


Bangladesh 政府による成人基礎識字教育の問題： Total Literacy Movement (TLM) を事例として Problems of Governmental Adult Basic Literacy Education Programmes in Bangladesh: The Case Study of Total Literacy Movement

齊藤 英介 SAITO, Eisuke

● 独立行政法人国際協力機構
Japan International Cooperation Agency

 **Keywords** バングラデシュ, 成人基礎識字教育, TLM
Bangladesh, adult basic literacy education, Total Literacy Movement (TLM)

ABSTRACT

The aim of the present study is to discuss the problems in the executing process of Total Literacy Movement (TLM), as a case study of governmental adult basic literacy education in developing countries. The results of analysis show three types of problems. Firstly, there was a lack of systemic attempts to enhance motivation of learners and teachers at the commencement. Therefore, many learners and teachers had a difficulty to keep themselves motivated to complete their learning or managing their learning centers. Secondly, there was a lack of consideration on existing human or group relationships in regions, in establishing learning centers. Thus this lack made it difficult to promote learning, by utilising the existing human networks. Thirdly, teachers tended to be neglected in terms of morale, financial, and technical supports from the administration, although there exists the support system. In order to overcome such limitations, it is very important to outsource the planning and management from central government to local entities, such as NGOs in given regions. Further, it is required to establish the incentive system, for teachers with the best practices to obtain rewards. Also, it is necessary to deepen the dialogue with learners in order to motivate them to learn literacy, of which the TLM system lacked.

1 はじめに

多くの発展途上国において、非識字に関わる問題は深刻である。万人のための教育 (Education for All: EFA) という目標を達成するためには、児童に対して初等教育の機会を保障することと並んで、成人に対する識字普遍化を図る必要がある。このために、多くの非政府組織 (Non-governmental Organisation: 以下, NGO) が活動を行っているが、政府は基礎的な教育を受ける権利を保障する努力を行う必要がある。

本稿ではバングラデシュにおける成人基礎識字教育について取り上げる。理由としては、同国では成人非識字問題が極めて深刻であり、解決方策の検討が求められているためである。また、南アジア、サブサハラアフリカ諸国でも同様に成人非識字の問題が厳然として存在しており、バングラデシュの事例を掘り下げることで、他国に対する教訓を得ることができると考えるためである。

バングラデシュの識字率は、政府公表では2002年には66%であったが、実際には42%程度ではないかというNGOの推定が公表され物議を醸していた¹。2003年には実質48%であると下方修正するに至り、2003年にはノンフォーマル教育を担当してきたノンフォーマル教育局を解散するに至った。

政府が同局解散を決めたことについては、政権交代を果たしてきた政党間の政治的軋轢に直接的な原因がある。しかし、ノンフォーマル教育局が実施した識字教育プロジェクトの効果が低く (World Bank 2001)、様々な批判があったことは事実である。つまり、成人基礎識字教育は、その重要性にもかかわらず、プロジェクトの計画段階、あるいは実施過程における多くの問題要因のためにプロジェクトが停滞し、想定した効果が生まれず、結果として批判されるに至ったのである。発展途上国における成人基礎識字教育をいかに推進するか、という観点から考えるならば、プロジェクト実施の過程において、どのような要因により問題が発生しているか、

という観点から検討が必要である。そこで本稿では、バングラデシュ政府が自ら直接事業主体として大規模に推進した、Total Literacy Movement (TLM) プロジェクトを事例として、政府による成人基礎識字教育プロジェクトの実施過程において発生する問題を検討する。

この目的を達するために、本稿は次のような構成となっている。まず、第2章にてバングラデシュの識字教育システムとTLMの概要について述べる。次の第3章では、実施した調査の方法について説明する。そして、第4章では分析結果について、とくに初期の投入から、活動の成果という一連の過程を勘案しつつ、議論を行う。最後に、第5章において考察を加える。

2 TLMについて

2.1 バングラデシュ政府による成人識字教育

バングラデシュにおいて、成人基礎識字教育は長年NGOによって担われてきた (Ahmed and Lohani 2001)。政府による成人基礎識字教育に関するプロジェクトは1970年代には存在せず、1980年代には散発的な取り組みだけであった (DNFE 2000)。だが1991年にバングラデシュ政府は識字教育パイロットプロジェクトを実施し (Integrated Non-Formal Education Programme: INFEP)、その成果をふまえて1995年にノンフォーマル教育局 (Directorate of Non-Formal Education: DNFE) を組織した。

