

【論文】

インド中等教育における「Work Experience 教育」 —学問的知識・多様なスキル・価値観の構築に着目して—

京都大学大学院生 塩山 皐月

はじめに

近年、新興国や後発開発途上国における政策担当者は職業教育・訓練に強い興味を示している¹。Tan and Nam(2012)によると初期教育普及に力を入れてきた最貧国でも、初期教育を終えて、職業教育・訓練を含めさらなる教育・訓練に取り組むことに意欲的な若者が急速に増えている²。新興国の一つであるインドでは近年、急激な経済成長を遂げており、スキル・インディア政策³にみられるような雇用力(Employability)を身につけた職業人の育成を目指している。

インドにおける仕事に関連する教育はインド独立以前の1937年にマハトマ・ガンディーが唱えた実技を通して知識、技術、価値観を身につける教育、すなわち「手仕事を通じた教育」に端を発する。その教育の名称や理念は変化しているが、本稿では実技を中心とした座学に偏重せず知的かつ生産的な学習を通して行い、かつ社会改善と自己の意識改善を目的とした学校教育活動を「Work Experience 教育」とする。後ほど詳述するが、「Work Experience 教育」は仕事に関連する他の教育、職業教育、職業訓練とは異なり、その構成要素として「学問的知識の形成」、「多様なスキルの獲得」、「価値観⁴の構築」が含まれている点が特徴的である。

インドの多文化社会を特徴づける要素の一つとして、カーストが語られることがある。4つの主要なカーストはさらに何千ものサブカーストに分けられ、地域によって異なっている。カーストのシステムが組み込まれた当初は職業や結婚の規則も階級と結びついたものではなかったが、徐々に現在の形に変化した⁵。インドの憲法ではカーストによる差別を禁じているものの、不平等が語られる際にはカーストやカースト間ヒエラルキーに起因する差別が語られ、慣習として残っていることを示している。しかしながら、近年カースト序列に基づいた距離を保つことが困難になり、その縛りが緩くなっているとも言われている⁶。

インド政府は国民の教育に関して「ミドル・アッパークラスの子どもたちを対象とした知育教育が重視され、生産階級の人びとに対して排他的な教育が普及している」ことを問題視している⁷。つまり、ミドル・アッパークラスの比較的経済状況が良い人々は、カーストが高い人々が就く傾向がある知識産業を尊び、反対に低カーストの人々が行う生産的な仕事、手工業、肉体労働を軽蔑する傾向があることを示している。このような仕事に基づく差別や社会階級による差別をなくすため、生産的な実技活動を通して学ぶ教育が行われてきた。

先行研究では、「手仕事を通じた教育」に関する研究⁸、その背景にあるベーシック・エデュケーションの研究がある⁹。しかし、これらの先行研究では実際に行われている「Work Experience 教育」の理念と実態を結びつけた分析が中心的に語られていなかった。

以上を踏まえて本稿では、職業や実習を通じた教育の総称について「Work Experience 教育」はどのような理念を有し、実態としてはどのように学校現場で教師から生徒に教授され、生徒に受け入れられているのか明らかにすることを目的とする。本研究の意義としては、これまで我が国でほとんど触れられてこなかったインドの「Work Experience 教育」の実態について知るだけでなく、発展途上国の学校教育における職業・仕事に関する教育の普遍化の可能性を途上国の文脈から考える点にある。

本稿の構成は第1節では「Work Experience 教育」の変遷、第2節では調査地マハーラーシュトラ州の概要、第3節では学校観察と教師へのインタビュー調査の結果、第4節では生徒に対するアンケート調査の結果、第5節では考察を述べたい。

第1節 「Work Experience 教育」の変遷

本節では、「Work Experience 教育」のイギリスからの独立前から近年までの変遷を述べる。

第1項 手仕事を通じた教育

1947年、イギリスの植民地であったインドは独立を達成し、イギリスが構築した教育政策を改革する試みがインド連邦政府によって行われた。独立後の教育の構想は独立以前から進められており、「ベーシック・エデュケーション」はガンディーが1937年にワルダールで行われた国民教育会議で提唱した教育だった。1944年には中央教育助言委員会により第二次世界大戦後の初等教育の発展策として受け止められ、独立後の五カ年計画には国民教育形態として取り組まれた¹⁰。

ベーシック・エデュケーションでは具体的に、①7年間の無償・義務教育、②母国語での教育、③手仕事を通じた教育、④手仕事の収益により教師の俸給を賄うこと¹¹の4つを計画した¹²。ガンディーが提唱した「手仕事を通じた教育」では「知性の発達＝全面的発達、知識及び識字率の有用性の向上、村落共同体生活の再建と精神労働と肉体労働の差別撤廃による国民統合、労働教育による生産性を向上などをその特質としていた¹³」。

