

## アメリカにおけるカリキュラム改革の州主導型化と試験政策

### — 州最低能力試験の導入過程とその機能 —

河合 淳子

#### The Increase of State's Initiatives on the Curriculum Reform in the U.S. and the Examination Policy

#### — The Implementing Process and Functions of Statewide Minimum Competency Tests —

KAWAI Junko

#### 1. はじめに

本稿の目的は、最近のアメリカのカリキュラム改革の特徴の一つとされる州政府の役割の増大とそれに伴う州単位の能力試験の導入に焦点をあて、このような変化の要因を、初等・中等教育の構造変動との関連の中で分析していくことである。

これまで指摘されてきているように、ヨーロッパ諸国や日本の場合と比較して、アメリカにおいては州政府・学区そして各学校の自律性が強く、連邦政府の統制力は小さい。そもそもアメリカでは合衆国憲法修正第十条<sup>1)</sup>を根拠に、教育は州の責任とされている。そのためかなりの共通点はあるものの、アメリカの学校教育は州ごとに就学義務年限、各教育段階の年限、カリキュラムなど、独自の教育行政制度が存在する。しかも実際の教育は、さらに小さな単位、学区 (School District) に権限が委ねられている。

ここで、州政府と学区の関係を簡単に述べておくことにする。大半の州において、州政府は、州教育委員会 (State Board of Education) と州教育省 (State Department of Education) という二つの学校教育に関する機関を持つ。州教育委員会が州で制定された法律に基づいて公立初等・中等教育の教育方針および諸基準を設定し、州教育長と州教育省が実施にあたる。自ずと州の役割は、これらの機関を通じて、教育に関する大抵的な指針を示すという統括的なものになりやすい。例えば、連邦政府からの教育財政援助金や州財政の分配を行なったり、教育に関する州の法律を制定し、カリキュラム編成上の必修事項を示すことなどである。現実的には、各学区に置かれた学校局 (Independent School District = 各学区の教育を運営する行政機関) や学区教育委員会が、個々の学区の管理・運営を行なうことになる。このように州政府は法令や規則では原則を定めるが、初等・中等段階に限定すれば、具体的な施策は学区に委ねるといった関係が一般的である<sup>2)</sup>。

しかし最近の教育改革において、特に80年代以降、州政府がかなり強力な主導権を持って改革を進めるといったスタイルが主流になってきている。この状況は、先述したように、憲法によって教育に関する権限が州にあるとされているアメリカでは、制度的には当然ではある

が、学区を教育行政の中心とする徹底した地方分権主義をこれまでとってきたことに即して捉えると、最近の特筆すべき特徴であると思われる。ことにカリキュラムは、それまでは学区それぞれの価値観、社会状況の影響を反映する形で、各学区の責任のもとで編成されていたが、それに対する州政府の定める規定が増加してきている。このような変化はなぜ起こってきたのだろうか。本稿では、このようなアメリカのカリキュラム改革における州政府の影響の拡大を、カリキュラム改革の州主導型化と呼んで、その要因の考察を進めたい。

さて一方、ここ20年余りの間に、アメリカの公立学校において試験重視の傾向が強まってきた。以前は、初等・中等教育レベルで課される試験といえば、高校生を対象とした大学入学のための進学適性試験であるSAT (Scholastic Aptitude Test=進学適性試験)<sup>3)</sup> やACT (American College Testing Program=アメリカ大学試験)<sup>4)</sup>、あるいは義務教育レベル全般において能力別クラス編成や補償教育の基準に用いられる到達度テストであった。しかし1970年半ば頃より、各学校局による学力試験や、州の教育省による最低能力試験 (Minimum Competency Test=以下MCT) と呼ばれる統一試験が、実施されるようになった。MCTは1970年代半ばから1980年代にかけて導入され、現在も大半の州で継続的に実施されている。MCTについては後に詳しく述べるが、この試験が、大学入学者の選抜機能を持つSATやACTとは異なった機能を有していることは容易に想像できる。また、州を単位にしてほとんど全州で開発され導入されたことから明らかなように、州主導型カリキュラム改革の具体的な政策として、重要な役割を担ってきたと考えられる。

本稿では、まずカリキュラム改革の州主導型化を示す最近の動向について述べる。そして、カリキュラム改革に重要な役割を果たした試験政策であるMCTに注目して、まず試験の導入過程について述べ、次にその機能を、アメリカの学校教育における試験機能の変化に位置付け、各教育段階の構造変動 (就学率の変化、人口動態の変化) から考察していくことにする。

## II. カリキュラム改革の州主導型化の動向

カリキュラム改革の州主導型化は、試験政策だけでなく財政面、知事の発言権の増大、改革のスタイルなどにも現われている。試験政策については後で詳しく述べるとして、これ以外の現象について簡単に述べておく。

最初に、財政面であるが、公立初等教育における教育費の分担は、連邦・州・学区の三者で行なわれるが、1970年代半ばまでは、学区の分担が最も大きく、次に州そして連邦政府という順序であった。しかし1978-79年以降、学区と州の順位が逆転し、州の負担率が大きくなっていった。もちろん地方によって負担率には差があるが、その平均値をみると85年の時点で連邦6.7%、州政府49.3%、学区43.7%となり、州が学区を上回っている (今村、1992, p. 84)。さらに連邦政府からの支出は減少傾向にあり、各州への予算配分の仕方も、州の自由裁量に任せた方式 (Discretionary Fund) に比重がかかってきている。以前は、連邦政府から配分される予算は、全国規模で取り組まれるプログラム (例えばヘッドスタートやチャプターワンなど) の州での対応を援助する形で支給されることが多く、使用する領域が予め決め

られていることが多かった。これはカテゴリカル方式と呼ばれたが、自由裁量方式というのは、一括して予算が支給され、その使用目的は問わないという方式である（Houston Independent School District, 1993, p. 20）。このように財政面で、各州での取り組みを重視した方式へと移行してきていることが見て取れる。

第二に知事の発言権の増大である。1980年代以降、以前は教育委員会に委ねられていたような領域にまで、知事の発言権が及ぶことが珍しくなくなってきた。たとえば1983年には、経済発展のためにどういった政策をとるべきかということについて、各州の知事を始め州議員や一部の教育関係者によって報告書が出された。このような報告書が、複数の州知事の協力のもとで作成されたのは異例のことであった<sup>5)</sup>。一方、連邦政府による教育への間接的関与の増大も指摘されているが、これもまた州政府の役割の拡大につながっている。連邦政府の関与の形態は、カリキュラムモデルの提示、報告書の刊行、あるいは教育目標を示すなど、一段と間接的なものにならざるを得ないが、確実にその影響力は増している。そんな状況下において、州政府の代表として、知事は州と連邦政府の仲介役となる一方、州の状況に即した提案を連邦政府の場で提案することも可能になってきた。例えば、90年代初頭には、Bush前大統領のもとで全州の知事が集められ、教育サミットが開かれ、「国家の教育目標」<sup>6)</sup>が協議された。これは後に、教育に関する提案書「2000年のアメリカ-教育戦略」の中核に据えられるものとなった。こうした知事の発言権の増大は、州政府の役割増大を示す根拠である。

