

インドの教育制度と課題

石川 美智子*, 松本 みゆき**

The Education System of India and Its Contemporary Issues

Michiko ISHIKAWA and Miyuki MATSUMOTO

2018年11月5日受理

抄 録

本研究の目的は、インドの初等教育制度、学級経営、教師教育の実態を明らかにすることである。インド政府は、格差是正のために国公立学校と補助型私立学校に、女子、農村出身者、指定カースト・指定部族の出身者、障害者に対する入学優先枠を設けている。なお、障害児には、発達障害は含まない。しかし、カースト制度の壁や賄賂の習慣が残っており、格差の完全撤廃まで至っていない。また、未熟なスキルの教師や意識が低い教師がいること、学校ごと多様なカリキュラムがあることも示された。さらに、学級経営や授業について、質的にも量的にも調査されていないことが明らかになった。

キーワード：インド 初等教育 未熟なスキル 意識の低い教師 学級経営

第1節 教育制度を中心に

1. 教育制度と運営の在り方による学校分類

中国の人口に近い13億人が住むインドの教育制度・純就学率等を示す(図1)。なお、純就学率とは、公式の該当教育就学年齢に相当する子どもであって、該当学校またはその上の学校に就学する子どもの人数が、当該年齢の子どもの総人口に占める比率である。該当教育就学年齢の子どもの中にはその上の学校に就学している子どもの数も含まれているため、この指標は該当教育段階の純就学率「調整値」としても見ることができる。インドの教育段階は、就学前教育、初等教育、上級初等教育、中等教育(9年～10年)、上級教育(11年～12年)、高等教育によって構成されている。州によって異なり初等学校～中等学校までの10年間は、5+3+2、5+2+3、4+4+2というバリエーションがある(三菱総合研究所, 2016)。

* 常葉大学大学院 初等教育高度実践研究科

** Christ University, Department of psychology

2009年に子どもの無償義務教育権利法（The Right of Children to Free and Compulsory Education Act、2009:以下RTE法）が施行された。6歳から14歳までの子どもが無償の教育を受ける権利を保障した法律である。インドの義務教育は、初等教育段階までとなっているが、実際にはほとんどの州が中等教育まで無償で教育を実施している。インド憲法では、教育は連邦と州の協同事項とされているが、連邦政府による基準を採択するか否かは州政府に任されており、教育の実質的所管は州政府にある(中村, 2006)。したがって、29州と7の直轄地から構成されるインドでは、学校制度、カリキュラム、教科書、学年暦などが州によって異なる。

また、運営のあり方によって学校を分類すると、①中央政府及び州が運営しているもの（government and local bodies：以下国公立学校）、②私立ではあるが政府から補助を得てさまざまな政府の規制下にあるもの（private aided：以下補助型私立学校）、③私立であって政府から補助金を得ておらず、まったく独立しているもの（private unaided：以下非補助型私立学校）、に分けられる（中村, 2006）。その他として、④中央政府学校、マドラサ神学校の認可、非公式なノンフォーマル教育：Non-formal Education（NFE）がある。

識字率73.0%							
15—24歳(男性91.84%, 女性87.26%)							
	国公立 (government and local bodies)	国公立 (government and local bodies)	私立(補助金無) (private unaided)		年齢	学年	
高等教育	純就学率18-22歳 23.89% (男性24.64%, 女性23.06%)			公開大学	18歳以上		
上級中等教育	純就学率11-17歳 61.76% (男性61.38%, 女性62.18%)			公開大学	17	12	
中等教(職業訓練コースも有)					16	11	
義務教育	上級初等教育	純就学率 6 -10歳, 92.26% (男性91.67%, 女性92.92%) 非就学児3.0%			ノンフォーマル教育 センター	15	10
						初等教育	14
	就学前教育 幼稚園など						13/14
						12	7
						11	6
						10	5
						9	4
	8	3					
	7	2					
	6/7	1					

図1 インドの教育制度・純就学率等

なお、非就学率は、6-13歳で3.0%である（SRI, 2014）。内訳は、障害児28.1%、指定カースト3.2%、指定部族4.2%、ムスリム（イスラム系）4.4%である。特に重複障害を持つ児童の就学が少ない。辻田（2011）は、非就学の理由は、家計の経済状態のみならず、子供の入学前の準備（出生証明書の取得、予防接種、就学前教育）に起因する可能性が高いことを指摘している。

2.カースト制度

カースト制度における人口の割合と中央政府でのポスト割合を表1に示す（中村, 2006）。カースト制度とは、インドの社会身分区分で、司祭政治、饗宴及び社会に関する制限、特権、職業選択、結婚制度に影響を与える。カーストとは「血統」という意味のポルトガル語で、インドでは「カースト」でなく「ヴァルナとジャーテ」と呼ぶ。ヴァルナには、4つの階級が存在し、上からバラモン(司祭)、クシャトリア(王侯・戦士)、バイシャ(商人)、シュードラ(隷属民)に分けられ、その下にジャーテがある。つまり、ジャーテはカーストの最も下の人々である。ジャーテはさらにそれぞれの職業で細分化している(藤井, 2007)。

表1 カースト比と中央政府での割り当てポスト (%)

