

インドの初等教育普及過程にみる 「子ども」の複数性

—英国統治期インドの教育政策の検討を中心として—

針 塚 瑞 樹

1. はじめに

子どもに会った時に何を話そうかとよく考えずに、「何年生になったの?」「学校は楽しい?」と尋ねてしまうことはないだろうか。相手が子どもの場合、たいていは「学校に行っている」ことを糸口として会話をスタートさせることができるように思ってしまう。子ども=学校に行っている、という図式が多くのおとなが抱く子どもイメージであり、実態は異なる場合があるにも関わらず「子ども」に対しては、「男性」「女性」などのカテゴリーで人を見るときに比べて、カテゴリー内の多様性を前提として相手をよく知ろうとする努力を怠ってしまうこともあるのではないか。おとな(場合によっては子ども)は、漠然とした子どものイメージに基づき「子ども」というカテゴリーを都合によって利用していることがあるように思う。

子どものイメージは、日常におけるおとなによる子どもへの対応を決めるのみならず、子どもを対象とした福祉や教育の政策にも影響すると考えられる。現実の子どもは生物学的にも社会的にも個別性をもっている。そのため、教育を理念的にとらえている政策作成の段階では、「子ども」という大きなカテゴリーで話が済んでも、政策を実施する場面になると、「子ども」というカテゴリー内を区分する、より小さい「～の子ども」というカテゴリーが必要となってくる場合がある。例えば、教育政策を作成する段階では包括的に「子ども」を対象としていても、教育を実施する際には「男子」「女子」と区分して対象とするといった具合である。どのようなカテゴリーが政策作成と実施の段階で必要

とされるかは、時代によって文化によって異なる。今日では、教育を計画し実践するにあたって、「男子」「女子」というカテゴリーはどの場面に必要なのか、あるいはその二つのカテゴリーでは不十分ではないのか、などの議論が成り立つ。

筆者はこれまで、インドの初等教育普及において「多様な子どもたち」と称されるストリートチルドレンや貧困層の子どもたちを対象とした、ノンフォーマル教育の果たす役割について、教育を受ける子どもの視点から考察してきた⁽¹⁾。インドの教育普及過程において「子ども」を「働く子どもや貧困層の子ども」というようにカテゴリー化し、別枠の教育を提供する論理は、誰によりどのようなものとして提起されてきたのだろうか。本稿では、近代教育制度が導入された時期にまでさかのぼり、英国統治期の初等教育普及過程において、教育政策を作成し実施するうえで「子ども」をカテゴリー化する際の論理を明らかにすることを目的とする。研究の方法としては、英国統治期インドの教育政策に関する弘中 (1976)⁽²⁾、弘中 (1981)⁽³⁾、弘中 (2008)⁽⁴⁾、牛尾⁽⁵⁾、赤井⁽⁶⁾、Akai⁽⁷⁾、Ghosh⁽⁸⁾、Balagopalan⁽⁹⁾、らの先行研究に基づき、誰を対象にどのような教育が存在したのかという実態と、教育政策を作成し実施する際の政策決定者の考え方を明らかにすることで、「子ども」のカテゴリー化とその論理を考察する。

インドは近代教育導入以前から複数の宗教教育の流れを有し、英国統治期に入ってから近代教育導入以前・以降、多様な文化的・経済的背景をもつ人々に対して、どのような教育を提供するのか、活発な議論がなされてきた。特に、インド固有の属性とみなされているカーストは、ポルトガルの航海者が、インドとその途上で目にした社会慣行に対して与えたカスタ (casta) に由来し、ヨーロッパとインドとの出会い、さらにその後続いた支配と被支配の関係のなかで構築されたものである。カーストなるものの存在が、安定した植民地支配の維持に利用されうるとみなされると、支配を支える法・軍事・教育・官僚などの諸制度の構築において、何らかの形で援用されていった。そのため、カーストという概念をてがかりとする利益獲得運動や、場合によっては、統治政府が設定した枠組みにそった自己再編運動が生じた⁽¹⁰⁾。

現在でもインドの教育統計をみると、性別、都市/農村、指定カースト・指

定ドライブ⁽¹¹⁾、宗教⁽¹²⁾、といった複数の指標で子どもがカテゴリー化されている。このことは、植民地支配の過程でインドに構築された諸制度が、独立後のインドの教育に影響を与えたというだけではなく、今日のインドの制度をさまざまな形で構築し続けていることを示している。

本稿の構成は以下のとおりである。まず、現在のインドの初等教育普及の状況を概観し、就学が困難な「多様な子どもたち」を対象としたノンフォーマル教育が提起する「子ども」のカテゴリー化という問題について検討する。つぎに、英国統治期インドの初等教育普及過程における教育政策の作成と実施を、どのような子どもたちに対してどのような教育が存在したのかという「子ども」のカテゴリー化の視点から考察する。最後に、英国統治期インドの初等教育普及過程にみられる「子ども」をカテゴリー化する際の論理を整理し、そこから「多様な子どもたち」を対象としたノンフォーマル教育の制度化に対して、どのような示唆を得られるかについて考える。

