

マラウイにおける中等学校教師の社会的地位の変遷と その意味づけ

—ライフストーリー手法を用いた分析—

日下部 光

(大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程)

1. はじめに

サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカ）諸国では、2000年以降、初等教育の就学者数の急増が顕著である（UNESCO 2008a）。1990年に初等教育の完全普及を目的に実施された万人のための教育世界会議、さらに2000年の世界教育フォーラムで採択されたダカール行動枠組みや、国連ミレニアム開発目標の設定と計画の実施が、初等教育の就学者数の増加にも影響している。多くのアフリカ諸国では、初等教育の修了者による中等教育に対する需要の高まりを受け、中等教育が「初等教育以降の教育（Post-primary education）」課題の一つとして注目されるようになった（ADEA 2009; World Bank 2010a）。

東南部アフリカに位置する内陸国のマラウイ共和国（以下、マラウイ）では、1994年に他のアフリカ諸国に先駆けて初等教育の無償化政策が導入され、就学者の急激な増加を経験した（川口 2010）。その影響は中等教育へと及び、政府は1998年に中等教育を拡充する施策を実施している（MoEST 2008）。中等教育の就学者の量的拡大は、教師不足の問題を引き起こし、政府は資格が十分ではない教師を採用する措置を取ったことから、教師の社会的地位が低下する結果となり、それが教師の内面にも大きな影響を及ぼしていると言われている（VSO 2002）。マラウイでは、独立以来、中等学校教師は、地位の高い職業と見なされてきた

歴史があることから、社会的地位の低下という現象に対し、教師の意識や感情にどのような影響を及ぼしているかを分析することは、教師の現状を的確に把握することになり、今後の教師教育や中等教育の適切な発展を考える上で重要になる情報である。

教師の現状を把握するための質的研究として、今日、教師のライフストーリー研究が注目されている。その理由として、ライフストーリーの研究手法は、計量的な分析では、どうしても接近することが出来ない人々の意識や感情を捉えることに関して、優れた方法と言われている（塚田 2008）。この研究手法の特色の一つは、歴史的な出来事等が、教師個人のライフ（人生・生活）にどのような影響を及ぼしているのかを調査するものと言えるが、その際に、教師は出来事に対して受動的に影響を受けるだけではなく、その中で教師自らが主体的に選択・決断していったあり様を描くことと言える（山崎 2002）。

本研究では、マラウイにおける初等教育無償化政策の導入によって引き起こされた中等教育拡充という歴史的な出来事が、教師達の人生に、どのような内面的な影響を及ぼしているかについて分析することを目的とする。その分析の手法として、マラウイの中等教育の歴史を通して、教師の社会的地位の変容過程を検証し、さらにライフストーリー・インタビュー調査手法を用いて、教師達の人生や教職に対する意味づけの考察を試みる。

2. アフリカにおける教師のライフストーリー研究

マラウイの中等学校教師の現状を調査した研究として、Kadzamira (2003, 2006) や VS0 (2002) が挙げられる。Kadzamira (2003, 2006) の研究に関しては、教師の離職率に注目し、教師のモチベーションやインセンティブとなる要因について分析をしている。給与・昇進・住居等の待遇面と離職率の関係性を通して中等学校教師のモチベーションやインセンティブの変化を考察しており、考察の根拠となるデータは、統計と教育省関係者のインタビューである。つまり、量的調査として教育省の統計データと独自に実施した質問紙調査、質的調査として教育省関係者へのインタビューを掛け合わせて分析しているが、教師自身へのインタビューがなされていない。そのため、調査結果では、教師達の意識や感情といった内面へ踏み込んだ分析は十分ではない。VS0 (2002) の研究では、「仕事量・待遇（給与や昇進等）・訓練（研修）」の状況を切り口に、中等学校教師の現状を分析しており、教師自身へのインタビューも実施されている。インタビューでの教師のコメントは、研究において取り入れられているものの、教師の内面を考察するまでは至っていない。例えば、中等教育拡充の施策以降、コミュニティや生徒の保護者からの教師に対する尊敬の念が失われたという事実を、教師のコメントを通して強調しているが、その状況に対し、教師自身はどのように対応し、どのような意味づけを行ってきたのかに関する考察は十分ではない。

これらの調査研究を見る限り、教師を取り巻く制度や待遇等へ理解を深めることは出来るが、その状況の中で、教師はどのようなことを考え、変化を遂げようと試みているのか、教師の内的変化の実態を捉えることは容易ではない。

一般に、マラウイを含むアフリカの教育開発研究において、意識や感情を踏まえた教職対する意味づけや解釈にまで踏み込んで、教師の実態を分析する調査や研究は非常に少ない。そのため、調査を通して、教師のモラルやモチベーションが低いという平均像が判明しても、それがなぜなのか、どのような変容過程を通して起きるのかといった教師の実態や社会の文脈性に深く寄り添った分析は今まで十分になされてこなかった（澤村 2005）。その理由として、澤村（2007）は、アフリカの教育開発研究は、資金源として援助機関が関係することが多く、研究自体が、それぞれの援助機関の活動の妥当性を明らかにすることを目的とした調査内容や結果になる傾向があることを指摘している。そのため、一般に援助に影響力を持つ調査結果は、計量化した指標を使った統計分析が重視される傾向が強く、それ以外の統計で接近することが容易ではない人々の感情や生活実態に基づく意味づけや解釈という質的な分析が軽視される傾向がある。その結果、調査結果に基づいて導き出された教師の低いモラルやモチベーションというものを一方的に批判することに終始し、教師が日常的にその行動に至る背景を知るための努力や視点が、今までアフリカの教育開発研究では、十分になされてこなかったことを、澤村（2005）は問題視している。

