



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	John KurrienのインドのBasic Education批判：教育におけるガンジー主義の伝統に対して
Author(s)	佐々木, 宏
Citation	教育福祉研究, 5, 5-13
Issue Date	1999-02
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28326">https://hdl.handle.net/2115/28326</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	5_P5-13.pdf



# John Kurrien のインドの Basic Education 批判

## — 教育におけるガンジー主義の伝統に対して —

### 1 はじめに

現在、インドは、先進工業国へのキャッチアップ路線の上で順調な発展をしている。そして、学校教育は物質的豊かさを獲得する手段と見なされるようになり学歴をめぐる競争は裾野を拡大し、受験競争の重圧に耐えかね自殺する子ども、学歴を身につけることによって農村を捨てる子どもといった学校化の進展に伴う問題が、インド全土で顕在化し始めている。

比較教育学者、渋谷英章氏はこのような現状をふまえた上で、独立インドが目指したガンジーの思想に基づく社会は本来こうした社会ではなかったこと、また、世界的な流れとして先進国型の近代化や豊かさの飽くなき追求が、地球環境や人間性の危機をもたらしていることを指摘する。そして、ガンジーの教育思想とその教育構想の再評価の必要性を訴える<sup>(1)</sup>。この提起は、現在のインドの社会発展の方向性とそれに付随する諸問題への根本的な次元での警鐘である。しかし、この提起の是非は、結局、現行の発展の方向についてのインド国民のコンセンサスがどこにあるかに帰するといえよう。もちろん、こうしたことから渋谷氏の提起の意味が損なわれることはないが、先進国へのキャッチアップや物質的豊かさの追求といったことを、善し悪しは別にして抗しがたい流れとして考えるならば、一方で渋谷氏の提起とは逆に、ガンジーの教育思想との決別が、今求められているのではないだろうか。

本稿であえて上のような提起をする理由は、これまでのインドの教育研究はガンジーの思想をずっと中心においてきたという経緯があるためである<sup>(2)</sup>。独立以後、インド社会はガンジーの理想社会とは正反対の方向に向かっているのだが、教育思想や教育制度研究において、その現実との矛盾が指摘されることはあっても、ガンジーの教育思

想は否定されることなくその核にあった。もちろんこうした傾向が研究の分野に留まっているならばさして問題ないが、問題は、今でも現実の教育政策へ影響を与え続けているということである。このいわば、現実と理想の「ねじれ」の関係は、独立後ガンジーの思想を制度化し大規模に実施された Basic Education とその失敗にあらわれた。そして Basic Education は失敗後も、正面から批判されることなく、またその伝統は、「ねじれ」の関係におかれたまま、現在の教育政策やその評価をめぐる言説の中で生き続けている。

現在、よかれ悪しかれ先進国型の近代化を急ぐインドにおいては、ガンジー的な価値観を離れて教育を捉える必要があるのではないだろうか。そのためには、まず Basic Education とその伝統を批判的に検討する必要があるが、ガンジーの教育思想の枠組みのなかにある多くの Basic Education についての先行研究は参考にならない。しかし、ここに、一点だけ Basic Education とその伝統に対する批判的な立場からの先行研究がある。それが John Kurrien の研究である。本稿では、Basic Education とその伝統の批判的検討の第一歩として彼の研究の紹介を試みたい。

J. Kurrien は Tata Institute of Social Sciences (在ボンベイ) に在籍した研究者で、1970年代後半から1980年代前半にかけて、Basic Education を含む独立後のインドの教育政策批判から独立インドの基礎教育制度と教育改革を検討した。Kurrien の一連の研究は Basic Education への正面からの批判が皆無に等しい先行研究のなか異彩を放っているが、このテーマでの彼の研究期間が短かったためか、彼の存在はあまり知られていない<sup>(3)</sup>。従って、従来の研究において彼の Basic Education 批判は、ほとんど受け止められていないといってよい。これも本稿で、Kurrien を紹介する理由である。

