

家庭背景が学業成績に関する原因帰属と自己効力感に与える影響 —ケニア・エルドレッド市を事例に—

子浦 恵

お茶の水女子大学大学院

E-mail: g1170308@edu.cc.ocha.ac.jp

キーワード： ケニア、学業成績、原因帰属、自己効力感、家庭背景

1. 研究の目的

本研究は、ケニア・エルドレッド市を事例に、家庭背景が子どもの学業成績に関する原因帰属と自己効力感にどのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的とする。アフリカの就学状況は飛躍的に改善しているものの、子どもたちの間に見られる教育格差、とりわけ学力格差は顕著である。これまでの研究によって、学力と子どもの社会経済的要因や学校要因との関係については、知見が蓄積されつつある。しかし、児童本人が学業成績の規定要因をどのようなものと認識しているのかというような人々の意識に着目した研究は少ない。児童の学業成績に対する原因帰属や自己効力感の高低は、児童の学力にも影響を及ぼすといわれている。ケニアは学力の階層格差が顕著な国のひとつである。学業成績に対する児童の意識も家庭背景によって異なる可能性がある。学力格差のメカニズムを解明する上で、貧しい子どもたちの内面（原因帰属・効力感）を明らかにすることにより、不利な立場にある子どもたちの学力向上を検討する基礎資料を提供することが本研究の意義である。本研究では、まず、学業成績に対する原因帰属を階層別・成績別に比較することで、帰属の違いを概観する。次に、原因帰属と自己効力感にどのような関連があるのかを分析する。そして、家庭背景が自己効力感に与える影響を検討する。

2. 原因帰属と自己効力感

Bandura(1977)は、人の行動変容を説明する上で、人がある事態に対処するとき、それがどの程度うまく処理できるかという効力予期を重視し、これを自己効力感と呼んだ。この自己効力感とは、ある課題遂行に対する自信を意味する。さらに Bandura は自己効力感の程度がその後の遂行行動の重要な予測値であると主張している。これまでも自己効力感と学習行動の結果である学業成績との関係は検討されている。桜井(1987)は効力感尺度の得点が高いほど学業成績もよく、知能の影響を取り除いても同様に効果があることを明らかにした。自己効力感を高めることによって学業成績が良くなることが示唆されている。また、自己効力感の情報源として原因帰属の推論過程は重要な働きをしている(Schunk 1989)。例えば、良い成績をとった原因を自分の努力に帰属すれば、やればできるという効力感が生まれ、悪い成績をとった原因を自分の能力に帰属すれば、やってもできないという無力感が生まれる。児童の効力感を高め、無力感をなくするには、帰属の方向を変えてあげればよいのである。これまでに、帰属的フィードバックが児童の自己効力感やスキルを向上させることが明らかになっている。原因帰属のような認知変数は教育的介入が期待できる要因とされている。その実態の解明は今後の教育実践に示唆を与えると考える。

3. 調査方法

研究手法は質問紙調査および統計分析である。調査は、2013年7月にケニア・エルドレッド市内の公立小学校3校と私立小学校1校において、8年生を対象に行った。質問紙調査の内容は、①児童の性別や年齢、前学期の成績(算数)、親(保護者)の最終学歴、所有している家財の有無(16品目)、②学業成績に関する原因帰属(算数の成績が良かった場合と悪かった場合を仮定し、その原因として、能力、努力、課題、先生の教え方、学校の学習環境、家庭環境の6つの要因がどの程度あてはまるか4件法で評定)、③児童の自己効力感(Morgan-Jinks Student Efficacy Scaleを使用)、④家庭での保護者の関わり(しつけやPTAへの参加など9項目)である。有効回答数は324名(女子171名、男子153名)である。エルドレッド(Eldoret)市は、ナイロビから北西350kmに位置する。人口は約28万人(2009年人口センサス)、国際空港や国立大学を有するケニアで5番目に大きな地方都市である。農業地帯ではあるが、繊維産業が盛んでいくつもの工場があり、様々な家庭的背景を有する子どもたちを抽出するのに適していると判断した。

4. 分析に用いる変数の設定

社会階層の指標は、世帯主の最終学歴と家財所有数の2項目の標準得点に対して、主成分分析を行った。その主成分得点をもとに全サンプルを均等三分割し、三つの階層グループを作った。親(保護者)の関与については、9項目に対して主因子法による因子分析を行い、2つの因子を抽出した。ひとつの因子は「しつけ」を表わす項目が高い負荷量を示し、もう一つの因子は親が学習の進捗状況を確認することやPTAに参加すること、必要な教材を用意するなど「親の学習支援」を表わす5項目が高い負荷量を示していた。「親の学習支援」因子の内的整合性はアルファ係数.646とまずまずの値であったが、「しつけ」因子についてはアルファ係数が低いことから分析からははずすこととした。5項目の合計値を親の学習支援尺度とする。自己効力感尺度については、回答に偏りが見られた項目を除き、残り15項目について信頼性分析を行った。その結果、項目間および全項目との相関関係が低い8項目を除くこととし、最終的に7項目で再度、信頼性分析を行った。項目—全体相関は.24～.41であり、アルファ係数は.617とするこの7項目を自己効力感尺度として採用し、7項目の合計得点を自己効力感尺度得点(以後「効力感得点」)とする。その他に統制変数として、女子ダミー、月齢、学校ランク(A・B校を1、C校を2、D校を3)を用いる。

5. 分析結果

(1) 学業成績に関する原因帰属

表1は、階層別に加えて成績を高群(成績評価A・B)と低群(C以下)に分け、児童の帰属得点の平均値を示している。全体としては、算数の試験に成功したと仮定する場合は、「先生の教え方」、「本人の努力」、「学校の学習環境」といった要因の帰属得点が高く、「問題」の帰属得点が低くなっている。試験に失敗したと仮定する場合は、「問題」、「本人の努力」、「本人の能力」といった要因の帰属得点が高く、「先生の教え方」の帰属得点が高い。次に、階層別・成績別に帰属得点を見ていく。帰属得点が高い上位3要因に網掛けをしている。ここで注目したいのは、階層や成績によって帰属のウエイトを置いている要因が異

