

インドの初等教員養成 — 教員の授業の参与観察を通して —

赤井 ひさ子 *

(受付 2015 年 9 月 29 日)

(受理 2015 年 12 月 15 日)

Pre-service Elementary Teacher Education — Participant observation at a District Institute of Education and Training in India —

by
Hisako AKAI*

Abstract

This article reveals the features of lectures given by teacher educators at a pre-service teacher education institute in a district of Maharashtra, India. It is based on participant observation at a District Institute of Education and Training (DIET) from 2009-2011. The research classified educators' attitudes towards lectures into six categories; discipline, belief, dialogue, mood, curriculum and new academic topics. Concerning questions posed by educators in classes there are five types; explanation, confirmation, discussion, questions for thinking, and classes having rare questions. Further qualitative survey is desirable for additional analysis and improvement of elementary teacher education.

Keywords : India, Pre-service elementary teacher education institution, Teacher educators

1. 始めに：研究の背景と本研究報告の目的

南アジアの大国インドは 29 の州と 5 つの連邦政府直轄地を持ち、広大な国土に 11 億人を超える人々が生活している。英国の植民地支配からの独立 (1947 年) 後の 1950 年に発布された憲法では、無償初等義務教育の完全実施を 10 年以内に実現することを努力目標として掲げた¹⁾。しかしインドは、この目標を実現出来ないままに 21 世紀を迎えた。

このため連邦政府は、初等義務教育完全実施達成の早期実現を意図して 2002 年度から「無償初等義務教育完全実施の為のキャンペーン (SSA)」²⁾ を全国的に実施している。その結果、初等教育への就学率は、教育普及に遅れがあった農村部でも 2004 年度には 82.46% となり³⁾、2010 年度には全国平均 99.89% と大きく上昇した⁴⁾。現在のインドの初等教育の課題は、質的に充実した教育をいかに実施するか、という点である⁵⁾。

独立後最初の「国家教育政策決議 (NPE68)」(1968 年)⁶⁾ は、「教育の質と教育の国家発展への寄与を決定する全ての要因のなかで、教員はまぎれもなく最も大切である」⁷⁾ と述べている。そして、教育の質的充実の担い手である教員の質は、「教員を養成する責任を持っている人々の質と密接な関連がある」と言える⁸⁾。

インド連邦政府は、独立後 2 度目の「国家教育政策決議 (NPE86)」(1986 年)⁹⁾ で、各州下の各県に、県下の初等教育振興と県レベルでの初等教員養成を意図した「県教育研究所 (DIET)」¹⁰⁾ を設立するという政策を発表した。NPE86 が決議された 1980 年代半ばまでに、インドの初等教育は、独立後の初等学校の量的拡張のために、連邦政府と州政府では支えきれないほど大規模になっており、県レベルでの初等教育振興・初等教員養成を必要としていた¹¹⁾。

上述の DIET については、インド西部と中央部の 3 州にある 6 箇所の DIET の運営についての比較研究がある。同研究は、各 DIET の研究員・教員に欠員が多いことと、初等教員養成課程の授業が連邦政府の「ガイドライン」(後述) の奨励する学習者中心の指導法ではなく、旧来の講義法を主としたものであることも明らかにした¹²⁾。しかしこの研究は、養成課程教員の授業を詳細に分析したものではない。

そこで、本稿では、初等教員養成校の教員 (Teacher educator) が行う講義について、インド・マハーラーシュトラ州南東部の県教育研究所で参与観察を行った調査 (2009 年～2011 年、各年度二度あるいは三度約三週間の現地調査を実施) をもとに考察し、講義の特徴を検討する。先行研究がないため、本稿は連邦政府・州政府の刊

行物と初等教員養成関連文献を資料として活用する。

2. 現代の初等教員養成の概要：政府文書から

1987年から州立の研究所として順次開設された DIET は、初等教員養成課程を持ち、県レベルでの初等教員養成を実施している。DIET は、連邦政府と州政府の教育政策を伝達する役割を持ち、各県の他の私立初等教員養成校の指導・監督も行っている。NPE86による DIET 設立までは、各州で、初等教員養成課程の就業年限や入学資格がまちまちであったが、DIET 設立にともなって、全国全ての初等教員養成課程への入学資格は 12 年間の初等・中等教育修了者とされ、就業年限も 2 年間（準学士資格を得る）へと全国的に統一された。

