

イギリス音声言語教育施策におけるアカウンタビリティ —— Assessment of Performance Unit 学力調査に基づく考察 ——

迎 勝 彦

0. はじめに

本稿の目的は、イギリス (The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: グレートブリテン北アイルランド連合王国) の国語教育、とりわけ音声言語教育に関する教育評価の客観性、および妥当性確保のありようを事例を取り上げることにより検討し、イギリスの音声言語教育に関する教育評価をめぐる政策の実施過程とその実質的な意味内容を明確にしようとするものである。具体的な検討にあたってはナショナルカリキュラム (National Curriculum) をはじめとする音声言語教育に関する施策の動向を視野におくことによって、教育評価をめぐるアカウンタビリティ (accountability: 詳しくは78頁で言及する) の要請に関する論議を手がかりとしながら、APU (Assessment of Performance Unit: 学力調査室) による全国的な学力調査を主たる対象とした考察を行うことにする。とくにここでは、APUによる調査活動の内実を明らかにすることにより、イギリスにおいて展開されるアカウンタビリティ実施策が実質的な政策として有効であるのかといった観点からの検討を加えていくことにする。

なお、本稿におけるイギリスの国語教育という場合の「国語」とは公用語 (または母国語) としての English を指すこととする^①。

1. 近代以降における評価の客観性確保への試み

近代以降、欧米において教育評価を方法論的に再検討し、その客観性・妥当性を確保しようとする動きは、教育測定の先駆としての口頭試験から筆記試験への変革としてあとづけられる。数世紀もの間、試験・審査の多くは口述試験や問答法など口頭によってなされていたが、このような試験は採点者・評価者の主観によって評点が左右されるため、しだいに一斉審査が可能な筆記試験にとってかわられるようになった。しかしながらこのような試験もその多くが論文体による審査方法をとったために測定方法や審査基準の客観性、妥当性に欠けるとして批判を受けることになった。

評価の客観化への初期の試みとして、Fisher による1864年の尺度簿 (scale book) の作成にみられる採点基準の明確化や個人差を弁別し学校教育の成果を明らかにすることを目的としたRice によるスペリング・テスト (1894年) の実施があげられる^②。この動きは標準テストを作成する試みとして活発となり、Stone による1908年に行われた算数標準学力試験 (世界初の標準学力検査)、Thorndike による書字スケール (1909年)、McCall による教師作成客観テスト (1920年) な

どが作成されることになる⁹³。とくにアメリカでは従来の主観的な審査方法に批判が加えられるとともに、客観的で数量的な測定をめざした教育測定運動が20世紀初頭に登場することになった。日本においても評価の客観化への関心が高まりをみせ、標準テストの作成が要請されるが、これはこの教育測定運動の影響を受けた大正10年前後から昭和初期にかけてであった⁹⁴。しかしこの動きも1930年代に至っては教育測定は教育目的を明確に意識するものではなく、理論的裏づけをもった評価にはなり得ていないとの批判を受け、新たに教育目的との連関を図り、その上で評価の客観性を求めようとする「教育評価」が提唱されることとなる。

イギリスにおいても同様の動向がみられるが、とくに学校教育において oral language を重視してきたとされる⁹⁵。イギリスでは教育評価の客観性・妥当性確保への模索をするなか、教科内容についての知識を口述によって評価するといった資格審査を目的とする口頭試問、すなわち音声言語によって行われる審査を見直し、言語使用 (language use)、つまりいかに効果的に音声言語を通じてコミュニケーションすることができるのかということに重点をおく言語活動そのものの評価が行われるようになってきた⁹⁶。「C S E (Certificate of Secondary Education: 中等教育資格試験) 国語」は、1965年の施行以来、1987年に至るまでの23年間、音声言語 (oral) を必修とし、オーラシー⁹⁷の評価制度をほぼ国内の全域にわたって導入しつづけており、1980年代には50万もの生徒の90%以上がオーラシー評価制度の登録下にあったとされる⁹⁸。このC S E 国語の施行により、中等教育段階に明確なたちで音声言語に基づく評価制度が導入されたことになる。また、「G C S E (General Certification of Secondary Education: 中等教育一般資格試験)⁹⁹」、および「スコットランド・オーディナリィ・グレイド (Ordinary Grade)」は、これまでイングランドやウェールズにおける16歳の学習者に対する試験やナショナルカリキュラムにおいて、音声言語 (oral) を必修としてきたし、スコットランドや北アイルランドではナショナルカリキュラムの要請する広範にわたる年齢層を対象とした音声言語教育施策の拡大を行ってきた¹⁰⁰。

オーラシーに関する国語能力調査は、1982, 1983, 1988年にイングランド、ウェールズ、北アイルランドにおいて11歳と15歳を対象としてA P Uの言語モニタリング・プロジェクトの管轄の下に実施されている。スコットランドでもA P U調査に準拠する9歳, 11歳, 14歳を対象としたオーラシー調査が1984年と1989年に実施されるとともに、1991年には2学年児童を対象としたS A T (Standard Assessment Task: 標準評価課題) がイングランドとウェールズにおいて実施されているが、これは音声言語の実質的な評価をもちこむものであった¹⁰¹。

このような動きのなかにあつて、音声言語教育に関する施策が音声言語活動そのものに対する教育評価の客観性、妥当性の確保を図る上からどのように機能してきたのかについて検討することが本稿のねらいとなる。よって以下、言語モニタリング・プロジェクトの実質的調査方法となるA P Uによる学力調査を手がかりとしながら、イギリスにおける音声言語に関する教育評価の実施動向について考察を加えていくことにする。

2. A P U設置の教育的・社会的背景

A P Uは、1975年に教育科学省 (Department of Education and Science) 内に設置された。その目的は、教育制度 (educational system) の有効性についての評価方法を長期にわたって調査研究することであり、異なる学齢における児童生徒の言語活動をモニタリング⁽⁴²⁾することにより情報を提供し、児童生徒の学力の明示とそのための評価基準の設定、および適切なカリキュラムモデルを考案することがその主な任務となっている⁽⁴³⁾。

