ポル・ポト政権期後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験
――地方都市の小学校教師による語りから――

千田沙也加
（名古屋大学大学院学生／日本学術振興会特別研究員）

１．本稿の目的および先行研究の検討

本研究の目的は、カンボジアのポル・ポト政権期（1975－1979年）(1)後の教育再建期にあたるカンプチア人民共和国期（1979－1989年）において、緊急採用された「無資格」の初等学校教師たちが「質の低い教師」とされてきた固定化されたロジックに対して、「無資格教師」たち自身の自己認識と経験を分析し、彼らの自己規定を解釈することにより、あらたな歴史認識を提示することにある。本論で用いるカッコつきの「無資格教師」のクメール語の原語は「クルー・チャッタン」であり、直訳すると「任命された教師」となる。しかし、本稿では極度の教師不足から政府が多少の学歴のある人物に対し、初等学校教員資格の有無を問わず緊急の対応で教職に採用した経緯から「無資格教師」と意訳した。また結論の一部を先取りすることになるが、本稿においてポル・ポト政権期以前に初等学校教員の資格を有していた教師も「無資格教師」の枠組みで当事者によって認識されていた。このような現実的な状況を鑑み、カッコつきの「無資格教師」という語を本稿では採用する。

現在のカンボジアの教師たちは「質の低い教師」(2)とされ、これまでに教師の質の改善にかかわる多くの取り組みが行われてきた。近年のカンボジアの教育政策において、教育の質の問題は最重要課題の一つであり、教師たちは質の改善のために欠かせない存在である。そもそも、カンボジアの教師の質に関しては教育開発の観点からカンボジア国外の研究や国際機関の報告書の中で、知識的にも技術的にも低いことが繰り返し言及されており、その主な要因をポ
ル・ポト政権期の教師の虐殺や教育制度の停止、その後の「無資格教師」に代表される学歴の低い教師たちによる質の低い教育活動によるものとする、ほぼ固定化されたロジックが作られてきた(3)。また、カンボジアの教育に関する先行研究の多くはカンプチア人民共和国期を「内戦期」とし、その後の教育活動に注目することがほとんどなく、1991年のパリ和平協定以降、国際教育開発が進められてからの教育活動を主に扱ってきた。「無資格教師」に関しても、1990年代の初頭に再研修が実施されて正規の資格を与えられたとされ(4)、1979年から1989年の間に「無資格教師」の教育再建における歴史的役割に関する学術研究は空白である。

加えて、教員養成制度が度重なる変遷を経ていることから、カンボジアの教師を考察する際、学歴に関心が集中する傾向がある(5)。そしてこれまで20年以上に亘って多くのドナーが教育開発に携わってきたにも関わらず、カンボジアの教師たちに根ざしたものローカルな価値観によって、教育が本質的には変わらないという指摘がある(6)。このような指摘がなされるのは、これまで多くの先行研究がカンボジアの教師のローカルな文脈や歴史を見過ごしてきたからであり、教師から何らかの属性を切り取って統計的に分析する手法には解釈に限界があるといえる。本稿はポル・ポト政権期後の教育再建に関する学術的な空白を埋め、カンボジアの教師の実情から歴史を再構築するため、教師たち自身の自己規定に着目した。そこで、教師たち一人ひとりに対する詳細な聞き取り調査を実施し得られた語りを分析し、それに基づき(1)「無資格教師」の自己認識を検討し、次に(2)それぞれの「無資格教師」の学習経験を整理し、(3)学習経験以外の共通する経験について考察を行い、彼らの文脈において「無資格教師」がどう規定されるかを実証的に明らかにする。なお、(1)で検討する自己認識には自己に対する認識と共に属する教師たちに対する共属意識の2つの認識を含むものとする。

本稿の構成は、まず研究方法を提示する(2節)。続いて本研究の背景にあたる教育の歴史的変遷とカンプチア人民共和国期の国家体制と教育政策(3節)、独立前後から今日までの教員養成制度及び、調査地における「無資格教師」の採用状況(4節)を概観する。以上をふまえ、調査結果である個々の「無資格教師」の語りと基本情報(生年、性別、現職)と学習歴、教育歴等に
ポル・ポト政権期後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験に関する一覧を参照しながら上記の3点に関する考察を行う（5節、おわりに）。

2. 研究方法

（1）調査地

本研究の調査地はカンボジアの首都プノンペン州に近接するコンダール州タクマウ郡である。コンダール州の最南端はベトナムと接しており、州都であるタクマウ郡はプノンペン州の南端からおよそ11キロの距離にある。コンダール州はポル・ポト政権期後にいち早く正常化していた地域の一つであり、州都であるタクマウ郡は全国に6校ある前期中等学校教員養成校の1校を設置する主要な地方都市である。タクマウ郡における本調査で得られた結果は単純には一般化できないものの、主要な地方都市の実践を捉える事例として有効であると考えられる。

（2）調査対象者

本研究での聞き取り調査はタクマウ郡内の現職教師及び元教師でカンプチア人民共和国期に緊急の対応として初等学校教師に採用された経験のある教師たち17名を対象とした。現在は正規の教員資格を有する元「無資格教師」たちである。また比較の対象として、正規の教員養成課程を経て採用された初等学校教師2名にも聞き取り調査を行った。

（3）調査方法

本調査では聞き取り調査を依頼する時点で、事前に聞き取りたい項目について伝えた上で実施し、それぞれの「無資格教師」の学習経験と教師としての経験、当時の生活状況が共通の内容として含まれるように留意した。語りの内容によって途中で適宜質問を加えたり、聞き取り内容を前後させる自由度の高い半構造インタビューを実施した。聞き取りはクメール語で行い、分析を行う際に翻訳した。調査は2013年9月、2014年2-3月、2016年9月に実施した。
3. 研究の背景