2. 初等教育普及におけるノンフォーマル教育の制度化と「子ども」のカテゴリー化

2-1. 「多様な子どもたち」から「政府立学校の子どもたち」へ

インドで2009年に制定された「無償の義務教育に関する子どもの権利法(The Right of Children to Free and Compulsory Education Act 2009、以下 RTE と略す)」は、6-14歳のすべての子どもに対して近隣の学校で教育を受ける権利が定められた歴史的な法律であると言われてきた。イギリスからの独立後1950年に制定されたインド憲法では、国と州は憲法施行から10年以内に14歳までのすべての子どもに無償義務教育を提供する努力をすると定められた。しかし、この条文は空文化し、無償の初等義務教育が明確に法的位置づけを与えられるためには、2002年の第86次憲法改正によって、基本権に第21条(A)項「国家は6歳から14歳のすべての子どもに対して無償の義務教育を提供する義務を有する」と加えられるのを待たねばならなかった。それからさらに7年、憲法制定から60年余りの年月を経て、「すべての子ども」を対象とした初等義務

教育を定めた法律が実現したのである。

しかし、1970年代半ばには、初等教育学校における未就学児と留年や中途退学をする児童への対処、工業化への批判に立脚する社会改革の鉾先としての意味をもち⁽¹³⁾、学校外の多様な子どもたちに対して、ノンフォーマル教育が発足した。それ以降、インドの教育制度のなかにノンフォーマル教育は位置づき、RTE 制定まで、そして実際には制定後も「学校外の子どもたち」を対象として、政府と NGO の連携によるノンフォーマル教育が行われてきたのである。1986年の国家教育政策では、初等教育の普遍化を重点目標としながらも、その方法は学校の拡充のみならず、NGO 等市民社会との連携、インフォーマルな識字教育や通信制教育の導入など柔軟なアプローチが試みられた⁽¹⁴⁾。

RTE 制定は「多様な子どもたち」のためのノンフォーマル教育を廃止し、すべての子どもの教育を学校へと一元化したという意味では、すべての子どもを同じ組上にあげたというように解釈もできる。しかし、インドの文脈では「学校」が非常にさまざまな種類の教育機関を含んでいることに注意が必要である。独立後インドの教育制度は、ポストコロニアル国家として植民地期に形成された多種多様な教育の制度と実態のうえに成立してきた⁽¹⁵⁾。現在はエリート層のみならずミドルクラスの子どもたちは私立の学校を志向するため、国内の大部分の地域では、政府が運営する小学校はほとんどの場合、家庭が恵まれない子どもたちによってのみ存在しているとみられている⁽¹⁶⁾。すべての子どもが学校によって教育を受ける権利を保障された現在、ノンフォーマル教育を受けてきた「多様な子どもたち」は、「学校に通う子どもたち」というカテゴリーに包摂されたが、その内部では底辺である「政府立学校に通う子どもたち」というカテゴリーに位置づくことになったという見方もできる⁽¹⁷⁾。

2-2. ノンフォーマル教育制度化の論理

さまざまな文化的・経済的状况にある「多様な子どもたち」に、学校とは別枠の教育を提供するというインドのノンフォーマル教育の制度化は、いかなる論理によって推進されたのであろうか。Balagopalan はこの背景に、生物学的な年齢によって区切られた集団を「子ども」というひとつの独立したカテゴリーとする見方の不在を指摘する。

Balagopalan によると、ポストコロニアル国家としてのインドでは、子どものための活動や政策に関する組織は、3つのそれぞれ異なるが、相互に関連のあるベクトルに位置づけられるという。3つのベクトルとは、ボランティア組織の果たす中心的な役割、「発達する」子どもイメージの出現、新しい国家における「児童労働」の継続的受容である⁽¹⁸⁾。

独立後のインドでは、子どもに関わる政策の分野において、国家は主導権を取らず、ボランティア団体の活動が継続した結果、「子ども」が標準化されることはなかった。また、子どもの福祉は「就学前」の子どもの医療の問題とみなされ、その背景には主に親の貧困の問題があるとみなされた。そのため、子どもの心身にとって害悪となる場合もある児童労働は、貧困解消の方策として、容認され続けてきた⁽¹⁹⁾。近代以降の西洋とは異なり、ポストコロニアル国家であるインドは、独立した客体としての「子ども」に働きかけることに、関心を払わなかった⁽²⁰⁾という。

また、教育においても同じ論理が通用したという。今日の政策は、義務教育を普及することで児童労働に終止符を打つことを試みるが、独立後の政策においては、子どもの労働から学校への移行は、当然のものとして構想されなかった。このことが、働く子どもたちに即した「別の形態の教育」であるノンフォーマル教育の制度化へとつながった⁽²¹⁾とみている。

ノンフォーマル教育成立の背景に、フォーマル教育の限界とノンフォーマル教育の積極的意味を指摘する見解もある。弘中は、独立以来インドの教育が質量ともに急速な発展を遂げたことは認めつつ、ノンフォーマル教育の実施が検討されはじめた時期のインドでは、6-14歳の完全就学を実現していないことと、就学している者のなかにすら、原級留置や中途退学といったウエステージの問題があり、特に農山村、都市スラム、また指定カースト、指定部族、女子において深刻であること⁽²²⁾を指摘している。さらに、ノンフォーマル教育が開始された当初のインドの教育学者の見解を検討して、フォーマル教育の限界に対する認識とともに、ノンフォーマル教育に対する積極的意味についても述べている。まず、フォーマル教育の限界についてであるが、教育費の負担過重、民衆の必要に基づかないこと、制度の生硬さと形式主義、受益者層の制約、制度の保守性など⁽²³⁾が指摘されていた。

弘中は、ノンフォーマル教育が実施されて数年の当時の社会状況について、近代化やコミュニケーション・メディアの発達に伴う生活様式の変化が、異なる場での学びの機会の要求となり、そのことがまた、ノンフォーマル教育を要求する基盤の拡大につながっているとみている。さらに、当時のインドには独立運動を指揮したマハトマ・ガンディーの社会理念の影響を受け、工業社会に対する批判意識が高揚し、その理念はフォーマル・スクールの全面廃止あるいは改革を求めている⁽²⁴⁾とも記している。

