

インドの初等教員養成の変化

— 1980 年代と現代に焦点をあてて —

赤井 ひさ子*

(受付 2011 年 9 月 6 日)

(受理 2011 年 11 月 5 日)

Changing Pre-service Elementary Teacher Education in India — In the 1980s and today —

by
Hisako AKAI*

Abstract

The rapid expansion of elementary education after Independence in India made it difficult for the government to pay adequate attention to pre-service elementary teacher education (elementary PSTE), because there was the urgency to increase the number of teachers regardless of their qualification. Until the 1980s, untrained teachers and less qualified teacher trainees were recurring matters of concern. In 1986, the District Institute of Education and Training (DIET) system was established in accordance with the *National Policy on education 1986*. This decentralized system has undertaken elementary PSTE courses at the district level. Since then, student teachers enrolled in the course have gradually shown their capability and potential. Successful graduates are envisaged to be the driving force to achieve Universalization of Elementary Education (UEE) in the near future. Time will tell.

Keywords : Pre-service elementary teacher education, the 1980s and today, India

1. はじめに：問題の所在と本資料の目的

全ての「職業」はその発展のいずれかの段階で、各職業の従事者となる者に必要な技術・知識を習得させるための訓練・教育の内容を整えてきた。初等・中等学校教員に関しては、19 世紀中葉からの、西洋での近代的公教育制度の整備に伴って組織的な教員養成が始まり、師範学校や教員免許などが社会的認知を受けた制度として機能するようになった。

インドでは、19 世紀半ばに英国植民地政府によって近代的公教育が導入され、独立 (1947 年) 後の就学率や初等教育修了率の向上を強調した時期を経て、21 世紀に入ると初等教育普遍化 (UEE) 達成を目前にした段階に達した。この変化に伴い、近年には、初等教育の量的拡張よりも質的改善が強調されるようになった。そして、1980 年代半ばには連邦政府自らが「最後の職業選択」¹⁾ と表現した初等教員職及び初等教員養成 (Elementary Pre-service Teacher Education, Elementary

PSTE) への再検討が提唱されている。

筆者はこれまでインドの初等教員養成に関する研究を継続してきたが、本資料では、近年の教員養成についての世界的動向とインドの初等教育・初等教員養成の特徴とを概観したうえで、インドの初等教員養成について、1980 年代と現在との差異を明らかにすることから、インドの初等教員養成の現状を検証する手掛かりを得ようとする。本資料では、先行諸研究、インド連邦・州政府発刊の諸文書、そして筆者の現地調査の結果を使用する。

2. 先行研究からみた教員職に関する認識の変化

教員養成、特に初等教員については、19 世紀後半から 20 世紀前にかけて、近代国家成立に伴う公教育制度実施のための施設整備拡充が進む一方で、教員養成教育の要不要についての論争が続いた点を認識しておく必要がある。Maliknow は、教師として必要ないくつかの資質が生来備わっている人々もおり、彼らの資質は生涯を通じた適切な訓練でさらに向上するが、そうであっても

*東海大学福岡短期大学

やはり「教師となるに相応しい人々も教員養成教育の恩恵をうける」²⁾として、教員養成の必要性を主張している。この提言の背景には、Mukeruji が指摘したように、近代公教育制度普及の初期には、教授科目の選定は行われたものの各教科の「教授方法は開発途上」³⁾であり、教員養成の学修内容に教育関連の心理学や教育史などが徐々に加えられていった時期であったという点があった。

そして教員養成教育の不要説には、初等・中等学校教員は担当する段階（例えば前期初等教育など）での教授科目の知識を持ち合わせていればよく、それ以上の知識は不要である、あるいは良質の中等学校に付随した初等教員養成所で学んだ後に学校長などから教授法や学校運営法を伝授されれば充分である、といった主張があった⁴⁾。

近代的公教育整備が進んだ諸国は1960～1970年代から、より効果的な公教育制度構築を目的として体系的・組織的な教員養成（Professionalization）の在り方を模索するに至った。だがこれらの研究は、「教授能力という概念自体が有用というよりは難解なものであり」⁵⁾、教授活動の複雑な本質とそれを分析する事の困難さを例証する結果となった⁶⁾。

これを受けて過去20年来新たに、教職に必要な基本的知識を体系化し、教職に従事する人々の基準・規範を確立する努力がなされてきた。Darling-Hammondらは、これらの成果は、学修と教職について理解することを支持する大きな時代の潮流から可能になったと述べている⁷⁾。

Goodson と Hargreaves は、現在多くの国で、教職は国家や官僚機構のなかに組み込まれており、教員は政治的・行政的に規定された職務を遂行していると指摘したうえで、現代社会は学校教員の professionalism（教職の専門性）を必要としていると主張している。ここで強調される専門性とは、教員としての知識の持つことのみではなく、複雑な業務の遂行を可能にするために長期間にわたって各学校や学校区で形成されていく、教員としての専門性を指している。そして、現代社会の教員は、教育の諸問題について自ら判断し生徒を指導する機会と責任を持つこと、地域社会をも含めた教員同士の協調が必要であること、加えて教員としての自発的な「継続的学修（continuous learning）」⁸⁾によって自らの専門性や教育水準を向上させることが必須であること、を挙げている。

