

序章

ネパールにおける中退問題の背景と研究目的

第1節 問題の所在と研究の目的

発展途上国における深刻な教育の遅れの現状を世界に訴えるため、1990年にタイで「万人のための教育世界宣言 (World Declaration on Education for All)」が採択された (ユニセフ 1990)。その後、2000年にはダカールにおいて世界教育フォーラム (The World Education Forum) が開催され、教育分野の国際的開発のアジェンダとして、2000年～2015年までに普遍的初等教育 (Education for All, 以下 EFA) を達成することが目標の一つに掲げられた。

この EFA プログラムのもとネパールにおいては初等教育への就学率が 2000 年以降大幅に上昇した。その結果、ネパールでは 2014 年時点の初等教育の総就学率 (Gross Enrollment Rate 以下、GER) は 134.4% となり (2013 年度は 136.8%)、純就学率 (Net Enrollment Rate 以下、NER) も 2000 年より上昇し 96% (2013 年度は 95.6%) となっている (MoE¹ 2015)。

ところで、UNESCO (2015) では、就学率が向上する一方で、中途退学 (以下、中退) する児童が重大な課題であると述べられている。UNESCO (2012) のデータによれば、世界中で約 3,120 万人の子どもたちが小学校を中退している。そのうち、南アジアと西アジアの中退率は 33% を占めている (1999 年度は 35%) という報告がある (南アジアでは 10 人のうち約 4 人が小学校を中退している)。UNESCO (2005) の調査によると、インド、ラオス、ミャンマーでは、就学する全児童の約半分しか小学 5 年生に到達できていない。また、カンボジア、バングラデシュにおいては、就学した全児童の約 36% が、小学校を卒業できず、中退しているという。

ネパールの初等教育においても、小学校への就学率の拡大とともに、様々な理由により中退に至る児童が数多く存在し、現在中退問題は大きな課題となっている。

MoE (2014) のデータを参照すると、ネパールの 2012 年時点の中退率は 5.2% を示している (表 1 参照)²。表 1 は、ネパールの過去 2008 年～2012 年までの中退率を示す表である。この表からもわかるよ

¹ Ministry of Education (MoE), Flash Report は、ネパールの教育省が毎年発行する統計データブックである。

² ネパール教育省では中退に関するデータを一律に整理していないため、中退率データがある年度とない年度がある。

うに、2008年～2012年の中退率には大きな変化は見られない(0.8%減少)。さらに、2011年度と2012年度の中退率を比較すると、0.2%減少というわずかな変化しか見られない。

表1 ネパールの小学校の中退率

年度	2008	2009	2010	2011	2012
中退率	6.0	6.5	—	5.4	5.2

出典：MoE (2014) のデータをもとに筆者が作成

また、MoE (2015) のデータでは、小学校1年生の進級率と留年率はそれぞれ78.4% (2014年度75.4%) と15.2% (2014年度17.5%) となっている。このデータから、残りの6.4%は小学校1年生の中退者であると考えられる。また、MoE (2015) によれば、1年次に就学した児童の13.2%が最終学年(小学校5年生)まで到達しないとされている。これらの数値からは、ネパールでは2008年度の中退率と比べ、低下傾向がほとんど見られないこと、また、2015年度のネパール大震災の影響で中退がむしろ増加した可能性が高いことに注目したい。Devkota & Bagale (2015, p. 153) は、ネパールでは毎年4.8%の児童が退学しており、留年率も高いと述べ、これらが教育分野の大きな問題点であることを指摘している。様々な要因により中退した児童は、最終学歴も初等教育中退のままとなることが多いという。UNESCO-UIS (2012) も、一度中退した児童・生徒は再び学校に戻ることが非常に難しいと述べ、その中でも女子が学校に戻ることはほとんどないとしている。

これらのデータから、中退問題はネパールの従来からの大きな問題であると言える。Devkota & Bagale (2015, p. 153) はネパールでは各公立学校のデータ管理の不備(一部を除く)などの要因により、正確な中退率を把握できておらず、実際にはもっと中退率が高いと考えられるとも述べている。これまで、中退について様々な研究が行われ、多様な視点から要因が比較されており、様々な中退要因が指摘されている。例えば、貧困、親の教育、家族構成、教育の質、地理的要因や社会階層、ジェンダーなどが中退要因として明らかにされている。しかし、これまでの先行研究の多くは、すでに中退した児童・生徒・学生を主な対象に中退要因を検討したものである。

Bridgeland (2010) は、子どもが学校に入学できる保証があっても、彼らが修了するかどうかは全く別の問題であるとし、中退問題に対処する上で、より直接的に中退の予防(中退リスクの軽減)に焦点

を当てた教育政策を取るべきだと述べている。一方で、在学中の「中退リスクのある児童」についての先行研究は少なく、ほとんどが先進国の高等学校を対象としている。

学校を中退する前の段階の児童、つまり「学校をやめたいと感じている段階の児童」は、中退リスクのある児童 (High-Risk Dropout Student) であると考えられる。在学中の「中退リスクのある児童」は、中退した児童 (Dropout Student) とは異なり、別の段階に存在する児童である。経済発展が遅れているネパールのような国の公立小学校では、中退リスクのある児童、つまり、在学中に「学校をやめたいという気持ち、あるいはそういった考えを持ちながら学校に通い続けている児童」や中退意志のある児童の存在に関する研究はこれまで行われていない。また、中退リスクのある児童に関して、学校や教員の態度やコミュニケーションおよび、学校内外の友人の影響についての研究はほとんど見られない。さらに、これまでの研究では、農村地を中心とした中退要因を検討する先行研究は見られるが、ネパールの発展都市部である「盆地」³にある公立学校を対象に、中退率の高い学校と低い学校を比較検討し、各学校間の相違点を見出した研究は見られない。そのため、この地区における中退リスクのある児童に関するさらなる研究を進めなければ、彼らは将来中退者になる可能性が非常に高くなると考えられる。

そこで、本研究においては、①中退リスクのある児童の特徴は何か、②学校と教員のどのような要因が児童に中退したいという気持ちを起こさせているか、あるいは余儀なく早期中退をさせているのか、③教員—児童のコミュニケーションがどのように中退リスクに影響を及ぼしているのか、④学校内外の友人のどのような要因が児童の中退に影響しているか、⑤中退率の高い公立学校と低い公立学校の間では中退リスクに影響する要因に差があるか、について明らかにすることを目的とする。

第2節 本研究の構成

本論文は以下の構成とする。第1部では、本論文の研究の背景と問題の所在、研究目的と研究方法を述べる。まず、序章の1節では、学校中退がどのようにネパールを含めた全世界の国々の社会問題になっているか、その中でも初等教育の学齢期にあたる児童の中退は、ネパールでどれほど大きな問題となっているか、その現状について概観し、中退リスクのある児童の存在に焦点を当てる。また、先行研究

³ 盆地とは、ネパールの首都カトマンズ区、パタン区とバクタプール区を合わせて言う言葉である。

の、中退した児童を学校教育に戻すより児童の中退を防止する方が効果的であるとの知見に触れ、その概念について整理しながら研究課題の背景と目的について述べる。次に第2節では、研究の構成を述べ、第3節では、本研究が教育開発の分野にどのように貢献するか、教育開発の分野における本研究の学術的な意義と実践的な意義について論じる。続く第4節では、本研究の目的に沿って課題設定を行った。本研究が焦点を当てている初等教育段階において、①中退リスクのある児童の特徴は何か、②学校と教員のどのような要因が児童に中退をしたい気持ちを起こさせているか、あるいは早期中退を余儀なくさせているのか、③児童－教員間のコミュニケーションがどのように中退リスクに影響を及ぼしているのか、④学校内外の友人のどのような要因が児童の中退に影響しているか、⑤中退率の高い公立学校と低い公立学校の違いは何かという5つの研究課題を設定した。

第1章の第1節では、本研究の基盤である概念的枠組みについて概観する。筆者が作成した概念的枠組みは、中退要因が一つに限らず、それぞれの子どもが長期間に渡り、複数の要因が重なり、「学校をやめたい」(Willing to Dropout)という感情が生じる段階に至り、最終的に中退するという決断に結びつくことを説明している。次に第2節では、中退と中退に関連する要因に関する理論的な枠組みについて、また第3節では、本研究における中退リスクの具体的な定義について述べる。次に、第4節と第5節で、それぞれ研究の概要と研究方法を提示する。研究方法では、調査の全体的なデザイン、研究における諸手続と倫理的配慮、データの信頼性、転用可能性、確認可能性、および、最後に本論文を構成する諸研究について述べる。また、本論文を作成する際に利用したデータの収集するため、2014年～2017年の間に行った4回の現地調査の研究方法についても説明する(質問紙調査2回[2014年と2016年]と、フォーカス・グループ・ディスカッション⁴「Focus Group Discussion 以下、FGD」の調査1回[2015年]とインタビュー調査1回[2017年])。

第2章では、中退要因を扱った先行研究の検討を行う。第1節では、中退に関する研究において、世界ではどのような課題が存在しているかを概観し、さらに南アジア及びネパールにおける中退問題の現状を検討する。次に第2節では、中退の要因を大きく6項目に分ける。第1項では、マクロ構造的な要因

⁴ FGD調査とは「グループインタビューのようなもので、特定の人々からの意見を得るだけでなく、複数の人から共有された理解を収集する」ことを試みる調査である (Gay 2009, p.323)。

(Macro-Structural Factors) 、例えば、国家の経済、人口の増加、教育への投資、学校の数、教員採用、地理的問題、地域における教育問題、設備・整備の未発達、インフラ問題などについて述べる。第2項では、中退に影響する家庭内の要因、例えば、家族の社会経済的地位、家族の構成、親の教育と収入、ジェンダー、移住（マイグレーション）、言語問題等について整理する。第3項では、中退における児童の個人的な要因、例えば、学力や認知レベル、意欲、学業不振、早退や過度の欠席などの要因について概観する。第4項では、中退に影響する学校内の要因、例えば留年、クラスサイズ、学校のルール、学習方法などについて検討し、第5項と6項では、それぞれ中退への学校の教員の影響と友人の影響についての知見を整理する。最後に、第3節では、先行研究のレビューに関する考察を行い、第2章をまとめる。

第3章では、本研究の対象地であるネパールの教育の現状について述べる。第1節では、学校制度の歴史（学校のレベルや学年を問わず）における知見を簡単に整理し、第2節では、ネパールの初等教育の現状について述べる。次に第3節では、ネパールにおけるEFAの目標達成の現状と課題を明らかにし、最後の第4節で、考察をし、第3章をまとめる。

第4章では、本論文の研究課題①「中退リスクのある児童の特徴は何か」の回答を得るために2016年度に行った質問紙調査のデータを用いて検討する。第1節では研究の背景と現状を取り上げ、第2節では調査の概要、調査方法と対象者である児童のバックグラウンドについて述べる。次の第3節では分析結果を提示し、中退リスクのある児童の特徴を明らかにする。最後に、第4節で考察を行い、第4章をまとめる。

続いて、第5章では、研究課題②「中退児童や現在の中退リスクのある児童に学校や教員がどのような要因で影響を及ぼしているか」を検討する。ここでは、問題の背景と現状を明確にしたうえで、調査データの分析に基づいた調査結果の説明を行い、児童の中退リスクに学校と教員の様々な影響要因について論じる。さらに、対象者の経済階層を統制した上で、児童の中退リスクに学校と教員の影響についても検討する。最後の節では、考察を行い、この章をまとめる。

第6章では、研究課題③「中退リスクに関する教員－児童間のコミュニケーションの欠如」に関して、教員－児童間のコミュニケーションの欠如と中退リスクの関係すなわち、児童の中退リスクに教員のコミュニケーションのあり方がどのように影響しているかについて論じる。その際、2014年度に行った調

査の結果を用いる。第1節では、問題の背景と現状を簡単に取り上げ、第2節では調査の概要と調査方法について述べる。次の第3節では、調査対象となった公立学校の実態と中退の現状について、授業観察や教員への半構造化インタビューや、記述統計から分析し、最後に教員－児童間のコミュニケーションの欠如に関する主な5つの要因について述べる。最後の第4節では考察を行い、章をまとめる。

第7章では、研究課題④「中退リスクに関する児童の友人（学校内外）の影響」に関して、中退リスクのある児童における学校内外の友人の影響について論じる。そのため小学校在学中に中退し、現在路上で生活しているストリートチルドレンに実施した2015年度のFGD調査のデータを用いた。この中退したストリートチルドレンに対する友人の影響について本章で報告する。そのため、まず、第1節では問題の背景と現状について述べ、第2節では調査の概要と調査方法を説明する。次に第3節で、FGD調査の結果の分析を行い、中退者であるストリートチルドレンのケース・スタディー（2ケース）について述べる。同時に、NGO関係者への半構造化インタビューの調査結果をまとめる。ここでは、三角測量法⁵によってデータの信頼性を確保している。最後の4節では考察を行い、第7章をまとめる。

第8章では、研究課題⑤「中退率の高い公立学校と低い公立学校の違い」について、2017年度に行ったインタビュー調査のデータを検討する。この調査では、2016年度の調査対象校の中から、2015年度における最も中退率の高い学校と最も中退率の低い学校を各2校ずつ選んだ。本章の第1節では、それぞれの学校における問題の背景と現状について概観し、第2節では、調査の概要と調査方法について述べる。第3節では、各学校の間の違いを明らかにし、結果の分析を行う。そして最後の4節では、考察を行い、第8章をまとめる。

最後に終章の第1節では、本研究の各章から得られた知見をまとめ、第2節では、研究結果の学術的貢献、実践的貢献と社会的貢献について述べる。そして最後の第3節と第4節では、本研究の限界と今後の課題と示唆について論じる。

⁵ 三角測量 (Triangulation) は、異なった複数の方法で、得られたデータをお互いにつきあわせて、研究された内容の全体像を得るためのデータのソースおよび得られた情報のクロスチェックをするために使用するプロセスである (Gay2009、408頁)。

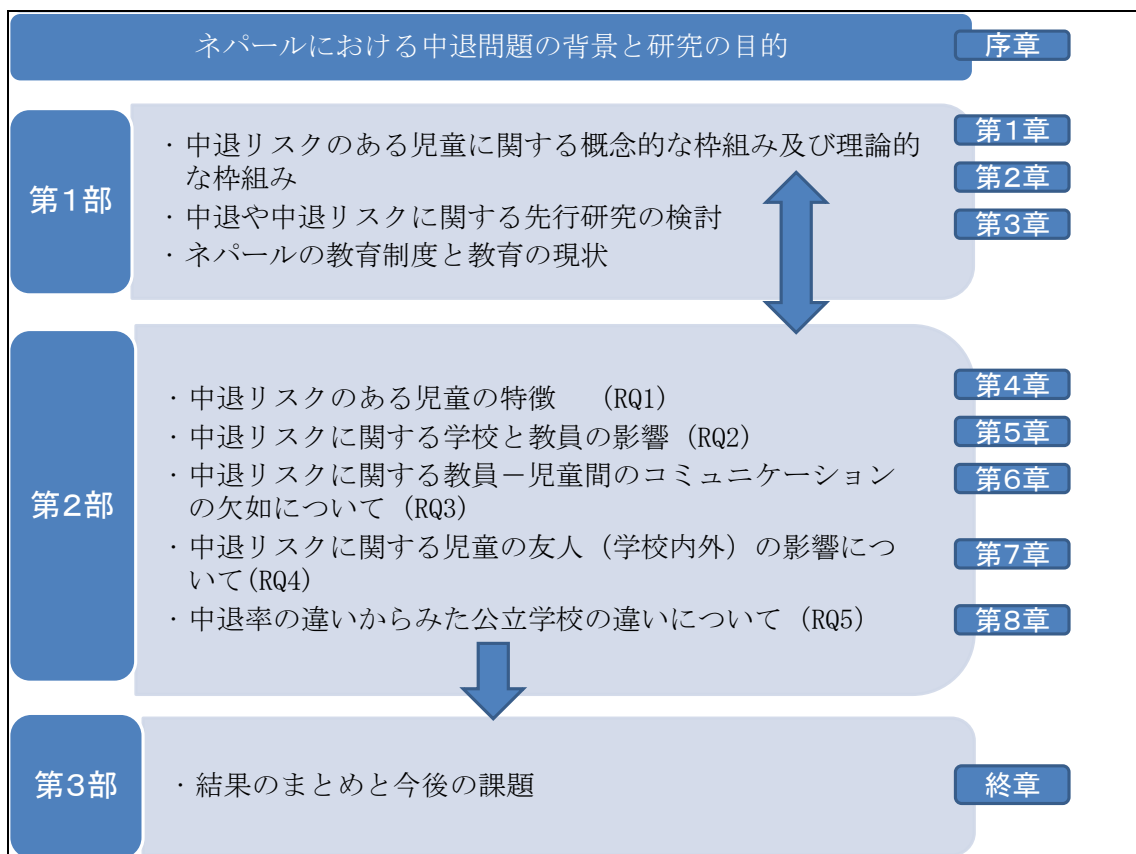


図1：各章の構成

第3節 研究の重要性と意義

ネパールを含め、発展途上国の公立小学校では、中退リスクのある児童についての研究はほとんど行われていない。そのため、本研究では以下のような学術的・実践的インプリケーションを期待することができる。

1. 学術的な意義

Blount (2012)、Heynemann (2006)、Rumberger (2001) らによれば、中退には社会－経済、個人、家庭内、学校内の要因が大きく影響している。一方、ネパールの子どもの中退に関するこれまでの研究は、経済、多民族、社会階層と教育の質の問題からのアプローチに限られている。中退リスクのある児童の定義やその特徴、および、「中退リスクのある児童」と「中退してしまった児童」との違いに着目した研

究はほとんど見られない。また、教員とのコミュニケーションの影響と同時に、経済的要因をコントロールした上で、学校、教員と友人（学校内外）がどのような点で、児童を中退に追い込むのか、または中退リスクを軽減するかという分野に関する研究もほとんど見られない。

したがって、本研究では、中退リスクのある児童の存在を明らかにし、ネパールの盆地内の公立学校における中退リスクのある児童の特徴について分析する。また、経済的背景がほぼ同じである児童に対して、学校、教員、友人のどのような要因が、どの程度影響しているかを明らかにする。これらの研究を通じて、中退リスクのある児童の特徴を明らかにする手法についても検討する。途上国の公立学校に向け、この手法を適用することができれば、早期に中退しそうな児童を特定することができ、ネパールと同様の問題を抱える諸国の公立学校の中退問題の抑制に一定の示唆を与えることができると考えられる。個々の学校が、中退リスクのある児童の特徴を明確にできれば、個別の児童に応じた特別な配慮を与えながら、彼らが中退に至る前に、予防的な対策を考えることができると考える。

本研究は、児童の小学校入学後と中退前に児童が体験するであろう「学校をやめたいという段階」に関する研究の空白を埋める学術的な研究としての意義がある。同時に、児童が中退する前に学校や教員が取り組むべきことへのインプリケーションを提示できると考えている。

2. 実践的な意義

ネパールの初等教育においては、現在2つの大きな教育課題が存在する。一つはEFAの普及であり、もう一つは児童の中退率の改善である。中退率を下げるために、これまで様々な研究が行われているが、ほとんどはすでに中退した児童・生徒を対象にしたものである。一方で、先進国における都市部の高校生の中退リスクについても多少の研究が見られる。しかし、途上国であるネパールの公立学校における児童の中退リスクについては、ほとんど研究が存在しない。すでに述べたように、ネパールの学校中退に関する先行研究は、ほとんどがネパールの脆弱な経済基盤（政府・学校・家族）、多民族、社会階層と教育の質の問題からのアプローチに限られている。それらの研究成果を、多様な政策に適用しても、これまでのところ思うような成果は現れていない（Manandhar 2012）。

したがって、本研究により、「中退リスクのある児童の特徴を明らかにし、予防的な対策をすることによって、中退予防にプラスの影響を及ぼす」ことを明らかにし、中退率の低下に貢献するための基礎資料を提供することができる。これによって、学校・教員が児童に対して学習や就学継続により関心を持たせるための新たな方法を検討することができ、中退を抑制する手段の一つとなり得ると考えられる。これらの点が、本研究調査の学術的・実践的な特色と意義である。

第4節 問題の設定

UNICEF (2015) によれば、低中所得国の子どもの6人に1人(約1億人)が初等教育を修了していないと推計されている。発展途上国であるネパールにも、就学しても様々な要因の影響により授業を受けずに初等教育を未修了で中退に至る中退者の増加が大きな課題になっている。一方、中退した子どもの教育のため「ノンフォーマル教育」⁶や「オルタナティブ教育」⁷のような形式の様々な代替教育・学習システムも構築されたが、成果は限定的であった(Manandhar 2010)。Bridgeland (2010) は、中退を防止するために、中退の性質や特性などを理解する必要があり、それにもとづき必要な政策を明確にし、政策介入することが重要であると主張している。

そこで、本研究では、中退をできる限り抑止するため、中退者を視野に入れつつ、「中退リスクのある児童」の存在に焦点を当て、そのような児童が中退行為に移る前に、対策を考える必要性を強調する。本論文では特に公立学校の小学生を対象にし、そのうち中退リスクのある児童の特徴を検討する。また、中退リスクに影響する経済的要因を統制し、主に学校内要因の影響に着目する。

これまでに述べたネパールの現状の課題をふまえ、本研究の目的に合わせて、以下の研究課題(Research Question)を設定する。

- 1) 中退リスクのある児童の特徴は何か。
- 2) 中退リスクのある児童に学校や教員がどのような点で影響を及ぼしているか。

⁶ ノンフォーマル教育: 「ノンフォーマル教育」(Non-formal Education)とは、国別状況に応じて、ノンフォーマル教育は、成人識字や学校外の子ども(中退者)のために基礎教育、生活技術、職業技能や一般知識を付与する目的で行われる教育プログラムである(UNESCO 2017、荒木 2004)。

⁷ オルタナティブ教育: 「オルタナティブ教育」(Alternative Education)とは、正式な教育プログラムとは見なされない教育プログラムである。正式なシステムに登録されていない子どもたち、または、学校に行くことができない子どもの教育のギャップを埋める目的で実施されている代替の教育プログラムである(UNESCO 2009)。

- 3) 教員－児童のコミュニケーションがどのように中退リスクに影響を及ぼしているか。
- 4) 児童の友人（学校内外）のどのような要因が中退リスクに影響を与えているか。
- 5) 公立学校における中退率の高い公立学校と低い公立学校の違いは何か。

第1部

中退リスクのある児童に関する概念的・理論的な枠組み
及び先行研究とネパールの教育制度・現状

第1章

概念的な枠組み及び理論的な枠組みと研究方法

第1節 概念的な枠組み

本節では、ネパールの公立学校に存在する3タイプの児童について説明し、特に中退リスクのある児童の存在について述べる。その前提として、本研究の基盤である概念的枠組みについて概観し、中退リスクのある児童が中退者になる可能性についての説明を行う。

以下の図 1.2 に示す概念的な枠組みは、筆者が 2014 年にネパールの公立小学校で実施した現地調査を基に作成したものである。ここから、図 1.1 に示すような、ネパールの公立学校における3種類の小学生の存在を見てとることができる。

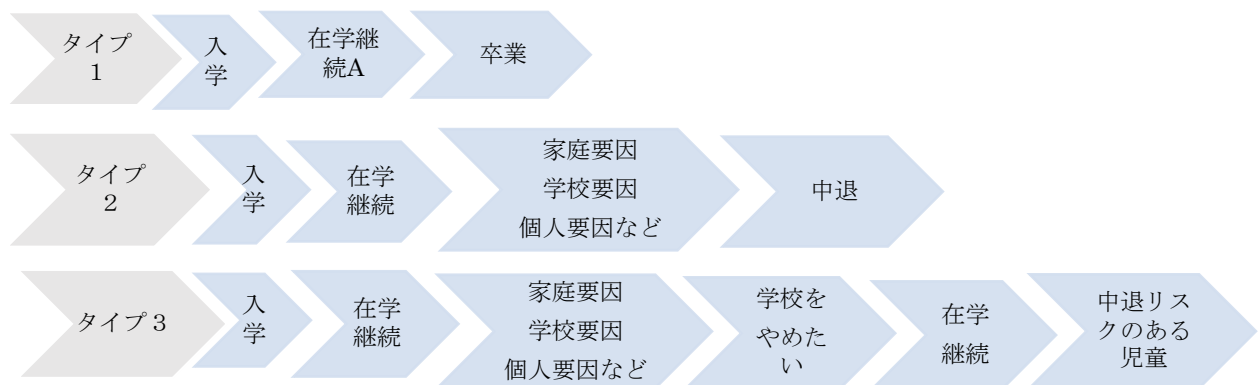


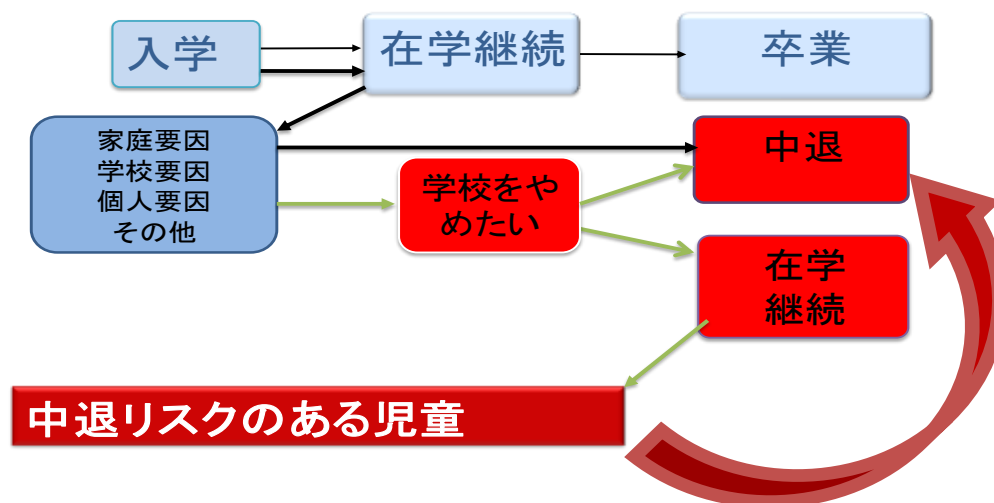
図 1.1 公立学校に存在する3種類の小学生

図 1.1 のタイプ1は、小学校に入学し、在学を継続し、卒業に至るとい、ごく一般的な児童を示している。このタイプの子どもは就学時期に「入学」(Enroll)し、小学校の5年間(ネパールの教育制度については、第3章を参照)「在学継続」(Enrolling)し、「卒業」(Graduate)するタイプの児童を表す。EFAの目標を達成するためには、このタイプの児童が最も望ましい児童である。

タイプ2で表わしている児童は、「入学」後、「在学継続」している間に「家庭要因 (Family Factors)」、学校要因 (School Factors)、個人要因 (Personal Factors) や「友人要因」 (Friends Factors)、などの様々な要因の影響により、最終的に中退する (Dropout) 児童を示す。このような児童はネパールでは数多く存在し、彼らに関する先行研究も多少見られる。

ところで、タイプ3の児童のように「入学」後、「在学継続」中に先述した様々な中退要因の影響を受けながら、中退せずに「学校を継続しているような児童」 (Enrolling with Willing of Dropout) もいる。このような児童は、本来中退者になる可能性が非常に高いことに着目し、これらの中退リスクのある児童の特性を明確にすることが何よりも重要であると考ええる。本研究では、このような児童を「中退リスクのある児童」 (High-Risk Dropout Student) と呼び、このような児童の存在を本概念的枠組み (図 1.2) に示す。

児童の中退要因は一つに限らず、それぞれの子どもは長期にわたり、複数の要因が重なって、「学校をやめたい」という感情が生じ、その後に最終的に中退するという決断に至る。よって、学校を中退する前の段階の児童、あるいは「学校をやめたいと感じている段階の児童」は、中退リスクのある児童であると考えられる。



(Bajracharya, D., 2015, p.90)

図 1.2 概念的枠組み

第2節 理論的な枠組み

第1節では、概念的な枠組みを説明し、「中退した児童」と「中退リスクのある児童」の差異を示した。次は、教育ウェステージ⁸の主要な規定要因である中退とその関連要因に関する理論的な枠組みについて述べていきたい。本枠組みは、主に天野（1997）による議論をもとに作成した。その主な理由は、ネパールの中退における現状が、天野が日本のウェステージ問題及び中退問題について取り上げた明治から大正期の状態と類似するためである。また、その時に日本が中退を減少させるために取った対策は効果的だったと考えられる。そこで、天野による議論（図1.4）を基にし、筆者が本研究の理論的な枠組みを作成した。

まず、天野（1997）は、ウェステージの主要な要因を、①中退、②在学していても教育を受けていない名目上の就学、③初等教育を卒業しても次の学年に進学しないことであると規定している。本研究は特に中退要因に焦点を当てているため、天野（1997）の中退と中退要因に関する理論を取り上げる。

天野（1997, p. 63-65）によれば、中退に影響する主な要因は、①貧困、②児童労働、出稼ぎ、家業の手伝い、放棄所得、③欠席、留年、厳しい進学制度すなわち（試験の実施）、学力の不足、④通学上の著しい不便、⑤知的能力・身体障害、⑥低いモチベーション・教育の要求性に対する価値の意識の低下、の6点に分類される。もう少し簡潔に言えば、中退の主な要因は、貧困とそれに関わる要因、例えば、児童労働、出稼ぎ、家事の手伝いが多いことだと述べている。貧困世帯の労働児童の教育へのアクセスは、得られるはずの収入、すなわち所得を放棄することになるので、多くの親は就学や教育の要求また教育におけるモチベーションが低くなるとしている。また、進学や卒業の際の厳しい試験制度、名目就学者（就学していても欠席の多い児童）、欠席による学力不足や試験への不合格による留年、様々な原因で試験を受けられなかったための留年などが中退に影響する要因であると強調した。さらに、教材の不足や非現実的なカリキュラムなども中退に影響していることが明らかにされている。その他、地区別の学校の不足、教員の不足と教育の質の低さ、通学上の著しい不便は、特に女子において不利な環境となり、女子の中退原因になっているとも述べる（p. 9-14）。最後に、知的な能力や身体障害は常にウェステージの原因であることに言及している。また、親の、教育における要求が世帯によって大きく異なるために、子ども

⁸ ウェステージとは、ここでは、「教育における損失」を意味する。

もの性別に関係なく、教育の重要性に対する親の意識を高める必要性に注目しつつ、親の職業や収入に応じて、教育期間を段階的に設定する必要があると主張した。以上が、天野（1997）が述べる中退の規定要因である。

一方で、天野は、これらの要因の影響で生じる中退者のウェステージを抑えるあるいは減少させるには、①教育分野のうち特に初等教育に関する国家レベルの政策の変化、②カリキュラムの再編成と現実化、③基礎教育期間の延長、が必要であると述べる。また、中退の諸要因に対する対策として、①義務教育の無償化、②学齢児童の労働の禁止、③進級や卒業の際の試験の完全廃止と就学督促の厳格化、教科書のレベルアップ、教員の増加と教員の質の向上（教員免許制度の導入）、④地区別学校数の増加、⑤身体障害者などに対する経済的な支援と必要に応じた設備の提供、⑥義務教育の延長と教育コストを補うような対策、についても述べている⁹(p. 51-60)（図 1.3 参照）。

ところで、天野が論じている全ての中退要因では、概ね家庭の貧困とそれに起因する児童労働、教育に対する親の欲求の低さ、そして、教育制度の欠点といった要因のみが注目されている。しかし、ウェステージあるいは、中退に影響する要因はこれに限らない。1997 年以降は、様々な先行研究において中退に影響する要因の分野別の理論が構築されつつある。筆者はこれまでの先行研究から、中退に関する要因を、主に、①マクロ構造的な要因、②家庭の要因、③個人的な要因、④学校の要因、⑤教員の要因、⑥友人の要因などに分類し（図 1.4 を参照）、中退に影響する新たな視点を取り上げていきたい（詳細は第 2 章を参照）。

ところで、ネパールの場合は、ネパールの都市部の公立学校を中心とした中退問題に関する先行研究はあまりみられない。また、これまでの研究では「中退リスクのある児童」に関する研究も存在しないことを確認した。さらに、児童の中退と「教員－児童間のコミュニケーション」や「児童の学校内外の友人」との関係性を扱った研究はこれまで見られなかった。したがって、本研究においては、「中退リスクのある児童」の存在、および、児童の中退や中退リスクに学校や教員及び学校内外の友人からの影響がどのように影響を及ぼしているかを検討していきたい。

⁹ 天野（1997）51～60 頁。

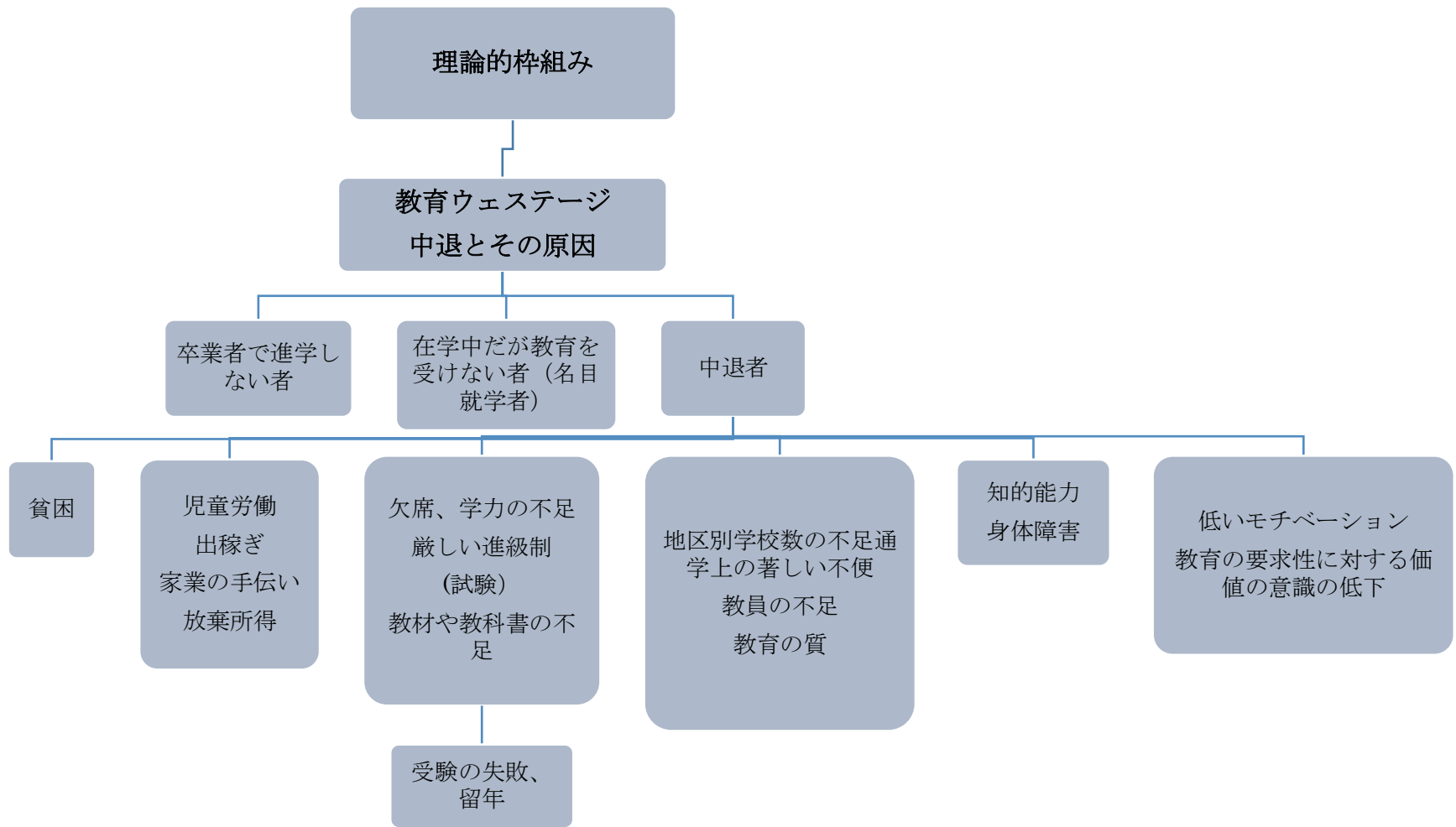


図 1.3 理論的枠組み (天野 1997)

出典：天野郁夫 (1997) の理論をもとに筆者が作成

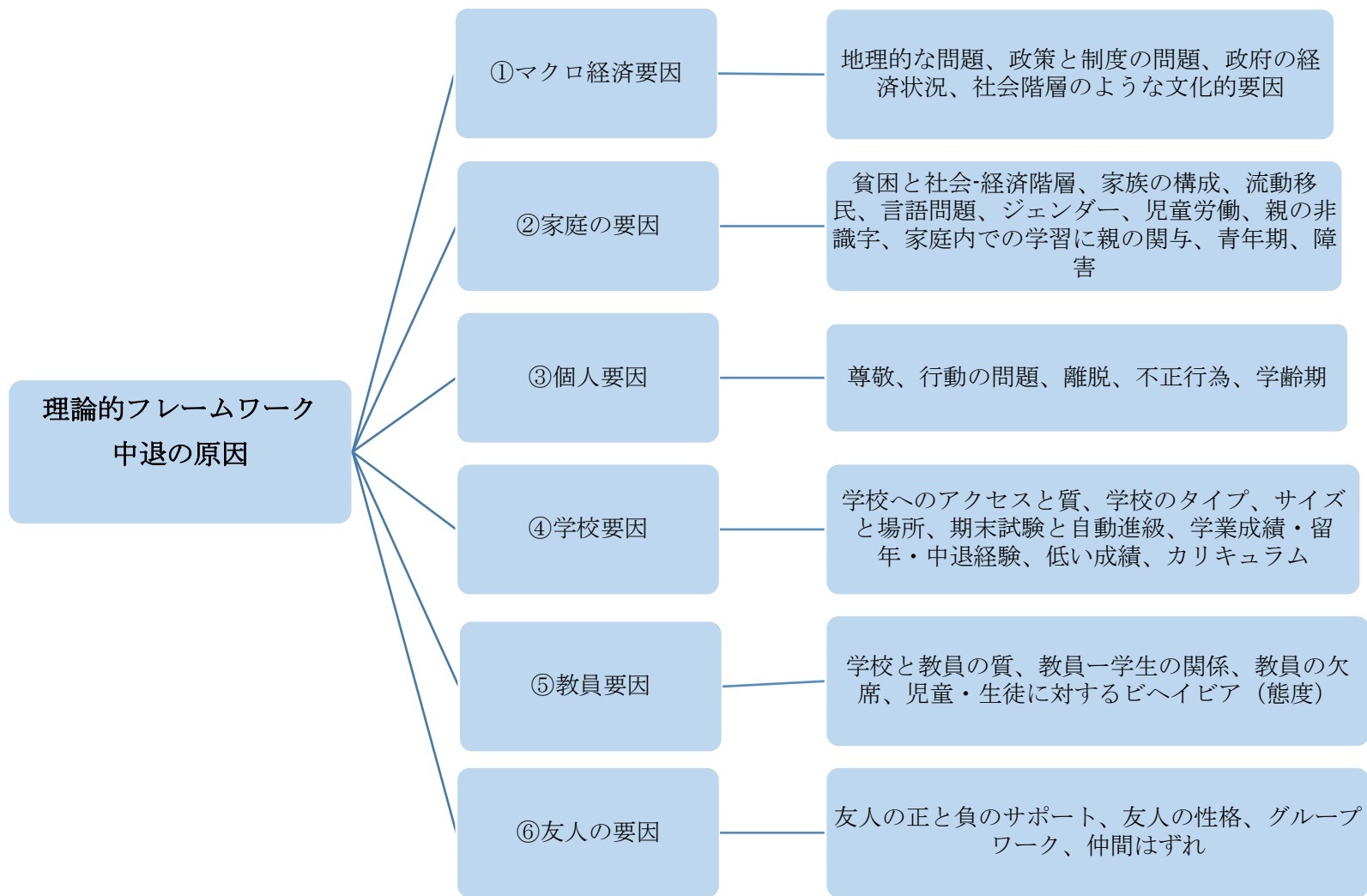


図 1.4 理論的な枠組み

第3節 用語の定義

本節では、本論文で主に使用する言葉「中途退学（中退）」「中退リスクのある児童」の様々な研究者の定義について述べ、それぞれの言葉の具体的な定義を検討する。

一般的に、コミュニケーションを円滑に行うためには、ある言葉の正確な意味や用法について人々の間に共通認識を抱くために適切な「定義」が必要になる。Gay (2009) によると、良い「定義」には明確で具体的な意味があり、曖昧な表現を取らない。したがって、本研究では、明確さと均一性を提供するために、以下のように用語を定義する。

教育分野ではよく用いられる英単語“Out of School Children”とは、①退学している子ども、②在学中だが学校に通っていない子ども、または、③一回も登校していない子ども、と定義されている。しかし、本研究では「退学した子ども」を中退者として意義する。

1. 中途退学・中退

中退 (Dropout) は様々な国で様々な意味に定義されている。そのうち、経済協力開発機構 (Organization for Economic Co-operation and Development 以下、OECD) は、「中退」とは「教育システムの特定の資格を達成することなく、学校を離れる学生を意味する」(OECD 2002) としている。UNESCO-UIS (2005) における「中退」の定義は、開始された教育サイクル、またはプログラムを完了せずに正式な教育システムから出て行くことを意味する。これは「早期教育終了」とも言われる。同様の意味で、Kushiyait (2007, p. 7) による中退の定義では、「最終学年に達することができず、途中で学校をやめるような子ども」であると指摘している¹⁰。他方、Manandhar (2012, p. 23) によると「中退」とは、「通常のコースで入学した児童・生徒で、自分の勉強を中断して学校外に出る子ども」のことである¹¹。また、中退が主要な問題となっているガーナでは、「学校に在籍しているが現在学校に通っておらず、しかしいつかは教育システムを再開する可能性のあるような子どもたち」も中退と定義されている (Ananga 2011, p. 375)。さらに、中退者 (School Dropper) とは、「学校年度中に入

¹⁰ 原出所: Sattar (1984)。

¹¹ 原出所: Singh (1973)。

学したが特定の卒業証書を取得しておらず、さらに翌年学校に再登録しない者」とされている (Fortin, L., et al. 2010, p. 5530)。

Franklin & Kochan (2001) と Crain-Dorough (2003) による中退の定義は、次のような3つの条件のいずれも満たしていないことであるという。それは、①他地方、国の学校（私立・公立学校を問わず）などに転校していること、②学校が認めた上で病気による長期欠席をしていること、③死亡していること、である。Manandhar (2010, p. 15) は、中退とは、特定の理由、必要性、または学校との個人的問題、学校への幻滅により学校を離れることであるとしている。小学校の中退者は、学業成績を維持できず、または制度要件に対処せず、最終的に教育を修了せずに学校を離れる児童のことを示す。また、Manandhar (2012, p. 33) は「ネパールでは何らかの理由で学校を離れる子どもは、そのうち、間もなく別の学校に入学する子どもも中退としてカウントされる」という¹²。

様々な用語と様々な定義に基づき、本論文では、用語を統一する目的で、「早期教育修了」や「早期退学」ではなく、「中退」という用語のみを使用し、「何らかの理由で小学校を離れること」を中退と定義する。Bridgeland(2010, p. 103)は、「中退は、突然の出来事ではなく、学校からの離脱への遅いプロセスである」と主張する。多くの先行研究では、学校からの離脱あるいは中退には、国家、地域、家庭の経済状況、学校および個人といった要因が影響するとされている（詳細は第2章）。ネパールにおいては、児童の中退要因に関するこれまでの研究において、家庭の貧困、社会—経済階層、男女差別、教育の質などが注目されている¹³。

2. 中退リスクのある児童

ネパールの場合、現在まで「中退リスクのある児童」の存在はほとんど論じられていない。そのため、「中退リスクのある児童」の正式な定義は存在しない。ところで、先進国の高校生における先行研究では、中退問題と同時に中退リスクにおける研究が多少あり、中退リスクのある生徒・学生の定義は以下のように説明されている。

¹² 原出所：karki (2009)。

¹³ Chakrabarty, S., et al. 2011, Kushiya, 2011, Manandhar 2012, Mishra, N., et al. 2010.

前述の概念的な枠組みでも指摘したように、本稿では中退リスクのある児童とは、「在学中だが、中退する可能性の高い児童」、つまり、「学校をやめたい気持ちを持ちながら学校を続けている児童」のことを指している。中退リスクのある児童における同様の定義が、Vélez & Saenz (2001) でもなされている。それによると、「他の児童よりも学校を中退しそうな児童は、中退リスクのある子どもであるとみなされる」という。これをもとに、本研究では、「毎日の学校生活においてで様々な要因の影響で学校を中退したいという気持ち、あるいは考えを持ちながら通学している児童のことを中退リスクのある児童」と定義する。

つまり、UNICEF (2015) の定義する“Out of School”と見なされる6つの状態、①地域の学校にアクセスできない子ども、②在学条件を満たしているにも関わらず、登録しない子ども、③登録する必要がある時期より遅れて登録した子ども、④設備が不十分/教員のいない学校に入学する子ども、⑤教育システムから中退した子ども、⑥登録したが学校に通っていない子ども、のうち①と②を除き、残りの③と④の状態にある「中退リスクのある児童」、及び⑤と⑥の状態にある「中退児童」を本研究では主な研究対象としている。

第4節 論文の概要

ネパールでは、中退が原因でEFAの目標達成ができていない。つまり、中退は教育の非効率化をもたらす最大の要因でもあり、膨大な損失につながっている。また、早期に中退した子どもは非識字者となるため、個人に限らず社会・国家の発展にもマイナスの影響を及ぼしている。

本研究は“Prevention is better than care”¹⁴の立場に立ち、中退問題を解決するために中退リスクのある児童の存在を明らかにし、彼らに中退に至らせないような対策、制度等を講じることの必要性を強調したい。中退させないことは、中退者である子どもを学校に再就学させることより効果的であることは、ユニセフも強調している (UNICEF 2014)。

そこで、本研究では、①中退リスクのある児童の特性を明らかにし、②児童に中退をしたい気持ちを起こさせる学校・教員の要因、③児童－教員のコミュニケーションが中退リスクに与える影響、ま

¹⁴ 中退後の手当てより中退防止するほうがよいという意味。

た、④児童の中退への友人（学校内外）の影響について検討する。最後に、⑤中退率の高い公立学校と低い公立学校を比較し、中退リスクに影響する要因を明らかにする。

そのために、2014年～2017年の間に4回にわたり現地調査を実施した（図1.4を参照）。児童を対象とした質問紙調査（2014年と2016年）、中退者であるストリートチルドレンにおけるFGD調査（2015年）、そして校長を対象にした半構造化インタビュー調査（2017年）を実施し、定性的および定量的研究方法を用いて検討した（詳細は第4節1項）。

第5節 研究方法の概要

本節では研究方法と調査設計について説明を行う。本研究の調査を実施する際に採用した特定の戦略を含む調査設計の記述から始め、実施した4つの調査内容について簡単に説明を行う。詳しい調査方法については、後の各章でもそれぞれ説明する。また、研究者の役割、学校と対象者の選択プロセス、調査実施の設定方法、同意書と調査実施の許可手続き、機密保持の保証などについても後の各章で説明を行う。本節では、現地調査を実施する前に行った倫理審査と諸手続、および、現地調査の結果から得たデータの信頼性、転用可能性と確認可能性について述べる。

1. 調査の概要と全体的なデザイン

Gay (2009, p.108) は、調査設計とは、調査研究を実施するための一般的な戦略、または計画であるとしている。以下の図1.4は、本研究の全体的なデザインを示している。本論文を完成するに当たって、4回の現地調査を実施した。各段階において、調査方法、調査対象者、さらにどの研究課題（リサーチクエスチョン）の結果が得られているかを明確にし、それを本論文のどの章に記述しているかを確認できるようにしている。また、各段階において実施した調査の主な目的も記述している。本論文を作成する際に使用したデータは、定性的および定量的な方法を適用し、分析を行ったものである。調査設計を簡単にまとめると以下のようなになる。

まず、先行研究をレビューし、そこから、ネパールの、主に公立学校では、就学していても実際に学校で授業を受けていない児童が多く存在し、彼らが最終的に中退者になっているケースが多いことを確認した。そこで、第1段階の第1回目の研究調査の目的は、「中退」に影響する諸要因を検討後、

いかなる要因が実際にネパールにおける小学校の中退に影響しているかを明らかにした。この調査のため、2014年に量的調査と質的調査の両方を実施した。調査対象として、ネパール・カブレパランチョコ市の公立小学校2校を選定した。対象校は、貧困層の子どもが多く通う公立校であり、最も多くの中退者が発生している学校であった。中退者が最も多くいる学年である1年生と5年生に在学中の児童を対象にし、質問紙調査を実施した。次に、同じ公立小学校の教員と校長に児童の就学から中退までの基本的な流れと中退要因について、半構造化インタビュー調査を行った。本調査からは、児童-教員とのコミュニケーションが中退にどのように影響を与えているかを明らかにした。




第1段階 (第6章)		目的
質問紙調査 (小学1年生と5年生)	半構造化インタビュー調査 (校長・教員)	中退したいと感じる要因を検討 教員とのコミュニケーション状況を確認 (2014年)
		
第2段階 (第7章)		目的
FGD 調査 (中退者のストーリー トチルドレン)	半構造化インタビュー調査 (NGO 関係者)	中退した要因を検討 中退後の現在の希望などを検討 (2015年)
		
第3段階 (第4章と5章)		目的
質問紙調査 (小学4年生と5年生)		中退リスクのある児童の存在と彼らの特徴を検討 中退リスクの児童には学校や教員の影響、児童の友人 (学校内外) の影響、児童-教員のコミュニケーションの影響を検討 (2016年)
		
第4段階 (第8章)		目的
半構造化インタビュー調査 (校長)		中退率の高い公立学校と低い公立学校の違いを検討 (2017年)

図 1.5 調査の全体的なデザイン

2015年に第2段階の現地調査を実施した。本調査の目的は、対象者がどのような要因の影響を受け、学校を中退したのかを検討することである。本調査のために私・公立学校問わず多様な小学校から中退した子ども（年齢に関係なく）で、現在はストリートチルドレンの生活を送っている子どもを対象者にした。つまり、中退経験のあるストリートチルドレンが本調査の対象者である。主に学校内要因を中心とする本研究では、学校に関する要因、教員を中心にする要因、友人による要因の影響に焦点を当て検討した。調査対象者のうち、読み書きできない・読み書きを忘れた子どもが多いことを考慮し、また言語的なハードルを低くするために、FGD調査を実施した。また、FGD調査の実施後、調査結果の有効性と信頼性を保つために、ストリートチルドレンのために活動をしている非政府組織（Non Government Organization 以下、NGO）NGO“X”とNGO“Y”の関係者に半構造化インタビューを実施した。このように、ストリートチルドレンにおけるFGD調査と関係者におけるインタビュー調査の結果を、三角測量法という手法でその有効性を示した。

第1段階と第2段階の現地調査の結果を分析したうえで、中退者を減少させるために在学中の中退リスクのある児童の存在をまず確認することが最も効果的であることを確認した。したがって、2016年に中退リスクのある児童を特定できるツールである質問を作成し、第3段階の3回目の調査を実施した。この現地調査の主な目的は、中退リスクのある児童の存在を明らかにし、そのような児童の特徴を検討することであった。同時に、中退リスクのある児童には、特に学校や教員の影響、児童の友人（学校内外）の影響、教員－児童のコミュニケーションの影響を検討した。調査対象校として、盆地の中退者が最も多くいる公立小学校を選び、調査対象者は4年生と5年生の児童とした。続いて、2017年に第4段階の最終調査（第4回目）として、校長に対する半構造化インタビュー調査を実施した。本調査の目的は、第3回目の調査対象校のうち、最も中退率の高い公立学校と低い公立学校を2校ずつ選び、それぞれの学校の違いを検討することである。

2. 研究における諸手続と倫理的配慮

(1) 諸手続

筆者は、以上図 1.4 に示している全ての現地調査を実施する前に、大学で倫理審査¹⁵を受けている。まず、倫理審査の手続きを始める前に、調査を実施する予定のある学校の校長から許可を得た。調査対象の公立学校の校長に調査目的と内容・方法を明確に伝え、調査への協力を依頼し、正式な同意書を得た。現地到着後も再度依頼し、承諾書および質問紙の内容を説明して承諾を得ている。また、保護者に対しては、調査実施のお知らせを配布し、調査の趣旨を説明し、本人や保護者が調査を希望しない場合は、断ることが可能である旨を伝えている。また、調査質問紙の収集後は、質問紙を密封できるような封筒を使用した。インタビュー調査を実施する時間は、ほとんど対象者の空き時間を利用して実施した。

現地調査を実施する際に留意する点は、例えば、研究者の役割、選択プロセス、調査設定、参加者、インフォームド・コンセント（同意書）および許可手続、機密保持の保証など、実施した調査によって異なっていたため、それぞれの詳細は各章に述べている。以上のように、筆者が本稿執筆のために行った現地調査を実施する前に、研究における倫理的配慮（研究対象者個人の人権擁護）は十分に行っている。

3. データの信頼性、転用可能性と確認可能性

定性的研究では、研究の妥当性の確立のために、調査の信頼性、転用可能性、および確認可能性に取り組むことで、研究の信頼性を確立することができる。

(1) 信頼性 (Credibility)

信頼性は、従来の基準で「内的妥当性」と同じく、発見の真実の価値に関係している (Myers 2001)。Gay (2009, p. 375-376) は、研究者自身が研究に参加するすべての複雑さを考慮に入れ、簡単に説明

¹⁵ 第一回調査 通知番号 第2014-77号 平成26年9月26日

第二回調査 通知番号 第2015-43号 平成27年7月1日

第三回調査 通知番号 第2016-44号 平成28年6月6日

できないパターンに対処する能力とも言っている。Gay は、回答者が実際に社会構造を認識する方法と、研究者が自分の視点を描く方法との間の対応として、信頼性を定義する。研究の信頼性を高めるために、長期にわたる関与、メンバーチェック、および三角測量のような手法がある。本研究を実施する際にこの3つの手法をいずれも適用している。

筆者はすべての児童たちに、学校、教員や友人について実際に感じていることを答えてもらうため、調査を実施する前に、回答用紙またはインタビュー中にとったノートなどから回答者個人を特定できないようにする（無記名）ということネパール語（必要な場合は通訳者を利用）で説明した。また、それぞれのデータやデータの内容について、第三者（校長、教員や、親や友人）に知られることがないことを十分説明した。また、質問紙調査を実施した際に、教員や学校の関係者に教室から出てもらった。

Glesne & Peshkin (1992) は、一般的に、人々が相手を一度知ってしまえば、個人や敏感な問題についてもっと気軽に話し合えると述べている。筆者もすべての調査を実施する前に、軽く自己紹介し、自分の話をして、「ジャパン」について簡単な説明をし、現在していることや研究調査の目的を分かりやすく説明した。特に、ストリートチルドレンにおける FGD 調査を実施する前に、子どもと数日間一緒に遊び、パソコンの使い方を教えたり、ビデオゲームなどをしたり、出かけたり、昼食を共にしたりして一定の関係を構築したうえで、調査を実施した。また、FGD 調査はすべて協力を得た NGO “X” と NGO “Y” の事務所で行い、ストリートチルドレンのリーダーや第三者を間に入れず、子どもと調査担当者（筆者とリサーチ・アシスタント）だけで FGD 調査を行った。各グループにおける FGD 調査の終了後、「回答者の検証」を行った。信頼性を保つ目的で、モデレータ¹⁶が FGD 中にとったノートをゆくり読みあげ、ノートした生データの文脈、正確さ及び完全性の検証を各本人から受けた。

(2) 転用可能性 (Transferability)

Gay (2009, p. 375-376) は、転用可能性を保つために、研究者は、研究内容を聞いている、または研究の報告書を読んでいる他人がその内容を理解できるように、説明、文脈に関連した発言も含めるべきであると述べている。また、得られた知見を他の社会的な文脈へと容易に転用するためには、研

¹⁶ モデレータ：FGD 調査中、話した内容をメモするリサーチアシスタントのことを表す。

究者は、研究における特定の現象について詳細かつ豊富な記述を提供する必要があり、そうすることで、読者自身がそれらの内容を理解したと感ずることができるとも述べている。

本研究でも、筆者が行った4段階の調査結果の転用可能性を高めるため、あた、研究の現状の深い内容を描写するために、「具体的な説明」と「情報やデータを得た出典の参照」、「直接引用」(Direct Quotations)を用いて、実際にあった出来事の詳細な記述を行い、本稿に組み込んでいる。

筆者の新たな発見・結果の内容を読者に十分理解してもらうために、各現地調査の結果を述べる前に、対象地や対象者のバックグラウンドに関する詳細な説明を行った。また、質問紙に誤りや不適切な箇所をなくすために、パイロットテストも実施した。

(3) 確認可能性 (Confirmability)

確認可能性 (Confirmability) とは、すべてのデータを元のソースへと追跡できるようにすることであり、「データを解釈するために使用されるロジックを明示的にする必要」があるとされる (Gay2009, p. 375-376)。本研究では、調査地や調査校をネパールの各地区の教育地区 (District of Education 以下 DoE) の情報をもとに特定し、ランダムサンプリングで学校を抽出した。また、各章において各調査に関する具体的情報、つまり学校対象者に関する詳細な説明と対象人数などについても深い説明を行っている。また、質問紙調査票も番号を付け、順番に保管しており、インタビューに録音したデータも保管し、追跡を可能にしている。

第2章

先行研究の検討

本章では、子どもの学校中退に関してこれまで行われた先行研究で、どのような要因が取り上げられているかを検討する。同時に、中退はたった一つの要因の結果ではなく、複数の要因の影響を受けた結果であることを確認する。ここでは、中退に関連する研究書、300件以上の論文、国際機関（世界銀行、ユネスコ、UIS等）および各国諸機関の資料を用いて中退要因を検討した。

本章の構成として、まず第1節で、世界では、中退問題をどのように捉えているかを確認し、中退の現状を把握する。同時に、世界では中退問題におけるどのような課題が存在するか、あるいは残されているかを概観し、特に南アジアにおける中退の実態を検討する。ここでは、主に国際機関による資料、調査報告とネパール政府からの報告書を用いる。第2節では、中退に関する要因を大きく6項目に分け、第1項では、マクロ構造的な要因 (Macro-Structural Factors) について述べ、第2項と第3項では、中退に影響を及ぼす家庭内の要因 (Family Factor) と児童自身の要因 (Personal Factor) について概観する。続いて、第4項、第5項と第6項では、中退に関わる学校内の要因 (School Factor)、教員に関する要因 (Teacher Factor) と友人の要因 (Friends Factor) について検討し、それぞれに関する知見を整理する。最後に、ここで検討したすべての先行研究をもとに、ネパールの中退問題における研究で今後の課題として残されたこと、および、これまで研究が行われていない中退要因を取り上げ、本研究の目的と関連づけて論じたい。

第1節 中退に関する先行研究

本節では、世界における中退の現状について述べる。大きく先進国と発展途上国に分け、各地域において中退問題がどのように捉えられ、中退を削減あるいは撲滅するためにどのような対策が実施されているかを検討する。

1. 世界の中退問題の現状

Ri jal (2011) と UNESCO (1984) は、中退は教育ウェステージ (教育損失) の最も重大な形態の一つであり、中退が教育の効率を低下させていると同時に巨大な損失を生み出していると述べている。また、UNESCO (1984) の報告書によると、初等教育における早期中退は、非識字に直結するとも報告されている。Lessard, A., et al. (2008, p. 26) は、「高校卒業前の中退は個人と彼らをサポートしている社会両方に重い負担をかけている」と主張している。現在、世界では、学校の中退は複雑な社会問題になっている。そのなかでも、発展途上国であるサブサハラアフリカや南西アジアでは、初等教育における中退問題は深刻な問題になっている (UNESCO 2016)。

UNESCO (2016) では、世界中に合計 2 億 6,300 万人の子どもが不就学のまま生活をしていると報告されている。UNESCO-UIS (2015) のデータでは、初等教育学齢期の子どもで就学できていない子どもの数は、2010 年～2013 年の間に 240 万人増加し、2015 年に 5,900 万人にのぼった。この数字は 2016 年にはさらに増加し、6,100 万人となっている (UNESCO 2016)。つまり、2010 年～2016 年の間にも、学校に行っていない初等教育学齢児童数が 440 万人も増加していることが確認された。また、World Bank (2015) のデータによれば、世界では初等教育学齢児童 11 人のうち 1 人 (9%) が学校を中退し、青年の場合はもっと深刻で、5 人に 1 人が中退していることがわかる。つまり、世界では中退は深刻な問題になっていることが把握でき、さらに子どもが年齢を重ねるにつれ中退や中退リスク (可能性) が 2 倍になることが明らかになった。World Bank (2015) の報告書にも、子どもたちは、年齢が上がるにつれ、様々な理由で学校に通うことができなくなり、中退や中退リスクが高くなることが示されている。

就学していない児童数を地域別にみると、サブサハラアフリカでは 3,000 万人、南西アジアでは 1,000 万人の初等教育学齢期の子どもが就学できていない (UNESCO-UIS 2016)。UNESCO (2012) のデータによると、サブサハラアフリカでは、初等教育学齢期児童の 42%が早期に学校を中退している。それは、2 年生になるまでに、6 人のうち 1 人が学校を中退していることを示している。また、南西アジアの場合は、小学校に入学した各 10 人児童のうち 3 人が、最終学年に到達することができず、中

退に至ると報告されている。続いて、ラテンアメリカ・カリブ海地域では、小学校を卒業する前に学校を去っている児童の比率が17%を示している。

次に、中退問題を先進国と発展途上国に分けて見てみよう。Peraita (2000, p.157) によれば、先進国のスペインでも小学校の中退率が比較的高く、その要因は家庭の経済-社会階層と労働市場であったと結論付けている。また、同様の問題はブラジルにもあり、EFA の目標をほぼ達成しているにも関わらず、小学校在学中における留年及び中退児童の問題が深刻化しているという報告もある (Cardoso 2007, p.14-15)。Cardoso (2007) によると、他国と同様にブラジルでも中退問題が深刻であり、卒業率は就学率より大幅に低くなっているという。続いて、Li & An (2013) の研究においても、中退は中国全国にみられる社会問題であるとし、特に中国の農村部における高い中退率は、都市部と農村部の教育格差を拡大し、悪化させていると述べている。また、Lessard & Fortin (2010) と Baron & Alfermann (2015) の研究では、先進国であるカナダ、ドイツ、アメリカで、小学校の中退より高等学校の中退が深刻な問題になっていることが明らかにされている。

2. 南アジアの中退問題の現状

United Nation (2004) のデータに基づき、世界の各地域別に分けて中退問題を検討すると、サブサハラアフリカに次いで南アジアは中退者 (33%) が多い地域である。UNESCO (2012) によれば、南アジア全体では、1,354 万人の子どもたちが小学校を卒業する前に学校を中退している。また、UNESCO (2013) によれば、南アジアでは10人のうち約4人が小学校を中退しているとされている。また、南アジアの8カ国別の中退率をみると、モルディブ、ブータン、スリランカは、南アジアの中では就学状況が比較的良好な国であり、一方で、パキスタンは中退率38.5%となっており、中退率が最も高い国である。パキスタンの高い中退率の主な要因は、宗教的な要因と同時に、貧困、親の非識字、政府による交付金不足などとされている (UNESCO 2012)。

パキスタンに次いで、ネパールが38.3%の中退率を示している。続いて、インドでは、小学校に入る児童の約半数しか小学5年に到達することができていない (Kremer, M., et al. 2005)。Raihan (2009, p.1-2) によると、バングラデシュは2002年以後に中退率が徐々に上昇している国である。2002年の

バングラデシュの中退率は34%を示し、2006年にはそれより13ポイントも上昇し、47%までになった。Raihan (2009) は、バングラデシュの中退率の上昇には貧困（主な理由として資源・食料価格の高騰がある）と少数民族の影響が強いと述べている。しかし、現在は、バングラデシュの中退率は33.8%まで低下したことが確認されている。このように、南アジアでは、10年前と比べ近年多くの子どもたちが小学校に就学するようになっている。その一方で、児童の就学者の上昇とともに、膨大な児童数が小学校を卒業する前に中退するという中退問題と、中退によって生じている教育のウェステージ(損失)の拡大の両方が近年の社会-経済的な問題になっている。

3. ネパールの中退問題の現状

次に、ネパールにおける中退問題に関する研究を見ていきたい。Manandhar (2012, p. 32) は、ネパールにおいては、公立学校での中退率は私立学校の中退率より高いと述べている。また、MoE (2012) によると、ネパールの初等教育段階の総就学児童のうち84.9%が公立学校に在籍している。つまり、公立学校では私立学校に比べ中退者が多く存在し、膨大な教育ウェステージを出していることがわかる。

Manandhar (2012) によると、ネパールでは教育のウェステージに関する調査研究と新たな教育計画が1972年に初めて行われた。当時、教育のウェステージになる最も主要な要因として5つの仮説が立てられた。それは、①女子の中退する可能性は男子よりも高い、②教育のウェステージは、農村部に多い、③教育のウェステージは小学校1年生で最大である、④教育のウェステージの主な原因は、個々の経済状況と社会的な差別である、⑤教育段階が上がるにつれ、教育のウェステージも減少するという。この当時の調査研究の結果によれば、初等教育レベルの終了時までの教育ウェステージの累積率は91%であり、その内訳として、中退率は69.2%、留年率22.6%で、初等教育における残存率 (Survival Rate)¹⁷は8.1%に過ぎなかった。また、当時の中退の最も主要な要因は家事、試験の失敗、貧困、社会階層・カーストによる差別、男女差別、病気と通学距離、言語などであった (p. 56)。続い

¹⁷ 残存率 (Survival Rate) : 小学校5年生まで学校に残存している児童の割合。

て、1990年にCERID¹⁸が実施した調査結果では、60.2%の教育のウェステージを示していた。中退者の在学年数の平均は3.39年ほどであり、その後初等教育を修了しないまま学校を去ることが明らかになった(p. 68)。

次に、2000年のEFA目標の設定時であるが、男子の入学率はほぼ100%を達成したが、女子の入学率は84%に過ぎなかった。Manandhar (2012, p. 43-44)によると、2000年においては、就学率が前年度より上昇していたが、時間が経過するにつれ就学率が低下した。また、就学率の低下とともに留年率と中退率も上昇し、最終的に小学校を卒業する児童の割合は非常に少なかったとされている。2000年には、小学校1年に就学した児童の63%が中退し、わずか37%の児童だけが小学校を卒業できたにすぎなかった。また、小学校の5年間に一度も留年しないまま卒業できた児童の割合は10%にすぎなかったとされている。

以上ネパールを含め様々な国の中退問題の要因とネパールの教育ウェステージについて簡潔にまとめた。次節では、中退に影響している諸要因を検討する。

第2節 様々な中退要因

Viadero (2006)によると、中退を引き起こす原因は、短期的なひとつの要因ではない。中退は長期的かつ累積的なプロセスを経た結果であると述べている。同様に、Rijal (2011, p. 56)は、ネパールの場合も中退というのは、一つの出来事の結果ではなく、プロセスであると論じ、中退は個人のみに限らず社会と国家にも影響を及ぼすと述べている。Singh (1973)は、途上国では発展の遅れている地域の実態や貧困のみが要因で中退を生じさせているという見方はとらず、中退には、①家族の特性、②児童生徒の特性、③学校の特徴、④親の関与、の順に影響すると論じている。

ここでは、Singh (1973)をも参考にしつつ、先行研究で取り上げている中退要因を以下の6つに分類して検討する(図2.1)。図をみてわかるように、本節では、中退の主な要因を、①マクロ構造的要因、②家庭の要因、③個人の要因、④学校の要因、⑤教員の要因、⑥友人の要因、に分け、先行研究のレビューを行っていくことにする。

¹⁸ CERID (1990) . Role of woman teachers for promotion of universal primary education for girls. Kathmandu: CERID.

