

パネル発表

「中南米カリブ諸国の視点からみた教育の質の概念」

エクトル・バルデス
ユネスコラテンアメリカ地域事務所教育の質評価調査事業長、
元キューバ中央教育科学研究所長



「どの港へ向かうかを知らない人にとっては、どの風も順風とはなりえない」
セネカ

基本的な出発点

人間とは何か？

私たちはこう問うことから始めなければならない。なぜなら、私たちは人生でどのような役割を果たしているとしても（生徒、教員、父親、教育行政官など）、私たちに共通するのは、みな人間であるという事実である。そのため、この重要な問いに答える努力をすることから、このプレゼンテーションを始めることは有益であると同時に必要であると思う。

人間は多様ではあるが、人類という種に共通の生物的な構造を持っている。人間はみな、次の3つの面を持っている。

- ・肉体的な面
- ・理性的な面
- ・感情的な面

つまり、私たちは肉体をもち考え感じる存在である。これらの3つの面が、完全に調和しバランスがとれているとき、人間は適切に発達し形成される条件にある。

よい教育は、成長の各段階や各時期で期待される人間の可能性に従って、一人ひとりの発達と形成を助けるものでなければならない。教育の質を評価するよいシステムは、人間の3つの面のどれが影響を受けており、なぜ影響を受けているのかを明らかにできるような、ホリスティックなアプローチを取るべきである。

先ほどの質問は、教育の質とは何かについて理解を深めるために必要である。

一つの意味や一つの言葉に異なった意味を持たせるような、定義の欠如や言葉の曖昧さは、教育学ではよくある。社会科学の分野では一般的である。つまり、人によって同じ言葉を異なった意味に解釈するため、コミュニケーションが非常に難しくなる。さらに重要な点は、言葉が曖昧なため、目標を達成するために人々の努力を結集することが難しくなることである。万人のために質の高い教育を提供するという目的を達成するためには、人々の努力を結集しなければならない。

時に、教育の質とは何か知っているようでいながら、表現できない。そのため僭越ながら、このプレゼンテーションで教育の質として私たちが理解していることを定義しようと思う。

まず、質の概念を詳しく理解し検討することから始めるのが最も論理的だろう。困難ではあるが、質の概念を定義すれば、その内容と範囲を明らかにする助けとなると考え、私たちはこの課題に取り組む。

「質」はラテン語の *qualitas* という言葉を語源とする。これはラテン語の *qualis* という言葉の派生語である。Corominas と Pascual が著した *Diccionario Etimológico Castellano e Hispánico*（「スペイン語およびヒスパニックの語源辞典」）によると、「ラテン語の *qualis* —『ある種の』『どのような』『どの階級の』—は *quality*（質）、状態をあらわす」とある。

María Moliner の the Real Academia de la Lengua Española, of Spanish Usage および Julio Casares の Ideológico de la Lengua Española を読むと、「質」という言葉には下記の意味があると推論できる。

1. あるものが、その種の他のものと比べて、同じか、良いか、悪いかを判断することを可能にする、そのあるものに固有の特性、または一連の特性。

例文：この布は質 (quality) が悪い。

2. 絶対的な意味で、よい質、優れていること、卓越していること。

例文：質の高い (quality) シェリー酒は、全市場を席卷した。

前者の意味のとき、質の特徴として理解される quality (質) は、価値判断が入らない中立の言葉であり、説明となる形容詞を付け加えなければならない。一方、後者の、あるものが優れていることや、あるものの長所を示す、絶対的な言葉としての quality (高い質) は曖昧な言葉であり、人によって非常に具体的な意味を解釈しうる。後者の意味には欠点があると私たちは思うが、文献で「教育の質 (quality of education)」というとき、後者の意味で使われている場合が最も多い。

「教育」という言葉も、明確に定義しなければならないと考える。私たちは Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (キューバ中央教育科学研究所の教育学グループ) による定義を用いる。

