいは潜在的な目的は、むしろ政治的、経済的、社会的な配慮、思惑から発していることが少なくない。1983年の *A Nation at Risk* およびそれとほぼ同時期に頻出した改革案にしても、それ以後に示された提言・実行にしても、いずれも直接間接にアメリカの政局の動きと無縁ではない。レーガン政権が同じ共和党のブッシュ政権に引き継がれ、83年当時の教育長官ベル (*Bell*) が、その後ベネット (*Benett*)、カバソス (*Cavazos*) と代わるにつれ、教育改革が指向する大筋、すなわち優秀性の追求そのものは変わらないながらも具体的な重点の置き方は微妙に変化している。

しかしそのような変遷とくに政局の変転や政治的思惑、主張とからめて、教育改革論を跡づけていくことは、日本とちがって多様性の著しいアメリカについては、あまりにも複雑すぎる。また必要な最新の情報を断えず入手することは、われわれに不可能に近い。したがって、例えばレーガン大統領が *A Nation at Risk* の報告を受け、それを自分の方針（小さな政府と偉大なアメリカというような）に合わせて、その内容をいかに「歪めて」うけとったかというような話題<sup>(3)</sup>、あるいはこの画期的報告については必要経費についての言及が（おそらくは政治的配慮から）ほとんどなされていないという批判が、当の審議会委員から出されているという話題は<sup>(4)</sup>、たしかに教育改革の「政策面」を考察するうえで重要であるが、本稿では深く立ち入らないことにする。

われわれはむしろ、当初は少なからぬ政治的意図を蔵して提案された教育改革論も、その報告書を文面どおり正面から受けとり、これに対して教育社会学的観点から、分析と批判を加えることにしたい。こうすることで、あるいは改革の提案者自身が意図していたポイントと、多少くいちがったポイントに着目することもあるかもしれない。しかし別の見方をすれば、このようなアプローチは予想外の収穫もまた期待されるであろう。これはちょうど、臨教審の教育改革提言について、中曽根政権の隠れた意図や思惑をあまり詮索しないで、報告の文面に即して内容を教育的に検討するのと同じである。

われわれのアプローチでは、もう一つ別の立場も考慮した。それはアメリカの教育問題を、

日本のそれとの対照において考えられるという立場である。すでにこの種の試みは、日米研究者の協同による詳細な報告書も出ている<sup>(5)</sup>。

本稿はこれらの報告書と同様、自国の立場から観た他国の教育に関する考察であるが、その視角をより具体的に教育内容に限った点で、多少のちがいがあろう。

83年をピークに発表された教育改革論は、おびただしい数にのぼっている。例えばグロス (Gross) は85年発行の編著のなかで、当時全国的な研究や提察に刺激され、州レベルあるいは専門団体レベルで出された報告書は、実に350点を越える述べている<sup>(6)</sup>。その後の発表を加えると、とうてい本稿のカバーできる数量ではない。しかもそれぞれの提案、報告が、独自の思想と立張をもってなされているから、これを概括する試みはむしろ危険である。

そのような訳で、本稿では検討の対象を主に二つの立場から、限定しておきたいと思う。

一つは、全国的な構想に立った提案・報告であること。他は、中央主導型保守派 (*centrist conservatives*) の団体や個人を中心に考察を開始し、必要に応じ他の立場の論にも及ぶこと。

中央主導型保守派とは、ピンカス (*Pincus*) の用語である<sup>(7)</sup>。かれの説明によると、この派はニューライト保守派と伝統的自由主義者の中間にある、巾広い一群の人びとをゆるやかに指すものである。もちろん厳密な定義を施したり、個々の研究者、団体を明確に分類することは困難であるが、この名称の示唆するように、連邦政府の教育政策を、過去 (60年代から70年代にかけて) の「公正」 (*equity*) 重視から優秀性 (*excellence*) 重視へ転換させるべきだと唱える人たちである。ただしこの「公正さ」ということばには、多少の注釈が必要である。

この派の人びとの意味する公正さとは、具体的にはそれ以前に冷遇されてきた人びとや恵まれない子ども、とくに黒人、ヒスパニック等の少数民族に対して、公正な扱いをすることを指しており、*equity* はこの場合、ほぼ *equality* と同じ文脈で使われている。教育関係では、64年の *Economic Opportunity Act*、65年の *Elementary and Secondary Education Act*、あるいはそれに関連する補償教育 (*compensatory education*)、ヘッド・スタート (*Head start*)、二国語教育 (*bilingual education*) などの諸施策が挙げられる。この派の主張は、これらの施策の半面の弊として生じた、教育における凡庸さを修正しようというのである<sup>(8)</sup>。「凡庸さから優秀性へ」「教育の *equality* だけでなく、*quality* も」というのが、*A Nation at Risk* のスローガンであることは、周知のとおりである。

ピンカスはこの派の主な報告書を次のように例示している。*A Nation at Risk* (1983)、*Making the Grade* (1983)、*Action for Excellence* (1983)、*America's Competitive Challenge* (1983)、また個人としては、AFT (アメリカ教員連盟) の名物委員長シャンカー (*Shanker*)、コロンビア大学ティーチャーズカレッジのラヴィッチ女史 (*Ravitch*) など。たしかにラヴィッチの著書 *The Troubled Crusade* を読むと、およそこの派の人びとの思想傾向が推察できる。

これらの保守派は必ずしも互に協力して、一定の主張に立った提案を行っているわけではない。客観的に見ると、互に意見の差はあるものの、巾広くとらえると、左右の中間やや右

アメリカ教育改革が内蔵するジレンマ

よりに位置づけられ、何よりも教育を国家の重大関心事として、連邦政府の関与（ないし介入）を推し進めようとしている。

アメリカ憲法は教育を州以下のレベル、とくに現実的にはコミュニティ・レベルの責任と裁量において行うという前提に立っている。ところがこれらの保守派は現代の教育危機はもはや国家全体、世界におけるアメリカの地位とプレステイジに深くかかわる問題として、とらえることを要請する。「危機に立つ『国家』」という報告書のタイトルが、それを明示している。

AFT のジャンカー委員長はこの報告書に関して、こう言う。「私は『危機に立つ国家』ということばが気に入っている。『教育の優秀性に関する審議会』はこの表現によって、教育を国防と同じ線上に並べる効果をあげている。<sup>(10)</sup>」もってこの派の傾向を知ることができよう。ただしこのような姿勢がそのまま教育施策に実現されるかどうかは別問題である。本稿はまさにその点を問題にしようとするものである。

この派の考えによると、学校教育の主な役割は次の点にあるとされる。

(1)国家の経済発展に大きな役割を担うこと。(2)アメリカ資本主義の基調となっている価値体系を子弟に教え、全国民に共通な文化を保持すること。(3)教育における公正さを推進すること。具体的には、(少数民族等)めぐまれない子弟に教育を施して、その上昇移動を助けること。ただし今までは教育における平等性を重視する余り、教育の質の面が軽視されてきたきらいがあり、公正さの推進はその点を再検討する必要がある。

どれもかなり論争を呼びそうな考えであるが、それだけに独自の傾向が浮き彫りにされている。なお、政府（連邦・州等）関係の機関・団体・個人の提案、報告書は、おおよそこの中央主導型に分類しても誤まりでないであろう。反面、次のような著名な研究報告書、提案はわれわれの直接の検討対象からは、一応除外され、必要に応じて注釈的に触れられることになる。その主なものを例示しておく<sup>(11)</sup>。

Adler, J.M. *The Paideia Proposal*, 1982

Boyer, E.L. *High School*, 1983

Goodlad, J.L. *A Place Called School*, 1983

Sizer, T.R. *Horace's Compromise*, 1984

## 2. 学力低下に関する諸見解

*A Nation at Risk*は、アメリカ教育の危機をさまざまな角度でとらえているが、それを端的に表わす現象として、高校生 of 学力低下を挙げている。具体的には大学進学をめざす高校生の受ける SAT (*Scholastic Aptitude Test*), ACT (*American College Test*) の点数が、60年代から70年代にかけて顕著に低下したことが、まず挙げられる。また受検者がさらに広い年齢層にわたり、検査項目も多様な NAEP (*National Assessment of Educational*

*Progress*) の成績も低下している。

これらの低下の原因を探ろうとする試みは、さまざまに行われている。拙著「危機に立つ国家」では、その一例として、1977年アメリカ下院教育・労働専門委員会における公聴会の内容の一つを紹介した<sup>(12)</sup>。そこでは、検査内容の変化、SAT 受検者の構成の変化、とくに女子・黒人の増大、飲酒・薬物・テレビ・家庭の崩壊などの青少年への影響、生徒の勉学意欲の減退、教師の質の低下、安易なカリキュラム・基準などをあげて、そのいずれにも影響力を認めながら、決め手となる要因は見出し難く、しいて可能性の高い項目を指摘すれば、安易なカリキュラム・基準であろうと述べている。

一方、*A Nation at Risk* で、教育改革の指向すべきポイントとして掲げられた5項目、教育内容、教育基準と教育期待、時間配当、教員、指導と財政援助のうちはじめの3項目はまさにカリキュラムの領域である。

しからは、なぜカリキュラムは安易に墮したのか。われわれはそれをスプートニク・ショック以降のアメリカ教育の変遷の中に跡づけ、要はカリキュラム編成の立場がソフトな教育からハードな教育へ、さらにハードな教育からソフトな教育へと、時代の流れにつれ振り子のように揺れていった点にあると解釈した<sup>(13)</sup>。そして60～70年代の特徴を、レリバンス (*relevance*) というキーワードで捉えてみた。レリバンス (関連性) はややもすれば「迎合」に墮しやすい。こうしてカリキュラムもまたスモーガスボード (*smorgasbord*) あるいはカフェテリアふうと称されるようになり、凡庸の波が学校をおおい、教師と生徒は互に、「おれの邪魔はしないでくれ。おれもお前の邪魔はしないよ、と言い交わすようになった。かくして生徒は学校に籍を置くだけ、教師も学校という組織の中で生徒を順送りして卒業に漕ぎつけさせるだけ、という不毛の空気が醸し出されたのである。<sup>(14)</sup>」

本稿ではこれらの解釈に加えて、コールマン等が示す SAT 等学力検査結果の低下原因を紹介しておこう<sup>(15)</sup>。とくにコールマンの解釈を紹介する理由は次の点にある。コールマンは後に詳述するように、「生徒の学力は学校教育によって左右されるか」という、ショッキングな争点を最初に提起した中心人物である。ここに紹介するのは、この争点を提起した彼の最初の調査研究 (1966) に次いで行われた、第2の調査研究報告書 (1982) に示された解釈である。学力テストの成績こそ常識的にみて学校教育の成果を示す、もっとも明確なインデックスだと考えるならば、その低下はまさに社会的問題を捲き起こすであろう。この問題を投げかけたコールマン報告はそれだけに、大きなセンセーションを生じた。その同じコールマンが第2の報告書 (第1とはテーマも内容もちがうが) で、同じ問題についてこんどは一見逆の見解を示している。そのようないきさつが背景にあるからこそ、SAT 低下に対する彼の解釈が注目されるのである。

彼は70年代の SAT成績低下に5種類の原因を考える。

第一に、この期の学生運動の激化に伴い、学生生徒の発言権が強化され、カリキュラムは

学生生徒が定めるものといった考えが勢いを得、伝統的なコースに代って「レリバント」なコースが多くなった。成績評価や進級の基準も甘くなり、大学入試からは外国語が除かれるなど、入試の「弾力化」が進んだ。第二、学校当局の権威は上からも下から制約されていった。公民権運動は黒人層にとどまらず学生や人権運動者に拡がり、学生生徒の権利が重視されるようになった。これら学生たちのかかわった事件の裁判において、due process of law（法の適正な手続き）という立場に立って、かれらの権利が（過度に）保護されることもあった。こうして学校は下からは学生生徒に突きあげられ、上からは行政機関もさまざまな制約をふやしてくる<sup>(17)</sup>。学校は本来、学区が主として運営すべきものであり、父兄や地域住民の要望・批判にも配慮しなければならないのにこうして学校は自らの裁量と自主的な方針に基づいて教育経営を遂行する権限が狭められていった。その結果が「迎合的」な教育内容と「ソフト」な教育基準となった。

ここでやや注釈を加えるならば、あとで指摘するように80年代後半の教育改革では、学校の責任 (accountability) が重要なキーワードになる。この語は、自主裁量という面および責務遂行義務という二つの側面をもっている。この二面のバランスの崩れた所に、学力低下は胚胎したと、コールマンは見るのである。

第三の原因は、平等性の重視にあると、コールマンはいう。64年の公民権法施行に続く一連の平等化と、それを促したそれに促された施策によって、とくに黒人の教育機会は著しく前進した。しかし66年の教育機会均等報告において、(物的・財政的) 資源の面で黒人学校は白人学校と差がみられないと述べたコールマンにすれば、この平等化はいささか度を過ぎたと受取られたのかもしれない。彼は、教育における人種差別撤廃の名のもとに、安易なコースが増え、評価が甘くなり、卒業要件の甘くなった結果、SATの成績が下がったのではないかという。

