

日本のNGOによる 住民参加型ライフスキル教育事業の特徴と課題

伊藤 解子

(教育協力NGOネットワーク/
社団法人シャンティ国際ボランティア会)

1. はじめに

2000年のダカール会議でのEFA目標達成のための行動枠組みには、ライフスキル教育プログラムの推進があげられている。教育課題のみに限らず、開発途上国が抱えるさまざまな課題(HIV/AIDS、環境破壊、貧困など)の予防および解決のための前提となるものであると考えられている。

ライフスキル教育の内容および方法は、地域の学習ニーズに合わせて異なるものである。そのため、子どもたちに何が必要か、住民が子どもたちに何をどのように学んで欲しいと考えているかを把握し、更に子どもや住民がライフスキル教育の内容策定に参加することが重要となる。つまり、ライフスキル教育プログラムの立案実施過程において住民参加は不可欠であるともいえる。日本のNGOでもライフスキルを含む教育分野協力に取り組む団体が増加傾向にある。また、教育の拡充を目指す国際教育協力において、その持続性、費用対効果などの観点から住民参加型事業の必要性が高まっているなか、住民参加型事業は、NGOが多様な経験を有する分野である。

そこで、本調査ではライフスキル教育事業について、ライフスキル教育協力の概念枠組みを整理し、日本のNGOによる住民参加型ライフスキル教育の良い事例の特徴を整理し、援助する側が考慮すべき提言を作成する。なお、ライフスキル教育の概念は幅広いため、本調査では、住民参加による、

子ども(間接的な場合も含む)を対象にした、ライフスキル教育・プログラムに焦点をあけると共に、フォーマル、ノンフォーマル教育の両者を対象とする。

2. ライフスキル教育の概念

(1) なぜライフスキル教育か

ライフスキルの重要性は、ダカール行動枠組みの目標にライフスキルが含まれたことによって国際的に合意された。行動枠組みでは、目標3、目標6において、それぞれ「全ての青年及び成人の学習ニーズが、適切な学習プログラム及び生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること」、「特に読み書き能力、計算能力、及び基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育の全ての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること(外務省ホームページ)とライフスキル(生活技能)プログラムに言及している。また、戦略の中では、必要とされる教育のシステムとして、市民社会の主体的参加の確保、紛争・自然災害のニーズへの対応、暴力・紛争の防止を示している。また、教育内容として、相互理解・平和・寛容を促進するための教育プログラムの実施、(人々・社会の)態度・価値・行動の変化の必要性の認知、HIV/AIDSの広がりの抑制といった、住民参加とライフスキル教育プログラムの実施に言及した戦略を示している(UNESCO 2002)。

この認識は重要な転換であると考えられる。歴史的に、学校教育は、知識の伝達を中心としてきた傾向があり、態度や技能の発達、意識変容には焦点を当ててこなかった (UNICEF 2000)。しかし、ダカール以降、個人の知識、態度、価値観の習得と、それらを実際にどのように行動に現すかという能力に結びつける、「ライフスキルを育てるための教育活動」が包括的な教育開発課題の視野に含まれ、その重要性は途上国政府、援助機関の間で認識されるようになったのである (Boler & Aggleton 2005)。ライフスキルからのアプローチは、ある一つのトピックについて単に情報を与えることを目標とするのではなく、教育を受ける対象者の行動に影響を与えたり、積極的な態度を促進したりすることにより、何をどのように行うか、といった実際に実現可能な能力を身につけることを目指すものである。こうして、様々な課題を抱える途上国において問題に対処するのみでなく、教育の質の向上視点からも、ライフスキルが注目されるようになってきた。

(2) ライフスキルの様々な定義

一般的定義

WHOは、ライフスキルを「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である」(WHO 編 1997、12 頁)と定義している。同時に心理社会的能力と共に言及されることが多い。心理社会的能力とは、「身体的、精神的、社会的健康を増進するうえで重要な

役割」(同書、11 頁)を果たす能力であり、ライフスキルを指導することにより、心理社会的能力を高めることができると考えられている (WHO 編 1997)。ライフスキルは非常に多様であり、文化状況によって異なるものである。しかし、共通して中核となる具体的スキルとして、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処、などと考えられている (WHO 編 1997)。別の表現を用いると、日本では、「生きる力」と言われることが多く、「変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質や能力」と定義し、具体的に「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、より良く問題を解決する資質や能力。自らを律しつつ、他人とも協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」(文部科学省ホームページ)の技能として、学校教育への導入が試みられている。こうして、下記の図1のとおり、ライフスキルは、知識、技能に加えて態度、価値観をもって、実際に何かを望ましい方法で行動に移す能力に結びつけることを促進する。

ライフスキルの定義解釈の違い、実践の多様さ

ライフスキル教育の効果が確認されると同時に、実践に移す上で必要となる定義の難しさが指摘されている。WHOやUNICEFの定義では、ライフスキルは、「読み、書きなどの技術的、実際の『生活のためのスキル』