この澤村の指摘は、教師の成長に関する研究の観点からも同様に説明できる。教師の成長を研究対象とする学問領域として、教師の成長を長期的な視点から研究する教育社会学、短期的な視点から研究する教育工学などがある（姫野 2002）。ライフストーリーの研究は、教育社会学の一つであり、長期的な視点から教師の成長を捉える研究であるのに対し、教育工学は、授業研究や教授技術の習得方法等を通して短期的視点で教師の成長を捉える研究である。今

日、多くの援助機関が、アフリカ諸国において、授業研究や教授技術の習得を目的とした教員研修を支援しており（国際協力機構 2012）、通常、それらの支援は、3－5年程度の技術協力プロジェクトによる短期間の支援で実施されている。この点を踏まえても、援助機関は、教授技術の習得によってアフリカの教師の成長を分析する教育学に基づく研究の方に偏ることとなり、その結果からも、教師の成長を長期的視点で捉えるライフストーリー研究やその手法は軽視されることとなる。

一方、援助機関の興味や関心に関わらず、アフリカにおいて教師のライフストーリー研究が発達しなかった背景がある。ライフストーリーの手法が教育研究として隆盛を見せてきたのは、1990年代に入ってきてからであるが、グッドソン・サイクス（2006）が指摘しているように、日本では、歴史的にも、教師達自身が自伝を記し、書物として出版しているなど、既に教師のライフヒストリー研究の豊かな土壌が形成されている。他方でアフリカにおいては、自伝や日記といった文字化された資料が殆どない文化的歴史的な背景がある。アフリカの教師達の声を拾い上げて文字化するライフストーリー研究は、今後、アフリカの教育研究をより豊かにする可能性を秘めている。特に、教師のライフストーリー研究の特徴は、教師としてのあるべき姿を明らかにするのではなく、教師の現状を探索するものであるため、教師の成長というポジティブな要素だけでなく喪失や衰退といったネガティブな要素も同時に捉えてゆくものである（大島 2008）。

これまでのマラウイを含むアフリカ諸国での教師に関係する調査結果では、モラルやモチベーションの低さといったネガティブな要素に関連する問題が数多く指摘され（VSO 2002; Kadzamira 2006）、教師のアイデンティティの危機が注目されている。浅

野（2004）は、教師のアイデンティティの危機は、個人の心理的要因のみならず、より大きな歴史的な文脈や、他者や集団との相互作用からなる複合的な社会的な文脈のなかで生じることを指摘している。アフリカの教師達の声を個人的社会的歴史的な文脈上に位置づけ、教師の現状を探索するライフストーリー研究は、アフリカの教育研究に新たな視点を提供する可能性を秘めている。

3. マラウイの中等教育の発展と教師の社会的地位

ライフストーリーの手法を用いて教師の現状を考察するには、語り手（教師）が内に抱える様々な思いを引き出し、「語られたもの」一つ一つを個人的社会的歴史的な文脈上に位置づけて、意味づけをすることが求められる（山崎 1999）。つまり、語り手の人生の意味づけを理解するには、その語り手のストーリーがどのような時代や歴史を反映したものとなっているかを理解することが重要となる（山崎 2012）。第5節で展開される教師達のライフストーリーを理解するために、本節では、マラウイの中等教育の歴史について概観し、中等学校教師の社会的地位の変容を検証する。

(1) 中等教育の成り立ち

マラウイの学校教育の歴史は、1875年にヨーロッパ人のミッシヨナリー（キリスト教宣教師）が開校した小学校に始まる。当時の植民地政府の教育行政の支援対象は、初等教育であり、中等教育に対しては、知的覚醒による独立意識の芽生えを危惧し、否定的な態度がとられていた。しかし、1930年代になると、マラウイの人々の中等教育に対する希求が高まり、1940年に、ミッシヨナリー運営のブランタイア中等学校、数年後にゾンバ・カソリック中等学校が、開校される。1950年代になると、デッサ中

等学校やムズズ中等学校といった政府運営の学校が設立されたが、就学が認められる児童は一握りの優秀者のみであった。その当時の中等学校教師は、ヨーロッパを含む海外から採用された外国人教師たちが殆どであり、マラウイ人が中等学校教師になるためには、ミッシヨナリー等から支援を受けて、南アフリカ・ウガンダ(マケレレ大学)・英米等の海外の大学に留学する必要があった。マラウイ人歴史家の Banda (1982) は、当時のマラウイ社会では、教師こそがエリート職業であることを記している。植民地政府は、政府運営の中等学校を開校したが、依然として、中等教育の推進に前向きではなかった。