(1) 教育の歴史的変遷
次に、「無資格教師」の語りを歴史的な文脈と関連させるために、研究の背景にあたるカンボジアの学校教育の歴史的変遷を概観したい。

カンボジアの近代学校教育は、社会体制の変化とともに、度重なる転換を余儀なくされてきた。カンボジアの近代学校教育は19世紀後半、フランスの植民地期に開始され、フランス語を教授言語とする教育がごく一部のエリートに対して提供された。一方、民衆への教育は、仏教寺院に併設された男子児童に対するパゴダ学校があった。1906年に植民地政府によりパゴダ学校が初等教育の場と認められると「改革」の対象となり、民衆のための学校教育の場として改革寺院学校へと変えられていった。1953年にカンボジアがフランスから独立した後も、フランス語を教授言語とする公立学校とクメール語を教授言語とする改革寺院学校の2種の学校体系が継続しつつ、それぞれの就学者数を増やしていった(7)。教育の量的拡大の一方で、教育内容がカンボジアの一般市民に不適切であるとの批判を受けて、1958年の教育改革において教育内容のカンボジア化を進め、1967年にはフランス語を教授言語とする公立学校において教授言語をクメール語に変えるなど、国民教育としての改革が進められた(8)。親米路線のロン・ノルが政権を取った1970年からの内戦期には教育政策は継続されたが、通常の学校教育現場の維持が難しくなり、さらに1975年から1979年のポル・ポト政権期には近代学校教育制度は停止され、教師や知識人の虐殺が行われ、1975年以前におよそ25,000人いた教師が1979年の時点でおよそ7,000人にまで減少したといわれている(9)。

(2) カンブチア人民共和国期の国家体制と教育政策
1979年以降、ベトナム軍の後押しを受けたカンブチア人民共和国期（1979-1989年）には、農村部で内戦が続いていたものの、1979年9月には新学期を再開するなど、教育再建が早急に取り組まれた。以下でカンブチア人民共和国期にはどのような国家が目指され、いかなる教育政策が展開されていたかを概観する。
ポル・ポト政権期後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験

① 国家体制
1979年1月7日にポル・ポト政権を打倒したカンプチア救国民族統一戦線は人民革命党を組織し、カンプチア人民共和国を樹立すると、一党独裁政権を確立し、新しい社会主義国の建設を進めた。そして、カンプチア人民革命党の公的イデオロギーとしてマルクス・レーニン主義を明確に掲げた。1981年に制定された憲法の前文では、フランス植民地主義とアメリカ帝国主義による過去の抑圧を批判し、ポル・ポト政権による国民に対する虐殺と社会的・文化的な破壊を非難するとともにポル・ポトらを親中国派とした。その上でポル・ポト政権に勝利したカンプチア救国民族統一戦線とベトナム軍を称賛し、カンプチア人民革命党の正当性を主張した。

② 教育政策
上記のようにポル・ポト政権を打倒した実績を政権の正統性の担保としつつ、親ベトナムの社会主義国家として成立したカンプチア人民共和国の教育政策は社会主義の思想を支持するものだった。憲法第22条では、「国家は学習と実践、教育と生産及び教育と社会の連携の教育原則に基づく教育政策を実施する」と定められており、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、さらに成人識字教育の実施を国家が保証すると明記されている。つまり、全ての国民に対する教育の拡充が教育政策の要であり、先にみた極度の教師不足は量的拡充を目指す教育政策にとって深刻な問題であった。
教育政策の決定がベトナム人専門家の検閲下にあったこともこの時期の特徴である。全国におよそ2万人のベトナム人専門家が配置され、様々な役割を担った。しかしながら、ベトナムの教育政策への影響をめぐる解釈は先行研究において異なっている。マーティン（1994）によると、ベトナムによる政策決定は、とくに初期の教育に関して、カンボジアの文化の破壊であると位置づけた。クライトン（2000）は、様々な場面で最終的な決定権がカンボジア側になく、ベトナム人専門家の検閲下にあったことなどからベトナムの支配的な立場を強調し、カンボジア側はそれを実用主義的（pragmatism）に受け入れたとした。一方、アイレス（2000）はベトナムの介入が支配的であった側面を認めつつも、カンボジアとの関係は調和的かつ人道支援的であったとした。
論文

4. カンボジアにおける初等学校教員養成制度の変遷

次に、「無資格教師」が教育を受けた時期の公立学校の教師の学歴と、ポル・ポト政権期後から現在までの正規の養成課程を経た教師の学歴を簡単に確認するため、「師範学校」の設立（1943年）からの初等学校教員養成制度を概観したい。表1は1943年から2017年までの初等学校教師に必要な各教育段階の年数と、教員養成校での養成期間を示したものである。

(1) 独立前後からポル・ポト政権期まで（1943–1975年）

1943年に「師範学校」が設立されてから、1953年の独立が1958年まで、フランス植民地期の制度を踏襲していた(16)。6年間の初等学校修了証明書を有することが「師範学校」への入学要件であり、5年間の養成期間で前期中等教育課程修了資格（4年間）と、教員養成修了証明書（1年間）を取得することができた(17)。

1958年には教員養成校での養成期間を1年間と定め、4年間の前期中等教育課程修了証明書（以下、ディプロマ）を有することが入学の要件となった。1960年にはさらに2年間の後期中等教育課程修了証明書（以下、バカロレアI）を有することが入学の要件となり、13年間（6+4+2+1）の教育年数で初等学校

| 年次 | 初等 | 前期中等 | 後期中等 | 教員養成 | 合計 |
|------|------|----------|----------|----------|------|
| 1943–1958年 | 6年 | (教員養成校で取得) | 5年（4＋1） | 11年 |
| 1958–1960年 | 6年 | 4年 | 1年 | 11年 |
| 1960–1975年 | 6年 | 4年 | 2年 | 1年 | 13年 |
| 1982–1986年 | 4年 | 3年 | 1年 | 8年 |
| 1986–1988年 | 5年 | 3年 | 1年 | 9年 |
| 1988–1993年 | 5年 | 3年 | 2年 | 10年 |
| 1993–1996年 | 5年 | 3年 | 3年 | 2年 | 13年 |
| 1996–2017年 | 6年 | 3年 | 3年 | 2年 | 14年 |

