

インドネシアの住民学習活動センターにおける
ノンフォーマル教育の意義に関する研究

Gilang Yudhistira Suryadimulya

目次

序章 研究の背景と目的	1
第1節 研究の背景	1
第2節 研究目的と課題	7
第3節 研究の意義	9
第4節 研究方法	10
第5節 本論文の構成	10
第1章 先行研究の検討と本論文の枠組み	13
第1節 先行研究の検討	13
1.1.1 フォーマル教育の視点からのノンフォーマル教育研究	13
1.1.2 ノンフォーマル教育に関する研究	15
1.1.3 インドネシアにおける地域コミュニティ研究	21
第2節 本論文の枠組み	23
1.2.1 本論文におけるノンフォーマル教育の定義	23
1.2.2 ノンフォーマル教育施設としてPKBMを取り上げる背景	28
第2章 インドネシアにおけるノンフォーマル教育と地域コミュニティの実態	34
第1節 ノンフォーマル教育の歴史と実態	35
2.1.1 ノンフォーマル教育活動の歴史	35
2.1.2 ノンフォーマル教育の制度	37
2.1.3 PKBM に関する認証評価	39
2.1.4 ノンフォーマル教育のプログラム	40
第2節 地域コミュニティの実態	46
2.2.1 地域コミュニティの歴史的変遷	49
2.2.2 地域コミュニティの現状と役割	49

第3章	PKBMの多様な設立背景	54
第1節	PKBMの設立条件	54
3.1.1	PKBMに関する法律	54
3.1.2	調査対象のPKBM	57
第2節	PKBMにおける設立の背景	61
第3節	センター長の学歴	67
第4節	設立条件とセンター長の実態に関する考察	70
第4章	PKBMにおける同等性教育プログラム	74
第1節	同等性教育プログラムの歴史とその意義	74
4.1.1	同等性教育プログラムの歴史	74
4.1.2	同等性教育プログラムの意義	77
第2節	同等性教育プログラムの特徴	81
4.2.1	プログラムの概要	81
4.2.2	受講費	85
第3節	同等性教育プログラムの実践	88
第5章	ノンフォーマル教育の講師と住民参加	96
第1節	同等性教育プログラムの講師に関する制度と基準	96
第2節	同等性教育プログラムの講師の背景	99
5.2.1	教員の場合	101
5.2.2	地域住民の場合	104
第3節	多様な背景を持つ講師の存在意義と住民参加の重要性	109
5.3.1	多様な背景を持つ講師の存在意義	109
5.3.2	住民参加の重要性	112
第6章	PKBMにおけるノンフォーマル教育実践の意義	116
第1節	同等性教育プログラムによるフォーマル教育の代替的な役割	116
6.1.1	PKBMにおける同等性教育プログラム	116
6.1.2	同等性教育プログラムを教える講師	119

第 2 節 ノンフォーマル教育と地域コミュニティの関係性……………	121
6.2.1 センター長の存在意義……………	121
6.2.2 ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティとの関係性……………	123
第 3 節 ノンフォーマル教育実践の意義と独自性……………	124
6.3.1 ノンフォーマル教育実践の意義……………	124
6.3.2 ノンフォーマル教育実践の独自性……………	126
第 4 節 ノンフォーマル教育プログラムの可能性と課題……………	129
6.4.1 ノンフォーマル教育の可能性……………	129
6.4.2 教授方法の課題……………	131
終章……………	135
第 1 節 本論文の総括と結論……………	135
第 2 節 今後の研究課題……………	139
参考文献……………	141
謝辞……………	148

序章 研究の背景と目的

第1節 研究の背景

本研究は、インドネシアの住民学習活動センターにおけるノンフォーマル教育である Program Kesetaraan（以下、同等性教育プログラム）の実践の分析を通じて、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性を明らかにすることを目的とする。特に、ノンフォーマル教育プログラムがフォーマル教育の代替的な役割をいかに果たすのか、ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティのつながりはどのようなものかを解明する。そして、これらの考察を通し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性を明らかにする。

1945 年に独立したインドネシアにおいて、教育問題は早急に解決しなければならない課題であった。インドネシアにおける法律の基本となる「1945 年インドネシア共和国憲法」第 31 条においても教育に関する内容が明示されている。例えば、その第 1 項で全国民が教育を受ける権利があると記載されているように、教育を受ける権利の保障が独立直後の憲法の中で強調されている。その背景には、インドネシア全土での非識字率が 90%以上であったことから、政府が優先課題として識字率を上げるための非識字撲滅運動を実施したことがある。そして、政府は 1964 年に非識字者の撲滅を宣言した。しかし、識字者であるという基準ははっきりしたものではなく、文字（アルファベット）の読み書きや名前及び住所を書くことができれば識字者とみなされるレベルのものであった。

また、再び非識字者に戻ってしまうことを危惧し、「機能的な非識字の撲滅」プログラム（現在の機能的識字のルーツ）が実施された。その目的は、インドネシア人労働者の生産性を高めることともつながっていた。同プログラムの受講生たちは識字に加え、仕事に関連するスキルを学ぶことができた。さらに、同等性教育プログラムの初期段階であるパケット A（小学校と同等レベル）が 1970 年代に始まり、受講生の日常生活や社会生活などに関連した内容が扱われた。このパケット A の実施により、1970 年の時点で 3150 万人いた非識字者は、1990 年には 570 万人まで減少するというように改善された。

インドネシアにおいて、上述のパケット A のような同等性教育プログラムはフォーマル教育の代替的な役割を果たすことが期待されている。パケット A のプログラムが開始された当初は、識字教育を受けた人がさらに上位の教育段階に進むことを望む場合に同等性教育プログラムを受講した。パケット A のプログラムで成果が認められると、1991 年にはパケット B（中学校と同等レベル）が登場し、さらに 2004 年にはパケット C（高校と同等レベル）が実施されるようになった。このように、識字率や就学率の改善の背景には、フォーマル教育としての学校教育だけでなく、ノンフォーマル教育の 1 つである同等性教育プログラムも重要な役割を担っていたことが挙げられる。

現在のインドネシアの就学率に関しては、公益財団法人日本ユニセフ協会が公表している各国の教育指数¹によると、2011 年から 2016 年のインドネシアにおける初等教育の純就学率は、男性が 90%、女性が 89%と成果をあげている。しかし、その一方で、就学率の上昇について、2019 年 7 月 23 日付 Tempo 紙はこの結果を評価しつつも、未だに数百万人ものドロップアウト者を出している実態について指摘した。Tempo 紙は国家貧困早期撲滅チーム (TNP2K) のデータを参照し、7 歳から 12 歳では 1,228,792 人、13 歳から 15 歳では 936,674 人、16 歳から 18 歳では 2,420,866 人の子どもたちが学校に通っておらず、インドネシア全体では 4,586,332 人の学齢期の子どもが未就学であることを示したのである²。

さらに、インドネシア教育文化省幼児教育・コミュニティ教育総局が 2018 年に配布した『Persembahan PAUD dan Dikmas untuk Indonesia』³という冊子の資料によると、2015 年から 2016 年度において小学校をドロップアウトした子どもは 68.066 人（在学生の 0,26%）、中学校では、51.541 人（在学生の 0,52%）であり、一般高校及び職業高校では 118.353 人（在学生の 2,35%）であった。このデータには次の教育段階に進学しなかった人が加算されていないため、未就学児はもっと多いことを示している。この背景には、義務教育の完全普及の困難という課題やフォーマル教育だけでは抱えきれない問題の存在がある。その一端として、学齢期の子どもたちがドロップアウトや進学を断念する原因となっている経済的困窮や学校での生活に馴染めないこと、非行などが挙げられる。現在のインドネシアでは、学校教育を十分に受けることができない子ども、若者の受け皿となる教育の場が必要となっているのである。

インドネシアも日本と同様に義務教育制度が整備されており、1984 年に 6 年間の義務教育制が開始され、1994 年には 9 年間の義務教育制度が施行された。義務教育につ

いては、「国家教育システムに関する 2003 年法律第 20 号」第 34 条「義務教育」に関する部分に明記されている。その内容は、以下の通りである。第 1 項では、6 歳に達した国民全員が義務教育プログラムに参加することができる、第 2 項では、中央政府及び地方政府は、無償で基礎教育の実施を保障しなければならない、第 3 項では、義務教育の実施は、中央政府、地方政府、国民による教育機関で行われ、国がその全体的な責任を担っている、第 4 項では、義務教育に関する第 1 項、第 2 項、第 3 項の決定事項の詳細は政令によって定められる、と規定されている。

インドネシアにおける義務教育制度に関して、Oos は政府による 9 年間の義務教育制度では未だに小学校段階を含む子どもたち全員を就学させることができていない現状について述べている。また、青年期の子どもたちの未就学の要因として、就学に対する意識が低い親が多いことを挙げている。その背景には、経済的な面が大きく影響しており、生活が貧しい家庭の親は生活費を稼ぐために子どもを連れて働きに出ている場合が多く、貧しい家庭は子どもを働き手の一人として位置づけている⁴という。

こうした状況下では、学校に通うことよりも日々の生活の維持を重視するのは当然である。上記のことから、フォーマル教育の整備だけでは解決できないインドネシアの社会問題が存在するといえる。

インドネシアにおける 9 年間の義務教育は基礎教育であるが、基礎教育の国際的動向の中心となるものとして、ユネスコの「万人のための教育 (Education for All、EFA)」が挙げられる。ユネスコは 1990 年にタイのジョムティエンで開催された世界会議「万人のための教育 (Education for All、EFA)」において、基礎的な学習ニーズを満たすための教育機会の保障は、すべての子ども、青年、成人にとっての基本的な権利であることを踏まえ、基礎教育の普及が国家的・国際的な義務であることを確認した。教育の機会が保障されなければならないということは、上記のドロップアウトや未就学者もその権利を保障されていなければならないといえる。

この課題を解決する手段として、筆者はインドネシアにおいてフォーマル教育と同じ位置づけにあるノンフォーマル教育、そのなかでも特に同等性教育プログラムに着目する必要があると考えている。ノンフォーマル教育は前出の「国家教育システムに関する 2003 年法律第 20 号」の中で規定が定められている。同法は、インドネシアにおける教育全般に関わる規定が明記されており、インドネシアの教育に関して考察する上で重要な法律である。同法第 13 条第 1 項では、「教育形態は、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から成り立っており、互いに補完し、豊かにするものである。」と明記されており、ノンフォーマル教育は、フォーマル教育やインフォーマル教育と並ぶ教育形態の一つと規定されている。

一方、同法第 26 条ではノンフォーマル教育の具体的内容が以下のように示されている。

(1) ノンフォーマル教育は、生涯教育を支援する一環として、フォーマル教育の代替、追加（補強）、及び補完として機能する教育サービスを必要としているコミュニティの住民に提供するために実施される。

(2) ノンフォーマル教育は、機能的なスキルと知識の習得、また、専門性を有する人材と態度のように受講生の潜在能力を伸ばす機能がある。

(3) ノンフォーマル教育には、ライフスキル教育、幼児教育、青年教育、女性のエンパワーメント教育、識字教育、職業技能・訓練教育、同等性教育及び受講生の能力を伸ばすことを目的とするその他の教育を含む。

(4) ノンフォーマル教育は、講座機関 (Lembaga kursus)、訓練・研修機関 (Lembaga Pelatihan)、学習グループ (Kelompok Belajar)、住民学習活動センター (Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat)、イスラーム講話会 (Majelis taklim) などの教育機関から成り立っている。

(5) 講座や訓練・研修は、技能、生活スキル、起業、仕事、潜在能力を伸ばす、自分自身を発達させる姿勢、仕事の能力向上、または、より高い教育段階を目指す国民のために実施される。

(6) ノンフォーマル教育で得られた学習成果は、国家教育基準を参照し、政府または地方自治体によって指定された機関による同等の評価プロセスを経たのちにフォーマル教育プログラムの成果と同等の評価を得ることができる。

(7) 第 1 項、第 2 項、第 3 項、第 4 項、第 5 項及び第 6 項で言及されているノンフォーマル教育の実施に関する規定は、政令によりさらに定められるものとする。

ここで注目する点は、第 1 項の「ノンフォーマル教育は、生涯教育を支援する一環として、フォーマル教育の代替、追加（補強）、及び補完として機能する教育サービスを必要としているコミュニティの住民に提供するために実施される。」ことである。ノ

ンフォーマル教育がフォーマル教育の代替、追加（補強）、補完する役割を果たす意味について、インドネシアにおけるノンフォーマル教育研究の第一人者である D. Sudjana は、具体的に以下のように述べている。

代替として、ノンフォーマル教育は、さまざまな理由でフォーマル教育にアクセスできない地域や住民のためにフォーマル教育の代わりとして機能することができる。同等性教育（パケット A、B、C）が代替の一例である⁵。

追加（補強）として、ノンフォーマル教育は、在学中の生徒またはフォーマル教育を修了した生徒に対して、学校と同等の科目をさらに学ぶ機会を提供することができる。この追加学習は、個別指導などの形式で行われ、学校と同じ場所または別の場所で、学校の時間帯とは別の時間で実施される⁶。

補完として、ノンフォーマル教育は、フォーマル教育のカリキュラムに含まれていない様々な科目や学習活動を提供することができ、その科目や学習活動の内容はフォーマル教育を受ける生徒やコミュニティにとっても非常に必要なものである⁷。

さらに、D. Sudjana はフォーマル教育の代替としてのノンフォーマル教育は、「様々な理由でフォーマル教育に通う機会が得られなかった子どもや成人に対して学ぶチャンスを提供する役割」を持つ⁸と述べている。また、フォーマル教育の追加（補強）としてのノンフォーマル教育の目的は、「3つのカテゴリに分かれた学習者に対する学びを提供するもの。（中略）すなわち、その学習者とは、フォーマル教育の生徒や卒業生及びドロップアウトした人たちのことである。」⁹と説明している。そして、フォーマル教育を補完するノンフォーマル教育の機能については、「フォーマル教育のカリキュラムの中で得られない学習経験を通じて生徒たちの能力を補うものである。その対象は、フォーマル教育に通っている生徒である。」¹⁰と述べている。

D. Sudjana の指摘にあるように、ノンフォーマル教育はフォーマル教育の代わりになることができ、フォーマル教育の追加（補強）や補完もでき、さらにフォーマル教育以外の学びを提供するための担い手として位置づけることが可能である。また、ノ

ノンフォーマル教育は、画一的なフォーマル教育のように国家の規定という枠にとらわれず、より柔軟性に富んだ教育形態といえる。

ノンフォーマル教育が展開される場については、2003 年法律 26 条 4 項でノンフォーマル教育機関・施設が複数挙げられているが、その中で本論文において着目したのが、Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat（住民学習活動センター、以下、PKBM）である。現在の PKBM は、識字教育、同等性教育、職業訓練などを主なプログラムとして活動を行っている。また、PKBM は地域に根ざしたノンフォーマル教育施設であり、そこでは住民が主体となって、地域コミュニティにおける課題や地域のニーズに沿ったプログラムが展開されており、地域性を重視する教育が行われている。本論文では、PKBM におけるノンフォーマル教育の意義を明らかにするために、PKBM で実施されているプログラムだけでなく、PKBM と地域住民がどのような関わりを持っているのかにも着目し、地域住民が PKBM の活動にどのような役割を果たしているのかについて検討する。このような PKBM と地域コミュニティの連携によって展開されるノンフォーマル教育の実践について、特に PKBM で実施されている同等性教育プログラムがどのようにフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのかを明らかにする。また、実態を解明する上でフォーマル教育とは異なる機能を有するのか、それはどういった機能かについて、ノンフォーマル教育と地域コミュニティのつながりという観点から考察する。

加えて、上記の法律第 7 項に「第 1 項、第 2 項、第 3 項、第 4 項、第 5 項及び第 6 項で言及されているノンフォーマル教育の実施に関する規定は、政令によりさらに定められるものとする。」と示されているため、ノンフォーマル教育の実践に関する法制度について分析する必要がある。法制度に関しては、2003 年法律 20 号 26 条を大きな軸としつつ、関連のノンフォーマル教育、PKBM、同等性教育プログラムについての法制度を検討する。特に、「教育の実施及び管理に関する 2010 年政令第 17 号」や「ノンフォーマル教育機関の設立に関する 2013 年教育文化大臣令 81 号」、「パケット A プログラム、パケット B プログラム、パケット C プログラムの実施基準に関する 2007 年インドネシア共和国国家教育大臣令第 14 号」を取り上げ、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の法制度や実践事例を分析、考察する。

第2節 研究目的と課題

本論文は上述のように、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性について明らかにすることを目的とする。特に、PKBMにおいて展開されているフォーマル教育の代替的な役割を持つことが期待されている同等性教育プログラムに着目し、どのようにフォーマル教育を代替するのかを解明する。対象の事例として、ノンフォーマル教育と地域コミュニティのつながりによる実践を分析することで、地域住民がPKBMの活動にどのような役割を果たしているのかについて検討する。最終的に、これらを踏まえ、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性を明らかにする。

具体的に、まず第1に、ノンフォーマル教育や地域コミュニティに関する先行研究について整理し、本論文における研究の枠組みを設定する。その際に、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の基盤となる法制度に関しても検討する。第2に、インドネシアの地域コミュニティの特徴を明らかにし、インドネシアでノンフォーマル教育が発展してきた背景について検討を行う。第3に、PKBMでのノンフォーマル教育の実践を通じて、地域コミュニティ、地域住民とノンフォーマル教育はどのように関係性を築いているのかを分析する。その上で、地域コミュニティにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性について考察する。以上、3点の研究課題を設定し、それらの検討を通し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性を明らかにする。

さらに、上記の研究課題に関連して以下の点の検討を行う。第1に、インドネシアで論じられているノンフォーマル教育とは何か、また、インドネシア国家が定めているノンフォーマル教育とは何かを検討し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の定義や特色を明確にする。最初に定義を明示するのは、ノンフォーマル教育が多様であり、国や地域によって実施している内容が多様な特徴を持っていること、ノンフォーマル教育は研究分野として幅が広いことや柔軟性を有するという特徴があるため、一定の研究の枠組みを定めなければならないからである。また、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の定義を検討することは、本論文で述べる研究の枠組みや位置づけを明示するうえで重要である。

続いて第2に、インドネシアにおいて地域コミュニティはどのような構造をしており、またその中でどのような活動が行われているのか、地域住民は地域コミュニティ

にどのように関わっているのかを解明し、地域住民やコミュニティがノンフォーマル教育の発展に対してどのような役割を担っているのかを考察する。これは地域住民が主体となりノンフォーマル教育の実践が行われている PKBM について論じる際に、インドネシアの地域コミュニティそのものの特徴を明らかにする必要があるためである。本論文で述べる地域とは、インドネシアにおける地域コミュニティである Rukun Tetangga (RT) や Rukun Warga (RW) を指す。RT は約 20 世帯をまとめた地域コミュニティであり、RW はその RT を 5 つほどまとめた地域コミュニティである。

次に第 3 として、ノンフォーマル教育の存在は地域住民にどのような影響を与えるかについて考察を行う。本論文では、PKBM の実践と地域コミュニティ及び地域住民の関わりについて明らかにするため、PKBM 設立者及びセンター長がどのようにして PKBM を設立したのかについて、PKBM におけるインタビュー調査の結果をもとに解明する。特に、本論文では具体的なノンフォーマル教育プログラムとして、フォーマル教育の代替的なプログラムである同等性教育プログラムを取り上げる。本プログラムでは講師の役割が重要であるため、教える側である講師の専門性について分析し、その実態を明らかにする。PKBM の現状として、教える側の講師も地域住民が担う場合が多く見られる。ここでは、未経験者が講師になる場合の制度の有無や講師としての専門性をどのようにして養っているのかについて考察する。

以上の点の解明を通し、同等性教育プログラムがどのようにフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのか、さらにノンフォーマル教育独自の役割を有するかについて、ノンフォーマル教育と地域コミュニティのつながりという観点から明らかにする。

筆者は、誰もが平等に教育を受けられるべきであると考えている。しかし、国民一人ひとりの生活や家計の状況には異なった背景がある。それによって、教育や学びの機会を得られる度合い及び量が変わってくるため、得られる知識の量にも相違が生まれる。そのような状況のなかで、基礎教育を補うためのノンフォーマル教育は、フォーマル教育の代替、追加（補強）、そして、補完としての役割を果たすことが期待されている。また、柔軟性という特徴もあるため、誰もが容易にノンフォーマル教育にアクセスすることが可能である。

しかし、筆者が 2014 年から行った調査では、ノンフォーマル教育に充てられる予算は全教育予算の 4% ほどしかなく、フォーマル教育と比較すると非常に小規模な予算

しかつけられていない現状がある。ノンフォーマル教育でもフォーマル教育のような形で同等性教育プログラム、識字教育、また就職のための教育も行っていることを考えると、ノンフォーマル教育はフォーマル教育以上の負担を抱えているといえるが、配分される予算が少なければ活動の幅が狭くなり、対応できるプログラムや受講生数も限定され、結果的にノンフォーマル教育の実力を全面に発揮することができなくなってしまうのである。

第3節 研究の意義

PKBMをはじめとしたインドネシアにおけるノンフォーマル教育施設は、住民主体の運営や事業の展開によって成り立っており、ノンフォーマル教育実践と地域住民は密接な関係にあると考えられる。また、本論文の対象である同等性教育プログラムは、主に義務教育期間にドロップアウトした子どもたちや経済的な理由で進学できなかった子どもたちが生活向上のために教育を受けて修了証明書を取得することが可能である。さらに、そのプログラムを修了したが専門的な技術がないため就職できない人を対象とした職業訓練教育プログラムなどの就労支援も行っている。そのため、PKBMではフォーマル教育を修了するための基礎教育だけでなく、その後の生活に必要な就職の手助けになるプログラムも用意されている。

本論文は、これらのノンフォーマル教育実践が地域住民のなかで、また地域住民によっていかに展開されているかを探求すると同時に、ノンフォーマル教育が地域住民にどのような影響を与えることができるのかを解明するものである。また、ノンフォーマル教育に地域コミュニティや地域住民が関与することによって生まれる効果について考察し、ノンフォーマル教育の意義を明らかにする研究である。本論文の成果により、地域コミュニティや地域住民という観点からノンフォーマル教育の意義が明らかにされ、ノンフォーマル教育研究に留まらず、ノンフォーマル教育が教育学研究全体で再認識されることや、ノンフォーマル教育が社会や教育の中で評価され、フォーマル教育とノンフォーマル教育の差を是正することも可能になると考える。

第4節 研究方法

本論文では、先述の研究課題に対する研究方法として、先行研究や関連資料などの文献分析に加え、参与観察と、PKBM の実践に携わるセンター長、同等性教育プログラムを担当する講師、そして受講生に対するインタビューとアンケート調査を実施し、事例の分析を行う。調査期間は 2012 年から 2017 年 9 月の間であり、その期間で取得した関連資料や参与観察、インタビュー調査、アンケート調査で得られたデータを分析する。なお、調査地域の選択に関しては、インドネシア全土の中でも PKBM の数が多い西ジャワ州や、ノンフォーマル教育実践のパイロットプログラム対象地域として選出されたバンドゥン市の事例を取り上げる。また、調査対象の PKBM の選定は、ノンフォーマル教育や同等性教育プログラムを積極的に展開している PKBM を中心に、インドネシア教育大学の教育科学部学校外教育学科¹¹の教員と協議を行い、実施した。

インドネシアは、多民族・多宗教国家である特徴を有しているが、本論文では西ジャワ州を中心としたノンフォーマル教育の実践を明らかにすることを試みた。そのため、調査結果やその考察などが西ジャワ州に偏ったものとなる可能性がある。結果として、インドネシア全体におけるノンフォーマル教育を明らかにできるとは言い難いが、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の一つの姿を描き出し、それを考察したものとして一定の示唆を与えることは可能であると考ええる。

第5節 本論文の構成

本論文の前半部分では、研究の分析枠組みとなるノンフォーマル教育の定義について整理する。また、インドネシアにおける地域コミュニティの定義や実態について明らかにし、本論文で論じるノンフォーマル教育と地域コミュニティとのつながりについて明確化する。後半部分では、調査で得られたアンケート調査やインタビュー調査の結果などのデータをもとに PKBM におけるノンフォーマル教育についての事例を分析し、考察を行う。以下は、本論文の具体的な構成である。

第1章では、これまで蓄積された先行研究について整理、分析を行う。まず、フォーマル教育研究者の視点から論じられているノンフォーマル教育について整理し、フォーマル教育研究者がどのようにノンフォーマル教育を捉えているのかについて明らかにする。次に、ノンフォーマル教育研究者の視点からノンフォーマル教育について

整理し、前者との相違点を考察する。さらに、PKBM は地域に根ざしたノンフォーマル教育施設であることから、インドネシアの地域及びそのコミュニティについて整理する必要があるため、インドネシアの地域コミュニティに関する研究についても検討する。これらを踏まえ、本論文における分析の枠組みと PKBM を研究対象とした背景について明確にする。

次に第 2 章では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育に関する歴史、制度、プログラム、施設を概観し、インドネシアにおける特徴について検討する。その後、地域コミュニティの実態を踏まえ、地域コミュニティの歴史や活動について明らかにする。

続いて第 3 章では、PKBM の設立条件に関する制度を整理する。PKBM は地域に根ざしたノンフォーマル教育施設として住民自身が自分の住んでいる地域に設立する場合が多いという特徴を持っている。PKBM が住民による、住民から、住民のためのノンフォーマル教育機関と定義づけられているため、専門性を持たない住民が設立する施設となっているのである。この PKBM の特徴について、各 PKBM のセンター長に対するインタビューをもとに設立過程について明らかにする。特に、制度的な観点からセンター長自身の背景について考察を行うことにより、地域コミュニティと PKBM がどのようなつながり合うのかという点を明らかにする。

第 4 章では、同等性教育プログラムの実態を明らかにするために、同等性教育プログラムの歴史、実践、2013 年から 2016 年の間バンドゥン市とその周辺都市に設置されている PKBM において調査を実施した際に入手した資料をもとに同等性教育プログラムの特徴を明確にする。

第 5 章では、ノンフォーマル教育実践に携わる地域住民について明らかにする。まず、同等性教育プログラムで教える講師に関する制度について整理を行う。さらに、講師たちにはどのような背景があり、なぜ PKBM で教えているのかについて示す。その上で、異なった背景を持つ彼らが教える場合にどのような実態や課題があるのかを考察する。

第 6 章では、第 1 章から第 5 章における考察を総括し、ノンフォーマル教育の意義とインドネシアにおけるノンフォーマル教育の独自性を明らかにする。特に、ノンフォーマル教育プログラムがフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのか、ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティのつながりはどのようなものを解明する。

具体的には、同等性教育プログラム、PKBM に携わる講師、そして、ノンフォーマル教育と地域コミュニティの関係について明らかにする。

最後に、終章において本論文全体の総括と結論及び今後の研究課題について述べる。

【脚注】

¹ 公益財団法人日本ユニセフ協会「教育指標」
〈<https://www.unicef.or.jp/sowc/pdf/05.pdf>〉(2020年7月22日最終閲覧)

² 2019年7月23日付Tempo紙(デジタル版)「就学率は上昇しているが、未だに数百万人の子どもがドロップアウト」〈<https://www.tempo.co/abc/4460/partisipasi-pendidikan-naik-tapi-jutaan-anak-indonesia-masih-putus-sekolah>〉(最終閲覧2020年6月20日)

³ Triana Januari, dkk(2018). *Persembahan PAUD dan Dikmas untuk Indonesia*, Kementerian Pendidikan dan Budaya Direktorat Jendral Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan Masyarakat, p.50

⁴ Oos M. Anwas(2019). *PEMBERDAYAAN MASYARAKAT DI ERA GLOBAL*, ALFABETA, pp.117-118

⁵ D. Sudjana S. (2010). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production, p.67

⁶ D. Sudjana S. (2010)、同上、p.67

⁷ D. Sudjana S. (2010)、同上、p.66

⁸ D. Sudjana S. (2010)、同上、p.71

⁹ D. Sudjana S. (2010)、同上、p.69

¹⁰ D. Sudjana S. (2010)、同上、p.67

¹¹ 現在の名称は、コミュニティ教育学科である。

第1章 先行研究の検討と本論文の枠組み

第1節 先行研究の検討

1.1.1 フォーマル教育の視点からのノンフォーマル教育研究

ノンフォーマル教育を研究する上でフォーマル教育について言及することは重要である。なぜならば、フォーマル教育が現代社会における教育の中心であり、ノンフォーマル教育と比べ、一般的に人々に認識されているからである。また、ノンフォーマル教育の登場にはフォーマル教育が関連している。ここでは、フォーマル教育研究の領域でノンフォーマル教育がどのように位置づけられているかを中心に、フォーマル教育の3つの視点からノンフォーマル教育研究を整理、分析する。

第1の視点は教育史である。H. R. A. Tilaar は、1945年から1995年までのインドネシアにおける教育の変遷に関して述べている。それによれば、初めてインドネシアでノンフォーマル教育に類似した活動が行われたのは、オランダの植民地から日本統治下になった時代である。その際に行われた教育活動は、1) タイピング、2) 速記術、3) 簿記、4) 日本語教育、5) インドネシア語教育、6) アラビア語教育といった内容で、その対象者はフォーマル教育の教師であった¹。また、この教育活動は、長年にわたるオランダ植民地時代に使われていたオランダ語やオランダの習慣を払拭する目的で実施された。この研究により、インドネシアが独立する以前からノンフォーマル教育が登場していたことが明らかとなった点はノンフォーマル教育の歴史について検討する際に重要である。しかし、現在の実践を検討する際に、当時はフォーマル教育の教師を対象とした教育活動が中心であったことは現代の実践と異なる点であり、実践の比較ができない点が課題である。

次に、第2の視点として教育の構造に関する点が挙げられる。関連の研究として、服部は、一般学校（スコラ）とイスラーム系学校であるマドラサが並置されるようになり相互の進学が可能であるとし、教育文化省の管轄である学校教育と宗教省の管轄であるマドラサの位置づけは同等であること²を指摘している。この点は、図1-1で明らかである。本論文のテーマである同等性教育プログラムもフォーマル教育やマドラサに準ずる位置づけとなっていることが示されている。これは、インドネシアの教育

の現状において最も特色を持った体系といえる。一方で、服部の研究では同性教育プログラムの詳細については触れられていない。

就学年限	教育段階		国家教育省管轄		宗教省管轄	
4 年	高等教育		生涯学習機関 クジヤール・パケットA・B・C	総合大学 インスティテュート 単科大学 ポリテクニク アカデミー	イスラーム大学 イスラーム宗教大学 イスラーム単科大学 各宗教の高等教育機関	プ サ ン ト レ ン ク ル ア ー ン 学 習 機 関
3 年	後期中等教育			一般高校 職業高校	マドラサ・アリヤー 職業マドラサ・アリヤー	
3 年	基礎教育 (義務教育)	前期 中 等 教 育		一般中学校	マドラサ・サナウィヤー	
6 年		初 等 教 育	一般小学校	マドラサ・イブティダイヤー		
2 年	就学前教育			一般幼稚園	イスラーム幼稚園	
教育形態			ノンフォーマル 教育	フォーマル教育		

図 1-1 インドネシアの学校教育体系

出典：服部美奈（2013）「第 9 章 インドネシア—グローバル時代を生き抜く国民教育の見取り図—」馬越徹・大塚豊編『アジアの中等教育改革—グローバル化への対応—』、東信堂、p. 223 をもとに筆者編集

最後に、第 3 の視点としてフォーマル教育の課題が挙げられる。I Wayan は、未就学となる要因についてインドネシアにおける社会学の視点をを用い、フォーマル教育からドロップアウトした人には 5 つの要因が見られると明らかにしている。1 つ目は、

経済的な問題である。生徒の親が教育費を支払うことができない状況にあり、日々の生活に費やす収入しかないケースである。学校に行くことができたとしても、家計を助けるため、子どもたちも働くことが多い。2 つ目は、学校で何らかの問題が発生した場合である。例えば、友人関係の悪化や校則を破るなどの場合である。3 つ目は、法を犯して刑務所に入所した場合である。4 つ目は、学校と自宅の位置が遠いことや災害で学校に通えなくなったケースである。5 つ目は、親の離婚や親による暴力などの家庭内問題である³。

また、序章でも挙げた Oos は、グローバル時代における国民の活性化に着目した研究のなかで、インドネシアにおける教育制度や義務教育制度に不備があることについて指摘した。I Wayan や Oos の研究は、直接ノンフォーマル教育と関連するものではないが、ノンフォーマル教育プログラムである同等性教育が必要になった根本的な問題の背景について考察する際に参照すべき研究であるといえる。

本論文はノンフォーマル教育に関する研究であるが、具体的な実践として取り上げる同等性教育プログラムはフォーマル教育の代替的内容を実施するものであり、同プログラム修了時にはフォーマル教育に準ずる修了証明書を取得することができるプログラムである。そのため、フォーマル教育の視点による先行研究はノンフォーマル教育が必要となった背景を明確にする上でその分析を欠くことができない。現在のインドネシアにおける教育学研究を概観すると、フォーマル教育に関する論考がほとんどであり、ノンフォーマル教育研究まで展開されていないという現状がある。そのような現況を踏まえつつ、以下ではノンフォーマル教育に関する先行研究について整理し、分析を行う。

1.1.2 ノンフォーマル教育に関する研究

ここでは、ノンフォーマル教育に関する先行研究について、インドネシア国内外の研究を整理する。また、先行研究や国際機関の資料などにおけるノンフォーマル教育の概念及び定義を検討し、本論文におけるノンフォーマル教育の定義を提示する。

最初に、ユネスコによるノンフォーマル教育についての報告書におけるノンフォーマル教育の定義を取り上げる。ユネスコはノンフォーマル教育の概念について、「ノンフォーマル教育は、ほとんどの場合、関連する国内教育機関によって正式な資格として認められていないもの。ノンフォーマル教育は、成人および青少年の識字能力を向

上させるプログラム、学校外の子どもたちのための教育、並びにライフスキル、ワークスキル及び社会的又は文化的発達に関するプログラムを対象とすることができる」⁴と定義している。ユネスコによるノンフォーマル教育の定義は現在の世界におけるノンフォーマル教育実践の指標となるものといえ、この定義に沿った実践を行っている国や地域も少なくない。

また、ユネスコの定義以前にクームスらによってノンフォーマル教育に関する概念が検討されている。クームスらは、ノンフォーマル教育を「制度化されたフォーマルなシステムの外で行われる、組織化された教育活動」⁵と定義した。

丸山・太田は、『ノンフォーマル教育の可能性ーリアルな生活に根ざす教育へー』において、ロジャーズが提唱したノンフォーマル教育の定義である「ノンフォーマル教育を、より柔軟な学校教育、および学校の内外で行われる参加型教育の両方を意味するもの」⁶を踏まえ、このロジャーズの結論を「ノンフォーマル教育について考える際の起点となり得る定義だと言える」⁷と評価したうえで、「ノンフォーマル教育の内部の多様性をとらえるには、さらに一步踏み込んだ把握が必要となる」⁸と指摘している。さらに、ノンフォーマル教育は国や論者によって異なり、普遍的に定まっているわけではないことを明らかにしている。つまり、ノンフォーマル教育は一義的に捉えることが困難な研究分野であり、国や地域によってそれぞれ特徴を持つため、各々の特徴を把握したうえで論じる必要があることがこの研究でも示されている。

加えて、上述の研究を発展させた論文の中で、インドネシアのノンフォーマル教育について、「ノンフォーマル教育は、ともすればフォーマル教育を補完するものとして二流の位置づけを与えられがちだが、インドネシアのようにフォーマル教育・ノンフォーマル教育・インフォーマル教育が相互に互換性をもつ国では、ノンフォーマル教育やインフォーマル教育は必ずしもフォーマル教育にアクセスできない人々のためのものとしてみなされるわけではなく、あえてフォーマル教育以外を選択することもありうる。どのような教育を受けるかを自ら選択する権利の保障は、このようなかたちでも実質化されうると言える」⁹と指摘している。

一方、大安の研究はコミュニティ・ラーニングセンター(Community Learning Center、以下、CLC)の存在意義について論じている。この研究では、バングラデシュのCLC、タイのCLC、日本の公民館の機能と運営、外部機関との関係性について比較し、ノンフォーマル教育及び社会教育機関としての存在意義が明らかにされている。具体的に

は、「コミュニティの有力者やリーダーが、弱者の直面する課題を通して社会について学ぶ姿勢が必要であり、学びを通じた地域づくりを主導することが、CLC を通した NFE・社会教育の存在意義である。」¹⁰と指摘している。大安の研究で示された点はインドネシアの事例にも類似する部分があり、インドネシアでも地域コミュニティのリーダーや地域の有力者の関与が重要であると考えられている。同研究の対象国は本論文の対象国とは異なるが、関連する重要な先行研究として位置づけられるといえる。

次に、インドネシアにおけるノンフォーマル教育に関連した論考を挙げる。

服部は、文化的・宗教的な土壌を基盤としたインドネシアにおける生涯学習の特質について考察した。そこではインドネシアにおける生涯学習の実践は民族や宗教ごとに展開され、特に宗教教育を中心に広く行われてきたことが明示されている¹¹。しかし、インドネシアの生涯学習を概観し、その特徴の指摘を中心としたものであり、生涯学習の具体的実践については触れられていない。

