

インド・マハーラーシュトラ州の初等教員養成課程 — 県レベルのフィールド調査から

赤井 ひさ子

(東海大学福岡短期大学)

1. はじめに：問題の背景と本稿の目的

インド連邦政府は、独立（1947年）後の1950年発布の憲法が目標とした初等教育普遍化⁽¹⁾の完全実施を達成すべく、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⁽²⁾」を全国的に展開している。この結果、初等教育就学率は大きく上昇し、2004年度には教育普及に遅れがあるとされてきた農村部でも82.46%となり⁽³⁾、さらに2010年度には全国平均99.89%にまで上昇した⁽⁴⁾。現在のインドは、初等教育の量的拡張を重視した時期から質的充実を目標とする時期へと移行したといえる。この文脈において、初等教育を担当する初等教員の質が再検討されるようになった⁽⁵⁾。

現在のインドの初等教員は、連邦政府が示す指針のもとに、各州政府が養成カリキュラムを作成し、州下の各県で養成される。従って初等教員養成の進展の検討は、州下の県レベルでの調査が必要である。本稿では、連邦政府・州政府の刊行物と教員養成関連文献を参考にし、マハーラーシュトラ州南東部の県レベルの教育研究所でのフィールド調査（2009～2011年）をもとにして、初等教員養成課程で学ぶ学生の就学意識、初等教員養成課程についての見解などについて考察する。

2. インドの初等教員養成と研究動向

インドの学校教育の動向は、連邦政府が毎年発刊した教育年報で知ることができる。

すでに1952年度の年報が、教員養成の改善には量的拡充・質的改善の双方が必要だ⁽⁶⁾と記述していることから、連邦政府が教員養成の重要性を早期に認識していたことが分かる。だが、各州で就業年限や教育課程が異なる初等教員養成制度故に、全国的な養成政策を実施に移すことは困難であった。1968年に発表された独立後初の「国家教育政策決議1968（NPE68）」⁽⁷⁾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」（GOI, 1968, pp. 2-3）と述べたが、具体的な初等教員養成政策は示さなかった。1973年には全国教員教育協会（NCTE）⁽⁸⁾を設立し、全国的な教員養成の指針の作成に取り組んだが、1978年に発表された文書は当時の教員養成の状況を考慮して、初等教員養成のための5種類の異なる提案を示した⁽⁹⁾。

そして、独立後40年あまりを経た1986年の「国家教育政策決議1986（NPE86）」⁽¹⁰⁾によってようやく、全国の州下の各県に県教育研究所（DIET）を設立し⁽¹¹⁾、県レベルで初等教員養成を実施する方策が全国的実施に移された。DIETは連邦政府が計画立案を行い費用も負担して設立するという初等教員養成政策であった。全国の初等教員養成は、12年間の初等・中等教育修了者を入学させる2年間の養成課程へと統一された。

DIETは1987年から順次開設され、連邦政府文部省は1989年にDIET設置についての「ガイドライン」⁽¹²⁾を発刊した。それによれば、DIETは県下の初等教育振興のため

の研究機関であり、地域に根ざした初等教員養成を実施する機関である⁽¹³⁾。このため、「ガイドライン」は、県下の実情に合わせた初等教員養成の展開を奨励している⁽¹⁴⁾。また、DIETは県下の私立初等教員養成校に連邦政府と州の方針を伝え、指導する役割も担っている。国立教育政策研究所（NIEPA、現NUEPA）⁽¹⁵⁾は2001年に全国のDIETを調査し、各DIETは、州レベルではなく県レベルでの検討が必要だ⁽¹⁶⁾、と指摘した。上記の経緯からも、各県でのDIETの初等教員養成の実情調査が必要である。

1960年代の初等教員養成機関在學生については、「下層中流階層出身が多いこと、経済的困難や中等教育修了試験の成績が平均点以下（下位）であることから初等教員養成機関に入学した者が多いこと」（Ruhera 1970, p. 43）を指摘した研究がある。また、養成課程での学修が時代の変化に対応しておらず、「養成課程自体が教職への不満の原因となっている」（Ruhera 1970, p. 44）とも指摘された。

教育関係の研究は1980-1990年代にかけて増加したが、教員養成に関する研究は全体の1割以下であった⁽¹⁷⁾。さらに、歴史的な研究、比較研究、参与観察などが充分でない⁽¹⁸⁾、研究手法の欠点についても指摘されている。

また、西部3州の6ヶ所のDIETの比較研究は、DIETでの教授方法が「ガイドライン」が奨励した学修者中心の学修法ではなく「旧来の講義法中心である」（Dyer 2004 p. 78）ことを明らかにした。21世紀に入っても、「教員の潜在的な能力の開発はほとんどの場合議題に上がっていない」（Batra 2009, p124）との指摘から分かるように、教員養成の研究は不十分なままであり、上述の、1960年代の初等教員養成課程在學生の事情以降の変化も調査されていない。そして、教員養成の学修の主体となる養成課程在學生に焦点をあてた研究は、管見する限りみ

あたらない。従って本稿では、県レベルでの初等教員養成について、養成教育を受けるDIET初等教員養成課程在學生に的を絞って、考察を進める。

3. マハーラーシュトラ州と南東部のDIET

インドは29の州と5つの連邦政府直轄地を持つ他言語多民族国家であり、広大な国土と11億人を超える人口を持つ。初等教員養成課程在學生の質的調査を行うために、マハーラーシュトラ州を選んだ。同州はインド西部に位置し、人口1億2千万人を擁し、面積は全インドの約9%を占め⁽¹⁹⁾、商業都市ムンバイを持つ一方農業も盛んであり、連邦政府もその動向に注目している。そして、2006年度の調査結果では、同州の教員は教員免許を持つ者が87.9%と全国平均（78.2%）よりも多く⁽²⁰⁾、前期初等教育修了児童が後期初等教育に進学する割合も93.8%と全国平均（83.7%）を上回っている⁽²¹⁾。初等教育の施設面では、学校内に水飲み場（Drinking water facility）を確保している学校が99.89%と全国平均（97.10%）を上回っている⁽²²⁾。これらから、質的側面の考察に適切な州であると判断した。

