

タイにおけるコミュニティ学習センターの実態
と役割：北部チェンライ県を対象として

筑波大学

図書館情報メディア研究科

2018年3月

篠崎 貴徳

目次

1. 序章	1
1.1 研究の背景	1
1.2 先行研究	2
1.2.1 CLC の学習活動の実態に関する研究	2
1.2.2 タイにおける CLC の位置づけに関する研究	4
1.3 研究の目的	7
1.4 研究課題と研究の意義	8
1.4.1 研究課題	8
1.4.2 研究の意義	9
1.5 研究の方法と対象	9
1.5.1 研究の方法	9
1.5.2 研究の対象	9
1.6 タイの基本情報	11
1.6.1 国土	11
1.6.2 歴史	13
1.6.3 行政	14
1.6.4 民族	15
1.6.5 宗教	16
1.6.6 教育	18
2. コミュニティ学習センター	22
2.1 コミュニティ学習センター概略史	22
2.1.1 コミュニティ学習センター前史	22
2.1.2 コミュニティ学習センターの設立と普及	23
2.2 東南アジア諸国における CLC の状況	25
2.2.1 ベトナムの CLC の状況	25

2.2.2	インドネシアの CLC の状況.....	26
2.2.3	ラオスの CLC の状況.....	28
2.2.4	カンボジアの CLC の状況	29
2.3	本章のまとめ	31
3.	タイにおける CLC の設置経緯・行政制度・活動内容の状況.....	35
3.1	タイにおける CLC の設置経緯.....	35
3.2	タイにおける CLC の設置根拠.....	36
3.3	ノンフォーマル教育・インフォーマル教育に関する行政体制.....	39
3.3.1	CLC に関わる地方行政.....	39
3.3.2	CLC の運営体制と設置形態.....	40
3.4	CLC における教育プログラム.....	42
3.5	本章のまとめ	43
4.	チェンライ県における CLC の施設実態に関する調査結果	47
4.1	チェンライ県における CLC の位置づけ.....	47
4.2	CLC の施設実態に関する調査.....	48
4.2.1	チェンセーン郡の CLC の施設実態.....	49
4.2.2	メーチャン郡の CLC の施設実態.....	63
4.2.3	メーファールアン郡の CLC の施設実態.....	66
4.3	本章のまとめ	74
5.	チェンライ県における CLC の教育プログラムに関する調査結果.....	76
5.1	タイの CLC における教育プログラムの文献調査	76
5.1.1	イクイバレンシー・プログラム.....	76
5.1.2	職業プログラム	77
5.1.3	その他の教育プログラム.....	78
5.2	CLC における教育プログラムの実態調査.....	78
5.2.1	チェンセーン郡の CLC における教育プログラムの実態.....	79
5.2.2	メーチャン郡の CLC における教育プログラムの実態	89

5.2.3	メーファールアン郡の CLC における教育プログラムの実態	93
5.3	本章のまとめ	95
6.	チェンライ県における CLC 関係者を対象としたインタビュー調査結果	97
6.1	調査の枠組み	97
6.1.1	インタビューの手法	97
6.1.2	インタビューの記録方法	98
6.2	CLC 職員を対象としたインタビュー調査結果	98
6.2.1	CLC 職員としての就業動機及びやりがい	99
6.2.2	CLC 職員としての今後の目標	102
6.2.3	CLC 職員が考える設置地域との関係	104
6.3	CLC の教育プログラム参加者を対象としたインタビュー調査結果	106
6.3.1	教育プログラム参加者が CLC に対して抱いた印象	107
6.3.2	教育プログラム参加者の CLC 利用経験	109
6.3.3	教育プログラム参加者の今後の目標	111
6.4	本章のまとめ	113
7.	考察	115
7.1	本研究の総括	115
7.2	チェンライ県 3 郡における CLC の施設の実態	116
7.3	チェンライ県 3 郡における CLC の教育プログラムの実態	117
7.4	チェンライ県 3 郡における CLC 関係者の実態	119
7.4.1	CLC 職員にとっての CLC	119
7.4.2	プログラム参加者にとっての CLC	120
7.5	チェンライ県 3 郡における CLC の役割	120
7.5.1	学校教育の補完のための教育施設としての CLC	121
7.5.2	生涯学習の拠点としての CLC	122
7.6	CLC の課題及び展望	123
7.6.1	CLC の実態から導出される CLC の課題	123

7.6.2 CLC の実態を踏まえた今後の CLC の展望	124
8. おわりに.....	125
謝辞.....	128
引用・参考文献一覧	129

図表目次

図

図 1.1 研究の構図.....	8
図 1.2 タイ王国	12
図 1.3 チェンライ県及び各郡の地図.....	12
図 3.1 CLC に関わるノンフォーマル教育及びインフォーマル教育における行政	40
図 3.2 チェンライ県に設置される CLC の内訳	42
図 4.1 チェンライ県に設置される CLC の内訳.....	48
図 4.2 プラタート・パンガオ寺院 CLC	50
図 4.3 プラタート・パンガオ寺院 CLC の館内図.....	50
図 4.4 プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリー.....	51
図 4.5 プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリーの職員カウンター	52
図 4.6 プラタート・パンガオ寺院内の農園	52
図 4.7 バンセオ・タムボン CLC の館内図	53
図 4.8 バンセオ・タムボン CLC の正面	53
図 4.9 バンセオ・タムボン CLC の教室.....	54
図 4.10 バンセオ・タムボン CLC の PC コーナー	54
図 4.11 バンセオ・タムボン CLC のライブラリー.....	55
図 4.12 ファイナンイェン村 CLC の館内図	55
図 4.13 ファイコイロイ村 CLC	56
図 4.14 ファイコイロイ村 CLC の館内図.....	57
図 4.15 ファイコイロイ村 CLC の教室.....	57
図 4.16 民族衣装の装飾	58
図 4.17 ファイコイロイ村 CLC の農園.....	58
図 4.18 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー.....	59
図 4.19 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの館内図	60
図 4.20 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの一般書架.....	61
図 4.21 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架.....	61
図 4.22 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの一般書架の PC	62
図 4.23 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架に配架 されている絵本	62
図 4.24 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架にある ぬいぐるみ.....	63
図 4.25 バンサンコン・ラーニングセンター内の販売所 A.....	64

図 4.26	バンサンコン・ラーニングセンター内の販売所 B.....	64
図 4.27	バンサンコン・ラーニングセンターの教室	65
図 4.28	バンサンコン・ラーニングセンターのライブラリー	65
図 4.29	アヨアナマイ村 CLC の外観（同 CLC の職員が撮影）	66
図 4.30	アヨアナマイ村 CLC の館内図.....	67
図 4.31	アヨアナマイ村 CLC の正面	68
図 4.32	アヨアナマイ村 CLC 内のホワイトボード.....	68
図 4.33	アヨアナマイ村 CLC 内の新聞コーナー	69
図 4.34	アヨアナマイ村 CLC 内の掲示物	69
図 4.35	アヨアナマイ村 CLC 内のライブラリー	70
図 4.36	アヨアナマイ村 CLC の書架の様子	70
図 4.37	アヨアナマイ村 CLC の書架に配架されている絵本	71
図 4.38	アヨアナマイ村 CLC の書架に配架されている職業に関する技術書	71
図 4.39	バンラオシャップ村 CLC の外観（同 CLC の職員が撮影）	72
図 4.40	バンラオシャップ村 CLC の館内図	72
図 4.41	バンラオシャップ村 CLC の教室への入り口	73
図 4.42	バンラオシャップ村 CLC の教室	73
図 4.43	バンラオシャップ村 CLC の教室内の雑誌コーナー	74
図 4.44	バンラオシャップ村 CLC の広場	74
図 5.1	チェンライ県に設置される CLC の内訳	84
図 5.2	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの資料.....	85
図 5.3	帽子やセーターなどの手工芸品	90
図 5.4	幼児用の履物	90
図 5.5	民族衣装	91
図 5.6	有機栽培を実施している畑	91
図 5.7	有機栽培の野菜で生成された飲み物	92
図 5.8	教育プログラムを実施するスペース	92
図 5.9	チェンライ県に設置される CLC の内訳	93
図 5.10	バイクの修理技術の職業プログラム（CLC 職員撮影）	94
図 5.11	手工芸品の製作の職業プログラム（CLC 職員撮影）	94

表

表 1.1	CLC 職員（教師・アドバイザー・ライブラリアン）の基本情報	10
表 1.2	教育プログラム参加者の基本情報.....	10
表 1.3	タイ国内で各宗教を信仰する人数（2015 年）	16
表 4.1	チェンライ県において実施した訪問調査の結果	48

表 5.1 CLC において実施される教育プログラム	77
表 5.2 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの読書推進事業計画	85
表 6.1 CLC 職員（教師・アドバイザー・ライブラリアン）の基本情報	98
表 6.2 回答者（CLC の教育プログラム参加者）の基本情報.....	106

1. 序章

1.1 研究の背景

教育界において近年、「量」から「質」への転換が顕著である。2000年9月に国連本部で採択された「国連ミレニアム宣言（United Nations Millennium Declaration）」をもとに、より豊かで安全な国際社会を目指すため「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals : MDGs）」が掲げられた。2015年に達成期限を迎えたMDGsでは、世界共通の教育分野における目標として、「普遍的初等教育の達成」を設定し、国際社会は「2015年までに、すべての子どもが男女の区別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」ことを目指した¹。その結果、開発途上国における初等教育純就学率は、2000年は83%であったが、2015年には91%に達したことに加え、初等教育を受けることができていない適齢期の子ども的人数は2000年の1億人から2015年には5,700万人に半減した²。

2015年9月には国連本部にて持続可能な開発サミットが開催された。同サミットでは、「持続可能な開発のための2030アジェンダ（the 2030 Agenda for Sustainable Development）」が全会一致で採択され、2016年から2030年を期限とする国際目標「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals : SDGs）」を掲げた³。SDGsは、あらゆる形態の貧困に終止符を打つための取り組みをさらに推進することを目的とし、17の目標を定めている⁴。目標4では、「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」とした⁵。教育分野においてSDGsでは、MDGsの目標と比較して、「質の高い教育」を提供することや「生涯学習の機会を促進」することが追加されている。またSDGsの目標では、初等教育の普及に加え、就学前教育や中等教育、高等教育、さらに就業に必要な技術的・技能的スキルの習得にまでターゲットを拡大している。

アジア・太平洋地域において、地域の識字教育や基礎教育、及び地域の継続的な教育や職業訓練の機会の提供は、ユネスコをはじめ、様々な教育関係機関が設置・普及を進めるコミュニティ学習センター（Community Learning Centre、以下CLC）が担っている⁶。CLCとは、様々な学習の機会を提供することを目的とし、地域住民によって設置・運営される地域のノンフォーマル教育施設である。政府やNGO、民間セクターなど、国や地域によって異なる組織や機関から支援を受け、識字教育や職業訓練などの教育プログラムを設置地域の地域住民に対して提供している⁷。また、CLCは日本の公民館を1つの参考例として普及・発展した面もあり、近年CLC関係者と日本の公民館関係者の交流活動が積極的に行われていることに加え、日本の公民館関係者によるCLCに対する関心も高まりつつある⁸。

アジア・太平洋地域の中でも、タイは世界に先駆けてノンフォーマル教育の一環として、1937年から識字教育を全国レベルで展開している⁹。また、CLCの前身施設として「村落読書センター（Village Reading Centre）」が各地に設置され、2000年にはユネ

スコ及び国連開発計画（United Nations Development Programme）によって CLC 事業が開始されることとなった。2005 年までには、タイの 76 県すべてに CLC が設置された¹⁰。

CLC の主な機能として、ユネスコは「教育と訓練」、「コミュニティの情報資源提供サービス」、「コミュニティの開発活動」、「NGO 等支援や他地域との連携と協力」の 4 つを挙げている¹¹。特に、「コミュニティの情報資源提供サービス」に関連して、図書館が存在せず組織化された情報が欠如している地域にとって、CLC は「ライブラリー¹²」の役割を果たすことが期待されている¹³。

また 2014 年 8 月に、国際図書館連盟（International Federation of Library Associations and Institutions : IFLA）は、SDGs 策定の動向を踏まえ、国連加盟国に対してすべての人が必要な情報へのアクセスを可能とする社会の実現に向けた「情報へのアクセスと開発に関するリヨン宣言」を発表した¹⁴。さらに IFLA は、SDGs で定められている 17 の開発目標の達成に、図書館がどのように貢献するのかをまとめた「すべての人にアクセスとチャンス 国連 2030 アジェンダに図書館はどのように貢献するのか（ACCESS AND OPPORTUNITY FOR ALL : How libraries contribute to the United Nations 2030 Agenda）」を発行した。その中では、SDGs の目標 4「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」について、図書館の役割はリテラシープログラムを支援し、安全な学習スペースを提供することが挙げられている¹⁵。

以上の通り、SDGs の目標の 1 つである「包括的で質の高い教育の提供、及び生涯学習の推進」には、図書館も積極的に取り組んでいくことが世界的に期待されている。では現在、地域レベルで基礎教育や職業訓練を提供している CLC の情報サービス機能、特にライブラリー機能は、どのように教育活動に関与しているのだろうか。さらに、CLC 全体の活動を図書館情報学の分野から調査した場合、どのような知見が得られるのだろうか。そうした観点から、地域レベルのノンフォーマル教育分野の先進的存在とされるタイにおいて、CLC で実施される教育活動を調査することとした。

1.2 先行研究

1.2.1 CLC の学習活動の実態に関する研究

日本において、東南アジア諸国の CLC に関する研究はこれまであまり行われてこなかった。そこで、まず CLC でどのような活動を実施しているのかを、フィールドワークによって検討している「益川浩一、アジア・太平洋地域のコミュニティ学習センター（Community Learning Centre : CLC）における学習活動：カンボジア、ラオスの事例、中部教育学会紀要、2013, No.13, p.37-46.」を要約することにより、CLC の活動概要を示す。

同論文は、これまでに明らかにされてこなかったカンボジアの CLC の現状と実態に

ついて紹介するとともに、未だ日本にその詳細が紹介されていないラオスの CLC の実践を報告し、カンボジア・ラオスの CLC における学習及び CLC の活動実践の整理と類型化することを目的としている。全 5 章から構成されており、「本研究の課題」、「カンボジアにおけるノンフォーマル教育と CLC」、「ラオスにおけるノンフォーマル教育と CLC」について紹介したのち、「CLC の学習活動に参画した学習者の声」と「カンボジア・ラオスの CLC における学習・実践活動の類型化の試み」で筆者の考えを述べている。以下、各章の内容について詳しく述べる。

まず、第 1 章の「本研究の課題」では、これまでの日本の機関による CLC 研究の経緯を述べている。最初に 1989 年から始まった、日本ユネスコ協会連盟の「ユネスコ世界寺子屋運動」について述べ、それ以降、アジア・太平洋地域の CLC と日本の公民館の交流によって明らかになってきた CLC の報告事例について紹介している。その中で、同論文では、日本で詳細が明らかにされていない、カンボジア・ラオスの CLC について、現状を調査し、学習や実践活動の類型化を課題としている。

第 2 章では、「カンボジアにおけるノンフォーマル教育と CLC」を取り上げている。初めにカンボジアの概要と CLC の設置過程を説明している。カンボジアでは 1994 年に、ユネスコと日本ユネスコ協会連盟の支援を受け、初めて 3 州で CLC 活動が開始された。その後 1999 年にユネスコ・バンコク事務所の「アジア・太平洋地域万人のための教育事業 (Asia-Pacific Programme of Education for All : APPEAL)」の支援を受け、カンボジアのノンフォーマル教育局が他の 3 州で CLC パイロット・プロジェクトを展開した。CLC のすべての運営・活動に責任を負っているのが、地域住民で構成される CLC 運営委員会である。活動のための予算は、原則として政府予算から支出されているが、地域住民が CLC 設立のための用地や建物を提供しているケースもあると筆者は述べている。

CLC での学習・活動については、カンボジアでは、識字教育、収入向上プログラム、保健・衛生教育、地域の相互扶助促進事業などが挙げられる。また、基礎的識字能力を習得した後、再び非識字者に戻ってしまうことを防ぐための、「識字後教育」も実施されている。国内の非識字率が高いことから、特に識字プログラムは CLC の重点課題とされており、識字能力を維持するための教材、冊子、ライフスキルに関する教材を配布し、「識字後教育」を推進している。

第 3 章では、「ラオスにおけるノンフォーマル教育と CLC」を紹介している。先ほどと同様に、初めにラオスの概要と CLC の設置過程について説明している。ラオスでは、カンボジアと異なり、1990 年にユネスコ・パリ本部の支援を受け、少数民族の女性とその子どものための識字教育、職業技術訓練プロジェクトが開始されたことが始まりであると筆者は述べている。1992 年に、ユネスコ・アジア太平洋地域中央事務所の支援により、2 つの村で CLC を設置するプロジェクトが着手され、2010 年現在、ラオス全土に CLC が普及しつつある。ラオスの CLC での主な学習活動は、識字プログラム、基

礎的職業技術訓練、収入向上プログラムが挙げられる。

また、CLC におけるノンフォーマル教育プログラムを修了することにより、正規の初等教育卒業の資格と同等の資格を得ることができるという、同等化プログラムも実施されている。さらに、妊産婦死亡率が非常に高いため、妊産婦及び乳幼児を対象とした健康ケアプログラムも活発に実施されている。各 CLC には、地元の長老組織や女性団体、青年団体など地域を代表する人々から構成される、運営委員会が設置されている。CLC の学習プログラムの指導には、教員やボランティアがあたっている。

第 4 章で、「CLC の学習活動に参画した学習者の声」を 2 名紹介している。カンボジアの 20 歳女性は、貧しい家庭環境により小学校 2 年で学校を辞めたが今では知識を持つことの大切さに気付いたという。また、ラオスの 17 歳の男性は、小学校 3 年生で中退してしまったが、CLC で読み書きそろばんのほかに天然肥料の作り方やエイズやマラリアなどについて学ぶことができたとの経験談が紹介されていた。

第 5 章では、カンボジア・ラオスの CLC における学習・活動実践の類型化を試みている。これまでの調査から、「識字教育を中心とした基礎教育の拡充」、「生計の向上」、「保健・衛生環境の改善」、「CLC を自治的活動の拠点とする」という 4 つの側面が見えてくると筆者は述べている。こうした学習活動は、「人が善い生活や善い人生を生きるために、どのような状態 (being) にありたいのか、そしてどのような行動 (doing) をとりたいのかを結びつけることから生じる機能 (functionings) の集合」とされている。つまり、CLC における学習活動は、人びとが望ましいと思う状態を生み出すことのできるような「機能の集合」体としての「潜在能力」発揮のためのアクセスととらえられるべきだと、筆者は結論付けている。

1.2.2 タイにおける CLC の位置づけに関する研究

次に、タイ北東部地域を対象として調査を実施した先行研究、「大安喜一．“第 5 章 タイの CLC における住民参加と行政”．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．大阪大学，2014，博士論文．大阪大学リポジトリ，p.100-124．https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf，（参照 2017-07-24）」を取り上げ、タイにおいて CLC がどのような位置づけにあるのかを記す。

同論文はタイ、及びバングラデシュの CLC と日本の公民館について、それぞれ住民参加の主体性、外部機関との関係性を分析し、CLC の位置づけについて解明することを目的としている。本項では、同論文において、タイの CLC の住民参加について検討している第 5 章「タイの CLC における住民参加と行政」を取り上げ、その要約を試みる。

タイでは CLC の普及が進み、2008 年に「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法 (Promotion of Non-Formal and Informal Education Act)」が制定された。同

論文第 5 章では、このような行政による CLC の制度化の流れを受け、タイにおいて住民がどのように CLC の活動に参加し、住民と CLC、CLC と他機関の協働がどう進められているかについて検討することを目的としている。同章は 3 節から構成されている。第 1 節では教育省が中心となって展開してきたタイのノンフォーマル教育と CLC について概観している。第 2 節では、タイの北東地域に属するウボン・ラチャタニ県において実施したフィールドワークの調査結果を記述している。そして第 3 節では、フィールドワークの分析結果をもとに、CLC の地域住民の参加状況やそれに伴う行政の役割についての議論を展開している。以降では、それぞれの節について要点をまとめる。

まず、第 1 節「タイの NFE と CLC」ではタイのノンフォーマル教育の展開について、1930 年代から全国民への教育の普及に関する多様な活動がなされてきたことを記している。特に、1970 年代に教育省のコビット (Kowit) が提唱した「考える力」(Khit-Phen) を取り上げ、その後のノンフォーマル教育の基本理念となった点に言及している。また、1979 年にノンフォーマル教育局が設立されて以降、生涯教育にインフォーマル教育も含めて推進されていったことにも触れている。

次に、1999 年に制定された国家教育法、及び 2008 年制定のノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法を挙げ、タイの教育制度や 3 タイプの教育の存在について記述している。そして、2008 年以降のノンフォーマル教育行政がノンフォーマル・インフォーマル教育局 (Office of Non-formal and Informal Education、以下 ONIE) を主導に組織されたことを述べ、タイ特有の行政制度における CLC の位置づけを図で示している。

また、タイにおける CLC の設置経緯や活動内容、及び運営状況についても記述している。CLC の設置状況について、ONIE によって設置される CLC の数は 2011 年現在で全国に 9,439 館ある一方で、コミュニティ自身によって設置・運営されている正確な数は把握されていないことを、文献を用いて言及している。また、行政による CLC 制度化の過程を示し、その中で形成されていった CLC の概念的枠組みを図示した。

CLC の運営に関しては、正規職員として CLC 館長、ファシリテーター (facilitator、教員)、及び運営委員会 (Centre Management Committee) が中心となっていること、ボランティアや県・郡のノンフォーマル教育センターが支援していることについてまず言及している。特に CLC の教員については、地元教育行政職員への登用への道も開かれるようになったことから、専門職として確立したものとして述べている。また、ONIE は 2008 年のノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法に基づき、教員の質向上政策を展開し、CLC の教員に対して全国で様々な研修が実施されていることにも触れている。

タイにおける CLC の活動について、大安は地域やニーズによって多様としながらも、「識字推進」、「識字獲得後の基礎教育」、「収入向上のための職業教育」、「生活の質向上のための教育 (健康、衛生、余暇、道徳など)」、「地元の実情に応じたコミュニティ発

展に関する教育」、「印刷物や電子メディアを利用した IFE（インフォーマル教育）」、「ICT 活用、外国語学習など未来に向けた教育」の 7 つに分類できるとしている。

第 2 節では、ウボン・ラチャタニ県の CLC で実施した調査について記述している。ウボン・ラチャタニ県の基本情報や訪問した 4 館の CLC の概要を述べた後に、調査対象者及びその方法について記している。大安の場合、対象者を「ONIE 及び CLC 職員」、「CLC 運営委員」、「学習者」の 3 タイプに分類している。特に、学習者に関しては、イクイバレンシー・プログラム¹⁶の参加者に限定し、調査を実施している。調査結果については、インタビューや観察から収集したデータをコーディングし、「基本的特徴」、「管理・運営」、「住民参加」、「持続の条件」に分類し記述を行っている。

「基本的特徴」は、「CLC の主な機能」、「CLC の長所」、「CLC の問題点、課題」に分け、それぞれ記述している。CLC の主な機能として、教育と訓練であるという点は、学習者や CLC 職員ともに共通する認識であったとのことである。CLC の長所は、コミュニティのために開館しており、どの年齢の人でも活動に参加できる点であるとしている。CLC の問題点については、コンピューターや新しい学習ニーズへの対応不足や、学習者の参加意識を挙げていた。「管理・運営」は、「行政及び CMC（CLC 運営委員会）の役割」、「学習者及びコミュニティの役割」、「外部との連携」の 3 つに分け、調査結果を記述している。行政及び CMC の役割の項目では、CLC の予算配分や事業計画の決定方法について言及している。また、学習者及びコミュニティの役割の項目では、活動計画作成の段階で学習者や住民がどのように関与しているのかをまとめている。外部との連携では、ノンフォーマル教育の制度化により、パートナーシップの強化が重視されたことから、CLC においても外部との連携を積極的に進めていることを挙げています。

「住民参加」は、「コミュニティによる積極参加」、「参加への障壁、課題」、「参加を促す手法」に分けて記述している。コミュニティによる積極参加では、調査した学習者の多数が、自発的に参加し仲間と一緒に学ぶことの重要性を強調していたことを挙げています。参加への障壁としては、貧困層が CLC での学習活動よりも生活費を稼ぐことを重視している点を挙げていた。参加を促す手法、つまり「持続の条件」に関しては、「施設と財源」、「質の高いプログラムの提供」、「管理運営担当者の能力向上」、「外部からの支援と連携」、「コミュニティ・オーナーシップ」の 5 つを挙げ、各項目について学習者や職員がどのように感じているかについて、語りを取り上げながら論じている。

第 3 節では、現地調査の分析結果をもとに、CLC における住民と行政の関係について、「住民参加」、「CLC におけるパートナーシップと協働」、「住民参加と行政の役割」の 3 点に論点を分けて記述している。調査を行った CLC において「住民参加」は、行政主導と住民主導に分けられ、さらに「運営への住民参加」と「住民による事業活動への参加」に分けられるとしている。CLC の計画、予算、管理は行政主導である一方で、住民の考えが運営委員を通して CLC の運営に反映されていると言及している。行政主導の運営という点では、住民の運営参加は形式的なものであるととらえながらも、住民

は CLC の活動に自分の意思で参加していることを取り上げていた。一方で、貧困層や障害者など、社会的弱者が CLC の活動に参加する体制は十分に整っていない点を挙げ、CLC はそういった人々に特別なプログラムを用意することに加え、「共に生きる」という視点を取り入れていく必要があると論じている。

「CLC におけるパートナーシップと協働」では、住民の意見は CLC の運営に反映されているとの意見が出された一方で、ノンフォーマル教育が法制度化されたことによって、予算や設備に関して行政に依存しているとの意見も多いとのことであった。また、他組織との協働に関しては、「覚書を交わした公的な形のもの」と「覚書に基づかない協力関係」の 2 つを挙げて論じている。「覚書を交わした公的な形のもの」は、他の行政機関、例えば保健事務所や農業事務所が CLC の事業に参加することや、NGO や企業が CLC と連携して事業を行う場合である。一方で、「覚書に基づかない協力関係」とは、僧侶の講話や宗教行事の CLC での開催に際して地域の寺院と協力することが挙げられている。

大安は、CLC 運営においては、行政と住民は対等な形での協働関係にあるとは言えず、法律によってさらに行政主導の形が強まると考えている。一方で、CLC の職員と住民の間には対立関係があるわけでない点にも言及している。

「住民参加と行政の役割」の項目で大安は、CLC の課題は既存の設備をいかに改善するかなど、CLC の質向上にあるとしている。また、インタビュー結果を用いて、行政が予算に強く関与する傾向にある点で、設置地域の主体性が失われることを危惧し、自主財源の確保や、学習内容の編成に住民が関わることの重要性についても触れていた。

CLC の活動内容について、現在の CLC の教育活動の中心はイクイバレンシー・プログラムによる人々の教育レベルの底上げであるとしている。現在のタイにおける初等教育修了率や中等教育への進学率が 9 割を超えていることを挙げ、CLC におけるイクイバレンシー・プログラムの割合は今後減少すると予想している。そうなった場合、CLC は「日本の公民館のように趣味や教養に関する活動を中心とする施設となるのか」、あるいは「地域づくりの役割を果たすことになるのか」との疑問を呈している。加えてタイ社会の課題を挙げ、今後の CLC の役割を考える上で、それら課題に対処するために CLC の学習活動や成果がどのような活用できるかという点が重要になると論じている。

1.3 研究の目的

先行研究では東南アジア諸国における CLC の位置づけについて学習活動の実態から解明することを試みている。タイの CLC に関する研究では、現地調査の結果から CLC で実施される教育プログラムのうち、イクイバレンシー・プログラムが占める割合は、国内の初等・中等教育への進学率が 9 割を超えていることから、今後減少していくとされている¹⁷。では、イクイバレンシー・プログラムの割合が減少していくタイにおける CLC では、地域に対して今後どのような役割が期待されていくのだろうか。また、タ

イの北部山岳地帯にあたるチェンライ県において、現在の CLC の活動実態はどのようなになっており、地域や地域住民に対してどのような役割を担っているのだろうか。チェンライ県は山岳地帯やラオスやミャンマーとの国境沿いにある地域であることから、地理的に正規の教育を受けることが困難な山岳少数民族や移民が多く居住している。そうした人々を対象とした CLC の実態を明らかにした研究は、管見の限り見当たらない。

以上を踏まえ、本研究の目的を、「タイの CLC の実態を、北部山岳地帯のチェンライ県におけるフィールドワークを通して明らかにし、CLC の役割を考察すること」とする。学校外教育、つまりノンフォーマル教育の拡充を世界的に見ても早い段階から計画し、国策として実行してきたタイにおいて、SDGs 策定後の CLC が地域に対してどのような役割を担い、CLC の教育プログラムに地域住民はどのように関わっているのかについて明らかにする。また、CLC に設置されているライブラリーが教育プログラム自体及び地域住民に対してどのような役割を担っているのかについても考察する。

1.4 研究課題と研究の意義

1.4.1 研究課題

本研究では、CLC の現状を、「施設」、「教育プログラム（教育活動）」、「人」の 3 点から解明する。1 点目は、ライブラリーを含めた CLC のノンフォーマル教育施設及び学校外教育施設としての現在の実態である。2 点目は、CLC 内で実施されている教育プログラムの内容である。3 点目は、CLC 職員と教育プログラム参加者の CLC との関係について取り上げる。そして、上記 3 点を通して CLC の実態と役割を解明する。本研究の構図は図 1.1 の通りである。

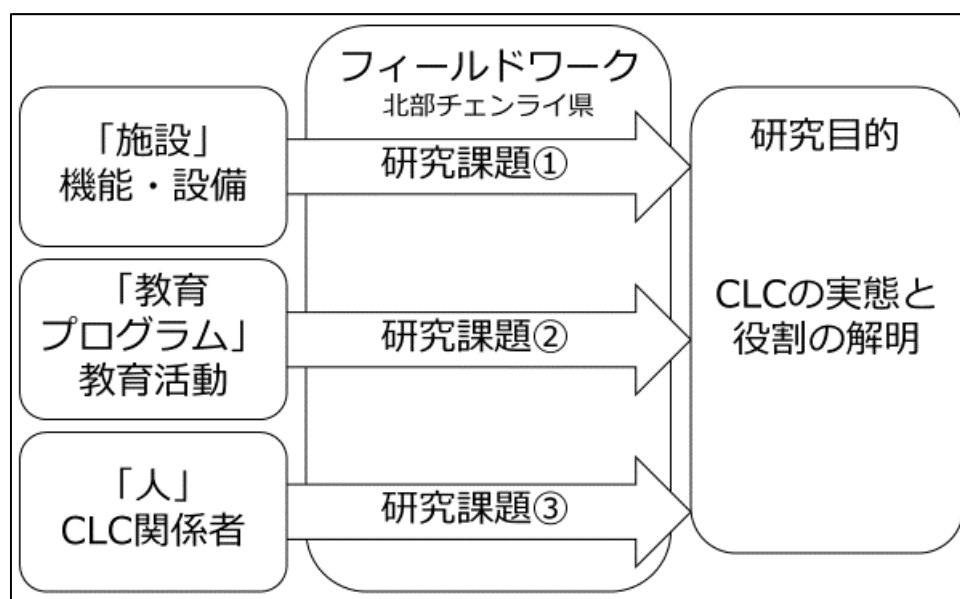


図 1.1 研究の構図

1.4.2 研究の意義

本研究の意義は次の2点が考えられる。まず1点目として、他国にてイクイバレンシー・プログラムなど、ノンフォーマル教育導入の際の参考事例の1つとして、本研究で明らかになったCLCの活動実態を示すことである。特に、国境付近や山岳地帯のCLCの実態を明らかにすることは、同様に学校教育の機会を得ることが困難な人々に対しての教育支援の拡充を計画している国や地域にとって、貴重な参考事例となり得る。

2点目に、日本国内外で教育施設設置活動に携わる関係団体に対して、公民館機能と図書館機能を併せ持った複合施設としてCLCの事例を示すことである。日本国内においても、今後公民館と図書館を合わせた複合施設の設置が進んでいくものと考えられるため、計画段階の参考事例として本研究で解明するCLCの実態及び役割を提示する。

1.5 研究の方法と対象

1.5.1 研究の方法

文献調査、ウェブサイト調査に加えて、フィールドワークを通じてCLCへの訪問調査、及びCLC職員と教育プログラムの参加者に対してインタビュー調査を実施した。文献調査、ウェブサイト調査では、国際社会及びタイ国内におけるCLCの設置・普及過程について、関連文献やユネスコなど国際機関の発表する報告書を主に参照した。

また、フィールドワークは2016年9月23日から同年10月1日まで、対象地域に滞在し実施した。訪問調査では実際にCLCを訪れ、館内の様子や設備の実態を見聞した。さらに、CLC関係者を対象に、半構造化面接及び質問紙形式を併用し、一部通訳を介しながらインタビュー調査を実施した。当該調査におけるCLC関係者とはCLCの職員及び教育プログラムの参加者を指す。CLC関係者がCLCをどのような施設ととらえているのか、及び彼らはどのような目的意識を持ってCLCに関わっているのかについて聞き取りを行った。

1.5.2 研究の対象

文献調査及びウェブサイト調査の対象はタイのCLCとし、フィールドワークではチェンライ県チェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡、メーサイ郡のCLCを対象とした。チェンセーン郡で5館、メーチャン郡で1館、メーファールアン郡で2館、計8館のCLCを訪問し、CLC職員及び教育プログラムの参加者から聞き取りを行った。各CLCの職員及び教育プログラム参加者の内訳は表1.1及び表1.2の通りである。

表1.1で示しているCLC職員について詳述する。本研究ではCLC職員を「教師」、「アドバイザー」、「ライブラリアン」の3種類の職種に分けている。「教師」とは、CLCでイクイバレンシー・プログラムなどの教育プログラムを実施する際に、指導や

監督をする立場にある職員を指すこととする。

「アドバイザー」とは、CLC に勤務する「教師」の支援を行う職員を指す。今回の調査ではバンセオ・タムボン CLC に勤務する 1 名にインタビュー調査を実施した。「ライブラリアン」とは、地域ライブラリー型の CLC であるチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーで勤務する職員 2 名を指す。以後、この 3 種類の職種の表記については、「教師」、「アドバイザー」、「ライブラリアン」とする。

なお、「調査 CLC」とは、インタビュー調査を実施した CLC をそれぞれ示している。

表 1.1 CLC 職員（教師・アドバイザー・ライブラリアン）の基本情報

仮名	職種	性別	年代	調査 CLC
ナッチャー	ライブラリアン	女性	20 代	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
パナラット	ライブラリアン	女性	20 代	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
プロイ	教師	女性	40 代	ファイコイロイ CLC
ソンサック	教師	男性	40 代	アヨアナマイ CLC
カノックワン	教師	女性	40 代	バンラオシャップ CLC
ソンチャイ	教師	男性	50 代	バンセオ・タムボン CLC
タナワット	アドバイザー	男性	50 代	バンセオ・タムボン CLC

表 1.2 教育プログラム参加者の基本情報

仮名	参加プログラム	性別	年代	出身国・地域	調査 CLC
シリラット	後期中等教育	女性	10 代	チェンセーン郡	ファイナンイエン村 CLC
パッチャリー	ライブラリー利用 ¹⁸	女性	10 代	チェンセーン郡	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
ユニサ	ライブラリー利用 ¹⁹	女性	10 代	チェンセーン郡	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
ナパポーン	職業訓練	女性	20 代	メーファールアン郡	アヨアナマイ CLC
スダポーン	初等・前期・後期中等	女性	30 代	ミャンマー	CLC 外での調査 ²⁰
ピム	初等・前期・後期中等	女性	40 代	チェンセーン郡	CLC 外での調査 ²¹

パスポーン	前期・後期中等	男性	40 代	チェンセーン郡	プラタート・パンガオ寺院 CLC
ブンミー	初等教育	男性	50 代	ミャンマー	ファイコイロイ CLC
フアンファー	初等教育	女性	50 代	ラオス	ファイコイロイ CLC

1.6 タイの基本情報

本節では、本研究の対象地域であるタイの基本情報について記す。具体的には、「国土」、「歴史」、「行政」、「民族」、「宗教」、「教育」の 6 つの項目において、タイの概要を記述する。

1.6.1 国土

タイ（タイ王国）は東南アジア・インドシナ半島の中心に位置しており、国土面積は 51 万 4,000 平方 km である。タイ湾とアンダマン海に面しており、東はメコン川を隔ててラオスと、南東はカンボジアと接している。また西はミャンマーと、南はマレーシアと接している。タイの国土は、北から南へと続く山地と河川、及びそれらに沿って開かれた平野で構成されている。

タイの国土はその地形的な特徴から、北部・北東部・中部・南部（マレー半島）の 4 つに分けることができる。メコン川とサルウィン川に挟まれた北部の大部分は、標高 1,000m 前後の山地となっている。北東部はコラート高原とも呼ばれており、平坦な土地が大部分を占める。中部はチャオプラヤー川の堆積平野となっており、広大なデルタ地帯が形成されている。下流にはタイの首都であるバンコクが位置している。雨季には平野の多くの部分が冠水し、この地形が稲作にとって好条件を生み出している。南部には、マレー半島で最も幅の狭い陸地であるクラ地峡がある。南部の東海岸は河川の浸食と堆積による平野が広がり、西海岸は山岳地帯となっている。

図 1.2 はタイ全土の地図である。また、北部チェンライ県及び訪問調査を実施したチェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡の位置については図 1.3 の通りである。郡名について一部図中の表記と異なっているが、チェンセーン郡は「8. チェンセーン郡」、メーチャン郡は「7. メーチャン郡」、とメーファールアン郡は「15. メーファールワン郡」である。



図 1.2 タイ王国

出典：外務省. “タイ王国”. アジア.

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/thailand/index.html>, (参照 2018-01-08).