「教育は、明確化された教育学上の概念に基づき、意識的に計画され、方向づけられ、組織化されるプロセスである。そして、児童生徒が社会の発展と向上に貢献する、彼らの住んでいる社会をまとめるために、児童生徒に多角的で調和のとれた訓練を行うという、より一般的な目標をもって構築される。この訓練の本質的な核となるものは、豊かな道徳でなければならない」¹

教育の質は、そもそも社会的・政治的な問題であり、教育学的・技術的な問題に留まらない。そのため、普遍的な定義を見つけることは難しい。

「教育の質 (quality of education)」の概念に関する定義について、世界で見られる傾向

「教育の質」の概念に関して取り組んだ、中南米や欧州の 10 か国およびキューバの文献を注意深く分析した結果、一般的に、この概念の取り上げ方に、3つの明確な傾向があるという結論に至った。第1の傾向は、構成要素または概念に基づいて議論し定義しようとする試みである。つまり、理論的な定義をめざすものである。第2の傾向は、一連の指標を用いて、操作主義的に定義しようとするものである。第3の傾向は、定義を避けようとするものである。

次に、それぞれの傾向について、具体的な例に基づいて分析する。

第1の傾向

アルゼンチンの Pedro Lafaurcade は、次のように指摘している。

「質の高い教育 (quality education) は、無関心な知識の理解を可能にするものという意味があるかもしれない。それは、科学的・文学的な文化の獲得として現れ、豊かさを生み、生産的な組織に貢献する適切な人材となるべく人を変えるために、最大限の力を発揮する。また、十分に批判的な精神を育成し、少数の人しか社会的な利益を受けられない強力な構造の支配下で混乱した社会の現実を変えようとする誓いを強化する、云々」²

¹ Collection of authors of Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, Principales Categorías de la Pedagogía como Ciencia [Main Categories of Pedagogy as Science]. Journal, 1997, page 29.

² Lafaurcade, Pedro. Calidad de la Educación [Quality of Education], Dirección Nacional de Información, Difusión Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia [National Department of Information, Diffusion of Statistics and Educational Technology of the Ministry of Education and Justice]. Buenos Aires, April, 1988, page. 1.

この著者は、教育の質の概念について理論的な定義をしようと試みている。私たちの意見では、彼は定義を試みるときに、「質の高い教育 (education of quality)」と言うことによって、「質」という言葉に「高い」という形容詞的な性質を与えたために、「質」のない教育 (education without “quality”) の存在を認めている。ここで彼は哲学的な過ちを犯していると私たちは考える。なぜなら、あらゆる対象の（この場合は教育の）質は、対象全体と結びつくことによって、完全に対象全体を内包し、対象全体と切り離せないからである。質の概念は、対象と結びつき、対象と同化しているため、その「質」を失うことができない。残念ながら、ほとんどの著者は、「質」に絶対的な意味を与える使い方を好む。それは欠点であり不正確であると私たちは考える。

つまり、すべての教育はある質を持つ。しかし、具体的にある歴史的背景を持つ社会をみるとき、その社会に広まった哲学的・教育学的・心理学的・社会学的パラダイムに、これらの性質が近づいたり離れたりする程度によって、多少の（質の）違いはあるだろう。

また、私たちの社会では、教育の中心的な目標は、適切な「人材」を訓練することではなく、それぞれの男女が自分の才能や力を生かして、社会の普遍的な価値やその国独自の価値に立って社会に貢献できるよう、各自の可能性に合わせて十分に能力を伸ばすことである。さらに教育は、「知識」の理解だけでなく、「方法の知識 (knowledge of how)」や「存在の知識 (knowledge of being)」を理解することも可能にしなければならない。後者は、人格に関する一連の「質 (qualities)」の形成によって決定される。それは、批判精神を持つことだけに矮小化してはならない。他の人間を正当な「他者」として受け入れ、「他の人間とともに生きる」ことを学ぶことを可能にするものである。

この第1の傾向の下に、いくつかの傾向 (subtendencies) が含まれると考えられる。その中で主なものは、「プロセス中心の定義」対「成果中心の定義」である。