最後に改革のスタイルについてである。前述のように、州政府は、連邦政府や他の州との関係のなかにおいて、「到達すべき目標は明示されているが、その手段はそれぞれの州政府に委ねられている。」という立場に置かれている。その目標を実現させるためにどういう改革を行なうかは、州政府の方針に大きく左右されるのである。方針は、例えば、州政府を中心とした中央集権的な教育改革、あるいは市場原理を教育に適用して学校選択を教育改革の中心にすえる方法、また州で基準は定めるが学区に選択を任せる方法などが考えられる。たとえ、学区の選択を重視した地方分権的な改革方針をとるにしても、改革の根本的な方針の決定は、州政府に委ねられているといえる。

### III. 州政府による試験の導入過程

#### III -1. MCTの定義

教育改革における州政府の影響力の増大を、もっとも顕著に示しているのが、試験政策である。前述のように、1970年半ば頃より、各学校局による学力試験や、州の教育省による最低能力試験（Minimum Competency Test=以下MCT）と呼ばれる統一試験が、実施されるようになった。本章では、この試験の導入過程を追っていくことにしたい。

まず、MCTの特徴を整理しておく。MCTとは、文字通りいえば「必要最低限の能力を有しているか否かを測定する試験」ということになる。その内容や実施方法は州によって多少異なるが、試験科目は読み・書き・算数能力（中等教育レベルでは数学）が中心で、予め定められた実施学年を対象に、初等・中等公立学校の生徒に統一的、且つ義務として実施され

ているのが特徴である。州によって名称はまちまちで、基礎能力試験（Basic Competency Test）や習熟度テスト（Proficiency Test）といわれたり、最近ではアカデミック技能試験（Academic Skills Test）と呼ばれるものも出てきている。

MCTの定義はさまざまな研究者によって行なわれているが、Ju（1992）によると、MCTプログラムとは、「社会生活において日常的に直面する場面で、適切な行動をとるために必要な最低限の能力を、公立学校の生徒が獲得していることを確認する組織的な取り組み（p. 10）」であるとしている。これはMCTを含んだ基礎学力向上のためのプログラム全体を定義したものといえるが、学校を卒業した後の、社会生活における機能性の獲得を重視した表現になっている。

一方、各州ではそれぞれの試験政策を実施に移すために、MCTについての定義を行なっている。テキサス州ではMCTを、「数学（算数）、読み、書きについて、テキサスの公立学校在学中に習得しなければならない数ある技能のうちの、ごく一部が習得できているかを測定する方法<sup>7)</sup>」と定義づけている。この定義では、「最低（=minimum）」という語の意味を明確に表現したものとなっている。この背景には、この試験に合格することが高校卒業の条件となることが多いため、一部の生徒にとっては試験合格が「最大=maximum）」の目標となってしまうことへの批判がある。

MCTの使用目的は、これもまた州によって異なるが、1) 進級の基準 2) 高校卒業の条件 3) 飛び級の基準 4) 学力補償の基準 5) 各プログラムの効果の測定基準、などが主なものである。5) の各プログラムの効果の測定基準というのは、プログラムを実施する側、すなわち州・学区の教育行政関係者や学校、教師の責任（アカウンタビリティ）を問う基準を意味する。

以上から、MCTの特徴をまとめると、次のようになる。

- 1) 必要最低限（とみなされている）基礎能力を測定する試験である
- 2) 原則として、初等・中等教育段階の公立学校の生徒を対象に実施される
- 3) 進級・卒業・飛び級・補償・各プログラムの効果の測定基準として用いられる
- 4) 比較的大きな行政単位で実施される

このように特徴づけられるMCTが、70年代に急速に拡大していくまでの過程とその後の進展について次節から述べていくことにする。

### III- 2. MCTの起源

MCTは70年代に盛んになった、一般市民主導の「草の根」から発した学校に基礎能力の充実を求める運動（Back-to-Basics）に端を発しているといわれる。しかし、このような大規模な運動に発展する前から、生徒の基礎的な能力を試し、卒業や進級の基準とすることは学校や学区で行なわれていた記録があるという。これがMCTの起源であるといわれている。Ju（1992）は、ホーレスマンが1840年初頭に、ボストンにおいて最初の筆記式の共通試験テストを各公立学校に課したとしている（p. 34）。MCT研究で知られるMadaus and Airasian（1977）も、この試験が最初のMCTであったとしている。それによると、この試験の表向き

の機能は「高校卒業証書の授与の要件」であったが、隠れた機能として「(当時存在していた)多様な中等教育機関の指導責任者の評価 (p.88)」という側面があったという。

州単位で実施された最初のMCTは、ニューヨーク州によるものである。理事会試験 (the Regents Exams) と呼ばれるこの試験は、1865年にすでに実施されており、高校卒業証書の授与資格として実施された。また各学区単位で成績が算出され、各学区の学校教育の状況の指標として利用することを目的としていた。III-1で述べた、現在のMCTの特徴に照らすと、この試験はすべての条件を満たしている。ニューヨーク州では、この試験を改善する形で、現在までMCTを実施してきている。MCTが各州で一斉に行なわれ始めるのが1970年代始めであることを考えると、その100年前にすでに概念が存在し実施されていたということになる。

### III - 3. 急速発展期 (1972-83)

概念自体は古くから存在し、一部では100年以上前に実施されていたMCTであるが、現在のように州を単位として広く普及し始めたのは1970年代半ばからである。1970年代前半から、学力低下を憂慮するPTAや一般市民の運動が引き金となり、MCTの多くは学区や学校という小さな単位で実施され始めた。Airasian and Madaus (1983) はMCTは次のような問題意識を持つグループから生まれてきたと述べている。1) 「生徒の読み・書き・算数の基礎能力が深刻に低下している。」 2) 「生徒たちは到達度に関係なく進級している」 3) 「生徒は社会生活を営むのに必要な技能を身につけられていない」 4) 「高校卒業証書の価値が低下し意味のないものとなっている」である (p. 107)。このような問題意識を持つ人々が各州で共通して存在し、このような運動に発展してきたのである。

1971年の時点では、州単位での実施は、2州で実施されていることが確認される程度であったという。それがオレゴン州で1972年に高校卒業要件として始めてMCTが州法で定められて以来、各州で急速に導入されていった。1976年には16州、1977年末には22州が州教育局を通じて実施している。1980年までに38州がMCTを実施中あるいは実施法を制定し準備中ということである (Ju, 1992, p. 35)。

