

インドの生涯教育

渋谷 英章

(中央学院大学)

はじめに

教育が子どもがおとなになるまでという人生の一時期に限定されるものではないという考えが生涯教育の要素のひとつであるとするならば、インドでも古代から生涯教育の発想が見られる。古代アーリア人社会では人の一生は学生期、家住期、林棲期、遊行期の4つの生活期（アーシュラマ）に分けられていた。一定の年齢に達すると（バラモンは受胎後8歳、クシャトリアは11歳、ヴァイシャは12歳）入門式を行い、師の家に同居して12年間ヴェータ及び祭法を学ぶ学生期にはいる。学生期を修了し、最後の沐浴をして灌沐者（スナータカ）となると、帰家式を行い結婚することが義務づけられる。この家住期においては、家長としての責任を果たすとともに、聖仙、神々、祖霊に対する負債を返済するものとして、ヴェーダの学習、神々への供犠、子息をもうけ先祖の霊をまつことが義務づけられる。孫が生まれると世を捨て森林に入り、ヴェーダの暗誦に専念し苦行を行う林棲期をむかえる。最後に遊行者として「生物の命を害せず、真実を語り、他人の財物を盗まず、忍耐し、欲を離れる」¹⁾の五戒が課せられる。このように、古代アーリア人にとってその生涯は、宇宙の最高の原理であるブラ

フマンを認識し、解脱に至ることに捧げられるべきものであるとされ、そのためにはつねに聖典を学習し苦行を行うことが求められた。もちろんこれはヴァイシャ以上の再生族（生まれ変わることでできるもの）の男子に限定されていたが、ヒンドゥー教の生活様式や意識に包み込まれているインドにあっては、現在でも人々の潜在意識の中に人間の生涯に対するこのような考え方が存在していることを忘れてはならない。

一方、教育の場が学校に限定されず、家庭や社会での教育と統合され、さらに教育と生活が結合されなければならないという生涯教育の一側面に関しては、イギリスの植民地教育政策を批判し、インドの歴史と伝統に立脚した教育制度の構築を提示したマハトマ・ガンディーの教育思想が注目される。ガンディーは教育の目的を社会変革であると位置づけたうえで、ベイシック・エデュケーションの要素のひとつとして手仕事をコアとした教育を掲げた。この教育には、手仕事が歴史・地理、数学、生物等の教科のコアとしての役割を果たすとともに、知識偏重ではなく人間の全面的発達を達成する手段として重要である、獲得される知識、識字能力は現実の生活や仕事と結びついているのであるからその有用性が高い、村落共同体における生活を再建することができ、精神労働と肉体労働の差別が解消されることによって、国民が共同し統合された国家を建設することができる、労働を教育の過程に取り入れることによって、労働生産性を向上させることができる、などの利点があると考えられた。そして社会や生活と強く結びついた教育を学校で実践するために勤労体験学習の重要性が指摘されたのである。一方、識字教育に関しても文字を読み書き能力を身につけることが目標ではなく、生活と関連した教育を行ってその能力をいかに生活の中で活用するかが問題であると指摘されている。さらにベイシック・エデュケーションは義務教育段階を中心とはするものの、プレ・ベイシック・エデュケーション、ポスト・ベイシック・エデュケーションとの連続性・関連性を持たせ、教育を受胎から死に至るまでのプロセスとして考えなければならないことも主張されている。

今日の生涯教育論は、1960年代半ばのポール・ラングランの提言を契機として、その後各国が生涯教育政策を推進し、世界的規模で取り組まれ、今日に至っていると一般に考えられている。また、現代の社会状況の急激な変化に対応する教育理念であるとも考えられる。この観点から考えるならば、70年代以降の生涯教育論の高揚の中での第三世界諸国としての対応の一事例として、インドの生涯教育を検討することになろう。しかしラングラン自身も指摘するように「生涯教育」という言葉は用いていなくともその考え方は古くから存在している。そして、各国で具体化されている生涯教育政策は、ユネスコという国際機関の提唱したプログラムの単なる適用ではなく、生涯教育に関する各国の歴史、伝統の文脈の中で具体的に推進されてきていると考えられる。ここでは、現在推進されている生涯教育の諸政策を単に現象面からとらえるのではなく、教育、宗教、文化の側面における古くからの伝統と古代からの生涯教育の発想があり、一方近代学校の成立は植民地体制下で行われ、さらに独立運動の教育論は近代学校制度の批判に立脚していたという背景を念頭に置いて、インドの生涯教育の理念・現状・展望を検討したい。