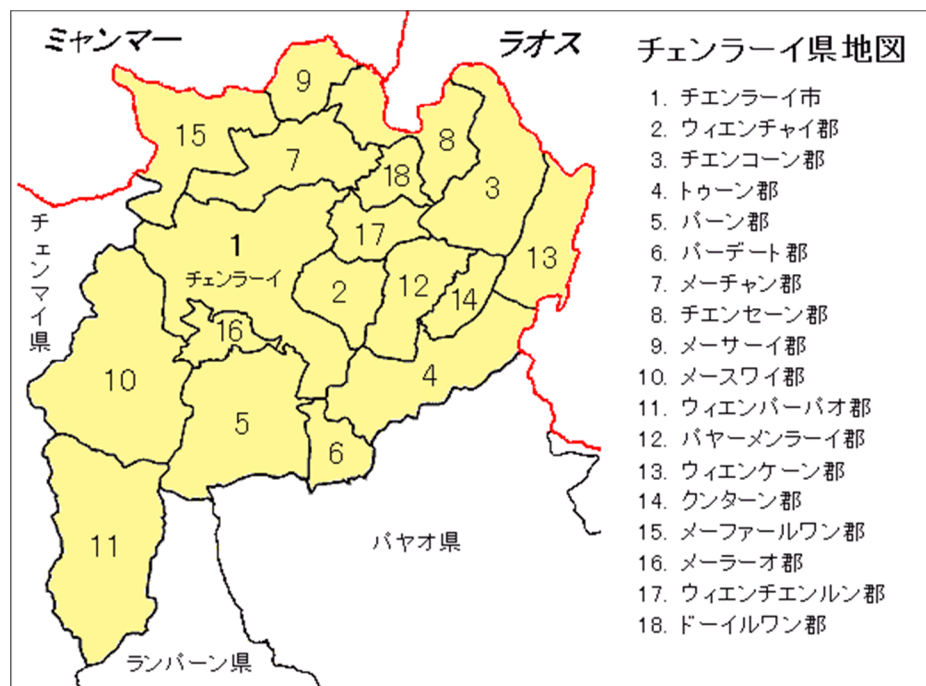


図 1.3 チェンライ県及び各郡の地図

出典：旅行のとも、ZenTech. “チェンラーイ県地図”.

<http://www2m.biglobe.ne.jp/ZenTech/world/map/thailand/Map-Thailand-Province-Chiang-Rai.htm>, (参照 2018-01-10).

1.6.2 歴史

タイ人によるタイ王国の形成は、13 世紀頃に始まる。それまではタイ人によって形成された小国家が、カンボジアのもととなるクメール王朝の支配を受けていた。クメール人勢力の弱体化を契機にタイ人が独立し、チャオプラヤー川上流を中心にスコータイ王朝を建国した。そして、この王朝の間にタイ文字を作り、上座部仏教を保護した。1351 年にチャオプラヤー川下流のアユタヤを中心にアユタヤ王朝が勃興すると、スコータイ王朝の勢力は衰えるが 15 世紀まで存続していた。アユタヤ王朝は隣国のビルマやカンボジアと争いながら領土を拡大し、1438 年には北方のスコータイ王朝を併合した。さらに 17 世紀になると、アユタヤには西洋諸国や日本など世界各国の商人が訪れ、ヨーロッパと東アジアを結ぶ国際的な貿易港となった。

1767 年にビルマのコンバウン朝の侵攻を受け、アユタヤ王朝は滅亡したが、ビルマの侵攻を撃退したタークシン王は、同年すぐにアユタヤを奪回する。彼は破壊されたアユタヤに代わり、トンブリーを中心にトンブリー王朝を建国した。しかし、1782 年にタークシン王は部下のクーデターによって処刑され、15 年という短さでトンブリー王朝は終了する。同年に部下であるチャオプラヤー・チャクリーは、バンコクを首都としてチャクリー王朝を建国した。彼はラーマ 1 世として、18 世紀中頃まで続いていたアユタヤ王朝を再興し、チャオプラヤー川流域を支配した。19 世紀の欧米諸国の列強によるアジア進出にさらされながら、現在まで続く国家を形成していった。ラーマ 5 世の時代には、積極的な近代化政策をとり、東南アジア諸国において唯一植民地化を免れている。この結果、タイではチャクリー王家が支配する絶対王制の権力構造が温存されていった。

第一次世界大戦を経て、1932 年には立憲革命が勃発し、王権は大幅に制限されることとなった。体制は立憲君主制に変わりしたが、革命を成功させた文武官僚によって結成された人民党が、次第に独裁的な支配を強めていった。第二次世界大戦後には、軍が政治的実権を握るようになり、意向に沿わない政権に対してはクーデターを起こしたこともあった。このような軍事政権の動向に対して、1973 年 10 月には学生を中心として民主化を目指した大規模なデモが起こり、当時の国王であるプミポン国王（プーミポン・アドゥンヤデート）が当時のタノム首相（タノム・キティカチョン）に辞任を促した。その結果、独裁政権が崩壊したことに加え、国王の新たな政治的役割を世界に示すこととなった²²。つまり、タイにおいて国王は政権を争う軍人や政治家よりも普遍的に高位の存在であり、最終的な調停者の役割を担っているのである。

タノム首相らは国外へ逃亡し、1974 年 11 月には次の政権の下で新たな憲法が公布され、民主化が進められた。一方で、同時期にベトナムをはじめとして東南アジアでは次々に社会主義国家が誕生していった。タイ国内では軍や右派を中心に共産主義への反発が強まり、1976 年 10 月、権威主義復活を懸念して学生運動が行われていたタマサート大学を右派グループが襲撃し、この機に乗じて軍がクーデターを起こし、1970 年代後半

から再び軍事政権に移行した。

1992 年には、前政権時に首相に就くことはないと言っていた陸軍司令官のスチンダー（スチンダー・クラプラユーン）を首相とした内閣が成立し、国民の間で反対運動が起こった。同年 5 月には、デモ隊と軍・警察が衝突する事態に発展したことから、当時のプミポン国王はスチンダー首相と反対派の指導者を直接呼び、両者に和解を促した。この出来事はタイ国内のみならず世界中に報道された。以後、タイでは不安定ながらも政党政治が続くようになり、軍部の政治への関与は弱くなっていった²³。つまり、タイ政治において民主主義が定着していったととらえることができる。

2001 年にはタイ愛国党を結成した実業家のタクシン（タクシン・チナワット）が政権を担うこととなったが、2006 年にはタクシン首相の一族の企業の株式売却に関する不正疑惑が発端となり国民の不満が増す中で、軍事クーデターが再び勃発した。これ以降、政治状況はタクシン派と反タクシン派に分断されるなどして再度タイでは政治的混乱が続くこととなった。2011 年にはタクシン元首相の実妹のインラック（インラック・シナワトラ）がタイ史上初の女性首相として就任したが、反政府デモが発生し、インラック政権も退陣に追い込まれ、軍部によるクーデターが発生した。2016 年 10 月には、それまで政治的混乱の調停者としての役割を担ってきたプミポン国王が崩御し、長男のワチラロンコン国王（マハー・ワチラロンコン・ボテイインタラーテーパヤワランクーン）が即位した。また、2017 年 9 月には国に巨額の損失を与えたとして職務怠慢などの罪に問われているインラック前首相に、本人不在のまま実刑判決が下されている²⁴。

1.6.3 行政

タイの行政体系は、「国の行政（central administration）」、「地方行政（provincial administration）」、「地方自治行政（local administration）」の三層で成り立っている。

「国の行政」とは、日本と同様に首相府や省庁で構成されているが、「国による地方行政」及び「地方自治行政」については日本の地方行政の概念とは異なるため、以下で詳述する。

「地方行政」は、「国の出先機関」としての位置づけがなされている。県（Province、チャンワット）を最も上位の単位として、郡（District、アンプー）、支部（準部）（Minor District、キン・アンプー）、行政区（Sub District、タンボン）、村（Village、ムーバーン）で構成されており、国の権限分散化の方針のもとで行われている。内務省や教育省などの中央省庁局の出先機関が県庁や郡役所に設置され、中央から官僚が派遣されている。県知事や郡知事においても内務省から派遣されているが、その下位の単位である行政区長及び村長は住民の直接選挙で選ばれている。しかし、どの行政区分も政府に従っていることから、実質上政府に管理されている。

「地方自治行政」は、前述した「地方行政」と異なる存在となっており、地方自治体によって担われている。地方自治体の形態として、「県行政機構（Provincial

Administration Organization : PAO)」、「自治市・町 (Municipality)」、「地区行政機構 (Tambon Administrative Organization : TAO)」がある。また、特別な地方自治体の形態として、バンコク都 (The Bangkok Metropolitan Administration : BMA) とチョンブリー県にあるパタヤ特別市が存在する。「地方自治行政」は地方分権化の方針を土台としており、関連法規制の下で、地方的事項 (local affaires) に対する現地の人々の参加が可能となっている。

1.6.4 民族

タイ系諸民族は現在のタイ以外に中国、ベトナム、ラオス、ミャンマー、インドにわたって分布している。タイ系諸民族の多くが河川流域で水稻耕作を営んでおり、東南アジア大陸部に分類される集団は精霊を崇拝するとともに上座部仏教を信仰してきた²⁵。19 世紀にはタイ系諸王国の領域には英仏の植民地勢力が進出し、人為的に国境線が引かれた。その過程で現在のタイの中部、北部、東北部、南部の 4 地域が 1 つの国として認識されるようになっていった。

タイにおけるマイノリティの民族として、国家に認定されてきた北部の山岳民族や、南部のマレー系ムスリムが挙げられる。ここでは本研究で取り上げる北部山岳民族について詳述する。タイには現在、約 90 万人以上の山岳民族が居住しているとされる²⁶。主要な民族として、一般的にカレン族、モン族、リス族、ラフ族、アカ族、ヤオ族の 6 つが挙げられる。このうち、カレン族が 44 万人と山岳民族の半数近くを占めている。

民族の大多数は山岳部に居住し、焼畑農業や綿花、ケシの花の栽培、伝統的な織物などを主な生業としてきた。特に、ケシの花は、もともと民族の間で鎮痛剤として用いるために栽培されてきたが、麻薬として売買されるようになっていった。その結果、1959 年にはケシの花の栽培は禁止された²⁷。

タイでは山岳民族と平地のタイ社会との接触は 1950 年代までごく限られたものとなっており、タイの中央政府も相互不干渉の政策をとっていた。そのため、山岳民族はタイ政府とは独立した形で生活を送っていたと考えられている²⁸。その後、政府は北部の国境地帯の治安維持のため、管轄地域の山岳民族への教育普及の必要性を認識し始め、1960 年代にはそのための様々な施策が山岳民族へ及ぶこととなった。

馬場智子は 1990 年代以降の山岳民族固有の問題として、2 点挙げている²⁹。1 点目は「国籍問題」である。山岳民族に国籍が与えられるようになったのは、1969 年の人口調査からであるが、国籍を得ることができていない人々が半数近く存在しているとされる。国籍を得ていない山岳民族は県境を越えて移動することは許可されておらず、就学や就職で不利益を被っている。

2 点目は「居住権の問題」である。山岳民族の居住する北部山岳地帯はほとんどが国立公園や保護林として国有地となっている。山岳民族の多くはタイの土地制度が制定される以前から何代にもわたってその土地に居住してきた。そうした背景から、政府と山

岳民族との間で山岳地帯の在り方について齟齬が生じている。現在ではこれらの問題に対処するため、山岳民族の生活向上や失われつつある文化・伝統を継承し保存する支援活動を行うミラー財団などの NGO が存在している³⁰。

タイ語は中部地域の方言をもととしたタイの公用語である。中国南部やベトナムの山岳地帯などにおいても、類似のタイ諸語を話す人々が存在する。タイ国内においては、ラオス語と関係の深い東北部方言以外に、東部、南部方言がある。また、山岳地帯に住む少数民族はそれぞれ独自の言語を使用している。ほとんどの民族は文字を持っておらず、文書による文化伝承はないとされている。さらに、タイでは国王をはじめとする王族や僧侶との会話や、これらの人々について言及する際には「王語」と呼ばれる特別な言語を使う必要がある。

1.6.5 宗教

タイの宗教について、まずタイの人々に信仰されている宗教を提示し、現在のタイにおける宗教の位置づけを記述する。それを踏まえ日本とタイの宗教観の差異について解説する。

①信仰されている宗教・宗教の位置づけ

タイでは、国民約 6,700 万人のうち 94.6%の人々によって上座部仏教が信仰されている³¹。次いで 4.3%の人々がイスラム教を信仰しているほか、1%ほどの人々はキリスト教を信仰している。表 1.3 はタイにおける各宗教人口の詳細な内訳である。

表 1.3 タイ国内で各宗教を信仰する人数（2015 年）

宗教	合計人数	構成比 (%)
仏教	63,620,298	94.6
イスラム教	2,892,311	4.3
キリスト教	687,589	1.0
ヒンドゥー教	22,110	0.03
儒教	1,030	0.0015
シク教	716	0.0011
その他	1,583	0.0023
無宗教	2,925	0.0043
人口合計	67,228,562	

出典：National Statistical Office Ministry of Information and Communication Technology. “Year 2015-2016 Statistical tables PDF Table 4 Population by religion, region and area, 2015”. Report on Population Characteristics The 2015 - 2016 Survey of Population Changes, <http://web.nso.go.th/en/survey/popchan/data/2015->

イスラム教徒の多くは、南部のマレーシアとの国境付近やバンコク周辺に集住している。また、山岳地帯に住む少数民族の人々は、アニミズム（自然崇拜）やキリスト教を信仰している。憲法によって信教の自由は保障されているが、タイにおける上座部仏教は文化や社会生活の隅々にまで影響を及ぼしている。この状況の背景に、下記のようなタイの近代化の過程がかかわっているとの見解もある³²。

タイにはスコータイ朝・アユタヤー朝の時代から王により守護される仏教寺院がある一方で、民間の習俗と混交した仏教信仰が地方に存在し、複数の僧団（サンガ）がそれぞれの教説・行法（瞑想法や頭陀行）・民間療法を伝承し、人々の生活に溶け込んでいた。しかし、19 世紀に入ってタイ王室が西欧社会と触れ、交易やサクディナー制（王が所有する国土を貴賤に応じて臣民に貸与する土地制度）に立脚する封建社会から近代国民国家へ転換を図るようになると、さまざまな近代化政策に仏教に対する統治も入れこんだのである。

つまり、19 世紀以降の近代化への歩みの中で、タイ全土に仏教が広く浸透していったと考えることができる。さらに、タイの憲法第 9 条には、「国王は仏教徒であらせられ、宗教の擁護者であられる」と明記されていることから、タイは仏教国であるとの解釈もできる。タイにおいて上座部仏教は、国教と規定されてはいるわけではないが、上記の通り、宗教が国家や国民の生活に関わっている。

②日本とタイの宗教観の差異

タイの仏教は日本における仏教の位置づけと大きく異なる。日本における仏教は既成宗教の 1 つとみなされ、葬送儀礼とのかかわりに留まる。一方、タイにおいて仏教は、すべての年中行事及び通過儀礼と強いかかわりを持っている。例えば、仏教の祝祭日や国王・王妃の生誕祝賀の際には学校行事の一環として寺院を詣でることもある。また、タイの男子は、期間の長短に限らず出家をすることが成人になるための通過儀礼とみなされている。

タイ国民の間に広く浸透している思想の一つに、「足るを知る経済」がある。「足るを知る経済（เศรษฐกิจพอเพียง セータギット・ポーピアン）」とは、1997 年の 12 月、当時のタイ国王であるプミポン国王の生誕前日の講話の中で取り上げられたものである。当時のタイは、アジア通貨危機によりタイバートの下落が進行し、経済に大きな打撃を受けていた。

英語では Sufficiency Economy と訳されているが、「足るを知る経済」とは自給自足の経済をさすのではなく、仏教の「少欲知足」をもととしており、「節度を守り、道

理をわきまえ、外部からのリスクに対抗可能な自己免疫力を持つ社会の形成を目指すこと」とされている³³。経済危機やグローバル化によってタイの生活や文化が影響を受ける事態に対して、国民1人ひとりに柔軟な対応ができるような「自己免疫力を備えた社会形成」が次第に求められていくようになった。ここで言う「自己免疫力」とは外的要因が運ぶリスクに対して、内側に常在する物事で対抗する力のことである。

タイ社会にとって「外的要因が運ぶリスク」は「経済危機やグローバル化のもたらす影響」であり、「内側に常在する物事」は、「タイ社会やタイ国民が現在持っている特徴」となる。「足るを知る経済」は、「自己免疫力を備えた社会形成」のいわばスローガンとして、現在に至るまで掲げられるようになった。こうした国家計画の中核となる概念が、仏教の教えをもとにしている点からも、タイ国民及びタイ社会仏教とは不可分の関係にあることがわかる。

1.6.6 教育

タイでは現在、初等教育機関として6年間の初等学校、中等教育機関として3年間の前期中等学校、及び3年間の後期中等学校、そして高等教育機関として4年間の大学が存在する。つまり、原則として6・3・3・4制を取っている。義務教育期間は、6歳から15歳までの9年間となっており、初等学校と前期中等学校が当てはまる。義務教育段階の学費について、国立学校の場合、授業料は無償であるが、教材費など必要経費が徴収されることがある。タイでは無試験で入学することができる大学があり、多くの国民が高等教育を受ける機会を得ることができるようになっている³⁴。

タイの教育に関する法律では、まず1999年に施行された国家教育法が挙げられる。渋谷恵は、「タイの教育全体におけるノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の位置づけ、生涯教育との関わりを明確にしたのは、1999年に施行された国家教育法である（2002年一部改正）」と述べている³⁵。

実際に、同法第15条ではフォーマル教育（正規の教育）、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育についてそれぞれ定義づけを行っている。フォーマル教育は、「教育達成のための条件となる目標や教育方法、カリキュラム、教育期間、教育の成果、及び評価を定める教育」としている。ノンフォーマル教育は、「教育達成のための条件となる目標や教育方式、管理手続き、教育期間及び教育の成果を柔軟に定める教育」と定義されている。そしてインフォーマル教育は、「学習者が自分の関心や能力、理解力、機会に応じて、人や社会、環境、メディア、その他の情報資源を用いて自己学習をする教育」としている³⁶。本研究では、特別断りがない限り、フォーマル教育（正規の教育）、ノンフォーマル教育（学校外教育）、インフォーマル教育については上記の定義を用いる。

さらに、同条では、この3種類の教育形態のうち、どの教育形態で教育を受けたとしても、そこで学習者が得た学習成果を、同じ教育形態及び異なる教育形態で振り替えることができると定めている。つまり、タイにおいてこの3種類の教育形態は、互酬性の

あるものとして制度化されている。

注・引用文献

- ¹ 外務省. “開発教育ハンドブック 「ミレニアム開発目標(MDGs)」”. 国際協力.
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs/pdfs/handbook02.pdf>, (参照 2017-12-25).
- ² United Nations. “The Millennium Development Goals Report 2015”.
[http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf), p.4, (accessed 2017-12-25).
- ³ 外務省. “SDGs とは”. SDGs (持続可能な開発目標) 持続可能な開発のための 2030 アジェンダ.
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/about/doukou/page23_000779.html, (参照 2017-12-12).
- ⁴ 国際連合広報センター. “持続可能な開発目標、2016 年 1 月 1 日に発行 (概観) ”.
http://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/17430/, (参照 2017-07-24).
- ⁵ United Nations. “Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning”. SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS 17 GOALS TO TRANSFORM OUR WORLD.
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, (accessed 2017-12-12).
- ⁶ UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. COMMUNITY LEARNING CENTRES Country Reports from Asia, 2008, p.2.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf>, (accessed 2017-12-23).
- ⁷ UNESCO Bangkok. “Community Learning Centres (CLCs)”.
<http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/>, (accessed 2017-07-24).
- ⁸ 手打明敏. アジア・太平洋地域のコミュニティ学習センター普及と公民館—日本の国際協力の視点から—. 日本公民館学会年報. 2009, No.6, p.62.
- ⁹ 国際協力機構 (JICA) . ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて. 2005, p.154.
http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11788767.pdf, (参照 2017-07-24).
- ¹⁰ ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) . 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学習センターの動向にかかる総合調査研究. 2009, p.23. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2017-07-24).
- ¹¹ 前掲 6), p.2.
- ¹² CLC における図書館は、図書コーナーや図書室のような小規模な図書館がほとんどである。そこで本研究では、CLC に設置される図書館をライブラリーと呼称することとする。
- ¹³ UNESCO PRINCIPAL REGIONAL OFFICE FOR ASIA AND THE PACIFIC. APPEAL Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE) Volume VIII A Manual for the Development of Learning Centres. p.25.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188013e.pdf>, (accessed 2017-12-12).
- ¹⁴ International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) . “The

Lyon Declaration : On Access to Information and Development”.
<http://www.lyondeclaration.org/>, (accessed 2017-07-24).

¹⁵ 国際図書館連盟 (IFLA) . すべての人にアクセスとチャンスを 国連 2030 アジェンダに図書館はどう貢献するのか . 2016, p.7.
<https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-ja.pdf>, (参照 2017-07-24).

¹⁶ イクイバレンシー・プログラムとは、家庭の事情や経済的理由等によって学校教育を受けることができなくなってしまった児童・生徒や、学校教育を受けることなく生活してきた人々に対して、学校教育と同等の教育の機会を提供するプログラムである。例えば、学校教育で初等教育を受ける機会を逃してしまった人が、イクイバレンシー・プログラムで同様の内容を受講し修了した場合、学校教育において初等教育を卒業したものと同等の資格を得ることができる。手打明敏. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 2012, p.39.

¹⁷ 大安喜一. “第 5 章 タイの CLC における住民参加と行政”. 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. 大阪大学, 2014, 博士論文. 入手先, 大阪大学リポジトリ, p.124,
https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf, (参照 2017-07-24).

¹⁸ チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは地域図書館型の CLC であるため、利用者はイクイバレンシー・プログラムの受講を目的としているのではなく、ライブラリーの利用を主な目的としている。

¹⁹ 前掲 18)

²⁰ インタビュー調査を CLC 外で実施したため、通っていた CLC は不明であった。

²¹ 前掲 20)

²² 柿崎一郎. 物語 タイの歴史 微笑みの国の真実. 中公新書, 2013, p.219.

²³ 前掲 22), p.246.

²⁴ Necos (Thailand) Co., Ltd. “タイ前首相、職務怠慢で禁錮 5 年 被告不在で判決”. 日本総合情報サイト@タイランド newsclip.be.
<http://www.newsclip.be/article/2017/09/27/34228.html>, (参照 2017-12-22).

²⁵ 綾部真雄. タイを知るための 72 章 第 2 版. 明石書店, 2014, p.218-219.

²⁶ 今回の訪問調査の際に、チェンライ県の山岳民族博物館 (The Hilltribe Museum and Education Center) にてビデオ上映があり、その際に収集した情報である。馬場によると、2010 年時点では約 85 万人とされ、その多くがタイ北部に居住している。馬場智子. タイ北部少数民族における教育機会の保障にかんする民族文化の役割. 京都大学大学院教育学研究科紀要. 2010, No.56, p.72. https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/108489/1/eda056_071.pdf, (参照 2017-12-23).

²⁷ チェンライ県山岳民族博物館 (The Hilltribe Museum and Education Center) にて配布された資料

²⁸ 村田翼夫. 東南アジア諸国の国民統合と教育—多民族社会における葛藤—. 東信堂, 2001, p.220.

²⁹ 前掲 26), p.72, (参照 2017-12-23).

³⁰ The Mirror Foundation. “ミラー財団とは”.

http://www.themirrorfoundation.org/jp/about_us/, (参照 2017-12-23).

³¹ 上座部仏教とは、大乘仏教に先行する保守主義の仏教である。かつては小乗仏教と呼ばれていた。僧侶が中心となり仏の教えや規律を伝えて解釈する独自の聖典を編纂し、在家の信者の帰依を受けながら修行に励む独自の教団を形成した。現代では、タイ、スリランカ、ミャンマー、ラオス、カンボジアなど南方アジア諸国に復興されていることから、「南方仏教 (Southern Buddhism)」と呼ばれることもある。「世界史用語事典」編集委員会編. もういちど読む山川世界史用語事典. 山川出版社, 2015, p.35-36.

³² 前掲 25), p.151.

³³ 末廣昭. タイ 中進国の模索. 岩波新書, 2009, p.133-135.

³⁴ 外務省. “国・地域の詳細情報”. 諸外国・地域の学校情報.

http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10600.html, (参照 2017-10-04).

³⁵ 渋谷恵. タイにおける生涯教育政策の展開 ―生涯教育法制定に向けた動きを中心に―. 日本生涯教育学会年報. 2016, No.37, p.212.

³⁶ Office of the National Education Commission Office of the Prime Minister, Thailand. “National Education Act”. p.9. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/thailand_education_act_1999.pdf, (accessed 2017-11-20).

2. コミュニティ学習センター

本章の目的は、コミュニティ学習センター（CLC）の設置について焦点を当て、設置・普及前後の歴史的変遷について明らかにすることである。まず 2.1 では、CLC の設置経緯と CLC を取り巻く国際的な動向について時系列に沿って記述し、国際社会において CLC がどのような位置づけにあるのかを示す。次に、2.2 において東南アジア諸国の CLC、特にベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアの 4 か国の CLC の設置経緯と現状について記述する。この 4 か国を選択した理由として、東南アジア諸国の中でもタイを含めて特に CLC の設置・普及が進んでいることが挙げられる。タイ近隣諸国に設置された CLC の事例に触れることによって、CLC が「コミュニティのニーズを満たすための学校外教育の充足」を目的として機能しながらも、その活動形態は多様であることを示す。

2.1 コミュニティ学習センター概略史

2.1.1 コミュニティ学習センター前史

コミュニティ学習センター（CLC）は、様々な学習の機会を提供することを目的とし、地域住民によって設置・運営される地域の教育機関である。政府や NGO、民間セクターなど、国や地域によっては異なる組織・機関から支援を受け、識字教育や職業訓練などの教育プログラムを設置地域の地域住民に対して提供している¹。CLC について理解するためには、発展途上国における CLC 設置以前の、基礎教育の充実を図るための国際的な動向について詳しく見る必要がある。

アジア・太平洋地域において、基礎教育、つまり初等教育や義務教育の普及について各国が意見を交わした機会は、1960 年の「初等・義務教育に関するアジア地域ユネスコ加盟国代表者会議（Regional Meeting of Representatives of Asian Member States on Primary and Compulsory Education）」まで遡る。この会議は、ユネスコの主催によりパキスタンのカラチで開催され、1980 年までの 20 年間で初等教育の期間を 7 年間とする基礎教育の完全普及を目指したカラチ・プランが参加国によって採択された。会議の参加国は日本を含むアジア・太平洋地域に属する 17 か国であり、本論文で取り上げるタイや後述するベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアも含まれている。

カラチ・プランが多くの国で未達成となった状態を踏まえ、1987 年にはユネスコが「教育の完全普及に関するアジア・太平洋地域事業（Asia-Pacific Programme of Education for All : APPEAL）」を、バンコク事務所を拠点に発足させた。APPEAL では、アジア・太平洋地域における「非識字の解消」、「初等教育の完全普及」、「継続教育の振興」の達成を目指し、ノンフォーマル教育や生涯学習に係る活動を実施している。APPEAL は、のちに CLC の設置・普及にも携わることとなる。APPEAL では、前述した通り非識字の解消や初等教育の普及に加えて、継続教育についても重要な領域として位置づけられている。この点について、大安は次のように指摘する²。

APPEAL 発足時に示された大きな課題は、学校および学校外での学習機会の確保、質向上と共に、その継続である。初等教育を修了しても、その後に学校や他の学習機会が得られなければ、成人になって効果的に読み書きが出来ない可能性があり、中途退学者の場合はなおさらである。

つまり、識字教育や初等教育の普及を進めると同時に、それらの学習段階を修了した人々や学校教育を受ける機会を逃してした人々に対しても継続的に、あるいは再度学習する機会を与えることのできるような仕組みづくり、つまり継続教育の整備に着手する必要があるとされた。また、APPEAL はこれまでアジア・太平洋地域において課題とされてきた初等教育の完全普及について、途上国への一方的な支援ではなく、国・地域間の教育分野での連携を含めた解決を推進するものでもあった。

こうした動きがある中で、1990 年にはタイのジョムティエンにおいて「万人のための教育世界会議（World Conference on Education for All）」が開催された。この会議はユネスコ、ユニセフ、国連開発計画（UNDP）、世界銀行が共同で開催し、子どもだけでなくすべての人々に基礎教育の機会を提供することを、世界共通の目標として掲げている。さらに、この会議では『万人のための教育世界宣言（World Declaration on Education for All）』において初等教育の完全普及や教育機会の男女平等化を目標としたことに加え、『基礎的な学習ニーズを満たすための行動枠組み（Framework For Action: Meeting Basic Learning Needs）』として、「万人のための教育（Education for All : EFA）」達成のために、国や地域ごとにどのような行動を起こしていくべきかについてまとめている。

以上の通り、1990 年代から「万人のための教育（EFA）」は、世界共通のスローガンとして掲げられるようになった。そして、1998 年に APPEAL によって、CLC の設置プロジェクトがアジア・太平洋地域を中心に開始された。このような流れの中で、子どもだけでなく教育を受ける機会を逃した成人も含めたすべての人が基礎的な教育を受けることのできるような、また基礎教育を受けた人々も継続教育を受けることのできるような学校外教育施設として CLC は普及することとなった。

2.1.2 コミュニティ学習センターの設立と普及

1998 年に APPEAL の事業として開始された当初、CLC は学校教育を受ける機会を逃した貧困層の人々のために、識字教育や継続教育の機会を確保する施設として計画された。これは、2.1.1 において前述した APPEAL 発足時の目標、つまり「非識字の解消」、「初等教育の完全普及」、「継続教育の振興」を達成するための施設として、CLC が位置づけられたことを意味する。また、ユネスコ・バンコク事務所が発表した『コミュニティ学習センター：アジア諸国報告書（Community Learning Centres : Country

Report from Asia』では、CLC の主な機能として、「教育と識字 (Education and literacy)」「職業訓練 (Training)」「コミュニティ開発や文化の発展 (Community and cultural development)」「NGO 等の外部団体との連携 (Coordination and networking)」が挙げられている³。

2000 年になると、「万人のための教育 (EFA)」の達成のため、世界各国の連携や協力体制がより強化されていった。同年 4 月にはセネガルのダカールにて、「世界教育フォーラム 2000 (World Education Forum 2000)」が開催された。1990 年代の EFA 達成に向けた取り組みは一定の成果を上げたが、未だに子どもが学校に通うことのできないケースや識字能力が十分でない成人が多く存在する状況を踏まえ、この会議では 2015 年までの達成を目標とした「ダカール行動枠組み (The Dakar Framework for Action)」が採択された。この枠組みの中では、1990 年代までの取り組みを踏まえ、すべての人々が基礎教育や継続教育にアクセスできるようにするための 6 つの目標が定められている。加えて、2002 年までにこれらの目標の実現のための具体的な行動計画を立案することを各国に対して求めている⁴。

さらに、同年 9 月には国連主催のもとでより安全で豊かな 21 世紀の国際社会構築のための目標として、「国連ミレニアム宣言」を採択した。本宣言と世界教育フォーラムをはじめとするこれまでの国際会議や様々な分野のサミットでの開発目標をまとめたものが、ミレニアム開発目標 (MDGs) である⁵。MDGs では 2015 年までに国際社会が達成すべき主要な 8 つの目標、「1. 極度の貧困と飢餓の撲滅」、「2. 普遍的な初等教育の達成」、「3. ジェンダー平等の推進と女性の地位向上」、「4. 乳幼児死亡率の削減」、「5. 妊産婦の健康の改善」、「6. HIV/エイズ、マラリア、その他の疾病のまん延防止」、「7. 環境の持続可能性を確保」、「8. 開発のためのグローバルなパートナーシップの推進」が定められている。特に目標 2 の「普遍的な初等教育の達成」では、「2015 年までに、すべての子どもが男女の区別なく初等教育の全課程を修了できるようにする」ことを掲げている。こうした中で、ユネスコ・バンコク事務所は CLC がこの目標達成に寄与するものとして、全国の活動から得られた豊富な実績を取りまとめ、各地の CLC の機能改善を奨励している⁶。

2002 年には、南アフリカ共和国のヨハネスブルクで国連の「持続可能な開発に関する世界首脳会議 (World Summit on Sustainable Development)」が開催された。1992 年のブラジル・リオデジャネイロで開催された「国連環境開発会議 (United Nations Conference on Environment and Development)」では、地球温暖化などの環境問題を人類共通の課題と位置づけ、「持続可能な開発」をスローガンとして、環境保全と開発の両立が可能な世界を目指すこととなっていた。これを踏まえ、2002 年の会議では日本の提案により、持続可能な開発における人材育成の重要性が取り上げられ、2005 年から 2014 年までを期間とする「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development : ESD) の 10 年 (UN Decade of Education for Sustainable

Development)」が採択された⁷。

ESD とは、世界の環境や貧困など様々な課題を自らの課題としてとらえ、「身近なところから取り組む (think globally, act locally) ことにより、それらの課題解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動」である⁸。ESD は持続可能な社会づくりの担い手を育む教育とされており、のちに CLC はこの活動の主要な施設として位置づけられていくことになる⁹。

MDGs の達成期限である 2015 年の 5 月にはユネスコ主導のもと、韓国の仁川において「世界教育フォーラム 2015 (World Education Forum 2015)」が開催された。この会議では、1990 年のジョムティエン及び 2000 年のダカールで表明されてきた「万人のための教育」に関する取り組みについて再確認がなされた。さらに、2000 年以降に策定された MDGs の進捗状況を評価し、それまでに残されてきた課題を解決できるよう、2030 年までに向けた新たな教育ビジョンを設定した¹⁰。この会議で採択された「仁川宣言」は、包括的で公平な質の高い教育機会を確保し、すべての人々が生涯学習の機会を持つことができるように努めることを目指した。具体的には、12 年間の初等・中等教育の無償化を保証することや、職業技術教育・訓練、高等教育や研究への公平なアクセスを推進することが挙げられている。こうした生涯学習の機会促進を目標とした仁川宣言のビジョンは、同年 9 月に国連サミットによって採択された「持続可能な開発目標 (SDGs)」へと引き継がれている。

2015 年 9 月に開催された国連持続可能な開発サミットでは、MDGs の目標達成状況とその課題を踏まえ、2030 年までの MDGs の後継として SDGs が採択されている。SDGs は、あらゆる形態の貧困に終止符を打つための取り組みをさらに推進することを目的とし、2030 年までの期限付きで 17 の目標を掲げている¹¹。特に目標 4 では、前述した通り、「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ことを定めている。教育分野において SDGs では、MDGs で目標としていた初等教育の普及に加えて、就学前教育や中等教育、高等教育、さらに就業に必要な技術的・技能的スキルの習得にまでターゲットを拡大している。そして MDGs 同様、SDGs においても、CLC が教育分野の目標達成のために寄与する、コミュニティベースのノンフォーマル教育施設として期待されている。

2.2 東南アジア諸国における CLC の状況

本節では、東南アジア諸国のうち、先行研究をもとにベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアの 4 か国の CLC の概況について記す。

2.2.1 ベトナムの CLC の状況

ベトナムは 1986 年以降のドイモイ政策によって、市場経済は急速に発展すると同

時に社会構造も変動した。この社会変化によって、「都市と農村の格差、世代間の格差、都市内での新中間層と困窮者の格差、さらには環境破壊といった社会問題が深刻化」していったと谷和明は指摘している¹²。このような格差の是正を試みながら、今後の経済成長を担うことのできる人材を育成することが、ベトナムの教育政策の課題となった。

1990 年の万人のための教育世界会議からの流れを受け、1997 年に日本ユネスコ協会連盟の支援のもと、最初の CLC がフーリン市に設置された。以後数年間は、支援プロジェクト CLC による設置が進められていたが、2003 年の「万人のための教育国家行動計画」において、ベトナム政府が CLC の全国普及を政府目標として掲げたため、急速に CLC の開設が進んでいった。

ベトナムには、CLC が初めて設置される以前から、継続教育センター（Continuing Education Center : CEC）が省や郡レベルで設置されていた。CEC は学校教育を受けることができなかった人々のための学習施設であり、また中等教育段階の補助教育を主要任務とするフォーマルな教育施設とみなされている。

2005 年には「タイ国家教育法」が改正され、継続教育、つまり学校外教育は、学校教育と並立する領域として、国民の教育体系の中に位置づけられた。法律の中で、継続教育に関する事業は「識字教育および識字後教育」、「知識・能力の更新、技術の移転に関する学習者のニーズに対応した教育」、「職業訓練・職業向上プログラム」、「学校卒業の資格を取得できる教育プログラム」の 4 事業に区分されている。そして省や郡レベルで設置されている CEC は、職業高校や大学レベルの内容を除いて、4 事業すべてを扱うことと定められている。一方で同法では CLC を「村、区、町に設置される施設」として位置づけ、継続教育の事業のうち、「識字教育及び識字後教育」、「職業訓練・職能向上プログラム」を CLC の役割として規定している。ベトナムの CLC では講座型の教育プログラムが主に実施されている。扱う内容は、識字教育をはじめ農業技術や保健衛生など地域の経済や地域住民の生活に関するものとなっている。

ベトナムにおいて CLC は急速に普及した一方で、課題として財源不足によって専任・専門職員の配置が困難であることを谷は指摘している¹³。一部の省では CLC の職員整備の方針を打ち出しているところもあるが、ノンフォーマル教育従事者、とりわけ CLC の専門職員を養成する教育システムが整っていないという現状がある。

2.2.2 インドネシアの CLC の状況

インドネシア（インドネシア共和国）は、1 万 3,466 の島からなる、人口約 2 億 5,500 万人の立憲共和制国家である¹⁴。有人の島数は約 3000 とされており、多様な文化や民族を有するため、地域間における教育レベルの格差が存在している¹⁵。