2-3. 「子ども」のカテゴリー化の視点

ノンフォーマル教育の制度化の背景に、Balagopalan と弘中が共通に着目する点として、インドの子どもの労働と教育の関係がある。Balagopalan は、子どもの労働の継続を容認する教育を、家庭やコミュニティの貧困問題への対処として説明しているが、弘中はそれをガンディーの教育思想における子どもの労働を教育的に価値づける見方としてとらえていた。

筆者はノンフォーマル教育を受ける子どもたちの背景や生活実態⁽²⁵⁾、今日のノンフォーマル教育におけるガンディーの教育理念や実践の継承⁽²⁶⁾については、既に別稿で論じたことがある。そこで、本稿では、ノンフォーマル教育の制度化の論理に関する示唆を得ることを目的として、英国統治期における初等教育普及過程を子どものカテゴリー化の視点から検討する。「子ども」のカテゴリー化の視点とは、教育政策の作成と実施において、どのような政策がどのような子どもたちを対象として実施されたのかを明らかにすることで、教育を提供する主体による「子ども」の線引きとその論理を考察する視点である。

英国統治期の初等教育普及過程に着目する理由は、20 世紀初頭の英国統治期における初等教育拡大の取組みの時期に、子どもたちが労働力として再生産されると並行して、働く子どもたちや労働者階層の子どもたちに適した学校を、という言葉説が重要性を帯び始めたという Balagopalan の指摘があること、また、弘中が明らかにしているように「手仕事を通した教育」とも呼ばれるガンディーの「ベーシック・エデュケーション」は、英国統治期に近代学校教育を批判して計画され開始されたことがある。

英国統治期において近代教育制度が成立し、初等教育普及の議論が統治政府

とインド知識人層、キリスト教宣教師団の間に活発化した1954年以降を中心に、初等教育普及の過程を「子ども」のカテゴリー化の視点によって検討する。

3. 英国統治期における近代教育導入前の初等教育普及

田辺はインドにおける諸制度は、前植民地期から植民地期そしてその後の独立の歴史のなかで、国家と社会の関係とともに大きく変容したという。独立インドのポスト植民地状況を理解するためには、インド社会の植民地経験について知る必要があり、植民地時代に何が起こったかを理解するためには、前植民地期の姿を知ったうえで、そこから何がどのように変化したのかを見定めておく必要がある⁽²⁷⁾とする。

本稿では、インドで近代教育制度が成立したとされる1954年の教育通達以降の初等教育普及過程を、「子ども」のカテゴリー化の視点から考察をするが、紙幅の都合もあり、近代以前のインドの教育普及⁽²⁸⁾、そして英国統治期における近代教育導入前の初等教育普及については、詳細に検討することはしない。しかし、近代教育導入までのインドの教育のあり様と教育普及政策について理解しておくことが、近代教育導入以降の英国統治期における教育普及過程を理解するうえで必要であるため、近代教育制度が成立するまでの教育普及の状況を以下に概観する。

3-1. 統治政府による近代教育制度導入前の基礎教育普及

1947年に独立をするまで200年以上の間、インドはイギリスの植民地統治下にあった。その間に、インドには近代教育制度が導入されたが、それ以前からインドには柔軟で大衆的なそれぞれの地域特有の初等教育が普及していた。しかし、これらの教育は英国によるインド支配の領土拡大の期間に衰退していった⁽²⁹⁾。

イギリスのインド進出は、1600年にエリザベス女王の特許を得て設立された東インド会社が、インドとの交易に必要な商業基地をその海岸地帯に獲得したことに始まった。徐々に領土を拡大した東インド会社は、1765年にはムガル皇帝よりベンガル、ビハール、オリッサの一部を含む広範な地帯の徴税権

(Diwani) を認められて、インドの直接的植民地化が開始された。

イギリス東インド会社による支配がはじまった当初、インドの初等教育は、村の中のパートシャーラー (Pathshalas) でグル (Gurus) が、マクタブ (Maktabas) でマウルヴィー (Maulavis) が地元の少年たちに対して、読み書き算の知識を授けていた。学校は学費を取らずに、人々の善意に依っていた。これらの学校での指導は地域の言語でなされていた。上流階級の人々は子どもたちをこれらの学校には通わせずに、家で教育することを好み、また女子教育のための学校がなかったため、地主 (Zamindars) は娘たちを家で教育する機会が多かった⁽³⁰⁾。

3-2. 統治政府による近代教育制度導入に関する政策議論

18 世紀末から 19 世紀中葉にかけて、イギリスの対インド政策の決定に強い影響を与えた思想潮流としては、功利主義と福音主義とがある。実際、ジェームズ・ミル、スチュアート・ミル父子とも、ロンドンのインド館に務めていたことがあり、両者はインドを遅れた社会とみなし、その習慣や価値観や思考法をヨーロッパ流にかえなくてはならないと考えていた⁽³¹⁾。こうした思想的背景と、英国統治を少ない抵抗をもって受け入れるインドの社会的条件を作り上げていくという現実的要請に基づいて、19 世紀にはいと社会改良事業への着手がなされたが、なかでも重視されたのが英語教育の実施であった⁽³²⁾。

