

教育を再考する：

教育はグローバルな共有財になりうるか？

前 書

我々が21世紀に必要とする教育とはどのようなものでしょうか？ 今日の社会の変容に照らした教育の目的とは何でしょうか？ 学習はどのようになされるべきでしょうか？ こうした疑問が、本稿に取り上げられたアイデアの源泉となっています。

二つの画期的なユネスコ出版物—フォール・レポート『未来の学習』（1972）とドロール・レポート『学習：秘められた宝』（1996）—の精神のもと、我々は教育について大胆に考え直さなければならないと確信しています。

それというのも、変動の時代だからです。世界は若返りつつあり、基本的人権と人間の尊厳が切実に求められています。これまで以上に社会が繋がる一方、不寛容と紛争が相変わらず蔓延しています。新たな活力の中心地が生まれる一方、不平等は深刻さを増し、世界は圧力にさらされています。持続可能でインクルーシブな開発に向けた幅広い機会がある一方、課題は困難で複雑です。

世界は変化しています。教育もまた、変わらなければなりません。社会のどこでも根本的な変容が進行しており、今日、そして明日の社会と経済が必要とする能力を育成するための、新たな教育の形態が求められています。このことは、読み書きや計算を超えて、環境学習に焦点を当てること、さらなる世界規模の連帯と社会的公正、正義のための学習への新しいアプローチに焦点を当てることを意味します。教育は、圧力の下でこの世界に生きることを学ぶものでなければなりません。また、教育は、持続可能な開発の社会・経済・環境的側面を共に作り上げることに役立つような、尊敬と平等な尊厳の見地に立った文化的リテラシーに関するものでなければなりません。

これは教育を本質的な共有財としてとらえる人間主義的ビジョンです。このビジョンは70年前に合意され、かつ新たな時代の要請を反映しているユネスコ憲章の精神を受け、刷新されたものだと思います。

教育は持続可能な開発目標（SDGs）の世界的に統合された枠組みにとって鍵となるものです。教育は、我々がまさに生きている世界の変化に対応すること、そして世界を変容させることへの我々の取り組みの核心です。複雑かつ速いスピードで変化する世界において、質の高い基礎教育は生涯学習にとって必須の基盤です。

世界中で、全ての人に教育の機会を広げることに大きな前進がありました。しかし、我々はさらに先へ向かう新たな針路を取るために、正しい学びを描かなければなりません。教育へのアクセスだけでは十分ではありません。我々は、子供たち、若者、大人が現に学んでいるものについて、教育の質と有効性に注目する必要があります。学校教育とフォー

マル教育は重要です。しかし、我々は、一生を通じた学習を促進するために視野を広げなければなりません。少女たちが小学校に通えるようにすることは必須です。しかし、中学校以降の教育において、彼女たちを支援する必要があります。我々はこれまで以上に、教師と他の教育者を区別なく、変化をもたらす者とみなさなければなりません。

教育よりもパワフルな、変化をもたらす力はありません—平等権と社会的公正、文化多様性の尊重、国際的連帯と各自の責任に基づき、人権と人間の尊厳を推進し、貧困を撲滅し、サステナビリティを浸透させ、全ての人にとってより良い未来を作り出す。これらの全てが、我々共通の人間性の根源的側面なのです。

これが、変化する世界で教育をもう一度考え、再びビジョンを得ようとする理由です。そのために、領域を超えた議論と対話が必要であり、それが本稿の目指すところ—野心的であると同時に示唆的であり、新たな時代に向けて語るために。

イリーナ・ボコバ
ユネスコ事務局長

謝 辞

国際的な教育・開発コミュニティが、持続可能な開発目標（SDGs）のグローバルな枠組みへと舵を切ったこの歴史的節目の時に、この出版物が発行されることは喜ばしいことです。イリーナ・ボコバ ユネスコ事務局長と私が、ボコバ事務局長の一期目の任期中に行った議論の成果がこの出版物です。ボコバ氏は、グローバルな教育の未来の方向性を定めるためにドロール・レポートを見直すという考えを強力に支持してくれました。ユネスコには、万人のための教育（EFA）運動の主導的・技術的役割を越えて、国際教育の分野で知的リーダーシップを発揮する重要な役割があることを示すべきであると、ボコバ氏は賢明な判断をされました。

この観点から、ユネスコ事務局長は、変化する世界の中の教育を再考するという目的で、上級専門家グループ（Senior Experts' Group）を設置しました。この国際的専門家グループの任務は、学習の実践に影響を与え、教育ビジョン論議を喚起する可能性のある問題を特定し、それらを簡明なドキュメントにまとめることでした。グループの共同議長は Ms Amina Mohammed（ポスト 2015 開発計画国連事務総長特別顧問）と Prof. W. John Morgan（英国ノッティンガム大学ユネスコ・チェアー）が務めました。上級専門家グループのそのほかのメンバーは以下の方々です。Mr. Peter Ronald DeSouza（ニューデリー社会開発研究センター教授、インド）、Mr. Georges Haddad（パリ第1大学 - パンテオン・ソルボンヌ教授）、Ms Fadia Kiwan（サン・ジョセフ大学政治学研究所名誉所長、バイルート）、Mr. Fred van Leeuwen（教育インターナショナル事務局長）、佐藤禎一氏（国際医療福祉大学大学院教授）、Ms Sylvia Schmelkes（メキシコ国立教育評価研究所所長）。

当初から、事務局長はこのプロジェクト実施のために、ユネスコ教育局に対して絶大な支援をされてきました。ユネスコ教育調査展望チームの調整のもとで、グループは 2013 年 2 月、2014 年 2 月、2014 年 12 月にパリで会合を開き、考えを練り、ドキュメント案のための討議を重ねました。この機会に上級専門家グループのメンバー全員に、この重要な共同作業への貴重な貢献に対し、心からの謝意を表したいと思います。ユネスコ教育局はメンバー各位の努力と献身を深く感謝しています。

外部専門家やユネスコ職員を含む数多くの人々の貢献なくして、この出版物を完成させることはできませんでした。次の方々のご支援に感謝します。

Abdeljalil Akkari（ジュネーブ大学）、Massimo Amadio（ユネスコ国際教育局）、David Atchoarena（ユネスコ政策・生涯学習システム部）、Sylvain Aubry（経済社会文化権利グローバル・イニシアティブ）、Néjib Ayed（アラブ連盟教育文化科学機関）、Aaron Benavot（EFA グローバル・モニタリング・レポート）、Mark Bray（香港大学）、Arne Carlsen（ユ

ネスコ生涯学習研究所)、Michel Carton (教育研修国際政策協力ネットワーク)、Borhène Chakroun (ユネスコ ユース識字スキル開発課)、Kai-ming Cheng (香港大学)、Maren Elfert (ブリティッシュ・コロンビア大学)、Paulin J. Hountondji (ベニン国立教育協議会)、Klaus Hüfner (ベルリン自由大学)、Ruth Kagia (開発結果研究所)、Taeyoung Kang (POSCO 研究所、ソウル)、Maria Khan (アジア南太平洋成人教育協議会)、Valérie Leichti (スイス開発協力庁)、Candy Lugas (ユネスコ国際教育計画研究所)、Ian Macpherson (オープンソサエティ財団)、Renato Opertti (ユネスコ国際教育局)、Svein Osttveit (ユネスコ教育局)、David Post (EFA グローバル・モニタリング・レポート)、Sheldon Shaeffer (幼児教育・ガバナンス専門家)、Dennis Sinyolo (エデュケーション・インターナショナル)、Rosa-Maria Torres (フロネシス研究所、キト)。

最後に、ユネスコ教育調査展望チームがこのプロジェクト達成を実現してくれたことに感謝しています。前チームリーダーの Georges Haddad によって始められ、草案プロセスはシニア・プログラム・スペシャリストの Sobhi Tawil が主導し、人権国際協力倫理ユネスコ・チェアー (イタリアのベルガモ大学) の Rita Locatelli と Luca Solesin、ユネスコのプログラム・スペシャリストである Huong Le Thu の協力がありました。リサーチ・アシスタントとして Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciucă, Guillermo Nino Valdehita, Victor Nouis, Marion Poutrel, H el ene Verrue, Shan Yin が参加しています。

チェン・タン Ph.D.
ユネスコ教育担当事務局長補

目次

前書
謝辞
目次
ボックス欄一覧
要旨

はじめに

1. 持続可能な開発—中心的課題

挑戦と葛藤

知識の新たな地平

オルタナティブなアプローチの探究

2. 人間主義的アプローチの再確認

教育への人間主義的アプローチ

よりインクルーシブな教育の確立

教育を取り巻く景観の変容

知識社会における教育者の役割

3. 複雑な世界における教育政策決定

教育と雇用のギャップの拡大

流動化する世界における学習の承認と認定

多様で相互に関連した世界におけるシティズンシップ教育の再考

教育のグローバル・ガバナンスと国の政策決定

4. 教育は共有財か？

教育は公共財であるという原則が問われている

教育と知識はグローバルな共有財である

将来への考察

巻末の注

ボックス欄一覧

1. 強力な経済成長下で深刻な収入格差が広がるラテン・アメリカ
2. 多様な知識体系との出会い
3. スマック・カウサイ (Sumak Kawsay) : 開発のオルタナティブな視点
4. 教育を通じて持続可能な開発を推進する
5. 基礎スキル、汎用的スキル、技術・職業スキル
6. 障害児はしばしば見落とされる
7. 教育を奪われた少女たちの声を聴く
8. セネガルの保育園 (Case des Tout-Petits) の経験
9. メキシコの異文化大学
10. 壁の穴 (Hall-in-the-Wall) 実験
11. パキスタンの少女たちのためのモバイル識字
12. 高等教育のポスト伝統的な形に向かって
13. よく訓練され尊敬されるフィンランドの教師
14. 若者の雇用機会を強化する
15. 頭脳流失から頭脳獲得へーバンガロールとハイデラバードへの逆流入
16. 私的授業がエジプトの貧しい人々の教育機会を損なっている
17. 教育を受ける権利を尊重し、実行し、保護する
18. 知識の創造、制御、習得、認定、活用

要 旨

今日の世界で起こっている変化は、その複雑さと矛盾の度合がこれまでにないレベルに達しているのが特徴である。これらの変化は葛藤を生み、個人やコミュニティに葛藤への順応力や対応力をつけることが教育に期待されている。本稿がめざすのは、こうした文脈の中で教育や学習を再考する一助となることである。また、ユネスコの主たる任務の一つである“社会変容のグローバル・オブザーバトリー”としての経験に立脚し、公共政策議論を喚起することを目的とする。

本稿は、全てのステークホルダーに対話を呼びかけるものである。生命と人間尊厳の尊重、権利の平等、社会的公正、文化多様性、国際的連帯、持続可能な未来への共同責任という理念—我々共通の人間性の基本概念である—に基づいて、教育と開発についての人間主義的ビジョンに導かれている。本稿は二つの画期的なユネスコ出版物—フォール・レポート『未来の学習』(1972)とドロール・レポート『学習：秘められた宝』(1996)—が提示したビジョンを更に進めるものである。

持続可能な開発—中心的課題

持続可能な開発という大義が我々に求めるのは、共通の問題や葛藤を解決して新たな地平を見出すことである。経済成長や富の創造はグローバルな貧困率を下げはしたが、一方で世界各地の社会に内在する脆弱性、不平等、排斥、暴力は増大している。持続不可能なパターンの経済生産と消費が拍車をかけるのは、地球温暖化、環境悪化、さらには自然災害の急増である。その上、国際的な人権擁護の枠組みは過去数十年のうちに強化されてきたが、そうした規範の実施や保護は依然として課題のままである。例をあげると、女性の能力は教育への機会が増えるにつれて向上しているにもかかわらず、社会生活や雇用の場では依然として差別に直面している。女性や子供、特に少女に対する暴力が彼女達の人権を損なっている現状は変わっていない。また、技術開発によってこれまで以上に相互関連性が高まり、交流や協力や連帯のための新しい場が提供されている一方で、文化的・宗教的な不寛容が増し、アイデンティティだけに基づいた政治的動員や紛争が拡大している。

教育はこうした課題に対応する方策を見つけなければならない。そのためには多面的な世界観やオルタナティブな知識体系を考慮に入れ、神経科学の発展やデジタル技術の開発など科学と技術の新たな最前線に目を向けなければならない。教育の目的と学習の実践について再考することが今ほど緊急に求められている時はないのである。

教育への人間主義的アプローチを再確認する

あらゆる開発課題を教育だけで解決することなど望むべくもないが、教育への人間主義的・包括的アプローチは新たな開発モデルの達成に寄与することができるし、また、そうあらねばならない。そのような開発モデルにおいて、経済成長の指針となるべきものは環境への責務であり、平和、社会的統合（インクルージョン）、社会的公正への配慮でなければならない。開発への人間主義的アプローチの倫理的・道徳的原則は、暴力、不寛容、差別、排斥に反対の立場をとる。教育や学習について言えば、狭い功利主義や経済主義を超越して、人間存在の多面性を統合することである。このアプローチが強調するのは、しばしば差別の対象となる人々—女性や少女、先住民、障害者、移民、高齢者、紛争国の人々—を社会に受け入れることである。そのために求められるのは、生涯にわたる（life-long）、全生活的な（life-wide）学習へのオープンで柔軟なアプローチ—全ての人々が持続可能な未来と尊厳ある生への可能性を実現する機会を提供するアプローチ—である。こうした人間主義的アプローチは学習内容や指導法の定義付けに影響を与え、教師やその他の教育者の役割にも影響を与える。このアプローチは新しいテクノロジー、特にデジタル技術の急激な開発を前提とすれば、よりの的を射たものと言える。

複雑な世界におけるローカルな政策決定とグローバルな政策決定

今日のグローバル化した世界では、社会も経済もその複雑性の度合が急激に高まっているため、教育政策決定には幾つもの課題がある。経済のグローバル化が激化すると雇用の伸びが鈍化するパターンに陥り、若者の失業が増えて雇用の脆弱性が高まる。この傾向は、教育と変化の激しい労働世界とのかい離が進行する方向を示している一方で、教育と社会開発の関係性を再検討する機会ともなるのである。さらに、国境を越えて学習者や労働者の流動性が高まり、知識や技術移転の新たなパターンが生まれると、学習の承認、認定、評価に新しい方法が求められる。シティズンシップ（市民的資質）については、相互関連性や依存性が益々高まる世界において、各国の教育システムが課題とするのは、アイデンティティの形成と他者に対する責任意識の育成である。

過去数十年の間に世界中で教育へのアクセスが拡大した結果、公的資金にさらに大きなプレッシャーがかかるようになった。また近年では、国レベルとグローバルなレベルの両方で、公共事案に対する発言の機会を求める声や、教育分野に非国家的主体の参加を求める声が高まりを見せている。パートナーシップが多様化し、公と私の境界線があいまいになっており、教育の民主的ガバナンスを脅かす問題が発生している。つまり、社会的行動を規制する3つのレギュレーター—社会、国家、市場—の貢献と要求をうまく調整することが益々必要になっている。

教育と知識をグローバルな共有財として再文脈化する

急激に変化する現実を踏まえると、教育ガバナンスの指針となる規範的原則を再考することが必要である。特に、教育を受ける権利と教育は公共財（public goods）であるという概念を再考しなければならない。教育に関する国際議論の場で、教育は人権であり公共財であるとよく言われる。この原則は基礎教育においては相対的に異論のないところであるが、ポスト基礎教育や研修分野にも当てはまるという合意形成には至っていない。はたして、教育を受ける権利や公共財という原則は、組織化の度合いが低いノンフォーマル教育やインフォーマル教育にも当てはまるのだろうか。そのため、知識—学習によって習得された情報、理解、スキル、価値、態度と理解される—に関する課題が教育目的を論じる場では常に中心テーマとなる。

本稿は、知識と教育はどちらも共有財（common goods）と考えるべきであると提唱している。知識の創造は集団的・社会的取り組みの一環として全ての人に共通のものであり、知識の習得、認定、活用についても同様である。共有財の概念によって、公共財という概念に内在する個別的な社会・経済理論の影響を超越することができる。共有財とは何かを定義するには参加型プロセスを取ることが大切である。多様な文脈を考慮に入れ、福祉の概念と知識エコシステムも考慮する必要がある。知識は人類共通の遺産である。相互依存が進む世界の中で持続可能な開発の必要性を考えるならば、教育と知識はグローバルな共有財と見なさなければならない。共通の人間性に根差した連帯という価値に裏付けられたグローバルな共有財としての知識と教育という概念は、多様なステークホルダーの役割と責任にも影響を及ぼす。これはユネスコのように、グローバル・オブザーバトリーの役割や規範的機能を果たすことでグローバルな公共政策討議を推進し先導する国際機関にも大きな意味をもつ。

未来への考察

集団的・社会的取り組みとしての学習の目的と実践を再調整しようと試みる場合、まず提起される疑問は次のようなものであろう。学習の四つの柱—知ること、行なうこと、存在すること、共に生きること—は今でも適正ではあるが、グローバル化やアイデンティティ政治の台頭によって脅かされている。では、どうすればそれらを強化し刷新することができるか？ どうすれば教育が経済的、社会的、環境的サステナビリティの課題に応えることができるか？ どうすれば教育への人間主義的アプローチによって、複層的な世界観を調和させることができるか？ どうすれば教育政策や教育実践を通じてそのような人間主義的アプローチを実現できるか？ グローバル化は教育に関する国家政策や政策決定にどのような影響を与えているか？ 教育資金はどのように調達されるべきか？ それは教員の教育、研修、開発、支援にどのような具体的な影響があるか？ 私的財（private goods）、

公共財 (public goods)、共有財 (common goods) の概念を区別することが教育にどのような影響を与えるか？

異なった考え方を持つ多様なステークホルダーを集めて、調査結果を共有したり、政策ガイダンスについての規範的原則をまとめたりすることが必要である。ユネスコは知的シンクタンクとして、アイデアのグローバルな実験室として、教育政策・実施への新たなアプローチについての理解を深めるために、討論や対話のためのプラットフォームを提供することができる。人類とその共通の福祉を持続させることがその大きな目的なのである。

はじめに

「教育が自信を育む。自信が希望を育む。希望が平和を育む。」

孔子

対話への呼びかけ

本稿は、変化する世界の中での教育を見直す作業に寄与するものであり、ユネスコの主要任務の一つである社会変容のグローバル・オブザーバトリーとしての仕事に立脚している。目的としているのは、変化の激しい世界において、特に教育に焦点を絞った公共政策議論を喚起することである。共通の人間性を形づくる根源的な側面である、生命と人間尊厳の尊重、平等な権利、社会的公正、文化多様性の尊重、国際的連帯と共通の責任という原則に基づいて、教育と開発に対する人間主義的ビジョンに導かれた対話への呼びかけである。新しい時代に向けて、世界中で教育に関わる全ての人に向けて、熱意にあふれ、創造的啓示にあふれた対話を呼びかけるものである。本稿は二つの画期的なユネスコ出版物—フォール・レポート『未来の学習』（1972）とドロール・レポート『学習：秘められた宝』（1996）—の精神を踏襲している。

先を見通すために過去を振り返る¹

未来のために教育と学習を見直すには、遺産というべき過去の分析に立脚しなければならない。例えば、1972年のフォール・レポートは、伝統的教育システムが問われていた時代に、学習する社会（learning society）と生涯教育（lifelong education）という相互関連した概念を打ち立てたのである。技術の進歩と社会の変化が加速するにつれて、人が最初に受けた教育がその人を生涯にわたって支えることなど誰も期待していないとレポートは述べている。学校が系統的な知識を伝達するために必須な方法であることに変わりはないものの、社会生活の他の場面—社会施設、職場環境、余暇、メディア—によって補完されるべきものであろう。レポートは、人が自分の個人的、社会的、経済的、政治的、文化的発展のために学習することは個人の権利であり必要なことであると述べている。途上国と先進国のどちらにおいても、生涯教育が教育政策の要であると明言している。²

1996年のドロール・レポートは、キーとなる二つの考え方—「生涯を通じての学習」と学習の四つの柱（知ること、行なうこと、共に生きること、存在すること）—に基づいて教育の統合的ビジョンを提唱した。このレポート自体は教育改革のための青写真ではなく、むしろ、政策立案の過程でどのような選択をするべきかを考察し討論するための基礎とな

るものであった。教育に関する選択を決定づけるのは、我々がどのような社会に住みたいかを選択することだとレポートは述べている。教育の果たす即時的な機能性を越えて、全人的な形成こそが教育の根源的な目的であると考えた。³ ドロール・レポートの立場は、ユネスコを支える道徳的・知的原則とたいへん近いものであったため、その分析や勧告は同時代の他の教育改革研究に比べて、より人間主義的であり、機能性や市場重視の観点は少なかった。⁴