D. Sujana は、ノンフォーマル教育に関する概要、歴史的展開、思想などについて国内外で展開されている研究をもとに分析している¹²。同研究ではインドネシアの視点からノンフォーマル教育について議論を展開しており、ノンフォーマル教育をインドネシアの文脈から論じる際に重要な位置づけとなると考えられる。しかし、理論的な部分の考察が中心であり、実践としての具体的なプログラムなどに関しては検討されていない。

M. Saleh は、教育と開発を関連させた研究を行なっている。そのなかで、開発における教育の役割を見直す必要があると述べており、特にノンフォーマル教育との関連性に重点を置く必要があると強調した。また、ノンフォーマル教育は、国家開発に対して重要な役割を担うことができ、その理由として、ノンフォーマル教育はコミュニティレベルにおけるミクロ社会や地域開発の変化に非常に関連があり、教育を通じて人的資源の開発に直接影響を与えられるからである¹³としている。

一方、黒柳は、インドネシアのノンフォーマル教育の特徴は、先進国にみられるような社会の多様な学習ニーズに応える生涯学習としてではなく、むしろ学校教育の補完機能を中心に次の 2 つの目的の下にすすめられてきた点にあると指摘している。1 つ目の目的は、非識字者を撲滅するとともに、義務教育未修了者に対する補修活動をすすめることによって義務教育の完全実施を目指すことである。2 つ目の目的は、低所得層の人びとの収入を増やすために役立つ内容の学習や職業訓練を実施して、彼ら

を貧困から救済するための支援をすることである¹⁴と述べている。黒柳によるこの指摘は、インドネシア社会における教育問題の現実を如実に表しているといえ、教育を十分に受けられていない人びとの受け皿と貧困からの脱却の方途としてのノンフォーマル教育の可能性を示している。

また、ソディキン¹⁵は、インドネシアの教育支援について、特に PKBM における識字教育・ノンフォーマル教育の実践事例を通じて、いわゆる社会的弱者と呼ばれる人びとのエンパワーメントがどのような意識・行動を形成しているのかを考察した。ソディキンは、CLC¹⁵の識字教育プログラムへの参加を通じた意識・行動の変容は自己認識側面、社会参加側面、経済的な側面、主体化(Subjectivitation)側面の4つの側面が見られることを踏まえ、識字教育・ノンフォーマル教育の役割はエンパワーメントのプロセスを通じて個人だけでなく、グループ、組織を変化させるものである¹⁶と述べている。そして、CLC が住民だけでなく、地域全体の改善を促す可能性を持っていることに言及している。PKBM がノンフォーマル教育実践において、学ぶ機会を提供することによって地域コミュニティが変化する可能性を秘めているところにノンフォーマル教育の意義を見出したのである。しかし、同研究では識字教育プログラムの受講者のみに着目しており、センター長や講師などの PKBM 側の関係者といった PKBM 全体を俯瞰するような視点はあまりないといえる。CLC が住民だけでなく、地域コミュニティ全体の改善を促進する可能性を持つのであれば、その CLC が設置されている地域が有する課題や地域特性に裏打ちされて設立されたと推測される PKBM の設立背景の分析や、PKBM スタッフや講師が地域コミュニティに果たす役割の検討が必要であろう。

Mustofa の研究は、ノンフォーマル教育の概念やインドネシアにおけるノンフォーマル教育の状況、PKBM の必要性について述べるとともに、日本の社会教育を取り上げ、主に公民館をモデルとしながら、インドネシアにおいてもノンフォーマル教育の活用が重要である点を¹⁷指摘している。公民館の実態を明らかにし、公民館と PKBM を比較した研究は恐らくインドネシアで初めてであるため、この研究は重要な先行研究であると考えられる。一方で、ノンフォーマル教育の概念やその必要性といった基本的な側面や課題の提示などが中心である点や、日本の社会教育を取り入れた場合の利点のみが述べられており、文化的または習慣的な違いから生じる問題点についての検討がなく、一面的な見解に偏っているともいえる。

また、Suwanto は、ノンフォーマル・インフォーマル教育のプログラム管理及び運営に関して PKBM の運営者に対する支援や支持に重点をおいて論じている。Suwanto は、特に PKBM の運営者がノンフォーマル・インフォーマル教育のプログラムを実施する際に抱えていた課題の解決策を提示しており、本論文における PKBM の実践が直面する課題解決を考察する際に参考となる¹⁸。

本論文では、ノンフォーマル教育のなかでも同等性教育プログラムに重点をおいて考察を行うが、PKBM では同等性教育プログラムに関連したプログラムの他、識字教育プログラムや自営業に関する内容を学ぶ起業家教育プログラムがある。同等性教育プログラムは、識字教育プログラムの継続教育として位置づけられる。識字教育プログラムの受講生は、次の教育段階である機能的識字プログラムを受講し、その上で同等性教育を受けることができる。基礎的なインドネシア語の読み書きと計算を身につける識字プログラムに対して、機能的識字プログラムは、生活や仕事の面で役立つ内容について、つまり、より実用的な識字を学ぶことができるのである。これは、受講生がより生産性を高める目的で行われるとされる¹⁹。受講生は機能的識字プログラム修了後、同等性教育プログラムを受講することになる。このように識字教育から機能的識字プログラム、そして同等性教育まで継続的に受講することによって、非識字者に逆戻りすることを防いでいる。また、同等性教育プログラムを受講することにより、起業家教育に関しても学ぶ機会が生まれる。起業家に関する教育には、より専門的な内容を習得するだけでなく、生活のなかで自立できる人材を養成する目的も含まれている。

Iip は、PKBM におけるドロップアウトした人を対象とした起業家教育プログラムに関して研究を行っている。ここでドロップアウトした人とは青年期にある人びとであり、この起業家教育プログラムの目的について、「青年期にドロップアウトする子どもたちは、一般的に未熟な労働者であるか、仕事をするための技能が全くない。…（中略）…明確な活動がなく、専門的な技能をもっていないドロップアウトした青年たちが最も頻繁に経験するリスクは、薬物使用、非行、喧嘩、盗難、強盗などのネガティブな活動に陥りやすい傾向にあることである。つまり、起業家教育プログラムを受講することによって知識や技能を習得するだけではなく、彼らにとって学ぶ機会を与えることでこのような犯罪行為を防ぐためでもある。」²⁰と指摘する。PKBM の起業家教育は、就業及び犯罪防止の観点からの若年層に対する社会的支援となっているのである。

さらに、Yoyon は、合計 9 か所の PKBM や LPK（職業訓練機関）において自営業を目指す人のための起業家識字教育プログラムの実践を調査している。ここでは、政策に沿ってプログラムがスムーズに実施されていることに対して評価しているが、講師の面で課題がある点も²¹指摘している。具体的に指摘されているのは、このプログラムの実施には、チューター、ファシリテーター、そして、各テーマに合う専門家を講師として迎える必要があるという点である。しかし、実践のなかでこれらの役割を 1 人または 2 人が重複して担っているという実態も述べられている。チューターとファシリテーターが同一人物、または、ファシリテーターやチューターが講師としてプログラムに携わっているのである。この問題の内実として、調査対象の PKBM や LPK（技能・職業訓練施設）のある地域ではチューター、ファシリテーター、そして講師の数が不足していることがある。9 か所の PKBM と LPK の内、5 か所でしかそれぞれの役割を担える人材を満たしていないという²²。

さらに、Sungkowo は、起業家識字教育プログラムを通じた住民による起業の発展について戦略の面を重視して論じている。Sungkowo は、起業家教育プログラムの実施に対して政府から支援を受けている PKBM を研究対象とし、どのようにして彼らの自営業を発展させているのかについて調査結果をもとに検討した。この研究では、住民に対し起業家識字教育を通じて、起業家になる意思の醸成と周辺地域の需要やチャンスを見極めて起業家としてのスキルを発揮できるような学習を提供している点が示されている。また、起業家識字教育を通じて、一般的に住民の経済面、特に起業家のスキルを向上させることができる点を指摘している²³。さらに、起業家識字を学ぶ受講者（グループ）が直面する主な障害として、起業する際に必要となる設備、資本、施設などがある。これらすべては起業する際の開始時、プロセス、運営、そして結果などを左右するものであり、起業を維持するうえで非常に重要なものになるという課題も指摘されている²⁴。

他方、研究ではないが、『17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal（ノンフォーマル教育を 17 年間発展させた）』も同等性教育の歴史的展開を辿る際に重要な文献である。この文献は、1974 年から 1991 年にかけて学校外教育・青年及びスポーツ総局（Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan Olahraga）の局長を 17 年間務めていた W.P. Napitupulu 氏がノンフォーマル教育に携わってきた経緯や実績

をまとめたものである。ここでは、当時実施されていたノンフォーマル教育の実態が示されている。

ここまでインドネシアにおけるノンフォーマル教育に関する先行研究を検討してきたが、ノンフォーマル教育を活用しているのはインドネシアだけではない。カンボジアやラオスもノンフォーマル教育実践を行っている国々である。これに関して、益川は、カンボジア王国及びラオス人民民主共和国の CLC を事例として取り上げ、東南アジア地域の発展途上国の CLC における学習活動の現状、実態、成果について検証した。カンボジアやラオスの CLC で実施されているプログラムは、識字教育、「識字後教育」、同等性（同等化）プログラム²⁵、基礎的な職業技術訓練及び収入向上プログラムである²⁶。プログラムの実態はインドネシアと同様であり、生活する上で必要最低限の知識を取り入れたプログラムを実施している。つまり、インドネシア、カンボジア、ラオスでは共通する教育課題が存在し、その解決方法としてノンフォーマル教育機関を活用した取り組みが展開されているのである。

一方で、インドネシアのケースではないが、ダグワドルジによるモンゴルにおける CLC のセンター長の職業経歴と力量形成を分析した研究がある。ダグワドルジは、モンゴル・ウランバートル市の CLC を事例として取り上げ、センター長の職業経歴として、ほぼすべての人が学校教育の教師としての経歴をもっているが、CLC で必要な専門的力量は CLC に携わることで獲得されてきたものであり、教師本人が学習者の生活背景を深く理解したうえで得た教授技術である点を指摘している。また、その力量形成の主体は教育実践そのもののなかにあり、それを研修が補完する形となっていること²⁷を明らかにした。本論文では、PKBM で同等性教育プログラムに携わる地域住民に着目するが、モンゴルとインドネシアというように対象国は異なるものの、ノンフォーマル教育施設（CLC）のセンター長の職歴と力量形成に関する同研究は本論文と共通する部分があり、PKBM のセンター長の経歴やその成果を検討する際に参照すべき研究である。

1.1.3 インドネシアにおける地域コミュニティ研究

インドネシアの地域コミュニティは日本と深い関わりを持っている。なぜなら、その地域コミュニティは日本統治時代に形成されたものだからである。インドネシアは

日本に統治される以前は 300 年以上オランダの植民地であったが、地域コミュニティは日本の統治時代に形成されたのである。

倉沢は、「オランダが『原住民』に対する同化政策をとらずに、できる限り彼らとオランダとの文化的距離を保とうとしていたのに対し、日本は、住民に大東亜（共栄圏）の成員として共通自覚を持たせ、戦争遂行に向けて、住民の全面的な支援と協力を取り付けるための日本化政策をしたのだった。つまり、日本語、日本的価値観を普及させ、インドネシア民族と日本民族が一体であるという幻想を作りだすことによって日本主導の大東亜共栄圏の構築を目指したのである」²⁸と述べている。

一方、吉原直樹編『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を中心にして—』は、インドネシアの首都であるジャカルタに注目して地域コミュニティの実態を明らかにした²⁹。吉原らの研究では、地域コミュニティの形態に留まらず、インドネシア独自の活動が地域コミュニティのなかで実施されている点を明らかにしたと評価できる。しかし、インドネシアにおける地域コミュニティの形態や特徴については上記の研究で解明されているが、地域コミュニティと教育分野を関連させた論考は管見の限り見られない。さらに、基本的なインドネシアの地域コミュニティを概観したものとして、財団法人自治体国際化協会『インドネシアの地方自治』³⁰がある。

以上から、本章で取り上げた先行研究を総括すると、インドネシアにおけるノンフォーマル教育や関連施設、運営者などに関する研究について、特に識字教育や起業家教育に関する研究は蓄積がなされている。また、インドネシアの地域コミュニティの歴史的形成やその形態、特徴についてもこれまでの先行研究によって明らかにされている。しかし、その一方で、本研究で取り上げる同等性教育について、フォーマル教育の代替といった学校教育との連関の観点から考察を行った研究は十分な蓄積があるとは言い難い。さらに、PKBM のような地域コミュニティの施設におけるノンフォーマル教育を分析するといった、ノンフォーマル教育と地域コミュニティを関連させた研究は管見の限りでは見られない。本論文では、フォーマル教育の代替という視座からノンフォーマル教育と学校教育のつながりについて検討を行うとともに、ノンフォーマル教育の展開に地域コミュニティやその住民がいかに関与しているのか、そしてそれがどのような成果を生み出しているのかを考察することで、現代インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義とその独自性を解明する。

第2節 本論文の枠組み

1.2.1 本論文におけるノンフォーマル教育の定義

本論文では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育について、特に PKBM で実施されている同等性教育プログラムに焦点をあて、地域コミュニティや地域住民がノンフォーマル教育においてどのような役割を有しているのか、また、ノンフォーマル教育に対しどのような影響を与えているのかを考察し、ノンフォーマル教育の意義を明らかにする。そして、ノンフォーマル教育がフォーマル教育と同等の役割を担っているのか、すなわちノンフォーマル教育がフォーマル教育を代替する存在であるかについて検討する。ノンフォーマル教育は、国や地域の需要に沿った多種多様な実践を繰り広げているという特徴を有するため、一般化が困難であると考えられる。そのため、まず本論文のなかで論じるノンフォーマル教育の定義を提示する必要がある。

最初に、インドネシア人研究者によるノンフォーマル教育概念を整理し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の定義、概念を把握する。

まず、M. Saleh は自身の研究において、ノンフォーマル教育の目的について、世界のどの国においても必ず学校教育（フォーマル教育）に入学する前や卒業後、教育の機会を得られなかった場合はもちろん、フォーマル教育に通っている人々の中にもノンフォーマル教育の需要がある³¹と述べている。M. Saleh は、ノンフォーマル教育は誰もが受けられるものであると定義づけており、ノンフォーマル教育をより普遍的なものとして捉えている。これは序章で述べたように、ノンフォーマル教育がフォーマル教育の補完、追加（補強）、そして、代替的なものとなる役割を果たすことによって可能となると考えられる。

一方、D. Sujana は、ノンフォーマル教育について、後述する複数の利点と弱点を分析しながら、その重要性和存在が地域社会や国家のニーズに密接に関連した教育であると定義した。また、ノンフォーマル教育プログラムの目的は統一されていない一方で、フォーマル教育プログラムの目的は各单位及び教育段階ごとで統一されていることを指摘している。さらに、ノンフォーマル教育の受講生にはフォーマル教育を受ける人ほど厳しい条件が課せられていない³²と述べている。この指摘から、受講の形態、実態において、フォーマル教育とノンフォーマル教育には差異が生じていることが明確である。D. Sujana の研究はノンフォーマル教育の内面に踏み込み、より実践的な面から論じているという特徴をもっている。

前出のノンフォーマル教育の利点及び弱点については、4つの利点と3つの弱点を明示している。まず、ノンフォーマル教育の利点については、第1に、フォーマル教育と比べて費用が安いことを挙げ、特定の学習ニーズを満たすために短期間で教育プログラムを実施していることで比較的安いコストで実施が可能である背景を説明している。その他、施設の有効活用、地域内にある素材や安価なもので教材を作っていること、自営業に関する学習活動を実施して出来上がったものを実際に販売し、そこで得られた利益を教育資金として利用することができる点を指摘している³³。第2に、ノンフォーマル教育プログラムはより地域住民の需要に沿っていることを挙げ、この関連性の背景には以下のような要因があることを明示している。1つ目に、プログラムの目的は受講生、地域住民、そして受講生の就職先の需要と密接に関係するものである点である。また、2つ目に仕事の領域や地域に特化した事業に合致する教育プログラムを実施する点である。3つ目として、教育プログラムは受講生の学習経験や講師の技術によって形成され、その他の学習資源は地域内にあるものを活かしている点である。4つ目に、教育プログラムは運営者の利益ではなく、受講生の需要に沿うものである点である。5つ目に、教育の活動は地域における地域住民の機能や学習活動と乖離してはならない点である。最後に6つ目として、教育と仕事の領域との間には互換性があるため、ノンフォーマル教育プログラムはフォーマル教育プログラムと比較して、学生や修了生に対して比較的速く成果を出すことができる点を挙げている³⁴。

続いて第3に、ノンフォーマル教育は柔軟なプログラムを有し、この柔軟性は次のように表すことができる。まず1つ目に、政府、個人、そして民間による管理（責任）のもと多種多様なプログラムがある。2つ目に、管理及び監視をなるべくシンプルにするため1箇所に集中させることができる。3つ目に、自治の開発はプログラムの実施者や地域のレベルで開発されているため、ニーズの多様性や地域の違いに応じて様々なプログラムの開発を促進することができる。この自治の存在は、地域におけるイニシアチブ、自助及び革新の発展を可能にすることができる。4つ目に、プログラムの変更や発展は、環境の発展や受講生の需要の変化に合わせる事が可能である。そのため、妥当性のないプログラムをすぐに発見することができ、修正または終了させることができるという³⁵。

一方で、ノンフォーマル教育の弱点は調整不足であること、教育専門職の不足、学習する側のモチベーションが比較的低いことの3つであると述べられている。第1の

弱点は、調整不足であることである。ノンフォーマル教育では、政府機関の省庁またはそれ以外の様々な関係者によって実施される多様性と幅広さを備えた特徴をもつプログラムが行われている。前述の通り、民間、個人及び地域住民がその機関が求めるニーズを満たすため、または地域社会への奉仕を目的としたノンフォーマル教育プログラムを提供、実施している。そのため、さまざまな当事者がプログラムを実施することで、重複するプログラムが発生する可能性がある。また、同じプログラムがさまざまな機関によって展開されることで、実行すべきプログラムやその活動内容を掘り下げなければならないプログラムに注目が集まらない可能性がある。そのため、プログラムの計画、実施及び評価の効率性と有効性を向上させ、プログラムが最適な結果を達成するようにより方向付けられた資源と設備を活用するためには、ノンフォーマル教育プログラムの主催者の間での協働・連携が重要である³⁶。

第2の弱点は、専門性を有する講師の不足である。これまでの学習活動の実施及びノンフォーマル教育プログラムの管理は、主にノンフォーマル教育の経験がない人によって行われている。彼らが教育プログラムに関与する背景には、地域コミュニティへの奉仕や彼らが勤めている機関から与えられた仕事によるものであり、一般的にフォーマル教育が背景にある。実際に、彼らはノンフォーマル教育においてフォーマル教育で実践される教育アプローチを適用しているため、ノンフォーマル教育における学習の原則に適応できておらず、それが学習プロセスにも影響を及ぼすことがある。ノンフォーマル教育プログラムの管理者は、場合によってフォーマル教育プログラムの管理とは異なるアプローチとスキルを必要とする。そのため、この弱点を克服するためには、既存の講師の能力を向上させ、専門的なノンフォーマル教育の教育者を養成するための仕組みが必要である³⁷。

第3の弱点は、学習者のモチベーションが比較的低いことである。この弱点の背景の1つ目として、修了証明書の意義を強調していないノンフォーマル教育は、学生が修了証明書を取得する動機が強いフォーマル教育と比べ価値が低いという一般的な印象が社会に広がっていることが挙げられる。2つ目に、フォーマル教育での経験のバックグラウンドを持ち、それをノンフォーマル教育の学習活動全般に適用する教育者（教師）がとっているアプローチは、学生の興味を引き出すには至っていない点がある。3つ目に、受講生や修了生が自分たちの学習成果を活用できないのは、経営に関するプログラムを実施していないことが原因としてある。4つ目に、ノンフォーマル

教育の修了生は、フォーマル教育の卒業生と比較して地位が低いと考えられている実態がある³⁸。

D. Sujana は、現場において上述のような弱点があることを指摘しつつも、ノンフォーマル教育はその重要性和存在が地域社会や国家のニーズと密接に関連した教育として、また、政策や開発プログラムの重要な位置にあるものとして、ますます認識されている³⁹と評価したのである。

M. Saleh と D. Sujana によるノンフォーマル教育の定義には多少の差異があるものの、地域コミュニティという共通点を有する捉え方であることが指摘できる。前者はノンフォーマル教育の幅広さと人間やコミュニティにとって身近な教育、誰にとっても必要な教育としてノンフォーマル教育を捉えている。後者はノンフォーマル教育について、国家開発に対して重要な役割を担うことができ、その理由として、「ノンフォーマル教育は、地域コミュニティ・レベルにおけるミクロ社会や地域開発の変化に非常に関連があり、教育を通じて人的資源の開発に直接影響を与えられるからである」⁴⁰と述べている。そのため、両者の定義はコミュニティや住民との関わりにフォーカスする本論文において重要な示唆を与えるものであり、本論文におけるノンフォーマル教育の定義もこれらの定義に依拠するものである。

一方、丸山らは、インドネシアのノンフォーマル教育について、教育の選択肢の一つとして捉えノンフォーマル教育を高く評価している。それは、既述の「ノンフォーマル教育は、ともすればフォーマル教育を補完するものとして二流の位置づけを与えられがちだが、インドネシアのようにフォーマル教育・ノンフォーマル教育・インフォーマル教育が相互に互換性をもつ国では、ノンフォーマル教育やインフォーマル教育は必ずしもフォーマル教育にアクセスできない人々のためのもthingとしてみなされるわけではなく、あえてフォーマル教育以外を選択することもありうる。どのような教育を受けるかを自ら選択する権利の保障は、このような形でも実質化されうると言える」⁴¹と述べている点にも示されている。しかし、現状に目を向けると、ノンフォーマル教育の場で同等性教育プログラムを受けている人は、フォーマル教育からドロップアウトした人が進学や就職のために受講しているケースが大半であり、自らフォーマル教育とは違った教育の選択肢として捉えている人はノンフォーマル教育の中でも少数であると考えられる。

丸山の指摘にあるように、ノンフォーマル教育は教育の1つの選択肢として位置づけられるが、そこでの同等性教育は社会のなかで二流として扱われるという厳しい現実がある。それは、同等性教育プログラムの受講生の大半が学校からドロップアウトした人という点からである。これは、法律の中でノンフォーマル教育について、「フォーマル教育を補完、追加（補強）、代替的な役割を果たす」と規定されていることが原因である。現在のインドネシアの法制度では、フォーマル教育の存在を前提にノンフォーマル教育の存在意義が捉えられており、これではノンフォーマル教育が持つ独自の機能や可能性が狭められてしまうのではないかと考えられる。フォーマル教育と対等な関係で並ぶ教育の選択肢としてのノンフォーマル教育を構築するためには、制度や法律の見直しが必要である。

また、未だにドロップアウトする人が存在し、その多くがノンフォーマル教育の場で学習せざるを得ないことも、丸山が述べるような教育の一選択肢としてのノンフォーマル教育を確立することができない要因である。下記の図 1-2 は、2018 年に教育文化省・コミュニティ教育総局が出した冊子『Persembahan PAUD dan Dikmas untuk Indonesia』に記載されている図である。図 1-2 は、小学生から高校生の流れについて入学から卒業（進学）する人を数字に表している。このなかでは、各教育段階でドロップアウトした人やより上位の教育段階に進学しなかった人も数字に表れている。ドロップアウトした人は、小学校のレベルで 68.066 人 (0, 26%)、中学校で 51.541 人 (0, 52%)、一般高校で 40.454 人 (0, 95%)、そして、職業高校で 77.899 人 (1, 40%) である。加えて、小学校から中学校への進学を断念した人が 946.031 人 (21, 5%)、中学校から一般高校及び職業高校への進学を断念した人は 99.406 人 (3, 04%) となっている。この現状は、2015 年から 2016 年度に小学校すら卒業できていない人が 68.066 人、最終学歴が小学校の人が 997.572 人、最終学歴が中学校の人が 217.759 人存在していることを証明しており、これらの数字は、インドネシアにおける未就学者数を表している。このような課題がある限り、現状ではノンフォーマル教育は教育の1つの選択肢としてではなく、フォーマル教育が抱えきれない教育課題をカバーする役割を担わざるを得ないといえる。

また、ドロップアウトした人にとっては、フォーマル教育とノンフォーマル教育のどちらかを教育の一選択肢として選ぶような状況にはないと考えられる。彼らにとっては、進学や就職などが受講の目的であり、それがフォーマル教育であろうとノンフ

フォーマル教育であろうとあまり関係のないことなのである。ドロップアウトした彼らが置かれている状況の中で進学や就職という目標に達するためには、フォーマル教育あるいはノンフォーマル教育の二者択一という余地はなく、ノンフォーマル教育にアクセスすることしか選択肢がなかったのである。

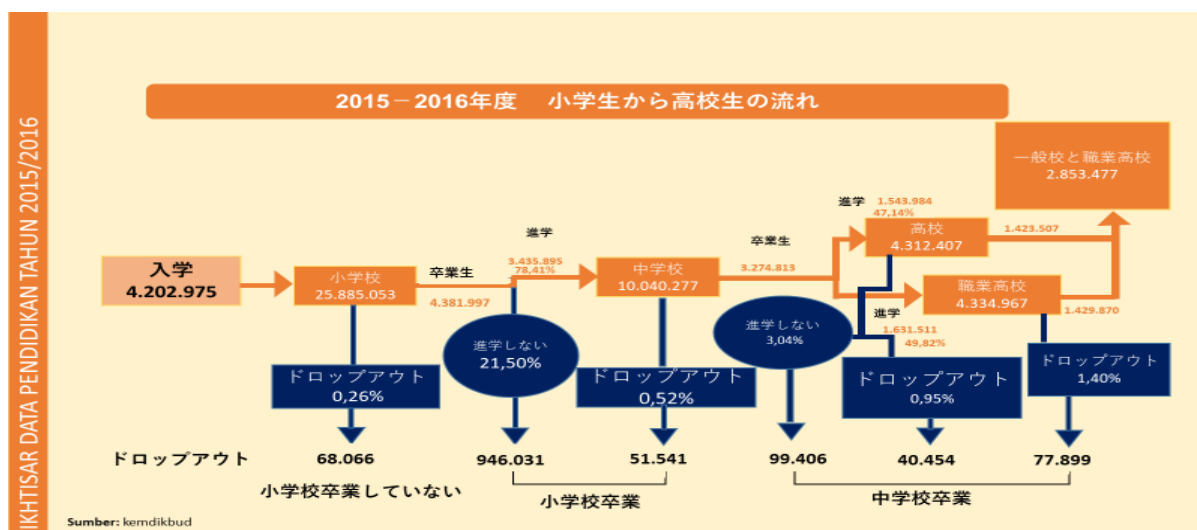


図 1-2 小学生から高校生の入学から進学の流れ

出典：教育文化省幼児教育・コミュニティ教育総局『Persembahan PAUD dan Dikmas untuk Indonesia』2018 年、p. 50 から抜粋（筆者翻訳）

以上の先行研究におけるノンフォーマル教育の定義やインドネシアにおけるノンフォーマル教育の現状を踏まえ、本論文におけるノンフォーマル教育について、「フォーマル教育の補完、追加（補強）、代替的な役割を有するものとし、多種多様かつ柔軟性に富んだプログラムを実施する中で、住民が主体となり地域の課題について教育的なアプローチから解決策を探索する教育」と定義する。

1.2.2 ノンフォーマル教育施設として PKBM を取り上げる背景

先述の先行研究から、ノンフォーマル教育が多種多様で、その活動範囲に幅広さを備えている一方で、地域コミュニティにとって身近な教育として位置づけられるものであることが把握できる。とりわけ、PKBM は住民主体でプログラムを実施するという特徴をもっている。

PKBM は Pusat、Kegiatan、Belajar、Masyarakat という用語から成り立っている。その意味について、まず Pusat は「中心」や「センター」という意味である。「住民の居住地の中心地」に設置され、周辺地域内外の情報を収集することや住民にとって集いの場になるようにとこの用語が使われた。Kegiatan は「活動」という意味である。PKBM は住民の需要に沿って柔軟性、創造性、そして生産性を培うような生活に役立つ活動を行う場である。さらに、Belajar は、「学び」や「学習」という意味であり、PKBM では住民にとって生活の質を向上させる学習内容を行わなければならないとされている。また、その対象は子どもから成人までどの年齢層も参加することができ、参加者が貧困層であれ富裕層であれ、どの階層でも参加が可能である。Masyarakat は、「社会」や「国民」、そして「住民」という意味である。PKBM は設立された地域の住民が主体となって運営されなければならないとされており、地域や住民の文化と需要がその PKBM での学習活動の根幹となり、その地域の PKBM の特色となっている。このように、PKBM では住民が自らの地域に存在する課題を見つけ出し、学習活動を通してその課題の解決策や克服するための活動が実施されているのである⁴²。

インドネシアにおけるノンフォーマル教育施設は、上記で述べた PKBM 以外に技能・職業訓練施設 (LKP)、スマートハウス (Rumah Pintar)、学習活動施設 (SKB)、地域読書施設 (TBM)、そして幼児教育施設 (PAUD) などがある。以下は、PKBM 以外のノンフォーマル教育施設の概要である⁴³。

技能・職業訓練施設 (LKP) は、技能の習得に重点を置き、基礎知識、起業家の養成、人間形成及びプロ意識の醸成などの継続教育を実施する施設である。2013 年には、インドネシア国内で 19,000 か所以上の LKP が設立されている。

スマートハウス (Rumah Pintar) は、前大統領であるユドヨノ氏の夫人及び大臣の夫人会と教育文化省が共同で実施したプログラムの一環で配置された施設である。本施設のプログラムは、主に地理的な理由で情報を得られない、教育を受けられない住民のための「教育の家」をテーマとしている。その活動は、読書の機会の増加、子どもの能力向上、技術の伝達、地域資源の維持及び活用の促進、生活の質の改善、住民の創造性の促進、地域文化の発展と維持、地域を活かした事業の開発及び発展などを目的としている。現在、インドネシア国内には 367 か所のスマートハウスが設立されている。

学習活動施設（SKB）では、他のノンフォーマル教育施設と同様の活動が行われている。これは地方政府が設立し、主に地方政府が管理することになっている。そのため、設立されていない地域もあり、住民主体の PKBM とは運営体制の面で異なっているという特徴がある。2013 年現在で、国内では 395 か所の SKB が設立されている。

その他に、地域読書施設（TBM）もノンフォーマル教育施設として存在している。TBM は、1970 年代からコミュニティ開発局によって推進及び設置された。この施設は、識字教育を受ける学習者が読書の習慣を身に付けることによって非識字者へ戻ってしまうことを防ぐ目的があり、インドネシア国民全員に読書を文化的な習慣として身に付けさせる目的もあった。また TBM は、読書プログラムを実施する施設として PKBM のプログラムの中に導入され、地域住民に身近な読書コーナーとして活用されている。

以上のように、インドネシアには多様なノンフォーマル教育施設が存在する。そのなかでも PKBM に着目する理由は、地域住民が設立及び運営を行い、プログラムの実施に関与しているという特徴を持っているからである。また、参加者の需要によっては、他のノンフォーマル教育施設で行われている就学前教育や技能・職業訓練などを開講することも可能な総合的な学習活動の場でもあるからである。本論文は、フォーマル教育の代替という学校教育とノンフォーマル教育の連関から PKBM の教育実践を分析するとともに、地域コミュニティとノンフォーマル教育のつながりによるノンフォーマル教育の展開について検証を行う。このような本論文の目的から、インドネシアにおけるノンフォーマル教育施設のなかでも、地域コミュニティや地域住民が主体となり展開されている PKBM に着目する。

【脚注】

¹ H.A.R. Tilaar(1995). *50 Tahun Pembangunan Pendidikan Nasional 1945 - 1995*, PT Grasindo, 1995, pp.58-60

² 服部美奈 (2013)「第 9 章 インドネシアーグローバル時代を生き抜く国民教育の見取り図ー」馬越徹・大塚豊編『アジアの中等教育改革ーグローバル化への対応ー』、東信堂、pp. 222-251

³ I Wayan Suwatra(2014). *Sosiologi Pendidikan*, Graha ilmu, pp.108-110

⁴ ユネスコ「*Non-formal education*」英文「Non-formal education mostly leads to qualifications that are not recognized as formal qualifications by the relevant national educational authorities or to no qualifications at all. Non-formal education can cover programmes contributing to adult and youth literacy and education for out-of-school children, as well as programmes on life skills, work skills, and social or cultural development.」

〈<https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=185>〉(2018年8月7日閲覧)

⁵ Philip H. Coomb, Roy C. Prosser, Manzoor Ahmed(1973). *New Paths to Learning For Rural Children and Youth*, Internasional Council for Educational Development, p.11

⁶ 丸山英樹・太田美幸編(2013)『ノンフォーマル教育の可能性ーリアルな生活に根ざした教育へー』新評論、pp.38-39

⁷丸山英樹・太田美幸編(2013)、同上、p.40

⁸ 丸山英樹・太田美幸編(2013)、同上、p.40

⁹ 丸山英樹・太田美幸・二井紀美子・見原礼子・大橋知穂(2016)「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」一橋大学『〈教育と社会〉研究』26、p.71

¹⁰ 大安喜一(2014)『コミュニティ学習センターにおける公共性の展開に関する研究：バングラデシュ、タイ及び日本の地域事例の検証』大阪大学大学院人間科学研究科博士論文、2014年3月25日

〈https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf〉(2020年6月30日最終閲覧)

¹¹ 服部美奈(2007)「第19章 アジアにおける生涯学習と教育改革ーインドネシアの事例からー」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、pp.310-326

¹² D. Sujana S. (2004). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production

¹³ M. Saleh Marzuki(2012). *Pendidikan Nonformal-Dimensi dalam Keaksaraan Fungsional, Pelatihan, dan Andragogi-*, PT Remaja Rosdakarya, p.95

-
- ¹⁴ 黒柳晴夫 (2001)「インドネシアにおける初等教育とノンフォーマル・エデュケーション」『愛知大学国際問題研究所紀要』第 115 号、pp. 22-23
- ¹⁵ 本論文では、PKBM と示す。
- ¹⁶ ソディキン (2017)「CLC の識字プログラムへの参加とエンパワーメントーインドネシアにおける実践を事例としてー」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』66 巻、p. 89
- ¹⁷ Mustofa Kamil (2011). *Pendidikan Nonformal -Pengembangan Melalui Pusat Kegiatan Belajar Mengajar (PKBM) di Indonesia (Sebuah Pembelajaran dari Kominkan Jepang)*, Alfabeta
- ¹⁸ Suwanto (2010). *Pengelolaan Dan Pelembagaan Program Pendidikan Nonformal dan Informal (PNFI) (Asistensi Dan Advokasi Bagi Pengelola PKBM)*, Pusat Pengembangan Pendidikan Nonformal dan Informal Jayagiri-Bandung
- ¹⁹ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006) . *Pendidikan Kesetaraan Mencerahkan Anak Bangsa*, Direktorat Pendidikan Kesetaraan Direktorat Jenderal Pendidikan Luar Sekolah Departemen Pendidikan Nasional, p. 15
- ²⁰ Iip Saripah (2017). Implementasi Pelatihan Kewirausahaan bagi Anak Putus Sekolah, Literasi, Teknologi, Informasi, dan Komunikasi, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume V edisi 1, Juni 2017, p. 111
- ²¹ Yoyon Suryono (2012). Pembelajaran Kewirausahaan Masyarakat, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume III edisi 3, Desember 2012
- ²² Yoyon Suryono (2012)、同上、p. 12
- ²³ Sungkowo Edy Mulyono (2012). Strategi Pengembangan Kewirausahaan Masyarakat melalui Aksara Kewirausahaan, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume III edisi 3, Desember 2012, pp. 27-35
- ²⁴ Sungkowo Edy Mulyono (2012)、同上、p. 35
- ²⁵ 本論文の同性等性教育プログラムと同じものを指す。
- ²⁶ 益川浩一 (2016)「第 10 章 東南アジア諸国におけるノンフォーマル教育とコミュニティ学習センター (Community Learning Center:CLC) —カンボジア、ラオスの事例—」新海英行・松田武雄編『世界の生涯学習—現状と課題—』大学教育出版、pp. 186-190

