

ネパール基礎教育における 教授学習過程の差異に関する考察

——学校間格差に着目して——

江崎 那留穂*

A Study of Differences in Teaching-Learning Process in Basic Education in Nepal :
Focusing on Disparities among Schools

Naruho EZAKI

要旨：「教育の質」を定義することは容易ではないが、その中核には教授学習過程が位置する。本研究は、ネパールにおける全国統一試験の結果が異なる3校を対象に、教授学習過程の差異を検討した。各校にて授業ビデオ（5年生・算数）、学校記録、教員へのインタビュー、学習者のノート等のデータを収集した。学習済み単元数やノートの使用ページ数、問題数といった「量」の側面と、学習者の学習活動といった「質」の側面、それを下支えする教員の背景等を分析した。その結果、全国統一試験の合格率が高い学校は、低い学校と比較してノートの使用ページ数や問題数等の「量」が圧倒的に多く、教員による学習状況の把握も徹底的になされていた。他方、「質」については、私語などの学習外活動において顕著な差異が見られ、それを下支えする教員免許の有無や最終学歴は教授学習過程に大きな影響を及ぼしていないことが示唆された。

Abstract :

This study examined the teaching-learning process in three schools with different results of a national standard examination in Nepal. At each school, the study collected data, such as class videos (5th grade, mathematics), school records, interviews with teachers and notebooks of learners. The study analysed several aspects of ‘quantity’ (i.e. learned units, used pages in learners’ notebooks and questions solved by learners) and ‘quality’ (i.e. learning activities in class). Teacher background and teaching license, which support quality of education, were also analysed. The result demonstrated that the school with a high passing rate in the national standard examination produced extremely large numbers of notebook pages and questions compared with that with a low passing rate. Moreover, the teacher from the school with a high passing rate thoroughly grasped the learning situation. Meanwhile, for quality aspects, a clear difference was observed in non-learning activities, such as whispering with classmates. Furthermore, the finding implied that teaching license and final academic background did not have a great influence on the teaching-learning process.

キーワード：教授学習過程、教育の質、教育格差、ネパール、南アジア

*関西学院大学国際教育・協力センター

1. はじめに

国際社会共通の目標である「万人のための教育 (Education for All: EFA)」(1990) や「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」(2000) が合意され、初等教育の完全普及に向けて国際的な取り組みが実施された。その結果、世界における初等教育へのアクセス状況は著しく改善し、2015年にはMDGsの後継として「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs)」が発表された。SDGsでは、教育分野の新たな目標 (SDG4) として「包摂的かつ公平で質の高い教育の普及」が明示され、課題の重点は教育の「量」から「質」へとシフトした。この流れに沿うかのように、世界では「質の高い教育」を希求する動きが発生しており、多くの開発途上国において私立学校に在籍する子どもたちの割合が増加している (UNESCO, 2015)。

上記の現象が顕著に見られる国の一つとして、南アジアに位置するネパール連邦民主共和国 (以下、ネパール) が挙げられる。2010/11年の全国生活水準調査によると、私立学校在籍者数の割合は、1995年の7.5%から2010年には26.8%と、三倍以上になっている (Central Bureau of Statistics, 2011)。現在ネパールでは、2020/21年の同調査が実施されているところだが、近年においても「郊外から街中の学校へ」「公立学校から私立学校へ」といった動きが発生していることから (江崎 2018; Ezaki, 2018)、私立学校在籍者数の割合はより増加していることが予測される。この背景には、公立学校と私立学校の教育格差問題が存在し (Bhatta & Budathoki, 2013; Subedi, Shrestha, Maharjan & Suvedi, 2013)、公立学校における質の低下や私立学校の人気上昇が指摘されている。例えば、各学校の教育の質を計る指標の一つとして注目されているのは、10年生を対象に実施される全国統一試験におけるパフォーマンスであるが¹⁾、公立学校の合格率は、私立学校のそれより

も低いことが報告されている (Thapa, 2015)。ネパール教育局によれば、2015年度における公立学校の合格率は33.5%に留まるのに対し、私立学校のそれは89.9%にのぼる (Department of Education, 2015)。加えて、公立学校の教授言語はネパール語であるのに対し²⁾、私立学校のそれは国際言語である英語のみ、または、英語とネパール語であるため、保護者たちは私立学校の方がより良い教育を提供していると考えている (Bhatta & Budathoki, 2013; Subedi et al., 2013; Joshi, 2014)。また、郊外在住の保護者たちは、私立学校の中でも様々な機会に恵まれている街中に位置する私立学校に子どもを通わせることを願う傾向がある (江崎 2018)。しかしながら、多くの国々と同様に、ネパールには私立学校のための特別な教員養成制度があるわけではなく、私立学校が独自の教員研修制度を持っているわけでもない。むしろ、政府や国際協力機関による教員研修の対象は公立学校の教員である。低額私立学校の中には、教員待遇は公立学校より悪く、無資格教員すら教壇に立っている学校もあるとも言われる。教員の指導力や勤務意欲だけが学習者の学業達成に影響するわけではないものの、このような現状にもかかわらず、同国における私立学校の学業達成はなぜ高いのか。