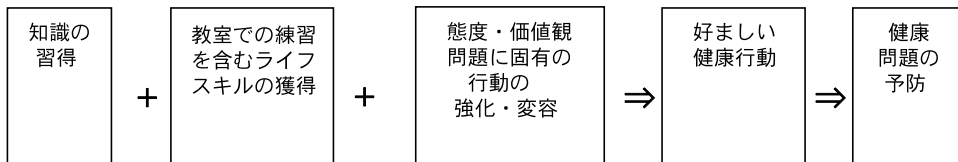


図1 WHOによる健康問題に関するライフスキルの概念の表

(出所) WHO 編 (1997、18 頁)

と区別する必要がある」(WHO編1997、21頁)とされている。例えば、UNICEF(2000)は、ライフスキルを心理社会や相互の関係についてのスキルとし、単に知識のみのアプローチであると判断する職業訓練や収入向上のための技術を「Livelihood Skills」と区別している。また、勝間は健康教育の事例において、「心理社会的能力や対人スキルが中心である」ライフスキルに対し、「保健のスキルや技法、例えば手洗いによる衛生管理」(勝間2005a、201頁)を他のスキルとして区別し定義している。また、「識字」を取り上げた際、読み書き計算といった狭義の「識字」教育は、知識のみのアプローチと判断され、保健、環境、居住、衛生に関する知識や技能、コミュニケーション能力、思考力、問題解決能力、自尊心を含む能力といった広義の識字(ノンフォーマル教育協力研究会(2005)の識字の定義による)については、ライフスキルであると考えられる。

こうした国際機関や一般的なライフスキルの定義の一方で、そもそも万国共通の解釈ができていない実状がある。UNICEF(2000)の調査では、57カ国の回答の内52カ国がライフスキルをカリキュラムに導入している、又は開発中と回答している。しかし、国によっては、「实际的、技術的」スキル、技法をライフスキルと見なしていたり、学科としての国語学習をコミュニケーション能力=ライフスキルの教育とみなしていたりする。

ライフスキル教育は、その学習課題への入り口の設定も異なる。WHOは、具体的な一課題を入りに、包括的なライフスキル教育を行うことが有効であると考えている(WHO編1997)。例えば、前述のUNICEF(2000)の調査によると、ルワンダでは、紛争解決を入りに、自己認識、協力とコミュニケーションというライフスキルを平和教育の課題の中で扱っている。ジンバブエでは、ライフスキル教育の中で、HIV/AIDSを課題として設定している。一方、ガーナやギ

ニアでは、ライフスキルそのものを学科として設定し、ミャンマーでは、UNICEFとの初等教育共同事業の中で、カリキュラムと学習プロセスにライフスキルを導入している。また、ボスニアでは、ライフスキルを学科としてではなく、教授法のプロセスに統合し、教員がどの学科でいつ何をテーマに行うのか決めている。このように、それぞれの国のライフスキルの定義解釈に基づき、ライフスキルを専門分野の一部として、またそのものをひとつの学科としてカリキュラムに統合して行われていることが報告されている。

更に、ライフスキルの行動判断の元となる価値観は、文化的、社会的な要素によって影響され、対象者のおかれている生活に影響する周りの環境、文化的、家族的要因が関わってくるため、地域によってライフスキルが異なる。また、ライフスキル教育の実践においては、参加型手法の方法など地域により異なるものを適応することとなる(UNICEF 2000; WHO編1997)。

(3) ライフスキル教育の普及における課題

ライフスキル教育は、フォーマル、ノンフォーマル教育で実施が必要となる。価値観や態度の形成に影響を及ぼすための子どもへの教育と、大人や青年が要因となる課題への対処のための、社会教育を通じたコミュニティへの教育である。しかし、ライフスキルの定義のあいまいさに加え、特にフォーマル教育でのライフスキル教育の実践、普及を困難にしている要因がある。ライフスキル教育を実施したくてもインフラ、教員の数や質など途上国の現状にそぐわない点、地域ごとに異なる価値観や慣習によっても影響されるライフスキルを一定のカリキュラム・パッケージとして導入すること、学校のカリキュラムに統合的に入れることが難しい点、政策面で、分野ごとに縦割りで行われていることから、統合的にできない、優先順位が下げられる点、アプローチが欧米的社会行動学

などをベースにした教育概念であるため、地域の価値観によっては全てそれが可とされないという点、などが課題として挙げられている(勝間 2005b; Boler & Aggleton 2005; Sinclair 2002)。