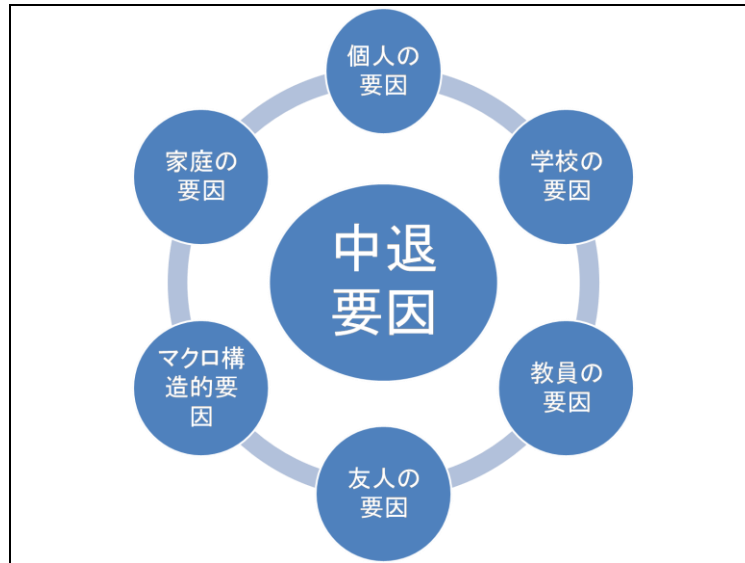


図 2.1 中退要因の構造

1. マクロ構造的な中退要因

学業の成功・失敗、あるいは、「卒業・中退」に家庭 (Bajracharya & Amin 2010, Cann 1983) や学校の要因 (Cabus & De Witte 2015, Cameron 2011) が影響しているとする研究は数多い。ところで、マクロ構造的な要因、例えば、地理的な問題 (CERID 1987)、政府の政策や制度の問題 (De Witt, K., et al. 2013, Heyneman 2006, Scheerens 2004)、政府の経済状況 (Bajracharya & Amin 2010, Manandhar 2012)、社会階層のような文化的要因 (Manandhar 2012)、なども中退に影響を及ぼしている。Rijal (2011, p. 59) は、ネパールの場合は、地理的地域 (Geographical area)、生態学的地域 (Ecological area)、地区 (District) によって中退のパターンが異なると論じる。CERID (1987) の調査結果に基づいて述べると、ネパールにおいては丘陵地帯に中退者が最も多い。また、山岳部では、学校数が少なく (Rijal 2011)、教員が不足しており¹⁹、また、学校に必要な資源も不足しており (Oakland 1992)、インフラが未発達 (Little 2008) である。このようなマクロ構造的な要因が、ネパールの特に公立小学生の学業面での成功・失敗に反映している。

Heyneman (2006) は、ネパールの教育制度についての根本的な政策がない限り、学校教育の拡大と

¹⁹ Scheerens 2004, Tyler & Lofstrom 2009, Rijal 2011.

アクセス改善は必ずしも格差問題の対策にはならないと述べている。Valentin (2005) は、構造的制約、不十分または不完全な政策決定および計画、存在しない労働市場が教育の価値を大幅に下げている。その結果、初等教育の不就学とともに中退者が増加しているとしている。

また、Scheerens (2004)、Lehr, C. A., et al. (2004)、De Witt, K., et al. (2013) によると、学術的な成果を向上させるためには、効果的な教育プロセスやシステムが不可欠であり、同時に教員、管理者、国家または地区レベルでの政策立案者の介入が必要となる。それによって、学校の卒業率を上昇させ、特に中退リスクのある児童や留年者である児童にも卒業までに至るようなサポートができるとしている。

Hamano (2011, p. 14) は、個々の学校から提供された不明確なデータの下で、様々な国際機関やデータ管理をしている組織が誤ったデータを作成してしまうことを指摘している。Manandhar (2012, p. 213) も、「ネパールの MoE に各学校から提供されたデータは、信頼性と可視性 (Visibility) が低い」と指摘している。MoE (2012) によると、ネパールの多くの公立学校ではダミー児童²⁰の問題がしばしば見られると記載されている。SSRP²¹ (2012) のデータにも、ネパールの多くの公立学校では、児童の名前が登録されていても実際にはその児童は存在していないことがあると報告されている。このようなダミー児童が生じる背景には、MoE の資源配分に関する方針がある。ネパール MoE の教育制度と資金分配に関する方針には、「資金・資源は、在学中の児童・生徒数、教員数、学校の状況に基づいて割り当てられる」 (*The sources are allocated on the base of goukei total number of students, teachers and status of the school.*) と書かれている。

この方針の結果、多くの公立小学校は (一部を除く) ダミー児童をつくるようになった。そのダミー児童に当てられた分の資金・資源はしばしば私的な利益とされていることも明らかにされている。このようなダミー児童は最終的に中退者数にカウントされてしまう。つまり、このような子どもが最終的に総中退率を上げてしまうことになる。また、ダミー児童をつくっている学校は、毎年中退率が高く示される。このような誤ったデータの利用が、国全体のデータにも影響しているのである。

²⁰ ダミー児童：学校や学校の担当役員が個人の利益や目的のために作成した存在もしない偽の児童のことである。

²¹ School Sector Reform Plan 2012.

SSRP (2012) の報告によれば、ネパールのほとんどの公立学校では信頼できるようなデータベースが保存されていない。同時に、各児童の詳細なプロフィールや情報なども保管されていないため、政府や権限を与えられている役所が資金を追跡することや資金の適正使用を確保することができなくなっている。さらに、Manandhar (2012, p. 213) は、DoE では児童の一般情報および家族の情報が入手できないことと学校の財務管理やその他のデータなどが未整備であることが小学校における正確な登録数と卒業数を特定することを難しくしていると述べている。また、多くの公立学校は、児童の出席を特定し、維持できるような適切なツールや手法が欠けていることも指摘している。

教育政策やデータ管理の問題の他に、ネパールの公立学校の教育開発に影響を与えている重要な要素は、1996年～2006年まで続いたネパールの毛沢東主義派 (Maoist 以下は、マオイスト) 問題 (Carney & Rappleye 2011) である。政治的な不安定、教育や他のシステム内の崩壊と腐敗 (Lewin 2006)、政府の頻繁な交代、憲法の欠如²²と子どもの権利の侵害、といった現実が存在する。

また、国の弱い経済のために多くの農村地域では、基本インフラ、例えば、橋、道路や交通手段などの欠如のために、子どもたちは通学が困難で中退せざるを得ない場合が多い。さらに、学校数が少ないため、家から学校が遠く、特に女子にとっては通学路の安全性に懸念がある。それ以外にも、各公立学校での女性教員の不足や女性専用のトイレの欠如などが原因で、多くの親が特に女子を中退させることが明らかにされている (Gul & Ali 2013, p. 124)。他方、Li, Q., et al. (2013) は、中退率の増加の原因で社会的な問題を生じているため、中退問題に対処できる効果的な政策を設計するためには、児童の学校から中退の意思決定を理解する必要があると主張する。

²² 2015年に新たな憲法が発表された。 <http://www.lawcommission.gov.np/en/documents/2016/01/constitution-of-nepal-2.pdf>. (アクセス: 2017. 5. 25)

2. 家庭内の中退要因

先行研究では、中退を引き起こす家庭的要因として、経済的要因以外に、家族構成 (Brook 1997)、移動人口・移住²³、言語²⁴、ジェンダー²⁵、児童労働²⁶、親の年齢・非識字²⁷、親からの関与・モチベーション²⁸、思春期²⁹、家事³⁰、親の死や継父継母(Step Parents)³¹、農業の季節 (Hadley 2010)、子どもの病気、障害³²、などがあげられている。以下で詳細を述べる。

貧困と社会経済階層: これまでの多くの研究では、「貧困」と「中退」は相互に関連し、影響し合っていることが強調されている³³。Rijal (2011, p. 61) は、「小学校の中退は、特に貧困世帯の社会経済状況に直接的または間接的に関連しており、ネパールもそれにあてはまる」と述べた。Manandhar (2012) と Oakland (1992) の実証研究によれば、貧困世帯の子どもは、良い経済状態の世帯の子どもと比べ早く学校を離れる傾向があるということがわかる。Carose & Verner (2007) と Kana (2004) は、ネパールのような発展途上国では、親の収入とその変動が子どもたちの入学、就学の持続、卒業、中退全てに直接関連していると指摘している。特に、親の収入減によって子どもの教育を一時停止することがよくみられると述べている。また、Chung & Mason (2012, p. 540) は、就学前教育の重要性についても多くの親が理解しているにも関わらず、費用を負担できないため、就学させないことが多いと報告している。Alexander, K. L., et al. (1997) と Battin-Pearson (2000) は、親の子どもに対する学業成果の期待の低さが子どもの中退と深く関係していると指摘する。特に、公立学校への入学とそれを続けられない子どもの増加は、親の子どもの学業に対する低い期待が決定的な要因である場合

²³ Creighton, M. J., et al. 2009, Goksen & Cemalcilar 2010, Gibbs & Heaton 2014.

²⁴ Bhatta 2011, Khaniya & Williams 2004, Kushiyait 2007.

²⁵ Kushiyait 2011a, Lloyd, C. B., et al. 2000, Lewis & Lockheed 2008, Sabates, R., et al. 2013, Tuwor & Antoinette 2008.

²⁶ Chakrabarty, S., et al. 2011, Katayama 2008.

²⁷ McEwan 2003, Tuwor & Antoinette 2008.

²⁸ Fortin, L., et al. 2010, Kamiya, T., et al. 2014, Sabates, R., et al. 2013.

²⁹ Brook 1997, Kandel 2003, Dunne & Daniel 2013, Fry 2003.

³⁰ Brock & Cammish 1997, Dunne & Ananga 2013, Fry 2003, Kandel & Post 2003.

³¹ Fortin, L., et al. 2006, Fortin, L., et al. 2010.

³² Pridmore 2007, Peter 2003, Tuwor & Antoinette 2008.

³³ Ackers, J., et al. 2001, Alexander, K. L., et al. 2001, Amin, S., et al. 2002, Ananga 2011, Andrei, T., et al. 2012, Bajracharya & Amin 2010b, Bajracharya (2014a, b), Battin-Pearson, S., et al. 2000, Blount 2012, Brock & Cammish 1997, Bauchmann & Emily 2001, Cameron 2011, Chakrabarty & Grote 2009, Chung & Mason 2012, De Witte, K., et al. 2013, Devkota & Bagale 2015, Ersado 2005, Franklin & Streeter 1995, Gibbs & Heaton 2014, Gul & Ali 2013, Heyneman & Stern 2014, Kane 2004, Kandel & Post 2003, Knesting 2008, Lessard, A., et al. 2009, Lewin 2008, Lewin & Sabates 2012, Raihan 2009, Rumberger 2001, 2001a, Strand 2014, Yi, H., et al. 2012.

が多いとしている。また、教育によるリターンの期待が学習を続けさせるかどうかの規定要因にもなっている。一般的に、非識字の親が（一部を除く）教育のリターンを得るには、長期間待たなければならぬため、子どもに現時点で働かせ、すぐ得られる収入に依存する親が多いのである。ネパールでは、このような考えを持つ親の子どもの一部は、カーペットの企業で働いたり、煉瓦工場やレストランなどのヘルパー、ドライバーとして働いている。これらの子どものほとんどは、いったんは就学しつつも、小・中学校を卒業していない（Kantipur Daily 2017）。

Ekstrom, R., et al. (1986)、Fernandez-Macias (2013)、Goldschmidt & Wang (1999)、Hebert (1999)によると、低い社会・経済的地位は児童・生徒の教育の持続と中退に大きな影響を与えている。また、Battin-Pearson, S., et al. (2000) は、社会経済的要因が中退リスクのレベルを上げるのに直接的に影響する大きな要因であると主張している。類似の理論はBauchmann (2002) も取り上げ、子どもが所属する家庭の社会・経済的地位が高い（低い）ことが子どもたちの学校卒業の成功（失敗）に深く関係していると主張している。また、Kushiyait (2007, p. 33-34) も、社会的低位層（低位カースト）、例えば、Dalit, Janjati, Madeshi の子どもたちの中退リスクは他の子どもより高いと述べている。Becker (1964)、Buchmann (2002)、Blue & Cook (2004) によると、高い社会・経済階層の親は、資産や社会的資源を持っているため、子どもの教育へ投資を行う。したがって、これらの家族の子どもたちは学校で成功する可能性が高いと同時に学業達成のレベルも高いと指摘する。一方で、低い社会・経済階層の親が子どもの学習のためにかける資源と時間は、高い社会・経済階層の親より少なく、教育達成が困難であると述べている。また、Blasco (2009) は、低い社会・経済階層の親は教育からのリターンの期待は低く、それは結果的に子どもを中退させることになる」と指摘した。同様の研究としては、Manandhar (2012, p. 147-148) にもあり、ネパールの社会的地位や階層は、学校への就学における決定的な要因になることが多いと指摘する。つまり、親の社会的な地位と親の子どもに対する期待度の高低によって、子どもの学校のタイプ（公立学校・私立）や就学、継続、卒業などが影響を受けていると結論付けている。

家族の構成: Cardoso & Verner (2007)、Fernandez-Macias, E., et al. (2013)、Lutz (2007) Marteleto (2010)、Suh, S., et al. (2007) は、子どもの中退には家族の構成が影響すると指摘している。Lutz

(2007)によると、きょうだいの数と学校の成果の間には負の相関がある。きょうだいの数が多いほど、きょうだい全員の学校へのアクセスと学業達成が低下する。また、幼児の数が多いほど年上のきょうだいの中退リスクが上がる傾向が見られる。つまり、きょうだいの人数と年少の存在（子守りをしなければならぬ）が児童・生徒（男女問わず）の中退リスクに繋がると論じている。きょうだいの人数の増加と幼児の世話は、年上の子どもが学校を中退することにつながりやすい。また、それを男女別にみると、女子の中退の大きな要因となっていると指摘する。ところで、Fernandez-Macias, E., et al. (2013) と Marteleto (2010) は、この傾向が先進国では見られないと指摘し、そこでは世帯のサイズと兄弟や姉妹の数が中退の確率に強い影響力を持っていないとしている。

他方、きょうだい数以外に、親の離婚と再婚も児童の中退に負の影響を与えるという報告もある³⁴。Ramsdal, G., et al. (2013, p. 82)によると、親が再婚し、新たな家族と混じり合うことや、新しい親やきょうだいと毎日の生活を調整することが、児童にとって非常に困難な体験であると指摘している。これが原因となり、児童の学習にも影響し、中退リスクが高まるという。一方、Pong & Ju (1996) は、Ramsdal, G., et al. (2013) の研究とは異なり、世帯の収入に影響がない限り、親の再婚が児童の中退リスクに影響はしないと述べている。その他に、家庭内における教育に関する意識が低いことが、児童・生徒の中退リスクを高めているとという研究もある (Fortin, L., et al. 2006)。また、Heyneman & Loxley (1983) によると、子どもの成績は、子どもの家庭背景よりも、学校の特性に関連するとされている。

移住: Chakrabarty, S., et al. (2011)、Creighton, M. J., et al. (2009)、Goksen & Cemalcilar (2010)、Waldfogel (2012) は、職探しに転々と移住することも、子どもの学校中退の要因であると主張する。Alexander, K. L., et al. (1997, p. 88) の研究結果でも、子どもが小学校に通い始めた頃に（4歳～7歳）家族の移動と同時に子どもが転校することは子どもに負の影響を与え、中退の可能性が高くなると主張されている。続いて、Gibbs & Heaton (2014) と Kandel & Kao (2001) も、頻繁な移住は子どもの学校における愛着を低下させると主張している。一方で、Gibbs & Heaton (2014, p. 64) は、「中退に対する移住の影響には正と負両方がある」と指摘する。Gibbs & Heaton (2014)、Edwards & Ureta

³⁴ Ekstrom, R., et al. 1986, Goldschmidt & Wang 1999, Ramsdal, G., et al. 2013, Rumberger 1995.

(2003)、Tylor & Mora (2006) によると、父親の海外への移住、あるいは出稼ぎは子どもの教育費用を負担できるようになり、学校を継続することに繋がり、移住と就学持続に正の関連があると主張する。一方で、Kandel & Post (2003) は、父親が出稼ぎで経済的に力を入れているとしても、シングルマザーが家事と子どもの養育を同時にうまく続けることが非常に難しく、最終的に子どもが中退するケースが多いと述べている。さらに、Creighton, M. J., et al. (2009) は、低学歴や非識字のシングルマザーであれば、子どもの中退する確率が非常に高いと述べている。また、Gibbs & Heaton (2014, p. 65) によると、父親の死亡も子どもの中退に影響するという。

言語問題：Gibbs & Heaton (2014, p. 68) は、「農村地で中退率が高くなる一つの要因は、不利な言語³⁵であると述べている。ネパールは 120 以上の民族と 70 以上の言語の民族が混在している国である (Pherali & Garratt 2014, p. 43)。Kushiyait (2007, p. 16) によると、ネパールでは中退するほとんどの子どもは、ネパール語を母語としない民族の子どもであると明らかにされている。Bhatta (2011) と Khaniya & Williams (2004) によると、ネパール語を母語としない民族の児童は、言語の問題で学習内容が理解できず、また、語彙が不足しているため、教員や友人とのコミュニケーションが難しく、児童は学習への関心を低下させ、中退をもたらしていると論じている。

ジェンダー：年齢を問わず中退者を男女別にみると、男子より女子の中退が多い³⁶。Fernandez-Macias, J., et al. (2013, p. 158) の研究によれば、性別は中退に影響しており、「女子」と「中退」には密接な関係があるとされている。Gibbs & Heaton (2014, p. 64) によると、メキシコを含め多くの途上国では、家事や幼児の面倒をみるため、女子の中退が上昇すると報告されている。さらに、家事における子どもの関与 (Pangeni 2014)、幼いきょうだいの世話への責任も特に女子の中退の主な原因になっていると Williams., et al. (1993) が指摘している。また、Koolwal (2007, p. 900) は、娘に働かせて得られる収入が上がりれば上がるほど、その女子の中退リスクが上がると結論付けている。

一方で、Chapman, C., et al. (2011) と Lessard, A., et al. (2008) は、女子より男子の中退者が多いケースも存在すると強調する。Lessard, A., et al. (2008, p. 26) は、学業成績の低さや攻撃的な性

³⁵ 言語的に不利な状況に置かれていること。

³⁶ Gong, X., et al. 2014, Gibbs & Heaton 2014, De Witte., et al. 2013, Kushiyait 2011a, Lewis & Lockheed 2008, Robinson 2004, Tuwor & Antoninette 2008.

格を背景として男子が中退する確率が女子より高くなることもあるとしている。また、Fortin, L., et al. (2010, p. 5537) が実施した調査からは、男子に比べて女子は、教室内での教育活動により協力的であり、教室の期待により受容されていると感じていること、さらに女子は衝動性や反社会的な行動をせずに学習に熱心であることから、女子のほうが中退が少なく、男子のほうが中退する傾向が高いという分析が見出される。

ネパールの家庭内の男女格差に着目すると、近年ネパールでは男女間のギャップが少なくなっている。MoE (2012) のデータによると、女子の中退は男子より低くなっている（初等教育学齢期の児童の場合のみ）。ところが、家族が家計の危機に遭遇すると、男女差別が生じ、どちらかいうと女子が教育を一時停止させられる可能性が高い (Koolwal 2007, p. 883-884)。一方、Tuwor & Antoinette (2008) は、ネパールでは全ての女子の権利が保障されていないため、女子の中退が増加していると結論づけた。ネパールではほぼ毎日未成年の違法早婚 (Robinson-Pant 2004)、子どもの妊娠 (Wilson, S. J., et al. 2011, Dunne & Ananga 2013)、子どもの人身売買、売春 (Bajracharya & Amin 2010b, Macdonald 2016) のような実態を耳にする。2015年のネパール大震災以降は、これらの現象が大幅に増加した結果、男女を問わず子どもの中退率が常に増加していると報告されている (Macdonald 2016)。また、男子は児童労働をしていることも多い。

児童労働: Chakrobarty & Grote (2009)、Ersado (2005)、Gibbs & Heaton (2014)、Katayama (2008)、Kandel & Post (2003) は、多くの発展途上国において児童労働は、中退に非常に大きな影響を与えていることを論じている。Ersado (2005) は、法的には禁じられているにもかかわらず、南アジア諸国で児童労働の割合が非常に高いと述べている。Peraita & Pastor (2000, p. 166) は、「各地域の思春期の労働市場の状況が児童の中退に深く関係する」と報告している。Koolwal (2007)、Chakrabarty & Grote (2009, 2011) によると、ネパールでも児童労働は大きな問題となっている。さらに、Chakrabarty & Grote (2011, p. 489) は、「ネパールを中心に15歳未満の3分の1の子どものは労働により所得を得ている状況である。児童労働は、ネパールの各世帯収入の約20~25%を占めている」と述べる。特に、カーペット企業、レストランでの手伝い、テンポ（三輪車）、バス、マイクロバスのカラシ（運賃を回収する人）のような仕事が多くあり、低賃金で働く労働者が不足している。そういう状況において

は、子どもは低賃金ですぐに雇うことができるので、児童労働が横行している。Chakrabarty, S., et al. (2011, p. 490) によるとネパールのどの学校にも就学していない（未就学児童と中退児童のすべて）子どもたちの50%以上が、児童労働に関与していると述べている。また、このような児童労働は、農村部・都市部別に比較すると、都市部のほうが児童労働問題がより多いと述べている。Hadley (2010) の研究によると、ネパールのような農業中心の国では、農繁期に入ると、中退率が大きく上昇する。農繁期と学期の期末試験はほぼ同じ時期になり、また多くの学校の場合は学校の期末試験の時期とも重なってしまうため、その時期に中退する児童が急に増加する。また、ネパールでは農繁期とは関係なく学校の年間計画がたてられるため、特に6月～7月中に中退者が増加するとHadley (2010) は指摘している。その他にも、Hungu & Thuku (2010) によると、家庭内の仕事や収入を得る仕事に携わることが、子どもたちの学習に影響すると報告されている。子どもの労働が長い間続くことによって、留年や中退という結果につながる。また、Heymann, J., et al. (2013)、Sabates, R., et al. (2010) によれば、児童の労働時間が長ければ長いほど、中退する可能性が高くなることが明らかにされている。

Edmonds & Shrestha (2014) は、労働児童が就学を継続するためには、貧困世帯において児童労働に携わっている児童に在校を継続させるための奨学金を提供する必要があるという。奨学金によって、出席率の増加、留年率の減少、児童労働率の低下が見込めると主張する。他方、Gibbs & Heaton (2014, p. 68) の研究では、「農業に依存している貧困世帯の子どもと中退リスクの間には有意な関係があり、父親が農業従事者や無職であれば、子どもが中退する可能性が高まる」と述べられている。

親の学歴・非識字: 親の教育レベルが高いほど、子どもの学校へのアクセスと学業達成も高くなる。一方、親の低学歴と低所得の職業への従事は、子どもの登校と継続と学力に影響する (Fernandez-Macias, E., et al. 2013, p. 157-158)。多くの研究によると、ネパールのような貧困率の高い国においては、特に農村地の両親の非識字、または非識字の母親が、子どもの学業の失敗や中退に影響していると述べている³⁷。McEwan (2003, p. 136) は、「母親の学歴は、子どもの学業達成に有意な関係があり、父親の学歴が子どもの学業達成に与える影響は母親より少ない」と指摘する。また、Lessard, A., et al. (2008) は、子どもの学力への父親の学歴の影響より母親の学歴の影響は強いとしている。同様に、

³⁷ Chapman & Adams 2002, Chung & Mason 2012.

Tuwor & Antoinette (2008) は、母親の教育と子どもの在学継続に深い関係があると論じている。Fernandez-Macias, E., et al. (2013) は、母親の学歴が中等教育未満であることと、子どもの中退には有意な関係があるとした。母親の学歴が低いほど子どもの中退の確率は高いと述べ、母親の教育の増加は子どもの中退の確率を低下させると分析した。

一方で、母親の年齢が子どもの中退率に積極的な相関があると述べる研究もある (Li, Q., et al. 2013)。Fernandez-Macias, E., et al. (2013) は、ヨーロッパ諸国では、両親の学歴と社会経済的地位が、基礎教育達成前の子どもの中退リスクに強い影響を与えていると主張している。また、父親の職業も、子どもの早期の学校離脱の可能性に大きな影響を与えており、その影響は、女子に対してよりも男子に対してのほうが強いと述べている。一方、Gibbs & Heaton (2014, p. 69) は、「子どもたちが中学生になると、母親の教育の影響は少なくなる」と述べている。

家庭内学習への親の関与 : Fortin, L., et al. (2010)、Chung & Mason (2012)、Gad (2014)、Gibbs & Heaton (2014)、Waldfogel (2012) は、親の非識字以外に、家庭内の学習や教育における親の関与・関心が子どもの中退に影響すると述べ、親が児童の学習をサポートする(しない)ことが子どもの学業面での成功(失敗)に直接関係すると主張する。Sabates, R., et al. (2013) と Fortin, L., et al. (2010) も、子どもの学習に親の関与と指導が欠けていることと、非効率的な参加は、子どもの中退や留年のような結果を生じさせる効率的な要因であると主張する。また、Alexander, K. L., et al. (1997, p. 88-89) によると、親が子どものために考えていることは重要であるが、それよりも親が子どものためにやっていることがさらに重要であると論じ、親の、子どもの学業成果に対する期待度が高いと、児童の成績も高くなるとしている。Chung & Mason (2012, p. 540) の研究においても、「親の関与と学業成績のアウトプットの間に深い関係がある」ことが示されている。

他方、Teachman (1987) と Teachman, J. D., et al. (1996) は、子どもの学習成果に親のモチベーションは最も効果的であると述べ、親のモチベーションは児童の高い出席率や学習力の向上・宿題の遂行・勉強を楽しむ環境作りにもプラスの影響があると述べ、これは子どもの人格や自己概念、学校のパフォーマンスにも関連すると論じている。続いて、Fortin, L., et al. (2006) の研究では、感情的支援を十分に受けていない児童、両親からのコミットメントが欠けていると感じている児童、また家

庭や学校においてコミュニケーションをほとんどとらない親の子どもは他の児童よりも中退のリスクが高いことが明らかにされている。Blue & Cook (2004) は、子どもの学力や学習にかける親の時間と家族のサイズ、特に子どもの人数が中退に影響すると報告している。また、子どもの人数が多いほど、一人ひとりの子どもに対する親の関与が少なくなるとも述べている。それに加え、学習に関連する設備、例えば、家庭内の本の冊数、勉強できる環境、パソコンの有無なども子どもの学習達成度に影響すると指摘している。さらに、Rumberger (1995) は、家庭内での喧嘩、暴力、親の大量の飲酒が原因で家庭が崩壊した児童は中退する確率が高いと主張している。

Alexander, K. L., et al. (1997, p. 89) によると、「両親が子どもの成功・失敗のために個人的な責任を感じている場合、子どもは学業面で成功する可能性が高い」という。しかし、子どもの学業達成を向上させるため、家庭の特性も重要な役割を果たすことに意識的である親は発展途上国ではわずかである。ネパールの場合は、一般的に、子どもの学習成果をあげるためには、質の高い教員とより良い学校へ就学させることが重要だと考えられがちである。とりわけ、私立学校の教育の質は、常に良いと考えられている。また、Fry (2003) が指摘するように、子どもが大きくなり思春期に入ると、親の関与も低下する一方、子ども本人も親の学習に対する関与を干渉のように捕らえてしまうのである。

思春期（青年期）：上記に述べた家族要因の他に、児童の思春期も一つの中退要因である。Blount (2012) , South, S. J., et al. (2007)、Sun (1999) によると、思春期に入る時期とは、家事や他の収入を得られる労働ができるようになる。また、子どもの年齢が上がるので、教育費も増加するような事情が重なり、多くの親が子どもを中退をさせる。これらの要因により特に女子の中退リスクが最も高くなる傾向があると述べている。Kandel & Post (2003)、Dunne & Ananga (2013)、Jozefowicz-Simbeni (2008) の研究によると、子どもの年齢が上がるにつれ、中退リスクも上昇すると報告されている。これを男女別にみると、女子の中退する確率が高い。貧困世帯の女子の思春期が、彼女らが学校を中退するひとつの要因である。なぜなら、女子は思春期を迎えると安全面のリスクも高くなるためである。上記のマクロ構造的な要因にも述べたように、国のインフラの未発達、つまり危険な通学手段と長い距離、学校内の基本設備、例えば男女別トイレの欠如、女性教員の不足などが、女子の中退を促す要因になっている。

それに加え、貧困世帯の多くの親は、娘は結婚して他人の家族に入るので、娘の教育に投資しても、そのリターンを受けるのが他人（娘の主人とその家族）になるために、娘の教育に投資しないという要因もある。逆に、娘を結婚まで働かせ、そこから得られる収入は自分のためになると考え、学校に就学させない、または、中退させて働かせる場合が多いのである。他方、多くの娘をもつ親は、娘の結婚をできる限り早めにし、その責任の負担から逃れたがる（Fry 2003, Mahmud & Amin 2006）。なぜなら、女子は年をとるにつれ結婚相手が見つかりにくくなるからである。また、結婚相手がいても、高額な結婚持参金（ダウリー³⁸）を捧げなければならない。以上のような国の状況、親の考え方やダウリーの習慣のため、女子の早期中退は非常に多い（Brock & Cammish 1997）。他方、家事への子どもの関与が当然だという意識（Pangeni 2014）、小さい子どもにおける家事への責任感（Williams., et al. 1993）、そしてそのような意識をもつ子どもが最も中退する可能性が高いと Hupfeld（2007）は述べている。

障害：Albouy & Lequien（2009）、Li, Q., et al.（2013）、Sabates, R., et al.（2013）は、健康であることは就学につながり、教育格差と健康格差は密接に関連していると強調する。Braakmann（2011）と Tuwor & Antoinette（2008）によると、不健康な状態は低い教育達成度の原因として考えられ、よりよい健康は学校を長く続けさせる傾向があると述べている。同様に Sabates, R., et al.（2013）と Gul & Ali（2013）は、子どもの健康状態が悪く、栄養が不足していれば、中退リスクは高まると述べている。そのため、良い栄養状態が中退リスクを減らす重要な要因であると論じている。

Sabates, R., et al.（2013）は、障害を持つ子どもが簡単に学校へアクセスができないことは最も容認できない実態であると述べる。多くの公立学校では、障害のある子どもが必要とする特別な設備やリソースが不足している。そのため、学校側が彼らを簡単に受け入れられない。また、就学はできても学校側からの必要な気配りを受けられず、逆に、身体的または心理的に障害に苦しむ子どもは教育へのアクセスまたは継続を拒否するケースが多い（Peter 2003）。ネパールの特に農村地でも、障害のある子どもたちのほとんどは教育へのアクセスができない。その主な理由は、ネパールの公立学校では、障害のある子ども向けの設備と特殊施設が欠如しているからである。他方、ネパールの盆地では、

³⁸ ダウリー：ヒンドゥー教徒の婚姻において、女性側から男性側に贈与される財・持参財。

障害のある子どもが教育へアクセスできてもほとんどは卒業できず、最終的に中退者となるのである (Bajracharya 2014a)。また、特別な制度によって、このような障害者である児童が自動進級できるようにしていても、実際に教育を受けているとは言えない (Bajracharya 2014a)。これ以外に、ネパールの特に農村地域の大部分では、子どもたちは学校に就学しても、栄養失調や病弱のような理由で度々欠席し、学習内容が理解できず、最終的に中退することが多い (Bajracharya 2014a)。

上記で取り上げた家庭内要因以外に、家庭内の暴力や虐待、両親や片方の親の死、親の離婚と再婚、きょうだいの中で中退した者がいること (Bajracharya 2014a)、家族における大人の不在 (Gibbs & Heaton 2014)、が子どもの中退に大きな影響を及ぼすという知見がある (Alexander, K. L., et al. 1997)。

3. 中退に関する子どもの個人的な要因

児童・生徒の中退には、家庭や学校要因以外に本人の個人的な要因も影響している (Lessard, A., et al. 2008)。中退の個人要因として現れる要因、または、中退リスクがあるかどうかを見極める基本的な要素として、自尊心の低さ³⁹、意欲の欠如・行動面での問題⁴⁰、不正行為 (Rumberger 2001) 学齢期の問題⁴¹などが取り上げられている。

自尊心 (self-esteem) : Bachman (1972) と Ekstrom, R., et al. (1986) の研究では、中退者は他の生徒より自尊心 (self-esteem) や自信が低いと述べられ、彼らが自分自身を役に立たないと感じ、さらにコミュニケーションに問題があることが多いと報告されている。また、学習における意欲や学校に向けての関心の欠如も中退に影響を与え、結果的に大勢の児童が中退したと Fortin, L., et al. (2010, p. 5538) は述べている。

行動の問題: Fortin, L., et al. (2006), (2010)、Garnier, H. E., et al. (1997)、Rumberger (1995)、Suh & Houston (2007) は、児童の問題行動と学校中退の間に強い (あるいは有意な) 関係があることを示している。また、Allensworth & Easton (2007, p. 15) は、児童の行動の一部が中退を予測できるツールになると主張し、家庭内や学校での負の経験により児童の行動に起きる変化が中退の要因

³⁹ Bachman 1972, Ekstrom, R., et al. 1986.

⁴⁰ Fortin, L., et al. 2010, Garnier, H. E., et al. 1997, Rumberger 1995, Suh, S., et al. 2007.

⁴¹ Bajracharya & Amin 2010, Blount 2012, Gleason & Dynarski 2002, Rumberger 2001.

になると述べている。Allensworth & Easton (2007) と Fortin, L., et al. (2010) は、児童が深刻な困難を経験するとき、問題行動が起り、学校にほとんど関心を示さなくなり、学校の活動から距離を置くと述べている。その結果、教員も当該児童に対してより否定的な態度を取り始め、教員と児童の関係を悪化させることになる。

Fortin, L., et al. (2010, p. 5536-5537) によると、中退リスクに関連する様々な要因は性別によって異なる。中退リスクと児童の行動の関係を男女別に比較した結果、男子は女子よりも行動面の問題が多いことが確認された。また、問題行動に影響している要因を男女別にみると、男子の場合は、うつ病、家族の結束 (cohesion)、家族の葛藤 (family Conflict)、親からの効果的な支援の欠如、教員からの否定的な態度などであった。他方、女子の行動の異変には、家庭内の要因が最も影響を及ぼしていることが明らかにされている。

学業からの離脱 : Kennelly & Monrad (2007) は、高等学校における早期の中退リスクに関連する要因は、①次の学年に進級できない場合、②必修科目の失敗、③過度の欠席、④他人の学業離脱の兆候などであることを明らかにしている。続いて、Blount (2012)、Bryan, J., et al. (2012)、Fortin, L., et al. (2010)、Hupfield (2007)、Sabates & Kwame (2011)、Viadero (2006) によると、子どもの学業活動からの離脱は中退の兆候であるとし、それは小学校の段階でよく現れると指摘されている。また、児童・生徒が学校内で行う集団的な活動や行為に参加しない、あるいは、離脱する場合、それは中退したいという意思の始めの状態であると Hupfield (2007)、Blount (2012) が指摘している。Bryan, J., et al. (2012, p. 467-468) は、学校への愛着の少ない子どもは学力も低いと主張している。

また、Fortin, L., et al. (2010, p. 5531) の研究結果では、社会的ひきこもりや、高レベルの不安やうつ病のような要因で中退する場合もあることが報告され、それ以外に、低い学業成果、教員との関係の悪さ、学校に対する否定的な態度、つまり行動の問題がある児童は、中退する可能性が高いと強調されている。

一方で、Ekstrom, R., et al. (1986) は、児童の中退には、性格 (Personality) の問題が影響することを指摘し、初等教育の学齢期に攻撃的 (アグレッシブ) な性格を持っている児童が中退する可能性が最も高いと論じた。また、より他人からの孤立傾向のある子ども (Bachman 1971)、親と一緒に

生活を望まない子ども、さらに親と親しくなりたくない子ども (Ekstrom, R., et al. 1986)、親が自分の人生を支配していると感じている子ども (Fagan & Pabon 1990) が、中退する確率が比較的高いことが示されている。

不正行為：学校内で不正行為などのために処分された経験や、留年、中退経験も児童の中退に影響する (Rumberger 2001, p. 21)。Viadero (2006) の研究では、性格の問題は子どもが学校を離れる可能性を高める要因であると言われている。

遅延入学・早期入学：Blount (2012)、Gleason & Dynarski (2002)、Rumberger (2001) の研究による知見を最後に挙げる。中退の原因のひとつは、初等教育入学年齢より高い年齢、あるいは低い年齢の子どもを入学させることにあるという。そのような (年齢が異なる) 児童は同級生と馴染むことができず、中退するケースが多いと述べられている。中退問題を抱えているネパールを含め多くの国でも、この現象は広く見られる。ネパールの公立学校でも特に1年生の児童の中退率が高くなるひとつの理由は、制度上の就学年齢より高いまたは低い子どもの就学である (Bajracharya 2014b)。Dunne & Ananga (2013) によると、学年の平均就学年齢より3歳上の子どもはよく中退する傾向にある。また、制度上の就学年齢より高い子どもが一度中退すると、その多くは学校に戻らないといわれている。仮に、戻ってきたとしても、再び中退をすることが多いと結論付けられている。Rumberger (1995, p. 588) は、就学の年齢と同様に、度重なる転校も中退リスクを上昇させる傾向があるとしている。

4. 中退に関する学校要因

子どもが学校を早期に中退するか卒業まで残り続けるかを決定する際に、学校は非常に重要な役割を果たす⁴²。児童の中退には家庭以外に学校要因や学校の特徴も影響を与えている。Heyneman & Loxley (1983) の研究では、学生の家庭背景と比べ、学校の特徴の方が中退に大きく関連することが論じられている。子どもは、幼稚園から高校まで (一部を除く) 毎日約6～8時間を学校で過ごすので、子どもの通う学校の特性は、モチベーションの重要な供給源として機能している。同様に、Butler-

⁴² Kenesting-Lund, K., et al. 2015, Lehr, C.A., et al. 2003, Louise, E., et al. 2012.

Barnes, S. T., et al. (2015, p. 168) も、「子どもの時間のかなりの割合を仲間と学校で過ごすので、これらの社会的影響は、児童・生徒の学業面の成果にも影響を与える」と主張する⁴³。

以下は、先行研究に基づき整理した中退を引き起こす学校関連の要因である。多くの研究では、児童・生徒の中退を引き起こす主な学校要因として、教育費⁴⁴、学校へのアクセス⁴⁵、学校資源の欠如⁴⁶、学校での施設・設備の欠如⁴⁷、学校のタイプ、サイズと場所⁴⁸、学校内での負の影響⁴⁹、期末試験と自動進級⁵⁰、学業成績⁵¹、留年⁵²、中退経験⁵³、過度の欠席⁵⁴ などが最も多く取り上げられている。

学校へのアクセスと質：Fortin, L., et al. (2006) によると、発展途上国の多くの貧困世帯が教育へアクセスできていない。その主な原因は学費であり、それが中退に直接的に影響を及ぼしている重要な要因である。Manandhar (2012, p. 204) によると、ネパールの特に農村地の公立学校の場合、学費は中退問題に影響を及ぼしている最も重要な要素である。政府は初等教育無償制にしたがっていても、多くの公立学校では様々な名目、例えば、制服代、試験代、選択カリキュラム費、特別科目費（パソコンスキル代など）、運動費、などとして、追加の学費を請求する。このような追加的な費用は、貧困世帯にとって経済的な負担とみなされ、これは子どもの学校への就学と卒業両方に大きな障壁を作り出している (Bajracharya 2015)。しかし、学校がこのような資金調達をするには理由がある。Bajracharya (2015) によれば、公立学校に政府から配分される費用が少ないためである。学校は、政府から配分される総資源の半分以上を教員の給料にあて、残りの資源で毎日の学校運営に必要とする基本設備と文房具を賄うが、学年別の教室、机とベンチ、ホワイトボード、黒板、飲用水、男女別のトイレなどが欠如している状態で学校運営は困難をきわめ、最終的に子どもたちから一部の資金を収集

⁴³ 原出所：Larson (2001)。

⁴⁴ Li, Q., et al. 2013, Stephen & Jonathan 2014.

⁴⁵ Chung & Mason 2012, Lewin 2008, Sofie & Kristof 2010, Stash & Hannum 2001.

⁴⁶ Little 2008, Michieaka 1983.

⁴⁷ Oakland 1992.

⁴⁸ Pageni 2014, Rijal 2011, Rumberger 2001, Rumberger & Thomas 2000, McNeal 1997, Sander & Krautmann 1995, Woessmann 2003 Werblow, J., et al. 2010.

⁴⁹ Anderson, D. M., et al. 2013, Fortin, L., et al. 2010, Paul & Vijayan 2000, Rijal 2011.

⁵⁰ Bajracharya 2015, Blount 2012.

⁵¹ Hungi & Thuku 2010, Lessard, A., et al. 2004, Kasen, S., et al. 1998, Rumberger 2001, Roderickel, M., et al. 2000.

⁵² Alexander, K. L., et al. 2001, Allenworth & Easton 2007, Viadero 2006, Battin-Pearson, S., et al. 2000, Rumberger 2001.

⁵³ Hunt 2008, Lewin 2008, Manandhar 2012, Sabates, R., et al. 2010, Suh, S., et al. 2007.

⁵⁴ Rumberger 1995, Goldschmidt & Wang 1999, Lessard, A., et al. 2008.

していることが明らかにされている。しかし、貧困世帯の親が学校から要求された追加的費用を払えず、子どもを中退させるケースは多く存在する (Fortin, L., et al. 2006)。学校の質について、Rumberger & Thomas (2000) は、各教室が基本的に必要とする物品、例えば、白板、電気、椅子机、教科書を含む他の教材などが不足している状態では、質の高い教育の提供あるいは学習ができないとしている。また、混雑している教室が学習の質に直接的に負の影響を与えているとも指摘する。Lockheed & Verspoor (1991) も、質の悪い学校では、インフラの不足、屋根の雨漏り、こわれた壁、衛生設備の不足、教員の頻繁な欠勤、教科書や教材の入手の遅れまたは入手不能などにより、子どもたちが中退することが多いと報告している。さらに、男女別にみると以上のような質の悪い学校では、女子の就学する割合は男子と比べ比較的少なく、中退は男子のほうが高くなる傾向があると述べている。

学校のタイプ、規模と場所：中退に影響する主な学校要因として、先行研究には、学校の種類（公立学校と私立学校）と構造的特徴（規模と場所）について議論されている文献も多く見られる。多くの実証的な研究では、公立学校の中退率が私立学校より高いことを見出している⁵⁵。しかし、Rumberger & Thomas (2000) は、世帯の収入の変動に応じて子どもが私立学校を中退する前あるいは中退後、公立学校に転校すると述べている。

Rijal (2011) によると、学校の位置する場所も中退に影響する。さらに、Rijal (2011, p. 56-57) は、特に丘陵地帯や山岳部では、家から学校への距離が長いほど中退リスクが高くなるとしている。同様の結果は、Li, Q., et al. (2013) の研究にもあり、通学時間と高い学費の請求で中退者が増加すると論じている。他方、Gibbs & Heaton (2014, p. 68) では、「通学距離と時間は、中退率とは関係しない」としている。

Hanushek (1997) は、クラスのサイズは子どもの学習に関与しないとしたが、これに反し、Rumberger & Thomas (2000) は、学校のサイズも中退に直接的に影響すると述べ、学校が小さい、または各クラスの生徒数が少ないほど、教員や学校の関係者から各子どもに対する気配りや学習における支援がより多く受けられると述べている。Woessmann (2003) も、クラスのサイズが小さいほど、つまり教員一人当たりの生徒数が少ないほど、算数の達成度が高くなることを強調している。

⁵⁵ Gibbs & Heaton 2014, Krautman 1995, McNeal 1997, Rumberger 2001, Rumberger & Thomas 2000, Pangeni 2014, Woessmann 2003.

期末試験と自動進級 : Tyler & Lofstrom (2009) によると、学校の厳格な規律は中退に影響する校内要因であり、それはお互い深く関連している。ネパールでは、自動進級制度が欠如し各学年の期末試験の成績によって児童たちは進級するか留年するかが決まる。年に3回行われる期末試験の成績が発表されるので、児童に対しては非常に重圧がかかっている。期末試験に加え、学校によっては模擬試験などが度々行われるために、そのプレッシャーに耐えられない児童の多くは中退するのである。Hungu & Thuku (2010) によると、期末試験の時期に中退するケースも少なくはない。Blount (2012) の研究からも、次の学年のための学業面での準備を備えていない児童は留年や中退することが多いことが明らかにされている。また、Blount (2012) は、この原因により1年生と5年生において最も中退率が高いと述べている。また、Rumberger (1995) と UNESCO (2015) によると、中退リスクは高学年になればなるほど高くなる。ここに述べたような児童・生徒に対する厳しい学校の制度などは、中退に影響していることが明らかになっている (Bajracharya 2015)。

学業成績・留年・中退経験 : Allenworth & Easton (2005) 、Gibbs & Heaton (2014) 、Rumberger (1995) 、Suh & Houston (2007) 、Viadero (2006) 、によると、以前では学業失敗(試験の失敗)、留年や中退した経験のある児童の中退リスクがずっと高くなるという。また、Rumberger (1995) 、UNESCO (2015) によれば、高学年(Upper Class)に留年や学業に失敗した場合中退リスクが上昇する、つまり、高学年になればなるほど中退リスクが高くなること明らかにされている。Viadero (2006) の研究でも、小学校1年生～8年生までの間に一度でも留年経験のある児童・生徒の中退する可能性は他の留年の経験がない生徒より4倍以上高いとしている。

Goldsmith & Wang (1999) と Roderick, M., et al. (2000) は、留年は、学校中退の強力な予測因子と呼ばれる場合が多いと指摘する。また、Suh & Houston (2007, p. 201) は、留年の経験のある子どものうち、中退リスクを男女別にみた場合、女子より男子の中退リスクが高いことを明らかにした。続いて、中退になぜ留年が影響するかについて、Hungu & Thuku (2010) は、留年することが子どもの自尊心や勉強へのモチベーションに否定的に影響し、低い学業成績、行動上の問題、中退のような長期的な問題に関連すると述べている。また、Pangeni (2014) と Manandhar (2012) は、留年率が高い小学校では中退率も高くなるとしている。

他方 Gibbs & Heaton (2014, p. 69) は、「転校した児童の以前の学校の経験は非常に重要であり、前年度に学校で留年や進級保持されたような苦勞の経験のある子どもたちの中退リスクが最も高い」としている。Alexander, K. L., et al. (1995, p. 95-96) は、子どもの過去の成績と留年のようなファクターが中退につながりやすいと述べる。要するに、Gibbs & Heaton (2014, p. 69) が指摘するように「中退や中退リスクに留年の経験が根強く影響している」のである。

低い成績: Rumberger (2001, p. 588) によると低い成績、不正行為などが学生の停学 (Suspension)、追放または、強制転校などにつながり、それは最終的に中退につながると述べる。Battin-Pearson, S., et al. (2000)、Viadero (2006)、Hunt (2008) も、学習困難や学習学業成績の低さ、または学校での失敗などが児童の中退の最も重要かつ普及している要因であると強調する。Blount (2012) の研究からも、次の学年のための学業面での準備を備えていない児童は留年や中退することが明らかにされている。ところで、Suh & Houston (2007, p. 201) は、「低い学業成績 (GPA) は、中退する唯一の要因ではない」と主張し、欠席率の高い学生は中退する可能性が高いと論じている。同様に Gibbs & Heaton (2014) も、出席日数と中退リスクは否定的な関係を有すると述べ、学生の出席率が非常に低く、実際には教育を受けていないケースも多く、そのような子どもは最終的に中退することが多いと述べている。また、Cabus & De witte (2015) と Tyler & Lofstrom (2009) も、無断欠席は将来の学校中退の最も初期のシグナルの一つであると述べ、1年生で16日間の欠席が中退の可能性を反映することを論じた。また、Cabus & De witte (2015) は、子どもの欠席と家でテレビをみる時間の関係に言及し、家でテレビをみる時間が長ければ長いほど家での勉強 (宿題や復習など) をする時間が短くなり、宿題等の未完成のために学校を休む子どもが多いと述べている。

カリキュラム: Little (2008) は、異なる年齢層の子どもへの指導には異なる学習方法とカリキュラムが必要であると述べる。Gul & Ali (2013, p. 124) によると、学校における職業教育の欠如、カリキュラムに有用なスキルの欠如、基本的な施設と共同カリキュラム活動の不足が中退を生み出すとされる。また、Cabus & De witte (2011) は、中退や中退リスクのある子どもをコントロールするための工夫、例えば学校をより魅力的にすること、体験学習、苦勞している子どものための指導やサポートの改善、学校の環境の改善、子どもが学校の成人 (少なくとも1人) との関係を持っているこ

との確認、親と学校のコミュニケーションの改善などをする必要性があると述べている。Anderson, D. M., et al. (2013) も、学校内の雰囲気を多少なりとも変えることによって中退を避けることができるという。

Azzam (2007) は、中退の最も主な要因は、毎日の学校つまらない学習生活と学習方法であると述べ、それに飽きた多くの児童・生徒が学校を休んでしまうという。その結果、授業の学習内容に追いつくことができず、学校と学習に対する興味を失い、さらに学校を休み続けるパターンを取り最終的に中退する。これに加えて、このような児童・生徒は、基本的に自由奔放に過ごしており、生活の中で十分なルールが欠如しており、結果的に学業に失敗している。これらはすべて中退に影響する主な理由であると考えられる。

5. 中退に関わる教員の要因

中退に影響する主な原因としては、学校関連の困難と同時に教員との否定的な関係や対立もあるとされている⁵⁶。先行研究では中退に影響する教員要因として、教員の質⁵⁷、教員と生徒の関係⁵⁸、学校や教員の厳しい規則 (Michieka 1983)、学習面のプレッシャー⁵⁹、教員の態度、ハラスメント・いじめ・体罰⁶⁰と教員の欠勤⁶¹が最も影響する要因として取り上げられている。

教員の質 : Pontefract (2005) は、子どもの低い学業成績、留年と中退の要因として、学校と教育の低い質をあげている。Fortin, L., et al. (2006)、Heyneman & Loxley (1983)、Konu & Rimpelä (2002)、Keith (1986)、Oakland (1992)、Palafox, J.C., et al. (1994)、Veenstra & Kuyper (2004) は、主に途上国の場合、教員の質は、教育成果に他の要因と比べ大きな影響があると述べている。UNESCO (2005) では、高い学業達成に関連する教員の質は、人的資源の質を向上させ、個々人の生産性、経済成長と同時に貧困を軽減する際に重要であると論じている。また、Kortering & Braziel (1999) は、効果的な中退防止プログラムを開発するために、学生のエンゲージメント、教育の質のような要因の重要性

⁵⁶ Koedel 2008, Lessard, A., et al. 2004, Fortin, L., et al. 2010.

⁵⁷ Georgiou 2007, Oakland 1992, Pangeni 2014, Veenstra & Kuyper 2004, UNESCO 2013.

⁵⁸ Lessard, A., et al. 2004, 2008, MacQuarrie 2013, Raymond & Claude 2010.

⁵⁹ Gul & Ali 2013, Şimşek & Kabapınar 2010.

⁶⁰ Ackers, J., et al. 2001, Bajracharya 2015, Hung & Thuku 2010, Manandhar 2010, Lloyd, C.B., et al. 2000, Williams & Guerra 2007, 小川 2016.

⁶¹ Tyler & Lofstrom 2009, Rijal 2011.

を無視することはできないと述べる。Gul & Ali (2013, p. 124) によると、多くの発展途上国の公立学校では、混雑している教室での学習、限られた学習機会、学習教材の欠如、資格のある教員や質の高い教員の欠如が続く状態であり、これらが学習成功に大きなダメージを与え、中退の可能性を向上させているとする。

Kortering & Braziel (1999) によると、子どもの中退に影響する要因は、①教員と良好な関係がない、②学校・学級への所属感がない、③学校内で身体面の危険を感じている、④自分が中退しても誰も気にしないと信じている、⑤学校の大人は自分が中退することを望んでいると信じている、ことなどであるとしている。そのため、Kortering & Braziel (1999) は、学校の環境、教員の意欲と子どもの学習持続性をサポートできる教員の能力が中退リスクを緩和することにつながると述べる。また、Anderman (2003) は、教員が教室での子どもの学業を支援し、子どもたちと良好な関係を構築することによって、児童・生徒の学校への所属感が向上し、中退を抑えることにつながると述べている。

教員と児童の関係 : Lessard, A., et al. (2004) は、児童と教員の関係の悪化は、中退リスクを増加させる重要な因子であると述べている。同様に、Hughes, J.N., et al. (2014) と Rubin, K.H., et al. (1998) も児童の教員との直接的または間接的な関係が児童の学業意欲や学習に関連していると述べる。また、Hughes, J.N., et al. (2014) によると、教員と児童の関係は、児童の学習意欲に影響を与えており、教員をポジティブに認知する子どもが中退する可能性は、そうでない子どもに比べ16%低いとされている。ところで、Kortering & Braziel (1999) の研究対象者の教員に対するイメージと要望は、次のようなものであった。「教員は、学生の社会—経済的バックグラウンドに応じて自分の態度を変える」、「態度に問題がない教員が欲しい」、「教員は落ち着く必要がある」、「貧富により学生の教室を分けるような制度をやめて欲しい」「教員は学生よりも優れていると常に思っている」。教員が授業中、あるいは教室内で子どもに対する負の態度あるいは厳しい態度をとることが子どもの中退に関係していることも明らかにされている (Kortering & Braziel 1999)。

教員の欠勤 : Rijal (2011) と Sabates, R., et al. (2010) は、教員の欠席と児童の教育達成に関係があることに言及している。Sabates, R., et al. (2010, p. 15) は、教員の欠席回数が多いと児童の学習成果が低下し、最終的に留年と中退のような結果を生み出すと述べた。また、Gertler, P., et al.