なぜ、このような短期間に、MCTは広まったのであろうか。

各州で共通して学力の低下が深刻な問題として認識されたことが、多くの州におけるMCT導入の契機になった。これはまたどの州でも教育を取り巻く状況が似てきたことを示すものである。そしてこの運動の広まりの前提には、アカンタビリティという概念の浸透がある。アカンタビリティとは、直訳すれば「責任」という意味であるが、投資に見合った成果をあげる責任を示す概念である。公立学校の財源の多くは、学区住民の財産税に依存している。州の分担が大きくなったとはいえ、学区住民の税金の占める割合が50%近くになっている。そのため、学区住民が、学校や学区そして州に対して、教育費の具体的な使用目的、そしてその効果を明示することを求めるようになっていった。特に学力低下が誰の目にも明らかになったことがそれに拍車をかけた。責任を問われる側としては、まず学力を上げる方策を考案する必要がある。そして第二にアカンタビリティを示す方法、すなわち具体的な成

果を提示する方法も必要となってくる。学力向上を目指した政策の、具体的な成果を提示する方法として、MCTは格好の政策であったと思われる。

ところで、アカンタビリティを考える際に重要なのは、責任を問われるのは誰かということである。住民税によって学区の学校が運営されていることを考えれば、責任を問うのは住民、責任を問われるのは学区あるいは学校、という関係のはずである。それが州単位に広まったのは、なぜだろうか。この運動が学区単位で広まり、徐々に州単位に成長していったためとも考えられる。しかし、それだけでは全米を巻き込んでの80年代の教育改革以前のこの時期に、MCTの導入を軸として多くの州で類似した傾向が確認できることを説明するには不十分であろう。前述の調査からみても、1977、78年頃から急に州レベルの活動に移行しているように思われる。

この点に関してJu (1992) は、連邦政府もMCTが全国区へ広まるのに重要な役割を果たしたと指摘している。それによると、1978年にオハイオ州出身のRonald M. Mottol議員がHR 6088 とHR-7116という二つの法案を議会に提出した。これらの法案は結局否決されたのだが、その内容には、「適切な高校卒業要件を定めること」「11年生に、読み・書き・数学のナショナルテストを課し、高校卒業はそのテスト成績によって判断する」ことを、各州に義務づけるものであったという。法律としては否決されたが、これらの法案は初・中等教育法修正(HR15)案に影響を与えた。初・中等教育法修正案には、財政援助の形で、州単位での基礎能力の基準設定や学力向上に関するプログラムの実施を奨励する項目が加えられた(pp. 36-37)。このように連邦政府は、直接的な干渉は行わないものの、MCT重視の風潮を決定づける役割を果たしたのである。

こうして、より小さい行政単位で始まった基礎能力重視の運動は、州を単位としたMCTの導入に発展していったのである。各州にとってMCTは、全国規模の標準化テストの実施という連邦政府のアイデアのみをとりいれて他州との足並みをそろえ、且つ、実際には、州独自のテストを開発することによって、州の価値観を反映させたカリキュラムの自律性を保つことができる格好の政策であったと考えられる。このようにみえてみると、MCTは、アメリカにおいて教育政策の決定過程が徐々に集権化していく中で、取り入れられてきた。しかし、この集権化は、連邦政府を中心とした中央集権化ではなく、州の役割が増大する州主導型化であったことが見て取れる。

### III - 4. 1983年以降

1983年に連邦政府の諮問機関によって発行された「危機に立つ国家」以降、教育改革が全国規模で行なわれたのは、もはやいうまでもない。これまで考察してきたように、州単位の改革は、MCT導入を軸として、それ以前に始められていた。

全州協議会の報告書によると、1985年の時点でMCTを導入している州は、全米50州の中で40州にのぼっている。表1はそれを一覧表にしたものである。それ以降、実施州が増加したという報告は見当たらない。

1984年に教育省から「危機に立つ国家」以降の一年間で州がどのような取組を行なったか

河合：アメリカにおけるカリキュラム改革の州主導型化と試験政策

表1:各州におけるMCTの実施状況—基準設定機関、実施学年、基準使用目的(1985年11月現在)

| 州名        | 基準設定機関 | 実施学年            | 基準使用機関 |     |     |    |     | 卒業認定<br>開始年 |
|-----------|--------|-----------------|--------|-----|-----|----|-----|-------------|
|           |        |                 | 進級     | 卒業  | 飛び級 | 補償 | その他 |             |
| アラバマ      | 州      | 3,6,9,11        |        | ○   |     | ○  | ○   | 1985        |
| アリゾナ      | 州/学区   | 8,12            | (○)    | ○   |     |    |     | 1975        |
| アーカンソー    | 州      | 3,4,6,8         |        |     |     | ○  |     |             |
| カリフォルニア   | 州/学区   | 4-11歳,16歳       | ○      | ○   | ○   | ○  |     | 1979        |
| コロラド      | 学区     | 9,12            |        |     |     |    |     |             |
| コネチカット    | 州      | 4,6,8           |        |     |     | ○  | ○   |             |
| デラウェア     | 州      | 1-6,11          |        | ○   |     |    | ○   | 1981        |
| フロリダ      | 州/学区   | 3,5,8,11        | ○      | ○   | ○   |    |     | 1983        |
| ジョージア     | 州      | K,1,3,6,8,10    | (○)    | ○   |     | ○  | ○   | 1985        |
| ハワイ       | 州      | 3,6-12          |        | ○   |     | ○  | ○   | 1983        |
| アイダホ      | 州      | 8-12            |        |     |     | ○  | ○   | 1982        |
| イリノイ      | 学区     | 学区による           |        |     |     |    | (○) |             |
| インディアナ    | 学区     | 3,5,8,10        |        |     |     | ○  | ○   |             |
| カンザス      | 州      | 2,4,6,8,10      |        |     |     |    | (○) |             |
| ケンタッキー    | 州      | K-12            | ○      | ○   |     | ○  |     |             |
| ルイジアナ     | 州      | 2,3,4,5         | ○      |     |     | ○  |     |             |
| メリーランド    | 州      | 7,9             |        | ○   |     | ○  | ○   | 1982        |
| マサチューセッツ  | 学区     | 学区による           |        |     |     | ○  | ○   |             |
| ミシガン      | 州      | 4,7,10          |        |     |     | ○  | (○) |             |
| ミシシッピ     | 州      | 3,5,8,11        |        | ○   |     |    | ○   | 1987        |
| ミズーリ      | 州      | 8以上             |        |     |     |    | ○   |             |
| ネブラスカ     | 学区     | 5以上             |        |     |     |    | ○   |             |
| ネバダ       | 州      | 3,5,9,11        |        | ○   |     | ○  |     | 1982        |
| ニューハンプシャー | 州      | 4,8,12          | (○)    | ○   |     |    | (○) |             |
| ニュージャージー  | 州      | 9-12            |        | ○   |     | ○  | ○   | 1985        |
| ニューメキシコ   | 州      | 学区による8-12       |        |     |     |    | ○   | 1981        |
| ニューヨーク    | 州      | 3,5,6,8-12      |        | ○   |     | ○  |     | 1979        |
| ノースカロライナ  | 州      | 3,6,8,10        |        | ○   |     |    | ○   | 1980        |
| オハイオ      | 学区     | 学区による           |        |     |     |    | (○) | 1990        |
| オクラホマ     | 州      | 3,6,9,12        |        |     |     |    | ○   |             |
| オレゴン      | 学区     | 学区による           |        | ○   |     |    |     | 1978        |
| ペンシルベニア   | 州      | 3,5,8           |        |     |     | ○  |     |             |
| サウスカロライナ  | 州      | 1,2,3,5,8,11    | ○      | ○   |     | ○  | ○   | 1990        |
| テネシー      | 州/学区   | 3,6,8,9-12      | ○      | ○   |     | ○  | ○   | 1982        |
| テキサス      | 州      | 1,3,5,7,9,11,12 |        | ○   |     | ○  | ○   | 1987        |
| ユタ        | 学区     | 学区による           |        |     |     | ○  | ○   | 1988        |
| ヴァーモント    | 州      | 1-8             | (○)    |     |     | ○  | ○   | 1981        |
| ヴァージニア    | 州/学区   | K-5,10-12       |        | ○   |     |    | ○   | 1981        |
| ウィスコンシン   | 学区     | 1-4,5-8,9-10    | ○      | (○) |     | ○  |     |             |
| ワイオミング    | 学区     | 学区による           |        |     |     | ○  |     |             |