出典）コロック・ヴィチェト・ラック『カンボジアの教師教育に関する一考察一制度的な発展と養成基準一』『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第48巻第1号、2001年、57-61頁を参照に筆者作成

162
ポル・ポト政権後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験

教師の資格が与えられた(18)。

（2）カンプチア人民共和国期（1979-1989年）

上記のシステムは1975年まで継続されたが、1975年から1979年のポル・ポト政権期に崩壊した。1979年12月には初等学校教員養成校の設立が通達され、17の州と市に創設された。現在の初等学校教員養成校はこの養成校を引き継いでいる。1979年から1982年までは短期養成で初等学校教師を養成していた。1982年からは前期中等教育課程修了後に1年間の養成課程、つまり合計8年間（4+3+1）の教育年数で初等学校教師の資格が与えられた。これはポル・ポト政権期以前の13年に比べて5年も短縮されたものであった。1986年には初等学校が4年間から5年に延長されることで合計9年間の教育年数を要することになり、さらに1988年には教員養成課程が2年間に延長され10年間になった(19)。

（3）移行期から和平後、現在まで（1989-2017年）

1993年には、後期中等教育課程の修了が教員養成校への入学要件となり、11年間の一般教育後、2年間の教員養成課程、すなわち13年間（5+3+3+2）の教育年数が必要とされ、ここでポル・ポト政権期以前の制度と教育年数は等しくなくなった。さらに1996年に初等教育期間が6年間に延長されることで、14年間（6+3+3+2）に変更した。

以上のことから、ポル・ポト政権期以前の公立初等学校の教員養成に関しては、徐々に制度が整備されていった様子が分かる。しかしその後、ポル・ポト政権期の断絶によってそれまでの制度とは全く異なる短期間の養成系統が再開され、徐々に年数を延長していた。1943年から1975年の間に養成された教師から教育を受け、1979年以降に短期養成または全く養成課程を経ずに教師に任命されたのが「無資格教師」である。

（4）コンダール州初等学校教員養成校における教員採用の実態

「無資格教師」の語りを検討する前に、当時のコンダール州における「無資格教師」の採用状況を確認したい。コンダール州の「無資格教師」の短期養成
のほとんどは1979年に開校したコンダール州初等学校教員養成校で行われていた(20)。この学校が開校してから、ベトナム人専門家は常に1人から2人が数年ごとに交代するかたちでコンダール州教育局から配属され、学校の運営に対する助言のほか、授業も受け持っていた(21)。

表2に1980年代前半までのコンダール州の初等学校の教師数を示した。一方、コンダール州初等学校教員養成校の正規課程で養成された教師は、1984年に配属が始まるが(22)、この年で144人(23)であった。1989年まで正規の教師は毎年200人程度が養成されたが(24)、表2からはそれ以前にすでに多くの教師が初等学校で教えていたことは明らかであり、正規課程で養成された教師の割合が少ないことも分かる。正規課程以外で養成・採用された教師のほとんどが「無資格教師」であると推測できる。

5. 「無資格教師」の自己認識と経験

(1)「無資格教師」の自己認識

本項では、「無資格教師」ら自身が「無資格教師」をどう認識しているか、自己認識と共属意識を検討する。つまり、自分が「無資格教師」であるという認識と、共に「無資格教師」に属する教師たちに対する意識を語りの内容から明らかにする。なおこれ以降、表3に示される教師番号を用いて論を進める。1から17番の教師（以下、個別の教師は表3中の番号を用いて「教師1」のように表記する）のうち10人（1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16）の教師が、ポル・ポト政権期後に自分が勤務していた初等学校に学歴の高い教師がいたことを語った。そして、そのうち3名（1, 6, 14）の教師が、高学歴者から低学歴者まで、自分を含む全ての教師が「無資格教師」だったとした。例えば、教師1は「無資格教師」について「正規の教育課程を経た教師の拡充が始まる1985年以
表3 「無資格教師」の属性と学習経験

