

持続可能な開発とノンフォーマル教育の グローバルガバナンス

丸山 英樹

上智大学

E-mail : Sophian.Hideki@gmail.com

本稿の課題設定と目的

一般的に、ノンフォーマル教育とは「学校制度外である集団に対して組織・実施される、目的や意図を有する教育活動（国際開発学会編 2014：228）」を指し、学校制度にもとづくフォーマル教育や偶発的な学習や組織化されていない学習を意味するインフォーマル学習とは区分されている。また国際開発の現場では、ある種の矛盾を抱えているのもノンフォーマル教育の特徴である。教育セクターによる教育支援としては、学校へアクセスできない者、ドロップアウトした者、紛争等を理由に学童期に学校制度が機能していなかった成人らが、学校へ通学する、または正規の学校へ編入するための手段として捉えられがちである。他方、教育セクター以外としては、学校制度とは直結せず、コミュニティ開発、収入向上、保健衛生、ジェンダー、平和構築などの事業においてノンフォーマル教育が展開されている。ノンフォーマル教育は、それらの事業を支える重要なコンポーネントであると認識されながら、教育セクターからは、教育活動とは見なされないことも多い。つまり、ノンフォーマル教育を巡って、その定義から、教育セクターと他セクターの間で、研究の上でも連携が必ずしも取られているとはいえない。

そうしたことから、本稿は、ノンフォーマル教育研究の可能性と持続可能な開発目標（SDGs）における学習の位置づけを確認し、教育・学習・研究の主体を教育学の視点から問い直すことを目的とする。SDGsのうち教育を扱う第4目標で強調される生涯学習（lifelong learning）は、学校を卒業した後の学習機会を意味するわけではな

い。それは、誰でも生涯に渡り（lifelong）、かつ生活のあらゆる場面（life-wide）において学習することを意味している。例えば、Illich（1971）は、優れた教育制度は三つの目的を持つべきだとする。まず、人生のどの時期でも学習したいすべての者が必要な資源にアクセスできるよう提供すること。第二に、自分の知識（と技能¹⁾）をシェアしたいすべての者が、他に学びたいと思っている者を見つけられるよう、エンパワーすること。そして、公に課題があると知らしめたいすべての者に、そうする機会を提供することとする。このような制度は憲法上の保障が必要だが、学習者は特定のカリキュラムを強要されず、修了証の有無で差別されることはない（Loc: 1127）。このことから、彼は「学習ネットワーク」または「機会の網（opportunity web）」を提示する。SDGsという国際協力のグローバルガバナンスに沿って、途上国・先進国問わず持続可能な社会の構築に向けて動き出した今、ノンフォーマル教育は従来の捉え方に縛られない形で、さまざまな可能性を示すことができるのである。

1. ノンフォーマル教育の研究視座

(1) 学校教育の否定形か？

ノンフォーマル教育という表現は、Coombs（1968）が取り上げた後、世界的な論争を呼ぶことになった。当時は、工業化が進んだ先進国と開発が進められつつあった途上国のいずれにおいても学校教育への不満が高まっていた時代であった。その問題意識は、既存の教育システムは富裕層と貧困層の間の不平等を是正せず、むしろ拡大するというもので、大きく分けて二つの批判の立場があった。

一つは、既存の教育制度は費用対効果が低く、

資源の分配においても不均衡であるという批判であった。そして、その改良の手がかりとして、NGOなどが地元の人たちとともに行っていた学校運営・教員研修・学校設備の改善事業に注目が集まった。これらは後に、国際機関やUSAIDのプロジェクトとして活用されるようになった。同時期に国際社会に対して提唱された生涯教育論・生涯学習論も、これと同様の志向を持っていた。1965年のUNESCO成人教育推進会議において教育制度の新たな原理として登場した生涯学習論は、急激な社会変化に即して教育制度を改革することを提唱した。それを受けてOECDが1970年に示したりカレント教育論は成人の学習権保障と実質的不平等の縮減を追求する戦略の一つとして、ノンフォーマルな成人教育を教育体系の中に積極的に位置づけた。

