

現代米国における特別支援教育対象児の学力評価に関する検討

— 州テストにおける代替的な評価に着目して —

羽山 裕子

1. はじめに

本稿では、現代の学力向上政策下のアメリカ合衆国（以下、アメリカと略称）において、州のスタンダードや州テストの実践に特別支援教育対象児がどのように組み込まれ、そこにはどのような問題があるのかについて、重い知的障害や自閉症、重度重複障害など「顕著な認知障害 (significant cognitive disabilities)」を持つ児童・生徒への代替的な (alternate) 評価の実態に注目して検討する。

アメリカでは、1997年に改訂された障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act) で、障害のある児童・生徒も通常教育のカリキュラムや、そこでの評価に参加できるような取り組みが求められた¹。さらに、2002年に制定された No Child Left Behind Act (NCLB) によって、各州がスタンダードを設定してテストを行い、その結果によって各学校が説明責任を果たすよう求められる動きの中で、障害のある児童・生徒もまた州のテストに加わることを求められている²。ただし、特別支援教育対象児の中には、通常の試験に参加することが困難な児童・生徒もいる。そこで、このような生徒に対して用いられるのが、代替的な評価である。

アメリカにおいては、後述するように、このような一連の動きを、障害のある児童・生徒の能力を伸ばすものとして肯定的に意味づける研究がある一方で、特別支援教育として妥当な内容なのかを危惧する研究もある。しかし、それら先行研究は代替的な評価の実際の問題例を検討して論じているわけではないため、実践レベルでどのような問題があり、それに対してこれら研究の主張がどの程度当てはまるのかは明らかではない。特に、通常教育の学習内容の習得にとりわけ困難を抱えると考えられる、顕著な認知障害を持つ児童・生徒については、検討の対象とされていない場合も見られる³。

日本においては、障害のある児童・生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの保障について、野口晃菜が検討を加えている⁴。その中では、州のスタンダードや、それに基づく評価に、障害のある児童・生徒も参加する現状を指摘し、スタンダードに基づく試験が教育成果をはかる指標として適切であるか否かの検証が今後は必要であると述べている。また具体的な問題の検討では、拙稿においてポートフォリオ型の代替的な評価の問題例を紹介している⁵。しかし、ここでは真正の評価論やパフォーマンス評価の発展が特別支援教育に与える影響を描くことに主眼があるため、障害のある児童・生徒がアカウントビリティシステムに組み込まれることをめぐる論点や、州スタンダードとの関係等が十分に検討されていない。

本稿では、このような先行研究の成果と限界をふまえて、顕著な認知障害のある児童・生徒を対象とする代替的な評価に着目し、実際にスタンダードにどのような変更が加えられているのか、またテストはどのような形式や問題によって行なわれているのかを検討していく。現在、日本でも全国学力・学習状況調査に特別支援教育対象児が含まれるが、そこでは、通常教育のカリキュラムと異なるカリキュラムの下で学ぶ児童・生徒は対象から外され、代替の問題を設けてこれらの児童・生徒に対応することは行われていない⁶。これに対して、アメリカのように全ての児童・生徒を州テストの対象とし、障害の状況に応じて修正を加えて実施する例からは、学力テストにおいて特別支援教育対象児をテスト対象とするための具体的な手立てと、そこに生じる問題点を学ぶことができると考える。

2. 州テストにおける特別支援教育対象児への対応

(1) 州テストにおける代替的な評価

現代アメリカの学力向上政策の下では、年に一度、州ごとに学力テストが実施され、その結果が各学校の教育の質を判断する上で意味を持つ。すなわち、各州が定めた適正年次進捗度 (Adequate Yearly Progress。以下、AYP と略称) とテスト結果を照らし合わせて、生徒の学力向上が不十分と見なした学校には、様々な介入措置が行われることになる。このようなサイクルの中には特別支援教育対象児も含まれるが、通常のテストの受験が難しい場合には代替的な対応が行われる。代替的な評価に関する情報の収集・分析を行ってきたミネソタ大学の National Center of Educational Outcomes (NCEO) によると、代替的な対応は大きく以下の三つに分けられるという⁷。

一つ目が、代替的なスタンダードに基づく評価 (alternate assessments based on alternate achievement standards) である。これは、最も顕著な認知障害のある児童・生徒を想定した対応であり、対象児と同学年の児童・生徒に対する通常の試験で扱われる内容について、その深さ、広さ、複雑さを減じた評価が行なわれる⁸。具体例は後ほど検討する。なお、この評価を受ける児童・生徒の数自体に制限はないものの、その点数が AYP の算出に反映されるのは、児童・生徒全体の 1%以内の人数分のみと規定されている⁹。対象児は、障害の種類によって決定されるわけではなく、その子の個別の指導計画を作成するチームが、このような代替的なスタンダードに基づく評価の必要性を認めるか否かによって決定される。