	カースト人口比	中央政府での 割り当てられ ているポスト
ヴァルナ	27.5	50.5
指定カースト	16.6	15
指定部族	8.6	7.5

カースト人口比：2011年インド国勢調査より

カースト制度の外に不可触賤民と指定部族がいる。不可触賤民は「指定カースト」ともいわれ、1億人いるとされている。指定部族（英:Scheduled Tribes）とは、インド社会においてヒンドゥー教やイスラム教などの大宗教に属さず、固有の文化を保ちつづけてきたとみなされるコミュニティを指す名称である。指定部族は、森深く、あるいは奥山に住む人々もいる。大統領令によって州または州の一部ごとに指定部族が設けられている。500以上の指定部族、約5000万人が認定されている(藤井, 2007)。その他に弱小人口（other weaker sections）の者がいる。その他の弱小人口の者は、かつては下位のカーストであったがヒンドゥー教から他の宗教に転じた人々、遊牧民などである。

現在では、1950年に制定されたインド憲法17条により、不可触賤民を意味する差別用語を禁止し、カーストによる差別の禁止も明記している。

第2節 学校の実態

1.3つの学校の保護者のニーズと実態

学校の割合と児童生徒就学率を図2に示す。

学校の割合と児童生徒の就学率は、国公立学校（government and local bodies）74%（全児童生徒の割合59.6%）、補助型私立学校は（private aided）4.6%（全児童生徒の割合7.8%）、非補助型私立学校は（private unaided）18.1%（全児童生徒の割合29.2%）、その他2.7%（全児童生徒の割合3.4%）となっている（District Information System for Education, 2015）。国公立学校と補助型私立学校には、女子、農村出身者、指定カースト・指定部族の出身者、障害者に対する入学優先枠が設けられている（佐々木, 2010）。

ドロップアウト率については、全インドでは、前期初等教育が39.7%、後期初等教育が56.8%、前期中等教育が71.3%と、上級学年にあがるにしたがい高くなっている。また、全インドドロップアウト率を指定カースト、指定部族別に見ると、指定カーストよりも指定部族の方が、ドロップアウト率が高く結果の平等が保たれていない（杉本・小原, 2007）。

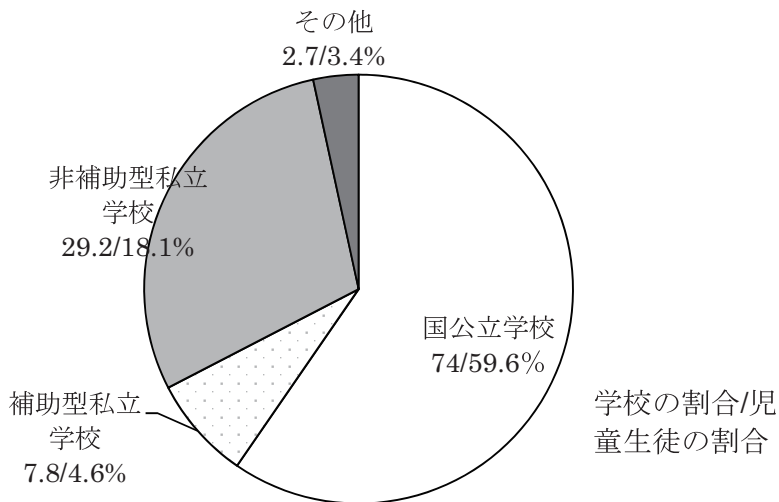


図2 学校の割合と児童生徒就学率

義務教育といっても、実際には経済的負担がある。児童生徒一人に対する家庭の教育支出については、補助型私立学校（2,170ルピー/月：3300円程度）と国公立学校（2,139ルピー/月）はほぼ同額となっている。これに対し、非補助型私立学校では、この5倍に相当する金額（10,157ルピー/月15500程度）が必要になっている（杉本・小原, 2007）。また、国公立学校の割合は、全学校の74%と高いが、全児童生徒の割合で見れば、59.6%の充足しかなく、私立学校のニーズが理解できる。所得別にみると、低

所得の家庭の児童ほど公立学校に通う傾向がある（中村，2006）。

公立学校では、ヒンドゥー語（または現地の言語）、私立学校および大学では、主に英語で授業が行われる。その場合は市販の英語の教科書を用いている（文部科学省，2014）。杉本・小原（2007）は、非補助型私立学校が、教育の質において公立学校と補助型私立学校より優れた要素を持っていることを示唆している。

3.障害児の就学の実態

RTE法（子どもの無償義務教育権利法）は、6歳から14歳までの子どもが無償の教育を受ける権利を保障した法律であり、障害児も含む。また、2000年代以降、障害児教育は国民皆教育戦略（SSA）にも含まれ進められた（辻田，2011）。SSAでは、障害の種別や重度に応じて在宅学習も選択肢に含まれている。重度の障害児には寄宿舎つきの特別支援学校で教育する（辻田，2011）。障害児も普通学校で教育することを基本とし、特別支援学校での教育も認めるというものである。しかし、障害の種別や重度に応じて在宅学習が認められているため、就学率は49.7%と低い（表2）。なお、障害児には、発達障害は含まない。通常学校において、男性52.1%女性45.3%と、女性障害児の就学率は低い。地域における就学率も、都市部54.3%農村48.1%と、格差がある。具体的には、肢体不自由とその他の軽度の障害児は、通常学校で教育する割合が高い。知的、精神障害のある児童生徒の就学率は18.8%、16.8%と非常に低く、特別支援学校においても30.6%、21.7%と就学率は低い（辻田，2011）。