(2006)によると、教員の仕事に対する親の関心は、教員の欠勤を減らし、教員が学業不振の子どもをサポートする責任をより果たすようになることである。

児童・生徒に対するビヘイビア (行動) :子どもが学校に対する愛着や学業的な課題への取り組みに失敗した場合は、心理的に中退行為に進むことが多いとされている。Fortin, L., et al. (2010) Bajracharya (2014)、Chakrabarty, S., et al. (2011) は、学校でしばしば起こる負の経験が中退を引き起こしているとしている。ここで、負の経験として、最もよくある例は、教員から児童・生徒に対する行動、いじめ、学習面でのプレッシャー、ハラスメントと体罰である(Fortin, L., et al. 2010, p. 5531)。

教員の子どもに対する行動について Hughes, J. N., et al. (2014) と Fortin, L., et al. (2010) は、教員と生徒の関係が、同級生間関係に影響をすると指摘する。つまり、教員がある生徒に負の言動をあげると、それを見ている他の生徒たちもその生徒に対しネガティブになるという。Hupfield (2007) と Blount (2012) の研究でも、規律教育や教員がある生徒を他の同級生と比較することなどが、生徒に同級生からの離脱をさせ、最終的に中退につながることを明らかにした。また、教員から生徒に対する不適切な言葉や指示も中退に影響すると Rijal (2011, p. 62) は指摘する。

小川 (2016) は、教員からのハラスメント (Manandhar 2010, Lloyd, C. B., et al. 2000) , 社会—経済的に低階層 (例: ダリット⁶²) の子どもが学校でネガティブな感情にさらされること、男女差別 (Manandhar 2010)、留年による精神的な苦痛や体罰への恐怖 (Hung & Thuku 2010, Ackers, J., et al. 2001)、学習面でのプレッシャー、例えば、大量の宿題、暗記させること (Gul & Ali 2013) などの原因で、子どもが教員に対する否定的な感情を抱いた結果、中退が誘発されると述べている。また、このような行動は、私立学校と比べ公立学校でよく見られるといわれている (Hung & Thuku 2010)。

6. 中退に関する友人の要因

⁶² ダリットとは、ヒンドゥー教における身分差別の中で最も低いカーストに位置づけられる、触れてはいけない (不可触民) の民族のことである。つまり、カーストの最底辺に位置付けられた人々の総称であり、ネパール総人口の約2割を占めるシャプラニール、2016。 https://www.shaplaneer.org/essay/nepal/161207_10yamamoto/ (アクセス: 2017. 10. 22)。

Lessard, A., et al. (2008, p. 38) は、「子どもにとって、友人との関係の本質は学校生活を通して重要であり、長期的に影響をする」と述べている。Hallinan & Williams (1990) の最近の実証研究では、友人が教育成果にも有意な影響を及ぼすことに言及している。Brooks-Gunn & Duncan (1997)、Ekstrom, R., et al. (1986)、Hallinan & Williams (1990)、Rumberger (2001)、Wilson (1987) は、家族や学校に加えて学校内外の友人の負の影響も児童・生徒の学校中退に影響を与える可能性がある」と強調する。また、Hughes, J. N., et al (2014) は、生徒の友人との関係も彼らの学業意欲や学習に関連していると述べている。

Butler-Barnes, S. T., et al. (2015, p. 169) によると、友人との相互作用 (interactions) は個々の友情の質や積極度によって異なる。子どもは友人を選択する際に、自分自身と同様の態度や動作をする人を模索することが多い。したがって、ポジティブな友人からのサポート (例えば、勉強面でのサポート) には肯定的な成果が関連している一方で、ネガティブな友人のサポート (例えば、授業をスキップする) に負の結果が関連付けられていることを指摘している。これが子どもの学業面、心理社会面での成果に影響を与えているという。また、学習における様々なイベントに教員から度々推薦される児童・生徒は学習的に優秀であり、彼らは友人からも高い評価を受けるという (Hughes, J. N., et al. 2014)。

他方、Ladd, G. W., et al. (2000) は、友人からの受容と教育達成間の双方向の効果 (Bidirectional effects) を検討した結果、教育達成を十分できている子どもは友人から受け入れられる一方で、教育達成ができていない子どもは友人にも受け入れられないという結果を明らかにした。つまり、教育達成と友人からの受容には強力な影響があり、教育達成ができない子どもには友人も少なく、中退する傾向があると述べている。この結果と類似の結論は、McEwan (2003, p. 132) にもみられる。それによると、子どもの学業成績は、「良い」友人のグループの存在と「悪い」友人グループの存在によりそれぞれ高くなったり、低くなったりする。また、この研究から、教育レベルの高い親は、学校の特徴より、子どもが入る予定である学年の同級生の特徴と性格を検討してから、学校を選ぶということが明らかになった。

一方で、Carbonaro (1998) によると貧困地域に住む子どもは、中退者である友人を持つ可能性が高くなり、子どもも学校を退学する可能性が高いと述べられている。さらに Dornbusch, S.M., et al. (1991) は、子どもが中退する原因が、友人からの圧力や規範、準拠集団内の他人に迎合したい欲求の影響だという。それと同時に、近所やコミュニティも子どもの学業成績と中退に影響を与えることを明らかにしている。

しかし、Dornbusch, S.M., et al. (1991) は、子どもと友人との直接的なやり取り、学業成績や学習に関する会話、一緒に活動に取り組むことなどが、同級生の能力に対する彼らの認識に影響を与えると、中退リスクも抑えられるとも述べている。また、Suh & Houston (2007, p. 201) は、「停学(Suspended) 処分を受けた子どもの友人の多くが通学を続けていた場合、友人と勉強会などを行い会話しながら学習すれば、その子どもも卒業する可能性が高い」としている。

第3節 考察とまとめ

学校の中退は、学校を越えて社会全体に広がる、非常に重要で、かつ、多くの人々にはまだ理解されていない大きな問題である(天野 1997, p. 14)。Rumberger (1995) は、高等学校の卒業者と比べ、中退者の失業率が高く、収入が低いこと、また中退者は、健康上の問題を有する可能性が高く、犯罪行為に従事することも多いと指摘する。そしてこのような問題が社会的に大きなコストを発生させていると同時に教育ウェステージを出していることを明らかにし、中退は大きな損失であると論じている。以上の先行研究レビューでは、様々なケースの中退要因を検討してきた。地域によって、また学年や年齢によって、さらに学校の種類によって中退の要因が異なっていることと同時に中退問題の捉え方も異なっている。多くの先行研究では中退の原因を、主に、「①家庭要因」と「②学校要因」に分類していた。

しかし、筆者は中退要因を家庭内要因と学校要因だけに限らないと考える。特にネパールのような発展途上国の中退要因は大きく6つに分類すれば理解しやすいと考え、①マクロ構造的要因、②家庭の要因、③個人要因、④学校の要因、⑤教員の要因、⑥友人の要因、に分けた。以下、この6つの主な中退要因に沿って考察を行う。

まず、中退問題は、特にアフリカと南アジアのような途上国で深刻な問題になっていることが明らかになった。学年を問わず、子どもの中退の最も主な共通原因は「貧困」であった。経済面で弱い政府と貧困世帯が最大の原因として中退者を生み出していることが確認できた。ネパールの場合は、マクロ構造的な要因として、国家の貧困、不安な政治と政府、インフラの未発達、教育分野の未発達と資源不足などに関する研究が多かった。さらに、ネパールの教育分野で EFA と MDG s の目標の達成が遅れた主な理由の一つは、政府から初等教育分野に対する財政的支援の削減であった (Robinson-Pant 2010, MoE 2015)。

ネパールでは、1996 年～2006 年の間にネパールの政府とマオイストとの内戦が続き中退率が大きく上昇した。当時、マオイストの団体を強め、さらに国家を支配するために、マオイストは多くの子どもに強制的に訓練を受けさせ、マオイストの方針に従うようにしていた。そのため、マオイストの主なターゲットは、農村地の学校に通っている子どもたちであった。多くの住民は、政府からの安全保障を得ることができず、自分の子どもたちを守るため、子どもに学校を中退させ、都市部またインドに逃げさせていた。以上のように、初等教育分野への資源の削減という判断とマオイストとの内戦といったマクロ構造的な要因でネパールでは中退問題が深刻化した。

家庭の要因と個人の要因にも、貧困世帯、家族構造、移住、ジェンダー、児童労働、親に関係する様々な要因、言語、就学年齢、意欲の欠如、自尊心や自信が低いことなどの問題が確認できた。さらに、中退に影響する学校と教員の要因には、学校へのアクセス、学校のタイプ、規模と場所、学校内資源の欠如、教育費、学校内での負の影響、インフラ設備、教員の欠勤、教育の質、教員や学校の厳しい規則、教員と生徒間との関係、ハラスメント・いじめ・体罰、停学、期末試験と進級制度、学業成績、留年、低い成績、欠席、中退経験、学習面でのプレッシャー、必要な教材の不足、教員の行動などがあることも確認された。Gibbs & Heaton (2014) は、父親が農業をしていれば、子どもが中退する可能性が高まると述べている。しかし、ネパールでは、8割以上の住民は農業を主な職業としている。そのうち多くの親の子どもは様々な学校に通っているのが現実である。他方、Chakrobarty & Grote (2009)、Gibbs & Heaton (2014) のような研究者が、児童労働と中退に深い関係があり、中退リスクを上昇させていると述べている。この点に関して、Li, Y., et al. (2012) は、仕事が入手できること

は早期退学の確率に影響を与えることはないと強調する。ネパールの場合は、児童労働が深刻な課題である一方で、学費を得られるために働きながら通学を続けているケースも若干見られる。このほか、中退に友人や近所・コミュニティの影響における先行研究も多少見られた。

先行研究からは、上記に述べた様々な分野の異なる要因の影響で中退者が生じていることが理解できる。これらすべての要因は、ネパールの一般的な中退要因でもあり、共通する部分もある。ネパールの場合、中退問題におけるこれまでの研究では、農村部の学校を中心にして、それに関連する中退要因を分析していたことが確認できた。ここで先行研究の主な課題として残されたことについて整理したい。まず、一般的にネパールの中退問題の研究は農村部の公立学校のみ集中している。中退の原因を検討するときは地域別(山岳部、丘陵地帯とタライ平原)に検討する必要がある (Manandhar 2012, p. 220-226) が、ネパールの都市部の公立学校を中心とした中退問題に関する先行研究はほとんどみられない。また、これまでの研究では中退リスクのある児童に関する研究も存在しないことを確認した。次に、これまでの先行研究では、中退に影響する主な原因として貧困を取り上げたものが多いことである。このこと自体には特に疑問をさしはさむ余地はない。しかし、経済的に豊かな子どもたちも、学校・教員・友人の影響で中退するケースが多くあり、また、貧困世帯の児童であっても勉強と学習に熱心な子どもも存在することに焦点を置きたい。さらに、児童の中退に、教員と児童間のコミュニケーションの問題の影響や児童の学校内及び学校外の友人の影響に関する研究も見られなかった。

そのため、本研究では、2014年～2017年の約4年間をかけて、質問紙調査、半構造化インタビュー調査とFGD調査を行い、その結果を用いて、中退した児童と中退リスクのある児童を区別し、中退リスクのある児童の特徴と彼らに影響している主に学校内の要因について検討する。さらに児童の中退に教員と児童間のコミュニケーション問題と児童の学校内外の友人の影響を明らかにすることを本研究の課題とする。

第3章

ネパールの教育制度と現状

本章の第1節では、本研究の対象地であるネパールの教育史を概観し、教育制度を整理する。次の第2節では、ネパールの特に初等教育の現状について述べ、第3節では、ネパールにおけるEFAの目標達成の現状と課題を明らかにする。最後に本章における考察とまとめを行う。

ネパール：国の概要と社会経済背景

ネパールは南アジアに位置する共和制国家であり、世界最高峰エベレスト（サガルマータ）を含むヒマラヤ山脈、インドと中国にはさまれた内陸国である（図3.1）。東西は885km、南北は平均193kmの細長い国土である。面積は147,181km²（日本の北海道の約1.8倍）であり、人口は約2,895万人である。地理的には小さな国だが、人口密度は高い（GoN, 人口調査、2011）。ネパールは大きく山岳部、丘陵地帯、タライ平原に分かれている（図3.2）（CBS 2013）。首都はカトマンズであり、国内最大の地区である。その次に大きい地区は、パタン（ラリットプールともいう）とバクタプールである。この3つの地区は、「盆地」（図3.3）と一般的に呼ばれている。ネパールの特徴はその言語的・民族的多様性にあり、様々な言語（127言語）や慣習を持つ多くの民族を擁する。また標高60メートルの平野から8,000メートルを超えるヒマラヤ山脈という地理的変化に富んだ国土である。



図3.1 ネパール連邦民主共和国の位置

出典：Heritage: http://feynmanino.watson.jp/5076_Karakorum.html（アクセス：2016.2.24）

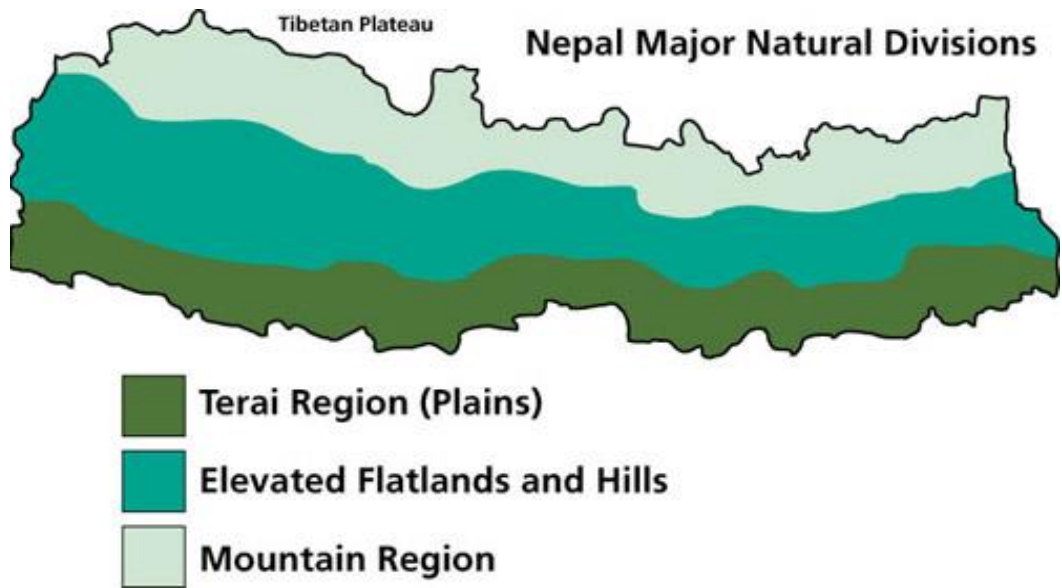


図 3.2 ネパール連邦民主共和国 (地域別)

出典 : Info Nepal. <http://supnepal.blogspot.jp/2011/02/terai-region-of-nepal.html>

(アクセス : 2016. 2. 24)

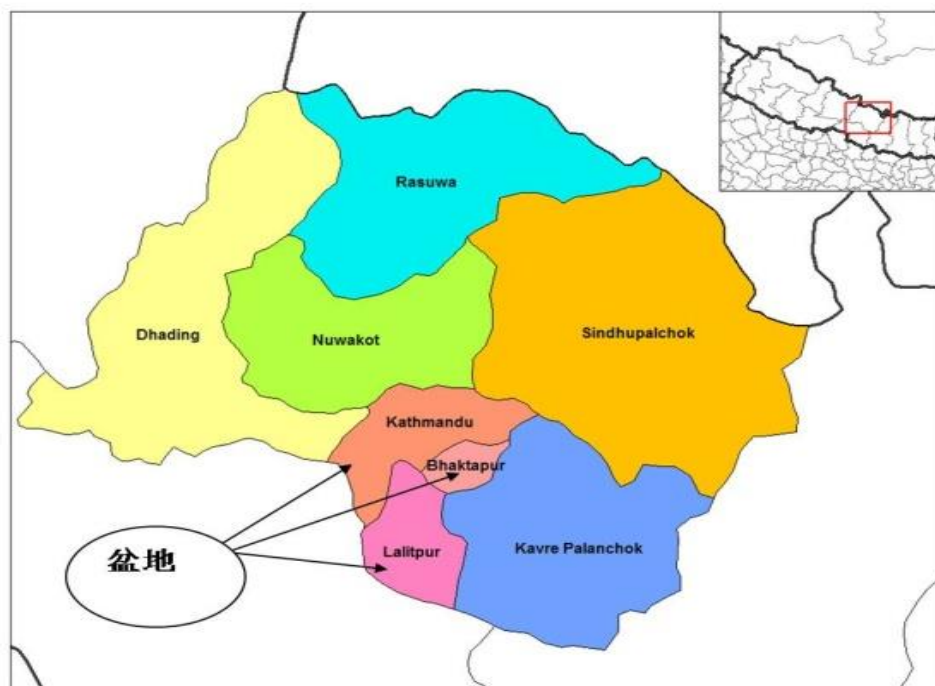


図 3.3 ネパールの盆地

出典 : Kathmandu District. https://en.wikipedia.org/wiki/Kathmandu_District

(アクセス : 2016. 2. 24)

南アジアにおいてネパールは、政治的には長期にわたる不安定な環境のもとにおかれ、経済水準からみても貧困国である。2015年度の間開発指数（Human Development Index, HDI）をみても、ネパールは188カ国の内144位（HDI:0.558）⁶³に位置し、人間開発の遅れが顕著である。ネパールの生活水準調査（2010/11）にも、総人口の約4分の1が「貧困線」⁶⁴以下の生活を送っていることが示され、発展途上国に分類されている。20年ほど前から現在に至るまでネパールの経済開発を遅らせてきた主な要因は、①遍在する低所得、②失業、③地理的困難さがもたらすインフラ不整備、④学校教育の問題、である（CBS 2013）。他方、2015年4月25日のネパール大震災⁶⁵による経済的なダメージ（36%の損失）を受けてから、2016年度の1人当たりのGDPは682.2USドル⁶⁶を示している。その結果、新たに貧困線未満の生活状況にいる人数は、70万～98万2,000人に上るといわれている（ユニセフ2016）。

このように、様々な要因がネパールの開発を遅らせているが、これらの諸要因の中で、最も対策が必要と見なされているのが学校教育であり、EFAの目標の達成が緊急の課題である。

第1節 学校制度の歴史

1. 学校教育史

黒田（2005）によると、教育は開発の基礎であり、その過程において重要な役割を果たす、とされている。UNICEF（1999）も初等教育は、貧困の悪循環を断ち切るには最も重要な要因であると主張する。しかし、ネパールにおいて近代の公教育制度が始まったのは1950年であり、1950年代半ば以降、教育セクターを含む様々な分野で計画的な開発アプローチが開始された。また、国連を中心に初等教育が基本的人間ニーズアプローチ（Basic Human Needs 以下、BHN）の一つであると主張されるようになると、政府は1971年に国家教育地区計画⁶⁷（National Education Sector Plan 以下、NESP）を発表した。NESPにも普遍的初等教育の方針があり、その結果1970年代と1980年代には小学校の入学者数

⁶³ HDI: HDIの測定数は“0”と“1”の間の値をつけられている。これは、“1”に近いほど人間開発ができていて、ことを示し、“0”に近いほど人間開発できていないことを示す（荒木2004）。

⁶⁴ 1日1.25米ドル未満の生活している人々のこと。

⁶⁵ 2015年4月25日の日ネパールでは、7.9震度の地震が起きた。また、5月12日に7.3震度の余震があり、8,800人以上の死者が発生した。死者や被害者のうち、0～15歳の子どもの数が最も多く、性別で言うと女性の死者・被害者が多かった。

⁶⁶ Trading economics HP: <https://tradingeconomics.com/nepal/gdp-per-capital>（アクセス:2016.9.25.）

⁶⁷ NESPでは、国の経済発展のために中級レベルのマネージャーと熟練した人材を育成する目的で、地域社会と協力して運営するすべての学校が政府に引き継がれた。当時職業教育には最も重点が置かれていた。

が大幅に増加した。新しい教科書が作成され、初等教育においては無料で提供された。そして、画一的な教育を展開していくための媒体としてネパール語を強調した⁶⁸。しかし、NESPは、国の資源状況の現実的な評価に基づいていないため、プログラムは著しい資金不足に直面した。その影響で、教員は単なる「労働者」となり、教育は単なる「作業」になった。それ以来、親や地域社会が果たす役割はほとんどなく、教育は国家的な問題となった。

次に、1984年に国連が採択した人権宣言によれば、「第26条 第1項⁶⁹と第2項⁷⁰」のもとで、教育は基本的な人権であり、社会経済開発においても重要な役割を果たしているというような考え方が強まった。さらに、1990年代に政党が変わった後、教育制度も変わった。「すべての人のための教育」が全国的なスローガンになった。これは新しい楽観主義をもたらした。その結果、「無償学校教育」は、ネパール政府の憲法における最も重要な政策の一つとなっている。さらに、ネパールは、教育をすべての子どもの基本的権利として宣言している、子どもの権利条約（Convention of the Rights of Child : CRC）を批准した。

一方、教育は依然として政治的関心事であるため、1996年に始まったマオイストの「人民戦争」の格好のターゲットとなった。マオイストは、政府の学校制度の大規模な改革と多額の学費を請求する私立学校の閉鎖を要求した。さらに、彼らは私立学校に対して強制的に閉鎖させるための直接行動を取った。

マオイストを制圧するために、政府は「公立」学校と「私立」学校を検討するための高水準の教育実務委員会を組織した。NESPには、政府が一定レベルの教育の質を保ち、全員に普遍的初等教育を提供しなければならないと強調された。さらに、学校の運営免許制度と同時に教員の研修を提案した。それによって、初等教育の就学率は徐々に改善し⁷¹、2000年に国連ミレニアム宣言が採択され⁷²、ミレ

⁶⁸ The National Education System Plan for 1971~1976.

http://www.moe.gov.np/assets/uploads/files/2028_English.pdf (アクセス: 2016. 3. 25.)

⁶⁹ 第26条 第1項: 「すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基本的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。また、高等教育は、能力に応じ、すべての者にひとしく開放されていなければならない」。

⁷⁰ 第26条 第2項: 「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国、又は、人種若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない」

⁷¹ NPC (National Planning Commission) and UNDP, 2006.

⁷² 国連開発計画 (UNDP) <http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/sdg/mdgoverview/mdgs.html> (アクセス: 2016. 2. 28.)

ニアム開発目標⁷³ (Millennium Development Goals 以下、MDGs) の実現に向けて、普遍的初等教育 (Education For All 以下、EFA) の政策推進プログラムが導入された。また、2002年～2006年までのネパール第十次「国家開発計画」(10th National development plan) にもEFAの実現とMDGsの達成が教育目標として明確に示された。しかし、ネパールでは、普遍的初等教育へ向けてアクセスが急速に増加するとともに質の低下も発生した。

その後、政府はすべての学校とその経営を国有化するという以前の方針に反して、再び私立学校を認可した。その結果、都市部といくつかの農村地に集中して私立学校が急増した。しかし、私立学校について明確な方針や規則が打ち出されていない状況があり、私立学校は独自の管理システムを選択し、より高い学費、授業料を課すような独自のポリシーを設定するようになった。これらの費用は明確な根拠がなく、利益優先で決定されるようになった⁷⁴。

2006年にマオイスト問題が終わったことは、平和と政治的安定と教育価値の認識の高まり、公立教育サービスに対する需要と期待の大幅な増加に寄与した。2015年の新たな憲法にも教育に関して述べられている。31条の(1)では、「すべての市民は、基本教育へアクセスする権利を有するものとする」と述べられ、(2)では、「すべての市民は、基本レベルまで義務教育と自由教育を受ける権利を持ち、国家から後期中学レベル (Secondary Level) まで自由教育を受ける権利を有する」と義務教育について記載されている。

以上、ネパールの教育セクターにおける現在までの成功について述べた。教育分野でここまで成功できたのは、教育の価値と必要性に関する認識が高まっているためである。しかし、現状では教育を

⁷³ MDGs : 2000年9月、ニューヨークで189ヶ国の参加のもと、国連ミレニアム・サミットが開催され、21世紀の国際社会の目標として国連ミレニアム宣言が採択され、この宣言には、主に①極度の貧困と飢餓の撲滅②普遍的な初等教育の達成③ジェンダーの平等の推進と女性の地位向上④幼児死亡率の引き下げ⑤妊産婦の健康状態の改善⑥HIV/エイズ、マラリア、その他の疫病の蔓延防止⑦環境の持続可能性の確保⑧開発のためのグローバル・パートナーシップの構築に関して、国際社会が連携・協調して取り組むことを合意ものである。国際連合報告センター、ミレニアム、開発目標、(MDGs)の目標ターゲット。
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/global_action/mdgs/ (アクセス: 2017.8.3)

⁷⁴ 私立学校はSLC試験 (School Leaving Certificate 詳細は次の教育制度に述べる) の合格率を自費しているため、教育は試験結果に焦点を当てていた。学校への入学パターンは、親が彼ら自身の教育意識レベルと家計収入のレベルに応じて私立学校に子どもを就学させる傾向にあった。これらの学校に女子と比べて男子が多く入学するようになるにつれ、ジェンダーの差別がここから始まった。

受けたくても様々な要因により教育を受けられない、あるいは子どもに教育の提供ができない親も数多く存在する。

2. 学校教育制度

前節でも述べたように、ネパールで近代の公教育制度が始まったのは1950年であるが、教育省が「学校改革」に乗り出したのは1951年以降である。当時小学校5年間、中学校3年間、高校2年間の小中高5-3-2制が初めて採用された。それ以来1971年のNESPでは5-3-2制が3-4-2制に変更され、1981年にはさらに5-2-3制に変えられた。このように数度に渡り学校制度の変更が行われ、1993年に5-3-2制に再改編されてからは現在まで継続している(MOE 1997)(表3.1)。1998年度に5年計画で初等教育の義務化が検討されて以降、ネパールでは初等教育を行う学校(1~5学年)を「小学校」(Primary School)と呼んでいる(EFA Report 2015)⁷⁵。中等教育を行う学校(6~8学年)を「前期中学校」(Lower Secondary School)と呼び、中等教育の残りの年数(9~10学年)の教育を行う学校を「後期中学校」または「中等学校」(Secondary School)と呼ぶ。続いて、高等教育を行う学校(11~12学年)をネパールでは一般的に「10 プラス 2」(10+2)または「Intermediate」と呼んでいる。生徒は、1971年に制定されたNESPに従った10年間の教育課程を終えると、次に高等中等教育委員会⁷⁶が主催する卒業試験(以下、SLC)⁷⁷を受けることになる⁷⁸。

2年制高校・大学へ進学を希望する者はSLC合格が絶対条件である。しかし、ネパールでは、毎年SLCの不合格者は5割以上もあり、2015年度も55%となっている。毎年SLC不合格者の比率に改善が見られず、大きな問題になっている⁷⁹。SLCに合格した生徒は、2年間の高等学校「Intermediate」あるいは「10 プラス 2」の教育を受ける。ネパールでは一般的な国立学校での2年間のIntermediateか私立の10+2のいずれかを卒業または修了すれば、3年間の学士(Bachelor)を取得する課程に進む

⁷⁵ SSEPプログラムでは、基礎教育は1年~8年までとなっている。

⁷⁶ Higher Secondary Education Board : HSEB.

⁷⁷ School Leaving Certificate : SLC.

⁷⁸ 2016年以來は、SLC試験は12年間の高等教育を終えてから受けるようになり、Secondary Educational Examination (SEE)試験は10年間の教育課程を終えてから受けるようになつた。この試験は「アイロンゲート」とも呼ばれる。

⁷⁹ SLCに失敗した原因で、毎年SLCの結果好評される時期に生徒たちの自殺行為が多く発生している。ネパールでは、小学校の教員になるためや多様な企業への就職するための最低条件がSLC合格であったりするのでSLC合格を絶対視する風潮がある。

表 3. 1 ネパールの学校教育制度

学年	年齢	ネパールの教育制度	
22	27	博士 (3年)	高等教育
21	26		
20	25		
19	24	Mphil (2年)	
18	23		
17	22	大学院 (2年)	
16	21		
15	20		
14	19	大学 (Bachelor Level) (3年)	
13	18		
12	17		
11	16	高等学校 (Intermediate Level) +2 (2年)	高等教育
10	15	後期中等学校 2年) SLC	中等教育
9	14		
8	13	前期中等学校 (3年)	
7	12		
6	11		
5	10	初等学校 (5年)	初等教育
4	9		
3	8		
2	7		
1	6		
	3-5	幼稚園 (1年~3年)	就学前教育

出典：ネパールの文部省 (MoE)、教育部 2015 年。

ことができる⁸⁰。学士の称号を取得して卒業すると、2年間の修士課程に進むことが出来る。しかし、修士課程を卒業後、そのまま博士過程には進学できない。修士卒業後2年間のMPhil1 コースを受け、学術研究における知識を深めてから、博士課程への進学が可能となる。

3. ネパールの教育問題についての研究

菅野 (2002) は、ネパールの教育システムにおいては、経済以外の様々な問題を包含することが多いという点に着目している。それらの問題を正確に確認すべきと主張した上で、ネパールではこれらが確認されているにもかかわらず、改善のための対策が行われず、無償化の進展が子どもの利益になってないと批判し、EFAの目標を達成できてないことを強調している。また、就学を促進する際に教育費を無償化することは効果的な方法の一つであるとした上で、伝統や価値観の問題は無償化によって解決できない事柄であることも指摘している。そのため、菅野 (2008) は、学校教育の制度と原則を変え、授業の時間を柔軟にし、教育方法も学習者のニーズに合ったものにする、そして学校教育と学校外の教育の連携を強化し、学校へ行けない子どもにも教育を受ける機会を与える制度を作ることが重要であると指摘している。加えて、質の高い教育を提供しても、そこから得られる成果がない限り、貧困家庭の子どもが継続的に学校に行く意味はないと述べている。

定松 (2008) はネパールの初等教育の状況は南西アジアでもきわめて低い状況にあるとし、教育の質も南西アジアの中で最低の水準に位置し、これらがネパールの教育分野の大きな課題であるとした。同時に、EFAの目標を達成するには、教育のデマンドサイド (教育へのアクセス) とサプライサイド (教育の質) のバランスによく注目する必要があるとしている。無償教育の拡大につれ、学校側の受け入れ体制が追いつかず、教育の質に影響しているとし、結果的に、留年と中退のような問題が起きたと結論づけている。

また、服部 (2010) は、政府が識字や初等教育 (特に女性エンパワーメント) の推進のための取り組みに積極的に力を入れているにも関わらず、男女差別は多くの地域に存在し、世界的にみるとネパールの実際の識字率・就学率ともに低い状況にあると述べている。これに加えて、新世代に生じてい

⁸⁰ 国立大学 (Tribhuvan University : TU) 以外の私立大学が4年間の課程を提供する。

る経済的な格差は子ども世帯の教育格差にも反映し、教育を受けられないことによって、その格差は再生産され拡大すると結論づけた。長岡（2005）は、ネパール国民の約4割の人口は非識字状態であり、また、言語と民族の多様性といった特徴を有するため、EFAの目標を達成するにあたって、学校外の児童と成人女性を対象とする識字教育（ノン・フォーマル教育）を実施する必要があると強調している。これらの研究はいずれもネパールの教育状況に関して重要な分析を行っているが、時期的な制約から、いずれもEFA目標の最終的な達成の見込みに関しては論じられていない。

第2節 初等教育の現状

1990年の世界銀行による政策報告書では、「初等教育の目的は二つあり、一つ目は、識字能力を持ち計算のできる人口を生み出すこと、二つ目は、その先の教育の基盤を作ること」と述べている（江原 2001, p. 70）。EFAの結果、近年ネパールでは急速に基礎教育が普及してきた。しかし、途上国であるが故の貧しい経済状態とその他様々な理由により、教育の発展に大きな影を落としているのも事実である。そのひとつのあらわれとして、2012年度のネパールの識字率⁸¹を見てみよう。この年のネパールの識字率を見ると65.9%にとどまっており、それを男女別に見ると男性が75.1%であるのに対し、女性は57.4%しかない（Kantipur Daily 2012）。

ネパールでは、政府がすべての公立学校に対して、初等教育を義務教育として無償化し、5学年までの教科書を無料配布と定めた既存制度を遵守するよう求めている。しかし、このような制度があるにも関わらず、多くの子どもが学校に就学できないことや、就学できても、卒業まで在学し続けることができず中退するのが現実である。

以下の表3.2は、2002年～2014年度までのネパールの初等教育への総就学率（GER）と純就学率（NER）を示す表である。この表からもわかるように、ネパールのGERは2013年度より1.5%減少し、2014年時点で134.4%を示している。MoE（2015）のデータを見ると、ネパール国内で初等教育総就学児童数のうちの84.6%は公立学校に就学しており、残りの15.4%の児童は私立学校に所属している。表3.2をみると、ネパールの2014年度の純就学率（NER）は2002年と比べ上昇していることがわかる。

⁸¹ 識字率：指定された年齢で読み書きする能力（荒木 2004）。

総就学率（GER）は96.2%を示し、それはEFAの目標にほぼ近い状態である。ところで、2014年の純就学率（96.2%）と総就学率（134.4%）を比較するとその差は大きい。純就学率（NER）と総就学率（GER）の間の差が大きいことは、制度上の入学年齢より遅く学校に通い始めた子ども（遅延入学）や留年した児童が多いことを示している。

表3.2 初等教育への総就学率と純就学率

年	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
GER	118.4	145.4	138.8	138.5	142.8	141.4	139.5	135.9	130.1	136.8	134.4
NER	82.4	86.8	87.4	89.1	91.9	93.7	94.5	95.1	95.3	95.3	96.2

出典:MoE, Nepal のデータをもとに筆者作成

MoE (2015) のデータによると、ネパールでは、小学1年生の進級率と留年率はそれぞれ78.4% (2014年度75.4%) と15.2% (2014年度17.5%) となっている。以下の図3.4は2000年～2014年度までの1年生（左）と5年生（右）の留年率を示す図である。図を見るとそれぞれの学年の留年率は2000年から少しずつ減少している。それと同時に、すべての年度において1年生で留年した児童の割合は5年生で留年した児童の割合より約3倍も多くなっている。また、5年生まで在籍できる生徒（全生存率）は86.8% (2014年度84.4%) であり、そのうち、男子は86.5% (2014年度84.3%) と女子は87.5% (2014年度86.2%) である。

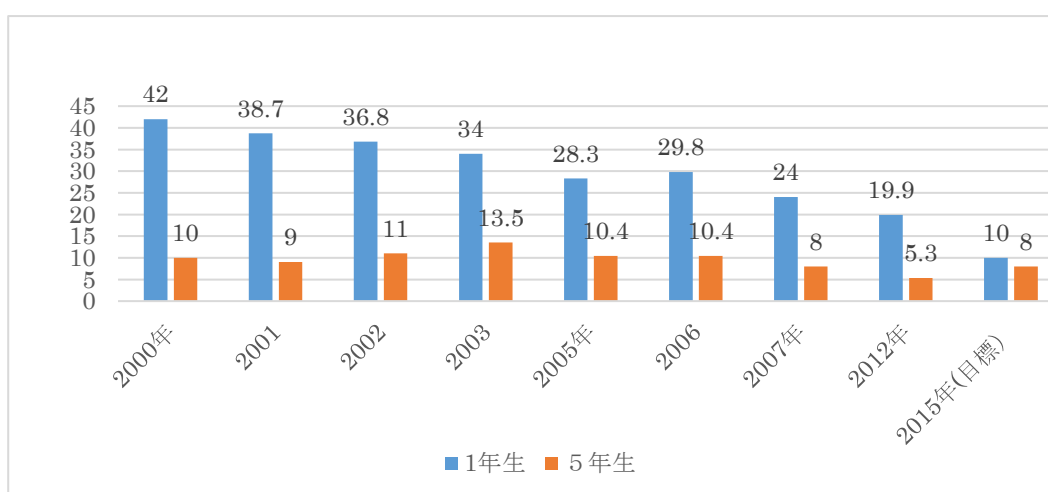


図3.4 留年率

出典: MoE, Nepal のデータの下に筆者作成

また、MoE（2015）では、2014年時点の小学1年の全児童のうち、子どもの早期ケアと教育（Early Childhood Development 以下、ECD）への参加経験を有する児童の割合は、59.6%（2013年度は56.9%）と示されている。以上のように ECD を受けていない児童が4割以上のいること、就学年齢が遅れている現状、そして各年度に生じている留年が原因で、中退する児童の割合は上昇していると言える。

2008年にネパールの教育省（MoE）によって公表された統計によると、小学1年次の全入学者の約16.1%が毎年退学していると述べられており、小学1年生で約42%の留年者が生じたと明記されている。Manandhar（2012）は「過去20年間、高い中退率と高い留年率がネパールの小学校では、よく見られる」と述べている。

第1章でも述べたように、初等教育に就学させることと初等教育を修了させることは必ずしも同じではない。ネパール全体で中退率を低下させるために様々な努力をしたにも関わらず、小学校中退は農村地に限らず、都市部である盆地のような地区においても緊急の課題となっている。したがって、ネパールでは就学率が上昇していても、中退児童と中退リスクのある児童が大勢存在しているのが現実である。同様の見解は、UN（2010）にもあり、「すべての子どもに学校へ通わせる（アクセス）というプログラムがある程度成功することができた後、次のステップは中退を予防することである」と強調している。

1. 学校数

MoE（2015）によると、正規に登録されたネパール全国の小学校は34,335校である。これは、1955年の1,600校と比べると3万校以上も増え、2012年の34,298校と比較しても増加している。ネパールでは教育を重視し始めた1955年に当時の政府が1,600校の小学校を設立し、その5年後、1960年に600校が増設された（Manandhar 2012）。以下の表3.3は2000年～2014年までのネパールの小学校数の推移を示す表である。この表からもわかるように、2000年と比べ2014年度の学校数は増加している。しかし、財政的に脆弱なネパール政府は、各地域の必要に応じた学校建設ができない状況に置かれている。学校建設のための政府からの支出が不足しているために、建設が地元の負担となることもある。

一方で、2013年度の初等教育の総学校数34,743校のうちの408校が閉校・合併され、2014年度現在の総学校数は34,335校に減少した（MoE 2015）。さらに、全学年（1年次～10年次）が揃った学校数

を見ると、2013年度に35,223校のうちの417校が閉校・合併され2014年度の総学校数は34,806校に減少した（MoE 2015）。

表3.3 ネパールの初等教育の学校数

年度	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
学校数	25,927	27,525	32,684	33,881	34,298	34,743	34,335

出典：MoE ネパールのデータより筆者作成

以上の実態に加えて、約110万人以上の子どもたちに被害を与えた2015年のネパール大震災で、多くの学校がダメージを受け、瓦礫と化した。当時の被害をNew York Times（2015）は、「大震災により5,000校以上の学校が一部損壊、1,000校以上の学校が全壊した」と伝え、ユニセフネパールの代表者 鞆徳積智夫は「震災前に学校に在籍していたほぼ100万人の子どもたちは現在、彼らは戻る校舎を持たない」と述べている。さらに、地震の後、一時的な学習スペースを提供し、壊れた学校を修復する緊急の行動が取られない限り、ネパールの少なくとも95万人の子どもたちは、学校に戻ることができないということも強調した。しかし、崩壊した学校は、今もそのまま、復興する傾向が見られない現状である。地震の影響でネパールの全ての学校が約一ヶ月間ほど閉鎖しなければならず、また、学校を再開しても、地震への恐怖心と学校が完全に復旧していない状況が原因で学校に行きたくても行けない子どもも多く発生した。地震の影響で、2015年以降の現時点の中退率、留年率は不明だが、おそらく中退率は2014年より上昇していると思われる。中退リスクのある児童数は200万人以上と推計されている（ユニセフ 2016）。

ネパールでは、すべての学校を大きく公立学校、私立学校に分類している。以下の表3.4では、ネパールの2014年度の公立小学校と私立学校数（宗教的な学校を除く）を示している。ネパールでは、宗教的な学校を除き、合計33,453校の小学校があり、そのうち公立学校と私立学校はそれぞれ、28,098校と5,355校である。それに加え、ネパールでは895校の宗教的な学校（Madarasa：745, Vihar/Gunba：78, Ashram/Gurukul：72）が存在し、そのうち882校は小学校（Madarasa：744, Vihar/Gunba：76, Ashram/Gurukul：62）である（MoE 2015）。

表 3.4 設置者別の小学校数

小学校	公立学校	私立学校	合計
小学校 (5年)	28,098	5,355	33,453

出典：MoE 2012年のデータより筆者作成

以下の表 3.5 は学校の設置者別に児童の就学率を表したものである。前節にも述べたように、ネパール国内で初等教育総就学児童（宗教的な学校を除く）のうちの 84.6%は一般の公立学校に就学しており、残りの 15.4%の児童は私立学校に通っている。また、就学している女子の 86.8%が公立学校に通学し、残りの 13.2%の女子が私立学校に通学している。同じく、男子の場合も、82.3%と 17.7%の男子がそれぞれ公立学校と私立学校に就学している。以下の表 3.5 から読み取れる最も重要な点は、女子の私立学校就学者の割合が男子に比べ低くなっていることである。つまり、これは親の判断によるジェンダー格差があるように読むことができる。

表 3.5 学校の設置者別の児童の就学率

学校の種別	公立学校	私立学校
女子	86.8%	13.2%
男子	82.3%	17.7%
合計	84.6%	15.4%

出典：MoE 2012年のデータより筆者作成

次の表 3.6 は各地域別の小学校の比率を表している。表からも確認できる通り、ネパールでは丘陵地帯に 5 割以上の小学校がある。その次に、タライ平原と山岳部にそれぞれ、31.0%と 12.2%の学校が存在する。現在山岳部では、小学校を含め中学校と高等学校の数が足りず、多くの児童・生徒は丘陵地帯または、盆地に移住し、入学する。一方、丘陵地帯の一部である盆地にある学校比率は 6%である。

表 3.6 各地域別の学校分配

地域	山岳部	丘陵地帯	タライ平原	盆地
小学校	12.2%	50.8%	31.0%	6.0%

出典：MoE 2012年のデータより筆者作成

つまり、山岳部全体にある総学校数 (4, 187 校) の約半分 (2, 070 校) は盆地だけにあるということで、盆地は最も公立学校数が多い地区であると言える。また、公立小学校だけに限らず、私立学校の数も盆地内ではますます増加している (MoE 2015)。

MoE (2015) によると盆地以外の地域では、学校数は少なく、自宅と学校間の距離が長いこと、通学の安全確保など、通学上の様々な問題が発生しているという現実もある。人口が集中する一部の地域、つまり盆地に限定すれば、小学校については、児童の通学可能な学校が少ないとは言えない。しかし、ネパール全体の 75 地区 (District) を見ると、学校数が極端に不足している場所も多く存在することは注意すべき点である。

2. 教育の予算と学費

Islam (2012) は、初等教育開発のために分配される予算の拡大と均等分配によって、初等教育は人的資源を向上させ、貧困ライン以下で生活する人々を減少させることが可能であるとしている。また多くの研究では、国内支援だけに限らず、ネパールのような発展途上国の教育開発のために、海外からの支援も重要であることを指摘している。Heynemann (2006) は、教育開発が不調に陥った原因が教育開発コミュニティの不備にあるとし、近年の多国間および二国間援助の減額や、有償援助と比べた場合の無償援助の不足に注目し、後発開発途上国への無償援助増額の必要性を強調した。また、Heynemann (2010) は、途上国への援助金が公平に分配されるための基準や手段について議論した。しかし、Heynemann の意見と異なる視点を持つ Chapman & Adamas (2002) によると、すべての人が教育を受けることは基本的人権に属するが、ユニセフのような援助機関の協力だけでは、それを各自が十分に実感することはできず、普遍的初等教育には至らないとされている。

ネパールの場合、経済開発と共に教育開発のためにも、ネパール政府だけでなく、世界銀行 (WB) や国連 (UN)、ユニセフ (UNICEF)、アジア開発銀行 (ADB)、JICA のような多くの国際機関が懸命に取り組んでいる。途上国であるネパール政府が理解した上で、多くの国際機関による「多国間援助」と先進国独自の政府開発援助 (Official Development Assistance : ODA) による「二国間援助」がネパール政府へ供与されている。MoE (2012) のデータによると、2012 年度に合計約 1, 620 万ルピーの支

援が様々な国際機関からあり、約 4,111 万ルピー（無償資金協力のみ）の支援が二国間援助として、オーストラリア、デンマークと日本から供与された。また同時に、多くの NGO もネパールで幅広く活躍している。ところで、海外からの総供与額のうちのぐらいの額が教育分野のため分配され、さらに初等教育のために何割ぐらいの支援があるのかを確認する必要がある。

2012 年度にネパール政府が先進国や国際機関から受け取っている膨大な援助を含む国家予算の約 14%は教育分野に向けられている。教育分野に配分された総予算の 5割は、初等教育開発に充てられ、その大半は人件費に充てられている (MoE 2013)。しかし、ネパールの教育大臣は、「政府が教育分野に十分な資金を投入しておらず、教員に給与を支払うには予算が足りない」と指摘している (Himalayan Times 2007)。さらに、政府からの各公立校に対する支援の半分以上は教員の給与であり、残りの予算ではチョークや黒板消しなどの基本的な教具すら買えない状況にある。

本年 2017 年度にも国家予算の 262.5 億ルピーがスクールセクター開発プログラムのために割り当てられている (Budget Report 2016, SN. 206 & SN. 208)。さらに、国家予算では、どこの学校にも登録されていない子どもたちや中退した子どもたちの教育を継続するための特別プログラムが実施されるとしている。しかし、初等教育を義務教育として無償化し、5 学年までの教科書を無料配布と定めた現行制度を遵守する (Budget Report 2016, SN. 205 & SN. 206) ことを求めているにも関わらず、多くの子どもが未就学や中退の原因で学校に通っていないのが現実である。また、地方では、政府から支給される年間維持費は実質ゼロになる場合もあり、そのため、学校は教科書代・制服代・受験費等を理由に、違法にならない形で徴収している。

このように、政府が初等学校就学年齢の子どもからの学費の徴収を禁じてあっても、実際には多くの学校が様々な名目で徴収している (The Rising Nepal 2015)。一例を挙げれば、ある公立学校では、子どもを小学校に通わせるために、年間約 1,808 ルピーの費用がかかり、政府は子ども 1 人あたり約 1,000 ルピーを支給しているが、子どもの家族は残りの 838 ルピーを負担する必要がある。また、他の例として、別の地区の同じ公立学校では、入学金は無償であるが、毎月の授業料 (150 ルピー×12 回分= 1800 ルピー) と受験費用 (500 ルピー× 3 回分=1500 ルピー) の合計 3300 ルピーを各小学生から

徴収しているという実態がある⁸²。また、学校によって、制服代、図書館代、スポーツ代、卒業式のための補助などのような名目をつけて現金を徴収する。徴収される費用は学校や地域によって異なる場合が多い。ただ、多くの学校では様々な名目で現金が徴収されており、表向き授業料は無料であるにもかかわらず多くの子どもが制服や試験代などを払えず、学校に通い続けることができない。

子どもの数が多い貧困家庭は、そこまで経済的負担を負えないために、子どもを学校に就学させなかったり、仮に就学させても、男子を優先することになり、女子は学校に行かせない傾向がある。また、無償や低額で就学できる学年まで学校に在籍させ、それ以降は中退させるような親も多く存在する。このような家庭の子どもだと、年齢を重ねることによって中退する可能性が高くなるのである。

同様の指摘は服部（2010）にもあり、新世代の経済格差は子ども世代の教育格差にも反映され、豊かな家庭では女子よりも男子に高い教育を受けさせるが、一方、貧しい家庭では教育面では男子を優先し、女子は経済的に余裕があるときだけ対象となると分析されている。そして家庭における貧富の格差は子どもの教育にも反映され、教育を受けられないことによって、その格差は連鎖され拡大すると結論づけている。

第3節 ネパールにおける EFA 目標達成の現状と課題

本節では、ネパールの初等教育の現状を取り上げる。2014年時点の最新データに基づき、ネパールにおける EFA の直近の達成状況について論じることに重点をおきたい。ネパールが EFA の目標を達成できなかったことを強調し、今後 EFA 目標達成にあたってどのような対策を検討する必要があるかを論じる。本節では、ネパール EFA の6つの目標のうち、児童と関連する目標（1）子どもの早期ケアと教育（ECD）、（2）初等教育へのアクセスの向上、（5）ジェンダー格差の是正、（6）教育の質の改善、の実態を把握し、ネパールの初等教育の現状と課題を改めて明らかにすることを目的とする。

万人のための教育（Education for All: EFA）

教育は基本的人権であり、社会・経済開発に重要な役割を果たしている。1970年代後半以降、国際開発においては基本的人間ニーズのアプローチがとられ、貧困削減のための公教育、特に初等教育の

⁸² 筆者が調査実施した36校内の2校の学費。ネパールの貧困家庭の決まった収入がなく、毎日の平均収入は、50ルピー〜100ルピーである。それを年（対象校の校長とのインタビューより）

重要性が強調された。同時に、社会・経済発展のため、発展途上国における基礎教育の普及は世界全体の課題とされ、その実現が国際社会の目標とされてきた。

1990年に採択された「万人のための教育世界宣言」では、「健全な基礎教育」は「自助による発展の基礎」であるとし、「生涯にわたる学習や人間開発の基盤」（第1条4項）になる基礎的な学習のニーズを満たすこととすべての人に教育機会が保障することを目標とした。また、これは国際社会および各国政府にとって重要な責務であるともされた。その後、2000年に世界教育フォーラムが開催され、教育分野の国際的開発のアジェンダとして6つの目標が採択された（黒田・横関編 2005）。この6つの目標は、（1）子どもの早期ケアと教育（ECD）、（2）初等教育へのアクセスの向上、（3）青年および成人のスキルの向上、（4）成人識字率向上、（5）ジェンダー格差の是正、（6）教育の質の改善であり、このうち目標（1）、（2）、（5）と（6）は主に子どもの教育に焦点を当てている。他方、2000年には、国連がミレニアム開発目標を採択し、8つの目標を設定した。教育と関係するMDGsは、第2目標の「初等教育の完全普及（Universal Primary Education：UPE）」と第3目標の「教育における男女間格差の解消」である。EFAとMDGsはどちらも、教育開発は国際社会ができる限り早く取り組む必要のある最も重要な課題であることも宣言した（黒田・横関編 2005）。

ネパールに関する国内外のデータによると、ネパールの初等教育への就学率は普遍的初等教育の目標達成に近いと発表されている。ネパールの教育省の統計によると就学率の残りの2.2%の児童には障害をもつ子どもが多いとされ、ほぼ100%近くまで高めることに成功したとしている。しかし、ネパールにおいては、都市部においても農村地域においても、どこの学校にも就学していない児童と中退している小学校学齢児童たちが路上で物乞いをしていたり、ストリートチルドレンになっていたり、児童労働をしている現状がよく見られる。したがって、これらの子どもたちがなぜ学校へ行くことができないかを検討する必要がある。

1. ネパールにおけるEFAの実態

近年のネパールにおけるEFAの6つの目標のうち、目標（1）、目標（2）、目標（5）、目標（6）に関するネパールの実態は以下の通りである。

(1) 子どもの早期ケアと教育の拡充と改善 (第1目標)

まず、ネパールにおける就学前教育の拡充とその実態を検討したい。2005年に国家幼児教育開発委員会 (National Early Childhood Development Council) が設立され、その役割は、EFAの第1の目標、幼児教育に関する活動を調整し、幅広い基盤を提供することであった。

表3.7 ネパールの幼稚園の施設

年度	総園数	公立園	私立園
2004年	4,032	41.9%	58.1%
2008年	23,659	84.6%	15.4%
2012年	34,174	85.7%	14.3%

出典：MoE 2012年のデータより筆者作成

ネパールの幼児教育は、学校主体の就学前クラス（3～5歳の児童）と、コミュニティ ECD センター（3歳未満の幼児）により行われている。この2種類以外にも、教育法規定外の多数の私立幼稚園や ECD センター等が存在する (MoE 2012)。ECD 長期計画では 2015 年までに 74,000 の幼稚園の設置が予定されたが、政府・教育省の財源が不足しており、それは不可能に近い。表 3.7 を見ると、政府が ECD に注目していなかった 2005 年以前は、幼稚園のうち、私立幼稚園の比率が最も高く、公立幼稚園の比率は低かったことがわかる。2004 年度に開始された UNESCO の ECD プログラムにより、2008 年までに公立幼稚園が飛躍的に拡大し、8割を超えた。また、統計によると、ネパールでは質の高い私立幼稚園は公立と比べ、2.3%以上増加している。地域別に見ると、表 3.8 の通り、質の高い私立 ECD は盆地に集中している一方、山岳部・丘陵地帯では公立幼稚園の方が多い。

表3.8 幼稚園数

幼稚園	山岳部	丘陵地帯	タライ平原部	盆地	合計
公立園	2,993	13,124	12,361	795	29,273
私立園	172	1,465	2,104	1,160	4,901
合計	3,165	14,589	14,465	1,955	34,174

出典：MoE 2012年のデータより筆者作成

なお、Upreti (2013) によれば、ネパールのタライ地域と農村部には登録されていない ECD センターが多く存在する。それらの ECD センターは統計には反映されていない。2005 年以降は、幼稚園数の増加につれ就園率も上昇している (MoE 2012)。しかし、ネパール国内の幼稚園数はまだ不足しており、それを増やすために必要な資金の調達に現在までできていないのが現状である。

(2) 初等教育へのアクセスの向上 (第2目標)

EFA の第二目標はすべての子どもに初等教育の就学機会を保障することである。前節でも確認したように、過去 10 年と比べ、ネパールでは初等教育を受けられるようになった初等教育学齢児童の比率は大きく上昇した。就学率は 9 割を超え、残りの約 1 割の不就学児童を学校に行かせることが課題となっている (MOE 2012)。これらの不就学児童たちのほとんどは貧困層に属し、学校にアクセスできない状況である (SSRP 2012)。ネパールの人口統計および就学実態をみると、ネパールの総人口の約 4 割を 14 歳未満の初等教育学齢児童が占め、そのうち約 19% は全く学校に通っていない。

ネパールでは、初等教育を終え中等学校へ進学する者は、児童の約 3 人に 1 人にすぎない。初等教育に就学する児童の平均増加率は 0.2% であり他国と比べ非常に低い (MoE 2012)。表 3.9 は、初等教育の学年別の就学者数を示す表である。小学校 1 年次の就学者数について、1990 年と 2012 年では大

表 3.9 初等教育の学年別の就学者数 (単位: 万人)

年度	総数 (女子)	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年
1990	358.7 (150.3)	139 (58.6)	69.2 (28.4)	57.8 (24.4)	79.5 (20.7)	43.1 (18.0)
2000	278.0 (161.1)	151 (64.8)	70 (30.0)	59.1 (25.4)	52.6 (22.1)	45.0 (18.8)
2011	495.1 (249.2)	147.2 (73.8)	101 (51.2)	89.5 (45.1)	-	-
2012	478.2 (241.0)	134.8 (67.4)	99 (50.0)	89.3 (45.2)	80.9 (40.8)	74.2 (37.6)

出典: UNESCO Institute for Statistics データベースより筆者作成

きい差はない。学年別にみると、1990年の時点で、小学校2年次の児童数は1年生のそれと比べ、約半分である。そして、2000年以降もほぼ同じ状況が続いている。2012年も、小学校2年次の児童数は1年次と比べ、約4割少ない。学年が上がるにつれて就学児童数が減少するのは、特定の年だけに見られる傾向ではなく、継続している。この状況は同表のカッコ内の数字が示す女子の就学者数からも明らかである。つまり、初等教育へのアクセスにはまだ多くの地域において経済・社会階層による格差、男女格差が存在する状態である。また、EFAアプローチの下で学校へアクセスができて、卒業まで継続して在学する児童は非常に少ないのが現実である。

(3) ジェンダー格差の是正 (第5目標)

ここではネパールの男女に対する意識がどのように教育に影響しているかを把握し、ジェンダー格差の実態を検討する。ネパールの多くの農村地域では、いまだに「男は外、女は内」という意識が存在し、いくら差別解消の対策を行っても女性に対する差別はなかなかなくなるのが実態である。多くの農村地域では女性への差別は強まり、教育、雇用、経済面では特に激しくなり、深刻な問題となっている。女性に対する健康面や教育面での権利の剥奪、資源へのアクセスの欠如に加え、政治参加、エンパワーメント、自由な選択の機会が限られている。

初等教育ではどのようになっているだろうか。EFAとMDGsのプログラムの結果、現在、ネパールの初等教育就学者数については男女格差がほとんど見られない。これは表3.9からもわかるように、2000年以降、初等教育就学者数に関していえばジェンダー格差が縮小し、かなり平等に近づいている。表3.10はネパールの2006年～2012年までのジェンダー格差指数⁸³を表している。2006年と2012年の値を比較するとジェンダー格差が縮小しているものの、世界135ヶ国のランキングでは123位であり、南アジアのなかでパキスタンに次いで最もジェンダー格差の大きい国になっている。また、学年が上がれば上がるほど女子の就学数が低下している(表3.9)。その原因は、男子優先の差別的慣習、女性の早婚、中退、留年などである。現状をまとめると、小学校低学年にはほとんど就学の男女格差は存

⁸³ ジェンダー格差指数は、健康、教育、政治、経済の分野における男女格差を指数化したもので、「0」に近いほど不平等で、「1」に近いほど平等であることを表す。

在しないが、子どもの年齢が上がるにつれ様々な要因によりジェンダー格差が生じているといえよう。また、山岳部・丘陵地帯では地域そのものの原因で男女格差が高い状況も現われているのである。

表 3.10 ネパールのジェンダー格差

2006年	2010年	2011年	2012年
0.548	0.608	0.589	0.603 (123位)

出典:World Economic Forum (2012) より筆者作成

ネパールでは2003年によろやく、EFAプログラムを達成する目的で7年間(2009年~2016年)のSSRP(School Sector Reform Plan 以下、SSRP)が計画された(MOE 2003)。しかし、以上で述べた子どもに関する4つのEFA目標の実態をみると、ネパールは、SSRPを通じてEFAの目標のうち、1つも達成できておらず、ネパールのEFAアプローチは、思うような成果は表れていないという状況である。

(4) 教育の質の改善(第6目標)

次に、EFAの第6目標に注目し、ネパールの児童に対する教育の質と教育方法に関する実態を把握する。これまで、普遍的初等教育(UPE)を実施するには就学率を上げる対策、つまり量的拡大が注目されていた。EFAによる無償初等教育政策のもとで、ネパールでは大幅に初等教育への就学率が上昇し、完全な達成はまだできていないもののある程度の成果は見られる。しかしながら、ネパールの多くの農村地域では、量的な拡大と同時に質的な低下の問題が顕在化し、初等教育の質の向上に注目することが重要になってきた。

ネパールでは教育の質として、まず「教育方法」に注目すると、公立学校と私立学校の間に大きな違いがある。現在多くの私立学校と都市部にある公立幼稚園の一部では、子どもの能力の成長と発達する力を重視し、自由を保障し、子どもたちの自発的な活動を援助するような教育方法を用いて教育を行っているが、農村地域の多くの幼稚園・学校では、全て暗記させる、暗記中心主義の教育方法を用いている。また、教員が教える「教育の質」に注目すると、農村地域の多くの公立学校の教育の質は非常に低い。ネパールの場合、教員採用試験の制度がなく、10年間の学校教育を終えていれば誰でも初等・中等学校の教員として教えることが可能であり、さらに、「縁故」により教員になることがあ

りうる（岩間 2012）。また、ネパールの多くの農村部の小学校では児童と教員の比率が最大 50 : 1 にも上っており、これに加え、きわめて単調で非効率的な教授・学習形態が取られている（MoE 2012）。このような状態はその子どもたちが受ける教育の質を高める環境にはなっていないことを示している。言語的多様性も、EFA 目標達成に否定的な影響を及ぼし、教育の質を高めることを難しくしている要因である（長岡 2005）。ネパールでは、地域によって使用される言語が異なり、移住者の児童は学校で教わることをほとんど理解できないまま学校を続け、結果的に中退者になるケースが多い（畠 2002）。つまり、教育の質の改善はネパールの多くの農村地域では非常に遅れているといえよう。

2. 今後の政策課題

以上、ネパールの EFA の実態について記述してきた。そこから、ネパールでは現在のところ初等教育における EFA 目標が達成されていないという実態を確認した。次は、初等教育政策に関わる今後の課題について検討したい。

ここでは、ネパールの EFA 目標達成が遅れた主な原因として、ネパールの教育に関する制度に注目する。そして、EFA の目標を達成するため、ネパール政府の教育に関する制度の変革が重要であることに焦点を当てたい。

(1) 就学前教育の拡充と改善 (第1目標)

1 (1) でも明らかになったように、ネパールの公立幼稚園数は総幼児数に対して少ない。また、幼稚園が登録されてはいても、実際に現地では学校自体が存在しないケースもある。したがって、多くの農村地域では幼稚園数を増加させることと同時に、存在しない幼稚園に投資する費用を削減する必要がある。新たな幼稚園の設立と同時に、すべての幼稚園の正確な登録ができるような対策方法を考えなければならない。また、幼稚園の実態を把握するため、定期的な現地視察を実施することや、政府が幼稚園に投資する前に各幼稚園の状況を把握することが重要である。

(2) 初等教育へのアクセスの向上 (第2目標)

ネパール政府の総予算から初等教育分野に毎年分配される予算（2012 年度は 7%）は近年徐々に減少し、初等教育よりも中等・高等教育に対する予算の割合が増えている傾向がある（MoE 2011）。ま

た、ネパール教育省の制度では、「各学校に与える予算額は当学校の児童数によって決まる」というのが初等教育分野における方針である。この制度の結果、多くの農村地域では、存在もしない児童を水増しして総児童数を報告し、不当に多く予算をとっている学校が数多く現われた（SSRP 2012）。実際の在学者によって予算額を決めるような改革が必要であると考えられる。というのは、現行の制度では、教育システム全体に腐敗が蔓延し、政府からの投資が子どもに提供されることなく悪用されているためである。その結果、貧しい子どもたちが教育（学校）にアクセスができなくなっている。このような状況を防ぐために、政府が教育分野に予算を分配する前に、どのような地域のどのような学校で、どのぐらいの資金・援助が必要かを検討しなければならない。また、児童数によって学校に資金を提供する前に、各学校で実際に実在する児童数を把握することが重要である。ネパールの教育システムにおいては、中央レベルから地方レベルまで広い範囲で腐敗が存在し、それが貧しい児童たちの教育へのアクセスにも深刻な影響を及ぼしている。これによって、EFAの目標達成の遅れ、初等教育の就学にも影響していると考えられる。

（3）青年および成人のスキル（第3目標）

ネパールにおいても基本的には児童労働は違法であるが、ネパールの貧しい家庭にとっては、児童労働は生活費を得る一つの手段である。親や子どもが学校と仕事のうちどれか一つを選ばざるえない状況になると、生活のため、彼らは仕事を優先させ、子どもを学校から中退させる。ネパールでは貧しい家庭の子どもに仕事をやめさせて、学校に行かせても効果は乏しい。EFAの第3の目標であるこのアプローチでは、青少年を中心に職業・技術教育を普及させることができれば、生活費を稼ぎながら教育を受けることが可能になると考える。例えば、ネパールの富裕層は使用人を雇う習慣があるが、使用人がまだ学齢の場合は、使用人として働くとともに教育も受けられるようにすることが必要である。農村地域から都市に移動した多くの子どもは、使用人の仕事をするのが農村の生活よりもいいという。また、仕事と同時に学校にも行ける機会を得た子どもたちも少なからずいる。

ここで、筆者による聞き取り調査の結果を紹介したい。スニタ（仮名、17歳、女子）は、ネパールのカトマンズ（首都）のある裕福な家庭に8歳の頃から使用人として働き、同時に就学も続けていた。教育に関する費用と同時に給料も受け、それを村にいる家族のため送金している。現在、ネパールの

SLC 試験に合格し、高等学校1年生である。スニタは、実家に戻るより、使用人の仕事をしながら勉強を続けたいと言う。使用人の仕事の難しさについてたずねたところ、スニタは「仕事は全く難しくない。仕事を早く終わらせ、学校に行き、家で勉強する時間もあり頑張っている」と語った(2011年3月28日、筆者によるインタビュー)。また、ビスヌ(仮名、16歳、女子)は、「学校に行きたいかと聞かれたけど年下の子どもと勉強するのが恥ずかしい。親に虐待される日々が多いため、実家にも帰りたくない。使用人の仕事を続けたい」と言う。「姉(家主)が文字などを教えてくれて、今は簡単な文字読みぐらいはできるようになった」と述べている(2012年3月20日、筆者によるインタビュー)。このように、仕事をしながら教育も受けられるようになることが、肯定的な結果をもたらしている。ここで、紹介した2名のような働き先を拡大することも就学には効果的な方法だと考えられる。

(4) 成人識字率向上 (第4目標)

EFAの第4の目標である親の世代への教育、つまり成人識字率を向上できるような対策も特に女子に対する教育の向上に必要である。就学年齢に応じて就学させるような制度、教育に関する投資をする前に、都市部と農村部を分け、必要に応じて資金投資するような制度の改革が必要である。また、教育に関するデータの整備により力を入れ、信頼性の高いデータを蓄積することも重要である。というのは、地域別の正確な統計・データが存在すれば、それに応じて対策や今後の課題を立てることが可能になるからである。

以上、様々な課題を述べたが、過去数十年と比べ、現在のネパールの教育分野での実態は、EFA運動により良好になってきていることは間違いない。しかし、実情を見ると、EFAの効果はある特定の地域(特に盆地)でしか見られなく、EFAの目標は未達成のまま終わった。上記に取り上げた点に対処することができれば、SDG4の目標も、今後の一定期間内に成果を上げることができると考えられる。

(5) ジェンダー格差の是正 (第5目標)

南アジアの他の国々と違い、ネパールの教育分野では、政治的・宗教的な男女差別は極めて少ない。また、現在は初等教育年齢の子どもの場合にもジェンダー差別は少なくなっている。しかしながら、ネパールでは、地域間格差が男女の就学格差に深く関係している。インフラ問題、停電、学校不足等が就学の男女格差に影響している。したがって、EFAの目標達成に影響するこれらの学校要因を改善

することによって、男女の就学格差の緩和につながり、EFA（2015年以降は「持続可能な開発目標」（SDG 4）⁸⁴）の目標達成に繋がると考えられる。

（6） 教育の質の改善 （第6目標）

ネパールの多くの公立学校では、児童が4年生・5年生であっても母語すらも読み書きできない子どもが数多く存在する（畠山2014）。その要因の一つは、児童に提供される教育の質が低いことにあると考えられる。したがって、より質の高い教育を提供するために、教員の養成と研修が重要である。教員に対して適切な訓練を提供すると同時に教員免許制度を機能させるような方法が考えられる。この制度をとることにより、縁故により教員になっている無資格教員をコントロールすることができ、それが教育の質を高めることにつながると考えられる。このような新たな制度の導入と縁故採用のような伝統的な習慣を改革することは、教員数の少ない農村地域と経済的に弱いネパール政府においては難しいため、慎重に実施していくことが必要であろう。

第4節 考察とまとめ

ネパールの教育の現状を都市部と農村部の間で比較すると、その格差は非常に大きく、それが教育発展の不平等をもたらしている。ネパールの教育省から発表されたネパール教育状況のデータを見ると、確かに、ネパールの就学率は上昇しているが、実際にそのデータが現実と一致するとは必ずしも言えない。ネパールの盆地での教育の質は、農村での教育と比較すると非常に高いと多くの先行文献で指摘されている。しかし、盆地内の学校の種類に注目してみると、盆地の公立学校数は比較的多く、教育の質は農村地と違いがない。また、盆地の公立学校では教育行政が農村部の公立学校と同じく遅れているのが現実である。カリキュラム、教員数、教員の質にも大きな格差が存在している。ネパールの就学率が以前より上昇したことについては、都市部の私立学校の児童のみが大きく貢献している。実際、公立学校の就学率はまだまだ低いのである。こうした事情があるために、ネパールの教育分野への開発を考える際には、地区別とともに、学校を私立と公立学校に分けて考えることが必要である。

⁸⁴ SDG（Sustainable Development Goals）：2015年に終了するミレニアム開発目標（MDGs）に続く「ポストMDGs」に関連して、環境の持続可能性確保に重点を置いて検討されている国際目標のこと。

初等教育については、すでにのべたように、1977年にネパール政府は学校教育の改善を旨として、EFA制度を導入した。この制度は、主にユニセフの援助の下で実施され、ネパールのすべての公立学校を利用する初等教育年齢の子どもすべてに対して、5年間の教育費は全額無償とし、初等教育用の教科書も無料で配布すると定めていた。すべての公立学校の前期中等教育（6～7年生）については全面的に有料制であったが、2009年4月の議会選挙の結果、王制が廃止され連邦民主共和国が誕生したとき、新政府は、小学校・前期中学校までの8年間の授業料を無償化し、基礎教育を実施し、女子や低カーストへの教育支援を行うなどの政策を打ち出した。ネパールの教育改善をするために、あるいは普遍的初等教育（UPE）を実現するために行ったこうした政策は十分実施されているとはいいがたいが、基礎教育（1年生～8年生）の就学者数は以前よりは増加している。ネパールにおける現状の主な問題は、初等教育の不完全性つまり、初等教育学齢期における中退問題である。他の発展途上国と同様にネパールでも初等教育の完全普及はそれほど進まなかったのである。

他方、ネパールでは識字率を上昇させるために、これまでは社会—経済面での対策を実施してきたが、満足のいく識字率には至らなかった。したがって、ここでは、社会—経済的な側面と同時に、教育に関する制度も改革する必要があることを強調した。特に、初等教育への予算の分配政策（実在する在学者数によって資金提供する政策）、幼稚園・学校の登録制度の改革、無償制を全ての学校に忠実に実行させるような政策、教員免許制度の導入、縁故により教員になる実態の改善、ジェンダーによる教育格差の撲滅、地域格差を緩和できるような政策の実施が必要である。つまり、初等教育に関連するこのような分野への政策の変革がネパールの現在のSDG4の目標達成には重要だと考えられる。

