

<研究ノート>

インド ウッタルプラデシュ州における日本人による社会開発活動 (NGO)
—その1 ノンフォーマル教育の実施—

中嶋裕子 中島友子

The Realities of NGO Activities Operated by Japanese Staff
in Uttar Pradesh, India
Part 1: Non-Formal Education

Hiroko NAKAJIMA¹⁾, Tomoko NAKASHIMA²⁾

The Indian economy achieved a high growth of 8 to 9 % from 2005 to 2008. One phenomenon that exhibits this substantial economic growth is the development of the information-technology industry, which has made India an important center of software development world-wide. However, although India's economy has been growing rapidly, India is experiencing severe problems, such as an increasing illiteracy rate, a widening gap between the wealthy and the poor, a severely discriminatory caste system, religious conflicts, and food crises.

In order to help India cope with these problems, many Non Governmental Organizations (NGOs) support Indian people who are facing difficulties. India is called an "NGO country" because it is supported by a multitude of NGOs.

The author stayed at an NGO center operated by Japanese staff in Allahabad, Uttar Pradesh, for approximately one month in 1998. The center conducted a Non-Formal Education project, a hand-pump project, an agricultural project, and a women's empowerment program, among others.

This paper reports on the Non-Formal Education project of the NGO center in Allahabad, and the difficulties they face while working on the project in different cultures in India.

Key words : NGO Activities, Uttar Pradesh, India, Staff, Non-formal Education Instructor
NGO 活動、インド ウッタルプラデシュ州、スタッフ、ノンフォーマル教育の
インストラクター

はじめに

21世紀に入ってインド経済の成長は著しく、2005～8年にかけては、8～9%の高度成長を達成している。とりわけIT産業の発展は目

覚しく、今や世界のソフトウェア開発のセンターになっている。しかしインド国内では宗教紛争や食糧危機、搾取構造、さらに人口増加や貧富の差の拡大などの問題が山積し、インド政府の援助が行き届かない地域も多い。

1) 関西総合リハビリテーション専門学校 (Kansai Rehabilitation College) 〒656-2132 兵庫県淡路市志筑新島7-4
2) 近畿医療福祉大学 (Kinki Health Welfare University) 〒679-2217 兵庫県神崎郡福崎町高岡1966-5

そのような地域では、多くの非政府組織（NGO）が教育分野・開発分野で人的支援を行っており、インドはNGO大国と呼ばれている。日本の各種団体も支援しているが、それらの多くは日本人がインドの地で主体的に運営するのではなく、インドのNGOへの寄付や現地NGOにスタディーツアーを通じて貢献するものが多い。間接的な関わりである。そのため現地活動における問題点などは見えにくい。

インド・ウッタールプラデシュ（UP）州、アラハバードにある農村総合開発センター（以下センターと省略する）は日本人により運営されている。そのセンターでは農業研修（農業の指導者養成）・研究だけでなく、NGO活動としてノンフォーマル教育の実施、手押しポンプ設置事業、婦人会の結成などを手がけている。筆者はそのセンターに1998年8月28日～9月26日まで滞在し、活動を視察した。

本稿では、インドの状況を踏まえ、センターが取り組んでいるプロジェクトの一つであるノンフォーマル教育の現状と課題を報告する。インドで日本人が主体となる活動はまだ少ないため、本報告は貴重な資料となりうる。日本人によるNGO活動を通じて現地の問題点を提起することは今後の支援活動にも役立ち、国際協力活動に携わる人材育成にも示唆を与えるものと考えられる。

1. センターの概要

農村ではハイテク種子、肥料が高値で売られ、農民たちもそれらを借金して購入している。しかし、インドの農民の大部分は非識字者で説明書が読めないため、最適な状況での育苗ができない。また灌漑設備が整っておらず、天候に左右されるため収穫はわずかである。政府による農家支援制度は形ばかりで、農家

は資金調達を不法な金融業者に頼らざるをえず、最終的には土地の所有権を没収される。また多くの農村地域は都市部から遠いため資金や人材面で限界があり、NGOによる活発な教育活動や社会開発活動が展開されていない。

以上のような典型的な農村であるUP州アラハバードで、1965年から牧野一穂、由紀子夫妻が持続可能な開発を念頭に農村開発の支援を始めた。

筆者が訪問した当時は①ノンフォーマル教育（初等教育普及のために不就学の児童に対して行われる教育形態であり、初等教育を学習者の都合の良い場所と時間に与えられる）¹⁾の実施、②手押しポンプ設置事業、③農業研修（農業の指導者養成）、④村での婦人会結成、⑤日本でのインド民族芸術の紹介及び販売などを手がけていた。

センターの歴史を表1に示す。

表1 センターの歴史

1965年	牧野一穂氏が日本基督教団から農業地域の宣教師としてアラハバードに派遣される。
1975年	第1回農民研修コースを実施する(1～3ヶ月間)。
1983年	農村青年指導者養成所発足（農民研修コースを改定し7月から4月末までの10ヶ月間とした）
1985年	農村婦人指導者養成所発足（婦人たちの意識改革や生活向上のためのプログラムなどを展開）
1986年	農村総合開発センター発足（農業開発・指導、農民の組織化、女性・子どものための教育を実施）
1989年	アーシャニケタン（希望学園）女子中等学校開校（ノンフォーマル教育）
1992年	青少年労働者のための夜学アーシャニケタン開校（ノンフォーマル教育）
1993年	農村総合開発センターがアラハバード農業大学・農村農民教育学部として認可される。
1995年	飲料水とトイレのプロジェクト開始
1996年	養成所卒業生のネットワークを作る（卒業生のネットワークは、6州6地域にまたがる）。
1997年	研修所の3部門で専門スタッフ10名、フィールドワーカー40名、作業ワーカー5名（代表責任者以外は全員現地人）が勤務。ミニバス1台、ジープ3台、オートバイ4台を使用。
2000年	指導者養成所の卒業生は500名を越し、北インドだけでなくネパールやミャンマーに及ぶ。総合農村計画も40か村で行い、農業、識字、衛生教育を実施する。
2003年	特定非営利活動法人ASHA アーシャ＝アジアの農民と歩む会として再発足*

