

アジア太平洋の人をつなぎ学びを育てる

ACCU news

Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO

特集 誰もが学べる社会の実現へ向けて ～ノンフォーマル教育を見つめ直す……2

新時代の教職員国際交流の在り方……6

「ノン」フォーマル教育再考——複雑な今を生きるため、新しい学びの大地を耕す……7

活動メモ……11

ACCU INFORMATION……11

No. **419**
2024年2月号



ACCU

Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO

公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター 発行



誰もが学べる社会の実現へ向けて

～ノンフォーマル教育を見つめ直す

年齢や性別、社会的立場に関わらず、私たちは誰もが学ぶ権利を持っています。そして、学びは「学校」だけで行われるものではありません。ACCUは設立以来、いわゆるノンフォーマル教育（NFE）と呼ばれる「学校外」における学習機会の拡充へ向け、アジア太平洋を中心とした国や地域の人たちと数多くの事業を展開してきました。今回の特集では、NFEの理論と実践を見つめ直すとともに近年のACCUの取組の一部をご紹介します。

ノンフォーマル教育とは

「ノンフォーマル教育」という用語は、多くの人にとって、あまりなじみがないと思います。日本語訳では、非正規教育、学校外教育となりますが、フォーマルでないという漠然としたイメージではないでしょうか。国際的には、ノンフォーマル教育はよく使われる用語であり、ユネスコ統計研究所（UIS: UNESCO Institute for Statistics）の定義では、「教育提供者により制度化され、意図的に計画された教育であり、フォーマル教育に追加、代替、補完される教育」とされています。学校外教育の用語として「インフォーマル教育」もあります。これは意図的な働きかけはあるものの、必ずしも組織化されていない教育のことを指します。すなわち、ノンフォーマル教育では、学校以外の学習施設でカリキュラムや教科書を基に教員が指導して行われ、インフォーマル教育は、公開セミナーや博物館の展示など、人々が自主的に学ぶ環境を提供します。

ノンフォーマル教育の内容

このような国際的な定義はあるものの、実際の活動は多様で、国の教育制度によ

り大きく異なります。中でも、多くの国に共通するノンフォーマル教育の内容は、以下の通りです。

1. 学齢期の子どもへの学校教育の代替教育
2. 成人向けの識字教育や学校卒業と同等の資格を得るための教育
3. 生活技術・職業技術に関する教育
4. 個人の趣味、教養、生活の質向上
5. 地域課題解決をはじめとする地域づくり

多くの南アジアの国々では、学校に行けなかったり、中途退学したりする子どもたちがまだまだ多く、学校外で子どもたちが学び、小学校や中学校の卒業資格を得るノンフォーマル教育制度があります。また、学齢期を過ぎて教育を受ける機会のなかった青年や成人に対して、識字能力を習得するためのクラスを実施している国もたくさんあります。ACCUでは、1990年代から2000年代にかけて、ユネスコと協力して多くの識字教材を開発してきました。特に成人向けには生活や地元の課題に関連した内容でのポス

ターや冊子などを、アジア・太平洋諸国の専門家と共同で作成しました。識字啓発ビデオ「ミナ笑顔（Mina Smiles）」は、多くの国で、また日本の開発教育教材として活用されてきました。

さらに、インドネシアやタイなど東南アジア諸国を中心に、小学校や中学・高校を中途退学して、卒業資格を得るために学習を継続したい人たち向けの学校卒業と同等の資格を得る教育がノンフォーマル教育で制度化されている国もあります。人々が学校へ行けない理由が、教育内容や施設の問題だけでなく、経済的理由などで、学校へ行きたくても行けない人たちが少なからずいるからです。こうした教育では、柔軟な時間と場所において、教科だけでなく生活技術や職業技術もカリキュラムに取り入れ、学校卒業と同等の資格を得る仕組みを提供しています。

日本では、学校外の教育として社会教育があり、家庭と学校以外の教育のことを指しています。社会教育の範囲は広く、行政による社会教育では、公民館、図書館、博物館などの教育施設を中心に人々が学べる環境を提供しています。例えば公民館では、音楽や工芸といった個人の趣味、教養の学習サークル、健康や子育てなど生活の質向上、また、地域の環境

美化や防災などのテーマでの講座開設やボランティア活動につながる学習があります。

社会教育には、子どもたちの学校外での教育も含まれているため、放課後や長期休暇の間に児童・生徒向けの体験学習を行っている公民館があります。また、図書館を利用したり、総合学習をはじめ教科学習における美術館や博物館での学習、公民館での地域課題に関する学習など、学社連携も進められています。ただ日本の社会教育には、識字教育や学校の資格を得るための教育は含まれていないのが、諸外国のノンフォーマル教育との大きな違いです。

ノンフォーマル教育の可能性

最後に、これからのノンフォーマル教育の可能性について考えてみたいと思います。本稿の最初にフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の定義を紹介しました。このような定義と、それに沿ったシステムを作ることは大事ですが、これらの領域をまとめて生涯学習の視点から教育を見直すことが肝要であると考えます。