調査した中で、ほとんどの理論的定義は成果の質による定義である。その一つに次の定義がある。

「教育の質は、それに関係するすべての要素が最善の成果を達成するために動員される程度によって決定される」³

しかし教育は、最終的な結果を単純に検討するだけで理解しようとするとき、ひとつのエコシステムとしての中心部分がみえなくなる。それを考慮してこそ、全般的な機能や、教育活動が行われるプロセスを説明し、それらに意味を与えることができる。

Esteban と Montiel (1990) は、教育の質の概念を、プロセスを中心にして理論的に定義しようとした一例である。

「プロセスまたは実績の原則 (principle of performance) は、目の前の結果または最終的な結果だけを目指さすのではなく、根本的には、提供しなければならないものや、実際の可能性や限界を考慮して最善の結果を達成するために少しずつ物事にアプローチするメソッドである」⁴

私たちは、傾向として、道として、継続的な構築のプロセスとして、結果の永続的な向上として、教育の質を理解する。

第1の傾向に属する、もう一つの重要なグループは、教育の質を理論的に定義するために、指導—学習のプロセスに介入し影響を与える要素をとりあげて、それを中心にした定義を提案する人々である。ここに、カリキュラムや児童生徒や教員や学校全体などに焦点を当てた一連の定義がある。ここにいくつかの例をあ

³ Cobo, J.M. El reto de la Calidad en la Educación. Propuesta de un Modelo Sistemático [The Challenge of Quality in Education. Proposal of a Systematic Model]. En Revista Educación [Educational Journal], No. 308, Spain, page 358.

⁴ Esteban, M.C.; Montiel, J.U. (1990). Calidad en el centro escolar [Quality in an Educational Institution]. En Cuadernos de Pedagogía [In Pedagogy Notebooks], Spain, No. 186, page. 75.

げる。

教員中心の定義

「教育の質を研究する目標は、教育の質をよりよく理解し、どのように質が達成されるかを明確にし、教員が現在の実績レベルを上げるのを支援するためにリソースを確保し、教育制度への投資に対する市民の期待に応えることである」⁵

「授業の質とは、児童生徒の訓練を促進し開発する教員の活動を永続的に最適化するプロセスであると考ええる」⁶

児童生徒中心の定義

「教育の質を向上させる活動が究極的に目指す対象は、児童生徒である。教育の場がよりよく運営されることで、最終的に利益を得るのは児童生徒であるべきである。教育が目指すのは、すべての児童生徒が個々の可能性に合わせて、より多くのことをよりよく学び、自分で学ぶ方法を学び、学ぶことが好きになり、より多くを知りたいという意欲を持ち、責任を持ち自立して行動できるように、個人的・社会的・道徳的に次第に成長することである」⁷

カリキュラム中心の定義

「教育の質は、学習者の多様性を考慮し、それぞれの児童生徒のために（各国の最適の基準に従って）最適のカリキュラムを計画し評価することである」⁸

教育機関中心の定義

「教育の質は、価値ある成果の形で示されるが、基本的には学校で起きることや教育機関のストラクチャーやプロセスに左右される」⁹

以上の定義は、それぞれの教育機関の任務の中で達成すべき不可欠な要素や、例えば学校やカリキュラムなどの教育制度の重要な各要素に焦点を当てている。しかし教育の質の概念は、教育の「全体像」という不可欠な要素を把握するために、よりホリスティックな視点を構築しなければならない。

第2の傾向

メキシコの Silvia Schmelkes は、次のように言う。

「基礎教育が普遍化されていない我が国のような国々は、このレベルの教育の質のために、少なくとも次のような構成要素を含む複雑な概念を理解することを求めることが重要である：

- a) 妥当性: 質の高い (of quality) 教育システムであるためには、児童生徒の現在および将来の生活や、彼らが成長する社会の現在および将来のニーズに関係する、実際の需要や潜在的な需要に合った訓練を提供できなければならない。教育の目標や達成度の妥当性は、教育の質を理解する上で不可欠の要素となっている。学校は妥当性がなければ、児童生徒を就学させ、教育を継続さ

⁵ Wilson, J.D. *Cómo Valorar la Calidad de la Enseñanza* [How to Evaluate the Quality of Teaching]. Paidós/MEC, Madrid, 1992, page. 34.