( ) は学区に権限が留保されている場合。Kは幼稚園

Education Commission of the States, *State Using Minimum Competency Testing as of November 1985, 1986*

をまとめた報告書<sup>8)</sup>が発行されている。それによると最も多いのが、「高校卒業要件の強化」で35州、次に「生徒の評価・テストの改善」の29州となっている。しかし、この「テストの改善」というのは改善という表現からも明らかなように、新たに試験が開発されたという意味ではない。また、テストの内容にまで踏み込んだ改善がなされたという意味でもないようである。比較的詳しい報告書<sup>9)</sup>によると、多くの場合、「高校卒業要件として州実施の基礎能力テストを合格することを義務づける（テネシー州他）」「基礎能力テストを進級基準としても用いる」「実施学年の調整」など、かなり形式的なものになっている。

1980年代の全国規模の改革は、試験政策に限っていえば、すでに州レベルで行なわれていた枠組みを用いて、それらを整理し強化するものであった。そして多くの場合、法律の制定によって法的な根拠を得て、学区に対する州政府の影響力が、一層増す結果となったようである。

#### IV. 各教育段階の構造変動と試験の機能

以上のような過程で導入されてきたMCTであるが、この試験がこれほどまで定着した原因を、各教育段階の就学率や人口動態の変化というマクロな構造変動と、試験機能の変化のなかで考察していきたいと思う。これは、カリキュラム改革の州主導型化の要因の解明に結び付くものである。まず比較のため、大学入学試験として用いられている試験であるSAT（進学適性試験）とACT（アメリカ大学試験）をとりあげる。

##### IV-1. 高等教育の就学率の変化とSAT・ACT

これまで見てきたように、MCTは初等・中等レベルで課され、たいていの場合、州単位で義務的に実施される。一方、SATとACTはアメリカ全土で受験でき、対象は高等教育機関への進学志望者であり受験は任意である。対象レベル、実施単位を含めこれらの試験の性質は明らかに異なる。しかしそれらの試験を、試験の機能の変化という一連の流れの中で捉えることが重要であろう。

アメリカで最初に全国規模の共通試験が実施されたのは、東部の大学12校で形成されていたカレッジボード（College Entrance Examination Board=以下カレッジボード）によって1901年に始められた大学入学者の選抜のためのものであったという。当時はまだ大学志願者は少数であったが、開拓が全米規模で広がり通信網が急速に整っていった時代であり、大学は社会的役割を果たし生き残っていくための方策を模索していた。その一つが、全国規模の共通試験を実施し全米から優秀な人材を選抜することであった。大学に広域から優秀な生徒を選抜するには、まず共通の尺度が必要である。これは、その前段階である中等教育段階においてカリキュラムを標準化することによって可能であるが、地方分権性の強いアメリカにおいてこれを実現するのは難しい。このような地理的特徴だけでなく、高等教育がエリート段階<sup>10)</sup>（就学率15%以下）にあった当時では、大学の要請が中等教育に与える影響力は現在の比較にならないほど小さいものであったと想像される。そのため大学間の了解のみによって可能な、共通試験を開発・実施することになったのである。当時の共通試験は記述式であった

が、共通の尺度で全国から人材を選抜することを可能にし、こういった志願者に学習の目標を与えることにもなり、選抜そして優秀者の養成に多大な効果があった<sup>11)</sup>。

客観式のSATは1926年に開発され、当初は奨学生の選抜に用いられていた。大学入試のための共通試験にこのSATが取り入れられたのは、第二次世界大戦中であった。高等教育就学率は1940年代に15%を突破し高等教育はマス段階へと入っていく。さらに復員兵の高等教育進学を援助する復員軍人特例法が高等教育就学率の上昇を加速したのもこの頃である。この中で、SATは特定の中等教育カリキュラムに依存しないことや、実施に時間のかからないことが受け入れられ、大学入試のための共通テストとして定着していった。その後、SATの需要は大学進学者の増大にもなって急速に増大していくが、その過程はかならずしもスムーズなものではなかった。もともとSATは東部、北部の伝統的な私立大学で構成するカレッジボードによって実施されている試験であった。つまりSATを受験するのは、カレッジボードの加盟校に進学を希望する者であるということになる。ところがカレッジボードの加盟には厳密な制限があり、いわゆる東部、北部の「名門大学」に限られる傾向が1960年代に入るまで続いた。つまり高等教育がマス段階に入った後も、SATは優秀な人材の選抜を目的に作成され実施されていたのである。1960年に、ようやく受験者が40万人に達したと報告されている。それでも1960年の大学入学者92万人の約半数である<sup>12)</sup>。

ACTが開発されたのはこのころである。この試験の創設者の意図は、学生の学力や社会的な背景を含めた幅広い教育情報を提供でき、教育プログラムの設計の助けとなり、人材の振り分けに有効な試験を開発することであった（荒井、1987）。マス段階に設立された大学の多くが、優秀な人材を欲する一方で、志願者に関する情報を必要としていた。そして志願者は、入学校を選択するために大学が示す情報が必要になる。このようにACTはエリートを選抜よりも、学力中間層の振り分けに適合し、進学希望者を学力、希望にあった教育機関やコースに配分することに効果を発揮していた。試験の性格から、SATは適性試験と呼ばれ、ACTは学力プロフィール試験と呼ばれる。適性試験は「将来の可能性、現時点での潜在能力」を測定するもの、学力プロフィール試験は「学生個人の教育に関する情報」を提供する試験というニュアンスの違いがある。このACTは1959年に創設され、10年後には79-80万人の受験者を抱えるようになった。一部の大学では現在も、SATに加えて書類審査、面接試験などの厳しい選抜競争が課せられているが、高等教育全般についていえば、高等教育がマス段階に入った頃から、入学者選抜のための試験は、エリート選抜機能に人材配置機能が加わった形で展開していったといえる。このようにアメリカでは、試験の機能を巧みに転じながら、就学率の上昇に対応していったといえよう。