表2 障害児の就学率

障害	推定人口 (万人)	就学率					就学児童のうち特別支援学校 に通う障害児の比率(%)
		合計	男性	女性	都市	農村	
知的	32.07	18.8	19.1	13.4	23.3	15.1	30.6
精神	12.96	16.8	19.5	11.1	21.9	14.5	21.7
視覚	15.97	37.0	26.7	44.3	68.5	22.0	50.3
弱視	4.98	49.4	50.8	47.8	68.8	46.2	1.6
聴覚	22.12	51.0	53.8	47.3	52.4	50.8	2.2
言語	74.78	43.4	45.8	38.8	54.9	39.2	15.9
移動性	282.34	56.9	60.0	52.0	58.6	56.4	0.9
合計	445.2	49.7	52.1	45.3	54.3	48.1	5.6

NSSO(2003)より辻田(2016)が作成

第3節 民間および政府の対策

1. 貧困層のための中央政府学校 National Policy on Education

中央政府が設立・運営する国立学校の中には、中央政府の公務員および防衛職員の地方移動に伴う子弟の教育のための学校としてケンドゥリヤ・ビドゥアラヤ (Kendriya Vidyalaya Sangathan-KVS) 学校と、貧困層、被差別グループの子どもたちなどを主たる対象にしたジャワール・ナボダヤ・ビドゥアラヤ (Jawahar Navodaya Vidyalaya-JNV) 学校がある。政府は中等教育予算の86%をこのKVSとJNVにつき込んでいる (杉本・小原, 2007)。JNVは1968年の「国家教育政策 (National Policy on Education)」で策定された農村地区学校普及計画によって設置され、2004年現在で第6学年から第12学年までの中等教育レベルの全寮制・共学・完全無償の学校が農村を中心に509校設立されている。この学校は農村地区の社会経済的に不利な地域の子どものうちから、優れた能力を持つ者を小学校5年次の客観選抜テストで選抜し、比較的恵まれた施設と優秀な教師のもとで3言語による教育を行う (杉本・小原, 2007)。児童生徒は教育費、食費、住居費は無償なうえ、制服、教科書、文房具、帰省費用、衛生費まで支給されている。したがって競争率は高く、2005年度では志願者98万5千人 (実際の受験者82万2千人) に対して、入学者32,773人で、選抜率は約3.3% (受験者比3.996) である。入学に際しては、女子、農村出身者、指定カースト・部族出身者、障害者に対して優先枠があり、実際に77.3%が農村出身者、34.6%が女子、24.2%が指定カースト、14.6%が指定部族出身者で占められている (杉本・小原, 2007)。2005年度の前期中等教育修了試験ではJNV学校の生徒は国公立校の生徒の平均より16%高い平均点を示し、後期中等教育修了試験では同じく約10%高い得点を挙げている (杉本・小原, 2007)。

2. ノンフォーマル教育：NFE

NFEが、非就学児童生徒の支援を行っている。NFEは、中央政府と州が協力の上、国民皆教育戦略補完プログラムとして、通学可能圏内に学校のない地域児童を対象とし、少なくとも15～25人の6～14歳の年齢集団を対象に半径1 km以内にノンフォーマル教育センターを設立している。遠隔地域には児童10人でも設立が可能である。また、ストリートチルドレン、スラムチルドレン、労働している子ども、放牧民児童、9歳以上の年齢集団等も対象としている。小原 (2010) は、デリーのNFEを調査している。NFEでは、富裕層や中間層が通う「イングリッシュ・ミディウム」の私立学校を模倣して、第1学年から英語が用いられている学校が少なくない。ただし両者の実態は大きく異なる。NFEの教師は教科書の内容を英語で読むことは出来るものの、文法的に正しいセンテンスを構成することが出来ず、児童に指導する際にはヒンディー語が頻繁に用いられることを明らかにしている。NFEの児童でも特別トレーニングや、正規の学校に編入して修了証書を得ることが可能である (日下部, 2014; 三菱総合研究所, 2016)。また、若年女子を対象にしたキャンプ (Back-to-school

camp) などがある。

第4節 格差の実態

1. 就学率と学力格差

鈴木(2013)は、国勢調査で確認されたパールミーキ(指定カースト最下層)の識字率が68%と低いことを指摘している。そして、都市部デリー市の135世帯パールミーキ住民の学歴は聞き取り調査の結果から、「就学歴なし」が24人(17%)、「6-8学年」24人(17%)、「9-中等教育修了」までが42人(59%)、「大学以上」修了者は10人(7%)であった。これは、若い世代の初等・中等教育は拡充傾向にあるが、格差のあることを示唆している。

