女性学評論　第36号　Women's Studies Forum No. 36（March 2022）pp. 37-62

インド・フィールドワークの教育実践

北　川　将　之

Fieldwork in India and Education Practice

KITAGAWA Masayuki

神戸女学院大学 文学部 総合文化学科 教授
連絡先：北川将之　m-kitagawa@mail.kobe-c.ac.jp

Abstract

How should the relationship between fieldwork courses and other courses such as lecture, seminar, and graduation thesis courses be coordinated in the curricula of undergraduate programs? It depends on the academic policies of universities and departments. This paper reviews the author's education practices in fieldwork in India and the relationship between fieldwork and junior/senior seminar. In the last 10 years, this relationship has changed from the understanding of modern India to comparative perspectives of India and other countries, which provide the students with greater opportunities to choose seminars of various disciplines (social welfare, etc.) as well as international relations seminars. The students who participated in fieldwork in India preferred writing their graduation theses on the case study of countries other than India. This tendency should be analyzed not as a decrease of the educational effect of fieldwork but as an increase of the comparative understanding of India and other countries. It can be said that the educational roles and orientations of international fieldwork in university curricula are plural. The educational emphasis of fieldwork courses can be on understanding specific areas as well as creating a comparative perspective of certain topics.

Keywords: fieldwork, India, international comparative analysis, education

要　旨

大学学部の教育カリキュラムにおいて、フィールドワーク科目と講義科目・ゼミ・卒業論文の関係をどのように効果的に構成するか。それは各大学や学部・学科の教育方針によって異なるであろう。本稿では、筆者のインド・フィールドワーク科目の実践を手掛かりに、所属する学科の３・４年次ゼミと卒業論文との関係を検討した。過去10年間でインド・フィールドワークとゼミとの関係は、現代インドについて理解するという方向性から、インドと他国を比較して考えるという方向性にシフトしてきた。その結果、インド・フィールドワーク経験者は３・４年次ゼミ選択において国際関係論以外のゼミ（社会福祉学等）を選ぶ機会が増大した。卒論テーマの選択も、インド以外の内容が増加した。こうした変化はインド・フィールドワークの教育効果の低下を意味するのではなく、学生の国際比較の理解力（インドと他国を比較考察しようとする感性）の高まりとして解釈しうる。大学における海外フィールドワーク科目の役割や方向性は、特定地域の理解を重視するものだけでなく、国際比較の視座を重視するものを含めて多元的であると考えられる。

キーワード：フィールドワーク、インド、国際比較、教育

はじめに

大学でどのような授業を展開すれば、日本で学ぶ大学生がインドなどのアジア諸国に関する理解を基にして、専門教育課程の学びを深めてゆけるのか。本稿では筆者が取り組んできたフィールドワーク科目の実践を基にして、カリキュラムの構成的特徴と専門教育課程における教育効果について考察する。

私の専門分野は政治学・国際関係論である。講義科目では学生が専門領域の基礎概念や論点を理解することを目的としているが、抽象的な専門用語を理解するのは容易ではない。そこで、私自身が調査研究でかかわってきた事例を取り上げて説明し、学生が難解な概念について具体的なイメージをもつことで理解を促すという手法をとっている。

また比較政治学を専門領域とする立場からいえば、学生にはインド等の具体例の特徴を抽象化して整理し、それをヴェーバーの「理念型」のように「比較の尺度」として使うことを促してきた[1]。そして、学生が自分の学んだ経験的事例を相対化して認識することを教育目標としてきた。たとえば、経済的自立を目指す「ヒンドゥーの貧困女性」をインド農村の事例で考え、また、日本の事例と比較する視点をもつことで、学生は自らが置かれた歴史的文脈や社会経済的状況について自覚的になることができる。このように諸外国の事例の理解を通して、自己（関心テーマについて観察する者）、すなわち学生が自分自身に関わる政治・経済・社会・文化的状況の固有性についても自覚するような感受性の涵養を、これまで教育目標の一つに設定してきた。

しかし、学生が市販のテキストを読み、調査研究の具体例を間接的に学ぶだけで、そのような深い理解や教育目標に到達するのは難しい。専門教育の効果的な学びに向けて、筆者はインドでのフィールドワーク科目を立案し実施してきた。以下では、私が担当する講義科目・フィールドワーク科目・卒業論文のカリキュラム構成上の特徴を概観し、インド・フィールドワーク科目を履修した学生がどのように関心テーマや自己の置かれた状況についての理解を深化させたのか考察する。そして、所属する学科の専門教育におけるフィールドワー

クの科目構成上の役割について一教員としての所見を述べる。

1．学科のカリキュラム構成とフィールドワーク科目の位置づけ

所属する学科のカリキュラム構成について概観しておく。文学部・総合文化学科では、専門教育科目は８つの専攻科目群（宗教学、欧米の文化と歴史、経済学・法学・国際関係論、哲学・倫理学・美学、社会学・メディア、日本・アジアの文化と歴史、日本語・日本文学、社会福祉・子ども）に分類されている。専門教育科目は２年次から履修を開始して、卒業時までに主専攻科目群を24単位、副専攻科目群を12単位修得する。一つの専攻科目群を履修するだけでなく、もう一つの科目群を副専攻として履修することを求めることにより、複眼的思考（リベラルアーツ的思考）の涵養を学科カリキュラムとして企図している。３・４年次には主専攻科目群の専攻ゼミに入り専門分野の理解を深め、４年次に卒業論文を書く。

たとえば私が担当する科目には、「国際関係論」・「概説国際関係論」・「市民のための現代社会・政治」・「政治学」・「現代アジア地域研究（南アジア）」・「人権論」などの講義科目、および、３・４年次のゼミ、４年次の卒業論文指導等がある。学科カリキュラム構成の特徴としては、講義科目で専門用語や主要論点について学び、ゼミで理解を深め、卒論でその成果を示すことが想定されている。

このような学科カリキュラムにおいて筆者が直面してきたのは、講義科目の学びを、どのようにゼミや卒論指導に繋げるかという点であった。講義科目では、できるだけ自分が調査研究してきた内容や、それ以外の最近の出来事を具体例として取り上げて、抽象的な話のレベルを具体化することに注力したが、講義の聞き手である学生からすると、いずれの具体例を聞いても、他人事のようにしか受け取ることが難しい。