「イギリス病」と呼ばれる1960年代以降の経済力・国際的競争力の低下、失業率の増加は、イギリス国内において深刻な社会不安を引き起こすことになった。1979年に成立した Thatcher 政権下における保守党は、それまで労働党が押し進めてきた平等主義とは訣別した政策を進め、サッチャリズムと呼ばれる社会生活における国家の役割の減少化、それに伴う個人の選択の自由の拡大、平等化の是正 (不平等の容認) を基本的原理とする政策を展開した⁽⁴⁴⁾。安 (1989) は、この保守党による政策とA P U (学力調査室) による言語教育施策を次のように関連づけている。

中等教育一般資格試験に至る政策的背景を探っていくと、学力調査室という存在を介して、政府による予備的職業教育政策の影響を見て取れるのである。サッチャー保守党政権の最大の課題は、高い失業率に代表される経済不況のなかでの、イギリス経済の立て直しにあった。その一環として予備的職業教育が重視されてきているわけであり、さらにその一環として話しことば教育が重視されるという関係になっている⁽⁴⁵⁾。

1944年教育法において中等教育をグラマースクール、テクニカルスクール、モダンスクールとに分け、知能テストと学力テストを中心とするイレブン・プラス・テスト (Eleven-Plus Test) と呼ばれる選抜試験が実施されたが、これはそのテストの成績に応じて初等学校卒業生を振り分けるものであった⁽⁴⁶⁾。これらの振り分けは、中等教育修了、および大学等の高等教育機関への進学資格にもつながるG C E (General Certificate of Education: 普通教育資格取得試験) 試験制度と結びつくことになり、労働者階級のほとんどの子弟がモダン・スクールに収容され、現実にはその専門職への就業と高等教育への進学が阻まれるといった結果を生じさせることにもなった⁽⁴⁷⁾。1965年の労働党政権の成立に伴い、国家的政策として総合制中等学校教育への改革が推進されることになる。総合制への再編とは従来の複線型学校制度を廃し、選抜試験をせずに地域ごとに一つの中高等学校に入学させる制度であり、これは労働党の主唱する教育機会の平等主義を反映するものであった。しかし、この改革も学力格差のある生徒を同一の学校に入れたことから現実には学力差拡大の一途をたどることになり、教育の質の低下、生徒の非行・暴力の増大に対する批判が高まることになる。また、学力格差に対応することの教育的困難性への不満も現場の教師から指摘されることにもなった。こうした経緯から保守党は労働党による総合制中等学校教育改革に反対の立場をとり、「ブラック・ペーパー (教育黒書)」⁽⁴⁸⁾にみられる批判を行うことになる。このような社会的動向を背景として、政府も1976年のオックスフォード・ラスキン大学における Callaghan の声明に始まった教育に関する「大討論会 (Great Debate)」の開催を契機として総合制中等学校の教育の質を問題とすることになり⁽⁴⁹⁾、教育水準の低下が経済の悪化を招くのではな

いかという懸念の下、経済力再生を目的とした産業界への人材養成・人的能力の開発を急務としたのである。ここに安（1989）も指摘するような予備的職業教育の重視⁽²⁰⁾とそれへのAPUによる施策が関係づけられることになったのである。

1979年にCallaghanに代わって政権についたThatcherを党首とする保守党による教育改革は、1980年教育法の成立をもって開始され⁽²¹⁾、1988年には教育改革法を制定し、サッチャリズムに基づく新たな教育体制が展開されることになる。直接的には国民の学力の低下を社会的背景要因として制定された1988年教育改革法により教育水準の向上とカリキュラムの全国的共通基準化をめざしたナショナルカリキュラムが教育施策の一つとして創設されるとともに、試験成績の結果の公表を含む情報の公開が進められ、アカウントビリティ（accountability）が強調されることとなった⁽²²⁾。

APU初代室長Brian Kayは、「APUの存続は、教育財源に対して増大するアカウントビリティの要求に教育サービスがどのように応えていくのかということについての教育科学省の回答の一部を示すことを意味する⁽²³⁾」という声明を1976年に発表しているが、本稿ではこの声明がどのように具現されているのかについて検討を加えることを目的とすることにもなる。次節では、このアカウントビリティの要請を経済不振・失業率の増加を契機とした、雇用の拡大と人材養成の要請に伴うAPU設置の教育的・社会的背景の一つであるととらえることによって、具体的にこれがどのようなかたちで実現されているのかといった観点から考察を加えることにする。

3. アカウントビリティ要請にみる教育施策上の位置づけ

1960年代から1970年代にかけて学校教育をめぐるアカウントビリティに関する論議がアメリカにおいて広く行われ、その実現と要求に応えようとした諸々の試みの総体としてアカウントビリティ・ムーブメント⁽²⁴⁾が学校教育にも浸透することになった⁽²⁵⁾。

アカウントビリティとはもともと経営学上の専門用語であるが、教育におけるアカウントビリティとはこの考え方を教育に適用したものととらえられる。アカウントビリティ概念について高見（1982a）は次のように説明している。

アカウントビリティとは本来は、経営学ならびに会計学上の責任を意味する概念である。教育の文脈で使われる場合、諸家の定義には幾分相違する点も見られるが、共通項を抽出すれば「教師、学校、行政当局は、納税者、地域住民の教育目標や期待に十分応答し、投下された公的教育費に見合う教育効果をあげる責任を負い、さらにその結果について説明（弁明）する責任をも負うことである」と定義できよう⁽²⁶⁾。

尾崎（1984）は、アカウントビリティ概念を、国民の社会権としての「教育を受ける権利」を国家が保証する「責任」であるとする観点から、教育をめぐる「責任」の所在が、全ての国民に対して等しく教育と学習の機会を提供することを義務として課せられる国家、および公教育政策を通じた当該義務遂行にあるものと指摘する⁽²⁷⁾。また、岩永（1992）はアカウントビリティを次の2つの背景が重なりあったときに成立した概念であるとする。第一に「1960年代を通じて都市

