

原著 (Article)

米国の NCLB を巡る近年の諸評価

Recent Evaluations of NCLB in the U. S. A.

甲斐 進一^{*}
KAI, Shinichi^{*}

摘 要

2001 年に米国議会で成立した NCLB (No Child Left Behind Act) は、すべての子どもが 2013 年-2014 年の学年度までに、読解と数学において熟達 (proficient) に到達することを目指して、様々な方策を施行している。本稿は、NCLB の主要方策である、ハイスティクス・テスト、アカウンタビリティ、学校選択に伴う問題点を明らかにした。

キーワード：ハイスティクス・テスト、アカウンタビリティ、学校選択

Key words : High-stakes testing, Accountability, School choice

はじめに

2001 年に米国議会で成立した NCLB (どの子も置き去りにしない法, No Child Left Behind Act) は、2002 年 1 月 8 日ブッシュ (George W. Bush) 大統領によって署名された。

この法律は、連邦による州への補助金の前年比ほぼ 25% 増を認め、前例のない教育への連邦政府の役割の強化を容認する教育法である。

この法律の主要なゴールは以下の通りである。

- (1) すべての生徒が、2013 年-2014 年の学年度までには読解と数学において熟達 (proficient) ないし、よりよい程度に到達することによって、高いアカデミックなスタンダードに到達する。
- (2) 高度な質の教師が 2005 年-2006 年の学年度までにすべての生徒を教授する。
- (3) すべての生徒が、安全で、ドラッグのない、学習に資する学校、教室で教育を受ける。
- (4) すべての英語に熟達していない生徒が英語に熟達する。
- (5) すべての生徒がハイスクールを卒業する。

上記のゴールを達成するため、以下の原則が重視される。

- (1) 学校、学区及び州に結果責任を持たせる。
- (2) 研究に基づく教授を米国の公立学校で実践する。
- (3) 連邦教育費を用いる際に地方統制と柔軟性を強化する。
- (4) 子どもたちの学力が低いと指定された学校は制裁の対象となる。1年目は失敗しているという警告を受ける。2年目は親に学校選択の権利が与えられる。3年目は低所得者層の生徒への無償のチューターをつけるように要請される。4年目はカリキュラム変更、スタッフ変更等の是正行動が求められる。5年成果が上がらない学校はリストラを求められる。リストラは次の5つの選択肢のいずれかを選ぶことになる。a チャータースクールへの変更。b 校長と職員の交代。c 私立学校への変更。d 州へ学校統制の委譲。e 学校統治の大きな変更。¹⁾

このような特色を持つNCLBは、ハイスティクス・テスト²⁾、アカウンタビリティ、学校選択等の政策を推進した。この政策に関して、様々な批判的評価が展開されている。本稿では、代表的な評価を考察してみたい。

一、ハイスティクス・テストの問題

1983年の『危機に立つ国家』³⁾以来、学校制度のアカウンタビリティと地球的な規模の競争力のある労働力を準備することを重視するスタンダードに基づく学校改革運動が力を得た。この運動の目指すものは、すべての子どもたちが高いレベルで学習できるということであり、その手段として、NCLBはハイスティクス・テスト政策を推進した。しかし、オーフィールド（Gary Orfield）とワルド（Johanna Wald）は、すでに2000年にハイスティクス・テストの問題点について以下のように論じている。⁴⁾

ハイスティクス・テストは、一連のスタンダード・テストの点数を、学年進級、ハイスクール卒業に関連させ、幾つかの事例では、教師と校長のサラリーやテニユア決定にも関連させるものである。今日まで、およそ25州がこの政策を採用している。

しかし、テストによる解決策の政治的な流行にもかかわらず、多くの教育者と公民権擁護者は以下の問題を指摘している。

- (1) マイノリティの生徒を差別し、教師を傷つけ、創造的で複合的な学習課題に生徒たちが参加する機会を減少させている。
- (2) 生徒たちが教えられなかった主題のテストに合格しなかったという理由でハイスクールの卒業証書を授与されないという事態を生み出している。
- (3) 教育的不平等の犯罪者よりも犠牲者の処罰を志向している。