フォール・レポートもドロール・レポートも当然ながら世界中の教育政策に刺激を与えた。⁵ 一方で世界の状況は 1970 年代以降、また 1990 年代以降、知的・物質的景観が大きく変容したことを認識しなければならない。21 世紀に入って十数年が過ぎた今は、人間の学習と開発のための異なる挑戦と新しい機会が待ち受ける新たな歴史的な節目である。我々は新しい歴史のページを開こうとしている。そこでは社会の相互関連性と相互依存性が高まり、複雑性、不確実性、葛藤が新たな様相を呈している。

新たに出現した学習のグローバルな文脈

今日の世界状況の特徴づけるのは、幾つものパラドックスである。経済のグローバル化が激化すると地球的な貧困は減ったが、同時に雇用の伸びが鈍化し、若者の失業が増えて、雇用の脆弱性が高まっている。経済のグローバル化は、国際的にも国内的にも不平等を拡大している。教育システムは、障害のある学生や貧しい国々に住む人々の教育的ニーズを無視し、一方で豊かな人々に教育機会を集中させることによって、こうした不平等拡大に手を貸しており、質の高い研修や教育の値段を高騰させる結果を招いている。現在の経済成長のパターンは、人口増加や都市化と相まって、再生不可能な天然資源を枯渇させ、環境を汚染し、不可逆的な生態学的ダメージと気候変動を引き起こしている。さらに、文化多様性への認識が高まるにつれて（昔から民族国家にあったものであれ、移民や流動性の高まりによるものであれ）、文化的・宗教的排他主義や、アイデンティティに基づく政治的動員や暴力が劇的に広まっているのを目の当たりにする。テロリズム、麻薬関連の暴力、戦争、国内紛争、さらには家庭内や学校内の暴力までもが増加している。こうした暴力のパターンが教育に問いかけている。共に生きる価値観や態度を、教育は育成できるのかと。さらに言えば、そうした紛争や危機の結果、およそ 3 千万人の子供たちが基礎教育を受ける権利を奪われ、やがてその子供たちは、開発政策の中では無視される、教育のない未来の大人世代となるのである。こうした問題は、世界中で他者への共感や社会の団結にとっての重大な挑戦なのである。

一方で、各地域レベルとグローバル・レベルのガバナンスの文脈が変化する中で、公共事案に発言の機会を求める声の高まりを実感する。インターネット接続、モバイル技術、

その他のデジタルメディアの驚異的な進歩が、公教育へのアクセスの民主化と私教育の多様化の推進と相まって、社会的、市民的、政治的関与のパターンを変容させている。さらに言えば、国境や職種や学習空間を越えて、労働者や学習者の流動性が高まり、学習成果や職能をどのように承認し、認定し、評価するかを見直す必要性が大きくなっている。

こうした変化は教育に影響を与え、学習のための新たなグローバルな文脈の出現を示している。これらの変化の全てに対して教育政策による対応が必要な訳ではないが、こうした変化が新しい状況を作り出していることは確かである。そこで求められるのは新しい実践だけでなく、人間の発達における学習の本質と教育と知識の役割を理解するための新たな視点なのである。社会変容の新たな文脈の中で、我々は教育の目的と学習の実践を見直す必要がある。

知識、学習、教育は何を意味するか？

知識は学習に関する議論では常に中心となるものであり、個人や社会が経験に意味を付与する方法と理解できるだろう。つまり知識とは、広義では学習を通じて習得された情報、理解、スキル、価値、態度と見ることができる。このように知識とは、それが生み出されて再生産された、文化的、社会的、環境的、組織的文脈と切り離すことができない。⁶

学習とはそうした知識を習得するプロセスと理解できる。プロセス自体とプロセスの結果の両方を意味する。方法であり、結果でもあり、個別実践であり、集団的取り組みでもある。学習とは文脈によって定められる多面的な現実である。どんな知識を習得するか、なぜ、どこで、いつするか、そしてその知識をどう使うかは、個人の発達にとっても社会の発展にとっても同様に根本的な問いなのである。

教育とは計画的、意図的、合目的かつ組織的な学習であると理解できる。フォーマルとノンフォーマルの教育機会はある程度まで組織化されていることが前提であるが、大多数の学習機会は、たとえ計画的・意図的であったとしても、ほとんど組織化されていない。フォーマルやノンフォーマルより組織化も制度化もされていないこうしたインフォーマル教育には、職場で行われる学習活動（例えばインターンシップ）や、地域コミュニティや日常生活での学習活動が含まれる。これらは個人主導、家族主導、あるいは社会主導で行われる。⁷

最後に、我々が日常生活の中で学習することの多くは計画的でも意図的でもないことを認識することが重要である。こうしたインフォーマルな学習は、社会化のあらゆる経験に内在しているものである。しかし、これから展開する議論では、意図的で組織化された学

習に話を絞ることにする。

本稿の構成

人間と社会の持続可能な開発が中心となる関心事であることから、第 1 部は今日のグローバルな社会変容のプロセスに見られる傾向、葛藤、矛盾について概観し、新たな知識の範囲を提案している。同時に、人類の福祉への代替的なアプローチ—多様な世界観や知識体系を認めることなど—を探究する必要性と、それらのアプローチを持続する必要性を強調している。

第 2 部では、教育への人間主義的アプローチを再確認し、新しい倫理的・道徳的基盤に立った統合的アプローチの必要性を強調している。インクルーシブであり、不平等を単純に再生産しない教育プロセスが求められている。教育を取り巻くグローバルな景観が変化の中で、無分別な服従ではなく、批判的思考力と自立した判断力を育成するために教師とその他の教育者の役割が重要である。

第 3 部では、複雑な世界における教育政策決定に関連する問題を検証する。その中にはフォーマル教育と雇用の間のギャップを認識し対応すること、国境や職業や学習空間を越えて流動性が高まる世界の中で学習を承認し評価すること、グローバル化が進む世界の中のシティズンシップ教育を再考することなどの課題が含まれる。多様性の尊重と、普遍的価値や共通の人間性への配慮とのバランスをとることが大切である。最後に、グローバル・ガバナンスの潜在的な形という文脈で、各国の教育政策決定の複雑さを考える。

第 4 部は、教育ガバナンスの基本的原則を再文脈化する必要性を探る。特に教育を受ける権利と、教育は公共財（**public goods**）であるという原則に焦点を当てている。教育政策の中で、知識とその創造、アクセス、習得、認定、活用の方法に、より大きな注意を払うべきであると提案している。また、教育の実施を統治する基本的原則を再文脈化する必要があると述べている。特に公共財としての教育という原則の再文脈化が必要である。教育や知識をグローバルな共有財（**common goods**）と考えることが、変化する世界で集団的・社会的取り組みとしての学習の目的や実践を再調整する有効な方法となると推奨している。本稿の締め括りとして、キーとなるアイデアをまとめ、さらなる議論を喚起するための問いかけを示している。

1. 持続可能な開発—中心的課題

「我々はこう考えなければならない。

我々は一本の木につながる葉である。人類という一本の木に。

我々は他者なしには生きていけない、その木なしには生きていけない。」

パブロ・カザルス

教育の目的を見直すに当って我々のビジョンを導くのは、持続可能な人間及び社会の発達への大きな関心である。サステナビリティとは、個人や社会が、よりよい未来を実現するために、ローカルあるいはグローバルで実行する責任ある行動と理解される。よりよい未来とは社会的公正と環境的責務が社会経済発展の指針となるところである。今日の相互関連し相互依存した世界の変化がもたらしているのは、これまで経験したことのない複雑さ、葛藤、矛盾であり、我々が考えなければならないのは新たな知識の地平である。こうした変化のパターンが求めるのは、進歩と人類の福祉に向かう代替的なアプローチを探ることである。

挑戦と葛藤

ドロール・レポートは技術・経済・社会の変化がもたらす葛藤を幾つも明示した。グローバルとローカル、普遍的と個別的、伝統と近代化、精神と物質、長期的考察と短期的考察、競争の必要性和機会均等の理想、知識の拡大と我々の吸収能力の葛藤などがある。これら7つの葛藤は、現在の社会変容のダイナミクスを理解するためにも有効な考え方である。その後新しい意味を獲得したものもあり、新たに生まれた葛藤もある。その中には、増大する脆弱性、進行する不平等、増大する生態学的ストレス、増大する不寛容と暴力が特徴である経済成長のパターンが含まれる。人権については進歩したが、それを守る規範の実施は依然として課題のままである。

生態学的ストレスと経済生産・消費の持続不可能なパターン

確実な成長こそが開発の目的であると長い間考えられてきた。その背景には、経済成長は人類によりよい福祉を保障することに繋がるプラス効果をもたらすという前提があった。ところが、生産と消費の持続不可能なパターンが示しているのは、経済成長に焦点を絞った開発の支配的モデルの中にある根本的矛盾である。際限のない成長や自然の乱開発の結果、気候変動が自然災害の増加をもたらし、特に貧しい国々がリスクにさらされている。

気候変動、水など貴重な天然資源の劣化、生物多様性の喪失を目の前にして、サステナビリティが中心的な開発課題として浮かび上がってきたのである。

20 世紀後半（1960 - 2000）に水の使用量はそれまでの 2 倍になり、食料消費・生産は 2.5 倍に、木材消費は 3 倍に増加した。こうした増加をもたらしたのは人口増加である。世界人口は 20 世紀後半にほぼ 3 倍になった。1950 年の 25 億人から 2013 年には 70 億を越える数に膨らみ、2025 年には 80 億を越えると予想されている。⁸ 2030 年までに食糧需要は 35%増加し、水需要は 40%、エネルギー需要は 50%増加すると推計されている。⁹

さらに、史上初めて、世界人口の半数以上が都市部に住んでいる。2050 年までに世界人口の 3 分の 2 である 60 億人以上が都市部に住むようになる。¹⁰ その時までに世界の都市人口の 80%がグローバル・サウスにある町に集中すると予測されている。¹¹ 世界の都市人口の増加は、ミドルクラス層の生活スタイルの広がりとその消費・生産パターンと相まって、環境や気候変動に不都合な影響を与えており、世界中で自然災害のリスクを増大させている。¹²

こうした激変は世界中で生命、暮らし、公衆衛生に根本的脅威をもたらしている。無計画もしくは貧弱な計画に基づいた都市化によって、自然災害や過激な気候状況に対する脆弱さが急激に増している。これまで例を見ない程の都市の拡大により、世界の社会、政治、文化、環境の方向性が決められているのだ。結果として、持続可能な都市化という課題が、21 世紀に地球コミュニティが直面する最も切迫した課題の一つとなっている。¹³

人口増加と都市化のこうしたパターンは、生涯学習の見地から言えば、適切で柔軟な教育機会を提供するために必要な組織的調整やパートナーシップに大きな影響を与える。全人口に占める高齢者の割合は 2050 年までに 2 倍になると予測され、¹⁴ もっと多様な成人教育や研修への要望が高まっている。アフリカの就労人口が予測どおりに伸びて、人口の配当（demographic dividend）¹⁵ につながれば、適切な生涯教育と研修の機会を提供することが求められるだろう。

富の増加は脆弱性と不平等を拡大する

グローバルな貧困率は 1990 年から 2010 年の間に半減した。貧困率低下の理由は、2008 年の世界的な財政経済危機にもかかわらず、多くのアフリカ諸国を含む新興経済国での堅調な経済成長によるところが大きかった。中国やインドでの急激な拡大に見られるように、途上国のミドルクラス層はこれから先 15~20 年は実質的には拡大を続けると思われる。¹⁶ 一方で、深刻な格差が世界中に根をはっており、貧困率は世界の様々な地域でかなりの差がある。¹⁷

国民総生産（GDP）の伸びが必ずしも必要なだけの雇用を生み出すわけではなく、望まれる仕事を生み出すわけでもない。雇用機会は成長する労働力に十分に見合う程は拡大していない。2013年には世界中で2億人以上の人々が失業状態にあり、世界的失業はさらに拡大する方向にある。東アジア、南アジア、サハラ以南のアフリカ諸国のように、世界的失業の拡大の大部分を自らが経験している地域では、仕事の質の低下も併せて経験している。脆弱な雇用形態が雇用全体のほぼ半分を占めており、貧困ライン以下あるいはぎりぎり暮らししている労働者の増加をもたらしている。脆弱な雇用状態にある人々は、賃金労働者や給与労働者に比べると、社会保障へのアクセスが限定的か全くない状態になる可能性が高い。¹⁸

多くの国々での基本的な社会保障の欠如がそうした問題を悪化させており、不平等拡大の原因となっている。こうした格差はグローバル・サウスの国々だけでなく、グローバル・ノースに属する多くの国々の間で、また国内的にも起こっている。¹⁹ 過去四半世紀を見ると、富は一握りの人々に集中することが分かる。²⁰ 世界の富は、全体のほぼ半分が1%の最も裕福な層へ、残り半分が残り99%の人々に²¹に配分されている。このように急激に拡大する収入格差が社会的排斥を後押しし、社会的団結を弱体化させている。多くの国々で、極端な不平等が社会的葛藤の火種となり、政治不安や暴力紛争の潜在的要因となっている。

ボックス1：強力な経済成長下で深刻な収入格差が広がるラテン・アメリカ

ラテン・アメリカとカリブ海諸国は高い収入格差のある地域であり、過去数十年の強力な経済成長と社会指標の改善にも関わらず、その状態に変わりが無い。報告書は次のように述べている。「賃金減少の原因は労働節約型の技術変換の影響と、労働市場の規律や組織の相対的な弱体化にある。賃金の落ち込みは、収入配分の中間層や底辺層の人々に偏って影響を与える可能性が高い。なぜなら、その人々は労働収入に多くを頼っているからだ。」また、「非常に不平等な土地配分が社会的・政治的葛藤を生み出しており、経済非効率の原因ともなる。小規模な土地所有者は生産性向上に必要なクレジットなどの資金へのアクセスに欠ける場合が多く、大規模所有者は生産性向上へのインセンティブに欠ける場合があるからだ。」

出典：UN Department of Economic and Social Affairs, 2013. *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. New York, United Nations.

相互関連性が増すと不寛容と暴力が広がる

新しいデジタル技術の開発により、手に入る情報と知識の量が飛躍的に伸び、世界中のより多くの人々がそれらを簡単に手に入れることができるようになった。こうした情報コミュニケーション技術は、持続可能な開発に向けて、連帯の精神に基づいて、知識や専門性の共有に重要な役割を果たすことができる。ところが世界を見渡せば、民族・文化・宗教的不寛容が増大し、排他的世界観を広げることを目的としたイデオロギー・政治的動員のために同じコミュニケーション技術が使われているのだ。こうした動きはしばしばさらなる犯罪的・政治的暴力に繋がり、やがて武力紛争に繋がる。

女性や少女に対する暴力は、危機や不安定な状況下で増加する傾向がある。武力紛争による混乱や強制退去の期間中やその後にその傾向が見られる。そのような状況下では、女性に対する暴力は広がりを見せ、戦争戦術の一環として武装グループが強姦、強制売春、性的人身売買を体系的に行なうこともある。²² さらに女性は社会内で疎外される可能性が高く、健康や教育面で貧弱な状態に陥る結果となり、²³ その事が家庭や子供の対処や状態に直接的影響を与えている。

暴力ドラッグ生産や密輸に絡んだ犯罪暴力（中央アメリカなど世界の特定の地域で重大な問題）、政治的不安定、武力紛争を含む一は生命を脅かし、経済発展を阻害し続けている。²⁴ 5億人もの人々が政治不安や紛争のリスクのある国々に住んでいると推計されている。²⁵ 世界中の暴力の結果を封じ込めて対処するために必要な経済コストは約 10 兆米ドルと見られており、これは 2013 年の世界の GDP の 11%以上、あるいはアフリカ諸国の総 GDP の 2 倍にのぼる。²⁶ さらに、安全保障と軍事に投資された分だけ、開発に向かうべき貴重な公共予算が減らされたことになる。世界の軍事支出は 2000 年以降増え続けており、2012 年には総額 1 兆 7420 億米ドルに達した。²⁷ 多くの国々では教育よりも軍事費へ、GDP からより多くが配分されている。

これら全ての事が、紛争予防に配慮した教育政策の設計と実施に重要な影響を与える。教育は、暴力と政治不安の誘因となりうる不平等や社会葛藤を単純に再生産するものではないとするなら、教育政策はその設計と実施の両方においてインクルーシブでなければならない。人権教育は、紛争勃発を招く問題とその公正な解決方法についての意識を向上させるために重要な役割を果たすものである。この教育は、暴力と危機の時代において、無差別と生命と人間の尊厳の保護という主要原則を促進するために不可欠である。そのためには、安全で、非暴力で、インクルーシブで効果的な学習環境を全ての人々に保障することが必要である。

人権—進歩と課題

普遍的人権は、共通の理想に向かう我々全体の大志であり、人間は相違や差異と関係なく尊厳が尊重され、個人の十分な発達のために十分な機会が与えられるべきものである。²⁸ ところが国際的規範の枠組みの採択状況とそれらの実施の間にはギャップがあり、これはパワー・ダイナミクスと法律化された権利規則の間の葛藤が増大していることを示している。国際的にも国内的にも法と正義のルールを作るという大志は、強力な利益団体の覇権行使などによって阻まれている。普遍的人権を、法のルールによって、また社会・文化・民族の規律によって、どの様に確保するかが課題である。

ジェンダーの問題は、長きにわたって差別の主な要因である。女性の権利は過去数十年間に強化されており、特に「1979年女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約（女子差別撤廃委員会：CEDAW）」の適用を広げる努力と、「北京国際会議の行動枠組み（1995）」の実施によるところが大きい。ところが、保健や教育へのアクセスにおけるジェンダー平等はかなり進歩しているが、社会、経済、政治への女性の発言権や参加の促進という面ではあまり進展が見られない。²⁹ 極度の貧困状態にある人々の大部分は女性であり、³⁰ 世界の非識字者の大多数を占めるのも女性である。³¹ さらに、世界中の議会で女性議員の占める割合は20%以下である。³² 労働市場で、特にインフォーマルセクターにおいて、初めから弱い立場にある女性は、雇用機会の減少や断続する経済財政危機の影響に起因する過酷な就業競争の中で、さらに不安定になっている。現在では女性労働力の半分が脆弱な雇用状態にあり、雇用保障もなく、経済ショックに対する保護もない。³³ この問題は、賃金や昇進面での既存の女性差別に追加される差別である。

知識の新たな地平

サイバーワールド

今日の発展を定義する特徴のひとつが、インターネット接続とモバイル普及の驚異的伸びによるサイバーワールドの出現と拡大である。³⁴ 我々は繋がった世界で暮らしている。推計で世界人口の40%が現在インターネットを使っており、この割合は驚くべき率で増えている。³⁵ 国や地域間でインターネットの接続性にはかなりの差異があるが、グローバル・サウスでインターネットへリンクできる世帯数は、今やグローバル・ノースの同様の世帯数を追いついている。さらに、世界のモバイル電話契約数の70%以上がグローバル・サウスである。³⁶ 今後20年のうちに、50億の人々が、インターネットのない暮らしから完全に繋がった暮らしに移行することが予想される。³⁷ しかし、国や地域間での接続性にはまだかなりの格差があり、例えば都市部と田舎では大きく異なる。限られたブロードバンド速度や接続性不足により、知識へのアクセスや社会・経済開発への参加が疎外されている。

インターネットが変容させたのは、人々の情報・知識へのアクセスの方法と交流の仕方であり、公共管理とビジネスの方向性である。デジタル接続は、保健、教育、コミュニケーション、余暇、福祉の各分野で有望視されている。³⁸ 人工頭脳開発、3Dプリンター、ホログラフィック再生、インスタント複製、音声認識やジェスチャー認識のソフトウェアなどは現在試験中の技術のほんの一端である。人間の活動がデジタル技術によって作り変えられている。日常生活から国際関係まで、仕事からレジャーまで、我々の私生活と公的生活の多様な側面が再定義されているのだ。

こうした技術によって表現の自由への機会は拡大し、社会的、市民的、政治的運動へ参加する機会も増えた。一方で大きな課題も出現している。例えば、サイバーワールドで個人情報が入手可能になれば、プライバシーや安全を脅かす深刻な問題が生じる。コミュニケーションと社会化のための新たな空間が出現することによって、これまで「社会」という概念を形作っていたものが変容し、その空間の過剰使用や乱用や誤使用を防ぐための法的措置や安全基準を設けることが必要になる。³⁹ インターネットやモバイル技術やソーシャルメディアの誤使用の例は、いじめから犯罪行為まで、さらにはテロリズムにまで及ぶ。この新たなサイバーワールドにおける教育者の役割は、デジタルネイティブ⁴⁰ と呼ばれる新世代が、現在ある技術だけでなく、これから発明されるものまで含むデジタル技術の倫理的・社会的側面に対応できるようにすることである。

神経科学の進歩

最近の神経科学の発展は、生物学的プロセスと人間の学習との関係をよりよく理解したいと望んでいる教育コミュニティの関心を集めている。発展の成果を教育政策に反映するには時期尚早ではあるが、教え方や学習実践を向上させる潜在力は大きな可能性を示している。例えば、脳が人生の異なる段階でどのように発達し機能するかについての最新の知見は、我々がどのように、いつ学習するかを理解する上で役に立つ。