部の学校において顕著に現われていた生徒の破壊・暴力行為、性・薬物非行、高校中退の増加、学習規律の欠如など、いわゆる公教育の失敗に対する公衆の不満が高まっていたこと⁽²⁸⁾と「公教育の生産性の低さが露呈したこと⁽²⁹⁾」であり、第二に「教育費支出の増大と納税者の重税感の広がり⁽³⁰⁾」を指摘している。高橋（1992）は「学校教育に要する費用の増大」「教育の生産性の低下」「教育費と教育の生産性に対する市民の疑問と市民の教育管理への参加の要求の高まり」が要請運動の背景にあるものとして指摘している⁽³¹⁾。学校教育に費やされる公費が増大しつづける一方で、必ずしも首尾よくその成果が上げられていないことに対する市民側からの不満と具体的な成果を示すことへの要求がアカウンタビリティ要請の契機となったといえよう。

イギリスにおいても教育水準の低下に対する批判的世論の台頭を受け、基礎的学力・技能習得の徹底を求めることによるアカウンタビリティの要請がアメリカと同様になされることになった。その諸契機の一つとして高見（1982b）は次のように指摘している。

第二次世界大戦後、教育拡張政策によって、莫大な公共支出が教育に行われたが、一九七〇年代以降顕著になった経済的苦況のため、その支出を削減せねばならない状況が生じた。その結果、一般公衆（納税者）から、「教育は、実際に『支払った金に対する価値（values for money）』に見合うサービスを提供しているのか？」といった疑問が提起され、教育財源の支出結果を知る権利が要求され始めた。これら一連の動きに呼応して、政治・行政の段階でも教育財源の効率的利用が要求されることになった。この面からのアカウンタビリティの要請は、一般公衆からの要求に支えられた中央政府およびL E A（※引用者注：地方教育当局）からの社会的目標（価値）の充足要求であると考えられよう⁽³²⁾。

先の Callaghan の声明に始まる大討論会の開催もアカウンタビリティ要請の契機となったものととらえることができる。また、1988年教育改革法による行政改革と市場原理の導入も、教育サービスの消費者である親の発言権を強化することによって消費者のニーズに対応する学校のアカウンタビリティを増大させることを意図したものである⁽³³⁾。市場原理導入の一つにいわゆる親の学校選択の自由⁽³⁴⁾の拡大があげられるが、これも実質的にアカウンタビリティの要請を契機とするものであるといえ、「国庫補助学校（Grant-Maintained School）⁽³⁵⁾」の設置や「リーグ・テーブル（League Tables）⁽³⁶⁾」の導入により具体的に実現されている。S A Tの導入に関しても、この評価結果が、親による学校の評価とこれと連動する学校選択の基準となるため、学校間におけるS A T成績を向上させる競争を生起させる一要因ともなったが、この動きも実質的にはアカウンタビリティの要請を契機とするものであったといえる。

さらに高見（1982b）は、アカウンタビリティの要請とそれへの具体的な対応の方向性として「学校および生徒の到達度評価」「専門職団体の設立」「親、生徒の学校管理への参加」「バウチャー制度⁽³⁷⁾」の4つに大別し、このうち「学校および生徒の到達度評価」に関する責任事項がA P Uの設置に対応するものとして指摘し、設置の目的について次のように述べている。

その目的は、本来、生徒の到達度を評価する方法の開発と特定カリキュラム分野に関する生徒の理解度を正確に把握することであり、カリキュラムを統制・評価することでも、個々の生

徒・学校の到達度を評価することでもなかった。しかし一九七九年の保守党政権の成立以降、基礎的技術の到達水準を高めるため、その機能は、テストによって読み・書き・計算に関する全国的基準を設定する方向へと重点を移行しつつあると言われる⁽³⁸⁾。

A P Uによる学力調査も基礎学力の客観的な測定を担うことにより、教育目標に対する教育成果の評価として機能したという点において、このアカウントビリティを反映するものであったととらえることができる⁽³⁹⁾。評価において客観性が示されなければ、アカウントビリティ要請に対する行政的施策そのものも妥当性を欠いた不明瞭なものとなっていしまい、結果として国民の需要に応えるものにはならないということになる。この意味でアカウントビリティの要請と評価の有効性とは密接な連関を有するといえるのである。

以上のことから、イギリスにおけるアカウントビリティの遂行策として、バウチャー制度、国庫補助学校、リーグ・テーブルの導入にみられる親の学校選択の自由の拡大に加え、G C S Eの実施や評価手順を含んだナショナルカリキュラムの設定とそれに伴うS A Tの導入、およびA P Uの設置を位置づけることができる。

4. A P Uによる学力調査—オーラシーに関する評価基準の設定—

前節において、A P Uの設置が実質的には、国策の一環としてのアカウントビリティの要請に応えることを目的とするものであると結論づけた。本節では、この要請の下、A P Uによる全国的学力調査が音声言語教育と関わって具体的にどのように機能しているのかといった観点から検討を加えることにする。

A P Uによる全国的オーラシー調査の概況を把握する手続きとして、本節ではBrooks (1994)をもとに、イングランド、ウェールズ、北アイルランドにおける11歳児を対象とした調査について検討する。本調査の実施にあたっては、参加者にオーラシーに関する演習課題が与えられるとともに、次のような調査手順・方法をとることによって行われた⁽⁴⁰⁾。

①言語使用に関する10~12の課題に対して参加者各人に答えを出させる。②2人一組みのペアをつくり、お互いにその答えを比較対照するための質問の時間を設ける。③2人一組みのペアを4人グループに編成し直し、それぞれが出し合った考えについて質問させ合い、ここで出た答えを分類する。④課題を与えて評価する際、全ての言語使用を音声録音する。⑤調査項目を総合目的 (general purpose) と特定課題 (specific task) とに分けるとともに現場での採点 (第1段階) と録音テープによる採点 (第2段階) の2段階において、計3回 (第1段階で1回、第2段階で2回採点) の印象的採点 (impression marks) を行い、3回にわたる7段階の評点尺度によって算出される評点の一致の総量を計算する。⑥評定尺度がレベル4以上を満了した児童を課題に対する達成者とし、各課題における達成者の総和を求めるとともに、児童全体のうちの達成率が70%を越える課題であれば〈High〉、50~70%であれば〈Medium〉、50%を下まわるものであれば〈Low〉として達成課題項目を振り分ける。

