博士論文（要約）

# 米国高等教育における学習成果アセスメント

## 背景・論理・政治プロセス

山岸直司

21 世紀に入り高等教育の質評価が国際的な課題となっている。特に、大学での学習成果をテストなどの標準化手法で測定する学習成果アセスメントに基づいて質を評価すべきであるという要請が社会から大学に向けられている。背景には、グローバル競争下の知識社会で重要性を増した高等教育がユニバーサル化し、初・中等教育と同様に普通教育の一部を形成することになった結果、高等教育の質が全ての人にとって重要となったことがある。

高等教育の有り様とも関わる質評価に関する議論は、伝統的に高等教育内部者によって独占されてきたが、学習成果アセスメントはそれを、社会に普遍的な技術的言葉によって客観的に置き換えるベクトルを有し、大きなインパクトを内包する。ただそれが一般化するか否かについては異なる見方がある。なぜなら、学習成果アセスメントには、社会、高等教育、そして測定技術という時に矛盾する論理が交錯し、そこに対立や妥協が生み出されるというダイナミックな政治プロセスが形成されているからである。

学習成果アセスメントの政治プロセスを構成するアクターを、説明責任の論理を有する社会・政策界、自律性の論理を有する高等教育界、技術的な論理を有する測定界に分類する。アセスメントの政治プロセスでは、学習成果に関する客観的な説明責任を求める社会・政策界のアクターと、学習成果の評価を大学内部の自律性の問題として解決させたい高等教育界のアクターとの間で対立が形成され、測定界のアクターが学習成果を具象化するアセスメント技術を提供することで、両者の対立の力関係に影響を与えるという構図が形成されている。

本論文は、世界に先駆け 1980 年代から高等教育のユニバーサル化を達成し、学習成果アセスメントの分野の研究と実践で多くの蓄積がある米国を採り上げる。そして米国で発表された学習成果アセスメントに関わる学術出版物、報告書、法令、政府文書、および各種調査などを遺漏なく幅広く渉猟し、その内容を整理・分析する定性的研究を行った。

そして、社会・政策界、高等教育界、測定界のアクターという三者のアクターの関係を包括的に表わすモデルを提起し、そのモデルに基づいてアクター間の関係およびアクターと技術の関係を捉える分析枠組みを導入した。対象期間は 1980 年代から 2000 年代の 30 年間を 10 年毎に区分した。80 年代は学習成果アセスメントに関する様々な問題が噴出した「問題の生成期」、80 年代の問題意識を実践に移そうとした 90 年代は「実践と模索期」、そして説明責任の厳格化とアセスメント技術が結びついた 2000 年代は「転換期」と位置付けることができる。

先行研究の多くは個別の事例を扱うか、より包括的な研究であっても、三つのアクターのいずれかを対象とするか、アセスメント技術に特化したもので占められており、各事象やアクターおよび技術を深く知るには有効であるが、相互の関係性を描くという体系性に欠けていた。本論文は、各年代内のアクター間およびアクターとアセスメント技術の関係という軸、そして 30 年間の時間軸という 2 つの軸を設定することで、アクターの背景と論理、そしてそれらの間の相互作用と葛藤から形成される政治プロセスのダイナミズムを体系的に整理、記述し、現象上の混沌の背後にある構造を分析・検討した。

本論文は序章と、五つの章からなっている。

序章では、本論文の目的、関連研究の検討、モデルと分析枠組みの提示を行った。第 1 章では、第二次世界大戦以降から今日までの高等教育の歴史を、学習成果アセスメントとの関係を中心として概観した。その結果、ユニバーサル化以前の高等教育には、学習成果アセスメントの政治プロセスが形成されていないことを確認した。

第 2 章から第 4 章では 80 年代以降の各年代を扱った。

第 2 章は 1980 年代を対象とした。説明責任の論理に依拠したアセスメントの必須要件は、総括的目的、機関単位の分析、機関間に共通した標準化手法、という 3 つに特定できるが、これら 3 要件を満たす要求をした社会・政策界のアクターは、高等教育に直接的権限を有する州ではなく連邦教育省等であった。ただ教育省等は、直接的権限を有していないという限界および高等教育に適用できるアセスメント技術の不在という理由から、学習成果アセスメント政策を実際に展開できず、提言や適格認定改革を通じた間接的圧力をかけることに留まった。

対する高等教育界のアクターの戦略は二つあった。まず、自律性の論理を重視して 3 要件を満たしたアセスメントを明確に否定する原則的立場。そして、説明責任の論理を尊重するような言動を発しつつ、実際には 3 要件のいずれかを欠いたアセスメントの導入を誘導することで、説明責任の論理を形骸化させる積極的自己防衛行動である。高等教育機関に対する全米調査によれば、ほとんどの機関において 3 要件を揃えたアセスメントは実施されていなかった。