初等教育、第1学年～7学年の具体的な科目は、手工・母国語とヒンドゥーの言語（mother tongue & Hindustani）・数学・社会・理科・図画であった。手工の学習内容は、農業、糸車と織物、紙材・木材・金属の3つの単元の知識を学ぶ理論と実際に行う実技の分野があった。生産的な職業と知的労働の分断の解消、労働の尊厳などの精神面を重要視し、授業内で生産品に近いものを生む学習活動を通じて、生産活動と教育が密着した教育を行っていた。

しかし、独立後のインドの教育では、上記の教育が全て採用されていない。押川(2016)によると、1944年に英領インド政府の中央教育審議会がまとめたサージェント報告書（Sargent Report）では「ガンディーが提唱した『ベーシック・エデュケーション』は文言としては残されたものの、地域社会に立脚し生活のなかの教育を模索したガンディーの思想からみれば、はるかに教科中心かつ政府主導の概念に変質した¹⁴」ものだった。

第2項 仕事経験の導入

1951年から施行された五カ年計画後、教育改善は独立直後より進んだものの、依然として問題は残っていた。大衆のベーシック・エデュケーション離れが生じたことがその一つである。ベーシック・エデュケーションが打ち出した、無償義務教育や母国語を重要視する教育、生活に密着した教育内容は、一定の評価は得たが、ベーシック・エデュケーションが行われていた学校では「行政、制度、財政、教

師、地域社会、研究開発などの問題にわたるが、具体的にはとくに学校制度全体の構造的改革がともなわず」新教育の普及が進まなかった¹⁵。

1950年に行われた首相選挙で勝利したジャワハルラール・ネルー¹⁶主導で、計画経済に則った統制経済に基づいた工業化政策が実施、1955年には社会主義型社会の建設がネルーによって宣言された。このような変化も、手工への批判に繋がったとみられる。

社会主義型社会を目指す中、新たに1966年に経済発展と国民統合の観点が強く打ち出された答申によって、ベーシック・エデュケーションが抱えていた問題への解決策がまとめられた。1966年に発表されたコタリ委員会レポートの冒頭で、コタリは主要なポイントとして、「仕事経験（手工業、生産経験など）導入」、「モラル教育と社会的責任の教授」、「中等教育における職業教育化」などを新機軸として挙げた¹⁷。弘中（1994）は「『仕事経験』は従来のベーシック・エデュケーションとその目的において類似するとしたが、ベーシック・エデュケーションが手仕事の内容を主に村の伝統的な産業に求めたのに対し、社会的経験と近代産業に基づかせていることに特色がある」と、1964年の仕事経験を特徴づけた¹⁸。

第3項 社会的に有用な生産的な仕事

1977年の総選挙でジャナタ党を中心とする連立政権が誕生した。ジャナタ党政権は経済政策において、統制色を弱め、緑の革命¹⁹によって豊かになった後進カースト農民を対象とした農業重視政策を打ち出した²⁰。教育政策においては、仕事経験教育に代わる「社会的に有用な生産的な仕事²¹（Socially Useful Productive Work、以下 SUPW）」を新たに導入し、10年間の学校カリキュラムの中心的な構成要素として提唱した。SUPWは「コミュニティにとって便利な品とサービスをもたらす、目的があり意義深い仕事」と定義された²²。弘中(1994)によると、SUPWは「地域に有用な財かサービスをもたらす目的を持つ有意義の筋肉運動」であり、「これまでの工業化路線に対し農村や中小企業重視路線に立ち教育におけるガンディー的理念への回帰を意味するもの」だった²³。

第4項 仕事経験の再導入と職業教育の導入

1984年、国民会議派ラジーブ・ガンディー政権が誕生した。ラジーブ・ガンディーの政策の経済自由化や緑の革命により農民中間層が次第に豊かになり、現在に至る経済成長が始まった²⁴。ラジーブ・ガンディー政権が策定した(National Education Policy 1986 以下 NPE1986)では再び「仕事経験」教育が導入された²⁵。仕事経験の再導入に対する反対意見もあった。Singh（1974）は「仕事経験での労働経験は陳腐であり、使用される技術は革新していく社会からかけ離れている」と現状に批判した²⁶。そして、手工業すなわち伝統的に低カーストが就いていた仕事を中心に行い続けられれば、仕事経験の本来の目的であるカーストと仕事への偏見に基づく差別は解消されず、差別は維持されると考えた。

しかしながら、1986年以降に仕事経験は再導入され、中等教育では主要な科目の一つとして学ぶことが定められた²⁷。仕事経験について「意図のある有意義な生産的な仕事であり、コミュニティにとって便利な物資とサービスをもたらす過程と結果にまとめられた教育」とされた。仕事経験の地域の有益性と全教育段階における重要な地位について認識された。

一方でNPE1986では新たに中等教育における職業教育が導入された。職業教育は個々の雇用可能性(employability)を強化し、雇用のミスマッチを減らし、子どもの個人の興味や目的に沿う教育を提供する意味があった。このように職業教育が明確に分けられた背景には、ラジーブ・ガンディー政権によ