この達成課題の振り分けは、調査項目の選定とともに過渡的なものであることがBrooksによ

っても示されているが、この達成課題の達成率に基づく段階分けは、将来的に学力の評価基準を設定することを目的とした作業であると考えられる。このことから、本調査が、評価基準の設定に向けての予備的テストとして位置づけられるものであるとした推察もすることができる。本稿では、APUによって実施される調査が、カリキュラムの作成にあたっての評価観点の設定と審査基準の具体化を目的とした段階的・予備的な調査研究であるととらえることにより、同調査研究が調査項目の選定・作成に際して、児童の言語活動をどのようにとらえ、これにより学力をどう措定しているのか、さらにはAPUの志向する「評価」がどのような意義を有するものなのかという点について政策論的な視点から考察を加えていくことにする。

以下は本調査の結果であり、各レベルにおいて達成された課題を区分するものである⁽⁴⁾。なおこれら〈High〉〈Medium〉〈Low〉の3段階のレベルは、それぞれ〈初級〉〈中級〉〈上級〉に対応する学習の到達基準として措定することが可能なものとして取り扱うこととする。

〈High〉

学習するための指示に従うこと／ボード・ゲームのルールをパートナーに教えること／実験を行うための手順をパートナーに教えること／調査結果について根拠に基づいた思索をすること／実験結果について報告すること／テープを聞き取ってストーリーを語り直すこと／テープを聞き取ってストーリーや逸話についての質問に答えること／個人の体験談を語ること／絵を言い表わすこと／並べられた絵をもとにストーリーをつくって語ること／本のあらすじを要約すること

〈Medium〉

話された内容をもとに類似した対象の一組みの中からある対象を同定すること／テープを聞き取って情報を簡潔に言い換えること／職業について叙述すること／観点の正当性に対して主張すること／同定される対象を叙述すること／書記された情報を要約すること／合意を図るために議論すること／実験の手順と観察とを叙述すること／技術的な工夫を評価すること／技術的な工夫の評価に基づいた結論を報告すること／虚構の犯罪や見慣れない映像場面についてのシナリオを創作すること／出来事、またはあらすじの続きを予測すること／結論に対する合意、または異論を主張するための根拠を報告すること／テープを聞く間、これを言いかえるためにノートをとること／ビデオ機器の使用手順について説明すること

〈Low〉

技術的な問題について議論すること／科学的な問題の根拠について議論すること／ノートの記述をもとに考え方を示すこと／絵を並びかえてストーリーをつくるための合意に達すること

これらの課題項目をみてわかるように、本調査では児童の言語使用レベルにおけるコミュニケーションの技能を重視した音声言語能力の実態把握を目的としているものととらえることができる。これは、中産階級を主たる対象としたパブリック・スピーキングにみられる言語技能の社会的達成を教育目的としたものであるというよりは、労働者階級を対象とすることによった日常生活における言語使用能力を重視するオーラシーの育成を教育目的としたものであるといえる。このオーラシーの育成は、労働者階級の子弟に離学後においてすぐに求められることになるコミュ

ニケーション活動を重視することでもあり、演説やスピーチなどにおいて必要とされるレトリックなど技術的側面を中軸とした教育内容よりも、職場を中心とした社会生活場面において現実には有用となる基礎的な言語使用能力の育成とその保証の必要性が市民の側から提起されていることに起因したものであるととらえられる。この意味で、APUによる学力調査はアカウンタビリティの要請に対応するものであり、調査項目の選定も、こういったアカウンタビリティの要請に基づく言語使用能力の育成を目的とし、この言語使用能力を学力として措置することにより行われたものと推察することができる。

調査結果によると〈High〉から〈Low〉へと学習者の学力は高レベルに移行しており、Brooks (1994)によるとこの3グループは次のような傾向を有するものであるとされる⁽⁴²⁾。〈High〉グループは、単純な聞き取りに対して相対的に率直な返答を必要とし、個人の経験と直接関連する話をする力を必要とする。〈Medium〉グループはより複雑な情報を聞くこと、またはそのような情報をとらえ直すことのどちらかの力を必要とする。〈Low〉グループは、もっとも難度の高い項目であり、日常生活、および教室での経験において児童にはおそらく聞き慣れないものがこれに該当する。

本稿の課題となる音声言語に関する教育評価の客観性・妥当性の確保の保証という点については、次の点においてその有効性の保証が図られようとしている。本調査は、児童に演習課題を与え、その課題に対する言語活動をその場で評価するとともに、同活動を音声録音し、テープに録音された一連の共通事例を、重ねて評価するといった組織的な方法によってなされた。現場での採点では、児童の生の活動に対する即応的な評価を重視しているものと考えられる。教室の雰囲気、児童・教師相互の人間関係を含んだコンテクストの介入により、その評価も若干の影響を受けることになるが、この点については、コンテクストの介入が比較的少ない音声録音に基づく評価の採用により主観性の排除が図られることになる。両者は相補的なものであり、客観性を求める（主として録音テープによる採点においてなされる）とともに、言語活動の可変的特質を考慮した（主として現場での採点においてなされる）評価が試みられているといえる。

課題の採点に関しては、現場での採点、録音テープによる採点ともに、採点者は単独にこれを行い、採点基準については課題についての及第点が示されるだけでコミュニケーション効果を評価するための最小限の指示しか与えられなかった。全英教育研究所（National Foundation for Education Research）において、採点者によるトレーニング・ミーティングが行われ、それぞれが児童に対する評価結果を持ち寄った結果、それらは高い確率において評点が一致するものであった⁽⁴³⁾。この評価結果についての信頼性の確保は印象的採点（7段階の評定尺度が用いられた）において、録音テープの採点で異なる採点者による評価が十分な一致をみせるとともに、録音テープによる採点と現場での採点の間でも同じような一致をみせたことから明らかなものとなった。