## 2 Basic Education とその伝統

Basic Education がインドの基礎教育制度として提案されたのは、1937年のワルダール教育会議であった。ワルダール教育会議は、漸次自治権を獲得しつつあったインドの政治的最大勢力国民会議派が国民教育制度の在り方を検討した会議であるが、会議においてガンジーの提案は承認され、以下の決議が承認された。これが独立後しばらく大規模に実施されることになる Basic Education というインドの基礎教育制度である。

- ①この会議は、七年間の無月謝の義務教育が、全国規模で施行されるとの見解を有する。
- ②教授語は母国語とする。
- ③この会議は、教育の過程についてはこの期間を通じ、手を用いるある種の生産的の仕事に集中すべきものとし、また開発されるべき他の一切の才能、もしくは施される訓練については、子供の環境を十分考慮して選んだ中心的な手仕事に、可能な限り統合的に関連づけるとの、マハトマ・ガンディーの提案を承認する。
- ④この会議は、この教育制度が教師の報酬を漸次、負担し得るに至ることを期待する<sup>(4)</sup>。

つまり、Basic Education とは母国語を教授語とする7年間の無償・義務制の制度であり、カリキュラムの中心に手仕事をおくという制度である。無償・義務制の全国民対象の基礎教育制度の確立は、植民地支配を脱した新興国に共通して設定した課題である。また、労働をコア・カリキュラムにおくことは、伝統的教科内容を一方的に注入する旧来の教育への批判にはじまる今世紀初頭の新教育運動の潮流に位置づけることができる。こうした点からは、Basic Education とは今世紀前半に高まった植民地支配への抵抗運動と新教育運動の上において理解することができよう。

しかし、Basic Education の最大の特徴は、それがガンジーが抱いていた大きなビジョン「非暴力社会の建設」の手段だったことである。ガンジー

は、社会発展に関して西欧がとった工業化、都市化の方向性を暴力と搾取の原因であるとして全面的に否定し、暴力と搾取のないインドの伝統的な自給自足の村落共同体の復興にその方向を求めた。従って、Basic Education の手仕事教育やその成果による自給自足といった特徴は、本質的には、彼のいう「非暴力社会建設」の手段であった<sup>(5)</sup>。

また、全国民対象の基礎教育制度において手仕事を重視することは、カースト序列に如実に示されるインドにおける頭脳労働偏重と肉体労働蔑視という価値観を放棄し、いかなる職業の間にも貴賤のない平等社会を創造するためでもあった<sup>(6)</sup>。これは、イギリス統治期に導入された学校教育制度が、その価値観を助長する性格を持っていたこと（近代学校教育制度は概ねこうした性格を持つが）に対する批判でもある。

こうした点が、植民地支配を脱した後、先進国型の近代化を受容し、そのための国民教育制度建設を課題としていた多くの独立国と Basic Education を採用したインドとの大きな相違である。そして、この Basic Education の実践はワルダールでの決議の直後から始まったが、独立運動の弾圧や第二次大戦の影響でいったん中断し、大規模な実施は1947年のイギリスからの独立を待つことになった。

独立後、1950年に制定されたインド憲法第45条は、「憲法制定の10年後」という目標を明記し14歳までのすべての子どもに対して無償かつ義務制の基礎教育制度を州政府の責任において確立することを宣言した。インドの学校教育制度のなかでは、14歳までの無償・義務制の基礎教育制度とは、5年制の小学校段階（Primary Stage）と3年制の中学校段階（Upper Primary Stage）をあわせた8年間の教育段階を意味する。むしろ、「手仕事を通じた教育」、また「生産物を利用した学校の自給自足体制の整備」を特徴とした新制度 Basic Education が漸次、イギリス統治期から存在した通常的基础教育制度に置き換わるものとして導入された。この教育計画は1950年代から実行に移された。

しかし、その後、10年も経ずして、この教育計画は破綻した。小・中学校段階における Basic スクール (Basic Education の学校) 普遍化政策は、独立後の教育計画の評価を行った「1964—1966 年教育委員会」(1964—66 Education Commission) の勧告によって終止符が打たれた。では、なぜ、実施からわずかの期間で Basic Education は行き詰まったのか。Basic Education の挫折の理由は既に言い尽くされた感があるが、一般的には、無気力で無知な教育行政、教員の質と教員養成の質の低さ、土地、建物、手仕事教育の教材といった資源の不適切さ、そして、最大の理由としては従来の基礎教育制度の枠内で既得権を持っていたエリート層の反発と Basic Education が目指していたガンジー的社会像とその後のインドの現実的発展の矛盾等が、あげられる。しかし、これらの説明においては、Basic Education を取り巻く周辺の要因に原因が求められ、Basic Education 自体の欠陥は指摘されていない。