DIET の活動について、連邦政府は、1989年に詳細な「ガイドライン」¹³⁾を公表した。DIET は、初等教員養成と県下の初等教員への現職教育などの訓練、教材開発や教育評価方法の開発、そして県下の教育振興のための研究を行う研究所として位置付けられた¹⁴⁾。DIET は 7 部門を持つ教育研究所であるとされた。それらは、(1) 初等教員養成部門、(2) 仕事経験部門（地域社会に関連した仕事経験を学校教育に活用）、(3) 非正規教育と成人教育部門、(4) 現職教育部門（県下の初等教員への現職教育）、(5) カリキュラム開発・評価部門（県下の実情に合わせたカリキュラムや教材の作成）、(6) 教育技術部門（作成し易く廉価な補助教材の作成）、(7) 計画運営部門、である。DIET の教員の任用は、23名の教員、1名の副校長、そして1名の校長を任用するとした¹⁵⁾。

初等教員養成カリキュラムは、連邦政府レベルで連邦政府文部省と全国教員教育協会(NCTE)¹⁶⁾が教員養成についての基準を示し、各州が初等教員養成のためのカリキュラムを編纂する。各州の DIET と私立初等教員養成校教員は、州政府が編纂したカリキュラムに基づいて初等教員養成を行なう。また、各州政府が認可した出版社が初等教員養成機関で初等教員養成に従事する教員向けのガイドブックを出版しており、教員達はこのような出版物も活用する。

連邦政府は、2001年度に DIET について全国的な調査を実施した¹⁷⁾。この調査の報告書は、全国の DIET では施設・設備だけではなく教員・職員の配置にも不足がある¹⁸⁾と指摘したうえ、「DIET は州レベルの政策のひとつとしてではなく、県レベルでの検討が必要である。」¹⁹⁾と主張した。

2007年度に、各県で教育活動を展開する DIET の可能性を検討した報告書も、多くの DIET で教員の 50%が欠員であるうえに、在職教員は州レベルの研修や職務への参加を求められることが多いので DIET での本来の職務に支障がある場合が多い点を指摘した²⁰⁾。

これらの資料が示すように、DIET の制度については調査・研究がなされている。しかし、DIET の教員がどのような授業を行っているかについて、実際の授業の様子

を観察によって明らかにした研究は管見する限り見あたらない。

3. マハーラーシュトラ州の DIET とオスマナバード県の DIET

DIET の教員について検討するために、本稿では、インド西部のマハーラーシュトラ州を選んだ。同州は、インド最大の商業都市ムンバイ(州都でもある)を持つと同時に農業も盛んである。最新の国勢調査(2011年)によれば、人口1億2千万人あまりを持ち²¹⁾、面積も全インドの9%ほどを占める。これらのため、連邦政府もその動向に注目する州である。初等教員については、教員免許を持つ教員が全初等教員の87.9%と²²⁾全国平均(78.2%)²³⁾よりも多く、教員養成が比較的軌道に乗っている州であることから、調査に適した州であると判断した。

同州の DIET は 1995 年から開設された。2014 年度までに、州内の 35 県のうち 34 県に DIET が開設されており、州レベルで DIET の運営がなされている州である。しかし、マハーラーシュトラ州は、連邦政府の「ガイドライン」が提案した DIET の教員数(校長・副校長のほかに 23 名、上述)を下回る 10 名の教員を採用するように定めている。また、「ガイドライン」では前述のように 7 部門の設置を奨励しているが、同州の DIET は 4 部門の設置となっている。それらは、(1)初等教員養成と現職教育部門、(2) 教育テクノロジー部門、(3) カリキュラム開発と評価部門、そして(4)計画運営部門である²⁴⁾。教員数の少なさと、初等教員養成と現職教育が一つの部門であることから、教員の担当業務は多忙なものとなっている。

さらに、マハーラーシュトラ州の中から、オスマナバード県を調査地として選定した。同県は、マハーラーシュトラ州南東部に位置する人口 150 万人ほどの²⁵⁾県である。同州南東部は州内では比較的后進地域で、初等教育は 1980 年代から普及した。しかし、オスマナバード県の初等教育は順調な発展を示しており、初等教育への就学率はほぼ 100%で、初等教員もほぼ 100%が教員資格を持っている²⁶⁾。これらの諸点から、同県を、初等教員養成機関の教員についての参与観察を実施する県として選んだ。