第一の点について、政策でライフスキル教育が導入されていても、現場の教員に学習者参加型の教授法の知識や、平和、保健衛生など特別イシューの知識が無い場合が多い。また、新たな社会的課題のための、教員の再研修の必要性が生じる。第二の点について、新たな概念であるライフスキルの教材・教科書開発には時間がかかることがいえる(Sinclair 2002)。ライフスキル教育のため、偏った歴史観、多民族への偏見、きわどい表現などの教科書改善が必要とされても、教科書の再開発にも時間がかかるし、既に学習時間不足が問題となっている途上国において、新たな科目を追加することは容易ではない。また、ライフスキル教育の手法としてポピュラーなピア教育の実施では、同学年のクラスでも年齢差がある学校も多い。第三の点について、国際機関の動きもあり、保健衛生、HIV/AIDSといった分野では、ライフスキル教育の手法開発が進んでいるが、国ごと分野ごとの縦割り行政の限られた範囲で終わってしまうことも多々ある。また、知識習得重視の教育政策の中では、優先順位が低くなりサポートされていない場合も多い(勝間 2005b)。更に、対象地域の価値観、学習者の行動形式把握のための、フィージビリティ調査、学習者に身近で具体的なテーマの内容設定、事前事後のKAP(Knowledge, Attitude, Practice)調査の実施、行動変容といった定質的なデータに加え、定量化したデータ収集が難しいことも課題である。

(4) 本調査におけるライフスキルの概念

本調査では、ライフスキル教育の概念を下記の4つの点から整理した。ライフスキルの定義と内容が、地域により異なることを考慮

し、その詳細な内容ではなく、ライフスキル教育が「何を指す教育」であるのかを明確にすることとした。情報として知識は必要であるが、知識のみでは行動そのものへの変容は促せない。ライフスキル教育は学習・教授法、扱う問題、学習環境などそれぞれに様々な形態がある。

第一に、ライフスキル教育の目的は、「人々が日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力を育てる」ことである。第二に、そのために必要な要素として、まず、薬害、HIV/AIDS、保健衛生、環境、地雷、平和、識字など特定の課題に関して原因、結果、対処法などの「知識」が必要である。同時に、この知識を「何をどのように行うか」という能力に結びつけることを促進し、可能にし、行動に結びつける能力が必要となる。この後者の能力とは、具体的に、中核的スキルにより作られる「技能、価値観・態度」である。意思決定や問題解決をする、創造的・批判的に考える、上手く伝えるコミュニケーションや健康的な対人関係をもつ、自分を把握する自己意識と自分と異なる他人との共感性をもつ、情動やストレスへの対処できる、という能力である。これらは相互に関係しているスキルであり、例えば、「自分に限って」というようなバイアスの無い中立性をもっていることも必要とされる。このように、ライフスキル教育は、知識と知識に同時に働きかける技能、価値観、態度といった能力を身につけることを促す包括的な教育なのである。

第三に、ライフスキル教育では、その学習法と教授法に大きな特徴がある。インタラクティブで参加型であることが基本となる。すなわち、教員による一方的な講義や説明より、学習者が自ら観察したり、試してみたりする経験を伴うことが望ましい。特定の状況など事例を設定した教授法を取ることが多い。同じような立場の人の話である方が共有できることが多く、実際の経験者の自らの言

葉によると強い意志に導かれることなどから、参加者同士の経験や意見、知識などを使ったり、子どもから子どもへ伝えたりするピア教育を取り入れることも有効である。代表的な手法は、ディスカッション、ディベート、ブレーンストーミング、デモンストレーション、ロールプレイ、グループ・ワーク、ゲームやシミュレーション、ケーススタディ、ストーリーテリングなどの方法を取り、紙芝居、ビデオ、絵本など視聴覚による活動、芸術（絵画、工芸）音楽、シアター、踊りなどのツールを使う。

第四に、その学習環境は、学校、路上、コミュニティの広場、子どもや青年が集まるクラブの場、病院、児童館など、場合と対象者に応じてどこに設定することも可能である。また、ライフスキル教育を行う側となるファシリテーターは、特別に雇用し、研修で育成する場合もあるが、新たに育成しなくても、上記のピア教育の例でも見られるように、子ども、学校関係者、事業の普及員など、誰でも可能性をもつ。参加者の中で主体的に活躍できるようなリーダーを活用することも重要である。地域に入って行う際には、直接、対象者となる住民に働きかけるのではなく、政治的または宗教的な権威者をたて、理解を得ることに配慮が必要となる。例えば教会の権威が強い場所では、教会を場にして活動を行ったり、女性の参加を促すために、男性にまず理解を得たりするなどが考えられる(勝間 2005b)。

3. 日本の NGO のライフスキル教育

本調査では、日本の NGO が実施した以下の 9 つの事業をグッドプラクティスとして、特にライフスキル活動のプロセスに重視して抽出し、分析した。

1) エイズ教育事業：特定非営利活動法人アフリカ地域開発市民の会 (CanDo)、財

団法人ジョイセフ(家族計画国際協力財団) (JOICFP)、特定非営利活動法人シェア = 国際保健協力市民の会 (SHARE)

- 2) 環境教育：特定非営利活動法人ブリッジ エーシアジャパン (BAJ)
- 3) 地雷回避教育：特定非営利活動法人難民を助ける会
- 4) 教育・文化活動：特定非営利活動法人日本国際ボランティアセンター (JVC)
- 5) 心のケア：特定非営利活動法人ジェン (JEN)
- 6) コミュニケーション・価値・態度：社団法人シャンティ国際ボランティア会 (SVA)、特定非営利活動法人ワールド・ビジョン・ジャパン (WVJ)