もう一つの批判の立場は、欧州生まれの近代教育制度を根本的に批判するものであった。脱学校論を唱えたイリイチや、被抑圧者の教育学を提起したフレイレなどが代表的論者で、彼らは人材配分を主要な機能とする学校教育制度は必ず一定数の落伍者を生み出し、そうした人々を社会の中の序列の下位に位置づけると批判した。その上で、抑圧の克服、平等の達成、制度の廃止、根本的な変革など多くの主張が展開されたが、具体的に注目されたのは、昔ながらの徒弟制や家庭教師、聖職者の養成の仕組み、地域で受け継がれる成年儀礼、社会運動と関連した民衆教育などであった。これらは、画一的な学校教育とは異なり、文脈に即した多様な形態を持つノンフォーマル教育であり、不平等の解消を目指した批判的教育論者はそれを既存の教育制度に対抗する別様の教育として構想した。

ただし、この二つの立場はノンフォーマル教育にそれぞれ異なる意味付けをしていたため、今日にいたるまで両者の意味の違いがすり合わされることのないまま多種多様な実践がノンフォーマル教育と見なされる状況を引き起こした。

(2) 分断から連続体へ

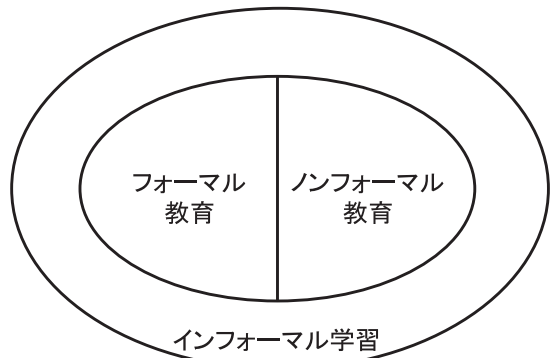
日本のNGOは国際協力の場でノンフォーマル教育の実践を展開してきた。事業がいかにか呼ばれようとも教育ニーズがある限り、また他の国際NGOらがそれをノンフォーマル教育と呼ぶのであれば意にすることなく、国際協力に邁進し続け

てきたのである。他方で、日本のODAでは、ノンフォーマル教育は一時期を除いて限定的な展開だった。「ノンフォーマル教育」の訳語も無く、「非公式教育」や「非定型的教育」などのように、インフォーマル教育・学習との違いが分からなくなる事態が生じていた。

ただし、JICA(2005)は、教育セクター事業の一環としてタスクフォースを設置し、ノンフォーマル教育の報告書を出版した。その整理(pp. x-xiii)によると、「フォーマル教育」とは確立した教育機関において制度化されたフルタイムの学習が支えられる教育システムで、主に5~25歳くらいまでを対象とする学校教育としている。「ノンフォーマル教育」は正規の学校教育制度の枠外で組織的に行われる活動を意味し、学校教育が初等教育の完全普及を達成できていない現状に対応するため、すべての人の基礎教育ニーズを補完的に柔軟なアプローチで満たそうとする活動であるとする⁽²⁾。そして、「インフォーマル学習」は日常の経験や環境から教育上の影響を受けることによって、態度・価値・知識・技術が付随的に伝達される生涯にわたる組織的ではない学習プロセスである。これは、ノンフォーマル教育は学校教育の補完的な機能が最大の意味を持つことを示唆し、従来通りの分類に即したものである。そのため、フォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルそれぞれの教育・学習が明確な区分で描写されている(図1)。

ODAにおけるノンフォーマル教育はグローバルガバナンスに左右されることも多かった。例えば、1980年代、その非効率性により世界銀行が各種文書においてノンフォーマル教育という表現

図1 国際教育協力では明確な分類がなされた



(出所) 国際協力機構(2005:4)より著者作成

を使わなくなったことは、大きな転換期だった。学校教育と同様の成果を測定することが困難であり、大小問わずさまざまな NGO が思い思いにノンフォーマル教育を実践した上に、ある意味開き直って、その多様性と柔軟性に強みがあると主張し、他方では統一された ODA の枠組みでは把握できないものと考えられるようになったためである。教員免許を持った教員がおらず、カリキュラムも不明瞭で、児童生徒の定着率もまばらであったことから、「二流の教育」と揶揄され始めたのも、この時期であった。

