

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—

上智大学 丸山 英樹

一橋大学 太田 美幸

愛知教育大学 二井 紀美子

長崎大学 見原 礼子

JICAノンフォーマル・オルタナティブ教育専門家 大橋 知穂

1. 問題の所在と本稿の目的

過去四半世紀にわたり、国際社会においては「教育機会（アクセス）の保障」と「教育の質の保証」のための協力体制が構築されてきた。近年では、1990年からの「万人のための教育（Education for All：EFA）」、2000年からの「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）」などの取り組みがあり、状況に改善はみられるものの、途上国の多くでは現在もなおアクセスと質保証の両面において課題が残っている。他方、従来のEFAおよびMDGsが途上国の課題を注視するものであったのに対し、2015年9月に採択された国連「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals：SDGs）」においては、先進国と途上国がともに取り組むべき課題が提示されている。ここでは全17の目標の中心に「学習（learning）」が位置づけられ、教育と学習を多様な形態で推進することが、教育の機会や質の保証のみならず、持続可能な社会の構築に向けても重要であることが示唆されている。この背景には、多様な教育提供のチャンネルが世界的に増加していることがある。大規模公開オンライン講座（MOOCs）の拡大、ゲイツ財団やカーン財団などの民間団体による教育機会の提供は、近代学校以外の多様な教育機会の需要を顕在化させた。こうした現象はまた、国民教育制度の外で展開されてきた多様な教育活動の意義を再確認する契機ともなっている。

近代学校を中心的形態とする公教育制度（国民教育制度）では、共有されるべき国民文化を伝達

することを通じて国民形成と国家統合がはかれてきたが、その外側では、国民形成を第一義の目標とはしない教育活動、近代学校では伝達されない文化に基づく教育活動が展開され、また、近代学校の不備を補完するための教育も組織されてきた。後述するように、世界各地に根付いているこうした「ノンフォーマル教育」を比較してみると、教育制度の内と外を区分する境界線が国や地域によって多様であるということがわかる。本稿では、日本において目下進行中の「多様な学び保障」をめぐる議論を念頭に置きながら、ノンフォーマル教育の国際比較研究の成果をもとに¹⁾、フォーマル教育とノンフォーマル教育の境界線の多様なあり方について検討してみたい。

2. 教育権の保障とノンフォーマル教育

（1）ノンフォーマル教育とは何か

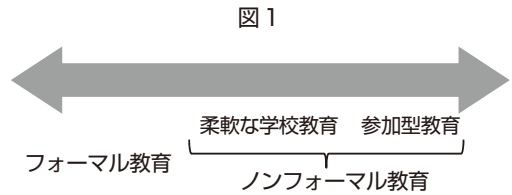
教育制度の外側で展開されてきた非正規の教育は、総じて「ノンフォーマル教育」と呼ばれることが多い。他方、近代学校に特徴的に見られるような定型的な教育（公的な規定に沿った学校や教室という空間において、教師が生徒に対して、教科ごとに、公的に定められた教育目標のもとでカリキュラムに沿って教授するという一連の教育様式）とは異なる、より柔軟な教育の仕方が、「準定型的な教育」の意味で「ノンフォーマル教育」と呼ばれることもある。ただし、教育をめぐる議論においてノンフォーマル教育という用語が使われる際には、この用語がもつ二つの意味の重なり

は意識されないことが多く、非正規であることと準定型的であることの二重の意味が込められている例も少なくない²⁾。

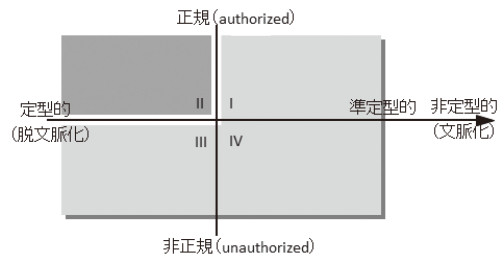
ノンフォーマル教育をめぐる初期の議論としては、国際教育開発について論じる中でクームスらが行った概念整理がよく知られている。クームスらは、「フォーマル教育」を「階層的に構造化され年齢段階に応じて等級分けされた、小学校から大学までの『教育システム』」、「インフォーマル教育」を「個人が、日々の経験や環境のなかで教育的作用や支援を受けながら態度や価値、技術、知識を獲得するという、まさしく生涯にわたるプロセス」と定義したうえで、「ノンフォーマル教育」は「制度化されたフォーマルなシステムの外で行われる、組織化された教育活動」を指すとした (Coombs et.al. 1973:10-11)。制度の外で行われていることをノンフォーマル教育の特質とするクームスらの定義では、定型性が高いか低いかはとくに明示されていないが、彼らが途上国における学校教育普及の困難に関する議論のなかでこの用語を重視したこと、ノンフォーマル教育もフォーマル教育と同様に学習を促進するための型をもっている (Coombs et.al. 1973:12) と見なしていることなどを考慮すると、高度な定型性はもたないものの、目的意識的に組織された活動のなかで進行する教育をノンフォーマル教育とみなしていたと考えられる。

ロジャーズ (Rogers 2004) の整理によれば、ノンフォーマル教育の概念については1950年代末から徐々に議論されはじめ、1968年のクームスの著書 (Coombs 1968) を契機に広く注目を集めるようになり、1960年代から80年代には定義をめぐって活発な論争が起こった。1990年代末からは再び国際機関によって頻繁に用いられるようになり、「ノンフォーマル学習」という用語も登場して現在にいたっている。ロジャーズはノンフォーマル教育を、より柔軟な学校教育、および学校の内外で行われる参加型教育の両方を意味するものとしてとらえることを提唱しているが (図1)、ロジャーズの図式では、定型的教育と正規の教育の違いが示されないまま「フォーマル教育」が提示されており、上述した「ノンフォーマル」の二つの意味を明確に捉えることができない。そこで筆者

らは、丸山・太田編 (2013) において、ノンフォーマル教育を図2のように把握することを提起した。



出所：ロジャーズ (2004=2009:159)



出所：丸山・太田編 (2013:41)

図2の横軸はロジャーズの図式とほぼ同様で、「形式性」を示している。形式性は教育活動と日常生活との接合の度合いを示す指標であり、高度に定型化された教育においては教育内容が日常生活の文脈からほぼ切り離されているが、定型化されていない教育は多かれ少なかれ日常生活に即して展開されており、脱文脈化の度合いに大きな幅がある。

他方、「公式性」を示す縦軸は、公権力によるオーソライズの度合いを示している。国や地方自治体の定めた枠組みのなかで全額公費によって運営されている「正規の学校」は公権力によって完全にオーソライズされていると言えるが、私立学校を公教育とはみなさない米国や、法的根拠が明確であるとはいえない日本の公立夜間中学 (中学校夜間学級) などの例は、正規の学校と呼ばれるものであってもオーソライズの度合いが低い場合もあることを示している。また、非正規教育のなかには、公的基準を満たしたうえで補助金を受給しているものもあれば、行政の関与を一切拒否するものもある。準定型的な形態をとることが多い