例えば、最重要の知見の中には学習活動の敏感な時期⁴¹に関するものがあり、言語習得は幼い年齢にそのピークがあることを示している。この事が示しているのは幼児教育の重要性であり、幼児期に複数言語を学習する可能性である。別の研究成果は脳の可塑性を指摘しており、脳は生涯を通じて環境的要求に応じて変化する能力があることを示している。⁴² この指摘は生涯学習の考え方をサポートするもので、年齢に関係なく適切な学習機会を提供することの重要性を裏付けている。

さらに、栄養、睡眠、スポーツ、リクレーションなどの環境的要素が脳の最適な働きによい影響を与えることを知らなければならない。同様に重要なこととして、肉体的健康と知的健康の密接な相互依存性や、脳の感情・認知・分析・創造機能の相互交流性を認識する統合的アプローチが必要であることを確認しなければならない。神経科学研究の新たな方向性のお陰で、遺伝と環境（nature-nurture）の関係性について我々の理解が深まり、ひいては我々の教育的イニシアティブを向上させることに繋がるはずである。

気候変動と代替エネルギー源

気候変動は今世紀を特徴づける課題の一つである。気候変動への対策と、その不都合なインパクトへの対処法の両方の意味からそう言える。緩和策はガス排出を抑え込み、地球にこれ以上重大な影響を与えないように共同の取り組みを求める。適応策は地球の脆弱性を減らし、インパクトへの抵抗力をつける。教育は気候変動の緩和策と適応策の両方に対する意識を向上させ、行動変化を推進するために大きな役割を果たすものである。⁴³

代替的な非炭素再生可能エネルギー源の使用へと集団的転換を促進するために、教育は重要な役割を果たす。実現できれば気候変動の不都合なインパクトを緩和することができる。炭素エネルギー源から脱して非炭素エネルギー源に切り替えるには、我々の信念や物の見方を変え、転換を容易にする考え方を深めることが必要である。エネルギー関連インフラが自力で適切な変化を起こすことは期待できない。

さらに、教育は適応力という大切な能力を育てる。変化する環境の生態学的、社会的、

経済的現実生命や生活を適応させるために必要な知識・スキル・行動様式は、現在世代と次世代に伝えなければならないものである。「2014年リマ教育と意識啓発に関する閣僚宣言」は「気候変動の問題をカリキュラムに含める教育戦略を開発することと、自国の優先課題と能力に照らして気候変動への意識啓発を、国家開発・気候変動戦略政策の設計と実施に盛り込むことを政府に勧告した」。

創造性、文化的イノベーション、若者

近年、新しい形の文化・芸術表現が生まれている。それらは、世界規模で相互連結性が高まり、文化交流が拡大したことで推し進められた文化変容の結果である。そのプロセスの担い手は大部分が若者である。特有の複層性に富んだ新しいパブリックな美意識が表現されているのを目の当たりにする。ファッションから食べ物、音楽、人間関係まで、若者の生きる各分野で、イノベーションに新しい形を与えたいという意欲的取り組みに遭遇する。現在、世界中で10億人を越える15歳から24歳までの若者が、史上最も情報を持ち、アクティブで繋がったモバイル世代である。⁴⁴ 世界の18歳から24歳の若者の90%以上がフェイスブックやツイッターといった何らかのソーシャルメディアを使っていると推計されている。彼らはソーシャルメディアで探索し、その結果を共有することによりかなりの時間を費やしている。こうして、他の文化への意識や理解を広げる環境が生み出され、世界規模の美学的取り組みが生まれており、それは別の知識体系の重要性を認識することへと繋がっている。文化多様性は、発明やイノベーションの源として益々その意義を増しており、今日では持続可能な人間の発達のための貴重な資源である。⁴⁵

代替的なアプローチの探究

複層的世界で多様な世界観を認めること

今日の開発パターンの複雑さに直面している我々にとって、人間の進歩と福祉への代替的なアプローチを探することは極めて重要なことである。グローバル・ノースとグローバル・サウスの両方で、社会の多様性に注目することが肝要である。文化多様性は創造性と富を生み出す人類の偉大な源である。文化多様性が求めるのは、世界を異なる視点から観ることである。人類全体に影響する問題を解決する時や、自然の生態系、コミュニティ、個人、宗教、精神性といった生命の根源的側面を判断する時に、異なったアプローチをもたらしてくれる。我々は普遍的価値の共通核を再確認する一方で、生きている現実の多様性を認識しなければならない。多様性を捉えるにはどんな国際的定義やアプローチをもってしても困難であるため、健康、教育、収入などの伝統的指標を越える新たな視点が待たれるところである。残念ながら、人間の福祉というような多面性のある観念は主観的で文脈的であるため、現行の政策アプローチの多くは偏向して不適切な内容のままなのである。⁴⁶

ボックス 2 : 多様な知識体系との出会い

西欧文化は、独自の知識を独自の速度で我々にもたらした。我々の吸収力は不完全であり、逸脱も数多くあったものの、我々の知的生活は一変した。新しい文化が我々の精神的伝統にもたらした矛盾そのものによって、従来からの習慣の惰性から、輝かしい意識へと我々を目覚めさせてくれる。私が異を唱えるのは、わざとらしいやり方で、外国の教育が我が国民の心の隅々にまで侵入するようにしむけ、真理の新たな結びつきによる新しい思想力の創造という素晴らしい機会を抹殺し阻害しようとすることに對してである。私は強調したい。我々の文化は強化されねばならない。それは西欧文化に抗するためでなく、それを真に受け入れ吸収するためであり、重荷としてではなく我々の栄養として使うためだ。西欧文化の隅で書物や知恵の下僕として生きるのではなく、その文化に勝利を収めるためなのだ。

出典 : Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (ed.), *The English Writings of Rabindranath Tagore*, Vol. 2, *Plays, Stories, Essays*. New Delhi, Sahitya Akademi, p. 486.

代替的な知識体系の統合

知識の支配的モデルにとって代わるものを探さなければならない。代替的な知識体系は、劣等の位置に追いやられるべきではなく、きちんと認識して、解説されるべきである。ど

この社会でも、別の世界観を発見し、理解することにもっとオープンになれば、お互いから多くを学ぶことができる。例えば、世界中の農村社会、特に先住民社会から、人間社会と自然環境との関係について学ぶことが多い。多くの先住民文化では、地球は「母」と考えられている。そのため、生死に関わるような正当な理由なく、地球とその産物を傷つてはならない。多くの文化において人間は自然の一員であり、他の生物と権利は平等で、けして優位に立つものではないと考えられている。多くの農村社会では、時間を直線的観念ではなく円環的観念でとらえている。それは農作業や四季のめぐりと関係し、コミュニティの精神的幸福を増進させる祭りや儀礼と結びついている。同じように集団的意思決定のアプローチが異なっている。ある社会では民主主義の手法を取り、集団的決定を投票で行なう。少人数グループにおいても同様である。別の社会はコンセンサスを求め、議論し、討議し、納得させる手法で行なう。異なる世界観という宝庫は人類全体を豊かにするものである。我々が自分たちの思い込みを捨て、現実を別の視点から説明する可能性に、心を開きさえすればいいのだ。

フランツ・ファノン、エメ・セゼール、ラビンドラナート・タゴールなどの思想家が言うように、ある知識体系に特権を与えると、それは実は、ある権力構造に特権を与えることであると想起することが重要である。今日の世界で教育と開発の未来に必要なことは、異なった世界観の間の対話を増やすことだ。それは多様な現実から生まれた知識体系を統合するためであり、人類共通の遺産を作るためである。教育関連の国際討論の場では、グローバル・サウスからの声に耳を傾ける必要がある。例えばラテン・アメリカのアンデスのコミュニティでは、開発はスマック・カウサイ（sumak kawsay—「よく生きる」という意味のケチュア語）という考え方で表現される。これは先住民文化とその世界観にルーツのある、開発の代替的な概念として提案されており、エクアドルとボリビアの憲法にも記載されている。マハトマ・ガンディーの唱えた「受託（trusteeship）」という考え方—地球の富を所有者としてではなく、全生物と未来世代から託された受託者として管理するという考え方—も考慮する価値がある。⁴⁷

ボックス3：スマック・カウサイー開発の代替的な視点

スマック・カウサイーという考え方は、エクアドルのアンデス地方に住むケチュア族の世界観にルーツがある。スペイン語では‘buen vivir’ という意味で、英語で ‘good living’ や ‘well living’ と訳される。これは調和的な集団の開発を意味し、個人を社会文化コミュニティと自然環境という文脈の内側で捉えている。ケチュア族の民族信仰にルーツがある考え方で、支配的な開発モデルについての西欧の批判を取り入れ、人間どうしの調和と人間と自然環境の調和に基づいた代替的なパラダイムを提供している。

この考え方は、エクアドル憲法が最近改訂される際に参考にされ、「多様性に富み、自然と調和した公共的共存の新しい形であり、よい生き方 (sumak kawsay) を達成できる」と言及されている。この憲法は、「国民には、サステナビリティと ‘よい生き方’ が保障される健康的で生態学的バランスのとれた環境の中で暮らす権利がある」という認識に基づいている。さらに国家の責任として次のことが明記されている。「知識の創出を促進すること、科学技術研究を振興すること、先祖の知恵を向上させ ‘よい生き方’ の達成に寄与すること。」⁴⁸

多様な世界の中で教育を見直す

公正で実行性のある持続可能な人間及び社会の発達の新しいビジョンを踏まえて、教育の目的も見直されなければならない。サステナビリティのビジョンが考慮すべきことは、人間開発の社会的、環境的、経済的側面と、それらを教育に関連づける様々な方法である。「エンパワリング教育とは、我々が必要とする人材—生産的で、学び続けることができ、問題を解決でき、創造的で、自然と平和的に調和して共に生きられる人材—を育成する教育のことである。国家がそのような教育を、誰でもが人生のどの段階でも受けられるようにすれば、静かな革命が動き始める。そこでは教育が持続可能な開発のエンジンとなり、よりよい世界への鍵となる。」⁴⁹教育は、世界規模の持続可能な開発の新しいビジョンに貢献することができるし、また、そうしなければならないのである。

ボックス 4：教育を通じて持続可能な開発を推進する

「教育—フォーマル教育、公衆の意識啓発、研修を含む—とは、人間と社会が最大の潜在能力を獲得するためのプロセスと認識されるべきである。持続可能な開発を推進し、環境問題・開発問題に対処する人々の能力を向上させるために、教育は極めて重要である。」

アジェンダ 21、第 36 条、第 3 項、1992 年

2014 年持続可能な開発のための教育（ESD）あいち・なごや宣言は、各国政府に対して、「自国の教育、研修、持続可能な開発政策への ESD の統合を強化する」ことを要望している。

組織化された学習はどのような形態のものでも、適応力と変容力の両方を育成できる。質のよい基礎教育とその後の学習と研修は、個人やコミュニティが、ローカルとグローバルの環境・社会・経済変化に適応できるようにするために重要な役割を果たす。一方で、社会変容に影響を及ぼす能力を強化・開発するためにも、学習は大切なのである。確かに教育は、我々の考え方や世界観を変容させるという困難な仕事にも力を発揮する。人々が平等な尊厳を持って意義ある人生を送るために必要な能力の開発に、教育は中心的役割を果たすものである。教育の新しいビジョンには、批判的思考力と自立した判断力と討議力の育成を含めるべきである。こうした転換を可能にするために必要なことは、教育の質を向上させ、個人や社会が望むような経済的・社会的文脈に合致する学習の提供を向上させることである。

質の高い教育を受ける権利とは、意義ある適切な学習の権利である。しかしながら、多様な世界の中のコミュニティでは学習ニーズが多岐にわたる。適切な学習とは、尊厳ある生活を送るために、それぞれの文化、それぞれのグループが必要とするものを反映していなければならない。生活の質を決めるには多くの異なった基準があり、学習する内容を決める基準もまた多岐にわたるということである。支配的である功利主義的な教育観は、人類の福祉についての別の考え方に耳を傾けるべきである。それが共有財としての教育の妥当性に焦点を当てることに繋がる。つまり、これまで声を上げることのなかった人々の沈黙の声を聞くことが大切なのである。多様性がもたらす巨大な富は、人類の福祉を探究するという集団的な取り組みの中で、我々全体を啓発する力がある。人間主義的見地こそが、教育と人類の福祉への代替的なアプローチの必須基盤となるものである。

2. 人間主義的アプローチの再確認

私の人間性はあなたの人間性と固く結ばれている。
私たちは共にいてはじめて人間といえるのだから。
デズモンド・ツツ

人間の尊厳、能力、福祉を、他者や自然との関係の中で持続し、向上させることが 21 世紀の教育の根本的な目的である。この大志はヒューマニズム（人間中心主義）と呼ばれ、この考え方を観念的にも具体的に促進するのがユネスコのミッションである。ヒューマニズムの考え方はユネスコにおいて長い伝統がある。1953 年に遡ると、ニューデリーで開催された「東洋と西洋におけるヒューマニズムと教育」に関する国際円卓会議の議事録をユネスコが出版している。⁵⁰

ヒューマニズムの考え方は、多様な文化・宗教伝統においても、また数多くの多彩な哲学的解釈においても長い伝統がある。例えば、主要な解釈の一つは、ヒューマニズムを無神論や世俗的合理主義と同一視するものであった。やがてその解釈は現象学や実存主義など他の哲学に広がった。これらは人類とその他の自然世界との間に存在論的差異を認識するものである。一方で、有力な宗教的解釈として、人間の功績—教育的、文化的、科学的功績—を、人間と自然、宇宙、創造主との関係性の成熟を示すものとする考え方があった。20 世紀後半から 21 世紀初頭において、人間中心主義と神中心主義の両方を批判する声が、フェミニストやエコロジストなどのポストモダニストの間から出され、近年ではトランスヒューマニストやポストヒューマニストと自称する人々から批判が出ている。彼らは生物学的選別や急進主義を標榜している。

こうした解釈はどれも、根本的な道徳的・倫理的問題を提起しており、そのどれもが明らかに教育的課題となる事柄である。

教育への人間主義的アプローチ

人間主義的ビジョンは、万人の教育の目的と実践への統合的アプローチの基盤となる普遍的な倫理的原則を再確認するものである。このアプローチは、我々共通の人間性に資するために、必要な知識の習得と能力の開発を推進する学習プロセスの設計に影響を与える。人間主義的アプローチでは、経済発展に果たす教育の実利的役割を越える議論が求められる。そこでの中心的課題は包括性（inclusiveness）であり、排除や疎外をしない教育である。このアプローチが、グローバルな学習環境の変容に対処する指針となり、教師や他の

教育者は引き続き、持続可能な開発のための学習を進めるに当たっての中心的役割を果たすことになる。

支配的な開発論議に反論する

教育の目的や望まれる社会というような大きな問題に取り組む際には、文化的、社会的、経済的、倫理的、市民的側面を考慮する必要がある。教育の経済的機能が重要なことは疑いが無いが、多くの国際的な開発論議で特徴的な、全くの実利的ビジョンや人的資本アプローチを越えなければならない。⁵¹ 教育の目的はスキル獲得だけでなく、多様な世界での社会的調和に必要な、生命や人間の尊厳の尊重という価値を育てることである。倫理的問題が開発プロセスの根本であることを理解することで、現在の支配的論議に反論できる。こうした理解に立てば、アマルティア・センの提唱する開発の代替的な視点に沿って、人間が意義と尊厳のある人生を送るための能力を開発するという教育の役割が推進されるのだ。⁵²

健全な倫理的・道徳的基盤に基づいた統合的アプローチ

それ故、社会・経済・文化の発展のための生涯を通じた学習への人間主義的アプローチを再確認することが必要なのである。当然ながら、異なる学習環境や人生の異なる時期によって、どの側面に焦点を絞るかは変わるかもしれないが、教育の実施原則として生涯学習の妥当性を再確認する際に、社会的・経済的・文化的側面を統合することが非常に重要である。⁵³ ユネスコの初代事務局長ジュリアン・ハックスレーによってユネスコの指針として提唱され、1972年のフォール・レポートにも取り上げられた科学的ヒューマニズムの考え方を越えるものが、教育の人間主義的アプローチである。⁵⁴ 先に述べたとおり、ヒューマニズムの概念は、幾つものしばしば相反する解釈を生み出したが、そのどれもが、明らかに教育が取り扱うべき基本的な倫理的・道徳的問題を提起している。21世紀の教育が基本的に目的とすべきことは、人間の尊厳、能力、福祉を、他者や自然との関係の中で持続し向上させることである。⁵⁵教育の基盤であり、目的である人間主義的価値に含まれるのは、生命と人間尊厳の尊重、平等な権利と社会的公正、文化と社会の多様性、人類連帯の精神と共通な未来のための共同責任である。マーティン・ブーバー⁵⁶ とパウロ・フレイレ⁵⁷ が奨励したように、学習への対話的アプローチが求められている。人を疎外し、物として扱うような学習システムを我々は拒否しなければならない。人々を分断し、人間性を奪うような社会的慣習に則ったものも同様である。サステナビリティと平和の達成をめざすならば、こうした価値と原則に基づいて教育することが非常に重要である。

教育の領域を前述の方向に広げていけば、教育は変革する力を持ち、人類のための持続

可能な未来に寄与することができる。この倫理的基盤の上で、批判的思考力、自立した判断力、問題解決力、情報メディア・リテラシーのスキルが、変革する態度を育成するために不可欠の能力である。教育への統合的・人間主義的アプローチは、1996年のドロール・レポートが示したように、サステナビリティがグローバルな開発の中心課題となっている今日の世界にとって、何よりも適切と言えるのだ。持続可能な開発とは、環境への責務と社会的公正への配慮に導かれて経済成長をすることであり、多様な社会的、倫理的、経済的、文化的、市民的、精神的側面を取り扱う統合的アプローチが教育には必要である。

教育と学習については、認知面と、情緒・倫理面の間従来の二分法を乗り越える統合的アプローチが必要である。学習の認知面とその他の面の二分法を克服することの重要性が次第に認識されている。この考えは、学校教育において学習到達度の測定を重視している人々の間でも広がっている。より統合的な評価枠組みが近年には提案されており、伝統的な学習分野を、例えば、社会面、情緒面、文化・芸術にまで広げるものもある。⁵⁸

こうした試みが示しているのは、大切な情緒面、社会面、倫理面の学習をいかに数値化して評価するかという困難な課題があるにもかかわらず、特にグローバルなレベルで、従来型の学習を越える必要性が認識されているということである。

教育の四つの柱を再解釈し保護する

1996年のドロール・レポートの最も影響力のある考え方の一つが学習の四つの柱である。フォーマル教育はある種の知識のみを強調する傾向があり、人間開発を持続させるために必要なその他のものを犠牲にするとレポートは述べている。すべての学習実践で、四つの柱のそれぞれに公平に注意を払うように説いている。⁵⁹

- ・ 知ることの学習—広い一般知識と共に幾つかの教科を深く学ぶ機会がある
- ・ 行なうことの学習—職業的スキルのみならず、多くの状況に対応できる能力とチームで作業する能力を身につける
- ・ 存在することの学習—自分の個性を育成し、自主性、判断力、個人としての責任を持って行動できるようにする
- ・ 共に生きることの学習—他者を理解し、相互依存を評価する気持ちを育成する

四つの柱に反映された教育への統合的アプローチの考え方は、世界中の多くの国々で政策討議や教員研修やカリキュラム開発に大きな影響を与えてきた。最近の例を挙げると、スペインのバスク地方の基礎教育カリキュラムに啓発的な導入として四つの柱が使われており、その発展に役立てられている。四つの柱は、現在の教育への統合的アプローチにも

十分適正な考え方である。その包括的なものの見方が、異なった文脈や時代に対応するために必要な統合的学習という解釈を成り立たせている。しかし、サステナビリティへの懸念が高まっている今、四つの柱には新しい解釈が必要かもしれない。例えば「共に生きることの学習」には、人間交流の社会的・文化的側面を越えて、人間社会と自然環境の関係の問題までを網羅することが必要である。

さらに大きな課題として、学習の四つの柱は、現代社会の問題の下で根本的な脅威にさらされており、中でも、教育の果たす社会化機能をよく表している「存在することの学習」と「共に生きることの学習」において特にそうである。学習プロセスの中で倫理的原則と価値を強化することで、教育の人間主義的ビジョンの四つの柱を守ることが大切である。

学ぶことの学習と能力の開発

複雑で不安定な現代に求められるスキルや能力について、最近では国際的によく議論されている。ところが、そうしたスキルや能力に多様で重複した定義付けがされたり、複数のカテゴリー化がされたりするため混乱が生じている。スキル (skills) と能力 (competencies) という言葉はしばしば入れ替えて使われるが、この二つにははっきりした違いがある。能力の意味する範囲の方が広く、特定の文脈において要請に応じて、知識—情報、理解、スキル、価値、態度を広く包含すると理解される—を使う力を意味する。

ボックス5：基礎スキル、汎用的スキル、技術・職業スキル

EFA グローバル・モニタリング・レポート 2012 が、仕事に関連した様々なタイプのスキルへの有効なアプローチを提案している。若者に必要な 3 つの主要スキルとして、基礎スキル、汎用的 (transferable) スキル、技術・職業スキルを挙げて、それぞれが習得される状況が説明されている。

基礎スキル：若者の最も初歩的なレベルでは、基礎スキルとは識字力と計算力である。これらは、日常生活を送る収入を得る仕事に就くために必要なスキルである。こうした基礎は次の教育や訓練を受けるための必須条件であり、汎用的スキルや技術・職業スキルの習得のためにも必須のものである。

汎用的スキル：仕事を探したり、その仕事を続けたりするためには、異なった職場のニーズや環境に汎用性があり、適応できる広範なスキルが必要である。汎用的スキルに含まれるのは、問題を分析し適切な解決策を導く能力、考えや情報を効果的に伝達する能力、創造性、リーダーシップや誠実さ、起業能力などがある。これらのスキルは、ある程度は学校の外で育成されるが、教育や訓練によってさらに磨きをかけることができる。

技術・職業スキル：多くの仕事においては、特定の技術的ノウハウが必要とされる。野菜作りからミシン作業、レンガ積みから大工仕事、事務所でコンピュータ作業に至るまで様々である。技術・職業スキルの習得は、中等教育とフォーマル技術・職業教育に組み込まれた実習プログラム、あるいは伝統的徒弟制や農場実習などを含む実地訓練によってなされる。

出典：UNESCO. 2012. *Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO.