る「社会主義・計画経済・独立歩行」から「規制緩和・輸入自由化・外国技術の導入」への転換による第二次経済自由化が行われた²⁸。このような社会発展に役立つ技術や知識を教える職業教育の導入に影響したと考えられる。

その後、NPE1986を基にして策定された行動プログラム（National Policy on Education, Programme of Action 1992、以下 POA1992）はNPE1986が強調していた「手工業従事者への尊敬、自立の価値、協調性、忍耐力、有用性、知的好奇心、労働倫理、態度、生産的な仕事への価値、地域への関心」を引続き重要視した²⁹。

第5項 仕事教育

1998年から2004年までインド人民党連立政権が、経済自由化政策を積極的に進める政策を行った。国民会議派に政権を譲るまで、頻繁に政権交代は起きたものの、経済自由化は成果を着実に生み、インドに経済成長をもたらした³⁰。その間、2000年に国立教育研究訓練協議会(National Council of Education Research and Training、以下 NCERT)は仕事経験を前期初等教育段階では「健康的で生産的な生活の学問 (Art of Healthy and Productive Living)」後期初等教育と中等教育では「仕事教育 (Work Education)」と名前を変更した³¹。

この時代の仕事教育の根本的な理念の部分はSUPWと同じだった。そして、仕事教育は栄養、健康、消費者教育、環境などのキーワードを含んだ9つのコア科目と家庭で行える作業から商業的、工業的スキルを伴う課題までを含めた幅広い16の選択科目から学習が行われていた³²。

2004年から2014年まではマンモハン・シンが率いる国民会議派政府が作成したNCF2005には、NCF2005の重要な項目の一つとして「仕事を中心とする教育」が記載された。

2016年に発表された政府の教育指針を示すNEPの「教育における技術と就業力」の項目では、「就業力 (employability) を強化するには教育とスキルの融合が個々の成長と経済発展のために重要である。質の高い職業トレーニングの尊厳と社会受容はより注目される必要がある³³」と述べられており、学習者の就業力が注目されている。このような理念に基づき2018年現在ではNCF2005をベースとし、NEP2016に基づいた教育やシラバスが構成されている。

第6項 「Work Experience 教育」の概念

NCF2005によると「仕事と教育」の関連性について「子どもに配慮した専門知識を形成し、憲法に基づく社会変革に関連する価値観の構築、そしてグローバル化した経済の複雑な変化に関連する多様なスキルの獲得を促すこと」が期待されていた³⁴。すなわち、「Work Experience 教育」の構成要素として「学問的知識の形成」、「多様なスキルの獲得」、「価値観の構築」が含まれているといえる。

以上の「Work Experience 教育」の変遷より、「学問的知識の形成」と「多様なスキルの獲得」は、市場、社会、国家の発展に役立つ知識に関して実技を通して習得してきた経緯から、一貫して取り組まれてきたことが分かった。また、「価値観の構築」は、労働者の尊厳を保つ目的や社会的障壁の排除を目的とした精神教育の意味を有する点から取組まれてきたと言える。

本節では、先行研究のもとに「Work Experience 教育」の理念の変遷、さらに当時のNPEやNCFから見られる定義の変化と各時代背景を対比させた。次節以降は先行研究で述べられていない、

「Work Experience 教育」の実態を明らかにし、その教育に対して教師と生徒がどのような意識で取り組んでいるのかを明らかにする。

第2節 マハーラーシュトラ州 X市に現地調査の概要

本節では、現地調査の調査概要と現地の状況について述べる。

第1項 調査地の概要

現地調査は「Work Experience 教育」が熱心に取り組まれてきたインド西部マハーラーシュトラ州³⁵、X市で行った。

インドの教育制度では、基本的には前期初等教育（Primary school）の第1～5学年、後期初等教育（Upper primary school）の第6～8学年、計8年間の初等教育を義務教育としている。さらに前期中等教育（Secondary school）が第9～10学年まで2年間、後期中等教育（Higher secondary school）が第11～12学年の2年間である。しかし、インドでは連邦制を導入しており、教育行政は基本的には州の管轄で行うため、学年の区切りは州毎に異なる。例えば、マハーラーシュトラ州では第1～6学年を初等教育、第7～10学年までを前期中等教育として区切る。

第2項 調査方法

筆者はマハーラーシュトラ州X市における現地調査を1回目2016年9月18日～25日、2回目2017年2月26日～3月4日、3回目2017年9月15日～20日、4回目2018年3月3日の計4回行った。本研究では主に3回目のフィールドワークのデータを使用した。

調査校のデータは表1に記載された6校分である。公立学校の対象校はX市政府から調査許可された6校から5校抽出した。表1に示す通り、A校は私学・政府補助学校³⁶であり、他の5校は政府補助学校³⁷である。文章中では、A女子中学校、B女子中学校、C女子中学校、D中学校、E中学校、F中学校をそれぞれA校、B校、C校、D校、E校、F校と表記する。