-
- ²⁷ ダグワドルジ・アディアニャム (2011)「CLC センター長の職業経歴と力量形成」『東北大学大学院教育学研究科年報』第 60 集 1 号、pp. 169-195
- ²⁸ 倉沢愛子 (2014)「戦時期ジャワの隣組・字常会制度」『三田学会雑誌』107 巻 3 号、p. 121
- ²⁹ 吉原直樹編(2005)『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を中心にして—』御茶の水書房
- ³⁰ 財団法人自治体国際化協会『インドネシアの地方自治』
(<http://www.clair.or.jp/j/forum/series/pdf/j29.pdf>) (最終閲覧 2020 年 7 月 27 日)
- ³¹ M. Saleh Marzuki (2012). *Pendidikan Nonformal-Dimensi dalam Keaksaraan Fungsional, Pelatihan, dan Andragogi-*, PT Remaja Rosdakarya, p. 106
- ³² D. Sujana S. (2010). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production, p. 15
- ³³ D. Sujana S. (2010)、同上、pp. 35-36
- ³⁴ D. Sujana S. (2010)、同上、p. 36
- ³⁵ D. Sujana S. (2010)、同上、pp. 36-37
- ³⁶ D. Sujana S. (2010)、同上、p. 37
- ³⁷ D. Sujana S. (2010)、同上、pp. 37-38
- ³⁸ D. Sujana S. (2010)、同上、p. 38
- ³⁹ D. Sujana S. (2010)、同上、p. 38
- ⁴⁰ M. Saleh Marzuki (2012)、前掲、p. 95
- ⁴¹ 丸山英樹・太田美幸・二井紀美子・見原礼子・大橋知穂 (2016)、前掲、p. 71
- ⁴² Forum Komunikasi PKBM Indonesia. *KONSEP dan STRATEGI PENGEMBANGAN Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)* (<https://dokumen.tips/documents/konsep-dan-strategi-pengembangan-pkbm-fk-pkbm-indonesia-a418372242-2.html>) (2020 年 12 月 14 日最終閲覧)
- ⁴³ Wartanto (2014). *Peran Pusat Pembelajaran Masyarakat dalam Pengembangan Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan*, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Republik Indonesia, pp. 8-12

第2章 インドネシアにおけるノンフォーマル教育と 地域コミュニティの実態

本章では、本論文の対象国であるインドネシアにおけるノンフォーマル教育の歴史や制度、プログラムについて明確にする。また、ノンフォーマル教育と地域コミュニティ及び住民の関連性について考察するにおいて、その活動の基盤となっている地域コミュニティの特徴を先行研究から明示する。インドネシアにおける地域コミュニティの歴史の変遷については、特に日本の統治下時代と独立後の時期に限定し実態を明らかにする。本論文では独立後の地域活動に焦点を当てているが、地域コミュニティが形成された歴史的背景を明らかにすることで統治下時代と独立後の相違点を明確にすることができると考えられる。これはインドネシアにおける地域コミュニティの全容を明らかにする上で重要である。歴史の変遷を踏まえた上で、インドネシアにおける地域コミュニティの現状と役割について検討を行う。

ノンフォーマル教育の歴史や制度について詳細に言及する前に、まず黒柳の論考¹⁾における指摘を挙げておきたい。前章でも述べたように黒柳は、インドネシアにおけるノンフォーマル教育は先進国のような多様な学習のニーズに応える生涯学習としてではなく、学校教育の補完的機能を有していると述べた。また、黒柳は、1970年代後半から90年代にかけてのスハルト体制下における教育の整備・拡充過程に着目した。その論文の中で、インドネシアの教育体系を鏡の表側と裏側と表現し、表をフォーマル教育、裏をノンフォーマル教育がそれぞれの役割を担ってきたと述べている。フォーマル教育が小学校の整備・拡充過程を担い、ノンフォーマル教育はその小学校に就学することができなかった人びとの受け皿となっていた。すなわち、黒柳の研究はインドネシアにおける教育の整備・拡充にはフォーマル教育だけでなく、ノンフォーマル教育の存在も不可欠なものであることを明らかにしたものであった。

他方、吉原らはインドネシアにおける地域コミュニティに関して論じている。ジャカルタのメンテナタスを対象地域とし、都市化する地域と地域社会に着目して、RT/RWの実態を解明している。また、インドネシアが発展し続けているなかで、RT/RWがどのように社会の変化に対応し、これまでの慣習や活動を維持しているのかを事例分析を通して明らかにしている。本章では、インドネシア人研究者に加えて、黒柳や吉

原らの研究の分析を通し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育と地域コミュニティの歴史の変遷、現状、両者の関連性について論じていく。

第1節 ノンフォーマル教育の歴史と実態

2.1.1 ノンフォーマル教育活動の歴史

D. Sudjana は、「現在、ノンフォーマル教育として知られている教育活動は、環境と相互作用する人間がこの世に生まれたのと同様の時期に生まれたものである。そして、人口の増加にともない、ノンフォーマル教育がコミュニティ社会や地域共同体的なかにも登場することになった。このようなグループや地域共同体で行われる教育活動は、フォーマル教育よりも先に人々の生活のなかで生まれたのである」²と述べている。すなわち、ノンフォーマル教育は人間がこの世に誕生すると同時に始まる教育であり、それは生涯にわたって発展するものであり、社会の変化に沿って変化するものであるといえる。また、ノンフォーマル教育はフォーマル教育のような学校という狭い枠組みではなく、社会や地域コミュニティというより広い生活圏で互いが関係し合いながら活動を展開するものである。教育の原点としてのノンフォーマル教育がここでは示されていると考えられる。

一方、Tilaar によれば、初めてインドネシアでノンフォーマル教育に類似した活動が行われたのは、オランダの植民地から日本統治下に変った時代である。その際に行われた教育活動は教師を対象とした内容で、長年にわたるオランダ植民地時代に使われていたオランダ語やオランダの習慣を払拭する目的で実施された³。

また、セロらによると、「1945 年にインドネシア共和国の独立が宣言されたとき、国家の教育者たちは非識字率 94%という現実と直面した。このように非識字率が高くては、社会的公平、社会的繁栄という国家目標を達成しようという計画を開始するのは、きわめてむずかしいことに政府は気づいた。」⁴という。つまり、これまでに民族語やオランダ語などを使用していたインドネシア人にとって、インドネシア語は「新しい言語」ということになる。結果として、フォーマル教育やノンフォーマル教育の現場で識字教育が実施されるようになった。

1949 年、当時の社会教育開発関係部局は識字教育を中心に活動を行っていた。非識字からの脱却を図るため、1951 年に国民の非識字者の数を減らし、識字問題からの解

放を目的として「非識字脱却 10 年計画」が策定された。しかし、1960 年の非識字者はインドネシア国民の成人で約 40%も存在しており、この政策は成功しなかったといえる。そのため、同年に大統領令によって 1964 年までに非識字から脱却することが目指された。そして、1964 年 12 月 31 日には 13 歳から 45 歳のインドネシア国民（西イリアン地方を除く）が非識字から脱却したと宣言された。このとき非識字から脱却したとされた人の基準は、名前や住所のような短い文の読み書きが可能な人のことであった。

その後、1966 年から 1970 年にかけて機能的な識字を重視した識字運動が急速に広まり、新たな識字者を多く誕生させた。ここでの機能的な識字とは、日常的に必要な読み書きが出来る識字能力のことである。また、その識字教育の対象は工場、農業、酪農などで働いている人であり、この運動は彼らの仕事の生産性を向上させる結果につながったとされている。

Umberto によると、ノンフォーマル教育はインドネシアの独立期から展開されていた。元々学生だった兵士が戦争に駆り出されたため、独立後にもう一度教育を受ける機会を与えるために学校外教育としてのノンフォーマル教育を活用したとされている⁵。また、1994 年に 9 年間の義務教育が計画された際にも、9 年間の義務教育プログラムを拡充するために、ノンフォーマル教育（当時の学校外教育）では小学校及び中学校をドロップアウトした人や進学を断念した人に対する教育を行っていた⁶。

教育や学習に対するイメージの変化とともに、それに先駆けて 1970 年代に教材を活用した非識字から脱却するためのプログラムであるパケット A の合同学習プログラムが開始された。下記の図 2-1 はパケット A の教材を段階ごとに分けたものである。その教材は A1 から A100 といった段階があり、A1 から A20 までは基礎的なインドネシア語の読み書きと計算である。A21 から A100 については、イデオロギー、政治、経済、社会、文化、防衛・安全保障に関する知識や基礎的なスキルに関する内容が取り入れられた⁷。

さらに、1970 年代には住民の需要に沿った学校外教育を提供するために、現在の PKBM の前身が設立された。特に、パケット A は政府主導の学習活動センターで実施された⁸。

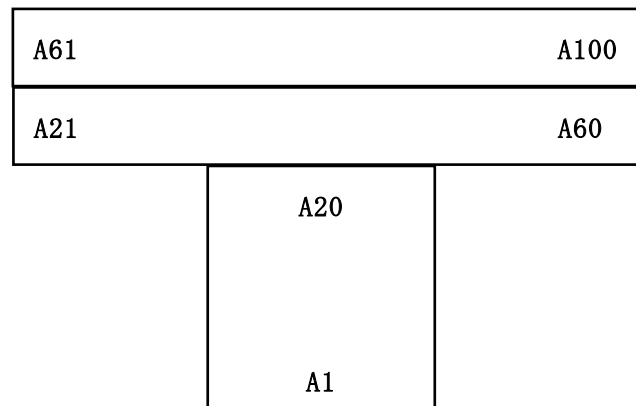


図 2-1 パケットの教材の段階図

出典：Saiful Anam, dkk(2012). *Prof. Dr. W.P. Napitupulu Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan Olahraga (1974-1991) 17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal*, Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, p. 44 より抜粋し、一部筆者が編集

そして、1998 年には PKBM についての制度が整備され、ノンフォーマル教育施設としてインドネシアの各地に普及し始めた。PKBM の施設数は 1999 年の 815 か所⁹から、2013 年には 7720 か所¹⁰にまで大幅に増加している。

インドネシアでは、ノンフォーマル教育は学校教育が対応しきれない問題に対して、PKBM がそれを補う形で実施された。特に、生活に必要な識字能力を養うための識字教育が多く展開されてきたが、近年では教育面での不平等や就職難という社会問題が悪化していることから、PKBM において幼児教育や技能・職業訓練などが実施されている。こうした状況の中で、PKBM は基礎的な教育の場だけでなく、就学前教育や技術習得といった生活を改善するための教育の場としても活用されている。現在の PKBM では、住民の学習要求に応じたさまざまな活動が展開されているのである。

2.1.2 ノンフォーマル教育の制度

序章でも述べたように、インドネシアにおける国家教育システムについては、「国家教育システムに関する 2003 年法律第 20 号」¹¹の中で記載されているように、インド

ネシアにおけるすべての教育機関及び教育プログラムは互いに関連性を持ち、国家教育制度の実現に協力的でなければならないとされる。その教育プログラム(教育形態)はフォーマル教育、ノンフォーマル教育、そしてインフォーマル教育からなる。それぞれの定義は、次のように「国家教育システムに関する 2003 年法律第 20 号」に記載されている。同法第 1 章第 1 条第 11 項では、フォーマル教育は、初等教育、中等教育、高等教育といった学校体系に基づいて構造的及び組織的に行われる教育であるとされる。第 12 項のノンフォーマル教育は、フォーマル教育以外で行われる教育で、構造的及び段階的に行なわれる教育であるとされる。そして、同条第 13 項で規定されているインフォーマル教育は、家庭や環境に基づいて行われる教育である。また、同法第 5 章でノンフォーマル教育についてより詳しく規定されており、その内容を要約すると次のようになる。

インドネシアにおけるノンフォーマル教育は、周辺住民及び受講生の需要によって実施される。ノンフォーマル教育はフォーマル教育の代替的な教育でありながら補完的な位置づけで教育活動を実施しなければならない。そのため、ノンフォーマル教育の講座は基礎知識、実践的な技能、自己開発、職業開発への意識といったような受講生の能力向上の支援を行う内容で実施し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の施設として職業・技能教育、学習サークル、住民学習活動センター、宗教教育関係、またはその他の教育施設などで講座が開設できる。また、その施設で行われた講座についての修了証明書の発行が必要な場合は、中央政府又は地方政府の指定機関が講座の認証評価を行ったうえで発行し、それは法的な権限を持つ証明書となり、フォーマル教育で発行される修了証明書や資格証明書などと同じ扱いがなされる。

換言すれば、ノンフォーマル教育のプログラムを受講することによってフォーマル教育と同等の証明書を取得できる可能性があり、ノンフォーマル教育はフォーマル教育と同等の位置づけを有することを示していると考えられる。ここでフォーマル教育の同等として役割を果たすことができるのが同等性教育プログラムである。同等性教育プログラムに関連する法律として、「パケット A プログラム、パケット B プログラ

ム、パケット C プログラムの実施基準に関する 2007 年インドネシア共和国国家教育大臣令第 14 号」がある。この法制度に関しては、第 4 章で詳細に述べる。

2.1.3 PKBM に関する認証評価

政府は PKBM の質保証を行うことを目的に、2010 年から PKBM に関する認証評価を促進している。認証評価を行う上では、国家教育基準に沿って大きく以下のような 8 項目¹²の基準が設けられている。

基準 1：卒業生の能力基準と子ども（受講生）の発達の達成レベル

基準 2：実施内容の基準

基準 3：実施過程（プロセス）の基準

基準 4：教育者及び教育部門スタッフの基準

基準 5：施設及びインフラの基準

基準 6：運営者の基準

基準 7：経費の基準

基準 8：実施している教育（プログラム）の評価基準

これらの項目に沿ってポイントが加算され、認証評価を受けた PKBM は A、B、C の 3 つにランク付けられる。この認証評価は、政府及び政府によって認証評価の実施を許可された独立機関によって行われる。実際には、PKBM のようなノンフォーマル教育施設に対して政府が実施する認証評価は、幼児教育及びノンフォーマル教育における認証評価機関（BAN PAUD dan PNF）によって行われている¹³。

また、認証評価の実施は質保証以外に、認証評価を受けることで各 PKBM が政府に認知され、PKBM の運営状況が明確になることも意味している。政府が認証評価を推進する背景には、政府の支援を受けられるときには開設され、支援を受けられなくなれば閉館する不安定な PKBM の存在があるからである¹⁴。PKBM の財政状況によって運営が安定しているかどうか、PKBM での事業に継続性があるかどうかを見極める指標にもなっているのである。

さらに、PKBM に対するネガティブな印象を改善する目的もある。政府による公的な認証評価を受けることによって、これまであった「PKBM が修了証明書を売っている場

所」¹⁵というイメージを払拭するためである。今回調査の対象とした PKBM では、修了証明書を売っているという状況は確認できなかったが、他のケースでは学習の過程を重視せず、修了証明書を「売る」ことだけを重視している PKBM の存在がある。そのため、認証評価を実施することは政府及び PKBM 双方にとって重要であり、ノンフォーマル教育の基準や実態、信頼性を明示するものとなっているのである。

2.1.4 ノンフォーマル教育のプログラム

インドネシアにおけるノンフォーマル教育の展開は、日本の統治と大きく関わりを持っている。Oong の研究では、「日本の統治時代で最も重要な遺産はインドネシア語を公式言語として使用すると定めたことである」¹⁶と指摘されている。インドネシアにとって独自の言語を持つことは、1945 年に独立する際に非常に重要な要素となった。そして、現在ではインドネシア語は多民族国家であるインドネシアにとって異なる民族同士が会話をするための共通言語として使用されている。それまでインドネシアでは民族語、マレー語、そしてオランダ語などが使用されていたが、インドネシア語が公式言語として定められたことで、国民の大半が非識字者であるという大きな問題が発生した。つまり、インドネシア語という共通言語が登場したことは、Oong が述べた「遺産」である一方で、インドネシア語の非識字者を生み出す原因ともなったのである。

現在では、識字率の改善¹⁷のみならず、ノンフォーマル教育では幼児教育や職業教育など多様なプログラムが実施されており、そのためのノンフォーマル教育施設も設置されている

さらに、独立後の初等教育とノンフォーマル教育に関する研究を行った黒柳は、ノンフォーマル教育が必要になった要因について以下のように述べた。

第二次世界大戦後に独立したインドネシアは、国民の教育を受ける権利を基本的人権として憲法に明記し、近代的な学校制度の組織化とその拡充に努めてきた。それにもかかわらず、国民への教育機会の提供は、フォーマルな学校教育の整備・拡充方策だけでは十分に應えることができなかった。というのは、これまで貧困などの経済的要因や、学校教育への理解不足などの社会的・文化的要因によって、義務教育の小学校ですら未就学だったり途中で脱落してしまう者が少なくなかったか

らである。したがって、このような小学校の未就学者や中途脱落者に対して継続的に教育の機会を提供して、かれらの就業および社会生活を支援していくためには、正規の学校教育(formal education)とは別に学校外でおこなわれる学校外教育、いわゆるノンフォーマル・エデュケーション(non-formal education)を組織していくことが必要だった¹⁸。

つまり、識字問題には対処することができたものの、初等教育における未就学や中途退学に関する問題に直面することになったのである。その要因として、初等教育の費用を負担できない低所得者や教育に対する理解が不十分な親が多いという点が挙げられる。そしてこれは、学校教育のようなフォーマル教育のみでは解決が困難な課題であった。

表 2-1 は、黒柳の研究をもとに各年代で実施されていたノンフォーマル教育のプログラムをまとめたものである。1970 年代から組織的な学習として繰り広げられたプログラムは、職業訓練、家庭生活教育、地域社会教育、そして基礎教育を中心に企画された。これらのプログラムはその当時、国民の需要に沿った内容を取り上げたものであったといえる。表 2-1 から分かるように、1983 年までは地域社会教育プログラムが除外されていたこと以外は同様のプログラムが展開されていった。1984 年からは、非識字者に対する基礎教育以外に未就学・未修了者を対象にした基礎教育が加わり、就労問題を抱える国民に対する支援を進める内容が重点的に実施された。そして、1992 年から 1998 年まではプログラムの実施に加えて、プログラムの実施支援や方法、さらにプログラムの管理及び開発を評価するといった実践とプログラムの内面的な改革に力を入れたプロジェクトが展開された。

現在も、農村部を中心に識字教育が実施されている。非識字者の数は独立後に比べて減少しているが、未だに読み書きができない成人が存在しているため、ノンフォーマル教育プログラムの 1 つとして引き続き実施されている。

また、同等性教育プログラム(パケット・プログラム)に関しては、パケット A や B に加えて、高校に準ずるパケット C にまで拡大して実施されており、未就学・未修了者が中心となり受講されている。識字教育と同等性教育の 2 種類以外にも、職業訓練や技能教育プログラムが実施されており、これらは主に生活の質改善を目的に開講されている。識字教育、同等性教育、そして起業家教育の 3 つのプログラムが今日の

インドネシアにおけるノンフォーマル教育の実践プログラムの中核として展開されているのである。

表 2-1 年代別に実施された中心的な学習プログラム

年	企画された学習プログラムの内容
1970 年代	①職業訓練（仕事や生活に役立つ職能技術の習得を目指す） ②家庭生活教育（家族計画・育児・保健・食生活などの知識の習得を目指す） ③地域社会教育（地方制度・地域社会の改善などに関する知識の習得を目指す） ④基礎教育（非識字者の撲滅を目指す）
1978－1983 年	①職業訓練（仕事や生活に役立つ職能技術の習得を目指す） ②家庭生活教育（家族計画・育児・保健・食生活などの知識の習得を目指す） ③基礎教育（非識字者の撲滅を目指す）
1984－1988 年	①非識字者や義務教育の未就学・未修了者に対する基礎教育 ②失業者や低所得者に対する職業訓練
1992－1998 年	①基礎教育プログラム ②それぞれのプログラム（パッケージ A, B など）の効率的な実施とその方法 ③プログラムの管理や開発及びその実施に対する評価など

出典：黒柳晴夫（2001）「インドネシアにおける初等教育とノンフォーマル・エデュケーション」『愛知大学国際問題研究所紀要』第 115 号、pp. 15-22 を参考に筆者作成

さらに、D. Sudjana は、フォーマル教育とノンフォーマル教育のプログラムの特徴を以下のような表で区別している。

表 2-2 プログラムの特徴の違い

フォーマル教育プログラム	ノンフォーマル教育プログラム
<p>A. 目的</p> <p>1. 一般（公的）、長期間</p> <p>受講生に対して、将来の生活のための一般的な能力を身につけることを目的とする。</p> <p>2. 卒業証書を取得することに重点を置く</p> <p>最終的な学習成果は、就職や社会的地位を得るため、又はより高い教育段階へ進学するために必要な卒業証書を通じてスキルを承認する。また、目的に達した際の証書は主にプログラムの最後に得られる。</p> <p>B. 時間／期間</p> <p>1. 比較的長時間</p> <p>1 年未満で修了することは滅多にない。定められた期間を過ぎることが多い。時折十年以上で修了する。次の教育段階へ進むための条件となる。</p>	<p>1. 特別、短期間</p> <p>現在と未来の生活における特定の機能的ニーズを満たすことを目的とする。</p> <p>2. あまり卒業証書を重要視しない</p> <p>学習の成果は、卒業証書の有無に関係なく職場やコミュニティのような日常生活の中で応用できる。証書は、学習過程及びプログラムの最後に、成果、商品、収入、スキルという形で取得できる。</p> <p>1. 比較的短時間</p> <p>1 年以上かけて修了することはあまりない。一般的に 1 年未満で終わる。プログラムの実施は受講生の需要によって期間が変動する。プログラムを受講する条件は、需要、興味、チャンスである。</p>

<p>2. 将来を見据えたもの</p> <p>受講生の将来のための準備を行う。</p> <p>3. フルタイムで継続的に受講</p> <p>継続的に時間を使うため、受講生が並行して仕事や別の活動をする可能性は低い。</p>	<p>2. 現在に焦点を当てたもの</p> <p>学生のニーズを満たすためのサービスに焦点を当てることは、社会経済的能力を向上させる。また、彼らの将来に役立つ社会経済的能力を向上させることを実感させる。</p> <p>3. 継続的ではない</p> <p>受講生に沿って時間を工夫し、自営業や仕事をしながらでも学習活動が行えるようにする。</p>
<p>C. プログラムの内容</p> <p>1. カリキュラムは、需要に沿って中央及び統一的に構築</p> <p>全国レベルの教育機関がパッケージ型のカリキュラムを作成し、各教育段階に応じてすべての学生に課せられる。</p> <p>2. 学術的な特徴を持つ</p> <p>カリキュラムは認知と理論の領域により重点を置いているが、愛情と精神運動の領域にあまり注目していない。</p> <p>3. 学生の入学選考は厳しい基準で実施される</p>	<p>1. カリキュラムは、受講生の環境や状況に重点を置く</p> <p>カリキュラムは、学生のさまざまな学習ニーズと地域における教育のポテンシャルによって異なる。</p> <p>2. 現実性に重点を置く</p> <p>カリキュラムは、受講生や生活圏に役立つ実用的なスキルに重点を置いたものである。</p> <p>3. 入学条件は受講生とともに決める</p> <p>このプログラムは学生の学習ニーズとポテンシャルを満たすことを目</p>

<p>入学条件、特により高い教育段階では、必要な能力を満たしているかを確認する必要があるため、厳正な基準（試験）が実施される。</p>	<p>的としているため、多くの場合、学校教育のような条件は課せられない。</p>
<p>D. 学習過程・内容</p>	
<p>1. 学校の環境内に集中</p> <p>唯一の教育機関と見なされることが多い学校の環境内で学習活動が実施される。</p>	<p>1. 受講生の生活圏内や機関に集中</p> <p>学習活動はさまざまな環境（コミュニティ、職場）または、ノンフォーマル教育施設で行うことができる。</p>
<p>2. 受講生が住むコミュニティの環境内から距離を置く</p> <p>学校で勉強するとき、学生は家族やコミュニティ内の生活から切り離される。学習のプログラムは、コミュニティの社会経済的条件とは別のものである。</p>	<p>2. 受講生やコミュニティに関連したもの</p> <p>プログラムを受講する際、受講生は、彼らの生活圏や職場と連携して需要を把握することで学習活動とシンクロさせる。</p>
<p>3. 厳正なプログラムの構造</p> <p>学習プログラムは、厳正に組み立てられたものである。受講生の年齢、活動、時間は、統一的に定められる。</p>	<p>3. 柔軟性をもつプログラムの構造</p> <p>学習プログラムの種類と順番はさまざまである。プログラムが進行中でもプログラムの展開を変えることができる。</p>
<p>4. 教師が中心</p> <p>学習活動は、各教育段階で権限を与えられた教育者（教師）によって</p>	<p>4. 受講生が主体</p> <p>学習活動のテーマや講師は様々な知識や情報提供者を使用することが</p>

制御される。教育活動が学習活動よりも制圧的である。	できる。受講生もその一人である。教育活動よりも学習活動を強調する。
---------------------------	-----------------------------------

出典:D. Sudjana S. (2010). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production, pp.28-30 から一部抜粋

以上のように、フォーマル教育とノンフォーマル教育はそれぞれの特徴をもとに異なったプログラムを実施していることは明らかである。特に、学習期間やプログラムの主体は双方の大きな違いといえる。この表 2-2 では、ノンフォーマル教育はより受講生の需要に特化したプログラムを行い、生活や収入を得るための特別なプログラムを実施していることが示されている。つまり、受講生の将来を見据えたプログラムだけではなく、現在、住民が抱える課題の解決策を教育的なアプローチで模索するというプログラムを実施しているのである。学習者の将来の構築に重点を置いた教育が想定されている学校教育とは異なり、学習者の現在の生活や地域社会の改善、発展にも力点が置かれているのがノンフォーマル教育の特徴であるといえよう。

第 2 節 地域コミュニティの実態

現在のインドネシアにおける地域コミュニティの実態やそこでの活動にはどのようなものがあるのだろうか。本論文における地域コミュニティは、RT/RW を指す。これについて、吉原は「(中略) …インドネシアの代表的な地域住民組織であり、日本の町内会及び隣組と並び称される RT/RW である」¹⁹と RT/RW を日本の町内会や隣組と類似する住民組織であると述べている。

図 2-2 でも、RT/RW がインドネシアにおける末端組織として位置づけられていることは明確である。形式としては RW のなかに数個の RT があり、住民に最も身近な組織としては RT がその担い手として役割を果たしている。また、RT のなかで発生した諸問題を RW 長に報告し、RW 長は町長や村長へ報告することによって行政機関がその問題に対して解決策を提案する機能を持っている。



図 2-2 インドネシアにおける地方自治

出典：吉原直樹（2005）「第 2 章 RT/RW の沿革と制度的枠組み」吉原直樹編『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を中心にして—』御茶の水書房、p. 41 と財団法人自治体国際化協会（2009）『インドネシアの地方自治』〈<http://www.clair.or.jp/j/forum/series/pdf/j29.pdf>〉（最終閲覧 2019 年 2 月 5 日）をもとに筆者作成

RT/RW に関する現代的な役割について、筆者が 2019 年に経験した住民登録証（Kartu Tanda Penduduk、KTP と略して呼ばれる）を作成する際の流れを一例として述べる。まず、住民登録証は 17 歳に達したインドネシア人なら誰もが作成及び所持しなければならないものである。住民登録証には、写真、氏名、生まれた場所、生年月日、住所、宗教、職種などが記載されている。主な作成場所は、町村役場で必要な書類を提出したうえで、町村長のサイン及び押印をしてもらう。その後、その書類を郡役場へ持っていき、カードに載せる写真撮影や指紋をデータとして保存する。そして、約 2-3 週間で住民登録証は完成する。手順については、以下の図 2-3 で示している。

最初に訪れる場所は RT 長の家である。住民登録証を作成する住民は、RT 長にその報告をし、推薦状を書いてもらう必要があるからである。この推薦状は、町村役場に提出する書類の条件の 1 つとなっている。その推薦状には、RT 長と RW 長のサイン及び押印が必要である。つまり、RT 長から推薦状とサインなどをもらった後、RW 長の家を訪れて、同様に報告をすることと同書にサインと押印をもらう必要がある。この手順はインドネシアの地域コミュニティの特徴であると考えられる。

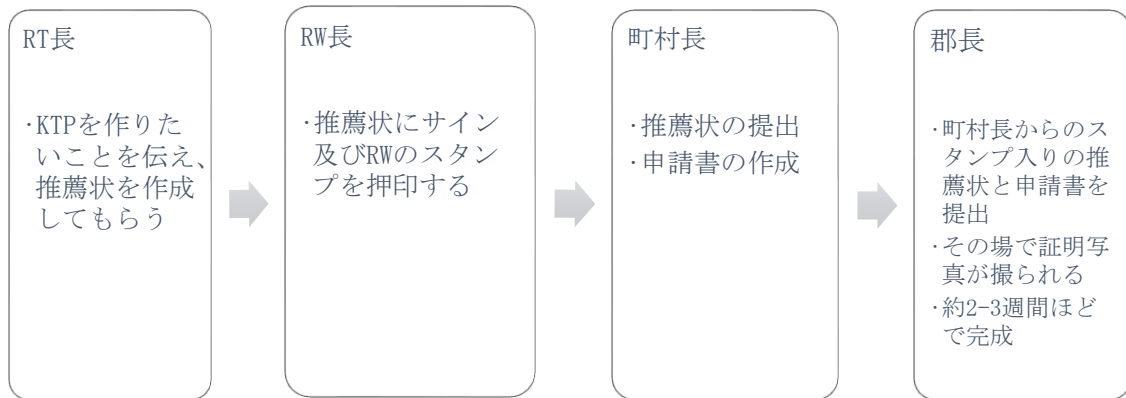


図 2-3 住民カード（KTP）が完成するまでの流れ（筆者作成）

日本のように区役所や市役所ですべて作成するのではなく、インドネシアでは RT 長や RW 長の同意も必要事項とした上で住民カードを作成するのである。これは、行政主導だけでなく、RT 長や RW 長も一住民として携わる形式をとっているためである。このシステムは、行政と住民が連携し、各 RT や RW に住む住民の実態を把握しやすくなるという利点がある。そのため、地域での活動は RT/RW を通して行われる場合が多く、それは住民たちについて彼らが一番理解しているからである。

しかし、その一方で RT/RW は各世帯の個人情報を持しているため、管理の面での責任は大きくなる。また、RT/RW に報告や推薦状の作成をする際に、彼らが仕事で在宅していない場合はすぐに作成できない面があり、作成時間が変動する場合も多い。RT 長や RW 長は政府の末端組織として住民らと直接関わっており、基礎的な住民サービスの提供や住民の生活環境の把握などの役割を果たしているのである。

加えて、ラファエラは、RT 長の社会的性格について、「そこから浮かびあがってくる RT 長のごく平均的な像は、居住歴 30 年以上の持ち家層で、比較的高学歴の壮年層からなる恒常的勤務者であり、核家族、すなわち夫婦と未婚の子どもからなる家族の世帯主というものである。それが地域住民一般の社会的属性をどの程度代表しているかは明らかでないが、重要なのは、必ずしも有力者層ではないにしても、半ば『地元層』化している住民が RT のイニシアティヴをとっているという点である」²⁰と指摘する。

また、「地域住民が RT 長もしくはその他役職者層を認知するのには、RT 長等役職者の地域観、組織観が少なからず作用していると考えられる。」としたうえで「地域内の

各世帯の動向についてであるが、58.9%の RT 長が知悉している。既述したように当該地域²¹ではかなりの数の『季節住民』が住んでおり、住民の移動性/流動性が高いことを考えるなら、上記の認知度はきわめて高いといえる」²²と RT 長が地域内世帯に関する情報について理解していることを明らかにした。

ノンフォーマル教育にとっても RT 長との連携は欠かせないものとなっている。特に、地域住民が主体となり設置され、各種プログラムが展開される PKBM では地域コミュニティの長との連携・協力は欠くことができず、PKBM の事業展開において地域コミュニティの長の存在意義は重要なものとなっている。

2.2.1 地域コミュニティの歴史的変遷

吉原は、RT の歴史について、「RT/RW とりわけ RT は、既述したように、インドネシアにおける地方制度の『非制度的』な最末端の単位であるとともにグラスルーツの重要な要素をなしている。周知のように、この RT の祖型もしくはプロトタイプは、ジャワを占領した旧日本軍（第 16 軍）が軍政施行→ジャワ村落社会の大衆動員の一環として導入した隣組である。」²³と述べている。

また、「戦時下の隣組は日本軍が終了した後も生き続け、現在に至っている。なるほど隣組それ自体は、1947 年に廃止されたが、その後、RW - RK 及び RT と名称を変えながら、実質的今日まで存続している。」²⁴とし、インドネシアの地域コミュニティは隣組として日本の統治下時代に形成、普及し、独立後は名称や機能も時代の背景に沿って変化していったことに言及している。そして、現在では、「RT, RW とともに行政と住民との間の媒介装置としての役割を担いながらも、前者が住民の日常生活により近いところのインフォーマルなレベルで活動するのにたいして、後者は RT レベルで表出する人びとのニーズが行政の諸施策によって吸収され、統合される場面で活動する傾向にある。」²⁵ことを明らかにしている。戦時下の隣組を源流としたインドネシアにおける地域コミュニティは、現在は大きく RT と RW に分別され、各々の役割を果たしながら、地域住民と行政を接合する機能を有しているのである。

2.2.2 地域コミュニティの現状と役割

本論文で考察する地域コミュニティは上記の通り、Rukun Tetangga (RT) 及び Rukun Warga (RW) である。それでは、末端組織となる RT における活動にはどのようなものが

あるのだろうか。これについてラファエラは、RT の活動を「コミュニティ主導」型、コミュニティ・行政協働」型、「行政主導」型の 3 つの型に分類している²⁶。表 2-3 は、RT における活動の具体例である。

表 2-3 RT の活動

「コミュニティ主導」型	「コミュニティ・行政協働」型	「行政主導」型
住民の文化活動	幼児の保健	各証明書の発行
住民のスポーツ活動	子供の育成・教育	家族登録カードの発給
祭礼	青少年の教育	センサスの協力
伝統的芸術・文化の保存	検診協力	徴税業務の補助
公共公園・広場の管理	公衆衛生の維持	政府諸指令の伝達
集会所の管理	環境汚染対策	総選挙の協力
高齢者の日常生活の支援	地域の清掃	
障がい者の日常生活の支援	生ごみ処理の協力	
貧困者の日常生活の支援	公道の維持	
勤労女性の家事の支援	災害の防止	
住民の諸問題の解決	火災の予防と消火	
住民の地域コミュニティの形成	犯罪・青少年非行の防止	
交通安全活動		
会費の徴収		

出典：ラファエラ・D・ドゥイアント（2005）「第 2 章 RT/RW の沿革と制度的枠組み」
吉原直樹編『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を
中心にして—』御茶の水書房、p. 91 より一部抜粋

この表 2-3 で確認できるように、RT と行政の協働や行政主導で行われる活動が大半である。その活動内容も国や行政が推奨するプログラムがほとんどであり、RT と協働して実施される。つまり、行政と住民がつながる機会を提供し、活動を展開する位置づけとして RT は重要な役割を果たしているのである。

以上のように、インドネシアにおいて RT/RW のような地域コミュニティは国家の末端組織であり、政府の政策や情報を伝達する重要な役割を担っている。RT 長や RW 長の選出も住民らによる選挙が行われ、住民の信頼を得ている人が選ばれている。

前述したように、ノンフォーマル教育、特に、本論文で明らかにしていく PKBM の実践は地域コミュニティと深く関わりを持っている。なぜなら、PKBM での活動は地域コミュニティの住民を中心に行われることが多いからである。また、RT/RW 長は地域の事情に詳しく、地域住民から信頼されていることや行政の末端に位置づけられていること、地域コミュニティにおいて行政から役割を与えられているという理由から重要な位置づけにあると考えられる。PKBM が地域課題や住民のニーズを把握するためには、PKBM が設立されている地域コミュニティと密接な関係を持つ必要がある。表 2-3 で示されているような RT の活動内容には、PKBM の学習プログラムや各種事業で取り上げられているような内容が多く、この点からも RT といった地域コミュニティと PKBM には強固なつながりが存在することが分かる。つまり、PKBM がどのように地域コミュニティと関わり合うかによって、PKBM におけるノンフォーマル教育実践の発展が大きく左右されると考えられる。第 3 章以降では、本章で述べた地域コミュニティの現状と PKBM とのつながりを踏まえ、PKBM の実践について分析していく。

【脚注】

¹ 黒柳晴夫 (2001) 「インドネシアにおける初等教育とノンフォーマル・エデュケーション」『愛知大学国際問題研究所紀要』第 115 号、2001 年 3 月 pp. 1-28

² D. Sudjana S. (2010). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production, p. 57

³ H.A.R. Tilaar (1995). *50 Tahun Pembangunan Pendidikan Nasional 1945-1995*, PT Grasindo

⁴ セロ・スマルジャン、ケンノン・ブリージール、中村光男（監訳）、青木武信、池田寛二、小國和子、奥野克己、中村緋紗子、水上浩（訳）（2011）「第 6 章識字率向上キャン

ペーン」『インドネシア農村社会の変容—スハルト村落開発政策の光と影—』明石書店、
p. 90

⁵ Umberto Sihombing (2018). *Pendidikan Luar Sekolah-Kini dan Masa Depan*-, PD Mahkota, p. 2

⁶ U Umberto Sihombing (2018), 同上, p. 2

⁷ Saiful Anam, dkk (2012). *Prof. Dr. W.P. Napitupulu Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan Olahraga (1974-1991) 17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal*, Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, p. 44

⁸ Saiful Anam, dkk (2012), 同上, p. 50

⁹ Ella Yulaelawati (2012). *Kebijakan, Perundang-undangan, dan Pelaksanaan PKBM di Indonesia*, Seminar Internasional Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat, p. 5

¹⁰ Wartanto (2014). *Peran Pusat Pembelajaran Masyarakat dalam Pengembangan Pendidikan untuk Pembangunan Berkelanjutan*, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Republik Indonesia, p. 8