インド政府は、2012-2017年教育重点事項として格差の是正に努めている。インドの教育重点事項を示す(表3)。

表3 2012-2017年インドの教育重点事項

1. 質の高い義務教育を無料ですべての6-14歳の児童に提供する。
2. 初等教育における中退率を10%以下に抑える。
3. 中等教育への進学率を90%に、高等教育への進学率を65%まで引き上げる。
4. 全人口の識字率を80%以上に引き上げ、性別による識字率の格差を10%未満に抑える。
5. 最低1年以上の質の高い就学前教育を提供する。
6. すべての学校教育の質を高める。特に読解力と演算能力の学習を第2学年まで引き上げ、批判的思考・表現、問題解決力の学習を第5学年まで引き上げる。

(Government of India, 2013)

インド教育重点事項において「初等教育における中退率を10%以下に抑える」として、就学率の引き上げばかりでなく、児童の中退率の予防が目標となっており、教育の普及とともに持続性が課題となっている。

ユニセフ(2016)は、インドの「保護者の所得と子どもの学習への影響」を明らかにしている。最貧困世帯に生まれた子どもたちは、最富裕世帯の子どもたちと比べて、学習における「ハンディキャップ」を抱えている。このハンディキャップは7歳から11歳までの間で拡大しており、児童生徒の引き算能力においては19%の格差に達している。また、インドでは、最富裕家庭に生まれて教育を受けた親を持つ子どもは11歳までに、他の子どもたちと比べてかなりの学術的優位性を享受する。最も恵まれた子どもたちは、教育を受けていない親を持つ最貧困世帯の女子たちと比べて、基本的な読み書きおよび計算力を身につける可能性がおおよそ6倍高い。インドの農村部の学校では、2014年の調査により、5年生の子どもたちの中で基礎的な2年生の教科書が読

める子どもが半数に満たないことが示された。算数においては、5年生の児童の半数が2桁の引き算を計算できず、また基本的な割り算ができた生徒はわずか4分の1ほどであることを示した。

2. 格差の要因 カースト制度、農村部の貧困と女子教育の価値観

対策として、インド政府は2010年に初等教育就学率を100%とするとし、国家計画である「国民皆教育戦略 (Sarva Shiksha Abhiyan)」を推進した。そして、経済の発展とともに、今まで教育の恩恵を受けることが少なかった農村地区にも学校を多く設立した。しかし、まだ達成できていない。上述したようにその大きな要因は貧困である。貧困人口は社会階層によって大きく異なり、指定カースト・指定部族及びその他の弱小人口の貧困人口比率は、農村部、都市部共にインド全体の比率と比較して高い数値となっている。特に、指定カーストや指定部族は、農村部に多く、2004年には、農村部貧困人口の80%をこれらの階層が占めている。貧困人口が農村部に集中しており、農村部の貧困が深刻である (外務省, 2017)。

2015年の15-24歳識字率は、男性91.84%、女性87.26%で、向上している。しかし、2001年時点でビハール州の識字率が最も低い47%、ケーララ州が最高の約91% (2016年は100%) と州間格差は非常に大きいことから、農村部のビハール州の識字率が低い傾向にあることが理解できる (外務省, 2017)。児童労働は、家計に少なくない役割を占めているため、家庭が児童の就学に熱心でない大きな原因となっている。児童は、家事や年下の子の面倒をみたり、農作業、製造業、その他の低賃金労働などに従事したりして家計を助けることを家庭から求められることが多い。児童労働から得る所得の金額は、家庭によっては家計の欠かせない部分になっている。また、家庭をもたないあるいは家庭から離れて生活している、いわゆるストリートチルドレンによる児童労働もある (中村, 2006)。

憲法上、初等教育は無料とされているが、実際には試験料などさまざまな名目で現場では金銭が徴収されており、かなりの部分は教師の給与外収入となっている。また制服、文房具の費用も、貧しい家庭にとっては過重な負担になる (中村, 2006)。さらに、インドの一部の地域では、社会的な慣習として、女子を親・その他の付き添いなしで登校させることは、規範として受け入れられないものとなっていることがある。親ないしは親に代わる人の手当てがつかない場合、その女子の登校は差し控えられることになる。当然、年齢があがるにつれて女子の就学率は下がる傾向にある。

つまり、憲法で禁じているカースト制度であるが、最下層にとっては、現在も公的社会制度からの恩恵を受けることができない状況もあると考える。女子や指定部族、障害児などで、今まで教育を受けることができなかった児童生徒に向けて努力しつつあるが、さらに初等教育における英語教育、社会経済的に恵まれない子どもに対する経済支援および学力向上の支援が重要である。

