

カンボジアのコミュニティ学習センターにおける住民参加に関する予備的考察

比較教育社会学コース 久保寺 さつき

A Preliminary Study on Community Participation at Community Learning Centers in Cambodia

Satsuki KUBODERA

The purpose of this preliminary study is to examine the importance of community participation in management at Community Learning Centers (CLC) in Cambodia supported by National Federation of UNESCO Associations in Japan (NFUAJ). In particular, its aim is to investigate these three research questions:

- 1) How do local people participate in managing CLC?
- 2) What system, if any, supports their participation?
- 3) What difficulty do they face in participation?

By fieldwork and interviews in Cambodian CLC, this preliminary study reveals that:

- 1) Local people participate in managing CLC as members of the management committee and teachers/facilitators of program.
- 2) The election of the management committee contributes to form community ownership, and the training for them by NFUAJ helps them to acquire a management skillset so that they can run their CLC by themselves even after the NFUAJ's support ends.
- 3) Management committees have three difficulties: coping with both their main job and tasks as members of the management committee, managing a community library, and keeping a good relationship with other local people. Teachers' problems result from: the uniqueness of the curriculum, the lack of class time, and the gap between students' learning speeds.

目次

- 1 はじめに
- 2 カンボジアの概況
 - A カンボジア王国
 - B カンボジアにおける教育
 - C カンボジアにおけるノンフォーマル教育とCLC
- 3 先行研究
- 4 調査方法と調査対象
 - A 調査方法
 - B 調査対象
 - 1 日コ協連について
 - 2 アンコール寺子屋プロジェクトについて
- 5 調査結果と考察
 - A CLCの運営における地域住民の参加
 - B 地域住民の参加を支える仕組み

- C 地域住民の参加における困難
 - 1 CLC運営委員会の困難
 - 2 エクイバレンシープログラムの教師の困難
- D 考察
- 6 まとめ
 - 1 はじめに

2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs)」では、目標の1つとして「すべての人に包括かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」ことが明記された。このような「万人のための教育 (Education for All: EFA)」という概念が国際会議の場で唱えられ始めたのは、1990年にタイのジョムティエンで開かれた万人のための教育世界会議からで

あった。2000年にはセネガルのダカールで世界教育フォーラムが開催され、それまでの取り組みの一定の成果を確認するとともに、未だに学校に通えない子どもや十分な読み書き計算ができない成人が多数存在することを示し、改めて2015年を目途とした「ダカール行動枠組み」が立てられた。2001年のミレニアム・サミットで採択された「ミレニアム開発目標」においてもEFAの理念が盛り込まれ、さらに2015年に韓国の仁川で行なわれた世界教育フォーラム2015では、2030年までの教育分野の政治的コミットメントがまとめられた。この一連の国際会議の流れにおいて、上記のSDGsが採択されることとなる（外務省、2016）¹⁾。

EFAは「すべての人に基礎教育を提供する」ということを目指しているが、その基礎教育には就学前教育、初等教育、前期中等教育のほかにノンフォーマル教育も含まれる（外務省、2016）¹⁾。ノンフォーマル教育とは、Coombsらの定義によれば「制度化されたフォーマルなシステムの外で行われる、組織化された教育活動」であり、公権力による認可を得た正規の学校教育とは区別され、フォーマル教育ほどではないがある程度定型的な形式を有した教育を指している（丸山・太田、2013）²⁾。JICA（2005）³⁾はノンフォーマル教育の特徴として、その対象の広さや柔軟性を指摘したうえで、「フォーマル教育だけでは補いきれない『基礎的な学習のニーズ』を充足するために、また、これを通じて開発途上国が直面するさまざまな開発課題に対応するために、ノンフォーマル教育の活用が有効な手段となりうる」（p.17）と述べており、EFA達成に向けたノンフォーマル教育の可能性について示唆している。

ノンフォーマル教育を実践する場の1つとして、「コミュニティ学習センター（Community Learning Center: CLC）」というものがある。UNESCO Bangkokによれば、CLCとは、「政府やNGO、民間セクターの支援のもと、様々な学習機会を提供するために、たいていの場合地域住民によって設立・運営される地域の教育施設である」と定義され⁴⁾、UNESCOの「アジア・太平洋地域万人のための教育計画」の一環として、1998年以降に設置・普及が促進された（UNESCO Bangkok, 2011）⁵⁾。CLCは類似する施設も含めて現在までに24か国170,000か所に設置されており⁴⁾、支援団体や国・地域などにより様々な形態を取っている。ノンフォーマル教育の柔軟性を活かしてEFA達成に近づけるためには、これらの多様なCLCのあり方について事例を共有し、良い実践を互いに学び合っていく必要があるだろう。

そこで本稿では、研究蓄積の少ないカンボジアの

CLCを対象として、運営に対する地域住民の参加という観点から考察を試みる。具体的には、①地域住民はどのようにCLCの運営に参加しているか、②地域住民の参加を支える仕組みとしてはどのようなものがあるか、③地域住民の参加に際し困難となっていることは何か、を明らかにしたい。地域住民の参加に注目するのは、上記のようにCLCが地域住民による設立・運営を前提としており、持続可能性を高めていくためには地域住民のオーナーシップや参加が鍵となることが指摘されているからである（UNESCO Bangkok, 2011）⁵⁾。調査対象としては、日本ユネスコ協会連盟（日ユ協連）が支援するCLCを選択した。日ユ協連の詳細は後述するが、カンボジアにCLCのコンセプトを最初に持ち込んだ組織であり（UNESCO, 2011）⁶⁾、国内のCLCの基準を統一する際のモデルの1つとして選ばれている（日ユ協連東京事務所職員への聞き取りより）ことから、カンボジアのCLCを代表する調査対象としてふさわしいと考えたためである。