「教育の質」形成の中核には教授学習過程が位置し (UNESCO, 2005)、これまで先進諸国においては様々な研究が行われてきた一方、開発途上国では教授学習過程がブラックボックス化してしまっている (Scheerens, 2000)。ネパールについても、教授学習過程に関する詳細な研究報告は管見の限りなされていない。「質の高い教育」を希求する動きが発生し (江崎 2018; Ezaki, 2018)、学校間の教育格差問題が深刻化する中、教授学習過程に着目し、そこにはいかなる差異が存在するのかを検討することは喫緊の課題である。そこで本研究は、ネパールの郊外および街中に位置する、全国統一試験の結果が異なる公立学校および

1) 近年の教育行政改革に伴い、10年生を対象に実施される全国統一試験は、「School Leaving Certificate: SLC」から「Secondary Education Examination: SEE」に改称され、評価方法も見直された。

2) ネパール国内における英語重視の潮流により、近年英語での授業を導入する公立学校が出現してきている (Joshi, 2016)。

私立学校を対象に、教授学習過程における差異を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、教授学習過程における(1)「量」の側面と、(2)「質」の側面を分析する³⁾。教授学習過程における「量」とは、授業時間などが最も分かりやすいが、開発途上国では教員による欠勤やストライキ、自然災害等の影響により、授業がカリキュラム通りに実施されないことが少なくない。そこで本研究では、学習済み単元数やノートの使用ページ数といった学習者の学習量を「量」の側面として捉える。また、ネパールを含む開発途上国における授業の研究では、個々の研究者が各々の観点で行っており、学習者の観点が欠落している(Pouzevara, Pflapsen, Nordstrum, King & Gove, 2016)と言われる。そのため本研究では、能動的課題従事や受動的課題従事といった学習者の学習活動に着目し、教授学習過程における「質」の側面を分析する。さらに、その「質」を下支えする教員の背景等についても分析する。

つまり、以下の3つの方法を取る。

方法1：各対象校における全教員の背景や教員免許に関する情報を収集し、教員の特徴分析を行う。

方法2：授業分析より学習者の学習活動を明らかにし、各対象校における「質」の側面を検討する。

方法3：学習者たちのノート等を用いて、各対象校における「量」の側面を検討する。

2.1. 対象地域・学校

本研究は、対象地域として(1)近年私立学校の設立が急増している地域、(2)学習者たちの「質の高い教育」を希求して学校間を移動する動きが見られる地域、(3)学校等より協力を得られる地域、を選定することとした。そして、これらの条件に当てはまるバクタプル郡が妥当であると判断した。同郡は、近年私立学校の在籍者数が増加しており(Department of Education, 2011)、学習者たちの学校間の移動が確認されている地域である(江崎 2018; Ezaki, 2018)。対象校は、全国統一試験の合格率が異なる、郊外に位置する公立・私立学校と街中に位置する私立学校を1校ずつ選定した(表1)。

2.2. 収集データ

方法1：教員の特徴分析

各対象校にて基礎教育段階以上のクラスを担当する全教員に関する情報を収集した⁴⁾。具体的には、性別、年齢、教育達成、専攻、経験年数、教員免許、雇用形態について質問した。

方法2：授業分析

各対象校にて、系統性が重要な算数・数学科の授業を2台のビデオカメラで(1台は教員を、もう1台は学習者を)撮影した。対象学年は、基礎

表1 対象校一覧

学校種	所在地	全国統一 試験合格率 (2015)	受入学年	教員数	児童 生徒数	1年生に かかる費用	教授言語
School A	私立 街中	98.2%	就学前教育段階-10年生	45	982	Rs.24,700	ネパール語/英語
School B	私立 郊外	90.0%	就学前教育段階-10年生	18	189	Rs.15,750	ネパール語/英語
School C	公立 郊外	56.4%	就学前教育段階-12年生	19	205	Rs.530	ネパール語

注：費用は、年会費、月謝、教科書代等が含まれる。教授言語は、基礎教育段階・前期のものを指す。

3) 一般的に、教育の「量」といった場合は、就学率等の教育へのアクセスを指す。また、教育の「質」とは、教育の目標、教育課程、指導方法、学業成績、学校経営など、教育の質の向上に結びつく領域を指すが(浜野 2005)、それが意味する内容や範囲は、この言葉が用いられる文脈によって異なる。本研究では、教授学習過程に着目し、そこにおける「量」と「質」の側面を、上記の通り定義して分析を実施した。