DNFEが実施した成人対象の識字教育プロジェクトは、(1) 基礎識字教育と (2) ポスト識字職業訓練に大別される。基礎識字教育に関するプロジェクトは、非識字者が基本的な読み、書き、計算の能力を拾得することを目的としている。ポスト識字職業訓練は、この基礎識字教育を修了したことを資格要件として、学習者の興味関心に基づき学習のトピックを決定し、それらに基づく文字資料を入手し、応用的な読み書き計算の学習を行い、職業訓練を実施するものであった。この基礎識字の重要な施策 (アプローチ) として用いられていたのが、本研究で取りあげ

るTLMである。元来、DNFEにおける基礎識字のアプローチは、NGOに業務委託を行うCentre Based Approach (CBA)と地方行政が業務を実施するTLMとの、2種類があった。

2.2 TLMの概要

TLMにおいては、県(ディストリクト)から副県(ウパジラ)、村(ユニオン)に実行委員会など各種委員会が設置され、プロジェクト実施主体となる(図1)。TLMの実施期間は9ヶ月であり、6ヶ月間の基礎識字の授業、3ヶ月の補完授業が実施される。1教室につき学習者は授業開始前に実施される識字調査により判別された30名から構成される。学習者の対象年齢は11歳から45歳までとされ、男性、女性別に授業が実施される。教室はこの30名の通学に便利な場所に設置され、女性は夕方4時から6時まで、男性は夜7時から9時までの授業時間とされている。

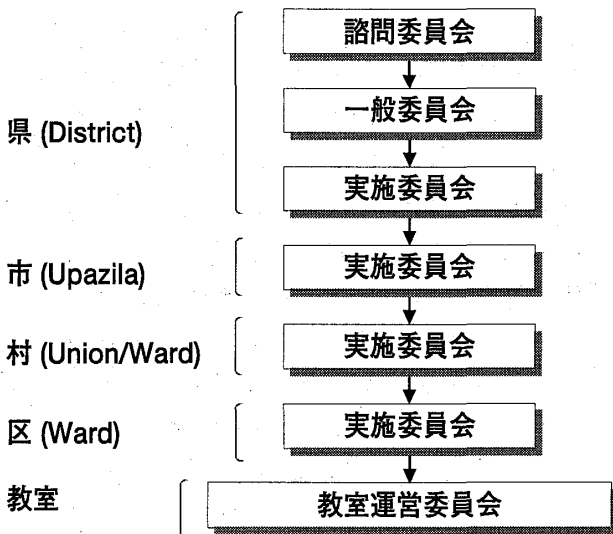


図1: TLM実施の組織図

出典: DNFE (1997) を参考に筆者作成。

教員も男性、女性の学級に対応し、男性の教員は男性の教室を、女性の教員は女性の教室を教える。バングラデシュの学校教育は、初等5年、前期中等3年、中期中等2年、後期中等3年の5-3-2-3制であるが、教員に求められる学歴水準は、Secondary School Certificate (SSC) (中

期中等教育修了試験)合格程度である。視学者(Supervisor)はHigher Secondary Certificate (HSC) (後期中等教育修了試験)合格程度を要求され、複数の教室を担当している。

教員、視学者に対する訓練は、カスケード方式を採用している。中央の統括訓練官(Core Trainer)が県の代表訓練官(Master Trainer)に9日間訓練を実施し、次に代表訓練官が視学者に9日間訓練を実施する。次には視学者が教員に9日間の訓練を実施する。これらの訓練に加えて、視学者から教員に対しては毎月3日間の再訓練が実施される(図2)。代表訓練官が視学者に対する訓練を実施する際のマニュアル、視学者が教員を訓練する際のマニュアル、教員が授業を実施する際のマニュアルが整備されている。

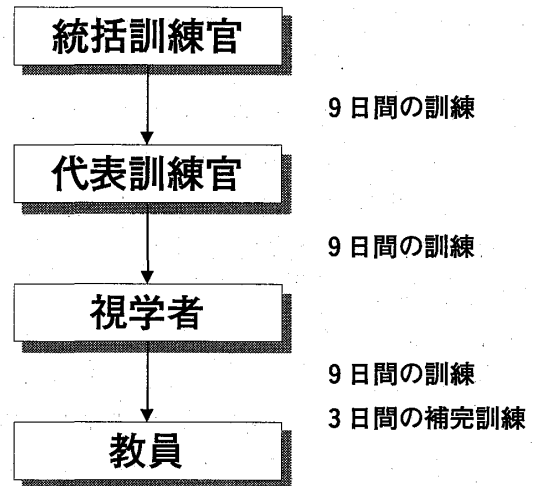


図2: カスケード方式訓練の構成

出典: DNFE (1997) を参考に筆者作成。

またTLMは、大規模一般的識字プロジェクト(Lind and Johnston 1996)として一気に基礎的な識字能力を普及させることを目的としている。そのため、学習者の関心や興味を起点として学習を進めるアンドラゴジー(Knowles 1970)というよりは、伝統的なカリキュラムに立脚し、教員が授業の主導的な役割を担うペダゴジー(Knowles 1970)としての性格が強い。教員や視学者は、必ずしも専門職として複数年の教職訓練を受ける経験が無く、授業を行う際教材やマニュアル類に依存する可能性が高い。そのため