2 カンボジアの概況

A カンボジア王国

カンボジアは、正式名称を「カンボジア王国（Kingdom of Cambodia）」といい、東南アジアに位置する発展途上国である。国土面積は18.1万平方キロメートルであり、人口は1,525万人（2016年）である（アジア開発銀行、2017）⁷⁾。民族はカンボジア人（クメール人）が90%を占めるとされ、カンボジア語（クメール語）が一般的に使用されている。国民の大部分が仏教徒であり、一部の少数民族はイスラム教徒である（外務省、2017）⁸⁾。1人当たりのGNIは1,070米ドル（2015年）であり、人口の14.0%が国内貧困線以下の生活を送っている（2015年）（アジア開発銀行、2017）⁷⁾。

B カンボジアにおける教育

現在カンボジアで教育分野を担っているのは、教育青年スポーツ省（Ministry of Education, Youth and Sport）という省である。1996年に「6・3・3制」となり、小学校6年間（6～12歳）、前期中等学校3年間（12～15歳）、後期中等学校3年間（15～18歳）という教育段階となった。小学校と前期中等学校は無償の義務教育として定められている（羽谷、2009）⁹⁾が、その教育水準は決して高いとは言えないのが現状である。教育青年スポーツ省の統計（2017）¹⁰⁾によれば、小学校の純就学率は93.5%であるが、各教育段階

における修了率（2016～2017年にかけての年度）は、小学校で79.87%、前期中等学校で42.57%、後期中等学校で20.16%であり、前期中等学校への進学率（2015～2016年にかけての年度）は85.5%、後期中等学校への進学率（同年度）は74.5%である。ここから、小学校の純就学率は高いものの、各教育段階を修了できずにドロップアウトしたり、修了しても次の教育段階に進まなかったりなど、フォーマル教育から脱落していく子どもが未だに多く存在することがわかる。

また、2015年の15歳以上の成人識字率は80.5%であったが（National Institute of Statistics, 2016）¹¹⁾、男性と女性、都市部と農村部など、集団間での識字率の格差も問題になっており、特に少数民族や移民、障害者などの識字率の低い集団が遠隔地域に居住していることから、識字率向上のスピードが落ちていると指摘されている（UNESCO Phnom Penh, n.d.）¹²⁾。

この教育水準の低さに大きな影響を及ぼしたのが、ベトナム戦争終結後の1975年4月～1979年1月に政権を握ったポル・ポト（クメール・ルージュ政権）による教育制度の破壊である。ポル・ポトはカンボジアに原始共産主義社会を実現するため、私的財産の没収や農村での過酷な強制労働を強いるとともに、芸術家や教師といった有識者の大虐殺などを行った（鈴木, 2004）¹³⁾。このとき教育施設が破壊され、多くの教員が虐殺あるいは行方不明になったという（日ユ協連カンボジア事務所長への聞き取りより）。当時学齢期であったカンボジア人は学校教育を受けられず、現在でも非識字者が多い。1979年からの共産党政権下では学校教育が再建されたが、学校設備の不備や、教材や有資格教員の不足など、教育環境は劣悪であった。

C カンボジアにおけるノンフォーマル教育とCLC

カンボジアでは、フォーマル教育がすべての地域の人々（特に遠隔地の田舎や都市のスラムにおける貧困の若者、成人女性、少数民族）の学習のニーズを満たすだけのキャパシティを持っていないことから、ノンフォーマル教育活動が発展してきた（UNESCO PROAP, 2004）¹⁴⁾。教育青年スポーツ省（2008a）¹⁵⁾によれば、フン・セン大統領は「王立政府は、ノンフォーマル教育を、フォーマル教育制度と同様、カンボジア王国における公式な教育制度としてみなしている」と述べており、教育青年スポーツ省内のノンフォーマル教育課と呼ばれる部局が、すべての子ども、若者、成人、貧しい人々、障害者に基礎教育と生涯学習の権利を実現すること、若者と成人にライフスキルと識字へ

のアクセスの機会を提供することを目指している（教育青年スポーツ省, n.d.）¹⁶⁾。さらに、教育青年スポーツ省（2014）¹⁷⁾は、質の高い基礎教育への公平なアクセスに高いプライオリティを置いており、特に注力する7つのサブセクターのうちの1つとしてノンフォーマル教育を挙げている。

カンボジアにおけるノンフォーマル教育活動は、寺やコミュニティ議会事務所など、簡易な地域施設で実践されてきた（UNESCO PROAP, 2004）¹⁴⁾。CLC事業は、UNESCOと日ユ協連のサポートで1994年に開始したものであるが、1999年からはUNESCO Bangkokの「アジア・太平洋地域万人のための教育計画」のサポートを受けながら、教育青年スポーツ省のノンフォーマル教育課によって実施されてきた。2010年当時で合計242のCLCが設立され、約8,000人が学んでいるという。CLCは、コミュニティレベルにおいて、構造的な活動とノンフォーマル教育機会の組み合わせのために設立されるべき、最も効果的な学習の場とみなされており（文部科学省, 2011）¹⁸⁾、教育青年スポーツ省の方針では、1つのコミュニオン¹⁹⁾に1つのCLCを設立すべきだとしている（教育青年スポーツ省, 2008b）²⁰⁾。

