

タイ初等教育における外部評価制度の影響

牧 貴愛

(広島大学大学院生)

はじめに

教育の質の向上を目指す教育改革が、世界各国で取り組まれている。学校評価は、その手段の1つとして精力的に取り組まれている⁽¹⁾。本稿の対象であるタイも例外ではなく、「仏歴2542(西暦1999)年国家教育法(以下、国家教育法と記述)」に基づき教育の質の改善をめざす教育改革が行われ、その一環として2002年11月より「教育の質の保証制度」⁽²⁾が実施されている。

タイにおける「教育の質の保証制度」に関しては、森下稔氏による制度の法的根拠、実施機関である「教育の質の評価・基準保証事務局」⁽³⁾の権限・職務および組織構造、中核的活動である外部評価のプロセスについての研究がある⁽⁴⁾。また同氏により、国家教育委員会事務局による『教育の質に関する外部評価のための基準：基礎教育段階』(以下、教育基準と記述)の翻訳が行われている⁽⁵⁾。従来、教育の質を保証する制度については、実質的に視学官が担ってきた⁽⁶⁾。しかし新しい制度と従来の視学官制度がどのように異なるのか、といった点については、先行研究では十分に検討されているとは言い難く、また外部評価の具体的実施状況にまで踏み込んだ研究は行われていない⁽⁷⁾。

したがって本稿では、まず「教育の質の保証制度」の中核である外部評価制度を従来の視学官制度との比較の観点から分析し、外部評価制度の特色を明らかにする。次に、外部評価の実態について、評価の重要な対象である教員の学習指導に焦点を絞り、外部評価実施前後の比較から、その変化を解明する。そして最後に、外部評価制度が教員に与えた影響とその要因について考察する。

1. 外部評価制度の特色

「教育の質の保証制度」は、国家教育法において「第6章 教育の基準と質の保証(第47-51条)」として一章を割いて規定されている⁽⁸⁾。同法第47条によれば、「教育の質の保証制度」の目的は、全ての教育段階の教育の質と教育基準を改善することである。またこの目的を達成するために「教育の質の保証制度」は、内部保証制度と外部保証制度の2つの制度によって構成されている。内部保証制度は、毎年各学校が学校経営の一環として自己評価を行い、その結果を年次報告書としてまとめ、関係部署に提出、一般に公開するというものである(同法第48条)。外部保証制度は、「教育の質の評価・基準保証事務局(ONESQA)」⁽⁹⁾が、少なくとも5年に1度、内部保証制度の年次報告書に基づいて教育の質の評価を行い、その結果を外部評価報告書としてまとめ、関係部署に提出、一般へ公開するというものである。また外部評価の結果が定められた教育基準に達しない場合は、必要な改善措置がとられることになっている(同法第51条)。教育の質の改善をめざす「教育の質の保証制度」において、学校の自己評価である内部保証制度にもまして、評価としての妥当性を確保する外部保証制度が果たす役割は非常に大きい。本稿の主題である外部評価制度は、外部保証制度の中心を構成するものであり、教育の質の評価(外部評価)と評価後の報告書(外部評価報告書)⁽¹⁰⁾の作成が、具体的な内容である。

先述のごとく、従来このような役割は、実質的に視学官制度が担ってきた。新しい制度は、従来の制度とどのように異なるのか。視学官制度と外部評価制度について、それぞれ導入背景、目的、担当機関などいくつかの観点から比較したものが表1である。

両者の比較から次のような外部評価制度の特色が明らかになった。第1に、担当機関の中立性。視学官制度は、文部省各局が担当していたのに対し、外部評価制度は、「教育の質の評価・基準保証事務局」という独立した機関を設置し、外部からの干渉を事前に防ぎ、評価の中立性を保っている。この点に関しては、森下稔氏によっても指摘されている⁽¹¹⁾。第2に、目的の明確性。そもそも視学官制度は、授業の進捗状況の視察という目的で始まり、学校経営、教授法などへの関わりと、その目的を拡大していったのに対し、外部評価制度は、教育基準に基づい