1 生涯教育理念の展開

(1) Education Commission 1964-66における教育の3つのチャンネル

60年代半ばにインドは深刻な経済危機に直面したが、この危機を打開するための手段のひとつとして、全面的な教育改革が必要とされた。当時は、6～11歳の前期初等教育の就学率は77%に上昇していたが、11～14歳の後期初等教育では31%に過ぎず、加えて第5学年修了時までに第1学年入学者の半数が中途退学してしまい、憲法で規定されていた14歳までの無償義務教育の提供は実現に程遠い状態であった。一方、中等・高等教育は初等教育を上回る速度で普及してきていたが、大学卒業者の意識や能力が社会で必要とされる人材の要件と適合していなかったため、就職できない大学

卒業者が急増していた。このように、初等教育段階ではその量的拡大が十分ではなく、中・高等教育段階では質的側面での問題が存在していた。このような教育制度は、教育に投資した割には無駄が多く、また国家発展に必要な人的資源の開発という任務を十分に果たしていないと考えられたのである。このため、1964年には Education Commission（以下「教育委員会」）が任命され、その勧告が66年に出された。この委員会の特徴は、第一に国家発展と教育を密接に結びつけ、国家発展における問題点を指摘したうえで、それらの問題点を解決するために教育はいかにあるべきかという方針のもとに教育改革が検討されている点である。第二には、その調査・検討の対象を特定の教育段階及び分野に限定することなく、学校教育、大学教育、農業教育、科学技術教育、成人教育の分野にまで言及し、さらに教育普及策、カリキュラム、教科書・教材、教員養成、教育研究、教育行財政という領域までの全面的な検討と改革案の提示を行っていることが特徴である。第三には、その委員としてインドの大学関係者、行政官だけでなく、イギリス、アメリカ、ソ連、日本そしてユネスコからも参加している点である。したがって「教育委員会」はあくまでもインドの教育改革を検討したものであるが、当時の教育改革に関する国際的潮流を反映している側面もみられる。なお、この勧告が提出されてからすでに四半世紀を経過しているが、その後のインドの教育改革はこれを基本方針として推進されてきており、現在においてもその意義は大きい。

ところで、インドの教育制度をトータルにとらえ、各教育分野・領域の関連性を重視しているという点においても、生涯教育計画の一事例としての意義を持つが、なによりも「教育委員会」は従来の学校教育中心の考え方をあらため、教育制度がフルタイム、パートタイム、オウнтаイム('own-time')の3つのチャンネルから構成されるべきであるとしている点が注目される。フルタイムの教育すなわち学校教育への過度の依存と、あとの2つのチャンネルを適切に発展させていないことがインドの教育制度の重大な弱点であり、その結果人々の教育が、仕事に従事せずフルタイムの教育

もない時期——就学前期，フルタイムの教育だけで仕事に従事しない時期——就学期，フルタイムの就労で教育のない時期の3つの時期にはっきりと区分されてしまっていると，インドの教育制度の現状が分析され，そのうえで，近代化が進行し，変化の激しい社会にあっては教育は終点のあるものではなく，生涯にわたるプロセスでなければならないとされている。1960年代半ばの「生涯教育論」が注目され始めたばかりの時点において，学校教育の普及に力を注ぐだけでなく，学校以外の教育組織，さらに個人学習までを視野に入れた教育制度の構想がみられるのである。これは，学校教育中心の教育制度が見直されつつあった国際的潮流の影響と，学校教育のみに依存していたのでは一向に問題が解決しないインドの状況，さらには仕事をコアにし，生活と結びついた教育というガンディーの考え方などを背景としているといえよう。

まず，教育は家庭で始まるものの，すべての国民が人生の一時期に学校に在籍するとともに，その後も一生にわたって学校教育の影響を受ける状態になるべく早く到達すること，いいかえれば義務就学の早期実現が強調される。そのうえで，仕事と教育を明確に区分せず，学校段階では勤労体験学習を必要不可欠な要素として取り入れるとともに，仕事に就いた後も継続して教育を受けることを可能にしなければならないとされる。したがって，人間の生涯のいかなる段階でも，仕事と教育のどちらかだけが存在することはなく，その段階によって単に仕事と教育の間で比重が変わるだけであると考えられる。また，遊び中心の幼児期から突然学校に入学する，あるいはフルタイムの教育の世界から突然フルタイムの仕事の世界に入るのなどというのではなく，その中間にパートタイム教育とパートタイム就労の段階を置くことが望ましいというように，各段階の連続性，円滑な移行も強調されている。そして，学校以外の教育の場としてパートタイム教育，自学自習というチャンネルでの教育を発展させ，これらを学校教育と統合し，また教育段階の連続性を重視するという方針の下に，「教育委員会」では学校制度における広範なパートタイム教育の導入と，成人教育の拡充

