

jinne03

■教育協力 NGO ネットワーク (JNNE) 研究会 報告書 2003

NGO の教育協力のガイドライン 【学校の外の教育編】

それは、だれの仕事？



はじめに

外務省では、日本の NGO が組織能力を高め国際社会で一層活躍できるよう、1999 年度より「NGO 活動環境整備支援事業」を導入し、NGO のキャパシティ・ビルディング（能力向上）に資する支援を行っています。

その支援の一環として 2001 年度より開始された事業が「NGO 分野別研究会」です。分野別研究会では、「保健・医療」、「教育」、「農業・農村開発」の3分野で活動する NGO が、その専門性の向上やネットワークの強化を図ることを目的としています。

教育分野に関する研究会では、「教育協力 NGO ネットワーク (JNNE)」が中心となり、研究会やワークショップを実施しています。2002 年度の研究会報告書として発表された「NGO の教育協力のガイドライン〔学校教育編〕」では、公教育の改善における NGO の関わり方についての到達目標を示しました。これに続き、2003 年度研究会では、学校の場を離れた教育（ノンフォーマル教育）をテーマとして取り上げ、ガイドライン作成に取り組みました。

このガイドラインは本研究会で議論・学習された結果をまとめたものです。ここでは、様々な環境下にある子どもたちが教育を受けるために日本の NGO がどう取り組んでいくべきか、事例研究を用いて、到達すべき基準を紹介しています。このガイドラインが、教育分野で活動する NGO だけでなく、関心を持つすべての人の参考となることを期待します。

この他、2003 年度研究会では、国内外の講師を招いて4回のワークショップを開催しました。NGO のみならず関係者各方面を含めた広い視野での意見交換ができたことと思います。本研究会の成果が、様々な国際協力を行う関係者皆様の活動に資するものとなれば幸いです。

2004 年 3 月
外務省経済協力局
民間援助支援室長
城 所 卓 雄



それは、だれの仕事？



バケツくんが歩いていると、水道の水がポタポタたれているのを見つけました。通りかかったスプーンさんに「水がたれてるよ。どうしよう」と言いました。すると、「それは私の仕事じゃないわ」と行ってしまいました。次に来たナイフくんも「ぼくの仕事じゃない」。「どうしよう」。次々と声をかけてもみんな通り過ぎました。「あっ、これはぼくの仕事だ」と、バケツくんはたれている水の下に行きました。(ラオスの小学生の紙芝居作品より)



*jnne*₀₃

洗練された仕事。

その仕事はだれが担い、自らはどこに立ち、何をすべきか。

人々の自立支援を謳う団体 / 機関にとって、その配慮こそが重要な仕事です。

子ども、大人、教育機関、地元の団体、行政、援助機関が関わるのが教育協力事業。

その中で、本来担うべき人の仕事を奪わないことが自立支援事業であり、

この目的を形にする能力こそが、事業実施能力と呼ぶべきものです。

自らの思いや資源を注ぐことに気をとられず、自分の都合を優先することのない、

洗練された仕事。NGO こそが政府系機関、国際機関に良き例を示したい。

こうした思いを込めて、NGO の教育協力のガイドラインをお届けします。

NGOの教育協力のガイドライン【学校の外の教育編】

それは、だれの仕事？

c o n t e n t s

ガイドラインづくりを試みる（森透） 4

ノンフォーマル教育、JNNE 研究会の取り組み（宮原光） 9

ガイドライン

ストリートチルドレンへの教育支援 13

【事例1】子どもの参加、住民への働きかけ バングラデシュ 14

報告：筒井哲朗さん／特定非営利活動法人 シャプラニール＝市民による海外協力の会

【事例2】子どもたちの社会復帰をめざす タンザニア 18

報告：津嘉山奈央子さん／特定非営利活動法人 アフリカ地域開発市民の会（CanDo）

ガイドライン（松井かな子） 22

少数民族の子どもたちへの教育支援 35

【事例3】誇りを失わず、自立するためのモスン(つぼみ)教育 フィリピン 36

報告：山崎登美子さん／ピラーンの医療と自立を支える会

【事例4】外国籍の子どもたちは、どこにいる？ 日本 41

報告：王慧瑾（ワン・フィゼン）さん／多文化共生センター・東京21

ガイドライン（前田桂子） 45

紛争下・紛争後地域の子どもの教育支援 61

【事例5】心のケア 旧ユーゴ 62

報告：木山啓子さん／特定非営利活動法人ジェン

【事例6】「大人になるまで生きていたら、先生になりたい」 パレスチナ 66

報告：田中好子さん／特定非営利活動法人パレスチナ子どものキャンペーン

ガイドライン（伊藤解子） 70

ガイドラインのまとめ(森透) 83

各ガイドラインは研究会で検討したものを、担当者がまとめました。それぞれの項目で紹介した文献、資料のまとめは國枝信弘、野津志乃、山脇克子が、事例とその他の文章の執筆および全体の編集は森 透が担当しました。

教育協力NGO ネットワーク 2003 年度ワークショップの活動 89
教育協力NGO ネットワークの概要 91
団体会員リスト 94
2003 年度教育協力NGO 研究会 決算見込 100

表紙の写真について、イラスト(紙芝居)は特定非営利活動法人ラオスのこども、モノクロの写真は永岡宏昌、そのほかは、働く子どもの「遺産と伝説」キャンペーンの提供です。

< 研究会の活動 >

2003 年

- 第1回 7月24日 「ノンフォーマル教育の国際協力の現状と課題」(JNNE 会員向け)
- 第2回 8月7日 [公開セミナー]スリートチルドレンへの教育支援
- 第3回 9月11日 スリートチルドレンへの教育支援 (内部検討会)
- 第4回 10月9日 [公開セミナー]少数民族の子どもたちへの教育支援
- 第5回 10月23日 少数民族の子どもたちへの教育支援 (内部検討会)
- 第6回 11月18日 [公開セミナー]紛争下・後の子どもたちへの教育支援
- 第7回 12月15日 紛争下・後の子どもたちへの教育支援 (内部検討会)

2004 年

- 第8回 1月14日 報告書の検討 (内部検討会)
- 第9回 1月27日 ガイドライン検討会 (JNNE 会員向け)

<研究会2003 年度企画委員>

- 特定非営利活動法人 アフリカ地域開発市民の会(CanDo) 國枝信弘、山脇克子
- 特定非営利活動法人 幼い難民を考える会(CYR) 松井かな子
- 特定非営利活動法人 国際開発救援財団(FIDR) 前田桂子
- 社団法人 シャンティ国際ボランティア会(SVA) 伊藤解子
- 特定非営利活動法人 ラオスのこども 森 透 / 研究会チーフコーディネーター
- 特定非営利活動法人 ワールドビジョンジャパン(WVJ) 宮原光、石黒克三

各国政府による国際約束は、「すべての人に教育を（EFA : Education For All）」と謳い、2015年までにすべての子どもが無償の初等教育を受けられることを目標に掲げています（2000年4月、「世界教育フォーラム」で採択されたダカール行動枠組み）。公教育の整備が進む一方で、その枠から取りこぼされる多くの子どもたちがいます。

ガイドラインづくりを試みる

制度の外に置かれた子どもたち

路上で暮らす子どもたち。

少数者の立場にある子どもたち。

紛争下や紛争後の混乱の中で生きる子どもたち。

彼らは、公教育をはじめとする社会サービスから見放されていたり、学校に通ってはいいても授業が母語でないなどのためによく理解できなかったり、昨日までの学校生活が突然破壊されたり、武力による威嚇や被害が日常化している、といった状況にあります。

こうした子どもたちに多様な教育の取り組みが行われています。

03年度のJNNE研究会は、学校教育の制度の外で行われるノンフォーマル教育分野に注目し、海外と日本での様々な経験に学びながら、「教育協力のガイドライン【学校の外の教育編】」の作成を試みました。

多彩な教育活動とガイドライン

学校教育が統治者の意思を反映して様式化、画一化されるとすれば、学ぶ主体（子ども）本位に組み立て可能なのが、制度の外で行われるノンフォーマル教育です。

そういった活動に、どのようなガイドラインが可能でしょうか。

研究会では、ガイドラインは「～すべし」を示すのではなく、

「～を見落とさないように」といった配慮事項を挙げることを考えました。

重要なのは、子どもの置かれた状況を把握すること。そして、把握し、配慮した結果、ある場合には、「～をする」という対応をし、ある場合には、その逆に「～をしない」という選択もあるだろうということです。

子ども、から考える

前年度に作成したガイドライン、【学校教育編】は、当然ながら、まず学校ありき、でした。

【学校の外の教育編】では、まず子どもありき、です。

子どもから考える。それは、大人がすべき仕事や、読み書きを教える以前に、たくさんあるということに気づくこと。

そして、子どもが持っている力に気づかされるプロセスといえます。

ガイドラインでは、「ストリートチルドレン」「少数民族」「紛争下や紛争後」という括り方をしましたが、これは便宜的なものです。

1人の子どもが、これら3つの状況下にある場合も少なくありません。

日本を見つめる、自らを見つめる

公教育を十分に受けられない子どもの状況を知ろうとするならば、日本でも、それは可能です。

今回、研究会では、日本で外国籍の子どもたちの教育の問題に取り組む団体の事例を学びました。私たち自身が生活をする社会で少数者に対して起きていること、子どもが抱える問題を、より現実味をもって受け止めることができました。

途上国で実施する事業について、ややもすると理念が先行したり、その国の行政能力の問題にしがちな場合があります。同様の問題を自国で目の当たりにすることで、それが一方的な態度であることに気づかされます。自らを戒めるという意味でも効果的といえます。

子どもから子どもへ

学校教育でない教育の場の大きな特徴の一つは、仲間同士で教え合う、語り合う、経験共有する、共同作業をする、年長者が下の子を教えるといった方法が効果的に用いられている点にあります。例えば、ストリートチルドレンの相談役を元ストリートチルドレンが務めるといった、「子どもから子どもへ」の取り組みは着実に成果を挙げています。

マイリティの子ども同士でも、心に傷を負った人同士もまた同様です。当事者、サービスの受け手がサービスの提供者でもあるのです。では、大人や専門家、NGOの出番がどこなのか。十分に吟味をして取り組むべきであることを、様々な実践が教えてくれています。

数値を求める評価への挑戦

ケースバイケースで一括りにし難い、成果が見え難い（時間を要する）、だから評価が難しい。

教育事業は一般に、こうした側面があります。紛争下であれば、外的要因の影響を直接受け、実施の困難も増します。

一方、資金提供者は、成果を数値で提示することを求めています。

この問題をどう乗り越えるか。

数値で表す方法は、様々な人が考案していますし、実際に事業の中に取り入れられています。しかし、現場の評判はよくありません。

「数字でなんか表せない、伝えきれない。無理に数字にしようとする、実際の姿から離れてしまう」ためです。数値だから客観的だ、とはいえません。

現実には定量、定性の2つを組み合わせられていますが、数字を使わなければ成果を読み取ることができない人々に、数字よりも端的に説得力をもって伝える方法を開発していかなければならない。そんな挑戦課題が、教育事業の実施者に向けられているようです。

教育事業と提言活動

旧ユーゴの小学生が日本人のNGOスタッフに、ぼつりと言いました。

「平和って、明日のことが話せること」

教育の実施と平和構築への働きかけが不可分であることを教えてくれることばです。

紛争のない平和な社会であっても、教育の恩恵から締め出された子ども目から見つめれば、公教育が抱える課題、限界が見えてきます。

独自に教育の場/機会を設ける取り組みとともに、適切な教育を整えるべく行政に働きかけ、社会（国際社会）に訴えかける提言活動の必要性も浮かび上がってきます。

「それは、だれの仕事？」

ガイドラインづくりの作業を通じて、私たちは、学ぶ主体を深く見つめることの重要性を再認識し、同時に、自らの働きを常に問い返していくことが必要であると、意識を新たにしました。

私たちNGOは、より高い専門能力と実施能力をつけることを求められています。実施能力とは、プロジェクトを滞りなく終える能力のみをいうのではなく、理念を具体的な形にする能力であり、そのために資源(人、技術、情報、資金)を有効かつ適切に調達、投入する能力です。

たとえ専門性を高めても、自らの資源の投入にばかり懸命になっては、自立支援から遠のきます。同様に、非政府組織であることの特性を最大限に活かさなければ、資源を有効に活用しているとはいえません。

「それは、だれの仕事？」と問い、NGOだからこそ、という仕事をしてこそ、「すべての人に教育を」の達成に近づくことができるのではないのでしょうか。

森 透／研究会チーフコーディネーター

02 年度報告書、『NGO の教育協力のガイドライン【学校教育編】教室の中、学校の外——校舎を建てれば、学校に通える?』は外務省のホームページでご覧いただけます。
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/seisaku_4/shien/02_kyoiku/index.html (トップページ⇒NGO⇒ODAとNGO⇒NGO 活動環境整備支援事業
⇒2002 年度教育分野 NGO 研究会報告書)

ノンフォーマル教育

JNNE 研究会の取り組み

ノンフォーマル教育のことを深めるほど、単一の定義付けが非常に難しいことに気がつきます。ノンフォーマル教育は基本的に学校以外で行われる学習活動全てを含むことができ、また多くの場合それぞれの状況に応える形で様々な主体によって実施されるので、多様性に富んでいます。そこで、ここではノンフォーマルの定義を提示せず、私たち JNNE 研究会がどのように捉えて研究を進め、当報告書を編纂しているかを説明します。

今回の研究会を始めるにあたって、そもそも私たちがテーマとしたノンフォーマル教育とは何なのかを学びました。もともと教育は、現在ノンフォーマル教育と呼ばれているような形態から始まりました。現在は学校教育が公式に認知された教育の場の中心であることから、「ノンフォーマル」教育と呼んでいます。後述するように、ノンフォーマル教育は公教育との対比や関係性において語られることが多く、当報告書においてもその姿勢をとっています。ノンフォーマル教育は何か変わったものではなく、子どもや人々の「学び」の中心に据えるに値するものということを、まず確認しておきたいと思います。

EFA とノンフォーマル教育

JNNE の設立趣意のひとつに、Education for All (EFA 「すべての人に教育を」) 達成への努力に資する日本の NGO による活動を強化すると

ということがあります。そこで、EFA 達成のためにノンフォーマル教育がどのような意味を持つのかについても検討しました。

EFAにおける「教育」は、「就学」という意味では一義的には学校教育への参加を指しますが、「教育を受ける」という本質的な意味ではノンフォーマル教育や家庭での教育を含む「学び」を指すものです。つまり、国際社会が合意した「全ての子どもが教育を受けられるように」という目標は、学習の場が学校であれ、家庭であれ、その他の受入れ先であれ、子ども達が健全に育ち自立した人生を送ることができるようになるための術を身に付ける機会を保障する、ということです。

上記の目標を達成しようとする時に、わかりやすい形で推進されるのが、学校教育の改善です。JNNE 研究会が昨年度に取り組んだ「学校への支援のあり方」というテーマは、ここから出発しています。しかし一方で、フォーマルな学校教育だけでは対応しきれない課題が多く残されています。そこで今年度取り上げたのが、学校外教育、ノンフォーマル教育です。

学校教育とノンフォーマル教育

かつては教育の主流であったノンフォーマル教育ですが、現在は、「学校が対応しきれない部分を担う教育」としての役割が大きくなっています。なぜでしょうか。それは多分に、学校教育の名目上の拡大に質が伴わなかったことによると考えられています。各国政府が就学率向上のために多くの子ども達を小学校1年生に就学させるようになりましたが、就学しても実際には教育の効果を享受しない子どもの割合が大きくなったのです。質が伴わなかったことの種類として、大きく分けて3つほど挙げられます。