同県の DIET は、1995 年に、それまでの州立初等教員養成校を改組して開設された。この DIET の特徴は、マハーラーシュトラ州の州言語であるマラティー語を教授言語とするコース(一学年の定員 50 名)と、同県と周辺諸県に人口の約 20~30%の話者を持つウルデュー語を教授言語とするコース(一学年の定員 50 名)を持つことである。マラティー語クラスの教員は州レベルで採用され、ウルデュー語コースの教員は県レベルで採用される。同 DIET はマハーラーシュトラ州で唯一、マラティー語コースとウルデュー語コースを持つ DIET である。

4. マハーラーシュトラ州の初等教員養成の概要

マハーラーシュトラ州教育研究所 (MSCERT)²⁷⁾ は、2004年に新たな初等教員養成カリキュラムを作成した。2005年に出版されたこのカリキュラムは、知的な能力、知的能力に基づく教育活動、教職についての社会的責任の自覚と児童・生徒への愛情²⁸⁾を滋養することが初等教員養成の目的であると述べている。養成課程での学修科目は、理論科目(児童心理、教育評価、教育経営、インド社会と初等教育、ICT (Information and Communication Technology)、そして地域社会調査法、および実習科目(初等教育の学修科目である、三言語²⁹⁾、数学、科学、社会と環境、体育と健康、音楽・美術、仕事経験の学修とそれらの教授方法)で構成されている。社会奉仕活動(一年次)と教育実習(二年次)も実施される。

教員への聞き取り調査では、理論科目は、初等教員が、学修科目を教える存在だけではないことを学生に理解させる目的で加えられた。すなわち、児童・生徒の発達段階を熟知し、公平な学習評価方法を実施し、学校教育運営への知識を持ち、国家と地域社会の発展に寄与する初等教員を養成することを意図した科目であるとのことであった。

インドの初等学校では、各学級担任が全科目を教える。初等教員となる者は学修科目への広い知識が求められる。実習科目では、初等学校のカリキュラムを基にして、各学年の学修内容とさまざまな教授方法を学修する。教員への面談では、初等教育での全ての学修科目についての指導が出来るように学修することは容易ではないと、多くの教員が語った。

マハーラーシュトラ州の初等教員養成の特徴として、二年間の養成課程での学修の後に、半年間のインターンシップを義務付けていたことがあった。修了生は初等学校あるいは初等教育を実施している非正規学校などで常勤の初等教員と同じように勤務し、インターンシップ終了後に初等教員免許を取得していた。しかし、このインターンシップは、2011年度半ばに、インターンシップ生への若干の給与の支払いが財政難から不可能であるとして、中止された。現在では、二年間の養成課程修了後に、初等教員免許が授与されている。

5. オスマナバード DIET 教員の基本的なプロフィール

まず、オスマナバード DIET 教員のプロフィールを分析する。同 DIET にはマラティー・コースとウルデュー・コースがあることから、教員についても両コースに分けた調査を行った。表 1 に示すのは、教員数である。

表 1: オスマナバード DIET の教員数(2010年8月)

	男性教員	女性教員
マラティー・コース	6	3
ウルデュー・コース	2	5

マラティー・コース教員(全9名)には男性教員が多く、ウルデュー・コースには女性教員が多い。マラティー・コースの教員は全員が州レベルで採用された常勤の教員である。ウルデュー・コース教員(全7名)では、コースの責任者を務める男性教員は州レベルで採用された常勤教員であるが、他の教員は全員パート・タイム教員である。ウルデュー・コースのパート・タイム教員は、学校教員を退職した男性教員と5名の女性教員である。ウルデュー・コースの女性教員の一人は、自分がもしも常勤職として採用されたならば、収入が安定するだけではなく、教員としての職務により意欲を持って取り組むことが出来ると語った。

表 1 から分かるように、同 DIET の各コースの教員数は、「ガイドライン」の奨励する基準(23名)を下回るだけではなく、マハーラーシュトラ州の基準(10名)さえも満たしていない。教員たちは複数の科目を担当している。常勤職である教員たちは、初等教員養成コースでの講義だけではなく、州レベルの教員研修、県下の初等教員への現職教育と初等学校への指導、中等教育修了試験の監督など、様々な職務を担当しており、初等教員養成コースの講義に支障をきたす場合もある。

同 DIET 教員には、次の表 2 に示す通り、20代から60代までの教員が勤務していた。マハーラーシュトラ州南東部、そして特にウルデュー語話者コミュニティーでは、DIET の教員職は尊敬を受ける社会的地位である。50代のマラティー・コースの教員の一人は、県内の教員養成校の教員として優秀である(Best teacher educator)として表彰された経歴を持っていた。