が提案されている。

憲法では6歳から14歳までの児童に無償義務教育を提供すべきであるとされているものの、委員会の検討した種々の調査報告では、6～7歳で第一学年に在籍しているものは当該年齢の約40%、さらに第4学年まで留年せずに到達するものは第1学年に入学したものの約44%という数字が示されていた。このような状況において、委員会はすべての11歳までの児童は前期初等学校に在籍すべきものとしたうえで、11歳から14歳までの児童で学校に在籍したことのないもの、識字能力が身につかず中途退学したものを対象に少なくとも1年間のパートタイムの識字学級を組織することを提案している。これに対し、前期初等学校を修了したが経済的理由から後期初等学校（11歳～14歳）に進学できないものに対してはパートタイム教育のコースを充実発展させるべきであるとしている。そしてそこでは、中等学校進学希望の生徒に対しては、通常の学校教育と同等の教育内容を提供するが、進学を考えない生徒には職業教育の要素を多くし、彼らの当面の必要に対応するとされる。したがって、前期初等教育のドロップ・アウト等に対する識字学級は1976年までに消滅すると考えられるのに対し、後期初等段階のパートタイム教育については、1976年にこの段階の在籍者全体の10%を占め、1986年には20%に達すると予想されている。

「教育は学校で終わるものではなく、生涯にわたる過程である。今日の成人は急速に変化する世界と次第に複雑化する社会を理解する必要がある。もっとも高級な教育を受けた人であっても学習し続けなければならない。そうでなければ時代に遅れであり」²⁾、また経済成長、社会変化と社会の安定をめざす国家発展にとって、成人教育は重要な役割を演ずると考えられている。そして、インドのように多くの民衆が学校で教育を受けておらず、また受けていたとしてもその教育が発展と関連しない場合には、なおさらその重要性は高まる。たとえば、土地を耕し機械を使う農民にとっては土壌についての知識や機械の扱い方を学ぶ必要性があり、人口増加を抑制するためには、このまま何もせずいたらどのような結果を生じるかを人々

が認識し家族計画についての個人的責任を自覚することが必要である。また、一般には読み書きができることを前提に成人教育プログラムが考えられるが、70%が識字化されていないインドにおいては識字教育の普及が当面の課題となるとされている。そして「委員会」では、識字教育、継続教育、通信教育コース、図書館、成人教育における大学の役割、成人教育の組織と行政という領域が検討されている。このように、「教育委員会」では、生涯にわたって教育が必要であるという生涯教育の理念に加え、経済危機を打開するために国民の国家発展への積極的参加が緊急課題とされ、なおかつ国民の大多数が学校教育を受けた経験がないというインドの状況に対応した成人教育の発展が急務とされているのである。

(2) インドにおけるノンフォーマル教育の特殊性

ノンフォーマル教育は70年代から展開されてきた教育戦略であるが、一般にはフォーマル教育（＝学校教育）の枠組みの外での組織化され体系化された教育活動全般を指す。したがって、具体的には農業普及事業、農民訓練計画、成人識字プログラム、フォーマル教育外の職業訓練、あるいはユース・クラブ、保険・滋養・家族計画、協同組合などで実施されるさまざまな地域教育計画などがあげられる。これに対し、インドでは「教育委員会」において提起されたパートタイム教育が、第5次5か年計画(1974～79年)の教育プログラムを検討した1972年の中央教育諮問委員会で、「インフォーマル教育」という言葉で表現されている。そして就学時期が5ないし6歳で第1学年という1回のみであり、一年ごとに次の学年に進級し、フルタイムで教育が行われる現在の制度を、6歳で就学することもあれば、11歳でフルタイムあるいはパートタイムの特別学級に入る、14歳から23歳を対象とした特別学級に入る、あるいは成人教育プログラムに参加するというような教育制度に転換することを提案されている。さらに、1976年には、6歳から14歳までの非就学児童を対象とするプログラム、15歳から25歳までの青年を対象とするプログラム、そして機能的識字の3つのプログラムから構成されるノンフォーマル教育計画が発表された。このように、

インドではノンフォーマル教育の一般的定義を認めつつも、実際にはフォーマル教育に相当する教育内容をパートタイムで実施するプログラムをノンフォーマル教育とする傾向がある。この教育は、フォーマル教育に相当する内容をノンフォーマル教育の形態で提供するものであるから、一般的定義に従えば両者の境界線上に位置するものである。