同州の35県のうち、DIETは34県に設立されており（2011年度）、DIETの活動が州全体で軌道に乗っている。州レベルの州教育研究所（MSCERT）⁽²³⁾が州内のDIETを指導・監督する。同研究所では、初等・中等教育と2年間の初等教員養成のカリキュラムを作成し、州内の全ての初等教員養成機関ではこの初等教員養成カリキュラムに準じた教員養成を実施する。

2004年度に作成されたカリキュラム⁽²⁴⁾は、知的能力、知的能力に基づく教育活動、教職の社会的責任の自覚と児童への愛情⁽²⁵⁾を養うことを目的としている。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)、社会調査法)と実習科目(初等教育での学修科目である、三言語⁽²⁶⁾、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法)から構成されている。社会奉仕活動(1年次)と教育実習(2年次)も行われる。

このカリキュラムの特徴は、2年間の学修を終えて修了試験に合格した後に半年間のインターンシップ(初等学校あるいは初等教育を実施している機関で常勤教員と同じように勤務する)⁽²⁷⁾を義務付け、インターンシップ修了後に初等教員資格が与えられることであった。しかし、このインターンシップは、2011年度に、財政難(インターンシップを行っている者に対して若干の給与が支払われていた)を理由として廃止された。また、初等教員資格を持つ者が州立初等学校への勤務を希望する場合には、州政府が実施する統一採用試験に合格する必要がある。

養成機関の入学者選抜は、私立養成校の場合は各校が行うが、DIETでは後期中等教育修了試験の成績を基にした州内での選抜によって入学者を決定する。出身県以外のDIETへの応募も可能である。この選抜がコンピューターを使用した公正なリストに基づくことと、DIETの養成課程が州立であり学費も廉価であることから、初等教員志望者の多くがDIETの養成課程への入学を希望する。

マハーラーシュトラ州南東部は、州内では比較的后進地域とされており、初等教育は1980年代から普及した。しかし、本稿で検討するオスマナバード県(人口約150万人)⁽²⁸⁾は初等教育の発展が順調で、初等教育への就学率がほぼ100%で、初等教員のほぼ100%が有資格者である⁽²⁹⁾。インドでの一般的認識では初等教員は社会的地位が低く⁽³⁰⁾、給与も中等教員と比較して安い。し

かし、同州南東部諸県では、州立初等学校教員職は、安定した収入を得る堅実な職業とされている。

同県のDIETは1995年に州立初等教員養成校を改組して開設された。同DIETは州内で唯一、マラティー語(マハーラーシュトラ州の言語)コース(定員50名)と、この地域に約20~30%の人口を持つムスリム住民を中心とした言語であるウルデュー語コース(定員50名)を開設しているDIETである。これらの背景から、同DIETを県レベルでの初等教員養成を調査するDIETとして選択した。

オスマナバードDIETでもマハーラーシュトラ州教育研究所作成のカリキュラムに従った科目を学修する。同時に同DIETでは、教育実習の展開で、県内の80%の人々が居住する農村部の事情を加味した独自の運営を行なう。カリキュラムでは2年次に実施するとされている教育実習を、1年次と2年次の両方で行い、農村部で1週間から10日、都市部で1週間から10日実施する。すなわち、2年間の養成期間中に4回の教育実習を行なう。また、教育実習に先立って、学生は授業計画・補助教材を作成し、学内でグループごとに各自が作成した授業計画を実演する。さらに、教育実習の前に、3日間初等学校を訪問して実際に授業を行う経験を持たせ、教育実習に備えるように配慮されている。

マラティー・コースには9名の教員が、ウルデュー・コースには7名の教員がいる。教員は複数の科目を教えている。必要に応じて外部講師を招聘する場合もある。マラティー・コースの教員は州レベルの採用で、ウルデュー・クラスの教員は県レベルの採用である。マラティー・コースの教員は初等教員養成課程での授業以外に、県内の初等教員への現職教育と指導、他初等教員養成校での指導、州内の中等教育修了試験の監督、州レベルの研修への出席などの様々

な職務を担当しており、養成課程の授業の運営に支障をきたす場合がある。

マハーラーシュトラ州内の DIET の問題点として開設当初から指摘されてきたのは、施設設備の不備である⁽³¹⁾。同 DIET は 2009 年に新校舎に移転したが、図書室や理科実験室が新築される予定であった地下 1 階の工事は中断されたままであった。1,000 冊あまりの蔵書を持つ図書室は 1 階に仮設置されていた。調査期間中に、学生が使用するコンピューターは 7 台に増えたが、これらはインターネットに接続されていなかった。授業形態は講義法を中心としたものであったが、教員によっては授業中に学生との討議を頻繁に行い、学生に対して多くの質問をし、学生も活発に答えていた。

4. 初等教員養成課程在學生へのアンケート調査

以下に、オスマナバード DIET 在學生へのアンケート調査結果を検討する。初等教員養成課程は各クラスの定員が 50 名でマラティー・クラスとウルデュー・クラスがあり、1 年生と 2 年生で合計約 200 名の学生が在籍している。アンケート実施時期は 2010 年 2 月と 8 月（回答率は 80% と 74%）であった。まず、次の表 1 に示す、在學生の出身階層分布の特徴を検討する。

DIET 以外の私立初等教員養成校では学生の約 7 割強が女子学生であるが、表 1 から分かるように、同 DIET は州立校であり、州立初等学校教員採用試験の合格者が多いために男子学生も多く進学し、男子学生の割合は全在學生の 4 割近い。マラティー・クラス、ウルデュー・クラスともに、女子学生のほうが一般諸階級 (General) 出身者が

表 1 : 初等教員養成課程在學生の所属階級 (カースト) (N=156、2010 年 2 月)