このように、カンボジアではEFAの理念のもと、フォーマル教育では補いきれない学習のニーズを提供することのできるノンフォーマル教育に大きな期待が寄せられており、その施設としてCLCの役割に注目が集まっている。

3 先行研究

CLCに関する研究は実践レポートやマニュアル、事例研究などが多く、理論的分析を行ったものは管見の限り少ないが、このうち、運営に対する地域住民の参加に着目した研究を簡単にまとめてみたい。

まず、複数の事例を調査・比較したものとしては、UNESCO Bangkok（2011）⁵⁾や大安（2014）²¹⁾などがある。

UNESCO Bangkok（2011）⁵⁾は、バングラデシュ、インドネシア、カザフスタン、ネパール、パキスタン、フィリピン、タイという複数の国の事例を比較した上で、地域のエンパワメントや持続可能性には地域住民の参加が重要であると述べている。UNESCO Bangkokは、「参加」は状況によって異なる意味を持つとし、①地域住民の参加が全くできない場合、②参加する権利が与えられている場合、③運営における参加がなされている場合、④計画段階における参加がなされてい

る場合、⑤支援という形で参加する場合、の5分類を提示している。アジア・太平洋地域において広く見られるのは②の参加であり、フィリピンやタイ、インドネシアなど一部の先進的な国では③の参加が見られるとしている。さらに、最も重要な参加として④の参加を挙げ、CLCの実際の機能や活動を決定するなど、計画から実践まで地域住民が参加することを例として挙げている (pp.8-9)。また、地域住民のオーナーシップの醸成と持続可能性の強化においては、財政上の問題や、オーナーシップを譲渡する際のドナーの頑固な態度、ジェンダーや社会的地位などのコミュニティの要因が障害になりうるとし (p.16)、特に外部組織によるCLCへの干渉の度合いに関しては慎重なバランスを要することが述べられている (pp.12-14)。

大安 (2014)²¹⁾はバングラデシュ、タイ、日本の3国におけるCLC (日本の場合は公民館) を事例として取り扱い、CLCという学校外教育施設の存在意義の有無を論じるなかで住民参加に焦点を当てている。その結果、3国の事例に共通することとして、CLCにおける住民参加においては、「活動への参加」と「運営への参加」の2つの層が存在し、この層の間の連続性は必ずしも見られないことを明らかにしている (p.156)。しかしながら、運営に参加する住民が限定されていることは、必ずしも有力者と住民の間に上下関係を生むわけではないと述べる。運営に携わる住民は、バングラデシュではコミュニティの有力者、タイと日本では村の代表や町内会長などの「充て職」により構成されることが多いが、これにより「話がとおりやすい」などといったメリットが存在するという (pp.156-157)。CLCの問題点として挙げられたものは、バングラデシュにおいては施設の貧弱さや金銭的・物的・人的資源不足 (p.86)、運営委員会の機能不全やコミュニティ全体のCLCへの参加の希薄さ (p.87) など、タイにおいては建物、設備、教材、教員の不足や、学習者増加への対応、学習を再開する大人への対応、態度の良くない中途退学の学習者への対応 (p.112) などである。

次に、個別の国の事例に寄り添ったものとしては、大橋 (2005)²²⁾、大安 (2010)²³⁾、Hirosato et al. (2005)²⁴⁾ などがある。

大橋 (2005)²²⁾は自身がインターンをしていたバングラデシュのNGOでの調査をもとに、コミュニティのエンパワメントという文脈でCLCを分析している。このNGOのCLCでは、コミュニティから選出された運営委員が、NGOの地域事務所のスタッフと学習プログラムファシリテーターなどと連携を取りながら

運営を行っている。運営委員はトレーニングなどを通してリーダーの役割や責任、人的資源の活用、参加型意思決定法、アクションプランの立て方などを学び、地域社会に貢献しているという。具体例として、コミュニティの人々の生活の改善に関わっていることにやりがいを感じ、将来的に外部からの資金援助がなくなっても運営が続けられるよう準備をしているという若い運営委員が挙げられている (p.59)。

大安 (2010)²³⁾も大橋と同じバングラデシュのNGOを対象とした研究を行い、CLCは運営委員会を中心に運営されており住民には直接的な関与の意識はあまりないものの、CLCでの定期会合や家庭訪問、投書箱などを通じた間接的な関わりが行われていることを明らかにした (p.39)。しかしながら運営委員会の弱体化も指摘されており、中心的な人物が海外に出てしまい代理が見つからなかったことが例として挙げられている (p.35)。運営強化のためには住民のボランティアによる参加が必要であるという運営委員の意見が引用され、住民の関わりが運営委員の仕事に対する意識を向上させる例も述べられている (p.38)。