二つ目が、修正されたスタンダードに基づく評価 (alternate assessments based on modified academic achievement standards) である。これは、同学年の通常教育の児童・生徒と同じ内容について学んではいるが、障害によってその進度が遅れている児童・生徒を対象としている。ここでは評価の内容は、通常教育対象児と同様の教材について、問い方を変える、ヒントとなるような図が加えられるなどによって難易度を下げて出題されているという。具体的な例としては、図形の長さを計測する課題において、通常教育のテストでは自分で定規を合わせて測ることが求められるのに対して、修正されたスタンダードに基づく評価では、図の端に 0 の目盛を合わせた定規の絵が問題用紙に印刷されており、その絵の中の目盛を読み取ることで解答できる形式になっているなどである¹⁰。なお、点数が AYP の算出に反映されるのは、児童・生徒全体の 2%以内の人数分のみとされている¹¹。

三つ目が、学年のスタンダードに基づく評価（alternate assessments based on grade-level achievement standards）である。これは、通常の試験とは異なる形式や道具を必要とするが、内容面での修正は行なわれていない試験を受験する場合を指す。

以上の異なる三つの種類の代替的評価を見ると、それらの相違は、同学年の児童・生徒の受ける通常の試験と比べて、試験問題の中身や提示の仕方にどのような改変が行われているかという点にあることがわかる。その中で、通常教育で行われる試験から最も隔たりが大きい、代替的なスタンダードに基づく評価であっても、対象児と同学年の通常教育の児童・生徒が学ぶ内容を基準として決定されている。つまり、障害の有無に関わらず全ての児童・生徒が、それぞれの学年で通常教育のスタンダードに定められた内容を目安として、学力を評価されることが求められているのである。このような状況に対する意見を次に見ていこう。

（２）障害のある児童・生徒を州テストの対象とすることに対する意見

i) 肯定的な意見

州テストのようなハイスティクスな評価に障害のある児童・生徒を含めることを肯定する意見としては、まず、アカデミックな内容の学習の保障につながるものが挙げられている¹²。従来の障害のある児童・生徒の教育では、とすれば生活上必要な知識や技能の学習に重きがおかれ、通常教育で学ばれるような教科学習の機会が乏しくなりがちであった。これに対して、教科に関する内容をスタンダードやテストの項目として掲げることで、教科の学習を促進することにつながると考えられた。また、障害のある児童・生徒に対する教師の低い期待を改善するためにも、障害のある児童・生徒をアカウンタビリティシステムに加えることには意義があると考えられた¹³。教師の中には、障害のある児童・生徒には教科学習は困難であると考え、最初からほとんど期待していない者がいることが批判されている。そして、このような期待の低さこそが、障害のある児童・生徒の成績が伸び悩む一因であることが指摘されている¹⁴。スタンダードに定められた成果への到達を求めることは、このような事態を改善することにつながると考えられた。以上のように、アカウンタビリティシステムへの組み込みを肯定的にとらえる論調からは、一定のスタンダードへの到達を目指すことが学力向上につながるという、通常教育におけるスタンダードや州テスト肯定と同様の論理が見られることに加えて、教科学習の促進を期待するといった、テストの内容によって学習が方向づけられることを肯定するような主張も見られた。

ii) 否定的な意見

一方で、障害のある児童・生徒をアカウンタビリティシステムに組み込むことの矛盾や問題点も示されている。まず一つ目の問題点としては、個々のニーズに応じた個別の目標や計画に沿って教育を行うことを求める障害者教育法の方針と、すべての生徒に一定の内容の習得を求める NCLB の方針にはそもそも矛盾があるという指摘がなされている¹⁵。さらに、障害のある児童・生徒の受験を可能とするための修正を加えることによって、そのテストで問われる内容自体の変質が起こってしまう可能性も指摘されている¹⁶。以上のように、アカウンタビリティシステムへの組み込みを否定的にとらえる論調の中には、特別支援教育とアカウンタビリティシステムの根本的な矛盾を問うものと、その実践上の手立ての抱える問題点の双方が見られた。

以上、障害のある児童・生徒を州テストの対象とすることに対する様々な意見を整理してきた。ここで、障害のある児童・生徒をテストの対象とする際に、通常教育に準じて一定のアカデミックな内容の学習を求めることに対しては、肯定的な意見と否定的な意見との両方を取り上げられ、明確に評価が分かれていることがわかる。それでは、このような肯定的な側面や否定的な側面は実際のテストにどのように表れているのか、また、そこには問題点を乗り越える契機はあるのか。次に、代替的な評価の具体について見ていきたい。

3. 州テストにおける代替的な評価の実態と課題

ここでは、オハイオ州の州テストにおける代替的な評価を取り上げたい。オハイオ州を取り上げる理由は三点ある。一点目は、NCLB や代替的な評価の方針に対して目立った反対は行っており、現行の学力向上政策に順応した上での特別支援教育対象児へ対応例を見ることができると考えられるためである。二点目は、試験実施者向けのマニュアルや試験問題が整備・公開されており、実施手順が明らかになっているためである。三点目は、2013年度より、代替的な評価の対象や位置づけは変えないまま、具体的なテストの形式を変更しており、ほぼ同じ条件下での異なる二つのテスト形態について検討を行うことができるためである。