3. インドの初等教育・初等教員養成の特徴

ここで、本資料は1980年代以降を扱うものではあるが、インドの初等教育・初等教員養成の特徴に触れておきたい。19世紀半ばの英国植民地政府による近代的公教育導入以前のインドには、地域差はあるものの、宣教師ウィリアム・アダムの記述にあるように地域に根差した柔軟な初等教育を実施する学校が多数存在した⁹⁾。だがこれらの伝統的初等学校への英国植民地政府の評価は否定的であった¹⁰⁾。そして、1854年に英国植民地政府の決断によって、初等教育から高等教育に至る近代公教

育制度が導入された¹¹⁾。

初等・中等学校教員については、師範学校が設立され教員免許制度も導入されたが、1870年には全国104校の師範学校で4,346人が教員となる訓練を受けたといった状態であったため有資格教員の不足は深刻であった¹²⁾。独立直前の就学児童の様子は、約6千万人と推定された初等教育学齢期人口（5歳～14歳）のうち16.9%（約1,200万人）が就学していながら、第一学年在学生在が約520万人で第二学年在学生在が約240万人、第六学年以上は約80万人というに、中途退学（Drop-out）が多く、植民地政府が導入した近代学校教育制度が順調に発展しているとは言い難い状況であった¹³⁾。

独立後の1950～51学校年度には、初等教員養成師範学校が782校に増加し、就学生も7万人を超えたが¹⁴⁾、在生学生の中で10年間の学校教育（初等教育と前期中等教育）を修了した学生は、その13%にすぎなかった¹⁵⁾。連邦政府は無資格教員の大量採用は教育の質に影響すると報告しており¹⁶⁾、また人的・財政的欠如は長期的な計画によって解決される¹⁷⁾、とも認識していた。しかし独立直後のインドは、財政的・政治的困難から抜本的対策を実施することができなかった。従って、初等教育はこれらの諸問題を包含したまま1980年代半ばまでに国と州では支えきれないほどにその規模が拡大した。そして、「州下の各県を第三の車輪として加える」¹⁸⁾、すなわち教育の地方分権化の実現が必須となった。

ここに至りインド連邦政府は1986年に「国家教育決議1986」¹⁹⁾とその具体的な実施策をまとめた「Program of Action（行動計画）」²⁰⁾を発表し、全国的な12年間の初等・中等教育制度の実現²¹⁾や初等教員養成改革も含めた教育政策の実施へと踏み切った。

この「国家教育決議1986」が打ち出した初等教員養成策とは、各州下の各県に「県教育研究所（District Institute of Education and Training, DIET（ダイエットと略称）」を、連邦政府が計画し費用も負担する形態で設立し、各県に勤務する初等教員を養成し、県下の教育事情の調査・研究も実施するという、インド史上初の全国的な初等教員養成制度・研究機関であった。これによって連邦政府・各州・各県という連携を実現させようとし、同時に広大な国土を持つインドでは画一的な計画の導入は現実的でないため、各DIETは県下の実状に合った展開が可能であるとした²²⁾。

上述のような状況から、近代公教育導入後の初等教員の社会的・経済的地位は向上することがなかった。Kumarはさらに、インドの初等学校教員職は伝統的特性を失い、「現代的な意味合いにおいての専門職（Profession）となることが叶わなかった。」²³⁾と指摘している。

4. 1980年代の初等教員に関する報告書の検討

独立後のインド連邦政府は教育に関するいくつかの

調査報告書を作成しているが、本資料では、1983年から1985年まで活動した「教員に関する連邦政府委員会 (National Commission on Teachers) が1985年にその活動をまとめて発刊した「教員と社会 I (The Teacher and Society I)」²⁴⁾を取り上げ、1980年代の初等教員について検討する。この報告書は特に初等・中等段階の教員を扱っており、今日でも参考にされているものである。

同委員会は委員会内の会議のみでなく、学識者や教員とのセミナー、アンケート調査、当時の全国の31州のうち21州への訪問調査などを実施して報告書を作成した。

報告書の導入部は同委員会の問題意識について、教員がその義務を最大限に果たし相応しい社会的地位を得るための方策を探ること、教員がそのスキルを向上させるために資するような教員養成の発展を意図すること、そして教員が職務への意欲を持続できるような指針を示すこと、と述べている。

学校教育の評価基準として用いられてきた就学率に関しては、全国で1970年度に前期初等教育 (I-V学年) では76.4%、初等教育全体 (I-VIII学年) では34.2%であったものが、1980年度には其々83.1%と40%に上昇しているものの、中途退学 (Drop-out) を見ると、全国で1970年度に第五学年で67.0%、第八学年では77.9%、そして1978年には第五学年が60.4%で第八学年では76.7%となっている²⁵⁾。前期初等教育への就学は増加し第五学年での退学も減少しているが、第八学年での退学は僅かに減少したのみである。この大量の中途退学は、施設・設備とともに初等教育の質に問題があることを示唆している。