⁶ Carr, W.; Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza* [Critical Theory of Teaching]. Editorial Martínez – Roca, Barcelona, 1988.

⁷ MEC. *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* [Educational Institutions and Quality of Teaching]. Centros de Publicaciones del MEC, Madrid, 1994, page. 33.

⁸ Wilson, J.D. *Cómo Valorar la Calidad de la Enseñanza* [How to Evaluate the Quality of Teaching]. Paidós/MEC, Madrid, 1992, page. 34.

⁹ De la Orden, A. (1993). *La Escuela en la Perspectiva del Producto Educativo. Reflexiones Sobre Evaluación de Centros Docentes* [The School in the Perspective of the Educational Product. Reflections on the Evaluation of Educational Institutions]. En Bordón, Vol. 45, No. 3, page 264.

せうだけの力を持たないからである。

- b) 有効性：基礎教育制度の有効性とは、理論的に標準レベルに達していると思われる児童生徒が全員、与えられた時間内に目標を達成することができることであると（これらの目標が妥当であると仮定して）私は考える。教育制度は、この目標に取り組んだだけ有効になる。この概念は、就学率、継続率、進学率、および実際の学習を含む。
- c) 公平性：質の高い（of quality）基礎教育制度—ある一定の年齢層の人々全員に義務的に提供される教育—を提供するためには、様々な出発点に立つ様々な児童生徒が基礎教育を受けているということ、を、まず認識しなければならない。そうすることで、すべての人々に対して公平に教育の目標を達成するために、児童生徒に合わせて異なったサポートを提供することが提案される。公平性とは、支援を必要とする子どもに、より多くの支援を提供することを意味する。公平性は有効性に反映される。
- d) 効率性：他と比べて少ないリソースで同程度の成果を達成するシステムは、より高い質のものであると言える。¹⁰

この著者は「質の高い教育（education of quality）」という表現を使うことによって、前述したものと同じ立場をとっている。この論文の最初で明確にしたように、このような意味の quality は頻繁にみかけるが、哲学的に不適切であると私たちは考える。さらに、教育の質の概念を操作主義的に定義するとき、理論的な定義の前例がなければ、理論的なものと実践的なもの間の関係がわからなくなり、その結果、たとえばどういう場合に訓練や目標や教育的な達成度が妥当であるといえるかなど、本質的な質問の多くが答えられないままとなる。

第3の傾向

Claves para una Educación de Calidad（「質の高い教育へのカギ」）の中で、チリの著者である Juan Casassus と Violeta Arancibia は、「教育の質とは、社会の中で広範囲に扱われている、重要かつ人・モノを動員する、感情に訴える概念の一つである。それは曖昧だからこそ、豊かなのである」¹¹と述べる。

一般的に哲学的な視点から考えても、そして特に論理的な視点から考えても、教育の質（quality of education）というこの複雑な目標の本質をとらえるには、彼らの考え方は不適切であると私たちは考える。概念を定義し、特徴を示し、例を示し、分け、限定し、一般化することは、深く理解するために行われるべき論理的な思考である。この概念の本質を十分に明らかにできなければ、それを評価できる適切な制度を策定することはほとんど不可能である。

では私たちはどのような立場を取るべきか。私たちはどの傾向に属するのか。何が教育の質かを知らうとするすべての努力は有効であり、教育の質の本質をとらえるのに役立つ。しかし、ある対象を理解する道は無限であっても、より困難なルートもあれば、より容易なルートもあると私たちは考える。

レーニン「哲学ノート」の中で、「知識は、思考が対象に永遠かつ無限に接近するものである。人間の思考の中で自然を熟考することは、不活性なものや抽象的なものとして、あるいは動きや矛盾がないものとして考えてはならない。むしろ永久に動き続けるプロセスの中で、矛盾の出現の中で、矛盾を解決する中で理解するべきである」と述べている。¹²

¹⁰ Schmelkes, Silvia. Document 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación [Evaluation Program of the Quality of Education]. Cumbre Iberoamericana, 1997, pages 4-5.