「ソフト」、「汎用的 (transferable)」、「非認知的 (non-cognitive)」あるいは「21 世紀型」と呼ばれるスキルの重要性に着目することにより、教育内容・手法に関する現代の考え方の幅が広がった。競争力を高めるには創造性と起業精神が必要であるというのが、教育の基本的かつ暗黙的な前提だ。この前提は教育の経済的機能にとっては重要であるが、複雑な人間存在に対処するために個人やコミュニティが必要とする能力の育成がおろそかになってはならない。その能力は個人とコミュニティの両方を強化するもので、与えられた状況下で解決策を見つけ、他者と新たな絆を結ぶために、適切な知識 (情報、理解、スキル、価値) を責任をもって創造的に使う力を高めるものである。

必要な知識とは、中央権力から与えられるものではなく、学校や教師やコミュニティが決めるものである。知識は単に伝えられるだけでなく、探索され、研究され、実験され、人間のニーズに基づいて創造される。知識は基礎的言語能力やコミュニケーション力の育成に、問題解決に、そして、より高度なスキル—論理的思考力、分析力、統合力、演繹力、帰納力、仮説思考力—の開発のために使われる。最も重要なスキル—情報にアクセスし、批判的に処理するスキル—を育成するために、知識は我々にもたらされたものである。「学ぶことの学習」が今日ほど重要な時はかつてなかったのである。

現在、インターネット上で手に入る情報の量は膨大である。学習者に教えなければならないことは、自分たちが毎日出会う膨大な情報をどの様に理解し、信用できる情報源を見つけ、手にした情報の信頼性と正当性を評価し、情報の真正性と正確さを問い、新しい知識をそれまでの学習に関連付け、自分たちがすでに理解している情報との関連でその意義を見定めるにはどうすればよいかである。⁶⁰

カリキュラム開発を再考する

人間主義的カリキュラムとは、政策立案と内容の観点から見るとどのようなものだろうか。学習内容と手法の点から言えば、回答を与えるよりも当然ながら質問を多く提起するカリキュラムである。多様性を尊重し、いかなる形の（文化的）ヘゲモニー、固定観念、偏見も拒否する。異文化教育を前提としたカリキュラムであり、社会の多様性を認める一方で多様性と普遍的価値のバランスを確保している。政策の観点では、カリキュラムの枠組みとは、大きな教育目標とその達成へのプロセスを橋渡しする道具である。カリキュラムの枠組みを正当なものにするには、教育目標を定める政策対話のプロセスを参加型でインクルーシブにしなければならない。⁶¹カリキュラム政策と内容の基礎となるのは、持続可能な開発の柱である社会的・経済的公正、平等、環境的責任の原則である。

よりインクルーシブな教育の確立

基礎教育の前進と根強い不平等

2000年以降、基礎教育を受ける権利の確保については大きな前進があり、万人のための教育（EFA）事業とミレニアム開発目標（MDG）枠組みの果たした役割は大きい。就学率の向上、学校に行けない子供の数の減少、特に若者の識字率向上、世界の就学率と成人識字率に占める男女差の減少にその前進が表れている。

こうした前進にもかかわらず、1990年に各国政府と国際開発パートナーによってなされた、「全ての子供、若者、大人の基礎的学習ニーズを満たす」という公約は果たされていない。世界で約6千万人の子供たちと7千万人の青少年は依然として効果的な基礎教育へアクセスできていない。2011年には約7億7千5百万人の大人が不十分な識字力しか持たないと想定されていた。フォーマル基礎教育を受けている人々でも、不完全な通学や教育の質の低さによって、基礎的スキルの習得が不十分なレベルである。教育の質と学習内容の適切さの確保は依然として主要課題のままである。少なくとも2億5千万人の子供たちは、学校に最低4年間通っても、読み書きも計算もうまくできないままである。⁶²

さらに、国家間の深刻な不平等が根強くある一方、多くの国々では、国の平均が国内の基礎教育の達成度と成果水準に存在する著しい不平等を覆い隠している。⁶³ ジェンダーや都市と農村のギャップなど、教育の伝統的な阻害要因が、収入、言語、マイノリティ、障害などと相まって、「互いに強め合う不利益」を作り続けており、特に低収入や紛争の影響下の国々でこの傾向が強い。⁶⁴

ボックス 6 : 障害児はしばしば見落とされる

障害児は往々にして教育の権利を否定される。しかし、彼らの就学実態はほとんど知られていない。障害児に関するデータ収集は偏向しているが、それでも彼らが直面している困難に対応する政策の必要性がそこに読み取れる。

ある推計によると、2004年に14歳以下の9,300万人の子供、もしくは世界の子供人口の5.1%は「中程度あるいは深刻な障害」を持って暮らしていることが分かる。世界保健調査によれば、15カ国の低所得及び中間所得国のうちの14カ国で、障害を持つ労働人口の三分の一以下しか小学校を卒業していないと見られる。例えばバングラデシュでは、障害者の30%しか小学校を卒業していないのに対して、健常者の48%が卒業している。ザンビアではこの比率が43%と57%、パラグアイでは56%と72%になる。

この統計が示しているのは、障害のリスクが上がるほど学校へ行く機会が奪われるということである。バングラデシュ、ブータン、イラクでは、精神障害児が最も権利を奪われている。例えばイラクでは、2006年には6歳から9歳の健常児の10%が学校に行っていないが、聴覚障害児は19%が、高度精神障害児は51%が学校に行っていない。タイでは2005 - 2006年には6歳から9歳の健常児のほぼ全員が学校に行っているが、歩行運動障害児の34%が学校に行っていない。

出典: UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*: Paris, UNESCO.

基礎教育におけるジェンダー平等

教育のジェンダー平等は、フォーマル教育のジェンダー・パリティ（格差解消）とこれまでほぼ同義とされてきた。ジェンダーは教育の不平等や格差の伝統的な要因であり、多くの場合、少女や女性の不利益に繋がるものだった。ところが2000年以降の世界でこの格差の解消にかなりの進展が見られ、少女や女性がフォーマル教育を受ける割合が向上している。確かに初等教育のジェンダー・パリティは中央・東ヨーロッパ、中央アジア、東アジア及び太平洋地域、ラテン・アメリカ及びカリブ海諸国、北アメリカ、西ヨーロッパで達成されている。また、2000年以降、南西アジアでもジェンダー格差の解消に進展が見られており、サハラ以南のアフリカやアラブ諸国でも、率は低いながらも前進が見られる。ところが、こうした貴重な前進にもかかわらず、学校に行っていない子供の大多数は少女であり、世界で識字力の低い若者や大人の三分の二が女性である。女性の能力向上を確実に

なものにするために、ジェンダー不平等との闘いに少年や男性も参加することが必要である。この取り組みはまず基礎教育から始めなければならない。

ボックス 7：教育を奪われた少女達の声を聴く

教育は人生の恵みのひとつであり、人生で必要なもののひとつです。

今日、私は私ひとりの声ではなく、多くの声なのです。

私は 6,600 万人の教育を奪われた少女達です。

私は私の声をあげているのではなく、その 6,600 万人の少女達の声をあげています。

マララ・ユスフザイによるノーベル平和賞授賞式スピーチ（オスロ、2014 年 12 月 10 日）

中等・高等教育のジェンダー・パリティ

中等教育では、ジェンダー・パリティの目標が、中央アジア、東アジア、ラテン・アメリカ及びカリブ海諸国、さらに北アメリカと西ヨーロッパなどの地域で達成されている。その他の地域でもジェンダー格差は埋められてきており、特に南西アジアやアラブ諸国でも、程度の差はあるものの前進している。中等教育のジェンダー格差は、平均就学率が最低であるサハラ以南のアフリカ、西アジア、南アジアで特に顕著である。高等教育では、特にサハラ以南アフリカの大学生に占める女性の割合は低いままであり、高等教育のジェンダー・パリティ目標が重要な課題となっている。世界の他の地域では前進が見られるが、特にアラブ諸国、東アジア及び太平洋諸国、南西アジアにおいて顕著である。中央・東ヨーロッパ、カリブ海諸国、北アメリカ、太平洋諸国、西ヨーロッパなどの地域では、高等教育を受ける女性の割合が男性を越えるのが実情だ。これは中等教育への女子の就学率の急速な伸びのためだけでなく、男子の就学率や修了率の低下によることが多くの地域で確認されている。カリブ海諸国やラテン・アメリカなどの国々では中等教育から男子がドロップアウトする割合が高まっており、社会的結束へのさらなる脅威になるとして、新たな問題になっている。

潜在的な平衡装置としての教育

教育はしばしば不平等を再生産し、時には増幅させることもあるが、教育は格差を平衡化させることもできる。インクルーシブな教育プロセスこそが、公平な開発のために不可欠であり、このことは様々な教育の場において言えることである。

幼児教育：これは幼児教育にも当てはまり、将来の学習機会や人生のチャンスのために

は早期の教育的関与が重要であるという認識が高まっている。調査結果を見ると、幼児への早期教育が不可欠なのは、その子の福祉のためだけでなく、人的資本開発、社会的結束、経済的成功のために持続可能で長期的な影響を与えるからである。最も恵まれない子供たち—とりわけ貧困、民族的・言語的マイノリティ、ジェンダー差別、辺境性、障害、暴力、HIV/AIDS がもたらす不利益に見舞われている子供たち—が良質の幼児開発プログラムを受けると劇的な変化を見せるという調査結果がある。しかし、こうした子供たちがプログラムに参加する機会はほぼないのである。⁶⁵ 幼児教育に関するメタレビューがその有効性のひとつの理由を示している。それは、子供が大きくなるにつれて、平均成長軌道（average growth trajectory）と遅滞軌道（delayed trajectory）の間の差が広がるからである。今では、早期に始めるほど資金も苦労も少なくて済む上に有効性も高いということがよく理解されている。このことは、障害児や、自閉症やアスペルガー症候群などの特別支援児にとって特に顕著である。⁶⁶

ボックス 8 : セネガルの保育園 (Case des Tout-Petits) の経験

セネガルの子供たちの健康と社会的状態は良好ではなく、真剣な取り組みにもかかわらず、子供たちの保護は依然として大きな課題のままである。こうした状況への対応策として、セネガル政府は幼児ケアを開発の優先課題と考えている。2002 年以降、保育園 (Case des Tout-Petits) が幼児期の開発の新たなモデルとして、既存のフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル就学前教育施設と共存している。このプログラムにはまだ改善の余地はあるものの、地域の文化伝統に根ざした貴重なコミュニティ・ベースの経験である。

この保育園は 0 歳から 6 歳の幼児のためのコミュニティ施設であり、伝統的な家を意味する「case」は、ライフスタイル、人の在り方や考え方を暗示するものであり、アフリカの価値への献身を象徴している。この「家」は、生きた社会に順応した優れた教育の場として、子供の学習の出発点と考えられている。

この「家」はもともと、恵まれない境遇の人や田舎に暮らす人に、適切で統合的な教育を提供しようと考えられたものだった。地域の人々自身が運営に当たっており、セネガルの幼児教育施設の約 20% を占めている。建築的に見ると、この保育園は 2 つの部屋がある六角形の建物で、部屋のひとつは子供たちの教育活動に、もうひとつは保護者の教育に使われている。ここで、教育、保健、栄養などを含む幼児ケアの総合的アプローチが実践されている。

入園は無料ではないが、公的な幼児ケア施設よりも料金は低い。わずかでも資金的に参加することによって、コミュニティが自分たちのものとして保存していくべき公共財をめぐる、参加家族が相乗効果的に働くことができるのだ。

出典 : Adapted from Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. No. 53-2010, pp. 65-75.

中等教育 : 中等教育や高等教育の場でも同様である。世界中で基礎教育へのアクセスが拡大したことにより、中等及び高等教育への関心も高まっている。また若者の失業が拡大している中、資格認定や再認定のプロセスにおいて、職業スキル開発への関心も高まっている。例えばラテン・アメリカとカリブ海地域の国々では、基礎教育以降の教育機会の拡大が貧困対策の公共政策と相まって不平等を減少させている。つまり「教育投資や、労働市場の制度・規則によって不平等のパターンを変えることができる。ラテン・アメリカで不平等が減った国々では、教育の拡大と貧困層への公的支出という二つの要因が削減に貢

献したのである。ラテン・アメリカとカリブ海諸国では、教育への公的支出の増加が中等教育就学率と修了率を引き上げており、これが不平等解消の大きな決定要因になっている。

67

高等教育：過去十五年間に高等教育へのアクセスは飛躍的に拡大した。世界の就学率は2000年以降倍増しており、現在では約2億人を数え、その半数が女性である。⁶⁸ 一方で収入やその他の社会的阻害要因による格差は依然として広く見られ、最近の様々な政策的取り組みも功を奏していない。世界中で高収入層が高等教育へのアクセスにおいて比較優位を保持している。就学率が高い国々でも、マイノリティの参加は国内平均に後れをとっている状況である。この点で重要なのは、高等教育の伸びのほとんどは民間部門での伸びであり、今後もこの傾向は継続するということである。民間のシェアの伸びと世界的な公共部門の民営化の傾向は、教育のアクセスと公平さに影響を与える。高等教育での勉強にかかる直接経費及び間接経費がやはり不平等の主な原因である。学資ローンは魅力的ではあるが、まだ十分な広がりを見せていない。⁶⁹

ボックス9：メキシコの異文化大学

メキシコの人口の約10%が先住民であるが、この人々の高等教育への参加は最も少ない。推計によると、メキシコの高等教育就学率に占める先住民の割合はわずか1%～3%である。

2004年にこの不平等に対応するため、教育省は異文化バイリンガル教育総合調整事業を立ち上げ、地域の先住民組織や学術機関の熱心な参加を得て異文化大学を設置した。この大学は先住民人口が密な地域に位置しており、誰でも入学できるが、特に主眼としているのは先住民の人々である。異文化教育という原則に基づいて設置されているため、その目的は異なる文化間の対話を促進することである。これは、先住民が長年待ち望み、近年さらに拡大している要望に応えるひとつの方策である。

多様性の認識と相まって、異文化大学では教育活動に決まったアプローチを提案していない。基本原則を尊重しながらも、各大学がそれぞれの立地地域のニーズと潜在力に基づいて独自のカリキュラムを定めている。学生は研究や開発プロジェクトを通じて地域コミュニティに結びついた活動に参加しており、自分たちの領土、民族、文化の発展に寄与することを目指している。

現在12の異文化大学が設置されており、学生数は全体で7,000人にのぼり、女学生の占める割合が高い。財政問題、学生の生活問題、政治的脆弱性などの課題があるが、この大学は公平な教育の達成に重要な貢献をしている。

出典：Adapted from Schmelkes, S. 2009. Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 5-17.

教育を取り巻く景観の変容

今日の世界における教育的景観は、学習の方法、内容、空間という点で急激な変容を遂げつつある。この変容は学校教育と高等教育の両方で起きている。多様な知識の量とそれへのアクセスが増大することにより、組織化の度合いが低い革新的な学習の機会が拡大しており、教室の概念、指導法、教師の権威や学習プロセスに影響を与えている。

現在起こっている学習景観の変容は、その規模において、19世紀に起きた伝統的な産業革命前の教育モデルから工場モデルへと変わった歴史の変遷に似通っている。伝統的な産業革命前モデルでは、人々の学習はそのほとんどが日常生活や仕事などの活動を通じてなされた。それに対して、産業革命で生まれた大衆教育モデルは、学習とは（ほぼ例外なく）

学校教育であるとした。実際のところは多くの学習が（伝統的な教育環境下で行なわれるものも）家庭やその他の場所で行われているのに、この学校モデルは学習とは本来教室で教えられるものであるとしている。教室と規定される物理的空間を学習の主要な場とすることが、あらゆるフォーマル教育システムの中心的特徴である。⁷⁰

学校教育は本当に終わったのか？

e ラーニングやモバイル学習などのデジタル技術がもたらす機会の結末として、デジタル時代に学校モデルの未来はないという議論がある。この点で、1960年代から70年代の脱学校教育論、中でもポール・グッドマン⁷¹ やイヴァン・イリイチ⁷² の仕事を振り返ってみる価値がある。現在の学校教育の産業革命モデルはゆうに百年以上前のニーズを満たすために設計されたことは確かである。過去二十年の間に学習の形態は劇的に変化し、知識源も変化し、我々が知識を交換したり反応したりする方法もすっかり変った。一方で学校教育システムは変化が遅く、過去2世紀にわたって驚くほど似通った形を保っている。⁷³ また学校教育の重要性も変わっていない。学校教育は組織化された学習の第一歩であり、家族を越えた社会化の第一歩であるとともに、「存在することの学習」や「共に生きることの学習」など社会的学習の不可欠な要素である。学習は単なる個人的プロセスであってはならない。社会的経験として、他者と共に他者を通じて一仲間や教師との議論や討論を通じて一学ぶことが必要である。

学習空間のネットワークを目指して

それにもかかわらず、現代世界における教育的景観は変容し、フォーマル教育制度の外での学習の重要性と妥当性への認識が高まっている。伝統的な教育制度から、様々な教育施設や第三者機関が入り混じってフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマル教育を実施している、混合化・多様化・複雑化した学習景観へと移行している。⁷⁴ 我々に必要なことは学習を連続体として捉える流動的なアプローチである。それは、幼児期から生涯を通じて、学校やフォーマル教育施設が体系化の度合の低い他の教育経験と密接に関わり合うことである。学習が行われる空間、時間、関係性の変化により、ノンフォーマルとインフォーマルの学習空間がフォーマル教育施設と関わり合い補完し合う学習空間のネットワーク化が促進されている。

新しく出現する学習空間

教室中心の学習は、知識へのアクセスの拡大と、教室・学校・大学・教育施設を越えた新しい学習空間の出現に脅かされている。⁷⁵例えばソーシャルメディアは、協同作業や共同

執筆などの機会を提供することで、教室での作業を外にひろげることができる。モバイル機器は学習者が教室の内と外の両方で教育リソースにアクセスでき、他人と繋がり、内容を創造することを可能にする。⁷⁶同様に、高等教育の「大規模公開オンライン講座 (Massive Open Online Courses ; MOOCs)」は連合する大学を結集し、講座提供のために大学の英知をプールしている。この講座によって、世界中のより多くの人々に高等教育を届ける新たな場が開設されたのである。現在の教育的景観の変容により、フォーマル教育・訓練機関と他の教育的経験の間のシナジー効果が創出されており、それによって、異なる学習空間を調和させる機会が提供されている。また実験と革新のための新しい機会も提供されている。

ボックス 10 : 「壁の穴 (Hole-in-the-wall)」 実験

NIIT の主任科学者であるスガタ・ミトラ博士は「壁の穴」実験で知られている。1982 年には、すでに博士は管理されない教育とコンピュータというアイデアをあたためており、1999 年にミトラ博士チームはまさに「壁に穴を掘った」のである。NIIT の推論とニューデリーのカルカジにあるスラムを隔てていた壁に。そして、この穴に誰でも自由に使えるコンピュータが設置された。

このコンピュータはスラムの住人の間、特に子供たちの間でたちまちヒットした。子供たちは何の経験もないのに、自力でコンピュータの使い方を学習した。この事が次の仮説を導く。基礎的なコンピュータ・スキルの習得はどんな子供たちでも偶発的学習によって可能である。適切なコンピュータ機器が使え、楽しく刺激的な内容とほんの少しの（人間による）指導があれば。