オハイオ州においては、3年生から8年生に対しては州のテスト（Ohio achievement Assessment:OAA）が実施され、特別支援教育対象児には、このそれぞれに対応した代替的な評価が行なわれている¹⁷。なお、特別支援教育対象児全員がこの対象となるわけではない点には注意が必要である。代替的な評価は、通常のテストの受験がどうしても困難な場合にのみ必要とされる手段であり、障害の有無や学校の意図によって安易に代替的な試験の対象としてはならないとされている¹⁸。具体的には、判断枠組みが州によって示されており、「通常教育のカリキュラムに相当な修正を必要としているか」、「州スタンダードを日常生活に必要なスキルの中で適用するような学習を必要としているか」などの項目全てに当てはまった児童・生徒のみを対象とするとされている¹⁹。

(1) Alternate Assessment for Student with Disabilities(AASWD)

オハイオ州では、2012年度まで Alternate Assessment for Student with Disabilities (AASWD)という、代替的なスタンダードに基づく評価が行なわれてきた。AASWDでは、顕著な認知障害を持つ児童・生徒をその対象としている。AASWDは、対象となる児童・生徒が、定められた学習内容の習得を最も良く示す証拠を集めて評価対象とするという、ポートフォリオ型の評価である。学年ごとに、各教科でエントリーすべき分野が示されており、それに該当する証拠を教師は一年間かけて選び出していく。証拠は授業時間内で作成した作品に限らず、学外で家族や友人がとらえた姿も認められている。具体的には、作品、チェックリスト、写真、ビデオ映像、観察、インタビュー、ピアレビュー、などが含まれており、作品や映像資料には説明カードを添付することが求められている²⁰。表1は、8年生の数学の「幾何と空間感覚」でエントリーされた写真の説明カードである。数学の能力を示す例ではあるが、数学の授業での様子ではなく、掃除場面の様子が取り上げられている。美術室にある様々な形の道具を分類し収納できたことから、図形の識別や分類を行う能力の根拠として示されたのである。また、

羽山：現代米国における特別支援教育対象児の学力評価に関する検討

「促し」や「交流」に関する記述からは、能力の発揮場面は、完全な独力で課題を達成した場面に限らないことがわかる。さらに「課題の実社会的性格」が問われていることから、特に何らかの決まった教材に沿った学習の結果を求めているわけではなく、普段の活動の中で自然に能力を使いこなす様子が示せていればよいとわかる。

なお、どのような能力の表れているものを証拠として採用するかについては、通常教育のスタンダードを援用して判断することになっている。AASWDの実施者向けマニュアルには、通常教育のスタンダードにおいて、各領域の各学年相当の能力指標（indicator）の中から適当な部分を抜粋し作成された、援用版スタンダードが示されている（表2参照）。

表1 写真の説明カード

写真に関する説明		エントリー #3
		証拠 #1
生徒： <u>ウィリアム</u>	作品の日付 <u>2006年10月27日</u>	
学年： <u>8</u>	スタンダード： <u>数学：幾何と空間感覚</u>	
ベンチマークの文字： <u>D</u>	ベンチマーク： <u>幾何学的な図形の割合を表現し調べるために、座標幾何学を用いる。</u>	
応用番号： <u>347</u>	応用： <u>共通するおよび/あるいは異なる属性を持つ図形および/あるいは物体を分類する。</u>	
課題： <u>美術の授業の後に、美術の道具（筆、チョーク、鉛筆、糊の瓶、絵具のチューブと瓶、紙）を分類しましう。そして、それらを美術用品置き場中の適切な棚や容器に戻しましょう。</u>		
成功の規準： <u>80%の物を分類し、美術置き場中の適切な場所に正確に入れた。</u>		
パフォーマンス（点数）： <u>彼は全ての美術用品を正しく分類した。100%正確に実行できた。</u>		
課題の実社会的性格： <u>ウィリアムと数人のボランティアたちは、美術の時間の後の掃除を手伝うために、週に2回美術室で働いている。</u>		
年齢に適した教材： <u>範囲内にある全ての美術の道具や補充品は、8年生にとって適切である。</u>		
促し： <u>あまり馴染みの無い物を分類するために、口頭で限定的な促しを受けた。</u>		
促しの鍵： <u>自力あるいは程度（常に、しばしば、限定的な）と種類（言語的、ジェスチャー、身体的）</u>		
状況： <u>中学校の美術室と美術置き場</u>		
交流（相手を挙げて描写）： <u>ウィリアムは働きながら、バスケットボールについて先生と会話していた。また、ボランティアである障害の無い生徒と、補充品を入れる場所について議論した。</u>		
（この課題に関係した生徒のパフォーマンスのレベルを描写するような見出し付きの写真を少なくとも三枚添付すること）		

(Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual, p.39 より筆者訳出)

通常スタンダードと援用版とを比較してみよう。表2では表1に対応する8年生の「幾何と空間感覚」領域のみを抜粋している。下段は、この領域で求められている到達度を示す援用版スタンダードの記述であり、学年ごとにレベルの高いものから低いものまで三段階に分けて示されている。表の上段は、下段の記述に対応する通常スタンダードの内容として示されているものである。ここで、本来の通常教育のスタンダードでは、8年生の「幾何と空間感覚」で1～6の6つの項目が挙げられており、たとえば6つめの項目では「様々な三角錐、四角錐、円柱、円錐の展開図を描く」といった、三次元図形と二次元図形とを結び付けるような内容も含まれていた。これに対して、表2上段において示されているのは、6つの項目のうちの1と4だけであり、さらに下段の内容を見てみると、項目4で言及されているような座標幾何学に関する記述は見当たらない。つまり、援用版では通常教育スタンダードのごく一部である項目1「二次元の図形および三次元の物体の性質や特性について推測したり試したりする」に当た

る内容のみが扱われていることになる。ここからは、両スタンダードで求められている内容に隔たりがあることがわかる。さらに、援用版スタンダードや説明カードの例で示されている、様々な形の物体を識別して分類する能力は、たとえば、3年生の通常教育スタンダードに挙げられている、「二次元および三次元の物体の分類や比較について説明することができる」に近い内容を示しているとも考えられる²¹。加えて、表1に該当する部分以外の記述を見ても、座標平面に関する内容は挙げっていない²²。このようにAASWDの例からは、通常教育の同学年の内容の「深さ、広さ、複雑さを減じた」代替的なスタンダードに基づく評価は、実態としては、通常教育の当該学年の内容の一部に準ずる一方で、より下級学年の内容まで含んでいる可能性が指摘できる。

表2 表1に該当する通常教育および援用版スタンダードの記述

通常教育の 8-10 年生スタンダードにおける「幾何および空間感覚」のベンチマークと、その 8 年生相当の指標	<p>ベンチマーク：幾何学図形の特性を、表現したり調べたりするために座標幾何学を用いる。</p> <p>指標：1. 二次元の図形および三次元の物体の性質や特性（例：面、角度、合同）について推測したり試したりする。</p> <p>4. 座標幾何学を用いて、図形を表現したり分析したりする。例：三つの頂点と四角形の種類が与えられると、四つ目の頂点の座標を見つけることができる。</p>								
援用版スタンダード	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width:33%; text-align: left;">High</th> <th colspan="2" style="text-align: right;">Low</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 共通するおよび/あるいは異なる属性を持つ図形および/あるいは物体を分類する。 ・ 二次元および/あるいは三次元の図形を識別し比べる。 </td> <td style="vertical-align: top; width:33%;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 似た属性を持つ物体を分類する。 ・ 工作/美術のプロジェクトのために図形や線をなぞる。 </td> <td style="vertical-align: top; width:33%;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 幾何学図形を含む活動に参加するために積極的な運動反応を行う（例：図形を選ぶために見つめる、電動はさみを操作するためにスイッチを押す） </td> </tr> </tbody> </table>			High	Low		<ul style="list-style-type: none"> ・ 共通するおよび/あるいは異なる属性を持つ図形および/あるいは物体を分類する。 ・ 二次元および/あるいは三次元の図形を識別し比べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 似た属性を持つ物体を分類する。 ・ 工作/美術のプロジェクトのために図形や線をなぞる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幾何学図形を含む活動に参加するために積極的な運動反応を行う（例：図形を選ぶために見つめる、電動はさみを操作するためにスイッチを押す）
High	Low								
<ul style="list-style-type: none"> ・ 共通するおよび/あるいは異なる属性を持つ図形および/あるいは物体を分類する。 ・ 二次元および/あるいは三次元の図形を識別し比べる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 似た属性を持つ物体を分類する。 ・ 工作/美術のプロジェクトのために図形や線をなぞる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幾何学図形を含む活動に参加するために積極的な運動反応を行う（例：図形を選ぶために見つめる、電動はさみを操作するためにスイッチを押す） 							

(Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual. Appendix より筆者抜粋・訳出)

評価は表3のようなルーブリックによって行われる。そこでは、個人のパフォーマンスの評価だけではなく、指導の文脈や教室環境が併せて評価されていることに特徴がある²³。また、交流や社会的状況といった、評価の証拠選びの際に重視された事項も評価対象として位置づけられている。