もっともこれはあながちコールマンの偏見とはいえない。他にもっと激しくこれを指摘するものもある。例えばパウエル (Powell) 等はこういう。

なるほど60年代の平等化措置によって、黒人、ヒスパニックなどの教育機会は増え、成果もあがった。しかしその主要施策たる初等中等教育法第I章にしても、ヘッド・スタートにしても、重点は初等または就学前教育に向けられ高校教育はいわばそのシワヨセを食った。これら少数民族の子弟が以前に増して多く高校へ進むと、かれらには職業コースや入門コースを設けてやり、アカデミックな要求も緩和してやらなければならない。そのほか、英語のできない生徒のためのクラスも必要になる。これは二国語教育 (bilingual education) が社会的・法律的にも地歩を固めつつあることとも無関係でない。こうして安易な高校教育が形成されていったのだ<sup>(18)</sup>。

コールマンの挙げる第四の原因は、主に連邦政府の教育施策に関連するが、補償教育などの実施により、なるほど従来不利な立場にあった子弟への特別な配慮は増した。しかしこれ

らの子弟をどう扱うかについては、補助金関係の規程等に制約されて、校長・教師の自主的判断が狭められ、教師対生徒の勢力のバランスが崩れてきた。暴力を振る生徒は処罰を恐れなくなり、極端な場合は一般生徒の犠牲において暴力生徒の権利が護られるようにさえなった。皮肉な言い方をすれば、生徒の権利を守り学校の権威に制約を加えた結果、秩序ある学習環境に対する生徒全般の権利がかえって侵害されるようになったのである。

後述するように、コールマンの第二報告書は、この「学習環境」こそ学力に影響する大きな要因であると指摘している。いずれにしても、彼の挙げた学力低下の四つの背景はどれも、公民権運動以後また、カリキュラムに運動でいえば学問体系 (discipline) 重視から人間性重視への変化が、教育における equality 推進には役立つけれど、quality への配慮が次第におろそかにされた点を、衝いている。もちろんどの論者も equality と quality が教育において互いに背馳する理念だとは言っていない。逆に両者は共存・補完すべきもの、できるものとしている。しかし現実の状況に対する批判の眼は、とくにこの中央主導型保守派の場合、このように厳しい。

最後にコールマンは、家族の構造変化とその機能の弱体化を原因として挙げる。そして「上に挙げた4つの変化(原因)のあるものについてはあるいはその見方を逆にすることもできようが、一つの点だけは決してそうではない」として、この最後の原因の重大性を強調している。彼はこういう。平均寿命の延長と出生率の低下が示すように、最近の親はおそく子をもち、早く子育てから手を引く。こうして家庭の育児・教育機能は次第に弱まっていく。それが青少年の教育成果に重大な影響を与えるのだ、と。ただし家庭の教育機能の弱体化と学力低下との関連をどう実証するかについては、明確な説明を加えていない。その点で評論家ふうのコメントに類する。

ただし彼の第二報告では、高校教育の成果 (*High School Achievement* が、この報告のタイトルである) が、学力への要請 (academic demands) のほかに、しつけと秩序 (discipline) に深くかかわっていることを実証している。かれはそれだけ教育・学習の環境のありかたを重視するのである。単にカリキュラム・教育内容や教育基準の安易化だけが学力の低下をもたらしたのではないと言いたいのである。そして教育環境としての学校や家庭のありかたを、マクロな社会的・政治的变化と結びつけて追求している。

### 3. 改革第二の波とそのジレンマ

以上、学力低下の中心として、アメリカ教育の危機状況を見てきたが、この危機を克服しようとするれば、総合的に手を着けねばならぬことは明らかである。カリキュラムの抜本改正や教師の質の向上、あるいは教育費の増大といった教育プロパーの面にメスを入れる必要はもちろんであるが、それだけで十分な事態收拾はできない。その原因が深く広く、社会・経済・政治のありかたにかかわっていることは、日本の場合と同様である。しかも教育以外



のありかたが教育のありかたを動かすことの大きさに比して、教育がこの面に与える影響は間接的で小さい。さらに日本とちがって、教育は基本的にコミュニティの関心事、親の責任と義務という伝統的観念がいまだ失われないアメリカで、中央から号令をかけてその「指導助言」のもとに改革を強行することは、よくよく慎重でなければならない。一方、国際的競争力の回復という至上命令は、教育に緊急の要請を投げかける。このような状況で具体的にまず着手できることは、学校の手の及ぶこと、すなわちカリキュラムを改めたり、授業を充実させたり、生徒のしつけに留意したりすることである。ところが、この面の推進には学校の外部に横たわるいろいろな困難を克服しなければ可能でない。そこに教育改革のジレンマがある。そのいくつかを以下に考察しようと思う。

83年4月連邦政府主導の教育改革 *A National Risk* が出されたのち、各州ではそれに沿った対策が計画実行された。主要な教育団体もこれに呼応し、教育改革ブームともいえる現象が見られた。こうして早くも、翌84年5月に、教育省は全国の改革実施状況報告書を出すまでに至った<sup>(19)</sup>。しかもこの報告は以前から着手実行されていた改革を除外している。一覧して驚くのは、僅か一年のうちにアメリカのような多様な国で、これほどの実績が報告されていることである。教育改革は一朝一夕に実現できる営為ではない。そういう眼で見ると州レベルで決定できる領域について、実施中または承認済みという項目が大半なものも肯けるであろう。たとえば高校卒業要件の強化は51州中35州が実施または承認済みという。しかし卒業要件を強化したからといって直ちに高校教育の質が向上し、学力が上がるとは言えない。なるほど基準を高めることによって、生徒全般の学力向上は予想されるが、それが実現するまでには州（教育行政機関）レベルから草の根の各クラス、一人ひとりの生徒における学習の場までの浸透が必要である。その過程の長さとその間に介在し、その浸透を促進したり抑制したりするさまざまな要因、反対したり疑念を呈したりする人びとへの説得、避くべきさらざる反面の弊害（例えば、卒業要件をきびしくすれば当然中退者は増加する）の克服も考えなければならない<sup>(20)</sup>。

誇張していえば、前記の状況報告は虚偽ではないが、皮相的にしか過ぎない。教育改革が実を結ぶためには、事後の手当て、いってみれば改革の第二、第三の波が避けられない。後続の波が最初の波をより念入りに補い、波全体の大きさを増幅していく必要がある。幸い今までの所、後の波が初めの波を阻害する形で生じてはいない。どの波も教育における質の向上、優秀性の追求、ひいては国家の（経済的）競争力の増強という目標に向かっている。もちろん、個々の教育施策たとえば後述のタックス・クレジット (*tax credit*) 制度、バウチャー (*voucher*) 制度などについては賛否がはっきり岐れるけれど、それはこの目標達成への方法に関する政策論争と見るべきであろう。

理論的に考えると、改革の第二、第三の波は補完的、かつ重点指向的でなければならない。その典型として、ベル教育長官に代ったベネットの見解を検討したい。85年3月かれはこう

講演している。長官就任後2ヶ月余りである。

いま大切なのは三つのCである。第一は*content* つまり具体的教育内容、第二は*character* つまり道徳的人格形成およびしつけと秩序維持、第三は*choice* とくに学校選択の自由と学校責任の明確化である。*A Nation at Risk* 以降の教育改革実施において、不足している点、強力な実行に不可欠な個所を指摘したものである。

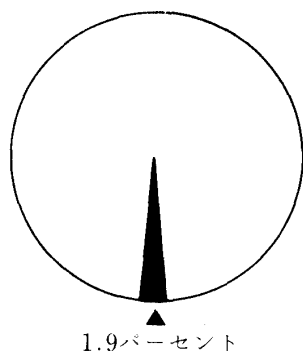
第一の*content*は二つのポイントにまとめられる。一つは、なるほど各レベルの教育委員会・学校の努力でカリキュラムは形式上改善されつつあり、とくに *A Nation at Risk* が提唱した「ニュー・ベイシックス」(英語4年間、社会科3年間、数学3年間、理科3年間、外国語2年間、コンピューター科学半年間)を中心とするコースの再編成や卒業要件の強化は整いつつある。しかし問題はそれぞれのコースで具体的にどんな内容が学習されているかである。「5年間の数学履習を要求したとて、実際には高校2年程度の代教学さえ終了できていない。…基準を設定するのは結構だが、それも単に履習の時間をふやすだけで、到達度を示さなければ空虚な基準にすぎない。」という、ある教育長の批評をベネットは別の報告書の中で引いている<sup>(22)</sup>。たしかに形式的にみれば、アカデミックなコースの履修者は増加した。(図1参照)82年と87年を比べると、ニュー・ベイシックスの履修者は6倍になっているし、やや基準を下げたアカデミック・コース履修者も87年には高校卒業生の3割に達している。教科別に見ると、(表1)のようにアカデミックな教科の履修単位は増え、逆に職業指導(直接の職業教育とは別の)のそれは域っている。しかし問題の解決はまだ遼遠である。外形だけ整えても、肝心の中味が充実しなければ実績はあがらないという批判は、「中央主導型保守派」と一定の距離を保つ別の研究者からも出ている<sup>(23)</sup>。

第二のポイントとして、教育内容はアカデミックな高さを保証されなければならない。つまり学問文化の伝統によって裏づけられた教科が必要になる。一昔前の生活適応主義的教育(life-adjustment education)ふうの教材や、70年代に増えた「結婚生活のための訓練」とか「国語の補充指導教育」といったイージーな科目でなく、がっちりした学問的な内容(solid academic content)が教えられなければならない。ホーマーのオディッセイ、聖書、シェークスピアの諸作品、アメリカ文学でいえば、マーク・トウェインのハックルベリー・フィンなど、本格的なものが与えられるべきだ。学問的であるとともに、(臨教審の用語を借りれば)「不易なもの」をもっと重視すべきだ。この学問文化の伝統に根ざした本格的な教材という思想には、アメリカの学校で西洋の伝統的価値体系を堅持していこうとする願望が反映している。そのことは次の第二のC重視にさらに顕著に示される。

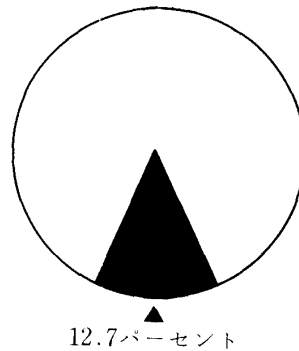
第二のC, Character とは、まず学校における徳育の問題である。道徳は知育だけで教えられるものでない。実践と模範が大切である。そのためにはまず教師が範を示すべきだ……。ここまではありふれたお説教である。おそらくこの分野に関して現実の問題はやはり二つのポイントに集約できるであろう。

(図1) アカデミック・コース履修者の変化 (各年卒業生について)

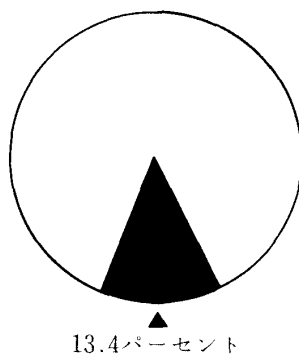
(a)ニュー・ベイシックス 1982



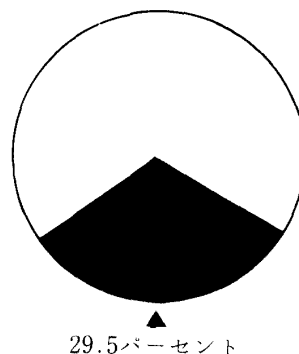
1987



(b)最低アカデミック・コース 1982



1978



最低アカデミック・コース：英語4年間，社会科3年間，数学3年間，理科3年間

(出典) W.G.Benett, *American Education*, 1988p.15

一つは学校における秩序の維持である。生徒を飲酒，薬物使用，性的行為，暴力等から護り，学校教育を正常化して始めて，学力向上が期待できる。憂うべき現状は次の数字にも例示される(図2，図3参照)。中学卒業までに喫煙を始めたものが約半数，飲酒を始めたものが6割近いというデータは，あるいは昨今の日本の中学生活の内幕を知るものには驚くに当らぬかもしれぬが，禁制の薬物の使用を中卒前に始めた生徒が3割近いという数字は，まことにショッキングである。女子の性的行為開始の年齢も，20年前に比べ早くなっている。学校における徳育の重要性を説くうらには，このような現実がある。

もう一つのポイントは，価値観の確立に関連する。アメリカは多様な国であり，当然価値体系もその個人間，集団間で互に矛盾する可能性をはらんでいる。とくに公立学校で一定の価値観を教えることはインドクトリネーションにならないだろうか。しかし徒らに空虚な中立性維持を口にするのは教師の通弊である。「学者が官僚的態度で『没価値的』で均質的なカリキュラムを説き，これを教室に押しつけている最中，外の廊下では薬物や暴力が猛威を揮っているありさまでは，とうてい教育改革は成功しない。われわれは家庭と勤労と教育の大切

