

論文 チリにおける基礎教育の課題 -- 貧困地域の優良校と問題校の比較分析から

| | |
|-----|--|
| 著者 | 三輪 千明 |
| 権利 | Copyrights 日本貿易振興機構（ジェトロ）アジア経済研究所 / Institute of Developing Economies, Japan External Trade Organization (IDE-JETRO) http://www.ide.go.jp |
| 雑誌名 | アジア経済 |
| 巻 | 48 |
| 号 | 4 |
| ページ | 2-23 |
| 発行年 | 2007-04 |
| 出版者 | 日本貿易振興機構アジア経済研究所 |
| URL | http://doi.org/10.20561/00041044 |

チリにおける基礎教育の課題

—— 貧困地域の優良校と問題校の比較分析から ——

三輪 千明

- はじめに
- I ラテンアメリカ地域の初等教育の概観
 - II チリの基礎教育とP-900プログラム
 - III 途上国の効果的インプットに関する研究
 - IV 優良校学級と問題校学級の量的分析による比較
 - V 優良校学級の決定要因
 - VI 優良校と問題校の質的分析による比較
- まとめと考察

はじめに

チリは、ラテンアメリカ地域においては教育の進んだ国として知られる。1837年には教育省の母体が創設され、その5年後にはこの地域で最初の公教育システムが確立された。初等教育は1860年に無償化が決定され、1920年には義務化されている [Cox et al. 1997, 17-30]。しかしながら、日本に比べると、同国における初等教育の量的拡大は緩慢であった。たとえば、チリで就学率が50パーセントを超えるようになったのは1920年代であり、90パーセントを超えたのはようやく60年代に入ってからである^(注1)。1965年には6年制の初等教育が8年制に延長され、基礎教育 (educación básica) と呼ばれるようになったが^(注2)、その基礎教育の修了率が90パーセントを超えたのは90年代半ば頃と考えられる。すなわち、就学率のみでなく修了率の100パーセント到達を普遍化の達成ととらえた場合、

義務化以降、80年間以上が経過してなお、チリの基礎教育は普遍化過程の最終段階にあるといえる。

本稿は、そうした段階にあるチリの基礎教育が、どのような課題に直面しているのかを、貧困地域にある優良校と問題校の比較分析を通して明らかにするものである。具体的には、低学力校の学力改善を図るチリのP-900プログラムの参加校を分析対象とし、これまでの研究蓄積から効果が立証されている投入を受けながらも改善の果たせない学校群 (問題校) に着目し、改善を果たした学校群 (優良校) との比較から、その問題点を探ることを目的とする。分析には筆者が2000年6～8月に第7、8州で実施したP-900校の52学級に関する現地調査から収集されたデータを用いる。

本稿には大きく2つの意義がある。まず、チリは「世界銀行が推奨するような教育改革案をすべて実践しながらも、なお学習成果に乏しい国」と評される^(注3)。これは、同国が1980年以降、新自由主義的教育改革を強行に導入し、1990年の民政移管後も競争と賞罰を原則とするさまざまな改革案を実践していることや、近年の国際学力比較調査の結果にみる学力水準の低さに言及したものである。本稿はそのような市場原理に基づく改革を評価するものではないが、それによって生じた歪みを補正するため、公正の

観点から低学力校の学習結果の改善を目指す政策を扱い、その改善策のあり方を問うものである。

また、本稿は貧困地域の低学力校を分析対象としているが、こうした学校に焦点を絞った先行研究は少なく、そこから得られる知見は基礎教育の普遍化の課題達成にも有益である。なぜなら、普遍化の最終段階では都市・農村部の貧困層児童や少数民族などから成る学齢人口の残り10パーセントを、就学のみならず修了へと導く必要性があり、そのためにこうした児童を多く抱える学校で教育の質的改善を図ることがひとつの重要な政策課題となるためである。

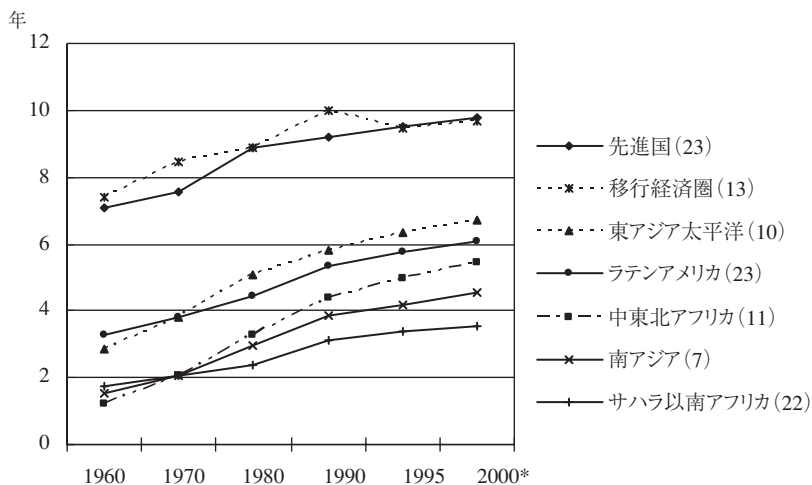
以下では、まず、チリの状況を地域的文脈から理解するために、ラテンアメリカ地域の初等教育の現状について簡単に触れ、その後、チリの基礎教育を概観してP-900プログラムの概要

と問題点に言及する。つぎに、これまで途上国の教育改善策に参考とされてきた効果的な教育インプットに関する研究とそうした研究の問題点を整理し、分析にあたっての参考とする。続いて、P-900への参加によって学力改善を果たせた学校群とそうでない学校群を量的かつ質的にいくつかの観点から比較し、それらの学校群を決定する要因は何かを探る。最後に、分析結果をまとめて考察を加える。

I ラテンアメリカ地域の初等教育の概観

ラテンアメリカ地域における人的資本の蓄積の乏しさは、今後の持続的経済発展や貧困削減の抑制要因となる [ECLAC and UNESCO 1992]——そう警告が発せられて10年以上が過ぎた。たとえば、この地域の成人の平均教育年数の推

図1 15歳以上人口の平均教育年数の推移（推定値）



(出所) Barro and Lee (2000, 26-27) より作成。

(注) 地域名の後の数値はデータのある国の数を示す。地域の平均値は各国の人口によって重みがかけている。各国の平均教育年数はいずれもセンサスのデータを基準として、年代別人口、各教育段階の粗就学率や留年率、推定修了率のデータなどから欠損値が推測され、集計されたもの。*2000年は予測値。ちなみに、東アジア太平洋の10カ国はフィジー、香港、インドネシア、マレーシア、シンガポール、フィリピン、韓国、台湾、タイ、バプアニューギニア。

定値を東アジア太平洋地域と比べてみると、1960年時点ではラテンアメリカ地域がより高い水準にあったが、1970年には同水準となり、1980年以降は継続して下回った状態にあった(図1)。Londoño (1996, 11)によれば、1950～95年の間、ラテンアメリカ地域はその経済水準から推定される平均教育年数の期待値を約2年も下回ってきたという。そうした警告を反映して、1990年代初頭以降、ほとんどのラテンアメリカ諸国において教育改革を通じた人的資本の質の向上、それも特に大衆レベルの教育水準の底上げは優先的政策課題とされてきた。たとえば、世界銀行による1990～2005年の教育分野への融資累計額を地域別にみると、ラテンアメリカ地域が81億6000万米ドルとトップで、全体の3割を占め、続く東アジア太平洋地域(50億米ドル)を大きく引き離している(註4)。これをサブセクター別にみると、ラテンアメリカ地域の場合、全体の約44パーセントが初等教育段階に注がれている(註5)。

では、こうした努力はどのような成果をもたらしたのだろうか。これまで、この地域の初等教育は、粗就学率が高いが、留年が頻繁で、修了率の比較的低いことが問題とされてきたが、プランズらによる修了率の推定値には大きな改善の跡がみてとれる [Bruns, Mingat and Raketomalala 2003, 44]。当該地域の修了率は、平均で1990年の69パーセントからデータのある最新年(1997～2001年)の83パーセントへと上昇し、他の地域に比べても最大の改善幅が観察される。チリの場合、基礎教育段階の最初の6年間の修了率の推定値が算出され、それは94パーセントから99パーセントにまで改善している。ブラジルとニカラグアについては20パーセント以上の

改善を遂げている。とはいうものの、修了率については進級や卒業基準の緩和など、恣意的操作による改善も不可能ではない。そのため、真に国際的競争力を備えた人的資本が育成されているか否かを判断するには、学習者が就学の結果として実際に学んだかどうかを併せて確認する必要がある。近年、ラテンアメリカ諸国で学習結果の相対的評価への関心の高まりがみられるのもこうした認識に立つものであろう。1994～2005年の間にラテンアメリカ諸国が参加した主な国際学力比較調査は実に計9回にも及んでいる。表1はそれらの概略をまとめたものである。

これらの調査結果が示すところは、世界的にみたラテンアメリカ諸国の学習達成度の低さである。たとえば、国際教育達成度評価学会(IEA)が1995年に実施した第3回国際数学・理科教育調査(TIMSS)では8年生の数学の成績で全41カ国のうちコロンビアは40位であり、参加国の全被験者の上位50パーセントに入ったコロンビア人生徒はわずか4パーセントであった。1999年のTIMSSでは再度8年生を対象に調査が実施され、数学の成績で全38カ国のうちチリは35位であった。チリ人生徒のうち、参加国の全被験者の上位50パーセントに入ったのは15パーセントに過ぎない。また、1997年には域内13カ国における小学3年生と4年生の算数・国語の学力比較検査が実施されたが、TIMSSに比べてはるかに単純で簡単と思われるテストにもかかわらず、平均正解率は50パーセントをわずかに上回る程度であった(註6)。すなわち、初等教育の量的質的指標の双方をみる限り、修了率の向上という点では進展がみられたものの、学習成果においては相対的にも絶対的にも課題が残さ