子どもは国の最も重要な資産であり、国全体の発展のため重要な人材である。学校は子どもたちが新しい知識やスキルを獲得することを助け、生産的で有能な市民に成長させるための重要な機関である。しかし、現在、初等教育はいくら努力を払っても望んでいた成果が現れない分野であるといい、初等教育普及という目標は、国内政策においても優先順位が低くなっている。

学校側からみるとEFA政策には欠点もある。すべての子どもに初等教育・基礎教育を無料で提供する政策によって基礎教育段階では多くの子どもが学校に在籍することができ、学校への就学者数は急速に増え始めた。この成果によって、ジェンダー格差も縮小した。一方で、就学する子どもの数が多

すぎるため教員1人に対して児童数が多くなり、教員が教室をコントロールできなくなり、教育の質も低下する傾向があった。したがって、教育課題の中心は教育の質にシフトしてきた。一方、貧しい家庭の立場から見ると、毎日の食事を食べるにも朝から晩まで働かざるをえないような状況では教育の優先順位が高まらないのも事実である。

ネパールでEFA目標の達成ができなかった原因としては貧困が最も大きいですが、それ以外にも、未就学の子どもと中退した子ども、ジェンダー格差、インフラ問題、学齢人口の増加、多言語の問題など、要因は多岐にわたる。これらの問題に対して、教育分野を含め、他の分野における政策・制度改革によって改善に結びつけることが期待できる。また、制度変革だけでなく、教育に関する知識不足の解消、因習にとられた考え方の変革もネパールのEFAの目標を達成するため、また、教育の効率性を改善していくためには非常に重要であると考えます。

第2部

中退リスクのある児童の特徴と 児童の中退・中退リスクに影響する規定要因

第4章

中退リスクのある児童の特徴

本章では、2016年に実施した質問紙調査のデータを用いて、中退リスクのある児童の特徴を明らかにすることを目的とする（研究課題1）。まず、第1節では問題の背景と現状を取り上げ、第2節では調査の概要と調査方法について述べる。次の第3節では、中退リスクの程度（従属変数）と中退に影響している様々な要因（独立変数）の関係をクロス集計によって分析し、中退リスクのある児童の特徴を明らかにする。最後の第4節では考察を行い、本章をまとめる。

第1節 問題の背景と現状

経済的に貧しく、開発の遅れているネパールでは、初等教育を終了せずに、中退する児童の増加が近年特に大きな問題となっている。ネパールでは、初等教育が急速に普及しても、小学校を中退する児童も多数存在し、このような状況が現在深刻な課題となっている。Oakland (1992, p.202) は、「中退や中退希望者の増加は大きな問題であり、主に低所得地域において最も多く見られる」と指摘している。Archambault, I., et al. (2009) も、個人や家族の社会経済的背景が、学校に対する義務（学費を払うなど）とその就学の目的に影響すると述べている。また、Kronick (1994) は、「中退」が個人と社会にとって多くの損失があると述べている。

Oakland (1992, p.202) によると、「児童の行動の変化を敏感に察知し、注意している学校の中退率は顕著に低い」という。また、中退する可能性のある児童を見極めることで学校側の介入が可能になり、大幅に中退率を低下させる可能性がある」と述べている。さらに、Oakland は、「学業成績が低い、特に初級および中級レベルの読解力および算数的スキルが弱い、他よりも年齢が高い、1つ以上の学年で留年を繰り返す、などの要因によって中退や中退リスクの可能性が高くなる。また、1年生で1回留年したことによって子どもは中退する確率が40%増加する。同様に、同じ学年で2回留年した場合90%中退する確率が増加する」と述べている。

Oaklandによると、「学校への有害な態度、学校が退屈だと感じている子ども、規律上の問題、少数派の子ども、転校を繰り返す子ども、欠席、というような特徴が中退や中退リスクのある児童である」と実証されている (p. 202)。また、De Witt, K., et al. (2013) は、小学校の在学中に欠席していることは、思春期以降、高校への進学不振やその後の失業に至るパターンを示すことがよくあると述べている。同様の指摘として、Archambault, I., et al. (2009) は、子どもの学校への関与と学校中退とに関係があることを述べ、就学の目的への個々人のコミットメントは、直接学校関連のタスクや活動への関与に影響を与えると述べている。Archambault, I., et al. (2009) と Finn (1989) では、子どもが学校で様々な活動やプログラムに参加することにより中退リスクが減り、他方、これらの活動やプログラムに参加しない子どもは、中退リスクが高まることが示されている。

小川 (2016, p. 75) は、「中退者が出れば、なんらかの要因が登校の継続を阻んでいることを前提として、中退の要因や解決対策を検討する必要がある」と述べている。小川 (2016) がいうように、児童の中退にはなんらかの要因の影響があることは確かであるが、就学の継続を阻んだ原因を特定することに限らず、児童の毎日の学校生活に起きる変化に焦点を当て中退の原因を探ることも重要である。そこで、ここでは、在学中に様々な要因の影響で児童の中退リスクが高まっている段階で、児童の態度の変化あるいは中退リスクのある児童の特徴を特定することに注目していきたい。

筆者が行ったネパールの中退や中退リスクに関する先行文献のレビューによると、これまで様々な視点から中退の多様な要因が明らかにされてきた (第2章)。また、同分野での他国の高等学校における中退リスクのある生徒などについての先行研究も確認した。しかし、発展途上国の公立小学校の「中退リスクのある児童」を対象に、彼らの存在と特徴を明らかにした先行研究は見られなかった。

本研究においては“Prevention is better than care”という立場に立ち、学校を離れがちな子どもに対する教育を変えることにより、中退リスクのある児童に中退をさせないというアプローチに注目をする。中退問題を最小限に留めるために、在学中の児童の現状について中退リスクがあるかないかを深く検討することで、まず中退リスクのある児童の存在を明らかにし、さらに中退リスクのある児童の特徴を検討する必要があると考えた。中退リスクのある児童の特徴を明らかにすることによ

り、そのような児童に対する適切な予防・対策を講じることができ、中退を減少させる一助となると考えられる。

第2節 調査概要と調査方法

1. 調査概要

本調査の対象地としてネパールの盆地 (Valley) と言われる3つの地区、カトマンズ、パタン、バクタプールを選択した。これらの地域を選んだ理由は2つある。1つ目は、ネパールにおいて最も発展している都市がカトマンズ (首都) であり、次いで、パタンとバクタプールがくることである。都市部であるため、一般的には盆地内の全ての学校に、学校の種類を問わず、より質の高い教育が提供されていると考えられている。しかし、盆地の私立学校、公立学校の間での教育の質の格差は非常に大きい。私立学校に比べ、公立学校の質は非常に低い。公立学校において中退の問題が顕著に現れやすく、問題解決の緊要性から、これらの地域を対象とした。2つ目は、これまでの中退に関する研究では、主として農村地の公立学校のみが注目され、盆地の公立の学校内部の問題状況には焦点が当てられていなかったことである。以上の理由から、本調査では、盆地の公立学校を選択した。

盆地は都市部といっても、一部を除く公立学校においては中退問題が深刻である。そこで、調査対象を公立小学校の4年生と5年生とした。1,069人のうち有効回答数は1,041人である。彼らを選んだ理由は、これらの学年の児童が質問紙調査の内容を比較的よく理解できる年齢であり、学校生活の経験も言語化できる年齢段階だと判断したためである。

調査の前に、各地区の教育地区 (DoE) が作成した学校の連絡先と校長の記載された名簿リストを入手し、各学校の中退率を確認した。同時に、ネパールのMoE (2014) に記載されている2012年度の全国の中退率 (5.4%) より高い学校を選択し、訪問した。調査は、各学校長から同意書により同意を得て実施した。

2. 調査方法

本調査の目的は、在学中の児童の現状 (中退リスクのある児童かどうか) を確認し、中退リスクのある児童の具体的な特徴を明らかにすることである。第2章で行った中退要因に関する先行研究の理

論のレビューのもとに、中退に影響する様々な要因のうち、学校と教員、友人の要因および家庭の経済的要因に注目した。本調査では、主に定量的な方法（4年生と5年生の児童を対象とした質問紙調査）で収集したデータを記述統計とクロス集計で分析した。2016年7月7日～2016年9月5日まで、盆地（3区）の公立学校の児童に質問紙調査を実施した。調査を実施する前に各地区のDoEから調査実施の許可を得て、各地区の学校名簿リストの提供を受け、校長名と連絡先等の情報を収集した。各地区の公立学校に関する基本情報さらに中退に関するそれぞれの公立学校のデータも確認した。ネパールの2014年度の中退率（5.4%）を基準にし、各地区の公立学校のうち、5.4%より高い中退率のある学校を本調査の対象校として抽出した。そのうち、中退率が最も低い学校は7.2%、最も高い学校は25.0%であった。この中から、対象地区別に、公立学校を無作為に抽出した。

次に、DoEから許可を得て、まず各学校の校長に電話で調査目的と内容・方法を伝え、調査への協力を依頼し、口頭による許可を得た。次に、現地到着後、調査を実施する前に再度依頼し調査実施の承諾を取ると同時に質問紙（資料4.1）について説明し、内容についても承諾を得た。また、保護者に対しては、調査実施のお知らせを配布し、調査の趣旨を説明し同意を得た。本人や保護者が調査を希望しない場合は、調査を拒否することが可能である旨を伝えた。すべての手続きを終了してから、対象児童に調査を実施した。

主な調査方法として、集合質問紙調査を行い、調査を開始する前に、児童に質問紙調査の目的・内容、記入方法等を説明した上で実施した。同時に、答えたくない質問や項目は無回答のままにしても良いことを事前に伝えた。また、調査を実施した際に教員や学校側の関係者は現場から出してもらった。さらに、回答用紙の内容を特に校長、教員や学校の関係者の誰にも知られないことを十分説明した。調査票の回収は密封できる封筒を使用した。

質問紙調査の内容は、第1部と第2部に分かれている。第1部は一般情報と家庭の経済レベルを確認できるような質問である。第2部はA～Eまでの5つのパートに分かれている。Aでは回答者（児童）の個人背景について、就学前の教育年数、転校や学校中退経験、成績、出席率、宿題完成率などに加え、学校で普段やっていることなどを簡単に答えられる質問から始めた。Bでは回答者の学校や勉強における感情を把握できるような質問を行った。以上のAとBの回答からは、中退リスクのある児童の

特徴の一部を得られると考えた。Cでは、現在通っている学校について質問し、Dでは、各クラスのそれぞれの担当の教員について質問した。最後のEでは、友人についての質問をし、将来やりたい仕事に関して記述式で回答を求めた。合計79問の選択式質問紙調査である。

調査のために使用した主な言語はネパール語であるが、母語がネパール語でない児童に対しては、事前に通訳者による通訳支援を用意した。調査の実施時間は、各学校とクラスによって異なり、平均約15分～25分程度であった。また、対象者のうち障害のある児童も4名いたため、個別に対応し、負担をかけずにゆっくり話し、一つずつ質問を読み上げ、回答してもらい、筆者が代わりに記入した。定量的調査であるため、すべての質問紙調査の回答を数値化し、統計的な処理を行った。回答者個人を特定できないようにするため、無記名で調査を実施した。それ以外にも、以下の調査結果を公表する際、児童の回答については、統計データの形で扱い、個人の回答をそのまま公表はしていない。

3. 対象者（児童）のバックグラウンド

本調査では、合計1,069人に質問紙調査を行い、そのうちの1,041人から有効な回答が得られた。内訳は女子が57.6%（600人）、男子は42.2%（441人）であった⁸⁵。年齢別にみると、8歳～16歳までの子どもの回答があり、10歳と11歳の児童が約6割、12歳の児童が2割であった。また、対象地区別・性別の回答者数は表4.1の通りである。

表4.1 対象者の内訳（N=1,041）

		女子	男子	合計
地区名	パタン	178人	136人	314人
	バクタプール	205人	148人	353人
	カトマンズ	217人	157人	374人
合計		600人	441人	1,041人

⁸⁵ 全国の子どもの就学率は、50.8%を示している。また、公・私学校別の女子の就学率は、それぞれ、86.8%と13.2%を示している表3.5を参照

また、カースト⁸⁶別に対象児童を分けると、バイシャ (Baishya) カーストの児童の割合は最も多く、約7割であった。次はシャトリヤ (Chetri) とバラモン (Bramin) カーストの児童が、それぞれ 15.8% と 12.5% であり、最後にダリート民族を含むスードラ (Sutra) カーストの児童率は最も低く、2.4% であった。公立学校では低位カーストの児童が最も多く就学するという一般的な考え方と異なり、上階級バラモンとシャトリヤカーストの児童の割合は、スードラカースト (下層カースト) の児童の割合より高く、スードラカーストの方が低い。一方で、バイシャカーストが7割を占める理由は、盆地といえはネワール民族 (バイシャカーストの一部) の町であると昔から言われるほどネワール族が多いためである。そのため、住民のネワール民族の児童の割合を高く示していると考えられる。この調査では、低いカースト (下層) =公立学校、高カースト (上層) =私立学校という一般的な見方とは一致しない (表 4.2)。

表 4.2 対象者の内訳 (カースト) (N=1,041)

	バラモン	シャトリヤ	バイシャ	スードラ	合計
割合 (%)	12.5%	15.8%	69.4%	2.4%	100%

第3節 分析結果

1. 学校生活の満足度と中退リスクの階層

ここでは、質問紙調査から判断した中退リスクのレベル「低」「中」「高」の分類について説明しておく。質問紙調査での「あなたは学校のことをどう思いますか」という質問に対し、「学校をずっと続けたい」と回答した児童を中退リスクレベル「低」、「学校をできるだけ続けたい」または「たまにやめたい」と回答した児童を、中退リスクレベル「中」、そして、「時々やめたくなる」または「やめたいと感じることが多い」と回答した児童を、中退リスクレベル「高」と分類した。

⁸⁶ カーストとは、ネパールやインドのような Hindu 宗教の強い国で、古来伝わる世襲の階級制度である。大きく4階級に分類されている。それは、①バラモン (Bramin=僧)、②シャトリヤ (Chetri=王族・武人)、③バイシャ (Baishya=平民) と④スードラ (Sutra=奴隷) で、それぞれ職業を世襲している。ネパールの場合には近年カーストによる差別は減っているが農村地では、通婚したり食事を共にしたりすることなどをまだ禁じていることも事実である。

表 4.3 は、学校生活の満足度と中退リスクの程度を表したものである。まず、学校中退リスクについてみると、76.6%の児童は中退リスクが低く、中退の可能性が低いことがわかる。一方で、15.9%の児童は「中」程度の中退リスクを示し、「高」程度の中退リスクを示す児童の割合は7.5%であった。つまり、合計 23.4%の児童が中退リスクにあることがわかる。また、5.9%が学校生活に不満を持っている（「どちらかといえば不満」と「不満」の割合の合計）ことも明らかになった。

表4.3 学校生活の満足度と中退リスクの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学校生活の満足度	満足	度数	628	104	46	778
		学校生活の満足度の%	80.7%	13.4%	5.9%	100.0%
		中退リスクレベルの%	80.5%	64.2%	60.5%	76.4%
	まあまあ満足	度数	81	37	8	126
		学校生活の満足度の%	64.3%	29.4%	6.3%	100.0%
		中退リスクレベルの%	10.4%	22.8%	10.5%	12.4%
	どちらともいえない	度数	33	9	12	54
		学校生活の満足度の%	61.1%	16.7%	22.2%	100.0%
		中退リスクレベルの%	4.2%	5.6%	15.8%	5.3%
	どちらかといえば不満	度数	24	6	10	40
		学校生活の満足度の%	60.0%	15.0%	25.0%	100.0%
		中退リスクレベルの%	3.1%	3.7%	13.2%	3.9%
不満	度数	14	6	0	20	
	学校生活の満足度の%	70.0%	30.0%	0.0%	100.0%	
	中退リスクレベルの%	1.8%	3.7%	0.0%	2.0%	
合計	度数	780	162	76	1018	
	学校生活の満足度の%	76.6%	15.9%	7.5%	100.0%	
	中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=63.930 \quad df=8p<0.01$$

次に、学校生活の満足度と中退リスクの程度の間をみると、有意な関係があることが確認できた ($p < 0.01$)。児童に「学校生活の満足度」についてたずねたところ、76.4%の児童が満足していると答えた。中退リスクの程度（低・中・高）と学校満足度の関係を見ると、学校満足度が低いほど、それぞれの階層の割合も減っているという傾向が見られた。また、児童の不満度が強くなると同時に児童の中退リスクも上昇する傾向も確認できる。学校生活満足の「どちらとも言えない」と「どちらかと言えば不満」と答えた児童を見ると、「低」中退リスクレベルの割合よりも「中」「高」の中退リスクレベルの割合が高くなっている。要するに、学校での児童の不満が高まると共に中退リスクの程度も上昇していることが見て取れる。

2. 中退リスクのある児童の特徴

(1) 経済要因

ネパールは南アジアで最も経済的に脆弱で、政治的に不安定な国である。国の弱い経済はネパールの教育セクターにも様々な影響を及ぼしている。その結果、ネパールの識字率は約65%にすぎない（第3章で詳述）。本調査結果では、対象者のうち8割以上が借家に住んでおり、16.2%は持ち家に住んでいることが明らかになった。さらに、「その他」と回答した2.8%のほとんどは、2015年のネパール大震災の被災者であり、彼らは寮、知り合いや親の友人の家、シェルターハウス（避難所）などで暮らしていることが分かった（表4.4）。よって、これらの児童は、経済的に貧しい家庭（以下貧困世帯）の子どもであると言える。

表4.4 現在の家 (N=1,041)

	借家	持ち家	その他	合計
居住率	81.0%	16.2%	2.8%	100%

表4.5では、児童の経済階層を明確にするために、「家財所有数」を確認した。「家財所有数」は、8項目中の所有数であり、4個以下の家財を所有する対象者は低経済階層として分類した。その結果、88.9%児童の家財所有数4個以下であることが明らかになった。他方、家財所有数の平均値 (Mean)

は、2.58 であり、総児童の5割以上は平均値より家財所有は少なく、経済的側面で最も貧困世帯の児童であると言える。

表4.5 経済階層（家財所有数）（N=1,041、平均値=2.58）

家財所有数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	合計
割合 (%)	1.7	22.0	29.1	28.0	8.1	4.4	4.6	1.0	0.4	100.0

(2) 性別

まず、性別と中退リスクレベルの関係（表4.6）をみたところ、有意な関係は確認できなかった。ただ、表4.6の数値を見ると、中退リスクが高いグループでは女子の占める割合が高くなっている（中退リスクの高い層を見ると男子34.2%と比べ女子65.8%となっている）ことが読み取れる。

表4.6 性別と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
性別	女子	度数	449	92	50	591
		中退リスクレベルの%	57.6%	56.8%	65.8%	58.1%
	男子	度数	331	70	26	427
		中退リスクレベルの%	42.4%	43.2%	34.2%	41.9%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=2.051 \quad df=2 \quad N.S.$$

(3) 留年経験

表4.7は留年経験と中退リスクレベルの関係を見たものである。表からは、留年経験と中退リスクとの間に有意な関係があることがわかる（ $p<0.05$ ）。表をみて読み取れるのは、中退リスクが低いグループでは、留年経験がなく、中退リスクが高いグループでは、留年経験があるということである。留年経験は中退リスクのある児童の特徴であると言える。

表4.7 留年経験と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高い	
留年経験	なし	度数	143	41	6	190
		中退リスクレベルの %	97.3%	95.3%	75.0%	96.0%
	あり	度数	4	2	2	8
		中退リスクレベルの %	2.7%	4.7%	25.0%	4.0%
合計		度数	147	43	8	198
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2=9.766$ $df=2$ $p<0.05$

(4) 中退経験

表 4.8 は、中退経験⁸⁷による比較である。中退経験の有無によって中退リスクレベルに有意な差 ($p < 0.05$) が確認できた。表からもわかるように、総対象児童のうち、約 4 割の児童が中退経験者であった。表からは、中退経験がない児童より中退経験がある児童の中退リスクが高いことがわかる。したがって、中退経験があることは、中退リスクのある児童の特徴のひとつであると言えよう。

表4.8 中退経験と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
中退経験	ない	度数	471	110	37	618
		中退リスクレベルの %	60.4%	67.9%	48.7%	60.7%
	ある	度数	309	52	39	400
		中退リスクレベルの %	39.6%	32.1%	51.3%	39.3%
合計		度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2=8.154$ $df2$ $p<0.05$

⁸⁷ 過去に少なくとも一度学校中退した児童が復学している状態の児童を示す。子どもが一度中退し、学校に戻ってきたとしても、再び中退をすることが多い (Dunne & Ananga, 2013)。

(5) 欠席回数

表 4.9 は、毎週の欠席回数と中退リスクレベルの関係の表であり、有意な関係 ($p < 0.01$) が見られた。表 4.9 から、中退リスクレベルが低いグループは欠席が少なく、中退リスクレベルが高いほど欠席が多い傾向が明らかになった。欠席が多いほど中退リスクも高くなるため、これも中退リスクの特徴のひとつであると言える。

表4.9 欠席回数と中退リスクレベルの関係

		中退リスクレベル			合計	
		低	中	高		
欠席回数	欠席なし	度数	319	39	20	378
		中退リスクレベルの %	40.9%	24.1%	26.3%	37.1%
	週1回	度数	243	56	24	323
		中退リスクレベルの %	31.2%	34.6%	31.6%	31.7%
	週2回	度数	47	20	4	71
		中退リスクレベルの %	6.0%	12.3%	5.3%	7.0%
	週3回や それ以上	度数	171	47	28	246
		中退リスクレベルの %	21.9%	29.0%	36.8%	24.2%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2 = 29.584 \quad df = 6 \quad p < 0.01$$

(6) 宿題の完成

次に、宿題をすることと中退リスクレベルの関係である (表 4.10)。この調査結果からも宿題をすることと中退リスクの間に有意な関係 ($p < 0.05$) があることが明らかになった。表 4.10 から読み取れるのは、中退リスクレベルが低いグループの子どもは宿題を「いつもする」割合が高い。したがって、宿題をしないことが児童の中退リスクを示す一つの特徴であると言える。

表4.10 宿題と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
宿題	いつもする	度数	599	107	56	762
		中退リスクレベルの %	76.8%	66.0%	73.7%	74.9%
	時々する	度数	64	27	8	99
		中退リスクレベルの %	8.2%	16.7%	10.5%	9.7%
	たまにしない	度数	115	28	10	153
		中退リスクレベルの %	14.7%	17.3%	13.2%	15.0%
	全くしない	度数	2	0	2	4
		中退リスクレベルの %	0.3%	0.0%	2.6%	0.4%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=23.481 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(7) 算数の授業の理解度

次に、授業の理解度と中退リスクレベルとの関係を見てみよう。ネパールの小学校では、教育課程の中で算数とネパール語の占める割合が多いので、ここでは算数とネパール語を取り上げる。算数の授業の理解度と中退リスクレベルの関係を確認したところ（表 4.11）、有意な関係（ $p<0.01$ ）があることが明らかになった。表 4.11 を見ると、まず、総児童数のうち、算数の授業を理解してと答えた児童の割合は 57.6%であった。31.2%、9.3%と 1.9%の児童それぞれが「まあ理解している」「どちらか言えば理解していない」と「理解していない」と答えている。中退リスクレベルが低いグループは算数の理解度が高く、中退リスクレベルが高いグループでは理解度が低くなる傾向がみられる。したがって、算数の授業を理解していないことも中退リスクのある児童の特徴のひとつであると言える。

表4.11 算数の理解度と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
算数の理解	理解している	度数	479	71	36	586
		中退リスクレベルの %	61.4%	43.8%	47.4%	57.6%
	まあ理解している	度数	229	63	26	318
		中退リスクレベルの %	29.4%	38.9%	34.2%	31.2%
	どちらかと言えば理解していない	度数	62	23	10	95
		中退リスクレベルの %	7.9%	14.2%	13.2%	9.3%
	理解していない	度数	10	5	4	19
		中退リスクレベルの %	1.3%	3.1%	5.3%	1.9%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=27.138 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(8) 母語の授業の理解度

次に、母語であるネパール語の授業の理解度と中退リスクレベルの関係を確認したところ、有意な関係 ($p<0.01$) があることが明らかになった (表 4.12)。表を見ると、まず、総児童数のうち、ネパール語の授業を理解していると答えた児童は 78.2% を占め、残りの 18.5% は「まあ理解している」、2.8% は、「どちらかと言えば理解していない」、0.6% は「理解していない」と答えた。合計すると、39.4% の児童がネパール語を完全に理解をしないまま授業を受けていることが明らかになった。また、中退リスクレベルが高いグループではネパール語の理解度が低い。したがって、ネパールの公立小学校の場合は、ネパール語の授業を理解していないことも中退リスクのある児童の特徴のひとつであると言える。

表4.12 ネパール語の理解度と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
ネパール語の授業	理解している	度数	615	135	46	796
		中退リスクレベルの %	78.8%	83.3%	60.5%	78.2%
	まあ理解している	度数	135	27	26	188
		中退リスクレベルの %	17.3%	16.7%	34.2%	18.5%
	どちらか言えば理解していない	度数	26	0	2	28
		中退リスクレベルの %	3.3%	0.0%	2.6%	2.8%
	理解していない	度数	4	0	2	6
		中退リスクレベルの %	0.5%	0.0%	2.6%	0.6%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=26.509 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(9) 学業成績

学業成績（自己評価）と中退リスクレベルの関係を見た表 4.13 によると、有意な関係 ($p<0.05$) が見られた。表 4.13 をみると、全児童数の 35.2%の児童が自分はクラス上位 1/3 に入ると自己評価し、残り 37.4%が「クラス真ん中の 1/3 に入る」、27.4%が「クラス下位 1/3 に入る」と自己評価した。ここから確認できることの一つは、総児童の 6 割以上が自分の成績の状況が上位 3 分の 1 には入らないと感じていることである。二つ目は、中退リスクレベルが低い子どもは、中退リスクレベルが高いグループに比べ「クラスの上位 3 分の 1 に入る」と回答している割合が高いことである。したがって、学業成績が低いことも中退リスクのある児童の一つの特徴であることが言える。

表4.13 学業成績と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学業成績	クラスの上位1/3に入る	度数	296	44	18	358
		中退リスクレベルの %	37.9%	27.2%	23.7%	35.2%
	クラスの中間の1/3に入る	度数	270	69	42	381
		中退リスクレベルの %	34.6%	42.6%	55.3%	37.4%
	クラスの下位1/3に入る	度数	214	49	16	279
		中退リスクレベルの %	27.4%	30.2%	21.1%	27.4%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=18.378 \quad df=4 \quad p<0.05$$

(10) 教室内で最も座りたい場所 (好きな座席の位置)

次に、クラスで最も座りたい場所 (好きな座席の位置) と中退リスクレベルの関係をみた。結果的にここも有意な関係 ($p<0.01$) があることがわかった (表 4.14)。表を見ると、52.5%の児童が一番前の席に座りたいと答え、続いて33.1%と14.4%の児童がそれぞれ真ん中あたりと後ろの方に座りたいと答えている。表から読み取れるのが、中退リスクレベルが高い子どもは後ろのほうに座りたがる傾向がある。つまり、前方に座る児童と比べ、後方に座る児童が多いほど学校の中退リスクが高い傾向があり、これも中退リスクのある児童の特徴だと言えよう。

表4.14 教室内で最も座りたい場所（好きな座席の位置）と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
教室内の好きな席	一番前	度数	438	74	22	534
		中退リスクレベルの %	56.2%	45.7%	28.9%	52.5%
	真ん中あたり	度数	250	54	33	337
		中退リスクレベルの %	32.1%	33.3%	43.4%	33.1%
	後ろの方	度数	92	34	21	147
		中退リスクレベルの %	11.8%	21.0%	27.6%	14.4%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=31.914 \quad df=4 \quad p<0.01$$

(11) 学校のグループ活動への参加

続いて、学校のグループ活動への参加と中退リスクレベルの関係を見てみよう（表4.15）。学校のグループ活動に参加している児童の頻度を見ると、まず総児童のうち、51.5%の児童のみが学校のグループ活動に参加していることが確認できる。それ以外は、学校のグループ活動への参加を「時々する」、「あまりしない」と「しない」と答えた児童率はそれぞれ24.7%、8.7%と15.1%であった。つまり、ここから、児童が学校のグループ活動に参加する比率は半分程度だったことがわかる。中退リスクレベルが高い子どもは「学校のグループ活動に参加しない」傾向がある。つまり、学校のグループ活動に参加しなければいけないほど、学校をやめる可能性が高くなる傾向があるといえる。

表4.15 学校のグループ活動への参加と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学校のグループ活動に参加	する	度数	414	80	30	524
		中退リスクレベルの %	53.1%	49.4%	39.5%	51.5%
	時々する	度数	197	34	20	251
		中退リスクレベルの %	25.3%	21.0%	26.3%	24.7%
	あまりしない	度数	59	20	10	89
		中退リスクレベルの %	7.6%	12.3%	13.2%	8.7%
	しない	度数	110	28	16	154
		中退リスクレベルの %	14.1%	17.3%	21.1%	15.1%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=11.879 \quad df=6 \quad p<0.1$$

(12) 友人との会話

次に、友人との会話と中退リスクレベルの関係を見ると、有意な関係 ($p<0.05$) があることが明らかになった (表 4.16)。友人との会話を「よくする」「時々する」「あまりしない」「全くしない」児童はそれぞれ、43.2%、46.2%、6.8%、3.8%であった。中退リスクが低い、または中程度の児童のほうが、中退リスクが高いグループよりも友人との会話をする傾向が見て取れる。友人と会話をしないことが中退リスクのある児童の特徴の一つであると言えよう。

表 4.16 友人との会話と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
友人との会話	よくする	度数	335	75	30	440
		中退リスクレベルの %	42.9%	46.3%	39.5%	43.2%
	時々する	度数	371	67	32	470
		中退リスクレベルの %	47.6%	41.4%	42.1%	46.2%
	あまりしない	度数	46	11	12	69
		中退リスクレベルの %	5.9%	6.8%	15.8%	6.8%
	しない	度数	28	9	2	39
		中退リスクレベルの %	3.6%	5.6%	2.6%	3.8%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=13.687 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(13) 友人となじめない・合わないこと

次に、友人となじめない・合わないことと中退リスクレベルの関係について示す（表 4.17）。この表からは、友人となじめない・合わないことと中退リスクレベルの間に有意な関係（ $p<0.05$ ）があることがわかる。中退リスクが中程度のグループで、友人となじめない・合わないと感じる児童の割合が高い。

表4.17 友人となじめない・あわないことと中退リスクレベル関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
友人となじめない・あわない	よく感じる	度数	195	55	16	266
		中退リスクレベルの %	25.0%	34.0%	21.1%	26.1%
	時々感じる	度数	144	36	8	188
		中退リスクレベルの %	18.5%	22.2%	10.5%	18.5%
	あまり感じない	度数	60	8	12	80
		中退リスクレベルの %	7.7%	4.9%	15.8%	7.9%
	感じない	度数	381	63	40	484
		中退リスクレベルの %	48.8%	38.9%	52.6%	47.5%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=19.868 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(14) 教員と話すとき緊張を感じること

次の表 4.18 は、教員と話すときの緊張感の有無の比較である。教員と話すとき緊張を感じることと中退リスクレベルの関係は有意傾向 ($p<0.1$) が確認できた。中退リスクレベルが低い（または中程度）のグループの子どもは、中退リスクレベルが高いグループに比べ教員と話すときの緊張レベルが低い。逆に言えば、中退リスクが高いグループでは教員との間に緊張感を感じることも多いということができる。

表4.18 教員と話すときの緊張感と中退リスクレベルの関係

		中退リスクレベル			合計	
		低	中	高		
教員と話すときの緊張レベル	高い	度数	126	31	10	167
		中退リスクレベルの %	16.2%	19.1%	13.2%	16.4%
	中	度数	348	62	44	454
		中退リスクレベルの %	44.6%	38.3%	57.9%	44.6%
	低い	度数	306	69	22	397
		中退リスクレベルの %	39.2%	42.6%	28.9%	39.0%
合計		度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=8.238 \quad df=4 \quad p<0.1$$

(15) 学校での友人数

次に、学校の友人数と中退リスクレベルの関係を見てみよう。ここでも、有意傾向 ($p<0.10$) が確認できた (表 4.19)。まず、対象児童の学校内の友人数を見ると8割以上の児童は友人数が「多い」と答え、17.7%は友人数が「少ない」、1.8%の児童は「いない」と回答した。この表から、友人数が「多い」と回答した児童は、中退リスクが高いグループに多く、「少ない」と回答した児童は中退リスクが低いグループに多い。友人がいないと回答した子どもは、中退リスクが低いグループ (1.5%) より、中程度と高程度の中退リスクのグループ (それぞれ2.5%と2.6%) の方が多い。つまり、友人が「いない」と答えた児童は、中退リスクが高いことがわかる。よって、学校内で友人が「いない」児童の中退リスクは高く、友人がいないことは中退リスクのある児童の特徴であると言える。

表4.19 学校での友人数と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
友人数	多い	度数	616	138	66	820
		中退リスクレベルの %	79.0%	85.2%	86.8%	80.6%
	少ない	度数	152	20	8	180
		中退リスクレベルの %	19.5%	12.3%	10.5%	17.7%
	いない	度数	12	4	2	18
		中退リスクレベルの %	1.5%	2.5%	2.6%	1.8%
合計		度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2=8.297$ $df=4$ $p<0.1$

(16) 転校経験

続いて表4.20は、転校経験と中退リスクレベルの関係を示している。この両者の間には、有意な関係は見られなかった。

表4.20 転校経験と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
転校経験	なし	度数	244	52	30	326
		中退リスクレベルの %	31.3%	32.1%	39.5%	32.0%
	ある	度数	536	110	46	692
		中退リスクレベルの %	68.7%	67.9%	60.5%	68.0%
合計		度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2=2.135$ $df=2$ *N.S.*

(17) 小学校1年生に入った時の年齢

最後に、表4.21に示すように、小学校1年生に入った時の年齢と中退リスクレベルの有無を比較した。その結果、小学校1年生に入った時の年齢と中退リスクレベルの間に有意な関係は見られなかった。

表4.21 1年生に入った時の年齢と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
1年生時の 年齢	6歳以下	度数	176	49	21	246
		中退リスクレベルの%	22.6%	30.2%	27.6%	24.2%
	6歳	度数	195	30	17	242
		中退リスクレベルの%	25.0%	18.5%	22.4%	23.8%
	6歳以上	度数	409	83	38	530
		中退リスクレベルの%	52.4%	51.2%	50.0%	52.1%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=6.228 \quad df=4 \quad N.S.$$

(18) クロス集計の結果

クロス集計の結果から中退リスクレベルとの間に有意差がみられた要素は、「留年経験」、「中退経験」、「欠席回数」、「宿題の完成」、「算数の授業の理解度」、「ネパール語の授業の理解度」、「学業成績」、「教室内で最も座りたい場所(好きな座席の位置)」、「友人との会話」、「友人となじめない・あわない」などであった。また「学校のグループ活動への参加」、「教員と話すときの緊張感」と「学校内での友人数」のような要素が10%の水準で有意差であることが確認できた。一方で、児童の「性別」、「転校経験」、「小学校1年生に入った時の年齢」などについては、クロス集計の結果からは有意な関係はみられなかった。

また、以上のうち有意な関係が見られた中退の要因および中退リスクのある児童の特徴のなかで、先行研究と一致するのは、「留年の経験数」、「中退経験」、「欠席回数」、「宿題の完成」、「算数

の理解度」、「学業成績」である。続いて、「教室内で最も座りたい場所（好きな座席の位置）」、「学校のグループ活動への参加」、「教員と話すと緊張感が感じる」、「友人との会話」、「学校内での友人数」「友人となじめない」、「ネパール語の理解度」（ネパールの場合）などのような中退要因および中退リスクのある児童の特徴は、本研究の新たな知見であり、仮説的ではあるものの、確認された特徴である。

最後に、以上のクロス集計で有意な差が確認できなかった「性別」、「転校経験」や「1年生に入った時の年齢」のような中退要因や中退リスクのある児童の特徴は、ネパールの公立小学校・児童の中退リスクには関係が見られず、先行研究とは一致しなかった。

第4節 考察とまとめ

Lehr, C. A., et al. (2003) は、学校の中退率が高いままであった場合、学校が果たす役割が増える」と指摘する。児童・生徒の早期に学校を中退するか、卒業まで学校を継続するかの決定には、学校が様々な形式で影響を与えている。また、Lehr, C. A., et al. (2003) は、研究者、政策立案者、教育者の焦点を中退リスクのある子どもにシフトし、彼らが学校を卒業するまで支援する必要性を強調した。MacIver (2011) は、学校、教員や政策立案者がより効果的な中退予防と介入プログラムを開発するための必要性が高まっていると指摘している。中退問題におけるこれらの先行研究では、まず、中退リスクの特徴を把握する重要性について論じており、同時に中退リスクの増加に寄与する多くの要因を取り上げる必要性にも言及している。

Lessard, A., et al. (2008, p. 37) は、「一人の児童に家庭的要因や個人的要員、また学校や教員のような要因が影響している場合、児童の就学から中退リスクや中退までの流れ（プロセス）の複雑さがより明らかになる」と指摘する。他方、Oakland (1992) は、子どもが中退する前に彼らの毎日の行動に様々な変化が起きると述べている。Oakland は、欠席または不規則な出席、留年の経験、転校の多さ、低い自己評価、早婚、学習における低い意志、中退の経験、初等教育年齢未満での入学、遅延入学、就学前教育の不足、学習への関心が低いか全くないこと、言語問題などが中退の前兆であると述べている、(p. 202-203)。一方で、Hunt (2008) は、中退リスクのある児童の特徴は、それぞれの子ど

もの性格、経済的バックグラウンドなどによって異なると結論付けている(詳細は第2章を参照)。ただし、Barry & Reschly (2012) によると、効果的な中退予防と介入戦略に貢献する要因を理解することは非常に難しく、さらに限られていると述べている。

本章の分析結果からは、上記の要因と中退リスクの間の相関関係をより鮮明に確認できる。これまでの先行研究では、子どもの退学リスクを高めるものとして、個人的、家庭的、学校的要因がいくつか提示されてきた。本研究が明らかにした結果は、先行研究のいくつかの結果(傾向)を裏付け、さらに中退リスクのある児童の特徴を見分ける新たな項目を提供した。また、先行研究と一致しない傾向も本研究のひとつの知見である。

MoE (2012) によると、ネパールの小学校における中退率は5.2%を示しており、そのほとんどの子どもは公立学校からの中退者であると述べている。DoE から得られたデータには、各学校の中退率が明確に指摘されていなかったために、各学校に問い合わせをし、訪問した。しかし、多くの学校が中退者に関するデータを作成しておらず、毎年のおおよその中退率のみ確認した。そして、中退率が MoE (2012) に示された中退率より高い学校のみを調査対象校に選んだ。

先行研究では、多くの公立学校で、貧困問題または、低経済階層が中退の主な原因であると述べ⁸⁸、「親の収入は子どもの教育に直接関係する」と主張する(Chakrabarty, S., et al. 2011, p. 493)。第2章の先行研究レビューにも述べたように、高い(低い)社会経済的地位の子どもは、就学・卒業に成功(不成功)する可能性が高いと述べられている(Buchmann 2002)。また、Chakrabarty, S., et al. (2011, p. 493) は、貧しい両親は一般的に人的資本形成と児童労働のどれか一つを選択する必要があると述べた。生活水準が「標準的な貧困線」⁸⁹以下の世帯の場合、子どもの学校教育は児童労働による様々な所得獲得の機会と競合している。Chakrabarty, S., et al. (2011) と長坂 (2013) によると、ネパールでは教育を受けていない子どもたちのほとんどがカーペット企業、レンガ工場 (Kantipur Daily 2016, p. 4) で働いている。以上の先行研究の理論的な枠組みにしたがって述べるなら、本調査対象者の約8割は低経済階層の児童であり、中退リスクが常にあると言える。しかし、中退には経済的な要因だけ

⁸⁸ Buchmann & Emily 2001, Buchmann 2002, Cardoso & Verner 2007, Edmons & Shrestha 2014, Franklin & Streete 1995, Fall & Roberts 2012, Fortin, L, et al. 2006, Heyneman (2006, 2010), Kane 2004, Chakrabarty, S., et al. 2011.

⁸⁹ 一日 1.25 \$ 未満で生活する低経済階層のことを示す。

が影響を及ぼしているとはいえない。貧困世帯の子どもで、学校を続けるには経済的なプレッシャーがあっても、学校と教員の積極的な支援を受けて、学校を続けている児童も存在する。

また、調査対象校のある学校では、教員のグループで毎月現金を出し合って、幼稚園と小学校1年生の子どもに昼食を提供しているような学校もあった。このように、家庭の経済要因の影響で中退リスクのあった児童たちの一部が、学校と教員のサポートで学校を続けているという実態がある。さらに、貧困世帯の子どもの中退リスクを学校や教員の経済的なサポート以外のサポート、例えば心理的なサポートなどの実施により、中退リスクを抑えているケースも若干見られる。一方で、裕福な世帯の子どもであっても、学校や教員が原因で中退する、または中退リスクを上昇させているケースもある。したがって、本研究では、次章以降において家庭の経済的な要因を統制し、特に学校や教員または友人の要因が中退と中退リスクに与える影響にも注目している。

本調査の対象児童 1,041 人のうち、「中退したいと思ったことがある児童」（中と高程度の中退リスクレベルの児童）が約 23.6%存在した。また、学校生活に不満を持っている児童も 5.9%存在し、彼らも中退リスクの児童であった。しかし、子どもは、彼らが何を考えていて、何をしたいのかをはっきり話すことができない場合もある。そのため、学校や教室内で学校や教員が児童の行動や動きに注意し、中退リスクのある児童を把握するような重要な役割を果たす必要がある。

前節では、先行研究のレビューのもとで、中退リスクのある児童の特徴を探った。そのうち、新たに明らかになった特徴も含め、中退リスクと有意な関係が確認できた 13 の項目を取り上げ、同時に先行研究と一致しない項目にも言及した。

C.Howard.W., et al (1993)、Hunggi & Thuku (2010) と Michieaka (1983) は、留年は、学業成績・行動の問題・中退などの問題を生み出す、生徒に悪い影響を与える要因であると述べている。同様に、Alexander, K. L., et al. (1997, 2001) と Ananga (2011) は、留年経験、欠席、宿題の完成、算数の授業の理解度、勉強についていけない、学業成績、就学前教育、中退経験などが中退リスクに影響する主要な原因であるとしている。

ネパールの教育制度では、基本的に就学前教育として3年間の教育があるが、3年の就学前教育を行っているのは主に私立の学校であり、公立学校では就学前教育として、1年～2年しか行っていない

い学校がほとんどである (Manandhar 2012)。ネパールの場合は、就学前教育を受けず、または、3年より短期の就学前教育を受け、1年生に入る児童が多い。MoE (2014) によると、ネパールでは2014年時点の1年生に就学した総児童 (年数と関係なく) の59.6% (2013年度は56.9%) のみが就学前教育の経験を有し、そのうち、女子は60.6%、男子は59.1%を示している。この結果、子どもは授業を理解できず、学校をやめたくなり、最終的に学校を中退するという傾向が見られる。

表4.7の調査結果でも、先行研究と同様、留年の経験があることによって学校をやめたいという考えが強くなるという傾向が見られた。同様に、前節で中退リスクとの有意な差が確認できた要素についての各クロス集計のデータでは、例えば、中退経験がない (表4.8)、欠席回数0回 (表4.9)、宿題をいつもする (表4.10)、算数の授業を理解している (表4.11)、母語であるネパール語の理解している (表4.12)、学業成績はクラスの上位1/3に入る (表4.13) 教室内一番前に座る (表4.14)、グループ活動にも参加する (表4.15)、友人と会話をよくする (表4.16)、学校内の友人数が多い (表4.19)、友人となじめる (表4.17)、教員と話するとき緊張を感じない (表4.18) などのような回答をした児童のなかにも高い中退リスクのある児童、つまり、学校をやめたいと思う児童が多少存在した。本研究ではその主な原因が学校の雰囲気、教員または友人との人間関係の良し悪しにあると考える。

中退要因と同時に中退リスクのある児童の特徴を検討したこれまでの先行研究で、注目されてこなかった以下のような要素についても本研究で明らかにすることができた。

まず、教室で最も後ろの方に座る児童が中退リスクのある児童の特徴としてあげられた。教室の前方の席に座る児童が基本的に学習に興味を持つ児童である一方、できるだけ教員と目をあわせないように教室の後ろの方に座る児童の中退リスクレベルが高い傾向がみられた。同様に、「学校のグループ活動に参加しない」児童、「友人となじめない・あわない」児童や「友人と会話をしない」児童、「学校で友人数」が全くいない児童と「友達がつくれなため、学校がつまらない」という児童も中退したいと考えを持つ傾向が多く見られ、そのような児童は本研究では最も中退リスクのある児童であることが確認できた。また、学校内に多くの同級生や他の児童がいても1人も友人がいないという状態は、中退リスクを高めていることが明らかになった。さらに、教員とコミュニケーションが取れ

ない、緊張するというような要因も見られ、これらの要因が児童の中退リスクを増加させている可能性が示唆された。

以上が、本研究の新たな発見である。特にネパールの公立学校では、このような特徴に注目することが重要であると考え、この特徴を学校内で児童の動作に教員が気付くことができれば、中退や中退リスクを抑える可能性が高まるのではないかと思われる。

以上、先行研究の理論と一致する中退の要因と中退リスクのある児童の特徴、さらに本研究が新たに明らかにした中退リスクのある児童の特徴をまとめた。次は、本研究で先行研究の理論と一致しなかった中退や中退リスクの特徴をまとめる。

先行研究では、中退や中退リスクに、性別、転校経験、1年生に就学した時の年齢が影響する、あるいは関連するという議論がみられる (Anderson, D. M., et al. 2013)。ところが、本研究調査のクロス集計の結果では、性別 (表 4.6)、転校経験 (表 4.20)、1年生に就学した時の年齢 (表 4.21) の3つとも、中退リスクレベル間に有意な関係が確認できなかった。

MoE (2014) の学校教育における男女平等 (Gender Parity Index) に焦点を当ててみると、それは大幅に改善され GPI 0.99 を示し、ジェンダーギャップがほとんどないことがわかる。しかし、家計が危機に遭遇した場合、ジェンダー差別が発生し、女子は途中で教育を停止する可能性が高くなる。Crain-Dorough (2003) は、児童の転校経験があればあるほど、学校に対する不満が上昇すると述べている。しかし、本調査の結果はそれとは異なっている。表 4.20 から明らかなように転校経験と中退リスクとの間に有意な関係は見られない。これは、転校前の学校と比べ、現在の学校でも、教員や友人などのサポートにより学校生活に満足していることもからだと考えられる。

また、「1年生に入った時の年齢」による中退リスクレベルにも有意な差が見られなかった。表 4.21 を見ると1年生に入る正規の年齢 (6歳) より高い年齢の児童の中退リスクが高いとは必ずしも言えない。その理由としては、児童が大きくなるにつれ教育の重要性をよく実感するようになること、また家事や労働より、学校で友人と遊べる学校生活が好きになったためだと考えられる。一方、6歳以下の児童の中退リスクレベルはやや高い数値となっている。それは、同級生より年齢が低い、あるいは栄養不足で度々病気したことにより、学習の理解ができないためと考えられる。

上記に述べたすべての特徴以外に、ネパールの公立小学校の以下のような児童も中退リスクのある児童として考えられる。移住者である児童、病気がちな児童、障害のある児童 (Pridmore 2007, Peter 2003)、女子の青年、少年犯罪、薬物の使用 (癖)、児童の異常な行動、働く児童、独立したがる児童などが中退リスクのある児童であると考えられる (第2章)。したがって、学校や教員が児童の毎日の学校生活のなかで、これらの特徴に注意することが必要である。

第5章

中退リスクに対する学校と教員の影響

本章では、2016年に実施した質問紙調査のデータを用いて、調査対象にした公立小学校で、中退や中退リスクのある児童に学校や教員のどのような要因が影響を及ぼしているかを検討する（研究課題2）。第1節では問題背景と現状を明確にし、第2節では、中退リスクレベルを従属変数、学校と教員における様々な要因を独立変数とし、2者の関係をクロス集計によって分析し、児童の中退リスクに影響する学校と教員の要因を明らかにする。最後の第3節では考察を行い、章をまとめる。

第1節 問題背景と現状

ネパールの、特に公立学校では、学費は学校中退の最も重要かつ影響の大きい要因である。Lewin (2008, p. 12) によると、政府がEFA制度の方針にしたがっていても、多くの公立学校では、制服代、試験代、エクストラカリキュラム代、スポーツ代、コンピュータ代のような様々な目的で追加料金を徴収しており、このような間接的な費用が、貧困世帯にとって経済的な負担となっていると述べ、これが児童の就学から修了までの間の大きな壁になっていると結論付けている。Rumnerger & Thomas (2000) は、教員の不足、教育の質の問題 (Rijal 2011)、及び学校で学習の際に基本的に必要となる物品が不足している状態では、質の高い学習はできなくなると述べた。また、ネパールでは、教員1人当たりの児童数が多い学習環境や、マルチグレードの児童を同時に教えることなどが児童の教育達成度に影響を与えると論じている (Pangeni 2014, p. 32-33)。さらに、Bajracharya (2015) は、進級するための期末試験と、そのために行う模擬試験の圧力、及び毎日出される多くの課題の重圧のために児童は学校へ行きたがらないと主張する。続いて、Williams, C., et. al. (1993) と Blount (2012) は、質の悪い施設・教材またはその不足や、家から学校までの長い距離がネパールの公立学校の児童の就学持続に影響を及ぼしていると述べる。第2章にも述べたように、学校での否定的な経験、例えば、体罰、いじめ、教員の差別的行動などが中退の主な理由になっている (Fortin, L., et al. 2010, p. 5531)。という指摘もある。このような学校と教員に関連する要因の影響によって、ネパールの公

立学校では留年率が非常に高くなり、留年率の高い小学校では中退率も高くなっている (Manandhar 2012, p. 218-219)。

De Witte, et al. (2013) によると、中退は長期的なプロセスの結果であり、学校や学習を離脱することである。また、初等教育へのアクセスから中退に至る過程には、人格特徴、パフォーマンスの尺度、留年と欠席のような学校の経験などの影響がよく見られるとしている。また、Konu & Rimpelä (2002)、Keith (1986)、Veenstra & Kuyper (2004) は、家庭の特性の影響のほか、学校の特徴も学業達成に影響を及ぼすことを実証した。Heyneman & Loxley (1983) は、特に発展途上国の子どもの教育達成度は、彼らの家庭の背景とその特性よりも学校の特徴に最も関連すると指摘した。

Oakland (1992, p. 204) は、学校や教員が子どもに対して常に学習と記憶を強いることで、子どもは学習に疲れてしまい、その結果が「中退」になると論じた。また、「子どもが学校で学んでいることは安全で効果的な価値のある学習だと感じられるような、よりパーソナライズされた、すなわち一人一人の子どもに目を向けた小規模な学習環境を学校が提供できた場合、中退を改善することができ成功を手に入れることができる」と主張した。さらに、学校での遊具の欠如、または利用可能なリソースを持ちながら子どもと遊ばない教員も中退の主な原因であると述べている。中退抑制に関するプログラムや計画について、Oakland (1992, p. 204) は「スタッフ、親、生徒からのサポートとともに、強力な管理チームのリーダーシップが必要であり、そのためにはコミュニケーションが最良の方法である」と述べた。

中退や中退リスクに関連する学校内の要因として最も影響力の強いものの一つは学業不振であり、これは多くの児童の中退要因である⁹⁰。また、Kenesting-Lund, K., et al. (2015) の研究では、留年と生徒-教員の関係が最も中退に関連するとされていた。また、Coleman Report (Coleman, J. S., et al. 1966) は、子どもの学習成果には家族の影響が強いと述べているが一方で、Heyneman & Loxley (1983) は学校と教員の質が子どもの学習成果や学業成績に他の何より影響すると強調する。また、子どもの学校に対する感情や態度は、学習成果に影響するとも述べ、学校とのかかわりが、児童の学業達成に重要な役割を果たすと論じた。

⁹⁰ Kasen, S., et al. 1998, Battin-Pearson, S., et al. 2000.

これらは、筆者が整理した、ネパールの中退に影響を及ぼしている学校と教員の様々な要因に関する先行研究に基づいたレビューである。ところで、ネパールの中退問題に関する先行研究のほとんどは農村地の公立学校を中心としており、盆地の公立学校の中退問題に関する研究はほとんど存在しなかった。また、筆者が検討した限り、これまでの先行研究では、中退や中退リスクに影響する要因として、学校内の環境、学校の制度及び規則、教員－児童の関係、教員と児童とのコミュニケーションなどを取り上げた研究が見られず、筆者はこのような要因にも注目すべきだと考えた。そのため、本章では児童の中退や中退リスクに影響している上記のような要因を検討し、実践的に改善可能な示唆を得ることを目的とする。なお、本章の調査対象及び調査方法は第4章と同じである。

なお、ネパールでは、一般的に「教員はいつも正しい」という考え方があり、教員の仕事そのものは、非常に社会的評価の高い仕事である。学校で優秀な成績を修めた者だけが就くことができる教員の仕事は、ネパールでは親に次いで子どもに対し重要な役割を担うとみなされている。特に農村地の人々は、何か困ったことがあると学校の教員に相談する機会が多い⁹¹。筆者が、2014年と2015年に学校を中退したストリートチルドレンに行った調査によると、教員のイメージは、「怖い」「厳しい」というものが多かった。

第2節 分析結果

本節では、ネパールの公立小学生（児童）の中退や中退リスクに影響している要因を取り上げる。先行研究をもとに、中退に影響を及ぼしている学校要因と教員要因を参考にし、その要因のうち実際にネパールの公立学校の中退に影響を及ぼしている要因は何かを分析した。同時に、ネパールの児童の中退に影響している新たな要因も取り上げた。以下は、ネパールの調査対象校の児童を中心とし、彼らの中退リスクに影響している学校と教員に関する要因を分析した結果である。

⁹¹ 2014年の調査で校長との聞き取りに基づく。

1. 中退リスクに対する学校の影響

(1) 毎日の昼食

まず、表5.1において、「学校に毎日の昼食（ランチ）を持参するか」と中退リスクレベルの関係を検討してみた。その結果、有意な関係 ($p < 0.01$) が確認できた。この表に示したように、学校に毎日の昼食（ランチ）として、家から「弁当」を持ってくる児童は32.7%であり、55.8%の児童が「現金」を持ってきている。また、11.7%の児童が「その他」⁹²と答えている。中程度の中退リスクレベル群と中退リスクレベルの高い群では、弁当の割合はそれぞれ、24.1%と15.8%であった。また、現金を持ってくる児童の割合は、それぞれ65.4%と63.2%であった。これは、中退リスクが「中」「高」の児童は、「低」の児童に比べ弁当より現金を持参する傾向があることを示している。他方、「その他」と答えた児童は、「高」中退リスクレベル群に多い。

表5.1 昼食（ランチ）と中退リスクレベルの関係

		中退リスクレベル			合計
		低	中	高	
昼食	弁当	282	39	12	333
		36.2%	24.1%	15.8%	32.7%
	現金	414	106	48	568
		53.1%	65.4%	63.2%	55.8%
	その他	84	17	16	117
		10.8%	10.5%	21.1%	11.5%
合計		780	162	76	1018
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2 = 24.180 \quad df = 4 \quad p < 0.01$$

今回の調査対象校36校の9割以上に相当する33校には、食堂がない。そのため、現金を持ってく

⁹² 貧困世帯の子どもが家から弁当や昼食を買うお金を持ってこない児童で、学校及び教員から昼食をもらっていることを意味する。

る児童は昼休み中に学校を出て、外食することがよくある。10ルピー⁹³未満（41.3%）または、11ルピー～20ルピー（42.7%）のような少額をもって来る児童は（表5.2）、昼食のため学校から遠く離れている店に行かざるを得ない。他方、何も持ってこない児童のなかには、家にお昼を食べに戻る児童も少なからず存在する。昼食のために多くの児童は昼休み中に学校を出ていることがあるのである。しかし、このような児童は、一度学校を出たら、昼休み後に学校へと戻って来ないことも多く、最終的に昼休み後の半日を欠席することが多い。また、このような児童は、欠席が多くなり、中退リスクが高まる。つまり、学校給食を提供する制度がないこと、家から弁当の代わりに現金を持ち込むこと、学校内に食堂がないことの間には相互に関連があり、これらの要因が児童の中退リスクを高めていることがわかる。

表 5.2 毎日の昼食用の現金額 (N=1,041)

現金 (ルピー)	1-10	11-20	21-30	31-40	41 以上	合計
割合 (%)	41.3%	42.7%	11.7%	3.8%	0.4%	100.0%

(2) 学校の規則

次に、学校の規則と中退リスクレベルの関係を見てみよう。結果的にこの間にも有意な関係 ($p < 0.01$) があることが分かった (表 5.3)。この表から確認できることの一つ目は、総対象児童のうち、「学校の規則が厳しい」と感じている児童が約 6 割 (よく感じる : 33.1% と時々感じる : 26.8% の合計) いることが分かった。二つ目は、児童が学校の規則を厳しいと感じないほど中退リスクも高い傾向が見られたことである。つまり、学校の規則が厳しいと子どもが感じるほど児童の中退リスクは低く、厳格な規則が中退や中退リスクを抑えていることが示唆される。

⁹³ ネパールの 10 ルピー ≒ 13 円 (2016 年調査時の為替レート)。この金額でネパールでは小さいビスケット一袋、あるいはドーナツ 1 個程度しか買えない金額である。

表5.3 学校の規則が厳しすぎることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学校の規則 が厳しすぎ る	よく感じる	度数	275	54	8	337
		中退リスクレベルの%	35.3%	33.3%	10.5%	33.1%
	時々感じる	度数	201	54	18	273
		中退リスクレベルの%	25.8%	33.3%	23.7%	26.8%
	あまり感じない	度数	75	14	10	99
		中退リスクレベルの%	9.6%	8.6%	13.2%	9.7%
	感じない	度数	229	40	40	309
		中退リスクレベルの%	29.4%	24.7%	52.6%	30.4%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=31.478 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(3) 学校へ行くのを嫌がること

表5.4は、学校へ行くのが嫌になったことと中退リスクレベルの関係の表であり、両者には有意な関係 ($p<0.01$) が見られた。この表からは、対象児童のうち、学校へ行くのが嫌になったことが「よくある」、「時々ある」児童はそれぞれ10%、18.4%いることがわかる。また、中退リスクレベルが低い群のうち、9.4%が学校へ行くのが嫌になったことが「よくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「よくある」という回答が18.4%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、学校へ行くのが嫌になったことが「全くない」と答えた児童は70.5%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、「全くない」という回答は34.2%にすぎない。よって、学校へ行くのが嫌になることは児童の中退リスクに負の影響を及ぼしていると考えられる。

表5.4 学校へ行くのが嫌になることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学校へ行く のが嫌にな る	よくある	度数	73	15	14	102
		中退リスクレベルの%	9.4%	9.3%	18.4%	10.0%
	時々ある	度数	109	48	30	187
		中退リスクレベルの%	14.0%	29.6%	39.5%	18.4%
	たまにある	度数	48	24	6	78
		中退リスクレベルの%	6.2%	14.8%	7.9%	7.7%
	全くない	度数	550	75	26	651
		中退リスクレベルの%	70.5%	46.3%	34.2%	63.9%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=80.396 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(4) テストばかりで怖いこと

表5.5は、テストばかりで怖いと感じることと中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、有意な関係があることが分かった。この表から確認できることの一つは、対象児童の半分以上（よくある：32.2%、時々ある：24.7%の合計）が、テストのプレッシャーを感じ怖がっていることである。また、中退リスクレベルが低い群のうち、30.3%が「テストばかりで怖いことがよくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群では「テストばかりで怖いことがよくある」という回答が39.5%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、「テストばかりだが怖いことが全くない」と答えた児童は37.1%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、「テストばかりだが怖いことが全くない」という回答は26.3%である。よって、「テストばかりで怖いと感じることは児童の中退リスクに影響を及ぼしていると考えられる。

表5.5 テストばかりで怖いことと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
テストばかり で怖いと感じ る	よくある	度数	236	62	30	328
		中退リスクレベルの%	30.3%	38.3%	39.5%	32.2%
	時々ある	度数	185	44	22	251
		中退リスクレベルの%	23.7%	27.2%	28.9%	24.7%
	あまりない	度数	70	4	4	78
		中退リスクレベルの%	9.0%	2.5%	5.3%	7.7%
	全くない	度数	289	52	20	361
		中退リスクレベルの%	37.1%	32.1%	26.3%	35.5%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=16.165 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(5) 学校は疲れる

続いて表 5.6 は、学校は疲れると感じることと中退リスクレベルの関係をみた表である。ここでも有意な関係があることが確認できた ($p<0.05$)。表をみてもわかるように、約4割の児童は、学校が疲れると感じている（よく感じる：12.8%、時々感じる：27.1%の合計）ことが確認できた。

また、「中退リスクレベルが低い群のうち、12.2%が学校は疲れると「よく感じる」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの学校は疲れると「よく感じる」という回答が13.2%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、学校は疲れると「感じない」と答えた児童は49.7%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では学校は疲れると「感じない」という回答は42.1%である。よって、学校が疲れると感じることは児童の中退リスクと関係があることが確認できる。

表5.6 学校は疲れると感じることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
学校は疲れる	よく感じる	度数	95	25	10	130
		中退リスクレベルの%	12.2%	15.4%	13.2%	12.8%
	時々感じる	度数	213	47	16	276
		中退リスクレベルの%	27.3%	29.0%	21.1%	27.1%
	あまり感じない	度数	84	22	18	124
		中退リスクレベルの%	10.8%	13.6%	23.7%	12.2%
	感じない	度数	388	68	32	488
		中退リスクレベルの%	49.7%	42.0%	42.1%	47.9%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=14.441 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(6) 英語の授業の理解度

ネパールの小学校の教育課程では英語の占める比重も大きい。そこで、次に、英語の授業の理解度と中退リスクレベルの関係を確認したところ、こちらにも有意傾向 ($p<0.1$) があることが明らかになった(表5.7)。この表をみると、まず、総児童数のうち、英語の授業を理解していると答えた児童は58%を示し、残り36.1%、4.5%と1.5%はそれぞれ英語を「まあ理解している」、「どちらか言えば理解していない」と「理解していない」と答えている。

中退リスクレベルが低い群のうち、60.4%が「英語の授業を理解している」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「英語の授業を理解している」という回答が50.0%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、「英語の授業を理解していない」と答えた児童は1.2%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、「英語の授業を理解していない」という回答は2.6%である。よって、英語の授業で理解度が低いことは児童の中退リスクに影響していると考えられる。

表5.7 英語の授業の理解度と中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
英語の理解度	理解している	度数	471	81	38	590
		中退リスクレベルの%	60.4%	50.0%	50.0%	58.0%
	まあ理解している	度数	264	69	34	367
		中退リスクレベルの%	33.8%	42.6%	44.7%	36.1%
	どちらか言えば理解していない	度数	36	8	2	46
		中退リスクレベルの%	4.6%	4.9%	2.6%	4.5%
	理解していない	度数	9	4	2	15
		中退リスクレベルの%	1.2%	2.5%	2.6%	1.5%
合計	度数	780	162	76	1018	
	中退リスクレベルの%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=10.959 \quad df=6 \quad p<0.1$$

(7) クロス集計の結果

クロス集計の結果から、中退リスクと有意な関係がみられたのが、「昼食（給食）」「学校の規則が厳しすぎる」「学校へ行くのが嫌になった」「テストばかりで怖い」「学校は疲れる」などであった。また「英語の授業の理解度」は、有意傾向が確認できた。

また、中退や中退リスクに影響するこれらの要因のうち、先行研究で取り上げられていなかった要因、すなわち本研究の新たな知見としては、「昼食（給食が関係している）」「テストばかりで怖い」「英語の授業の理解度」などがある。