「1964—1966 年教育委員会」の勧告は、Basic スクール普遍化政策に終止符を打ったが、同時に Basic Education を修正した Work-Experience (仕事経験) というカリキュラムを提案し、それは実施された<sup>(7)</sup>。以後、Socially Useful Productive Work (社会的に有用な生産労働) というカリキュラムもあるが、これらは、Basic スクールではなく通常の学校で、教育段階を問わず行われるカリキュラムの一つとして現在まで残っている。

その破綻について Basic Education 自体の欠陥が指摘されておらず、Basic Education を受け継ぐカリキュラムが現在も批判を受けることなく実施されているということは、Basic Education の伝統のインドでの根強さと人気を示すものであろう。

### 3 「避けがたい失敗」

#### — J. Kurrien による Basic Education 批判

Kurrien は、彼の単著 'Elementary Education in India: Myth, Reality, Alternative' (1983 年) の『採用された誤りの路線 (The wrong road

taken) : 独立後の基礎教育制度モデルとしての Basic Education の事例について』という挑戦的な題が付けられた章(第三章)で、Basic Education の本質的問題点を指摘している。

Kurrien は、Basic Education 失敗理由についての一般的な説明をあげ、「わずかな例外を除いてこのような説明が、はっきりとまた暗に示すことは、Basic Education は、『世界の教育思想の頂点にある』とではないとしても、もう一度試される価値のある世界の教育思想の優れた典型の一つであるという考えである。ほとんど問われることがなかったことは、不適切な実施という事実が、本来、実施不可能なことを実施しようと試みた結果であるか否かという点である<sup>(8)</sup>。」と指摘する。では、本来、実施が不可能であったという Basic Education の問題点とは何だろうか。

失敗理由と関連させて、Basic Education の基本的特徴について言及されることは少ないが、Kurrien によれば、Basic Education の本質的問題点は、従来の Basic Education 研究でもしばしば指摘されるその基本的特徴に起因するという。

現在 Basic Education が積極的に評価されるときに注目される点でもあるが、Basic Education は、その豊かなカリキュラム、斬新な教育方法に特徴づけられる。

「Basic Education のカリキュラムの中心には、手仕事がおかれた。子どもが生産した商品の売却は、学校を自給自足体制へ導き、子どもたちに基礎教育終了の時点で職業として成り立ちうる技術を獲得させると考えられた。さらに、手仕事を重視するということは、単に従来のカリキュラムに付加的に一つの科目として加えるということの意味するのではなく、教育は手仕事の中にあり、手仕事を通じて行われるということの意味していたのである。従来のカリキュラムよりも豊かで、数学、社会、理科、芸術、ヒンディ語、音楽等の科目を含んだアカデミックな科目が、できる限り手仕事と(地域社会の：佐々木による注) 物理的・社会的環境に関連させられた。つまり、Basic Edu-

cation は、教授学における生産兼活動 (Production-cum-activity) モデルとして構想されていたのである。

Basic Education の目的は、インドの新しい市民を養成するための最低限を供給することにあった。これは、知的な手工芸職人を育てることのみならず、地域に対する奉仕と社会的に有用な生産労働にもとづく市民的で科学的な教育を通じて、若者に生産労働に対する誇りとインド社会の発展と変化に参加できる資質を身につけさせる、ということを狙っていた<sup>(9)</sup>。」

上記引用で Kuurien が紹介する豊かなカリキュラムや新しい教育方法が、教育制度の編成に影響を与えることはいうまでもない。それが、8年間 (7年間から結局延長された) という就学年限とフルタイム制という Basic Education の基本的特徴である。

「20世紀初頭、ゴーカレー、パテル、ラヒームトゥッラーといった先駆者は、普遍的初等教育実現のため闘争を続けてきたが、その案ですら当時の植民地行政から、経費的に実施は不可能という理由で否定されていた。