| 生年 | 性別 | 現職（職階） | 1979年時の学歴 | 最終学歴（修了年） | 短期研修受講年（教職開始年） | 短期研修実施期間 | 正規初等学校教員資格取得年（年） | 初等学校勤務期間 |
|------|------|--------------|----------------|-------------------|-------------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|
| 1956 | 男性 | 初等学校元教員（元校長） | 前期中等2年生 | 前期中等修了資格（1985） | 1983年 | 3カ月 | 1989 | 1983-2016 |
| 1958 | 女性 | 初等学校教師 | 後期中等1年生 | 後期中等修了資格（2012） | 1981年 | 3週間 | 1992 | 1981-現在 |
| 1957 | 男性 | 初等学校教師 | 前期中等1年生 | 前期中等修了資格（1985） | 1980年 | 2週間 | 1986 | 1981-現在 |
| 1957 | 男性 | 初等学校教師 | 前期中等1年生 | 同左（1974） | 1980年 | 2週間 | 1988 | 1981-現在 |
| 1957 | 女性 | 初等学校教師（校長） | 前期中等4年生（Diploma） | 同左（1974） | なし (1979年) | なし | 1987 | 1979-現在 |
| 1960 | 女性 | 初等学校教師 | 初等学校6年間 | 後期中等修了資格（1990） | なし (1983年) | なし | 不明 | 1983-現在 |
| 1959 | 女性 | 初等学校教師 | 前期中等2年生 | 同左（1974） | 1982年 | 2カ月 | 1986 | 1982-現在 |
| 1959 | 女性 | 初等学校教師 | 前期中等2年生 | 同左（1974） | なし (1979年) | なし | 1990 | 1979-現在 |
| 1960 | 女性 | 初等学校教師 | 前期中等2年生 | 同左（1974） | 1981年 | 20日間 | 1993 | 1981-現在 |
| 1954 | 女性 | 初等学校教員 | 前期中等3年生 | 同左（1970） | 1981年 | 20日間 | 1986 | 1981-2014 |
| 1954 | 男性 | 中等学校教員 | 後期中等修了資格（Bac II） | 同左（1974） | なし (1981年) | なし | 取得せず | 1981-1982 |
| 1955 | 男性 | 中等学校教員 | 後期中等2年生（Bac I） | 同左（1974） | なし (1981年) | なし | 取得せず | 1981 |
| 1954 | 男性 | 中等学校教員 | 後期中等2年生（Bac I） | 同左（1974） | 1981年 | 1カ月 | 同上 | 1981-1982 |
| 1962 | 女性 | 初等学校教員養成校教員 | 初等学校6年生 | 学士号（1992） | なし (1979年) | なし | 同上 | 1979-1985 |
| 1958 | 女性 | 初等学校教員養成校教員 | 後期中等1年生 | 学士号（1991） | なし (1979年) | なし | 同上 | 1979-1980 |
| 1949 | 男性 | 前期中等学校教員養成校元教員 | 初等学校教員（1974-1975） | 国立教育大学2年間（後期中等修了Bac II +2年間） | 1979年 | 15日間 | 1974 | 1979-1980 |
| 1954 | 女性 | 前期中等学校教員養成校元教員（元校長） | 医科大學生 | 後期中等修了Bac II経済大学生 (1973-1974)医科大学生 (1973-1975) | なし (1979年) | なし | 取得せず | 1979-1980 |
| 1968 | 男性 | 初等学校教員（校長） | 初等学校2年生 | 前期中等修了資格 (1985) | 正規養成 (1986年) | 正規養成 | 1986 | 1986-現在 |
| 1968 | 男性 | 初等学校教員 | 就学経験なし | 前期中等修了資格 (1985) | 正規養成 (1986年) | 正規養成 | 1986 | 1986-現在 |

出典）筆者作成
前は全ての教師が「無資格教師」であり、自分自身もその一人である」と認識していた。教師1の認識では、カンブチア人民共和国期の初等学校教師を、新しい正規の教員養成課程を経験した教師と、ポル・ポト政権期直後から1985年までに採用された教師に大別して、後者を全て「無資格教師」であると認識している。また、教師14は高学歴者であっても初等学校教師の資格を有していないという点で「無資格教師」であったと語り、高学歴者も「無資格教師」に属するという明確な意識が確認された。

加えて、教師16は採用された時点ですでに初等学校教師の資格を持っていた。初等学校教師の資格を取得していた教師16が「無資格教師」に属すると意識されるかは教師たちの間でも意見の相違があるだろう。ただ、教師16は教職に採用されてから2週間程度の研修を受けており、この研修が学歴の低い「無資格教師」と席を同じにする研修だったと記憶していた。このことは、教師16が「無資格教師」と同等の立場にあったという認識を示唆している。ここまでも「無資格教師」の自己認識と共属意識を簡単にみてきたが、その認識は実に単純に、カンブチア人民共和国期の初期に初等学校教師になった人たちであると考えられる。つまり、学歴、職歴、教授能力、年齢などが様々でありながら、その時期に教職に採用された教師は全て「無資格教師」なのである。

そして、「無資格教師」の認識が芽生えるのは、おそらく、教師1が大別したように、1985年以降に新しい教員養成課程を経験した教師たちが拡充することによるものであり、それ以前に採用された教師たちを自ら相対化することで認識されたと推測できる。

(2)「無資格教師」の学習経験

本項以下は「無資格教師」と認識された教師に共通する経験を詳細な聞き取り調査に基づいて検討する。まず、「無資格教師」に属する教師にはいかなる学習経験があったのか整理したい。コンダール州において、かつて「無資格教師」であった教師の基本的な属性（生年、性別、現職）と、1979年時点での学歴、教員養成課程を除く最終学歴、カンブチア人民共和国期に短期養成を受けた年とその研修期間、正規の初等学校教員資格取得年、そして初等学校に勤務した年数を表3に示した。表3は現職の順に、初等学校教師、中等学校教師、
初等学校教員養成校教師、前期中等学校教員養成校教師、最後に比較のためカンプチア人民共和国期に正規の教員養成課程を経て初等学校教師になった2名を加えた。この18と19番の教師は2人とも1986年に初等学校教師として働き始めており、教師18は初等学校教員資格を得るまでに8年間の教育年数を有するが、教師19は初等学校に1980年から1982年の2年間に通うのみで前期中等学校に進学したため、正規の初等学校教師の資格を得るまでの教育年数が6年間となっており、極めて短い。

前項で検討した通り、1から17番までがカンプチア人民共和国期の「無資格教師」と認識され得る教師たちである。ここで、「無資格教師」に属する教師らの1979年時点の学歴及び最終学歴をみると、正規の教員養成課程を経た教師18、19と比べても、「無資格教師」の学歴は必ずしも低くないことがわかる。保有していた学歴の高さに関して、教師14を除く教師11から教師17の5名は教職に採用された時点でバカロレアのⅠ、Ⅱまたはそれ以上を取得していた高学歴者で、1980年代の初期に一度初等学校教師を経験したが短期間のみであり、その後、中等学校や教員養成校に異動した。初等学校に勤務した期間は短期間ではあるが、ここで示された「無資格教師」の教師像のなかに、学歴の高い教師が含まれる点で、先に示した固定化されたロジックによる「質の低い教師」像とずれていることは明らかである。