初等教員養成校の教員となるためには、修士段階の教育を修了していることと、教員養成課程の学士号を取得していることが、最低限の基準である。この基準は、適当な人材が得られない場合には、緩和されることもある。

表 2: オスマナバード DIET 教員の年齢(2010年8月)

	20代	30代	40代	50代	60代
マラティー・コース	0	3	3	3	0
ウルデュー・コース	1	2	2	1	1

オスマナバード DIET 教員のアカデミックな学歴と教育関係の学歴を、下の表 3 と表 4 に示す³⁰⁾。

同 DIET の校長(博士号取得者)によれば、オスマナバード DIET 教員は、マハーラーシュトラ州の他の DIET 教員よりも高学歴であるとのことであった。表 3 と表 4 に示したように、マラティー・コースには文系修士を持つ教員が多く、ウルデュー・コースには理系修士を持つ教員が多い。インドでは珍しくないことであるが、教員の

中には、一人で二つの修士号を持つ教員もいた。

インドでは各種の通信教育が盛んに行われている。教職以外でも、職業に就いてからも勉学を継続する者が多数いる。筆者が調査を行っていた期間に、マラティー・コースの教員一名が、博士号を取得した。また、2011年度には、博士号を持つ2名が教員として赴任した。

表3:オスマナバード DIET 教員のアカデミックな学歴 (2010年8月)

	文系学 士	文系修 士	理系学 士	理系修 士	博士
マラティ ー・ コース	0	10	1	1	1
ウルデッ ー・ コース	0	4	0	3	0

表4: オスマナバード DIET 教員の教育関係の学歴 (2010年8月)

	教育 準学 士	教育 学士	教育 修士	博士 準備課 程	教育 博士
マラティ ー・ コース	0	5	5	2	1
ウルデッ ー・ コース	0	4	3	0	0

6. 授業への参与観察から

オスマナバード DIET では、前述の連邦政府レベルの報告書(注17参照)が指摘したように、施設・設備が不十分であり、最新の教育機器は備えられていない。学生が実習で使用できるコンピューターは、筆者が調査を行っていた3年間の間に2台から7台に増えたが、インターネットに接続されておらず、プリンターもなかった。従って、教員がコンピューターの基本的な機能を説明する場合には、黒板で板書をして説明していた。教員が私物のラップトップ・コンピューターを持参してコンピューターの機能を体験させる場合もあった。また、ビデオ機器も設置されていなかったため、教員は、自分が所有する図鑑・写真集などを持参して、学生に見せていた。

学生の受講態度は概ね良好で、インドでも広く普及している携帯電話の授業中の使用や、私語に興じるといったことはほぼなかった。授業と授業の間に休み時間はなく、学生は教室で教員が来るのを待つ。授業時間は一コ

マ40分であった。

教育機器が整備されていないので、授業は基本的に講義形態で行われる。教員は黒板を利用する。学生は教員に指示された場合と、必要と思われる場合に、ノートに授業内容を書き取っていた。教員によって差はあるが、全般的に評価すると、学生と教員の間には質疑応答などのコミュニケーションが保たれていた。下の表5に、筆者が参与観察を行った44回のクラス授業の内訳を示す。

授業開始前に担当教員の許可を得て、学生と一緒に着席し、授業を聞いた。教授言語は、マラティー・コースではマラティー語、ウルデッ・コースではウルデッ語が用いられ、両コースとも英語の授業には英語が用いられた。授業後に、担当教員に授業の重要な部分を確認した。2010年度からは授業を録音する許可を得ることが出来たので、翻訳者に授業内容を英語に翻訳してもらった。現地調査を継続するにつれて、学生たちが授業内容を説明したり教科書を見せてくれたりして、筆者の調査活動を手伝ってくれるようになった。

表5: 参与観察を行ったクラスの内訳 (2009～2011年)

	マラティ ー・ コース	ウルデッ ー・ コース	合計
一年生	16	13	29
二年生	9	6	15
合計	25	19	44

教員は、カリキュラムと教員用ガイドブック、その他の関連書籍を参考にして、各授業を構成する。教員がこれらの資料を授業前に参照していることを参与観察から確認することができた。何人かの教員たちから、自分の授業をどのように思ったかを尋ねられることもあった。40代までの若手教員からは、授業の時の声の大きさが適切か、黒板の板書が分かり易いか、授業の内容が理解し易いか、学生への質問や学生とのコミュニケーションは適切か、といった質問を受けた。また、その日の授業が計画通り進まなかったとして、例えば、評価方法の実例を学生に理解させるために予想外の時間がかかった、といった反省を筆者に語る教員もいた。