3. 学歴と賄賂

マンモハン・シン政権は、第11次5カ年計画（2007/08-2011/12）のスローガンとして成長と格差是正を目指す「包括的成長」（Inclusive Growth）を掲げ、経済社会分野の格差是正に取り組んできた。Inclusive Growthとは、成長の果実やグローバル化の恩恵を、より広く平等に社会全体の人々にまで行き渡らせることである。多くの人々に平等な機会を与え、またその機会にアクセスできる状況を作り出して、どのような状況にある人達でも、成長へのプロセスに参加でき、かつ貢献できるようにすることである（畑佐，2018）。IMF（2017）は、インドが2018年7.4%の経済成長をする見通しをたてている。経済成長の中、親たちによって、教育投資が展開され、保護者の期待に応えようとする私立学校が急速に増え、学校種別ごとの階層的構造がより一層顕著になっている。より高いレベルの教育を追い求める子弟が増加する一方、雇用と教育のミスマッチによる高学歴失業者の増大が大きな社会問題となっている（杉本・小原，2007）。具体的には、高学歴にも関わらず、下層階級の家庭の子どもの就業率は豊かな家庭の子どもに比べれば、相対的に低いものになっており、さらに、その学歴は、労働市場の中で資格証として通用しない現状である（佐々木，2010）。ICT産業での雇用のような新しい良い仕事は、依然として高い階層の人々に独占されている（Chakravarty and Somanathan，2008）。インドにおけるI Paid a Bribeの運動は、一般市民が自らの生活の範囲内で起こった政府役人の汚職事例を報告するためのウェブサイトとしてスタートし、汚職問題と闘う運動へと急速に成長しつつある（ユニセフ，2016）。就職においても、賄賂等は深刻な問題となっている。佐々木（2010）の聞き取り調査では、高学歴の若者が「インドでは、お金がなければ仕事に就けないことになっているでしょう。10万ルピーとか20万ルピーとか…（笑い）。ちょうど教育関係の監督官の仕事に応募しているんだけど、月給は6000～7000ルピーとても良い給料。その仕事につくためにグース（賄賂）を払わなければいけない」と述べている。インド政府として、経済を豊かにする、教育を行き渡らせるという制度を実施しているにもかかわらず、就職の段階で学歴以外の要因が影響を与えている。

4. 容易ではない改善

日本のインドに対する教育分野のODA実績を見ると、ほとんどが学校等の建設事業となっている。しかし、近年、教育分野におけるODA型支援に対する要望はインド政府よりあがってきていない。特に、初中等教育分野は、地域性が高く、支援の波及効果が限定的で、インド全体の教育環境の改善には結びつかないと判断されている傾向がある（外務省，2017）。

インド政府の対策や民間の活動によって、教育を受ける選択肢は広がりつつある。しかし、就職の部分で学歴や能力以外の要因が表れている。カースト制度の下にいる人々、女子、障害児の教育の充実が課題である。教育を充実すれば、カースト制度による貧困や教育の格差が解決するという訳にはいかないのが現状であると考えられる。

第5節 教師と教育内容

1. 国公立・私立学校のカリキュラムについて

教育中央諮問委員会（CABE）は教育におけるポリシーと計画において発展と監視を行う主導的役割を果たしている。さらに、全国教育研究訓練機関（NCERT）は全国カリキュラム骨子を作成している。しかし、教育法は州によって、所有されている。

それぞれの学校はカリキュラムを選択する。大きく分けて、State/CBSE/ICSEのタイプのカリキュラムがある。州教育省は、Stateとよばれるカリキュラムを定めている。StateはNCERTによって策定されるガイドラインにしたがっているが、大きな自由度も認められている。例えば、授業は現地語と英語を用いて行っている。一般的には、a) 州立学校は州のStateカリキュラムに従う。b) 国立学校はCBSEのカリキュラムに従う。c) 私立学校は一般的にCBSE/ ICSEのカリキュラムから選択する。ICSEは海外の学校に適應できるカリキュラムである。例えば、ICSEの証明書には国際的な認知度があり、英語の成績は、TOFELのような英語テストと同様に評価される。CBSE、ISCE双方の委員会は、10年次の終わり(中等教育卒業)と12年次の終わり(上級中等教育卒業)に国内の加盟学校で試験を行う。進学許可は通常この全国試験の成績に基づいて行われる(2017, Sasi Kumar)。したがって、保護者は初等教育からどのカリキュラムでおこなっているか、子どもの将来を見据えて学校を選択する必要がある。また、学校によっては、子どもは入学のための試験がある。よい成績をとろうとする家庭の子どもへの負担となっている。

以下、NCERTの全国カリキュラム骨子(表4)

表4 カリキュラム

10年ごとに改訂される「全国カリキュラム骨子：NCERT」の基本方針は下記の通りである。

- ① 学校外の生活と関連した知識
 - ② 暗記中心の教育方法の是正
 - ③ 教科書の範囲を超えるようなカリキュラムの不可
 - ④ 試験の柔軟化と、学校での授業との関連性
 - ⑤ 国の民主主義的政策に十分な関心をもつようなアイデンティティの育成
- 「数学」に「Computer Science」が加わりアプリケーションなどのツールをどのように組み合わせ、効果的に使うかを指導すると定義している。

(二宮, 2016)

公立学校におけるICT教育

インドの公立学校では、3-12年において、教科「ICT」と「Computer Science (以下：CS)」が「数学」の一部として位置付けられている。教科「ICT」ではプログラミング、ソフトウェアアプリケーション、インターネットやICT環境の利活用、教科「CS」ではアプリケーションなどのツールをどのように設