これらの批判的論議が生じた中で、ハイスティクス・テスト政策の教育的、社会的影響に関する一連の研究が行われた。この研究からハイスティクス・テストに伴う問題点が明らかになった。

a ハイスティクス・テストの現実

- (1) 進級やハイスクール卒業に結びつけられたハイスティクス・テストは、ドロップアウトの割合を、特にマイノリティの生徒のドロップアウト率を増加させている。
- (2) ハイスティクス・テストの結果、留年となった生徒たちは、教室の管理、学校運営の費用の増大などの問題をもたらし、ハイスティクス・テストは持続的な教育的利益を生み出していない。
- (3) ハイスティクス・テストは、テストのための教授を奨励することによって、カリキュラムの範囲を狭小化している。このような動向は、生徒たちに彼らの感覚のすべてを用いさせ、多彩なパースペクティブから話題にアプローチさせることを勧告する大抵のカリキュラムの専門家の見解、に反している。
- (4) ハイスティクス・テストの点数が経済的生産性と結びつく証拠は見られない。コロンビア大学のヘンリー・レビン (Henry Levin) によれば、米国の生徒たちは幾つかの国際的比較のテストの成果において他国に遅れをとっているが、米国経済は、非常に競争力がある。
- (5) 多くの州は、全米科学アカデミー、教育省公民権局及び他の専門家の勧告である、単一のテストスコアで生徒に重大な影響を及ぼす決定を行うことを戒める見解、と矛盾する方法でテストを活用している。

オーフィールドらは、上記の研究から、ハイスティクス・テストが、貧困とマイノリティの生徒たちの両者を差別し、教育的には不十分であると考えている。オーフィールドらは、それに代わるものとして、上質の早期の幼児教育プログラム、技能のある、献身的な教師による少人数クラス、子どもの反応に対する適切な直接的な評価が、アカデミックな進歩を果たす、と主張している。なかでも、財政が乏しい学校のアカデミックな成果を挙げることに寄与する最も重要な要素は、経験豊かで、有能で、ケアリングする教師の存在であるとみなしている。したがって、質の高い教師を募集し、雇い続けるための、かつ、財政が苦しい学校に現在のスタッフをとどめるためのインセンティブを工夫することが、課題克服の第一の優先的課題であるというのである。

オーフィールドらは、このようにハイスティクス・テストの実施に伴う問題点を指摘し、単一のテスト結果に基づかないオルターナティブな評価方法の工夫と有能な教師の採用を重視している。

アムレイン (Audrey L. Amrein) とバーリナー (David C. Berliner) も、2003 年にハイスティクス・テストを否定的に評価している。⁵⁾ ハイスティクス・テストと類似したテスト・プログラムを実践している 18 州が、ネガティブな結果を生み出しているからである。アムレインらは、18 州の経験は、国家的規模のハイスティクス・テストが、生徒の学習にどのように影響するかを予測する上で資すると考えている。

18 州の結果からすれば、ハイスティクス・テストは、生徒たちの学習意欲、批判的思考、生徒たちが興味をもった概念や教科の探究、生涯学習を促進しないということができる。

具体的事例としては以下のようなことが挙げられる。

- (1) ドロップアウト率がハイスクール卒業試験制度を持つ学校のほうが4% から6% 高いという研究や、ハイスティクス・テストを行う州の下位の5分の1の生徒がハイスティクス・テストを行わない州の同位のものより25% 以上ドロップアウトする可能性がある。
- (2) よい学業成績の生徒さえハイスティクス・テストに失敗することによりドロップアウトする可能性がある。
- (3) アムレインらの算定によれば、ハイスクール卒業テスト制度のある州の88% が、卒業テスト制度のない州よりも高いドロップアウト率を示し、卒業テスト制度のある州の62% において、ドロップアウト率が、州がハイスティクスの卒業試験を実施した後、他の州と比較して増加したということである。また、厳しい卒業テストをパスできないことを懸念して、より多くの10代の生徒がフォーマルな学校教育修了のオールターナティブな資格である一般教育修得程度試験 (General Educational Development) を受験する道を選んで、早い段階でフォーマルな学校教育を退去する現象もみられる。
- (4) テスト準備の指導を受けるため、カリキュラムの範囲が狭められる例がある。たとえば、芸術、音楽、創造的作文、体育及び陸軍士官候補生課程等はすべて時間を削減されるかあるいはカリキュラムから削除される。テストされる教科においてさえ、テストに出されそうにない下位区分を切り捨てることが生ずる。このように、ハイスティクス・テストは、学校をしばしば訓練活動の場とする可能性がある。
- (5) アムレインらは、州規模のハイスティクス・テスト政策の導入後の生徒の学習成果を、18州の生徒のSAT (大学進学適正テスト, Scholastic Assessment Test), ACT (大学入学学力テスト, American College Test), AP (上級コース, Advanced Placement) テスト, NAEP (全米学力調査, National Assessment of Educational Progress) によって測定している。その結果、いずれにおいても生徒の学習の測定可能な改善をもたらさなかったことを指摘し、NCLB が目指した成果はハイスティクス・テストの導入によって、達成されないであろうと主張している。