¹¹ Casassus, Juan and Arancibia, Violeta. Claves para una Educación de Calidad [Keys for a Quality Education]. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1997, page 9.

¹² Lenin, Vladimir I. Philosophical Notebooks. Editorial Progreso, Cuba, 1974, page 67.

彼の言葉から、知識の問題を理解することは、絶対的・相対的真実は無限にあるが、ある弁証法的な道を通じて、専門家としての人間が客観的な真実を求めるプロセスであることがわかる。これは、知識の矛盾する性質を反映している。知識は無限かつ無尽蔵であるゆえに、私たちが知りたい対象や現象の本質に、回を重ねることで、よりうまく近づくことができる。

これらを総合的に考えると、教育の質の概念を理論的に定義するところから始めて、ここから操作主義的な定義を引き出すことが必要だと思われる。その有効性は、複数の多変量分析によって教育の実践の中で確認できる。これらによって、教育の質に関して、組織的に知っていることが増え、知らないことが減るであろう。

文献を調べても理論的な定義に満足できなかったため、私たちは自ら次のように定義する。

「教育の質は、人間形成のコンテキスト、インプット、プロセス、結果の特徴をさす（人間形成には、この論文の前半に示した3つの面が含まれる）。これは歴史的・社会的な条件に左右され、その社会に広まっている哲学的・教育的・社会的・心理学的な思考によって具体的に表現され、標準（思考）とデータ（教育の実践の中で実際に起きていること）との間の距離によって測定される。この思考は、教育の目的と目標にあらわされる」

添付資料

「教育の質」の概念に関する操作主義的な定義

すでに教育の質の概念に関する理論的定義を幅広く取り上げたので、私たちはここから操作主義的な定義について言及する。後者は指標のシステムと理解される。

教育の質のような複雑な概念に対して操作主義的な定義を試みるために、私たちは、因果関係が、出来事の変数—結果の変数の関係を通じて明らかにされるように、教育の質を構成する変数または要素を各グループにまとめる。

プロセスの変数

学校の組織と環境

次元	指標
1. 物理的な条件	学校の建設条件
	学校の個人的な財産や不動産のケア
	休憩場所、体育の授業ができるスペース、学校図書館
	工作室や実験器具の整備
	適切かつ整備された学校の机・椅子等備品
2. 学校の衛生状態	照明
	教育施設の防音
	換気
	水道
	電気
	衛生設備
	黒板の状態
3. 社会心理学的環境	児童生徒や職員の声の調子や口調
	学校に対する満足度やコミットメントの度合
	教員、児童生徒、保護者の意思決定や成果評価への参加
4. 学校組織	授業計画や生活の実行
	人的・物的資源の合理的な配分
	児童生徒および教員の出席・時間厳守の状況
	規律および教材のケア

学校管理職

次元	指標
5. 管理職チームの熱意	管理職の教育職の適正
	仕事の満足度
	児童生徒の発達に対する期待
	正義感および教育能力
6. 管理組織の運営	校長の政治的・技術的指導力
	会議システムの準備および決議の有効性
	教育政策の知識と解釈、および学校の現状に合わせた応用
	管理職としての職務に関する知識（達成度や欠点に関する診断、欠点をなくすアクション、教職員の責任と任務の管理と評価など）
	学校の目標に従って、管理職以外の教職員や組織と協力関係を構築
	他のレベルの管理組織と比べた自立度
7. 管理方法	要求をするだけでなく、全体的な機能の効果的な遂行を認めて褒める
	グループに目標が達成できる可能性を与え、その遂行を批判的に評価する
	管理職および教職員の勤務成績の自己評価および批判的評価戦略の推進
	自由で協力的な人間関係の樹立
	管理方法がもたらす満足度に関するフィードバックのために、意見交換を推進