また安（1996b）において、本調査での2段階にわたる採点に加え、印象的採点と分析的採点の2つの手法がAPU調査で用いられることが報告されている。これは同調査結果が科学的根拠

を有するものであることを証明することを目的としたものととらえられる。以上のことから、APU学力調査が主観だけに頼るものではなく、その評価の有効性が広く保証され得るものであるということを示すことができる⁽⁴⁴⁾。

さらに、APUによる学力調査は次のことを明確にしている⁽⁴⁵⁾。すなわち、音声言語能力の評価の公正な手順として、オーラシーは独立して評価されるべきものではなく、他教科を含め学習活動の全過程を通じて評価される必要があるということである。音声言語活動に対する評価結果は学習者の「個性」「知性」「既得知識」に依存するものであり、これら3つの要素から制限を受けないものとして評価することはできないと考えられる。このため、1つの課題や特定の場合だけに基いて児童は評価されるものであってはならない。多様な状況において、または数多くの機会にわたる評価は、既得知識の欠如であるとか、自信の無さによって影響を受ける可能性を少なくする。2人組や4人組を組織したグループを設けることにより、学習者が自己の考えを表出しやすくなる（仲間同士の好意的環境のなかでは自信のない考えでも表現しやすい）とともにグループ内において発言することにより、支持や修正を受け、論議の機会をもつことができる⁽⁴⁶⁾ことになるといえよう。

安（1996b）が指摘するように、アメリカなどで行われていたオーラシーに関する先行調査研究では音声言語活動が儀礼的な活動に限定され、調査項目もこれにのみ対応する内容となっている点を問題とすることで、APUは、会話や対話など調査材料を日常的な言語活動に求めるとともに、話すことと聞くことを同時的活動としてとらえることによった調査を実施している⁽⁴⁷⁾。オーラシー観に基づくこの日常生活における言語活動の重視は今回取り上げた調査でも踏襲されている。言語モニタリングにおいて用いられる課題をみても、「ストーリー作成の過程をパートナーに説明する」「表現の仕方をパートナーに説明する」「ゲーム・ルールをパートナーに説明する」「メディア機器により提示されたストーリーを解釈しパートナーに語り直す」「年少者にストーリーを語る」などの音声言語表現能力を評価するための調査課題が設定されており⁽⁴⁸⁾、2人組のパートナーや4人組のメンバーとの相互交渉を想定したコミュニケーション能力を重視することによった日常生活において必要とされる言語使用能力の把握に重点がおかれていることを指摘することができる。

5. APU学力調査のアカウンタビリティ要請との関連

すでにみたように、異なる採点者による採点であっても同一の評価（審査結果）が得られるような調査項目を作成し、主観性からの脱却を図る評価を行ったという点において、APU学力調査によるオーラシー評価の有効性は保証されるものであるととらえる。そこで本節では、アカウンタビリティの要請に対応して本調査がどのように機能しているのかという点について、言語教育施策上におけるアセスメント（assessment：教育評価）との関連から考察を加える。

APU調査は、主としてアセスメントの一翼を担うものであるといえる。教育評価とはもともと Evaluation の訳語とされるものであるが、近年では Assessment の訳語としても用いられてい

る。本稿では、このアセスメントの意味内容を Educational Measurement（教育測定）や Evaluation とは若干異なるものとして規定し、アカウンタビリティにみられるような国家的要請に応えることを目的とする評価機能を有するもの⁽⁴⁹⁾であるにとらえ、行政的目的の下、これに組み込まれるものとして位置づけることにする。すなわち、ここでいうアセスメントとは国策の一環として用いられるものであり、その評価結果は、行政と結びつくことにより、評価（evaluation）を補足し、教育成果の妥当性を問い、その教育施策の改善と新たな教育目的の設定に関与することになる。SAT の設定からも、ナショナルカリキュラムの施行においてカリキュラム全体を通じてアセスメントが重視されていることを理解することができる。

イギリスにおける音声言語教育施策の史的変遷にもうかがえるように、中産階級の選抜のための試験制度、および教育制度を見直し、社会準備教育を保証することにより労働者階級にも広く教育機会を与えることになったのも、基礎学力の習得を保証し、就業に必要な最低限のオーラシーを育成すべきだとする社会的要請に対応するものであった。この点からも、アカウンタビリティ要請に対応する学力調査の担った機能の一つが、就業前に行われる職業教育を、社会生活への適応や産業界（職業・労働）への適応を目的とする能力開発として位置づけた APU の基礎的調査研究に求められるのである。

また、教師自身（または教師組織そのもの）の音声言語能力の評価者としての資質、信頼性の問題もアカウンタビリティとの関連によって検討する必要がある。音声言語能力の評価に関するどのような制度的実施も、結局のところ経験ある教師の精通した専門的な見識に全般的に依存するものであるといえる⁽⁵⁰⁾。教室において音声言語活動が開始されるたびに、教師はその活動の形式と内容を平行して評価するとともに、その評価そのものを目的とした児童生徒の観察（実態把握）を要求される。このため、学習者に対して音声言語に関する指導や評価を行う以前に、教師自身がこれについての十全な訓練を受けることが求められる⁽⁵¹⁾。APU 調査においても、録音テープによる評価を行う採点者は、現場での採点者と同様に評価することができるように訓練されており、アカウンタビリティを目的とした教育評価の有効性確保と教師教育がここでも関連づけられることになる。直接学校教育に携わる教師にとって、アカウンタビリティは重要な意味をもつとして、高橋（1992）は次のように指摘する。