*特定非営利活動法人 アーシャ＝アジアの農民と歩む会 <http://ashaasia.org/index.htm>

筆者が村を訪問した際の同行者は、センターの責任者でもある牧野由紀子氏であり、農村でのフィールドワークでは指導および助言をいただいた。以下、本文中では由紀子氏を、プロジェクトマネージャー (PM) として記した。

2. 活動対象となる人々の背景

センターの活動を報告するにあたり、活動の状況と課題をより明確にするため、支援対象者の背景を説明しておく。

1) 活動拠点の UP 州について

活動拠点の UP 州は、15の主要州の中で最大の1億6,600万人を有する。産業は農業に特化しており、経済的に豊かな州ではない。A. センと J. ドレーズらによる社会開発の研究において、UP 州は社会開発プロジェクトの成功しにくい州として挙げられ、その背景として政治的腐敗や官僚の無気力、それを放置する社会全体の雰囲気指摘されている²⁾。夏は50度近く、冬は5度になるという環境的にも厳しい土地である。

対象となる村民の大部分が農業で生計を立てている。土地を所有しない雇われ農民や、絨毯織りで生活費を稼いでいる村民もいる。月収は、4人家族で月平均1,200ルピー (3,600円) である。平均年収は13,000ルピー (約4万円) で、エンゲル係数は80% である。

2) カーストについて

インド人口の約8割が信仰しているヒンドゥー教は統一した教義があるわけではなく、地域によって教義に裏付けられたカーストや輪廻についての考え方にも違いがある。しかし、前世の悪行で地獄におち、指定カースト (アウトカースト) の人間として生まれたという解釈が一般的に強く、差別は色濃く残っている³⁾。

カーストはおよそ3,000のジャーティー (出自) 職業集団の階層的な集合体である。例えば籠づくりであっても、何の籠を作るかによって、5つのサブジャーティーに分かれ、それぞれが厳しい上下関係にある。

同じ村であっても指定カーストとされる人々の居住地域は区別され、祭祀も共に行わないところが多い。指定カーストの人々は、沐浴のための池に入れず、宗教行事においても差別される。しかし、指定カーストの人々は宗教的に不浄とされる様々な職種の仕事に従事し、社会的に重要な役割を担っている。

近年、指定カーストの人々に対する積極的差別是正措置⁴⁾ が導入されたが、措置対象者に大きな変化はない。センターが対象としたのも、国や自治体から置き去られた指定カーストの村とその人々である。

表2 インドの所得階層 (月収)

低所得者	中所得層下位	中所得者層	中所得層上位	高所得層
Rs1500以下	Rs1501~3000	Rs3001~5000	Rs5001~7000	Rs7001~

注) Rs:ルピー。インド応用経済研究所 (NCAER: National Council of Applied Economic Research) の1994年調査における UP 州都市部の年収区分を参考 (NCAER: 2006)

出典) 佐々木宏: 調査報告: インド・UP 州 Varanasi における初等教育に関する調査, 教育福祉研究, 第9号, 155 2003より筆者作成

3) 識字率・義務教育について

インド政府の国勢調査によると、2001年のインドの識字率は男性が75.3%、女性は53.7%である⁵⁾。1961年に義務教育法で、6～14歳までの児童は初等教育を無償で受けられると定め、2000年の就学率は82%になった。しかし、基礎的学力を身につけずにドロップアウトしてしまうものの割合は約60%で、初等教育の普及のスローガンと現実乖離している⁶⁾。初等教育の普及には課題が山積している。

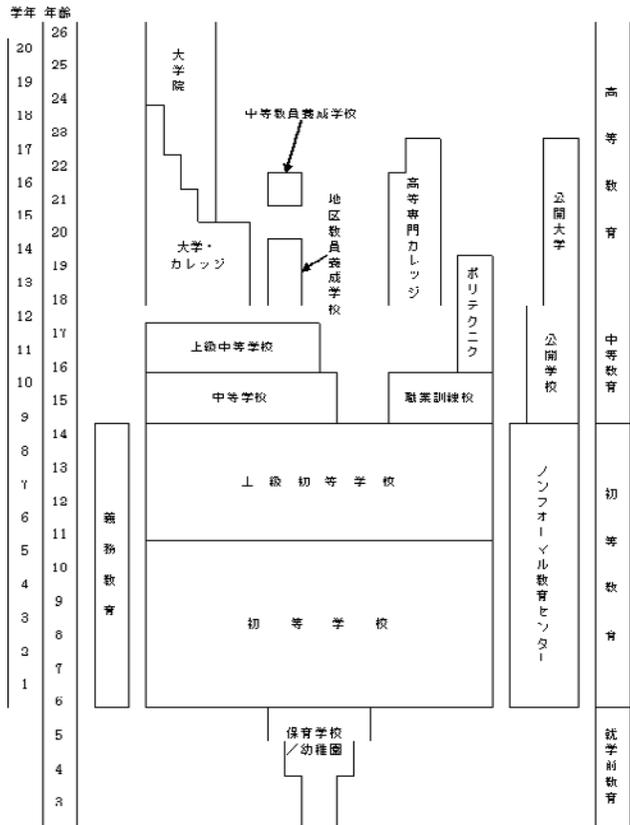


図1 インドの教育制度

出典) 文部省：諸外国の学校教育 アジア・オセアニア・アフリカ編、122、一部修正、大蔵省印刷局、1996
<http://www.ovta.or.jp/info/asia/india/04education.html#42>

4) 児童労働について

児童労働とは、「働く子ども」や「子どもの仕事」とは別概念であり、14歳以下の子どもが劣悪な環境の中、搾取構造に組み込まれ低賃金で働かされている状況を指す。その仕事は、工業分野（マッチ製造、カーペット織り、金属加工など）、鉱業分野（炭鉱・採石場など）、農業分野、サービス分野、家庭内労働など広範囲でみられる。