50代の経験を積んだ教員たちは、筆者に対して、カリキュラムに含まれていない事柄を盛り込んだ授業をしている、学生の理解の様子を観察しながら授業を進めている、授業での説明の後に必ず学生の日常生活に密接な実例を挙げて再度説明を加える、などといった授業への工夫を語ってくれた。

次に、各授業に対する教員の姿勢と、授業中に教員から学生に対して問われる質問についての参与観察を分析する。まず、オスマナバード DIET での授業の全体像を

探るために、各授業における、教員の授業への基本的な姿勢を分類した³⁾。これを下の表6に示す。

表6で「規律」と分類した授業では、教員が、授業時間を守って授業を開始・終了し、学生の真摯な受講態度を重視する姿勢を持っていた。ウルデュー・クラスの教員にこのタイプの教員が多かった。しかしこれは、権威主義的な態度というわけではない。例えば、ウルデュー語の教授法の授業では、教員は、学生の理解度に注意を払い、学生からの質問を歓迎し、学生との議論を好んだ授業をしていた。「信条」と分類した授業を行う教員は、例えば、「教員とは自ら生涯にわたって学ぶ者である。」といった教員としての信条を講義内で頻繁に学生に対して語りかけるタイプの教員によって行われていた。例えば、英語の教授法を担当していた教員は、学生にこのような教員としての基本的な姿勢を語ることで、学生の職業意識を喚起する効果がある授業を行っていた。

「対話」を重視した講義は、常に授業内容について学生と対話を行いながら授業を進める教員によってなされていた。例えば、学習評価についての授業で、教員は常

示」という分類は、よりアカデミックな内容を学生に伝えることを重視した授業を展開していた場合である。例えば、児童心理学や言語学が授業内容である場合、カリキュラムに定めた内容だけではなくより専門的な内容を学生に伝える授業がなされていた。

マラティー・コースの授業には、新情報提示が一番多く、ウルデュー・コースの授業には教員の信条を学生に語りかけるタイプの授業が一番多かった。しかし、ウルデュー・コースの授業には、規律を重視する授業と新情報提示を心掛ける授業も多かった。オスマナバード DIET の教員は、全般的にみると、授業内容によって表6に分類した基本的な姿勢を保ちつつ、学生の理解度を計りながら授業を進めていた。

授業の参与観察では、さらに、教員が授業中に学生に対してどのような質問・問いかけをするかを観察した。質問は、教員と学生のコミュニケーションのきっかけとなるからである。次頁の表7にこれを示す。

表7で「説明」と分類した問いかけでは、教員が授業の内容を繰り返して述べ、より易しい表現で要点を言い

表6: オスマナバード DIET の教員の授業に対する姿勢 (全44クラス)

	規律	信条	対話	雰囲気	カリキュラム	新情報提示	合計
マラティー・クラス	0 (0%)	4 (19%)	4 (19.0%)	0 (0%)	4 (19.0%)	9 (43%)	21 (100%)
ウルデュー・クラス	5 (21.7%)	6 (26.1%)	2 (8.7%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	5 (21.7%)	23 (100%)
合計	5 (11.4%)	10 (22.7%)	6 (13.6%)	4 (9.1%)	5 (11.4%)	14 (31.8%)	44 (100%)

に学生と話し合いをしながら授業を進め、学生は授業内容を一つ一つ確認しながら授業に出席していた。「雰囲気」と分類した授業は、教室内が穏やかで明るい雰囲気を持つように配慮する教員によって行われていた。特に授業内容が比較的難解ではない場合、例えば「児童の日常生活についての注意事項」といった内容の場合には、学生が児童について持っている知識・経験を引き出しながら授業を進める必要があり、教員は学生が発言し易い雰囲気作りを心がけた授業を構成していた。

「カリキュラム」と分類した授業は、初等教員養成カリキュラムに従って授業を展開することを最重視した授業であった。教員は、カリキュラムで扱う内容を説明し、学生がそれらの内容を熟知しているかどうかを確認しながら授業を進めていた。例えば、インドでは学生を対象としたスポーツ大会の開催があることなどを学生に知らせるといった授業がこの分類にあてはまる。「新情報提