今回は私立校も含めた合計6校の教師へのインタビュー調査と生徒へのアンケート調査を行った。また、A、B、C校では授業の一部を観察した。

表1 調査対象校データ

対象校	A女子中学校	B女子中学校	C女子中学校	D中学校	E中学校	F中学校
設置	私学	公立	公立	公立	公立	公立
教授言語	マラティー語	マラティー語	マラティー語	マラティー語	マラティー語	ウルドゥー語
性別	女子校	女子校	女子校	共学校	共学校	共学校
科目名	Stitching (Hast)	Skill foundation	Skill education	Multi skill and retail	Multi skill	Best out of waste
教育	裁縫教育	職業教育	職業教育	職業教育	職業教育	環境教育

調査校での聞き取り調査を基に筆者作成。

第3項 観察した私立校と公立校の現状

A校は調査した地域にある教育熱心な伝統校で、保護者や地域からの評判も高い私立校として知られている。A校はこの地域の中でも中流階級の家族の子どもが通う学校である。

次に観察を行ったB、C、D、E、F校の5つの公立校はX市政府が管理している。公立校は、学費、制服、教科書、市バスの定期券代金は無料である。そのため、経済的に苦しい家庭の子ども達やス

ラムから通う生徒も少なくない。X市の貧困層の家庭の生徒は、A校のような私学に通いたいが、経済的な関係で通えず、仕方なく無償教育の公立校に通う傾向がみられる³⁸。

以上のように、私立女子校A校と、公立校B、C、D、E校との間にはインドの都市部特有の学習環境の違いが見られた。

第4項 インタビュー調査の概要

調査はアンケート調査対象校の校長、教科担当教師又はNGOのスタッフに対して実施した。場所は校長室、もしくは空き教室において担当教師との1対1、又は校長を含む2対1の面接形式で行った。インタビューは英語を使用し、一部マラティー語で行った部分は通訳を介して行った。インタビューは、校長に対して主に学校の特徴や生徒数などの基本的事項を尋ね、教科担当者に対して授業内容に関して、質問項目に沿った半構造化インタビューを行った。

第3節 「Work Experience 教育」の学習内容－裁縫・職業教育・環境教育

本節では「Work Experience 教育」として裁縫教育、職業教育、環境教育を採用していた学校を訪問し、インタビュー結果を中心に教師の本科目に対する教授意識と教育内容を述べる。

第1項 裁縫教育

A校では、「Stitching (Hast Bharatkoam)」という授業名で行っていた。授業の目的は「自分たちの使うものは自分たちで作れるようにする」ことで、インドの伝統的な刺繍のパターンや服、枕カバー、エプロン、鞆などの生活用品の作り方を学び、実際に作成する内容だった。また授業で作成したランプの作品や祭りで習慣的に作られるお菓子をディワリ³⁹と呼ばれる、インドの祭りで販売する。こうして、生徒の創作意欲をかき立て、地域と学校の一帯感を感じさせるカリキュラムが組まれていた。さらに、子ども達の授業に対するモチベーションを上げさせる取組の一つに子ども達の作品を出品するコンテストがあった。

A校では、家庭生活で使える雑貨を自らの力で作成し、地域との関わりを持つきっかけとなる教育として、「Work Experience 教育」が行われていた。

第2項 職業教育

公立校のB、C、D、E校において生徒は選択科目であるヒンディー語か職業教育のいずれかを選択する。ヒンディー語を選択する生徒は前期中等教育終了後に大学進学を希望し、職業教育を選択する生徒は就職又は職業学校への進学を希望していることを意味する。

B、C、D校の9、10年生の職業教育では、農業 (Agriculture)、エネルギー資源 (Energy Resource)、エンジニア (Engineer)、食品加工 (Food Process) の4つを学習していた。E校では以上の4つを学ぶマルチスキル (Multi Skill) と自動車 (Auto Mobile) のコースに分かれて学習していた。継続して職業教育を学ぶ場合、後期中等教育の11、12年生では以上の中から自分の興味と専門性に応じた学習する。授業は2時限続きの授業が展開され、前半に単元の導入、知識、歴史的背景等の理論分野を学習していた。次に後半の授業で実習を行い、知識と実技を統合させる授業展開をしていた。理論の授業では、知識だけでなく、11年生と12年生時に行う実践教育、インターン実習⁴⁰を見据えた「労働に関する心得」

表2 E校のクラス編成

	職業教育		ヒンディー語
9年	47人	23人	44人
		24人	
10年	46人	23人	29人
		23人	
11年	27人	12人	43人
		15人	
12年	4人	4人	44人