さをもっと強調しなければならない。<sup>(24)</sup>」

欧米の長い伝統文化のうちに築かれてきた共通の基本的価値観、何が善であり、何をなすべきかについての共通観念を、学校でもっと明確に教育しようではないか。(さらにベネットはこうまで言い切っている。「学校における自発的な祈禱を今日のように禁止するべきだとは思わない。」公立学校における祈禱が大きな論争的であることを思うとき、こうした欧米伝統の価値観への鋭い傾斜のしかたは深刻なジレンマを内包しているといわざるをえない。)一方で子どもを社会悪から衛り、道徳教育を共通の価値体系にもとづいて推進する必要を痛感しながら、他方で多様なアメリカ社会でこの努力が直面せざるをえない困難を認める。そこにジレンマがある。なぜなら、この多民族・多文化のアメリカでは、「共通の価値体系」をどこに求めるか、どの程度までそれを公立学校で推し進めるかについて、コンセンサスを得るのは容易でない。価値観の教育は確実に実行したい。それが青少年のモラルを高め、学力を伸ばし、ひいては国力の伸長をもたらすだろう。しかし多様性と個人の自由を基調とする国家で、その試みは大きなジレンマに直面するであろう。ジレンマをジレンマと認め、断えず良心の痛みを反省しながら、前進するか、それとも平然と強力に前進するか。そこにどの国の教育改革もがかかえる困難さがある。

この点に関して、ベネット等は別の個所でこんなふうにいる。「学校は子どもたちに、正しいことと間違っていることとの違いを教えるべきであるという点では、広く意見が一致している。しかしアメリカの学校の多くは、こういった事柄にこれまで意識的な注意を払ってき

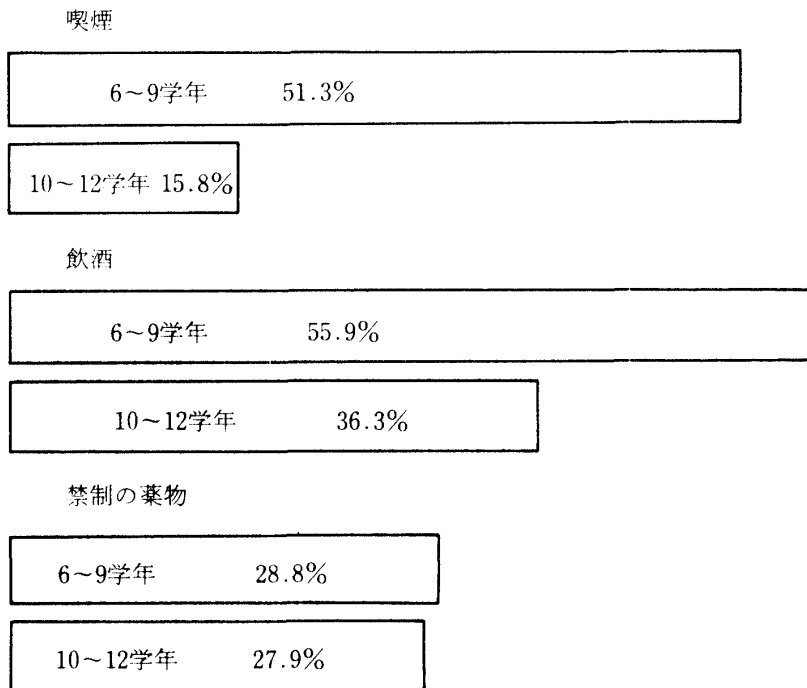
(表1) 教科別履修平均単位数 (82—87年卒比較)

教 科	82 年 卒	87 年 卒	差
英 語	3.80	4.05	+0.25*
歴 史	1.68	1.91	+0.23*
社 会 科	1.42	1.44	+0.02
数 学	2.54	2.98	+0.45*
コ ン ピ ュ ー タ 科 学	0.11	0.42	+0.31*
理 科	2.19	2.63	+0.44*
外 国 語	1.05	1.47	+0.44*
職 業 指 導	1.84	1.66	-0.19*
職 業 教 育	2.14	2.09	-0.05
芸 術	1.39	1.41	+0.02
体 育	1.93	2.00	+0.07

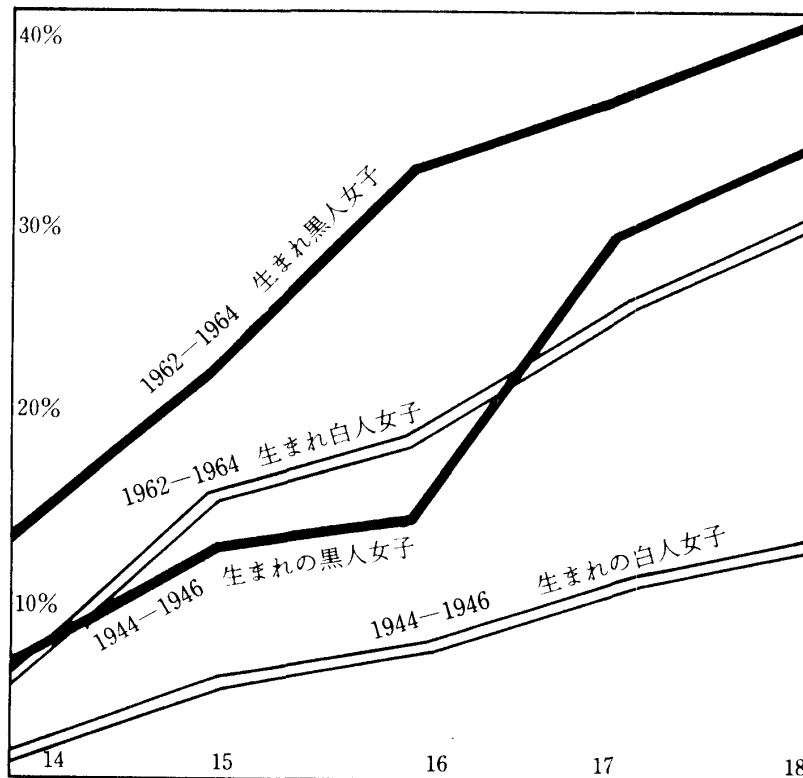
\*印は5%レベルで有意差あり

(出典) Policy Information Center, *What Americans Study*, Educational Testing Service, 1989, Table7, p.28

(図2) 喫煙・飲酒・薬物使用開始の学年 (1987年高卒者調)



(図3) 女子の性的行為開始年齢 (1944-46生まれと1962-64生まれとの比較)



(出典) 図2・図3とも, Carnegie Council on Adolescent Development, *Turning Points*, 1989

ていないし、また学校は、価値観・倫理・道徳といったことに関しては、はっきりと『中立』であるべきだと主張する教育上の考えがある。」このことばは道徳教育とインドクトリネーションとのジレンマを、率直に認めているように聞こえる。しかしそれに続けて、それが口実としての相対主義になってはいけないとベネットは強調するのである<sup>(25)</sup>。どの国も教育行政の責任者が道徳教育を徹底させようとする、よく似た態度をとるものとみえる。

二つのCとくに道徳教育の強調において、「西洋文明の伝統となっている、われわれアメリカ国民に共通な価値観や文化」を、青少年にしっかりと教えこむ。徒らに日常生活に役立つ安易な教科内容や、相対主義に立ったどちらつかずの価値観教育は排すべきだ、という主張を聞くと、われわれは83年当時の *A Nation at Risk* 以上の激越さといらだちさえ感じ取らざるをえない。教育改革第二の波はここまで至ったか、という感を抱かざるをえない。アメリカのように多種多様な文化を抱えこんだ社会において、なぜ「西洋文明の伝統」にだけ重きをおいた教育が強力に推し進められなければならないのか。

これに関連するがアドラーの教育改革宣言もまた、リベラルな内容と方法に立脚した教育を提案している<sup>(26)</sup>。しかし、それは人文主義的古典教養の香りを現代に再生させたものであった。ベネットもまた全米芸術人文科学財団の長をしていた経験があり、「遺産の開発」を提唱した報告書もあるくらいだから<sup>(27)</sup>、同じ思想傾向をもつと思われるが、教育長官として、「西洋文明の伝統を学校で強力に教えこめ」と力説する場合には、かなり語調が激越になる。なぜ「西洋文明なのか」という問に対して、かれの掲げる理由にそれがうかがわれる<sup>(28)</sup>。第一、西洋文明はわれわれがそのなかで生きている文明だからだ。他の文明を攝取するにもこれが基盤になる。第二、西洋文明はすぐれている。とくにデモクラシーはその誇りだ。第三、西洋文明はいま攻撃をうけている。とくに（他の文明の）女性軽視の風潮から侵されようとしている……。何とまた単純かつアジテータティブな正当化であろう。

ベネットの主張したい点は、私立学校とちがって公立学校では一定の信条・価値観を教えることに対して、躊躇・異論が見られるが、そのような相対主義あるいは中立的態度は「道徳的相対主義の砂漠」に生徒を放置するに等しい。学校は公立私立を問わずアメリカ国民のだれもが共有する価値——、正直、公正、自律、忠誠、愛国心、自立の原則への信仰、平等、自己の信念を実行する自由などを積極的に教育すべきだというのである。この口調は強烈で、ジレンマに悩む気配など感じられない。このような抽象的概念を掲げている限り、異論は起るまいが、さて例えば具体的にどんな行為どんな内容を指して愛国心とするかとなると、果たして容易にコンセンサスが得られるだろうか。ベネットはこれに関連して、まれにエートス(ethos)ということばも使っているが、格別深い含意を持たせてのことなどではない。本稿では後で別の文脈において触れるが、アメリカ国民の価値基準を、エートスという観点からウェーバーの「プロテスタンティズムの倫理と資本主義の『精神』」に類するような次元で詳細に論じようとする試みは、ベネットに限らず、他の教育改革論（中央主義型保守派以

外もふくめ)にも見出しにくい。そのエートスが旧態依然として WASP (白人アングロサクソン・プロテスタント)のそれを中心にしているのかどうか。今後の研究課題であろう。

これはむしろもっと現実的な配慮, 一方では生徒の飲酒や薬物使用や性交や暴力への防御策として, 他方では公立校における祈禱の許可問題に見られるように国民の精神的統合への努力と, 結びつけて解釈できるのではあるまいか。また教育内容との関連でいえば, 教育現場に秩序が保たれ, 生徒のしつけが行き届き, 勤勉さが支配するならば, 当然学力の向上は実現するであろう。もちろん, 学力を回復する目的で徳育を振興せよとはどの論者も口にしてはいないけれど, 90年年頭の一般教書で, ブッシュ大統領は「どの学校も生徒が学習できるような秩序ある環境を用意しなければならない。全国のあらゆる学校は薬物汚染から解放されなければならない」ことを, アメリカの教育目標の一つとして掲げている。「とにかくまず学校を勉強のできる場所に」というのが偽らざる願いであり, 裏をかえせば, いかにも薬物汚染が進行しているかの証左でもある。

第一, 第二のCに共通するのは, 「共通な核心」(common core ということばはカリキュラム編成に用いられているが, ここではもっと一般的な意味で使いたい)として, 歴史の波をくぐった, がっちりした学問・文化を教える教育—カリキュラムと道徳—であろう。

注意しておきたいが, 83年中心に出た教育改革論の大半は, 学力の低下とその対策としての広義のカリキュラム改造を中心に展開している。生活指導・しつけ・道徳といった問題にも取り組んではいるが, そのウェイトは低い。A *Nation at Risk* の検討ないし提案項目をみれば, その傾向は明瞭である。ところが, 改革の第二第三の波では, かなりしつけ・秩序・道徳の問題が前面に押し出されてくる。それはおそらく二つの配慮から発していると思う。すなわち青少年層における薬物汚染等の深刻な問題への直接的な対応, もう一つは学習環境が学力に及ぼす大きな影響(この点については, 後にコールマンおよびラッターの研究に関連して検討する)を認識したうえで, 各教育現場に秩序あり効果的な教育運営の責務を十分自覚させようというねらいである。例えば, 86年教育省から出された授業と勉強の手引書は学習の実績をあげるための学術的・実際的な処方箋であるが, そんな指導書でさえ多くの紙面を割いて, 学習環境としての家庭・学校のあり方を説いている<sup>(29)</sup>。

教育環境の正常化, しかも崩れかかっている環境を何とか建て直そうという防衛的な正常化が, 83年ごろの教育改革論であまり強調されなかったのは, 決して当時そのような問題状況が少なかったというのではない。まだ60~70年代の学生運動の余波は残っていたし, 校内暴力は眼に余るものがあった<sup>(30)</sup>。ただ A *Nation at Risk* は, とにかくアメリカの国際的競争力衰退に直結する学力の低下にだけ焦点を定めたのである。

第三のCは学校の選択である。具体的には公立学校間の選択と, 公私立(宗派立をふくむ)学校間の選択において, 父兄の自由裁量の巾を拡げようという施策である。

公立の場合, 父兄は学区を越えて子弟を通学させることは許されない。よりよい学校への

就学を望む父兄は、私立を選ぶか居住地を移さなければならない。いずれも経済的負担は小さくない。恵まれた階級だけが学校選択の自由を享受するのは、公正でない。学区の境界を顧慮せず、父兄に自分たちの眼鏡にかなった公立校を選べるようにしてやる。ただしそれには学区を越境するだけの価値ある学校を前提とする。学校の側はこのため、特色あるカリキュラムを設けたり、特定分野の才能教育を行ったりして、学校を魅力あるものとして、磁石のように父兄子弟を引きつける。これがマグネット・スクール (magnet school) 制度である。60～70年代に行われた児童生徒の強制的バス通学 (busing) もまた一種の越境入学であったが、あの時代のデセグレーション施策と、このマグネットスクール制度は、その限りでいけば反対方向に立つものといえる。