以下、それぞれの活動の特徴点をあげる。

- (1) 住民の能力強化プロセスを重視したカリキュラム (ケニア) (CanDo)

保健衛生・HIV/AIDS教育活動を、小学校教員を含む教育関係者、地域住民を対象に実施している。ライフスキル教育として扱うイシューは、保健衛生やエイズに関わる知識・技能のほか、行動変容、問題共有・分析、そして社会的合意、意思決定の能力を導く内容である。手法として、議論と話し合い中心のグループワークを主軸とし、更に、大人同士のピア教育、経験シェアを行っている。例えば、参加者交互の意見を引き出すことによって、参加の度合いを高めることを目指し、トピックごとの講義の後にグループワークを実施するなどして、トレーニング中、より多くの時間をグループワークに充てている。プログラム例としては、エイズを含む保健知識・技能に関する 3 日間のワークショップ、実践を確認するための家庭・グループ訪問、知識・技能の定着と参加者間の相互協力を図る 1 日間のリフレッシュ・ワークショップ、新たな保健テーマに関する追加ワークショップ、などがある。

HIV/AIDS教育を担当するCanDoケニア人専門家が、現地のカンバ語でワークショップをファシリテートし、日本人調整員が監督する。教材は、CanDo教育専門家の監修で、英語、カンバ語で独自に制作した教本や参考資料を用いている。教育活動の実施時間は、プログラムやトレーニングにより、地域で合意して決定している。場所は、小学校の教室、教会などを使用し、グループワークができるようにイスに座って行う。数段階のトレーニングにより、扱うイシュー以外にも、地域住民が地域の問題を協力して分析し、解決していく能力を身につけることを目指している。

(2) 手作りの「紙芝居」というツールとQ&Aブック(アフリカ地域)(JOICFP)

エイズ啓発活動で、実施する環境や地域性を重視し、紙芝居をツールに使っている。紙芝居は持ち運びが可能で、電気のない農村でも1人で実施でき、上演する場所を選ばないこと、また、視覚で訴えることができる映像媒体であり、読み手からの感情伝達の目的に適し、娯楽の要素も含んでおり、更に現地の言葉を使って伝達できる点が導入理由とされている。紙芝居の内容は村で起こった実話を基にしており、問題解決、自己意識、共感性をもたらすことができ、更にその後住民がHIV検査を受けるきっかけをもたらしている。紙芝居は絵の具、砂、鳥の羽、木の皮といった現地で調達できる素材を使い、対象地の村の自然の情景も入れた絵を描くことにより、自ら作成した紙芝居であるため、愛着が出て、長く使用してもらえることをねらっている。

加えて、紙芝居上演後に行う質疑応答や話し合いのために、Q&Aポケットブックを使用している。ポケットブックには多く質問される項目と現時点で正確な解答が掲載されており、保健ボランティアが質問に的確に答えるとともに、村人たちに具体的な行動を促している。実施する場所は学校やコミュニティ

の他に教会、家族計画協会、児童館などである。また妊産婦検診時、乳幼児健診時、クリニックにおいても実施している。

(3) 子どもから子どもへ、男女間でのロールプレイ(タイ)(SHARE)

放課後のクラブ活動の時間に、中・高校生を中心としたエイズクラブを行っている。クラブでは、教員がアドバイザーを担当し、メンバーの高校生がファシリテーターとなり、中学生へエイズに関する授業をし、ゲームなどを使って予防知識を教える。またグループワークで、HIV/AIDSの社会への影響や価値観を学ぶといったことを、子どもから子どもへ伝えていく。問題解決(対処方法)やコミュニケーション(交渉術、交渉能力)能力をつけるためロールプレイも行う。例えば、「女性は どうやって男性に対して断るか」という課題に対し、コンドームを使ってもらう、女性がすべて受入れなくても良い、ということをロールプレイを通じて学ぶ。また「性的な写真を見せて何を感じるか」と問いかけ、男女混合のグループで意見を出しあい、性の価値観や考え方が男女で違うことを学ぶ。これ以外に対人関係、共感性(HIV陽性者への差別偏見を無くし、同じ人間としての共感を持つ)を学んだり、昔からの慣習や伝統を守る保守的な地域において、建前と現実(婚前交渉、若者の性交渉の増大)のギャップを認識したりすることを課題に扱っている。

(4) 子どもを中心とした活動と学校教育現場での環境教育の普及(ベトナム)(BAJ)

環境教育活動は大人より、子ども中心の支援の方が効果的であると考え、子どもから大人への喚起、また子どもから子どもへの伝達のため、子どもを中心とした活動を行っている。例えば、子ども達がゴミ箱の作り方を披露したり、寸劇で環境問題を扱ったり、またワークショップでデジカメなどを使って環境