また学歴と短期研修に関して、「無資格教師」として任命された際に保有している学歴と短期養成期間の日数との関連性がない点が指摘できる。例えば教師3は前期中等1年生までの学歴を保有していて2週間の研修を受けたが、ポル・ポト政権期以前に初等学校教師の資格を有し、初等学校教師の経験がある教師16も2週間程度の研修を受けた。1から17番の教師のうちおよそ半数にあたる8名（5, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 17）の教師がいかなる研修も受けずに初等学校教師として働き始めたが、8名の保有していた学歴はさまざまである。

次に学歴が比較的低く、現在または近年まで初等学校教師として勤務した1から10番をみると、1989年までの間、つまり、カンプチア人民共和国期の間に学歴を積んでいるものが多く、正規の教員資格の取得も盛んに行われたことが指摘できる。この時期、初等学校の勤務は1日当たり4時間程度だった。学校で授業を行う以外の時間を副業に充てる教師が多くみられた一方で、「ポ
論 文

ボンペン・ウィッチーア（26）に通う教師が多くいた。例えば、教師6は初等学校教師として働きながらボンペン・ウィッチーアに通い、前期中等及び後期中等教育の修了資格を得た（27）。また、教師14はボンペン・ウィッチーアで前期中等と後期中等教育を修了し、1988年にプノンペンの高等師範学校に入学し、学士号を取得して初等学校教員養成校の教師に就職した。彼女たちのようなライフヒストリーから、学歴が低く任命された「無資格教師」であっても、彼らのその後の学歴経験は閉ざされていなかったこと、さらに新たな学歴取得とキャリアアップが可能だったことが明らかとなった。

(3) 学習経験以外の経験

① 教職に対する動機付け

共通する経験としてカンプチア人民共和国期の初期に初等学校教師に採用されたことが重要であることは上述したが、教師になる決心を固める経験をみてみたい。教師不足を知り、教師になることを当局などから勧められて教師になった動機を語った教師が1から17番のうち7名（1, 2, 4, 5, 9, 14, 16）いた。そのうち、3名（1, 5, 14）の教師が「たくさん知っているものは少ししか知らないものに教える」という当局からのスローガンに後押しされたことを語った。そのうちの一人である教師1の例を見てみたい。教師1は1979年から1983年までタクマウ郡で青年組織の組長をしていた。この組織は地域の青年の生活や仕事の支援を行うものだったという。その後1983年に教師を始めた動機を以下のように語った。

私の心情として……、1979年以降に見た子どもたちが成長しても知識がなかったこと。読み書きもできない。一人一人を目の当たりにして。たとえば、当時の教師は経済的に十分豊かではなかった。 (中略) 3年8カ月の間に勉強できないまま大きくなってね。かわいそうに思ってね。かわいそうに。内戦があったりして知らないことがあるのは自分も同じで、大変だよ。この時代に思ったのは、たくさん知っている人が少ししか知らない人を教える（中略）自分に関してはね、ディプロマの資格もなかった。教師が足りなくて、ボランティアで教師になった。（2013年9月11日聞き取り）
教師1は4年間ほど地域の青年組織で活動していた。その活動において、ポル・ポト政権期に就学機会を奪われた子どもたちを目当にし、子どもたちを「かわいそうに」思ったと語られた。そして上述のスローガンに後押しをされ、教師が十分な給料をもらえる職業ではないと知っていたが、教師となる決意をした。教師になった動機を子どもたちのためであると語った教師は他に教師14のみであったが、「教師の仕事に興味があった」と3名（7, 8, 10）が語っており、子どもの教育に携わることへの関心の高さが窺われた。以上から、「無資格教師」たちの教職に対する動機付けとして、当局による勧誘に加え、子どもたちのために学歴の高さにかかわらず教えられる人が教師になり教師不足を補わなければならない状況にあることを認識するという共通の経験が示唆された。

② 教授方法と教育内容
次に教育の実践へと論点を移していきたい。まず、カンプチア人民共和国期の教育方法は、共通して「教師中心」の教え方であり、限られた教科書を教師が持ち、教科書の暗記中心の授業が行われていたことが1から17番の教師のうち10名（1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16）によって語られた。これは今日の「児童中心」と対比され、「フランス式」の教授法だったという。また、ポル・ポト政権期前に就学経験のない教師18も、ポル・ポト政権期後の教授法は教師中心であり、現在の児童中心主義と異なっていたと語った。しかし、自らの教授法を「フランス式」とは位置づけなかった。このことは、カンプチア人民共和国期の教授方法は共通して教師や教科書を中心に展開する一斉教授法が主流であったと考えられ、それを今日の視点から「フランス式」の教授法と認識できることが「無資格教師」に共通していると考えられる。

教育内容に関しては、1から17番のうち6名（2, 3, 9, 10, 14, 16）の教師は、新しい教科書が配られるまでポル・ポト政権期以前の教科書を用っていたことがあると語り、5名（1, 4, 6, 7, 8）の教師が教え始めた当初から新政権による教科書を使って教えていたと語った。新しい初等学校の教科書にはポル・ポト政権を否定しベトナム軍の正当性を示す内容が含まれており（28）、教師1は教育
内容が社会主義に基づいたものだったことを記憶していた。クメール語、算数、理科、社会を教えていたことを語った教師が4名（1, 2, 7, 10）いた一方で、教えていた教科はクメール語と算数が中心だったと2名（8, 14）の教師によって語られた。例えば教師8は以下のように語った。

（教えていた教科は）クメール語、算数。社会はそのときにはまだなかっ
た。（中略）クメール語と算数ばかりが多かった。（中略）いくつかの教科
はまだ（教えて）なかった。 （2014年3月6日聞き取り）