一方、私立校を選びたいと父兄に対しては、経済的援助として、一定の税額負担を減免したり (tax credit)、一定額の教育援助を保証する証書 (voucher) を交付し、これを自由に使用して、自分の望む学校を選択しやすくしてやるという方策も考えられている。こうなれば公私立間の選択も一般庶民の手の届きやすいものになるであろう。

容易に予想できるように、この学校選択の自由にも問題はある。まず学校の側は（とくに公立校間で）激しい競争を強いられるであろう。魅力ある授業の提供できない学校、標準学力検査の成績の劣る学校は脱落していくであろう。もう一つは、私立校への通学に対して（結果的に）公費を補助することの可否である。第一点は後に再説する。

このような改革の重点を実行していく方策として三つの A が提唱される。三つの C に対して、いささか語呂合せの観もあるが、その意味するところは深い。Achievement, Assessment, Accountabilityである。

第一の Achievement では、実行と成果が強調される。もはや提案・討議・計画の段階ではなく、実行し成果をあげるべきときだ。Time for Results という報告書が、1986年全米知事協議会から出されているが<sup>(31)</sup>、このタイトルが端的にそれを表現している。（ただし、この報告書もまた、具体的実行への提言と計画が「描かれている」にすぎない。）従来州知事がどちらかといえば州教育長に任せていた教育問題を、ここでは真剣に自分たちの責任として取り組んでいること、また当然のことながら各州にまたがる教育行財政上の内容が多いこと、（例えば教師の問題に他の一般報告書に見ないほどウェイトをおいている）は注目に値する。政党色を互に異にし、時に対立も見せる知事たちのあいだで、どの程度現実的な合意が貫かれたかについて、疑問を抱く向きもないではないが、知事たちの1991年を目指した教育改革の意気込みは高く評価できる。

Achievement の別の意味「達成」に関連して重視されるのは学習への意欲、つまり達成動機 (achievement motive) である。70年代後半のSAT成績低下の一因も、生徒の学習への真剣な取り組みの不足、モチベーションの欠如にあると、このSAT実施機関 (College Board) 自体が報告しているし<sup>(32)</sup>、85年には連邦教育省の責任者も達成への意欲と努力こそ、成績を



きめる重要な要因だと励ましている<sup>(33)</sup>。

第二の Assessment では、成果は正確な評価を受けなければならないというのである。評価の方法として、まず挙げられるのが標準学力検査の類である。SAT, ACT, NAEP および IEA (国際学力比較) などがある。SAT 成績の低下が83年当時の教育改革の原動力となったことは記憶に新しい。さらに別種の評価基準は中退率 (drop-out rate) である。ブッシュ大統領も90年年頭一般教書で、「高校卒業率を90パーセントを下らぬ所まで増大しなければならぬ」と述べている。いかにこの問題を重視しているかがわかる。ただし学力を実質的にあげるため、むずかしいアカデミックな授業に力を入れれば、脱落者が増えるというジレンマは先きに触れたところである。

またアメリカふうプラグマティズムから、とくに数字に表われた結果が重要という立場に固執すると、客観的・標準的なテストに重点が置かれ、そのような方法で測り切れない教育成果が不当に軽視されたり、切り捨てられたりする惧れがある。しかし現実には後で紹介するように、学校の教育運営に対する教育行政当局の評価は、どうしても全国的なテスト成績や中退率を目安にして下されやすくこのため、極端な場合、破産の宣告される学校 (school bankruptcy) さえ出てくる。客観的な標準検査以外に、もっと総合的に学力を見る方法を案出すべきだという意見が出るのも、自然の流れであろう。例えば、ポイヤーはその有名な報告書 (*High School*) 出版の6年後、89年ビジネスマンの集まりでこんなふうに言っている。「最近教育長官は中退率、SAT 成績などを尺度にした学校教育成果の報告書を出しているが、長官自身もこの尺度が妥当かどうか疑問だが、今の所それ以外に適当な方法はないと認めている。われわれとしても、いま公教育に使われている巨額な予算が、果たしてそれに値するだけの成果をあげているか (ペイ・オフしているか) どうかを見るためには、確かな尺度が必要と信じる。<sup>(34)</sup>」聴衆がビジネスマンということもあろうが、「適切な評価方法」への要求が、児童生徒の側への教育的配慮からでなく、経済効率の立場からなされている点は、興味ふかい。あるいはアメリカの一般大衆にも、こういう発想の訴えのほうが効を奏するかもしれない。

もっとも、ふつうの (そして正当な) 教育的発想に立つ懸念もある。そしてこのことを当の教育長官が指摘しているのは注目に値する。かれは教科書がテスト向けの知識羅列になったり、テスト結果の数字の魔術に踊らされたりする弊害にも警告を発している<sup>(35)</sup>。

Assessment ということばの含意は単なる実態調査にとどまらず、その上に立って取られる措置にまで及んでいる。しかも最近ブッシュ政権下で設定された全国的教育目標 (national educational goals) では、各教育機関に定期的な報告書 (report card) の提出を義務づけようとしている。この対応措置が統制的・監督的に傾くか、それとも治療的・援助的色彩が濃いかによって、現場の反応は評価を純粋な自己反省の資とみるか、外からのプレッシャーと感ずるか違ってくるであろう。それは昭和36年の学テ問題のさいの現場の反応を考えれば、

容易に想像できる。文部省側はこれを正式には「一斉学力調査」と呼びその目的について、「文部省および教育委員会においては、教育課程に関する諸施策の樹立及び学習指導の改善に役立たせること、また（中）学校においては自校の学習の到達度を全国的な水準においてみることにより……生徒の学習の指導とその向上に役立たせること等」にあるとした。つまり実態を知って、自ら改善の資料とするためである。このさいの assessment は調査におもきがおかれている。一方、文部省に反対する側はこれを「学力テスト」と称し、試験による教師・生徒のしめつけ、学校の格づけによる統制効果のおそれがあるとした。このさいの assessment は採点・格づけに重きがおかれる。

第三の accountability は、とくに現場の学校の責任遂行を強調する。もちろん教育経営におけるアカウンタビリティは理論的には、各州、各学区の教育委員会および各学校ひいてはその教師にまでそれぞれの責任が考えられる<sup>(36)</sup>。しかし今回の改革で現実の問題にされているのは学校の自助努力である。うらから見れば、それだけ学校の努力が今まで足りなかったという認識がある。このアカウンタビリティの現実面については、後に触れることにしたい。

#### 4. 改革過程における三つの問題

80年代後半になると、教育改革でしばしばわれわれの耳に入るのは政府当局の声が多く、教育研究を専門にする個人や団体の意見・報告はこれに比べると減ってくる。とくに確固たる学術的基礎に立つ理論的あるいは実証的研究は、80年代前半から中期にかけてのようには出ていない。その背景には強力な具体的施策による全国的な推進が今や焦眉の急だという認識がある。

事実、教育改善は遅々としている。89年カバソス教育長官の指摘によると、(1)2700万の成人がいまだ文盲状態にある<sup>(37)</sup>。(2)高校中退率が28パーセントにのぼる。(3)高校の卒業率は全国で71.5パーセントに過ぎない。(4)SAT, ACT等の成績はここ3年間、低下もしくは停滞している。(5)他の工業化諸国に比べ数学と理科の成績が低い等々が指摘されている<sup>(38)</sup>。(例えば82年、87年に行われたIEAの国際学力比較をみても、アメリカの生徒はとくに数学と理科において、他国にかなり劣っている。数学と理科は経済的競争力のためもっとも重要な学力である。スプートニク・ショックを契機に出た国防教育法(NDEA1958)でも90年の年頭の一般教書でも、これが重点指向されている。)

こうしてブッシュ政権に入って、改革の第三の波が見られることになった。そのハイライトは89年9月の教育サミットである。教育大統領を自称するブッシュはバージニア州で各州知事と会し、アメリカ教育の飛躍的改革案を打ち出した。この会議のあとの発表には本稿のテーマの関連でいうと、次の要点が含まれている。(1)全国的な教育目標を確立しその具体化方策を作成する。(2)連邦の教育費の使途に融通性をもたせる。そのため必要な法的改正を行う。(ここでは教育費増額は明言していない。これはレーガン大統領の態度にも通じる。)(3)

現場にもっと自由裁量と責任をもたせ、煩雑な手続きを排して、成果をあげることに重点を置く。(4)きびしいカリキュラムと教育内容を教える。(そして、「2000年までには数学と理科の成績を世界一にする」と90年年頭一般教書はつけ加えている。)(5)各レベルの教育機関に毎年、改善の報告書提出を義務づける。

ここに見られるのは、連邦と州の最高責任者が号令を掛け、第一線現場の奮励を促すという図式である。日本的発想からすれば、これほど中央が全国的規模の改革に熱心ならば、末端の教育委員会、学校を *accountability* だとか、 *achievement* という号令で鞭撻するだけでなく、例えば全国共通のカリキュラム（あるいはその雛形）を提示してもおかしくない。もちろんそれは統制、介入、伝統軽視という猛烈な反対に遭うであろう。これに関連して、教育界リーダーの一人ボイヤーの次の言は十分注意しておく必要がある。これは教育サミット約4ヶ月前に行われた講演の一部である。「国家の方策の一つとしてマスター・ティーチャーや研究者が会して、マンハッタン計画（原爆開発計画）の平和版の形で、21世紀に向けてカリキュラム編成に当たるよう提案したい。このカリキュラムでは、単に知識の獲得だけでなく、国民の統合に焦点を当てる。新兵器の開発に数十億の金をつぎ込む国なら、全国の学校のための新カリキュラムに同じ投資のできぬはずはない。とくにこの計画には、公私の基金からの援助を期待しようではないか。」<sup>(39)</sup>

さてしかし、このような上からの改革要請が期待通りに実を結ぶまでには、その過程にどんな問題点が横たわっているのか。それがわれわれの本論である。予想される多くの問題点のうち以下三つの側面を取りあげることにはしたい。

第一、学力テストの結果が何を意味するか。テスト成績はそのまま教育改革の成否を示すものか。学校教育以外の要因がテスト結果にどの程度影響するか。

第二、上からの教育行財政的な指導と援助は教育改革の実資的効果を実現するうえで、どんな問題をはらむか。実資的成果は現場の末端において初めて遠成されるわけだが、そこに至る長い道のりと複雑なメカニズムの中に果して本資的な阻害要因は介在しないだろうか。

第三、80年代の教育改革が過去のそれと著しく異なる点は、国家の経済力ないし国際的経済競争力の充実が大きな原動力になっている点であろう。そのことは個々の生徒や雇用者側にとっては、エンプロイアビリティ (*employability*) というキーワードに代表されるような問題を捲き起こすことになる。すなわちこの側面は二つの観点から照らし出される。一つはマクロに見れば経済と教育の関係、あるいは経済に対する教育の貢献。他はミクロの視角から、教育が個人の経済的・社会的メリットをどのようにして、どれだけでもたらずかの観点。言い換えれば学歴効用の観点。この二つの観点を結ぶキーワードとして、エンプロイアビリティがクローズアップされる。

ただし断わっておくが、問題点は決してこれで尽きるものではない。今回やむなく分析か

ら除外した主な側面には、教師の問題、青少年非行の問題などがあることを、付記しておきたい。

## 第二章 学力改善をめぐる問題点

### 1. 80年代中後期の学力テスト成績

第一の問題点、学力テスト成績についての考察は、まず教育改革第一の波以後において、見るべき改善があったかどうかから始まる。

(図4)(図5)はSAT平均得点とACT総合得点の推移を示したものである。確かに両テストとも83年以後成績にいくぶん上昇は見られるが、SATはカバソス長官の指摘するように、85年ごろから横ばいを示している。これが一過性のものか、かなり長期にわたる停滞の始まりなのか、今の所は決め難い。第一、かりに上昇傾向がこの辺りでストップしたとしても、その原因が果たして高校生全体の学力低下にあるのか、他に有力な要因が働いているためか、考えてみる必要がある。第二に、改革の波が早急に3～4年で効果を表すわけはない。学力テスト得点と教育改施策との時間的ずれについては、後に過去の例を取りあげて考えてみたい。

この第一の点に関して、興味ある参考データを示そう(図6)。これを見ると、(1)76年のSAT受検者は31パーセントであったが、85年には38パーセントに増え、とくに83年以後の増加は急激である。(2)SAT平均得点は85年に前年までの上昇傾向が停まったような観を与える。(3)したがってもし受検者の率が以前とあまり変化しなかったとしたら、テスト得点はもっと上がっていたであろうとも推測できる<sup>(40)</sup>。

たしかに、60年代から70年代に次第に顕著となり、83年には国家的警告の発せられたSAT得点の低下も、受検者の構成の変化、つまり少数民族など低レベル生徒の参入が大きな原因だと指摘する見解が少なくない。ただし、全般的に受検者率とテスト得点とが恒常的相関関係にあるとは断言できまい。この図を見ても76年には受検者率が最低になっているのに、得点はむしろ下降傾向にある。