教育におけるアカウンタビリティとは、一体誰の責任であると考えればよいのか。（中略）教育におけるアカウンタビリティを、学校教育に限定して考えるにしても、単に学校の責任と考えるのは不十分である。すなわち、教師はもちろんのこと、学校経営者、教育委員会、教育長、指導主事といった、学校教育に関わるあらゆる人、あるいは機関の責任者であると捉えるべきであろう⁽⁵²⁾。

アカウンタビリティ・プログラムを実施する場合には、教師の理解が必要であるし、教師のアカウンタビリティに対する認識を十分考慮しておく必要がある⁽⁵³⁾。

基本的にはアカウンタビリティは教育の成果に対する責任であると捉えているが、それは教師を評価し不適格な教師を排除するために行われるのではなく、むしろ教師の教育の方法の自

由をある程度受容し、個性化を促進することによって、最終的に教育の成果を上げることが目指すものであるという認識を持っているということができよう⁶⁴⁾。

Wray & Medwell (1991) は、アセスメントの目的を Pumfrey (1977), Pumfrey (1985) の論をもとに「①スタンダードの維持と改善」「②生徒の比較」「③到達度の測定」「④教授面についての評価」「⑤困難性の診断」「⑥人材・教材の適合と特定の要求に対応するための方法の支援」の6つに区分している⁶⁵⁾が、このうち、③、④、⑤、⑥が個々の教師にその担い手となることが求められるといえよう。さらにこの要求はアカウントビリティの要請と対応したものであるととらえることもできるのである。

A P U調査においても、現場での採点と録音テープによる採点はともに教師による印象的採点によってなされており、その採点（評価）に対する有効性の保証の確保が求められるわけであるが、このための教育政策として、教師の専門性の向上とこれに基づく教育効果の向上が公教育の責任として重視されることが必要となる。とくに音声言語の評価は、授業進行中のいかなる場面においてもその場その場の状況に適合した即応的な指導が必要とされる。教師と児童生徒、または児童生徒相互の言語活動を通すことにより、言語使用能力が培われることになるし、これと平行して適宜十全な評価がなされるのである。日々の授業が十分な効果を上げているのか、児童生徒の学力は教育目的と適合するかたちで伸長したのかといった教育効果のとらえ直しがアカウントビリティの実質的な遂行であり、さらにその授業に際する指導の目的・方法・内容・評価をアカウントビリティの見地からとらえ直すという過程においてアセスメントが適用されることになると結論づけることができる。

6. おわりに

本稿ではイギリスにおける言語教育政策の一環として、アカウントビリティの要請に呼応するかたちで実施された音声言語教育に関する教育評価の意味内容について考察を加えてきた。とくに評価の有効性の保証が確保されるためにどのような政策的展開があったのかについてアカウントビリティ遂行との関連から検討を行ったのであるが、このような施策の実施動向に関する調査研究は、少なからずわが国における言語教育をとらえていく上での基礎的研究になり得るものと考えられる。

1979年の組閣以来、18年間続いた保守党から政権を引き継いだ労働党政権は、「ニューレイバー（新しい労働党）」経済政策の下、今後も基本的にはこれまでのサッチャリズムを大枠で継承する意向を表明している。今後これがイギリスの教育施策にどのように影響を与え、さらにはわが国の教育とどう関わっていくかが注目される。

注

- (1) 連合王国には基本的に地域によって異なる言語が混在しており、これには、イングランドの English, ウェールズの Welsh, スコットランドの Scottish, 北アイルランドの Irish などがあげられる。本稿では A P U の学力調査において適用される Standard English をとりあげることとした。イギリスがいくつかの異なる言語を抱えているにもかかわらず、A P U の調査において English が用いられた背景には、後述するサッチャリズムに基づく教育政策において、English の国内における普及を強力に推し進めようとする意図があったものと推察できる。
- (2) 橋本 (1959) pp. 5-7
- (3) 橋本 (1959) pp. 7-10
- (4) 天野 (1993) p. 329
- (5) Brooks (1994) pp. 37-38
- (6) 1965年以前には、パブリック・スピーキングにみられるような言語技能（能力）の社会的達成が教育目的とされてきたが、しだいにコミュニケーション能力の育成に関心が向けられるようになった。学校教育におけるパブリック・スピーキング能力の育成からオーラシーを重視したコミュニケーション能力の育成の重視といった移行は、一見専門的な能力の重視から日常的な言語活動の重視へ逆行するものではないかといった矛盾も想起されるが、C S E 国語の作成において、オーラシーを公的な審査や評価に含むことで学校教育で音声言語を重視するとともに、実際的な日常言語としての話しことばの育成をめざしたものと理解できる。この施策の実施には、国際的競争力の低下を契機としたイギリス経済の立て直しなど、国力をあげることが急務となったために、パブリック・スピーキングにみられる高等教育を受けることのできた一部の中産階級だけでなく、多くの労働者階級の子弟にも産業界において有用性の高い基礎的な技能・能力の育成を目的とする音声言語教育を受けさせる必要があったことが社会的背景にあるものと考えられる。いうならば、従来の教育の目的とは設定の出発点異なるのである。
- (7) 本稿ではオーラシー (Oracy) を、安 (1991) に依拠しつつ、大体において〈speaking and listening abilities in English〉としてとらえる。安 (1996b) はこの用語について次のように解説している。

この述語は「literacy (読み書き能力)」に対応するものである。ウィルキンソンは、この述語を一九六五年刊の著書の中で発表した。オーラシーとは、「話すことおよび聴くことという口頭技能に関する一般的能力」という意味である。現在、このオーラシーという述語は、イギリスの国語教育界に定着している (安：1996 b, p. 82)。

詳しくは安 (1989), 安 (1991) を参照のこと。
- (8) Brooks (1994) p.37
- (9) 安 (1994) によれば、C S E と G C E のオーディナリィ・レベルに取って代わって1986年