¹¹ *Undang - undang R. I. Nomor 20 tahun 2003 tentang SISDIKNAS & Peraturan Pemerintah R. I. Tahun 2010 tentang Penyelenggaraan Pendidikan serta Wajib Belajar* (2013) , Citra Umbara Bandung

¹² Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat (2017) . *Bahan supervisi penyiapan akreditasi satuan PKBM*, PP-Paud dan Dikmas Jawa Barat
(<https://akreditasi.banpaudpnf.or.id/laporan/20000>)(最終閲覧 2020 年 11 月 30 日)

¹³ Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat (2017) ,
同上, p. 5

¹⁴ Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat (2017) ,
同上, p. 11

¹⁵ Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat (2017) ,
同上, p. 12

¹⁶ Oong Komar (2006). *Filsafat PENDIDIKAN NONFORMAL*, Pustaka Setia, p. 226

¹⁷ Ella Yulaelawati による CLC についての研究では、インドネシアでは 2012 年に非識字率を 4.21% (640 万人) まで低下させたと評価されている。 (*Proceeding International Policy Forum on Literacy and Life Skills Education For Vulnerable Youth Through Community Learning Centers, 2013, p.14*)

¹⁸ 黒柳晴夫 (2001)、前掲、p. 2

¹⁹ 吉原直樹 (2005) 「第 2 章 RT/RW の沿革と制度的枠組み」吉原直樹編『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を中心にして—』御茶の水書房、pp. 40-41

²⁰ ラファエラ・D・ドゥイアント (2005) 「第 3 章 RT/RW の地域的布置構成—メンテナタスの事例—」吉原直樹編『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタの RT/RW を中心にして—』御茶の水書房、p. 97

²¹ 南ジャカルタのメンテナタス地区を指す。

²² ラファエラ・D・ドゥイアント (2005)、前掲、pp. 98-100

²³ 吉原直樹 (2005)、前掲、p. 42

²⁴ 吉原直樹 (2005)、前掲、p. 46

²⁵ 吉原直樹 (2005)、前掲、p. 54

²⁶ ラファエラ・D・ドゥイアント (2005)、前掲、p. 90

第3章 PKBM の多様な設立背景

本章では、PKBM の多様な設立背景について、まず PKBM の設立条件に関する制度を整理する。PKBM は、地域に根ざしたノンフォーマル教育機関として住民自身が自分の住んでいる地域に設立する場合が多い。また、PKBM が住民による、住民から、住民のためのノンフォーマル教育施設と定義づけられているため、教育についての専門性を持たない住民が設立できるものとなっている。年々増え続けている PKBM は、どのような動機や工夫をもとに設立に至ったのだろうか。本章では、複数の PKBM のセンター長に対するインタビューをもとに設立背景を明らかにする。

PKBM の設立者とセンター長の関係については、調査を実施した PKBM では、設立者とセンター長が同一人物である場合が多かった。そのため、本論文で扱う設立者とセンター長は重複する場合がある。本章では、特にセンター長の語りに焦点をあて、彼らの学歴や経歴について明らかにする。センター長のなかには、それまでノンフォーマル教育の専門家ではなく、またノンフォーマル教育に関わった経験もない者もいるが、そのような住民が如何なる背景をもって PKBM を設立したのかについてインタビュー調査をもとに考察する。とりわけ、センター長個人の背景に重点を置いて検討することで、地域住民と PKBM の関係がどのように構築されているのか、もともと機能している地域コミュニティと PKBM がどのようにつながり合うのかという点を解明する。

第1節 PKBM の設立条件

3.1.1 PKBM に関する法律

序章でも触れたように、PKBM は「2003 年法律第 20 号」の第 26 条 4 項でノンフォーマル教育機関の一つとして位置づけられている。それ以外に、「教育の実施及び管理に関する 2010 年政令第 17 号」や「ノンフォーマル教育機関の設立に関する 2013 年教育文化大臣令 81 号」のなかで PKBM についての規定がある。PKBM に関する具体的な規定は以下の通りである。

「教育の実施及び管理に関する 2010 年政令第 17 号」

第 4 章 ノンフォーマル教育の実施

第 3 款 Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (住民学習活動センター)

第 105 条

(1) 住民学習活動センターや類似する機関は、住民に対して教育を実施することができる。その目的は：

- a. 知識とスキルの取得；
- b. ライフスキルの取得；
- c. 専門的な人材及び性格の開発；
- d. 自立するための準備；そして
- e. より高い教育段階に進む

(2) 住民学習活動センターは以下のプログラムを実施することができる：

- a. 幼児教育（就学前教育）；
- b. 識字教育；
- c. 同等性教育；
- d. 女性のエンパワーメント教育；
- e. ライフスキル教育；
- f. 青年教育；
- g. 職業技能教育；そして、
- h. 住民の需要に沿った他のノンフォーマル教育。

(3) ノンフォーマル教育における国家認証機関によって認証取得した住民学習活動センターは、法律や規定に沿って、受講生に能力（資格）試験を実施することができる。

(4) ノンフォーマル教育における国家認証機関によって認証取得した住民学習活動センターは、第 3 項の能力（資格）試験に合格した受講生に対して、能力（資格）認定証を与えることができる。

(5) 住民学習活動センターで教育課程を修了した受講生は、国家教育基準に沿って、フォーマル教育に準ずる教育課程を修了した認定をするための試験を受けることができる。

(6) 条件を満たし、第 5 項で述べたフォーマル教育に準ずる教育課程の同等試験に合格した受講生は、受講したプログラムの修了証明書を取得できる。

「ノンフォーマル教育機関の設立に関する 2013 年教育文化大臣令第 81 号」

第 1 章 一般規定

第 1 条

6 項 住民学習活動センター（以下、PKBM と称する）は、住民から、住民による、住民のためというイニシアチブを基に様々な教育活動を実施するノンフォーマル教育機関である。

第 2 章 設立

第 2 条

ノンフォーマル教育機関の設立は：

- a. 個人；
- b. 団体；そして
- c. 法的機関（法人）

第 3 条

(1) ノンフォーマル教育機関は以下の種類がある；

- a. 職業訓練機関（LKP）；
- b. 学習グループ（Kelompok Belajar）；
- c. 住民学習活動センター（PKBM）；
- d. イスラーム講和会（Majelis Taklim）；そして
- e. 類似するノンフォーマル教育機関

(2) 第 1 項での e の類似するスマートハウス（rumah pintar）、塾、そして、その他、幼児教育・ノンフォーマル教育・インフォーマル教育総局が定め、住民の中で発展した教育形態のことである。

第 3 章 設立条件

第 5 条

(1) ノンフォーマル教育機関の設立条件：

- a. 行政手続き
- b. 運営するための条項

(2) 提出書類：

- a. 設立者の住民登録証；
 - b. 運営組織図及び各担当者の役割の詳細；
 - c. 村長及び郡長発行の戸籍証明書；
 - d. 3年間の学習場所の所有権または使用权の証明書；
 - e. 設立者が法人である場合、設立者は法律に関わる省庁からの法人指定書類を添付する
- (3) 運営条項は、国家教育基準に基づく教育運営・開発計画書

このように、ノンフォーマル教育機関、特に PKBM の設立に必要な条件については、「ノンフォーマル教育機関の設立に関する 2013 年教育文化大臣令第 81 号」で明確に定められている。同大臣令によれば、ノンフォーマル教育機関は個人や団体、法人でも設立が可能である。そのため、提出書類や運営条項などの条件を満たせば、誰でも設立することができるのである。また、PKBM は地域に拠点を置いて教育活動を行うノンフォーマル教育機関であり、地域住民の需要に沿って教育活動を行うため、地域コミュニティや地域住民の存在が重要となる。地域住民の存在は受講生としてだけでなく、PKBM の運営や講師として関わることも PKBM の大きな特徴の 1 つである。

3.1.2 調査対象の PKBM

表 3-1 は、PKBM において実施した調査結果をもとに筆者が作成した表である。計 6 か所の PKBM について調査を行ったが、そのうち 3 か所は 2012 年から 2014 年に調査した PKBM を引き続き調査対象としたものである。また、残りの 3 か所の PKBM は、筆者が地域との関係性が強いことやプログラムを積極的に実施している点を重視し、インドネシア教育大学教育科学部コミュニティ教育学科の教員らのアドバイスを受け調査対象として選出した PKBM である。以下は、その PKBM の概要を示したものである。

表 3-1 PKBM における講師の概要と背景

PKBM 名	PKBM A	PKBM B	PKBM C
主なプログラム	<ul style="list-style-type: none"> ● 就学前教育 ● 識字教育 ● 同等性教育 ● ライフスキル ● 地域図書館 	<ul style="list-style-type: none"> ● 就学前教育 ● 機能的識字 ● 同等性教育 ● 職業技能教育 ● 地域図書館 	<ul style="list-style-type: none"> ● 就学前教育 ● 識字教育 ● 同等性教育 ● ライフスキル ● 地域図書館
講師の背景	教員、地域住民	教員、地域住民	教員、地域住民、大学生
PKBM 名	PKBM D	PKBM E	PKBM F
主なプログラム	同等性教育	<ul style="list-style-type: none"> ● 同等性教育 ● 職業技能教育 ● 地域図書館 	<ul style="list-style-type: none"> ● 同等性教育 ● 職業技能教育 ● 地域図書館
講師の背景	元教員、教員	教員、講師	教員、講師

出典：調査結果をもとに筆者作成

(1) PKBM A

PKBM A は、バンドゥン市の郊外に位置するチマヒ市に設立されている。主に同等性教育、識字教育、そして職業・技能教育などを中心にノンフォーマル教育のプログラムを実施している。同等性教育プログラムの講師は 16 名で、教員や地域住民を講師として雇用している。現在 PKBM A では、教室として利用していた場所が倒壊し、建て直しをしているため、以前に比べて狭い教室を利用している。そのため、パケット B は午後、パケット C は午前といった 2 部制で週に 4 回プログラムが実施されており、以前は地域図書館として使用していたスペースを教室として活用している。

(2) PKBM B

PKBM B も上記の PKBM A と同様に多種多様なプログラムを実施している。同等性教育プログラムのパケット C に関しては、バンドゥン市内や西部ジャワ州のレベルで積

極的な実践が評価され、優良な PKBM の 1 つとして政府から表彰された経験がある。

PKBM B は、Pasar Tradisional（昔ながらの市場）があるバンドゥン市の東地区のジュンベルン郡では中心部に位置する PKBM である。PKBM B の近くにある市場では、多くの店が立ち並び、早朝から多くの人々が新鮮な野菜、魚、肉などを求めて訪れる場所である。そのため、このような場所の治安は他の地域に比べると悪く、スリや恐喝などの犯罪も多い。PKBM B に来る受講生は、そういった状況の中で貧困に苦しむ子どもや、治安が悪い環境のなかで非行に走り、フォーマル教育を中途退学した子ども達が多い。

(3) PKBM C

PKBM C は、バンドゥン市の東部地域に設立されている。2006 年に就学前教育プログラムを責任者兼センター長の家のテラスで実施したことから PKBM C の歴史が始まった。その後、同等性教育プログラム、識字教育などのプログラムを開講した後、2009 年に PKBM を設立した。PKBM C は夫婦で運営しており、教育を通じて地域住民の生活改善を目標に積極的に活動を行っており、2019 年には認証登録 A ランクを取得し、優良 PKBM となった。そして、これらの実績によって政府からも多くの支援が得られ、現在 PKBM C の建物は増築され、設立当初に比べてより多くの教育活動を実施することが可能となった。

(4) PKBM D

上記のような事例以外にも、次の PKBM D のような背景を持つ PKBM もある。PKBM D は、PKBM に変わる以前は軍隊のための夜間学校であった。この学校は、日本軍の占領下で戦争に参加したため就学できなかった軍人が終戦後に教育を求めて通っていた場所である。彼らは小学校や中学校段階の教育しか受けられず、読み書きさえできなかった。PKBM D の前身である軍隊の夜間学校は、戦時下で十分な教育を受けられなかった人びとの受け皿となっていたのである。この学校は 90 年代まで学校教育機関という位置づけにあり、市立の学校として認められていた。しかし、無許可で教育活動を行う学校の増加により、夜間の学校教育は廃止するという政策が推進され、廃校を余儀なくされたのである。この廃校となった施設において、2003 年からノンフォーマル教育施設としての PKBM D の活動が開始された。

(5) PKBM E

PKBM E はバンドゥン市の国立高校の校長が責任者である。しかし、本業である校長の仕事が忙しいため、現在はバンドゥン市の教育部の職員である E 氏が PKBM E のコーディネーター兼実質的なセンター長として PKBM を運営している。この PKBM の特徴としては、科目やプログラムに適した専門家が授業を行っている点が挙げられる。例えば、数学の授業は数学の専門家として学校教育機関やノンフォーマル教育機関に所属していた教員が担当している。また、技能教育や職業訓練教育も同様で、当該職業の専門家や職人を講師として雇い、プログラムを実施している。その他の特徴としては、PKBM の施設が町の中心部に設立されており、交通の便がいいことが挙げられる。さらに、この PKBM E は、国家陸軍の連絡所バンドゥン支部の建物を事務所や教室などとして用いているため、建物の家賃が無料となっている。

(6) PKBM F

PKBM F は PKBM A と同様に、バンドゥン市ではなく、レンバン (Lembang) という隣の農村部に設立されている。レンバンは、バンドゥン市の北部に位置しており、西部ジャワ州西バンドゥン県の地域の 1 つである。この地域は 1062 万ヘクタールの面積を持つ山々に囲まれており、その代表的な山は観光地としても有名なタンクバン・プラフ (Tangkuban Perahu) である。また温泉や滝だけでなく、園芸作物、特に野菜や花の栽培に適した環境を有するという特徴を持っている¹。

PKBM F の歴史はセンター長の自宅から始まっている。センター長は、自宅の周辺には、読み書きのできない主婦が多いことと、お酒を飲んで酔っている人が多いと感じ、学ぶ時間を設けることで飲酒の習慣と非識字からの脱却を目指そうと考えた。その後、1999 年に政府から倉庫として使用されていた場所を借りることができるようになった。現在の PKBM F では、具体的なプログラムとして、幼児教育、識字教育、同等性教育、そして理美容やバイク修理などの職業教育を積極的に実施しており、これは PKBM F の特徴であるといえる。

第2節 PKBMにおける設立の背景

本節では、調査でセンター長及び設立者に対するインタビューを実施した PKBM A、B、C、D の設立背景について、センター長及び設立者の語りから明らかにする。

(1) PKBM A

Q1：この PKBM の歴史について教えてください。

*A：私たちは2月14日に設立しました。当初、私たちはフォーマル教育を中途退学した子どもが多いことを資料で見ました。彼らは小学校から中学校や高校などに進学しなかった。そして、非識字率も高い。特に私たちの地域では、農業や土葬するお墓を掘る仕事をす
る人が多く、人材的な面で困難を抱えています。そのため、私たちは誰が学校に行っていないか、何人中途退学しているか、進学していないかなどのデータ収集から始めました。そして、地域の婦人会に加入している人と協力して各家を1件ずつ訪問しました。*

この PKBM A は 2002 年に設立したものの、教室などとして使用できる十分なスペースがなく、小学校の一角やモスクを学びの場として使用していた。そして、場所が狭いということと、実施されるプログラムの増加に伴い、2008 年に現在の場所に移転した。さらに、貸家だったその場所を購入した後、2012 年に隣接する土地を購入し、PKBM を増築したという。

プログラムの開講に関しては、住民の需要よりも設立者自身が地域コミュニティと協力して、各家を訪問することによって、地域住民の学歴や職種、そして教育面における地域課題を明らかにし、プログラムを企画、開講していった。

この PKBM A の設立と展開には、センター長である A 氏の家族と A 氏自身の強い思いが関係している。もともと PKMB A は亡くなった A 氏の長男が設立したものであり、体育教師をしていた A 氏は、長男の遺志を継いで PKBM の運営を行うようになった。このことがきっかけとなって、A 氏は大学で学校外教育を専攻し、学士、さらには修士まで進み学位を取得した。設立者としてではなかったものの、A 氏は PKBM に携わるこ

とによって大学院で学び、学校外教育を専攻して修士号を取得したのである。体育教師という経験はあったが、それよりも PKBM のセンター長になったことが大学院で学ぶきっかけとなったと言えるだろう。大学院で学校外教育について学ぶことによって、ノンフォーマル教育や PKBM に関する理解が深まる。また、PKBM を運営する際に大学院で得られた知識を活用することで、より活発なプログラムを実施することができたため、PKBM A は模範的な PKBM に成長したと考えられる。さらに、その経験は私立大学で非常勤講師をする際に活かされ、現在では識字をインドネシア全土に広める講演などの活動も行っている。そこで得た収入のほとんどは、PKBM の運営などにあてることが多いと A 氏は述べている。

さらに、現在は実績が評価され、識字教育フォーラムの会長としてインドネシアの各地を飛び回り、特に農村地における非識字撲滅に重点を置いて活動している。A 氏の例は、PKBM での活動が個人のキャリアや人生にまで大きな影響を及ぼすことを示している。A 氏は非識字の状態に苦しむ人びとを救いたいという思いで活動を行ってきたと考えられるが、同時に自身も PKBM の活動においてさまざまなことを学習し、さらにそれを大学、大学院といった高等教育機関での研究につなげ、キャリアアップを図ってきた。A 氏の事例から、PKBM での活動が地域住民の生活改善という社会形成とともに、A 氏自身のキャリア形成、自己成長にも連結していることが見て取れる。

(2) PKBM B

Q1: この PKBM の歴史を教えてください。

B: ここは、PKBM の前に 1995 年から地域図書館を運営していたのです。その次に、幼児教育プログラムを実施しました。そのプログラムは、地域の婦人会などと協力して行いました。さらに、女性を対象としたライフスキルや機能的識字²も行いました。その後、2007 年にすべてのプログラムを統括した PKBM を設立し、その活動も婦人会や地域コミュニティの役員などと協力して今の PKBM に至ることができました。(中略) また、2007 年は、同等性教育プログラムのパッケージ A, B, C も実施し始めたのです。そして、すぐに中途退学している地域住民を優先的に受講させました。

PKBM B のセンター長は、1995 年に地域図書館を開設し、次に婦人会と協力して幼児教育プログラムを開講した。さらに、女性を対象としたライフスキルや識字教育を実施した。そして、そのすべてを統括した教育機関として、2007 年に PKBM B を創設したのである。PKBM の創設と同時に、地域にいる中途退学者を中心とした同等性教育プログラムを開講した。

B 氏は教員としての経験を持っていたが、家庭内の事情で他市からバンドゥン市に引っ越し、そこで地域図書館というノンフォーマル教育活動を実施するようになった。この地域図書館の活動を進めるなかで、地域の人びとの職業や教育に対する考え方に気づき、自身が住んでいる地域特有の課題を見出した。地域図書館を開設したことを通じて、B 氏はこの地域では教育的側面の課題だけでなく、子どもに対する親の配慮が乏しいという地域の「特徴」を感じ取ったのである。その時のことを B 氏は以下のように語っている。

“近所の子どもがある日ここへやってきて、地域図書館で朝から夕方まで 1 日中遊んでいたのです。初めて来たから、楽しいからここで遊んでいると思いました。ただ、不思議なのは、その子がここにいる間、親は探しに来ませんでした。子どもが家にいないことに気づいていないのかと不思議に思いました。でも、ある日モスクからある家で飼われている地鶏がなくなったと大音量で知らせがあったのです。地鶏がいなくなったら探して、子どもがいなくても探さない。とても不思議に思いました。”

上記の B 氏の語りには、子どもの親に対する憤りともとれる感情が見え隠れしている。それは、「地鶏がいなくなったら探して、子どもがいなくても探さない。」といった言葉に現れているが、こういったことはこの地域では日常茶飯事であり、そのため親や他の住民が子どもを探しに来ないのではないかとということも推測される。ここで注目すべきであるのは、B 氏が他の地域と現在自身が住む地域を比較しながら、地域特有の課題を見出していると考えられる点である。B 氏は以前他都市に居住しており、

家庭の事情で現在の地に移り住んだ。他都市に住んだ経験が現在の地域の課題を浮き彫りにする一助になったとも考えられるのである。

また、B 氏も前出の A 氏同様に、教員歴があった。本が好きで、これまで子ども用の本を多く持っていたため、地域図書館を開設したという経緯があった。この地域図書館を開設したことで B 氏の家に人が集まり、引っ越したばかりであったにもかかわらず、地域の現状を理解することができたのである。ノンフォーマル教育という「ノンフォーマル」な学びの場だったからこそ気軽に人が集まり、その結果、B 氏が移り住んだ地域の現状を把握できたと考えられる。そして、次第にフォーマル教育に行かない人や行けない人が多いことに気づき、同等性教育プログラムを実施する PKBM を設立した。B 氏は、地域の特色を考慮して、特に非行少年に注目して学びやすい PKBM づくりをした。ある日の出来事について B 氏は以下のように語っている。

“ある日、いつものように PKBM でゆっくりしていたら、5 - 6 人の 14 歳ぐらいの男子たちが来た。その容姿は、髪の毛は染めていて、鶏のとさかのように上がっていて、ピアスを顔や舌などあらゆるところにしていた、ズボンには大きな穴があった。”

PKBM に来る人は、さまざまな背景を持っていることが多い。教育の重要性を再認識し、「学びの場」を求めて訪れてくる人も少なくない。14 歳であればフォーマル教育に通うことはできるのだが、小学校も中途退学しているということや、現在の容姿を受け入れてくれるフォーマル教育はない。B 氏の語りのなかの男子たちは、元の学校に戻るのには恥ずかしいなどの理由でノンフォーマル教育を実践する PKBM に「学びの場」を求めて来たのである。PKBM B では、どのような服装であれ、学びたいという強い意志があれば誰でも受け入れる。それがノンフォーマル教育の特長であり、ノンフォーマル教育にしかできない解決方法といえる。

(3) PKBM C

Q1：この PKBM の歴史について教えてください。

C：最初は、2006 年でした。当初は、昼間に遊んでいて、学校に通っ

ていない子どもが多いことに気づき、幼児教育プログラムを立ち上げました。(中略)3年後の2009年に地域住民の各家を調査して中途退学者の人数を調べた結果をもとに、あるプログラムを実施することになりました。それは、同等性教育です。次に、青年やその保護者、特にお母さんたちに注目しました。(中略)その後、調査を行い、識字教育プログラムを実施しました。さらに、本格的なノンフォーマル教育機関にするため、市の教育部局や学校外教育主事の指導の下、私の機関は2009年に教育文化省の認証登録をすることができました。地域の環境や中途退学者が多いことなどの現状が私をこのような機関の設立や活動をさせたのだと思います。この地域は、入れ墨をしている人が多いです。私は、地域にとってあまりよくないものを減らしたいのです。それが、PKBMがここにある理由の1つなのです。

このように、PKBM Cでは、センター長の地域住民に対する「気づき」をもとにプログラムを開設していることが分かる。地域環境の改善を教育的側面から解決していこうという試みとして、PKBMを活用しているのである。その活動の成果について、C氏は以下のように述べている。

“(中略)おかげさまで地域住民の手助けになっていると思います。
中途退学者が現在は数人と数えられるぐらい減少しました。2009年には、RW単位で50人以上を無償で受講させましたから。これは、私がPKBMを設立した背景と過程です。”

PKBM Cの実践で着目すべきであるのは、センター長の草の根レベルの地域活動を教育文化省の認証登録まで発展させている点である。地域のなかでの子ども達の状況に目を配り、学校に通っていない子どもの問題の解決を目指し、いち早く幼児教育プログラムを立ち上げるなど、センター長の行動力がPKBM設立や地域活動の要となっていることが分かる。また、2009年に地域の各家の調査を実施し、同等性教育のニーズ

を見出しているが、同年に本格的なノンフォーマル教育機関にするための認証登録を達成していることから、センター長の意志や行動力が PKBM の設立、展開に大きく影響していることが明らかである。

(4) PKBM D

当時のセンター長は PKBM D の設立の経緯について、以下のように述べている。

“PKBM になる以前は、軍隊のための学校だった。戦争に参加した軍人が教育を求めて通っていた場所だった。彼らは、小学校 2 年生や中学生レベルの教育しか受けられず、最もひどかったのは読み書きさえできない軍人がいた。なぜなら、戦争は教育の質は関係なく、国のために死ぬ覚悟だけ持っていればよかったからである。その学校も 90 年代までフォーマル教育機関で、私立の学校として認められた。学校での授業の時間は夜だった。月曜から土曜日まで毎日授業が行われていた。しかし、政府から夜に行うフォーマル教育の学校は廃止にする政策が策定された。その理由として、無許可で教育活動を行っている学校が増えていたからである。そして、最後の卒業試験を実施し、その軍隊用の学校は廃校となったが、我々 (PKBM D) は、軍人のための教育活動を続けたいと教育部に訴えた。”

上記の語りから、PKBM D の地域は軍隊用の学校が整備されたことから、歴史的に教育を十分に受けられなかった軍人が集まるといった地域特性を持つ地域であったことが分かる。そのため、軍隊用の学校が廃止された後も、地域住民によって軍人のための教育を行う努力が続けられ、それが現在の PKBM D の基盤となっている。

PKBM A、B、C に加えて、PKBM D の設立背景をみると、それぞれの PKBM が異なる形でノンフォーマル教育に携わり、PKBM を設立し始めたことが窺える。これは、ノンフォーマル教育の特長である柔軟性が可能にした点であると言えるだろう。また、地域住民が個人的に地域課題や地域特性に気づき、教育という側面から地域住民や教育機

会に恵まれなかった人びとを支援する機会が創造されている。これはフォーマル教育では実現できないノンフォーマル教育の利点であると考えられる。

第3節 センター長の学歴

表3-1は、インドネシアにおいて同等性教育プログラムを実施している PKBM の管理者及びセンター長の性別と学歴を表したものである。

表3-1 管理者及びセンター長の性別・学歴

管理者（センター長）	Paket A	Paket B	Paket C	合計
男女合計	1.282	8.948	11.646	21.876
男性	696	4.990	6.289	11.975
女性	586	3.958	5.357	9.901
学歴別	Paket A	Paket B	Paket C	合計
中学	22	145	166	333
高校	359	2.156	2.252	4.767
ディプロマ課程	267	1.609	1.956	3.832
大学（学士）	596	4.744	6.853	12.193
大学院（修士／博士）	38	294	419	751

出典：Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). *Statistik Pendidikan Nonfromal Tahun 2015*. p.2 から抜粋

この表で注目したいのは、学歴の部分である。PKBM のセンター長のほとんどが学士課程を修了した人である。その次に多いのは、高校を卒業した人、3 年制の短期大学を修了した人、大学院課程を修了した人、そして中学校を卒業した人である。この表から、ノンフォーマル教育機関である PKBM は学歴をあまり重視しておらず、誰でも設立でき、センター長になり得ることが把握できる。

次に、インタビュー結果をもとに PKBM の設立とセンター長の学歴にはどのような関連がみられるのかを検討する。インタビュー項目として、PKBM の歴史的な背景や、センター長の学歴に関する質問を挙げた。以下では、実践者の経験談を中心に検討を行う。なお、ここで対象とする PKBM は前出の A、B、C の PKBM である。A 氏は PKBM A の最高責任者及び元センター長、B 氏は PKBM B のセンター長、そして C 氏は PKBM C のセンター長である。

筆者：あなたの背景や教育歴を教えてください。

A：70年代は、国内レベルの女子サッカー選手だったのです。そこから大学に通い、体育の教師をしていました。当初 PKBM は、早くに亡くなった長男が設立しました。私は、長男の遺志を継ぎたいという気持ちと体育以外で新しい事をしたい、という気持ちが私を学業に引き戻したのです。大学では、学校外教育を専攻し、学士、そして修士まで取得しました。（中略）そして、現在は娘に PKBM を任せて、私は国家レベルで識字教育フォーラムの会長をして、非識字撲滅運動、特に非識字率が未だに高いジャヤプラ地方における活動に力を入れています。

筆者：あなたの背景や教育歴を教えてください。

B：もともとは、チレボン市で朝は私立の幼稚園、昼は小学校と中学校の教師をしていました。夫がパン工場を経営するために、1988年にここに引っ越しました。しかし、その主な仕事は、市場のいろいろなお店にパンを卸した後に売り上げを集金しに行くことでした。

この地域のほとんどがお菓子屋や食べ物の物売りをする家庭だったのです。そのため、子どもの教育には無関心な家庭が多かったのです。そして、その子どもたちは朝から晩まで私の地域図書館で本を読んだり、絵を書いていたりにしていました。1日中ここにいること

もありましたが、子どもを探しに来る親はいませんでした。ある日、ある家庭で飼っていた地鶏がいなくなった時があり、その時には RT 連合会中が知り、騒いでいました。子どもがいなくても探さないのに、地鶏がいなくなったら騒いでいました。このような地域の状況に対して、大きな疑問を抱きました。このことをモスクで行われた地域の役員らが参加した集会で訴えました。

筆者：あなたの背景や教育歴を教えてください。

C：高校を卒業した後は、すぐに就職しました。結婚してから、教育に関わる機関を作りたいと思いました。小さいときの夢が教師になることだったからだと思います。大人になり、ノンフォーマル教育の教員になることができました。PKBM の運営者は、規定により 4 年制大学を修了しないといけません。この規定が進学への意志を後押ししてくれました。そのため、バンドゥン市のインドネシア教育大学に入学し、学校外教育を専攻しました。

上記の 3 名のうち、A 氏と C 氏の 2 名は大学や大学院に進学しているが、それを誘引したものとして、PKBM の存在が指摘できる。既述の通り、A 氏は PKBM の活動のなかでさまざまなことを学び、さらにそれを大学、大学院での研究につなげ、キャリアアップを行っている。また、C 氏は、A 氏や B 氏のように教員歴はないものの、自ら地域住民が抱える教育課題に気づき、改善を促すためのプログラムを次々に行っている。そして、PKBM の運営をきっかけとして、大学へ進学し、学校外教育を学ぶこととなった。上記のように、ノンフォーマル教育に携わることで大学に戻り、A 氏と同様に再び「学び」を求めるようになったのである。運営者としての規定が進学の理由ではあるものの、PKBM に関わることで「学び」に対する意欲が生まれたことはノンフォーマル教育がもたらした成果といえる。以上から、PKBM の設立や展開とセンター長の学歴には明確な相関関係があると考えられる。

第4節 設立条件とセンター長の実態に関する考察

本論文に係る調査において対象とした PKBM は、「2013 年教育文化大臣令 81 号」に則って個人で運営している PKBM である。また、実施しているプログラムに関しても、就学前教育、識字教育、そして、同等性教育プログラムを中心に開講している。それ以外に、ライフスキルや地域図書館を開講している PKBM もあり、それは地域の需要に沿って行われているプログラムである。このように PKBM では、「2010 年政令 17 号」に沿ってプログラムを開講し、地域の需要によって新たなプログラムを実施することができる。

また、上記の法律や規定以外にも、西ジャワ州の教育局ノンフォーマル教育・インフォーマル教育部門の冊子『PKBM に関するガイダンス(Direktori Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat PKBM Provinsi Jawa Barat)』³では、PKBM の設立には7項目の条件があるとされる。それは、①これまで教育を受ける機会が少なく、経済的な問題を抱える地域住民が存在すること、②ノンフォーマル教育の学習プログラムを必要とするグループが存在すること、③学習プログラムの教員等が存在すること、④PKBM の運営や学習プログラムを主催する管理者がいること、⑤学習プログラムを実施する際に必要な設備や備品等、⑥学習の場、そして、⑦学習プログラム、の7項目である。

しかし、筆者のフィールド調査を通して、②以外の条件と実態には乖離があることが明らかとなった。具体的には以下の点が指摘できる。

①の地域住民の存在では、教育を必要とする貧困層が存在している地域を対象とするとあるが、PKBM では受講生が受講費を支払わなくてはならず、目的と実施方法に乖離があることが指摘できる。貧困を理由に受講費を分割で支払える PKBM もあるが、同等性教育プログラムの全課程を修了し、卒業証明書を取得するには受講費を支払い終えなければならない。そのため、受講費を支払うことができず卒業証明書を取りに行くことができない受講生が多い。彼らは貧しい家庭で学校教育を受けられず、その支援をするために PKBM が存在しているにもかかわらず、実態として PKBM でも受講費が必要であり、それが彼らにとって重荷になっている。政府は学校教育の実施に重点を置いており、PKBM に対する援助は乏しい。

次に、③の学習プログラムの教員等について考察する。学習プログラムの教員はその地域に住んでおり、PKBM で技術と能力を伝授したい人が対象となっている。ここから問題として考えられるのが、地域住民のなかにどのくらいの教員等がいるのかとい

う点である。また、教員の給料に関して、PKBM D で見られたように、給料の支給が維持できないこともあることをよく理解したうえで引き受ける人は少ないのではないかとすることが懸念される。PKBM D では学校教育で教員をしていた人が退職後に PKBM で教えている。彼らは、退職金などで生活をしているが、他の PKBM が設立された地域において PKBM D と同じように無償という形で講師を引き受ける教員はあまりいないと推測できる。教員や講師については、第 5 章で詳細を述べる。

続いて、⑥の学習の場については、PKBM はその地域にある学校の校舎や使われていない建物で、少なくとも 2 つの教室が存在することと規定されている⁴。しかし、PKBM を設立する位置に関する詳細は記載されていない。「ノンフォーマル教育機関の設立に関する 2013 年教育文化大臣令第 81 号」のなかでも PKBM と他の PKBM の設立位置や間隔に関する内容は示されていない。例えば、PKBM D が設立されている郡には別の小学校を利用している PKBM が設立されている。両 PKBM は、約 600 メートルしか離れておらず、この場合、学習者が同じ地域の住民になってしまう。また、これらの PKBM 以外に、同郡には 3 か所の PKBM が設立されている。その結果、受講生の数に偏りが生じ、受講生が少ない PKBM は受講費も減り、PKBM が得られる収入も同様に少なくなる原因となる。こういった PKBM の経営難は、⑤学習プログラムを実施する際に必要な設備や備品等や、⑦学習プログラムの拡充にも多大な影響を与えているのである。

本章では、PKBM の実践を明確にするために、PKBM のセンター長に焦点をあて、PKBM の設立動機やプログラムの開講過程についてインタビュー結果をもとに考察した。センター長らはノンフォーマル教育の経験がない者ばかりであったが、自身の思いや行動力、経験を活かしつつ、PKBM を設立し、地域活動を展開して成果を生み出していた。このようなノンフォーマル教育の未経験者が教育機関を運営することによって多彩な成果が生まれる可能性がある点はノンフォーマル教育の利点であるといえる。設立するまでの過程はそれぞれ異なっているが、そのきっかけは地域課題に対する「気づき」から始まったという点では共通するものがある。

さらに、彼らがセンター長として PKBM を運営するうえで重要な立場となったことで、ノンフォーマル教育についてより専門的に学ぶ機会を求め、A 氏のようにノンフォーマル教育や学校外教育（現・コミュニティ教育）を専攻して大学を卒業した事例も見られた。つまり、ノンフォーマル教育や PKBM は受講生に対する教育機会の拡充だけに留まらず、PKBM のセンター長が大学や大学院へ進学し、専門的教育を受けるとい

うセンター長自らにとっても学ぶ契機となったことが明らかとなった。また、大学院で得られた知識を活用して、新たなプログラムの開発や今まで以上の活動に役立てることが可能となった点も指摘できる。

とりわけ、A氏はこれまで PKBM で培ってきた経験と大学院で習得した知識等を活かして、私立大学で非常勤講師として学生に教える活動や非識字撲滅のためにインドネシアを飛び回り講演活動に従事している。そのため、現在では A 氏の娘が事実上のセンター長を務めている。現在、A 氏は最高責任者及び顧問として PKBM A に携わっている。そして、非常勤講師や講演活動から得られた収入は PKBM の運営費に一部当てられている。このような A 氏のケースは、PKBM のセンター長になる人にとって、1 つのロールモデルとなる事例であると考えられる。そのため、PKBM A はプログラム活動の内容や運営などに関して模範的な PKBM として、各地から見学に来る人が多いのである。

以上のように、PKBM は住民が主体となって実施されているノンフォーマル教育機関であることが明らかとなった。PKBM に携わるセンター長が運営側に立ったことで、A 氏のように大学院に進学する機会を必要とした背景には、ノンフォーマル教育実践に関わったことで自身も学びたいという気持ちが芽生えたということがある。そして、修士課程修了後に非常勤講師や講演活動に呼ばれるようになると、A 氏の収入も増加したが、それは A 氏の生活改善だけでなく、PKBM の運営にも役立てることができたのであった。PKBM は、受講生だけでなく運営する側にとっても学びの機会を得られる場所となっており、センター長などスタッフのキャリア形成や自己成長の機会になっているのである。

さらに、PKBM でプログラムを開講する際には、地域コミュニティ（RT/RW）と協力して、各家庭を訪問することによって地域住民の学歴や職種、教育面における地域課題を明確化していた。この点から、地域コミュニティの存在がノンフォーマル教育の実践に重要な役割を果たしていることが明らかである。第 1 章で触れたように、RT/RW はインドネシアにおいて国家の末端組織となっている地域コミュニティである。また、これらの地域コミュニティは行政とのつながりや地域の実態をつぶさに把握していることから、RT/ RW との連携はノンフォーマル教育にとって地域課題の把握を容易にするものとなる。ノンフォーマル教育及び PKBM と地域コミュニティの間には強固なつながりがあり、さまざまな実践もそのつながりを基盤として展開されているといえる。