インドネシアでは CLC が導入される以前に、政府が学校退学者を対象に学校教育と同等の教育の機会を与えることを目的とした「国家プログラム」を実施していた¹⁶。1998 年に教育省ノンフォーマル・青少年総局（the Directorate General of Non-Formal

Education and Youth of National Education Department) が、社会的弱者を対象としてノンフォーマルプログラムを開始したことが、CLC の始まりとされている¹⁷。

1999 年にはユネスコの支援を受けた NGO による CLC 設置プロジェクトが実施された。この年から NGO や各自治体などの支援を得ながら CLC はインドネシアの各地に普及していき、2001 年からは CLC は貧困削減のための一機関として、政策に明記されるようになった¹⁸。さらに、2003 年には「国家教育システムに係る共和国法第 20 号 (Act of the Republic of Indonesia Number 20, Year 2003 on National Education System)」が制定され、ノンフォーマル教育機関としての CLC の役割が明文化された。

まず第 13 条において、インドネシアの教育体系は「フォーマル教育」、「ノンフォーマル教育」、「インフォーマル教育」で構成され、互いに補完しあうことが明記されている。第 26 条 4 項では、CLC をノンフォーマル教育施設の一つとして位置づけている。さらに第 45 条 1 項では、ノンフォーマル教育施設の目的は、「学習者の身体的、知的、社会的、情操的、精神活動的な向上・成長」であることが示されており、第 52 条、第 62 条では、ノンフォーマル教育施設、つまり CLC は政府やコミュニティが関与して設置、運営することが定められている。2010 年には「教育運営規定第 17 号 (Regulation No. 17 year of 2010 on Education Management)」において、「CLC はコミュニティのニーズに応えるような、多様な学習活動を実施するためのノンフォーマル教育機関である」と定められた¹⁹。

インドネシアにおける CLC は、コミュニティによって設置されるケースもあり、地方の住民に対するアクセスを確保するために、船やバスといった移動式の CLC も存在する。ユネスコ・バンコク事務所によると、インドネシアの CLC において実施される教育プログラムは、「イクイバレンシー・教育プログラム (パッケージ・シリーズ)」、「起業家のための教育、職業訓練」、「幼児教育」、「家族教育、スポーツ・レクリエーションプログラム」の 4 つに分けられる²⁰。

「イクイバレンシー・教育プログラム (パッケージ・シリーズ)」は、A (小学校レベル)、B (前期中等教育レベル)、C (後期中等教育レベル) の 3 段階に分けられ、数学や国語といったフォーマル教育で扱う各教科を学習者が学ぶことができるプログラムである²¹。「起業家のための教育、職業訓練」は、プログラム参加者の収入向上を目的とするプログラムであり、2010 年にインドネシアの失業率が 7.14% となり、国の発展が危機的状況に置かれた際、雇用者救済のために注目された²²。「幼児教育」は、保護者に自分の子どもを、学校に通わせるという自覚を高めさせることを目的とする。そして、「家族教育、スポーツ・レクリエーションプログラム」は健康な生活を推奨することによって、地域住民の生活に影響を与えることを目的とする。この他に主に農村地域の CLC においては、妊産婦検診所としての役割を担っている。

2.2.3 ラオスの CLC の状況

ラオスの教育に関する問題として、政府の教育予算が極めて不十分な状態にあり、6割を海外の援助により賄っている状況から、教育設備や教員の不足が引き起こされている²³。2015年までに「万人のための教育（EFA）」を達成するために、国全体で人々の学習機会の拡大を掲げ、CLCの設置が進められた²⁴。1992年にユネスコ・バンコク事務所によってビエンチャン県に2つのCLCを設置する計画が着手された²⁵。

1993年には、教育スポーツ省令が制定され、教育スポーツ省が、就学前教育から高等教育レベルまで公私教育両方における学校・学校外教育を含む全教育レベルに対して責任を有することが規定された²⁶。その中でもCLCを含むノンフォーマル教育に関する施設や事業は、ノンフォーマル教育局 (Department of Non-formal Education: DNFE) が所管となっている。

しかし前述した通り、政府の教育予算は少なく、識字プログラムや初等教育プログラムの支援が終了した後や、NGOによる支援が終了した後にCLCが閉鎖される事態に陥ってしまう可能性がある。多くのCLCにとって、支援終了後の持続が課題となっている²⁷。

このような事態を重く見た日本ユネスコ協会連盟は、2008年からDNFEと連携して、使われなくなった地域の学習施設を再生し、国外からの支援がなくても持続可能なCLCの運営に対する支援を開始した。対象地域は、ルアンパパン県の4郡12村とされている。ラオスの行政担当者や地域の代表者らに、学習施設の運営のノウハウを学ぶ機会を、ベトナムへの海外研修という形を含めて提供している²⁸。ユネスコ・バンコクの2013年の『国家報告書』(Country Report)によると、政府によって設立されたCLCは23件、NGOや民間のCLCは275件と報告されている²⁹。

ラオスにおいてノンフォーマル教育に関して規定している計画には、「EFA国家行動計画2003-2015 (Education for All National Plan of Action 2003-2015)」がある³⁰。この計画では、現在のラオス国内のCLCの活動が、貧困地域にまで十分に拡大できていない状況が指摘されている。それを踏まえ、この計画ではCLC同士の横のつながりや教育プログラムを提供する指導者の養成の必要性を示している。

ラオスにおけるCLCの主要な教育プログラムは、「識字プログラム・同等性(同等化)プログラム、基礎的職業技術訓練及び収入向上プログラム」であるとしている³¹。「識字プログラム・同等性(同等化)プログラム³²」である「識字教室」は、日本ユネスコ協会連盟の「世界寺子屋運動」の一環として実施されている。同連盟によると、教育内容は3段階のレベルに分かれており、レベル1を修了すると小学校2年生程度、レベル2は小学校3年生程度、レベル3は小学校5年生程度の能力が身についたと政府からみなされ、その後公立の学校への編入が可能となる³³。学習内容は、国語(ラオ語)、算数、農業、保健衛生、収入向上、民法、社会と幅広い。また、授業を行う時間は、学習者の日常生活の妨げにならないよう、教員と話し合って決定されている。夜間や週末

は、平日に村から数時間かかる畑に仕事に出ている女性たちのための識字教室を開講しており、グループディスカッション形式の授業形態を取っている。

また、ラオス国内において蔓延している疾患や感染症についての予防教育、農業従事者を対象とした健康教育といった、日常生活に密接に関わる内容を扱う教育プログラムも準備されている。さらに、ラオスでは妊産婦死亡率が人口 10 万人に対し死亡が 530 件、乳児死亡率が、出生 1,000 件に対し死亡 82 件、5 歳未満児死亡率が、出生 1,000 件に対し死亡 97 件と非常に高い値を示しているため、妊産婦や乳幼児を対象とした事業も取り入れられている³⁴。

2.2.4 カンボジアの CLC の状況

カンボジアでは、1970 年代後半にポル・ポトによって、教員や高等教育を受けた約 200 万人以上が殺害された。これによって教育制度は崩壊し、現在もその復興の途上にある。学校教育としては、3 年間の「就学前教育」、6 年間の「初等教育（小学校）」と 3 年間の「前期中等教育（中学校）」を合わせた 9 年間の義務教育からなる。義務教育以降は、3 年間の「後期中等教育（高校）」、3 年または 7 年間の「技術高校・職業訓練校」、そして 4 年間（学部によっては 7 年間）の「高等教育（大学）」となっている。しかし、2011 年時点において、カンボジア全土の約 350 の高校の就学生徒数は、学齢期人口の約 10%に過ぎない³⁵。

国連は 1992 年にカンボジアの平和維持活動を展開した。国連ボランティア計画、ユネスコ・カンボジア事務所および日本ユネスコ協会連盟は、カンボジアの社会復興のための計画の一環として、「コミュニティ・テンプル・ラーニング・センター（the Community Temple Learning Center: CTLC）」事業を実施することを決定した。CTLC 事業の主要な目的は、国内の地域の学校外教育の機能を再構築する活動の支援であった。学校外教育は、内戦で荒廃した地域社会の機能を復活させるという効果が期待されている³⁶。本事業は内戦による難民が特に多いシェムリアップとバットアンバン³⁷の 2 州において着手され、2000 年にはカンボジア政府の教育青年スポーツ省（the Ministry of Education, Youth and Sport : MoEYS）のノンフォーマル教育局（the Non-Formal Education Department : DNFE）の管轄事業として、引き渡しが行われた。

1994 年からは、ユネスコ・プノンペン事務所と日本ユネスコ協会連盟の支援により、シェムリアップ、バットアンバン、カンダールにおいて、カンボジア国内で初の CLC 事業が着手された。その後、DNFE がユネスコの APPEAL の支援の下で、1999 年から 2001 年までタケオ、コンボンスプー、コンポントムで CLC パイロット・プロジェクトを開始した。

同プロジェクト後、DNFE が単独でその他の州の CLC 設置活動に取り組むようになっていった。そのため、CTLC 事業に対する日本ユネスコ協会連盟の支援は 2003 年に終了したが、その後、MoEYS のシェムリアップ州事務所は、同事業を継続するための

十分な予算編成ができなかった。そこで同連盟は、CTLC 事業に対する継続的な支援を再開することとした。

2006 年に日本ユネスコ協会連盟はシェムリアップ州においてカンボジア事務所を開設し、カンボジア政府の MoEYS とともに「アンコール寺子屋 (CLC) プロジェクト」に取りかかった。同プロジェクトの主な目的は、シェムリアップ州の 9 つの地区への寺子屋の設置、識字教育を中心とした活動の実施、住民の収入向上とコミュニティの強化であった。さらに、寺子屋を運営できるようになるための講習を州政府や教育行政に携わる人々に対して実施することは、これまで教育を受けることができなかった人々に対して教育を受ける機会を保障することにつながっていった。このほかにも、カンボジアでは様々な NGO が CLC 設置の支援活動を実施している。

2008 年 9 月には「ノンフォーマル教育国家行動計画 2008-2015 (Non-Formal Education National Action Plan 2008-2015)」が政府によって発表された。同計画では、2015 年までの目標や具体的な教育プログラムの活動方針等を規定しながら、カンボジアにおける NFE 事業に取り組む政府の役割を示している³⁷。特に CLC については、「地域住民や学校教育を受けなかった若者のニーズに応じるため、教育やコミュニティ発展に関する情報を提供する場」と定義している。

さらに 2015 年 7 月 30 日に、MoEYS は「CLC ミニマムスタンダード」を制定し、シャンティ国際ボランティア会 (Shanti Volunteer Association : SVA) の CLC 事業をモデルとした CLC をカンボジア全土に普及させることを決定した。「CLC ミニマムスタンダード」とは、カンボジアにおけるすべての CLC の設立、運営に関するガイドラインである³⁸。このガイドラインの制定により、今後設立される CLC はこの基準を満たすことが求められ、すでに設置されている CLC については、2 年以内にガイドラインに沿って、認証を受けることが求められる。

CLC のすべての運営・活動は、地域住民で構成される CLC 運営委員会が責任を負っている。活動のための予算は、原則として政府予算から支出されているが、地域住民が CLC 設立のための用地や建物を提供しているケースもある。カンボジアでは、「貧困削減と人間開発」が国家政策の優先課題と位置づけられており、そのために CLC における識字教育を推進している。また、基礎的識字能力を習得した後、再び非識字者に戻ってしまうことを防ぐための「識字後教育」も実施されており、環境・農業・ジェンダー・健康衛生等の生活に密接に関わるテーマの教材が用いられている。

CLC 設置の結果、1994 年から 2003 年の間にシェムリアップ州の約 15,100 人とバタンバン州の約 17,600 人が、読み書きができるようになり、これらの州でおよそ 3,300 人が工芸品の職業訓練を受けることとなった。また、ウドン郡での識字教育とバタンバン市での基礎的な初等教育では、およそ 36,900 人に学ぶ機会が与えられた³⁹。

2.3 本章のまとめ

本章では、CLC の設立・普及の経緯、及び東南アジア諸国 4 か国における CLC の活動概要を明らかにしてきた。

2.1 では CLC の設置経緯、及び CLC を取り巻く国際的な動向について時系列に沿って記述した。まず 2.1.1 では、CLC が誕生するに至るまでの経緯や、教育の普及に関する国際的な動向を記した。2.1.2 では、CLC が世界各国に普及していった状況を、あらゆる国際的な課題を解決するための枠組みである「ミレニアム開発目標 (MDGs)」及び「持続可能な開発目標 (SDGs)」の教育分野の内容を踏まえて記述した。

2.2 においては、東南アジア諸国の CLC、特にベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアの 4 か国の CLC の設置経緯と現状について明らかにした。主に「各国に CLC が設置された経緯」、「各国の CLC の設置・普及に関する制度」、「各国の CLC で実施される教育プログラム」を取り上げた。4 か国とも基礎教育の完全普及を目標に掲げ、CLC の制度化や各国の課題にあわせて教育プログラムの拡充を図っていることが明らかとなった。

これまで論じてきた通り 1960 年以降、初等教育の完全普及を目指した潮流の中で、CLC のコンセプトは形成されていくこととなった。特に、初等教育や識字教育を受けた学習者が、非識字者となってしまうことを防ぐための継続教育及び識字後教育の推進は、CLC の存在意義を一層高めることとなった。東南アジア諸国 4 か国の CLC の活動概要でも見られる通り、EFA の達成や ESD のためのノンフォーマル教育施設として、CLC は 2000 年代以降その数を急速に増やしていった。

CLC の設置数が増加することが、財政状況や職員不足等によって必ずしもすべての国で EFA の達成に結びついているとは言い難い。しかし国際的な枠組みだけでなく、各国において CLC が独自に法制度や政策に組み込まれている点では、各国が EFA の達成に向けて積極的に活動していると言える。次章では、本論文で事例として取り上げるタイのノンフォーマル教育について論じ、タイの CLC 設置・普及の歴史的変遷及び実施される教育プログラムの現状を検討する。

注・引用文献

¹ UNESCO Bangkok. “Community Learning Centres (CLCs)”. <http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/>, (accessed 2017-10-30).

² 大安喜一. 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. 大阪大学, 2014, 博士論文. 入手先, 大阪大学リポジトリ, p.9. https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf, (参照 2017-12-23).

- ³ UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. COMMUNITY LEARNING CENTRES Country Reports from Asia, 2008, p.2. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf>, (accessed 2018-01-08).
- ⁴ 外務省. “万人のための質の高い教育 分野をめぐる国際潮流”. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/index.html>, (参照 2017-11-01).
- ⁵ 国連開発計画 (UNDP) 駐日代表事務所. “ミレニアム開発目標 (MDGs) ”. <http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/sdg/mdgoverview/mdgs.html>, (参照 2017-07-24).
- ⁶ UNESCO Bangkok. “SUSTAINABILITY OF COMMUNITY LEARNING CENTRES : COMMUNITY OWNERSHIP AND SUPPORT Asia-Pacific Regional Action Research Studies”. 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214655E.pdf>, (accessed 2017-07-24).
- ⁷ 2014 年 10 月には、岡山県で「ESD 推進のための公民館-CLC 国際会議 ～地域で学び、共につくる持続可能な社会～」が開催された。同会議で策定された「岡山コミットメント」では、「公民館・CLC における ESD の重要性と、ESD における公民館・CLC の重要性の双方について、認識を広め支持を拡大する」ことが掲げられた。社会教育推進全国協議会編. 社会教育・生涯学習ハンドブック 第 9 版. エイデル研究所. 2017, p.890.
- ⁸ 文部科学省. “ESD (Education for Sustainable Development) ”. 日本ユネスコ国内員会. <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>, (参照 2017-11-07).
- ⁹ UNESCO(Fumiko Noguchi, Jose Roberto Guevara, Rika Yorozu). Communities in Action Lifelong Learning for Sustainable Development. 2015, p.14. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>, (accessed 2017-11-07).
- ¹⁰ 文部科学省. “【仮訳】仁川 (インチョン) 宣言”. <http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360521.htm>, (参照 2017-11-03).
- ¹¹ 国際連合広報センター. “持続可能な開発目標、2016 年 1 月 1 日に発行 (概観) ”. http://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/17430/, (参照 2017-07-24).
- ¹² 谷和明. “ベトナムにおける CLC の発展と問題点”. 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学習センターの動向にかかる総合調査研究報告書 第 1 部 アジア諸国における CLC の現状と課題. ユネスコ・アジア文化センター. 2009, p.29. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2017-12-23).
- ¹³ 谷和明. “第 4 章 ベトナムにおける CLC の発展と今後の課題”. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 手打明敏, 2012, p.47.
- ¹⁴ Fasli Jalal. “Education for Sustainable Development: The Case of Indonesia”. Kominkan-CLC International Conference on ESD, Okayama. 2014, 60p. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/Meetings_Conferences/kominkan-

clc/day1/002_ESD_in_Indonesia_Fasli_Jalal_FINAL_07.10.2014_%E5%9C%A7%E7%B8%AE%E7%89%88_.pdf, (accessed 2018-01-08); 外務省. “インドネシア共和国”. 外務省. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/indonesia/data.html#section1>, (参照 2018-01-08).

¹⁵ 増田知子. “インドネシアにおける CLC”. 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学習センターの動向にかかる総合調査研究 報告書 第 1 部 アジア諸国における CLC の現状と課題. ユネスコ・アジア文化センター. 2009, p.13. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2018-01-08).

¹⁶ 前掲 3), p.44. (accessed 2018-01-08).

¹⁷ CLC はインドネシア語で、PKBM (Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat : 日本語に翻訳するとコミュニティ学習活動センター) と呼ばれている。増田知子. “インドネシアにおける CLC”. 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学習センターの動向にかかる総合調査研究 報告書 第 1 部 アジア諸国における CLC の現状と課題. ユネスコ・アジア文化センター. 2009, p.14. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2017-12-23).

¹⁸ UNESCO Bangkok. “Indonesia”. Literacy and Lifelong Learning, <http://www.unescobkk.org/en/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/country-cases/indonesia/>, (accessed 2017-11-09).

¹⁹ UNESCO Bangkok. “Indonesia 2013 Country report”. Country Report. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/INDONESIA_1.pdf, (accessed 2018-01-03).

²⁰ 前掲 3), p.47-48. (accessed 2018-01-08).

²¹ 前掲 3), p.44. (accessed 2018-01-08).

²² Rr. Erna Hernawati. A Training Model for the Managers of Community Learning Centres Involved in the Training of Indonesian Workers for Foreign Jobs in an Effort to Improve their Working Skill. Developing Country Studies. 2013, Vol.3, No.1, p.1.

²³ JICA. “ラオス教育省高官が日本の教育現場を視察”. 日本の教育を手本に. http://www.jica.go.jp/topics/2010/20100421_01.html, (参照 2018-01-08).

²⁴ UNESCO Bangkok. “Country Report Community Learning Centres in Lao PDR”. Country Reports. 2013, p.1. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/LAOS.pdf, (accessed 2018-01-08).

²⁵ UNESCO Bangkok. “Country Report Community Learning Centres in Lao PDR”. Country Reports. 2011, http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2011/Country_Report_Lao_PDR.pdf, (accessed 2017-12-11).

²⁶ 津曲真樹. ラオス教育セクター概説. 有限会社アイエムジー. 2012.10, p.12. http://jp.imgpartners.com/image/A5E9A5AAA5B9B6B5B0E9A5BBA5AFA5BFA1BCB3B5C0E22012_Final.pdf, (参照 2018-01-08).

²⁷ 前掲 24), p.2. (accessed 2018-01-08).

²⁸ 2015 年 10 月の日本ユネスコ協会連盟の関係者へのインタビュー調査の際、このプロジェクトは終了していることが明らかとなった。

²⁹ 前掲 24), p.1. (accessed 2018-01-08).

³⁰ Lao People's Democratic Republic Peace Independence Democracy Unity Prosperity. "Education for All National Plan of Action 2003-2015". Lao People's Democratic Republic. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141063e.pdf>, (accessed 2018-01-08).

³¹ CLC での同等性（同等化）プログラムを修了することにより、正規の初等教育修了と同等の資格が得られる。益川浩一. アジア・太平洋地域のコミュニティ学習センター（Community Learning Centre：CLC）における学習活動—カンボジア、ラオスの事例—。中部教育学会紀要/中部教育学会. 2013, No.13, p.42.

³² タイにおけるイクイバレンシー・プログラムと同義とされる。

³³ 日本ユネスコ協会連盟. “世界寺子屋運動 ラオスプロジェクト情報”. 日本ユネスコ協会連盟. 2010, <http://www.unesco.or.jp/contents/tera/report/pdf/lao2010.pdf>, (参照 2018-01-08).

³⁴ 前掲 31), p.42.

³⁵ 外務省. “カンボジア王国”. 諸外国・地域の学校状況.

http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10300.html, (参照 2018-01-08).

³⁶ Chiharu Kawakami. “The Potential of Community Learning Centers in Cambodia: An Approach by Means of the World TERA KOYA Movement”. DVV International. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1074&clang=1, (accessed 2018-01-08).

³⁷ Kingdom of Cambodia Nation Religion King Ministry of Education, Youth and Sports. “Non-Formal Education National Action Plan 2008-2015”. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cambodia.pdf>, (accessed 2018-01-08).

³⁸ シャンティ国際ボランティア会. “【コミュニティ図書館】SVA モデル政策化、カンボジア全土普及へ”. シャンティブログ. <http://sva.or.jp/wp/?p=15526>, (参照 2018-01-08).

³⁹ 前掲 36), (accessed 2018-01-08).

3. タイにおける CLC の設置経緯・行政制度・活動内容の状況

第2章では国際社会における CLC の設置・普及の経緯を東南アジア諸国の事例を踏まえながら明らかにした。「万人のための教育 (EFA)」の達成や「持続可能な開発のための教育 (ESD)」のため、CLC は 2000 年代からアジア地域を中心に急速に普及していった。では、本論文における調査対象地域であるタイでは、CLC はどのように普及していったのだろうか。

本章の目的は、タイにおける CLC の設置経緯及び活動内容の現状を明らかにすることである。タイ全体の CLC の状況を把握し、本論文の調査対象であるチェンライ県の事例研究のための導入とする。本章の構成は次の通りである。3.1 ではタイにおける CLC の設置経緯について記述する。3.2 ではタイの CLC の設置根拠となる「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法 (Promotion of Non-Formal and Informal Education Act)」について詳述する。3.3 では、先行研究や文献調査を通して明らかとなっている、CLC の設置・運営形態について、タイの地方行政制度を踏まえながらまとめる。3.4 ではタイの CLC で実施される教育プログラムの種類や教育プログラムに関わる人々について、先行研究等から明らかになっている点を論じる。

3.1 タイにおける CLC の設置経緯

タイはノンフォーマル教育分野における世界の先駆的存在としてとらえられている¹。1937 年に国内で初めて実施した国勢調査において、非識字率の算出を行っている²。その結果、非識字率が高いことが明らかにされたため、1937 年から識字教育を全国レベルで展開した³。1940 年には、教育省内に成人教育局 (Adult Education Division) が設置され、1947 年にかけて全国民への教育の普及を目指し、識字キャンペーンを実施した。

第二次世界大戦後、タイ政府は地方農村における初等教育の普及を課題とし、1970 年代末まで、他のレベルの教育と比較して最も高い割合の予算を義務教育段階に充てていた⁴。1972 年には、地域住民の読書習慣改善を目的とした「村落読書センター (Village Reading Centre)」が各地に設置された。村落読書センターは CLC の前身施設である。そして、1979 年に教育省内にノンフォーマル教育局が設立され、1982 年には CLC のサンプル施設として、山岳少数民族に教育プログラムを提供する「山岳地帯教育コミュニティ開発センター (Hill Area Education and Community Development Centre)」が設置された。これらは、郡及び県のノンフォーマル教育部局の支援を受けながら、地域住民によって運営された⁵。

1991 年には、ノンフォーマル教育局がスパンブリー県で CLC のパイロット計画に着手した。2000 年にはユネスコ及び国連開発計画 (UNDP) によって CLC 事業が開始されることとなった。2005 年までには、タイ教育省内のノンフォーマル教育委員会事務局 (Office of the Non-Formal Education Commission : ONFEC) により、タイの 76

県すべてに CLC が設置された⁶。

1999 年には「タイ国家教育法」が施行されている。手打はこの法律が施行されたことについて、「タイの新しい教育が始まった」と指摘している⁷。同法では、タイの教育には学校教育、学校外教育⁸、インフォーマル教育の 3 形態があることを明記し、各形態での学習成果を、異なる教育形態においても振り替えることを可能とした⁹。つまり、学校外教育での学習成果が、学校教育形態の同じ段階の教育を受けたことと同等と認められるようになる。この他にも、教育行政において、教育省から地方自治体等への権限分散が示された。

CLC 制度化の中で、ONFEC は 2006 年に具体的な CLC ガイドラインを規定した。このガイドラインについて大安は、「CLC を子供から大人まですべてを対象とした、地域の物的・知的資源を活用したコミュニティの発展、生涯学習、学習社会実現のための拠点と位置づけている」と説明している¹⁰。その後、2008 年に「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法 (Promotion of Non-Formal and Informal Education Act)」を制定し、法律内で CLC は、「地域に対する学習活動や学習課程を促進したり組織する単位」として明文化された¹¹。同法は、タイにおいて CLC の設置根拠となっているため、次項で条文を用いながら詳述する。

さらに同年、ONFEC はインフォーマル教育を含めたノンフォーマル・インフォーマル教育局 (Office of Non-Formal and Informal Education : ONIE) に名称を変更している。現在では、ONIE をはじめとする政府主導によって設置されている CLC 数は 9,538 館に上り、それ以外に NGO や地域住民が独自で運営する CLC も多数存在している¹²。

3.2 タイにおける CLC の設置根拠

タイの CLC や学校外教育に関連した法律は、2008 年に制定された「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」である。前述した通り、タイにおけるノンフォーマル教育事業は、1937 年に国勢調査によって全国の識字率調査が実施されたことから始まった。1979 年には教育省内にノンフォーマル教育局 (ONFEC) が設置されたことから、世界的に見ても早い時期から国家政策レベルで取り組み始められた。2008 年には、ONFEC はインフォーマル教育も含めた、ノンフォーマル・インフォーマル教育局 (ONIE) として再発足している。

これらを踏まえて、本節ではタイにおける CLC の設置根拠である 2008 年 2 月制定の「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」について詳述する。同法により、当時のタイ国内におけるノンフォーマル教育 (学校外教育) 及びインフォーマル教育の定義や、CLC がどのような施設として位置づけられているかを把握することができる。また、本法律の解釈に当たっては、ユネスコの国際教育計画研究所 (International Institute for Educational Planning : IIEP) によって英訳された条文、及び手打らによ

って日本語訳された条文を参照とする¹³。

まず、本法律において、ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育は以下のように定義されている。

第4条 この法律では以下のように規定する。

「ノンフォーマル教育」は、次の2つを兼ね備えた教育活動を指す。1つ目に、サービスの利用者という明確な対象グループや、そのグループのニーズや学習能力に合った、柔軟で多様性のある、教育目標、形態、カリキュラム、提供方式、コースや訓練の期間を持っている活動である。2つ目に、教育証明書を授与するため、あるいは教育活動の分類を行うため、教育活動の審査・評価をする標準的な手続きを有する活動である。（以下の条文訳は原文ではゴシック体）

「インフォーマル教育」とは、次のような日常生活での教育活動を指す。つまり、各人の関心、必要性、機会、心構え、学習能力に応じて、生活を通して学び続けるような教育活動である。

前述した「国家教育法」同様、政府がノンフォーマル教育やインフォーマル教育の定義を明確化しており、特にノンフォーマル教育については、「教育証明書の授与のための審査手続きを有する活動」としている。つまり、学習者に対する証明書の交付によって、学校教育における同等レベルの教育内容との互換を可能とする活動についても、ノンフォーマル教育に含まれている。ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の位置づけについて、同法第3条は次のように規定している。

第3条 この法律は、すでに制定されている高等教育機関に関わる法律に基づく国立及び私立高等教育機関によるノンフォーマル教育及びインフォーマル教育には適用されない。

つまり、同法で用いるノンフォーマル教育・インフォーマル教育の規定は、高等教育機関の教育活動や、高等教育機関による生涯学習活動などは含まないことを意味する。そうしたノンフォーマル教育及びインフォーマル教育を発展させるため、第11条では、CLCの設置について以下のように規定している。

第11条

ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の提供と発展のために、政府機関とそれに関わる国家機関は次の事項を行うにあたり、各関係者と協力する。

(1) 学習基盤の提供：例えば、学習資源、コミュニティ学習センター、学習機会

へのアクセスを拡大する多様な手段や技術である。

上記において、CLC は政府と関連機関が協力して提供すべき施設として取り上げられており、CLC の設置はノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の発展に寄与するとされている。また、第 14 条第 6 項では、ONIE の CLC に対する権限について記述されている。

第 14 条

(6) ONIE は次のような権限と責任を持つ。継続的学習と人々の生活の質の向上を促進するため、教育のための情報技術ネットワーク、テレビ・ラジオ放送局、コミュニティラジオ、教育のための科学センター、公共図書館、博物館、CLC、その他の教育資源の利用に関する勧告を整備する。

第 14 条では、上記の通り ONIE が利用に関する勧告を出すことが可能な施設を挙げているが、継続的学習の改善や人々の生活の質の向上を目的として、CLC や公共図書館が位置づけられると解することができる。続いて第 18 条においては、以下のように記載されている。

第 18 条

教育機関は、関係者と協力して、ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育を促進、支援、調整、提供するという義務を遂行しなければならない。

本条第一段落のもとでの教育機関の活動は、地域のための学習活動や学習過程を組織し促進する一単位として、CLC を提供することである。

本条第一段落のもとでの教育機関の設置、解体、修了、合併、役割の決定、権限と義務は大臣（本法律の責任者）の通達に定められた通りとする。

ここでの「教育機関」は ONIE ではなく、実際に地域に対してノンフォーマル教育及びインフォーマル教育を提供する施設を指す。また、CLC を「地域のための学習活動や学習過程を組織し促進する一単位」として規定していることがわかる。

本節では、CLC について規定している「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」を見てきた。第 11 条や第 18 条で定められている通り、タイの CLC はノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の普及・促進のために、ONIE を含む教育機関が各地域に設置する施設である。上記の通り、CLC における法制度が整備されることで、行政主導による CLC の運営体制がより強化されたととらえることもできる。次節では、タイの CLC がどのような行政体制で運営されているのかについて論じる。

3.3 ノンフォーマル教育・インフォーマル教育に関する行政体制

本節では、タイにおけるノンフォーマル教育及びインフォーマル教育に関する行政制度について記述する。前述した通り、国家レベルでは教育省内にノンフォーマル教育及びインフォーマル教育を扱う部局として、ノンフォーマル・インフォーマル教育局（ONIE）が存在している。ONIE と CLC の関係について示すため、タイの地方行政の仕組みについて改めて論じる。

3.3.1 CLC に関わる地方行政

タイの行政は「国による地方行政」と「地方自治行政」が併存している。「国による地方行政」は、基本的に国の出先機関と位置づけられており、県（Province、チャンワット）を最も上位の単位として、郡（District、アンプー）、支部（準部）（Minor District、キン・アンプー）、行政区（Sub District、タンボン）、村（Village、ムーバーン）で構成されている。中央省庁局の出先機関が、これら県庁や郡役所に設置され、各省庁局から官僚が派遣されているほか、県知事や郡知事についても内務省から派遣されている。

一方で、「地方自治行政」は、「県行政機構（Provincial Administration Organization : PAO）」、「自治市・町（Municipality）」、「地区行政機構（Tambon Administrative Organization : TAO）」という階層構造をなす地方自治体によって担われており、県知事や郡知事の管理監督下に置かれている。

ここまで、タイにおける地方行政には「国による地方行政」と「地方自治行政」の2つのラインが併存することを確認した。教育省が地方の教育行政に取り組む場合は、「国による地方行政」のラインに該当する。教育省内の ONIE についても同様に、県及び郡に地方部局を設置している。その下層にある行政区（タムボン）では、原則として1タムボンにつき1CLCが設置されている¹⁴。この構造については大安や手打が図で示しており、図3.1のようになる。

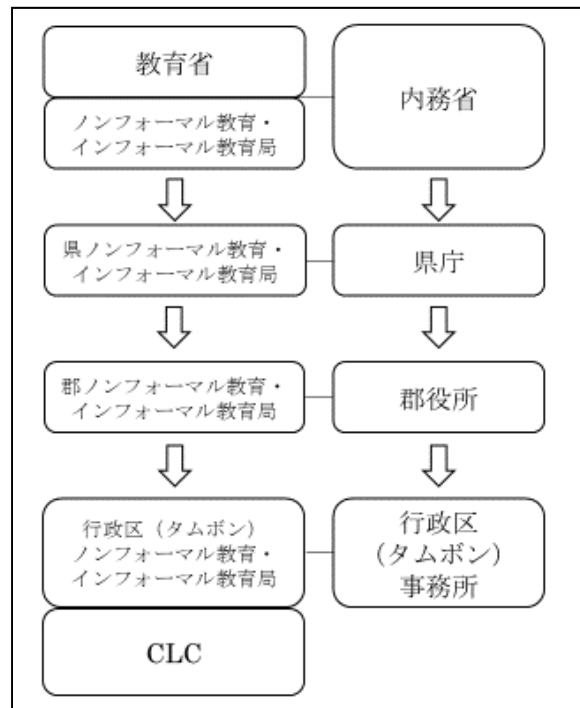


図 3.1 CLC に関わるノンフォーマル教育及びインフォーマル教育における行政
 出典：大安喜一．コミュニティ学習センターにおける公共性の展開に関する研究：バ
 ングラデシュ、タイ及び日本の地域事例の検証．大阪大学．2014.3，
[https://ir.library.osaka-](https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf)
[u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf](https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf), p.102; 手打明敏.
 “第3章 タイにおける NFE と CLC の現状と課題”．アジア・太平洋地域の社会開
 発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書．手打明敏，
 2012, p.35.に基づき筆者作成

次項では、タイにおいてどのような形態の CLC が設置されているのかについて、文
 献調査やメールインタビューによって明らかになったことを論じる。

3.3.2 CLC の運営体制と設置形態

前項では、タイにおける CLC がどのようにして行政制度の中に組み込まれているか
 について論じた。本項では CLC の運営体制及び設置形態について、文献調査やウェブ
 サイト調査、及び ONIE 職員へのメールインタビューから明らかになったことを詳述
 する。

CLC の運営は、正規職員として CLC の館長¹⁵、教師、運営委員会が中心となってお
 り、ボランティアや県及び郡の ONIE 関連部局から支援を受けて行われている。タイ
 では CLC と同様に、教育省で学校教育を扱う基礎教育局や職業技術教育局によって学
 習活動拠点の設置が進められており、ONIE と連携して草の根レベルの教育機会の拡大

を進めている¹⁶。さらに、教育省以外の省庁においても、各分野において生涯学習を推進するための拠点を整備と、地域住民の生活の質向上に関する施策が実施されている。

手打は、2009 年の ONIE 職員からの聞き取りによって、CLC のタイプには 3 種類が存在すると述べている¹⁷。「ONIE 支援型」、「他省庁、NGO、会社等の民間セクターが設置・運営しているタイプ」、そして「地域の伝統的な生活文化を学ぶために地域社会が設置・運営している Learning Resource Centre」である。このうち、「ONIE 支援型」についてはさらに 2 つの形態、「中央政府が原則 100 パーセント経費を支援しているタイプ」と「地方政府が経費の一部を負担し地域社会と協同して設置運営しているタイプ」に分けられている。

また、チェンライ県のノンフォーマル・インフォーマル教育局が公表している『国家報告書：タイ CLC の広い利益に関する調査 (*The Country Report: THAILAND Research on the Wider Benefits of Community Learning Centre*)』では、CLC のタイプについて、「コミュニティ学習センターは、様々なバックグラウンドを持ちながら急速に数を増やし、コミュニティ内の多様な場所に設置され続けている」と指摘している。設置場所の例として、寺院や学校、地域の老人福祉施設、改修された建物内などが挙げられている。さらに、山岳少数民族の学習者支援のため、山岳地帯に CLC が設置されている点についても言及している¹⁸。

上記より、CLC には教育省以外の関連組織によって設置される類似施設が存在することに加え、ONIE が管轄する以外にも様々な設置形態がとられていることがわかる。メールインタビューを通して、今回調査対象したチェンライ県においては、CLC 及び関連組織は図 3.2 のように構成されていることが明らかになった¹⁹。

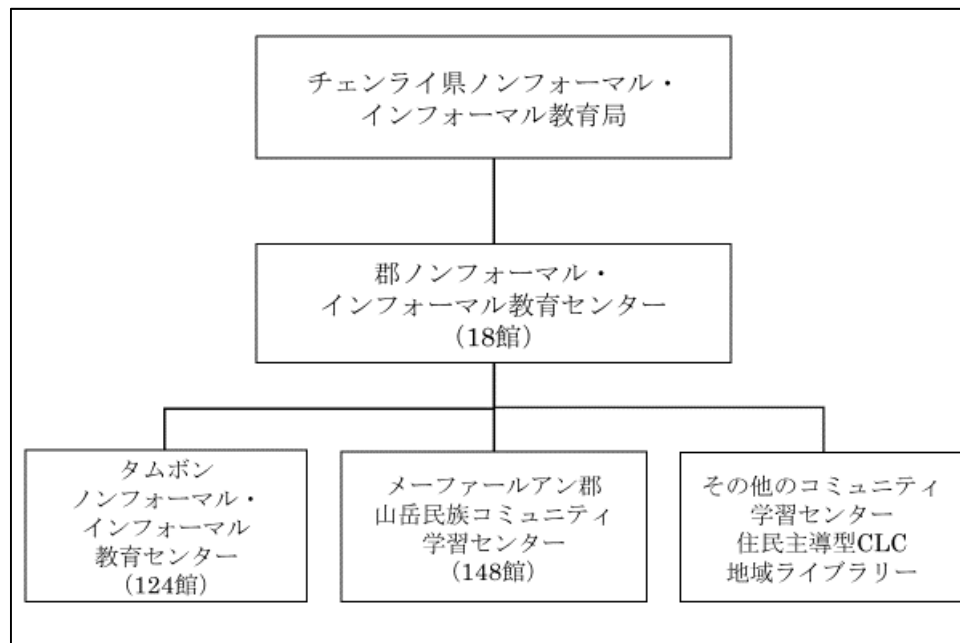


図 3.2 チェンライ県に設置される CLC の内訳

出典：チェンライ県ノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員への 2017 年 2 月 1 日のメール調査に基づき筆者作成