学生には＜当事者＞との交流の経験、すなわち、関心テーマの当事者（たとえばインドの貧困女性）との対話を通して自分が相手から何らかの応答を迫られる感覚を得る体験を積んでもらい、他人の話レベルから一歩進んで学びの意

識を高めてもらう工夫が必要であると考えて、インド・フィールドワークを企画した。つまり、講義科目とゼミ・卒論の＜架け橋＞としての位置づけで、フィールドワークの授業を展開しようと試みた。2010-12年度の３年間はゼミ（３年次）の学生を対象に実施した。2013-19年度の７年間は学科の「プロジェクト科目」の一つとしてインドでのフィールドワークを担当した[2]。図表１の授業テーマ一覧の表における「フィールドで学ぶ現代インドの諸問題」がそれにあたる。

総合文化学科のプロジェクト科目は、学科の専門分野の異なる複数名の教員（２-３名）が一つの授業テーマを設定し、国内外の地を訪問して体験的な学びを提供することを目的に2013年度から開始された。これは学科の学生（および他学科の学生も一部含めて）のうち、主に２年次・３年次を対象として開講している。年間３-４件程度の異なる授業テーマで開講されており、いずれも講義とフィールドワークを結び付け、学外の施設等を訪問して関係者から話を聞

図表１．総合文化学科のプロジェクト科目の例

授業テーマ	主な内容
「沖縄を学ぶ、沖縄で学ぶ」	かつて琉球王国として独自の文化を育んできた地で、沖縄戦や米軍基地の問題について関係者に話を聞き考える。
「ひと・まち・文学」	地域と関わりの深い文学作品について見識を深め、学生自らパンフレットを作成してその地を訪れ、作品が生み出された風土を体験する。
「インドの学生に日本文化の魅力を伝える」	本学に短期滞在中のインドの学生と一緒に行動しながら、学生が日本の伝統的および現代的な文化をわかりやすく説明する。
「フィールドで学ぶ現代インドの諸問題」	急速に発展を遂げるインドで約10日間滞在して、現代インド社会が直面している諸問題について理解を深める。
「戦争と平和を考える」	明治以後にくりかえされた戦争の歴史を学ぶため、大阪や京都、東京にある博物館・資料館を訪問して関係者から話を聞く。
「中国で体験する異文化」	中国の広東外語外貿大学で、約７日間滞在し、日本語教育の現状を学び、日本語学習者に日本文化・日本事情の紹介を行う。

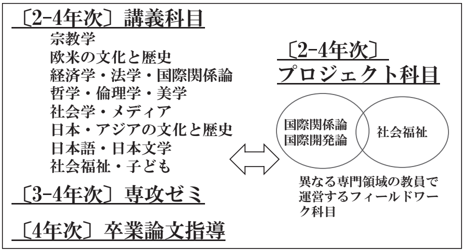
［出所］神戸女学院大学文学部総合文化学科 HP より筆者作成。

くことで学びを深めるという内容になっている。

学科カリキュラム構成からみると、プロジェクト科目は３・４年次のゼミの前、あるいは、それと同時に履修させることで、学生の＜リベラルアーツ的（複眼的）＞な思考の涵養を目指したものである。学生の履修パターンは、例えば２年次にプロジェクト科目「フィールドで学ぶ現代インドの諸問題」においてインド・フィールドワークを体験し、国際関係論のゼミや社会福祉学のゼミに進み、卒業論文を執筆する場合もあれば、３年次に国際関係論または社会福祉学のゼミに入った学生が同科目を履修する場合もある。一つのプロジェクト科目には複数の異なる専門分野のテーマが混在しているため、学生の履修パターンも多様である。

また、プロジェクト科目が専門領域の学びの＜動機づけ＞を得る機会ととらえるならば、そのタイミングは専門的に学びを深める３年次ゼミの前の方が、ゼミ選択の自由を学生に提供できる。だが、専門的学びの動機が学生自身のなかで明確化するタイミングは人それぞれである。それゆえ３年次ゼミに所属した段階から問題意識を高めたいと考える学生には、３年次にプロジェクト科目を同時履修できる仕組みが必要となる。このようにプロジェクト科目は３・４年次ゼミとの関係が重要であり、プロジェクト科目に複数の専門分野の教員が関わることでリベラルアーツ的思考の涵養を促し、かつ、体験的な学びの機会を提供することでゼミでの専門的学びの動機づけを行う等、学科カリキュラム構成上、多様な役割を果たすことが期待されているのである。

図表２．講義科目等とプロジェクト科目の関係



［出所］筆者作成。

2．インド・フィールドワークの授業内容

インド・フィールドワークの訪問地は、インド南部に位置するカルナータカ州ベンガルール市と近郊の農村である。ベンガルール市は日本の企業の進出先の一つとなってきている[3]。本学の海外協定校であるセントジョセフ大学（St Joseph's College of Commerse）[4] の協力を得ながら、様々な社会活動の現場を訪れ、現地の人々と交流するプログラムを組んだ。インド政治を研究分野とする筆者と学科内の他分野の教員１名（哲学や社会福祉学）が引率する形で、学生６-15名程度が約１週間の活動に参加した。以下では、2019年度のプロジェクト科目「フィールドで学ぶ現代インドの諸問題」の授業内容を紹介する。

授業目的は、「急速に発展を遂げるインドを訪れてフィールド感覚を養い、現代インド社会が直面している諸問題についての理解を深める」ことにある。ここで強調しているのは、日本から遠く離れた異なる文化的背景をもつ国で暮らす人々の生活や意識を「フィールド感覚」と呼ぶとするならば、その感覚を履修学生に感じ取ってもらうことを目的としている点である。訪問地の施設の具体的な活動内容を知識として修得することよりも、その活動を行っている現地の人々の思いや考え方に触れ理解することを、フィールドワークでの教育面での目標として掲げてきた。

授業計画は「インド社会のフィールド感覚を効果的に養うために、事前学習で訪問先に関する基礎的理解を十分深めたうえで、学習テーマに関連した施設でフィールドワーク」を行い、「現地で得た知見を踏まえて、学習テーマについて各自の見解を整理し発表する。」とシラバスに記載している。このように授業日程は①事前講義（前期に集中講義）、②フィールドワーク実習（夏休み期間）、③事後の振り返り（夏休み終了後）の３部構成となっている。