- ① 就学した子ども達全員が十分な教育環境を得るだけの教室、教科書や教材、教員などの基本的な学校教育の条件を準備できないでいるケース。
- ② 学校で教える内容が、子ども達の置かれている状況やその変化に対応しておらず、学校の授業を受けても学習効果が低いケース。
- ③ 家庭環境、家族の経済状況、価値観や生活形態、社会的疎外などのために学校に来られない、もしくは来ない子ども達、中途退学する子ども達、登校していても学習できていない子ども達などの学習を促進することができないケース。

今日のノンフォーマル教育のほとんどは、これらの状況を受けて、実際の学びができる場を提供しようとするものです。

今回の研究会は、こうした状況をとらえつつ、NGOとして何をすべきかを見つめていきました。

(宮原光)



子どもたちから子どもたちへのまなざし。

働く子どもたちが初めて手にしたカメラで子どもたちを見つめた。

「働く子どもの『遺産と伝説』キャンペーン」(Of legacies and Legends)



ストリート
チルドレン
への教育支
援●ガイド
ラインづく
りの 試み

【事例1】

バングラデシュ 子どもの参加、 住民への働きかけ

報告：筒井哲朗さん

特定非営利活動法人 シャブラニール
= 市民による海外協力の会

執筆：森 透

＜子どもたちの状況＞

貧困、家族崩壊で農村から出る

首都ダッカの人口は900万人。貧困線以下の生活を送る人は半数。ここに33万人のストリートチルドレンがいる。貧困による家族崩壊で農村から出てきて働いている。男子の方が多い。女子はメイド、サーバントなど家庭に入ってしまうことが多いので実態があまりよくつかめていない。

＜事業の概要＞

生活改善を目標に

2000年9月、ストリートチルドレンの生活改善を目標に、ダッカでストリートスクール（青空学級）とドロップインセンターを開設した。対象は6～16歳。

シャブラニールは30年前からバングラデシュで農村の支援に取り組んできた。当初は貧困が最大の問題だったが、人々の経済状態が良くなり、それとともに様々な問題が顕在化。都市、少数民族、ジェンダーなど問題点を洗い出す中

で、ストリートチルドレンへの取り組みを開始した。

教育分野の経験がなかったので、ストリートチルドレン支援で実績を持ち、「子どもを囲い込まない・強制しない」が方針の現地NGO、オポロジェヨ・バングラデシュをパートナーとした。シャプラニールは、子どもが参加できる企画、地域住民に子どもたちへの理解を示してもらう取り組みを新しい視点として活動に盛り込んでもらった。

<支援の内容>

◆子どもと出会う場、 ストリートスクール

子どもが農村からダッカに出て来る玄関口であるバスターミナルに、ストリートスクールを週6日開く。簡単なケガの治療もする。絵、歌、体を動かすなど対話しやすい雰囲気づくりで、子どもたちの人間不信を和らげ、ここに来れば助けてもらえるという信頼関係づくりをめざす。

オポロジェヨのスタッフは、町を歩き、子どもたちとの接触を図る活動もする。

◆子どもの居場所、

ドロップインセンター

子どもたちの憩いの場。朝から夕方まで毎日、好きなときに入れる。後に宿泊も可能にした。魚市場など子どもたちが働いている場所の近くに立地。

水浴び、洗濯、調理ができ、ロッカー完備。お金も預けられる。夜働いて昼間ここで眠る子や、遊んだり、テレビを見たりする子もいる。授業は自由参加とした。

【子どもたちの声】

「自分で料理ができるから、稼いだお金が、少しは手元に残るようになった」

「水浴びをしてきれいになったら、町の人に嫌がられなくなって親切にされた」

◆6か月の教育カリキュラム

簡単な読み書き・計算、HIV/AIDS・性感染症予防などの保健衛生を学び、子どもたち同士の助け合い、社会への責

任を考える。音楽、リクリエーションなどもある。6か月コースで3段階。進級には判定テストも行うが、とくにそれが重視されるわけではない。1996年に子どもも参加して作り、毎年見直す。スタッフは絵入りのボードや暗記ゲームなどの教材を開発する。

◆前向きに生きる動機づけ

心に傷を持つ子どもが前向きに生きていけるよう、個別の面談をしたり、グループでの話し合いを持つ。これによって、子どもの行動が落ち着き、暴力が減り、権利意識が高まり、大人に振りまわされない、などの変化が見られた。

◆子どもの参加

- こどもの日：センターの運営者や先生の役割を体験
- ワークショップ：労働への正当な報酬、麻薬の害など、よりよく生きるための学びあい
- 子ども会議：センター内のルールづくりなど

●子ども調停委員会：子ども同士の問題を解決

●芝居上演：子どもの権利などをテーマに地域の人を集めて行う

●子ども委員：子どもを町からストリートスクールに連れてくる

どこまで子どもたちに任せればいいのか匙加減が難しく、成功も失敗もある。明らかに間違えている方に味方をしてしまい、相手を「二度と来るか」と怒らせたこともあった。

◆地域住民への働きかけ

住民にとってストリートチルドレンは泥棒、物乞い、うるさくつきまとう存在であり、難しい取り組み。バザールの店主やターミナルの車掌、運転手、整備員に働きかけ、委員会を設置し、子どもたちと集会など開いている。

その結果、地域住民の一部の人たちの協力体制ができつつある。また、警察から抑留された子どもの照会がくるようになった。

＜協力のあり方＞

NGOがすべき仕事、 自立と緊急性の矛盾

子どもへの支援というと、学校や教育が思い浮かぶかもしれないが、路上で生活する子どもにとって、蚊の対策や明日の稼ぎのことが切実かもしれない。NGOは、誰のために、どこに焦点を当てて仕事すべきか、つねに考えるべき。

自立と緊急性への対処では、NGOは矛盾した仕事をする面がある。ドロップインセンターは食事を出さないが、オポロジェヨは心身にダメージを受けた子どもに、寮生活や給食を用意している。シャプラニールも農村で、「自分たちの問題を自分たちで考えてください」と言いながら、衛生問題では飲み水確保のための井戸の設置やトイレを安く売っている。自立への支援とは何かが問われる。

子どもに対して、きめ細かい仕事をすればするほど、「弱いやつの行くところ」と子どもたちは受けとめるかもしれない。



大工仕事を身につけて一人前をめざす。

(提供：永岡宏昌)

【事例2】

タンザニア 子どもたちの 社会復帰をめざす

報告：津嘉山奈央子さん

特定非営利活動法人 アフリカ
地域開発市民の会 (CanDo)

執筆：森 透

<子どもたちの状況>

パートタイムのストリートチルドレン

タンザニア第二の都市、ムワンザ（人口2万人）。ストリートチルドレンの数は1,000人とも1,500人とも言われた（1996年当時）。その内の8～9割が男の子で、家庭内で盗みを働いて厳しく怒られて家を飛び出した子や、水汲みなどの重労働から逃れるために家を出た子がほとんど。約半数はパートタイムと呼ばれ、夜は自宅に帰って眠る。

町ではストリートチルドレンをあまり見かけない。警察の取締りを避けるため、岩場の上に隠れたり、ビクトリア湖で釣りをしている。物乞いよりも窃盗で生計を立てているケースが多い。親の指示で昼

間に物乞いをしている子どももいたが、それは少数。ビクトリア湖で釣った魚を売ったり、湖畔の仮設食堂で皿洗いをして日銭を得たり、仮設食堂で働いている大人に食事を与えてもらって生活をしている。

多くの子が、寒さをしのぐために長期間にわたって大麻を常習し、それが就職活動の大きな障害となる。

都市によって、ストリートチルドレンの状況も異なる。港の近く、売春の需要がある町では女の子のストリートチルドレンも増えている。いい収入が得られるので、他の仕事をするように説得しても、なかなか聞き入れられるものではない。

96～97年、津嘉山さんは、当時、ムワンザでアフリカ教育基金の会が運営していたストリートチルドレンの更生施設でスタッフとして勤務した。現地カウンターパートへの運営支援ではなく直接運営に携わっていたことから、様々な難問に直面する中で、見えてきたこと、教訓となったことも多かった。

＜事業の概要＞

◆家庭に戻ることを目標に

同施設は、ストリートチルドレンとなった

子どもたちが職を得て働くこと、家庭に戻ることを目標に掲げ、学校で学ぶ教科の学習と職業訓練を実施した。対象は12～18歳の男子。20歳になるまで2年間で自立できるようにとの趣旨だった（入所時に年齢を聞くが、後に家庭訪問をして20歳以上とわかることも多かった）。

子どもたちの学力は著しく低かった。というのも、勉強をしなくなったのは路上に出てからではなく、家庭の事情ですでに何年前から学校に通っていなかったためであった。

とはいえ、学習に対する意欲はあり、英語が話せたらカッコいい、外国に憧れるといった気持ちも抱いていた。ただ、集中力が続かない。飽きさせないように工夫するのも教師の大切な仕事だった。

職業訓練は、大工の訓練を行った。子どもたちが希望したのは自動車整備だったが、その設備を整える費用はなかった。

子どもたちの抱える問題に対応する必要から、ソーシャルワーカーによるカウンセリングや性教育などに、予想していた以上に多くの時間を投入することとなった。



(提供：永岡宏昌)

◆より弱い者への暴行

警察官は、ストリートチルドレンを、徘徊しているというだけの理由で留置所に入れる。少年は成人の男性から暴行を受け、そういう経験から自分より体の小さな子に同じことをしてしまうということが起こった。施設は性の問題を意識して、男子のみの施設としたが、男子同士の暴行事件が多発し、性の問題は施設内の大きな問題となった。

◆町の中心部から移転

設立当初、施設は町の中心部に借りた。しかし、中心部には誘惑も多く、大麻を吸ってしまうなど、ストリートに戻る子どもが多かった。そこで、町のはずれに施設を移転した。

◆滞在型か、通学型か

夜間は、職員が寮母1人になり、事件が起きることも多く、子どもたちが贅沢に慣れてしまうことへの危惧もあり、滞在型施設でなくドロップインセンターを検討。通学による職業訓練を試みた。昼食は用意したが、訓練なので賃金はず、子どもたちは決まった時間に長期間登校することはできなかった。

◆おかしな問題が尾を引く

施設の食事は、現地の栄養師に相談して週に5日は肉や魚を出した。しかし、一般家庭ではそうした家は少ない。子どもが家に戻ることを考えてメニューを見直し、肉や魚を減らして野菜を増やした。これに子どもたちは反発。落ち着くまで

には時間がかかった。

抵抗の意思表示からか、子どもたちは庭で食事用のキャベツでサッカーをした。現地スタッフは、野菜は豊富だからかまわれない、嫌がる野菜より肉や魚を、という意見が圧倒的だった。

また、食事の用意と片づけはロックがしていたが、子どもたちにやらせたところ、これにも強く反発した。

◆住民の偏見、難しい社会復帰

就職は、高校を卒業した男子でも難しい。ストリートチルドレンは大麻を吸う・窃盗をするというイメージが強く、住民の偏見は強い。現地スタッフと就職の面接に行っても、大半は断られる。面接の際に必ず「職場の備品が盗まれた際にはそちらの団体に保障してもらえるのか」と尋ねられた。仕事を得られたのは2人。続けることができたのは1名だった。

学校へは希望者に行かせたが、勉強についていけず、クラスで一人だけ年上だったため退学した。



(提供：永岡宏昌)



施設の子どもたちと
津嘉山さん

(提供：永岡宏昌)

■ ストリートチルドレンとは誰

ストリートチルドレンは路上で生活したり働いている、ほとんどが18歳以下の子どもである⁽¹⁾。世界の60人に1人が路上で暮らす子どもだというデータもあるが⁽²⁾、各機関・国などによって定義は異なる。

孤児になったり家出をしたりして家族から離れ路上や福祉施設などを移動して暮らしている子ども、家族との接触はあるが1日の大部分を路上で過ごしている（または働いている）子どもなど明確な区分はなされにくい。

■ ストリートチルドレンを生む背景

まず、経済的理由がストリートチルドレンを生む背景として挙げられる。都市との経済格差が広がる地方の農村や、地方から職を求めて人々が移住した都市スラムでの生活の中、子どもたちは家計を助けるという必然性から都市部の路上へと押し出されていく。

また、家族が暮らす厳しい環境は、肉体的、心理的、情緒的ストレスを高め、人間関係を悪化させ、家庭を崩壊させる要因となる。

家庭内暴力、両親の離婚や別居、家族内での疎外感、義父母との不仲などの理由で路上に出る（出される）子どもも多い。

■ ストリートチルドレンの暮らし

ストリートチルドレンは、家計のため、生きていくために仕事を持ち働いていることが多い。仕事の種類は、物乞、ごみ拾い、車見張り、洗車、物売り、荷物運び、靴磨き、使用人などである。

比較的軽労働から危険な仕事にまで携わり、労働時間も早朝から深夜までまちまちである。なかにはスリや麻薬の売人などの犯罪、売春などの精神的、肉体的に苦痛の多い仕事に従事する子どももいる。

路上での生活は、その日その日を生きる不安定なものであるとともに、

大人からの金銭的な搾取、病気やけが、暴力や犯罪、不当な逮捕などの危険にさらされている。しばしば蔑まれたり、社会から締め出されているために、子どもたちは孤独感、挫折感、情緒不安定、愛情への願望を抱いていることがある。一方で、互いを守るための仲間が組織され、強い絆で結ばれている場合もある。



働く子どもにインタビューする。インド
(提供：働く子どもの「遺産と伝説」キャンペーン)

ストリートチルドレンへの教育支援のガイドライン

What for

何のために

なぜノンフォーマル教育が必要か

ストリートチルドレンは家族や地域など本来の学びの場を持たず、保護者となる大人を持たない子どもも多く、直接社会にさらされている。

家を離れ仕事を持っていることが多いため、カリキュラムや学習時間などが決められている公教育を受けられる環境には置かれていない。

このような子どもへの「教育」とは、文字の読み書きや計算能力などにとどまらず、「子どもがよりよい将来を目指して一人前に自立するために必要なこと、そのための準備」と考えられる。教育の最終的な目標は、子どもの意思や社会状況で選んでいくべきで、柔軟に対応できるノンフォーマル教育が必要である。

To Whom

誰に

子どもの背景・状況などを把握しているか

ストリートチルドレンには、「路上の子ども」(Children of the street=孤児や捨て子などで家族の元から離れたホームレス状態にある)もいれば、「路上にいる子ども」(Children on the street = 路上で働いているが、定期的に家族のもとへ戻る)もいる。(3)

子ども一人ひとりの生活手段、抱える問題、取り巻く環境は多様であり、個々に把握することが必要である。

When
いつ

学ぶ時間、期間が柔軟に設定されているか

ストリートチルドレンは仕事をしていることが多く、深夜や早朝に働き、日中は睡眠をとる場合もある。定期的に家に戻る子どももいる。

学校に通っていた子どももいれば、まったく教育を受けていない子どもなど様々。

このような子どもが、継続的に教育を受けられるように、子どもの生活状況や学習程度を把握し、柔軟に対応する必要がある。

強制せず、いつでも立ち寄って学習できるように仕事と重ならない時間帯にする。学校では例えば1年間で学ぶ内容でも、中退者や超過年齢の子どもには半年で終わらせるなど柔軟に設定する（ここでは、現状の中で子どもがいかに教育を受けられるようになるかということに配慮しており、児童労働を肯定しているわけではない）。

Where
どこで

口子どもが立ち寄りやすく、学習を続けられる環境か

学習場所は、子どもが都会に到着するバスターミナルや、ふだん働いている市場などの近くに設ける。立ち寄りやすい場所を検討する。建物が無い場合でも、屋外を学習場所とすることで、子どもの興味を引き、気軽に立ち寄ることができる。