表1 ラテンアメリカ諸国が参加した主な国際学力比較調査の一覧（1994～2005年）

| 実施年 | 国際学力比較調査 | 実施機関 | 対象者調査科目 | 参加国数 (内、OECD加盟国) | ラテンアメリカからの参加国 | 主な結果 |
|------|--------------------------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------|---|---|
| 1994 | 教育の質の測定調査 | UNESCO OREALC | 4学年 国語・算数 | 7カ国 <ラテンアメリカのみ> | アルゼンチン、ボリビア、コスタリカ、チリ、エクアドル、ドミニカ共和国、ベネズエラ | 全児童の内、正解率50パーセント以下の者は国語で47パーセント、算数で60パーセントにもほり、学習達成度の低さが再認識された。国家間、所得階層間で格差あり。国語の正解率75パーセント以上の者は、低所得層で6パーセント、中所得層で18パーセント、高所得層で45パーセントを占めた。 |
| 1995 | 第3回国際数学・理科教育調査 (TIMSS) | IEA | 3, 4, 7, 8, 12学年 数学・理科 | 45カ国 (24カ国) | コロンビア (8学年のみ) ⁽¹⁾ | 8学年数学：41カ国平均513点に対し、コロンビア385点 (40位)。コロンビア人生徒の内、世界の上位50パーセントに入った者は僅か4パーセント。8学年理科：41カ国平均値516点に対し、コロンビア411点 (40位)。 |
| 1997 | 第1回国語・算数関連要因の国際比較調査 | UNESCO OREALC (LLECE) | 3, 4学年 国語・算数 | 13カ国 <ラテンアメリカのみ> | アルゼンチン、ボリビア、ブラジル、チリ、コロンビア、キューバ、ホンジュラス、メキシコ、パラグアイ、ドミニカ共和国、ベネズエラ ⁽²⁾ | すべての結果でキューバが突出して高水準。それ以外の国々は国語の成績はかなり低く、国家間での有意差はなし。多くの児童が音読はできても、内容の理解に至っていない。算数の成績は国語よりもさらに低く、多くの児童が簡単な算数問題さえ回答できない。 |
| 1999 | 第3回国際数学・理科教育調査－第2段階調査 (TIMSS-Repeat) | IEA | 8学年 数学・理科 | 38カ国 (14カ国) | チリ | 数学：38カ国平均487点に対し、チリ392点 (35位)。チリ人生徒の内、世界の上位50パーセントに入った者は15パーセント。理科：38カ国平均値488点に対し、チリ420点 (35位)。 |
| 1999 | 公民教育調査 (Civic Education Study) | IEA | 14歳 公民知識／態度 | 28カ国 (16カ国) | コロンビア、チリ | 公民知識：28カ国の平均100点に対し、チリ88点 (27位)、コロンビア86点 (28位)。 |
| 2000 | OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) +2001年 PISAプラス | OECD | 15歳 読解力・数学的・科学的リテラシー | 43カ国 (28カ国) | アルゼンチン、ブラジル、チリ、メキシコ、ペルー ⁽³⁾ | OECD諸国平均500点 (読解力・数学的リテラシーとも) に対し、ラテンアメリカ諸国の平均は数学357点、読解力395点。ペルーは読解力・数学ともに最下位。 |
| 2001 | 国際読解力調査 (PIRLS) | IEA | 4学年 読解力 | 35カ国 (16カ国) | アルゼンチン、コロンビア | 35カ国平均500点に対し、コロンビア422点 (30位)、アルゼンチン420点 (31位)。 |
| 2003 | OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) | OECD | 15歳 読解力・数学的・科学的リテラシー | 41カ国 (30カ国) | ブラジル、メキシコ ⁽⁴⁾ | 読解力：ブラジル36～38位、メキシコ37～38位。数学：ブラジル38～40位、メキシコ37位。科学：ブラジル38～40位、メキシコ37位。2000年PISAとの比較ではメキシコが悪化。 |
| 2003 | 国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS) | IEA | 4, 8学年 数学・理科 | 51カ国 (16カ国) | チリ (8学年のみ) ⁽⁵⁾ | 数学：46カ国平均467点に対し、チリ387点 (40位)。理科：46カ国平均474点に対し、チリ413点 (38位)。1999年TIMSS調整後得点との比較ではいずれも減点したが有意差はなし。 |

(出所) UNESCO OREALC (1994), Beaton et al. (1996a, b), UNESCO LLECE (2000), Mullis et al. (2000; 2003; 2004), Martin et al. (2000; 2004), Torney-Purta et al. (2001), Ministerio de Educación (2003), OECD (2004) より作成。

(注) (1) アルゼンチンは調査規定を満たさず、メキシコは結果公表を認めず。

(2) コスタリカは調査規定を満たさず、ペルーは結果公表を認めず。

(3) 2000年にメキシコとブラジルを含む32カ国で実施された後、PISAに興味を示した非加盟国11カ国を対象に2001年にPISAプラスが実施された。結果は双方を合わせたもの。

(4) ランキングは各国の上位集団と下位集団で2種類報告された。

(5) アルゼンチンは報告が間に合わず。なお、TIMSSは2003年より名称変更した。上記以外にも成人識字の国際比較調査なども行われているが、本表では割愛した。

れている。そして、地域的には教育先進国とみなされ、基礎教育の修了率で比較的高い数値を上げているチリも、決してこの例外ではないことがわかる。

II チリの基礎教育とP-900プログラム

チリの基礎教育は6～14歳児を対象とする8年制、続く中等教育は4年制をとり、2003年5月の憲法改定によりいずれも無償義務化されている。教育省発表の2004年度統計によれば、粗就学率は基礎教育104パーセント、中等教育93パーセント、純就学率ではそれぞれ89パーセント、68パーセントであり^(注7)、これらは周辺国に比べても比較的高い値となっている [Ministerio de Educación 2005, 29-31]。このうち、どの程度の児童生徒が各段階を修了しているのだろうか。教育省は2002年度より修了率を発表するようになったが、それによると、2004年度の15～24歳人口で基礎・中等教育を修了した者の割合はそれぞれ92.9パーセント、73.4パーセントとなっている [Ministerio de Educación 2005, 87-88]。

つぎに、チリの教育発展の軌跡を追ってみよ

う。表2は2002年のセンサスから年代別の教育達成をみたものである。まず、修了した教育年数が1年間以上の者は各年代で高い割合を示している。1960年代に入学年齢にあった40歳代で96.8パーセントを記録し、この時代にほぼすべての者が小学校（または基礎学校）に入学していたことが確認される。一方、6年間の教育を修了した者は20～24歳代で初めて95パーセントを超えていることから、1980年代後半に就学年齢にあった者から6年間の教育は修了率を含めて普遍化達成に近い状態にあったと考えられる。基礎教育8年間の修了者割合を見ると、20～24歳代で90パーセントを超えていることから、1990年代半ばごろに基礎教育は普遍化の最終段階に入ったことが窺える。

チリはこれまでどのような教育改革を展開してきたのだろうか。表3は1980年以降の基礎・中等教育における主な改革を列挙したものである。ここから、軍事政権下での教育改革が市場化、分権化、成果主義という新自由主義に基づく原理に沿って実施されたこと、そして1990年代以降の文民政権下ではそれらの原則を引き継ぎながらも、教育の質改善、公正に配慮した複

表2 チリの年代別の教育達成（2002年センサスより）

(単位：%)

| | 修了した教育年数 | | | | |
|--------|----------|------|------|-------|-------|
| | 1年以上 | 6年以上 | 8年以上 | 12年以上 | 16年以上 |
| 6～14歳 | 91.1 | 34.3 | 12.4 | 0.0 | — |
| 15～19歳 | 99.0 | 95.4 | 90.6 | 29.1 | 0.0 |
| 20～24歳 | 99.0 | 95.1 | 90.6 | 65.8 | 8.8 |
| 25～29歳 | 98.7 | 93.9 | 87.8 | 61.6 | 14.5 |
| 30～39歳 | 97.8 | 89.6 | 81.6 | 52.7 | 10.9 |
| 40～49歳 | 96.8 | 84.7 | 75.1 | 44.7 | 9.7 |
| 50歳以上 | 89.9 | 64.0 | 47.4 | 27.5 | 6.3 |