	マラティー・クラス	ウルデュー・クラス	合計
<u>女子学生</u>	<u>39 名 (100%)</u>	<u>52 名 (100%)</u>	<u>91 (100%)</u>
一般 (General)*	25 (64.2%)	33 (63.5%)	58 (63.7%)
OBC **	7 (17.9%)	14 (26.9%)	21 (23.1%)
SC/ST など ***	7 (17.9%)	3 (5.8%)	10 (11.0%)
無回答	0 (0%)	2 (3.8%)	2 (2.2%)
<u>男子学生</u>	<u>43 名 (100%)</u>	<u>22 名 (100%)</u>	<u>65 (100%)</u>
一般 (General)	15 (34.9%)	9 (40.9%)	24 (36.9%)
OBC	11 (25.6%)	5 (22.7%)	16 (24.6%)
SC/ST など	16 (37.2%)	8 (36.4%)	24 (36.9%)
無回答	1 (2.3%)	0 (0%)	1 (1.6%)
合計	82 名	74 名	156 名

* 留保政策 (Reservation) の対象にならない一般諸カースト (カテゴリーという事もある) を General と呼ぶ

** Other Backward Caste は経済的理由などで社会的に不利益を被っている諸カースト

*** Scheduled Caste/Scheduled Tribe は階級制度のため社会的に不利益を被っている下層諸カースト / 少数部族マハーラーシュトラ州では特に後進下層階級である人々に対しても保護政策を実施している

多い。また、特にマラティー・クラスの男子学生で、以前は高等教育に進学することが少なかった留保政策の対象となる諸階級(OBC、SC/ST等)出身者が多くなっている。インド社会で若者の進路選択が流動的になっていることを示す資料として興味深い。

下の表2は、同 DIET 在学生の家庭環境を示す表である。9割近くの学生が家庭での使用言語が単一であると回答している。ヒンディー語が第一言語であるとの回答もあった。一般的に、ウルデュー語話者は州言語であるマラティー語を理解するが、マラティー語話者はウルデュー語を理解しない。マハーラーシュトラ州では英語が初等教育1年から学修されるが、多くの学生が、教育実習で教えた科目についての設問で、英語を教えることが難しい科目であると回答した。この背景には、同 DIET 所在地域では英語が日常的には用いられていない点があるだろう。父親の職業については、マラティー・クラス(農業従事者が多数)とウルデュー・クラス(自営業が多数)で大きく差がある。母親の就業については、衣服の縫製工場等での工場勤務、農業に従事、

との回答があった。

次の表3は、同 DIET 在学生の両親の教育程度を示したものである。

父親よりも母親に初等教育未就学者が多いこと、初等教育に関しては、ウルデュー・クラスの両親の方が初等教育に未就学者が少ないことが特徴である。高等教育については、父親のほうが母親よりも修了者が多いが、全体としては父親の高等教育修了率はマラティー・クラスで16%、ウルデュー・クラスで11%であることから、同 DIET 在学生には、後期中等教育を終えたあとの教育、つまり高等教育を受ける第一世代が多いことになる。

以下の表4は、同 DIET の初等教員養成課程への入学動機を尋ねた結果である。

ウルデュー・クラスの回答者に「教職は貴い職業」との回答が多く、ウルデュー話者コミュニティでの職業意識を示す回答として注目される。教職への興味を得た理由として、マラティー・クラスの64%、ウルデュー・クラスの76%の学生が、初等教育就学時にロール・モデル(Role Model、模範となる人物)といえる教員に出会ったか

表2：初等教員養成課程在学生の家庭環境 (N=156、2010年2月)

	家庭での使用言語	父親が農業に従事	父親が自営業	母親が主婦
マラティー・クラス	マラティーのみ 87%	57.3%	7.3%	80.8%
ウルデュー・クラス	ウルデューのみ 91%	18.9%	45.9%	89.2%

表3：DIET 在学生の両親の教育程度 (N=156、2010年2月)

	父親が高等教育修了	母親が高等教育修了	父親初等教育未就学	母親が初等教育未就学
マラティー・クラス	16.0%	3.0%	17.1%	34.1%
ウルデュー・クラス	11.0%	4.5%	6.8%	24.3%

表4：DIET 初等教員養成課程への入学動機 (N=156、2010年2月)

	教職は聖職	教職への興味	経済的自立	女性に適職	家族の意向	その他
マラティー・クラス	35.4%	34.1%	13.4%	7.3%	3.7%	6.1%
ウルデュー・クラス	41.9%	37.8%	8.1%	6.8%	1.4%	4.1%

らと回答しており、初等教員が児童に与える影響が大きいが分かる。同 DIET がある地域では一般的に、初等教員職は女性に適職であると考えられている。家族の意向で初等教員養成課程に入学したという回答は少なく、回答者の多数が自分の意思で初等教員職を志望している。また、将来の勤務形態についての設問では、多くの回答者（マラティー・クラス 92%、ウルデュー・クラス 91%）が、州立初等学校での勤務を希望すると回答しており、自分の第一言語で授業ができる点と安定した収入を確保出来る点を理由としてあげた。

インドでは、前期中等教育修了時と後期中等教育修了時に州内統一修了試験⁽³²⁾があり、通学さえしていれば卒業できるというわけではない。後期中等教育では理系・文系・商業系に分かれた学修課程で学校教育が行われる。そこで、前期中等教育修了試験の成績（合格点が 40%、平均点は 60%程度）を記入する設問を設けた。回答結果は、マラティー・クラス在学生の成績は平均 75%、ウルデュー・クラス在学生の成績は平均 66%であった。ウルデュー・クラスには、宗教教育機関で教育を受けた学生がおり、このような進路選択をした者も中等教育修了を証明するための州内統一試験の受験が可能であることから、ウルデュー・クラスの学生の学力が劣っていると即断することは出来ない。回答者の中には後期中等試験の結果を記入した学生がおり、難関大学への入学も可能な 90%以上の成績を収めた学生も複数在籍していることが分かった。先