問題の現状を発表したり、ひとつの対象地区の子どもリーダーが他の対象地区を訪れ、自分たちのコミュニティの活動を発表する。この交流や自らの地域の経験を発表する場があることが、子ども達にとって大きなインセンティブになる。他に、子ども達が環境に対して意識を高め、ゴミ箱を作って設置したりゴミ分別を徹底したりすることが、大人やコミュニティ全体への喚起となり、大きな効果が得られている。

フォーマル教育にも働きかけている。中学校の教員には環境教育の指導方法を得たい、又は正式に環境教育を行いたいという意識が芽生えている。ある地区の中学校では、放課後に活動を行う「環境クラブ」を作り、子どもたちが自ら環境問題に取り組むように促した。同校の校長は、「環境教育の部屋」を作って環境関連の本を置いたり、「環境クラブ」の子どもたちによる作品を展示したりし、環境教育をカリキュラムの中に入れたいと要望を出したという。実際の支援活動としては教員の環境教育への知識が乏しいため、日本にある環境教育の本や教材を集めて送り、それを参考にした教授法やツールの支援を行っている。

(5) KAPB調査を取り入れた事業運営(アンゴラ)(難民を助ける会)

地雷回避教育の有効性をモニタリングするため事前事後のKAPB(Knowledge, Attitude, Practice, Behavior)調査を取り入れた事業運営を行っている。地雷回避教育では、まず、村に入って村長に活動を説明し、活動の主旨を理解してもらってから、情報収集を行う。その後、地雷回避教育実施前後にKAPB調査を実施する。このKAPB調査のための質問表は、同会がアンゴラで協力している英国の地雷除去団体MAGが使用してきたものを、許可を得て作り直したものである。これらの調査により、住民の行動様式を踏まえたプログラム実施が可能となる。アン

ゴラの文化、生活様式そして村のニーズに合わせて活動を実施するため、同会が他国で実施している地雷回避教育とは異なる点も多く、地域に合わせたものとなっている。なお、アンゴラ人スタッフの能力向上を重視し、彼らが活動の主軸となって事業を実施できるよう努めている。

(6) 子ども時代が無かった青年たちによるプログラム運営(パレスチナ)(JVC)

JVCが支援しているパレスチナ難民キャンプのコミュニティセンター主催による、サマープログラム活動を実施している。センターでの様々な活動が、子ども達に、責任感を発揮する等の成長の場を与えている。夏休み期間中数週間から1ヶ月間行うプログラムは、大学生のボランティアリーダー、高校生ボランティアとJVCスタッフが相談しながら企画運営している。設立当初(1999年)から同センターに通っている子どもが成長して高校生ボランティアとなり、企画運営を行っているのである。更に上の年代の大学生など青年たちは、このような場もない中で育った。その分、プログラム内容は、彼ら自身が経験できなかったことや、子ども達と共に楽しめるように工夫したものとなっている。

内容は、個人やグループワークによる絵画・工芸などのワークショップ、歌や楽器の音楽ワークショップ、大人と子どもそれぞれのチームによるスポーツ。環境・教育・人権についてクイズ式ゲーム。家族、先生参加による歴史や文化のクイズゲーム大会。ドキュメンタリーフィルム上映による自然・科学・歴史・文学教育。掃除など環境教育。老人ホームの老人と共に、パレスチナ伝統料理を作ったり、子どもによる音楽と伝統的のダブカダンスの披露などを行い交流する老人の日、などである。

このように、プログラム内容は、世代を超えて様々な要素を含んだ学びの場となっている。プログラム中、スタッフとボランティア

は、毎日振り返りを行い、参加した子ども達の反応を見ながら、臨機応変に活動内容を決める対応も行っている。このプロセスが、更に将来のサマープログラムを担う人材育成の場となっている。

(7) 住民参加を意識した事業運営(スリランカ)(JEN)

スマトラ沖地震津波被災地域における、カウンセリング、スポーツ活動や児童クラブを通した子どもの心のケア活動を行っている。事業立案および実施を行うソーシャル・ワーカーは村の住人ではなく JEN から派遣される人材であるが、スポーツ・インストラクターを村の住民(学校の体育教師など)から選出して、住民参加を促す。また、大人向け職業訓練のため各村で立ち上げた受益者選定委員会が、子どものスポーツ活動にも関わっており、村の住民と共に活動に必要な運動場の提供、グラウンド準備、バレーボールのボール準備といった形で活動を支えている。例えば、バレーボールのボールは、JEN が供与するのではなく、住民が適した木を探して準備した。JEN が必要なものを全て供与するのではなく、村側からの貢献を促すことで、共同事業という住民の参加意識を高めるようにした。また、スポーツ活動の維持管理のために子どもが作った児童クラブにも、顧問として大人の住民が参加している。このほか、グラウンド整備など活動準備の際の労働力提供、ソーシャル・ワーカー、インストラクターの活動中に、リフレッシュメント、昼食を提供するといった形で住民が活動に参加している。