4) 就学前教育段階の教員は、必要となる資格等が異なるため、本研究では対象外とする。

教育段階・前期の最終学年である5年生とした。1つの授業における対象者は、座席の前列・中列・後列より1人ずつランダムサンプリング法にて抽出された学習者3人である。

方法3：ノート分析

対象学年の政府発行のカリキュラムや各対象校の指定教科書・問題集を収集した。そして、対象者をランダムサンプリング法によって各クラス6人（座席の前列・中列・後列より男女3人ずつ）抽出し⁵⁾、新学期が始まる4月から現地調査実施時点の8月までのノートを1枚1枚写真撮影することにより収集した。さらに、年間指導計画の有無や学習済み単元等について、対象教員に対して半構造化インタビューを実施した。

なお、すべてのデータ収集は、各対象校の校長に本研究の背景、目的、意義、方法等を丁寧に説明し、許可を取得したのち実施した。対象者にも同様のことを伝え、口頭での許可を得た。すべての収集データは厳格に管理されており、個人情報保護は機密扱いし安全に保管している。

2.3. 分析方法

方法1：教員の特徴分析

各対象校にて収集したデータをもとにデータベースを構築し、各校の教員の特徴分析を実施す

る。年齢については、10代、20代、30代、40代、50代に分ける。教育達成は、中等教育（10年生まで）、後期中等教育（12年生まで）、学士、修士、の4段階に分類し、後期中等教育以上についてはそれぞれの専攻についても分析する。経過年数は、1年未満、1-5年、6-10年、11-15年、16-20年、21-25年、26年以上に分ける。そして、教員免許についてはその有無を、雇用形態については常勤または契約かを分析する。

方法2：授業分析

授業ビデオを見ながら学習者の学習活動を表2の11項目より選び、自由記述法を用いて詳細を記録用紙に記録する。記録は、個々の学習活動についての認識を統一する訓練を事前に複数回行った上で、二人体制で実施する。そして、能動的課題従事、受動的課題従事、学習外活動⁶⁾、の3つのカテゴリーの合計時間をそれぞれ算出したのち、その傾向を分析する。

方法3：ノート分析

収集したカリキュラムや年間指導計画、教科書等と照らし合わせながら、対象者のノートに記載されている内容を確認する。まず、学習済み単元数および使用ページ数に着目する。学習済み単元数については教員へのインタビュー結果とも突き合わせて確認し、使用ページ数については1枚ず

表2 学習者の学習活動および行動カテゴリー

学習者の学習活動	行動カテゴリー
1. 問題を解いている	能動的課題従事
2. 挙手・発言をしている（思考的）	
3. 挙手・発言をしている（反射的）	
4. 復唱	受動的課題従事
5. ノートを取っている	
6. 教師・他の学習者の発言を聞いている	
7. 勝手に教科書を見ている・他の課題をしている	学習外活動
8. 課題が終わり、何もせずに待っている	
9. 課題があるのに、何もしていない	
10. 手遊び・私語・落書き等	
11. その他	

5) この6人には方法2の対象者が含まれる。
6) ここでの「学習」とは、教員の指示に基づいた学習を指す。

つ丹念に確認することにより合計ページ数を算出する。次に、特定の単元における問題数、問題内容、教員によるチェックについて詳細に分析する。

3. 結 果

3.1. 教員の特徴分析

各対象校における教員に関する調査結果を分析したところ（表3）、公立学校と私立学校、そして私立学校間においても差異が見られた。まず、公立学校である School C は、全員が教員免許を有しており、半数以上が教育を専攻している

表3 各対象校における教員の特徴

	School A	School B	School C
性別			
男性	7 (25.0)	7 (46.7)	9 (50.0)
女性	21 (75.0)	8 (53.3)	9 (50.0)
年齢			
10代	0 (0)	2 (13.3)	0 (0)
20代	11 (39.3)	10 (66.7)	2 (11.1)
30代	14 (50.0)	3 (20.0)	3 (16.7)
40代	3 (10.7)	0 (0)	9 (50.0)
50代	0 (0)	0 (0)	4 (22.2)
教育達成			
中等教育	0 (0)	2 (13.3)	3 (16.7)
後期中等教育	8 (28.6)	7 (46.7)	0 (0)
学士	16 (57.1)	4 (26.7)	8 (44.4)
修士	4 (14.3)	2 (13.3)	7 (38.9)
専攻			
教育	4 (14.3)	1 (6.7)	11 (61.1)
マネジメント	8 (28.6)	5 (33.3)	0 (0)
科学	3 (10.7)	4 (26.7)	0 (0)
その他	13 (46.4)	5 (33.3)	7 (38.9)
経験年数			
1年未満	4 (14.3)	3 (20.0)	0 (0)
1-5年	7 (25.0)	9 (60.0)	2 (11.1)
6-10年	9 (32.1)	2 (13.3)	3 (16.7)
11-15年	3 (10.7)	1 (6.7)	3 (16.7)
16-20年	3 (10.7)	0 (0)	4 (22.2)
21-25年	2 (7.1)	0 (0)	3 (16.7)
26年以上	0 (0)	0 (0)	3 (16.7)
教員免許			
有り	19 (67.9)	2 (13.3)	18 (100)
無し	9 (32.1)	13 (86.7)	0 (0)
雇用形態			
常勤	0 (0)	0 (0)	10 (55.6)
契約	28 (100)	15 (100)	8 (44.4)