2. 中退リスクへの教員の影響

以上はネパールの公立学校における児童の中退に影響する学校内の要因である。次は、児童の中退や中退リスクに影響を与える教員要因の分析結果である。

(1) 話し相手になる教員

まず、児童に好きな教員の性別について確認したところ、72.5%の児童が女性と答え、27.5%の児童が男性の教員が好きと答えた。また、よく話し相手になってくれる教員の性別についてたずねた結果も、79.8%の児童が女性と答え、20.2%の児童が男性と答えた（表5.8）。すなわち、児童の性別を問わず、女性の教員が好まれ、勉強や他の悩みなどについて話しができる、すなわち話し相手になっている教員も女性であることが分かった。

表5.8 好きな教員・話し相手になってくれる教員の性別（記述統計）（N=1,041）

	女性	男性	合計
好きな教員	72.5%	27.5%	100%
話し相手になる教員	79.8%	20.2%	100%

(2) 教員が児童にグループ学習させること

表5.9は、教員がグループ学習をさせることと中退リスクレベル間の関係を見たものである。検討の結果、教員が児童にグループ学習させることと就学持続には有意な関係があることがわかった（ $p < 0.01$ ）。教員がグループ学習させていると思う児童は、63.9%（思う：50.2%、時々思う：13.7%の合計）おり、思わない児童は、36.1%（あまり思わない：2.9%、思わない：33.2%の合計）いた。

中退リスクレベルが低い群のうち、53.2%が「教員がグループ学習させていると思う」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「教員がグループ学習させていると思う」という回答が21.1%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、「教員がグループ学習させていると思わない」と答えた児童は30.8%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、「教員がグループ学習させていると思わない」という回答は65.8%である。よって、教員がグループ学習させていることは児童の中退リスクに影響していると考えられる。

表5.9 教員がグループ学習をさせることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
教員がグループ学習をする	思う	度数	415	80	16	511
		中退リスクレベルの %	53.2%	49.4%	21.1%	50.2%
	時々思う	度数	109	24	6	139
		中退リスクレベルの %	14.0%	14.8%	7.9%	13.7%
	あまり思わない	度数	16	10	4	30
		中退リスクレベルの %	2.1%	6.2%	5.3%	2.9%
	思わない	度数	240	48	50	338
		中退リスクレベルの %	30.8%	29.6%	65.8%	33.2%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=51.901 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(3) 教員と話をする機会があること

表5.10は、教員と話をする機会に恵まれているかどうかによる比較である。検定の結果、教員と話をする機会の頻度によって中退リスクレベルに有意な関係 ($p<0.05$) が確認できた。この表からわかるように、総対象児童のうち、教員と話をする機会が「よくある」と答えた児童は32.7%のみであった。それに対し、「少しある」「あまりない」と「全くない」という児童はそれぞれ、52.2%、9.6%と5.5%であった。

中退リスクレベルが低い群のうち、35.3%が「教員と話をする機会がよくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「教員と話をする機会がよくある」という回答が18.4%となっている。よって、教員と話をする機会は児童の中退リスクに影響していると考えられる。

表5.10 教員と話をすることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
普段教員とどれぐらい話を する機会があります	よくある	度数	275	44	14	333
		中退リスクレベルの %	35.3%	27.2%	18.4%	32.7%
	少しある	度数	387	88	56	531
		中退リスクレベルの %	49.6%	54.3%	73.7%	52.2%
	あまりない	度数	74	20	4	98
		中退リスクレベルの %	9.5%	12.3%	5.3%	9.6%
	全くない	度数	44	10	2	56
		中退リスクレベルの %	5.6%	6.2%	2.6%	5.5%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=19.740 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(4) 成績が落ちると教員に叱られること

次は、成績が落ちると教員に叱られることと中退リスクレベルの関係である(表5.11)。この検定の結果から、成績が落ちると教員から叱られることと学習持続には有意な関係($p<0.05$)があることが分かった。この表をみて読み取れるのは、まず、総児童数のうち、成績が落ちると教員に叱られることが「よくある」と答える児童は57.6%を占め、残りの26.3%、4.5%と11.6%は、それぞれ成績が落ちると教員から叱られることが「時々ある」「あまりない」と「全くない」答えた児童だった。すなわち、対象校の8割以上の対象児童に成績のプレッシャーと同時に成績が落ちると教員に叱られるようなプレッシャーもあることが言える。

中退リスクレベルが低い群のうち、57.7%が「成績が落ちると教員に叱られることがよくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「成績が落ちると教員に叱られることがよくある」という回答が63.2%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、「成績が落ちると教員に叱られることが全くない」と答えた児童は12.4%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群で

は、「成績が落ちると教員に叱られることが全くない」という回答は10.5%である。よって、成績が落ちると教員に叱られることは児童の中退リスクに影響していると考えられる。

表5.11 成績が落ちると教員から叱られることと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計	
			低	中	高		
成績が落ちると教員から叱られる	よくある	度数	450	88	48	586	
		中退リスクレベルの %	57.7%	54.3%	63.2%	57.6%	
	時々ある	度数	192	56	20	268	
		中退リスクレベルの %	24.6%	34.6%	26.3%	26.3%	
	あまりない	度数	41	5	0	46	
		中退リスクレベルの %	5.3%	3.1%	0.0%	4.5%	
	全くない	度数	97	13	8	118	
		中退リスクレベルの %	12.4%	8.0%	10.5%	11.6%	
	合計		度数	780	162	76	1018
			中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=13.200 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(5) 教員が体罰を与えるので怖いこと

続いて、教員が体罰を与えることが怖いことと中退リスクレベルの関係を見たところ、有意な関係 ($p<0.01$) が見られた (表5.12)。まず総児童のうち、教員が体罰を与えるので怖いということが「よくある」「時々ある」と答えた児童がそれぞれ15.5%と62.1%いたため、約8割の児童は教員が体罰を与えることを怖がっていることが明らかになった。

また、中退リスクレベルが低い群のうち、14.9%が「教員が体罰を与えるので怖いことが「よくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群では「よくある」という回答が2.6%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、教員が体罰を与えるので怖いことが「全くない」と答えた児童は7.7%であった。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、教員が体罰を与えるので怖いということが「全くない」という回答は7.9%である。よって、教員が体罰をえるので怖いことは児童の中退リスクにポジティブな影響を与えていると考えられる。

表5.12 教員が体罰を与えるので怖いことと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
教員が体罰を 与えるので怖 い	よくある	度数	116	40	2	158
		中退リスクレベルの %	14.9%	24.7%	2.6%	15.5%
	時々ある	度数	489	96	50	635
		中退リスクレベルの %	62.7%	59.3%	65.8%	62.4%
	あまりない	度数	115	19	18	152
		中退リスクレベルの %	14.7%	11.7%	23.7%	14.9%
	全くない	度数	60	7	6	73
		中退リスクレベルの %	7.7%	4.3%	7.9%	7.2%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=24.749 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(6) 教員がよく怒るので怖いこと

続いて、表5.13は教員がよく怒るので怖いことと中退リスクレベルの関係をみた表であり、有意な関係 ($p<0.05$) が見られた。この表から読み取れるのが、まず、教員がよく怒るので怖いことが「よくある」と「時々ある」と答えた児童はそれぞれ6.8%と53%おり、合計約6割の児童が教員の怒りが原因で怖がっていることが明らかになった。

中退リスクレベルが低い群のうち、6.5%が「教員がよく怒るので怖いことがよくある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「教員がよく怒るので怖いことがよくある」という回答が5.3%となっている。一方、中退リスクレベルが低い群のうち、「教員がよく怒るので怖いということが全くない」と答えた児童は19.2%である。それに対し、中退リスクレベルの高い群では、「教員がよく怒るので怖いということが全くない」という回答は18.4%である。この結果からは、中退リスクが低い群は「教員がよく怒るので怖い」と感じている傾向があることがわかる。これは先行研究の結果とは異なる新たな知見である。

表5.13 教員がよく怒るので怖いことと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
教員がよく怒るので怖い	よくある	度数	51	14	4	69
		中退リスクレベルの %	6.5%	8.6%	5.3%	6.8%
	時々ある	度数	406	104	30	540
		中退リスクレベルの %	52.1%	64.2%	39.5%	53.0%
	あまりない	度数	173	20	28	221
		中退リスクレベルの %	22.2%	12.3%	36.8%	21.7%
	全くない	度数	150	24	14	188
		中退リスクレベルの %	19.2%	14.8%	18.4%	18.5%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=23.792 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(7) 教員が間違いを教えている時それを言うか

以下の表5.14に、教員が間違いを教えているときそれを指摘できるかと中退リスクレベルの関係を見たところ、有意な関係 ($p<0.01$) があることが分かった。まずこの表では、教員が間違いを教えている時それを「言わない」と答えた児童は18.1%いた。

中退リスクレベルが低い群のうち、69.7%が「教員が間違いを教えているときそれを指摘できる」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群ではこの「教員が間違いを教えているときそれを指摘できる」という回答が50.0%となっている。よって、教員が間違っことを教えているとき児童がそれを指摘できるかどうかは中退リスクと関係があると考えられる。

表5.14 教員が間違いを教えている時それを言うことと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計	
			低	中	高		
教員が間違いを教えている時それを言うか	言う	度数	544	98	38	680	
		中退リスクレベルの %	69.7%	60.5%	50.0%	66.8%	
	時々言う	度数	94	18	24	136	
		中退リスクレベルの %	12.1%	11.1%	31.6%	13.4%	
	あまり言わない	度数	14	2	2	18	
			中退リスクレベルの %	1.8%	1.2%	2.6%	1.8%
		言わない	度数	128	44	12	184
			中退リスクレベルの %	16.4%	27.2%	15.8%	18.1%
	合計	度数	780	162	76	1018	
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

$$\chi^2=35.082 \quad df=6 \quad p<0.01$$

(8) 教員が毎日学校に来ないこと

続いて、教員が毎日学校に来ないことと中退リスクレベルの関係を検討した（表5.15）ところ、有意な関係（ $p<0.05$ ）が見られた。まず、この表をみると、教員が毎日学校に来ないことが「全くない」すなわち教員が毎日学校に来ると答えた児童は、32.0%のみだった。一方、教員は毎日学校に来ないことが「よくある」と「時々ある」と言う児童はそれぞれ10.7%と51.0%おり、約6割以上の児童の回答から教員が毎日学校に来ないということが明らかになった。

中退リスクレベルが低い群のうち、50.0%が「教員が毎日学校に来ない」ことが「ある」と回答しているのに対し、中退リスクが高い群では「ある」という回答が71.1%となっている。よって、「教員は毎日学校に来ない」ことは児童の中退リスクに影響を与えていると考えられる。

表5.15 教員が毎日学校に来ないことと中退リスクレベルの関係

			中退リスクレベル			合計
			低	中	高	
教員が毎日学校に来ない	よくある	度数	87	18	4	109
		中退リスクレベルの %	11.2%	11.1%	5.3%	10.7%
	時々ある	度数	381	88	50	519
		中退リスクレベルの %	48.8%	54.3%	65.8%	51.0%
	あまりない	度数	46	16	2	64
		中退リスクレベルの %	5.9%	9.9%	2.6%	6.3%
	全くない	度数	266	40	20	326
		中退リスクレベルの %	34.1%	24.7%	26.3%	32.0%
	合計	度数	780	162	76	1018
		中退リスクレベルの %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$$\chi^2=16.264 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(9) クロス集計の結果

クロス集計の結果、ネパールの公立小学校において、児童の中退・中退リスクと有意な関係が見られた学校・教員要因は、「教員がグループ学習させる」、「教員と話をする」、「成績が落ちると教員に叱られる」「教員が体罰を与えるので怖い」「教員がよく怒るので怖い」、「教員が間違いを教えている時それを言う」と「教員は毎日学校に来ない」であった。このことから、教員がグループ学習をしないほど、また教員が児童と話す機会が少ないほど、教員の欠勤が多いほど児童の中退リスクが高い傾向があることが分かった。さらに、ネパールの公立小学校の場合は、成績が低かったなどの場合に教員から怒りの恐怖心による児童の中退リスクを上昇させている傾向もみられた。

このような恐怖心の程度をみるために、教員が間違っことを教えているときにそれを指摘するかという質問に対して、「言わない」と答える児童が若干存在した。ところが、教員からの体罰や怒りへの児童の恐れの高いくほど、中退リスクレベルは低い傾向があった。この結果は、Hungu & Thuku (2010)、Manandhar (2012) の「児童の学習に体罰が負の影響を与える」という結果とは異なる。

3. 経済階層の統制後の「中退リスク」と「学校・教員要因」の関係

ここでは、学校や教員による要因の影響をより精緻に把握する目的で、児童の経済レベルを統制して分析を行う。経済階層が低い（貧困家庭の）児童のみに限定し、中退リスクレベルに与える学校や教員の影響を検討した。

(1) 学校生活の満足度

表 5.16 は、経済階層が低いグループについて、学校生活の満足度と中退リスクレベルの関係を見たものである。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループでは学校への満足度が高く、中退リスクレベルが高いグループでは学校生活への不満度が高いことがわかる。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、学校生活の満足度の低さと中退リスクレベルの高さとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.16 学校生活の満足度と中退リスクレベルの関係（低経済階層）

				学校生活満足度				合計
				満足	まあまあ満足	まあまあ不満	不満	
経済階層 (低い)	中退リ スクレ ベル	低い	度数	561	81	31	32	705
			中退リスクレベルの %	79.6%	11.5%	4.4%	4.5%	100.0%
		中	度数	97	29	6	10	142
			中退リスクレベルの %	68.3%	20.4%	4.2%	7.0%	100.0%
		高い	度数	36	8	12	10	66
			中退リスクレベルの %	54.5%	12.1%	18.2%	15.2%	100.0%
	合計		度数	694	118	49	52	913
			中退リスクレベルの %	76.0%	12.9%	5.4%	5.7%	100.0%

$$\chi^2 = 47.864 \quad df = 6 \quad p < 0.01$$

(2) 学校の勉強

表5.17は、経済階層が低いグループについて、学校での勉強を好む程度と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係があった ($p < 0.01$)。中退リスクレベルが低いグループでは学校の勉強が「好き」と答える児童の割合が高く、中退リスクレベルが高いグループでは学校の勉強が「嫌い」と言う児童の割合が高い。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、学校の勉強が好きかどうかと中退リスクレベルとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.17 学校の勉強と中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

				学校の勉強			合計
				好き	普通	嫌い	
経済階層 (低い)	中退リ スクレ ベル	低い	度数	681	14	10	705
			中退リスクレベルの %	96.6%	2.0%	1.4%	100.0%
		中	度数	122	16	4	142
			中退リスクレベルの %	85.9%	11.3%	2.8%	100.0%
		高い	度数	52	10	4	66
			中退リスクレベルの %	78.8%	15.2%	6.1%	100.0%
	合計	度数	855	40	18	913	
		中退リスクレベルの %	93.6%	4.4%	2.0%	100.0%	

$$\chi^2 = 59.408 \quad df = 6 \quad p < 0.01$$

(3) 学業成績

表5.18は、経済階層が低いグループについて、学業成績と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係があった ($p < 0.05$)。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループでは学業成績が上位3分の1に入るという子どもが多く、中退リスクレベルが中程度（または高い）グループでは上位3分の1に入るという子どもが少ない。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、学業成績と中退リスクの間に関連を見てとることができる。

表5.18 学業成績と中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

				学業成績			合計
				クラスの 上位1/3に 入る	クラスの中 間の1/3に 入る	クラスの 下位1/3に 入る	
経済階層 (低い)	中退リス クレベル	低い	度数	274	236	195	705
			中退リスクレベルの %	38.9%	33.5%	27.7%	100.0%
		中	度数	36	57	49	142
			中退リスクレベルの %	25.4%	40.1%	34.5%	100.0%
		高い	度数	18	32	16	66
			中退リスクレベルの %	27.3%	48.5%	24.2%	100.0%
	合計	度数	328	325	260	913	
		中退リスクレベルの %	35.9%	35.6%	28.5%	100.0%	

$$\chi^2=14.679 \quad df=4 \quad p<0.05$$

(4) ネパール語の授業の理解度

表5.19は、経済階層が低いグループについて、ネパール語の授業の理解度と中退リスクレベルの関係を見た表である。検定の結果、両者には有意な関係が見られた ($p<0.01$)。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループではネパール語の授業の理解度が高く、中退リスクレベルが高いグループではネパール語の授業の理解度が高いことがわかる。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、ネパール語の授業の理解度の低さと中退リスクレベルの高さとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.19 ネパール語の授業の理解度と中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

			ネパール語の授業の理解度					合計	
			理解している	まあ理解している	どちらとも言えない	どちらとも言えない	理解していない		
経済階層 (低い)	中退リスクレベル	低い	度数	558	119	4	22	2	705
			中退リスクレベルの %	79.1%	16.9%	0.6%	3.1%	0.3%	100.0%
	中	度数	116	26	0	0	0	142	
		中退リスクレベルの %	81.7%	18.3%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
	高い	度数	42	20	2	0	2	66	
		中退リスクレベルの %	63.6%	30.3%	3.0%	0.0%	3.0%	100.0%	
	合計		度数	716	165	6	22	4	913
			中退リスクレベルの %	78.4%	18.1%	0.7%	2.4%	0.4%	100.0%

$$\chi^2=32.398 \quad df=8 \quad p<0.01$$

(5) 学校のグループ活動への参加

表5.20は、経済階層が低いグループについて、学校のグループ活動に参加する程度と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係があった ($p<0.05$)。中退リスクレベルが低いグループは学校のグループ活動に参加することが多く、中退リスクレベルが高いグループは学校のグループ活動に参加しない割合が高いことがわかる。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、学校のグループ活動に参加する程度の低さまたは、学校のグループ活動に参加しないことと中退リスクレベルの高さとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.20 学校のグループ活動に参加と中退リスクレベルの関係（低経済階層）

				学校のグループ活動に参加しますか				合計
				する	時々する	あまりしない	しない	
経済階層（低い）	低い	度数	351	189	57	108	705	
		中退リスクレベルの %	49.8%	26.8%	8.1%	15.3%	100.0%	
	中	度数	74	22	18	28	142	
		中退リスクレベルの %	52.1%	15.5%	12.7%	19.7%	100.0%	
	高い	度数	28	12	10	16	66	
		中退リスクレベルの %	42.4%	18.2%	15.2%	24.2%	100.0%	
	合計		度数	453	223	85	152	913
			中退リスクレベルの %	49.6%	24.4%	9.3%	16.6%	100.0%

$$\chi^2=17.323 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(6) テストばかりで怖い

表5.21は、経済階層が低いグループについて、テストばかりで怖いことと中退リスクレベルの関係を見た表である。検定の結果、両者に有意な関係が見られた ($p<0.05$)。この表を見ると、中退リスクレベルが低いグループではテストにおける怖さが低く（全くない）見られ、中退リスクレベルが高いグループではテストに対する怖さが高い（よくある）ことがわかる。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制しても、テストに対する怖さと中退リスクレベルとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.21 テストばかりで怖いことと中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

				テストの心配 (テストばかりで怖い)				合計
				よくあ る	時々あ る	あまり ない	全くな い	
経済階層 (低い)	中退リス クレベル	低い	度数	212	169	59	265	705
			中退リスクレベルの %	30.1%	24.0%	8.4%	37.6%	100.0%
		中	度数	58	34	4	46	142
			中退リスクレベルの %	40.8%	23.9%	2.8%	32.4%	100.0%
		高い	度数	24	22	4	16	66
			中退リスクレベルの %	36.4%	33.3%	6.1%	24.2%	100.0%
	合計		度数	294	225	67	327	913
			中退リスクレベルの %	32.2%	24.6%	7.3%	35.8%	100.0%

$$\chi^2=15.497 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(7) 学校に行きづらい

表5.22は、経済階層が低いグループについて、学校への行きづらさの程度と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者に有意な関係が見られた ($p<.05$)。中退リスクレベルが低いグループをみると、学校に行きづらいと「思わない」児童の割合が高く、中退リスクレベルが高いグループでは学校に行きづらいと「思う」児童の割合が高い。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童でも、学校への行きづらさと中退リスクレベルの高さとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.22 学校に行きづらいことと中退リスクレベルの関係（低経済階層）

			学校に行きづらい				合計	
			思う	時々思う	あまり思 わ ない	思わない		
経済 階層 (低 い)	低い	度数	49	52	26	578	705	
		中退リスクレベルの %	7.0%	7.4%	3.7%	82.0%	100.0%	
	中	度数	4	12	14	112	142	
		中退リスクレベルの %	2.8%	8.5%	9.9%	78.9%	100.0%	
	高い	度数	6	4	4	52	66	
		中退リスクレベルの %	9.1%	6.1%	6.1%	78.8%	100.0%	
	合計		度数	59	68	44	742	913
			中退リスクレベルの %	6.5%	7.4%	4.8%	81.3%	100.0%

$$\chi^2=14.015 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(8) 学校内で教員と会話するのが好き

表5.23は、経済階層が低いグループについて、「学校内で教員と会話するのが好き」なことと中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係が見られた ($p<0.01$)。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループでは「教員と会話するのが好き」と答える児童の割合が多く、中退リスクレベルが高いグループでは少ない。このことから、低経済階層の家庭の児童でも、学校内で教員と会話することと中退リスクレベルとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.23 学校内で教員と会話するのが好きなことと中退リスクレベルの関係（低経済階層）

			学校内で教員と会話するのが好き				合計	
			好き	少し好き	どちらとも いえない	嫌い		
経済階層（低い）	低い	度数	433	172	32	68	705	
		中退リスクレベルの %	61.4%	24.4%	4.5%	9.6%	100.0%	
	中	度数	82	37	4	19	142	
		中退リスクレベルの %	57.7%	26.1%	2.8%	13.4%	100.0%	
	高い	度数	36	22	4	4	66	
		中退リスクレベルの %	54.5%	33.3%	6.1%	6.1%	100.0%	
	合計		度数	551	231	40	91	913
			中退リスクレベルの %	60.4%	25.3%	4.4%	10.0%	100.0%

$$\chi^2=64.650 \quad df=8 \quad p<0.01$$

（9）教員と話をする頻度

表5.24は、経済階層が低いグループについて、教員と話をする頻度と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係が見られた（ $p<0.05$ ）。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループでは教員と話をする機会が「よくある」という回答が多く、中退リスクレベルが高いグループでは少ない。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童でも、学校内で普段教員と話をする機会と中退リスクレベルの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.24 教員と話をする頻度と中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

			普段教員と話をする機会				合計	
			よくある	少しある	あまりない	ない		
経済階層 (低い)	低い	度数	248	345	70	42	705	
		中退リスクレベルの %	35.2%	48.9%	9.9%	6.0%	100.0%	
	中	度数	38	77	17	10	142	
		中退リスクレベルの %	26.8%	54.2%	12.0%	7.0%	100.0%	
	高い	度数	14	46	4	2	66	
		中退リスクレベルの %	21.2%	69.7%	6.1%	3.0%	100.0%	
	合計		度数	300	468	91	54	913
			中退リスクレベルの %	32.9%	51.3%	10.0%	5.9%	100.0%

$$\chi^2=13.668 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(10) 教員が間違いを教えていることを指摘すること

表5.25は、経済階層が低いグループについて、「教員が間違いを教えていることに指摘できるかどうか」と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係があった ($p<0.05$)。中退リスクレベルが低いグループでは教員が間違いを教えている場合に指摘する割合が高く、中退リスクレベルが高いグループでは「教員が間違いを教えていても指摘しない」「あまり言わない」児童の割合が高いことがわかる。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童でも、教員が間違いを教えていることに指摘できないことと中退リスクレベルとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.25 教員が間違いを教えていることに指摘することと中退リスクレベルの関係（低経済階層）

				教員が間違いを教えている時それを 言う				合計
				言う	時々言 う	あまり言 わない	言わな い	
経済階 層（低 い）	中退リスク レベル	低い	度数	491	80	14	120	705
			中退リスクレベルの %	69.6%	11.3%	2.0%	17.0%	100.0%
		中	度数	83	15	2	42	142
			中退リスクレベルの %	58.5%	10.6%	1.4%	29.6%	100.0%
		高い	度数	36	16	2	12	66
			中退リスクレベルの %	54.5%	24.2%	3.0%	18.2%	100.0%
	合計	度数	610	111	18	174	913	
		中退リスクレベルの %	66.8%	12.2%	2.0%	19.1%	100.0%	

$$\chi^2=22.835 \quad df=6 \quad p<0.05$$

(11) 教員がグループ学習をさせる

表5.26は、経済階層が低いグループについて、教員がグループ学習をさせることと中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者に有意な関係が見られた ($p<.01$)。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループは教員がグループ学習をすと思ひ、中退リスクレベルが高いグループでは教員がグループ学習をさせると思わないことがわかる。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童でも、教員がグループ学習をさせないことと中退リスクレベルの高さとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.26 教員がグループ学習をさせることと中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

			教員がグループ学習をする			合計	
			思う	時々思う	思わない		
経済階層 (低い)	低い	度数	374	105	226	705	
		中退リスクレベルの %	53.0%	14.9%	32.1%	100.0%	
	中	度数	67	21	54	142	
		中退リスクレベルの %	47.2%	14.8%	38.0%	100.0%	
	高い	度数	14	6	46	66	
		中退リスクレベルの %	21.2%	9.1%	69.7%	100.0%	
	合計		度数	455	132	326	913
			中退リスクレベルの %	49.8%	14.5%	35.7%	100.0%

$$\chi^2=38.131 \quad df=4 \quad p<0.01$$

(12) 好きな教員の性別

表5.27は、経済階層が低いグループについて、好きな教員の性別と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な関係があった ($p<.05$)。これを見ると、中退リスクレベルの高低に関わらず、男性教師より女性教師のほうが好まれている。しかし、中退リスクレベルが低いグループと比較して、中退リスクレベルが高いグループでは、よりその傾向が強いことが分かる。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童も、好きな教員の性別と中退リスクレベルとの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.27 好きな教員の性別と中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

			好きな教員の性別		合計	
			女性	男性		
経済階層 (低い)	中退リスクレベル	低い	度数	505	200	705
			中退リスクレベルの %	71.6%	28.4%	100.0%
		中	度数	116	26	142
			中退リスクレベルの %	81.7%	18.3%	100.0%
		高い	度数	50	16	66
			中退リスクレベルの %	75.8%	24.2%	100.0%
	合計	度数	671	242	913	
		中退リスクレベルの %	73.5%	26.5%	100.0%	

$$\chi^2=6.326 \quad df=2 \quad p<0.05$$

(13) 担当教員が好き

表5.28は、経済階層が低いグループについて、担当教員への好意と中退リスクレベルの関係を見たものである。検定の結果、両者には有意な傾向があった ($p<0.1$)。これを見ると、中退リスクレベルが低いグループでは担当教員が好まれ、中退リスクレベルが高いグループでは担当教員が嫌われていることがわかる。よって、ここからは、低経済階層の家庭の児童も、担当教員の好みと中退リスクレベルの間には有意な関係がみられることがわかる。

表5.28 担当教員が好きなことと中退リスクレベルの関係 (低経済階層)

			担当教員は好きか		合計	
			好き	嫌い		
経済階層 (低い)	中退リス クレベル	低い	度数	600	105	705
			中退リスクレベルの %	85.1%	14.9%	100.0%
		中	度数	111	31	142
			中退リスクレベルの %	78.2%	21.8%	100.0%
		高い	度数	52	14	66
			中退リスクレベルの %	78.8%	21.2%	100.0%
	合計	度数	763	150	913	
		中退リスクレベルの %	83.6%	16.4%	100.0%	

$\chi^2=5.328$ df=6 p<0.1

(14) 成績が落ちると教員から叱られること

表5.29は、経済階層が低いグループについて、「成績が落ちると教員から叱られる」ことと中退リスクレベルの関係を見たものである。表を見ると、中退リスクレベルが低いグループでは成績が落ちると教員から叱られることが「全くない」児童の割合が高く、中退リスクレベルが高いグループでは成績が落ちると教員から叱られることが「よくある」ということがわかる。よって、ここからは、家庭の経済水準を統制した場合も、成績が落ち教員から叱られることと中退リスクレベルとの間には10%の水準で有意な関係があることが明らかになる。

表5.29 成績が落ちると教員から叱られることと中退リスクレベルの関係（低経済階層）

			成績が落ちると教員から叱られる				合計	
			よくあ る	時々あ る	あまり ない	全くな い		
経済 階層 (低 い)	中退リスク レベル	低い	度数	395	182	37	91	705
			中退リスクレベルの %	56.0%	25.8%	5.2%	12.9%	100.0%
		中	度数	74	51	4	13	142
			中退リスクレベルの %	52.1%	35.9%	2.8%	9.2%	100.0%
		高い	度数	38	20	0	8	66
			中退リスクレベルの %	57.6%	30.3%	0.0%	12.1%	100.0%
	合計		度数	507	253	41	112	913
			中退リスクレベルの %	55.5%	27.7%	4.5%	12.3%	100.0%

$$\chi^2=11.012 \quad df=6 \quad p<0.1$$

(15) クロス集計のまとめ

以上、低経済階層の児童のみに限定し、中退リスクレベルに対する学校や教員の影響を検討した。その結果、経済階層が低いグループの児童のうち、従属変数である「中退リスクレベル」と独立変数である「学校生活の満足度」「学校の勉強が好き」「学業成績」「ネパール語の授業の理解度」「学校のグループ活動への参加」「テストばかりで怖い」「学校に行きづらい」「学校内で教員と会話するのが好き」「教員と話をする頻度」「教員が間違いを教えていることを指摘する」「教員がグループ学習させる」「好きな教員の性別」「担当教員が好き」「成績が落ちると教員から叱られる」などの項目との間には、それぞれ有意な関係が見られた。

(16) 児童が希望する学校と教員

最後に、児童に「どんな学校を希望しているか」をたずねた。選択肢11項目の中から上位3つを選択してもらった結果、上位1位、2位、3位には、「男女別のトイレのある学校」(mean=0.55)、「学年ごとに教室がある学校」(mean=0.50)、「女性の教員がいる学校」(mean=0.34)、という回答が得られた(表5.30)。同時に、教員に関しても、「どのタイプの教員が好きか」をたずね選択肢5項目

のうち上位3つを選んでもらった(表5.31)。その結果、上位1位には「何でも(あらゆることを)平等にする教員」(Mean=0.84)という答えが得られた。2位の回答は、「勉強に関してアドバイスをしてくれる教員」(Mean=0.82)であった。3位には「困った時に相談に乗ってくれる教員」(Mean=0.62)が選ばれた。意外なことに、「間違えても罰を与えない教員」を選択した児童数は最も低かった(Mean=0.29)。

表5.30 希望している学校 (N=1,041)

	平均値	SD
1. 男女別トイレがある学校	.55	.498
2. 学年ごとに教室がある学校	.50	.500
3. 女性の教員がいる学校	.34	.473
4. パソコンのスキルなどを教える学校	.30	.457
5. 図書室がある学校	.29	.453
6. テストの少ない学校	.28	.450
7. 昼食をくれる学校	.25	.432
8. 学費が少ない・学費がかからない学校	.20	.399
9. 遊具がたくさんある学校	.17	.378
10. 運動場がある場所	.10	.297
11. ユニフォームがいない学校	.02	.156

表5.31 好きな教員のタイプ (N=1,041)

	平均値	SD
1) 何でも平等にする教員	.84	.368
2) 勉強に関するアドバイスをくれる教員	.82	.387
3) 困った時に相談にのってくれる教員	.62	.485
4) 優しい教員	.39	.489
5) 間違えても罰を与えない教員	.29	.453

第3節 考察とまとめ

発展途上国の公立学校での中退問題の主な原因は、政府や家庭の経済水準の低さにある。多くの先行研究では、経済要因と同時に低い教育の質のような要因の影響が中退の原因であると取り上げている。第2章の先行研究レビュー及び第4章の結果でも、中退や中退リスクに経済要因が影響を及ぼしていることが確認できた。しかし、経済要因以外に、ネパールの公立学校の中退率が高い原因として、各学校の教育システムと、教員の様々な指導方法・態度があると考えられる。本調査の結果からみると、各対象校のシステムや設備の不足、例えば、食堂がない、遊具が少ない、試験が頻繁にある、学校生活に疲れる、学習内容が理解できない、勉強のみの学校生活はつまらないなどの様々な要因が児童の中退リスクに影響を及ぼしていることが明らかになった。

Rumberger (1995) によると、子どもは空腹だと勉強に集中できず、徐々に勉強に対する意欲が低下し、それは中退にも影響を及ぼしているとされる。本調査の対象にも経済的に弱い家庭の子どもが多く存在し、学校に昼食（弁当）を持参できない、あるいは1食を買えるぐらいの現金も持って来られないことが、中退リスクの原因になる可能性が高いことが明らかになった。ネパールの公立小学校では、以前から給食を提供する制度がなく、公立学校内に食堂を用意している学校もわずかであり、対象校の9割以上の学校では食堂の設備が無い状態であった。また、食堂がある学校であっても、子どもは自己負担で昼ごはんを買わなければならない。表5.1に示した通り、弁当を持ち通学している児童はわずか32.7%であった。その主な理由は、多くの児童の両親が毎日早朝から家を出て、働きに出ることである。そのため、子どもに弁当を作る時間がなく、前日の収入に応じて子どもに昼ごはんが買える程度の現金を持たせ、学校に行かせている。ある調査対象校の校長A（仮名）は「毎日、お昼を食べる学校を出た児童のうち、10～20%の子どもが学校に戻って来ません」と述べ、昼休みの帰宅後に半日欠席することが大きな問題になっていると指摘した。

一方で、ネパールの私立学校では学校内に食堂があり、学費と同様に食事代（給食代）を徴収して、すべての子どもの栄養のバランスを考え、季節の食材にも配慮した食事を平等に提供している。このような取り組みは、忙しい親と子どもにより影響を与えている。同様の取り組みが公立学校でも行われれば、昼休み後の半日欠席のコントロールができ、中退リスクを抑えられると考えられる。校長Aは、

「学校内で食堂を作ることができれば、月々食事代を徴収してすべての子どもにお昼ご飯を用意することができます。これは多くの忙しい親の希望でもある。しかし、学校では学年別の教室を作るスペースさえないため、食堂までは建てられない状態です」と述べた。

「学校の規則が厳しいすぎること」、「学校へ行くのが嫌になったこと」なども児童の中退リスクに影響していることが明らかになった。また、児童の中退リスクに「英語の授業の理解」のような要因も影響していることが明らかになった。このような要因の背後には、言語問題があると考えられる。対象校に在学している多くの児童は、移住者であり、彼らは共通言語であるネパール語と英語（調査対象校の一部で採用）ができない。伝達された知識が理解できず、そのため内容理解が進まないこと、教員や友人としっかりコミュニケーションが取れない状態であることが児童の中退に影響を及ぼしている。勉強が全く分からず、学校へ行くのが嫌になり、最終的に中退リスクを増加させているのである。また、多くの対象校では昔から続けている学習方法、すなわち、公立学校の多くの教員は教授内容の消化を中心とした学習、一方的に教える教授法、暗記や大量の課題といった古い教育システムと学習パターンを優先している。そのため、多くの児童は、「学校は疲れる」という思いをしていると考える。さらに、ネパールの公立学校（一部を除く）では、自動進級のような制度が無く、毎年の期末試験の成績によって次の学年に進級するか、留年するかを決めている。この期末試験や期末試験用の模擬テストは、毎回児童に精神的な重圧を与えており、そのような圧迫感に耐えられず中退してしまう児童も多い。表5.5の結果からも、テストを怖がることが中退リスクに影響していることが明らかになった。

次は、塾に行けない児童の中退リスクが少し高いことも確認できた（校長A）。ネパールでは、学校の学習や勉強が足りない、あるいは学校の学習について行かれない、学校の学習が分からないという場合、また、現在の成績よりさらによい成績を取りたい場合には、子どもは塾に行く。他に、公立学校の教育の質が低いと実感した場合にも、塾の費用を負担できる親は自分の子どもを塾に通わせるのが一般的である。しかし、昼ごはんの一食分も買えない貧困世帯の児童は塾の費用が負担できず、学校での勉強に限られてしまう。すると、経済的に塾の費用を負担できる児童の成績は、塾代を負担できない児童の成績よりも高くなり、塾に行けない児童は学校の勉強を理解してもしなくてもそのまま勉

強を続けるしかないことになる。しかし、ある校長B（仮名）は、児童の中退リスクレベルにおける塾の影響について異なる真実を指摘している。校長Bは、「最近、塾に行けば必ず成績が上がると考えてしまう児童が多く存在し、塾に行ける児童は学校内の勉強より塾の学習に集中するようになりました。そのため、学校を休んだり、宿題をしなかったり、学習に参加しなかったりします。他方、塾に行けない児童は、自分の成績は塾に行っている友人の成績より劣ることが当然だと考え、学校の勉強にも意欲を失ってしまい、最終的に中退します」と語った。この点を考えると、塾に行ける児童と行けない児童どちらの中退リスクにも塾の影響があるということである。

ネパールの教育の質に関する多くの先行研究では、私立学校と比べ公立学校の教育の質が非常に低いと主張されている⁹⁴。学習や指導方法、また教員の質が原因で、ネパールの公立学校の教育の質が低下している（Hada 2011）ことが指摘されている。そのため、公立学校の児童には学校がつまらない、勉強についていけない、学校になじめない、学校に行きたくないという感情が生じ、結果的に中退に繋がるとされている。本研究でも、学習的、学術的な要因以外に、多くの公立学校に存在するコーストや階層における差別、学校内の設備なども児童の中退リスクに影響を及ぼしていることが明らかになった。

ところで、本研究で得られた、先行研究と異なる新たな結果としては、児童が学校の規則を厳しく感じるほど、中退リスクが下がるということである。その理由として考えられるのは、親の学校に対する期待である。公立学校に就学している多くの児童の親が読み書きができない。親が児童の勉強や学習を手伝えない場合、教育は学校と教員に頼る以外の選択肢がない。そのため、子どもがよりよい成績を得るため、親は学校で教員が子どもに厳しくするように願っている（筆者が2014年と2017年度に行った校長へのインタビュー調査より）。調査対象校のある校長によると、「児童は親の言うことを聞かないため、教員や学校が厳しくして欲しいと希望する親が大勢います」という。またそもそも、ネパールでは教員が児童に軽い体罰を与えること、怒ったり叱ったりすることは一般的に当たり前と考えられている。そのため、教師の厳しさはむしろ児童の中退リスクを下げているのだと考えられる。

⁹⁴ Crain-Dorough 2003, Gibbs & Heaton 2014, Jolien M., et al. 2014.

最後に、希望する学校について児童にたずねた結果、上位1位と2位が、「男女別のトイレのある学校」と、「学年ごとに教室がある学校」であったことは、2015年のネパール大震災に起因していると考えられる。震災の影響で多くの学校が崩壊し、2年経った現在もそのままの状態で開催を続けている学校が多い。調査の際に訪れた学校の様子では、完全に崩れた校舎がそのままになっており、テントやトタンの仮設クラスで授業を行っている実態が多く見られた。教室数が少なく、人数に応じて、2つのクラスの子どもが1つの教室で学習していることも見られた。トイレの数も同様に少なく、男女共同で使われている学校や仮設トイレを利用している学校が多くあった。したがって、児童の学校設備への期待が最も高い結果となったのであろう。また3位には、「女性の教員がいる学校」という希望があった。これは子どもたちが男性の教員より女性の教員の方が仲良くでき、よく話し相手になってくれると感じているという本調査結果（表5.31）とも整合する結果だと考えられる。

以上の結果から、これら様々な学校内の要因にポジティブな対策をとることができれば、中退リスクをコントロールすることができることが示唆される。また、質の高い教員（特に女性教員）の採用の増加、グループ学習方法の適用、フレンドリーな学校環境の保障により、各公立学校が中退リスクを減少させることができると考えられる。さらに、中退リスクのある児童を減らすために、学校側から実践的に取り組むことが可能な対策も提案できる。例えば、長期の休みを短くする、長期の休みにコーチングクラス（補習）を行う、欠席ボードの作成、コミュニティとの関係作りをする、適切な学校と親の面談（Parents Teacher Meeting以下、PTM）を行う、などが考えられよう。

続いて、中退リスクにおける教員の影響を検討した結果では、児童が男性の教員より女性の教員の方が好まれ、女性の教員がよく話し相手になってくれることを確認した（表5.8）。しかし、ネパールの多くの公立学校では（一部を除き）、女性教員が非常に少ないのが現状である。MoE（2014）のデータによると、公立小学校の女性教員の割合は、38.2%（2013年度は、37.9%）にすぎない。

また、教員の欠勤についての調査結果では、約10.7%の児童が教員が学校に来ないことが「よくある」と答え、「時々ある」という児童も51.1%にも上っていた（表5.15）。この問題について、校長C（仮名）は、「教員数が足りていないので、連絡なしで欠勤しても、遅刻しても注意することしかできません。教員が仕事をやめたら学校が困るので、教員には厳しくできません」と語った。しかし、

これは児童にとっては大きな損失であり、学習意欲を失う一つの原因にもなる問題である。

教員の教育方法についてたずねた結果、「グループ学習させる」ことと中退リスク階層との間に有意な関係が見られた(表 5.9)。ネパールの多くの公立学校に勤めている教員の半数以上は年齢が40代以上の教員であり、昔ながらの学習方法を優先している。また、各教室の児童数が基本教員一人当たり36人(MoE 2014)以上と定められているため、二つ以上のクラスの児童が同じ教室で学習することになり、児童の学力が異なるためにグループ学習ができないという事情も考えられる。さらに、グループ学習をすると授業がうるさくなり、学習に集中できないと考えている教員もいる。

続いて、中退リスクに教員の影響に関する結果について考察すると、各クラスの担当の教員が好きという児童は80%以上もいる一方、教員と話するとき緊張を感じる児童は16.5%、時々感じる児童は44.8%いた(第4章、表 4.18)。また、「教員とどのぐらい話をする機会があるのか」という質問には、「よくある」と答えた児童は32.7%にとどまった(表 5.10)。この結果から、担当教員が好きだという児童が多くいても、教員とコミュニケーションをする機会が少ない現状や、教員と話するとき緊張するような状況が児童の学習継続に影響を与えていると言える。

では、なぜコミュニケーションをする機会が少ないのか、また、緊張するのかというと、その理由は、①成績が落ちると教員から叱られる(表 5.11)、②教員が体罰を与える(表 5.12)、③教員がよく怒るので怖い(表 5.13)ためであった。その緊張あるいは恐れを把握するために与えた「教員が間違ったことを教えている時それを言えるか」という質問に対し、約18.1%の児童は「言わない」と答えた(表 5.14)。

一方で、2014年に実施した教員とのインタビュー調査では、多くの教員から「授業を静かに行うため、また、子どもに規律を身につけさせるために少し厳しくしています。それは学習を理解してもらうためです」との語りがあった。厳しい学校の規則や教員の体罰のような行為に、どの児童も緊張や恐怖を感じてしまいがちである。しかし、本調査対象校では、このような教員が児童の中退リスクを抑えているような結果が明らかになった。

最後に、好きな教員のタイプについてたずねた結果も、「平等にする教員」、「勉強に関してアドバイスをしてくれる教員」、「困った時に相談に乗ってくれる教員」の希望が高く、「間違えても罰を

与えない教員」の希望が最も低かった(表5.31)。その理由として、ネパールの子どもにとって、間違えたら罰を受けることは当たり前のことだと捉えられているからだと考えられる。また、体罰についてのこの結果は、表5.12の結果(教員が体罰を与えるので怖いことは児童の中退リスクとポジティブな関係があること)と整合する。しかし、筆者は体罰及び怒りのレベルによって児童の反応が異なると考え、これについては更なる研究が必要だと考える。

以上の結果から、教員が欠勤を無くし、毎回の講義をする方法を工夫すれば、あるいは教員が授業の規律を保ちつつ、児童に平等にそしてフレンドリーな対応をすれば、子どもも教員とよりコミュニケーションをとれるようになると考えられる。本調査から、学校や教員が学校の雰囲気などを積極的に工夫することで中退リスクの軽減に結びつけられる可能性が示唆された。

第6章

教員-児童間のコミュニケーションの問題と中退リスク

本章では、ネパールの小学校の授業における教員-児童間のコミュニケーションの状況、あるいはその実態を把握し、コミュニケーションの不足が学校を中退するリスクの要因となるかどうかを検討する(研究課題3)。さらに、コミュニケーション不足を改善するための戦略について考察する。教員と児童のコミュニケーションの機会が増えることで、児童に中退行為をさせない、あるいは中退を抑制することが可能かどうか検討したい。

そのため、本章の第1節では研究背景と教員-児童間のコミュニケーション不足の現状について述べ、第2節では研究課題と調査概要、方法について述べる。次の第3節では、調査結果を述べる。調査対象である公立学校の実態を描写し、質問紙調査と分析結果をまとめる。最後に教員-児童間のコミュニケーション不足の主な要因について取り上げる。第4節では、適切な対策方法について考察し章をまとめる。

第1節 問題背景と現状

磯村他(2005, p.1)は、「教室内での学習が、学習者への一方的な知識の注入ではなく、知識の共同構築の営みとして成立するためには、それぞれのやりとりが学習者と教員という個々のやりとりの束を構成するのではなく、相互交渉を通じ理解を積み重ねていくような教室全体でのやりとり、すなわち『対話』を成り立たせるものとして位置付けられ、教員・学習者の双方が、その対話の担い手としてやりとりに参加する必要がある」と述べている。Blount(2012)⁹⁵によると、中退には多くの要因があり、教員-児童・生徒のコミュニケーション不足もその一つであるという。また、コミュニケーションを取りながらの個別指導は、中退を抑えるための効果的な戦略であることも明らかにされている。Blount(2012)は、教員からの指導や動機付けの欠如、教員の厳しさは児童・生徒の中退する行為を加速させると述べている。また、教員は児童の学習への無関心の原因を見つけるために、児童・生徒と

⁹⁵ 国立ドロップアウト防止センター 2011。

コミュニケーションを取り、子どもたちにとって何が問題なのか原因を把握する必要があることも指摘している。Gilmore & Glatthorn (1982) は、「授業におけるコミュニケーションへの参加を、個人の適応という観点から扱った研究を行い、授業内での子どもの問題・不適応行動が、文化的要因等を背景とした教員-子ども間のコミュニケーションのあり方の不一致により生じている場合がある」と指摘している。磯村他 (2005, p. 2) は、「教員との一対一のやりとりとは異なり、教員と子どもたち全員が話し手、聞き手として参加する教室全体でのやりとりは、話し手には、教員だけでなく、不特定多数の相手に向かい話すこと、そして聞き手には、その不特定多数に対する語り掛けを、聞き手の一人として聞くことが求められる。何より、子どもたちがお互いの存在を授業の中でのやりとりの相手として認める必要がある」と述べている。このように、先行研究では、授業内での一対一、一対多のような様々な授業形態とは関係なく、授業における教員-児童・生徒間のコミュニケーションが重視されていることが確認できる。

ネパールの場合、特に公立小学校では、教員-児童間でコミュニケーションをとるような雰囲気はあまり見られない。ネパールの多くの学校ではいまだ、教員・カリキュラム・暗記中心の教育方法がとられている。また、一般的に公立学校では、学校に在籍し続けて無事に卒業することは児童・生徒にとって非常に困難なことである。Knesting (2008, p. 3) の研究では、「宿題や期末テストのアカデミックな要求に応えながら、家庭の貧しさや厳しい通学環境・インフラ問題を乗り越えたとしても、毎朝通学する必要があるため、児童たちはエネルギーを消耗してしまう」と述べられている。そして、困難な状況を乗り越えても、言語や他の様々な理由により授業を理解できなくなってしまうことは、児童にとっては非常に大きな損失であると強調している。

ネパールは 127 以上の言語と慣習を持つ多民族の国であり、学校内で必ずしも共通言語でコミュニケーションがとれるとは限らない (CBS 2013)。ネパール政府は、一部の私立学校を除くすべての学校でネパール語を共通言語にすると言及しているが、その政策は多民族が存在するネパールにおいて適用困難な状態である (Manandhar 2012)。言語が異なることが要因となり、コミュニケーションを取ることができず、また学習内容が理解できずに中退や留年のような問題が生じているのがネパール公立学校の現状である。

他に授業を理解できない、あるいは学習意欲が低下している要因のひとつが、学校教員との関わりであると考えられる。本章では、教員と就学中の児童を結ぶ最も重要な手段であるコミュニケーションの問題を中心に、これが児童の中退にどのように影響を与えるか検討する。

第2節 調査概要と調査方法

本節では、研究課題3「中退リスクに教員－児童間のコミュニケーションがどのように影響を与えているか」の調査の内容について、調査対象地域と対象者、調査方法、調査手順、分析方法の概要を述べる。

1. 調査概要

本調査の対象地域として、ネパールの中退問題を中心に論じた先行研究の検討(第2章を参照)後、中退率の高い地域の一つであるカブレ市の公立学校を選んだ。この地域はカトマンズから約30km、バクタプールから16km、パタンから28km離れており、非常に発展が遅れている地域である。また、調査対象校の過去のデータによると、毎年40%の児童が中退しており、残りの児童についても潜在的な中退リスクのある児童であると考えられる。そのためカブレ市のこの学校を選択した。

これに加えて、過去5年間の小学校の中退率を確認した結果、1年生と5年生の児童が最も多く中退していることが明らかになった。また、MoE(2012)にも、1年生と5年生の中退率が他の学年と比較して高いことが指摘されている。そのため、本調査の対象者として小学1年生と5年生の児童を選んだ。

質問紙調査を実施する前に、まず対象小学校において2週間の参与観察を行い、さらにこの期間中に1年生の児童に対し一対一(対面式)の質問紙調査を実施した。所要時間は30分程度であった。次に、5年生の児童に集合質問紙調査を実施した。1年生48名、5年生70名の合計118名に調査を行い、85名の有効回答数を得た。質問紙は大きく5項目に分け、①一般的な個人情報、②学校をやめようと思った時の経験、③学校内の雰囲気と制度、④教員などについてたずねた。5年生には質問紙用紙を配布し、回答のため約20分間の時間を設けた。

1年生を対象とする質問紙調査の質問紙の項目は、5年生の質問紙とほぼ同じ内容であるが、質問数を減らしている。また、回答は簡単に「はい」「いいえ」で答えることができるようにし、回答の際にできる限り負担をかけないように配慮した（参考資料6.1及び6.2）。

それ以外に、校長1名と教員7名に半構造化インタビューも実施した。インタビュー調査では初めに校長・教員の属性（学歴、資格、経験年数と免許の有・無など）について質問した（表6.3を参照）。インタビュー調査の主な質問として、学校内の児童向け設備や授業中に適用している指導方法、授業中に注意している点、楽しい授業や児童たちの興味・関心の喚起のために、どのような工夫をしているかについてたずねた（問1～問7）。また、「教員と児童の学習状況（学習成果や成績など）」に関して、児童とのコミュニケーションを促す取り組みについてたずね、具体的にどのようなことを行っているかをたずねた（問8）。これらは、児童の興味・関心や悩み事などを相談できるような雰囲気作りや、児童の問題を学校側がどのようにサポートしているかについて問うものである（問9）。続いて、児童の成績や勉強以外の内容について、親とコミュニケーションをとっているかを確認した（問10）。次に、各クラスに教員の好きな児童がいるかという質問をした（問11）。最後に、児童の中退や中退リスクに影響している主な要因をたずねた（問12）。本調査は教員との一対一の個別形式の半構造化インタビュー調査で所要時間は一人20分程度だった。

なお、調査は平成26年9月10日～平成26年10月19日の調査対象校が夏休みに入る前に実施した。

2. 調査方法

1年生と5年生の児童に対する質問紙調査の結果は記述統計とクロス集計を用い、校長、教員へのインタビュー調査は定性的な方法によって結果を分析した。現地で調査を実施する前に、調査対象となる公立学校の校長に調査目的と内容・方法を伝え、調査への協力を依頼し、正式な同意書を得た。現地到着後、全ての質問紙（資料6.1と6.2）を見せて説明した上で再度依頼し、承諾を得た。また、保護者に対しては、調査実施の説明書を配布し、調査の趣旨を説明した上で、本人や保護者が調査を希望しない場合は、辞退することが可能である旨を伝えた。

調査方法として、5年生の児童には集合調査を実施した。調査を実施する前に、質問紙調査の目的・内容、記入方法等を説明した。同時に、答えたくない質問や項目は無回答のままにしても良いことを十分に伝えた。また、調査を実施する際には、教員や学校側の関係者には教室から出てもらった。さらに回答用紙の内容を、特に校長、教員や学校の関係者の誰にも知らせないことを子どもには伝えた。調査表の回収は密封できる封筒を使用した。1年生の児童との質問紙調査は、調査担当者である筆者と RA が一つ一つの質問を読み上げ、回答を代わりに記入した。ネパール語を使用した調査だが、ネパール語が通じない児童に対してはタマン語⁹⁶を通訳できる学生⁹⁷に通訳してもらった。また、5年生のうち読み書きができない児童（2人）にも1年生の児童と同様にインタビュー形式でアンケート用紙の一つ一つの質問を読み上げ、回答してもらい、筆者が代わりに記入した。質問紙調査の回答は数値化し、統計的な処理を行った。回答者個人を特定できないようにするため、無記名で調査を実施した。

校長・教員へのインタビュー調査は、調査目的・内容、記入方法を説明し、承諾を得てから、実施した。調査は教員の空き時間を利用し、所要時間は一人当たり30分程度であった。校長・教員におけるインタビュー調査の回答は、データ分析の際に、学校名や個人名を匿名にし、個人が特定されないよう配慮した。インタビューの途中でも中止できることをあらかじめ教員に説明した。回答の際に取ったメモおよびインタビューに際してICレコーダーによって録音されたMicroSDのデータは、パスワードをつけるとともに、鍵のかかるロッカーに保管した。

第3節 分析結果

本節では、中退リスクのある児童や中退に影響している要因の結果分析を行う。それと同時に、なぜその児童は中退リスクあるいは中退に至るのかについて考察する。さらに、本節では、教員-児童間のコミュニケーションが中退リスク・中退にどう影響しているかを分析し、適切な対策を検討する。

⁹⁶ タマン語：基本的にネパールではタマン民族の母語であるがネパール以外にインド、シッキムの一部で話される言語である。

⁹⁷ 同じ学校の10年生の学生。

1. 対象校の実態と中退の現状

研究調査対象校は、以前から中退者が多い公立学校である。この学校の2010年～2014年の就学と卒業のデータをみたところ、各学年に中退した児童数は7人～17人（各学年の平均人数は55人）であった。ネパールでは新学期は4月に開始されるが、調査を実施した2014年9月10日の時点で小学1年に就学した総児童数の4割がすでに退学している状況であった。半構造化インタビュー調査を行った教員に、それまでの児童の中退率に関して質問したところ、8名中7名の教員が答えることができず、中退率や卒業の状況を正確に把握していないという実態が明らかになった。1人の教員だけが、「初等教育レベルで、20%の児童が毎年退学しています」と話してくれた。また、校長・教員へのインタビュー調査や児童への質問紙調査の回答からは、貧困、インフラの不足、移住者、ニーズに応じた教員の不足などが、学校を中退する主な理由であることが明らかになった。これらの中退要因は、これまでの先行研究でも指摘されている。しかし、学校が長らく抱え続けてきたこの中退問題に関して、特段に対策は行われていないとのことであった。

中退の主要因をインフラの不足であると認識している校長・教員が多いようだった。「通学路における土砂崩れと川が中退原因です」と指摘した校長がいた。確かに、学校に続く3kmほどの道は非常に危険で、ほぼ毎日土砂崩れが起きている。「学校に向かう途中には川があり、この学校に就学している8割以上の児童・生徒がその川を渡らなければならないのです。特に、冬の時期は寒く、雨の時期は川の水が増え、小学生はこの時期に学校を休んでしまい、最終的に中退に終わる場合が多いです」という校長もいた。しかしそれについてある教員は「自然環境の問題であるため、我々にできることはなにもないです」と言い、対処法を考えていない様子が伺えた。インフラの不足に加え、「中退のもう一つの大きな原因は、年2回の約30日にわたる長期休暇です。一度休みに入ると学校再開までに退学するケースが多いです」と別の要因を指摘する教員もいた。これら以外に、「家庭の経済的な要因です。仕事のため転居し、中退する場合が最も多い」と答えた教員や校長もいた。教員たちが考える児童の中退理由は上述の通りであるが、校長・教員が「今までに中退した児童の中退要因は学校側の責任ではない」と捉えている傾向がみられた。

2. 授業観察

学校の雰囲気についていうと、校舎は一般的な造りだったが教室に入ると衛生管理が行き届いていない状態だった。各教室にベンチは2-3台しかない。黒板も割れたものを使用しており、停電の中、ロウソクやランタンを使用しながら授業を行っていた。出席者数が少なく、教員もいなかったため、自習しているクラスの様子も見られた。他にも、児童数が少ない時、最大3つの学年の児童たちが同じ教室で同じ教員に教えられているようなマルチグレードの教室の実態も見られた。また、衛生面も非常に悪く、幼い子どもたちの健康にも非常に悪いと感じた。午前中出席していた児童が昼ごはんを食べに家に帰ると、そのまま学校へ戻ってこないことが多かった。これについて教員・校長にたずねたところ、「これは学校では仕方ないことです」という。また、教員の欠勤も多くみられたが、その理由は予定外のストライキ、大雨、土砂崩れなどであり、やはり子どもたちの欠席や中退の理由と同様であった。これは後で示す表 6.1 の「教員の家から学校までの通勤時間」からも推測できる。8人の教員のうち歩いて10分~15分の範囲に居住しているのは3人のみで、30分~40分かけて通勤している教員が2人、歩いて一時間かかる教員が1人、約2時間かけて通勤している教員が1人、そして2時間以上かけて通勤している教員が1人いた。交通手段を利用できない、あるいは持っていない教員は、ストライキの日などには学校近隣で発生した土砂崩れや、川を渡る必要があるために、歩いて来ることが非常に難しい。また、学校は公衆バスなどで通勤することも非常に難しいところ位置しており、バイクが運転できる教員を除き、ほかは歩いて通勤する以外の方法がないことが多い。そのため、対象校では特に女性と年配の教員の欠席が非常に多いと考えられる。

在学中、あるいは調査期間中に通学していた児童たちの外見を見るとほとんどは貧困世帯の子どもだと思われた。制服がないため、ボロボロの服を着た児童、通学専用の靴がなく代わりにスリッパで通学する児童、学校用のカバンがなく、代わりにビニール袋を利用している児童、そしてお昼を食べられない児童たちがほとんどだった。中学生や高校生と比べ、小学生の実態はより深刻であるように見えた。また、きょうだいで同じクラスに所属し、同じ教科書を利用している児童もいた。このように、貧しい家庭の児童たちが非常に多く通学していることがうかがえた。

3. 半構造化インタビュー調査の対象者（校長・教員）について

表 6.1 は半構造化インタビュー調査校の対象者 8 人に関する情報である。全員が男性であり、年齢は 28 歳～58 歳で、その内訳は、20 代が 1 人、30 代が 1 人、40 代が 2 人と 50 代が 4 人であった。教員の資格に関しては、教員 8 人のうち、半数に当たる 4 人が高レベル（Intermediate in Arts 以下、IA そのうち 1 人は +2 資格）の資格を取得しており、SLC だけの資格を持つ教員が 1 人いた。学士 B. A.⁹⁸ と B. Ed.⁹⁹ 両方の資格を取得している教員が 1 人おり、BA 在学中に中退した教員 1 人の参加もあった。最後に、教育修士号（M. Ed¹⁰⁰）の資格を取得している教員は 1 人のみであった。

表 6.1 半構造化インタビュー調査の対象者（校長・教員）の情報

校長・教員	A	B	C	D	E	F	G	H
性別	男	男	男	男	男	男	男	男
年齢	41	53	52	28	48	58	59	32
教育	+2	BA, BEd	SLC	M. Ed	IA	IA	IA	BA 中退
雇用形態	正規	正規	正規	非正規	正規	正規	正規	正規
教員免許	あり	有	有	無	有	有	有	有
教員職歴年数	15	30	28	6	25	4	35	18
通勤時間（徒歩）	10 分	30 分	10 分	110 分	130 分	15 分	40 分	60 分
教員研修	SSRP 2 回	CBED	1 回	無	無	SSRP 1 回	SSRP 3 回	CBED
本校に配属になったきっかけ	卒業生	転職	住民	卒業生	転職	転職	卒業生	卒業生

雇用形態は 1 人を除き全員が正規雇用者であり、15 年～30 年ほど教員として働き続けている教員は 6 人、31 年～40 年の職歴を持つ教員が 2 人いた。また、教員免許を有さず 6 年間教えている教員が 1 人いた。残りの 7 人全てが教員免許を有していた。教員を対象とした様々な研修についてたずねた結

⁹⁸ B. A. : Bachelors Degree in Arts.

⁹⁹ B. Ed. : Bachelors Degree in Education.

¹⁰⁰ M. Ed. : Master Degree in Education.

果、SSRP の教員研修を何度か受けた教員が3人、CBED¹⁰¹の研修を受けた教員が2人いた。「研修を1回受けたけれど、どんな研修だったか覚えていません」という教員が1人、また「研修を一回も受けていません」という教員が2人いた。さらに、本学校に配属されたきっかけについてたずねたところ、「当学校の卒業生です」という教員が4人、「転職できました」という教員が3人、そして「(近くの) 住民であり、ここで教え始めました」という教員が1人であった。

4. インタビューの回答の集計

校長と全教員によると、1年次と5年次の児童が比較的中退することが多い。他に、小学校を卒業後6年次に在籍しない、あるいは中退する児童が多いということであった。児童に実施した質問紙調査と教員・校長に行った半構造化インタビューの回答をまとめた結果、本公立学校で中退リスクや中退者に影響する主な要因は、①家庭内の貧困、②頻繁に移動する家庭（移住者）、③昼食の不足、④病気・脳の発達の遅れ、⑤教員不足、⑥言語の違い、⑦インフラの不足、であることが確認できた。これは、今までの先行研究と概ね一致するところである。児童に、「学校をやめようと思った理由」をたずねたところ、通学の距離（94.1%）、教員の恐怖（57.8%）年齢と異なる学年（15%）、期末試験（7%）、学校内のいじめ（4%）、仕事のため（4%）という回答を得、これらが中退リスクに影響する主な要因であることが明らかになった。また、それぞれの学年によって中退の要因が異なることも明らかになった。それ以外にも、学齢前就学の児童が授業を理解できないことから留年が多く、最終的に中退するケースが多く見られた。児童への質問紙調査の回答から、5年生の児童における主な中退要因として、前述の①～⑦に加え、親と児童間のコミュニケーション不足や出稼ぎ、家族の失業などが、挙げられた。

学校の参与観察、児童への質問紙調査、教員へのインタビューから、教員-児童間のコミュニケーションは非常に低いことが明らかになった。また、ネパールの特に公立学校では、教員-児童のコミュニケーションの不足が「中退したい」と思わせる主な要因であることが新たに明らかになった。そこで本研究では、前述の①～⑦の要因に加え、⑧として「教員-児童間のコミュニケーションの不足」の影響

¹⁰¹ CBED: Communication Based Education Delivery.