#### IV- 2. 中等教育の就学率の変化とMCT

前節では、高等教育への進学の際の試験が、比較的うまくその機能を変換させ、就学率の上昇に対応してきたことを述べた。しかし、その振り戻しのようになり、大学入学者の学力の低下が起これ、中等教育の質の低下や学力低下が非難されるようになってくるのである。<sup>13)</sup>それが引き金となってMCTが導入されたことはIII章で述べたとおりだが、これまでの試験

政策との関連で捉えるならば、MCTの導入はどのように位置づけられるのであろうか。

荒井(1990)は、政策評価の枠組みを使って、試験機能の変化を追いながら、試験政策の評価を行なっている。分析の対象となっているのは主に、SATとACTであるが、MCTの導入については、「試験による効率基準の回復を意図していた(荒井, 1990, p.286)」と述べている。この効率基準とは、政策評価の基準の一つであるが、私的なレベルでは個人の教育投資効果や学習効果、そして社会的なレベルでは社会的な教育投資効果、有能者優先の効率を指す。「試験による効率基準の回復」という表現は多少難解であるが、筆者の解釈で具体的に述べると、ある試験を実施することによって優秀な人材の選抜が効率的に行なわれたり、その試験が誘因となって生徒の学力が上昇した(=社会的、個人的な教育投資効果が上昇した)場合に、その試験によって「効率基準が回復した」ということになる。

評価基準には他に平等基準、教育(理念)基準がある<sup>14)</sup>。その枠組みを試験制度の評価に応用し、各国試験制度の状況を評価した結果の中からアメリカに関する評価のみを取り出したものが表2である。表2はこれらの基準について、恣意的に二値(+と-)で評価したものである。+-というのは「プラス状態からの後退」を示し、-+は「マイナス状態からの前進」と評価される場合である。そして時代的な区切りとして、高等教育の発展段階によって、二段階に分けている。第一の段階は高等教育のマス前期段階、第二の段階は高等教育のマス後期段階である。

表2：発展段階別 試験政策の評価

| 発展段階   | 評価基準                 | 評価           | 試験政策    |
|--|----------------------|--------------|---------|
| 高等教育：マス前期段階 (15～30%)<br>(中等教育：50～85%)<br>～1950     | 効率基準<br>平等基準<br>教育基準 | +<br>-+<br>+ | SAT     |
| 高等教育：マス後期段階 (30～50%)<br>(中等教育：85～90%)<br>1950～1970 | 効率基準<br>平等基準<br>教育基準 | -<br>+<br>+- | SAT+ACT |

出典：荒井(1990) p.286より作成。

( ) は就学率。中等教育就学率、対応年代、試験政策は筆者が付け加えた。

表2からわかることは、まず高等教育のマス前期段階では、教育機会の拡大と試験機能の変換が進み、機会の平等化、それにともなって自己実現機会の増加、人材選抜の効率性などが、比較的良好に充足をみた。しかし、高等教育のマス化が進み、中等教育の就学率が100%に近づく中で、高等教育のマス後期段階に入ると、大学の入学試験における平等基準と教育基準が一層追求され、その一方で効率基準が低下していった。中等教育・高等教育の状況や相互関係において、SATとACTのみでは、試験政策がスムーズに機能しなくなってきたことを示している。

これは、中等教育の構造の変動によるところが大きいと思われる。アメリカにおいて、中

等教育の就学率は1920年代に50%をこえてユニバーサル段階に入り、1940年には75%を超え、その後は100%に限りなく近づいている (Trow, 1961=1980, p. 27)。中等教育は就学率をみるかぎり、1940年以降それほど急激な変化はない。しかし、中等教育の構造変動は、高等教育との関係の中で、量的のみならず質的にも考察する必要がある。Trowは60年代にすでに次のように述べている。

アメリカの中等教育は、エリートのための準備教育制度として発足し、急激な成長の時代に大衆のための完成教育制度となった。そしていま、それは大衆のための進学準備教育制度としての、苦痛に満ちた第二の変革への道を歩もうとしている

(Trow, 1961=1980, p. 29)

進学準備教育制度としての中等教育においては、生徒のほとんどが、高等教育機関への進学を志望することになる。もちろん、この段階においても、試験の選抜機能、人材配置機能は必要である。しかし、選抜、配置を効果的に行なうためには、受験者の一定水準以上の学力が必要である。つまり、Trowの記述と荒井の政策評価と考え合わせれば、MCTの導入の一つの契機となった学力低下は、「中等教育段階において進学準備教育機関としての性格が強まる中で、効率基準の低下がおこってきた」ということができる。それを解決する一つの政策として、MCTが導入されてきたのである。

#### IV - 3. 初等・中等教育における人口動態の変化とMCTの機能

さて前節では、MCTは、各教育段階の就学率が高まる中で低下してきた効率基準を、試験によって回復する試みであったと捉えてきた。効率基準の回復とは、端的に言えば、生徒の学力を全体的に向上させるということであろう。そしていかに効率よくそれをなすのかということがその言葉に含意されていると思われる。

では、実際に、MCTはこれらの機能を果たしているのだろうか。導入されて20年近くたった現在でも、実施開始当初の勢いこそないが、引き続き多くの州で実施されている。このことはMCTがなんらかの機能を発揮してきたことを示唆しているといえよう。

これらの点を考える際、アメリカでは、文化的多様性という重要な要素が加わってくる。本節では、MCTの機能について、学力の向上、効率性の向上、の二点について、多文化社会としてのアメリカの取り組みを考慮しながら、具体的な取り組みをとりあげ、考察を加える。学力の向上に対するMCTの機能を諸側面から考察し、その効率性を検討する<sup>15)</sup>。

まず、学力の向上に対するMCTの機能を、補償の側面から考察していく。

学力の向上のために、まず必要なのは、学力の補償である。つまり、一般的な学力の向上をめざすには、まず教育的・社会的・経済的に恵まれない層の補償が必要となる。

1960年代から平等化を推し進めることが教育の主要課題となり、様々な法律が制定され、恵まれない層に対しても教育機会が保証されていった。これまで進学機会が保証されていなかった人々の、中等教育進学そして高等教育進学が増加してきた。そして学力が不足していると見なされる生徒に対しては、連邦政府が率先して補償プログラムを実施してきた。1965年に制定された「初等・中等教育法」の第一章は補償教育についてであり、全国的にプログ