計し、効果的に使うか、「Computers and Communication Technology (CCT)」ではプログラミングによる課題解決や思考開発などのスキルを身につけることを目的としている。3-5年生ではMicrosoft Windows やMSOffice といったアプリケーションの操作に加えて、LOGO を用いた簡単な図形描画を指導する内容になっている。5年生では簡単なアルゴリズムやフローチャートが登場している。6-9年生は3-5年生の学習内容をさらに深める。プログラミング言語は6-7年生ではQBasic、8年生ではVisual Basic、9年生ではC++、Javaの基本的な記述を指導する内容になっている。

国による指導時数の規定は確認されず、学校（公立、私立）によって異なる。専任指導者を増やし、質の向上を目指すために、官・民による様々な指導者養成・研修プログラム、機関が存在する。

(文部科学省, 2016)

国公立学校は、州教育省かNCERTが出版する教科書を利用している。主要教科は、言語（現地語・英語）、算数、環境学習（低学年）、理科と社会（高学年）などである。一部の私立学校には、音楽、美術、保健体育などの科目がある（二宮, 2016）。また、アジア屈指の英語能力と、初等教育からのプログラミング教育を通し、欧米ICT企業によるインド技術者大量採用となっている(Anhreye, 2005)。実態は、毎年150万人のエンジニアが輩出されているが、そのうち20～33%は職に就けていない現状でもある。

2. 教師の実態

量の拡充に伴う教師の質の確保

初等学校教師に関しては、大学教育学部、国立教育研究所の5つの地域カレッジ、教師養成カレッジ、ディストリクト・レベルの教師養成機関などで行なわれている。教師養成機関に入学するためには、上級中等学校（日本の高等学校に相当）の修了試験で最低でも45%の得点が必要となる。修学期間は年間150日以上で2年間以上である。教育学、心理学の教職科目と、地方言語/母語、英語、数学、理科、社会の教科内容を履修し、30日以上の教育実習を行っている（文教大学教育研究所, 2017）。インドの小学校教師養成課程の学生を対象としたインタビュー調査では、小学校教師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）や中等教師資格取得を望んでいる学生が存在することが述べられている（赤井, 2015）

UNESCO (2016) は、インドを含む南・西アジア地域の教師の質にも課題があり、全教師のうち、訓練を受けた教師が占める割合は南・西アジア地域が68%と世界で最も低いとしている。インドでは、初等教育の普及にむけて、2011-2012年の間に、194,714の小学校、148,991の上等初等教育を開校したため、126万人以上の小学校教

師が不足していると言われている (Jayendrakumar, 2016)。訓練を受けていない教師の対策としてインド政府は2011年から小学校の教師に対し、Central Teacher Eligibility Test (CTET) に合格することを義務付けている。また、多くの教師が契約教師として採用されている (Ministry of Human Resource development, 2017)。

さらに、正規のルートである教師養成課程についての課題がある。教師養成はOECD諸国の水準と同じである。多くの州で教師養成入学前に10-12年間の教育を基本的な要件としている。国語、算数などの基礎科目について、教師の多くは8-10年生までしか履修しておらず、教師予備課程でも基礎科目の勉強にあてられる時間は十分ではない。90%のインドの教師は2年間の教師予備課程を履修しているが、教師の多くは講義を行う知識が不十分である (中村, 2006)。

教室でのカーストの対応

全体として低いカーストの児童より上位カーストの児童が多いため、低いカーストの児童は、上位のカーストの児童からいじめられたりする。また、教師は、下位のカーストの児童を教室の隅に座らせたりすることもある (中村, 2006)。

給与

教師の給与は、公立学校、補助金有私立学校、補助金無私立学校によって異なる。赤井 (2011) の小学校教師を志願する若者への聞き取り調査によれば、まず小学校教師を希望する理由について、自分の初等教育時代に良い教師から指導を受けたからと答えた者が多かった。次に、経済的理由から小学校教師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送らなければならない。公立学校の教師は人気のある仕事であり、給与も悪くない。小学校教師は2年の養成課程を修了して採用試験に合格すればよく、公立学校教師になれば収入が保障されるので、経済的困難をもつ学生には良い選択肢となっている。インドでは公務員、公立学校教師、国営企業職員の採用倍率が高い。2008年度の中等教育修了者向けの公立学校教師採用試験では、46万人受けて一次試験合格者は67000人である。一方、非補助型私立学校教師の収入は、公立学校教師の4割程度である (Kingdon, 2010)。杉本・小原 (2010) は、非補助型私立学校の教師は、経験年数が短くそれに関連して教師の給与が最も低くなっていると述べている。佐々木 (2010) の調査では、2006年時で非補助型私立学校の教師の給与は月2000ルピー (3000円) である。

教師の意識

Philomina & Amutha (2016) は、ICTと統合教育の教授方法が、伝統的な教授方法より効果があることを示唆している。Basak & Bhattacharya & Deb (2017) は、西ベンガル州フーグリー地区における国民皆教育戦略 (SSA) ミッションを促進する要因を明らかにしている。具体的には、小学校教師の教育活動と児童の環境等と児童のドロップアウトとの相関理由を検討している。児童のドロップアウトと子どもを送る際の母親の役割、教育促進における母親の役割、さらに、教師の仕事の満足