同時に、町中は危険や誘惑が多い。対象とする子どもの状況によっては、郊外で寮生活を送りながら学習するほうが効果的な場合もある。

□子どもの状況に対応した
場となっているか

What
何を

□学ぶ内容は多様なニーズ
に対応しているか

帰る家のない子どもや、病気や暴力など危険な環境に置かれている子どもには、学習場所を備えた安心できる保護的な滞在施設(シェルターなど)が求められる。

一方、滞在を強制することなくいつでも気軽に立ち寄ることのできる学習場所(ドロップインセンターなど)が効果的な子どももいる。

子どもが成長するにしたがって、教育の目的や生活状況に応じて寮生活を送りながら集中した学習が必要な場合もある。福祉施設や他機関と連携することも考えられる。

学ぶ内容は、子どもを取り巻く環境、学習能力の差などに配慮すること。

例えば、公教育を受けていない、もしくはほとんど受けたことのない子どもや、路上で自由に生きてきた子どもにとって、まずは学習への関心を持つことが必要である。必要に応じて子どもが集中できるよう、カリキュラムにダンス、音楽、絵を取り入れ、学習意欲を高める工夫をする。

また、子どもが路上の危険からできるだけ自分で身を守れるように、病気やけがの予防や対処法、子どもの権利、エイズなど保健衛生の基本的知識などを内容に取り入れることが好ましい。

□目的を達成するのに
ふさわしいものか

さらに、家族を離れて暮らす子どもにとって、本来は家族や地域から学ぶべき文化や生活習慣、自己管理やコミュニケーション能力など(インフォーマル教育)を高めることのできる内容であることも大切。

家庭内暴力や厳しい生活から逃げてきて、心に傷を負い孤独や挫折から情緒不安定になっている子どもや、不当な扱いを受けたために大人への不信感を抱いている子どもに対しては、カウンセリングを取り入れながら、子どもが心の傷を癒し、他人への不信感を取り除けるようになることを目指さず。

子どもが、学校に通っている場合は授業についていけるための補習を、学校に戻るためには、そのための準備の学習を、ストリートで生きるためには実践的な技術など、一人ひとりの子どもの目指すべき目標(将来)に対応した学習内容が求められる。地域の小中学校、福祉施設、職業訓練校、政府のノンフォーマル教育局などとの連携を図ることも考えられる。

子どもへの働きかけ

段階	働きかけ(例)
緊急 または 初期の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・ 路上で子どもを探索 ・ 子どもの相談にのる(カウンセリング) ・ 安心できる滞在場所(シェルター)、衣料、食料、医療などの情報提供 ・ 子どもとの信頼関係づくり
その日を生きるために	<ul style="list-style-type: none"> ・ 帰る家のない子どもには、インフォーマル教育を学ぶことのできる安全な施設の(情報)提供 ・ 病気や暴力、麻薬など危険な状況に置かれている子どもには、一時的に路上から離れた更正施設の(情報)提供 ・ 仕事を持っていたり帰る家のある子どもには、気軽に立ち寄りことのできる学習場所の提供(ドロップインセンター、ストリートスクールなど) ・ 学習への興味・関心を高める ・ 読み書き・計算の学習 ・ 路上の危険から身を守るような知識の学習 ・ 心のケア
明日のために	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目的や年齢に応じた滞在寮の(情報)提供 ・ 公教育の補修 ・ 公教育へ戻るための準備のための学習 ・ 職業訓練、収入向上プログラム ・ 心のケア

(UNICEF, The Growing Problem of Street Children in Viet Nam,

<http://www.unicef.org.vn/streethm>, Feb 4, 2004)参考

By Whom

● 誰が

□子どもの置かれている状況を理解し、問題意識を持てる人であるか

心に傷を負い、情緒不安定であったり、大人への不信感を抱いている子どもには、自分が愛され大切にされていることを知り、社会や他人への不信感を取り除けるよう接し導くことのできる人が必要である。

専門的な精神ケアが必要な場合は、カウンセラーの協力を得ることも考えられるが、特に資格にこだわるよりも、思いを共有できる元ストリートチルドレンや同じ環境で暮らす仲間同士の影響が大きいことを重視したい。必要に応じて人材の研修を検討する。

How

● どのように

□子どもが主体的に学べる方法が取り入れられているか

子ども自身が、社会や生活、自分の関心や能力に応じて、めざす将来を選べるように導く。

例えば、カリキュラム作りに子どもが参加する、自己表現を促すような教材を利用する、社会に出た先輩や元ストリートチルドレンから話を聞く、社会見学をするなど。町の看板を読む、仕事で得たお金を数えるなど、子どもの身近な生活に即したことから学ぶ工夫も必要。

子どもが滞在施設で共同生活をしている場合は、施設の掃除や洗濯、環境整備を自分たちで行うようにすることによって、自主性を育むことになる。

Overall

●そして

□地域の協力・参加があるか

ストリートチルドレンを見かけたら連絡をもらう、子どもが病気の時に協力を得るなど、地域の人々、病院、警察などとの協力関係を築く。

行政が、子どもが自主的に助けを求められるチャイルドラインを設置した例もある。

□社会への働きかけがあるか

ストリートチルドレンのいる地域では、子どもの雇用主を含む地域住民、公立学校、行政などに対して、子どもの権利、児童労働、エイズなどの保健衛生、ノンフォーマル教育への理解を得る啓発活動が必要。

例えば、テーマごとのワークショップを開催する、ストリートチルドレンが地域の人々を対象に自分たちの学習や活動の成果を発表する催しを実施する、メディアを利用するなど。

社会への働きかけによって地域を巻き込んで問題に取り組み、ストリートチルドレンへの無関心を改め、子どもへの暴力や虐待を減らし、偏見をなくすことが期待できる。

□問題解決の働きかけが
含まれているか

子どもの家族へ

活動の許容度や外部者としての立場を考慮しつつ、以下の問題解決への働きかけを行う。

子どもの出身地域と接点がある場合は、可能な限り子どもを家族へ戻すようにするため、家庭訪問を通じて家族機能、育児法、子どもの健康管理、路上の危険性、子どもの権利、教育などについて理解を得る働きかけを行う。里親探しも必要に応じて検討する。

子どもの出身地域へ

新たなストリートチルドレンを生まないために予防対策が必要である。子どもの出身地域では、子どもを対象に子どもの権利などの啓発活動、教育や生活技術の機会を提供する。また、必要に応じて他機関と協力するなどして母子家庭など崩壊の危険性の高い家族を対象とする収入向上プログラムや技術訓練、カウンセリングなどを検討する。

政府へ

ストリートチルドレンが教育を受けられる環境とそのためシステム作りを教育政策に求める。また、児童労働、住居、保健、貧困、都市対策などの法的支援も可能な限り求めていく。

□新しい問題を生んで
いないか

様々な機関・団体がストリートチルドレンを対象とする活動を実施するようになってきているな

か、過剰な同情が子どもに注かれるようになると
いう問題につながることもある。

結果的に、地方の農村やスラム地域に居住する
子どもにとって、路上が非常に魅力的な場所とな
り、異なるプロジェクトを転々として得られるも
のを思う存分に得ようとしてしまう例もある⁽⁴⁾。

支援が路上を居心地のいい場所にしていない
か、支援を目当てに新たなストリートチルドレン
を生んでいないかに注意する。

(まとめ：松井かな子)

< 註 >

(1)European Network on Street Children Worldwide, Street Children, Feb 4, 2004.

<http://www.enscw.org/eng/enscw.htm>

(2)Latin America Mission, Children at Risk, Feb 4, 2004

<http://www.lam.org/articles/childrenatrisk.html?source=goto>

(3)Lusk, Mark W, Street Children Programs in Latin America, In: Journal of Sociology and Social Welfare, Vol.16, No.1, March 1989 & Novartis Foundation, “Street Children” in Brazil, Feb 4, 2004

http://www.foundation.novartis.com/social_development/brazilian_street_children.

(4)Novartis Foundation, “Street Children” in Brazil, Feb 4, 2004

http://www.foundation.novartis.com/social_development/brazilian_street_children.

< 参考文献 >

- 甲斐田万智子「子どもの権利条約からみたインドのストリートチルドレン」『アムネスティ人権報告 子ども・世界・人権』明石書店、1995年、Pp.31-42。
- 国際子ども権利センター「路上で目覚める子どもたち」、1991年。
- 国際人道問題独立委員会報告書「ストリートチルドレン 都市が生んだ小さな犠牲者たち」草土文化、1998年。
- 小高利根子「『消される』子どもたち—ブラジルのストリートチルドレン」『アムネスティ人権報告 子ども・世界・人権』明石書店、1995年、Pp.43-47。
- パスタ・ダスグプタ「福祉と極貧を問う」クラレンドン出版、1993年。
- チルドレンズ・ライツ刊行委員会編「チルドレンズ・ライツ いま世界の子どもたちは」日本評論社、1989年。
- 中西徹「スラムの経済学〜フィリピンにおける都市インフォーマル部門」東京大学出版会、1991年。
- 萩原康生「アジアの子どもと女性の社会学」明石書店、1996年。
- 松岡昌一郎編「児童労働 廃絶に取り組む国際社会」日本評論社、1997年。
- マリア・ロザリオ・ピケロ・バレスカス「フィリピンの子どもたちはなぜ働くのか」明石書店、1991年。
- ロジャー・ソーヤー「奴隷化される子供」三一書房、1991年。
- European Network on Street Children Worldwide, Feb 4, 2004.
<http://www.enscw.org/eng/enscw.htm>.
- Humana People To People, Street Children Schools (project summaries), Feb 4, 2004.<http://www.humana.org>.
- Latin American Mission, Children at Risk, . Feb 4, 2004.
<http://www.lam.org/articles/childrenatrisk.htm?source=goto>
- Lusk, Mark W, Street Children Programs in Latin America, In: Journal of Sociology and Social Welfare, Vol.16, No.1, March 1989
- Novartis Foundation for Sustainable Development, “Street Children” in Brazil • Feb 4, 2004.
http://www.foundation.novartis.com/social_development/brazilian_street_children.
- UNICEF, The Growing Problem of Street Children in Viet Nam, . Feb 4, 2004.
<http://www.unicef.org.vn/street.htm>



ファインダーをのぞいた子どもたちが伝えること。

http://www.ne.jp/asahi/child/rights/everybody/olal/olal_pamphlet.html



※このURLは一時的なもので、「働く子どもの『遺産と伝説』キャンペーン」のホームページは、現在、日本実行委員により作成中です。

少数民族の
子どもたち
への教育支
援●ガイド
ラインづく
りの試み

フィリピン、ミンダナオ島に暮らすバンサ・モロ（イスラム系）の13民族、ルマド（非イスラム系）の18民族。これらの人々は、20世紀前半からの入植政策や開発によって先祖伝来の土地を失い、文化的、社会的、経済的、政治的に少数者の立場におかれてきた。

【事例3】

フィリピン 誇りを失わず 自立するための モスン教育

報告：山崎登美子さん

ピラーンの医療と自立を支える会

執筆：森 透

◆公教育からの中退者の増加

ルマドの中のチボリ民族の半数（約3万人）が暮らすレイクセブ町では1960年代、地元のキリスト教団体がノンフォーマル教育に取り組み、1980年代に日本のNGOによる支援が始まると、学校の数が急速に増えて、最も多い時期には、小学校26校、ハイスクール8校、カレッジ1校になった。教員の給与や施設が整備され、質的にも条件を満たして、正規の学校（公教育）となった。

こうした成果の一方で、公教育の教育内容、使用言語は、先住民族の子どもに馴染み難く、中退者の増加など新たな問題を生じた。

また、画一的な公教育は、少数者を自らの価値観の否定に追い込んだ。成績

優秀な子は自分の民族を恥ずかしく思ったり、親を軽蔑する。新しい自分として一人前に生きていけるならばよいが、仕事に就けない、自信をなくす、前向きに生きられない、性産業に就くなどの問題が起こった。



（提供：ピラーンの医療と自立を支える会）

◆何を着て学校に通うか？

正規の学校となる以前、子どもたちは破れたTシャツで通学し、母親たちが新しいTシャツを買ってやれないと嘆くと、支援をしていた神父は、

「あなたたちには美しい刺繍の民族衣装があるではないですか」

と、手づくりの服で通わせるようにした。アメリカ人の神父には民族文化は憧れであり、貴重に思って、誇りを持って継承して欲しいと望んだのだ。

正規の学校となり、高等教育を受けたチボリ民族が増えて小学校教師となり、校長も民族出身者となった1995年頃から、子どもたちは制服で通うようになった。教師たちは、週1回程度、民族衣装着用を奨励するなどの配慮はしたものの、

フィリピンの大多数の学校と同じように制服の着用を選択した。

民族衣装の復活も、制服着用の選択も、必ずしも生徒・保護者が自らの意思で選択したわけではなかった。

◆子どもたちの思い、長老の思い

先住民族のことをよく知らない町の人たちに自分たちの暮らし、文化を紹介する「トライバル・サンデー」（少数民族の日曜日）という催しがある。ここで子どもたちはピラーンの踊りを見せてくれる。

しかし、興が乗ってくると民族衣装は脱ぎ、欧米のリズムに乗って楽しそうに踊る。

長老たちは、若いころの森に覆われていた時代の、精霊信仰の中で豊かに暮らしていた記憶がある。それに戻りたい

と願い、その文化を若者にも受け継いでもらいたいと考える。

会とカウンターパートとで奨学金制度を実施している。条件は、民族としての誇りを持ち、自分たちの村で教師、農業指導者、助産師などになること。

奨学金を得て町の学校に通っていた踊りのうまい子どもの1人は、

「人前で伝統の踊りを見せるようなことをしなければ、ビラーン民族であることを知られずに済む」

と、奨学生をやめた。



村の生活に題材をとった

民族の言葉、チボリ語併記の教科書

(提供: ビラーンの医療と自立を支える会)

<事業の概要>

未就学・中途退学児童への教育

ビラーンの医療と自立を支える会は、レイクセブ町で、未就学・中途退学児童に、モスン(チボリ語で、つぼみ)と名づけられたノンフォーマル教育を行っている。対象は年少組(7～9歳)と年長組(10～18歳)の計90人。現地NGOで、先住民族住民組織指導にあたるPFPTとの協働事業。実施期間は、03年4月～04年3月。

<モスン教育>

身近な生活から民族の知恵を学ぶ

週3日学習、2日実習。教科書(ブックレット)は、英語・算数・農業・伝統工芸・流通経済・健康管理・民族文化など45種。英語とチボリ語で併記。

題材は身近な生活の中にとり、伝統と民族の知恵を学び、自分たちの文化に対する尊敬ができるように。キリスト教世界観に必ずしも基づくものでなく、ムカデにはムカデの営みがあるなどアニメズムも取り入れる。著者はモスン教育の提唱者、民族教育の経験者、教員など。

なお、先生は民族衣装を着て、子どもたちにも着用を奨励する。制服はない。

◆独自の教育内容。

年長者が年少者に教える

少数・先住民族の教育は、どうあるべきか。民族色を盛り込めばそれでよし、というわけではない。モスン教育では、次のカリキュラムを持つ。

基礎学力速成教育：小学校中退者（18歳まで）に1年間の教育。

農畜産実習（週2日）：雌鶏が1羽与えられ、卵を産んで雛を孵すことで授業料を納め、自立できる力を養う。

マーケティング実習：手織り、ビーズ、刺繍、木工などの伝統技術を身につけるとともに、収入に結びつける実習として、市場で客の欲しがるもの、売るノウハウを学ぶ。

年上の子が下の子に教える。車座になって学びあい、教えることで学ぶ。

<ノンフォーマルの視点>

◆本来、だれが行うべき教育？

文化的少数者、先住民族の権利を憲法で認めており、

教育として実施すべき。

当面、NGOなどが担いつつ、公教育の内容を変える働きかけをする。

◆最終目標

子どもが、少数者の立場にあっても誇りを持って、経済的にも自立すること。

社会として公教育が多様に対応でき、ノンフォーマル教育が不要になること。

◆なぜ、ノンフォーマル？

民族の言葉による学習、民族の知恵と技能の学び、自信を取り戻す学びなど、画一的な公教育ではできないことを行う。



(提供：ピラーンの医療と自立を支える会)