ラムが展開された。しかしそのほとんどは、ヘッドスタートやチャプターワンと名付けられた初等教育対象の取り組みであった。ヘッドスタートは、英語を母語としない家庭や低所得家庭の子どもを対象に、小学校に入っても戸惑わないようにと、基本的な英語の使い方や読書、数の概念、さらに集団での生活の仕方や学校での学習の姿勢などを就学前に教えるプログラムである。チャプターワンは初等教育レベルを対象にした補償プログラムである。このように初等レベルでは、社会的、経済的に恵まれない子弟の補償教育が実施され、中等教育への準備教育は比較的充足されたが、その躰寄せを中等教育、特に後期中等教育が受ける形になった。つまり、前節で述べたように、中等教育は、構造的には大学への進学準備教育機関としての機能を求められる一方で、初等段階からすでに多様な生徒が送り込まれはじめていたのである。学力補償は大きな課題であった。

このような状況の下で、州単位で義務的に実施されているMCTは、補償の指標の役割を果たしている。多くの州で、MCTは、初等教育から中等教育卒業まで複数の学年で実施され、進級の可否にも用いられる。そして合格点に達していない生徒をただ不合格とするのではなく、これもまたほとんどの州で不合格者を対象とした補習が行なわれている。初等レベルでは他の到達度テストが補償の目安となることもあるが、高等学校レベルではMCTの得点が、補償教育の基準となることが多い。公立学校に対する市民の意識を問うギャラップ調査では、いつもMCTの実施に賛同する割合が7割近くある（1978年68%、1983年75%、1990年67%、1995年65%）。しかしこれは常に補償が前提となっている<sup>16)</sup>。

さて、MCTの効率性を測定するには、補償教育が効果的に行なわれているか否かが一つの焦点となり、その測定基準が必要となる。本稿では、MCTの得点をその目安としておく。そうすると点数は上昇傾向にあり、かなり効果を発揮していると見られる。例えばテキサス州で1986-90年の間に実施されたテキサス最低技能教育評価の結果を見ると、点数は確実に上昇している（数学：86年740点、87年761点、88年769点、89年774点／英語：86年775点、87年785点、88年785点、89年794点）。しかし、このような点数だけでは、評価される生徒が毎年異なることや試験問題が変わることから、補償の効果を知るには信用性に乏しいと言わざるを得ない。そこで次のような資料がある。85年の試験で卒業要件としてこの試験を課せられた11年生のうち、10月に実施された一回目に合格したのは、全受験者の85%（数学88%、英語91%、両教科85%）であった。不合格だった生徒は次の年の5月に再度受験し、そのうちの54%が合格している<sup>17)</sup>。これは補償教育の効果というべきであろう。不合格生徒には、12年生においても10月と5月の二回のチャンスが残されており、最終的な合格率、即ち高等学校の卒業率は、95%近くとなっている。補償教育の内容は各学区に任されている。多くは、試験前の何週間かを試験練習に費やす補習と、試験後の不合格者に対する補習である。以上のように、補償教育に関しては、比較的、効率よく試験が利用されているようにみえる。しかし、学力の全般的な向上について考えるとき、アメリカにおいては、文化的多様性というさらに重要な要素が加わってくる。学力向上に対するMCTの機能を、多様性の中の統一性の維持という側面から考察することにしよう。

著しい学力の低下が一連の教育改革のきっかけとなったことはこれまで述べたとおりだ

が、この学力低下を示す指標としてよく用いられるのが、SATの点数である。確かにSATの点数は60年代後半から80年の前半まで下降の一途をたどっているのだが、これは単に学力が低下しただけではなく、受験者層の変化によるところが大きいという指摘がある（橋爪1992, pp. 94-98）。受験者層の変化というのは、この点は前章で述べたように、これまで高等教育に参入することのなかった層が、受験を始めたということである。これは、単にこれまで学力が低くて、中等教育の学習についていけなかった者が進学機会を得たというだけでなく、多様な文化的背景を持つ人々が以前にも増して増加してきているということの意味している。補償教育が必要な生徒の多くは、英語を母語としないラテンアメリカ圏からの新しい移民の子弟や、少数民族である。多くの州は試験実施後に毎回報告書を発行しているが、毎年の試験結果の報告書には、州単位での民族別の統計も公表している<sup>18)</sup>。結果をみるかぎり、得点は上昇してきているが、まだ民族的格差は大きい。格差が保持されたまま、全体的な学力上昇が起こっているのである。これは、結果の平等か、機会の平等かという平等の概念にも関わってくる問題であるが、MCTの場合は、結果の平等概念が前提となっている。最低基準に達するという「結果」を、より多くの生徒に達成させるために、補償やそのほかカリキュラムの改善が行なわれているのであるが、民族格差に目を向けると、依然として問題があり、効率性の面からも効果的に機能を発揮しているとは言い難い現状である。

また、多文化社会アメリカにおいては、試験の公平性ということが常に問題となる。これは試験内容が、生徒の文化的・社会的背景に照らして不公平がないかということである。この公平性を保つ一つの手段として、試験作成法の工夫がある。試験を実施する際に、全く個人の点数に加算されない問題を一定数含める。そして、これらの問題の公平性を結果から検討し、その後の試験作成に利用する<sup>19)</sup>。このような吟味を経て作成される試験内容は、いわば、現在の社会で最低能力と見做されているものを示しているといえる。読み・書き・算数以外に、「アメリカ政府」の試験を義務化している州もある。州単位で実施されているMCTは、少なくとも当該の州において知っておかなければならない最低の知識と、生活に必要な最低限の能力を示す機能を持っていると考えられる。各州のMCTの変遷を追ってみると、80年代から現在まで同じ内容で取り組んでいる州は少数で、多くは試験の名称、むしろ試験の問題内容も転変しているのが見て取れる。これは、最低限の能力とは何であるかということについての模索が行なわれている証拠であると思われる。また、毎年、試験が行なわれる時期の前後には、全体的な成績を上昇させることと共に、社会的・文化的背景による成績の格差を縮小する取り組みが州教育省や教育委員会で議論される。その際に取り組まれるのは、補償教育の充実にならんで試験の評価法の研究や効果的な教授法の開発などである。MCTは多文化社会での教育のあり方について議論する機会となっている。

統一性の維持について、また別の側面からの分析も可能である。それは、各学校のカリキュラムが、MCTの導入によって、類似する傾向があるということである。これは、統一性の維持として肯定的に捉えられることもあるが、MCTの弊害とされる場合も多い。

連邦政府と州政府の関係、州政府と各学区の関係には共通するものがある。それはすでに述べたが、原則としては「目標（結果）」としての基準は定めるが、それに到達する過程には

関与しない」という形で改革を進める点である。しかし、実際、このような基準が示されれば、過程における選択肢は多くないのではないだろうか。特に、州と学区の関係においては、高校卒業要件の義務化や州実施テストの導入などで明確な基準が示されているので、各学区の自由な改革は難しい。こうして、各学区のカリキュラム編成は、州の方針に呼応しながら統一が保たれていくようだ。つまり、どの学校も試験の成績をあげるために、試験準備中心のカリキュラム編成になる傾向があるということである。