Hirosato et al. (2005)²⁴⁾は、カンボジアを対象とし、UNESCOや教育青年スポーツ省、僧侶やNGOなど、異なる主体から支援を受けている7つのCLCでフィールド調査を行い、学習者やトレーナー、運営者、村人、地域の役人、支援者などを含む多くのステークホルダーにアンケートを実施した。住民参加に関する項目では、運営者の場合は、すべてのCLCにおいて村人や地域の役人、NGOスタッフなどによる投票によって選出され、トレーナーの場合は、運営委員会が候補者を採用したり村人による選挙で選ばれたりなど、CLCによって異なる採用方法が取られていることが述べられている (p.18)。運営者や支援者は多様なステークホルダーとの協働を重要視しており、村人への聞き取りなどをもとにコミュニティのニーズを把握し、プログラムの設計に活かしているという (p.20)。運営者や支援者が問題点として挙げているのは、物質的・財政的援助を得られないこと (p.19)、プログラム修了後の就職先が保証されていなかったり日々の活動で忙しかったりするなかで地域住民のモチベーションを上げること (p.26) などである。CLCによって地域住民の参加には違いがあるものの、一般的にはCLCの運営者や地域の役人、支援者らはコミュニティの参加を促進することに敏感であることが明らかにされている (p.20)。

これらの先行研究は、CLCへの地域住民の参加に

においては、プログラムの受益者としての受身的な参加だけでなく、計画や実践といった運営の核となる部分への参加が重要であるとの基本的立場を取っている。これらは主に、地域住民はどのような参加を行っているか、参加を促進するためにはどうしたらよいか、ということ論じており、運営に携わる地域住民の継続的参加を妨げうる要因について詳細に扱っているものは少ない。しかしながら、地域住民の運営への参加を強化していくためには、彼らが運営において抱えている困難にも焦点を当て、改善への糸口を探ることが必要であろう。したがって本稿では、従来の先行研究で主に論じられてきた、①地域住民はどのようにCLCの運営に参加しているか、②地域住民の参加を支える仕組みとしてはどのようなものがあるか、の2点に加え、③地域住民の参加に際し困難となっていることは何か、という点も重点的に考察を試みる。

4 調査方法と調査対象

A 調査方法

調査は2つのパートに分けて実施した。1つめのパートとしては、2014年7月～2015年3月の9か月間にわたり、日ユ協連の東京事務所にてインターンとして業務に携わるなかで、カンボジアにおけるCLC業務の資料編纂、東京事務所職員に対する聞き取り調査、文献調査を行った。2つめのパートとしては、2014年9月末～10月上旬にカンボジアに滞在し、日ユ

表1 フィールドワーク概要

| 地域 | 内容 | 実施日 |
|----|-----------------|------|
| A | CLC運営委員会選挙 | 9/30 |
| B | コミュニティ幼稚園 | 10/1 |
| C | エクイバレンシープログラム | 10/2 |
| D | 識字プログラム | 10/2 |
| E | エクイバレンシープログラム | 10/2 |
| F | 収入向上プログラムミーティング | 10/3 |
| G | CLCプログラム説明 | 10/6 |

協連のカンボジア事務所職員とともに7つのCLCの視察に赴き、フィールドワーク、運営に参加している11人の地域住民への聞き取り調査（運営委員会、エクイバレンシープログラム教師、識字プログラム教師など。兼任を含む）、文献調査を行った。現地での調査は英語で行い、聞き取り調査に際しては、日ユ協連カンボジア事務所職員に英語・カンボジア語の通訳を依頼した。本稿では、この通訳を介した英語による聞き取り調査の回答を、筆者が日本語に訳した上で要約して用いている。なお、本稿で「インタビュー」という言葉を用いず「聞き取り調査」としたのは、簡易な半構造化インタビューのほか、フィールドワークをするなかでインフォーマルな会話として得た情報も含めているためである。以下、フィールドワークと聞き取り調査の概要を表に示す。

表2 現地聞き取り調査概要

| 回答者 | 地域 | 性別 | 担当 | 本業 | 実施日 |
|-----------------|----|----|-------------------------|------------|------|
| B1 ^注 | B | 男 | 運営委員会マネージャー | 小学校校長 | 10/1 |
| B2 ^注 | B | 男 | 運営委員会、クメール伝統音楽コーディネーター | 農家 | 10/1 |
| B3 ^注 | B | 女 | 運営委員会評価担当、幼稚園プログラム教諭、司書 | 農家 | 10/1 |
| C1 | C | 女 | エクイバレンシープログラム（1学年目）教師 | 小学校教師 | 10/2 |
| C2 | C | 男 | エクイバレンシープログラム（2学年目）教師 | 小学校教師、郡教育局 | 10/2 |
| C3 ^注 | C | 集団 | 運営委員会 | — | 10/2 |
| E1 | E | 男 | 運営委員会マネージャー | 農家 | 10/2 |
| E2 | E | 女 | エクイバレンシープログラム教師 | 小学校校長 | 10/2 |
| F1 | F | 男 | 運営委員会、エクイバレンシープログラム教師 | 小学校校長 | 10/3 |
| F2 | F | 女 | 運営委員会、昨年度の識字プログラム教師 | 小学校教師 | 10/3 |
| F3 | F | 女 | 幼稚園プログラム教諭 | スタイリスト | 10/3 |

注 B1～B3、C3は複数人に対し同時に聞き取り調査を行った。B1～B3は、ある問いに対して誰かが代表で答えた場合もあれば、個別の問いにそれぞれ答えた場合もある。C3は集団での回答だったため合わせて1サンプルとして扱う。