報告書は、「今日の平均的教員の職務と責任についての認識はきわめて狭く、3R'sと各科目の試験範囲を教えることに限られている。」²⁶⁾と指摘したうえで、たとえば教員が社会から彼らの職務に相応しい尊敬や待遇を得ていないと感じているとしても、教員が新たな意識を持って職務を遂行し、その職務とインドが目標とする人間味溢れる思いやりのある社会の間に効果的な連携が生まれた時に、教員が伝統的に得ていた尊敬²⁷⁾が復活するであろう、と述べている。

実際の初等教員の経済的状態については、独立前から初等教員のそれは決して豊かでは無かったこと²⁸⁾、貨幣経済の現代社会では教員の給与はその職務に見合ったものであるべきこと、現代では教員以外の識字を必要とする職種が多様になったことなどをあげたうえで、教員への社会的評価は教員自身の力量、規律正しい職務、揺らぐことが無い献身によって高まるものであるとしている。教員の社会的地位は複雑な社会学的概念であると主張するこの報告書ではインドにおける教員の地位を規定する要因として、教職に就くための学術的・専門的必要条件、経済的な恩恵、想定される専門的責任、そして社会的な認知度を挙げている。具体例として、初等教員の給与は特に低く、しばしば大学教員の初任給の十六分の

一であることを明らかにした²⁹⁾。

教員免許状を取得している初等教員の割合は、1949年の58.3%から1982年の86.0%へと大きく上昇しているものの、僻地や低開発地域での教員不足、算数と理科の教員不足、そして女性教員の不足を問題点として指摘している³⁰⁾。

初等教員養成については、まず、養成機関への入学資格が一律でない点を問題視し、10年間の学校教育修了後1年間の養成コースを持つ州が8州、10年間の学校教育修了後2年間の養成コースを持つ州が13州、そして12年間の学校教育修了後2年間の養成コースを持つ州が7州あることを明らかにした。そして初等教育の重要性に鑑みて、初等教員のための専門的養成機関は12年間の学校教育修了者を入学資格とし、養成期間は最低2年間とすべきだと主張している³¹⁾。

初等教員養成機関の学修内容については、旧態然としたカリキュラムの刷新について検討すること、小学校の教授科目の中からより専門的に学修する科目をもうけること、現在の脆弱な教科教授法科目を改善して教授法のみでなく関連する専門知識も学修できるようにすること、などを具体的に提案している³²⁾。

同報告書はまた、インドの特徴である地域差についての統計も収録している。有資格教員が多い州は、1982年度の統計によれば100%が2州、90%以上が13州でありながら40%代の州が4州あるため平均が86%となっていること、女性教員の割合 (1980年度) も、86%が1州、52%が1州、しかし10%台の州が7州あるために平均が29.8%となっていること、初等教員養成機関数については州内に100校以上ある州が3州 (これらは比較的面積が広い州である) にもかかわらず、全く養成機関が無い州が10州あり、全国では総数が945校 (州政府設立の養成機関と私学の養成機関の総数) であること、である³³⁾。

以上の諸点から、1980年代のインドの初等教員については、社会的地位と収入が低いこと、職務意識が時代の変化に遅れていること、そして有資格教員の割合などから理解できるように極めて地域差が大きいたことが分かる。同様に初等教員養成機関についてもその学修内容が古いこととあまりに地域格差が大きいたことが分かる。

また、インドの教育関係の研究については、「中等教育についての研究は多いが初等教育についてのそれは少ない」³⁴⁾ ことと、「教員養成が教員に与える影響についての研究が殆んど無い」³⁵⁾ ことから連邦政府が設立したDIET政策の展開を吟味する必要がある。

5. 現在の初等教育と初等教員養成

まず、初等教育について近年の全国35州下の635の県 (District) の2009年度の統計を検討する。就学率は、前期初等教育で98.28%、後期初等教育で58.29%に達し、前期初等教育を修了する児童の割合も97.58%とな

り、前期初等教育から後期初等教育に進む児童の割合は83.53%となった³⁶⁾。初等学校での一学級あたりの児童数は、全国平均で32名となり、前期初等教育修了学年試験で平均的とされる60%以上の成績を収める児童の割合は、男子が56.04%で女子が55.76%、後期初等教育では男子が49.19%、女子が48.90%である³⁷⁾。これらの統計は、1980年代と比較すると大きく変化している。幾つかの州ではほぼUEEを達成しつつあり、州格差はあるものの、全国的にみるとインドの初等教育は、独立後の長い停滞期を抜け出し、前進・改善へと方向転換をしているといえる。