教える教科が限定されていた理由として、理科や社会の教科書が入手できな
かったことや、ポル・ボト政権期の教育の断絶による子どもたちのクメール語
や算数の基礎的な能力の欠如により重点を置いたことが語られた。また教育内
容の要点に関して教師3は、「内戦によって失われたクメールの文化を教えること」を強調して語った。先行研究でベトナムの介入に関する見方が分かれて
いたが、本稿で教授方法と教育内容を検討した結果を総合すると、ベトナムの
教育現場における影響は教科書の内容に含まれる程度に限定されていたといえ
る。

③ 副 業

次に当時の教職の社会的な位置付けに関わる、授業外の時間に行われていた
副業をみてみたい。1から17番の教師の主な副業として、小規模商店が4名
（3, 4, 5, 8）、集団農業であるクロムサマキ（29）が2名（2, 10）、その他には工場労
働者や運転手を行う教師が3名（1, 11, 16）いた。これらの職は教師の専門性
に関係のない職業である。ここで、教師1の例をみてみたい。教師1は給料が
十分ではなかったことを理由に挙げ、授業以外の時間にバイクの後ろに荷台を
取り付けて人を運ぶ庶民の足であるロモと呼ばれる乗り物の運転手をしていた。
この副業は1983年から1996年まで10年以上も続けていた。そしてロモの運転
手を辞めた4年後の2000年に教頭になり、2007年には校長を務めた。この教
師1の聞き取り結果は、教職のキャリアと副業が両立することを示している。

また、高学歴の教師16の例をみてみる。教師16はポル・ボト政権期以前に
初等学校教師の資格を有し、初等学校教師をしていた経験があった。ポル・ポト政権期には農村部で生活し、ポル・ポト政権期後の1979年に、コンダール州都に戻った。州都に戻ると、教師16は自動車のタイヤのゴム工場の労働者として働き始め、そこでポル・ポト政権期以前に教師だったという理由で初等学校教師になることを依頼され、工場の敷地内にあった工場労働者の子どもを対象とした学校で、およそ1年間務めた。当時、教師以外の時間は工場で労働していた。つまり、高学歴の教師であっても教職の専門性とは関係のない副業が選ばれていた。

今回の聞き取り調査からは、現在の主な副業であるプライベート授業は行われていないことがわたった。また教師らによると、ポル・ポト政権期以前の初等学校教師には十分な給料があり、副業は行われていなかったという。つまり、ポル・ポト政権期後の教育再建期に特有の「無資格教師」による副業の選択に関して、教職の専門性と関係のない職が選ばれたことと、この時期から初等学校教師による副業が一般的になったことの2点が明らかになった。

ところで、教職に関係ない副業の選択が「無資格教師」に限定された経験であるとはいえない。ポル・ポト政権期後の正規資格教師である教師18も副業として小規模商店を経営しており、教師19は農業を副業としていた。つまり、「無資格教師」も正規資格教師であっても教師の職能とは関係のない副業は一般的であったといえる。ここで指摘したいのは、「無資格教師」に属する教師たちが、ポル・ポト政権期以前の権威的で裕福な教師像との対比で副業を語った点である。つまり教師の職能と関係のない副業の選択は、「無資格教師」らの認識において教師の社会的地位が低下したことによる結果であった。高学歴の「無資格教師」も教師の職能と関係のない副業を選択した点に着目すると、学歴にかかわらず教職と関係ない副業を行うことは、「無資格教師」に共通して、ポル・ポト政権期以前にあった初等学校教師の社会的地位の低下という経験であったと考えられる。

おわりに

本稿では「無資格教師」の認識として、カンボジア人民共和国期の初期に採
論文

用された全ての初等学校教師が含まれることを示し、高学歴の教師も含まれることや、この時期に学歴を積む教師を確認できた。彼らは、ポル・ポト政権期以前の経験や知識を参照する一方、権威的で専門職であった教師から、社会的地位の低い教師への変容を共通して経験していた。こうした共通する経験が、新しい教員養成課程を経た教師たちとは異なる「無資格教師」の認識を形成したと考えられる。「無資格教師」たちの教職に就いた動機や経験から教師たちが、ポル・ポト政権期に教育の機会を奪われた子どもたちのために自らのできる限りにおいて教師の職を全うすることで教育再建の原動力となったことが明らかになった。つまり、教師たちはこの時期の教育再建に重要な歴史的役割を果たしたといえる。本研究の成果は、これまでの固定化されたロジックとは異なる角度から、現地の教師たちによる認識と経験を読み解き、あらたな歴史認識を提示した点にある。

本研究結果において学歴による認識や経験の大きな違いが見られなかったとはいえ、より詳細に教師一人ひとりの背景を分析することで、高学歴でごく短期間のみ初等学校に勤務した教師と、もともと学歴が低く今日まで初等学校に勤めている教師の語りに異なる解釈が生じる可能性は否めない。詳細な分析は今後の課題としたい。また、ポル・ポト政権期以前とのつながりに関して、過去の経験や知識がポル・ポト政権期後の地域社会の再生の基礎となったことがこれまでの研究で指摘されている(30)。本研究でもベトナムの教育現場への影響が限定的であり、「無資格教師」が過去の経験を参照して教育を行ったことが示された。一方で、「無資格教師」の多くがカンプチア人民共和国期にも自らの学習経験を継続したことや、教師の社会的地位の低下による教師の専門性の変化など、過去との連続性を確認できない具体的な要素もみられた。カンプチア人民共和国期の教育現場の実情を精査し教育再建の意味を問う研究は引き続き今後の課題である。