なるということである。試験に成功したと仮定する場合では、階層下位の成績高群は「本人の能力」の帰属得点が高い。また、階層中位と上位の成績高群は、「家庭背景」に高い帰属のウェイトを置いている。失敗したと仮定する場合では、階層下位の成績高群は「家庭背景」に、階層中位と上位の成績高群は「学校の学習環境」に帰属のウェイトを置いている。階層間・成績間で帰属得点に差があるか、差の検定を行った。その結果、成功の「本人の能力」、「本人の努力」、「先生の教え方」および失敗の「本人の能力」に成績差がみられる。成功の3要因は成績高群のほうが低群より帰属得点が高く、失敗の「本人の能力」は成績低群のほうが高群より帰属得点が高い。また、失敗の「本人の努力」と「家庭環境」には階層によって有意差がある。「本人の努力」については、階層上位のほうが帰属得点は高く、「家庭背景」については階層下位の帰属のウェイトが高くなっている。

表1 階層別・成績別にみる児童の帰属得点

	全体 N=318	階層下位グループ 成績低群 成績高群		階層中位グループ 成績低群 成績高群		階層上位グループ 成績低群 成績高群		差の検定
		N=52	N=29	N=59	N=26	N=32	N=56	
賢いから	3.14	2.84	3.55	2.91	3.31	3.13	3.36	成績 ***
努力したから	3.61	3.57	3.71	3.59	3.77	3.23	3.84	成績 ***
成功 問題がやさしかったから	2.32	2.15	2.33	2.29	2.42	2.41	2.52	成績 **
先生の教え方が上手だから	3.74	3.64	3.79	3.65	3.85	3.66	3.89	
学校の学習環境がいいから	3.38	3.36	3.24	3.39	3.23	3.47	3.46	
家庭環境がいいから	3.27	3.19	3.21	3.28	3.46	3.06	3.59	
賢くないから	1.91	2.43	1.57	2.10	1.48	1.77	1.67	成績 ***
努力しなかったから	2.35	2.15	1.75	2.28	2.52	2.55	2.69	階層 **
失敗 問題が難しかったから	2.38	2.27	2.21	2.35	2.08	2.31	2.84	階層 *
先生の教え方が下手だから	1.35	1.38	1.38	1.36	1.27	1.39	1.27	
学校の学習環境が悪いから	1.64	1.60	1.75	1.58	1.77	1.47	1.80	
家庭環境が悪いから	1.66	1.87	1.93	1.41	1.60	1.55	1.61	

*p<0.05、**p<0.01、***p<.001

(2) 原因帰属と自己効力感との関連

それでは、このような原因帰属は自己効力感とどのような関連があるのだろうか。表2は、階層別・成績別に効力感得点の平均値を示したものである。全体の平均値は21.0である。差の検定の結果、階層間と成績間に有意差がある。階層が高いほうが、また成績が良いほうがそうでない場合より効力感得点が高い。成功の「本人の能力」に高い帰属得点を示している階層下位の成績高群は効力感得点が23.0点と最も高い。逆に、失敗の「本人の能力」に帰属のウェイトをおいている階層下位の成績低群(19.8)と中位の成績低群(19.7)の効力感得点は低くなっている。

表2 階層別・成績別にみた効力感得点の平均値

	全体 N=296	成績		階層			階層下位 成績		階層中位 成績		階層上位 成績	
		低群	高群	下位	中位	上位	低群	高群	低群	高群	低群	高群
有効度数	N=296	N=154	N=116	N=84	N=85	N=88	N=48	N=25	N=52	N=26	N=31	N=55
効力感得点の平均値	21.0	19.8	22.7	20.7	20.7	22.0	19.8	23.0	19.7	22.8	21.0	22.6
有意確率		.000***			.034*		.001**		.002**		.011*	

原因帰属理論では、成功の「本人の能力」と「本人の努力」、失敗の「本人の努力」は自己効力感につながる良い帰属とされ、失敗の「本人の能力」は無力感につながる好ましくない帰属とされている。教育的介入を検討するため、これら4要因が自己効力感に繋がりがどうかを検討する必要がある。効力感得点の中央値をもとに効力感得点を低群高群に分け、帰属得点をみたものが、表3である。成功の能力と5%水準で有意ではないものの成功の努力は、効力得点の高群のほうが帰属得点は高い。しかし、Weinerの理論とは異なり、失敗の努力は自己効力感が伴っていない可能性が示された。日本の研究でも同様の結

果が示されており、その理由として「努力すればできるのはわかっているが、どうすればよいかわからない。努力できない」という形で原因帰属しているものがあると推測されている（伊藤 1996）。失敗の能力帰属を避けるため、努力帰属は必要な帰属様式であるが、具体的な努力の仕方を教えることが必要である（吉田・戸田 2004）。

表 3 効力感得点の高低群別にみる成功・失敗の能力と努力の帰属得点

	成功能力		成功努力		失敗能力		失敗努力	
	平均値	N	平均値	N	平均値	N	平均値	N
効力感得点低群	2.84	150	3.57	149	2.08	144	2.38	143
効力感得点高群	3.35	141	3.72	137	1.73	139	2.37	134
有意確率	0.000		0.080		0.007		0.938	

(3) 家庭背景が自己効力感に与える影響

ここまでは単純に階層別・成績別に自己効力感との関係をみてきたが、他の要因を統制した上で、家庭背景が自己効力感に与える影響を検討したい。そこで、効力感得点を従属変数、女子ダミー、月齢、算数の成績、学校ランク、社会階層指数、親の学習支援得点を独立変数として重回帰分析を行ったのが、表 4 である。社会階層指数との間には有意な関係はなく、親の学習支援との間には有意な正の関係がある。親が子どもの学習や学校に関心を示し、支援することは子どもの自己効力感を上昇させている。親が積極的に学習支援することによって、子どもの自己効力感を高める可能性が示唆された。