社会教育も、正規の学校教育を補足・代位・拡張する機能をもつ行政主導の事業もあれば、任意団体や個人が自由に組織するものもあり、公権力との関係のありようは様々である。

第Ⅱ象限には正規の学校において行われる定型的教育、すなわち二重の意味でフォーマル教育と言いうものが布置され、ノンフォーマル教育は第Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ象限のいずれかに布置される。公権力によりオーソライズされてはいるがさほど定型性の高くない教育は第Ⅰ象限、制度の外にありながら正規の学校教育に準じた定型的な教育を行っているものは第Ⅲ象限、制度の外で準定型的な教育を行っているものは第Ⅳ象限に属する。

世界各地のさまざまなノンフォーマル教育の事例をこの図にあてはめてみると、フォーマル教育とノンフォーマル教育を分ける境界線は国や地域によって多様であるということがみえてくる。すなわち、ある国では国や自治体からの認可が得られないがために非正規とされるような教育活動が、別の国では正規の学校として認められている場合がある。ある教育実践がフォーマルであるかノンフォーマルであるかは、各社会の個別の事情や議論の文脈によって変化しうるのであり、普遍的に定まっているわけではない。

こうした事実をふまえて本稿で検討したいのは、冒頭で確認したように、教育へのアクセス保障や教育の質の保証、さらには持続可能な社会の実現に向けた教育改革がこれまで以上に強く求められている現状において、多様な教育要求のどの部分を公的に保障するのか、それらはどのように決定されるのか、という問いである。

(2) 近代学校批判とノンフォーマル教育への期待

クームスらがノンフォーマル教育論を展開した1960年代当時は、工業化が進んだ先進国と低開発諸国のいずれにおいても学校教育への不満が極度に達していた時代であった。当時、学校教育システムは富裕層（富める社会としての先進国）と貧困層（貧しい社会としての途上国）の間の不平等を是正するどころか拡大している、という問題意識が広く共有されるようになり、有効な教育改革が模索される中でノンフォーマル教育に期待がかけられるようになったのである。

ロジャーズによれば、学校教育制度を批判する人々の立場は大きく二つに分けることができる（Rogers 2004）。第一の立場は、既存の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して、その改良を目指す立場である。改良の手がかりとして注目されたのが、NGOなどの援助団体による手づくりの学校運営や教員研修、学校設備の改善プロジェクトであった。市民の手によって行われるこうしたノンフォーマル教育の取り組みは、公権力が担うフォーマル教育の欠落を埋めるものとして、主に国際開発援助の領域で大いに評価され、ユネスコ、世界銀行、米国国際開発庁（USAID）によって支援されることとなった。こうした国際機関や、実務を担う教育援助団体の実践家、コンサルタントらにとって、ノンフォーマル教育は、学校教育制度の不備を補完し、改革へと導くものとして重要な意義をもった。

第二の立場は、ヨーロッパ生まれの近代学校教育を根本的に批判する立場であり、脱学校論を唱えたイヴァン・イリイチや、被抑圧者の教育学を提起したパウロ・フレイレなどが代表的論者とされる。彼らは、抑圧の克服と平等をラディカルに目指す立場から、既存の社会関係を再生産してきた学校教育制度を廃止する、もしくは根本的に変革することを主張した。そこで学校教育のオルタナティブとして注目されたのが、昔ながらの徒弟制度や家庭教師、あるいは社会運動と結び付いた民衆教育などのノンフォーマル教育である。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もつ。批判的教育論者はノンフォーマル教育を、既存の学校教育制度に対抗しうる別様の教育として構想したのである。

これらの批判はいずれも、高度な定型性と公式性からなる学校教育（フォーマル教育）を、より柔軟なノンフォーマル教育によって補完する、あるいは代替することを提唱するものであった。教育と学習を多様な形態で推進することが教育の機会や質の保証、ならびに持続可能な社会の構築に向けて重要であると主張される現在の状況は、上記のような当時の議論の延長線上にあると言ってもよい。ただし、ノンフォーマル教育がフォーマル教育を補完・代替することが期待されているとは言っても、実際にそれが具体化される際には、各々

の教育実践と公権力との関係が問われることになる。例えば、ノンフォーマル教育の中には特定のエスニシティや宗教、思想信条などに立脚した独自の文化伝達を目指すものもあるが、それらに「公共性」を認めうるかどうか争点となったりする。特に、学齢期の子どもを対象として「普通教育」に相当する教育を行う場合には、こうした局面が際立って現れることが多い。

(3) 「普通教育」と少数者の教育権保障

公教育制度においては、教育は「普通教育」と「専門教育（職業教育）」とに分けられ、義務教育は普通教育の一部を担うものとされている。中内敏夫によれば、義務教育において普通教育として保障すべき内容の決定にあたっては、「多元的な現代大衆市民社会の現実とそこを生きる人々の公に共有する部分」が「支柱」となる。これを支柱として成り立つのが「権利と義務としての普通教育」であり（中内 1979/1998:65-66）、ここで言う「普通」とは、「万人がその構成員である生活空間であるという意味で、性、年齢、地域、職業の差を超えたユニバーサルな制度」としての「公共社会」における「共有性」あるいは「普遍性」と同義であるが、これはこの制度空間の統治体系である国家とは「重なる場合もあるが、カテゴリーとしては別物」であり、したがって普通教育は「国家の教化活動とは別カテゴリーに属する」ものである（中内1990/1998:126-127）。

そして、このような普通教育が公教育として実施されるということは、「この公共社会をよりよく生きていくための能力のうち、共通普遍で、基礎的な次元に属する部分をすべての子どもに保障する義務を、私たち大人や、この社会の管理者としての国家・自治体が負」うことを意味している（中内1990/1998:126-127）。

上記のような中内の解釈に依拠するならば、普通教育とは、公共社会において人々が共有するものを教える、ユニバーサルな教育を意味する。国や自治体の役割は、すべての子どもがこうした教育にアクセスできるようにすることにあり、すべての子どもに提供されるべき教育の内容や方法を決定するのは、公権力としての国や自治体ではなく、「公共社会」である³⁾。実際のところ、ノン

フォーマルな教育活動のなかにも普通教育に相当する内容をもつものは存在する。だがその多くは、国や自治体が定める基準を満たしていないために、正規の学校として認められていない。