なお、フィールドワークの計画立案は、前年度から行っている。インドで日本の大学生10名程度の短時間の訪問を受け入れてくれる施設を探すのは容易ではない。そのため、本学の協定校であるセントジョセフ大学の教員による協力が欠かせない。授業開始の前年度から協定校の国際交流担当の教員と打合せを

行っており、学生の関心テーマの傾向や受け入れ先の安全確保の状況などを総合して、訪問する施設の候補を絞り込む。学生の関心テーマとしては、「貧困」「女性の地位」「教育」が例年多いことから、これらの関連施設を探す。その後訪問先の施設長・スタッフへの事前説明と日時調整を行う。場合によっては訪問先との交渉が難航して、フィールドワークの訪問先候補から外さざるを得ないことも起こる。こうして紆余曲折を経ながら訪問先のリストを授業開始前に作成している。

2-1. 事前講義

新年度が始まると、プロジェクト科目説明会を開き、履修登録が行われる。その後、インド渡航前に講義（事前講義）を行う。事前講義は、2・3年次の多様な専門分野の学生が履修することを想定しているため、土曜の集中講義の形で行い、こちらで準備しているインドでの訪問先（図表3）について、参考資料や映像を使いながら解説する。学生には、講義や参考資料の内容を踏まえて、現場を訪問したときを想像して、何を知りたいと思うのか、図表4に記したワークシートに記入してもらう。

これらの訪問先施設は、地域社会の伝統的な権力構造のなかで周縁に追いやられてきた人々が自立することを支援する活動という点で共通している。これは、科目担当者である私の調査研究と関係している。私はベンガルール農村の村議会と住民の政治参加について研究してきた。1990年代に始まったインドの地方自治体改革の結果、これまで伝統的な権力構造のなかで政治参加を阻害されてきた低位カーストや女性が、村議会において一定数の優遇枠を与えられ、その政治参加が活発化している。これはインドの基層レベルでの民主化の動きと捉えられるものであり、民主化というグローバルな潮流の一つであると考えて、研究を行っている。

ベンガルール農村における低位カーストや女性の活動の新たな展開は、政治領域に限られるわけではなく、地域社会（村）での日々の生活や教育の領域においても顕在化していることが、現地調査や文献資料を通してうかがえる[5]。

図表３．インド・フィールドワークの主な訪問先

訪問先	施設概要
ストリートチルドレン保護施設 BOSCO	プロテスタント系の団体として1980年に設立。児童労働から子どもを救う、路上で暮らす子ども（ストリートチルドレン）を保護する活動に取り組む。ベンガルール市から活動が評価され表彰された。活動拠点は駅、バスターミナルに点在。子どもを一時的に保護する施設などを運営。
マザーテレサ施設「神の愛の宣教者会」（Missionaries of Charity, Mother Teresa's）	「もっとも貧しい人々のために働くこと」を使命とする。2007年９月現在、145の国と地域で活動し、4800人以上の修道女（シスター）が所属。ベンガルール郊外で重度心身障害の子ども（乳幼児）を受け入れている施設を訪問。
チベット学生寮	中国のチベット自治区から難民としてインドに亡命したチベット人の大学生の暮らす寮がベンガルール郊外にある。チベット人学生の伝統文化パフォーマンスを観る。学生同士の交流対話を行う。
視聴覚障がいの子どもの施設 Jyothi Seva	フランシスコ修道女会の団体（1918年ポーランドで創設）。小学生から中学生までの生徒が学ぶ。約80名の子どもたちは、みな貧困層の出自。無料で住まいと教育を提供。
裁縫研修センター CIRW	カトリック教会運営。訓練は人力タイプのミシン（６か月）、電動ミシン（２か月）。18-20歳代の女性約25名が学ぶ。修了後は近隣の工場に就職。
マイクロファイナンス団体 Sangha	銀行からの少額融資を受けて、経済的自立を目指す貧困女性のグループ活動。カトリック教会が支援する団体。村を訪問してメンバーの女性リーダーから話を聞く。

［出所］筆者作成。

図表４．ワークシート「フィールドワークの実践」の例

【ワークシート】「フィールドワークの実践」
(A) 現場の場面を想定する　⇒(B) 学術的な関心テーマを設定する
⇒(C) フィールドワーク（観察とインタビュー）を具体化
＊「記録する」（フィールドノート、録画・録音）

(A) 場面	(B) テーマ	(C) フィールドワーク 何を？どのように？（記録の具体的方法も考える）	
		参与観察（何を…見る・感じ取る？）	インタビュー（何を…聞く・話す？）
1．宿舎	●		
市街地	●		
寺院見学	●		
2．インド大学生			

［出所］2019年度プロジェクト科目配布資料。筆者作成。

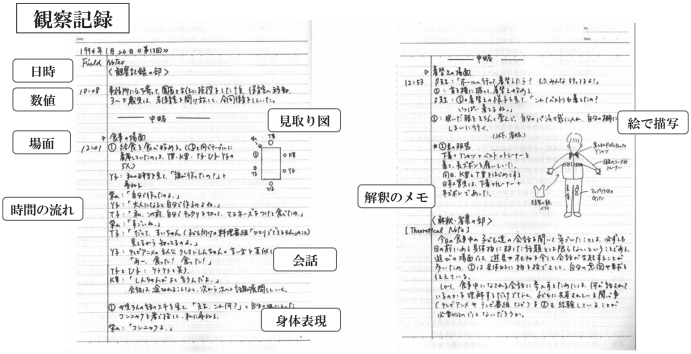
例えば、フィールドワークの訪問先リストに挙げている貧困女性を主体としたマイクロファイナンス団体の活動は、開発経済学やジェンダー研究の領域の例である[6]。しかし、政治学の民主化研究の視点から現地調査を行ったところ、マイクロファイナンス団体の活動は村で活発化する「周縁化（marginalized）された人々」の政治参加の動きと密接に関係していることが確認できる[7]。近年、インドの地域社会で生起している「周縁化された人々が自立する動き」は、一つの学問領域では捉えきれない変化であり、学際的アプローチが求められている。

このような研究上の要請は、本学科カリキュラムやプロジェクト科目で示されるリベラルアーツ的思考の涵養という教育目標と重なる部分がある。たとえば、長年、ヒンドゥーの伝統的規範のなかで教育を受ける機会を奪われてきたベンガルール農村の貧困の女性達が、経済的自立を目指してマイクロファイナンス活動を行い、必要であれば村民集会という政治の場でも積極的に役人や議員に様々な要請をする動きは研究対象となっているが、それは同時に大学の専門教育においても、学生がリベラルアーツ的思考（異なる専門分野の視点から一つのテーマを掘り下げて考えようとすること）を実践するための考察対象（ケーススタディ）として適している。