に言及した 1960 年代の研究と比較すると、初等教員養成課程在学生の学力は向上していることが、同 DIET の事例から理解できる。

前述のように、同 DIET では、教育実習で独自の運営を行っている。一連の教育実習についての学修で最も印象的であった事柄を尋ねた結果を次の表 5 にまとめた。

記述欄を用意したこの設問では、次のような回答を得た。「児童の様子を授業時間にも休み時間にも実際に観察出来た。」「DIET で学修した児童心理等の科目を参考にして将来教職についての教育実践に備えることが出来た。」「常勤の教員と同じような勤務を経験し、教員となる自信が持てた。」「授業を行うだけではなく、小学校の全てを観察することができた貴重な体験であった。」「改めて教員となる意欲を持つことが出来た。」「学校運営について実際に体験することが出来たので、職務への理解が深まった。」「作成した授業計画に基づいて、DET で学修したいろいろな教授法を実践することが出来た。」「農村部と都市部の両方で教育実習を経験し、児童や学修環境の違いについて知ることが出来た。」これらの回答から、同 DIET での教育実習は実践的な効果を持っていると推測できる。

初等教員資格を持つ者が州立初等学校での勤務を望む場合には、州が実施する統一採用試験に合格しなければならない。そして、在学生の多くが州立初等学校での勤務を望んでいる。そこで、この試験の合格者が良い教員となるか、すなわち試験の信頼性についての設問を用意した。次の表 6 に

表 5：教育実習から学んだ事柄（N=145、2010 年 8 月）

	児童の実態	自信がついた	貴重な経験	教職への意欲	学校運営	教授法実践	NA
マラティー・クラス	26.0%	8.2%	28.8%	8.2%	1.4%	23.3%	4.1%
ウルデュー・クラス	22.2%	5.6%	15.3%	8.3%	16.7%	23.6%	8.3%

表 6：州内統一実施州立初等学校教員採用試験の信頼性 (N=145、2000 年 8 月)

	合格者は良い教員となる	必ずしもそうではない	NA
マラティー・クラス	65.8%	30.1%	4.1%
ウルデゥー・クラス	81.9%	16.7%	1.4%

その回答結果を示した。

同試験の結果を信頼できるとした理由としては、「競争倍率の高い試験に合格するためには努力が必要であり合格者は良い教員となる。」「教育の知識と一般知識を問う試験に合格した者は教員としての可能性がある。」という回答が多かった。合格者が必ずしも良い教員となるわけではないと回答した理由としては、「同採用試験が選択式の問題を主としたものである。」「教員への適性の判断は知識を問う試験だけでは不十分である。」そして、「良い教員となるには経験が必要であり採用試験の結果だけで良い教員となるわけではない。」という回答が多かった。

インドでは各種の試験対策のための予備校や補習コースが多く開設されており、この採用試験対策のためのコース（3ヶ月から半年）も各地に開設されている。主催者は退職した教員などである場合が多い。在学生はこの採用試験を、通過しなければならない現実的な問題と認識している。参与観察では、在学生たちがこのようなコースに参加するかについて話し合っている場面に多く出会った。

5. 初等教員養成課程在学生へのグループ・インタビュー

フィールド調査では、オスマナバード DIET の初等教員養成課程在学生へのグループ

プ・インタビューを実施することができた。インタビュー対象者は、アンケート調査に詳細に答えた回答者の中から選び、当該在学生に了解を得た上で 2010 年 8 月に実施した。対象者は合計 14 名で、女子学生が 10 名、男子学生が 4 名であった。また、マラティー・クラス学生が 6 名でウルデゥー・クラス学生が 8 名であった。インタビューは同 DIET 内で行われた。

まず、DIET の初等教員養成課程への入学動機をさらに詳しく質問した。次の表 7 に結果を示す。

経済的事情を入学動機とした学生は、初等教員養成課程が 2 年間だが大学教育は 3 年間（インドでは大学教育が 3 年間）であること、DIET の初等教員養成課程が州立で学費が廉価であること、そして、3 年以内に安定した職務を得られる希望があることを入学動機であると述べた。家族の選択であると答えた学生は女子学生で、同 DIET の所在地とその周辺地域では初等教員職は女性にふさわしい職業と考えられていること、幼い弟妹がおり早期に職に就きたいことが入学動機であると語った。

ロール・モデルの存在を強い就学動機としてあげた学生達は、初等教育就学時から初等教員に憧れており、自分もロール・モデルのような理想的な初等教員になりたい、と述べた。さらにどのような初等教員を理想としているのかを訪ねたところ、児童に愛情を持つこと、児童の質問に分かり易く

表 7：グループ・インタビューでの初等教員養成課程への入学動機 (N=14、2010 年 8 月)

入学動機	経済的事情	家族の選択	ロール・モデル	教育に貢献する	合格したから
回答数	1 (7.1%)	1 (7.1%)	2 (14.3%)	9 (64.3%)	1 (7.1%)

また辛抱強く答えること、児童の発達段階に応じた指導が出来ること、等の資質を備えていること、という回答を得た。

教育に貢献したいという回答の理由は多様であった。「国造りの基本となる初等教育に貢献したい。」「初等教育は人の生涯の基本となる教育であるから初等教育を担当する初等教員になりたい。」という答えはどの回答者にも共通するものであった。「次世代を導く職業である。」「地域社会の発展に貢献できる。」という回答もあった。また、「初等教員の職務は激務であるが、やり甲斐のある仕事だ。」という答えもあった。全14名の回答者のうち8名(57%)が、理想とする初等教員についてのロール・モデルを持っていると語った。入学動機を、DIET初等教員養成課程に合格したからであると答えた学生は、初等教員以外の職業に就くことを希望してはいるが、初等教員養成課程で学修することを後悔しているわけではないと語った。