授業を行う際に参照するマニュアルは、記載事項に従えば、授業を一通り実施できることを目指している。

3 調査方法

調査活動は2002年4月から8月まで行い、回答者は22名（教師6名、学習者8名、視学者8名）である。対象地域は、スリナゴール郡（ウポジラ）マイメンシン・ショドール（県庁所在地）、マニクゴンジ郡である。調査実施時、スリナゴールではすでにTLMは終了していたが、マイメンシン、マニクゴンジでは実施中であった。

調査に当たっては、地元詳しい人物、あるいは当該地域におけるTLMの地域調整官（District Coordinator）から教室を紹介してもらい、その後は非公式な訪問を続けることを基調としながら、近隣の教室にも訪問するようにし、対象者への取材と授業参観を実施した。取材については、いずれの際も質問用紙は用いず、1時間半程度の自由形式の面接談話法を採用した。

本稿の目的は、TLMの実施過程において、どのような要因により問題が発生しているのかについて検討を加えることであった。そのため、分析の枠組みとしては、プロジェクトにおける（1）投入（2）学習過程（3）結果（4）成果という観点から分析を行う。投入とは、学習に関する過程全体の最も初期段階に必要とされる諸要素である。学習過程とは学習活動における教授・学習過程を指す。結果とは、学習の結果を指す。成果とは、一連の活動後に発生する、様々な影響を指す。

4 調査結果

4.1 投入

教室環境

識字教育を行う場である教室環境は、学習者の学習に対する集中力を左右する大きな要因である。マニュアルによる教室の規定は、「学習者の通学に至便な立地を基準とすること」（DNFE

1997）とある。

まず、教室の設置は学習者の居住区の分布を考慮しており、均等な距離にある民家や公共施設、学習施設などを教室として利用している。そのため、学区の区分はあくまで人為的なものであり、それぞれの地域における既存の人間関係が考慮されているわけではない。つまり、この区分は、決定については効率的かつ合理的に行える利点があるが、教員や学習者間の関係を効果的に利用できない場合がある。

また、立地により、教員の授業の進行が左右される。自宅や庭を開放して授業を行う場合が見られたが、教室が主要道路沿いに立地していると、トラックや自動車の往来が激しい。そのため、高速で走り去るトラックのエンジン音や警笛音のために、教室の端では教員の声が十分に聞き取れない場合がある。それに対して、教室が車の往来が激しくない地域に立地していると、目立った騒音はなく、教員の情報提示は円滑に行われる。

また、バングラデシュは一般に高温多湿であり、成人基礎識字教育に限らず、学習を集団で行うには厳しい環境である。そのような条件下で学習者の集中度を保つためには、温度や湿度に配慮する必要がある。家の中庭などを利用する場合、熱気がこもらず温度を一定に保てるが、四方に教員の声が拡散してしまい聞き取りづらいという問題がある。それに対して、建物の中を利用する場合、教員の声は聞こえやすいものの、とくに夏期などは室温・湿度が非常に高くなってしまう、学習者の集中力の低下を招く。

学習者の動機

先行研究によれば、学習者と教員との間で、学習の目的について合意し、十分学習に対しての動機を高めておくことが必要であることが指摘されている（Stephans 1996）。だがTLMでは、行政側が非識字者の有無を確認する調査を対象地域において実施し、その結果に基づいて非識字者を「学習者」として一方的に指名し、教室に通学することを義務として課していた。ある

50代男性の学習者は、識字教室に入ったのは、当局側が家まで来て調査を行い、自分の名前が非識字者リストに載ったためであるという。この学習者は、教室を終えた今は、特に読み書きできる力を保つ努力はしておらず、継続学習機会があるとしても、行かないだろうと言う。自分の年齢を考えると、字が読めても意味がない、とのことであった(2002年5月9日面談結果)。この発言では、当局側の識字者・非識字者に関する判別調査が実施され、学習者として指名されたものの、十分な動機掘り下げが行われなかったために、後々の継続意欲につながらないという事態を招来していることが示唆される。