この変化を可能にしたものは、施設・設備の拡充に加えて、前述の「国家教育政策決議（1986年）」による教育政策、1990年代の各県に焦点を置いた初等教育振興策（District Primary Education Program, DPEPと略称）の展開³⁸⁾、そして2000年度から開始された、全ての初等教育関連の制度（施設・設備のみではなくシステムを指す）をその翼下に集約して全国的に展開されてきたUEE早期達成のための方策SSA（Sarva Shiksha Abhiyan, 初等教育普遍化のためのキャンペーン）³⁹⁾の実施である。

ところで、上述のような変化のためには施設・設備の充実のみでなく、教員の増員が不可欠である。教員関係の統計を検討すると、先にみた1985年の連邦政府委員会の報告書では全国の前期初等教育教員数を138万人で有資格教員が全体の86.9%、後期初等教育教員数を86万人で有資格教員が全体の89.5%と報告している⁴⁰⁾。その後教員は大きく増員され、2009年には前期・後期初等教育教員総数は582万人となっている⁴¹⁾。教育の質に関して、教員の充足は重要な要因であり、2008年度ではSSAの成果により、統計上インドの全ての初等学校で2人以上の教員が勤務し、女性教員の割合も43.46%に上昇している⁴²⁾。このSSAは各州下の各県ごとに無資格教員への訓練や常勤教員への現職教育を計画・実施しており、各県のDIETが実際の訓練・教育を担当している。

DIETは、1987年から順次、各県の状況を鑑みて設立が開始され、1992年にはすでに306か所のDIETが連邦政府から設立認可を受け、実際に初等教員養成を行っているDIETは162か所となった⁴³⁾。これまで検討したインドの持つ多様性・地域差から、DIETには地域の実状に即した展開が不可欠と考えられるが、連邦政府レベルの2001年度発行のDIETに関する報告書も、全国のDIETの総数を556と報告したうえで、「各DIETは州レベルの計画の一部としてではなく、各県ごとの状況に照らし合わせて検討されなければならない。」⁴⁴⁾との見解を示している。そして、2007年度発行の文書では、DIET、教員、そして教員養成はより組織的・計画的にSSAの一翼を担っているとして、「DIETは、長期的計画を可能にして重要な努力を組織的に統合するための要の機関として発展する必要がある。」⁴⁵⁾と主張している。

また、初等教員養成については、「DIETは高品質な教員養成プログラムを実施する可能性を持ち、」⁴⁶⁾初等教員養成の革新的なカリキュラムや指導法を実施する機関でなくてはならない、としている。DIETは各県に一か所の設立を原則としているため、現在ではその総数は600を超えるものになっており、各県下の他の私立初等教員養成機関を指導する役目も担っている。

初等教員養成機関への入学資格は、「国家教育決議（1986年）」でDIET政策が実施されて以来、全国的に12年間の初等・中等教育修了を条件とするようになり、入学生の基本的な資質は向上した。また近年では連邦政府も「大半の教員は、困難な状況下にあっても彼らの職務（Profession）に対して真摯な態度を持っている」⁴⁷⁾と、1980年代の「初等教員職は最後の選択（前述、註1参照）」との記述から軌道修正した見解を示しており、教員養成や現職教育を担当するDIETへの人的・施設の改善が必要であるとも述べている⁴⁸⁾。加えて、初等教員の給与は連邦政府の方針により増額されており、近年では初任給で中流の下程度の生活が可能額となっている。以上の現代の初等教育・初等教員養成への検討から、初等教員養成についてはDIETでの実状調査が必要であると結論づけることが可能である。本資料では、つぎにマハーラーシュトラ州（Maharashtra）オスマナバード（Osmanabad）県のDIETでの調査をもとに初等教員養成を検討する。

6. DIETの初等教員養成の実例と在学生の傾向⁴⁹⁾

マハーラーシュトラ州はインドの西部から中央部にかけて位置する、面積・人口とも全国の約9%を占める州である。州人口は9,675万人を数える⁵⁰⁾。州都はインド最大の商業都市ムンバイであり、商業・工業が盛んであると同時に農業生産も盛んであるため、州自治を尊重するインドでも連邦政府がその動向を注視する州である。1991年度の国勢調査では、識字率に関して当時の全インド33州中10位に位置しており⁵¹⁾、2001年度の国勢調査結果でも、現在の全35州中10位に位置しているため、後進州とはいえないが、州内の35県のなかには女性の識字率が50%台の地区を持つ県もあり、地域格差がある。

同州でも初等・中等教育は12年間であり、初等教育が7年間で中等教育が5年間という教育制度を長年実施してきたが、2010年度から初等教育を8年間、中等教育を4年間という、連邦政府が奨励する制度へと移行した。インドでは1968年の「国家教育政策決議」以来「三言語教育（地域言語、インドの主要言語のヒンディー語、国際語としての英語）」⁵²⁾を実施してきた。多くの州では地域言語とヒンディー語をまず学修してから英語を加えているが、マハーラーシュトラ州では2000年度から、地域言語と英語を初等教育第1学年から学修し、ヒンディー語は後期初等教育から学修している点は大きな特