1990年代には万人のための教育 (EFA) により、教育アクセスが当初の争点となると、UNESCO やドナー国の文書の中でノンフォーマル教育は再び広く使われることになった。ただし、ここで生じたのは、従来の分類のままのノンフォーマル教育の姿であった。そのため、なりふり構わず教育アクセスを保障する方法としてノンフォーマル教育は存立し、就学率を上昇させるツールとして見なされるなど、グローバルガバナンスの危うさが見て取れる。

そのような整理の上で、Rogers (2003) は、ノンフォーマル教育を国際機関等で示される分断した形ではなく、図2のような連続体 (continuum) として示した。組織論として現実的にはもはや分離した状態でフォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルな教育が存在するのではなく、時にその連続体の軸の上を左右に動くものとして捉えることを提示したのである。左側の極には、いかなる条件においても教育内容や手法が変化せず、そうした文脈に依存しない定型的な教育

をフォーマルな教育と位置づけた。他方の極には、教員や学習者、学習環境、目的、時間など文脈に依存したものをインフォーマルな教育とし、その間で文脈に適合したものをノンフォーマル教育と呼んだ³⁾。

彼はすでに次のことを示唆していた。すなわち、先進国と途上国という分類でノンフォーマル教育を語るのは不十分であり、なぜならノンフォーマル教育の生まれた背景には先進国における教育改革の非効率が明示的になっていたため、また途上国において現地の文化・文脈に応じた援助が重要であったためである。この連続体の視点は、その後、UNESCO (2010) の国際成人教育会合の報告書でも見られるように、教育の形式ではなくフォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルな学習の環境という状況や視点として分類されることへとつながった。

(3) 正規性と定型の度合いで動的に把握できる

その Rogers の研究成果を踏まえ、また英語の「formal」には「公式な」と「定型な」という意味が混在していることを区別してノンフォーマル教育の分析のために四象限を設定したのが、丸山・太田 (2013) による研究である。彼らは定型の度合いを従来のようにフォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルの連続した横軸とし、教育・学習が公権力によって認証されているか否か、その度合いについて縦軸を設置した。図3で示される四象限は、インフォーマル学習という高度に文脈化したものを一旦、分析の射程外に置

図2 ノンフォーマル教育を脱文脈化と文脈化の間の連続体としてみる

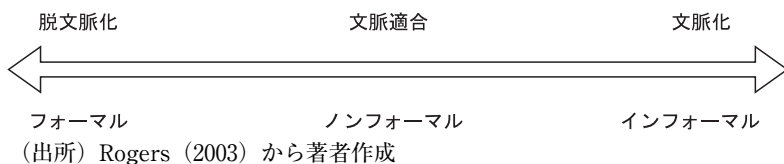
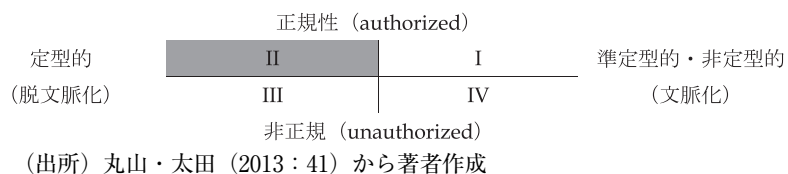


図3 ノンフォーマル教育をめぐる動態を正規性と定型の度合いで把握する



き、フォーマル教育とノンフォーマル教育について、分析対象となる教育・学習の実践についてプロット可能とする。

その利便性は、①学校が教育のすべてと捉えられがちな研究言説を相対化できること、②現実にノンフォーマル教育はさまざまな要因によって動きがあることからその動態を把握できることにある。①については、次のような説明となる。すなわち、第Ⅱ象限のみが、正規の近代学校で行われる画一的な教育手法（例：手順が完全に同一となる理科実験の授業）を指し、これが学校教育の典型かつ教科教育を含めた多くの教育学研究が扱う領域である。その背景には、教育の供給側（インプット）を良質のものにすれば、成績などの教育成果（アウトプット）も良くなるという、伝統的かつ工学的な教育の捉え方が存在する。