ところで、インドでは70年代後半にフォーマル教育との関係からノンフォーマル教育のあり方をめぐる論議があった。すなわち、フォーマル教育は教育機会提供の面で限界性があるととらえるだけでなく、その特性をエリート中心で西欧型、都市型の教育制度であると規定し、現状のままではインドの国民大衆にふさわしい教育制度ではないと批判する見解がみられる。これは、とくにインドにおいてはイギリスの植民地支配下の学校制度がインド固有の教育制度を破壊しつつ発展してきたこと、植民地教育批判から出発したベシック・エデュケーションが独立期には国民教育制度とされたものの、実際には独立後の教育政策の基本的方針は旧来の学校制度にもとづいていたことなどを背景としている。そして、ノンフォーマル教育を発展させるだけでなくフォーマル教育そのものも改革され両者が統合されなければならないとされる。フォーマル教育においても成人教育の要素が強調され、貧困層の社会的覚醒、生活水準向上、自己の要求を主張するための集団組織化などもフォーマル教育の内容とすること、初等教育について、就学を5歳ないし6歳で第1学年という一時期に限定せずこの時期を逸しても入学できる措置を講じ、パートタイム教育を組織し、教育内容を大衆の要求に適したものに變更すること、奨学金の充実とともに通信教育、リカレント教育、サンドイッチ・コースさらには個人学習の奨励により、中等・高等レベルのフォーマル教育への貧困層や労働者の接近を可能にすること、学校をコミュニティ・センターとしてフォーマル教育の設備、教師、生徒をノンフォーマル教育に開放し、フォーマル教育の効果を高めるとともに、ノンフォーマル教育の質を向上させ経費を節減させることなどの改革が提案されている。

さらに、社会・経済的不平等がフォーマル教育を享受できる階層を限定し、限られた財源がこの恵まれた層の教育に重点的に支出され、さらにこの教育的不平等が社会・経済的不平等を再生産している。また多言語国家であるインドにおいて制度の統一性を必要不可欠とするフォーマル教育の発展は、家庭言語と教育用語の不一致を生じさせ、これが一致しない者にハンディキャップを負わせるとともに、フォーマル教育を通じて優勢な言語集団が弱小な言語集団を支配するという構造が固定化されるという批判もみられる。この立場からは、伝統的な組織や草の根レベルの機関と役割を重視し、いわゆる先進国をモデルとした近代化ではなく、母語を単位とした小さなコミュニケーション・ゾーンで民衆の文化・利益に基づく社会発展をめざすための教育組織として、ノンフォーマル教育を中心的教育制度にするべきであると提案されている。

このようにインドにおいては、一般的定義でフォーマル教育とノンフォーマル教育の境界にあるものをノンフォーマル教育と考える傾向にあり、フォーマル教育以外の組織的な教育活動の充実発展というよりもむしろ、フォーマル教育そのものの改革あるいはフォーマル教育に代わる制度の構築が検討すべき重要な問題となっている。そして、これはノンフォーマル教育についてのインドでの理解が適切でないというよりも、むしろフォーマル教育とノンフォーマル教育、さらにはインフォーマル教育までもを含め、すべての人間にその生涯のなかで、いかに基礎的諸能力の獲得の機会を保障するかがインドの教育制度改革の最大の課題であるということを示しているものといえよう。

2 生涯教育プログラムの現状

生涯教育は、教育を人間の生涯にわたるプロセスと考え、学習者の学習要求に応じて教育機会を提供するものであり、インドにおいてもさまざまなプログラムが考えられ、実施されていることは言うまでもない。しかし

本稿では、人々の社会経済的あるいは文化的条件に応じて、従来は義務教育段階で提供されるものとされていた社会の構成員として必要な基礎的知識・能力を獲得する機会を、その生涯のなかでいつどのような形態で保障するか、さらに学校中心の教育制度では教育に費やされた経費の恩恵に欲することのできるのが比較的社会経済的に恵まれた層に限られてしまうのに対し、通信教育やパートタイム教育などのようにフルタイム以外の形態による学校教育の発展や、教育資源が豊富な学校という施設の開放を推進し、教育機会の不均等をいかにして改善するか、という2点がインドの生涯教育の直面する中心的課題であるととらえる。前者についてノンフォーマル教育センターと成人教育プログラムを、後者についてはオープン・スクールおよびオープン・ユニバーシティを取りあげる。