4.2 過程 教授行動

教授行動を観察していると、TLMの教員が果たす授業における授業行動にも、格差があることが指摘できる。教員によっては、たとえ授業マニュアルに記載が無くても、学習項目について学習者の理解が増すように独自の努力により説明を加え、板書を行うなどの努力が見られる。計算や書き方などの原理についても丁寧に説明し、「なぜそのように計算するのか」、「なぜそのように書くのか」という理由を提示している。時には正解の事例だけではなく間違いの事例も学習者に対して提示し、なぜ間違いかを指摘することで、別の角度から計算や筆記の原理を学習者に対して解説する。また、授業を行う際、そのような教員は、学習者に対してアイ・コンタクトを頻繁に取ることにつとめ、学習者の理解度や反応を探り、また励ましを行う。特に、しゃがんでいたり座っていたりする学習者の脇に寄って、同じ目線の高さから教員が指導を行う。さらには授業中に発問や巡視、課題提出などを行わせて、学習者の示す解答を確認する。この際、教員は解答の正確さについても妥協をせず、口頭・筆記いずれにも学習者の回答を吟味し、正しい解答が帰ってくるまで繰り返し発問する。

それに対して、授業行動の機能を教員があま

り発揮できていない授業では、教員が授業のマニュアルを遵守し、機械的に再現を目指している事例が散見される。また、計算などの原理を説明するというよりは、暗記をさせて覚え込ませようとする姿勢が教員に見られる。さらに、教員は学習者に対してアイ・コンタクトを積極的に取らず、同じ方向を向いて授業を進め、場合によっては授業時間中立ちつくしたままということもある。また、授業の展開が単調で、教員が情報を提示し、学習者が口頭にて反復する方法を多用する。その際、口頭での応答の際、学習者が誤った解答をしても聞き漏らす、あるいは追求をしない傾向にある。

ただし、調査者あるいは視学者の前で展開される授業と、そうした外部者の参観が無い状態で展開される授業には、違いが存在する場合がある点は留意しておく必要がある²。通常はうち解けて授業を行っているにもかかわらず、とくに外国人外部者の存在があることにより、教員と学習者が緊張してしまうことはよくある。とくに、教員が緊張してしまうことによって、上記のような教員と学習者の円滑で学習の正確さや深さを確認するインフォーマルなやり取りを、まさにインフォーマルであることを望ましい授業のあり方ではない物として隠してしまうことがあることを指摘しておく。

教員側の動機

TLMにおいて、教員は視学者から出席者を増やすように指示され、また授業と授業のための準備だけではなく学習者に対し毎日家庭訪問を行うなど、多大な負担を強いられる。このような厳しい勤務状況の中、手にする謝礼は月額500タカというわずかな金額であり、教員側は報酬と費やす労働との間に格差がある、と認識している(2002年6月5日面談記録)。

金額が些少であるのみならず、かつ遅配が発生する。筆者が聞き取りを行った教員は、教室活動を開始して5ヶ月の段階で3ヶ月分しかもらっていない、とのことであった(2002年8月1日面談記録)³。労働の対価としては些少であ

るにも関わらず、定期的に支払われないことについて、教員たちは相当に苛立っているようであった。さらには、こうした謝礼の遅配は、TLMというプロジェクト、ならびにプロジェクトにまつわる人々の努力について、政府側は優先事項として認めていない、という疑念を教員に対して抱かせることにつながる (Lind and Johnston 1996)。こうした苛立ちや疲労、ストレスが積み重なって、教員の動機が減退していく。

教員と学習者の関係

学習者間と同様、教員と学習者の関係も、学習の継続において重要な機能を果たす。ある40代女性の学習者は、教員のことを、「口は悪いが、本当に心が優しく、人が困っているときに、全力で助けてくれるため、身内だと考えている」と評している。「この教員が庭先で教室に来るように、たとえば昼間だけでなく、たとえ夜でも駆けつける」とも述べている (2002年8月1日面談記録)。この教室は、大変活気があり、学習者も当初は学習に打ち込んでいた。教員-学習者間の信頼関係が構築されていれば、教員が学習者に対して効果的に教授活動を行うことが可能となる (Stephans 1996) 素地があると言える。

しかし、教員-学習者間の信頼関係が構築されていない場合は、教授活動だけではなく、教室に通うように説得することすら困難であることもある。とくに農村部では、学習者と教員とが居住する地域に物理的に隔たりがあると、関係が疎遠であり指導を真剣には聞いてもらえない。先に述べた教員は、親しい近隣者からの信頼が大きいのが、離れた地域に居住する学習者との関係形成が困難であり、積極的な学習参加を得られないと述べていた。教員自身は、離れた地域に居住する学習者との率直な意見交換により学習意欲を高めるように励ますこと、あるいは叱咤することを行いつらいとのことであった。