表 4 児童の自己効力感に影響を与える要因（重回帰分析）

	B	β	有意確率
女子ダミー	-0.647	-0.085	0.166
月齢	-0.021	-0.081	0.213
前学期の算数成績	1.625	0.381	0.000 ***
学校ランク	-0.177	-0.037	0.634
社会階層指数	-0.131	-0.034	0.650
親の学習支援	0.303	0.226	0.000 ***
調整済みR2乗値		0.210	
有効度数		231	

最後に、これまで検討してきた自己効力感が算数の学業成績にどの程度効用があるのか、学校別に成績を従属変数、女子ダミー、月齢、社会階層指数、効力感得点を独立変数として重回帰分析を行った（表省略）。B 小学校はサンプル数が少ないため、分析からはずした。C 小学校については自己効力感の影響は 5% 水準では有意ではないものの、A 小学校と D 小学校では自己効力感と学業成績との間に有意な関係がある。 β 値からも自己効力感が学業成績を高める重要な要因であることが確認できた。自己効力感を高めることが学力の向上、ひいては学力格差の改善に重要であることが示唆された。

6. まとめ

本研究で得られた知見をまとめると次のとおりである。第一に、児童の原因帰属を階層別・成績別に検討した結果、階層や成績によって帰属のウェイトを置く要因が異なることが明らかになった。第二に、原因帰属と自己効力感との関連を検討した結果、失敗の「本人の能力」に帰属のウェイトを置いている階層下位と中位の成績低群の効力感得点が最も低いことが明らかになった。帰属を変えるとともに、努力の仕方や勉強の仕方を教えてあげる必要性が示唆された。第三に、家庭背景が自己効力感に与える影響を検討した結果、世帯の社会階層は子どもの自己効力感を規定する要因ではなく、親の学習支援は子どもの自己効力感を高めることが明らかになった。

世帯背景からみる中等学校進学機会 ーケニアのキベラに暮らす子どもたちを追跡してー

大場 麻代

大阪大学

Email: ohba@respect.osaka-u.ac.jp

キーワード: 追跡調査、小学校修了者、進学機会、スラム、ケニア

1. はじめに

ケニア共和国(以下、ケニア)は2003年に小学校を無償化した、2008年には中等学校の授業料も撤廃した。これにより、小学校純就学率は2012年の推計でおよそ95%とされ、中等学校純就学率も2008年の29%から2012年には33%へ増加している。小学校から中等学校への進学率は2012年の時点で77%と推定されている(KNBS 2013)。しかし、人口が増加している都市部スラム地域では、公立学校の不在により、国内外の非政府組織(Non-Governmental Organization: NGO)、慈善団体、宗教団体、地域住民または個人などが学校を建設し運営している。(Oketch et al, 2008a, 2008b; Tooley et al, 2008)。このような学校の台頭は、貧困層でもより質の高い学校選択ができるようになったとされ、特に小学校課程でその普及に注目が集まっている(Larbi et al 2004, Tooley & Dixon 2005, Oketch et al 2008b)。

しかし、そのような小学校を修了したスラムの子どもたちのその後については、これまで殆ど研究されてこなかった。特に学校教育を継続できなかった修了者のその理由やその後について明らかにした研究はほとんど見られない。澤村(2012)が指摘するように、子どもが不就学に陥るその理由は、学校環境の問題だけでなく、子どもの家庭や子どもを取り巻く環境がしばしば影響している。

本研究は、ケニアの首都にあり東アフリカでも最大とされるスラムーキベラーに住む子どもたちを対象に、2010年に小学校課程を修了し、2011年の時点で進学できずにいた男女48人(男子29人、女子19人)のその後について追跡調査した結果を示している。2011年(前回)に行った調査では、48人全員がキベラに隣接する公立小学校またはキベラ内の小学校を修了したものの進学機会が得られず、家で家事手伝いに従事していた。本研究では、当時の男女がその後どのような状況にいるのか、小学校修了から3年にあたる2013年に同一世帯を再訪問し、その後について調査した。特に、未だ進学機会が得られていない世帯の子どもと中等学校へ進学できた世帯の子どもでは何が異なる要因であったのか、世帯背景から分析することを目的とした。なお、2011年の調査では48人が調査対象者であったが、本研究(2013年)の調査では調査期間の都合上、男子は29人中21人、女子は19人中12人の計33人を追跡調査している。

2. スラムにおける学校教育と進学機会

ケニアの首都ナイロビの人口は280万人以上と推定されている。そのおよそ60%に該当する人口は、ナイロビ全体の土地面積約5%に相当するスラムと呼ばれる地域に居住し、今後15年間でこのスラムの人口は倍になると予測されている(UNHABITAT 2008)。スラムとは、上下水道設備がなく、公衆衛生が欠如し、不完全な住居と不衛生な居住環境で在住期間が不明瞭な上、犯罪が多発する特徴を併せ持つ地域を一般的には指す(UNHABITAT 2008)。ナイロビのスラムに住んでいるその多くは、地方出身の低所得層の人々である。

このスラムにある小・中等学校の多くは、前述したように国内外 NGO、慈善団体、宗教団体、地域住民または個人などにより設立・運営されている。学校カリキュラムはフォーマル（正規）学校のカリキュラムを導入しているが、フォーマル学校としての認可基準（例：学校の敷地面積、校舎・教室数、入学予定児童者数、教員数、学校の衛生施設の確保など）を満たしていないため、教育省にフォーマル学校としては登録されていない。このためノンフォーマル（非正規）学校に位置づけられている。ノンフォーマル学校とは、フォーマル学校外に位置づけられ、ある特定集団を対象とした組織的な教育活動を行う組織を指す（Republic of Kenya 2012）。ケニアでは、ノンフォーマル学校でもフォーマル学校と同様のカリキュラムに則って運営している学校に在籍する児童は、小学校最終学年時に受験することが義務づけられているケニア国家初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）を受験する資格が得られる。そして試験に合格した児童は、正規中等学校への進学が認められている（MOE & UNICEF 2009）。