しかし、1940年代にイギリス統治下のインドにおいて Basic Education が採用されるなか、就学期間と義務教育の対象年齢の長期化が導かれた。範囲を限定し、4ないし5学年までの6-11歳の年齢層を対象とした初等教育段階に集中する代わりに、より野心的なイデオロギーとして普遍的基礎教育 (6-14歳対象：佐々木による注) が受け入れられたのは、Basic Education の中心的関心が反映されたためである。フルタイム制の就学の長期化は、Basic Education の基本的構造であっただけでなく、Basic Education の経済的、社会・政治的目的の成功のための必要条件として認知されていたのである<sup>(10)</sup>。」

「フルタイム制は、フセイン委員会によって明白に示された。委員会は、Basic スクールは一日5時

間30分、年間288日 (月平均24日) で、運営されるべきであるとした。また、一日の就学時間の3時間は手仕事にあてられるべきであるとされた。そのシラバスは従来のカリキュラム以上にアカデミックな面で多彩であるだけでなく、手仕事カリキュラムに重要な意義がおかれていたので、フルタイム制としか両立不可能であった<sup>(11)</sup>。」

※フセイン委員会：ワルダール会議直後 (1937年) に設置された委員会。シラバスなど Basic Education の実施に関する具体的項目を決定した。(佐々木による注)

技術職業教育的な教育内容と一般的な教育内容を有機的に統合し、かつ、学校の自給自足という経済的な目的をもつ Basic Education はフルタイム制と長い就学年限としか両立できなかったと、Kurrien は上のように指摘する。

結局、Basic Education とは、野心的なカリキュラムを用意し、そのために、当時常識となっていた財政的制約を考慮すると、本来ならば実施が難しい長い就学年限やフルタイム制原理を不可避免的に採用せざるを得ず、その問題点を生産労働の成果の売却によって補うという基本的な枠組みにあったいえよう。Kurrien によると、このような枠組みにある Basic Education は、実施の段階で以下の問題に直面し挫折したという。

#### ①パートタイム化、クラスの二部化、生徒数増の不可能性

独立後の国民教育制度構想が模索されていたとき、結果的には、フルタイムの Basic Education が採用されたが、もう一方で、パートタイム制、クラスの二部制といった構想もあった。この構想は、もちろん財政的制約のなか、急速に基礎教育を普及させるための方法として考えられたものであるが、Basic Education は、豊かな教育内容を基本的特徴とするため、この構想と相容れなかった。また、教師一人あたりの生徒数増は、Basic Education の教授スタイルとの両立ができなかった。これは、Basic Education の大規模実施の財政的困

難につながった。

## ②教育を受ける側の Basic Education 就学の困難

Basic Education にある教育的目的、また経済的目的（自給自足）は8年間のフルタイム就学を経ずしては、達成されないとされていたが、そもそも、当時 Basic Education の対象となった農村部の子どもたちのなかで8年間のフルタイム就学が経済的に可能なものはわずかしかなかった。

## ③教員養成の困難

独特の教育方法を採用した Basic Education における教員には、既存の学校教育における教員以上の、資質が要求された。また大規模に実施する必要から、優秀な教員の大量の養成が必要となったが、財政難のため効果的な対策はとられず、Basic Education の教育的成功と経済的成功を阻んだ。

## ④「自給自足体制」の挫折

Basic スクールの子どもたちによる生産物は、実際ほとんど売れなかった。従って、Basic Education は、自給自足によって既存の基礎教育制度よりも安価な制度になるという当初の期待とは逆に、高価な制度になった。にもかかわらず、Basic Education 拡大がはかられ、限られた資源を新しい Basic Education の基盤整備に投入したため、実施直後から基礎教育全体の状態は悪化し、最低限の状況すら維持できなくなっていたという。