現在のインドの教育を検討するためには、70年代後半以降の教育政策の展開を確認しておかなければならない。77年の総選挙で、独立後一貫して政権を担当してきた国民会議派が大敗し、ジャナタ政権が成立した。中等・高等教育の発展を重視していた会議派に対し、ジャナタ政権は大衆教育の推進を掲げた。すなわちこの政権によって、独立後初めて教育政策の重点が初等教育と成人教育の普及に置かれたとされ、ノンフォーマル教育センターと全国成人教育プログラム（NAEP）が本格的に着手されたのである。その後80年の総選挙により国民会議派が政権に再び咲いたものの、82年にインディラ・ガンディー首相が発表した「新20項目綱領」でも、初等教育と識字教育の普及が教育政策の課題とされている。そして、インディラ・ガンディー首相が暗殺されたあとのラジブ・ガンディー政権下で、1986年に発表された「教育に関する国家政策」においてもこれらのプログラムが継承されている。これは、ジャナタ政権の大衆教育重視の政策が国民大衆の教育要求を覚醒させ、復権を果たした会議派政権にとってもこれを見做することはできなかったことを背景としている。ただし、その一方で大衆教育について「われわれは1947～48年に良いスタートを切ったが、まもなく熱狂の波は過ぎ去り、1977～78年になってやっとそれが復活した。

しかしすでに（1980年には）沈滞の兆候がある」⁹⁾というように、これらのプログラムを形式的に継承しているにすぎないとも考えられる。実際、1986年の「教育に関する国家政策」は、教育の質的向上を中心的課題とし、国家発展のために高等教育に重点をおく傾向が見られる。一方、オープン・ユニヴァーシティは1986年の「教育に関する国家政策」の重点課題である。したがって、ノンフォーマル教育センターと成人教育プログラムについては、ジャナタ政権のもとで展開されたプログラムを中心にその特徴を示したうえで、80年代にみられた変化に言及することとし、オープン・スクールおよびオープン・ユニバーシティについては、80年代半ばから展開されたプログラムを中心に紹介することとする。なお、1989年末の総選挙の結果、現在は会議派に代わりジャナタ・ダルが政権を担当しているが、新政権の教育政策まだ表明されていない。

(1) パートタイムによる初等教育の提供——ノンフォーマル教育センター

1977年4月に議会で連邦文部大臣が10年以内に初等教育の普遍化を達成すると表明したことを受け、同年初等教育の普遍化に関するワーキンググループが組織された。このグループの報告は「6～14歳のすべての児童が、可能な場合にフルタイムで教育を受け、必要な場合にはパートタイムで教育を受ける」¹⁰⁾という方針のもとに、1982～83年度までに非就学児童の50%にあたる1,600万人（前期初等段階相当が1,200万人、後期初等教育相当が400万人）にノンフォーマル教育を提供することが提案された。そして、1978年の通達により、初等学校に就学していない6～14歳（ただし、ドロップ・アウトが増加しはじめる9歳から14歳までが中心とされる）の児童を対象にパートタイム教育を提供するノンフォーマル教育センターを、9つの教育的後進州で実施する連邦計画が開始された。そして、この計画の遂行にあたって、連邦レベルで調査・研究・実験を実施するために、NCERT（国立教育研究所）にワーキンググループが組織された。

以下、ここではNCERTグループのモデルにそって、その特徴を示そう。就学していない児童の就労、学校普及に関する政府の財政的制約、非就学

児童の教育要求および特性と学校教育との非関連性、学校教育における即時的関連性・実用性の欠如の4点がノンフォーマル教育センターが必要とされる理由としてあげられている。すなわち、学校に就学していない児童のほとんどが生産的労働や家事労働に従事しているため、一日に5～6時間もの間学校に留まることができず、この状態は社会・経済的状況が改善されるまで続くであろうということ、もしすべての学齢児童が学校に在籍するとしたら、現在の初等教育に対する支出の3.5倍を要するため、財政的な面からも学校制度による初等教育の普遍化は不可能なこと、就学していない児童は学校教育に対し、それが自分の生活に関連していないあるいは有用ではないのではないのかという疑問を持っているにもかかわらず、学校はそれらの児童の特性、教育要求を考慮していないこと、さらに学校教育を受けられる児童は直ちに役立つ教育を受ける必要はないが、在学していない児童は生活に関連し、有用な教育を受けることが必要であり教育の成果の適用を先にのばす余裕がないことなどがその背景となっている。

このように、ノンフォーマル教育センターにはすべての児童が学校教育を受けることができない時間的、財政的制約を補完するという特性と、学校教育とは異なった教育内容を提供するという側面がある。前者については、たとえば早朝から農作業が始まる地域では夕方あるいは夜間に授業が行われ、夜間に外出することが好ましくなく家事に従事している女子については昼間の時間帯に設定されるなど、児童の就労状況や特性に応じて組織することが可能である。また、学校の空き時間にその施設を利用したり、コミュニティーセンターなどの他の目的の施設の利用を図り、さらに学校の教師、大学生、中等学校や大学の卒業生で職がないものなどをパートタイムで雇用したり、ボランティア・ワーカーを活用したりすることによって、経費を節減することができるとされる。一方、非就学児童の要求として、①収入を増加させるため、現在の職業の改善あるいは転職による社会経済的状況の改善、②健康、衛生状態の改善と病気の除去、③職業と健康状態改善のための物質的環境の有効利用、④社会的搾取からの解放、⑤社