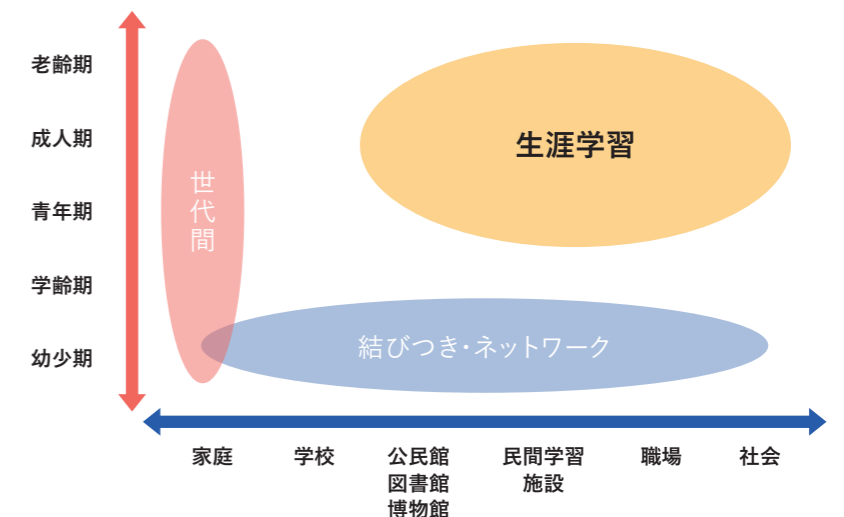
生涯学習は理念として広く認識されていますが、学校教育を終えてから学習を継続することや定年退職後も学習を続け

ること、といった限定的に捉えられることがあります。もともと生涯学習は、生まれてから死ぬまでの時間軸と、学校を含めた多様な場での学習という空間軸で統合的に学ぶことを意味します。ここでは、子どもとおとなの世代間の学習や、学校とノンフォーマル教育施設の連携が更に必要になっていきます。

多くのアジア諸国のノンフォーマル教育は、識字教育や学校と同等の資格取得のための教育や職業技術に重きが置かれ、人々の生活の質向上や地域づくりに関する活動はあまり優先順位が高くありません。一方、日本の場合は、100万人以上とされる非識字者や約24万人の不登校児

童・生徒への基礎教育保障の公的な機会は、公立夜間中学などに限られています。

ACCUは、ユネスコスクール事務局として、また国際教育交流事業を通して、学校とのネットワークを活かして活動を行ってきました。また、アジア・太平洋地域の識字教材づくりと共に、近年は主に学校外教育における学びを通じた地域づくりをアジア諸国と共同で行ってきました。地域づくりの日本の経験を、アジア諸国を中心に共有するとともに、基礎教育保障については、ノンフォーマル教育の今後の可能性として、海外の事例を参考に、国内外の機関と協力しながら持続可能な開発に寄与できると考えます。



ノンフォーマル教育 研修

～知の共有からアクションへ

ACCUでは2021～2023年にJICA東北の委託で課題別研修「ノンフォーマル教育：誰一人取り残さない学習機会」を実施しました。日本ではあまり馴染みのない「ノンフォーマル教育（Non formal Education: NFE）」という言葉ですが、学校教育制度外で展開される「社会教育」とも重なる部分が多く、日本の施策や知見も踏まえた上でその理論・実践・課題について理解を深めるプログラムとなっています。ノンフォーマル教育の政策立案やプログラム実施に携わる行政職員を中心に3年間で26名が参加し、過去2年間は2週間半の来日研修となりました。参加国もアフリカはリベリアとケニア、アジア太平洋地域はパキスタン、

スリランカ、カンボジア、バヌアツ、サモア、パラオからと多岐にわたります。課題別研修は、英語ではノレッジ・コークリエーション（知の共創）プログラムと題され、研修員同士はもとより、研修受け入れ先の日本の機関や関係者と研修員とが知を共有し、学び合うことにも重点を置いています。ACCUはこの考えに強く共感し、日本の事例から研修員が学ぶ一方通行の講義や視察だけでなく、研修員による発表や交流、ディスカッション等を可能な限り組み込んだ双方向性のある研修デザインを大切にしてきました。また、研修員のニーズに基づき「オルタナティブな学習機会」「生涯学習と地域づくり」「就労支援とライフスキ

ル」という三つのテーマ別単元を設定しました。さらに、東日本大震災の教訓に基づく地域防災・減災の学びにも焦点を当てています。

国や地域によってノンフォーマル教育をめぐる課題やその背景は異なりますが、地域の特色を生かした行政サポート、住民主体で推進する学びの環境づくり、市民社会がリードする「誰一人取り残さない」学習機会の拡充など、学校外の教育を充実させるための多面的アプローチとして大変活発な意見交換がなされました。本研修からさまざまな知識やアイデアを得て研修員は今、自国でのアクションに取り組んでいます。

ACCU識字教育資料の“いま”

これまでにACCUがアジア各国から収集した識字教材約3,600点をまとめた『アジア研究図書館所蔵 ユネスコ・アジア文化センター識字教育資料目録』（全3巻）が刊行されました。資料整理と目録作成にご尽力いただいた東京大学アジア研究図書館様に心より御礼申し上げます。