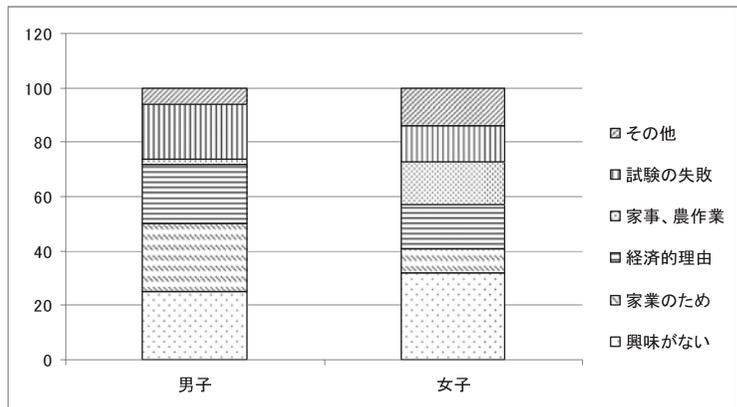


図2 学校教育をドロップアウトする理由

引用) Ministry of Human Resource Development Department of Education: Report of the Working Group on Elementary Education Non-Formal Education Early Childhood Education and Teacher Education for the Ninth Five Year Plan. 8, 1998 を元に筆者作成
 家業には絨毯織り、花輪作り、ビディー（たばこ）巻きなどがある。

国際労働機関 (ILO) はその第138号条約 (1973年) 第2項3において、就労の最低年齢を原則として15歳とし、また、インド憲法第24条において、「14歳以下のいかなる子どもも工場、または炭坑、その他いかなる危険な労働に従事してはならない」と規定している。しかし、インド政府の2001年の国勢調査によると、インド国内の児童労働者数は約1,260万人、NGOなどによれば約6,000万～1億1,500万人と推測されている。また農村部には、親の借金を返すために奴隷のように働かされる債務児童労働者が、約1,500万人いるといわれる⁷⁾。

インド政府は1976年に「束縛労働制度廃止法」を、1986年には「児童労働禁止法」を制定し、1948年の「工場法」とともに監督、起訴、裁判などによって取り締まりを行っている。しかしILOの条約勧告適用専門委員会に指摘されるように、インド政府当局は債務奴隷制度の廃止に対して実効意欲を欠いている⁸⁾。

5) 女性を取り巻く現状

都市部の上層階級に属する女性の一部には社会的な活躍が見られる場合もあるが、その数は数パーセントにも満たない。一般的にインドにおける女性は社会的・伝統的に抑圧された存在である。発言権も無く、働き手としてしか認識されていない。水汲み、牛糞を練った燃料作り、家畜の世話、田植えから稲刈り脱穀まで、生産活動の65%を女性が担っている。炎天下での重労働、子どもや高齢家族の世話などで貧血、背や腰・下腹部の痛みなどの持病があっても医療を受ける事さえできない⁹⁾。

ヒンドゥー婚姻法の改正により(1955年)、重婚のみならず幼児婚も禁止され、現在の法的な最低年齢は女子18歳、男子21歳と

なった。しかし、ヒンドゥー教の聖典であるマヌ法典は、妻の年齢を夫の3分の1が理想としており、娘を初潮前に処女で結婚させる事が父親の大事な義務としているため、12歳になると外出もはばかられ、14歳で結婚させられるなど慣習的に幼児婚はまだ続いている¹⁰⁾。

ヒンドゥー教的世界観では女性の唯一の目的は結婚して男児を産むことであり、それが天国へ行く道とされる。家長の夫が死ぬと、寡婦として同じ火で焼かれるサティが推奨され、上位カーストでは古くから慣行化してきた。サティは1829年に法的に禁止されたが、慣習として一部残っている。少女であっても寡婦となれば、穢れたものとしてさげすまれ生涯身を隠して暮らさねばならない。女性は一生村から出る機会が与えられず、村から出る時は身の保障がない、非常に閉鎖的な空間で生活している。

3. センターによるノンフォーマル教育

以上のような背景を持つ農民の生活を向上させるために、センターはノンフォーマル教育を実施している。ノンフォーマル教育について説明し、センターによるノンフォーマル教育の現状を記す。

1) 政府によるノンフォーマル教育の位置づけ

初等教育及び基礎教育を普及するためにはフォーマル教育の設備拡張を行うのは財政的・資源的限界があるとして、インド政府は1978年以降、フォーマルな初等教育と並行してノンフォーマル教育を制度化した。現在に至るまで貧しい家庭の子どもや働く子どもに対して、ノンフォーマル教育による教育機会の提供を推し進めてきた。現在、インド政府はノンフォーマル教育をフォーマル教育の補完と位置づけ、フォーマル教

育と二本立てで国民に初等及び基礎教育を普及する策を敷いている¹¹⁾。

表は学校教育とノンフォーマル教育の類型モデルである。基本的特性としてはこのような捉え方ができる（詳細は資料1を参照）。

表3 学校教育とノンフォーマル教育の違い

	フォーマル教育	ノンフォーマル教育
1. 目的 1) 社会的目的 2) 個人的目的	エリート選抜 仕事のため	平等主義 生活上のため
2. 学習形態	クラス編成	クラスなし
3. 入学年時	年齢による入学	多学年入学
4. 出費	投入額と結果を重視	安価で福祉的活動が中心
5. カリキュラム	学年ごとに決定	学年ごとでない
6. 学校設備	義務付けられる	義務でない
7. 評価	資格を与える	機能を重視する
8. スタッフ	資格を保持	適当な人材

出典) R.P.Singh and Neerja Shukla: Non-Formal Education- an Alternative to Formal Education. Bahri Publication, 9, New Delhi, 1979 を元に作成

2) 政府によるノンフォーマル教育との共通点と相違点

政府はノンフォーマル教育を制度化したものの、規模、質的に限界があるため NGO がその多くの役割を担っている。政府の行うものと NGO が担うものとは共通点として①学習者、対象者が社会の一員であるということ学習者に気づかせること、②学習者の意欲を持続させる努力をすること、③授業時間は子どもの都合に合わせるなどがある。相違点は以下の表に示す。