それ以外の第Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ象限は、すべてノンフォーマル教育となる。第Ⅰ象限では、公的に認められた柔軟な学習（例：参加型学習）を意味し、近年のアクティブラーニングの動きや課外活動などが含まれ、学校の敷地内外で学校教育とノンフォーマル教育が分離されるものでないことを指す。第Ⅲ象限には、日本では塾や専門学校のコースのように一斉授業形式かつ公には単位化されていないものが該当する。そして第Ⅳ象限には、ブッククラブや通過儀礼などの自主的な学習意図、または（社会的な）教育意図を伴う行為が含まれる。

②については、ブラジルの政権交代で見られたように、識字教育サービスが公的に認証されたものになる、またはその逆に違法となることを意味し、その動態は縦軸によって把握できる（丸山編2016）。あるいは、日本国内の国際学校のように、「一条校」でないために日本の行政からは学校として認められないが、海外の大学では卒業者は有資格者として認可される場合も分析できる（丸山ら2016）。さらにミクロレベルでは、授業の様子を分析する際にも、児童生徒の理解の度合いや状況に応じた手法が使われる現実において、第Ⅰ象限と第Ⅱ象限の間で移動している実践の様子も把握できる。同様に、個人の関心から始まった学習サークルが組織化されていく様子も分析対象とすることが可能となる。

2. 持続可能な開発目標における学習の位置づけ

(1) グローバルガバナンスを支え、支えられるノンフォーマル教育

黒田（2016）は、国連の定義「私的及び公的な個人や組織が、共通の課題に対処しようとする多様な方法の集合体である（The Commission on Global Governance, 1995: 4）」をふまえ、グローバルガバナンス（global governance）を、さまざまな個人や組織が国境を越えた共通の課題に対処する仕組みであるとし、それは時代を経て変容していることも記す。ノンフォーマル教育は、多様な個人・組織が教育セクターの領域にとらわれることなく共通課題に取り組むことからグローバルガバナンスの一部であり続け、またより文脈に適合した形でそれを伝播させるツールとしても機能している。例えば、地元の知恵者が自宅で開く教室は、従来は構造化した国定カリキュラムよりも村のルールや基礎的な識字能力を高めることが重要であったであろう。しかし、貨幣経済あるいはグローバル経済への参画が携帯電話や物流システムによって強制されるようになると、教室で教わる内容もグローバルな影響を受け、共通のものになりがちである。または、国際NGOやキリスト教のミッションが、「普遍的」価値観をもとにノンフォーマル教育の場を提供することもグローバルガバナンスに含まれると言えよう。

途上国に限らず、国民教育を目的に持つ公教育（近代学校）は国家によるコントロールを強化する機能が強いとするならば、多様な価値観や国際トレンドを（時に選択の余地なく）取り込みがちなノンフォーマル教育はグローバルガバナンスをより強化することもある。例えば、女子教育分野において学校教育の普及を否定する価値観は皆無であろうが、学校がカバーできない場合の「代打」としてノンフォーマル教育の対応が期待され、その教育ニーズの本質については問われることなく、「教育ニーズが有るために教育支援を行う」というロジックで国際協力事業が展開される。しかし、ノンフォーマル教育研究では重視する、例えばイスラームの価値体系からみた女子教育の機会・チャンネルの確保は、グローバルな外の視点からは「独自の」教育システムとして映るだろう。

また、このような宗教的価値観は時に保守的な動きと同一視されることがあるが、革新的なイメージを伴う情報通信技術をもとにした教育⁽⁴⁾は、学校教育による規範的価値観を凌駕する価値観を共有させ、例えば、ヘイトスピーチや排他行動を正当化させることもある⁽⁵⁾。

歴史的には、表現が無かった頃、ノンフォーマル教育は識字教育として捉えられてきた。UNESCO が設置された翌年 1947 年にエルシノアにおいて第 1 回国際成人教育会議が開かれ、1949 年にリオ・デ・ジャネイロで開催された「成人識字と教育セミナー」で識字の課題が初めて扱われた。1960 年のモントリオールでの第 2 回国際成人教育会議では、識字や成人教育の社会経済開発に対する貢献、識字に対する政府の役割が強調され、1964 年の UNESCO 総会は正式に「世界識字実験計画」を実施することを決めた。1975 年にはベルセポリスで開催された国際識字シンポジウムでは「人間の解放と全面的発展」を識字の目的であると宣言したが、1970 年代半ば以降、UNESCO の識字活動も停滞した。