教えることで学ぶ学習法のデモンストラ
ション（研修センター）

◆公教育とのつながり

フィリピン政府は、促成教育でも一定の学力を満たしていれば初等教育修了と認定する。小学校中退者もノンフォーマルな教育を経て、フォーマルな中等教育(ハイスクール)への道を開く。



実習用学校菜園(ツバツ)、他方のバサグ地域は旧地主の土地奪取問題で、機能停止中。(提供:ピラーンの医療と自立を支える会)

◆持続・波及

ブックレットの販売、公立学校図書館への配備を計画。州政府は、先住民族に対する公教育の功罪に関心を示している。

【事例4】

日本 外国籍の子ども たちはどこにいる

報告：王慧瑾（ワン・フィゼン）さん
多文化共生センター・東京21

執筆：森 透

日本の外国人登録者数は約178万人（2001年）。5～14歳は118,930人（2002年末）で、オーバーステイを加えれば、さらに多くの外国籍の子どもが日本で生活している。

その内、学校に通っている子は、どれだけいるか（ここでいう学校とは、教育基本法第1条に掲げる学校で、小中高校、大学、高等専門学校、盲・聾・養護学校、幼稚園を指す）。66,582人（2002年5月）のみである。

この数字の外にいる子どもたちは、どうしているのだろうか。

<事業の概要>

調査、そして行政への呼びかけ

多文化共生センター・東京21は、公立学校の外国人生徒について、行政が何を把握しているのか、日本語ができない子にどんな保障をしているのか、東京都23区と武蔵野市を対象に、2001年から3年間にわたって調査を実施した。

教育現場などで様々な努力が行われてい一方、数々の問題が浮かび上が

り、行政に対して、現状把握の必要性を呼びかけてきた。

あわせて、中学卒業後の進路ガイドンス、進路ガイドブックの作成を5言語で実施した。

◆義務教育の対象外、データなし

各教育委員会は、どの子がいつ年齢に達するのか、日本人の子どもについては、当然、把握をしている。

外国人の子どもについてはどうか。外国人登録は5歳きざみである。東京23区で、教育委員会として学齢相当の年齢ごとに外国人登録者数を把握しているのは、3区のみ(2002年調査)。学校に在籍している外国籍児童・生徒数を把握している区市は、皆無(2002年調査)であった。外国籍の子どもは見えない存在となっている。

◆実態把握に関心の薄い行政

行政資料や外国人学校調査などから推計す

ると、教育の機会を享受しているのか否かを把握できない子どもの数は、23区で数千人に及ぶと見られる。

外国籍の子どもに適切な教育を行う必要から、多文化共生センターは行政に、子どもの在留資格、出生地(母語、文化的背景)、滞在年数(日本語がどの程度使えるか)などの把握を訴えている。

しかし、義務教育は日本国民のもので、行政は統計をとる義務も必要もないと、感心は薄い。その子がどうであるか、ではなく、日本人と同じことをやればいい、その子がどこの出身かは聞く必要もないという姿勢を映し出す。

◆入学の壁、高校進学の際

義務教育の入学の条件は、学齢の2歳前後までの加齢が原則となっている。

公立学校では日本語指導が行われて



学習の支援をする王さん (提供:多文化共生センター・東京21)

いるが、いまだ試行錯誤の段階にある。授業で使う学習言語は日常会話より難しいにもかかわらず、生活言語の習得にとどまっていると推測される。

中学卒業後に来日した場合、9月入学はできず、翌年4月に延ばされる。その間、日本語を教わる場もない。複雑な家庭の子どもも多く、子どもの不安が募る。

来日期間が短くても、高校入試は日本の子どもと同じ条件で受けるので、希望する高校への入学は難しい。学力の高い子は英語、数学で点を稼ぐ可能性を持つが、それでも国語、社会、理科ができない。結果的に定時制高校への進学率が日本人と比べて、非常に高い。都立では、高校入試の外国籍の特別枠は、都立国際高校20人のみ。

◆平等の壁

外国人に対応した試験問題は認められず、同じでなければならない。フィリピンの子は自分が頼りにしていた英語で点が取れず、自信をなくす。教員は、なぜ子どもが勉強ができなくなるか、目を行き届かせる余裕がなくなっている。



(提供:多文化共生センター・東京21)

イスラム圏の人が学校給食への配慮を望んでも、対応はできず、弁当を持つてくるのはよいが給食費は払うようにと求められる。いったん認めると収拾がつかなくなるので、平等の原則を貫くという姿勢がある。

◆同質の壁

日本社会の構成員は多様になっているにもかかわらず、今なお同質の考え方が根強い。目の色、肌の色が違うと、日本国籍であっても、幼稚園、小学校から仲間はずれにされる。学校に行ってはじめて気づかされ、戸惑い、傷つく。そうした子どもの比率が高まっている。

「好きで日本に来ているんだから、がんばるしかないでしょう」

とも言われてしまう。

子ども自身も、日本人と同じ教育を受けることで、自分は日本人と同じ、と思うように育てられる。ところが、出口である結婚、就職で、いとも簡単に外国人として扱われる。

親は一生懸命、子どもに日本の教育を受けさせる。すると、親と子で価値観が違ってきて、母語を話さなくなり、親を嫌いになる。

◆進路ガイダンスとガイドブック

中学を卒業してどうするか。多文化共生センターでは他のボランティア団体と協力して進学ガイダンスを実施、多言語通訳を介して日本の教育制度や学校の種類、入試方法を紹介している。

同時に高校生となった先輩を招いて「体験談」を語ってもらい、後輩を勇気付けている。

また、当日、高校入試をむかえる日本語を母語としない中学生の実態を把握するため、日本語、中国語、韓国語、スペイン語、英語でアンケートをとり、実態の把握に努めている。進路ガイドブックも5言語で作成。



(提供:多文化共生センター・東京21)

◆ 課題と方向性

時代の変化についての認識（国境を越えるヒトの移動と日本の定住外国人の増加、多文化社会の到来）の普及。3つのかべを突き動かすための多文化共生社会に必要な非本的な方向性 ①基本的人権の尊重、②文化的少数者への力づけ③社会の変革。

少数民族とは

少数民族とは、ある集団の中で人種・宗教・文化・言語などの点において多数とは客観的に異なる特徴をもつ少数者集団である。必ずしも「少数」とは限らないが、国家の中では支配的立場になく、不平等・社会的差別・偏見を伴うことが多い。(1)

一般に国家には、多数である集団に合わせた公教育のシステムがある。多数決の原理が働く現在の民主政治の中で、少数民族の子どもたちは、その人種・文化・言語の特徴から、またそれらによる不平等・偏見から公教育制度の枠組みには合いづらく、ま

たは、その対象とは認められず、教育の機会を得られない現状が多くみられる。

困難な状況に置かれる要因

少数民族の子どもたちがこのような困難な状況に置かれている要因は、地理的不便さ、貧困、生活習慣の違い、言語の違い、保護者・地域社会の教育に対する認識の違い、社会的差別など多岐にわたる。

そのために、教育の機会そのものが不十分だったり、言語の違いが障害となり、学習理解が困難だったり



バサグ地区の教室（車座の授業・年長組）（提供：ピラーンの医療と自立を支える会）

する状況に陥り、さらには就業機会を得られない、自己の(少数民族としての)アイデンティティを喪失するなどの問題へと発展していく。

■ NGOが考えるべきこと

ここでは、すべての子どもたちが将来を思い描き、夢を語れるようになるために、一定の枠にはまった公教育制度の学校という形態にこだわらないノンフォーマル教育を通じて、どのような教育協力ができるのか、また、その際に、わたしたちNGOがどのようなことを考えていけばいいのか、検討したい。

公教育制度の学校がある中で、なぜノンフォーマルという形態の教育協力をするのか。

ノンフォーマル教育を進める上で、公教育制度による学校の抱える問題について考え、協力の目的や方向性を整理することが大切である。

なお、ガイドラインをまとめるにあたって、難しい面があった。

まずは、「少数民族」という言葉である。人々を固定的にとらえる危険と裏腹である。「マイノリティ」とカタカナを使えば抽象的に聞こえたりもするのかもしれないが。

また、「少数民族は～である」といった言い回しも同様で、一方的な決めつけとなる危険を伴う。それは私たちNGOが、もっとも気をつけなければならないことである。

少数民族の子どもたちへの教育支援のガイドライン

What for

● 何のために

□なぜノンフォーマル教育
なのか

< 公教育が抱える問題 >

(1)不十分な教育施設

(2)多数集団による
多数集団のため
の教育

少数民族の子どもにとって、公教育の抱える問題は、主に以下のようなものがある。

少数民族が暮らす地域は遠隔地であったり、インフラが整備されていなかったり、地理的に不便な場所であることも多い。

その不便さや人数が少ないことから、教育政策上、教育施設整備の優先順位を低く位置づけられていることがある。

また、都市の少子化を受けて、学校の新設を制限する政策がたてられ、その基準が例外なく適応されるために教育施設が十分でない少数民族が暮らす地域に学校が建たないなどのケースもある。

公教育制度やカリキュラムは、国家の大多数集団を念頭に、そこに属する政府や教育政策者によって作られている。そのため、国家の少数派や劣勢派の学習者や地域社会のニーズに対応しきれず、公教育の枠から外れていく子どもたちをつくりだしている。

同時に、その子どもたちを取り込む働きかけが弱い。例えば、同年齢層を対象とし、

(3)教員不足、低い問題意識や不適切な資格

学習内容に合わせて一年ずつ段階を踏む学年システムは、中退者が遅れを取り戻すのにも同じ過程を踏まなくてはならず長い年月がかかる、自分よりかなり年齢の低い同級生と机を並ばなくてはならないなど子どもの意欲を低めるものになっている。

さらに、標準カリキュラムは少数派や遠隔地域の人々のニーズを満たすように設計されるわけではなく、それを履修することによって例えば都市人口がより有利に、少数民族がより劣勢な立場に追い込まれるという開発過程における不公正を助長するものになる⁽²⁾、という危険性も指摘されている。

「地域に学校があったとしても適切に機能していることは稀で、多くの地域で教員の欠勤や異動頻度が極めて深刻な状況にある」⁽³⁾という報告もある。

公教育制度の教員資格は公教育修了者に限られ、学校教育を受けた経験者の少ない地域からは人材を得られない。

また、その地域の外から教員が派遣されても、地理的不便さ、生活スタイル・言語の違いなどにより辞めてしまうことも多い。

さらに、教員による子どもの現状の把握が弱く、問題意識が低いなど、子どもたちの二-

(4)母語以外による教育

ズを満たす教育の媒介者の確保は難しい。

「少数民族にとって国語は第二言語である。」⁽⁴⁾ 子どもの学習内容の習得が不十分であるのは、その内容そのものが理解できないだけでなく、国語の不十分な理解が大きな障害となっていることもある。

また、少数民族としての特徴である母語を忘れる子どもたちも多くなる。

(5)家庭や地域社会の
環境

子どもを、食糧生産や幼い弟妹の世話を
する人手として必要としている親もいる。⁽⁵⁾

教育を受けた経験者が少ない地域では親や
地域社会の学校教育に対する認識が低いこと
もあり、子どもを学校に送らない親もいる。

(6)教育対象の除外例

学校教育は義務教育と謳っていても、対
象者は正式な書類による権利を持った人に
限っている。少数民族の中には、歴史的、
政治的背景によって国籍、市民権を持って
いないケースも多く、その子どもたちは対
象者として認識されず、教育の機会を与え
られない、あるいは機会がないまま放置さ
れていることもある。

□何を目的にしているか

少数民族の地域では、往々にして欠点の多い学校教育の代替案としてノンフォーマル教育が提供されるようになってきた。しかし、修了後に他の教育や職業訓練の機会を得られないといった大きな問題が残されている。(6)

また、学校教育が多様性を尊重しないために、少数民族の子どもたちがアイデンティティを喪失している現状もある。

教育協力の目的として、多数集団から成る社会に同化できるように公教育に取り込むことをめざすのか、公教育では喪失してしまう少数民族としてのアイデンティティを保つために伝統・文化の保存や継承をめざすのかなど、相反するものが設定しうる。

ノンフォーマル教育は決まった型のないものだからこそ、ノンフォーマル教育の特性や、またその限界を考慮し、教育活動の目的そのものをすべての関係者(子どもたち、地域、政府、NGOなど)とともに、明確にすることが必要となる。

To Whom

● 誰に

子どもたちの背景、ニーズ、周囲の環境を把握できているか

ノンフォーマルの特性である多様性への対応は、学習者だけでなく、彼らを取り囲む様々な状況の把握があってはじめてできる。

少数民族が対象となる場合、国家社会の多数の

少数者への配慮をして
いるか

When

● いつ

学習者が通いやすい時
期、時間帯か

流れに乗りたい子どもたちと少数民族の伝統文化を守って欲しい大人との間でニーズが大きく異なる場合がある。学習の主体である子どもたちだけでなく、親・家族、地域のニーズも考慮し、多様なニーズの中で「何を」「どの程度」満たすのか、活動内容は妥当なのかを、関係者(子どもたち、地域、政府、NGOなど)で確認しながらプロジェクトを進めていくことが重要となる。さらに子どもたちを取り囲む社会や時代のニーズにも敏感になり、状況の変化に応じた柔軟性を保つことも心がけたい。

伝統的価値観の中には、女子より男子の教育を優先するものもある。彼らの価値観を尊重しながら、少数民族という集団の中の少数者(マイノリティ)にも目を配り、男女に関係なく、すべての子どもが同等の権利として教育を受けられるように配慮したい。

少数民族は、社会的に不利な立場にあることで経済的水準が低くなりがちである。そのため、家族・地域社会を支える労働力となり、教育を受けられない状況にある子どもも多い。そのような現実の中で、いかにして子どもたちが教育を受ける機会を得られるかを考えた場合、早朝授業や農

柔軟な期間、時間数が
設定されているか

繁期を避けた開校など、学習者の生活スタイルに合わせた学習の時期を設定することができる。

一方で、教育のシステムを子どもの現状に合わせると、児童労働の促進につながることもなりうることを認識しておく必要がある。

社会的、文化的に学校教育に対して意識があまり強くない場合、教育の機会を逃したり、言語の違いなどで学校教育から脱落する子どもも多い。

そうした未就学者や中退者が本来の学齢よりも高い年齢で学校に行くことは精神的にもつらく、それがさらに教育から遠のかせることにもなる。

ノンフォーマル教育では、例えば、未就学者、中退者へはフォーマルで要する学習期間より速く学習内容を習得できる基礎学力速成教育を導入するなど、柔軟に対応できる。

ただし、学力相応の学年に参加・復帰するためには、公教育とノンフォーマル教育が連携したシステムが必要である。

学校外(授業外)の時間を
強要していないか

家事の手伝いや弟妹の世話などの時間的制約や、夜の明かりがないなど物理的制約で、学校外で学習する時間を確保するのが困難な子どもたちも多い。宿題を課すことが負担になったり、それができないことにより学習を続けにくい状況になったりする場合もあることを考慮したい。

Where

●どこで

子どもが通しやすい
場所にあるか

子どもを取り巻く環境への
配慮があるか

What

●何を

目的を達成するのに
ふさわしいものか

生活圏により近い場所であることは子どもたちにとって通学距離が短く通いやすいだけでなく、コミュニティの理解協力が得やすいので、子どもたちが教育の場へ通い続けられるためには大切な要素である。

少数民族の子どもたちへの教育支援では、親・家族と離れ、寮生活などを送りながら学校へ通う形も多い。その場合、成長過程にある子どもたちが、本来なら親・家族・地域社会から学ぶもの（インフォーマル教育）が欠如する点も考慮したい。

また、親や地域からの隔離や寄宿校といったアプローチが少数民族の子どもが自分の民族以外の集団への「転向」につながってしまう可能性もある。(7)