（61.1%）。また、教育達成においては、約40%の教員が修士課程を修了している。経験年数の短い者から26年以上の者までバランスよく揃っており、半数以上が正規雇用されている（55.6%）。

他方、私立学校である School A と B は、全員契約であり、教員免許を有していない者も勤務している。また、公立学校の School C と比較して、教員の平均年齢は低く（School A : 32.1歳、School B : 25.9歳、School C : 42.3歳）、平均経験年数も短い（School A : 8.1年、School B : 3.4年、School C : 17.5年）。修士課程修了者は、両校とも15%以下に留まり、専攻は教育ではなくマネジメントの割合が最も高い（School A : 28.6%、School B : 33.3%）。

私立学校間については、School A より B の方が、平均年齢が低く、平均経験年数が短い。教育達成についても、School B の方が低い傾向にある。また、School B の大部分は教員免許を有しておらず、中には現役高校生の教員も存在する（2人）。以上より、教員の背景等は、全国統一試験において高いパフォーマンスを示す学校（School A や B）よりも低いパフォーマンスを示す学校（School C）の方が、良好であることが分かった。

3.2. 授業分析

まず、対象教員について記す（表4）。School A の担当教員は、教員免許有りの21歳・女性である。教育を専攻する現役大学生であるため、現時点での教育達成は後期中等教育となっており、経験年数は2年である。School A の全教員における平均年齢は32.1歳、平均経験年数は8.1年であることから、対象教員は School A において比較的若く、経験も浅い教員であることが分かる。

School B の担当教員は、教員免許無しの26歳・女性である。マネジメントを専攻する現役大学生であるため、現時点での教育達成は後期中等教育となっており、経験年数は3年である。School B の全教員における平均年齢は25.9歳、平均経験年数は3.4年であることから、対象教員は School B において中立的な立場の教員であることが読み取れる。

表4 対象教員情報一覧

教員	性別	年齢	教育達成	専攻	経験年数	教員免許	雇用形態	月給
教員 A	女性	21	後期中等教育	教育	2	○	契約	Rs.8,000
教員 B	女性	26	後期中等教育	マネジメント	3	×	契約	Rs.8,000
教員 C	男性	44	学士	教育	18	○	正規	Rs.25,000

表5 対象授業情報一覧

	School A			School B			School C		
	人数	授業形態	単元	人数	授業形態	単元	人数	授業形態	単元
授業 1	23	導入・展開	時間、通貨と重さ	11	展開・演習	分数と小数	11	展開・演習	分数と小数
授業 2	23	展開・演習	時間、通貨と重さ	12	展開・演習	分数と小数	10	展開・演習	分数と小数
授業 3	21	導入・展開	時間、通貨と重さ	11	展開・演習	分数と小数			
合計対象授業数			3			3			2

School C の担当教員は、教員免許有りの 44 歳・男性である。教育専攻の学士号を取得しており、経験年数は 18 年である。School C の全教員における平均年齢は 42.3 歳、平均経験年数は 17.5 年であることから、対象教員は School C において中立的な立場の教員であることが分かる。

次に、対象授業について記す (表 5)。各対象校にて 3 コマの授業を撮影したが、School C については、対象教員が欠勤したため 1 コマ少なくなっている。対象クラス的人数は、School A は 23 人、School B は 12 人、そして School C は 11 人である。対象授業の授業形態は、「導入・展開」「展開・演習」の 2 つに分類できた。School A の授業 1 と 3 は「導入・展開」であり、それ以外は「展開・演習」である。そして、各クラスの単元は、School A は「時間、通貨と重さ (Time, Currency and Weight)」、School B と C は「分数と小数 (Fraction and Decimal)」である。

学習者の学習活動は、授業形態によって異なるため、ここではすべての学校において実施された「展開・演習」の授業に着目する。学習者の活動を能動的課題従事、受動的課題従事、学習外活動の 3 つに分類し、その合計時間を図 1 に示した。

まず能動的課題従事を見ると、School A のばらつきは小さく、School B と C のそれは大きいことが分かる。しかしながら、1 要因の分散分析を実施しても有意差は認められなかった ($F=2.9$, $df=(2, 30)$, $P=NS$)。次に、受動的課題従事を見ると、ばらつきについては能動的課題従事と同様の傾向が見られる。また、その合計時間は School B においてやや長いことが読み取れる ($F=4.78$, $df=(2, 30)$, $P<0.05$)。明確な差異が見られたのは学習外活動である。School A と B においてはばらつきが小さい一方、School C においては大きく、School C の学習者は School A と B の学習者よりも学習外活動に従事している時間が長いことが分かる。1 要因の分散分析を実施した結果、1% 水準で有意差も認められた ($F=24.8$, $df=(2, 30)$, $P<0.01$)。