B 調査対象

1 日ユ協連について

日ユ協連は、日本が1951年にUNESCOに加盟するより前に、UNESCO憲章の理念に共鳴した人々により、民間ユネスコ協会の連合体・NGOとして設立された組織である。現在は、日本全国に存在する約283のユネスコ協会の連合体として、UNESCOや文部科学省日本ユネスコ国内委員会と連携・協力して活動を展開している。主な活動は、発展途上国の教育を支援する「世界寺子屋運動」、世界遺産を保存する「世界遺産活動」、日本の文化や自然を保存する「未来遺産運動」の3分野であり、これらと並行して青少年に対する国際理解教育を推進する「青少年活動」、「東日本大震災子ども支援募金」を行っている(日ユ協連, n.d.)²⁵⁾。

本調査が対象としている「世界寺子屋運動」は、1990年の国際識字年を契機として1989年から開始したノンフォーマル教育事業である。成人・子どもへの識字教育と収入・生活向上を主な内容としており、2000年からは、コミュニティの会合やスポーツ・文化活動、医療・衛生の啓発、農業の技術移転など、多目的な活動を行う場としてCLCを支援するという方式を取っている(関口, 2010)²⁶⁾。現在「世界寺子屋運動」が展開されている国は、アフガニスタン、カンボジア、ネパールの3国であり、ラオスとインドは近年支援が終了した(日ユ協連, n.d.)²⁵⁾。

2 アンコール寺子屋プロジェクトについて

日ユ協連は「世界寺子屋運動」の枠組みにおいて、1992年からカンボジアへの支援を開始した。地域社会が再び自らの手で必要とする教育活動を行えるよう協力することを目的とし、識字教育、伝統工芸復元、初等基礎教育の3つの分野のプログラムを実施した。プロジェクトのオペレーション機能や運営管理主体はカンボジア政府や州教育局ノンフォーマル課に委譲されたが、2003年に支援期間が一旦終了した後も教育青年スポーツ省や州教育局が活動を継続するための予算を十分に確保できなかったため、日ユ協連は引き続き支援を継続した。これが、2006年から現在まで続く「アンコール寺子屋プロジェクト」である。このプロジェクトでは、シェムリアップ州に日ユ協連カンボジア事務所を開設して活動を行っている(川上, 2009)²⁷⁾。2016年当時、シェムリアップ州で日ユ協連が展開しているCLCの数は16軒であり、そのうち3軒の支援が終了している(日ユ協連, n.d.)²⁵⁾。

日ユ協連の資料²⁸⁾によれば、CLCで行われている活

動は、①教育プログラム、②収入向上プログラム、③その他、に大別できる。以下は、特に本調査と関りの深い教育プログラムの詳細である。

教育プログラム：コミュニティ幼稚園(3～5歳対象、朝に実施)、エクイバレンシープログラム(10～16歳対象、週6日15～17時に実施。初等教育6年間分の学習内容を2年間で実施し、修了すると小学校卒業と同等の資格を付与)、栄養プログラム(エクイバレンシープログラムの生徒に月2回給食を提供)、識字プログラム(15～45歳非識字者対象、週6日19～21時に実施。8か月間で小学校4年生程度の学力獲得を目指す)、コミュニティ図書館(本の閲覧以外にも折り紙、お絵かき、歌、読み聞かせなども実施)

5 調査結果と考察

本稿の目的は、カンボジアのCLCにおいて、①地域住民はどのようにCLCの運営に参加しているか、②地域住民の参加を支える仕組みとしてはどのようなものがあるか、③地域住民の参加に際し困難となっていることは何か、を明らかにすることであった。これら3項目に関して、調査結果のまとめと考察を試みる。

A CLCの運営における地域住民の参加

日ユ協連の資料によれば、CLCの運営は、地域住民のなかから選挙で選ばれたボランティアの運営委員会が担当する。彼らは活動計画や活動実施、人材の確保、モニタリングと評価、活動報告などの仕事を担当し²⁹⁾、日ユ協連カンボジア事務所とシェムリアップ州教育青年スポーツ局ノンフォーマル教育課のサポートを受けている³⁰⁾。運営委員会以外に運営に携わっているといえるのは、CLCで実施されているプログラム

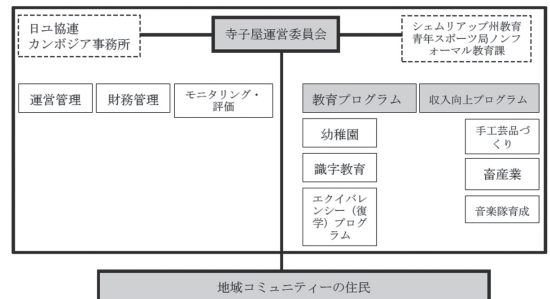


図 CLCの運営体制(日ユ協連カンボジア事務所の資料³⁰⁾より)

の担当者たちである。コミュニティ幼稚園の教諭、エクイバレンシープログラムの教師、識字プログラムの教師などには、そこまで厳密ではないものの採用条件が設けられている³¹⁾。

B 地域住民の参加を支える仕組み

本調査で実施したフィールドワークでは、地域住民の参加を支える仕組みとして、①運営委員の選挙、②運営委員へのトレーニング及びフォローアップ、の2つを観察することができた。