会的覚醒と相互協力に基づいた人間関係の発展、⑥知識技能の獲得能力の開発、の諸点があげられる。そして、これらの要求に応じるため、①健康、②職業、③環境学習、④社会的覚醒、⑤識字、⑥算数の6領域から教育内容が編成される。これらのうち、①～④が生活向上を実現するための内容であり、⑤と⑥は学校に編入するために必要な知識技能とされる。

ただし、1979年5月のNCRTの担当者会議において、ノンフォーマル教育では学校教育への再入学あるいは編入が優先させられ、それが不可能な場合に限って、生活の質的向上のためのプログラムが並行して実施されるべきであるとの見解が確認され、上記の2つの特性のうち、時間的、財政的に学校教育を補完する側面が重視されている。

ジャナタ政権で本格的に展開されたノンフォーマル教育センターは、その後の政権交代にもかかわらず、先にふれた「新20項目綱領」で中心的プログラムとされ、1986年の「教育に関する国家政策」においても、「ドロップアウト、学校が設置されていない地域に居住する児童や少女などを対象とする、広範で体系的なノンフォーマル教育プログラムが実施されるべきである」⁵⁾とその重要性が認識されている。ただし、この「政策」では、視聴覚機器の導入、フォーマル教育に匹敵する教育内容の提供、教育水準の確保など、ノンフォーマル教育の質的向上とフォーマル教育ストリームへの稼行可能性が強調されている。

(2) 識字教育の推進——成人教育プログラム

インドにおいて成人に対する識字教育の普及は独立以前からの課題であった。1935年統治法によって教育に関する自治が認められたことを契機として、義務教育については37年のワルダー会議でベイシック・エデュケーションが提案されていたが、これと同様に、39年には中央教育諮問委員会の傘下に成人教育委員会が組織された。この委員会は、いくつかの州で展開されていた「成人教育運動」の現状と成果を検討し、この運動をさらに促進するためにその目標と計画を定式化することを目的としていた。そして、成人教育を識字教育のみではなく、これを成人の労働生活と関連した

知識と市民性の基盤を与えることと関連させて発展させるべきであること、単に識字能力の獲得だけでなく獲得した能力を維持することなどが提案され、当時から「機能的識字」に相当する発想や識字後教育の重要性が指摘されていた。その後は、50年代の「社会教育」プログラム、60年代の農民のための識字教育プログラム、そして「教育委員会」の報告などの計画がみられるが、財政的裏付けが十分ではなく、かならずしも円滑に実施され成果を挙げてきているとはいえず、単なるスローガンとしての役割しか果たしていないという批判があった。なお、1951年の国勢調査では識字率は16.7%であったが、1981には36.2%まで上昇している。しかしこの間に総人口は1.9倍になっており、81年では総人口約6億6500万人に対し、識字化されているのは約2億4100万人にすぎない。

ジャナタ政権では、77年4月に初等教育と並んで成人教育が教育計画の重点であると文相が表明し、8月にはワーキンググループが11月には全国成人教育委員会が組織され、78年1月に「全国成人教育プログラム(National Adult Education Programme—NAEP)」の計画が発表された。このNAEPは、15～35歳の成人に対して、1983—84年度までに35,000,000人の規模で識字教育を提供できるようにし、総計1億人を識字化することを目標としていた。そして、①非識字は個人の成長と国家の社会経済的發展に対する深刻な障害である、②教育は就学と全く同一のものではなく、ほとんどの仕事や生活状況において生じる、③学習、仕事、生活は切り離せないものであり、お互いが関連した場合にのみそれぞれが意味を持つ、④人々が發展の過程に関わるための手段が、發展という目的と同等に重要である、⑤非識字者や貧困層は識字、対話、行動を通して彼ら自身の解放を得ることができ、という前提の上で、①環境と学習者の要求への関連性、②機関、時間、場所、教育組織の編成等についての柔軟性、③カリキュラム、教授学習用教材、教育方法の多様性、④あらゆる側面あるいは組織における体系性、を備えた成人教育でなければならないとされた。したがって、フォローアップが保証され、しきたりを尊重し、發展プログラムを援助す