(2) 中等教育の発展

1960年代になると、独立の機運が高まり、1961年に、選挙によって発足したマラウイ人主導の暫定政府は、統治国の白人によって占められている政府官職の専門職をマラウイ人に引き継ぐために、エリート養成を目的とする中等教育重視の政策を策定した (MoEST 2008)。政府は、マラウイ人の中等学校教師の育成と採用を進めるために、1962年に、中等学校教師を養成するソチェ・ヒル校において準学士 (Diploma) 付与課程が開設し、準学士または学士 (Degree) の保有を正規の中等学校教師の資格として規定した。1964年に独立を果たした政府は、各地に中等学校を建設し、1975年までに全国に約60校の中等学校を設立した (Banda 1982)。これらの新規の学校建設に合わせて、就学者数も、上昇傾向を辿ることとなる (図1)。また、1965年にマラウイ大学を開校したことで、ソチェ・ヒル校は、大学の一部として組み込まれ、1973年には教育学部となった。教育学部では、準学士と学士保有の両方の教師養成がなされたが、1980年代半ばに学士を対象とした教師養成に一本化している。1975年までに、マラウ

イ大学は、1275名の準学士、554名の学士の取得者を育成している (Banda 1982)。しかし、依然として、マラウイ人の中等学校教師は不足していたことから、1993年に、政府はドマシ教員養成校 (Domasi College of Education: DCE) を初等教員養成から中等教員養成機関に格上げし、準学士付与の課程を開始した。1999年には、ムズズ大学が開校し、学士保有の中等学校教師の養成も拡大されている。独立以降、中等教育をマラウイ人教師主導することは、政府の悲願であり、職業としての中等学校教師の社会的地位は非常に高いものであった。

政府の中等教育支援に関連する第2の施策として、1965年に通信制中等教育となる「マラウイ通信校 (Malawi Correspondence College: MCC)」を設立した。マラウイ通信校は小学校卒業者で中等学校に選抜されなかった人々に対し、中等学校の校舎を夜間に借りて学習機会を提供する「定時制中学校 (Night Secondary School)」、またはコミュニティによって建設された「通信教育センター (Malawi Correspondence College Centre: MCCC)」にて、活動がなされていた。通信教育センターは、1980年までに全国で58センターが設立され (UNESCO 1980)、センター数の増加に合わせて、就学者も上昇傾向を辿っている (図1)。マラウイ通信大学は、1987年に、組織再編に当たり、「マラウイ遠隔教育校 (Malawi College of Distance Education: MCDE)」と改名し、同様に通信教育センターは、「遠隔教育センター (Distance Education Centres: DECs)」となった (Msiska 2013)。

通信制中等教育では、生徒は通信教育用教材による自習形式で勉強を行うこととされているが、各センターには、政府によって指導員 (Supervisor) が配置された。準学士以上の資格をもつ正規の中等学校教師が、配置されることは稀であり、小学校教師の中から採用がなされた。そのため、小

学校教師が採用された場合は、政府から支給される給与額は、依然として、小学校教師の額であったが、指導員として中等教育に関わることは、名誉であり、コミュニティレベルで高い地位を得ることになった。

この時代の中等教育分野の予算の大半は、政府運営の中等学校への支援に集中し、遠隔教育センターは、政府ではなく、コミュニティや生徒の保護者による支援で運営されていた。このような形態での政府の中等教育重視の方針は、教育政策「The first education development 1973-80」でも明記されており、この方針は1980年代半ばまで継続された。その後の教育政策「The second education development 1985-95」では、初等教育重視へ移行され、中等教育は後退することになる (Kadzamira 2001)。

(3) 中等教育の拡充とそのディレンマ

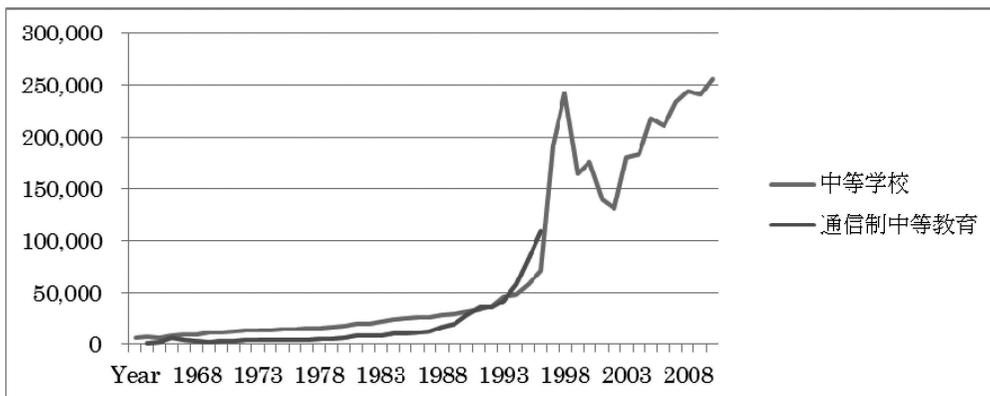
マラウイは、1994年に複数政党制による大統領選挙が実施され、政府は、政治争点であった貧困削減の関連から、初等教育無償化政策を導入した。同政策による就学者数急増の帰結として、中等教育拡充を求める社会的圧力が高まり、1998年に、政府は、遠隔教育センターを、コミュニティ中等学校 (Community Day Secondary School:

CDSS) と改名し、政府支援の中等学校とする施策を承認した。同施策によって、コミュニティ中等学校の生徒を併せた中等教育の就学者は急激に膨れ上がると共に (図1)、約600校のコミュニティ中等学校が承認された。また、中等教育に対する需要は、多くの私立中等学校の設立を生み出すこととなった (Ng'ambi 2010)。コミュニティ中等学校を中等学校とする施策の導入は、マラウイの中等教育を、エリート養成型から大衆型に変容させたと言える。

中等教育が拡充された以降のマラウイの中等学校は、主に5つの種類に分類出来る。①拡充以前からの正規の政府運営の公立中等学校 (Conventional Secondary School: CSS)、②コミュニティ中等学校、③ミッションナリー運営の中等学校、④私立中等学校、⑤マラウイ遠隔教育校 (MCDE) の教材を使い夜間に実施されている定時制中学校 (Night Secondary School、現在の呼称はOpen school) である (World Bank 2010b)。

政府は、コミュニティ中等学校への全面的な支援を約束したものの、限られた中等教育の予算の中で、公立中等学校とコミュニティ中等学校の両方を支援することは容易ではなく、現在においても、依然として、公立中等学校に多くの支援が割り当ててい

図1 マラウイの中等学校と通信制中等教育の就学者推移 (5年毎)



出典: EMIS (2011)

る状況である。2012年度の政府の中等学校へ直接支給する助成金の86%が公立中等学校に割り当てられ、残り14%のみがコミュニティ中等学校に割り当てられている状況である (MoEST 2012)。そのため、この大きな格差に対して、「アパルトヘイト (Open Apartheid)」(Malawi SDNP 2008) という揶揄もあり、中等学校として承認されてもコミュニティ中等学校は「二流校 (Second rate secondary school)」(Sida 2008, p. 46) と見下されているのが現状である。

教師に関しても、コミュニティ中等学校では、承認後の1998年以降も、遠隔教育センター時代と同様に、中等教育課程を受けていない小学校教師資格者である「低資格教師 (Underqualified teacher)」の配置が殆どであった。当時、マラウイ国内で、準学士以上の資格を持つ「有資格教師 (Qualified teacher)」の育成状況は、年間400名程度であった (World Bank 2004; UNESCO 2008b)。そのため、低資格教師を有資格にするためのコースが必要となり、2000年から、政府は、ドナー (CIDA、AfDB等) 支援を受け、ドマシ教員養成校において、遠隔教育 (Distance mode) による準学士付与の養成課程の実施により、年間200名から350名の有資格教師を追加で養成することが出来るようになった (Msiska 2013)。マラウイ国教育統計を見ると、中等教育における低資格教師の割合は、2001年から2004年までは60%を超えており、2008年は52%、2011年は45%にまで改善しているが、依然として大量に低資格教師は存在している (EMIS 2004, 2008, 2011)。

(4) 中等学校教師の社会的地位の変容

以上のように、マラウイの中等教育の歴史を概観し、中等学校教師を分類化すると、主に有資格と低資格の2種類の教師に分けることが出来る。第2節で先行研究として紹介した Kadzamira (2003, 2006) と VSO

(2002) の研究においても、有資格と低資格の2種類の分類から中等学校教師の分析が試みられている。1998年にコミュニティ中等学校が承認された以降は、有資格教師がコミュニティ中等学校に配置されるようになったが、厳しい職場環境であるコミュニティ中等学校での勤務を嫌がり、異動を希望する、または欠勤を繰り返す行動が見られたことから、教師のやる気のなさが中等教育の質の低下を引き起こしているとして、大統領への政府報告書で厳しく批判されるなど、政府や社会からも信頼を失うこととなった (Kadzamira 2006)。また、1990年代から、教師給与の実質的な価値が低迷したことから、学士を保有する大学卒業者にとって、中等学校教師の仕事は、雇用確保のための一手段であり、他のより待遇のよい仕事に転職するまでの繋ぎの仕事という認識が持たれるようになった (Kadzamira 2003)。低資格教師の場合も、1998年以降、それまでの遠隔教育センターで生徒達の自習を見守る指導員から、中等学校教師という職位が正式に与えられたものの、コミュニティ中等学校の生徒達の国家試験における成績の悪さは、低資格教師の指導能力の低さに起因することが指摘され、批判を受けることとなった (VSO 2002)。また、1998年以降に、教師不足を補うために新たに採用された低資格教師の中には、不適切な行為 (勤務中に飲酒、生徒と性的な関係を持つ等) を行う者も多くいたため、コミュニティからの信頼を失ったという報告もある (Kadzamira 2006)。

以上の調査結果を踏まえると、中等教育拡充は、有資格と低資格の両方の教師が社会的地位を低下させ、教師の意識にも大きなマイナスの影響を及ぼすこととなった。

4. 調査の方法

マラウイの中等教育では、教師を有資格と低資格の2種類に分類しているが、これらのグループは、静態的ではなく、動態的なものとして捉える必要がある。なぜなら、2000年以降、ドマシ教員養成校の遠隔教育や通常コースにおいて準学士を保有した卒業生の多くは、低資格から有資格教師に格上げされた者達であり、その教師数は年々増加している。2000年から2011年までのドマシ教員養成校の遠隔教育課程に参加した教師だけでも、2,928名に達している(Msiska 2013)。このグループは、有資格であっても、明らかに、大学を卒業後、すぐに中等学校教師になった者達とは異なっている。