## ⑤中等以上の教育段階との接続の困難性

独立以前から、基礎教育段階から高等教育段階に連なる系統だった学校教育制度は存在し、少なくともその系統にそって就学する子どもも存在した。独立前に学校教育制度に関与していたのはいわゆる都市部のエリート層の子弟であり、独立後の基礎教育制度の普及政策の目的の一つに、独立前まで学校教育制度によって分断されていた大衆層とエリート層の溝を埋めることがあったが、既存の学校教育制度での教育と内容において大きく異なる教育を受ける Basic スクールの出身者の中等教育以上への進学は非常に困難だった。この問題点は、主として Basic Education の対象になっていた農村部の大衆からの離反としてあらわ

れた<sup>(12)</sup>。

結局、Kurrien のいう基礎教育制度としての Basic Education の本質的欠陥は、通常の学校教育制度よりも普及に関するコストがかかったこと、当時既にあった学校教育制度との接続に欠き多くの国民の教育要求に答えられなかったことの2点である。そして、それらは、Basic Education がガンジーの理想に忠実であればあるほど、深刻になるという問題点であった。つまり、Basic Education は、本質的に、高価で、インド国民の教育要求に関するコンセンサスを無視しており、大規模実施が要求される基礎教育制度としては不適切で、失敗を余儀なくされたのである。これが、Kurrien のいう Basic Education の「避けがたい失敗」である。

## 4 Kurrien の批判の意味

### — 現在のインドの教育改革を考えるために —

Kurrien の Basic Education 批判は、「Basic Education 自体に根本的な誤りはなかった」というインドの教育史研究における通説へ向けられたが、Kurrien による Basic Education 批判は、歴史の中での Basic Education の評価の再考を促すだけではない。それは、Kurrien の Basic Education 批判が、現在のインドの教育改革である Non-Formal Education (以下 NFE) という制度の基礎教育段階への導入に対する学界からのある熱い期待へ向けられているためである。

1970年代から始まる NFE 導入政策を契機として、近年インドでは、Basic Education の伝統が再び脚光を浴びている。NFE 導入政策とは、パートタイム制という柔軟な組織、子どもたちの生活にあわせた教育内容、地域の資源の活用といった特徴を持った制度を、既存の制度と並置という形で導入する政策である<sup>(13)</sup>。こうした特徴から NFE とは、一面的には、既存の学校教育制度を補完する過渡期的な制度であり、NFE 導入政策という教育改革は、基礎教育普及に関する技術的改革と評価する事ができる。事実、NFE の積極的導

入を宣言した1980年代中葉のインド政府の教育に関する政策決議は、NFEの対象を「フルタイムの学校では就学できない子どもたち」と、はっきり位置づけているので、NFE導入の政策的目的の一つは、独立以来の悲願である基礎教育制度の効果的な普及であるといえる<sup>(14)</sup>。

ところが、現在、学界からNFEが受ける期待は、それに留まらない。NFEを通じて、Basic Educationの伝統の復興が期待されているのである。特に、NFEの特徴の一つである既存の学校で就学できない働く子どもや農村の子どもの生活に教育内容をあわせることは、具体的にはNFEにおけるカリキュラムの農村化・職業教育化を意味するが、その農村的、職業教育的カリキュラムがBasic Educationの手仕事カリキュラムと重ねられ期待されている。

例えば、Kurrienと同時期に基礎教育制度論を展開したインドの著名な教育学者J.P. Naikは、教育を受けたもの(educated: 中間層以上の層)と受けないもの(uneducated: 大衆)にある格差の解消のために、教育における価値の転換(頭脳労働偏重と手労働蔑視から手労働尊重へ)を訴え、NFEにおける農村的、職業教育的カリキュラムを、こうした価値の転換の重要な契機として捉える<sup>(15)</sup>。また、Naikは、限りなくガンジーが示した社会像に近い新しい社会の創造の手段としてNFE導入後の教育制度を位置づけている<sup>(16)</sup>。こうした期待が、Basic Educationの伝統上にあることはいうまでもない。そして、実際、1970年代に始まったNFEのパイロット・プロジェクトにおいても、Work-ExperienceやSocially Useful Productive WorkといったBasic Educationの伝統上にある生産労働カリキュラムが実施され、一定の成功をおさめ、概ねそのまま、その後のインド全土で行われるべきNFEプログラムのモデルとして認知された。

これに対して、Basic Educationの失敗を、「避けがたい失敗」と評価するKurrienは、そのNFEのパイロット・プロジェクトの事例の検討をした上で、現代のNFEにおいてWork-Experienceや