(出所) Instituto Nacional de Estadísticas (2003, 187) より作成。

表3 チリにおける基礎・中等教育の主な改革（1980～2005年）

| 目的 ⁽¹⁾ | 軍事政権下（1973～90年） | 文民政権下（1990～現在） |
|-------------------|---|---|
| 市場化 | <p>1980年 「教育バウチャー制度」の全国導入（市立校と制度に参加する私立校〔＝私立助成校〕が競争を通して獲得した児童生徒の月々の出席数に応じて国庫助成金が配分されるシステム）</p> <p>1980年 教員の雇用形態の変更（公務員の身分喪失、市または私立助成校や私立校による直接雇用と民間労働法適用）</p> <p>1980年 非営利民間団体の運営による市教育部〔Corporación〕を許可（ただし、88年以降は新設禁止）</p> <p>1980年 一部の職業技術系高校の管理運営を非営利民間団体（商工会）に委託</p> | <p>「教育バウチャー制度」の保持</p> <p>1993年 市立の基礎学校を除く市立校と私立助成校で上限つきの授業料徴収制度〔Financiamiento Compartido〕の導入（任意参加。2000年時点で全就学者の71パーセントがこの制度下の学校に学ぶ）</p> <p>1995年 91年制定の「教職員法〔Estatuto Docente〕」の改定（一定の条件を満たせば、再び必要に応じて市による教員解雇が可能に。成果主義導入の端緒となる下記SNEDの枠組みを追加）</p> |
| 分権化 | <p>1980年 市への分権化（国立校を市に移管して市立校とし、教職員の人事を含む学校の管理運営を市教育部〔DAEMまたはCorporación〕に委ねる）</p> <p>1980年 基礎教育のカリキュラム改訂（内容の柔軟化による学校の裁量権拡大）</p> <p>1981年 中等教育人文科学系のカリキュラム改訂（同上）</p> | <p>「分権化」の保持</p> <p>1996年 基礎教育のカリキュラム改訂（内容の柔軟化による学校の裁量権拡大や教科横断的テーマの導入など）</p> <p>1998年 中等教育のカリキュラム改訂（人文科学系と職業技術系の高校における最初の2年間に共通カリキュラムを導入）</p> <p>2002年 96年の基礎教育カリキュラム内容を詳細化</p> |
| 成果主義 | <p>1982年 全国学力検査試験〔PER〕の導入（84年まで3回実施、結果公表せず）</p> <p>1988年 全国学力検査システム〔SIMCE〕の導入（以降、基礎学校4・8年生を隔年ごとに検査。1994年以降は高校2年生も対象に加わる）</p> | <p>1995年 SIMCEの結果公表開始（学校平均を新聞紙上などで）</p> <p>1995年 全国学校業績評価システム〔SNED〕の導入（基礎学校・高校を対象に優良校には助成金を増額、教員給与に反映される）</p> <p>2000年 優良教員の表彰・報奨金制度の導入</p> <p>2003年 全国教員評価システムの導入（市立校の基礎・中等教育の教員を対象に段階的に導入。各教員は4年毎に評価される）</p> <p>2005年 市立校の校長と市教育部長の公募選抜方式の導入決定</p> |
| 質改善 | | <p>1991年 「教職員法」の制定（1980年以降、教員にも適用されていた民間労働法に取って代わる。教員の労働条件の改善へ）</p> <p>1992～97年 世界銀行の融資による基礎教育の公正と質の改善プログラム〔MECE Básica〕（公募選抜方式による学校単位のプロジェクト支援〔PME〕の他、下記のP-900、MECE Ruralも含む）</p> <p>1995～2000年 世界銀行の融資による中等教育の公正と質の改善プログラム〔MECE Media〕（PMEを含む）</p> <p>1995年 Enlaceプロジェクトの全国展開開始（学校でのコンピューターと学校間ネットワークの設置）</p> <p>1996年 全日制の導入と義務化（2010年に全国導入完了予定）</p> <p>1996年 教員海外研修制度の導入（毎年約800名を派遣）</p> <p>1997年 教員養成課程の改善</p> <p>1997年 Montegrandeプロジェクトの開始（モデル校への支援を通じた中等教育の質的改善）</p> <p>2002年 LEMキャンペーン（低学年向けの読み書き算数能力強化）</p> |
| 公正 | | <p>1990年 P-900プログラム（貧困地域の低学力校の質改善）の開始</p> <p>1991年 MECE Rural（小規模農村学校の質改善プログラム）の開始</p> <p>1996年 先住民対象異文化間バイリンガル教育〔PEIB〕の試行開始</p> <p>2000～06年 「すべての者に高校を」プログラム（貧困層の通う高校432校で中退率や学習結果の改善を目指す）</p> <p>2001年 P-900の対象校を1,440校に増加</p> <p>2003年 憲法改正により無償義務教育を12年間に延長</p> <p>2003年 中等教育就学・卒業促進のための助成金増額〔Subvención Pro-retención〕の導入（基礎教育7年生から高校4年生までの最貧困層に属する生徒が中退することなく継続して学ぶほど生徒1人当たりの助成金額が上積みされる仕組み）</p> <p>2005年 貧困層児童に対する助成金増額〔Subvención Escolar Preferencial〕の法案提出（貧困層に属する就学前段階のPre-kinder〔幼稚園の年中組に相当〕から基礎教育4年生までの子ども約40万人に対する助成金の大幅な増額。ただし、参加校はSIMCEの結果で評価され、成績が劣っている場合、増額はなし）⁽²⁾</p> |

（出所）Gauri (1998), García-Huidobro (1999), チリの教育省ホームページから得た情報などをもとに作成。

（注）（1）改革が複数の目的を持っている場合、その主目的または改革の特徴にそって分類した。

（2）本法案には公正の実現だけでなく、助成金の増額を得る要件のひとつとして、質的改善を目的とする徹底した成果主義の内容も含んでいる。こうした条件づけは公平性に欠くとして、法案の妥当性を疑問視する声も少なくない。

数の改革案が新たに加わったことがみてとれる。

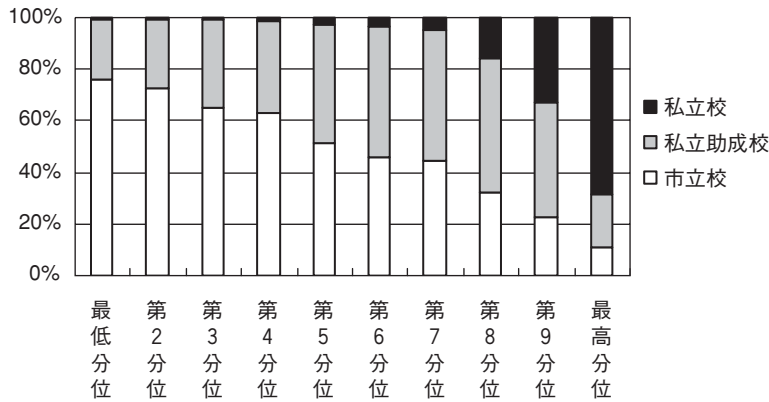
現在のチリの基礎教育における最大の特徴は、1980年、新自由主義の標榜者が揃った軍政時代に全国で導入された「教育バウチャー制度」の実施にある。これは、1955年にシカゴ学派のフリードマンが提唱した教育改革案で、保護者が一定の授業料に相当するクーポンを政府から受け取り、これを使って公立や私立を問わず、子どもに通わせたい学校を自由に選択できる制度を指す [Friedman 1955]^(注8)。おもな利点として、保護者による学校選択の自由の保障、学校間の児童獲得競争による教育サービスの質的向上、一般的に費用効果が高いとされる私立校の増加による教育全体の効率性の向上、貧困層による私立校就学へアクセスの向上が挙げられる。その一方で、教育の私事化による公教育の衰退、選択の自由による学校の階層化や人種的分離に対する憂慮も根強い。なお、1980年の改革では市レベルへの教育行政の分権化も実施された。すべての国立校は市に移管され、市に直接雇用されるようになった教員は公務員とはみなされず、民間労働法が適用された。

これらの改革により、チリの教育状況は大きく様変わりした。国立校の市への移管は1986年までにすべてが完了した。他方、バウチャー制度に参加して、市立校とほぼ同じ条件下で児童生徒の獲得競争に入った私立校（以下、私立助成校）は新設校が相次ぎ、学校タイプ別にみる就学者割合でも大幅にシェアを拡大した。2004年度数値では、基礎学校に通う全就学者のうち、52パーセントが市立校、41パーセントが私立助成校、7パーセントが独立採算制でバウチャー制度に参加しない私立校（以下、私立校）に通っている [Ministerio de Educación 2005, 34]。

学校間の競争は意図されたような教育サービスの質と効率の向上につながったのかどうかについてはこれまで多くの研究があるが、結果は一様ではなく、論争が続いている。唯一、共通する意見としては、バウチャー制度が教育における公正面に負の影響を与えたとする点である [Mizala and Romaguera 1998ほか]。すなわち、学校選択は諸刃の剣であって、保護者が学校を選ぶように、学校側も就学者を選択する事実が確認され [Rounds 1994, 217; Gauri 1998, 72]、学校の階層化はいつそう深化することとなった。2000年の所得階層別にみた就学校タイプでは、最低分位の子どもの76.1パーセントが市立校に通うのに対し、最高分位の子どもの68.5パーセントは私立校で学んでいる（図2）。例年の全国学力検査システム（以下、SIMCE）の結果でも、学校平均点において市立校はもっとも低い水準にある。1990年以降、私立助成校や私立校との点差は縮まったものの、今なお大きな隔りがある。

また、バウチャー制度を支える競争原理は農村部ではうまく機能せず、地域間格差に影を落としている。たとえば、1999年時点で農村部を中心に、全国の30パーセントの市では私立助成校が一校も存在していない。加えて、農村部にある私立助成校は市立校に比べて効果的ではないとする研究結果もある [Mizala and Romaguera 1998, 38-40]。すなわち、私立助成校は市立校に比べて一様により良い成績を出しているわけではなく、各学校タイプの内部には多様性がある。私立助成校の成績は、通学する児童生徒の平均的社会経済水準が中または中高水準の学校群では市立校を上回るが、もっとも低水準の学校群では市立校を下回ることが確認されている

図2 チリの所得階層十分位別の就学校タイプ分布
(基礎教育2000年家計調査)