授業ビデオを見ると、全対象校におけるすべての授業（「導入・展開」の授業も含む）は、グループ学習といった形態が見られない「一斉授業」であった⁷⁾。このような場合、一般的には教員の指示が徹底していれば、すなわちクラスコントロール能力が高ければ、授業を受ける学習者の行動は共通性が高くなる。そこで、対象者の学習活動

7) 開発途上国では、以前よりチョーク・アンド・トーク (chalk & talk) タイプの授業が問題視されてきたが、本研究の対象校においても類似したタイプの授業が展開されていた。また、すべての対象校において学習者の理解度に応じたクラス編成は行っていない。

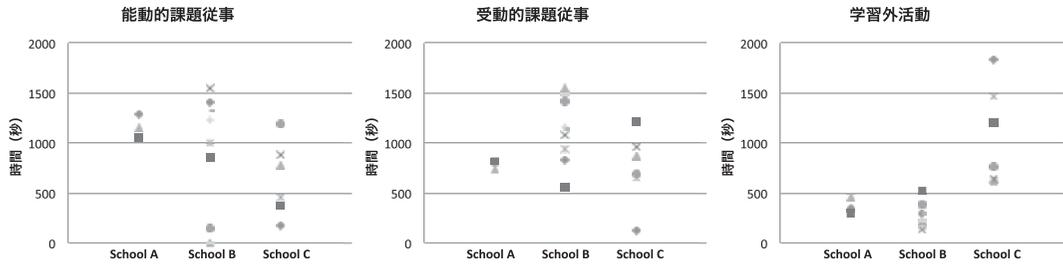


図1 各対象校におけるカテゴリー別の学習活動

表6 各対象校における共通性の比較

	School A	School B	School C
授業1	2/3	2/3	0/3
授業2	2/3	2/3	1/3
授業3	2/3	2/3	

における共通性についても分析することとした。方法としては、各対象者の11項目の学習活動を時間の長い順に並べ、上位3つの活動に着目する。各授業の対象者3人の上位3つに同じ活動が入っている箇所を数えることで共通性を把握する。つまり、その箇所が少ないほど学習者の活動が多岐にわたるため共通性がないことを、多いほど学習者の活動が一致しているため共通性があることを意味する。

各対象校における共通性の結果を表6に示した。School AとBについては、対象授業すべてにおいて2箇所であった。他方、School Cは、0箇所と1箇所であった。また、各クラスの人数に着目すると、School Aは23人、School Bは12人、School Cは11人と、School Aの人数は他の2校の約二倍である。ゆえに、School CよりSchool B、School BよりSchool Aの教員の方が、クラスコントロール能力が高いことが読み取れる。

3.3. ノート分析

本分析の対象者は各対象校6人としていたが、調査実施日に欠席した対象者等がいたため、School AとCは5人、School Bは4人である(表7)。まず、学習済み単位数について見ると、

School AとBは6単元であったのに対し、School Cはその二分の一である3単元であった⁸⁾。使用ページ数は、図2に見られるように、School Aが比較的上位に、School Bが中位に、School Cが下位に位置している傾向があり、平均使用ページ数はそれぞれ158.2ページ、108.5ページ、41.6ページであった。これには、授業実施回数、宿題の量、学習者の特性(出席日数、ノート管理、意欲等)が関係していると考えられる。1要因の分散分析を実施した結果、1%水準で有意差も認められた($F=17.4$, $df=(2,22)$, $P<0.01$)。

次に、問題数、問題内容、教員のチェックについては、全対象校にて共通に見られた3つの単元(「幾何(Geometry)」「四則演算の順序(Order of Operations)」「数の概念(Concepts of Numbers)」)を対象とした。まず、各対象者が記した問題数を図3に示した。「幾何」および「四則演算の順序」においては、School Aが圧倒的に多く、School Cが少ない傾向にあることが読み取れる。1要因の分散分析を実施した結果、1%水準で有意差も認められた(幾何： $F=48.4$, $df=(2,22)$, $P<0.01$ 、四則演算の順序： $F=69.5$, $df=(2,22)$, $P<0.01$)。「数の概念」については、School Aにおいてばらつきが大きいものの、類似の傾向が見られる($F=4.2$, $df=(2,22)$, $P<0.05$)。

問題内容については、例えば「四則演算の順序」では、3校とも複合計算問題を解いていた。School Bにおいて難易度がやや高い問題が一部含まれていたが⁹⁾、全体的に見ると大きな差は確