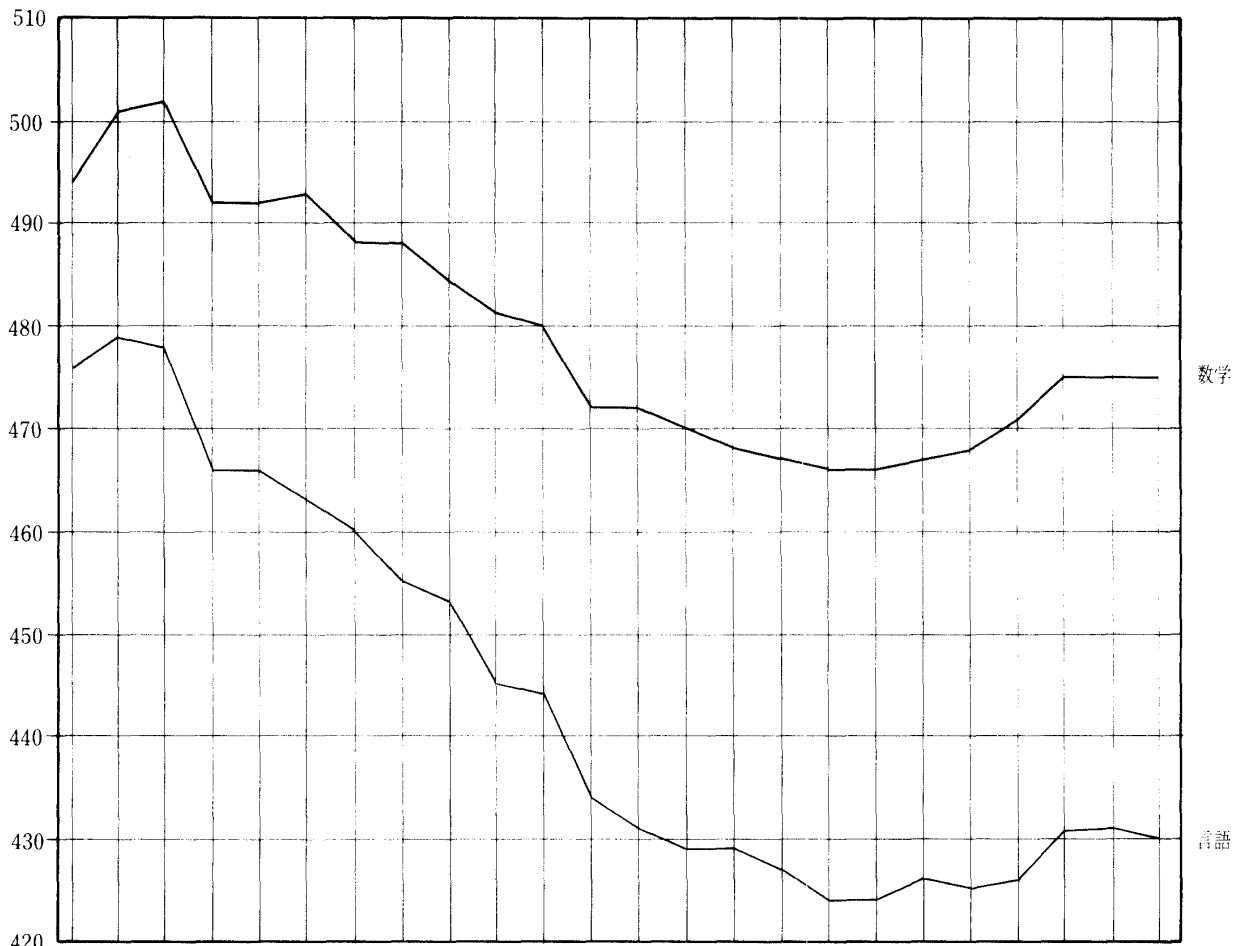
ACTの得点となると、(図5には87年までしか示されていないが)一旦回復した傾向が、87年には再び下降している。

要するに総合的に判断すれば、教育改革の実いまだあがらずということになろう。大統領や教育長官や州知事が示す判断は楽観論悲観論いずれにしてもかなりの政治的配慮が隠されているかもしれぬが、純客観的にみてもやはり楽天的判断は慎むべきである。

これらの学力テスト結果はどんな要因の影響を受けているか。これについてはすでに83年当時の諸見解を一部紹介した。結論的にいえば要因を少数の有力なものに絞り込むのは困難で、複合的な構造が背景にあること、また当然だれもが指摘するような要因、例えば家庭の崩壊は事例研究でならともかく実証的数量的に立証するしようとしても不完全なものに終わ

(図4) SAT 平均得点の推移

(単位：点)



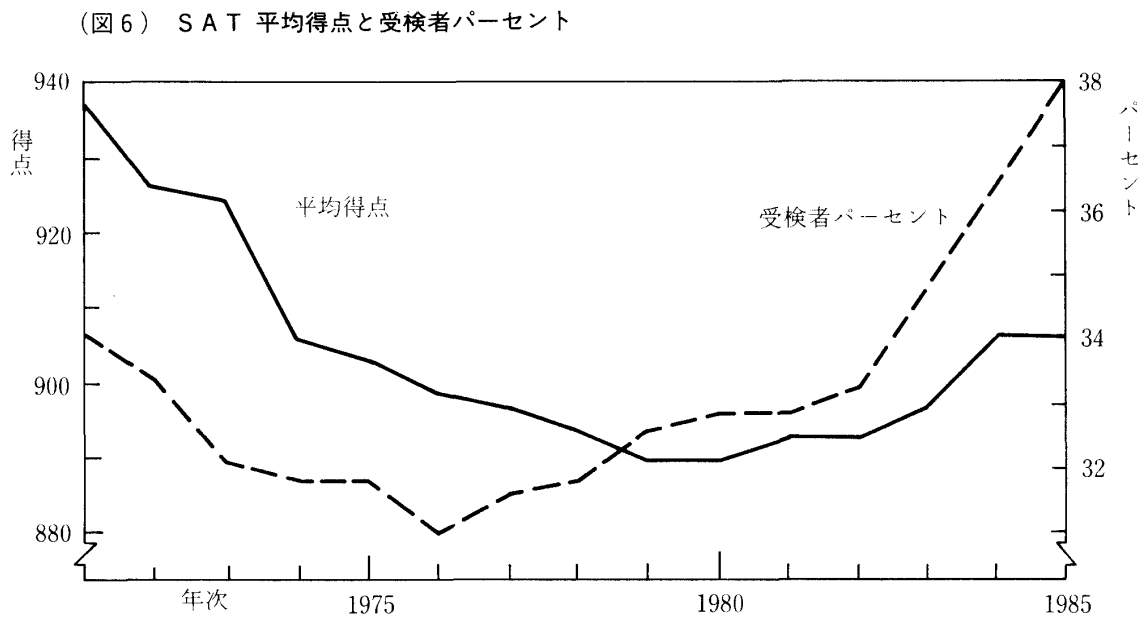
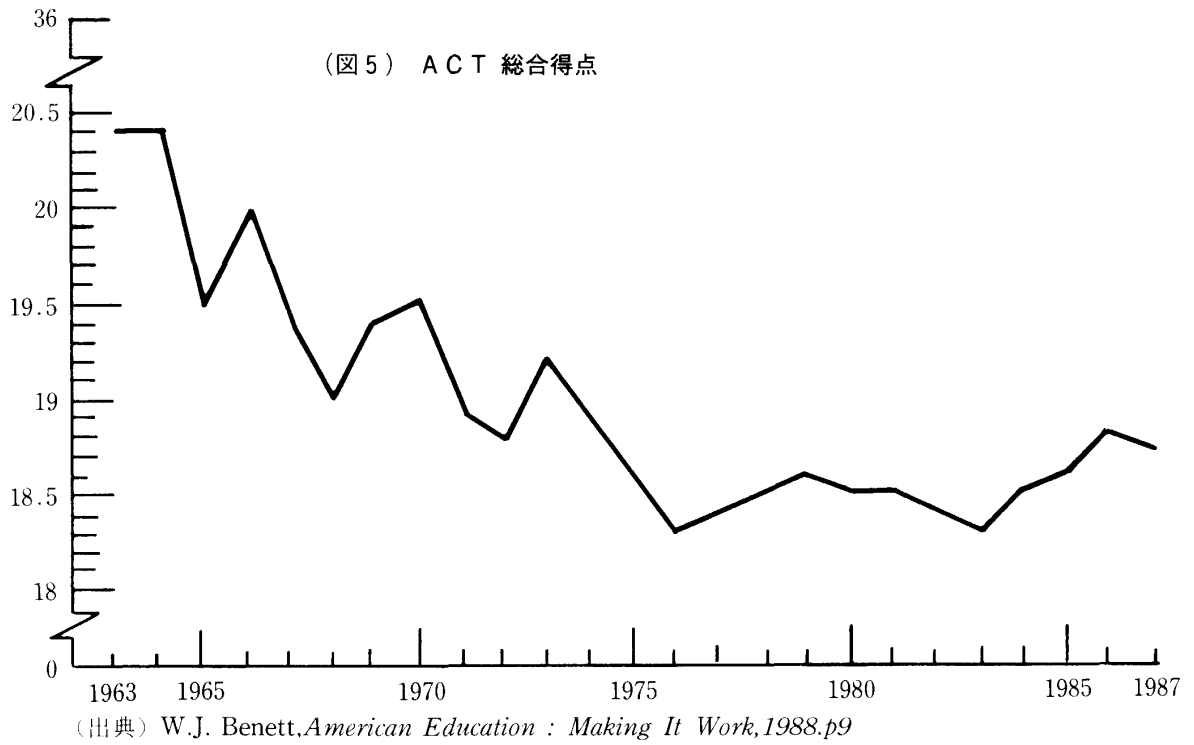
年次	1952	1956	1963	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
言語	476	479	478	466	466	463	460	455	453	445	444	434	431	429	429	427	424	424	426	425	426	431	431	430
数学	494	501	502	492	492	493	488	488	484	481	480	472	472	470	468	467	466	466	467	468	471	475	475	475

備考 (1)年次は学年末を含む暦年を示す。

(2)各得点は最低200、最高800。

Statistical Abstract of the U.S.1980版および1989版のデータより作成

りやすいこと。これらを考慮したうえで多くの研究者が一応、要因群の解析に努力している。その一つのまとめをここに紹介しよう(表2)。諸要因の分類としては、比較的良好に整理されていると思う。これは SAT、ACT (総合)、ITBS (Iowa Tests of Basic Skills)、ITED (Iowa Tests of Educational Development)、Minnesota Scholastic Aptitude Test の各平均得点が、1960~70年代にどのように上昇または下降したかを跡づけ、その上下変動に作用したと思われる諸要因の影響の度合いを検対し、さらにそれらを3つのカテゴリーに分類したものである。上記の標準テストのうち二種のアイオア・テスト以外は大学進学予定



の高校生を対象に行われたものである（ミネソタ・テストは卒業の一学年前に実施）。

教育的、社会的カテゴリーのほかに受検者の構成というカテゴリーを用意している点が、多民族国家、しかも公民権運動やそれに伴う補償教育の顕著となった60～70年代のアメリカにふさわしい。（備考）に付記されたコメントは、必ずしも普遍妥当性が保証されるわけではないが、おおむね常識的に考えられる線を示している。その限りにおいて（備考）の具体的内容は別として、挙げられた諸要因のリストは標準学力（適性）テストの成績に働く一般的な条件とみなしてよいであろう。このリストは本稿で今まで触れてきた問題点と関連して、次の点に注目しておく必要がある。

(1) 授業のコマ数（履修単位数）よりも、学習される内容自体が問題だという指摘は、名目

（表2）60～70年代テスト得点の上昇・下降に対する諸要因の影響度	
a. 教育的要因	
	（備考）
(1) 教師の経験	（得点の上昇に影響か、数量化は不能）
(2) 授業	（コマ数よりも授業内容が下降に影響、数量化不能）
(3) 教科書	（少数教科のみデータあり、数量化不能）
(4) 宿題	（下降上昇ともに小規模の影響）
(5) 補償教育 （ESEAのIの1関係）	（黒人・ヒスパニック生徒に中程度の効果、ただし低学年のみ、年少者全般にやや効果あり）
b. 社会的要因	
(1) ディセグレーション	（黒人生徒中程度の効果、ただしヒスパニック生徒には影響なし）
(2) 受検コーホートにおける少数民族の割合	（下降の $\frac{1}{10}$ ～ $\frac{1}{5}$ に影響か、上昇阻止方向に働く）
(3) 家族規模 （子どもの教・出生順）	（下降上昇ともに中程度の影響か、その最大予測は4～25%だが過大予測か）
(4) 飲酒・薬物使用	（使用増大は高学年における下降に影響か、その後の使用減少は上昇に影響か）
(5) 環境	（環境からの被害減少は上昇に小規模の影響か）
c. 受検者構成要因	
受検者の自己選択	（大学入学テスト成績の下降にかなり影響、この種のテスト成績の上昇を阻止、ただし他のテストに関連なし）

（出典）US Congressional Budget Office, *Educational Achievement : Explanations and Implications of Recent Trends*, 1987, pp. 32-33

だけはりっぱで安易な内容のコースが多く用意され、いわゆるスモーガスボード・カリキュラムが設けられた事情が学力低下を招いたという見方を反映している。改革の第二の波において、ベネット長官らが口やかましく唱えた content の重視はまさにこれに対応するものである。