普通教育をどのように理解するかということは、教育権をめぐる議論とも密接に関係する。日本の場合、日本国憲法と教育基本法によってすべての「国民」に「教育を受ける権利」が保障されている。他方、教育内容を定める権利（教育権）については、国がそれを決定する権能を有するという「国家の教育権」説と、子どもの教育については親及びその付託を受けた教師を中心とする国民全体が責任を負うのであって、国は教育の条件整備の任務を負うにすぎないという「国民の教育権」説の二つの考え方が長らく議論されてきた。家永教科書裁判や旭川学力テスト事件の判決などを経て、「国家教育権説」と「国民教育権説」はいずれも極端な説として退けられ、国民の教育権が一定の範囲において認められながらも、それ以外の領域については「国が、子供自身および社会公共の利益のため必要かつ相当と認められる範囲内において、教育内容について決定する権能を有する」（佐藤 1995:627-628）という解釈が示されている。

しかし、そのようにして決定された教育内容が真に普遍的であるか否かを客観的に確認することは困難であるうえに、急速に変化する社会において、また一国の内部で文化的多様性が顕在化し、それに伴って教育要求も多様化している現状においては、かつて「国民」に共有されていたはずのユニバーサルなものが、必ずしもすべての人に共有されないという事態も生じうる。その場合、自らの教育権を「国民全体」に付託できない人々の教育権をどのように保障するのか、かれらと国家との関係をどのようにとらえるか、といった問いが浮上する。

ノンフォーマル教育のなかには、このような人々が自前の努力によって作りあげてきた教育実践が少なくない。日本の場合、学校以外の場所で学ぶことを選択した子どもたちのためにつくられたフリースクールやサポート校、在日朝鮮人の民族教育機関である朝鮮学校⁴⁾、外国人学校、沖縄に設立されたアメラジアン・スクール⁵⁾などがその例として挙げられる。少数者の教育権は、制

度の外でノンフォーマルに展開されてきた教育活動において、かろうじて実質化されてきたと言えるだろう⁶⁾。

こうしたことを念頭におきながら、日本以外の国や地域におけるフォーマル教育・ノンフォーマル教育のありように目を向けると、教育権保障のあり方、およびそれを支える考え方の違いが見えてくる。ここではその違いを、2つの点から整理することにしたい。

第一は、特定の要求に沿った教育を行う学校を正規の学校とみなすかどうか、その際に条件となるのは何かという点である。例えば、日本の朝鮮学校は定型的な民族教育を行う非正規の学校であり、先に確認した図2でいえば第Ⅲ象限に位置づくが、外国にルーツをもつ人々が自らの文化に立脚して教育を行う権利が公的に保障されているオランダや米国では、そうした学校は正規の学校として第Ⅱ象限に位置づけられる。正規の学校として認められるための条件の違いから、「普通教育」の解釈の違いを確認することができるものと思われる。

第二は、学校とは異なる普通教育の多様な方法・形態をどの程度まで認めるかという点である。日本の場合、識字教室など、成人を対象として準定型的に実践される識字教育・基礎教育は第Ⅳ象限に位置づくが、東南アジア諸国では同様の教育活動は正規の教育として第Ⅰ象限に位置づけられる。それが可能となった経緯や社会事情を見ることで、教育の柔軟性を公的に認めようとする際の議論の焦点をつかむことができるだろう。

以下、第3節では第一の点について、第4節では第二の点について、日本の状況について整理したうえで、他国の事例を参照しながら検討してみたい。

3. フォーマル教育とノンフォーマル教育の境界①—学校認可

(1) 日本における非正規学校の現状

日本国憲法および教育基本法においては、すべての国民は子どもに普通教育を受けさせる義務を負うとされている。また、学校教育法第1条には、

「この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする」と定められており、憲法および教育基本法における普通教育とは、学校教育法第1条で定められた学校(いわゆる「一条校」)において教育を受けることを指していると解釈されるのが一般的である。小学校や中学校を設置するのに必要な最低基準として、小学校設置基準(平成14年3月29日文部科学省令第14号)、中学校設置基準(平成14年3月29日文部科学省令第15号)があり、学級の編制、教員数、施設、設備等に関する基準が定められているほか、教育課程については、学校教育法施行規則(文部科学省令第19号)において学習指導要領を基準とすることが規定されている。

学校教育法第1条に定める学校以外にも、学校教育に類する教育活動を行っている事例は多様に存在する。具体的には、不登校の子どものために各地で設立されてきたフリースクール、「シユタイナー学校」や「サドベリースクール」などに代表されるオルタナティブスクールのほか、サポート校、民族学校や外国人学校、インターナショナルスクールなどがあり、普通教育とみなしうる内容を備えているものも少なくないが、教育理念や教育方法、あるいは教授言語などにおいて独自の方針をもっているために、少数の例外を除いては正規の学校とはみなされていない。

フリースクールやオルタナティブスクールは、日本では1960年代半ばころから徐々に増え始めたが、80年代まではあくまでも学校教育の補完的な学習の場として位置づけられるにすぎなかった。しかし、90年代に不登校児童・生徒数が急増したことから、1999年には生涯学習審議会答申でも民間教育事業の重要性が認められるに至り、その社会的意義が認知されるようになった(菊地・永田1999:189)。2002年に構造改革特別区域制度が設けられ、校地・校舎の自己所有を要しない学校設置や学習指導要領によらない弾力的な教育課程編成を認める特区の指定を得ることができるようになったことで、オルタナティブスクールが私立学校の立ち上げに乗り出す例も見られるようになったが、正規の学校として認可を得ているものは未だ少数派である。

オルタナティブスクールの一つである外国人学校は、日本に在住する外国人の子どもの教育を担う教育施設であり、外国政府から認可されているものもあればされていないものもあるが、日本の学校教育法に定められた一条校として存在しているものは極めて少ない。日本における外国人学校の多くは、学校教育法第134条に定める各種学校、私立学校法第64条に定める準学校法人として都道府県より認可されているが、全く認可されていないものもある⁷⁾。2012年3月に文部科学省の「外国人学校の各種学校設置・準学校法人設立の認可等に関する調査委員会」が、外国人学校の各種学校設置・準学校法人設立認可を促進する取組みを行うことが必要であると提言したことを受けて、今後、外国人学校の各種学校設置・準学校法人化の流れは進んでいく方向にあると思われるが、日本の場合、就学義務の対象となるのは日本国籍を持つ子どものみであるため、一部のオルタナティブスクールのように公教育の担い手として認められる可能性は低い。

他方、このような日本の現状とは対照的に、学校を設立する権利、および学校を選択する権利の両方を保障する制度をもつ国もある。例えばオランダではこうした権利が19世紀末から認められており、スウェーデンや米国でも1990年代初めに同様の制度が導入されている。次項ではまずオランダの状況を概観したうえで、他の国々の状況にも触れながら論点を整理していくことにしたい。

(2) オランダにおける学校設置と「教育の自由」

オランダの学校教育においては、「方針・信条 (richting) の自由」、「設立 (oprichting) の自由」、「組織・運営 (inrichting) の自由」の三つがあるとされている。これは、ある方針や信条のもとに学校を設立し、組織・運営する権利が、オランダにおける全ての保護者に対して与えられていることを意味するとともに、教育を受ける側の学校選択の自由をも意味している。こうした「教育の自由」の理念は、19世紀半ばから半世紀以上にわたって自由主義勢力とキリスト教勢力(カトリック、カルヴァン派)の間で展開された学校闘争 (schoolstrijd) の結果、19世紀末に定められたものであり、これを引き継いだ現在の憲法第23条においては、