響も検討することとした。

このようなコミュニケーション不足の原因、あるいはコミュニケーションがとれるような雰囲気づくりの壁となっている主な要因を、教員と校長に対するインタビュー調査の結果より分析したところ、次の5つが挙げられた。それは、教員中心の学習パターン、教授内容の消化を中心とした教育方法、教員の評価、親によって形成された教員の怖いイメージ、そして怒り・体罰要因である。5つ目の要因については児童対象の質問紙調査結果をクロス集計を用いて分析した。

5. 教員-児童間コミュニケーションの不足の主な5つの要因

児童への質問紙調査のデータと、校長・教員に対するインタビュー調査の個人データを分析した結果から抽出された、教員-児童間のコミュニケーションを妨げる5つの要因について、以下で各要因について詳細を説明する。

(1) 教員中心の学習パターン

ネパールの多くの公立学校では「教員中心の学習パターン」すなわち“一方向の伝達”形式を取る授業を行っているのが多くの現状である。調査校の授業観察、児童への質問紙調査と校長・教員へのインタビュー調査からも、この学校は主に「教員中心の学習パターン」に従っていることが明らかになった。1年生では、ほとんどの児童が指で口止めをしていた光景が見られた。このような学習パターンについて校長・教員にたずねたところ、8人の教員のうち5人が「このような学習方法の目的は、学習に集中し、クラスの内容をよく理解してもらうためです」と回答した。この回答から、授業中は教員が一方的に話し、児童たちは全員静かに聞いているだけという学習パターンであり、授業中に児童が教員と話すことはほとんどないことが明らかになった。これはインタビューしたすべての教員が認め、「授業中には、コミュニケーションを取る機会がほとんどないです」と述べた。

(2) 教授内容の消化を中心とした教育方法

現在、ネパールの不安定な政府と様々な内戦、政治的な問題により「ネパールバンダー」と呼ばれるストライキが起こる日が多い。このようなバンダーの時は、学校を休校にする以外の選択肢がなく、授業を行う回数が少なくなるのが現実である。MoEの規則によると、学校は年3回、4ヶ月に1回の期

未試験を行う必要がある。すべての教員は、教育年度内にタスクを完了するため、カリキュラムの遂行に焦点を当てた教育と学習のパターンを優先しているという。インタビューに答えた全ての教員は、「公立学校では、各学期のカリキュラムはほぼ固定化してあり（私立学校は異なる場合がある）、期末試験の準備をするには、所定のカリキュラムを試験期間の前に終了する必要がある」と強調した。しかし、「頻発する自然災害、洪水、土壌崩れ、予定外のネパールバンダーのために休校することが多いです」と教員 A が言う。その結果、教員は、子どもとの対話や他のどの活動よりも、カリキュラムを遂行することに集中していることが明らかになった。さらに「教員の頻繁な欠勤などのために、時間通りにカリキュラムを完了させること難しいです」という問題を校長が語った。

教員 E からは、「5年次の児童はネパール全国の共通試験（District Level Exam）を受けなくてはなりません。予定外のネパールバンダーに加え、この学校では季節の変化（雨や冬）の影響で学校を運営する日数が少ないのです。カリキュラムを終わらせるだけでも時間が足りないため、授業を楽しくすることは考えられないです」という回答を得た。他方、教員 D は「児童は勉強ばかりで飽きていることは理解していますが、子どもの将来を考えると、今遊びながらの授業をするより、真剣に勉強することを優先しています」と回答した。

このように、授業を楽しくする要素の一つである「児童とのコミュニケーション」をとる機会がほとんどないという状況はネパールの公立学校では多く見られた。予定外の休校が多くなるようなネパールの現状によって、公立学校の教員は児童が楽しみながら学習するより、なるべく早くカリキュラムを終わらせることを優先目標としており、そのことがコミュニケーションをとる回数の少なさに影響を与えているのである。

（3）教員の評価

対象校の教員によって、多くの公立学校では「授業の静かさによって教員が評価される」ということが明らかになった。8人のうち5人の教員が、「教員の効率性は教室と児童・生徒をどの程度コントロールすることができるかによって評価されます」と語った。教員は教室の沈黙をいかに保つか、また、授業をいかに支配するかによって評価されるとのことであった。より静かな授業であれば、教員の評価が上がり、反対に、うるさい授業であればあるほど、教員の評価が下がるという。

ネパールでは、公務員の仕事は給料が少なくても安定した仕事であるため、社会的地位は高い。しかし、公立学校教員の昇給や昇進は非常に難しい。教員 H は、「学校や教員に知らされぬまま、毎月 DoE からの予定外のクロスチェックが行われます。教員は教室のコントロールができていない状態を見られたら、評価が下がる可能性があります」と不満を述べた。それに加え、「その負の評価により、上がるはずの給料が据え置かれる可能性があります。そのため、僕はいつも教室をより支配（コントロール）し、静かな環境で学習させています」と述べた。教員 G は、「良いパフォーマンスを維持するための他の選択肢がないのです」と付け加えた。また、教員 F は、「教授内容の消化を中心した学習方法では、子どももよりよく授業を聞けるような環境になるので、お互いにとって利益があると思います」と発言した。このように、授業中コミュニケーションをしないことは児童と教員双方にポジティブな影響をもたらしていると教員の多くは認識している。そのため、授業中にコミュニケーションを取れるような雰囲気にならないことが明らかになった。このような教員への評価制度が原因で、厳格で退屈な教員中心の授業が行われていることが分かった。

(4) 叱責・体罰

以上で述べたように教員を中心とする「教員中心の学習パターン」、「教授内容の消化を中心とした教育方法」と「教員の評価」のような要因によって教員はなかなか児童とコミュニケーションを取らない現状が明らかになった。一方で、特に5年次の児童が発言しない主な理由は、皆の前で話すのが恥ずかしい、ネパール語で話せない、教員への恐怖感等が強かったことが原因としてあげられた。

児童における質問紙アンケート調査により、当学校ではいまだに児童への体罰が存在することが明らかになった。ネパールの子どもの権利と子どもの保護に関する法律 Children's Act, 1992 "Rights and Interests of Children" の第7条¹⁰²があるにも関わらず、児童への体罰の習慣はネパールの多くの公立学校（地域を問わず）と一部の私立学校では根強く存在している¹⁰³。インタビュー調査対象教員に体

¹⁰² Children Acts 1992 : 「すべての子どもは拷問や残虐な行為を行ってはいけない。子どもの父、母、家族の他のメンバー、保護者や教員などが子ども自身の利益のためであっても子どもを叱るまたは打つような行為は、この条項の規定に違反するものとみなされる」。 <http://jafbase.fr/docAsie/Nepal/children-act%20%281%29.pdf>（アクセス：2017.9.20）

¹⁰³ Rimal & Pokharel (2014) と Thapa (2010)。

罰についてたずねたところ、ほとんどの対象教員は認めているが、「重い体罰はしていません」と説明した。

児童と個別に話をしていた時は、多くの児童は教員の叱責・体罰に関する話をするのを渋っていた。質問紙調査の結果を分析したところ、多くの教員が、宿題を忘れた時や未完成な時、遅刻するとき、理由なしの欠席のとき、嘘をつくとき、仲間同士喧嘩するとき、授業中寝た時、文房具や教科書などを忘れたとき、児童に体罰や叱責をすることがわかった。

表 6.2 は「児童が遅刻するとき教員から体罰を受けているか」に対する回答である。表からもわかるように、9割以上の児童は「はい」と答え、体罰されることが明らかになった。同様に、表 6.3 は「同級生と喧嘩などをしたとき教員から叱責・体罰を受けているか」に対する回答である。この結果も、約85%の児童が教員の叱責・体罰を受けていることが明らかになった。児童における質問紙アンケート調査のとき、またインフォーマルな会話したとき、児童たちは教員の叱責・体罰を体験したことがあってもなくても、教員を非常に恐れていることがわかった。児童と休憩中対話をしたときも、多くの児童は教員への恐怖心から発言しないあるいはできないことが明らかになった。

表 6.2 遅刻したとき教員から体罰が加えられる (N=85)

	はい	いいえ	合計
割合 (%)	96.5%	3.5%	100.0%

表 6.3 同級生と喧嘩すると教員から体罰・怒りを受ける (N=85)

	はい	いいえ	無回答	合計
割合 (%)	84.7%	10.6%	4.7%	100.0%

教員とのコミュニケーションの有無に関する質問の答え(表 6.4)からも、児童の80%以上が教員の行動や教員自身に対する恐怖心を持っているため、教員と目が合わないようになり、教員を避けるようとしている現状が確認できた。そのうち、5年次の児童が最も教員を怖がっている(74.1%)実態が明らかになった。また男女別にみると、女子の方がより恐怖感を持っていることが分かった。ある女子(5年生)は、自分の回答用紙をある厳しい教員には示さないように筆者に要求した。同じように、回答用紙を教員には見せないように約束をさせた児童が数人おり、その多くは女子であった。教員

表 6.4 学年と教員は怖いから話さないことの関係 (N=85)

	怖いから教員と話さない		合計
	はい	いいえ	
1年生	5.9%	12.9%	18.8%
5年生	74.1%	7.1%	81.2%
合計	80.0%	20%	100%

への恐怖心から、トイレへ行きたいとも言えないような児童もいる。そのような児童がトイレを我慢できず、教室内で漏らしてしまった場合、教員から注意・叱責・むち打ちを受けることもよくあるという。この状況により教員への恐怖心がさらに増幅し、「恐怖の悪循環」に陥ることがわかった。また、「発言しようとする拒まれることがあるため教員と話すのが怖い」と発言した児童もいた。表 6.5 をみると、特に9～10歳と11～13歳の児童が、7～8歳の児童に比べ、教員に対する恐怖心が強いことが伺える。

表 6.5 年齢と教員に対する恐怖心の関係 (N=85)

		教員は怖い				合計
		全く怖くない	まあまあ怖い	怖い	非常に怖い	
年齢	Younger (7-8)	50%	50%	0%	0%	100%
	Medium (9-10)	22.0%	22.0%	48.0%	8.0%	100%
	Older (11-13)	13.6%	27.3%	45.5%	13.6%	100%
合計		23.2%	26.8%	41.5%	8.5%	100%

表 6.6 は、教員の体罰の頻度を表している。21.2%の児童が「全く処罰しない」と答えた。しかし、「たまに処罰する」、「時々処罰する」、「いつも処罰する」と回答した児童は、それぞれ42.2%、24.4%、11.8%であった。

表 6.6 教員からの体罰 (N=85)

	全く体罰しない	たまに体罰する	時々体罰する	いつも体罰する	合計
割合 (%)	21.2%	42.4%	24.7%	11.8%	100.0%

これらの結果（表 6.2～表 6.6）から、教員－児童間のコミュニケーションには、現在の授業の在り方、教育システム、教員への評価方法、および教員の行動との関係が見出された。主に公立学校では教員と児童両者がコミュニケーションを取ろうという意思が非常に少なく見受けられ、カリキュラム消化重視の授業を実施していることが把握できた。それに対して、教員と児童のどちらにもコミュニケーションをしない彼らなりの理由があることも明らかになった。結果として、教員と児童間のコミュニケーションの可能性が減少し、これが中退や中退リスクのある児童に直接影響をしていくことが示唆された。

第4節 考察とまとめ

ネパールでは、中退は依然として重要な問題であり、EFA の目標を達成できなかった大きな障壁であると考えられている。MoE（2012）データでは、ネパールの中退率は2008年～2010年にかけて低下しているが、それは他の機関が出しているデータと矛盾している。調査校の平均中退率は MoE のデータよりもかなり高いことが判明した。したがって、データの一層の透明性を要求したい。

この調査では、基本的に1年生の中退率が他の学年の中退率と比較して非常に高いことが明らかになった。これは MoE のデータと同様である。特に、対象校と同様の5年生の児童の中退の主な理由として、インドのような児童労働が一般的である国では、未熟な人材としての仕事の機会が彼らの中退の大きな理由であることが指摘されている¹⁰⁴。

多くの先行研究が、教育における教員の役割に言及している。Hattie（2013）によると、教員は子どもの学習において最も強い影響力をもつ者で、より良い道へ指導できる者であり、思いやり、そして積極的な教育と学習への情熱を持って従事する必要があると強調されている。また、Hattie（2013）は、教員は、学校・教室において間違い・ミスが学習の機会として歓迎されているような環境づくりをすると同時に、参加者が学ぶことに安心して、知識と理解を探索できる場を構成する必要があると示唆している。Pontefract（2005）によると、教員は教育の質の中心に位置し、子どもの学習レベルを効果的に高めるために重要な役割を果たすとされる。磯村他（2005）は低学年期の子どもには授業内の一対多のコミュニケーションが重要であると述べている。また、Osaki（2002）も子どもの発育に

¹⁰⁴ Poudel, K. 個人情報通信, 2014. 11. 20.

は親と同様、教員と生徒間の対話が大きく影響することを強調し、教室内で学び経験した学習が、社会への影響を持っているとしている。Bakhtin (1986) も教室は対話のコミュニティであることを強調し、児童を理解するため双方向のコミュニケーションが必要であると述べている。Osaki (2002) は、児童の主な学習方法は教員が取りあげた発問に個別にあるいは一斉に答えることであると述べ、それが児童の関心を引き付け続けることにつながり、中退を防止することに結びつくとしている。Chung & Mason (2012, p. 538) は「学習中子どもの思考力すなわち認知的関与 (student's cognitive involvement) をさせることが教員の義務であると同時に子どもの意見を受けることも重要な役割である」と述べている。Chung & Mason (2012) の主張と本研究対象校の現状を照らし合わせると、コミュニケーションをとらないことは中退リスクや中退につながっていると判断できる。したがって、クラス内でのコミュニケーションは児童の発達、学習意欲と学校への参加、つまり、中退リスク・中退にも影響を及ぼしていると言えよう。

しかし、調査校ではカリキュラムを進めるため教員が一方向的に厳しく授業を進めざるを得ない実態があり、その厳しい状況から児童は教員に対して強い恐怖心を覚えるようになり、その結果、お互いコミュニケーションを取らない、あるいはコミュニケーションをする機会が僅少になるという実態を引き起こしていた。授業を理解できず、教員の体罰を怖がることで学校へ来る意思が減退し、結果的に中退に至った事例が多く見られた。今後もこのような状況が続けば中退者が増える可能性はますます高くなることが懸念される。

また、Chung & Mason (2012, p. 538) は、子どもが好きな教員の教室では、児童・生徒への「学級の雰囲気」の効果が高いとしている。Baines, E., et al. (2009) は毎日の授業にグループワークを定期的に取り込むことで、教員と児童のコミュニケーションレベルを向上させることができると主張する。ところが、グループワークを実施し、コミュニケーションをさせることは非常に時間がかかることであり、ネパールの農村地の公立学校において実現することは難しい。また、多民族が多く存在する公立学校では、言語問題、年齢差や性別の関係で発言できない児童もあり、グループワークによるコミュニケーションがどこまで効果的であるかは未知数である。同様の意見は Webb & Palincsar (1996) や Wolters (2003) でも指摘されており、グループの相互対話が感情的ストレスの多い経験で

あり、発言したとしても間違えれば、公共の場で恥ずかしさを感じると同時に、友人や教員に嫌われる危険性があることに言及している。また、筆者は調査期間中に、対象校でマルチグレードの学習をしている様子を数回観察した。このような状態では、低学年の児童は授業の内容が理解できず、学習についていけなくなり、他方高学年の児童にとっては同じ内容の繰り返しになるため、飽きて学習する意思を失ってしまい、中退をすることもあるという。また、このような状況では、教員が「グループワークをしている」と言ってもその発言を信じることは難しい。

児童は、学校教育だけに携わるのではなく気持ちを分かち合うことができるような教員を好む。しかし、「教員は常に正しい」という信念があるため、児童は教員に対して強い恐怖感を持ち、教員の前で話せなくなったり、コミュニケーションを取ろうという気持ちを起こせなくなる。。

また、ネパールの多くの農村地の公立学校では予定外の休み（例えば、マオイストによるストライキや大雨、土砂崩れのような自然の影響による休み）が多いため、決められた1年間の授業回数（220日）も実施することが難しい状況である。このような学習の自由度の少ないスケジュールが、教室での教員-児童間のやりとりをさらに少なくさせていると考えられる。

教員の立場から考えると、教授のシステム、教員の能力を評価する方法、および児童の親によって形しかし、調査校ではカリキュラムを進めるため教員が一方向的に厳しく授業を進めざるを得ない実態があり、その厳しい状況から児童は教員に対して強い恐怖心を覚えるようになり、その結果、お互いコミュニケーションを取らない、あるいはコミュニケーションをする機会が僅少になるという実態を引き起こしていた。授業を理解できず、教員の体罰を怖がることで学校へ来る意思が減退し、結果的に中退に至った事例が多く見られた。今後もこのような状況が続けば中退者が増える可能性はますます高くなることが懸念される。成された教員イメージ（怖いイメージ）は、教員が児童とコミュニケーションできない状況を作り出している。その結果として、つまらない授業、意欲の欠如、試験の圧力、失望、教育や学校からの低い期待（現状の容認）などが現れてくる。そして、これらの要因は直接的かつ間接的に児童たちを中退へと追い込んでいく。インタビュー調査の間、教員Fと教員Cは自分自身を擁護し、「教授・学習方法に慣れていきます」と発言した。そのうえ、「児童たちを勉強にもっと集中させるために、また、教室が支配的であることを証明するために、そのような規則に従わなければ

ばならないのです」と主張した。また、教員D教員Fは、「教員が児童のコントロールを失ったら、児童は教員に無礼な行為をするだろう」とも述べた。

以上の結果を踏まえ、「教員-児童のコミュニケーション」を高め、「中退リスクの高い児童」を減らすための方策としては、学習者中心のアプローチに基づいた学習方法、教員-児童のインフォーマルなコミュニケーション、学習者中心の学習アプローチと教育への技術の統合、などが可能性として考えられる。学習方法を少し変えて、学習者中心のアプローチに基づいた学習方法を取り入れることで、児童の教育に対する興味を増すことができ、中退を少なくすることが可能であることを、本研究は示唆している。また、教室内外の教員-児童間のインフォーマルな相互作用は、教員に対する児童のイメージに正の影響を与えると考える。インフォーマルな相互作用がふえることで、子どもたちは教員を保護者や友人のように受け入れるようになるだろう。教員が好む児童と好まない児童がいるということから児童は差別を感じ、嫌われている（と感じている）子どもが中退する傾向もあるのである。コミュニケーション不足の問題は、児童が自由に表現する機会を得られず、表現方法がわからなくなるという現実も生み出している。

児童とのインフォーマルなコミュニケーションの中でこそ児童は教員を尊敬すると考える。Knesting (2008, p. 7) の研究によって得られた知見では、「学生から尊敬を受けることは、教員が子どもに耳を傾けることだ」と主張した。また、「コミュニケーションを取りながらケアするような関係の存在は、教育者がコミュニケーションの方法を検討しながら、教室や学校で学生に配慮していることを意味する」と付け加えている (p. 108)。

本調査からは、学校の時間帯や教室内での教員-児童間のコミュニケーションの不足が、児童の中退や中退リスクの可能性を高めていることが示唆された。児童は「教員は厳しい」というイメージにより困難に直面しており、教員とのコミュニケーションをとることを躊躇していることが確認できた。Paul & Vijayan (2000) や Chung & Mason (2012) は、教員は子どもの教育と中退に重要な役割を果たしていると結論付けている。しかし、本研究では、両親が間接的に教員と学生の関係に影響を与えていることも確認できた。

また、インフラの未整備と学校の整備不足のため学校をやめざるを得ない児童の姿が多くみられた。一般的に自分の子どもたちの命を救うため学校を中退させるような決断は妥当であると考え、この状況が長く続けば、現在在籍中の児童たちも中退するしかない。他にも、授業の内容を理解できず、一度やめて復学した児童も、学校をやめたい児童も、教員と話すのが怖いため、遅刻した時、宿題をしなかった時、喧嘩した時、文具を忘れた時、授業中騒いだ時は大声で叱られた上に退室させられたり、体罰を与えられることで、学校をやめたいという気持ちにさせられることが中退要因になっている場合がある。このような児童たちは非常に中退リスクが高い児童であるといえる。Mishra, N., et al. (2010, p. 98) の研究結果にも、「60%の教員は体罰なしに学生を懲戒することができないと考えている」と報告されており¹⁰⁵、児童への体罰はネパールの特に公立学校では、一般的なことであり加えている。

また、学力に基づいて児童が分類されることで、学力が低いと判断された児童は恥ずかしく感じ、仲間はずれにされるなどの原因で学校が嫌いになるという事例、教員には好きな児童がいて、自分は嫌われていると感じている事例も少なからず存在する。このような児童は中退に至る可能性が高くなると考えられる。

中退には多くの要因が存在するが、本章では、そのうち学校/教室での親和的な雰囲気と、教員-児童間のコミュニケーションをとりあげた。そして、これらは、児童の中退を防ぐひとつの要素であることが明らかとなった。質問紙調査と児童とのインフォーマルな聞きとり調査を通して、ネパールの公立学校では、私立学校のようにクラブ活動、外部クラスに参加するような活動をしていないことが明らかになった。そして、学校での教員中心の学習パターン、忙しい毎年のスケジュールと学校のルール、そして教員の児童への厳しい行動は、児童にとって学校への適応の障壁となり、中退の原因となっている。

本章では、教員-児童間のコミュニケーションを増やすことが、児童の概念上の理解に非常に効果的であると強調した。教員と児童間のインフォーマルなコミュニケーション、カリキュラム内容の消化

¹⁰⁵ 原出所: Shrestha & Thakuri (2004)。

よりも学習者を中心する学習方法がより効果的になることも示唆した。これらは中退リスクの軽減にも効果的であろうと考えられる。

教室内ではグループワークや一対一の対話より、一対多のコミュニケーションをとれるような雰囲気作りが重要であり、そのため、できるかぎり、男女問わず授業内容に児童全員の参加を求めていくことが有効だと考える。授業中に教えた内容に関する意見を児童に求め、教員はそれに対するフィードバックをすることを前提として、児童・生徒の知識を定着化することができ、また児童との距離を縮めることができると考える。同時にこれは中退を防ぐことにもつながるだろう。最も効果的な予防戦略はおそらくこれらのことに、教室内だけでなく、学校全体で積極的に取り組むことだと考える。

Osher, D., et al. (2003) によると、教員は、一人ひとりの児童の考えや知識を認識する必要があると述べられており、児童に対し知識の効用についての正確な意味を構築する役割を果たすべきだと指摘している。ところで、調査対象校のようにマルチグレードの教室(複式学級)を実施している学校では、児童の学力レベルは異なっており、Osher, D., et al. (2003)が指摘するように、十分な学習ができない可能性が高い。農村地でマルチグレードの教室を実行しなければならなかった一つの理由は、教員の絶対数の不足と同時に、科目別に必要とする教員が不足しているためである。インタビューの折、校長は、「政府はこれらの学校の教員不足の実態に対し、科目別専門の教員を雇うことが重要です。なぜなら、多くの公立学校では教員が採用される際に、必要な科目の教員と異なる専門の教員が入ってくる場合が多いからです」と強調した。

本調査ではまた、教授内容の消化を中心とした教育方法と年3回の期末テストの成績により次の学年に進級するような学校の制度が、児童に対して非常に苦しい毎日のように感じさせている傾向がみられた。そのため、このような制度に必要な対策、例えば自動進級検討される必要があるだろう。また、ネパールでは児童・生徒における体罰に関する法律“Muluki Ain 9, Art. 4”¹⁰⁶があるにもかかわらず、それが公立学校では有効に機能していないことも明らかになった。子どもにおける権利と体罰に関する法律についての知識を今以上に普及するような対策が必要であり、中退リスクのある児童を中退させずに済ませるために、今後の課題となる。

¹⁰⁶ Muluki Ain 9, Art. 4 “Nepal is committed to reforming its laws to prohibit corporal punishment in all settings.”.

子どもの授業への積極的な参加と授業時間の効果的な利用は、子どものパフォーマンスと自尊心を向上させる上で重要な役割を果たす。児童の行動を理解し、向上させるために子どもの能力を信じ、児童を「ありのまま」に受け入れる教員は中退の可能性のある児童を学校に在籍させることができると強調したい。最後に、教員のイメージ（良・悪）作りには親（大人）が影響していることが今回明らかとなったが、教員と児童の距離を縮めるため、親の教員に対する考えも変える必要がある。

この調査の主な結果に基づいて、いくつかの対策を実施すれば、学校の「中退リスクのある児童」の割合は、縮小できる可能性がある。政府、学校、教員は、学校に通学していても中退するリスクが高い児童にもっと焦点を当てるべきである。クラスの教員は、子どもの興味、子どもの学習適応能力、学習嗜好、授業中や授業外で子どもに起こっていることを、非識字の家族や親と比べてはるかに理解している。したがって、教員と学校は、児童の中退をコントロールするために、児童の学習に対する高い責任を負う必要があると考える。しかし、それは親がいかなる責任も負う必要がないということの意味するものではない。ここでも教員が子どもの学習状況などを親に説明することを期待したい。子どもの中退を未然に防ぐには、親と教員の協力が不可欠であると考え。最後に、45%以上の人々が非識字であるネパールのような未発達国では、教育分野におけるより良い改革の唯一の希望は「教員」である。教員の協力と意欲は、特に識字率が低い低開発国での中退をなくすための他の要因よりも重要かつ効果的である。よって、国は、教員の質の向上を優先するべきであると考え。

第7章

児童の中退リスクに対する友人の影響

—中退者であるストリートチルドレンの事例—

本章では、研究課題4「児童の中退リスクにおける友人の影響」について、中退リスクのある児童への学校内外の友人の影響について論じる。そのために2015年度までに、小学校在学中に中退し、現在ストリートチルドレンの生活を送っている子どもたちにFGD調査¹⁰⁷を実施しそのデータを用いて検討した。第1節では、問題背景と現状について述べ、第2節では調査の概要と調査方法（FGD）について説明する。続けて、第3節の第1項ではFGD調査から得た結果の分析を行い、第2項に、中退者であるストリートチルドレン2人のケーススタディについて述べる。第3項では非政府組織NGO“X”¹⁰⁸ NGO“Y”¹⁰⁹の関係者へのインタビュー調査の結果をまとめる。ここでは、三角測量法（Triangulation）によってデータの信頼性を保っている。最後の第4節では、考察と章をまとめる。

第1節 問題背景と現状

工藤（1998, p.2-3）は、ストリートチルドレンを、「長く通りに暮らしている者同士、お互いの生活を尊重しあいながら、自由にいる子ども」と定義している。それに加え工藤は、他に頼る人（大人）のいない彼らはみんな、ストリート仲間をととても大切にすると述べた。ネパールでもストリートチルドレンの定義は工藤（1998）と同様で、特に道路上で生活している子どもをストリートチルドレンとして定義している。現在、世界中で問題になっているストリートチルドレンは、ネパールでも深刻な社会問題となっている。NGO“Y”によると、ネパールの道路には5,000人以上の子どもが住み、働いている。これらの子どもたちは社会で最も脆弱であり、児童労働や搾取の最悪の形態に苦しんでいる

¹⁰⁷ FGD調査とは「グループインタビューのようなもので、特定の人々からの意見を得るだけでなく、複数の人から共有された理解を収集する」ことを試みる調査である（Gay 2009, 323頁）。

¹⁰⁸ NGO“X”：ストリートチルドレンはいつでも遊びや学習に行ける場所、彼らをサポートしているNGOである。

¹⁰⁹ NGO“Y”：ストリートチルドレンが道路上の生活をやめられるよう、多様な仕事のスキルを訓練し、自分自身で収入を得る仕事をしながら、必要な学習もできるようにサポートを提供しているNGOである。

ことがよくあるという。また、盆地にいるストリートチルドレンの大部分は首都カトマンズにおり、その数は3,000人以上に達し、さらに増加していることが分かった。

ネパールの、特にカトマンズのストリートチルドレンには、「路上で暮らす者」¹¹⁰と「路上で過ごす者」¹¹¹の2種類が存在する。また、最近ではストリートチルドレンを生み出すケースも2タイプある。一つはストリートチルドレンが出産し、新たなストリートチルドレンが誕生するケースである。二つ目は、ストリートチルドレンの生活に憧れた一般の子どもが学校を中退し、ストリートチルドレンになるケースである。

今回調査したネパールのストリートチルドレンを支援するNGOは、「ネパールの場合、一般に親の借金返済のため、子どもたちを学校へ通わせずにストリートチルドレンにさせて働かせるケースが多々ある」と述べている。ストリートチルドレンを生み出す主な原因は、貧困と家庭内暴力（虐待）である。貧しさのために親から路上に捨てられた子ども、家庭内虐待から逃れ生き延びるためにストリートチルドレンになった子ども、またはマオイストからの誘惑や脅迫を恐れて都会に逃れた子どもたち（特に1996年～2006年の間）も多く存在する。さらに、親自身が道路上で生き延びているため、その子どももストリートチルドレンになったケースも多いのである。以上のような状況以外に、2015年4月の震災後、親の死亡や行方不明により最終的にストリートチルドレンになるというケースが多くあり、現在、その数は増加しているという（NGO“Y”）。

ネパールにおけるストリートチルドレンの問題

NGO“Y”のデータによると、ネパールのストリートチルドレンの9割以上は中退者であり、残りは不就学のまま生活をしている子どもである。また、これらの子どもの多くは経済的・社会的弱者であるダリットや少数民族の出身であることが明らかになった。なかには、社会的地位が高い政治家の孫やビジネスマンの子どももいるという。

ネパールでは、ストリートチルドレンによる強盗、万引き、スリのような犯罪も発生している。それ以外に深刻な問題は、ストリートチルドレンの人身売買、臓器密売、売春、児童労働のような反社会的な行為の増加であり、子どもの安全が守られていない状態である。また、見逃せない問題として、

¹¹⁰ 家庭を完全に離れ、子どもだけで道路上に暮らす子どもたち。“Of the street”。

¹¹¹ 家庭に暮らしながら毎日長時間（10～15時間）道路上で働いている子どもたち“On the street”。

ストリートチルドレンたちが他の子どもをストリートチルドレンになるよう勧誘しているという実態がある。普段学校にまじめに通っている普通の児童に、学校外の友人であるストリートチルドレンの影響が及び、児童の中退や中退リスクを生み出すきっかけになっている。

筆者が2014年に行った調査でも、「在学中の児童の『学外の友人』¹¹²の存在あるいは関わり」と「児童の中退したい気持ち」の二つの間に関係が見られた。つまり、通学児童の中退や中退したいという考えを生じる原因に友人からの影響があると考えた。

個人の経済や社会階層を問わず、様々な理由により、ストリートチルドレンの生活に憧れて家族と学校を離れ、ストリートチルドレンになっているという児童もいる。そこで、本章では児童の中退や中退リスクに家庭や学校内要因と同時に児童の友人がどのような影響を及ぼしているのかを検討することとした。

第2節 調査概要と調査方法

1. 調査概要

本論文の研究課題4「児童の中退における友人（学校内・外）の影響」の調査対象地はネパールの首都カトマンズとカトマンズから35km離れたダッチンカーリ市とした。これらの地域を選んだ理由は、①ネパール全国からの中退児童が多様な目的や夢を持ちカトマンズに入ってくるためと、②都市部とも農村部ともどちらとも言えないダッチンカーリ市は開発が遅れている地域で、中退問題が深刻であるためである。前節でも述べたように、NGO“Y”によって9割以上の中退者はストリートチルドレンになって盆地で生活していることが確認できたため、カトマンズとダッチンカーリ市のストリートチルドレンを対象者にした。調査実施のため、NGO“X”とNGO“Y”の協力を得て、小学生で中退した子ども合計21人にFGD調査とインタビュー調査を実施した。次に、FGDとインタビュー調査によって、学校内外の友人の影響を受け中退した2人の児童のケーススタディを実施した。

調査期間は2015年8月2日～2015年9月15日までであり、質問紙調査の内容は、① Opening Questionsとして、年齢と様々なNGOに通っている年数について聞き、② Introductory Questions

¹¹² 学外の友人：本章では、学外の友人とは、中退経験のある友人や中退者である友人のことを意味する。端的にはストリートチルドレンのことを示している。

と③ Transitional Questions の項目で、学と、学校や教員についてのイメージや好む・好まないなどを質問した。また、④ Key Questions として、中退の要因、教員との関係、教員とのコミュニケーション、中退における友人の影響、再入学したいかしたくないかなどについて質問し、最後に⑤ Ending Questions として子どもたちの現状についての感想と、過去に通った学校で何を変えるべきかについての意見を求めた。

2. 調査方法

本調査では小学校中退児童と中退経験のある児童で現在はストリートチルドレンの約 50 人を調査対象とする予定だったが、2015 年 4 月 21 日のネパール震災の影響で多くのストリートチルドレンが死亡し、行方不明となり、21 名に縮小せざるを得なかった。本調査の対象者に FGD 調査実施した。

現地に行く前に、ストリートチルドレンの面倒を見ている NGO “X” と NGO “Y” の理事に調査目的と内容・方法を伝え、調査への協力を依頼してから、正式な同意を得た。現地到着後、再度対象者であるストリートチルドレンに関しての研究の目的、調査の途中中止の権利、個人情報の保護、データの保管、調査に関する問い合わせ先を記載した調査協力依頼 及び FGD 調査用の質問紙（資料 7）を用いて説明をし、協力への同意を得た。また、児童の保護者に対しては、調査に関する問い合わせ先を記載した調査実施のお知らせを配布し、調査の趣旨を説明した上で、保護者や本人が希望しない場合は断ることが可能であることを伝えた。ただし、調査を実施した際に、調査対象者のうち 20 人は 18 歳未満、1 人は 18 歳であり、対象者全員が保護者の情報を知らないか、公表しなかった。そこでそのような児童に対しては NGO “X” と NGO “Y” からの同意を得て、調査を実施した。

NGO “X” と打ち合わせ中、まず子どもと仲良くした方がより深い会話ができるという助言を得て、最初の一週間は子どもと話をしたり、一緒に遊んだり、パソコンのゲームなどをして対象者である子どもたちとの関係構築を目指した。そして子どもたちから見てきたことは、ストリートチルドレンになりたいからなっている子どもより、それ以外の選択肢がないために道路上に住まざるを得なかったケースが多くあるということだった。

次に調査方法について述べる。小学校学齢期児童のうち、中退者である児童と中退経験のある児童を5人～8人のグループに分け、FGD 調査を実施した。調査の前に調査の目的・内容等を説明したうえで実施した。英語が通じる子どもと通じない子どもがいたので、全ての FGD インタビュー調査と個人インタビューはネパール語で実施した。各グループのインタビュー時間は90分～120分間程度であり、主に通学についての思い、学校や教員のイメージ、中退理由、中退してからの重い、今後の予定や夢、再度学校に戻りたいかどうかについてたずねた(資料7)。一方で、ネパール語が完全に通じない子どももおり、その場合は簡単なネパール語を用い、一つ一つの言葉を丁寧に説明しながら個人インタビューを実施した。個人インタビューには1人当たり約40分程度の時間をかけた。FGD 調査の内容は全て、対象者及び担当している NGO “X” と NGO “Y” の同意を得た上で録音した。

調査を実施した際に、ストリートチルドレンにも階級があることを知った。ストリートチルドレンにも先輩と後輩の関係があり、先輩から後輩への命令が、後輩の行動に影響を与えていることが分かった。例えば、本 FGD インタビュー調査に参加したくても、先輩から禁止されているので、参加せずに帰った子どもが6人いた。そこで残った21人を4つのグループに分け、そのうちの11人に個人インタビューを実施した。

ストリートチルドレンの面倒を見ている NGO “X” と NGO “Y” に対し、それぞれの活動目的などについてインタビュー調査を実施し、中退に関する主な要因とその実態について“Triangulation”で結果を分析した。FGD 調査実施の際に取ったメモ及び録音したディスカッションの内容は個人が特定されるような形で他人・第三者に漏れることがないと十分説明し、すべてのデータを厳重に保管した。また、FGD 調査を実施中に NGO の関係者やストリートチルドレンのリーダーなどが現場に入らないようにした。さらに、各ストリートチルドレンの個人情報と回答内容は第三者に知らされないことを十分説明し保証した。FGD の内容は、データ分析の際には個人名の匿名化を行い、個人が特定できないようにした。

3. 調査対象者（ストリートチルドレン）について

FGD 調査及びインタビュー調査の対象者の年齢は8歳～18歳までであり、そのうち、20人は小学校を中退し、一人は中学校6年生で中退した子どもだった。全ての対象者は男子で、全員道路上に生活するストリートチルドレンであった。また、それぞれの対象者に「いつ頃からストリートチルドレン

表7.1 ストリートチルドレンの一覧表 *ケーススタディした児童 (N=85)

番号	対象者仮名	性別	年齢	中退	NGO との関わり	家族
1	A	男子	10	小学校	2週間前	実家にいる
2	B	男子	11	小学校	約6ヶ月前	不明
3	C	男子	11	小学校	約6ヶ月前	他界（死亡）
4	D	男子	9	小学校	約6ヶ月前	実家にいる
5	E	男子	10	小学校	約6ヶ月前	実家にいる
6	F	男子	13	小学校	約1年前	不明
7	G	男子	10	小学校	約1年前	他界（死亡）
8	H	男子	14	小学校	約1年前	実家にいる
9	I	男子	9	小学校	約1年前	不明
10	J	男子	9	小学校	約1年前	他界（死亡）
11	K*	男子	15	小学校	約1年前	政治家
12	L	男子	14	小学校	約1年前	不明
13	M	男子	13	小学校	約1年前	不明
14	N	男子	10	小学校	約1年前	不明
15	O	男子	13	小学校	約2年前	不明
16	P	男子	16	小学校	約2年前	ビジネスマン
17	Q	男子	17	小学校	約2年前	親の路上の生活
18	R	男子	15	小学校	約2年前	親の路上の生活
19	S	男子	8	小学校	約2年前	親の路上の生活
20	T*	男子	14	小学校	約3年前	実家にいる
21	U	男子	18	中学校	約3年前	不明

になり、NGO “X” と NGO “Y” に通い始めたのか」という質問をしたがその回答は様々だった。21 人のうち4人は約半年前から来ていると答えた。それ以外には、1年前、2年前、約3年前から来ていると答えた対象者がそれぞれ、9人、5人、2人いた。さらに、ストリートチルドレンになって2週間しか経っていない子どもも1人いた。対象者のバックグラウンドについていうと、前述したように、対象者21人のうち、1人は政治家の孫であり、非常に裕福な家族の子どもだった。類似の家庭環境では、もう1人ビジネスマンの息子もいた。それ以外のきょうだい3人は、親と一緒に路上に生活しており、一方親がそれぞれの実家にいるという対象者も5人いた。家族全員がネパールの震災に巻き込まれ死亡したという者も3名いた。残りの対象者8人は家族のことは覚えていない、わからない、話したくないなどと答えた。

4. インタビュー調査対象者 (NGO) について

NGO “X” と NGO “Y” 両方ともカトマンズにあり、ストリートチルドレンのために活動している非政府組織である。そのうち、NGO “X” はストリートチルドレンの毎日の生活ではなく、彼らのため勉強会を催し、遊びやピクニックなどにつれていったりする。ストリートチルドレンが好んでいる路上の生活に無理やり干渉することなく、彼らに楽しい経験をさせることが目的だ。そこで、学校に行きたい子どもを支援することの他にも様々な支援を行っている。子どものために NGO の事務所をシェルターホームにしている。子どもが好きなときに自由に出入りでき、遊び、学び休める場所でもある。ボランティアで子どもが興味のあることを教えたりもしている団体である。

他方 NGO “Y” は、子どもたちを搾取、虐待と性的暴行から守る活動をしている団体である。この NGO の目的は、子どものために安全で肯定的な環境を作り、維持し、監視している。特にストリートチルドレンを保護し、訓練し、教育を与え、子ども自身で自立できるようなサポートもしている。

第3節 分析結果

本節では、調査対象のストリートチルドレンについて簡単に説明し、彼らの現状について述べる。それと同時に、本章の目的である児童の中退リスクに対する友人の影響について結果分析を行う。

1. FGD 調査の結果分析

以下は調査対象者であるストリートチルドレンにたずねた主な質問の結果を分析したものである¹¹³。まず、「学校と言ったら一番初めに思い浮かぶことは何か」（問3）という質問に対しては、「教員の体罰」と答えた子どもが最も多かった。それ以外には、勉強した日々、通学の辛さ、好きな教員、遊び、友人との喧嘩、教員・学校のスタッフ・友人からのいじめ、宿題、昼食、子どもの時期、カーストによる差別などのような回答があった。ある対象者C（11歳）には「（地震で学校にいて亡くなった）親と妹の死」のような理由もあった。同様に、教員のイメージ（問4）に関する質問にも、一人を除く全員の答えはネガティブだった。1人の対象者F（13歳）だけが「あの女性の教員は好きでした」といい、「いつも私のために親と喧嘩してくれた。いつかその教員に会いに行きたいです」と教員への信頼と好意を口にした。

続いて、各グループの対象者に、「学校をやめた理由・原因」（問7）についてたずねたところ、全員に一つ以上の中退要因があった。対象者21人のうち19人は貧困世帯の子どもであることが明らかになり、貧困が中退の主な原因の一つだということが分かった。それ以外にも、中退の原因として、体罰（19人）、勉強が難しい（18人）、授業を理解できない（14人）、同級生・先輩・教員とスタッフからのいじめとパワーハラスメント（13人）、学校内の友人と話が合わない（12人）が挙げられ、中退者の友人に中退することを勧められたためという子ども（6人）もいた。続いて、眠くなる（11人）、家庭内暴力と恐怖（10人）、親と教員の怒り（8人）、授業が楽しくない（5人）、両親の死亡（3人）、兄の見習い（2人）などが多かった。また、父の死亡、父の酒癖、母や父の再婚、英語と算数が苦手、宿題が嫌い、トイレに綴じ込められる、喧嘩、姉や兄が中退したから、長時間黙って座るのが嫌い、あるいはじっと座ってられない、新入生に対する学校内外の先輩からのいじめ、自分の性格がよくない（すぐに怒りを爆発させてしまう）、自由が好き、（学費は）お金の無駄遣い、デンドライト¹¹⁴の習癖、児童労働（特に夏・冬休み中）、2015年4月の大震災、なども中退要因としてあげられた。

¹¹³ 文章中のインタビュー回答者の名前はすべて匿名化されている。

¹¹⁴ デンドライト：普通の接着剤である。しかし、それをビールに入れて空気を入れ、吸いこむとドラッグのようになるようである。接着剤であるため、すぐに、安くどこでも購入できる。ネパールでは最近このデンドライトを吸う子どもの問題は社会問題になっている。日本のシンナーと近いようである。

以上のことから、それぞれの子どもが長時期に渡り、複数の要因が重なった結果、最終的に中退の決断をしたということも明らかになった。筆者が作成した概念的な枠組み（図 1.2）にあてはめてみると、中退の決意はすぐに決まるものではなく、多様な要因の影響によりある限界に達して以降に、起こす行動である。中退という行為が時間の経過とともに現れる過程が本調査からも明らかになった。

中退要因についてたずねる前に、「学校をやめる前には学校へ行くのが好きだったか」（問5）という質問をしたところ、対象者の半分以上（13人）が「嫌い」だったと答え、「好き」と答えた対象者は7人しかいなかった。また、「わからない」と答えた対象者も1人いた。嫌いだったと答えた対象者の多く（8人）は、学校に向かっている途中から、友人と遊びに行く日々が多かったと述べた。また、対象者L（14歳）が「学校へ通ってない・中退者の友人に遊びとう誘われたら断れないです」という理由を挙げた。学校内で、同級生・先輩・教員やスタッフからのいじめとパワーハラスメントを受けた13人のうち9人は、学外の友人と遊ぶのが好きで、遊びの誘いに否定的な態度をとれないということが明らかになった。

次に「今から学校へ行く機会があれば学校に行きたいですか」（問11）という質問には、18人の対象者が「学校に行きたくないです」と答えた。自分の現実を最も理解しているようで、対象者O（13歳）からは、「今、毎日住む場所と3食も安定していないので、学校に行けないのは当たり前でしょう？」と逆に質問された。また、対象者M（13歳）が、「僕はパシュパティナート¹¹⁵に住むのが一番好きです。人が死んだら、嬉しく感じます。それは食べ物とお金がたくさん取れるからです。また、火葬場で死体を火葬した後、その粉から銀も取れる場合があります。そのような日は、肉とご飯が食べられます。物乞いをしないで、一日中友人とデンドライトも吸えます」と語る。さらに、対象者H（14歳）は、「友人にデンドライトを買ってあげることができたら、全員が僕をヒーローのように尊敬する。それが一番嬉しいことです」と語った。そのために、「現在は学校に行くよりは自由に生活して過ごしたいです」と考えていることを話してくれた。別の対象者R（15歳）は、「学校を中退後、再登校をしたことがあった。しかし、クラス内で友人にいじめられ、『Tyape』¹¹⁶と呼ばれる毎日でした。そ

¹¹⁵ パシュパティナート：ネパールのカトマンズにあるヒンズ教のシヴァ神の有名で最大なお寺（名）でありヒンズーカーストの人が死んだ時の火葬場でもあるパシュパティナートはストリートチルドレンが最も集まる場所である。

¹¹⁶ Tyape：デンドライトや他の麻薬を吸う人にあてるあだ名。

んなある日それが原因で友人と喧嘩になり、学校から追放された。それ以来、学校と友人が嫌いになりました」という苦い経験を語ってくれた。

続いて、「中退の決断は正しかったと思いますか、将来何になりたいですか」（問10）という質問に対する答えは、約3分の1（6人）の対象者が現在の状態に満足しているようで、「将来特になりたいものがないです」あるいは、「将来のことを考えていません」というものだった。その他の対象者は、「仕事ができるような訓練を受けたい」（4人）、「機会があれば学校に行きたい」（3人）、「テンポ・ドライバー¹¹⁷になりたい」（2人）、「大きいギャングスターになりたい」（2人）、「調理師になりたい」（1人）、「農業をやりたい」（1人）、「ビデオゲームセンターをやりたい」（1人）、「道路上で小さいお店をやりたい」（1人）と具体的に答えた。

彼らの中には、身分証明書さえあれば、仕事の訓練を受けて、稼ぐために海外（アラブ、サウジアラビア、マレーシアなど）へ行きたいという対象者が4人いた。しかし、親自身の身分証がない場合や、親の身元が確認できない子どもはなんの訓練も受けられない。そのため、お金が必要な時は、インドへ出稼ぎに行くのが一般的である。対象者は全員インドに行ったことがあり、ある対象者Q（17歳）は「僕らは現在、勉強よりも金になる様な訓練ができる場所があれば行きたいです」と要求した。さらに、「今なら学校に行きたい。学校を中退して後悔しています。今、年齢が合わなくても最初から勉強をやり直したいです」という対象者U（18歳）もいた。このように思ったきっかけは、たまたま、物乞いをするとき、人々から、『働けるぐらいの年齢だから、物乞いはやめなさい』と言われることが多く、もう少し勉強していたらいい仕事ができるはずだとずっと思っていました」ということであつた。

次に、「教員は好きか嫌いか。その理由はなにか」とたずねたところ（問6）、3人が「好きだった」と答え、17人が「嫌い」、1人が「わからない」と回答した。さらに、それぞれの対象者にその原因をたずねたところ、すべての子どもが学校の教員から何らかの形で体罰を受けた経験があることがわかった。体罰というのは、暴力的な体罰以外にも、トイレの中に一日中閉じ込める、腹筋させる、ベンチの上に一日中立たせる、退室させる、一日中走らせるなどであり、これを経験した子どもでも

¹¹⁷ テンポ・ドライバー：三輪車のドライバーの意味である。テンポはネパールでは最も使用される交通手段である。

少なくなかった。罰金を払わせるなどの懲戒もあったという。教員についてもっと具体的に話してもらうと、「好きな教員、嫌いな教員がいた」「女性の教員がより優しかった」ということであった。さらに教員とのコミュニケーションに関する質問（問8）には、対象者21人のうち、教員と勉強や勉強以外の話題に関してコミュニケーションをしたことがある対象者は4人だけで、少しはするという対象者は3人、全くコミュニケーションを取らなかった対象者は14人であった。教員とコミュニケーションを取らない理由は概ね、授業中教員と話す機会がほとんどなく、教室外でも話すことが怖いという理由だった。また、女性の教員と話すのが恥ずかしいことも一つの理由であった。「どんな時教員と話すのか」という質問には、「煩雑な手続きをせざる得ないときだけ、恐る恐る教員に教えてもらっています。何とか教員に話かけています」という声があった（対象者U、18歳）。それ以外には、「教員に授業中何か聞かれたら返事をするが、間違えると恥ずかしいし、また怒られるのではないかと思います、できるだけ教員と目が合わないようにします」という回答もあった（対象者B、11歳）。

一方で、「学校や教員の何を変えれば、再度学校に行きたいと思うか」（問9）という質問には、パソコン・ゲームがある（20人）、学校で毎日楽しいことを教えてくれる（19人）、遊びながら勉強できる（16人）、いい友人がいる（14人）、学校でテレビを見せてくれる（13人）、教員が優しい（13人）、何か間違えても教員が優しく教えてくれる（9人）、優しくていい扱いをしてくれる（6人）、宿題が少ない学校・教員（5人）、サッカーをする学校（4人）、喧嘩してもトイレに綴じ込めるような罰を与えない学校・教員（3人）、プールがある（2人）、父親の身元を確認できなくても行ける学校（1人）という様々な希望があることが明らかになった。対象者P（16歳）は「教員の性格が良ければ、学生の性格も良くなります。僕の教員はすぐに切れるタイプだったので、僕もそれを見習いました」と不満をあらわにした。

最後に、「学校中退の主な原因は学校や教員、友人、自分、家族のうち誰だと思うか（1-4位を挙げる）」（問12）という質問には、多くの子どもは、まず、家族（9人）をあげ、その主な理由としては経済要因、親の怒り、親の再婚などがあつた。2番目は学校の教員（7人）、3番目は学校の友人（3人）、4番目に自分のような子ども（1人）、であつた。中退の原因はストリートチルドレンの友人であると答えた対象者は一人もいなかった。それはやはり、ストリートチルドレンの先輩や友人に、

一緒に FGD 調査に参加していた他の対象者から情報を漏らされることを心配し、言わなかったことが考えられる。

表 7.2 FGD 調査質問の回答一覧 (N=21)

問 1	何歳ですか。	8歳～18歳
問 2	今学校に通っていますか。最後に学校へ行ったのはいつですか。	通っていない (21)。 1ヶ月前 (1人)、約1年前 (7人)、覚えてない (13人)
問 3	学校と言ったら一番初めに思い浮かぶことは何ですか。	教員の体罰 (最も多い) 勉強した日々、通学の辛さ、好きな教員、遊び、友人との喧嘩、教員・学校のスタッフ・友人からのいじめ、宿題、昼ごはん、子どもの時期、カーストによる差別、
問 4	学校の教員のイメージは	ネガティブ (20人) ポジティブ (1人)
問 5	学校をやめる前に学校へ行くのが好きでしたか。	好き (7人)、嫌い (13人)、分からない (1人)
問 6	教員は好き・嫌いですか。その理由	好き (3人)、嫌い (17人)、分からない (1人)
問 7	学校をやめた理由・原因	貧困世帯 (19人)、体罰 (19人)、勉強が難しい (18人)、授業を理解できない (14人)、同級生・先輩・教員とスタッフからのいじめとパワーハラスメント (13人)、学校内の友人と話が合わないこと (12人) と中退者の友人に中退することを勧められたため (6人)、眠くなる (11人) 家庭内暴力と恐怖 (10人) 親と教員の怒り (8人)、授業が楽しくないこと (5人)、両親の死亡 (3人)、兄の見習い (2人) その他：父の死亡、父の酒癖、母や父の再婚、英語と算数が苦手、宿題が嫌い、トイレに綴じ込められること、喧嘩になる、姉や兄が中退したから、長時間黙って座っているのが嫌い、または座ってられない、新入生という理由で学校内外に先輩からのいじめ、自分の性格がよくない (す

		ぐに切れてしまう)、自由性が好き、無駄遣い、デンドライトの癖、児童労働(特に夏・冬休み中)、2015年4月の大震災など
問 8	在学中、教員と話をしていましたか。何についてよく話しましたか。	する(4人)少しはする(3人)、全くしない(14人) 事務的な手続きをするとき。
問 9	学校や教員の何を変えれば、再度学校に行きたいと思いますか。	パソコン・ゲームがあれば(20人)、学校では毎日楽しいことを教えてくれれば(19人)、遊びながら勉強できる(16人)、いい友人がいる(14人)、テレビを見せる学校(13人)、教員が優しくしてくれる(13人)、何か間違えても教員が優しく指導してくれる学校(9人)、優しくていい扱いをする学校(6人)、宿題が少ない学校・教員(5人)、サッカーゲーム(4人)、喧嘩してもトイレに綴じ込めるようなバツを与えない学校・教員(3人)、プールがある(2人)、父親の身元を確認できなくても行ける学校(1人)
問 10	中退の決断は正しかったと思いますか、将来何になりたいですか。	今の生活に満足している。将来のことを考えてない(6人) 仕事をできるような訓練を受けたい(4人)、機会があれば学校に行きたい(3人)、テンポ・ドライバー(2人)、ギャングスター(2人)、調理師(1人)、農業(1人)、ビデオゲームセンターをやりたい(1人)、道路上で小さいお店をやりたい(1人)、出稼ぎ(4人)
問 11	今から学校へ行く機会があれば学校に行きたいですか。	学学校に行きたくない(18人) 機会があれば行きたい(2人)
問 12	学校を中退した主な原因は学校、教員、友人、自分、家族のうち誰だと思いますか。	① 家族(9人) ② 学校の教員(7人) ③ 学校の友人(3人) ④ 自分(1人)

2. ケーススタディ

(1) ラムのケーススタディ

ネパールの農村地に生まれ、パソコン、ビデオゲームなどが好きなラム T (14) はストリートチルドレンになって3年経過している。現在は他のストリートチルドレンと一緒に路上で生活をしているラムは、3年半前に父親の仕事の関係で家族4人でカトマンズに移住した。ラムと弟は2人とも学校に行くのが好きで、毎朝学校へ通い、母親は家事をして普通の生活を送っていた。父親は、仕事で朝から夜まで働き、毎晩酔って帰宅すると、ラムとその母と弟を虐待することが毎日のことだった。ラムは「僕はできるだけ朝早く学校に行く。もしも父に会ったら、また殴られるかと思い、早く家を出るようにします」という。度々父に殴られて、顔や体中に青いアザができると、それを見た友人に学校でいじめられたり、弱者のようなあだ名を付けられたり、暴力を受けることが多かった。いつか、家庭内暴力と学校内のいじめやパワハラが毎日のことになってしまった。学校内でゲームやパソコンなどを教わる時も「お前が触ると酒くさくなるし汚くなるよ」と言われ、いじめられることが多かった。そのことで同級生と喧嘩したとき、教員に「お前は自分の父親のようになりそうだな。将来ギャングスターになるつもりか」と言われた。このようなことが重なり、ますます勉強に集中できず、勉強や学校に行く気を失い、学習の内容も理解できなくなった。

ラムは、学校の後すぐに帰宅しても家事をさせられ、さらに父が家にいたらまた殴られることを考え、遅く家に帰るようにしたという。その間、近所の友人のストリートチルドレンと遊ぶようになった。ラムは「ストリートチルドレンの友人（以下、学外の友人）は学校の友人と異なり私をありのまま受けてくれ、仲のいい友達になった」と語る。学外の友人と遊んで、帰宅するのが遅ければ、父に怒られ、虐待されることは決まっている。さらに深夜まで家事をさせられることもある。

ラムは、最初の頃は、家からできるだけ早く学校に行くのが好きだったが、学校でもいじめられるようになると、学校からも早く出たい、逃げたいと思うようになった。そして、宿題ができていないこと、そのため教員から罰せられることから逃げるために学校を休むようになった。そのようなある日、学外の友人とぶらついた後、帰りが遅くなったことで親の虐待を恐れ、家に帰らずに路上で友人と寝ることにした。しかし、夜になると息苦しくなり、恐怖に襲われた。学校を休んだ日は一日自由

に過ごす、夜になると恐怖心が強まる。お腹が空いたら家に帰らなければならないが、父の怒りと虐待を思い出し、何も食わずに寝た日もある。このような話を学外の友人にすると、その友人が「デンドライト」を吸うとすべての恐怖心が消え、お腹も空かないと教えてくれた。それを聞き、その日初めて「デンドライト」を口にしたり。「最初は頭の中がぐるぐる周り、吐きたい気分だったが、吸って行くと魔法の世界に入ったような気分になった」と笑いながら語った。それに加え、「いつも空に見ていた飛行機に乗っているような気分になる」、「デンドライトを吸い始めてから、確かに、父への恐怖心、教員や友人のいじめによる怒りや悲しみがすべて消えるのです」と語った。また、「デンドライトを吸い始めてから仲間も増え、楽しくなりました」という。しかし、この生活を楽しんでいるうちに、いつの間にか、家にも学校にもどちらにも戻りたくなくなり、最終的に学校も中退し、家も出た。

路上生活をするとう食べ物と同時にデンドライトも毎日、重要なものになった。しかし、デンドライトは簡単に手に入らないので、先輩から実費より高く買うようになった。金が不足して、友人と物乞いをしたり、マール¹¹⁸探しをしたり、児童労働もするようになった。ラムが「今は食べ物がなくともいいがデンドライトはどうしても欲しい」と語った。

筆者がラムに「3年前のラムと今のラムでは、何が違うか」と聞いたところ、「今のラムは3年前の弱いラムと違い、勇気のある、親しい友人もたくさんいる、自由があるラムです」と答えた。つまり、一般家庭のラムが親の仕事の関係でカトマンズに移住してから、親からの愛と理解の欠如、その影響による学校内の友人からのいじめとパワハラ、さらに教員の無理解の時期が続き、他方で同時期に学外の悪い友人（ストリートチルドレン）からのサポートとフレンドリーな態度がラムの中退という行為に繋がった。これは中退という結果に限らず、ラムの命をいつか奪うデンドライトの様な薬の害にも巻き込まれるという状況をも生じさせた。

(2) アビのケーススタディ

アビ（15歳）は、他のストリートチルドレンと異なり、豊かな家庭の静かな子どもであった。アビは本当はたくさん友人をつくり、将来自分の祖父のような政治家になりたいという。しかし、発言で

¹¹⁸ リサイクルショップに売るためのプラスチック、缶、鉄などのようなゴミのこと。ストリートチルドレン同士で使う言葉。

きないような性格で、一人ぼっちになったという。他のストリートチルドレンより静かな性格のアビは、FGD 調査中もグループと一緒に発言できず、個別にインタビューを実施した。

親が政治家という家庭背景を持つアビは、家族についてあまり話したがらなかった。アビは、人前で話せない性格のため、親の期待と教員からの勉強のプレッシャーで家と学校から逃げ出し、仲間であるストリートチルドレンと一緒に毎日の生活を過ごしているという。一人っ子であるため、父はいつも立派な政治家になって欲しいという。アビは「私も政治家になりたいが、大勢の前に出ると緊張して言葉が出なくなる。同様に学校でも勉強は好きだけれど発言できず、教員に叱られたり、同級生にいじめられることが多いです」と説明した。それに加え、「さらに苦しいことは、親、教員と友人から『発言できない人は政治家になるのは無理だ』としつこく言われることです」と自分の気持ちをゆっくりと表現した。続けて、「学校内で、何も発言できないため、いじめられるのが毎日になり、家庭内での勉強と成績に対する圧力で絶えられない日々が続くようになった」とも語った。一方で「母はいつも色々なお寺に私を無理やり連れて行き、私の成績が良くなるために祈っていた」ことにも触れた。

そんなある日、パシュパディナートの寺でストリートチルドレンの姿を目にし、初めて話をした。彼らの生活に興味を持ち、たびたび会うようになり、徐々に仲良くなった。ストリートチルドレンである彼らは人生で初めての仲のいい友人だった。父親の威信や将来の夢、発言できない性格への友人のいじめや教員の怒りもなく、その学外の友人と楽しい時間を過ごすことが好きになった。学校帰りや休みの日にその友人と会うことが楽しみだった。時間がたつとストリートチルドレンの友人が増え、彼らと行動を共にすることがさらに好きになった。ある日友人たちにデンドライトを吸ってみるかと言われ、吸い方も分からぬまま初めて吸った。「デンドライトの吸い方がうまくなると本当に気持ちりが良く本当に飛んでいるように感じます」と手を動かしながら説明した。

デンドライトが癖になり、一日最低一度でも吸わないといられなくなった。勉強、食事、遊びなどにも興味を失った。いつも学校外の友人と会う機会を待ち、学校を休む日、または学校帰りに学校外の友人と会うようにしていた。「自分がやっていることが親にばれたら叱られることを常に意識して

いる」とアビは語る。悪いことをしているという意識は確かにあるのである。しかし、「デンドライトを吸ったら、そのような心配や親の恐怖心がなくなるのです」ともいう。

ある日、学校から親に欠席についての連絡があり、親にストリートチルドレンの友人のことやデンドライトを吸うことがばれてしまい、家から出られなくなった。数日間はデンドライトを我慢できたが、ある日学校外の友人のアドバイスで、親のお金と貴重品を盗み、家を出た。学校も中退した。盗んだお金と商品売り、数週間は楽しい日々を過ごした。家族をはじめ、誰のことも気にならなかった。しかし、お金がなくなり、食べ物もなく、友人と初めて物乞いをし、マール探しのような仕事もした。最初は物乞いをしたくなかったがみんながやっているから、自分もする以外なかった。時々、ご飯を買うかデンドライトを買うかどちらか一つ選ばなければならない時、デンドライトを吸うと空腹を感じなくて済むし、気が楽になるという。

筆者が「家に戻りたくないか」とたずねたところ、「帰りたいときはある。特に母を抱きしめたいが、親のお金と貴重品を盗んできたので、目を合わせたくない」と答え、それに「この友人は兄弟より仲がいいので彼らは私の家族だ。いつも一緒に楽しく生活している」と続けた。また、「家族や教員が、私の発言できない性格を私のすべてだと思い私を叱ったり、強制し、勉強させようとした。でもなぜ私が発言できないのかそれを理解しようとしなかった。それに、学校の同級生からのいじめは二度と経験したくないんです」とも語った。

筆者が「路上の生活は家出する前の生活と比べ大変ではないか」とたずねると、「この路上の生活は色々苦しいこともあるが、恐れる事なく話せる仲間もいます。ここは、勉強の圧力といじめがないので路上の生活のほうがずっといい」と答えた。さらに「学校をやめて、家を出て後悔はしていません」ともいう。しかし、「母を見かけたとき、話しかけてくても話しかけられないことは悲しいです」とも語った。

3. NGOにおけるインタビュー調査の結果分析

インタビュー調査を行ったNGO“Y”は、「子どもに中退をさせないため、まず自分(大人)が子どもの気持ちになる必要がある」と述べる。また、「カトマンズにいる多くのストリートチルドレンは

親から捨てられた子どもや児童労働に行かされた子です」と強調した。さらに「在学中の子どもがストリートチルドレンや働いている子どもと仲良くなった結果、中退するケースが多いのです」とも述べた。NGO “X” は「子どもによっては学校を続けるということは家事も同時にしなければならないということだ。そのため、学校さえやめれば、より高いお金が稼げる仕事ができるという考え方をもち子どもも多いです」と述べる。

「ストリートチルドレンは教育を受けて将来のことを考えるのではなく、マールを探し、マールを拾い、お金を得て楽しむような生活をしたがる。つまり、彼らは、現在のことしか考えていないのです。将来のために貯金しても、子どもたち自身にとって危険すぎるのです」と NGO “Y” は述べた。デンドライトに酔っているうち、金をどこかで盗まれたり、あるいは殺されることもある。そのため、彼らは大金を持たないことがインタビューから明らかになった。もしも子どもが家族や兄弟や本人自身のため、貯金したい場合は、自分で保管しないで、NGO “Y” や誰か信頼できる人に預けるのだという。

NGO “Y” は「ストリートチルドレンは、一日の食事と一本のデンドライトさえあれば、何もいらないうのです」という。また「デンドライトか食事か、どれか一つ選ばせるとデンドライトを選ぶストリートチルドレンがほとんどである」と両方の NGO が語った。さらに NGO “Y” によると、大人になった時、教育を受けておけばよかったのというような後悔をするストリートチルドレンもいて、そのような中退者には教育と仕事のトレーニングなどを与え、毎日 200～500 ルピーを稼げるようになっていく者もいるという。

女子のストリートチルドレンについて聞いたところ、女性のストリートチルドレンも大勢いるが、簡単に外には出ないと NGO “X” と NGO “Y” の両者が述べている。また、ネパールの多くの女子はインドに売られるケースが多いので、一度学校と家族から離れたら、その女子は簡単に学校や家族から受け入れてもらえないという社会意識の問題もある。そのため、子どもが中退してから再教育を提供するより、中退させないような対策方法が先ず効果的で重要であることを NGO “X” も NGO “Y” も認めた。