以上の特徴からは、AASWDでは取り立ててテストの機会を設けずとも、普段の学習や生活の文脈において評価を実施可能であることがわかる。また、個人のパフォーマンスとそれが生じた環境を評価するそれぞれ異なる観点を立てられているため、他者からの支援を受けて完成したものであっても、評価の俎上に載せることができる仕組みが整っている。つまり、AASWDでは、障害のある児童・生徒がそれぞれの個別の目標に向かって学習を進める中で、生み出された作品を生かして評価を行うことが可能であると言える。この点で、AASWDは、先述の代替的評価の問題点として挙げられていた、個に応じた特別支援教育と統一的なテスト政策の矛

盾という問題点を乗り越え得る可能性を有している。

表3 AASWD のルーブリック

生徒の成績の規準				
領域	0点	1点	2点	3点
パフォーマンス (エントリーごとに採点)	スキルを積極的にパフォーマンスした証拠が無い。	生徒は課題に取り組んだが、最小限のあるいは限られたスキルの証拠しかない。	生徒は適度な (reasonable) なスキルで課題をパフォーマンスした。	生徒は十分なスキルで課題をパフォーマンスした。
	1点	2点	3点	4点
指導の文脈 (エントリーごとに採点)	材料が年齢に適しておらず、また課題は実社会の状況を模擬的に反映していない。	材料が年齢に適している。あるいは、課題が実社会の状況を模擬的に反映している。	材料が年齢に適しており、課題が実社会の状況を模擬的に反映している。	材料が年齢に適しており、課題が実社会の状況を反映している。

*生徒の成績は、エントリーごとに、指導の文脈とパフォーマンスを掛けて算出される。

教室環境の採点基準				
領域	1点	2点	3点	4点
独立性 (エントリーごとに採点)	生徒は継続的に促されながら課題をパフォーマンスする。	生徒はしばしば促されながら課題をパフォーマンスする。	生徒は限定的な促しの下で課題をパフォーマンスする。	生徒は促し無しで課題をパフォーマンスする。
状況とのやり取り	生徒は、やり取り (interaction(s)) の証拠の無い1つ以上の状況で課題をパフォーマンスする。	生徒は、やり取りの証拠のある2つ以上の異なる状況で課題をパフォーマンスする。	生徒は、障害の無い仲間/あるいはコミュニティのメンバーとやり取りをしている証拠のある2つ以上の異なる状況で、課題をパフォーマンスする。	生徒は、障害の無い仲間/あるいはコミュニティのメンバーとのやり取りをしている証拠のある3つ以上の異なる状況で、課題をパフォーマンスする。

(Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual 拙稿 (2013) 訳を一部改編。)

また AASWD では、定められた教科内容の領域に沿ってエントリーを行うため、普通の学習や生活の文脈の中から評価の材料を収集しつつも、単なる生活スキルの訓練場面は評価の材料となり得ず、何らかの教科領域と関連付けられている必要がある。実際に表1で示した例においても、掃除の一場面でありながら、そこで特に図形に関する能力が表れている場面を切り取って評価の材料としていた。また、このような資料を吟味し選択する過程で、教師は必然的に児童・生徒の普段の生活や学習の質をアカデミックな学習内容に照らし合わせて見返すことに

なる。この点で AASWD は、障害のある児童・生徒にもアカデミックな内容の習得を期待し保障するという、代替的な評価の肯定的な側面を備えていると言える。

一方で、代替的な評価の問題点として挙げられていた、通常教育のテストで問われている内容が、代替的な評価になることで変質するという点に関してはどうだろうか。通常教育の算数・数学のテストは、多肢選択式、短答式、やや長い記述の三つから成るペーパーテストであり、両者のテスト形態は異なる。また、スタンダードに関する検討の部分でも述べたように、AASWD に対応する援用版スタンダードに示された内容は、対象児と同学年の通常教育の児童・生徒が求められているレベルと比べて低い内容にとどまり、それも同じ内容の複雑性を減じたというよりは、より低学年の内容と共通性が見られる状況にあると考えられる。

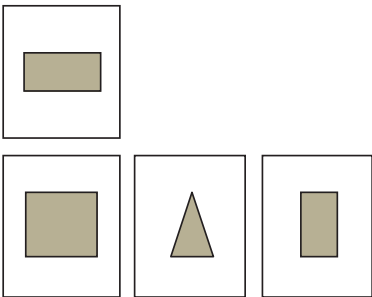
以上のように AASWD は、2. (2) で指摘した、州テストにおける障害のある児童・生徒への対応に関わる肯定的な面を備えつつ、否定的な面のうち、個々のニーズに応じ得ないという点は乗り越え得る一つの実践の形であると評価できる。なお、代替的な評価で問われる内容が、通常教育のテストで問われている内容と共通性があるのか変質しているのかという点に関しては、同学年の通常教育スタンダードに一部準ずる部分もあるものの、より下級学年の学習内容との共通性も見られた。

(2) テスト方法の転換

2013 年度から、オハイオ州における代替的な評価の方法は、新たな形へと変化した。それが Alternate Assessment for Significant Cognitive disabilities(AASCD)である。AASCD の対象となる児童・生徒は、AASWD の対象児と同じく、顕著な認知障害を持つ児童・生徒が想定されている²⁴。また、テストの実施される学年も共通している。ただし、具体的なテスト形態は全く異なる。