教育提供に関する政府の責務や公立学校の設置に関する規定に加え、私立学校における方針・信条の自由、さらに私立学校と公立学校が同一基準で国庫補助を受けることなどが明記されているのである。

これにより、オランダでは20世紀初頭以来、長らく初等・中等学校全体の約7割が私立学校 (bijzondere scholen) として運営されてきた。伝統的に、私立学校のほとんどはプロテスタント系、カトリック系など宗教色を有する学校であったが、第二次世界大戦後は新たな形態の私立学校も設立されていった。1970年代には、ダルトン、イエナプラン、モンテッソーリなど、特定の教育哲学に基づいたいわゆるオルタナティブスクール⁸⁾が急増した。特色ある教育方法が保護者の支持を集め、次第に公立学校でもこれらの教育哲学を取り入れるところが現れるようになり、現在では初等学校のおよそ1割がオルタナティブスクールであるとみられている (リヒテルズ 2004:86-87)。さらに、高度経済成長期に労働者としてオランダにわたってきたムスリム移民やヒンドゥー教徒の移民が、1980年代末以降、「教育の自由」の権利にもとづきイスラーム学校やヒンドゥー教学校を設立した。このうちイスラーム学校はオランダ各地で設立が相次ぎ、2016年現在、オランダ全国で49校の初等学校および1校の中等学校が運営されている。こうした権利を行使する際に国籍が問われることはなく、これらの学校設立運動にかかわった者の中には外国籍者も多い。

オランダではこのような多様な学校に対しても公立学校と同等の国庫補助が支給されており、施設・設備もすべて国によって提供されるが、公教育としての側面を担保するためにいくつかの条件も課されている。

まず、教授言語はオランダ語であることが法に明記されている (初等教育法第9条13項、中等教育法第6条a)⁹⁾。また、一定の教育到達目標を定めるため、初等教育および中等教育前期3年間 (日本の中学校に相当) における中核目標 (kerndoelen) が定められており、初等教育の場合、具体的にはオランダ語、フリースラント語 (フリースラント州)、英語、算数・数学、「自己と世界に関する導入科目」(社会)、美術、体育の科目が

挙げられている (Greven & Letschert 2006)。ただし、ここで定められているのはあくまでも到達目標であり、到達にいたるまでの教育方法は各学校の裁量に任されている¹⁰⁾。

だが近年、社会の変化に伴い、オランダの「教育の自由」を再考すべきであるという意見が頻繁に登場するようになった。その背景には、第一に、イスラム学校やヒンドゥー教学校の設立が相次ぎ、これらが移民の社会統合を妨げるとの懸念が示されてきたこと、第二に、オランダ社会の大きな流れとして世俗化が進み、保護者が求める教育のあり方も変容してきたことが挙げられる。2000年代初頭より、文科省や教育審議会を中心に「教育の自由」の重要な概念の一つである「“richting” (方針・信条)の自由」を再解釈する作業が行われてきた。2016年現在、教育法の改定が議論されており、その法案においては、“richting”という用語が教育法から削除され、宗教だけでなく、教授法や教育方法を基盤に置く場合でも私立学校として認可されることを明確に規定する内容となっている¹¹⁾。またその一方で、より厳格に教育の質を確保するために、学校設立認可に先立って教育の質に関する審査を行うことについても議論が進んでいる。

(3) 公的に保障されるべき教育の内実

オルタナティブスクールを正規の学校として認めている国として、オランダと並んで注目されることが多いスウェーデンでは、1992年の教育法改正によって「独立学校 (fristående skola/friskola)」と呼ばれる学校が認可されるようになり、独自の教育理念や教育方法を実践する学校や、「英語学校」「フランス語学校」「ロシア語学校」など語学教育に力を入れる学校、ムスリム移民のために設立された学校などが増えている。この法改正が国会で審議された際には、保護者と子どもにはどのような教育を受けるかを自ら選択する権利があり、それを実質化することが必要であること、こうした権利は「自由な社会」において保障されるべきものであるとともに、複数の国際条約に明記された基本的権利でもあることが確認された¹²⁾。ただし、オランダと同様に、独立学校であっても教授言語は公用語であるスウェーデン語

に限られ、政府の定める学習指導要領 (läroplan) に沿うことが求められる。

オランダやスウェーデンでは、教育理念や教育方法に一定程度の自由が認められている一方で、教授言語は公用語に限定され、科目編成の自由度も高くはない。すなわち、公的に保障されるべき普通教育の内実は、教授言語やカリキュラムに体现されていると解釈できる。これらの事例においては、文化的多様性や多様な教育ニーズに積極的に対応しながらも、社会統合や教育の質を確保していくために、教授言語やカリキュラムの統制が必要とされていると言えるだろう。ただし、米国の多くの州で導入されているチャータースクール¹³⁾制度のもとでは、理念や方法のみならず到達目標やカリキュラムにも独自性が認められ、マイノリティ言語を第二の教授言語とするバイリンガル教育なども可能とされているケースがある。このことをふまえると、教授言語やカリキュラムの統制が公教育にとって不可欠であるとは言い切れない。

これに対して日本では、教育理念、教育方法、教授言語、カリキュラムのいずれにおいても統制が強く、施設・設備や教員の配置なども含めて普通教育の内実が規定され、教育の質が管理されていると言える。このような特徴をもつ国は少なくない。例えば、インドでは、英語を教授言語とする低授業料の私立学校が一部の貧困層から支持を集めてきたが、2010年4月に連邦レベルの教育法として「無償義務教育に関する子どもの権利法」が施行され、施設・設備等の認可条件を満たさない学校は閉鎖を余儀なくされた (小原2014)。日本のように一条校における教育のみを普通教育とみなす解釈や、上述のインドのような動向は、公的に提供される普通教育の質をトータルに統制するには効率的であろうが、細かな違いに対応できず柔軟性を欠くという弱点もあり、そのことが翻って教育の質を低下させる可能性もあることに留意する必要がある。

4. フォーマル教育とノンフォーマル教育の境界②—学習歴の認定

(1) 日本における義務教育修了認定

日本では、義務教育である中学校を卒業せずに

学齢を超過した者が中学校の卒業認定を得るには、中学校卒業程度認定試験（以下、中卒認定試験）に合格するか、学齢超過者のみが在籍する中学校夜間学級（夜間中学）を卒業する必要がある¹⁴⁾。中卒認定試験とは、学校教育法第18条の規定に基づき、病気などやむを得ない事由によって就学義務を猶予又は免除された子どもに対して、中学校卒業程度の学力があるかどうかを認定するために国が行う試験であり、合格した者には高等学校の入学資格が与えられる。中学校夜間学級は、義務教育未修了者等の就学機会の確保に重要な役割を果たしているものの、その数がきわめて少ないため、通学するには大きな制約がある。他方、各都道府県に1ヶ所ずつ試験会場を設ける中卒認定試験は居住地による受験機会の不平等は少ないが、中卒認定試験の受験準備のための学習機会は限られており、地域による差も大きい。