県内の 18 郡にはそれぞれノンフォーマル及びインフォーマル教育センターが設置されており、その下部組織として、CLC や地域ライブラリーが設置されている。チェンライ県の 124 タムボン（Sub district）すべてにおいて、必ず 1 つの CLC が設置されている。また、メーファールアン郡には山岳民族を対象とした CLC が設置されている。ノンフォーマル・インフォーマル教育センター及び山岳民族コミュニティ学習センター以外の CLC の形態として、住民自らが設置し運営をする住民主導型 CLC や寺院に設置される CLC、地域ライブラリー等が挙げられている。

3.4 CLC における教育プログラム

本章ではタイにおける CLC の設置経緯や設置に関わる組織構成、運営形態、CLC の設置形態の種類について論じてきた。第 4 章からの訪問調査の結果の導入にあたって、確認すべき残りの事柄として、「タイの CLC では一般的にどのような活動が実施されているのか」が挙げられる。本節では、タイにおける CLC の活動状況、特に CLC 内で実施される教育プログラムについて、先行研究や各種報告書をもとに明らかにする。

ユネスコ・バンコク事務所が 2008 年に公表した報告書によると、タイの CLC の主な活動内容は「教育と識字（Education and literacy）」、「職業訓練（Training）」、「コミュニティ開発や文化の発展（Community and cultural development）」、「NGO 等の外部団体との連携（Coordination and networking）」の 4 つに分類される²⁰。このうち

CLC が地域住民に提供するプログラムは、「教育と識字」、「職業訓練」となる。「コミュニティ開発や文化の発展」、「NGO 等の外部団体との連携」については、CLC と地域及び関連組織との間で行われる活動となる。

また、大安は、CLC の活動は地域の事情やニーズにより多様であるとしながら、より詳しく CLC の教育プログラムを分類している²¹。まず CLC の教育活動の中心は、イクイバレンシー・プログラムであると指摘している。イクイバレンシー・プログラムとは、家庭の事情や経済的理由等によって学校教育を受けることができなくなってしまった児童・生徒や、学校教育を受けることなく生活してきた人々に対して、学校教育と同等の教育の機会を提供するプログラムである²²。プログラムを通して、初等教育・前期中等教育・後期中等教育の各課程の内容を修了した人々に対しては、学校教育修了の資格が与えられる。

イクイバレンシー・プログラム以外の教育プログラムは、「識字推進」、「識字獲得後の基礎教育」、「収入向上のための職業教育」、「生活の質向上のための教育（健康、衛生、余暇、道徳など）」、「地元の実情に応じたコミュニティ発展に関する教育」、「印刷物や電子メディアを利用した IFE²³」、「ICT 活用、外国語学習など未来へ向けた教育」が挙げられている。

3.5 本章のまとめ

本章では、タイにおける CLC の設置経緯及び活動内容の現状について記述した。ここでは、各節及び各項の記述内容に沿ってタイの CLC の全体像をまとめることとする。

まず 3.1 では、タイにおける CLC の設置経緯について記述した。タイでは 1930 年代から、非識字率の実態調査に取り組み始めており、政府も改善策として学校外教育に目を向けていた。1972 年には CLC の前身施設である村落読書センターを設置し、1979 年には教育省内にノンフォーマル教育を管轄する部局を設置するなど、CLC のコンセプトが導入される前から国を挙げてノンフォーマル教育・インフォーマル教育の充実に取り組んでいたことが明らかになった。またその直後には APPEAL の発足や、「万人のための教育世界会議」の開催など、アジア・太平洋地域及び国際社会においても、初等教育の完全普及や継続教育の整備が注目されるようになっていった。そうした世界的な動向もあり、以前から学校外教育の拡充に取り組んでいたタイにおいて CLC の普及は急速に進み、2005 年までには政府によって 76 すべての県に CLC が設置された。

3.2 では、タイの CLC の設置根拠となる「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」について条文を取り上げながら詳述した。「タイ国家教育法」と同様に、この法律ではノンフォーマル教育やインフォーマル教育の定義を明確化している。さらに、第 11 条や第 18 条において、タイの CLC はノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の普及・促進のために、ONIE を含む教育機関が各地域に設置する教育施設と規定された。

3.3 では、CLC の設置・運営形態について、タイの地方行政制度を踏まえて記述した。3.3.1 において教育省が管轄する地方の教育行政は、「国による地方行政」に該当することを示した。教育省内のノンフォーマル・インフォーマル教育局（ONIE）についても同様に、県及び郡に地方部局を設置しており、その下層にある行政区（タムボン）において CLC が設置されていることが確認できた。3.3.2 では先行研究で明らかとなっているタイの CLC の運営体制や設置形態について記述した。設置形態においては、ONIE が支援している CLC 以外に教育関連の NGO や民間セクターが出資して設置される CLC も存在することに加え、チェンライ県では山岳民族の教育支援を行う CLC が設置されていることも明らかとなった。

3.4 では、タイの CLC で実施される教育プログラムの種類について先行研究をもとに記述した。ユネスコの報告書からはどのような教育プログラムが実施されているかについては明らかとなったが、CLC の職員やプログラム参加者の意見を詳細にとらえることはできなかった。

以上を踏まえて、次章からはフィールドワークにおいて実施した訪問調査及びインタビュー調査の結果について、現地調査の成果を詳述していくとする。

注・引用文献

- ¹ 国際協力機構（JICA）．“ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて”．2005, p.154. http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11788767.pdf, (参照 2017-12-11).
- ² 中園優子．タイ国における識字教育の特質と問題点 ―キットペン政策の分析を通して．比較教育学研究. 1991, No.17, p.86. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jces1990/1991/17/1991_17_85/_pdf, (参照 2017-12-11).
- ³ 前掲 1), (参照 2017-12-11).
- ⁴ 村田翼夫．タイにおける教育発展 国民統合・文化・教育協力．東信堂. 2007, p.42.
- ⁵ Srisawang Leowarin. “Community Learning Centres in Thailand”. DVV International. <https://www.dvv-international.de/index.php?id=540&L=1>, (accessed 2017-11-16)
- ⁶ ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）．“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”．2009, p.23. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2017-07-24).
- ⁷ 手打明敏．“第 3 章 タイにおける NFE と CLC の現状と課題”．アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティー学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書．手打明敏, 2012, p.35.
- ⁸ 「ノンフォーマル教育（non-formal education）」を指す。
- ⁹ 海老原智治．仏暦 2543 年（1999）タイ国家教育法及び仏暦 2545 年（2001）タイ国家教育法第 2 版一前半の日本語訳一．国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要, 2006, p.165.

<http://www.jfbkk.or.th/old/pdf/JL/2006/kiyou2006/16EBIHARA.pdf>, (参照 2017-11-16).

¹⁰ 大安喜一. 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. 大阪大学, 2014, 博士論文. 入手先, 大阪大学リポジトリ, p.103. https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf, (参照 2017-12-11).

¹¹ 手打明敏, 河内真美. “タイの「ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育局 (Office of the Non-Formal and Informal Education: ONIE) 関係資料”. 2010, https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=19080&item_no=1&page_id=13&block_id=83, (参照 2017-07-24).

¹² Chiang Rai Provincial Office of Non-Formal and Informal Education, The Country Report: Thailand Research on the Wider Benefits of Community Learning Centre. 2014, p.10.

¹³ International Institute for Educational Planning. “Promotion of Non-Formal and Informal Education Act, B.E.2551”. 2008, 17p. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/thailand_non-formal_informal_education_act_2008.pdf, (accessed 2017-11-20); 手打明敏, 河内真美. タイの「ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育局 (Office of Non-Formal and Informal Education : ONIE)」関係資料. 筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻『教育学論集』, No.6, 2010, p.105-133.

¹⁴ 手打明敏. “第3章 タイにおける NFE と CLC の現状と課題”. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 手打明敏, 2012, p.35.

¹⁵ 手打はファシリテーターを「CLC の運営の中心となりディレクターとしての役割を担う」としている一方で、大安はファシリテーターを「教員」と解釈している。館長の存在や定義については、不明確な点があると考えられるため、本研究では「教師」と合わせて「CLC 職員」と記述する。手打明敏. “第3章 タイにおける NFE と CLC の現状と課題”. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 手打明敏, 2012, p.39; 大安喜一. 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. 大阪大学. 2014.3, p.104. https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf, (参照 2017-12-23).

¹⁶ 前掲 10), p.105. (参照 2017-12-11).

¹⁷ 手打明敏. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 2012, p.39.

¹⁸ Chiang Rai Provincial Office of Non-Formal and Informal Education, The Country Report: Thailand Research on the Wider Benefits of Community Learning Centre. 2014, p.6.

¹⁹ 2017年2月1日のチェンライ県ノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員へのメールインタビューより明らかとなった。

- ²⁰ UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
COMMUNITY LEARNING CENTRES Country Reports from Asia, 2008, p.83.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf>, (accessed 2018-01-08).
- ²¹ 前掲 10), p.105. (参照 2017-12-11).
- ²² 前掲 17), p.40.
- ²³ インフォーマル教育 (Informal Education) の略語である。

4. チェンライ県における CLC の施設実態に関する調査結果

本章では、チェンライ県のコミュニティ学習センターの施設概要を明らかにする。第 2 章では、CLC がどのような背景でノンフォーマル教育施設として提言され世界各国に設置されていたかを文献調査をもとに述べてきた。また、第 3 章ではタイにおけるノンフォーマル教育の概要や CLC の設置経緯・運営体制について、先行研究やメールインタビューを参考に示した。同章では、タイではその歴史的背景からノンフォーマル・インフォーマル教育が政策として確立しており、CLC は全国各地に定着していることが明らかとなった。タイではノンフォーマル・インフォーマル教育に関連した法律を制定し、CLC の設置運営方針、及び活動目標を国家レベルで設定している。

では、北部地域、特に山岳地帯に住む少数民族の多いチェンライ県では、ノンフォーマル・インフォーマル教育活動として、どのような取り組みがなされているのだろうか。また、北部チェンライ県の CLC が備えている機能には、具体的にどのようなものがあるのだろうか。本章では訪問調査の結果をもとに、CLC の実際の様子や CLC が持つ機能について、CLC の施設概要として記述する。

本章の構成は次の通りである。初めに、4.1 ではコミュニティ学習センターが、チェンライ県においてノンフォーマル・インフォーマル教育分野の中でどのような位置づけにあり、どのような目的で設置されているのかについて記述する。4.2 では、今回の訪問調査で訪れたチェンライ県の CLC の施設概要について郡ごとにまとめる。最後に 4.3 を本章のまとめとし、ノンフォーマル教育施設としての CLC の全体像を論じる。

4.1 チェンライ県における CLC の位置づけ

本章では、チェンライ県のコミュニティ学習センターの施設概要について、フィールドワーク及びインタビュー調査によって明らかになった結果を詳述していく。その前に、チェンライ県における CLC の位置づけや設置目的について整理する必要がある。それは、CLC がどのような機能を持つ施設なのかを明らかにすることに加え、地域住民のための教育施設としての CLC がどのような効果を期待されて設置され、現在どのように運営されているのかを総合的に明らかにすることを可能にする。

本節ではチェンライ県の CLC の位置づけについて記述する。まず、タイの CLC の設置・運営形態について概説する。第 3 章で示した通り、タイには多様な設置・運営形態の CLC が存在する。CLC は設置地域ごとにその機能を変化させ、郡管轄の事務所や寺院、学校、コミュニティホール、地域の高齢者施設等に設置されてきた。

チェンライ県における CLC の組織図は次ページの図 4.1 の通りである。県内の 18 郡にはそれぞれノンフォーマル及びインフォーマル教育センターが設置されており、その下部組織として、CLC や地域ライブラリーが設置されている。チェンライ県の 124 タムボン (Sub district) すべてにおいて、必ず 1 つの CLC が設置されている。メーファールアン郡には山岳民族を対象とした CLC が設置されている。

また、ノンフォーマル・インフォーマル教育センター及び山岳民族コミュニティ学習センター以外の CLC の形態として、住民自らが設置し運営をする住民自発型 CLC や寺院に設置される CLC、地域ライブラリー等が挙げられる。

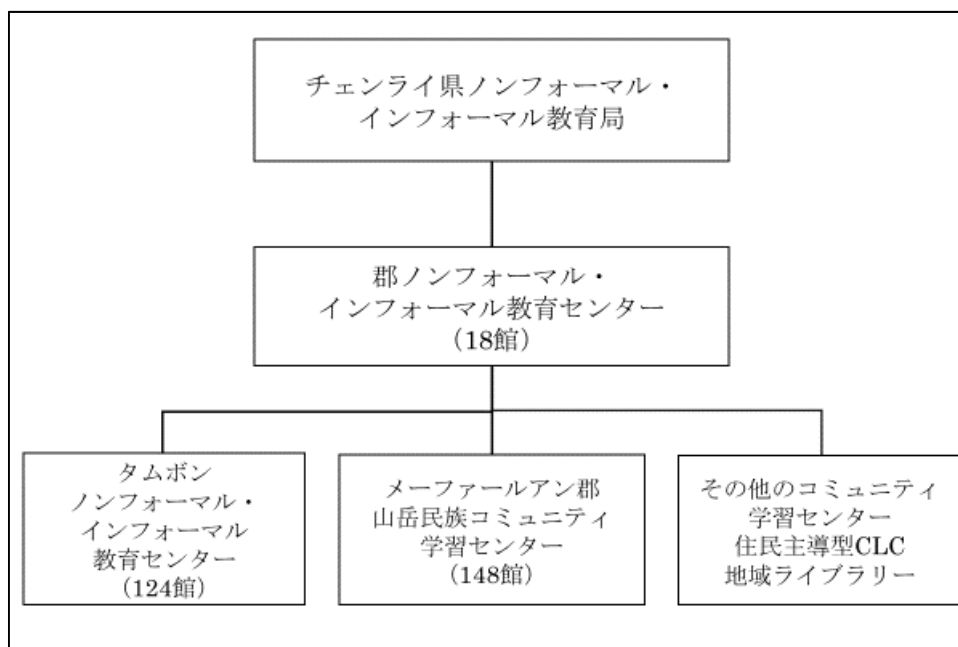


図 4.1 チェンライ県に設置される CLC の内訳

出典：チェンライ県ノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員への 2017 年 2 月 1 日のメール調査に基づき筆者作成

4.2 CLC の施設実態に関する調査

本節では、今回のフィールドワークにおいて実際に訪問した CLC の概要を記す。表 4.1 には訪問調査を実施した CLC の名称、及び CLC が設置されている郡の名称をまとめた。訪問した CLC はいずれもチェンライ県内の 3 郡、チェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡に設置されている。

表 4.1 チェンライ県において実施した訪問調査の結果

CLC の名称	設置郡名
プラタート・パンガオ寺院 CLC	チェンセーン郡
バンセオ・タムボン CLC	チェンセーン郡
ファイナンイェン村 CLC	チェンセーン郡
ファイコイロイ村 CLC	チェンセーン郡
チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー	チェンセーン郡

バンサンコン・ラーニングセンター	メーチャン郡
アヨアナマイ村 CLC	メーファールアン郡
バンラオシャップ村 CLC	メーファールアン郡

次項から、今回訪問した CLC を設置地域ごと、チェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡の 3 郡に分けてそれぞれ施設概要について記す。文中で取り上げる図の中で、撮影者が示されていない写真は、すべて筆者が撮影したものである。

4.2.1 チェンセーン郡の CLC の施設実態

チェンセーン郡においては、5 館の CLC にてフィールドワーク及びインタビュー調査を実施した。5 館の CLC とは、「プラタート・パンガオ寺院 CLC (Wat Phrathat Pha-Ngao CLC)」「バンセオ・タムボン CLC (Ban Saew Sub district CLC)」「ファイナンイエン村 CLC (Huay Nam Yen Village CLC)」「ファイコイロイ村 CLC (Huay Koi Loi Village CLC)」「チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー (Chiang Saen Princess Sirindhorn Library)」である。本項では、各 CLC についての概要を以下に記す。

(1) プラタート・パンガオ寺院 CLC

「プラタート・パンガオ寺院 CLC (Wat Phrathat Pha-Ngao CLC)」は、ウィアン・タムボン(Wiang Sub district)のプラタート・パンガオ寺院(Wat Phrathat Pha-Ngao)内に 1976 年に設置された。住民が寺院に資金を寄付して設置されており、寺院では仏舎利が納められたストーパー¹が建立されていることから、地域住民は頻繁に寄付を行っているという。したがって、この CLC は「その他のコミュニティ学習センター」に区分される。図 4.2 はプラタート・パンガオ寺院 CLC の外観である。



図 4.2 プラタート・パンガオ寺院 CLC

施設内は、教育プログラムを実施する教室、20 台のコンピューターが設置されているコンピューター室、そしてライブラリーの 3 つの部屋に分けられている。図 4.3 は CLC の館内図である。

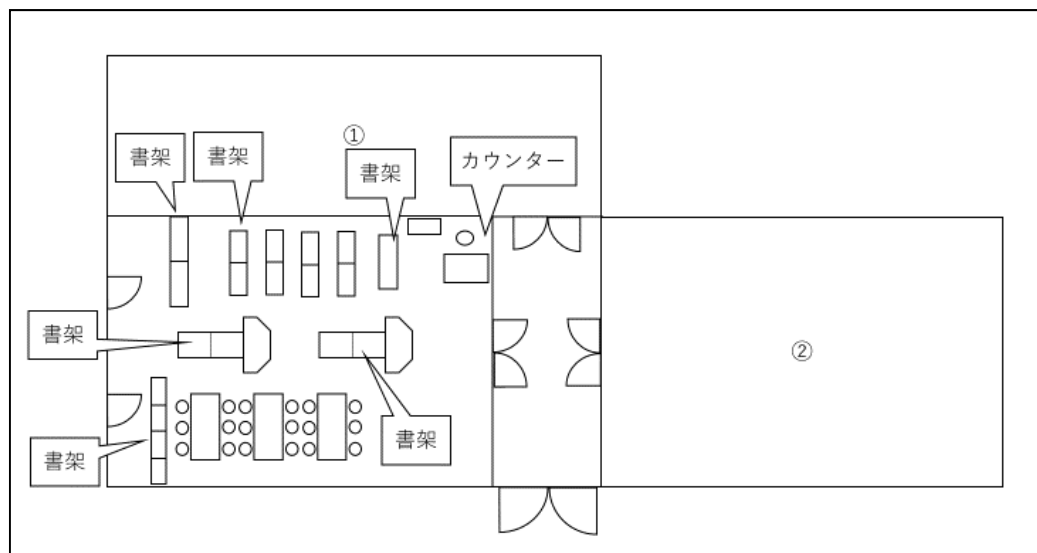


図 4.3 プラタート・パンガオ寺院 CLC の館内図

図 4.3 の①は教育プログラム、特にイクイバレンシー・プログラムを実施する教室であり、②はコンピューター室となっている。訪問調査中はそのどちらの部屋も施錠中であり、詳細は部屋の様子は確認できなかった。



図 4.4 プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリー

図 4.4 は、プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリーの様子である。図 4.3 に示した通り、プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリーは、1 つの部屋として建物左側に、独立したスペースを確保している。蔵書は、CLC で実施される教育プログラムに応じて構成されており、政治、化学、建設業、生物分野等の図書が主となる。カウンターには、図 4.5 のように図書の貸出を管理する名簿が置かれており、1 日 5、6 名程度の貸出利用の記録が記載されている。また、名簿には利用者の年齢や職業を記入する欄があるが、ほとんどのライブラリー利用者が「0 歳から 15 歳未満」または「15 歳以上 35 歳未満」であり、「学生／その他」の欄にチェックが入れられていた。

プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリーの職員は、司書資格の有無に関わらず、地域住民が務めており、給与は寺院が負担している。祝日以外開館しているとのことであるが、訪問時に職員は不在であった。



図 4.5 プラタート・パンガオ寺院 CLC のライブラリーの職員カウンター

さらに、寺院の敷地内には図 4.6 のように農園が設置されており、ここで CLC の教育プログラム参加者が有機農法を学ぶことができる。ヘチマ等の野菜から花まで様々な種類の植物が栽培されている。



図 4.6 プラタート・パンガオ寺院内の農園

(2) バンセオ・タムボン CLC

「バンセオ・タムボン CLC (Ban Saew Sub district CLC)」は、バンセオ・タムボンに設置された、タムボン（行政区）が管轄の CLC である。図 4.7 はバンセオ・タムボン CLC の館内図となっている。

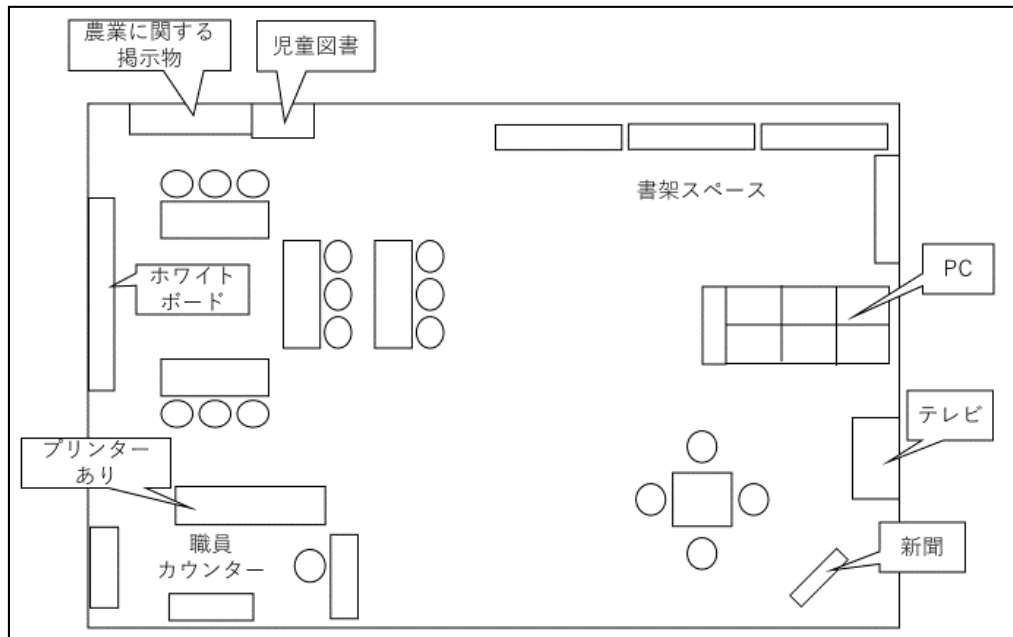


図 4.7 バンセオ・タムボン CLC の館内図

図 4.8 は CLC 館内を正面から撮影したものである。左側には、図 4.9 の通りイクイバレンシー・プログラム等の教育プログラムを実施するスペースが確保されている。2015 年度は、初等教育 36 名、前期中等教育 65 名、後期中等教育 79 名の計 180 名が各教育プログラムを受講し、その全員が修了している²。館内の右側には、図 4.10 のように 6 台のコンピューターが設置されている。



図 4.8 バンセオ・タムボン CLC の正面



図 4.9 バンセオ・タムボン CLC の教室

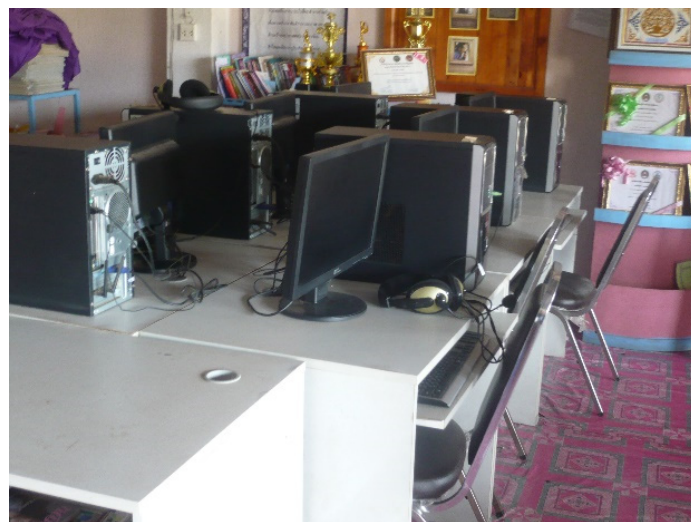


図 4.10 バンセオ・タムボン CLC の PC コーナー

また、館内図右奥にあたる図 4.11 は、バンセオ・タムボン CLC のライブラリーである。配架されている図書は、イクイバレンシー・プログラムで用いる教科書やワークブックが中心となっている。



図 4.11 バンセオ・タムボン CLC のライブラリー

(3) ファイナンイェン村 CLC

チェンセーン郡の「ファイナンイェン村 CLC (Huay Nam Yen Village CLC)」の施設概要について記す。この CLC の館内図は図 4.12 の通りである。

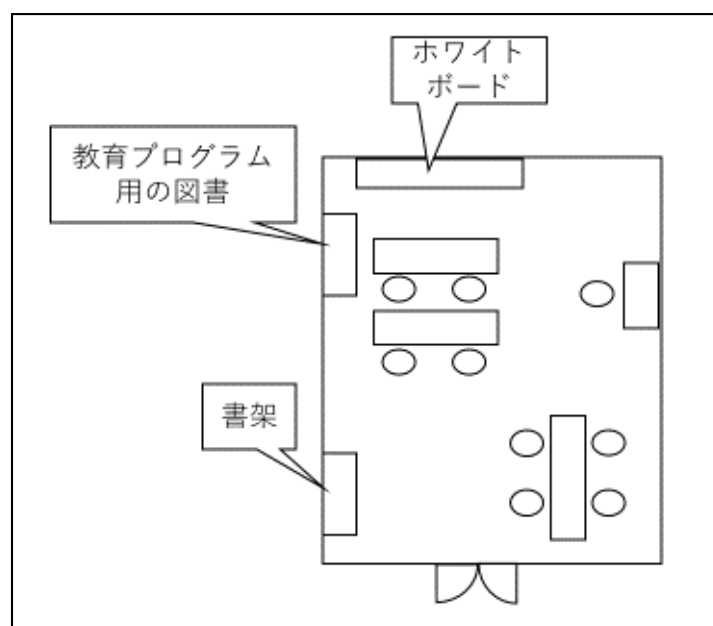


図 4.12 ファイナンイェン村 CLC の館内図

これまでの 2 館と比較すると、小規模な CLC となっている。イクイバレンシー・プログラムを実施するスペースには長方形の机が 2 台ほど奥のホワイトボードを向くように並べられていた。図 4.12 の上部右端には、1 台のコンピューターが設置されていた。教室の入り口付近に、イクイバレンシー・プログラムの補助教材としての資料が 10

冊ほど配架されているブックシェルフが1台設置されていた。この CLC はチェンセーン郡の山岳地帯に建設されているため、イクイバレンシー・プログラムをはじめとする教育プログラムの参加者は山麓の学校に通うことが困難な地域住民である。

(4) ファイコイロイ村 CLC

チェンセーン郡の「ファイコイロイ村 CLC (Huay Koi Loi Village CLC)」の施設概要を記す。図 4.13 はファイコイロイ村 CLC の外観である。ファイナンイェン村 CLC と同様に山岳地帯に設置されている CLC である。



図 4.13 ファイコイロイ村 CLC

CLC の館内図は図 4.14 の通りである。イクイバレンシー・プログラムを実施するスペースは、ファイナンイェン村 CLC の 2 倍ほどあり、図 4.15 のように壁一面にホワイトボードが備え付けられている。ホワイトボード上部には、プミポン国王や仏陀の肖像画が掲げられている。また、イクイバレンシー・プログラムで用いる机やイスが整理されていることがわかる。

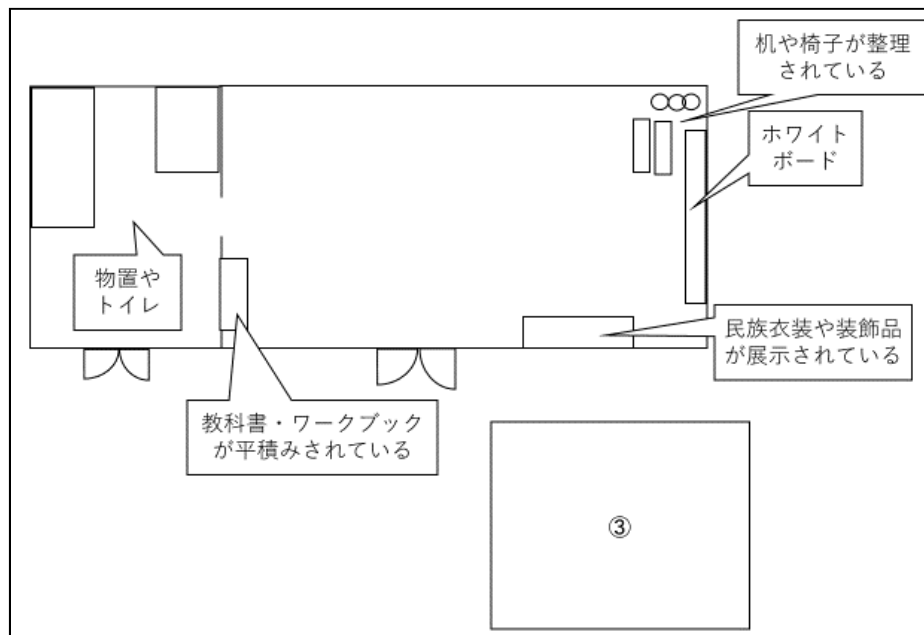


図 4.14 ファイコイロイ村 CLC の館内図



図 4.15 ファイコイロイ村 CLC の教室

この CLC には独立したスペースを持つライブラリーは確認できなかったが、教科書やワークブック等を平積みしているスペースや、図 4.16 のような地域住民が製作した民族衣装を展示するスペースが存在した。



図 4.16 民族衣装の装飾

農園は CLC の入り口付近に図 4.17 の通り設置されており、図 4.14 において③で示した部分にあたる。訪問当時は、家畜の鶏が同じ場所で飼われていた。



図 4.17 ファイコイロイ村 CLC の農園

(5) チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー

チェンセーン郡の 5 館目の CLC として「チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー (Chiang Saen Princess Sirindhorn Library)」の施設概要を記す。チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは、シリントーン王女の命により建設され、1993 年に開館した。この CLC はチェンセーン郡のノンフォーマル・インフォーマル教育センターの管轄にある。その性質から、チェンセーン郡において地域の学習拠点、つまり地域のライブラリーや他の CLC を繋ぐ役割を持っている。チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの外観は、図 4.18 の通りであり、館内図は図 4.19 に示した通りとなっている。



図 4.18 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー

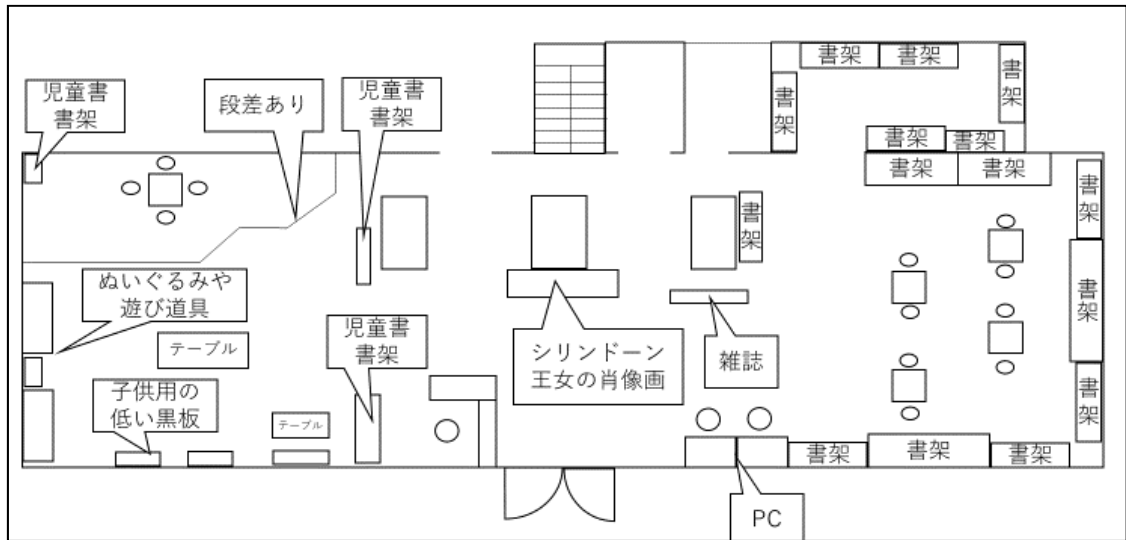


図 4.19 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの館内図

チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー内は、図 4.20 にみられる一般図書の書架と図 4.21 の児童スペースに分けられている。館内図の場合、右側が一般書架であり、左側が児童スペースとなる。他の CLC と異なる点として、イクイバレンシー・プログラムや有機農法を扱う教育プログラムは実施されておらず、資料の提供を中心とするライブラリー機能が挙げられる。そのため、図書の貸出や子どもを対象とした読み聞かせ等も実施しており、1 日の利用者数は 20、30 人程度となっている。また、付近の学校に通う児童や生徒の自主学習の場としても機能している。



図 4.20 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの一般書架



図 4.21 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架

一般図書の書架は、小説や料理雑誌など、娯楽・実用に関する図書が中心に配架されている。また、一般図書のコーナーには、図 4.22 にあるように PC が 2 台設置されており、調べものをするために訪れる地域住民の姿も確認できた。児童書架には、図 4.23 及び図 4.24 のように絵本やぬいぐるみなどの子どもの遊び道具もあり、親子連れの利

用者が子どもを児童書架スペースで遊ばせている間に、一般図書の書架で雑誌を閲覧していた。



図 4.22 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの一般書架の PC



図 4.23 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架に配架されている絵本



図 4.24 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの児童書架にあるぬいぐるみ

4.2.2 メーチャン郡の CLC の施設実態

メーチャン郡では、「バンサンコン・ラーニングセンター（Ban San Kong Learning Centre）」を訪問した。この CLC はシンガポールの企業が出資して設置された。この CLC は、山岳少数民族の伝統手工芸品を製作する場としての役割を持っており、観光客が訪れて図 4.25 や図 4.26 の販売所で手工芸品を購入することもあるとのことである。そのため、バンサンコン・ラーニングセンターは山岳少数民族の文化を世界に発信する場にもなっている。



図 4.25 バンサンコン・ラーニングセンター内の販売所 A



図 4.26 バンサンコン・ラーニングセンター内の販売所 B

バンサンコン・ラーニングセンターで実施される教育プログラムは、農作物の栽培方法や農作物を加工した食品の作り方を学ぶプログラムのほか、手工芸品の製作方法について学ぶプログラムもある。今回の訪問調査では、イクイバレンシー・プログラムについては確認できなかった。教育プログラムを実施する場所は図 4.27 に見られる通り、吹き抜けとなっている。



図 4.27 バンサンコン・ラーニングセンターの教室

ライブラリーは、図 4.27 の販売所の隣に図 4.28 の通り設置されている。来館者数は休日に 2、3 人程度とのことである。もともと、地域の子どもを利用対象としていたため、所蔵されている図書は漫画がほとんどである。しかし、現在では職業プログラムなどの参加者にも広く開放し、彼らが文字に触れることのできる機会を提供する場としての役割を担っている。



図 4.28 バンサンコン・ラーニングセンターのライブラリー

4.2.3 メーファールアン郡の CLC の施設実態

メーファールアン郡では「アヨアナマイ村 CLC (Ban Ar Yo Anamai CLC)」と「バンラオシャップ村 CLC (Ban Lao Sip CLC)」の 2 館を訪問した。どちらの CLC も山岳民族コミュニティ学習センターに分類される。つまり、これらの CLC で行われるイクイバレンシー・プログラム等の教育プログラムの参加者は、近隣に居住する山岳少数民族となる。

(1) アヨアナマイ村 CLC

まず、アヨアナマイ村 CLC の施設概要について記す。アヨアナマイ村 CLC の外観は図 4.29 であり、館内図は図 4.30 の通りである。



図 4.29 アヨアナマイ村 CLC の外観（同 CLC の職員が撮影）

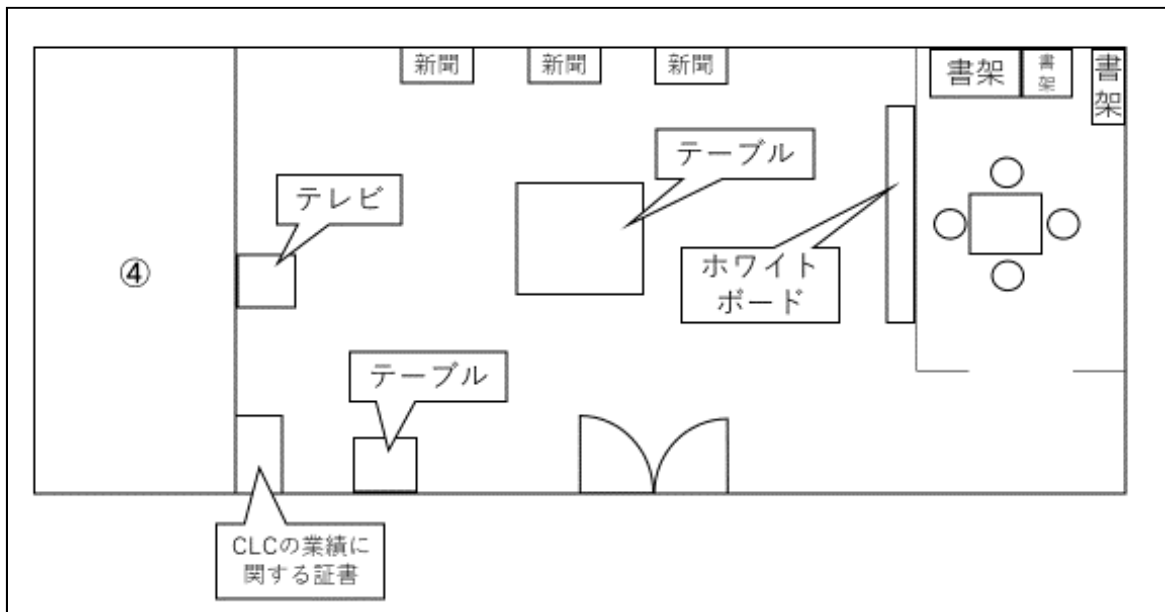


図 4.30 アヨアナマイ村 CLC の館内図

アヨアナマイ村 CLC は、図 4.31 のように内開きの入り口となっている。訪問時は館内図中心にある通り一台のテーブルが用意されており、ここでインタビュー調査を行った。施設内の壁にはアヨアナマイ村 CLC で実施されてきた教育プログラムの様子を撮影した写真や、山岳民族の衣装が掲げられていた。④は CLC 職員の居住スペースとなっている。プライベートな空間であるため、詳細に確認することはできなかったが、コンロや冷蔵庫等が設置されていた。④の右端中央にはテレビが設置されていた。CLC 内の右側には壁一面に図 3.32 のように、教育プログラムで用いるホワイトボードが設置されていた。