(2)初等中等教育法 (ESEA, 1965) 第1章は連邦政府が低所得家族子弟の教育のため支出する教育費の配分方法や用途を定めたものであるが、そこに規定された条件にあてはまる主な対象は、黒人やヒスパニックの子弟に対する入学前後の補充教育であった。従来めぐまれなかったこれら子弟への補償教育である。補償教育、ヘッドスタート、ディセグレーションなど60年代に盛んになった一連の改革により、黒人やヒスパニックの教育は改善され、そのうち高校に進学して大学入学のための標準テストを受けるものも増え、受検者の構成を変貌させた。それが、SAT の平均得点の低下を(間接的に)もたらしたという解釈が、このリストにも示唆されている。

そのように見れば、学力の低下に焦点づけられる教育の危機も、人口構成が過去の白人優位から次第に変わりつつあるアメリカの社会問題の一つとみることができよう。過去には底辺に閉じこめられていたこれらの人びとを、すべて平均的な白人レベルの生活と教育のなかへ組み込むまでの長い過渡期の現象ともいえる。ブッシュ大統領が90年年頭の一般教書で、ヘッド・スタートへの増額を要請したのもそのような観点から見直すことができる。60~70年代のデータに関する分析結果が、そのまま80年代中期後期に当てはまるとは限らないが、87年当時の SAT, ACT の伸び悩みは当然このような推移の延長線上に考察されるべきであろう。

もう一つ、この表には記されていないがその基礎となった分析から、われわれのテーマに関する点を取り出しておきたい。それは学力テスト結果におけるニュー・ベイシックスとコーホート (cohort) 効果についてである。アカデミックな基礎学力を重視せよという提唱において、基礎学力とは過去の機械的 (rote) ドリルの 3R だけでもって足りるわけではない。もっと高次の学力、理解力、推理力、問題解決能力などが当然基礎学力に組み込まれていなければならないと、どの論者も説いている。このことはまた (動機はやや異なるが) 経済界から学校教育への要請でもある。そしてこのような高次の基礎的能力は実は低中学年から教育できるし、教育すべきものだとされている。(ここでブルーナーのとりあげた「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」といふ仮説が思いだされる。<sup>(42)</sup>) さらに、低中学年時代に学習されたこれら高次の基礎的能力は、それを学んだ子どもの年齢が進んで高学年、例えば高校卒業時になったとき、かれらの受ける標準学力テストの結果に歴然と表れてくる。この表の基礎をなしている標準学力テスト平均得点についてその時系列構造を見ると、ある年次ごろに平均得点が(停滞な



いし下降傾向から)改善している現象が見られる。これはその改善現象が表面化した年次にテストを受けた年齢(学年)集団,正確に言えばコーホートの学力が他の年齢集団と比べ相対的に高かったためであろうが,その原因は実際はむしろ過去に溯って,このコーホートが低学時代に修得した高次な基礎能力が学年の進行とともに持ち越され,高学年において(たまたま標準テスト受検の機会に遭い)花開いたと解すべきである。一というのが,調査者の一つの解釈である<sup>(43)</sup>。

われわれはあとで取り上げる問題のためここに示唆される二つの点—基礎学力における高次な能力の重視とその早期からの養成の必要,および学力テストに示される教育効果の現れに時間的なズレのあること—に注目しておきたい。

## 2. 学力テスト成績に対する学校教育の影響

いったい学力テストの結果には,学校教育が直接どれほど影響を及ぼしているか。さきに掲げた(表2)でも学校教育以外の要因が重要な役割を担っていることが指摘されているが,学校教育そのものの効果はどの程度あるのか。それは学校教育のどの部分がどんな働きをしているのか。こういった疑問はいつの時代も,いろいろな形で出ている。

経済用語を使えば学校は青少年にどれだけの付加価値を与えるか(与えるか),学校はそれに投資された教育費に見合うだけの効果を示しているか(示しうるか),あるいは80年代教育改革のことばを使えば,学校はどれだけその成果に対してアカウントブルであるかという問題である。(もちろん学校教育の社会・経済的効果としては学力アチーブメント以外で問題にすべき面は多いが,ここでは触れないことにする。)このことが最近アメリカで具体的話題となったのは66年に出たコールマン報告がきっかけであった<sup>(44)</sup>。これはその二年前に出た公民権法(Civil Rights Act)にもとづいて行われた調査報告である。少数民族とくに黒人が教育機会において不平等を強いられていないかどうか,実態を見る調査であったこの報告の結論は(われわれのテーマとの関連でみれば)次の点に絞られるであろう。

(1) 学校施設,図書館蔵書数,開設授業科目数,資格別教員数などを指標した学校差を一方に立て,他方に生徒についての社会・経済的背景を統計的にコントロールしたうえで標準学力テストの成績の差を見た場合,後者の学力差に対する前者の学校差の関連はほんの僅かにすぎない。施設や授業科目など数量化可能な面でめぐまれた学校かそうでないかという差は,そこに学ぶ生徒の学力差をほんのわずかしか説明できないというのである。さらに別の表視をすれば,同一学校内における各生徒間の学力差はもちろんかなり大きいけれど,学校単位で生徒の学力平均値を出して比べてみると,それには学校の施設面などのよしあしはあまり影響していないのである。

(2) 白人生徒と少数民族(とくに黒人)生徒の学力差を学年別にみると,平均して黒人生徒は白人生徒に対し,第6学年で1.6年の遅れ,第9学年で2.4年の遅れ,第12学年で3.3年の

遅れを示している。学年の進むにつれ、入学当初の学力のハンディキャップはむしろ増大しているのである。「学校以外の要因—貧困、地域住民の態度、親の学歴の低さなど—がどのようにからまりあい、これら少数民族の子どもを、言語的スキル、非言語的スキルの面で、第1学年入学当初から不利な立場においていようとも、とにかく学校教育はこの不利な立場を克服できないというのが事実なのだ。<sup>(45)</sup>」

(3) 生徒集団の構成において、白人生徒の多い学校に入学した黒人生徒は、周囲の生徒の（相対的にめぐまれた）教育的背景やかれらの抱く（高い）アスピレーションに影響されて、学力の成績をおげる可能性がある。

以上を敷衍すると、こういえるであろう。

生徒の学力は一次的には、家庭とそれを取りまく環境の影響をうける。そして二次的には学校教育がこの影響を克服してやれない「無力さ」にも由来している。ただし学校に金をかけて施設や授業科目編制をよくしてもそれが直ちに生徒の学力向上には結果しないであろう。むしろ学校集団が社会的・文化的に等質に構成されていることが、家庭的・地域的背景をそのまま温存させているようにみえる。こうして学校教育によっても克服できない（むしろ、拡大される）生徒間の（知的能力における）不平等は、卒業後の社会生活において拡大再生産される可能性をはらんでいる。

このコールマン報告が投げかけた問題は、その後“Schools make no difference”という文句に集約されていく。かなり誤解を抱きそうな表限ではあるが、的確に要点を衝いていると思う。

コールマンの調査を再分析し一部新たな資料を加えてまとめたのが、ジェンクス等の「不平等」であった<sup>(46)</sup>。この研究も、われわれ当面のテーマに関してはほぼ同様の見解を示している。（さらに、ジェンクスはこのような学校教育の「無力さ」がもたらす社会的不平等の実態やその改善策にも言及している。）また知能程度の影響を、家庭的背景と並んで重要な学校外の要因として加えている。知能が遺伝的に制約される側面が強いと認められる以上、学校教育の影響力は一層弱まるわけである。こうみると、学校教育の学業アチーブメントへの効果、ひいては卒業生に（学歴という名においてか、修得した実力という形でか）附与される社会・経済的メリットはいよいよ低く見られることになる。「学校で学んだとて変りばえしない」ことになる。あるいは極論すると、学校は第一義的には「生徒を測定し、これにレッテルを貼ることを任とする、選別・資格附与機関」となり、「生徒の変革を任とする社会化の機関」は第二義となってしまう<sup>(47)</sup>。

このような状態を改めようとするれば当然家庭的背景（近隣地域の状況もふくめ）において教育上不利な立場にある子弟に対しては教育を補ってやる必要が生じる。学校外においてハンディキャップを負った子どもを、形式的な平等の名において、めぐまれた条件の子どもと同じように教育するのでは、両者のギャップはますます開いていくであろう。こういう考え

で「平等以上の」教育を与えようとするのが、初等中等教育法（ESEA）の第 I 章による補償教育（compensatory education）であった。なるほどこうした一連の施策——主に60年代に開始された——によって、貧困家庭の子弟や少数民族（とくに黒人・ヒスパニック）の学力レベルは相対的に底上げされたけれど、まだ白人レベルには達していない。そして70～80年代になると、従来は高校教育の機会を閉されがちであったかれらが、SAT や ACT に加わってくる。それが全体の得点を引き下げる一要因になる。こういう図柄が70～80年代の学力テストの推移にあてはめられて解釈される。しかし平等（equality）というよりはむしろ公正（equity）の原理を守る限り、このめぐまれない子弟への教育を重点施策から外すわけにはいかないだろう。なお先に触れた中央主導型保守派の人びとが、微妙な表現でこの平等—公正の原理の具体的適用の再検討を説いていることも、ここで想起しておきたい。

“Schools make no difference”という文句は簡潔であるが、いろいろ誤解を招き易い。コールマン報告の指摘はもともと、「数量化可能な側面のみで見た学校間の差が学校間の学力差と関連することは少ない。」あるいは「学校施設等の条件を平等にしたとて、生徒の知的能力の不平等の解消にはほとんど見るべき影響はないであろう。」というふうに限定した形で出発している。コールマンの報告に加えてジェンクスの報告が、コールマン以上に家庭的背景（および知能）に力点を置いたため、この文句は学校と家庭との形成力の比較という形を取った。そうになると、学校無力論という方向へ誤って導かれやすくなる。常識はこのような議論に反対や疑念を表したくなるであろう。こんな中でジェンクスの報告から6年して、イギリスの調査研究がラッターらによって報告された<sup>(48)</sup>。

コールマン、ジェンクスの研究が教育における不平等という社会的政策問題を基本枠としたのに対し、ラッターのは教育効果に関する学校差という枠を立てている。

正確には「生徒の行動および学校成果を種々な尺度で測った場合、なぜ学校（訳注：この場合は高校）のあいだに差が生じるのか。また生徒の進歩に対して学校はどんな影響を及ぼすか」を調査するのがねらいであった<sup>(49)</sup>。つまり学校教育の総合的成果の度あい、第一義的には対象生徒の在籍校の総合的評価の学校間格差に表れる。学校教育の総合的成果を示す主なインデックスは、生徒の行動やテスト成績などであり、学校評価の基準は school processes が主力をなしている。したがって、この調査結果のうちわれわれ当面の関心は学力テストの結果に対する school processes の影響が（学校差という視角からみて）どうであるかに絞られる。

(1)テスト成績、具体的には CSE（Certificate of Secondary Education）あるいは GCE（General Certificate of Education）などの成績と school processes との関連は一貫して高い。ここで school processes とは「学校生活における社会的組織の次のような側面、したがって、教職員生徒のいずれにとってもその学校内体験のありかたに影響を与えそうな側面」を指している。概括すれば学校の教育経営の諸側面とでも仮称できよう。具体例を挙げれば、

次のような項目が含まれる。学業活動重視の度合い（宿題，CSE・GCE 成績への期待など），授業中の教師の活動（授業中断の度合い，生徒とのやりとりなど），生徒に対する賞罰，生徒のための校内環境（相談活動，建物の美化など），各生徒の責任と参加の度合い（学校集会での役割取得など），教員組織（教員異動，経営上の決定参加など）。

学校教育の効果ないし影響力は次の見解に要約されるであろう。入学した生徒の質によって学校の質が影響されるのか，それとも在校生のありかたが学校の影響によってきめられるのかといえは，もちろん影響は両方面に働いているといわねばなるまい。「しかし school processes と中等教育終了時の生徒の行動および学業成果との相関のほうがはるかに高いことを考えると，学校の生徒に対する影響のほうが，生徒の学校に対する影響より大きいといえる。」<sup>(51)</sup>それは相関関係というより因果関係とみなしてよいほどである。換言すれば，生徒たちはある学校に在学した場合は別の学校に在学した場合以上に，良好な行動と学業成績を示す可能性が高いということになる。この学校の総合的影響はエートス (ethos) と称してもよいであろう。

ここに至って“Schools make no difference”は明確に否定され，“Schools do make a difference”もいえる見解が立てられる。ただし，これはコールマン報告が原初的に示唆した意味での学校無力論（施設面等における学校のよしあしは，生徒の学業成績のよしあしとは関連しない）と矛盾するものではないし，ジェンクスの強調する「家庭のほうが学校より教育的影響力が強い」を全面的に否定するわけでもない。別の角度から学校有効論が立てられたというべきである<sup>(52)</sup>。