パキスタン連邦教育省
ドッサさん（2023年度参加）



ファシリテーターや講師の専門知識レベルが高く、非常によく考えられた研修でした。他の参加国の実践についても知る機会があり、学びの幅が広がりました。

公民館のプログラムに感銘を受けました。一人ひとりが地域社会や国家の発展に貢献することができるという点でも、ESDがその真価を発揮する場だと感じました。



ケニア教育省
サロメさん（2022年度参加）

バヌアツ教育訓練省
ジェイさん（2023年度参加）



協調的な学習環境の中で多くの革新的なアイデアやアプローチに触れることが出来ました。研修を終えた今、自国のNFEの将来にも大きな期待を持っています。

今回の特集では政策立案者を対象とした研修事業をご紹介しました。こうした政策レベルの取組に加え、私たちは長年、いわゆる草の根レベルの実践事業も手掛けてきました。特に近年は持続可能な地域づくりに着目し、若者が自らの地域について学び、SDGs達成へ向けた具体的なアクションにつなげていく「若者主体の持続可能なコミュニティ開発」（2014～2018年）や、マルチステークホルダーによる協働と地域づくりに関する実践知の収集と交流を促進する「持続可能な地域づくりを推進する学びの共同体構築支援」（2019～2021年）、インクルーシブな地域づくりに取り組む実践者向けリソースの開発「インクルーシブな地域コミュニティ推進事業」（2022年～現在）等に取り組んでいます。いずれも国内外のパートナー団体と手を携え歩んできました。政策と地域実践が共に発展していくことで、日本を含む多くの国でNFEが充実し、誰もがいつでもどこでも学べる生涯学習社会が実現していくことを願います。

新時代の教職員国際交流の在り方

国際教育交流部 杉戸 卓磨

ACCUの教職員の国際交流事業は、COVID-19パンデミックの影響を受けて過去3年間は主にオンライン形式で実施してきましたが、今年度（2023年度）に入り対面形式での交流が本格的に再開しています。これを企画・運営する中で、その形式だからこそ参加者の学びの在り方に、改めて気づきました。「参加者の学びのきっかけ（フック）が非常に多岐に渡る」ということです。オンライン形式では参加者の視点は画面に集中しており、得られる情報が限られています。一方、対面形式では、参加者は自らが存在する空間において、はるかに多様な情報を得ることが出来ます。例えば、インドの教職員が日本の中学校を訪問し授業を見学していた際に、たまたま教室に掲示されていた生徒の学級における班の当番表を見つけ、大変興味を持ち、ここから日本の学級運営について学ぶきっかけとなりました。当番表の内容自体は見学していた授業とは無関係でしたが、参加者がその場にある多様な学びのフックの一つである当番表を通じて、運営側も特別意図していなかった学びにつながったのです。

対面形式の中にさまざまな学びのチャンスが転がっているということは、ある意味で、参加者自身のそれに対するアンテナの広さやモチベーショ



日本とインドの教職員の交流

ンにかかっている部分がオンライン形式よりも多いと言えるかもしれません。また、対面形式ではコミュニケーションの在り方も変わってきます。対面の方がオンラインよりもその場で得られる情報が多く、そこから互いの様子をうかがい、雰囲気を知ることが出来ます。さらに、コーヒープレイクなどのちょっとした休憩時間に雑談ができることも、参加者同士の距離を縮めるきっかけになる、対面形式ならではの特徴です。

こうした「対面形式だからこそその良さ」がある一方で、ACCUではパンデミックでのオンライン交流の運営経験を活かし、両者を組み合わせた交流を試みています。一例として、今年度のプログラムでは対面形式の交流の事前・事後にオンラインでの

セッションを追加しました。その結果、プログラム開始前から参加者の目的意識が向上し、参加者同士の関係性の構築や、プログラム終了後の振り返りのワークショップを通じて得た学びをその後の参加者の変容に、よりスムーズにつなげられるなどの効果がありました。また、パンデミック下でオンライン交流のためのツールが発達したことで、プログラム終了後も対面での交流を継続できる環境が整備されました。このことも、パンデミック前の交流の在り方にそのまま戻るのではなく、これまでの経験を踏まえた「新しい国際交流」の実現につながっています。

今後もACCUでは、時代の変化に柔軟に対応しながら、より充実した国際交流の在り方を模索していきます。



韓国の小学生に授業を行う日本の教職員



地域の料理を中学生と一緒に作るタイ教職員

「ノン」フォーマル教育再考—— 複雑な今を生きるため、 新しい学びの大地を耕す

JICAオルタナティブ教育推進プロジェクトフェーズII チーフアドバイザー 大橋 知穂

万人のための基礎教育の保障、生涯学習とスキル・コミュニティ学習の促進などが専門。ACCU、ユネスコ地域事務所を経て2008年からパキスタンで社会的脆弱層の子どもや若者が必要とする学びの開発とそれを保障するための政策・制度構築を模索中。詳しくはマンガで→ https://www.jica.go.jp/Resource/publication/manga/pakistan_NFE.html



1. はじめに—— 学校に通うのはあたりまえか？

いきなりだが、まずはこの問いから始めたい。子どもの頃は、学校に行くのは当たり前、行かないことは悪いことと思っていた。楽しいときもあったけど、勉強のストレスや友人とのいさかいなど行きたくないと思うときもあったはずなのに、そこから逸脱するという選択肢を考えたことがなかった。日本では多くの人にとって「学校に通う」のは当たり前のことなのだと思う。だからその環境では、「不登校」と呼ばれる子どもや若者は、「ふつう」からはみ出してしまった「落ちこぼれ」とみなされるのだろう。