表1 視学官制度と外部評価制度の比較表

	視学官制度	外部評価制度
導入背景	1885年に寺院庶民学校の開始に伴って創設 ⁽¹²⁾	教育の質の向上を目指す教育改革政策の一環として、2002年11月より実施 ⁽¹³⁾
目的	授業の進捗状況の視察。生徒の退学処分、校舎の状況、授業時間、教師および生徒の出席状況、学校状況の ⁽¹⁴⁾ 監督、学校財政、教授法などへの関与	教育の質の評価、外部評価報告書の作成 ⁽¹⁵⁾
担当機関	文部省各局 ⁽¹⁶⁾	教育の質の評価・基準保証事務局(独立行政法人)
評価実施者	視学官約1名(教員の研修等も担当、評価以外にも教員と接触の機会がある)	選抜、研修を受けた2～6名の外部評価者チーム ⁽¹⁷⁾
評価基準	成績のみ ⁽¹⁸⁾ (不明確)	『教育の質に関する外部評価のための基準：基礎教育段階』
評価期間	不定期の訪問(1、2時間) ⁽¹⁹⁾	約3日間 ⁽²⁰⁾ (8.5時間×3日)の約25.5時間の訪問調査(最低5年毎)
評価手順	校長、教員との会話 報告書は作成されるが ⁽²¹⁾ 、一般に公開されていたかについては不明	学校が作成した年次報告書をもとに評価チームが評価。その結果は、外部評価報告書としてまとめられ、一般に公開 ⁽²²⁾ 。
評価結果の取扱い	給与、昇進等を含む教員人事に影響 ⁽²³⁾	外部評価の結果が定められた基準に達しない場合、学校は改善・解決することが求められるが、万が一改善・解決されない場合、必要な改善措置がとられる。

出典)筆者作成。

た教育の質の評価および評価報告書の作成と教育の質の改善に焦点が絞られている。

第3に、評価基準の明確化。視学官制度では、児童の成績が主な評価基準であったが、外部評価制度では、27の教育基準とそれぞれの指標(91指標)が用いられ、より細微に至る評価が行われるようになった。これは評価結果を本制度の目的である教育の質の改善に生かすという点においても有用性が高まったと見ることができる。第4に、評価実施者とその人数の変化。視学官制度では、視学官約1名による評価であったが、外部評価制度では、「教育の質の評価・基準保証事務局」によって選抜、研修を受けた2～6名の外部評価者のチームによって評価が行われる。評価基準の明確化と評価実施者の変化は、総じて主観的になりがちな評価というものに、より客観性を持たせると同時に信憑性を高めることにつながっていると見ることができる。第5に、評価期間の長期・定期化。従来の視学

官による評価は、多くても半期に1度、年間でも2度の訪問しかなく、また訪問している時間も昼食前から1、2時間程度であったのに対し、外部評価制度では、毎年作成・提出される年次報告書に基づいて、約3日間、計25.5時間と長い時間を使って行われることとなった。また最低5年毎に受けることが定められ、教育の質の改善というねらいを短期的にではなく、長期的かつ持続的に達成するという意図が込められているといえる。

以上から、外部評価制度は、従来の視学官制度に比べ、教育の質の改善というねらいにより適した、厳格な評価制度であるといえることができる。

2. 外部評価の実態

このような厳格な評価制度が、実際に学校ではどのように実施されているのかを明らかにするために、現地調査を行った。その際、外部評価の重要な観点の1つである教員の学習指導のあり方にとくに注目し、外部評価制度の導入による変化を解明することに努めた。なお筆者が行った観察、聞き取り、関連資料の収集を含むフィールドワークは、タイ東北部ウドンターニー (Udonthani) 県の農村部に位置する国立小学校1校(教員7名、児童96名)において、約2カ月間(2003年7月～9月)行い、観察は平日の朝7時半ごろから教員が帰宅する夕方4～5時ごろまで、測量野帳に記述する方式をとった。調査対象校の選定に当たっては、タイ東北部農村小学校としての代表性を考え、東北タイ農村小学校を直接の対象とした先行研究における調査対象校との類似性にとくに留意した。また本稿の目的である外部評価制度導入の影響を明らかにするには、導入前後を比較する必要があり、調査対象校も先行研究と同一校であることが望ましい。確かに、本稿の調査対象校は、以下に述べる先行研究対象校と同一校ではないが、フィールドワーク実施上の制約と研究目的の達成をともに考慮した上で、先行研究対象校との比較対照が最大限に可能となるような学校を選定した。