【脚注】

¹ レンバン農業研修センター（Balai Besar Pelatihan Pertanian Lembang）
〈 <http://www.bbpp-lembang.info/index.php/profil/sekilas-bbpp-lembang/kondisi-geografis>〉（2016年10月8日閲覧）

² 当該 PKBM で実施されている機能的識字は、読み書きができない 15 歳から 55 歳の住民や小学校 3 年生までに中途退学した人を対象とするプログラムである。

³ Pemerintah Provinsi Jawa Barat Dinas Pendidikan, Bidang Pendidikan Nonformal dan Informal (2012). *Direktori Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat PKBM Provinsi Jawa Barat*, p.11

⁴ 当初、1998 年にバリ島で開かれた Direktorat Pendidikan Masyarakat（社会教育部局）の部長会議における合意では 3 つ以上の教室と記述されていたが、2 つに変更された。

第4章 PKBMにおける同等性教育プログラム

本章では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育のなかで特に PKBM で多く実施されている同等性教育プログラムに着目し、フォーマル教育を代替する役割を果たすプログラムとなり得る可能性について考察する。まず、本論文で対象とする同等性教育プログラムの歴史的変遷を明示する。次に、本プログラムの必要性とその背景について示し、同等性教育プログラムの存在意義を明らかにする。

同等性教育プログラムに関する法律には、「パケット A プログラム、パケット B プログラム、パケット C プログラムの実施基準に関する 2007 年インドネシア共和国国家教育大臣令第 14 号」があるが、同等性教育プログラムの実態には触れられていない。本章では、同等性教育プログラムの実態を明らかにするために 2013 年から 2016 年にバンドゥン市とその周辺都市に設立されている PKBM を調査した際に入手した資料をもとに、同等性教育プログラムの実態とその特徴を明確にする

第1節 同等性教育プログラムの歴史とその意義

4.1.1 同等性教育プログラムの歴史

インドネシアにおける同等性教育プログラムの歴史とその変遷については、Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho 編著『*Pendidikan Kesetaraan mencerahkan Anak Bangsa*』のなかで詳細に記述がなされている。本章では、この文献をもとに同等性教育プログラムの歴史的変遷について述べていく。Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho によると、同等性教育プログラムの歴史は主に 3 つの段階及び期間に分類することができる¹。それによれば、第 1 期は 1945 年から 1990 年、第 2 期は 1991 年から 2004 年、そして、第 3 期が 2005 年から 2006 年²である。

(1) 第 1 期（1945 年から 1990 年）

インドネシア独立当初の 1945 年から 1956 年は、「非識字者の撲滅」が最重要課題として政策が進められた。独立当初は、インドネシア人の 3%しか教育へのアクセスが得られず、残る 97%が非識字者であった。講師や地域の有力者は、それぞれの方法で非

識字撲滅に取り組んだ。そして、1949 年からは政府も非識字撲滅のため、より組織化された手法を用いるようになった。1951 年、政府は 10 年以内に非識字者を減らすことを決意したが、1960 年には生産年齢層である若者の非識字率は未だに 40%にものぼっており、その結果、1964 年³の年末に大統領は非識字者をなくすことを目的とした大統領命令を発令した。そして、1964 年 12 月 31 日に政府はインドネシアに非識字者は、もはやいないと宣言した。実際には、その宣言はすべてのインドネシア人がアルファベットを知っていることや自分の名前を書くことができるなどの簡単な文章を理解できるレベルであることを意味するものであった⁴。

次に、1966 年から 1970 年にかけては機能的識字に重点を置いた政策が進められた。

1960 年から 1970 年は、職業に関する識字に重点を置いた機能的な非識字の撲滅 (Pemberantasan Buta Huruf Fungsional) が実施された。この機能的な非識字の撲滅は、現在では、機能的識字教育プログラム (Keaksaraan Fungsional) に名称を変え、KF と略されている。その当時の KF の対象は、さまざまな分野における非識字労働者であった。その目的は、これらの労働者の生産性が向上するように識字率を高めることであり、彼らはインドネシア語の読み書きを学びながら、仕事に関連するスキルを学んだ⁵。

そして、1970 年代の初期には、パケット A を通じた非識字の解決モデルが紹介され始めた。このプログラムでは、受講生の日常生活、家族、環境、そして、社会生活に関連することが教えられる⁶。また、このプログラムは、A1－A100 という各段階に沿った教材を使用している。この教材に関しては、第 1 章で詳細を述べている。

このプログラムは 1990 年代まで活用されたが、本プログラムによって 1971 年の非識字者数が 3150 万人にのぼっていたものが、1980 年には 1730 万人、1985 年には 1350 万人、1990 年には 570 万人にまで減少することに成功した⁷。

(2) 第 2 期 (1991 年から 2004 年)

パケット A プログラムの成果に基づいて、教育文化大臣は 9 年間の義務教育期間をサポートするために、パケット A とパケット B に関する 1991 年大臣決定第 131 号 (Keputusan Menteri) No. 0131 / U / 1991 を制定した。この決定事項は、小学校/マドラサイブダイヤ (イスラーム系小学校、Madrasah Ibtidaiyyah) に相当するパケッ

ト A と中学校/マドラサツァナウィヤ（イスラーム系中学校、MT s）に相当するパッケージ B の法的根拠になるものである⁸。

パッケージ A とパッケージ B の同等性教育プログラムの質を向上させるために、教材について、小学校/マドラサイブダイヤ及び中学校/マドラサツァナウィヤのカリキュラムに従っているモジュールを使用することとした。また、国民の需要に応えるために高校及びマドラサアリア（イスラーム系高校、MA）と同等のパッケージ C が実施されることが決定した。2004 年 6 月 22 日に国家教育省大臣は、高校及びマドラサアリアに相当するパッケージ C に関する大臣決定 No. 132 / U / 2004 を発出した⁹。

1991 年から 2003 年の間、同等性教育プログラムのパッケージ A、パッケージ B 及びパッケージ C は、学校外教育のプログラムとしての役割を果たしてきた。そして、1997 年にパッケージ A 及びパッケージ B を受講した人を対象に最初の全国試験が行われ、2001 年にはパッケージ C の全国試験が初めて実施された。その後、学校外教育はノンフォーマル教育と名称変更され、国家教育システムに関する 2003 年法律第 20 号のなかに含まれるようになった¹⁰。

2004 年には、同等性教育プログラムであるパッケージ A 及びパッケージ B は様々な省庁で 9 年間の義務教育を成功させるために適用されるようになった。そのため、同年、農業省、宗教省、海洋省、法務及び人権省と共同協定が結ばれた¹¹。

(3) 第 3 期（2005 年から 2006 年）

この時期における同等性教育プログラムは、2005 年の津波災害¹²後のテントでの「緊急事態における学習」に対応する同等性教育プログラムの講師の積極的な活動から始まった。その目的は、フォーマル教育に通う 7～18 歳の子どもたちの「教育ギャップ」¹³に対処することであった。実践されたアプローチは、歌いながら学ぶ、簡単な楽器を使った歌唱、縫製スキル、精神的な改善を促す本の読書、ストレスの管理、宗教などである。また、宗教的人物、英雄、科学者に関する物語やおとぎ話の読み聞かせが行われた¹⁴。さらに、以前までコミュニティ教育局のサブ局であった同等性教育部局が国家教育大臣規則によって強化された。

このように、同等性教育プログラムは歴史的に識字に関するプログラムと関連して展開されてきた。フォーマル教育の課題以前に、国民の大半が教育へのアクセスが得られない現状があり、非識字問題は独立後当時のインドネシアにおける最重要課題と

なっていた。しかし、興味深いのは独立当初は政府からの組織的な識字教育に関する教授方法がなく、地域の講師や地元の有力者がそれぞれの手法を用いて非識字者に教えていたことである。すなわち、これは地域住民自身が地域の課題を見つけ、その解決策を各自で試行錯誤を重ねることにより識字教育を実施したことを表している。独立してから政府が本格的に非識字撲滅に力を入れ始めた4年もの間は、地域の講師や地元の有力者たちが独自で識字教育を教えていた。その後、非識字者の減少に伴い、機能的識字教育と言われる職業に関連した識字教育プログラムが行われるようになった。そこでは、インドネシア語の読み書きだけでなく、仕事に関するスキルを学び、労働者の生産性を向上させられる目的があった。

上記のような時期を経て、1970年代に同等性教育プログラムのパッケージA（小学校レベル）が登場し、パッケージA独自の教材を使用した識字教育が実施され非識字者の減少に大きく貢献した。

そして、1991年には中学校と同等のパッケージBや高校と同等のパッケージCも登場した。しかし、パッケージBやCは、パッケージAのように非識字者に対する教育ではなく、9年間の義務教育制度の完全化をサポートするためのプログラムとして期待されていたのである。つまり、第2時期（1991年から2004年）は同等性教育プログラムが識字教育からフォーマル教育の代替的な役割を担う機能として変化していった時期になると考えられる。同等性教育プログラムは、制度化されて法律の面でも強化されたことによってより広い分野でフォーマル教育の代替的なプログラムとして実践が行われるようになった。また、現在でも非識字者に対してパッケージAを受講させる事例はあるが、フォーマル教育に通えない人や通えなかった成人はパッケージBやCを受講することが多い。それは、後述の表4-2からも分かるようにパッケージAの受講者数に比べてパッケージBやパッケージCの方が多いことから明確である。特に、パッケージCの受講生が多いことは9年間の義務教育制度が確立していることを示しているが、その反面、高校段階へのアクセスに課題があることを表している。この点に関しては、9年間の義務教育制度から12年間に引き上げる案を政府が出している。

4.1.2 同等性教育プログラムの意義

同等性教育プログラムはPKBMにおけるプログラムの1つであり、フォーマル教育に比べて柔軟性を持つという特徴がある。

Mustofa は、同等性教育プログラムを以下のように定義した。同等性教育プログラムのパケット A は、9 年間の義務教育年限の学齢期において小学校又はイスラーム系小学校であるマドラサイブダイヤを中途退学または就学していない子どもを対象に優先的に行われる。このプログラムは PKBM 主導のもとで 20 人から 30 人の学習グループから成り立ち、基礎教育を熟知した講師による学習支援を受けるものである。また、パケット A については、1 年生から 6 年生という構成ではなく、レベルという名称を使用し、パケット A 初期 (Paket A Awal) とパケット A 基礎 (Paket A Dasar) の 2 つの段階・レベルに分かれている¹⁵。

パケット A の実施については、当時のインドネシアの識字問題が大きく関わっている。1964 年 12 月 31 日に当時大統領だったスカルノは、西イリアン（現在のパプア州及び西パプア）を除いて 13 歳から 45 歳の国民が非識字から解放されたと宣言した。しかし実際には、様々な原因によって非識字者の問題は解決していなかった。その背景には、識字者になったばかりの人たちのための継続教育がないこと、教材が不足していたことなどにより、新識字者が非識字者に戻る場合があることなどがあった。当時は、小学生にあたる年齢 (6 歳から 12 歳) の子どもが未就学であったり、あるいは小学 1、2、3 年生たちのドロップアウトなどが原因で非識字者が増加していた¹⁶。

パケット B は、中学校及びイスラーム系中学校のマドラサツァナウィヤと同等のプログラムである。パケット B を展開している PKBM では、小学校またはイスラーム系小学校を卒業した者やパケット A を修了した者、ホームスクーリングのような特別な課程で同等化されたインフォーマル教育を受講した住民、そしてプサントレンで教育を得られた者などを対象としていた¹⁷。

また、パケット B の対象者も貧困などの経済的、社会的な理由の他、沿岸部や農村部などの僻地に住み、学校へのアクセスが難しいことが理由で中学またはイスラーム系中学校を中途退学した学齢期の住民を優先的に受け入れることとされた。パケット B を教えることができる特別な能力を有する講師の支援のもと、PKBM は平均 40 人の受講生で学習グループを形成する。さらに、パケット A と同様に、パケット B でも中学またはイスラーム系中学校と異なった学年を構成しており、7 年生、8 年生、9 年生ではなく、レベル 3 熟練 1 (level 3 terampil 1) とレベル 4 熟練 2 (level 4 terampil 2) のように構成されている¹⁸。

一方、パッケージ C は同等性教育局の指導のもとノンフォーマル教育・インフォーマル教育総局の管轄で展開されている。このパッケージ C はパイロットプログラムとして実践が行われているため、PKBM ではまだ多く実施されている訳ではない。パッケージ C の対象は、パッケージ B を修了した人や中学/イスラーム系中学校を卒業した人、これらと同等のインフォーマル教育を受講した人である。さらに、高校またはイスラーム系高校をドロップアウトした人もその対象となる。パッケージ C は、フォーマル教育の質と競合できるようによりプロフェッショナルに展開されているため、このプログラムは、オルタナティブ教育及び住民の教育の選択肢の 1 つとして発展している。さらに、パッケージ C は住民や受講生が選んださまざまな種類の技能教育も合わせて学べるプログラムである。パッケージ C は、ノンフォーマル教育に対する国民の不安や疑問を解消するために、より競争力のある方法で開発された。PKBM におけるパッケージ C の受講生数は、1 か所あたり 40 人から 50 人となっている¹⁹。

パッケージ C の実践を積極的に行っている PKBM Sukajadi の実践を概観すると、特にパッケージ C では多様な背景を持つ受講生がいるという。そういった受講生たちには、全国試験で不合格となり、PKBM を通じてノンフォーマル教育を受けている人が多い。また、この PKBM で学ぶ人の目的として、全国試験の不合格者が同等性教育プログラムを受講し、再び全国試験を受けることによってフォーマル教育と同等の修了証明書を受け取り、次の段階に進学するということがある。しかし進学のためだけでなく、受講生によっては就職して受講する者もあり、そのような受講生は給料を増やしたり、昇格のために受講している²⁰。

前述のように、インドネシアの教育制度では、全国試験の結果により生徒の進学や就業者の給与、地位が左右されるという特徴がある。筆者は、この全国試験の実施もノンフォーマル教育の必要性に深く関わっていると考えている。全国試験の実態について、服部は以下のように述べている。

“インドネシアにおける国立中学校・高校の入学者選抜は、国家教育省管轄の学校・宗教省管轄の学校ともに、基本的に各教育段階の最終学年期末試験の結果をもとに行われる。私立中学校・高校への進学の場合、各学校による入学試験が課せられる場合も多いが、国立学校への進学と同様、この最終学年末試験の結果はきわめて重要である。（中略）その後、2004/05 年度より、

中学校と高校卒業時の全国最終試験 UAN は全国試験 (Ujian Nasional : UN) に名称変更、さらに一時期廃止されていた小学校卒業時の全国規模の試験が 2008/09 年度より、全国標準学校最終試験 (Ujian Akhir Sekolah Berstandar Nasional : UASBN) として再開されている。このように、一時期は緩和化に向かったように思われたが、2005/06 年以降、義務教育の質の向上を達成するため、再び試験による質の保障が目指されるようになった²¹⁾

このように、全国試験は義務教育の質向上、つまり教育の基準として扱われている。筆者は、国の教育の基準の明確化や改善のために全国試験を実施すること自体は問題ないが、進学にまで影響を及ぼすことは大いに反対する立場にある。その理由は、現在のインドネシアでは、公立の学校に入学及び進学する際に日本の学区システムを用いた方法が採用されているが、現実には学区と最終成績で進学できる学校が決まっている²²⁾。つまり、近隣の学校に入学したくても成績が悪いと入学できない、また逆に良い成績を取ったとしても希望校が学区内になければ入学できないことになる。この点は、直接同等性教育プログラムに関わる問題ではないが、ある生徒の家がどこの公立学校の学区内にも入らない可能性もあり得る。こういった場合、私立の学校しか選択肢がなく、経済的に苦しい家庭の場合は PKBM で同等性教育を受講する可能性が高まる。

他方、第 1 章でも述べたように、I Wayan は生徒がフォーマル教育からドロップアウトする背景には 5 つの要因があると述べている²³⁾。

その 5 つの要因の 1 つである経済的な理由で学校に行けなくなったことから深刻な結果がもたらされる。インドネシアでは高校の卒業証明書がない場合、安い賃金の限られた職業にしか就けない。つまり、高校に通う学費がなく、学費を得るために働くと、学校に通えない。さらに、高校の卒業証明書が取得できないと安い賃金しか得られないという状況に陥るのである。これは、学歴を重視した社会のなかの「負の連鎖」となる。そのため、少しでも良い収入を得るためにノンフォーマル教育の同等性教育プログラムであるパケット C を受講し、高校の卒業証明書を取得しようとする人が多いのである。

前出のバンドゥン市の PKBM E では、同等性教育プログラムを開講する際の時間設定に関しては、まず受講生の都合に配慮する。なぜならば、受講生のなかには働いている人や家の手伝いをしている人がおり、時間の融通が利かない人も少なくないからである。同等性教育プログラムは、最低でも週 4 回実施しなければならないため、仕事の関係で平日の参加が難しければ、土曜日と日曜日に受講することが可能である。この場合、休日の 2 日間しか行うことができないため、その 2 日間は朝から夕方までの集中講義のような形式をとり、長時間授業を受ける。平日の参加が可能であれば、1 週間に 3 回から 4 回授業を行い、1 日に 3、4 科目、1 科目 60 分間の授業で構成する。このように、授業の日程や時間を決める際に受講生の都合を最優先するため、受講生は無断欠席が出来なくなり、授業に出席しなければならないという責任感を植え付けることにもなる。こうして決められた授業の日程はその後、教員に伝えられ、最終的にはセンター長や教員で会議を開催し決定される。この点は、ノンフォーマル教育の特長である柔軟性が活かされ、かつフォーマル教育を卒業した人と同じ修了証明書を受け取ることができるという利点を明確に示すものである。

このように同等性教育プログラムの受講生には多様な背景があり、全国試験が不合格であった人が進学するために再試験の準備をする場合や、定職者にとっての昇格、また経済的・社会的にフォーマル教育へのアクセスに問題を抱える人が同プログラムで学んでいる。受講生らの目的は十人十色であるが、フォーマル教育を十分に受けることができなかったという共通点がある。このような状況において、同等性教育プログラムはフォーマル教育の代替的プログラムという役割を果たしており、受講生らにとって同等性教育プログラムは現在の生活を改善し、将来の就業や安定した生活へとつなげる上で欠くことができない意義あるものとなっているのである。

第 2 節 同等性教育プログラムの特徴

4.2.1 プログラムの概要

本節では、同等性教育プログラムの特徴について検討を行う。同等性教育プログラムについての基準は、「パケット A プログラム、パケット B プログラム、パケット C プログラムの実施基準に関する 2007 年インドネシア共和国国家教育大臣令第 14 号」に明示されている。既述の通り、同等性教育プログラムはパケット A、B、C に分かれて

いるが、どのような学年で分けられているのかについて、同等性教育プログラムの学年区分を明確にする。

パッケージ A :

小学校及び Madrasah Ibtidayah（イスラーム系小学校）の 3 年生と同等の初期能力を備えたレベル 1 は、識字能力と計算能力（言語と数値の習熟度）を強化しているため、受講生は文字と数字の両方の形式で、書面と口頭のテキストを通じてコミュニケーションをとることができる。

レベル 2 は、小学校及び Madrasah Ibtidayah（イスラーム系小学校）の 6 年生と同等の基本的な能力を備えており、事実、概念、データの習得を少しずつ強化する。これにより、受講生は、テキストを介して書面や口頭でシンプルな自然現象や社会現象を倫理的に使用してコミュニケーションを取ることができ、日常生活のニーズに応えるための基本的なスキルを身に付けることができる。そして、より高いレベルの教育へ進学することができる。

パッケージ B :

レベル 3 は、中学 / MT（イスラーム系中学校）の 8 年生（中学 2 年生）と同等であり、抽象的な概念の習得と適用をより広範に重点化し、論理的及び倫理的に思考と行動のスキルを向上させるための実践を重要視する。これにより、生徒はテキストを介して書面および口頭で、また 自然及びより広範な社会現象を使用して問題を解決する能力を備えることができる。

レベル 4 は、中学 / MT（イスラーム系中学校）の 9 年生（中学 3 年生）と同等であり、思考能力の向上と情報の処理に重点を置き、それを適用して自分自身と社会に役立つシンプルな作品を作成することができる。これにより、生徒が倫理的に正確なデータと情報に基づいて口頭及び書面で積極的に自分自身を表現し、テキストを通じて自分の仕事を伝えることができるように、仕事の世界でのシンプルなスキルの要求に応え、より高いレベルの教育に進学することができる。

パケット C :

レベル 5 は、高校/MA（イスラーム系高校）の 10 年生（高校 1 年）に相当し、学力の基礎を達成し、それを作品の制作に適用することを目的とする。これにより、学生がより科学的かつ倫理的に概念を伝え、独立して働き、専門的な人格を発達する準備をすることができる。

レベル 6 は、高校/MA（イスラーム系高校）の 12 年生（高校 3 年）に相当し、倫理的な学力と機能的スキルに到達することを目的としている。これにより、生徒は独立して働くことや起業家精神を持ち、専門的に行動し、コミュニティ生活において積極的かつ生産的に参加することができる。また、より高いレベルの教育に進学することができる。

同等性教育プログラムの受講は、まず受講生の能力や最終学歴によってどのレベルを受講するかが決まる。また、フォーマル教育とは違った学年形式があり、各教育段階で 2 つのレベルに分けられており、レベル 2、4、6 を受講すれば進学することが可能である。

表 4-1 プログラムの種類別からみる同等性教育プログラムの概要（単位：件）

学習組織	Paket A	Paket B	Paket C	総数
個人	67	643	593	1.303
PKBM	270	3.024	4.445	7.739
コミュニティ	35	540	886	1.461
UPTD 地域技術実行ユニット	68	583	555	1.206
その他	17	225	418	660
プログラムごとの合計	457	5.015	6.897	12.369

出典：Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). *Statistik Pendidikan Nonfromal tahun 2015*. p.2

表 4-1 は、施設別で同等性教育プログラムが実施されている件数である。このデータから、同等性教育プログラムを積極的に実施している施設として PKBM が多いこと

は明確である。また、PKBM 以外にもコミュニティ、そして地域技術実行ユニットなども同等性教育プログラムの実施場所として活用されている。

また、表 4-2 は、性別ごとの同等性教育プログラムの受講生の割合である。2015 年のデータでは、合計で 430,386 人のインドネシア国民が同等性教育プログラムを受講している。注目すべき点は、パケット B とパケット C の受講生の人数である。パケット A に比べて、パケット B と C の受講生は多く、就学段階が上がるにつれて人数も増えていることが分かる。換言すれば、表 4-2 は中学校や高校への進学を断念した人やドロップアウトした人の割合が多いことを表しているのである。彼らはノンフォーマル教育にフォーマル教育の代替的な学びを求めて来ているといえる。このようなノンフォーマル教育、特に同等性教育プログラムに関する資料は、ノンフォーマル教育に限らず、フォーマル教育が直面する課題も浮き彫りにすることができるのである。

表 4-2 性別ごとの受講生の割合（単位：人）

性別	Paket A	Paket B	Paket C	合計
男性	5,819	83,660	124,570	214,049
女性	5,764	85,426	125,147	216,337
プログラムごとの合計	11,583	169,086	249,717	430,386

出典：Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). *Statistik Pendidikan Nonfromal tahun 2015*. p. 2

次の図 4-1 は、筆者が 2015 年にフィールド調査した際にバンドゥン市教育部で入手した資料をもとに作成したものであり、2012 年から 2014 年に実施された同等性教育プログラムの最終試験の年別参加者数を表したものである。この図から、パケット C を受講した人がパケット A やパケット B に比べて格段に多いことが分かる。その背景には、9 年間の義務教育期間は貧しい家庭でも無理をして正規の学校に通わせる家庭が多いが、高校進学は断念して、パケット C を選択する傾向があるからである。筆者がフィールド調査した PKBM F においても、パケット C を受講している 16 歳から 17

歳の18名のうち15名は費用が安いという理由で同等性教育プログラムを受講したと回答した。

ここでの同等性教育プログラムの特徴として、主としてPKBMで行われているが、その他の個人や施設・機関などの多方面でも実施されていることから教育の場に柔軟性があることや、フォーマル教育に通えない人たちにとって代替的な教育を提供する役割を果たしていることが指摘できる。また、パケットA、B、CのなかでもパケットCの受講生が最も多く、翻って正規の学校教育を見てみると、教育段階を上げれば上がるほど正規の学校には進学しなくなる傾向が見られる。その背景には、9年間の義務教育期間が終わった後は、進学する際に無償又は安い学費で教育を受けられるパケットCを選ぶ子どもがいることや、学齢期に高校に通わなかった成人が就職のためにパケットCを受講するケースがある。このような現状から、パケットCの受講生数がパケットA、Bに比べて多くなっているのである。

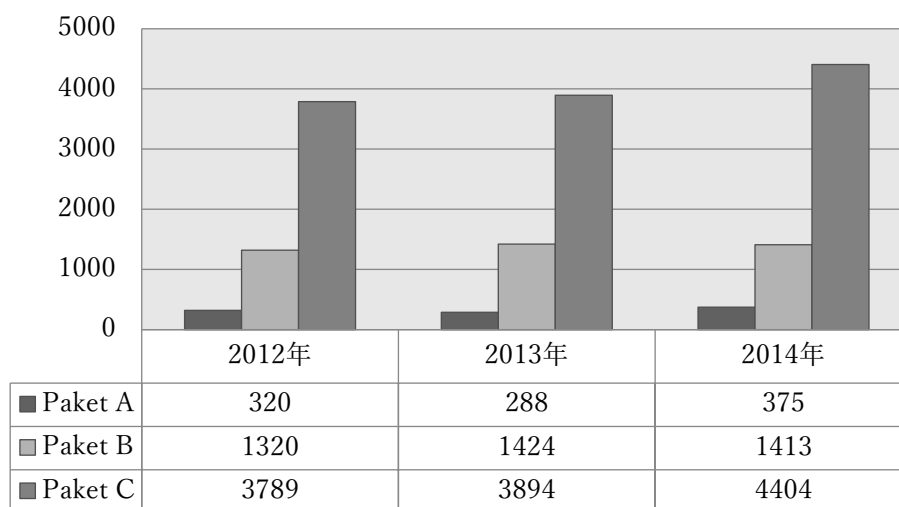


図4-1 2012年-2014年に実施された同等性教育プログラムの最終試験の参加人数

出典：バンドゥン市教育局で入手した資料をもとに筆者作成

4.2.2 受講費

前章で述べたPKBM A、B、Cでは、無償で同等性教育プログラムを受講することができる。特に、修業年限の子どもたちは無償であり、その他、学齢期にフォーマル教育を受ける機会がなかった成人なども面接の段階でセンター長の判断により、無償また

は支払いの軽減が可能となる。以下では、PKBM A、B、C とは異なり、受講費を徴収している PKBM D と E の事例について述べていく。ここでは、その授業形態についても触れ、同等性教育プログラムの実践について明確にする。

まず、受講費についてバンドゥン市内にある PKBM D と E の事例を取り上げる。

PKBM D における受講費は以下の表 4-3 に示す通りである。受講生はまず応募費、設備費、教育支援金を支払わなければならない。もし、一括で支払うことが困難であればセンター長と相談をして支払いを分割にすることが可能である。その後、毎月学費を支払えばよいということになる。表 4-3 のように、PKBM D で実施されている同等性教育プログラムは、受講生 1 人あたり毎月 75,000 ルピアの受講料を徴収している。筆者が 2013 年 9 月にフィールド調査を行った際には、受講生は 3 人であった。単純計算すると、その時期に PKBM D では毎月 225,000 ルピアの収入が得られることになる。この額の半分以上は PKBM D の光熱費や講師の交通費にあてられる。

表 4-3 PKBM D の受講費

費用の用途 (ルピア)	パッケージ B (中学校レベル)			パッケージ C (高校レベル)		
	1 年生	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
1. 応募費	250,000	250,000	250,000	250,000	250,000	250,000
2. 設備費	25,000	25,000	25,000	25,000	25,000	25,000
3. 教育支援金	500,000	500,000	500,000	750,000	750,000	750,000
4. 学費	60,000	60,000	75,000	75,000	75,000	75,000

出典：PKBM D の同等性教育プログラムの受講条件に関する資料をもとに筆者作成

PKBM の受講費などに関して、PKBM D のコーディネーターは現場での実態を補助金の側面から触れ、以下のように述べた。

PKBM に対する中央政府からの補助金は 500,000 ルピアで、フォーマル教育の補助金の 1,000,000 ルピアの半分である。そのため、中央政府の政策に関してはあまり良いとは思っていない。現実には PKBM の運営は多くの困難に直面し

ており、さまざまなプログラムを実施する際の費用が一番の問題となっている。PKBM D では、プログラムを実施する場所と受講生を探さなければならないという状況である。それに対して、フォーマル教育は校舎の建設費が保障され、教員の数も多く、生徒も自然に集まってくる状況である。しかし、PKBM の現場では教員の給料を払うのも困難で無給であることを覚悟した上でプログラムを行っている講師が多い。PKBM はノンフォーマル教育機関として学校からドロップアウトした人に教育の機会を与える教育機関として、中央政府の教育政策の 1 つに位置づけられているが、実際のところその活動への補助金は少ない。

このように、支援の内容に関して中央政府の対応は、フォーマル教育とノンフォーマル教育では明らかに差異がある。受講費を徴収することで運営は可能となるが、補助金の面でより多くの政府からの支援が得られると受講費を徴収せずに済み、受講生の負担は減ることになる。しかし、調査時のインタビューではその実現が難しいことに心が痛むとコーディネーターは語った。

一方、PKBM E では、1 年間の運営費を独自に計算し、出来る限り参加者に負担をかけないようにするため、同等性教育プログラムについては各段階で 1 人当たり 500,000 ルピア²⁴の受講費を徴収するというのを運営者会議で設定している。支払い方法は、一括や分割での支払いが可能である。この受講費の 500,000 ルピアというのは、受講生がプログラムを修了し、卒業証明書を取得するまでの支払い総額である。例えば、高校レベルのパケット C を受講する人は、パケット C を修了する 3 年間で 500,000 ルピアだけ支払えばよい。しかし、参加者のなかには、プログラムの受講費でさえも支払うことが出来ない人も含まれ、地方自治体や中央政府に補助金を求める場合もある。その補助金の額は、受講生 1 人当たり 300,000 ルピアである。

このように、同じ同等性教育プログラムを実施していても、受講費は PKBM によって差が生じているのが実態である。例えば、PKBM D における毎月 75,000 ルピアの受講費は受講生にとっては負担が大きい。先述のように、家庭の経済的な困難が受講の背景にあるため、PKBM で高い受講費を設定することはフォーマル教育と変わらない状況を生み出すことになり、課題解決にはつながらない。また、受講費を分割で支払える

PKBM も存在するが、同等性教育プログラムの全課程を修了し、修了証明書を取得するには受講費をすべて支払い終えなければならない。そのため、たとえ全国試験に合格したとしても、受講費をすべて支払うことができず、修了証明書を取得することができない受講生が数多く存在する。PKBM Dにおいても受講費の未払いが原因で修了証明書を取得していない人がいることがインタビュー調査によって明らかになった。受講生がフォーマル教育で抱える問題を解決する場が PKBM であるといえるが、実態として PKBM はその解決の場とはなっていないケースがあることが明らかになった。これは、フォーマル教育の代替としての役割を期待されるノンフォーマル教育が直面する大きな課題である。

第3節 同等性教育プログラムの実践

前節では、都市部にある PKBM D や E における同等性教育プログラムの実態について述べてきたが、以下では、農村部の PKBM F で実施されている同等性教育プログラムの実践について考察する。ここではフォーマル教育と比較できるようパッケージ A の実践に関する Saiful らの分析についても触れる。

前述のように、パッケージ A は最も基礎的な知識を習得する段階である。フォーマル教育への機会がなかった人やドロップアウトした人に対して、生産性かつ責任感のある国民になるために文字を習うことから始まり、イデオロギー、政治、社会、文化、防衛及び安全保障など、国民として習得しなければならない基礎知識といった内容が盛り込まれている。この教材は、A1 から A100 まであり、合計 100 冊から成り立っている²⁵。

教授方法として、例えば A1 では、まず薄い紙を教材の上において教材のなかに書かれてあることを書き写すことから始まる。学習が進むにつれて、次第に内容も複雑化していき、学習内容が高度化していくと、職人技術や農業についての知識も学ぶようになる。教材の内容も受講生が住む地域の環境に似たものが多く含まれており、受講生が理解しやすいように配慮がなされている。また、実施される時間もフォーマル教育のように固定されておらず、農作業の合間や就寝前に行われることが多い²⁶。

この PACKET A プログラムの特徴として、学習や仕事だけでなく、受講生が住む農村の開発を促進するように立案されている点が指摘できる。PACKET A プログラムには、農村開発向けの内容が含まれているのである。例えば、農村開発に関連する具体的な項目を以下から見出すことができる。

①受講生の生活水準を上げるために、農村で活用できるような知識や情報に関する学びを教える。②受講生が農民として日常生活の糧及び収入を得られるよう農業の知識及び訓練のような生産分野で実用的なスキルを教える。③パンチャシラ(国家 5 原則)²⁷に基づいた物質的及び精神的に公正かつ繁栄する国民を目指すために、より良い事例や見本から精神的な改善と向上心を植えつけ、彼らが直面する課題や問題を積極的に解決しようとする力を育成、そして発展させる²⁸。

この教育のプロセスは、受講生が読み書き計算ができるまで、すなわち識字能力を身に付けるまで行われる。PACKET A の 100 冊の教材を終了した受講生は、学習参加証明書 (Surat Tanda Serta Belajar) を受け取る権利があるが、これはフォーマル教育の生徒が受け取る修了証明書とは異なるものである。その理由として、ノンフォーマル教育のなかで行われる住民の学習は生涯行われるものであり、人間は「学びを終了」することはないからである²⁹と Saiful らは述べている。

このような PACKET A の実践から、同等性教育には受講生やその地域の生活環境に近い内容が組み込まれていることが分かる。その背景には、学習や仕事だけに限らず、農村の開発も目的となっていることがある。農民の教育水準を引き上げることは農民の生活水準と農村社会の水準を上げることにつながり、そして、最終的には国を形成する人材の底上げにもつながる可能性を秘めているのである。さらに、ノンフォーマル教育は生涯にわたる学びとしての理念を持っていることも指摘されている通り、地域住民の生涯にわたる学習と社会開発が連動し、よりよい地域づくりにもつながっていると考えられる。

PKBM F で同等性教育プログラムを受講するのは、主としてフォーマル教育からドロップアウトした子どもたちである。この現状について、PKBM F のセンター長は、「つまり、フォーマル教育から捨てられた子どもたちである。」と述べている。PKBM F での調査対象者³⁰は、PACKET B の受講者については計 17 名であり、13 歳 4 名、14 歳 6 名、15 歳 4 名、16 歳 2 名、17 歳 1 名であった。また、PACKET C の受講者について

は計 19 名で、16 歳 9 名、17 歳 9 名、20 歳 1 名である。本調査では、パケット B と C の受講者計 35 名からアンケートの回答を得ることができた。

表 4-4 同等性教育プログラム受講生の親の仕事

父親		母親	
職種	人数	職種	人数
単純労働者	15	専業主婦	26
自営業	5	物売り	3
農家	4	単純労働者	2
従業員	4	従業員	2
酪農	3	自営業	1
物売り	1	農家	1
未記入	3		
合計	35	合計	35

出典：2014 年に PKBM F で実施したアンケート調査の結果をもとに筆者作成

また、表 4-4 は受講生の親が就いている仕事の内訳である。父親の職種としては単純労働者が 15 名と最も多いが、全体的にみて安定した収入を得られる職種ではないものばかりであることが分かる。また、母親も物売りや単純労働者などとして働いている人もいるが、その多くは専業主婦である。この実態から、経済的な問題を抱えた家庭の子どもが同等性教育プログラムを選択することは明確であろう。同等性教育プログラムを受講する子どもの存在の裏側には、その子どもが暮らす家庭が抱える深刻な経済的問題が横たわっているのである。

さらに PKBM F では、パケットプログラムでの証明書の取得が住民の仕事での昇格に有効であった例が示された。具体的には、非正規職員としてごみ収集に雇用された女性が正規公務員に昇格する際、小学校の卒業証明書を持っていなかったことで困難が生じた。しかし、その問題は PKBM F に通いパケット A を受講したことによって解消された。パケット A の受講が小学校の卒業証明書の取得につながり、さらには住民

の仕事での昇格の問題を解決したのである。これは、同等性教育プログラムの学習が住民のキャリア形成に大きく影響することを示している。

他方、受講費に関して PKBM F ではユニークな仕組みをつくっている。PKBM F では、月に 10.000 ルピアを徴収している。PKBM D と PKBM E の受講費と比較すると、PKBM F における受講費は低価格である。その理由について、センター長は以下のように述べた。

(低価格の受講費を：筆者注) 払う人と払わない人がいる。実際、無料の方が望ましいが、無料だと学びに行っても行かなくてもよくなってしまう。だから、月に 10.000 ルピアを「責任」という名目で出してもらっている。支払うことで受講する子だけでなく、その親にも行かせる「責任」を植え付ける。