しかしこの「当たり前」が全世界的に崩れたのが、新型コロナウイルスの蔓延による学校閉鎖だった。2020年4月には世界の学校の90%以上が学校閉鎖となり（UNESCO, 2020）、日本もその影響を受けた。日本は幸い3か月弱だったが、1年後学校を閉鎖した国もある。さらに家庭の経済状況による学習機会へのアクセス格差など教育の不平等が、改めてあからさまになった。学習機会の喪失は世界銀行の試算によると「現在の初等・中等教育段階の児童・生徒世代の将来所得から総計10兆ドルが失われるリスク」となるそうだ。

その状況は残念ながら、コロナ禍を経ても改善しているどころか、むしろ悪化していると言える。2023年のUNESCOのデータによれば、2021年からの2年でさえ「不就学児童」の数は増え、全世界で2億5千万人を超えている。増加の主たる原因はアフガニスタンの政変による女子の中等教育以上の禁止だが、それ以外にも戦争や紛争の勃発と長期化、気候変動による災害の多発など、学習機会が寸断され恒常的に学べない状況が頻発している。この不確実性の時代において、日本もそれは対岸の火事とは言えず、ある日突然、学校で学ぶことが当たり前でなくなるリスクはないとは言えない。こうした現状に加え、AI（人工知能）の進化やグローバル化にともない、社会のニーズが変化し格差が深刻化する中で求められる「教育」の姿も刻々と変化している。

本稿では、不就学児童、若者、低識字者を対象とするパキスタンの「オルタナティブ教育推進プロジェクト」の事例とともに予測不能で複雑な今と未来を生きるのに必要となる「学び」の場をどうすれば育んでいけるのかを検証する。

まずは現状の教育の問題として、「学び」をめぐる課題に注目してみよう。

2. 「学び」をめぐる三つの課題

国際社会では、2000年以降「万人のための教育（EFA）」とミレニアム開発目標（MDGs）の枠組みの推進力により、就学率の向上、若者の識字率の向上など基礎教育を受ける権利の確保は大きく前進した。しかし、「すべての子ども、若者、大人の基礎的学習ニーズを満たす」という世界的な約束の実現にはいまだ程遠い。

1) 学習歴がないと、未来が見えない

今私が生活しているパキスタンでは、学校に通うことは「当たり前」ではない。学齢期なのに学校に行っていない「不就学」と呼ばれる子どもや若者が2500万人いるといわれ、その数は世界ワースト2位、東京都の人口の2倍以上に上る。小学校入学年齢の5歳から16歳までの学齢期の子どもや若者の約4割がまったく行っていない、あるいは途中で退学してしまっている。さらにその中の約80%は10歳以上であるにもかかわらず、初等教育の学齢



早朝クラスで学んだ後、修理工として働く子どもたち (Photo by Hirotaka Tanaka)

期（5-9歳）を過ぎてしまうと、再度学びたいと思っても学校制度では彼（女）たちを受け入れることができない。また、パキスタンでは「Matriculate」と呼ばれる10年生の卒業資格を持たないとその後の進学、職業訓練、就職などさまざまな選択肢が限られてしまう一方で、小学校に比べ中学校・高校の数が絶対的に少なく（小学校が公立学校の8割を占める）経済的な理由や社会規範の理由（女性はあまり遠くの学校に通わせたくないなど）と相まって、中学校、あるいはその手前での中退率が非常に高い。前期中等教育の中退率が減少しないのは世界的な傾向でもあり、多くの若者が中学校レベルの卒業資格を持たずにその後の進学や就職の道を断たれてしまうのが現状である。

2) 学校に行っているのに、学べていない。または役に立たない

この20-30年で特に小学校の就学率は世界的にも飛躍的に伸びたにもかかわらず、最近では「学びの貧困（Learning Poverty）」といわれ、学校に行っている、小学校2-3年生程度で身に付く基礎識字や計算の能力を持たないまま、卒業年次に達している子どもの実態が問題視されている。中央・南アジアでは初等教育卒業時の60%が基本的読み書きができず、その割合はサハラ砂漠以南では86%になるといわれる（UNICEF, 2022）。

また、パキスタンを含む多くの教育後進国では、知識偏重の教科書を使って、先生が一方的に教える——考えるよりも暗記中心の授業——がまだ主流であり、非認知やライフスキル、あるいは21世紀スキルといわれるような能力を学校教育の中で育てていく土壌が脆弱でもある。

3) 学校を出た後の選択肢がない

さらに、「不就学」や「学びの貧困」の問題を乗り越えても、社会に出たときに待ち受ける問題がまだある。この20年で中所得国は急増し、「若年層過多」と「都市部への集中」が顕著となる中で、「学校教育で獲得した学歴は、よい仕事とよりよい未来を約束する」という神話は崩壊し、若者の不満は増幅しているのに対し、公教育がこうした社会の変化やニーズに対応できていないことは長年指摘されてきたが（世界銀行, 2011）、状況は悪化するばかりだ。さらに生成AIの急激な進化により、AIが多くの知的職業に取って代わるといわれ、その中で若年層が職を失う危険度は増している。この数十年で世界が一変するのに備えて何を学び、スキルを磨けば大丈夫という予測さえも不可能な時代に突入しているのだ。