徴である。

同州の就学率は前期初等教育が2001年度の調査では88.0%で後期初等教育が67.9%であり、就学児童のうち前期初等教育を修了する児童は男子が96.07%で女子が96.60%、後期初等教育を修了する児童は男子が94.11%で女子が94.88%である⁵³⁾。これを1990年代後半と比較すると、同州の初等教育（Ⅰ学年からⅦ学年）の就学率は男女児童の合計で84.4%と記録されており⁵⁴⁾、マハーラーシュトラ州の就学率はゆるやかではあるが改善されていく過程にあるとみることが可能である。

現在のインドの初等教員養成はDEITと私立の養成機関による2年間の養成課程で行われており、そのカリキュラムは各州の州教育研究所が編纂し、各州内の養成機関は全て各州教育研究所のカリキュラムに従う。マハーラーシュトラ州の初等教員養成カリキュラムの特徴として、2年間の養成課程（学校年度は10月1日から9月30日）修了後に6カ月のインターンシップがあった。これは卒業生が実際に小学校で常勤教員から指導を受けながら教員としての経験を積むように配慮したものであった。しかし、教育財政の事情などからこのインターンシップは2010年度に3カ月の実施をした後に中止された。

実際に公立小学校の教員となるためには州内統一試験の採用試験に合格する必要がある。先に検討したように初等教員は大幅に増員されてきたため、この採用試験は毎年実施されるわけではなく、2009年度は実施されたがその後実施されていない。2009年度の採用試験の合格倍率は8.3倍に達し、現在では、初等教員職を希望する者が少ないとは言えない状況となっている点も、1980年代と比較すると大きな変化である。

つぎに、2001年度国勢調査からオスマナバード県の基本的情報を確認すると、同県は州南東部に位置し、農業を主産業とする人口凡そ150万人の県である。識字率は70%（男性82%、女性58%）で州平均の77%よりも女性の識字率が低い⁵⁵⁾。だが、近年の就学率では、2005年度で前期初等教育就学率が男女とも99%で後期初等教育就学率も男女とも81%となっている⁵⁶⁾。初等教育を修了する児童も男女とも98%と州や全国の平均値を上回っているが、後期初等教育を修了する児童は男女とも89%で州平均（男子90%、女子92%）よりもやや低い⁵⁷⁾。これらから、同県の教育は全体として急速に向上しつつも、質的改善の余地を残していると考えられ、SSAやDIET政策の効果が期待される。また、有資格教員の割合もオスマナバード県デハオスマナバード・ブロック（県下の下位の行政単位）では100%に達しており、他の7ブロックでも最低96%の一ブロックをのぞいてはほぼ98%に達している⁵⁸⁾。従って、UEE達成に近づきつつ県であるため、本資料の調査地として選定した。

マハーラーシュトラ州のDIET設立は他州と比較して比較的遅く（これは同州には地域差はあるものの、州立

と私立の初等教員養成校が存在したためである）、1995年からである。DIET Osmanabadも、1995年に前身であった州立初等教員養成校を改組してDEITとなった。現在の所在地は同県のバス・センター（鉄道駅が無い地区である）から徒歩15分あまりであり、2008年度にこの新設された校舎に移転した。校舎は十分な広さ（各部署の部屋・教室）を持ち飲料水設備等もあるが、理科実験室等の設備の工事は中断したままになっている。

連邦政府が1987年に発刊したDIETの指針⁵⁹⁾によれば、各DIETは地域の実状に即した展開が可能だとしている。DIET Osmanabadは、その初期から初等教員養成と共に県内の現職教員への現職教育（特に理科の実験の実施）に力を入れ、県内の初等教育の成果についての研究活動に着手するなどの積極的な活動をしてきた。そして、イスラーム人口が約3割居住する（全国平均では約1割）という地域の特性に鑑み、州の主要言語であるマラティー語クラス（各学年50名定員）とイスラーム人口の主要言語であるウルドゥー語クラス（各学年50名定員）を持っている点が大きな特徴である。2011年の段階で県下にはDIETを含めて19校の初等教員養成機関が存在するが、ウルドゥー語を教授言語とする初等教育機関は同DIETのみである。マラティー語クラス・ウルドゥー語クラスともに近隣の県からも入学生がある。また、他の初等教員養成機関では学生のほぼ7割が女子であるが、DEIT Osmanabadは連邦政府・州政府による設立であり、学生の選抜方法も州政府が管理する厳正なものであるため入学希望者が多く、男女比はほぼ5割ずつとなっている。

本資料ではつぎに、2010年2月に実施したアンケート調査から得た初等教員養成課程在学生の特徴を検討する。DIET Osmanabadの責任者（Principal、校長）から許可を得てDIETの各クラスの教室で実施した調査であったが、ヒンデュー教とイスラーム教の祭事の時期と重なっていたため、回収率が期待したほど高くない。しかし、以下のような興味深い結果を得ることができた。