前述のように、PKBM D と PKBM E の受講費と比べると、PKBM F の受講費は低価格といえる。集まった受講費は PKBM F の運営費として使用されるが、徴収する大きな理由には PKBM 側と受講生の子どもたちだけではなく、その親にも「責任感」を共有してもらうという目的があった。確かに、無料だに行っても行かなくてもいいという考えを持ってしまう人がいることが考えられるが、親が受講費を支払うことで、子どもを PKBM F に通わせようという考えを持つようになる。経済的な負担を考えれば、受講費を無料にすることが最善であるといえる。しかし、有料にすることで PKBM に通うことに対して「責任感」や「義務」という考えを親や子どもに持たせる目的があり、それに伴う成果があれば、受講費の有料化は受講者が継続的に通うための方法の 1 つとして有効な手段であると考えられる。しかし、ここで注意すべきは、その地域住民の背景や収入などを考慮したうえで、PKBM F のように住民に大きな負担をかけないような金額に設定することである。この点は、地域やその住民の置かれた環境を十分理解しているセンター長や設立者のような人でないと難しいが、これらは地域に根ざしたノンフォーマル教育及び PKBM だからこそ可能な実践であるといえる。

また、設立当初は PKBM F のセンター長自身が地域内を回り、フォーマル教育を受けていない子どもに PKBM に来るように促した。この地域では、修業年限にもかかわら

ず、親の仕事を手伝っている子どもが多い現状があった。センター長の提案を受け入れる住民もいたが、その一方で提案を受け入れない住民も少なくなかった。しかし、センター長は諦めず子どもや親を忍耐強く説得した結果、PKBMに通う子どもが増加していった。さらに、パンフレットや看板などを使って PKBM F を宣伝したこともあるが、それよりも能力のある同等性教育プログラムの受講生を修了させることが一番の宣伝となるとセンター長は述べている。修了証明書にとらわれず、ライフスキルを養うことが重要であり、受講生にとっても PKBM F にとっても利点といえる部分であることがセンター長の語りで示されている。その後、センター長が地域内を見回りしなくとも、受講生は自らの意思で PKBM F を訪れ、学ぶようになった。ここでは、地域内の教育課題に対し、センター長の熱意と行動力によって同等性教育プログラムが促進されていくプロセスが展開されていることが理解できる。ノンフォーマル教育及び同等性教育が地域の実情や地域課題と結びつき、拡充されていることが明らかである。

表 4-5 パケット C (1 年生) の時間割

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1 限目	歴史	英語	地理	経済	美術
2 限目	歴史	英語	地理	経済	
3 限目	数学	インドネシア語	イスラーム教	物理	
4 限目	数学	インドネシア語	イスラーム教	物理	
休憩					
5 限目	公民教育	社会	生物	パソコン技術	
6 限目	公民教育	社会	生物	パソコン技術	

出典：2014 年に PKBM F をフィールド調査した際に入手した資料をもとに筆者作成

表 4-5 は、PKBM F で行われている同等性教育プログラムの時間割である。このように月曜日から木曜日までは、8 時から 11 時 30 分まで一定の授業が行われ、金曜日は美術のみが 8 時から 8 時 30 分まで行われる。PKBM F では、必ず出欠確認を取るようにしており、この点に関してもフォーマル教育と大きな違いはない。さらに、制服を着用して受講することも PKBM F における特徴である。一般的に、PKBM はフォーマル教育ではないため、制服を着る義務はないのが一般的だが、PKBM F では同等性教育プ

プログラムの受講者は同等性教育プログラムの各段階（パッケージ）に応じてフォーマル教育と同様の制服を着用して受講する。そのため、外見からはフォーマル教育を受けている子どもたちと区別できない。制服の着用は、子どもたちがノンフォーマル教育という「フォーマル教育とは違った教育」を受けていることが目立たないようにするためであるとセンター長は述べた。

このように、制服を着て PKBM に来ることによってフォーマル教育との差別化を無くす努力がなされている。しかし一方で、このような配慮をしなければならないのはフォーマル教育以外の教育の場に通っていることに対する社会的な偏見があるからであるという点も指摘できる。彼らが PKBM で学んでいるのは、それぞれにフォーマル教育に通うことができない理由があるからであり、彼ら自身の意思によるものではない。貧困や家庭事情といった外部からの影響によって、フォーマル教育に通えないのである。子どもたち自身では解消し難い大きな課題がここには存在するが、それにもかかわらず、ノンフォーマル教育はインドネシアで「二流」として見られている現状がある。PKBM F での制服の着用は、一見するとセンター側による子どもたちに対する細やかな配慮といえるが、その根底にはノンフォーマル教育に対する社会的な見方や社会的な位置づけが見て取れる。PKBM F の事例は、インドネシア社会に今も残存するノンフォーマル教育が抱える課題を如実に示しているといえるのである。

【脚注】

¹ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006) . *Pendidikan Kesetaraan Mencerahkan Anak Bangsa*, Direktorat Pendidikan Kesetaraan Direktorat Jenderal Pendidikan Luar Sekolah Departemen Pendidikan Nasional, pp.14-20

² 2006 年出版のため、第 3 期は 2005 年から 2006 年であると考えられる。

³ この 1964 年という部分は引用元からそのまま翻訳して記載したものであり、原文が誤りである可能性がある。これに関して、他の資料を調べた結果、Saiful Anam, dkk(2012). *Prof. Dr. W.P. Napitupulu Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan olahraga (1974-1991) 17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal*, Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal

dan Informal Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan の 38 ページでは、「1960 年に、スカルノ大統領は 1964 年まで非識字の完了を命じた。」と記述がなされていた。引用元の Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006) では、1964 年に大統領令が発令され、同年に政府が非識字者の撲滅を宣言したとしているが、これは適切でないと考える。引用文献における誤りの可能性があることを踏まえ、本論文では Saiful Anam, dkk(2012) で示されている 1960 年が正しいと考えている。

⁴ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 15

⁵ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 15

⁶ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 15

⁷ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 16

⁸ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 16

⁹ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 16

¹⁰ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 16

¹¹ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 18

¹² 2004 年 12 月 26 日に発生したスマトラ沖地震による津波災害を指す。

¹³ 「教育ギャップ」は、災害後にフォーマル教育に通えなかった子どもたちがこれまでに学んだことを忘れないために、復興するまでの間フォーマル教育の代替として行われた学習である。

¹⁴ Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho, editor (2006)、前掲、p. 18

¹⁵ Mustofa Kamil(2011).Pendidikan Nonformal -Pengembangan Melalui Pusat Kegiatan Belajar Mengajar(PKBM) di Indonesia(Sebuah Pembelajaran dari Kominkan Jepang, Alfabeta, p. 97

¹⁶ Saiful Anam, dkk(2012). *Prof. Dr. W.P. Napitupulu Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan Plahraga (1974-1991) 17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal*, Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, pp.38-39

¹⁷ Mustofa Kamil(2011)、前掲、pp.97-98

¹⁸ Mustofa Kamil(2011)、前掲、pp.97-98

¹⁹ Mustofa Kamil(2011)、前掲、p.98

²⁰ Iip Saripah・Rr. Erna Hernawati(2010). Profil PKBM Juara Nasional, Pusat pengembangan Pendidikan Non Formal dan Informal Jayagiri-Bandung, p.25

²¹ 服部美奈 (2013)「第9章 インドネシアーグローバル時代を生き抜く国民教育の見取り図一」馬越徹・大塚豊編『アジアの中等教育改革ーグローバル化への対応一』東信堂、pp.226-228

²² 学区と最終成績が関係するのは中学校や高校への進学時だけであり、小学校は学区と修業年限の条件を満たせば入学できるようになっている。

²³ I Wayan Suwatra(2014). Sosiologi Pendidikan, Graha ilmu, pp.108-110

²⁴ 調査時の2016年10月10日時点の為替レートは1円=125.36ルピアであった。

²⁵ Saiful Anam, dkk(2012)、前掲、p.44

²⁶ Saiful Anam, dkk(2012)、前掲、p.44

²⁷ パンチャシラ (国家5原則) は、1945年制定のインドネシア共和国憲法の前身となるもので、その内容文は以下の通りである。

1. 唯一神への信仰 (Ketuhanan Yang Maha Esa)
2. 公正で文化的な人道主義 (Kemanusiaan Yang Adil dan Beradab)
3. インドネシアの統一 (Persatuan Indonesia)
4. 合議制と代議制における英知に導かれた民主主義 (Kerakyatan Yang Dipimpin oleh Hikmat Kebijaksanaan, Dalam Permusyawaratan / Perwakilan)
5. 全インドネシア国民に対する社会的公正 (Keadilan Sosial bagi seluruh Rakyat Indonesia)

²⁸ Saiful Anam, dkk(2012)、前掲、pp.44-45

²⁹ Saiful Anam, dkk(2012)、前掲、p.50

³⁰ 調査当時、アンケート調査に回答した人数を指す。

第5章 ノンフォーマル教育の講師と住民の参加

本章では、同等性教育プログラムに携わる講師たちの背景について検討する。まず、フォーマル教育の教員（以下、教員）や同等性教育プログラムの講師（以下、講師¹⁾）に関する制度について整理する。教員に関する研究には、服部及びムルニが中部ジャワ州都スマラン市にある都市部の公立普通高校における教員の実態を明らかにした研究がある。このように、教員の実態を解明する研究蓄積はなされているが、講師に関する研究は管見の限り皆無に近い。本章では、ノンフォーマル教育の講師と住民の参加について、同等性教育プログラムの講師に関する規定を踏まえ、調査結果と比較しつつ検討を行う。

PKBM が抱える課題の 1 つに講師料の問題がある。PKBM では、限定された運営費のなかでさまざまなプログラムを実施しているため、講師に支払う給料が不明瞭である。そのため、講師料がいつ支払われるか分からないまま教えている人が多く、実際には交通費のみが支給されている場合が多いということがインタビュー結果で明らかになった。このような厳しい現状のなかで教えている講師の実態を明らかにすることは、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を明らかにするうえで重要であると考えられる。

ここでは具体的に、法制度における講師の資格要件、各 PKBM でのインタビュー結果によって明らかとなった講師の採用基準、そして、調査結果で明らかになった各々の講師の背景、の 3 点から同等性教育プログラムで教える講師の特徴や教えるために必要な専門性について考察を行う。なお、ここで述べる背景とは、講師の学歴や現状の立場のことであり、専門性とは、フォーマル教育と同等の教科を教える講師の知識やスキルを指す。

第1節 同等性教育プログラムの講師に関する制度と基準

本節では、フォーマル教育の教員に関する制度を踏まえ、同等性教育プログラムの講師の制度を整理する。服部及びムルニは、教員について以下のように述べている。

従来の教員に関する法律では、小学校教員になるためには小学校教員養成課程を持つ高等教育機関で 2 年間のディプロマ課程（D2）を、中学校教員になる場合は中学校

教員養成課程を持つ高等教育機関で3年間のディプロマ課程（D3）、高校教員を目指す場合は、高校教員養成課程を持つ高等教育機関で4年間の学士課程もしくは4年間のディプロマ課程（D4）を修了することをその資格要件としてきた²。

現在の教員に関する資格要件は、教員の学歴及び能力基準に関する2007年政令16号（Peraturan pemerintah No. 16 tahun 2007 tentang standar kualifikasi akademik dan kompetensi guru）で定められている。そのなかで、就学前教育機関、一般小学校、中学校、高校、イスラーム系学校、そして特別支援学校などで教える教員は学士課程もしくは4年間のディプロマ課程（D4）を修了した者という学歴の最低基準が設けられている。

次に、ノンフォーマル教育における講師に関する基準であるが、それについては幼児教育・ノンフォーマル・インフォーマル教育総局が以下のように示している³。

PKBMの運営者は、各教育段階と技能に沿った基準によって講師を採用する。

1) 識字教育の講師の条件：

- 高校／パケットC／同等の修了証明書を有する者
- 非識字者に対する教授方法を有する者
- 識字教育の講師になる意志がある者

2) パケットAとBの講師の条件：

- 学士課程を卒業した者又は教員免許を有する者を優先するが、その地域に学士課程を卒業した者がいなければ、高校／パケットC／同等の修了証明書を有する者
- パケットAとBの講師になる意志がある者

3) パケットCの講師の条件：

- 教育分野の学士課程を卒業した者又は教員免許を有する者を優先するが、採用の最低基準は、短期大学又は高等教育機関で2年のディプロマ課程（D2）を修了した者
- 担当する教科と同じ分野に関する知識を有する者
- パケットCの講師になる意志がある者

教育の実施と運営に関する 2010 年政令 17 号 (Peraturan Pemerintah Republik Indonesia no 17 tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan) 第 4 条ノンフォーマル教育の実施において、「ノンフォーマル教育課程の成果は、フォーマル教育と同等の評価を得ることができる (101 条)」と規定されている。つまり、同等性教育プログラムはフォーマル教育の代替的な教育手段であり、そこから考えれば同等性教育プログラムの講師の評価も同等でなくてはならない。しかし、前出の 2007 年政令 16 号とノンフォーマル教育における講師に関する基準には異なる点が見受けられる。

一例を挙げると、教員の資格要件は、すべての学校教育機関への採用において 4 年制大学を卒業した者と基準を定めているが、ノンフォーマル教育の同等性教育プログラムは小学校と同等のパケット A と中学校と同等のパケット B の講師の採用は、その地域に 4 年制大学を卒業した者がいない場合は、高校／パケット C／同等の修了証明書を有する者、と記述されている。このように講師に対して求められる学歴基準は、教員に関する政令で規定されている基準に比べて、同等性教育プログラムの講師に関する規定の方が柔軟性を持っていることになる。その理由として、PKBM は地域住民からの、地域住民による、地域住民のための施設であるといった地域に根ざした理念のもとにあるという点が挙げられる。フォーマル教育の教員と同一の資格要件が求められる場合、地域住民のなかから多彩な人材を講師として雇用することに一定の制限がついてしまう。そのため、画一的に同等性教育プログラムの講師にもフォーマル教育の教員と同様の資格要件を求めるのではなく、資格要件に柔軟性を持たせ、地域住民のなかから講師を優先的に雇っている。また、フォーマル教育と同じ基準や資格要件を定めた場合、地域住民のなかからその基準を満たした講師を探すのは困難となる。現状の講師の基準や資格要件は、多彩な人材を講師として雇用する上で重要であると同時に、より緩やかな資格要件によって地域住民のなかから講師を確実に雇用できるよう、講師を確保する上で地域の現状に見合った資格要件となっているといえる。

さらに、上記の講師になる条件のなかで、講師になる意志がある者を求めるのは、PKBM がビジネスではなくボランティアとして活動する場所であり、PKBM の財政など運営状況を十分に理解したうえで講師業を引き受けなければならないからである。

上記の法制度以外に、PKBM の認証評価に関しても講師の能力についての評価基準が定められている。その内容は、「4 年制大学 (学士) を修了した者、大学での分野と PKBM

で教える科目が同じであること、そして、教育及び講師経験が２年以上あること」⁴とされており、これに合致する講師かどうかは認証評価に影響するようになっている。

第２節 同等性教育プログラムの講師の背景

表 5-1 の教育文化省「ノンフォーマル教育統計 2015」のデータでは、PKBM において同等性教育プログラムの講師として勤めている人の概要が示されている。上記のノンフォーマル教育における講師に関する基準にあるように、PKBM で教える同等性教育の講師は、４年制大学を卒業した人でなければならない。つまり、フォーマル教育と同等の修了資格が得られる同等性教育プログラムもその基準を満たさなくてはならないことになる。

表 5-1 インドネシアにおける PKBM に携わる講師の背景（単位：人）

講師	Paket A	Paket B	Paket C	合計
性別	933	20,318	32,677	53,928
男性	388	10,385	13,509	24,282
女性	545	9,933	19,168	29,646
学歴	Paket A	Paket B	Paket C	合計
中学	17	42	14	73
高校	245	2,784	2,152	5,181
ディプロマ課程	264	4,716	4,723	9,703
学士	399	12,515	25,104	38,018
修士/博士	8	261	684	953

出典：Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). *Statistik Pendidikan Nonfromal tahun 2015* のデータをもとに筆者作成

しかし、表 5-1 において PKBM に携わる講師の学歴をみると学士に限定したものではないという実態が把握できる。なぜこのような実態になっているのかというと、PKBM の責任者や講師になるための条件としては、福祉に関心があり、ボランティア精神を持っていることが中心となっているからである。PKBM での仕事は給料が低く、無償で働いている人も少なくない。そのため、プログラムの講師を探す際に責任者は、まず家族や親戚から引き受けてくれる人を探し、PKBM の状況を十分に理解して承諾した人を採用する。その他、講師が住んでいる場所と PKBM の距離についても配慮すべきとされており、それは PKBM で教えるための交通費を増やさないためである。そして、責任者や講師自身の PKBM や受講生に対する配慮及び理解が重要であるという⁵。

表 5-2 講師の背景

背景	教員	教員ではない	合計
男性	16.380	7.902	24.282
女性	20.434	9.212	29.646
(合計)	36.814	17.114	53.928

出典：Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). *Statistik Pendidikan Nonfromal tahun 2015*, p. 21 から抜粋したデータをもとに筆者作成

表 5-2 の教育文化省「ノンフォーマル教育統計 2015」のデータは、PKBM で講師をしている人の背景を「教員」と「教員ではない」という 2 つに分類したものである。教員として勤めている人の割合は、教員ではない人と比較して倍以上を占めていることが分かる。講師の専門性を考慮するならば妥当な結果であるだろう。

また、上記の幼児教育・ノンフォーマル・インフォーマル教育総局が設定した講師になる基準と PKBM における認証評価の基準に差異があることは明確である。認証評価の基準には、4 年制大学を修了した者や 2 年以上の教育及び講師経験が必要である。つまり、PKBM に関する認識評価では講師に対して、フォーマル教育と同じ基準で評価していることになる。フォーマル教育と同じ基準を設定することによって、ノンフォーマル教育でもよりフォーマル教育に相当する講師の質を求めているのである。一方、幼児教育・ノンフォーマル・インフォーマル教育総局が設定した講師になる基準はよ

り緩やかであり、PKBM や地域の実情を考慮した上で決めていると考えられる。以上のような、認証評価の基準と幼児教育・ノンフォーマル・インフォーマル教育総局が設定した講師の基準の違いは、政府の理想とノンフォーマル教育の現場の実態との乖離から生まれた差異であることが指摘できる。

表 5-1 や表 5-2 から分かるように、PKBM で講師をしている人はすべてが教員としての立場を持つ人ではない。すなわち、PKBM に関する認証評価の基準を満たしていないことになるが、これも PKBM の「現実」といえる。PKBM では、教員を中心に講師として雇っている一方で、それ以外の地域住民も雇っているため、学歴が学士以下の人も講師として関わっているのである。

筆者のフィールドワークの結果によれば、PKBM の同等性教育プログラムにおいて講師をしている人の背景は 2 種類に分類できることが分かった。1 つ目は教員であり、2 つ目は地域住民である。この 2 者が同等性教育プログラムで講師を務める際の違いはあるのだろうか。以下では、政府の規定に基づいた場合の特徴を明確にしたうえで考察する。それを踏まえ、インタビュー結果をもとに講師の背景を明らかにする。

5.2.1 教員の場合

教員は、教員の学歴及び能力基準に関する 2007 年政令 16 号で定められた最低基準を満たしているだけでなく、各教科を熟知し、教育歴も豊富である。PKBM の同等性教育プログラムにおいて、教員が講師を務めることは、最も理想的であるといえる。しかし、PKBM で講師を務めるためには、ボランティア精神が必要である。この点に関しては、インタビュー結果においても専門性よりもボランティア精神に重点を置いて雇用していると PKBM の責任者らは述べた。その理由として、第 1 に PKBM はノンフォーマル教育機関の 1 つであること、第 2 にフォーマル教育のような支援が乏しい現状にあることが提示された。講師料はフォーマル教育よりも少なく、例えば PKBM A では、6 か月間講師料を支払うことができないこともあったという。また、PKBM C では、支払う講師料がない場合は、講師にそのことを伝えて承諾を得ているということであった。この点に関しては、事前に PKBM の運営状況を説明し、講師料の支払いが滞りがちであることを理解してもらったうえで雇用している。

しかし、教員が教える科目はその教員がフォーマル教育で教える時間外に合わせて実施される場合が多い。つまり、同等性教育プログラムの受講生の都合よりも教員の

空き時間を考慮して決めなくてはならない。通常、同等性教育プログラムの実施時間は受講生のスケジュールを重視して決定する。同等性教育プログラムを受講している人は、親の仕事の手伝いや本人が働いている場合があるため、教員のスケジュールに配慮して時間割を決めると受講生によっては受講することが難しくなる。教員が講師を務める場合は、フォーマル教育で教えている時間外にしか担当できないため、教員のスケジュールに合わせなければならないといった時間的な不自由さがある。

PKBM AにおけるパケットBとCでインドネシア語を教えるA₂氏は、インドネシア教育大学でインドネシア語教育を専攻していたときにこのPKBMで実施されていた裁縫の講座に参加した。その際に、現在のセンター長から人手が足りないのでインドネシア語を教えなかと誘われた。その当時の様子について、A₂氏は以下のように語っている。

筆者：いつからここで講師をしているのですか。

A₂氏：私は、2006年からです。センター長に誘われたのです。まだ大学に通っていた時、ここ（PKBM）で裁縫（ニットづくり）の講座があり、小学生のときから裁縫が好きで、現在、ここで英語を教えているRさんが教える裁縫の講座に参加したことがきっかけです。その際に、センター長からここでインドネシア語を教えるお手伝いをしないかと誘われたのです。当時、このPKBMでインドネシア語を教える人が少なかったからです。その当時、まだ大学に通っていましたが、経験としていいと思いました。このPKBMは、私にとって初めてインドネシア語講師として人に教える場となったのです。

筆者：大学では、インドネシア語の教授方法を教わりましたか。その経験をPKBMに活かしていますか。

A₂氏：はい。それも授業の科目の1つでした。教授方法、学習の戦略、改善方法なども大学で学びました。でも講義は限定的なものでした。大学で先生に教えてもらう講義内容は、現場と違いがありま

した。講義で学び、現場でももっと学びました。大学の講義は、カリキュラムに沿った内容ですが、現場は毎回変化します。講義では、何年も前から変わっていない内容で、現場は随時変化・発展しています。そのため、今でも学び続けています。

筆者：現在、フォーマル教育で教えていると聞きました。どのような経緯で教え始めたのですか。そして、なぜ PKBM 以外で教えているのですか。

A₂氏：当時センター長を務めていた A 氏のお蔭でもあります。あと、運が良かったと思います。当時、職業専門高校（SMK）で教えていた時に、A 氏から新しいイスラーム教の中学校（MTs）でインドネシア語の教員の公募があると聞き、応募してみました。面接も何もなく、採用という結果になりました。とてもスムーズでした。

筆者：どうして PKBM と違うフォーマル教育で同時に教えているのですか。

A₂氏：ここ（PKBM）で教えているのは、最初からここで教えているからです。教授方法も知っています。でも、収入を得ることを考えるとここではないと思います。奉仕や経験などをする場所がここなのです。経済的な面を重視したい場合は、フォーマル教育です。

A₂氏は、現在では講師として PKBM A でインドネシア語を教えている。しかし、もともとは、PKBM に裁縫を習いに来た受講生の 1 人であった。この PKBM が講師不足であったことや、A₂氏が大学でインドネシア語の教員を目指していたことから、PKBM でインドネシア語を教えるように誘われた。PKBM で経験を積み、現在はイスラーム系中学校（MTs）でインドネシア語の教員となった。上記の語りからも分かるように、イスラーム系中学校で教えるきっかけは PKBM で教えていたからである。PKBM という場所か

ら受講生としてスタートし、現在ではフォーマル教育の教員として務めている。このA₂氏の経験は、まさに地域住民が PKBM での学びを通して教員になった成功例と言えるだろう。学習者から教員へのキャリア形成が行われたこのようなケースは、フォーマル教育にはない、ノンフォーマル教育の特長であると考えられる。A₂氏は、現在も教員をしながら PKBM A で教え続けている。A₂氏にとって PKBM は自身の原点であり、経験を積んだ場所であるため、その恩返しをするために現在もこの PKBM で教えているのである。フォーマル教育の教員としての専門性や経験を持った A₂氏の存在もまた PKBM にとって重要であり、貴重な講師の担い手となっている。

もう 1 点、教員にとって PKBM で教えることの理由として、PKBM で授業を担当することで専門職手当での規定を満たすことができるということが挙げられる。教員に支給される専門職手当を受給するためには、規定の授業数を担当しなければならない、フォーマル教育の担当授業数で規定数に満たない場合は、ノンフォーマル教育の担当授業数を加算し、規定数を満たすことができることが認められている。そのため、教員にとってノンフォーマル教育の授業の担当は、専門職手当を受給する上で重要であるのである。

これについて、ある PKBM のセンター長は、「すべてではないが、教員たちは専門職手当を満たすために同等性教育プログラムで教えている場合が多い」と述べた。インドネシアにおける教員は、教員に関する法律第 14 号のなかで定められる専門職手当を受けるには、1 週間に最低 24 時間、最高 40 時間教えなければならないという規定がある。その時間数をフォーマル教育だけでは補うことが出来ない教員は、ノンフォーマル教育の講師として教えることで、その規定を満たすことができるという点がインタビュー結果で明らかになったのである。

5.2.2 地域住民の場合

PKBM では、地域住民を講師として雇うことも認められている。地域住民が講師となるケースでは、2007 年政令 16 号の講師としての資格要件を満たしていることは多くない。

地域住民の場合は、もちろん教員とは違い、担当教科を教える力は不明瞭である。このような状況のなか、彼らはなぜ教えることができるのだろうか。PKBM A では、地域住民を同等性教育プログラムの数学、イスラーム教育、英語などを担当する講師と

して雇っている。パケット B とパケット C でイスラーム教育を教える A₃氏は RT の元隣組長で、PKBM 設立当初に責任者と RT を巡回訪問し、非識字者や未就学の住民を調査したメンバーの 1 人である。現在は、工場で働きながら PKBM でイスラーム教育を担当している。イスラーム教育を担当していることに対して A₃氏は、事前に決められたカリキュラムや教科書があるため、それに沿って教えると述べた。

筆者：A₃さん、いま PKBM 以外で仕事をしていますか。

A₃氏：メカニックをしています。靴下などを作る機械が故障した際に、その機械を直す仕事です。

筆者：ここで教えることになった背景を教えてください。

A₃氏：当時は、RT（隣組）の組長でした。センター長に PKBM を手伝ってくれないかと頼まれ、空き時間を活用しようと考えました。知識の伝達として、子どもたちに私が知っていることを伝えたいと思いました。以前は、地域モスクの管理者のリーダーをしていました。そのため、少しでもこの経験を活かせればと思いました。

筆者：教える時に困難はありますか。

A₃氏：特にないです。地域モスクの経験を活かして、すでにあるカリキュラムに沿って教えれば問題ありません。イスラーム教という枠組みは一緒ですから。地域モスクでの活動も周辺に住む女性（婦人）のためのイスラーム教の勉強会でした。コーラン文字の読み書きから始まり、宗教の説教などです。男性も同じような活動があります。

A₃氏は教育機関での講師経験はないが、以前は RT にあるモスクの協議会長を務めた経験があり、その際に RT のイスラーム婦人会による定期的な勉強会などを主催した経験を活かしてイスラーム教育を教えることができたと言っている。それまでの個人の経験が PKBM での講師活動に活用されている好例であるといえる。

さらに、現在パケット B で英語を教えている A₄氏の経験も特徴的であると言えるだろう。

筆者：A₄さん、いま PKBM 以外で仕事をしていますか。

A₄氏：いいえ。専業主婦です。夫がスーパーマーケットの警備員をしていますから。

筆者：ここでは、何を教えていますか。給料は十分ですか。

A₄氏：英語と裁縫技能です。私は、給料の面をあまり考えていません。PKBM を手伝いたいという責任感だけ。空き時間を活用して。PKBM に親近感を抱いており、私にできることは手伝いたい。

筆者：なぜこの PKBM で教えているのですか。

A₄氏：この PKBM で教えている理由は、この PKBM の責任者の家族と仲が良く、家でやることがないためここで教えている。

筆者：裁縫技術や英語はどこで習得したのですか。

A₄氏：裁縫は、親戚の叔母から基礎を学び、あとは自分で学んだ。

英語は、好きだから。高校生の時から、英語の成績が一番良かった。

でも、ここで教えることによって自分も学び直した。毎回、授業前や生徒と一緒に学んでいる。

筆者：講師のための研修を受けたことはありますか。

A₄氏：パケット B や C、そして識字の講師のための研修を受けたことがあります。成人に対する教育は子どもとは違いますから、例えば、教える時の言葉使いについて学びました。2002 年から何度か受けて、それも他の講師と入れ替わりで参加しました。

筆者：英語を教える時の困難はありますか。

A₄氏：私の背景は、英語講師ではありません。英語が好きなだけ、英語講師としての知識はまだ足りないと思います。私の知識不足が原因で子どもたちも理解出来ない時もあります。だから、一緒に学ぶ形にしています。だから、大学に行って英語を学びたいです。ただ、もう家庭をもっているため、また経済的にも厳しいので、どうしようもない状況です。大学で学びたい気持ちはあるのですが。

このように、講師は教授経験がないものの、担当した教科の基礎的な知識は習得している。雇用されている地域住民は誰でも講師になれる訳ではなく、これまで得られた経験や知識も考慮したうえで講師を務めている。

さらに、PKBM ではノンフォーマル教育や同等性教育プログラムに関する知識を習得するために、専門性を持った教員以外の講師を優先的に中央政府が実施する研修に参加させている。研修の内容は、ノンフォーマル教育や同等性教育プログラムに関する基本的な知識や教授方法などである。特に経験が乏しい講師には積極的に研修への参加を促し、その際に PKBM から研修参加への交通費などが支給される場合もある。そのため、地域住民でも基礎的な講師としての専門性は培われることとなる。

加えて、数学を教える A₁氏は、元はボーイスカウトの講師であったが中途退学した大学で数学を学んだ経験を活かし、現在は数学を PKBM で教えている。A₁氏は、PKBM で講師を務める前はネットワークビジネス⁶をしていた。しかし、偶然出会った教育委員

会の人に A₁氏のコミュニケーション能力の高さが評価され、PKBM で教えるようになったという。ノンフォーマル教育について何も知らなかった A₁氏は、教育機会に恵まれなかった子どもを手助けしたいという思いで、2006 年から観賞用植物を売りながら PKBM で講師として務め始めた。2012 年からは他の仕事をやめて、PKBM やノンフォーマル教育を中心に活動している。A₁氏は、「PKBM は 90% ボランティアで収入も低い。しかし、PKBM やノンフォーマル教育について学び、プログラムや運営について自分なりに研究した。現在では、その経験を活かして PKBM の講師だけでなく、PKBM に関するフォーラムの実行委員や講演の依頼なども多く引き受けており、その仕事によって PKBM での講師料以上の収入を得ることができた。PKBM で講師になったことで飛行機にも乗れたし、講演や PKBM を指導するために西部ジャワ州の町を多く訪れることもできた」と述べた。このように、PKBM では地域住民でも講師になることができ、A₁氏のように PKBM での経験を深めることにより、講師の仕事だけでなく、講演や他の PKBM のアドバイザーとして収入を得ることができる。

一方で、上記の教員や地域住民以外に、現役の大学生も講師を務めることができることが本論文の調査で新たに分かった。PKBM で教えている大学生の場合は、教育分野や教員養成を専攻している人がほとんどだが、彼らも地域住民同様に 2007 年政令第 16 号の教員の資格要件に関する規定を満たしていないことになる。

PKBM C は、教員や地域住民以外に教育大学に通う学生を講師として雇用しているという特徴を持っている PKBM である。PKBM C のセンター長は講師の雇用について、以下のように述べた。

*学歴ではなく、まずはボランティア精神、責任感などの人間性を
有する人材が PKBM には必要である。*

また、教員を雇用することについて、「教員を雇った場合に、フォーマル教育やノンフォーマル教育などの複数の教育機関で教えるため効率が良くない。」と言及したうえで、大学生を雇う利点に関し、以下のように述べた。

数年に一度講師を入れ替えることは、PKBM にとってもリフレッシュでき、また新しいアイデアも生まれやすくなるといった利点が多く、これもフォーマル教育には出来ない、ノンフォーマル教育の特色である。

PKBM C を調査した際の資料によると、大学生の講師は 8 名存在した。PKBM が大学生を雇用する理由として、教員と比べて年齢的な面で受講生に近いという点や、大学生自身が PKBM で教えることによって教員としての経験を積むことができる点がある。大学生の場合、大学を卒業すると就職するため短期間で雇用でき、一定期間で新しい講師に入れ替わる。定期的に講師が入れ替わることで、PKBM での活動が恒常的に更新されていく仕組みができているといえる。

また、大学 4 年生で講師を務めている C₁氏は、PKBM で教えることについて「給料面ではない。しかし、PKBM ではノンフォーマル教育に携わる多くの人たちと交流出来ること、それを就職につなげたい。PKBM C のセンター長はいろいろな交流を持っているから」と述べている。さらに、PKBM C で教える経験について、「この PKBM ではスキルも磨くことができる。PKBM C では、学齢期と成人の合同のクラスのため、同じ年代ではないことや違った背景を持った受講生をどのように工夫して教えるかが重要になる」と合同で教える PKBM の難しさを挙げた。

このような解決策を模索する経験を PKBM では得ることが可能である。そのため、学士課程を卒業した人も就職先が決まるまで PKBM で講師として教えていることが多い。PKBM での複雑な教育環境は、大学生や教員になる人たちにとってはよい実践経験を積む場所にもなっていると考えられる。

第 3 節 多様な背景を持つ講師の存在意義と住民参加の重要性

5.3.1 多様な背景を持つ講師の存在意義

PKBM の講師については、法制度上フォーマル教育と比較すると緩やかな部分があることが明らかとなり、教員以外に PKBM の周辺に住む地域住民や大学生を講師として雇っていることが分かった。地域住民や大学生を講師として雇う場合、ノンフォーマ

ル教育及び同等性教育プログラムの講師の規定には合致しない。また、認証評価に関しても評価基準を満たさないことになり、評価ランクに影響を及ぼす可能性がある。特に、英語を教えている A₄氏の事例を見ると英語講師としての専門知識はなく、高校生の時に英語の授業に興味を持っていたということだけで現在 PKBM で英語を教えている。他の A₂氏や A₃氏も同様で、多少の知識はあるものの、講師としての経験は乏しいが PKBM で講師を務めていた。教員以外の地域住民や大学生も雇わなければならない現状が PKBM にあることは明確であるが、経験が乏しい講師に対しては中央政府の研修などに参加させることで、教員養成の実践経験としての知識や専門性を補っている。必要とされるスキルや専門知識を研修で養うことで地域住民の講師としての力量形成を行っている点も PKBM の特徴であると考えられる。

その結果、PKBM における同等性教育プログラムの講師は教員だけでなく、地域住民や大学生なども講師として雇用することが可能となっている。また、PKBM は受講生が学びを得るために来る場としてだけでなく、教員にとっては専門職手当の規定を満たすための場となり、地域住民や大学生にとっては専門職として研鑽を積む場にもなる。そのため、受講生だけでなく講師にとっても新たな能力を取得する機会が得られる重要な場所となっている。

PKBM では、教員のように学歴を重視した雇用方法をとらずに、まずはノンフォーマル教育の現状を勘案したうえで講師として雇う。PKBM の収入が一定ではないため、手助けしたい、奉仕したいなどのボランティア精神を持った人を雇っている。PKBM によっては、講師料を 1 か月に 1 回支給される場所もあれば、6 か月に 1 回と長期にわたって支給されないところもある。このように、支払われる講師料があれば講師に支払うが、なければ PKBM に収入があるまで支給されないことが多い。インタビュー調査では、このような状況について、PKBM はビジネスの場ではなくボランティアの場であるとセンター長や講師らは口をそろえた。

講師たちにとって PKBM はさまざまな背景を持った人たちが教えている教育活動の場であり、そのなかで彼らはフォーマル教育とは違った教授経験を得ることができる。PKBM で教える際に一番重要なのは、多様な背景を持つ受講生がいることと、PKBM の実態を理解できることであり、ビジネスよりも奉仕の場であることを認識して活動ができることである。

一方、教員がノンフォーマル教育機関である PKBM で講師をしているのは、ボランティア精神だけでないことも分かった。既述の通り、インドネシアの教員は教員に関する法律第 14 号のなかで定められる専門職手当てを受けるために、1 週間に最低 24 時間、最高 40 時間教えなければならないという規定がある。規定数の授業をフォーマル教育で実施することができない教員は不足分をノンフォーマル教育の場でカバーし、専門職手当てを受給しているケースがあることが明らかとなった。

これは PKBM にとっては専門性を有する教員を雇うことで学士課程を卒業した人材を雇うことができ、その経験や専門性が保証された講師によるプログラムを実施できるというメリットにつながるといえる。同時に、教員は同等性教育プログラムで講師をすることによって専門職手当ての規定を満たすことができ、両者にとってメリットがあることが明らかとなった。