カルカジの実験の成功に刺激されて、自由に使えるコンピュータをこんどはシブプリ（マディヤ・プラデーシュの町）とマダントウシ（ウッタル・プラデーシュの村）に設置した。これらは壁の穴実験として知られている。シブプリとマダントウシでの結果はカルカジでの実験を裏付けた。この 2 か所でも子供たちは自力でコンピュータ・スキルを身に付けた。この新しい学習方法は「最小限の干渉で自発的な学習 (Minimally Invasive Education: MIE)」理論として知られるようになった。

1999 年の開始以来、カルカジの一台のコンピュータから始まった実験は、インド全土とブータン、カンボジア、中央アフリカ共和国まで含む様々な場所で 100 台を越えるまで広がった。その中には非常に辺鄙で到達困難な場所まで含まれている。

注：NIIT Limited はインドのグルガオンにあるインド系会社で、営利目的の高等教育機関を幾つか運営している。

出典：Adapted from: www.hole-in-the-wall.com [Accessed February 2015]

モバイル学習

最近ではモバイル技術を学習に活用することへの関心が高まっている。モバイル学習は、それだけで、あるいは他の情報コミュニケーション技術と組み合わせて、いつでもどこでも学ぶことを可能にすると言われる。⁷⁷ こうした技術は進化を続け、今では携帯電話、スマートフォン、タブレット・コンピュータ、eリーダー、ポータブル・オーディオ・プレーヤー、ハンドヘルド・コンソールなどがある。こうした新しい技術の出現によって、教育プロセスの本質が大幅に変わった。軽量のポータブル機器—モバイルフォン、タブレットPCからパームトップまで—によって、学習があらかじめ決められた場所から解放され、現代社会における知識の本質を変えている。⁷⁸ このように学習はさらにインフォーマルで、パーソナルで、ユビキタス（至るところにある）なものになっている。⁷⁹ モバイル技術に教育者の関心が高い理由は、デスクトップ・コンピュータに比べて低コストであることと、インターネットからの豊富な情報を取得できることである。⁸⁰

モバイル学習は様々な教育部門で注目され、基礎教育と高等教育を進展させ、さらにはフォーマル教育とインフォーマル教育を結び付けることにも寄与した。⁸¹ 携帯可能で低コストという特性のため、安価なモバイル学習機器は基礎教育へのアクセスと効率を向上させる潜在力を持っている。⁸² また、モバイル技術は「今日のデジタル・デバイド（情報格差）をデジタル・ディビデンド（情報が生み出す配当）へ変換する鍵を握っており、全ての人々に公平で質の高い教育を提供する可能性を広げている。」⁸³ 確かにモバイル技術の開発によって、識字と言語学習の分野で多くの可能性が広がってきた。⁸⁴ モバイル技術が学習者の識字力向上に効果的であることを示す調査がある。モバイル技術によって大勢の人々に届けることができるので、孤立して救いの手が十分に届かない状況下の子供や若者の教育を変容させることが期待できる。⁸⁵

ボックス 11：パキスタンの少女たちのためのモバイル識字

ユネスコ・モバイル識字プロジェクトは、パキスタンの遠隔地に住む 250 人の思春期の少女たちの伝統的な対面式の識字講座を、モバイルフォンを使って補完し、サポートした。非識字はパキスタンで深刻な問題であり、女性や少女たちに偏って影響する。国の成人識字率は男性で 69%であるが、女性では 40%しかない。教育調査によると、新たに習得した識字力は常に練習しなければたちまち退化するので、プロジェクトの設計者は少女たちが識字講座を修了した後に遠隔的にサポートする方法を探していた。

コンピュータも確かなインターネット接続ラインもない村に住む参加者と連絡をとる唯一の方法がモバイルフォンだった。プロジェクト・インストラクターは少女たちが筆記練習や教科書の再読練習をするようにテキストメッセージを送った。インストラクターが質問を送ると、少女たちはテキストメッセージによって回答した。こうした活動やコミュニケーションの目的は、少女たちが対面講座で習得した識字力を強化することだった。

プロジェクトにモバイル機器が投入される前は、識字講座を修了した少女たちのわずか 28%しか追跡試験で A が取れなかったが、モバイル機器によって 60%が A を取れるようになった。こうした当初の成功に基づいて、プロジェクトは現在も拡大しており、2,500 人以上の生徒たちに届けられている。

出典：UNESCO. 2013. *Policy Guidelines For Mobile Learning*. Paris, UNESCO, p. 15.

大規模公開オンライン講座（Massive Open Online Courses ; MOOCs）一期待と限界

大規模公開オンライン講座もまた高等教育の景観をある程度まで変容させている。この講座には政府、教育機関、ビジネス界からかなりの関心が寄せられている。⁸⁶ MOOCs は高等教育のアクセス拡大とオンライン教育革新推進のための重要なプラットフォームとなっ
てはいるが、同時に、不平等を強調するという懸念があり、教授法、質の担保、低い修了率、学習の資格認定・顕彰などかなりの課題が生まれている。⁸⁷ 質の問題が特に懸念されるのは、MOOCs は本質的に自習型であり、他のオンライン講座の仕組みが欠けているからである。⁸⁸ MOOCs の教え方は時代遅れであるとの批判があるが、それは今でも情報伝達、コンピュータ指示による課題、ピア・アセスメントという手法に頼っているからだ。⁸⁹ 対面したやり取りや生の議論が欠けているため、個々の学生のニーズに完全に答えることが難しい。⁹⁰ 同様に、学生の評価や資格認定が MOOCs では欠けているか、不適當である。教育機関が MOOCs に単位認定を始めており、認定バッジなどが導入されてはいるが、こ

れらは教育成果の認定としては二流とみなされ、学習の質を示すものとしては不適當であるとされている。⁹¹こうした批判はグローバル・ノースにある大学には当てはまるかもしれないが、グローバル・サウスでは MOOCs が別のニーズやターゲット層を満足させていることもありうる。

ボックス 12：高等教育のポスト伝統的な形に向かって

高等教育機関に対する我々の一般的イメージとは、人生のある時期、普通は 18 歳から 22 歳までの間の連続する 4 年間に人々が通う場所である。主たる情報源として教室や講義を思い浮かべるし、学習の中心として大学キャンパスを思い浮かべる。

ところが、このイメージは急速に変化している。職場はコミュニケーション力や批判的思考力などのスキルを求めており、これらのスキルは組織的教育よりもインフォーマルな学習経験からのほうが容易に習得できる。(中略) 同様に遠隔教育やオンライン学習などの新しい方法が、学生の経験をキャンパスにいても変容させている。

出典：Butcher, N. and Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships.

伝統的な大学モデルへの挑戦

今日の高等教育の主な課題のひとつが、研究のための訓練と研究を通しての訓練という重要な役割を維持しながら、専門的資格を求める世界中からの大きな要望にどのように応えることができるかである。高等教育機関を社会全体と結び付ける社会契約という考え方を、グローバルな競争が激化している状況下で定義しなおす必要がある。このことは我々が考えている大学モデルの将来に根本的疑問を提起している。確かに高等教育の景観は、制度や機関の多様化、教育提供の国際化、前述の MOOCs の発展、学習の質や妥当性の評価という新たな文化、官民連携の増加などによって変容させられている。こうした文脈の変化は財政や人材に大きな影響があり、既存の教育ガバナンスに疑問を投げかけている。また、伝統的な大学モデルの基盤であった自治と学問的自由の原則に対する懸念も浮かび上がっている。

大学のランク付け：効用と誤用⁹²

大学のランク付けの発展は、高等教育の国際化と教育機関の質的比較への関心の高まりが示している重要な傾向を反映している。大学のランク付けへの関心が急速に高まるにつ

れて、学界、学生、教育サービス提供者、政策立案者、開発事業者などからの批判の声が多く聞かれるようになった。ランク付けの肯定的な側面としては、高等教育機関の「質」に関しての、手軽にパッケージ化された比較的シンプルな情報を求める声に応えるものであるとしている。高等教育のマス化と教育機関の急速な多様化という文脈の中で、大学を選択する際にインフォームド・チョイスをしたいというニーズが後押ししている。多くの大学にとって、ランク付けは情報の透明性とアカウントビリティを向上させた。その一方で、大学の関心が、教えることや社会的責任から逸れて、ランク付けの指標で評価される科学的研究へと偏向していると批判する声がある。また、世界中の大学を限られた基準に当てはめることへの懸念もある。トップ 200 大学に入りたいという強い願望があれば、ランク付けは高等教育機関の均一化を助長することになり、各大学が今解決すべき問題や状況への対応力を弱めることになる。また、ランク付けはトップ 200 に選ばれた大学に便宜を図る結果になるという事実は、教育の公正さに重大な影響がある。

知識社会における教育者の役割

他者に分け与えないなら、そんな知識は習得しても無駄なものだ。

旧約聖書申命記

デジタル技術は教師に取って代わるものではない⁹³

手に入る情報と知識の量が飛躍的に拡大すると、個人としても集団としても、それらの伝達、普及、習得に質的アプローチが必要になる。情報コミュニケーション技術の潜在力を前にすると、教師とは、幼児期から始まる学習プロセス全般を通して、常に拡大し続ける知識の迷路の中で学習者が成長し前進できるように導くガイド役である。こうした状況の中で、教師という職業は段々と消滅する運命にあると当初は予測する声があった。このような声が主張するのは、新しいデジタル技術が徐々に教師に取って代わり、広範な知識の普及とアクセス向上をもたらし、教育へのアクセスが驚異的に拡大する一方で手段と資金の節約を実現できるということだった。しかし、その予測はもはや説得力を持たないことを我々は認識しなければならない。すなわち、効果的に教えるという職業は、あらゆる国々において引き続き教育政策の優先事項と見なされるべきである。

教師の脱専門職化を覆す

教育が個人の自己実現達成と新しい開発モデルに貢献するものであるなら、教師や他の教育者は中心的役割であり続けるだろう。ところが、教師の重要性を繰り返し述べる論調が主流であるにもかかわらず、グローバル・ノースとグローバル・サウスの両方で教師の脱専門職化の進行を示す傾向が見られる。例えば、不適格な教師の流入である。これは教師不足に対応する部分もあるが、財政的理由による場合がままある。次に、教師の契約ベースによる非正規雇用の拡大である。特に、教える負荷を消化するために非常勤助手に頼ることが増えている高等教育でこの傾向が強い。その他に挙げられる傾向として、教師の自治権の縮小、標準化したテストや場当たりの教師評価の結果としての教職の質の低下、教育機関内部への民間的経営手法の浸食、多くの国で見られる教師と他の職種の賃金格差などである。

ボックス 13：よく訓練され尊敬されるフィンランドの教師

経済協力開発機構（OECD）の国際学習到達度調査（PISA）によると、フィンランドは15歳の読解力、数学、科学で最高点を取った国のひとつである。この成功の要因はいろいろあるが、主なものとして、高度に訓練され、専門化し、尊敬される教師の存在が大きい。フィンランドでは教職は名誉ある仕事であり、社会が教育や教師に信用を置いている。教師は高い資質（常勤職には少なくとも修士号が要求される）を持ち、就職は教員養成に選抜された優秀な候補者たちによる厳しい選考である。教師は内容に関する知識と指導法に高い能力を持ち、自立的で思慮深い学問的専門家なのである。

出典：Niemi, H., Toom, A. and Kallioniemi A. (eds). 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

故に、我々は教員養成・研修の内容と目的を考え直さなければならない。教師は、学習を手助けし、多様性を理解し、インクルーシブであり、共に生きる能力と環境保護・向上の能力を開発できるように訓練されなければならない。教師の役割は、教室環境が規律正しく安全であるように努力し、自尊心と自立心を尊び、様々な教育学的手法を駆使することである。教師は保護者やコミュニティと生産的な関係を結ばなければならない。学校全体の利益のために、他の教師たちとチームで働くことが必要である。自分の生徒とその家族を知り、それぞれの事情に合った教え方をしなければならない。適切な教材を選び、それを能力開発のために生産的に使うのである。テクノロジーも他の教材と共に学習の道具として使うべきである。教師は自らの専門的学習と専門性開発を怠らないようにしなければならない。

給料や将来性などの面で、もっと魅力的で、やる気の出る、安定した生活と仕事の環境を教師に提供することが必要である。教師という仕事への関心が失われることは、世界で最も重要かつ根源的の仕事と考えられている教師という職業を弱体化させる危険性が高い。この危険を回避するために、よりよい環境を提供することが不可欠である。絶え間なく変化するグローバル化した世界が教育に求める新たな要求と挑戦に照らして、教師の使命と仕事は常に再考され、刷新されるべきものである。そのためにも、教員研修は全てのレベル—最も一般的なものから高度に専門的なものまで—で学際的精神の本質をさらに取り入れることが必要である。教師や教授が我々を創造性や合理性への道に導くことのできるように、学問分野を越えた学際的アプローチが求められる。その道は、我々共通の自然・文化遺産を尊重する気持ちをもって、進歩と発展を分かち合うヒューマニズムを目指す道である。

学問的職業の課題

世界中で学問的職業の地位と労働条件が、マス化した教育アクセスと予算制約のために悪化している。学問的職業が直面する問題は地域によって異なるが、大学教員の抱える問題はどこでも深刻である。高等教育のアクセス拡大により、大学教員の需要が飛躍的に高まっているが、能力ある教員の育成は需要に追い付いていない。世界の大学教員の半分以上が学士号しか持たない可能性がある。世界の多くの国で、大学教員の半数が定年間近の年齢である。また、教職を離れる人々に代わるべき新たな博士号保持者の数はあまりにも少ない。その理由は、仕事への報酬の低さのために、多くの博士号候補者が早期にドロップアウトしたり、学界の外で働くことを望んだりするからである。ラテン・アメリカの多くの国では、高等教育教員の80%近くが非常勤雇用である。この現象は教育の質を低下させる。なぜなら、大学教員が大学で教えることに全力を尽くせないからである。まして研究職ならばなおさらである。また最近では、学者のグローバル市場が出現しており、学者は国際的に流動している。こうした移動の主な動機はよりよい報酬であるが、その他の要因としては、よりよい労働条件（特に研究インフラ）、昇進機会や学問的自由などがある。頭脳流出 (brain drain) や頭脳還流 (brain circulation) の現象が高等教育の政策策定や実施に課題を投げかけている。これらの現象の詳細は後述する。

フォーマル部門を越えた教育者

最後に、生涯を通じての学習を可能にし、フォーマル教育システムを越えて働く教育者の本質的役割について再考しなければならない。この役割の重要さは、世界中で様々なノンフォーマル及びインフォーマル環境で働く教育者のための研修プログラムが増えていることを見ると明らかである。彼らはコミュニティ・センター、宗教団体、技術職業訓練センター、識字プログラム、ボランティア団体、ユース・グループ、スポーツ・芸術プログラムなどを通じて学習機会を提供している。こうした学習機会が個人やコミュニティの開発や福祉にもたらす価値はかなり大きい。

3. 複雑な世界における教育政策決定

グローバル化が国家の自治を脅かし、国の政策決定をさらに複雑にしている。例えば、経済活動がどんなにグローバル化されても、政治的決定や行動は原則的に国レベルにとどまるのである。自国の開発のためにグローバル化の影響に対応し規制することは、政策立案者にとって次第に難しくなっている。2008年の世界経済危機の影響や、グローバル・ノースを含む国々での若者の失業の増加が、この現実を如実に示している。さらに、学習者や労働者の国境を越えた流動性の高まり、新しい頭脳還流のパターン、新しい形の市民活動などが国家の政策決定へ新たな課題を突き付けている。この章では、こうした事柄が教育政策決定にどのような影響を及ぼしているかを検討する。

教育と雇用のギャップの拡大

低い雇用成長と高まる脆弱性

経済のグローバル化が激化すると、雇用成長が鈍化するパターンが生まれ、若者の失業と脆弱な雇用を増大させ、グローバル・ノースとグローバル・サウスの両方の社会に影響を与える。近年、低い雇用成長がヨーロッパの国々に影響を及ぼしており、それらの国々では、若い世代が職に就く時期が遅れるか、全く就けないという見通しに直面している。教育や訓練で習得するスキルと労働市場の需要をマッチさせるという課題は昔からあったことは確かだ。⁹⁴ 若者の失業の背後に教育・訓練と雇用のミスマッチがあるとしても、経済政策の選択と政治的責任にも関係があることを認識すべきである。ところが現在の雇用傾向は、長い間に培われたフォーマル教育と雇用の関係—それに基づいて国際的な開発議論や実施の中で人的資本への投資が正当化されてきた—に疑問を投げかけている。

若者の不満の増大

適切な仕事が減っているという事実が、世界中で若い大卒者とその家族の不満を増幅している。若者（もっと一般的に言えば労働者）の教育レベルが上がっていることが就職競争の激化に繋がっている。特にグローバル・サウスの多くの国では、多数の若者—ほとんどが拡大した教育機会の恩恵を自分のコミュニティで初めて受けた人々が限定的な労働市場に参入し、フォーマル教育が作り上げた野心と、乏しい雇用という現実の間のギャップが広がっている。フォーマル教育を初めて受けた多くの人々が、教育資格がもたらすと期待した恩恵—雇用とより良い未来の約束—を手にすることはもうないだろう。多くの国

や地域で、教育はより上の社会的地位とよりよい福祉をもたらす効果的な手段であるという考え方への幻滅が広がっている。社会的地位が上がるという希望は、1990年代以降の教育機会の著しい拡大が拍車をかけたが、今ではグローバル・サウスの国々のみならず、ノースでも見る影もない。若者は伝統的な高ステータスの教育コースへの投資のリターンに疑問を持ち始めている。⁹⁵

そこで、若者が教育・訓練から仕事へと移行するダイナミクスを詳しく観察して、それを深く理解することが必要である。この移行期間の長期化は様々な理由によると思われるが、すべてがスキルと労働市場需要のミスマッチに関係している訳ではない。この移行期間は経済的には非生産的と見えるが、若者にとっては社会参加、ボランティア活動、旅、レジャー、芸術などの活動を通じての大切な学習期間となりうる。さらに、教育のある若者は、たとえ雇用されていない場合でも、市民的、社会的、政治的活動の先頭に立つことができる。

教育と変化の速い雇用世界の間を再考する

フォーマル教育・訓練と雇用世界の断絶に対処する方策として、労働者の再訓練、セカンド・チャンス・プログラム、産業界とのパートナーシップ強化などが提案されている。また、キャリア適応能力がさらに重視されるようになってきていることも確認されている。科学技術開発のペースが速くなると、新たな職業やそれに付随するスキル需要の出現を予想するのが次第に困難になる。この事が、ニーズに敏感な教育と専門スキル開発（多様性と柔軟性の向上を含む）を確立しようとする努力に拍車をかけており、急速に変化するニーズに能力を適応させることを可能にしている。つまり、個人はさらに柔軟性が増し、自分のキャリア適応能力の開発と応用を効果的に行なうことができるようになる。⁹⁶この能力に含まれるのは、これまで「汎用性スキル」、「21世紀型スキル」、「非認知スキル」などと呼ばれてきたものをさらに強化したスキルで、コミュニケーション、デジタル・リテラシー・問題解決、チームワーク、起業精神などのスキルが含まれる。

ボックス 14：若者の雇用機会を強化する

若者の雇用問題の複雑さを前にすると、主要なステークホルダーたちが明確で総合的な戦略と責任感をもって集結しなければ、この問題の解決はおぼつかないとよく言われる。よりよい成果とインパクトを求める、こうした集団的アプローチが有効なことは、これまで様々な業界や場所で示されている。

南アフリカでは、18歳から28歳の国民3人のうち2人が失業しており、ハランビー若者雇用促進センターが低所得の若者たちを、民間部門での最初の仕事に「橋渡し」する手助けをしている。現在は小規模の活動であるが、この取り組みは民間部門の関与を示す有益なモデルとなっている。南アフリカの小売、ホスピタリティ、旅行関連の大手企業の幾つかが採用に協力している。南アフリカ開発銀行は「仕事基金」を設立し、ハランビー・センターの活動を拡大するための資金—個人投資家や雇用者会費による—を提供している。

コスタリカでは、技術企業産業連合 (CAMTIC) がスペシャリスト・プログラムを実施し、IT部門にある数千の求人埋めのために、弱い立場の若者に必要なITスキルを提供している。教育機関はCiscoやMicrosoftなどのIT企業から情報を得て、ソフト・スキル、言語、技術研修を組み合わせた資格認定レベルの研修コースを実施し、その結果、コスタリカの最低賃金の3倍から5倍の賃金を得られるようにしている。

出典：Banerji, A., Lopez, V., McAuliffe, J., Rosen, A., and Salazar-Xirinachs, J.M., with Ahluwalia, P., Habib, M., and Milberg, T. 2014. An 'E.Y.E.' to the Future: Enhancing Youth Employment. *Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches*. Geneva, World Economic Forum.