なお、インド・セントジョセフ大学の社会福祉分野の教員によると、私がフィールドワークの主題として提起した周縁化された人々の自立への動きは、ベンガルール農村部だけでなく都市部でも起こっているという。相手校の教員は、路上で暮らす子どもを保護し学校教育の機会を提供する活動や、重度の心身障害をもつ幼児を保護する取り組み、視覚障害をもつ児童に中高等教育を提供する民間団体の試み等を、フィールドワークの訪問先として提示してくれた。これまでセントジョセフ大学の教員からフィールドワークで多大な協力を受けてきたが、私が都市部で訪問先を探しているとき、上記の助言をしてくれた。このようにインドの大学教員との対話を通して、フィールドワークの訪問先を開拓していった。

事前講義では、一人一冊のルーズリーフ型のバインダーを配布し、フィール

図表５．フィールドノーツの付け方の資料



［出所］柴山［2006：88-89］から引用・加筆して筆者作成。

ドノーツの付け方についても説明する。たとえば、図表５の資料は子どもの参与観察のときに作成された記録の例である。このような観察記録の作成方法を含めて、フィールドワークの手法（観察、記録、インタビュー等）は、大学の講義として開講されているもので言えば、「質的調査法」（社会調査関連科目）などの科目で教えられる内容である。インド・フィールドワークに参加する学生すべてに質的調査法の科目履修を義務にすることはできないので、事前講義でその概要を説明した。現地滞在中、学生にはノートを夕食後毎晩１時間近くかけて記入するように伝える。そうすることで、帰国後の報告レポート作成を充実化させることができる。

2-2. フィールドワーク実習

フィールドワーク実習でのインド滞在期間は約８日間である。ここでは2019年度の実習の日程（図表６）を紹介する。宿泊場所は、協定校であるセントジョセフ大学の関連施設のゲストハウスを使わせてもらっている。このゲストハウスは門限（午後９時まで）が設定されており、外部の者が許可なく入れない。また、教会の関係者しか滞在していないため、一般のホテルに比べてセキュリティは厳重であり安全である。

図表６．インド・フィールドワーク実習の日程

日程	午前	午後
滞在１日目	オリエンテーション 街散策	ヒンドゥー寺院見学
２日目	セントジョセフ大学訪問	インド織物のマーケット見学
３日目	インド家庭料理体験	ストリートチルドレン保護施設
４日目	セントジョセフ大学　文化体験	学生交流（討論）
５日目	振り返りミーティング	視覚障がいの子ども施設
６日目	マザーテレサ施設	自由時間
７日目	農村（裁縫研修センター）	マイクロファイナンス団体 アネッカル女子寮
８日目	街散策	空港へ移動

［出所］2019年度授業配布資料を基に作成。

滞在１日目は、宿舎内のミーティングルームで、インドの街の歩き方を学生に説明する。日本と異なる交通事情や治安状況であることを周知して、本学教員と現地のサポート要員が学生を前後で挟む形で街中を歩く。午後は宿舎から少し離れたところにあるヒンドゥー寺院を訪問して、現地の人々と宗教の関わりの一端を考察する。滞在２日目は、協定校のセントジョセフ大学を訪問して、学長や国際交流担当の教員による歓迎会に出席した後、教室に移動してセントジョセフ大学の学生（相手校が集めてくれた本学との交流メンバー４－８名程度）との顔合わせを行う。このインドの学生達には、現地語と英語の通訳も行ってもらう。午後には、インドの学生が案内する形で、地元の込み入った区画にある市場を訪問して、ヒンドゥー教徒の女性が着る服（サリー）やアクセサリーの店を見学する。

滞在３日目、インドの食文化を学ぶため、ヒンドゥー教徒のあるご家庭を訪問して、そこで家庭料理の作り方の実演をしてもらう。様々な香辛料や食材の意味を解説してもらい、作ってもらった食事をいただく。午後は、ストリートチルドレンを保護する施設を訪れて、施設スタッフから説明を聞き、施設で暮らす子どもたちと歌やダンス、バレーボール等をして交流する。滞在４日目、セントジョセフ大学の教室で、相手校教員によるインド文化の概要についての

講義を受けた後、サリー等の試着体験をさせてもらう。午後は、セントジョセフの学生と社会問題のテーマ（女性の地位、質的教育、就職活動など）を設定して、４名程度のグループに分かれて討論を行う。

滞在５日目、ここまでの実習内容について振り返りを行う。参加者一人ひとりが印象に残ったことをフィールドノーツに書き込んでいるので、それを読み上げて共有する。気づきの少ない学生には、適宜助言を行う。午後は、視覚障がいの子どもの施設を訪問して、点字を使った教科書や学習道具の説明を聞き、そこで教えている教員から話を聞く。滞在６日目、早朝からマザーテレサの意思を受け継ぐ施設を訪問して、重度心身障害のある子どものケアの現場を学ぶ。ボランティアとして施設のお手伝い（洗濯、掃除など）も行う。流動食を使った昼食の介助の様子も見学する。午後は、セントジョセフのインドの学生と本学学生がグループになって、自由に街中で行きたい場所に行く自由時間を設けている。

滞在７日目、ベンガルール郊外の農村までバスで移動して、カトリック教会が運営するマイクロファイナンス団体支援の活動施設で、その活動内容について講義を受ける。その後、隣接する裁縫研修センターを見学する。午後は、バスで村に移動して、マイクロファイナンス団体の女性リーダー達にグループでインタビューを行う。滞在８日目は最終日である。本学学生はセントジョセフの学生達とグループに分かれて宿舎の近隣を一緒に散策する等して過ごし、午後には空港に移動する。

フィールドワークの訪問先のうち、後述する学生の感想レポートに多くの言及がなされている施設を２つ紹介する。第一に、ストリートチルドレン保護施設 BOSCO である。BOSCO は、1980年に設立されたストリートチルドレンを保護する活動を行うプロテスタント系の団体である。団体名は、19世紀にフランスで児童労働から子どもを救う活動を行った人物の名前に由来する。近年、活動に対してベンガルール市から表彰される等、地域社会における認知度を高めている。本部や活動拠点はベンガルール市中心部の駅やバスターミナルの近くにある。路上で暮らしていた子どもを一時的に保護する施設（BOSCO