したがって、アムレインらは、全米規模でハイスティクス・テストを実施することではなく、形成的なテスト・プログラムによる教育改革こそが要請されると主張して、オーフィールドらと類似した見解を表明している。次にオーフィールドらの考えるオールターナティブな評価方法について考察したい。

b オールターナティブな評価方法

生徒評価の近年のオールターナティブな方法としてオーフィールドらは次の4つの要件を挙げている。⁶⁾

- (1) 評価方法は、教師との協同において工夫されるものであること。
- (2) 評価方法は、様々な生徒の学習スタイルに対応するように多彩であること。

- (3) 評価方法は、教室のカリキュラム内容に焦点を当てるものであること。
- (4) 評価方法は、生徒の補償教育とカリキュラム改革との両方に関連させることができること。たとえば、スタンダード・テストは、カリキュラムの弱点を確認し、付加的サポートを必要とする生徒を発見するために用いられれば有益でありうる。

換言すれば、貧困とマイノリティの生徒を犠牲にするハイスティクス・テストのみに依拠することなく、学校のカリキュラムに関連した評価、補償教育及びカリキュラム改革のための評価、生徒の個性に応じた多様な評価の重要性を、オーフィールドらは主張している。実際、ハイスティクス・テストのハイスティクスの側面を一時停止することによって、ハイスティクス・テストに伴う弊害を除去する動向もいくつかの州でみられるようになってきている。

生徒のアカデミックなパフォーマンスの向上自体は望ましいことであるとしても、オーフィールドらも言うように、テストの成績のみならず、そこに至るプロセス、学校環境等を考慮することなく、ハイスティクス・テストの結果を、進級、卒業基準とみなすあり方は修正される必要があるであろう。子どもの学習結果の評価は、子ども一人ひとりの成長に寄与すべきものだからである。

二. アカウンタビリティの問題

ジョーンズ（Ken Jones）は、NCLB が推進するハイスティクス・テストによるアカウンタビリティを批判し、本来的なアカウンタビリティについて検討しているので考察したい。⁷⁾

ジョーンズは、学校が、少なくとも以下のことに責任を持つことを要求している。

- (1) 生徒たちの身体的、情緒的健康の増進。
- (2) 生徒による多様な、複雑な学習。
- (3) 教師の研修の時間と機会。
- (4) マイノリティの生徒や福祉サービスが十分行き届かない生徒たちに対する高いスタンダード学習の保証。
- (5) 生徒の必要に対応するための自己評価・改善への努力。

一言でいえば、ジョーンズは、学校が、学校の主要なクライアントである生徒、親、地域コミュニティに責任を持たねばならない、と主張している。

したがって、生徒の学習の評価基準としては以下のことが重視されることになる。

- (1) 生徒の学習を改善することを主に目指す試みを評価する。
- (2) ローカル・カリキュラムも考慮して評価する。
- (3) 応用的学習の結果と思考技能の発展を評価する。
- (4) 多肢選択ではなく、作文、オープンレスポンスを期待する問題やパフォーマンス中心的課題等のような多様な手段を用いた評価が望ましい。

(5) 様々な特性や文化的背景を持った生徒たちの学習に対応して評価する。

現代のアカウンタビリティ・システムは、上記の本来の姿とは大きく異なって州と連邦政府に対して責任を負うことを要求している。したがって、ジョーンズは、学校アカウンタビリティに関して、州と連邦の役割の再定義を要請している。すなわち、彼は、これらのレベルの機関が、ハイスティクス・テスト、強制的カリキュラム及び基金によって学校や地域の操作を行うことなく、支援的役割に徹するべきであると主張している。