表4 政府と NGO によるノンフォーマル教育の違い

	政府機関	NGO
期間	政府に完全に頼っている。政府が変わるたびにプロジェクトは変更するので短いタームでのプロジェクトが多い。早い結果がのぞまれる。	長い目で見ることが可能である。
教材	本や教材がかざられる。	身近な題材を使うため不自由しない。
対象	子どもを対象にする。	子どもとおとなを対象にする。
目標	将来を保障し、学校教育に簡単に転入できる。	実施から学ぶ。
芸術活動	知識やスキルを重視するため芸術的な活動は二の次である。	学習者の得意な才能を伸ばすため、芸術活動もする。
評価者	そのプロジェクトは権威者に任せられ、評価は権威者にまかされる。	村人が決める。
監督人数	10のセンターにコーディネーターが一人いる。	一人のプロジェクトオフィサーがそれぞれのプロジェクトについている。
シラバス	学校教育のシラバスに沿うべきである。	シラバス・教材を自分で選べる。

出典) Anna Svensson: Non-Formal Education - A Worthwhile Alternative to the Formal Education in India? Case studies from Ganjam, Orissa. Department of Educational and psychological Research Malmo School of Education-University of Lund No. 757, 28-30, 1992

3) センターによるノンフォーマル教育のプロジェクト

(1) 教室運営の概要

センターは、就学前児童と諸事情により就学できない子どもを対象にノンフォーマル教育を実施している。就学前児童を対象とするのは、就学後の成績不振によるドロップアウトを未然に防ぐ目的がある。

センターではノンフォーマル教育を日中及び夜間に行っている。教室として、①屋外（青空教室）、②センターの一室、③校舎内の教室がある。青空教室では、

場所（教室）は村が用意し、生徒はゴザに座り受講する。

センターでは正規の学校への編入を希望する者に金銭的なサポートも行っている。インドの小学校制度は日本と異なり、1年生から8年生までが初等教育で、8年生から10年生までが前期中等教育である。中等教育への進級時には受験があり、受験料が必要となる。センターは受験料を初回のみ負担している。何度でも負担すると際限なく要求される可能性があり、また生徒や親が緊張感を失うためである。数回の受験料の負担を懇願する親は後を絶たないが規則として徹底させている。

生徒のテキストは希望者に購入させている。センターが村に提供するものは黒板（木にススを塗って黒板にする）、子ども用の石版、チョーク、ゴザ、チャート（ヒンドゥー語と数字）、インストラクターである。

インストラクターは、小学8年生程度の学力を有する者が選ばれるが、村で初等教育を受けた者は200人に1人の割合であるため、人材の確保は難しい。担当する教室は複式学級（2つ以上の学年を一教室で教える）であり、生徒の生活様式やレベルも異なるため、学力面だけでなく責任感、指導力、人物としての資質が問われる。尚、インストラクターには時間割、教えるべきことが記載されたマニュアル本が渡される。月400ルピー（約1,200円）が給与として支払われる。インストラクターは殆んどが女性であった。

授業は朝の9時から午後1時までで、その地域の宗教に基づくお祈りを捧げてから始まる。国語（ヒンディー語）、算数、英語（アルファベット）、詩歌、ゲーム、体操という流れで行っている。

本ノンフォーマル教育プロジェクトでは、秩序と教育の質を維持し勉学に対する自覚を促すために、2ルピーの登録料と、村人と話し合いで決めた月5ルピーの授業料を徴収している。登録した者だけが授業を受けられるシステムであるため、乳児を抱えながら教室を覗いていた女兒は教室を眺めることも許されなかった。以下に筆者が同伴した査察の状況を報告する

(2) 教室の査察

査察は3週間に一度PMと現地スタッフ2人が村々を巡回する形で行われる。査察の項目は①生徒に対する態度、②時間の遵守、③教授方法、④登録状況、⑤インストラクターの資質（改善見込みがあるか否か）、である。査察・評価日はインストラクターに事前に知らされないため、インストラクターの日常の授業内容や態度を評価できる。

ケース1：S村（青空教室）

査察に訪れると教室が開かれているべき場所には黒板もゴザも用意されておらず、子ども達が土の上に座っていた。インストラクターは以前に学校で教えた経験を持つ高カーストに属する女性で、センターには約1年前から雇われていた。インストラクターは、村人からPMが査察に訪れていると聞き、小走りで来た。あまりに急いでいたため履物を履いていなかった。

ヒンドゥー教のお祈りを歌にしたものをインストラクターの後について生徒が歌い、バラートマッターキー（インド万歳）を三唱し、簡単な体操をして、授業が始まる。

識字の授業では、ヒンドゥー語で「あ」

は、アヒルの『あ』と歌うように合唱させ、その後インストラクターが木に立てかけた黒板に字を書いた。

インストラクターが適切に子ども達に文字を教えているかを確認するため、PMによる書き取りのテストが始まった。インストラクターは生徒に理解させてこそ実力を認められるが、生徒は誰一人として文字を書く事が出来ず、曲線を描いていた。文字を読む事も出来なかった。算数も、 $1 + 1 = 11$ と書くなどして、数字の概念を全く理解していなかった。

PMが、子ども達に識字を獲得させるというインストラクターの仕事を全うしていないと注意すると、インストラクターは「これらの子ども達は小さすぎて覚える事が出来ない、PMの発音が下手なので子どもがテストの質問内容を理解できていない、子どもに覚える気がない」など、制止するまで言い訳をし続けた。PMはその言い訳を認めないと宣言し、黒板に書いた文字を消すよう伝えたと、ダイ¹²⁾に文字を消すよう、顎で命令した。終始横柄な対応・態度で表情は固く、子ども達に読み書き算数を教えることに全く楽しみを覚えていないようであった。インストラクターとしての資質が疑われた。