自治体が中学校夜間学級を設置していない多くの地域では、民間のボランティアによる自主夜間中学や識字教室などの取り組みが見られ、2014年の時点で、自主夜間中学は全国に19校、類似の教育活動を行う識字教室等は288ヶ所ある。学習機会の公的な保障が十分ではない中で、このようなノンフォーマルな教育活動は貴重であり、中卒認定試験の受験準備としても活用されているが、教育の内容や方法に何らかの基準があるわけではなく、ここでの学習歴が公式に認定される仕組みは整っていない。日本のほかにもこうした事情をもつ国は少なくなく、例えばブラジルでは、成人識字教育運動のなかで生まれたノンフォーマル教育が大きな成果を挙げてきたが、やはり公教育への接続は保障されていない¹⁵⁾。この点に関わって注目されるのは、ノンフォーマルな教育プログラムへの参加を学校教育と同等のものとして認証するシステムを整備してきた東南アジア諸国である。

（2）イクイバレンシー制度

ユネスコによれば、学校に行っていない子どもおよび若者は2013年時点で全世界に1億2400万人存在する。2010年と比べると240万人増えており、年々増加傾向にある¹⁶⁾。初等教育学齢期の11人に1人、青年期の子どもの場合には5人に1人が学校に通っていないといわれる。こうした状況の下

で、近年、東南アジアを中心に、公的な学校教育とは異なる特性や内容をもつノンフォーマル教育を学校教育と同等のものとして保証する「イクイバレンシー（Equivalency：同等性教育）」制度を導入する国が増えている。なかでも、2000年代に同制度を開始したインドネシアとフィリピンではすでにこの制度が定着しており、他国のモデルともなっている。

インドネシアでは、6年間の初等教育と3年間の中等教育が義務教育とされているが、2003年に発令された法律20号では、すべての国民が差別なく教育を受ける権利を有すること、その方法はフォーマル教育（正規の学校教育による初等・中等・高等教育）、ノンフォーマル教育（各種のコースや研修、あるいは幼児向けの学習グループなどを通して実施する学習プログラム）、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）の中から選択することができること、この3つは同等のものとして社会的に承認され、相互に互換性があることが定められた¹⁷⁾。特筆すべきは、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、その逆も可能となっていることである。こうした双方向性の確保は2008年から実施されたが、これによって、正規の学校教育を受けられなかったり中退したりした学習者が、ノンフォーマル教育によるパラレルシステムを活用することへの意欲を増大させることになった。例えば、転職などにあって必要となる高校卒業資格を取得するために、ノンフォーマル教育の後期中等教育レベルの同等性教育のプログラムを履修する者の数が増大するなどしている¹⁸⁾。

インドネシアの同等性教育では、フォーマル教育と同様に、国が公認する学習スタンダード（①学習内容・カリキュラム、②コンピテンシー、③プロセス、④評価、⑤マネジメント、⑥教師および教育関係者、⑦施設、⑧資金）をもとに、学校教育とは異なるタイプの学習の質が保証されることになっている。カリキュラムの内容はフォーマル教育とほぼ同様だが、ライフスキル教育により焦点を当てているのが特徴で、パケットA（初等教育と同等）、パケットB（前期中等教育と同等）、パケットC（後期中等教育と同等）というプログ

ラムから構成されている。多くはコミュニティ学習センターで実施され、低所得者層など社会的に不利な家庭の子どもに対しては、奨学金制度も整備されている。そのほか、公立学校の校舎で学校外児童・生徒を対象として実施される「特別支援」や「是正・修復クラス」などのプログラムもある。インドネシアでは、ノンフォーマル教育は基礎教育の一環であるという認識が定着しつつあり、このことは、2011年にパケットA・B・Cの運営がノンフォーマル・インフォーマル教育局(Directorate General of Non Formal and Informal Education)から基礎教育局(Directorate General of Basic Education)に移行されたことにも表れている。

インドネシアの同等性教育がフォーマル教育に沿って政府主導でデザインされたものであるのに対して、フィリピンにおける同等性教育は、ノンフォーマル教育本来の柔軟性を生かしたデザインになっている。フィリピンの憲法では「国はすべての国民が質の高い教育を受ける権利を守りかつ促進し、そのための適正なステップをつくる責任がある」とされており、2001年に制定された基礎教育法、共和国法9155条では、「オルタナティブ学習システム(Alternative Learning System: ALS)」の施行が「公教育の『現実的な』オルタナティブを提供するパラレルな学習のオプション」として位置づけられた。その目的としては、公教育外のあらゆるタイプの学習者(年齢、性別、経済状況、民族や宗教に関係なく公教育から疎外された人々)に体系的でフレキシブルな学習のアプローチを提供すること、オルタナティブ学習システムを通して学習認可と認証を提供すること、の二点が掲げられている。

ALSの実施機関はオルタナティブ学習システム局(The Bureau of Alternative Learning Systems: BALS)で、主なプログラムは、読み書き計算能力の習得を主な目的とする非識字者向けの「基礎識字プログラム(Basic Literacy Programme: BLP)」、半識字者、新識字者、基礎識字能力習得者に12年の基礎教育の完了を保証する「承認と同等性保証プログラム(Accreditation and Equivalency: A&E)」の2つである。ALSは、フィリピンのフォーマル教育

と補完的かつパラレルではあるが¹⁹⁾、教師が主導する教科書ベースの教授法ではなく、パッケージ化された教材を使った自己学習が中心で、インドネシアと同様にライフスキルを基本としたカリキュラムになっている。したがって、評価基準や修了証書はフォーマル教育のものとは異なっている。地方自治体からの補助金や人的サポートのシステムが充実しているほか、バラングイ(地区、区などに相当する自治単位)を基盤とした学習センターも存在し、年齢を問わず多種多様な学習者に、それぞれのニーズに即した学習機会が提供されている。

東南アジア諸国におけるこうした制度の導入には、開発援助に関わる国際機関の動向も関係している。国際社会におけるEFAやMDGsの取り組みにおいて成人識字率の向上は大きな課題となってきたが、施設、教員、教材などが質量ともに脆弱なノンフォーマル教育事業は投資効果が明確でないため、世界銀行などの援助機関による支援は成果の見えやすいフォーマル教育に偏りがちであった。しかしながら、学習者にとってはフォーマル教育よりもノンフォーマル教育のほうがアクセスが容易で、フレキシブルに学べるという利点がある。イクイバレンス制度を導入することにより、ノンフォーマル教育に対しても援助機関からの支援が得やすくなるのである(大安2013)。