(出所) MIDEPLAN (2001,20) より作成。

[Ministerio de Educación 2006, 14]。

さらに、チリでは所得階層ごとの地域的な住み分けも定着しており、国庫助成金のほかに各市が独自財源で追加できる教育予算にも差があることから、地域間格差を助長する結果となっている [Winkler and Rounds 1996, 370]。

以上に鑑みると、民政移管の行われた1990年以降、公正と質の改善が教育改革の新たな支柱となったことは至極当然なことであった。P-900プログラム(正式名: Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres)

[「貧困地域における基礎学校の質の改善プログラム」は、文民政権による公正重視の姿勢を体言する政策として政権発足直後から実施された。

「格差是正措置」(discriminación positiva)を原理とする本プログラムは、SIMCEで各県の下位10パーセントに属する低学力校のみを対象とし、施設設備や教材教具などの基本財の投入、定期的な校内教員研修による教授法や授業内容の改善、視学官からの支援強化、および地域の若者を講師として3、4年生の学習不振児のみ

を対象に行う課外授業 (talleres de aprendizaje) を通して学力改善を図るものである。参加校は州の平均点に達した時点でプログラムから「卒業」する仕組みとなっている(注9)。プログラム開始以降7年間は小学1年生から4年生までの児童に対する教授法や授業内容の改善が中心的課題であったが、1998年以降は就学前教育を受ける5歳児から8年生にまで対象を広げ、参加型の学校運営推進や家庭との連携強化にも力を注ぐようになった。2001年時点の累計で2757校(全体の34パーセント)がP-900に参加している。P-900が低学力校の学力改善に効果のあることはMcEwan and Carnoy (1999)の量的分析によって検証済みとなっている。

P-900の問題点は、卒業後に再参加を繰り返す学校群に表象されるプログラム効果の低い持続性と、卒業条件を満たせず長期の参加を継続している学校群の存在にある。後者の学校群は1999年時点のP-900参加校のうち、11パーセントを占めるに至っており、1990年以降複数年のSIMCEのデータを用いた分析では、これらの

学校群が他の参加校と同じ処遇を受けながらも学力改善においてプログラム効果がより少なかったことが確認されている [三輪 2002, 36-38]。一方、P-900校には一度参加した後に卒業し、再参加を経験していない学校群も存在している。これらの学校を「優良校」、前述の長期参加の学校群を「問題校」^(注10)と仮定し、複数年の全国SIMCE得点データを従属変数とし、問題校をダミー変数として加えた重回帰分析では、学校の社会経済水準やアクセス状況、学校規模とSIMCEの前得点データを用いて統制してもなお、優良校が問題校に有意に勝っていることが判明している [三輪 2002, 38]。

P-900の参加校はすべて、効果が立証済みの数多くの投入を得ているにもかかわらず、なぜ問題校では優良校のような学力改善が果たせないのだろうか。その比較分析に入る前に、以下では、これまで途上国の教育改善策に参考とされてきた効果的インプットに関する研究とそうした研究の問題点を簡単に整理しておきたい。

Ⅲ 途上国の効果的インプット に関する研究

教育財源上の制約の多い途上国において、教育改善のためにどのようなインプットに投資を優先させるのか、は非常に重要な問題である。そのため、教育生産関数分析を通して見極められた効果的インプットは、その目的に大いに活用されてきた。特に、Heyneman and Loxley (1983) の分析は途上国の教育改善における学校インプットの重要性を指摘した点で注目された。それは、先進国とは異なり、途上国の小学生の学力は家庭の社会経済要因よりも学校や教

員の質といった学校要因による影響の方が大きく、国の所得水準が低いほど学校要因が学力に及ぼす影響は大きくなるとする理論であった。

この研究に前後して、途上国の教育生産関数研究ではSimmons and Alexander (1978)をはじめ、過去の研究蓄積からインプット別に正の効果の立証回数を集計する研究が多くみられた [Schiefelbein and Simmons 1981; Fuller 1987; Fuller and Clarke 1994]。たとえば、学校図書室、教科書、教員の教科知識、学習時間、宿題の頻度などは効果的インプットで、逆に、学級規模や教員給与などは効果の立証されにくいインプットであった。しかし、こうした研究は児童が学んでいる学級や学校、地域の背景要因(context variables)の影響を看過し、学校内でのプロセスが不透明なままであり、また、学校の包括的な改善の必要性をみえにくくするという点でも批判された [Riddle 1997]。

これは、同じ時期、アメリカやイギリスなどの先進国で教育生産関数分析から学校効果分析 (school effectiveness research)^(注11)へと進展がみられたこととは対照的であった。進展は、学校内のプロセスを指標化して分析に取りこむことから始まった。その後、都市部貧困地域を中心に平均学力が突出して高い学校と低い学校とを統計分析で判別し、事例の比較分析から前者の学校の特徴を探る効果的學校研究 (effective schools research)、そして個々の学校を改善の中心ととらえ、学校がどのように改善するのかを学校運営や教育行政面に着目して定性的に分析する学校改善研究 (school improvement research)、さらには学級や学校という階層的構造を定量的モデルに取り込むマルチレベル分析^(注12)を用いた研究へと発展した。他方、途上

国の学校効果研究ではマルチレベル分析方法を用いた研究や学校改善研究、さらには学校内のプロセスの変数や児童の社会経済水準指標以外の背景要因を分析に取りこんだ研究もまだ多くない。先進国研究と途上国研究でこのような違いを生じた背景として、Riddle (1997, 187) は先進国研究では児童の要因による学習結果の不平等を補償するために学校はどうあるべきか（公正）に焦点があったのに対し、途上国研究のおもな関心が、限られた財源ですべての者により良い教育を施す方法は何か（効率）を探求する点にあった点を指摘している。

Lockheed and Levin (1993, 8) は、教育生産関数分析を含むこれまでの途上国の学校効果研究のレビューを行い、途上国における効果的学校の構築には以下の3つの条件が不可欠であると述べている。まず、前提条件として教材と訓練を受けた教員、カリキュラムや学習時間など

のインプットが十分であること、そしてそれら投入の効果的利用を促進するような条件、すなわち校長の指導力、地域や保護者との協力関係、学習過程や学校運営における柔軟性などが整っていること、そして最後に、学校とそれを取り巻く諸機関の関係者に改革の意志が備わっていることとしている。

P-900の参加校は学校の施設・設備、豊富な教具・教材、教員訓練、視学官の頻繁な視察など効果的な学校インプットすべてを与えられており、またプログラムへの参加にあたっては参加校を含む関係諸機関で合意書を交わしているように改革への意思は確認されている。そのため、改善を果たせない学校群については上述の促進条件が不十分との仮説に基づき、学校の構造的特質に着目しつつ分析を試みる。したがって、現地調査では特に学習過程や学校運営、背景要因に関するデータの収集に努めた。

表4 標本データの内容と収集方法

(単位：人)

| 対象者 | 標本数 | | 質問事項 (本稿に関するもののみ列挙) |
|------------------------------------|-----|-----|--------------------------------|
| | 優良校 | 問題校 | |
| 学級担任教員への質問票 (1999年に4年生を受けもった教員) | 31 | 21 | 実質的学習時間、校長の指導力、学校の組織的文化、児童への期待 |
| 児童への質問票 (1999年に4年生でSIMCE受験者) | 611 | 381 | 就学前教育の有無、入学以降の留年回数、教員の教授態度 |
| 保護者への質問票 (上記児童の保護者) | 509 | 307 | 教育水準、家庭での学習支援、PTA参加 |
| 校長との面談 | 25 | 20 | 学校業績の説明要因、1999年時4年生の学級担当の交替回数 |
| 学級代表児童(各2名)との面談 ⁽¹⁾ | 31 | 21 | 教授法の使用頻度 |

(出所) 筆者作成。

(注) (1)単位は学級。

Ⅳ 優良校学級と問題校学級の 量的分析による比較

ここではP-900の優良校と問題校について、筆者の現地調査から得た標本データを用いて比較検討を行う。表4は標本データの内容と収集方法をまとめたものである。訪問校総数は46校^(注13)、学級数は全部で55クラスあったが、欠損値を除いた後、優良校の31学級と問題校の21学級のデータを用いることとする。学校ではなく学級を分析の単位とするのは、本稿が学級内で起こる学習過程を重視していること、かつデータの多くが学級単位で集められたこと、さらに学級でも学校でも調査項目の有意傾向には変わりがなかったことを理由とする。なお、標本校はいずれも能力別学級編成方法を採用せず、入学時の学級編成が維持されている。また、これら2つのグループ間で学級規模、教員の経験年数、教員の資格水準に有意差はなかった。

優良校と問題校の比較に用いた変数は以下の通りである。まず、学級環境を示す変数としては、保護者の平均教育水準 (MeanPRED)、児童の平均留年回数 (MeanRPT)、過去4年間の学級担任数 (TC_TRN) の3つを取り上げた。保護者の平均教育水準は児童の家庭の社会経済的水準を表す指標、児童の平均留年回数は学級全体の学習の素地として読みかえうる指標であり、チリにおける学級担任数の変数は多くの場合、学校の地理的条件や教員の労働環境を反映しているものと考えられる^(注14)。学習過程については一コマの授業時間を100パーセントとした場合に学習活動に費やせる時間の割合 (TC_TIME)、具体物操作やグループワークなどP-900

で推奨される新しい教授方法の使用頻度 (国語LG_ACT, 算数MT_ACT)、学習支援や賞賛など望ましいとされる教員の教授態度の頻度 (TC_ATD)、さらに児童に対する教員の期待 (TC_EXP) を調べた。学校運営に関する指標には、校長の指導力 (PC_LDR) とCunningham and Gresso (1993, 41-51) に挙げられた項目を参考に学校としてどの程度変革に積極的な組織的文化 (SC_CLT) を保持しているかどうかを探った。最後に、家庭での学習支援の頻度 (PR_SPT) や保護者のPTA参加頻度 (PR_PTA)、ならびに地域との相互協力関係 (SC_CMN) から家庭や地域と学校との関係を調べた。