①運営委員の選挙では、CLC建設予定地の村人によって投票が行われる。候補者の条件は、18歳以上であること、読み書き計算ができること、その村に住んでいること、コミュニティに貢献する時間があること、ボランティアとしての仕事に賛同すること、兵士・警察・従軍者・政府関係者でないこと、などである。本調査で訪れたCLC予定地では、日ユ協連カンボジア事務所職員が当日村の集会場に集まった村人に対してCLCの役割や機能に関する説明を行い、予め選出されている24人の候補者から男女6人ずつの運営委員を決める選挙を実施した。投票の際には、段ボールで作られた書き込みブースのそばに職員が立ちひとりひとりに投票の仕方を説明することで、読み書きができない村人も投票に参加できるようにしていた。開票の際には、職員が村人や地域の役人の前で1票ずつ票を読み上げて模造紙に得票数を書き込んでいき、選挙の公平性を担保していた(9/30, A地域でのフィールドノーツを要約)。もちろん選挙当日に村人全員が集まれるわけではないので、投票者の偏りがある程度は生じてしまう可能性はあるが、非識字者も含めその場の全員の意見が反映される投票プロセスを踏むことで、運営委員は地域住民から選ばれた代表者であるという責任感を有し、他の住民も運営に関わる重要な意思決定に関わったという意識を有することができるであろう。これは地域住民のオーナーシップにつながる重要なプロセスであると推測できる。

②選出された運営委員は、日ユ協連カンボジア事務所職員の指導のもと、CLCの運営に関する重要事項を学んでいく。活動が始まったばかりのあるCLCでは、コミュニティ幼稚園の出欠の取り方や、修了者のうち小学校に進学する子のリストの作成方法、モニタリングの仕方、識字プログラムのテストの例や採点のポイント、モニタリングの仕方などの説明が行われているのを観察できた。また、2015年に一旦日ユ協連による支援が終了してしまうため、CLCで実施してい

るプログラムの優先順位に関してコミュニティで話し合うよう促す場面も見られた(10/6, G地域でのフィールドノーツを要約)。日ユ協連カンボジア事務所職員は、日ユ協連の支援下で学んだことを活かし、将来的には他のNGOや国際機関などにもプロポーザルなどを提出できるようになればよい、と述べていた。

このように、日ユ協連が展開するCLCでは、非識字者などの社会的弱者をも含んだ地域住民の民意により運営委員を選出し、運営委員には支援終了後も自立的に活動を継続できるようになることを見越したトレーニングを行うことで、地域住民の参加を支えていることがわかった。

C 地域住民の参加における困難

しかしながら、地域住民がCLCの運営に参加する際には、多くの困難が存在する。本項では、CLCの運営委員会とエクイバレンシープログラムの教師に対する聞き取り調査によって明らかになった、彼らの困難をまとめる。

1 CLC運営委員会の困難

CLC運営委員会が回答した困難は、主に、①本業や個人的用事とCLC活動の兼ね合い、②コミュニティ図書館の運営、③他の地域住民との関係性に関するものであった。

①本業や個人的用事とCLC活動の兼ね合いについては、「運営委員会もそれぞれ本業を持っているから忙しい。運営委員会はボランティアだからなかなか時間がない。例えば今日のように、全員を集めてミーティングをするのが難しい」(B1, B2, B3)、「CLCに貢献する時間が少ない。別の仕事もしているので、CLCの仕事にあてられる自由時間が少ない」(C3)、「このCLCの運営委員会には)女性が多く、彼女ら自身の学習で忙しいことがある。運営委員会は9人いて、7人は比較的活動的だが、2人は忙しくてあまり時間がない。女性は妊娠などでも忙しく、あまり参加できていない」(E1)、「ミーティングに全員が集まらない」(F2)など、複数のCLCから同様の回答が得られた。運営委員会はみな本業を別に持ちながらボランティアとしてCLC活動に貢献しており、自身の生活や家族の扶養のため、収入を得られる本業とCLC活動のバランスを取ることが大きな困難となっていると考えられる。また、女性の妊娠・出産等もCLC活動から遠のいてしまう原因のひとつとして述べられている。

②コミュニティ図書館の運営については、「(コミュ

ニティ図書館を) 少なくとも 1 日に 1 時間は開室したいと思い、以前は運営委員会のメンバーのスケジュールを調整し、毎日誰かがコミュニティ図書館に来られるようにしようとしたが、全員忙しいのでうまくいかなかった」(B1, B2, B3), 「コミュニティ図書館に司書はいるが、ボランティアであり、定期的には来られない。そのため、運営委員会が交代で、月に 2 回ずつ程度司書として働いている。週に 5 日は開室できるように、運営委員会がなるべく協力している」(E1), 「利用者の管理が大変である。特に子ども。本を正しいところに返してくれない」(B1, B2, B3), 「本を正しい場所に戻してくれない。ぐちゃぐちゃになってしまうので、運営委員会が直さないといけない。…(中略)…幼稚園クラスを図書室で行うので、小さい子どもたちが本を読んでぐちゃぐちゃになる。幼稚園クラスの先生に(本をきちんと戻すよう)お願いしなくてはならないが、そうでなければ運営委員会が本棚に片付けなければならない」(E1) など、複数の CLC から同様の回答が得られた。司書の不在時に運営委員会が司書の役割を果たさなければならないこと、利用者が読み終わった本を元に戻さないために本の整頓をしなければならないこと、が述べられている。CLC をうまく機能させるために運営委員会としての業務以外にも手を回さなくてはならないことが、彼らの多忙さを加速させているといえるだろう。

③他の地域住民との関係性については、1 つの CLC において「貧しい人々と一緒に働くのが大変。教育を受けた人なら理解や協力を得やすいが、貧しい人々は訓練しなければならない。…(中略)…ときどき村の人々から文句を言われることもある」と回答があった。例として、マイクロクレジットの返済期限を過ぎた住民の家を訪れたときのことについて、「運営委員会の仕事がボランティアであることを知らなかったり、大変さをわかってくれなかったりして、『なぜ(そんなに急かすの)?』というように文句を言われる」というエピソードが挙げられた(B1, B2, B3)。ここでは、地域のために無償で働いている運営委員会と、それを理解していない地域住民の間の軋轢を見出すことができる。