また、パキスタンなどでは、就業機会における男女の格差が大きく、大学生に占める女性の割合は50%より多いにもかかわらず、社会文化的な規範から卒業後の仕事の選択肢が少なく、学習歴が女性の社会参画に直接は結び付いていない。

4) 問い直される「教育」の意味

産業革命とともに始まった大衆教育モデルでは、「学習する

こと」はほぼ「学校教育」と捉えられ、国際教育協力においても、教育を受ける権利に関する議論のほとんどが学校教育に関するもの、特に初等教育に限られていた。

1990年の世界教育フォーラムで提唱された「基礎教育」の概念も、識字や計算という学習ツールだけを指すのではなく、それぞれの社会文脈に呼応する基礎知識、スキル、価値をも意味する広い概念であったが、多くの場合は、「基礎教育」を育成するのは「学校」であり、家庭や社会——学校外での知識やスキルの習得は重視されなかった。さらに学校の中でも、測ることが難しい学習のプロセスでなく、教育の結果、つまり「学力」を測ることに多くが注力してきた。

近代の学校システムは、体系立てたカリキュラムに基づき、登校時間、時間割があらかじめ定められ、学ぶ年齢も学年によって規定され、それに学ぶ側が合わさざるを得ないものである。起業家の孫氏（2023）は、AI時代を生きる子どもたちが、学校教育で提供される基礎となる勉強を我慢して身に付けてから、大人になってやりたいことをするというリニアな考え方に疑問を呈したうえで、ずっとやっても飽きない、楽しい・面白いと思うものに集中したり、好奇心に沿ってやりたいことをやったうえで、学校で必要とされている勉強をしても遅くないと説く。彼は、「基礎」を習得しないと始まらないという考えは、学びを「型」にはめてつまらなくしてしまうし、本当にそうなのかを問い続けることにも意義があるとしている。不就学の若者たちの特性や学び方を見ている者としては、そこに賛同することが多くある（詳しくは3章で述べる）。

また、基礎教育は多くの場合、義務教育とみなされ、期間を決めてそれを受ける権利を多くの国が保障しており、それは教育の機会の公平性を保つのに大いに役立っている。しかし、ここ数十年、教育の機会が拡大する一方で若者の失業率が増加し、さらにグローバル化と民間の教育への参入など社会のニーズも変わる中で、中等教育や高等教育といったポスト基礎教育・研修、生涯学習のニーズが増しているのは確かだ。しかし、ポスト基礎教育の学習ニーズを捉え直した形での「教育の保障」はほとんど議論されていないのが実情である（UNESCO, 2015）。

このように、変化し続ける現代に対応するには「従来型の教育」一択ではまかないきれないことは明らかである。

3. Out of the box——既存の枠にとらわれない教育を見つけよう

1) ノンフォーマル教育を

現代の課題を解決するアプローチとして再考察する

学校以外での組織化した学びを提供するノンフォーマル教育は、年齢や時間・期間などの縛りにとらわれず、学習者の事情に応じて柔軟に学べる機会を提供できるアプローチである。「学校外」であり、脆弱層に寄り添う草の根的な要素が高いことから、補完的あるいは二流の教育と揶揄されることも多かったが、一方でアジア各国では2000年代からEFAを加速するた

めに、ノンフォーマル教育あるいはオルタナティブ教育を活用した多様な学習歴を学校教育と同等に認証する制度化が進められてきた。

例えばインドネシアでは、中学までの9年間を義務教育としてすべての国民が教育を受ける権利を法律で保障しているが、その方法は①フォーマル教育（正規の学校教育による初等・中等教育）、②ノンフォーマル教育（不就学児童や成人非識字者の初等・中等教育を推進する学習プログラム）、③インフォーマル教育（家庭で行う教育・ホームスクーリング）から選択することができる。そして、その三つは同等のものとして社会的に承認されており、小学校から高校レベルまで互換性があるので、フォーマルな学校教育からノンフォーマル教育、インフォーマル教育に移行することも、その逆も可能である。2008年に双方向の互換性が担保されると、中退した若者の意欲を駆り立てたといわれ、就職や転職に必要な高校卒業資格を取るためノンフォーマル教育のコースの希望者が増加した。このノンフォーマル教育では、学べる場所も公立学校、コミュニティ学習センター、マドラサ（イスラム教の宗教学校）など場や時間の選択肢が広いことも特徴だ。

2) パキスタンでのノンフォーマル教育

あるいはオルタナティブ教育

パキスタンでは膨大な不就学児童人口、南アジア地域でも低い識字率、学校の中でも学べていない学習の危機があるという3大ワーストポイントを抱えていながら、対GDP比に占める教育予算はこの10年2%前後と他の南アジア諸国に比べても低水準にある。さらに、識字率は毎年1%前後の増加であるのに対し、人口の増加率は2%であり、低識字者も減っていない。この深刻な教育の危機を打破し、流れを変えるには、本来の学校教育と共に多様なステークホルダーを巻き込んだ柔軟で費用対効果の高いノンフォーマル教育のアプローチを「公」として政府機関が実施し、かつ、その学習歴を承認する制度化になる。筆者は国際協力機構（JICA）専門家として、ノンフォーマル・オルタナティブ教育のアプローチを実際に試みてきた。