EFA 以降、ノンフォーマル教育は再び国際舞台で使われる用語になり、その重要性が再び見られるようになったのは、1990 年の国際識字年の他、2003～2012 年の「国連識字の 10 年 (UNLD)」、また 2005～2014 年の「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UNDESD)」であった。これらのグローバルなキャンペーンは国連加盟国政府および UNESCO はじめ国際機関による主導で、国際的なノンフォーマル教育の位置づけが認められた。

しかし、世界銀行などの機関も識字教育・ノンフォーマル教育ではなく初等教育の支援に重点を置いたこともあり、識字教育活動は、途上国政府における政策的優位性を失っていった。この間、UNESCO 地域事務所や NGO によって継続され、1990 年代後半には日本政府やノルウェー政府からの信託基金によって地域学習センター (Community Learning Centre: CLC) 事業が開始された。CLC には政府だけでなく NGO による運営の他、NGO の中でもユネスコが認証していないものもあり、さらに CLC と名づけられていても、別のセンターとして機能している場所もある。現在、ユネスコが把握している限りでは、世界 24 か国で約 17 万か所の CLC が活動を展開している (UNESCO Bangkok n.d.)。

日本の状況を振り返ると、1990 年の国際識字年に「非識字者」という表現を用いるようになっただけで、UNLD や UNDESD と関連させてノンフォーマル教育が語られることはあまり無かった⁽⁶⁾。これには、途上国とは違い、日本では学校教育が行き届いて非識字者の統計は無いことが一要因である。しかし、日本に非識字者がいないわけではなく、文字が読めないことを恥だと感じたなど表面化しなかった背景がある。日本の中では識字は単に文字の読み書きと捉えられがちであるが、識字者であることが力を行使できることを意味する。例えば、「デジタル格差」に象徴されるように、最新技術によるアクセス範囲の伸長や、就職や転職といった直接的な便益に関わる形での語学能力なども、広い意味で識字 (リテラシー) と捉えることで、日本人にも識字の課題は身近なはずである。

(2) 人間の選択は学習からはじまる

伝統的な学習の捉え方から、Wagner ら (2012) は学習を、「経験による、知識、技能、態度、価値などの振る舞いの変更 (a modification)」とする (p. 13)。また、Bernstein (1990) が示すように、教育を、行動・知識・実践・基準の新しい形ないし今より発展した形を、ある者が、適切な提供者であり評価者であると見なされる他者から獲得する持続的な行為と捉えることも可能であることから、教育・学習による成果・変化は、決して学校だけによるものを意味しない。2000 年から測定が始まった OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) も、多くの国で義務教育を終える 15 歳児の包括的な能力を測定しおり、知識・技能の活用、他者との協働、自律的な人生設計、そして世界との関係性を捉える反省性を、「学力」と提示している (Rychen & Salganik 2003; 松下 2010)。先進国はもちろん、もはや途上国もこのグローバルガバナンスとして機能する「学力」観から逃れることはできず、本来ノンフォーマル教育の領域とされてきた教育・学習成果も、特定の共通した方向性によって見定められる時期がきた (Meyer & Banavot 2013; 丸山 2016a)。

同様に、グローバルな普遍性が正当化され、また世界中から資源を集約する例としても、SDGs は存在する。その SDGs と学習の関係性について興味深いのは、UNESCO IIEP 専門家 Wagner 教

授の発表であった。図4は、北米比較国際教育学会（CIES）第60回大会“The role of learning in the SDGs: Research, Policy, and Action”セッション⁷⁾において示され、SDGsのうち脆弱な人々に焦点を合わせた目標を左側に、持続可能性に焦点を合わせた目標を右側に並べ、その中心に学習（learning）が位置づくというものである。これは、私たち人間の行動のもとになる選択は前述の通り学習経験によってもたらされることを前提にしており、SDGsの各目標を達成するために学習が核心部分を占めることを示唆する。

以上のように、ノンフォーマル教育はグローバルガバナンスの影響を広げるという点でそれを支え、逆に学校教育よりも軽視されがちであることからグローバルガバナンスによって存在感意義のため支えられる関係を持つ。