子どもたちが地域社会を離れて民族のアイデンティティを保持・確立する難しさを伴うことも多い。

教育協力の目的(学校教育への適応か、民族のアイデンティティの保持・確立かなど)に対して、その達成のためにふさわしい内容かどうかを見極め、プロジェクトの方向づけを行っていくことが大切で

By Whom

● 誰が

子どもたちの置かれている状況を理解・共有できる人、問題意識のある人によって教育がなされているか

適切な人材によって教育がなされているか

ある。

例えば、学校教育で用いられている国語の習得を手助けしたり、子どもたちの生活に関連の深い内容を取り入れたり、伝統・文化を継承するプログラムを行うなどの工夫ができる。

子どもたちに教育を行う人材は、彼らに受け入れられる人たちである。

複雑な背景を抱え、社会的差別などを受けてきた少数民族の子どもにとっては、同じ土地の出身者や少数民族の子どもたちの気持ちにくみ取れる人が好ましい。教師から子ども、子どもから子ども、地域の大人から子どもなど、多様な方法が考えられる。同じ状況を体験してきたという点で、とくに世代の近い同じ地域出身の先輩が与える影響は大きい。

子どもが学校教育に適応することを目的とした場合、そもそも学校教育を受けた前例が少ない少数民族の中から、教員として十分な学歴や資格を持つ人材を見つけるのは難しい。とはいえ教育の質の確保も大切な要素である。

例えば、地元出身の人が教育の媒介者であるとき、学習内容を理解しているか、指導するのに十分な国語を習得しているかが、子どもの学習に大

How

●どのように

使用言語が学習理解の妨げや学習意欲の低下につながっていないか

子どもの将来を考慮しているか

地元で入手でき、身近なものを用いた教材が用いられているか

大きく影響する。

地域外の人の場合、土地の言葉ができ、子どもたちが学校教育から外れてしまった状況を理解し、問題意識をもって取り組めることが必要となる。

国語と母語が異なる子どもたちにとって、国語の理解は最も高い壁の一つである。学力の低さや学業不振が国語の不十分な理解による場合も少なくない。教育の場で、母語を使用したり、国語の習得を手助けしたりすることの意味は大きい。

例えば、民族のアイデンティティ保持・確立や言語の保存のために母語を使用することもあるが、将来のためには国語が不可欠な場合が多い。子どもの将来を現実的に捉え、偏りのない方法をとることが望ましい。

母語を併記したり、民話を活用したりして、子どもたちが受け入れやすい教材を用いることは、学ぶ意欲を高め、理解を促すのに効果的である。

また、材料が地元で手に入り、安価であることは、活動の持続性を高める。

Overall

●そして

□ノンフォーマルの特性が活かされているか

目的に応じて多様なニーズに柔軟に対応できるのがノンフォーマル教育の特長である。

ノンフォーマル教育が継続、あるいは規模を拡大すると、その活動が行政のシステムに組み込まれることもある。その際、本来の強みが失われているかを確認することで、教育活動の形態がノンフォーマルであることの意味やプロジェクトの方向性を確認することができる。

□地域社会の参加・参画があるか

文化・伝統・宗教、あるいは言語を保持しようとする連帯意識は、少数者という立場であればこそ、より強くもっている⁽⁸⁾。このことから、子どもたちが教育を受けられる環境は、地域の共同体の参加なしには実現できない。

また、その民族が抱えている問題は、歴史的、政治的、社会的に複雑な背景がある。そうであればこそ地域に根ざした教育がされるべきで、また最も効果を発揮する要素となる。

ただし、世代によっても教育や子どもの将来に対する価値観が異なることも多々見られる。地域の各グループに配慮し、すべての関係者の合意をもって協力活動を進めていくことが大切である。

□新しい問題を生んでいないか、またそれに対応しているか

ノンフォーマル教育は公教育を受けられない子どものためと位置づけると、ノンフォーマル教育は公教育より劣っているという認識を植えつける場合がある。

また、学校教育を受けて多数集団に同化した結果、子どもたちが他の民族や集団を疎外する立場に転じることもあり得る。

さらに、少数民族の自立をめざした教育では、国家内の「他者」「異質」な存在として認識されてしまう危険性も高い。それによって差別意識を増長させていないか、注意したい。どのような教育活動であっても、多様性を認める価値観を育てることは大きなチャレンジとなる。

加えて、教育の場が、学習だけでなく、子どもたちが相談できたり、自分の存在を認められ安心したり、精神的にケアされる場所でありたい。

□強制していないか

自分が、その民族であることを表に出したくない、伝統・文化の継承には関心がないといった子どももいる。伝統文化の継承プログラムや母語の使用など柔軟な対応の中にも、子どもの個性をつぶしていないか考え、子どもたちの意思・選択を尊重する姿勢は忘れないようにしたい。

□経験の蓄積・共有がされているか

教育への意識が高まっていない地域では、前例・成功例が子どもたちや地域社会に与えるイン

パクトが最も大きいことを多くのNGOは経験してきている。ノンフォーマル教育による多くの実例を蓄積し、子ども、大人、地域、政府、NGOなど多くの人々や団体が共有・活用できるようにすることは、NGOの役割のひとつである。

□社会への働きかけがあるか

少数民族の子どもたちが教育を受けられないという問題を根本的に解決するためには、不平等や偏見を受けない社会づくりが不可欠である。

そのために教育分野では、ノンフォーマル教育を政府が認め、実施する、学校教育を多様に対応できるものに変えていくなどの政策提言に力を入れていく必要がある。そのためには、プロジェクトの初期段階から政府とどのように関わっていくのかを検討し、慎重かつ粘り強く取り組んでいくことが大切である。

□問題解決の働きかけがあるか

その取り巻く環境や問題の複雑さから、教育だけでは子どもたちの置かれている状況は変わらない。NGOとして支援できるのが教育活動に限られるとしても、教育分野だけに偏った見解とならないように注意し、また、他の分野は他のNGOと協力するなど、ネットワークを築いていくことで、問題の解決を試みたい。

(まとめ：前田桂子)

<註>

- (1) 鈴木次郎、1971。Capotorti, 1991.
- (2) Kanstrup-Jensen, 2001.)
- (3) Larsen, 2003.
- (4)(Kanstrup-Jensen, 2001.)
- (5)Larsen, 2003.
- (6)(Larsen, 2003.)
- (7)(Larsen, 2003.)
- (8)(Capotorti, 1991.)

<参考文献>

- 尾中文哉『『学校』の比較社会学 南タイのイスラム道場『ボノ』を準拠点として』井上俊他編『子供と教育の社会学』岩波書店、1996年。
- 佐久間孝正「多文化、反差別の教育とその争点」宮島喬・梶田孝道編『国際社会4 マイノリティと社会構造』東京大学出版会、2002年。
- 佐々木光明・阿久澤麻理子「マイノリティの子どもたちと教育」中川明編『マイノリティの子どもたち』明石書店、1998年。
- マイノリティ・ライツ・グループ編『世界のマイノリティ辞典』明石出版。
- 松井清(1994)『教育とマイノリティ』弘文堂、1996年。
- 宮島喬・梶田孝道「マイノリティをめぐる包摂と排除の現在」『国際社会4 マイノリティと社会構造』東京大学出版会、2002年。
- Kanstrup-Jensen, Annette Educational Constraints and Resources among Ethnic Minority Groups in the Lao PDR • **Adult Education and Development** • (No.56) , Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV), Bonn, 2001.
- Larsen, Peter B. **Indigenous and Tribal Children: Assessing child labour and education challenges (ILO Working Paper)** • ILO, Geneva, 2003.
- Ocitti, Jakayo Peter **An Introduction to Indigenous Education in East Africa** • IIZ/DVV, Bonn, 1994.



働く子どもたちとストリートチルドレンが過ごす人生と時間の視覚的な記録。



「働く子どもの『遺産と伝説』キャンペーン」(Of legacies and Legends)」

**紛争下・紛争後
地域の子どもた
ちへの教育支援
●ガイドライン
づくりの試み**

【事例5】

旧ユーゴ

心のケアと教育

報告：木山啓子さん

特定非営利活動法人ジェン（JEN）

執筆：森 透

◆勉強の遅れをとりもどすための

国語と算数

クロアチアの首都ザグレブ近郊、イバニッチグラード難民キャンプ。

セルビア人地域に住んでいたムスリムとクロアチア人がやっとの思いで国境を越え、イバニッチグラードにたどり着き、約170人が元の公民館を避難場所として生活を始めた。避難前に住んでいたところは非戦闘地域だったが、迫害を恐れ、息を潜めて地下室に隠れ住んでいたため、多くの人が健康を害していた。

事業の概要

◆難民支援事業

ジェンはUNHCRをパートナーに、難民支援事業を開始。近所のレストランと提携して食料を提供。当初は上下水の施設もなく、人々はトイレ、シャワーに困っており、下水道もつくった。人々はひどく落ち込んでおり、食料、水の支援の他に心のケアの活動も始めた。

「子どもたちを学校に行かせたい」という親の要望が強かったが、教育支援は緊急支援計画には含まれておらず、資金もなかった。教員をしていた難民の女

性が先生役を買って出て、国語（故郷のボスニア語）と算数を週2回、2時間ずつ教えた。教科書はザグレブの古本屋で探した。

子どもたちは難民となる前から迫害などで学校に行けず、親は勉強の遅れをとでも気にしていた。旧ユーゴスラビア各国ではもともと教育レベルは高く、医療などもヨーロッパ各地から治療を受けに来るほどだった。

流れ着いた公民館では生活するのがやっつとで、幸せな暮らしを失ったことで親も落ち込み、子どもに手をかけてやることも不十分だった。親がかまってくれないので、子どもも荒れた。

読み書きの練習を再開できたことは、それ自体大きな成果であったといえるが、最大の効用は親がこれによって精神的安定を少し取り戻せたことだった。子どもの学力低下を少しでも食い止めることが出来、故郷の言語であるボスニア語を学ぶことが出来たからである。

◆心の傷を癒す課外活動

難民の子どもたちは、紛争で受けた心



の傷で荒れて、集中できない子どもも多かった。集会室での課外活動（音楽、文学、絵を描く、料理をつくる）に参加してもらうことで癒し、結果的にそれによって集中力を取り戻し、飛躍的に勉強ができるようになった子どももいた。

余りに効果が顕著であったため、難民でない子どもたちにも、公立学校の教員から依頼され、これに応じた。

内容としては、子ども（中学生くらいまで）に参加したい活動のアンケートをとり、年齢や好みに合わせて用意。

絵、劇などを週2回実施。インストラクターと心理学者がつき、話しかけながら、入りやすいようにした。1クラスは最大25人（コンボでは40人）。なるべく少人数にして心理学者の目が行き届くよう



難民キャンプでテント張りを手伝う難民の子どもたち

提供：特定非営利活動法人ジェン(JEN)

にする。1クール3か月のコース。1～2クールで改善が見られる。心の状態が良くなった子は「卒業」する。

とはいえ、活動が楽しくなり、続けたがる。席が空かず、半年待ってもらったこともあった。

小さな子どもたちのためには地元の人形劇団にきてもらった。言葉のわからない日本人も引き込まれるほどに質が高いが、トラウマを抱える子ども達は、じっと観ることが出来ないほど集中力をなくしている。何度かの公演を経て、子ども達は集中力を高めることが出来るようになり、呼びかけでも返事をしないほどに集中できるようになった。やがて、他のことにも集中できるようになった。

トラウマの状況を判断するため、バウム・テスト（木を描くテスト）を実施。幹を描く。根を描く。枝を描く。葉を描く。実を描く。「何か付け加えるものは？」と進める。落ち込んでいると、隅に小さく

描く、根を描かない、枝が折れている、へびが巻きついているなど素人目に見ても落ち込んでいるのがわかる。やがて、画面いっぱい葉を描く、実の数が増えるなど、コース前と後で描く絵が変わっていくのが見てとれる。

◆違いを認め合う教育

旧ユーゴは民族紛争だったので、先生方に平和教育をしてもらうように依頼した。

ユニセフとの事業で、違いを認め合う教育を学校にとりいれてもらうよう、セルビア全土から指導的な立場にある先生方に首都に集まってもらい、指導法を習得するための研修をした。

彼らが地域に戻って後輩たちに教える。教材『コンフリクト』も作成。「多様であることこそ楽しい」「自分が頭に来たときにどうするか？」などの内容。

◆難民キャンプと外の世界

難民のうちキャンプにいた人は1～2割。ほとんどは外の世界と接点があり、学校に行くなど、少しずつ権利が行使されるようになった。

「靴がないから学校に行けない」ぼろぼろの靴では恥ずかしい、いじめられる。靴を配ることで、学校に行けるようになった。

◆心の傷の解消

迫撃砲によって花が咲いたようにアスファルトに穴があいていると、そこを通るたびに、「ここはだれさんが殺されたところ」と思い出し、悲しみ、憎しみをつづらせる。爆撃の穴をふさぎ、アスファルトをきれいに戻すことで、憎しみをつづらせる機会を減らして行く、という面もある。

しかし、あまりにつらい生活だと、将来に希望が持たず、その欲求不満を誰かのせいにしたくなり、治安が不安定になる。だから治安の安定化のためにも生活支援をする。

◆心のケアと自立支援の

ゴール、評価

女性のための編物コースでは、3か月ほどで驚くほど元気になる。自分の生活を取り戻すために最低限必要な精神的エネルギーレベルを取り戻したと思われるところで終了とする。空爆で経済が悪くなっても、収入に結びつくためのプログラムは続けた。

編物コースでは、人々の変化が目に見えてわかる。最初は知り合い同士なのに背を向けてやっていた。それが次第に、ぼつりぼつりと話をするようになり、笑うようになり、自分のつらいことを話すようになり、歌を歌ったり、終いには、私の第二の家族ですと言うようになってくる。

ドナーへの報告は、改善状況を数字で表せず、困った。見た目や表情は、感動的に変化していても、数値では、それほど現れない。しかし数値化した方が理解されやすいため、苦肉の策として心理テストを採用した。



戦車の横を通学

(提供：パレスチナ子どもキャンペーン)

【事例6】

パレスチナ
大人になるまで
生きていたら
先生になりたい

報告：田中好子さん
特定非営利活動法人
パレスチナ子どものキャンペーン

執筆：森 透

<教育の現状>

◆軍事占領下、2つの学校システム

様々な状況に分断されているのがパレスチナ人（全世界で約500万人）。300万人のパレスチナ人が、イスラエルの占領下で暮らしている。1994年にパレスチナ自治政府ができたが、自治政府は教育など行政サービスを住民に提供するだけで、土地と軍事はイスラエル軍が現在も支配しているため、軍事侵攻、封鎖、外出禁止令、隔離壁、検問所の通行止め等が通学など日常生活を難しくしている。

自治区では、自治政府の学校と難民（人口の約半数）を対象にした国連の2つの学校システムが並立している。公教育で行われているのは初等・中等教育。幼児教育、障害児教育、特殊教育、高等教育はノンフォーマルとして、NGOと私立学校が行っている。学校は長期閉鎖、校舎破壊、軍隊の学校への侵入などがあり、学力が低下し、生徒、教員

ともにストレスがたまっている。

＜パレスチナ難民の教育＞

◆増えるドロップアウト

パレスチナ難民は国連難民条約が適用されず、UNHCRの管轄外で、一般の難民統計には入っていない。パレスチナ難民(全世界で約350万人)にサービスを提供しているのは国連パレスチナ難民救済事業機関(以下国連)だが、UNHCRと違って難民を保護する権限はない。

周辺国に離散するパレスチナ人に対しては、国連が義務教育を行う(自治区でも同じ)。難民キャンプに住む子どもは、それぞれの国の教育制度、カリキュラムの下で学ぶために、かつてガザでは、社会科ではエジプトの勉強をした。国連の学校は2部制(午前、午後)で、月ごとにシフトが変わる。教育予算が削減され、厳しい状況にある。