テキサス州の小学校で長年教師をつとめたギルバート（1993）は、州で実施されている試験制度に合わせて、サマースクールのカリキュラムが試験の合格のための特訓になってしまったと指摘している。サマースクールとは、長い夏休みを利用して地域の教育機関で開かれる学校である。以前は、英語、算数の勉強のほかに図画、工作、体育、さらに遠足など、こどもの興味を引くプログラムが多く、学区住民の子弟なら誰でも参加できた。しかし最近は、次の新年度に試験が課される学年の生徒達のサマースクールにおいては、10月に実施されるMCTに受かるための特訓に置き変わってしまったという。サマースクールだけでなく、新学期が始まるやいなや、その試験の前の数週間を、「朝登校するなり一日中試験の練習をするのに費やすようにプレッシャーをかけ、奇数学年のクラスを受け持った教師がその指導をするようになってしまった。（p.198）」という。この例は初等教育レベルであるが、最終的にこの試験に通らなければ、卒業できないと定められている高校レベルでは一層この傾向が強いことが想像できる<sup>20</sup>。テキサス州では、全国的に有名な、「ノーパス・ノープレイ」ルール（No pass, no play）という決まりがある。これは必修教科をパスできなかった者（No pass=不合格）は、課外活動の6週間の停止（=no play）が適応される。成績は6週間に一回親に報告され、ボーダーラインにいる生徒は3週間に一回となる。そして70点以下を取った生徒は親が学校に呼び出され教師との面接が行なわれ、その生徒に補習が行なわれることになっている。このノーパス・ノープレイルールは、1986年のテキサス中等教育学校長協会の調査（Texas Association of Secondary School Principals, 1986-87, p. 14）によると、調査対象となったテキサス州内の1444人の中学校・高等学校の校長の75%が厳しすぎると答え、否定的である。しかし、批判の対象となりながらも、現在もこの規則は続けられている。ノーパス・ノープレイルールの影響について本稿では詳しく述べないが、基礎学力の学習を中心とした必修教科中心のカリキュラムに一層拍車をかけていることは容易に想像できる。

以上から、MCTは、基準と目標を提示することによって各学校のカリキュラムにある程度の共通性をもたせることになり、州単位での教育状況の把握や効果的プログラムの開発に有効性を発揮した。この「基準設定による統一性の維持機能」と呼ぶべきMCTの有する機能が、カリキュラム改革の州主導型化のなかで、MCTが重要な政策とされた大きな要因であるといえよう。

またプラスの面では、MCTを基準とした補償教育によって学力も上昇傾向にある。こういう形で、効率基準の回復機能を果たしてきたといえる。しかし、カリキュラムの固定化、文化的多様性への対応の難しさなど問題は多い。

## V. おわりに

各教育段階の人口構成の変動の中で試験機能の変化を追い、MCTの機能について述べてきた。かつては学区単位で対応できた問題が、広範にわたるようになり、より集権的なシステムの中で取り組む必要が生じてきたことが、MCTがこれほどまで浸透した要因、ひいてはカリキュラム改革の州主導型化を推し進めた要因であると考えられる。

アメリカの伝統的な地方分権主義から考えれば、カリキュラム改革の州主導型化は、中央集権化への過渡的状況と捉えることもできる。しかし、州主導型化を中央集権化の過渡的状況とみるか、それ自体独立した形態とみるかは、今後の動向を見守る必要がある。確かに、ナショナルカリキュラムやナショナルテストの導入に関しては、議論が高まっている<sup>21)</sup>。ナショナルテストとはアメリカでは連邦単位で試験を意味する。今年度のギャラップ調査では、標準化テストの実施に対する賛否を問う質問に、はじめて「ナショナル(テスト)」という言葉が登場した<sup>22)</sup>。そこで連邦政府による標準化テストの実施に賛意を示したものは65%であったという。しかし、今のところアメリカでは、連邦単位でナショナルテストやナショナルカリキュラムを実施する方向へは向かっていないと思われる。90年代初頭まで、活発に行なわれてきたナショナルカリキュラムやナショナルテストをめぐる議論も、具体的な議論には到っていない。たとえ、各州が共通して学力低下の問題を抱えているにしても、連邦レベルで統括するのは難しい。例えば多文化社会における人口動態と一言でいっても、移民の流入の激しい南部地域と人口変動の比較的少ない中西部では、状況の一般化は不可能である。それに対する補償教育のあり方一つとっても全く違って来る。現在のカリキュラム改革の州主導型化は、社会が多様化する中での一貫性の維持、且つ地方のもつ地域性への対応が求められ、各教育段階の構造的変化の中で初・中等教育を効果的なものとするうえで、現時点では州が最も適した単位であることが、その一つの要因であるといえる。

### 注)

- 1)合衆国憲法修正第十条には次のように定められている。「合衆国憲法によって、連邦政府に委ねられておらず、且つ州政府に禁じられていない権利は、州政府に委譲されるものとする……」(Kemerer and Hairston, 1992, p.10を参照)この条項が根拠となり、アメリカでは教育は州の権限の下にあると解釈されている。
- 2)Johnansen, Collins, & Johnson, 1982 および今村, 1992を参照
- 3)言語、数理の2部門に分かれており、満点は800点である。大学入学試験委員会(College Entrance Examination Board)という教育専門の民間団体が管理され、実施は教育テストサービス(Educational Testing Service)に委託されている。現在では、高等教育機関の進学希望者のほとんどすべてが受験している。
- 4)アメリカ大学試験プログラム協会(American College Testing Program)が、作成、実施、管理を行なっている。
- 5)Task Force on Education for Economic Growth, 1983
- 6)U. S. Department of Education, 1992
- 7)Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1990, p. 2
- 8)U. S. Department of Education, 1984, p.13
- 9)Education Commission of the States, 1988
- 10)トローは、高等教育の発展段階をエリート段階(15%以下)、マス段階(15-50%)、ユニバーサル段(50%以上)の三段階に分け、それぞれの段階で高等教育は量的側面だけでなく、質的にも変容すると述べている(Trow, 1961)。
- 11)大学入学選抜のための共通試験の効果については、Shudson, 1972を参考にした。