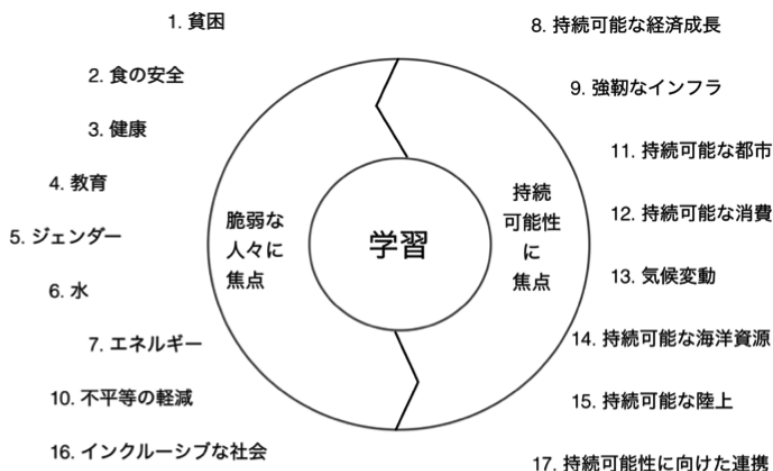
最後に、従来からはあまり変化していないノンフォーマル教育の研究および実践環境について言及しておく。ノンフォーマル教育の扱う各リテラシーや市民性をめぐる主な国際目標には、学校教育と比べると数値化できるものが少なく、曖昧であり、さらにそれらの多様性ゆえに分かりにくいという印象が今も強い。そのため、学校教育とは呼べない内容を扱っていても、学校の評価基準で判断されることがある。このことは、わかりにくいゆえに資源配分が後回しになり、研究が進まず、国際機関・政府機関における専門ポストの確保を困難にさせ、さらに実践現場の知見を共有するチャンネルを弱めていく。これらのことを青木

（2008）が5つに整理している：

- ① 理想としての基本的人権である教育権と限定的な資源を効率的に投資する必要のある現実の狭間で、ノンフォーマル識字教育は教育分野において資金獲得競争で弱い立場にある
- ② 研究の側面では、評価について整理されていない
- ③ 識字教育の対象が社会的弱者であり、彼らのニーズが行政レベルに届きにくい
- ④ 識字教育が学校教育とは大きく異なり、教育以外の複数セクターと関係が深いため、連携に伴う複雑な状況
- ⑤ 成人の学習に関する研究が不足している。途上国のへき地における限られた印刷可能な環境、教育言語選択と母語の関係に伴う識字能力の維持が課題である

国際協力という現場に対する研究の貢献がより求められる分野では、アクション・リサーチなど実学を想定した研究の展開が重要である。しかも、それは教育セクターの専門家だけでなく、SDGsの目標17で示されるような連携を志向する研究アプローチである。ノンフォーマル教育は、その柔軟性ゆえに、他分野の研究領域と教育学研究の間を橋渡しする役にもつながるだろう。

図4 SDGsの中心には学習が位置づけられる



（出所）丸山（2016b）から著者作成

結語：教育・学習・研究の主体は誰か？

途上国政府の中でも「コンピテンシー」という用語が頻繁に使われるようになった。学習内容を暗記するのはなく、能力を高めることが教育の目標なのだという主張は、確かに正論である。しかし、SDGsは「何のために教育が必要なのか」を問いかけるグローバルガバナンスである。持続可能な社会構築のための教育・学習が必要であると国際社会で合意できたのであれば、その普遍的な方向性を共有しつつも、持続可能な開発に必要な地域性をより重視した、文脈に適合した多様な教育・学習が求められる(丸山 2016b)。ノンフォーマル教育はグローバルガバナンスを支え、支えられ、同時にNGOの実践に見られるように弱者に寄り添って展開されてきた。これらのことから、現地の実践から得られた知見をより整理・共有することが今後の研究には求められる。