度や研修参加と相関があることを明らかにした。AbhijeetSingh (2015) はアンドラ・プラデシュ州のインドの民間および公立学校の学習の結果を提示している。農村部の私立学校において英語の授業の学習効果はあるが、8～10歳の児童の算数は、学習効果が低いことを示唆している。特別支援教育の意識について、Rajendran & Elavarasi (2016) は、インド80名の小学校教師へのアンケート調査を行い、特別なニーズ教育の意識を4つの観点で調査した。インクルーシブ教育の概念、教室管理、アセスメント、教授方法いずれも教師の意識が中程度であると報告している。また、教師の意識には研修が大きな影響を与えていることを示唆している。

過去から現在に至るまでの教師の問題も報告されている。Raina (1997) はインド・ラジャスタン州の中等教育教師を調査している。中等教育教師は教師としての意識が非常に限られていること、専門的な読書や活動に関心がないことを述べている。Sunil & Shekar & Sandhan, et al (2005) は、インド・ラージャスターン州（識字率：67%：全国識字率75.0%）のトク地区の教師33人の聞き取り調査より、教師の実態を報告している。30%は高い評価を得ていると考え、教師として高い動機を持ち仕事に専念している。25%～30%の教師は、潜在的には高い能力を持っているにもかかわらず、訓練されていないため、出席やルール等管理できていない。一方、残りの30%は学校や児童にまったく無関心であることを明らかにした。そして、厳格な監視が必要であることを示唆している。

近年においても、Goel and Goel (2012) は、大学の教師養成課程は、NCTE規則を無視しているとして、教師教育の諸問題を指摘している。具体的には、教師教育の調査や研究は科学的根拠がなく、専門性の低い教師、スキルの未熟さ、貧しい人々への対応が訓練されていないこと、教師としてのアイデンティティの危機、e-Educationの重要性を認めつつ環境が整っていないこと等述べている。そして、教師教育のイノベーションを示唆している。Singh & Sarkar (2015) は、インド教育の質を教師の特性（職業資格、経験、居住地、奉仕訓練など）と教師の行動の両方（教室の実践、態度、訓練など）の合併とみなしている。公立学校の教師が教えることに注意を払っていないという事実、保護者が不満を持ち、多くの場合、児童生徒が学校を去ると考えている。そして、公立学校の教師が児童生徒の学習を確実にするためのより大きな説明責任が必要であることを明確に示している。公立学校は社会的、経済的に恵まれない児童生徒、特に女子に配慮が必要であることを示唆している。公立学校は、特に教育の質とガバナンスに関して、経済的に恵まれない児童生徒の学習ニーズに対応するという期待に応えていくこと、最も疎外された児童生徒に奉仕するために必要なスキルを備えた教師の質の高い教師養成政策が必須であると述べている。同様に、Muralidharan & Holla & Mohpal (2017) は、学校訪問中教師の不在率は23%であったことから、児童生徒の欠席率と無許可の教師の不在率は相関しており、さらに、学校への監視の必要性を示唆している。

3.課題

インド政府は、農村部・指定カースト、指定部族・女子のために、中央政府学校等膨大な予算と教師をあてている。また、無認可学校も、差別解消のために独自の支援を行っている。ICT教育の早期導入による技術者養成も、格差是正の施策となっていると考える。また、多様なカリキュラムがあり、学校ごとに異なっていることが明らかになった。経済の発展に伴って、都市部における保護者の教育に関する意識が高まり、英語を教授語としている非補助型私立学校への児童生徒の就学の増加となっている現状が明らかになった。格差是正のためインド政府や民間の対策が行われているが、カースト制度の壁や賄賂の習慣があり、ミクロのレベルでの教育以外の要因が弊害を生んでいる。完全撤廃まで至っていない現状であろう。

インドの教師の意識にも課題が示された。特に、公立学校の教師の問題点が指摘された。スキルの未熟さや教師としての意識が低い教師がいることも示された。

また、学級経営や授業の工夫等は、質的にも量的にも調査されていない。学級経営や授業の工夫等具体的な意識を知ることが、今後の教師教育に重要であろう。特に、初等教育は、学校教育のスタートであり、教師の学級経営や教授にかかわる意識が課題となる。国公立学校、補助金有私立学校、補助金無私立学校の初等教育の教師がどのように学級経営を行っているか明らかにする必要がある。また、都市部や農村の教師の意識も明らかにする必要がある。

謝辞

本研究はJSPS科研費18K02553の助成を受けたものです。ここに謝意を記す。

引用文献

- IMF (2017) Real GDP growth<http://www.imf.org/external/datamapper/NGDP_RPCH@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOWORLD>
- 赤井 ひさ子 (2011) 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－東海大学短期大学紀要45号
- 赤井 ひさ子 (2015) インド・マハラシュトラ州の初等教員養成課程一県レベルのフィールド調査から広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第18(1)pp 63-77.
- AbhijeetSingh(2015) Private school effects in urban and rural India: Panel estimates at primary and secondary school ages *Journal of Development Economics* 113, pp.16-32.
- インド国勢調査(2011) Census 2011 data
- V. K. Raina (1997) In Search of Saraswati: A study of the professional productivity of Indian teacher educators *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy* 23.
- V. Sasi Kumar (2017) The Education System in India<<https://www.gnu.org/>