本研究では、その議論を踏まえて、マラウイの中等学校教師を、A「最初から有資格の教師」、B「低資格教師から有資格になった教師」、C「低資格教師」の3つのグループに分類した。それぞれのグループの教師が、ライフストーリーを通して、中等教育拡充という出来事をどのように捉え、且つそれによって引き起こされた中等学校教師の社会的地位の低下が、それぞれの教師に、どのような影響を及ぼしているのか、教師はどのような意味づけをして職業に就いているのかに関して調査を実施した。

現地調査は、2013年6月10日から30日まで、マラウイ中部地区(リロングウェ、ドー

ワ、カスング)で行った。現役中等学校教師または経験者10名について行ったが、本稿では、6名を対象とする。A「最初から有資格の教師」、B「低資格教師から有資格になった教師」、C「低資格教師」の3グループから2名ずつ、個別でのライフストーリー・インタビューを実施した。調査対象者は、1990年代後半の中等教育拡充の出来事を教師として経験した40代から60代の者たちである。6名の中には、教育省の人事異動並びに昇進によって、中等学校教師から教育事務所勤務の行政職になったものも含まれるが、行政職から学校現場に教師として戻る人事異動も頻繁に起こることから、調査対象者として含めている。対象者の属性、学歴などは、表1のとおりである。

5. インタビュー結果

(1) Aグループ「最初から有資格教師」

[ゴンドウェ氏、1951年生まれ、62歳、女、マラウイ北部出身]

マラウイ独立の10年以上前に、北部に生まれる。母が学費を工面し、地元の小学校を卒業した後、1967年にミッシヨナリー運営の全寮制女子中等学校に入学し、教師であるヨーロッパ出身のカソリックのシスター達から、時間や規律を守る生活を教育された。1971年にマラウイ大学に入学し、卒業時に準学士を取得した。大学卒業後の1975年から99年まで24年間、公立中等学

表1 インタビュー対象者の属性、学歴など

番号	仮名	性別	生年	歳	学歴	グループ
1	ゴンドウェ	女	1951	62	大学卒(学士)	A「最初から有資格教師」
2	ピリ	男	1973	40	大学卒(学士)	
3	チョコバ	女	1959	54	中等教員養成校卒(準学士)	B「低資格から有資格になった教師」
4	チガル	男	1971	42	大学卒(学士)	
5	ムワンザ	男	1963	50	初等教員養成校卒	C「低資格教師」
6	ムパソ	男	1972	41	初等教員養成校卒	

校の有資格教師として理数科を指導した。1993年から95年に、政府の奨学金を得て、マラウイ大学で学士を取得した。その後、中等学校教師に復職し、1999年から地区教育事務所の理数科担当視学官として勤務し、2012年に定年退職した。

1970年代から80年代のマラウイ大学の教育学専攻の学生達は、卒業後、皆が中等学校教師になることを疑わなかった。当時は、中等学校教師が白人からマラウイ人へと転換する政府の政策の重要性は社会に広く認識されていた。各中等学校には家具付きの教師用住居が用意され、他分野の公務員以上に、中等学校教師は優遇されており、その職業的地位は誇らしいものであった。しかし、中等教育が拡充する1990年代に入ると、学校現場を含めて教育システムに混乱が見られ始めた。1993年に再入学したマラウイ大学では、学習環境だけではなく、中等学校教師を目指す学生達の規律も、非常に悪化していた。また、ドマシ教員養成校を卒業した低資格教師が、準学士保有の有資格教師となり、中等学校で働き始めたが、専門知識が十分でなく、教師としての指導能力が低かったことは、教師の社会的地位を低くしたのではないか。さらに、実力が乏しいにもかかわらず、彼らの昇進がマラウイ大学卒の学士保有者よりも優先されるケースが頻発した。その理由として、マラウイ教員組合の会員は小学校教師達が大多数であり、教育省内においても、大きな政治力があったため、小学校教師を経験した準学士保有の有資格教師達のグループの昇進を優先する力学が省内において存在していた。この「不公平さ」に対し嫌気がさし学士保持の有資格教師は教職を辞して、別の仕事に就くことが多くなった。

[ピリ氏 1973年生まれ、40歳、男、マラウイ北部出身]

小学校卒業後、地元の遠隔教育センター

(現在のコミュニティー中等学校)に入ったが、2年終了時の中等教育前期国家試験(Junior Certificate of Education: JCE)で成績が良かったため、3年時から政府運営の中等学校に転入した。中等学校卒業後、1996年にマラウイ大学に進学した。専攻の第一希望は、経営学であったが、教育学部への入学が許可された。卒業後、学士保有の有資格教師として、公立中等学校に勤務し、地理と農業の教科を指導し、現在に至る。