従来のタイ東北部農村小学校を対象とした先行研究には、カイズ氏 (Charles F., Keyes)、グレビッチ氏 (Robert Gurevich)、村田翼夫氏、A. チャンタワニット氏・S. チャンタワニット氏・フライ氏 (Amrung Chantavanich, Supang Chantavanich & Gerald W. Fry)、野津隆志氏によるものがある⁽²⁴⁾。これらの先行研究によって明らかにされたタイ東北部農村小学校は、一般に次のような条件を有している。

第1に、農業を主要な収入手段としている農村部に位置している国立の小学校であること。第2に、児童数100人以下の小規模校であり、教員数は平均して6名であること。これらの条件に照らして、本研究対象校は、先行研究対象校と高い類似性を備えていると思える。したがって、本研究での対象校は、外部評価制度導入の前後の状況を比べる条件をある程度満たしていると考えられる。なお聞き取りは、標準タイ語で、主に放課後、教員の都合の良い時間に合わせて断続的に行った。

(1) 教員の学習指導の実態

7名の教員の終日観察から、教員の教室滞在時間の長短によって、教員の学習指導には次の2つの様式が見られた。すなわち「児童に課題を与えて取り組ませる(校長、教員A、教員B)」、「講義形式、暗記学習(教員E、教員D、教員C)」である。教室滞在時間と学習指導の様式をまとめると、表2のようになる。

この観察から次のようなことが明らかになった。まず教員の半数以上(教員Eを含む)⁽²⁵⁾が、「講義形式、暗記学習」という学習指導の様式をとっておらず、児童に課題を与えることで、1日の授業時間の半分にも満たない時間しか、教室に滞在していないことである。さらにこれらの教員は、教室に滞在していない間、教育行政関係部署への提出書類の処理、学校業務関係の書類の作成(以下、事務作業と記述)を行っていることが終日観察からわかった。

このような教員の実態が、外部評価の導入によるものか否かを確定するためには、それ以前のことを知る必要がある。したがって先に挙げた60年代、70年代、

表2 教員の教室滞在時間と学習指導様式

教室滞在時間(100% = 5時間) ⁽²⁶⁾	教育方法	教員
N.A.	児童に課題を与えて取り組ませる	校長
42%		教員A
48%		教員B
73%	従来どおりの講義形式、暗記学習	教員E
73%以上		教員D
73%以上		教員C

出典)筆者フィールドノートより作成。

80年代、90年代の先行研究にあらわれた教員の学習指導について考察した。

(2) 1960年代から90年代の教員の学習指導

タイ東北部農村教員の学習指導の実態を明らかにした先行研究には、上述したカイズ氏等によるものがあり、それぞれ次のように述べている。

60年代についてカイズ氏は、「生徒は、教員の発言または教員が板書したことを機械的に暗記することで学んでおり、教員に対して決して質問をすることはなく、また教科書を読む機会すらなかった」⁽²⁷⁾としている。

70年代についてグレビッチ氏は、「どの教科でも同じような教育方法がとられている」⁽²⁸⁾と述べている。グレビッチ氏は、3つの授業例を挙げており、それらの教育方法の特徴は次のようにまとめることができる。まず教員が教科書の内容を説明、板書を行う。次に、その内容について生徒に質問を行う。その答えが、教員が意図している授業のキーワードと同じものになるまで質問は繰り返される。そして、生徒に、その答えや教科書を、声に出して読むことや、ノートに書くことを通して覚えさせるのである⁽²⁹⁾。

同じく70年代について村田翼夫氏は、「教育方法は、大部分、伝統的な学年制と学級編成の下に一斉指導による暗記中心の方法をとっており、生徒の生活環境、能力、適性、学力などを考慮した工夫はほとんど見られなかった」⁽³⁰⁾としている。

80年代についてA. チャンタワニット氏・S. チャンタワニット氏・フライ氏は、「ほとんどの教員が、教育方法として伝統的な板書を用いていた」⁽³¹⁾と指摘している。さらに教員の教室滞在時間の平均は、72.8%であったことも明らかにしている⁽³²⁾。