4. 3 結果

読み書き能力と計算能力

一般に、伝統的な成人教育カリキュラムの場

合、授業により獲得した能力を生活において発揮できる可能性が低い (Entwisle 1996) ことが指摘されている。今回の調査では、まず学習者に授業や学習を行う、という概念を伝えることから苦勞する教員の姿が浮き彫りになった。教員は、「読ませても、分からない。書かせても、分からない。私が板書をして、書いてあげても、分からない。『分からなかったら何度でも教える』ともいったこともあり、自分の気持ちを切らせないようにした。結局、勉強をすることがどういふことか、みんな知らず、分からない」と証言している (2002年6月2日面談結果)。

今回の調査結果でも、学習者は読み書きに関する学習が困難な傾向にあることが明らかになった。ある学習者は、識字教室に遅れて参加し、3ヶ月間ではあるが、学習者同士や、教員、視学者の支えもあり、予習もするなど努力を重ね、基本文字は全て覚えた。しかし、ベンガル語には、単語の中で文字と文字が連続されて発音される場合、固有の複合文字に組み替えて標記する決まりがあり、この複合文字を読むのが大変困難である、とのことであった。実際に、広告を筆者の任意に読みあげてもらった際、基本単語は読むことができたが、複合文字は読むことができなかった。教室終了後、文字が印刷してあるものは自分で読むようにはしているがやはり困難であり、継続的な教育機会があればぜひ参加したい、とのことであった。

この学習者は自営業であり、地域のマーケットに自らの店を出している。従って、計算については日々の生活の中で帳簿管理のため必須であり、それまでは教育をSSCに合格した父親、あるいは8年から9年受けたことのある母親に計算をさせていたという。しかし、今日では自分で全て帳簿を管理しているという (2002年5月9日面談結果)。

出席の継続

発展途上国における成人基礎識字教育に対する参加を阻害する要因として、天候や気温、農作業など、学習者の生活サイクルに係る外

的要因があることが指摘されている (Lind and Johnston 1996). 本調査においても例外ではなく、とくに農村地域の場合、多くの学習者が雨期や収穫期などにより欠席をやむなくされる事例を多く見てきた。中には、このような欠席状況の頻発により、教室の一時閉鎖に追い込まれる事例もある。2. 過程の「教員と学習者の関係」にて紹介した教室も、教員と学習者の親しい関係にもかかわらず、農繁期のために欠席者が相次ぎ、農繁期の後は雨期のため学習者の過程から教室までの道が冠水し、授業の一時休止に追い込まれた。

その一方、都市部においては、男性よりも女性の方が積極的に識字教室に参加する傾向があると思われる。筆者がマイメンシンの都市部で識字教室を訪問したときも、午後早い時間に女性教室を発見し訪問することは非常に容易であったが、夜の男性教室については多くの教室が中止に追い込まれていた。

この状況についてはさらに量的に確認を行う必要があるが、いくつかの解釈可能性がある。第一には、一般に都市部においては、住民は生計を賃労働に依存しており、より好条件の収入を獲得するためには、より高度の人的資本を獲得する必要がある。そのための基本的な条件は、より高位の教育を得ることであり、TLMの対象となる非識字者も、その重要性は認識していると思われる。

女性の学習者たちは、家庭において子どもたちに接する時間が父親に比べてより長く、子どもの将来を展望する際に教育をどのように与えるかを検討している可能性が高い。したがって、彼女たちがそもそも教育に対して有している教育に対する興味関心は高いと考えられる。

その一方で、男性の学習者たちは、家計をまかなう責任を有し、上述した賃労働 (リキシャの運転手や日雇いなど) に従事している可能性が高い。長時間の労働による疲労に加えて、彼らにとって、TLMに通うことにより獲得できると見込まれる識字能力を身につけたとしても、労働市場においては劇的な賃金向上を期待でき

ず、現金収入を確保する傾向があるものと考えられる。

しかし、女性が既婚である場合、教室に通うためには、家族、とくに配偶者の理解を得る必要がある。配偶者が協力的でないために、女性に対して抗議し、ときには暴力を振るう事例もあり、教員が家族に対して説得を行ったという (2002年6月5日)。TLMは、行政が実施主体とはなっているが、家族の理解取り付けなどの大部は、教員にほぼ全面的に依存しているのが現状であり、行政からの教員に対する支援はほとんど期待できない。