教員の実績

次元	指標
8. 授業—教育プロセスの実施	指導内容、教育理論、全体的な教授法、専門分野の理解度（発達段階に合わせて、児童生徒が達成すべき目的および目標も含む）
	個々の児童生徒の心理的性格を理解し対応できる能力の程度
	児童生徒の学習に関する最新の情報の理解度
	授業活動全体を通して、プロセスが児童生徒にとって有意義であるような、児童生徒が授業で得られる意欲および積極的な態度の程度
	教育活動の適切なパフォーマンス：導入、実践、コントロール
9. その他の教育学的能力	教員の言語的・非言語的コミュニケーションの質
	適切な授業計画を立てる能力
	教室や学校の適切な社会心理学的環境を作ることに對する貢献
	様々な教育実践を活用
	教員や学校の社会的な任務を適切に把握
	教員が受けた養成や教育の有効性
10. 熱意	教師としての適性
	自信および自己効力感
	公正に行動する能力および指導力
	教職に対する満足度

11. 仕事の責任	学校および授業への出席・時間厳守度
	メソッドに関する研修や他の教員と意見交換できるワークショップへの参加度
	標準の達成度
	専門性のレベル
	学校的意思決定への参加
	教員としての相対的な自立度
	カリキュラムを児童生徒のニーズや学校の状況に合わせて実施
12. 児童生徒、保護者、管理職、同僚との人間関係	児童生徒の抱える問題をどの程度理解し、心にかけているか
	児童生徒の発達に関する期待度
	多様な意見や児童生徒の気持ちを受け入れる柔軟性、および一般的な相違、人種的相違、社会経済的な状況に対する配慮
13. 教育活動の結果	様々な「児童生徒の人格発達」の変数に関して、私たちが実施した操作主義に従って測定する

家族の機能

次元	指標
14. 家族の類型	社会階級の関係（労働者、専門職）
	家族構成（核家族、大家族、完全、不完全）
	居住地域（都市、農村）
	親や保護者の仕事の状況
	家族の経済状況
	親の教育レベル
	家の生活環境
15. 社会的・政治的・道徳的行動	地域活動への参加
	政治的な所属
	宗教
	犯罪歴
	家庭の政治的・イデオロギー的環境について地域社会における認識
16. 生物社会学的な機能の遂行	夫婦関係
	家族の意思疎通、家族関係
17. 教育的な役割の遂行	しつけに用いられる教育的方法
	威信のあり方
	子どもたちの家庭生活に対して、どの程度注意を払っているか
	子どもの精神的・文化的教育に対して、どの程度注意を払っているか
	学校との関係の評価
	子どもの将来に対する期待

コミュニティの教育管理

次元	指標
18. 学校所在地の Popular Council の物理的・人口動的・歴史的特徴	Popular Council の地理的範囲と所在地
	地域の家庭の特徴
	コミュニティの起源、歴史的出来事、歴史上の人物
19. Popular Council の経済・文化・スポーツ・レクリエーション開発に関する要素	コミュニティの経済の特徴
	主要産物
	Popular Council にある文化施設、レクリエーション・スポーツ施設。学校の教育プロジェクトの開発に対する支援
20. 主要な政治的・社会的要素	政治団体、市民団体の政治的環境と運営
	犯罪問題
	主な宗教と宗派、およびコミュニティに対する宗教の影響
	社会的に不利な状況や非行傾向などのリスク・ファクターを抱えた子どもたちを明らかにし、フォローする

結果の変数

学校内の効率性

次元	指標
1. 教育サービスの量的要素	教育
	継続率および中退者数
2. 効率性	小学校卒業証書（資格）を得るのにかかる平均時間
	中退者の平均教育
	遅進児の割合
	卒業生の進学率
	総効率

児童生徒の人格形成

次元	指標
4. 認知面	科目の標準テストにおける正答率に表れる、吸収した知識の量
	これらのテストの成績レベルに表れる、児童生徒たちが学んだ知識の量
5. 内省－調整	課題の条件や解決方法の模索、および行為のコントロールに対する集団・個人のアクションに関して内省的分析を行う方法が存在するか
6. 感情－意欲	児童生徒の学習意欲、自己評価、期待
	標準の作成、感情、評価志向に対する顕著な影響

学校外の効率

次元	指標
7. 家族の利益	家族関係の改善
	家族の生活水準の向上
	自由時間の有効利用
8. 社会の利益	卒業生（修了生）の雇用者の満足度
	非行指数の減少