初等教員養成課程は2年間が就業年限であり、学歴としては準学士(Diploma)となり、初等教員免許を取得する。中等教員となるためには、大学から学士(Degree)を得て、さらに1年間の中等教員養成課程で学ばなければならない。また、初等教員は学歴が低いので中等教員より給与が安い。そこで、初等教員養成課程の就業年限が3年になり学士資格も得られるとしたらどう思うか、という質問をした。14名中の13名(92.9%)が、初等教員養成課程は2年間で充分であると述べた。そして、現在学修しているカリキュラムは実用的なもので、初等教員養成に適切な内容であると回答した。1名の

学生が2年間は短いと答えたのでその理由を尋ねたところ、授業以外に補助教材や授業計画の作成などに多くの時間を費やす必要があるから、と答えた。この問いに対して在学学生達が強調したのは、DIETでは自ら学ぶこと、つまり自習が大切であるという点であった。

初等教員養成課程修了者の学歴が大学卒業業者よりも低い点に対する対策としては、将来勉強を継続して、大学卒業資格や中等教員資格を取得することが可能であるとの回答を得た。インドでは、通信教育が盛んに行われており、教職に限らず、職務についてからもこのような形態で教育・勉強を継続する人々が多数いる。既婚女性が勉学を継続する例も多く見られる。一例をあげれば、マハーラーシュトラ州政府は大学レベルの通信教育を提供している。実際に、すでに同DIETの初等教員養成課程に在学中に、マハーラーシュトラ州政府が運営する通信教育の大学で大学卒業資格を得るために学んでいると回答した学生が複数いた。

次に、DIETで初等教員養成を担当する教員(Teacher educator)に対する評価を問いかけた。次の表8にこの結果を示す。このような質問は極めて稀に問われるものである。

同DIET教員が概ね良い教員であると答えた学生は、教員が、在学学生が作成した授業計画を添削する点と、教育実習前に学内で模擬授業をした時に指導を行う点を理由としてあげた。授業方法・知識・経験が優れた教員がおり、そのような教員は授業構成が巧みであり、学生との対話を尊重するとの指摘もあった。一部の教員は有能である、

表8：グループ・インタビューでの教員に対する評価(N=14、2000年8月)

	概ね教員	一部良い教員	良い教員ではない	回答保留
マラティー・クラス	2名	2名	1名	1名
ウルドゥー・クラス	4名	2名	2名	0名

あるいは良い教員ではないと答えた学生は、州政府の認可を受けた出版社が教員用に編集した授業のためのガイド・ブックを読み上げるだけというような授業をする教員がいることを理由として答え、授業から実用的知識・最新の知識が得られないと語った。また、教育実習での経験を考え合わせ、教員が行った模範授業は実際の初等教育現場の実状を反映しているとは言えないので、より教育現場に近い指導を望むという指摘もあった。回答を保留したいと述べた学生は、同 DIET の学修では自ら学ぶ姿勢が大切であり、自習が必要であると語った。

今回のグループ・インタビューで全ての回答者が言及したのは、同 DIET の施設・設備の不充分さであった。例えば、前述のように地下室部分の工事は中断されたままだったので、地下室に設置される予定の理科実験室が無い。そこで臨時の理科実験室として2教室を割り当てたが、これらは実は、ウルデュー・クラス学生のための教室となっていた。つまり、同 DIET には理科実験室が事実上無く、ウルデュー・クラス在学学生は自分たちの教室が無いという状況であった。在学学生は同 DIET が地域の初等教育振興を目的とした研究機関でもあることを承知しており、州立のこのような研究所には最新の施設・設備が備わっている必要があると語った。

6. 初等教員養成課程在学学生へのパーソナル・インタビュー

グループ・インタビューの結果を踏まえて、4名の在学学生にパーソナル・インタビューを申し込んだ。実施時期は2011年2月である。以下にこの結果を記述する。2名の女子学生には、彼女たちの自宅でインタビューを行った。2名の男子学生には、同県から発着するバスのターミナルの近くの、ミルク・ティーと軽食を提供するレス

トラン（チャイ屋と呼ばれる屋台よりはかなり広く、造りもしっかりしている）の隅に席をとり、インタビューを行った。

学生1はマラティー・クラスの女子学生で、後期中等教育では理系分野を専攻し、修了試験で93%を取得した優等生（Merit holder）である。彼女の自宅を訪問し、全家族に紹介され、ミルク・ティーと手作りの菓子でもてなされた。父親は中等学校の英語教員で、識字者の母親は専業主婦、弟妹がいる。訪問日は、同 DIET の授業が早く終わった日であった。父親は勤務校から急いで自宅に戻ってきて筆者を歓迎してくれた。父は彼女がエンジニアになると期待していた。しかし、彼女は初等学校在学時に、ロール・モデルとなる教員に出合ったので、初等教員になりたかった。彼女の希望を支援してくれたのは母親であった。

入学当初学生1は、校舎が新しくなったこともあって、よい設備を期待したが、この期待は現実とはならなかった。彼女は、DIET のような州立の研究・教育機関には最新の施設・設備が必要だと力説した。学生1は、州教育研究所作成のカリキュラムについて、初等教員養成にふさわしいものであり、就業年限も2年間が適当だと語った。同 DIET の教員については、教員の多くはよいカリキュラムを充分活用していないと述べ、よい教員は少ないと批判した。

彼女は、児童にとって、全ての初等教育での学修科目が重要だと語り、自分は全科目を教える自信があるが、特に、音楽を重視した教授法を実践したいと述べた。理由を尋ねたところ、特に低学年の児童には楽しみながら学修することが必要であり、音楽を活用することで楽しい学修を展開できるからだ、と答えた。

学生1は、近くの塾（Coaching school）で初等学校児童の指導をしており、病気がちな母親を助けて弟妹の世話もしている。これに加えて彼女は、州政府提供の通信教