ほとんどの若者が失業している。レバノンではパレスチナ人は70種以上の職業に就くことができない。高等教育を受けても職に就けず、例えば、医学部を出

ても医師組合に入れず、医師になれない。教育現場ではドロップアウトが増え、レバノン難民キャンプでは10歳で2割、中学生で3割に達している。もともとパレスチナ人は、中東では教育水準が高く、産油国で中間管理職、教師などの仕事をしてきた。この20年、政治的理由によって教育水準が下がっている。レバノン難民キャンプでは女性の25%が非識字ではないかといわれている。

＜トラウマの状況＞

◆死に直面

子どもたちは、死に直面している。葬儀を目撃、銃撃を目撃、親族以外の死亡・負傷を目撃、家族が死亡・負傷、自分が催涙ガスにさらされた、などが日常である。

2003年4月の調査では、心理的なケアを必要とする重大なPTSDを示しているのは32.7%。中程度49%、若干15%、症状を示していないのは2.5%という数字もある。



(提供: パレスチナ子どもキャンペーン)

<事業>

◆自己肯定のサポートを

ガザでろう学校(教育内容は自治政府のカリキュラムに準拠)を開校し支援。レバノンの難民キャンプでは幼児教育、補習クラスを実施し、勉強面で支えたとともに、将来が見えないなど心理的な問題に対して、自己肯定できるようにサポートしている。

理不尽な状況にある自分自身を、いかに大切にするか。自分の意見を表現する、他人に対しても違いを認め合い、どういう関係を取り結んでいくのか、など。子どもの権利条約の実践ともいえる。

2002年に軍事侵攻の被害が大きかった自治区のジェニンでは、母と幼児のために、サイコソーシャルのプログラムを実施している。小さい子どもは、親の動揺による影響が大きいために、母親の精神状態の安定がカギとなっている。

母親たちが、子どもが抱えている問題(悪夢、おねしょ、暴力、家から出られ

ないなど、深刻なもの、そうでないもの)を話し合うワークショップを開く。心理学を勉強したソーシャルワーカーがカウンセリングを行う。また親子が一緒にリラックスするためのリクリエーションなども行う。アラビア語版のカウンセリング・ガイドブックも活用されている。相互に助け合う母親達のグループができることが目標。

<協力のしかた>

◆外国のNGOとして

パレスチナ子どもキャンペーンの活動は、現地カウンターパートがいることが条件で、現地の側からのイニシアティブのもとに、プロジェクトの立ち上げと運営の支援をしてきた。

外国のNGOとして、基本的な教育内容には踏み込まず、文化、伝統、歴史、宗教には触れない。

平和教育や対話プログラムは、現在の政治状況では物理的にも心理的にも困難なので、第三者が安易に持ちかけることはできない。彼らの中にあるものが出てくるのを待つ。ただ、サイコソーシャ

ルや自己肯定のプログラム自体が平和教育の一環だと考えている。

パレスチナのNGOは歴史もあり、しっかりしているので、外国のNGOとしての役割は彼らが適材適所で働けるように、資金面、精神的な面で支援すること。例えば、移動の自由が制限されているので、ネットワークづくりを手伝う、など。

事業評価のため、絵を描く心理テストを試験的に導入してみた。しかし、地元のスタッフが普段絵を描いたことのないパレスチナの小さな子どもには「手法が適当でない」と判断。支援する側の都合で、人がふりまわされるのは問題なので、使わないことにした。

ただ、心理状態の改善の判断基準は必要であると考えているので、パレスチナの中でもいくつか始まっているサイコソーシャルの取り組みをネットワーク化し、基準をつくる協力をつくっていきたい。



(提供: パレスチナ子どもキャンペーン)

政治状況が好転したとはいえ、つねに不安定感がつきまとう。

「大人になるまで生きていたら、先生になりたい」

と子どもが口にするような状況にあつて、子どもやコミュニティが未来に希望がもてるかが大切。そこに自分たちの役割があると思う。

成果、評価を考えるとき、効率や定量的な数値ではなく、周辺に押しやられた人、一人ひとりが、希望を持てたか、がポイントとなろう。彼らが、その社会の中で住みやすくなっているのか、障害を持つ人はどうか、収入の手段を持てるようになったか、そうした評価の見せ方を開発していきたい。

＜課題＞

◆一人ひとりが、希望を持てたか

20年前と比較したときにパレスチナの

紛争の定義

「紛争とは、複数の主体の間に利益の矛盾・対立が存在し、それぞれの主体が武力その他の強制的な手段を用いて、自己の利益の実現を目指している状態である。このような紛争という現象は、個人対個人、個人対集団という様々な関係の中に観察される。」⁽¹⁾

利益とは、経済、政治、民族、宗教など様々な領域で考えられる。

戦争と国際武力紛争の使い分けはあいまいだが、基本的には、戦争とは国と国との宣戦布告による武力衝突で、紛争とは戦争、内戦、貿易摩擦などすべての争いを含む。国連憲章は、戦争とは言わず、武力紛争ということばを使っている。

過去10年間に紛争が起り、あるいは継続中であるのは、アフガニスタン、アンゴラ、イラク、インドネシア、エチオピア、エリトリア、コソボ、コンゴ、シェラレオネ、スーダン、スリランカ、ソマリア、パレスチナ、東チモール、フィリピン、ボ

スニア・ヘルツェゴビナ、ミャンマー/ビルマ、ルワンダなどである。ほかに国内で民族、宗教間の紛争を抱える地域は多く、後を絶たない。ここでは、「紛争」をこの広義で理解する。

紛争下・紛争後地域の子どもたち

紛争下では、人々は直接生命に関わる迫害の対象となったり、戦火が迫る危険な状況を経験したりしている。子どもは家族との別離、武力勢力による誘拐や徴兵、暴力や地雷の対象、性的虐待や性差別からの暴力、搾取、栄養失調、病気など様々な脅威にさらされている。

過去10年間、紛争により、200万人の子どもが犠牲になり、600万人の子どもが重傷を負い、100万人の子どもが孤児になるか家族と別離し、1,200万人が家を失ったといわれている。⁽²⁾

20世紀後半の紛争では、犠牲者の9割が民間人であり、その大多数が子

どもや女性である。(3)

紛争の被害にあった子どもたちは、武力紛争が起こって避難する以前から、教育を受けていなかったり、長期間、差別や迫害を受ける生活を送り、云われのない人権の否定や不正義にさらされていたり、自らの生命の危険を感じ、頼るべき親、親戚など大人達が殺害されることを目の当たりにした経験からのトラウマ(PTSD)を抱えていたりする。

親の避難先であるキャンプ内で生まれ、生涯キャンプの生活しか知らなかったり、生活の基盤であった地域社会が破壊され、新たな居住先ではよそ者として個々の家族が孤立するなど、紛争が去った後もなお苦痛が続く生活を送る例は少なくない。

緊急支援から復興支援まで

支援には、いくつかの段階がある。

・紛争が勃発した直後、生命の危機を感じ、非戦闘地域、難民・国内避難民キャンプ、第三国などに避難し

てきた緊急支援段階。

・紛争が長期化し、難民、避難民キャンプなど不安定な状況で生活を続ける中でのケアと維持支援の段階。

・紛争が解決し、帰還してからの復興支援段階。

人々がおかれる状況、ニーズは、それぞれの段階で変わっていく。

緊急段階では、まずシェルター、飲料水・浄水・下水(トイレ、シャワー)、食糧、医療、電気の不足など、安全で安定した生活環境を保持していない。物質的支援に重心がおかれることが多い。

ケアと維持の段階は、教育、保健医療サービスが無いが適切でなかったり、就業機会が不足し、将来への不安、将来の計画が立てられなかったりする状況である。劇的に変化した生活環境や生活様式に適応しなければならぬので、支援する側の価値観や思い込みではない支援が必要。

復興支援段階は、新たな定住地や帰還など、生活を立て直す方法を手にすることが重要で、長期的な展望を視野に入れることが必要となる。

紛争下、紛争後地域の子どもたちへの教育支援の ガイドライン

What for

●何のために

なぜノンフォーマル
教育が必要か

紛争が起こると学校は行政からの財政面、管理面でのサポートが途絶えたり、人々の生活が破壊され、教育活動を続けることが難しくなる。武力攻撃や虐殺などで人材は失われ、訓練を受けた教員、施設、教材が不足し、子どもたちが学習できる環境を整えることができない。

キャンプ以外の地域や第三国へ避難しても、受入れ体制が整っているとは限らない。たとえ受入れられても、言葉や教育内容が違ったり、勉強を中断していたために授業についていけないということもある。また、自分の境遇や身なりに劣等感を抱き、不登校になることもある。

こうした状況下で、人々が必要とするものに速やかに、かつ柔軟に対応できる教育として、ノンフォーマル教育が求められる。

□教育の役割は何か

教育は人権であり、子どもの保護と深く関わる。物理的保護(physical protection)、心理社会的保護(psychosocial protection)、認知的保護(cognitive protection)、体・心・知の3つの側面があると考えられる。

第1に、破壊的行為から解放された安全な場、大人による定期的なケアがある場を子どもに提供す

To Whom

● 誰に

子どもの状況・背景
などを把握しているか

る保護の側面。

第2に、日常生活を送り、自己表現をし、友達や仲間と関わることで、子どもが自立心や自尊心を持てたり、また、学校に通学し試験勉強をしたり、学業を修了したりするなど、短期的、長期的に達成できる目標を持つことにより、子どもがより良い将来への希望を持つことを促すような機会を提供する側面。

第3に、識字力、計算力、分析力、情報を得ることなど、危険が迫っても自分がおかれた状況を理解し、必要に応じて救いを求め、自分を守ったり、家計を助けたりするような能力をつける支援をする側面である。⁽³⁾

これらを提供するため、紛争下であっても、教育は、それが学科の学習だとしても贅沢なこととはみなされるべきではない。

紛争下では、殺害を目の当たりにした子ども、少年・少女兵、家族と別離した子ども、子ども世帯の子ども、虐待を受けた子ども、ストリートチルドレン、障がいを負った子ども、栄養状態が悪い子どもなど、あらゆる災難が子どもに降りかかる。

どのような状況におかれた子どもがいるのか把握し、取り残される子どもがないようにする。

When

柔軟な期間、時間帯が設定されているか

Where

● どこで

子どもが安全に通える場所であるか

特定の弱者に限った活動を行うことで、紛争地域の子どもの中に不公平が生まれないように配慮が必要である。

また、難民キャンプの周辺地域の教育サービスは、必ずしも満たされているとは限らない。不平等や格差が生じさせないために、受入れ国の子どもたちも対象にする配慮も必要であろう。

時間、期間は、背景が多岐にわたる紛争下の子どもの生活サイクル、状況に合わせる。

大人は生活の立て直しに追われているので、代わりに子どもの世話をすることを配慮した時間設定とすることも検討する。

学校(公教育)の補習であれば、もちろん、それと重ならない時間帯とする。

紛争下では安全確保がもっとも優先されるべきである。学校そのものが武力攻撃の対象となったり、少年・少女が兵士として徴用される場となる場合もある。

明らかに学校であるとわかる施設でなく、一般の家庭や公民館などを選ぶ配慮が必要となろう。

通学路は、地雷や戦闘地域、誘拐の危険のある地区などを避ける。

□子どもが家から通える
場所であるか

□子どものためのスペース
となっているか

さらに、学校で子どもがおかれている状況を理解しやすいように、地域から孤立しないようにし、保護者など人々の目が届く範囲内で、集まりやすい場所を選ぶ。学校から家までの緊急避難路を設定しておくことも必要である。

キャンプなどは状況把握がしやすいので、対象とするすべての子どもに教育が行き渡る場所に、あるいは複数箇所への設置を検討することが必要だろう。

紛争地域では、家族と離れて生活しているうちに、連絡が途絶えてしまうこともある。これは、子どもにとって最も大切な心の支えを失うことを意味する。家族から離れて寮生活をさせることは避けたい。

紛争下では、子どものための場所は限られる場合が多いが、ちょっとした工夫で簡単に設けることができる。例えば、縄、テープで囲ったり、石を置いたり、ござを敷いたり、木の下でもよい。子どもが意識できれば、そこが子どものためのスペースとなる。簡易な資材で設置した場合も、後にその場所を学校や遊び場として使うことが可能となるだろう。

What

何を

□多様なニーズに対応しているか

子どもたちが経験したこと、それまでに受けた教育などは個々に異なっているということを理解したうえで、接することが必要である。勉強の遅れが気になりであったり、PTSDに苦しんでいる。それぞれの状況を把握し、その段階とニーズに対応した教育活動が必要となる。

例えば、紛争時の教育協力として、

- ・紛争が勃発して、「直ちに」「早めに」「その後」といった段階に応じた対応⁽⁴⁾、
- ・「レクリエーション/就学準備」「ノンフォーマル教育」「正課の再導入」などの教育内容⁽⁵⁾、
- ・「政府が地域社会による既存の教育制度・イニシアチブへの支援」「非就学の子どもを学校に戻すための措置」「学校に戻る予定のない子どもへの教育、学齢期以外の子どもに向けた教育」といった目的、対象者別の対応⁽⁶⁾

など様々な切り口が考えられる。

加えて、学科、生きるための知識・技術(ライフスキル)、能力強化と、教育の要素に沿って必要な教育的アプローチがあり、この中にノンフォーマル教育を位置づけることができる。

教育内容については偏ったものでないかのチェックが重要。人を分け隔てしたり、ものごとについて否定的な考えを強調するメッセージが

□目的を達成するのに
ふさわしい内容か

盛り込まれないように工夫する。

保護者や子どもの周辺にいる大人の精神的安定は子どもに大きく影響するため、大人も対象とすることが重要。

並行して、教育以外の様々なプログラムを組合せることも検討する必要がある。

学校(公教育)の補完としての学習、紛争による勉強の遅れを取り戻す補習、受入国で将来必要となるかもしれない公用語の学習、将来帰還する場合や自己の尊厳としての母語の学習などが、子どもたちには必要となる。

また、紛争を経験した子どもの心のケアは緊急を要し、教育はその道具となり得る。音楽、文学、絵画、料理、人形劇など、学校教育で課外活動とされるものは、心の傷を癒す。子どもが外の世界や紛争以外のことを知るにより、夢を語れることにつながる。

職業訓練は心のリハビリの道具となり得る。紛争下の人々は、将来の目処がたたず、教育を受けても仕事がなく、生活意欲が下がることも多い。収入に結びつくプログラムを通して生活が良くなると実感できれば、将来に希望を持てるようになることもある。このような活動は、避難先で孤立しがちな人々にとって対話の場となったり、長期化

By Whom

● 誰が

□子どもたちのニーズを
把握し、配慮しているか

How

● どのように

□状況に適した教材か

するキャンプなどでは余暇の機会ともなる。

また、紛争下で遺跡や文化的な施設が破壊されたり、書物が焼き払われるなどしたり、生まれ育った土地から離れて地域社会や家族との生活を通じた教育(インフォーマル教育)が弱まると、慣習や口承による民話などを含め母国の伝統や文化を学ぶ機会が限られる。そうした場合、自己の尊厳を回復し、民族の誇りを持つ伝統文化、民族教育が必要とされる。

さらに、暴力や人権の迫害により集団や個人の利益を追求するのではなく、争いの要因を解決のための手段を学ぶ平和教育が重要である。

同じ地域や同じ民族の出身者など、子どものおかれた立場、経験を理解し、子どもが受け入れやすい人材を教員として配置する。そして、児童への暴力、体罰、性的搾取、虐待が起こらないように教員の性別や人間性に配慮が必要となる。