【付記】
本研究は、JSPS科研費13J01515の助成を受けたものである。
ポル＝ポト政権期後国家再建期カンボジアにおける「無資格教師」の自己認識と経験

【注】
(1) 1975年4月から1979年1月の民主カンプチア政権はその指導者であるポル＝ポト（本名：サロト・サル）の名をとってポル＝ポト政権ともよばれているため、本稿でもポル＝ポト政権と表記する。
(2) たとえば、前田美子「カンボジア一難の遺産を背負う教師たち」千葉たか子編著『途上国教員教育一国際協力の現場からの報告』国際協力出版会、2003年、44-47頁。
(3) たとえば、Benveniste, Luis, Jeffery and Araujo, M. Caridad. Teaching in Cambodia. World Bank and Ministry of Education, Youth and Sport, 2008, pp.22-23, Duggan, J. Stephan. “Education, Teacher Training and Prospects for Economic Recovery in Cambodia” Comparative Education, Vol.32, No.3. 1996. pp.361-375.
(4) Geeves, Richard and Bredenberg, Kurt. Contract Teachers in Cambodia. International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2005, p.8.
(5) たとえば Benveniste, and Araujo, op cit. pp.20-25, コロク・ヴィチェト・ラタ「カンボジアの教師教育に関する一考察一制度的な発展と養成基準一」名古屋大学大学院教育発達研究科紀要第48号、2001年、61-62頁。
(6) 菅巣崇世「教育実践を統べる学びの論理一カンボジア児童中心の教授法改革への示唆一」比較教育学研究第52号、2016年、3-25頁。
(7) 笹川秀夫「アンコールの近代一植民地カンボジアにおける文化と政治」中央公論新社、2006年、111-118頁、Belodeau, Charles. “Compulsory Education in Cambodia” in Belodeau, Charles. Pathammavong, Somilith. and Hong, Le Quang. Compulsory Education in Cambodia, Laos and Vietnam. Paris: UNESCO,1955, pp.65-66.
(8) 教育内容のクメール化および教授言語のクメール語化が実施されてからも、依然として公立学校ではフランスの影響が残る教育が実践されていたという見方が主流である。（林原友美「カンボジア独立後の公教育（1947-1967年）の考察一クメール人教師のための雑誌（Revue de l’Instituter Khmer）研究一」カンボジアの文化復興アンコール遺跡および伝統文化復興の研究・調査第18号、上智大学アジア文化研究所、2001年、213頁、Martin, Marie Alexandrine. Cambodia A Shattered Society. University of California Press,1994, pp.73-74.）
(9) Vickery, Micheal. Kampuchea:Politics, Economics and Society. Franceses Printer, 1986, p.155
(10) 山田裕史「カンボジア人民党の特質とその変容（1979～2008年）」上智大学アジア文化研究所、2009年、12頁。
(11) 四本健二「カンボジア憲法論」勁草書房、1999年、223-224頁
(12) 同上、227頁。
(13) Martin, op cit., p.230.
(14) Clayton, Thomas. Education and the Politics of Language: Hegemony and Pragmatism in Cambodia,1979-1989. Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong, 2000, pp.89-91, 165-166.
(15) Ayres, M. David. Anatomy of a Crisis: Education, Development, and the State in Cambodia, 1953-1998. Silkworm Books, 2000, p.128.
(16) コロク・ヴィチェト・ラタ「カンボジアの教師教育に関する一考察一制度的な発展と
論文

養成基準一「名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要」第48巻第1号、2001年、57頁。

(17) しかし、教員養成修了証明書は正規の教員資格とは異なり、教員養成修了後に1年間の見習い期間があり、正規の教員資格を取得するためには1年間の見習い期間の後の試験に合格する必要があった。2年以上試験に不合格である場合は、初等学校の助教員という立場になった。(同上、58頁)

(18) コロク、前掲論文、58-59頁。

(19) 同上、60頁。

(20) 初等学校教員養成校に残された記録によると、1979年から1983年までの間は1ヶ月から3ヶ月の短期研修のみで初等学校教師を養成していた。(コンダール州初等学校教員養成校の記録ノート「学校の歴史」、3頁 [クメール語] (執筆年月日、執筆者不明))

(21) 1980年から1991年までコンダール州初等学校教員養成校の副校長をしていたK氏に対する聞き取り調査より。 (2014年3月3日実施)

(22) コンダール州初等学校教員養成校で養成された初等学校教師は基本的にコンダール州内の初等学校に配属される。 (Leang, Senhak. The Progressing of the Teacher Training System in Cambodia from 1979 to Present. Unpublished master thesis. Khemarak University, 2008, p.38 (クメール語))

(23) 前掲資料、コンダール州初等学校教員養成校の記録ノート「学校の歴史」、5-6頁。

(24) 1985年に251人、1986年に253人、1987年に266人、1988年に168人、1989年に199人。1984年から1989年までの間に正規の教員養成課程で養成された教師の人数の合計は1,245人になる。 (同上、5-6頁)

(25) 1980年の初等学校カリキュラムでは1コマ40分で1週間に22コマから26コマと定められていた。1日当たりの授業時間は4コマまたは5コマであり、3、4時間程度という計算になる。 (教育省『一般教科カリキュラム』、1980年、12-13頁 [クメール語])

(26) 現在のノンフォーマル教育に似た形態で、日中や夜間に行う教育。カンプチア人民共和国期では、ボンペン・ウィッチーは普通教育と同じ学校、同じ教師が行い、修了にはより長い年数が必要となるが普通教育と同じ中等学校修了資格等を取得することが可能であった。

(27) 教師6は1990年に後期中等教育課程修了資格を得ているがこの時点では正規の初等学校教師には前期中等教育課程修了資格しか求められていない。

(28) 羽谷沙織「ヘン・サムリン政権下カンボジアにおける教育改革と教科書にみる国家像」『立命館国際研究』23 (3)、立命館大学、2011年、148-150頁。