図 4.31 アヨアナマイ村 CLC の正面



図 4.32 アヨアナマイ村 CLC 内のホワイトボード

入り口から向かって対面の壁際には図 4.33 の通り、新聞コーナーが設けられている。その他の壁には図 4.34 のようにイクイバレンシー・プログラムの補助教材として用いる英語のアルファベットを学ぶポスターが掲示されていた。



図 4.33 アヨアナマイ村 CLC 内の新聞コーナー



図 4.34 アヨアナマイ村 CLC 内の掲示物

アヨアナマイ村 CLC の場合、ライブラリーが 1 つのスペースに分けられて設置されている。図 4.35 はライブラリーの内部の様子である。壁には当時の国王であるプミポン国王や仏陀の肖像画が掲げられている。図 4.36 の通り、表紙が見えるように配架された書架もある。



図 4.35 アヨアナマイ村 CLC 内のライブラリー



図 4.36 アヨアナマイ村 CLC の書架の様子

図 4.37 や図 4.38 のような児童向けの絵本から職業に関する技術書まで多様な図書が配架されている。これらの図書は貸出用ではなく、CLC で実施する教育プログラムで用いられている。



図 4.37 アヨアナマイ村 CLC の書架に配架されている絵本



図 4.38 アヨアナマイ村 CLC の書架に配架されている職業に関する技術書

(2) バンラオシャップ村 CLC

最後にバンラオシャップ村 CLC の施設概要を記す。アヨアナマイ村 CLC と同様にメーファールアン郡山岳民族 CLC に分類される。バンラオシャップ村 CLC の外観は図 4.39 の通りであり、館内は図 4.40 のようになっている。



図 4.39 バンラオシャップ村 CLC の外観（同 CLC の職員が撮影）

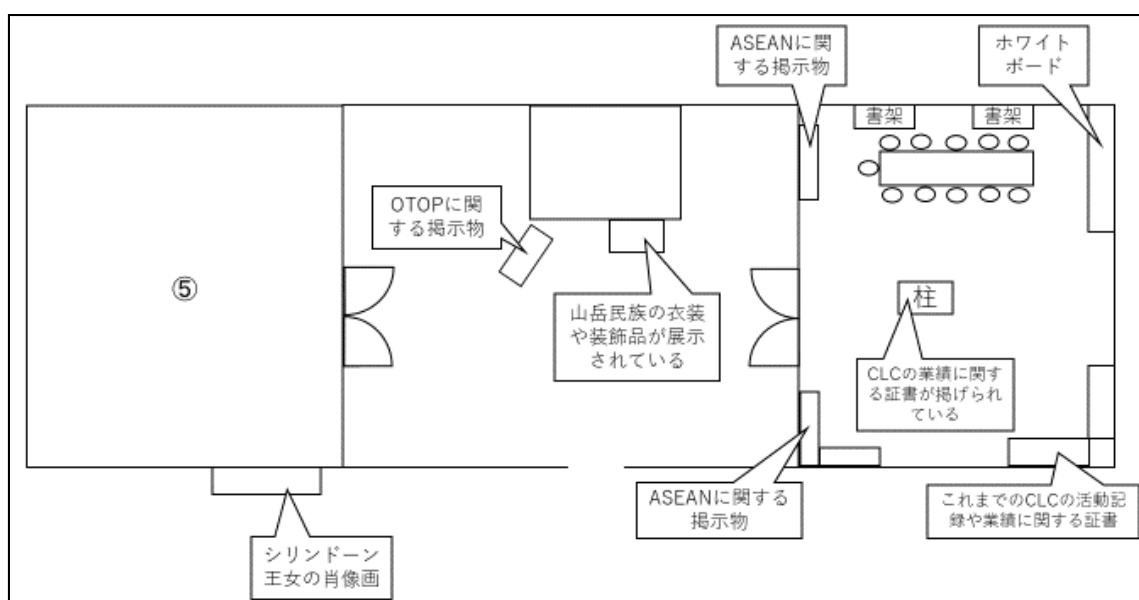


図 4.40 バンラオシャップ村 CLC の館内図

バンラオシャップ村 CLC は、アヨアナマイ村 CLC と異なり、教育プログラムを実施するスペースと CLC 職員が居住するスペースが分離している。館内図の⑤が居住スペースである。プリンターやコンピューターが設置されていた。また、後述するが館内図の中心は広場となっている。

まず、館内図右側にある教育プログラムを実施するスペースについて記述する。図 4.41 は CLC の入り口であるが、当時の国王であるプミポン国王の肖像画が掲げられている。内部は大きく 2 つのスペースに分けられており、館内図上部の教育プログラムを実施する教室と、これまでの CLC の活動実績を示す掲示物が置かれた空間である。入

り口側の壁には、ASEAN 関連の掲示物や各国の国旗が掲げられていた。



図 4.41 バンラオシャップ村 CLC の教室への入り口

教室の様子を図 4.42 の通りであり、教育プログラム参加者同士が向かい合う形で机と椅子が配置されている。図 4.43 のように表紙が見える形で雑誌が配架されている書架が教室内に設置されていた。アヨアナマイ村 CLC とは異なり、ライブラリーとして独立したスペースは確認できなかった。



図 4.42 バンラオシャップ村 CLC の教室

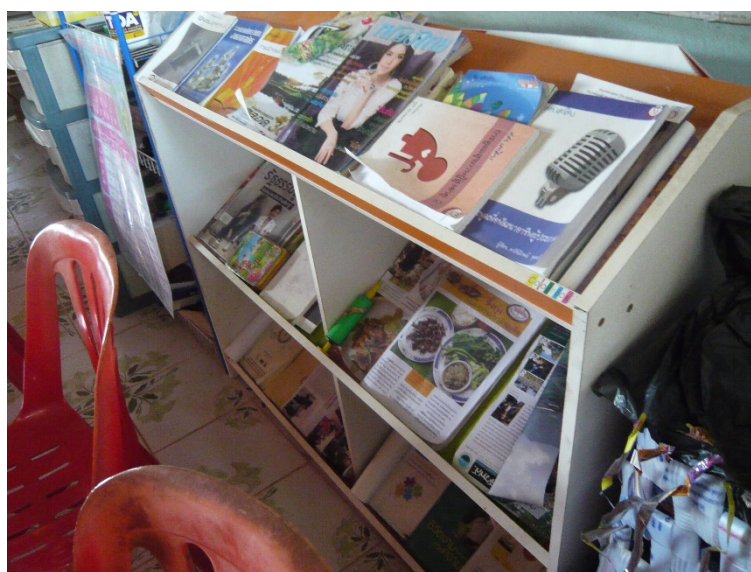


図 4.43 バンラオシャップ村 CLC の教室内の雑誌コーナー

図 4.44 は CLC の敷地内にある広場の様子であり、図の右側にあるように山岳少数民族が製作した伝統手工芸品が並べられていた。



図 4.44 バンラオシャップ村 CLC の広場

4.3 本章のまとめ

ここまで、訪問調査を行った 8 館の CLC の施設概要をまとめた。CLC ごとに施設形態は異なり、プログラム参加者の目的別に部屋が分けられている CLC が存在する一方で、すべて 1 つの空間に収められている CLC も存在することが明らかとなった。前者の例には、イクイバレンシー・プログラムを実施する教室とライブラリーが個別のスペ

ースに分けられている CLC、つまりチェンセーン郡プラタート・パンガオ寺院 CLC や
メーファールアン郡アヨアナマイ村 CLC が挙げられる。後者の例としては、バンセオ・
タムボン CLC が挙げられる。このような差異は 4.1 で述べた通り、CLC が設置地域の
ニーズを考慮し、教育プログラム参加者の求める情報を適切に提供できるようにするた
めに生じたものととらえることができる。

イクイバレンシー・プログラムのような、学校教育の補完的役割を持つ教育プログラ
ムを扱う施設であっても、プログラムを実施するスペースを他のスペースと分離するか
どうかについては各 CLC にある程度委ねられていると考えられる。同様に、ライブラ
リーにおける図書の配架の方法など、施設の形態や設備の配置についても委ねられてい
るととらえられる。

仏陀や王族の肖像画等が CLC 内部にも掲示されている点からは、タイ社会全体で仏
教や王族を重んじていることがわかる。また CLC によっては、設置地域がラオスやミ
ャンマーとの国境沿いに位置していることから、ASEAN 諸国の国旗や各国について記
したポスターが掲示されている。地域住民が製作した北部山岳民族の衣装や装飾品を展
示している CLC も存在した。これらは、国境付近であり山岳地帯に住む少数民族の多
いチェンライ県の CLC の特徴としてとらえることができる。

このように、CLC は「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」によって
「国による地方行政」が主導して設置されていながらも、地域の解決すべき課題や地域
住民の要望によって多様な施設形態が存在することが明らかとなった。これは同法に規
定されている、「地域のための学習活動や学習過程を組織し促進する」施設として、CLC
が機能することを表していると言える。次章では、これらの CLC で実施される主な活
動、つまり教育プログラムの実態について、引き続き訪問調査及びインタビュー調査を
もとに論じる。

注・引用文献

¹ ストゥーパとは、仏塔と訳され、仏舎利（釈迦の遺骨）を納める建造物である。仏
教が伝播した各地で建立された。全国歴史教育研究協議会、改訂版 世界史 B 用語集、
山川出版社、2008、p.37.

² CLC 内の館内掲示を参照

5. チェンライ県における CLC の教育プログラムに関する調査結果

本章では、チェンライ県における CLC の教育プログラムの内容を明らかにする。内容の検討にあたり、教育プログラムとし、イクイバレンシー・プログラム、職業プログラム、その他のプログラムの 3 つに分類し分析を進める。本章の構成は次の通りである。まず第 3 章でも取り上げたが、5.1 においてこれまでの研究で明らかとなっているタイの CLC が実施している教育プログラムの内容について概説する。次に 5.2 では今回のフィールドワークの調査結果を提示し、各 CLC で具体的にどのようなプログラムが実施されているのかを地域ごとに項を分けて述べる。最後に 5.3 において、各 CLC で実施される教育プログラムの実態についてまとめる。

5.1 タイの CLC における教育プログラムの文献調査

本節では、タイの CLC において実施されている教育プログラムについて、これまでの文献調査から明らかになっている点について記す。CLC は地域開発や地域住民の生活の質向上のために、様々な学習機会を提供する場とされている。また地域のノンフォーマル教育施設であることから、地域住民のニーズが教育プログラムの内容を直接反映されている。これまでの研究では、タイを含む東南アジア諸国を中心とした CLC がどのような教育プログラムを実施しているのかについては取り上げられている。しかし、チェンライ県における CLC の教育プログラムの現状を記した研究や、CLC 職員及びプログラム参加者が教育プログラムをどうとらえているのかを示した研究は管見の限り見当たらない。

CLC で実施されている教育プログラムについて、ユネスコ・バンコクが 2008 年に公表した『コミュニティ学習センター：アジア諸国報告書』によると、タイの主要な教育プログラムは、地域の課題や地域住民のニーズに沿うかたちで企画されており、プログラム内容は、基礎的な識字とその他の開発活動に関連したものとされる。2.1.2 で既に述べたとおり CLC の主な活動として、4 つの活動、つまり「教育と識字」「職業訓練」「コミュニティ開発や文化の発展」「NGO 等の外部団体との連携」を挙げている。

そこで本節ではまず、これまでの研究の中で明らかにされてきた、タイの CLC で実施される教育プログラムについてまとめる。本研究ではタイの CLC で実施される教育プログラムを次の 3 種類に大別する。「イクイバレンシー・プログラム」、「職業プログラム」、「その他の教育プログラム」である。以下の項で、これら 3 つのプログラムについて、詳しく検討する。

5.1.1 イクイバレンシー・プログラム

CLC で実施されるイクイバレンシー・プログラムについて、手打は、「学校教育を受けることの出来なかった者が、学校教育の代わりに CLC において受けることの出来る教育制度」と定義している¹。家庭の事情や経済的理由等によって学校教育を受けるこ

とができなくなってしまった児童・生徒や、学校教育を受けることなく生活してきた人々に対して、学校教育と同等の教育の機会を提供するプログラムである。プログラムを通して、初等教育・前期中等教育・後期中等教育の各課程の内容を修了した人々に対しては、学校教育修了の資格を与えられる。

ここで改めて、タイの学校教育について概要を記す。タイの学校教育制度は、6年間の初等教育、3年間の前期中等教育、3年間の後期中等教育、原則4年間の高等教育（大学）となっている。義務教育機関は原則、6歳からの9年間とされており、日本の学校教育制度と同様に前期中等教育段階までが当てはまる。義務教育段階の学費に関して、国立学校の場合、授業料は無償であるが、教材費や給食費など必要経費が徴収されることがある²⁾。

5.1.2 職業プログラム

ユネスコ・バンコクは、『コミュニティ学習センター：アジア諸国報告書』の中で、各国のCLCにおいて実施されている教育プログラムを表にまとめている。表5.1は、報告書に記載されている、タイのCLCの教育プログラムの一覧である。

表 5.1 CLC において実施される教育プログラム

プログラムの種類
持続可能な農業開発
無農薬野菜の栽培
淡水の生成技術
伝統的な鶏の飼育
きのこの栽培
豚の飼育
稲作
家具の製作
タイの伝統生薬
農産物のマネジメント
資本管理
福祉の発展
地域経済・地域事業
公衆衛生
観光事業促進
学習と精神衛生の発展
地域の森林管理

水資源の管理
伝統的な治療と手当て
手工芸品
ランナー語とランナー彫刻
複合農業と地域の慣習
芸術文化、民俗舞踊、伝統音楽、武道、絵画

出典：UNESCO Bangkok Asia and Pacific Programme of Education for All. コミュニティ学習センター：アジア諸国報告書 *Community Learning Centres Country Reports from Asia* . 2008, p.4.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf> を基に筆者作成

本項で取り上げる「職業プログラム」とは、「職業訓練」に該当する。

報告書の記述から、「職業訓練」は、単に手工芸品の製作技術を身に付けるようなプログラムだけでなく、プログラム参加者の収入向上を目的とした講習や、健康増進プログラム、ICT 講習に至るまで幅広い内容のプログラムが含まれている。ここで改めて表 5.1 を見てみると、農業に関するプログラムの中にも野菜の栽培方法そのものを学ぶプログラムや、生産物のマネジメントを学ぶプログラムがあることがわかる。

つまり、タイの CLC の職業プログラム（職業技能プログラム）は、各 CLC がそれぞれ独自に計画・実施しており、設置地域の課題や地域住民が「学びたい」と考えているテーマに応じて多種多様な形式・内容が用意されている。プログラムの多様さから設置地域によって、プログラム参加者は地場産業の技術を身に付けることができるだけでなく、マネジメントスキルに関する知識などを習得することが可能となる。このような教育プログラムは、各地域住民の将来の進路の選択肢を増やすことにつながっていくこととなる。

5.1.3 その他の教育プログラム

本研究では、イクイバレンシー・プログラム及び職業プログラムのどちらにも該当しないプログラムを「その他の教育プログラム」とする。つまり、コミュニティ開発や地域文化・伝統について学ぶプログラムは、「その他の教育プログラム」として、それぞれ個別に記述する。また表 5.1 において、本項で扱うプログラムは「資本管理」、「福祉の発展」、「地域経済・地域事業」等が該当する。

5.2 CLC における教育プログラムの実態調査

5.1 では、これまでの先行研究の中で明らかにされてきた CLC で実施される教育プログラムの概要について触れた。様々な事情により正規の教育を受けることのできなかった人々に対して実施されるイクイバレンシー・プログラムや、地域住民のニーズに沿

った職業プログラムが CLC では計画されている。では、イクイバレンシー・プログラムや職業プログラムは、具体的にどのように計画され、参加者に提供されているのだろうか。本節では、先行研究で取り上げられている CLC の教育プログラムの具体的な内容や進行方法について、フィールドワークの調査結果をもとに明らかにしていく。

本節は 3 項によって構成されており、それぞれ第 4 章で取り上げたチェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡の CLC の順に基づき、実施されている教育プログラムについて説明する。その際、第 4 章で取り上げた各 CLC の館内の状況を再度示しつつ、教育プログラムの内容に関するインタビュー調査の結果を提示していく。文中で取り上げる図の中で、撮影者が示されていない写真は、すべて筆者が撮影したものである。

5.2.1 チェンセーン郡の CLC における教育プログラムの実態

本項では、チェンセーン郡の CLC で実施されている教育プログラムを取り上げる。チェンセーン郡では、5 館の CLC において調査を行った。各 CLC の教育プログラムの実態について、1 館ずつ記述する。なお、インタビューの引用箇所は**ゴシック体**で記している。

(1) プラタート・パンガオ寺院 CLC

1 館目として、「プラタート・パンガオ寺院 CLC (Wat Phrathat Pha-Ngao CLC)」について述べる。この CLC では、2 つの教育プログラム、つまりイクイバレンシー・プログラムと寺院内の畑を使った有機農法を学ぶプログラムが実施されている。ここでは、当該 CLC のイクイバレンシー・プログラムについて説明する。イクイバレンシー・プログラムでは、初等教育、前期中等教育、後期中等教育の学習内容を毎週曜日ごとに振り分けているとのことであり、また火曜日と水曜日は高齢者のための健康に関する講義も行われている。この CLC の主な利用対象者は、学校教育からドロップアウトしてしまった人や、学校に通うことのできない貧困層の人々である。

訪問調査では、この CLC でのイクイバレンシー・プログラムに参加経験を持つ地域住民から、受講した教育プログラムの内容を聞くことができた。パヌポーンは、初等教育までは学校に通っていたが、卒業後、12 年間僧侶として修行をしていた。そのため修行を終える頃には、学校教育の適齢期を過ぎてしまっていた。そこで CLC の教育プログラムに参加することを決め、イクイバレンシー・プログラムのうち前期中等教育から始めることとなった。参加していたプログラムの内容について、次のように話している。

中学校と高校〔前期中等教育と後期中等教育〕の勉強、例えば算数や数学。＜中略＞勉強の時は、毎週水曜日なんですけど、週に一回になります。【パヌポーン】
〔 〕内は筆者が補記）

彼は2年間で前期中等教育と後期中等教育のイクイバレンシー・プログラムを終了した。当時の教育プログラムの実施方法については以下のように語っている。

ほとんど2人の先生がどの段階でも教えていたんですけど、何か特別なことを教えるためには、他の先生のところにみんなで行って、そこで勉強します。＜中略＞お坊さんの話を聞きに行ったり、あとはその美術館とか博物館とか、そういったところに行って勉強をしていました。【パヌポーン】

CLC の教育プログラムは、学校教育で学ぶような内容のみを扱うのではなく、僧侶の話を書くことや美術館への訪問も含まれている。つまり、CLC では学校教育のカリキュラムに沿った講義形式の活動だけでなく、プログラム参加者が幅広い教養を身に付けることができるような内容も取り扱われている。

(2) バンセオ・タムボン CLC

次に、「バンセオ・タムボン CLC (Ban Saew Sub district CLC)」での教育プログラムについて記す。この CLC では、実際に教育プログラムの教師として勤務している方に話を聞くことができた。教育プログラムに関する教師の役割として、ソンチャイは次のように話す。

小学校〔初等教育〕、中学校〔前期中等教育〕、高校〔後期中等教育〕をまず教えて、仕事のトレーニングとか。こういうのも〔机やいすを指して〕作りしました。職業訓練の一環で、この村の橋を作ったりとか、そういうのをやったりしていました。3番目はライブラリーとかの本を管理したりとか、とにかく先生〔教師〕は1人なので、全部そういうこともやっていて。【ソンチャイ】〔 〕内は筆者が補記）

ソンチャイは教師の役割として、主に3つ挙げている。1つ目は、前述したプラタート・パンガオ寺院 CLC と同様に、学校教育の学習を扱う「イクイバレンシー・プログラムの実施」である。2つ目に、プログラム参加者の職業技能習得を目的とした「職業プログラム」である。そして3つ目に CLC 内の「ライブラリーの管理」である。このうち、本章で扱う教育プログラムは、「イクイバレンシー・プログラム」及び「職業プログラム」である。

まず、イクイバレンシー・プログラムでは、前述したプラタート・パンガオ寺院 CLC と同様に、初等教育、前期・後期中等教育と同等の学習内容を扱い、各プログラムを修了すればそれぞれの段階の学校教育の修了資格を得ることができる。特に、後期中等教育で扱う理科や数学といった、専門的な内容を含む科目になると外部講師として、近隣の学校など教育機関に勤務する教員に学習支援を依頼しているとのことである。次にバンセオ・タムボン CLC の職業プログラムは、プログラム参加者の技能向上を目的としたものとして、家具の作成のほかに、コーヒーショップ経営のプロジェクトを実施している。

ソンチャイ：学生〔参加者〕にプロジェクトをやってもらったりとかして、それをチェックする。例えば、コーヒーショップを開きたい人がいたら、コーヒーショップについてのプロジェクトをさせてみる。それでそのレポートを先生に出す。研究ですね。

調査者：職業体験みたいな感じでもある？

ソンチャイ：そうですね。職業体験のための知識を増やすために、それをプロジェクトにして研究させる。（〔 〕内は筆者が補記）

上記のように、教師はプログラム参加者のニーズに応えるようなプロジェクトを設定し、参加者はプロジェクトに“研究”として取り組むことで、自分たちの知識を増やすことを目標にしている。バンセオ・タムボン CLC では、このような個人の技能向上プログラムに加えて、村の橋を建設するといった、CLC の設置地域の開発や地域貢献のための教育プログラムが用意されている。

(3) ファイナンイエン村 CLC

続いて、「ファイナンイエン村 CLC (Huay Nam Yen village CLC)」の教育プログラムについて説明する。この CLC では訪問調査当時のプログラム参加者であるシリラットに話を聞くことができた。彼女は前期中等教育までは学校へ通っていたが、経済的理由により後期中等教育から CLC に通うこととなり、訪問当時は後期中等教育 1 年次の学習をしていた。彼女は、学校教育と CLC のイクイバレンシー・プログラムの相違点について、次のように語っている。

経済について勉強する機会もあるんですけど、今、王様がやっている「足るを知る」の考え方とか、そういったものを勉強しています。学校の、高校〔後期中等教育〕でやるような勉強をしているけども、でも経済といっても、経済的な〔授業で扱うような〕勉強をするのではなく、人間にとって必要なことを勉強しています。高校だとやっぱり大学受験とか「勉強」、学科の勉強を行うけど、ここでは生活に

ついてだとか、やっぱりこういう経済について他の、学校よりも多く勉強するのは、いいことだし、好きです。【シリラット】（〔 〕内は筆者が補記）

シリラットの語りにある“足るを知る（経済）”とは、アジア通貨危機が発生した 1997 年の 12 月、故・プミポン国王の生誕前日の講話の中で取り上げられた、タイ社会に根付く基本的な考え方である。ここでの「足るを知る」とは、自給自足を指すのではなく、「調和と安全と持続可能性の三つを基本に据えた社会をつくること³⁾」を目的とした理念とされている。

経済危機やグローバル化によってタイの生活や文化が影響を受ける事態に対して、国民 1 人ひとりに柔軟な対応ができるような「自己免疫力を備えた社会形成」が次第に求められるようになった。ここで言う「自己免疫力」とは、経済危機やグローバル化のもたらす影響に対して、タイ社会やタイ国民が現在持っている特徴で対抗する力を指す。「足るを知る経済」は、「自己免疫力を備えた社会形成」のスローガンとして現在に至るまで掲げられ、タイの国民に広く認知されている。

ファイナンイェン村 CLC においても、プラタート・パンガオ寺院 CLC 及びバンセオ・タムボン CLC と同様に、初等教育、前期・後期中等教育の学習内容を扱うイクイバレンシー・プログラムが実施されている。加えてシリラットが“経済的な〔授業で扱うような〕勉強をするのではなく、人間にとって必要なことを勉強しています。”と語る点からは、前述したプラタート・パンガオ寺院 CLC で見られたように、プログラム参加者自身の生活に関わるような、幅広い教養を身に付けるためのテーマも扱っていることがわかる。また、彼女は将来調理師になりたいと話しており、CLC で実施されている職業プログラムにある料理を作る活動にも参加しているとのことであった。

(4) ファイコイロイ村 CLC

4 館目として「ファイコイロイ村 CLC (Huay Koi Loi village CLC)」を取り上げる。ここでは主に北部山岳民族を対象とした教育プログラムが実施されている。今回の訪問調査では、ファイコイロイ村 CLC の教育プログラムの内容について、教師とプログラム参加者から話を聞くことができた。まず、CLC の教師であるプロイは以下のように語っている。

先生〔私〕がやっているのは、だいたい字をまず教えるということです。それで外に出て、何が勉強したいとか、職業、仕事に関することっていうのを〔利用者から〕聞いて、例えば林のこととか、畑のこととか、という風にわかったら、教えてくれるレクチャーを、講師の人を呼んだり探したりして、ということをしています。【プロイ】（〔 〕内は筆者が補記）

ここから、ファイコイロイ村 CLC では「識字教育」と「職業プログラム」の2つが実施されていることがわかる。さらに、「識字教育」について、訪問調査当時、実際にプログラムに参加していたブンミーとフアンファーは次のように述べている。

ブンミー：[CLCに通い始めて] 今1年ちょっとで、もうすぐ2年になります。今小学校[初等教育] レベルを勉強しています。

フアンファー：一緒に[CLCに通っている]。2人ともあと1ターム[学期]です。

調査者：1ターム[学期]で小学校[初等教育]レベルが終わる？

フアンファー：あと一つ[1学期]勉強すれば6年生が終わります。([] 内は筆者が補記)

「識字教育」とはこれまで著述してきた「イクイバレンシー・プログラム」を指している。ブンミーとフアンファーは、山岳少数民族のアカ族とラフ族の出身であり、学校教育を受けることなくミャンマーとラオスからタイへ移住してきた。現在は50代で、成人している子を持つ彼らにも、CLCではイクイバレンシー・プログラムを通して初等教育から学習の機会を提供している。

次に、「職業プログラム」についてである。「職業プログラム」については、プロイの語りから、毎回参加者のニーズにあわせた内容を計画していると考えられる。ブンミーとフアンファーに職業プログラムに参加したことがあるか聞いたところ、両者ともCLCでの参加経験はないと話していた。また、プロイは2つの教育プログラム、つまり「イクイバレンシー・プログラム」及び「職業プログラム」について、次のようにも話している。

もし自分で教えられることがあるんだったら自分で教えますけど、＜中略＞できないことは講師の先生を探します。【プロイ】

ここでの“講師”とは、バンセオ・タムボン CLC における“外部講師”と同じ意味を持つものと考えられる。CLCの教師だけでは教育プログラムの内容を扱うことできない場合は、学校などの教育機関の教師や農業の専門知識を持つ地域住民を講師として招き、彼らのサポートを仰いでいる。

(5) チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー

最後に「チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー (Chiang saen Princess Sirindhorn Library)」について記す。第4章でも取り上げたように、このCLCはこれまでに本章で著述してきたCLCとは異なり、ライブラリーを中心としたCLC

である。この CLC は、タイの王族であるシリントーン王女が「国民にあらゆる種類の
本が揃った良いライブラリーを」としたことを契機に、女王の 36 歳の誕生日を迎える
1993 年に開館した。図 5.1 は第 4 章でも記載した「チェンライ県に設置される CLC の
内訳」である。チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは、図 5.1 の「そ
他のコミュニティ学習センター」にあたる、「地域ライブラリー」に含まれる。

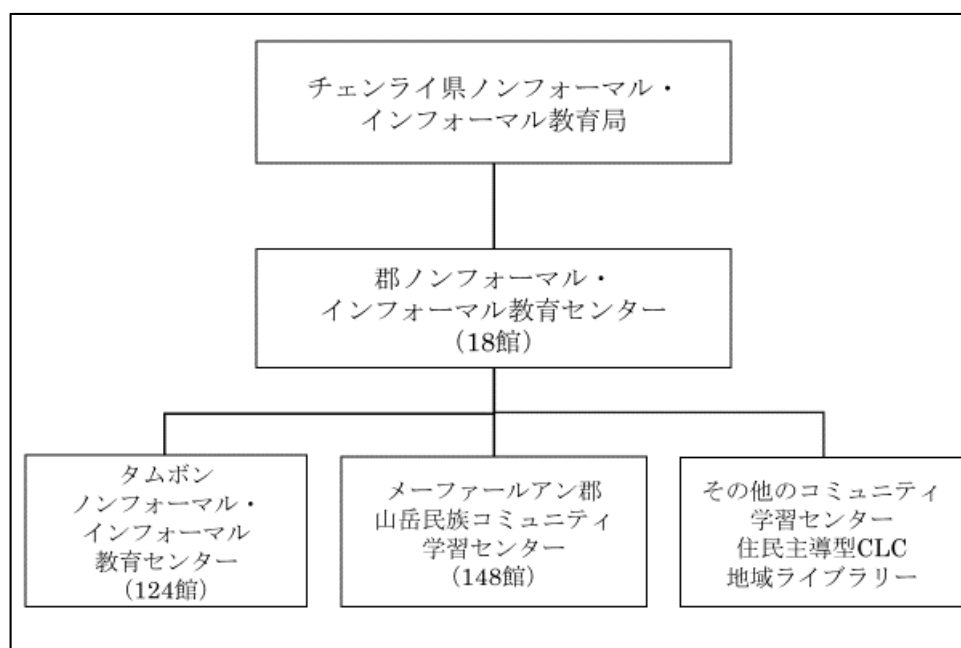


図 5.1 チェンライ県に設置される CLC の内訳

出典：チェンライ県ノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員への 2017 年 2 月 1 日のメール調査に基づき筆者作成

チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは、図書の貸出やブックスタート事業といったサービスを展開している。図 5.2 は、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの活動概要をまとめた資料である。



図 5.2 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの資料

この資料には、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーで実施される活動内容が記載されている。表 5.2 は、図 5.2 の資料に掲載されているチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの読書推進事業の一部である。

表 5.2 チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの読書推進事業計画

戦略	活動	実施年度		
		2016	2017	2018
学習社会に向けた 読書推進戦略	1. Book Start 赤ちゃんのための読書活動	○	○	○
	2. 楽しいお話活動	○	○	○
	3. 想像力を育む布絵本活動	○	○	○
	4. 勉強前の読書活動	○	○	○

5. ニュースを読んで伝える活動	○	○	○
6. チェンセンの史跡を自転車で巡る活動		○	
7. 地域ライブラリーに向けた知識のかばん活動	○	○	○
8. 本の旅 (Book Voyage) 活動	○	○	○
9. 頭の栄養コーナー活動		○	○
10. 高齢者による民話活動		○	○
11. ハッピー・ウィークエンド活動	○	○	○
12. 読んで答える知識クイズ活動		○	○
13. 借りれば借りるほど当たる活動	○	○	○
14. 図書の修繕活動		○	○
15. 読書コンテスト活動		○	○
16. 親が子供に読書の習慣をつける活動		○	○
17. 知識のくじ引き活動		○	○
18. 家庭用常備書籍活動		○	○
19. ASEAN について学習する活動		○	○
20. チェンセンの人々のための「生きるために読む」 Read for Life 活動		○	○
21. 高齢者に読書に親しんでもらう活動		○	○
22. 障害者のための知識共有活動		○	○

出典：『チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー活動概要
(สรุปผลการดำเนินงาน ห้องสมุดประชาชน "เฉลิมราชกุมารี" อำเภอเชียงแสน จังหวัดเชียงราย)』 から一部抜粋し筆者作成

ここでは、表 5.2 に記載されている読書推進事業のうち、『チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー活動概要 (สรุปผลการดำเนินงาน ห้องสมุดประชาชน "เฉลิมราชกุมารี" อำเภอเชียงแสน จังหวัดเชียงราย)』において解説文が記載されているものに限る、説明を付す。

まず、“4. 就学前の読書活動”である。活動概要では、「教科課程の勉強に入る前に書籍とあらゆる形態の媒体を読むこと、及び本から知識を探究して学ぶことに有益さと価値を見出す姿勢を身に付け、読書と学習の力を育てるためのものである。」と説明されている。つまり、「就学前の読書活動」とは、チェンセーン・プリンセスシリントーンライブラリーの図書を用いて、就学を控えた子どもたちが読書や学習に親しむための活動である。

“7. 地域ライブラリーに向けた知識のかばん活動”は、チェンセーン郡にある 12 か

所の地域ライブラリーに対して書籍を配布し、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーから遠方の地域の読書推進支援に資する活動である。つまり、所蔵する図書をチェンセーン郡内の住民全体に、利用の機会を提供するアウトリーチ・サービスと言える。また、“8. 本の旅 (Book Voyage) 活動” は、各地からチェンセーン・プリンセスシリントーンライブラリーに寄付された図書を、各地の学習拠点における読書推進活動や様々な職業支援活動に用いることができるように提供する活動である。この活動は、インタビュー調査の結果の中で詳述する。

次に“13. 借りれば借りるほど当たる活動”についてである。活動概要には、「ライブラリー利用者が読書を愛し、読書による効用を最大限に発揮できるよう推進する活動で、利用者によるライブラリーの各種活動への参加を促し、ライブラリーの利用者数を増加させることを目的としている」と記されている。この活動の具体的事例として、“3冊以上の本を借りると、ライブラリーが用意した景品が当たる抽選券が1枚貰える”ことが挙げられている。つまり、貸出に抽選券のような付加価値を付与することによって、図書の貸出利用の促進を図るのである。抽選会は毎週1回実施している。参加者は定期的にチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを利用している人々がほとんどであるが、抽選会の際に定期的に参加する彼らに誘われてライブラリーの会員登録をする住民もいるとのことである。「借りれば借りるほど当たる活動」は、図書の貸出冊数の増加のみならず、会員数の増加にも寄与していると活動概要には記されていた。

このように、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーでは、地域住民を対象とした読書推進事業、つまりこれまで著述してきた CLC とは異なる活動を実施している。この CLC で実施されている活動も、地域住民に対して様々な学習の機会を提供している点を考慮すると、「教育プログラム」ととらえることができる。フィールドワークでは、この CLC で勤務している2人の女性職員、パナラット、及びナッチャーから、CLC 及び彼女たち自身が地域住民の学びにどのように関与しているのかを伺った。彼女たちは図書の貸出や蔵書管理などの基本的なライブラリーの業務に加えて、次のような活動も行っていると話す。

ナッチャー：ライブラリーの中でも活動をするし、それからライブラリーの外でも、村の活動の準備などもします。これが一般的なライブラリーの仕事です。仕事のプランを作ったり、活動のプランを作ったり、そういうのを1年に1回やっています。

調査者：なるほど。先ほど、村の活動のお手伝いというふうにおっしゃっていましたが、具体的にどういったことを？

ナッチャー：ライブラリーの活動です。やっぱり情報の提供とか、本についてとか。あとはその仕事で例えば料理を作ったりだとか、お菓子を作ったりだとかするような、情報を提供する活動です。

ここで言うライブラリーの中での活動や“**ライブラリーの活動**”の活動とは、表 5.2 にある「**Book Start 赤ちゃんのための読書活動**」や「**楽しいお話活動**」のような、利用者に対する読書推進活動を指していると考えられる。さらに、ナッチャーの語る“**ライブラリーの外**”での活動は、設置地域に対して“**情報の提供**”を行うことを指している。具体的な活動として、表 5.2 では“8. 本の旅 (Book Voyage) 活動”がそれにあたるとされている。

「本の旅 (Book Voyage) 活動」とは、読書推進用に寄付された書籍を地域全体に行き渡らせ、地方のライブラリーや、学校など各地の学習拠点において人々が利用できるようにする活動である。この活動は、子どもたちに対する読書推進活動に加えて、地域住民の職業支援活動の一面もあるとしている。具体的な実施内容は、「物語本を作る活動」や「ASEAN について理解を深める活動」、「造花やブレスレッドを作る活動」、「タイの伝統的な菓子作り活動」が挙げられている。

前述した通り、この CLC はチェンセーン郡の地域ライブラリーとしての役割も兼ね備えている。そのため、利用者層は学校教育を受けることのできなかつた人々だけでなく、地域全体の学習の場として広く開放されている。このような CLC を日常的に利用しているユニサとパッチャリーの 2 人に、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーでの活動内容について話を聞いた。まず、後期中等教育課程 1 年次のユニサは、CLC で行っている自分の活動について以下のように語っている。

宿題をしたり、学校の勉強をしたり、それ以外の本も読んだりします。畑のこととか農業のことについてのものを読んだりしています。[つまり、] 村の生活がそう [農業に日常的に関わる暮らし] だから、そういったものを読んでいます。
【ユニサ】（[] 内は筆者が補記）