ジョーンズは、州がより積極的、支援的役割を引き受ける事例としては以下のことを挙げている。

- (1) 地域のアカウンタビリティ・システムがそのようなシステムのための一連のスタンダードに適応していないという生徒、親または地域コミュニティからのクレームないし訴えの調査。
- (2) 地域の学校と学区が、生徒の意義ある学習の欠如、すべての生徒のための学習の機会の不平等或いは生徒、親ないしコミュニティへの対応の欠如、を示すデータ上の発見物に対応することの要求。
- (3) 地域の学校或いは学区の組織的な能力を改善するための付加的な資源とガイダンスの提供。

ジョーンズは、現在のアカウンタビリティ・システムが、ハイスティクス・テストの点数で学校を評価することによって、非人間化された雰囲気を学校内に作り出し、生徒たちの学習機会や挑戦、学校における人間関係の質、テストで測定できない生徒の能力及び親を含むコミュニティと学校との関係等に目を向けないことを問題視しているのである。

三. 全人的人間育成の問題

ノディングズ (Nel Noddings) は、「全人的子どもを教育することは何を意味するか」⁸⁾ (2005 年) で、すべての子どもに高い学力を育成する手段として、ハイスティクス・テスト、アカウンタビリティ、学校選択を推進する NCLB の立場を以下の点で批判している。

- (1) 教育の固有の目的は何かについて明らかにしていない。
- (2) 財政的裏づけのない要求を行っている。
- (3) 達成不可能な主要目的 (100% の生徒を 2014 年までには読解と数学に熟達させるという目的) を掲げている。
- (4) 動機づけに望ましくない方法 (脅し、罰、有害な比較) を用いている。
- (5) スタンダード・テストへ過剰依存している。
- (6) 行政官、教師、生徒へ破壊的影響を与えている。

ノディングズは、NCLB の問題点を指摘する根拠を、教育目的論、民主主義におけ

る教育論及び全人的教育論の角度から明らかにしている。

まず、子どもが読解や数学に熟達することに焦点を当てている NCLB の教育目的を以下のように批判している。

教育目的は特定の社会の本質と理想に結びついていることは否定できない。しかし、NCLB が目指した教育目的は、明らかにあまりにも狭い。われわれはわれわれの学校に読解や数学に熟達するように人々を教育する以上のものを要求すべきである。

幾人かの人々は、学校がアカデミックなゴールを達成するために最善に組織されるべきであり、身体的、道徳的、社会的、情動的、精神的 (spiritual) 及び美的目的を追求するという課題を他の機関に任せるべきである、と論じている。しかし、この見解は、公教育の歴史を無視していると言わざるを得ない。ジェファースン (Thomas Jefferson) は、1818 年のヴァージニア大学理事会の報告書において、小学校の教育目的の中に、道徳性、隣人と国への義務の理解、権利についての知識及び社会的関係における英知と誠実のような特性の育成を含めていた。また、NEA (全米教育協会, the National Education Association) は、1918 年の報告書である『中等教育の基本的原理』で、(1)健康、(2)基本的過程の熟達 (command of fundamental processes) すなわち、読解、綴り字、計算の基本的技能、(3)価値ある家庭のメンバー、(4)職業、(5)市民性、(6)余暇の価値ある活用、(7)倫理的性格、について学ぶことを教育目的とした。20 世紀後半に、進歩主義的伝統を復活させることに努めた教育者たちは、創造性、発明、協同及び民主的参加の奨励を目指すオープン教育を提唱した。⁹⁾

このように、ノディングズは、読解や数学の能力向上のみを目指すことが公教育の目的ではなかったことを指摘し、子どもの全人的発達に関心を持つことを公教育の目的とすべきであると主張している。そのために、彼女は、学校と社会制度に全人的子どもを育成する責任の共有を要請している。同時に、彼女は種々の制度が様々なことを強調する可能性があることを容認している。例えば、学校は読解と計算の能力育成に、メディカルクリニックは健康チェックと種痘に、責任を負う場合がそうである。

しかし、必要物は厳格に区分されることができないことも彼女は認識している。なぜなら、今日、有力な精神科医が、子どもたちの住宅条件を改善し、幼児期の学習を向上させるために、法律家及びソーシャルワーカーと協同して対応しているように、学校は子どもたちの全人的発達に関心を持たねばならないからである。