以上の変数を比較すると、興味深いことに国語・算数とも新しい教授法の使用頻度では優良校と問題校の学級間で差がなく、学校と地域の相互関係においても有意差がみられなかった (表5)。すなわち、P-900は授業方法の改善という点ではいずれの学級内でも効果を上げているということになる。しかしながら、2グループの平均の有意差を検定する t 値をみると、教員の教授態度で有意な値を取っていることから、問題校学級では新たな教授法を使ってはいるものの教授態度の改善にまでは至っていないことが推測される。学級環境については、優良校の学級に学ぶ児童の保護者は初等・基礎教育修了 (尺度2) 以上の教育を受けているが、問題校では修了水準に至っていない。また、児童の平均留年回数も問題校の学級でより多く発生し、学級担任が変更する回数もより多くなっている^(注15)。

表5 優良校と問題校の比較

| 領域 | 項目 | 優良校学級 n=31 | | 問題校学級 n=21 | | 尺度 ⁽³⁾ | 平均の差の 検定 (t値) ⁽⁴⁾ |
|-----------------------|--|---------------|---------|---------------|---------|-------------------|---------------------------------|
| | | M | SD | M | SD | | |
| 学級 環境 | 保護者の平均教育水準 (MeanPRED) ⁽¹⁾ | 2.279 | (.567) | 1.904 | (.325) | 1~8 | 3.019** |
| | 児童の平均留年回数 (MeanRPT) ⁽¹⁾ | .227 | (.188) | .380 | (.199) | 0~0.8 | 2.820** |
| | 過去4年間の学級担任数 (TC_TRN) | 1.710 | (1.039) | 3.333 | (2.834) | 1~13 | 2.513* |
| 学習 過程 | 実質的学習時間(TC_TIME) | 76 | (13) | 68 | (12) | パーセント | 2.142* |
| | 新しい教 国語 (LG_ACT) 授法の使 | 3.739 | (.836) | 3.627 | (.808) | 1~8 | .481 |
| | 用頻度 ⁽²⁾ 算数 (MT_ACT) | 4.247 | (1.468) | 4.032 | (1.145) | 1~8 | .566 |
| | 教員の教授態度 (TC_ATD) ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3.108 | (.234) | 2.906 | (.216) | 1~4 | 3.142** |
| 学校 運営 | 教員の期待 (TC_EXP) ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3.269 | (.809) | 2.873 | (.687) | 1~5 | 1.836† |
| | 組織的文化 (SC_CLT) ⁽²⁾ | 3.909 | (.582) | 3.565 | (.559) | 1~5 | 2.122* |
| 家庭・ 地域 との 連携 | 校長の指導力 (PC_LDR) ⁽²⁾ | 4.335 | (.527) | 3.867 | (.940) | 1~5 | 2.075* |
| | 家庭の学習支援 (PR_SPT) ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3.109 | (.238) | 2.987 | (.204) | 1~4 | 1.931† |
| | 保護者のPTA参加度 (PR_PTA) ⁽¹⁾⁽²⁾ | 3.927 | (.407) | 3.711 | (.275) | 1~5 | 2.282* |
| | 地域との関係 (SC_CMN) ⁽²⁾ | 3.509 | (.871) | 3.340 | (.882) | 1~5 | .814 |

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

(出所) 筆者作成。

(注) (1) 個人レベルで収集されたデータが学級レベルに集計された。

(2) 紙幅の都合上、詳細を割愛するが、これらの変数は最少で3つ、最多で16つの項目から成る一連の質問に対して回答者が上図に示した尺度を用いて回答し、回答データにもとづき質問項目の信頼性分析を行ったうえで回答の平均値を集計したものである。

(3) MeanRPT, TC_TRN, TC_TIMEを除き、尺度は数値が上がるほど肯定的な傾向を示すように設定されている。

(4) 平均の差の検定は正規分布を仮定し、t検定による。

V 優良校学級の決定要因

優良校の学級を1とするダミー変数を作って従属変数とし、本稿第Ⅲ節で述べた学校効果研究の文献レビューの結果に基づいて次の2つの仮説を立て、検証する。①学級環境要因を統制すれば、あるP-900校の学級が優良校、問題校のいずれに属するかは、学級内の学習過程の差

によって決定される。②学級環境要因を統制すれば、優良校と問題校の学級内の学習過程の差は、学校運営や家庭との連携における差によって説明される。なお、標本数 ($n=52$) の制約から、すべての独立変数をモデルに取り入れることが難しいので^(注16)、以下では各領域より独立変数を絞って分析している。

表6は、ロジスティック回帰の結果を示している。モデル1は、学級環境を表す統制変数の

表6 優良校学級の決定要因, ロジスティック回帰 ($n=52$)

| 従属変数：優良校の学級を1とするダミー変数 (DM_MSS) | | モデル1 | | モデル2 | | モデル3 | |
|--------------------------------|----------|--------------------|--------------------|--------|--------------------|--------|--|
| | | 偏回帰係数 | 偏回帰係数 | オッズ比 | 偏回帰係数 | オッズ比 | |
| 学級環境 | MeanPRED | 1.643 † (.920) | 1.518 (1.014) | 4.565 | 2.024 † (1.148) | 7.565 | |
| | MeanRPT | -4.461* (2.045) | -4.774* (2.223) | .008 | -5.531* (2.600) | .004 | |
| | TC_TRN | -.644* (.325) | -.808* (.389) | .446 | -.730 † (.401) | .482 | |
| 学習過程 | TC_ATD | — | 4.405* (1.886) | 81.890 | 3.954 † (2.133) | 52.125 | |
| 学校運営 | SC_CLT | — | — | — | .094 (.797) | 1.098 | |
| 家庭との連携 | PR_PTA | — | — | — | 1.950 (1.334) | 7.025 | |
| 定数 | | -.247 | -12.809 | | -20.203 | | |
| 尤度比 (χ^2) | | 20.153** | 27.250** | | 30.045** | | |

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

(出所) 筆者作成。

(注) 括弧内は標準誤差。

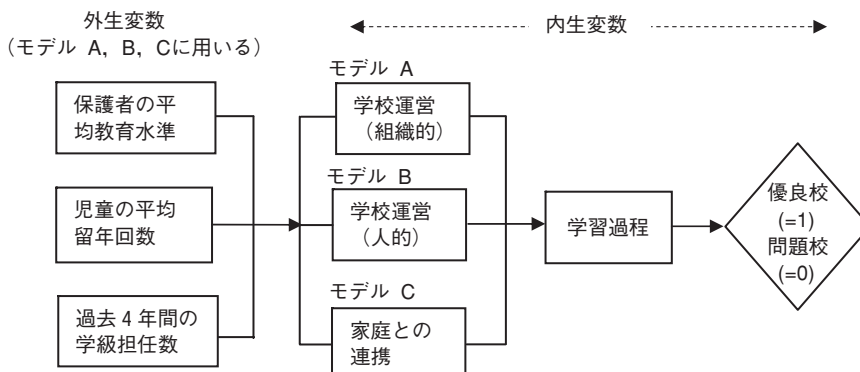
みを用いたもので、これに学習過程から選んだ教員の教授態度 (TC_ATD) の説明変数を加えたものがモデル2である。モデル2のTC_ATD変数のオッズ比はかなり高いことから、教員の教授態度はある学級が優良校に属するか問題校に属するかについて高い予測力をもつことが分かる。

この結果にしたがえば、つぎのような状況が想定できる。たとえば、保護者の平均教育年数が初等・基礎教育修了 (尺度2) の水準で、児童の平均留年回数が0.4回、入学以降、学級担任は3人目という学級において、小学4年生の教員の教授態度が望ましくない場合 (たとえば問題校平均の2.9)、その学級が優良校に属する確率は20パーセントでしかない。もし、同じ条件下で、1人の学級担任が4年間継続して同じ学級を受けもったと仮定した場合、優良校に属する確率は37パーセントと、なお50パーセント

を下回る。ところが、そのうえで教員の教授態度が優良校平均の3.1の水準にまで改善した場合、その確率は58パーセントにまで上昇する。以上から、前述の仮説①は支持されたと考える。

モデル3は、モデル2に学校運営の説明変数として学校の組織的文化 (SC_CLT) を、そして家庭との連携の説明変数として保護者のPTA参加度 (PR_PTA) を加えたものである。これら2つの変数を加えることによって、教員の教授態度の有意性は危険率10パーセント水準に落ちている。つまり、これは、ある優良校と問題校の学級が学級環境だけでなく、学校運営の状況や学校と家庭の連携についても同水準にあると仮定すれば、教員の教授態度が優良校と問題校のグループ分けに対する影響力は減少することを意味している。しかし、これら変数間には構造的因果関係があることが推測されるため、ここで上述②の仮説検証へと進むこととする。