ケニアにおいて、中等学校へ進学するためには、上記の国家初等教育修了試験で一定基準を満たさなければならない。つまり、小学校修了試験は中等学校への選抜試験となっている。しかし、小学校修了試験で高得点を収めても進学できない主な理由の一つに、学費の問題が挙げられる。中等学校授業料は2008年に撤廃されたが、通学生は学校給食費や学校開発基金を、寮生は寮費を支払わなければならない。また2003年の小学校無償化により急増した小学校修了者数に加え、2008年の中等学校授業料撤廃政策を受けて中等学校入学者数は増加し続けている。しかし、財政問題より教員数の増加は就学者数の増加に追いつかず、教員不足が各学校で深刻な問題となっている。このため、各学校は独自に非正規教員を雇用している。非正規教員の雇用予算は、各学校が新たな名目の下で保護者から学費として徴収している。したがって、授業料が撤廃されたとは言え、保護者の経済的負担は必ずしも軽減されていない。さらに、食糧を含む物価の上昇が続いているため、保護者から徴収している項目別金額は増加している。これらに加え、保護者は制服、靴、鞆、体操着、文房具、社会科の地図などの諸経費も負担しなければならない。以上より、子ども一人を中等学校へと進学させるためには初年度だけでも年間10,000 シリング（約1万円）以上は掛かる。また、兄弟姉妹が学校在学中の場合、家計の負担が増えるため、中等学校進学は兄弟姉妹の就学状況との関係で決められる（Ngware et al 2006）。

経済的側面以外で進学を阻む主要因としては、例えば通学圏内に学校が存在しない問題が挙げられる。近年は都市部での人口増加により、人口密度の高い地域でも中等学校不足が指摘されている（MOEST 2005）。さらに、女子は仕事に出掛ける母親に代わり幼い弟妹の面倒を見たり家事手伝いに従事しなければならない（Ngware et al 2006）。また、遺児やエイズなど病気の問題（Erulkar & Matheka 2007）、女子に見られる早婚や妊娠・出産なども進学を阻む要因として挙げられる。さらに、世帯主の教育レベルと子どもの教育レベルには相関関係が見られることもしばしば議論されている（Lloyd & Gage-Brandon 1994, Ngware et al 2006）。つまり、保護者が高い教育レベルを持つ世帯では、その子どももより上の教育課程を修了する傾向にあるとされる。

3. 現地調査

前述したように、本研究は前回実施した2011年の調査の上に成り立っている。2011年の調査では、キベラに住む小学校修了者のうち、その後中等学校または職業訓練学校などで教育を継続できなかった男女48人を対象に、教育の継続が阻まれた要因について調査を実施した。調査協力が得られた48世帯の保護者と修了者（男子29人、女子19人）に対し質問紙と聞き取りによる調査を実施した結果、48人中34人は中等学校の学費を問題に挙げた。次いで6人は職業訓練校の学費をその理由とし、3人は両親

との意見の相違と返答した。さらに2人は療養中の家族の世話により教育の継続が難しかったとしている。その他の少数意見としては落第、興味・関心がない、出産、学習困難などが挙げられた。全体としては、83%に該当する男女の世帯で学費が障壁となり進学出来なかったことが明らかにされた。

上記調査結果を受け、2013年に実施した追跡調査では、それから2年後(小学校修了から3年後)にどのような進路を経ているのか、例えば中等学校へ進学した男女はいるのかなどについて調査した。調査期間が限られていたこともあり、男子は29人中21人、女子は19人中12人を追跡した。追跡調査では保護者と修了者に対し質問紙調査と聞き取り調査を行った。前者は世帯の概要を得るため、また後者はより詳細な情報を得るためである。聞き取り調査では主にこれまでの経緯について尋ねた。

4. 調査結果

2013年の追跡調査の結果、調査対象者のその後については表1が示す通りである。追跡調査した33人中、およそ3人に1人に該当する12人は現在も家で家事手伝いに従事していた。彼らが家事手伝いを希望しているというよりは、教育の継続や就職が難しく、進学できない状況にあったと言える。追跡調査した男子では24%に該当する5人がこの項目に該当したが、女子の場合は12人中7人(58%)とその割合が男子よりも遥に高いことが明らかになった。この7人の女子のうち、結婚や出産により教育の継続が困難になっている者は3人で、その内1人は小学校在学中に妊娠しその後出産している。残り2人はこの2年間で出産していた。既婚の男子は一人もおらず、女子は妊娠や出産を機に教育の継続や就労が益々困難になっていると言える。次に全体の4人に1人に該当する8人は中等学校へと進学していることが判明した。このうち5人は公立学校、2人はキベラ内にある私立学校、1人はキベラ外の私立学校に進学していた。また6人は職業訓練を受けており、別の6人は日雇い労働に時折従事していると回答した。その他の1人は地元サッカークラブに所属していた。

表1に基づいて、どのような世帯背景の男女が2013年の時点で中等学校へ進学が可能になったのか、そうでない世帯の男女とは何が異なったのか、この点について検証した。まず、両親の所在(健在か否か)がどの程度彼らのその後に影響を及ぼしているのか検証した。この結果、両親が健在か否かは必ずしもその後の進学と相関関係にあるわけではないことが明らかにされた。

例えば、家事手伝いに従事している男女12人のうち5人は両親が健在であり、他の5人は一方の親を病気や事故で亡くしもう一方の親と暮らしている世帯であった。一方、

表1：2013年における男女別追跡対象者のその後

追跡対象者のその後	男子	女子	合計	(%)
家事手伝い	5	7	12	36.4
中等学校生	6	2	8	24.2
職業訓練生	5	1	6	18.2
日雇い労働者	4	2	6	18.2
その他	1	0	1	3.0
合計	21	12	33	100.0

(出典) 2013年フィールド調査

中等学校に進学した8人に注目すると、半数の4人は両親が健在であった一方、例えば2人は遺児であり彼らは叔母や兄と一緒に暮らしていた。職業訓練中の男女6人をみても、半数の3人は両親が不在の遺児であった。つまり、遺児ではあっても兄弟や親戚、またはNGO組織などの経済支援により、何らかの形で教育機会の継続を図ることができている男女もいることが明らかになった。