上記のように、ノディングズは、公教育が子どもの全人的発達に目を向ける必要を強調し、NCLB の目的の不十分さを問題視している。彼女は、既に、1993 年の論文「コミュニティのすべての子どものために」¹⁰⁾において、デューイの「最良の、最も賢明な親が彼自身の子どものために願うことを、コミュニティはそのすべての子どものために願わねばならない。われわれの学校のためのそれ以外のどのような理想も、狭小であり、魅力的でない。最良の、最も賢明な親の願い以外のものに基づいて学校が運営されるなら、学校はわれわれの民主主義を破壊する。」¹¹⁾という主張に依拠して、貧困の子どもたちにも、裕福な家庭の子どもたちと同じようなケアが施されるべ

きであると唱えていた。彼女は、この対応の後に、初めて教科内容、教育方法の問題にアプローチできると主張しているのである。

したがって、ノディングズは、ハイスティクス・テスト、アカウントビリティ及び学校選択によって全人的人間育成を目標として掲げる学校とは正反対の方向を志向しているNCLBを、糾弾するのである。

ハイスティクス・テスト批判は、アイスナー（Elliot Eisner）によっても支持される。彼は、テストの点数の上昇やスタンダード化された結果に焦点を当てる教育改革を批判して、全人的子どもの育成に寄与する教育を次のように提唱している。¹²⁾

- (1) 個々の子どもの持つ特徴的才能の認知とその潜在的可能性を実現する環境の創造に努める。
- (2) 生徒の認知的反応のみならず、情動的、想像的、社会的反応にも焦点を当てる。
- (3) 発達する子どもの全体像を提供する評価を重視する。
- (4) 子どものアカデミックな成績と同様社会的、情動的生活を重視する。

アイスナーは、全人的子どもを育成するのに有益なものとして一般的に無視されている芸術を挙げている。その理由は、芸術が認知と情動の間の区別を除去することを明確な方法で可能にするからである。

かくして、NCLBは、スタンダード・テストへの過剰依存によって、民主主義社会の公立学校の役割、全人的子どもの教育について十分論ずることなく教育改革を推進している、という批判は避けられない。

四. カリキュラムの問題

保守主義者としてNCLBを支持していたラビッチ（Diane Ravitch）は、近年、NCLBを批判するようになった。¹³⁾ 彼女は、保守的立場から教育的優秀性を重視する主張を展開し、1999年にスタンフォード大学フーバー研究所の特別委員会の創設メンバーになった。この委員会はスタンダード、アカウントビリティ、選択の原則に基づく教育改革を支持し、ラビッチもスタンダードに基づく運動を肯定し、読解と数学の基礎的技能を子どもに修得させることを目指すNCLBを当初は支持していた。しかし、2006年11月のコンファレンス以降学校改革の梃子としてテストとアカウントビリティを位置づけ、カリキュラムが何を含むべきか、スタンダードを上昇させるために何をするべきかに言及しないNCLBを、失敗であったと考えるようになり、2009年4月にはフーバー研究所の特別委員を辞任している。

他方、ラビッチは、1983年の「教育における優秀性に関する全国審議会」の報告書である『危機に立つ国家』に対しては、すべての若者が学ぶべきカリキュラムの質と範囲に関心を持ち、個人と民主主義社会のためのよりよい教育のビジョンを打ち出したことを評価している。この報告書は、ハイスクールの4年間の履修科目として5つの基礎教科の基本を修得することを卒業要件として義務付けている。すなわち、英

語 4 年間、数学 3 年間、理科 3 年間、社会 3 年間、コンピュータ科学半年間、大学進学者には外国語 2 年間、履修することを要件づけ、そのための教員の質の向上についても言及している。ラビッチは、完全なカリキュラムが若者を人文学や科学の最も本質的な事実や観念について無知のままに留めないという理由から、学校改革の重要な要素としてカリキュラムを位置づけている。この点は、他の多くの NCLB 批判者がこの報告書を NCLB と同質のものとして批判していることとは異なって保守的立場を彼女は堅持している。実際、ラビッチが、ハーシュ (Eric D. Hirsch, Jr.) のコア知識カリキュラム¹⁴⁾を、機械的暗記ではなくプロジェクトや活動を通してであるとしても、教授することの重要性を認めていることから、彼女の立場は示されている。彼女は、このような系統的で、豊富な知識を盛り込んだカリキュラムを学ぶことによってこそ、スタンダード・テストでもよい結果が期待できると考えている。事実、NCLB の推進したハイスティクス・テストは NAEP の成績から判断すると高いスタンダードや高い成績を生み出していない。なお、州レベルのハイスティクス・テストの得点の上昇は見られるという報告もあるが、それは受験技能の向上や受験対策の結果であると彼女は考えている。