る機能的識字、学習と行動の結びついた集団による識字、意識化と貧困者の組織の形成のための識字がその範囲とされた。そしてこの NAEP は、学習と仕事、生活を結びつけた点においてマハトマ・ガンディーのベシック・エデュケーションの考えに基づき、その方法はノンフォーマル教育の基本的な性格を受け継ぎ、教育を人間の解放への手段とすることは「真の知識こそが（人間を）解放する」という古いインドの格言の影響を受け、人間の発展が唯一の国家発展の方法であることの重要性の強調はガンディー、タゴール、ニエレレの思想を反映しているとの性格づけがなされている。ガンディー主義への回帰という性格は、このプログラムが1978年にガンディーの誕生日である10月2日を期して開始されたことに象徴されよう。

国民会議派の復権後はノンフォーマル教育センターと同様、識字教育は「新20項目綱領」でとりあげられ、1986年の「政策」でも重要な計画のひとつとして扱われている。ただしその後のインドの成人教育計画は、1980年から開始された第6次5か年計画では「成人教育プログラム」(Adult Education Programme—AEP)、1986年の「政策」では「成人教育の全国プログラム」(National Programme of Adult Education—NPAE)とされ現在は「全国識字ミッション」(National Literacy Mission—NLM)として推進されている。これらのプログラムは、NAEPと同様に15歳から35歳を対象として10年以内に識字教育の完全普及を目標としており、具体的なプログラムの方法などについても顕著な差異はみられないが、識字能力の獲得による人間の解放よりも、国家の発展に必要な人的資源開発という側面での成人教育の役割を強調し、科学技術の進歩へ対応しようとしている点で若干の変化がみられる。

(3) 中等・高等教育の開放——オープンスクール、オープン・ユニバーシティ

オープン・スクールはいわば遠距離学習の中等学校であり、1970年代半ばからその実施への取り組みがみられた。1974年に NCERT 内部にワーキング・グループが組織され、その検討結果をもとに中等教育委員会、NCERT

および文部省の三者で協議が繰り返された。さらに、1978年にオープン・スクールに関する国際セミナーが開催され、このセミナーの提案とそれまでの協議結果をもとに、その青写真が描かれ、1979年にオープン・スクールは具体化された。14歳以上でフルタイムの中等学校をドロップアウトした者を再び学校教育のストリームに戻すことが主たる目的とされていたが、初等学校および初等レベルのノンフォーマル教育センターの修了者が増加するにつれて、中等教育に対する要求が高まることが予想されるため、オープン・スクールにこの受皿としての機能も期待されている。前期中等学校（第10学年）修了試験あるいは後期中等教育（第12学年）修了試験をめざす通常のコースのほか、職業技能教育コースが、生活向上コースが用意されている。1989年11月には、ナショナル・オープン・スクールとなり、学習センターとしての機能を果たす100以上の協力機関を通じて、全国的規模でプログラムが展開されている。印刷教材が中心的メディアであるが生徒の学力や生活経験に応じた教材開発が試みられ、またボランティアな教育団体や各州の通信制中等学校との協力関係の推進も目的のひとつである。現在在籍者は約15万人に達し、18歳から24歳を中心に14歳から49歳までが在籍している。女性が指定カースト、指定部族、身体障害者などが全体の55%を占めるなど、恵まれない層への教育機会の提供としての意義は大きい。

1960—61年度のインドの大学生数および就学率は627,000人、1.2%であり国民のごく一部のエリートを対象とし、まさに象牙の塔であった。そして、農村の青年、都市の勤労青年にとっては、その能力や意志があったとしても高等教育への道は全く閉ざされていた。このような状況の中で、62年のデリー大学通信教育課程の開設は非常に大きな意義をもち、現在のオープン・ユニバーシティの原型とされる。なお、その後大学生数は1971—72年度で約207万人、82—83年度で約314万人、86—87年度で約370万人と増加しているが、それでも就学率は5%程度にすぎず、学生数の伸びは鈍ってきている。

その一方で、学生全体に占める遠隔教育コース在籍者の割合と人数は、1971—72年度で1.9%、4万人、82—83年度で5.09%、16万人、86—87年度では45コースで9.51%、35万人というように着実に上昇してきているが、これは80年代に開設されたオープン・ユニバーシティの影響が大きい。86年の「政策」では「生涯教育が望ましい教育のプロセスの目標である。これは識字の普遍化を前提とする。青年、主婦、農業・工業労働者や専門家に対し、彼らの選択による教育を継続する機会が、それぞれにふさわしいペースで提供される。将来の前進はオープン学習と遠距離学習の方向にある」⁶⁾、「オープン・ユニバーシティ・システムが高等教育機会を増大させるために、また教育の民主化の手段として着手された」⁷⁾と述べられているように、1982年にアンドラ・プラデシュ・オープン・ユニバーシティが開学したのを始めとして、85年にはインディラ・ガンディー・ナショナル・オープン・ユニバーシティ (IGNOU) が設立されて、現在4校存在する。IGNOUは全国をカバーする37の学習センターを持ち、修業年限が3年から8年のBAとB Comコースに加え、ディプロマ・コースとして、遠隔教育、経営学があり、さらにコンピュータ科学、文章創作、農村開発各コースの開設が予定されている。学位コースでは通常の入学資格にくわえ、12年間の学校教育を修了していなくとも、20歳以上で試験に合格し4か月の準備コースを修了すれば入学を許可される。