(職業教育のうち上段 Multi Skill、下段 Auto Mobile)2018年3月3日のインタビュー結果を基に筆者作成。

や労働倫理も教えていた。例えば、C校の観察では、前半に壁面の塗装に必要な材料について学んだ後、後半の授業で生徒が実際に学校の施設に壁を塗り込んでいた。教師はこの職業教育の授業を通じて、社会的な格差を自らの力で埋め合わせる自立した生徒になることを願い、スキルは重要な役割を果たすと教師等は考える。例えば、B校教師によると「技術を身につけて、エンジニアになり、その働いた収入を得ることで、経済的な格差が縮まる」と考えていた⁴¹。

職業教育を行っていた学校でも、授業内の成果物を祭りの時に販売する取組を行っていた。このように学校と社会を繋ぎ、生徒にモチベーションを与える工夫をしていた。E校ではインド国内企業に勤める会社員による会社でのマナーや事業内容を学ぶ授業を行い、より学校と社会が繋がりを持つ工夫を行っていた⁴²。

以上、職業教育が行われている4校では、卒業後の進路を見据え、知識と実践を取り入れた勤労のための教育が行われていた。

第3項 環境教育

F校はウルドゥー語を教授言語にしていた。ウルドゥー語で学ぶ生徒のほとんどがイスラム教徒を信仰している。生徒らはカースト、収入、ジェンダーのいずれの点でも、全ての教育段階において、ムスリム社会は他のマイノリティ社会よりも不利な立場であるといえる⁴³。F校に通う生徒の多くの家庭は、前項で述べた生徒の家庭同様、経済的に良くない傾向があると考えられる。

F校で行われていた「Work Experience 教育」の教科名は「Best Out of Waste」で、教育内容はシラバスに即した「環境教育」であった。環境保護の意識を生徒に理解させるため、家庭や学校から出た不要なペットボトル、木材、紙、布を用いた生活に役に立つ物を作成する授業だった。この授業を通じ、生徒は環境保護に対する知識を授業で学ぶ。実習では家庭で出る不要な布で作られた鞆や家庭のごみを用いたランプを生徒たちは作っていた。このランプはヒンドゥーの祭りで売るためのものである。以上のようにF校では、環境教育を軸とした不要なものから生活に役に立つものの創作活動が行われていた。

本節では、教師へのインタビューに基づき「Work Experience 教育」の教育内容と教師の理論と実践を重視する指導方法、教師の本教科に対して生徒に将来の就職に有利になる知識とスキルを教授する狙いが明らかになった。よって、実態としては「Work Experience 教育」の構成要素の学問的知識の形成と多様なスキルの獲得を目指す取り組みはみられた。しかし、価値観の構築に関わる授業内容を明確に見出すことができなかった。

第4節 アンケート調査の分析

本節では、全校で行ったアンケート調査の結果の一部を述べる。表3のデータは、2017年9月15

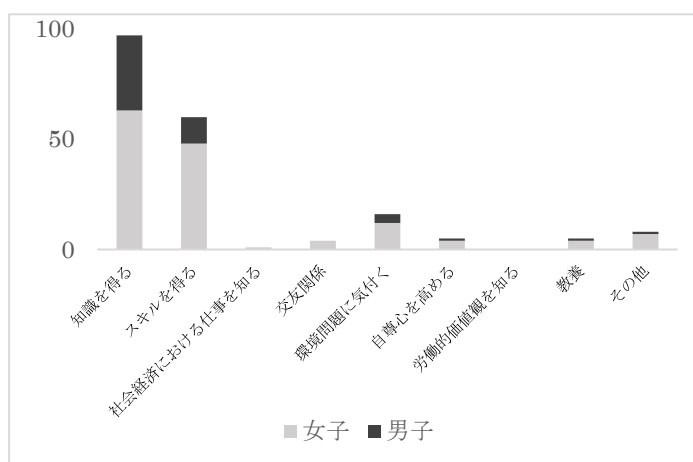
日～20日の間に6校で実施されたアンケート調査の回収枚数である。調査対象者は、プネー市の私立中等教育校1校の10年生の女子生徒と公立中等教育校5校の9、10年生の男女生徒である。アンケートの回収率は100%だった。回答は授業時間やホームルームの一部を使った集合調査法(自記式)による。

表3 回答者の属性

	1	2	3	4	5	6
対象校	A 女子中学校	B 女子中学校	C 女子中学校	D 中学校	E 中学校	F 中学校
合計(名)	66	12	12	31	38	45
女性	66	12	12	10	12	35
男性	0	0	0	20	26	8
性別未回答	0	0	0	1	0	2

アンケート調査の集計結果を基に筆者作成

図1は「Work Experience 教育」の目的について尋ねた問の集計結果である。「Work Experience 教育」の構成要素である、知識とスキルの獲得で多くの回答を得た。



一方で、「労働的価値観を知ること」を選択した生徒、つまり「Work Experience 教育」の精神教育的側面を目的として捉えている生徒が本項目では得られなかった。しかし、少数の生徒ではあったが、「スキルを得た後、自分自身に自信を持つことができるため将来に役立つ」と述べるケース⁴⁴があった。