具体的に、彼女が NCLB を問題視するのは以下の点である。

- (1) 学校選択は有効でない。多くの親や生徒は、連邦政府が失敗した学校であると認定しても、近隣の学校を離れることを願わない。
- (2) 放課後の無償のチューター制は有効に機能していない。
- (3) 2014 年までにすべての生徒が読解と数学に関して熟達 (proficient) することを法的に命じている。熟達という言葉は、ミニマル・リテラシーと同じではない。例えば、2007 年の 4 年生の NAEP の結果によれば、米国の生徒の 33% が基礎的以下 (below basic)、34% が基礎的 (basic)、25% が熟達 (proficient)、8% が上級 (advanced) というレベルに区分された。したがって、教育者は目標の達成は不可能と考えるが、政治家は 100% の熟達を約束する。議会関係者はそのような約束が達成されない場合でも罰せられない。しかし、NCLB は法律であるため、その法律の要請を遂行不可能な場合、学校は閉鎖に追い込まれ、教師は解雇され、公立学校は私立化させられる。
- (4) 公的に生徒の試験の点数を報告することが学校改革の有効な梃子になるとみなしている。すなわち、試験の低得点は、怠惰な教師と校長に起因するとみなし、彼らを罰する政策を採用している。
- (5) 国家的規模での統一のスタンダードが明確でない。不可能な目標を達成するため、州ごとに熟達の定義を低く設定するといった工夫によって制裁を逃れようとする動向も見られる。
- (6) 本来、学校評価の目的は支援を必要とする学校を確認することであるはずであるが、閉鎖されるべき学校を確認することに評価の結果は用いられている。換言すれば、ラビッチは、NCLB がスタンダード・テストの高い点数とよい教育と

を同等とみなしていることを批判し、テストはカリキュラムやインストラクションの代替物ではないと主張している。

結 語

本稿は、NCLB が推奨する、ハイステイクス・テスト、アカウンタビリティ、学校選択に対する評価を考察した。

ハイステイクス・テストについては、オーフィールド、ワルド、アムレイン、バーリナーらのハイステイクス・テスト批判論を考察した。オーフィールドとワルドは、ハイステイクス・テストが貧困の生徒やマイノリティの生徒を差別し、傷つけることを指摘して、オールターナティブの評価方法を提唱している。すなわち、生徒の評価は、生徒の補償教育とカリキュラムの改正につながるべきであると主張している。アムレインとバーリナーは、18州で実施されている卒業テストが、生徒の学習成果の独立的評価と考えられる SAT, ACT, AP テスト及び NAEP の成績にどのように影響しているかを調べ、卒業テストがそれらのテストの点数の向上に寄与することがなかったことを明らかにしている。したがって、彼らは、全国規模のハイステイクス・テストも同じ結果をもたらすことを懸念して、ハイステイクス・テストに代わる、形成的なテスト・プログラムの実施を要請している。

ジョーンズは、ハイステイクス・テストに基づくアカウンタビリティではなく、本来的なアカウンタビリティの実施を提唱した。現在のハイステイクス・テスト体制において無視されているものとして、彼は、生徒の学習の改善の意図、ローカル・カリキュラム、応用的学習と思考技能の育成、多様な方法での評価及び多彩な特性や文化的背景の生徒の成長を挙げている。

ノディングズやアイスナーは全人的子どもの育成を目指している。アイスナーは、テストの点数の上昇やスタンダード化された結果に焦点を当てる教育改革を批判して、全人的子どもの育成に寄与するカリキュラムを推奨している。ノディングズは、民主主義社会における学校が生徒を読解と数学に熟達させることだけでは十分でないと考え、教師と生徒が全人的人格として相互作用することや、学校が全人的発達を保証するコミュニティとして機能することを要請している。

かつて NCLB を支持していたラビッチは、中等教育カリキュラム改革を重視した『危機に立つ国家』を評価し、NCLB がアカウンタビリティや学校選択に焦点を当てたことを批判するようになった。「よい教育は子どもたちをテストし、教師を辱しめ、学校を閉鎖することによって 達成されない。」¹⁵⁾ というのがラビッチの立場である。