PMがレジストレーション（生徒の登録）のチェックをしたが、この調査でインストラクターは、12名の生徒を無断登録し、生徒から不正に登録料と授業料を徴収していたことが発覚した。彼女は2冊のノートを作り、申告用と自分用のノートを作っていたのである。PMは厳しくその不正について糾弾した。

次に出席簿のチェックをした。その出席簿には、過去及び未来の月日にまで全

員出席のチェックが入っていた。子ども全員出席は天候や家庭の事情により、実際には考えられないことである。

授業の最後には、インストラクターがヒンドゥー教の説話を聞かせる事になっていたが、インストラクターは何も話す事が出来なかった。村人からは、「9時から1時のはずが、9時半から12時前には帰ってしまっている」「無断の欠席が多い」との報告があった。

ケース2：A村（青空教室）

A村の女性インストラクターも授業開始時間に遅れてきた。19人の生徒がいたが、ノートを所有する子どもは数人で、その他の者は壺に石灰を溶いた物を入れ、棒につけて石盤で文字の練習をしていた。子ども達の学習到達度はケース1と同様大変低く、一文字書けた生徒が1人であった。その結果についても、ケース1のインストラクターと同様の言い訳をした。今回も、8名の不正登録の実態が明らかになった。

村人から、「教室は9時から1時までだが、インストラクターは1時間しか教えていない」との報告があった。

ケース3：B村（青空教室）

B村のインストラクターも毎日遅刻していたようで、9時の時点で生徒は4人であった。毎日10時前後に始めていたようであった。インストラクターは村人からPMが査察に来ていることを知らされ、洗い髪そのまま、裸足で走ってやってきた。彼女は笑顔が多く印象は良かったが、マニュアル本を取り上げられると、授業を始める前のお祈りの歌すら歌えない状況であった。

ここでは、6人分の不正登録が発覚した。PMの厳しい指摘にもめげず、私は

悪いことはしていないと開き直っていた。給料を支払っているセンターの命令には従う様にPMは何度も繰り返して伝えた。

ケース4：T村¹³⁾（青空教室）

T村では、インストラクターの家の前を教室にしていた。この教室のインストラクターは男性であった。学校教育において女子の就学率が低い理由の一つに教師が男性である、ということがあげられる。女子が8歳前後にもなると、親が女兒を男性の教師のもとに送り出したがらないからである。この教室では、インストラクターが男性であったためか、参加生徒約20名の内、女子は5歳くらいの幼児と10・11歳くらいの児童計3名のみであった。全体的に生徒は3～9歳のように見えたが、慢性的な栄養不足のために小柄な可能性があるため実際の年齢は分からない。学校教育であれば、1年から5年生の生徒である。

男児は、青い服を着ていた。親達は、政府関係の学校は青色の制服なので青い服を作ったと語ったが彼らは正規の学校に通っていない。できれば正規の学校に通わせたいという親心の表れかと思われた。インストラクターは問題を黒板に書き、生徒を指名して質問に答えさせるなど授業らしい授業をしていた。しかし、理解している生徒だけを相手にしているという問題はあった。幼い子ども達は無視されており、理解していないと思われる生徒には目配りさえしていなかった。

PMは、配置を変え、幼い子を前に座らせるよう指導した。チャートの使い方も、子ども達に良く見えるように前の黒板に掛けるように指導した。ここでは、49名の登録がありこのインストラクターだけは、登録と徴収金額に不正がなかつ

た。

足の不自由な子どもも、体を支えるための棒を持って一緒に勉強していた。

ケース5：センター（夜学のノンフォーマル教育学校）

センターでは日中働いている子ども達に学びの場を提供するため、夜間学校を開いている。インストラクターはアラハバード農業大学の学生でアルバイトとして教えている。センターの部屋には日本の小学校の理科教室のように机が並べられており、17時30分から19時30分まで勉強している。

生徒の職種はさまざまに農業、靴磨き、食べ物屋のポーター、工場や建築現場のレンガ運びなどである。15～20歳前後の約25名が学んでいた。指定カーストの子どもは、栄養が足らず十分成長していないため、体つきが幼い。本人は14歳だというのが、9歳ぐらいにしか見えない者もいた。

この教室は自主学習が主で、分からない時にインストラクターを呼んで質問する形式であった。筆者の査察日には、生徒は計算問題を解いていた。計算力を身に着けることは、給与をごまかされないようにするため、対等に仕事をするため、社会生活を続けるために必要不可欠なことである。

インストラクターとして採用されていた学生の一人は長期無断欠席を繰り返していた。その学生を解雇し誠実な人間を雇いたいと思うが、本人が了承しないので正式に辞めさせることができない、ということであった¹⁴⁾。

ケース6：アーシャニケタン女子中等学校

インドにおける女性の地位は大変低い。低い識字率や短い寿命にそれが反映され

ている¹⁵⁾。2007年のジェンダー開発指数(GDI)は113位、ジェンダーギャップ指数も114位/128か国と、かなり低い。

しかし、女性が教育の機会を与えられ、エンパワーされると社会が変化することは、もはや常識である。農村部では女子は初潮を迎える年齢になると男性と同室にいることは慣習として許されず、中等教育を受ける機会も少ない。そこで、センターは女子のみを対象とした中等教育を行っている。この中等学校は前述のノンフォーマル教育と違って校舎があったが、政府の管轄外でセンターが運営しているためノンフォーマル教育の範疇に入る。

授業は10時から14時までで生徒の授業料は月60ルピー(180円)である。

9年生と10年生の教室には生徒が34名、インストラクターは3名いた。制服はピンクのスカートと白のブラウスであった。教科は7つで、①ヒンディー語、②サンسكريットか英語かウルドゥー語、③社会科学(歴史、地理)、④科学(化学、物理学)、⑤家庭科、⑥仕立て、⑦道徳教育である。

仕立ての授業と英語の授業を参観した。仕立ての授業に使う教室には足踏みミシンが3台あり、生徒達が子ども服、サリー、サルワルカミーズ(民族衣装)を作っていた。手に職をつけることは生きる道を切り開くことでもある。