育で、大学卒業資格を得るために勉強もしており、3年間で大学卒業資格を取得する見込みだと語った。彼女は、まず初等教員としての経験を積みたいと考えているが、将来の希望を持っている。前述のように大学教育修了資格を得る見込みがあるが、その後も勉強を継続して、中等教員の資格も取得したいと考えている。そして将来は、DIETの校長となるか、あるいは、州教育研究所の研究員になりたいと望んでいる。

学生2は女子学生で、後期中等教育では理系分野を専攻した。後期中等教育修了試験では80%を取得し、医療分野の仕事に就くことを希望していた。父親はかなり広い土地持ちの農業経営者であり、両親とも識字者である。彼女はヒンディー語を第一言語とするムスリム家庭の出身であるが、初等教育はマラティー語で授業をする学校を修了し、中等教育は英語を教授言語とする学校を修了した。このためマラティー語が堪能であり、同DIETのマラティー・クラスに在籍している。

また、学生2はオスマナバード県に隣接する県の出身である。通学が不可能なので、同県の親戚の家に下宿している。この親戚の家には、同DIETのウルデュー・クラスの学生が数名一緒に下宿している。学生達は自炊をし、夕食後には一緒に勉強をして情報交換をするので、学修に有利だと語った。また、下宿先にいる時にはムスリムの務めとしての1日5回の祈りを行う。彼女は、友人達からウルデュー語を教えてもらっている。

学生2の下宿先を尋ねたのは日曜日であった。学生2と友人達・親戚が筆者を歓迎し、ミルク・ティーとビスケットをふるまってくれた。学生2と友人達は、筆者が同DIETと教員達をどのように評価しているかを知りたがった。筆者は、同DIETの施設・設備が不十分であることを述べ、学生たちからの評価が高い教員に言及することなど

を注意深く行い、学生2と友人達からの信頼を失わずにインタビューを継続することができた。

学生2の両親は、女性が職業を持つ場合は初等教員が適職だという考えを持っていた。弟妹がいること、一般にムスリム・コミュニティでは初等教員を女性の適職と認識していることなどを考え合わせ、まず両親の希望を尊重しようとも考え、近隣諸県で評価が高いオスマナバードDIETを志望した。同DIETの教員には、有能な教員が少数おり、そのような教員は知識・経験が豊かで授業展開が巧みであると指摘した。しかし、多数の教員は有能ではないと批判的な見解を述べた。加えて、授業時間（一科目40分）を有効に、工夫して使う教員は少ないと語った。また、礼儀を尽くして質問しようとしても、授業時間以外の時間を学生のために費やそうとする教員は少ないとも批判した。

マラティー・コースの教員達は多様な職務を兼務しているので、時には授業が予定通り実施されないことがある。この点について尋ねたところ、学生2は、勉強は教科書やカリキュラムを活用して自ら行うものであること、ウルデュー・コースの学生達と同居しているので助け合うことが出来ることを述べて、学生として在籍している自分としては、現状から最大限の努力をするという選択肢しかない、と語った。同DIETの学生文化をどのように表現するかを尋ねた時、彼女は「自習の文化 (Self-study culture)」であると答えた。

学生2は、卒業後は自宅に戻り、州立初等学校教員採用試験準備のためのコースに参加しようと計画している。州立初等学校の採用試験については、知識だけを審査するもので、初等教員としての適性を的確に判断する試験ではないが、初等教員となるためにはこの試験に合格しなければならないと考えている。この試験の信頼性を増す

ためには、実技試験を加える必要があると述べた。

彼女は、児童に愛情を持ち、児童からの質問に適切に何度も答えるような初等教員になりたいと望んでいる。また、自分が初等学校児童であった時にロール・モデルといえるような教員に出会ったと語った。学生2は、インタビュー実施時には、友人達と一緒にタイピング・スクールに通っていた。彼女は、将来、大学卒業資格を、連邦政府が運営する通信教育の大学から得ることを計画している。また、修士課程を修了し、さらに博士課程まで勉学を継続したいとも望んでいる。

マハーラーシュトラ州南東部では一般に、20歳を過ぎた女性は結婚適齢期とみなされる。そこで、二人の女子学生に結婚観を尋ねた。同地域では都市部と異なり、恋愛結婚はほとんどない。学生1は父親に恋愛結婚と家族などが世話をする結婚⁽³³⁾の違いについて尋ねていた。父親は、現在では結婚相手の候補者と面談(見合い)をすることが広く行われているので、両者の間に愛情が育つ時間があるから心配は要らないと答えた。学生2は両親と結婚について話しをしており、両親の助言を尊重する意思があるのだから、結婚相手の選択を強制しないでほしいと告げていた。両者とも両親と良好な関係を維持しており、結婚に不安はない、良い伴侶と巡り合うことを祈っていると語った。

学生3はマラティー・クラスの男子学生である。両親とも非識字者の土地持ちの農家の出身である。両親は、自分達は学校教育についての知識はないが、就学するのであれば常に優等生であって欲しいと、学生3を励ましてきた。彼は、後期中等教育修了試験で、オスマナバード県で最優秀の成績を収めた優等生である。学生3は、前期中等教育を終えた段階で自分の家庭環境・経済状態を考え、早期に安定した収入を確

保できる初等教員になることを決めた。理系の科目は得意であったが、初等教員となるためには文系科目の知識が重要だと考え、後期中等教育では文系専攻を選んだ。理系科目が得意なので、数学・科学を教えることに不安はないと語った。

学生3も、筆者に対して、オスマナバード DIET のどの教員が良い教員だと思うかを尋ねてきた。知識・経験が豊かで授業構成が巧みな教員をあげ、知識は豊富だが同 DIET 在生学生にとっては難解な授業を行う教員について言及してみたところ、学生3の見解と筆者の指摘が一致し、インタビューを支障なく継続することができた。彼は、児童生徒や学生のレベルに合わせた授業を行うことが教員として必要な資質の一つであると指摘した。