8) ネパールでは、一般的に私立学校は復習の時間を確保するために、授業の進度を速くしていると言われる。

9) 「幾何」の単元において、3校とも角度を測る問題、与えられた角度を書く問題、三角形の角度を求める問

表7 ノート分析の結果

	対象者数	学習済み 単元数	教員のチェック		
			幾何	四則演算の順序	数の概念
Schoo A	5	6	5/5	5/5	3/5
Schoo B	4	6	1/4	0/4	2/4
Schoo C	5	3	3/5	3/5	3/5

認されなかった。

最後に、教員によるチェックは、School A については、「幾何」および「四則演算の順序」は全員のノート、「数の概念」は5人中3人のノートにチェックが入っていた。一方、School B については、すべての単元において4人中2人以下、中には0人の単元もあり、教員のチェックが緩いことが読み取れる。School C は、すべての単元において5人中3人のノートにチェックが入っていた。

以上より、「量」の側面においては、School A

が圧倒的に多く、同校では教員によって学習者の学習状況も把握されていることが分かった。一方、School C における学習量は、学習済み単元数、使用ページ数、問題数のいずれを見ても少ないことが確認された。

4. 考 察

4.1. 学校間における教授学習過程の差異

教授学習過程における「量」と「質」の側面を分析した結果、とりわけ「量」の側面において差異が確認された。全国統一試験の合格率が最も高い、街中に位置する School A では、学習者のノートの使用ページ数や特定の単元における問題数が他の2校のそれらよりも圧倒的に多く、教員による学習状況の把握も徹底的になされていた(表7、図2、3)。ネパールにおける全国統一試験は「暗記型」と言われており、いかに覚えるかが重要である。すなわち、なるべく多くの問題を解き、知識を定着させることが肝要となる¹⁰⁾。ゆえに、School A では基礎教育段階・前期より学習量を重視している。校長によると、「鉄の門」と

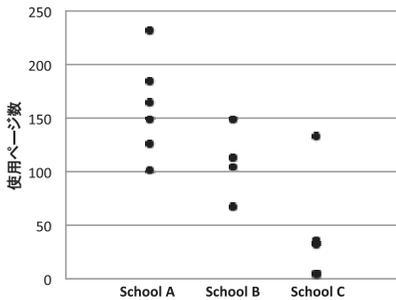


図2 使用ページ数の比較

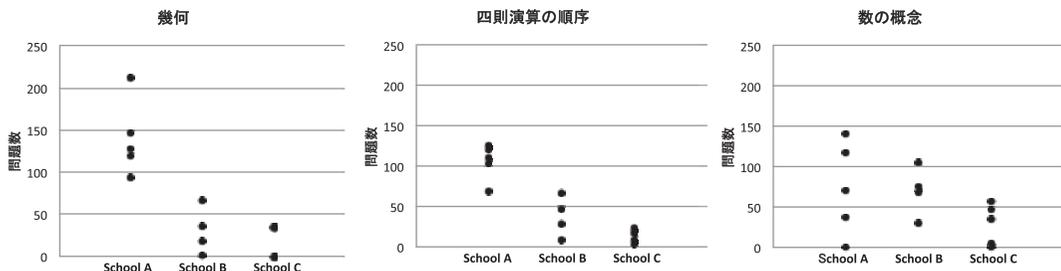


図3 各単元における問題数の比較

1) 問題を解かせていたが、School B ではそれらに加え、二辺の平行線から二つ以上の角度を求める問題を解かせていた (School A と C が使用する教科書には、この内容の練習問題は確認されなかった)。

10) 地域は異なるが、中米・ホンジュラスにおいて実施されたプロジェクト「算数指導力向上計画 (PRO-METAM)」では、作業帳をより多く使用している学習者の方が、作業帳をそれほど使用していない学習者よりも成績が良好であった (關谷・船木・下田・遠藤 2007)。

呼ばれる全国統一試験を受けなければならない10年生に対しては、朝から晩まで詰め込みで勉強する合宿を特別に実施しているとのことである。街中は郊外や地方よりも学校数が多く競争性が高いため、学校存続のために自助努力を必要とされる環境にある¹¹⁾。

他方、School C は、私立学校2校と比較して学習済み単元数や使用ページ数等が少ない傾向にあった。公立学校における教員の欠勤問題については先行研究 (Teachers' Union of Nepal, 2010; Bhandari, 2016) においても指摘されているが、本研究の調査実施日に School C の教員は1日欠勤していた。また、筆者は2014年より対象地域に関わっているが、School C においては教員の欠勤が度々見られ、授業開始時刻になっても教員たちは教員同士の話に花を咲かせ、学習者は校庭で遊びまわっている光景を複数回確認している。また、「教員が学校に来ない」「授業が行われていない」というコメントもこれまでの保護者へのインタビュー調査にて収集済みである。他地域の公立学校においても上記のような問題が報告されており、保護者は公立学校に対して「教員が子どもに責任を持っていない」「熱心な教員ばかりではない」といった見方を有している (Subedi et al., 2013)。このような状況であれば、School A や B を含む私立学校との差が生まれるのは不思議ではない。