Socially Useful Productive Workといった生産労働カリキュラムを重要視することに疑問を呈している。この疑問は、彼によるBasic Education批判のポイントであった、ガンジー主義的な教育の大規模実施のコスト面での非現実性、また、既存の学校教育制度との接続の困難という2点に基づいている。つまり、まず、NFEにおける農村的、職業教育的カリキュラム(Work-Experience)に、子どもに就学を促すインセンティブ以上のものを期待することは、大規模にしかも低コストで行われるべき基礎教育普及の手段でもあるNFEのコスト面での挫折を予想させ(そもそもパートタイム制のNFEで豊かなカリキュラムが実現可能なのかという疑問も含めて)、また、インド国民が物質的豊かさを求め、教育をその豊かさを得る手段と見なしている限り、NFEと既存の学校教育制度との接続が課題となるが、Basic Educationの伝統を強調するNFEはその課題に答えられない欠陥を持った制度になるのではないか、という2点がKurrienのNFEのパイロット・プロジェクトの評価である<sup>(17)</sup>。

その後NFE導入は、政策として積極的に推進され現在に至る。現在までのNFE研究の動向をみると、個別的なNFEプログラムの事例の報告とその検討は散見されるが、教育制度全体の中でのNFEの位置の実態や既存の制度と比べた場合のコスト面での効果といったマクロな局面での現実的な展開の検討は、依然として手つかずのまま残されている。そして、学界におけるNFEの位置づけは、依然としてJ.P. Naikが示したようなガンジー主義の色彩の強い展望の中にある<sup>(18)</sup>。もちろん、NFEに関するこうした展望の是非は、現在手つかずのまま残されている論点の実証研究を通じて明らかにされるべきであるが、少なくとも、現代のNFEに関してガンジー主義的な展望が採用されるならば、Kurrienの提起した疑問は答えられるべきであろう。それができないならば、現在のNFEへの期待は、展望として魅力はあっても、現実味に欠くといわざるを得ないのではないだろうか。

1980年代はじめに提起された Kurrien の Basic Education とその伝統への批判は、インドの基礎教育制度普及の切り札と見なされている NFE が今後、Basic Education のような「避けがたい失敗」に導かれるか否か、という重大な問題を、現在でも提起しているのである。

Kurrien は Basic Education を批判した後、彼の代案を示した。彼の批判からも大体察することができようが、彼の示す代案(NFE への期待)は、教育内容を識字教育のみに限定した短い年限のパートタイム制の基礎教育制度(もちろん既存の制度からのドロップ・アウト層を対象にした)の実施である。Kurrien の代案は、結局「如何に安く基礎教育普及をはかるか」の一点のみに集中しており、彼による現代の NFE の位置づけとは、効果的な教育普及の手段に過ぎない。従って、既存の学校教育制度自体の問題への関心は薄く、彼の代案をみる限り、既存の学校教育制度が全国民に普及しさえすればインド社会が抱えるすべての問題が解決するかなのような印象すら受ける。一方のガンジーの教育思想は、能力主義・業績主義的な自由競争を表看板に掲げつつ行われる社会階層間の不平等の再生産、また、学校で培われる能力主義的・業績主義的価値観がもたらす人間性や地球環境の危機、といった近代学校教育制度や近代社会の問題への鋭い洞察を含んでいる。この違いが、ガンジーの思想が今でも根強く支持される一方で、Kurrien の批判が注目されない理由かもしれない。

また、kurrien の Basic Education 批判についての評価は数少ないが、ある書評において「残念なことに、Kurrien の代案はドラマティックな変革を予感させない」との評価を受けている<sup>(19)</sup>。この評価は、インドの教育をめぐる言説における、厳しい現実に対するある種の絶望とドラマティックな展望への渴望の存在を感じさせる。もし、ガンジーの展望への根強い期待がこうしたドラマティックな展望への渴望によるとすれば、Kurrien の Basic Education 批判が、ガンジーの展望