90年代について野津隆志氏は、授業は「教科書を読ませる」、「一問一答式の質問をする」、「ワークブックをさせる」といった「単調な『繰り返し』のパターンから構成」されていることを明らかにしている⁽³³⁾。これらの先行研究から、1960年代、70年代、90年代の教員の学習指導の特徴は、教員による講義が中心となっており、生徒にその講義内容を暗記させることに重点をおいている、とまとめることができる⁽³⁴⁾。

以上の対比から、教員の学習指導には、1960年代から90年代にかけての30年、大きな変化は見られなかったことが明らかになった。さらに上述した通り、近年

の教員の学習指導に非常に大きな変化が起こっていることも明らかである。この変化は、80年代の調査における教員の教室滞在時間に比べ、教室に滞在することがより少なくなったことを示している。これは教員の児童と接する機会そのものが、劇的に減少したと見ることができる。このような教員の学習指導の実態は、国家教育法に示された学習者中心主義という理念の達成⁽³⁵⁾、ひいては教育改革のねらいである教育の質の改善の実現から程遠い状態を呈していると言える。

さらに観察によって、教員A、教員B、教員Eは、外部評価のための事務作業時間に1日当たり平均して約56分の時間を使っており、これは1日の事務作業時間(約2時間)のおよそ半分に当たることが明らかになった⁽³⁶⁾。また教員への聞き取りでは「学校の様々な書類は、外部から来る視学官や外部評価のためにうそで固めて作ったもの⁽³⁷⁾」、「とにかく外部からの訪問者に見せるために書いているのよ⁽³⁸⁾」といった極端な発言まで聞かれ、教員が事務作業にばかり時間をとられているのは、外部評価のためであるということがわかった。

しかし、なぜ教員は本務である学習指導をおろそかにしてまで、外部評価のための事務作業により多くの時間と労力をかけなくてはならなかったのであろうか。

3. 教員の事務作業増加の要因

教員が外部評価のための事務作業により多くの時間と労力をかけることになった要因については、外部評価制度の特色の中でもとくに次の4点が直接関係していると考えられる。第1に、評価実施者とその人数の変化。評価の対象である教員にとって研修などの機会を通して面識のある視学官約1名であったものが、あまり面識のない2～6名の外部評価者のチームになったこと。第2に、評価基準の明確化。より詳細に評価されるようになったことから、教員は学校全体を把握し、評価に備えなくてはならなくなったこと。第3に、評価期間の長期・定期化。以前の視学官の場合に見られたその場しのぎの対応では、外部評価に対応できなくなり、常日頃から準備を行わなくてはならなくなってしまったこと。そして第4に、評価結果の公開。学校の教育の質を評価した報告書が、一般に公開されることは、学校教育の直接の担い手である教員にとって、非常に重要な関心事であるといえる。高い評価を得たいという願望は、人間として普通の感情であり、教員が、外部評価のために事務作業に時間と労力を割いている実態は、高い評価を

得ることを目的とした結果であると理解することもできる。この点に関連して、そもそも教員は何を目的として教員になったのか、すなわち教職への就業動機に注目して見ることには意味があるように思われる。

(1) 教員の就業動機

「なぜ教員になったのか」という質問を7名の教員(男性4名、女性3名)に対して行ったところ、5名は(男性3名、女性2名)は、両親が強く希望したためと回答し、そのうち3名(男性1名、女性2名)は、教員という職業がもつ経済的な豊かさが、その理由であると回答した。同様に教員の就業動機の聞き取りを行ったグレビッチ氏によっても、就業動機が両親の希望であったという教員が、その多くを占めていたことが指摘されている⁽³⁹⁾。また両親が教員という職業を選択する理由は、家庭の経済状況と密接に関係しており、教員という職業が当時、最低限の支出で得ることができる国家公務員としての職業であり、給与や社会的地位が魅力的であったことも指摘している⁽⁴⁰⁾。つまり教員の就業動機は、子どもへのより良い教育を行い、タイの教育をより良くしたいという一般的に想定される動機よりも、教員という職業が持つ経済的豊かさや社会的地位の高さを求めたことにあると言える。

ところが、外部評価制度の特色からも明らかなように、評価結果の取扱いは、従来の視学官制度の場合と異なり、給与や人事に反映されることはない。また教員に対して現在の給与に満足しているかという聞き取りを行った結果からは、7名中6名が現在の給与に満足しておらず、6名が副業を営んでいることが明らかになった。つまり経済的な豊かさという就業動機は、教員が事務作業に多くの時間と労力を割くこととは、大きく関係しているとは考えられない。では、もう一方の就業動機である社会的地位の高さとの関係はどうであろうか。