満足感

TLMに参加できたことについて概ね満足している、という返答した学習者に、さらに理由について質問したところ、大きくは二つの種類の返答を受けた。第一には、自分が学んだ経験を振り返り、ある程度の読み書き能力や計算能力がついてきたことによる満足である。本節 (1) 「読み書き能力と計算能力」にて述べた学習者は、教室には毎日通い、少し文字を書けるようになってきてから、一生懸命に努力することで自分の学習が進んでいる、という達成感をつかめたと述べている (2002年5月9日面談結果)。

第二には、仮に学業面での達成度が低くとも、授業の中で培われていく学習者や教員との親密な人間関係による満足である。ある60代女性の学習者は、「本当に識字教室は良かった。皆と教室に一緒に行って、一緒に帰る。皆で助け合って勉強できる。私より皆の方が、理解は早いけど、わからないときはいつでも教えてもらえることがうれしい」と述べている (2002年8月1日面談結果)。

4.4 成果

学習者たちが、以上のような段階を経て学習を行い、さまざまな成果が出現する。調査の中で聞かれた主要な傾向としては、子どもの教育に対する関心の向上と、今後も教育を継続して受けたいという希望であった。

子どもの教育に対する関心

学習経験のなかった学習者たちは、「手が硬く、回転させられないからベンガル文字を書くのに必要な円を描く動作ができない」（2002年5月19日面談結果）とある教員は述べている。また、別の教員は、「読ませても、分からない。書かせても、分からない。私が板書をして、書いてあげても、分からない。結局、勉強をすることがどういうことか、みんな知らないし、分からない」（2002年6月2日面談結果）とも述べている。そのような学習者の一人は、自分が識字学級に通ったことで、子どもに勉強を励行するようになった、という。この学習者には2人の子があり、TLMに参加する前、上の子どもに対する学習支援は不十分であったと反省している。しかし、識字教室に参加するようになり、次男に家庭教師をつけ学習を励行するという（2002年7月11日面談結果）。

この談話から、この学習者が子どもの教育に対する関心を強化する上で、TLMの経験が一助となったと推測できよう。この学習者にとって、子どもに教育を与えることが、子どもの能力を高め、就業可能性を増大させると同時に、将来的に自分たちの生活条件を改善することにつながることは、以前から予測していたのであろう。しかし、TLMに参加し自分が学習者になることで、学ぶことの重要性や難しさを認識し、子どもの学習のためには環境をより整えることや、投資が必要であることを実感したと考えられる。ただし、他の学習者が子どもの学習に興味を持ち、実際の投資行動を取る上で、TLMがどの程度効果を有するかは、さらに検証する必要がある。

学習の継続

TLMにおいては、9ヶ月間の学習機会が与えられ、その後前述したポスト識字職業訓練に参加する資格を得ることになっていた。このポスト識字の機会も9ヶ月であった。バングラデシュにおいては、インドネシアやタイなどのような学校教育とノンフォーマル教育とを接続する制度が確立していなかったため、成人に対する

学習の門戸はまた閉ざされてしまうことになっていた。なお、Saito (2003) が実施した、約3000人のTLM学習者を対象としたアンケート調査によれば、約50%の学習者が初等教育程度の学習を、また30%の学習者がSSC程度、25%の学習者がHSC程度の学習を行いたいと回答している。

5 考察

一般に、TLMの学習者は、学習という権利を剥奪され非識字の状況に生活しなくてはならず、行政に対して、喪失させられた権利を要求することは事実上不可能であり、社会的な弱者としての地位を強いられていた。学習者の談話から判断するに、サービスの質や、執行の方法に問題が残ろうとも、TLMにより教育を受ける権利と機会を与えられたことは、一定の意義があったと考えられる。とくに、自分の努力に対する肯定的評価や達成感を有している学習者は一定度存在している。また、学習者同士、あるいは教員との人間関係の深化についても、肯定的に認識している学習者の意見を多く聞いた。Stephans (1996) が述べるように、自らのあり方や学習に関して第三者から、励ましや賞賛などの肯定的な評価を伴いつつ学習できたことは、学習者が学習を継続する上で重要な意味があったと言える。

しかし、今回の調査結果からは、TLMを通底するいくつかの重要な問題点が指摘できる。第一には、教員や学習者の動機をある程度向上させるような、事前の協議などの制度は存在せず、学習者を突然指名することから学習を開始させていた。そして、その後も学習者の動機、あるいは教員の動機を強化し、維持する制度は存在しておらず、学習者、教員自身の責任とされている。当初から動機の弱い学習者や教員のみならず、動機の強い学習者や教員でさえも、必ずしも学習や教室運営を完遂できない状況が見られた。学習者や教員の動機を十分に高めないまま事業を実施することに、TLMの大きな問題が