まず、マラティー語には、1年生49名と2年生が48名在籍している。両クラスのアンケート結果の回収率は1年生と2年生を合わせた全学生の82%（回答者1年生37名、2年生43名）であった。(1) 12年間の学校教育修了後にさらに教育を受ける、高等教育第一世代と言われる回答者が70%であった。これは、マハーラーシュトラ州内南東部の比較的後進地域と言われている地域に、大きな教育的変化が起こっていることを示すものである。(2) 前期中等教育修了試験で75%以上の成績を収めた回答者が53.7%あり、3名は90%の成績を収めた。前述のように各学校段階の修了試験の平均は60%の成績とされている。また、DIETの入学資格として12年間の学校教育修了で45%以上の成績を収めた者、という条件がある点を考慮すると、「初等教員養成機関への入学者は学力面の底辺層である。」というDIET政策導入

以前（1980年代）までの一般的認識と比較して、現在の様子は大きく変化していることわかる。回答者の中には、設問に設けなかったにもかかわらず、後期中等教育修了試験の成績を93%と加筆した者が2名あった。この成績は最高位に入るものであり、このことから、初等教員養成機関に変化が起りつつあることが明白である。(3) 後期中等教育で数学と理科を学修した回答者は17.5%であった。この設問は、インドでは後期中等教育から理系(Science)と文系(Arts)に分かれるためである。そして、初等教育では算数と理科の指導が難しい、あるいはその方法に問題がある、という意見がインド教育界に多いことからアンケートに含めた。(4) DIET以外の教育機関(他大学や専門学校等)を志願しなかったと回答した者が45%あった。(5) 家族・親せきに教員がいる回答者が32.5%あった。(5) 既婚の学生が3名(女性)あった。これは、本人の意思と家族の同意があればインドでは学業・通学を継続できることを示すものである。

初等教員を志願する理由については、別途聞き取り調査も実施した。まず初等教員を希望している者は、その理由について、自分の初等教育時代に良い教員から指導を受けたからと答えた者が多かった。次に、経済的理由から初等教員を志願する者がいた。すなわち、学業成績が上位であっても、現代の若年層の憧れであるエンジニアや医者になるためには数年以上の学生生活をおくらなければならない。初等教員は2年の養成課程を修了して(前述のようにインターンシップは中止された)採用試験に合格すればよく、収入は公立学校教員になれば保障されるので、経済的困難をもつ学生には良い選択肢となっている。また、家族から初等教員になることを勧められたと答えた学生もあった。特に家族・親せきに教員がいる場合にはこの回答をした学生が多かった。

つぎにウルデュー語クラスの学生にからの回答を検討する。回答率は1学年と2学年をあわせて75%であった(在籍者1年生49名、2年生48名。回答者は1年生31名、2年生42名)。(1) 12年間の学校教育修了後にさらに教育を受ける高等教育第一世代である、との回答は79%に達した。(2) 前期中等教育修了試験で75%以上の成績を取った回答者は31%であり、5名が80%以上の成績であったと回答した。上位成績者の割合はマラティー語クラスよりも低い、これをもってウルデュー語クラスの学生の能力が低いと結論づけることは控えたい。なぜならば、イスラームの伝統学校に通学しながらウルデュー語を身につけ、マハーラーシュトラ州の中等教育修了試験のために通信教育や非正規教育で勉強して前期・後期中等教育修了試験を受けるという形態が可能なインドではこの選択肢を選ぶ学生が存在するからである。(3) 後期中等教育で理科と数学を学修した理系の学生の割合はマラティー語クラスよりも高く、27%であった。(4) DIET以外の高等教育機関に志願しなかった回答者の割合もマラティー語クラスよりも高く、61%に達

した。聞き取り調査では、特に女子学生から初等教員職は女性に向いており、自らDIETのウルデュー語クラスを志願したと語った者が多かった。(5) 家族・親せきに教員がいるという回答は59%ときわめて高かった。聞き取り調査では、教員職は尊敬される職種であり、親族からも教員職を勧められたという回答が多数あった。(6) 既婚者は男子学生が1名で女子学生が3名であった。

以上のアンケート調査と聞き取り調査の結果から、DIET Osmanabadの初等教員養成課程在学学生は、初等教員職を肯定的にとらえていると言えよう。

7. 今後の研究課題

本資料から、1980年代と現代の初等教員・初等教員養成には大きな変化がみられることが明らかになった。UEEの早期達成のためにDIET政策等を推進し、さらにSSAという大きな枠組みですべての制度をつつみ込んで推移している現在のインドの初等教育において、初等教員養成の重要性はさらに増すものと思われる。本資料で検討した初等教員への志望動機に加えて、2年間の学修で学生がどのように将来インドの初等教育に貢献することができる、自ら学び続ける教員となる適性を身につけていくかについて、そして養成課程在学学生についての調査・研究が少ないインドの初等教員養成について、さらに質的な観点からの研究が必要と思われる。

[付記：本稿は、平成22年度科学研究費補助金を得ての研究成果の一部である。]