タイにおける教員という職業は、「尊師日(教師の日)」⁽⁴¹⁾に見られるように、経済的な豊かさにもまして、社会的地位の高さが特徴的であると言える。とくに農村における教員の社会的地位については、カイズ氏が、教員という職業を、「外界との接触を持つ農村のリーダー」⁽⁴²⁾の1つであると指摘している。さらにカイズ氏は、教師は村人から尊敬されており、その理由は子どもへの影響力があること、国家公務員であること、村人に比べ学歴が高いこと、知識が豊富である

こと、外界に精通していることだと指摘している⁽⁴³⁾。ここで、社会的地位の高さと、教員が外部評価のための事務作業により多くの時間と労力をかけている関係を考察すると、次のように考えられる。尊敬されている教員にとって、公開される外部評価の結果は、個々人の教員の業績が評価されるのではなく、学校すなわち基礎教育機関評価の結果である。しかし仮にある学校の教育の質が低いという結果が下された場合、教員は「面子」⁽⁴⁴⁾を失い、ひいては農村における社会的地位の低下にもつながってしまいかねない。つまり教員が事務作業に時間と労力を割くことは、外部評価において高い評価を得るためであり、これは教員の就業動機である社会的地位の高さと教員としての「面子」の維持という、タイ社会の一つの論理に帰着するのである。

おわりに

外部評価制度の特色、同制度導入後の教員の実態についての調査の結果から、次のような結論を導くことができる。外部評価制度は、本来、教育の質を改善するための手段として導入されたものであり、教員は確かに自らの教育活動について具体的、批判的に見直す契機となった。しかし教員は本務である学習指導よりも、高い評価を得るために、事務作業により多くの時間と労力を割いており、結果として、教育の質の改善にはつながっていないのではないかと、ということである。もし外部評価制度が導入されなければ、教員はより多くの時間を学習指導にあてることができたということも事実であろう。これは外部評価制度の導入初期において制度が必ずしも定着していないことからくる混乱とも見ることができるが、外部評価制度のために教員が従事しなければならない作業内容や仕事量は、今後も変わらず継続すると考えられる。したがって、これは外部評価制度の本質的問題点であると言えよう。つまり、本稿での考察から導かれる結論は、必ずしも外部評価制度が初期のねらいに合致しておらず、むしろ逆機能を果たしていると考えうることである。ただし、先にも述べたように外部評価制度は、2002年11月に導入されたばかりであり本来の機能を適切に果たしうるか否かについては、今しばらく観察を続ける必要がある。