JICA教育セクターのポジションペーパーは、国際教育協力において教育(education)から学び(learning)への転換を行ったことが示されている(JICA 2015)。世界動向にも応じた捉え方であるが、その「学びのサイクル(p.7)」においては、カリキュラム→教材→授業→アセスメントという教育の質保証が示されており、学習者個人を中心とした学習の改善ではなく、教育を供給する側の改善が述べられている。これは批判されるべきものではなく、教育学の捉え方としては妥当でもある。なぜならば、教育は人為的介入であり、また教員が教育の主体であって、教科書などの媒体を通して、児童生徒は客体であり、教育の改善のためにコントロールできるのは供給側であるという教育学研究における認識が存在するためである。

しかし、ノンフォーマル教育の現場では、学習者の持つ学習動機や目的こそが重要であり、それは日本においても「内発的發展論」として評価されてきた。先進国と途上国との区分はあまり意味を持たない今日、フォーマル・ノンフォーマルという二元論で展開する研究の終焉を迎える時期にきている。例えば、日本でも見られる貧困問題に対して、特に3.11の大震災以降、開発協力に関わった日本の個人・組織が取り組むようになって(8)。「ノン」フォーマル教育は否定語を伴うため、学校を否定する形で理解された経緯も持つ

が、学習者の視点から捉えると、学習のフォーマル度合いは動的に変化することが当然となる。今後はよりテクノロジーも活用した形で研究と実践の相互作用、すなわち「学習のネットワーク・機会の網」の拡大が予想されるため、ノンフォーマル教育という概念を参照点としながら、グローバルガバナンスの動態を把握することも可能となるだろう。

注記

- (1) 当時の知識を意味することは、現在、知識(knowledge)と技能(skills)のセットとして捉えられることが多い。
- (2) それまでノンフォーマル教育イコール識字教育と捉えられたが、「識字教育」を経済的・社会的な理由で初等教育の機会を奪われ、生活上、必要最低限の読み書きができない人を対象に行われる教育としている。
- (3) これは、Gee(2008)がリテラシーは文脈に依存して意味を持つという主張と重なる。
- (4) 例えば、Khan Academyによるオンライン数学教育は無償で分かりやすいと爆発的な学習者数を記録している。(http://www.forbes.com/sites/michaelnoer/2012/11/02/one-man-one-computer-10-million-students-how-khan-academy-is-reinventing-education/2016/10/10 閲覧)
- (5) 例えば、2011年7月22日に発生したノルウェー連続テロ・銃撃事件は、インターネットを経由して自らの使命感を高めたことが指摘されている。また近年に報道される「単独型テロリスト」は組織に属することなく、ウェブサイトなどを閲覧し、自ら簡易な方法でテロ行為を実行する。
- (6) 読売新聞と日本ユネスコ協会連盟が行った識字キャンペーンが展開され、差別用語である「文盲」ではなく「非識字者」という言葉を使うことを提案し、今日のように一般的になった。UNLDとは、「自由としてのリテラシー(識字)」スローガンのもと、リテラシー水準を高め、世界中の人々をエンパワーすることを目的とし、2005年にはLIFE(Literacy Initiative for Empowerment)という目標達成の枠組みを設定した。しかしながら、日本国内ではUNLDについて、一般的に認知されることはほとんどなかった。また、ESDに関して、学校を中心としたアプローチは多く、公民館や図書館などの社会教育施設(公設公営の教育機関という意味では

ノンフォーマル教育の第 I 象限に該当する) における ESD 実践も限定的であった。

- (7) 2016 年 3 月 8 日、Sheraton Vancouver Wall Centre において開催された。
- (8) 例えば、セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンによる被災地における学習支援。