引用文献・註

- 1) Ministry of Human Resource Development (MHRD) : Challenge of Education, (p.) 55, Government of India, 1985
- 2) M. Maliknow: Are Teachers Born or Made? The Necessity of Teacher Training Programs, *National Forum of Teacher Education Journal-Electric*, Vol.16, No.3E, (pp.) 1-2, 2006
- 3) Mukerji, S.N. (ed.) : Education of Teachers in India, (p.) 9, S. Chand & Co., 1968
- 4) 例えば、前掲書 Mukerji, S.N.: 1968 (p.) 7,9. また、Hansen, D.T.: "Values and purpose in teacher education" in Cochran-Smith, M. et (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (p.) 10, Routledge, 2008. また、Darling-Hammond, L: *Powerful Teacher Education*, (p.) 20-21, Jossey-Bass, 2006 にも同様の指摘がある。
- 5) Cochran-Smith, M. et al, (eds.) : *Handbook of Research on Teacher Education*, (p.) 1302, New York, Routledge, 2008
- 6) 前掲書 : Cochran-Smith, M. et al, (eds.) , 2008, (p.) 1302
- 7) Darling-Hammond, L, J. Baratz-Snowden (eds.) : *A good Teacher in Every Classroom*, (p.) ix, San Francisco, Jossey-Pass, 2005
- 8) Goodson, I.F., and Hargreaves, A., (eds.) , *Teachers' Professional Lives*, (pp.4-21) , London, Routledge, 1990
- 9) University of Calcutta, Reports on the State of Education in Bengal (1835 & 1838) by William Adam (edited by Anathnath Basu), (p.) 7, Calcutta, University of Calcutta, 1941
- 10) 弘中和彦, 『インド教育史』, 梅根悟監修「世界教育史大系(6) 東南アジア教育史」, (p.) 181, 東京, 講談社, 1976. 校舎設備などが西洋近代教育の基準に沿わなかったことや、地域の要請に沿った初等教育が行われたことから、その程度が低すぎるとされた。
- 11) 東インド会社監督局総裁 Charles Wood (在位 1854-1858) から