地域住民が講師を務める場合は、中央政府が主催する研修に積極的に参加するなどして技能を培い、講師としての専門性を制度的にも技術的にも満たす取組みが行われている。地域住民にとっても研修を通して専門性を習得し、それを受講生に伝える取組みがなされている。

以上の点を踏まえると、地域住民にとっても PKBM は学びの場としての役割を果たしているといえる。例えば、A₁氏の事例をみると、PKBM で講師をした経験が評価されて、現在はその経験豊富なノンフォーマル教育実践者として、講演やアドバイザーとしてさまざまな場所で活躍している。この活動は知識の伝達だけでなく、A₁氏自身のキャリアアップにもつながっている。

さらに、大学生を講師として雇用している PKBM は、大学生らにとってフォーマル教育とは異なった社会問題を抱える PKBM で教員養成の実践経験を得るだけでなく、インドネシアの社会問題の実態を把握し、ボランティア精神を養う学びの場となっている。大学生の場合は授業時間数の少ない 4 年生を雇う場合が多く、地域住民と同様に時間的な柔軟性を持っているという利点がある。

現状では、PKBM の設立やプログラムの開講は教員歴がない人も十分に可能であるが、その際に重要な点として、地域課題に対する「気づき」やその解決策を探究する場合に主観的な考えや政府情報にとらわれず、地域住民に聞き取り調査を実施し、その結果を踏まえてプログラムを開講することが指摘できる。

上記のような人材面での PKBM の柔軟性は違う観点から見ると、PKBM が直面する課題を表すものでもあるといえる。慢性的な人材不足の状態にある多くの PKBM では、講師の規定や認証評価が重要であることは理解しつつも、プログラムを実施するためには、教員以外の地域住民や大学生を講師として雇うことで講師の人数を確保していかなければならない現状がある。PKBM の質保証において、規定を満たすことや認証評価が得られることは重要である。しかし、講師不足であれば同等性教育や PKBM の運営自体が成り立たなくなり、PKBM や受講生にとって大きな問題となる。現在の PKBM は認証評価の基準を満たす教員を増やし、認証評価でよいランクを受けることを目指す段階ではなく、未だ講師不足を補うことに注力せざるを得ないという段階にあるのである。

しかしその一方で、地域住民や大学生を雇うことはマイナスな面だけでない。彼らが PKBM で教えることによって教授経験を積むことができるということは、PKBM が教員養成の実践の場としての役割を担うことができるという利点もある。また、認証評価の基準を満たす教員ではないが多様な地域住民による教育実践を展開することが可能という点も地域に根差した強みであるといえる。

5.3.2 住民参加の重要性

インドネシアの地域コミュニティは、日本と深い関わりを持っている。なぜならば、その地域コミュニティは日本統治時代に形成されたものだからである。日本に統治される以前は、300 年以上オランダの植民地であったにもかかわらず、日本の統治時代に地域コミュニティが形成された。この点に関して倉沢は、「オランダが『原住民』に対する同化政策をとらずに、できる限り彼らとオランダとの文化的距離を保とうとしていたのに対し、日本は、住民に大東亜（共栄圏）の成員として共通自覚を持たせ、戦争遂行に向けて、住民の全面手的な支援と協力を取り付けるための日本化政策をしたのだった。つまり、日本語、日本的価値観を普及させ、インドネシア民族と日本民族が一体であるという幻想を作りだすことによって日本主導の大東亜共栄圏の構築を目指したのである。」⁷と述べている。

現在の地域コミュニティは日本統治下時代の機能とは異なった形で維持されており、前出のインタビューでもノンフォーマル教育、特に PKBM 実践において重要な担い手としての役割を果たしている。地域コミュニティやその役員との連携は、地域課題

における教育的な側面を明らかにするだけでなく、未就学者や中途退学者に対する教育機会の促進、PKBM の宣伝というメリットがある。

既に述べたように、地域コミュニティとはインドネシアの末端地域組織である RW や RT のことである。この 2 つは日本統治時代に行政を補佐する末端組織として 1944 年 1 月に導入された⁸ものである。ジャワにおいては、10-20 世帯で 1 つの隣組を形成し、数個の隣組が合わさって字常会を形成するものであった⁹。特に、PKBM にとっては RT の組長や RW の会長と連携することが重要となる。彼らと一緒に地域を見回り、各家を訪問することや地域課題を見つける事例もフィールドワークのなかで明らかとなった。倉沢によると、「隣組には組長が、字常会には字長が選出され、区役場と住民の間に立って重要な役割を果たした。ほぼ世襲的に名門一族から選ばれ、多くは終身その地位にあって名誉職的な意味合いが強かった区長よりも、実質的な事務能力（識字能力を含む）やリーダーシップが要求されるポストだった」¹⁰という。日本統治下時代から重要な位置づけや高い能力が要求されていた組長や会長は、今でも住民に信頼される立場となっている。住民が自らノンフォーマル教育プログラムの活動に参加するなかで、住民を動かすことは容易なことではない。そこで重要な位置づけとなるのは、住民に信頼されている人、長い間地域に住んでいる人、またはその地域のなかで一定の立場を有する人の存在である。インドネシアでは、住民に信頼されている RT の組長や RW の会長が高僧や僧侶と同様の位置づけであり、ノンフォーマル教育の現場で円滑に活動を進めるための担い手となっている。

PKBM の M は Masyarakat という意味で、社会、国民、住民、そしてコミュニティという意味である。PKBM は設立された地域の住民が主体となって実施されなければならない。地域や住民の文化と需要がその PKBM での学習活動の基本となり、その地域の PKBM の特色となる。このように、住民が自らの地域に存在する課題を見つけ出し、学習活動を通して、その課題の解決策や克服するための活動が実施されている¹¹。

さらに、本論文の調査において PKBM が地域コミュニティと連携することの重要性も明らかとなった。A 氏に対するインタビューでは、PKBM の設立について語った際に以下のようなことも述べられた。

(中略) そのため、私たちは誰が学校に行っていない、何人中途退学しているか、進学していないかなどのデータ収集から始めました。そして、

地域の婦人会に介入している人と協力して各家を1件ずつ訪問しました。

また、B氏に対するインタビューのなかでも以下のような語りがあった。

(中略) 地域の集会でRWの会長、RTの組長、そして役員などが集まった場合にそれぞれの地域で学校に通っていない人や中途退学者がいないか聞いています。もしもいた場合、私のところに来るように促してくださいと会長らに頼みます。

PKBM Fの事例でも、センター長が地域の見回りをしてフォーマル教育を受けていない子どもを見つけ出し、PKBMで学ぶ機会を提供していた。このような事例から、地域コミュニティとPKBMの連携・協力は地域におけるノンフォーマル教育の展開において欠くことができないといえる。PKBMの諸活動への住民参加は、地域課題や地域特性を反映させたノンフォーマル教育の展開を促進し、地域住民の学びやキャリア形成、自己成長を進める上で意義あるものであるといえよう。

【脚注】

¹ 一般的に、ノンフォーマル教育における講師をインドネシアではTutorと呼ぶが、本論文では講師と表記する。

² 服部美奈／ムルニ・ラムリ（2012）「第12章インドネシア 勲章のない英雄から専門職としての教員へ」小川佳万・服部美奈編『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦』株式会社ジアース教育新社、p. 291

³ DIREKTORAT PEMBINAAN PENDIDIKAN MASYARAKAT DIREKTORAT JENDERAL PENDIDIKAN ANAK USIA DINI, NONFORMAL DAN INFORMAL KEMENTERIAN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN(2012). *STANDAR DAN PROSEDUR PENYELENGGARAAN PUSAT KEGIATAN BELAJAR MASYARAKAT(PKBM)*, p. 35

〈 <https://pendidikannonformalsimal.files.wordpress.com/2013/03/juknis-standar-pkbm-2013.pdf> 〉（2017年10月5日閲覧）

-
- ⁴ Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat (2017). *Bahan Supervisi Penyiapan Akreditasi Satuan PKBM*, PP-PAUD dan DIKMAS Jawa Barat, p. 71, <https://banpaudpnf.kemdikbud.go.id/upload/download-center/Bahan%20Supervisi%20PKBM_1554108044.pdf> (最終閲覧 11 月 30 日)
- ⁵ PKBM D と PKBM E のセンター長に対するインタビューのなかで明らかとなった。
- ⁶ インターネットを利用した商売を指す。
- ⁷ 倉沢愛子 (2014) 「戦時期ジャワの隣組・字常会制度」『三田学会雑誌』107 巻 3 号、p. 121
- ⁸ 倉沢愛子 (2014)、同上、p. 122
- ⁹ 倉沢愛子 (2014)、同上、p. 122
- ¹⁰ 倉沢愛子 (2014)、同上、p. 126
- ¹¹ Forum Komunikasi PKBM Indonesia. *KONSEP dan STRATEGI PENGEMBANGAN Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)* <<https://dokumen.tips/documents/konsep-dan-strategi-pengembangan-pkbm-fk-pkbm-indonesia-a418372242-2.html>> (2020 年 12 月 14 日最終閲覧)

第6章 PKBMにおけるノンフォーマル教育実践の意義

本論文では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育実践の意義と独自性を明らかにするために、PKBMにおける同等性教育プログラムの実践に焦点を当てて考察してきた。具体的には、インドネシアにおけるノンフォーマル教育制度や歴史、ノンフォーマル教育施設、そして、PKBMの実践について明らかにした。本章では、ノンフォーマル教育の実態を調査し、明らかになったことを総合的に考察していく。具体的には、ノンフォーマル教育プログラムがフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのか、ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティのつながりはどのようなものかを明示する。特に、PKBMにおける同等性教育プログラム、PKBMで教えている講師、そして、ノンフォーマル教育と地域コミュニティの関係の3つの観点からノンフォーマル教育実践の意義と独自性を考察する。

第1節 同等性教育プログラムによるフォーマル教育の代替的な役割

6.1.1 PKBMにおける同等性教育プログラム

「教育の実施及び管理に関する2010年政令第17号」第105条5項で、「住民学習活動センターで教育課程を修了した受講生は、国家教育基準に則って、フォーマル教育に準ずる教育課程を修了したことを認定するための試験を受けることができる。」と規定されている。つまり、教育を受ける場所はフォーマル教育ではないが、フォーマル教育を修了するのと同じ資格を持つことが可能であることが規定されている。

また、2013年に全国試験の実施基準の改訂に伴い、ノンフォーマル教育であるPKBMの同等性教育プログラムもフォーマル教育と同様の方法で実施されるようになった。試験問題の受け取り方や試験問題の内容、そして試験の実施方法もフォーマル教育と同様に厳しく管理されているとPKBM Eの担当者は述べていた。全国試験の実施基準の改訂が行われたことによって、これまでは市の教育部が試験の準備や実施を全て行っていたが、2013年からは中央政府が管理及び実施を行うことになった。ノンフォーマル教育の全国試験がフォーマル教育と同様の形に制度化されることで、フォーマル教育の代替としてのノンフォーマル教育の役割はこれまで以上に重視されていると考

えられる。制度上では、ノンフォーマル教育の「代替性」が高まっているといえるのである。

また、全国試験の制度化により PKBM の運営者の仕事が減り、負担も少し軽減された。その結果、PKBM の講師を含め関係者全員が、以前は全国試験の準備などに費やしていた労力を同等性教育プログラムの授業に転じることができるようになった。これは、同等性教育プログラムにおける教育の質の向上につながり、その結果、パケット C を修了した人がバンドゥン市の有名大学であるバンドゥン工科大学に入学できた事例もあるという¹。

PKBM では同等性教育プログラムの修了後のケアも充実してきている。PKBM E では、パケット C を修了した人は仕事に関わるプログラム（技能教育や職業教育）を受講する人が多い。その理由として、技能教育を受けることにより、これまで得た収入よりも格段に高い収入を得ることが出来る職に就くことが期待できるからである。ちなみに、そのようなプログラムにかかる講師の給料や受講生の交通費は施設側が負担している。ただし、このプログラムは参加人数が限られており、無職の人や生活困窮者が優先的に受講している。また、地域のスーパーマーケットや中小企業と協力して修了生を雇ってもらえるように PKBM が推薦状を発行し、雇用された例もある。このように、教育の面だけでなく、就職の面に関しても配慮がなされている点は、フォーマル教育にない多種多様なプログラムを実施しているノンフォーマル教育の大きな特長といえるだろう。

本論文では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育のなかで特に PKBM で多く実施されている同等性教育プログラムに着目して、フォーマル教育の代替となる役割を果たすプログラムとなり得る可能性について論じてきた。ここで明らかとなった点は、ノンフォーマル教育の実践はフォーマル教育と比べて柔軟性を持っており、さらに、PKBM における同等性教育プログラムの実践は各 PKBM によって異なり、特色がある点であった。第 4 章の表 4-5 のように、フォーマル教育と同様に月曜日から金曜日に授業が設定されている事例もあれば、休日の 2 日間で集中講義の形式で行われている事例もある。調査で得られた結果から、平日に行われるものは修業年限の子どもを対象としている同等性教育プログラムが多く、その一方で休日に実施されているのは仕事に就いている人を対象に行われている同等性教育プログラムであることが分かる。

開講日に関しては、同等性教育プログラムを開講する際に受講予定者らと相談したうえで決められるため、各 PKBM で実施日が異なっている。

さらに、修業年限の子どもが受講する場合、フォーマル教育と同様の制服を支給して、それを着て受講する事例もあった。制服を着ることでフォーマル教育と同じように PKBM に行くことは「学び」に行くことであると子どもたちに自覚させることと、制服を着用し通学することでフォーマル教育とノンフォーマル教育の区別がつかないようにし、近所の「目」に対する配慮をしている。この背景には、未だノンフォーマル教育が二流としての扱いを受けている現状があった。

PKBM で実施されている同等性教育プログラムはパケット A から C まであり、フォーマル教育とは異なるレベル形式で学年を分けている。主に、フォーマル教育へのアクセスに困難が生じる人や全国試験の不合格者などが受講しており、中央政府もこの状況に対応するべく同等性教育プログラムを展開している。特に、パケット C については、より専門的な技術伝達を心掛けて実践が展開されている。パケット C では、フォーマル教育で習得する内容以外に、技能教育のようなライフスキルや収入向上につながる内容も取り入れている。例えば、職人にサンダル作りを習うプログラムでは、習得した技術を活かして自らサンダルを作り、販売し、収入を得ることができる。その他、コンピュータに興味がある人に対しては、コンピュータ関係の技能教育を行っている。さらに、オートバイ関係の技能教育や女性を対象とした裁縫、結婚式での仕立てなどに関するプログラムを実施した事例もある。それぞれの PKBM で学ぶことのできる内容には違いがあり、それは受講生の需要や PKBM がある地域の特色を反映したものとなっている。

また、受講生が無職であれば就労支援も充実させるようにしている。近隣の工場や地域のスーパーマーケットと協力して修了生を雇ってもらうように配慮している事例も見られた。つまり、PKBM においてノンフォーマル教育を受講することは、修了証明書の取得だけでなく、収入向上のためのスキルも習得することができるようになっているのである。

他方、受講費に関しても PKBM によって相違点があり、無償で受講できる場合と、運営費を賄うために徴収している場合がある。有料のケースは、成人や就職しながら同等性教育プログラムを受講している人を対象にしている場合が多い。支払い方法はフォーマル教育と違い、受講生にとってあまり負担のないように工夫がなされている。

例えば、分割で支払う方法や修了するまでに支払うなどの猶予が与えられる。しかし、これはノンフォーマル教育に対する補助金といった支援の乏しさによって生じる問題であり、ノンフォーマル教育の予算を増強するなど、教育の質を見直す以前の問題を解決すべきである。

PKBM において、受講生がノンフォーマル教育を受講した理由の 1 つに経済的な理由がある。経済的に厳しい状況にある受講生から受講費を徴収することは、フォーマル教育と同様の金銭的な負担が生じる。一方で、PKBM も政府からの財政的支援に乏しく、運営するためには収入源が必要であるという問題は今後も検討し続けていかなければならない課題となっている。

以上をまとめると、現在の PKBM では小学校レベルのパケット A、中学校レベルのパケット B、高校レベルのパケット C の順に受講すれば、フォーマル教育と同等の修了証明書を得ることが可能である。その意味で、同等性教育プログラムはフォーマル教育を代替する役割を果たしていることが明らかである。

しかし、同等性教育プログラムはフォーマル教育の代替としての機能を有するだけではない。継続して職業や技能に関するプログラムを受講することも可能で、これらのプログラムを通じ技能や専門知識を身につけ就業できれば、成人に達するまでに安定した収入を得られる生活を手にすることができる。つまり、同等性教育プログラムといったノンフォーマル教育では、1 人の人間にとって必要な基礎教育を提供するだけでなく、さらに就業支援までも行っていることになる。結果的に、ノンフォーマル教育はフォーマル教育の代替に止まらず、フォーマル教育を超えた役割を果たすことができると考えられる。

6.1.2 同等性教育プログラムを教える講師

本論文では、ノンフォーマル教育施設である PKBM におけるプログラムとして同等性教育に注目した。PKBM では、同等性教育プログラムのような基礎的な知識を学ぶだけでなく、職業につながる技能に関しても学び、起業や自営業の能力を養うことも実施されている。つまり、PKBM では基礎としての識字を学び、同等性教育プログラムを通じてフォーマル教育と同等の教育を得て、さらに、起業家教育では生活の糧となり得る自営業に関する知識を習得することができるのである。

また、PKBM はノンフォーマル教育施設として、一人ひとりが生涯を通して生きるために必要な学びを得られる場所になっている。そこでは、専門性を有する講師たちの存在が大きく PKBM のプログラムを左右することも明らかとなった。一方で、多種多様なプログラムを実施することが可能であるがゆえに、それらの専門性を有する講師を確保するのは難しい現状があることも指摘できる。

これまでも述べてきたように、同等性教育プログラムで教える講師は、法制度による規定や認証評価の基準が設けられていることから、既に専門性を有する教員を雇った方が PKBM にとってもメリットが多い。しかし、認証評価の基準を満たす教員のような資格を有する住民は非常に限定的であるため、法制度や認証評価の基準に限定して教員を雇うことは現状では難しく、結果的に講師不足になりかねない。その理由の 1 つとして、教員を雇う場合には一定の給料を支払う必要があるが、PKBM は収入が不安定であるため、それを満たすことは難しいことがある。また、教員が教える際はフォーマル教育のスケジュールに合わせなければならないため、授業時間を受講生と決めるという同等性教育プログラムの柔軟性が欠けてしまうというデメリットもある。

以上から、地域住民のなかから講師を雇うことが解決策の 1 つとして挙げられる。専門性に欠ける部分は課題であるが、その点は政府主催の研修に参加させることによって講師の知識や専門性を培うことができる。また、地域住民を講師として雇うことはデメリットだけではない。地域住民が講師になることについて、PKBM にも利点がある。特に、地域の実情を知り尽くしていることで、地域に特化した課題をともに浮き彫りにし、解決していく担い手となり得るのである。

また、新たなプログラムの創造についても、地域住民が講師に関する研修に参加することで、彼ら自身も新たな知識を得てプログラムに反映させることができる。加えて、地域住民以外に大学生を雇う事例も見られた。大学生も講師として十分な専門性を習得しているとは言えないが、大学生が PKBM に関わることによって教授経験が得られ、PKBM にとっても講師不足を補う方法として有効である。PKBM は教員養成の場にもなり得るといえる。

第2節 ノンフォーマル教育と地域コミュニティの関係性

6.2.1 センター長の存在意義

本論文に係る調査で対象とした3つのPKBMの設立動機には、地域の実態に目を向けて、地域課題を顕在化したところに共通点がみられる。その背景には、地域課題への「気づき」や、自らの地域の各家庭への訪問などのPKBMのセンター長の努力、行動があり、その結果、地域の課題を明らかにすることができた。

PKBM Aのセンター長であるA氏の場合は、歴史的な背景を理解したうえでモスクという宗教の場を活用し人々が集まりやすい状況を作り、まずは学ぶ場の環境や学ぶ習慣づくりに重点を置いて活動を開始した。モスクはインドネシア全土で人口の約88%を占めるイスラーム教徒にとって身近な存在であり、また地域コミュニティ単位でモスクが設立されていることから学校に比べてアクセスしやすいのである。住民にとって「新しい学び場」であるPKBMで人を集めるよりも地域住民により身近なモスクで人を集めることから始めるのは、効率的かつ有効な方法であると考えられる。

また、PKBM Bのセンター長であるB氏の場合は、就学前教育の教師をしていた経験と読書好きということから地域図書館を設立した。この地域図書館の設立は、B氏が住む地域の課題を浮き彫りにするきっかけとなった。前述のインタビュー結果にあるように、親は子どもを就学前教育に通わせておらず、子どもは一日中地域図書館で遊んでいたのである。ここでは、子どもに対する配慮に欠ける親が多いということも明らかになった。つまり、地域図書館の設立が地域課題を顕在化し、その課題に応じたプログラムを開講し続けることで、それらを網羅したPKBMの設立に至ったのである。

さらに、PKBM Cのセンター長であるC氏の場合は、B氏と同様に地域課題を見つけ出し、それに沿ったプログラムを次々と開講していることが分かった。しかし、教員歴がなかったため、自分が行っているプログラムがノンフォーマル教育のプログラムであることを開講当初は知らなかったのである。教員歴のない人でも、地域に住むPKBMが身近な人でも、誰もが自身の地域に注目し、試行錯誤して解決の方向に導きだす役割を担っているのである。この点がノンフォーマル教育の利点であると考えられる。

PKBMを設立し、活発な活動を展開していくためには、教える側の教員歴を重視するのではなく、センター長自らが住民の実態を把握するために地域を見回り、地域の課

題を再確認することが重要である。そのため、PKBM の設立背景やプログラムの開講も各地域の特性によって異なり、発展の仕方も相違点があることは明確である。

本論文において、C 氏以外は体育教師や幼稚園などの一定の教員歴を有することが前述のインタビュー結果で明らかになった。教育分野において未経験者であった C 氏でもノンフォーマル教育の実践を行う際に、大きな問題はなく実施できている。また、地域課題に対する「気づき」に関しても、教員歴を有していない C 氏も容易に地域課題に気づいていた。C 氏は、プログラムの開講の際に、住民の行動に気づき、教育的側面から解決策を模索した。インタビュー結果のなかで、プログラムの開講に関して以下のような語りがあった。

当初は、昼間に遊んでいて、学校に通っていない子どもが多いことに気づき、幼児教育プログラムを立ち上げました。実施場所は、自宅のテラスで、遊びながら、読みながら、学んでいきました。

また、C 氏は PKBM の発展のためにノンフォーマル教育の経験者や地域住民に需要を聞き、プログラムの拡大を試みた。その時の経験について、C 氏は以下のように述べている。

そして、私はプログラムの内容を広げようと考えました。私は、友人に学び、地域住民に需要を聞いて、3 年後の 2009 年に地域住民の各家を調査して中途退学者の人数を調べた結果をもとに、あるプログラムを実施することになりました。それは、同等性教育です。(中略) 政府は、バンドウンでは非識字者がゼロと発表しましたが、現実にはそうではないのです。非識字者は、まだまだいます。その根拠として、以前集会に参加した際に参加者に名前を書くようお願いしましたが、ほとんどの人は書くことができませんでした。彼女たちは、書く方法を知らなかったのです。

C 氏のノンフォーマル教育実践では、個人的な主観をもとにプログラムを開講するだけでなく、聞き取り調査などを行うことによって地域住民の需要や課題を明確化している。さらに、政府によって公表されたデータにとらわれず、センター長自身が調査した結果をもとにプログラムを開講したことは、地域の実情に鑑みた実践を行ったという点で評価すべきである。PKBM におけるノンフォーマル教育の発展は、このセンター長らの存在や力量によって大きく左右されるといえる。

6.2.2 ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティとの関係性

前述したように、地域コミュニティ、特に RT はノンフォーマル教育の実践を円滑にすすめる際に重要な「場所」となっていることが明らかになった。例えば、同等性教育プログラムの実施には地域住民の学歴を把握する必要があるが、PKBM のセンター長だけでそれを明確化することは容易なことではない。第 4 章で、A 氏が地域内にいる住民の学歴調査をした際に RT 長と同行した事例があった。RT 長の存在は、住民にとって信頼できる人であることは前述した通りであり、RT 長と同行して調査を行うことによって地域住民の実態や教育的な課題を明確化することができた。

この点については、インドネシアに限ったことではない。カンボジア研究をしている益川は、地域コミュニティのなかで影響力がある人材を CLC で活用している事例について明らかにした。その事例について、「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 運営員会である。運営員会は、高僧や僧侶を中心にして地域にインフォーマルな形ですでにできあがっている人びととの関係性を基盤として、名誉委員長（高僧、僧侶、地域の人びとに尊敬されている人など）、実行委員長、副実行委員長、実行委員で構成されている」²と指摘している。このように、同じノンフォーマル教育の実践であっても、国や地域の特色に合わせてその連携相手や方法が異なっていることは明確である。しかし、ノンフォーマル教育にとってプログラムを実施するためには、地域コミュニティとの連携が不可欠であることに関しては、カンボジアもインドネシアも同じである。

一方で、地域コミュニティのなかでノンフォーマル教育の実践が繰り返し広げられていることによって、住民の学ぶ機会が増えることになる。特に、同等性教育プログラムは基礎教育やライフスキルなどのような、生活に直結した課題を解決し、住民の生活向上を促す役割を担うことができる。加えて、学ぶ機会が増えることによって、知識

の習得や就職機会につながるということは、地域コミュニティにおける低学歴者や失業者を減らす可能性も期待できるのである。Jajat らは、「より多くの個人や地域住民が学習することによって、国家及び国民の暮らしが良くなり、最終的には、我々を豊かで敬意ある発展した国家へと導くだろう」³と述べた。つまり、ノンフォーマル教育を通じた学びの機会を増やすことによって国民が豊かになり、国の発展への貢献に結びつくのである。このように、ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティは相互関係にあり、互いに貢献し合う役割を担っているのである。

本論文でノンフォーマル教育の実践において、PKBM と地域コミュニティが共に助け合いをすることが重要であることが明らかとなった。地域コミュニティにおける課題を見つけ、それを掘り下げることは、地域の実態を把握している人でないと容易ではない。また、地域コミュニティのなかにいるからこそ課題に対する解決策を模索することを可能にしていると考えられる。PKBM における学びを通じて地域コミュニティ全体に多大な影響を与えることができる点が解明されたといえる。

第3節 ノンフォーマル教育実践の意義と独自性

6.3.1 ノンフォーマル教育実践の意義

インドネシアの教育の歴史において、ノンフォーマル教育は欠かせない存在である。特に、フォーマル教育の裏で識字教育や同等性教育プログラムなどを通じてインドネシアの教育問題に対して、ノンフォーマル教育の特徴である柔軟性を活かして教育プログラムを行ってきた。また、受講生に対する教育に留まらず、PKBM に携わるセンターや講師に対してもスキル向上に貢献してきたといえるだろう。そして、プログラムの面では、受講生の自立や生活向上のために、識字教育、同等性教育、職業・起業家教育などを中心に様々なプログラムを実施してきた。

また、今回の調査で、A 氏や C 氏は、PKBM を本格的に運営してから大学に進学し、学校外教育を専攻したということが明らかとなった。これは、PKBM におけるセンター長の規定に限らず、彼女たちが PKBM に関わりを持ったことで「学び」に対する意欲が高まったと考えられる。このように、PKBM は、受講生つまり地域住民の生活向上ための学びの場だけでなく、運営者の立場であるセンター長の学歴や知識の向上を促す重要な場にもなっている。



図 6-1 PKBM と PKBM に携わる人びとの背景別の利点

図 6-1 は、PKBM に関わる人それぞれの利点をまとめたものである。センター長は、大学や大学院に進学する意欲が芽生え、高等教育で得た知識を PKBM に還元することが可能となる。また教員は、専門職手当の規定を満たすために同等性教育プログラムで教えているケースが見られる。さらに、地域住民や大学生は、「空き時間」に PKBM で講師として教えることで、PKBM に対する奉仕以外に教授経験が得られ、未経験者に対しては中央政府が主催する研修に参加することでプログラムの質の保障を補っている。PKBM にとっても彼らの存在は、同等性教育プログラムの運営に欠かせない存在となる。PKBM とセンター長、講師らの関係性は一方的な利害関係ではなく、相互に利点をもつ関係性をもとに展開されているのである。

次に、同等性教育プログラムに関しては、フォーマル教育のカリキュラムや授業形態を踏襲し、そして、全国試験を行い、合格すればフォーマル教育を修了した人と同等の修了証明書が発行される。この点では、フォーマル教育を代替する役割を担っていると言えるだろう。しかし、前述したように PKBM の講師はフォーマル教育で教えている教員だけでなく、教授経験がない地域住民や大学生が講師を務めることが多い。講師に対して、積極的に同等性教育プログラムに関する研修に参加させるものの、教

員に比べて教授経験がない地域住民や大学生が教えた場合は教授の質が不明瞭であることは確かである。つまり、同等性教育プログラムの受講生はフォーマル教育の生徒と同じ質の教育内容を教えられているのかということそうではない。しかし、同じ内容の全国試験を受けなければならないため、受講生にとって不利な状況になる可能性がある。

また、ノンフォーマル教育に対する社会的な評価が低いことも課題として挙げられる。前述のように、フォーマル教育と同様に制服を着て登校させる PKBM もある。これは、受講生たちがノンフォーマル教育という「フォーマル教育とは違った教育」を受けていることが目立たないようにするためであるが、これはノンフォーマル教育がフォーマル教育と同等の立場ではないことを示している。ノンフォーマル教育に対する社会的な偏見があり、ノンフォーマル教育はフォーマル教育と並ぶ教育の選択肢として位置づけられていないのである。

さらに、PKBM は地域コミュニティの中心に設立されているため、地域コミュニティとの連携が重要である。PKBM における教育活動はその地域の特色に合ったものをプログラム化するため、RT/RW 長が PKBM と地域住民の仲介役となり、その地域の課題や需要を把握する上で重要な役割を担っている。また、多宗教国家であるインドネシアで約 90%いるイスラーム教徒の習慣を活用することも PKBM にとって重要である。地域に住むイスラーム教徒はその地域にあるモスクを集会や勉強会で利用することが多いため、PKBM A のようにモスクを活用する PKBM もある。

6.3.2 ノンフォーマル教育実践の独自性

前述のように、PKBM は Pusat (センター)、Kegiatan (活動)、Belajar (学ぶ、学習、勉強)、Masyarakat (国民、住民、コミュニティなど) という言葉から成り立っている。その特徴として、住民による、住民のための学習の場でノンフォーマル教育実践の中心となり得る地域に根ざしたノンフォーマル教育施設であることがある。このような条件のもとに PKBM は地域の特徴に基づいて設立される。そして、そこでは地域住民が主体となって学習プログラムを行っている。また、PKBM を設立する場所に関してもその地域にある小学校や使われていない建物を利用し、住民に近い場所にある建物で優先的に PKBM を設置しなければならないとされる。プログラムの内容につい

ては、さまざまなプログラムから 3 種類のプログラムを開講すれば PKBM の設立条件の 1 つを満たすことになるため、学習プログラムの内容は多様である。

また、宗教教育がノンフォーマル教育施設である PKBM で実施されていることも特徴として挙げられる。さらに、モスクの運営者という立場で PKBM を立ち上げる人も少なくない。宗教教育が重視されている背景としては、インドネシアが多民族及び多宗教国家であることが理由としてある。すなわち、多民族・多宗教国家であるインドネシアにおいて多様性を認めつつ住民の学習の拠り所となることを目指して設立される PKBM を象徴的に表しているのが、この宗教教育を認めている点にあると考えられる。モスクを活用して PKBM 及びノンフォーマル教育を展開している事例もあり、第 5 章で述べた PKBM A はその一例であるといえるだろう。イスラーム教徒が多数を占めるインドネシアでは、モスクを活用することは重要である。モスクでは、イスラーム教に関する様々な集会や勉強が行われているため、近隣住民と交流する手段として、とても効率的な場所となる。

加えて、イスラーム寄宿学校であるプサントレンの PKBM 化を分析する研究も存在する。Syuhudul Anwar は、「コミュニティ・ラーニングセンター⁴として機能するプサントレン」⁵と題した論文を発表している。Syuhudul は、伝統的なプサントレンが時代的な流れに取り残されないための方法として、コミュニティ・ラーニングセンター化する必要性について論じている⁶。そこで、注目したのがノンフォーマル教育であり、プサントレンとコミュニティ・ラーニングセンターの双方が柔軟性に富んだ教育の場となっており、両者が持つ柔軟性という要因を分析する研究を行っている。また、イスラームの慣習や伝統を維持しつつ、社会や住民の需要に応えるためにプサントレンをノンフォーマル教育施設であるコミュニティ・ラーニングセンター（本論文の PKBM にあたる）にする必要について論じている。それでは、プサントレンをノンフォーマル教育施設（コミュニティ・ラーニングセンター化）にする利点は何だろうか。前述のように、ノンフォーマル教育はフォーマル教育の代替、追加、補完としての役割を持っている。また、職業訓練や起業家教育などのフォーマル教育にはないプログラムの実施が可能であり、プサントレンをノンフォーマル教育施設にする利点としても、フォーマル教育とは異なるプログラムが展開できる点が挙げられる。

コミュニティ・ラーニングセンターについて、Syuhudul はノンフォーマル教育の同等性教育、機能的識字教育、地域図書館などの主となるプログラムの実施が可能であ

ることに加えて、その他にも教育や研修を通じて、技能やスキルを培うことが可能であるとする。なぜなら、コミュニティ・ラーニングセンターは、1つの学習形態に限定及び固定されていない施設であり、子ども、青年、大人、そして、高齢者の誰に対してもさまざまな種類の学習及び教育サービスを提供する学習センターであるからである。そして、それは住民らのニーズの多さや大きさによって左右される⁷、と述べている。社会の変化や住民の需要に応えるためには、プサントレンをコミュニティ・ラーニングセンター化することでフォーマル教育と並置することだけでなく、ライフスキルや技能教育を通じて、多種多様な学習や教育を実施することが可能となる。これは、変動し続ける社会でイスラーム教育を維持しつつ、国の基準を満たすために同等性教育を活用し、また、その他のノンフォーマル教育のプログラムを通じて生活や仕事に関連したスキルを習得することができることを意味している。このような事例は、ノンフォーマル教育が柔軟性を有し、さまざまな需要に応えることができることを証明しているのである。

すなわち、ノンフォーマル教育のプログラムが多様性を有することから、PKBM だけで活用されているのではなく、プサントレンという宗教省管轄のフォーマル教育の場合においてもその柔軟性を活かし、実践されているのである。この点からも、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の独自性を見出すことができると考えられる。

本論文では、同等性教育プログラムがフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのかということに注目した。現在の同等性教育プログラムは、学習内容や全国試験への参加、そして、修了証明書の発行などの制度的、形式的な面ではフォーマル教育の代替的な役割を果たしていると言える。しかし、教育の質保証の側面からみると、フォーマル教育の代替的な役割を完全に果たしているとは言い難い。中央政府も法制度や認証評価の基準を定めて、フォーマル教育の代替的な役割を果たすよう促している。理想としては、PKBM も法制度や認証評価の基準を満たしたいのであるが、現実にはそういった面に配慮する段階に至っていない。PKBM は理想と現実の狭間で揺れ動いているのである。

また、PKBM に関する認証評価についても、評価内容の面で同等性教育プログラムに偏った部分が多い。例えば、第5章でも触れた講師の能力について、「4年制大学（学士）を修了した者、大学での分野と PKBM で教える科目が同じであること、そして、教育及び講師経験が2年以上あること」が評価基準となっており、この基準を満たさな

ければ減点となる。この点に関して、2019年に幼児教育及びノンフォーマル教育認証機関が実施した認証評価の結果⁸を見ると、その年に認証評価を申請したPKBMは1,422館あり、そのうちAランクが68館、Bランクが797館、Cランクが544館、そして、13館が認証評価を得られていない。さらに、本論文の対象地域となった西ジャワ州では、293館が認証評価を申請し、Aランクが0館、Bランクが108館、Cランクが182館、そして、3館が評価を得られないという結果となった。これらの結果を踏まえても、認証評価のAランクを得ることは非常に難しいことが明らかである。Aランクに達しない要因の1つとして、講師の基準を満たしていないPKBMが多く、評価ポイントにも影響を及ぼしていることが推測される。

一方で、PKBMは「住民からの、住民による、住民のための」という理念がある。すなわち、PKBMは住民主体で運営され、実施されているのである。PKBMは住民の需要に沿ったプログラムを実施し、住民にとって身近な学びの場となる「場所」である。そして、住民に対し、PKBMでの学びを通し、基礎知識やライフスキルの学習の場を提供し、生活水準の向上を促す役割を担っている。

このような特徴を持つPKBMに対して、政府が目標とする理想に近づける必要性はあるのだろうか。同等性教育プログラムの質保証は代替的な役割を担うためには重要であると考えられるが、そもそもPKBMに来て同等性教育プログラムを受講する人は何らかの問題を抱えてフォーマル教育に通えない学齢期の子どもや学齢期に通えなかった成人がより良い収入を得るために受講する人が多く、フォーマル教育とは生徒の対象と目的が異なっているのである。また、政府の政策や推奨するプログラムに特化した場合、これまで述べてきたノンフォーマル教育の柔軟性や地域コミュニティとの関係性、地域特性など、「ノンフォーマル教育らしさ」を失う可能性は危惧しなければならない部分である。