次に英語の授業を参観し、英語の本を見せてもらったが、貧しく困窮した農夫が教育を受け自立していく物語であった。教科書を通じて環境は自分たちの努力で変えられるというメッセージを発信しているのであろうと考えられた。

最後に生徒たちに質問をした。結婚は

いつしたいか、という質問には、学生全員が仕事を持ってから結婚したいと回答した。学校に来る理由について質問すると、親に薦められた、と答えたのは4人で、30人は自分の意志で来ていると回答した。

アーシャニケタン女子中学校に関しては、両親が娘に結婚を進めたり、教育に理解を示さず退学させようとするなどの問題はあるものの、インストラクターの意識も高く大きな問題はみられなかった。

5. ノンフォーマル教育プロジェクトの課題

このようにさまざまな農村でセンターによるノンフォーマル教育が実施されている。しかし、教室を運営するにあたり多くの問題が明らかになった。

1) インストラクターの意識の低さ

査察に同行して課題として浮かび上がってきたのはインストラクターの意識の低さであった。始業時間の遅刻、不正な授業料徴収、指定カーストに対する差別的発言、棒や手で殴るといった暴力(村人による証言)などが常習化していた。上記で紹介したインストラクターたちは新人ではなく、数回にわたりPMによる査察と指導を受けていた。長年培われてきた価値観や思考を変化させるにはそれなりの時間がかかるという事である。

インストラクターの心得である教授法や目的、態度などは事前に指導すべきではないかと思われたが、PMによると「インド人は、『そんな事は知っている』と言い、耳を貸さないため、実際に子ども達が理解していない現場を捉え、その上で指導するのが一番良い」ということであった。査察終了の一週間後には、インストラクターを

集めて反省会とインストラクター訓練が実施される。それらの指導によりインストラクターは成長していくということであった。

2) 教育の重要性を共有する困難

識字の獲得と収入の向上との関連は明確であり、その効果は出生率の低下、衛生状況の改善などにも表れるが即時的なものではない。そのため授業料は滞納するが、同額の煙草は躊躇することなく購入する親が多い。その日の生活に追われる人々に教育の重要性について理解を得ることは難しい。

大人達は、収入に直結する職業訓練などの実施を要望するが、長期的な視点で教育をするのに差し障りがあるため教育内容に反映させていない。

3) カースト制度や宗教から生じる問題

ヒンドゥー教では外国人は不浄とされるため、PM から指導不足を指摘されたインストラクター達は、PM に視線を合わせることも無く存在すら無視し、自分の非を認めずPM に同伴していたインド人スタッフに釈明していた。彼らの意識の変化にも時間がかかる。

インストラクターの人材確保にも課題が残る。インストラクターになるためにはある程度の学歴が必要となり、また他村に足を踏み入れるため高カーストに属する人が必然的に選ばれることになる。しかし、一般的に高カーストの人々は、指定カーストの人々と関わりをもとうとはしないため、人材を確保するのは難しい。また、インストラクターとして採用されても差別意識から指定カーストの人々に親身に教育する事も無く、村人の無知を利用して不正する事すらある。

センターは年月をかけてインストラクターの意識変革を促している。指導を重ねても変化のないインストラクターは解雇さ

れるが、解雇の決定も容易ではない。それは、カースト対立を引き起こす火種にもなりうるためである。

以前、PM が過度の不正をするインストラクターを解雇した際には、インストラクターのカーストに属する村人数人が、センターに怒鳴り込み、銃を向けて解雇の取り消しをせまったことがあった。PM は、不正は見過ごせないということと、不当な要求は呑めないことを説明し、何とかその場を収めたが、押しかけた数人は、今度村でPM の姿を見たら必ず殺す、と宣言し村に戻った。

このように、宗教やカーストから生じる考え方の違いでトラブルに巻き込まれ、センターに正当性があっても命を失う可能性がある。

おわりに

本稿では、UP 州アラハバードでのセンターによるノンフォーマル教育実施の現状と課題を挙げたが、教師・インストラクターの意識の低さは本センターに限らず、他のNGOや政府直轄のノンフォーマル教育センターおよび学校教育（フォーマル教育）でも見られることである¹⁶⁾。ノンフォーマル教育の運営は親の教育に対する意識の低さ、インストラクターの不足、文具や教科書などの不足など、様々な場面で困難を伴う。

しかしながら本NGOの地道な活動の結果、教育の重要性について親も理解を示し始めている。子どもらに教育の機会を与える事で貧困のサイクルを断ちたいという親も増え、意識の変化が見られるようになった。特に、中等段階の女子中等学校では、将来性を見据えて勉学している様子がみられ、女生徒の「仕事をもちたい」との力強い発言があった。教

育は長期的視点を持ちながら支援しなければならないが、その歩みは結果として徐々に現れている。

異国の地で仕事をするには、文化の違いを熟知することや、かなりの労苦と精神的強さが必要とされる。しかしカーストにとらわれない日本人だからこそ可能なこともある。貧しい地域で援助を必要とする人々の生活向上のために、命の危険と隣りあわせて数十年活動している牧野夫妻及びスタッフに深い敬意を表したい。

註釈・参考文献

- 1) Ministry of Human Resources Development Department of Education: Report of the working group on elementary education non-formal education early childhood education and teacher education for the ninth five year plan. Indian Government, New Delhi, 1996
- 2) Dreze, J & Sen, A: Indian Development Selected Regional Perspectives. Oxford, New Delhi, 1997.
Dreze, J & Gazdar, H: 1997 Uttar Pradesh; the Burden of Inertia. 33-128, 1997に詳しい。
- 佐々木は「UP州は最も後進的で保守的な州のひとつである」としている。佐々木宏：調査報告：インド・UP州 Varanasi における初等教育に関する調査。教育福祉研究，第9号，149-165，2003
- 3) インド人口の83%がヒन्दゥー教の世界観で生活している。その上位の3カースト（バラモン・クシャトリア・バイシャ）は20%、シュードラは55%、指定カーストは25%と推定されている。
- 4) 積極的差別是正措置として、指定カースト