マラウイ大学時代の同級生は、卒業後、教職に就いた者が多かったが、既に教職を離れ、税務所や銀行のスタッフ等の職業についている。学士保有者にとって、現状では、中等学校教師は魅力的な職業とは言えない。過去10年間、昇進試験を何度か受けたものの、全て見送られている。加えて、過去に10回ほど、NGOや他省庁の仕事に応募をしているが、全て不合格であった。今回の昇進試験に受からなければ、教職に対するモチベーションがさらに下がるだろう。自分が昇進できないことは、自分が北部出身であり、教育省内にある部族に対する差別意識(tribalism)が存在するのが原因ではないか。また、低資格教師は、政府の奨学金支援によって準学士や学士へと学歴向上の機会を得ているが、学士保有者には、更なる学歴向上の機会が存在しない。例えば、修士課程への進学を希望しても、政府の奨学金支援は期待出来ず、自費で払わなければならない。そこに不公平が存在している。

(2) Bグループ「低資格教師から有資格になった教師」

[チコバ氏、1959年生まれ、54歳、女、マラウイ中部出身]

地元の小学校を卒業後、1975年から政府運営の中等学校に入学したが、4年終了時の中等教育後期国家試験(Malawi School Certificate of Education: MSCE)の成績は良くなかった。看護師になるため進学し

たかったが、卒業後、母の薦めで結婚し、子供を出産した。結婚後、夫の薦めで初等教員養成校に入学し、1883年から小学校教師になった。1988年から、遠隔教育センターの指導員になり、1994年まで6年間勤務した。その後、ドマシ教員養成校に入学し、準学士を取得した。1996年からは、公立中等学校の教師になり、2002年に昇進して、校長になった。2010年に校長のままコミュニティ中等学校へと異動した。

遠隔教育センター勤務になったことは、小学校教師としての実力が優秀であることを意味し、非常に誇り高きことであった。また、遠隔教育センターの指導員になったことで、政府の奨学金を受けて、ドマシ教員養成校で準学士を取得することが出来た。その後、昇進の機会に恵まれ、公立中等学校の校長になるまでは、教師という職業を楽しみ、やりがいを感じていた。しかし、現在、職場環境の悪いコミュニティ中等学校の校長職への配置となり、この人事異動は左遷と感じてモチベーションは低下し、早期退職も検討している。早期退職後は、私立の中等学校校長の仕事に興味を持っており、教師を続けることに対して情熱は失っていない。

[チガル氏 1971年生まれ、42歳、男、マラウイ南部出身]

家族はイスラム教であるが、チガル氏本人はミッションナリー運営の小学校で学び、その後、政府運営の中等学校で学ぶ。エンジニアを夢見て、マラウイ大学工学部を希望したが、中等教育後期国家試験の成績が十分でないため、進学先を初等教員養成校に変更し、小学校教師の資格を取得した。政府が初等教育無償化を実施した1994年に、小学校教師として勤務を始め、1995年からは地元の遠隔教育センター勤務になった。遠隔教育センターでは、理数科を担当することになり、新たな経験を積むことが

出来た。1997年から2000年までドマシ教員養成校で準学士（ディプロマ）を取得し、その後、有資格教師として公立中等学校で勤務した。2002年から2004年まで、イスラム教団体の奨学金を得て、ウガンダのイスラム系大学に留学し、学士を取得した。2005年から2012年まで学士保有の有資格教師として公立中等学校に戻る。2012年に、昇進して、地区教育事務所の視学官として勤務している。

夢見ていたエンジニアにはなれなかったが、教師になっても努力を継続したため、小学校教師資格から始まり、その後、準学士そして学士まで学歴を向上することが出来た。また、留学を終えて仕事に復帰した時に、職場の上司や同僚達に嫉妬や妬みを受けたため、勤務校を変えたが、教職を辞めようとは思わなかった。教師になったことで、学士取得まで学歴向上の機会を得ることが出来たことは、教職や人生において大きなモチベーションになっており、定年退職までこの教師を続けてゆくつもりである。

(3) Cグループ「低資格教師」

[ムワンザ氏、1963年生まれ、50歳、男、マラウイ中部出身]

地元の小学校に入学するが、卒業時には20歳になっていた。1983年に政府運営の中等学校に入学し、1987年に卒業した。農業や生物の研究者になりたかったが、中等教育後期国家試験の出来が悪く、マラウイ大学の農学部に進学できず、1988年から初等教員養成校に入学した。卒業後の1990年から1997年まで小学校に勤務した。1998年から2004年まで、コミュニティ中学校で低資格教師として、地理と生物を指導する。2004年から1年間、障害者支援のために開校したカソリック教会運営の教員養成校の特別支援教育コースに就学し、その後、2004年から現在まで、公立中等学校で生物

と特別支援を指導している。2013年から、政府の支援を得て、カソリック教会運営の教員養成校の遠隔教育で、特別支援教育の準学士課程を開始する予定である。

コミュニティ中学校への異動は、自分の意志であり、新たな知識を積みたと思った。勤務したコミュニティ中学校の生徒の能力が高くなかったことから、指導に関して大きな問題はなかった。一方で、2000年から2004年にかけて、準学士取得のために、ドマシ教員養成校の遠隔教育課程に応募を続けたが、就学機会が恵まれず、しばらくの間、教職に対するモチベーションを失うこともあった。しかし、2004年に政府支援によって特別支援教育コースへの就学、2005年から公立中等学校での勤務、2013年から準学士課程を開始したことは、教師として新たな刺激があり、モチベーションが高まっている。元々は、農業や生物の研究者になりたかったが、現在、教師として生物を指導する仕事は、それに関連しているため、満足しており、定年退職まで働くつもりである。