〔注〕

- (1) 例えば、窪田眞二・木岡一明編著『学校評価のしくみをどう創るか—先進5カ国に学ぶ自律性の育て方—』学陽書房、2004年。本書は、ニュージーランド、イギリス、アメリカ、ドイツ、フランスにおける学校評価の取り組みについて取り上げ、日本への示唆についても言及している。
- (2) 本制度の名称の日本語訳には、ばらつきが見られるが、根拠である国家教育法第47条に沿い、本稿では「教育の質の保証制度」と記述する。Samnakaan KhananKammakaan Kaansuksaa Haeng Chaat, *Phraracyabanyat Kaansuksaa-haengchaat, Pho. So. 2542 lae Thii Kaekhan Permterm (Chababhii 2) Pho. So. 2545*, Phrik Waan Graphic LTD.: Bangkok, 2002。(国家教育委員会事務局『仏歴2542(1999)年国家教育法および仏歴2545(2002)年改定補遺(第2版)』)の第47条を参照。また同法は日本語に翻訳されている。同法(第1版)は、平田利文・森下稔『タイ仏歴2542年(西暦1999年)国家教育法』ヨシダ印刷、2000年。村田翼夫・渋谷恵・カンピラパーブ スネート・鈴木康郎・鎌田亮一共訳「タイにおける『仏歴2542(1999)年国家教育法』(全訳)」『比較・国際教育』第8号、93-106頁。また同法(第2版)は、平田利文『日本・タイ両国における「市民性」の育成に関する実証的比較研究』平成14-16年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))、大分大学教育福祉科学部、2004年、67-90頁。
- (3) 機関の名称に関しても日本語訳にばらつきが見られるが、根拠である国家教育法(同上)第49条に沿い、本稿では「教育の質の評価・基準保証事務局」とする。
- (4) 森下稔「タイにおける教育の質の評価・保証制度の導入—「教育水準・質の保証評価事務局」の設置—」『九州教育学会研究紀要』第30巻、2002年、251-258頁。森下稔「タイにおける高等教育改革戦略—質の保証制度の導入を中心に—」『東京商船大学研究報告(人文科学)』第54号、2003年、79-98頁。平田利文、前掲書、2004年、92-97頁。
- (5) 本基準の原文(タイ語)は、Samnakaan KhananKammakaan Kaansuksaa Haeng Chaat, *Maatrathaan Kaansuksaa Phua Kaanpramern Khunnaphaap Phaainook: Radap Kaansuksaa Khan Phuntaan, Cutthong: Bangkok, 2544* である。
- (6) 森下稔、前掲論文、2002年、255頁。視学官制度に関する研究は、石井米雄「タイにおける近代教育の発展—とくにサンガの役割を中心として—」多賀秋五郎編著『近代アジア教育史研究(下巻)』岩崎学術出版社、535-623頁がある。
- (7) 森下稔、前掲論文、2002年、255頁。視学官制度については8行ほど記述されている。
- (8) 平田利文・森下稔、前掲書、2000年、20-21頁。村田翼夫・渋谷恵・カンピラパーブ スネート・鈴木康郎・鎌田亮一、前掲論文、2000年、100-101頁。以下、国家教育法の参照・引用は、これらの文献による。
- (9) ONESQA は、Office for National Education Standards and Quality Assessment の略。
- (10) 外部評価報告書の具体的な内容に関しては、拙稿「タイ初等教育における外部評価制度の功罪」日本比較教育学会第40回大会(名古屋大学)発表資料に一部を訳出し掲載。

- (1) 森下稔、前掲論文、2002年、253頁。
- (2) 石井米雄、前掲論文、1975年、572頁。
- (3) 森下稔、前掲論文、251頁。森下稔・村田翼夫「タイにおける中等学校の多様化・個性化」望田研吾『中等学校の多様化・個性化政策に関する国際比較研究』平成13-15年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))九州大学大学院人間環境学研究院、2004年、244-246頁。
- (4) 石井米雄、前掲論文、1975年、572頁。
- (5) 平田利文・森下稔、前掲書、2000年、20頁。村田翼夫・渋谷恵・カンピラパーブ スネート・鈴木康郎・鎌田亮一、前掲論文、2000年、100頁。
- (6) 森下稔、前掲論文、2002年、255頁。
- (7) 生徒数に応じて、外部評価者の数も異なる。生徒数300人以下の小規模校は、2〜4名。生徒数301〜1,000人の中規模校は、3〜5名。1,000人以上の大規模校は、4〜6名とされている。Samnakaan Raproong Matrathaan Lae Pramern Khunnaphaap Kaansuksaa (Ongkaan Mahaachon), *Lakgeen lae Withikaan Pramern Khunnaphaap Phaainook Khong Saathansuksaa Radap Kaansuksaa Khan Phuntaan*, Bangkok, 2546, p.16. (教育の質の評価・基準保証事務局『基礎教育機関の外部評価の規定と手法』2003年。)
- (8) Gurevich, Robert, *Khru: A Study of Teachers in a Thai Village.*, Ph.D. Thesis, University of Pittsburg, 1972, p.206.
- (9) *Ibid.*, p.197, p.203.
- (10) Samnakaan Raproong Matrathaan Lae Pramern Khunnaphaap Kaansuksaa (Ongkaan Mahaachon), 2546(2003), *op. cit.*, p.24.
- (11) Gurevich, *op. cit.*, p.197, p.200.
- (12) 平田利文・森下稔・前掲書、2000年、21頁。村田翼夫・渋谷恵・カンピラパーブ スネート・鈴木康郎・鎌田亮一、前掲論文、2000年、101頁。
- (13) Gurevich, *op. cit.*, p.207.
- (14) タイ東北部農村小学校の学校教育についての研究は、60年代、70年代に重点的に行われている。Keyes, Charles F., *Peasant and Nation: A Thai-Lao Village in a Thai State*, 1966, Ph. D. Thesis, Cornell University ; Keyes, Charles, F., “The Proposed World of School: Thai Villagers' Entry into a Bureaucratic State System,” Keyes, Charles, F., (ed.), *Reshaping the Local World: Formal Education and Cultural Change in Rural Southeast Asia*, New Heaven: Connecticut, 1991, pp.89-130 ; Gurevich, *op. cit.* ; 村田翼夫「タイとマレーシアにおける農村教育の実態と問題点」『日本比較教育学会紀要』第4号、1978年、59-64頁 ; Murata, Yokuo, “Education and Rural Development: A Comparative Study of Thai and Malay Village,” *Southeast Asian Studies*, Vol.16, No.2., 1978, pp.98-116 ; Murata, Yokuo, “Image and Function of Rural Schools in Thailand and Malaysia,” Mizuno Koichi (ed.), *Ecology, New Technology, and Rural Development in Thailand and Malaysia: with Special Reference to the*