1833 年のイギリス東インド会社の特許状法の改訂により、ベンガル州の他州に対する優位が確定し、インド総督が英領インドすべての支配権を掌握した。1834 年にインドに着任し、初代総督ベンティンク (1828-1835 年) により、公教育委員会の委員長に任命されたマコーレーは、1835 年に総督に提出した英語教育推進の覚書のなかで、「我々と数百万人もの統治される人々の間で通訳者となる、血と皮膚の色はインド人であるが、趣味や考えや精神や知性の点ではイギリス人であるような階層の人々を形成するために今、最善を尽くさねばならない」と述べている⁽³³⁾。また、マコーレーの覚書は、統治政府の限られた資力によっては一般大衆の教育は不可能であるとした⁽³⁴⁾。

この時期の東インド会社による教育政策は、統治上の人材獲得を主要な狙いとして、高等教育に主たる関心を置き、初等教育への関心は希薄であったが、

英学教育政策の確定によりこの趨勢が一段と高じることとなった⁽³⁵⁾。その一方で、統治政府は、宣教師ウイリアム・アダムに、ベンガル、ビハール、オリッサにおける伝統的な初等教育を調査するように任命した。アダムは報告書において、伝統的なヴィレッジ・スクールを改良し拡大するという計画を提出したが、費用がかかり過ぎることや、上流階層やミドルクラス層から次第に大衆に教育を普及するという濾過理論 (Filtration Theory) に反するものであることを理由に政府によって却下された⁽³⁶⁾。

4. 英国統治期における近代教育導入後の初等教育普及における「子ども」

19世紀の半ばまでのインドの教育においては、マコーレーによる「濾過理論」が英国の基本的な戦略であった。また、同時期までには、東インド会社の統治や教育政策に対し批判が生じ、インド人自身による教育活動が始まった⁽³⁷⁾。1854年までは、初等教育に関する統治政府による統一的政策はなく、州によって政府が直接初等学校を経営する、あるいはキリスト教ミッションナリーの手にゆだねる、あるいはパートシャーラーやマクタブのような伝統的初等教育機関に依存することによって教育が行われてきた⁽³⁸⁾。

4-1. 1854年教育通達と近代教育制度の導入

ダルハウジがインド総督として行政を行っていた1848-1856年の間に近代教育制度が成立した。初等から高等に至る総合的な近代教育制度をうたった1854年のウッドの教育通達は、ダルハウジの前任者たちや彼自身によって前年までになされた、教育におけるさまざまな試行錯誤から生まれた制度を基盤としていた⁽³⁹⁾。

この通達の注目すべき特徴とされ、本稿の「子ども」のカテゴリー化の視点からみて興味深いのは、この通達が、それまでベンガルなどでとられてきた濾過理論にもとづく政策をはっきり変え、大衆の教育を重視した⁽⁴⁰⁾とみなされている点である。しかし、この通達を実質的に大衆の教育を重視したのかについては、疑問視する見解もある。牛尾は、通達によって、イギリス東インド会社

のインドに対する教育政策は、それまでの濾過理論政策から大衆教育重視政策へと転換したという意味で画期的であったかもしれないが、それによって一度に教育政策が大衆教育重視に転換したのではなく、インド民衆全体を考慮に入れて教育政策が保障されていくのは、もっと後になってからではないかとみて、1850年代後半の不可触民階級の子どもの公立学校入学問題（ダルワール事件）⁽⁴¹⁾を考察している。

ダルワール事件とは、不可触民階級の少年の父親が、地元の公立学校へ入学を申し込んだところ、カーストのみを理由として入学を断られ、それをボンベイ政府に陳情したが、政府はこれを却下したという事件である。当時の総督キャンニングは、政府の対応を賢明なものと考え、公立学校はすべての階層の子どもに開かれているという建て前を報告するように求めたという。さらにこの事件には続きがあり、政府が1857年に東インド会社の理事会に行った報告には、公立の教育機関がすべての階層に開かれているという原則を確認しつつも、その原則があることで、バラモン階級の学生などの退学が考えられる場合には、別建ての学校を設立することが但し書きで認められていた⁽⁴²⁾。

教育通達が出された後も、統治政府の教育政策は教育通達の方針に背き、大衆の教育、とくに初等教育の振興を気にかけていないとして、キリスト協会に非難されている。このことに対して、「1882-83年教育諮問委員会」⁽⁴³⁾が調査を任命された。委員会の報告書には9つの項目があり、そのなかの「特別の扱いを要する階級」の項目には、地方政府は藩王および貴族の子弟のため、特別のカレッジまたはスクールを設立し、イスラム教徒に特別な支持を与え、また政府立のカレッジまたはスクールが、カーストの理由で入学を拒むことがないことと、低カーストの子どものための、特別の学校または学級を設立することが力説されていた⁽⁴⁴⁾。

赤井は、1954年の教育通達と、それに続く教育政策の実施が、大衆のための教育の展開にどのように影響したのかについて、近代的な学校制度が導入されたものの、それによりインドの伝統的教育機関はさらに衰退し、政府職員となる人材の育成を基本的な目的とした教育と学校への統制は、大衆のための教育の展開を困難にする矛盾をはらむものだった⁽⁴⁵⁾とみている。

4-2. 植民政策における教育の重点化

20世紀のインドの教育の特徴は、一つには、統治政府が植民政策の中で教育を重視し、積極的な役割を取り始めたこと、二つには、インド人の側でも教育が重要な関心事となり積極的に取り組まれだしたことであった⁽⁴⁶⁾。20世紀初頭にはすでに、ゴパール・クリシュナ・ゴーカレ(1866-1915)を中心とする義務教育の要求と国民教育運動という二つの民族的観点に立つ教育的主張の大きな流れがあった⁽⁴⁷⁾。国民教育運動は、大きく前・後期に区分し得る。前期は20世紀初頭に進展する民族運動と連携し、第一次世界大戦を挟み1920年に新段階を迎えるまでの間における、義務教育の実現や科学技術教育の拡大等を始めとした近代教育制度の充足の要求ともうけとめられる運動であり、後期は1920年以降インドが独立する1947年までの間における、マハートマー・ガンディー(1869-1948)指導下の民族運動と一体になって、近代教育制度の全面的拒否並びに国民教育制度の樹立を志向する、一大教育運動の全国的展開に特色づけられる⁽⁴⁸⁾。