AASCD では、予め決められた問題を、決められた期間内に解くことが求められており、通常の州テストと同様に多肢選択式である。テストは試験官と受験者の一対一で行われ、その手順は厳密に標準化されている。たとえば、各問題についての問いかけの言葉は統一されており、また、一回目の問いかけで誤答した場合は、定められた選択肢を一つ取り除き、二択の問題にして再実施するなど、生徒の回答に対する試験官の反応が予め細かく定められている²⁵。

表 4 AASCD の数学 (6-8) 年「形」の問題例

	<p>(指示) (横長の長方形のカードを指さしながら) ここに長方形があります。私に、どれが同じ長方形かを教えて下さい。(正方形のカードを指さしながら) これですか。(二等辺三角形のカードを指さしながら) これですか。(縦長の長方形のカードを指さしながら) これですか。</p>
---	--

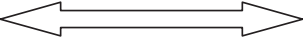
(オハイオ州教育局 (http://oh.portal.airast.org/OH_Alt/resources/?section=1 2013 年 8 月 31 日最終確認) より筆者訳出)

表4は、AASWD の例で示したものと同一8年生を含む「幾何学」の問題例である。三択という形式は通常教育の児童・生徒を対象とした州テストの形式と共通している。ただし、通常教育のテストがマークシート式であるのに対して、代替的な試験では出題や解答でカードを用いるなど、文字や言葉でのコミュニケーションが十分にできない児童・生徒への配慮が見られる²⁶。

このような AASCD の実施にあたっては、拡張された (Extended) 州スタンダードが整備されたことも特徴として挙げられる。これは、AASWD における援用版スタンダードのように、代替的な評価のマニュアル内で試案的に作成されたものではなく、州のスタンダードの一部として正式に制定されている²⁷。拡張された州スタンダードは、通常教育の州スタンダードを元にして作成されている。ただし、通常教育の州スタンダードのように学年ごとに習得すべき内容が示されているわけではなく、3 学年ごとにまとめて示され、その中で最も複雑な段階から複雑さの低い段階まで三つに区分されている。以下に挙げるのは、6～8年生の数学「幾何学」のスタンダードのうち、表4に該当する部分を抜粋したものである(表5)。また、表6は通常教育の6～8年生のスタンダードのうち、表5と近い内容を扱う部分を抜粋したものである。

これら問題やスタンダードを見ると、同じ幾何学の領域ではあっても、拡張版の方では主に視覚的に形を識別することに主眼があるのに対して、通常教育のスタンダードでは、図形の合同について、その定義や条件の理解を求めている。むしろ、見た目が似ているか否かといった不確かな基準を超えて、客観的にそれを証明する力が求められていると言える。

表5 6-8年生の算数の拡張されたスタンダード

最も複雑			最も複雑性が低い
幾何学			
合同(同じ形と大きさ)な図形を識別する。	向きや大きさが異なる図形を照合する。	似た図形を照合する。	

(Mathematics Standards: Operations and Algebraic Thinking Extended Standards より筆者が一部抜粋・訳出)

表6 算数の通常の6-8年生の州スタンダード

8年生 幾何学
<ul style="list-style-type: none"> ・物体、図形を透明に表現できるソフトウェアを用いて、合同や相似について理解する。 二つの二次元図形のうち、片方がもう片方の回転、反転、移動によって得られたものであれば、それら二つは合同であるということを理解する。また、それら二つの合同を提示する順序を説明する。

(Mathematics Standards: Operations and Algebraic Thinking より筆者が一部抜粋・訳出。ただし、6年生、7年生の幾何学スタンダードには該当する内容が無いため省略した)

以上、AASCD の特徴を確認してきた。AASCD 導入にあたっては、拡張されたスタンダー

ドが州スタンダードに付属して整備されており、扱うべき教科内容が明記されている。ここからは、障害のある児童・生徒に一定レベルのアカデミックな習得を期待する面が一層強化されていることがうかがえる。ただし、この拡張されたスタンダードは学年ごとに規定されておらず、3年分の幅を持たせた中で単純なものから複雑なものへと三分割されており、同じ学年の通常教育スタンダードと同じ内容を「深さ、広さ、複雑さを減じて」保障するということとのずれがある。さらに、求められる内容の差異も大きいことが確認された。ここでは、AASWDのスタンダードを検討した際に示した、同学年の通常教育との共通性確保に関する危うさが、やはり見られる。すべての生徒に高い到達度を期待するという建て前と、個々に状況やニーズの大きく異なる障害のある児童・生徒の実態との矛盾が見て取れる。