いわゆる先進国では勤労者や成人が主たる対象とされているのに対し、大学進学率の低いインドにおけるオープン・ユニバーシティは、大学生に相当する年齢でありながらフルタイムでは進学できない青年に対して高等教育の機会を提供するという役割と、経費の面での効率性が重視されているという指摘がある。

むすび

インドにおける生涯教育は、人々の生涯にわたってさまざまな教育機会

を提供するというよりも，学校教育の普及が十分でないために生じた識字率や各段階の就学率の低さを補い，すべての国民にその生涯の過程で何らかの組織的教育を提供しようとするものである。したがって，基礎的教育の保障ないしは学校教育の柔軟化がその中心となっている。しかし，現在の人口動態，社会経済状態を考えれば，このささやかな目標でさえも実現が困難であることは明らかであろう。その一方で，人々の生活様式のなかには近代学校制度をモデルとする目では見逃してしまう，豊富な教育作用が存在する。また，ベイスック・エディケーションのようにインド社会には近代学校制度はふさわしくないという考え方もある。そして，このようなインドの状況を教育の遅れと考えるのではなく，生涯教育は今日の学校教育の批判から出発しているのだという観点から分析を試みるならば，その分析を通して生涯教育に関する新しい視点が発見できる可能性があるのではないだろうか。

引用注

- 1) 参考文献 1 p.36
- 2) 参考文献 5 17.01
- 3) Mathur, V. S., "Adult Education—Need to Expand Dimensions" in *the Education Quarterly*. 32-3, 1980. p.32
- 4) 参考文献11 p.16
- 5) 参考文献17 p.11
- 6) 参考文献17 p. 5
- 7) 参考文献17 p.15

参考文献

- 1 藤謙敬『インド教育思想史研究』講談社，1963
- 2 田邊繁子『マヌ法典の家族法』日本評論新社，1960
- 3 Gandhi, M. K., *Basic Education*, Navajivan Publishing House, 1951
- 4 Gandhi, M. K., *Towards New Education*, Navajivan Publishing House, 1953
- 5 Ministry of Education, Government of India, *Education and National Development —Report of the Education Commission 1964-66*. NCERT (Reprint).

1971

- 6 Coombs, P. H., *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*. The John Hopkins University Press, 1974
- 7 拙稿「インドにおける Nonformal Education の論理構造——教育制度における Nonformal Education の位置づけの 3 類型に関して——」(『筑波大学教育学系論集』7 1983)
- 8 Shah, A. B.& Bhan Susheela (ed.), *Non-Formal Education and NAEP*. Oxford University Press (Delhi), 1980
- 9 Pattanayak, D. P., "Non-Formal Education for Development : A Critique" in *Indian Journal of Adult Education*. 40-2, 1979
- 10 拙稿「非学校制度による『義務教育』の保障」(真野宮雄, 桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規 1988)
- 11 Non-Formal Education Group, *A Survey of NCERT's Experimental Non-Formal Education Centres*, National Council of Educational Research and Training, 1982
- 12 拙稿「ジャナタ政権の大衆教育政策」(教育制度研究会『教育制度研究』19 1986)
- 13 Ministry of Education and Social Welfare, Government of India, *National Adult Education Programme—An Outline*, 1978
- 14 拙稿「インドの成人教育における Resource Support Structure の発展」(『江戸川女子短期大学紀要』1 1986)
- 15 Thakur, Devendra, *Adult Education and Mass Literacy*, Deep&Deep, 1988
- 16 拙稿「インドの大学における成人教育活動」(『国立教育研究所紀要』105 1983)
- 17 Ministry of Human Resource Development, Government of India, *National Policy on Education—1986*, 1986
- 18 Ministry of Human Resource Development, Government of India, *Programme of Action—National Policy on Education 1986*, 1986
- 19 Sudharao, K., *Open Learning System*, Lancer International, 1989
- 20 Reddy, G. Ram, *Open Universities the Ivory Towers Thrown Open*, Sterling Publishers, 1988