1899年から1905年まで、インド総督であったカーゾン、中央政府による教育の重視と積極的役割を導いた。カーゾンが教育を重視した背景には、統治政府にとってのインド社会の危機的状況があった。彼が赴任した時のインドは、農業危機の進行、飢饉、農民暴動の頻発、紡績業、農園企業等の労働者の間のストライキなど混乱状態であった。

カーゾンは高等教育を最も重視したが、初等教育にも関心を払い、農業社会であるインドにおいて、農民の要求に基づいて教育制度を改革することや、教員によき人物を得るために教員給与の改訂などをはかった⁽⁵⁰⁾。カーゾンら統治政府の認識は、英国支配者に対して批判精神をもつインド知識人層とは異なり、無知であるがゆえにインド知識人層に従ってしまう大衆に対しては、その要求に基づいて教育制度を整え、事態の沈静化をはかりたいというものであった。カーゾンによる初等教育拡大の取組みは、既存の学校が有したネットワークや慣習からの移行を促進した。伝統的な学校を国家の管理下におき、英語教育の重視に代わる地域言語の教授言語としての採用、「科学的な」教授技術の活用が促進がなされた⁽⁵¹⁾。しかし、この教育改革は、インド人の厳しい批判を呼び、ゴーカレを中心とする民族主義者たちは、教育の質的改革よりも量的拡張の方

が、インドにとって一層重要であると主張した⁽⁵²⁾。

4-3. 労働のための教育

カーズンの時代の教育改革において、農民らの子どもの親たちの求める教育を、統治政府やインド知識人層はどのようにとらえていたのであろうか。Balagopalan は、20 世紀初頭の学校が近代的な植民地の装置として、工場労働をする子どもたちや労働者階層の人々の子どもたちが労働について学習することを、当然のこととみなすように展開した様子を考察している。

Balagopalan は、統治政府による近代教育は、学校に通うネイティブの子どもたちの将来が、その親たちが望むものと大差ない範囲に収まるようにするという言い方によって、差別的な教育を守ろうとした⁽⁵³⁾とみている。具体的には、そのことは調査報告書において、ネイティブの親たちが、子どもの教育よりも手仕事を優先することを強調することによって示された。事の起こりは、1905 年に英国議会において、お茶のプランテーションオーナーは、契約労働者を使用して得た収益を、子どものための学校建設に有効に活用しているのかという疑問が出され、統治政府が W.M. ケネディに、学校の状態を調査するよう命じたことによる⁽⁵⁴⁾。ケネディの調査は、親たちは子どもの賃金労働を最優先し学校に行かせることを歓迎しないこと、また、そのためにプランテーションのオーナーも学校を設立することに消極的であることを示した⁽⁵⁵⁾。

Balagopalan は、ネイティブの労働者である親たちが、子どもの学校での教育に消極的であったという統治政府による調査報告は、統治政府によるネイティブの人々に対する無知、無気力といったイメージと、また、これらの人々が自分の子どもに手仕事をしてほしいと考えているというイメージがあったための、不誠実な断言である⁽⁵⁶⁾とみている。統治政府は「働く子どもたちや労働者階級の子どもたち」を、「学校に通うことが親によって歓迎されない子どもたち」とみなし、学校ではなく働く子どもたちに即した教育が、ネイティブの人たちによって求められているという論理を成立させたといえる。

また、この時期、公的領域において主要な役割を担うようになったインド知識人層の間でも、低カーストの子どもたちのための教育を別にする考え方が存在したことが、20 世紀初頭の義務教育要求の取組みの事例に示されている。

インドで初めて義務教育を施行したのはバロダ藩王国であった。1983年、一部の地域に義務教育制度は試験的に導入され、12年間の試験的实施の後、1906年に藩王国全体に適用された。20世紀に入ってから義務教育への要求の高まりは、この成功例に刺激された⁽⁶⁷⁾といわれる。義務教育運動を最も力強く推進したのは、総督下の立法参事会員のゴパール・クリシュナ・ゴーカレであった。ゴーカレは、1911年に同参事会に義務教育法案を提出したが成立しなかった⁽⁶⁸⁾。

法案に反対したのは保守的なネイティブの知識人層の委員たちであり、そのなかに、ロクマンヤ・ティラク (1856-1920) が含まれていた⁽⁶⁹⁾。彼が考えるに、農民やカーストの低い子どもたちにとって義務教育は「不適切で、無益でまったく危険」であり、そのために公金を使用することに反対であった⁽⁶⁰⁾。一方のゴーカレを支持する社会改革者たちにとって、間もなく新しい国家を構成するようになる大衆の非識字は、国家に困難をもたらすものであった。しかし、義務教育を通じて識字を授ける以上に、学校の教育の質について構想があるわけではなかった⁽⁶¹⁾。