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

(3) ホームスクーリング

先述したように、インドネシアではフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育の3つが同等のものとして公的に承認されているが、このうちインフォーマル教育は、家庭で保護

者が自らの子どもに教育を行うことを就学に代わるものとして認めるもので、他国では「ホームスクーリングhome schooling」（または「home education」）と呼ばれる。ホームスクーリングは英国、カナダ、デンマークなどで公的に認められており、米国でもすべての州にホームスクーリングに関する法律が存在する。全米教育統計センター（NCES）によると、2003年、2007年、2012年における当該年齢の人口は約5000万人で、そのうちホームスクーリングで学ぶ子どもの数は、それぞれ約110万人、152万人、177万人と増加傾向にある²⁰⁾。

保護者がホームスクーリングを選ぶ理由は多様だが、米国では91%の保護者が学校の教育環境について不安があることを挙げており、そのほかには、理解度に応じた個別のカリキュラムやより学術的な内容を扱いたい、家族の関係性を重視したい、いじめや薬物乱用などの危険性を避けたい、特定の価値観・信条・世界観を伝えたいといったことが複合的な理由として挙げられる²¹⁾。子どもに孤立した学習を強いるもの、家庭で教授する母親の社会参加を阻害する伝統的な役割期待を押し付けるものであるなどとして批判されることもあるが、教授内容は学校カリキュラムと同様の内容を網羅し、時に学校や教員から指導を受けたり、集団で学校においてスクーリングを行ったりといった多様な連携も見られる（Stevens 2001）。

他方、ドイツ、ブラジル、中国、日本、トルコなどでは、ホームスクーリングが公的に認められていない²²⁾。ドイツでは学校が宗教教育を提供していることから、宗教的理由によるホームスクーリングは認められておらず、義務教育は通学によってのみ達成されるとして、ホームスクーリングは明確に違法とみなされている（Spiegler 2003）。ブラジルでは、家庭で教育を行うことは教育法や青少年法に定められている就学義務に反しており、さらに刑法246条の知的ネグレクトにも相当すると見なされている。ただし、ホームスクーリングを選択する家族は近年急増しており、その合法性を問う裁判の一つが現在最高裁で係争中である²³⁾。中国でも義務教育として学校への通学が必須とされているが、NGOやミッション系団体によってホームスクーリングに類似した教育サービスが展開されている。トルコにおいても

ホームスクーリングは法的に認められていないが、自主的な学習形態という名目で、住み込みの女子限定の教室や二部制学校へ通学する子どもへの指導に力を注ぐ団体などが存在する。

このように、ホームスクーリングが合法とされていない国であっても、実態としてホームスクーリングと呼びうる状態は多かれ少なかれ見られることから、学校以外の場所で学ぶことへのニーズは世界各地に存在していることがわかる。それを公的に認めるか否かについては普遍的な基準があるわけではなく、各国の事情により扱いが異なっているのである。

5. 教育権（教育の自由）をどう保障するか

本稿では、各国におけるフォーマル教育とノンフォーマル教育の境界のあり方に着目し、教育権保障のあり方とそれを支える考え方の違いについて確認してきた。繰り返しになるが、ある教育実践がフォーマル教育とみなされるか否か（図2のどの象限に位置づくか）は普遍的な基準によるものではなく、国や州によって異なっている。すなわち、その境界線は状況に応じて可変的である。

子どもにどのような教育を受けさせるかを決定する保護者の権利を、学校選択の権利、あるいは学校を設立する権利として保障している国では、フォーマル教育の多様なあり方が認められており、教授言語やカリキュラムは概ね定められているものの、学校生活の基盤となる理念には一定程度の自由が認められ、教授法を柔軟に選ぶことも可能となっている。また、そうした学校では定型ではない教育方法を採用することもできる。この場合、「正規の学校」は図2の第Ⅱ象限だけでなく第Ⅰ象限にも分布しうることになる。

他方、非識字者や義務教育未修了者が多い国では、多様な教育機会を活用して人々の知識水準の向上が図られるとともに、学習歴を柔軟に認証する制度も整備されつつある。学校以外での学習を公的に認証する制度が整っているという点では、ホームスクールが合法化されている国も同様である。これは、図2の第Ⅳ象限に布置する準定型的な教育が第Ⅰ象限に位置づけなおされることを意味し、学習者にとっては正規教育の選択肢が増え

ることになる。

子どもにどのような教育を受けさせるのか、あるいは自らがどのような教育を受けるのかを選択する権利を保障することと、教育の機会均等や教育を通じた社会統合といった課題とを両立させるのは容易ではない。しかしながら、日本においても世界においても、さまざまな理由から正規の学校以外の場所で学ぶことを選択する人々が少なからず存在しているという事実を目を向ければ、既存のフォーマル教育の枠を拡大し、多様な教育のあり方を公的に認めていくことが望ましいと言わざるを得ず、日本においてそれを実現していく際には、本稿で見てきたような他国の事例を参照することが有益であろう。言うまでもなく、こうした制度改革の背景には、教育の自由を求める人々が展開してきた運動や、教育の分権化を誘導した政治状況、教育水準の向上を目指す国際社会の動向など、様々な要因が重層的に絡み合っており、そのプロセスにおいては、公的に保障されるべき教育のあり方をめぐって議論が積み重ねられてきた。そうした議論の詳細はいくつかの事例研究においてすでに明らかにされているため本稿では割愛したが、それらは現在の日本社会における多様な教育機会の確保をめぐる議論に重要な示唆を与えてくれるはずである。

ただし、公的に保障されるべき教育のあり方を問い直すという試みには、文化間の力関係が反映されがちであるということにも留意しておかねばならない。ノンフォーマル教育はしばしば、周辺に追いやられた文化を守り励ます場として機能してきた。学校教育で教えられる「正しい」文化とは異なる文化を生きる人々にとって、学校教育から排除された自らの文化を実践できるノンフォーマルな学習の場は、アイデンティティ形成の資源としてきわめて重要な意味をもつ。こうしたノンフォーマル教育の意義を確認できる事例は少なくない。例えば、横浜市で28年間にわたり「寿識字学校」を主宰してきた大沢敏郎は、そこで読み書きを学ぶ人々が書いた文章を決して修正しなかったという。かれらが書いた文章はかれらが生きてきた歴史を表現するものであり、それを「誤ったもの」として修正することは、かれらの文化を踏みとじることだと考えたからである(奥川2013)。

文字の読み書きといった基礎的な教育においてさえ(むしろ基礎的な教育を通じてこそ)、教える側と教えられる側の文化的な力関係は再生産されていく。標準的な言語運用能力を身につけることは社会でよりよく生きていくためには不可欠だが、それを公的に保障することは、その背景にある文化間の関係性をオーソライズすることと表裏一体なのである。