それでは一体何が進学に影響を及ぼしたのか。分析より主に次の2つの要因が明らかにされた。一つは兄弟姉妹の就学とそれに伴う家計の負担であり、もう一つは小学校修了試験結果であった。まず、兄弟姉妹の就学状況であるが、例えば家事手伝いに従事と回答した12人のうち5人の世帯では兄弟2人が基礎教育課程(就学前教育～中等学校教育)に在学中であり、別の2世帯では兄弟3人が、さらに別の1世帯では4人の兄弟姉妹がそれぞれ在学中であった。このような世帯の中には、中等学校に在学中の

兄弟がいる世帯も3世帯存在した。つまりこのような世帯では、既に在学中の兄弟姉妹の諸経費が家計に重く押し掛かり、これ以上の家計の出費は困難な状況にあったと言える。それでは中等学校へ進学した男女の世帯はどのような状況であったのか。大変興味深いことに、中等学校へ進学した男女8世帯中4世帯では、調査対象者を含む子ども2人が同時に中等学校へ進学していた。この8世帯中2世帯は2年前(2011年)、兄弟がそれぞれ中等学校に在学中であった。しかし、当時子ども2人が同時に中等学校に在学していた世帯は存在しなかった。このような世帯ではこの2年間で家計が急激に改善されたとは考え難いが、それでもその当時と比較して世帯の収入が改善したことや、親族や知り合いから経済支援を受けられるようになったことなどが、現在2人の子どもを中等学校へと進学させることができるようになった要因と考えられる。このことはまた、比較的貧困層が多いと考えられているスラムで、必ずしも貧困世帯ばかりではないことを意味している。全体としては、3人またはそれ以上の兄弟姉妹が基礎教育課程に在学中であると回答した世帯が33世帯中10世帯あり、そのような世帯の中には、追跡調査をした男女が中等学校または職業訓練校に通っている場合も見られた。

もう一点進学に関して明らかにされた要因としては、小学校修了試験結果である。中等学校進学の可否ラインはその年毎に変化するものの、一般的に500点満点中250点あれば地元の公立中等学校へ入学できる。また、入学者数が少なく規模の小さい学校では入学者数の増加は学校の収入増加にも繋がるため、200点に満たなくても入学を許可する場合が多い。調査結果より、例えば中等学校に進学した8人の小学校修了試験平均点は249点であった(最低141点、最高351点)。一方で、家事手伝いに従事していた男女12人の平均は168点であった(最低110点、最高226点)。先述したように、成績結果が中等学校入学の可否に関係していることは否めないが、全体としては、成績結果がその後の修了生一人ひとりの進学意欲を左右させていたと考えられる。

さらに、世帯主の教育レベルについても分析したが、相関関係は見られなかった。例えば、家事手伝いに従事している男女12人の世帯主の教育レベルを見ると、5世帯において世帯主は中等学校を修了していた。一方で、中等学校に進学した8人における世帯主の教育レベルは、2世帯で世帯主は教育経験がなく、また全体でも半数以上の世帯で世帯主の教育レベルは小学校修了またはそれ以下であった。つまり、世帯主の教育レベルが低いことは、必ずしもその子どもの修了課程レベルの低さとは相関関係にはないことが本研究では明らかにされた。

5. 考察とまとめ

小学校修了直後は進学機会が得られなくても、その後進学している事例などを詳細に調査した先行研究はこれまで無かった。本研究では、そのような男女の世帯とそうではない男女の世帯を比較することで、何がその後の教育継続に影響を及ぼしているのか、その要因を明らかにすることに努めた。調査結果より、両親の健在や世帯主の教育レベルより、兄弟姉妹の就学状況に伴う家計の負担と小学校修了試験結果の方が、進学機会にはより大きな影響を及ぼすことが判明した。

スラムという環境にあつて貧困から脱却するためには、教育の継続と安定した雇用を得ることが必要不可欠である。中等学校に入学しても修了できなければ、結果として定職に就くことは難しい。本研究では、中等学校への入りの段階については調査することができたが、出口については未知数である。追跡調査した男女一特に中等学校へ進学した男女一がその後どのような進路を経ていくのか、教育、就職、貧困脱却の相互関係を把握する必要がある。今後、それぞれの進路をとった子どもたちについて、小学校教育から就職までを長期的かつ俯瞰的に検証していきたい。

途上国教師の持つ授業文化に関する研究 —国際比較に向けた枠組みの検討—

○中村 聡 ○前田美子
広島大学 大阪女学院大学
E-mail: kapepa@hiroshima-u.ac.jp

キーワード：国際教育協力、開発途上国の教師、授業文化、国際比較、数学教育

1. はじめに

1990年代初頭より開発途上国における貧困削減に再び焦点があたる中、教育開発の分野においても単なる知識や技術の移転から自ら能動的に地域社会の問題の克服に携わっていくため能力（ケイパビリティ）の向上に重点が移ってきている。例えば、従来の「チョーク&トーク」と呼ばれる教員中心型の教授法から子供中心型のアプローチへの移行は開発途上国において重要な改革課題の一つとなっている。そのため、国際協力機関をはじめとする国際社会の協力の下さまざまな試みが行われているが、思ったような成果をあげているとは言い難い。小野(2009)は、こうした状況は、現地の教師の間で広く共有されてきている授業文化をめぐる信念や価値観と、これまでの試みによって外部から持ち込まれたアプローチとの差異を十分に考慮できていないことに起因するとしている。

本研究では、まず、南アフリカ・ザンビア・カンボジア・日本を事例として、授業ビデオ視聴後の教師のコメントの分析から、教師の持つ授業文化を捉える分析枠組みを提案する。続いて、作成した分析枠組みを用いて、今度はそれぞれの国の一般的な授業スタイルや教師たちの信念や価値観を検討することにより、提案した分析枠組みの妥当性と国際比較可能性について検討することを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、表. 1 のとおり南アフリカ・ザンビア・カンボジア・日本の教員及び教職関係者を対象に質問紙調査と補足の面談を行った。