Balagopalan は、ティラクが1911年の義務教育法案を打ち負かしたように、民族主義者たちは低いカーストの子どもたちの将来を、カーストによって媒介されたものとして再生産し続けたとみている。近代的な学校は、生物学的な年齢と学校で勉強することをリベラルに縫合することを通して、普通は機会の均質化を約束したが、英国統治下インドでは、学校は既存のカーストのヒエラルキーに組み込まれた⁽⁶²⁾のである。20世紀前半の教育普及過程においては、統治政府側の論理においても、ネイティブの知識人層の論理においても、低カーストの子どもたち、働く子どもたち、労働者階級の子どもたちは、文化的に近代教育に適合しないとみなされ、別立ての教育を提供されることが妥当であると考えられていた。

4-4. 手仕事を通じた教育

1915年に世を去ったゴーカレの意志を継承し、「ボンベイ立法参事会」員のパテルが、1917年、同参事会に義務教育法を上程し通過させた。法案通過の背景には、第一次世界大戦によるインド人の民族意識の高揚と、それに対し統

治政府が譲歩したことがある。パテルの義務教育法案はゴーカレの法案に基づいているが、重要な違いが二つあった。まず、農村にも義務教育を適用としたゴーカレの法案が批判されたことを受けて、パテルの法案では適用範囲を都市に限ったこと、次に、ゴーカレの法案が義務教育費の三分の二を政府の負担にゆだねることを主張し、政府の側に抵抗されたため、費用負担を政府の自由裁量に委ねるとしたことである⁽⁶³⁾。

通過した義務教育法は、適用範囲を都市に限定することで、「都市の子どもたち」と「農村の子どもたち」を区別し、後者をその対象としなかった。同時期に、近代教育制度を批判し、農民のための教育の思想と実践を広めたのがガンディーである。ガンディーの教育はさまざまな論争をよびつつも、独立前の国民教育運動においても、また、独立後の第二次五ヶ年計画の時までの初等教育政策としても、インドの教育の中心に位置づけられた。

義務教育法案が通過する2年前の1915年、ガンディーはおよそ21年に及ぶ南アフリカにおける弁護士活動に区切りをつけ、インドに帰国した。帰国の途中、ガンディーはイギリス訪問中のゴーカレと会い、その際に公の問題に関与することを一切控え、各地を巡歴し、見分を広めることに努めるようアドバイスされ、その通りにした⁽⁶⁴⁾という。

1937年に「1935年インド統治法」が施行され、教育を含む内政事項の多くが、財政権とともに州政府に移管した。同年総選挙で圧勝した国民会議派が七州で内閣を実現させたことにより、同党は初めて自らの手で教育政策を立案する権限を得た。無料の普通義務教育を導入すべきだという世論の高まりがあるにも関わらず、予算の問題を抱えていた国民会議派は、ガンディーが1937年の国民教育会議で提案した「ベーシック・エデュケーション」に着目した。会議では次の四項の決議が採択された。①7年の無償義務教育、②母国語による教育、③児童を取り巻く環境を考慮し選んだ手仕事をコアとする教育、④手仕事の実施で生じる利益による教員給与の支払い⁽⁶⁵⁾、である。

ガンディーの教育は、第一に農村の子どもたちや識字のない成人を対象として計画されていた。想定されていたのは、主に貧しい人々の子どもたち、親の労働を助けて一緒に働く子どもたちであって、英語教育を志向するような都市のミドルクラス以上に属する子どもたちではなかった。ガンディーはインドの

現状にあった教育内容や方法を吟味した上で「生産的な手仕事」を教育に導入し、学校の自給の支援や、子どもたちが学校で身につけた技術を生かせる職業への雇用保障を国の役割⁽⁶⁶⁾と考えた。近代教育制度を批判したガンディーにとって、地域的特性によって教育内容が決定されること、教育が万人に機会の均質化をもたらすものではないこと、子ども期に学習する知識や技術が、そのまま有効であるような一定の範囲内で子どもの将来が想定されることは問題ではなかったといえる。そもそも「人は誰もが自らの職業で生計を立てる権利を有する。それ故に、法律家も床屋⁽⁶⁷⁾もその職業においては相等しい⁽⁶⁸⁾」と考えたガンディーにとって、官吏になるための官立の学校教育に比べて、職人になるための「手仕事を通じた教育」が劣るということはなかった。

5. おわりに

本稿では、インドの英国統治期における初等教育普及過程を、「子ども」のカテゴリー化の視点から考察を行ってきた。この考察を通して明らかになったことから、今日のインドのノンフォーマル教育の制度化について考える際の示唆点を整理する。

19世紀半ばまでの英国統治期においては、統治政府が濾過理論による教育政策を進め、初等教育を軽視したことにより、キリスト教宣教師団、インド知識人層、という多様な主体が、働く子ども、低カーストの子ども、不可触民の子ども、女子児童など、それぞれターゲットとするカテゴリーの子どもを対象とした教育を提供していた。1854年の教育通達以降、近代教育制度が導入され、大衆への教育が統治政府の責任となってからも、基本的に政府職員育成のための高等教育重視の路線に大きな変更はなく、初等教育普及の大衆への拡大は実現しなかった。

そうしたなか、働く子どもや低カースト層の子どもを教育の対象に含めた、義務教育要求運動の過程では、こうした子どもたちへのフルタイムの学校を不要とする論理がみられた。統治政府には「子どもの経済力を期待する子どもの親のため」といった主張があり、義務教育に反対するインド知識人層には、「働く子どもが労働と教育を両立させるため」という主張がみられた。インド知識

人たちによって要求された、すべての子どものための義務教育法は、同じくインド知識人たちの抵抗にあり、教育は子どもの現在の生活の文脈と不可分のものとして構想され、実践された。教育権が州政府のインド人大臣の下に移行し、全州で義務教育法が成立してからも、大衆への教育普及は課題であり続け、この課題に応えるためガンディーの「ベーシック・エデュケーション」が計画・実施された。「ベーシック・エデュケーション」は農村のための教育であり、子どもが農村の家族や共同体の一員として教育されることに、積極的な意味を認めていた。