プロジェクトの開始当初は「教育」の分野で新しいアプローチを導入することへの反発は大きかった。脆弱層へのアクセスと教育の質の担保に反対する人はいないが、「学校教育とはちょっと違うアプローチ」となると、途端に「それは正規のものなのか」という拒否反応が出た。特に「基礎教育」では、「正しいアプローチを」という考え方が根強い。社会経済的に脆弱な子どもや若者の学びであるからこそ、正当性はむしろ重要であるが、「正解」がたった一つの方法——「学校教育」からしか導き出されなくてもいいはずなのに、である。

そこでプロジェクトでは、それまで存在していなかった、ノンフォーマル・オルタナティブ教育の普及基盤をゼロからつくること、そのプロセスにデータやエビデンスを基に考え、政府・ドナー・市民社会が協働で政策や制度をつくりあげていく

「場」を設けることを最初の一步とした。

<エビデンスに基づいた政策・戦略計画の作成と承認>

不就学になるのにはいろいろな理由がある。例えば、学齢期を超えている、働いている、親が日雇いや遊牧などをしており定住していない、遠隔地に住んでいて近くに学校がない、学校に行ったけど楽しくない・役に立たないからやめた、女性なので家やコミュニティから離れた学校に行けない、難民・国籍のない人・災害から避難民となった人など、いくつかの理由が重なっている人も多い。彼らが学ぶためには、①アクセス：年齢や性別による制限がなく、場所や時間帯、方法（遠隔教育など）を柔軟に選べる学習環境、②短期間で学べたり、技術教育と学校教育の同等性を担保できるコースなど学習者にとって魅力的な内容とアプローチ、③公的機関による学習歴の認証が取得できることが重要である。それが、進学や就職など次のステップやエンパワメントにつながるからである。

こうした条件や制度を整備し、ノンフォーマル教育あるいはオルタナティブ教育という枠組みに特化した教育政策や法律に組み込み、柔軟な学びを可能にし、かつその学習歴を承認することが、脆弱層の学びの包摂性を支える基盤となる。

また、データやエビデンスに基づいた戦略計画を政策に沿って関係機関と共につくりあげていくことにより、可視化が難しいとされた不就学児童や若者の属性、居住地域の傾向などを基に計画的かつ費用対効果のある計画を立案することができ、それが政府からの予算や人材、ドナーからの予算の提供を促す根拠となってきた。

<制度・システムの構築>

不就学児童の中でも、プロジェクトでは特に高年齢の子どもや若者が短期間で学べるカリキュラムや学習法と、若者・成人向けのライフスキルや収入向上・職業訓練と連動した識字コンテンツを開発し、各州の政府から正式な承認を得てきた。このように、政府主導で不就学児童や若者が学ぶ機会を大幅に拡大させた結果、世界銀行やUNICEF、GPEなどの大きな援助機関がノンフォーマル・オルタナティブ教育のアプローチを採用して不就学児童対策を行うなど、その必要性と認知が格段に深まってきている。

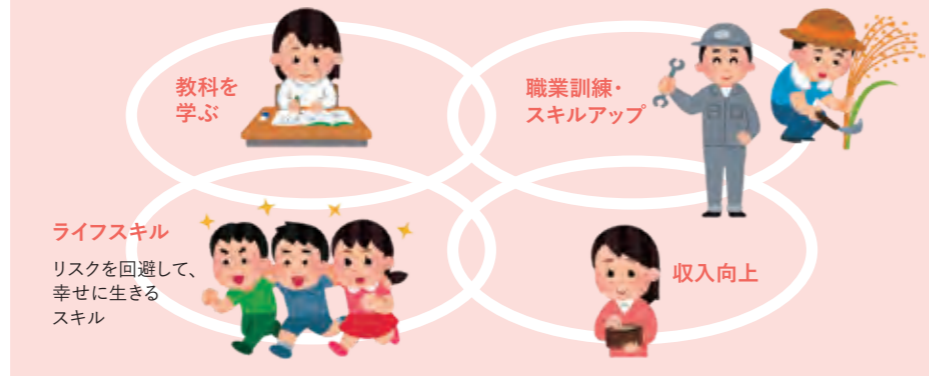
<オルタナティブな教科書、教授法の推進>

通常5-6年かかる初等教育を3年弱で終了するとともに、学校教育と同等のコンピテンシーを習得することを目標につくられたカリキュラムと教材が速習型学習プログラム（ALP）—初等である。さらに、前期中等のALPはアカデミックなもの、Middle-Tech（ミドルテック）と呼ばれる中等教育と簡単な技術教育を共に学び、それぞれの修了証を、最終試験に受ければ1年半（通常は3年〈6-8年生〉）で習得できる制度をつくった。短期間で学校教育と同等のコンピテンシーを得るために、以下

階段式学び
— 学校 —



輪っか型学び
— すべてが学びの機会であり、同時多発的に学ぶ —



のようなアプローチを採用している。

1. 学習者の既存の知識や経験を生かす：7-16 歳程度の学習者は、学校に行っていないくても家庭や社会の中でさまざまな知識や経験・体験を通じた能力を持っているので、それらを尊重することを基盤につくられている。