第4節 考察とまとめ

本章の目的は、ストリートチルドレンである対象者の中退における学校内外の友人の影響を把握することであった。調査結果からは、多くの対象者であるストリートチルドレンは、自分の心の支えとなる人、心を触れ合わせることでできる人との関係を求めていることが明らかになり、それが中退の原因でもあることが分かった。子どもは、そのような人間関係が家庭内で欠ければ、学校内の教員や友人に探すことがNGOのインタビューからも確認できた。年齢や性別を問わず、どの子どもにとって一番大切なものは、自分を理解して、支えてくれる人間の存在である。それは、親であり、教員でありまたは学校内外関係なく友人の存在であるとNGO“X”は述べた。本章においても対象者である子どもの多くは、親、教員と友人に自分のことを理解してもらえず、虐待、勉強等のプレッシャー、いじめやパワハラを受けた状態で学校を中退し、さらに家を出て（あるいは逃げて）路上の生活を選択している。それと同じ時期に、学校外のストリートチルドレンである友人との関係は、他の親子関係、教員また学校内の友人関係より強くなった。その主な理由は親、教員と学校内の友人達の非親和的な態度であった。

ラムとアビは二人とも学校へ行って勉強するのが好きな男の子であった。家庭内でどんなに虐待やプレッシャーがあっても学校は続けていた。しかし、学校内でも友人らによるいじめとパワハラに支配されるようになってから、学校と勉強が嫌いになった。また、そんなときに学外の友人が頼りになり、彼らと親しくなっていた。その結果、ストリートチルドレンになり、今のラムとアビの生活がある。もしも、学校の友人がいじめやパワハラの主体ではなく、「話し相手」になってくれたら、現在のラムとアビは普通の学生生活を送っていたはずである。また、教員からの理解も得られなかったこともさらに影響をしていることが分かった。

ラムとアビを含め21人の対象者の経験とNGO“X”、NGO“Y”の意見をまとめると、子どもたちにはストリートチルドレンになることは経済的にやむを得ない選択ではなく、家庭内や学校内の状況から逃げ生きていく手段であった。本章の結果からは、経済的バックグラウンドを問わず、経済的に豊かであっても、貧しくても、家庭と学校内の悪質な環境、無理解と学校内の同級生や友人の欠如が児童の中退リスクを高めていることが言える。さらに、このような状況で学外の友人関係とその友人

の性格は、児童の中退に大きく影響していることが明らかになった。本調査の対象に女子のストリートチルドレンが1人も参加していなかったために、女子の中退要因は明らかにできなかったが、女子のストリートチルドレンにはまた異なる要因があると考えられる。NGO “Y” は「中退した女子は児童の人身売買、売春などに巻き込まれる可能性が高い」ことを指摘している。

第8章

公立学校における中退率が最も高い学校と低い学校の違い

本章の目的は中退者が少ない学校と多い学校における、インプットとアウトプットの差異を学校経営の視点から検討すること（研究課題5：公立学校における中退率が最も高い学校と低い学校の違いは何か）である。同時にそれが中退リスクにどのように影響を与えているかについて論じる。そのため、第1節では、問題の背景と調査対象校の現状について述べ、第2節では、対象校の校長に対する半構造化インタビュー調査の調査概要と調査方法について述べる。続けて、第3節では、インタビュー調査が得られた結果の分析を行い、最後の4節では、適切な対策を検討し、考察をまとめる。

第1節 問題背景と現状

学校と関係する多様な要因が児童の教育達成と失敗に深刻な影響を与えている。そのうち、初等教育の質は包括的な概念である。筆者が2016年度に行った調査では、ネパールの盆地内の同じ公立学校であっても各学校の中退率が著しく異なっていた（第4章）。36校のうち、中退率が最も低い学校は7.2%であり、中退率が最も高い学校は25%であった。本論文の第2章の先行研究の検討でも、子どもの教育達成や失敗には教員と学校の影響があることを確認した。また、第6章では教員とのコミュニケーションが子どもの中退リスクや中退に関係していることを確認した（Bajracharya 2015）。したがって、調査対象にした学校間の中退率の差を生じている主な要因の一つは、学校内の要因であると考えられる。Kushiyait (2011) も、教育の質がEFAの最も重要なファクターであるとするれば、EFAの目標を達成するためには子どもに安心感と安全な環境を与え、教室の魅力を高め、環境や児童に支持が得られる教育内容を整えるような学校の役割が不可欠であることを強調している。そのため、ネパールの公立学校間のどのような差が子どもの中退リスクや中退に影響を及ぼしているのかを本章で検討したい。

Kushiyait (2011) によると、初等教育の質は小学校の卒業生のコンピテンシーの評価だけでなく、教育プロセスにおいての数多くの他の要素があり、教育の「インプット」、「プロセス」、「アウトプ

ット」、すべてが教育の質に関連しているという。Choudhary, A. M. R., et al. (2001) は、教育の質の包括的な分析はカリキュラム、教材、管理と監督、資金調達およびアクセスへの平等などの「インプット」から始めるべきであると強調した。また、教育の「プロセス」として、インプットされたファクターをより良いアウトプットに結びつけることが期待されることから、質の高い教育プロセス、教員の継続的な教育と訓練、またリーダーシップと共同学習活動などに力を入れることが重要であるとも述べている。最後に「アウトプット」は、子どもの教育達成を最も表すものであり、それ以外に入学率の増加、出席、卒業、より高いレベルへの進学などからアウトプットの評価ができると指摘した。

本章では、調査の前年である 2015 年度に中退率の低かった公立学校 2 校と高かった公立学校 2 校を選び、それぞれがどのようなインプットをし、どのようなプロセスに力を注ぎ、どのような効果がアウトプットとして出ているかを検討する。また、学校のどのような要因が児童の中退リスクに影響しているかを把握する目的で、それぞれ中退率の低い学校と高い学校の違いを分析する。

本章の調査対象校として選考したのは、最も低い中退率を示す 2 校、バクタプール区の 1 校（以下、学校 A）とパタン区の 1 校（以下、学校 B）で、それぞれ 7.2%と 7.5%の中退率を示していた。加えて、最も高い中退率を示す 2 校（以下、学校 C と学校 D）は両方とも首都カトマンズ区）の学校であり、それぞれ 18%と 25%となっていた（表 8.1）。

表：8.1 対象校の 2015 年の中退率

学校名	中退率の低い学校		中退率の高い学校	
	学校 A	学校 B	学校 C	学校 D
中退率	7.2%	7.5%	18%	25%
地名	バクタプール	パタン	カトマンズ	カトマンズ
授業	幼稚園～12 年生	幼稚園～10 年生	幼稚園～10 年生	幼稚園～10 年生
幼稚園年数	3 年	2 年	1 年	1 年

高校 12 年の課程がある学校 A を除き、他 3 つの対象校では小学校～中期中学校（10 年生）までの授業を実施しているが、就学前教育の年数は異なり、学校 A は 3 年間、学校 B は 2 年間、学校 C と学校 D は 1 年間と短い幼児教育を実施している。また、ネパールの教育政策では教員一人当たり 30 人の

児童までと定められている（SSRP 2012）にも関わらず、4校の1年生～5年生までの各学年の在籍児童数は1クラス平均48人であった。

第2節 調査概要と調査方法

1. 調査概要

本章で取り上げるのは、2016年度に実施した調査対象校36校のうち中退者が少ない学校（2校：学校Aと学校B）と中退者が多い学校（2校：学校Cと学校D）である。それぞれの学校で校長に対する半構造化インタビューを実施した。インタビュー調査期間は2016年12月7日～2017年2月4日である。

半構造化インタビューの質問の内容については、最初は簡単な校長の個人情報（学歴、資格、経過年数と免許の有・無など）についてたずね、それから学校の中退率（2015年度）と留年率のような基本データについて確認した。続いて、研究の主な質問として、学校内にある児童向けの設備と授業中に用いている指導方法についてたずねた（問1と問2）。次に、児童の欠席に関する対策について聞き（問3）、授業中、児童たちの興味・関心を喚起するために、学校はどのような工夫をしているかを確認した（問4）。また、「教員と児童のコミュニケーションを促す取り組み」について具体的にどのような指導を行っているかもたずねた（問5）。この質問では、児童の興味・関心や他の悩みなどが相談できるような雰囲気作りや児童が困っている様々な状況に学校側がどのようにサポートしているか聞き取りを行った。

次に、中退に関する項目として、各学校の中退率が高い（高くなった）、または低い（低くなった）具体的な原因をたずねた（問6）。続いて、各学校に在籍している中退する可能性の高い児童、つまり中退リスクのある児童がいるか、いればどのように把握しているか質問し（問7）、中退リスクのある児童の具体的な特徴についてたずねた（問8）。さらに、中退リスクのある児童のために学校側がどのようなサポートあるいは対策をしているかを聞き（問9）、最後に学校と親の面談（PTM）を行っているかどうかについてたずねた（問10）。

2. 調査方法

本章では、中退者が少ない学校（2校）と中退者が多い学校（2校）の校長に対する半構造化インタビュー調査を実施した。対象校それぞれの中退率が低い（または高い）原因とそれに影響している要因などに関する具体的な情報を校長から得るため、インタビューへの回答を分析し、結果をまとめた。現地で調査を実施する前に対象校の校長に調査目的と内容・方法を伝え、調査への協力を依頼し、電話で正式な同意を得た。学校において、再度依頼書および質問各項（資料8）を説明し、承諾を得た。

以上のように筆者が校長から同意を受けた後でインタビューを実施した。校長に対するインタビューは一对一の個別形式で、1人およそ30分程度の時間をかけ、特に授業の進め方、学校の児童への指導、今までに中退した児童の中退理由、現在の児童とのやり取りなどについてたずねた。対象者が答えたくない質問には答えなくても良いことを説明した。また、インタビューの途中でも中止できることをあらかじめ校長に説明した。

すべてのインタビュー調査はネパール語で実施し、校長の同意を得た上で録音した。回答の際に取ったメモおよび録音したインタビューの回答データは、第三者に漏れないように筆者が十分に注意をして保管した。また、調査を実施した際に他の教員・第三者にも現場から離れてもらった。さらに、学校名、学校や校長の個人情報の保護について説明し、保証した。インタビューの回答は、データ分析の際に学校名や個人名の匿名化（アルファベット付け）を行い、個人が特定されないよう配慮した。

3. 調査の対象者（校長）の状況

調査対象にした3校（A, C, D）の校長は女性であり、学校Bのみ男性であった。年齢は30代～50代であり、学歴は大卒（1人）、修士修了（3人）だった。すべての校長は教員免許を持っており、学校Aを除き、他の校長はそれぞれの学校での勤続年数は比較的短い。以下の表8.2からもわかるように、学校B, C, Dの校長の学校でも勤続年数はそれぞれ4年、1年、2年である。一方で、中退率の少ない学校Aの校長は学校での勤続年数が10年以上あり、比較的長い。また、学校Aの校長は当学校の卒業生でもあった。

表 8.2 対象者 (校長) の状況

学校名	学校A 校長 (A)	学校B 校長 (B)	学校C 校長 (C)	学校D 校長 (D)
年齢	56 (女)	45 (男)	36 (女)	51 (女)
学歴	M. Ed	-	M. Sc. M. Ed	M. Ed
教員免許	あり	あり	あり	あり
学校の勤続年数	10年以上	4年	1年	2年

第3節 分析の結果

本節では、調査対象校別に学校の実態について述べ、中退率の低い学校と高い学校それぞれの特徴と学校間の違いを比較する。さらに、各学校のどのような差、あるいは要因がそれぞれ学校の中退に影響しているかを検討する。

Kushiyait (2011, p. 37) は、EFA の目標を達成するためには教育の質が最も重要なファクターであるが、それだけではないと述べている。教育の質と同時に子どもの安全性、学校への魅力とサポートできるような環境作りといった学校側の役割も不可欠なものであると指摘している。そこで、筆者は調査対象4校に対して、特に児童の安全、健康管理について学校が提供している児童向けのサポートについてたずねた。その結果、各学校に主に5つの点で差異があることが明らかになった。それは、①物理的な設備 (Physical Facilities)、②指導・学習方法、学習教材の使用 (Uses of Teaching Learning Materials)、③学校経営 (School Management)、④学校内の学習環境 (Learning Environment at School)、⑤児童のための教員や学校のサポート (Teacher or School Support for Students) である。以下は、各学校間の具体的な違いの内容を取り上げている。さらに、以上の5点の影響が、児童の中退や中退リスクにどう影響しているかを確かめた。さらに、中退リスクのある児童の存在についてたずね、そのような児童に学校と教員はどのような対策をとっているか、また実際に行った対策が効果的であったかについて検討した。

1. 中退率の低い学校Aについて

(1) インプット

①学校の位置と安全性

筆者が2016年度に調査を実施した36校のうち、学校Aが最も中退率の低い学校である。学校Aは非常に良い立地環境にある。学校全体が楽しい雰囲気、衛生管理にも比較的力を入れている。2016年度の対象調査校の多くは道路に面していたり、市場の周辺に位置していた。一方、学校Aは比較的静かな場所にあり、広い敷地を持つ学校であった。この学校には、連結した3棟の建物があり広い学校といえる。そのため、大きな校門があり、警備員も雇われている。学校Aの児童・生徒たちは登下校の時間以外は出入りができず、部外者を厳しくチェックしている。関係者以外が来校する時は、名前と連絡先などを記入するなど、安全性に十分な配慮を行っている。衛生管理に関しても力を入れている様子が見られる。児童・生徒専用の飲み水、男女別のトイレ、さらに幼児専用のトイレなどが設置され、手洗い場も用意されていた。

学校内の基本設備についていうと、学校Aの大きな特徴としては、各学年別に教室を分けていたことがあげられる。この学校では、1学年の人数が多いため、2つの教室に分けて授業を行っている。各教室内に必要な設備についても、学習の際に必要な基本的な設備、例えば、各クラスの人数に応じた机と椅子、白板、黒板、筆記用具などすべてが用意されていた。他の学校と違って、コミュニティの支援で、ソーラーシステムが設置されていた。2016年10月まで計画停電¹¹⁹があったネパールでは、停電することが多く、学習が困難だった。発電機の補助でライトをつけていた学校が多かったが、大きい音が出るので、やはり児童たちは勉強に集中できないという状況であった。そんなとき、ソーラーシステムの設置は学校の全員にとって非常に重要な設備となった。

続いて、教室以外の通常の施設についてたずねたところ、児童向けの図書室、パソコン室、理科室、多様な遊具やスポーツ用具が揃っていることが明らかになった。さらに、学校内の設備もあった。他の学校と違って、学校Aは小学5年生までの児童からは給食代（約3割程度）を集め、給食を提供していることが確認できた。校長Aは「最近多くの家庭では、両親が働くようになり、子どものために

¹¹⁹ 計画停電：ネパールでは数十年の間計画停電があった。地域によって毎日8時間～18時間の計画停電を行っていた。しかし、2016年10月からは停電自体が無くなった。

お弁当を持たせる親が非常に少ないです。子どもに10～20ルピーを与え、学校に行かせている親が多いです」と述べ、そのため「弁当もお金も両方持ってこない児童もいますので、体と脳の発達時期にある児童に学校が親から約3割の給食代を徴収してすべての児童に給食を提供しています」と説明した。現在「給食を食べるために学校に来たがる児童が増えています」とも述べていた。

②指導・学習方法、教材の使用

指導方法に関して校長Aにたずねたところ、主に教員中心の学習方法を適用していることが明らかになったが、「教員には、学習途中で、児童・生徒の理解度を確認しながら授業を進めるように指示を出している」と校長Aは主張する。さらに、内容によってディベートなどをする教員もいるという。また、バクタプール区は他の地区よりネワール民族の住民が多いため、授業での使用言語についてたずねたところ、珍しいことに、学校Aの小学校全学年での教授言語は、児童の母語であるネパール語やネワール語ではなく、英語だということが明らかになった。その理由について「この学校は現地の他の16校とのアソシエーションに入っていますので、毎年行われる学校同士の大会（スポーツ、エッセイ大会など）に参加しなければならないのです。この学校集団には私立や公立を問わずどの学校も加入でき、私立学校の児童と競争するために本校の児童教育でも英語力を重視しています」と校長が述べている。また、「英語力を重視することは多くの児童と親の希望でもあったので、教授言語は英語に変えました」とのことであった。期末試験の問題も学校アソシエーションの教員たちが決め、16校すべて同じ問題用紙を使用し、同じ時期に試験が行われる。各校長・教員が学校のよいイメージを保つために競争意識を持って児童の学習環境に特に力を入れていることが明らかになった。

学習環境についてたずねると、校長Aは「学習環境をよりよくすることが本学校の目的です」と強く主張した。学校Aでは、授業計画は決められていて、各必修科目の達成目標点数が決まっている。各教員と児童専用のクラスワークと宿題の日誌（以下、日誌）を学校側が提供している。毎日授業中に学んだこと、翌日の予定などを教員と児童双方の日誌に記載し、予習・復習などをきちんとさせるようにルールが定められていた。校長Aは、「子どもが家に帰ってから、宿題と復習などを忘れないように家でも勉強させる目的で日誌を用意しています」とその目的を説明した。校長Aは「ネパールでは日誌を使用する公立学校はほとんどないです。家事や遊びなどの理由で宿題が未完成のまま学校

に来る児童が比較的多かった。またそのような子どもは『宿題（があること）を忘れた』と言い訳する。そのため、本学校では、日誌を用意し、各教員は授業が終わる前に5分ほど時間をとって児童全員に宿題内容を日誌に記入させています」という。また、「それ（日誌の利用）によって、子どもたちは宿題を忘れたとは言えなくなり、その結果、最近宿題をして来る児童が急に増えました。さらに、宿題をやっていないために欠席する児童が最近減っています」と日誌の効果について語った。

一方で、ネパールの公立学校に教員の欠席が多いことについて、校長 A は、この事実を当然だと捉えているようだった。「教員の欠勤の場合は、代わりに担当する教員への引き継ぎを分かりやすくする目的で、教員専用の日誌も用意し、授業の毎日の進捗などを記入するようにしています」と対策について述べた。

③欠席について学校の対策

学校内では、授業以外の時間帯に、校長を含めすべての教員が同じ部屋を利用している（以下教員室）様子を目にした¹²⁰。その理由をたずねると、それは、校長とすべての教員が各クラスの子どもについて話し合いをするためであった。各クラスの担当教員が出席を取り、欠席した児童の名前を教員室に設置してある大きなボード（ボード名：欠席記入ボード）に記入する。それを見て、担当教員（または、校長自身）が欠席した児童の家や親に電話して欠席の理由を聞くようにしているという。学校 A では、欠席予定の前日に欠席理由書（親のサインあるもの）を提出するという制度があり、もし連絡無しに欠席した場合、学校（担当教員、校長）側から電話し、子どもの状況を確認するようにしていることがわかった。校長は「子どもたちは欠席ボードに自分の名前が書かれると全員に見られ、翌日に欠席理由を聞かれるので、欠席したくないという子どもが増えました」という。また、「欠席した児童をすべての教員が欠席ボードによって見分けられるので、その児童が欠席中に学べなかった内容を友人が教えてあげるような指示を出したりもしています。結果的に、欠席ボードに名前を書くという規則の影響で欠席率は非常に減少しています」とのことであった。さらに、三日連続欠席の場合は親との面談を行うようなルールも定めている。ただし、男子の欠席率が女子と比べ比較的多いという現状もある。

¹²⁰ 筆者のインタビューも同じ部屋で行った。

④選択活動

ネパールのバクタプール区は伝統的な文化や習慣を守っている地域としても有名である。学校Aも、地域の伝統的な文化や習慣の知識を新世代の若者に残す目的で、特にネワール民族の踊りと楽器を今後も続けさせるために Dhimey Baza¹²¹、楽器、ネワール民族の踊りを学校の選択カリキュラムとして提供している。「住民も、以前から続けてきている文化を子どもに残したいということで、特にこの学校(学校A)に入学させる親が多いです。そのため、この学校では地域住民のサポートが非常に増えています」と校長が述べている。

このような選択カリキュラムの活動では、勉強に興味がなく、成績が低いというような児童に対して学校が児童・生徒の得意なことで自己のスキルを上げるようなサポートをしている。そうすることで興味のあることを学びに学校へ来、同時に勉強もし、学校を継続できるようにしている。すなわち、学校Aは子どもの興味のある分野をできる限りサポートしている学校であり、同時に勉強の継続にも徐々に力を注いでいることが明らかになった。さらに、児童・生徒がやりたいことを優先し、その上で勉強・学習も重要であることを時間をかけて無理せず実感させることを重視していることが確認できた。その例として、校長は、当学校の卒業生であり、現在卓球やマラソンの国際試合に参加する選手2名の名前を上げいた。「勉強には興味が薄かったが、彼らの興味のある活動をサポートし、同時に勉強もさせ、現在は国際試合にまで積極的に参加できるようになりました」「成績は普通であってもスポーツや他のことに興味のある児童・生徒には学校ができる限りサポートしています」と校長は誇らしげに語った。このように、子どもがしたいことあるいは興味のあることの順に教育の重要性を捉えて、子どもに学校を継続させ、中退を抑えているのである。

このほか、パソコンの練習や科学の実験などをする目的で通学している児童も大勢いる。ここでも同じく、パソコンや科学的な実験と同時に他の勉強もするという方針を立てている。また、週一回映画を見せるなど、楽しく学校生活を過ごせるような工夫がなされている。

121 ネワール民族の楽器。

⑤子どものための教員や学校のサポート

比較的女子の比率が高いこの学校 A には、女子向けの健康面のサポートが多く用意されていることが確認できた。校長 A は「調査では女子は生理が原因で欠席する子どもが多く、それは中退につながると言われています。私たちはその課題にチャレンジをしています」と述べていた。「男女別のトイレの設置と同時に、女性のための生理用品（生徒と住民の手作りのもの）を無料で提供して、必要に応じて、健康診断、衛生管理の相談会、意識向上プログラムとカウンセリングもしています」とその取り組みについて説明した。また、これらの活動のために、住民やコミュニティのサポートを受けていることがわかった。

学校 A では、6割の児童は地元の住民であり、4割の児童は移住者¹²²である。校長 A は「この学校はネパール民族の住民が最も多く存在する地域にあるために、他民族の児童がすぐに馴染めないのです。言語の差が最も大きな壁になり、移住者の児童が学校内の環境に馴染むのに時間がかかるのです」「友人をすぐにつくれず、中退する児童の例があります」と問題点にも触れた。

校長 A は、「バクタプールと言えばネパールコミュニティのイメージがあるために、他の民族が慣れるには難しいです。しかし、学校はそのような他民族の児童を出来る限りサポートしています」と強調する。それに加え「言語の壁をなくすため、学校内でネパール語のみを使用する、小学校の教室内では英語のみを使用する、などの対策をとっています」と言った。このような対策で、移住者の児童が差別されていると感じないようにしているのである。「現在、各学年の優秀な児童は（一部除き）移住者です」と校長は誇りを持っている。筆者がインタビューの際に感じたのは、校長が児童ひとりひとりの特徴をよく理解して特質を捉えているということである。

(2) アウトプット

①中退率と留年率

中退率と留年率についてたずねたところ、「毎年7%以上の児童が中退しています。以前は12%以上の中退を記録したが、徐々に減っている現状です。留年率も5年前と比べ、非常に少なくなってい

¹²² タライ平原部の地区（シンズパルチョク、ラメチャブ、アチャム、フムラ、ズムラ、ダイレク、バルディア）からの移住者。

ます」とのことであった。その原因はCAS¹²³であるという。障害のある児童に対しては自動進級を適用して、彼らのような児童の中退率を抑えていることが明らかになった。「障害のあるサビ(仮名)という児童は年齢的に13歳ですが、学力は小学校2年生ぐらいのレベルです。うちの学校に入学してもう5年経ちますが、脳の発達が遅れており、3回同じクラスに入れても学力の変化が見られませんでした。CASの下で自動進級し現在4年生の子どもと学習しています。自動進級で、学年と仲間が変わるたびに多少の良好な変化がありましたので続けさせたいと親が言うのです」と校長は語った。

学校Aの他校より低い中退率の理由は、学校における教員のパフォーマンス、児童向けの優しい環境、児童の興味を優先する方針、教員と児童間さらに校長・教員と両親の間のコミュニケーションの促進、家庭訪問、毎月のPTMの相談などの取り組みの結果であると思われる。

②中退リスクのある児童とその特徴

校長Aは「学校外の様々な要因の影響により中退リスクの高い児童が数人はいます。特に中退や中退リスクには友人の影響が最も大きい」と語った。そして、「学校内でそれを避けるために、問題行動の多い児童にできる限り特別な対応をし、彼らの影響を他の児童に与えないようにしています」と対策を取っていることを強調した。しかし問題点として「このような学校内では悪友からの負の影響への対策を取ることが可能ですが、学外の悪友からの負の影響には手出しができない現状が主な問題です」とも指摘した。

中退リスクのある児童の特徴についてたずねたところ(問8)、校長Aは中退リスクのある児童を「攻撃的な児童」と「静かな児童」の2種類に分けた。まず、「攻撃的な児童」としては問題行動の多い児童、例えば、言うことを聞かない、無視する、偉そうな態度、タバコ、酒、デンドライトのようなものに興味を持つ、嘘や言い訳をする、宿題も出さないで頻繁に欠席するような児童を指す。男女別にいうと、このタイプの中退リスクのある児童は男子のほうが多いという。

もう一つの中退リスクのある児童のタイプとして挙げた「静かな児童」は、攻撃的な児童とは逆の特徴を持つという。例えば、比較的静かな性格であり、友人や教員の誰ともほとんど接しない、つまり、一人ぼっちになるタイプの児童である。出席はきちんとしていても存在感が無いこのような児童

¹²³ Continuous Assessment System (CAS) : この制度によって、1年生～3年生まで自動進級させることが可能になる。

は比較的女子が多いという。それ以外には、お金のやりとりをする児童や働く児童が特に中退リスクの高い児童であると語った。

そこで「学校・教員から中退リスクのある児童・生徒に学校を続けさせるために、あるいは中退をコントロールするためにどのようなサポートをしていますか」（問9）とたずねたところ、校長 A は「教員と児童の関係を良くして、関係を強化する必要があります」「児童への積極的なかわりが学校に対する意欲を高め、児童は定期的に学校に来る気になるのです」と主張した。。また、「学習における学校や教室内のルールを児童自身に作ってもらうことによって、自分たちで作ったルールに従う児童が多くなります」と学校の取り組みに言及した。さらに、「年2回の長期休暇中もコーチング・クラス（補習）を行い、児童と学校の結びつきを重視しています。一旦長期休暇で児童が学校を休むと学校を再開しても児童が学校へ来たがらないのです。また、休暇中に職を探して他の地域に移動してしまい、連絡なしに中退する児童の割合は最も多いです。そのため、補助の授業、有料のコーチングクラス（補習）などを行い、休暇期間を短くするような工夫をしています」と中退予防のために多様な取り組みを実施していることを述べた。他にも、このような情報を親に知らせる目的で、学校 A 専用のカレンダー（年間計画）に従うような制度があった。加えて、学校 A には、中退や中退リスクをコントロールするために学校側のサポート以外に親のサポートもあることが確認できた。学校 A には小学生の「母の会」があり、月一回全員で、お互いの困っていることを相談したり、アドバイスしたりすること機会を設けていることがわかった。

公立学校であるため、学校 A にはさまざまな経済階層の子どもが所属している。それでも全ての児童・生徒を同等に扱い、学校内では携帯電話や他の通信ツールは使用を禁止している。校長は、「2年前はこのルールがなかったため、授業中 Facebook やゲームに夢中になって最終的に中退する児童が多かった。しかし、携帯持ち込みを禁止して以来、中退は徐々に減っています」という。一方で、コミュニティのサポートを受けるため、区役所のメンバーを教員として採用していることも確認できた。最後に、学校と親の面談（PTM）の有無について聞いた（問10）ところ、PTMは毎月行われているが、母親の参加が最も多いことが分かった。校長 A は、「コミュニティのサポートと母の会の協力を得て、この学校の運営はうまくいっています」と述べている。

2. 中退率の低い学校Bについて

(1) インプット

①学校の位置と安全性

2015年度に7.5%の中退率を示した学校Bでは、幼稚園～10年生までの授業を行っている。調査対象校のうち、2番目に中退率の低い学校Bの立地は、道路に面していても運動場のスペースを大きく取り、その奥に学校の本館を建ててあった。そのため、校舎Bも校舎Aと同じく静かな場所にあり、ある程度良い環境にあると言える。子どもたちも楽しそうに学校で過ごしており、子ども向けの環境づくりに力を注いでいるようである。子どもの年齢別に適切な運動場が設けてあった。当学校では、警備員を雇っていないため、児童・生徒や関係者以外の人たちは開校時間帯に自由に出入ができないように校門は常に閉ざすような対策を適用していた。学校Bも学校Aと同様に安全面で十分注意していることがわかる。衛生管理についても、学校Bは力をいれていると言える。児童・生徒専用の飲用水、男女別トイレ、さらに幼児専用のトイレなどが設置され、手洗い場も用意されていた。

学校Aと同じく学校Bでも各学年別に教室を与えており、各教室の収容児童数が40～45人と決められていた。天気のいい日には屋上やグラウンドでも学習している様子が見られ、児童・生徒にとって非常に楽しい環境である。クラス内にも基本的に必要な設備は全て用意されており、整理整頓された教室の印象だった。この学校は比較的私立学校と似たような環境づくりをしているように見えた。教室外の施設に関しては、学校Bでは児童向けの図書室、パソコン室、多様な遊び道具が備えられ、様々なスポーツを行っていることが確認できた。しかし、学校Aと異なり、学校Bでは科学研究室の用意がされていなかった。

②指導・学習方法、教材の使用

指導方法に関しては、学校Bも基本的に教員中心の学習方法を適用していた。しかし、他の学校と異なり、学校Bは、CTF¹²⁴プログラムや、幼児～10年生まではMIDAS E-class¹²⁵を実施しており、楽しく学習を行っていることが確認できた。さらに、授業の内容を理解させるために、様々なチャート

¹²⁴ Career Training Foundation (CTF): CTFプログラムを適用している学校において、CTFからの代表者が来校し、様々な教材の助けを借り、クラスの効果的な伝達の方法とテクニックを教員に教える。CTFプログラムの内容は幅広く、その一部は、幼児や小学生の指導訓練に関するものである。

¹²⁵ MIDAS E-class: オンライン学習できるアプリ。

(charts) を利用していることが明らかになった。具体的には、学校 B は学習の内容を分かりやすくすることに注目し、CTF のようなプログラムに従い、指導方法と同時に指導の際に役立つものを上手く選択し、学習方法を工夫していることが明らかになった。しかし、教授言語はネパール語と英語の両方が使用されていて、教員によって異なるということだった。

③欠席について学校の対策

校長 B は、「児童が欠席したら、クラスの担当教員が親に電話して欠席理由を聞いています。しかし、長期欠席の場合は親に学校に来てもらうことになる」と語った。すなわち、学校 B には親との面談が行われるような規則が設けられていた学校 A と異なるのは、「児童の欠席理由を欠席した児童の友人に聞くようなこともしています」ことである。校長 B によると、翌日欠席することが決まっていれば、多くの児童は友人にその予定について話すことが多いからである。

④選択活動

選択活動について、学校 B は学校 A のような活動をしているようには見られなかった。しかし、なるべく授業を楽しくする目的で、多くの教員はすべての科目にグループディスカッションを取り入れていた。校長 B は、「私たちの教員は児童にやさしい方法で、それぞれの児童が理解できるように全力で最善を尽くして教えています」言う。その好例として、「MIDAS の E-class が多くの助けになった」ことを強調している。「MIDAS の E-class をはじめてから、児童たちの学習内容の理解レベルが向上し、それを記憶することも多いことが分かりました」とその効果を高く評価した。さらに、「教員たちが述べたところによれば、最近の学習あるいは教える仕事は、楽になったそうです」と加えた。

⑤子どものための教員や学校のサポート

子どものための教員や学校のサポートについてたずねたところ、この学校では授業内の学習とは別に、児童には課外活動に参加することが奨励されていることが明らかになった。校長 B は、「私たちの学校には自然クラブがあり、ほとんどのプログラムはこのクラブによって運営されています。このクラブの目的は、児童に自然と触れ合うことと、自然の重要性を認識させることです」説明した。さらに、「私たちは、子どもたちの隠された才能を探すために、様々な試みを行っています。そのため、

様々な組織団体が主催する多様な競争、あるいは試合に子どもを連れて行き、それに関する感想を聞いたり、課題を出すようにしています」と学校が多様なサポートを与えていることを強調した。

(2) アウトプット

①中退率と留年率

中退率と留年率についてたずねたところ、校長は、「最新の中退率や留年率のデータはまだ把握していませんが、2015年までの中退率は7%以上です。留年率は調べていません」と報告した。「基本的に毎年、6%~8%の児童が中退していることが現実で」「当学校の中退率の増加の主な要因は、児童の家庭の移住です」と続けた。しかし、学校Bは学校Aと異なり、「児童の実態を問わず自動進級制度にはしていない」ということである。

②中退リスクのある児童とその特徴

「中退リスクのある児童がいるかどうか」（問7）に対して、校長Bは、「この問題についてはあまり知らないのです」と述べた。筆者がさらに中退リスクのある児童について説明し、再度たずねたところ、校長は「中退者についてはよく理解していますが、中退リスクのある児童や生徒については考えたことがない」と答えた。しかしながら、中退リスクのある児童の特徴についての質問（問8）には、「もし児童がこの学校を中退したい、あるいは学校をやめたいと思っている場合は、その主な原因は移住または低学力です」と主張した。校長Bによれば、特に仕事のために移住する家庭の子どもや勉強が苦手な児童は中退する可能性が高いということであった。さらに、中退リスクのある児童の特徴として、学習が苦手なことや悪友との関係、家庭の貧困、などを繰り返して挙げた。

「学校・教員は中退リスクのある児童に学校を続けさせるために、どのようなサポートをしているか」（問9）を校長Bにたずねたところ、回答は「もし誰かが学校をやめたいと考えていることが分かれば、我々は彼らの問題を聞き、彼らに学校を続けるよう説得しようとしています。また、必要に応じて、我々は児童の親と話しています」ということであった。この学校では、中退リスクのある児童と話し、その判断が間違いであると気づかせるようにカウンセリングをしていることがわかる。さらにサポートの具体的な例として、「我々は、中退を止めるために様々なことを行うことができます。その例として、①児童に教育の重要性を認識させること、②貧しくても学業に熱心な子どもには、奨

学金や支援を与える必要があること、③勉強や学習意欲が平均的なレベルの児童であっても、貧困家庭の子どもに対しては奨学金のような中退対策を与えること、などが考えられます」との考えを示した。

「学校と親の対面を行っているか」（問10）については、定期的に親との面談も実施していることが確認できた。このPTMの主な目的は、「児童の学習状況を親にわかりやすく伝え、児童の学習を促進させるために家庭内にできることとすべきこと、家庭で親がやって欲しいことなどを伝えることです」と校長は説明している。

3. 中退率の高い学校Cについて

(1) インプット

①学校の位置と安全性

学校Cは幼稚園～高校（10年）までの授業を実施しており、他の学校より児童・生徒数が多く700人以上となっている。そのため、この学校は、中退や留年数が多い学校の一つになっていると考えられる。この学校の中退率は過去数年10%～18%と高くなっている。この学校Cは常に交通量の多い道路に面しており、閑静とは言いがたい。外見的には学校には見えない立派な1棟（7階半）の建物であり、建築してからまだ12年しかたっていないため、2015年のネパール震災の影響は学校Cにはほとんど見られなかった。ところで、学校Cでは、運動場も校門もなく、昼休み中、学校に誰でも簡単に入ることができるような様子が確認できた。また、運動場がないため、子どもは学校の休憩時間帯に自由に学校を出たり、路上で遊んだりしている状態であった。「多くの児童・生徒は、休憩中昼ご飯を食べに家に帰り、その後、学校に戻らない場合が多いです」と校長Cは言う。

校門が一日中ほとんど開放された状態であるため、児童・生徒を含め見知らぬ人たちがいつでも出入りできる様子が見られた。道路に面した学校であるため、子どもが自由に出入りできるような環境は子どもの安全面から考えると問題があると考えられる。また、運動場がないため、学校の前のお寺や、道路、学校の一階（トイレの前）で遊んでいる子どもたちの姿と、教室内で昼食を取っている児童たちの姿が多くみられた。

学校Cは衛生管理にそれほど力を入れていない。男女別のトイレがあるが、幼児のクラスの前にあった。幼児期は健康面での配慮が必要であるにも関わらず、幼児が長時間過ごし、食事をする場所のすぐ前に多くの人が利用するトイレを設置していることは、筆者に違和感を持たせた。また、教員も、幼児、児童、生徒も全員同じトイレを利用している児童・生徒用の飲用水はトイレのすぐそばにあり、衛生的には非常に問題が多いと思われる。さらに、子ども700人とスタッフ全員が利用するトイレの数が男性用3つ、女性用トイレ3つのみである。つまり、多くの人が同じトイレを利用するにも関わらず、トイレの数が少ないことと、さらにそれらのトイレは幼児のクラスの目の前にあることから、衛生管理には改善が必要だと感じられた。

学校A、Bと同様に学校Cにも学年別に教室が用意されている。しかし、学校Cは一つの建物しか所有していないため、学年別に教室を用意していても、各クラスの児童数は比較的多く、教室の大きさに対して子どもの数が多すぎる状況であった。また、各クラスに60人以上の児童が学習しているため、クラス内が度々うるさいと感じた。各クラスの児童数に必要な数の机と椅子が不足している実態が確認できた。

他の設備として、学校Cには、パソコン室があり、8台のパソコンが用意してあることがわかった。しかし、各クラスの児童の数が多いため、一回に全ての子どもに指導や練習を与えることができない状態だった。図書室の設備について、調査期間中に図書室はなかったが、校長Cは、「現在準備中で、2018年までに完成する予定があります」と説明した。

②指導・学習方法、教材の使用

どのような指導方法をとっているかたずねたところ、校長Cは、「インタラクティブな方法を試しています」と回答し、コミュニケーションをとりながら学習することに力を入れていることが確認できた。さらに、この学校では、ICT¹²⁶を利用して学習することを目指している。「ICTの下で学習の内容が視覚に入り、伝わりやすいという視点を理科の教員たちが感じています」と校長は評価している。ただし、「児童の学習にもICTを利用したいが、予算が足りず、今後の目標にしています」との

¹²⁶ Information and Communication Technology、ICT。

ことであった。校長はまた、「この学校の目的は、子どもにやさしく、友好的な環境で学習させること、脅迫的で懲罰的な環境を排除することです」とも主張した。

③欠席について学校の対策

学校Cでは、基本的に勉強に熱心な児童が欠席した場合、電話連絡を行っていない。一方、頻繁に欠席している児童に対して、担当教員が親に電話で欠席理由を確認するという対策が実施されている。しかし、「両親とは連絡をとることが非常に難しいです。固定電話がなく、携帯電話の電波の不調、または、親がすぐに電話に出られないことが多いのです。子どもの両親の学校生活に関する無自覚という問題が最も主な欠点です」と校長Cは指摘する。それに加え、「この学校（学校C）に登校している児童の多くの親は、一日中働く忙しい労働者です。彼らは午前6時から午後8時まで働き、やっと夕食の用意ができるぐらいの収入を得ている貧しい家庭です。働かないとご飯が食べられないため一日中働き、子どものための時間はほとんどない。児童が欠席したとしても学校から連絡があってはじめて知ったという親が多いのです」という現状も明かした。そのため、「学校が欠席をコントロールするために、欠席した児童から欠席代として2～5ルピーをとるようにしています」という対策をとっていることに言及した。そのほか、学校Aと同様に、児童が欠席する予定があれば、親のサイン（または指紋押捺）のある欠席依頼書を提出するというルールも立てている。また、警告を出す場合もあることが明らかになった。「この学校では、昼休み中だけでなく、1時限から学校をさぼる児童がいます」と校長は述べている。「それらが深刻化することを防ぐために、最近は昼休み中に子どもたちがバッグを持って出かけることを許していません。さらに、昼休み後出席を取るなどの対策を行っています。その結果、最近昼休み中に学校から逃げてしまう子どもは少し減っています」と主張した。

④選択活動

他の学校と違い、学校Cでは毎週テストがあることが確認できた。校長Cは、「頻繁に行われる試験のため、児童・生徒は勉強や学習に集中していることが多いです。さらに、最優秀の10人の児童に『クラスのスター』として報酬を与えています」と語った。また、運動場とともに他の遊具もほとんどない学校Cでは、選択活動として、季節によってプールに連れて行ったり、ピクニックや博物館や

美術館へ児童の自費で連れて行ったりする活動を行っていることが確認できた。それ以外には、様々な団体の支援により幼児の給食中に学校から無料でミルクを提供していることが確認できた。

⑤子どものための教員や学校のサポート

児童のための教員や学校のサポートについてたずねたところ、学校A、学校B、学校Dと異なり、学校Cでは、教員による福祉の支援を活用していることが明らかになった。校長Cによると、「教員たちの補助金から、毎月合計4,500ルピー〜5,000ルピーが徴収され、それを貧しい子どもの本やノート、昼食代、乳児の牛乳代のために使用しています」とのことであった。このような制度を設けている学校は学校C以外になかった。一方で、学校Cへの現地のコミュニティからのサポートは欠如していることが明らかになった。さらに、コミュニティは常に学校や子どもに関する批判を受けているのが実情だった。「この学校に就学している子どもは移住者の世帯です。現地の子どもたちはこの学校に入学していないため、コミュニティと学校との関係が非常に弱いです。さらに厳しいことは、コミュニティの人々が学校の授業時間中にパーティーをする場合があることです」と校長Cは語った。「学校は様々な形でコミュニティに募金をしなければならない。私はコミュニティとの強い関係を構築しようとしていますが、なかなかうまくいかないのです」と困難な状況を説明した。

(2) アウトプット

①中退率と留年率

校長Cは中退率と留年率について確認しながら、学校Cでは本年度の前期中に中退率がすでに10%を超えていると述べ、中退リスクのある児童も数多く存在していることを認めた。

② 中退リスクのある児童とその特徴

中退リスクのある児童がいることを確認したのち、中退リスクのある児童の特徴についてたずねた。校長Cは「震災の影響を受けているすべての児童が中退リスクにある」ことを認めた。さらに、「震災が起きて2年経っても、その影響を未だに受けていて、様々な形で児童が中退し、中退の可能性が急に上昇している」実態を取り上げた。そして「大きな例としては、2016年中に中退した姉妹二人のケースです。震災で働き手の父親を失ってしまい、専業主婦である母親には娘二人の学費など支払えず、中退せざるをえない状態でした。真面目な姉妹だったので、学校の教員たちが協力し、全て

の学費を代わりに払ってあげたのですが、姉妹二人は屈辱感で、受験にも参加しないまま、最終的に中退してしまいました」と詳細を語った。さらに、「地震の影響を受けている移住者の場合は、このような児童の中退リスクは比較的高くなりますよ。このようなケースがまだ続いているため、今後も中退者は増加する可能性が高いです」と述べた。このように、震災の影響による中退や中退リスクが大きいことがわかった。

「しかし、教えても理解できない児童、試験に失敗しがちな児童、宿題をしない児童、欠席が多い児童、学校に来て集中しない児童が特に中退リスクのある児童です。また、いくら叱られても、体罰を与えても反応しない、あるいは反省しない児童は特に中退リスクのある児童であり、普通の児童とは異なる特徴を持っている」ということも校長Cは付け加えた。「このタイプの児童がこの学校に多くいるため、体罰は日常的に行われています」と校長は明かした。校長は、さらに続けて「このような中退リスクのある児童の親も子どもに厳しくすることを希望する場合がよくあるのです。学校側あるいは教員の少し厳しい態度に、敏感な児童は察して、頑張ることに成功するが、成功しない場合もある」と説明した。

他方、児童の中退に非常に影響する要因として、「友人の性格」も校長は取り上げた。そして、「児童たちは仲間の影響で欠席したり中退するケースが多いです。反対に、長期間欠席し続けている児童や中退した児童を友人に呼びに行かせると戻ってくるケースもたまに見られます」と友人の影響がポジティブなことにもネガティブなことにも強く影響することを指摘した。いじめられた児童も中退するリスクが高い。特に移住者や低カーストの児童、貧しくてきちんとした制服やカバンを持って来られない児童などがいじめられることがある。また、片親であることもいじめられる原因になることが多い。カーストの違い、あるいは差別、経済階層の違い、地元の住民でないことなどについて子どもたちは年齢を重ねるにつれ強く実感していく。そのため、これらの要因が低学年と比べ高学年の児童の中退原因に多くなっている。このような児童には特に相談の場が必要であるが、経済的な問題で専門家を雇うことができず、教員の中で対応していることもあるという。

改めて、一般の児童と中退リスクのある児童の異なる特徴について（問8）たずねると、校長Cは「欠席数、活動などの不参加、静かな性格への変化、宿題をやってこないことなどが中退リスクの特

徴です」と述べた。また、「低学年の児童には移住が中退リスクの主な要因です」とも付け加えた。これは、学校A、学校Bと同様に中退リスクの要因であることが確認できた。校長Cは、「在学している多くの児童は道路上で野菜を販売するなどの雇用労働者の子どもです。また、学校を中退した99%以上の児童の親は労働者です」と指摘する。さらに、「特に学校外の友人¹²⁷がいる児童は、授業を休み、遊びに行き、仕事をして、デンドライトを吸うようになるケースが多く、中退リスクが高いです」と友人要因についても強調した。それに対し「親は忙しく、子どもが日中どのように過ごしたかを知らず、親子間のコミュニケーションが欠けていて、犯罪をおかす可能性がある」という家庭の問題についても指摘した。このような問題への対策として、「学校と教員から中退リスクのある児童・生徒に学校を続けさせるためにどのようなサポートをしているか」（問9）という質問に対し、校長Cは、「まだ中退して間もない児童に学校を続けさせるために、家庭を訪問する（住所がわかる場合のみ）ことです。教員や他のスタッフに行かせるような対策をしています」と回答した。しかし、「住所が把握できない場合も多いです」とも言う。住所を確認できなかった理由をたずねると、「親が学校に虚偽の（あるいは昔の）情報を提供したためです」とのことであった。それ以外にも「経済的な要因で中退しないように、学校が募金活動をしています」という取り組みについて語ったのち、「しかし、経済的な要因以外の理由で中退する児童や中退リスクのある児童が数多く存在し、その一つは、心理的な問題でもあります」と問題の多様性についても校長は指摘した。「学校と親の対面を行っていますか」（問10）に対しては、他の学校A、学校Bと異なり、学校Cでは、PTMを基本的に行っていないことが確認された。

4. 中退率の高い学校Dについて

(1) インプット

①学校の位置と安全性

学校Dで指導している正規雇用の教員は全員教員免許を有しているが、パートタイムで雇われている教員の中には教員免許を持っていない教員も数人いた。2015年の大震災の影響を受けた学校である

¹²⁷ 学校に行っていないまたは中退者である友人。

ため、学校の建物が3棟あっても安全に使用できる建物は1棟しかない。同様に、教室数が多くあっても利用できるような建物（教室）は少ない状態であった。そのため、小学校の児童はトタンの仮設教室¹²⁸で授業を共同で行っている¹²⁹。すなわち、中退率の高い学校 D では、教室が学年別に分けられていないことが明らかになった。学校 D は二つの学年、特に1年と2年の児童が共同で学習している。二つの学年が同時に学習しているため、法制上の基準よりも児童が多く、私語が多い状態であった。また、学校 D も学校 C と同様に、机と椅子が不足し、教室は過密となっている実態が観察できた。

学校 D では、広い運動場があっても運動場の整理が適切にされていないために、晴れの日には埃や砂が飛び、また雨の日には地面がドロドロになるような状態であった。サッカーをするためだけに運動場は使用されているようであった。また、床は土のままであるため、風がふくたび埃が立ち、教室の椅子、ボード全てが汚れる状態である。それが仮設教室を利用する小学生の健康にはマイナスの影響を及ぼしていると考えられる。

この学校では、校門はあるが警備員を雇っていないため、休憩時間帯に児童を含め誰でも出入りすることができる。さらに、当学校も学校 C と同様に休憩時間に学校を抜け出してしまう児童・生徒が多くいるという実態がある。学校 D の周りは交通量の多い道路であるため、児童が一人で歩くことは危険である。しかし、弁当を持参しない児童（一部を除き）は、食堂の整備もない本学校を出て、昼食を買いに（あるいは食べに）学外へ行くのが当たり前になっている。物理的な設備に関しては、図書室やパソコン室の設備及び男女別のトイレが欠けており、男女共同でトイレを利用している状態だった。

②指導・学習方法 学習教材の使用

指導方法あるいは学習方法は、学校 A と同様に教員中心の学習方法を適用していることが明らかになった。学校 D は、教員数不足であり、また在職中の教員のほとんどは高齢であって欠席が多いため、予定通りに学習が進められないことが明らかになった。校長 D は、「年配の教員はマルチメディアなどを学ばなければいけないと自覚してはいてもまだ取り組まずにいる」と述べた。また、「教室

¹²⁸ 藁・トタンで作っている小屋。

¹²⁹ 筆者が調査を行なった時期は夏だったため、特にトタンで作られている仮設教室で、熱中症で度々子どもが意識を失うという状態だった。

の数が少ないため異なる学年の児童を同じ教室内で別々の教員が指導しているため、授業がうるさく、どの学年の児童も学習の内容が理解できず、学習がスムーズに進めない状態です」と問題を指摘し、また、「教員によっては運動場やグラウンド、またはテラスに移動して授業を行うような工夫をしていますが、そうすると学習できる時間が短くなり、カリキュラムが進まない状態です」と現状を説明した。さらに、「大雨やストライキのような日には学校を開けていても教員が休むことが多いです」と校長が嘆いた。

③欠席についての学校の対策

欠席について学校の対策をたずねたところ、校長Dは、「欠席した場合、児童に電話するようにしています。各クラスに担当教員がいます。長期欠席した場合、親と面談するために来てもらっています」と説明した。

④選択活動

選択活動に関する質問に対して、校長は、「英語に力を入れています」と回答した。また、学校Dでは、私立学校と同様に全てのお祭りを祝うことやゲームなどに力を入れていることも明らかになった。

⑤子どものための教員や学校のサポート

子どものための教員や学校のサポートについてたずねたところ、校長Dは、「優秀な児童・生徒に学費を全額免除するような制度があります。勉強に集中してもらうための学校独自の対策です」と述べた。また、最近教員たちはエデュテインメント¹³⁰の指導方法をよく参考にしていることが確認できた。「近年遊ぶ目的で学校へきて、同時に少し勉強もするというコンセプトで学習を続けている学校が多く、この学校もその方法を適用し始めています」とのことである。

(2) アウトプット

①中退率と留年率

中退率と留年率についてたずねたところ、まず、総中退者の半分は男子であり、半分は女子であることが明らかになった。しかし、「中退に至る理由は異なり、多くの男子は学校の方針とそれぞれが持つ理想の学校のイメージが異なり、ギャップを感じて中退する。女子は仕方がなく中退するケース

130 エデュテインメントとは遊びながら学習することである。Edutainment : Education+ Entertainment。

が多いです」と校長は述べた。そして「当学校では、通学している子どものうち2%のみが現地住民の子どもであり、残りの98%は移住者です。カトマンズは高経済階層の人たちにはビジネス目的の地域であり、低経済階層の人たちにとっては労働市場です。そのために、カトマンズ区内でも仕事が見つかれば、すぐに移住する人が多いです。つまり、仕事が見つかり次第移住する家庭の子どもが多く存在する当学校では、中退は普通です」という地域の事情を説明した。またそれ以外に、「2015年の震災が原因で住民が減少したことが中退や中退リスクを上昇させる主な理由です」とも述べた。驚くことに、当学校では就学して数週間で中退する子どもの比率が多いことが明らかになった。ネパールでは、転校することができるが、転校の際に転校証明書は不要である。また、学校によって途中からの入学も可能である。このように転校して違う学校に通学していても中退者として扱うため、学校Dの中退率は高くなっているという側面もある。

②中退リスクのある児童とその特徴

中退リスクのある児童がいるかどうかについての質問に対して、校長Dは、「今の時点で数人います。中退リスクのある児童についての情報は児童の友人から得ることが多いです。友人から教員、教員から校長まで情報が流れてくるのです」と回答した。また、中退したいという考えや気持ちについて児童本人は友人とよく話をすることが明らかになった。「土日や祝日に働く児童や、親の仕事を手伝う児童が多いため、そのような児童たち全員が中退リスクのある児童です」と校長は強調した。

中退リスクのある児童の特徴について(問8)、校長Dは、「もし児童が学校を中退しよう(あるいは学校をやめたい)と考えている場合は、その主な原因は移住、低い経済階層、児童の低学力です」と述べた。移住者で、経済的に貧しい家庭の児童が中退リスクのある児童になりやすいということである。その上で、「学習能力が劣る、あるいは学習の苦手な児童であれば、中退する確率ももっと高くなります」と校長Dは続けた。そして「当学校では、この分類に入る児童・生徒が最も多く存在するために、過去の中退率も高いし、現在の中退リスクのある児童も多いのです」「一人であること、静かで返事や反応をしないことが中退リスクのある児童の特徴です。同時に、低学力、家庭の経済的なバックグラウンドが低い児童が中退する可能性が高いです」とその特徴について詳細に述べた。

それに対して、学校・教員から中退リスクのある児童に学校を続けさせるために、どのようなサポートをしているか(問9)をたずねたところ、ここでも他の学校と同様に、声をかけ、話をきくことを重視していることが確認できた。「児童のカウンセリングと同時に親のカウンセリングをするような制度がありますが、毎日忙しい親とはなかなか話す機会がないことが現実です」とサポートの困難についても校長は述べた。

中退予防のために「長期休業中、補助の授業、有料のコーチングクラス(補習)などを行う」計画があるが、「それ(コーチングクラス)は、長期休暇中、親が子どもの面倒をみることで、朝から晩まで働いて得られるはずの収入が減るために、親もコーチング・クラス(補習)を要望しているため」だという。また、学校Aと同様学校専用のカレンダーを今後作成する予定をしている学校Dでは、「このコーチングクラスが中退の予防になることを期待しています」と述べていた。また、「カレンダーを用いて事前にコーチングクラスの情報を広めることが今後の計画です」と校長が明かした。さらに、「長期休暇中にも子どもが学校へ来る義務があれば中退しない確率が高いです」と校長Dは期待を寄せていた。

学校DでもPTM(問10)を実施している。基本的に年3回、期末テストの結果が出たときには親の出席は義務であり、それ以外に必要なに応じて子どもについて相談をするために親が呼ばれる場合があるということである。校長は、「親のいうことをよく聞くタイプの児童は教員のいうこともよく聞き、親のいうことを聞かない児童は教員のいうことも聞かないです」と指摘していた。

第4節 考察とまとめ

本章の目的は、中退者が少ない学校と多い学校の比較を通じて、その差異を明らかにすることであった。調査の結果からは、各学校がインプットしている様々な要素とアウトプット(中退率、留年率)の関係をみることができた。まず、学校間の異なった実態であるが、比較的に静かな場所・環境に位置する学校では中退リスクが低く、騒々しい道路や市場に位置する学校では中退リスクが高いなどの差がみられた。学校内の安全な環境、給食の供給あるいは食堂の設備が有る(無い)ことで中退リスクが軽減(増加)することが確認できた。それ以外に、男女別のトイレ、クラス別の教室、クラス内の

児童数がアウトプットに影響し、1クラスに児童数が多ければ、児童の学習に負の影響を与え、中退リスクを高めると言える。

学習環境では、学校専用のカレンダーや児童にやさしい学習方法が多く用いられている学校では、中退の可能性が低くなることが明らかになった。また、児童に興味を起こさせる選択活動などをサポートしていくことも中退リスクを削減するのに効果的であることが示唆された。さらに、児童に学習目標を設定させ、それに向かって学習を続けさせることも中退予防に効果が現れるといえる。児童の出欠管理における学校Aの「欠席ボード」のような対策、さらに児童・教員専用の日誌のような施策は有効であると考えられる。

また、コミュニティと良い関係にあることが児童の学校継続に影響を与えていることも明らかになった。同様に、親と教員の面談（PTM）を定期的実施することも中退リスクに減少効果を収めていることが明らかになった。また、学校Aのように、長期休業中にコーチング・クラス（補習）を行うことも中退を削減するには一定の効果があった。これらは、中退者が少ない学校（A,B）と中退者が多い学校（C,D）の校長に対するインタビューからの調査結果から得た知見であり、学校がインプットする要素によって中退者数や中退リスクにある児童数（アウトプット）が異なることが明らかになった。

低経済階層の児童が多く通学する学校では、移住者が多いほど、中退率が増加する可能性があることがわかった。これは、2015年度の大震災以降幅広くみられることが確認された。校長Cは、「移住者の児童が多ければ多いほど、学校内で言語の壁が高くなり、移住者の児童が学校内の環境に馴染むのが困難になり、友人が出来ず最終的に中退に至るのです」と述べた。このことから、学校内ではネパール語を共通言語として使用することが重要であると言える。

小学校の学齢は子どもの身体と脳が大きく発達する時期である。そのため、十分な栄養が取れるよう、学校で給食を提供するような制度は有効であると考えられる。校長Aによると「給食を食べるために学校に来たがる児童が最も多いです」そうである。子どもの健康と同時に朝から働きに出かける親のことも考えて、学校Aのように給食代の一部を親から徴収し、学校内で給食を提供することが中退リスク低下に効果的な対策になることが示唆された。

ネパールでは日誌を使用する公立学校はほとんどない。そのため、児童は帰宅してから、課題を忘れることが多い。また課題の未完成が原因で、学校を休む児童も少なくない。欠席が多ければ、徐々に勉強についていけなくなり、最終的に学校をやめたくなるという問題が生じる。したがって、それを防ぐために、学校 A のように日誌を用意することも効果的に見えた。教員の欠勤が珍しくない公立学校では、日誌の使用が学習方法に最もよい対策になるともいえる。また、学校 A のように、欠席予定の前日に欠席理由書（親のサインあるもの）を提出させるというルールも児童の欠席を減らす効果的な対策になると考えられる。校長 A は「子どもたちは欠席したら、自分の名前をボードに書かれるため、それを全員に見られるのが嫌だという。そのため欠席したくないという児童が増えた」ことを報告している。日誌以外にも、学校 A は学校専用のカレンダーを作っていた。ネパールでは長期休暇中に中退するケースが最も多い。それは、児童労働や移住のような原因が多い。そのために、学校 A のように長期休暇中にコーチングクラスを実施することと学校専用のカレンダーを作ることも中退予防に効果的な対策だと考えられる。

児童が学校を嫌いになる要因のうち、勉強ばかりでつまらないことと、教員によって多少起こる体罰や叱責などが例として取り上げられる。校長 C、D によると、学習の内容を暗記させ、体罰を与えるような教員もおり、その多くは年配者であるという。また、校長 C は、「校長である私が年配の教員に何回注意しても指導方法を変えてくれないので困っています」と胸中を語った。学習に興味がない児童や勉強で疲れている児童に対して、他に興味のある得意なものを学校や教員が見つけ出し、その得意なスキルを向上させることが必要である。そうすれば興味のあることを学びに学校へ来て、同時に勉強にも少し取り組むことにより、学業を継続させることにつながり、中退リスクあるいは中退を抑える効果的な対策に繋がると考える。つまり、児童がしたいこと、あるいは興味のあることの順に重要性を捉えることが、児童に学校を継続させ、中退を抑える可能性がある。近年、子どもたちは、パソコンのスキルアップ、スポーツ、楽器などに関心を持っているので、そういった活動も学校が検討すれば、児童に学校を継続させるにはプラスの影響を与えるかもしれない。

ところで、学校Cでは、児童数と比べてパソコンの台数が少なく、学校Dではパソコンの設備がないような状態であった。学校Dの場合は、政府からパソコンの設備のための予算を受けているが設置する部屋がないという状況であった。

調査対象全校を含め、ネパールの多くの公立学校で、「無償教育」の政策が守られていないのが現実である。対象学校4校とも入学費、毎月の教育費、試験代、運動代、制服代、卒業式代など様々な名目で児童の親から現金を徴収している。児童1人当たりの1年間に必要な合計金額を確認したところ、学校Aが最も低く3,000ルピー未満、学校Dが最も高く7,000ルピー以上であった。学校Bと学校Cもそれぞれ4,000ルピーと5,000ルピー未満であった。

校長Aは中退リスクのある児童を「攻撃的な児童」と「静かな児童」の2種類に分けていた。校長Cは、「中退リスクのある児童の特徴として、成績が悪く、欠席の多い児童であり、なかなかコミュニケーションを取らないタイプの児童です」と説明している。

校長Dは、「学校から、学校内の友人の負の影響における対策を取ることは可能ですが、学外の友人の負の影響は把握できないのです。これが現在の主な問題です」と語った。そのために、学校内の友人との関係や教員と仲良くさせることが重要な課題であると校長CもDも指摘している。また校長Aは、「今年の中退率を前年度の半分にさせることが我々教員全員の目的である」と抱負を語った。このように、児童の中退問題は、各校の校長に一定の問題意識をもたらしていることがわかった。

学校Cと学校Dでは、子どもたちが自由に出入りできることが最も危険な状況であり、いつでも事故や誘拐の可能性があると考えられる。ネパールでは、一般的に貧しい家庭の子どもたちが多く利用する公立学校であっても、近年、児童が人身売買の目的で誘拐されるケースが多数あり、特に女子には非常に不安な状態である。

学校Cは、学校内に遊具がないため、代わりにプールへ行くこと、ピクニック、外遊びなどを児童の自費で行っている。これは、貧しい家庭、あるいはチケット代を払えない子どもに対して、マイナスの影響を与えている。同級生と一緒にいけない理由を聞かれたり、低経済階層であることを皆に知られることになる。それは、いじめに繋がる可能性が非常に多く、最悪の場合、中退のような結果になる可能性が考えられる。

以前の中退率や留年率の記録についてたずねたところ、学校 C を除き、他すべての学校は中退や留年の記録をしていないことが明らかになった。つまり、子どもの就学者数のみを重視して、中退や留年した児童のデータがなく、中退問題が軽視されているように見えた。

第3部
結果のまとめと今後の課題

終章

本章では、本研究全体の結果を章別にまとめ、研究結果の貢献、研究の限界、考察と課題について述べる。まず、第1節では、調査研究の結果を各章別にまとめ、この研究から得られた結論を論じる。次に、第2節では、本研究結果からの学術的な貢献と実践的な貢献、及び社会的な貢献を検討し、第3節では、本研究の限界について述べる。最後の第4節では、研究の結論とインプリケーションを述べ、本研究に残された課題についても取り上げたい。

第1節 研究結果のまとめ

本研究では、“Prevention is better than care”の立場に立ち、近年ネパールの重要な課題となっている中退問題を解決するために中退リスクのある児童の存在を明らかにし、彼らに中退をさせないような対策、制度などを考える必要性を提示した。そして、初等教育における中退リスクのある児童に焦点を当て、そのような児童の特徴を明らかにした。中退リスクに影響している様々な要因のうち、特に学校要因、教員の要因と学校内外の友人関連の要因に注目し、中退予防のための対策方法を検討した。そのために、筆者は具体的なリサーチクエスションとして、次の5つの研究課題を設定した。

- ①中退リスクのある児童の特徴は何か。
- ②中退リスクの児童に学校や教員のどのような点が影響をしているのか。
- ③教員－児童のコミュニケーションがどのように中退リスクに影響を及ぼしているのか。
- ④児童の友人（学校内外）のどのような要因が影響をしているか。
- ⑤公立学校の中で中退率の高い学校と中退率の低い学校の違いは何か。

第1章では、ネパールの公立学校に存在する3つのタイプの児童を見てきた。タイプ①は「入学」後、小学校に5年間在学し「卒業」するタイプの児童。タイプ②は「入学」した後、「在学中」に様々な家庭要因、学校要因、個人要因や友人要因などの影響により最終的に中退する児童。最後に、タイプ③は「入学」後、「在学中」に先述した様々な要因の影響を受けたまま、中退せずに「学校を継続している」児童である（図1.1）。本研究では、特にタイプ③のような児童の存在を認識するために概念