一方コールマン自身もこの問題にとり取んだ報告書を出した。これは80年実施された高校生（最高の2学年）に関する学校教育の効果を，3つの学校種別で比較したものである。公立，私立（これはさらにカトリック系，その他の私立に分けられる）がそれで，これに業績良好な学校の公私立別比較を加えている。学校の教育効果は各生徒の学業成績と本人の抱く将来計画との二面で測られている。われわれ当面の問題に関して，結果を要約すると，この二面のいずれにおいても，私立学校とくにカトリック系は公立学校よりも効果をあげている。なぜ私立のほうが教育効果をあげているのか。コールマンらはこう説明する。第一，私立のほうがアカデミックな活動が盛んである。出席率も高い，宿題も多い，履修するコースも安易なものを選択しないなど。第二に，生徒の行動も私立のほうが良好である。争い事が少ない。教師に対する脅迫も少ないなど。言いかえれば，学校全体の空気 (climate) が，勉強としつけ・秩序維持に関するきびしい要求に満ちているからではないか。在籍学校とは無関係に各生徒を比べると差異はいろいろな面で認められるが，学校別に生徒集団を比較すると，上のような差が生じるというのである。この分析の視角は，ラッターの場合と同様，学校差にある。それを公私の三種類に区分した所に，アメリカ学校制度の現実が反映している。この結論は明らかにラッターと同じ方向を指しており，学校無力論を否定するものである。

一歩進んで、なぜ私立は公立よりもすぐれているのか。日本人の常識で見ればおそらく次のような解釈が可能であろう。(1)私立は学費負担の関係から経済的社会的に恵まれた家庭、学歴の高い親をもつ生徒、つまり「質」のよい（曖昧な表現であるが）生徒が多いためであろう。(2)私立のほうが学校自体の自由裁量の幅が大きく、かなりきびしい要求(academic and disciplinary demands)を課することが可能なためであろうと。ただし日本の高校の場合も、これらの解釈は必ずしもつねに妥当しない。私立のほうが「質」のよくない生徒の集まる例もあるし、義務教育でない高等学校があまり厳しい態度をとると、生徒の流出（中退、入学者減少等）が増えて、私学経営が苦しくなる惧れもある。またアメリカの場合、同じ私立でもカトリック系とその他を区別したことの背景にある社会状況や市民感情——どちらかといえばカトリック系学校のほうがソフィスティケートだという——も考慮に入れておく心要有る。結局、公私立の比較は常識が考えるほど単純でない。この調査でも「業績良好な」公立はふつうの私立よりすぐれていると指摘している。（なお、これに関連してコールマンも公私立学校の長短、功罪について、立ち入った検討を加えている。）

ここでわれわれのテーマに関係ふかい二点を考察しておきたい。(1)学校種別の生徒集団比較において、当然各生徒の家庭の社会・経済的背景、親の学歴、人種などの要因は統計操作上コントロールされている。したがって学校への教育効果に関する上記の結論については、公私立生徒間の社会・経済面での懸隔は考慮せず、教育効果と学校で課せられる要求との関連それ自体と見てよい。(2)私立のほうが生徒に対する勉強や行動の要求がきびしいのは、私立に対する拘束が少なく、自由裁量の幅が大きいからではないかという見方について、この調査は、基礎となるデータも見解も示していない。ただこれに関連して、一方で父兄や生徒の選択の幅を拡げ、他方で生徒に対する要求や学校の権威を増大するという試みとして、次のような例を挙げている。専門化された高校、マグネット・スクール、オルタナティブ・スクール、および学区の境界を越えた就学校の自由な選択など<sup>154)</sup>。コールマンはこれ以上に説明を敷衍していない。しかし、われわれが自由に推論をこの線で進めると、こんな展開も可能であろう。(1)生徒に対する教育効果は公立よりも私立のほうが概してすぐれている。(2)それは私立のほうが生徒に対し勉強や行動の面できびしい要求を課しているからである。(以上の二点は本調査で実証されている。)(3)これは私立のほうにより大きな権限行使と自由裁量の幅があり、また父兄生徒の側にもより広い学校選択があるからである。(4)したがって公立学校にもマグネット・スクール制などを採り入れ、学校経営に対する自己責任と就学者の自由選択を強調して、学校間の競争（エクセレンスへの競争であるが）を促せば、おのずから生徒の成績もあがるであろう、と。これは極めて大胆かつ飛躍の多い推論である。しかし最近の教育改革の波は、（とくに accountability と choice の重視において）まさにこの方向を指している。例えば、「教育における選択」に関するホワイトハウス・ワークショップは、マグネット・スクールに代表されるような教育における自由選択の拡大こそ学力の伸長をも

たらずと断じ、その証左としてこのコールマン報告を引用しているのである<sup>(55)</sup>。

### 3. 学力に関するジレンマ

この章を終えるに当たって、いくつかの問題をまとめ私見を加えておきたい。どの問題も大なり小なりジレンマを含み、その解決が教育改革の今後を占うことになるだろう。

われわれが考察の対象にしたカリキュラムないし教育内容の点からいえば、83年以後どの州でもほぼその外形は整備されたといって大きな誤りでない。アカデミックな基礎教科の必修化は着実に進んでいるし、高校卒業に必要なコースや教科の単位数も強化された。卒業のためには州で定められたテストを受けねばならぬ所もある。これらの措置はしばしば州の規程によって実施に移された。その結果の一部分は前掲の(図1)(表1)に見ることができる。さてしかし、このようなカリキュラムの(規制的な)改革によって学力は向上したか、つまり学力テストの成績は改善されたか。

それに対する見解はさまざまである。あるもの、例えば教育長官は消極的意見で標準学力テストの成績とくにSAT・ACTに示されるような高校上位生徒のそれは期待どおりの改善を見せていない。むしろ停滞気味(stagnant)だと評する。あるものはもう少し好意的で、少なくとも低下傾向とくに60年代後半から70年代後半にかけてのような激しい低下傾向は、止まったと見る。これもデータの上読みとることができる。ただし、この停止が低下傾向の終息で改善への兆しを秘めたものなのか、それとも一時的現象なのかは意見の岐れるところであろう。また他のものはこういう。学力テストを受ける生徒の種類——とくに学年、人種、成績レベル、地方の別——やテスト実施の時期によって、効果のちがいがあり、一概に悲観的あるいは楽観的評価は下しにくい。しかし例えばあるグループでは小規模ながら学力の改善が認められ、しかもそれを今後長期にわたる改善向上の始まりと解してよいのではないか<sup>(56)</sup>。

こうなると「改善」の語義をめぐる論争になってしまう可能性もある。学力の改善とはテスト(平均)得点の明らかな上昇だけに限定されるべきか。期待値ないし到達度を漠然とでも設定し、それに基いた評価なのか。(例えばブッシュ大統領の宣言した2000年までに数学と理科の成績を世界一にするという目標のように)。それとも下降傾向が一時的にせよ停止ないし停滞したり横ばい傾向に転じたら、それをもって改善の証とすべきか。あるいは教育改革(この場合83年あるいはその直後の)以降の教育を受けた生徒と、改革以前の生徒とを比較した場合、両グループともその後微弱な下降傾向を示しているにも拘らず、改革後のグループの下降は改革前のグループほど程度がひどくない。平たくいえば、改革後のほうがまだましだという場合、これも「改善」と称してもよいか。

とにかく改革の影響だけを抜き出してなるべく他の影響を操作的にコントロールしたうえで、新教育施策が具体的にどれだけ学力レベルの改善をもたらしたかを、全国的に調査した

データの無い現状では、軽々に「80年代教育改革の成果」と銘打った考察は行えるものでない。改革施策とくにカリキュラム関係のそれと、成果とくに学力レベルとのあいだには、いくつかの問題が介在しており、どれもが教育改革の評価・批判を内蔵しているのである。以下それらを重複を厭わず列挙してみよう。

第一、教育上に見るべき成果があったとしても、果たしてそれをある（単一または複合した）改革施策の結果と判断してよいであろうか。例えば先きに触れたように、ある時期にあるテストを受検したある学年集団が平均してよい成績を示したとしても、その原因は何年か前にこのコーホートが（低学年時代に）受けた教育に遡るのかもしれない。またこれとは別の考え方もある。ある調査では83年にカリキュラムの強化・改訂のあった地域について、新カリキュラムで教育された生徒集団と、その一年先輩の生徒集団（新カリキュラムは適用されない）とを直接比較し、両集団の平均学力に差があれば、それは新カリキュラム結果と解釈してよいと前提している<sup>(57)</sup>。しかしこの調査にしても対象の地域と集団によって結果がまちまちで、一義的な方向は定めがたいとしている。もってこの問題の難しさがわかる。

しかし、調査方法上の問題としてはともかく、教育者の立場から言えば、大切なのは教育が実際に何らかの改善向上を遂げたか、遂げつつあるのかが問題なので、それを特定の改革案・施策がもたらしたのかどうかは、どちらでもよいことであろう。

第二、学力レベルの指標として使われるのは、学力テストの成績である。それが全国的に標準化されたものか、ある地方（たとえば州）で共通な（その意味で標準化された）ものかはともかく、例えばカリキュラムの改革によって、卒業要件が強化され所定のテストで基準以上の得点が必要とされる場合、現場では教師も生徒も「テストのための勉強」に熱心になる可能性はある。それはテスト受験技術から一步踏みこんで、出題予想内容の集中学習にまで及ぶだろう。日本にもその顕著な例は少なくない。昭和36年の一斉学力調査においては四国の某地方が好成績を示し、それがこの「テストのための勉強」によるものではないかと論議された例などである。

基準を強化し法的拘束力をもってこれを実施するさい、現場の反応は往々テストのための学習、テストのための授業という方向に流れやすい。こんなふうにして所定のテストにより得点を取ったとて、果たして教育改善の実があがったというべきなどうか。日本の教育者は内心はともかく、おおむね否定的意見を公言する。しかし現場のカリキュラムに関して法的拘束力をもつ国家基準が存在しないアメリカでは事情もちがうし、したがって見解も次の例のようにいろいろである。テストに出る事項をずばりそのまま教えるのはどうみても非教育的で論外だ。しかし受験技術を教えるのはある意味で教育的といってよいし、これもカリキュラムの一部と見てよいのではないか。またテストで驗される一定の能力に重点をおいて日常の授業を集中的に行うことも教育的とみてよいのではないか<sup>(58)</sup>。「テストのための教育」の盛んな日本においてはかえって（たてまえとして）反対論が強く、そういう事情の比較的薄い

アメリカで容認論があるのは興味ぶかい。観点を換えれば、どの国でも指導的立場にあるものは国民の教育レベルをあげるため（ひいては国力を充実させるため）には、テストが重要な手段であると見る傾向があるようである。

教育的に見て必要とされる諸能力を、知識以外あるいは知的能力以外に広く設定し、それらを網羅したうえでそのエッセンスをテストに出題する。そしてこのテストにパスするか否かが受験の生涯に重大かつ深刻な意味をもつように、教育界さらには社会全体のありかたを規定する。そうすれば生徒たちは否でも応でも、テストのための勉強に精励しなければならぬし、教師もそれを最大限に援助する義務がある。この一連の営為には強制ないし社会統制（social control）の色彩が濃いけれど、教育的メリットも少なくない。そのメリットが純教育的に見て価値あるものかどうかは、懸って最初の教育内容の選定ひいてはテストに出題されるこの内容のエッセンスの価値に存する。単なる機械的な知識の記憶だけを験すテストが非難されるのであれば、高次な能力——推理力、問題解決能力さらには創造力までも——も出題に加えるよう工夫すればよい。そのようなテストが作成されて、生徒がみなそんなテストのための勉強をするならば、教育的に見ても慶賀すべきではないか。テストという制度自体ではなく、その内容方法が問題なのだ。こういう発想が当局者の心底にあるように見える。それは日本にもアメリカにも、そして科挙盛んなりし頃の中国にも共通している。

第三にこれと関連するが、教育改革の成果に対して、果たして学力テストの得点は十分な指標であるか。必要な指標だとしても第一位に挙げられるべき指標かという問題がある。それは上述したように、学力テストが何を測定するのか、ふつう用いられている標準学力（適性）テストがどんな内容を主体としているかに懸っている。一般的なのは言語とくに reading と数字の分野である。SAT, ACT にしても、NAEP<sup>(59)</sup> にしてもこれらの分野が主体になるし、前節で紹介した諸調査（コールマン、ジェンクス、ラッター、コールマン）に用いられているのもこれらを中心としている。妥当で信頼度が高く大規模な調査に適しているというメリットのためであろう。しかし、真の意味での教育の成果ということにおいて、この種の学力がどの程度の重さをもつかについてはいろいろ見解があろう。教育の究極目的は「人格の完成」にあるとする理念はさておき、アメリカ流のプラグマティズムから観ても、現に今度の教育改革で質の高い労働者に要求される能力（既述のキーワードを用いれば、エンプロイアビリティ）には、高次な理解力・推理力・総合力・問題解決能力などが必須の要素とされている。ニュー・ベイシックスというときの「基礎」教科とは 3 R's の単純な拡大を意味するのではない。

また三つの C のうちの Character の強調も、単に乱れた校内秩序を回復したり、生徒を薬物汚染から防護するという消極的なねらいだけではない。品性の陶冶こそ学校教育の重要なねらいであるべきである。われわれは学力テスト得点の上下に一喜一憂する反面の弊を考える必要があるのではないか。まして、テスト得点や中退率というタンジブルは面で学校の教