図3 パス解析の分析枠組み（3つのモデル）



（出所）筆者作成。

仮説②は、学級環境要因を統制すれば、優良校と問題校の学級内の学習過程の差は、学校運営や家庭との連携における差によって説明されるというものであった。これを検証するにあたり、注16で述べた多重共線性やパワー減少の問題を避けるため、図3に示すような3つのモデルを考える。学級環境を示す外生変数の他、学習過程や家庭との連携を代表する内生変数には、これまでの分析と同じ変数を用いる。今回の分析枠組で異なるのは、学校運営と家庭との連携を別々のモデルに追加すること、そして学校運営については組織的側面（学校の組織的文化SC_CLT）と人的側面（校長の指導力PC_LDR）に分離する点である。すなわち、学校運営の組織的側面を扱うのがモデルA、学校運営の人的側面がモデルB、そして学校と家庭との連携がモデルCとなる^(注17)。ダミー変数を従属変数としているが、パス解析で仮説検証を行うため、個々の分析ではロジスティック回帰ではなく最小二乗法の重回帰分析を用いている。従属変数である優良校の学級数と問題校の学級数は6対4の分布であることから、いずれの方法を用いても

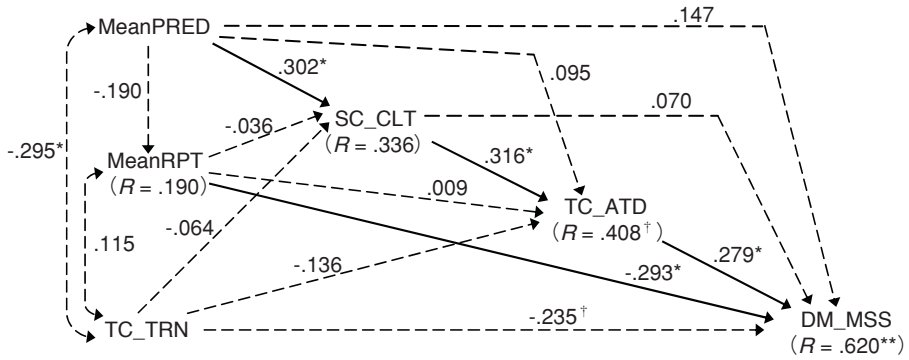
分析結果に大差は生じないものと考えられる^(注18)。

図4は以上の3つのモデルの解析結果を示したパス・ダイアグラムで、危険度5パーセント水準で有意性のあるパスは実線、それ以下のパスは破線で示されている。パス線上の数値はパス係数で、矢印が示す内生変数を従属変数とする重回帰分析から得た標準偏回帰係数（ β ）を示している^(注19)。内生変数の下に書かれた R はそれぞれの重回帰分析から得た重相関係数である。

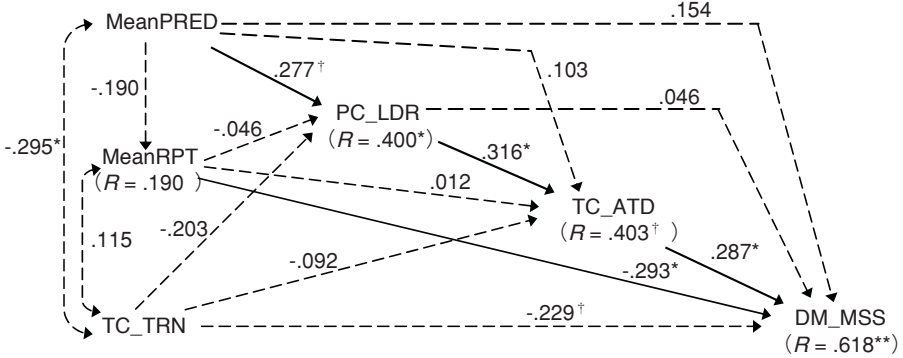
モデルA、Bから、学校運営については組織的側面でも人的側面でも学習過程に影響を与えていることが理解される。モデルAでは、保護者の平均教育水準が学校の組織的文化に影響し、学校の組織的文化が学級内の教員の教授態度を決定し、その教授態度は学級が優良校に属するかどうかに影響している。同様にモデルBでも、保護者の平均教育水準が校長の指導力に影響を与え、校長の指導力が学級内の教員の教授態度を決定し、その教授態度は学級が優良校に属するかどうかに影響している^(注20)。ただし、い

図4 パス・ダイアグラム

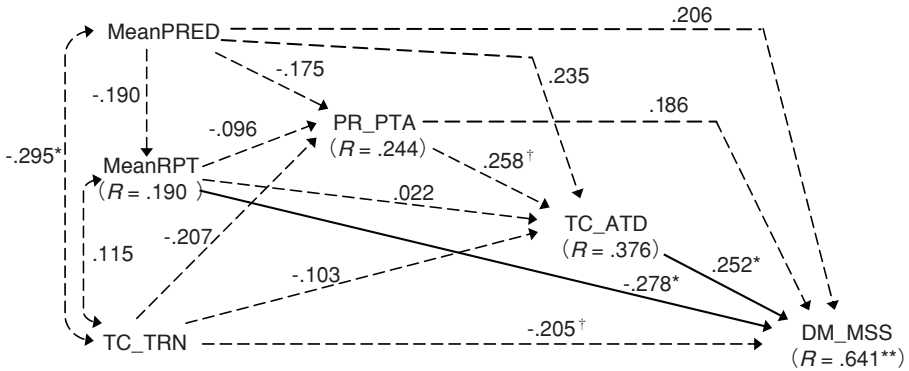
モデル A



モデル B

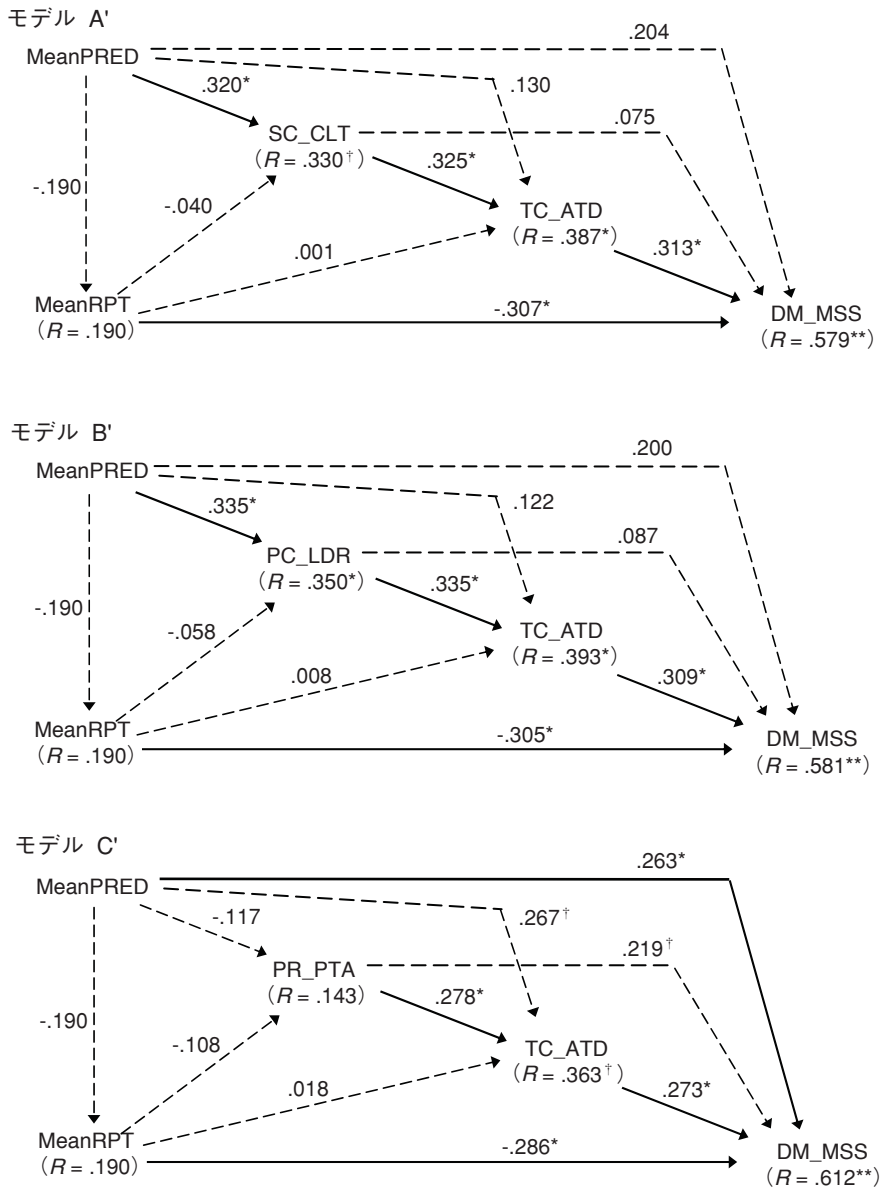


モデル C



** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$
 (出所) 筆者作成。

図5 TC_TRNを除いたパス・ダイアグラム



** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$
 (出所) 筆者作成。

れのモデルでも教員の教授態度は危険度10パーセント水準でしか説明されていない。一方、児童の平均留年回数は、いずれのモデルでも予測通り、優良校学級のダミー変数に対して負の直接効果を有している。モデルCについては実線の継続の流れが観察されず、上記2つのモデルとは異なる結果を示している。保護者のPTA参加度からのパスの有意性は危険率10パーセント水準でしかなく、教員の教授態度も有意に説明されていない。児童の平均留年回数と教員の教授態度から優良校学級ダミー変数への2つのパスのみが統計的有意な係数を示している。