に依拠するインドの教育研究から、ほとんど再批判されていないということの意味は深い。

#### 注・文献

- (1) 渋谷英章「マハトマ・ガンディーの教育思想とその今日的意義」(1996年)『理想』No.658 105-114頁。
- (2) インドの学校教育については、開発経済学や文化人類学など多岐にわたる学問領域からの研究があるので、すべて「ガンジー主義的研究」というのは実際は、正確ではない。但し、教育学の分野におけるインド教育研究をみわたすと、Kurrien のような Basic Education とその伝統に懐疑的・批判的な視点からの研究は皆無で、歴史の中での Basic Education の失敗も含めてガンジーの教育思想と Basic Education を好意的に評価するものが多い。もちろん、自ら「ガンジー主義者」を標榜する論者は数少ないが、教育学の分野における多くのインド教育研究の論者が Basic Education に懐疑的・批判的な立場にたたないということは、少なくともガンジー主義への共感が学界にあるといえよう。例としては少し古いですが、我が国の外国教育研究の蓄積の集積ともいえる梅根悟監修/世界教育史研究会編『世界教育史体系6 東南アジア教育史』講談社(1976年)の第三編「インド教育史」(執筆者 弘中和彦氏)の Basic Education に関する記述をみると、日本におけるこうした傾向がうかがえる。
- (3) 手元にある Kurrien の著作や論文は以下三点である。1983年の単著に関しては1985年から1986年にかけての比較教育学系の学術雑誌における若干の書評がある。
 

‘Non-Formal Education for Rural Drop-outs: A Critique of the Bhumiadhar Model’ (1979) *The Indian Journal of Social Work Vol.39 No.4 pp.409-423.*

‘Towards Universal Elementary Education: Promise and Performance’ (1981) *Economic and Political Weekly Vol.16 No.40 pp.1608-1618.*

‘Elementary Education in India: Myth, Reality, Alternative’ Vikas Pub, New Delhi (1983)

- (4) ガンディー、タゴール 弘中和彦『万物帰一の教育』明治図書 (1990年) 161頁
- (5) ガンジーは、ワルダール会議の直前(1937年)、手仕事教育が目指す「非暴力社会」のビジョンを以下のように示した。「初等教育を、紡ぎや梳きなどのような村の手仕事を手段として与えるという私の計画は、こうして最も遠大な結果を伴う、静かな社会革命の鋭先として構想されたものである。それは都市と村の健全かつ道徳的な関係を築き、それによって現在の社会不安及び階級間の毒された関係の最大の悪のいくつかの除去を目ざす長い道程を歩むことになる。それはわれわれの村の衰退の進行をくい止め、『持つ者』と『持たざる者』の不自然な別のない、万人に生活賃金と、自由への権利を保障するいっそう公正な社会秩序の基盤を据えることになるであろう。しかもこれらすべては、血なまぐさい階級闘争の恐怖や、インドのごとき広大な大陸の機械化に含まれる巨額な資本の支出なしに達成されるであろう。それはまた外国からの輸入機械や、工業技術に全面的に頼らなくてもすむようにさせるであろう。」この引用は、ガンディー、タゴール 弘中和彦 (1990年) 152頁より。
- (6) 『ハリジャン』紙に掲載(1947年7月)された対話形式の短文「知的労働と手仕事」でガンジーは「昔はブラフマン(カースト序列の最高位に位置する司祭者:佐々木による注)たちも頭と同様に肉体をもって働いていたことを、あえて指摘しておきたい」とカースト序列の背景にある肉体労働蔑視の価値観を否定し、肉体労働尊重の価値観を提起している。「知的労働と手仕事」は、ガンディー/森本達雄訳『私の非暴力2』みすず書房(1997年)233-234頁に所収されている。
- (7) Work-Experienceは、「1964-66年教育委員会」が、基礎教育段階における手仕事中心の学校(Basic School)の普遍化に代わって提案した、工業化を志向する現実の社会発展に対応した生産労働カリキュラムである。「1964-66年教育委員会」は「Work-Experienceの概念は、ガンジーによるBasic Educationと本質的に同様である」としたが、渋谷が「工業化を否定していたガンディーの思想を

工業化社会において再定義するというのは根本的に無理がある」と指摘するようにBasic Educationの伝統からの逸脱は否めない。

しかし、1970年代後半のジャナタ内閣(ガンジー主義的な政権)による教育改革によって、Basic Educationの伝統に近づく生産労働カリキュラムが導入され現在に至る。