換える。そして、学生の理解度を知るための問いかけを行う。授業内容が新しい内容や専門用語を用いた内容である場合には、教員はその内容に説明を加える必要がある。学生が理解し易いように実例を示したりする必要がある。学生の理解が得られていない場合には、重ねて説明がなされる。これは、授業で頻繁に用いられる方法である。「確認」は、短い問いを用いて学生の理解を確認する方法であり、学生からのうなずきや肯定的返答を確認して次のトピックに進むために行われる。「児童の健康と学修」といった話題では、学生が身直な事例を知っていることを確認することで、授業を滞りなく進行させることが出来る。また、「コンピューターの基本的動作」といった話題でも、順次学生の理解を確認することで、一コマの授業で学生全員が正確な理解をしているかどうかを確認しながら授業が行われる。

表 7:オスマナバード DIET の講義中の教員からの問いかけ(全 44 クラス)

	説明	確認	議論	思考の為の質問	稀な問いかけ
マラティー・ クラス	7 (16%)	6 (14%)	5 (12%)	4 (9%)	5 (11%)
ウルデュー・ クラス	10 (23%)	3 (7%)	2 (5%)	1 (2%)	1 (5%)

「議論」では、教員は学生とのより積極的な対話を誘導し、両者で意見交換を行いながら授業を進める。学生からの対応は散発的な場合もあるし活発な場合もある。例えば、初等教育での学修科目の教授方法の授業では、どのような方法が適切であるかを、教員と学生が議論しながら授業が進められ、学生が授業計画を作成する際に役立つように配慮がなされる。「説明」あるいは「議論」に分類した授業の展開の中で、「説明」や「議論」の後に「確認」がなされる場合もある。

「思考の為の質問」とは、「なぜだろう?」、「どのように?」、といった学生のより積極的な思考を誘導するための質問がなされる場合である。マラティー・コースの学生は比較的このような問いかけを歓迎する傾向にあり、「なぜ児童ひとりひとりの個性を尊重する必要があるのだろうか?」といった問いかけに対して、「児童はみな長所を持っているから」あるいは「児童の発達の様子は様でないから」といった答えが学生からなされ、教室は活発な雰囲気につつまれる。教員はこれらの答えを整理したりまとめたりしながら授業を進行させる。

「稀な問いかけ」と分類した授業では、教員が教員用のガイドブックを読み学生は授業時間の間これを聞いている、といった授業である。教員からの問いかけは少なく、学生はもっぱら教員の話聞くことに終始する。このタイプの授業では、教員の意識と学生からの評価に違いがある場合があり、教員は学生の思考力を刺激していると信じているが、学生は教員の授業への工夫が少ないと感じている場合があった。

授業のトピックによって、どのような問いかけが適切であるかに違いがあるので、一概にどの方法が良いかを断定することはできない。同 DIET 全体の傾向として、表 7 から分かるように、ウルデュー・クラスでは丁寧な「説明」を重ねる授業が多く、マラティー・クラスでは「確認」のための問いかけが多くみられた。「議論」と「思考の為の質問」を多用する授業はマラティー・クラスに多かったが、同時に「稀な質問」に分類した、教員の独白による授業もマラティー・クラスに多くみられた。

7. 授業の展開から

次に、これまでに検討した教員の基本的姿勢や問いかけが、授業でどのように行われ、授業の展開がどのように行われていたかを記述する。本稿では、まず、ウルデュー語話者が母語であるとして重視しているウルデュー

語の授業、インドの初等教育において教材の不備から手薄になりがちだと指摘されることが多い科学の授業、そして、初等教員が地域社会の調査を担う場合があるインドで必要とされる地域社会での調査方法、の 3 例の授業について取り上げる。最初の例はウルデュー語のクラスである。前述のように、ウルデュー語についての学修と同時にウルデュー語の教授法もこのクラスで学修される。教員は、あらかじめ、ウルデュー語の著名な作家についての短いエッセイを書いてくるように課題をだしていた。この教員は授業開始時には教室に入室する規律を重視するタイプの教員である。出席を取り、課題の提出を求める。素早く課題をチェックして、この課題の重要な点、例えばウルデュー語の作家の生涯や代表作、作家の作風の特徴などを盛り込んだエッセイを書くことが大事であることなどを学生に伝える。そして、ウルデュー語の文法の注意点を復習し、学生に例文を作らせる。学生からは、活発に例文の提示がなされる。黒板を利用し、重要な文法事項を板書する。それから、児童・生徒に文法を学修させる場合の留意点を述べる。教員は、学生に、児童・生徒が間違い易い点はどのような点であるかを質問し、学生との間で指導法の工夫を話し合う。最後に、その日の授業で学修した文法事項と教授法を要約し、次回までのエッセイの課題を告げて、授業を終了した。この教員は規律を重んじると同時に学生との議論を頻繁に行う教員であり、学生からの評価も高い教員であった。