表. 1 調査対象者及び時期

国名	調査対象者	調査時期
南アフリカ	都市部数学教育関係者 47名 (中学校教員、数学教育法履修学生、数学教育教授)	2011年 4月
ザンビア	首都圏前期中等教育数学教員 38名	2011年 10月
カンボジア	首都圏前期中等教育数学教員 59名	2011年 6月
日本	都市部数学教育研究会参加初等教育教員 23名	2012年 11月

まず、分析枠組みの作成に際し、アメリカの小学校 4/5 年生の算数『分数』の単位に関し、スタイルの異なる 8 種類の授業ビデオクリップ（1 本につき 2~3 分）を各国の対象教員に見せた。各授業の概要については、表. 2 のとおり。

表. 2 調査に用いた算数授業ビデオ『分数』の概要

授業番号	教員の容姿	使用媒体 機の配置	授業の 目的	数学的 観点	教材	教師－生徒間の 対話
T1	若い女性、金髪、 緑のシャツ	白板、 グループ	表 記 法 の理解	分割分数	飴、生徒の 実践	既習項目等へ の教師の発問
T3	若い女性、長い黒 髪、銀色のシャツ	白板、 列	表 記 法 の理解	分割分数	生徒、積木、 教員の演示	既習項目等へ の教師の発問
T4	中年女性、眼鏡 緑のシャツ	OHP、 列	分数の 足し算	分割分数	紙テープ、 生徒の実践	既習項目等へ の教師の発問
T5	男性、眼鏡、橙色 のシャツ、真面目	白板、 列	分数の 足し算	計算過程	なし	既習項目等へ の教師の発問
T7	男性、熱心、温和、 茶色のジャケット	口頭の説明、 列	等 価 な 分 数 の 理解	分割分数	紙製の円、 生徒の実践	教師の生徒へ の多様な発問 生徒の回答
T10	女性、金髪、 ピンクのシャツ	TV とコンピュー ター、列	表 記 法 の理解	分割分数	ピザの絵 教員の演示	既習項目等へ の教師の発問
T12	女性、茶色の長髪、 緑のジャケット	白板、 列	表 記 法 の理解	分割分数	なし	教師の一方的 な説明のみ
T14	女性、黒髪、 緑のシャツ	対話式白板、 グループ	分 数 の 足し算	計算過程	なし	既習項目等へ の教師の発問

続いてそれぞれの授業の感想と、「自分たちの周りで一般的によく見られると思う授業」、「最も効果的と思う授業」、「最も効果的でないと思う授業」の選択及びその選択理由（特徴）を記述するよう求めた。そして、調査対象者が記述した各授業の選択理由について、グラウンデッドセオリーを用いて意味のまとまりで区切り、カテゴリーを抽出した。

3. 結果と考察

(1) 教師の持つ授業文化を捉える枠組み

2. で述べた調査によって集められた各国調査対象者の回答及びその選択理由についてグラウンデッドセオリーを用いて分類した結果、下表. 3 のとおり、授業の特徴や教師の属性を含んだ 7 つの主要カテゴリーと 18 のサブ・カテゴリーを抽出することができた。

表. 3 教師の持つ授業文化を捉える枠組み

主要カテゴリー	サブ・カテゴリー	主要カテゴリー	サブ・カテゴリー
1. 授業中の対話	1b: 生徒間対話	5. 授業の特性	5a: 授業のロジスティックス
	1c: 教師－生徒間対話		5b: 目的の明確化
2. 授業内容の示し方	2a: 概念形成		5c: 前時の振り返り
	2b: 数学的方法		5d: 授業の調子／構造
3. 教授モード	3a: 生徒の活動を奨励 する手法 (ハンズ・オン)	6. 教師の属性	6a: 服装、年齢、経験、 自信、コミュニケーション、声
	3b: 説明		6b: 教室の雰囲気
	3c: 実生活との連携		6c: 教員の（授業）準備
	3d: 生徒の個別作業	7. 評価	形成的／非公式
4. 教材の使用	4a: 身近な素材で作成 された教材		
	4b: 視聴覚技術		

(2) 各国の教師の持つ授業文化の特徴、共有点と相違点

上記(1)において作成した枠組みをもとに、4 か国の教員及び教職関係者が『効果的』或

いは『効果的でない』と感じた授業の選択理由を総括的に再度分析し、各国において主に提示されたカテゴリーをまとめたものを以下の表に示す。

表. 4 4か国の『効果的授業』の選択において4か国の教師が

	南アフリカ	ザンビア	カンボジア	日本
最も効果的な授業	1c	3a	3b	<u>2b</u>
	3a	3b	4a	3a
	4a	4a	6a	4a
最も効果的でない授業	1c	1c	1c	1c
	3b	3b	3a	<u>2b</u>
	6a	3a	3b	

各国に共通する特徴として「教師—生徒間の対話」や「身近な素材を用いた教材」といった生徒への配慮を授業の効果を判断する観点としていることが挙げられる。他方、開発途上国の教員の特徴として「観察可能な」教授学的側面、例えばハンズオン教材の使用の有無や説明、声の通り方など、が主な着目点となっており、教科内容への言及がほとんど見られなかった。対照的に、日本人教員は、「分数の概念を理解するため」、「生徒が適切な具体物操作している」等、「算数」という教科的側面に焦点を当て、より詳細かつ具体的に理由をあげている傾向が観察された。

次に、各国において最も『効果的』或いは『効果的でない』と回答された授業のうち、回答数の多かったものに限定し、回答者が提示した主な選択理由とそうした選択の鍵となる授業観についてまとめたものを以下に示す。

表. 5 最も『効果的』或いは『効果的ではない』授業とその選択理由、授業観の比較

授業	国名	授業番号	主要な選択理由	鍵となる授業観
効果的	南アフリカ	T7	身近な素材の活用(4a)、ハンズオン(3a)、対話(1c)	学習者中心性
	ザンビア	T10、T1、T14	ハンズオン(3a)、説明(3b)、概念形成(1c)	教員先導的 (Teacher led)
	カンボジア	T7	身近な素材の活用(4a)	生徒への親密さ (Friendliness)
	日本	T7	数学的方法(2b)、ハンズオン(3a)	教科教育
効果的でない	南アフリカ	T5、T12	教師の服装、声(6a)、対話(1c)、説明(3b)、身近な素材の活用(4a)	学習者への非親密性 (Unfriendliness)
	ザンビア	T5、T12	説明(3b)、対話(1c)	教員主体 (Teacher driven)
	カンボジア	T12、T1、T5、T12	説明(3b)、対話(1c)等	特定できず
	日本	T12	対話(1c)、数学的方法(2b)	教科教育