- Role of Education*, Kyoto University: The Center for Southeast Asian Studies., 1979, pp.215-276. 80年代は、Chantavanich, Amrung, Chantavanich, Supang and Fry, Gerald W. *Evaluating Primary Education: Qualitative and Quantitative Policy Studies in Thailand*, International Development Research Centre: Canada, 1990. 90年代は、野津隆志「タイ東北農村の『学校文化観察ノート』」平田利文、前掲書、2004年、15-25頁。
- 25) 教員Eに関しては、教室滞在時間は長いが、児童に教員の事務作業の手伝いをさせており、学習指導を行っているとは言い難い状況にあった。
- 26) 調査を行った学校では、午前の授業が、9時から12時の3時間。午後の授業が午後1時から3時までの2時間となっており、1日の授業時間の合計は、5時間になる。
- 27) Keyes, 1966, *op. cit.*, p.158 ;Keyes, 1991, *op. cit.*, p.108.
- 28) Gurevich, *op. cit.*, p.139.
- 29) *Ibid.*, pp.139-144.
- 30) 村田翼夫、前掲論文、1978年、61頁 ;Murata, 1978, p.107 ;Murata, 1979, p.234.
- 31) Chantavanich, *op. cit.*, p.140.
- 32) *Ibid.*, p.137.
- 33) 野津隆志、前掲論文、2004年、17頁。
- 34) 森下稔氏も「教師中心の講義形式、暗記学習、注入主義的教育、教科書を読む学習。点教主義。」と教員の学習指導の特徴をまとめている。森下稔「日本タイ学会第三回大会発表資料」(2001年7月15日)、6頁。
- 35) 鈴木康郎・森下稔・カンピラパーブ スネート「タイにおける基礎教育改革の理念とその展開」『比較教育学研究』第30号、2004年、162頁。
- 36) 筆者フィールドノーツ。それぞれ2003年8月26日、13日、25日観察。
- 37) 筆者フィールドノーツ。2003年8月15日聞き取り。
- 38) 筆者フィールドノーツ。2003年8月15日聞き取り。
- 39) Gurevich, *op. cit.*, p.272.
- 40) *Ibid.*, pp.272-273.
- 41) 毎年5月第2木曜日を「尊師日」(教師の日)として、教員に感謝と尊敬を表す儀式が全国の学校行われる。沖原豊「心の教育」学陽書房、1986年、177頁。平田利文「心の教育を重んじる国の学校—タイ」二宮皓編著『世界の学校—比較教育文化論の視点にたって—』福村出版、1995年、168頁。
- 42) Keyes, Charles, F. “Local Leadership in Rural Thailand,” Von der Mehden, Fred, R.,and Wilson, David (eds.), *Local Authority and Administration in Thailand*, University of California: Los Angeles, 1970, p.100.
- 43) *Ibid.*, p.110.
- 44) 末廣昭氏によれば、「タイは間違いなく『面子の社会』である」という。タイ語には「顔」を意味する「ナー」という言葉が12個あり、さまざまな他の言葉とくっついて多様

な意味に転じていることを指摘している。末廣昭「解説」ヘンリー・ホームズ、スチャ
ダー・タントンタウィー『タイ人と働く—ヒエラルキー的社会と気配りの世界—』めこ
ん、2000年、252頁。

Influences of the External Quality Evaluation of Primary Education in Thailand

Takayoshi MAKI

(Graduate Student, Hiroshima University)

Thai educational reform has been underway since the 1999 Education Act and aims to improve the quality of education. The external quality evaluation is the core part of the educational quality assurance system which is a part of educational reform policy.