存在している。

次に、地域社会での集団内、あるいは集団間の関係に関する考察が捨象されていたため、既存の人間関係を活用して学習を推進することが困難であった。一般に、成人に対する教育活動では、学習活動に参加する人間が学習に対する不安感やストレスから解放されていることが必要であり、教師が学習者の声に対して真摯に耳を傾ける関係が成立しているなど、人間関係が安定的であって効果が生まれる (Brookfield 1996; Mackeracher and Tuijnman 1996)。したがって、既存の人間関係、集団関係を十分に活用していくことにより、安定的な成人識字教育の実践が期待できるのである。しかし、TLMの学区設定は極めて人為的なものであり、地域社会での集団内、あるいは集団間の関係に関する考察が捨象されていた。TLMそのものは、国家中央が計画し、限定された期間の中で一気に押し進める方策である。そのため、地域ごとの文脈・条件面における差異を捨象したマニュアルを作成せざるを得なかった。マニュアルに表れる理論そのものは非常に整備されたものではあるが、マニュアル通りの条件を備える地域は存在しない。そのため、中央で計画されたシナリオが地域の実情と合致せず、学習者の参加 (Deshler 1996) や成果につながらない、という構造があったと推察できる。

さらにいえば、TLMの経験から得られる教訓として、第三者による精神的・物理的・技術的支援の無い「孤立」を解消する必要がある、という点を挙げられる。教授活動の中心となるのは教員と学習者であるが、今回の観察では、これら二者の孤立が重なり合うことがしばしば見受けられた。教員は業務を執行する上で、学習者や視学者からの孤立を経験することがある。また、学習者の多くは貧困などの厳しい環境におかれ、社会的資源や機会から遠ざけられ、さらに貧困を深める状況にあった。

成人基礎識字教育が抱える課題とは、教師の孤立をいかに回避し、学習者をいかにそれまでの孤立から解放するか、ということにある。

TLMにも教員や学習者に対する支援の制度はあるものの、その制度が有効に機能していないという問題がある。Deshler (1996) は、地域における技術的指導・調整制度が脆弱な機能しか果たせない場合、成人教育プロジェクトに対する積極的な参加、支持を得られない要因と述べている。本稿の事例もこのDeshler (1996) の指摘に合致すると考えられる。

技術的支援の制度が当初想定された機能を十分に発揮し、良好な学習活動が行われるためには、学習者、教員、視学者、行政などプロジェクトに関わる全ての構成員の動機が起点となる。言い換えれば、制度が機能を発揮するためには、その制度に位置づけられている構成員の、求められる役割を果たそうとする動機が十分に高まっていなくてはならない (Lind and Johnston 1996)。

行政側において動機を高めるための施策として考えられることは、実施のための資格要件設置である。ぜひ自分の県でも識字プロジェクトを実施したいという動機を県行政側に持たせることが大切である。また、視学者や教員に対しては、成功的な実践に対し褒賞する制度も重要であるだろう。また、学習者に対しては、唐突に非識字者として指名し、教室出席を義務づけるのではなく、学習者自身が字を学ぶ必要性に気づくまで対話を重ねて、動機を高めていくことが大切である (Lind and Johnston 1996)。

さらには、成人基礎識字教育という、既存の地域要因や人間関係、集団関係が大きな影響を及ぼす事業については、もはや中央が一律的に計画・運営・実施を行うことは相当に困難である、と考えざるを得ない。むしろ、地域ごとの文脈を熟知するNGOなどに業務を委託する方がより効果的、効率的であるのだろう。しかし、その際問題となるのは、事業の質をどのように保つのか、ということと、きめの細かい事業監理が必要になる、ということである。大規模に事業を設計するのではなく、小さな範囲で少しずつ事業を継続していくことがむしろ求められているとも考えられる。また、経験を共有し、

よりよい学習を生み出すための意見・経験交換会などを積極的に開催していく必要がある。

ただ、人材、財源など様々な制約を有している発展途上国の現状を考えると、10年程度の短い年限の中でEFA達成を求められるのは大変過酷であることも事実である。そのような前提条件であれば、国家の面子のために迅速な政策展開に走り、個々人を置き去りにするような状況を生み出す恐れがあるだろう。