図4では過去4年間の学級担任数(TC_TRN)の変数がいずれのモデルにおいても有意なパスを有していないことから、これを除いて再度分析をやり直すこととした。その結果、大幅なモデルの改善にはつながらなかったものの、2つの重要な改善点が見受けられた(図5)。モデルA'とB'の双方で教員の教授態度が統計的有意に説明されている点、そしてモデルC'において保護者のPTA参加度の変数が教員の教授態度に有意に影響している点である。モデルA'とB'の有意なパスの流れは以前と変わりなく、保護者の平均教育水準が学校運営の組織的側面と人的側面に影響を与え、それら学校運営の状況が教員の教授態度を規定し、最終的には教員の教授態度に代表される学習過程が優良校学級か否かの重要な決定要因となっている構図がみてとれる。モデルC'では教員の教授態度が依然、有意に説明されてはいないものの、PTA参加度に代表される家庭と学校との連携が教員の教授態度に影響し、その教授態度が優良校学級変数の有意な規定要因となっている。

以上の分析結果から、標本データは仮説②を

支持していると結論づけることができる。いいかえれば、学校運営と学校と家庭との連携は学習過程の重要な決定要因であり、その学習過程の状況はP-900参加のある学級が優良校・問題校のいずれに属するかに直接的な影響を与えていると考えられる。

VI 優良校と問題校の質的分析による比較

ここでは校長との面談、教員とのインフォーマルな対話や授業観察などを通して得た意見や情報をもとに、前述の量的分析結果を踏まえつつ優良校と問題校の相違点を思料する。

第1に、問題校での学習過程における真の改革が起こっていない要因として、教室内的活動をブラック・ボックス化してしまえるような状況と、その状況を打破できない学校運営体制の問題が指摘されよう。面談によると、校長や視学官による校内授業観察は時折行われてはいるものの短い表敬訪問に過ぎず、1コマの授業の流れを教育的視点から観察することはまれである。そのため、P-900の校内教員訓練で学んだ理論や教授法も、それが実際にどのように実践に移されているのかを継続的かつ定期的にチェックできる機能はほとんどないのが実情である。

他方、優良校の多くではそれを可能にするようなメカニズムが散見された。たとえば、同じ学年に複数の学級をもつ大規模校では教員同士が授業計画や教材の作成を共同で行っていたが、当然そうした作業を通して互いの教室内的活動がみてとれる。また、別の優良校では学級毎の学習成果の展示会や発表会を学内で定期的に催し、教員が教室内で何をどのように教えてい

るのかについての情報交換を可能としていた。他の優良校では極めて献身的な視学官に恵まれ、授業の全過程を観察して助言を与えたり、児童を相手に臨場感溢れる模擬授業を行ったりしている^(注21)。

第2に、学習内容の適切性(relevance)の問題がある。本稿では新しい教授法の使用頻度(MT-ACT)の平均値に隠れてしまったが、児童の意見聴取から、優良校では算数の授業で地域の産物や情報を活かした学習活動がより頻繁で、また地域の人材が学習活動に参加することも問題校に比べて多いことが判明している。このように、学習者が彼らにとって身近な生活環境や体験から帰納的に学べるよう学習内容を適応させることは、適切性もしくは適正化の問題として知られるが、この問題は教員の授業準備時間の使い方とも深く関係している。他の途上国とは異なり、チリではすべての子どもに教科書が配布されているにもかかわらず、チリ人教員はプロの教師は参考書程度に教科書を使うべきであり、授業計画は独自のものを創作すべきだという考えをもっているという。しかしながら、実際には教員が授業準備に割ける時間は限られており、授業進行の骨格は作れても内容の適切性配慮にまでは手が回らないのが実情である。このような前提を認知すれば、授業案作成の労苦軽減のために、よりよく構築されたカリキュラム枠組み(多く、それは教科書の形を取る)の提供に努力する必要があるだろう。

最後に、既述の学級担任数の変数にみられるような教員の高い異動率は問題校が抱える課題のひとつであるが、そのような問題も戦略的な学校運営によってある程度は克服可能であることを示す事例に触れておこう。

学校Aと学校Bは同じ地域ではないが、いずれも近隣の街まで1日数本のバスしかない農村部に位置し、児童の家庭の社会経済水準は同程度である。学校Aは優良校のひとつであるが、校長以外の教員はほとんどすべて年契約で、当校での教員当たり平均勤務年数は1.25年間でしかない。学校Bは問題校のひとつで、1999年にSIMCEを受けた学級は過去4年間に13名もの教員が担当したが、1999年度は1名の教員が担当した。当校の教員当たり平均勤務年数は3.3年である。1999年SIMCE算数の得点によると、学校Bは188点でしかなかったが、学校Aは259点を獲得した。学校Aの校長はこの学習結果について2つの理由を挙げている。ひとつは、能力と熱意のある視学官に恵まれたことである。視学官は頻繁に授業観察のため教室に入り、また授業記録を綿密にチェックして、教員指導を行っていたという。もう1点は、校長が年契約教員による教育活動への低いコミットメントを事実として受け入れ、3、4年生の教員には通常のような全教科の担当ではなく、各自の得意科目を担当できるよう調整を図ったことである。その目的は教員の労力軽減というよりも、選択余地のない人材から最良の質を引き出すための運営上のひとつの攻略であった。

以上、量的分析結果を補完する情報として、教室内における教育活動の閉鎖性、学習内容の適切性の低さとそれに関連する教員の時間的余裕の少なさの問題、教員の高い異動率とその克服例を取り上げた。そのいずれにおいても、学習過程の真なる改善に向けた戦術的な学校運営の重要性がみてとれたと思う。

まとめと考察

本稿では、P-900校が優良校もしくは問題校のいずれになるかを決定する要因として、学級レベルの標本データを用いて分析を進めてきた。その結果、まず教員の教授態度に代表される学習過程の重要性が確認された。さらに、学校の組織的文化や校長の指導力、学校と家庭との連携は、そうした学習過程の改善に貢献する要因であることも実証的に明らかとなった。つまり、問題校においては、学力改善に有効とされる投入を受けた結果として進歩的教授法の導入では一定の成果を得たものの、その変化は表面的に止まり、必ずしも教室内での学習過程における教授態度の改善を導くものではなかった。また、そうした改善を促進できなかった要因としては、校長の弱い指導力や、改革に積極性を欠く学校の組織的文化、家庭との連携の弱さがあった。

すなわち、今後、チリの周縁地域にある学校の学力改善では、好ましい教授法や教授態度など研修を通して教員に与える新たな知識を、どのようにして教室内での確実な実践へとつなげ、学習過程の改善を確かなものとするかが中心的課題であり、それを可能にするような学校運営や学校と家庭との関係づくりを推し進める必要があるだろう。その際、上述5の質的分析結果でも述べたように、改善の実践を阻むような教室内での学習活動の閉鎖性という問題を如何に克服しうるのは極めて重要な課題である。

表3にも示したように、チリではこのような教室内での改革実践を推し進めるため、長らく議論されてきた個々の教員の評価システムを2003年に導入した。2005年末時点で累計1

万6116名の教員が評価済みであるが、途中、教員組合との摩擦もあり、実施は計画通りには進んでいない。本稿で取り上げた優良校の事例にみられたような校内協力体制の構築を通してではなく、評価という成果主義をもってこの問題に取り組むことがはたして良策であるのかどうか、今後の動向を注視したい。

(注1) 日本の場合、初等教育の就学率が50パーセントを超えたのは1883年、90パーセントを超えたのは1902年である [文部省 1972, 214]。農村女子を含む学齢人口全員が初等教育を卒業するまでにいたったのは、1930年代と推測されている。

(注2) 同時に、それまで6年制であった中等教育は4年制に変更された。

(注3) 2001年3月16日ワシントンD.C.で開催された北米の比較国際教育学会第45回年次大会における元チリ教育大臣 Ernesto Schiefelbein氏の発言。

(注4) World Bank EdStatsウェブサイトからのデータに基づく。

(注5) 初等教育への配分34パーセントに、一般教育11パーセントの半分を加算したもの。一般教育はひとつ以上のサブセクターを含むものとされ、融資額の約半分は初等教育向けとされる。

(注6) 本調査結果ではキューバだけが全体平均をはるかに上回る好成績を示した。世界銀行をはじめとする国際援助機関が多額の融資と政策的助言を通してラテンアメリカ諸国の教育改革に大きな影響を及ぼすなか、キューバはそうした影響を強く受けていない事実を鑑みれば、この結果は皮肉でさえある。

(注7) 「粗就学率」は就学者の年齢にかかわらず、在学者総数を学齢人口で割った値で、「純就学率」は在学者のうち、対応する教育段階の学齢にある者のみを数え、その総数を学齢人口で割った値である。

(注8) ただし、チリの場合、保護者に直接クーポンは支給されず、学校が毎月報告する児童生徒の出席数に、児童生徒1人当たりの国庫助成金を乗じた総額が学校へ支給される仕組みを取る。

(注9) P-900の卒業基準は過去に数回変更されてい

る。州レベルの平均点はこれまでもっとも長く用いられた基準である。

(注10) P-900の卒業後に参加を繰り返す学校群は含んでいない。

(注11) 学校効果研究に含まれる研究の分類は欧米諸国でもまだ統一されているとはいえない。先進国におけるこの分野の代表的研究者によれば、学校効果研究はつぎの3つから構成される。(1)学校効果の定量的研究 (school effects research) : 学校インプットがアウトプット (またはアウトカム) に与える効果を定量的に探る研究で、教育生産関数分析から最近のマルチレベル分析までを含む、(2)効果的学校研究、(3)学校改善研究である [Teddlie and Reynolds 2000, 3]。ただし、学校改善研究については学域やアプローチの違いから学校効果研究の一部としてではなく、その並列的領域として扱われる場合も少なくない。