一方でAASCDは一对一で実施されるものの、問題と実施手続きは標準化されている。その結果、個々の児童・生徒の学習の目標や計画と評価が完全に乖離してしまっている。つまり、AASWDの有していた、個々の実態や学習の文脈に沿って得られる材料をもとに評価を行うという柔軟性は後退してしまっている。また、定められたテスト場面で多肢選択式で能力を示すことを求める点は、通常教育のテスト形式と共通性が見られるものの、問われる内容は同学年の通常教育のスタンダードから変質していた。このようにAASCDは、AASWDが有していた、代替的評価の問題点を乗り越え得る可能性を失っており、その一方で、通常教育の試験との形式的な共通性の追求も中途半端なものにとどまっている。

4. 考察

ここまで、オハイオ州の州テストにおける代替的評価やスタンダードの具体例を概観し、代替的評価に対する肯定的および否定的な意見の妥当性を見てきた。異なる二つの代替的評価事例からは、一口に代替的評価と言っても特徴に明確な相違があり、肯定的および否定的な意見の多くは必ずしも全ての代替的評価に該当するわけではないことがわかる。ただし、代替的評価を用いることによって通常の評価の内容から変質が起こっているという点については、いずれにも該当した。

このような状況をふまえてさらに、肯定的な意見と否定的な意見の両方で問題とされていた、通常教育に準じた一定のアカデミックな内容を求めるという点について、AASWDとAASCDの例からは何が言えるだろうか。両者がどのような手段によって、求めるアカデミックな内容を定めていたかを見ると、AASCDは州スタンダードの一部として拡張版スタンダードを正式に定めており、AASWDにおいても通常教育の州スタンダードから作成された援用版が存在したことがわかる。つまり、いずれも通常教育に準じた内容を代替的評価の対象として求めていた。しかしながら、これら代替的評価向けのスタンダードの具体的な項目の検討からは、両者ともに通常教育スタンダードと同じ領域について述べてはいたものの、その中身が通常教育の同学年の内容とは隔たっていた。特にAASCDのもとでの拡張版スタンダードでは、そもそも学年ごとの内容の区別自体が曖昧になっていた。

このような点からは、アカデミックな内容の学習を保障することやスタンダードを作成することの中で、特に通常教育の同学年の内容との調整に困難があるとわかる。代替的評価への肯定的な意見の中で示されていた通り、学習の目安としてスタンダードを作成すること自体は、

アカデミックな内容の学習を等閑視せず、目指す位置を把握しながらそれを進めていく役立つ面が確かにあるだろう。ただし、そのスタンダードの中身が、通常教育の同学年の内容との共通性を求めるものであるならば、そこには矛盾が生じてしまう。ここで、この矛盾を乗り越えるために、個々の児童・生徒の実態ではなく、彼らの在籍学年の通常教育スタンダードのほうに基づいた評価を実施することに頑なにこだわるとしたら、児童・生徒の実態と評価方法が乖離し、教育改善につながらない恐れもある。通常教育の同学年の学習内容との共通性の担保と、個々の児童・生徒の実態に即することの関係はどのように考えるべきなのか。本稿で取り上げた具体例では、未だ十分な解決策が示されておらず、今後さらなる検討の待たれる部分である。

5. おわりに

本稿では、アメリカの州テストにおける代替的なテストの役割を整理したうえで、オハイオ州の事例から、代替的な評価の実践形態の異なる二つの姿を確認した。そこでは、かつて行われていた AASWD および、現在行われている AASCD それぞれの特徴を明らかにし、それらを 2. (2) で確認した代替的な評価への肯定的、否定的な論を参考に検討してきた。AASWD は、障害のある児童・生徒を州テストの対象に含みつつも、個々の児童・生徒の実態に応じた評価を行い得る余地を残していた。これに対して AASCD は、アカデミックな目標への到達が強化される一方で、AASWD の有していた、個への対応の側面は見られなくなっていた。このような両者の相違からは、代替的な評価の具体像に多様な幅があるという事実が示される一方で、何に焦点化して通常教育の評価に修正が加えられるべきなのかが明確に意識されないことで、代替的な評価の実践の中で生み出されていた長所を失ってしまう恐れが指摘できる。ただし、AASCD は 2013 年度より実施され始めたばかりであり、今後、結果をふまえて改良されていく可能性がある。また、そもそもなぜ大きな方針転換のないままテストの具体的な姿のみ変化したのか、その背景にある事情も明らかにする必要がある²⁸。以上のような点を踏まえて、AASCD の特徴や、それがこの先どのように評価されていくのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

註

¹ *No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 115Stat. 1425 (2002).*

² *Individuals with Disabilities Education Act of 1997, 120U.S.C..*

³ O'Connor, J., *Students with disabilities can meet accountability standards : a roadmap for school leaders*, Rowan & Littlefield Education ; American Association of School Administrators, 2010.