(8) 日本の教育経験を含めた多様なツールの使用(タイ国内ミャンマー難民キャンプ)(SVA)

主にカレン人の難民を対象とした図書館活動を行っている。日本の教育経験に基づいて読み聞かせ、素話(すばなし)といった図書

館サービス、ならびに、折り紙、お絵かき、おもちゃの魚釣りといった遊びや文化活動を行い、多様なツールを使い子どもの問題解決、コミュニケーション能力、自己意識、共感性を育てている。例えば、好きな本や覚えたと話を皆の前で発表する「お話コンテスト」を開催している。人前で話し、自分の考えを理解してもらうことで、聞くことや話す能力を身につけることができ、コミュニケーション能力の向上に繋がっている。またゲームを通じて楽しみながら協力する態度や自尊心を育む教育活動を行っている。ストーリーテリングは、カレンの民話を通じて歴史や知恵、考え方を学び、価値観の発達を促している。読み聞かせでは、子ども達は初めは絵を読んでいるが、お話を聞くことによって次は自分で読むようになる、又は自分から読もうとするようになる。その他、紙芝居、手遊び、歌などを取り入れている。テーマとして例えば歯磨きの仕方を歌で覚えることで、保健衛生への効果も生んでいる。

(9) 地域開発の大きな枠組みの中でのライフスキル教育(インド)(WVJ)

スラム地域での様々な地域開発活動の一環として、週末に子どもクラブ活動を行っている。地域のリーダーを含め、クラブ運営担当の WV インド人スタッフや活動内容によってリソースパーソンや子どものリーダーが、ファシリテーターとなる。ここでは、子どもの権利条約をはじめ、子ども一人ひとりが愛されていて大切な存在であることを教え、自信を持って生きることを目的に、意思決定、問題解決、創造的思考を身に付けることを意識して活動を行っている。スタッフとボランティアが、子どもに何がしたいかききながら活動内容を決めている。ブレンストーミング、討論、ゲーム、ストーリーテリング、経験シェア、ロールプレイなど、様々な手法を取り入れて行っている。スピーチコンテストや作文コンテスト、図書館での読書活動など

も行っている。また、月一回は子ども会議を開催している。この際、リソースパーソンが、子どもの人権、教育の価値、清潔さの価値、家族や地域の中で自分の責任と義務、規則、良い習慣、子どもクラブの意義、貯金の利益などのトピックに沿って話す。ゲームやダンスを行ったり、保健衛生のことがらについて、チャートを描いたりしながら、紙芝居や、絵本、ポスターなどを使って進めている。

4 . NGO によるライフスキル教育活動の特徴

NGOのライフスキル教育活動では、地域に根付いた調査や既に行っている活動のモニタリングを通して、ライフスキルに重要な要素となる文化、伝統、宗教、歴史、行動様式、価値に合ったプログラムの作成が可能となっているということがいえる。

団体によりライフスキル教育活動の位置づけは異なる。スラム、農村地域の総合的開発

(WVJ、CanDo)の一環として、災害後地域(JEN)、紛争中(JVC)、地雷原(難民を助ける会)や難民キャンプ(SVA)といった対象者がおかれた環境への対処として、またHIV/AIDS(CanDo、JOICFP、SHARE、BAJ)や環境問題など社会問題への対処として等、それぞれの位置づけがある。ライフスキルを意識して活動の中に位置づけて行っている事業の場合、学習・教授法が多様に取り入れられている傾向が見られた。特に「ライフスキル」として意識していない活動である場合にも、住民の能力強化、住民参加、そして子ども中心の教育など、学習者の視点に立つことにより、結果として、ライフスキルの視点がプログラムに組み入れられていることがわかった。これら日本のNGOによるライフスキル教育事業のグッドプラクティスの特徴をまとめ、先にあげたライフスキル教育の概念に加え、下記の図2の通り整理した。また、今後の課題を提言する。