学生3は、同僚教員や地域社会と良い協力関係を保つ教員になりたいと語り、初等教育の質的向上に貢献したいと語った。この理由を尋ねたところ、自分の初等教育段階の経験から、初等教育修了年齢に達しても十分な識字力や基本的な数学の能力を身につけていない学友が存在したことをあげた。そして、教育の質的向上は初等教員の努力と地域社会の協力から可能になると述べた。彼は現在、州政府が提供する通信制の大学教育を受講している。勉強方法については、指定された教科書と参考書を何度も理解出来るまで読み、考えると、回答した。学生3は、将来、少なくとも修士段階までの勉学を継続し、教員養成校の教員になりたいと望んでいる。

学生3は、州立初等学校教員採用試験は知識のみを問う試験なので信頼性に乏しいと語り、この試験に合格した教員が、授業がうまく出来ない事例が多く報告されるとも語った。そして、同試験の信頼性を改善するためには、初等教員養成課程の学修科目の中から、理論科目の点数を、教員採用試験の得点に加えることを提案した。

学生4は、マラティー・クラスの学生で、両親は非識字者で土地持ちの農業従事者である。後期中等教育では商業の勉強をした。会計の学修には英語の語彙が使用されていたので、英語に力をいれて勉強したと述べ、初等学校で英語を教えることに不安はないと語った。オスマナバード DIET で教員達がさまざまな職務に忙殺されているために授業が予定どおり行われない場合があることについては、自習を行い、初等教員となる動機付けを維持することで現状に対処していると語った。

学生4は、農村地域に初等教員として勤務することを望んでいる。彼は、州政府の採用試験を信頼しているわけではないが、この試験に高得点で合格すれば勤務校を選択することが出来るので、受験準備をしっかりしたいと語った。そして学生4は、農村部で初等教員としての経験を積み、県レベルの教育委員となり、新しい教育理念を現場の初等教員に伝えたいと述べた。この理由として、農村部の教育の実状と初等教員の意識が時代の変化を反映していない場合が多いからだと述べ、大変困難ではあるが、この仕事に取り組みたいと語った。

7. おわりに：初等教員養成課程在学 生調査の継続の必要性

本稿では、インドで1980年代後半から全国的に開設された県教育研究所(DIET)での、初等教員養成課程在学生の就学意識や将来展望について、マハーラーシュトラ州南東部のDIETをフィールドとして調査した結果をもとに検討した。初等教員養成課程は初等教員養成の最も重要な過程であり初等教員のアイデンティティーの核を形成するものである⁽³⁴⁾ことから、各県レベルでの実態調査が望まれてきた。

筆者が実施したアンケート調査からは、養成課程入学生の階層が多様性を増してい

ること、入学生は高等教育を受ける第一世代が多いことが明らかになった。また、在学生の学力が向上していること、入学動機は多様であるがロール・モデルとなる初等教員の存在が重要であることも分かった。在学生は教育実習を貴重な体験として評価しており、多くの在学生在が州立初等学校への勤務を望んでいる。また、調査を実施したDIETでは、州政府作成のカリキュラムに基づきながらも、教育実習で県の実状を反映した展開がなされており、「ガイドライン」が奨励した県の特徴を考慮した運営を行っているDIETがあることを確認することが出来た。

グループ・インタビューからは、回答者が初等教員養成課程の就業年限を2年間(準学士資格取得)が適当だと考えていること、将来も勉学を継続して大学教育(学士資格取得)や中等教員資格取得を望んでいる学生が存在することが分かった。DIET教員への評価から、授業方法への疑問を持ち、初等学校の実状と養成課程の学修との乖離を指摘する在学生の存在も明らかになった。また、多くの在学生在がDIETの施設・設備への不満を持っている。

パーソナル・インタビューでは、回答者が、州立初等学校への採用試験の信頼性に疑問を持ちその改善策を提言しつつも初等教員としてキャリアを始めるために受験準備をしていること、彼らが明確な将来展望を持っていること、初等教育の質的改善に意欲を持っていることなどが明らかになった。また、同DIETでの勉学については、自分達で学ぶこと、つまり自習が大切であると認識しており、現実的な考え方と選択肢を持っていることも知ることが出来た。

連邦政府国立教育研究所(NCERT)が2005年に発刊した「国のカリキュラムの枠組み」⁽³⁵⁾は、カリキュラムや教科書について、「教員養成課程在学学生や現職教員から批判的視点を持って検討されたところはなかつ

た」(NCERT 2005, p.107) と述べており、初等教員養成課程在学学生への調査・研究の必要性を示唆している。また、NCTE 編纂の最新(2009年)の「教員養成のための国のカリキュラムの枠組み」⁽³⁶⁾では、児童を「知識の受動的な受け手として認識するのではなく」(NCTE 2009, p.23)、生れながらにして子どもが持っている資質を伸ばすような教育が必要だと指摘しており、各州政府が今後改訂する初等教員養成カリキュラムはこの点を考慮した内容になると推測される。初等教員養成課程在学学生は、養成課程の主役ともいえる存在であり、将来、初等教育の質的拡充の担い手となる貴重な人材である。そして、全国に設立されてきたDIETの活動・初等教員養成の実状は一様ではない。インドの多様性は各州・各県での今後の調査の展開を求めていると言える。

引用文献

- Batra, Poonam, 2009, Teacher Empowerment: The Education Entitlement – Social Transformation Traverse, *Contemporary Education Dialogues Volume 6:2 Spring 2009*, Bangalore India, p.124.
- Dyer, Caroline, Archana Choksi, 2004, District Institutes of Education and Training: A Comparative Study in Three Indian States, Leeds (UK), DFID, p.78.
- Government of India (GOI) 1968, National Policy on Education 1968, New Delhi, Government of India, pp.2-3.
- National Council of Educational Research and Training (NCERT), 2005, National Curriculum Framework 2005, New Delhi, NCERT, p.107.
- National Council for Teacher Education (NCTE), 2009, National Curriculum Framework for Teacher Education, New Delhi, NCET, p. xxx.
- Ruhela, Satya Pal, 1970 (ed.) Sociology of the Teaching Profession India: Selected Papers, New Delhi, NCERT, p.43, p.44.