彼女は 2、3 年前からこの CLC を利用するようになった。主に学校教育の勉強をするための自習スペースとして使い、その際 CLC 内の図書も活用している。加えて、彼女の地区の日常生活では農業に携わることが多いため、農業に関連した分野の図書もここで利用していると話している。このことから、彼女は CLC を「学校教育のための自己学習の場」としてのみではなく、「日常生活に則した情報収集の場」としても利用していることがわかる。

後期中等教育 3 年次のパッチャリーは、ユニサと同様、大学受験の勉強の場として CLC を利用していると話している。さらに、彼女は CLC での自分の活動について次のように語っている。

ここで得られるものは本を読んで知識を得たり、あとは色々なことを考えたり
することができます。本を読むのもそうだし、あとはアドバイザー〔職員〕の二
人と色々話をしたり。科目でわからないこともそうだけど、あとは大学の専門
〔専攻分野〕 どうしたらいいかということも話しています。【パッチャリー】
〔 〕内は筆者が補記)

彼女は、母に連れられて幼稚園の頃からこの CLC を利用し始めたと話している。こ
の CLC 職員であるパナラットとナッチャーは、2 人とも大学卒業以上の学歴を有して
いるため、大学受験についてアドバイスが可能と話している。それに加え、長年 CLC
に通っているパッチャリーが、2 人の職員とお互い顔を知っている間柄であることから、
進路選択のような相談もできると考えられる。

ユニサとパッチャリーの語りから、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブ
ラリーは、学校教育を受けることのできなかった人のための学習機会を提供する場とい
うよりも、地域住民全員のための読書・学習活動の場として地域に根づいた CLC とし
ての活動が行われていることが明らかとなった。

5.2.2 メーチャン郡の CLC における教育プログラムの実態

本項では、メーチャン郡の CLC において実施される教育プログラムを取り上げる。
メーチャン郡では、「バンサンコン・ラーニングセンター (Ban San Kong Learning
Centre)」1 館の CLC において調査を行った。第 4 章において述べたように、バンサン
コン・ラーニングセンターはシンガポールの企業が出資して設置された CLC である。
実施されている教育プログラムには、山岳少数民族の伝統衣装のような、手工芸品の製
作を学ぶものがある。図 5.3 や図 5.4 にある通り、帽子や幼児用の履物から図 5.5 のよ
うな民族衣装までを手掛けている。



図 5.3 帽子やセーターなどの手工芸品



図 5.4 幼児用の履物



図 5.5 民族衣装

バンサンコン・ラーニングセンターにおけるプログラムは、地域住民が来館して自主的に手工芸品の製作を始め、住民同士で教え合う形式をとっている。この CLC は、観光客も訪れることもあるため、住民が作製したキーホルダー型の手工芸品を販売する活動も行っている。また施設の裏側には、図 5.6 に見られるような有機農法について学ぶスペースがある。栽培された農作物を加工し、図 5.7 のように飲み物にして、手工芸品と同様に CLC を訪れる観光客に販売しているとのことである。



図 5.6 有機栽培を実施している畑



図 5.7 有機栽培の野菜で生成された飲み物

図 5.8 のように、これまで取り上げてきた CLC と同様、バンサンコン・ラーニングセンターにも講義形式の教育プログラムを実施するようなスペースは存在したが、プログラムの詳細な実施方法については確認できなかった。この CLC の職員は、これまでのようにイクイバレンシー・プログラムを実施するのではなく、有機栽培や手工芸品のティーチングを行っているとのことであった。



図 5.8 教育プログラムを実施するスペース

5.2.3 メーファールアン郡の CLC における教育プログラムの実態

本項では、メーファールアン郡の CLC で実施されている教育プログラムについて、フィールドワークの結果から明らかになったことを記す。図 5.9 は、第 3 章でも取り上げた、チェンライ県に設置されている CLC の内訳である。図の通り、メーファールアン郡では山岳民族を利用対象とした CLC が 148 館設置されている。今回のフィールドワークでは、このうちの 2 館を訪問し、山岳少数民族に対する教育プログラムの実態を明らかにした。

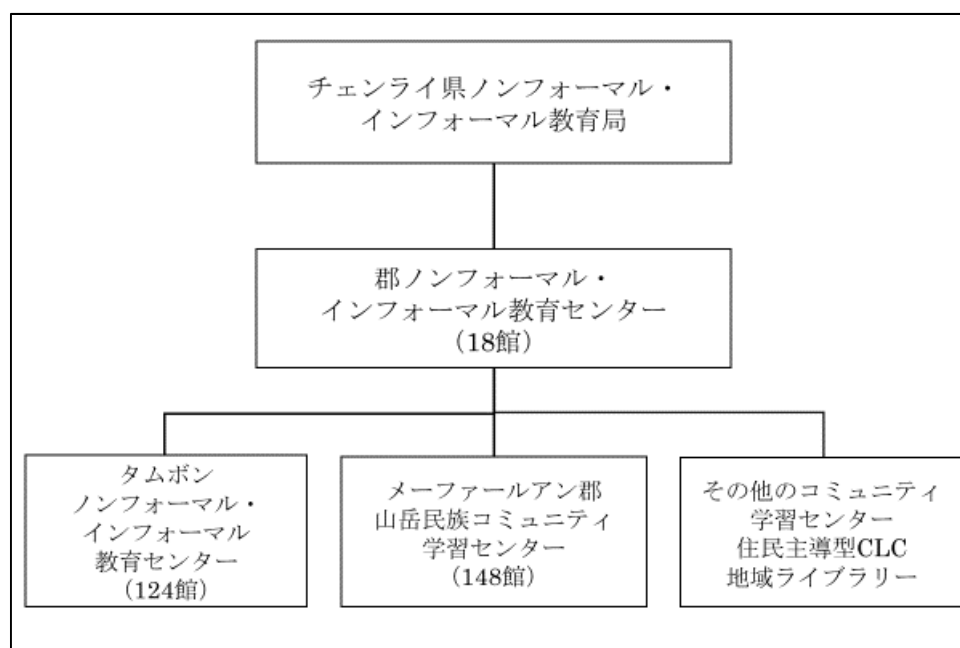


図 5.9 チェンライ県に設置される CLC の内訳

出典：チェンライ県ノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員への 2017 年 2 月 1 日のメール調査に基づき筆者作成

第 3 章でも言及した通り、メーファールアン郡にはアカ族やヤオ族のような山岳少数民族を利用対象とした CLC が設置されている。このような CLC の教師は住み込みで教育プログラムの活動を行う場合が多い。チェンライ県のノンフォーマル・インフォーマル教育局広報担当員によると、1 タムボンの CLC では通常、65 人のプログラム参加者につき 1 人の教師が配置されることとなっている。一方、メーファールアン郡の山岳民族を対象とした CLC では、1 つの村につき 1 人の教師が配置されることとなっている。つまり、山岳民族を対象とした CLC では、教師の人数が不足していると言える。

今回の訪問したメーファールアン郡の山岳民族 CLC では、それぞれが設置地域のニーズに合わせた独自の教育プログラムが実施されていた。最初に訪問したアヨアナマイ村 CLC では、識字改善プログラムとして、これまで見てきたようなイクイバレンシー・

プログラムが実施されている。また、この CLC ではこれまで取り上げてきた CLC とは異なり、椅子ではなく図 5.10 のように、床に座って教育プログラムを受ける。図 5.10 のようなバイクの修理技術や図 5.11 のような手工芸品の製作技術を身に付けることのできる職業訓練プログラムも実施している。また、「足るを知る経済 (Sufficiency Economy)」を学ぶ教育プログラムとして、有機農法を体験するプログラムも実施していると、教師のソンサックは話す。



図 5.10 バイクの修理技術の職業プログラム (CLC 職員撮影)



図 5.11 手工芸品の製作の職業プログラム (CLC 職員撮影)

また、2 館目のバンラオシャップ村 CLC では、成人教育プログラムとしてイクイバレンシー・プログラムが実施されているだけでなく、就学前児童のプレスクール（就学

前教育) の場としても機能していた。加えて、この CLC では子どもたちに対して給食を無償で提供する活動も行っており、私立保育園のような形式をとっていた。つまり、この CLC は、昼間は就学前児童に対して解放し、夜間は成人のためのイクイバレンシー・プログラムを実施する場という 2 つの役割を兼ね備えた CLC となっていた。

5.3 本章のまとめ

本章では、タイの CLC で実施される教育プログラムの具体的な内容について記してきた。本節では、それぞれの CLC への訪問を通して、教育プログラム、特にイクイバレンシー・プログラムと職業プログラムについて明らかとなったことをまとめる。

まず、イクイバレンシー・プログラムは、5.1.1 で記した通り、初等教育・前期中等教育・後期中等教育の各学校教育段階と同等の教育プログラムが各 CLC に用意されており、参加者はそれらを学び終えることで各教育段階を卒業したものと見なされる。加えて、今回のフィールドワークを通して、イクイバレンシー・プログラムは、学校教育で学ぶ内容だけではなく、プラタート・パンガオ寺院で見られた僧侶から話を聞く活動や、ファイナンイェン村 CLC の「足るを知る経済」を学ぶ活動、つまり生活する中で有益となるであろう考え方や幅広い教養を身に付けるような内容も扱っていることが明らかとなった。

次に職業プログラムでは、5.1.2 で記した通り設置地域の課題や地域住民が「学びたい」と考えているテーマを扱っていることが、教師の発言から明らかとなった。プログラム参加者は「研究」として取り組むことで、自らが当事者となり、プログラム受講後にも自分の生活に役立てることのできるような知識も身に着けることができると考えられる。

また、CLC の教師だけでは学習範囲を網羅できない場合は、イクイバレンシー・プログラム及び職業プログラムともに設置地域や近隣の学校施設から外部講師を招いていることも明らかとなった。つまり、CLC の教育プログラムの内容は単に教科書に則して教師が教えるということではなく、参加者に配慮したプログラムの設計をしていると言える。では、そのようなプログラムに参加している地域住民は、CLC や教育プログラムをどのようにとらえているのだろうか。また、CLC 職員は地域との関わり方をどのように考えているのだろうか。次章ではこれらの点を含めた CLC 関係者の意見について、訪問調査時のインタビュー・データをもとに記述していく。

注・引用文献

¹ 手打明敏. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 2012, p.40.

- ² 外務省. “国・地域の詳細情報”. 諸外国・地域の学校情報.
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10600.html, (2017-05-31) .
- ³ 末廣昭. タイ 中進国の模索. 岩波新書, 2009, p.135.

6. チェンライ県における CLC 関係者を対象としたインタビュー調査結果

本章では、4 章及び 5 章で取り上げたチェンライ県の CLC において、CLC 関係者を対象にインタビュー調査を行い、彼らが CLC をどのような施設としてとらえ、CLC や CLC の教育プログラムにどのように関わっているのかを明らかにする。ここで言う CLC 関係者とは、CLC の職員及び CLC で実施される教育プログラム参加者、教育プログラム参加経験者、CLC の施設利用者を指す。また、今回インタビュー調査を実施した CLC 職員は、「教師」、「アドバイザー」、「ライブラリアン」の 3 種類の職種に分けることができる。本論において、「ライブラリアン」とは、地域ライブラリー型の CLC であるチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーで勤務する職員のみを指す。以後、この 3 種類の職種の表記については、「教師」、「アドバイザー」、「ライブラリアン」とする。

まず、6.1 においてインタビュー調査の枠組みを提示し、どのような条件の下で調査が実施されたのかを述べる。6.2 及び 6.3 では、インタビュー調査から得られたデータをもとに CLC 関係者の実態を分析し、両節とも質問項目に沿って結果を示す。

6.1 調査の枠組み

本節では、訪問した 11 館の CLC のうち、7 館の CLC において 16 名の CLC 関係者を対象に実施したインタビュー調査の枠組みを「インタビュー手法」、「インタビューの記録方法」の 2 つの項目に分けて記す。

6.1.1 インタビューの手法

今回のインタビュー調査では、半構造化インタビューと質問紙調査を併用して行った。訪問した CLC の関係者である、教師 4 名、アドバイザー 1 名、ライブラリー型の CLC であるチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーの職員 2 名、教育プログラム参加者 9 名を対象にインタビュー調査を実施した。インタビュー調査に際して、タイ語、英語、日本語の 3 か国語で記載されたインタビュー調査用紙を回答者に渡した。そして、調査用紙に記載された質問文を、筆者が日本語もしくは英語で読み上げ、通訳者がタイ語に翻訳して回答者に伝えた。回答時間は 15 分から 20 分を想定していたが、複数のインタビュイーが同時に回答し、30 分前後となったケースもあった。CLC 関係者に対する主なインタビュー項目をそれぞれ示す。

CLC 職員を対象としたインタビュー調査質問項目は以下の通りである。

- ①プロフィール（出身地域、家族構成、最終学歴）に関する質問
- ②CLC での勤務年数
- ③業務内容について
- ④CLC 職員になった動機
- ⑤現在の仕事のやりがい

- ⑥ (CLC の) 地域への貢献
- ⑦ 今後の活動の目標について

CLC の教育プログラム参加者を対象としたインタビュー調査質問項目は以下の通りである。

- ①プロフィール（出身地域、家族構成、最終学歴）に関する質問
- ②これまでの CLC の利用歴について
- ③CLC の利用開始時期について
- ④CLC を利用し始めた当時の CLC の印象について
- ⑤施設内でどのようなことを学んでいるか
- ⑥識字教育や職業訓練を受けた感想
- ⑦CLC で学んだことを今後どのように活かしていきたいか

6.1.2 インタビューの記録方法

まず、回答者の選択方法についてである。訪問調査の前にチェンライ県ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育局（Chiang Rai Provincial Office of Non-Formal and Informal Education、以下「当局」とする）の職員と連絡を取り、訪問日程や訪問する CLC を決定した。各 CLC の訪問の際には当局の関係者が同行した。各 CLC を訪問した際に、来館していた人々に通訳を介してインタビュー調査を申込み、同意書を見せて承諾を得た人のみに実施した。インタビュー内容は、ボイスレコーダーと筆者の筆記によって記録した。なお、インタビューの引用箇所はゴシック体で記している。

6.2 CLC 職員を対象としたインタビュー調査結果

この節では、7 名の CLC 職員を対象としたインタビュー調査のデータを分析する。6.1.1 において示した質問項目を用いたインタビュー調査によって得られたデータから、「就業動機とやりがい」「CLC 職員としての今後の目標」「CLC と設置地域の関係」という 3 項目を抽出し、分析を行った。7 名の回答者の属性は表 6.1 の通りである。

表 6.1 CLC 職員（教師・アドバイザー・ライブラリアン）の基本情報

仮名	職種	性別	年代	調査 CLC
ナッチャー	ライブラリアン	女性	20 代	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
パナラット	ライブラリアン	女性	20 代	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
プロイ	教師	女性	40 代	ファイコイロイ CLC

ソンサック	教師	男性	40 代	アヨアナマイ CLC
カノックワン	教師	女性	40 代	バンラオシャップ CLC
ソンチャイ	教師	男性	50 代	バンセオ・タムボン CLC
タナワット	アドバイザー	男性	50 代	バンセオ・タムボン CLC

6.2.1 CLC 職員としての就業動機及びやりがい

本項では、CLC 職員がなぜ現在の仕事に就いたのか、またやりがいについて、インタビュー・データの分析を通して明らかにしていく。この項では、「教師」「アドバイザー」「ライブラリアン」という順番で記述していく。まず、CLC の教師となった動機として、20 年以上、CLC の活動に携わっているソンチャイは、次のように述べている。

こういう CLC で教えるのが楽しくて、この辺の村の人たちと勉強するのが楽しいから。なんか学校の中の四角の教室の中で、組織の中で教えるよりも、こういう村の人たちと一緒にやっていく方がいいです。【ソンチャイ】

彼は後期中等教育までは出身地域で学び、その後ラチャパット大学（Rajabhat Universities）に進学し教職課程を専攻した。大学を卒業してから現在まで 20 年間、CLC で働いており、現在の CLC では 9 年間その仕事に従事している。教職課程を学び、20 年間 CLC 職員として働いている彼は、学校について“四角の教室”や“組織”という言葉を用いて表現している。つまり、CLC の活動は、教室で一方的に授業を行うようなものではなく、「教師自らも地域住民とともに考え学ぶ」ものであるととらえている。

また、彼はインタビュー前やインタビュー中に、CLC の活動内容は識字教育だけでなく、インタビュー時に座っていた椅子や机を職業訓練に参加した人々が作成したことや、設置地域にかかる橋の建設にもプログラム参加者が関わっていたと語っていた。こうした活動は通常の学校教育では実施されないという点から、CLC の教育プログラムは学校のように施設の中だけでなく、施設外で実施される地域密着型の活動も含まれている。また、ソンチャイとは別の CLC の女性教師であるプロイは、就業動機について次のように語っている。

村の人と色々な活動をするのが好きだし、村の人たちと考えたり、勉強したりとかするのが好きなので、だいたい高校 3 年生〔後期中等教育 3 年〕くらいのときに、こういう勉強をしようと大学を選んで、大学のメジャー〔専攻〕を選んで。だから例えば、村で何かがあったときに、一緒に活動をするようなことは前からしていて、それでこういう様子を見て、こういうことをやりたいなと思いました。【プロイ】（〔 〕内は筆者が補記）

彼女は地元の出身であり、初等教育から後期中等教育までを地元で受け、その後ラチャパット大学へ進学した。教育学部で教職課程を専攻しながらノンフォーマル教育について学んでいた。学校で教職に就くことは最初から考えておらず、大学卒業から20年間、CLCで教師として働いているとのことである。教師になる以前から地域住民と一緒に活動をしていたこともあり、彼らとともに地域課題に取り組んでいけるような職業として、学校の教師ではなくCLCの教師を選択したと話していた。

ソンチャイおよびプロイの語りから両者に共通する点として、地域住民とともに学習することを重視している点が挙げられる。つまり、彼らが教師となった動機について、「地域住民と同じ目線で地域課題について考えることに興味がある」ということを挙げることができる。このことは、CLCが住民主体のノンフォーマル教育施設としての役割を果たすために、不可欠な要素となる。

次に、両者の教師という職業のやりがいについての言説を取り上げる。まずソンチャイは以下のように述べている。

まず学生〔教育プログラム参加者〕が「終わる」ということ、「勉強が終わる」ということ。その勉強したことに意味があると学生さん〔教育プログラム参加者〕たちに知ってもらう。例えば〔卒業後も〕勉強を続けるとか。大学に行くとか。いい職業に就けるとかいうときに、やっぱりいい気分になれる。【ソンチャイ】（〔 〕内は筆者が補記）

この場合の「終わる」とは、イクイバレンシー・プログラムに関して、「初等教育」「前期中等教育」「後期中等教育」のそれぞれの学習内容を、教育プログラム参加者が修了するということである。修了後、参加者が「次の教育課程を学習したい」、「後期中等教育課程まで修了したため、大学に通いたい」というように、意欲的に学ぼうとしていたり、「イクイバレンシー・プログラムに参加する前よりも給与や待遇のよい職業に就きたい」という思いを持つようになる。そういったときが、教師としてやりがいを感じる場面であるとソンチャイは話している。また、プロイはやりがいについて次のように述べている。

みんながしたいことをして、それで成功した姿を見るとやっぱり嬉しいし、満足です。ここで学んだことを仕事に活かして、例えばいろんなものを作って売ったりとかすることができて、それでそれがお金になって、ってというような生活ができていく姿を見ると嬉しいです。【プロイ】

彼女は、教育プログラム参加者自身が学びたいことを学び、それを活かして成功した

姿を見ると達成感を得られるということを、にこやかに話していた。地域住民のニーズに合わせて活動内容を決め、それを CLC がバックアップするという体制がとられていることがわかる。ソンチャイ及びプロイの発言から、教師は、「教育プログラムを修了した参加者が、CLC で得た知識を活かして生活改善に取り組んでいる姿を見る」ことによって、やりがいを感じているということがインタビューを通して明らかとなった。

さらにタナワットは、教師であるソンチャイの活動支援を行うアドバイザーとしてのやりがいについて、次のように話す。

この仕事の場合は、先生を助けると同時に村の人たちを助けることになるので、その役割を果たしているわけなんですよ。それがやっぱり嬉しい。【タナワット】

彼は他のアドバイザー8人とともに、ソンチャイの活動支援に携わっている。CLC で教育プログラムや様々なイベントを企画する際、彼らは集まり、具体的な内容を話し合っている。加えて、以前のプログラム参加者にもボランティアとして、企画の運営などに携わってもらっているとのことである。

また、シリントーン王妃の支援によって設立された「チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー (Chiang Saen Princess Sirindhorn Library)」のライブラリアンであるナッチャーとパナラットは、やりがいについてそれぞれ以下のように話している。

本のサービスを提供するのは幸せだし、その〔サービスを〕提供したことで人が本を使ってくれることも幸せに感じます。【ナッチャー】（〔 〕内は筆者が補記）

一緒に働いている同僚が良いし、あとは人が来てもここで友達みたいに話せたりするし、利用者とも。であとは一緒に活動したりとか、そういうのも楽しいし、好きです。【パナラット】

彼女たちは、ともに親戚からの勧めによって、現在の CLC でライブラリアンとして働き始めたとのことである。主な業務内容は、本の貸し出しやライブラリーの管理、広報のための書類作成である。また、CLC の外でもライブラリアンとして活動することもあると話しており、具体例として、お菓子作りの情報提供を行っているとのことである。さらに、チェンセーン郡の 12 の集落に図書を提供する活動も行っているとのことである。

この CLC において、ナッチャーは大学卒業直後から勤務して 7 年目となり、パナラ

ットは大学院を修了後から 2 年間勤務している。ライブラリアンとしての業務に関して、ナッチャーは次のように述べている。

自分としては、経営とかマーケティングの勉強をしたので、司書の専門ではない。けれども、この仕事が好きです。本に関しての仕事が好きなので、本に囲まれている職場なので、好きです。今、司書について勉強中です。【ナッチャー】

彼女は大学において司書課程を専攻したわけではないが、図書と関わる仕事に就いたことで、司書資格の取得を目指し、現在は大学が提供する通信教育を利用して学んでいるとのことである。また、パナラットも業務内容について次のように述べている。

勉強は法律関係なんだけど、親戚が紹介してくれたのでやってますけど、でも仕事は楽しいし、本のことは好きなのでいいと思っています。【パナラット】

彼女たちの語りから、大学や大学院で先行した分野とは異なる自分たちの業務内容に対して好意的であるということがわかる。また、2 人とも図書館司書資格を取得していないが、ライブラリーの業務に携わっていくにあたって今後取得したいと話していた。

6.2.2 CLC 職員としての今後の目標

本項では訪問調査において収集したインタビュー・データを分析し、CLC 職員が抱えている目標について記す。ここでは職種ごとに分けて記述することとし、「教師」、「アドバイザー」、「ライブラリアン」とする。

まず、教師として CLC に勤務しているソンチャイについてである。彼は今後の目標として、これからの CLC では“子ども”“高齢者”“国外からの移住者”の 3 つの利用対象層を想定している。“子ども”に関して、彼は特に“勉強が終わっていない子ども”、つまり「適齢期に何らかの理由で学校教育を受けることができなくなってしまった児童・生徒」ととらえている。加えて、以前は学校に行きたくても行けなかった子どもが多かったという状況を話した後、次のように述べている。

でも、今の子どもたちは、行ける、その機会はあるのに、行きたくないっていう人が、昔よりは増えてきている。社会の変動としては。だから、何をしたいのかわからないような子どもたちに来てもらって、ここで一緒に勉強するっていうことが、目標。【ソンチャイ】

つまり、「学校に行きたくない児童・生徒」や、「不登校になってしまった児童・生徒」が“何をしたいのかわからない”場合に、CLC でサポートを行えるようにすること

を彼は目標の一つとしている。また、2 つ目の利用対象層である“高齢者”について、次のように述べている。

もう一つの目標は、お年寄り [高齢者]。健康について考える、そういう活動をしたい。というのが、活動に対しての目標。【ソンチャイ】([] 内は筆者が補記)

“健康について考える”活動では、CLC にある設備や教材をどのように活用することができるかを現在思案中であるとソンチャイは述べている¹。3 つ目の利用対象層である“国外からの移住者”について、次のように話している。

もう一つのグループは外国人 [国外からの移住者]。ラオス人とか。ラオス人でこちらの人と結婚したり仕事したりしてると思うので、その人たちも、CLC のターゲットであると。【ソンチャイ】([] 内は筆者が補記)

この発言から、外国からの移住者に対しても、タイで学校教育の機会を逃してしまった人々と平等にイクイバレンシー・プログラムが提供されていることがわかる。利用対象層として、“国外からの移住者”を含めている点は、国境付近の郡に設置されている CLC ならではの特徴であると考えられる。

同様に、“国外からの移住者”を利用対象層としている CLC において、教師として勤務しているプロイは、今後の CLC 運営について、次のように話している。

教育、職業、文化、社会、健康についての情報を発信するという役割を、今やっています。例えば、健康について考えるんだったら、ここにフィットネスの道具を置いて、みんなここに集まって、やるような感じとか。今、それを役所がいرونなところへ送っているんで、あるんだけども足りないんで、それをちょっと増やしたいとか。健康のために、例えば子ども、若者にセパタクローができる場所とか、サッカーができる場所とか、そういうコートを作るとか。【プロイ】

プロイは、自らの CLC の機能の一つとして、地域住民の生活に則した情報発信を挙げている。自治体がフィットネス用の器具を各 CLC に提供しているが、それらを用いたプログラムを自分の CLC で実施するには、提供される器具の数が不足しているとのことである。加えて、地域の若者がスポーツができるような環境や設備を用意することを今後の目標に挙げている。つまり、プロイは CLC を「情報発信の場」に加え、健康のためのプログラムとして体を動かすことのできるような「実践の場」としてもとらえていることがわかる。

また、山岳少数民族を主な利用対象としている CLC で教師として勤務するソンサックは、PowerPoint を用いて、筆者に自分の勤める CLC の概要について、各プログラムの参加者数や活動の紹介など、写真を用いて詳細に説明していた。その際、彼自身の今後の目標を次のように話している。

村の住民の 100%を識字者にしようと考えています。【ソンサック】

ソンサックは、「地域住民がタイ語の読み書きやタイ語による意思疎通が十分にできるようにする」ということを活動目標として、PowerPoint のスライドを見せながら述べていた。彼の CLC は政府から、「足るを知る経済 (Sufficiency Economy)」を学習する施設のモデルとして評価され、グッドプラクティス賞を受賞したとのことである。

また、地域ライブラリー型の CLC のライブラリアンは、地域住民のニーズと行政側の提供するサービスの関係を取り上げ、今後の目標を次のように話す。

この村の人たちのニーズをもっととって [集めて]、で私たちが県に言って、県が国に言って、そしてそのニーズに応えるようなもの [活動] を提供できるようになりたい [ということ] です。ただそれも行政が言ってることではありますけど、それを自分たちができるようになりたい。【ナッチャー】(パナラットも同意の意を示した) ([] 内は筆者が補記)

ナッチャーとパナラットは、まず県や国など、行政側の目標を述べている。それは、住民からの要望を受け取った際、CLC から各県のノンフォーマル・インフォーマル教育局へ伝え、それを国が汲み取ることでニーズに応えたサービスを「国から」提供できるようにするということである。ここには「国が各地の地域住民のニーズを把握する」という意味も含まれていると考えられる。行政側の意見の中での彼女らの役割は、“村の人たちのニーズ”をより多く集めること、及びそれらを県へ伝達することである。つまり、彼女らは自分たちも行政の考える活動目標に取り組みたいということである。

6.2.3 CLC 職員が考える設置地域との関係

本項では職員が、CLC の施設や活動が設置地域に、現在どのようにかわり、今後どのような影響をもたらすと考えているかについて、インタビュー・データをもとに記す。CLC 職員の職種に関して、ここでは主に「教師及びアドバイザー」の語りを記述していく。

まず、教師であるソンチャイ氏は、CLC が地域住民の交流の機会を増やす場所であるとした上で、次のように話す。

知識とか情報のセンターのような形になっていくことがいいんじゃないかと。例えば、村の人が何か知りたいと思ったら、ここに来ればなんでもある、というように感じにしたいと。情報センターみたいな感じにしたい。【ソンチャイ】

ソンチャイは、CLC と設置地域との関係について、地域住民が情報を得ようとする際の拠点として CLC を位置づける予定であると話していた。ソンチャイの発言からは、日本の公民館や公共図書館が従来担ってきたような役割を、タイでは CLC が担うようになる可能性がある。さらに、彼のアドバイザーとして同じ CLC に勤務しているタナワットは、CLC が地域に与える影響について以下のように述べている。

大きくしたいです。もっとみんなが興味を持つような [CLC にしたい]。みんながこの良さを知って、村のためにやろうと思って、例えば先生を助けるとか。もっと勉強したいという気持ちになってくれて、ここで勉強しようとか。そういうふうに村の人 [地域住民] が感じてくれることがいい。【タナワット】
([] 内は筆者が補記)

二人の勤務する CLC は、村に橋を架けるような事業も行っていたとソンチャイは話している。つまり、設置地域にとって CLC はただ学校教育プログラムを提供する場としてだけでなく、直接地域の発展と結びつく活動を行う場としての側面も持っている。CLC と地域の関係性について、山岳少数民族を対象とした CLC の教師であるソンサックから、タナワットと同様の考え方が語られている。

時々、教師はコミュニティに来ると、村の住民に関する課題に直面します。なぜなら、[彼らには] 様々な意見があるからです。けれども、彼 [ソンサック] は問題ないです。彼は慣れています。彼は村の住民の 1 人になっているのです。彼は 6 年間もいるのです。6 年という期間は子どもが走り回れるくらいに成長します。そしてコミュニティは、いつでも手助けを彼に与えます。彼が活動 [プログラム] を準備する際、村の住民が手助けをしてくれます。今回のプレゼンテーションにあるような写真のように。彼らは状況によらず来ます。【ソンサック】(通訳を介しているため、“彼”は“ソンサック”を意味している) ([] 内は筆者が補記)

ここから、ソンサックは「地域の一員」として CLC の教師となっていることがわかる。彼は 6 年間この地域の CLC において教師を務めており、“コミュニティは、いつでも手助けを彼に与えます。”ということから、CLC と地域住民の関係は次のように考えられる。つまり、長期間 CLC の「顔」としてその地域に住まうことで、徐々に住民と

の信頼関係が築かれていき、地域からも CLC に対して協力を行うようになっていく関係が形成されていくということである。

6.3 CLC の教育プログラム参加者を対象としたインタビュー調査結果

本節では、CLC における教育プログラムの参加者（参加経験者、ライブラリー利用者を含む）である 9 名を対象としたインタビュー調査のデータを分析する。6.2 と同様に、インタビュー・データから「CLC に対して抱いていた印象」「CLC の利用経験」「教育プログラム参加者の今後の目標」という 3 項目を抽出し、分析を行った。9 名の回答者の属性は次ページの表 6.2 の通りである。

表 6.2 回答者（CLC の教育プログラム参加者）の基本情報

仮名	参加プログラム	性別	年代	出身国・地域	調査 CLC
シリラット	後期中等教育	女性	10 代	チェンセーン郡	ファイナンイェン村 CLC
パッチャリー	ライブラリー利用 ²	女性	10 代	チェンセーン郡	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
ユニサ	ライブラリー利用 ³	女性	10 代	チェンセーン郡	チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー
ナパポーン	職業訓練	女性	20 代	メーファールアン郡	アヨアナマイ CLC
スダポーン	初等・前期・後期中等	女性	30 代	ミャンマー	CLC 外での調査 ⁴
ピム	初等・前期・後期中等	女性	40 代	チェンセーン郡	CLC 外での調査 ⁵
パヌポーン	前期・後期中等	男性	40 代	チェンセーン郡	プラタート・パンガオ寺院 CLC
ブンミー	初等教育	男性	50 代	ミャンマー	ファイコイロイ CLC
フアンファー	初等教育	女性	50 代	ラオス	ファイコイロイ CLC

表内の「参加プログラム」とは、第 5 章で記した「初等教育課程」、「前期中等教育課程」、「後期中等教育課程」に加え、「職業プログラム」の 4 つの総称とした。また、「ライブラリー利用」とは、プログラムには参加していないが、地域ライブラリー型の CLC であるチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを自己学習の場として日常的に利用していることを示している。

6.3.1 教育プログラム参加者が CLC に対して抱いた印象

本項では第 4 章や第 5 章で記述してきた CLC について、教育プログラムの参加者は当初どのような印象を抱いて活動に参加したのか、及びプログラムに参加していく中で印象の変化はあったのかを明らかにしていく。これまで述べてきたように、CLC とは地域住民の生活改善を目的として、様々な学習機会を提供する教育施設である。例えば、CLC の教育プログラムの一つである識字教育に関して言えば、未就学者の参加者には「読み書き計算」といった基礎的な内容を提供するのに対して、学校中退者には「イクイバレンシー・プログラム」を提供する。つまり、地域住民の就学状況やニーズに合わせて CLC が扱う教育プログラムの内容も変化している。

チェンセーン郡の山岳地帯に設置された CLC において、初等教育プログラムに参加中のブンミーは、プログラムへの参加開始時の自分の状況を振り返りながら、次のように述べている。

最初全然読み書きができないから、例えば申込書とか書けないから、最初は指紋による認証だけだったんだけど、[CLC でプログラムに参加すれば、] 自分としては読めるようになってとか書けるようになるという気持ちがあったので。あとは雰囲気は暖かかったです。みんな親切だし、いい印象があります。【ブンミー】
〔 〕 内は筆者が補記)

この発言に対して、一緒にインタビューを受けたフアンファーも同意を示している。

ブンミーとフアンファーは夫婦であり、CLC で同じ初等教育プログラムに参加している。2 人とも別々の山岳少数民族の出身であり、20 年以上前に、チェンライ県の隣県であるチェンマイ県で出会ったという。CLC に来る以前の学習機会について聞くと、ブンミーは学校に行ったことがないと答え、フアンファーは勉強をしたことがないと回答した。2 人とも CLC で教育プログラムへの参加が初めての識字教育の機会であったと述べていた。

上記のように、山岳少数民族出身者や、ミャンマーやラオスからの移民、つまりマイノリティにとっても、CLC は等しく教育の機会を提供している。彼らは当初、タイ語による読み書きができなかったため、役所において書類を提出する際、指紋押捺という手段しか持っていなかった。そのような状況で、読み書きができるようになりたいと思い、実際に参加して教育プログラムを提供していた CLC に温かさを感じた、とのことである。

このように、CLC の雰囲気に「温かさ」を感じた教育プログラム参加者は、インタビュー調査の中で他にも存在する。かつて初等教育から後期中等教育までの教育プログラムを CLC で学んでいたピムも、CLC の印象を「温かい場所」と表現している。また、ミャンマーの少数民族出身のスタポーンは、CLC の教育プログラムに参加する前の自

らの読み書き能力について、次のように話している。

全然字が読めませんでした。30歳のときに勉強して。その頃は話せるけど、少しだけ書ける、少しだけ読めるという状態で。【スダポーン】

彼女は、ブンミーやフアンファーとは異なり、CLC の教育プログラムに参加する前にタイ語の勉強をする機会を持っていた。その後、スダポーンは CLC の教育プログラムに参加し、当時の CLC に対する印象を次のように語っている。

最初緊張して、新しい友達ばかりで。で、すぐに紹介し合って、友達になって。楽しいところだったです。色んな活動もあるし、勉強だけじゃなくて色んな活動したり、いろんなところを見学したりとか、そういうので自分の人生に役に立ちました。【スダポーン】

ここでの“新しい友達”とは、回答者が教育プログラム参加当初に初対面であったが、参加していく中で親密になり、友人関係を築いていった人を指している。また、寺院に併設された CLC で教育プログラムに参加していたパヌポーンは次のように述べている。

知らない友達ばかりだったけど、雰囲気が良くて、緊張とかもせず、楽しく勉強しました。【パヌポーン】

ここで言う“知らない友達”とは、前述した“新しい友達”と同様の意味である。スダポーン及びパヌポーンの語りから、教育プログラムの参加者は、同じようにプログラムに参加する人々とすぐに打ち解けられたということがわかる。つまり、CLC は教育プログラムの参加者に「温かい場所」であるという印象を与えるだけでなく、CLC には教育プログラム参加者同士がすぐに打ち解けられるような雰囲気があると考えられる。

一方で、CLC がユネスコの定義通り、「地域密着型の施設」ととらえられる語りも存在する。後期中等教育のプログラムに参加するシリラットは、次のように述べている。

友達がいたし、とてもいい気分でした。もう【CLC に】入る前から知っている村の人ばかりだったので。小学校中学校と村の友達と一緒にいたので、ここにもその友達が入ってきて、一緒に勉強してます。だから楽しくやっています。【シリラット】（〔 〕内は筆者が補記）

シリラットは現在 16 歳であり、3 年間の前期中等教育を修了したのち、経済的理由

によって後期中等教育課程からは CLC で教育プログラムに参加している。スダポーンやパヌポーンとは異なり、シリラットにとって教育プログラムの他の参加者は“[CLC に] 入る前から知っている村の人ばかり”であった。つまり、教育プログラムの参加者が CLC 設置地域の住民であり、地域のあらゆる年代層の教育状況を改善する役割を CLC が持っているにとらえることができる。

6.3.2 教育プログラム参加者の CLC 利用経験

本項では、第 5 章で詳述した CLC の教育プログラムについて、参加者の具体的な利用経験を分析する。CLC の教育プログラムは、様々な要因によって学校教育を受けることができなかった人々に対して提供されている。ピムは、家が学校から遠く、家の畑仕事を手伝っているうちに行かなくなってしまったと話している。彼女は初等教育、前期中等教育、後期中等教育をそれぞれ 6 カ月で修了したとのことである。インタビュー時に隣にいた CLC 職員は、彼女のことを非常に優秀だと話していた。

また、経済的理由により後期中等教育課程から CLC の教育プログラムを受講しているシリラットは、筆者がインタビューを行う数カ月前から CLC に通い始めたばかりとのことであった。彼女が受ける教育プログラムの内容について次のように話している。