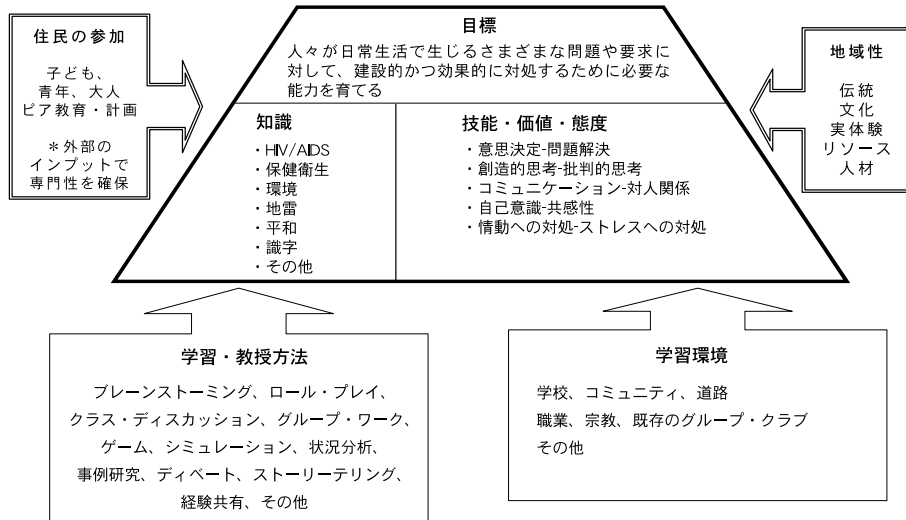


図2 ライフスキル教育の視点を取り入れた事業

(1) 日本の NGO によるライフスキル教育活動の特徴

1) ノンフォーマル教育中心の事業から取り掛かる。そして、教員研修や課外授業を通して、フォーマル教育への導入を図る。

国レベルなどの広い地域ではなく、特定の地域、コミュニティ、人々を対象に、より柔軟に、取り掛かれるところから始められるノンフォーマル教育の利点を活用して、ライフスキル教育活動を行う傾向がみられる。フォーマル教育や家族などからのインフォーマル教育では教えられない、専門性も含めたライフスキルの学習や、フォーマル教育の対象外となる難民キャンプや災害後地域を対象としている。また、国の教育政策があっても、実践が立ち遅れている際には、教員へのライフスキル教育研修実施、課外授業としてのクラブ活動や特別授業の実施、教材の提供など、地域の学校と協力することにより、フォーマル教育におけるライフスキル教育の普及を試みている。

2) 事業の立案、実施時などプロセスに住民(子ども、青年、大人)が関わり、地域に合わせた教育内容を行う。ライフスキル教育実施プロセスの中で、住民の能力強化や人材育成が同様に重点となる。

もともと地域で問題意識が高く住民からの要望で扱った課題、子どもや青年が主体となって計画実施した事例、教材制作で地域の実例を扱った事例、運営を支える委員会を住民が担った事例、ライフスキル教育の学習の場を提供した事例、地域の人材を住民がライフスキルのファシリテーターに選出する事例など、様々な段階における住民参加が行われている。

問題を身近に感じることで、学習内容の吸収を促進する。また、住民が共に行う活動による地域の協力の意識、活動へのオーナーシップも高まる。さらに、地域において問題

が認識され、問題が改善されていくことを促す効果があることに加え、ライフスキルの重要性、学校での教育内容、方法への関心を高めることができる。また、ライフスキル教育の特徴ともいえる、インタラクティブな参加型の教育プロセスからの学びは、それ自身が住民の能力強化になっている。

3) 子どもから子どもへ、住民から住民へのピア教育、対象者主体の教育方法を導入する。

子どもや青年のピア教育から、地域の問題構造を分析した上で、より効果的な年齢層の対象者を選出し、大人から大人へのピア教育を実施している事例もあった。また、ライフスキル教育を受けた子どもから大人への教育により、地域への広がりを敢えて目指した事例もあった。こうして、経験シェア、ピア教育などにより、学習者が教育内容をより身近な問題と捉えられる点、また、自らファシリテーターとなったり、教育内容を作成したりするプロセスから、自尊心や責任感などを取得できる点において、工夫がみられた。教育する側、学習する側が多様に設定されている。

4) 様々なツール、方法、地域のリソースを使う。

ゲーム、ロールプレイ、ストーリーテリング、スポーツ、フルブワークなどを取り入れ、人形劇、紙芝居、パナーなど様々なツールと手法を取り入れ、インタラクティブな学習・教授法を実践する工夫が行われている。

また、地域で実際に起こったことを紙芝居の素材にしたり、地域に伝わる民話を絵本にしたり、子どもなど対象者が地域で起こった実話についてロールプレイや劇を行ったり、問題を歌の歌詞にしたり、また課題についてディスカッションをして意見を出し合ったり、電気が無い場所でも使用可能である紙芝居を使ったり、地域のリソースに合わせて制

作したバナーを教材として使っていたり、教材制作に、砂や鳥の羽、木の葉などを使うなど、地域への配慮、身近に感じられる素材、また、継続して作成することが可能であるという教材を使っている。

5) 専門家の投入で質を確保する。

学習・教授法が多様であるライフスキル教育ファシリテーターには、相応の能力が要求される中、ファシリテーターは専門スタッフがを行い、質を確保している。次段階として、教員研修、地域の人材育成を行い、地域への定着、普及を試みている。加えて、HIV/AIDSや地雷など個別の問題など専門性が要求される課題では、子どもや大人など住民を主体にしたライフスキル教育活動においても、その専門性を損なうことが無い様に、専門家が監督したり、専門知識が記載されたハンドブックを作成したりして、質の確保に努めている。