2 エクイバレンシープログラムの教師の困難

エクイバレンシープログラムを担当する教師は、エクイバレンシープログラム固有の特殊性から来る教えずらさという困難を抱えていたが、これらは主に、①カリキュラムの特殊性、②授業時間不足、③生徒の学

習スピードの違い、の 3 つに起因していた。

①カリキュラムの特殊性については、「クメール語と数学は、通常の小学校では教科が分かれているが…(中略)…エクイバレンシークラスだと混ざってひとつの教科になっていてとても複雑」(E2) という回答が得られた。教育青年スポーツ省によれば、エクイバレンシープログラムのカリキュラム内容は、70%はフォーマル教育からの学習内容、30%はライフスキルと規定されている(教育青年スポーツ省、2008a)¹⁵⁾。つまり、単にフォーマル教育の学習内容を凝縮させただけではなく、子どもたちの生活に関連の深い知識や思考などを織り込み、より実生活に即したカリキュラムになっている。しかしその反面、教師にとっては、彼らが普段教えているフォーマル教育の小学校とは異なる内容や順序で授業を進めることになってしまう。

②授業時間不足については、「エクイバレンシープログラム(の授業)は 1 日に 2 時間しかない。…(中略)…1 学年目は簡単だが、2 学年目は内容が難しくなるので、短時間での説明や学習が難しい」(F1) という回答が得られた。エクイバレンシープログラムは、その名の通りフォーマル教育と「エクイバレント=同等」なものであることが求められているため、短時間で効率のよい授業を実践するにはかなりの苦労を要するといえる。

③生徒の学習スピードの違いについては、「小学校は各学年を別々に教えることができるが、エクイバレンシープログラムは違う学年が一緒(の教室)にいるので、学習の速い子と遅い子がいて難しい」(C2), 「最近ドロップアウトした子はまだ良いが、昔ドロップアウトした子はいろいろと忘れてしまっているので教えるのが難しい」(E2) という回答が得られた。学習スピードの違いは、生徒個人の単なる能力の違いにも起因するであろうが、異なる学年の混在やドロップアウト時期による学習内容の定着具合の違いなどによって、理解力や覚える速さなどに影響が出ていることが推測できる。

D 考察

以上のように、日ユ協連が展開する CLC では、地域住民が運営委員やプログラムの担当者として CLC 運営に参加しており、それを支える選挙やトレーニングなどの仕組みも用意されていた。これは、UNESCO Bangkok (2011)⁵⁾ による「参加」の分類に照らせば、地域住民が②参加する権利が与えられている場合、③運営における参加がなされている場合、④計画段階に

における参加がなされている場合、⑤支援という形で参加する場合、の4つの「参加」が実現していると言ってよいだろう。日ユ協連カンボジア事務所職員は「トップダウン的に支配介入するのではなく、指揮監督するのではなく、横から〈よそ者〉が対等なパートナーとして参加」(中村, 2003, p.189)³²⁾するように支援を行っており、将来的に支援下を外れたあともCLCが地域住民の力によって持続的に運営されていくことを目指していた。

しかしながら、運営委員や教師が運営に際して困難を抱えていることも明らかになった。運営委員が本業との両立ができなくなるほどの負担を抱えることのないよう、また、学習者・利用者としての地域住民との関係性がより協働的なものになるよう、持続可能性を高める方策を模索していく必要があるであろう。

6 まとめ

本稿では、カンボジアで日ユ協連が展開するCLCを対象として、①地域住民はどのようにCLCの運営に参加しているか、②地域住民の参加を支える仕組みとしてはどのようなものがあるか、③地域住民の参加に際し困難となっていることは何か、を明らかにしてきた。日ユ協連のCLCでは、地域住民はCLC運営委員会や教育プログラムの教師など、様々な形でCLCの運営に関わっており、それらは選挙によるオーナーシップ醸成や運営委員のトレーニングなどといった日ユ協連カンボジア事務所職員の取り組みによって支えられていた。しかしながら、運営に携わるにあたり地域住民が困難を抱えていることもわかった。具体的には、CLC運営委員会は、本業との兼ね合い、コミュニティ図書館の運営、他の地域住民との関係性などの困難、エクイバレンシープログラム教師は、カリキュラムの特殊性、授業時間不足、生徒の学習スピードの違いに起因する教えづらさという困難を抱えていることが明らかになった。

本稿の課題としては、2つの点が挙げられる。1つめは、フィールドワークや聞き取り調査の対象が多様性に乏しく、収集できたデータ量も少ないということである。地域住民の参加のあり方に関しては、学習者や支援者として参加している地域住民、あるいは全くCLC活動に参加していない地域住民、地域住民のカウンターパート、日ユ協連カンボジア事務所職員などにも聞き取り調査を行い、多角的な視点から考察する必要があるだろう。また、CLCが多目的な活動を

通して地域の発展に貢献していく場であることを考慮すれば、教育プログラムだけでなく収入向上プログラムなどに関しても調査する必要がある。2つめは、本稿における調査が、プロジェクトの提案・計画から運営段階に限定されているということである。大安(2010)²³⁾は、CLC研究ではプロジェクト終了後の調査がこれまで行われてこなかったと述べているが、本稿も同様の限界を有している。日ユ協連による支援が終了したあと、地域住民の参加のあり方がどのように継続あるいは変容していくのかを追うことが重要であろう。