的な枠組み（図 1.2）を作成した。そして、このような児童を、「中退リスクのある児童」と呼ぶこととした。ネパールの場合、現在まで中退リスクのある児童の存在がほとんど認識されてこなかったため、ネパールの教育分野で「中退リスクのある児童」の正式な定義は見られない。中退リスクのある児童に関する先行研究を参考にし、本研究における「中退リスクのある児童」を「在学中だが、中退する可能性の高い児童、すなわち学校をやめたいという考えを持ちながら就学を続けている児童」と定義した。そして、このような児童は今後中退者になる可能性が非常に高いことに着目し、これらの中退リスクのある児童の特徴を明確にし、適切な対策を講ずることが何よりも重要であると考えた。次に本章の第 2 節では、中退やその関連要因に関する理論的な枠組み（図 1.3）について述べ、その枠組みを基にして、筆者が本研究の理論的な枠組みを作成した（図 1.4）。

第 2 章では、主に先行研究を検討し、子どもの学校中退に関するこれまでの研究では、どのような要因が取り上げられているかを検討した。また、中退は一つだけの要因の結果ではなく、複数の要因の影響を受けた結果であることも確認した。中退問題は、世界の多くの国で見られる問題であり、特にアフリカや南アジアのような地域では深刻な課題になっていることがわかった。

先行研究から抽出した中退・中退リスクの要因を主に 6 つの要因、①マクロ構造的要因、②家庭内要因、③児童自身の個人的要因、④学校内要因、⑤教員に関する要因、⑥友人の要因、に分類し、検討した（図 1.4 「理論的な枠組み」と図 2.1 「中退要因の構造」）。

先行研究の検討により、「①マクロ構造的要因」として、学年を問わず、子どもの中退の主な共通要因は「貧困」であることが示された。経済的に貧しい国家では貧困により多くの中退者を生み出していることが確認できた。ネパールの場合は、マクロ構造的な要因として、国の貧困、政府と政治の不安定、インフラの未整備、教育分野の発展の遅れ、学校に対する資源不足と政府からの初等教育分野における資金の減少などが中退の主な要因として取り上げられていた。これらがネパールの EFA と MDG s の目標を達成できなかった要因でもあった（Robinson-Pant 2010, MoE 2015）。それ以外に、ネパール特有の要因として、1996 年～2006 年の間に起きたマオイストとの内戦も中退率の増加のひとつの要因とされた。「②家庭内要因」及び「③児童自身の個人的な要因」としては、家族構造、移住、ジェンダー、児童労働、親に関係する様々な要因、言語、就学のタイミング、意欲の欠如、自尊心や自信

が得られないことなどが確認できた。続いて、中退に影響する「④学校」及び「⑤教員」の要因としては、学校へのアクセス、学校のタイプ、規模と場所、学校内資源の欠如、教育費、学校内での負の影響、物理的設備、教員の欠勤、教育の質、教員や学校の厳しい規則、教員と生徒間の関係、ハラスメント・いじめ・体罰、留年、期末試験、進級制度、低学力、欠席、中退経験、学習に対するプレッシャー、教員の行動などについて取り上げられていた。最後に「⑥友人の要因」については、例えば、仲間はずれや社会的階層差別の要因が中退に影響していることを確かめた。

上記に述べたすべての要因は、ネパールの中退問題の原因でもある。これまでの先行研究では、ネパールでは、貧困が中退者を生み出しているという研究が多い。また、上記に取り上げた様々な学校や教員の影響で中退者が増加していることも取り上げられていた。他方で、ネパールの中退問題におけるこれまでの研究では、その多くが農村地の学校に注目していたため、それ以外の地域の中退の原因を地域別に、すなわち山岳部、丘陵地帯とタライ平原に分けて検討する必要があるといった課題が残されていた (Manandhar 2012)。

しかし、ネパールの盆地 (都市部) の公立学校を中心とした中退問題に関する先行研究は見られず、さらに中退リスクのある児童に関する研究も存在しないことが確認された。中退リスクについては先行研究の課題としても取り上げられていなかった。また、比較的恵まれた家庭の子どもも中退する一方で、貧困世帯の子どもであっても高い学業達成を示す子どもも存在することなどの現実に注目する研究は見られない。この両方のケースに学校・教員・友人が大きな影響を及ぼしていることには注目がされていなかった。また、児童の中退に、教員－児童間のコミュニケーション不足の影響や児童の学校内と学校外の友人の影響に関する研究も見られなかった。以上ことから、筆者は上述の研究課題を設定した。

第3章では、教育の歴史と学校制度を概観し、国レベルの指標 (MoE 2012) から初等教育の就学状況および留年と中退の現状を検討した。歴史的な視点からネパールの教育における問題を理解するため、ネパールが教育の重要性に気付きはじめた1950年以降の教育セクターの発展を確認した。NESPの下に1970年代に初めて初等教育の方針が設定され、一般の住民も就学ができることになった。1984年に国連が採択した普遍的な人権宣言のもとで、教育は基本的な人権であり、社会経済開発においても重

要であることが認知され始めた。さらに、政党の変化とともに教育制度も変わり「すべての人に教育を」のスローガンを掲げるようになり、それが楽観主義をもたらした。2000年からEFAとMDGsによる普遍的初等教育の目標も設定された。その結果、急激な入学者数の増加があり、この増加が教育の質の低下をもたらした。さらに1996年～2006年間のマオイストとの内戦により膨大な中退者が発生し、最終的にEFAとMDGsの目標達成に失敗した。

ネパールの教育制度は、5-3-2制（表3.1参照）であり、近年小学校の5年間と前期中等学校の3年間で合計8年間を基礎教育として定めている¹³¹。世界銀行による初等教育の目的は「識字能力を持ち計算のできる人口を生み出すこと」と「その後の教育の基礎を作ること」であった。この目標についてネパールの場合はある程度成功した。しかし、貧困と他の様々な要因の影響で、2012年のネパールの識字率は65.9%に過ぎなかった。これを男女別にみると、男性は75.1%を示し、女性は57.4%を示していた。

また、ネパールの2012年度の小学校の就学率95.1%（公立小学校の就学率は84.9%）に対して、進級率84.2%、留年率は10.6%、中退率は5.2%を示していた。さらに、学年別に見たところ、1年生と5年生の留年率が比較的高い数値を示し、男女別に見ると男子より女子の留年率が高くなっていた。このような留年の上昇は、最終的に中退をもたらしていることが確認でき（Manandhar 2012）、中退や中退リスクの場合も女子の割合が高いことが明らかとなっている（MoE 2012）。

初等教育に就学させることと初等教育を修了できることは全く別の問題であり、ネパール全体で就学率は上昇していても、児童の中退また中退リスクのある児童も大量に存在しているのが現状である。中退は2015年のネパール大震災の影響で急速に増加している（UNICEF 2015）。

第4章では、研究課題①「中退リスクのある児童の特徴は何か」について、明らかにするため、まず中退リスクのある児童の存在を検討した。Oakland（1992）は、中退者が出る学校では、中退リスクのある児童も必ず存在すると述べ、さらに中退リスクのある児童のビヘイビア（行動）の変化に注目すれば学校の中退率は顕著に低下させることができると論じている。ここでは、MoE（2012）で示されたネパールの中退率（5.2%）を基準にし、2015年度にこの値より高い中退率を示していた盆地（調査

¹³¹ 2015年前までは、小学校5年間のみが基礎教育

対象地域)の公立学校36校を選び、これらの学校では中退リスクのある児童が存在すると考え、合計1,041人の児童に質問紙調査を実施した。4年生と5年生の児童における質問紙調査から得られたデータをクロス集計で分析した結果、従属変数「中退リスクレベル」と独立変数、すなわち「留年経験」「中退経験」「欠席回数」「宿題の完成度」「算数の授業の理解度」「ネパール語の授業の理解度」「学業成績」「教室内で最も座りたい場所(好きな席の位置)」「友人との会話」「友人となじめない・合わない」「学校のグループ活動への参加」「学校での友人数」「教員と話するとき緊張感を感じる」などの間に有意な関係があることが明らかになった。一方で、児童の「性別」、「転校経験」と「小学校1年生に入った時の年齢」などのクロス集計の結果からは有意な関係はみられなかった。

また、以上の有意な関係が見られた中退要因のうち、「教室内で最も好きな席の位置」、「友人との会話」、「友人となじめない・合わない」、「学校内の友人数」と「ネパール語の授業の理解度」、「学校のグループ活動への参加」、「教員と話するとき緊張する」、については、先行研究になく、本研究で新たに明らかにできた知見である。また、有意な関係が確認できなかった要素も、本研究で得られた知見のひとつとして重要である。

以上、取り上げた全ての中退リスクのある児童の特徴に学校や教員が学校生活のなかで注意することができれば、中退リスクを削減することができると考えられる。また、本研究から明らかにした中退リスクのある児童の特徴全てに対する改善に、学校内で学校や教員が実践的に取り組むことは不可能ではないと考えられる。

第5章では、研究課題②「中退リスクのある児童に学校や教員のどのような点が影響を及ぼしているのか」について、調査対象にした公立小学校でこれまでにあった中退や、現在の中退リスクに学校や教員が与えている影響を検討した。Konu & Rimpelä (2002)、Keith (1986)、Veenstra & Kuyper (2004)は、家庭の特徴の影響のほか、学校の特徴も学業達成に影響を及ぼすことを検証した。しかし、No, F., et al. (2016)の研究では児童の中退に世帯の貧困が影響しないという結果が明らかにされている。他方、Hyneman & Locley (1983)は、特に発展途上国の生徒の教育達成度は、生徒の家庭の特性の影響より、学校の特徴の影響が最も関連すると指し示している。本調査結果からは、ネパールの公立学校の中退率が高い要因として、学校の教育システムと教員の指導方法・態度などが挙げられた。また、各対象

校の設備の不足のような要因も児童の中退リスクに影響を及ぼしていることが明らかになった。データ分析（クロス集計）の結果、児童の中退リスクレベルに影響する学校内要因は、「お昼ご飯（給食の有無）」「学校の規則が厳しすぎる」「学校へ行くのが嫌になった」「テストばかりで怖い」「学校は疲れる」「英語の授業の理解」などであり、いずれも有意な関係が確認できた。他方、中退や中退リスクに教員が与えている影響は、「グループ学習をする」「教員と話をする機会がある」「教員が体罰を与えるので怖い」「教員がよく怒るので怖い」「成績が落ちると教員から叱られること」「教員は毎日学校に来ない」と「教員が間違いを教えている時（児童が）それを指摘できる」であり、これらも、中退リスクと有意な関係があることが明らかになった。

上記の有意な関係が見られた要因のうち、「昼食（給食の有無）」「英語の授業の理解度」「グループ学習をする」「教員と話をする機会がある」「教員が間違いを教えている時それを指摘すること」は、本研究調査のもとで新たに分かった要因である。

ネパールのほとんどの公立学校では食堂がない。対象校の9割以上の学校に食堂の設備がなかった。そのため、弁当を持ってくる32.7%の児童を除き、5割以上の児童は現金を持ってくることが明らかになった。学校内で食堂の設備がないためにお昼を買いに学校を出た児童が戻ってこない、つまり、半日欠席をするという問題も明らかになった。他方、食堂の設備がある学校では、このような半日欠席する児童がほとんどいないことも分かった。すなわち、食堂の設備の有無が児童の出席率と同時に教育達成度に影響し、中退リスクに繋がっていることが確認できた。

以上が、児童の中退リスクに影響する学校や教員の様々な要因である。加えて、筆者は学校や教員によるこれらの要因の影響をより精緻に把握する目的で、児童の経済レベルを統制した上で再度分析を行った。経済階層が低い児童のみに限定し、中退リスクレベルに対する学校や教員の影響を検討してみた。その結果、経済階層が低いグループの児童にも、従属変数である「中退リスクレベル」と独立変数である「学校生活の満足度」「学校の勉強は好き」「学業成績」「ネパール語の授業の理解度」「学校のグループ活動に参加」「テストばかりで怖い」「学校に行きづらい」「学校内で教員と会話するのが好き」「普段教員と話をする機会の程度」「教員が間違いを教えていることを指摘する」「グループ学習をする」「担当教員が好き」「成績が落ちると教員に叱られる」の間に有意な関係が見られ

た。経済階層を統制しても、中退リスクにやはりこれらの要因が影響を及ぼしていることが明らかになり、双方の間に相関関係があることが分かった。この結果は、児童が貧しい階層であっても、学校の取り組みにより、中退リスクを緩和できることを示唆している。

第6章では、研究課題③「教員－児童のコミュニケーションがどのように中退リスクに影響を及ぼしているのか」への答えを得る目的で、ネパールの小学校の授業における教員－児童間のコミュニケーションの実態を把握し、学校中退リスクに対するコミュニケーション不足の影響を検討した。ネパールの、特に公立小学校では、教員－児童の間でコミュニケーションを取るような雰囲気はあまり見られない。対象校を含む多くの公立学校では教員－児童の間でコミュニケーションが不足する主な原因は、①教員中心の学習パターン、②カリキュラム消化中心の学習方法、③教員の評価（授業がうるさければうるさいほど教員の評価が下がるという規則）、④親によって形成された教員への怖いイメージ、⑤教員からの怒り・体罰、であることが明らかになった。静かな環境で学習すべきということは、どの学校でも同じだと考えられるが、特に公立学校では（一部を除く）この「静かな環境での学習」が意味するのは児童が全く話さない授業であることが確認できた。教員は、グループ学習などをほとんどせずに、一方的に話し、教育内容を所定の期間内に消化することのみを重視していることが確認できた。また、学校内での教員の怒りや体罰はネパールの公立学校では一般的であり、さらに家庭内では親からも「教員＝怖い」というような印象を植え付けられがちであるため、多くの児童は恐怖心から教員とコミュニケーションが取れないことが明らかになった。そのひとつの現われは、教員が間違っていることを教えていることを分かっているにもかかわらずそれを言えないという児童が多かったことである（第5章を参照）。このように教員－児童の間でコミュニケーションが取れない環境では、児童が学習内容を理解しないまま通学を継続することで中退リスクが非常に高くなる傾向が見られた。

第7章では、研究課題④「児童の友人（学校内外）のどのような要因が中退に影響をしているか」について検討した。21人の中退者であるストリートチルドレンにFGD調査を実施し、さらに、そのうち2人のケーススタディーを検討した。調査結果からは、対象者である子どもの多くが、親、教員と学校内の友人に自分のことを理解して貰えず、虐待、勉強その他のプレッシャー、いじめとパワハラ、学校の厳しいルール、大量の課題や暗記中心の学習方法から負の影響を受けている状態で学校を中退し、その後に家を出て、逃げて、路上の生活を選択したことが明らかになった。同時期に、学校外のストリートチルドレンとの友人関係が強まり、これが親子関係、教員または校内の友人関係よりも親密になることにより、児童の中退が促されるといったプロセスが明らかになった。

2人のストリートチルドレンのケーススタディーからも、経済的に裕福なバックグラウンドの児童であっても、親と教員の態度とプレッシャーや、特に学校内の友人からのいじめ、仲間はずれ、差別などにより中退リスクを高めるという傾向が明らかになった。また同時に学校外の中退者である友人との親しい付き合いや良い友人関係が中退を決定する主な要因だったことが明らかになった。このことから、児童の中退には経済的な要因のみが最も影響をしているとは限らないことがわかった。学校内での陰険な人間関係と対照的に、学校外の親切で仲間に入れてくれる友人の存在が、中退や中退リスクを高めていることが明らかになった。

第8章では、研究課題⑤「公立学校の中で最も中退率の高い学校と中退率の低い学校の違いは何か」について、2015年度に中退率が低かった学校と高かった学校の具体的な違いを、各校の校長への犯行増加インタビューで得られた結果から検討した。各対象校4校（中退率が低い公立学校2校と中退率が高い公立学校2校）それぞれがどのような要素（学校の位置と安全性、物理的な設備、学習方法、欠席などに関する学校の対応、選択活動、学生のための教員や学校のサポートなど）をインプットし、どのような効果としてアウトプット（留年率、中退率、中退リスクのある児童など）しているのかについてその違いを検討した。さらに、それぞれの学校が中退リスクのある児童の特徴をどのように見分けているか、また、中退や中退リスクのある児童を減少させるためにどのような対策を取っているかについても検討した。

まず、学校環境とそのルールが、小学生の中退の決定とどのように関連しているかを検討した結果、教員の行動・態度、教育方法、教材、学校のインフラ、ICTの促進、イン/アウトドアゲーム、選択活動、学習環境、休暇の期間、学校専用のカレンダー、移住者の数、コミュニティ・地域住民との関係などが中退率の高い学校と比べ、中退率の低い学校のほうが良好な状態だった。また、移住者の子どもがより多く在籍している学校では比較的中退の規模は大きく見られた。学校内に運動場と警備員（ゲートキーパー）などのセキュリティ設備がない学校では中退率が高かった。長期休暇が短縮されたり、長期休暇中にコーチングクラス（補習）を実施するようなプログラムを行っている学校の中退率は比較的lowだった。その理由として、中退率を最も低く示した調査対象校Aの校長は、コーチングクラス（補習）を実施した場合に、学習をしない期間を減らすことで、理由なく中退する子どもの中退

率や欠席率を減らせる可能性が高くなるからだと指摘した。また、食堂の設備がある学校、グループ学習や活動をする学校の中退率は比較的lowかった。さらに、一般のカレンダーのかわりに学校専用のカレンダーを持つ学校の中退率は、通常のカレンダーに準拠している学校と比べて低い傾向があった。また、定期的に親と教員の面談（PTM）を実施している学校と比べ、PTMを年一回、または必要なときのみ行う学校の中退率は高かった。

第8章の結果に鑑みると、中退リスクのある児童の主な特徴として、「欠席が多い」「宿題の未完成」「グループワークへの不参加」「授業中無言にさせられる」という要素が確認できた。一方、それぞれの対象校の校長の下で、中退をコントロールする主な対策方法として、各クラスや学校全体に友好的なコミュニケーションを可能とする環境を提供すること、各児童の学習や個人的な問題に注意を払うこと、各授業別に出席を取ること、定期的にPTMを行うことなどが実施あるいは計画されていることがわかった。さらに、学校が優秀な児童と同様に支援が必要な児童にも平等に支援するような対策を行えば中退リスクを低減させることができることが示唆された。

以上が、本研究の第1章～第8章までの知見のまとめである。学校の中退は子どものわがままの一言で片付けられるものではなく、周囲から働く様々な力が子どもに中退を余儀なくさせていることが確認できた。学校、家族、教員、友人は児童が中退の決定を下すようなプッシュ要因となっているのである。中退リスクのある児童を保護するためには、学校・教員は、どの児童がどのような問題に直面しているか、学校と教員にどのような期待をしているか、なぜ彼らは学校をやめたいのか、何が彼らの就学継続に役立つだろうか、などのような個々の児童への気配りをする必要がある。学校側に目を向けてみると、教員1人当たりの児童数を現在よりも少数にコントロールできれば、以上述べたことがより容易になると考える。

第2節 本研究の貢献

上記の第2章の要約にも述べたように、これまでの先行研究は貧しい農村部を対象としたものが中心であり都市部である盆地のような比較的発展している地域の公立学校を対象に、児童の中退リスクを検討した研究は見られない。また、中退や中退リスクに与える影響要因として、経済的要因をコン

トロールした上で、教員とのコミュニケーションや、学校・教員・学校内外の友人に着目した研究もほとんど見られない。本研究は上記の点を調査し、検討したことに新規性がある。以下に、本研究結果が提供する学術的な貢献及び実践的な貢献、社会的な貢献を述べる。

1. 学術的貢献

本研究では、中退リスクのある児童の存在を明らかにし、ネパールの盆地内の公立学校における中退リスクのある児童の特徴について分析した。また、経済的背景がほぼ同じである児童について、上記に述べた学校、教員、友人の様々な要因が児童の中退や中退リスクに与えている影響を検討した。この研究を通じて、中退リスクのある児童を識別できるような手法すなわち「中退リスクのある児童の特徴」を明らかにすることができた。途上国の都市部や農村部の公立学校に向け、この知見を適用することができれば、早期に中退しそうな児童を見分けることができ、公立学校での中退問題の抑制に一定の示唆を与えることができると考える。個々の学校が、第4章から第8章の分析結果から明らかになった中退リスクのある児童の特徴と、中退リスクに影響している学校、教員、友人の要因を参考にすれば、中退リスクのある児童を識別することができ、個々の児童に応じた特別な配慮をしながら、彼らが中退行為に至る前に、相応の対策を考えることができよう。本研究は、小学校の入学後と中退前に児童が体験するであろう「学校をやめたいという段階」に関する研究の空白を埋める学術的な研究としての意義があり、それこそが本研究の学術的な貢献でもある。

2. 実践的貢献

本研究の結果では中退リスクのある児童の存在を識別し、彼らの特徴を明らかにした。中退リスクのある児童を識別することができることによって中退を未然に防ぐ可能性が高いと言える。中退リスクの緩和は、中退率の改善にも貢献できよう。これにより、学校・教員が児童に対し、学習や就学への関心を強めるための新たな方法を検討することができ、中退率減少のために配慮すべきポイントが確認できる。本研究の知見は中退を抑制する手段の一つとして活用することができ、実践的にも意味は大きい。これが本研究の実践面への貢献である。

3. 社会的貢献

NGO “Y” によると、ネパールの様々な学校を中退した子どもの9割以上はストリートチルドレンになり、それは社会問題になっているとされる。ネパールの、特に盆地と観光地にはこれらの中退者であるストリートチルドレンが起こす児童労働、物乞い、デンドライトのような薬物の使用、人身売買、売春、拘り、違法行動、観光客を騙すような違法的な行動は、社会問題となっている。また、一人のストリートチルドレンが他の子どもをストリートチルドレンになるよう勧誘しているという実態もある。「中退リスクのある児童をコントロールし、中退率を増加させない」ことが推進されれば、上述の社会問題の改善にも結びつけることができよう。これは本研究の社会的な貢献であると言える。

以上が本研究の学術的、実践的および社会的な貢献である。

第3節 研究のリミテーション（限界）

本研究の限界についても触れておきたい。まず、本研究の対象者数（サンプルサイズ）は必ずしも大きいものではない。ネパールは、地理的に山岳部、丘陵地帯とタライ平原に分類されているため、地域によって公立学校の中退問題と中退に影響する要因も異なると考えられる。したがって、ネパールの全ての公立学校の中退要因や中退リスクのある児童の特徴を本研究で取り上げた要因や特徴のみに限定することはできない。

本研究は主に盆地である3つの地区（カトマンズ、パタンとバクタプール）を対象地にし、それぞれ地区のDoEから提供されたデータをもとに調査対象校名簿を作成した。学校名簿には中退に関するデータが記載されていない学校が多数存在したため、そのような学校すべてを訪問することはできなかった。したがって、基準にした中退率5.2%（2012年）より高い中退率を示す盆地の公立学校全てが含まれているわけではない。中退率を確認できた盆地内の学校数が200以上であり、各盆地の地域別に学校を分け、ランダムサンプリング方法で学校を選んだ。そのため、中退率の高い公立学校が対象外になっていたり、中退率が低い学校が対象校になった場合もあると考えられる。また、研究結果の正確さには限界がある。また、調査対象者の年齢によっては、彼らが学校、教員や友人に対して実際

に感じていることを、そのまま答えているかどうかは定かではない。学校、教員や友人の正・負の影響で本音の回答が書かれているとは限らない。

さらに、2015年に大震災が起きたことは、それ以降の調査（第二、第三および第四回の調査）実施に大きな影響を与えた。2015年のストリートチルドレンを対象にした調査においても、参加するはずの男女合計50人の対象者のうち、FGD調査を実施することができたのは21人の男子のみに限られた。参加する予定であった女子対象者からの意見や感想も得ることができれば、女子の立場の中退理由が明確になる可能性が高かった。2016年～2017年の間に行った調査結果からも、中退や中退リスクに地震が大きく影響しているという傾向が強く見出された。地震が起きなければ、中退・中退リスクに最も影響している要因をもっと具体的に明確にできたと考えている。

最後に、本稿での調査対象者は、ネパールの盆地の公立学校に限定しており、範囲は限られていることを言い添えておきたい。公立学校に在学する児童は、私立学校と比べ、比較的中退するリスクが高いという状況を勘案して実施した調査である。そのため、本研究の対象児童から得られた結果が必ずしもネパール全土の児童に適用可能とは言えない。

第4節 本研究の示唆

本研究の調査結果に基づいて、各公立学校の中退リスクのある児童数をコントロールするあるいは減少させるために次の点が役立つと考えられる。まず、国家、教育行政、学校や教員は、中退者を含め、在学中の中退リスクのある児童・生徒にもっと焦点を当てるべきである。特にネパールの場合、教員が中退リスクのある児童に注目すべきだと筆者は考える。その理由は、クラスの教員が児童の興味、学習適応の能力、学習についての好き嫌い、授業中や授業後の児童の行動などについて、親や家族と比べ比較的理解しているためである。したがって、本研究では、教員と学校が中退をコントロールするために児童の学習に対する主要な責任を担う必要があると考えた。しかし、それは親に責任がないということの意味するわけではない。教員は、児童の状況を親に説明し、情報を共有することが重要であると考えられる。

第5節 今後の課題

本研究では、複数の質問紙調査、半構造化インタビュー調査、FGD 調査、ケーススタディーのような、量的および質的調査を実施し、中退リスクのある児童の特徴と中退・中退リスクに影響している要因を明らかにした。しかし、本研究で明らかにした児童の中退リスクに影響する要因はこれだけでは不十分だと筆者は考える。中退リスクのある児童を一番身近な家庭内で見分けられる手法を検討することができれば、中退リスクのある児童を減少させるための、より有効な方策が検討できるであろう。また、児童の中退と中退リスクには、家族と児童間のコミュニケーションの影響と、近所やコミュニティの影響も検討すべきであると考え、これは今後の課題として残す。

参考文献

1. 単行本

(a) 日本語

- 天野郁夫 (1997) 『教育と近代化 日本の経験』、玉川大学出版部
江原裕美 (2001) 『開発と教育』新評論
江原裕美 (2003) 『内発的発展と教育』新評論
黒田一雄・横関祐美子 (2005) 『国際教育開発論』有斐閣
工藤律子 (1998) 『居場所をなくした子どもたち』JULA 出版局
工藤律子 (2000) 『家族と生きる意味』JULA 出版局

辞書

- 荒木光弥 (2004) 『国際協力用語集』 国際開発ジャーナル社、第3版。

(b) 英語

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P., (2009). *Educational Research : Competencies for Analysis and Applications*. Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Karki, V. B. (2009). *Primary School Dropout in Nepal: Antecedents and Subsequent Activities*. Deutschland, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Manandhar, N. (2012). *Determinants of Primary School dropout in Terai Districts of Nepal*. Deutschland, Germany: Lambert Academic Publishing.
- May, T. (2011). *Social Research: Issues, Methods and Process*. Glasgow: McGraw-Hill Companies.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

2. 論文

(a) 日本語

- 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005) 「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味」『発達心理学研究』第16巻第1期、1～14頁。

- 荊木まき子・森田英嗣 (2012) 「小学校低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入：協働困難な教員との協働過程について」．『コミュニティ心理学研究』第16巻第1期、65～78頁。
- 菅野琴 (2002) 「すべての人に教育を、ユネスコのジェンダー平等教育への取り組み」『国立女性教育会館研究紀要』第6巻、27～38頁。
<https://ci.nii.ac.jp/els/contents110000040002.pdf?id=ART0000371473> (アクセス : 2017. 6. 21)
- 菅野琴 (2008) 「ネパールにおける女子の基礎教育参加の課題—ジェンダーの視点から—」『ジェンダー研究』お茶の水女子大学、第11巻、1～21頁。
http://www.igs.ocha.ac.jp/igs/IGS_publication/journal/11/jenda_1_kayano.pdf (アクセス : 2017. 6. 21)
- 片山悠樹 (2008) 「高校中退と新規高卒労働市場—高校生のフリーター容認意識との関連から—」『教育社会学研究』第83巻。https://www.jstage.jst.go.jp/article/eds/83/0/83_23/_pdf/-char/ja (アクセス : 2017. 6. 21)
- 小川M. (2016) 「ケニア農村部における中等学校への就学・退学をめぐる家族の戦略—就学継続の意味づけに着目して—」『広島大学教育開発国際協力研究センター国際教育協力論集』第19巻第1期75～87頁。<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2017/03/19-1-7.pdf> (アクセス : 2017. 9. 21)
- 定松栄一 (2008) 「日本のEFAへの貢献」EFA グローバルモニタリングレポート、独立行政法人国際協力機構、23～52頁。
- 長岡智寿子 (2005) 「ネパールにおける教育開発政策の現状と課題—ノン・フォーマル教育に注目して—」『大阪大学人間科学研究科紀要』第31巻、279～299頁。<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/5450/hs31-279.pdf> (アクセス : 2017. 9. 21)
- 長坂寿久 (2013) 「ネパールの児童労働とNGO」『国際貿易と投資』第25巻第2期、107～134頁。<http://www.iti.or.jp/kikan93/93nagasaka.pdf> (アクセス : 2017. 9. 1)

畠山勝太 (2014) 「データを見るネパールの教育2：教育の効率性—後編」『サルタック・ジャパ
ン』2014年10月21日。 <http://www.sarthakshiksha.org/ja/2014/10/> (アクセス：2017.
2.2)

服部範子 (2010) 「ネパールにおける教育とジェンダー—2008年調査—」『社会言語教育学系』学校教
育学研究、第22巻、103～112頁。
<https://ci.nii.ac.jp/naid/40019767499/> (アクセス：2017. 12.2)

ユニセフ (1990) 『万人のための教育世界宣言』1990年

日本ユニセフ協会 (2008) 『世界子ども白書』2008年。

日本ユニセフ協会 (2010) 『世界子ども白書』2010年。

ユニセフ (2016) 「ネパール現地報告会『大地震から500日、復興の現状と今後の課題』」
<http://www.unicef.or.jp/event/report/20160822.html> (アクセス：2017. 12.2)

(b) 英語

A

Ackers, J., Migoli, J., & Nzomo, J. (2001). Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 21(4), 361-374.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.

Alexander, R. (2008). *Education For All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 20.* http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA20.pdf (Retrieved on 2016.11.1)

Allensworth, E., & Easton, J. (2007). What matters for staying on-track and graduating in Chicago public high schools. *Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.*

- Amin, S., Mahmud, S., & Huq, L. (2002). Baseline survey report on rural adolescents in Bangladesh. *Dhaka: Ministry of Women's Affairs, Government of the Bangladesh.*
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development, 31*(4), 374-381.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 5-22.
- Anderson, D. M. (2014). In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. *Review of Economics and Statistics, 96*(2), 318-331.
- Anderson, D. M., Hansen, B., & Walker, M. B. (2013). The minimum dropout age and student victimization. *Economics of Education Review, 35*, 66-74.
- Andrei, T., Teodorescu, D., & Oancea, B. (2012). Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 188-192.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.
- Azzam, A. M. (2007). Why Students Drop Out. *Educational Leadership, 64*(7), 91-93.

B

- Bachman, J. G. (1972). Dropouts Are Losers: Says Who? *Today's Education, 61*(4), 26-31.
- Baines, E., Rubie - Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year - long intervention study. *Cambridge Journal of Education, 39*(1), 95-117.
- Bajracharya, A., & Amin, S. (2010). POVERTY, GENDER, AND YOUTH (Working paper No. 19). New York, New York: Population Council.
<https://youtheconomicopportunities.org/sites/default/files/uploads/resource/019.pdf> (Retrieved on 2016.2.24) .
- Bajracharya, A., & Amin, S. (2012). Poverty, marriage timing, and transitions to adulthood in Nepal. *Studies in Family Planning, 43*(2), 79-92.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1728-4465.2012.00307.x/epdf> (

Retrieved on 2016.12.4) .

- Bajracharya, D. (2014a). *Primary Education and Socio-Economic Development in Nepal*. (Unpublished Masters' Dissertation). Asia University, Tokyo.
- Bajracharya, D. (2014b). Current situation and challenges in achieving EFA goals: The case of Nepal. *Journal of Graduate School Humanities and Sciences*, 17, 191-199.
- Bajracharya, D. (2015). Impact of Teacher-Student Communication on "High-Risk Dropout" Students. *Developing Country Studies*, 5(18), 88-100.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baron-Thiene, A., & Alfermann, D. (2015). Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation-A prospective study of adolescent athletes from German elite sport schools. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 42-49.
- Barry, M., & Reschly, A. L. (2012). Longitudinal predictors of high school completion. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 74-84.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568- 582.
- Becker, H. S. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry*, 27(1), 40-53.
- Bhatta, T. D. (2011). Academic achievement in a second language. *Education quarterly*, 2, 45-48.
- Blasco, M. (2009). Linking rights with lives: The micropolitics of educational decision making in urban Mexico. *Comparative Education Review*, 53(1), 41-61.
- Blount, T. (2012). Dropout Prevention: Recommendations for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 10(16), 1-16.
- Blue, D., & Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation. *Study of High School Restructuring Issue Brief*, 1(2), 1-11.

- Braakmann, N. (2011). The causal relationship between education, health and health related behaviour: Evidence from a natural experiment in England. *Journal of Health Economics*, 30(4), 753-763.
- Bridgeland, J. M. (2010). The new dropout challenge: Bridging gaps among students, parents, and teachers. *New Directions for youth development*, 2010(127), 101-110.
- Brock, C., & Cammish, N. (1997). *Factor Affecting Female Participation in Education in Seven Developing Countries, Education Research Paper*.
http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/Misc_Education/paper09.pdf (Retrieved on 2016. 12. 4)
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Bryan, J., Moore - Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 467-480.
- Buchmann, C., & Emily H. (2001). Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 77-102.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*, 150-197.
- Budget Report (2016). Budget for fiscal year 2016/17 in education sector.
<https://edusanjal.com/blog/budget-fiscal-year-201617-education-sector/> (Retrieved on 2016. 12. 14)
- Butler-Barnes, S. T., Estrada-Martinez, L., Colin, R. J., & Jones, B. D. (2015). School and peer influences on the academic outcomes of African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 44, 168-181.

C

- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384-1398.

- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65-80.
- Cameron, L. (2009). Can a public scholarship program successfully reduce school dropouts in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review*, 28(3), 308-317.
- Cameron, S. (2011). Whether and where to enrol? Choosing a primary school in the slums of urban Dhaka, Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 357-366.
- Cann, K. T. (1983). An economic evaluation of elementary education for dropouts in Indonesia. *Economics of Education Review*, 2(1), 67-89.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71(4), 295-313.
- Cardoso, A. R., & Verner, D. (2007). *School Drop-out and Push-out Factors in Brazil: The Role of Early Parenthood, Child Labor, and Poverty* (Report No. 4178). World Bank.
- Carney, Stephen and Rappleye, Jeremy. (2011). Education reform in Nepal: from modernity to conflict. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), 1-9.
- CBS. (2013). Statistical Year Book of Nepal - 2013.
http://cbs.gov.np/image/data/Publication/Statistical%20Year%20book%202013_SS/Statistical-Year-book-2013_SS.pdf (Retrieved on 2015.12.4) .
- CERID. (1987). An enquiry into the causes of primary school dropouts in rural Nepal Kathmandu: Research Centre for Educational Innovation and Development.
- CERID. (1990) . Role of woman teachers for promotion of universal primary education for girls. Kathmandu: Research Centre for Educational Innovation and Development.
- CERID. (2001). A study on Improvement of Internal Efficiency of Primary Education. Kathmandu: Research Centre for Educational Innovation and Development.
- Chakrabarty, S., & Grote, U. (2009). Child labor in carpet weaving: impact of social labeling in India and Nepal. *World Development*, 37(10), 1683-1693.

- Chakrabarty, S., Grote, U., & Lüchters, G. (2011). Does social labelling encourage child schooling and discourage child labour in Nepal?. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 489–495.
- Chapman, D., & Adams, D. (2002). *The quality of education: Dimensions and strategies. Education in developing Asia*. Comparative Education Research Center, University of Hong Kong, Asian Development Bank and Hong Kong.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & KewalRamani, A. (2011). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972–2009. Compendium Report. NCES 2012–006. *National Center for Education Statistics*.
- Chowdhury, A. M. R., Choudhury, R. K., Nath, S. R., Ahmed, M., & Alam, M. (2001) . A Question of Quality: state of primary education in Bangladesh. *Dhaka: The University Press Limited*
- Chung, C., & Mason, M. (2012). Why do primary school students drop out in poor, rural China? A portrait sketched in a remote mountain village. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 537–545.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). The Coleman Report. *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing office, Washington, DC.
- Country Economy (2015). Human Development Index– Nepal.
<https://countryeconomy.com/hdi/Nepal> (Retrieved on 2017.2.4)
- Crain–Dorough, M. L. (2003). *A study of dropout characteristics and school-level effects on dropout prevention* (Doctoral dissertation, Louisiana State University).
- Creighton, M. J., Park, H., & Teruel, G. M. (2009). The role of migration and single motherhood in upper secondary education in Mexico. *Journal of Marriage and Family*, 71(5), 1325–1339.
- D**
- Devkota, S. P., & Bagale, S. (2015). Primary Education and Dropout in Nepal. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 153–157.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). "A critical review of the literature on school dropout." *Educational Research Review*, 10, 13-28.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., & Steinberg, L. (1991). Community influences on the relation of family statuses to adolescent school performance: Differences between African Americans and non-Hispanic Whites. *American Journal of Education*, 99(4), 543-567.

Dunne, M., & Ananga, E. D. (2013). Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 196-205.

E

Edmonds, E. V., & Shrestha, M. (2014). You get what you pay for: Schooling incentives and child labor. *Journal of Development Economics*, 111, 196-211.

Edelson, D. C., Gordin, D. N., & Pea, R. D. (1999). Addressing the challenges of inquiry-based learning through technology and curriculum design. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 391-450.

Edwards, A. C., & Ureta, M. (2003). International migration, remittances, and schooling: evidence from El Salvador. *Journal of Development Economics*, 72(2), 429-461.

EFA (2015). *Education For All: National Review Report, 2001-2015*. Kathmandu, Nepal.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232769E.pdf> (Retrieved on 2016. 1. 4) .

Ekstrom, R., Goertz, M., Pollack, J., & Rock, D. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *The Teachers College Record*, 87(3), 356-373.

Ellen, S. (1984). Drop out in primary education: a regional overview, *UNESCO, Regional office for Education in Asia and Pacific*, Bangkok, Thailand.

Ersado, L. (2005). Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: comparative evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. *World Development*, 33(3), 455-480.

F

Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.

- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth & Society, 21*(3), 306-354.
- Fernández - Macías, E., Antón, J. I., Braña, F. J., & Bustillo, R. M. (2013). EarlySchool - leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education, 48*(1), 150-164.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5530-5538.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review, 17*(3), 433-448.
- Franklin, B. J., & Kochan, S. (2001). A statewide dropout tracking system. *Journal of Educational Technology Systems, 29*(4), 313-329.
- Fry, R. (2003). *Hispanic Youth Dropping Out of US Schools: Measuring the Challenge*. Pew Hispanic Center Report. Washington, DC.

G

- Gad, Y. A. (2014). Factors affecting dropout in Egypt. *African Journal of Education and Technology, 4*(1), 10-19.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education, 1*, 59-62

- Gertler, P., Patrinos, H. A., & Rubio-Codina, M. (2006). Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico. *Journal of Development Economics*, *99*(1), 68–79.
- Gibbs, B. G., & Heaton, T. B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: A life course perspective. *International Journal of Educational Development*, *36*, 63–71.
- Gilmore, P., & Glatthorn, A. A. (1982). *Children in and out of School: Ethnography and Education*. Center for Applied Linguistics. Hampden Station, Baltimore.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY: Longman.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, *7*(1), 25–41.
- Goksen, F., & Cemalcilar, Z. (2010). Social capital and cultural distance as predictors of early school dropout: Implications for community action for Turkish internal migrants. *International Journal of Intercultural Relations*, *34*(2), 163–175.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, *8*(4), 597–606.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, *36*(4), 715–738.
- GoN. (2012). *Nepal Demographic and Health Survey–2011*. Ministry of Health and Population: Kathmandu. [https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR257/FR257\[13April2012\].pdf](https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR257/FR257[13April2012].pdf) (Retrieved on 2015.12.4)
- Gong, X., Ding, Y., & Tsang, M. C. (2014). Gender differences of academic performance in compulsory education in rural Southwestern China. *International Journal of Educational Development*, *39*, 193–204.
- Goulding, S. M., Chien, V. H., & Compton, M. T. (2010). Prevalence and correlates of school drop-out prior to initial treatment of nonaffective psychosis: Further evidence suggesting a need for supported education. *Schizophrenia Research*, *116*(2–3), 228–

Gul, R., & Ali, A. (2013). Causes of Dropout Rate in Government High Schools (Male). *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 13, 120-125.

H

Hada, B. (2011). Need of teacher education to create favorable teaching learning atmosphere in Nepal. *Education quarterly*, 1(2), 15-22.

Hadley, S. (2010). *Seasonality and Access to Education: The Case of Primary Education in Sub-Saharan Africa*, Transitions and Equity, London, UK.

Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influenceProcess. *Sociology of Education*, 63(2), 122-132.

Hamano, T. (2011). The education policy agenda and education research in Africa: Concerning mainly primary education. *Proceedings*, 13, 13-18.
http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/51419/1/Proceedings13_02Hamano.pdf (Retrieved on 2015.1.4) .

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.

Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34(4), 428-457.

Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (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

Heynemann, S. P. (2006). The Effectiveness of Development Assistance in Education: An Organizational Analysis. *Journal of International Cooperation in Development*, 9(1), 7-26.

Heyneman, Stephen P. (2010). Education and Development: A Return to Basic Principles. *Development*, 53(4), 518-21.

- Heyneman and Locley, Hongmei Yi, Linxiu Zhang. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas?. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555-563.
- Heymann, J., Raub, A., & Cassola, A. (2013). Does prohibiting child labor increase secondary school enrolment? Insights from a new global dataset. *International Journal of Educational Research*, 60, 38-45.
- Heyneman, S. P., & Stern, J. M. (2014). Low cost private schools for the poor: What public policy is appropriate?. *International Journal of Educational Development*, 35, 3-15.
- Hughes, J. N., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309-322.
- Hungi, N., & Thuku, F. W. (2010). Differences in pupil achievement in Kenya: Implications for policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 33-43.
- Hunt, F. (2008). *Dropping Out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton: CREATE.
- Hupfeld, K. (2007). *Resiliency skills and dropout prevention: A review of the literature*. Denver: Scholar Centric.

I

- Islam, K.N. (2012). Prioritizing 'Universal Primary Education' without Post Basic Education in Eradicating Extreme Poverty - A Public Policy Perspective in Bangladesh. *Studies on Asia* 2(2), 85-119.

J

- Jozełowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools*, 30(1), 49-62.

K

- Kamiya, T., Dong, C., & Kato, M. (2014). Children's and Guardians' Awareness of the Child's Self-Determination Behavior: A Comparative Study of Japan, China, and South Korea. *Asian Journal of Human Services, 6*, 93-110.
- Kandel, W., & Kao, G. (2001). The Impact of Temporary Labor Migration on Mexican Children's Educational Aspirations and Performance. *International Migration Review, 35*(4), 1205-1231.
- Kandel, W., & Post, D. (2003). After school work in Mexico: competing for children's time success. *International Journal of Educational Development, 23*(3), 299-314.
- Kane, E. (2004). *Girls' Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?*, Washington, DC: World Bank.
- Karim, S. (2004) Transparency in Education: Report Card in Bangladesh. *Paris: International Institute for Educational Planning.*
- Karki, V. B. (2004). *Perceived Antecedents and Subsequent Activities of Primary School Dropout in Nepal*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Washington University.
- Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. S. (1998). Adolescent School Experiences and Dropout, Adolescent Pregnancy, and Young Adult Deviant Behavior. *Journal of Adolescent Research, 13*(1), 49-72.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*(5), 373-380.
- Kennelly, L., & Monrad, M. (2007). Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions. *American Institutes for Research*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499009.pdf> (Retrieved on 2015.10.14)
- Khaniya, T., & Williams, J. H. (2004). Necessary but not sufficient: challenges to (implicit) theories of educational change: reform in Nepal's primary education system. *International Journal of Educational Development, 24*(3), 315-328.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(4), 3-10.

- Knesting-Lund, K., O'Rourke, B., & Gabriele, A. (2015). Teachers' Efficacy for Supporting At-Risk Students and Their Perceived Role in Dropout Prevention. *Journal of Studies in Education, 5*(2), 187.
- Koedel, C. (2008). Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district. *Journal of Urban Economics, 64*(3), 560-572.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79-87.
- Koolwal, G. B. (2007). Son preference and child labor in Nepal: The household impact of sending girls to work. *World Development, 35*(5), 881-903.
- Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999). School dropout from the perspective of former students: Implications for secondary special education programs. *Remedial and Special Education, 20*(2), 78-83.
- Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K., & Hammer, J. (2005). Teacher absence in India: A snapshot. *Journal of the European Economic Association, 3*(2-3), 658-667.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: theory, practice and reform. *Education, 114*(4), 530-535.
- Kushiyait, B.K. (2007). *Social exclusion in education: a study of primary school dropouts in Terai and hill Districts of Nepal*. Social Inclusion Research Fund: Nepal.
- Kushiyait, B.K. (2011). Social exclusion in education: a study of primary school dropouts in Nepal. Retrieved from <https://www.highbeam.com/doc/1G1-303641407.html>
- Kushiyait, B.K. (2011). Relationship between school quality and dropout with low and high dropout school. *Education quarterly, 1*(2), 37-44.

L

- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255-279.

- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review, 32*(3), 342-365.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, A., & Thompson, M. (2004). *Essential tools: Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., & Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school: Are there gender differences among personal, family and school factors. *Journal of At-risk Issues, 10*(2), 91-127.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, 11*(1), 25-42.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *The Prevention Researcher, 16*(3), 21-25.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1636-1643.
- Lewis, M. (2006). *Governance and corruption in public health care systems*. Center for Global Development working paper-78.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=789B81A112BE8B8CB6C849B694AD9892?doi=10.1.1.612.3971&rep=rep1&type=pdf> (Retrieved on 2016. 12. 4) .
- Lewin, K. M. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Center of International Education: Brighton.
- Lewin, K. M. (2008). *Strategies for Sustainable Financing of Secondary Education in Africa*. Washington, D. C. : World Bank.
- Lewis, M. & Lockheed, M. (2008). *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, D. C. : World Bank.
- Lewin, K. M. & Sabates, R. (2012). Who Gets What? Is improved access to basic education pro-poor in Sub-Saharan Africa? *International Journal of Education and Development, 32*(4),

517-528.

- Li, Q., Zang, W., & An, L. (2013). Peer effects and school dropout in rural China. *China Economic Review*, 27, 238-248.
- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O. M., & Hsu, H. Y. (2012). Evidence of convergent and discriminant validity of child, teacher, and peer reports of teacher-student support. *Psychological Assessment*, 24(1), 54-65.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Little, A. W. (2008) Size Matters for EFA. Center of International Education: Brighton.
- Lockheed, M. E., & Verspoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Oxford University Press: World Bank.
- Lloyd, C. B., Mensch, B. S., & Clark, W. H. (2000). The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review*, 44(2), 113-147.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. In Clifford, N., & Valentine, G., *Key methods in geography*. London: Sage.
- Louise Elffers, Frans J. Oort, Sjoerd Karsten, (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250.
- Lutz, A. (2007). Barriers to high-school completion among immigrant and later-generation Latinos in the USA: Language, ethnicity and socioeconomic status. *Ethnicities*, 7(3), 323-342.

M

- MacQuarrie, S. (2013). Briefing and debriefing: Investigating the role of the teacher within group work science lessons. *International Journal of Educational Research*, 62, 87-99.
- Mac Iver, M. A. (2011). The challenge of improving urban high school graduation outcomes:

- Findings from a randomized study of dropout prevention efforts. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 16(3), 167-184.
- Macdonald, D. (2016). Why child trafficking has increased since the 2015 Nepal earthquake. <http://www.stuff.co.nz/world/asia/79091278/why-child-trafficking-has-increased-since-the-2015-nepal-earthquake> (Retrieved on 2017.1.4) .
- Mahmud, S., & Amin, S. (2006). Girls' schooling and marriage in rural Bangladesh. *Research in the Sociology of Education*, 15, 71-99.
- Mairead, D., & Eric, D. A. (2013). "Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana," *International Journal of Educational Development*, 33(2), 196-205.
- Manandhar, N., & Sthapit, A. B. (2010). Determinants of Primary School dropout In Nawalparashi District. *Journal of College of Medical Sciences-Nepal*, 6(4), 14-18.
- Marteletto, L. (2010). Family size, adolescents' schooling and the demographic transition: Evidence from Brazil. *Demographic Research*, 23, 421-444.
- McEwan, P. J. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22(2), 131-141.
- McNeal, R. B., Jr. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78(1), 209-222.
- Mensch, B. S., Singh, S., & Casterline, J. B. (2005). Trends in the timing of first marriage among men and women in the developing world. *The changing transitions to adulthood in developing countries: Selected studies*, 118-71.
- Michieka, E. N. (1983). An investigation of the causes of pupil drop-out in primary schools in Kisii District of Kenya. Nairobi: African Curriculum Organization
- Mishra, N., Thakur, K. K., Koirala, R., Shrestha, D., Poudel, R., & Jha, R. (2010). Corporal Punishment in Nepalese School Children Facts, Legalities and Implications. *Journal of Nepal Paediatric Society*, 30(2), 98-109.
- MoE. (1997). *Basic and Primary Education Sub-Sector Development Programme (1998-2002)*. Ministry of Education: Kathmandu.
- MoE. (1999). *Basic and Primary Education Program: Program Implementation Plan*. Ministry of Education: Kathmandu.

- MoE. (2000a). *School Improvement Plan. Department of Education*. Department of Education: Bhaktapur.
- MoE. (2000b). *School Physical Improvement Programme Community Participation Procedure and Agreement*. Department of Education: Bhaktapur.
- MoE. (2003). Education for All, National Plan of Action Nepal (2001–2015), Nepal National commission: Nepal.
- MoE. (2011). *Roles of resource center for improving quality education in schools* Department of Education: Bhaktapur.
<http://www.doe.gov.np/assets/uploads/files/0cb74ef0d22f4b24a4e6915b65de479f.pdf> (Retrieved on 2017.3.17)
- MoE. (2012). *Assessment of Foreign Aid to Nepal*. Ministry of Education: Kathmandu.
http://www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL16.pdf (Retrieved on 2017.3.17)
- MoE. (2012). Flash Report. Ministry of Education: Kathmandu.
http://www.doe.gov.np/files/Files/Final_Flash%20Report%20I%202069_V%20Print_1373799566.pdf. (Retrieved on 2017.3.17)
- MoE. (2014). *Flash Report*. Ministry of Education: Kathmandu.
<http://www.doe.gov.np/assets/uploads/files/568f3c5f065d938a89ec35b707f82e76.pdf> (Retrieved on 2017.3.17)
- MoE. (2015). *Flash Report*. Ministry of Education: Kathmandu.
<http://www.doe.gov.np/assets/uploads/files/57a06544288bc5545251eaadc2d431a9.pdf> (Retrieved on 2017.3.17)
- MoE. (2015). *Education for all National Review Report 2001–2015*. Ministry of Education: Kathmandu.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232769E.pdf> (Retrieved on 2016.11.10)
- .Mugisha, F. (2006). School enrollment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding?. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 471–482.
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the

college classroom. *Communication Research Reports*, 18(4), 354-364.

N

- Nishimura, M., & Ogawa, K. (2009). Universal primary education policy in sub-Saharan Africa: A comparative analysis of Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda and policy recommendations. *Journal of International Cooperation in education*, 12(1), 143-158.
- No, F., Taniguchi, K., & Hirakawa, Y. (2016). School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis. *International Journal of Educational Development*, 49, 215-224.

O

- Oakland, T. (1992). School dropouts: Characteristics and prevention. *Applied and Preventive Psychology*, 1(4), 201-208.
- OECD. (2002). *Education at a Glance*. OECD: Paris.
- Osaki, K. M. A., & Agu, A. O. (2002). A study of classroom interaction in primary schools in the United Republic of Tanzania. *Prospects*, 32(1), 103-116.
- Osher, D., Morrison, G., & Bailey, W. (2003). Exploring the relationship between student mobility and dropout among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Negro Education*, 72(1), 79-96.

P

- Palafox, J. C., Prawda, J., & Velez, E. (1994). Primary school quality in Mexico. *Comparative Education Review*, 38(2), 167-180.
- Pangeni, P. K. (2014). Factors determining educational quality: student mathematics achievement in Nepal. *International Journal of Educational Development*, 34, 30-41.
- Paul, P.W. Achola&Vijayan K. P. (2000). *Challenges of Primary Education in Developing Countries*. England: Ashgate Publishing.
- Peraita, C., & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8(2), 157-168.
- Peters, S.J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington, DC: World Bank.
- Pherali, T., & Garratt, D. (2014). Post-conflict identity crisis in Nepal: Implications for

- educational reforms. *International Journal of Educational Development*, 34, 42–50.
- Pong, S. L., & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147–169.
- Pontefract, C., & Hardman, F. (2005). The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, 41(1), 87–106.
- Pridmore, P. (2007). *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-national Review of the Research Evidence*. Center of International Education: Brighton.
- R**
- Raihan, S. (2009). *Impact of food price rise on school enrolment and dropout in the poor and vulnerable households in selected areas of Bangladesh*. Dhaka, Bangladesh: South Asian Network on Economic Modeling.
- Ramsdal, G., Gjørn, R. G., & Wynn, R. (2013). Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75–86.
- Raymond Meyers, Claude Houssemand, (2010). Teachers' perception of school drop-out in Luxembourg. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1514–1517.
- Rijal, S. P. (2011). Primary School Dropout Pattern in Nepal. *Journal of Tribhuvan University*, 1(2), 56–63.
- Rimal, H. S., & Pokharel, A. (2014). Corporal punishment and its effects in children. *Journal of Kathmandu Medical College*, 2(3), 161–161
- Robinson - Pant, A. (2004). Education for women: whose values count?. *Gender and Education*, 16(4), 473–489.
- Robinson-Pant, A. (2010). Changing discourses: Literacy and development in Nepal. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 136–144.
- Roderick, M., Nagaoka, J., Bacon, J., & Easton, J. Q. (2000). *Update: Ending social promotion*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Rosenthal, B. S. (1998). “Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature.” *Children and Youth Services Review*, 20 (5), 413–433.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.
- Rumberger, R. W. (2001). Who drops out of school and why. *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington: National Academies Press.
- Rumberger, R. W. (2001a). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper prepared for the Conference, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Harvard University, USA.

S

- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). School Dropout: Patterns. Causes, Changes and Policies. Paper prepared by the Centre for International Education School of Education and Social Work, University of Sussex.
- Sabates R, Kwame A. (2011). *School Dropout: Patterns, Causes, Changes and Policies*. UNESCO: Paris, France.
- Sabates, R., Hossain, A., & Lewin, K. M. (2013). School dropout in Bangladesh: Insights using panel data. *International Journal of Educational Development*, 33(3), 225-232.
- Sander, W., & Krautmann, A. C. (1995). Catholic schools, dropout rates and educational attainment. *Economic Inquiry*, 33(2), 217-233.
- Sattar, E. (1984). Drop-out in primary education: A regional overview. *Towards Universalization of Primary Education in Asia and the Pacific: The Drop-out Problem in Primary Education, Some Case Studies*, 1-28.
- Scheerens. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. UNESCO: Paris, France.
- Shrestha, S., & Thakuri, S. (2004). *Corporal punishment in school*. Kathmandu: Hissi Offset printers, 23-50.
- Şimşek, P., & Kabapınar, F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1190-1194.

- Singh, M. T. (1973). Educational wastage in Nepal. *Education Quarterly*, 16, 47–55.
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68–94.
- SSRP (School Sector Reform Programme) Report, 2069. (Retrieved on 2013.11.5)
- Stash, S., & Hannum, E. (2001). Who goes to school? Educational stratification by gender, caste, and ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*, 45(3), 354–378.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85(2), 196–203.
- Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research*, 28(4), 403–426.

T

- Taylor, J. E., & Mora, J. (2006). *Does migration reshape expenditures in rural households?: evidence from Mexico* (Vol. 3842). World Bank Publications: Washington D.C.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548–557.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and Family*, 58(3), 773–783.
- Thapa, K. B. (2010). Religion and Law in Nepal. *BYU L. Rev.*, 921.
- Tirth, T., & James, H. W. (2004). Necessary but not sufficient: challenges to (implicit) theories of educational change: reform in Nepal's Primary education system. *International Journal of Education Development*, 24(3), 315–328.
- Tuwor, T., Antoinette, M., (2008). Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 363–379.
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77–103.

U

- UNESCO. (1984). *The Dropout Problem in Primary Education: Some case studies*. Bangkok. UNESCO Regional office for Education in Asia and the Pacific: Bangkok.

- UNESCO, (2001). General Conference. UNESCO: Paris, France. Retrieved from http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All, the quality Imperative*. Paris: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> (Retrieved on 2016. 12. 4) .
- UNESCO (2007). *Children out of school, measuring exclusion from primary education*. UNESCO, Institute of statistics: Montreal, Canada.
- UNESCO, (2009). *Alternative éducation : Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. UNESCO, Policy Brief, Institute of statistics. <http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002067/206792e.pdf> (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNESCO, (2011). *EFA Monitoring*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf> (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNESCO (2012), One world South Asia, UNESCO report signals to high dropout rates in education. <http://southasia.oneworld.net/news/unesco-report-signals-to-high-dropout-rates-in-education#.WpY7T85ubcc> (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNESCO (2013). Institute for Statistics, UIS fact sheet. Schooling for millions of children. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-25-out-of-school-children-en.pdf> (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNESCO Institute for Statistics (2015). Out of School Children Data Release 2015. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2015.aspx> (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNESCO. (2015). Global Monitoring Report 2015: Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNESCO. (2016) Global Education Monitoring Report. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2016/education-people-and-planet-creating-sustainable-futures->

- all/page#sthash. Jkp2gVPi. dpbs (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNESCO (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. France: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (Retrieved on 2017. 4. 4)
- UNESCO (2017). ICT in Education: ICT Applications for Non- Formal Education. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/#topPage> (Retrieved on 2017. 10. 11)
- UNICEF. (1990). Ministry of Education, Culture, sports, Science and Technology, Japan, EFA. <http://www.mext.go.jp/unesco/004/003.htm> (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNICEF. (2011). Annual Report. http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Annual_Report_2011_EN_060112.pdf. (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNICEF. (2013). Global initiative on out-of-school children. https://www.unicef.org/education/files/Global_Initiative_on_Out_of_School_Children_-_ESAR.pdf (Retrieved on 2017. 8. 11)
- UNICEF. (2013). Annual report. http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2013_web_26_June_2014.pdf (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNICEF. (2014). All Children in School by 2015, Global Initiative on Out of School Children, South Asia Regional study. [UIShttp://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226221e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226221e.pdf) (Retrieved on 2016. 11. 11).
- UNICEF. (2014). The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children www.endcorporalpunishment.org;info@endcorporalpunishment.org. (Retrieved on 2016. 1. 1)
- UNICEF. (2013). Annual report. http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2013_web_26_June_2014.pdf (Retrieved on 2016. 11. 11)
- UNICEF. (2015). Out-of- school children, The UNICEF GHANA internal STATISTICAL bulletin.

[https://www.unicef.org/ghana/REALLY_SIMPLE_STATS_-_Issue_4\(1\).pdf](https://www.unicef.org/ghana/REALLY_SIMPLE_STATS_-_Issue_4(1).pdf) (Retrieved on 2016. 11. 1)

UNITED NATIONS (2004), More Asian children than ever attend school but vast numbers dropout-UN, 2004.<http://portal.unesco.org/en/ev.php> (Retrieved on 2016. 6. 6) .

UNITED NATIONS (2010). *The Millennium Development Goals Report*. United Nations: New York.

Upreti N (2013) “Nepal National plan and policies for Early Childhood Education and Care in Nepal.” Child research net.
http://www.childresearch.net/projects/ecec/2013_05.html (Retrieved on 2014. 7. 20)

V

Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education, 37*, 21-32.

Valentine M.M. (2005). “The Feminization of Poverty and Women’ s Human Rights,” *Gender Equality and Development Section Division of Human Rights Social and Human Sciences Sector*, UNESCO.

Veenstra, R., & Kuyper, H. (2004). Effective students and families: The importance of individual characteristics for achievement in high school. *Educational Research and Evaluation, 10*(1), 41-70.

Vélez, W., & Saenz, R. (2001). Toward a comprehensive model of the school leaving process among Latinos. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 445-467.

Viadero, D. (2006). Signs of early exit for dropouts abound. *Education Week, 25*(41), 20-22.

Victoria A. Johnson, Kevin R. Ronan, David M. Johnston, & Robin Peace. (2014) Evaluations of disaster education programs for children:A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 9*, 107-123.

W

Waldfoegel, J. (2012). The role of out-of-school factors in the literacy problem. *The Future of Children, 22*(2), 39-54.

Watkins, E. K., & Jorgensen, W. L. (2001). Perfluoroalkanes: Conformational analysis and liquid-state-state properties from ab initio and Monte Carlo calculations. *The*

- Journal of Physical Chemistry*, 105(16), 4118–4125.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). *Group processes in the classroom*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee, *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Prentice Hall International.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., & Turnbaugh, A. (1986). *Evaluation of a model program for at-risk students*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Wehlage, G. G., Rutter R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia, PA: Falmer.
- Wehlage, G. (1991). School Reform for At-Risk Students. *Equity & Excellence in Education*, 25(1), 15–24.
- Wendy S. Grolnick, Melanie S. Farkas, Richard Sohmer, Sarah Michaels, Jaan Valsiner. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (4), 332–344.
- Werblow, J., Robinson, Q., & Duesbery, L. (2010). Regardless of school size, school climate matters: How dimensions of school climate affect student dropout rate. In H.K. Wayne & D. Michael, *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 191–208). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Williams, C., Karmacharya, D., & Aryal, C. (1993). Primary School Repetition and Dropout in Nepal: A Search for Solutions. Improving the Efficiency of Educational Systems, Tallahassee, Florida.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14–21.
- Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 12–24.
- Williams, C., Karmacharya, D., & Aryal, C. (1993). *Primary school repetition and dropout in Nepal: a search for solutions*. IEES/USAID: Kathmandu.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011).

Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews. 2011: 8. *Campbell Collaboration*.

Wössmann, L. (2003). Central exams as the "currency" of school systems: International Evidence on the Complementarity of School Autonomy and Central Exams. *CESifo DICE Report*, 1(4), 46-56.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

World Bank. (2016). Indicator.

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.CMPT.ZS> (Retrieved on 2016.12.6) .

World Economic Forum. (2012). Global Gender Gap Report, World Economic Forum Properties from ab initio and Monte Carlo calculations. *The Journal of Physical Chemistry*, 105(16), 4118-4125.

Y

Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., & Rozelle, S. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas?. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555-563.

新聞・雑誌 その他

国連 「世界人権宣言」

<http://www.kawachinagano-jinken.join-us.jp/d0601.html> (Retrieved on 2016.10.20) .

Budget for Education inadequate: Nepal (2017, August 4), *Himalayan Times*.

<https://thehimalayantimes.com/nepal/budget-for-education-inadequate-nepal/> (Retrieved on 2017.1.6)

Hilo ma Kalila Hathaharu (2016, December 24), *Kantipur Daily*.

National Population (2012, November 27). *Kantipur Daily*.

Nepal school system left shattered in aftermath of quake (2017, July 4). *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/05/14/world/asia/nepal-earthquake-shatters-school-system.html> (Retrieved on 2017.1.6)

The Global Initiative to end All Corporal Punishment of Children (2017, October 6). *The Rising Nepal*.

<http://www.endcorporalpunishment.org>; info@endcorporalpunishment.org (Retrieved on 2017. 2. 26)

Index Mundi (2014). Nepal Age Structure.

http://www.indexmundi.com/nepal/age_structure.html (Retrieved on 2017. 1. 6)

Nepal Children Act (1992). *Nepal*.

<http://jafbase.fr/docAsie/Nepal/children-act%20%281%29.pdf> (Retrieved on 2017. 1. 6)