6) 柔軟な学習環境を設定する。

学校、宗教的な場、コミュニティ、児童館、クリニックなど地域と対象者に適した場が選出されている。紛争地、難民キャンプにおいては、子どもが安心感をもてる空間を作る。文化、宗教、女子への配慮として、親の同意が得易い場所を選んだり、女子が通い易い時間に設定したり、妊産婦検診や乳幼児健診時のクリニックなど女性が集まる時間、場所で実施する。子どもには学校内または授業終了後、大人には農作業などを終えた午後、娯楽を求めて住民が集まる夜など、対象者の生活時間に合わせた場、時間が設定されている。また、使用する言葉は、国の公用語以外に使われている特有言語の使用。また、よりわかりやすい言葉を使うよう心がけたり、繊細なトピックについては誤解の無いように気を使いつつも、あいまいな表現を避けたりする配慮をしている。

7) 自立発展性への配慮を行う。

活動の発展、事業終了後にも活動が継続するための配慮が行われている。子ども、青年を対象としている場合には、子どもが学校を卒業したり、地域から離れたりする場合は想定した後継者、次期リーダーの育成を実施したり、直接研修を受けた人から地域へ活動が広がるための、地域グループ形成などのシステムの作りなどを行っている。また、事業実施時に依存性を作らないように、モノ、資金投入をできるだけ行わないようにしている。住民組織や現地NGOによる活動を継続する新たな資金確保を促すことにより、住民が寄付を集め基金を設立したり、ドナーへの申請書を作成する能力などの組織能力強化や住民によるNGO設立を行ったりしていることが、事例として参考になる。

(2) 日本のNGOによるライフスキル教育活動への提言

1) 定量化分析の必要性

ライフスキル教育活動により、事前に比較して対象者の知識、技能、態度に変化があったかどうか評価することは、KAP調査により可能であり、事例では、その変化が見られている。しかし、実際にどの程度、価値感や態度変容が促されたのか評価するに至っていない。実際に、問題行動が無くなるなど、ライフスキルの習得に至っているのかどうかを測る工夫、定量化を試みる必要がある。

2) ライフスキル教育活動の知見の蓄積

ライフスキル教育活動が文章化されていない事例が多くあった。現場で活動を行う職員の実験、能力に頼らざるを得なくなり、団体内で知見の蓄積がされない。団体の経験の蓄積を形にしてより良い活動を推進すること、育成した人材の持続性を確保すること、グッドプラクティスを更に広い地域に広げるこ

と、また、政策へのアドボカシーを行うためにも、活動を文章化、マニュアル化をすることが必要であろう。

3) ライフスキル教育活動の意識化

本調査において事例のヒアリングを行った際、ライフスキル教育とみなされる活動を無意識のうちに取り入れている場合が多くみられた。事業は総合的地域開発や住民の能力強化、紛争中・後、自然災害後、教育、保健衛生など様々な課題の中で行われており、ライフスキルという概念で枠を括ることにとらわれる必要は無いと考える。しかし、活動の質を高め、目標を達成し、裨益者にとってより良い成果を達成するためには、ライフスキル教育の視点を取り入れることが必要であると考える。この視点とは具体的に、単なる知識の教授ではなく、価値、技能、態度の変容を伴うものであり、そのために、学習・教授方法、学習環境が目標とする課題、地域性に合致したものであること。そして、事業の立案、実施、評価における住民の参加を取り入れることである。そのためにも、事業を実施するにあたり、ライフスキル教育に関する知識を深め、実施方法の専門性を高めていくことが必要であろう。

謝辞

本稿執筆に当りご助言いただいた三宅隆史氏（教育協力 NGO ネットワーク(JNNE)事務局長）並びに、JNNE 運営委員の方々、調査補佐の渡辺明美氏（早稲田大学大学院）に厚く御礼申し上げたい。

付記

本稿は、教育協力 NGO ネットワーク（JNNE）が平成17年度に実施した「住民参加によるライフスキル教育の実践事例の収集・分析とモデル形成のための調査研究（文部科学省国際教育協力拠点

システム構築事業）に基づいている。

参考文献

外務省ホームページ

http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html#7

勝間靖（2005a）「教育と健康」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論 - 理論と実践』有斐閣、192-207 頁。

勝間靖（2005b）「ライフスキル教育協力に関するセミナー」配布資料、JNNE 主催、11月10日。WHO 編（1997）『WHO ライフスキル教育プログラム』川端哲郎他訳、大修館書店。

ノンフォーマル教育研究会（2005）『平成16年度文部科学省拠点システム構築委託事業報告書、発途上国における成人識字教育協力の実践事例の収集・分析と日本の教育経験を踏まえた成人教育モデルの適用可能性についての研究（中間報告）』ノンフォーマル教育協力研究会。

文部科学省ホームページ

<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/gakuryoku/korekara-c.htm>

Boler, T. & Aggleton, P. (2005). *Life Skills-Based Education for HIV Prevention: a Critical Analysis*. London: Save the Children and Action Aid International.

Sinclair, M. (2002). *Planning Education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

UNESCO (2002). *Education for All: An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2000). *Curriculum Report Card*. New York: UNICEF/ Working Paper Series Education Section Programme Division.