そこで、重要な疑問が幾つか提起される。教育と雇用の関係性をどのように強化できるか？ 現在の文脈の中で教育や訓練の経済的・社会的価値をどのように高めることができるか？ 特に中等教育において、生徒の生活状況や雇用見通しに対する教育の感度を上げるために、教育の妥当性をどのように高めることができるか？ 既存の対応策で十分なのか？ 突き詰めると、解決策は雇用創出しかなく、つまりは健全な雇用政策の開発という国家の責任を強化することになる。教育だけで低雇用成長の問題を解決することはできない。経済開発の支配的モデルを再考することが必要となるが、それは同時に教育と雇用世界の関係を考え直す機会ともなるのである。最終的には、フォーマル教育・研修システムを越えて継続する学習・再学習の重要性を認識することが肝要となる。自己学習、ピア学習、職場ベースの学習（インターンシップや徒弟制を含む）、職務実施研修によって、あるいはフォーマル教育・研修を越える学習やスキル開発の経験を通じて、必要な能力は開発

されるのである。そのために我々は教育とスキル開発への新しいアプローチ、あらゆる学習環境をフルに活用するアプローチを構想しなければならないのである。

流動化する世界における学習の承認と認定

人間の流動性の変化するパターン

人間の流動性が、国際的にも国内的にも史上最高レベルに達している。⁹⁷ 今日の世界では世界人口7人のうち1人が、あるいは総数で約10億人の人々が移動していると考えられる。⁹⁸ 南から北への移住は継続している一方で、南から南への流れがこれまでより急激に拡大しており、この流れは将来さらに速度を上げると思われる。⁹⁹ また「経済成長の地理的变化」¹⁰⁰ は雇用と福祉に影響を与え、北に住む多くの人々を南への移住に駆り立てている。¹⁰¹ こうした人間の流動性の変化するパターンは教育と雇用に重要な影響を与えている。

頭脳流出 (brain drain) から頭脳獲得 (brain gain) へ

グローバルな人口傾向を見ると、世界の労働力の大部分は南に位置することになる。世界の労働力、いわゆるグローバル人材銀行の25%は、2030年までにインド一国から供給されるようになると予想されている。労働力のかなりの部分が外国に住んで働いているとすると、頭脳還流のこうしたパターンは、教育とスキル開発への公的資金投入について課題を提起する。2012年の予想では、インドからの人的資本流出のコストは20億米ドルと見積もられていた。¹⁰² しかし、頭脳流出は結果として頭脳獲得につながる。移住者たちは海外移住ネットワークを形成して、母国への資本・技術流入のために働くからである。¹⁰³

ボックス 15：頭脳流出から頭脳獲得へーバンガロールとハイデラバードへの逆流

バンガロールとハイデラバードは、世界のIT部門でニッチな立場にある世界的な先進都市と考えられている。1970年代から80年代にかけて、インドでは訓練された労働力が西側、特に米国に、頭脳流出と呼ばれる現象によって流出する懸念があった。ところが最近では逆現象が起きていることが確認されている。つまり、米国で訓練されたインド人専門家が、母国の新興と雇用機会拡充の恩恵にあずかるため、故郷へ帰り始めているのだ。能力があり、国を越えて活躍できる労働力は、経済の様々な部門だけでなく、バンガロールとハイデラバードの社会的・物的インフラに影響を与え、インドと米国の国際的関係性の構築と結束にも影響を及ぼしている。

出典：Chacko, E., 2007. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *GeoJournal*, 68 (2), pp. 131-140

労働者と学習者の高まる流動性

熟練労働者の国境を越える移動の増加に加えて、専門的職種をまたいだ労働者の流動性が高まっている。こうした専門的・地理的な流動性の拡大に対応するため、国の資格枠組み（National Qualification Frameworks: NQFs）が世界の約 140 カ国で開発された。同様に、欧州資格枠組み（European Qualification Framework）に刺激を受けて、地域レベルの資格枠組みが出現した。しかし、移動の規模拡大とパターンの変化により、熟練労働者の流動性が、世界のあらゆる地域をまたいで複雑でグローバルなものになっている。

また、グローバルに流動する学生の数も、21 世紀初頭の十年間でかなりの伸びを示し、この伸びは今後も続くと見られている。そのため、高等教育における研究の承認、学位、資格に関する地域協定では、もはや高等教育の国際化と学生の流動性拡大に十分に対処できなくなっている。

さらに、学習者の流動性はフォーマル教育機関の間にとどまらなくなっており、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな学習空間を越えて流動性が高まっているのである。このことは、知識や能力を、習得に至った多様な経路と関係なく、どのように評価し、認定するかという課題を提起している。

学習の大規模評価への関心の高まり—恩恵とリスク

教育・訓練プログラムの内容を重視するという伝統的な方向性から、習得した知識の承認、評価、認定を重視する方向に移行している。国と地域による成果ベースの資格枠組みを越える大規模な成人スキル評価が注目を集めている。経済開発協力機構（OECD）による国際成人力調査（PIAAC）などがその例である。教育の質に対する学習者の関心が後押しする形で、過去二十年の間に大規模学習評価が、数的にも規模においても拡大した。¹⁰⁴ こうした大規模評価は、教育への公共・民間投資に対する国の説明責任を果たす上で貴重な道具となり、特に教育システムの中で最も疎外されている人々の学習成果を測ることの意味は大きい。一方で大規模評価は懸念の原因でもある。評価テストに合わせた教え方や偏向したカリキュラム開発を誘導することで、教育の質、妥当性、多様性を劣化させるリスクがある。¹⁰⁵ 政策的な注目が教育成果という狭い領域に偏る傾向をもたらす。大規模評価が教育政策への報告という目的以外に使われる場合に一教師の給料や学校のランク付けを決めるためなど一、特にリスクが高まる。

オープンで柔軟な生涯学習システムを目指して

様々な学習経路によって習得された知識や能力の承認と認定も、言うまでもなく生涯学習という枠組みの一部である。前述のとおり、社会が発展すれば、生涯にわたる全生活的な教育こそが適正であるという考え方が再び活性化してくる。この考え方は新しいものではないが、総合的で公正なやり方で学習を制度化し組織化する方法として、その輝きを今も失っていないのである。¹⁰⁶ これはあらゆる年齢の学習者の能力強化を主眼にした考え方である。¹⁰⁷ 科学技術開発がもたらす課題と、情報・知識の飛躍的増加を前にすると、新しい雇用形態に対処するために、さらには、個人や社会が必要とする多様で高レベルの能力を習得するために、生涯学習がとても重要なのである。

オープンで柔軟な生涯学習システムの実現は、教育空間や労働空間を越えて、知識と能力を承認し、認定し、評価する仕組みにかかっている。

* 透明な成果ベースの資格枠組みをリンクさせる

この精神に基づいて、第3回国際技術職業教育訓練会議（上海、2012年）は次のような勧告を行った。「透明で明確な成果ベースの資格認定制度を通して、個人の学習の柔軟な経路を支援し、その学習の蓄積、承認、移転を支援する」。

* 学習承認の世界基準レベルを目指して

労働者の地域間移動が飛躍的に拡大したことが契機となって、グローバルな知識・能力承認のための「世界基準レベル」を開発するフイージビリティ・スタディが発足した。¹⁰⁸

* 高等教育の承認のための国際協定に向けて

高等教育の承認のための地域協定を越えて、最近ユネスコは、承認の国際協定を策定する可能性を探り始めた。

多様で相互に関連した世界におけるシティズンシップ教育の再考

シティズンシップの新しい表現

公教育は常に重要な社会的、市民的、政治的役割を担ってきた。それは国家のアイデンティティに直結し、共通の運命という意識の創出とシティズンシップ（市民的資質）の形成に関与している。シティズンシップが意味するのは、国家内に作られた政治的コミュニティを構成する個人会員資格のことである。このように、シティズンシップは解釈によっては争点となる考え方であり、特に分断社会においてはそうである。シティズンシップに付随する基本的権利は、移民や難民などのマイノリティには認められないことがある。今日でも、シティズンシップの定義は国家に重点を置いたものであるが、その考え方と実施面はグローバル化の影響で変化している。¹⁰⁹ 国境を越えた社会的・政治的コミュニティ、市民社会、行動主義が、最近表れてきたポスト・ナショナルな形のシティズンシップの表現である。¹¹⁰ 国家を越えた新しい経済・社会・文化空間を創出することによって、グローバル化は国家という枠を越えた新しい形のアイデンティティ形成と流動化の出現に一役買っているのだ。

国の教育の課題

シティズンシップを定義し形成するために国家の果たしてきた役割は、国境を越えたシティズンシップの出現によって課題に直面している。国家がシティズンシップにとって最も重要な位置づけ「正式な法的立場として、規範的枠組みとして、あるいは熱望の対象として」¹¹¹であることに変わりはないとしても、そうなのである。特に若者の間にこうした変容をもたらしている根本的な原因は、新しいコミュニケーション技術とソーシャルメディアである。確かに今日の若者は人類史上最も教育され、情報を持ち、相互に繋がった世代であるため、彼らには驚くべき機会が与えられている。彼らは、自分たちに流動化や協力や革新のための新しい交流の場を提供してくれたソーシャルメディアやテクノロジーを駆使して、オルタナティブな形の市民的、社会的、政治的行動主義に参加するようになった。市民的・政治的社会化に果たすフォーマル教育の役割は、デジタルメディアがもたらす新たな空間、関係、ダイナミクスの影響によって脅かされているのだ。さらに、ブログ、フェイスブック、ツイッターなどが特徴づける新たなデジタル世界は、我々に公と私の概念とその区別について考え直すことを求めている。

文化多様性の承認と文化的排他主義の排斥

歴史的に国家に内在する多様性（言語的・文化的マイノリティや先住民など）であれ、

移住の結果として出てきたものであれ、文化多様性の認識が高まっている。特に移住は教育制度、職場、そして社会一般の文化多様性の拡大に一役買っている。一方で我々が目にするのは文化的排他主義やアイデンティティに基づいた政治的動員の高まりであり、世界中で社会的結束への深刻な懸念を生んでいる。文化多様性は豊かさの源であるが、社会的結束が脅かされている場合には紛争のきっかけともなるのである。

グローバル化した世界で責任あるシティズンシップと連帯を育てる¹¹²

我々が開発すべき知識を高めていくことに、教育は決定的役割を担っている。開発すべき知識とは、第一に、地域及び国の社会・文化・政治環境と、さらには人類全体と、運命を共有するという認識、第二に、地域及び世界レベルでの社会・経済・環境の変化の相互依存的パターンを理解することによって、コミュニティ開発へ突き付けられた課題を認知すること、第三に、地域、国、世界レベルでコミュニティのために果たすべき個人の責任感に基づいて、市民的・社会的行動に参加することを決意することである。

*教育における文化多様性を歓迎する

教育は文化多様性を歓迎するべきである。教育現場の多様性が高まると、教育者と学習者の双方を多様な世界観と変化に富んだ現実世界に触れさせることによって、教育の質を向上させることができる。2001年の「ユネスコ文化多様性に関する世界宣言」と2005年の「文化的表現の多様性の保護と促進に関する条約」¹¹³の精神に則って、教育の文化的側面を強調することが大切である。

*インクルーシブな政策決定を奨励する

多様性の増大によって、アイデンティティとその形成に直接的影響を及ぼす教育政策判断に関してコンセンサスに至ることが課題となってくる。このことが最も明確な形で表れるのは教育言語の選択やシティズンシップ教育の中身などで、多文化社会における歴史、地理、社会、宗教の学習も含まれる。多様な世界における建設的なシティズンシップ教育には、重要な政策課題に関わる協議をインクルーシブなプロセスで行なうことが不可欠である。

教育のグローバル・ガバナンスと国の政策決定

グローバル・ガバナンスの新しい形

教育などのグローバルな財の供給に関する基準設定や規制のシステムは今に始まったことではないが、現在はその複雑さが増している。こうしたシステムは昔から政府と政府間機関の責任であったが、現在は様々な非国家的主体の参加が増えている。数多くの政府主体と非政府主体（営利と非営利）がグローバルなレベルの複数の一そして競合することもある一ガバナンス調整に関与している。¹¹⁴ その結果、権威の中心が国家からグローバルなレベル一政府間機関だけでなく、市民社会の団体・法人・基金・シンクタンクが次第に力を発揮するようになった一へと段階的に移り変わっている。「教育のためのグローバル・パートナーシップ（GPE）」など、複数のステークホルダーを調整する取り組みが示しているように、グローバルなレベルでのガバナンス調整も複雑さを増している。教育とスキル開発分野に及ぼすグローバル・ガバナンス調整の潜在的影響は、保健など他の開発部門に比べると、間違いなく論争的となるだろう。その理由は、国の教育政策が政治的な本質を持っているためと、その政策は多様で絡み合った倫理的、文化的、経済的、社会的、市民的側面で構成されているからである。

アカウンタビリティと関連データの必要性

国とグローバルの両方のレベルで公教育に関わっている多様なステークホルダーに対するガバナンスとアカウンタビリティにとって、データは大変重要なものである。国のレベルでは、教育当局はかなりの額の公費（相当の民間投資によって補てんされている）を投入することによって、いかにして全ての子供、若者、成人が将来の効果的で適正な学習に繋がる基礎教育を受ける権利を保障しているか説明する責任がある。同様に、国家当局は、基礎教育・研修以降の教育の機会均等の保障について説明できなければならない。グローバルなレベルでは、データの標準化と定量化が進み、国際比較可能な統計、指標、総合指数などや大規模評価データになっており、これらはモニタリング、ベンチマーキング、ランキングなどのために使われている。¹¹⁵ こうしたデータは、教育政策決定や教育投資の情報源として、またそれらを正当化する根拠として使われることが増えている。

そのため、開発の様々な側面に関連した「データ革命」を求める声が上がっている。¹¹⁶ 確かに、2000年以降のミレニアム開発目標（MDG）や万人ための教育（EFA）の中でグローバルな目標設定をするために、各国は総合集計データの報告を求められたが、そうしたデータは往々にして国内の不平等や格差の度合を覆い隠している。全ての人々に有効で適正な学習機会を提供する際に、特に公平さを重視するならば、各国の目標設定のためによ

り多くの非集計データを参考にするべきである。データの収集と活用は、ジェンダー、障害、人種、民族、移民、都市と農村など昔ながらの差別要因を越えて、収入やマイノリティなども含めて実施されなければならない。世帯生活水準、保健調査、労働調査など代替的なデータをうまく組み合わせて使えばそれが可能となる。

教育財政の変化するパターン

基礎教育とポスト基礎教育へのアクセスの拡大によって、フォーマル教育・研修制度の財政にプレッシャーがかかっていることが分かってきた。その結果として求められるのは、限られた財源のより効果的な使い方を探すこと、教育への公的財源投資のためのアカウントビリティを向上させること、財務能力の向上や ODA 増額のためのアドボカシー、非国家主体との新たなパートナーシップなどを通じて財源を補う方法を見つけることである。ドナーは昔から国家の公的支出、特に基礎教育支出を補てんする上で重要な役割を果たしてきた。「多国籍機関の公式声明には教育への強いコミットメントが示されている。また、途上国の政府、市民社会、民間部門のステークホルダー調査によると、教育支援をより広く求めていることがわかる。ところが、この様な優先順位化と強い要望にもかかわらず、基礎教育への多国籍支援は他の部門と比べると鈍化していることが明らかである。」¹¹⁷ 支援の落ち込みは、それが最も必要とされている時に限って起こるものである。¹¹⁸ 公教育への国際援助の役割は、多くの低所得国にとっては引き続き重要なものである。サハラ以南のアフリカにある 9 カ国では、国際援助が教育の公的支出の 4 分の 1 以上を占めている。¹¹⁹ さらに、国境を越えた頭脳還流の認識が広がったことにより、グローバルな集団的対応を求める声が高まっている。特にグローバルな公共財としての教育への公的支出を補てんする資金調達メカニズムのための集団的対応が求められている。¹²⁰

ドナーが国の政策決定に及ぼす影響

ドナーは、不足する国内財源を補てんする開発援助を提供するだけでなく、その国の教育政策に多大な影響を及ぼす。これには良い面と悪い面の両方がある。例えば、「市民社会教育ファンド (CSEF)」や「教育のためのグローバル・パートナーシップ (GPE)」により、「ローカル教育グループ (LEG)」へ市民社会の参加が促進された。このイニシアティブのお陰で、市民社会は教育プログラム開発に政府やドナーと共に参加し、EFA 目標達成に向かって前進できるようになった。¹²¹ 一方で、ドナーが援助提供に条件やルールを設ける場合は、政府は政策変更を余儀なくされることになる。¹²² 今の傾向は、成果に基づいて援助するという方式で、多くのドナー機関がこの方式を採用している。これによるとドナーが望む目的は達成できるかもしれないが、各国の政策と相容れないこともありうる上、その国で生まれ、その国の文脈に適合した持続可能な解決策が犠牲になる可能性もある。

そのため、ドナーは、政府、市民社会、ステークホルダーが自国の希望、優先順位、文脈、状況を反映した政策を開発し実行するのを支援すべきである。

国際協力の变化する力学

ドローラ・レポート（1996）の発行とミレニアム開発目標（2000）の採択以降、国際援助の力学がかなり変わった。北から南への援助の流れはこれまでどおり重要であるが、南南協力や三角協力が国際開発において次第に重要な役割を果たすようになった。世界財政危機や新興経済大国の台頭が国家間の関係を変容させ、新たな国際援助構造を生み出すのに一役買っている。国家はますます似通った困難（失業、不平等、気候変動など）に直面しており、将来のためのポスト 2015 開発アジェンダの根本的支柱として普遍性（**universality**）と統合（**integration**）が求められている。普遍性が示唆するのは、全ての国々が開発の方向性を変更しなければならなくなるということである。各国が独自のアプローチで自国の事情に合わせて成し遂げなければならない。このパラダイムシフトが我々に求めるのは、共有する未来のために分かち合う責任という観点でものを考えることである。

4. 教育は共有財か？

教育をそれ自体が目的であると考え、
知識は究極的な価値のひとつであることがわかる。

マウラナ・アザド

教育を新たなグローバルな文脈で見直すには、教育の目的だけでなく、どのように学習が実施されるかを振り返ることが必要である。パートナーシップの多様化と、公と私の境が不鮮明になっていることを踏まえると、教育ガバナンスの指針となる原則を再考しなければならない。特に、公共財としての教育の規範的原則と、この原則が社会、国家、市場の変化する文脈の中でどのように理解されるべきかを再考することが必要である。¹²³

教育は公共財であるという原則が問われている

インクルージョン、透明性、アカウンタビリティを求める声の高まり

多くの国々での民主主義の浸透によって、そして知識へのアクセスの拡大によって（義務教育とデジタル技術を通じて）、個人と社会の能力は強化されている。こうした変化は、公共的事案への発言を求める声や、地域レベルと世界レベルのガバナンスのあり方に変化を求める声の高まりを招いている。公共的事案にさらなるアカウンタビリティ、公開性、公正、平等を求める大衆の声は増加している。発言を求める大衆の要望の多くは地域や国レベルであるが、次第に国境を越えてグローバルな課題を取り上げるようになってきている。市民社会団体・法人などの非国家的主体が、地域・国・世界レベルでの公共的事案のマネージメントにおいてより大きな役割を果たすようになってきている。これは教育政策についても言えることで、公的部門と民間部門の両方が、インクルーシブな知識社会の構築に参加している。こうした声の拡大が、アフェーマティブ・アクション関連のカリキュラム枠組み、教科書、政策に影響を与えているのを目の当たりにするのである。

教育への民間関与の高まり

教育の民営化の傾向が世界中のあらゆる教育現場で強くなっている。過去十年間に民間教育機関の生徒数が増加しており、特に低所得国では初等教育において、先進経済国や中央アジアでは高等教育以外の中等後教育においてその傾向がある。¹²⁴ 教育の民営化とは、教育に関する活動、資産、管理、機能、責任を国家や公的機関から個人や民間機関に移行

させるプロセスと理解できる。¹²⁵学校教育の場合は多様な形をとる。信仰学校、低料金の私立学校、非政府機関（NGO）経営の海外援助学校またはインターナショナル・スクール、チャーター・スクール、コントラクト・スクール、バウチャー・スクール、自宅教育と個人指導、市場志向型・営利学校などである。¹²⁶ 教育への民間の関与は今始まったことではないが、「これらの事象が示す新しさとは、その規模、範囲、さらに教育活動の全ての面への浸透性である。」¹²⁷

教育を受ける権利に及ぼす民営化の影響

教育の民営化は、学習機会の拡大、保護者の選択肢の増加、カリキュラム範囲の拡大などの形で、一定の社会グループに良い影響を与える。一方で、当局によるモニタリングや規制の不十分さや不適切さに起因する悪い影響（無免許の学校、訓練されていない教師の採用、質的保障の欠如）もあり、社会的団結と連帯を脅かす潜在的リスクとなっている。特に懸念されるのは、「疎外されたグループが、民営化の良い影響の恩恵を受けられず、悪い影響の重荷は過度に負わされることだ。」¹²⁸

補完的な私的授業、いわゆるシャドー・エデュケーション(**shadow education**)も世界中で成長しており、教育の民営化の一面を表している。¹²⁹ 指摘授業は、学校システムがうまく機能していない兆候¹³⁰ である場合が多いが、民間教育の他のものと同様に、学習者にも教師にも良い影響と悪い影響の両方をもたらす。良い面は、指導を進みの遅い生徒のニーズに合わせることができ、教師は学校の給料を補てんすることができる。他方で、私的授業料は特に貧しい家庭の収入のかなりの部分に相当し、学習機会の不平等を生み出す。また、私的授業に多くのエネルギーを注ぎ、本来の仕事がおろそかになる教師が出ると学校での教育や学習の質に悪影響を及ぼす。¹³¹

ボックス 16：私的授業がエジプトの貧しい人々の教育機会を損なっている¹³²

エジプトでは私的授業料が世帯教育支出の相当部分を占め、農村では平均 47%、都市部では 40%に当たる。年間で私的授業に使われる金額は 2011 年で 24 億米ドルと報告されており、同年の政府教育支出の 27%に等しい。

支出可能な家庭にとってこの経済的負担は価値ある投資と見られているが、誰でもがそう出来るわけではない。豊かな家庭の子供は私的授業を約 2 倍も受けることができる。余裕のない家庭の子供は質の悪いフォーマル教育制度—教師が学校の授業よりも私的授業にエネルギーも能力も注ぐようになっていく—の悪影響を受ける。

私的授業拡大の重要な理由は、エジプトで教師の社会的地位が過去数十年間に下降したことが挙げられる。政府が拡大する公教育への要請に対応するために、能力の低い教師を採用し始めたからである。新卒者は自らの選択ではなく、最後の手段として教師になる例が多い。エジプト社会が教師を過小評価していることで、教師という仕事が最低賃金の政府の仕事のひとつになり下がっている。そのため、教師は給料補てんのために私的授業へ向かうのだ。

出典：UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Paris, UNESCO.