英国統治期インドの初等教育普及過程においては、「働く子ども」や「可触民の子ども」のように「子ども」をカテゴリー化し、カテゴリーに応じた別個の教育を容認する論理が存在した。カテゴリーによって異なる教育は、低カーストの子どもの就学が、高カーストの子どもの就学を阻害する可能性があることや、働く子どもの生活の文脈に教育が即していることを重視することによって正当化されていた。この正当化の論理は、カーストによる差別や子どもの親の貧困の問題を容認するものとして機能しうる。独立後、学校に通うことのできない「多様な子どもたち」のためのノンフォーマル教育が、子どもたちの多様な生活実態に即した教育の必要性を理由として展開されてきたことについても、複数ある「子ども」イメージにしたがって、別個の教育の存在を当然視することが背景にあるのではないだろうか。

さらに、子どもを生活の文脈から切り離す近代教育を批判しガンディーが提唱した「ベーシック・エデュケーション」の問題提起があった。田辺は、インドには地位と権力といった側面を補完し相対化する、存在の平等性という価値が、間人格的で具体的な社会関係のなかで、他者という存在への尊重と配慮の倫理的基盤を提供してきた⁽⁶⁹⁾という。ガンディーの提唱する、共同体の一員としてのアイデンティティ形成と不可分な手仕事を通じた教育は、家族やコミュニティと切り離された一個人としての「子ども」に均質な機会を提供する近代的な学校教育へと「子ども」を一元化する制度を、相対化する視点を提供している。近代教育制度を唯一無二の教育形態とせず、オルタナティブとして子どもの生活の文脈のなかの教育を認める考え方は、ノンフォーマル教育の理念に通底するものである。

本稿では、インドの初等教育普及過程における「子ども」のカテゴリー化とその論理について考察を行ったが、統治政府や州政府の政策を主とし、「働く子ども」「低カーストの子ども」といった「子ども」のなかでも一部のカテゴリーに焦点をあてたものとなった。数多ある宣教師団やその他ネイティブのインド人が行った教育におけるカテゴリー化について、また、女子や障がいをもつ子どもなど、さまざまなカテゴリー化の論理については、扱うことができなかつた。これらについては、今後の課題とする。

注

- (1) 針塚瑞樹「インド社会における NGO の教育的役割—学校に通っていない子ども達を対象とした教育実践の事例から—」『国際教育文化研究』Vol.9、2009 年
- (2) 弘中和彦「第三編 インド教育史」梅根悟監修『世界教育史体系 6 東南アジア教育史』1976 年.
- (3) 弘中和彦「モハンダース・K・ガンディー—インド教育の建設者—」阿部洋編『現代に生きる教育思想 8—アジア—』1981 年.
- (4) 弘中和彦「インド国民教育運動におけるマハートマー・ガンディーの役割」『アジア教育』第 2 号、2008 年.
- (5) 牛尾直行「独立前インドにおける後進諸階級の教育上の保護—イギリス分割統治政策との関連に着目して」『日本教育行政学会年報』20 卷、1994 年.
- (6) 赤井ひさ子「インドの教育政策：英国統治下の初等教育と初等教員養成」『東海大学福岡短期大学紀要』第 5 号抜刷、2003 年.
- (7) Akai, Hisako Elementary Education in India under British raj: Destruction or Introduction? *Journal of Tokai University of Junior College* No.6, 2004.
- (8) Ghosh, Suresh Chandra *The History of Education in Modern India 1757-2007*, New Delhi: Orient BlackSwan. 2009(1995).
- (9) Balagopalan, Sarada, *Inhabiting 'Childhood' Children, Labour and Schooling in Postcolonial India*, Chennai: Palgrave macmillan. 2014.
- (10) 藤井毅「世界史リブレット 86 インド社会とカースト」山川出版社、2007、p.1-5.
- (11) 指定カーストとは、インド共和国憲法において、高等教育・公務員職・議会における留保措置の対象とされている被差別民の集団。指定トライブとは、インド共和国憲法において、高等教育・公務員職・議会における留保措置の対象とされているトライブ（ヒンドゥー教やイスラム教といった大宗教に属しておらず、固有の文化を保持しているとされるコミュニティ）集団。前掲書：藤井毅 2007：p.40,72.
- (12) 2011 年のインド国勢調査による宗教別人口割合は、ヒンドゥー教徒 79.8%、イスラム教徒 14.2%、キリスト教徒 2.3%、シク教徒 1.7%、仏教徒 0.7%、ジャイナ教徒 0.4%。
外務省ウェブサイト <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/india/data.html>.
- (13) 弘中和彦「インドにおける Non-Formal Education Centre の発展」『比較教育文化研究施設紀