結果として、男女ともに「Work Experience 教育」の3つの構成要素の一つである、知識とスキルの獲得を選択した生徒が多く見られたため男女生徒の目的意識の差異の分析を行った。

図1 問1.2「『Work Experience 教育』の目的」についての回答(単位/人、複数回答)

まず、問1.2の回答の中でも特に回答数が多かった「知識を得る」と「スキルを得る」を選択した生徒に対してカイ二乗検定を行い、各選択肢を選択・未選択かで分類し有意差な差が見られるか否かを検定した。なお、各表に示した数は今回の調査結果で得られた人数を表す。

表4 性別に見た「知識を得る」の選択の有無

	選択	未選択	合計
男子	34*	19	53
女子	60	68	128
合計	94	87	181

表4は、調査した男女の中で教科の目的として「知識を得る」を選択した人数を示した表である。表より、「Work Experience 教育」を教科目的として「知識を得る」を選択した生徒は男子生徒の方が、女子生徒よりも有意に多い(有意水準5%)。男子生徒の方が教科目的を知識だと捉える傾向にあった。

χ^2 値 4.481(自由度 1)/p 値 0.0342

表5 性別に見た「スキルを得る」の選択の有無

	選択	未選択	合計
男子	40*	11	51
女子	84	61	144
合計	124	72	195

χ^2 値 6.822(自由度 1)/p 値 0.0089

表5より、男子生徒が女子生徒よりも「Work Experience 教育」の目的として、「スキルを得る」を目的としていた（5%有意水準）これは、インタビューから明らかになった教師のスキル・知識を中心とする教育指導と合致するものであった。

本節では、生徒のアンケート結果を分析し、「Work Experience 教育」に対する学習目的意識を明らかにし、その3つの構成要素のうち生徒はスキルと知識を得るための学習という意識が強く、また男子と女子でもその意識の差に違いがあることが分かった。次節ではインタビューとアンケート結果を踏まえ「Work Experience 教育」の理念と実態に関する考察を述べる。

第5節 考察

本章では、前章までに述べた結果から考察を述べる。

まず、第1節の「Work Experience 教育」の変遷より、その名称は変化しつつも教育理念の共通の構成要素として「学問的知識の形成」、「多様なスキルの獲得」、「価値観の構築」の3つが含まれていたことが明らかになった。「学問的知識の形成」と「多様なスキルの獲得」は、市場、社会、国家の発展に役立つ知識に関して実技を通して習得してきた経緯から、一貫して取り組まれてきた。また「価値観の構築」は、労働者の尊厳を保つ目的や社会的障壁の排除を目的とした精神教育の意味を有する点から取組まれてきたと言える。

次に、実態としては教師と生徒は「Work Experience 教育」を知識とスキルを得る目的で取組む傾向が強かった。教師の教授の方針と生徒の学習意識は共に知識とスキル獲得に偏重した教育に変化しており、教師と生徒らが価値観の構築に向けて両者が取り組んでいることは明確に示せなかった。

また、インタビュー結果より、教師は経済的な格差は正に対する教育の側面について、「女子が受ける経済的格差から解放されるためにはスキルを身に付け、いい仕事（収入が十分な仕事）につき、収入を得ることで解放される」と考えていた。そして、男子生徒と女子生徒の目的意識に関する分析より、男子生徒の方が女子生徒よりも、知識・スキル志向だったことが示された。つまり、教師が考える差別から抜け出す手段と考えている「スキルを身につける」ことは、女子生徒よりも男子生徒の志向の方が近いと言える。

おわりに

本稿において、インドにおける「Work Experience 教育」はマハトマ・ガンディーの「手仕事を通じた教育」に始まり「手工」、「仕事経験」、「社会的に有用な生産的な仕事（SUPW）」、「仕事教育」とその名称を変えながらも今日までに継承されていることを明らかにした。そのなかで歴代の教育文書や政策文書で意識、言及されてきた、この教育活動の理念の共通の構成要素として「学問的知識の習得」「多様なスキルの獲得」「価値観の構築」の3要素があることを明らかにした。

そのうえでマハーラーシュトラ州 X 市におけるフィールドワークを行い、中等教育では具体的には「裁縫教育」「職業教育」「環境教育」などの科目名において実践されていることを示した。続いて、こ

これらの科目の担当教員にインタビュー調査し、生徒に質問紙調査を行い、「Work Experience 教育」に対する期待を検出することを試みた。しかし、実際には生徒は「学問的知識の形成」と「多様なスキルの獲得」に偏重した期待を、とくに男子において強く意識していた。かつその獲得を望んでいたのに対して、本来の精神教育側面である、座学への偏重を否定し、恵まれない社会階層や女性の自己肯定感を高めるといふ、「価値観の構築」にはほとんど関心が払われておらず、科目の期待として想定されていないことが明らかとなった。これは、恵まれない社会層からの出自の子どもたちが早く自立し、家族を養いたいと考える⁴⁵がゆえに、就職に不可欠なスキルや知識を重要視していることが要因の一つとして考えられる。また、インドの急速な経済発展や若年層の失業率の高さ等の複雑な市場の影響から、生徒が目目の成功や仕事を得ることに眼を奪われ、本来の精神面の育成について忘れられていると考えられる。冒頭に述べた政府主導の政策にもその一端が見られる。