ト、指定部族など最下層の人々に対しては、試験・成績の如何にかかわらず公務員や国営事業の採用、大学入学などで22.5%の枠が用意されている。地方政治にはこの制度を拡大しようとする動きも見られる一方、この制度に対しての反論もあり、事態は紛糾している。

これら、指定カースト、指定部族以外で後進的な階層に属する人々（OBC：大半はシュードラ層で、非ヒन्दゥー教徒の後進コミュニティーも一部含まれる。人口比率は52%）にも、積極的差別是正措置の27%枠を設けるという、中央教育機関入学留保法が発表された（2006年4月）。この留保政策によって大学、医学部といった難関エリート校を含む全ての政府系高等教育機関で、既存の22.5%に加えて計49.5%の枠を設けることになった。教育機関の質的低下をもたらすとして反対の声が高まったが、2008年4月10日に、最高裁によって施行が可決された(大学院大学には適応されない)。なお、この対象にはすでに社会的地位を得ている指定カーストの人々（政府高官、上級官吏、医師、年収25万ルピー以上の人々）は除外される。

この措置に対して、弱者救済という点では大学での留保枠拡大よりも初等・中等教育の充実を図るべきであり、留保政策強化は既得権を蔓延させ、社会正義の実現から乖離するとの指摘もある（小島真「カースト差別是正問題とインドの国際競争力」『エコノミスト』86（40）42-43 毎日新聞社，2008年7月）

- 5) <http://www.censusindia.gov.in/>
- 6) World Bank (1995) は、2.4年でドロップアウトは完成すると報告している。
World Bank: Economic development in

India achievements and Challenges.

Washington D.C. 1995

- 7) 初岡昌一郎：児童労働. 23, 日本評論社, 東京, 1997
- 8) その額の非違金は200ルピーである。
Weiner, Myron: The Child and the State in India Princeton. University Press Princeton, New Jersey, 1991
- 9) 橋本由紀子：インドの農村女性のエンパワメントと思春期女子教育の重要性に関して—農村開発NGOの活動から—。吉備国際大学社会福祉学部研究紀要, 10, 137-143, 2005
- 10) インドには世俗の民法がなく、ヒンドゥー教徒はヒンドゥー婚姻法、ムスリムはイスラーム法によって縛られる。
- 11) 先進国では一般的に義務教育を修了した後で教育の機会を持つという「生涯教育」として捉えられているが、途上国では一般的に、初等教育該当年齢の児童に対するパートタイム教育をノンフォーマル教育と呼んでいる。

詳細については、中島裕子：インドにおけるノンフォーマル教育の質的問題に関する研究。 広島大学大学院国際協力研究科修士論文, 2000、及び中島裕子：インドの初等教育段階におけるノンフォーマル教育の質的課題。 国際教育 No. 13, 3-23, 2007を参照されたい。

- 12) 教師のお手伝い。教室に来る時は、髪を梳き顔を洗ってくるように指導するが、それをしてこなかった子どもの顔を拭いたりもする。チャートを並べるなど教室の準備をする。
- 13) 村では絨毯の請け負い織りをしていた。狭く暗い部屋に村人が一列になって胡坐をかいて座っていた。前には絨毯を織るための縦糸が張ってあり、そこに一本ずつ

横糸を通していく作業を行っていた。

1枚織りあげるのに10ヶ月かかるということであった。4ヶ月で一枚仕上がる絨毯もあるが、一枚2,300ルピー(6,900円)にしかない。

カーペット製造はUP州のミザプル(Mizapur)、バドヒ(Badhi)、バナレス(Varanasi)をつなぐ「カーペット・ベルト」一帯に集中し、2,000の村でインド全体の90%のカーペットを生産している。カーペット産業の従事者20万人の内、子どもは7.5万人から15万人の間と推定されている。生産現場の95%が公式には登録されておらず、67%が10人未満の小規模工場の形態である。子どもは平均して一日10~14時間、週6日半もしくは7日働く。作業場は狭いうえに換気が悪く、明かりも十分ではない。しかも長時間窮屈な姿勢をとるために背骨と足に悪影響を与え、それが原因となって腰痛、疥癬などの皮膚病にかかりやすい。また羊毛の繊維を吸い込むことにより結核などの肺病にかかる割合も高い。

- 14) インドは社会主義国であったこともあり労働者の権利は法的に守られている。

実際に権利が守られているのは大企業の一部労働者である。

- 15) 男性59.7歳、女性60.9歳 先進各国では通常女性の方が4~7歳寿命は長い。
<http://www.censusindia.gov.in/>
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/life/life00/life-3.html#top>
- 16) 中島裕子(2000)「インドにおけるノンフォーマル教育の質的問題に関する研究」広島大学大学院国際協力研究科修士論文、及び中島裕子(2007)「インドの初等教育段階におけるノンフォーマル教育の質的課題」国際教育第13号 pp. 3-

23を参照のこと。

現地の人々による NGO 活動については、倉持香苗：「インドのソーシャルワーク」と「日本の社会福祉」地域の視点から支援のあり方を考える、12-15, 社会運動, 230, 1999。伊藤わらび：イ

ンドの貧困と社会福祉—チェンナイにおける NGO の社会福祉活動—, 25-34, 44, 靖淵, 2001。佐藤千宏：NGO 大国インド。明石書店, 東京, 1997他がある。