[ムパソ氏、1972年生まれ、41歳、男、マラウイ北部出身]

地元の小学校に入学するが、卒業時には19歳になっていた。中等学校には進学できず、1991年に遠隔教育センターに入学する。将来は牧師になりたかったので、大学では神学の勉強を望んでいたが、遠隔教育センターは厳しい学習環境であり、卒業時の中等教育後期国家試験が不合格であった。そのため1年間、自宅で浪人し、翌年合格出来た。1997年から2001年まで、無資格教師として小学校に勤務した。当時は、初等教育無償化政策により、児童が増えて、教師が不足していたため、政府は無資格教師を大量に採用した。2001年から、政府支援により、初等教員養成校に入学し、小学校教師の資格を取得する。小学校で1年間勤

務後、2005年からコミュニティ中等学校に異動し、低資格教師として勤務し、聖書学(Bible Knowledge)を指導した。2007年から1年間、カソリック教会運営の教員養成校の特別支援教育コースに就学し、その後2008年から現在まで、公立中等学校で聖書学と特別支援を指導している。

2005年に、中等教育後期国家試験を再受験し、合格点を高めた上で、ドマシ教員養成校の遠隔教育課程に応募を続けたが、就学機会が恵まれなかった。そのため、2009年から自己資金で、民間団体による準学士付与の神学(Theology)コースを受講し、準学士を取得したが、その準学士は政府に承認を得られなかった。この時期、モチベーションは下がった。しかし、2011年から、政府支援を受けて、カソリック教会運営の教員養成校の遠隔教育による特別支援教育の準学士課程に在学しており、モチベーションが上がっている。また、牧師にはなれなかったが、教師として聖書学を指導することに満足しており、定年退職まで教師として働くつもりである。

6. 考察

3つのグループは、中等教育拡充という出来事によって引き起こされた中等学校教師全体の社会的地位の低下が、自分達に、どのような影響を及ぼし、またどのような意味づけしようとしているのかに関して、以下のようにまとめることが出来る。

Aグループ「最初から有資格の教師」は、教師の社会的地位の低下が、自分達に最もネガティブな影響を与えたと捉えている。例えば、教科指導能力の低いもののドマシ教員養成校で準学士取得したことで有資格教師(Bグループ)となり、その教師達の一部が、自分達よりも優先的に昇進していること、一方で、それに対して不満を持つ学士保持の有資格教師が教職を辞して待遇

の良い仕事に転職している現状認識を契機に、優秀な能力のある人材が流出し、そうでない人材が教職の残るといことこそが教師の社会的地位の低下を生み出しているという意味づけをしている。

Bグループ「低資格教師から有資格になった教師」は、新たな経験を積むことを希望し、小学校教師から中等学校教師（1988年以前は遠隔教育センターの指導員）としてのキャリアを始め、その後、進学や昇進といった機会に恵まれたことがあり、教師の社会的地位の低下に対して、転職を検討する等のネガティブな意味づけをしていない。言い換えれば、社会的地位の低下に関わらず、教職を離れることは考えておらず、むしろ、教職こそが適職のような意味づけをしている。

Cグループ「低資格教師」は、Bグループ同様に、小学校教師から中等学校教師としてのキャリアを始め、その後、準学士取得の機会に得るために様々な試みをしているが、その機会が巡ってこない時は、教職に対するモチベーションを下げている。しかし、一旦機会が巡ってくると、Bグループのように教職こそが適職のような意味づけをしている。

この3つのグループの特徴を分析すると、準学士取得によって有資格教師という新たな社会的地位を獲得するプロセスに恵まれると、教職に対して前向きな意味づけを行っている。そのことから、低資格教師にとって、準学士取得の機会に恵まれるかどうか重要な契機であり、意識面においても、プラスの影響を及ぼしている。この背景として、教師として準学士を保有出来れば、昇給だけでなく、中等学校校長まで昇進の機会に恵まれる可能性があるという期待、そして準学士の資格自体が、労働市場において価値があることが指摘されている (VSO 2002)。また、準学士付与のコースに入学するためには、多くの教師が、中等教育後期

国家試験を再受験して高得点を得る努力が求められる。BとCグループは、そのような努力のプロセスを踏むことで、「努力して、機会さえ恵まれれば、教師として自分自身の社会的地位を向上させることが出来る」という認識を強めており、それが教職に対する前向きな意味づけに繋がっていると思われる。一方で、Aグループは、政府支援により、修士等の進学により、さらなる学歴を向上の機会がほぼ無いことから、教職に対し前向きな意味づけが出来なくなっている。