教師が選択した最も『効果的』或いは『効果的でない』授業については、一部の例外を除き各国においてほぼ共通していた。まず、最も『効果的』な授業に関しては、南ア、カンボジア、日本の3か国において、紙で作った円を折り曲げることによって分母の異なる等しい分数の性質を教えていた授業(**T7**)が選択された。しかしながら、その選択理由を検討すると、「生徒に対する配慮への関心」(南ア)、「使用教材」(カンボジア)、「数学的方法」

(日本)と各国における焦点の異なりを観察することができた。ザンビアにおいては、身近な素材の活用に加え、段階を踏んだ説明を行っている授業が選択されていることから、「教師主導の授業方略」により重点が置かれていることが明らかとなった。

最も『効果的でない』授業においては、全ての調査対象国において、一方的な説明に終始する授業(T12)、ひたすら分数の計算に関する演習を行っている授業(T5)が選択されていることが大きな特徴であるといえる。他方、『効果的な』授業における場合と同様、当該授業を選択する背景となっている観点は各国間で異なることが明らかとなった。ただし、これらの観点と『効果的』授業と判断した観点と比較すると、類似の内容となっていることから、各国の調査対象者の授業観については一貫性が保たれているといえる。

日本の事例に関しては、最初の考察同様、「数学的方法」に大きな関心が示されており、算数・数学を教えるという「教科教育」により大きな意味が付与され、それが授業のよしあしの判断基準となることが日本の大きな特徴であるといえよう。

4. まとめ

本研究では、各国の教員或いは教職関係者に複数の形態の授業を見せ、その『効果』について理由を含め調査することにより、調査対象者が『効果的な授業』と判断する際の複数の観点を抽出し、教師が持つ『効果的な授業』観を分析するための枠組みを再構成した。

この枠組みを用いて再度各国の『効果的な授業』に関する選択理由を分析した結果、主に先進国と途上国の間における特徴の共通性及び際について明らかにすることができた。

また、共通に『効果的』或いは『効果的でない』と選択した授業に対する各国調査対象者の選択理由を同じ枠組みから分析した。その結果、同じ授業を観察し同様な判断を下していたとしても、その判断に至る観点は必ずしも一致せず、各国の授業観を背景とした特徴を見出すことができた。

これらのことから、今回提示した分析枠組みを用いることにより、先進国との間だけではなく、途上国間における授業文化の比較可能性を示唆していると考えられる。また、同じ授業における選択理由の変化を分析していくことにより、同じ地域、国における授業観の変化についても継続的に追うことが可能となるものと考えられる。

なお本研究は、科研費 22653108「途上国の授業文化に関する研究：授業・教師・生徒観を中心に」(研究代表者 鳴門教育大学 小野由美子)の助成を受け、発表者及び近森憲助(鳴門教育大学)の4名で実施したものである。

5. 参考文献

Stigler, J. W., Hiebert. 1999. *Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Summit Books.

小野由美子、2009、「教育プログラムのボロウイング・レンディング：授業研究を例に」『国際教育論集』第12巻、第2号、69~80頁。

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)

E-mail:hikarukusakabe@gmail.com

キーワード: 教育開発、マラウイ、教師教育、中等教育、ライフストーリー

1. はじめに

マラウイ共和国(以下、マラウイ)では、1990年代後半の中等教育拡大化を契機に、独立以来、地位の高い職業と見なされてきた中等学校教師の社会的地位が低下し、その結果、教職に対するモチベーションの低下という現象が起きている(Kadzamira 2003, 2006; VSO 2002)。教師の意識や感情と言った心理的要因を分析するアプローチは、これまでのマラウイの教育開発研究において、十分なされてこなかった。教育研究において、教師の心理的要因を顧慮することは、教師を励まし、力づける教育政策の策定に繋がり、結果として、教育の質を高めることとなる。

一般に、教職に対するモチベーションの低下は、教師のアイデンティティの危機に繋がるものであり、それは、教師個人の心理的要因に加え、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文脈の関係性の中で生じるものと指摘されている(浅野 2004)。本研究では、マラウイの中等教育拡大化による教師の社会的地位の変容過程を歴史的な文脈において検証し、同時にその変容過程における教師の教職に対するモチベーションを含む心理的要因を分析することを目的とする。教師の教職に対するモチベーションを含む心理的要因を把握するためには、個々の教師が教職に対してどのように意味づけているのかを考察する必要がある。そのため、本研究では、ある特定の出来事に対し、主体となる個人の主観的な考えや意味づけを明らかにすることに優れた質的研究方法であるライフストーリー調査手法を用いることとする。

2. マラウイ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先行研究(Kadzamira 2003, 2006; VSO 2002)では、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、教師の意識や感情といった心理的要因を十分に捉えていない。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、どのようにして起きるのかといった教師の心理的要因を踏まえた実態の分析に至っていない。

その理由として、澤村(2007)は、マラウイを含むアフリカの教育開発研究においては、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が一因としている。つまり、一般に援助に影響を持つ調査結果は、計量化した指標を使った統計分析が主要であり、それ以外の統計で接近することが容易ではない人々の心理的要因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。その結果として、

人々の意識や感情を含む心理的要因を捉える質的研究であるライフストーリー調査手法は、アフリカの教育開発研究において、殆ど活用されてこなかった。

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、マラウイにおいても、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、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している。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マラウイの教師の成長を短期的な視点から分析する研究に偏ることとなり、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注目されてこなかった。

3. マラウイの中等学校教師の社会的地位

1964年の独立後、マラウイ政府は、統治国の役人から政府官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)。全国各地に中等学校の建設が進められると同時に、中等学校教師の育成のため、マラウイ大学が設立され、準学士または学士保有者を有資格の中等学校教師と規定した。エリート養成者である中等学校教師の社会的地位は非常に高いとみなされた。