ノンフォーマル教育は必ずしもフォーマル教育を補完するための場ではなく、フォーマル教育において負のレッテルを貼られてしまう文化を、フォーマル教育とは異なる価値観や評価基準のもとで実践することができる場、ユニバーサルな教育を追求する必要のない「自由」な教育の場でもある。既存のフォーマル教育の枠を拡大し、多様な教育のあり方を公的に認めていくことが求められる一方で、フォーマル教育とは異なるノンフォーマル教育独自の意義を明らかにしていくこと、フォーマル教育とノンフォーマル教育の関係のありようから文化間の関係性を読み解き、それをふまえて「よりよい教育」についての議論を展開していくこともまた必要である。ノンフォーマル教育の国際比較研究には、こうした課題を追究することが求められていると言えるだろう。

註

- 1) 本稿は、科研費基盤研究(B)海外学術「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」(課題番号25301053:研究代表者・丸山英樹)による研究成果の一部である。執筆にあたっては、共同研究者である田村梨花氏(上智大学)からも助言を得た。
- 2) 例えば、タイの国家教育法において定義されている「学校外教育」(英語では「Non-formal education」が定訳となっている)は、学習者のニーズに沿った教育内容とカリキュラムを柔軟に提供するものを指している。この学校外教育は公費によって運営され、政府にはこれを所管する部局も設置されているが、正規の学校とは明確に区別された非正規教育として位置づけられている。つまりタイにおいては、正規の「学校教育」は定型的教育を行うもの、非正規の「学校外教育(ノンフォーマル教育)」は準定型的教育を行うものとみなされていると言える。
- 3) この点に関連して、すべての子どもが教育されるべ

き普遍的な内容を公権力が設定するということに対しては「『人権としての基礎学力』とか、『教育を受ける国民の権利』の名のもとにおこなわれる支配階級の文化的『覇権』主義である」との批判もあることに留意しておきたい(中内 1979/1998:76-77)。中内はこの問題について、欧米の多民族国家や移民を多く受け入れる国家を例にあげ、「非ヨーロッパ系諸民族に対しておこなわれる英語教育やフランス語の教育の強要は、たとえそれが多民族ないし移民社会における非ヨーロッパ系民族ないし移民の『人権』保護政策として試みられているばあいであっても、つまるところ新手の帝国主義、つまり文化的に多民族を支配し、屈服させる文化的帝国主義としての性格をおびざるをえなくなってくる」(中内1979/1998:77)と述べている。先に述べたとおり、ノンフォーマル教育のなかには、国・自治体による認可を得て公的支援を受けているものがある一方で、認可を受けることを自ら拒否するものも存在するが、こうした対処は、自分たちの教育活動に国家による文化的支配が及ぶことを回避するためでもある。

- 4) 1952年のサンフランシスコ講和条約によって日本国籍を失った在日朝鮮人は、自らの教育権の保障を求めて朝鮮学校の各種学校としての認定を求めた。これに対して文部省は「朝鮮人としての民族性または国民性を涵養することを目的とする朝鮮人学校は、わが国の社会にとって、各種学校の地位を与える積極的意義を有するものとは認められない」(1965年12月28日文部省事務次官通達)との認識を示したが、各種学校を認可する都道府県教育委員会および都道府県知事は朝鮮学校の要求を受け入れ、1975年までにすべての朝鮮学校が各種学校としての認可を取得している。
- 5) アメラジアン (AmerAsian) とは、アメリカ人とアジア人の両親の間に生まれた人々を指す。アメラジアンの子どもの母親たちの努力により1998年に開校した「アメラジアン・スクール・イン・オキナワ (AmerAsian School in Okinawa : AASO)」では、2つの文化的バックグラウンドをもつ子どもたちのアイデンティティ形成を支えるために、「半分」を意味する「ハーフ」ではなく、双方の文化を等しく尊重する「ダブルの教育」が実践されている。授業は日本の公立学校および基地内のアメリカン・スクールのカリキュラムを参考にしながら、英語と日本語の両方を使って行われる。各種学校としての認可は受けていないが、子どもたちは公立学校にも籍を置き、公立学校の校長がAASOへの通学を「出席扱い」とすることで中学校の卒業が認定され、高校進学にあたって不利な扱いを受けずにすむようになっている。「出席扱い」の認定も、母親たちが自治体と交渉し、文部科学大臣にも直接の要請を行った末に獲得した

ものである。

- 6) ただし近年、政府が朝鮮学校を高校無償化制度から排除したことの影響が一部の自治体に及び、朝鮮学校への補助金を打ち切ったり減額したりするケースが生じている。2016年3月29日には文部科学大臣が「朝鮮学校に係る補助金に関する留意点について」という通知を28都道府県知事宛に送付し、補助金の執行について検討を促した。このような状況は、在日朝鮮人の民族教育の権利が保障されるどころか侵害されているとすら言えるものであり、このような状況に対しては、かねてより国際社会からも厳しい批判が寄せられている。子どもの権利条約第29条第1項には「子どもの親、子ども自身の文化的アイデンティティ、言語および価値の尊重、子どもが居住している国および子どもの出身国の国民的価値の尊重、ならびに自己の文明と異なる文明の尊重を発展させること」が明記されているが、日本政府は、外国人学校への補助が少ないことや母語で教育を受ける機会がきわめて限られていることなど、民族的マイノリティの子どもの権利保障が不十分であるという勧告を繰り返し受けている。
- 7) 各種学校・準学校法人化すると、補助金の受給や、授業料への消費税免税など、特に財政面でのメリットが大きい。2011年5月の調査では127の外国人学校が各種学校として認可されていた(文部科学省外国人学校の各種学校設置・準学校法人設立の認可等に関する調査委員会、2012年3月29日。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/011/gaiyou/1319308.htm 2016年6月12日閲覧)。さらに、2012年3月時点では、インターナショナルスクール全42校のうち各種学校は32校で、ブラジル人学校全73校のうち各種学校は12校であり(同上)、近年ブラジル人学校を中心に各種学校の認可を受ける外国人学校がわずかではあるが増加している。この各種学校の微増には、高度外国人材確保と、ブラジル人等の不就業問題への対応という2つの必要性に迫られた政府からの働きかけにより、外国人学校を対象とする各種学校認可審査基準を緩和する都道府県が増えたことが影響している。2012年3月現在、7県(埼玉、長野、岐阜、愛知、静岡、三重、滋賀)において外国人学校用の各種学校設置認可基準が定められており、校地や校舎の借用を認めたり、必要となる保有資金が減額されたりするなど弾力的な措置が取られている。
- 8) これらのオルタナティブスクールは、すべて全額の国庫補助を受けた学校である。これとは別に、オランダでもインターナショナルスクールや外国人学校が運営されている。インターナショナルスクールのうち、11校はオランダ政府が認可し部分的な国庫補助を受けた学校として運営されているが、本文中で