学級運営技術と学習支援の実践的課題として、子どもの人権研修や平和教育の研修を教員向けに実施することも大切であろう。

教材は、子どもたちに身近な例を扱った内容が好ましい。しかし、例えば、アフガニスタンの算数

Overall

●そして

地域社会の参加・参画があるか

社会への働きかけがあるか(家族、地域住民、行政、政府、他機関など)

教科書で使われるカラシニコフ(自動小銃)を使った問題の例などのように、暴力や紛争につながる表現の使用は避けるべきであろう。

また、例えば、異なる言語圏の移住先(難民キャンプ、第三国)で長期化した生活を送っている場合、ことばの表記や表現が現在使われているものであるかどうかなどを確認することも必要となる。

女子、孤児、子ども世帯など除外されやすい子どもを含めて子ども全員が通学できるようにする。通学の妨げとなる一因は、家庭内での児童労働である。そこで、地域の人々から保護者に、教育活動に参加するように働きかけていく。

例えば、子どもの状況(心理社会：Psychosocial)を周りの大人が理解し、教育に関わっていく研修を、地域の代表を対象に実施する。これを通じて、施設などハード面の資金調達だけでなく、子どもと関わる主体となるようにする。

受入国政府へ、難民を学校へ受け入れる働きかけを行う。また、難民生活は長期化する場合もあり、その間に受けた教育が否定されないように、キャンプ内で公教育の補完として行っている学習を、受入国政府または帰還先政府が認証するよう働きかけることも検討する。

このことは、子どもが将来への希望をもち、教育を受ける動機づけとなり、リハビリの要素と過程にもなり得る大切な条件である。

一方で、難民、国内避難民キャンプなどでは、本国送還のため、子どもが学業半ばで移動することもあり得る。とくに最終学年児童については保護者との話し合いをもって、キャンプからの本国送還のタイミングを学年終了後にし、学業を修了できるような配慮も考えられる。

問題解決の働きかけが含まれているか

紛争の政治的解決に取り組むことには、NGOとして限界があるが、要因解決に取り組む姿勢をもつことは大切である。個人、そして民族などに対する自尊心、自己肯定の復活の教育と同時に、平和教育、お互いの違いを認め合う教育を取り入れることへの配慮が必要である。

外部者だからできることを認識しているか

紛争下の人々は孤立感に襲われる。これを軽減するのが、外部から関心を寄せることである。また、外部者がその場にいることで紛争下の人々を保護する証人となることもある。

移動の自由がないキャンプ内の人々に、外の世界との接点を提供する役割を担うこともできる。

さらに、対話を進める上で、外部者であるからこそ口にできることもある。

しかし、例えば平和教育は、一方で民族教育と相

□外部への情報発信を行っているか

反する場合もあり、大変センシティブな問題でもある。強制せず、干渉せず、踏み込まず、本人たち(先生など)が自主的に言い出すのを待ち、一緒に考える姿勢を持つ配慮が必要となる。

外部者としての役割にも当てはまるが、紛争は勃発直後には注目を集めるものの、そのうち忘れ去られてしまう傾向がある。現地の国際機関、他団体とのネットワークを持つことなどにより、現場で起こっていること、子どもなど人々の状況について、情報の提供、交換を行うこと、さらに、日本へのフィードバックなど、情報の発信をし続けることが必要であろう。このことは、外部からのプレッシャーで政治的紛争を解決することにもつながる要素となるだろう。

□安全管理を行っているか

生命の危険にさらされることがある紛争地域では、ネットワークなどを使って治安情報などの情報収集を行い、自己の安全確保を行った上で活動をする必要がある。また、非常時の備品の用意をしておくこと、緊急時の避難経路などをおさえ、撤退計画を作成しておくことが重要である。

(まとめ：伊藤解子)

<註>

- (1)創価大学平和問題研究所編『地球市民をめざす平和学』第三文明社、1999年
- (2)UNICEF『世界子供白書1999年版』UNICEF、1998年、45頁
- (3)SIPRI, SIPRI Yearbook 1999, Oxford University Press,1999, P.2
- (4)Nicolai, S. and C. Triplehorn, ***The Role of Education in Protecting Children in Conflict***, London, Overseas Development Institute, 2003, pp.9-12)
- (5) Sinclair, M. and C. Triplehorn, “Matrix of Activities and Support Needed for Implementing an Emergency Education Program” _<http://www.ineesite.org/core/matrix.asp>, 10 Feb 2004
- (6)Aguilar, P. and G. Retamal, “Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A discussion document” ,Geneva, UNESCO/IBE, 1998
- (7)Nicolai, S. and C. Triplehorn, ***The Role of Education in Protecting Children in Conflict***, London, Overseas Development Institute, 2003

<参考文献>

- 創価大学平和問題研究所編『地球市民をめざす平和学』第三文明社、1999年。
- 最上敏樹『人道的介入』岩波書店、2001年。
- UNICEF『世界子供白書1999年版』UNICEF、1998年。
- UNICEF『世界子供白書2000年版』UNICEF、1999年。
- Aguilar, P. and G. Retamal, “Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A discussion document”, Geneva, UNESCO/IBE, 1998.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), <http://www.ineesite.org>, 10 Feb 2004.
- Machel, G., Promotion and Protection of the Rights of Children: Impact of Armed Conflict on Children, New York, United Nations, 1996.
- Nicolai, S. and C. Triplehorn, *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*, London, Overseas Development Institute, 2003.
- Sinclair, M. and C. Triplehorn, “Matrix of Activities and Support Needed for Implementing an Emergency Education Program”, <http://www.ineesite.org/core/matrix.asp>, 10 Feb 2004.
- Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), SIPRI Yearbook 1999, Oxford University Press, 1999.

ガイドライン のまとめ

現場で自分が汗を流すことを喜びとして出発。
やがて主役は自分でないことに気づく。
「自分の仕事」を見つけ出すヒントは
やはり、現場にありました。

To Whom

誰に

より必要としている子どもたちを対象としているか

Where

どこで

子どもたちが学びやすい場所、環境、機会をとらえているか

What

何を

子どもが夢を語ることにつながるか

ストリートチルドレン、マイノリティ（少数民族）、紛争下/後地域の子どもたちへのノンフォーマル教育への協力のガイドラインづくりの試みから、まとめとして、共通すると思われる部分を取り上げてみました。

これらから、NGOがどのような事業を行うにしても配慮したい点が見えてきたように思います。NGOだけでなく、政府系機関の事業においてもぜひ参考にさせていただけることを願います。

社会の周辺に置かれ、公教育の恩恵を受けない子どもたち。既存の公教育では対応が不十分な子どもたち。先住・少数民族、障がいを持っている子ども、あるいは女子など、その社会、状況によって異なる。

公教育では、通学距離が考慮のポイントとなるが、ノンフォーマル教育では、その子どもにとって、敷居が高くなく、安全で、安心できる場、立地、環境であって、生活時間に対応できることが重要。

公教育が学科の習得を主としているのに対して、ノンフォーマル教育では、生きるための知識を身につけ、自分に自信を持ち、前向きに生きることが大きな目標となる場合が多い。子どもが自主的に学

By Whom

誰が

子どもたちの状況を把握し、子どもたちの意思への配慮があるか

子どもから子どもへ

How

どのように

子どもが主体となっているか

使われることばが学習の妨げになっていないか

び、自己表現し、めざす目標に向かって意思決定し、行動できるように導く。

子どもの置かれた状況に対して、適切な対処ができる専門的な能力を持つことが望ましいのはもちろんだが、その子どもが必要としていることを知ろうとする姿勢を持つ人物が求められる。公教育が公的資格を求めるのに対して、ノンフォーマル教育は人物そのものといえる。

同じ状況下にある子ども同士が、よき教え手となり、互いに意欲を高めながら、学びあえる。

子どもが他の子どもを誘って活動することが高い効果をもたらす。調査、計画、実施、追跡調査など、事業の一連の流れに、子どもたちが主体的に関わるようにする。

母語に対する配慮はもちろんだが、母語であっても授業で使われる用語は日常語ではないため、学ぶ者にとって、壁となりうる。学びの場で使用することばに注意を払う。

□身近なものを教材に

子どもたちの学習意欲や理解の向上のため、子どもたちが受け入れやすいものを教材として使うことを配慮する。とくにノンフォーマル教育は、生活に密着した(固有の文化に根ざした)学びがカギとなる場合が多いため。また、持続可能性のため、「供給可能、適切、入手しやすい」(3A: Affordable, Appropriate, Accessible)を考慮する。

□持続的に運営できる体制か

地元の人(団体)による計画、実施、モニタリングなど、活動、運営が継続されるように配慮する。

地域の理解・協力を基盤に、場所、人材(運営する人、教員など)が確保され、低コストで運営できる方法の導入を考慮する。

Overall そして

□公教育ができないことをしているか

画一的な公教育ではなし得ないことを提供してこそそのノンフォーマル教育といえる。

運営する者は、子どもが教育を受ける際の障壁に気づき、それを取り払う工夫、努力が求められる。例えば、差別、貧困などが、どの場で、どの子どもに、より大きな障壁となっているのかを見抜き、その子どもに適した教育の機会を提供してこそ、価値が高いといえる。

その国の教育政策と公教育の現状を把握しつつ、公教育に欠けている部分を補う、公教育の代わり

をつとめる、公教育とは別のものを提供するなど、プロジェクトの目的、方向性を確認していく。

地域社会の参加・参画があるか

より多くの子どもが教育を受ける機会を拡大するため、保護者をはじめ地域社会が子どもの教育に関わり、参加を促していく。

新しい問題を生んでいないか

限られた集団のみを対象としたり、過剰な支援をしたりすることによって、新たな格差(取り残された子)や、新たな優劣意識を生まないように配慮する。

経験の蓄積・共有、普及はされているか

前例・成功例が子どもたちや地域社会に与える効果は大きい。困難な状況におかれた子どもたちであるからこそ、多くの実例を蓄積し、多くの人びとが共有・活用できるように配慮する。

問題解決の働きかけがあるか

子どもたちを取り巻く問題は複雑に絡み合っている。社会の様々な問題に目を配り、教育以外の分野で取り組む団体と連携し、問題解決を試みることも重要である。経験の蓄積・共有は、ここでも力となる。

□社会への働きかけ

公教育に何が欠けているか、行政が認識し、問題に対処するよう働きかける。

子どもへの取り組みだけでなく、なぜ子どもたちが教育の恩恵から締め出されるのか、その現状と原因に目を向け、社会に働きかけることが求められる。

□外部者だからできることを

外部者たるNGOは、その社会（組織）に、しがらみがない。しがらみのない者が発言し、行動することで、受け入れられる、ものがスムーズに動くということは、どの社会（組織）でもありうる。ノンフォーマル教育では、外部者であればこそ、強制ではなしに、子どもと子ども、子どもと家族、子どもと地域をつなぐことも可能な場合がある。

また、外部者たるNGOは、いずれ撤退する。活動をどう終えるか、どう引き継ぐか、といった全体計画を関係者で共有することが必要である。

教育協力NGO ネットワーク

2003 年度ワークショップの活動

1. 教育事業におけるジェンダー配慮ワークショップ

－ HIV / AIDS 教育事業を事例として

主催：外務省

実施：教育協力NGOネットワーク

協力：日本社会教育学会

目的：①教育協力事業における女性の参加を促進し、ジェンダーに配慮した教育協力事業を立案・実施するための知識を得る。②Appreciation Influence Control(A-I-C)という住民参加手法のファンリテーションの技能を得る。③HIV/AIDs 教育ならびにそのタイでの実践について知識・情報を得る。

講師：Usa Duongsa 氏（タイのチェンマイ大学教員）

日時・会場：2003年9月16日（火）～18日（木）3日間、立教大学

参加者：23名

2. 住民参加型学校運営ワークショップ

主催：外務省、文部科学省（国際教育協力拠点システム事業）

実施：教育協力NGO ネットワーク（JNNE）

社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン

協力：独立行政法人国際協力機構（JICA）

目的：①教育協力事業において住民参加型の学校運営の意義、手法、についての基本的な知識と技能を身につける。②住民参加型学校運営の背景にある教育開発協力理論についての基本的な知識を得る。

講師：Fred Wood 氏（米国セーブ・ザ・チルドレン教育ディレクター）、David Claussenius 氏（米国セーブ・ザ・チルドレンアジア中近東地域ディレクター）

リソースパーソン：Dur ga Shrestha 氏（アスマン・ネパール代表）、So Samy 氏（シャンティ国際ボランティア会プノンペン事務所学校建設事業課エンジニアスタッフ）。

日時、会場：2003年10月14日（火）～16日（木）3日間、JICA国際協力総合研修所

参加者：33名

3. 教育セクター分析・教育プロジェクト評価手法ワークショップ

主催：外務省、広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）

実施：教育協力NGOネットワーク（JNNE）

協力：関西NGO協議会、独立行政法人国際協力機構（JICA）

目的：教育セクターの分析手法および教育プロジェクトの評価手法についての基本的な知識と技能を得る。

講師：黒田一雄氏（早稲田大学アジア太平洋研究科助教授、東京および大阪研修）、長尾眞文氏（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）教授、東京研修）、浜野隆氏（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）助教授、大阪研修）

日時、会場：東京研修：2003年12月16日（火）～17日（水）、2日間、JICA東京国際センター（TIC）大阪研修：2003年12月20日（土）および21日（日）、2日間、ドームイン新大阪センシティ

参加者：東京研修：25名、大阪研修：12名

4. 住民組織能力強化手法ワークショップ

主催：外務省

実施：教育協力NGOネットワーク（JNNE）

協力：（財）アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）
（特活）関西NGO協議会

目的：①住民参加の促進、住民組織の分析や能力強化についての基本的な知識を得る。②参加型研修およびPopular Educationの理論と効果的な方法、ファシリテーションについての基本的な技能を得る。

講師：Robert Francis Garcia氏（フィリピンのPopular Education for People 痴 Empowerment(PEPE)の元専務理事）

日時、会場：東京研修：2004年1月21日（水）、22日（木）の2日間、A PIC国際協力プラザ、大阪研修2004年1月24日（土）、25日（日）の2日間、（財）アジア・太平洋人権情報センター（ヒューライツ大阪）

参加者：東京研修：23名、大阪研修：16名

教育協力NGOネットワークの概要

Japan NGO Network for Education (JNNE)

1. 設立の趣旨

21世紀は国を超え、人と人をつなぐNGOの世紀ともいわれるが、私たちが20世紀から引き継いだ負の遺産である貧困や格差、環境破壊や戦争などの多くの問題を抱えていることは厳しい現実である。その解決には、多くの機関のあらゆる面での協力が必要であるが、これらの問題に取り組むにあたって教育は最も重要な要素の一つである。

2000年7月の沖縄サミット首脳宣言では、次のような宣言が出されるにいった。 「基礎教育はそれ自体に内在する価値を有するのみならず、発展途上国が直面している広範囲な問題に対応するための鍵である。この分野における進展の加速化なしには、貧困削減は達成されず、各国間および社会内の格差は拡大する。」

そして、国際社会は、1996年にOECDのDAC（開発援助委員会）新開発戦略で示された「2015年までに全ての国で初等教育をあまねく普及させること」「2005年までに初等・中等教育における男女格差を解消することによって男女平等と女性の地位向上に向けた進歩を示すこと」を約束し、さらに「万人のための教育世界宣言」が採択された1990年のジョムティエン会議より10年を経たダカール会議において、この決意を再確認している。さらに、常に草の根の視点を持ちつづけてきたNGOは、あらゆるマイノリティとしておかれている人々等が直面する困難を乗り越えて、子どもから成人までの全ての人々の、生涯を通しての学びの保障を目指してきた。これらの真の実現のためには、各国政府、国際機関、産業界、学術機関、NGOそして市民の協力が不可欠である。このような中で、今後私たち教育協力にかかわるNGOの役割は、今後、さらに重要なものとなっていくであろう。