2. 学習者と社会との関連性を重視する：ALP の教材は、パキスタンの社会経済構造や文化的な状況を踏まえて、すでに関わっている、あるいは近いうちに関わる仕事や職業、社会問題、生活の課題と挑戦、健康、環境、シチズンシップ、価値観の尊重など、社会で生きていくために必要なことを学ぶことを主眼としてデザインされている。

3. 包括的な教科の統合：これが ALP が速習対応できるアプローチの理由でもあるのだが、一つの授業の中で、いくつかの教科を統合・連動して教えることで、多様なコンピテンシーやスキルを習得する。例えば、学校教育のウルドゥ語（国語）、算数、社会、理科、イスラム教のそれぞれの教科の学習目標を総合的に一つの授業の中で教える。統合の仕方は、学校教育の就学前教育（Kachi）、初等 1-5 年の 6 段階の学年を三つのパッケージに「垂直方向」に統合することと、パッケージ A と B では、ウルドゥ語、社会、理科、一部イスラム教の教科別の Student Learning Outcome (SLO) を「水平方向」に統合することで構成されている。

3) 「不就学」の子どもや若者の持つ可能性

学校型の学びのプロセスでは、一般的に「基礎スキル」といわれる識字や計算力を身に付けたうえで、「汎用的スキル」（またはライフスキルや 21 世紀スキル）と呼ばれる仕事を探したり新しい仕事やニーズに適応するための能力——情報を処理し、効果的に伝達する能力や創造性、協働性——などを習得するといわれる。そのうえで、技術や職業スキルを身に付ける。しかし、そもそも学校に行っていない不就学の子どもや若者にとっては、おそらく最初に得るスキルは「汎用的スキル」であり、その学び方も「階段式」で積み上げるのではなく、すべてが学びの機会ですべてが連動する「輪っか型」の学び方になっている。ここでは、基礎スキルを学ぶのが後だったり、あるい

は職業訓練と一緒にだったり、と個々人の関心や生活環境によって順番は異なり、かつ同時多発的に学びが起こると考えられる。

また、不就業児童対象の「学び」は、「100 点をとる！」ことよりも「自分はこれの使い方がわかるようになった」というような自分自身が持つ絶対的な達成が目的であり、次への好奇心ややる気につなげることにある。さらに、彼らの行動や態度には、学校に行けなかった、続けられなかったという気持ちや、貧困やマイノリティとしての環境の中で培われた他者へのやさしさやエンパシー、社会的な責任を持つとしようとする意志などにみられる。こうした「不就学」であったが故の特性や優位性を、新しく「ノンフォーマル教育」という空間で学び始めたときに、それを伸ばし、更に活かしていけるような学び方を模索していく必要がある。

4. さいごに——
複雑な時代に必要「学び」の再考と創造

急激な社会変容の中で、フォーマルな学校教育だけで多様な人の多様なニーズにかなう学びを「提供」するのはもう限界がある。「ノンフォーマル教育」は、ニーズに合わせて柔軟に対応する、あるいはアクセスが難しいところにイノベーティブなアイデアと共に届こうとする、という特性を本来持ち合わせていることから、近年の急激な社会的変化に対応した、柔軟に変わり続ける、つまりはレジリエントな学びを創出する潜在性を持っている。ノンフォーマル教育の制度づくりや現場での学びには、これからの時代に必要「学習」のヒントがあふれているのではないだろうか。

〈参考文献〉
 ●世界銀行 (2011) 「教育セクター戦略 2020」世界銀行。
 ●孫泰蔵 (2023) 「冒険の書—AI 時代のアンラーニング」日経 BP。
 ●Pakistan Bureau of Statistics (2021) *Pakistan Social and Living Standards Measurement Survey 2019-20*, PBS。
 ●UNICEF (2022) *The State of Global Learning Poverty: 2022 update*, (<https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>) (2023-12-18 閲覧)。
 ●UNESCO (2015) *Rethinking education: towards a global common good?*, UNESCO。
 ●UNESCO (2020) *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school?*, UNESCO。
 ●UNESCO (2023) *250 million children out-of-school*, (<https://www.unesco.org/en/articles/250-million-children-out-school-what-you-need-know-about-unescos-latest-education-data>) (2023-12-18 閲覧)。

第 2 回ユネスコスクールオンライン
意見交換会

①7/6(木)②ACCU③オンライン④15名

韓国政府日本教職員招へいプログラム
(日韓教職員対話プログラム)

①7/8(土)、15(土)～21(金)、8/26(土)、2024/1/27(土)②韓国教育部、韓国ユネスコ国内委員会、文部科学省、ACCU③オンライン、韓国(ソウル、京畿道)④30名

世界遺産教室
(奈良市立一条高校附属中学校)