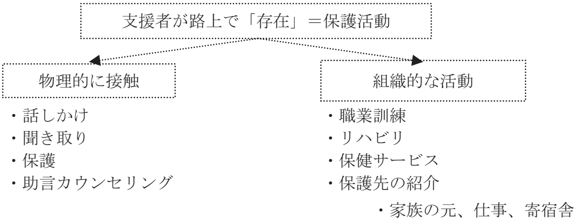
MANE など）を複数運営している。

主な活動は、ストリートチルドレンを保護して学校教育を受けるサポートを行うことである。物乞い、盗み、路上での小売、駐車場係、宝くじ売り、建設現場の労働、靴磨き、工場労働などに従事する子ども（6歳から18歳）がベンガルール市中心部で増加しており、危険に晒されている。子どもが自立した市民として社会のメインストリームに参加するにはどうしたらよいのか。BOSCO によると、子どもが抱えている問題は複雑であり、支援者は子どもの現場に足を運んで、支援策を考えることが重要になると考えている。このことを、「路上での目に見える支援（Street Presence）」と呼び、支援活動のキーワードとして使用している。子どもの問題解決には、子ども自身がどうすべきなのかを考えることが重要であり、同時にコミュニティや社会がその支援に取り組む必要がある[8]。

支援策としては、社会の側が子どもを受け入れること（施設で保護する等）、子ども自身が路上生活は良くないと考えるように支援する（教育などを通した意識向上等）を挙げている[9]。路上にいる子どもを施設で保護するまでの過程は次の通りである。駅・バス停・繁華街で、ストリートチルドレンらしき子どもに声をかける。子どもの不自然な動き（迷子のような、行ったり来たり）を観察する。ブローカーが声をかける前に保護する。そして、“Welcome Place”（現場に設置した専用ブース）で詳しく話を聞く。本部（BOSCO Yuvodaya, 1989年設立）に連れてきて、一時的に保護する。以上のようなプロセスを繰り返して、施設での保護を進めている。

次に施設での支援活動について、BOSCO はまずドラッグ等を常習している子どもには、カウンセリングを行っている。子どもが保護施設で一時的に宿泊滞在している間に、教育的支援、カウンセリング、親への連絡相談、健康改善などを行ってゆく。そして、親元に帰ることができる場合は自宅への帰還を支援する。それが困難な場合は、BOSCO の運営する学生寮に宿泊しながら学校に通学することを開始する。学年が上がるにつれて、職業訓練を受けて自立の手段を身につけることを支援する。このような活動を BOSCO は行っており、

図表７．BOSCO の活動概要



［出所］Pallippuram and Kollashany［2006: 47-130］を基に筆者作成。

私達は子どもたちが一時的に宿泊している施設を訪問して話を聞いた。

第二に、学生の感想レポートでの言及が多かったのが、ベンガルール農村のマイクロファイナンス団体の活動である。私たちが訪問したのは、カトリック教会の社会活動組織「農村福祉センター（CIRW, Center for Rural Welfare）」が運営するマイクロファイナンスのグループ活動である。1974年、カトリック系のイエズス会はベンガルール農村で社会奉仕活動としてダリットの子どもの教育支援を開始した。ダリットとは、ヒンドゥー教徒の中で「カーストの外」の地位に追いやられた人々のことを指す。ダリットの多いアネッカル（Anekal）県（ベンガルールから車で一時間半）で、ロッシ神父（Fr Rossi）が中心となり、活動拠点「ナナ・ジョティ（Jnana Jyothi）」が設立された。ロッシ神父は、子どもの寄宿舎を建設する構想をもっていた。1990年代に上智大学の紹介で、作家の曽野綾子氏が開始した「海外邦人宣教者活動援助後援会（JOMAS, Japan Overseas Missionary Activity Sponsprship）」が現地のカトリック教会に寄付金を贈った。この寄付金によって、アネッカルで最初に男子学生寮、続いて2000年頃に女子寮が建設された[10]。

アネッカルの農村福祉センターの社会活動は次の通りである[11]。ダリットの学生寮を運営しており、約50名の学生が寄宿生活を送っている。インドの教育制度は、小学校（第５学年まで）・中学校（第10学年まで）、高校（PUC が２年間）に分かれており、この寄宿舎には小学校と中学校の生徒が暮らしている。地域の人々の健康面の支援も行っており、カトリック系の医学大学（St John's

Medical College, Bangalore）と提携して、週に２日（10：00-14：00)、専属の看護師が村を巡回して検診を行っている。栄養失調、下水処理、衛生備品、水の衛生管理についての指導・助言も行う。

地域の若年女性を対象に職業訓練も実施している。同センターが運営する裁縫研修センターは２か所（都市部１つと農村部１つ）あり、人力タイプのミシン（６か月)、電動ミシン（２か月）の２つの訓練プログラムを提供している。16-20歳代の女性約25名が学んでいる。訓練生は少額の月謝（100 Rs、日本円で約160円）を払い、プログラム修了後、村の近くの工場で働き始める。工場の月給（2,500 Rs、日本円で約4,000円）は土地なし農業労働者よりも高いことから、貧困脱出を目指す女性達が訓練プログラムに集まる[12]。

これらの事業の他に農村福祉センターが実施しているのが、マイクロファイナンスである。マイクロファイナンスとは銀行からの少額融資制度のことであり、貧困女性はその融資を使って経済的自立を目指す。これはバングラデシュのグラミン銀行（ノーベル平和賞受賞のムハンマド・ユヌス氏が開始）と同じ仕組みである。伝統的に村では民間の高利貸し制度がある。だが、利子が年率60％と高い。それに対してマイクロファイナンスの銀行融資は、10％前後で低い。周辺の約40の村で、約60のマイクロファイナンスのグループが活動している。貧困女性のグループは、SHGs（Self-Help Groups）あるいは Sangha と呼ばれる[13]。