参考文献

- Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Coombs, P.H. 1968. *The World Educational Crisis: A System Analysis*, NY: Oxford University Press. (クームス, P.、1969、『現代教育への挑戦：世界教育危機のシステム・アナリシス』、池田進・森口兼二・石附実訳、日本生産性本部)
- Gee, J.P. 2008. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3rd Ed. NY: Routledge.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*, NY: Harper & Row. (イリッチ, I.、1977、『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社)
- Meyer, H-D. & Benavot, A. 2013. *PISA, Power, and Policy*. Oxford: Symposium Books.
- Rogers, A. 2003. *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong University Press. (丸山英樹他訳、2009、『ノンフォーマル教育—柔軟な学校教育または参加型教育』、国立教育政策研究所)
- Rychen D.S. & Salganik, L.H. 2003. *Key competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- The Commission on Global Governance. 1995. *Our Global Neighbourhood*. NY: Oxford University Press.
- UNESCO Bangkok n.d.. Community Learning Centres CLCs. UNESCO. <http://www.unescobkk.org/education/literacy-and-lifelong-learning/community-learning-centres-clcs/> (October 10, 2016).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Confinitea VI: sixth international conference on adult education final report*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf> (October 10, 2016).
- Wagner, D.A. et. al. eds. 2012. *Learning First: a research agenda for improving learning in low-income countries*, DC: the Brookings Institution.
- 青木重矢、2008、「EFA に向けた識字への取り組み—その課題と可能性」、小川啓一・北村友人・西村幹子編、『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向けて』、東信堂、191-213 頁。
- 黒田一雄、2016、「グローバルガバナンスと教育開発」小松太郎編『途上国世界の教育と開発』、上智大学出版、55-68 頁。
- 国際開発学会編、2014、『国際協力用語集第 4 版』、国際開発ジャーナル社
- 国際協力機構、2005、『ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて』、JICA
- 国際協力機構、2012、『JICA's World』2012 年 2 月号、JICA
- 国際協力機構、2015、『JICA 教育協力ポジションペーパー』、JICA
- 千葉杲弘監修・寺尾明人・永田佳之編、2004、『国際教育協力を志す人のために—平和・共生の構築へ』、学文社
- フレイレ, P.、1970=1979、『被抑圧者の教育学』小沢有作訳、亜紀書房
- 松下佳代編、2010、『〈新しい能力〉は教育を変えるか』、ミネルヴァ書房
- 丸山英樹、2016a、「国際イニシアチブと学力観が描く市民像」、佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編、『岩波教育講座第 7 巻 グローバル時代の市民形成』、岩波書店、45-72 頁。
- 丸山英樹、2016b、「普遍性を示す『持続可能な開発目標』と地域性を扱うノンフォーマル教育」『日本生涯教育学会年報』37、印刷中
- 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す教育へ』、新評論
- 丸山英樹編、2016、『ノンフォーマル教育に関する国際比較研究』科学研究費補助金「学習者のウェルビーイングに資するノンフォーマル教育の国際比較研究」報告書
- 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」『〈教育と社会〉研究』26、一橋大学、63-76 頁。
- 山田哲也、2016、「PISA 型学力は日本の学校教育にいかなるインパクトを与えたか」『教育社会学研究』98、5-28 頁。

Abstract**Non-formal Education for Sustainable Development**

Hideki MARUYAMA

Sophia University

Email : Sophian.Hideki@gmail.com

This article aims to confirm the possibilities of Non-formal Education (NFE) and the position of learning in Sustainable Development Goals (SDGs) and to reflect the subject of learning from recent pedagogy. The lifelong learning discourse in Japan tends to concentrate on learning after school graduation, although the SDG 4 emphasizes the importance of lifelong and life-wide learning which must cover from early childhood education, school education, and adult education in the formal, non-formal, and informal settings. As the SDGs influence education and its environment as a part of global governance over the border between so-called developed and developing countries, the NFE concept could show more possibilities than retrospective school education concept.

The dynamics in power relationships and practice of education and learning could be analyzed in the axes of formality/flexibility and authority, based on recent NFE research, beyond the traditional dichotomy of formal and non-formal provision of education. This is because the two meanings of NFE have been mixed in the field of educational development and international cooperation: One is the role of NFE is expected to improve efficiency of schooling and complement formal provision, and thus international organizations and donors focus on its cost-performance. The other is that alternative channels of learning could ensure human development with local contexts as critical pedagogy points out because the modern school education system function to filter and put certain individuals into lower social status.

The recent research in education shows that learning means a modification of knowledge, skills, attitudes, and values after certain experiences. Lifelong learning occur anywhere and anytime in and out of school and can be hardly grasped by the SGD 4 indicators only. In other words, our learning always influence the achievement of all the SDGs because we can change our choices when learn and/or experience. The NFE concept can bridge the interests and partners of various SDG actors if we can focus more on learning.