①7/12(水)②ACCU 奈良③奈良県④85名

令和 5 年度第 1 回 ASPUnivNet 連絡会議・
令和 4 年度評価検討会議

①7/14(金)②ACCU③オンライン、東京都④51名

令和 5 年度ユネスコスクール
定期レビュー研修会

①7/25(火)、27(木)、8/8(火)、10(木)②ACCU③オンライン④215名程度

ユネスコ未来共創プラットフォーム事業
第 1 回運営協議会

①8/1(火)②ACCU③オンライン④15名

アジア太平洋青少年相互理解推進プログラム
— BRIDGE Across Asia 国際協働学習事業 —

①8/3(木)、4(金)、7(月)、8(火)、9/3(日)、9(土)②ACCU③オンライン、東京都④45名

集団研修「木造建造物の保存と修復」

①8/10(木)～9/21(木)②ACCU 奈良、文化庁、(独)国立文化財機構東京文化財研究所・奈良文化財研究所、ICCROM③オンライン、奈良県、兵庫県、長野県、岐阜県 他④研修生 15 名(アジア太平洋地域 14 か国)、講師 22 名(インド、スリランカ、日本)

タイ政府日本教職員招へいプログラム

①8/28(月)、9/2(土)、3(日)～8(金)、10/28(土)②タイ教育省、文部科学省、ACCU③オンライン、タイ(ナコンラーチャシーマ県、サラブリー県、バンコク)④8名

世界遺産教室 (奈良県立法隆寺国際高校)

①9/5(火)②ACCU 奈良③奈良県④41名

JICA 課題別研修
「誰一人取り残さない学習機会」

①9/12(火)～29(金)②JICA、ACCU③東京都、宮城県、山形県④5名(カンボジア、スリランカ、バヌアツ、パキスタン、リベリア)

インド教職員招へいプログラム

①9/13(水)、17(日)～24(日)②文部科学省、ACCU③オンライン、栃木県、東京都④12名

世界遺産教室 (奈良県立奈良商工高校)

①9/15(金)②ACCU 奈良③奈良県④40名

世界遺産教室
(学校法人冬木学園関西中央高校)

①9/19(火)②ACCU 奈良③奈良県④40名

世界遺産教室 (奈良県立奈良商工高校)

①9/21(木)②ACCU 奈良③奈良県④42名

世界遺産教室
(奈良市立一条高校附属中学校)

①9/22(金)②ACCU 奈良③奈良県④85名

タイ教職員招へいプログラム

①9/25(月)、10/2(月)～8(日)、12/26(火)②文部科学省、ACCU③オンライン、岐阜県、愛知県④12名

世界遺産教室 (奈良県立大学附属高校)

①10/10(火)②ACCU 奈良③奈良県④16名

文化遺産ワークショップ
「文化遺産の危機管理計画」

①10/16(月)～21(土) ②ACCU 奈良、文化庁、インドネシア政府教育文化研究技術省文化遺産保護局③インドネシア(ジョグジャカルタ)④研修生 18 名(インドネシア)、講師 5 名(インドネシア、日本、韓国)

第 3 回ユネスコスクールオンライン
意見交換会

①10/19(木)②ACCU③オンライン④16名

令和 5 年度第 2 回 ASPUnivNet 運営委員会

①10/27(金)②ACCU③オンライン④9名

個別テーマ研修「デジタル技術を用いた
考古遺物の記録・保存・展示」

①11/6(月)～20(月)②ACCU 奈良、文化庁、(独)国立文化財機構奈良文化財研究所③オンライン④研修生 8 名(ウズベキスタン、カザフスタン、キルギス、タジキスタン)、講師 6 名(日本)

中国教職員招へいプログラム

①11/17(金)、26(日)～12/1(金)②文部科学省、ACCU③オンライン、北海道④23名

令和 5 年度第 2 回 ASPUnivNet 連絡会議

①12/1(金)②ACCU③オンライン④34名

文化遺産に関する国際会議「アジア太平洋
地域における文化財防災の現状と課題(Ⅲ)
— 災害へのレジリエンスを高めるための
減災の取り組みと事前の備え —

①12/13(水)～15(金)②ACCU 奈良、文化庁、(独)国立文化財機構文化財防災センター③奈良県、オンライン④10名(日本、イタリア、中国、インドネシア、マレーシア、ネパール、ニュージーランド 他)、現地オブザーバー 18 名

第 4 回ユネスコスクールオンライン
意見交換会

①12/21(木)②ACCU③オンライン④20名

韓国教職員招へいプログラム

①1/5(金)、14(日)～19(金)、31(水)②文部科学省、ACCU③オンライン、宮城県、福島県④30名

文化遺産セミナー「時代と文化の転換期
— 活力の飛鳥から洗練の奈良へ —

①1/13(土)②ACCU 奈良③奈良県④約 200 名

第 5 回ユネスコスクールオンライン
意見交換会

①1/15(月)②ACCU③オンライン④9名

ユネスコウィーク 2024

①1/15(月)～18(木)、19(金)国際シンポジウム、20(土)第 15 回ユネスコスクール全国大会、21(日)ユースフォーラム②文部科学省、日本ユネスコ国内委員会、ACCU③オンライン、東京④のべ約 640 名

ACCU INFORMATION ACCUスタッフとして日々奮闘中!

栗林 正
国際教育交流部・
総務部



新井 真帆
教育協力部



コウ・サムユ
(ジェシカ)
教育協力部



蓮見 詩保子
国際教育交流部



昨年度末から今年度にかけて入職しました。それぞれの経験や持ち味を活かしながら、ACCUの事業を力強く推し進めていきます!