註

- ⁽¹⁾ 第45条に、「国は本憲法発布から10年以内に全ての子どもに対し14歳を終えるまで、無償の義務教育を与えるよう努力しなければならない。」とある。
- ⁽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.37. なお、NUEPAは、註(3)のNIEPAを改組して開設された。
- ⁽⁵⁾ Government of India (GOI), 2009, National Knowledge Commission Report 2006-2009, New Delhi, GOI, p.50.
- ⁽⁶⁾ Ministry of Human Resource Development (MHRD), 1955, Education in India 1952-53 Vol.1, New Delhi, GOI, p.174.
- ⁽⁷⁾ National Policy on Education 1968, NPE68 と略称される。
- ⁽⁸⁾ National Council for Teacher Education, NCTE と略称される。
- ⁽⁹⁾ NCTE, 1978, Teacher Education Curriculum: A Framework, New Delhi, NCERT, pp.25-26.
- ⁽¹⁰⁾ National Policy on Education 1986, NPE86 と略称される。
- ⁽¹¹⁾ District Institute of Education and Training, DIET と略称される。
- ⁽¹²⁾ MHRD, 1989, District Institute of Education and Training: Guidelines, New Delhi, MHRD.
- ⁽¹³⁾ 同上, p.4.
- ⁽¹⁴⁾ 同上, p.6.
- ⁽¹⁵⁾ National Institute of Educational Planning and Administration, NIEPA と略称される。
- ⁽¹⁶⁾ NIEPA, 2001, District Institutes of Education and Training: A National Evaluation, p.72.
- ⁽¹⁷⁾ Pandey, Saroj, 2004, Teacher Education Researches

- in Developing Countries: A Review of Indian Studies, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 30 (3), pp.205-223.
- (18) Govinda, R. and M.B. Buch, 1990, Indian Research in Teacher Education: A review, in Rechar Tisher and Marvin Wideen (eds.) *Research in Teacher Education: International Perspectives*, London, Falmer Press, pp.141-162.
- (19) GOI, 2011, Census India 2011, GOI, <http://censusindia.gov.in/>
- (20) NUEPA, 2008, Elementary Education in India: Progress towards UEE, New Delhi, NUEPA, p.151,
- (21) 同上, p. 118.
- (22) NUEPA, 2015, Elementary Education in India: Analytical Tables 2013-14, New Delhi, NUEPA, p.52
- (23) Maharashtra State Council of Educational Research and Training, MSCERT と略称される。
- (24) MSCERT, 2005, Curriculum of Diploma in Teacher Education, Pune, MSCERT.
- (25) 同上, pp. 5-9.
- (26) インドでは、初等学校段階から、地域言語、国の言語としてのヒンディー語、そして英語が学修される。これを、「Three language formula (三言語政策)」と呼ぶ。
- (27) 前掲書 MSCERT, 2005, p.12.
- (28) <http://www.census2011.co.in/census/district/363-osmanabad.html> (Accessed on 5 June, 2014)
- (29) Maharashtra Prathamik Shikshan Parishad, 2005, Sarva Shisha Abhiyan (Osmanabad) AWP&B 2006-07, Mumbai, Maharashtra Prathamik Shikshan Parishad, pp.44-45, p.118.
- (30) MHRD, 1985, Challenge of Education, New Delhi, MHRD, p.55. この文書は、初等教員職を「最後の選択」と記述しており、インド社会の一般的認識を示すものとしてよく引用される。
- (31) Kamat, Vasudha, 2001, Assessment of Technical and Infra-structural Capacities of District Institutes of Education and Training: Maharashtra State Report, Mumbai, SNDT Women's University, pp.28-29.
- (32) 各州が前期・後期中等試験を実施する機関 (Board) を持ち、この Board に加盟している学校の生徒は統一試験を受ける。州立学校だけではなく、私学も加盟している。インドではこれらの州の Board 以外にも、全国的な加盟校を持つ Board がある。一科目の試験時間は3時間で、筆記試験である。
- (33) Arranged-marriage と呼ばれる。両親・親族・知り合いが、適齢期の未婚男女の結婚を世話する。
- (34) National Institute of Advanced Studies, 2007, DIETs: Potential and Possibilities, p.19.
- (35) National Council of Educational Research and Training (NCERT), 2005, National Curriculum Framework 2005, New Delhi, NCERT.
- (36) NCTE, 2009, National Curriculum Framework for Teacher Education, New Delhi, NCTE.

Elementary Teacher Education in Maharashtra, India: Field-work at the district level

Hisako AKAI

Tokai University Fukuoka Junior College

This paper explores the perception of students at an elementary teacher education institution in a rural, southeast district in Maharashtra, India, through survey (participant observation, questionnaires, group interviews and personal interviews) analyses carried out from 2009-2011.

These students are heterogeneous actors, including Other Backward Classes (OBC) and weaker sections of society. A majority are first generation learners of tertiary education. Their motivation to join varies, but many have met role models at primary school and are enthused.

These students appreciate their school experience program. It gave them opportunities to actually teach and apply teaching skills to pupils at primary schools. The employment test conducted by the state government for positions at government primary schools poses some questions about its reliability. For example, can a potential good teacher be judged only through a paper test? Students suggest that practical skills for teaching should be checked, while marks obtained in theoretical subjects should also be considered as reliable indicators for employment.

The teacher education course is two years in duration. A successful student receives a primary teacher certificate and Diploma. Many students plan to continue studying through correspondence courses, earn college degrees and secondary teacher certificates. Some plan to work at rural primary schools and contribute to improve the quality of primary education, while others hope to be teacher educators.

Students realistically adjust themselves to the harsh reality of the institution, that is, its poor facilities and irregular teaching timetable because teacher educators are overworked. They try to qualify as primary teachers through embracing “a self-study culture.”