次の例は、マラティー・クラスの、科学の授業である。教員が授業時間を通じて強調したのは、科学的に考える態度を養うという点であった。設備が充実していないオスマナバード DIET では、大掛かりな科学の実験を行うことは困難である。また、農村部の初等学校では教育機器が整っていない場合が多い。教員は、児童・生徒に、身近な日用品を用いて行うことができる実験を紹介し、児童・生徒にとって初等学校の教科書が重要な情報源であることを告げる。学生に、どのような日用品が科学の授業に活用できるかを問いかけ、学生との話し合いを行う。教員は、初等学校の教科書やカリキュラムを熟読し、児童・生徒の理解力の程度に合わせた授業を展開する必要を伝える。授業の最後にこれらの要点を黒板に板書して復唱し、学生は黒板のまとめをノートに記述して授業を終える。この教員の授業は、指導法の要点が適切に提示され、理解し易いと、学生から評価されていた。

教員の独白が中心であった授業の例をひとつあげる。インドの初等学校では、地域社会の活動・産業を学修する。このため、初等教員は養成課程で、地域社会についての調査方法を学修する。マラティー・クラスのこの授業では、教員が教員用ガイドブックを持参して教室に来た。この50代前半の教員は、地域調査の方法を教えることを学生に告げ、教員用ガイドブックを見ながら、地域調査の必要性を語った。黑板への板書はなかった。授業開始から5分ほど経過した時、教員は学生の一名を指名して、教員用ガイドブックを読むように指示した。指名された学生は20分ほどかけて、ガイドブックを読み続けた。授業の最後に教員は、ガイドブックに書かれている要点をクラスの学生全員(約50名)に一人ずつ復唱させ、授業を終えた。教員は筆者に、要点を復唱させることで考えさせている、と語った。しかし、学生たちは筆者に、教科書や学生用のガイドブックにも書かれている内容の繰り返しなので新鮮味のない授業であると語った。

インドでは、日本の大学の大半が実施している学生からの授業評価を行っている大学はほとんどない。しかし、筆者の参与観察では、学生と親しくなるにつれ、学生から授業や教員についての評価を聞くことが多くなった。学生に語りかける授業を行う教員への評価が高く、問いかけの方法や内容は授業内容によって異なるが、学生は授業中の教員とのコミュニケーションを望んでいた。

8. おわりに

本稿では、インド・マハーラーシュトラ州南東部の州立教育研究所での参与観察をもとに、教員の授業の特徴を検討した。調査対象のDIETでは、教育機器が不備であり、教員にも欠員が多い。従って授業は従来の講義形式が多かった。このような環境ではあるが、教員の多くは、授業に対してそれぞれの姿勢を持ち、学生への問いかけを含んだ授業を展開していた。

2015年現在、全インドには570以上のDIETがあり、初等教員養成を実施している。連邦政府レベルの研究所による調査が指摘したように、全国のDIETの様子は一律ではないため、本稿の調査結果を安易に一般化することは出来ない。だが、本稿で検討した事例は、DIETでの初等教員養成が、設備の不足や教員数の不足などの様々な問題を抱えつつも展開されており、教員の授業への配慮・工夫も行われている様子を示している。

インド国立研究所³²⁾は、2005年に発表した「国のカリキュラムの枠組み2005」³³⁾で、現職教員や学生からの視点を検討する必要性を示唆している³⁴⁾。初等教員養成課程は、教員無しには成り立たないし、同時にそこで学修する在学生無しにも成り立たない。質的充実を課題とする段階に達したインドの初等教育の今後の研究課題のひとつとして、初等教員養成機関の教員についての、県レベルでの研究の継続が望まれる。