このような状況において、先ずNGOを中心として関係機関も含めたネットワークを作り、NGO自身の強化をはかることが必要である。また、政府や国際機関などに対して教育協力の分野における政策提言を積極的に行うと共に、セミナーやシンポジウム開催などを通して、一般社会に教育協力への理解と参加を働きかけていくことも重要な役割のひとつである。さらにまた、広く教育問題にかかわる「北」と「南」のNGOが協力して取り組むためのネットワーク作りも求められている。

これらの目的のために私たちは、教育協力NGOネットワークを設立する。

2. 設立年月日

2001年1月24日

3. 目的

全ての人々の学びの保障を目指し、教育協力に関わるNGOを中心としたネットワークを通じて必要な事業を推進する。

4. 活動

1) 情報交換

教育協力に関する情報・意見交換を、内外 NGO およびに関係諸機関と行う。

2) 調査研究

教育協力についての調査を行う。

3) 能力強化

日本国内・海外において、教育協力に関するNGO 其他を対象にしたの能力強化などのプログラムを行う。

4) 政策提言

より効果的な教育協力政策のために、政府機関、国際機関への働きかけを行う。
外務省と教育協力政策についての懇談会を開催している。

5) 啓発・広報活動

教育協力に関する社会一般の理解の促進をはかる。

6) 海外とのネットワーク

海外NGOとのネットワークの推進を行う。ダカール会議の公約を実現するためのNGO、市民社会組織の国際ネットワークであるGlobal Campaign on Education (GCE)と連携をはかる。

5. 組織

メンバーは開発途上国において教育協力を行っている実働型 NGO を中心とする。

ただし、本会に関心を持つ団体や個人も登録することができ、関係・協力機関、及び個人として、情報交換・意見交換などの活動に参加することができる。

また、本会の運営を推進するために運営委員会をおき、連絡業務を担う事務局を置く。運営委員会は数団体で構成され、定例の運営委員会を開催する。各団体は担当者を置き、本会の運営委員とする。

6. 運営委員および事務局（2003-2004 年度）

代表	片山信彦	（特活）ワールド・ビジョン・ジャパン
副代表	手束耕治	（社）シャンティ国際ボランティア会
	峯村由香	（特活）幼い難民を考える会
運営委員	森透	（特活）ラオスのこども
	永岡宏昌	（特活）アフリカ地域開発市民の会
	吉川次郎	日本民際交流センター
	蜂須賀真由美	（特活）日本国際ボランティアセンター

事務局 事務局長： 三宅 隆史

（社）シャンティ国際ボランティア会(SVA)気付

〒160-0015 東京都新宿区大京町 31

Phone : 03-5360-1233 Fax:03-5360-1220

e-mail: jnne@sva.or.jp

教育協力NGO ネットワーク(JNNE)団体会員リスト (2004年3月現在、五十音順)

名 称 ()内は略称	URL E-mail	プロジェクト地域
特定非営利活動法人 ICA 文化事業協会(ICA)	http://icajapan.org/projects@icajapan.org	スリランカ、ペルー、ガテマラ、ザンビア、コートジボアール、ネパール、フィリピン、メキシコ他
特定非営利活動法人 アジア教育支援の会(ESA)	http://www02.so-net.ne.jp/~esa/esa@cb3.so-net.ne.jp	インド、ネパール、バンラデシュ
特定非営利活動法人 アフリカ地域開発市民の会(CanDo)	http://www.cando.or.jp/info@cando.or.jp	ケニア共和国
ACE(エース : Action against Child Exploitation)	http://www.jca.apc.org/ACE/ace@jca.apc.org	インド
特定非営利活動法人 幼い難民を考える会(CYR)	http://www5a.biglobe.ne.jp/~CYR/cyr@mtb.biglobe.ne.jp	カンボジア
特定非営利活動法人 オックスファム・ジャパン	http://www.oxfam.jp/takumo@oxfam.jp	約 100 各国
社会福祉法人 基督教児童福祉会(CCWA)・国際精神里親運動部	http://www.ccwa.or.jp/ccwa@ccwa.or.jp	フィリピン共和国、ネパール王国
財団法人 ケア・ジャパン	http://www.carejapan.org/info@carejapan.org	カンボジア、タイ
財団法人 国際開発救援財団(FIDR)	http://www.fidr.or.jp/fidr@fidr.or.jp	カンボジア、ベトナム、ラオス

活 動 概 要	連 絡 先
幼稚園建設・教員養成・識字教育・職業訓練・環境教育	〒 157-0066 東京都世田谷区成城 2-38-4-102 tel : 03-3416-3947 fax : 03-3416-0499
貧困と差別に苦しむ子どもたちの教育、女性の職業訓練を行い、その自立を支援する。	〒 201 - 0014 東京都狛江市東和泉 1-23-3-101 tel : 03-5497 - 2261 fax : 03-5497 - 2262
教育施設拡充、教材供与、教員研修、環境教育、補習授業	〒 110-0001 東京都台東区谷中 5-4-3 tel : 03-3822-1041 fax : 03-3822-1041
インドのNGO、SACCS/BBAが行うスポーツ産業から解放された子どものための学校運営プロジェクトを支援。ウツタルプラデシュ州ナルート県の4つの村で「子どもにやさしい村」を目指し子ども委員会を設置し、様々な意識啓発プログラムを行っている。	〒 110-0015 東京都台東区東上野 1-20-6 丸幸ビル 3階 tel : 090-6146-2720 fax : 03-3835-7555
保育所運営・保育者育成・遊具や教材の製作と配布・女性の技術訓練	〒 106-0046 東京都港区元麻布 3-2-20 丸統麻布ビル 2F tel : 03-3796-6377 fax : 03-3796-6399
途上国各国における成人識字教育や、インフォーマル教育をはじめ、全世界的基礎教育キャンペーン、「Education now」を展開	〒 110-0015 東京都台東区東上野 1-20-6 丸幸ビル 2階 tel : 03-3834-1556 fax : 03-3834-1556
地域の自立を事業目的として、貧困世帯の子どもたちの教育支援(就学前教育、初等、中等、高等教育、職業訓練)の実施をすると共に、成人向けに自己啓発や職業訓練などの成人教育、識字教育などを支援している。	〒 167 - 0041 東京都杉並区善福寺 2-17 - 5 tel : 03-3399-8123 fax : 03-3399-0730
女子教育事業、女子教育奨学制度事業、カンボジアと日本の子どもたちの交流をするレインポー事業、移動教育事業を実施	〒 171 - 0032 東京都豊島区雑司ヶ谷 2 - 3 - 2 tel : 03-5950-1335 fax : 03-5950-1375
教員研修、教育関係者のキャパシティビルディング、教育資材の充実、教材開発研修、学校建設、識字教室、職業訓練などを実施	〒 169-0073 東京都新宿区百人町 1-17-8-2F tel : 03-5386-0541 fax : 03-5386-0542

名 称 ()内は略称	URL E-mail	プロジェクト地域
特定非営利活動法人 C.P.I教育文化交流推進委員会(CPI)	http://www.cpi-mate.gr.jp/ cpi_mate@muh.biglobe.ne.jp	スリランカ、インドネシア
特定非営利活動法人 JHP・学校を作る会	http://www.ne.jp/asahi/jhp/home/ jhp@tokyo.email.ne.jp	カンボジア
特定非営利活動法人 ジェン(JEN)	http://www.jen-npo.org jen@jen-npo.org	ボスニア、クロアチア、セルビア・モンテネグロ、アフガニスタン、エリトリア、イラク
社団法人 シャンティ国際ボランティア会(SVA)	http://www.sva.or.jp info@sva.or.jp	タイ、ラオス、カンボジア、ミャンマー(ビルマ)難民
財団法人 家族計画国際協力財団	http://www.joicfp.or.jp/ resource@joicfp.or.jp	カンボジア、メキシコ、ザンビア等11か国
特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム(JIYD)	http://www.jiyd.org/ mniyfjpn@gol.com	日本並びに世界各地
社団法人 セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(SCJ)	http://www.savechildren.or.jp/ info@savechildren.or.jp	ネパール、ベトナム、ミャンマー、アフガニスタン
特定非営利活動法人 地球の友と歩む会(LIFE)	http://www.ne.jp/asahi/life/home/ life@earth.email.ne.jp	インド
特定非営利活動法人 日本国際ボランティアセンター(JVC)	http://www1.jca.apc.org/jvc/ jvc@jca.apc.org	南アフリカ共和国、カンボジア、ベトナム、タイ、ラオス、パレスチナ、アフガニスタン、イラク
社団法人 日本フォスター・プラン協会	http://www.plan-japan.org/ hello@plan-japan.org	アジア・アフリカ・中南米の計45か国

活 動 概 要	連絡先
家庭経済が恵まれないが学校成績優秀な中学以上の学生への奨学金支援等の教育協力	〒 181-0005 東京都三鷹市中原 2-16-9 tel : 0422-49-3808 fax : 0422-49-3808
小学校の建設、音楽・美術・衛生教育の支援、音楽講師の養成、中古楽器の配布、巡回絵画展の開催、衛生読本の配布、若者を中心としたボランティア派遣	〒 106-0034 東京都港区六本木 4-7-14 tel : 03-5414-1774 fax : 03-5414-1776
教育設備の拡充・新設、教員養成、平和教育、障害者自立支援、職業訓練・心のケアを含むインフォーマル教育	〒 169-0073 東京都新宿区百人町 2-26-5 マイルドビル 4F tel : 03-5332-9825 fax : 03-5332-9827
図書館活動、教員研修、教材開発、学校建設、職業訓練、幼児教育、学校外の青少年教育	〒 160-0015 東京都新宿区大京町 31 慈母会館 2・3F tel : 03-5360-1233 fax : 03-5360-1220
リプロダクティブ・ヘルス分野の住民主体の広報教育、カウンセリング活動 (IEC・BCC)、研修事業	〒 162-0843 東京都新宿区谷田町 1-10 保健会館新館 tel : 03-3268-34503 fax : 03-3235-7090
学校外教育の普及・向上、学校でのライフスキル教育の普及	〒 108-0074 東京都港区高輪 4-10-63 # 202 tel : 03-3440-3373 fax : 03-3440-4447
参加型学習法普及・幼児教育 (ECD)・子ども対子ども教育・女性識字教育・初等教育・低カーストや女性への差別軽減・地雷回避教育・青少年教育・学校建設・教育資材の充足・教員養成	〒 103-0021 東京都中央区日本橋本石町 3-2-6 ストークビルディング本石 8 階 tel : 03-3516-8922 fax : 03-3516-8923
現地 NGO と協力してインドに住むダリット (カースト外の最貧層) の子どもたちの教育環境の改善に取り組んでいる。	〒 102-0071 東京都千代田区富士見 2-2-2 東京三和ビル 501 号 tel : 03-3261-7855 fax : 03-3261-9053
学校建設や修理・職業訓練プログラム。図書館活動	〒 110-8605 東京都台東区東上野 1-20-6 tel : 03-3834-2388 fax : 03-3835-0519
学校建設や修繕、教科書・制服・学用品の支給などのインフラ整備の他、教師トレーニング、就学前教育。成人、特に女性に学習機会を提供	〒 154-8545 東京都世田谷区三軒茶屋 2-11-22 サンタワーズセンタービル 11 F tel : 03-5481-6265 fax : 03-5481-6200

名 称 ()内は略称	URL E-mail	プロジェクト地域	
日本民際交流センター (民際)	http://www.minsai.org/ info@minsai.org	タイ、ラオス	
フリー・ザ・チルドレン・ジャパン (FTCJ)	http://homepage2.nifty.com/TCJ/ftcj@hotmail.com	アフリカ(ケニア・シエラレオネ)・中米・南米・インド・中国地域	
宮崎国際ボランティアセンター (MIVC)	http://ha7.seikyo.ne.jp/home/dgh/dgh@ma7.seikyo.ne.jp	インド	
Deknolao 特定非営利活動法人 ラオスのこども	http://homepage2.nifty.com/aspbtokyo/deknolao@nifty.com	ラオス	
特定非営利活動法人 ワールド・ビジョン・ジャパン(WVJ)	http://www.worldvision.or.jp/info@worldvision.or.jp	アジア、アフリカ、東欧の30か国	
<協力団体会員> 広島大学 教育開発国際協力研究センター(CICE)	http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/index.html cice@hiroshima-u.ac.jp	ケニア、ガーナ、南アフリカなどアフリカ諸国	

活 動 概 要	連 絡 先
奨学金提供・そろばん指導・学校建設・教員育成	〒 162-0041 東京都新宿区早稲田鶴巻町 518 司ビル 301 tel : 03-5292-3260 fax : 03-5292-3510
学校建設事業（既存の学校の修復、増築を含む）・建設後のケア・貧困家庭の子どもが学校へ行けるように家庭への収入向上プログラムの提供・文房具等の提供	〒 110-0015 東京都台東区東上野 1-20-6 丸幸ビル 3 階 tel : 03-3835-0221 fax : 03-3835-7555
学校福祉法人運営、職業教育	〒 880-0835 宮崎市阿波岐原町前浜 4276-751 tel : 0985-29-7419 fax : 0985-29-7419
子ども向け図書・紙芝居の作家育成・出版、学校図書室の開設・教員研修・運営支援、児童館運営支援	〒 143-0025 東京都大田区南馬込 6 - 29 - 12 ミキハイツ 303 tel : 03-3755 - 1603 fax : 03-3755 - 1603
地域の人々のニーズに横断的に対応する「総合地域開発プログラム」をベースに事業展開。教育分野では、主に子ども向けに、学用品支援、学校設備整備、学費支援、就学前教育、初等教育、中等教育、教員再教育、主に青年・大人向けに、識字教育、非公式教育、子どもの権利の啓発、職業訓練、社会・文化・環境教育の促進や農業や保健等知識の習得、指導者育成など。	〒 169-0073 東京都新宿区百人町 1-17-8-3F tel : 03-3367-7252 fax : 03-3367-7652
国際協力事業の支援を通じて、国際教育協力のモデルや評価システムを模索し、関係機関に発信したり、政策提言するなど、国際教育協力推進のための拠点的功能を果たす。	〒 739-8529 広島県東広島市鏡山 1-5-1 tel : 0824-24-6959 fax : 0824-24-6913

2003年度 教育協力NGO研究会 決算見込

社団法人シャンティ国際ボランティア会
単位：円

区 分	予算	決算見込
1、研究会開催費	699,360	715,964
2、住民参加型学校運営ワークショップ	390,000	385,046
3、教育セクター分析・評価手法 ワークショップ	193,440	187,629
4、教育事業におけるジェンダー配慮 ワークショップ	507,490	480,075
5、住民組織能力強化手法ワークショップ	770,200	686,509
6、印刷製本費	830,000	830,000
7、事務局経費	1,800,288	1,800,288
事業費 計 (A)	5,190,778	5,085,511
事務管理費 (A) *10%	519,077	508,551
再 計	5,709,855	5,594,062
消費税 (5%)	285,492	279,703
合 計	5,995,347	5,873,765

2003 年度 NGO 活動環境整備支援事業

教育協力 NGO ネットワーク (JNNE) 研究会報告書 2003
それは、だれの仕事？
NGO の教育協力のガイドライン【学校の外の教育編】

発行：外務省経済協力局民間援助支援室

〒 100-8919 東京都千代田区霞ヶ関 2-2-1

tel: 03-3580-3311 (5883,2906) fax: 03-5501-8360

実施：教育協力 NGO ネットワーク (JNNE)

<事務局>社団法人シャンティ国際ボランティア会 (SVA) 三宅隆史
インターン 稲垣美紀

〒 160-0015 東京都新宿区大京町 31 慈母会館 2・3F

tel: 03-5360-1233 fax: 03-5360-1220

e-mail:jnne@sva.or.jp

編集：森 透 (研究会チーフコーディネーター)

2004 年 3 月発行

「働く子どもの『遺産と伝説』キャンペーン」



jnne

教育協力NGOネットワーク