に導入された単一の試験制度であり、イングランド、ウェールズおよび北アイルランドの16歳並びにそれ以上の子どもたちを対象とするものとされる。7段階の尺度で評定され、最終試験とともに在学中の学習にかなりの重点を置いている。また、安(1989)でも「教育科学省およびウェールズ庁は、1985年にGCSEの全国的な統一基準を発表した。その『国語(=英語)』の中で、音声コミュニケーション(Oral Communication)が必修として課せられているのである。そして、この『GCSE全国統一基準英語』中の音声コミュニケーション評価の作成には、学力調査室が影響しているといわれている。(安:1989, p.29)」として、APUとGCSEの実施とを関連づけている。

(10) Brooks(1994) p.37

(11) Brooks(1994) pp.37-38

なお、初等教育におけるSATの実施については、新井(1992)を参照のこと。

(12) APU調査の施行において適用されるモニタリングとは、「標準的な学力の変容を明らかにすることを目的として、ある一定の期間にわたって、代表的なグループを抽出し、その基礎的技能を規則的かつ組織的に評価すること」(Satterly:1981, p.353)であるとされる。

(13) Pring(1981) pp.156-157

(14) 望田(1986) p.175

(15) 安(1989) p.29

(16) 望田(1991) p.62

(17) 津高(1989) pp.2-3

(18) 1960年代に入り経済力・国際競争力の低下とともに、教育水準に関する批判的世論が台頭し始めることになった。1969年より5回にわたって発行された「ブラック・ペーパー」にみられるように、総合制中等学校教育改革とこれに起因する教育の質の低下が批判されるとともに、卒業生を受け入れる産業界からは単純作業に必要な基礎的技能も身につけていない若年層も多いとの批判も提起された(高見:1982b, p.145参照)。

(19) Elliot, Bridges, Ebbutt, Gibson & Nias(1981) p.ix

(20) 予備的職業教育(就業前教育)の重視については、安(1996a)が中等教育段階において、音声言語教育の基礎的学習能力形成の必要と、社会的能力の一つである離学後の職業生活への適応に重点がおかれていたことに起因するものであるとして説明を加えている。

(21) 大田(1992) p.337

(22) 大田(1992) p.344

(23) Elliot, Bridges, Ebbutt, Gibson & Nias(1981) p.ix

(24) 大学進学適性試験(Scholastic Aptitude Test)の実施結果にみられるような1970年代の高校生の学力低下は、その原因が基礎的教科の学習を軽視している学校教育に問題が内在するものであるとして、基礎に返れ運動(back to basics)が展開され、その運動の具体的な対応策として基礎学力テスト(minimum-competency test)が州ごとに実施されてきた。近年、

この対応策の一つとして、学校教育に対する社会的チェック機能を求めるアカウントビリティの要請がなされるようになってきている。これは国民の負担する多額の教育予算に見合うだけの教育成果を行政側が上げ得ているのかについて知る権利の主張であり、この立場からの学力調査の要求もなされることとなった（橋本：1976, p.277参照）。

- (25) 尾崎 (1984) pp. 62-63
- (26) 高見 (1982a) p. 255
- (27) 尾崎 (1984) pp. 68-69
- (28) 岩永 (1992) p. 450
- (29) 岩永 (1992) p. 450
- (30) 岩永 (1992) p. 450
- (31) 高橋 (1992) pp. 76-78を参照のこと。
- (32) 高見 (1982b) p. 144
- (33) 望田 (1991) p. 68
- (34) 望田 (1987), 望田 (1992), 窪田 (1993) を参照のこと。
- (35) 国庫補助学校 (GMS) 制度について、望田 (1996) は「GMSは地方教育当局の管理のもとにある公営学校の親が賛成するならば、地方教育当局の管理から『オプト・アウト』(opt out) して、直接、教育科学省から経費補助を受け、その運営については学校理事会が全責任を持つことができるようになるものである (望田：1996, p.255)」として説明している。

GMSは親の学校選択の自由を強化するものであり、競争的な教育原理を生み出すことにもなった。
- (36) 志水 (1994) は、「一九九二年の一月に、史上初めて全国規模での『リーグ・テーブル』が、政府の手によって公表された。これは全国のすべての公立中学校 (GMスクールを含む) と約四分の一の私立の中等学校について、GCSEとAレベルという二つの外部試験の結果を地域別に一覧表にしたものである。(志水：1994, p. 199)」とした説明をしている。学校ごとの生徒の試験成績が公表されることにより、学校教育への市場原理、および競争原理が強化され、さらには学校間における生存競争も激化することになったといえる。
- (37) 「ヴァウチャー制度とは、子ども一人当りの公教育費相当額のヴァウチャー (証券) が親に配布され、親は子どもを通わせたいと思う学校にそのヴァウチャーを提出し、集まったヴァウチャーを予算として学校運営を行うという制度である。」(窪田：1993, p. 35)

「バウチャー制度の提案は徹底した市場原理に基づく競争の要素を公的学校教育に導入し、またそれを私立学校に拡大することによって、教育の消費者である親の選択の自由を最大限にすることを意図している。」(望田：1986, p. 183)
- (38) 高見 (1982b) p. 146
- (39) Pring (1981) は、「APUは学力モニタリングに関する計画に着手してきた。学力モニタリ

ングは、学校教育をよりアカウンタブルなものにしようとする広範な実施策のなかでもっとも重視すべき機能を担う。(Pring: 1981, p. 170)」として、APUがアカウンタビリティ機能を有するものであるとした見解を示している。