今後「Work Experience 教育」は、実際の作業や生産的な仕事の経験を通じて、知識・技術を身につけ就業力や職業能力につなげることが期待されていくだろう。本稿を踏まえ、発展途上国の仕事に関する教育は創作活動を通じた知識の習得や技術向上を狙った教育だけでなく、自己肯定感を高める精神教育の部分を導入するなど、教育のソフト面の改善が必要であろう。

最後に本研究では調査対象の都市、学校、学年、生徒が限定しているため、幅広い調査を行うことが今後の課題である。

注)

¹ OECD 『スキル・アウトLOOK 若者のキャリア形成—スキル獲得から就業力の向上、アントレプレナーシップの育成へ』 51 頁。

² Tam J-P, Y-JJ.Nam “Pre-employment technical and vocational education and training: Fostering relevance, effectiveness and efficiency”, Almeida, et al. *The Right Skills for the Job? Rethinking Training Policies for Workers*. World Bank, Washington, DC, 2012, pp.67-103.

³ 若者の雇用促進や若年層の能力開発のため、7年間で4億人の若者に職業訓練を施すことを目標とする政策を打ち出した。インド政府 商工省 産業政策推進庁 投資促進室『メイク・イン・インド』2015年。

⁴ インドの教育における「価値観」とは、National Policy on Education 1986に記載された「インドの共有の文化遺産、平等主義、民主主義と政教分離、男女平等、環境保護、社会的障壁の排除、家族の規範の遵守、科学的精神の推進」である。National Council of Education Research and Training, National Curriculum Framework 2005, India, 2005., p.5, p.116.

⁵ ジョアンナ・リドル、ラーマ・ジョーシ(著)、重松伸司(監訳)『インドのジェンダー・カースト・階級』明石書店、1996年、120頁。

⁶ 金基淑「今日のカースト」金基淑編著『カーストから現代インドを知るための30章』明石書店、2012年、12-23頁。

⁷ 河井由佳「インドにおけるガンディー教育思想の継承—ナイー・タリームの思想と実践の展開—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第63号、2014年、54頁。

⁸ 弘中和彦「インドにおける「仕事経験」の教育について」『比較教育文化研究施設紀要』37号、1986年、1-14頁。弘中和彦「マハトマ・ガンジーの「手仕事を通しての教育」の意味について」『比較教育文化研究施設紀要』38号、1987年、17-34頁。渋谷英章「インド—「社会主義型社会」の建設と教育—」；河井由佳「ガンディー教育思想における「仕事教育」理念の変容—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62号、2013年、49-58頁。