- 12) *Ibid.*, p.58
- 13) SATの得点は、1955-56（言語）1962-63（数理）を最高得点として、以後1981年まで下がり続けた（橋爪、1992, p. 84）。
- 14) 表2 に用いられている平等基準、教育基準とは、それぞれ次のようなものをいう。  
 平等基準 個人レベルでは所得分配の平等化、教育機会の拡大  
 社会レベルでは所得分配の平等化、再配分  
 基準基準 個人レベルでは自己実現  
 社会レベルでは社会全体の潜在能力の顕在化とその向上（荒井、1990, p. 274）
- 15) 本節の記述は、主として、テキサス州のヒューストン学区を事例としている。ヒューストン学区は、アメリカ南部のテキサス州、メキシコ湾岸に近いヒューストン市にある。幼稚園から高校3年生までで20万人近い生徒を抱える、全米でも指折の大きな学区である。また、ヒューストン学区の公立学校在籍者（第1学年～第12学年）の民族集団別構成比は、ヒスパニック49.2% アフリカ系アメリカ人35.7%白人12.2%アジア人2.8%アメリカインディアン0.1%（Houston Independent School District, 1994）となっており文化的多様性に富んでいる。現在ではヒスパニック系の生徒が増加傾向にあり、アフリカ系アメリカ人、白人が緩やかな減少傾向にある。MCTの機能分析には主に、テキサスで実施されたMCTの報告書Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1989. Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1990. Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1992. Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1994. The Texas School Finance Policy Research Project, 1985. The State Board of Education of Texas, 1987. 及びヒューストン学区の資料Houston Independent School District, 1993を用いた。
- 16) Elam and Rose, 1995, p. 47およびThe Gallup International Institute and Phi Delta Kappa Inc., 1995, pp.246-250
- 17) Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1990
- 18) 1991年と1994年の民族別の全教科合格者の割合は次のようになっている。  
 1991年：アフリカ系アメリカ人27%・ヒスパニック32%・白人60%  
 1994年：アフリカ系アメリカ人29%・ヒスパニック35%・白人52%  
 Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1992, p.5 Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1994, p.6
- 19) Texas Education Agency Division of Student Assessment, 1990, p. 5-7
- 20) 各学校のカリキュラムを確認することは出来なかったが、教育省のカリキュラム担当官の話では、「各高校のカリキュラムは、州で定められた必修事項に従う必要があるため、現在では基本的によく似通ってきている。TAAS（テキサスにおけるMCTの名称）はその必修事項が修得できているかを示す指標となっている。私達のペーパーワークは増えたが、基準があって、各学校の状況が解かりやすくなっている（テキサス州ハリス郡教育省Trafton氏, 1995年10月）」ということであった。
- 21) Apple, Michael W., Whitty, Geoff, 長尾彰夫, 1994はアメリカ、イギリス、日本におけるナショナルカリキュラムについての議論を扱っている。
- 22) 設問は次の通りである。「問30. あなたのコミュニティの公立学校の生徒に、進級の際に、標準化ナショナルテストを課した方がよいと思いますか。」その結果は「よいと思う」が65%、「思わない」が32%、「わからない」が3%となっている。社会的、民族的、経済的背景による有意な差はない（The Gallup International Institute and Phi Delta Kappa Inc., 1995, pp.246-250）。

#### 参考文献

- Airasian, Peter W., and Madaus, George F., "Linking Testing and Instruction : Policy Issues ", *Journal of Educational Measurement*, Vol. 20, No. 2, Summer, 1983, pp.103 - 118
- Apple, Michael W., Whitty, Geoff, 長尾彰夫『カリキュラム・ポリシーックスー現代教育改革とナショナル・カリキュラム』東信堂、1994
- Education Commission of the States, *School Reform in 10 States*, 1984
- Education Commission of the States, *State Using Minimum Competency Testing as of November 1985*, 1986
- Elam, Stanley M. and Rose, Lowell C., "The 27th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools", *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, No. 1, Sep.1995, pp.41-59

河合：アメリカにおけるカリキュラム改革の州主導型化と試験政策

- The Gallup International Institute and Phi Delta Kappa Inc., *The 27th Annual Survey of the Public's Attitude Toward the Public Schools*. 1995, The Gallup International Institute and Phi Delta Kappa Inc., 1995
- Houston Independent School District, *District and School Profiles 1992-1993*, 1993
- Houston Independent School District, *About the HISD, 1993-94 School Year*, 1994
- Johnansen, J.H., Collins, H. W. and Johnson, J. A., *American Education: An Introduction to Teaching*, Wm.C.Brown Co.,1982
- Ju, Jen-Ling, *A Comparative Study of Selected Statewide Curriculum Reform Efforts In the 1980s*, University of Texas at Austin, 1992
- Kemerer, Frank R. and Hairston, Joe B., *The Educator's Guide for Texas School Law - Second Edition*, University of Texas Press, 1992
- Madaus, G.F. and Airasian, P.W., "Issues in evaluating student outcomes in competency based graduation programs", *Journal of Research and Development in Education*, 10(3), 1977, pp.79-91
- Shudson, M. S. "Organising ' the Meritcracy ' - A History of College Entrance Examination Board", *Harvard Educational Review*, Vol. 42, No.1, 1972, pp. 39-62
- The State Board of Education of Texas, *Implementing Education Reform : A Report to the Texas Legislature from The State Board of Education and The Texas Education Agency 1984-86*, 1987
- Task Force on Education for Economic Growth, *Action for Excellence, A Comparative Plan to Improve Our Nation's Schools*, 1983
- Texas Association of Secondary School Principals, "Education Reform Survey - April, 1986", *Texas Study of Secondary Education Research Journal*, No.39, 1986-87
- Texas Education Agency Division of Student Assessment, *Texas Educational Assessment of Minimum Skills - Student Performance Results 1988-1989, Vol. 1, Statewide and Regional Results*, Texas Education Agency, 1989
- Texas Education Agency Division of Student Assessment, *Texas Assessment of Academic Skills and TEAMS Exit Level - Student Performance Results 1990, Vol. 1, Statewide and Regional Results*, Texas Education Agency, 1990
- Texas Education Agency Division of Student Assessment, *Texas Assessment of Academic Skills and TEAMS Exit Level - Student Performance Results 1991-1992, Vol. 1, Statewide and Regional Results*, Texas Education Agency, 1992
- Texas Education Agency Division of Student Assessment, *Texas Assessment of Academic Skills and End of Course Examinations - Student Performance Results 1992-1993 and 1993-1994, Statewide and Regional Results*, Texas Education Agency, 1994
- The Texas School Finance Policy Research Project, *The Initial Effects of House Bill 72 on Texas Public Schools : The Challenge of Equity and Effectiveness*, 1985
- Trow, Martin, "The Second Transformation of American Secondary Education" *International Journal of Comparative Sociology*, 1961, pp. 144-165 (トロウ, M. 「アメリカ中等教育の構造変動」カラベル, J. /ハルゼー, A. H. 編 潮木他訳『教育と社会変動—下』東京大学出版会1980, pp. 19-42に訳出)
- U. S. Department of Education, *The Nation Responds: Recent Efforts to Improve Education*, 1984
- U. S. Department of Education, *National Educational Goals: A Report of the Joint Study Group on the National Educational Goals*, 1992
- 荒井克弘、池田輝政「テスト機関について」『高等教育研究紀要』第7号、1987, pp. 87-113
- 荒井克弘「生涯学習化社会の試験政策」矢野真和、荒井克弘編『日本の教育 第一巻—生涯学習化社会の教育計画』教育開発研究所 1990, pp. 267-299
- 今村令子「教育制度と教育改革の動向」喜多村和之編『アメリカの教育—万人のための教育の夢』弘文堂、1992, pp. 71-91
- ギルバート大町真須子『アメリカ小学教育の挑戦—四歳児入学から性教育まで』くもん出版、1993
- 橋爪貞雄『2000年のアメリカ教育戦略 その背景と批判』黎明書房1992