しかし、上記のような NCLB の批判にもかかわらず、NCLB は米国において重要な役割を果たしているという見解もみられる。クリスチャン・サイエンス・モニターのスタッフであるポールソン (Amanda Paulson) は、教育省が、NAEP の成績につい

て取り上げ、「9 歳児の 1999 年と 2004 年の間の読解の点数の上昇が、それ以前の 28 年間の上昇よりも大きい」¹⁶⁾ ことは、NCLB が長期的な NAEP の成績の向上に寄与している例証となると主張している。また、彼女は、「NCLB の厳しい批判者でさえ、NCLB が米国における教育についての会話を変更させ、看過されてきた低学力の生徒集団に光を当てたことを認めている。」¹⁷⁾ ことにも言及している。さらに、「NCLB の支持者でさえ、法律の結果に対するよりも、法律が活性化した会話に幸福感を味わっている。」¹⁸⁾ ということである。ヘイズ (William Hayes) は、「NCLB を変更することの必要に関する多くの提案はあるが、法律は適切な変更が必要であるにしても、少なくとも、ワシントンでは廃棄することは許されるべきでないという合意があるように思われる。」¹⁹⁾ と述べている。

したがって、問題があるとしても、NCLB が即座に廃棄される可能性は、小さいと考えられる。本稿で取り上げた NCLB の問題点を克服する方策を探究して、この法律の趣旨を教育場面で生かすことに努めることが当面のアメリカ教育改革の課題になると考えられる。

■注

- 1) M. L. Yell & E. Drasgow, *No Child Left Behind: A Guide for Professionals*, Pearson Merrill Prentice Hall, 2005. F. M. Hess and M. J. Petrilli, *No Child Left Behind Primer*, Peter Lang, 2006. D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, 2010. pp. 97-98.
- 2) ハイスティクス・テストとは、学校、教師、生徒にとって重大な結果を伴うテストのことで、テストの点数によって、学校にとっては州の介入の脅威、教師にとっては非難や賞、生徒にとっては進級やレイベリングの資料になるものである。S. Mathison & E. W. Ross eds., *The Nature and Limits of Standard-Based Reform and Assessment: Defending Public Schools*, Teachers College Press, 2004, p. 87.
- 3) U. S. Department of Education, The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, April, 1983.
- 4) G. Orfield and J. Wald, "Testing, Testing," *Nation*, Vol.270, Issue 22, 2000, pp. 38-40.
- 5) A. T. Amrein and D. C. Berliner, "The Effects of High-Stakes Testing on Student Motivation and Learning," *Educational Leadership*, Vol.60, Issue 5, Feb. 2003, pp. 32-38.
- 6) G. Orfield and J. Wald, *Op.cit.*
- 7) K. Jones, "Authentic Accountability: An Alternative to High-Stakes Testing," in S. Mathison & E. W. Ross eds., *Op.cit.*, pp. 57-70.
- 8) N. Noddings, "What Does It Mean to Educate the Whole Child?" *Educational Leadership*, Vol. 63, Issue 1, September 2005, pp. 8-13.
- 9) National Education Association, *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*, US Government Printing Office, 1918. R. Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, Vintage Books, 1962, p. 335.
- 10) N. Noddings, "For All Its Children," *Educational Theory*, Vol.43, No.1, Winter 1993, pp. 15-22.
- 11) J. Dewey, *School and Society* (1900), in *The Middle Works*, Vol. I, Southern Illinois University Press, 1976, p. 5.
- 12) E. Eisner, "Back to Whole," *Educational Leadership*, Vol.63, Issue 1, Sep. 2005, pp. 14-18.
- 13) D. Ravitch, *Op.cit.*, pp. 93-111.

- 14) E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans : Democracy and Our Schools*, Yale University Press, 2009.
- 15) D. Ravitch, *Op.cit.*, p. 111.
- 16) A. Paulson, "Next Round Begins for No Child Left Behind," *Christian Science Monitor*, 8 January 2007, [http : //www.csmonitor.com/2007/0108/p01s01-uspo.html](http://www.csmonitor.com/2007/0108/p01s01-uspo.html) (accessed 7 April 2013).
- 17) *Ibid.*
- 18) *Ibid.*
- 19) W. Hayes, *No Child Left Behind : Past, Present, and Future*, Rowman & Littlefield Education, 2008, p. 154.