⁹ 弘中和彦「インドのベーシック・エデュケーションの概念—ワルダー会議の決議の検討—」『近代ア

- ジア教育史研究』岩崎学術出版、1975年、弘中和彦「インドにおける教育政策の変遷」『戦後アジア諸国の教育政策の変容とその社会的文化的基盤に関する総合的比較研究』昭和59年度科学研究費補助金（総合研究A）研究成果報告書、1985年、141-148頁。
- 10 弘中和彦「インド」権藤與志夫『21世紀を目指す世界の教育—理念・制度・実践—』九州大学出版会、1994年、88頁。
- 11 学校で学ぶ糸紡ぎで得られる報酬の例として、当時のシラバスによると初等教育5年間での収益は55ルピー13アンナ、利益は41ルピー13アンナ9パイサだった。なお、金額は当時の通貨単位であり、アンナは16分の1ルピー、パイサは192分の1ルピーだった。（Zakir Husain Committee, “Basic national education: report of the Zakir Husain Committee and the detailed syllabus”, 1939, pp. 9-10, 106-107.）
- 12 渋谷英章「インド—「社会主義型社会」の建設と教育—」馬越徹『現代アジアの教育—その伝統と革新』東信堂、1989年、223頁。
- 13 同上論文、223頁。
- 14 押川文子「インドの教育制度」押川文子、南出和余『「学校化」に向かう南アジア—教育と社会変容—』昭和堂、2016年、11-12頁。
- 15 弘中和彦「インド」権藤與志夫『21世紀を目指す世界の教育—理念・制度・実践—』九州大学出版会、1994年、89頁。
- 16 独立インド初代首相、国民会議派のトップ。1947年から1964年まで首相として在籍した。長年「社会主義型社会」のスローガンを掲げた。
- 17 National Council of Educational Research and Training, *EDUCATION AND NATIONAL DEVELOPMENT REPORT OF THE EDUCATION COMMISSION, 1964-66*, India 1966, p. iii-iv.
- 18 弘中和彦、前掲書、1994年、91頁。
- 19 生産技術の改良によって農業生産の増加を図ろうとした政策。
- 20 中溝和弥「インドにおける民主主義と経済政策の展開」堀本武功、三輪博樹『現代南アジアの政治』放送大学教育振興会、2012年、53頁。
- 21 生産的な手仕事では「食」「衣」「住」「健康と衛生」「娯楽と文化」「地域貢献」等の生活に関連する6つの領域からテーマが決められた。
- 22 G.S. Sehgal, L.P. Singh, *Work Experience for Elementary & Nursery Teacher’s Training Programmes*, APH Publishing Corporation, New Delhi, 2017, pp.10-11.
- 23 弘中和彦、前掲書、1994年、90頁。
- 24 中溝和弥、前掲書、2012年、53-55頁。
- 25 弘中和彦、前掲書、1994年、94頁。
- 26 Surya Nath Singh, *Work Experience and Indian Education*, Social Scientist, Vol.2, No. 11, 1974, pp.66-67
- 27 Ministry of Human Resource Development Department of Education, *national policy on education 1986 PROGRAM OF ACTION 1992*, New Delhi, 1992, pp.46-47.
- 28 中溝和弥、前掲書、2012年、54頁。
- 29 POA (1992), p. 47.
- 30 中溝和弥、前掲書、2012年、55頁。
- 31 Sehgal, Singh, *op.cit.*, p12.
- 32 *Ibid*, p.28.
- 33 Ministry of Human Resource and Development, *Some Inputs for Draft National Education Policy 2016*, 2016, pp.26-27.
- 34 NCF2005(2005), p.116.
- 35 弘中和彦、前掲論文、1986年、10頁。
- 36 設立資金は私学を運営する法人、会社、団体等の出資によって設置され、運営費の一部を政府からの補助金を受け取り運営している学校のこと。本稿ではA校のような私学・補助学校は私学校、政府補助学校は公立校と示す。
- 37 設置費、運営費など全て政府から出資される学校である。

38 B 女子中学校教師へのインタビューより (2017年9月16日)

39 10月頃にインド全土で祝われる伝統的なヒンドゥーの祭り。「光の祭り」とも呼ばれ、ランプを家庭や街に灯す風習がある。

40 観察校では生徒は年間80時間、市中の商店等でインターン生として労働を経験する。地域の商店、スーパーマーケットで学習内容を実践する実地トレーニングを行い、接客態度を学ぶ。

41 B 女子中学校教師へのインタビューより (2017年9月16日)

42 E 中学校では、日本の企業で実践されている「3S運動」なども授業で学ぶ。

43 Mohammad Allam, *Indian Minorities in Higher Education*, Bridge Center, Rumania, 2015, p. x i x.

44 生徒へのアンケート調査の質問項目に「Work Experience 教育」が将来役に立つと思うか、またその理由を記述する項目があった。役に立つと回答した生徒の中にその理由として「私たちは知識とスキルを得ることを通じて、不安がなくなるからです。」(B校：女子生徒)と答えた生徒がいた。

45 生徒へのアンケート調査の質問項目に「Work Experience 教育」が将来役に立つと思うか、またその理由を記述する項目があった。役に立つと回答した生徒の中にその理由として「これらのスキルを使ってビジネスを始めたい」という生徒(B校：女子生徒)や「私は大学に入学し、勉強することで自分の将来を確実にし、仕事に就き、自分の家族を養います」(E校：女子生徒)と回答した生徒がいた。

Work Experience Education in Secondary Schools in India: Focusing on Facilitating Disciplinary Knowledge, Multi Skills and Development of Value

Satsuki SHIOYAMA

This paper examines “Work Experience Education” in secondary schools in India from government education policy, teachers’ acknowledgement and students’ motivation of “Work Experience Education” through literature review and fieldwork. It appeared initially in the policy of Basic Education in the 1930s called “Education through the manual work” and has been continued until now, changing its name to “Crafts,” “Work Experience,” “Socially Useful Productive Work (SUPW)” and “Work Education.”

Firstly, this paper clarified the principal elements of “Work Experience Education” in the government education policy through literature review. The three main elements were disciplinary knowledge, multi-skills and development of value.

Secondly, six schools in X city in Maharashtra in total which had classes of Stitching, Vocational Education or Environment Education was observed. Interviews and questionnaire surveys were conducted from the perspective of three important elements. Both teachers and students had expectations for acquiring disciplinary knowledge and multi-skills teaching or learning “Work Experience Education.” Although all of the principal elements of “Work Experience Education” was found in the educational policies, the development of value was not always acknowledged by teachers and students. Students did not have expectations or concerns for development of value, which was one of the original concepts of “Work Experience Education.”