シャドウ・エデュケーションの拡大、個人や家庭が負担している資金、教師の不正と腐敗の可能性への懸念が背景となって、幾つもの国の教育省がこの現象を規制する取り組みを始めている。¹³³ 多くの教育活動の民営化がもたらす学習機会の不平等の再生産と悪化によって、公共財としての教育という考え方に対して、そして教育を受ける権利の保障に国家の果たす役割に対して、重大な疑問が提起されている。

教育を受ける権利を再文脈化する

国際的な開発論議では、教育は人権であり公共財であると言われることが多い。教育が他の人権の実現を可能にする基本的人権であるという原則は、国際的な規範的枠組みの中に根付いている。¹³⁴ それは教育を受ける権利の尊重、実行、保護を保障するために国家の果たす役割を示している。国家は教育を提供するという役割を越えて、教育を受ける権利の「保障者」として働かなければならない。

ボックス 17：教育を受ける権利を尊重し、実行し、保護する

46. 教育を受ける権利は、全ての人権と同様に、3種類のあるいは3段階の義務を締約国に課す。権利を尊重する義務、実行する義務、保護する義務である。実行する義務には促進する義務と提供する義務が含まれる。

47. 尊重する義務は、教育を受ける権利の享受を妨げたり阻止したりする方策を避けることを締約国に求める。保護する義務は、教育を受ける権利の享受を第三者が妨げるのを防ぐ方策をとることを締約国に求める。実行（促進）する義務は、個人やコミュニティが教育を受ける権利を享受できるように前向きの方策をとることを締約国に求める。最後に、締約国は教育を受ける権利を実行（提供）する義務がある。原則として、個人もしくは団体が自身で制御できない理由により、望む方法で権利を実現できない場合は、締約国はこの規約内の具体的な権利を実行（提供）する義務がある。しかし、この義務の範囲は常にこの規約の定めるところによる。

出典：United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999, General Comment No. 13, The right to education, Art. 13 (46/47).

最近まで、教育を受ける権利に関する議論のほとんどが学校教育に関するものであり、おそらくはさらに狭く初等教育に限られていた。タイのジョムチェンで1990年に開催された「世界教育フォーラム（WEF）」で採択された基礎教育という概念は広いものであった。そこに含まれるのは識字や計算力のような基礎学習ツールと、文脈反応性のある基礎知識・スキル・価値の両方だった。フォーマル教育の観点からは、基礎教育とは義務教育と同義とされることが多い。世界の国々の大多数が国の法律で義務教育の期間を定めている。この点から見ても、基礎教育を受ける権利という原則は争う余地のないものであり、この原則を保護し、平等な機会を保障する国家の役割も同様である。

ところが、基礎教育レベルでは相対的に争う余地はないものの、ポスト基礎教育レベルにこの原則が適用可能で有効であるかについては一般的合意には至っていない。¹³⁵ 基礎教育のアクセス拡大がもたらしたのは、中等教育や高等教育への要望の拡大であり、特に若者の失業の増加という背景の中で、資格認定・再認定の継続的プロセスを伴う職業スキル開発への関心の高まりだった。ポスト基礎教育と生涯学習への要望の高まりがあるとなれば、教育を受ける権利という原則はどのように理解されるべきであろうか？ 権利者への資格付与と義務者の責任という観点から、この権利は基礎（義務）教育を受ける権利と

どのように違うのか？ ポスト義務教育における国家の責任とは何か、後期中等教育、高等教育、中等・高等レベルでの技術・職業教育ではどうか？ ポスト基礎教育・研修へのアクセスの不平等撤廃という原則を維持しつつ、責任をどのように分かち合うのか？

公と私の境があいまいになっている

国際教育論議において、教育は公共財であるとよく言われる。「国連教育を受ける権利特別報告者 (The UN Special Rapporteur on the Right to Education)」は、教育は公共財であるという概念を推進しつつ、教育への社会の関心を保持することの重要性を強調した。¹³⁶ところが、公教育を提供するという国家の主要役割は、公的支出の削減を求める声や非国家的主体の参加の増加によって疑問符が付いている。市民社会団体、民間企業・基金などを含むステークホルダーの複雑化と資金源の多様化により、公教育と民間教育の境があいまいになっている。多様化するステークホルダー、国家の公共政策決定能力の弱体化、グローバル・ガバナンスの新しい形の出現などによって特徴付けられる、学習を取りまく新しいグローバルな文脈の中で、「公」という観念が何を意味するのか明確でなくなっている。教育提供への民間関与の実態とその程度を見れば、公教育と民間教育の境目が不鮮明である。例えば、公立高等教育機関の民間資金への依存が高まっていること、営利教育機関と非営利教育機関の両方が増えていること、高等教育機関の運営にビジネス手法が導入されていることなどに顕著に表れている。民間の新しい形—基礎教育もポスト基礎教育も次第に収益や商売に門戸を開き、私的な商業的関心が決める政策に参入している—が教育の本質を公共財から私的（消費）財へと変えている。¹³⁷ 社会、国家、市場の関係が急激に変わっていることがジレンマを生み出している。学習が行われる新しいグローバルな文脈の中で、教育は公共財であるという中心原則をどのように守ることができるのだろうか？

教育と知識はグローバルな共有財である

公共財理論の限界

公共財(public goods)理論は長い伝統を持ち、その基礎は市場経済学にある。¹³⁸ 1950年代には公共財とは、「ひとりがその財を消費しても、他の誰かの消費からそれが減じられないという意味で全ての人々が共通に享受する財」と定義されていた。¹³⁹ 経済学に由来する概念を教育分野に移すことにはいくらか問題はあった。公共財は公共・国家政策に直接的に関連していると考えられる。publicという言葉が使われるため、公共財とはthe public(公衆)によって提供された財であるというよくある誤解を生む。¹⁴⁰ 一方で共有財(common goods)は「公的あるいは私的のいかなる起源かに関わりなく、ある結束的な目的を持ち、全ての人々の基本的な権利の実現のために必要な財」と定義されている。¹⁴¹

この見地から、共有財の概念によって建設的に置き換えることができるだろう。共有財は「人類が本来的に共有し、価値、市民道徳、正義感のように互いに伝えあう財によって構成される」と定義できる。¹⁴² それは「総体として個々人の財を越える人々の連合体」である。それは、コミュニティであることの財—「相互関係によって実現される財で、これによって人間が自分たちの福祉を実現するもの」である。¹⁴³ つまり、共有財は社会の構成員の間に存在する、集団的努力によって固く結ばれた関係性に本来備わっているものである。そのため、この種の財はそれらを生み出すのも、それらの恩恵を受けるのも本質的に共通なのである。¹⁴⁴ この意味から、共有財の概念は、少なくとも以下の3点によって、公共財の考え方の限界を越えることができる。

1. 共有財の考え方は、人類の福祉は個人主義的な社会・経済理論によって組み立てられているとする公共財のもつ手段的概念を越えるものである。共有財の視点からは、大切なのは個人の良い生活だけでなく、人類が共有している人生の善なるものである。¹⁴⁵ それは私的で偏狭な財ではない。¹⁴⁶ 国際論議の中に最近見られる教育から学習への転換は、潜在的に、社会的取り組みとしての教育の集団的側面と目的を軽視することになると認識しなければならない。教育に期待される広い社会的成果と、教育機会がどのように組織されるかという点も軽視されることになる。教育は共有財であるという概念が再確認するのは、共有された社会的取り組み(団結のために共有された責任とコミットメント)としての教育の集団的側面である。

2. 共有財が何を意味するかを定義するには、福祉と共通の生に関わる文脈と思考の多様性を明らかにすることが不可欠である。多様なコミュニティは共有財の特定の文脈についても様々な理解をするはずである。¹⁴⁷ 何が共有財を構成するかについて、多様な文化的

解釈があるとするれば、公共政策に求められるのは、人類の福祉を損なわないよう基本的権利を尊重しつつ、そうした文脈、世界観、知識体系の多様性を認識して育むことである。¹⁴⁸

3. 共有財の概念は参加型プロセスの重要性を強調する。参加型プロセスはそれ自体が共有財である。共有された行動は共有財に内在するものであり、共有財に役立つものであり、その行動の中で生まれた恩恵を伴う。¹⁴⁹ それ故に、共有財としての教育に必要なのは、公共政策策定のインクルーシブなプロセスと、十分なアカウンタビリティを備えた実践である。公と私の二分法を越えた所に共有財を位置づけることは、参加型民主主義の新しい形と制度を構想し、志向することを意味する。そのために必要なのは、公的管理の伝統的手法に戻ることなく、現在の民営化政策を越えた先を目指すことである。¹⁵⁰

教育と知識はグローバルな共有財であると認識する

教育とは知識を習得する計画的なプロセスであり、その知識を最適な状況に応用する能力を開発することである。知識の開発と活用は教育の究極的な目的であり、それは我々が目指す社会の原則によって導かれるものである。教育を計画的・組織的な学習プロセスと見なすならば、知識習得（と認定）プロセスにだけの絞った教育議論はもはや意味がない。知識がどのように習得され認定されるかを考えるだけでなく、いかに知識へのアクセスがしばしば制御されるかを考えなければならない。そして、どうすれば全ての人が知識へアクセスできるようになるかを考えなければならない。

ボックス 18：知識の創造、制御、習得、認定、活用

知識とは情報、理解、スキル、価値、態度を包含すると広義に理解される。能力とは与えられた状況でその知識を活用する力のことである。教育（または学習）についての議論は、知識の習得と活用能力開発の意図的プロセスに関するものが常である。教育的取り組みも、習得した知識の認定に関するものが増えている。



しかし、今日の変化する世界の中の教育と学習を議論する際には、知識の習得、認定、活用のプロセスを越えた先に目を向けなければならない。つまり、知識の創造と制御の根本的問題についても取り上げることが必要である。

知識は人類共通の遺産である。知識は教育と同じようにグローバルな共有財と見なされるべきである。もし知識がグローバルな公共財¹⁵¹ と考えられるならば、それへのアクセスはしばしば制限されることになる。¹⁵² 知識の生産、再生産、普及が私有化に向かう今の傾向は深刻な懸念材料である。共有知識 (knowledge commons) は、法律により、具体的には知的財産権制度 (知識の生産を支配している) により、次第に私有化されつつある。知識の生産と再生産の私有化が顕著なのは、大学、シンクタンク、コンサルタント会社、出版界の仕事においてである。その結果、公共財と考えられている知識、共有知識に属すると信じられている知識の多くが現実に私有化されている。これが特に問題となるのは、先住民コミュニティの生態学的知識や薬学的知識についてであり、こうした知識がグローバル企業によって私物化されているのである。この傾向への抵抗が先住民の間で広がっている。一方で、その逆の動きがデジタル世界で生まれている。例えば Linux のソフトウェアは、ユーザーが元の製品を自由に操作、複製、配信、研究、修正、改善することができる。¹⁵³

次第に相互依存性が高まる世界において、持続可能な開発への根本的課題を前にすると、

教育と知識はグローバルな共有財と考えなければならない。その意味は、知識の創造、習得、認定、活用は集团的・社会的取り組みとして全ての人々に共通のものであるべきということだ。教育ガバナンスを知識ガバナンスから切り離すことはもはやできない。

根本的原則を保護する

今日の国際教育論議には、国際・国内教育政策及び実践を導いてきた根本的原則を損なう可能性があることを再確認しなければならない。学習の観点から述べられる最近の論議は、基本的に教育プロセスの結果にのみ重点が置かれており、学習プロセスそのものを軽視する傾向がある。結果とはすなわち学習成績のことである。¹⁵⁴ つまり、たやすく測ることができる知識やスキルのことである。このため、個人と社会の開発にとって重要とされる知識、スキル、価値、態度までを含むより広い領域を、それらを測ることが（簡単には）できないという理由で、無視する傾向がある。さらに、学習はスキル習得の個人的プロセスと見られており、集团的・社会的取り組みとしての教育の目的や学習機会の組織化の問題にはほとんど注意が向けられていない。こうした論議は、共有財としての教育の原則を潜在的に損なっているのである。

共有財の管理についての役割と責任

我々共通の人間性に根差した、連帯と社会的公正という価値に導かれた、グローバルな共有財としての知識と教育の権利という考え方は、持続可能でインクルーシブな人間及び社会の発達の集团的探究に関わる多様なステークホルダーが果たす役割と責任のあり方に影響を与える。

市民社会とその他のパートナーの役割を強化する

現在の文脈の中で、市民社会が教育に果たす役割を、さらに有意義で明確なものにすることが重要である。今の公教育の商品化の傾向には、コミュニティ組織や非営利団体とのパートナーシップを強化させて対抗するべきである。教育は、その複合的役割を考えれば、政府だけの責任ではなく、社会全体の責任であることは明らかである。教育部門の良いガバナンスには多くの政府・市民社会パートナーシップが必要であり、国の教育政策は、広範な社会的コンサルテーションと国民的コンセンサスの結果でなければならない。

近年、企業や基金が開発資金提供をする革新的な仕組みが、特に教育において試みられている。この実験的試みは全ての開発パートナー—国、民間部門、市民社会、学界、市民

一の間にも効果的で革新的なパートナーシップを拡大することに貢献しており、外部パートナーの専門性、能力、資源を活用できるようになった。輝かしい成果を収めたパートナーシップの成功事例が多く存在し、伝統的には公共財と言われている教育においても幾つもある。

民間企業も企業の社会的責任の一環として、目先の雇用ニーズを越えて教育に投資することで、重要な役割を果たすことができる。例えばインドでは、国が民間企業に年間売上高の2%を教育に投資するよう働きかけている。企業の社会的責任基金は恵まれないコミュニティの社会的・教育的ニーズに応えるために活用できる。こうした追加資金を調達するためには、協力企業が税制優遇を受けられる法制度が必要となろう。

共有財の管理における国家の役割を強化する

経済のグローバル化と市場の自由化という現在の文脈の中で、国家は、特に教育の分野で、共有財へのアクセスを保障し、共有財を管理する役割を維持しなければならない。機会の平等という鎖の最初の輪を形づくるのは教育であるから、教育を全面的に市場に委ねてはならない。この観点から、国家は二つの義務を負っている。

1. 公教育を改革し、専門化する。このためには、社会全体に対する公教育のアカウンタビリティを向上させる明確な方策を講じて、公教育内部の腐敗に対抗するなどの取り組みが必要である。
2. 教育への民間部門の関与をモニターし、管理する。モニタリングは決して行政的であっても官僚的であってもならない—モニタリングは取り締まる機能であってはならない。国家のモニタリング機能とは、公的部門と民間部門の両方で働く教育専門家が採用した基準や国際規範枠組みを適用させることである。

グローバルな共有財の管理における政府間機関の役割を強化する

国際コミュニティはグローバルな共有財のガバナンスの責任を有している。良いグローバル・ガバナンスを実現することは国連や他の国際機関の課題である。これらの機関は、政策と実施の両方においてそれぞれの協力体制を強化しなければならない。国連機関には、技術的役割を越えて、知識、教育、有形・無形文化遺産などのグローバルな共有財のガバナンスを導く国際規範を設定するという役割がある。この関連で、ユネスコは、万人のための教育運動と教育の規範的目的の吟味という二つの分野で主導的役割を果たしてきたのである。¹⁵⁵

将来への考察

本稿は、持続可能な人間及び社会の発達の大きな関心に導かれて、グローバルな社会変容が示す傾向、葛藤、矛盾と、その結果としてもたらされる新たな知識の地平について述べている。人類の福祉への代替的なアプローチを探すことの重要性を強調し、世界観や知識システムの多様性と、それらを持続させる必要性を明らかにしている。本稿は、新たな倫理的・道徳的基盤に基づいた統合的アプローチを必要とする人間主義的な教育を肯定している。インクルーシブで不平等を再生産しない教育、公平さとアカウンタビリティが担保された教育を志向している。無分別な服従ではなく批判的思考力と自立的判断力を育てるには、教師とその他の教育者の役割が引き続き中心となることを強調している。

本稿は、複雑な世界における教育政策決定の問題も検討している。第一に、フォーマル教育と雇用のギャップを認識し、対応することが必要である。第二に、国境、専門的職業、学習空間を越えて広がる流動する世界の中で、学習を承認し認定するという課題に挑戦しなければならない。第三に、普遍的価値を持つ多様性の尊重と、共通の人間性への配慮のバランスをとるために、シティズンシップ教育を再考する必要がある。最後に、国レベルの教育政策作りの複雑さを、グローバル・ガバナンスの潜在的なあり方も含めて検討している。こうした問題を提起しているが、多くの疑問はまだ回答が見つかっていない。

本稿は、教育ガバナンスの基本原則を再文脈化する必要性についても検討している。特に、教育を受ける権利と教育は公共財であるという原則についてである。教育政策の中でさらに注目すべきなのは知識と、それが創造され、習得され、認定され、活用される方法であると提唱している。変化する世界における学習の目的と実践を再調整するのに有効なアプローチとして、教育と知識をグローバルな共有財とする考え方を提案している。

これから進むべき道を考えるに当たって、また、対話への呼びかけとして、多くの疑問が提起され、さらなる議論が求められている。

学習の四つの柱—知ること、行なうこと、存在すること、共に生きること—は今日でもその妥当性が増してはいるが、グローバル化とアイデンティティ政治の復活によって脅かされている。どうすればこの柱を強化し刷新することができるか？

教育はどうすれば経済・社会・環境のサステナビリティの達成という課題によりよく対応できるか？ どうすれば教育政策・実践を通じて人間主義的アプローチを実現できるか？

どうすれば教育の人間主義的アプローチによって複雑な世界観を調整できるか？
国の教育政策決定にとってグローバル化のもたらす脅威と機会とはどのようなものか？

教育の資金はどのように調達されるべきか？ それは教師の養成、研修、開発、支援にどのような影響があるか？ 私的財、公共財、共有財の概念を区別することは教育にどのような影響があるのか？

ユネスコは、教育のみならず科学、文化、コミュニケーション分野を扱う国連の専門機関として、開発の世界的傾向と学習への影響をモニターする「アイデアの実験室」として、その役割を強化しなければならない。これはユネスコの教育的使命と知的シンクタンクとしての役割に沿ったものである。¹⁵⁶政策を単独で作ることはもはや意味がなく、異なった考え方を持つ多様なステークホルダーを集めて、調査結果を共有し、政策ガイダンスの規範的原則を検討することが不可欠である。

EFA グローバル・モニタリング・レポートは、ユネスコが調整機関という役割で何を達成できるかを示す例であるが、そのプロセスをさらに包括的でインクルーシブで参加型にするべきである。ユネスコは、国内委員会、ユネスコ・チェアー、専門的機関によるグローバル・ネットワークを持っているという点で、国連システムの中で例外的であることに注目すべきである。状況やニーズの変化に従って、定期的に教育の目的を再吟味し、その実践を評価する手段として、このネットワークをさらに活用することができるだろう。開発の傾向と教育への影響について見直し、報告するという恒久的なオブザーバトリー機能によって、ユネスコの役割が果たされなければならない。

人類はその歴史の中で、科学と技術の急激な開発を伴う新たな局面に入った。この急激な開発は天国にも地獄にもなる可能性を秘めている。抑圧的でなく、公正で、持続可能な方法でその恩恵を受けるには、そこにある機会とリスクを理解し、管理することが必要である。これを可能にすることこそが、21世紀の教育と学習の本質的目的である。人類とその共通の福祉を持続させるために、こうした可能性について我々の理解を深めることも、アイデアのグローバルな実験室たるユネスコの基本任務である。本稿は、議論の活性化に寄与することを意図して出版されている。

裏表紙

我々は変化、複雑さ、矛盾に特徴付けられる世界に住んでいる。経済成長と富の創造は世界の貧困率を下げたが、世界中の多くの社会で脆弱性、不平等、排斥、暴力がエスカレートしている。持続不可能なパターンの経済生産と消費が拍車をかけるのは、地球温暖化、環境悪化、そして自然災害の急増である。また、過去数十年の間に国際的人権枠組みが強化されたが、そうした規範の実施と保護は依然として課題のままである。技術の進歩は相互関連性を増大させ、交流と協力と連帯のための新たな場を提供している一方で、文化的・宗教的不寛容、アイデンティティに基づいた政治的動員や紛争の蔓延を、我々は目の当たりにしている。こうした変化が暗示するのは、学習を取り巻く新たなグローバルな文脈の出現であり、それは教育に重要な影響を与える。教育の目的と学習の実践について再考することが今ほど求められている時はない。

本書は対話を呼びかけるために書かれた。生命と人間尊厳の尊重、平等な権利、社会的公正、文化多様性、国際的連帯、持続可能な未来への共同責任という理念に基づき、教育と開発の人間主義的ビジョンに導かれている。複雑な世界での集団的・社会的取り組みである教育の目的と実践を再調整するために、教育と知識はグローバルな共有財と見なすべきであると本書は提唱している。

¹ Adapted from Morgan, W. J. and White, I. 2013. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, No. 4, pp. 40-43.

² Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. and Mauch, W. 2001. Revisiting lifelong learning for the 21st century. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

³ Power, C. N. 1997. Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, Vol. XXVII, No. 2, p.118.

⁴ Ibid.

⁵ For a discussion of this see, for example, Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report. Paris, UNESCO Education Research and Foresight, ERF Occasional Papers, No. 4; Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure report, the Delors

⁶ European Science Foundation. 2011. Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE). ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative. Strasbourg/ Brussels, European Science Foundation/European Cooperation in Science and Technology.

⁷ Ibid.

⁸ UN DESA. 2013. World Population Prospects: The 2012 Revision. New York, United Nations. Most of this growth has taken place and will continue to take place in the global South. The share of the total world population in the global South grew from 66% in 1950 to 82% in 2010. This amount is expected to further increase to 86% by 2050 and

to 88% by 2100.

⁹ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

¹⁰ UN DESA. 2012. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. New York, United Nations.

¹¹ UN-HABITAT. 2013. *UN-HABITAT Global Activities Report 2013. Our presence and partnerships*. Nairobi, UN-HABITAT.

¹² SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

¹³ United Nations Human Settlement Programme, UN-Habitat, www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819 [Accessed February 2015].

¹⁴ UN DESA. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, United Nations.

¹⁵ Drummond, P., Thakoor, V. and Yu, S. 2014. *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*. IMF Working Paper 14/43. International Monetary Fund.

¹⁶ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

¹⁷ While the poverty rate in East Asia and the Pacific was estimated at 12.5% in 2010, it was over 30% for South Asia and close to 50% in Sub-Saharan Africa. IMF and World Bank. 2013. *Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, International Bank for Reconstruction and Development and the World Bank.

¹⁸ International Labour Office. 2014. *Global Employment Trends 2014*. Geneva, International Labour Office.

¹⁹ UN DESA. 2013. *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013*. New York, United Nations.

²⁰ See World Economic Forum. 2014. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. pp. 8-10.

²¹ Oxfam. 2014. *Working for the Few: Political capture and economic inequality*. Oxfam Briefing Paper No. 178. Oxford, UK, Oxfam.

²² UN Women. 2013. *A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment*. New York, UN Women.

²³ World Bank. 2011. *World Development Report 2011: Conflict, Security and Development*. Washington, DC, The World Bank.

²⁴ 24 Markets for drugs are mainly found in the developed world, but it is countries in the developing world that are involved in their production, transformation, and traffic. The market is large and growing, and consequently so is the drug industry. Violence accompanies the drug industry because rival groups fight for territories. The drug industry is labour-intensive, needing untrained personnel to carry out many of its activities. In many countries, it is mainly young boys who join the trade. This implies dropping out of education and placing their lives in continuous danger, in exchange for attractive payments. Drug production entails the occupation of large territories and the domination of the resident population. Also, drug trafficking leads to other criminal activities – extortion, human trafficking and sexual slavery, kidnapping, etc. – that in general place personal security at risk in many places. Central American countries, Mexico, Columbia and some countries in western Asia are victims of this scourge. A solution to this problem is yet to be found.

²⁵ Global Peace Index and Institute for Economics and Peace. 2014. *Global Peace Index 2014*. Institute for Economics and Peace.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Figures are in constant (2011) US\$ prices and exchange rates. SIPRI Database,

www.sipri.org/research/armaments/milex [Accessed February 2015].

²⁸ The universality of human rights was first set out in the 1948 Universal Declaration and later by the Charter of Human Rights composed of successive conventions adopted by the United Nations and ratified by governments.

²⁹ UN. 2013. A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development, Report of the High-level Panel of eminent persons on the post-2015 development agenda. New York, United Nations.

³⁰ Ibid.

³¹ UNESCO. 2014. Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO.

³² UN Women. 2011. Progress of the World's Women: In Pursuit of Justice. New York, UN Women.

³³ ILO. 2012. Global Employment Trends for Women. Geneva, ILO.

³⁴ International Telecommunication Union. 2013. Trends in Telecommunication Reform: Transnational aspects of regulation in a networked society. Geneva, International Telecommunication Union.

³⁵ ITU. 2013. The world in 2014: Fact and Figures. Geneva, ITU.

³⁶ ITU. 2014. Trends in Telecommunication Reform, Special Edition. Fourth-generation regulation. Geneva, ITU.

³⁷ Schmidt, E. and Cohen, J. 2013. The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business. New York, Knopf.

³⁸ Ibid.

³⁹ Hart, A.D. and Hart Frejd, S. 2013. The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships. Ada, MI, Baker Books.

⁴⁰ Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the horizon. MCB University Press, Vol. 9, No. 5.

⁴¹ OECD 2007. Understanding the brain: The birth of a learning science. Paris, EDUCERI-OECD.

⁴² Ibid.

⁴³ Lutz, W., Muttarak, R. and Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation. Science. 28 November 2014. Vol. 346, No. 6213. Education is key to climate adaptation.

www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html [Accessed February 2015].

⁴⁴ 'Youth-support' by Chernor Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: 'Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?' Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 May 2014, UNESCO, Paris. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Chernor-Bah_16May2014.pdf [Accessed February 2015].

⁴⁵ UNESCO. 2009. UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> [Accessed February 2015].

⁴⁶ While there is no shared understanding of what the notion of 'well-being' entails at the international

level, it is now well-established that recourse to traditional socio-economic indicators is far from

sufficient. The United Nations Development Program (UNDP) has recently gone beyond the Human

Development Index (HDI), which integrates indicators relative to income, health and educational status.

Concern for growing inequality and gender issues have seen further elaborations in terms of the Inequality-adjusted Human Development Index (IHDI), the Gender Development Index (GDI), and the Gender Inequality Index (GI). Attempts to go beyond indicators inspired by a very narrow conception of human progress include a range of initiatives exploring alternative measures of inclusion and sustainability at the global level. The Inclusive Wealth Index proposed by the United Nations University is one example being proposed. Others are: Better Life Initiative (OECD); EDP: Environmentally Adjusted Net Domestic Product (UN SEEA93); EPI: Environmental Performance Index (Yale University); ESI: Environmental Sustainability Index (Yale University); GPI: Genuine Progress Indicators (Redefining Progress); Green Growth Indicators (OECD); Genuine Savings (Pearce, Atkinson & Hamilton); HCI: Human Capital Index (World Economic Forum); ISEW: Index of Sustainable Economic Welfare (Cobb & Daly); NNW: Net National Welfare (Japanese Government); SDI: Sustainable Development Indicators (EU; UK Government).

⁴⁷ M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Compiled by Ravindra Kelekar. Ahmedabad, India, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

⁴⁸ See Articles no. 14 and no. 387 of the Constitution of Ecuador: Art. 14 - Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*; Art. 387.- Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.

⁴⁹ Power, C. 2015. *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. London, Springer.

⁵⁰ UNESCO Unity and Diversity of Cultures. 1953. *Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*. Paris, UNESCO.

⁵¹ The two pages devoted to education in the 2013 High-Level Panel report on post-2015 development, for instance, are couched in the language of the human capital approach, referring to returns on investment in education and its contribution to the formation of 'productive citizens'. ⁵² Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Random House; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.

⁵² Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Random House; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.

⁵³ It is worth noting that the proposed education-related sustainable development goal beyond 2015 is framed in terms of lifelong learning: 'Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all'.

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf> [Accessed February 2015].

⁵⁴ See Huxley, J. 1946. *UNESCO: Its purpose and philosophy*. Paris, UNESCO Preparatory Commission; and, the recent reference to this in Haddad, G. and Aubin, J. P. 2013. *Toward a humanism of knowledge*,

⁵⁵ See for example the collection of articles in 'On Dignity', *Diogenes*, August 2007, Nol. 54, No. 3, <http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block> [Accessed February 2015].

⁵⁶ Morgan, W. J. and Guilherme, A. 2014. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. London, Routledge.

⁵⁷ See, for example, Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT and London, Bergin and Garvey.

⁵⁸ See, for instance, the work of the international Learning Metrics Task Force.

⁵⁹ Delors, J. et al. 1996. *Learning: The treasure within*. Paris, UNESCO.

-
- ⁶⁰ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.
- ⁶¹ Amadio, M., Opertti, R., Tedesco, J.C. 2014. *Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions*. ERF Working Papers, No. 9. Paris, UNESCO. See also: International Bureau of Education UNESCO. 2013. *The Curriculum Debate: Why It Is Important Today*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Geneva, IBE UNESCO.
- ⁶² UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO.
- ⁶³ Extracted from Muscat Agreement (2014) which refers to GMR data. More than 57 million children and 69 million adolescents still do not have access to effective basic education. In 2011, an estimated 774 million adults were illiterate.
- ⁶⁴ UNESCO. 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris, UNESCO.
- ⁶⁵ Global Child Development Group. 2011. *Child Development Lancet Series: Executive Summary*. www.globalchilddevelopment.org [Accessed February 2015].
- ⁶⁶ Baron-Cohen, S. 2008. *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- ⁶⁷ UN DESA. 2013. *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. New York, United Nations.
- ⁶⁸ Based on UNESCO Institute of Statistics data.
- ⁶⁹ Altbach, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris, UNESCO. (Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education)
- ⁷⁰ Frey, T. 2010. *The future of education*. FuturistSpeaker. www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-ofeducation [Accessed February 2015].
- ⁷¹ Goodman, P. 1971. *Compulsory Miseducation*. Harmandsworth, UK, Penguin Books.
- ⁷² Illich, I. 1973. *Deschooling Society*. Harmandsworth, UK, Penguin Books.
- ⁷³ Davidson, C.N. and Goldberg, D.T. with Jones, Z.M. 2009. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age*. Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning).
- ⁷⁴ Scott, C. 2015. *The Futures of Learning*. ERF Working Papers. Paris, UNESCO.
- ⁷⁵ Hannon, V., Patton, A. and Temperley, J. 2011. *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis, CISCO; Taddei, F. 2009. *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education*. Report prepared for the OECD on the future of education. Paris, OECD.
- ⁷⁶ Grimus, M. and Ebner, M. 2013. *M-Learning in Sub Saharan Africa Context- What is it about*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013, pp. 2028-2033. Chesapeake, VA: AACE.
- ⁷⁷ UNESCO. 2013. *Policy Guidelines for mobile learning*. Paris, UNESCO.
- ⁷⁸ O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. and Lefrere, P. 2003. *MOBlearn WP4 - Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. www2.le.ac.uk/Members/gv18/gvpublications [Accessed February 2015].
- ⁷⁹ Traxler, J. 2009. *Current State of Mobile Learning*. M. Alley (ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* Athabasca, AB, Canada, AU Press. pp. 9-24.
- ⁸⁰ Kukulska-Hulme, A. 2005. Introduction. J. Traxler and A. Kukulska-Hulme (eds), *Mobile learning – A handbook for educators and trainers*, New York, Routledge, pp. 1-6.
- ⁸¹ Traxler, op. cit.
- ⁸² Kim, P.H. 2009. *Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved*. Education Technology Research Development. Vol. 57, No. 3, pp. 415-435.

-
- ⁸³ ITU and UNESCO. 2014. Mobile learning week: A revolution for inclusive and better education. UNESCO website. www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education [Accessed February 2015].
- ⁸⁴ Joseph, S., Uther, M. 2006. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (ICHIT '06), pp. 124-128.
- ⁸⁵ Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. The Asia Foundation. <http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> [Accessed February 2015].
- ⁸⁶ Yuan, L. and Powell, S. 2013. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [Accessed February 2015].
- ⁸⁷ Daniel, J.S. 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Journal of Interactive Media in Education. Vol. 3, No. 18. <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> [Accessed February 2015].
- ⁸⁸ Butcher, N. and Hoosen, S. 2014. A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education. Dallas, TX, Academic Partnerships. www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf [Accessed February 2015].
- ⁸⁹ Bates, T. 2012. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs [Accessed February 2015].
- ⁹⁰ Daniel, op. cit.
- ⁹¹ Bates, op. cit.
- ⁹² Abstracted and adapted from Marope, P.T.M., Wells, P.J. and Hazelkorn, E. 2013. Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. Paris, UNESCO.
- ⁹³ Abstracted and adapted from Haddad, G. 2012. Teaching: A profession with a future. Worlds of Education. No. 159.
- ⁹⁴ See, for example: Blaug, M. 1965. The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. The Manchester School. Vol. 33.
- ⁹⁵ Facer, K. 2011. Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges. New York, Routledge.
- ⁹⁶ UNESCO. 2011. Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015. Thematic Think Piece for the UN Task Team on the Post-2015 International Development Agenda. Paris, UNESCO.
- ⁹⁷ Rio+20, UNCSO. 2012. Migration and sustainable development. Rio 2012 Issues Briefs. No. 15, p. 1.
- ⁹⁸ International Organization for Migration. 2011. World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration. Geneva, International Organization for Migration.
- ⁹⁹ UN DESA. 2011. Urban Population, Development and the Environment. New York, United Nations.
- ¹⁰⁰ OECD. 2011. Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World. Paris, OECD.
- ¹⁰¹ IOM. 2013. Migrant, Well-Being and Development. World Migration Report 2013. Geneva, IOM; OECD. 2013. International Migration Outlook 2013. Paris. OECD.
- ¹⁰² Winthrop, R. and Bulloch, G. 2012. The Talent Paradox: Funding education as a global public good. Brookings Institution. www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop [Accessed February 2015].

-
- ¹⁰³ Morgan, W. J., Appleton, S. and Sives, A. 2006. Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth. Educational Paper No. 66. London, UK Government Department for International Development.
- ¹⁰⁴ UNESCO. 2014. Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO.
- ¹⁰⁵ For the trend toward the globalization of curricula see, for instance, Baker, D. and LeTendre, G.K. 2005. National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling. Stanford CA, Stanford University Press.
See also: IBE UNESCO. 2013. Learning in the post-2015 education and development agenda. Geneva, IBE UNESCO. Text available in English, French, Spanish, and Arabic
- ¹⁰⁶ See, for example: UNESCO. 2014. The Muscat Agreement. Global Education for All Meeting. Muscat, Oman 12-14 May 2014, ED-14/EFA/ME/3 and United Nations. 2014. Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals. New York, UN General Assembly.
- ¹⁰⁷ UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. Annual Report 2009. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- ¹⁰⁸ Keevy, J. and Chakroun, B. 2015. The use of level descriptors in the twenty-first century. Paris, UNESCO.
- ¹⁰⁹ Adapted from Tawil, S. 2013. Education for ‘global citizenship’: A framework for discussion. ERF Working Papers, No. 7. Paris, UNESCO.
- ¹¹⁰ Sassen, S. 2002. Towards Post-national and Denationalized Citizenship. E.F. Isin and B.S. Turner (eds), Handbook of Citizenship Studies, London, Sage Publications Ltd, pp. 277-291.
- ¹¹¹ Ibid.
- ¹¹² Tawil, op.cit.
- ¹¹³ Sharp, J. and Vally, R. 2009. Unequal cultures? Racial integration at a South African university and Stoczkowski, W. 2009. UNESCO’s doctrine of human diversity: a secular soteriology? Anthropology Today, 25 (3) June 2009, pp. 3-11.
- ¹¹⁴ NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report.
www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governanceof-education-16-17-june.html [Accessed February 2015].
- ¹¹⁵ Ibid. These include PISA, PIACC, UIS and OECD statistics, and SABER.
- ¹¹⁶ United Nations. 2013. A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies for sustainable development. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. New York, United Nations.
- ¹¹⁷ Pauline, R. and Steer, L. 2013. Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All. Center for Universal Education (CUE) at Brookings Institution and UNESCO EFA GMR. It addresses issues concerning the financing of basic education (Basic Education at risk).
www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf [Accessed February 2015].
- ¹¹⁸ Bokova, I. 2014. Opening Speech. Global Education for All Meeting. 12-14 May 2014. Muscat, Sultanate of Oman.
www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf [Accessed February 2015].
- ¹¹⁹ UNESCO. 2012. Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012. Paris, UNESCO, p. 146.
- ¹²⁰ Winthrop, R. and Bulloch, G. 2012.

-
- ¹²¹ GPE web site www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund [Accessed February 2015].
- ¹²² Moyo, D. 2009. *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. London, Penguin Books.
- ¹²³ Morgan, W. J. and White, I. 2014. Education for Global Development: Reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, 1, 2014, pp. 38-41.
- ¹²⁴ UIS database. Time period: 2000-2011.
- ¹²⁵ Adapted from: Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.
- ¹²⁶ Patrinos, H.A. et al. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, DC, World Bank. Lewis L., and Patrinos H.A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. London, CfBT Education Trust. Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.
- ¹²⁷ Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. 2014. *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.
- ¹²⁸ The Right to Education Project. 2014. *op. cit.*
- ¹²⁹ Bray, M. 2009. *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* Paris, UNESCO-IIEP.
- ¹³⁰ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO.
- ¹³¹ Bray, M. and Kuo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia*. CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development. No. 10. Hong Kong, Comparative Education Research Center and UNESCO Bangkok Office.
- ¹³² *Ibid.*
- ¹³³ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO. [Based on the following sources: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a).]
- ¹³⁴ See, in particular, the 1948 Universal Declaration of Human Rights (Art. 26), the 1966 International Covenant on the Economic, Social and Cultural Rights (Art. 13), and the 1989 Convention on the Rights of the Child (Art. 28).
- ¹³⁵ Morgan, W. J. and White, I. 2014. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, 6, 2014, pp. 38-41.
- ¹³⁶ Singh, K. 2014. Report of the Special Rapporteur on the right to education. United Nations. A/69/402, 24 September 2014. http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402 [Accessed February 2015].
- ¹³⁷ Macpherson, Robertson and Walford, *op.cit.*, p. 9.
- ¹³⁸ Menashy, F. 2009. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, No. 3, pp. 307-320.
- ¹³⁹ Samuelson, P. A. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, No. 4, pp. 387-389.
- ¹⁴⁰ Adapted from Zhang, E. 2010. *Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China*. Department of Religion and Philosophy, Hong Kong Baptist University.
- ¹⁴¹ Adapted from Marella, M.R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte.
- ¹⁴² Deneulin, S., and Townsend, N. 2007. *Public Goods, Global Public Goods and the*

Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1-2), pp. 19-36.

¹⁴³ Cahill cited in: Deneulin and Townsend, *ibid.*

¹⁴⁴ Adapted from: Deneulin and Townsend, *ibid.*

¹⁴⁵ Deneulin and Townsend, *ibid.*

¹⁴⁶ Holster, K. 2003. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, 53(3), 347-361.

¹⁴⁷ Zhang, *op.cit.*

¹⁴⁸ Deneulin, and Townsend, *op.cit.*

¹⁴⁹ Adapted from Deneulin and Townsend, *ibid.*

¹⁵⁰ Marella, *op. cit.*

¹⁵¹ Kaul, I., le Goulven, K. et al. (eds) 1999. *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, New York, Oxford University Press.

¹⁵² Stiglitz, J. 1999. Knowledge as a global public good. In Kaul, I., le Goulven K. et al. (eds), *ibid.*, pp. 308-325. See also UNDP. 1999. *Human Development Report*. New York, Oxford University Press.

¹⁵³ www.linuxfoundation.org [Accessed February 2015].

¹⁵⁴ 'Learning achievement refers to the actual skills, attitudes, values and level of knowledge acquired by the individual; it implies some measurement or demonstration that learning has occurred.' World Conference on Education for All. 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. Background Documents*. New York, Inter-Agency Commission for the WCEFA.

¹⁵⁵ Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia*. CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, No. 10. Comparative Education Research Center, University of Hong Kong.

¹⁵⁶ Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, pp. 88-100.