国家が、責任主体として成人基礎識字教育を政策の優先事項として認識すること自体は高く評価できる。しかし、その実施方策をどのように決定するのか、また質をどのように担保するかが大きな課題である。成人の基礎識字問題は、確かに国家的な問題でありながら、国家が規模と速さを追求することで解決する問題ではない。むしろ、規模としては絞り込みつつ、息長い活動を地道に行うこと、そして数ヶ月という限定的な期間で学習機会を提供するのではなく、恒久的に学習機会を保障しうる、学校教育と同等の制度を構築していくことが重要である。

参考文献

- Ahmed, M. & Lohani, S. R. (2001). *NFE in Bangladesh : Synthesis of experience and future directions*. Directorate of Non-Formal Education, Dhaka.
- Asian Development Bank. (2001). *Sector study of non-formal education in Bangladesh*. Asian Development Bank, Manila.
- Hawthorn Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research, Hawthorn
- Biggs, J.B. (1996). Approaches to learning. In Tuijnman (Ed.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. Oxford, Pergamon: 381-385.
- Bishop, J. (1985). *Preparing youth for employment*. The National Center for Ohio Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Boshier, R. W. and Collins, J. B. (1985). The Houle Typology after twenty-five years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*. 35(3), 113-130.
- Brookfield, S. D. (1996). Teacher roles and teaching styles. In Tuijnman (Eds.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. (pp. 529-534.) Oxford: Pergamon.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of motivation. In Tuijnman (Ed.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. (pp. 570-575.) Oxford: Pergamon.
- Directorate of Non-formal Education (1997). *The manual for total literacy movement (TLM)*. Dhaka, DNFE.
- Entwisle, N.J., (1996). Study and learning strategies. In Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. (pp. 433-443.) Oxford: Pergamon.
- Knowles, S. M. (1970). *The modern practice of adult education*. New York, Association Press.
- Lind & Johnston (1996). Adult literacy in the third world. In Tuijnman (Ed.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. pp. 221-228 Oxford: Pergamon.
- Mackeracher, D. & Tuijnman A. C. (1996). The implications for educators. In Tuijnman (Ed.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. (pp. 443-450.) Oxford: Pergamon.
- 真野節雄 (1983)『学校』がほしい 新泉社
- 長野正 (2001)授業の方法と技術 玉川大学出版部
- Saito, E. (2002). *The short report of the field case study on basic literacy education with special reference to quality*. The report submitted to DNFE, Dhaka.
- Saito, E. (2003). *The formative evaluation study on total literacy movement (TLM)*. Dhaka: Japan International Cooperation Agency Bangladesh Office.
- Stephens, M.D. (1996). Teaching methods: General. In Tuijnman (Ed.) *International encyclopedia of adult education and training (2nd ed.)*. Oxford: Pergamon, (pp. 534-538).
- World Bank (2000). *Bangladesh Education Sector Review*. Dhaka: The University Press.
- Tuijnman A. C. (Ed.) (1996). *International encyclopedia of adult education and training (2nd Ed.)*. Oxford: Pergamon.

謝 辞

本稿の発表認可に対し、独立行政法人国際協力機構に心から御礼申し上げる。ただし、本稿において述べられた見解は、同機構の公的意見を代表するものではなく、あくまでも筆者の私見であり、筆者が一切の責を負う。また、調査の全行程において通訳して下さったアロム・シャヘ氏のご尽力にも、衷心から感謝する。

注

- 1 The Daily Star, 2002年10月10日付紙面より.
- 2 筆者が、ある教室を訪問した際も、中期中等教育の女子生徒が授業をしていた。教員は学習者とのアイコンタクトを取らず、教科書や黒板の方に向かって話しがちであり、板書をしても学習者がどのようにノートを取っているのか確認していなかった。教室をいったんは辞去し、別の教室を回って、戻ってきたところ、教員が一緒になって皆車座で座り込んでいる。教員も学習者もうち解けた雰囲気、一部の学習者はくつろいでサリーの巻き方を崩すなどしていた。しかし我々が近づいてきたことでサリーの着方を整え、出していた髪をサリーにかくし、教員は立ち上がって「学校の教室」といった風情に戻ってしまう。
この教員は、外部者、とくに筆者のような男性が教室に入ってくることで非常に緊張した、ということもあるだろう。また、彼女が受けてきた学校教育で教員が行ってきた授業のスタイルを再生産している、ということも考えられる。その際、教員は立って、教科書や黒板を利用しながら、一定の権威をもって学習者に接することが、教員として望ましい行動様式である、という認識があるものと思われる。
- 3 TLMの最終試験がある際、その試験の前に2ヶ月分、試験の後で1ヶ月分もらえることが2002年7月18日に通知されたという。