引用文献・注

- 1) 1950年発布の憲法では、45条で、「国は本憲法発布から10年以内に14歳を終えるまでの全ての子どもに無償義務教育を与えるよう努力しなければならない。」と述べた。
- 2) Sarva Shiksha Abhiyan, SSA と略称される。
- 3) National Institute of Educational Planning and Administration (NIEPA), 2005, Elementary Education in India – Where do we stand? New Delhi, NIEPA, p.217
- 4) National University of Educational Planning and Administration (NUEPA), 2012, Elementary Education in India – Progress towards UEE, New Delhi, NUEPA, p.36
- 5) Government of India (GOI), 2009, National Knowledge Commission: Report to the Nation 2006-2009, New Delhi, National Knowledge Commission, p.46
- 6) National Policy on Education 1968, NPE68 と略称される。
- 7) GOI, 1968, National Policy on Education 1968, New Delhi, Ministry of Education, pp.2-3
- 8) GOI, 2012, Vision of Teacher Education in India: Quality and Regulatory Perspective, New Delhi, Ministry of Human Resource Development (MHRD), p.4
- 9) National Policy on Education 1986, NPE86 と略称される。
- 10) GOI, 1986, National Policy on Education 1986, New Delhi, MHRD, p.26
- 11) GOI, 1989, District Institutes of Education and Training: Guidelines, New Delhi, MHRD, p.3
- 12) Dyer, Caroline, Archana Choksi, 2004, District Institutes of Education and Training: A Comparative Study in Three Indian States, Leeds (UK), DFID, p.53, p.78
- 13) District Institute of Education and Training: Guidelines
- 14) 前掲書, GOI, 1989, p.4
- 15) 前掲書, GOI, 1989, pp.9-15
- 16) National Council for Teacher Education, NCTE と略称される。
- 17) NIEPA, 2001, District Institutes of Education and Training: A National Evaluation, New Delhi
- 18) 前掲書, NIEPA, pp.70-71
- 19) 前掲書, NIEPA, p.72
- 20) National Institute of Advanced Studies (NIAS), 2007, DIETs: Potential and Possibilities, Bangalore, NIAS, p.14
- 21) GOI, 2011, Census India 2011, GOI, <http://censusindia.gov.in/>
- 22) NUEPA, 2008, Elementary Education in India: Progress towards UEE, New Delhi, NUEPA, p.118. インドでは初等教育の就業年限が7年の州と8年の州がある。初等・中等教育が合計12年である点は、全国的に統一されている。
- 23) 前掲書, NUEPA, 2008, p.118
- 24) 前掲書, NIEPA, 2001, p.56
- 25) <http://www.census2011.co.in/census/district/363-osmanabad.html>
- 26) Maharashtra Prathamik Shikshan Parishad, 2005, Sarva Shiksha Abhiyan (Osmanabad) AWP&B 2006-07, Mumbai, Maharashtra Prathamik Shikshan Parishad, pp.44-45, p.118
- 27) Maharashtra State Council of Educational Research and Training, MSCERT と略書される。
- 28) MSCERT, 2005, Curriculum of Diploma in Teacher Education, Pune, MSCERT, pp.5-7
- 29) インドの初等学校では、地域言語、国の言語とされるヒンディー語、そして英語が学修される。
- 30) インドでは、初等教員は12年間の学校教育終了後、2年間の養成課程(DIETもその一つ)で養成される。中等学校教員資格を得るためには、12年間の学校教育終了後にまず大学教育(学士号を取得)してから、1年間の中高等学校教員養成課程を終了する必要がある。このため、本稿では、アカデミックな学歴と教育関係の学歴を別に表示した。
- 31) 参与観察を行った44クラスには1学年のクラスと2学年のクラスがあったが、授業についての教員の姿勢に、学年に違いによる差異は認められなかった。初年度での導入に意義を持たせた科目(児童を評価するための方法を学ぶ Educational Evaluation など)はあるが、これらの科目が1年次の科目だからという理由で授業への姿勢を教員が変えるということはなかった。また、授業科目の特性が、授業への姿勢や授業中の質問形式に大きく影響していた。同一教員が「英語」と「教育心理学」を教えており、前者では「説明」に分類した質問が多く後者では「思考の為の質問」が多い、といっ

た特徴が見られた。しかし、「稀な問いかけ」に分類した授業では、教員の個性からほとんど質問をしない授業が観察された。

- 32) National Council of Educational Research and Training, NCERT と略称される。
- 33) NCERT, 2005, National Curriculum Framework 2005, New Delhi, NCERT
- 34) 前掲書, NCERT, 2005, p.107