育活動が評価され、その評価に応じて merit school または national merit school と賞せられたり、逆に school bankruptcy を宣告されたりするやりかたには一考を要する。

第四、カリキュラムの改訂とくにアカデミックな教科・コースや卒業要件の強化は、下位生徒の切り捨てを招かないだろうか。基準が厳しくなれば、中退者や転校・転科生が増えないだろうか。近年 SAT, ACT などの得点において10年前のような低下が鈍化したのは、あるいはこういう切り捨てが増えたためではないか。そういう見方は過去の SAT・ACTの著しい下降が、受検者に黒人等が加わったためではないかという解釈と表裏をなしている。ただしこのほうの解釈については研究者によって賛否がちがうのであるから<sup>(60)</sup>今回の場合もその裏側となる解釈を直ちに肯うわけにはいかないだろう。

エクセレンス追求の今回の教育改革は、一時代前の平等性追求、人間性重視の教育施策と比べれば、たしかに上に厚く下に薄い印象を与えるが、改革の第二、第三の波でいろいろな補償教育施策が重点項目となっていること（例えば、上述のブッシュ大統領年頭教書）からみても、必ずしも上下層いずれか一方に偏したものではない。A Nation at Risk が公的に表明しているように教育におけるエクセレンスは各人がそれぞれの能力を最大限に伸ばすという意味であり、またそうあるべきである。

この「切り捨て」問題を中心に行われた調査は、カリキュラムの基準が強化されても、それへの救済策が組みこまれており、例えばレメディアルな教育とか補習授業とか適切なクラス編成などが実行されている場合には、切り捨ては起こらず、むしろ教育改革（少なくともカリキュラム改訂）は上位生徒よりも下位生徒により効果をもたらすこともあると報告している。これは事例研究に類する調査で一般化はできないけれど、傾聴に値すると思う<sup>(61)</sup>。

第五、テスト得点に代表される生徒のアチーブメントは学校教育のどの面からどの程度の影響をうけるか。この影響は学校外の影響、とくに社会・経済的要因からの影響に打ち勝つだけの効果をもっているか。この問題はすでに詳述した。そして、学校の施設などいわゆる「外的事項」に類する条件にもとづく学校の格差は、在校生（卒業生）集団の学力格差とほとんど関連ないこと、他方しかし授業のあり方、教師、学校経営などの「内的事項」(ラッターのいう *school processes*)から観た学校格差は、生徒集団の学校格差と相関すること、その意味でそれぞれの社会・経済的背景を担って入学してきた生徒たちがその背景によって学校教育に影響を与えるよりも、むしろ学校が生徒に及ぼす影響のほうが大きいこと、そしてまた生徒集団のアチーブメントの度あいはその学校におけるアカデミックな学習への要求、しつけ・秩序維持への要求の強さと関連すること、などを知った。一言でいうならば、学校のありかた (*climate, ethos*) (このことばは日本ふうの曖昧さに包まれているようだが、ラッターやコールマン第二報告のように正確な具体的内容をもつものとして措定されなければならない) が、生徒のアチーブメントをきめるのである。

そうなるるとしかし、学校のありかたまで教育改革施策によって規制改善できるだろうかと

いう、素朴な疑問が生じる。当局が号令を掛け、規程を定め、可能ならばカリキュラムの全国規準版を編成し、賞と罰をもってこれを促がせば、「学校のありかた」が望ましい方向に改善されるか。テストの得点は上がるかもしれないが、それをもって足れりとできるか。90年2月上院で審議された法案（Educational Excellence Act of 1990と仮称）の冒頭には、初等中等教育の改善が取りあげられ、次の面で実質的改善のあった学校が公けに報賞されることを定めている。(1) 生徒の学業成績の向上。(2) 安全かつ薬物汚染のない学校環境づくり。(3) 中退率の低下<sup>(62)</sup>。目下の急務がどの辺にあるかが推察できるとともに、現実がわれわれの描く真の学校のありかたと程遠いことを感ぜざるをえない。また現場のアカウントビリティを重視する最近の動きは、第一線での自主性と責任を眼目に行っているけれど、それが上から要請された自主性と責任という色あいの濃いものであるならば、明らかな論理矛盾である。「学校のありかた」は作らされるものではなく、自ら努力して創られるからである。

(附記：序章の(4)で取りあげた三つの問題の残り二つは、次回にまわすことにする。)

#### 〈注〉

- (1) 橋爪貞雄、「危機に立つ国家：日本教育への挑戦」、黎明書房、1984。
- (2) National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform, 1983*
- (3) 今村令子、「教育は『国家』を教えるか一質・均等・選択の自由」東信堂、1987、PP、31—33
- (4) レーガン大統領はラジオ演説でこういった。「予算の増大が答えではない。教育の質が劇的に低下したその20年間に、連邦政府の教育支出は17倍にも増えたのである。」 G. Holton, "A Nation at Risk Revisited" *Daedalus, 1984*.
- (5) 日米教育協力研究日本側研究グループ、「アメリカの教育改革」1987. U. S. Dep't of Education, *Japanese Education Today, 1987*
- (6) Beatrice and Ronald Gross(ed), *The Great Debate : Which Way for American Education?* Simon and Schuster, 1985, p. 17. なお本書には諸家の論文の抜粋が、原論文とちがったタイトルで収録されている。
- (7) *ditto*, chapt, 42
- (8) この間の事情は拙著に詳しく述べた。橋爪貞雄、前掲書、第2章。
- (9) D. Ravitch, *The Troubled Crusade : American Education 1945—1980*, Basic Books, 1983
- (10) A. Shanker, "Education Reforms : Merit Pay and Master Teacher Plans," *Vital Speeches of the Day*, Sept. 5 1983.
- (11) このほか次の数点を加えることができるが、あまり政治的・思想的傾向の分類にこだわるとかえってわれわれの考察を窮屈にするおそれも生じよう。
  - Lightfoot, S. L. *The Good High School*, 1983
  - Powell, A. G. et al(ed),  
The Shopping Mall High School, 1985
  - Carnegie Council on Adolescent Development,  
*Turning Points, 1989*.
- (12) 橋爪貞雄、前掲書 PP. 95—106

- (13) 同上書, 第2章。
- (14) D. J. Senese, "Capturing the Spirit of Educational Quality," *Vital Speeches of the Day*, Feb. 26, 1985
- (15) J. S. Coleman, et al, *High School Achievement : Public, Catholic, and Private Schools Compared*, Basic Books, 1982, pp. 188—191.
- (16) 「デュー・プロセス・オブ・ローは, 裁判所が基本権として保護するに値すると考えたものを保障するに際して, よりどころとなる条文が他に存在しないときに用いる最後の切札的役目を担っている。したがってデュープロセス条項にどのような内容が盛り込まれるかは, それぞれの問題について, 他に適用可能な条文があるかどうかによって左右されるとともに, そのときの裁判所の多数意見の世界観, 人権観および違憲立法審査制度の運営に関する司法部の役割に関する考え方などに, 強く影響されることになる。」杉原泰雄「デュー・プロセス・オブ・ロー」『大百科事典』平凡社, 1985, 巻10, P. 209。
- (17) ことに連邦政府が一定の教育政策を強力に推進しようとする, そのような事態が生じる。ESEA(初等中等教育法)第I章の実施はその好例である。
- (18) A. G. Powell et al.(ed), *The Shopping Mall High School : Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Houghton Mifflin. 1985, pp. 292-294
- (19) US Dept. of Education, *The Nation Responds : Recent Efforts to Improve Education, 1984*
- (20) Beatrice and Ronald Gross(ed) *op. cit.* p. 342
- (21) W. J. Benett, *Educators in America : The Three R's*, address delivered to the National press club, Mar. 27, 1985  
——, *Our Children and Our Country*, Simon and Schuster, 1988 (A)
- (22) W. J. Benett, *American Education : Making It Work*, US Gov't Printing Office, 1988 (B), p, 24
- (23) T. R. Sizer, "High School Reform : The Need for Engineering," *Phi Delta Kappan*, June 1983.
- (24) G. Bush, "Excellence in Education : President Bush's Strategy," *Phi Delta Kappan*, Jan, 1989.
- (25) W. J. ベネット, C, E, フィン(木内信敬訳)「アメリカの教育改革運動」*Trends* 誌, 1986年4月号。当時ベネットは教育長官, フィンは同次官補(教育研究・改善担当)。またこんな言もある。「重大な思想に対して中立をきめこむのが, 多くの点で教育者の最大の罪悪だ。これは自己中心的な責任回避である。」W. J. Benett, 1988 (B),, *op. cit.* P. 36
- (26) M. J. Adler, *The Paideia Proposal : An Educational Manifesto*, Macmillan, 1982
- (27) W. J. Benett, *To Reclaim a Legacy : A Report on the Humanities in Higher Education*, National Foundation on the Arts and the Humanities, National Endowment for the Arts, 1984.
- (28) W. J. Benett, 1988 (A) *op. cit.* *chapt.* 20.
- (29) US Dept of Education, *What Works : Research About Teaching and Learning*, 1986
- (30) National Institute of Education, *Violent Schools-Safe Schools : The Safe School Study Report to the Congress, 1978* 参照
- (31) National Governors' Association, *Time for Results : The Governors'1991 Report on Education*, 1986
- (32) D. P. Doyle et al(ed), *Excellence in Education : The States Take Charge*, American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1985
- (33) D. J. Senese, *op. cit.* なお著者は当時教育次官補(教育研究・改善担当)。
- (34) E. L. Boyer, *School Reform : A National Strategy*, Speech delivered before the Business Roundtable, 1989
- (35) W. J. Benett, 1988 (B), pp, 28-29

- (36) 金子忠史, 「変革期のアメリカ教育一学校編,」東信堂, 1985, p. 55参照
- (37) ただしこれは各種資料を総合すると, 「機能的文盲」(functional illiteracy) も指すものと思われる。つまり日常の社会生活を営むうえに最低限必要な識学能力, 注意書きや簡単な新聞地事が読める能力に欠ける成人の数と解すべきであろう。
- (38) L. E. Cavazos, *Restructuring American Education Through Choice*, speech delivered at the Education Press Association, 1989
- (39) E. L. Boyer, 1989, *op. cit.* なおボイヤーはすでに *High school: A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation for the Advance-ment of Teaching, 1983で, 全国的なコアカリキュラムの開発と提案している。
- (40) Congressional Budget Office, *U. S. Educational Achievement: Explanations and Implications of Recent Trends*, Aug. 1987, p. 19.
- (41) 橋爪貞雄, 前掲書, p. 112.
- (42) J. S. ブルーナー, 鈴木, 佐藤訳『教育の過程』岩波書店, 1963. p. 42
- (43) Congressional Budget Office, U. S. 1987, *op. cit.* p50.
- (44) J. C. Coleman et al, *Equality of Educational Opportunity*, Arno Press, 1979 (Reprint of the 1966 ed. Published by the U. S. Office of Education)
- (45) *ibid.* p. 21
- (46) C. Jencks et al, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, 1972。  
なお同書の橋爪, 高木訳『不平等一学業成績を左右するものは何か』黎明書房, 1978 の「あとがき」(橋爪筆) 参照。
- (47) *ibid.* p.135
- (48) M. Rutter et al, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Education*, Harvard Univ, Press, 1979
- (49) *ibid.* p. 42
- (50) GCE は平均知能以上の生徒を対象とするもので, 全体の約20パーセントがこれに該当すると考えられる。試験は各教科別にふつう筆記試験が2種類行われる。ただしある教科ではそれ以外に実技試験が加わる。採点は A から E までの5段階で, 大学進学者は少なくとも5教科で C 以上の成績が要求される。CSE は GCE よりは広く約40パーセントの生徒を対象としている。GCE と併せると生徒全体の約4分の3が両テストでカバーされることになる。CSE も教科に基いて出題され, 成績は1から5に分けられる。両テストとも「不合格」という評価はないが「評価段階外」という判定はある。ただし(この調査実施時からみて)最近までは GCE の D, E 段階は不合格と見なされていた。*ibid.* p. 38
- (51) *ibid.* p. 181
- (52) J. Murphy, "Does the Difference Schools Make, Make a Difference?" *British J. of Sociology*, Vol. 36 No. 1. Mar. 1985, pp. 106-116
- (53) J. S. Coleman et al, 1982, *op. cit.*
- (54) *ibid.* p. 193
- (55) *Improving Schools and Empowering Parents: Choice in American Education*, US Dep't. of Education, Office of Educational Research and Development, Oct, 1989
- (56) US General Accounting Office, *Education Reform: Initial Effects in Four School Districts*, Sept.

アメリカ教育改革が内蔵するジレンマ

1989, p. 25。ここで「あるグループ」とはある学区における下位レベル生徒を指す。

(57) *ibid.*

(58) *ibid.* pp. 38-39

(59) 本稿で参照したのは、*The Reading Report Card : Progress Toward Excellence in Our Schools* および *Trends in Reading Over Four National Assessments 1971-1984*。ともに National Assessment of Educational Progress and Educational Testing Service, 1986 である。9, 13, 17才生徒を対象にした調査報告である。

(60) 橋爪貞雄, 前掲書, p. 99 参照。

(61) US General Accounting Office, *op. cit.*, *Chapt. 2*.

(62) *Congressional Record-Senate*, February 20, 1990, S 1237.