初等教員養成の変化

- インド現地社会政府に宛ててインド人の教育に関する通達が出された。西洋の学術の優越性を認めつつも現地語を教授用言語として承認したが、近代の学校制度の導入は徐々に伝統的教育が衰退する原因ともなった。「Woodの通達」以前の東インド会社のインド人に対する教育政策は、T.B. Macaulay (1800-1859)の1835年の通達にある「濾過理論、Downward Filtration Theory」として知られる英学教育政策で、インド人大衆と英国人との間に、仲介者となり得る一階級を形成することを目的としたものであった。(Macaulayの通達は、J.C. Aggarwal, Landmarks in the History of Modern Indian education, (pp.1-18), New Delhi, Vikas Publishing, 1983などに収録されている。)なお、1858年に東インド会社は解散し、インドはイギリス国王の直接統治下に置かれた。
- 12) Kumar, K., Political Agenda of Education, (p.80), New Delhi, Sage, 2005
- 13) Government of India, Post-War Educational Development in India, (p.) 6, New Delhi, Central Advisory Board of Education Bureau of Education India, 1944
- 14) Ministry of Human Resource and Development (MHRD), Education in India 1950-51, Vol. I, Report, (pp.) 146-147, New Delhi, MHRD, 1954
前掲書: Kumar, K., 2005, (p.) 82
- 15) MHRD, Education in India 1948-49, (p.) 132, New Delhi, MHRD, 1952
- 16) -----, MHRD, Education in India, 1950-51, (p.) 1, New Delhi, MHRD, 1954
- 17) -----, MHRD, District Institutes of Education and Training-Guidelines, (p.) 3, New Delhi, MHRD, 1987
- 18) -----, MHRD, National Policy on Education 1986, New Delhi, MHRD, 1986a
- 19) -----, MHRD, National Policy on Education 1986 Program of Action, New Delhi, MHRD, 1986
- 20) 独立後の1950年に発布された憲法では、初等・中等教育を各州政府の管轄とし、初等・中等教育の就業年限は州によって異なっていた。また、広大な国土と多彩な文化的諸相も均一な教育制度の導入を難題とした。インドでは1968年に独立後初の「国家教育政策決議」を発表し、12年間の初等・中等教育を提案したが、その実施の具体策にあたる「Program of Action」が無かったため、その実現は遅れていた。なお、1978年の憲法改定で初等・中等教育は連邦政府と州政府の共同管轄事項となった。
- 21) 前掲書: MHRD, 1987 (pp.) 8-30
- 22) 前掲書: Kumar, K., 2005, (p.) 196
- 23) Government of India, The Teacher and Society, (Report of National Commission on Teachers I 1983-85), New Delhi, Government of India, 1985。インドでは連邦政府任命のCommissionは格が高いものとされ、その提言は尊重される。20名の委員から構成され、しばしば委員長の名を冠して Chattopadhyaya Commission と呼ばれる。
- 24) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 5,18
- 25) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 7-11。インドの各学校段階の修了試験は学校ごとに行われるのではなく、各州の教育委員会 (Board) が実施する州内の統一試験である。この Board には何種類かあるが、詳細は別稿にゆずる。
- 26) 伝統的初等学校の教員については、英国植民地政府の教育調査が、「伝統的初等学校の教員は、完全に教え子達や人々の一員であった。」と記述している。この出典は Parulekar, R.V. (Eds.), Survey of Indigenous Education in the Province of Bombay (1820-1830), xxxvi Bombay, Asia Publishing House, 1951。
- 27) 英国植民地政府は英語を理解する下級官吏の養成を優先したため、近代公教育制度の初等教員の給与をより低くおさえた旨の記述が、独立後の教育調査書として名高い「教育委員会報告」(1966年)にある。この出典は MHRD, Report of the Education Commission 1964-1966, (p.) 49, New Delhi, Government of India, 1966。
- 28) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 25-26
- 29) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 35, 40
- 30) 前掲書: Government of India, 1985, (p.) 49
- 31) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 50-52
- 32) 前掲書: Government of India, 1985, (pp.) 169,174,179
- 33) Goyal, J.C. & R.K. Chopra, The Elementary School Teacher - A Profile, (p.) 5, New Delhi, NCERT, 1990
- 34) Clarke, P, Teaching and Learning, (p.) 178, New Delhi, Sage, 2001
- 35) NUEPA (National University of Educational Planning and Administration), Elementary Education in India Progress towards UEE (Flash statistics), (pp.) 35-37, New Delhi, NUEPA, 2011a
- 36) 前掲書: NUEPA, 2011a, (pp.) 5, 37
- 37) 学校設備の充実、初等教育教材の提供、初等教員への訓練などを内容とした、主に先進国の資金援助によるプログラムで、1994年から実施された。1990年代を通じて展開された DPEP は、13州 242 県を援助対象とした。(例えば、Sarangapani, P.M., & A.R. Vasavi, Aided Program or Guided Policies? EPEP in Karnataka, Economic and Political Weekly, Vol. 38-32, (p.) 3401, 2003 など。)同プログラムに関する研究は多数あり、世界銀行主体の援助に関する著作では対象県を 15 州 219 県としている (Mehrotra, S., 他, Universalizing Elementary Education in India, (p.) 161, Oxford, Oxford Univ. Press, 2005)。
- 38) SSA は有資格初等教員増員のために、開始当初から無資格教員への 60 日間の教員養成訓練のための予算枠を設けている。
- 39) 前掲書: Government of India, 1985, (p.) 168
- 40) 前掲書: NUEPA, 2011a, (p.) 11
- 41) NUEPA, Elementary Education in India Where do we stand? State Report Cards 2008-09, (p.) xvi, New Delhi, NUEPA, 2011b
- 42) MHRD, National Policy on Education 1986 Program of Action 1992, (p.) 109, New Delhi, Government of India, 1992。この「Program of Action 1992」は、先の 1986 年のものをその後の経済的・政治的变化をもとに改定したものである。
- 43) NIEPA, District Institutes of Education and Training - A National Evaluation, 2001, (p.) 72, New Delhi, NIEPA (この NIEPA は、NUEPA の前身として設立された研究所で National Institute of Educational Planning and Administration の略称。)
- 44) National Institute of Advanced Studies, DIETs: Potential and Possibilities, Bangalore, (p.) 11, NIAC Bangalore, 2007
- 45) 前掲書: NIAC Bangalore, 2007, (p.) 20
- 46) National Knowledge Commission, National Knowledge Commission Report to the Nation 2006-2009, (p.) 52, New Delhi, Government of India, 2009
- 47) 前掲書: National Knowledge Commission, 2009, (p.) 53
- 48) 筆者による 2010 年 2 月から 3 月にかけてと 2011 年 8 月の、DIET Osmanabad での現地調査をもとに構成する。
- 49) Government of India, India 2010 - Reference Annual, (p.) 1162, New Delhi, Government of India, 2010
- 50) Denzil Saldanah, Residual Illiteracy and Uneven Development - I : Patterned Concentration of Literacy, (p.) 1775, Economic and Political Weekly, Vol.34-27
- 51) MHRD, National Policy on Education 1968, (pp.) 3-4, New Delhi, MHRD, 1968
- 52) 前掲書: NUEPA, 2011b, (p.) 41
- 53) NIAPA (現 NUEPA), Education for All - Year 2000 Assessment, New Delhi, NIEPA, 2001 (p.) 36.
- 54) NUEPA, Elementary Education in India - District Report Cards, 2006-07, (p.) 339, New Delhi, NUEPA, 2008。前掲書: NUEPA, 2011b, (p.) 40
- 55) Maharashtra Prarthamik Shikshan Parishad, Sarva Shiksha Abhiyan (Osmanabad) AWP & B 2006-07, Mumbai, (p.) 44, Maharashtra Prarthamik Shikshan Parishad, 2005。
- 56) 前掲書: NUEPA, 2008, (p.) 339
- 57) 前掲書: Mararyashtra Prathamik Shikshan Parishad, 2005, (p.) 118
- 58) 前掲書: MHRD, 1987, (pp.) 8-30