This study focuses on the external quality evaluation and is examined from three points of view. Firstly, I shall compare to the former school inspection system to the emerging external quality evaluation characteristics. Secondly, based on my field work, I shall analyze the changes in teaching style under the implementation of the external quality evaluation. Finally, I shall consider the impact of external quality evaluation on teachers and clarify the factors involved.

Fieldwork was conducted for two months (from July through September 2003) in a rural primary school, which can be considered representative of other rural primary schools in the northeastern part of Thailand as previous studies have shown. The school is small in size with seven teachers and 96 students. It is located in Udonthani province, which is in the northeastern part of Thailand. Fieldwork is composed of all day participatory observation, semi-structured interview and literature review of the related documents. Standard Thai was used as the main language during the fieldwork.

The above mentioned analysis clarified the characteristics of the external quality evaluation. Here I present an in-depth evaluation of the following points: (1) the neutrality of the institution in charge: the Office for National Education Standards and Quality Assessment established as a new institution, takes the place of the former system under the Ministry of Education; (2) the clarity of its aim: the new system specifically on the improvement of quality of education, by contrast the former system focused on the progress of teaching; (3) the change in the number of evaluators and qualifications: the number of evaluators used be only one or two, however the new system uses two to six screened and trained evaluators; (4) the specification of standards of educational quality: the National Education Standards is developed by the Office of the National Education Commission in 2001, and they are composed of 27 standards and 91 benchmarks, previously evaluations only focused on student achievement; (5) the increased time in evaluation

and regularity of evaluation: under the new system, the evaluator will visit the school for three days at a time, and the school must accept external quality evaluation at least every five years. This point is a drastic change from the former system of irregular visits; (6) the disclosure of results of evaluation: under the new system in contrast to the former system the results of evaluation will be open to the public.

Next, I shall consider the change in teachers' styles of teaching. The present teaching style has widely changed from the traditional "chalk and talk" teaching style. For example, teachers get students to study themselves with the text book or by using the workbook. There has also been a reduction in the length of tenure for teachers, which affects the teachers-student communication and overall learning. In addition, according to the observation and interviews of this researcher, the actual teaching time has been reduced from the previously documented 72.8% to less than 50 %. Some of the teachers explained that almost all of their paperwork is for school inspection or external quality evaluation. It is obvious that the actual condition of teachers has been greatly affected by the implementation of external quality evaluation, and this is further confirmed by comparisons with the previous research from the 1960s to the 1990s with special focus on teaching style. In short, the implementation of external quality evaluation has caused a rapid change in teaching styles that were used for over 30 years.

During their time out of the classroom, teachers must do paperwork that will be reviewed by the evaluator. Here, many raise the question of why teachers must work on paperwork and not on teaching (which is the heart and passion of teachers' professional work). In relation to this point, I examine teachers' motivation for selecting the teaching profession. From the interviews, there are two trends that are strongly related to motivation. One is the economic status of the teaching profession and the other is its high social status. However, the results of external quality evaluation have no effect on teachers' salary and personnel affairs as did the former school inspection system. Thus the economic status of teaching profession is not a directly reason for doing paperwork, and the high social status of the teaching profession will be the one which directly reason for teachers to do the paperwork.

In consequence, I show that teachers are working harder to prepare the papers work to be reviewed by the evaluator to get good results from the evaluation in order to keep their high social status as a teacher rather than teaching and learning with students.

In conclusion, external quality evaluation is implemented to achieve the aim of

educational system reform and improve the quality of teaching and learning. In fact, it does provide teachers with opportunities to critically review their teaching practices. On the other hand, it also produces a negative impact on teachers' teaching style and forces them to perform administrative duties rather than teaching. It seems that the teachers' situation is born out of confusion at the beginning of new policy implementation. However, the content and amount of teachers' paperwork for external quality evaluation will not decrease. In this sense, the external quality evaluation does not correspond to its aim, but rather works dysfunctionally. It is uncertain about the real effectiveness of the external quality evaluation, therefore continued study is needed.