(29) 農民を班単位に組織して共同耕作に従事させる農業政策。正式には「クロムサマキ・ボンコーボンカウンボル」(直訳「生産増大団結班」)。天川直子「1980年代のカンボジアにおける家族農業の創設ークロムサマキの役割ー」『アジア経済』38.11、アジア経済研究所、1997年11月、25頁。

(30) 小林知『カンボジア村落世界の再生』京都大学学術出版会、2011年、485-486頁。
“Non-Qualified” Teachers’ Self-Recognition and Experience in the State Reconstruction Stage After the Pol Pot Regime: An Analysis of Local Elementary School Teachers’ Narratives

Sayaka SENDA

(Graduate School, Nagoya University/JSPS Research Fellow)

In this paper, I study the self-recognition and experience of “non-qualified” teachers after Pol Pot’s regime in Cambodia to analyze elementary school teachers’ life histories in the one of the major provincial capitals. In the People’s Republic of Kampuchea, after Pol Pot’s regime, the new Heng Samlin government faced a difficult situation. The government had to reconstruct a new nation state as a socialist state under the intervention of Vietnamese armies and negative legacies of Pol Pot’s regime. In terms of education reconstruction, education policy was based on mass education; therefore, the problem of a lack of teachers was serious. To tackle this problem, many teachers were appointed with only short-term or no training. These teachers are called “non-qualified” teachers in this paper.

Today, Cambodian teachers are labeled as “low quality teachers”, as they are perceived to be less educated teachers like “non-qualified” teachers. In many cases, focus was placed on teachers’ educational backgrounds, and teachers were categorized for the target of educational development. Along with teachers’ narratives, I attempt to analyze the following three questions: (1) Which teachers are recognized as being “non-qualified” teachers?; (2) What sort of educational background does each “non-qualified” teacher have?, and (3) What are other common experiences among “non-qualified” teachers? From these three questions, I characterize the self-recognition of being a “non-qualified” teacher and other common experiences.

First, how are teachers recognized as being “non-qualified” teachers? One teacher said, “Before 1985, when the allocation of new formal teachers started, all teachers were “non-qualified” teachers, including me.” Another teacher said, “Teachers who had a high educational background were also deemed ‘non-qualified’ teachers, because they did not have a formal teacher’s certificate.” The teacher, who already had a teacher’s certification before Pol Pot’s regime, told me that he had also attended the same short-term teacher training alongside less educated, “non-qualified” teachers in the People’s Republic of the Kampuchea era. From teachers’ self-recognition and common identification awareness, “non-qualified” teachers include all the teachers who were appointed in the beginning of the
People’s Republic of Kampuchea. Age and educational background were not important for the classification.

Second, based on teachers’ life histories, in Table 3 I profile 17 “non-qualified” teachers and two teachers who had experienced formal teacher training courses in the People’s Republic of the Kampuchea era. Table 3 provides basic information as of 1979 (birth year, sex and occupation), educational backgrounds, final educational qualifications, years and periods of short-term teacher training, year formal teacher certificates were obtained, and working periods in elementary schools. The data in Table 3 reveals three important points. Firstly, at the beginning of the People’s Republic of the Kampuchea era, teachers with high educational backgrounds worked together in elementary schools as “non-qualified” teachers. Secondly, in 1979 there was no obvious relationship between educational backgrounds and the period of short-term teacher training. Finally, low educational background “non-qualified” teachers could continue to gain more educational experience and advance their careers. Such actual images of “non-qualified” teachers from this discussion is different from teachers’ images labeled as “low quality.”

Third, what is the common background among “non-qualified” teachers, excepting educational background? Here I focus on three topics: teachers’ motivation, teaching style and content, and secondary employment. Concerning teachers’ motivation, many teachers decided to start working as a teacher, psychologically bolstered by the slogan, “A person should teach to less experienced persons” as coined by the government. According to teachers’ narratives, some teachers had developed a firm motivation to become teachers for many less privileged children who lacked education experience. Recommendations from authorities to become teachers and the recognition of children’s difficult situations could be considered common motivations of “non-qualified” teachers of any background. Next, from teachers’ narratives it appears that “non-qualified” teachers’ teaching styles were similar to the French style. On the other hand, newly formally-trained teachers did not describe their teaching style as the French style but as a teacher-centered style, in contrast with today’s student-centered style. This suggests that “non-qualified” teachers could retain the educational style that existed before Pol Pot’s regime. There was continuity in educators’ styles both before and after Pol Pot’s regime. As for educational content, “non-qualified” teachers taught with newly-published textbooks, and their teaching centered on the fundamentals of the Khmer language and arithmetics.

Previous research has pointed out different perspectives on the extent of Vietnam’s intervention to rebuild education. This analysis shows that Vietnam’s influence was limited to textbook
Next, I discuss “non-qualified” teachers’ secondary jobs. To begin with, before Pol Pot’s regime, elementary school teachers did not for the most part have secondary jobs. Teaching was a well-paid and high status job. However, in the People’s Republic of the Kampuchea era, teachers worked in elementary schools only 4 hours per day, with their salary not being enough to live on. Therefore, many teachers started having second jobs from this period. Today, elementary school teachers often have second jobs, capitalizing on their specialties as a “teacher”; thus, today, private tutoring is a popular second job. However, in the People’s Republic of the Kampuchea era, elementary school teachers worked non-specialized jobs such as small merchants, farmers, factory workers, and so on. These second jobs were not related to teachers’ knowledge or specialties. An important point is that teachers with high educational backgrounds also worked non-specialized second jobs. It could therefore be suggested that the common experience among “non-qualified” teachers was the loss of a previously high social status of elementary school teacher.

In the above discussion, I show a new historical awareness based on the recognition and common experiences of “non-qualified” teachers through analyzing their narratives. Being a “non-qualified” teacher is truly different from being a “low quality” teacher.