この時代のアセスメント技術は説明責任の論理との適合性が高いとはいえなかった。ただし、測定界のアクターが展開する議論や技術の中で、主に初・中等教育を対象としたものに目を向ければ、後に社会・政策界および高等教育界双方のアクターの言動に影響を与えるものが含まれていた。

以上より、80 年代においては社会・政策界のアクターから問題が提起されたものの、まだその力は弱く、かつ、高等教育への直接的な適用を意図したアセスメントに対する測定界のアクターの関心は低かった。結果として、高等教育界のアクターの自律性の論理は大きく侵害されなかった。

第 3 章では、1990 年代にアセスメントの政治プロセスに重要な変化があったことを明らかにした。契機となったのは、説明責任の論理を背景に、高等教育の学習成果アセスメントに関する事項が連邦法の中に位置付けられたことだった。これを根拠に、教育省は測定界のアクターにアセスメントの開発を直接依頼した。教育省は同時に、学習成果アセスメントを重視した適格認定改革を高等教育法に盛り込んだ。ただ、緊縮財政の要請から、州はアセスメント政策に距離を置いた。

高等教育界のアクターは、引き続き原則的立場と積極的自己防衛行動をとった。原則的立場からは、測定界における標準化されたアセスメントの技術基準を、自律性の論理との

適合性を高める方向で改変する提案がなされた。だがこの試みは、標準化技術の一般性を重視する測定界のアクターによって拒否された。高等教育機関に対する全米調査によれば、80 年代同様、ほとんどの機関において説明責任の論理に依拠したアセスメントは実施されていなかった。

測定界のアクターは、80 年代に初・中等教育や産業界で活用されていた技術を適用し、説明責任の論理に通底した 3 要件を満たすアセスメントを開発・提供した。そしてそれは一部の地域に留まったが、試行に移された。

総じて 90 年代には社会・政策界のアクターがより積極的な姿勢を示し、そこに技術が結び付いた。その結果、具体的な政策として表出した場合は限定的であったが、説明責任の論理がアセスメントによって具現化する技術的準備が整った。ただし、現実面ではまだ 3 要件を満たした実践は普及しておらず、高等教育界のアクターの自律性の論理が実質的な圧力に直面する場合は少なかった。

第 4 章が扱った 2000 年代には、社会・政策界のアクターが、高等教育を主要な改革対象とみなすようなった。教育省は、学習成果アセスメントを用いて、各大学の質評価を行う全米システムの構築を訴え、かつ、学習成果アセスメントの不備を理由に適格認定団体のひとつを連邦奨学金プログラムから除外した。また、各種財団などの中には、全米規模の標準化テストを用いてアセスメントの試行プロジェクトを実施するところも現れた。ただし、州は、費用面の問題から引き続きアセスメント政策から距離を置いた。

危機意識を強めた高等教育界のアクターは、原則的立場をより強硬に訴える一方で、積極的な防衛行動を多様化させた。その中には、それまで避けてきた標準化テストを活用する場合や、既に初・中等教育において活用されていたアセスメント技術を適用し、自律性の論理と適合性の高い説明責任の仕組みを提案する場合もあった。

測定界のアクターは、標準化テストとは異なるアセスメント技術の開発について高等教育界のアクターを支援した。だが同時に、90 年代に技術的準備が整えられた 3 要件を満たすアセスメントを、全米規模で展開できる標準化テストとして具体化したことによって、社会・政策界のアクターによるアセスメント実践を可能とした。

総じて 2000 年代には説明責任の論理が、測定技術の展開によって更に力を得た。高等教育機関を対象とした全米調査によれば、標準化テストによる機関を単位としたアセスメントの活用事例は増加し、二年制州立機関に限れば平均して約 5 割に達した。ただし、機関間に共通の標準化テストが活用されている事例は少ないことが示唆され、必ずしも 3 要件に基づいた実践が広く定着しているとは言えなかった。

第 5 章では、各章のまとめを示した後、第 2 章から第 4 章までの分析・検討を三者のアクターの視点から再構築し総括した。またそれに基づいて、日本の今後の高等教育における学習成果アセスメントの議論のありかたについて論じた。

以上の作業を通じて本論文は、米国高等教育の質評価の文脈で、80 年代からの 30 年間は、

高等教育の自律性の論理が支配的であったそれ以前の時代から、社会的要求とアセスメント技術が緊密になることによって対抗論理として力を得てきた時代への大きな変革期であったことを明らかにした。対抗論理としての社会的要求とアセスメント技術の持つベクトルは強い。だが、それでもなお、社会・政策界と高等教育界のアクターの間で形成されている対立において、両者の力関係は拮抗しており、学習成果アセスメントが広く一般化するとは断定できない。拮抗状態の将来を予見する上で、教育と学習の現場においてアセスメント技術がどう適用され、どのような課題に直面し、それがどう克服され得るのか、という問題を具体的に研究することは有効であり、今後の課題と言える。