- 述べたオルタナティブスクールとは異なり学費も支払う必要がある (<https://www.government.nl/topics/primary-education/contents/types-of-primary-school> 2016年6月27日閲覧)。
- 9) オランダ語と並んでフリースラント語が公用語に指定されているフリースラント州では、学校においてフリースラント語による教授を行うことも認められている。
 - 10) 中核目標を達成するために割く授業時間としては、全授業時間数の約70%が目安とされており (Onderwijsraad 2002:9)、残りの約30%は各学校による独自の教育活動を行う余地が残されている。そのうち、宗派や宗教に基づく私立の初等学校の場合、初等教育法第57条において、最大年間120時間を宗教教育に充てることが可能とされている。これにより、週2-3時間の宗教教育の時間を設けることが可能となる。
 - 11) <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/nieuws/2016/01/13/meer-ruimte-voor-nieuwe-scholen> 2016年4月27日閲覧)。
 - 12) Sveriges riksdag, Regeringens proposition 1991/92:95, om valfrihet och fristående skolor.
 - 13) 米国では、すべての子どもと保護者に「あらゆる教育方法の中から自分にあったものを自主的に選ぶ」(鶴浦2001: x) 権利を保障しようとする試みが進められ、学区によらず入学を認める自由入学制度やバウチャー制度などが採用されてきたほか、1990年代初頭には保護者や教員が一定の手続きによって公立校を設置することを可能とするチャータースクール制度が導入された。独自の教育を行う権利が認められる一方で、認可を受ける際に定めた到達目標を達成することが求められ、達成できない場合は認可を失うことになる。
 - 14) 実際は、日本国籍者の場合、一条校に通っていても、公立学校や教育委員会の配慮により地域の公立学校に学籍を置き卒業認定されることが多い。
 - 15) ブラジルには、学齢時に初等教育、中等教育を修了できなかった者(青年・成人・高齢者)のための公教育として、青年・成人教育(EJA)がある。ノンフォーマルな民衆教育運動の教室で識字の基礎を学んだ人がその後EJAの学校に入学することもあるが、民衆教育運動での学習歴を公式に認定する仕組みはないため、どの学年に学習者が編入するかという判断は受け入れる学校によって異なる。また、学齢期を過ぎた者が、初等教育、中等教育の修了証を得るためには、EJA等の学校を卒業するか、日本の中卒認定試験・高卒認定試験に相当する試験(ENCCEJA, ENEMなど)に合格する必要がある、学習歴の認定に関して日本との相似点がみられる。
 - 16) UNESCO Institute of Education, "Policy Paper 22- Fact Sheet 31" (2015) .
 - 17) ただしインフォーマル学習とフォーマル教育の互換は、ノンフォーマル教育を介する必要がある。
 - 18) ムスリム人口の多いインドネシアには伝統的なイスラーム学校も多く存在するが、近年はこうした学校がフォーマル教育として認可されることもある。
 - 19) オルタナティブ学習プログラム (ALP) は公教育システムとの同等性を保証することに重きを置いており、オルタナティブ学習システム (ALS) の学習者は、認証評価・学習同等性 (Accreditation and Equivalency : A&E) テストを受けることで、11歳以上の学習者は初等教育レベルの学習証書を、15歳以上の学習者は中等教育レベルの学習証書を獲得することができる (この最低年齢制限は、フォーマル教育との整合性を保つために設定されている)。また、ALPには、視力弱者向けプログラムや、ムスリムを対象としてアラビア語とイスラーム教育を中心に置いたALIVEプログラム、学習者の学習支援を行う移動教師 (モバイルティーチャー) プログラムなどがあり、こうした多様なプログラム展開によって、学習者の環境やニーズに合ったきめ細かい学習機会が提供されている。
 - 20) https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_206.10.asp?current=yes (2016年6月18日閲覧)。
 - 21) 同上。
 - 22) 米国のホームスクール合法防衛協会 (Home School Legal Defense Association : HSLDA) のウェブサイト (<http://www.hslda.org/hs/international/> 2016年6月18日閲覧) より。HSLDAはキリスト教徒のニーズに対応する最大のホームスクーリング関連団体。キリスト教の信条に従って自宅で行った教育を1983年に違法とされたことをきっかけとして設立された。
 - 23) <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-domiciliar-ganha-forca-no-brasil-e-busca-legalizacao-7wvulatmkslzdhwncstr7tco> (2016年6月21日閲覧)。全国ホームスクーリング協会 (Aned) の調査によると、ホームスクーリングの家族は2011年には359であったが、2016年3月2日現在3201と増加している。

参考文献

- Coombs, P. H. (1968) *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, Oxford University Press. (フィリップ・H・クームス (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。)
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*,

ICED.

における独立運動』勁草書房。

Greven, J. & Letschert, J. (2006) *Kerndoelen Primair Onderwijs, Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*.

Holt, J. C. (1976) *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*, Dutton.

菊地栄治・永田佳之 (1999) 「オルタナティブ教育の社会学—多様性から生まれる〈公共性〉」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(51)、189-192頁。

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。

中内敏夫 (1978/1998) 「教育目標の支柱」(中内敏夫 (1978) 「教材計画の基礎構造」『教材と教具の理論』有斐閣より構成)、上野浩道・木村元・久富善之・田中耕治編 (1998) 『中内敏夫著作集Ⅰ 「教室」をひらく—新・教育原論』藤原書店、62-78頁。

中内敏夫 (1990/1998) 『『普通教育』再考』(中内敏夫 (1990) 「公共社会をよりよく生きる力」『児童心理』1990年3月号)、上野浩道・木村元・久富善之・田中耕治編 (1998) 『中内敏夫著作集Ⅰ 「教室」をひらく—新・教育原論』藤原書店、126-130頁。

大安喜一 (2013) 「ユネスコにおけるノンフォーマル教育への取り組み」丸山英樹・太田美幸編『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、106-109頁。

小原優貴 (2014) 『インドの無認可学校研究—公教育を支える「影の制度」』東信堂。

奥川浩士 (2013) 「横浜・寿識字学校」丸山英樹・太田美幸編『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、149-152頁。

Onderwijsraad (2002) *De kern van het doel: Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs*, Onderwijsraad.

リヒテルズ直子 (2004) 『オランダの教育—多様性が一人ひとりの子供を育てる』平凡社。

Rogers, A. (2004) *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Kluwer Academic Publishers. (アラン・ロジャーズ (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』丸山英樹他訳、国立教育政策研究所。)

佐藤幸治 (1995) 『憲法 第3版』青山書院。

Spiegler, T. (2003) . Home education in Germany: An overview of the contemporary situation, *Evaluation and Research in Education*, 17: 179-190. (doi:10.1080/09500790308668301).

Stevens, M.L. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

鶴浦裕 (2001) 『チャーター・スクール—アメリカ公教育