⁴ 野口晃菜「米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用」『特殊教育学研究』第 49 巻、第 5 号、2012 年、pp.445-455。

⁵ 拙稿「米国の特別支援教育における代替的な評価の影響」『活用』を促進する評価と授業の探究（科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号 22530817 研究代表者：田中耕治）研究成果最終報告書』2013 年、pp.203-213。

⁶ 特別支援学級や特別支援学校に在籍する生徒のうち、「下学年の内容などに代替して指導を受けている児童生徒」や「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科の内容の指導を受けている児童生徒」は調査対象としないことが通知されている（文部科学省「平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の実施について（通知）」）。なお、日本の全国学力・学習状況調査とアメリカの州テストはその目的が全く異なるものであり、両者を単純に比較して優劣を決することができないのは筆者も承知するところである。本稿ではあく

まで、公的な大規模な学力テストにおいて、特別支援教育対象児向けにどのような配慮を行うべきかという、試験の手法面について考察する上で、アメリカの州テストに注目している。

⁷ National Center on Educational Outcomes

(<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/AlternateAssessments/altAssessTopic.htm> 2013年7月4日最終確認)。

⁸ ただし顕著な認知障害を持つ児童・生徒は、可能な限りの教育や accomodation を得てもなお、当該学年のスタンダードに沿った学習が困難であると想定されており (*Federal Register*, Vol.72, No.67, 2007, p.14)、「深さ、広さ、複雑さを減じ」た結果、本稿の具体例で示したように、もはや当該学年の通常教育の扱う内容の範疇とは言い難い状況も見られる。

⁹ *No Child Left Behind Act of 2001*.

¹⁰ Lemons, C.J., et al., “Implementing Alternative Assessment based on Modified Academic Achievement Standard: when policy meets practice” *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol59, No.1.,2012,p.70

¹¹ National Center on Educational Outcomes, Op. Cit.

¹² Thurlow, M.L. & Quenemoen, R.F., “Standards-based reform and students with disabilities” in Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (Eds.) *Handbook of special education*, Routledge, 2011, p.139.

¹³ Idem., Weigert, S.C., “Aligning and inventing practices to achieve inclusive assessment policies: A decade of work toward optimal access for US students with disabilities 2001-2011” *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol.59, No.1, 2012, pp.22.

¹⁴ Weigert, S.C., Ibid.

¹⁵ Lindstrom, J.H., “High stakes testing and accommodations” in Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (Eds.) *Op. Cit.*, p.323.

¹⁶ Idem.ただし、Weifert, S.C., *Op. Cit.*, p.24 や Lindstrom, J.H., *Op. Cit.*, pp.326-327 などでは、後述の修正されたスタンダードに基づく評価 (alternate assessments based on modified academic achievement standards) に関する実践の中には、この問題点を乗り越えるような修正を行い得ている例もあることが指摘されている。

¹⁷ ただし、母語の相違など障害以外に起因する言語面での問題を抱える児童・生徒については、異なるテストが用意されている。

¹⁸ *Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual*.

¹⁹ *Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual*, p.7

²⁰ Ibid.

²¹ 3年生のスタンダードの記述については、*Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual*. Appendix を参考にした。

²² *Ohio Achievement Assessments and Ohio Graduation Tests: Alternate Assessment for Students with Disabilities 2011-2012 Administration Manual*.Appendix.

²³ この点は、拙稿、前掲論文でも指摘されている。

²⁴ AASCD Guidelines for Participation 2013.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid

²⁷ <http://education.ohio.gov/Topics/Special-Education/Students-With-Disabilities-1> (2013年9月2日最終確認)

²⁸ 新たな代替的評価のマニュアル、実践者や保護者向けの Q&A など州教育局の出す資料には変化の理由は示されておらず、同州立大学の紀要に掲載される論文からも変化の理由は明らかではない。

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程三回生)
(受稿 2013年9月2日、改稿 2013年11月28日、受理 2014年1月16日)

A Study on the Educational Assessment Methodology for Students with Disabilities in the USA : Focusing on the Alternate Assessment for Statewide Assessment

HAYAMA Yuko

The purpose of this study is to clarify the characteristics of alternate assessment for students with disabilities. Since the Individuals with Disabilities Education Act was revised in 1997, students with disabilities have had the right to access the general education curriculum and assessment. However, some students, especially students with significant cognitive disabilities have great difficulty in taking the same exam as their nondisabled peers. Thus, almost all states are developing alternate assessment for students with significant cognitive disabilities. These alternate assessments are supposed to cover the same content as general exams but have less complexity. Although alternate assessment seems to be the proper way to enable students with disabilities to learn academic subjects, some researchers have criticized such assessment. Some researchers insist that alternate assessments make special education teachers realize the importance of academic subjects. Others insist that including students with disabilities in statewide achievement tests contradicts the important characteristics of special education—individualized education. Then, I examined test items of alternate assessments. Through the study, I found that there were several different methodologies for the alternate assessments: some use portfolios; others use standardized multiple-choice tests. I also found that these alternate assessments had alternate standards, which had the same content as the general education standard, it was believed. However, the content of these standards is different from that of general education standards.