「質」の側面については、学習者の学習活動において顕著な差異が見られたのは学習外活動であった¹²⁾。School A と B は経験年数3年以下の現役大学生の教員であるのに対し、School C は経験年数18年の教員である。それにもかかわらず、School C の教員はクラスコントロールができておらず、学習外活動の合計時間は他の2校よりも圧倒的に長い結果となった。また、学校全体で見ても (表3)、School C は他の2校よりも教員の

背景や教員免許の保有状況が良好であるが、School C の全国統一試験の合格率は、他の2校よりも低い。これより、教員の背景や教員免許の有無は、教授学習過程に大きな影響を及ぼしていないことが示唆され、そこにはねじれ現象が起きていると言えよう。

4.2. ねじれ現象の背景

ねじれ現象の原因は、大きく二つあると考えられる。第一に、学校効果研究においても重視されている校長のリーダーシップやマネジメントが挙げられる。例えば School A では、教員は毎日出勤時と退勤時に、校長室にある出勤簿にその時刻と署名をしなければならない¹³⁾。教育段階によって校舎が異なるが、各校舎にブロック長を配置しており、校長はブロック長と緊密に情報交換を実施している。また、時には各校舎を回り、授業の実施状況の確認や、教員や学習者とのコミュニケーションも円滑に行っている。他方 School C では、教員の欠勤のみならず、校長の欠勤も度々確認されている。出勤簿は職員室にて管理されているが、校長が厳格に管理を行っているわけではない。School C を退職した教員によると「多くの教員が何年も同じ学校に勤めているため、教員間の関係は家族のようになっていところがある。そのため、出勤管理についてもいい加減になっている」とのことであった。このような公立学校における効果的なリーダーシップの欠如は、先行研究 (Bhandari, 2016) においても指摘されている。

第二に、雇用形態に起因する教員の意識が挙げられる。私立学校の教員は全員契約であり、パフォーマンスが悪ければ、いつ解雇されてもおかしくない状況にある。ゆえに、教員は常に緊張感を持って仕事に取り組んでいる。校長のマネジメントが徹底されている School A では、若手教員が教材の工夫を行っていたが、それもこのような緊

11) 街中の私立学校では、School A のような手厚いサポートに加え、カリキュラムや施設に工夫がなされていることが多々ある。例えば、日本語や中国語といった第二外国語教育の導入、Parents' Day といったイベントの開催、最新遊具の設置等が挙げられる。

12) School A の対象クラス人数は、他の2校のそれよりも多い。このことが学習者の学習活動の結果に影響を及ぼしている可能性があることは否定できない。

13) 近年、出勤簿から指紋認証での出勤退勤管理に変更されたが、場所は同じく校長室である。

張感やプレッシャーが影響しているのではないだろうか。他方 School C は、正規雇用者が半数以上であり、彼らは容易に解雇されることはない。このような背景もあり、公立学校では杜撰な学校運営 (Subedi et al., 2013; Joshi, 2014; Ezaki, 2019) が多々指摘されているのではないだろうか。

5. おわりに

本研究は、ネパールの郊外および街中に位置する、全国統一試験の結果が異なる公立学校と私立学校を対象に、教授学習過程の差異を検討することを目的とした。教授学習過程における「量」と「質」の側面を分析した結果、とりわけ「量」の側面において差異が確認された。全国統一試験の合格率が最も高い街中の私立学校 (School A) では、学習者のノートの使用ページ数や特定の単元における問題数が他の2校のそれらよりも圧倒的に多く、教員による学習状況の把握も徹底的になされていた。依然として暗記型の試験が実施されているネパールの教育現場では、いかに「量」をこなすかを重視していることが読み取れる。

「質」の側面については、学習者の学習活動において顕著な差異が見られたのは、私語や手遊びといった学習外活動であった。特筆すべき点としては、全国統一試験の合格率が最も低い郊外の公立学校 (School C) の教員は、他の2校の教員よりも経験年数が約6倍長く、教育専攻の学士号を取得しているにもかかわらず、クラスコントロールができておらず、学習者の学習外活動の合計時間が最も長かったことが挙げられる。また、全教員を対象とした教員の特徴分析においても、他の2校よりも School Cの方が、教員の背景等が良好な状態にあるにもかかわらず、全国統一試験の合格率が低いことが明らかとなった。以上より、「質」の側面においては、ねじれ現象が発生していると言えよう。

ねじれ現象の原因としては、校長のリーダーシップやマネジメント、雇用形態に起因する教員の意識が考えられる。ゆえに、SDG4の達成に向けては、教員研修や教材開発よりも、学校マネジメントに注力するべきではないだろうか。