資料1 学校教育とノンフォーマル教育理念の類型モデル

	学 校 教 育	ノンフォーマル教育
A. 目的	<p>1. 長期的かつ一般的 個人の全生涯のための基礎を提供することが目指される。したがって技術分野でさえ一般的な特性を持つ。</p> <p>2. 資格証を基礎 より広い社会での、ある特定の社会経済的地位を得ることを可能とする資格や証書の獲得が最終結果である。従って報酬は先延である。</p>	<p>1. 短期かつ特殊 個人や地域の短期の学習ニーズに対応している。従って特定な技能や技術の習得、そして機能的な態度変化にすぐ至るような特定の教化が強調される。</p> <p>2. 無証書を基礎 個人や地域の生活状況の中で直接的に価値のある学習を提供する。報酬は実質的であり、物質的豊かさ・生産性・自己覚醒・環境管理能力などでの改善を含む。</p>
B. 期間	<p>1. 長期サイクル 1年より短期のプログラムはほとんどなく、普通はるかに長い期間、時には10年またそれ以上となる。学習の各段階はすぐに次段階へとつながる。</p> <p>2. 準備期 子ども中心・将来志向であり、将来における社会や経済の参加のための基礎を提供する。</p> <p>3. フルタイム 決まった時間にフルタイムで行われ、生産活動などの諸活動との同時遂行が難しい。</p>	<p>1. 短期サイクル かなり短期のプログラムで2年以上のものはほとんどない。長さは当該の学習目的の達成に必要なとされる時間次第となる。</p> <p>2. リカレント 生活上の個人の役割や活動範囲から生じる直接的な学習ニーズを基礎に子どもや成人とかわる。</p> <p>3. パートタイム パートタイムで行われ、活動の時期は学習者のニーズや都合に応じた多様な方法で定められる。</p>
C. 内容	<p>1. インプット中心で標準化 カリキュラムの基礎はよく整理された知識体系で、精神活動や感情への尊重は制約される。</p> <p>2. 学術的 カリキュラムは理論に基礎を置き、環境や社会活動から隔離する。</p> <p>3. 入学資格により決定される学習者 学習者は志願する教育のレベルに対処しうる能力によって決定される。識字は最低レベルを除いては必須であり、次段階への進学には前段階でのよい成績での修了が必要となる。</p>	<p>1. アウトプット中心で個別化 仕事または技能中心で学習者に特定な変化をもたらすように計画される。単元は不連続が可変であり、各参加者や集団の機能的学習ニーズに関連する。</p> <p>2. 実用的 カリキュラムは利用状況に対応し、結果として学習者の環境と密接に関連する。</p> <p>3. 学習者により決定される入学資格 学習者のニーズや関心に適合する。識字や学校教育の資格などの特定なものは入学には必要とされない。</p>

D. 伝達システム	<ol style="list-style-type: none"> 1. 施設を基礎に 教育専用の学校と呼ばれる有形かつ高価な施設で行われる。 2. 地域から隔離された 社会経済環境や社会活動から隔離する。学習者は相当期間彼ら自身の環境からも遠ざけられる。 3. 固定的に構造化 時間・年齢・成績によって固定的に構造化される。異なるプログラムの間には明確な相互関係が存在する。 4. 教師中心 労働集約的技術を用い、学習より教授に力を置く。権限や管理が正規の教員に付与される。 5. 資源集約的 高価な装置や教員を利用し、就学期間の機会費用は高く、地域の外から資源を取り入れる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 環境を基礎に あらゆる社会的、経済的、文化的機関の周りに樹立される。多様な状況の中で利用される施設は最低限かつ低コストである。 2. 地域に関連した 学習者が生活し労働する場所と密接に行われ、環境は展開される学習と機能的に関連する。 3. 柔軟に構造化 プログラムは異なる程度や様式の構造を持つがそれらの中での関連性や連続性、多様さは可能である。 4. 学習者中心 多様な資源や技術を利用し、教授より学習に力をおく。多様な人々が教師と言うより促進者として利用される。 5. 資源節約的 地域の人や施設の利用、特定施設の低コストでの経営、パートタイム学習により資源を節約する。
E. 管理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 外的管理 カリキュラムや規範は外的に決定され、公的に管理され、国家官僚に監督される。 2. 階層的 内的管理は高度に構造化され、教師間と教師と学習者間で分担された関係を基礎にする。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自己管理 管理は多様な機関や民族団体間で調整されない。地方分権を不可避とする。プログラム・地域レベルでかなりの自治があり、地域での自発・自助・革新に力点が置かれる。 2. 民主的 かなりの管理は参加者や地域社会に付与される。

原典) Simkins, Tim: Non-Formal Education and Development Some Critical Issues. 2-15. University of Manchester, Manchester Monographs 8, 1977

出典) 山西優二：途上国におけるノンフォーマル教育に関する基礎考察 フィロンソフィア, 104-105, 1988より引用。
分かりやすいように、表を引用したが、下記他にも同様の指摘がなされている。

- (1) Singh, R.P. and Neerja Shukla: Non-Formal Education -An alternative to formal education. 1 -19, Bahri Publication, New Delhi, 1979
- (2) Rastogi, K.G. : Non-Formal Education Concept, Nature & Scope, & A Model for NFE Models. National Council of Educational Research and Training, New Delhi, 1984
- (3) Grandstaff, Marvin.: Nonformal Education: Some Implications for Use. 294-304, Comparative Education Review, 20, October, 1976
- (4) Grandstaff, Marvin: Non-formal education as a concept. Vol.8 No.2, 177-179, Prospects, 1978
- (5) Lillis, Kevin & Desmond Hogan.: Dilemmas of Diversification Problems associated with vocational education in developing countries. Vol.19. No. 1, 89-107, Comparative Education, 1983
- (6) Rajesh: Non formal education: A comparative study. B.R. Publishing Cooperation, 1996
- (7) Garrido, Jose Luis Gracia: Open and Non - formal Education: New paths for education in a new Europe. Vol. 28, No. 1, 83-90, Comparative Education, 1992
- (8) Naik, J. P. : Some Perspectives on Nonformal Education. Allied Publishers, 1977
- (9) Naik, Chitra.: India Extending primary education through non - formal approaches. vol. 13, 61-73, Prospects, 1983
- (10) Rao, V. K.R.V. : Role of non - formal education for rural youth. V36, 3-9, Indian Journal of Adult education, 1975
- (11) Rao, Digumarti Bhaskara: The Encyclopedia of Education for All, The Indian Scenario Volume-V, Part III, Education For All, 1996