以上のように、本稿はカンボジアのCLCにおける地域住民の参加に関して考察することで、新たな事例を提示することを目指してきた。これにより、CLCの改善を通してEFA達成に少しでも貢献することができれば幸いである。

※本稿は2014年度卒業論文に加筆・修正したものです。調査にご協力いただいたみなさまに深く御礼申し上げます。

注

- 1) 外務省のホームページ参照。http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/index.html (2017年9月23日最終閲覧)
- 2) 丸山英樹・太田美幸. 2013.『ノンフォーマル教育の可能性 リアルな生活に根ざす教育へ』新評論.
- 3) JICA. 2005.「ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて」.
- 4) UNESCO Bangkok のホームページ参照。http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/ (2017年9月23日最終閲覧)
- 5) UNESCO Bangkok. 2011. "Sustainability of Community Learning Centres: Community Ownership and Support Asia-Pacific Regional Action Research Studies".
- 6) UNESCO. 2011. "Guidance on Preparation of County Report, Brief Situation Analysis of CLC".
- 7) アジア開発銀行. 2017. "Basic 2017 Statistics".
- 8) 外務省のホームページ参照。http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/cambodia/index.html (2017年9月23日最終閲覧)
- 9) 羽谷沙織. 2009.「第1章 カンボジアの教育制度」西野節男編著『現代カンボジア教育の諸相』東洋大学アジア文化研究所・アジア地域研究センター, pp. 1-25.
- 10) Ministry of Education, Youth and Sport. 2017. "Education Statistics and Indicators 2016-2017".
- 11) National Institute of Statistics. 2016. "Cambodia Socio-Economic Survey 2015".
- 12) UNESCO Phnom Penh のホームページ参照。http://www.unesco.org/new/en/phnompenh/education/learning-throughout-life/literacy/ (2017年9月23日最終閲覧)

- 13) 鈴木将史. 2004. 「カンボジアにおける数学教育の課題と展望」『イブシロン』Vol.46, pp. 53-60. (指導教員 恒吉僚子教授)
- 14) UNESCO PROAP. 2004. "Cambodia Country Report on CLC".
- 15) Ministry of Education, Youth and Sport. 2008a. "Policy on Non-Formal Education Equivalency Programme".
- 16) 教育青年スポーツ省のホームページ参照。http://www.moeys.gov.kh/en/nfe/non-formal-education-department.html#.VJfOnlDAB (2017年9月23日最終閲覧)
- 17) Ministry of Education, Youth and Sport. 2014. "Education Strategic Plan 2014-2018".
- 18) 文部科学省. 2011. 「公民館の活用方策に関する調査研究報告書」.
- 19) カンボジアの行政単位は、州 (province) - 郡 (district) - コミューン (commune) - 村 (village) - グループ (group) という構造になっている (日ユ協連カンボジア事務所長への聞き取りより)。
- 20) Ministry of Education, Youth and Sport. 2008b. "National Action Plan for Non-Formal Education 2008-2015".
- 21) 大安吉一. 2014. 「コミュニティ学習センターにおける公共性の展開に関する研究——バングラデシュ、タイ及び日本の地域事例の検証」.
- 22) 大橋知穂. 2005. 「コミュニティ学習センター：コミュニティエンパワーメントへ向けての学びの場——バングラデシュNGOのノンフォーマル教育プログラムの理念とアプローチをもとに——」『生涯学習・社会教育学研究』第30号, pp. 53-61.
- 23) 大安吉一. 2010. 「コミュニティ学習センターにおける自立と協働——バングラデシュ・ナシンディ県を事例として——」『日本公民館学会年報』7, pp. 30-42.
- 24) Hiroato, Y., Okada, A., and Kitamura, Y. 2005. "Assessment of Community Learning Centre (CLC) Experience in Cambodia: Making CLC Work" Graduate School of International Development (GSID) Nagoya University, Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU).
- 25) 日ユ協連のホームページ参照。http://unesco.or.jp/ (2017年9月23日最終閲覧)
- 26) 関口広隆. 2010. 「報告3 世界寺子屋運動の諸相——運動20周年を振り返って」『日本公民館学会年報』第7号, pp. 140-142.
- 27) 川上千春. 2009. 「カンボジアにみる“寺子屋”の底力——『ユネスコ世界寺子屋運動』を通して——」『平成20年度「公民館の国際発信に関する調査研究」海外のコミュニティー学習センターの動向にかかる総合調査研究』財団法人ユネスコ・アジア文化センター, pp. 36-43.
- 28) Vutha, N. n.d. "Angkor Community Learning Center Project". (プレゼンテーション資料)
- 29) Vutha, N. n.d. "Empowerment of Cambodia Communities through The Community Learning Center". (プレゼンテーション資料)
- 30) NFUAJ Cambodia Office. n.d. "Angkor Community Learning Center Project". (プレゼンテーション資料)
- 31) NFUAJ Cambodia Office. n.d. "Education Program Framework". (プレゼンテーション資料)
- 32) 中村尚司. 2003. 「第8章 参加型学問としての民際学と開発・差別—当事者意識と〈よそ者〉参加—」佐藤寛編『参加型開発の再検討』アジア経済研究所, pp. 185-209.