主な活動は次の通りである。村の女性達が20名程のグループを形成して、銀行に預金を継続的に行う。半年から１年間、月1,000 Rs 以上グループで預金を続けることができれば、民間の銀行から融資を受ける資格が与えられる。融資は預金額の４倍程度で、２％の利子も含めて数年で返済する。融資の返済はグループの連帯責任という条件が設定されている。収支を受けたグループは、メンバー同士で使い道を話し合う。ミシンの購入、家の修繕、子どもの入学費用、病院の治療費など、一時的に必要な支出に使われる。グループのミーティングは、週１回、夜８時ごろに民家で行われる。活動の成否を左右するのは、メンバー個人の意識とグループ内の相互信頼である[14]。インド・フィールド

ワークでは、このマイクロファイナンスの女性達に会いにゆき、学生が質問を考えて村の女性達に回答をお願いしている。

2-3. 事後の振り返り

帰国後、本学で集中講義の形式でインド・フィールドワークの振り返りを行う。参加した学生一人ひとりが体験したことを語り、気づきの内容を共有する。ホワイトボードに気づきの内容を列挙し、項目ごとに整理する方法で、参加した学生の感想を共通項目ごとに整理する。この時、現地で書いたフィールドノーツが重要な役割を果たす。

共通項目に沿ってグループ分けを行い、感想レポートを執筆する。印象に残ったこと、現地で感じ取ったことを書く。本や授業で事前に知っていたインドと何が違ったのか。何に驚いたのか。自分が実際にインドで見たもの、聞いたことを、まだインドを知らない人に伝えるとすれば、どのように表現すれば分かってもらえるのかを考えながら、自分の体験を分かりやすく書く。感想レポートには、現地で出会った人から聞いた「言葉」を必ず引用すること、事前学習の資料やフィールドノーツのメモ書きを活用することを伝える。また、インドでの体験を、自分の将来にどのように活かしていきたいと思うのか。何に影響を受けたのか。いまの自分に何が足りないのか。卒業後社会に出て、どのような人間になりたいと思うようになったのか。将来の自分を考える契機になったことを書くように促す。

感想レポートでみられる共通項は、主に「貧困」「女性の地位」「教育」というキーワードであった。貧困問題に関していえば、ベンガルール農村のマイクロファイナンス団体の活動拠点を訪れて、学生達は日本と大きく異なる社会で暮らす人々と出会い、自分達が想像していた以上の貧困状況を目の当たりにして、その生活水準の違いに戸惑いを感じたという内容が多くみられた。だが、農村の女性達は子どものために経済的に自立することを目指しており、その眼差しの力強さを肌感覚で理解していた。

次に、インド社会における女性の地位に関する記述も共通してみられた。金

銭的に困窮する貧困女性の話を聞くと、本人には勉学や仕事をする意思があるにもかかわらず、中学校を卒業していない等、教育を十分に受けられていないことで、就職の機会が非常に狭められていることを学生たちは知った。書籍などを通して、インドの女子の識字率は男子に比べて低いことを知ってはいたが、実際に教育の機会を奪われた人と出会い、その人々から話を聞くことで男女の教育格差を実感した。また、こうした女性の貧困はインドだけでなく、日本においてもみられる現象であることに気づいたという学生の声もあった。

また、インドにおける教育の重要性についても多くの学生が感想レポートに書き込んでいる。ストリートチルドレン保護施設で、路上で暮らしていたが、施設の支援で学校に通い始めた男児達と会った。彼らが学校に行くことをどれだけ楽しみにしているかという話を聞いて、学校に通うことの意味を考えさせられた。自分がこれまで当たり前と思っていた学校に通うことが、決して当たり前ではないことに気づき、教育の役割を自分のこととして考えるようになった。以上のような感想を学生から得た。

3．専門課程への教育効果

フィールドワークを中心とする本学科のプロジェクト科目は、講義科目やゼミ、卒業論文執筆などの専門課程を補完する役割として導入されている。では、その教育効果はどのようなものがあるのか。以下では、インド・フィールドワークの経験者がどのようなゼミ選択をしたのか、どのようなテーマの卒論を書いたのか、追跡調査結果をもとに検討する。

インドのフィールドワークに参加した学生の感想をみると、訪問先の内容を反映して、「貧困」「女性の地位」「教育」という共通点をレポートに書き込んでいる。学生のレポートからは、現地でこれまで会ったことがない異なる境遇の人々と接して、何かに気づき、そこから自分の考えを深めようとする様子が読み取れる。プロジェクト科目での学びは授業終了とともに一区切りとなるが、経験的学びを専門課程につなげようとする学生がみられる。ここではその例を紹介する。

図表８では、過去10年間のインド・フィールドワークの履修者数を示している。参加者は合計111名であり、内訳をみると、筆者の所属する総合文化学科の学生が105名（94.6%）、同じ文学部の英文学科の学生が６名（5.4%）であった。学年別にみると、2010年度から2012年度の３年間は、３年次ゼミの学生を対象に行ったため、全員３年生である。2013年度から2019年度までは、２年次以上対象のプロジェクト科目として実施した。そのうち２年生は51名（60.7%）、３年生は33名（39.3%）であった。2016年度以降は３・４年次ゼミ選択前の２年生が中心の履修者構成になってきたことがわかる。

インド・フィールドワークの履修生は、３・４年次にどのゼミを選択したのだろうか。2013年度から2019年度の履修者（英文学科を除く）のゼミを専攻科目群のカテゴリー別に分類して整理したのが、図表９である。2017年度までの時期をみると、インド・フィールドワークの科目を担当している筆者の国際関係論ゼミ（「経済学・法学・国際関係論」のカテゴリー）を選択する学生が圧倒的に多かった。

インド・フィールドワークの体験的学びから卒論のテーマを選んだ学生は、どの程度いたのだろうか。プロジェクト科目を履修し、かつ、私のゼミを選択

図表８．インド・フィールドワークの履修者数

年度	参加者数	（内訳）			
		学科別		学年別	
		総文	英文	２年次	３年次
2010年度	10	6	4		10
2011年度	9	9			9
2012年度	8	8			8
2013年度	14	14		3	11
2014年度	11	11		3	8
2015年度	6	6		3	3
2016年度	11	11		10	1
2017年度	16	15	1	16	
2018年度	13	13		11	2
2019年度	13	12	1	5	8

［出所］筆者作成。

した学生の卒論テーマを2013年度から2019年度まで振り返ってみると（図表10)、2013年度と2014年度は卒論テーマがインド・フィールドワークの内容と強く連関しているケースが比較的多かった。しかし、その後はインドでの体験的学びを卒論テーマにつなげる例は減少している。具体的にどのようなテーマを卒論で取り上げているのか、図表11に一部抜粋した。