1994年の民主化を契機に、政府は、初等教育重視の観点から、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に関連し、中等教育拡大を求める社会的圧力が同時に高まり、1998年に中等教育拡大の施策が実施された。同施策によって、中等教育の就学者は急激に膨れ上がり、エリート養成型の中等教育は終焉した。また、同施策は、教師不足の問題に対し、小学校の教師資格しか有さない低資格教師を大量に採用する措置がとられたため、独立以後、社会的地位が高いと見なされてきた中等学校教師の地位は変容した。

先行研究では、有資格と低資格の2種類の分類から、中等教育拡大期以降の教師の問題点を考察している。多くの有資格教師が、厳しい職場環境である地方の小規模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、社会からも信頼を失うこととなった(Kadzamira 2006)。また、教師給与の実質的な価値の低迷を受け、学士保持の有資格教師の離職率の高さは、教職を他に待遇のよい仕事へ転職するまでの繋ぎのものとしたことから、社会から教師に対する信頼を失うこととなった(Kadzamira 2003)。低資格教師の場合も、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、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、社会からの信頼を失ったという報告もある(Kadzamira 2006)。

4. 調査の方法

現地調査は、2013年6月13日から26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。本研究では、現役中等学校教師または経験者6名を対象にライ

フストーリー調査を実施した。調査対象者は、1990年代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代の者たちであり、同対象者の属性、学歴等は、以下のとおりである。

No	仮名	性別	生年	歳	学歴	背景(職歴)
1	ゴンドウェ	女	1951	62	大学卒(学士)	「最初から有資格教師」
2	ピリ	男	1973	40	大学卒(学士)	
3	チョコパ	女	1959	54	中等教員養成校卒(準学士)	「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	「低資格教師」
6	ムパソ	男	1972	41	初等教員養成校卒	

5. 結果と考察

先述した先行研究では、マラウイの中等学校教師を有資格と低資格の2種類に分類しているが、これらは静的ではなく、動的なものとして捉える必要がある。なぜなら、2000年以降、政府によって、低資格から有資格教師に格上げするため、準学士の取得機会を提供する通信制の教員養成課程が開始されたことで、有資格化された教師数は年々増加している。2000年から2011年まで有資格化された教師だけでも、2,928名(全体の25%程度)に達している(Msiska 2013)。そのため、同じ有資格教師でも、「最初から有資格の教師」と「低資格教師から有資格になった教師」は、それぞれ背景(職歴)が異なるだけでなく、調査を通して、教職に関する意識や感情も異なることが判明した。

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意味づけをする傾向が強いのは、「最初から有資格の教師」であった。その背景として、中等学校まで厳しい競争に勝ち抜き、大学等に進学し、卒業後、教師になったというエリート意識を通して、「自分たちこそが能力のある教師」という自負が強い。しかし、中等教育拡大化による教師の社会的地位の低下によって、自らの能力が過小評価されることによって、作り上げた実績が失われる「喪失感」を持っている。また、元来、エリートでないにも関わらず、「低資格教師から有資格になった教師」の一部が、自分達よりも優先的に昇進することで機会が奪われていることや、「最初から有資格の教師」の中に教職を辞して待遇の良い仕事に転職する現状に対して、「危機感」を持っている。そのため、マラウイの中等教師の現状は、優秀な能力のある人材が流出し、そうでない人材が教職に残っており、それこそが、教師の社会的地位の低下を生み出したという認識が見られた。また、低資格教師が有資格化のために政府の支援を得て進学機会を有するものの、有資格教師には、政府支援による更なる学歴向上の機会が限られていることから、政府対応に「不公平感」を募らせている。

一方、教師の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する傾向が強いのは、「低資格教師から有資格になった教師」であった。新たな経験を積むことを希望し、小学校教師から低資格の中等学校教師になり、そして、有資格化のための進学、その後の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の影響を受けても、「努力して、機会さえ恵まれれば、教師としての地位を向上させることが出来る」という「達成感」の認識が強かった。

「低資格教師」に関しては、小学校教師から低資格の中等学校教師としての新たな職歴を歩み始めた当初は、有資格教師へ格上げの機会に得るために、様々な試みや努力をして

おり、その期間は、教職に対し前向きな意味づけをしている。しかし、有資格教師への格上げの機会を長期間待つこととなると、自分の将来に対する「無力感」や政府対応に「不公平感」を持ち始め、教職に対し、前向きな意味づけをしなくなる。

以上の特徴を分析すると、進学や昇進の機会が閉ざされ、またはそれに向けた努力が結実することがないと、有資格であろうと低資格であろうと教師は、教職に対し、前向きな意味づけをしなくなる。一方、教職に対して前向きな意味づけは、有資格教師という新たな社会的地位を獲得する機会と密接に関係することが伺える。この背景として、教師として準学士を保有出来れば、昇給だけではなく、中等学校校長まで昇進の機会が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 (VS0 2002)。しかし、それだけではなく、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ことから、その努力が進学や昇進を通して結実すると「達成感」を持つことが出来、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。

6. まとめ

マラウイの中等教育拡大化が、様々な背景(職歴)を持つ教師を生み出すこととなった。それらの教師の意識や感情へ接近してみると、先行研究で指摘されるような教師の社会的地位の低下によって、教師のモチベーションが一律に低下したと言えないことを示唆しており、それぞれの教師が背景(職歴)に沿って、教職に対する異なる意味づけをしていることが分かった。この違いに配慮した上で、教師が教職に対し、前向きな意味づけが出来る、教師を励まし、力づける教育政策や教育研究の探求が、必要ではないか。

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。
- 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。
- 姫野完治(2002)「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望—教師の成長に関する研究動向から—」『大阪大学教育学年報』7号、47-60頁。
- 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.
- MoEST (2008). *National strategy for teacher education and development*. 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.
- VS0 (2002). *Teacher Talking Time: A policy research report on Malawian teachers' attitudes to their own profession*. Lilongwe: VS0 Malawi.