- (40) Brooks (1994) pp. 40-45
- (41) Brooks (1994) p. 42
- (42) Brooks (1994) pp. 42-43
- (43) Brooks (1994) pp. 44-45
- (44) APUによる言語モニタリング・プロジェクトについては、その客観的測定結果に関する詳細な報告も提出されている。Satterly(1981) pp. 259-278 を参照。
- (45) Brooks (1994) p. 44, pp. 46-47
- (46) Wray & Medwell (1991) pp. 18-19
- (47) 安 (1996b) pp. 111-113を参照のこと。
- (48) Brooks (1994) pp. 40-41
- (49) 「assessment は教授-学習過程の中核となるものであり、学校においてみいだされる学習の効果に対して継続的に行われる evaluation の一部となる。またこの assessment とは、アカウンタビリティ過程の一翼を担っている。適切に assessment の構造化が図られるとすれば、ここに含まれる意味内容として、assessment の計画を次の3点から考慮する必要がある。すなわち、国家と地域社会の期待、即時的な学校のニーズ、生徒個人々の関心といった側面についての考慮が必要とされるのである。」(Conner: 1991, pp. 10-11)
- (50) Brooks (1994) p. 46
- (51) ナショナルカリキュラムでは、11歳(レベル5)までにおいて期待される到達目標として次の5項目が示されている(Wray & Medwell: 1991, p. 6)。
 - ①出来事、または個人の経験や行動について系統立てて説明する。
 - ②討議・討論において積極的に意見を出したり答えるなどして特定の観点に対する自己の主張を正当化する。
 - ③平易な状況下で効果的に transactional language を使用する。
 - ④発表を計画しそれに参加する。
 - ⑤異なる地域や社会集団間の語彙の変化について話す。この①-⑤を達成させるために教師に求められる役割として、次の2点が指摘されている(Wray & Medwell: 1991, pp. 6-7)。
 - (1)オーラシーがどのように発達するかということ、学習におけるオーラシーの役割、オーラシーの発達を支えるための可能な方略について理解すること。
 - (2)発話・聴解力を発達させてやるような機会を児童に与えること。
- (52) 高橋 (1992) p. 76
- (53) 高橋 (1992) p. 80
- (54) 高橋 (1992) p. 82
- (55) Wray & Medwell (1991) pp. 195-197

文献

- 天野正輝 (1993) 『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜—』. 東信堂.
- 新井浅浩 (1992) 「イギリス初等教育における全国評価システムの動向」, 中島直忠編著『教育行政学の課題』. 教育開発研究所.
- 岩永定 (1992) 「アメリカにおける教育アカウンタビリティ論とその諸政策」『教育行政学の課題』. 教育開発研究所.
- 大田直子 (1992) 「サッチャー政権下の教育改革」『教育学年報1 教育研究の現在』. 世織書房.
- 尾崎耕典 (1984) 「学校教育をめぐる accountability の現代的意味に関する一考察—1970年代アメリカにおける accountability movement をてがかりとして—」『帝京大学文学部紀要教育学』No 9. 帝京大学文学部.
- 窪田眞二 (1993) 『父母の教育権研究—イギリスの父母の学校選択と学校参加—』. 亜紀書房.
- 志水宏吉 (1994) 『変わりゆくイギリスの学校—「平等」と「自由」をめぐる教育改革のゆくえ—』. 東洋館出版社.
- 高橋正司 (1992) 「米国における教育アカウンタビリティに関する基礎的考察—教師の意識に関する調査を中心に—」『現代アメリカ教育行政の研究』. 溪水社.
- 高見茂 (1982a) 「アメリカ初等・中等教育におけるアカウンタビリティ (Accountability) の問題」『京都大学教育学部紀要』第28号. 京都大学教育学部.
- 高見茂 (1982b) 「イギリスの教育体系におけるアカウンタビリティ (accountability)」『日本教育行政学会年報』第8巻. 日本教育行政学会.
- 津高正文 (1989) 『イギリスの中等教育改革—コンプリヘンシブ・スクールの成立と展開—』. 広島修道大学総合研究所.
- 橋本重治 (1959) 『教育評価法総説』. 金子書房.
- 橋本重治 (1976) 『新・教育評価法総説 (下)』. 金子書房.
- 望田研吾 (1986) 「現代イギリス教育における保守主義の展開」『九州大学教育学部紀要 (教育学部門)』第31集. 九州大学教育学部.
- 望田研吾 (1987) 「イギリスの公営学校における親の学校選択の問題」『九州大学教育学部紀要 (教育学部門)』第32集. 九州大学教育学部.
- 望田研吾 (1991) 「イギリスの現代教育改革—教育への市場原理の導入—」『教育と医学』第39巻10号. 慶應通信.
- 望田研吾 (1992) 「イギリスのにおける親の学校選択と1988年教育改革法」『九州大学教育学部紀要 (教育学部門)』第37集. 九州大学教育学部.
- 望田研吾 (1996) 『現代イギリスの中等教育改革の研究』. 九州大学出版会.
- 安直哉 (1989) 「イギリスにおける話しことば教育の展開—過去四半世紀の中等教育の動向の考察—」『読書科学』第33巻第1号. 日本読書学会.
- 安直哉 (1991) 「オーラシー教育論の存立」『国語科教育』第38号. 全国大学国語教育学会.

- 安直哉 (1994) 『『イギリスの全国共通国語科教育課程』注解』『岐阜大学教科教育学研究』第3号. 岐阜大学教育学部.
- 安直哉 (1996a) 「中等音声国語教育論の課題——一九六〇年前後のイギリスの動向——」『月刊国語教育研究』No290. 日本国語教育学会.
- 安直哉 (1996b) 『聞くことと話すことの教育学—国語教育基礎論—』. 東洋館出版社.
- Brooks, G. (1994) 'The assessment of oral language', in Wray, D. & Medwell, J. (eds) *Teaching Primary English: The state of the art*, Routledge.
- Conner, C. (1991) *Assessment and Testing in the Primary School*, The Falmer Press.
- Elliot, J., Bridges, D., Ebbutt, D., Gibson, R. & Nias, J. (1981) *School Accountability*, The SSRC Cambridge Accountability Project, Grant McIntyre.
- Pring, R. (1981) 'Monitoring performance: reflections on the Assessment of Performance Unit', in Lacey, C. & Lawton, D. (eds) *Issues in Evaluation and Accountability*, Methuen.
- Pumfrey, P. (1977) *Measuring Reading Abilities*, Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Pumfrey, P. (1985) *Reading: Tests and Assessment Techniques*, Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Satterly, D. (1981) *Assessment in Schools*, Basil Blackwell.
- Wray, D. & Medwell, J. (1991) *Literacy and language in the primary years*, Routledge.