インド・フィールドワークと卒論テーマの連関が弱まってきた要因の一つは、ゼミ担当教員である筆者が2015年度から卒論指導の目標を変更したことにある。かつてはゼミ生を対象にインド・フィールドワークを行っていたが、2013年度にプロジェクト科目が創設されてからは学科の２年生を対象として所属ゼミに関係なく希望者を募集する仕組みに変更された。それに伴って筆者は、ゼミの専門的学びとフィールドワークの体験的学びの関係を見直した。

３・４年次のゼミでは、インドに関連する例をゼミでは意図的に取り上げず、これまで扱ってこなかった国際関係論の分野のテーマを取り上げるようにした。例えば、2015年当時はシリア難民問題が深刻化していた時期であったため、難民というテーマに関心を持つ学生が増えていたことから、輪読するテキストを変更し、国内でかつて精神的に追い詰められたベトナム難民を保護していた施設（群馬県）を訪問する等の学外活動をゼミで行った[15]。

ゼミの学生には、国際比較の視点や感受性を養ってもらうことを目標にした。インド・フィールドワークで訪れた農村で貧困やジェンダーの社会的規範に苦しめられているヒンドゥーの女性達が置かれている状況と、たとえば、1970年代後半にインドシナ紛争から逃れて日本に難民として定住することになったが、日本社会に溶け込むことができず精神を病んでしまったベトナム難民の人々の状況を比較することで、学生にとって何かの気づきがあれば、それは貴重な学びになる。両事例の共通項として、社会からある一部の人々が弱い立場に追いやられてゆく動きが見いだせるとして、それを「社会的排除」[16] という概念で考察することができれば、インド以外の、あるいは、日本以外の国における複雑で多様な社会的排除の動きを、学生自身が感受することができるようになる。そのような感受性の育成には、インドと異なる国の事例を、

図表９．インド・フィールドワーク履修者の３・４年次ゼミ選択

ゼミの専攻科目群カテゴリー	＜年度別のゼミ所属先＞							学生数の小計	割合
	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度		
「経済学・法学・国際関係論」	12	9	5	7	11	4	5	53	64.6%
「社会福祉・子ども」	1			2	2	2	2	9	11.0%
「日本語・日本文学」		1		1	1	3		6	7.3%
「哲学・倫理学・美学」	1	1				1	1	4	4.9%
「欧米の文化と歴史」						1	3	4	4.9%
「宗教学」					1	2		3	3.7%
「社会学・メディア」			1	1			1	3	3.7%

［出所］神戸女学院大学総合文化学科編『岡田山論集』（2014年度～2021年度）を基に筆者作成。

図表10．国際関係論ゼミ学生の卒論テーマ選択

卒論テーマとインド・フィールドワークの連関	年度							学生数の小計	割合
	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度		
Ａ．強く連関している	4	4	0	1	2	1	0	12	25.5%
Ｂ．ある程度連関している	4	3	3	0	3	2	2	17	36.2%
Ｃ．あまり連関していない	4	2	1	3	4	1	3	18	38.3%

［出所］同上。

図表11．卒論テーマのキーワード（抜粋）

Ａ．強く連関している	Ｂ．ある程度連関している	Ｃ．あまり連関していない
インド教育格差	フェアトレード	日本の高度外国人人材受入
インド女性問題	コーヒー畑の労働	日本　男女の雇用格差
ノンフォーマル教育	BOP ビジネス	高速鉄道インフラ輸出
インド・サリー	インドネシア教育	日本のベトナム難民定住
マイクロファイナンス	韓国　貧困問題	日米同盟と沖縄
インド女性の政治的自由	途上国の飲料水	オーストラリア同性婚合法化
ストリートチルドレン	日本の女性市長	日本の医療保険制度
出生登録	シンガポール民族格差	地雷撤去
インド女性問題	日本の子どもの貧困	外国人技能実習生
	大学生の貧困	

［出所］同上。

フィールドワークとは異なるテーマを、専門的な学びの場であるゼミでの討論を通して扱うことが効果的であると考えている。

専門的学びの場であるゼミにおいても、インド・フィールドワークで中心的に扱おうとしてきた「貧困」「女性の地位」「教育」等のキーワードは重要である。インド農村のダリットの女子生徒が貧困から脱出するために大学進学にあたり希少な奨学金枠の獲得を目指して励んでいる姿をみた学生が、日本の大学には給付型奨学金が少ないことを問題視して、卒論テーマにその論点を選ぶという一連の思考は、ここでいう国際比較の感受性の現れである。同様の思考様式は、インドおよび日本における女性の地位という国際比較の視点からもうかがえる。このような教育理念に立脚するならば、インド・フィールドワークの履修者は３・４年次に国際関係論のゼミを選ぶ必要はなく、むしろそれ以外のゼミで学ぶ方が深い学びになるとも考えられる。

次に、国際関係論以外のゼミを選んだ学生の学びについて考察する。図表９の通り、2018年度・2019年度になると筆者の国際関係論ゼミとそれ以外の比率は逆転し、私のゼミ以外を選択する学生が多くなった。専攻科目群のカテゴリー別にみると、筆者の国際関係論のゼミを除いて多いのは、「社会福祉・子ども」であった。本学科で「社会福祉・子ども」専攻科目群のゼミをとる学生は、精神保健福祉士を目指すものが多い。これは、病院等の医療施設において精神障害を抱える人の相談援助（地域相談支援の利用や社会復帰に関する相談など）を行うための国家資格である[17]。インド・フィールドワークでは、マザーテレサの施設を訪問して、重度心身障害の子どもと触れあう機会を設けているが、そこでの経験が精神保健福祉士を目指す動機づけの一つになっていると思われる。

他のゼミの学生については専門課程への教育効果は推測の域をでないが、ここでは私のゼミ担当の経験から、学生が関心事項について感受性を高めた例を紹介する。インド・フィールドワークに参加し、私のゼミで学んだ学生のうち、中学校の社会科教員になった者が過去10年で計３名いる。彼女たちの卒論テーマの主題とインド・フィールドワークへの参加年度は、「日本におけるインク