経済についてを勉強する機会もあるんですけど、今、王様がやっている「足るを知る」の考え方とか、そういったものを勉強しています。学校の、高校でやるような勉強をしているけども、でも経済といっても、経済的な勉強をするのではなく、人間にとっての必要なもの、というようなものを勉強しています。高校だとやっぱり大学受験とかは勉強、学科〔数学などの科目〕の勉強というものを行うけど、ここでは生活についてだとか、やっぱりこういう経済について他の、学校よりも多く勉強するのは、いいことだし、好きです。【シリラット】（〔 〕内は筆者が補記）

彼女にとって CLC の教育プログラムは、学校で受ける授業よりも「より生活に結び付いた内容」になっているということが言える。訪問調査時のタイの国王はプミポン国王であり、王の命によって「足るを知る経済（Sufficiency Economy）」という思想が国全体に広まっていた。足るを知る経済は、仏教の「少欲知足」をもととしており、「節度を守り、道理をわきまえ、外部からのリスクに対抗可能な事故免疫力を持つ社会の形成を目指すこと」とされている。

CLC の教育プログラムを受ける理由として、プラタート・パンガオ寺院の CLC に通っていたパヌポーンは次のように語っていた。

小学校〔初等教育〕は、家の近くの小学校で終わりました。＜中略＞12 年間お坊さんになりました。＜中略＞12 年が終わって、CLC で中学校〔前期中等教育〕の講義を受けて、高校〔後期中等教育〕まで行って、そして大学へ。【パヌポーン】
（〔 〕 内は筆者が補記）

彼は初等教育を終えると、すぐに出家して寺院で修行を始めたとのことである。仏教徒が人口の大半を占めるタイでは、子どもが一定の期間のみ出家するという風習は存在しており、特別な経験でもないとのことである。12 年間の修行を終えたのち、彼は CLC で教育プログラムを受けることになる。その内容について、彼は次のように話している。

中学校と高校の勉強、例えば算数や数学。それ以外には、自分の仕事とか。看板を書く等、そういったこともここでやっていました。でも CLC の先生はそんなことできないので、それは自分でやっていました。【パヌポーン】

シリラットの通っていた CLC 同様、パヌポーンの通っていた CLC にも各学校教育課程に合わせたプログラムが用意されていた。また彼は CLC に通う傍ら、看板作成の仕事に就いていたと述べている。仕事内容について CLC の教師から教わることはなく、場所だけを借りて教育プログラムの合間に作業をしていたとのことである。また、パヌポーンは教育プログラムの形式面について、以下のように述べている。

ほとんど 2 人の先生がどの段階でも教えていたんですけど、何か特別なことを教えるためには、他の先生のところにみんなで行って、そこで勉強する。このお寺の中に行っていたそうです。＜中略＞お坊さんの話を聞きに行ったり、あとはその美術館とか博物館とか、そういったところに行って勉強をしていた。【パヌポーン】（〔 〕 内は筆者が補記）

上記の“何か特別なこと”というのは、有機栽培の方法や商売に関することである。実際に彼が通う寺院の敷地内には農園があり、下図のように作物が栽培されていた。また、学習内容によっては、寺院の外へ出て美術館や博物館が学びの場になることもあったとのことである。

これまで記してきた回答者は、家庭の事情及び経済的理由や自らが出家をすることによって、学校教育の機会を逃してきた人々である。今回の調査では、タイの隣国から移住して CLC の教育プログラムに参加するようになった人々に対しても聞き取りを行った。ミャンマーからの移民であるスダポーンは次のように話している。

6年もう CLC で。小中高〔初等教育、前期中等教育、後期中等教育〕と〔プログラムを受けています〕。＜中略＞だから今は高〔後期中等教育〕ですね。＜中略＞小学校〔初等教育〕を CLC でやって〔学習していました〕。勉強したいという気持ちがありました。勉強してるときに、マッサージの勉強もしたし、仕事も得られたので、自分の質は良くなった。生活はよくなった。【スダポーン】（〔 〕内は筆者が補記）

彼女は現在、ゴールデンライアングル⁶で観光客に対して物を売る仕事をしており、9歳の娘と二人で暮らしている。30歳から6年間 CLC の教育プログラムに参加し、現在は後期中等教育の内容を学んでいるとのことである。また、語りにある通り、学校教育のプログラムだけではなく、マッサージに関する職業訓練にも参加した経験を持つ。

また、夫婦で CLC を利用しているミャンマー出身のブンミーとラオス出身のフアンファーは、各国ではどちらも学校に行ったことはないと話しており、参加する教育プログラムについては次のように述べている。

〔CLCに通い始めて、〕今1年ちょっとで、もうすぐ2年になります。今小学校〔初等教育〕レベルを勉強しています。【ブンミー】（〔 〕内は筆者が補記）

これにはフアンファーも同意を示しており、2人で同じプログラムを受けている。彼らは調査を実施した年内に、初等教育課程を修了することになると話していた。このように、タイ語に関する基礎的な識字教育が必要となる人々に対しても、CLC の教育プログラムは用意されている。

6.3.3 教育プログラム参加者の今後の目標

本項では、教育プログラム参加者のインタビュー・データを分析し、彼らは CLC の教育プログラムで学んだことを今後どう活かしていきたいと考えているのかについて記す。まず、タイに移住して CLC の教育プログラムを受けたブンミーとフアンファーの語りを取り上げる。

ここで勉強した後は、例えば有機農法を、農薬を使わないとか、あとは豚とか牛を育てるのも、餌をどういうものにしたらいいとか、安全なものを使う。ということで活かしていきたい。【ブンミー】

夫であるブンミーの意見に、フアンファーも同意の意思を示していた。彼らはタイ語の読み書きができるようになったことを、農業のような直接収入の向上につながる活動に活かしていきたいと話していた。表 6.2 でも記載した通り、インタビュー当時の彼ら

は初等教育のプログラムに参加していた。そのため、前期中等教育課程にも参加意思があるか質問したところ、次のように答えていた。

小学校6年生で〔初等教育6年次の内容を学んでいる時に〕、それからのことは考えようかなと。【フアンファー】（〔 〕内は筆者が補記）

もう目も良く見えないし、歳もとってしまったので、これでいいかなと。でも今まで読んだり書いたりできなかったけれど、読んだり書いたりできるようになることで、役所とかで名前を書いたり住所を書いたりできるし、だからそれだけでも。例えば何かを売ったりするとき、証明書を作るときに、書けなかったら、その証明書が作れなかったりするわけで。病院に行っても書けるし。【ブンミー】

この語りから、彼らはただ漫然とプログラムに参加するだけでなく、自らの現状と照らし合わせて主体的に CLC の教育プログラムに参加していることが考えられる。また、教育プログラムに関しては、証明書の書き方のように、参加者の生活に則した構成もなされていることがブンミーの語りから明らかである。また、彼ら同様にタイに移住してきたスダポーンは以下のように話している。

前は計算もできなかったし、話もできなかったけど、CLC で勉強したので、今こういう仕事〔観光地で売店を営んでいる〕をしていて、子どもを育てているから、今のところはできないけど、大学へ。もし行けるのであれば、いつかは。でも今は仕事があるから。〔教育プログラムの中では〕英語も教えているので、ヨーロッパ人アメリカ人とかのお客が来ても、対応ができます。【スダポーン】（〔 〕内は筆者が補記）

彼女は初等教育から後期中等教育までを CLC で終えている。現在は子どもを養うため仕事をしているが、機会があれば大学へ進学したいと笑顔で話していた。このように、CLC はこれまで基礎的な学校教育の機会を持つことができなかった人々が、大学進学を将来の選択肢に入れることのできるような施設として機能している。

次に、寺院に設置された CLC に通っていたバヌポーンの語りを取り上げる。彼は、教育プログラムに参加していた当時を振り返って、以下のように述べている。

最初は別に大学で勉強しようとは思ってなかったけど、入ったときから中高〔前期中等教育と後期中等教育〕は終わらせたいと思っていました。CLC で高校〔後期中等教育〕くらいを勉強している最中に、高校卒〔後期中等教育卒〕だけでは、やはりちょっと仕事は難しいよという情報があったりして。＜中略＞だから、最初入ったときは中高〔前期中等教育と後期中等教育〕をやればいいチャン

スがあるかなと、知識が増えるかな、勉強したいなと思っていたんだけど、やってるうちに、やっぱり将来仕事について考えると、大学出ておいたほうがいいかなと。【パヌポーン】（〔 〕内は筆者が補記）

で、可能であれば、そこまでいなくてもいいけど、マスター〔修士〕の勉強もできるし、っていう感じらしいですけど。【パヌポーン】（〔 〕内は筆者が補記）

彼はプログラムに参加した当初は、後期中等教育の内容まで終わらせることができればよいと考えていた。しかし、CLC でプログラムに参加している中で、後期中等教育を卒業しただけでは、自分の思うような仕事に就くことは困難になるという情報を耳にしたとのことである。そこで、大学まで進学することを決意し、卒業した現在は修士課程まで進むことも視野に入れている。

10代で後期中等教育のプログラムに参加しているシリラットは、“**大学学部を修了したいですし、そしてそのあとは仕事を探します**”と話していた。彼女も収入の多い仕事に就きたいという漠然とした目標ではなく、教育プログラムを修了させた後は、大学へ進学することを目標としている。

6.4 本章のまとめ

本章ではチェンライ県の CLC において、CLC 関係者を対象にインタビュー調査を行い、彼らが CLC をどのような施設としてとらえ、CLC や CLC の教育プログラムにどのように関わっているのかを、インタビュー調査の結果をもとに記述した。本節では、CLC 関係者を「CLC 職員」と「教育プログラム参加者」に区分し、各項について整理する。

まず、「CLC 職員」に関する記述である。6.2.1 では、CLC の教師、アドバイザー、ライブラリアンの就業動機と彼らが就業して感じたことについて記述した。各職員は、地域課題に住民とともに向き合いながら、教育プログラムを通して取り組んでいた。また、教育プログラムの参加者が、学んだことを活かして生活改善に取り組んでいる点にやりがいを感じているとのことであった。

6.2.2 では、CLC 職員が今後の目標をどのように考えているかについて取り上げた。現在の CLC は、単に講義形式の教育プログラムを提供する場ではなく、健康について考えるプログラムにおいて実際に体を動かすことを取り入れるなど、学んだことを「実践する場」としても機能していることが明らかとなった。そして、このような「実践の場」としての活動を、今後も継続していく姿勢を各職員が見せていた。6.2.3 では、CLC 職員が考える CLC と設置地域との関係について記述した。特に、CLC 職員は、各 CLC の顔として勤務し、地域住民との信頼関係を築いていることが明らかとなった。地域の課題に住民と同じ立場からで取り組むことで、地域住民からも CLC や CLC 職員の活

動に協力するような動きもあるとのことであった。

次に、「教育プログラム参加者」のインタビュー調査の結果について記述する。6.3.1ではプログラム参加者が CLC に対して抱いた印象を記述した。今回インタビュー調査を実施した参加者全員が CLC の印象について、「温かい場所」や「職員や他の参加者が親切」など、好印象を持っていた。また、プログラム参加当初は初対面の人ばかりであったが、すぐになじめたと話す参加者もいた。

6.3.2 では、プログラム参加者の CLC の利用経験について記述した。各参加者の語りから、イクイバレンシー・プログラムでは、各学校教育課程の学習内容を扱うだけでなく、「足るを知る経済」など、より生活に結び付いた内容も扱っている CLC があることが明らかとなった。6.2.3 では、プログラム参加者の今後の目標についてのインタビュー・データを取り上げた。今後の目標として、プログラム参加者は、「大学進学」を視野に入れるなど、CLC の教育プログラムを受けたことでより多くの知識を身につけたい、あるいはよりよい職業について生活を安定させたいと考えていた。

注・引用文献

¹ なお、国際基準の定義にならうと、タイは 2001 年に「高齢化社会」の時代に突入した。そして、2023 年には「高齢社会」に入ることが予測されている。日本が高齢化社会に入ったのは 1970 年、高齢社会に入ったのは 1994 年である。これにかかった期間（倍化年数と呼ぶ）の 24 年は、過去の先進国のいずれの場合よりも速かったため、世界の関心を集めた。しかし、タイの倍化年数はこの日本の記録を上回る 22 年とされる。末廣昭. タイ 中進国の模索. 岩波書店, 2009, p.118-119.

² チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは地域図書館型の CLC であるため、利用者はイクイバレンシー・プログラムの受講を目的としているのではなく、ライブラリーの利用を主な目的としている。

³ 前掲 2)

⁴ インタビュー調査を CLC 外で実施したため、通っていた CLC は不明であった。

⁵ 前掲 4)

⁶ ゴールデントライアングルとは、ミャンマー、タイ、ラオスの 3 か国が接する山岳地帯を指す。以前はケシの花の栽培が盛んであったが、現在は観光地となっている。

7. 考察

本章では、文献調査及びタイ北部チェンライ県チェンセーン郡、メーチャン郡、メーファールアン郡の CLC において実施した訪問調査とインタビュー調査の結果から、CLC の実態を再度整理する。その上で CLC が地域や地域住民に果たす役割、及び CLC の課題と展望について考察する。

7.1 本研究の総括

まず本研究の総括として、本節ではこれまで各章で記述してきた事項を改めて整理する。第 1 章では、本研究の背景、先行研究、研究の目的、研究の課題と意義、研究の対象と意義に加え、タイの基本的な情報について記した。特にタイの基本情報については、国内全体の情報に加え、本研究において背景的知識となるチェンライ県の基礎情報についても整理した。先行研究については、「ラオス、カンボジアにおける CLC の活動実態について整理した研究」と「日本、タイ、バングラデシュを対象にフィールドワークを実施し、公民館及び CLC の学校外教育施設としての存在意義について検討した研究」の 2 つを取り上げた。

第 2 章では、文献調査やウェブサイト調査で明らかとなった、CLC の概略史、及び東南アジア諸国の他国の CLC の事例に関する記述を行った。CLC の概略史については、どのような経緯で国際社会において CLC が発案されたのか、また CLC がどのような目的をもって設置されているのかを、ユネスコの資料などをもとに記した。また、東南アジア諸国の他の事例として、ベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアの 4 か国の CLC の設置経緯や活動の現状について記述した。

第 3 章では、文献調査及びウェブサイト調査で明らかとなった、タイの CLC やノンフォーマル教育・インフォーマル教育の制度的側面について記述した。まず、タイの CLC の設置経緯、及び CLC の設置根拠となる「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」の条文の分析を行った。分析にあたって、ユネスコの国際教育計画研究所 (International Institute for Educational Planning) によって英訳された条文、及び手打らによって日本語訳された条文を参照した。

次に、タイのノンフォーマル教育・インフォーマル教育に関する行政体制として、CLC に関わる地方行政の仕組み、及び CLC の運営体制と設置形態について記した。特に、CLC の運営体制と設置形態では、文献調査から明らかとなっているチェンライ県の CLC の行政体制についても記述している。そして、タイにおける CLC の活動概要や教育プログラムの内容など、ユネスコの報告書をもとに整理し、次章から続く訪問調査の結果の導入とした。

第 4 章では、訪問調査の結果をもとに、CLC の施設実態を記述した。今回訪問調査を実施した 8 館の CLC の施設概要として、館内図や施設内の様子について詳述している。また、各 CLC のライブラリーの設置状況や PC の有無などに関しても言及した。

第 5 章では、訪問調査及びインタビュー調査によって明らかとなった、CLC で実施される教育プログラムの実態を記した。インタビュー調査をもとに各 CLC のイクイバレンシー・プログラムや職業プログラムの実施状況を記した。

第 6 章では、訪問した CLC で勤務する人々や CLC で教育プログラムに参加している、または参加した経験を持つ人々を対象に実施したインタビュー調査の結果をもとに、CLC 関係者の CLC とのかかわり方について記述した。インタビュー調査では、CLC で勤務する職員 7 名、CLC の教育プログラムに参加する、または参加した経験を持つ地域住民 9 名の合計 16 名の CLC 関係者を対象としている。

前章までの結果を踏まえ本章では、フィールドワークを実施したチェンライ県 3 郡における CLC の実態を、第 6 章までの結果をもとに記述し、CLC の地域や地域住民に対する役割について考察していく。

7.2 チェンライ県 3 郡における CLC の施設の実態

本節では、今回訪問調査を実施したチェンライ県 3 郡の CLC の施設の実態について記述する。訪問調査を実施した CLC は、チェンセーン郡では「プラタート・パンガオ寺院 CLC」、「バンセオ・タムボン CLC」、「ファイナンイェン村 CLC」、「ファイコイロイ村 CLC」、「チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリー」の 5 館である。メーチャン郡では、「バンサンコン・ラーニングセンター」の 1 館である。メーファールアン郡では、「アヨアナマイ村 CLC」、「バンラオシャップ村 CLC」の 2 館である。それぞれの CLC の施設形態について、簡潔に記す。

まず、プラタート・パンガオ寺院 CLC は、寺院内に設置された CLC である。同 CLC は、教育プログラムを実施する教室や約 20 台のコンピュータールーム、そしてライブラリーの少なくとも 3 つの部屋に分けられていることが明らかとなった。また、寺院の敷地内には有機農法を学ぶ農園が確認できた。特にライブラリーは教育プログラムで扱う内容を補完する図書を中心に配架されており、自習スペースも確保されていた。バンセオ・タムボン CLC には、1 つの館内に教育プログラムを実施する教室、6 台の PC コーナー、ライブラリーの 3 つが一体となって設置されていた。ライブラリーは、イクイバレンシー・プログラムで用いる教科書やワークブックが中心に配架されていた。CLC 館内には新聞コーナーも確認できた。

ファイナンイェン村 CLC の館内は、教育プログラムを実施するスペースを中心として、10 冊ほど配架されているブックシェルフや少なくとも 1 台の PC が確認できた。ファイコイロイ村 CLC も同様に、教育プログラムの実施スペースが中心の館内となっていた。また CLC の入り口付近には農園が設置されていた。

一方で、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは、ライブラリー機能を中心とした CLC となっている。館内は、一般図書と児童図書のコーナーに分けられていた。2 台の PC が入り口の職員カウンター付近に設置されていることに加え、図

書の貸出機能を有し、や子どもを対象とした読み聞かせ活動のためのスペースを確保していた。

メーチャン郡の CLC であるバンサンコン・ラーニングセンターは、屋外に教育プログラムのためのスペースのほか、作製した山岳民族の手工芸品を販売する部屋やライブラリーが敷地内に個別に設置されていた。また、手工芸品を販売する建物の裏手には農園があり、栽培された作物を使った加工食品の販売も行っていた。また、ライブラリーに関しては、もともと地域の子どものために漫画等を配架していたが、現在では教育プログラムの参加者に対しても広く開放しているとのことだった。

メーファールアン郡の CLC は、山岳少数民族を利用対象としており、施設形態は山岳民族コミュニティ学習センターに分類される。アヨアナマイ村 CLC の館内は、教育プログラムを実施するスペースを中心に、ライブラリー及び CLC 職員の居住スペースの 3 つのスペースに分けられている。ライブラリーの蔵書は、児童向けの絵本から職業に関する技術書まで多様である。バンラオシャップ村 CLC の館内は、プログラムを実施するスペースと職員の居住スペースは分離されていた。また、まとまったライブラリーは確認できず、雑誌を置くブックシェルフが設置されていた。

以上が、今回訪問調査を実施した CLC の施設実態である。イクイバレンシー・プログラムのように、フォーマル教育及び学校教育の補完的役割を持つ教育プログラムを扱う施設であっても、施設の形態や設備など、CLC ごとに異なっていることが明らかとなった。まず、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを除くすべての CLC に教育プログラムを実施するスペースは確認できた。また、PC の台数やライブラリーの有無などに差はあるが、今回調査を行った各 CLC の施設実態は複合施設であると言える。

さらに教育プログラムを実施する場とライブラリーが同じスペースに併存している CLC、あるいは教育プログラムで手工芸品を製作する場とその手工芸品を販売する場が併存している CLC の存在が今回確認された。CLC は教育プログラムの実施という一つの活動の場にとどまらず、多様な活動実践の場として機能している。つまり、単に講義形式のプログラムを行う場ではなく、参加者が得た知識をアウトプットするような環境が CLC に整えられているととらえることができる。この点に関して、「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」において、CLC が地域のための学習活動や学習過程を「組織」する施設であることが体现されている。

7.3 チェンライ県 3 郡における CLC の教育プログラムの実態

本節では、チェンライ県 3 郡の CLC の教育プログラムの実態について、訪問調査及びインタビュー調査をもとに記述する。第 5 章では、本論文における教育プログラムの種類について、「イクイバレンシー・プログラム」、「職業プログラム」、「その他の教育プログラム」に分類した。まず、改めてこれらの定義について記述する。

イクイバレンシー・プログラムとは、家庭の事情や経済的理由等によって学校教育を受けることができなくなってしまった児童・生徒や、学校教育を受けることなく生活してきた人々に対して、学校教育と同等の教育の機会を提供するプログラムである。プログラムを通して、初等教育・前期中等教育・後期中等教育の各課程の内容を修了した人々に対しては、学校教育修了の資格が与えられる。また、職業プログラムは、地域住民の収入向上を目的とした、技術や知識を得るための職業訓練型のプログラムである。このプログラムは、地域ごとや地域住民のニーズによって多様な形式・内容が用意されている。訪問調査前の文献調査から、タイの CLC では野菜の栽培方法や手工芸品の製作などのプログラムが実施されていることが明らかとなっている。そして、その他の教育プログラムは、前述した 2 種類の教育プログラムに当てはまらないプログラムを指す。具体例として、コミュニティ発展のために CLC が地域に対して実施するプログラムや、地域の文化・伝統について学ぶプログラムなどが当てはまる。

次に、チェンライ県 3 郡の CLC における教育プログラムは、実際にどのようなものが実施されているのか、その実態について記述する。まず、訪問調査を実施した CLC で行われているイクイバレンシー・プログラムの実態について記す。イクイバレンシー・プログラムは、学校教育と同等の教育機会を提供し、学校教育との互換性があるプログラムである。今回の訪問調査からは、単に学校教育で学ぶ内容だけではなく、プラタート・パンガオ寺院で見られた僧侶から話を聞く活動や、ファイナンイェン村 CLC の「足るを知る経済」を学ぶ活動など、通常の学校教育では扱うことのない各 CLC 特有の内容も扱っていることが明らかとなった。CLC によってはイクイバレンシー・プログラムの中では、今後生活していく上で有益となるであろう考え方や幅広い教養を身に付けるような内容も取り入れていた。

職業プログラムに関しては、設置地域の課題や地域住民が「学びたい」と考えているテーマを扱っていることが、教師の発言から明らかとなった。参加者はプログラムに対して「研究」として取り組むことによって、自らが当事者意識を持てるようになり、プログラム受講後にも自分の生活に役立てられる知識の習得をすることができる。加えて、バンサンコン・ラーニングセンターで見られたように、農園で栽培した作物や参加者が製作した手工芸品などを販売する活動も実施していることが明らかとなった。

その他の教育プログラムについて、コミュニティ開発プログラムとして、CLC が設置地域の橋を建設する事業に協力していることや、山岳民族の就学前児童のプレスクールプログラムが実施されていることが明らかとなった。また、CLC のライブラリー活動としてチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーで見られたような、地域住民の読書推進活動や幼児のためのブックスタート事業も行われていた。

ここまで、チェンライ県 3 郡の CLC における教育プログラムの実態について記述した。全体を通して教育プログラムは、CLC や設置地域の特徴を交えながら地域住民のニーズを踏まえて柔軟に計画されていることが明らかとなった。実施される教育プログ

ラムの内容によっては、外部講師を設置地域や近隣の学校施設から招くなど、地域住民の生活に直結する取り組みがなされていた。さらに、参加者自らが主体的に取り組むことのできるよう働きかける CLC の存在も確認され、プログラムの終了後でも参加者の生活に役立てることができるような配慮がなされていた。

7.4 チェンライ県 3 郡における CLC 関係者の実態

本節では、チェンライ県 3 郡の CLC 関係者の実態について、インタビュー調査をもとに記述する。第 6 章でも示した通り、本論文では CLC 関係者を、「CLC 職員」及び「プログラム参加者」の 2 つに分類している。同章では、CLC 関係者が CLC をどのような施設としてとらえ、CLC や CLC の教育プログラムにどのように関わっているのかをインタビュー調査の結果をもとに記述した。以下では、それぞれを項に分けて記述する。

7.4.1 CLC 職員にとっての CLC

チェンライ県 3 郡の CLC で勤務する CLC 職員について、3 つの観点からインタビュー・データを分析し、その結果を記す。1 つ目の観点として、CLC 関係者の考える「CLC 職員という職業」である。この観点からは、次の 3 点が明らかとなった。1 点目は、「教師自らも参加者とともに学び、施設外においても地域密着型の活動を行っている」ことが挙げられる。2 点目として、CLC の職員は、「地域とつながり、住民とともに地域課題に取り組むことのできる職業である」ととらえることができる。3 点目に、CLC の職員は、「プログラムを修了した参加者が、CLC で得た知識を活かして生活改善に取り組んでいる点にやりがいを感じている」ことが挙げられる。

2 つ目の観点として、「CLC と CLC 職員の活動実態」が挙げられる。分析の結果から、次の 3 点が明らかとなった。1 点目に、CLC 職員のとらえる CLC の在り方として、ある環境や何らかの要因によって、学校教育を受けることのできなくなってしまった人々に対して、広く開かれている施設であることが明らかとなった。また、2 点目に CLC は、イクイバレンシー・プログラムのような講義形式のプログラムのみならず、健康について考えるプログラムにおいて実際に体を動かすことを取り入れる、つまり学んだことを「実践する場」としても機能していることが挙げられる。CLC 職員は、このような活動を今後も継続していく姿勢を見せていた。そして 3 点目に、CLC 職員は漠然とした目標を掲げるのではなく、具体的な計画や方針を立てるために、地域住民のニーズや抱える課題について検討していることが挙げられる。

そして 3 つ目の観点は、「CLC と CLC 職員の地域との関係」についてである。この観点の分析から、次の 2 点が明らかとなった。1 点目として、CLC は地域住民への教育プログラムの提供の場のみならず、地域住民のニーズを踏まえ、的確に情報を提供できるような地域の情報センターとして機能している、あるいは今後していくことになる点

が挙げられる。2点目として、CLC職員は各CLCの顔として勤務し、地域住民との信頼関係を築いていくことが重要であると認識していた点である。地域の課題に向き合う姿勢を継続していくことによって、地域住民側からもCLCの活動に協力するような動きもあることが明らかとなった。

以上、今回インタビュー調査を実施したチェンライ県3郡のCLCで勤務するCLC職員の実態について検討した。本調査からCLC職員にとってのCLCとは、「学校教育補完のための場、職業プログラムなどの実践の場であり、職員自身も当事者として、参加者ととともに地域の課題解決に取り組む場」であるにとらえることができる。

7.4.2 プログラム参加者にとってのCLC

本項では、チェンライ県3郡のCLCで実施される教育プログラム参加者について、3つの観点をもとに、インタビュー調査の結果を分析した。1つ目の観点として、プログラム参加者が「CLCに対して抱いた印象」について挙げる。今回インタビュー調査を実施したプログラム参加者全員が、CLCの印象について、「温かい場所」や「職員や他の参加者が親切」など、好印象を持っていた。また、プログラム参加当初は初対面の人ばかりであったが、すぐになじめたと話す参加者もいた。

2つ目に、プログラム参加者の「CLCの利用実態」についてである。各参加者の利用経験を問う中で、イクイバレンシー・プログラムで各学校教育課程の学習内容を単に扱うだけでなく、「足るを知る経済」など、より生活に結び付いた内容を扱っているCLCも存在することが明らかとなった。

3つ目は、「プログラム終了後の参加者の実態」についてである。次の2点が明らかとなった。まず、イクイバレンシー・プログラムを修了した人々は、生活水準の向上につながるような知識、つまり機能的識字の能力も身につけていると考えられる。次に、今後の目標として、「大学進学」を視野に入れるなど、CLCの教育プログラムを受けたことでより多くの知識を身につけたい、あるいはよりよい職業について生活を安定させたいと考えているプログラム参加者の存在も確認できた。

以上、今回インタビュー調査を実施したチェンライ県3郡のCLCの教育プログラム参加者の実態について検討した。本調査からプログラム参加者にとってのCLCとは、単に教育プログラムを受ける場ではなく、「プログラムを受けやすい環境が整備されており、生活に結びついた実践的な活動を行い、プログラムを受ける前よりも将来の目標を高く持つことができる場」であるにとらえることができる。

7.5 チェンライ県3郡におけるCLCの役割

以上の「CLCの施設としての実態」、「教育プログラムの実態」、「CLC関係者の実態」を踏まえ、本節では北部チェンライ県3郡における、地域及びプログラム参加者に対するCLCの役割について考察する。今回の訪問調査で明らかになったタイにおけるCLC

の役割として、「学校教育の補完のための教育施設としての CLC」、「情報サービス及び生涯学習の拠点としての CLC」の 2 つが挙げられる。各役割について、以下で検討する。

7.5.1 学校教育の補完のための教育施設としての CLC

本項では、学校教育の補完のための教育を行う場としての CLC の役割について検討する。訪問調査をした CLC のうち、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを除くすべての CLC でイクイバレンシー・プログラムを実施するスペースが確保されていた。イクイバレンシー・プログラムとは、家庭の事情や経済的理由等によって学校教育を受けることができなくなってしまう児童・生徒や、学校教育を受けることなく生活してきた人々に対して、学校教育と同等の教育の機会を提供するプログラムである。

タイでは、全国規模の識字教育を 1938 年から展開したことで、ノンフォーマル教育分野の世界の先駆的存在として位置づけられている。1999 年に改正された国家教育法の中でも、ノンフォーマル教育を「内容及びカリキュラムを、必ず各人が属するグループが持つ問題状況と必要に応じた適切なものとすることによって、教育完成の条件として重要な、目標、教育方法、カリキュラム、方式、教育実施方法、教育期間、成果の測定及び評価を、弾力性を持って決定する教育である」として明記している¹。フォーマル教育とノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の相互補完を法律の中で規定しているタイにおいて、CLC は、学校教育を受けることができない、あるいは受けないまま成人した人々にとって、セーフティネットとしての役割を持っている。さらに、今回のインタビュー調査では、イクイバレンシー・プログラムを受けている、または受けていた地域住民の語りから、学校教育で扱う内容以外にも、僧侶の説法や「足るを知る経済」など、タイ社会における重要な考え方をプログラム参加者が CLC で学んでいることが明らかとなった。

一方で、今回訪問調査を実施した CLC では、コンピューターやライブラリーを設置していない CLC も確認された。特に、山岳民族のための CLC であるアヨアナマイ村 CLC とバンラオシャップ村 CLC では、山岳地帯に設置されていることもあり、訪問調査時にはインターネットの環境が整備されていない状況であった。また、ライブラリーを設置している CLC の蔵書は、イクイバレンシー・プログラムで用いる教科書やワークブック、及び内容にかかわる図書に加え、アヨアナマイ村 CLC で見られたようなマッサージ講習のための参考書、つまり職業プログラムで用いる図書が中心となっていた。地域図書館型の CLC であるチェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーは、ライブラリー機能を中心としているため、蔵書は趣味娯楽のための図書や料理雑誌から、児童向けの絵本まで幅広く配架している。さらに、この CLC では設置地域に向けた活動として、ブックスタート事業や読書推進活動を実施しており、地域や地域住民のため

のライブラリーとしての機能を持っていると言える。

以上の点から、今回訪問調査を行った 8 館の CLC のうち、ライブラリーが確認できた CLC は 5 館であった。また、チェンセーン・プリンセスシリントーンライブラリーを除く 4 館の CLC では、イクイバレンシー・プログラム中心の蔵書構成が取られていることが明らかとなった。これは、現在の CLC では、教育プログラム、特にイクイバレンシー・プログラムを主とした機能構成がなされていることを意味する。つまり、地域の識字率や各学校教育課程の修了者を増加させることが、現在のチェンライ県 3 郡の CLC の役割であると考えられることができる。この点は大安が指摘している通り、CLC の教育活動の中心はイクイバレンシー・プログラムであるということが当てはまり、ライブラリー機能についても同様に教育活動が中心となっていると言える。

一方で、今回確認できたライブラリーを持つ CLC のうち、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを除く 4 館の CLC で、明確に貸出機能が確認できた CLC はプラタート・パンガオ寺院 CLC1 館であった。その他の CLC では、図書を保存する機能を持っているほか、参加者の館内閲覧が可能となっていた。

7.5.2 生涯学習の拠点としての CLC

前項では CLC の役割の 1 つとして、学校教育の補完のための教育施設を挙げた。現在の CLC の役割は、「イクイバレンシー・プログラムの提供」が中心となっており、地域の識字率の向上や各学校教育課程の修了者の増加を目的として、施設や機能が構成されている。本項では、今後設置地域の非識字の問題が解消された場合の CLC の役割として、「生涯学習の拠点」となることを挙げ、CLC の機能、特にライブラリー機能がどのように変わっていくと考えられるか、現状を踏まえながら論じる。

今回訪問調査を実施した 8 館の CLC では、イクイバレンシー・プログラムのほかに、職業プログラムやコミュニティの開発に関するプログラム、就学前児童のためのプレスクール活動など、地域住民のニーズをもとに様々な教育プログラムが実施されていることが明らかとなった。加えて、アヨアナマイ村 CLC の事例で見られたように、ライブラリーには職業プログラムに関する参考書が配架されていると考えられる。しかし、アヨアナマイ村 CLC や児童向けの図書や漫画を配架しているバンサンコン・ラーニングセンターのライブラリーで見られたことに加え、CLC によっては保管されているという形で実際には手に取って読まれずに埃をかぶったままの図書や、平積みされたまま図書が置かれている状況が確認された。

今回の訪問調査では、地域のニーズや地域住民の要望によって、CLC で実施される教育プログラムのテーマが決定されていることが確認できた。ライブラリーにおいても、今後イクイバレンシー・プログラムの成果によって設置地域の識字率の向上や就学状況の改善が見込まれることとなれば、地域住民の多様な意見を取り入れた蔵書の構築がなされていくのではないかと考える。例えば、イクイバレンシー・プログラムを修了した

ことで、読み書きができるようになった参加者が、コンピューターを使ってブログを作成し、自分たちで意見を発信したいと考えている場合、ブログの作成方法を記載した図書を配架することが考えられる。また、地域住民のニーズを集め、蔵書構築の参考とするための「購入希望図書制度」を導入することも、今後の CLC のライブラリーでは予想される。

また、インタビュー調査の中で、バンセオ・タムボン CLC の職員が語っていたように、今後の CLC の役割として、不登校児童のための場所や、高齢者のための健康を考える場、つまり非識字以外の問題を抱える人々の課題解決の拠点となることが考えられる。そうした場合、教育プログラムを実施するスペース以外の場を充実させていく必要がある。つまり、識字の問題を解決した地域住民が、自ら情報を得るための手段、例えば PC コーナーの設置やライブラリーの機能拡張などを図ることがすべての CLC で求められる。

以上のように、識字の問題が解消していくにつれて、そうした地域の生涯学習の拠点、あるいはライブラリー機能を充実させた情報センターとして、チェンライ県及びタイ全体で CLC の役割も徐々に変化していくものと考えられる。

7.6 CLC の課題及び展望

本節では、チェンライ県 3 郡の CLC における訪問調査及びインタビュー調査の結果から見てきた CLC の課題と展望について記述する。

7.6.1 CLC の実態から導出される CLC の課題

CLC の課題については、調査結果から 2 点のことが言える。1 つ目に、CLC 間の施設・設備状況である。今回訪問した 8 館の CLC は、チェンセーン・プリンセスシリントーン・ライブラリーを除く 7 館で、イクイバレンシー・プログラムを実施しているため、教育プログラム中心の施設設計となっていた。しかし、CLC ごとで教室の大きさにばらつきがあり、また参加者が使う椅子や机を、施設内に十分なスペースがあるためそのまま出しておく CLC と、施設内が狭いためプログラムを実施する際に設置している CLC が存在した。さらに、CLC によってコンピューターが設置されている場合と設置されていない場合があり、またライブラリーのスペースが確保され図書も整頓されている CLC と図書が平積みで置かれたままのライブラリーを持つ CLC の両方が確認された。

2 つ目として、CLC で勤務する職員の雇用状況についてである。今回の調査では、CLC 職員の養成課程の実態までを明らかにすることはできなかったが、ボランティア、つまり無給で働く職員もいることに加え、CLC の教師の給与が安いことや一部の職員は任期付きのため、将来に不安を抱えていた。また、今回訪問調査を実施した CLC では、CLC の教師は教育プログラムに参加者に提供するだけでなく CLC の設備の管理な

ど、いわゆる CLC の館長としても勤務している。こうした現状は、各 CLC の職員の質によって、CLC の運営や教育プログラムの内容に格差を生じさせる要因になると考えられる。

7.6.2 CLC の実態を踏まえた今後の CLC の展望

本項では、今後の CLC の展望について、調査結果を踏まえて記述する。7.5.2 において論じた通り、設置地域の識字率の向上や就学状況が改善されていくにつれ、CLC の役割は、学校教育の補完のための教育施設から、生涯学習の拠点、及び地域の情報センターへシフトしていくものと考えられる。今回の調査結果からは、現在の CLC においても、職業プログラムやその他の教育プログラムなど、地域住民のニーズに応えながら幅広い実践がなされていることが明らかとなった。日本の公民館が参考事例の 1 つとなっていることから、CLC においても、教師が職業プログラムを主導するのではなく、今後は地域住民一人ひとりがそれぞれ自分たちで講座をつくる動きも予想できる。

また、CLC の主な活動の 1 つである情報サービスの提供に関しても、地域住民一人ひとりが得たい情報を適切に提供できるよう、ライブラリーの整備やコンピューターの設置が進むことと考えられる。つまり、識字率解消へと向かっているタイにおいて、今後 CLC は、公民館機能と図書館機能を兼ね備えた複合的な生涯学習施設として展開していくものと思われる。これからの CLC は、日本の社会教育分野における複合施設の議論に対して示唆を与えるような存在になっていく可能性が考えられる。

注・引用文献

¹ 海老原智治. 仏暦 2543 年 (1999) タイ国家教育法及び仏暦 2545 年 (2001) タイ国家教育法第 2 版 ―前半の日本語訳―

<http://www.jfbkk.or.th/old/pdf/JL/2006/kiyou2006/16EBIHARA.pdf>, (参照 2017-12-23); Office of the National Education Commission Office of the Prime Minister, Thailand. National Education Act of B.E. 2542 (1999). p.9.