(注12) 普通、教育のデータは、学習者が学級に属し、学級が学校に属するというように階層構造を取っているが、それは回帰分析における観測値の独立性という前提条件を満たさず、また分析にあたっては学習者や学校などいずれかひとつのレベルを選択せざるをえない。マルチレベル分析はそうした問題点を克服し、児童、学級、学校といった階層型データをひとつのモデル内で同時に扱い、レベルごとの効果を分離して分析する方法である。

(注13) 標本校の抽出にあたっては、第7、8州内の4つの県教育局 (Talca, Linares, Bío-bío, Ñuble) の管轄下にある問題校 (P-900の卒業基準を満たさず過去9~10年間継続的に参加する学校) 全24校から、1999年SIMCEを受験し、かつ受験した際の4年生の学級担任と校長が調査時点でも在任している学校を選んだ。優良校 (過去に2年間以上P-900に参加し、卒業した後再参加していない学校) は、教育省外郭団体JUNAEBが査定する学校平均の社会経済水準が問題校と同じ最低の5レベルにあり、同様に学級担任と校長が調査時点で在任し、地理的に問題校に近い学校を選んだ。標本数は全国の問題校の22パーセント、優良校の2パーセントに相当する。問題校の問題には共通する面と多様な面とが共存すると推測されるが、これら標本の分析から、問題校一般に共通する問題についてはある程

度の推論が可能であると考えられる。

(注14) チリでは学校の僻地性を示すデータもあるが、それは必ずしも教員の労働環境を反映しないと考えられる。僻地には該当しないが農村部にあり、交通や生活インフラの不十分な地域において教員の定着率が低い傾向にある。逆に、僻地であればかなり割高の手当てや住居が与えられる利点がある。

(注15) チリの基礎教育では基本的には自動進級制を取っているが、3、5、7年生に進級する際に教員が必要と判断すれば留年させることが可能である。また、多くの学校で、学級担任は1~4年生、5~8年生で持上り制を採用している。

(注16) すべての独立変数をモデルに組み入れた場合、過去4年間の学級担任数 (TC_TRN) の変数のみが有意となり、優良校学級のダミー変数 (DM_MSS) と有意な相関関係がみられた他の変数はすべて有意性を失ってしまう。これは、ひとつには独立変数間に比較的高い相関関係があるため (たとえば、校長の指導力PC_LDRと学校の組織的文化SC_CLTの間、保護者の学習支援PR_SPTと学校と地域との協力関係SC_CMNの間) 同じモデルのなかで使うことにより多重共線性の問題が起こること、さらには標本数の制約から、多くの説明変数を入れることで自由度やモデルのパワーが減少してしまうためと考えられる。

(注17) SC_CLTとPC_LDRは因果関係の方向性は分からないが、互いに補完し合う関係にあり、相乗効果を生んでいると考えられる。可能であれば、これらの変数をすべてひとつのモデルに含め、その関係性も実証することが望ましいが、標本数の制約から複雑なモデルの構築はできない。そのため、本稿では問題校の学級内における問題を、複数の視点から構造的にとらえ、実証することを重視した。

(注18) 古谷野 (1988, 103) によれば、従属変数の分布が3:7~7:3の範囲である場合、ロジスティック回帰と重回帰分析はほとんど同一の結果をもたらす。

(注19) 各独立変数の単位をそろえて、寄与の大きさを比較するため、偏回帰係数を標準化したもの。

(注20) 学級平均の教育水準が、教員の考える学校の組織的文化や校長の指導力に有意な影響を及ぼしているのは、教育水準の低い学校で改革に肯定的な組織

的文化が生まれにくく、指導力のある校長も着任しにくい傾向にあるか、もしくは校長に指導力があつたとしても、教員がそれを感じるほどには発揮されていない傾向を示すものと推察される（校長の指導力は教員への質問票の集計結果による）。

（注21）P-900の校内教員研修で新たな教授法を学ぶ場合、デモンストレーションがあるとすれば、視学官が教員を児童に見立てて簡単な見本を示す程度であつて、日本の研究授業のように、他の教員が観察するなか、1人の教員が実際の児童に対して模擬授業を行うようなことはない。

文献リスト

<日本語文献>

斉藤泰雄 2003.「教育の市場化と民営化——南米チリ20年間の経験の分析——」日本比較教育学会第39回大会発表レジメ。

古谷野亘 1988.『多変量解析ガイド——調査データのまとめかた——』川島書店。

三輪千明 2002.「貧困地区における基礎教育の質的改善への課題——チリのP-900プログラムの実証的分析から——」『国際教育協力論集』5(1)(7月)31-45。

文部省編 1972.『学制百年史 資料編』帝国地方行政学会。

<英語文献>

Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee 2000. "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications." CID Working Paper No. 42. Cambridge: Center for International Development at Harvard University.

Beaton, Albert E. et al. 1996a. *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill: Boston College.

——— 1996b. *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill: Boston College.

Bruns, Barbara, Alain Mingat, and Ramahatra Rakotomalala 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015:*

A Chance for Every Child. Washington, D.C.: World Bank.

Cunningham, William, and Donn W. Gresso 1993. *Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education*. Boston: Allyn and Bacon.

ECLAC(Economic Commission for Latin America and the Caribbean) 1998. *Social Panorama of Latin America*. Santiago: United Nations Publications.

ECLAC and UNESCO 1992. *Education and Knowledge: Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity*. Santiago: United Nations.

Friedman, Milton 1955. "The Role of Government in Education." In *Economics and the Public Interest*. ed. Robert A. Solo, 123-144. New Brunswick: Rutgers University Press.

Fuller, Bruce 1987. "What Factors Raise Achievement in the Third World?" *Review of Educational Research* 57 (3) 255-292.

Fuller, Bruce, and Prema Clarke 1994. "Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy." *Review of Educational Research* 64 (1) 119-157.

Gauri, Varun 1998. *School Choice in Chile: Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Heyneman, Stephen P. and William A. Loxley 1983. "The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement across Twenty-nine High- and Low-Income Countries." *American Journal of Sociology* 88 (6): 1162-1194.

Lockheed, Marlaine E. and Henry M. Levin 1993. "Creating Effective Schools." In *Effective Schools in Developing Countries*. eds. Henry Levin and Marlaine E. Lockheed, 1-19. Washington, D.C.: Falmer Press.

Londoño, Juan Luis 1996. "Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America 1950-2025." Washington, D.C.: World Bank.

Martin, Michael O. et al. 2000. *TIMSS 1999 International Science Report*. Chestnut Hill: Boston College.

——— 2004. *TIMSS 2003 International Science Report*.

- Chestnut Hill : Boston College.
- McEwan, Patrick and Martin Carnoy 1999. "The Impact of Competition on Public School Quality : Longitudinal Evidence from Chile's Voucher System." Mimeo. Stanford.
- Mullis, Ina V. S. et al. 2000. *TIMSS 1999 International Mathematics Report*. Chestnut Hill : Boston College.
- 2003. *PIRLS 2001 International Report : IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill : Boston College.
- 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill : Boston College.
- OECD(Organization for Economic Co-operation and Development) 2004. *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. Paris : OECD.
- Riddle, Abby 1997. "Assessing Designs for School Effectiveness Research and School Improvement in Developing Countries." *Comparative Education Review* 41 (2) : 178-204.
- Rounds, Taryn Andrea 1994. "Education Vouchers : The Experience in Chile." Ph.D. diss., Syracuse University.
- Schiefelbein, Ernesto and John Simmons 1981. *The Determinants of School Achievement : A Review of the Research for Developing Countries*. Ottawa : IDRC.
- Simmons, John and Alexander Leigh 1978. "The Determinants of School Achievement : A Review of the Research." *Economic Development and Cultural Change* 26 (1) : 341-357.
- Teddlie, Charles and David Reynolds eds. 2000. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London : Falmer Press.
- Torney-Purta, Judith et al. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Executive Summary*. Amsterdam : IEA.
- Winkler, Donald and Taryn Rounds 1996. "Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice." *Economics of Education Review* 15 (4) : 365-376.
- <スペイン語文献>
- Cox, Cristián D. et al. 1997. *160 Años de Educación Pública : Historia del Ministerio de Educación*. Santiago : Ministerio de Educación.
- García-Huidobro, Juan Eduardo ed. 1999. *La Reforma Educacional Chilena*. Santiago : Editorial Popular.
- Instituto Nacional de Estadísticas 2003. *Resultados Generales Censo 2002 : Volumen I Población*. Santiago : INE.
- MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Cooperación) 2001. *Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000) Documento No.4 Situación de la Educación en Chile*. Santiago.
- Ministerio de Educación 2003. *Desempeño de los Estudiantes Chilenos : Resultados de PISA + Nota Técnica*. Santiago.
- 2005. *Indicadores de la Educación en Chile 2003-2004*. Santiago.
- 2006. *SIMCE Informe de Resultados 2005*. Santiago : Ministerio de Educación.
- Mizala, Alejandra, and Pilar Romaguera 1998. "Desempeño Escolar y Elección de Colegios : La Experiencia Chilena." *Documentos de Trabajo Serie Economía* No. 36. Santiago : Universidad de Chile.
- UNESCO LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) 2000. *Primer Estudio Internacional Comparativo : Sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica, Segundo Informe*. Santiago.
- UNESCO OREALC (Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe) 1994. *Medición de la Calidad de la Educación : Resultados*. Volumen III REPLAD. Santiago.
- <インターネット>
- World Bank EdStats
<http://www1.worldbank.org/education/edstats/index.html> (2006年10月9日アクセス).
- (浜松学院大学講師, 2005年3月23日受付, 2006年12月26日レフェリーの審査を経て掲載決定)