ルーシブ教育（障害をもつ生徒とそうでない生徒が共に一つの教室で学ぶ取り組み）」（2012年度参加者）、「インドネシアのプサントレン（宗教施設が運営する寄宿制のイスラーム学校）」（2014年度参加者）、「アメリカ・カリフォルニア州立大学の大学生の貧困実態調査」（2017年度参加者）であった。これらの学生が共通してゼミや卒論指導の際に語っていたのは、インド・フィールドワークで教育の重要さを再認識したこと、インド以外の国に目を向けようと思ったこと、社会科教員になったら日本の生徒にインドでの体験を伝えたいという将来の目標であった。教職（社会科）を目指す学生にとって、インド・フィールドワークの体験は将来の仕事の動機づけになっていることがうかがえる[18]。また、これらの学生の卒論指導の面談では、彼女たちがなぜ日本やインドネシア、アメリカの教育の事例を選んだのかを尋ねたが、いずれもインド・フィールドワークで訪問した施設の事例を手がかりにして他の国の事例を考察し、自らが体験的に学んだこと、そして、自分が置かれている教育環境を相対化して認識しようとする姿勢がうかがえた。教職社会科に進んだ学生以外にも履修学生の一部ではあるが、インド・フィールドワークと専門課程との連携を通して国際比較の感受性を高め、自己と向き合おうとする話を卒論指導の場で聞くことがあった。

おわりに

大学の教育カリキュラムを構成するにあたり、講義科目・フィールドワーク科目・ゼミと卒業論文の整合性をどのように図るのかという点は、各大学や学部学科によって見解が異なるであろう。本稿では、インド・フィールドワーク科目の実践を手掛かりに、筆者の所属する学科の３・４年次ゼミと卒業論文との関係を検討した。過去10年間でインド・フィールドワークとゼミとの関係は、現代インドについて理解するという方向性から、インドと他国を比較して考えるという方向性にシフトしてきた。その結果、インド・フィールドワーク経験者の３・４年次ゼミは、国際関係論以外のゼミ（社会福祉学等）へと選択肢が多様化した。卒論テーマの選択も、インド以外の内容が増加した。こうし

た変化はインド・フィールドワークの教育効果の低下を意味するのではなく、学生の国際比較の感受性（インドと他国を比較考察しようとする感性）の高まりとして解釈しうる。大学における海外フィールドワーク科目の位置づけは、対象地域の理解を重視するタイプだけでなく、国際比較の視座を重視することを含めて多元的であると考えられる。

＜参考文献＞

北川将之（2008）、「インドの貧困女性ともう一つの民主化―ベンガルール農村の事例分析」博士学位論文（上智大学）。

北川将之（2010）、「マイクロファイナンスと陳情行動―インド・バンガロール農村県の村民集会の事例から―」『女性学評論』第24巻、99-121ページ。

北川将之（2016）、「国際関係論から―〈主体性〉を重視した援助の潮流」與那嶺司編『日常を拓く知　第６巻　支える』世界思想社、78-92ページ。

北川将之（2018）、「公民科教育法と主体的・協働的な学びに関する一考察―インド・フィールドワークの実践を基にして」『神戸女学院大学 教職センター 研究紀要』第１巻（第１号）、57-66ページ。

神戸女学院大学総合文化学科編『岡田山論集』（2014年度～2021年度）。

厚生労働省ホームページ「精神保健福祉士について」
＜https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/seisinhoken/index.html＞

須田敏彦（2006）、『インド農村金融論』日本評論社。

柴山真琴（2006）、『子どもエスノグラフィー入門』新曜社。

コールバーグ，スティーブン（1999）、『マックス・ヴェーバーの比較歴史社会学』ミネルヴァ書房（Stephen Kalberg,（1994）, *Max Weber's Comparative-Historical Sociology*, Oxford: Basil Blackwell）。

中村唯（2010）、「途上国開発におけるジェンダーと女性のエンパワーメント概念の構築―インドにおけるマイクロファイナンスの取り組み（女性自助グループ）を事例に」『国際政治』第161号、110-124ページ。

アジット・バラ、フレデリック・ラペール（2005）『グローバル化と社会的排除―貧困と社会問題への新しいアプローチ』昭和堂。

Jaffrelot, C.（2011）, *Religion, Caste and Politics in India*, Columbia University Press.

Karnataka Province of Jesuit, "Anekal Mission,"＜http://www.karnatakajesuits.net＞

Pallippuram, V and G. Kollashany eds.（2006）. *Street Presence: BOSCO's Innovative*

Approach to Reaching Children on the Streets, National Research and Documentation Centre; Bangalore.

注

1 社会学者マックス・ヴェーバーが「理念型」という分析装置を比較の「尺度」として使用することの有用性を論じたものとして、コールバーグ［1999（1994）：122-127］を参照した。
2 2017年度と2019年度は愛媛大学の石坂晋哉准教授の学生グループと一部合同で実施した。
3 ベンガルール市の主な産業は、自動車・自動車部品、工作機械、建設機械、IT、バイオテクノロジー、衣料である。1997年にトヨタが現地財閥と合弁事業を開始後、日系企業（トヨタの関連企業）の進出が加速した。日本の政府開発援助でメトロが建設される等、日本とのつながりがある。
4 カトリック系の男女３年制の大学。セントジョセフ大学の分校の一つで、経営学プログラムを運営している。学生数1,600人と小規模ながらも、インド全国入試ランキングで商学部系のトップ10に入るなど、全国から学生が集まっている。
5 低位カーストの台頭については、Jaffrelot［2011］に詳しい。
6 インド・マイクロファイナンスの経済学的な側面は須田［2006］、ジェンダーの側面は中村［2010］に詳しい。
7 拙稿［2008, 2010］参照。
8 Pallippuram and Kollashany［2006: 1-42］参照。
9 Pallippuram and Kollashany［2006: 47-130］参照。
10 筆者によるロッシ神父への聞き取り調査（2010年２月12日、Loyola Mandir にて実施）。
11 Karnataka Province of Jesuits HP 参照。
12 筆者による農村福祉センター職員への聞き取り調査（2004年10-11月）。
13 同上。
14 同上。
15 訪問先は群馬県前橋市にある「あかつきの村」という施設。その概要は拙稿［2016］参照。
16 社会的排除の概念については、アジット・バラとフレデリック・ラペール（2005）に詳しい。
17 厚労省 HP「精神保健福祉士について」を参照。
18 教職社会科とインド・フィールドワーク科目の関係については拙稿［2018］参照。