- education/edu-system-india.html.en>
- M. J. Philomina & S. Amutha (2016) Information and Communication Technology Awareness among Teacher Educators *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (8), pp603-606.
- District Information System for Education (2015) raw data <<http://udise.in/>>
- 外務省(2018) インド (India) 基礎データ <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/india/data.html>>
- Kingdon, G., 2010, "The Impact of the Sixth Pay Commission on Teacher Salaries: Assessing Equity and Efficiency Effects," RECOUP Working Paper, 29.
- K Muralidharan & J Das & A Holla & A Mohpal (2017) The fiscal cost of weak governance: Evidence from teacher absence in India *Journal of Public Economics* 145, pp. 116-135.
- Goel and Chhaya Goel (2012) Teacher Education Scenario in India: Current Problems & Concerns: Current Problems & Concerns *Journal of Educational Studies, Trends & Practices* November 2(2) pp. 231-242.
- 国連教育科学文化機関 (2017) <<http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=IND®ioncode=40535> >
- Government of India (2013) Twelfth Five Year Plan (2012-2017) Social Sectors Volume 3
- 佐々木 宏 (2010) Inclusive Growth と学校教育--ウツタル・プラデーシュ州A市の「中途半端な高学歴者」が示唆すること 現代インド研究 1, 107-126.
- Sharada Jain & Sunil Shekar & Sandhan & Jaipur (2005) *Teacher Motivation in India*
Vimala Ramachandran Educational Resource Unit
- Smt. Sanghamitra Basak Shri Sudip Bhattacharya Prasenjit Deb (2017) Study on Elementary School Teachers of Hooghly District of Indian Sub - Continent Towards Execution of Sarva Shiksha Mission *International Education & Research Journal* 3 (9), pp.22-24.
- Jayendrakumar N. Amin (2016) Two Year Duration of B.Ed. and M.Ed. Courses: Constraints and Expected Solution *The International Journal of Indian Psychology* 3(2), pp.113-116 .
- 杉本 均・小原優貴 (2007) 産業化インドにおける教育制度と教育選抜 京都大学大学院教育学研究科紀要 53: 13-31
- Sujoy Chakravarty & E. Somanathan (2008) *Discrimination in an elite labour market? Job placements at the Indian Institute of Management, Ahmedabad* Indian Statistical Institute, Planning Unit, New Delhi Discussion Papers

- 鈴木真弥 (2013) 現代インドにおける都市下層カーストの就労・生活状況 —デリー市の清掃カースト世帯調査に基づく一考察— 中央大学政策文化総合研究所年報 第17号pp.175-196
- Social and Rural Research Institute(SRI) - Delhi Office Profile <<http://www.wpp.com/wpp/companies/kantar-imrb/office/social-rural-research-institute-sri-delhi/Kantar>>
- 辻田祐子 (2011) デリー・スラムにおける労働移動と子供の就学 —都市教育格差へのインプリケーション— 小田尚也編 包括的成長へのアプローチ —インドの挑戦— 学会近況 企画セッション2
- 辻田祐子 (2016) インドにおける障害児教育の現状と課題 森壯也編発展途上国の障害女性・障害児の貧困削減 調査研究報告書 アジア経済研究所
- 日下部達哉 (2014) インド タミルナードゥ州におけるインクルーシブ教育の事例研究 広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第17巻,第1号, pp31-44.
- 藤井毅『インド社会とカースト』山川出版社 世界史リブレット86
- 文教大学教育研究所 (2017)インドの教科書 <<http://www.bunkyo.ac.jp/faculty/kyouken/wp/?p=718>>
- Poornima Rajendran & D. Elavarasi(2016) Awareness of Regular Primary School Teachers towards Inclusive Education with Special Reference to Special Needs Children *Journal of Applied Research in Education* 21,pp.365-382.
- Ministry of Human Resource Development (2017) “Report to the People on Education” 2011-2012
- 三菱総合研究所 (2106) 国別分科会資料 インド
- 文部科学省 (2014)「教育改革の総合的推進に関する調査研究～諸外国における学制に関する改革の状況調査～」報告書
- 文部科学省 (2014)「教育改革の総合的推進に関する調査研究～諸外国における学制に関する改革の状況調査～」報告書 平成26年3月20日
- 文部科学省 (2016) 諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究「諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究」
- 文部科学省 (2016)http://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2016/20160506.html
- 中條暁仁 (2015) デリー首都圏郊外農村における世帯経済の成長と教育水準の変容 日本地理学会発表要旨集
- 中村修一 (2006) インドの初等教育の発展と今後の課題 立命館国際地域研究 第24号
- 二宮皓編 (2016)「新版世界の学校」
- 小原優貴 (2010) インドの教育における「影の制度」南アジア研究 2010(22),

pp.175-81.

ユニセフ（2016）世界子供白書

UNESCO（2015）Education for All Global Monitoring Report 平成27年4月

Renu Singh and Sudipa Sarkar（2015）‘Does teaching quality matter? Students Learning Outcome Related to Teaching Quality in Public and Private Primary Schools in India’, *International Journal of Educational Development* 41, pp.153-163.