7. まとめと今後の課題

本研究では、マラウイの中等教育の歴史を通して、教師の属性をさらに分類化した上で、教師のライフストーリーを通して、教師の意識や感情といった内面の分析を試みた。これまでの先行研究では、マラウイにおける中等教育拡充という出来事が、教師の社会的地位の低下を導き、教師に対してネガティブな影響を与えてきたことが強調されている。そして、その分析結果では、教師のモラルやモチベーションの低さを一方的に指摘するものが殆どであった。しかし、教師の属性をさらに分類化（グループ化）し、ライフストーリーを通して、教師の意識や感情へ接近してみると、それぞれのグループが教職に対して異なる意味づけを行っている。特に、低資格から有資格教師になったBグループのように、教師としてのキャリアパスが明確になると、モチベーションを向上させ、教師という職業に前向きな意味づけを行っており、中等教育拡充という出来事が、教師のモチベーション低下に繋がるということは一概的に言えないことを示唆している。

今後の課題として、教師のモチベーションがマラウイの教育の質に影響を及ぼしていることが、これまでの先行研究によって

指摘されていることから、本研究で抽出した「低資格から有資格教師になることを契機として生み出される教師のモチベーション」が、マラウイの中等教育の質にどのように影響を及ぼしているのかを分析する必要がある。

8. 参考文献

- 浅野信彦 (2004) 「教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点—学校の組織的文脈に焦点をあてて—」『文教大学教育学部紀要』38集、83-93頁。
- 大島英樹 (2008) 「教師の生涯発達研究への序論的考察」『立正大学心理学研究所紀要』6号、1-15頁。
- 川口純 (2010) 「マラウイにおける教員養成課程の変遷に関する研究—教員の社会的地位とモチベーションに注目して—」『比較教育学研究』41号、138-157頁。
- グッドソン、アイヴァー・サイクス、パット (2006) 『ライフストーリーの教育学—実践から方法論まで—』高井良健・山田浩之・藤井泰・白松賢訳、昭和堂。(原書: Goodson, Ivor & Sikes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.)
- 国際協力機構 (2012) 「基礎教育セクター 各国&総合分析報告書 (アフリカ 11カ国&中米2カ国)」
[<http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject0101.nsf/3b8a2d403517ae4549256f2d002e1dcc/2c57aff788269a2049257a940012230f?OpenDocument>] (accessed on July 10, 2013).
- 澤村信英 (2005) 「ケニア小学校教師のライフストーリーから学ぶ—教育開発の新たな知を構築する試み—」『国際教育協力論集』8巻2号、89-96頁。
- 澤村信英 (2007) 「教育開発研究における質的調査法—フィールドワークを通じた現実への接近—」『国際教育協力論集』10巻3号、25-39頁。
- 塚田守 (2008) 「ライフストーリー・インタビューの可能性」『椋山女学園大学研究論集』39号、1-12頁。
- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社。
- 山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成—統一教師のライフコース研究—』創風社。
- ADEA (2009). *Post-Primary Education in Africa Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities*. Tunis: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Band, K. (1982). *A brief history of education in Malawi*. Blantyre: Duka Publishing Company.
- EMIS (2004). *Education Statistics*. Lilongwe: Ministry of Education Science and Technology.
- EMIS (2008). *Education Statistics*. Lilongwe: Ministry of Education Science and Technology.
- EMIS (2011). *Education Statistics*. Lilongwe: Ministry of Education Science and Technology.
- Kadzamira E. C. & Rose, P. (2001). 2001, Educational Policy Choice and Policy Practice in Malawi: Dilemmas and Disjunctures. *IDS Working Paper*, 124. Brighton: University of Sussex.
- Kadzamira E. C. (2003). *Where Has All the Education Gone In Malawi?* Brighton: University of Sussex.
- Kadzamira, E. C. (2006). *Teacher motivation and incentives in Malawi*. Zomba: University of Malawi.
- Malawi SDNP (2013). Disparity between conventional and community day secondary (CDSS) education in Malawi.
[<http://www.sdn.org.mw/Education2010/conventional-vs-cdss.html>] (accessed on July 10, 2013).
- MoEST (2008). *National strategy for teacher education and development*. Lilongwe: Ministry of Education Science and Technology.
- MoEST (2012). *2012-13 MoEST ORT*. Lilongwe, Ministry of Education Science and Technology.
- Msiska, F. G. W. (2013). *Audit Study to Determine the Effectiveness of Open, Distance and E-Learning Delivery Mode in Broadening and Increasing*

- Access to Education and Training in Malawi.*
Mzuzu: Commonwealth of Learning.
- Ng'ambi, F. (2010). *Malawi Effective Delivery of Public Education Services.* Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa
- Sida (2008). *Managing Aid Exit and Transformation Malawi Country Case Study.* Joint Donor Evaluation, SIDA.
- UNESCO (1984). *Correspondence College Evaluation Unit, Malawi Correspondence College and Broadcast Unit.* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008a). *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008b). *The development of education: National report of Malawi.* Lilongwe: Malawi National Commission for UNESCO.
- VSO (2002). *Teacher Talking Time: A policy research report on Malawian teachers' attitudes to their own profession.* Lilongwe: VSO Malawi.
- World Bank (2004). *Cost, financing and school effectiveness of education in Malawi: A future of limited choices and endless opportunities.* Human Development Sector Africa Region, The World Bank.
- World Bank (2010a). *Developing Post-Primary Education in Sub-Saharan Africa: Assessing the financial sustainability of alternative pathways.* Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2010b). *The Education System in Malawi.* Washington, D.C.: The World Bank.