先行研究において、公立学校と私立学校の教育格差問題や公立学校における教育の質の低さ (Bhatta & Budathoki, 2013; Subedi et al., 2013) は指摘されているものの、教授学習過程にまで踏み込み、その差異を克明に解明した研究は管見の限りない。本研究では、これまでブラックボックス化していた教授学習過程に、一筋の光を当てることができたのではないかと考える。ただし、本研究はバクタプル郡に位置する一つの地域を対象としているため、ネパール全体における教授学習過程の詳細を解明できていないわけではない。また、授業分析は多大な時間および労力を要することもあり、分析対象の学校数や教員数、授業数が限られている。そのため今後は、まず対象学校や教員、授業の数を増やし詳細分析を実施したい。そして、地域特性の異なる他郡にて同様の研究を実施し、教授学習過程の多様性について分析を行いたいと考えている。

付記

本研究は、2019年度-2023年度科学研究費補助金 (基盤研究 A, 19H00626) 「開発途上国の教育の質向上 (SDG4 達成) に資する国際比較研究-教授学習過程の解明」 (研究代表者: 関西学院大学・關谷武司教授) および 2019年度-2020年度学術研究助成基金助成金 (研究活動スタート支援, 19K23304) 「ネパール基礎教育における公立・私立校格差-エビデンスベースで見る教授・学習活動」 (研究代表者: 江寄那留穂) の助成を受けたものである。また、データ収集・分析においては、關谷武司教授および Dhirja Bahadur Kayastha 氏のご助言とご支援をいただいた。ここに記して謝意を表する次第である。

参考文献

- 江寄那留穂, 2018, 「第9章 ネパールにおける『質の高い教育』を求めるとダイナミズムとその背後に潜む影」關谷武司編『開発途上国で学ぶ子どもたち-マクロ政策に資するミクロな修学実態分析』関西学院大学出版会, 215-237.
- 關谷武司・船木淳子・下田旭美・遠藤敏郎, 2007, 開発途上国の子どもの学力向上に寄与する活動の検討-ホンジュラス算数指導力向上プロジェクトインパクト評価から-, 広島国際学院大学研究報告, 第40巻, 9-21.
- 浜野隆, 2005, 「第4章 初等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論——理論と実践』有斐閣,

- 82-102.
- Bhandari, B. M. (2016). *Educational challenge in Nepal (Gender, caste and ethnicity based discrimination)*. Kathmandu : Makalu Publication House.
- Bhatta, P., & Budathoki, B. S. (2013). *Understanding Private Educationscape(s) in Nepal* (Education Support Program (ESP) Working Paper Series No.57). Retrieved from <http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/WP-No57-01-24-2014-FINAL.pdf>
- Central Bureau of Statistics (CBS), National Planning Commission Secretariat, Government of Nepal. (2011). *Nepal living standards survey 2010/11*. Kathmandu : CBS.
- Department of Education (DoE), Ministry of Education, Government of Nepal. (2011). *School level educational statistics of Nepal : Consolidated report 2010 (2067)*. Bhaktapur : DoE.
- Department of Education (DoE), Ministry of Education, Government of Nepal. (2015). *Flash 1 Report 2072 (2015/16)*. Bhaktapur : DoE.
- Ezaki N., (2018). Impact of the 2015 Nepal earthquakes on children's schooling : Focusing on individual children's enrolment flow, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(7), 867-878.
- Ezaki, N., (2019). Enrolment patterns of individual children left behind in the trend towards 'quality education' : A case study of primary education in Nepal, *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(5), 520-533.
- Joshi, P. (2014). Parent decision-making when selecting schools : The case of Nepal. *Prospects*, 44(3), 411-428.
- Joshi, P. (2016). Experiencing and responding to private competition : The importance of subjectivity and intermediate outcomes. *Comparative Education Review*, 60(3), 571-600.
- Pouezevara, S., Pfllepsen, A., Nordstrum, L., King, S., Gove, A. (2016). *Measures of quality through classroom observation for the Sustainable Development Goals : Lessons from low-and middle-income countries*. Background paper prepared for the 2016 GEMR Education for people and planet : Creating sustainable futures for all. RTI International.
- Scheerens, J. (2000). *School effectiveness in developed and developing countries ; a review of the research evidence*. World Bank.
- Subedi, G., Shrestha, G. M., Maharjan, R., & Suvedi, M. (2013). *Dimensions and implications of privatization of education in Nepal : The case of primary and secondary schools* (Education Support Program (ESP) Working Paper Series No.48).
- Teachers' Union of Nepal. (2010). Assessing the impact of seasonal factors on school attendance in the Karnali zone. Teachers' Union of Nepal ; UNICEF.
- Thapa, A. (2015). Public and private school performance in Nepal : an analysis using the SLC examination. *Education Economics*, 23(1), 47-62.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *EFA global monitoring report 2005 – Education for all : The quality imperative*. Paris : UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *EFA global monitoring report 2015 – Education for all 2000-2015 : Achievements and challenges*. Paris : UNESCO.