<http://www.spr.ac.th/web/ebook/pdf/acteng/pdf.pdf>, (accessed 2017-12-23).

8. おわりに

本研究は、タイの CLC の実態を北部地域のチェンライ県におけるフィールドワークによって明らかにし、CLC の役割を考察することを目的とした。研究目的を達成するために本研究では 3 つの研究課題、つまり「施設の実態の解明」、「教育プログラムの実施状況の解明」、「CLC 関係者の実態の解明」を設定した。本章では各章の概要について記す。

「1. 序章」では、研究の背景、先行研究、研究の目的、課題と意義、方法と対象及び対象地域としたタイの基本情報を示した。先行研究は、CLC の学習活動の実態及び地域における存在意義に関する研究を取り上げ、CLC の位置づけを確認した。

「2. コミュニティ学習センター」においては、文献調査やウェブサイト調査で明らかとなった CLC の設置経緯、及び東南アジア諸国の CLC の実態について取り上げた。CLC の設置経緯については、成人教育や継続教育に関する国際社会の動向も踏まえて整理した。また、東南アジア諸国の事例として、ベトナム、インドネシア、ラオス、カンボジアの 4 か国を取り上げ、各国における CLC の活動概要を記した。

「3. タイにおける CLC の設置経緯・行政制度・活動内容の状況」では、タイの CLC に関して、特にノンフォーマル教育・インフォーマル教育の制度面に着目して、これまでの調査で明らかとなった点について記述した。タイは日本とは異なる行政制度を持っており、本章ではノンフォーマル教育及びインフォーマル教育の分野に関して、政府と地方行政の関係を記した。また、CLC の設置根拠となる「ノンフォーマル教育・インフォーマル教育促進法」の条文の分析を行った。

「4. チェンライ県における CLC の施設実態に関する調査結果」では、研究課題の 1 点目に挙げた CLC の「施設」の実態として、タイ北部地域のチェンライ県 3 郡におけるフィールドワークの調査結果を記述した。

「5. チェンライ県における CLC の教育プログラムに関する調査結果」においては、2 点目の研究課題である CLC で実施される「教育プログラム」の実態について、チェンライ県 3 郡でのフィールドワークから明らかになったことを記述した。

「6. チェンライ県における CLC 関係者を対象としたインタビュー調査結果」では、3 点目の研究課題である、「CLC 関係者」の実態について、チェンライ県 3 郡の CLC で実施したインタビュー調査の結果を詳述した。

「7. 考察」では、文献調査、ウェブサイト調査、及び訪問調査・インタビュー調査の結果から実態を整理し、タイのチェンライ県における CLC の役割について考察した。特に、各研究課題を通して明らかになった CLC の実態から、「学校教育の補完のための教育施設」、「生涯学習拠点」の 2 つの役割が導出された。加えて、今後のタイの CLC では、前者の役割以上に、後者の役割が重要性を増していくこととなる。一方で、設備面や職員の雇用状況について課題が生じている点も明らかとなった。

本研究の調査の限界として、主に次の 2 点が考えられる。1 点目に、インタビュー調

査の実施状況が挙げられる。今回は 8 館の CLC を訪問し、7 名の CLC 職員と 9 名の教育プログラム参加者、合計 16 名の CLC 関係者を対象にインタビュー調査を実施した。タイにおいて政府主導で設置される CLC は 9,500 館を超えており、それ以外に NGO や地域住民が独自で運営している CLC も多数存在していることに加え、教育プログラムに参加している人数に関しても 170 万人を超えている¹。つまり今回のインタビュー調査結果から、タイの CLC の役割に関する普遍的な結論を導出することは困難といえる。またインタビュー調査の実施状況に関しては、日本語及び英語の通訳を介して実施したため、筆者自身がタイ語を用いるインタビュー間の微妙な言葉遣いの差異などを表現することができなかった。

2 点目として、CLC の運営面、つまり CLC の詳細な財政状況や職員体制に関する調査状況が挙げられる。今回は CLC の現在の実態に焦点を当て、観察可能な施設の現状や訪問時に施設内にいた人々のみに対するインタビュー調査に限定された。対象とした各 CLC の詳細な財政状況及び職員の養成体制については、十分な調査を行うことができなかった。CLC で実施される教育プログラムが地域住民にもたらす効果をより詳細に解明するためには、国・県レベルではなく、CLC が設置されている個別の地域の識字率や就学状況を読み解く必要がある。また CLC のライブラリー機能の詳細を解明するため、具体的にどのような図書が配架されているのか、どのように図書を管理しているのかについても今後調査を進める必要がある。

しかしながら、今回の調査結果から、プログラム参加者が CLC に対してどのような印象を抱いているのか、及び CLC 職員が今後の CLC が地域に果たす役割についてどう考えているのかなど、CLC の活動に携わる関係者から直接意見を収集することができた。これらを踏まえて、今後の CLC の役割が「地域住民のニーズに合致したプログラムを実施する」公民館機能と「地域住民が必要とする情報を適切に提供できる」ライブラリー機能を兼ね備えた、地域の生涯学習の拠点となることが明らかとなった。

CLC は日本の公民館を参考事例の 1 つとして普及してきた一面もあるが、今後の日本の公民館や図書館は、東南アジア諸国で独自の発展を遂げている CLC の活動実践から学ぶべき点があることが、本研究を通して明らかになった。ここでは社会教育に関わる複合施設の観点から、日本がタイの CLC から学ぶべき点について議論する。現在、日本においても公民館と図書館の機能を併せ持つ、いわゆる社会教育施設における複合施設の導入が全国各地で進められ、今後増加傾向にある。このような施設の導入が進む要因の 1 つとして、各自治体の財政難による行政の合理化が挙げられる。

今回の調査では、タイの CLC がもつ複合施設としての側面も明らかとなった。つまり、イクイバレンシー・プログラムを実施しつつ、ライブラリーが設置されている CLC や、農業を学ぶための農園、職業プログラムの過程で製作したものを販売する場所を設置している CLC の存在が確認された。CLC は教育プログラムを実施する教室以外に、ライブラリーや農園などを併設しており、地域の複合施設として機能している。日本に

おけるこうした複合施設の代表事例として、「岩手県紫波町のオガールプロジェクト」と「東京都小平市のなかまちテラス」を取り上げる²。

オガールプロジェクトは、都市と農村の結びつきを創造し、持続的に地域活性化を目指す計画である³。2012年にはプロジェクトの一環として、官民複合型の施設であるオガールプラザを設置した。このオガールプラザには、図書館や研修やコンサートを行うことのできる情報交流館のほかに、「紫波マルシェ」と呼ばれる紫波町で栽培された農産物を販売する産直を併設している⁴。特に、図書館では、農業関連の展示を行うなど、施設間での連携を展開している⁵。こうした社会教育施設と地域産業の連携の動きは、今回調査で見られたような、農園を併設する CLC の活動に類似する点がある。

また、東京都小平市のなかまちテラスは、「人と情報の出会いの場」をコンセプトとした公民館と図書館を併設する複合施設として 2016 年に設置された⁶。図書館資料を基にした公民権講座の開催を計画するなど、公民館機能と図書館機能の連携を図っている⁷。

各国への CLC 導入の際の参考事例の 1 つとして日本の公民館が取り上げられ、例えるならば公民館のコンセプトを各国が輸入する形となった。一方で、CLC は各国において独自の発展を遂げ、成熟してきた。今回タイを事例に CLC の実態を調査することで、社会教育に関わる複合施設のあり方が明らかになった。それは上記の事例で見られたような、「単に教育活動を行うだけでなく、地域と連携してそこに住む人々の生涯学習の場として機能する」ことが求められる。この点を踏まえ、タイの CLC は社会教育施設のモデルケースとしてその理念と実践を日本が逆輸入する可能性が示された。

注・引用文献

¹ Chiang Rai Provincial Office of Non-Formal and Informal Education, The Country Report: Thailand Research on the Wider Benefits of Community Learning Centre. 2014, p.10.

² オガール紫波株式会社. “OGAL”. <http://ogal-shiwa.com/information/>, (参照 2017-12-14); 東京都小平市. “小平市立図書館”. <http://library.kodaira.ed.jp/facility/nakamachi.html>, (参照 2017-12-14).

³ オガールプロジェクト. “オガールプロジェクトとは”, <http://ogal-shiwa.com/project/about.php>, (参照 2017-12-25).

⁴ “OGAL PLAZA オガールプラザ”. INFORMATION 施設案内. <http://ogal-shiwa.com/information/plaza>, (参照 2017-12-25).

⁵ 紫波町図書館. “紫波町図書館 農業支援”. <http://lib.town.shiwa.iwate.jp/shien/nougyou.html>, (参照 2017-12-23).

⁶ 小平市図書館. “なかまちテラス（小平市立仲町公民館・仲町図書館）開館”. No.72 小平市図書館だより, <https://library.kodaira.ed.jp/report/pdf/no72.pdf>, (参照 2017-12-25).

⁷ 小平市立図書館. “平成 29 年度 小平市立図書館事業計画”, <https://library.kodaira.ed.jp/report/pdf/report0329.pdf>, (参照 2017-12-25).

謝辞

本研究の執筆課程で、大変多くの方々からご指導とお力添えをいただきました。

筑波大学大学院図書館情報メディア研究科の吉田右子先生には、指導教員として大変多くのご指導をいただきました。先生のご指導がなければ、本修士論文を完成させることはできませんでした。調査を行うにあたり、本研究科の図書館情報学海外研修助成において、図書館情報学橘会の皆様にはご支援を賜りましたこと、厚く御礼申し上げます。加えて、筑波大学名誉教授の手打明敏先生、筑波大学人間系准教授の上田孝典先生には、社会教育分野の観点から大変多くの御指導、御鞭撻を賜りましたこと、心より御礼申し上げます。また、吉田研究室の皆様、並びに上田研究室の皆様には本研究につきまして幅広いご意見をいただくことができ、大変感謝いたしております。皆様からのアドバイスがあつてこそ、本修士論文を執筆することができました。

さらに、タイにおける現地調査を計画するにあたってご協力いただいた先生方、調査の際に同行してくださった皆様、そしてインタビューにご協力いただいた方々に心より御礼申し上げます。皆様のお力添えがなければ、本研究の調査を遂行することができませんでした。私自身、現地への訪問調査もタイへの渡航も初めてだったため調査日初日は不安ばかりでしたが、大変多くの方々に支えられながらタイ社会の様子や文化に触れながら無事に調査を終えることができました。

私の修士論文は、この場では語りつくすことのできないほど大変多くの方々のお力添えがあつて、完成させることができたと感じております。

皆様、本当にありがとうございました。

引用・参考文献一覧

本研究において引用及び参考にした文献を、著者名順（日本語文献については 50 音順、外国度文献については A-Z 順）に一覧する。なお、無署名の記事については便宜的にタイトルに基づいて配列する。

【あ】

- ・安達仁美. 海外見聞 ユネスコ世界寺子屋運動カンボジアプロジェクト：持続可能な CLC の運営. 社会情報. No.72, 2015, p.40-42.
- ・アマルティア・セン著/石塚雅彦訳. 自由と経済開発, 2 刷. 日本経済新聞社, 2002, 428p.
- ・アマルティア・セン著/大石りら訳. 貧困の克服. 集英社, 2002, 189p.
- ・綾部真雄. タイを知るための 72 章 第 2 版. 明石書店, 2014, 438p.
- ・池本幸生, 松井範惇編著. 連帯経済とソーシャル・ビジネス：貧困削減、富の再配分のためのケイパビリティ・アプローチ. 明石書店, 2015, 221p.
- ・植田啓嗣. タイの初等教育における ASEAN 教育の展開に関する一考察. 早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究（人文科学・社会科学編）. 2016, No.64, p.1-14.
- ・海老原智治. 仏暦 2543 年（1999）タイ国家教育法及び仏暦 2545 年（2001）タイ国家教育法第 2 版—前半の日本語訳—. 国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要, 2006, p.161-170.
<http://www.jfbkk.or.th/old/pdf/JL/2006/kiyou2006/16EBIHARA.pdf>, (参照 2018-01-08).
- ・江原武一編著. 世界の公教育と宗教. 東信堂, 2003, 346p.
- ・大安喜一. アジアの CLC における自然災害への取り組み：持続可能な開発の視点から. 日本公民館学会年報. 2016, No.13, p.28-36.
- ・大安喜一. 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. 大阪大学, 2014, 博士論文. 大阪大学リポジトリ, 255p. https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf, (参照 2018-01-08).
- ・大安喜一. アジアの公民館とネットワークを. 月刊公民館. 2007.3, p.10-23.
- ・大安喜一. コミュニティ学習センターの展開と公民館との連携. 日本公民館学会年報. 2007, No.4, p.66-80.
- ・大谷信介 [ほか] 編著. 新・社会調査へのアプローチ：論理と方法. ミネルヴァ書房, 2013, 399p.
- ・小川啓一, 西村幹子, 北村友人編著. 国際教育開発の再検討：途上国の基礎教育普及に向けて. 東信堂, 2008, 265p.

- ・オガール紫波株式会社. “OGAL”. <http://ogal-shiwa.com/information/>, (参照 2017-12-14).
- ・オガールプロジェクト. “オガールプロジェクトとは”, <http://ogal-shiwa.com/project/about.php>, (参照 2017-12-25).
- ・“OGAL PLAZA オガールプラザ”. INFORMATION 施設案内. <http://ogal-shiwa.com/information/plaza>, (参照 2017-12-25).

【か】

- ・柿崎一郎. 物語 タイの歴史 微笑みの国の真実. 中公新書, 2013, 310p.
- ・加納寛子. タイにおける情報リテラシー教育の現状と課題. 年会論文集(30). 2014, p.66-67.
http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10407181_po_ART0010473584.pdf?contentNo=1&alternativeNo=, (参照 2018-01-05).
- ・神島裕子著. マーサ・ヌスバウム：人間性涵養の哲学. 中央公論新社, 2013, 286p.
- ・外務省. “SDGs とは”. SDGs（持続可能な開発目標）持続可能な開発のための 2030 アジェンダ. http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/about/doukou/page23_000779.html, (参照 2017-12-12).
- ・外務省. “インドネシア共和国”. 外務省. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/indonesia/data.html#section1>, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “インドネシア共和国”. 諸外国・地域の学校状況. http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10200.html, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “カンボジア王国”. 外務省. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/cambodia/data.html#section1>, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “カンボジア王国”. 諸外国・地域の学校状況. http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10300.html, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “タイ王国”. 外務省. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/thailand/data.html>, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “タイ王国”. 諸外国・地域の学校状況. http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10600.html, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “ベトナム社会主義共和国”. 外務省. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/vietnam/index.html>, (参照 2018-01-08).
- ・外務省. “ベトナム社会主義共和国”. 諸外国・地域の学校状況. http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC11600.html, (参照

2018-01-08).

・ 外務省 . “ラオス人民民主共和国”. 外務省 . <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/laos/data.html#section1>, (参照 2018-01-08).

・ 外務省 . “ラオス人民民主共和国”. 諸外国・地域の学校状況 . http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC12100.html, (参照 2018-01-08).

・ 外務省 . “ベトナム～東南アジアの活力みなぎる国”. わかる！国際情勢 . <http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol81/index.html>, (参照 2017-10-23).

・ 外務省 . “万人のための質の高い教育 分野をめぐる国際潮流”. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/index.html>, (参照 2017-11-01).

・ 木下康仁著. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い. 弘文堂, 2003, 257p.

・ 木下康仁著. 質的研究と記述の厚み：M-GTA・事例・エスノグラフィー. 弘文堂, 2009, 311p.

・ キャロライン・モーザ [著]/久保田賢一, 久保田真弓訳. ジェンダー・開発・NGO：私たち自身のエンパワーメント. 新評論, 1996, 370p.

・ 教材工房 . “タイ（１） タイ人の自立”. 世界史の窓 . <http://www.y-history.net/appendix/wh0802-055.html>, (参照 2017-12-11).

・ 経済産業省. 平成 23 年度 インフラ・システム輸出促進調査等委託費（自治体間（秋田県・タイ・チョンブリ県）連携による循環型都市協力推進調査事業）報告書. 2012, p.11-16. http://www.meti.go.jp/policy/recycle/main/data/research/h23fy/23fy2403-1_kokusai06akitatai/23fy2403-1_kokusai06akitatai.pdf, (参照 2018-01-08).

・ 国際協力機構（JICA） . “ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて”. 2005, 321p. http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11788767.pdf, (参照 2018-01-08).

・ 国際協力機構（JICA） . “ラオス教育省高官が日本の教育現場を視察”. 日本の教育を手本に. http://www.jica.go.jp/topics/2010/20100421_01.html, (参照 2018-01-08).

・ 国際図書館連盟（IFLA） , 日本障害者リハビリテーション協会 仮訳. “すべての人にアクセスとチャンスをつなぐ 国連 2030 アジェンダに図書館はどう貢献するのか”. 2016, 24p. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-ja.pdf>, (参照 2018-01-08).

・ 国際図書館連盟多文化社会図書館サービス分科会編/日本図書館協会多文化サービス委員会訳・解説. 多文化コミュニティ：図書館サービスのためのガイドライン, 第3版. 日本図書館協会, 2012, 71p.

・ 国際図書館連盟多文化社会図書館サービス分科会編/日本図書館協会多文化サービス

委員会訳・解説. 多文化コミュニティ：図書館サービスのためのガイドライン, 第3版. 日本図書館協会, 2012, 71p.

・国立教育政策研究所国際研究・協力部編集. アジア・太平洋地域の教育協力：国立教育政策研究所の40年の歩み. 国立教育政策研究所, 2007. 194p.

・国際連合広報センター. “持続可能な開発目標、2016年1月1日に発行（概観）”, http://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/17430/, (参照 2017-07-24).

・国連開発計画 (United Nations Development Programme: UNDP) 駐日代表事務所. “ミレニアム開発目標 (MDGs)”. <http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/sdg/mdgoverview/mdgs.html>, (参照 2017-07-24).

・小平市図書館. “なかまちテラス (小平市立仲町公民館・仲町図書館) 開館”. No.72 小平市図書館だより, <https://library.kodaira.ed.jp/report/pdf/no72.pdf>, (参照 2017-12-25).

・小平市立図書館. “平成29年度 小平市立図書館事業計画”, <https://library.kodaira.ed.jp/report/pdf/report0329.pdf>, (参照 2017-12-25).

【さ】

・斉藤泰雄. カラチ・プラン再考：アジアにおける初等義務教育普遍化への夢と現実. 国立教育政策研究所紀要. 2013, Vol.142, p.209-223.

・崎川勝志. タイ山岳地域における少数民族の教育意識の変遷 —チェンマイ県チョムトン郡 P 村の事例から—. 広島大学大学院国際協力研究科 国際協力研究誌, Vol.11, No.1, 2005, p.163-173, http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/1/14437/20141016121331107779/JIDC_11_01_10_sakigawa.pdf, (参照 2018-01-08).

・櫻井義秀. 東北タイの開発僧：宗教と社会貢献. 梓出版社, 2008, 414p.

・櫻井義秀著. 東北タイの開発と文化再編. 北海道大学図書刊行会, 2005, 303p.

・櫻井義秀編著. タイ上座仏教と社会的包摂：ソーシャル・キャピタルとしての宗教. 明石書店, 2013, 360p.

・佐藤郁哉著. フィールドワーク：書を持って街へ出よう. 新曜社, 1992, 320p.

・佐藤郁哉著. フィールドワークの技法：問いを育てる, 仮説をきたえる. 新曜社, 2002, 400p.

・佐藤郁哉. 社会調査の考え方 上. 東京大学出版会, 2015, 320p.

・佐藤郁哉. 社会調査の考え方 下. 東京大学出版会, 2015, 320p.

・渋谷恵. タイにおける生涯教育政策の展開 —生涯教育法制定に向けた動きを中心に—. 日本生涯教育学会年報. 2016, No.37, p.211-224.

- ・社会教育推進全国協議会編. 社会教育・生涯学習ハンドブック 第9版. エイデル研究所. 2017, 995p.
- ・S・B・メリアム著/堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳. 質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房, 2004, 418p.
- ・シャンティ国際ボランティア会. “【コミュニティ図書館】「シャンティ」モデル政策化、カンボジア全土普及へ”. シャンティブログ. <http://sva.or.jp/wp/?p=15526>, (参照 2018-01-08).
- ・シャンティ国際ボランティア会編. 図書館は、国境をこえる：国際協力 NGO30 年の軌跡. 教育史料出版会, 2011, 363p.
- ・シャンティ国際ボランティア会 カンボジア事務所. 2013-2017 コミュニティラーニング センター (CLC) 事業計画. 2012.7, 8p. https://sva.or.jp/activity/oversea/cambodia/pdf/cambodia_2013-2017_clc-plan.pdf, (参照 2018-01-08).
- ・紫波町図書館. “紫波町図書館 農業支援”. <http://lib.town.shiwa.iwate.jp/shien/nougyou.html>, (参照 2017-12-23).
- ・J.フィールド著/立田慶裕, 赤尾勝己, 中村浩子訳. ソーシャルキャピタルと生涯学習. 東信堂, 2011, 224p.
- ・自治体国際化協会. ASEAN 諸国の地方行政. 2004, <http://www.clair.or.jp/j/forum/series/pdf/j13.pdf>, (参照 2017-10-16).
- ・末廣昭. タイ 中進国の模索. 岩波新書, 2009, 247p.
- ・スルヤディムリア ギラン・ユディスティラ. インドネシアにおけるノンフォーマル教育の現状と課題: バンドゥン市の住民学習活動センター(PKBM)を中心に. 日本公民館学会年報. 2015, No.12, p.58-69.
- ・「世界史用語事典」編集委員会編. もういちど読む山川世界史用語事典. 山川出版社, 2015, 294p.

【た】

- ・タイ国における識字教育の特質 と問題点 ーキットペン政策の分析を通して. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jces1990/1991/17/1991_17_85/_pdf, p.86
- ・タイ国政府観光庁. “タイ王国の概要”, <https://www.thailandtravel.or.jp/about/outline/>, (参照 2017-10-12).
- ・タイ国政府観光庁日本事務所. “タイ王国の概要”. タイを知る. <https://www.thailandtravel.or.jp/about/outline/>, (参照 2017-10-05).
- ・“タイ (王国)”. 大日本百科事典：ジャポニカ. 小学館. 新版 第 14 巻, 1980-1981, p.2-5.
- ・“タイ Thailand”. 平凡社大百科事典. 平凡社. 第 8 巻, 1984-1991, p.1141-1146.

- ・”タイ（王国）”. ブリタニカ国際大百科事典. フランク・B. ギブニー編. 第3版 第11巻, 1995, p.82-88.
- ・玉田芳史, 船津鶴代. タイ政治・行政の変容 1991-2006年. アジア経済研究所, 2008, 368p.
- ・中央大学政策文化総合研究所監修 ; 柿崎千代訳. タイの歴史 : タイ高校社会科教科書. 明石書店, 2002, 345p.
- ・津曲真樹. ラオス教育セクター概説. 有限会社アイエムジー. 2012.10, 72p. http://jp.imgpartners.com/image/A5E9A5AAA5B9B6B5B0E9A5BBA5AFA5BFA1BCB3B5C0E22012_Final.pdf, (参照 2018-01-08).
- ・手打明敏, 河内真美. タイの「ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育局 (Office of Non-Formal and Informal Education : ONIE)」関係資料. 筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻『教育学論集』, No.6, 2010, p.105-133.
- ・手打明敏. アジア・太平洋地域のコミュニティ学習センター普及と公民館—日本の国際協力の視点から—. 日本公民館学会年報. 2009, No.6, p.61-73.
- ・手打明敏. アジア・太平洋地域の社会開発を支援するコミュニティ学習施設に関する基礎的研究 研究成果報告書. 2012, 222p.
- ・東京都小平市. “小平市立図書館”. <http://library.kodaira.ed.jp/facility/nakamachi.html>, (参照 2017-12-14).
- ・特集 地域に根ざして : コミュニティ図書館(CLC)事業. シャンティ. No.283, 2016, p.17-22.
- ・独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所. 万人のための教育 (EFA) への挑戦 : 日本の ODA に対する提言, http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11826575.pdf

【な】

- ・中村雄祐 [著]. 生きるための読み書き : 発展途上国のリテラシー問題. みすず書房, 2009.
- ・中野民夫著. ワークショップ : 新しい学びと創造の場. 岩波書店, 2001 (岩波新書:新赤版 710).
- ・日本図書館情報学会用語辞典編集委員会編. 図書館情報学用語辞典. 第4版, 丸善出版, 2013, 284p.
- ・日本ユネスコ協会連盟. “活動報告 ラオス”. 世界寺子屋運動. <http://www.unesco.or.jp/terakoya/result/pj/lao/>, (参照 2018-01-08).
- ・日本ユネスコ協会連盟. “世界寺子屋運動 ラオスプロジェクト情報”. 日本ユネスコ協会連盟. 2010, <http://www.unesco.or.jp/contents/tera/report/pdf/lao2010.pdf>, (参照 2018-01-08).
- ・日本ユネスコ国内委員会, アジア諸国における初等義務教育の発展. 1963.

・Newsclip. “タイの宗教”, <http://www.newsclip.be/article/2007/06/29/5161.html>, (参照 2017-10-22).

・Necos (Thailand) Co., Ltd. “タイ前首相、職務怠慢で禁錮5年 被告不在で判決”. 日本総合情報サイト@タイランド [newsclip.be, http://www.newsclip.be/article/2017/09/27/34228.html](http://www.newsclip.be/article/2017/09/27/34228.html), (参照 2017-12-22).

・能智正博著. 質的研究法. 東京大学出版会, 2011 (臨床心理学をまなぶ:6).

【は】

・原正紀著. インタビューの教科書. 同友館, 2010.

・針塚瑞樹. インド都市部の「学校外の子どもたち」に対する平等な教育機会の提供に関する一考察：「無償義務教育に関する子どもの権利法」施行後の特別教育とノンフォーマル教育の事例から. アジア教育. 2015, Vol.9, p.1-25.

・馬場智子. タイ北部少数民族における教育機会の保障にかんする民族文化の役割. 京都大学大学院教育学研究科紀要, No.56, 2010, p.71-83, https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/108489/1/eda056_071.pdf, (参照 2017-12-23).

・馬場 (駒田) 智子. タイの人権教育の理論・政策・実践に関する研究 人権の歴史のおよび地域的変遷の分析—. 京都大学, 2015, 博士論文. 入手先, 京都大学学術情報リポジトリ KURENAI 紅, <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/202656/2/dkyok00180.pdf>, (参照 2017-12-23).

・パウロ・フレイレ. 三砂ちづる訳. 第二章 抑圧のツールとしての“銀行型”教育. 新訳 被抑圧者の教育学. 亜紀書房, 2011, p.78-115.

・櫃本真美代. タイにおける開発と教育に関する一考察：農民グループの教育活動を事例に. Encounters. 2011, No.2, p.60.

・藤原聖子著. 教科書の中の宗教：この奇妙な実態. 岩波書店, 2011, 256p.

【ま】

・益川浩一. アジア・太平洋地域のコミュニティ学習センター (Community Learning Centre : CLC) における学習活動—カンボジア、ラオスの事例—. 中部教育学会紀要/中部教育学会. 2013, No.13, p.37-46.

・マーサ・C.ヌスバウム著/池本幸生, 田口さつき, 坪井ひろみ訳. 女性と人間開発：潜在能力アプローチ. 岩波書店, 2005, 425p.

・マーサ・C.ヌスバウム著/神島裕子訳. 正義のフロンティア：障害者・外国人・動物という境界を越えて. 法政大学出版局, 2012, 568p.

・松蘭(橋本)祐子. タイにおける参加型コミュニティ開発 —組織化のプロセス 言説としてのコミュニティ 住民の自発性—. 淑徳大学研究紀要 (総合福祉学部・コミュニティ政策学部) . 2011, Vol.45, p.205-224.

https://shukutoku.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=197&item_no=1&page_id=13&block_id=21, (参照 2017-08-07).

・丸山英樹, 太田美幸, 二井紀美子, 見原礼子, 大橋知穂. 公的に保障されるべき教育とは何か: ノンフォーマル教育の国際比較から (特集 争点: 多様な学び保障). 〈教育と社会〉研究. 2016, No.26, p.63-76, <http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/handle/10086/28411>, (参照 2018-01-05).

・ミラー財団. “山岳民族について”. <http://www.themirrorfoundation.org/jp/>, (参照 2017-10-23).

・村上忠良. The Change in Pashtun Identity: Ethnicity and the Religion of the Pashtuns in Northern Thailand. 言語文化研究. 2016, Vol.42, p.179-193. <https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/56205/>, (accessed 2018-01-05).

・村田翼夫. タイにおける教育発展 国民統合・文化・教育協力. 東信堂. 2007, 448p.

・村田翼夫. 東南アジア諸国の国民統合と教育 —多民族社会における葛藤—. 東信堂, 2001, 333p.

・村田翼夫. タイにおける文化政策の展開とノンフォーマル教育: 近代化社会へのタイ的適応. 1995 (科学研究費補助金(一般研究 C)研究成果報告書:1994 年度), 73p.

・村田翼夫編著. 多文化社会に應える地球市民教育: 日本・北米・ASEAN・EU のケース. ミネルヴァ書房, 2016, 344p.

・文部科学省. “公民館の活用方策に関する調査研究報告書 (平成 23 年 3 月)”. http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/1306240.htm, (参照 2017-01-08).

・文部科学省. “【仮訳】 仁川 (インチョン) 宣言”. <http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360521.htm>, (参照 2017-11-03).

・文部科学省. “ESD (Education for Sustainable Development)”. 日本ユネスコ国内委員会, <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>, (参照 2017-11-07).

・森部一著. タイの上座仏教と社会: 文化人類学的考察. 山喜房佛書林, 1998 (南山大学学術叢書), 491p.

【や】

・山本博史. タクシン政権とタイにおける民主主義. 商経論叢, 2016.7, p.85-106. [http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/14016/1/51-\(4\)-08.pdf](http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/14016/1/51-(4)-08.pdf), (参照 2017-10-19).

・矢野恒太記念会編. 世界国勢図会 2017/18 年版. 国勢社. 2017.9, 478p.

・山田一成. 聞き方の技術: リサーチのための調査票作成ガイド. 日本経済新聞出版社, 2010, 240p.

・山田伸枝著/北野康子, 深井耀子, 田口瑛子企画・編集. ネパールと私、そして図書館 : 青年海外協力隊、シニア海外ボランティア、多文化社会. 女性図書館職研究会・日図研図書館職の記録研究グループ, 2011 (シリーズ私と図書館:No.4), 86p.

・ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) . “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”. 2009, p.12-44. <http://www.accu.or.jp/litdbase/pub/pdf02/001.pdf>, (参照 2018-01-08).

【ら】

・レイ・オルデンバーグ [著]/忠平美幸訳. サードプレイス : コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」. みすず書房, 2013, 528p.

・ロバート・チェンバース著/野田直人監訳. 参加型ワークショップ入門. 明石書店, 2004, 368p.

外国語文献

【A】

・Thanet Aphornsuvan, Niti Vatiwutipong ; editor: Chintana Bhandfalk. The Thai government and economy. Bangkok : Foreign Office, the Public Relations Department, 1999, 151p.

【C】

・Chiang Rai Provincial Office of Non-Formal and Informal Education, The Country Report: Thailand Research on the Wider Benefits of Community Learning Centre. 2014.

・Community Learning Center for Indigenous hill peoples. Okayama City, Japan, 2014-10-09/12, Okayama City、Executive Committee for Kominkan-CLC Conference、Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. 2014, 35p, <http://www.okayama-tbox.jp/esd/pages/5431>, (accessed 2018-01-05).

・Community Welfare Fund of nong Khaem Sub-District CLC. Okayama City, Japan, 2014-10-09/12, Okayama City、Executive Committee for Kominkan-CLC Conference、Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. 2014, 20p, <http://www.okayama-tbox.jp/esd/pages/5431>, (accessed 2018-01-05).

【D】

・DVV International. <https://www.dvv-international.de/index.php?id=540&L=1>, (accessed 2017-11-16).

[I]

• International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) . “The Lyon Declaration : On Access to Information and Development”, <http://www.lyondeclaration.org/>, (accessed 2017-07-24).

[J]

• Fasli Jalal. “Education for Sustainable Development: The Case of Indonesia”. Kominkan-CLC International Conference on ESD, Okayama. 2014, 60p. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/Meetings_Conferences/kominkan-clc/day1/002_ESD_in_Indonesia_Fasli_Jalal_FINAL_07.10.2014_%E5%9C%A7%E7%B8%AE%E7%89%88_.pdf, (accessed 2018-01-08).

[K]

• Chiharu Kawakami. “The Potential of Community Learning Centers in Cambodia: An Approach by Means of the World TERA KOYA Movement”. DVV International. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1074&clang=1, (accessed 2018-01-08).

• Kingdom of Cambodia Nation Religion King Ministry of Education, Youth and Sports. “Non-Formal Education National Action Plan 2008-2015”. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cambodia.pdf>, (accessed 2018-01-08).

[L]

• Lao People’s Democratic Republic Peace Independence Democracy Unity Prosperity. “Education for All National Plan of Action 2003-2015”. Lao People's Democratic Republic. 2005, 109p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141063e.pdf>, (accessed 2018-01-08).

• Srisawang Leowarin DVV International. “Community Learning Centres in Thailand ” . <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-742010/experiences-from-asia/community-learning-centres-in-thailand/>, (accessed 2018-01-05).

[N]

• Narit Nimsomboon. The Role of Public Library in Thailand as the Learning Center for Rural Communities. 12p, <http://www.kc.tsukuba.ac.jp/assets/files/030219a.pdf>, (accessed 2018-01-05).

[O]

- Office of the National Education Commission Office of the Prime Minister, Thailand. National Education Act of B.E. 2542 (1999). <http://www.spr.ac.th/web/ebook/pdf/acteng/pdf.pdf>, (accessed 2017-12-08).
- Office of the Non-Formal and Informal Education. Thailand Country Report CLC Regional Conference: for Lifelong Learning and Skills Development. 2013, http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/THAILAND.pdf, (accessed 2018-01-05).
- Okayama City, Japan. Okayama Commitment 2014 Promoting ESD beyond DESD through Community-Based Learning. 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231286e.pdf>, (accessed 2018-01-05).

[R]

- Rr. Erna Hernawati. A Training Model for the Managers of Community Learning Centres Involved in the Training of Indonesian Workers for Foreign Jobs in an Effort to Improve their Working Skill. Developing Country Studies. Vol.3, No.1, 2013, p.1.

[S]

- Wisanee Siltragool. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? Thailand Non-formal education. 2007, 12p, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155581e.pdf>, (accessed 2018-01-05).

[U]

- UNESCO APPEAL Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE). Volume VIII 'A Manual for the Development of Learning Centres'. 1995, http://unesco.org.pk/education/life/nfer_library/Manuals/APPEAL/ATLP-CE%20-%20APPEAL%20Training%20Materials%20for%20Cont%20Edu%20Personnel/ATLP-CE_08.pdf
- UNESCO Bangkok. Asia and Pucific Regional Bureau for Education. COMMUNITY LEARNING CENTRES Country Reports from Asia, 2008, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf>, (accessed 2017-12-12).
- UNESCO Bangkok. "Community Learning Centres (CLCs)". <http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/community->

learning-centres-clcs/, (accessed 2017-07-24).

• UNESCO Bangkok. “Country Report Community Learning Centres in Lao PDR”. Country Reports. 2013, 4p. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/LAOS.pdf, (accessed 2018-01-08).

• UNESCO Bangkok. “Country Report Community Learning Centres in Lao PDR”. Country Reports. 2011, http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2011/Country_Report_Lao_PDR.pdf, (accessed 2017-12-11).

• UNESCO Bangkok. “Country Report of Cambodia”. Country Reports. 4p. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/CAMBODIA.pdf, (accessed 2018-01-08).

• UNESCO Bangkok. “Indonesia 2013 Country report”. Country Report. 3p. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/INDONESIA_1.pdf, (accessed 2018-01-08).

• UNESCO Bangkok. “Indonesia”. Literacy and Lifelong Learning, <http://www.unescobkk.org/en/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/country-cases/indonesia/>, (accessed 2017-11-09).

• UNESCO Bangkok. “SUSTAINABILITY OF COMMUNITY LEARNING CENTRES : COMMUNITY OWNERSHIP AND SUPPORT Asia-Pacific Regional Action Research Studies”. 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214655E.pdf>, (accessed 2017-07-24).

• UNESCO PRINCIPAL REGIONAL OFFICE FOR ASIA AND THE PACIFIC. APPEAL Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE) Volume VIII A Manual for the Development of Learning Centres. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188013e.pdf>, (accessed 2017-12-12).

• UNESCO (Fumiko Noguchi, Jose Roberto Guevara, Rika Yorozu). Communities in Action Lifelong Learning for Sustainable Development. 2015, 59p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234185e.pdf>, (accessed 2018-01-08).

• UNESCO. “Thailand Country Report”. 2013, http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/Literacy_and_Conrtinuing_Education/CLC/reports_and_publications/2013/THAILAND.pdf, (accessed 2017-07-24).

- UNESCO. World Education Forum The Dakar Framework for Action. 2000, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>, (accessed 2017-11-03).
- United Nations. “Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning”. SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS 17 GOALS TO TRANSFORM OUR WORLD. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, (accessed 2017-12-12).
- United Nations. United Nations. <http://www.un.org/en/index.html>, (accessed 2017-12-23).