- 要』、1983 年、p.13.
- (14) 押川文字 「第 8 章 学校教育改革 一国家、市場、市民社会の間で」水島司・柳澤悠編『現代インド 2 溶融する都市・農村』東京大学出版会、2015 年、p.263.
- (15) 押川文字 「第 1 章 インドの教育制度—国民国家の教育制度とその変容」押川文字・南出和余編『「学校化」に向かう南アジア 教育と社会変容』昭和堂、2016 年、p.4.
- (16) Majumder, Manabi and Mooji, Jos, *Education and Inequality in India A Classroom view*, New York: Routledge. 2011,p.3.
- (17) RTE では、多様な児童・生徒を認め、不利な状況の集団もしくは文化的に特徴的な集団を、社会の同等な成員として社会に包摂することを目指して、学校種類別に無償義務教育を提供する義務が定められている。特別なカテゴリーの学校と無補助私立学校（従来はミドルクラス以上の子どもが通う学校）第 1 学年もしくは当該学校の初年次定員の 25%以上は近所に居住する「弱者層と不利な状況にある集団に属する子ども（Economically and Socially Weaker Section、以下 EWS）」を入学させる。
Sujatha, K., Sucharita,V., *Right to Quality Education through Social Inclusion A Study of Two Private Schools in Delhi*. In NUEPA Occasional Paper 49, National Institute of Educational Planning and Administration 2016.
- (18) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.101
- (19) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.102-103
- (20) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.105.
- (21) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.104.
- (22) 弘中和彦 1983 : 前掲書 : p.4.
- (23) 弘中和彦 1983 : 前掲書 : p.4.
- (24) 弘中和彦 1983 年 : 前掲書 : p.5.
- (25) 針塚瑞樹「教育開発におけるノンフォーマルの可能性—インドの NGO を中心として—」『九州教育学会研究紀要』第 34 巻、2006 年.
- (26) 針塚瑞樹「インド初等教育普及キャンペーンにおけるノンフォーマル教育の役割—都市で働く子どもたちを中心に—」『九州教育学会研究紀要』第 35 巻、2007 年.
- (27) 田辺明生『カーストと平等性 インド社会の歴史人類学』東京大学出版会、2010 年、p.34-35.
- (28) 近代以前のインドの教育については、弘中和彦「近代以前のインド教育の特質」『アジア教育史研究』第 15 号、2006 年、に詳しい。弘中は近代以前の教育の特質の理解が、今日の教育政策の特質や意義に関する基本的認識の理解に関わるとして、古代から近代に至るインドの教育の歴史を、大別してヒンドゥー教教育、仏教教育、イスラム教育と、時代を画し各その特徴を一貫し保持する多種多様な流れとして整理している。
- (29) Akai 2004 : 前掲書 : p.1.
- (30) Ghosh 2009 : 前掲書 : p.7. ベンガルや北インドには、一定年齢以上の女子が、男性と接触すること規制するバルダー制度が存在した。
- (31) 岩村忍・勝藤猛・近藤治『世界の歴史 19 インドと中近東』河出書房新社、1990 年、p.167.
- (32) 前掲書 : 岩村・勝藤・近藤 1990 : p.168.
- (33) Ghosh 2009 : 前掲書 : p.30
- (34) 赤井ひさ子 2003 : 前掲書 : p.4
- (35) 赤井ひさ子 2003 : 前掲書 : p.4-5.
- (36) Ghosh 2009 : 前掲書 : p.43.
- (37) Akai 2004 : 前掲書 : p.16.
- (38) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.238.

インドの初等教育普及過程にみる「子ども」の複数性
—英国統治期インドの教育政策の検討を中心として—

- (39) Ghosh 2009 : 前掲書 : p.65.
- (40) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.209.
- (41) 牛尾直行 1994 : 前掲書 : p.232.
- (42) 牛尾はダルワール事件と同時に、1954年の教育通達以前にも、インド人自身の手による大衆教育の運動が存在した例として、19世紀半ばの低カースト出身のインド人、ジョーティーラオ・ブーレ (1827-90) による低カーストおよび女子の教育運動を挙げている。その支援者がイギリス人およびイスラム教徒といったヒンドゥー教徒とは対立する者たちであったことに着目し、不可触民などの教育運動がインド社会の主流の価値観とは相いれないものを始めから内包していたと考えられるとして、それが後のイギリス統治政府の分割統治政策に不可触民などの教育上の優遇が利用される一因となったとみている。前掲書 : 牛尾直行 1994 : p.235-236.
- (43) 委員会は委員長の名を取り、「ハンター委員会」とも称される。
- (44) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.217-218.
- (45) 赤井ひさ子 2003 : 前掲書 : p.7.
- (46) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.245.
- (47) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.262.
- (48) 弘中和彦「インド国民教育運動におけるマハートマー・ガンディーの役割」『アジア教育』第2号、2008年、p.1.
- (49) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.246.
- (50) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.248.
- (51) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.59.
- (52) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.250-251.
- (53) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.61.
- (54) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.61.
- (55) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.62-63.
- (56) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.63.
- (57) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.260.
- (58) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.260.
- (59) インド国民会議派の急進派指導者の一人であったティラクは、エリート層中心の民族運動を大衆化したとしてしばしば評価されてきたが、その戦術はインド・ムスリムの間に衝突を起すなど矛盾を含んでいた。粟屋利江『世界史リブレット 38 イギリス支配とインド社会』山川出版社、1998 (2005)、p.62-63.
- (60) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.78.
- (61) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.79.
- (62) Balagopalan 2014 : 前掲書 : p.79-80.
- (63) 弘中和彦 1976 : 前掲書 : p.261.
- (64) 弘中和彦 1981 : 前掲書 : p.398.
- (65) 弘中和彦 2008 : 前掲書 : p.5.
- (66) 河井由佳「ガンディー教育思想における「仕事教育」理念の変遷—アシュラムにおける教育から国民教育への展開」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』第62号、2013、p.55.
- (67) 散髪人のヴァルナ=ジャーティー制における序列は、北インドと南インドで異なるが総じて低い。
- (68) 弘中和彦 1981 : 前掲書 : p.393.
- (69) 田辺明生 2010 : 前掲書 : p.18.