それがSocially Useful Productive Workである。

上記の「1964-66年教育委員会」の報告の引用は、Arabinda Biwas and Suren Agrawal (ed) 'Indian Educational Documents since Independence' The Academic Pub, New Delhi (1989) p.249. から。渋谷の指摘は、『教育制度研究』12号所収(18-31頁)の渋谷英章「インドの重工業化過程におけるベイスック・エデュケーション-Orientation Programmeを中心に」(1979年)28頁より引用。

- (8) J. Kurrien (1983) p.54.
- (9) J. Kurrien (1983) p.50.
- (10) J. Kurrien (1983) pp.47-48.
- (11) J. Kurrien (1983) p.48.
- (12) J. Kurrien (1983) pp.54-75.
- (13) Non-Formal Education 導入政策とは、学校教育制度全体からいえば、無償・義務制の基礎教育制度の複線化(既存のフルタイム制の系統と新しいNFEというパートタイム制の系統)を行った教育改革である。
- (14) 1986年の教育に関する政策決議(National Policy on Education 1986)は、「大規模かつシステムティックなNFEプログラムを、フルタイム制の学校に出席できない、中途退学者、学校のない僻地居住の子ども、働く子ども、女子児童のために今後推進する。」と、NFEが既存の基礎教育学校で就学できない層を対象にする制度であることを明らかにした。この引用は、J.C. Aggarwal 'Documents on Primary Education in India (1792 to 1992)' Doaba House, New Delhi (1992) p.202. より。
- (15) J.P. Naik 'Some Perspectives on Non-Formal Education' Allied Pub, Bombay (1977) pp.33-34.
- (16) J.P. Naik 'Equality, Quality and Quantity: Elu-

sive Triangle in Indian Education' Allied Pub, Bombay (1975) pp.58-59.

- (17) Kurrien は 1979 年の論文(注 3 参照)で、1970 年代後半の NFE パイロット・プロジェクトにおける生産労働カリキュラムの成功を、政府主導のモデル例として投下された豊富な物的・人的資源の成果であると評価し、そのモデルを範とした NFE の全インドレベルでの実施を危ぶんでいる。また、パイロット・プロジェクトにおける Work-Experience を中心にしたカリキュラムが、通常の基礎教育学校との接続を困難にしている(五学年修了試験に NFE 出身者 40 名中 3 名しか合格しなかったという例をあげ)と指摘する。後者については、弘中和彦氏が同じパイロット・プロジェクトにおける 8 名の五学年修了試験合格者(センター発足から数年の累積数)という例をあげて「センター出身の子供たちは、下級初等学校出身の子供たちに比し学力において異なる所はないが、表現力、社会性、独立心などにおいて優れている」と正反対の評価をしていることは興味深い。Kurrien と弘中氏が、ほぼ同様の数字から逆の評価を下しているということは、通常の学校教育制度の接続という NFE の課題を、客観的に評価する際の難しさを意味する。上記の弘中氏による NFE パイロット・プロジェクトの評価は、『比較教育文化研究施設紀要』第 34 号所収(1-15 頁)の弘中和彦「インドにおける Non-Formal Education の発展」(1983 年) 13 頁より。
- (18) 日本におけるインド NFE 研究の最新(1997 年発行)の報告である、平成 7 年度～平成 8 年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書『現代義務教育のオルタナティブとしての基礎的教育の普遍化に関する研究—インドの事例をもとに—』(研究代表者 渋谷英章)では、NFE は、単なる基礎教育普及に関する技術的手段以上の意義付け(生涯学習社会や「持続可能な開発」の実現の手段等)がなされており、そうした意義付けの背景にカンジーの教育思想がおかれている。ちなみに、注 1) であげた渋谷論文は、この科研費研究の一角に位置づけられている。
- (19) R. Ghosh 'Elementary Education in India: Myth, Reality Alternative by John Kurrien' *Comparative Education Review* Vol.30 No.2 (1986) pp.287-289.  
(佐々木宏・北海道大学教育学研究科博士後期課程)