第4節 ノンフォーマル教育プログラムの可能性と課題

6.4.1 ノンフォーマル教育の可能性

インドネシアにおけるノンフォーマル教育の法制度は、本論文で述べたように充実していると考えられる。ノンフォーマル教育が制度化されている国として、東南アジアのなかでもインドネシアは、タイ、ベトナムと並ぶ数少ない国である。そして、同

等性教育プログラムの歴史でも確認できるように、制度の発足よりも実践が先に行われているという特徴がある。さらに、同等性教育プログラムは非識字問題の解決や義務教育制度のサポートなど、インドネシアにおける教育史のなかで重要な役割を果たしてきた。

また、前述したように、インドネシアにおけるノンフォーマル教育施設の PKBM では同等性教育プログラムを中心とした学習プログラムが実施される傾向が多い。同等性教育プログラムは識字教育の継続教育として 1945 年の独立後から社会の発展に伴って活動内容を変化させながら現在まで実施されている。

現在、インドネシアで実施されている同等性教育プログラムは、主に小学校、中学校、高校の 3 段階に分かれており、それぞれパケット A、パケット B、パケット C と称される。同等性教育プログラムの受講生は、学齢期にもかかわらずフォーマル教育を受けていない子どもや学齢期にフォーマル教育を受ける機会がなかった成人などである。また、経済的な理由だけでなく、非行や妊娠が原因でフォーマル教育の学校を中途退学した人などさまざまな背景を持った人が受講している。そのため、PKBM では、同等性教育プログラムだけでなく、受講生が自立するためのプログラムとして起業家教育が実施されている。PKBM における起業家教育について研究している Iip は、以下のように述べている。

起業家教育は受講生にとって非常に重要である。なぜなら、受講生の中には、学校をドロップアウトした後の活動がないことや、自営業に発展させるための技能を持っていないためである。一方で、すでに技能を習得した人でさえもどのようにその技能を発展させ、自営業に繋げられるかについて迷っているため、ある商品を作ったとしても、売らずに自らによって消費してしまう⁹。

また、Sungkowo は起業家識字教育プログラム¹⁰を通じて、住民による起業の発展戦略に関する検討を行っている。住民に起業家識字教育を通じて、一般的に起業家になる意思の生成、周辺地域の需要やチャンスを見極めて起業家としてのスキルを発揮できるような学習を提供している。起業家識字教育を学ぶ受講者（グループ）が直面す

る主な障害として、起業する際に必要となる設備、資本、施設などの不備がある。これらすべては起業する際の開始時、プロセス、運営、結果などを左右するものであり、起業を維持するうえで非常に重要なものになることが指摘されている¹¹。

加えて、Yoyon は、合計 9 か所の PKBM や LPK（職業訓練機関）において自営業を目指す人のための起業家識字教育プログラムの実践を調査し、チューター、ファシリテーター、そして、各テーマに合う専門家を講師として迎え入れる必要があるが、その実態としては、それぞれの役割を 1 人または 2 人が重複して担っていることを指摘した。この問題の背景には、調査対象の PKBM や LPK のある地域にチューター、ファシリテーター、そして、講師の数が不足していることがある。実際に、9 か所の PKBM と LPK のうち、5 か所でしかそれぞれの役割を担うことができる人材を満たしていないことが明らかとなった¹²。

Iip と Sungkowo 及び Yoyon の研究の違いは、PKBM で行われている起業家教育プログラムの対象者である。すなわち、Iip がドロップアウトした青年を対象としている一方で、Sungkowo 及び Yoyon は既に起業している人を対象に調査している。前者に対しては、学ぶ機会を与えることによって犯罪行為をする危険性を遮断する目的と起業を促す内容を用いたプログラムが実施されているのに対し、後者は既に起業家として自立した人が PKBM での学びを通じて、販売する商品の需要、チャンスを見極めるスキル、新たな販売手法などを習得している。同じ起業家教育プログラムでも、受講生の背景や需要によって教える内容に相違が生じるのである。そのため、社会や受講生の需要に応えるために専門知識を有する講師を用意しなければならない。この点では、後者の事例の場合に大きな課題があることが分かった。PKBM は、社会の変化や需要に対して敏感でなければならず、すぐさまその変化に反応しなければならない立場である。ただ、その変化に毎回便乗する必要はなく、もともと地域にあった環境や素材などを社会の変化や需要に合うかどうかを見定める力を養う必要がある。

6.4.2 教授方法の課題

同等性教育プログラムは、他のノンフォーマル教育のプログラムと異なり、フォーマル教育と同様、またはフォーマル教育に近い形でプログラムを実施しなければならない。一方で、ノンフォーマル教育プログラムを受講することは生涯を通して、必要な知識やスキルを取得することができる。

また、同等性教育プログラムの受講生は、学齢期の子どもに限らず、学齢期に何らかの理由でフォーマル教育に通うことができなかった成人も含まれ、学齢期の生徒を教えるフォーマル教育とは異なる。担当する講師はこの点を考慮して同等性教育プログラムの授業を行う必要がある。

Sardin は、PKBM における同等性教育プログラムの教授方法（対面形式）に着目して論じている。そこで、「経験、自己概念、学習の準備及びモチベーションを持つ成人の受講生に対して、（PKBM の）センター長や講師は学習活動を実施する際にこれらについて考慮していない」¹³と指摘している。同等性教育プログラムはノンフォーマル教育であるが、フォーマル教育と同様の教授方法をとらなければならない。これは、年度末に行われる全国試験に焦点を当てていることやフォーマル教育で教えている教員が教えやすいようにするためである。また、Sardin は「同等性教育プログラムで教える講師は、ほとんどがフォーマル教育の教員であり、フォーマル教育において対面形式（の教授方法）で教えている経験と習慣がある。そのため、同等性教育プログラムにおける受講生の特性（背景など）が、フォーマル教育における生徒の特性との間に違いがあることが分かっている、これら（対面形式）の経験と習慣を考慮して同等性教育でも活用している。」¹⁴と述べており、フォーマル教育の教員が中心となって教えていることや教授方法もフォーマル教育に合わせて実施していることを明らかにした。前述したように、同等性教育プログラムの受講生には成人もいる。学齢期の子どもが受講する場合も多少の工夫が必要だが、仕事をしながら通っている受講生（特に成人）の場合は、より工夫が必要となる。受講生が成人であった場合には、彼らの特性に合致した形の授業を考えなければならない。同等性教育プログラムの実施時間は講師と受講生で相談して決めているように時間的な考慮はされているが、教授方法はフォーマル教育及び学齢期の子ども向けと同様に実施されるため、成人を対象とする教授方法に関しても検討しなければならないことが今後の課題である。

【脚注】

- ¹ 2013 年に実施した PKBM E のセンター長に対するインタビューで明らかになった。
- ² 益川浩一 (2016)「第 10 章 東南アジア諸国におけるノンフォーマル教育とコミュニティ学習センター (Community Learning Center : CLC) —カンボジア、ラオスの事例—」新海英行・松田武雄編『世界の生涯学習—現状と課題—』大学教育出版、p. 185
- ³ Jajat S. Ardiwiniata, dkk(2011). Menuju Masyarakat Pembelajar -Refleksi Hasil Kajian Rintisan Balai Belajar Bersama Dalam Program Peningkatan Mutu Program Dikmas Tahun 2010, DIREKTORAT PEMBINAAN PENDIDIKAN MASYARAKAT・FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN JURUSAN PENDIDIKAN LUAR SEKOLAH, editor. Laboratorium Jurusan Pendidikan Luar Sekolah Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia, p. 11
- ⁴ 本論文で述べている PKBM と同じノンフォーマル教育施設のことである。
- ⁵ プサントレンは、イスラーム寄宿学校のことである。
- ⁶ Syuhudul Anwar(2009). Memfungsikan Pesantren Sebagai Community Learning Center, *Jurnal PNFI Pendidikan Non Formal dan Informal*, Program Studi Pendidikan Luar Sekolah Sekolah Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia, pp.150-162
- ⁷ Syuhudul Anwar(2009)、同上、p. 159
- ⁸ 幼児教育及びノンフォーマル教育認証機関による認証評価報告書 (2019 年) [〈https://akreditasi.banpaudpnf.or.id/laporan〉](https://akreditasi.banpaudpnf.or.id/laporan) (最終閲覧 2020 年 11 月 30 日)
- ⁹ Iip Saripah(2017). Implementasi Pelatihan Kewirausahaan bagi Anak Putus Sekolah, Literasi, Teknologi, Informasi, dan Komunikasi, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume V edisi 1, Juni 2017, p.109
- ¹⁰ 一般的な識字教育に比べて、より自営業や起業をする際に必要なスキル(読み書き計算)や専門的な知識を取り入れた内容で授業を行う。
- ¹¹ Sungkowo Edy Mulyono(2012). Strategi Pengembangan Kewirausahaan Masyarakat melalui Aksara Kewirausahaan, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volum III edisi 3, Desember 2012, p.35

¹² Yoyon Suryono(2012). Pembelajaran Kewirausahaan Masyarakat, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume III edisi 3, Desember 2012, p.12

¹³ Sardin(2015). Pengembangan Modus Belajar Pada Pendidikan Kesetaraan Dalam Meningkatkan Kompetensi Lulusan, Asep Saepudin • Dadang Yunus, editor. *Prosiding Seminar Nasional Tema; Pemetaan Pembangunan Berkelanjutan Abad 21 Untuk Penguatan Pendidikan Nonformal dan Informal Di Indonesia*, Departemen Pendidikan Luar sekolah Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia, p.53

¹⁴ Sardin(2015)、同上、p.57

終章

第1節 本論文の総括と結論

本論文は、ノンフォーマル教育のなかで同等性教育プログラムがどのようにフォーマル教育の代替的な役割を果たしているのか、ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティのつながりはどのようなものかを解明することで、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性を明確にすることを目的とした。

序章では、研究目的や研究の意義、研究方法などについて整理した。具体的には、本論文の背景となった 2003 年法律第 20 号の第 26 条で示されているようにノンフォーマル教育がフォーマル教育の代替的な役割として機能することに着目し、地域に根差した PKBM で行われている同等性教育プログラムの実態を明らかにすることを通じて、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性について解明することを研究の目的に設定した。また、研究の意義に関しては、住民主体で実施される同等性教育プログラムを明らかにすることはノンフォーマル教育研究に止まらず、教育学研究全体でノンフォーマル教育が再評価され、その価値を再認識することも可能になる点を挙げた。研究方法については、これまでに蓄積された先行研究や資料の文献分析に加え、対象とした PKBM での参与観察やインタビュー調査をもとに考察することを示した。さらに、本論文の構成について明示した。

第 1 章では、これまで蓄積された先行研究について整理、分析を行なった。まず、フォーマル教育研究者の視点から論じられているノンフォーマル教育について整理し、フォーマル教育研究者がどのようにノンフォーマル教育を捉えているのかについて明らかにした。次に、ノンフォーマル教育研究者の視点からノンフォーマル教育について整理し、前者との相違点を考察した。さらに、インドネシアの地域コミュニティに関する研究について検討し、本論文における研究の枠組みと PKBM を研究対象とした理由について明確にした。PKBM に着目するのは、地域コミュニティのなかで設立・運営が行われており、地域住民もさまざまなプログラムの実施に関与しているという特徴を持っているからである。また、地域住民の需要に応じて、他のノンフォーマル教育施設で行われている就学前教育や技能・職業訓練などを開講することも可能であり、PKBM は総合型の学習センターでもある点が挙げられる。

次に第 2 章では、インドネシアにおけるノンフォーマル教育に関する歴史、制度、プログラム、施設に概観し、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の特徴を明らかにした。その後、地域コミュニティの実態について触れ、地域コミュニティの歴史や活動について明示した。インドネシアでは、RT/RW（隣組や町内会）という地域コミュニティが存在し、その RT 長や RW 長は地域の事情に詳しいことや、地域住民から信頼されていること、そして、行政の末端に位置し、地域コミュニティにおいて行政から役割を与えられていることから RT/RW は重要な位置づけにある。PKBM が地域課題や住民のニーズを把握するためには、PKBM が設立されているこの地域コミュニティと密接な関係を持つ必要があり、PKBM がどのように地域コミュニティと関わり合うかによって、ノンフォーマル教育実践の発展に大きな影響を及ぼすことを示した。

続いて第 3 章では、PKBM の設立条件に関する制度を整理した。ここでは、PKBM は地域に根ざしたノンフォーマル教育施設として住民自身が自分の住んでいる地域に設立するケースが多いという特徴を持っている点が明らかになった。PKBM が住民による、住民から、住民のためのノンフォーマル教育施設と定義づけられているため、教育について専門性を持たない住民が設立する施設となっているのである。この PKBM の特徴について、各 PKBM のセンター長に対するインタビューをもとに設立過程と彼らの学歴について明らかにした。なお、制度的な部分も含め、センター長自身の背景に重点を置いて考察を行うことにより、地域コミュニティと PKBM がどのようにつながり合うのかという点を解明した。また、PKBM の存在は、受講生の学びの場としての機能を有するだけでなく、センター長自身が進学するなど成長する機会を得られる場所でもあった。インタビュー調査した際に、PKBM A のセンター長が PKBM に携わることで大学院に進学する意思が生まれた事例もあった。また、地域コミュニティを熟知している RT 長との連携は地域課題を明確にするために重要であり、ノンフォーマル教育を実施する上で欠かせない存在であることがわかった。

第 4 章では、同等性教育プログラムの実態を明らかにするために、同等性教育プログラムの歴史、実践、2013 年から 2016 年の間バンドゥン市とその周辺都市に設置されている PKBM を調査した際に入手した資料をもとに、同等性教育プログラムの特徴を明確にした。同等性教育プログラムはパッケージ A から C まであり、フォーマル教育とは異なるレベル形式で学年を分けている。同等性教育プログラムの受講生は、フォーマル教育に通うことができない学齢期の子どもや成人である。同等性教育プログラ

ムは、もともと識字教育プログラムの継続教育として位置づけられていたが、識字率の改善に伴い、現在ではフォーマル教育の代替的な役割として、インドネシアの就学率向上に貢献している点が解明された。

第5章では、ノンフォーマル教育の講師と住民参加の重要性について明らかにした。そのなかで、同等性教育プログラムで教える講師に関する制度について整理をした上で、認証評価の基準と幼児教育・ノンフォーマル・インフォーマル教育総局が設定した講師になる基準には差異があり、認証評価の基準はフォーマル教育の教員に相当するような厳しい基準が定められている点を示した。そして、PKBMでは認証評価の基準を満たした教員を優先的に雇用したいが、講師不足を回避するために地域住民も講師として雇っていることが明らかとなった。また、同等性教育プログラムでは、専門知識を有する人も重要であるが、それよりもPKBMの実態を理解し、ボランティア精神を有する人が優先的に採用されることが分かった。

さらに、地域住民を雇用することのメリットがあることも明らかとなった。具体的には、講師人数を確保するだけでなく、未経験者である地域住民にとって教授経験を積む場となっており、地域住民が自分の住む地域の課題を見つけ、学習活動を通じて解決方法を見出すことは地域に根差した強みとなっている。その地域課題がPKBMでの学習活動の基本となり、その地域のPKBMの特色となっていることも明らかになった。

第6章では、第1章から第5章における考察を踏まえ、インドネシアにおけるノンフォーマル教育実践の意義と独自性を明らかにするため、具体的に、同等性教育プログラム、PKBMに携わる講師、そして、ノンフォーマル教育と地域コミュニティの関係について明らかにした。

同等性教育プログラムは、学習内容や全国試験、修了証明書の発行などの制度的、形式的な面では代替的な役割を果たしていると言えるが、教育の質保証の側面からみると、フォーマル教育の代替的な役割を完全に果たしているとは言い難いことが解明された。PKBMとしては法制度や認証評価の基準を満たしたいのであるが、現実にはそういう面配慮する段階に至っていないという実態が浮き彫りになった。しかし、その反面、PKBMでは同等性教育プログラムのような基礎的な知識を学ぶだけでなく、職業につながる技能に関しても学び、起業や自営業能力を養うことも実施されていることが明らかとなった。

また、同等性教育プログラムで教える講師には認証評価の基準を満たす教員のような専門性を有していない地域住民がいることも分かった。そして、地域住民以外に大学生を雇用する事例も存在した。地域住民や大学生が講師として PKBM に関わることによって教授経験が得られ、PKBM にとっても講師の人員を補う手段となり、双方にとって有効であることが分かった。

さらに、ノンフォーマル教育の実践において、PKBM と地域コミュニティが相互に連携、協力をすることの重要性が明らかとなった。地域コミュニティにおける課題を見出すことは、地域の実態を把握している人でないと容易ではない。また、地域コミュニティのなかにいるからこそ課題に対する解決策を模索することを可能にしていると考えられる。PKBM における学びを通じて地域コミュニティ全体に基礎的な知識や仕事に関連したプログラムを実施し、それによって生活改善を促すことができることが明示された。

終章では、本論文の結論と今後の研究課題について総括を行った。具体的には、ノンフォーマル教育施設としての PKBM が活発にプログラムを実施することは、その地域における住民の学歴を向上させることや収入を増やすことにつながり、それを通じ地域コミュニティが活性化される可能性を秘めていることが明確となった。その関係性について、ノンフォーマル教育の実践が地域コミュニティに対して影響を及ぼすだけでなく、地域コミュニティと連携した地域の見回りによる地域課題の発掘といった地域コミュニティの実践もノンフォーマル教育に多大な影響を与えていることが明らかとなった。ノンフォーマル教育の実践と地域コミュニティは PKBM を媒介として相互に影響し合うといった関係性を有しており、これがインドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義と独自性であると結論付けられる。

インドネシアにおいてノンフォーマル教育は制度化されており、そのなかで PKBM を中心とするノンフォーマル教育施設が活発なプログラムを実施している。特に、同等性教育プログラムは、フォーマル教育の代替的な役割として位置づけられており、政府もフォーマル教育に近い基準を定めている。制度的、形式的な面ではフォーマル教育と同等であると言えるが、質保証に関しては運営状況を踏まえても課題が多く、フォーマル教育と同等の質を提供しているとは言い難い。さらに、政府が推奨する同等性教育プログラムだけに特化したプログラムを実施することは、柔軟性及び多種多様なプログラムを実施することが可能な「ノンフォーマル教育らしさ」を失う危険性が

ある。今後は、このような課題を踏まえつつ、同等性教育プログラムなどのノンフォーマル教育の展開を PKBM と地域コミュニティが連携・協力しながら推進していくことが求められる。

第2節 今後の研究課題

本論文では、西ジャワ州やバンドゥン市における PKBM の調査結果をもとに、インドネシアにおけるノンフォーマル教育の意義を考察した。しかしながら、この調査を通してインドネシア全体の特徴、独自性を考察できたわけではない。インドネシアは多民族及び多宗教国家であるため、今後の研究課題として、他地域との比較を行う必要がある。また、日本における社会教育主事のような専門職に関する実態や PKBM 以外のノンフォーマル教育施設についても考察を深めることが重要である。

本論文では同等性教育プログラムを中心に考察してきたが、ノンフォーマル教育で使用するテキストの内容についてはパケット A しか検討することができなかった。パケット C を担当している講師は、「ノンフォーマル教育で使うインドネシア語はより実践的な部分が多く、その理由はフォーマル教育とは違って、プログラムを修了する人の多くは職に就くため、社会や会社で活用できる内容を多く取り入れている」と述べており、そのテキストや教材の分析が必要である。また、パケット B や C は基本的に全国試験合格という目標があるため、教材の内容はそこに基準が置かれており、フォーマル教育とはあまり差異は生じていない。PKBM で実施されるプログラムの内容により受講者の学習内容が変化するという特徴を考慮すれば、テキスト・教材をより深く分析すること、例えば教材の歴史的展開を検討することによって、それぞれの時代に必要とされた知識や技術が如何なるものだったのかを明確化することができるといえる。

さらに、本論文では同等性教育プログラム以外のプログラムを深く掘り下げることはできなかったことも課題である。特に、幼児教育や職業教育などの実態に関してはあまり言及することができなかった。PKBM は地域住民であれば誰でも設立することができるため、西ジャワ以外の PKBM の設立者や教員などの背景について、より多くの研究蓄積が必要であり、それは今後の課題である。

さらに、2017 年 8 月の調査の際には、インターネット通信を活用した事例があることが明らかとなった。これが各地域に広がることができれば、PKBM がない農村地域において、これまでは出前講座などを実施していたものをインターネット通信の拡大によって講師が農村地域に出向くことなく、交通費や移動時間の節約につながるような講座の開講が可能となると期待されている。今後は、遠隔教育による同等性教育プログラムの実施の可能性が高まっているが、その際に生じるインターネット通信の不具合や農村地におけるインターネット通信の普及、地域間のデジタルディバイドなどの課題について探究する必要がある。

現在の PKBM の宣伝に関しては、インターネット通信を活用するものも少なくない。PKBM C のセンター長は、その点に関して、以下のように述べている。

“私は、この活動を多くの人に知ってもらうためにフェイスブックに投稿しました。おかげさまで友人たちからいいレスポンスがあり、本を寄付してくれました。そのおかげで本も多くなり、読みに来る人も増えていきました。”

PKBM C のセンター長は、インターネット通信の活用によって地域外からの支援を受けられるようになったと述べた。このような事例は PKBM C だけでなく、インドネシア全土の PKBM も利用している方法の 1 つである。インターネット通信の活用は、活動内容の紹介や近況報告をすることによって、より多くの人に PKBM を知ってもらうだけでなく、同じノンフォーマル教育施設の運営者同士のつながりを形成するツールとなっている。今後は、急速に変化する社会における新たなノンフォーマル教育実践について探究していくことが課題であるといえよう。

参考文献

日本語文献

- 大安喜一 (2014) 『コミュニティ学習センターにおける公共性の展開に関する研究：
バングラデシュ、タイ及び日本の地域事例の検証』 大阪大学大学院人間科学研究
科博士論文、2014 年 3 月 25 日

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/33986/26836_%E8%AB%96%E6%96%87.pdf> (2020 年 6 月 30 日最終閲覧)
- ギラン ユディスティラ スルヤディムリア (2015) 「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ーバンドゥン市の住民学習活動センター (PKBM) を中
心にー」 『日本公民館学会年報』 12 号、pp. 58-69
- Gilang Yudhistira Suryadimulya (2017) 「インドネシアにおける同等教育プログラ
ムに関する一考察ー講師の背景と専門性に着目してー」 『名古屋大学大学院教育
発達科学研究科紀要 (教育科学) 』 64 巻 2 号、pp. 133-141
- Gilang Yudhistira Suryadimulya (2018) 「インドネシアにおける住民学習活動セン
ター (PKBM) の設立に関する研究」 『名古屋大学社会教育研究室年報』 32 号、pp. 28
ー38
- 倉沢愛子 (1992) 『日本占領下のジャワ農村の変容』 草思社
- 倉沢愛子編著 (1997) 『東南アジア史のなかの占領』 早稲田大学出版部
- 倉沢愛子 (2014) 「戦時期ジャワの隣組・字常会制度」 『三田学会雑誌』 107 巻 3 号、
pp. 119-137
- 黒柳晴夫 (2001) 「インドネシアにおける初等教育とノンフォーマル・エデュケーショ
ン」 『愛知大学国際問題研究所紀要』 第 115 号、pp. 1-28
- JICA 独立法人国際協力機構 (2005) 「ノンフォーマル教育支援の拡大に向けて」 国際
協力総合研修所
- SURYADIMULYA GILANG YUDHISTIRA (2016) 「インドネシアにおけるノンフォーマル教育
に関する一考察ー同等教育プログラムに着目してー」 『名古屋大学大学院教育発
達科学研究科 (教育科学) 』 62 巻 2 号、pp. 73-83

- セロ・スマルジャン、ケンノン・ブリージュール、中村光男（監訳）、青木武信、池田寛二、小國和子、奥野克己、中村緋紗子、水上浩（訳）（2011）「第6章 識字率向上キャンペーン」『インドネシア農村社会の変容—スハルト村落開発政策の光と影—』明石書店、90-99
- ソディキン（2017）「CLCの識字プログラムへの参加とエンパワーメント—インドネシアにおける実践を事例として—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』66巻、pp. 79-92
- ダグワドルジ・アディアニャム（2011）「CLC センター長の職業経歴と力量形成」『東北大学大学院教育学研究科年報』第60集1号、pp. 169-195
- 服部美奈（2007）「第19章 アジアにおける生涯学習と教育改革—インドネシアの事例から—」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、pp. 310-326
- 服部美奈／ムルニ・ラムリ（2012）「第12章インドネシア 勲章のない英雄から専門職としての教員へ」小川佳万・服部美奈編『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦』ジアース教育新社、pp. 280-308
- 服部美奈（2013）「第9章 インドネシア—グローバル時代を生き抜く国民教育の見取り図—」馬越徹・大塚豊編『アジアの中等教育改革—グローバル化への対応—』東信堂、pp. 222-251
- 舟田京子・高殿良博・左藤正範（2018）『プログレッシブ インドネシア語辞典』小学館
- 益川浩一（2016）「第10章 東南アジア諸国におけるノンフォーマル教育とコミュニティ学習センター（Community Learning Center：CLC）—カンボジア、ラオスの事例—」新海英行・松田武雄編『世界の生涯学習—現状と課題—』大学教育出版、pp. 182-196
- 松井和久（2003）『インドネシアの地方分権化—分権化をめぐる中央・地方のダイナミックスとリアリティー—』アジア経済研究所
- 百瀬侑子（2003）『知っておきたい戦争の歴史—日本占領下インドネシアの教育』つくばね舎
- 丸山英樹・太田美幸編（2013）『ノンフォーマル教育の可能性—リアルな生活に根ざした教育へ—』新評論

- 丸山英樹・太田美幸・二井紀美子・見原礼子・大橋知穂（2016）「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」一橋大学〈教育と社会〉研究会、『〈教育と社会〉研究』第26号、pp.63-76
- 森山幹弘・塩原朝子編著（2009）『多言語社会インドネシア—変わりゆく国語、地方語、外国語の諸相』柏村彰夫「コラム2 国民教育省」めこん
- 文部科学省委託事業（2009）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、財団法人ユネスコ・アジア文化センター
- 吉原直樹編（2005）『アジア・メガシティと地域コミュニティの動態—ジャカルタのRT/RWを中心に—』御茶の水書房

外国語文献

- Afriyanti Azhar, dkk(2017). *Membangun Indonesia Lewat Keberagaman Edisi Diskusi Grup WA, Best Practise, dan Opini Pegiat Pendidikan Nonformal* : Yayan Generasi Puti Bungsu Koto
- Dewa Komang(2012). Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) dan Akreditasi, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya- Eksistensi dan keberlanjutan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat(PKBM)*, volume III Edisi 2/2August/2012, pp. 20-28
- D. Sujana S. (2010). *Pendidikan Nonformal-Wawasan, Sejarah Perkembangan, Filsafat & Teori Pendukung, Serta Asas-*, Falah Production
- Ella Yulaelawati・Sutopo Purwo Nugroho (2006) . *Pendidikan Kesetaraan Mencerahkan Anak Bangsa*, Direktorat Pendidikan Kesetaraan Direktorat Jenderal Pendidikan Luar Sekolah Departemen Pendidikan Nasional
- Ella Yulaelawati(2012). Kebijakan, Perundang-undangan, dan Pelaksanaan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat(PKBM) di Indonesia, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya- Eksistensi dan keberlanjutan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat(PKBM)*, volume III Edisi 2/2August/2012, pp.3-16

- Elih Sudiapermana(2012). Perbandingan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) di Jepang, Korea Selatan dan Negara-Negara Asia Tenggara, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya- Eksistensi dan keberlanjutan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)*, volume III Edisi 2/2August/2012, pp.29-34
- Forum Komunikasi PKBM Indonesia. *KONSEP dan STRATEGI PENGEMBANGAN Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)*
 < <https://dokumen.tips/documents/konsep-dan-strategi-pengembangan-pkbm-fk-pkbm-indonesia-a418372242-2.html> > (2020 年 12 月 14 日最終閲覧)
- H. A. R. Tilaar(1995). *50 Tahun Pembangunan Pendidikan Nasional 1945 - 1995*, PT Grasindo
- H. A. R. Tilaar(2002). *PENDIDIKAN UNTUK MASYARAKAT INDONESIA BARU 70Tahun*, Grasindo
- I Wayan Suwatra(2014). *Sosiologi Pendidikan*, Graha ilmu
- Iip Saripah, Erna Hernawati(2010). *Profil PKBM Juara Nasional*, Pusat Pengembangan Pendidikan Nonformal dan Informal Jayagiri-Bandung
- Iip Saripah(2017). Implementasi Pelatihan Kewirausahaan Bagi Anak Putus Sekolah, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya- Implementasi Pelatihan Kewirausahaan bagi Anak Putus Sekolah, Literasi, Teknologi, Informasi, dan Komunikasi*, volume V edisi 1, Juni 2017, pp.101-114
- Jajat S. Ardiwiniata, dkk(2011). *Menuju Masyarakat Pembelajar -Refleksi Hasil Kajian Rintisan Balai Belajar Bersama Dalam Program Peningkatan Mutu Program Dikmas Tahun 2010*, DIREKTORAT PEMBINAAN PENDIDIKAN MASYARAKAT • FAKULTAS ILMU PENDIDIKAN JURUSAN PENDIDIKAN LUAR SEKOLAH, editor. Laboratorium Jurusan Pendidikan Luar Sekolah Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Sekretariat Jendral Pusat Data Statistik Pendidikan dan Kebudayaan (2016). Statistik Pendidikan Nonfromal tahun 2015.
 < <http://www.new-indonesia.org/beranda/images/upload/dok/edustat/Statistik-Pendidikan-Nonformal-2015.pdf> > (最終閲覧 2020 年 11 月 30 日)

- Lydia Freyani Hawadi (2012). Kerangka Revitalisasi Kebijakan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya- Eksistensi dan keberlanjutan Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM)*, volume III Edisi 2/2August/2012, pp.17-19
- Mustofa Kamil(2011). *Pendidikan Nonformal -Pengembangan Melalui Pusat Kegiatan Belajar Mengajar(PKBM) di Indonesia(Sebuah Pembelajaran dari Kominkan Jepang*, Alfabeta
- M. Saleh Marzuki(2012). *Pendidikan Nonformal-Dimensi dalam Keaksaraan Fungsional, Pelatihan, dan Andragogi-*, PT Remaja Rosdakarya
- Oong Komar(2006). *Filsafat PENDIDIKAN NONFORMAL*, Pustaka Setia
- Oos M. Anwas(2019). *PEMBERDAYAAN MASYARAKAT DI ERA GLOBAL*, ALFABETA
- Pemerintah Provinsi Jawa Barat Dinas Pendidikan, Bidang Pendidikan Nonformal dan Informal(2012). *Direktori Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat PKBM Provinsi Jawa Barat*
- Philip H. Coomb, Roy C. Prosser, Manzoor Ahmed(1973). *New Paths to Learning For Rural Children and Youth*, Internasional Council for Educational Development
- Pusat Pengembangan Pendidikan Anak Usia Dini Dan Pendidikan Masyarakat(2017). *Bahan Supervisi Penyiapan Akreditasi Satuan PKBM*, PP-PAUD dan DIKMAS Jawa Barat < https://banpaudpnf.kemdikbud.go.id/upload/download-center/Bahan%20Supervisi%20PKBM_1554108044.pdf> (最終閲覧 11 月 30 日)
- Saiful Anam, dkk(2012). *Prof. Dr. W.P. Napitupulu Direktur Jenderal Pendidikan Luar Sekolah, Pemuda dan olahraga (1974-1991) 17 Tahun Memajukan Pendidikan Nonformal*, Direktorat Pembinaan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan Informal Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan
- Sardin(2015). Pengembangan Modus Belajar Pada Pendidikan Kesetaraan Dalam Meningkatkan Kompetensi Lulusan, Asep Saepudin • Dadang Yunus, editor. *Prosiding Seminar Nasional Tema; Pemetaan Pembangunan Berkelanjutan Abad*

- 21 *Untuk Penguatan Pendidikan Nonformal dan Informal Di Indonesia*, Departemen Pendidikan Luar sekolah Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia
- Syuhudul Anwar(2009). Memfungsikan Pesantren Sebagai Community Learning Center, *Jurnal PNFI Pendidikan Non Formal dan Informal*, Program Studi Pendidikan Luar Sekolah Sekolah Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia, pp.150-162
- Sungkowo Edy Mulyono(2012). Strategi Pengembangan Kewirausahaan Masyarakat melalui Aksara Kewirausahaan, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume III edisi 3, Desember 2012, pp.27-35
- Suwanto(2010). *Pengelolaan Dan Pelembagaan Program Pendidikan Nonformal dan Informal (PNFI) (Asistensi Dan Advokasi Bagi Pengelola PKBM)*, Pusat Pengembangan Pendidikan Nonformal dan Informal Jayagiri-Bandung
- Triana Januari, dkk(2018). *Persembahan PAUD dan Dikmas untuk Indonesia*, Kementerian Pendidikan dan Budaya Direktorat Jendral Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan masyarakat
- Umberto Sihombing(2018). *Pendidikan Luar Sekolah-Kini dan Masa Depan-*, PD Mahkota
- Yoyon Suryono(2012). Pembelajaran Kewirausahaan Masyarakat, Keaksaraan Berbasis Bahasa Ibu dan Kewirausahaan, *Jurnal akrab -aksara agar berdaya-*, volume III edisi 3, Desember 2012, pp.17-26

法令等

- UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional
- Peraturan Pemerintah Nomor 17 Tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan
- Peraturan Menteri Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81 Tahun 2013 tentang Pendirian Satuan Pendidikan Nonformal

Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 14 Tahun 2007 tentang Standar Isi
Untuk Pgram Paket A, Program Paket B, dan Program Paket C

Peraturan pemerintah No. 16 tahun 2007 tentang standar kualifikasi akademik
dan kompetensi guru

謝辞

本論文の執筆に当たっては、多くの方々のご指導とご支援を頂き、深く感謝しています。

松田武雄先生には、社会教育分野において初心者であった筆者に対し、来日前から社会教育に関する本を送って下さいました。また、松本実習への積極的な参加を促し、この研究テーマの選出のきっかけも作ってくださり、修士課程から研究も基礎についてご指導いただきました。そして、名古屋大学からのご退官後も筆者のことを心配してくださり、精神的にサポートをして下さいました。

河野明日香先生には、松田先生のご退官後に指導教官を引き継ぎ博士論文の準備から提出に至るまでお世話になりました。論文指導も頻繁にして下さり、その中で執筆中に悩んだことをたくさん相談させていただきました。河野先生からのお言葉は本当に心の支えとなり、執筆はもちろんのこと、それ以外でもサポートして下さり、感謝しています。また、辻浩先生には、プロポザール発表の前からご指導を頂き、それから論文執筆の基礎を詳細に教えて下さいました。

西野節男先生や服部美奈先生は、同じインドネシア研究ということで共通認識を得られ、多くの場でご相談させていただきました。インドネシアを研究の対象とする際に発生する難しさや面白さをたくさん教えて下さいました。西野先生や服部先生と一緒にインドネシアについてお話しする時はとても楽しかったです。

また、院生の先輩や後輩など多くの方々にご支援を頂きました。研究の辛さを感じた時、この方々の存在にどれだけ助けられたか。日本にいる間はたくさんの方々に励まされました。

今回の論文は、インドネシアの西ジャワ州における調査を基に論考を重ねました。この調査では、大変多くの方にお世話になりました。政府や制度関連の情報収集には、幼児教育及びコミュニティ教育総局の Cecep さん、バンドゥン市の教育部では Beben さんにお世話になりました。また、フィールド調査に関することは、インドネシア教育大学コミュニティ教育学科の Yanti 先生、Viena 先生、Asep 先生などにご相談させていただきました。そして、訪問した 6 か所の PKBM に携わる方々にもとても感謝いたします。調査当初は緊張していた筆者に対して、「今後の PKBM がよくなるためだったら、なんでも手伝うよ」と言ってくださり、とても安心して調査をすることができま

した。また、本論文の執筆の中で日本語添削をして下さった片山信英さんにも感謝を申し上げたいと思います。片山さんはインドネシア語もできて、筆者と同じ分野の研究をされているので、日本語添削をお願いしました。日本語添削だけでなく、論文の内容にもコメントを頂けたことは本当と有難かったです。

このように名古屋大学教育発達科学研究科の皆様、インドネシア政府の関係者、インドネシア教育大学の先生やスタッフ、PKBMの方々などの協力なしには、本論文の完成には至りませんでした。他にも、日本にいる間に研究や生活面で世話になった人は多くいらっしゃいます。そのすべての人に感謝を申し上げたいと思います。

そして、最後の最後まで博士論文執筆に対して、理解と支援をしてくれた妻の Ajeng と子どもたち (Shinji, Keigo, Taqi)、同じ名古屋大学で励まし合った妹の Yurie、そして、母国インドネシアにいる家族に感謝したいと思います。

令和 3 年 1 月 4 日

ギラン ユディスティラ スルヤディムア